

“研究”对于中小学教师意味着什么

柳夕浪

[摘要] 现实的教师研究活动是对生命意义的叩问及行动中的体验创生,是对教育信念的追寻、确认的过程。它不同于“旁观—发现”式的探究,体现出“行动—感悟”式的特征,属于原本意义上的一种研究。应当让丰富多样的教师研究活动逐步生成自己的规范,并据此反思我们已有的“研究观”。

[关键词] 教师研究;生命意义;行动;感悟

[作者简介] 柳夕浪,江苏省海安县教育局副局长 (江苏海安 226600)

或许我在研究,却说不清“研究”是什么。《辞海》上称,研究是“用科学的方法探索事物的本质和规律”。^①什么是“科学的方法”?依靠哲学的沉思、艺术的直觉、宗教的皈依以及生命内在的觉醒等追寻教育的意义,这算不算是“研究”?有学者将研究界定为“为了某一目的而搜集、分析资料的系统过程”,包括“研究问题、查阅文献、收集资料、分析资料、得出结论”这样几个环节。^②

对此,有学者根据校本研究的特点,把它简化为“有效地揭示问题、恰当地处理素材、形成新的认识”这样三个“教育研究的基本规定性”。^③如此将研究界定为系统的科学认识过程,与实践的改造无直接关系(纵使研究者对实践问题进行干预,那也不过是为搜集资料服务的,如同实验法操纵自变量,排除无关变量的干扰,乃是为了认清变量之间的因果联系),这与教师作为实践者、参与者的角色将发生怎样的冲突?

“研究”对于中小学教师来讲,到底意味着什么?它应当具备哪些基本规定性?回答这一问题,恐怕不能仅仅先假定“研究”的一般性标准,然后从中推导出关于教师研究的具体规定性;还要从中小学教师的角色,所处的情境需求出发,看看实际的“教研”、“科研”场域到底显现出什么,看看丰富多样而又富有成效的学校教科研活动对于教

师来讲意味着什么,并据此反思已有的“研究观”。

—

是关于事理的学科研究,还是“压力情境”中的积极应答?

今天谈研究,总是要追问属于什么学科的研究,似乎凡研究,都必须有相应的学科归属。一门学科有其特定的对象与方法,它为研究者探究事理(事即事实,理为事实间的联系以及成事的法则)提供了重要的学科视野与方法论准则。^④与此同时,学科建设还借助建立学术团体、设立基金、出版权威刊物、系统的学科培训等,为学科的发展提供制度保障(这便是所谓的“学科制度”)。但是,当中小学教师在规划课题、申请资助时,他们面对自身教育教学中的问题,诸如如何让“差生”在课堂上自由发言,如何让儿童在课外读更多的好书、拒绝网吧的诱惑,如何将现实生活中的问题引进课堂等等,往往不知道该归入哪一门学科,很难将它们一下子提到学科讨论的层次,感到“无家可归”。于是他们中间的一些人就不得不效法某些学科专家,“炮制”了“创新教学的情绪基础”、“专家型教师的实践性知识”、“新世纪中国素质教育”等“异己的问题”^⑤,研究这类大而无当的课

题。

学校教育作为一种正规的教育制度,在办学理念、培训目标、教学内容、教学方法及组织形式上均带有它的预设性,取消了这种预先规划与设计,也就从根本上取消了学校教育制度。但无论怎样的预先的规划设计,都有一个结合具体的教育情境加以调整与充实的过程,尤其是课程与教学领域,教育的动态生成性表现得尤为显著。要求教师忠实地执行既定的课程方案,将实施过程变成“按图索骥”的过程,这不现实,也不应该。真正的课程是教师与学生联合创造的教学经历,预设的课程计划与教材只是这种经验创生过程选择的工具而已。

正是基于教育过程的预设性与生成性这一对矛盾,课程专家斯藤豪斯于20世纪60年代末、70年代初创造性地提出“教师成为研究者”的设想,并付诸课改实践,借以达成课程发展与教师专业发展的双重目标。这一思想在我国基础教育新课程改革中得到了应有的强化。教育教学改革实践、教师专业发展的内在需求赋予教师“研究者”的角色,也就是说,教师的研究是内生的(教师的劳动本来就极富有创造性),并不是某种外部力量强加的东西。教师研究可以为教育科学研究提供素材,但它主要是为教育教学实践服务,所以不宜把它纳入教育学科建设的视野与轨道,用一套比较严格的学科规则制度来规范它。

教师经常处于充满危机、困惑与尴尬的“压力情境”中,这些压力主要来自于已有教学经验与新的岗位要求之间的差距、习惯了的教学节律与新课程理念之间的矛盾、个人教育信念与公共教育准则之间的对立、成人世界的教育意愿与儿童文化之间的紧张关系等。

教师的工作兼有科学与艺术、学习与施教、实践者与学者的双重性质,介乎“外行”与“专家”之间(准专业性),在“中间地带”的“裂缝”中生存,感受到是一种情境的“不确定性”、职域的“无边界性”和责任的“无限性”,一种何去何从的生存危机(什么都是,往往意味着什么都不是,沦为一种“普遍的平庸”)。教师的提问不单纯是一种求知、一种理智行为,而更多地反映出某种实际的生命遭遇,艰难的处境与困惑,一种关于教育教学生活的矛盾、苦恼。教师的探究更多地意味着遭遇挫折

的惊异与震撼之后对儿童发展可能性的寻求,对自身专业命运的叩问,对已有教学经验、个人教育信念的澄清、质疑,对教育应然的追寻;意味着教师将“不确定性”、“无边界性”、“复杂性”等作为创造的契机加以把握,给以积极的应答。实用主义的始作俑者皮尔士认为,人类确认信念的方法有四种:“固执的方法”,指固执地坚持一种信念,根本不去考虑别的不同的信念,更不愿批判质疑之;“权威的方法”,接受权威强加的东西;“先验的方法”,根据形而上的某些理念,“合乎理性”地接纳它们;“研究的方法”,所确立的信念是研究的结果,而不像其他几种方法那样一下子给予。^⑥信念不断地经受怀疑的考验,通过体验、探究,消除疑虑,建立起新的信念。教育是建基于信念的生命力发展过程。教师从事研究的过程是否可以视作对教育信念追寻、质疑与确认的过程?

是系统的搜集分析资料,还是不断感悟、体验、创生?

或许研究过程最为重要的是大量占有研究资料,包括占有相关文献资料,研制能够让他人重复验证的测量工具,搜集事实材料数据,或者进行开放性的访谈或现场观察搜集个案资料,并对此进行整理、归纳,上升至理论分析与解释的层面,揭示内在机理,形成新的构架模型。有文献资料总比没有要好,网络为教师查阅相关文献提供了便利。文本尤其是那些理论文献可以帮助教师理解自身的处境,界定情境中的问题,改变观察问题的视角,促进视界的敞亮与意义的生成,识别澄清那些被遗忘了的行动预设。但对于中小学教师来讲,这样做不仅困难而且还远远不够,不足以使他们从困境中走出来,从危机中摆脱出来。理论也许能转化为技术,但它永远不可能直接转化为教育情境问题的处置所要需的直觉、艺术。对心灵问题所施加的教育影响往往不是技术的,而是艺术的;不是直接的,而是间接的;不是共通的,而是独特的。面对极富有挑战性的困难处境,教师恐怕也无法抽身出来,保持距离,作“客观性”的思量,其所迫切需要的是洞察问题的症结,捕捉最佳时机,作开放式的聆听、意译,获得移情理解,采取智慧行动,富有创造性地建构出新的教育价值、教学方案与艺术。如此研究过程绝不是感性与理性、认知与行动割裂开来的抽象分析、推论,而是

全身心地投入,于行动中感悟,在行动中思索。

把握这种行动中感悟的特性,要求我们从习惯了的对象性思维模式中走出来,从“当事人”、“实践者”的视角看问题。在当事人的视野中,事物不是作为所要“面对”的现象(对立之象),不是与己无关的孤立实体,也不是已成的格局,而总是与己荣辱与共、休戚相关的,是行动中有待亲近关照的另一个“我”,表现出生成中的一种态势、活力和发展的可能性。如此所形成的并非反映与被反映的机械关系,或者操纵与被操纵的控制关系,而是积极互动的共生关系。当事人在行动中焕发出生命活力之初便具有感受力和创造力,可领悟自我,又观照他人,促成教育意义的创生和精神生命空间的拓展。山不再是静物,而有了性情;水不仅是化合物,而有了灵性;日常教育教学不再是琐碎小事的堆积,而被赋予了丰富多样的教育意蕴。感悟总是指向意义的生成;没有了感悟,外在的一切就没有意义,也就谈不上教育信念的确认。

感悟的过程恰如现象学所说的“非对象化的言与思”,面向实事本事,在现场直观中实现意义的充实。感悟具有当下的、直观的性质,但却不同于以表象为主要内容的感性认识,而是要有所领悟,超越时间和空间所规定的感性现实,进入一个可能世界里,从可能性的角度,回过头来审视、改造这个现实世界,促成意义的创生。在实现对表象的超越上,感悟同反思有共通之处。但反思是“后思”,是事后重新体验原初的经历,是一个不同于原本的再造,不再是现实的、当下的;同时反思的目光并非指向过去的意识对象(如回忆一个英语单词),而主要指向过去的意识行为(如反思我这个单词的学习过程),对意识行为的“预设”进行质疑、批判。它是一种“否思”,是理性把握的过程,对于理论工作者来讲,也是极富有挑战性的智力难题^⑦,何况教师呢?

是形成与行为相分离的命题知识,还是获得“存在的真理”?

科学研究越来越强调以能够被检验的模型或理论的形式建构知识。理论是什么?它是“脱离个别事物的一般化,脱离具体事例的抽象”^⑧,是由概念、变量、陈述、格式等基本要素构成的。^⑨它要经过去粗取精、去伪存真、由此及彼、由表及里的分析加工,以简化的形式,追寻柏拉图心目中的

“理型”,牛顿所认定的“第一推动力”,爱因斯坦所设想的那个“统一场论”,但却不一定能表征教师各不相同的创生经历、内在体验与实践智慧。那些能够借助语言表达出来的体验感悟,也常常带有强烈的个人特点,是一次性的教育经验,而不能像理论模型那样被他人重复验证。如果把研究看作是教师独特的生命历程的话,那么这其中的经历(行动)、感悟与表达三者缺一不可,同样重要。表达是解读生命历程必经的“弯路”。因为理解生命、确认信念,绝不仅仅是主观内省。伽达默尔说:“在异己的东西里认识自身,在异己的东西里感到自己的家,这就是精神的基本运动,这种精神的存在只是从他物出发向自己本身的返回。”^⑩表达就是把自我呈现给他人,从他人这面镜子中观照自我,在与他人的对话中促进自我的更新。教师作为实践者,其研究成果有着特殊的表达方式,如活动案例、成长故事、反思笔记等,甚至一堂课、一次活动等实践方式,而并非一定以研究报告、论文的形式出现。教育故事蕴含着教师个人的实践智慧和教育信念,透露出教师对日常教育教学生活的洞察力与反思探究能力。中国禅宗“不立文字”,却能“悟道”,他们“瞬刻永恒”的生命体验便寄寓在那些形象直觉式的“禅宗公案”中。课对于教师犹如作品之于作家一样的重要,善于探究的教师总会同学生一起不断创造出好课来。将研究成果限定为论文、专著,使数以千万计的中小学教师从事他们并不擅长的论文的写作与理论的结构,会导致对中小学教师成为研究者的批判、质疑。

研究以追求真理为己任。如果说教师的研究也是追寻真理的话,恐怕这时的真理已经不是认识论意义的主客观相符合,不是与行为相分离的命题的属性,而是有待确认的一种信念,成为“存在”本身的属性,即海德格尔所言的“存在的真理”。海氏曾明确指出:“真理的本质是自由”、“真理乃是存在者之解蔽,通过这种解蔽,一种敞开状态才成其本质”。^⑪教师职业生涯中的迷误莫过于固执地坚持连自己也说不清楚怎样得来的教学信念、惯例,根本不去考虑不同的教学理念,日复一日,年复一年,“重复着昨天的故事”。而从事研究的过程,便是其生命活力的激发与唤醒的过程,是对教育信念的质疑与确认,对原有教育教学习惯

不断突破,走向“无蔽”、“自由”的过程。“真理即成事”。他们把该做的事做成了,塑造了自己的历史,也就历史性地成为真理。^⑫

二

看来,研究不是单一的,而是丰富多样的。从观照问题的视野看,存在着这样两类性质不同的研究,一类是“旁观—发现”式的,一类是“行动—感悟”式的。“旁观—发现”式的研究,原则上要求将研究对象作为独立的实体对待,研究者必须防止自身主观情感因素的介入,要与研究对象保持必要的距离,进行观察与实验探究,并作出解释,提供一个连贯而明晰的推理过程,公开研究情况,接受同行的评审,最终达到发现规律、建构理论的目的。行动—感悟式的研究要求“把自己摆进去”,全身心地投入(不仅仅是理智的介入),激活生命之初每个人原本具有的感受力和创造力,感悟生命活动的意义,增进实践智慧,质疑并确认生活的信念,从曾经怎样和可能怎样的感悟中探索生命的应然。

关于研究活动的分类框架比较多,最典型的是分成基本理论研究与应用研究两类。按照这一分类框架,教师的研究只能归入“应用研究”的范畴,而实际上他们的研究并不完全是教育基本理论的应用过程。教育基本理论适度超前有限,可拿来“应用”的不多。往往是教改实践先行,理论被迫对教改实践中的问题作出回答。与此相联系的是将研究活动分成专业性的与非专业性的、正规的与非正规的。将以学术为业的专业人员的研究视为正规的、正式的、“合法”的,而将实践者的研究视为“非正式”的“行动研究”,它们是“低层次”的、“草根式”的、“经验水平”的,“大部分属于工作总结和工作报告,严格说来不能称其为‘研究’”^⑬,这恐怕是掌握“学科知识权力”的人对实践者研究的“另眼看待”。

“旁观—发现”式与“行动—感悟”式的划分只是强调观照的视野角度不同以及由此而带来的研究过程与成果形态的不一。前者更多地服从理性准则,所谓研究无非是让人的认识及其行动更富有理性,所谓“获得理性的认识”,“作出理性的行动”^⑭。后者则侧重从“生命的观点”看研究,所谓

研究无非是人创造属于自己的精神生活,让生命的灵性焕发出光辉。这里没有层次或水平上的差别。为了追求所谓高层次、高水平的研究,让实践者置身教育教学活动之外,对教育现象作客观描述、解释与预测,建构理论模型,这同让从来没有当过教师的旁观者去感悟教育过程的真谛,创造教学的艺术一样荒唐。

在人类精神生活历史的长河中,对感性的批判、排斥由来已久,^⑮对理性的偏执、旁观的艰难也早有清醒的省察^⑯,但我们却不能因为所谓理论对观察的渗透、事实与价值的缠绕、实验室内某些社会因素的介入就否认旁观的意义及客观事实的存在。现行的大学、教育科研机构最为流行的形象不是“象牙塔”,而是“服务站”,政府要什么,市场要什么,它们就给什么,过分地从“实用”的角度思考,容易失去保持冷静思维应有的距离,学术水平难以上去。我们也不能因为有了旁观—发现式的研究,就不要体验,不要感悟,也用不着叙事、讲故事了,甚至说“这样的教育科研是解决不了任何问题的”,它“始终不会有一个理论上的提升,不会有质的飞跃”,有的只是“像祥林嫂一样反复的自言自语、同义重复而已”^⑰。

人天然地具有未完成性、发展的可能性、面向世界的开放性。“看待儿童其实就是看待可能性。”^⑱教育原本是试图促进“人的生成”的心灵历程。教育的历程始终还在“条件”与“自由”的互动之中^⑲。“条件”意味着“可能与限制的交织”,把握这些“条件”是什么,离不开旁观者的实证研究与理论探讨。“自由”意味着“创生与规范的交织”,获得行动的自由,有赖于实践者的反思建构与能动生成,拓展教育想象的空间,不断打开一个可能的世界,进入一个深刻的意义世界。当一个人作为教育教学中的问题所困扰、百思不得其解,感到自己的生命若有若无时,叙事能让人(包括叙述者和读者)重新体验自己的生命感觉,保持对生活世界变化的敏感,找回被平淡的日常生活抹去的自我,这同样有价值。仅有旁观者的发现,永远不可能创造出真正属于教师自己的教学生活世界。旁观者的观察、描述与解释,形成“理论性认识”;行动者的感悟、建构与叙述教学的经验,形成“实践性知识”。两者之间不断对话,相互补充,摒弃单一的旁观、立法、独裁,倡导不同视界的共在、交

流与融合,才能发挥教育研究在教育改革中应有的先导和推动作用。

就个体而言,探究与生俱来,贯穿人的一生;就人类而言,生活实践中的感悟,不确定性情境中探究式的回应先于专门的科研活动,乃是原本意义上的一种研究,只是由于近代科学研究从中分化出来,取得了举世瞩目的成就,而导致了人们对它的遗忘、不认同。鉴于“单纯注重事实的科学、造就单纯注重事实的人”,所造成的生活意义的丧失^①,现象学要求恢复和激活人原初生动的感受力,借助现实的、“当下的”直观、“共现”,打开意义的空间,加以充实。意义的充实行动将单纯的意向越来越直接带到事情本身,即思想与事物在直观中同一,获得“真理的体验”(明见)。这种对“冷漠的旁观者”的批判、对当下直观或感悟的直接性的强调,要求我们转变研究人与世界的基本态度,恢复“行动—感悟”式研究的应有位置。

意义不是虚幻的,不是空洞无物的“大道理”,不是抽象的难以捉摸的“宏大意义”、“深远意义”,它离不开具体的教育情境和价值主体,离不开信念引导下的教育行动,如康德所言:“智性的概念就是行动”^②。教育的意义凝聚在对成长中的儿童的关注与期待中,蕴含在从实然世界走向应然世界的行动中,镶嵌于基于有形存在向无形存在的超越中。从“在直观中原本地显现出来的东西”出发,在教育行动中探询与充实、理解与创生教育的意义,需要在教育发生的现场直观,这是教师的专有,旁观者无法代替。“教师成为研究者为教育研究带来教育本身的充实,更直接地把教育研究带到事情本身那里。”^③

不仅教师,而且理论工作者也要走向教育的现实,走向实践,获得必要的体验,从而拓宽自己的研究视野。如同哲学家维特根斯坦所指出的那样,最重要的东西“不可说”,不可用科学式的言说,只能以“属己的方式”显现。这最重要的、“不能说的东西”,主要就是与教育问题密切相关的“生命意义的问题”,因为这“不是可以科学地探究、描述、理解、解释、分析或分类的东西”^④,只能在生活中显示出来。为此,不是要建构什么理论,而是以行动来体认。维特根斯坦曾多次试图以自己大胆的行动体认生命的意义。第一次世界大战爆发,他志愿从军,在军中完成了他的杰作《逻辑

研究》。他从父亲那儿继承了一大笔遗产,却把它转赠给两个姐姐,自己搬出豪宅,先后当过园丁和旅馆的行李搬运工,到奥地利的山村当小学教师,以一个普通人的身份将自己的伦理学付诸实践,守护着在他看来最为重要的价值关怀。这对于职业哲学家来讲,也许是个讽刺。日本东京大学的佐藤学教授从1980年以来,坚持每周两天,造访学校,观察课堂,在长达20余年的与一线教师的合作研究中,深切感受到教师研究的份量。他认为承认“实践话语”与“理论话语”的相对独立性,也就意味着教学研究不仅是“理论的实践化”,处于轴心地位的是“实践的理论化”或“实践性理论”,因为实践不是单纯的理论应用领域,它也是“实践性知识”形成的领域。教学研究原本就是“实践性研究”,“其主体是教师”。^⑤面对中小学教师的研究,我们所需要的正是佐藤学这样的理解和支持。

注释:

①辞海(缩印本)[Z].上海:上海辞书出版社,1989.1848.

②威廉·维尔斯曼.教育研究方法导论[M].北京:教育科学出版社,1997.4、5.

③彭钢.校本研究:基本规范与价值取向[J].教育研究,2004,(7).有人曾对“研究”作了12条更为严格的规定。贝斯特:《教育研究方法概论》(春秋出版社,1989年版)。三个“基本规定性”与此相比,确实宽泛了许多。

④叶澜教授指出,“教育研究是‘事理’研究,即探究人所做事物的行事依据和有效性、合理性的研究”,具有“综合研究”特征。但这种“事理”研究中的综合是指学科视野的综合,所要建设的是所谓“复杂事理学科”。叶澜:《教育研究方法论初探》(上海教育出版社,1999年版)。

⑤吴康宁.教育研究应研究什么样的“问题”[J].教育研究,2002,(11).

⑥⑦张汝伦.现代西方哲学十五讲[M].北京:北京大学出版社,2003.106、153—155.

⑦“自我不能在直观的同时又直观它进行着直观的自身。”(谢林)“对自己活动的观察与自己的活动本身不可能同时进行(所谓‘内观察’的不可能)。”(布伦塔诺)我们不能既处在愤怒的状态之中,同时又对愤怒进行反思,反思只能是事后的再造。而后反思有着“无限的循环”之弊:要想知道“我思”,必须进行反思,因而反思是思维的前提;但反思又是思维的一种,它本身作为前提要通过第二层次的反思才能被知道;第二层次的反思则又要通过第三层次的反思,如此类推至无限。西方哲人的“自识”从苏格拉底的“认识你自己”开始,又以他的著名结论“我知道,我一无所知”而终。倪梁康:《自识与反思》(商务印书馆,2002年版)。

⑧杰弗里·亚历山大.社会学十二讲[M].北京:华夏出版

社,2000.2.

⑨乔纳森·M·特纳.现代西方社会学理论[M].天津:天津人民出版社,1988.5.

⑩伽达默尔.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.17.

⑪海德格尔.论真理的本质[A].海德格尔选集(上)[C].上海:上海三联书店,1989.

⑫赵汀阳曾经说过:“那种关于生活的真理,如果存在的话,也只不过是一个‘事后真理’,即关于生活的某些断言只有在最终实现之时才成其为真理。”赵汀阳:《没有世界观的世界》(中国人民大学出版社,2003年版)。

⑬柳夕浪.反思行动研究[J].山东教育科研,2002,(2).

⑭英国的赫斯特将理论区分纯粹理论知识和实践性理论知识,前者作用主要是解释,关心的是“获得理性的认识”,后者决定实践活动,关心的是“作出理性的行动”。瞿葆奎:《教育学文集·教育与教育学》(人民教育出版社,1993年版)。

⑮古希腊的德谟克利特就证明,有两类知识,一类是通过感官得来的,一类是通过理智得来的。后者是“真实的”,可以作为

判别真理的尺度;前后是“虚假的”,它没有能力正确地判别真假。冯玉珍:《理性的悲哀与欢乐》(人民出版社,1993年版)。

⑯杜威就曾说过:“知识不是某种孤立自足的东西,而是在生命的维持和进化过程中不断发展的东西。”经验是人与环境既稳定又不稳定的互动,传统认识论作为旁观者的主体,只是一个错误的虚构。张汝伦:《现代西方哲学十五讲》(北京大学出版社,2003年版)。

⑰许锡良.评“怎么都行”[J].教育研究与实验,2004,(1).

⑱范梅南.教学机智[M].北京:教育科学出版社,2001.1.

⑲冯朝霖.教育哲学专论[M].台湾高等教育文化事业有限公司,2003.23.

⑳胡塞尔.欧洲科学的危机和超越论的现象学[M].北京:商务印书馆,2001.16.

㉑倪梁康.自识与反思[M].北京:商务印书馆,2002.192.

㉒宁虹.教师成为研究者的现象学意识[J].教育研究,2003,(11).

㉓佐藤学.课程与教师[M].北京:教育科学出版社,2003.230.

What Does “Research” Mean to Teachers at Primary and Secondary Schools

Liu Xilang

Abstract: In practice, teacher research activities usually become a process of pursuing and confirming their educational belief as a result of the emphasis on the significance of life and the innovative behavioral experience. Being different from other “onlooker/discover” inquiries, this kind of research belongs to a research of original sense for its reflection of the feature of “action/reflection”. Efforts should be made to enable varieties of teacher research activities to have their standards. Accordingly, these standards can be used for review of our current perspective about teacher research activities.

Key words: teacher research, significance of life, action, reflection

Author: Liu Xilang, Deputy Director of Education Bureau, Hai-An County, Jiangsu Province (HaiAn 226600)

[责任编辑:武思敏]