

为“教师研究”正名

文 柳夕浪

〔摘要〕教育研究的本意在于使教育行为本身成为更有意义的事件,它的真正价值是在研究过程中实现的。教师作为教育活动的“当事人”角色、置身于其中的情境特点、与日常教学融为一体的性质决定了它必须走有别于专业研究者的专门化的研究之路,并且有着专业研究者无法取代的优势。教师研究保持着“前科学”的原生状态,更能显现出生活世界原本具有的复杂多样性,同样开启着人们的视野。

〔关键词〕教师研究 旁观者的研究 “当事人”的研究 现场合作研究

在基层工作 30 余年,当过小学教师、中学教师,做过教研员、教科室主任,较长时间在副局长岗位上分管学校教科研工作。因为工作的需要,一直在思考:中小学教师需要开展什么样的教育研究?中小学教师的研究与专业研究人员的研究是否应当区别对待?它与专业研究人员的关系如何?“十五”期间曾主持教育部重点项目“教育研究与教师的专业发展”研究,对此做过比较系统的探究^①。现在看来仍有进一步澄清的必要。

一、我们赋予教育研究怎样的意义

对于事物来讲,唯一重要的是其之于人的意义;对于人来说,最为重要的则是能否领悟到事物之于人的意义;对于人的行为来说,极为重要的是明确行动的意向,揭示我们以前没有察觉到的意义。人的行为不能单从可观测的行为来了解,而必须从行动的意向中获得理解。某人举手,可以是拐弯的信号,可以是欢迎的手势,也可以是为了吸引别人的注意。这一切都取决于他的意向是什么。人的主观能动性、创造性集中反映在观念的选择、意义的建构与价值的创造上。

通常在“意义”的判断上,一般不用“真假”这把尺子,而强调它的“有无”,即有意义,还是无意义。意

义之“有”,不是预先设定的“已有”,不是已成定局的“实有”,而是伴随着人的活动意向而有待生成之“有”,是需要主体在活动中不断探询、建构出来的隐而不显之“有”。我们赋予教育研究以怎样的意义,同我们已有的教育与教育研究的经历相关联,它不同于教科书中书写的离我们每个人的实际生活较远的“宏大意义”“深远意义”。不同的人从不同的角度看“研究”,看到研究的不同形态、遵循各不相同的范式,选择了不同的“研究观”,形成了各自的“意义差别”。在我看来,在遵循最基本的游戏规则的前提下,每个人的选择都应当获得应有的尊重,不应当有绝对不变的高下等级之分。教育研究意义有理论与实践之别吗?把现实区分为现象(实在)与理念两个层面,将现象背后的隐藏着元素、结构、机制揭示出来,对现实进行解释、推断、预测,这是柏拉图式的理论态度的基本特征。我赞同这样一种说法:理论与实践并非对立关系,而是包容关系^②。实践孕育着理论。真正的理论是对实践活动结构的阐释与揭示,必须不断经受实践的检验,随实践的发展而不断充实和完善,它是实践的一个部分、一个环节。我们只能讲某些研究还只是停留在理论假设阶段,而仅有某种设想的研究没有完结。如胡适所言:要在“大胆假设”的基础上“小心求证”。研究本质上是以实践方式(试

验、实验、体验等)为主导穷究事理的活动(探究做事的有效性与合理性,以便更好地做事,所谓“事理研究”)。研究主体与研究对象之间所构成的基本关系是实践性的,是用实践方式去穷究事理。认识关系只是由实践关系派生出来的,不能把研究作为单纯的认识过程去对待。论文、报告、故事的撰写只是研究成果表达的一种方式,发表本身并没有赋予其更多的研究价值,它只是为了交流,并接受同行的审查与批评。不能因为文本生产而忘记了研究的实践渊源,本末倒置,满足于在神秘、玄妙、虚幻的符号帝国嬉戏、喧哗、跳跃,最终为符号术语的盲目力量所控制。将“体验”作为一种研究方式^①,强调“以身验之,或验之于身”,长期修行,在“微妙玄通”的生命体验中,“耳目内通”,心明而悟道,这是古老的东方智慧的结晶。中国人常讲体察、体认、体证、体悟、体会、体验等,注重内证、内省。中医理论并非单纯思辨,而有不可缺少的“内证实验”的介入^②。中国禅的智慧是禅师长期打坐、修行、体悟出来的。

我重点关注的是教育研究的本意。事物的本意即存在着x,它意味着如此这般;否则它不能成为x,而只是别的东西^③。一个存在首先必须对自身具有意义,然后,才对别的存在有意义。这种先在的自身意义必须首先被尊重,否则,它就丧失应有的主体地位,失去自身价值,最终被取消。教育研究的必要性根植于教育情境的不确定性,它的意义不在教育之外,而在教育行动本身,在于教育的各种可能方案、技艺、理念空间的无限展开与呈现,是教育活动本身那种具有无限容纳性的意义,是教育教学行动本身的价值冲突、内在张力、丰富多样的细节,是教育教学活动原本具有的激动人心的诱惑、挑战与需要创造性地加以解决的问题。学校教科研活动中,师生互动方式、精神面貌发生了可喜的变化,使教育教学行动本身成为有意义、有价值的事情,这便是中小学教科研的本意所在。不排除在这同时会发表某些论文、报告,获得某些利益或声誉的回报。然而,当我们日常教育教学研究中为难解之谜所吸引,培养出对教育过程中各种可能性的好奇心,迷恋儿童的成长,乐此不疲地加以探究,体验着教育的尊严与幸福,感受到创造的乐趣,这种内在的富有找不到、也不可能找到世俗的对应物。一旦我们将教育研究的意义寄托在这些证书、奖状、称号、学位、奖金上,并试图占有

之,它就会被异化,不复存在,也就谈不上高质量的研究成果(大量低劣的“论文”乃是异化“研究”的“怪胎”)。大爱无言,大道无名;利缘义取,名自道生。教育最忌见物不见人,教育研究最忌急功近利、本末倒置。重根本而轻枝末,根深而叶茂,本固,末才得以畅旺,这不但是中国人所强调的做事态度,也是格物穷理的基本思维方式^④。

我将“研究”归结为一种活动形态,所关注的是研究活动的过程价值的实现,而不过分在意研究的结果,能否得出什么结论来(过分在意,也不会因此而一定有什么好结果。研究成果的好坏,当代人没有最终裁定权,得由历史去评价)。人的任何活动都是一个过程,都是以过程的形式存在,以过程的方式展开的。教育研究的本意,它的内在目的、内在价值总是通过过程实现的。过程的本体意义在于它的生成性,充满创造性的,是新体验、新认识、新价值的不断生成;同时必然伴随着“人的生成”,伴随着研究者智慧的开启、视野的拓宽、精神的陶冶、境界的提升。每一个真正涉足过研究的人都或多或少地体验到这些。这些年来在基层开展关于“磨课”“磨题”“赛课”“课题研究”“论文评比”等等常见的学校教科研活动的调研,进行“教育故事交流”“反思性教学”“微型课题”“网络教研”“读书沙龙”等等教研方式的尝试,组织备课组教研活动的观摩,让教研员、教研组长“讲述教研故事”,开展关于教研组成长的叙事研究,都是基于将研究视为一种活动过程,旨在反思、改进教科研活动方式,优化研究活动的结构,创造走向共生的研究文化,实现它的过程价值。

二、怎样看待研究活动中的主体差别

近代自然科学探究活动继承了古希腊学以致知的传统,从生产实践中分离出来,在专门的实验室或图书馆内进行,形成了以追求超越时空、永恒正确的普遍规律和“客观知识”为己任的经典科学观与“简化范式”^⑤。在教育研究中,它“将实验作为解决教育实践争议的唯一手段,将实验作为证明教育进步的唯一方式以及将实验作为确立一个进步传统的唯一途径”^⑥。为了获得“客观知识”,必须将“观察的、实验的和认识的主体从观察、实验和认识中排除出去”^⑦。不同的教育研究主体研究的问题虽不同,但在同一问题的研究中,遵循同样的研究程序和方式方法,应

当获得相同的结果,如此,研究结论才能得到确认。遵循经典科学研究范式,坚持关于教育的科学研究都必须建立在实证基础上,实施重复验证,接受同行的严格审查^[8],不允许不同的研究主体有不同的研究规范。对此,我从不反对做这样的努力,而且感到我国真正的关于教育的科学研究实在太少。那些接受了教育科学专门训练的人员也很少认认真真做几项像模像样的关于教育的科学研究,即使在那代表中国最高水平的教育研究杂志上很少读到关于教育的严谨的实证研究报告。

在一个需要对未成年人的成长负责、对他们的终身发展负责的教育情境中,对意义的追寻尤为重要。富有成效的教育研究不仅要为教育活动提供解释,而且要为教育活动赋予意义;不仅要观测教育教学行为,而且要把握行动者的教育意向,把握特定教育行为的意向是什么,对儿童的成长意味着什么,从曾经怎样与可能怎样的生命感受中探索生命的应然。对于后者,或许是经典科学探究所不能提供的,而更多地需要文学、艺术、哲学、史学等人文学科的帮助。关于教育的科学研究不是教育研究的全部!并且教育研究上述两个方面的工作在方法论上是冲突的,研究者长期在提供解释与赋予意义、定量研究与质的研究之间徘徊^[9],至今恐怕还没有一套能够让他们的研究统一起来的框架,面临着其他学科的研究者所难以想象的困境^[3]。于是有了多元研究的取向,有了“教育研究的多样性”,教育研究可以因研究问题、对象、内容的不同而遵循不同的研究范式,学术界开始讨论“教育研究的特性”“教育实验的个性”“中国教育研究的本土化”等等(这在一定程度上反映出教育研究的无奈)。与这些讨论不同,我需要深究的是,教育研究有没有自己的主体特征和情境特性?会不会因研究主体的不同而不同,能不能因情境的不同而不同?

华东师大叶澜教授在《教育研究方法论初探》中肯定了教育研究的主体特性,指出:“研究主体由两部分构成:一部分是专业人员,他们的学术背景有的以教育科学为主,也有的以其他学科为主,辅以教育科学;另一部分来自实践一线的研究人员,主要包括各级教育管理人员和学校教师。”^[10]显然前者是专业人员的正式研究,后者是教育实践工作者的非正式研究,而两者是否应遵循同样的思路、程序、探究方

式与话语方式?自上个世纪八十年代就开始的基层教科实践让我不断感受到“严格的学科规训制度”下中小学教师“知识生产”的尴尬^[11],迫使我在繁杂的行政工作之余试图从学理上寻求答案,对上述问题做出自己的回答(尽管也许是幼稚的)。我以为与专业研究人员相比较,中小学教师从事教育教学研究发生了从旁观到参与、主动介入,从描述、解释教育现象到理解、改进自身教育行为,从专门的、有系统的探究到与日常教育教学工作融为一体等实质性的转换。教师是以教育过程的“当事人”“参与者”的身份出现的。在“当事人”的视野里,事物不是所要“面对”的现象,不是与己无关的孤立客体,也不是已成定局的,而是与己荣辱与共、休戚相关的,是后续行动中有待关照的另一个“我”,表现出生成中的一种态势、活力和前行的可能性。如此所形成的并非反映与被反映的机械认识关系,或者操纵与被操纵的实验控制关系,或者聆听与诉说的质性访谈关系,而是积极互动的共生关系。教师置身于教育情境之中,无法也不能采取一种“旁观者”的态度,一种超然、冷漠、有距离的纯知性态度,处于一种自我遮蔽的匿名状态,而总是主动介入问题情境,并予以识别、创造性地加以解决。他不是“观众”,而是“演员”。既然是“演员”,你就不能同时充当“裁判”。你可以“沉思”“停下来思考”,但那已经不同于观众的“在我看来”,不同于“裁判”的公正裁定,而只能是一种“体验”“内省”与“反思”。他不是拿儿童做试验,而总是和儿童一起试验。这与关于教育的科学研究准则,尤其是实证推理要求之间存在实质性的冲突、对立。中小学教师从事教育研究,作为教育教学活动“当事人”的角色、置身其中的情境特点、与日常教育活动融为一体的性质决定着必须走有别于专业研究者正规的、专门化的教师研究之路,不得不在严格的科研程序方法之外“另搞一套”,在研究旨趣、本然状态、过程结构、活动方式、成果表达等方面给以适合自己的定位,这样才能摆脱失语状态,在教育研究中获得真正的主体地位。比如,与教学实践融为一体的教师研究过程,有别于“确定课题”“查阅资料”“收集资料”“分析资料”“得出结论”这样一个专门化的研究程序。它是一个将国家对人才的培养目标、课程方案、课程标准等,结合自己的教情、学情分析,创造性地转化过程,并在转化中生成新观念、新思想、新方案、新技艺

的过程；一个教学有效性、合理性的不断追求过程；一个个人教学信念不断质疑、澄清、更新，获得内在的启蒙和解放的力量的过程；一个个人的体验在与别人的对话中检验而不断被理解、走向澄明的过程。在教学研究过程中，教师察觉到以前没有留心注意的细节、没有察觉的意义，对儿童所做的事表现出从未有过的惊奇和关注。也许他只是形成了初步的专业判断，一般没有得出什么结论，更谈不上经过严格的程序检验得出可靠的结论。这样讲，并不排除少数骨干教师能将某些实践问题抽象为学术问题，把日常生活世界的问题提到专业讨论的层面，展开系统的、专门的课题研究，但这已经不是教师研究的原生态，不能由此来要求大多数教师都经历这样的“质变”。教育实践中这样的“学者型教师”为数不多。他们在获得“学者”“专家”称号后，一般很少直接带班教学，而比较多地进入教研室、科研所、教师进修学院，不再是普通中小学教师，成了专门的研究人员（至少是“半专业研究人员”）。我们不应忽视他们的专业引领作用，但如果大家都这样的话，谁来从事繁重的日常教育教学工作呢？

三、教师研究的学术生存空间何在

教育研究的数量惊人，而学术界对教育研究的批评也不断。一些批评者认为教育研究既没有为政府在学校组织、班级规模、课程设置、考试招生等政策制定提供可靠的咨询，也没有为教师的专业判断提供有益的帮助，“在教育研究项目中不带有意识形态基础的研究者是凤毛麟角。”^[12]至今教育学不少概念、命题、理论框架不符合“理念的守门人”所认定的那套科学规范，尚未建立起属于自己的统一的命题陈述系统与话语方式，在严格的学术同辈眼中，顶多是一个“次等学科”^[13]。中国教育研究还面临着文化保守主义的压力，不断与典籍注疏的学术传统抗争。如此背景下，学者们呼吁建立“严格的学科规训制度”，同时批评教师的“行动研究”“只是非正式的研究”，“大部分属于教育经验总结与工作报告，严格说来不能称其为‘研究’”^[14]。可见，不只是教师研究，整个教育研究在学术生存空间中处境艰难。

若干对教育研究的批评既说明了教育研究确实存在着不尽如人意的地方，也与教育研究的特点、复杂性有关，与不能从教育的角度理解教育研究有关。

在几乎所有的教育研究的教科书中，科学模式被认为是教育研究最恰当的一种模式，可在实际的操作中，却面临着实验控制与量化观测的困难。不仅智慧、情感、信念、品德等等表征人的发展状况的概念难以量化，而且连最基本的“教育”“教养”“教学”等基本概念都需要一一加以澄清。教育研究所面临的问题不仅仅是教育教学行为的观测问题，更重要的是把握大量教育教学行为的不同意向，需要借助科学、人文学科、哲学等多种方法综合性地加以识别与澄清，对各种可能性加以确认和检验。许多与人的发展密切相关的研究可能是属于生理学、心理学、社会学、哲学等学科的研究，“只有当研究与教育实践，尤其是在总体上由教师从事的、具有教育性特点的活动联系在一起的时候”^[15]，才是真正属于教育研究。这样的研究更多是在教育的现场，直面真实世界中的教育事件，而不是一味从日常教育生活中剥离出去，搬到专门的实验室或图书馆。近年来，“很多研究基地从实验室转移到了学校和教室里”^[16]。在这样一个综合性的现场研究过程中，做为“当事人”的教师有着旁观者无法取代的优势：

第一，旁观者、局外人进入教育的现场常常需要做很多的尝试努力，一旦处置不当，就可能成为对研究现场的一种干扰。而教师置身教育的现场，亲历着教育事件的全过程，“春江水暖鸭先知”。教师的研究因其融入日常教学之中，注重在教育教学中体认，保持“前科学”“前理论”的原生状态，显现出真实的生活世界原本具有的复杂多样性，不断开启着人们的视野。

第二，学校教育的目标主要通过课程这个重要的载体来实现的。课程不只是写在纸上的一套构想，而是在教学的现场、在现实的师生互动、生生互动中建构出来的。只有教师，才有机会获得理解日常课堂的关键资料。在这样一项尽管是日常的、却是工程巨大的研究项目中，教师显然是主要的研究者。

第三，获得关于教育情境的认识，检验关于教学过程假设，通常不是瞬间完成的，往往需要一个较长时间的动态检验、反馈调整、不断改进的过程。在这样一个过程中，没有教师的主动参与、坚持不懈的努力，乃是不可想象的。专业研究人员与教师彼此之间必须建立相互信任的合作关系。

第四，教育实践总是有它自身发展的逻辑和轨

迹,不可能也不应该完全按照某种理论预先设定的思路、轨迹运作。它总是不断地向理论提出种种问题和挑战,迫使理论作出回答。通过对实践的反思揭示实践中包含的理论,从而为理论建构开启了大门。在这样一个教育理论形成的路径中,教师的实践知识成为一种“活的教育学”。

“教师作为研究者在教育研究活动中”占有“中心地位”,“理由不仅在于教育研究除非排除从事实践的那些人理解和内化,否则,教育研究作用不大;还在于只有通过他们的价值、信念和理解使教育实践成为今天这个样子的那些人,才能充分理解教育实践的复杂性。^[17]从现实的角度看,教师研究的合理性、合法性遭到学术界的不少质疑,远远没有占有“中心地位”。提出“教师研究”这一命题,旨在为中小学教师占据应有的学术空间打开一个“逻辑缺口”。

教师研究的意义空间需要自己的丰富多样、卓有成效的研究活动中不断得到充盈,也需要一个更为民主开放的、自由平等的学术环境。教师作为研究者也有许多不利因素:长期囿于某个学校、某个年段、某门学科的教学,对自身教育教学中的问题可能视而不见、习以为常;更多地体验教学生活,感悟意义,缺少公开审查和质疑的过程;所获得的更多的是些“情境性认知”,是带有个人主观色彩的专业判断,等等。教师研究的不足正是专业研究者的优势所在,而专业研究者的缺陷也正是教师研究的优势所在。这意味着两者之间完全可以结成对话互补关系,在合作性研究过程中发生多种形式的交流、碰撞、重组,伴随着创造性的不断涌现,形成一个在真理面前等级消解、人人平等的学术生态圈,一个没有声称自己先决性地拥有真理、拥有对他人的裁定权,而每个人都能发出自己的声音、都有权利要求被理解的迷人的自由王国,一个学术批评受到欢迎而不是被回避、敢于坚持真理、在充足的反证面前又敢于放弃的精神家园。但愿这不只是我个人的理想。

注释:

①张岱年讲:“在哲学之特有方法中,居首要位置者为体验。”见张岱年. 宇宙与人生[M]. 上海:上海文艺出版社,1999.9。我们也许受从西方引进的关于科研方法的教科书影响太深,对东方古老的思

维方式不认同。

②“简化范式”的基本理念是:现象世界的复杂性能够也应该从简单的原理和普遍的规律出发加以消解,它具有普遍性、还原性和分离性的特点。

③所有社会科学研究遇到的困惑,教育研究都遭遇了。问题还在于教育研究不完全属于社会科学研究的范畴,那些社会科学研究没有的困惑,教育研究也碰到了。

参考文献:

[1]其研究成果主要有:“研究”对中小学教师意味着什么[J].教育研究,2005,(1);回归本原的教师研究[M].北京:北京大学出版社,2005;教师研究的意蕴[M].北京:教育科学出版社,2007.

[2]宁虹.实践-意义取向的教师专业发展[J].教育研究,2005,(8).

[3]刘力红.思考中医[M].桂林:广西师范大学出版社,2006.14~16.

[4]赵汀阳.论可能生活[M].北京:中国人民大学出版社,2004.54.

[5]龚鹏程.中国传统文化十五讲[M].北京:北京大学出版社,2006.144~146.

[6]坎贝尔和斯坦利(1963).转引自:洛伦S.巴比特等.教育的现象学研究手册[M].刘洁译.北京:教育科学出版社,2010.14.

[7]莫兰.复杂思想:自觉的科学[M].陈一壮译.北京:北京大学出版社,2001.7.

[8]美国国家科学理事会.教育的科学研究[M].曹晓南等译.北京:教育科学出版社,2007.65.

[9]详见拉格曼.一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史[M].花海燕译.北京:教育科学出版社,2006.

[10]叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999.334.

[11]具体可以参见《“教育”与“实验”的“二律背反”及其抉择》《科学规训制度下教师的“知识生产”——一项省级课题的研究始末》《引领新潮的“课堂时装”——飘荡在公开课赛场的声音》《遴选世界中的教师专业发展——一所民办初中的“考研”故事》等,发表在《教育研究》《当代教育科学》等杂志上。

[12]理查德·普林.教育研究的哲学[M].李伟译.北京:北京师范大学出版社,2008.1~2.

[13]华勒斯坦.学科、知识、权力[M].刘健芝译.北京:三联书店,1999.43.

[14]赵蒙成.教育学的迷惘[J].读书,2001,(5):95.

[15]普林.教育研究的哲学[M].李伟译.北京:北京师范大学出版社,2008.9.

[16]美国国家研究理事会.教育的科学研究[M].曹晓南等译.北京:教育科学出版社,2007.88.

[17]普林.教育研究的哲学[M].李伟译.北京:北京师范大学出版社,2008.152.

[拂夕浪 江苏省海安县教育局 226600]