

冲突与发展:有关校本教研的文化分析

吴刚平,余闻婧

(华东师范大学课程与教学研究所,上海 200062)

摘要:理解校本教研中中小学教师和教育专家之间冲突,有助于从精神文化的维度分析校本教研文化,把握校本教研的关键,进而促进中小学教师观念和价值系统的专业发展。话语文本的冲突类型有:概念上的冲突、形象上的冲突和价值上的冲突。冲突可以给中小学教师带来观察视角的转变、思维框架的突破和教学实践的重建。冲突促进发展的机制是:唤醒自我的存在、开拓反思的路径和释放能量的可能。

关键词:校本教研;文化分析;冲突;发展

中图分类号:G420

文献标识码:A

文章编号:1009-413X(2011)12-0042-06

自我反思、同伴互助和专业引领是校本教研的三个基本要素。其中,“专业引领是先导”。“专业引领的实质是先进教育思想和教育榜样的引领,其主体可以是教育专家,也可以是有经验的教师、有专业背景的研究人员和教研员等。”^[1]其实,专业引领的作用不仅体现在传播教育理论,更为重要的是,在教育专家和中小学教师的交往互动中,双方由于社会地位、资源、权利和价值观等方面差异而导致冲突,这种冲突对中小学教师而言,既是几种视角同时存在并相互斗争的心理状态,也是促进中小学教师提升自我发展的重要因素。从这个意义上理解校本教研对教师专业发展的促进作用,就不只是停留在技术层面或实践层面,而是进入到文化生态层面。“校本教研的精神文化引领着校本教研文化的走向。”^[2]由此,理解校本教研中中小学教师和教育专家之间的冲突,有助于从精神文化的维度分析校本教研文化,把握校本教研的关键,进而促进中小学教师观念和价值系统的专业发展。

一、话语文本的冲突类型

话语文本所呈现的语言观念是分析冲突类型的切入口。沃尔卡切夫从概念、形象和价值三方面对

语言观念进行分类。概念表现为区别性特征;形象是语言意识中的认知性隐喻;价值由语言个性和语义个性构成,是语言人格化关注的核心^[3]。这是从语言文化学的观念进行的语义分类,其分类的知识论基础虽然是知觉理论,但是他将主客知识融为一体,消解了知觉理论机械地受制物理因果律的危险,有助于把握语言主体的意向性和经验性。因此,我们采用这一分类,从概念、形象和价值三方面分析校本教研中中小学教师和教育专家之间的冲突。

(一)概念上的冲突

材料 1^①

中小学教师 M:我想研究的问题是——如何从实践总结理论,如何以理论指导实践?在听课的时候,觉得这位老师的方法好,但不知道好在哪里?以前我写过论文,但我自己实践中做不到。后来看到别的老师做到了自己在论文里写过的,为什么自己做不到呢?

教育专家 P:你现在面临的问题可能是:1. 分析具体的课底气不足;2. 从概念到概念分析,不能用来分析自己的课。要关注事实本身。你觉得自己最弱的是哪一方面?最想超过哪些语文教师?

收稿日期:2011-08-13

基金项目:教育部人文社会科学重大项目“中国课程思想的古典遗产与现代形态研究”的成果之一(2009JJD880010)

作者简介:吴刚平(1961-),男,湖北天门人,教授,主要从事教师教育、课程与教学论研究;

余闻婧(1980-),女,江西南昌人,博士研究生,主要从事教师教育、课程与教学论研究。

从材料 1 的话语文本可以看出, M 和 P 在“实践”和“理论”的概念理解有很大的不同。在 M 看来,“实践”就是能在课堂教学中用得上、用得好的教学方法。“理论”则是对这些教学方法的总结以及解释这些教学方法为什么合理的依据。在 P 看来,“实践”就是事实本身;“理论”则是基于对事实本身的分析。由此, P 并没有直接回应 M 提出的“如何从实践总结理论, 如何以理论指导实践?”的问题, 而是将问题转向“你觉得自己最弱的是哪一方面”。可见, 中小学教师和教育专家在概括教育现象共同本质特征时存在差异, 我们将这种由概念差异引起的冲突叫做概念上的冲突。

(二) 形象上的冲突

材料 2^②

M: 一个月来收集了不少成功对话教学片段和比较欠缺的对话教学片段。概括成功的经验有: 调动学生已知, 把刚学过的重点词语组织起来; …… 总结失败的教训有: 教学好像不停的审问、拷问学生, 学生成了只能回答别人审问的人; ……

P: 对话是问答, 问答是对话吗? M 老师需要进一步思考的问题是: 什么是“对话”? 什么是“好的对话”, 为什么? 可以将课题定位在“对话与交流”, 自己寻找案例, 自己尝试, 告诉大家怎样理解, 怎么尝试。实在不理解就翻书找找。

从材料 2 的话语文本可以看出 M 和 P 在“对话”的认知框架上有所不同。M 从教师教的方法和学生学的进展、效果展开对“对话”的现象描述。其中, 对“对话”本身的判断是隐性的, 或者说是凭直觉的。支撑 M 形成认知框架的认知形象是片段的、零散的、感性的。而在 P 看来, 认知“对话”的基本框架是对“对话”本身基本特征的把握, 即“什么是对话”、“什么是好的对话”。由这一基本问题构建的特征框架才是认知“对话”的基础。P 认为观察对话应得到理性知识的支持, 这样所看到的认知形象才是整体而贯联的。可见, 中小学教师和教育专家在构建认知形象的框架上存在着差异, 我们把这种由认知形象差异引起的冲突叫做形象上的冲突。

(三) 价值上的冲突

材料 3^③

M: 这段时间一直在思考“一个好的对话到底是什么样的”。好的对话应当是: 教学相长, 教师能启示学生, 学生能引起教师的灵感; 师生平等, 展现一个真实的自我。对话不是片段, 是

贯穿整个课堂的。不好的对话: 过多关注预案, 教学过程就是完成教案; 提问式的, 学生是被动思考; 经常否定学生, 追求答案的唯一。

P: 可以从这里进一步归纳有效提问和无效提问的共同特征是什么? 比如你刚才谈到案例中“放下架子式的提问”等。现在你要开始思考的是: “我准备用什么办法试一下?” 要试着回答几个问题: 怎样做的“设想”? 怎样做的“实施”过程? 有没有按方案走? 为什么没有按方案走? 哪些地方实现了? 最终的研究结果要体现: 1. 归纳语文教学中的有效提问方法。2. 这方法我是怎么琢磨出来的。

从材料 3 的话语文本可以看出 M 和 P 在对教学价值的理解上有所不同。在 M 看来, 通过查找案例和特征归纳, 已经认识了“什么是对话, 什么是好对话”。在 P 看来, M 还没有将认识转化为实践, 没有由这些认识形成自己的教学个性。由此, P 开始对“对话”的认识进一步聚焦到“有效提问”和“无效提问”上, 并为 M 提供了详细的行动研究步骤。在这一行动方略中, P 特别强调“设想”和“行动”之间的差距, 注重“这方法是怎么琢磨出来的”。由此可见, P 所追求的教学价值是中小学教师自身独立教学个性的自主形成。这对于习惯于线性处理问题、并以完成任务为价值指向的 M 来说是一个冲突, 而引起这一冲突的根源在于中小学教师和教育专家在教学价值上存在的差异, 我们把这种由价值差异引起的冲突叫做价值上的冲突。

二、应对冲突的行动分析

在校本教研中, 各种冲突的类型是隐性的, 甚至不被察觉的, 描述文本中的冲突类型只能是“一种包含冲突的形式”。“它在‘倾听’的接受能力与‘交谈’的相互性中建立。它从另一部分感觉中枢中获得隐喻, 用对话取代扩音器中的独白”^[4]。当我们将校本教研认为是一种“包含冲突的形式”时, 我们就应当从“倾听的接受能力与交谈的相互性”中进一步考察这种包含冲突的形式究竟给中小学教师带来了什么? 这也是校本教研活动主体性和实践性的体现。因为, 我们的假设是: “个人是人类整体不可分割的, 是其中的活生生的一分子。他把全人类作为一个整体而通过社会和遗传的渠道从中吸收生命的养料。”^[5] 由此, 我们将中小学教师遭遇冲突后对教学行动的积极改变认定为应对冲突的行动。

(一)观察视角的转变

材料 4^④

0401 研究主题:如何在语文课堂中与学生深层对话

课上有个男孩子说“我从未尝试过在大街上扔报纸的绝活”,我当时只是大概问了几句“什么叫绝活”等,老师们就说我与学生的对话不够深入。

材料 5^⑤

0427 研究主题:课堂教学中的对话与交流

今天听的那堂《半截蜡烛》的课,其中有这样一个片段。作者用了一个词语,说小女孩是“娇声”地说。老师是这样问的:你知道什么是“娇声”吗?你知道她为什么要“娇声”地说吗?你们谁能来娇声地说一说呢?我想作者用这个“娇声”,可能只是想说明这是小女孩用来打动德国军官的一种方式,重要的是理解小女孩的一种智慧,而不是在于理解小女孩怎样地“娇声”。

材料 4 是 M 教师说明自己“与学生对话不够深入”时引用的一则案例。在这个案例中,M 的观察点放在运用对话教学方法的直觉感受上,所以其研究主题是“如何在课堂教学中与学生深层对话”。材料 5 是 M 在遭遇了材料 1 所呈现的概念上的冲突之后,经过一个月对对话教学案例的搜集和分析后呈现的思考。可以看出,M 的观察点有了一个重要的转变:从直觉感受转向对话本身。她的观察点从作者的用词到教师的提问,再到学生的回答以及教师的追问,而后又回到作者用词的意图。这种观察的视角就不是拘泥于教学方法的形式,而是还原到理解作者意图上。前者的观察视角是备课后语文教师在追逐课后练习答案时异化了的阅读视角;后者的观察视角是作为一个文本读者常识性的常态阅读视角。

显然,这一观察视角的转变使 M 获得一种“协调信息”的能力。“协调信息”是指“在文本和读者之间、教师和学生之间、经验和意识之间协调信息。在‘协调信息’的过程中每一方积极地、同情地、具有批判性地倾听对方在说什么。其意图不在于证实一种立场的正确性而是要发现将不同观点联系起来从而通过积极地参与对方而扩展自己眼界的方式”^[6]。当教师拥有这种协调信息的能力,她就会对学生时刻保持一种敏感和警惕,敏锐地在理解性询问中让学生通过解释构建自己的意义,而教师也在这些协

调和理解的穿梭往返中编织着课堂的意义之网。与此同时,教师观察视角的转变也会给教师带来一种有意观察的能力。这种有意观察可以:体现移情、实现合作、明确方向、表达热情、灵活机智、培养自主^[7]。有意观察的能力和协调信息的能力是相辅成、共同成就的,是教师实现专业发展的必要素质。

(二)思维框架的突破

材料 6^⑥

0527 研究主题:课堂教学中的对话与交流

我这段时间做的工作就是继续收集一些教学的片段,再尝试分析一下:一个好的对话到底是什么样的?我听了一个好的对话教学的片段:老师抓住了一些词语进行教学。在这个对话的环节过程中,老师是引导学生联系生活之中的一些体验来分析、来感受。学生从老师的语言当中得到了一些启示,老师从学生的语言当中得到了一些继续引导的灵感。感觉对话过程的这条线,是由学生自己串起来的,是以学生为主的。

我认为一个好的对话过程中,对老师来说,应该主要起一个倾听、鼓励和点拨的作用;对学生来说,主要是一个表达、倾听、提问的过程。一些不好的对话,主要是老师过多地关注了自己预先准备好的一些教案,他的课堂是一对一的“问答”,答案往往是唯一的。

材料 6 是 M 教师在遭遇了材料 2 呈现的认知形象上的冲突之后,经过一个月对“一个好对话到底是什么样的”思考后呈现的案例和案例分析。在材料 6 中,M 的思维框架较之以往有了重要的突破,这种突破后的思维框架体现在:(1)技术层面。M 的案例从教师的教学行为入手,对教师采用教学方法的适用性进行分析。(2)情境层面。M 的案例始终围绕着文本的情境特点和当时教学的场景特点,重在分析教师和学生“教学相长”中呈现的积极效果。(3)辩证层面。M 逐渐将问题的思考推向意识形态层面,寻找案例中的关键性因素以构成“好的对话”的要素,对这些要素的归纳是师生双向、历史延续、图景广阔的。同时,M 还提出了“不好的对话”的要素,以进一步说明“什么是好的对话”。

这一思维框架的突破使 M 开始获得了一种“科学方法”的“心灵训练”。杜威提出的“科学方法”强调观念先行,验证假设和理智反思^[8]。从 M 展示的思维框架来看,凭借这一思维框架思考教学问题,不

仅有助于形成观念的假设,而且在验证观念时能自觉地将活动的过程和结果对应在相关的框架层面,使验证更加确实,使反思更有依据。与此同时,思维框架的突破也使教师的思维方式发生转向,由过去线性、片段、结果、去情境的思维方式转为非线性、整体、过程、情境的思维方式。更为重要的是这种思维方式的转向将给教师的观念系统注入流动的体验,使教师在过去、现在和未来之间经验交错,使当下的思维活动既与过去相关联,又对未来的行动开放筹划。这种在反思和预见中获得的流体思维给教师的教学生活带来灵动和活力,也是教师专业发展的动力源。

(三)教学实践的重建

材料 7^⑦

0701 我先尝试的是五年级下半学期的第七单元。第七单元第一篇课文就是《孙悟空三借芭蕉扇》,这个故事学生都熟悉了,所以我当初的设想就是“卖个关子提问”,为学生设置一些悬疑。一上课,我就提问:“孙悟空是不是‘借’芭蕉扇?”有的同学说是“借”,而有的同学认为是“抢”,各有各的见解。有学生认为“孙悟空是借芭蕉扇,只是没有借到,只有抢了,并且最后还是把芭蕉扇还给了铁扇公主,孙悟空只不过是借一下而已。”而有的同学认为这种行为已经不是借而是抢了。于是,我就顺便把教学的重点环节提到了这里,问学生:“你感觉孙悟空在‘三借芭蕉扇’中是个什么形象?”因为有了刚才的铺垫,同学们回答得都很有观点。我觉得这个方法给我了一些启发:如果文章学生已经很熟悉了,老师可以另辟思路,抓住其中的一点,卖个关子,设置悬念,这样的提问会比较有效。

材料 7 是 M 教师在遭遇材料 3 呈现的价值上的冲突之后,经过一个月对“有效提问和无效提问的特征”的思考和实践摸索呈现的教学尝试后的汇报。在材料 3 中,P 强调将对别人的认识转化为对自己教学实践的认识,以此形成教师的教学个性。材料 7 中,M 的教学实践正是试图在材料 3 提到的问题链的指引下得以重建。首先,M 有自己的设想,即“卖个关子提问”,接着又将这一设想转化为教学实践的教师提问,即“孙悟空到底是‘借’还是‘抢’芭蕉扇?”,然后再顺势提问“你感觉孙悟空在‘三借芭蕉扇’中是个什么形象?”以切入教学重点,最后归纳出这种提问方式的适用文本。M 在这一教学尝试中

获得了成功感和自信心的,也有助于 M 重新认识和了解自己的教学。但是,M 并没有展示 P 在材料 3 提到的“你是怎么琢磨出来的”。这就牵涉到 M 该如何进一步形成学科教学知识的问题。

对学科教学知识(PCK)的理解可以分为静态理解和动态理解。从静态理解来看,学科教学知识包括四方面内容:第一,教学知识与信念;第二,关于学生对所教学学科某个具体主题的理解、认知和误解的知识;第三,关于课程材料和相互联系的知识;第四,关于教学策略和教学呈现的知识。从动态理解来看,强调教师对教学法、学科内容知识、学生特征以及教学环境这四方面的整合性理解与认识^[9]。静态的学科教学知识可以通过问题链的形式,帮助中小学教师学习和建立。但是,动态的学科教学知识只有在一个螺旋循环的认知进步中实现。这一螺旋循环体的主轴是中小学教师主体,螺旋运动的动力来自于问题情境和应对问题情境的行动,而促使这一螺旋体进行循环向前的是行动中的反思。只有在这样的螺旋循环体中中小学教师才能对教学法、学科内容知识、学生特征以及教学环境进行整合性理解和认识。M 之所以缺乏这一“学科教学认知”,根源在于问题链的呈现是作为“给教师的知识”,而不是“教师的知识”。“‘给教师的知识’被视为教师可以获得和知道的财产、物品;而‘教师的知识’则是根植于其生活、通过生活获得的知识形式。‘教师的知识’指的是教师的叙事的知识,他们的个人实践知识在专业知识场景和个人环境中建构、重组”^[10]。这也启示教育专家在专业引领时,应当从引导中小学教师提问“成为优秀教师需要掌握哪些知识”转向引导中小学教师提问“成为优秀教师意味着什么”。

三、促进发展的冲突机制

校本教研中中小学教师与教育专家之间的冲突之所以能为中小学教师带来观察视角的转变、思维框架的突破和教学实践的重建,一个重要的原因是来自于冲突本身蕴含的发展机制。认识冲突机制不仅有利于分析校本教研文化的内核,而且为改善校本教研活动提供依据。

(一)唤醒自我的存在

中小学教师是一份受人尊敬的职业,在众多学生和家的高度尊重中生活,长此以往,他人虔诚或恭敬的态度、真诚或奉承的恭维开始逐渐构成了教师对自己的认识,并由此滋生出一种“自以为是”的情绪。这种“自以为是”的情绪一方面给予了教师充

分的自信；另一方面也让教师变得“固执”，甚至有些“听不进不好的话”。这种相对封闭的状态，使中小学教师一边对外界筑起壁垒，一边也使自己与他人的心灵阻隔开来。校本教研中中小学教师与教育专家之间的冲突能给教师的这种生存状态带来一股“强大的冲击力”。之所以“强大”，是因为在中小学教师看来，这些教育专家每次都是在各级领导的簇拥下出场的，是比自己地位高的，是学识和学历高于自己且拥有丰富理论知识的。因此，教育专家的话语会让中小学教师给予更多的关注、掂量和琢磨。换言之，即使再不好听的话，也会耐下性子先认真聆听。之所以具有“冲击力”，是因为真正的教育专家总是能准确地捕捉到那些中小学教师“自鸣得意之处”、“安身立命之处”和“隐隐作痛之处”，在这些地方提出的质疑是中小学教师始料未及的，又是切中要害、一针见血的。这会给中小学教师带来一种不愉快的情绪，也会迫使中小学教师将自己作为自己的对象，寻找可以证明自己的依据。一开始是为自己寻找确证，捍卫自己的自尊，后来渐渐地在寻找确证中慢慢走出自身的界限，慢慢在进入教育专家视域中开始反观自身，这时，自我意识开始真正得到唤醒。“作为其自身的对象，这是自我的特征。意识以某种方式具备着作为它自身的客体的能力”^[11]。这里的“客体”，也就是说，中小学教师开始站在一个客观的、非个人态度的角度，将自己作为自己认识的对象，从教育专家的观点、同事的观点、学生的观点、或者他/她自己认同的教师群体的一般观点来看待自我。同时，又不断地与他人的观点和态度采取一种彼此之间的对话姿态。这种对话姿态使中小学教师进一步对他人的观点和态度进行组织和内化，最终成为自己应对外界的个体反应，由此，自我实现了充分的发展。

（二）开拓反思的路径

从技术型教师走向反思型教师是知识社会对教师的基本诉求，也是教师专业发展的基本需要。当前，中小学教师一方面是为反思而反思，找内容来反思，将以往的提建议变为今天的反思；另一方面反思活动总是在同一水平层次重复进行，反思内容单一，反思形式单调，反思内涵空洞。针对反思的异化现象，校本教研中中小学教师和教育专家之间的冲突能为反思带来“有力的拓展性”。之所以“有力”，是因为教育专家在认识和分析问题时表现出的缜密和严谨。这种缜密和严谨，并非堆砌学术术语，并非雕刻华丽言辞，而是缜密的思维框架和严谨的教育推

理。缜密的思维框架和严谨的教育推理，从本源处着眼，在节点处深掘，于疑难处开境，以朴素的、常识化的推理思路展示出震撼的分析力量。之所以具有“拓展性”，是因为一方面教育专家在冲突中所负载的信息量是丰富的，由信息量所构建的观察视角是多维的，由多维观察视角所建构的教育图景是异乎寻常的，这对于中小学教师看待日常熟视无睹的教育现象来说是一种全新的拓展。另一方面，教育专家的思维方式与中小学教师思维方式之间的差异，也是一种拓展。中小学教师的思维方式多是以直觉思维为主，着眼于整体和功能。而这种整体并非现象本身的整体，而是带有教师“偏见”和“狭义”的模糊整体。这种功能体现在对功用的热衷和追求上，但这种追求又并不是建立在分析思维的基础上，而表现为一种盲从和趋利。真正的教育专家在探讨教育教学问题时往往是注重思想建构和论证逻辑的，其演绎、抽象和分析是为了客观地观察和分析事物，将感性知觉与理性思辨合二为一。“两种思维方式的差异，这在语言上表现为功能主义和形式主义的对立”^[12]。这种冲突让教师感到“听起来是这么一回事”，“可以试一试”。这种尝试让教师教学反思的空间性拓展了，时间性延伸了，反思的构成要素丰富了且能融合了，进而反思的层面也得到了提升。这种建立在反思路径上的拓展，使得教师开始颠覆以往功能性的思维框架，逐渐走向形式性的思维特征。这既能促进教师理智水平的提高、科学素养的提升，也能使教师摆脱异化、走向真实。

（三）释放能量的可能

中小学教师的日常生活具有周期循环性，再加上教材更新速度的缓慢、学生年龄阶段的相对固定，使得教师在循环往复中不断重复自己、复制工作。这种按部就班、因循守旧的生活方式消耗了教师大量的时间和精力，也消磨了教师的创造力和进取心。久而久之，中小学教师习惯于这种机械重复的操作中，并将自己困锁在这种“洞穴”里。针对中小学教师这种“洞穴”状态，校本教研中中小学教师与教育专家之间的冲突为中小学教师走出“洞穴”，释放能量带来了“超越的可能性”。之所以“超越”，是因为教师专家在冲突中表现出的价值取向着眼于中小学教师的专业发展，这种发展是以教师教育教学自主性的获得和教育教学风格的形成为表征的，以摆脱教学现实困境、不断超越自我为旨归。之所以“可能”，因为这种可能性来自于“强大的冲击力”和“有力的拓展性”。真正的教育专家会用自己的实际行

动说明,教育工作者是成就他人的使者,而教育工作者自身的价值也正是在成就他人中实现。这种价值观念如果能感染中小学教师在面对中小学生时秉持着成就学生的信念,那对中小学教师所带来的将是境界的超越。这种超越使教师犹如走出“洞穴”,见到“太阳”。“任何人凡能在私人生活或公共生活中行事合乎理性的,必定是看见了善的理念的”^[13]。这种对“善的理念”的笃信将成为中小学教师坚定的教育教学信条,并在这一信条的指引下,开始富有创

造性地面对自己的日常教育教学工作。“这种劳作,正是这种人类活动的体系,规定和划定了‘人性’的圆周”^[14]。这种“劳作”是对自我意识的唤醒,是从成就学生、实现自我的角度看待教育教学中的各种问题,将这些问题在时空纵横、经验交错、反思筹划中不断探究,并在这一探究过程中跨越各种边界和疆域,进行创造性地联系、联想、改造、重组、嫁接、运用、疏通,使教育教学工作焕发出生命的能量、激情和活力。

参考文献:

- ① 材料 1 来自 Y 校校本教研的第三次会议记录。M 是 Y 校的小学语文教师,P 是某高校的教育专家。
- ② 材料 2 来自 Y 校校本教研的第四次会议记录,和第三次相距一个月。M 和 P 的角色同材料 1。
- ③ 材料 3 来自 Y 校校本教研的第五次会议记录,和第四次相距一

- 个月。M 和 P 的角色同材料 2。
- ④ 材料 4 是材料 1 中 Y 校教师 M 提供的案例材料。
- ⑤ 材料 5 是材料 2 中 Y 校教师 M 提供的案例材料。
- ⑥ 材料 6 是材料 3 中 Y 校教师 M 提供的案例材料。
- ⑦ 材料 7 是材料 3 以后 M 教师的教学尝试记录。

参考文献:

- [1] 韩江萍. 校本教研制度:现状与趋势[J]. 教育研究,2007(7):89-93.
- [2] 金春兰. 校本教研文化研究[J]. 教育研究,2007(4):72-78.
- [3] 杨秀杰. 语言文化学的观念范畴研究[M]. 哈尔滨:黑龙江人民出版社,2007. 59.
- [4] 斯蒂芬·A·泰勒. 现代民族志:从关于神秘事物的记录到神秘的记录[A]. 克利福德·马库斯. 写文化:民族志的诗学与政治学[C]. 北京:商务印书馆,2006. 181.
- [5] 库利. 人类本性与社会秩序[M]. 北京:华夏出版社,1989. 23.
- [6] 小威廉姆·E·多尔. 后现代课程论[M]. 北京:教育科学出版社,2000. 218-219.
- [7] 鲍里奇. 教师观察力的培养——通向高效率教学之路[M]. 北京:中国轻工业出版社,2006. 7-13.

- [8] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验和教育[M]. 北京:人民教育出版社,2004. 294-295.
- [9] 刘静. 20世纪美国教师教育思想的历史分析[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009. 228.
- [10] 吉恩·克兰迪宁. 知识与课程开发:教师教育的新图景[J]. 教育研究,2009(4):48-54.
- [11] 乔治·H·米德. 心灵、自我与社会[M]. 上海:上海译文出版社,2005. 107-108.
- [12] 申小龙. 汉语与中国文化[M]. 上海:复旦大学出版社,2003. 365.
- [13] 柏拉图. 理想国[M]. 南京:译林出版社,2009. 245.
- [14] 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 上海:上海译文出版社,2004. 95-96.

Conflicts and development: a cultural analysis of the school-based teaching and research

WU Gang-ping, YU Wen-jing

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: It is helpful to know the conflicts between primary and secondary school teachers and the education experts. This study poses the spiritual and cultural dimension of the school-based teaching and research in terms of the discourse or textual conflicts that concern concepts, images and values. The purpose of the study is to help the teachers to develop a new observation, and reconstruct teaching practices.

Key words: school-based teaching and research; cultural analysis; conflict; development

[责任编辑 霍素君]