

优秀教师在教学中的思维和行动特征探究*

陈向明

【摘要】 通过对北京市若干中小学教师进行追踪调查发现,优秀教师表现出一种对教与学的整体性理解以及知行合一的行动样态,这些思维和行动特征组成了他们安身立命的个人哲学。中国教师本土的思维和行动特征需要得到学术界和教育行政部门的更多重视,因为这是教师针对本校具体情境对外部变革理念进行“再情境化”的必然媒介。目前我国的中小学教师需要更多整体性、情境化,甚至默会的校本专业学习途径。

【关键词】 教师思维;教师行动;对教学的意义建构;整体性理解;实践推理;知行合一

【作者简介】 陈向明,北京大学教育学院教授,基础教育与教师教育中心主任 (北京 100871)

一、研究问题 and 研究过程

过去30年中国社会经历了巨大的社会变革,随着各种西方思潮的涌入以及中国传统文化的式微,我国的中小学教师面临着越来越艰巨的挑战。虽然过去十多年国家基础教育课程改革取得了瞩目的成就,改革的趋势已经不可逆转,但“素质教育”与“应试教育”难以兼容的两难困境依然存在。在这样的社会文化背景下,我国的中小学教师是如何理解教学的?他们的典型教学实践是什么样子?他们是如何应对上述两难困境的?这些问题很值得关注和研究。但绝大部分教师教育和教师研究的概念和理论都来自西方,^[1]对中国教师的现状进行深入的实证

调查并提出新颖理论视角的研究比较少。^[2]此外,对教师进行研究的学者(包括中国学者)通常将教师的素养(如知识、技能和师德)作为相互分离的部分进行考察。^[3]除了极少数研究者使用较为整体的概念来描述教师的实践性知识,如“专业知识图景”^[4]和“教学机智”^[5],绝大部分研究者使用的都是分类的方法。^[6]分类法能够分门别类地揭示教师的思维和行动,但也很容易导致对教师实践的“破坏性分析”。^[7]

即使是少数将教师实践作为一个整体而开展的研究,^[8]对教师所处的历史、社会、文化背景的探究也不够充分。现实表明,教师如何理解、解释并践行自己的教学工作,与其所处的社会文化大环境密切相关,各种结构性力量不仅会限制而且会促进他们实施或抵

* 本文系2011年北京市教育科学规划重点课题“中国社会文化视域下的教师实践性知识研究”(课题编号:AIA1115)的成果之一。本文的写作从李莉春的博士论文中获得不少灵感,在此感谢她以及其他课题组成员(特别是一线教师)的支持。

制教学改革。^[9]如果我们希望了解当代中国教师看待教学的本土视角,必须将教师的教学实践放置于具有几千年中国文化传统以及当代社会特征的具体情境中加以考量。

正是在这样的社会现实和学术研究背景下,我们对部分中国教师的教学实践进行了探究。我们以中国的文化传统和当代社会结构作为背景,采用整体探究的视角,对这些教师在教学中的思维和行动特征进行研究。研究的主问题是:这些中国教师在教学中的思维和行动具有什么样的社会文化特征?主问题被分解成如下两个子问题。

(1)这些教师如何理解教学?(教学对他们意味着什么?)

(2)他们的典型教学行动呈现什么样态?(他们具体是如何应对两难困境的?)

这两个问题相互关联,教师对教学的理解引导着他们在日常教学中的具体行动,而教师的行动样态又反过来映照出他们对教学的理解。我们的研究团队由北京市的10余名大学研究人员和40多位中小学教师组成,抽样时考虑到了学校层次(小学、初中、高中),类型(重点、一般、薄弱),地域(城市、乡村)以及教师的发展阶段(专家型教师、有经验的教师、新手教师)。进入学校之前,大学研究人员广泛阅读了相关文献。收集资料的方法包括:对课堂教学和教师教研活动进行观察,对教师个体和团体进行访谈,参与和教师教学相关的活动,收集各种实物,如教具、学具、教师反思笔记、学生作业、学校规章制度、政策文本等。资料分析的方法包括:分类编码、情境法、写备忘录、叙事探究、开会讨论、与已有文献对话等。研究的时间主要集中在2011年到2013年,但本文使用的资料有的来自之前的相关研究。

由于本研究问题涉及教师比较成熟的思

考和行动方式,结果发现,能够集中回答研究问题的资料通常来自“优秀教师”。本文所说的“优秀教师”不仅包括被我国教育行政部门认可的“专家型教师”(如特级教师、高级教师),而且包括“有经验的教师”(工作约10年以上、对教学有自己的理解和做法的骨干教师)。“新手教师”(工作3~5年的教师)和“一般教师”(有一定教学年头但尚未形成个人教学风格的教师)的思维和行动尚未“成型”,因此本文引用的资料大都来自前者,题目也因此而得名。^①

为了更加生动、逼真地呈现中国教师看待问题的视角,本文有意使用了很多他们自己的本土概念来呈现研究结果。

二、教师对教与学的整体性理解

在本研究中,不少优秀教师表达了对教与学的整体性理解,与中国文化传统中“天人合一”的世界观有暗合之处。对他们而言,教学不是一个孤立的、旨在向学生传递知识、改进学业的技术活儿,也不只是一份挣钱糊口的工作,而是自己作为“教师”、作为一个“人”的安身立命之道。

“和孩子们一起,慢慢地做着做着你就忘我了,从一个懵懵懂懂的还略有一些功利想法,到超越功利状态,你就能体会到教育的美妙,有一种神圣感,发自内心。有的时候,也遇到很多问题,感觉到很累,但是有一种悲壮的殉道者的感觉。”

这些教师过的是一种“学科化的生活”,这种生活整合了他们对自我、对所教学科以及对学生学习的理解。在他们的观念中,工作与闲暇、教学与非教学之间并不存在一个明确的分界。在访谈时,高中语文特级教师欧阳老师^②自豪地说:

① 自此,除了专门说明之外,本文所用的“教师”专指“优秀教师”。

② 为了保护被研究者的隐私,本文中所有的名字都是虚构的。

“我就是语文!”“我生来就是为了教语文的。我这嘴好,一样的话我说出来就好听。”“我就愿意,就喜欢,无论讲课还是学习还是自己生活,这成了我的一种生活方式,她(语文)已经把我整个人生都改变了。”

对欧阳老师而言,他的生活渗透了自己所教的学科——语文,他生活中的所有事情都与语文息息相关。与此同时,他所教的学科也渗透到了自己的生活中,以致他晚上做梦时也在大声练习上课。此外,他还发表了不少诗文,他甚至借用德国哲学家海德格尔的名言“诗意地栖息”,来表达自己对“学科化生活”的赞美。

另外一位语文特级教师刘老师在访谈时也充满激情地表达了同样的理解:

“当老师啊,实际上呢,得特别擅长和孩子们相处,把自己的生命用一种学科化的方式表达出来,在和孩子们的交往中获得快乐,把自己的想法、信念、爱,把自己的生命交付到和孩子们在一起的现场中并从中获得极大的满足……我教学,我是非常本色的一种教学,我的教学就是把生命投射到语文课堂上去。我就是语文,我就是语文课。”

刘老师对教语文是如此热爱,以致他几乎将所有业余时间都用来改进教学。他广泛阅读经典文本,自己动手写作美文,并经常组织学生开展课外活动,如夜晚在公园湖边的星空下背诵诗歌,即使是在高考来临之际都让学生针对社会热点问题展开辩论。当被问及学生在他课上的学习状况时,他对学生如数家珍,就好像他们是自己家里的孩子一般熟悉。

这类教师与自己的学科和学生学习完全认同的现象表明,他们认为自己就代表了所教的学科。他们希望传递给学生的知识已经铭刻在自己身上,一举手、一投足都在践行着他们自己所教授的知识。如果是语文教师,他们都阅读非常广泛,能书写诗文,古典诗词信手拈来,对学生作业的点评入木三分。如

果是英语教师,他们不仅能够流利地用英文听说读写,而且还熟谙英语国家的历史和文化,并且对文科的相关知识了如指掌。

在本研究中,这类教师对教与学的整体性理解充分表现在他们描述自己教学风格时所使用的意象上,如“我是一个卖关子的老师”和“我是一个无为的老师”。

1. “卖关子的老师”

“卖关子的老师”对自己所教学科以及相关领域的知识非常熟悉,不仅掌握了丰富的有效教学的策略和方法,而且对学生学习的习惯和困难有深入的理解。他们相信学生学习有最佳方式,而且他们自己掌握了一些“妙招”,能够让这种最佳状态发生。他们总是试图寻找最好的设计和最高效的办法,其教学近乎一种艺术表演,^[10]表现出极佳的对时间的控制和节奏感。在上课之前,他们通常会详细备课,事先准备一些“妙招”,期待着将学生引向他们从未到达过的高度。

在教学过程中,这类教师表现出极强的激情、自信和个人魅力。他们能够创设出一种氛围和气场,吸引住所有在场的人,包括外来的研究者。为了让自己的“妙招”发挥作用,他们(像演员一样)会设法在一段时间内保持悬念,然后在恰当的时机和场合,使用合适的节奏,将这些“妙招”抛出来。他们的课堂通常要求学生保持良好的纪律,以便能够及时抓住学生的兴趣和兴奋点,将其整合到自己的教学计划中。

在备课和教研活动时,几乎所有中国的教师都会考虑课程中的“重点”和“难点”。前者指的是学科知识中的重要内容,后者指的是学生可能遇到的困难。然而,在本研究中,“卖关子的老师”使用的一个本土概念“点穴”一词引起了我们的注意。这些教师从传统的中医学中借用了这个概念,并且在课题会上带来一张穴位图作为图解。这些教师认为,学生在学习新知识之前,是一个具有由节点组成知识神经网络的整体的人。当学生问某

个问题,教师立刻就知道学生的困难是什么(就好像神经系统中什么地方气流受阻了)。他们会立刻在那个位置“点穴”,学生的知识神经网络马上会被打通,达到“一通百通”的效果。而要做到这一点,教师不仅必须自己心中有所教学学科知识的结构图,而且学科的知识系统与学生的知识系统必须同时存在于他们的脑海中,形成相互比对的关系。

之前在一项对新手教师的研究中,我们发现,对新手教师而言,最困难的事情就是如何将自己在师范大学形成的心目中的学科“知识树”传递给学生,特别是当班额很大,而且学生的前有知识和学习准备度存在很大差异时。然而,对“卖关子的老师”而言,他们不仅在两个知识系统之间建立起了联系,而且还在为学生进行学科知识“心理学化”的工作。^[11]与此同时,他们还根据学生的差异和困惑而因材施教。

2. “无为的老师”

“无为的老师”对自己所教的学科以及相关领域的知识也非常熟悉,对学生的学习也有深刻的理解。与“卖关子的老师”不一样,“无为的老师”视教与学为一个自然生长的过程,相信学生有自己的发展潜能,知识是由教师和学生共同建构的。他们通常保持一种低调的自我形象,将自己置身于课堂的背景里,让学生在前景中扮演主要角色。“无为的老师”认为教师是学生学习的协助者,因此他们会帮助学生在课内外建立很多学习共同体。他们鼓励学生相互交流,自己则在需要时为学生答疑,或提供学习资源。这类教师通常不事先详细备课,而是在现场抓住“可教学时机”即兴发挥。他们的课堂对学生纪律的要求不是太严苛,规则不像在“卖关子的老师”的课堂上那么重要,只要“真正的学习”在发生就行。

这类教师意识到,自己作为教师对学生的影响其实是有限的,因此他们力图在“无为”和“有为”之间保持平衡。当面临不确定

性时,他们也会在学生面前适当“示弱”,暴露自己的“无知”和“好奇”。其实,“无为”这个词并不表示教师什么也不做,而是说他们不过分干扰学生的自然生长。由于他们对自己的能力和学生的潜能都很有信心,因此即使他们在外表上不过分行动,但对学生的学习状况却心知肚明。总体而言,他们在课堂上神情淡定,能够根据学生的需要及时提供指导,他们的教学通常看起来外松内紧,形散神不散。这表明他们已经达到了教师职业中“行家绝技”的水平。^[12]

我们可以使用老子的“碗壁之喻”在这里做一个类比。碗是由一个具有实体的碗壁和一个虚的内部空间而组成的。外部可见的碗壁只是为碗发挥作用而提供的一个条件,内部的空间与外部的碗壁一样重要。同样的,此类教师的“无为”就像内部的虚空,而他们的“有为”则像碗壁。正是由于他们能够恰当地在“无为”和“有为”之间相互转换,才能有效地帮助学生既尊重规则又主动学习。

在对这类教师进行研究的过程中,一个非同寻常的本土概念“课眼”一词引起了我们的注意。“课眼”指的是教师和学生通过共同努力,利用手头的课程资源、学生的已有知识、教师的课前准备以及双方的即兴创作,在课堂教与学中所达到的一种高潮。就像诗歌中的“文眼”、下棋时的“棋眼”或台风中的“风眼”,“课眼”象征的是一个气场,所有在场的人都被其力量所吸引。尽管这种有关教与学的理想氛围在教师的脑海中表现为一种“象”,但它需要气流在恰当的时间和空间向外发散和向内聚集。^[13]为了让“课眼”出现,教师必须通过询问结构不良的问题,为学生自己的主动探索打开足够的空间(正如打开具有离心力的空间让台风进来),创造足够的张力让学生倍感困惑(正如为台风集聚风力),形成一个动态的结构,让学生自己到达正确的答案(正如让风力旋转形成具有向心力的风眼)。

“课眼”这个概念(意象)作为教师“个人说服力话语”^[14]的一部分,向我们显示了这些教师独特的有关教与学的整体性理解。这类话语与课程改革中学术专家们所推崇的“权威话语”(如“主动、合作、探究”)很不一样。后者虽然描绘了课程改革所希冀的学生学习的理想状态,但是它是一种来自西方的分析型表达。我们珍惜“课眼”这样的概念(意象),是因为它以一种诗意的整体方式,表征了一个富有典型中国特色的理想课堂。它的发生需要“天时、地利、人和”等各种要素的共同作用,需要教师和学生的默契配合,在合适的时间,用合适的节律,最大限度地利用手头可利用的资源才可能出现。它是可欲(遇)而不可求的,教师可以倾尽全力去追求它,但其实现取决于很多他们自己也无法控制的因素。这就是中国文化信念中在“有为”和“无为”之间保持平衡的要义,它在“无为的老师”这类意象中得到了极佳的诠释。

3. 意象分析:火与水,阳与阴

“卖关子的老师”和“无为的老师”这一对意象,对我们来说具有火与水的特质。前者被激情所燃烧,将自己的生命奉献给教育教学事业;而后者不过分干扰学生的学习,像水一样顺势而为。这个类比也可以推衍到道家的阴和阳,两者须臾不分开,在一个动态的、辩证的关系中相互转化。在本研究中,我们也确实看到了在教师身上这两种风格同时存在的现象。这类教师能够根据不同的学习情境,灵活地转变自己的教学风格。例如,当向学生介绍教材中没有的内容时,这些教师会表现得很戏剧化,用各种“妙招”吸引学生的注意。而如果学生事先已经有所准备,教师则会待在教室的后面,让学生在台前自己主动学习。

对本研究而言,教师使用的这些意象对我们理解他们的教学观特别有帮助。意象在想象的内涵和外延上极具包容性,能够指引教师的心、脑和身体朝向他们所希望去的方

向。它具有一种独特的感召力,教师会很自然地对其做出回应,而不仅仅是在认知上遵守它。^[15]每一种意象都为教师的教学扮演了“焦点觉知”的作用,而相关的原则和规则则是缄默地支持着教师行动的“支援觉知”。^[16]后者可能不被教师自己所意识到,也可能无法用概念明确地表达出来。它们作为一种支持性工具,协助教师实现自己意象中所象征的理想教学状态。

在访谈中,不少教师(包括新手教师 and 一般教师)分享了与上述教学意象相吻合的感受:

“一天工作结束后,回到家里,我经常禁不住对自己说:‘今天的课上得真好!’或者‘今天的课真差劲!’如果你问我为什么会如此,我无法明确地告诉你,也无法用学术理论对课的每个部分进行分析。但是,在我的内心里,有一个意象、一种氛围,或者说一个气场,告诉我什么是一个理想的‘好’课。”

在这些教师的“支援觉知”里,支持教师行动的很多资源都是缄默的,甚至经常是一种直觉。他们受到自己“焦点觉知”(意象)引导的行动,也许能够按照类别对其背后的知识进行分析,如教育信念、课程和教学知识、对学生学习的理解、对社会环境的感知,等等。但是,这种类别分析还是有可能误失那个最重要的、引导教师心灵走向的要素,即意象。他们心目中的意象具身化(embody)了自己的教育理想、对人生的终极关怀、自己毕生希望从事的事业^[17]以及职业认同。是他们的意象感召着他们投身于自己正在做的事情,并从中获得重要的个人意义。

三、教师知行合一的教学样态

我们的课堂观察发现,很多优秀教师的教学都表现出一种惊人的知行合一的态势。对他们而言,理论与实践、身与心、脑与灵都不是相互分离,而是整合在一起的。他们不

是先学习有关教学的理论,然后将其应用到自己的实践中,而是通过自己“具身化的行动中识知”(embodied knowing in action),为学生提供身教和垂范。

1. 具身化的行动中识知

在本研究中,很多例子都显示,优秀教师具有一种“具身化的识知”,如教学中的激情、动作和面部表情等身体化语言、便于学生理解的行动公式、对学生的感染力和亲和力等。表现出这些迹象的教师,不仅将教学作为自己终生的事业(而不仅仅是谋生的工具),而且非常关注学生的学习。因此,他们很自然地表现出一种“有意的无意”。^[18]表面上好像他们并没有思考自己正在做的事情,而实际上这种似乎无意的举动来自他们对学生深切的关怀和全身心的投入。

同样以欧阳老师为例。他对教学生语文是如此着迷,以至于他只要一走进教室,声音就会自动高八度,他自己将这种授课方式称为“吼课”。在教学过程中,他在教室里手舞足蹈,面部表情极其丰富。当与学生互动时,他与学生靠得很近,俯下身子,眼睛直勾勾地盯着对方的眼睛,好像要抓住从他们嘴里发出来的每一个字。学生们被他的激情所感染,在我们课题的邀请下写下了下面这些感人的文字。

“激昂、高亢、昂扬、声如洪钟、嗓门洪亮、热情奔放。”

“喜怒忧思悲恐惊全部溢于言表。”

“澎湃、四射、四溢、在偌大的世界中波澜起伏。”

“用尽肢体语言,讲到兴奋处手舞足蹈,表情丰富,并伴有大量肢体动作。”

“他讲课具有中国风,就像在说评书。”

“引人入胜,可谓视听盛宴。”

“自然表现出了他的忘我。”

“老头聊发少年狂。”

“他是一个书生,但不是文弱书生。似乎以后不能用‘文弱’来修饰书生了,因为他

的激情使他俨然成为一名体育老师。”

在一次访谈中,欧阳老师说自己的激情已经“深入骨髓”了。他根本无法控制自己,因为激情就像火一样在内心燃烧:

“我一上课就像被火点燃了……这种激情已经深入骨髓了……就像演员一演戏就来神儿,我一上课就来神儿。”

在欧阳老师发表的一篇文章里,他也表达了自己认为的一个有激情的语文教师的理想状态:

“语文教师,必须是一个永葆激情的人。这种源于热爱生活的激情,应当是丰富的、热烈的、持久的。平时如岩浆蓄积于心底,用时便喷涌而出:口能点火,笔能生花。”

上述案例说明,这些教师掌握的知识不仅仅是(或者主要不是)命题性知识,其中大部分是有关性情(态度、价值观)和能力的知识,即“知道应该做什么”以及“如何做”的知识。他们有关学科、教育和学生学习的知识不仅仅通过语言和概念表达出来,而且通过自己身体化的态度和行动“做”出来。

2. 身教重于言教

研究发现,这些教师结合了“知”与“行”的“具身化的行动中识知”,为他们的学生起到了很好的示范作用。作为学生学习的榜样,他们用自己知行合一的教学样态表征了自己的学科知识,而不是简单地告诉学生有关知识和考试的种种规则和原则。他们相信“身教重于言教”,学生不可能被直接教会,而需要间接地被影响。为了给学生创设一个健康的、可持续发展的学习环境,教师自己必须能够践行自己所教的知识。正如欧阳老师在发表的一篇文章中所言:“语文的要义就是文以载道。血管里流出来的是血,水管里流出来的是水。文如其人。”

也许是由于受到这些教师的感染,他们的学生在本研究过程中学习动机和热情都有很大的提高。下面是欧阳老师班上部分学生写下的感言。

“因为他的激情,让我变得对语文更有激情。”

“使我对语文热情高涨,激情燃烧,小宇宙爆发。”

“心灵被震撼了。”

“心像被清洗过了。”

“让语文融入了内心。”

“学会了用心体会遥远的意境。”

“人生就像是语文,语文是对生命的体悟。”

“可能独自看这篇文章也会被震撼,但他读过之后,感到的是一种深深的震撼,很多情感和共鸣一下子便涌了出来,而且记忆深刻。”

“以前语文课的课堂气氛活跃不起来,因为无非就是分析名家名篇罢了。现在,他让我看到未曾发现的语文的魅力。原本乏味的语文竟然也能如此激情四射,使整个语文给我的感觉都变了。”

根据我们对这些学生的课堂表现、家庭作业和评语的观察,他们在教师“具身化”的指导下,不仅在知识获得、情感发展和行为改进这些方面进步很大,而且在各种考试中都名列前茅。我们相信,这主要是因为在一相互内居的关系中,这些学生已经从教师身上获得了他们部分的性情和品质。这种影响不是通过刻意的、明言的教诲,而是通过栩栩如生的教学垂范。学生的进步不完全是借助对教师个人行为的模仿,而主要是通过长期在教师身边耳濡目染,无意中就“变”成了教师所希望的那个样子。这种感染和熏陶是“润物细无声”的,是缄默的、内隐的,发生在具有感召力的师生关系之中。正如另外一位教师所言:

“有时候你说你影响了孩子,这个都是无形的东西。当时看不出什么影响,也就是天天上课,年复一年,日复一日。就这么上课,可上着上着呢,就变化了。”

很显然,学生通过与教师身体共在,自

己在无形中发生着变化,然而,为什么会这样呢?这种变化到底是如何发生的呢?因为“课堂比我们想象的要复杂、丰富,不是我们简单的认识能够穷尽的。我们做出来的东西其实比我们说出来的东西真的是要丰富得多。”除了教师所说的话和神态,“还有大量的无法言传的氛围、情调,那种流动在师生之间的情境感,这些东西都是语言所无力表达的。”如果教师对教学有一种神圣感,将人“作为伟大的存在”,就会发现“有很多智慧,有很多古老的教育方法,有很多实践中老师做的方法,不是简单的学理能够说明的。那里面蕴涵着的许多丰富的东西,比我们想象的要丰富得多。”

这种丰富的、无法言传的东西,是教师通过知行合一的身教而传递给学生的。因为他们擅长“对象化思维”,能够站在学生的角度思考问题,将心比心,设身处地,感同身受,或者说“特别擅长移情和理解”。教学是一个人际影响的工作,教师要想把课教好,需要有一定的人际交往能力。但是“这种人际交往很奇特”。有教师认为,一个特别擅长交际的人往往做不好老师。为什么呢?“因为他会觉得做老师特别吃亏,他可以指挥千军万马,他本可以当校长,或者是一个大的集团或是团队的领导,满足他更大的野心,更大的欲望。”而当教师所需要的人际交往能力很特别,这是“一种偏于弱的,一种和弱小者和同行带有一定的学习、学术交往色彩的交往。”这说明,虽然教师的身教是通过人际交往完成的,但这种交往是有教育性的交往,而且教师自己也能从中受益,因为他们觉得“这种交往特别干净,特别快乐。”这也可以说明为什么中国的教育传统特别看重“教学相长”。

3. 实践的优先性

与中国其他教师一样,参与本研究的教师也时刻面临着“素质教育”与“应试教育”悖论的挑战,不得不考虑学生的考试成绩、家长的期待、管理者的要求、学术专家的标准、社

会舆论等来自各方面的要求。但是,他们会掂量其中的利与弊,根据自己对教学的理解、自己的教学专长、学生的具体情况以及学校的文化等,选择最为中庸的立场和可行的办法。当他们不得不“戴着镣铐跳舞”时,他们会努力在各种张力之间保持平衡,对外部的改革理念进行“再情境化”。^[19]当他们如此审时度势地行动时,他们付诸的是“实践推理”,即根据实际情况对问题进行反复思考,采取最明智的策略加以应对。

这些教师对学术界开发的理论通常不感兴趣,因为这些理论很难指导他们的实际工作。正如一名英语高级教师在访谈时所言:“天上 what,地上 how,专家、教师各一套”。在她看来,学术专家最关心的是“知”,即所谓的“先进的”教学理论和原则,而一线教师必须将“知”融入“行”之中,甚至先“行”起来才知道“知”是什么。专家的理念对一线教师来说往往过于抽象和脱离实际,教师处于复杂和不确定的环境中,必须依靠自己的实践智慧来处理实际问题。一线教师与学者的知识是很不同的。后者类似博物馆内的知识,被分门别类地摆放起来便于参观和理解;前者类似工作坊中的知识,其组织方式依据解决问题的需要,更贴近实践者的工作经验。^[20]欧阳老师在访谈时也表达了类似的观点:

“你们这些大学教授真是烦人。你们是空对空,理论对理论,我们一线教师是地对地,抓住学生,吃透教材。”

在之后的一次访谈中,他借用毛泽东的《实践论》来支持自己的观点:

“我是受毛泽东影响成长起来的。实践是理论的源泉,比理论重要,我看重实践。”

当然,在这样的实践中,并不是只有“行”,而是渗透了这些教师身体化的“知”。

由于教师日常面对的是教学实践,而实践具有紧迫性,遭遇的问题必须立刻解决,容不得停下来慢慢思考,更不可能临时寻找学术理论。因此,他们必须考虑实践的优先性,

在解决问题的过程中形成自己的“使用理论”,然后再与学术理论进行比对。有一位很有造诣的高中教师在访谈时坦言:

“我没有什么理论,我所有的东西都是我自己琢磨出来的,我所有的理论事实上是我自己琢磨出来以后,再去看一些书,然后获得了共鸣,我就非常认可那个理论。”

这些教师认为,理论的逻辑与做事的逻辑是不一样的。做事必须先做起来,然后再通过行动中反思,在问题解决中形成自己的实践性知识。纯粹的理论逻辑是“没有力量的,它实际上是一种学理的逻辑。”而做事有做事的逻辑:

“做事就是一种事先就有一种朦朦胧胧的感觉,大概往这方面去做,总不会太差,然后去做。做了以后,发现挺好,就继续往下做。有时候做做,发现做不下去了,就反思反思调整一下,然后再做。做事的逻辑还真不太一样。”

这位教师所说的“朦朦胧胧的感觉”,其实就是实践者最为宝贵的、通过对经验不断反思积累而成的“直觉式洞察”。在面临各种困境时,教师们就是遵循这种“做事的逻辑”,通过“实践推理”,不断寻找此时此刻最佳的行动策略的。

四、讨论与结论

本研究的很多问题都值得讨论,但由于篇幅所限,只讨论两个问题:教师教学思维和行动特征之间的关联;本研究结果对教师专业学习的启示。

1. 教师教学思维和行动特征之间的关联

尽管教师的思维和行动特征在上文被分门别类地、从不同角度加以描述、解释和分析,但是它们在现实中是彼此紧密关联的,是教师个人哲学这同一实体的不同侧面。教师对教与学的整体性理解作为一个全观性的世界观,指导着他们在日常工作中知行合一的

行动样态。而他们教学中知行合一的样态也可以被视为他们对教与学的整体性理解在微观层面的缩影,将教师的世界观在课堂教学的情境下实体化并具体化了。知与行不是相互分离的两个实体,而是融合在一起,处于相互交织、相互转化的状态。在教师的课程设计、日常教学以及与学生和同事互动的过程中,它们被具身化、被做出来。进一步的,在中国文化传统里,知行合一不仅仅涉及认识论和方法论,而且关乎本体论,“知行本体合一”。在中文里,“知”的内涵不仅包括感知和

知识,而且包括道德良知。^[21]这就使得这些教师知行合一的教学样态不仅停留在认知和行动的层面,而且进入了道德教化的境界。

为了更加直观地看到这两个特征之间的关系,表1从四个维度进行解释:“是什么”,“如何被表征”,“来自哪里”,“为什么重要”。“是什么”指的是这个特征具有什么属性;“如何被表征”旨在提供典型例子来说明这个特征;“来自哪里”追溯的是这个特征的文化传统出处;“为什么重要”讨论的是这个特征具有的教育教学意义。

表1 教师的思维和行动特征框架

	是什么	如何被表征	来自哪里	为什么重要
思维方式	整体性,整合的	我就是语文,过一种学科化的生活,点穴,课眼	天人合一	全身心投入,避免对教学的破坏性分析
行动方式	知道什么与知道如何做并存	行动公式,具身化激情,身教,示范,实践推理	知行合一,中庸	避免身心分离,避免理论与实践分离

2. 对教师专业学习的启发意义

上述教师们所表现出来的对教学的整体性理解说明,教学不能被分割成片段,教师也不能在集中培训时被灌输各自分离的知识、技能和价值观。教师的学习与他们的日常工作无法分开,他们平时的问题解决过程就是专业学习的一部分。^[22]为了更加有效地实施教学改革,教育行政部门应该更多地鼓励并投资于教师的校本专业学习。

在我们的研究中,许多教师使用意象来表征自己的教学风格,这说明他们对教学的理解较多表现为一种诗意的整体,而较少表征为概念化的明言方式。这意味着,他们的学习也应该使用更加整体性、情境化,甚至默会的方式来组织,如做中学、课例研究(做课)、案例分析、学徒制、示范、反思性模仿和叙事探究等。专家型教师的实践性知识需要植根于真实的案例中,才可能将抽象的原则和规则通过具体的媒介呈现出来,更容易被教师所理解和体悟。

尽管具身化的学习方式被教师们认为比直接讲授更有效果,但是专家型教师知行合一的特征可能使他们的“妙招”很难被新手教

师所“看”到。专家型教师的专长是如此娴熟、自动化、个人化,以至新手教师可能只能抓到表面。因此,在校本研修中,专家型教师应该尽可能使自己的实践性知识透明,让其“去神秘化”。在帮助新手教师或与他们共同学习时,可以使用很多办法,如自我研究、角色扮演、刺激回应、出声思维、反思性写作、合作实验等。情境化的典型教学环节(如“高效能实践”或“核心实践”)也可以在职前教师的专业学习中使用。^[23]

此外,教师们对所教学科和学生学习的强烈认同告诉我们,“学习教学”不仅仅是一个应用和更新知识和技能的过程,而且是一个获得和发展专业认同的过程。适应一个专业,并将其变成“我自己的”,这是一个既漫长又艰苦的过程。^[24]教学不是一个天天重复操练的惯常性技艺,而是做一名“教师”、并成为教师这个“人”的过程。如帕尔默所言:“有意识地我们教我们知道的,无意识地我们教我们自己。”^[25]这说明,在教师的学习中,需要特别注意专业身份认同的问题,特别是在当前各种自上而下的教育变革中。

3. 结语

本研究的目的是捕捉并刻画部分中国教师在当前教育变革背景下动态的、全方位的教学画像。通过他们自己的本土概念,我们希望揭示他们的意义建构和行动特征。研究表明,对这些教师而言,教学是一种整合的行动,不仅涉及心与脑,而且涉及身体和灵魂。它需要教师全身心的投入、中庸的实践推理、知行合一的行动。为了通过身教和垂范影响学生的成长,教师必须投入与学生相互连接的共在之中。这也就是为什么本研究希望避免对教学进行“破坏性分析”,力图用一种整体的方式呈现教师的意义世界。

在试图勾勒中国教师的画像时,我们有意地使用了教师自己的很多本土概念。这么做的目的是希望认可教师自己的话语为一种“社会实践”,^[26]因为它不仅表征了教师的思维方式和行动样态,而且塑造了他们眼中的“现实”。这么做在当代中国特别有意义,因为目前不同的话语同时存在,而学术专家的话语通常压过了教师的话语。将教师自己的话语作为他们知识的表征形式呈现出来,我们希望认可他们的知识,虽然与学者的知识不一样,但一样有价值。

中国幅员辽阔,人口众多,在教育条件和质量上存在很大的地区差异。本研究不希冀宣称研究结果能够推广到中国其他地区、学校和教师身上。对这些教师的画像在科学实证主义者看来可能不具有代表性,也难以完全被重复,但我们相信它能够理解中国教师在当前这样一个有意义的历史时代所做的努力提供一点光亮。

参考文献:

- [1] D. J. Clandinin, et al. Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Mindset [J]. The Journal of Educational Research, 2010, (2); F. M. Connelly & D. J. Clandinin. Teachers as Curriculum Planners [M]. New York: Teachers College, 1988; L. Darling-Hammond. Powerful Teacher Education [M]. John Wiley & Sons, Inc., 2006; C. Day. Developing Teachers [M]. London: Falmer Press, 1999; D. Freeman. The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach [J]. Language Teaching, 2002, (1); P. L. Grossman. The Making of a Teacher [M]. New York: Teachers College Press, 1990; A. Hargreaves. Changing Teachers, Changing Times [M]. New York: Teachers College Press, 1994; F. Korthagen. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards A more Holistic Approach in Teacher Education [J]. Teaching and Teacher Education, 2004, (1); M. Lampert. Learning Teaching in, from and for Practice [J]. Journal of Teacher Education, 2009, (10); J. W. Little. Professional Development in Pursuit of School Reform [A]. A. Lyberman & L. Miller. Teachers Caught in the Action [C]. New York and London: Teachers College Press, 2001. 23—44; D. Lortie. Schoolteacher: A Sociological Study [M]. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1975; L. S. Shulman. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Education Review, 1987, (1); A. Webster-Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning [J]. Review of Educational Research, 2009, (2).
- [2] 陈向明,等. 搭建实践与理论之桥——教师的实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2011; L. Ma. Knowing and Teaching Elementary Mathematics [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.
- [3] 傅道春. 教师的成长与发展[M]. 北京:教育科学出版社, 2001; P. L. Grossman. The Making of a Teacher [M]. New York: Teachers College Press, 1990; 申纪亮. 有关教师教育的研究介绍[R]. 在北京教育学院的讲座. 北京:2002; 申纪亮, 辛涛. 论教师素质的构成[J]. 中小学管理, 1996, (11); L. S. Shulman. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Education Review, 1987, (1); 叶澜,等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [4] D. J. Clandinin & F. M. Connelly. Teachers' Professional Knowledge Landscapes [J]. Educational Researcher, 1995, (3).
- [5][18] 范梅南. 教学机智[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [6] F. Elbaz. Teacher Thinking: Study of Practical Knowledge [M]. London: Croom Helm, 1983; I. Henze, et al. Development of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Models of the Solar System and the Universe [J]. International Journal of Science Education, 2008, (10); N. Verloop, et al. Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching [J]. International Journal of Educational Research, 2001, (1).
- [7][16] M. Polany. Personal Knowledge [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- [8] D. J. Clandinin & F. M. Connelly. Teachers' Professional Knowledge Landscapes [J]. Educational Researcher, 1995, (3); 范梅南. 教学机智[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [9] P. Bourdieu. Outline of a Theory of Practice [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977; A. Giddens, A. The Constitution of Society [M]. Oxford: Polity Press, 1990.
- [10] L. Paine. The Teacher as Virtuoso: A Chinese Model for

Teaching [J]. Teachers College Record, 1990, (1).

[11] J. Dewey. Democracy and Education [M]. New York: The Macmillan Company, 1937.

[12] 艾斯纳. 教育想象——学校课程设计与评价[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.

[13] 刘长林. 中国象科学观[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2007.

[14] M. M. Bakhtin. The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin [M]. Texas: University of Texas Press, 1981.

[15] F. Elbaz. Teacher Thinking: Study of Practical Knowledge [M]. London: Croom Helm, 1983.

[17] M. Archer. Structure, Agency and the Internal Conversation [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

[19] B. Bernstein. On the Classification and Framing of

Knowledge [A]. M. Young. Knowledge and Control [C]. London: Collier-Macmillan, 1971.

[20] J. C. Nyiri & B. Smith. Practical Knowledge [M]. London, New York, Sydney: Croom Helm, 1988. 1—16. [21] 陈向明, 等. 搭建实践与理论之桥——教师的实践性知识研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.

[22][24] 马丁·贝尔, 马尔夫·布瑞克. 教育现场的专业学习 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005.

[23] 杨兰, 杨帆. 高能实践与教师教育实践课程的探索[J]. 全球教育展望, 2012, (6).

[25] 帕尔默. 教学勇气[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.

[26] 费尔克拉夫. 话语与社会变迁[M]. 北京: 华夏出版社, 2003.

Features of Expert Teachers' Thinking and Action in Teaching

Chen Xiangming

Abstract: A number of primary and secondary school teachers in Beijing have been surveyed longitudinally. It is found that most of the teachers, especially expert teachers, exhibited a holistic understanding of teaching and learning as well as a unity of knowing and action in teaching, which composed of their personal philosophy as the basis of their professional livelihood. It is concluded that Chinese teachers' native mindset and actions are worthy of special attention by academic experts and administrators, as they are necessary mediating tools to re-contextualize and re-construct the outside reform ideas in their school contexts. At present, more holistic, situated and even tacit means of school-based professional learning should be provided to Chinese teachers.

Key words: teacher thinking, teacher action, meaning making of teaching, holistic understanding, practical reasoning, unity of knowing and action

Author: Chen Xiangming, professor of Graduate School of Education, Director of Centre for Basic Education and Teacher Education, Peking University (Beijing 100871)

[责任编辑: 刘 洁]