

编者按:中小学教师应该怎样参与和开展教育研究,教师研究与专家研究的差异是研究层次和程度的区别,还是有各自的研究规范和发展道路,这个问题长期以来多有争议、众说纷纭。最近上海浦东新区的一群中小学、幼儿园教师就“教师研究”的性质特点问题展开了热烈的讨论,讨论似乎没有达成共识,甚至有不少分歧和对立的观点,但却反映了老师们对问题的思考和体验,也给人以许多启发。本刊特将讨论内容整理发表,以引起广大读者、作者的关注,并希望各位能够来稿发表看法,共同将有关“教师研究”问题的讨论和认识引向深入。

关于“教师研究”的问题讨论*

本刊记者

〔摘要〕中小学教师的研究与专家研究的差异是研究层次和程度的区别,还是有各自的研究规范和发展道路,这个问题长期以来多有争议,本文介绍了上海一群中小学、幼儿园教师就“教师研究”的性质特点及方法途径等问题展开的讨论。

〔关键词〕教师研究 专家研究 问题讨论

中小学教师应该怎样参与和开展教育研究,教师研究与专家研究的差异是研究层次和程度的区别,还是有各自的研究规范和发展道路,这些问题长期以来多有争议、引人关注。有专家认为,专业运动员与体锻爱好者参与运动的目的和取向不同,就不可能用同一种标准去要求或规范。也有专家认为,不能因研究者的身份不同而有不同的研究方法和规范,所以很难想象如果医生所遵循的方法规范与医学院教授所采用的不一致,会是一个什么样的情形。

今年以来,上海浦东新区(含南汇)的一群中小学、幼儿园教师就“教师研究”的性质特点问题展开了多次讨论,参与者都是南汇教师进修学院黄建初老师主持的教育科研名师工作室的成员,也是各校

的骨干教师和教科研工作负责人。在讨论后期,《上海教育科研》杂志的编辑人员应邀参与。现将讨论内容整理如下。

问题之一: 教师的研究与专家的研究有什么区别?

陈璞(祝桥高中音乐教师):我的想法是二者有区别,但是没有绝对的界限。首先,教师与专家面对的研究情境不同。教师的研究一般是立足于微观的层面,需要直接面对和及时应对不断生成与变化的一线教学情况,并得出鲜活而有个性化的研究结果;而专家的研究一般是立足于宏观层面,他们能够在大量的教师研究结果的基础上,提炼出有共性的研究

* 本文执笔:张肇丰。黄建初、张丽芝老师参与了讨论内容的记录整理。

结果。其次,教师的研究是随着教师的成长而呈阶梯性的,普通教师也是有可能通过研究提升成为专家的。所以教师与专家、教师研究与专家研究,也是没有绝对的界限的。专家不是头衔与职称,而应该是一种能力。当于漪老师教《木兰诗》,研究妇女是何时裹小脚的问题时,那时的她也不是专家,她的研究只能是教师的研究;而现在的于漪老师又有谁敢说她不我们中国一流的教育专家?

王蓉萍(东南幼儿园教师):我觉得专家的研究是学术研究,它特别强调研究的创新程度。因此,专家的研究需要做文献研究,需要在前人研究的基础上提出自己的创见,还要用规范的文体来表述研究成果。我们一线的教师做实践研究,主要是解决教育教学的实际问题,不一定要那么理论化、规范化。教师的研究就是在解决实际问题的过程中进行方法创新。一些教师的生动具体、充满感情的经验总结、调研报告,比起那些讲道理很严肃的论文、数据详实的报告,我们更喜欢读,感到更可信。我认为,教育科研也面临着一个由精英走向大众的问题。

黄建初(原南汇教师进修学院科研室主任、特级教师):教师的工作是教育教学,直接面对课堂和学生。教师的研究对象也就是自己的工作对象,他们很难将研究和工作截然分开。要给它一个名称的话,我以为叫职场研究。教师的职场研究具有局部性、直接性和现在时的特点。教师研究的对象是自己所面对的那一部分教育教学工作和自己所教的孩子,研究过程和成果常常会直接“指名道姓”,不是那种用群体代称的研究。研究也是针对“当下”的实然状态的,很少去关注历史和未来。教师的研究明显地渗入了个体的体验和感受,其主要追求是对自己教育教学实际状况的不断改进和完善。教育研究的本质是求真和向善;在本质上,教师的研究与专家的研究没有区别。教师与专家在研究的操作流程、话语系统、表述文体等方面有各自的特点,但都需要从客观事实出发,这也是需要共同遵守的科研规范之一。

问题之二:教研活动算不算做研究?

王利霞(区教师进修学院地理教师):我是教研员,听到对现在教研活动的批判话语也比较多。我认为,教研活动就是在做研究。什么是研究?辞海的解释是“钻研、推究,今谓用科学方法探求事物的本质

和规律。”生活中的一般解释是,“对有关问题进行系统的思考”。从目前中小学教研活动的内容来看,主要有以下几种:(1)教材教法培训;(2)教学评选;(3)公开课;(4)教学经验交流会;(5)专家讲座;(6)集体备课等。由此可见,我们日常所搞的教研活动,目的就是教育教学过程中出现的问题进行研讨和探究、解析,从而找到理想的解决方案。尽管现在我们有些教研活动的出现了形式化、经验化、随意化的问题,“研”的味道不够浓,但它毕竟不能代表教研活动的主流,我们不能因此而否认教研活动的研究本质。

沈红梅(西门幼儿园教师):我想说的是,如果教研活动不算研究的话,那什么算研究?在目前情况下,我们的园本教研就是教育教学的实践研究。这些活动对教师的成长有帮助,老师们有热情、愿意去做,应该还是算一种研究。

杨余香(听潮艺术幼儿园教师):我不大赞成“是”或“不是”的两元对立式的答案。现在通常把研究分为“教研”与“科研”,两者有所区分。教研立足于研究和解决教育实践中的实际问题,从而改进工作质量,使幼儿和教师获得发展。教研其实就是“做——思考——做”的过程。而科研,除了含有教研的以上特点外,还另外含有寻找教育科学的客观规律、发展建设教育科学理论体系的目的。科研在研究程序与方法上要求更科学、更系统、更严谨。教研活动作为教育教学研究过程中的一种活动形式,如果能围绕一定的课题或专题开展研究,有详细计划与周密安排,着重解决某个教育教学问题的,应该算是做研究。但也有很多称之为“教研活动”的,其实是一些有关工作安排或任务布置的上传下达式的会议型活动,此类教研活动当然就不是研究。

现实中的教研活动可能还有第三种存在形式,即它们并不以专题或课题引领,而是在教研活动时针对一些教育教学问题进行讨论。这些活动虽有一定“研”的氛围,但“研”过就“研”过,不能很好地体现出研究中“做——思考——做”的过程性与系列性特点。我觉得,此类教研活动可以称为研究性活动(带有一定研究性质与特点的活动),还不是一项研究。当我们还不能很好地做好一项“研究”时,应该追求让所有的教研活动发展成为一种研究性活动。

陈璞:我认为教研活动不是研究,而是一种组织形式。完美的教研活动应该包含专家引领、同伴互

助、自我反思提高三大要素。教研活动是组织帮助教师进行研究、提高他们研究水平与执教水平的一种活动形式。

王蓉萍:柳夕浪先生在《教师研究的意蕴》一书中强调“磨课”是教师研究的重要内容和形式,我非常同意他的观点,但具体还要看磨课、听课、评课的重点是什么。只有为解决教育教学问题而制定有针对性的措施,只有这样的研讨课,才能拓展研究的思路。

张丽芝(今日学校初中数学教师):我觉得如果像工厂里按照既定的工作程序和方式进行机械的操作,那么这样的活动就不是研究;而有创新性的思考、实践的探索与理论思辨的行为应该是研究。至于教研活动算不算研究,应该先对教学的终极目标做一个鉴定:是知识点教学?还是以知识教学为载体的思维、能力与情感态度价值观的培养?以二期课改的推进为例,如果教研活动的目的是为了用一种“二期课改的教学模式”来统一教师的教学进度、教学行为,那么这样的教研活动就不是研究。反之,如果是让大家了解对于二期课改的支持与反对的各种观点,各自形成自己的教学价值取向,然后针对“知识点、思维、能力、情感等目标”怎样取舍,怎样对教材内容进行重新组织,采用怎样的教学方法,最终要达成怎样的效果,怎样进行合理的评价等内容进行研讨和交流,能够促进大家的思考,这样的活动就是研究。

问题之三:教育叙事、教育随笔能不能算研究成果?

杨余香:教育叙事是中小学教师喜欢与接受的一种研究范式。其实教育叙事不等同于教育叙事研究。教师往往难以做到对事情完整过程的客观描述,同时也缺乏对事情前因后果的深入了解与分析。这种只有“叙事”而没有“研究”的故事,只能算是一个供研究的素材。而教育随笔,它不受写作样式的限制,可以借事说理,也可以夹叙夹议,具有随时、随地、随心所欲的特点。它可能是教师思考的结果,也可能只是点滴体会,但还不能说是研究。教育叙事研究作为质的研究的一种思维方式和写作方式,需要一定的理论背景和研究规范,显然是与教育随笔不同的。

唐叶红(东城幼儿园教师):教育叙事是一种研究成果,也是一种研究方式。我们幼儿园正在开展的教育叙事,是在一个研究课题之下,结合课堂教学,有计划有步骤地实施研究,最后老师用叙事的文体,把自己的问题、实践的过程和找到的答案表述出来。它虽然在呈现方式上,与我们通常理解的研究报告等成果方式有差别,但同样包含了作为研究成果的必要元素,因此,教育叙事就应该算研究成果。我感到教育叙事改变了老师们的思考和思维方式,能够在教育叙事中提出自己的见解和主张,而不是牵强地死套一些理论,她们学会了用“自我对话”的方式来思考 and 实践。虽然教育叙事研究没有专家教授们的研究那么严谨和规范,但它确实能体现老师们通过实践、思考提炼出来的“事实理论”。

奚伟红(康一幼儿园教师):现在大家普遍接受了“量的研究”和“质的研究”的分类方式。教育叙事作为一种质的研究,是一种“更加关注教育现场、关注教学实践中的人”的人文主义范式的研究。以往我们老师做的教育叙事,确实存在名不副实现象,缺少了些许教育研究的科学和严谨,没有抓住问题的焦点。其实我们应该讨论的,不是“教育叙事”是不是“教育科研”,而是我们做的是不是“教育叙事”的问题。至于随笔写作,能够帮助教师形成反思的能力和习惯,提高对问题的敏感性,也是非常重要的;但它不是有计划、有目的的研究,那么就不是教育科研。

沈红梅:说到“教育随笔不能算作研究,但对教师来说是非常重要的。”我感到很困惑。既然教师有兴趣,能促进自身专业发展,那它是不是研究成果很重要吗?我们应该怎样对老师们说,怎样具体操作呢?

奚爱玲(康城学校外语教师):教师的研究成果,可以是长时间研究的结果,也可以是一瞬间的思维火花。这瞬间的思想火花,用教育随笔记下来,是再好不过的形式。我很羡慕王栋生(吴非)老师的随笔,思维敏捷,认识深刻,鞭打时弊入木三分。这些,其实与课题研究中的思辨深度有密切的联系。从某种意义上说,教育随笔就是课题报告中思辨的“胚胎”,是研究成果中串连事实材料的思想“纽带”。好的教育随笔,有思想,有观点,可以算一个成果,至少是教育研究中思辨这个环节的演练。

陈璞:我认为对研究者本人来说,可以算是研究

成果。但对于别人来说,必须是有一定质量的教育叙事、教育随笔,能让人读后有所思、有所悟的才能算是研究成果。

王蓉萍:我的观点是,如果这些教育随笔是从问题中产生,又找到了某些教学困惑的根源的话,就属于研究成果;而如果这些教育随笔,是教师在教学中偶尔得到的一点感悟,一时感触的话,就不是研究成果。把教育随笔写作作为引导教师参与研究的一个抓手,这是可以的,也是必要的。

姜鸿(新港小学语文教师):教师研究的特征是边实践,边研究。教育叙事,教育随笔是这类研究的最好体现。从教师阅读的兴趣来说,教育叙事、教育随笔最能吸引人的研究,这类文章犹如小说、散文,大家往往在看故事中受到启迪,而经常阅读教育论文、科研报告的教师就相当少见了。教育科研要“放下架子”,从低要求起步,教育叙事和教育随笔是让广大教师积极参与研究的有效抓手。我认为教育叙事、教育随笔可算研究成果,只是成果的价值大小有别。教育叙事、教育随笔的价值大小取决于几个方面,包括事情的代表性、典型性、启发性,以及阐述教育规律的深度。

问题之四:课题研究是不是教师专业发展的必要能力?

陈璞:必要就是一定缺不得的,我想提倡教师做课题研究的时日也不算很久,那么在此之前涌现的那么多教育专家和优秀教师算怎么回事?所以,我说课题研究只是通向教师专业发展的路径之一,最多称之为“捷径”。

王微(周浦二小语文教师):现在很多人认为教好书就是拿出好的分数,教师能拿出好的分数也就不需要研究。我回顾自己的成长过程,有三个阶段:第一阶段是“原生态”的教学阶段,那时促进最大的是公开课,但是成长的脚步还比较缓慢。第二阶段是担任了学校的教科室主任,开始学着申报课题,推进学校教师专业发展。这一阶段完成了研究的方法技术方面的学习。第三阶段是2006年起参加了名师工作室的学习。在这一阶段,我有了很多想法,不论成熟与否都是我个人的。没有外力要求我做课题,但我能自觉地从日常的语文教学中观察、思考、积累,从课例开始研究,有了属于我“自己”的问题和研究专

题。我的成长经历告诉我,课题研究是教师专业发展的必要能力,而没有课题研究的老师,还算不上是专业全面的老师。

黄建初:做课题研究比其他研究更难,所以教师成长更快、能力更强。但要说课题研究是教师专业发展的必要能力,可能立论还不太充分。有些优秀教师是通过其他途经方法获得了成为一名优秀教师的能力的,不做课题,照样精彩。

王微:没有课题立项的研究也可以算在做研究。

张丽芝:课题研究会促进教师的专业发展,但没有课题研究也会有教师的发展,特别是对于薄弱农村学校的教师专业发展,不能以课题研究为考核依据。我们所面临的不是找不到研究的问题,而是问题太多。比如我们选定某一个主题来进行研究,可是在实际操作的过程中可能会遇到其他的更为突出的问题。为了解决出现的新问题,我们只能把预设的问题先放在一边。对于一些职初教师,需要应对课堂中出现的问题,还不适于深入某一方面的研究;而促进经验型教师的成长有比职初教师更难处理的问题。

姜鸿:我认为学会思考、学会研究是教师专业发展的必要能力。教师可以无课题,但不可无思想。没有思想的教师,教学没有方向,没有独立见解,一辈子只教一年书(后几年只是重复第一年的工作),专业上很难有发展。学会思考,学会研究的途径有很多,课题研究当然是最佳途径,撰写教育故事、教学随笔也是简单易行的方法。只要能经常反思自己的教育教学,经常研究工作中出现的教育问题,就能聚沙成山、聚水成海。思想在思考中深化,方法在研究中习得,专业在实践中发展。

问题之五:教师研究需要什么样的规范?

王利霞:我们认识上有一种偏差,就是“唯科学主义”,认为只有定量研究、实验研究才是科学研究,其实人文主义研究也是“科学”研究,它也有自己的一套研究程序和规范,以保证研究结果的科学性。“规范”有两个方面的针对性:一是针对研究的目的。现在一些教师做研究的目的过于功利化,主要是为了评职称、评优等的需要,多是剪刀加浆糊照抄照搬他人的成果,对自身专业发展并没有什么帮助。二是针对教师研究的方式方法。不管是课题研究,还是教育叙事研究、课例研究、教育随笔等,其实都有自己

的研究规范,教师只有遵循了这些规范,才有可能获得有价值的成果,对其他教师的教学产生积极的影响。

章学云(区教师进修学院心理学教师):我认为,目前中小学科研缺乏必要的科研规范,直接导致了許多研究的泛化和异化现象。比如:研究主体的泛化,要求教师“人人都是科研工作者”,不论主客观条件,往往效果适得其反;研究选题的泛化,不经过文献查阅和可行性论证,就拍脑袋提出一些不切实际的课题;研究过程的泛化,一些学校“重立项,轻实施;重结果,轻过程;重包装,轻实效”;最后是科研成果的泛化,有研究者认为,“中小学教育科研是学习、反思、成长、发展的同义词”,“所获得的成果大都是经验性的‘心照不宣的’缄默知识。”这其实是中小学教育科研成果泛化的典型观点,按照这种观点,教师日常零散的教学日志、个别的教育案例、平时的教研记录甚至自编的教案都是研究成果了。现在的客观情况是,大部分老师虽然在做着“科研”,但秉持的观点却是“反思即科研”;那么,这是不是意味着每个教师、随时随地都在做科研?

姜鸿:我觉得有些“泛化”是我们所需要的。目前的教育科研是出现了教育随笔、教学反思、教育故事、教学课例……各种形式的教育文章如雨后春笋,从一线教师笔下“发芽”、“拔节”。与正统的“科研报告”、“科研论文”相比,这样的文章虽然稚嫩,但它们无不包含着作者对教育问题的思考,换句话说老师经过思考研究后写出来的文章。这些都是科研的起点,是科研的“种子”。科研的目的是什么?对教师而言,是培养思考的能力,养成思考的习惯,改进自己的教育行为,提高教育的质量。只要有利于这一目的的达成,任何形式的研究,我们都应该倡导。“泛化”不可怕,可怕的是无人或很少有人问津。如果“泛化”能让更多的人喜欢研究、参与研究,那么,这样的“泛化”我们需要!

沈红梅:我觉得教师的研究,应趋向于观察和反思。重要的是让教师有一双会观察的眼和一支能记录的笔,让教师们愿意发现,愿意记录。教师的研究是自我更新和完善,找到一条适合自己发展的路,并走下去是至关重要的。让教师遵守学术研究的种种苛刻规范,我认为是不合适的。刚才黄老师说,研究

的本质是求真和向善,我十分赞同,这也是研究者必须遵循的规范底线和道德标准。

陈璞:我认为只要遵守研究的良心,不必要非去规范什么。在这里,“黑猫白猫论”与古时候“邯郸学步”两个典故,是我们每一个教师都可以引以为借鉴的。

章学云:我认为,既然是研究,不管是专家研究还是教师研究,都要遵循研究的规范,都要使用研究的范式,不存在一种独立于研究范式之外的、适合于教师的专门的研究。

凑巧的是,我最近正在和一位中学教师合作一项心理实验(该研究为学校总课题的子课题),那位教师学习意愿强烈,主动求知的能力也强。在我带着她将规范的科研流程(文献综述、细化研究问题,设计干预方案、考察干预效果)一步步走下来的时候,她发出了由衷的感慨:“做了这次研究,才知道真正的科研是什么,本来想和其他学科的老师一样把课题应付过去,但现在下定决心要好好做,好好学。”事实也是,该校前一项市级课题的所有成果(已集结成册)都是个案、教案和经验反思。由此考察“教研活动算不算做研究”、“教育叙事、教育随笔能不能算研究成果”,其实属于同一个范畴的问题。即:如果教研活动是某个系统研究中的组织形式,那么它就算研究;如果只是无系统的、零散的、事后也无后续研究的,那么它不能算研究。对于教育叙事与教育随笔,也是同样的逻辑。如果教师是为探索一个研究问题而积累教育叙事、教育随笔,在积累之后探索出了普适的规律,这一规律可以指导自己和他人的实践,那么这些教育叙事和随笔就是一种研究。如果只是随感而发,零散无序,这样的叙事和随笔则不能称为研究。

我最近在读两本美国心理学家写的家庭教育的书,两本书都图文并茂、通俗易懂。读第一本的时候,我很喜欢它,但很多方法总学不会,因为方法、经验太零散,很难系统实施;第二本与第一本在原则上都相同,但却用了系统归纳法将这些零散的做法用一定的理念整合起来,让我们能够完整地理解和把握所有经验,并且立刻能操作。所以,前面一本书只是经验传授,后面那本才算得上是研究成果。

[张肇丰 上海市教育科学研究院普教所 200032]