

教师实践力的 实证研究

杨小秋 曲中林◎著



HEUP 哈尔滨工程大学出版社

教师实践力的实证研究

杨小秋 曲中林 著

 哈尔滨工程大学出版社

内 容 简 介

目前,对“教师实践力”的研究只见于散落的论点、少许的数据分析,对其系统深入的探讨目前在学术界还相当薄弱。教师实践力是指身处教育情境中的教师以策略性思维驾驭教育实践并与之协调、持续发展的职业能力及教育的建设力,其是教师进行教育工作的“生产力”。如果说马克思把生产力称为“物质生产力”,那么实践力就是“精神生产力”。

本书通过认识教师实践力的特质,构建教师实践力的模型,评估教师实践的“力度”,剖析优秀教师实践力个案,从而促进了教师实践力的建设和发展,释放了教师全部的实践“能量”。

图书在版编目(CIP)数据

教师实践力的实证研究 / 杨小秋, 曲中林著. — 哈尔滨: 哈尔滨工程大学出版社, 2013. 6
ISBN 978 - 7 - 5661 - 0589 - 9

I. ①教… II. ①杨… ②曲… III. ①师资培养 - 研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 121361 号

出版发行 哈尔滨工程大学出版社
社 址 哈尔滨市南岗区东大直街 124 号
邮政编码 150001
发行电话 0451 - 82519328
传 真 0451 - 82519699
经 销 新华书店
印 刷 黑龙江省教育厅印刷厂
开 本 787 mm × 960 mm 1/16
印 张 15
字 数 326 千字
版 次 2013 年 6 月第 1 版
印 次 2013 年 6 月第 1 次印刷
定 价 31.50 元
http: //www. hrbeupress. com
E-mail: heupress@hrbeu. edu. cn

前 言

教师到底有多大的力量？美国著名心理学博士基诺特曾说过：“我得到一个恐怖的结论，发觉我是教学成败的决定因素。我可以用个人的方法去营造学习的环境，也能用每天的心情去决定学习的气氛。身为老师，我掌握无比巨大的权利，使学生过得悲惨或快乐，我可以作为折磨人的工具或激发灵感的媒介。我能侮辱人或使人开心，也能伤人或救人。无论在什么情况下，我的反应决定了危机是扩大或是缩小，是教化或‘兽化’学生。”不要把教师当作手无缚鸡之力之人，每个教师都具有“力”，都有力量。

教师职业是“类存在”，教师的劳动是一种“类劳动”，所以教师的教育实践是一种“类实践”，而且是“精神生产”的人文“类实践”。因此，教师的力量集中体现在“实践力”上。教育就是精神生产，它旨在造就具有健全的精神、生存的本领、独立的个性、完善的人格的新人。人文性的精神融会着发源于主体内部的冲动、潜意识、需要、情感、愿望等因素，是主体融合的体认、感悟、觉解的过程。它充满着幻想、诗意、情感、创造与灵感，是感性的、隐喻的、审美的、自由的。现代教育中，那种一味强调学科知识掌握和专业技术训练的唯科学主义倾向，只能造就马尔库塞所谓的“单向度的人”。他只求物质，不求精神；只顾现实，不讲未来；只按技术合理性行动，而没有批判性和创造性，处于纯粹的工具地位，人退化到物的境地。

美国国家教育统计中心 2005 年的数据显示，接近三分之一的新教师在他们开始从教的第一个 3 年任期内离职，在第一个 5 年任期内的离职率甚至达到 50%。其中主要的原因就包括许多在校任职的新教师因无法胜任教学工作不得不离开教师岗位。我国现有一千多万中小学教师，是国内最庞大的一个专业团队，承担着世界上规模最大的中小学基础教育，相当数量的教师难以驾驭日常实践，这就突出了关于教师实践力讨论的重要性。研究教师的实践力，基于以下研究目标的设定：第一，凸显“实践取向”和“问题取向”，构建实践力结构模式，全方位以实证研究证实教师的实践力；第二，以教师为实践者的视角进行研究，创造性地解决教育实践中的难点和热点问题，改进学校教育教学和管理工作；第三，为造就高素质专业化的教师队伍，要切实推进教师发展研究，以实践性视角着重研究教师的生存状况、生活质量、发展条件、评价机制、资格标准等问题，为教师胜任力研究、教育家办学和制定国家教师标准提供理论基础；第四，教师实践力研究带有普遍意义的现实问题，突出“精、实、新”特点，深化、细化、量化，重视研究成果的实用性。

教师实践力研究的假设应全面考虑教师工作“类实践”属性。第一，解放和发展教

师的实践力，使教师成为动态的教师、强力的教育变革者，使教师实践力成为实施素质教育、推进课程改革的途径之一。第二，在不同的地域、不同的文化背景下，面对不同年龄的学生，教师的实践力虽然具有一定的差异性，但主流是一致的，尤其是关联的价值取向一定是同质的。这一点已经过大量的专业教师的实例得到确认。因此可以构建教师实践力结构模型、制定实践力的通用标准。第三，通过对新手教师和专家型教师的实践力对比研究发现，教师实践力受到或积极或消极等诸多因素的影响，如教师阅历、教育对象、教学环境、对教育理论的理解、本土文化因素等。避免消极因素、利用积极因素的影响，保证教师实践力的科学性、高效性，是可做的一件事情。第四，通过实践力视角测评教师、验证教师工作绩效，才能够全面考量教师的胜任力，改变以分数、升学率作为考核教师工作水平的现实，实现对教师的科学管理。

今天的年轻教师生在盛世，时代给予他们施展才华、提升“力量”的空间。虽然没有了贫穷和“左”的错误思想的迫害，但他们成长的道路上也是充满挑战、布满“关卡”的。现实摆在广大教师面前最大的“关卡”就是物质诱惑，其使得教师实践力匮乏甚至变得无力，这是广大教师们需要警惕的。教育是为育人，非常高尚。教师要把学生培养成为合格的人，一定要抵制社会上不良风气的诱惑，不断积聚和释放自己的“正能量”。这种“正能量”是当今教育最赖以厚积薄发的力量源泉。

著 者

2013年4月10日

目 录

第一章 做一个有“力”的教师	1
第一节 问题提出	2
第二节 研究目标	10
第三节 研究意义	11
第四节 教师实践力研究综述	21
第二章 教师实践力概念与特质	33
第一节 教师实践力的概念界定	34
第二节 教师实践力的特质	41
第三节 教师实践力的胜任特征	46
第三章 教师实践力模型构建	52
第一节 教力	53
第二节 学力	80
第三节 心力	91
第四节 体力	132
第四章 教师实践的合力	137
第一节 教师实践的合力	137
第二节 教师实践力产出路径	152
第三节 教师的弹性实践力	157
第五章 教师实践力的测评	162
第一节 教师实践的发力点	162
第二节 教师群体实践力与个体实践力	163
第三节 教师实践力的测评	176

第六章 教师实践力建设与释放	181
第一节 实践力发展的动力学原理	181
第二节 实践力的发展阶段	192
第三节 教师实践力的形成过程	195
第四节 实践力发展的高原现象及其突破	204
第五节 教师实践力发展的“歧途”与“正途”	206
第七章 优秀教师实践力个案研究——以魏书生为例	215
第一节 魏书生的教力	216
第二节 魏书生的学力	219
第三节 魏书生的心力	222
第四节 魏书生的体力	227
后记	233

第一章 做一个有“力”的教师

教育无疑是一种实践活动。但长期以来，人们对实践却有着狭隘的理解，即往往只将阶级斗争、生产斗争、科学实验归之于实践范畴，排除了其他的实践类型与形式。这种实践观仅仅将外部的、客观世界的改造作为实践活动（即使在这一方面的概括也是不全面的），却排除了人之自身的、主观世界的改造这样一种重要的实践活动，如教师实践及教育实践。鲁洁教授认为，人存在着两种发展形态：一种是自然的、自发状态下的发展，另一种是通过人的主观世界改造，这是一种在有目的的实践活动中所实现的发展。教育实践的产生，是以这样的事实为根据的，那就是作为客观存在的人，他的现实存在状况，他在自然、自发状态下发展的结果并不能满足人发展自身的要求。教育实践的出现，表明人类决心按照自己的理想和存在来改变人的现实存在，教育实践的发展靠教师实践来推动。^①

社会意识和社会精神生活是社会生活的一个重要领域。社会精神生产，即社会意识的生产，它是由一定的人通过大脑的创造性思维，进行思想、道德、艺术、哲学、科学、宗教等精神产品的生产。精神产品有认识、教育、审美、娱乐等功能。精神生产力是人们运用思维器官对精神生产资料进行创造性的加工制造的能力。不同品质和水平的思维能力同精神生产资料结合，产生不同的精神生产力。^② 教师实践作为精神生产力，最活跃的因素是作为教育生产力的“人”——教师。要探索 and 解决激活教育生产力活力问题，就要把教育生产放到社会大生产系统来考察，努力认识和把握教育生产力的发展规律，注重激活教育生产力的主体活力。

学者宁虹通过研究后认为，通常说到实践，总会强调实践能力，认为能力是可以与实践相匹配的属性特征。“我们的理解与此不同之处，在于看到意识处于比能力更为根本和原初的位置。实践无疑是要有能力的，但实践不仅仅是能力，也不是能力在孤立地施展，实践是人的全部力量未经分化的绽放。知识、情感、意志、能力、经验，以至于智慧、体力，人的全部生命力量，都还未曾分化地汇聚着在实践中绽放，这个未曾分化的形态，是意识。”^③

教师的实践研究文献可称得上汗牛充栋，但对“教师实践力”的研究只见散落的论

① 李镇西. 民主与教育 [M]. 桂林: 漓江出版社, 2007: 107-108.

② 柳菊兴. 激活教育生产力主体活力初探 [J]. 培训与研究——湖北教育学院学报, 2001 (1): 55-59.

③ 宁虹. 教师教育: 教师专业意识品质的养成 [J]. 教育研究, 2009 (7): 74-80.

点、少许的数据分析以探讨相关问题,而且在研究的质量上,缺乏以社会转型期为依托的宏观社会背景透视,难以从社会实践的广阔视野进行深入系统的研究,对哲学关于“生产力”问题的研究成果还缺乏足够的借鉴,特别是研究的着眼点还没有将重点投放到教师的“教育生产力”上,对其系统深入的研究在我国、乃至在世界的学术界还相当薄弱。^①

第一节 问题提出

我国现有一千多万中小学教师,是国内最庞大的一个专业团队,承担着世界上规模最大的中小学基础教育。目前我国教师教育的发展正处于由数量扩充向质量提升的关键时期。

一、中小学教师的教育实践力严重不足

上海对担任小学教师最需要的基本素养与能力进行调查,受访教师认为最主要的依次为“基本教学技能”“基本文化素养”“系统学科知识”“班级管理 ability”“教育理论素养”。据一份调查显示,近70%的用人单位认为“分析和解决问题的能力”是人才能力中最为重要的,其次是“独立工作能力”和“实践动手能力”。可见,用人单位最看重的是“实干力”。

近些年,中小学迎来大批缺乏教学实践经验的新教师。这意味着能够担当学校管理工作的中年教师数量不足,缺乏对大批青年教师进行指导和管理的能力,这样必然影响学校教育的质量。面对极其复杂的教学场景,一些教师发出“书难教,教师难当”的感叹。一些教师常常会发现自己似乎置身于一块“沼泽似的低谷”中,以至于会受到强烈的“现实震撼”。一些教师浮于表面的工作导致实践效力低下,就像每一位教师都期待每天的教学活动是快乐的,然而却是每天神采奕奕地来到学校,却精疲力竭地回到家里,或是天天告诉自己要心平气和地度过这一天,要尽量不让自己被激怒、发脾气,但最后却都不能克制自己。古时有人称教育活动为“春风化雨”,曾几何时却演变得如此“剑影刀光”。

案例一 作为教育实践者的尴尬^②

正如艾斯纳所言,所有的书都有某种自传的本源性^③,因为研究者总是自觉

① 曲中林. 教师实践力研究论纲 [J]. 当代教师教育, 2012 (1): 11-17.

② 朱桂琴. 教师的实践性格 [D]. 武汉: 华中师范大学, 2009: 1-6.

③ 迈克尔·康内利, 琼·克兰迪宁. 教师成为课程研究者——经验叙事 [M]. 刘良华, 等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004.

不自觉地把自己的困惑和疑问作为自己的研究对象，研究对象往往是自己正在寻找答案的问题，而决定研究者对研究对象选择的依据则可以追溯到研究者的个人成长史。

从个人成长历程来看，我大学本科阶段学习的是教育学专业，当时对我们的培养目标是“中等专业学校教师”，然而20世纪80年代末在我们毕业时却被“一刀切”分配到乡村中小学“锻炼”。作为一名教育专业毕业的大学生，到中学后却面临着“边缘化”的处境，教育专业毕业的大学生在中学能教什么呢？能做一名好的“学科教师”吗？是教语文、数学、英语还是历史？中学的学校领导不知道如何安排一个“教育学”专业的大学生。

二十年前我的遭遇在今天仍在上演，“80后”的新一代教学论学习者在今天相同的困境中依然发出了“我是谁？”的疑问，在教育界苦苦寻找自己的身份。^①我们教育专业毕业的学生能否做一名中小学教师同样在受到质疑，这不能不说是“教育理论”的讽刺，教育理论为何得不到教育界的信任，教育专业培养出来的学生为什么欠缺做一名合格的专业教师的资格？这个问题在二十年前就刺痛了我。

“教历史吧，历史中招时不考。”就这样，失去了学科支撑的我在领导极不信任的眼光里开始教授一门对中招来说不重要的学科。我在乡村中学当了一年的历史老师，总算没有给学“教育”的抹黑。当一名非历史专业的教师能把历史讲好，成为一件人们惊异的事情时，我就顺理成章地成为第一批从乡村进城的教师——进入教师进修学校开始对“在职教师”的教育，终于重回“教育学”的专业队伍。然而此时，我对大学的教育理论已经开始怀疑，作为主讲教育学、教学论等教育核心课程的教师，当我站在讲台上高谈阔论时总是伴随着不安与彷徨，我在课堂中丝丝缕缕对教育的分析能对教师的教学行为有改进吗？“我的理论”对在职教师有帮助吗？在绝大部分教龄都比我长、年龄比我大的中小学教师面前，我的理论失去了自信，无法坦然面对教师们多姿多彩、形态各异的教学实践。在痛苦与恐惧中，我希望教育理论能给予我“庇护之所”，让我与中小学课堂、中小学教师保持隔离，避免现实之刺刺穿那一捅就破的理论之羽——我再一次跨入“高校”学习理论，后又在“高校”讲授“理论”。

二十年过去了，变化的时空，变化的学生，中小学教师如何去面对绚烂多姿的现实？我曾经问过我的学生，实际走上教师工作岗位后最深的感受是什么？一位学生说“我很痛苦，在学校时我们曾经以为，‘天下没有教不好的学生，只

① 赵宁宁. 我是谁？——作为教学论学习者的困境与反思 [J]. 北京大学教育评论, 2007 (1): 91-108.

有教不好的教师’，走上工作岗位以后才意识到，自己是那么天真，原来教好一名学生是那么困难。”另一位同学说：“自己想干事但学校环境不允许，想搞素质教育但被应试教育压得透不过来气，学校的环境我难以适应，学校的制度管理让人窒息，每天工作8~10小时，其中有很多时间消耗在开会和应付检查评比中，创造性教学成了奢望，刚参加工作时的理想和热情被慢慢消耗掉了，在大学里所学的教育理论与中小学校的要求有冲突时我更感到被分裂的痛苦。有时明明知道不对，但还要去做，如题海战术……”

面对复杂矛盾充斥的现实，我进行着一次次徒劳的心理突围，但最终发现，曾经怀揣的许多美好，在现实面前往往不堪一击。收拾着残破的思想碎片，谁还会相信童话般的美好？我想每个做教师教育的人都曾有过这样的尴尬，每当我们的“阳光青年”在大学里学过了所有教育学、学科知识、教学法并且获得优异成绩却一旦亲临课堂，就身处难以理清的复杂的混沌之中，迷茫、痛苦、惊讶以至于对教学茫然失措。为什么教师做好了充分仔细的准备和思考，但在实际教学中却没有达到预期的效果？当我们的师范生对所受教师教育感到失望时，他们内心真切的焦躁、忧虑、无助与迷惘的呐喊，他们的困惑与恐惧被活生生地展现在我的面前，我总是感到内疚和焦虑：教师教育和其他职业教育相比，专业的认可度及成熟度明显偏低。大多数的时候我们的教师教育提供的竟然是专业的“门外汉”。为什么我们的师范教育不能在它们入职时就提供一名成熟的教师？教师教育的问题到底出在哪里？是教育理论与实践的脱离，还是教师教育的指向出现了偏差？

今天，“教师理论”与“实践”的矛盾与冲突依然存在，年轻一代“教育理论”的学子们对实践的逃避仍在流行，许多教育学专业的本科生、研究生、博士生躲进“象牙塔”作“理论研究”，而远离生动鲜活的教育现实。当其作为教师面对“教学工作”时，他们只能从自己的小学教师、中学教师身上寻找教育模板，而教育理论在丰富多彩的现实中只能被包裹起来，面对教育现实不敢亮理论之剑。因为在现实的实践中高深的理论失灵了，他们迫切需要的是如何解决当前的、情境化的问题，如何有效地面对千姿百态的青少年精神的、道德的、情绪的、学习的问题。

在二十多年的工作经历中，我知道教师自身的成长绝不是随着本科四年或研究生阶段学业的结束而结束，一名教师的成长、成熟是终身的，这个过程有理性的陪伴，更伴有情感和情绪的强烈体验。这个过程有欢乐，但也是在教学的痛苦、矛盾甚至被伤害中不断成长的。正如帕尔默所感叹的“在教室里我忍不住喜欢。当我和我的学生发现可探索的未知领域，当我们面前展现曲径通幽、柳暗花明的一幕，当我们的体验被源自心灵的生命启迪所照亮，那时，教学真

是我所知的天下最美好的工作。”“然而在另外一些时候，教室却如此毫无生气、充满痛苦和混乱——而我却对此无能为力——此刻的所谓教师就像无处藏身的冒牌货”^①。教师的职业就是这样“痛并快乐着”。一个热爱教育的教师总是负载着教学中的遗憾在永不满足的痛苦中改进教学，在混乱和变动的教学中寻找秩序和智慧，在和新生代学生的交流、交锋或“PK”中找寻“师道尊严”……教师成长的过程是一种心理力量的积聚和教学世界给予的历练。我国著名的特级教师于漪老师也曾经说“我当了一辈子教师，教了一辈子语文，上了一辈子深感遗憾的课。”而“屡屡的创伤却是我生命中最美好的东西，因为有不足，于是我更加不断跨越，跨越过去以后，我就进步了。”^② 教师的成熟是在实践的磨砺中，在教学的探索中，在痛苦中“化蛹成蝶”的。这个变化过程是教师的自主体悟、反思学习和主动变革的过程。可以说，我们的教师教育漠视教师的生活世界，缺乏对教师主体的关注，缺乏对师范生和教师自我成长力量的培育，缺乏理论与实践的连接。因此，在教师专业发展中，置身于教育实践和生活世界的教师必须是研究的重点，而贴近教师教学实践的指导更为“未来中小学教师”所需求。

二、忽视个人体验和具体情境^③

教师劳动是具有高度特殊性的个人化的实践。教师每天面对着独立、多变的教学对象和瞬息多变的教学情境，永远无法从一个情境中预测出下一个情境。因此，教师必须主动积极地面对教学问题，并且在独特、不稳定、甚至是冲突的教学情境中，建立自己的教学理论与技术。

从某种程度上说，教师对教室事件的自然反应（如直觉、判断）和洞悉力，比教学的科学更重要。因此，教师诠释教学的知识哲理，不仅只是专业理论，它还内含其他更深层的东西，如文化敏感度、个人信念、世界观、价值体系等。教师以漫长时间与经验换取的实践智慧积聚在我们每一个教师的教学和教育经验中，教师知识的内化和智慧的发展需要教师的亲身经历和情感的投入。应该说，教师的知识是理论与实践生动结合的“个人经验”，是在“教学中增长”并在教育教学实践中体验出来，体验是在对事物的真切感受和深刻理解的基础上，对事物产生情感和生成意义的活动。体验是主体自主建构形成的。体验总是体验者自己的事，是体验者以自己的需要、价值取向、认知结构、情

① 帕尔默. 教学勇气：漫步教师心灵 [M]. 吴国珍，译. 上海：华东师范大学出版社，2005：1-2.

② 于漪. 站在大写的人字上 [M]. 上海：上海教育出版社，2001：5-45.

③ 朱桂琴. 教师的实践性格 [D]. 武汉：华中师范大学，2009：84-87.

感结构、已有的经历等完整的“自我”去理解、去感受、去建构,从而生成自己对事物的独特的情感感受、领悟和意义。因此,体验总是因人而异的、个性化的,对同一个事物,不同的人总会形成不同的体验。

体验的主体性同时意味着体验的亲历性,不亲身经历体验的过程,主体是不可能形成某种体验的。^① 教师实践知识是在教师的情景中复活并成长的。伽达默尔曾经指出,实践知识与掌握一般规律的理论知识根本不同在于它是针对具体情况的,因此它必须把握情况的无限多变,并通过具体运用来发展和充实一般。^②

只有在丰富的社会真实情境中运用知识,人们才能真正理解它的内涵并正确、灵活地使用知识。知识是活动、背景和文化产品的一部分,它正是在活动中,在丰富的情境中,在文化中不断地得到运用和发展的。^③ “大量的实证研究发现,教师的教育观念是以‘片断式的情节’保存在教师的认知结构中,即教师的某个教育观念总是和一个具体的情境联系在一起储存在记忆中,这种保存方式决定着教师教育观念更可能是情境性的运用。特别是在某些相类似的情况下,有的教师近乎是直觉地采取某种教育行为。因而脱离某种具体的情境去谈论某种教育观念将毫无意义,这也提醒我们有的时候根据个别的教育行为来判断教师的教育观念可能会有失偏颇。也许正是这种情境性使得教师教育观念相对来说具有对客观现实‘开放的可能’,某种教育观念很容易和现实中的真实情境建立起新的联系。”^④ 教学最大的特点就是场景性,即此时此地此人此事。课堂里所发生的一切,都是在特定的情境(时间、空间、人物、事情等)中发生的。离开情境的教师知识学习,只能是记忆一些没有意义的呆滞知识,不可能和教师的个人经验与教育生活产生联系,因此也不可能产生迁移和实践运用的效果。所以,学习不是获得某种认知符号,而是参与到真实情境中去的活动。教师的有效学习也不是纯概念的识记和新理论的接收,而是在生动、鲜活的案例背景下的情境学习。

但在以往的以知识灌输为导向的教师教育中,教育者仅热衷于将各种理论引入、移植到课堂并要求教师接受,忽视了教师基于自身体验、感悟、反思、实践而形成的教育智慧的作用,对教师的个性化经验视而不见,甚至有意识地压抑教师个人经验的发挥。这就严重地阻碍了人们完整和深刻地理解知识问题或认识现象,助长了客观主义知识观的流行和泛滥,使人们看不到教师行为背后教师丰富的、情境化的个人体验和行为基础,而将教师行为看成是一种可以任意由“外在理论”加以塑造的过程,加深了理论与实践的鸿沟,漠视了教师的个人体验,割裂了教师丰富的生活场景,疏离了教师真实的生活

① 陈佑清. 体验及其生成 [J]. 教育研究与实验, 2002 (2): 11-16.

② 姜勇. 论教师的个人知识——教师专业发展的新转向 [J]. 教育理论与实践, 2004 (6): 58-60.

③ 张振新, 吴庆麟. 情景学习理论研究综述 [J]. 心理科学, 2005 (1): 125-127.

④ 易凌云, 庞丽娟. 教师教育观念: 内涵、结构与特征的思考 [J]. 教师教育研究, 2004 (5): 9-12.

世界。

三、作为教师教育理论研究者的困惑^①

教师教育理论最重要的研究是对教师主体的研究。它对促进教师专业发展具有至关重要的作用。但是,在教师教育的研究中,大多以学科为研究话语的主题,诸如:教师劳动论、教师职业论、教师文化论、教师情感论、教师作用论、教师角色以及教师教育政策法规等,都是致力于建立教师教育理论框架的研究,其有利于教师教育学科的发展。然而,作为教师职业基础课的公共教育学、心理学的教学内容,大量充斥着“教育学、心理学的基本原理”,以学科的体系性、逻辑性为特征,将教育科研人员应该掌握的教育学、心理学的基本概念、基本原理、框架结构、话语逻辑整体性地纳入教材之中。^②教育专业课程也主要体现在对教育学、心理学和教学论等理论知识的掌握上,缺乏对教师实践品质的关注。我们的师范生除了毕业前4~6周的教育教学实习外,很少与中小学联系,他们很少亲身接触学生在人格成长过程中不可避免的精神的、道德的、情绪的问题,很少反思自身的发展问题,而且仅有的4~6周的教育教学实习也多数没有进行严密的安排,难以真正起到培养教育教学实践能力的作用。

教师教育的方式通常以理论性知识为核心,通常以阅读和讲授的形式进行,而缺乏对教师素养的养成教育,这种方式不仅为教育研究者所诟病,更使师范生和中小学教师因缺乏心灵关照和实践支持而在专业成长中迷失方向。这种寻求“应然”为目的的方式,容易使研究者忘却“实然”的现实状况;而这种以“学科”作为话语主语的方式,也容易促使研究者忘却自己改进现实的责任,而迷恋于对“学科应然”的建构。研究者以对学科的研究来指导教师实践者的行为,或者期望改造实践,这就会出现“用纸面上的逻辑来决定或取代实践的逻辑,用狭隘的专业实践代替教育生活实践,用逻辑的实践代替实践的逻辑,用重复性实践代替生成性实践”。^③这就造成了一种本末倒置,这种倒置就是皮埃尔·布迪厄所说的“学究谬误”,即将理论研究者用来说明实践所建构的理论模型倒置为各种实践的主要决定因素和真正起因,这种谬误亦体现在马克思对黑格尔的批评之中,即“将逻辑的事物错当成事物的逻辑。”^④也就是说,理论研究者企图指导的实践者,不是别的,只是学究本人的一种虚构投射罢了。^⑤施瓦布在以《实践》为题的系列论文(《实践:课程的语言》《实践:折中的艺术》《实践:课程的转化》《课程实践的合法

① 朱桂琴. 教师的实践性格 [D]. 武汉:华中师范大学, 2009: 1-6.

② 卜玉华. 教师教育及其研究何去何从 [J]. 教育理论与实践, 2004 (6): 51-55.

③ 康丽颖. 教育理论工作者回归实践的自识与反思 [J]. 教育研究, 2006 (1): 62-65.

④ 皮埃尔·布迪厄, 华康德. 实践与反思: 反思社会学引论 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 101-110.

⑤ 程天君. “理论指导实践”论的终结 [J]. 教育理论与实践, 2007 (2): 6-10.

性》)中,^① 他批评“教育家们总在试图寻找新的理论(课程理论、教学理论),似乎这些理论便足以指导我们该教什么和如何教,他们应用行为科学的理论来解决实践问题,似乎这些借鉴来的理论能直接简便地加以应用。然而,教育家们自己证实了这样的事实,即最突出和最主要的问题并没有因此而得到很好的解决。当前所谓的课程理论往往在实践中难以实施。与理论相一致的教学常常不能体现实践的特征。”他认为“理论样式”的失败“大部分都能归因于理论和实践之间的脱节及行为科学自身的理论特点。”^② 而要实现课程领域的复兴,就要从追求理论走向“实践—准实践—折中的方式。”^③

佐藤学教授认为,教育研究与其说是理论的实践化,毋宁说是以实践的理论化或实践性理论为轴心的。“教育研究者所进行的教学的理论研究,可以说是把教师用‘实践话语’提出的问题翻译成适合自己专业领域之课题的‘理论话语’来解决的,是形成‘理论话语’与‘实践话语’之网结的研究;是通过这种作业,支援教师的实践研究的研究。”^④ 填平理论研究和经验研究的鸿沟,最可靠的方法是进入课堂,向教师们学习,尽可能贴近实践者的立场来观察、体验和谈论教育实践及其逻辑。而养成教育是以实践性知识为核心,主要以在实践中习得、体验、反思和分析等形式进行,是一种教师“在行动中反思”,理论与实践相结合,并获得“如何教”的专门的实践知识、特别的技术以及教育素养。因此,我认为只有在正规的教师教育制度下,重新认识教师专业发展的内在品质,才能让“实践”在教师教育体系中获得合法的地位。

作为教师教育理论研究者,对以下问题应时常进行思考:教师教育如何有效地培养教师?教师理论与实践的关系如何?如何促进教师专业发展等。新一轮的教师教育改革融入了许多新的理念,使我们对教育有了很多新的认识。

钟启泉教授曾概括地说明了教师专业发展观的转型及其带来的教师教育课程的深刻变革,现概述如下。

(1) 教师专业发展不能仅仅理解为线性的知识、技能的积累,而应是教师个人的整体性发展。因此,新的教师教育课程标准针对旧课程“老三门”忽视儿童价值、实践环节薄弱、培养培训脱节等弊端,凸显“儿童为本”“实践取向”“终身学习”的理念,以教育创新精神和教育实践能力为重点,培养教师的专业素养。

(2) 教师专业发展不是依赖外在的技术性知识的灌输而“被塑造”的,而是一种

① 施瓦布. 科学、课程与通识教育——施瓦布选集[M]. 郭元样,等,译. 北京:轻工业出版社,2008: 237-314.

② 施瓦布. 科学、课程与通识教育——施瓦布选集[M]. 郭元样,等,译. 北京:轻工业出版社,2008: 263.

③ 施瓦布. 科学、课程与通识教育——施瓦布选集[M]. 郭元样,等,译. 北京:轻工业出版社,2008: 237.

④ 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003: 231.

“自我理解”的过程,即通过“反思性实践”变革自我、自主发展的过程。因此,新的教师教育课程标准鼓励教师的实践研究,倡导教师立足真实的教育情境,在问题解决中发展教师自己的实践智慧和教学风格。

(3) 教师专业发展讲到底是一种“文化背景的变革”(“生态变革”)和“终身学习”的过程。教师专业发展不是把现成的理论知识直接运用于教育实践的过程,而是教师的知识和经验与教育情境交互作用,通过个人独立反思和集体合作、审议,解决真实、复杂的教育实践问题,形成实践智慧的过程。^① 因此,教师教育的课程改革目标是:以解决现实问题为核心,以教师专业发展为基础、形成以实践为取向的开放性的课程结构。^② 也有学者借鉴国外教师发展观的四种取向:“教师的发展目标——从客观能力到实践智慧;教师的发展内容——从纯粹理性到情感之维;教师的发展之源——从外部力量到个人生活;教师的发展场所——从忽视到关注教师的工作现场。”^③ 这四种取向体现了目前教师发展的一种实践性的转变,一种从“存在者”向“存在”的转变。此外,20世纪80年代以来,国际教师专业发展中出现了两个值得注意的趋势:“教师成为反思性实践者”与“教师成为研究者”。于是,教师成为研究者,教师成为反思性实践者,实践智慧,实践知识,行动和叙事研究等也相继成为我国教师教育领域中的研究热点。随着研究的深入,研究者更加注重教师角色的整体性和多样性,深入教师的职业存在状态和教育实践情境,注重教师自身的实践参与,如反思、合作、学习、发展等。研究主要以参与观察、开放型访谈、原始材料的真实描述和深入分析以及扎根原始材料的理论建构为主。教师研究展开的是一条面向实践本身之路。

本书以教师的日常教学实践为突破口,不把教师视为抽象对象,剖析教师职业生涯中的真实遭遇。作者在长期的高师院校教学过程中,在对地方中小学新教师上岗培训、全员教师培训、骨干教师培训、班主任培训、校长培训中,在对实验基地一线教师的追踪访谈中,发现普遍存在教师实践力匮乏或偏失的问题,这是本命题提出的自然蕴意。本书写作的出发点在于“一本写给教师看的新书”,并“力争在已有材料和观点的基础上写出自己的角度;力争做到让一线教师愿意看、看得懂;力争站立在前沿,把该领域的最新研究反映出来”。为让一线教师“愿意看、看得懂”,书中穿插了许多生动活泼的现实教育案例,让教师读起来倍感亲切真实,仿佛诉说身边发生的事。但在对案例和材料的分析中,教师将会领略作者透过现象剖析本质的深刻与严密,感受思想的深度和逻辑的审慎所带来的深沉震撼。同时,还会看到书中提供的国内外尤其是国外关于“实践力”研究的最新成果,借此追踪前沿思想浪潮。生动活泼与深刻理性共存、真实叙述与逻辑

① 钟启泉. 我国教师教育制度创新的课题 [J]. 北京大学教育评论, 2008 (7): 46-59.

② 钟启泉, 胡惠阁. 我国教师教育课程标准的建构 [J]. 全球教育展望, 2005 (1): 36-39.

③ 姜勇. 从实体思维到实践思维: 国外教师专业发展新取向 [J]. 外国教育研究, 2005 (3): 1-4.

分析并举、前沿思潮与个人创见同在，是本书的写作特色。

第二节 研究目标

关于教师的实践力问题十分复杂，本书的研究框架：一是点的研究，即对教师个体实践力作个案分析，如对魏书生等教师的研究；二是关于现代教师实践力的整体描述。

一、凸显“实践取向”和“问题取向”，构建实践力结构模式，全方位以实证研究证实教师的实践力

教育在本质上是实践的，这意味着教育问题、关于教育的理解应当在实践领域而不是仅仅在认识领域得到解决，其可避免“盲人摸象”的教育研究，避免“空中楼阁”的教法探索，避免理论与实践“骨肉分离”。费尔巴哈说：“理论所不能解决的那些疑难，实践会给你解决。”本书在以实践改进为取向的研究中，“有用性”成为衡量研究成果质量的重要标准，而纯学术研究所追求的客观“真实性”不再是其重要标准。虽然研究者也需要了解事情的“真相”，但了解“真相”不是研究的主要目的，而是为了改进现状而进行的前提工作。研究必须对参与者“有用”，能够提高参与者改变现状的意识和能力，能够真正对参与者的生存改善有所助益。

二、以教师为实践者的视角进行研究，创造性地解决教育实践中的难点和热点问题，改进学校教育教学和管理工作

加强学校教学管理的关键并不在制度建设，规章制度的理解与落实比制定规章制度更重要。要想理解与落实规章制度，只有通过积极有效的教师研修活动，提高教师的认识与实践能力，才能将规章文本转化为教师的常态行为与学校的自觉实践。因此，希望学校教学管理工作与提高教师实践力工作紧密结合，全面提高教学学科素养与执教能力。

三、“生存实践”视角下的实践力开发和建设，追逐“力量+技巧”型的实务教师的培养目标

教育是经验科学，是基于自然科学和社会科学的综合体，既讲价值判断，也讲事实判断。教师知识的力量，只有与实践结合才彰显生命力，有实践力才有从教优势：师范生是半成品，缺乏的就是实践力这一半；实现有效教学、寻求教育最优化，关键在于在职教师的实践力；教育家办学更需要实践力。教师应具有务实精神，是实干家，能做正确的事。因此，为造就高素质专业化的教师队伍，要切实推进教师发展研究，以实践性视角着重研究教师的生存状况、生活质量、发展条件、评价机制、资格标准等问题，为教师胜任力研究、教育家办学和制定国家教师标准提供理论基础。