

# 教学学术视域下教师研究的 反思与前瞻

欧阳修俊,徐学福

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

**摘要:**基于教学学术立场反思三十年中小学教师研究,虽然成绩斐然,但尚存缺欠。缺欠的根本缘由在于教育研究存在“话语霸权”和“认识论标准分歧”。极目前瞻,应承认教师研究的“话语权力”,实现教师研究的“话语回归”,形成教学学术视域下新的“实践认识论标准”。由此,重视教师研究成果的发表,关注教师的实践性知识,应是开拓教师研究话语表达路径和构建新的实践认识论标准的题中之义,以实现教师作为研究者的意义和价值。

**关键词:**教学学术;教师研究;话语霸权;实践认识论

**中图分类号:**G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0007-07

博耶认为,“学术研究”不仅包含发现性的、整合性的和应用性的研究,教学也是一种学术研究<sup>[1]</sup>。“教学学术”具体指:“对教和学的问题进行系统的探究。它拥有公开,能面对评论和评价,采用一种能够让他人进行建构的形式,并且能够对结果进行反思的突出特点。”<sup>[2]</sup>显然,教师研究应区别于理论研究,属于教学学术的范畴。从教学学术视角反思教师研究现状,探寻作为教学学术的教师实践研究的发展路向,不失为一种推动教师研究进一步发展的可取之法。

## 一、教师研究的反思:缺欠与缘由

20世纪六七十年代,英国课程专家斯滕豪斯提出了“教师即研究者”的观点,此后在国际上掀起了轰轰烈烈的“教师研究运动”。我国自20世纪80年代以来,“‘教师作为研究者’成为教师专业发展与教育革新的重要途径”<sup>[3]</sup>。到20世纪末,国家提出《面向21世纪教育振兴行动计划》,并实施“跨世纪园丁工程”,直接推动了教师研究的发展。21世纪初,国家实施新一轮基础教育课程改革,研究者再次将视线聚焦于教师研究,并特别关注教师在课程改革中的作用。紧接着,《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010—2020年)发布,《教师教育课程标准》(试行)出台,新课程改革步入深水区,这些都对教师队伍建设和教师专业发展提出了新的要求,也深化了中小学教师的实践

收稿日期:2015-07-18

作者简介:欧阳修俊,西南大学教育学部博士研究生。

徐学福,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:中央高校基本科研业务费专项基金资助项目“中小学教学学术的呈现、传播与分享研究”(SWU1509352),项目负责人:欧阳修俊。

研究。从20世纪80年代至今,我国教师研究从萌芽到发展,经历了三十年<sup>①</sup>。在这个过程中,教师研究取得了巨大成就,主要体现为:(1)对教师做研究形成了共识,教师由单一的“教书匠”转变为教学“参与者”和“研究者”,教师做研究也逐渐得到认同,初步奠定了“教师作为研究者”的主体地位;(2)探索并形成了一系列教师研究的方法,如行动研究、叙事研究、教学反思和校本教研等,为教师开展研究提供了方法论指导;(3)积累了丰富的教师研究成果,形成了一定的研究体系,对教师研究的本质、价值、功能、特征等的认识逐步清晰,增进了对教师研究的认识和理解,为教师研究提供了初步的认识论基础;(4)初步形成了教师研究共同体,促进了教师研究成果的传播和转化,教师作为研究者的角色得以初步确认,并形成了教师研究协同发展的繁荣景象。

然而,过去三十年的教师研究又并非全然合理,其自上而下研究模式的推行终究留下一些缺欠。教育理论工作者主导的教师研究运动并未促成教师研究的自觉,即使在各种政策的相继“刺激”下,教师研究的缺欠仍然存在。

### (一)教师研究的缺欠

透过教师研究的繁荣表象,认真剖析其内核,从深层次上加以考察,可以发现其缺欠主要体现在以下几个方面:

#### 1.“外生逻辑”甚于“内生逻辑”

教师研究动因有两种:一种是源于外部任务的“要求”,即以外部压力作为教师研究的逻辑起点;一种是源于教师内心及教学实际的“需要”,即以内心的需要作为教师研究的逻辑起点。由于当前不少教师对教学的认识还没有上升到教学学术的高度,所以教师研究的动因多源于外部任务而非内心需求,特别是教育理论研究者单方面的研究引导、学校领导的统筹安排、教育行政部门项目经费的“诱惑”等外部因素对教师研究的影响极大。例如笔者在对重庆市某小学教师进行访谈时,有一位教师谈到:“我们学校有很多课题,但都是一些宏大的课题,并非出自我们教师自己的意愿和实际,而是为了课题研究课题。”实际上,教育研究应以问题为起点,以解决问题为目标,源自一种发自教师内心的“内生逻辑”,而非迫于外在压力的“外生逻辑”。

#### 2.“理论性知识”甚于“实践性知识”

由于教师研究动因的非内生性,导致教师研究脱离实际,缺乏实效,一味追求“高端大气上档次”的宏大叙事,忽视“低级、繁琐又朴实”的微观实证。这种“理论性知识”甚于“实践性知识”的现象之所以存在,是因为宏大叙事研究往往能得到“专家”、“教授”的赞赏,宏大叙事中体现出的高深学理令教师们倾慕,以及教师对理论性教学知识的盲目崇拜等。实际上,教师的微观实证成果并不缺乏,却往往自认为这些研究成果“不成熟”而“羞于”展示。教师们盲目认为,只有理论水平高的文章和远近闻名的“教学模式”才算得上是成功的研究。显然,当下,教师的专业发展虽然已经得到足够重视,“但是他们自己独特的实践性知识仍不被充分认可”<sup>[4]</sup>,更没有真正认识到教学本身就是实践性知识的一种。

#### 3.“发现学术”甚于“传播学术”

不难发现,国际上的教师研究之风已经蔓延到了中国大地,并呈现出一派繁荣景象:无论是城市教师还是农村教师,无论是新手教师还是专家型教师,也无论是老教师还是青年教师,都积极提

---

<sup>①</sup> 本文的“教师研究”是指中小学担任教学任务的一线教师开展的研究,区别于我国传统的教研室特有的教研模式,其中的“教师”与国际上提倡的“教师作为研究者”中的“教师”概念一致。因此,在此处提出“教师研究三十年”是指“教师作为研究者”的教师研究的历史。就笔者所收集的文献来看,教师研究最初以“行动研究”之名提出出来的是杭州大学心理学研究者陈立先生,可参见其文《行动研究》(《外国心理学》,1984年第3期)。而教师研究最早以“教研”作为教师研究形态存在的可查文献为,1984年广西柳州铁路一中政治教研组发表于《中学政治课教学》第3期的《开展政治课教研活动的几点做法》。随后就是一系列的关于国外教师研究的引进介绍,如海凤的《苏联组织教师研究的课题》(《师范教育》,1986年第1期),波兰哥、李平的《教师研究》(《呼兰师专学报》,1996年第4期)等。直到2000年,周林在其论文《教师研究的意义及其选题原则》(《成都教育学院学报》,2000年第11期)里首次进行了本土化的“教师研究”探索。因此,“教师研究三十年”指的是“教师研究”在我国从20世纪80年代开始至今的从萌芽、发展到成熟的整个历史阶段。

倡“研究”，如写反思日志、听评课、写论文、赛课等。但当前，我国的教师研究却只注重发现的学术，以写了多少篇论文、形成了多少万字的研究报告作为验收标准，由此导致教师研究成果堆积如山。虽然教师开展了研究，发现了问题，完成了任务，拥有了成果，然而，这些研究却“很大程度上忽略了关于学术知识传播的讨论，而仅仅凸显教师研究本身”<sup>[5]</sup>。教师们并不关注研究的后续工作，也不注重研究成果的传播和推广，导致重复的研究不断出现，形成只关注发现教学知识而忽略传播教学知识的学术。

#### 4. “被动研究”基于“自觉研究”

实践者的研究理应由内而外自觉自发，基于生存需要和职业发展而开展的。然而，由于“时间有限”、“精力有限”、“水平有限”等合情合理之理由，教师研究仍然多是盲目的、被动的。实际上，广大中小学教师仍然困惑于为什么要研究、研究什么、如何研究、研究之后又如何、什么样的研究算是教师研究等这些基本的问题。例如笔者在对广西南宁市五象新区某小学一名毕业于本科师范院校的新入职教师进行访谈时，该教师说道：“其实我在教学中遇到很多问题，希望通过研究来解决，但因为我虽然学习过教育研究方法，却没有实际做过，所以还是不知道该怎么去开展研究。”可见，如果连教师本身对教学研究的本质、价值以及基本方法、程序都尚不明确，那么教师研究将始终是被动的研究，难以走向自觉。

#### 5. “离心研究”基于“具心研究”

教师研究有“针对教师的研究”和“教师自己做研究”两种，本文所指为后者，即以教师为主体的教学研究。事实上，虽然教师研究推广多年，但是“教师作为研究者”的主体性仍难以彰显。很多时候，教师仅作为辅助人员参与研究活动而没有能够成为主持人，即处于一种“身”参与研究而“心”未参与的离心状态。多年前就有学者指出，教师研究处于“无法发声，没有主体，没有自我”<sup>[6]</sup>的状态，而如此现状到目前为止也没有得到太大改变。教师研究理应追寻“身心俱在”的良好状态，然而当下，教师作为研究者的反思实践能力、批判实践能力和自觉研究能力等却得不到应有的关注。

### (二) 教师研究缺欠的缘由

通过调查访谈和文献分析，笔者以为，无论教师研究存在何种缺欠，归根结底在于教育研究中的“话语霸权”和“认识论标准分歧”使教师失却了研究的真实生态。

#### 1. 教育研究中的“话语霸权”危机

每个学科都有自己的话语习惯、话语特征和话语体系。学科话语体系是一个研究共同体在某一学科领域的共同语言，这种共同语言如果运用到其他研究共同体，就容易形成一种话语占领，进而形成“话语统治”或称“话语霸权”。教育研究中的“话语霸权”主要是指研究主体在专业领域知识方面的优越感，是一种对专业话语的坚守和偏爱，对非专业话语的轻视和不屑；对高强度话语下的思辨研究的迷恋与执着，对平实和生动的教育素描的放弃与忽略。这种先在的话语存在对后在的话语限制，制约与束缚了教师研究的发展，使教师作为研究者失却了应有的话语权力。简而言之，教师在教育研究中没有获得应有的“发言权”，即使有，也难以被理论研究者所认同，这就是教师研究中的“话语霸权”现象。在这种话语生态下，理论研究者以“老师”自居而“教师研究者”作为“学生”存在，两者之间是一种“伪协同”，这种状态并不能改变理论与实践二元对立的尴尬局面，很难使教育理论与实践实现良好沟通与转换。

不仅如此，“话语霸权”还直接衍生出“学科霸权主义”，进而束缚教师研究。所谓“学科霸权主义”是指“在科学发展的每个历史时期，不同学科所占的地位不同，由于种种原因，其中有些学科处于支配地位，它们自觉不自觉地把自己的研究范式看成是经典性的，以此为依据制定学术规范，形成学术制度，分配科研经费，构成一种学术霸权，把自己的学科观点和研究规范强加于其他学科，使其他学科接受它的影响”<sup>[7]</sup>。从教育学科的发展历程来看，其话语体系几乎是理论研究者一端独大，中小学教师作为最直接的教育学科的实践者却一直处于金字塔的最底层，他们虽有自己的话语体系，却没有应有的发声空间。由此可见，教师研究长期受到理论话语体系的“统治”，在教育理论

工作者“话语霸权”的压制和束缚之下,教师作为研究者既争取不到应有的话语权力,又难以形成自己的研究生态,从而使教师研究始终处于教育科学研究的边缘,难以走进其中心。这种现象导致教师研究主体性不突出,研究机会流失,研究阵地沦陷,研究情怀泯灭。因此有学者呼吁,理论研究者应当“反思自己惯常的生活方式,做出自己的选择,走出非主体性的自在生活状态”<sup>[8]</sup>,实现研究内容上的突破和研究成果上的创新,积极促成学术话语表达的多元路径。

## 2. 教育研究中的认识论标准分歧

教师研究不仅在话语方式上得不到肯定,而且在更深层次的认识论标准上也得不到认同。具体而言,就是教育理论工作者与教育实践者在对教学研究的认识和教学研究的方法上存在较大分歧,而其根本分歧则在于根深蒂固的理性主义价值取向。理性主义遵循科学的规则,讲究严密的逻辑,追求科学的方法,专注于事物的本质,推崇周全的计划。换言之,教育研究的“专业化”要求教师按照所谓的“标准”开展研究,遵守理论研究者的行业规范,接受专家的临床指导和考核评价<sup>[9]</sup>。这即是理性主义指导下的教师研究范式。教育理论工作者沿用其研究思维和研究习惯来审视教师研究,认为教师研究离“真正”的教育研究还很远,因为他们在研究理念上不够“新颖”,在研究内容上不够“高深”,在研究方法上不够“规范”,在研究思维上不够“创新”。据此得出的结论便是教师研究还得继续加强。

然而,理性认识论却由于常常无法解决教育实践中的不确定问题而备受质疑。正如舍恩所指出的:“尽管我们全面依赖专业,但是对专业的信心危机却在不断加剧。”<sup>[10]3-4</sup> 这里的“专业”即是指理性主义指导下的“专业化的知识”。教师常常抱怨理论研究者的研究成果没有解决教育中的实际问题,甚至制造出许多新的问题,也没有达到政府部门希望看到的改革效果。舍恩认为导致这些结果的原因在于专业的知识没有用对地方,“没有认清实践情境的不断变化的特质——复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性”<sup>[10]11</sup>。可见,教师不仅应当拥有对教学实践的全新认识,而且需要拥有一种属于教师自己的研究范式。实际上,理论工作者需要的不是创造范式,而是去发现和承认这种范式。如一些特级教师,其研究之所以能够获得成功,必然有一种适合他自己的教学研究方法。而且,很多优秀教师又是如何通过研究而促进其教学能力的? 他们研究的共同特点是什么? 笔者以为,这些实际存在的“共同”和“共通”的研究范式便是教师研究应有的实践认识论标准。关于此问题由于篇幅有限,将另外撰文论述。

## 二、教师研究前瞻:构想与行动

反思教师研究的目的在于提高教师对教学与研究的认识,而其最重要的价值则在于提高教师的教学能力,促进教师的专业成长,实现教师的生命意义和价值。为实现教师研究的这一重要价值,我们对教师研究的未来提出如下构想和实现路径。

### (一) 教师研究新构想

厘清教师研究的真实缺欠,诊断教师研究缺欠的根本缘由,是为了追求教师研究的“完满”,还原教师研究的真实“生态”。为此,应承认教师研究的“话语权力”,实现教师研究的“话语回归”,形成教学学术视域下新的实践认识论标准,以维护教师研究的生态系统,实现教师作为研究者的意义和价值。

#### 1. 认识教师研究话语体系的本真

由于特殊的研究环境、复杂的研究问题以及以改进实践为主的研究目的等,使教师研究存在特殊的话语方式。然而长期以来,教师对研究的陌生感和被赋予的特殊的研究使命,却使教师研究从一开始就误入了“专业”脱离“真实情境”的话语体系之中。这种话语失却,不仅仅指教育理论工作者对教师话语的剥夺,还指教师对“专业话语”的崇拜和对“原生话语”的忽视。因此,承认教师研究的话语权力,既包括教育理论工作者对中小学教师话语习惯的认可,也包括教师研究者对自己话语习惯的认同。具体而言,就是对教师平实、真切、符合实际的表达方式的承认,对教学学术交流机制

的包容,对教学知识传播方式多元并存的追求。这些教师研究话语(隐喻的、描述性的、经验性的、情境性的)的交流与传播过程即是教师研究真实话语的表达过程。教学学术视域下的教师研究需要展现这些“话语”的蓬勃生命力和应有地位,“回归”教师研究话语体系的本真。

## 2. 新的学术需要新的认识论

教师研究最初源于教育理论工作者的意愿,是一种自上而下的“强制”研究,教师被动地接受“专家”认为的“应该”的研究,这是用理性认识论标准来要求实践认识过程,是不合理的。理性认识论标准使教师失却研究信心,造成教师研究成果的无谓堆积,动摇教师开展研究的意志,破坏教师研究的真实生态。“在某种认识范式占霸权地位的时候,教育知识论的研究基本上没什么意义,因为什么是知识不能构成问题,人们事实上默认了某一种主义的知识观。”<sup>[11]</sup>可见,用理性认识论的标准来衡量教师的学术活动并不现实,我们主张新的学术需要新的认识论标准。教师研究是一种区别于理论研究的实践范式,形成的是实践性知识,实践性知识何以成为知识,需要新的认识论标准加以确证。基于这种认识,舍恩提倡教育研究的实践转向,即从科技理性转向“行动中的反映”。受舍恩以及早先的杜威的实用主义的影响,博耶提出了教学作为一种学术的思想,舒尔曼则对此开展了进一步的实践。上述这些都是针对教学认识论上的分歧所作出的努力。

## (二)教师研究新行动

完满的构想必须伴随相应的行动,才能将理想变为现实,使理论作用于实践。针对教师研究的新构想,笔者以为至少需要在两个方面付诸行动。

### 1. 开拓教师研究的话语表达路径

面对“霸权”和“独裁”只有两个选择,要么妥协,要么抗争。换言之,面对教师研究中的“话语霸权”,教师们要么接受理论研究者的话语范式,要么捍卫自己的话语体系。教学学术思想的提出以及实践认识论的发展告诉我们,教学作为一种传播知识的学术,不同于发现知识的学术,因而需要不同的呈现方式与传播途径。换言之,中小学教师教学研究所取得的成果不同于专家学者的研究成果,它需要有相应的呈现和传播方式。正如博耶所言:“与其让所有的教师都通过研究来发现新的知识,不如把各个方面的人才联合起来,创造性地利用各种形式的学术。”<sup>[12]</sup>因此,笔者认为,关注教师的实践性教学知识,认清教师研究成果发表、交流与分享方式的特殊性,寻求多元的教师研究成果发表路径,是捍卫教师研究“话语权力”的有效途径。

笔者认为,充分认识以下三种教师研究成果发表路径对教师研究“话语权力”的回归大有裨益:

(1)以文本为主的出版路径。“出版”是教师研究成果发表的基本路径。所谓“出版”,主要是指以文本形式将教师的研究结论、研究方法、研究过程进行公开,并获得合法的版权和刊号。能够通过“出版”途径发表的教师研究成果通常具有一定的影响力和大范围推广价值,例如学术论文和学术专著等。“出版”对教师研究成果的要求较高,多为理论性教学知识的表达,对中小学教师而言,具有较大的难度。

(2)声像图文并茂的网络路径。信息时代的到来为人们的沟通与交流提供了崭新平台,互联网技术的不断进步给同行之间的交流与合作提供了更多便利,也给教师研究成果的传播提供了新的途径。教师研究成果的网络发表路径是指通过互联网和互联网技术,将教师的研究成果以文本、图像或视频的方式进行传播与分享。网络发表路径具有快速、多样、便利等特点,是当前中小学教师比较热衷的一种话语表达路径。教师的教学反思、教学故事、教学经验、研究过程与方法等都可以随时在网络上实现发表。

(3)以言语为主的面对面发表路径。面对面发表路径是指教师群体之间在同一时空内通过口头交流和沟通来发表教学经验、研究成果和教育观点等。面对面交流的最大特点在于能够传递教师研究者特有的实践性知识,这种知识更多时候是以隐性的形式存在于教师的一言一行之中。面对面发表路径主要是通过口耳相传的方式实现教师研究成果的发表,其受众获得的不仅仅是显性知识,也包括缄默知识。这种方式给中小学教师提供了更多的发言空间和发声机会,是一种教师易

于接受也易于掌控的话语路径。

通过以上分析可知,不同发表路径承载着不同的话语方式,也呈现出不同的的知识类型。因其思维方式各异,呈现方式也各异,故而各具特征,自存优劣,教师在研究成果发表过程中应正确选择适合自身特点和实际的话语表达路径。从教学学术视域来看,教师不仅可以通过论文、书籍等载体来发表和传播研究成果,还可以充分利用网络和面对面表达及交流的优势,争取自己的话语权力,实现话语公开。实际上,网络和面对面交流更适合于中小学教师研究成果发表的话语习惯,其传播缄默知识的功能是其他表达形式所无法比拟的。总而言之,开拓更多的教师研究成果发表路径,根本目的在于维护教师研究的话语表达权力,实现教师研究的话语回归。

## 2. 构建新的实践认识论标准

从教学知识结构来看,一般认为教学知识可分为理论性教学知识和实践性教学知识两类<sup>①</sup>。这两种知识类型分别表明了理论与实践关系的不同状态,也标注出各自主体的依存性。一般而言,理论性教学知识偏于理论而轻于实践,实践性教学知识偏于实践而轻于理论。与此相对应,大学教师或教育理论工作者更倾向于理论性教学知识的研究,而中小学教师则更倾向于实践性教学知识的掌握。因此,中小学教师所做的应是关于实践的研究,应持有区别于理性认识论的实践认识论。舍恩、舒尔曼、博耶、范梅南等人对教学的最新研究表明,实践性教学知识来源于教师研究,是教师研究“实践范式”的直接体现形式。国内也有学者直接指出:“教师实践性知识的研究旨趣要指向实践。”<sup>[13]</sup>因此,关注实践性教学知识的知识主体、表达方式、发生机制和传播方式,有助于形成新的实践认识论。

构建新的实践认识论需要从以下几个方面作出努力:

第一,进一步明确教师实践性教学知识的认识论基础。教师的实践性教学知识是指“教育者对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过自己的行动做出来的对教育教学的认识”<sup>[14]</sup>。正因为其发生发展的过程是一个缄默的、不易用语言表达的状态,所以往往以“意象、隐喻、实践规则、实践原则、个人哲学”<sup>[15]</sup>的表征形式呈现出来。这种独特的呈现方式也表明了实践性教学知识是一种“个体性和公共性、情境性与普适性、不精确性与可证实性的统一”<sup>[16]</sup>的知识样态。因此,只有准确地认识实践性教学知识的内涵、特征、结构等,才能正确地对待实践性教学知识,并充分地运用好这类知识,进而明确教师研究的认识论基础。

第二,进一步总结教师实践性教学知识的形成规律。过去,往往关注教师如何做研究,这是提倡“教师作为研究者”所必须解决的首要问题,但随着教师研究的不断深化和成熟,教师在掌握研究方法的基础上,已逐渐发展到灵活运用和创生阶段。换言之,教师如何做研究的问题不是由上而下的“教”的过程,而应是由下而上的总结和提炼的过程。因此,应把关注点转向知识与教学的关系上,因为“教学知识是内、外相交的,这就需要我们吧教师视为研究者,同时注意知识与教学实践之间是一种复杂的、非线性的关系”<sup>[17]</sup>。其实,教师研究中,研究与知识、实践是分不开的,探寻教师实践性教学知识形成规律即是观察和明确教师如何将这三者联系在一起的方法,而方法是认识论的基础。

第三,进一步完善教师实践性教学知识研究共同体。库恩在《科学革命的结构》后记中指出:“一个范型支配的首先是一群研究者而不是一个学科领域,任何对于范型指导下的研究或动摇了范型的研究所做的研究,都必须从确定从事这种研究的团体入手。”<sup>[18]</sup>因此,构建真实的教师研究共

<sup>①</sup> 关于教学知识的分类学界有不同的看法。如潘洪建在《教学知识论》(甘肃教育出版社,2004)一书中将知识本质观、知识价值观、知识获得观与教学结合,论述了知识与教学的关系,事实上也表明了其教学知识的三种立场;石中英在《知识转型与教育变革》(教育科学出版社,2001)一书中从原始知识型、古代知识型、现代知识型、后现代知识四种知识观的嬗变过程论述了知识与教育的关系。两位学者虽未对教育(教学)知识作明确的分类,但其采用知识分类的方法,间接地将教育(教学)中的知识作了划分。另外一些学者则从教学场域或教师主体视角,对教学知识作了内部划分。如斯滕豪斯认为,教师的教学知识可分为内容知识、教学法知识(具体的、非具体的)和实践的知识(外显的、缄默的);舒尔曼认为,教学知识可分为学科内容知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学法知识、有关学生的知识、有关教育情境的知识及其他课程的知识。本文采用的分类则援引了陈向明在《实践性知识:教师专业发展的知识基础》(《北京大学教育评论》,2003年第1期)一文中的观点,将教师的知识分为理论性知识和实践性知识两类。

同体,特别是对实践性教学知识进行研究的共同体很有必要。这种构建和完善教师研究共同体的主张,不仅仅指中小学教师要注重团队的建设,实现协同研究与创新,还指教育理论工作者要对教学知识研究实行转向,加大对实践性教学知识的研究,加强与中小学教师的合作与协同,最终构建一个横向跨越和纵向连接的研究共同体。

综上所述,基于教学学术思想的教师研究的“话语回归”和新的实践认识论标准探寻,其根本目的在于打破当前教育研究中的“话语霸权”,认识教师研究话语体系的本真,构建教学学术视域下新的实践认识论标准。教学学术思想告诉我们,教师研究应是因问题而生,解决教学问题是教师研究的生存需求,研究过程是主动的、自为的生存行为,是自觉发生发展的过程,是具有生命意义的实践方式。对这种研究状态的追求,是教师发现做研究的意义、作为教师的意义和从事教师职业的真实意义的应有之义。

#### 参考文献:

- [1] Boyer E L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*[R]. Princeton, N J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990:24.
- [2] Hutchings P, Shulman L S. *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*[J]. *Change*, 1999, 31(5):10-15.
- [3] 王鉴,李泽林. 教师研究课堂:意义、路径和模式[J]. *教育研究*, 2008(9):87-92.
- [4] 陈向明. 搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2011:13.
- [5] White M E. *Going public: The representation and translation of teacher research*[D]. Doctoral Dissertation, Stanford University, 2004:41.
- [6] 李文英. 身体的包袱——一位国小老师主体探究与身体教育实践的故事[D]. 新北:私立辅仁大学应用心理研究所硕士学位论文, 2000:21.
- [7] 石中英. 教育学的文化性格[M]. 太原:山西教育出版社, 2005:312.
- [8] 徐继存. 专业化时代的教育学及其批判[J]. *教育学报*, 2013(5):24-29.
- [9] 叶澜. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社, 2001:208.
- [10] 唐纳德·舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社, 2007:3-4.
- [11] 刘庆昌. 教育知识论[M]. 太原:山西教育出版社, 2009:100.
- [12] 欧内斯特·L·博耶. 关于美国教育改革的演讲[M]. 涂艳国,方形,译. 北京:教育科学出版社, 2002:78-79.
- [13] 刘旭东,吴银银. 我国教师实践性知识研究十年:回顾与反思[J]. *教师教育研究*, 2011(3):17-24.
- [14] 陈向明. 专题:“实践性知识”是如何生成的?——对教育作为一种“实践”的反思[J]. *教育学报*, 2013(4):71.
- [15] 姜美玲. 论教师实践性知识的表征形式[J]. *全球教育展望*, 2010(3):50-57.
- [16] 何晓芳,张贵新. 解析教师实践性知识:内涵及其特性的考察[J]. *教师教育研究*, 2006(3):38-42.
- [17] 孟卫青,邢强. 西方教师研究的历史演变[J]. *外国教育研究*, 2001(5):59-64.
- [18] (美)托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社, 2003:161.

## Reflection and Prospect of the Teacher Research from the Perspective of the Scholarship of Teaching

OUYANG Xiu-jun, XU Xue-fu

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** In the past three decades, remarkable achievements have been made in teacher research from the perspective of scholarship of teaching, but there are still many shortcomings. The reason lies in the “discourse hegemony” and “divergence of epistemological standards” of the teacher research. In prospect, it can be seen that we need to acknowledge the “discourse power”, realize the “discourse return”, and establish new standards of “practical epistemology” of scholarship of teaching. Therefore, attention should be paid to the publication of teachers’ research and the expansion of teachers’ practical knowledge so as to broaden the way of teachers research discourse and establish new standards of practical epistemology. In this way, we may maintain the real ecology of teacher research and realize the value of teachers as researchers.

**Key words:** scholarship of teaching; teacher research; discourse hegemony; the practice of epistemology