

# 教师教研在何种意义上是必要的

杨开城, 张慧慧

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

**[摘要]** 自然发生的教师教研原本是教师小群体活动, 目前已经异化为“为教研而教研”的活动。这种正式的教研活动, 在功能定位失误、过度行政干预、过度学术干预等因素的冲击下已经异化为教师不堪重负、研究几近作伪的假教研。假教研归根结底是旧教育学误导的结果。旧教育学(Pedagogy)错误地认为 PCK 是知识, 错误地认为教师的专业表现在课堂教学。其实, 教师的专业表现在课堂教学之外。教师的专业能力是一种基于设计的行动力, 又可称为基于行动的设计力, 它是一种融设计经验和行动经验为一体的综合能力。教师教研的宗旨就是要生成和提高教师基于设计的行动力。只有提升教师基于设计的行动力的教研, 对于教师才是必要的。这种教研活动依赖教学设计技术(如 LACID)和教学方案与行动的一致性分析技术(如教学过程机制图分析法), 是一种真正的专业活动。

**[关键词]** 教师教研; 教师专业; 教学设计技术; 教学方案与行动的一致性

**[中图分类号]** G434 **[文献标志码]** A

**[作者简介]** 杨开城(1971—), 男, 辽宁海城人。教授, 博士, 主要从事新教育学(Educology)研究。E-mail: yangkc\_beijing@bnu.edu.cn。

## 一、引言

教学工作是复杂的和适应性的, 是师生在交往过程中共同成长的过程, 自然需要处理各种各样的麻烦。要想搞好教学工作, 研究性的态度和行动是必不可少的。所以, 教师教研按道理不但是必要的, 而且应该成为教师日常工作的一部分。然而, 我们的教师教研活动总体上并不令人满意, 形式化严重、功利化色彩浓厚、远离课堂实际、教师被排斥为配角等问题<sup>[1-3]</sup>已经很普遍。

## 二、教师教研的异化

教师教研在性质上原本属于知情人小群体的活动, 这群人之间相互知根知底, 不需要说大话、空话, 更不需要拉大旗作虎皮, 而是本着真诚的动机和良心, 共同协作处理他们面对的麻烦, 同时通过解决麻烦而提升自己。如今教师教研却演变成公开的、正式的活动, 在种种因素的作用下, 教研活动已经发生了目标替代——为教研而教研。这种演变可以说是一种异化。

### (一) 教师不堪重负

目前的教研活动多数是正式教研, 直接或间接地占用了教师大量的自由时间, 而且收益不大。除了大量存在的“抄抄资料、做做样子的形式主义”<sup>[4]</sup>, 相对务实的教研方式就是听评课、磨课和教学反思。然而, 就是这些看似务实的教研活动带来了教研的阳奉阴违与敷衍。“教研活动都存在着明显的权威与非权威关系, 发言机制也是按部就班依次发言, 并未形成争论互动、共识结合……对话往往止步于对现象问题的讨论”<sup>[5]</sup>, “优秀教师和专家学者凭借同一套说辞, 应对着不同的教学状况, 甚至想解决不同的教学问题, 教师逐渐掌握了教研活动的套路, 在了解‘游戏规则’之后, 尝试投其所好, 在教研活动中的表现看似如鱼得水, 实质上长进甚微”<sup>[6]</sup>, 教师“不是积极互动而是被迫无奈参与”<sup>[7]</sup>, 评课难免表现出“轻”评、“虚”评、“偏”评和“单向”评<sup>[8]</sup>等特征。这种情况下, “教学与研究难以实现真正统一”<sup>[6]</sup>。

由于目前教育学理论并没有为教学质量的判断提供事前的客观标尺, 所以评课和反思都是主观意见(这不是说主观意见没有价值)的表达和交流。为了避

免教研活动冷场,极容易出现被过度挖掘的情况。至于那些问题是否是真问题、是否是紧要问题,以及同行和专家的评判是否构成了对教师的冒犯,则无人关注。教研磨课其实就是将一节课的教学过程在细节上逐渐改成某些流行的理念、原则、模式或者当权者所期望的样子。当然磨好的课是否真的既好看又好用,则很难说。“对于说课和评课,教学反思是关键”<sup>[9]</sup>。当然,教研中的教师反思不是那种日常发生的反思,而是一种落实到纸面上的反思,是一种必须深刻的反思。

由此可见,听评课、磨课、反思很容易成为教师额外的工作负担、心理负担甚至精神负担。当然,无论教研的效果如何,教学质量至少不能下降。如果教研占据了教师的正常工作时间,教师必须挤出自己的休息时间把工作做完。而目前的教学质量往往就是指学生的各种考试分数和排名,而提高分数的最佳策略其实就是题海战术——虽然智慧含量低,但的确管用,只是特别消耗时间。如果那些正式的教师教研成为日常职业活动,教师将不堪重负。

### (二) 研究几近作伪

当“小打小闹”的教研演变成了“正规”教研活动时,教研就需要做出个成绩来,至少需要做出个样子来。教师不但要花大力气准备一节课,还要花足够时间完成说课、听评课、磨课,还要写反思性的教研日志,甚至还要写学术性的论文发表于学术会议或期刊上。特别是教研论文,它可以看作是所有参与者当下可见的教研成果。无论教研是否真的解决了问题,论文是必须发表的,否则就没有直接的收益。

教学与写论文完全是两个不同的套路。教学能手常常不是写作高手。要想让论文能够顺利发表,教师必须学会“上网上线”,将自己形而下的经验描述成形而上的“理论”,必须学会顺应最流行的理念和语汇去为自己的经验和做法贴标签。由此,我们极难发现一篇实事求是的教研论文,多数教研论文大话连篇、文理牵强、有一说十,将极难实证的“土办法”用统计数据包装成效果极佳的“好办法”。

发表论文极大地提高了教师对教研的功利性期望。从这种功利性出发,教师常常抱怨“教研活动内容繁杂,有效性、创新性未得到充分体现……教研活动主题不鲜明……教研活动形式单一”<sup>[7]</sup>。可是教研为什么非要具有创新性?主题为什么非要鲜明?活动形式为什么非要丰富多彩?教研发挥它的作用就好,在教研中教师发生学习就好,其他的都是做给他人看的。在这种功利性期望的背景下,我们突然发现“教师不知道如何教研”<sup>[4]</sup>。其实教师会教研,也会反思,他们不熟

悉、没掌握的是教研给你看、反思给你听而已。当需要教师反思给人看的时候,我们才发现,“多数教师对教学反思的认识存在偏差,反思意识比较淡薄”<sup>[10]</sup>。

总体来说,正式的教师教研基本上已经失能,成本高、收益小,而且不可持续,已经异化为用于评职称、宣传、评比积累素材的表演秀。这场秀,有些人秀智慧,有些人秀谦卑,有些人秀权力。在这样的秀场,一线教师很难说不是群演。

## 三、教研异化的归因分析

### (一) 功能定位失误

凭借直观的实践需要,人们很容易将教研定位在解决教学问题上。那些需要教研解决的问题常常是教师单凭个人力量无法解决的,或者这个能力是不被信任的。所以,人们希望教研主题要“来自教师实践中迫切需要解决的问题……要基于活生生的课堂”<sup>[11]</sup>，“要立足于实际问题的解决……研究问题应当来源于本校教育教学实践中……研究结果应当能直接用于教育教学实践……”<sup>[1]</sup>，主张教研过程是“发现实践问题—明确问题—制订解决方案—实施方案—实践反思”<sup>[12]</sup>。当然这些问题绝不限于教师怎么教的问题。有人主张教研应由关注“教”向聚焦“学”转型<sup>[13]</sup>。这种问题解决的定位过于狭隘。

也有学者认为,教师教研不限于教学问题的解决,认为教师教研与教师专业发展或成长有关。虽然这种认识视野稍微扩大了一些,但人们仍念念不忘其他诉求,如学生成绩、办学质量、问题解决等。有人认为,教研是教师专业成长的一条有效路径,教研要以促进师生的共同成长为宗旨,要以解决学校教育教学的实际问题为核心<sup>[14]</sup>;有人认为,教师教研是“促进教师专业成长,提升教育质量的重要抓手”<sup>[15]</sup>;有人认为,教研是“促进教师专业发展的教师学习……关键在于‘聚焦有价值的学生学习成就’”<sup>[15]</sup>;有人认为,教研要“以促进学生全面发展和教师专业进步为目的,以教育教学问题为研究对象”<sup>[16]</sup>。以上观点貌似关注教师专业发展或成长,实则无法摆脱成绩、业绩、解决问题等现实目标的诱惑,似乎不能直接带来这些收益的专业发展都是不值得去做的。其结果是:教师专业发展或成长只是为“问题解决”定位搭了个“高大上”的台面,本身却成了空话或口号。事情仍会回到问题解决上。可是,教师教学越是有效的,越是有益的,就越是符合实情的,越是凸显教师个性的,也就越是难以客观评估的。非要揪出其中的问题,就可能过度问题化,否则便无法衬托出教研活动的功绩。教研活动中问题

解决是就事论事的支招试验,与教师专业发展或成长没有必然联系。对问题解决念念不忘,自然也就把教师专业发展的事儿放到一边了。我们应该承认,日常教学问题多多,但将教研活动定位在解决那些所谓的问题,往往是一种头痛医头、脚痛医脚的做法。

### (二)过度行政干预

学界有这样一种主张:教研之所以差强人意是因为缺乏制度的支持、领导不关心。人们常常将“缺乏计划性、工作随意性大、活动形式陈旧单一”<sup>[16]</sup>、“缺乏精细组织、没有操作标准”<sup>[17]</sup>、“教研活动呈现碎片化、无序化”<sup>[17]</sup>看作是某些教研活动的缺点,也常常主张教研要有行政制度的支持,“学校需要建立健全良好的教研机制……以促进校本教研质量的提高”<sup>[18]</sup>,而且这种制度要是一种“以‘细’为本的常规管理制度”<sup>[18]</sup>,能够管理细节。

但现实告诉我们,针对教研的制度配置有可能强化了教研的不良表现。其结果便是:原本好好的主动劳动,变成了被监管的半强迫劳动。如今,学校的各种制度越来越繁杂,行政化愈演愈烈。制度进一步、良心退一步,事无巨细的管理制度几乎耗尽了这种良心。

自然而然的非正式教研需要轻松的、弱监管的管理方式,当然这种方式不可能在特定时间内生产出某种成绩来。要出成绩,就要明确指标、消除行为隐蔽,将教研行为公开,将教研的信息公开,让管理者也全程参与其中,很明显这极大地提高了管理成本。如果管理者没有时间和精力全程参与,还要监管,只好搞文牍主义、成绩主义、论文主义。以成败论英雄、貌似能客观评估的教研,它的有益性自然是可疑的。这种面向绩效的教研管理,实质上只是面子工程、政绩工程的一部分。这种教研极容易表现为一种媚上、媚外的表演,名义上要效果,实则要成果;名义上为了学生,实则为了让教研活动有响动。要了面子,丢了里子。

### (三)过度学术干预

学校或教育研究机构在正式的教研活动中拍几张照片放到宣传栏或其他文档中,这是行政干预的范围。一旦鼓励甚至要求教师把教研成果写成各式论文发表,便给了学术干预教师教研的机会。很明显,发表学术论文与言语交流的套路不同,学术论文有其自身的学术规范和话语体系,学术论文中的研究要讲究方法,成果要有一定的创新性,学术论文要用书面语行文,而且结构要严谨,用词要讲究。所以,一旦要求公开发表教研论文,人们自然会发现,“(1)一线教师较

少接受科研程序、方法和规范等方面的系统培训……

(2)大部分教师对教育理论缺乏关注和系统研究……

(3)一般教师对理论的语言不甚熟悉,甚至曲解,妨碍了研究结果的表达和交流……(4)教师的研究方法和技能普遍欠缺,导致研究的信度和效度不高”<sup>[19]</sup>,自然需要“基于‘证据’的教研活动反思”<sup>[17]</sup>。所以,教师教研要学会研究方法、学会提炼、学会讲故事。学术圈也提供了这类论文表述工具,如研究方法、教学模式、各式理念等。关于方法,教研方面的论文中常见的就是对比试验/实验、质性行动研究等。从学界立场看,教师作为研究者,必须掌握这些方法。不过这些方法易学难用,而且只是用于正规学术研究,追求的目标也不是教研自身的目标,所以属于教师职业之外的负担。而且,为了发表论文,教师还必须感知学术圈的风向,看看学术圈在关注什么、哪些语汇比较流行,然后牵强地将自己的经验装潢成学术圈认可的样子。对于任何人来说,揣摩他人的意图,言说他人的话语,都是非常痛苦的过程,因为它是对自身的否定。这种痛苦对于教师尤甚。

如果不发表论文,教师教研还需要学术圈吗?有人认为,“……以经验帮带型为主的教研方式已不能适应教研发展的新态势”<sup>[13]</sup>,希望“有专家型教师进行指导”<sup>[20]</sup>，“专家应该在每个阶段都发挥指导作用”<sup>[11]</sup>。我看未必。专家在哪里?主力当然是教研员、高校教育研究者或者具有特殊职称或称号的教师。但实际上名副其实的专家数量极少,让这些专家参与教师教研的成本极高。能常年广泛参与教师教研的专家或者专家型教师多数只是入职早、经验多、职称高的教师或者特定岗位的研究者罢了。这又涉及学界一个莫名其妙的假设:在才能方面,老教师高于新教师,职称高的教师优于职称低的教师,特殊称号的教师高于普通称号的教师,专职教育研究者高于中小学教师!正是因为这个假设,某些人在教研活动中有了高一级的话语权,这对教研活动并非好事。很多人以“名家”的身份去指导他人,这本身就是一种五十步与一百步的关系,常常是事后的诸葛亮、事前的马谡。

如果不发表论文,教师教研还需要学术圈吗?有人认为,“……以经验帮带型为主的教研方式已不能适应教研发展的新态势”<sup>[13]</sup>,希望“有专家型教师进行指导”<sup>[20]</sup>，“专家应该在每个阶段都发挥指导作用”<sup>[11]</sup>。我看未必。专家在哪里?主力当然是教研员、高校教育研究者或者具有特殊职称或称号的教师。但实际上名副其实的专家数量极少,让这些专家参与教师教研的成本极高。能常年广泛参与教师教研的专家或者专家型教师多数只是入职早、经验多、职称高的教师或者特定岗位的研究者罢了。这又涉及学界一个莫名其妙的假设:在才能方面,老教师高于新教师,职称高的教师优于职称低的教师,特殊称号的教师高于普通称号的教师,专职教育研究者高于中小学教师!正是因为这个假设,某些人在教研活动中有了高一级的话语权,这对教研活动并非好事。很多人以“名家”的身份去指导他人,这本身就是一种五十步与一百步的关系,常常是事后的诸葛亮、事前的马谡。

### (四)旧教育学的误导

教师能够独立搞教研吗?难道真的不需要行政支持、学术支持,甚至是干预吗?答案是:的确需要。自然发生的非正式教研肯定是不够的。关键是干预什么、如何干预以及合适的尺度在哪里!其实,定位失误、过度行政干预和过度学术干预都是旧教育学<sup>①</sup>(Pedagogy)

①旧教育学是指以教育主张、教育原则、教育方法模式为核心内容的关于教育的“学问”。

误导的结果。

教研要解决的教学问题,从旧教育学角度看,就是实践中“如何做”的问题。可是旧教育学总是把“如何做”转化为教学方法模式的教条,总是暗示存在着某些简单易行又随取随用的好办法,并赋予它们知识的地位。旧教育学不但错误地引导教师对有效教学方法模式的需求,而且也误导学界将教师的这种需求当作是教师岗位的专业要求。

对这个“如何做”问题在旧教育学理论中的对应物,按照舒尔曼的划分,就是学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)。“教师的 PCK 是教师知识的核心,对教师专业发展起着决定作用。”<sup>[21]</sup>在旧教育学看来,教学问题最终可归结为教师没有掌握 PCK。当然,掌握 PCK 不可能是“理论学习”的结果,因为 PCK 属于默会知识。要想掌握 PCK,只能通过教研中的听评课、磨课和反思来实现。

然而“PCK 是知识”是一个重大的误解。如果 PCK 真的是知识,它在教学实践中一定有对应物,那些方法、模式必定有所指,但实际上我们并没有客观的尺度来判断一次真实发生的教学过程是否是某个 PCK 的表现。这种方法和模式越是具体,这种判定就越困难,而且经验常常告诉我们,那些方法、模式之外的特定工具、特定行为往往是非常重要的。从 PCK 的句法特征看,也能判断 PCK 不是知识。因为 PCK 没有真值。它只是一种行动规范,不存在真伪,只存在合适与否的问题,也不存在有效性的证据(否则我们便不需要将它说成是情境性知识了),只存在可行性的证据。按照 PCK 行动并不会自动确保教学质量,反而易生成教条,其中,以教师为自己设立的教条危害最大。

把 PCK 误解为知识带来了一个误判:PCK 是教师的专业知识,教师专业发展就是积累经验生成所谓的默会 PCK。其实,默会知识的说法混淆了知识与能力,将能力和经验说成了知识。所谓的默会知识其实就是私人经验。强调教师 PCK 知识的默会性实际上是在破坏教师的专业性。默会知识的生成、调整和运用过程是无法被观察的,最终人们只能看默会知识运用的结果——教学效果,这是一种当事人满意的尺度,不是一种客观的尺度。所以,对于默会知识的运用过程——教学过程自然也就没有讨论的必要,只要效果好,具体是一个怎样的教学过程并不重要。所以,关于“如何做”的默会知识是拒绝主体间检验的,它是私人的,他者的话语是可以被合法地拒绝的。这与公共事业中的专业精神是背道而驰的。

同时,专业权力是专业的重要外部特征,任何专

业都存在特定的专业权力。专业权力不是一种孤立的权力,教育实践需要它与行政权力形成制衡,可是基于默会知识进而略带神秘色彩的专业权力有这个实力吗?基于默会知识的教学效果是不稳定的,因而,仅仅因为默会知识而赋予教师特定的专业权力是存在风险的。专业人士对真理的把握不是源于个人的悟性,而是依赖专业知识的清晰性,由此生成专业权力。只有知识的清晰性才能带来功能的确定性。默会知识很容易因为情境的变化而无效,进而需要不断重建它的有效性和稳定性。这根本不是专业性的表现。

旧教育学的这一误解和误判源自它将专业眼光聚焦于课堂教学,在课堂教学过程中寻找教师的专业表现。在“教有法而无定法”的经验指引下,旧教育学不得不强调教师这种专业知识的默会性。然而,个人经验以默会知识的身份获得了知识身份,只要结果令人满意,我们便对个人经验不再怀疑,这就是经验主义,而且是唯分数论的经验主义。而实践过程中,这种经验主义在权力关系的冲击下,必然陷入权威主义。在无法立即看到教学效果的情况下,我们只能遵从权威。恰恰因为经验主义,教师常常固守自己的经验而拒绝成长,将经验无效的地方归结为外部因素。恰恰因为权威主义,对教研的行政支持和学术支持往往变成过度的干预。

信赖默会 PCK 的态度,其实是宣布了旧教育学的无用。调查发现,“教师往往更加青睐能够直接为其所用的教育实践经验,而不太愿意投入过多时间学习教育理论,尤其是经验丰富的老教师,相对新入职的教师而言,他们往往更青睐实践知识”<sup>[6]</sup>。从教师角度看,如果说理论学习就是指学习旧教育学理论,那么教师确实应该远避。新手教师之所以对这种“理论”仍有兴趣,主要是面对实践问题有点手足无措,一旦积累了经验,也会对旧教育学理论失去兴趣。

严格地说,“所谓专业知识是指一整套系统的、具有普遍性的、可传播的、拥有一定学术地位的理论体系”<sup>[22]</sup>。PCK 不是知识,自然教师也就没有“专业”资格。基于 PCK 背景的教师教研自然也与专业发展或成长没有直接联系。既然如此,教师教研促进教师专业发展是否是一句空话?

#### 四、教研的本真功能

我们不希望教师教研成为名利诱惑下的半强制劳动,这种教研特别耽误教学。那么,教师教研是否应该取消?当然不能。教师教研有着不可替代的功能。

教师教研是为了发现普适性规律吗?当然不是,

否则让教育学研究者情何以堪?而且发现规律的事情不需要教师教研这种“职业大众”参与的方式,成本太高。教师教研是为了发现哪怕是只对教师自己有效的教学方法模式?也不是,因为从学理上讲,教学方法、模式只具有可行性而非有效性,而且教师形成私人风格性的方法、模式并不需要教研,日常经验总结以及日常教学过程就会对他的教学风格具有形塑效果。

教师教研是为了解决眼前的问题吗?这种期望是合理的,虽然有些功利。教学问题层出不穷、变幻莫测,旁观者可以感知到它的存在,却无法精确定义,更谈不上解决,只有作为当事人的教师才能准确理解,因为教师是它的一部分。教师对问题的这种理解包含着许多无法用言语表达的感受以及这种感受(而非证据)支持的判断,其中,可能存在着重要却无资格分享的信息,可能存在着值得深入探究的局部困惑却不足以发表为论文的东西。要解决这类问题,教师只能具体问题具体分析地处理它,而无法遵循什么模式,也无需向旁人证明什么。经验告诉我们,教学问题常常是在日常教学工作中以非正式的、“和风细雨”“潜入夜”的方式解决的。仔细想来,那些问题常常是特定学生在特定条件下引发的,很难说需要“被解决”。当下的问题可能没有持续性,等学生长大了、升级了、毕业了,有些问题自然消失。这倒不是说,我们可以忽视那些问题,因为教师是问题的一部分,如果教师不成长,这个问题自然消失了,那个问题又自然出现了。教师在日常教学过程中遇到“面对问题束手无策”时的“束手无策”才是关键点,那个偶遇的问题并不是关键点。所以说,教研不是为了解决问题。

教师教研是为了提高教学质量吗?这比解决某个具体的问题更难。当然,我们相信,长期务实的教研一定在某种程度上、在某个方面带来教育上的收益,但是否是分数上的提升,真的很难说。现实中的某些教研,短时间内高强度、高智力的投入的确会带来某些分数收益,但这种高成本的教研是不可持续的,而且它们的分数收益会被那些学生自然带走,留下来的恐怕是教师老旧的能力和透支的身体。这样的教研对后期的教学质量没有实质帮助。

教师教研是为了提高教师的专业能力吗?如果教师的专业能力是指默会 PCK 的运用能力,那么按前文所述,这种愿望注定会落空。但泛泛地谈,如果教师教研真的能提高教师的专业能力(暂时不管它是什么),那是最好的,它同时也说明了教学原本就是研究性实践。

本真地讲,教研是教师职业的存在方式,而不是

一种立竿见影的工程,更不存在非要推广的某种模式。教研是教师要过的“日子”,过日子不需要模式。至于那些教学问题,是要放到“日子”中而非正式教研活动中处理的。而且,所谓的教学问题解决实质上是教学问题的防范,即让已发现的问题在日后减少出现。所以,教师对问题的解决不能就事论事,而需要通过具体问题具体分析的系统化设计以及相应的行动来完成。比如:学生学习动机低下、学生遇到认知困难、教学失序,要解决这样的问题,当然需要具体问题具体分析地理解那些麻烦,但最终需要对课堂教学进行系统化设计并通过贯彻实施来避免或者减缓,在解决那些麻烦的同时,完成正常的教学。

教师必须依赖特定专业知识来处理他所面对的问题。这些专业知识来自理论,包括具有理解功能的理论和具有指引行动功能的理论。前者包括哲学、心理学、社会学、经济学等,后者则是指具体问题具体分析地寻求“如何做”答案的理论以及心理行为养成技术等知识。前者告诉我们实情是什么以及什么不能做,后者告诉我们怎么制定行动计划,特别是指引教师关注和积累哪些方面的经验技巧,比如:针对哪个知识点哪些问题比较好用,针对哪些知识点如何提问或讲授比较合适,什么强化物比较奏效等。也只有通过后者,教师才会快速生成对学科知识的教学性理解——不是指该学科客观的知识语义描述,而是指适于特定群体的言语表征方式以及学生常见的误解。

总之,暂时放下解决问题、提高质量的现实诉求,聚焦教师专业发展或成长才是教师教研的正道。其实,无论是解决问题还是提升教学质量,最终都要依赖教师的专业能力。提高教师专业能力,教研投入的收益会被教师继承下来,最终反映在学生身上。因此,教研的本真功能其实就是提升教师的专业能力,促使专业知识理论与实践的整合(入脑、走心、进人格)。只不过我们需要重新定义教师专业能力,并另行寻觅能增长教师专业能力的教研方式。

## 五、基于一致性分析的教师教研： 提升教师专业能力的基本方式

真教研的主要功能是发展教师专业能力。教学的首要任务是达成具体的教学目标,而 PCK 与那些具体的教学目标没有直接关联,因此,与教师的专业性无关,教师的专业表现并不在孤立的课堂。我们需要在更大范围内寻找教师的专业表现。除了上课,教师的本职工作还包括备课,现在我们称之为教学设计。教学的复杂性决定了教师需要在上课前进行教学设

计。教学设计不是一种“构想一下教学的大致过程、温习一下讲授内容”的过程。教学具有明确的教学目标,它需要通过一个复杂的师生交互过程来完成这个目标。这决定了教学设计是一个在明晰的教学目标指引下,综合处理关于学习内容、教学目标、学生以及其他各种约束条件的信息并生成针对特定教学目标的教学交互和信息资源的过程,这个过程融入了教学设计者对知识、学生、学习以及对教学自身的理解,还隐含着心理学、哲学、社会学、经济学等理论知识的应用。这是一个复杂问题的分析和决策过程。为了确保所设计方案的质量以及降低设计过程的成本,教学设计需要技术化,使之成为教学设计技术的应用过程。一旦这个过程成为技术性的过程,教学设计便成了专业技术的用武之地,它便可以成为教师的专业领域,教师也因此可以成为专业教师。也就是说,是因为专业的教学设计而不是因为“专业的”课堂教学,教师才成为专业的教师。

有了教学设计技术,我们便可以说,教师专业能力就是教学设计的技术能力,简称教学设计力。教学设计力不是一种纯粹的经验能力,是一种教学设计技术的操作能力。只有掌握了教学设计技术,教师才可能设计出目标—手段一致性、学生参与度、媒体多元性、教学适应性较高的教学方案,并将基础学科知识以及他人和以往的行动经验整合到他们的意识中,进而反映到教学方案中。

但这个教学方案是否能在课堂上得到贯彻执行,取决于教师的教学行动力。教学设计时,教师可以保持自觉和清醒,在心平气和、平心静气的条件下,创制教学方案。但教学实施时,教师会面临各种意外和突发事件。我们希望教师在教学实施时能够按照自己所设计的教学方案进行,在临场处置时不能忘了原来的教学方案。“思想的巨人、行动的矮子”不是教师专业性的表现。顾此失彼是一种失能的表现。因此,只包含教学设计力的教师专业能力是不完整的,教师的专业能力还应包含教学行动力。教学行动力不是指诸如讲授、写板书、演示、言语交流等教学行为能力,而是指教师能够贯彻教学方案的能力(这当然离不开上述教学行为能力)。教师既要正确处理意外和突发事件,又要确保经专业设计的教学方案能够得到应有的贯彻执行。只有拥有这种能力,教师的临场教学智慧才可能拥有该有的专业底色,同时,教师的教学智慧才可能转化为后期的设计经验。

所以说,教师的专业能力是教学设计力与教学行动力的统一。专业教师既要有能力设计良好的教学方

案,又要有能力执行这个方案;既要能将实施过程的行动经验转化为设计经验,又要能将新设计转化为新行动。这个整合的能力我们称之为基于设计的行动力,从另一个角度看,也可以称之为基于行动的设计力。它是一种融设计经验和行动经验为一体的综合能力。这种能力便是前文所说的具体问题具体分析地制订行动方案并实施行动方案的能力。从教师专业的角度看,如果教师所设计的教学方案是达到质量要求的,并且在教学实施时贯彻执行了该方案,该教师便是合格的专业教师。由此,对于专业教师我们有了一个更务实的“符合链”:教学方案要符合目标和理念、教学活动要符合教学方案。PCK在这个“符合链”中是没有位置的。至于教学效果,是教师专业性实践自然产生的结果,它不是思考专业性教学实践的前提和着力点。

既然教师专业能力是指基于设计的行动力,那么教师教研的宗旨应该是帮助教师整合提升这项能力。起初,教师的教学设计力和教学行动力是分离的。相互分离的教学设计力和教学行动力都不是专业能力。如果教师仅凭经验进行教学设计,那么他的教学设计便不是专业的。如果教师运用教学设计技术进行教学设计,生成了令人满意的教学方案,却在教学实施时严重偏离该教学方案,该教师同样也不是专业的。

教师的教学设计力与教学行动力的分离,具体表现就是教学方案与教学行动之间的显著不一致。教师教研欲提升教师专业能力就必须消除这种不一致。当我们发现教学方案与实际发生的教学活动出现不一致时,需要确认这种不一致是否可以接受的,如果不可接受,那么就需要从不一致的事实出发反思导致这种不一致的原因:是教学设备故障,是临场处置缺乏经验,是教学行为缺乏经验,是教学方案缺乏适应性,是学生参与度不足,是媒体使用不当,是任务缺乏吸引力,是规则设计上存在疏漏,是注意力分配不当,是设计与实施受不同理念的控制,还是学科理解不透,等等。这种反思很具体、很自然,它不但包括对教学实施的反思,还包括对教学设计过程的反思。教学方案是教学设计技术的操作结果,教学设计的分析和决策过程是公开的,分析和决策是数据驱动的,在对不一致进行归因时,我们可以追溯到教学设计的过程细节,从而可以确定教师教学设计的操作失误和能力缺陷。有了不一致的归因反思,教师便可以构建自我提升的策略——精加工专业知识、阅读专业书籍、请教他人、针对特定能力缺陷积累经验、增强对特定信息的敏感和警惕等。随着时间的推移,这种基于教学方案与行动的一致性分析的教师教研活动,可以让理

念进入人格、让方案更灵活、让行动更自如、让理性设计成为习惯。

如何发现教学方案与行动的不一致呢?教学方案与教学行动毕竟属于不同的事物。但从教学设计角度看,二者是同一事物的不同形态。它们都是教学系统的具体表现。教学方案是教学系统的设计态,教学行动是教学系统的运行态。因此,二者逻辑上可比。但二者的初始信息表征形态不同,这就需要将二者用同一套信息编码体系进行重新编码,以获得可比性。也就是说,我们需要为教学方案与教学行动过程(教学活动视频)提供一套独特的编码体系和分析方法。这本身是有别于教学设计技术的另一种专业技术。

也就是说,无论是教学设计还是教学方案与行动的一致性分析,都是专业技术的操作过程,它不但超越教师的个体直观,而且使得教学设计过程细节以及不一致信息成为公开的事实,这些事实将成为教师教研摆脱主观性的基础。要实现这种基于教学方案与行动一致性分析的教师教研,需要两类专业技术的支持。(1)教学设计技术的支持。以学习活动为中心的教学设计理论(Learning-Activity-Centered Instructional Design, LACID)提供了这种技术。LACID要求教师将教学所包含的知识内容绘制成知识建模图,根据教学目标选择特定的知识组块和任务类型,并围绕着那个知识组块和任务类型设计师生交互以及所需要的资源和工具,还有特定的交往规则以及学习成果评价规则,最后再通过12要素动力设计模型设计提升教学方案的动力特征,从而产生一个目标—手段—一致性、学生参与度、媒体多元性以及适应性都令人满意的教学方案<sup>[23]</sup>。(2)教学方案与行动的一致性分析的技术。为了分析教学方案与行动的一致性,我们提出了教学过程机制图分析法。教学过程机制图分析法要求将教学方案以及教学活动视频分别绘制成教学过程机制图,教学过程机制图包含多个教学环节,每个教学环节都标有这个环节的教学内容主题图、信息流信息、师生行为信息,这样便可以对比两个教学过程机制图的差异了。教学过程机制图提供了教学活动的中观真相<sup>[24]</sup>,它超越了教师的个体直观经验,但操作繁杂,需要教师以外的专业分析团队去操作。

有了LACID以及教学过程机制图分析法,我们便掌握了教师的教学设计过程细节和教学方案与行动的细节差异。当发现差异时,我们不但可以分析教学现场,还可以回溯到LACID的设计过程,寻找这种差异产生的原因。这个过程基于教学方案与行动的某种事实真相,帮助教师定位和接纳自己的问题,从而产生自然的专业反思。只有接纳了问题、明确了问题,才能真心去解决问题。只有解决问题的决心足够大,才能办法总比困难多。也只有在此基础上,教师的个人经验才不至于陷入经验主义;也只有在此基础上,教师教研过程变得可客观评估,才能摆脱权威主义,教师不必再被迫自我贬损、假装谦虚。

## 六、结 语

用职称薪金诱惑、用行政制度压迫、用各种称号蛊惑,都不会产生真教研。如今,原本“为教师而教研”的教研已经异化为“为教学而教研”,甚至异化为“为教研而教研”。

教师教研不是“叫醒”教师,然后引导其由懵懂无知到经验老到地成长,教师教研也不是将个人过去成功的主观经验固化为某种默会知识的过程。教学也不应是以教师经验为基础的公共事务。教师教研更不是促使教师成为专家型教师<sup>[25]</sup>的过程。教研是促使教师成为水平越来越高的专业教师的过程。与所谓的专家教师不同,专业教师与职称高低无关、与称号大小无关、与头顶光环无关。专业教师可以普遍存在,是很朴实的教育从业者。

真教研最核心的任务就是促使教师生成基于设计的行动力,这需要教师掌握技术性教学设计理论,并配置专业的教学分析团队分析教师的教学方案与行动的一致性,整个过程专业且信息透明,教研的参与者基于事实进行平等交流,教师作为专业人员以及教学分析的专业人员,自身所拥有的专业知识自然生成的专业权力对于特定的行政权力所造成的意志强加行为会产生制衡。这种教研活动中,所有参与者之间会逐渐形成平等交流的交往关系,避开经验主义和权威主义。只有如此,教师教研才会回归本义,在教学工作之外增加教研活动才是必要的。

### [参考文献]

- [1] 孙瑞欣.校本教研存在的问题及对策[J].中国民族教育,2006(21):32-34.
- [2] 陈英敏.基于教师专业化发展的“真”教研探究[J].福建基础教育研究,2018(4):34-35.
- [3] 石尧,孙庆祝.中小学教师教学研究的误区及其厘正[J].教学与管理,2018(10):34-36.
- [4] 张道明.别让校本教研成为“鸡肋”[J].教学月刊(小学版),2016(10):18-20.

- [5] 张萌,郑秀敏.教师专业学习社群视野下中学校本教研的个案研究[J].教学研究,2018(5):98-104.
- [6] 王晓芳.校本教研的现状、困境与路径[J].教学与管理,2017(28):33-36.
- [7] 韩杰.高职院校教师教研活动现状分析及改进策略[J].内蒙古教育,2017(2):40-41.
- [8] 杨素君.教研活动中教师如何听好课与评好课[J].教育探索,2009(1):95-96.
- [9] 薛璇.“五课教研”:新高考改革下语文教师教学智慧生成路径[J].教师教育论坛,2018(12):48-50.
- [10] 焦婷.中学教师教学反思调查研究——以太原市为例[D].临汾:山西师范大学,2009.
- [11] 黎长岭.学校教研活动中存在的问题与改进策略[J].教育理论与实践,2013(2):18-19.
- [12] 吴义昌.科研、教研与中小学教师[J].当代教育论坛,2004(8):35-36.
- [13] 洪亮.大数据时代校本教研转型策略及路径[J].中国教育学刊,2015(7):78-81.
- [14] 肖川,胡乐乐.论校本教研与教师专业成长[J].教师教育研究,2007(1):17-21.
- [15] 吴刚平,余闻婧.论基于教师改变的校本教研[J].河北师范大学学报(教育科学版),2011(2):41-47.
- [16] 张静.初中教研的探索与思考[J].课程教育研究,2017(8):6-7.
- [17] 任学宝,王小平.重新审视教研的方向、意义与价值[J].人民教育,2018(2):13-17.
- [18] 苟永霞.探究校本教研策略促进教师专业发展[J].辽宁教育,2018(10):37-40.
- [19] 左瑞勇.校本教研:误区与出路[J].天津市教科院学报,2005(12):27-29.
- [20] 陈家刚.从教研组走向合作型教研组织——从教师专业共同体得到的借鉴[J].辽宁教育研究,2007(2):32-25.
- [21] 陈法宝.基于教研活动的教师学科教学知识(PCK)发展模式研究[J].教师教育研究,2017(3):75-80.
- [22] 王晓莉.教师专业发展的内涵与历史发展[J].教育发展研究,2011(18):38-47.
- [23] 杨开城.以学习活动为中心的教学设计实训指南[M].北京:电子工业出版社,2016.
- [24] 杨开城,何文涛,张慧慧.教学过程机制图:一种理解教学的重要中介[J].电化教育研究,2017(1):15-20,27.
- [25] 贾琼,张睿锟,张青波.论校本教研与教师专业发展的关系[J].教育与教学研究,2010(3):22-24.

### In What Sense Teaching Research of Teachers is Necessary

YANG Kaicheng, ZHANG Huihui

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

**[Abstract]** Teachers' teaching researches have been alienated to official and formal activities for their own sakes from their initially natural ones of small group. Those formal teaching researches, influenced by wrong functional positioning, excessive administrative intervention, and excessive academic intervention etc. have become fake ones that teachers can hardly bear the burden and the research is almost false. The false teaching research is the result of the pedagogy. Pedagogy has misrepresented the PCK as knowledge, and the professional performance of teachers in the classroom. In fact, teachers' professional performance goes beyond classroom teaching. Teacher's professional ability is a kind of action based on design, which can also be called action-based design. It is a comprehensive ability integrating design experience and action experience. The purpose of teachers' teaching researches is to generate and improve teachers' action based on design. It is necessary for teachers to improve their design-based teaching research. This kind of teaching research activity, which relies on instructional design technology (such as LACID) and the consistency analysis of teaching plan and action (such as teaching process mechanism diagram analysis), is a real professional activity.

**[Keywords]** Teaching Research of Teachers; Teacher Professionalism; Instructional Design Technology; Consistency of Action with Instructional Plan