

宋改敏 著

教师专业成长的 学校生态环境

质性研究博士文库

JIAOSHI ZHUANYE CHENGZHANG DE XUEXIAO
SHENGTAI HUANJING 丛书主编 陈向明



重庆大学出版社
<http://www.cqup.com.cn>



教师专业成长的

JIAOSHI ZHUANYE CHENGZHANG DE

学校生态环境

XUEXIAO SHENGTAI HUANJING

质性研究博士文库

宋改敏 著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业成长的学校生态环境/宋改敏著. —重庆:
重庆大学出版社, 2011. 6
(质性研究博士文库)
ISBN 978-7-5624-6217-0
I. ①教… II. ①宋… 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 124416 号

质性研究博士文库
教师专业成长的学校生态环境

宋改敏 著

策划编辑:唐启秀

责任编辑:文 鹏 夏 宇 版式设计:唐启秀
责任校对:任卓惠 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:重庆市沙坪坝正街 174 号重庆大学(A 区)内

邮编:400030

电话:(023) 65102378 65105781

传真:(023) 65103686 65105565

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:12.75 字数:222千

2011年6月第1版 2011年6月第1次印刷

ISBN 978-7-5624-6217-0 定价:26.00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。在我与很多年轻学者、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^①(2000:78-80)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,才可能用清澄的自己去映照“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

目前对教师专业成长的研究主要集中在两方面:一是教师实际经历的专业成长的过程、阶段和具体内容;二是教师专业成长的促进方式与保障措施。在教师专业发展的促进方式上,大多是教师专业发展理智取向和实践—反思取向范式下的微观层面的理论研究,关注教师成长中内部因素的发展和相互影响,而对环境因素与教师作为专业主体的发展和互动影响的生态取向研究较少。

基于以上认识,本书以北京 S 小学为发起学校的“学习和发展共同体”(Learning and Developing Community,简称 LDC)为研究对象,确认了教师生存于其间的生态环境及其建设对教师专业成长的重要价值,以“教师专业成长的学校生态环境研究”为研究问题,提出了教师专业成长的生态取向之路径,即在强调实践—反思取向倡导的同伴互助交流,群体协商,以及重视反思过程、体验和发展反思技术、方法等基础上,更加强调学校“文化”和教师“群体”的作用,重视通过“环境”“氛围”“合作文化”等的营建,达致促进教师专业成长之目的。

由于生态取向强调整体和多重关系的内部逻辑,在研究策略上自然要求对多个教师专业成长的个案进行整体描画、解释和聚拢,不仅在个案内,还要在个案间发掘研究实例所属类别的特性(Guba and Lincoln,1981),描画出教师专业成长的学校生态环境。基于此,本书采用质性研究方法,通过实地访谈、小组座谈、观察、文献收集等主要方法获得第一手资料,按照布朗芬布伦纳人类发展生态学的理论解释和生态圈模型,对教师专业成长的学校生态环境各系统要素及其关系进行界定和划分,并将小系统、中间系统、外系统和大系统依次嵌套,形成学校生态环境的分析框架。在行文上,从外到内,依次对大系统、外系统、中间系统和小系统中教师专业成长和各系统环境之间的互动进行叙事和深描,呈现教师专业成长的学校生态环境概貌及其价值和意义。

本书的基本结论是:①教师专业成长的学校生态环境是由大系统、外系统、中间系统和小系统之间所整合形成的环境。各系统之间的一致性程度不仅互动影响教师的专业成长,同时,围绕教师发展的理论、实质理论和方法论之间的融合也会影响研究的效度。②学校生态环境中的各系统也具有不同的性质和功能,在教师专业成长中发挥不同的作用。其中,大系统对教师专业成长起着外力推动作用;外系统作为教师专业发展的平台,起着自助作用;中间系统是教师专业成长的关系系统,对教师专业成长起着直接的互动作用;而小系统作为即刻的环境,对教师专业成长起着实质的内部形塑作用。③教师专业成长的状况,不是单一系统作用的结果,而是多个系统协同整合构成的学校生态环境综合影响的结果,在系统之间,由外到内形成了一个波及教师专业成长的学校环境系统影响链。

关键词:生态环境 合作文化 专业认同 幸福感 教研能力

目 录

第一部分 进入研究	1
第一章 选题的确定	3
一、选题的诞生	3
二、研究现象的明确	4
第二章 研究文献述评和理论基础	9
一、文献述评	9
二、本研究的主要理论基础	19
第三章 研究设计和过程	21
一、研究框架	21
二、研究过程	23
第四章 问题陈述和概念界定	29
一、研究问题陈述	29
二、重要概念界定	30
第二部分 大系统:教师专业成长的外力	33
第五章 课改浪潮	35
一、新课改的影响	35
二、教师追求专业化的实践呼吁	37
三、结语	40
第三部分 外系统:教师专业发展的平台	41
第六章 新建学校	43

一、新建学校和新校长	43
二、专家研究团队的组建	45
三、结语	50
第七章 LDC 的活动	51
一、让教师走向前台	51
二、在研究中学会研究	53
三、共享的技艺库	54
四、聚焦课堂	57
五、结语	59
第四部分 中间系统:教师专业成长的环境	61
第八章 LDC 的环境	63
一、脱域之 LDC	63
二、LDC 之“光”	65
三、LDC 的社会意涵	68
四、结语	74
第九章 教师的合作文化氛围	76
一、来自领导的合作	77
二、师生之间的合作	80
三、教师之间的同伴关系	84
四、家校合作:共赢共好	87
五、结语	89
第十章 校长的引领	91
一、校长印象	91
二、校长的信念	93
三、道德领导	103
四、合作文化下的人文学校	110
五、结语	111
第五部分 小系统:从“教书匠”到“研究者”	113
第十一章 教师的职业认同	115
一、教师对职业自我的认识	117

二、教师对职业角色的认识	119
三、教师对教学的认识	124
四、教师对教育的认识	128
五、结语	132
第十二章 教师的幸福感	133
一、教师的常态幸福	133
二、教师的特殊幸福	135
三、教师不一样的幸福	137
四、结语	147
第十三章 教师的教研能力	148
一、行动科学理论	148
二、教师在教研中学习	150
三、教师学会做研究	159
四、结语	162
第六部分 研究者的结论与反思	165
第十四章 研究结论与建议	167
一、研究结论	167
二、讨论	169
三、建议	171
四、不足与后续建议	173
第十五章 对研究的反思	175
一、研究者自我的反思	175
二、对研究质量的反思	181
参考文献	184
后记	189

进入研究

第一部分

第一章 选题的确定

一、选题的诞生

我的研究方向是“课程与教师教育”，于是选题自然锁定在教师教育研究领域。我在参与导师课题并多次进入研究现场（北京 S 小学）时发现：作为一所发达城市的小学，在校长和研究者的带动下，教师们全部参加了“学习和发展共同体”（Learning and developing community，以下简称 LDC 项目），将自身的专业成长和共同体的发展“捆绑”在一起。教师们将研究定位在自己日常的教育教学事件、定期进行教研活动、批判交流并共享成果，特别是他们对我们这些研究者接纳和平常自然的开放态度，让我鲜明地感觉到：S 小学和别的学校长得好像不一样。S 小学为什么会有这样的面貌？教师们是如何走入共同体并认同参与其中的？他们在哪些方面发生了改变并引起一系列联动变化？出现这些变化的其他支持条件是什么？学校环境是怎样促成教师变化并影响教师的专业成长的？我游走在 LDC 项目之中，在欣赏和体验不同环境中教师们的变化，在探究引起所有变化和不同的背后缘由。表层原因是 LDC 这一共同体的影响，那么深层原因是什么呢？在和几位老师交谈后，我又找到了校长这位“守门人”。

我觉得还是一个土壤问题，是一个组织的机制，如果期望老师多做研究，在改良土壤的时候，我们给里面放了哪些肥料？怎么改良的，使他们和别的学校的老师不一样？教师专业成长的背后，学校提供了什么？关键因素是哪些？肯定里面是相关的，但谁都不是最关键的，关键因素不是一个，把校长隐去之后，也有老师内部因素的焕发，究竟是什么因素焕发了它呢？比如，你会发现这个学校做课题，那个学校也做课题，为什么不一样呢？恐怕还有核心的因素。

究竟是什么因素呢？文化？机制？动力？都不全是。是什么影响了教师的专业成长呢？假如教师是“苗”，学校是“土壤”，“土苗”的结合不就构成了一幅生态图景吗？除了同样的阳光、空气和水以外，是谁给 S 小学这块“土壤”添加了“肥料”，导致 S 小学的老师和其他学校老师长得不一样？在 S 小学教师专业成长的

“土壤”中添加了什么“添加剂”呢？难道我是要通过探究教师专业成长的生存状态，展现 S 小学教师专业成长的生态环境吗？

二、研究现象的明确

什么是教师专业成长的生态环境？生态环境的基本含义又是什么呢？这种生态环境存在吗？所以即使有这样比较确切的想法，我也不免心志忐忑，在想这是否是真问题呢？或者说：相对于教师专业成长，学校生态环境到底存在不？我如何在研究之初通过对选题的效度考察夯实我的研究立基？也就是说，在研究之初，我首先要推断“教师专业成长的学校生态环境”的选题这一信念是知识的问题。

在质性研究中，围绕研究结果的“真实性”问题而产生的对研究效度的探究成为提高研究质量的重要方面。所谓质性研究的效度是指对“结果”的表述是否“真实”地再现了研究过程中涉及的部分、方面、层次和环节之间的互动和融贯。一般地，质性研究的效度是在研究者和资料的互动分析中，通过提升研究者作为研究工具的功能和研究的描述阐释质量，通过避免各种“效度威胁”而确保效度。但是从知识论的角度看，质性研究本身就是研究者和材料不断互动建构知识的过程，研究结果本身作为存在的知识形态，按照汉莫斯里“复杂现实主义”认为的“知识是一些具有合理效度的信念”的说法（陈向明，2004：390），对效度的考察应该贯穿选题、数据收集分析过程以及结论得出的整个研究过程。

就选题的确定而言，除了在选题确定过程中我和教师、校长等人的交谈，征求被研究者（局内人）的看法；我还查阅已有的同类研究文献，通过其他研究者的研究结果或观点的佐证以提供多方面的效度支持。

首先，在对本书研究相关文献的检索中发现（2008年5月），类似生态学、生态环境的研究较多，但关于教师生态环境的研究不多，具体的是关于“成长的生态环境研究”的6篇期刊文章，基本上是关于学生和科技人才成长生态环境的研究。尽管目前还没检索到完全以“教师专业成长的生态环境”词条为篇名的硕博学位论文，但以“教师”和“生态环境”为检索词的有1本学术专著和2篇博士论文，这说明研究者已经开始关注生态环境对教师成长或发展的影响。

其次，在网上资料搜索中也找到了共识者。车言勇在《中国教师报》对李镇西访谈的博客评论中，特别提到教师专业成长的生态环境是教师成长的重要因素：

教师成长最重要的是两点：一是教师自身专业成长的内在需要，另一个就是适合教师专业成长的生态环境。

随后的赞同者又强调成长环境对教师成长的重要性:

因为走进教师队伍的人并不是每一个都热爱这项事业,而要让每一个教师都获得成长,在成长中得到快乐,所以我认为建立一个和谐融洽的成长环境更重要。

不论是访谈数据还是各类文献数据,两类数据的高度拟合,使我与被访谈者和其他研究者之间的观点愈加一致。然而,上述通过交流和访谈或者是数据查阅所获得的对事物的认识,都是非常感性的经验和看法,它们能作为知识证实的材料或部分吗?维也纳学派创始人石里克说:“命题的意义存在于它的证实方式之中”(胡军,2006:120)。他还认为:“当我们提出一个有意义的命题时,我们必然会涉及感觉经验。所以,感觉经验便是检验命题是否有意义的标准。如果一个命题没有相应的感觉经验,那么我们就不能确切地断定它是真的或是假的。其结果也就是这一命题没有意义(胡军,2006:120)。作为质性研究而言,其非常鲜明的一个特征就是对意义的“解释性理解”,它不仅需要研究者在丰富、复杂、动态流转的自然情境中,通过实地观察、访谈等多种方式收集数据,而且还需要“研究者通过自己亲身的体验,对被研究者的生活故事和意义建构做出解释”(陈向明,2004:7)。可以说,恰恰是研究者通过这些第一手的感性资料所获得的感觉经验来言说命题的意义,并在解释性理解和领会中实现了对命题意义的证实,加强了质性研究的效度。例如:当我在关注学生和教师的维度,或者说学生对教师专业成长的影响时,在前期的访谈中,王老师向我讲了一位“走在教师前面”的学生的故事,对比她以前曾经待过的城郊学校,她感慨地说道:

和这些学生在一起,我感觉自己也在进步。你做得有什么不对,学生会给你提出来,而且都会说出他们的道理。而在以前的学校,学生都是老师说什么就做什么,从来没有给你提过什么意见。

当我追问:“为什么会这样呢?”她说:“可能是家长素质的原因吧。这里的家长50%~60%都是硕士和博士学历,而城郊的家长中工人和农民多些。”当然,我并不能确定是否是家长文化素质的缘故,但是这段访谈使我坚信了学生特点会影响教师专业成长的想法或信念,同时也确证了当我第一次听到50%~60%的学生家长拥有硕博学历时我关于“家长素质也会对教师的成长产生影响”的猜想,尽管当时我的想法是:高学历的家长可能会给教师带来一种压力而促使教师成长。虽然问题还有待于进一步深究,但是学生、家长分别会和教师的专业成长发生互动影响,就教师专业成长而言,学生和家作为教师专业成长环境中的两个维度,在经

验对命题的证实中被确定下来。同时,家长和学生的互动也会对教师的专业成长发生作用,即各维度之间还会产生不同的关联,共同对教师的专业成长产生影响,类似的教师群体、管理者、研究者等其他维度的浮现共同融贯一体,构成影响教师专业成长的学校生态环境,由此对生态环境如何表现的质疑,也将在随之进行的研究关系及关系的互动中通过叙事的渗透展现出来。

再次,对教师专业成长的生态环境研究,实际上是对教师专业发展中的一种生态学取向的视角,这种生态学取向是什么?目前,对教师专业化发展取向主要有理智取向、实践—反思取向和生态取向三种观点。理智取向,强调“科学知识”和“知识基础”对于教师专业的重要性,主张教师通过掌握这些知识提高其专业性;实践—反思取向,认为教师不是主要通过“接受”知识,而是通过“反思”理解自己的实践,主张通过课堂的教学实践反思,实现专业发展;三是生态平衡取向的教师专业化发展,它超越了理智取向、实践—反思取向中主要关注教师本身的局限,转而关注教师专业的背景、专业图景中各因素的关系,强调团队的合作与和谐,在更大的视野下看待这一问题(王建军,2004:71)。那么,生态学取向的含义是怎样表达的?如果按照波普尔的否证法,无论是对教师和校长的访谈与交流,还是文献资料的言语表达,都是对单纯强调“理智取向”和“实践—反思”取向的否证,既相对于理智取向和实践—反思取向还存在生态取向。即仅仅有教师专业发展的理智取向和实践—反思取向的视角是不够的,还应该有关生态取向的研究视角。一些较近的研究也指出:“将教师的发展置于一个广延的时空系统中,亦即必须抛弃曾经的知识取向或反思取向的教师培训观,树立生态取向的教师专业发展理念,对教师的专业发展采取更为宏观的视角……”(廖卫华等,2005:66)在一些相继出版的专著中,学习共同体——文化生态学习环境的理想架构(郑葳,2007),生态视野下的学前教育(薛焯,朱家雄,2007)也都从不同方面启动了对教育问题的生态取向研究。所有这些对教育问题或对教师专业的生态取向研究,都是对单纯强调理智取向或实践—反思取向的否证。尽管张伟民提出:唯有“足够的知识基础”“实践—反思”“合作发展”的有机整合,形成“三位一体”,才能促进教师专业发展(张伟民,2005:13)的观点,我们仍然能够看到对教师专业成长的生态学视角的确在否证“理智取向”和“实践—反思”取向中得到了确认并获得了一席之地。

从知识论视角的“可能”方面考察,“教师专业成长的生态环境研究”作为知识的生产,其“知识宣称”的另一个依据是什么?就是研究者要通过构建研究内部系统或部分的有机联系以确立研究的内部效度,从而进一步增强其宣称的效度。或者说,我有什么充分的证据来证实我所拥有的信念是真的?进一步讲,如果存在教