

如何做 研究型教师

吴义昌◎著

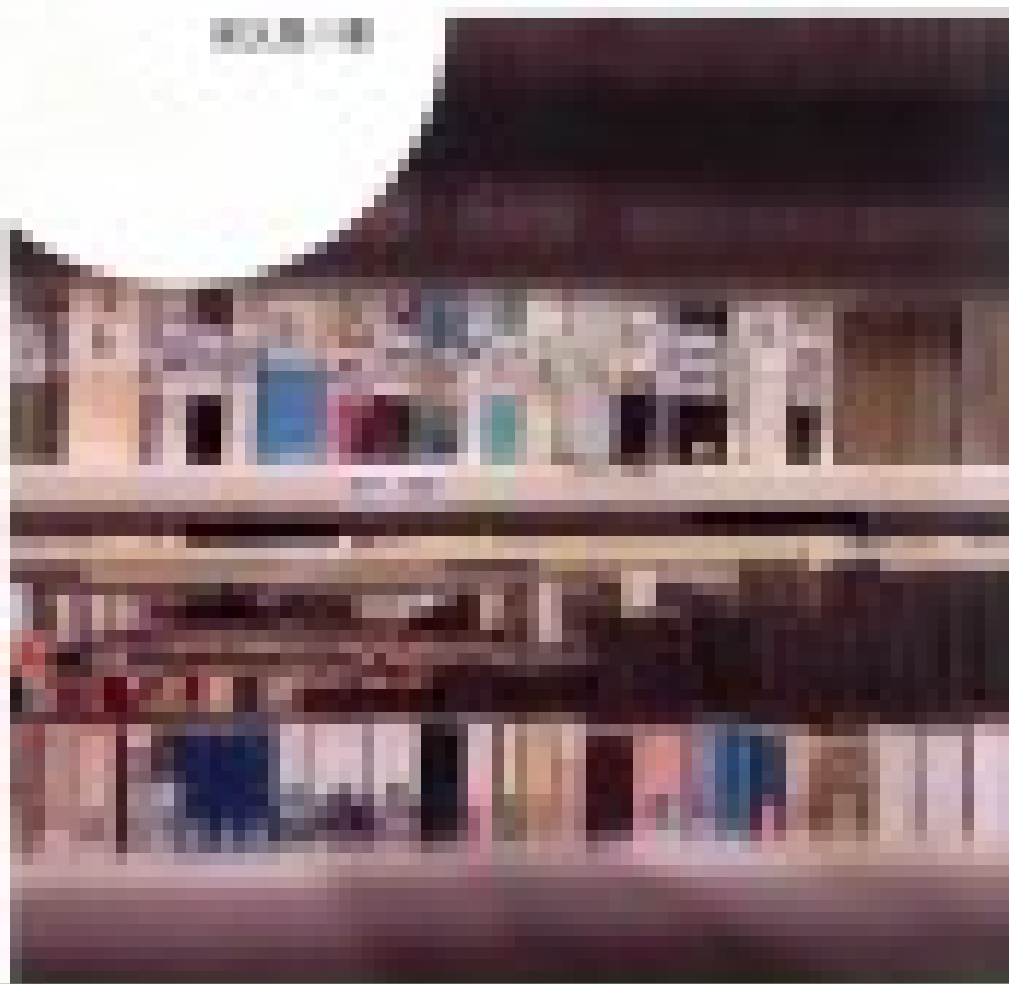


上海市
著名商标
华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

如何做 研究：教师

张其成 著



北京师范大学出版社
Beijing Normal University Press

如何做 研究型教师

吴义昌◎著



图书在版编目(CIP)数据

如何做研究型教师/吴义昌著. —上海:华东师范大学出版社,2014. 10

ISBN 978-7-5675-2653-2

I. ①如… II. ①吴… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 235882 号

如何做研究型教师

著 者 吴义昌
项目编辑 吴海红
审读编辑 帅 男
责任校对 赖芳斌
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 16
字 数 238 千字
版 次 2014 年 12 月第 1 版
印 次 2014 年 12 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-2653-2/G·7684
定 价 29.00 元

出 版 人 王 熠

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

目录

CONTENTS



第一章

研究型教师形象论 1

- 一、研究型教师形象之一:反思性实践者 4
- 二、研究型教师形象之二:行动研究者 21
- 三、研究型教师形象之三:科学研究者 34
- 四、研究型教师不同形象之定位 42



第二章

研究型教师价值论 53

- 一、研究型教师与其本质性彰显 55
- 二、研究型教师与教师专业化、教师专业发展 61
- 三、研究型教师与教学 69
- 四、研究型教师与课程改革 75
- 五、研究型教师与教育理论的价值实现 86
- 六、研究型教师与知识经济、民主政治 93
- 七、研究型教师与教师理性素质 99



第三章

研究型教师素质论 113

- 一、正确的研究观念 115
- 二、熟练的研究技能 126
- 三、良好的知识结构 144
- 四、健全的非智力因素 152



第四章

研究型教师养成论 169

- 一、早年成长史与研究型教师的养成 171
- 二、师范教育与研究型教师的养成 175
- 三、在职培训与研究型教师的养成 189
- 四、教育管理与研究型教师的养成 207
- 五、研究型教师的自我砥砺 222

主要参考文献 229

附录一：中学教师专业标准(试行) 235

附录二：关于深化中小学教师职称制度改革试点的指导
意见 240

后记 249

第一章

研究型教师形象论

从任教学段角度说,教师群体包括幼儿园教师、中小学教师、高校教师等类型,本书中的教师主要指中小学教师。“教师成为研究者”理念中的“教师”也是狭义的,一般专指中小学教师。

我国中小学教师有组织的研究活动从新中国成立初期就已开始了。当时,我国全面学习苏联。借鉴苏联的教育制度和经验,我国教育部在1952年颁布的《中学暂行规程(草案)》规定:中学各学科设教学研究组,以研究改进教学工作为目的;各科教学研究组每两周举行一次会议,讨论和制定教学进度,研究教学内容及教学方法。同时颁布的《小学暂行规程(草案)》规定:小学教师依照学科性质分别建立研究组,研究改进教学内容和教导方法,交流、总结经验;每两周举行一次教导研究会议;规模较小的小学由同地区内几个小学联合举行教导研究会议。^①在60多年的发展历程中,我国中小学教师的研究活动大致经过了四个阶段:即从20世纪50年代到70年代的“教学研究”阶段、80年代的“教育实验”阶段、90年代的“科研兴校”阶段和本世纪以来的“校本教研”阶段。^②

在国际基础教育领域“教师成为研究者”理念的推动下,研究型教师在当前我国愈来愈成为教育理论界和教育管理部门对中小学教师的重要角色期待,愈来愈多的中小学教师也逐渐理解和认同了自身的研究型教师角色。然而,当前不少中小学教师、教育管理者乃至教育理论工作者对于中小学教师的研究还存在着诸多模糊不清的认识。譬如,研究型教师的形象是什么?中小学教师从事的研究类型是单一的,还是多样的?中小学教师应该以什么类型的研究为主?中小学教师开展研究活动的意义是什么?研究型教师需要具备哪些基本素质?如何才能成为研究型教师?对这些问题的不同回答对中小学教师研究活动的健康开展会产生重要影响。本章所探讨的研究型教师形象主要是从方法论层面来描述和解释中小学教师的研究类型,并对不同研究类型的定位进行理性判断。

① 葛金国:《学校管理学》,中国科学技术大学出版社1996年版,第201页。

② 吴义昌:《论我国中小学教育研究的发展阶段》,《当代教育论坛》,2005年第11期。

形象,通常指文学作品中人物的神情面貌和性格特征。将其引入中小学教育研究领域,提出“研究型教师形象”这一概念并对其进行考察,意在客观描述研究型教师的行为及其特征。我们认为,研究型教师的形象并非千人一面,中小学教师所进行的研究也不是专业研究者所进行的研究的翻版。从研究方法和研究目的角度来说,中小学教师的研究主要包括三种类型:一是鉴于实践的紧迫性而用不甚严谨的研究方法处理全部实践事项的反思性实践,二是用比较严谨的研究方法集中解决某一重要实践问题的行动研究,三是用严谨的研究方法构建教育理论的科学研究。因此,研究型教师形象相应地包括反思性实践者、行动研究者和学者型教师三种类型。

一、研究型教师形象之一:反思性实践者

从构词法角度说,“反思性实践者”这一词语的中心词是“实践者”。“反思”虽无“研究”之名,却是一种重要的研究形式。我国有学者认为,反思不仅具有研究性质,而且是校本研究最基本的力量和最普遍的形式,也是开展校本研究的基础和前提。^①没有反思的教育实践,或者是依靠传统习惯的行动,或者是凭借个人情绪冲动的行动,或者是盲从他人指使的行动,如此行动的教师都应该归入现代教书匠之列。

2012年我国教育部公布了基本理念和基本内容大致相同的《中学教师专业标准(试行)》(见附录一)、《小学教师专业标准(试行)》和《幼儿园教师专业标准(试行)》(以下合称为《教师专业标准》)。该标准是国家对合格教师专业素质的基本要求,是教师实施教育教学行为的基本规范,是引领教师专业发展的基本准则,是教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据。该标准对教师作为反思性实践者这一研究形象做出了明确的规定,指出教师应“坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力”;“主动

^① 余文森:《论以校为本的教学研究》,《教育研究》,2003年第4期。

收集分析相关信息,不断进行反思”。

(一) 反思性实践者概念的提出

反思性实践者概念是一个舶来品,杜威被认为“是第一个从理论上认为教师是反思性实践者和专业人员,并能在课程开发和教育改革中发挥积极作用的人”。^①

杜威是在与常规性实践的对比中提出反思性实践概念的。在他看来,常规性实践不具有反思性,主要受人的本能、传统习惯或制度规定驱使。在教学实践中,教师的常规性教学实践表现为被动地遵照执行制度的规定,而不考虑制度本身正确与否;自然地盲从传统习惯的规定,而不思考传统习惯是否合理;依靠个人的情绪行事而不关心学生的感受。其中,教师服从制度和传统习惯的规定,继而把这种服从推演到学生身上,结果使学生被动地服从外在的制度性权威或个人权威。而作为反思性实践者的教师,在教学过程中遇到需要处理的问题时,他首先明确地界定问题,然后在充分占有资料的基础上,理性地寻找解决问题的方法。在将某一方法具体用于问题解决之前,他还必须对该方法进行逻辑验证,最后才将经过逻辑检验的方法付诸实践。

在杜威看来,作为反思性实践者,教师的教学过程在本质上是一种研究性的教学过程,是一种反省性的思维过程。因为反思性实践需要冲破传统习俗和外在制度的规定,所以,它要求教师具有必要的精神动力。杜威认为,反思不是一种能够被简单地包扎起来供教师运用的一套技术,而是一种面对问题和反映问题的一种主人翁方式。反思性行为需要虚心、责任感和全心全意三种态度。^②所谓虚心,是指人积极倾听更多人的意见、十分注意各种可能性、认识那些内在信念错误的可能性的一种积极愿望和动机。所谓责任感,是指人反问自己为什么要以超越目前实用的方式考虑现在所做的事情,考虑工作的方式、原因及工作的对象。所谓全心全意,是指人经常对自己的假

^① 王春光:《反思型教师教育研究》,东北师范大学2007年博士论文,第41页。

^② 卢真金:《反思性教学及其历史发展》,《全球教育展望》,2001年第2期。

设、信念及其行动的结果进行检查,并以一种学习新知的态度来走进各种情境。只有具有这些态度,教师才可能成为反思性实践者,才可能从单纯的冲动和常规行动中解放出来,以远见指导自己的行动,以自己所能意识到的目的来安排自己的计划。杜威的反思性实践是以其所信奉的民主主义为鹄的。在他看来,反思性实践具有重要的社会意义,只要人们掌握了这种方法,真正的民主主义就会到来。^①因此,教师运用反省性思维开展反思性教学进而成为反思性实践者的过程,同时也是教师获得自我解放并促进民主社会建设的过程。

杜威关于教师是反思性实践者的思想主要蕴含在他对反省性思维的探讨之中。当代美国哲学家、教育家舍恩则明确提出教师是反思性实践者。杜威主要是从教师不被内在的自我情绪和外在的传统习俗及制度盲目驱使的角度强调教师应该成为反思性实践者,而舍恩则主要从教师不盲目信奉理论知识、不被专家所构建的理论支配的角度提出教师应该成为反思性实践者。

1983年,舍恩在《反思性实践者:专家如何在行动中思考》一书中提出了“反思性实践者”概念(2007年,台湾学者夏林清在翻译出版该书时将书名译为《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》)。将其引申到教育领域,即教师是“反思性实践者”。舍恩的“反思性实践者”概念建立在其“学院知识”(school knowledge)和“行动中的知识”的知识二分法基础之上。他认为,“学院知识”主要是在大学中由专家生产出的理论知识,它具有抽象性、概括性、范畴化和普遍性等特点,而“行动中的知识”则是实践者在专业活动中形成的知识,它往往具有内隐性、情境性的特点。舍恩虽然并不绝对反对“学院知识”在专业实践中的作用,但他更重视“行动中的知识”对于专业实践者的价值。他指出,专业实践包括两个领域:一是“高硬之地”,二是“低湿之地”。在“高硬之地”中,情境和目标都是清晰的,实践者可以运用理论和技术(即学院知识)解决实践中的问题;而“低湿之地”则充满着复杂性、模糊性、不稳定性、独特性和价值冲突,是实践中的“不确定地带”,其中的问题多属于“结构不良问题”,实践者运用“学院

^① 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社1999年版,第524页。

知识”无法解决,只能依靠自己所拥有的“行动中的知识”。^①舍恩认为,依靠“学院知识”进行实践的人是“技术熟练者”,其职业属于普通职业;而运用“行动中的知识”进行实践的人则是“反思性实践者”,其职业属于专门职业,即专业。

舍恩把反思性实践者的反思分为两种。一是“行动中的反思”。在教育实践中,这种反思是教师在教学过程中对现场出现的问题随时进行思考,迅速给予解释,并马上采取行动,从而解决具体问题。“行动中的反思”虽然未必是理智的活动,但它能够使教师克服教学的机械性、死板性,赋予教学灵活性、机智性和创造性。“行动中的反思”的关键因素是临场的“解释”。舍恩指出,这种“解释”能够给予教师更多的有关方法的知识,能够赋予创造方法的能力,这种方法不是一种具体的方法,而是表现为一种教学的“艺术”和“才能”。二是“对行动的反思”。在教育实践中,它主要是指教师与发生过的教育情境进行“对话”,是教师对既有教育经验的重构。在重构过程中,教师对发现的教育问题进行重新界定和解释,对解决问题的效果进行重新评价,对解决问题的方法进行重新审视。在此基础上,教师对过去的教育经验进行一定的概括。这种概括是由教师能够理解的叙述构成的,其效度不在于统计学意义或普遍指导意义方面,而在于教师能够运用它们设计有效干预的措施、确定行动假设,或者获得有关实践问题的新见解,在于教师能够为在以后类似的教育情境中做出更加有效、快捷的决定提供借鉴。因此,教师通过“对行动的反思”所得出的结论,不是高度概括的“学院知识”,而是反思性实践者在进行“行动中反思”时所依靠的“行动中的知识”。

虽然舍恩把反思性实践者的反思分为“行动中的反思”和“对行动的反思”两种,但他更强调的是“行动中的反思”,实践者应该成为“反思性实践家”,而不是“实践性反思家”。^②在舍恩看来,作为反思性实践者的教师,其研究主要表现在他在教学过程中灵活机智地运用自己所拥有的“行动中的知识”智慧地、充满艺术性地解决教学问题,而不是机械地按照理论去做。

^① 洪明:《教师教育的理论与实践》,福建教育出版社2007年版,第243页。

^② 邓志伟:《关于教师反思性实践的批判性反思》,《开放教育研究》,2008年第4期。

在我国,舍恩的“反思性实践者”思想和杜威的反省性思维理论及其所蕴含的“反思性实践者”思想虽然受到高度重视,但是,“反思性实践者”概念并没有得到普及。2013年9月,笔者在“中国期刊全文数据库”中,以“篇名”作为检索项,以“反思性实践者”作为检索词,学科领域为“全选”,检索时间不限,期刊来源类别为“全部期刊”,共检索到9篇论文。

不过,我国有关反思性实践的研究还比较丰富。我国学者一般认为,从组织形式维度来说,教师的反思性实践可以划分为教师个人反思和合作反思。其中,合作反思又包括教师与教师之间的合作反思以及教师与专家之间的合作反思。从反思时间维度来说,教师的反思性实践可以划分为教学前反思、教学中反思和教学后反思。不仅如此,我国学者还明确把反思作为教师的一种重要研究类型,认为反思是教师以自己的职业活动为思考对象,对自己在职业中所做出的行为以及由此产生的结果进行审视和分析的过程,反思是反省、思考、探索和解决教育教学过程中各个方面存在的问题。反思本身就具有研究性质,它是校本研究最基本的力量和最普遍的形式。^①因此,我们认为,当前有必要从理论上把反思性实践作为教师的一种重要研究类型,进而把反思性实践者作为研究型教师的一种重要形象。

在当前我国中小学教师的 research 实践中,关于作为反思性实践者的教师所开展的研究活动明显存在以下两个误区:一是由于过分强调反思性实践的重要性,教育管理者要求所有教师频繁进行反思,甚至要求教师每节课都要撰写“教后反思”或“教后记”。在不少教师看来,这种要求是一种负担,以至于某些教师为了应付检查而进行反思。而这恰恰是与杜威和舍恩倡导反思性实践的初衷相违背的。杜威倡导教师进行反思性实践的重要目的之一是促使教师从制度的盲目规约中解放出来,因此,如果教师为了应付检查而进行反思则使教师又陷入了另一种新的制度规约之中。舍恩倡导教师进行反思性实践的重要目的之一是使教师成为专业实践者,而专业实践者的核心特征之一是专业自主,因此,如果教师为了应付检查而进行反思则会导致教师的专业自主

^① 余文森:《论以校为本的教学研究》,《教育研究》,2003年第4期。

性降低。二是由于认为教师的反思性实践非常重要,就把它作为教师进行研究的唯一类型,用反思性实践排斥教师的其他研究活动,或把其他研究活动类型如行动研究甚至科学研究等都纳入反思性实践这一“筐”内。事实上,反思性实践只是教师的一种重要的研究类型而已,教师的其他研究类型也有其存在的价值,且与反思性实践存在许多差别。因此,有必要对作为反思性实践者的研究型教师的形象进行深入研究。

(二) 作为反思性实践者的教师的研究行为

从时间维度说,作为反思性实践者的教师的研究行为可以分为教学前反思、教学中反思和教学后反思三种类型。

1. 教学前反思

教学前反思主要指教师的教学设计,即教师在分析学生特点、教学目标、教学内容、学习条件以及教学进程的基础上对整个教学系统进行规划,制定出具体的教学方案。从内容上说,教学前反思主要包括教学目标设计、教学内容设计、教学方法设计、教学进程设计和教学评价设计等部分。所有这些教学设计都需要教师付出创造性的劳动,都具有研究性质。

在进行教学目标设计时,教师仔细思考教学目标与课程目标、学校培养目标乃至国家教育目的之间的关系,努力使教学目标服务于课程目标、培养目标和教育目的,而不迷失方向。在新课程改革背景下,教学目标设计要遵循知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观相统一的原则。一般来说,教育主管部门对教学目标有比较明确的规定,然而,在设计具体的教学目标时,教师还必须密切结合学生的发展基础,对既定的教学目标进行适当调整,使其定位于学生的最近发展区之内,从而引导学生有效达成既定目标。针对学生的个别差异,教师还需要制定出适合学生个别特点的不同教学目标。

在进行教学内容设计时,教师需要树立教学资源意识,改变传统的“教教材”观念。在教育管理部门所提供的教材基础上,教师需要结合课程标准,开发丰富的课程资源。

教科书中的内容具有有限性和暂时性等特点,对于学生发展来说,教科书中的内容是远远不够的,教科书不是学生学习的唯一用书,更不是教师教学的唯一用书。《基础教育课程改革纲要(试行)》要求教师要加强课程内容与学生生活以及社会和科技发展的联系;充分开发校内外的各种课程资源,包括充分发挥图书馆、实验室、专用教室及各类教学设施和实验基地的作用;广泛利用校外的图书馆、博物馆、展览馆、科技馆、工厂、农村、部队和科研院所等各种社会资源以及丰富的自然资源;积极利用并开发信息化课程资源。

这里的教学方法设计具有广义性,包括设计具体的教学方法、教学手段、教学组织形式等方面。在新课程实施中,教学方法设计强调教师在教学目标指导下,结合教学内容,设计出能够让学生充分进行自主学习、合作学习、探究学习的教学方法。当前教师还需要努力促进信息技术与学科教学的整合,充分发挥信息技术的优势,为学生的学习和发展提供丰富多彩的教育环境和有力的学习工具。

在进行教学进程设计时,教师需要对教学过程展开的步骤和教学时间的分配等方面作出大致计划。教学进程设计的理想目标是秩序分明,有条不紊,结构紧凑,使教学内容、教学方法得到最优组合,学生能够积极主动地参与教学,整个教学过程能够用较少的时间和精力取得最大的教学效果。

在进行教学评价设计时,教师需要规划出具有可操作性的评价方式,以准确把握教学效果,为改进教学提供明确信息。从评价内容方面说,教师在设计时要兼顾评价的全面性。从评价方式方面说,教师在设计时要将定性评价和定量评价相结合。从评价标准方面说,教师在设计时要考虑不同学生的特点,从培养学生的自信出发,将相对性评价、绝对性评价和个体内差异评价相结合。

根据组织形式的不同,教师的教学前反思主要包括个人教学设计和集体教学设计两种类型。集体教学设计一般以教研组为单位组织开展,它可以充分发挥教师集体的智慧,使教师互相启发,集思广益,从而设计出最佳教学方案。

教学前反思蕴含着教师丰富的创造活动,是教师研究的重要内容,其研究成果的主要表现形式是具有可操作性的教学方案。当前我国教师所制定的教学方案过于形

式化,导致教师对教学前设计产生厌倦情绪和应付行为。具体来说,教师制定教学方案主要存在以下两种不良倾向:一是照搬别人的教学方案。我们认为,即使是特级教师的教学方案,也不可能完全符合其他教师所教班级学生的实际情况。二是照搬自己以前的教学方案。即使是以前已经取得显著效果的教学方案,也不可能完全适合已经发展了的社会情况、已经变化了的学生情况,也不可能完全适应或多或少发生了变化的教师自己的情况。仅仅照搬教学方案的教师没有进行教学前反思,其教学活动很容易成为不具有研究性的机械重复或随意的教学行为。

2. 教学中反思

教学中反思即舍恩所说的“行动中的反思”,是指教师在执行教学方案的过程中对具有生成性的教学过程进行及时的观察、评价和调控。

就如同古希腊哲学家赫拉克利特所说的“人不可能两次踏进同一条河流”一样,因为教学过程不仅受诸多外在的客观因素影响,而且受众多同教师一样具有主观能动性且个性各不相同的学生的影响,所以,“课堂上可能发生的一切,不是都能在备课时预测的。教学过程的真实推进及最终结果,更多地是由课的具体行进状态,以及教师当时处理状态的方式决定的。从这个意义上可以说,一个教师尽管教同一门课,面对同一批学生,但他(她)在每节课上所处的具体情况和经历的过程都并不相同,每一次都是唯一的、不可重复的、丰富而具体的综合”。^①

从内容角度说,教师的教学中反思主要包括两个方面。一是对预设性的教学设计与生成性的教学现场之间的契合状况进行反思。随着教学过程的展开,教学现场可能会出现教师没有预想到的情况。譬如,教学的客观条件发生了意外情况,学生的学习出现了意外情况等。在此情况下,教师就需要及时进行教学中反思,通过对预设性的教学设计加以调整,以适应生成性的教学现场。二是对教师自身的主观因素进行反思,其中,主要是对教师自身的教学情感状态进行反思。教学既是一种理智行为,也是一种情感行为,教学过程内在地需要教师进行情感投入。不仅如此,教师在教学过程

^① 叶澜:《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》,《教育研究》,1997年第9期。