

王海燕 著

实践共同体 视野下的教师发展

质性研究博士文库

SHIJIAN GONGTONGTI SHIYE XIA
DE JIAOSHI FAZHAN 丛书主编 陈向明



重庆大学出版社
<http://www.cqup.com.cn>



实践共同体

SHIJIAN GONGTONGTI

视野下的教师发展

SHIYEXIA DE JIAOSHI FAZHAN

质性研究博士文库

王海燕 著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

实践共同体视野下的教师发展/王海燕著. —重庆:

重庆大学出版社, 2011. 11

(质性研究博士文库)

ISBN 978-7-5624-6184-5

I. ①实… II. ①王… III. ①中小学—师资培养—研

究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 108001 号

实践共同体视野下的教师发展

王海燕 著

策划编辑: 唐启秀

责任编辑: 杨敬叶霞 版式设计: 唐启秀

责任校对: 贾梅 责任印制: 赵晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人: 邓晓益

社址: 重庆市沙坪坝区虎溪大学城重庆大学(虎溪校区)

邮编: 401331

电话: (023) 88617183 88617185(中小学)

传真: (023) 88617186 88617166

网址: <http://www.cqup.com.cn>

邮箱: fxk@cqup.com.cn (营销中心)

全国新华书店经销

重庆升光电力印务有限公司印刷

*

开本: 787 × 1092 1/16 印张: 11.25 字数: 196千

2011年11月第1版 2011年11月第1次印刷

ISBN 978-7-5624-6184-5 定价: 25.00元

本书如有印刷、装订等质量问题, 本社负责调换

版权所有, 请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书, 违者必究

代序

用质性研究范式透析社会事实

陈向明

本博士论丛出版的是一系列使用质性方法开展研究的成果。“质性研究”是一种既重视“实证”(在收集和分析原始资料的基础上形成结论)又看重意义建构(客观地利用研究者的“主观”)、在文化客位和文化主位之间相互对话的过程。这种研究范式有利于研究者深入和整体地探索社会现象,对被研究者的惯常行动和思维以及他们的主观经验进行意义阐释,追踪事情发生和发展的过程,并深入挖掘影响被研究者思维和行动的社会文化结构性因素。在这种研究中,研究者可以利用自己的个人经验和直觉,通过内省、反思和共情,对研究的对象获得自己独特的洞察。

之所以目前我国出版这样的研究文本,有其迫切的现实需要。在我与很多年青学者、特别是一线工作者的交流中,大家都为那些散落在我们日常工作中鲜活的、深刻的、而不为人知的现象、事件和资料没有被好好利用而深感遗憾。假如大家能够掌握质性研究方法,那些日积月累的第一手资料,都可以通过质性研究方法“点石成金,妙笔生辉”。然而,在我自己多年的教学和研究中,深感学习者缺少可以参考的资料。除了听课,阅读教材,同学们可以参考的、来自研究一线的文本非常少。虽然国内近年也引入了一些国外学者的著作,但由于国情和文化的差异,有的著作对中国学生的借鉴意义不太大。本论丛的文本展示的都是本土的研究,虽然有的文本借鉴了西方学者的理论,但研究的问题都来自本土情境,视角也经过了本体化的改造。因此,尽管这些正式出版的文本还比较“青涩”,但我们希望达到“抛砖引玉”的目的和效果。

出版这样的研究文本,也是为了在国内学术界搭建一个更多样化的对话平台。

目前国内不少业已开展的研究(包括博士论文研究),都在梳理自己的情境脉络,形成自己的分析框架。而这些文本如果只是“束之高阁”,被遗忘在图书馆的角落里,未免是对研究者多年辛劳的浪费。当“研究”因为“出版”而成为公开的、对话的素材时,这些研究必将激发起新的研究和新的对话。而社会科学研究就应该是一个不断交流、对话、批判和超越的过程,知识的创造和人类文明的传承也尽在其中。

出版这样的研究文本,也是为了展现研究者成长与团队打造的载体。在整个研究过程中,每位研究者并不是独行者,而是依托着导师指导、学科建设、同学互助、被研究者参与的团队。研究者不仅收获了物化的成果,而且自身得到了锻炼和成长,所处的实践共同体也在不断发展壮大。本博士论丛中的很多论文,从研究的设计、实施与撰写甚至答辩的过程,都是一种基于合作研究、在研究中成长的历练过程。以“书”的方式呈现研究过程和内容,本身也是对研究者的鼓励,也是对团队的一种答谢。

需要在此特别强调的是,即使出版了这些文本,可以为初学者提供参考,但是真正掌握质性研究方法,还是需要自己扎扎实实地“做中学”。质性研究作为一种实践活动,是可“学”而不可“教”的,一定要自己亲历亲为。作为初学者,最好的方式可能就是与“师傅”及其团队一起做研究,在做的过程中不断获得体悟。正如波兰尼(2000:78-80)^①所言“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这样的规定并不存在……在师傅的示范下通过观察和模仿,徒弟在不知不觉中学会了那种技艺的规则,包括那些连师傅本人也不外显地知道的规则”。

作为这批博士论文的导师,我自己深刻地体会到这种学习的特殊性。做质性研究是一种反思性实践(praxis,相对于技术性实践 practice),需要学习者投身于研究之中,在做的过程中自己“学”,在与问题情境的对话中不断反思和提高。作为教师,我们可以“辅助”学生学习,但无法通过语言和概念,逻辑地将这种技艺传授给学生。辅助需要基于学习者的需要,创设问题情境,使学习者在潜移默化的渐变中逐步习得质性研究方法。

学做质性研究之所以需要研究者全身心地投入,直至发生全新的蜕变——这与我们对人文社会科学“研究”的理解有关。“研究”不仅仅是研究者对某种真实困惑进行有计划、有目的的系统探究,而且是研究者对现实的社会文化建构。研究结果不仅仅是一种对客观现实的验证和对未来发展趋势的预测,更多的是对参与其中的人和事的理解和解释。“研究”的目的不仅仅是了解、理解、分析并解释客观

① 迈克尔·波兰尼. 个人知识——迈向后批判哲学[M]. 许泽民,译. 贵阳:贵州人民出版社,2000.

现实,而且是提升被研究者和研究者的反思—实践意识和能力,在改造现实的同时提升自身的生命质量。从事人文社会科学研究需要主体间性的认识论,意识到研究者与被研究者之间的互动会影响到研究的过程和结果,因此需要研究者反思自己的反身性(reflexivity)。

在这里,“反思”具有至少三重含义。①研究者需要不断对研究的问题和结果进行反思,意识到它们是由研究者和被研究者共同建构的,并且会在双方主体间性的互动中发生变化。研究者与被研究者一样,都会在“行动中反思”,都会根据情境的对话重构研究的问题和结果。②研究者需要对研究所不可避免的反身性具有高度的敏感,不断反思自己的社会身份和个人因素对研究的影响,并思考因研究而导致自身生命和研究立场的变化。研究者需要尽可能透彻地了解自己,才可能用清晰的自己去映照“实事”本身。③研究者需要不断反思研究中存在的各种复杂关系,特别是研究者与被研究者之间的社会地位差异以及各自在研究中的责、权、利问题。反思不仅应该涉及思维和技术操作的层面,而且需要考虑到人际权力、情感倾向和伦理道德等批判的向度。

总之,学做质性研究不仅是一个描述、阐释和建构社会事实的过程,也是一个研究者不断修炼自己的过程。我相信,读者通过阅读这批博士论文,不仅能够看到这些年青学者透过质性研究的透镜所勾勒出来的社会现实之丰富多彩,而且能够看到他们作为年青一代质性研究者的成长,并且在与他们和他们的作品对话过程中,不断反思自己的研究历程和生命意义。

2011年6月6日
于北京大学教育学院

内容摘要

本研究以近年来在国内基础教育教师培训中使用越发频繁的“教师研修”为基点,深入到教师真实研修生活中,开展量化分析和质性探寻,参与行动,尝试将教师研修带给一线教师的真实影响、发生作用的相关因素展现出来,以情境认知理论、实践共同体理论和知识的新生产模式等观点为理论基础,建构起研究教师研修与教师发展的分析框架,来论述教师研修促进教师真实发展的可能性与现实性。

整个研究思路从两个层面展开:一个层面是形成分析框架的借鉴、学习与建构的研究过程。以教师专业发展、教师培训为切入点展开文献学习和分析,获得实践取向的研究启示。以情境认知理论、实践共同体理论和知识的新生产模式为基础,形成教师研修的个体参与和群体互动的分析框架。另一个层面是针对现实情境的多视角分析过程,以教师研修个案为研究对象,从研修的设计、实施和效果,教师个体在研修中的学习参与、教师群体在研修中的互动生成,显现研究分析框架的适切性和解释性。两个层面交互辉映,聚焦出教师研修与教师发展的三维坐标运行模型——教师研修关注教育实践的程度、教师个体参与的程度以及教师群体互动的程度,三维坐标中各要素的关系状态影响着研修对教师专业发展的促进。

此外,在研究的具体实施中,结合教师研修的鲜活实践,坚持以“看”“听”“做”结合的混合研究取向为方法论基础,采取问卷调查、个案分析来展现研究过程的资料收集过程;以行动研究来揭示研究本身就是一个行动探索与改进的过程。以测量推断方式形成和收集研究资料,解释问题存在的范围和程度;以个案方式形成和收集研究资料,解释分析框架;以研究过程与教师研修、教师发展的真实行动有机结合,体现研究基于实践、服务实践的基本理念和行动探索。多种研究方式的有机融合体现了定量研究与质的研究两种研究范式的多维聚合,也体现了教育研究所具有的应用性与行动性。

教师研修是所有参与者体验教育的学习过程,“参训”教师、“培训”教师、研修管理者、研修现场支持者——都不同程度地因有所参与而有所变化。作为教育专业人员之间的互动学习,研修更多是“创造有用的知识”来指导教师教育实践。从教师研修本身在组织实施中注重的教育实践性、激发的教师个体参与性、创设的教师群体互动性三个维度,可以显示教师研修促进教师专业发展的实际运行轨迹。研究发现:

第一,教师研修的定位和指导思想直接影响着教师获得专业发展的实际水平。其中教师研修所体现的教师实践性、教师个体的参与性、教师群体之间的互动性的三维运行状态显示着教师研修的教育意蕴的现实表达。

第二,教师研修中每位教师的参与状态直接体现着教师个体专业发展的实际发生。当研修过程能够让教师对于教育本质特征重新审视、对自己的教育潜能重新认识、对教师身份重新发现、对教育行动重新反思时,教师因研修唤醒了专业发展的现实可能性。促进教师在研修中的充分参与是提高研修实效性的基本保障。

第三,教师群体之间的互动交流状态直接显示着教师团队专业发展的现实水平。在教师研修过程中,教师群体间建构起的教育事业感、相互介入的活动、共享的技艺库等都成为促进教师专业发展的多样表达。

第四,教师研修的组织与实施是促进教师专业发展的环境基础。研修的策划和落实,与区域教师队伍建设和专业成长的现实需求、区域基础教育和学校发展的实际需求、基础教育新课程实验的具体探索等相互关照,其现实的关系或水平是教师研修促进教师专业发展的现实基础,也是研修成效的一个基本体现。

关键词:教师研修;教师专业发展;实践共同体;个体参与;群体互动

目 录

第一部分 研究基础	1
第一章 研究背景与研究目的	2
第一节 研究的背景	2
第二节 研究目的	5
第二章 文献述评与研究取向	9
第一节 文献述评	9
第二节 研究取向	21
第三节 研究问题	24
第三章 理论基础与分析框架	26
第一节 理论基础	26
第二节 分析框架	33
第三节 基本概念界定	36
第四章 研究方法	42
第一节 “看”“听”“做”的结合——运用混合研究取向	42
第二节 多维聚合的研究设计	44
第二部分 研究发现	49
第五章 研修的设计、组织与实施	50
第一节 研究者的角色反思	50

第二节 组织教师研修的关键环节	61
第三节 有效组织教师研修的思考	64
第六章 研修中的教师个体发展	67
第一节 教师对教育的理解	68
第二节 自我潜能的重新发现	75
第三节 教师专业的身份认同	78
第四节 关注学生成长的行动反思	86
第五节 研修学习的个体差异性	92
第七章 研修中教师群体的互动	97
第一节 追求共同的事业	97
第二节 情境学习的相互介入	103
第三节 构建共享的技艺库	108
第三部分 研究结论与讨论	113
第八章 研究的基本结论与讨论	114
第一节 研究的基本结论	114
第二节 关于研究结论的讨论	117
第九章 建议与研究中的不足	125
第一节 有效开展教师研修的几点建议	125
第二节 研究的不足与改进	129
附录	132
附录 1 调查的指标维度与问卷	132
附录 2 关于教师培训问卷调查结果的统计分析	135
附录 3 M 班教师每次研修活动填写的研修日志压缩版(省略部分空白处)	151
附录 4 对 M 班教师研修前的学习需求调查总汇	152
附录 5 班主任研修班活动计划	154
参考文献	158
后记	165

研究基础

第一部分

随着时间的“逝去”和空间的“隐遁”，在场和不在场交织在一起。（吉登斯，1998:223）

追问研究的缘起，尽管并不久远，却是自己教师生涯的一个起点。2000 年有幸在导师的指导和帮助下，参与到国家基础教育新课程的教师培训问题课题研究之中，成为自己关注教师发展、研究教师培训的重要起点和关键事件。从亲历亲为教师研修的策划与实施，从开展围绕新课程培训的专题调研，从多层次培训制度文本与实际落实的研读与实践，从与导师、同伴和教师朋友们的培训设计与活动实施的讨论与试验……都让自己不断积累着近 10 年的关于教师培训、教师发展的个人“实践性知识”。同时，针对教师培训的文献研究、理论学习、教师研修教材的开发，不断让自己对“教师培训与教师专业发展的关系”愈加产生兴趣，期待在教师培训的“实然”状态中，尝试伴随教师专业发展的真实行动展开描述和解读，以此揭示教师培训的实践本质，寻找“教师培训与教师发展”关系的可能性与可行性。

因此，当真的要开始这样一种研究后，寻找“巨人的肩膀”，找到研究的支持，都使研究始终成为一个学习、学习、再学习的成长旅程。

第一章 研究背景与研究目的

“灵活多样的授课方式,引导我进入一个可以说是全新的学习殿堂。在这个殿堂里,我完全放开了自己的身心,同时也广交了朋友,欣喜之情无以言表”。

“在研修期间,我抓紧一切有利时机来完善和提升自己,且不说一本密密麻麻的听课笔记,令我欣慰的是,研修班里有许多和我年龄相近、经历相仿的同学,我们有很多的话题可以一同交流和探讨。我们有很多的观点可以一起抒发和碰撞”。

“一天的拓展训练时间,显得非常短暂,但却使我深深体会到团队精神和挑战自我的重要性。无论是在今后的生活中还是在工作中,我都要敢于挑战自我,战胜自我,加强与其他人的团结与合作,去迎接未来的每一天”。

每当听到教师说出源自研修生活的真诚而富有情感的话语时,笔者总会产生不尽的追问:是什么吸引着教师乐于参与到学习活动中?是什么让教师之间发生了观点的碰撞与交流?有效的教师学习具有哪些特点呢?

第一节 研究的背景

一、走近教师研修

近年来在围绕基础教育实践深入开展的多种教育合作项目中,围绕学校教师的工作、学习、发展、研究,收集了大量的资料,直接与教师密切交往,于是,教师培训、教师研修等紧密关联的话题逐渐进入了笔者的研究领域。“只有具备了关怀之心才能全神贯注,换句话说,你必须由衷地想去了解一件事,才会付出全部的心力去察觉它”(雅斯贝尔斯,1993:3)。教师参与研修、培训的真实状态激发了笔者对

教师研修研究的渴望与决心。

审视现实,不难发现促进教师发展的路径很多,教师的课堂教学、教学研讨、课题研究、自我反思、参加培训甚至教师的各种生活体验都不同程度地影响着教师。教师的学习可以在正式的教师培训中发生,也可以在诸多非正式、偶发的场景中发生,更会贯穿在教师生活的全过程。一句话,教师的学习可以经常发生。但是在众多的学习途径中,教师研修已经成为一种有目的、有计划的针对教师素质提升的专门的教师教育活动。当这种指向教师的教育活动越发普遍与经常时,也就有必要加以深入研究与分析。如果说教育“是人对人的主体间灵肉交流活动”,“教育的原则是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基”(克里希那穆提,2004:34),那么,只有当教师参与的学习、活动真正带给他/她(们)以“灵魂觉醒”时,针对教师的专业教育才有了契机。反之,如果教师看似在参加学习,实则根本没有融入到活动中,没有发生认知、情感、思考、行动的自觉联系与变化,那么这种学习不可能起到促进教师发展的作用。

然而令人不免遗憾的是,这种针对教师培训发生过程,深入追问其教育意蕴的教育研究,似乎并没有引起更多人的重视。因此,让研究进入到教师研修生活之中,展现教师参与的学习对教师的影响过程,在真实的教育情境中找寻其中所蕴涵的教育学意义,成为笔者走近教师研修本身、走进教育实践开展研究的立足点。

二、激活研究兴趣

作为研究者,笔者是一名身处高师院校的教师,伴随着 21 世纪国家基础教育新一轮课程改革实验的推进,在导师的带领下先后参与制订并实际承担了不同学段、不同主题、不同对象、不同区域的各类国家级新课程教师培训。这些培训,大多被赋予了一个新的词语——“研修”。

就形式而言,教师培训抑或研修,让教师们走进专门的学习组织中,与指导者、同伴一起学习,一个教师教育的具体行动可以就此发生。然而,行动的不同目标、方式、方法、内容、效果、环境与个体差异等因素都会导致学习的效果有所不同。记得笔者曾经作为一名观察者,对一次教师学习活动进行观察。活动开始前后的短暂时段里,跳入笔者眼帘的就是这样的画面:

某周二下午 1:30 分,是 P 中学班主任的研修活动时间,也就是班主任教师的一次常态学习活动。作为一个观察者,笔者在 1:20 分走进教师开会的专用会议室,在一个角落坐定后,等待班主任们陆续到场。从教师们进入并落座的过程中,

笔者发现了一个有意思的现象:不少人夹带着一摞作业本或者教材、教参等入场。而当该校的政教主任主持并宣布开始学习后,一位班主任承担了本次活动的常规活动——学习导读,拿出自己选定的一篇文章向大家宣读。而所有的听者都是在没有任何文本资料的情况下“静听”,相伴的行为就是一些人开始边听边批改作业,边听边写教案,更有甚至是趴在桌上紧闭双眼。

就上面的这一幕看,我们不可否认大家是在参加一个学习活动,同时也不得不承认不少人是几乎没有什么学习收获的。对一部分教师而言,真正意义的学习根本就没有发生。因为“学习不是传输的过程,也不是接受的过程。学习需要意志的、有意图的、积极的、自觉的、建构的实践”(乔森纳,2002:3)。

通常看来,教师参加培训,是加入到教育工作者共同构成的教育工作团队中。教师所参加的这类活动,就是这个团体中的个体与个体之间建立对话、互动关系的过程,也是每个人对团体发生影响的过程,更是每个人被团体影响的过程。而影响“正像‘流感’一样,是我们‘捕捉’到的某个东西或者说某个‘捕捉’到我们的东西——影响就是这样一种征服了我们,占据了我们的身体和心灵的东西”。“影响有可能是几个面对面的人所交流的某件事情,我们体验到的影响是某件我们经历之事,某个发生的事。所以,我们常说时代精神的影响,话语的影响,人类情感和亲情的影响,分享和共同生活的影响。”(范梅南,2001:22-23)。可见,当教师参与到一个培训中时,影响不一定就是来自“培训者”对“受训者”的控制和灌输;一个培训或研修带给教师的影响,不能简单地看作是“培训者”对“受训者”的单一的主客关系所产生的结果,相反,教师培训过程的影响,应该是自然流动的“漫反射”过程,它可能会产生多种意想不到的作用。这样,当前令人熟知的教师培训就有了一个新的词汇——教师研修,突出强调着所有参与者的介入和互动。

教师研修,是教师作为参与主体的教师教育活动,其中应该具有教育的特征与意义,应当发生着对人的发展的引领和体验。那么,教师参加研修对于教师的专业发展实际影响如何?教师在其中有怎样的体验?这些在当今教师教育中都是有待回答的问题。当然回答问题的方式必然也是多种多样的,这就令开展多样化的研究拥有了广阔而开放的时空。而本研究就在对这些问题的浓厚兴趣中展开。

第二节 研究目的

一、发现问题

在当前各种教师培训日渐丰富、红火乃至有些“泛滥”的情形下,“教师研修”作为近年来教师培训新理念、新模式的探索,已经进入到一些地区教师在职教育的计划和实施中。2001年中国基础教育课程改革实验启动至今,教育部各有关部门就持续举办了各种国家级层面的校长、教师专题研修班,直接推动了“研修”作为培训创新的探索举措。

以高中新课程实验中的教师培训为例,笔者在2004年3—6月,在位于北京大兴区的国家教育行政学院就先后主持了7期集中研修,与全国率先启动高中新课程的第一批实验省的教育管理干部、一线各学科教研员、骨干教师逾2500人一起参与多主题多学科的研修活动。2005年笔者负责设计并组织了教育部大学课程中心承办的教育部旨在进一步推进高中课改的国家级学科研修计划,与涉及语文、地理、美术三个学科的相关实验省的200多名骨干教师共同体验参与式研修。2006年笔者作为博士生参与了由北京大学教育学院承办的国家级高中新课程语文、数学骨干教师的近260人的研修;在天津、福建分别主持参与式专题研修活动并有机会与参与教师进行交谈。2006—2007年,笔者与导师一起直接参与了由教育部相关部门牵头组织的高中新课程样本校校长研修的课程设计工作,并在之后的几年中,多次赴上海的全国中学校长培训中心,主持了高中新课程实验高中样本校的校长参与式研修活动。仅仅从笔者自己作为研修组织者和参与者亲身参与的各类活动,就能充分显现出教师研修之多以及“教师研修”这一概念在各类国家级教师培训的行动实践。

然而,教师培训也罢,教师研修也罢,其组织,不仅在国家层面已经是持续开展,在各地区的不同组织层面上,教师培训或研修也都在以更宽广的覆盖面、更严格的规范性、更灵活的组织方式不断吸纳教师参与其中。例如,在近两年里,笔者经常参与大学与京郊区县区域教育合作项目,开展旨在促进教师专业发展的项目,有机会与一些参与活动的教师们进行交流。记得在2007年初,当问及教师主要参

与哪些培训时,老师们举出的培训项目可谓丰富多彩,也可以从中窥见教师培训之“重”与“负”(见表 1.1)。

表 1.1 2007 年某县教师参与各类培训活动一览表

培训名称	参与人员	主办部门
绿色耕耘教师培训(集中与分散结合)	县级以上骨干教师	市教育学院
新课程专题培训(每周 1 天)	各学科全体教师(分批)	S 大学与县主管部门合作
学科骨干教师研修(每周 1 天)	语文、数学、英语骨干教师	S 大学与县主管部门合作
业务干部研修班(每周 1 天)	各学校中层以上干部	S 大学与县主管部门合作
校长高研班(每周 1 天)	学校一把手校长	T 大学与县主管部门合作
新教材集中培训(3~5 天)	各学科任教教师	县教研主管部门
常规教学习(每周半天)	各学科任教教师	县教研主管部门
学历进修班(2~4 年不等)	个别教师	T、S 等大学
临时性学习活动	不确定	市、县、校等
校本培训活动(每月 1~2 次)	学校全体教师	学校

可以说,一系列研修活动的组织落实,一系列研修手册、研修资料包、研修视频资料、网络研修班等陆续面市,都让教师研修成为教师专业生活的一个组成内容,成为教师教育的一个实践体现,也令关于教师研修的研究亟待加强。

由于自己近年来参与了不少教师研修活动,自身在其中获得了一些真实体验,深入教师研修开展研究拥有独特的条件基础。于是,笔者将自己的研究目光聚焦在教师研修的具体实施及其发生的影响上,期待通过对鲜活的教师研修生活的深入了解,揭示其中的相关因素,进而就教师研修对于教师从事教育工作、对于教师专业成长的影响做出描述、分析并提出改进建议。

研究教师研修,就需要看到研修活动参与者的不同专业状况,无论是活动的组织者与主讲者还是“受训者”与活动者,他们在认识、能力、经验、责任等方面的变化总是呈现为个性化和互动性。这就要求对研修的所有参与者给予具体而真切的关注。

研修所促成的教师交往,是成人与成人之间以教育为联系的交往过程,是教师的教育角色与责任逐渐趋向明晰的过程。因此研究研修过程,要充分关注到与所有参与者关联的诸多因素。过程中的各种意向、关系、行动、情景和载体,都是真实、动态的存在,也是研究的基础。

这些都令研究教师研修对参与教师所产生的影响,被赋予交往、互动、情境、关

系等社会学习特征。

那么,作为一个学习者,教师对参加研修怀有怎样的期待?在实际参与中教师经历着怎样的学习?研修让教师获得了怎样的体验?这些体验对于教师从事教育专业工作有怎样的影响?研修作为一个成人参与的学习过程,教师之间会发生怎样的关系和影响?教师研修是否促进教师发展的真实发生?这一系列问题的提出,都预示着研究过程像“洋葱头”般有待层层剖析,发现本质。而研究教师研修本身,也成为我自己发现学习、发现教师、发现培训的体验过程。

二、明确目的

在教师研修中探寻教师的专业生活体验,不仅可以对丰富教师发展的理论探讨作出贡献,也是对当今基础教育的教师发展的现实探索。随着教师培训越来越多地表现为一种“研修”的状态,针对教师研修开展研究,对于提高教师教育质量、丰富和提升教师专业生活品质,可谓是紧迫、现实又颇具前沿的议题。

就教师的专业生活而言,教师不是一个个孤立存在的个体。教育作为社会活动的关系性,令教师处于个人与他者、他物不断对话共处的关系中,他们之间的关系是“其中的任何一个,都不能离开另一个而存在。两者从一开始即已共同在场,个人在他人的社会之中,社会是由个人组成的社会——实际上两者都是无目的的,就如同那些星星,它们彼此构成了太阳系,或者就犹如在银河系家族中的各个太阳系”(埃利亚斯,2003:11)。

人的实存首先是“人们”的而不是“自我”的实存(施皮格伯格,1995:542),教师发展,也不是个人孤立实现的,而是教师的个体行动与所置身的教育结构互动的过程,教师的专业发展过程处处都会体现着结构二重性的辩证统一。

教师作为一名专业人员,其本人显然是有着教育的个人理解、知识、经验与方法。在日常工作中,这些都会以其教育态度、教学风格、教育策略、交往方式等不同程度地表现出来。但是面对教育本身的变化和发展,教师也有一种渴望发展、成长的内在动力,希望获得专业提升。而这些都与教师所置身的教育情境分不开。正是有了不同的条件和氛围,才让教师因个体与情境的对话而产生了新的社会关系。“社会世界中存在的都是各种各样的关系——不是行动者之间的互动或个人间的主体际性的纽带,而是各种马克思所谓的‘独立于个人意识和个人意愿’而存在的客观关系”(布迪厄,1998:133)。教师就在与情境的关系中呈现出多种专业发展特点。因此,研究教师发展,离不开真实的社会情境。教师研修既是教师专业发展的途径,也是教育本身,是真实的发展。对教师研修的研究,就是对教师专业发展