



湖南师范大学教育科学学报

Journal of Educational Science of Hunan Normal University

ISSN 1671-6124, CN 43-1381/G4

《湖南师范大学教育科学学报》网络首发论文

题目：教育叙事行动研究笔谈
作者：陈向明，张东云，何晓红，李紫红，冯国蕊
网络首发日期：2023-03-13
引用格式：陈向明，张东云，何晓红，李紫红，冯国蕊. 教育叙事行动研究笔谈[J/OL]. 湖南师范大学教育科学学报.
<https://kns.cnki.net/kcms/detail/43.1381.G4.20230310.0922.002.html>



网络首发：在编辑部工作流程中，稿件从录用到出版要经历录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿等阶段。录用定稿指内容已经确定，且通过同行评议、主编终审同意刊用的稿件。排版定稿指录用定稿按照期刊特定版式（包括网络呈现版式）排版后的稿件，可暂不确定出版年、卷、期和页码。整期汇编定稿指出版年、卷、期、页码均已确定的印刷或数字出版的整期汇编稿件。录用定稿网络首发稿件内容必须符合《出版管理条例》和《期刊出版管理规定》的有关规定；学术研究成果具有创新性、科学性和先进性，符合编辑部对刊文的录用要求，不存在学术不端行为及其他侵权行为；稿件内容应基本符合国家有关书刊编辑、出版的技术标准，正确使用和统一规范语言文字、符号、数字、外文字母、法定计量单位及地图标注等。为确保录用定稿网络首发的严肃性，录用定稿一经发布，不得修改论文题目、作者、机构名称和学术内容，只可基于编辑规范进行少量文字的修改。

出版确认：纸质期刊编辑部通过与《中国学术期刊（光盘版）》电子杂志社有限公司签约，在《中国学术期刊（网络版）》出版传播平台上创办与纸质期刊内容一致的网络版，以单篇或整期出版形式，在印刷出版之前刊发论文的录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿。因为《中国学术期刊（网络版）》是国家新闻出版广电总局批准的网络连续型出版物（ISSN 2096-4188，CN 11-6037/Z），所以签约期刊的网络版上网络首发论文视为正式出版。

教育叙事行动研究笔谈

主持人语：“教师作为研究者”(teacher as researcher)这一倡导在国际教育界已经盛行了40多年,然而,教师到底应该成为什么样的研究者,为什么要成为这样的研究者,如何才能成为这样的研究者——这些问题尚未得到充分探讨。作为这一倡导的积极推手,本笔谈团队认为,教师应该成为行动研究者,以研究的心态对待日常工作,在行动中研究,在研究中行动,探究自己在工作中遭遇的真问题,将研究成果反哺工作改进和环境改造。我们之所以提倡教师做行动研究,是因为教师这个工作非常复杂,面临很多压力和挑战,不仅需要研究者辨析困难情境,系统收集和分析资料,而且需要采取干预措施,根据情境的回应调整行动策略,以获得意图的结果。

本团队进一步认为,在行动研究的诸多路径中,叙事最适合教师的需求。教师工作是关系性实践,每天都与各种人(学生、家长、教师同行、学校领导等)打交道,每天都有生动有趣、富有张力的故事发生。而讲故事是教师的拿手好戏,不论多么复杂的教育事件,都能被教师们抽丝剥茧,娓娓道来。与那些深奥的理论阐述和精妙的计算技巧相比,教师叙事的魅力在于:能够让自己日常工作中遭遇的“麻烦”浮出水面,使用自己的语言描述和解释自己应对困境的心路历程。由于教师们对改进现状更加关心,我们将叙事探究改造成叙事行动研究。通过行动干预,教师们能够更加深入地了解问题的实质以及自己的关切所在,进而提高自尊和自信,以及改进生存状态的意识和能力。

本笔谈由一位大学教授和四位一线教师共同组织,聚焦于一个为期一年的跨界教育叙事行动研究工作坊给参与者带来的变化。作为教员,陈向明首先介绍教育叙事行动研究的思路 and 做法,以及这类研究对教师成长的意义和可行性。然后,四位学员在有关理论视角的观照下,分别聚焦于自己在如下四个方面中一个方面的变化:知、情、意、行。小学老师张东云结合双环学习理论,探讨在与学生关系的变化中,自己的心智模式如何从归因模式转向了欣赏模式。教师指导者何晓红在生态系统理论背景下,分析自己在与教师磨课过程中的情感波动,从互动关系中的情感联结到身份价值的自我怀疑。大学老师李紫红借助三维生活空间理论框架,探索教师实践性知识中“小丑”意象的生成,呈现自己在教学意志方面从退缩、踌躇到直面冲突的变化。初中教师冯国蕊从跨界学习的角度,分享自己如何将各类跨界共同体中学到的理论运用于学校的教研活动和家校合作之中,行动呈现出从摸索运用到主动践行的转变。

四位老师之所以分别从知、情、意、行四个方面介绍自己身上发生的变化,主要考虑到每篇笔谈的主题可以相对聚焦。任何变化都不是孤立的,都会影响到个体其他部分乃至个体所处的群体和社会—文化环境,反之亦然。本次叙事行动研究给老师们带来的变化也是如此。

(主持人:陈向明)

教育叙事行动研究:中国教师的实践与反思

陈向明

2019年9月至2020年10月,我有幸作为教员,

参与了由北京教科院德育研究中心举办的教育叙事行动研究工作坊。本工作坊的教员和学员均来自大中小学幼儿园不同工作单位,目的是聚焦教师日常工作中遭遇的“顽症”,在行动研究范式下,通过叙事探究路径,了解自己的教育信念,提升发现和解决问题的能力。工作坊提倡跨界视域下所有参与者的合作学习,对研究方法的学习与学员的日常实践应

用相结合。每三周我们集中授课一天,上午学习相关理论和方法,下午分组讨论和操练。每次课后,学员写一份反思笔记,修改自己的叙事,并上传到学习平台。32位学员按研究问题分成6个小组,每周一次小组活动,并上传活动记录。

2020年5月,新冠疫情严重以后,我们采用了线上学习的方式。教学团队集体备课,教员进组指导,一对一、一对多、多对一,对有困难的学员进行个性化指导。在学员遇到瓶颈时,教员邀请了6位学员参与双人小组教学,学员先介绍自己做研究的过程和经验,教员随后给予点评和理论提升。这种方式对学员教师们非常有效,因为先听同伴讲解比只听大学研究人员讲授,更容易理解一些概念和做法。工作坊结束时,每人完成一篇研究报告,由于每次集会上课后都进行了修改,故有从“1.0”到“12.0”版。

基于上述为期一年工作坊的实践经验与近年来我们持续不断的探索,本文将介绍我们目前对教育叙事行动研究的理解、教育叙事行动研究的理论基础,以及在我国开展教育叙事行动研究的可能性。

一、对教育叙事行动研究的理解

本次工作坊之所以如此费神费力,是因为我们希望改变坊间“好人好事”型的叙事探究模式,真实呈现教师工作的复杂性和不确定性,特别是那些反复发生、难以解决的困境以及他们应对困境的艰难过程。另外,由于一线教师最关心的是如何改进自己的工作,而不仅仅停留在讲故事和写故事层面,因此我们将叙事探究改造成了叙事行动研究。在学员们呈现了“顽症”的来龙去脉之后,他们又再次回到现场,采取行动干预措施,看“顽症”是否有所缓解。有的情况下,“顽症”并没有明显减轻,但是教师通过反复刺激它,与其积极互动,结果对其了解更加清楚,对其症结的理解也更加深入——这也可以被认为达到了叙事行动研究的效果^[1]。

我们之所以选择叙事探究方法来开展行动研究,是因为这种方法特别适合一线教师了解和改进自己的工作。教师工作具有情境性、关系性、过程性、复杂性和价值性等特征,而讲故事的方式能够让这些特征浮现出来,随后的行动干预能够有助于改进教育现状。与叙事话语相比,科学话语过于宏大,操作程序过于严苛,不仅难以被教师掌握,而且很难解决他们工作中遇到的真实难题。

基于近几年的不断探索,我们对叙事行动研究的特征形成了一些认识。首先,研究者不提出明确

的研究问题,而是从自身遭遇的困境入手,特别是那些具有悖论性、冲突、张力、与自己预期不一致的困境。研究者需要关注自己对这一困境的情绪反应,反思自己的行为习惯和价值取向。在后续不断讲述和写作故事以及行动干预的过程中,探究的主题会慢慢浮现出来,变得越来越清晰。

其次,叙事行动研究采用第一人称视角,所说的故事来自研究者的自我觉知和自我陈述。故事的具体内容不一定与“客观事实”完全相符,但是它之所以留在研究者的记忆中,就说明它对研究者很重要。虽然故事的内容不一定完全“真实”,但是细节描述要丰富、生动,情节发生、发展的过程要勾勒出来,语言需要有感召力,让读者感觉身临其境、感同身受。

再次,叙事行动研究具有反身性,研究者需要探讨自己是如何在行动中反思的,当时为什么这么做、这么想,现在为什么这么写,自己的反思方式有何特点,这些特点是如何形成的,这类反思对自己作为一名教师乃至作为一个“人”有什么影响。反思需要坦诚,深刻剖析自己的心智模式(信念和价值观),而不仅仅是自己所做的事情。在对当前发生的事情和自己的心智模式进行反思的同时,还要兼顾对个体生命历程与社会—文化结构的探究。这是因为我们现在如此行动和思维,是与自己过往的生命体验以及所处的社会大环境分不开的。

最后,顾名思义,叙事行动研究具有行动性特征,研究者不仅仅停留在对事情的描述、解释和分析之上,还要采用干预措施改变现状。这是因为叙事行动研究者认为,对事情进行干预不仅更能够发现事情的实质,而且更能有针对性地提出改进措施。因此,衡量这类研究质量的标准不是如常规学术研究所要求的“研究结果真实吗,可以推广到整体吗”,而是“研究结果是我们所意图达到的吗,对于我们提高自己的自尊和自信,以及改进现状的意识和能力有帮助吗”。

二、教育叙事行动研究的理论基础

根据学员们的需要,我们在工作坊中介绍了一些理论,作为叙事行动研究的理论基础。在工作坊开班那天,我们介绍了阿吉里斯和舍恩的行动科学中的双环学习理论^[2]。该理论认为,如果人们根据结果不断调整行动策略,这便是单环学习;而如果人们不仅根据结果调整行动策略,而且调整自己的信念和价值观(即心智模式),便是双环学习。那什么时候需要双环学习呢?回答是:当我们发现自己不断调整行动策略,问题仍旧无法解决时。此时我们

需要了解自己的心智模式,并根据问题解决的需要对其进行调整或转化。我们之所以一开班就介绍这个理论,是因为我们希望学员们不仅仅针对自己遇到的顽症在行动策略层面反复调适,还期待他们能够放掉防御,对自己的心智模式进行批判性反思。工作坊后期的研究结果证明,这个理论很好用。使用这个理论对自己的研究过程和结果进行分析的学员,其心智转变的速度和幅度都更加明显。本笔谈中,张东云老师就重点使用了这个理论,对自己心智模式从归因到欣赏的转变进行了深入剖析。

针对大部分学员的故事都存在结构平面单一、内容稀松单薄的问题,我们随后又介绍了克兰迪宁和康纳利提出的三维叙事探究空间理论^[3]。该理论提倡将故事在特定主题下按“时间、地点、社会”三个维度组合,建构出一个完整的叙事。时间维度进一步细分为过去、现在、未来;地点维度细分为情境和背景,其中包括地理的、机构的,以及与故事相关的情境和时代背景;社会维度细分为个人内在的感觉、期望、反思和精神状态,与个体有关的其他人和社会事件。如此,借助三维叙事探究空间,学员们将自己原本现时、平面、单薄的故事结构,改造成流淌、立体、充满互动的叙述过程。本笔谈中,李紫红老师就使用这个理论,将“小丑”意象从踟躇到坚定的意志变化放入三维叙事探究空间,进行了生动的阐述。

工作坊进行到中期时,有的学员使用非常单一、静态的视角看待自己的故事,或将所有过失都归咎于学生及其家长(“这都是他们的错!”),或完全归咎于自己(“这都是我的错!”)。他们忽略了自己故事所处的社会—文化情境,以及这些情境与自己生命历程的复杂交织关系。此时,我们介绍了布朗芬布伦纳的生态系统理论^[4]。该理论将个体所处的环境分成四个环环相扣的系统:1)小环境系统,即与个体活动直接相关的环境;2)中环境系统,即不同小环境系统相联系形成的系统;3)外环境系统,即与个体不直接相关,但是会影响其发展的系统;4)大环境系统,即影响以上三个系统的文化和社会环境。根据叙事探究的需要,我们还加入了时间维度:随着时间的推移,个体的经验会发生变化,因此以上环境系统都会随之变化。本笔谈中,何晓红老师便使用这个理论,将自己的情感从不安到坦然的变化,放到这四个系统中进行了缜密的分析。

此后,随着叙事行动研究的不断深入,工作坊成员虽然来自不同活动系统,但能够有效开展合作学习,这个特点变得越来越明显。为了解释这个现象,我们介绍了跨界学习理论。该理论有三个来源:基

于文化历史活动理论的拓展学习(以维果斯基和恩格斯托姆为代表)^[5]、基于实践共同体理论的情境学习(以莱芙和温格为代表)^[6]、基于科学史和科学哲学的非共识合作学习(以斯达为代表)^[7]。该理论认为,来自不同活动系统的人们(如本工作坊中的大学研究者与中小学幼儿教师)对同样的问题通常有不同的信念、价值观和行为习惯,这便构成了“边界”。边界不被认为是交流的障碍,反而是合作的资源。因为有差异(不是差距),所以需要交流和合作。借助“边界客体”(如反馈交流机制),双方创生了意义协商、视角再造和实践重构等机制,进而获得了跨界学习的结果。本笔谈中,冯国蕊老师便使用这个理论,基于自己在学校教研和家校合作中开展跨界学习的经历,对自己从被动到主动的行动变化进行了卓有成效的探索。

虽然我们介绍上述理论的初衷是满足叙事行动研究过程中学员们的需要,但是现在回想起来,它们相互之间存在一定关联,共同作用于学员学习不同方面。双环学习理论关注人的心灵转变,因此对学员的认知产生了重要影响。三维叙事探究空间理论是故事的结构载体,促使学员将故事放入时空和社会关系中进行考量。生态系统理论突显的是个体所处的多层社会—文化环境,为学员拓展故事的意义提供了空间。跨界学习理论展示的是教师发生变化的可能性条件,即借助边界客体教师与大学研究者进入共同探究的“第三空间”。

除了上述四个理论,我们在工作坊后期,还根据学员的故事暴露自己真实情况的程度,介绍了克兰迪宁和康纳利提出的三种故事类型:伪装故事(cover story)、隐秘故事(secret story)和神圣故事(sacred story)^[8](这个词带有西方宗教的意味,我们将其改造为“信奉故事”)。如果学员写的都是希望外界认为教师应该表现的“高大上”形象,就被视为“伪装故事”;如果学员暴露自己平时不会公开的真实做法和想法,便是“隐秘故事”;而如果学员在故事中宣称一些自己认为应该信奉的准则,便被认为是“信奉故事”。随着工作坊开放、平等、安全氛围的建立,越来越多学员的写作从“伪装故事”走向了“隐秘故事”,越来越深入地对自己的“信奉故事”进行剖析和反思。

在工作坊后期,根据学员写作叙事文本的需要,我们除了使用不同版本的叙事文本进行反思性写作训练,还介绍了一些具体的写作思路。例如,“拓展、讲述/复述、深挖”(broadening, telling/retelling, burrowing)的行文结构^[3],要求作者首先交代故事的社

会—历史—文化大背景,然后讲述和复述故事,最后对故事所揭示的深刻理论意涵进行深度挖掘。此外,我们还介绍了文艺理论批评领域广泛使用的行文构思,如人物、时间、地点、故事情节的发展过程、高潮(或反高潮)、结局等。以上理论和探究思路为工作坊的学员们提供了“照亮经验的一道光”。在反思笔记里,有学员坦言:“我突然感觉自己像是福尔摩斯,用智慧在探寻教育实践中的真问题,我似乎看到一丝丝光了。”

三、开展教育叙事行动研究的可能性

我们近几年的探索表明,教育叙事行动研究是教师成长的一个有效途径,非常适合教师的专业发展和学习共同体建设。总结起来,教育叙事行动研究对教师成长有如下一些作用。

第一,叙事行动研究有利于教师认识自我和世界,理解自我及其与他人的关系,辨识学校场域的复杂性。当“问题”发生时,教师通常容易产生挫败感,认为是自己做错了事情,是自己无能。而通过讲故事,教师能够将“问题”外化,意识到问题的复杂性,将自己这个“人”从问题中解放出来,减少内疚感。

第二,叙事行动研究有利于教师的自我表达和自我重构,通过发声走到研究的前台。它促使教师重新审视自己习以为常的惯例,重新定位自己的专业身份。事件的意义因回顾而改变,“没有一个人会没有改变地离开叙事探究”。教师叙事所创造的实践性知识,还能够与主流知识分开,打开空间,让被压制的知识流通起来。

第三,叙事行动研究有助于教师集体意识的形成和发展,形成阐释共同体。教育叙事中似曾相识的事件、通俗易懂的语言、震撼心灵的主题,很容易引起其他教师的共鸣。通过叙事,教师将私人“麻烦”转化为公共伦理困境。因此,叙事既是反映自己的镜子,也是观察别人的窗口。

第四,也是最为重要的是,叙事行动研究可以让教师将探究的结果用于改进工作。因为主动刺激更能深入探触到事情的本质,教师知觉了自己的思维和行动习惯后,才能调整看问题的视角。当然,如果只是教师个体行动起来是不足以改变现状的,还需要与能够解决问题的利益相关者联合起来行动,才有可能撼动现有社会结构的制约。

如果教育叙事行动研究对教师成长有这么积极作用,那么开展这类研究需要什么条件呢?根据我们的经验,首先,教师需要有拥有感,自己是行动

研究的主体,研究的是工作中的真实困扰,感觉研究对自己有意义。其次,教师的拥有感和意义感来自与其他活动系统的人们(学校领导、教师同行、家长、大学研究者等)之间的平等对话,形成一种激发性信任,彼此能够开放、坦诚地交流。再次,不预设清晰的目标和结果,对过程保持开放,在与复杂情境的对话中调整方向和力度,创造性地在行动中反映。最后,不停留在单纯讲故事层面,发挥主观能动性和应对逆境时的韧性,通过择宜采取此时此地最为合适的行动处理问题。

回顾我们走过的历程,也不乏困惑和问题,因此也积累了一些对策和经验。其一,有些教师叙事的主题始终不清晰,好像什么都想说,又什么都没说清楚。这主要是因为自己还没想明白:希望探究的主题到底是什么?为什么这个主题对自己重要?具体的应对措施包括:进一步寻找主题词,关注关键事件和关键人物、冲突和张力,在它们之间建立逻辑关系。

其二,有些教师的故事细节描写不够,特别是对过程的描写很少,将复杂问题简单化。这主要是出于一种“想当然”的心态,认为这些情况大家都知道,不值得写;或不敢写,担心给自己带来麻烦;或不知如何写。我们提供的对策是:转熟为生,参考三维叙事探究空间,补充必要的细节;同时避免“伪装故事”,直面“隐秘故事”,挖掘“信奉故事”,深入剖析自己遭遇的挑战和内心真实的感受。

其三,有的教师的叙事内容细节很多,但反思不够深入。这或许是因为不习惯,也可能是因为不敢,还有可能是缺乏理论视角。我们提供的对策是:自我提问,或其他教师结成小组开展头脑风暴,也可以进行分析性对话;或者阅读相关文献,对照其他人的类似研究寻找理论线索。

其四,最后一类不足是教师的叙事风格“伟光正”,有一种做出来的、不真实的“腔调”。这往往发生在名校的名师身上,而且他们之前大都发表了很多类似的论文。我们感觉,这种情况有可能是被科研人员过度训练,或者是被报刊编辑误导,对什么是“好的教育研究”缺乏判断标准。我们建议他们尽可能做到真诚和坦诚,倾听自己内心的声音,表达朴素平实,并始终保持怀疑和探究的心态。

总之,教师的职业发展就像是在热带雨林中寻找出路,而不是在高速公路上开快车^[9]。教育进步的路径更像是蝴蝶的飞行轨迹,而不是子弹飞^[10]。每个人都要发现一条适合自己的、能实现自身职业理想的道路,而教师的讲述和行动往往能展现这条

道路。教育叙事行动研究作为一种新的研究范式,对教师的成长具有不可或缺的重要意义。

(作者系北京大学教育学院教授、博士生导师,华东师范大学上海终身教育研究院特聘研究员)

参考文献:

- [1]陈向明.从叙事探究到叙事行动研究[J].创新人才培养, 2021(1):50-56.
- [2]克里斯·阿吉里斯,唐纳德·舍恩.实践理论:提高专业效能[M].邢清清,赵宁宁,译.北京:教育科学出版社,2008.
- [3]D. J. CLANDININ, F. M. CONNELLY. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- [4]U. BRONFENBRENNER. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- [5]Y. ENGESTROM. Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization[J]. Journal of Education and Work, 2001(1):133-156.
- [6]莱夫,温格.情景学习:合法的边缘性参与[M].王文静,译.上海:华东师范大学出版社,1997.
- [7]S. L. STAR, J. R. GRIESEMER. Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39[J]. Social Studies of Science, 1989(3):387-420.
- [8]D. J. CLANDININ, F. M. CONNELLY. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories [M]// D. J. CLANDININ, F. M. CONNELLY. Teachers' Professional Knowledge Landscape. New York, NY: Teachers College Press, 1996:3-15.
- [9]伊森伯格,贾隆格.是什么让教师不断进步——教师故事启示录[M].张涛,译.北京:中国青年出版社,2007:147.
- [10]菲利普·杰克逊.课堂生活[M].丁道勇,译.北京:北京师范大学出版社,2021:208.

基金项目:北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金2019年度教育研究重点课题“教师跨界学习机制研究”[JCJYYJ201901]

双环学习中教师心智模式的转变:从归因到欣赏

张东云

在工作坊一年的学习中,在信任和支持的环境下,我重新检视自己习以为常的教育行为,特别记录自己两次面对困境的心路历程,深入、坦诚地反思,

不知不觉中自己的心智模式发生了转变,从归因转到欣赏。更重要的是,走出工作坊,我带着转变后的心智模式去生活,教育实践进入一种全新的境界,习得了通过叙事进行自我反思的能力,使自己不惧实践中的问题与困难。

一、托出“伪装故事”

进入工作坊之前,我捂住了小喜的故事。

小喜是我一年级班上的一个特殊孩子,课上状况频出,就像“外星人”降临课堂。我花了一年时间,把班主任的十八般武艺都用上了,却遭到惨败。小喜伤人越来越严重,我跟小喜和其家长也快打起来了。后来,我给小喜补了一年的课,小喜能和同学一起上课了。但补课这件事,领导甚至同一办公室的同事都不知道。我不愿意说,因为它显出我的笨拙、狼狈。再说,为一个孩子补一年的课,不是大多数老师的选择,我担心说出来别人怎么看我。

2019年9月,小喜升入三年级,我和同事被学校选派参加工作坊的学习。第一次课上,陈向明老师做了《一线教师为什么也要做研究》的演讲,“教育实践的特点:情境性、特殊性、不确定性、不稳定性、价值冲突性。教师工作的特点:在低洼的沼泽地里挣扎,是一种关系型实践。教师最需要的是择宜的能力……”那是我第一次见到陈老师,被老师平静、和缓的演讲击中。陈老师说的情况,我天天感受得到,但有的说不清楚,有的说不出来。我就像一个失语者,被老师说中了心思。

课后,我随手写的,甚至有些“注水”的反思贴,工作坊的欧群慧老师读后当面与我交流。课上,两位助教老师,来自清华、北大的博士后王青、安超老师一一分析学员的反思贴。工作坊的学习如此不同,我眼中的云端之上的学者,降落到身边,用行动告诉我们——小学教师值得被看见!我所带的班级,也是一小片青葱、神圣的“田野”,值得被研究。第三次课上,我第一次讲述了小喜的故事。

最初,看着小喜在课上不停地折腾,我笃定:“我45岁,他7岁,还赢不了他?”我分析,他不能正常上课,原因是行为习惯不好。我找家长谈话,对小喜表扬、批评、惩戒,动用班集体的力量,填写家校联系本、行动记录单,使用“正面管教”“行动研究”……我每天都与小喜过招,一招不见效就换另一招,反正“教育常规武器库”里的各种武器多着呢。

我联系小喜的博士爸妈,请他们给小喜补课,每次他们都回答:“好的,老师。”但小喜的期末成绩竟然是个位数。第二学期,我决定孤军奋战改造小喜。

“武器”一次次升级,结果却越来越恶化,小喜打人更厉害了,甚至同学的一个好像不喜欢他的眼神,都能成为他动手的理由,班上不时有同学受伤送医。

我像消防员,每天奔走于小喜的各种事发现场。我的耐心耗尽,内心疲惫、焦虑,对小喜越来越凶。我预感,不是哪天我气急了打了小喜,就是小喜引发严重的安全事故,不管哪种情况发生,我都站在了悬崖边上。幸亏放暑假了,假期里,我写好书面报告。一开学,就将报告递交学校。学校请来了心理咨询师辅导小喜。在沙盘上,我第一次看见小喜的内心世界:桥塌了,路断了,他忙着架桥、铺路。父母一见面就吵,这个7岁男孩企图修复破裂的家。

我很心疼,也很同情他,想抱抱这个孤单的小男孩。我想小喜不能正常上课,还有一个原因是学习基础差,要抓紧给小喜补课。我发现,小喜的关注点永远在别人身上,要想他学习,只能一对一上课。我找到一间空闲教室,每周三、周四下午给小喜上课。课前,我带来水果、酸奶。学习中,我讲一道题,小喜做一道,我批阅一道。做对了,他像得了冠军一样开心。做错了,他吐一下舌头,我鼓励他再试试。小喜很喜欢这样上课,课前早早地在教室门口等我。渐渐地,小喜上课能回答问题,能写作业了,折腾自然少了。

我每天把小喜带在身边,不再为了看住他,而是为了寻找机会夸夸他。课间,我带他摆桌椅,午餐时教他给同学盛饭,努力让同学看见他。期末考试小喜成绩达标了,老师鼓励他,同学想和他分到一个小组,小喜成了“小可爱”了。

当时,我的故事标题是《从一个个别生转化的个案中,能提取多少普遍性策略》。老师说,这是一个成功的教育案例,适合在培训中宣讲,不适合做叙事探究。我预感“伪装故事”将被“打破”,因为故事背后还有许多苦痛,还有“隐秘故事”等待被挖掘。

二、挖掘“隐秘故事”

在工作坊,老师也讲授,但更多的是提问、交流,他们相信我们能生成自己的理解。所以,每次上课,我都要拼命地“扑腾”,才能“通关”。有时,我想从教员那里套取答案:“老师,这件事你怎么看?”感觉答案就在老师嘴边,但老师始终抿紧嘴角。每次课,我都觉得脑力已经耗尽,不能忍受公交换乘,必须打车回家。同伴说:“跟工作坊的学习相比,感觉以前读了个假研究生。”

老师布置我们写叙事故事,我不知道怎么写,使用的方法很粗暴,就是写、写、写,但写出的故事自己

都没眼看。老师查看作业后,没有批评,只是问:“你写自己曾经这样做,是因为什么?”“这么做一定是好的吗”……沿着问题思考,我总能从混沌中向清明迈进。于是就可劲儿地写,把自己交出去,老师总能接住,像拓展训练中的“信任背摔”。

写故事也像做“沙盘游戏”,我们用文字发掘内心。工作坊的王青老师讲解三维叙事空间理论时,提出用表格来分析故事。我不仅要写小喜的表现,还要写自己的行动、想法,以及环境的影响。比如,训练小喜课间做到“轻声慢步”无效后,学校考评中班级没有获得“流动红旗”,我感觉自己很没用。小喜经常在楼梯上、操场上抢同学的玩具,跟同学打架,甚至放学前3分钟,都能打伤一位同学。学校要求“安全第一”,我提心吊胆地不敢离开学校一步,每天一睁眼就想,今天不知道又会出什么事。

我写故事上瘾,还写出“故事冲突‘说明书’”。现实中纠缠在一起的各种因素,通过写作,被一条条“撕开”。写作前,故事“粘”在身上,写出来后,我脱下了这件“湿布衫”。

原来,我认为问题都出在小喜身上。当我们一起出现在聚光灯下,我有了惊人的发现:为什么我努力改造,小喜打人却越来越严重?是不是我“逼”出了问题学生?想到这儿,吓得不敢再写下去!

在工作坊,我听到其他学员伙伴的一些故事:一位拥有工作室的名班主任,有一个5年都没搞定的学生,快被气炸了;一位年轻的男老师正面临“面子”与“里子”的矛盾,有时扩大了孩子的问题,给自己发火找借口……每位学员都有“疑难杂症”。如果要获得真正的成长,就必须豁出去,研究真问题。

打开保护“壳儿”,原来的“好”也被打破。以前,我觉得自己是富有爱心的好老师,但范梅南在《教学机智》里说,向学生走过去是老师的职责。在家长会上,我宣称“平等地爱每一个孩子”。但是生活里学生受伤,我心疼;小喜站在一边哭,却谴责他:“你还哭?”

写叙事故事,我重新发现了小喜。在家里,他一天都在外面玩,睡觉时才回家。在学校,课上他不参与讨论,老师看不见他。课间同学都有玩伴,形单影只的他想加入,总被排斥。他不像“外星人”,更像是“隐形人”!他百般折腾,只想被“看见”!

这些发现在我心里掀起惊涛骇浪,追问自己,要做什么样的老师?再补课时,面对小喜和小喜父母,我不敢居功,变得更谦和。三年级上学期期末,小喜语文考了82分,数学成绩达标,我们开开心心地进入寒假。

三、寻找新“药方”

寒假结束前,新冠疫情发生,课堂转为线上。接下来的两个月里,小喜仅上传过一次作业,“什么都没有,一夜回到解放前”,此时想给他补课都没机会。

两个月里,我悬停在“中间地带”^[1],动弹不得,成功经验“失灵”,“缺陷”浮现出来:为什么一松手,小喜又回到原点?如果小喜放弃了书本学习,生活还有没有意义?回顾以前,看小喜,看到的都是他的问题,心心念念如何解决问题,不知不觉把问题看得大过小喜自身。现在,我需要寻找新“药方”。

工作坊老师推荐我们阅读《精彩观念的诞生》《被讨厌的勇气》《教育的美丽风险》等书籍。其实,我书架上就放着一套阿德勒的书,过去几年,只读过开头。此时,我被困境催逼着,几天就读完一本书,每周期待线上交流,希望与同伴、老师碰撞出新想法。

阿德勒认为:“教育的入口是尊重。”^[2]我认为自己可以尝试不附加任何条件地接受并尊重小喜真实的样子吗?上午看了书,下午我就迫不及待地联系小喜,请他分享一天的生活。我认为,只要他一天不是睡着过,总要做些什么,按照书中观点,其中必定包含积极因素。

小喜在班级群分享了吹泡泡“秘籍”:一个泡泡里能吹出另一个泡泡;加入洗洁精,洗洁精的浓度越高,吹的泡泡越大;加入白糖,吹的泡泡更大……我发现了一个善于动手、细心观察、热情探究的“科学小达人”。原来,吹泡泡也有积极意义!更欣喜的是,此后,小喜上交的作业量增加了。但小喜仍然不能完成全部作业,我说:“你想做多少作业?可以自己决定,老师支持你。”我敢于向小喜提出这样的问题,是因为我觉得作业没那么重要,孩子比问题更重要——我进入了一个全新的世界。

期末,我要求孩子们写一篇看图写话,开始小喜写得又杂乱又简短。我很生气,因为感觉他能写好。心平气和后,我教他先演一演,勾连起生活经验,再写习作。最后,小喜写出一篇满分习作。

暑假,我送给小喜一只篮球,不是奖励,只因他喜欢。后来,我不再带小喜所在的班级。暑假里,一天晨跑,我偶然碰到小喜。此后,每天早上都能“偶遇”小喜。我们互相打声招呼:“嗨,早上好!”我真真切切地感受到,比夏日的晨光还要明媚的是,孩子对老师的依恋。

良好的关系不仅是教育手段,更是生活体验,我们都具有积极的生命意义。这种“无关利益的成

就”,给教师带来“珍贵的鼓励”以及超越日常的愉悦感和崇高感^[3]。

四、觉察心智模式的转变

我所写的故事反思,有282个字提到双环学习。工作坊的欧群慧老师从1万多字里抓住了0.016%的闪光,捅破“窗户纸”:“之前,你所有的武器都来自单循环仓库。现在,你重新理解小喜,意味着价值观改变了,心智模式改变了,这就是双环学习。”那一刻我很震惊,这意味着,问题解决的关键在自己!

阿吉里斯和舍恩提出双环学习理论^[4],单环学习是指行动者只改变行动策略,主导价值观不变;“双环学习”,不仅调整行动策略,而且调整价值观和信念,回到自身探究问题。彼得·圣吉认为“心智模式”是决定我们对世界的理解方法和行为方式的那些根深蒂固的假设、归纳,甚至就是图像、画面或形象。^[5]人们用心智模式来对事件进行预测、归因以及做出解释,虽然它不易被察觉与检视,但却无时无刻不在影响着我们认知的方式。

陈向明老师提示我们思考:“如何看待学生?背后是什么样的教育信念?”从6月到10月工作坊学习结束,我重新审视自己的教育行动,反思行动背后的信念和价值观,期间与欧群慧老师结对,数次修改反思内容,在大学的学术训练营多次分享自己写的故事,每次分享都重回故事现场深入反思。就在我写本文时,又有新的反思涌现。叙事反思像掘一口井,挖得越深,水越清冽。

最初,我紧盯小喜的问题,期望通过解决问题改造他;疫情发生后,对自己的心智模式有了更为清晰的理解,转为发现、欣赏小喜。进入全新的境界后,回看以前陷在单循环路径中的自己,就像蒙着眼拉磨的驴子,观念不变,就算不断地变招,“教育常规武器库”里的武器再多,仍然在原地打转。以前将注意力集中在小喜的问题上,通过技术分析把问题归于某种原因,如家庭对他的忽视、缺乏良好的行为习惯等,越是急切地希望解决问题,就越迷信纪律、管控的威力,我们两个异化为螺丝刀与螺丝、改造与被改造的工具。小喜痛苦不堪,我也被推到“悬崖”边上。抱着解决问题的思维,结果必有成败之分。学生的问题层出不穷,教师的烦恼就无穷无尽,这条教育路布满荆棘。

后来,我从改造小喜转为帮助小喜,通过一对一补课对他进行资源倾斜,但还是用缺陷模式看待小喜,认为他课堂表现不佳,目标仍然是解决问题、改

造他,只是兼顾满足了小喜希望被老师关爱、被同学关注的内在需求。

疫情发生后,教育环境发生改变,以前的成功经验失效,我被迫寻找新办法。在欧群慧老师认为我的心智模式已经发生了转变后,我在反思中反复体会新的心智模式到底新在何处。最大的变化在于,不再把小喜“不读不写”的行为看成是错误的,需要压制、改变、清除,而看成孩子由于他人不知道的原因表现出的正常、正当的行为,接纳孩子当下的样子,努力寻找“问题行为”背后的合理性解释,寻找行为的闪光点。针对作业问题征询小喜的意见,面对习作困难的小喜不离不弃地给予帮助……这些策略建立在信任的基础上——相信小喜是完整的、鲜活的、独一无二的生命个体,坚信他可以用自己的双脚走向理想,眼前的问题、困难是暂时的,我愿意陪他去努力。

作为教师,信任、欣赏、陪伴小喜,帮助有大小之分,绝无成功与失败之别。小喜点滴的成长,都令人感到职业和自我实现的价值。以后,不管小喜多少次“一夜回到解放前”,我都不再惧怕。遇到问题,我愿意陪着他翻越障碍。教育就是一段长长的陪伴和信任的旅程。想明白这些,这条教育路春暖花开。我体会到,心智模式从归因转变为欣赏,不仅仅对学生有益,更重要的是解开了教师心灵的缠缚。

我特别感谢与“叙事行动研究”相遇。我的实践是故事,生命是故事,故事里不仅有理性,更多的是丰沛的情感。在叙事研究里,情感不需要压抑与抽离,自然地在字里行间流动。

我和大部分小学教师一样,虽拥有丰富的心灵体验,但苦恼于无法明白地传递出来。此时,陈向明老师已有的相关研究就会给人带来启发。“老师都发生了心智模式的变化,从单一、现时的技术分析模式,走向了复杂、历时的实践—反思模式。”^[6]“他们开始学习如其所是地爱孩子,不再采用缺陷式的、控制的和改造的方式,而是用接纳、欣赏和陪伴的态度对待孩子。”^[1]“老师之所以发生了如此大的变化,其中很重要的一个因素是‘主体性’得到了彰显”……这样的学术研究,对自己很有启发性。沿着这样的道路,我逐步整理出自身心智模式转变的过程。

首先,实现心智模式的转变,反思必不可少。教育实践中,不管是改造小喜,还是给小喜补课,都是当时自己所知道的最优解。疫情期间再次遇到问题,通过自我反思,我才找到更好的办法。

其次,实现心智模式的转变,勇气必不可少。人都会有局限,也可能有失误。作为教师,有勇气检视

自己的不完美,才可能接近完美。

最后,实现心智模式的转变,外部支持、理论学习必不可少。心智模式潜藏在个人的言行之中,自己习以为常。如果不是机缘巧合地参加工作坊的学习,遇到优秀的教员团队,学习“双环学习”理论,进行叙事行动研究,受到近身的引导、启发、点拨,以及一群学员的热诚陪伴,很难想象一个人在面对问题时,能否实现思想跃迁。

现在,走出工作坊已经2年多了,在教育教学中,我带着研究成果去生活,敢于相信、欣赏现在的学生,不惧教育的美丽风险,变得平和、有力,热爱学习、研究。因为内心越是清明,越能充满信心地往前走。

参考文献:

- [1]陈向明.以激发性信任唤起教师学习的主体性[J].中国基础教育,2022(10):42-45.
- [2]岸见一郎,古贺史健.幸福的勇气[M].渠海霞,译.北京:机械工业出版社,2017:116-117.
- [3]陈向明,张东云.阅读对教师专业发展的作用[J].中国教师,2022(4):23-26.
- [4]克里斯·阿吉里斯,唐纳德·舍恩.实践理论:提高专业效能[M].邢清清,赵宁宁,译.北京:教育科学出版社,2008.
- [5]彼得·圣吉.第五项修炼——学习型组织的艺术与实践[M].北京:中信出版社,2009:8.
- [6]陈向明.教师的顿悟式学习是如何发生的[J].上海教师,2021(3):44-52.

基金项目:北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金2019年度教育研究重点课题“教师跨界学习机制研究”[JCJYYJ201901]

(作者系北京交通大学附属小学教师)

情感引发的身份怀疑:从不安到释然

何晓红

大学毕业后,作为非师范生,基于对自身受教育过程的反思,我心中涌动一种“以人为本”的教育样态,很想回到家乡的学校工作,把心中所想践行出来。于是,我在县城的一所初中学校工作了四年。面对教学中的诸多困惑,我之后到一所师范大学读硕士,想以此来拓展视野、提升解决问题的能力。期间,我参与了一项教师行动研究项目,看到教师来到

校外空间学习的热情。但是,教师能否持续参与更多依赖学校的安排。为此,我想尝试在学校内部创设教师持续学习的空间。在一所民办学校校董的支持下,我以教师指导者的身份进入学校初中部,参与学科教研工作。在2019—2020年为期一年的跨界叙事探究工作坊学习时,我曾将这段参与学科教研的经历写成一篇叙事^[1],主要讲述了自己对指导者身份的自我怀疑。本文围绕“情”对这段经历进行再经历、再讲述^[2],描绘出这段经历中的情感体验^{①[3]},尝试探究其中的情感变化及其所反映的身份困惑。

一、“反问”来袭的“不安”之情

2019年9月,我刚进入学校的第一个月,密集听课一周后,给老师们提了很多教学改进建议;在第二个月,入校再次观摩课堂时,并未看到落实,于是主动询问部分老师,得到的反馈是“建议好是好,(我们)也觉着这样的方向是对的,可是不知道怎么落地”。为此,我和主管教学的副校长商讨此事。他提议,可以“尝试先从陪伴一位教师开始,看看怎样才能让年轻教师成长起来,给其他老师打打样”。副校长推荐与我合作“打样”的是郝老师,她是一位二十五六岁、入职学校前有三年左右教学经历的年轻教师。

2020年初疫情爆发后,春季学期的教学和教研都转到了线上。同年4月,在阅读了七年级语文组所有老师的《老王》的教案后,我发现郝老师的教案内容翔实,只是在引导学生理解课文主题的思路中规中矩。在全组老师集体教研时,她表达了对课文主题深刻性的认识,只是不知道如何在课堂教学中呈现。当时,我建议郝老师再次打磨教案,认为这能帮助她提升课堂教学能力。

郝老师却回答说:“太难了,何老师,害怕,头也快没电了。”我鼓励她尝试后,她把没有修改的教案发过来。再次阅读后,考虑到微信文字沟通的“有限性”,不确定能否将《老王》这篇散文的主题讨论清楚,我犹豫着发出微信消息后,郝老师表达想法的语句,连用了双重的问号和三重的感叹号^②。我直接询问她连用的用意时,她说:“就是一种反问。”我的第一反应是“反问是什么意思”,迅速地把语法书找出来查看。现在看来,当时真不知道反问什么意思吗?当然不是,只是感受到一种不知所措的慌张。

当时,跨界叙事工作坊的学习也转到了线上,我所在的5人学习小组讨论自己的故事时,陈向明老师问:“为什么你那么在乎标点符号?”我不假思索

地说:“标点符号是用来表达情感的啊,双重标点符号里面是有情绪的啊,我想知道郝老师用双重符号表达什么啊。”向明老师继续问:“你到底在乎什么呢?在意她挑战你在学校的身份吗?”我当时没有直接回应,但心里想:“挑战就挑战呗,我不关心。”

当后来在反思贴中写下这段对话时,我自问:“我真的不关心、不在乎吗?”其实不然,当我作为指导教师遇到困难时,心中会有一个声音响起“费这个劲干啥,还不如自己去给学生上课来的直接”。郝老师的“反问”将我内心的这种声音再次唤起。教师指导者并不是自己心中向往的选择,尤其是在承受学校期待的压力时。虽然我对承担压力也不是全无信心,但是自认为可以选择不承受这样的压力,给学生上课既是自身渴望的事情,又是自己实现教育抱负的直接行动——是进入学校继续做老师,还是成为一名教师指导者呢?从“反问”引起的身体的慌张中,我体察到“不安”的搅扰。这种情感非常强烈,搅扰着我,致使有一段时间不太想跟郝老师沟通,也不知道后续跟她沟通什么。

二、课堂教学的“怀疑”映照

伴随着叙事学习的进行,向明老师建议我们围绕故事中的困境尝试一些行动,来寻找破解难题的可能性。这样,我鼓起勇气跟郝老师沟通后入班观摩她的线上课堂。

2020年5月,在一次线上课时,郝老师提出问题,学生没有回应。如此几次后,她问学生:“你们跟老师有仇吗?”观摩了一周的线上课后,我跟郝老师聊起“有仇”这件事。她说:“我也知道学生跟老师没仇,当时就觉着尴尬,就在想是不是自己提的问题有问题,是不是课没意思,是不是学生不喜欢我等各种自我怀疑的想法,这种怀疑就让人很暴躁。”当听到郝老师一说出“自我怀疑”时,瞬间,“我也是这样怀疑自己”的声音在我心中回荡。

我和郝老师也说起《老王》教案的那次讨论。我了解到:郝老师用“反问”也没多想,不这样抓住文章的主题来进行教学设计还能怎样,也没有什么能量可以再往前迈一个台阶了。她说:“我使劲全力做好教学设计、带好班,上好课,可是为什么各方面的效果还有那么多不尽如人意的地方呢?”我从自己的理解出发,说出“是不是对结果的期待太高了啊?”郝老师急切地说:“没有结果我再调整啊,可是当压力不断地扑来时,就有些承受不住了。”郝老师的这些话语,让我重温了作为教师指导者的“压力感”。但是,这却没有让自己感到无能为力,而是在

跟郝老师的同理中,感受到一种被理解的轻松感。

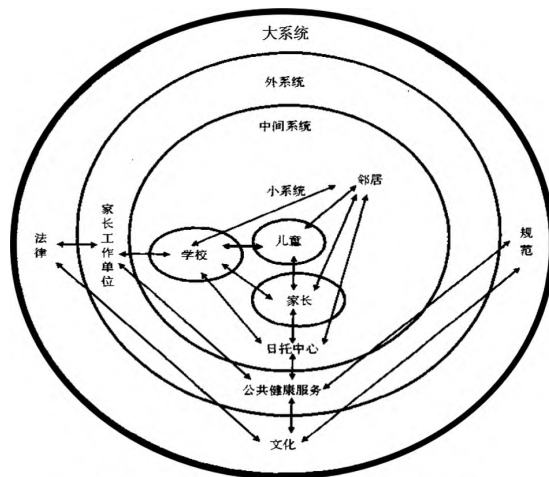
我好像找到了“不安”的所在。郝老师以标点符号来表达“反问”时,我觉知到郝老师对我指导的质疑和对再次打磨教案的抗拒。她的情感反映“传导”过来,我的“不安”出现了。经由郝老师的怀疑映照,我也开始自省自己作为教师指导者的工作方式:标榜着要支持与陪伴教师,在郝老师的身上,却想着用自身在学校的地位高于她的“优势”,强力“推进”她的改变。我的推进“动用”了指导者在学校角色里的权力关系,来应对学校对自己工作效果的期待所产生的压力,借以增强自身的效能感。这一所为与教师的支持者与陪伴者的所想出现了矛盾。

这样来看,我的“不安”,关联着自己是否要成为教师指导者,以及成为什么样的教师指导者的问题。所想与所行的矛盾背后是身份认同与实际行动之间的不一致:在意识层面想成为教师持续学习校内空间的培育者,但实际扮演的是“命令”教师成长的“管理者”角色。内在的不一致引发了我的“不安”之情。反之,这种“不安”之情,又促使我寻找对自我的认识。情感与自我认知交融在一起^[6],这一“情”与“知”合一的叙事过程,让我看到了自身的困境:要走向何方,要成为什么样的人。“不安”悬停在这里。

三、融“理”入情的“释然”之感

随着叙事工作坊学习的进行,助教王青老师介绍了布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner)的“人类发展生态学理论”。这一理论关注“有机体与其所处的即时环境的相互适应过程受各种环境之间的相互关系,以及这些环境赖以存在的更大环境的影响”^[4]。其中,生态环境包含“小系统、中间系统、外系统和大系统四个种类的生态系统,前者逐个地被包含在后者之中,形成了一种同心圆样式的结构”^[4]。

根据这一理论,有学者绘制了人的发展的生态系统模型图(见图1)。这一模型图直观呈现了这一同心圆结构的内容,它以儿童(人)的发展为中心,父母、老师以及与儿童密切接触的人都在最内里的小系统中。中间系统是儿童直接接触的家庭、邻居和幼儿园等抚育成长的小系统之间的相互关系。外系统指的是对儿童产生间接影响的社会环境,大系统指的是文化、法律和规范等。这种不同系统彼此嵌套、相互影响的视角,拓展了我和郝老师之间互动的视域。我将具体探究这一视域拓展(见图2)对自身情感变化的影响。



根据布朗芬布伦纳人类发展生态学理论建立的生态系统模型图

引自 Huit, W. (1999), <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdl.html>

图1 生态环境系统图^[4]

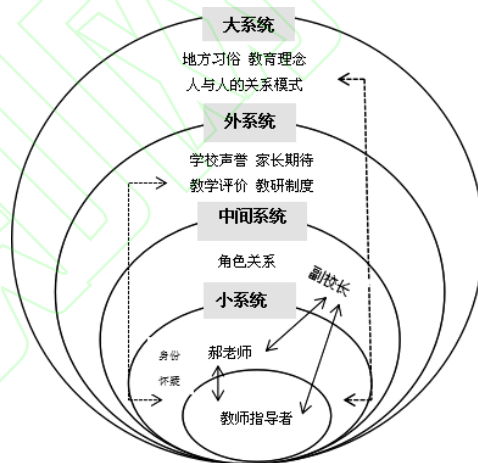


图2 教师指导者与教师互动的环境系统图^③

1. 对情感发生的理性认识

在我和郝老师互动的小系统中,围绕《老王》教案打磨的讨论,她用“反问”表达了“不是这样还能怎样,我这样理解和设计有什么不可以”的话意。郝老师的教案本已不错,我对是否再次推进她打磨教案也有犹豫,她的质疑把我的“犹豫”放大出来。在翻看语法书的身体反应中,我体验到“不安”的搅扰。在线上上课的观摩后,我主动与郝老师电话沟通时,她觉知到对学生说出“有仇”的暴躁,源自课堂教学问题引发的自我怀疑。我意识到,她与学生互动的情境,与自己和她的互动有相似性。我也怀疑自己问向郝老师的问题是不是有问题,推进打磨教案的行为对她是不是有帮助。在与郝老师的自我怀疑发生共情时,我意识到搅扰自身的“不安”,实际上跟搅扰郝老师的“暴躁”一样,都来自对自我的怀疑。这种怀疑关涉到了自身参与教研的角色是什么,以及要成为什么样的教师指导者的身份认同。同样,它也触及郝老师成

为什么样的教师的身份认同。

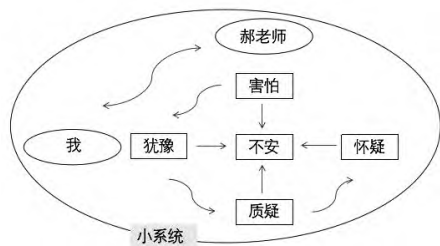


图3 “不安”的情感发生

图3呈现了“反问”引发我“不安”的情感问题，同样也扰动着郝老师。在打磨教案的活动中，我“推进”郝老师做她害怕的事情，在这看似冲突的情境中，郝老师的害怕和质疑，与我的犹豫和怀疑发生了情感交互。这种交互的发生，源于我们都受到身份怀疑的困扰。郝老师对自我怀疑的情感流露，激发了我的共情之感，让我意识到“不安”发生的内在动因，实际上是自身对自己教师指导者身份的怀疑。在将“不安”的情感放入我们互动的小系统中细细考究时，我意识到如下的情感反思过程：“害怕—犹豫—质疑—怀疑—不安”。这样的理性认识让我从“不安”的搅扰中脱身，开始有意识地探究身份认同出现的不一致受到了什么因素的影响。

2. 对身份质疑的认识拓展

我和郝老师双人“小系统”的建立，离不开主管教学副校长的“支持”。2019年9月，当副校长提议郝老师和我合作“打样”时，自己的想法是：上示范课，让老师们看到建议是如何具体落地的。副校长一听我要上示范课，就说：“那你敢去上，你去上，反正我是不敢上的。”当时，我心中暗想：“这有什么不敢的啊，你‘批’老师们的教案和课的次数还少吗？你不去试，怎么知道‘批’得是不是合情合理呢？”

在合作“打样”前，我邀请郝老师来办公室，说起副校长的提议，她立马回答说：“我也没想着打样，就想着努力做好，抓住学习的机会好好学习。”从郝老师的快速回应中，我意识到不应该让郝老师承担此压力。因为这更多的是在给自己打样，是学校对我工作效果的期待。我和郝老师商定，我与她所在的3人教研小组共同备课，打磨教案。10月，我在她的班级上了示范课。

在示范课后，郝老师尝试设计了更多让学生主动参与课堂的活动，自我感觉课堂效果不错。可是，紧随而来的期中考试，她所教的两个班级的语文成绩和所带班级的整体成绩都不理想。当时，她承受着很大的成绩提升的压力。在这一秋季学期的期末考试后，副校长对我说：“这次（期末）的成绩，终于

能开家长会了，期中那成绩有点无言以对。”这就是郝老师谈及的“压力扑来”的背景。有了这次期中考试的“教训”，成绩的稳定和提升成为学校教学工作的重中之重。

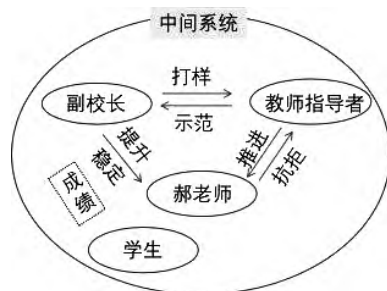


图4 引发怀疑的“压力感”

在中间系统，副校长、教师指导者和郝老师的互动发生在教学工作的角色关系中，受到学校环境的直接影响。郝老师感受到的“压力扑来”（见图4），来自于副校长对她稳定和提升学生成绩的工作期待。同样，这也是学校对副校长的工作期待，如同学校对我推进郝老师的教学能力的工作期待一样。相较于，副校长对郝老师教学评价上的强权力关系，我和郝老师的权力关系偏弱。这样看来，郝老师在我的“推进”中有表达“抗拒”的空间，或许，还有一种情况是我的“推进”对她教学成绩的提升没有帮助。这意味着学生成绩成为中间系统互动关系的关键目标。

在我和郝老师压力感来源的讨论中，副校长肩负的稳定和提升学生成绩的压力也外显出来。他的“不敢”嵌套在学校的社会声誉、学生家长的期待、教育评价等外系统，以及当地社会的教育理念、人才观念、关系模式等大系统的环境影响之中（见图2）。作为教师指导者，是这一嵌套环境中的利益无关者。我变革课堂教学的“敢”是溢出学校系统之外的。我对副校长“不敢”的轻视，没有什么值得炫耀。

经由生态环境系统的拓展认识，我再认识了自身、郝老师和副校长的互动所受到的影响。我认识到：这种嵌套式的环境系统对教学革新行动有着“限制性”的影响，但这并没有让自己感到无力可为。自己从中理解了郝老师的“害怕”和副校长的“不敢”，意识到了教学革新的复杂性。这种系统的复杂关联，让我意识到即使自己再次直接回到课堂，自身的教育理想的实现也不是轻而易举的。

3. 情感转化的共情同理

经由郝老师的情感映照，我的身份怀疑的困境浮现出来。在对教育现实的复杂性、系统性的拓展认识中，我放下了是否成为教师指导者的纠结，认识

到困难与挑战在环境系统的结构性影响中在所难免。我理解了自己“不安”之情的发生过程,体验了“害怕—犹豫—质疑—怀疑—不安”的情感流动。对这些看似“消极”情感的积极力量的切身体认,促使我向内自我追问:成为教师陪伴者的想法是值得向往的吗?自己真能为教师提供支持吗?能提供什么支持?

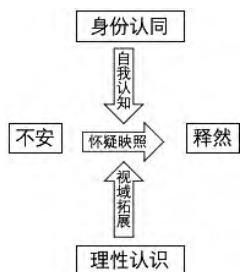


图5 “释然”的情感转化

此时,我对自己身份的再次深入追问,不再受到“不安”的搅扰,而有一种面对现实与认识自我的释然之感。正如斯宾诺莎所言:“要阻止或消灭一种情感,只能借助另一种比它更为强烈的情感。”^[5]我的“释然”之情,如果仅仅由理性认识与自我认知转化而来(见图5),是不稳定的,还需要培育与它一致的言行,才能增强释然之情的力量。我和郝老师互动的这段情感体验为“我成为什么样的教师指导者”贡献了行动方向。

注 释:

- ① 情感体验是维果斯基理论体系的一个关键概念。他认为:“思想源自意识的动机层面,包括我们的喜好与需求、兴趣与冲动、情意与情感”,“(人的)每个想法都保留着他与这一想法所表达的现实之间的情感关系的痕迹”。这意味着认知与情感本源相依,二者辩证统一,有着“相互关联性”和“不可分离性”。参见:张莲,左丹云.叙事视角下高校外语教师过往情感体验对专业身份认同建构的调节研究[J].外语教学,2023(1):46-53.
- ② 我:这样的话,作者写这篇文章仅仅是表达一种愧疚吗?
郝老师:这里她仍停留在这个情感,甚至不解老王临死还要送鸡蛋,香油的做法,这才能愧疚!!!
我:从哪看出来的啊?
郝老师:老王在临死前还牵挂着杨绛,帮助她,可以说是救她,还不高贵??
- ③ 本图绘制是对生态环境系统图的适时转化,表达的是我和郝老师的互动关系嵌套于不同环境系统中。

参考文献:

[1]何晓红.“反问”扰动谁的心弦——一位教师指导者的自

我怀疑[J].中国教师,2021(3):120-122.

[2]D.瑾·克兰迪宁.进行叙事探究[M].徐泉,李易,译.重庆:重庆大学出版社,2015.

[3]张莲,左丹云.叙事视角下高校外语教师过往情感体验对专业身份认同建构的调节研究[J].外语教学,2023(1):46-53.

[4]薛焯,朱家雄.生态学视野下的学前教育[M].上海:华东师范大学出版社,2007:66-68.

[5]弗雷德里克·勒努瓦.斯宾诺莎奇迹:照亮人生的哲学[M].秦宵,译.上海:上海文化出版社,2019:84,98.

基金项目:北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金2019年度教育研究重点课题“教师跨界学习机制研究”[JCJYYJ201901]

(作者系北京市学校德育研究会学术秘书)

意象变身中的意志变化:从踌躇到坚定

李紫红

每个人都依赖“意志”(will)这种人类特有的心理现象来确定目标、克服困难并最终支配自己的行动以达成既定的目的^[1],教师对教学行为的调节也并不例外。作为教师实践性知识的表征形式之一,“意象”(image)反映教师的自我认知以及教师对教学、学生和教育教学情境的认知^[2],融合了教师的“信念、情感与需求”^[2]。此“意”虽非彼“意”,但都与知识(knowledge)及情感(feeling)有千丝万缕的关系。并且,二“意”的相遇产生了某种神奇的化学反应,让我生成了对意志的新理解。

在本文中,我试着梳理一个源自个体生活的叙事文本,以“小丑”意象的三种形态——“面具下的小丑”、“素颜的小丑”和“会变身的小丑”,呈现一名高校公共英语课教师在不同成长阶段教学意志的变化,期待为其他教育工作者带来可能的启迪。撰写故事之初,我主要聚焦“叙事探究”这种研究方法论的运用,努力通过理解过往经验去进行叙事的建构,并且通过叙事探索该如何研究自己从教二十多年所经历的一切^[3];随着故事的发展,逐步采取行动对现象进行有效的干预,进入旨在赋权增能、改变现状的“叙事行动研究”^[4]。

一、意志的困顿:意象的缘起与浮现

2019—2020年,我访学期间师从陈向明教授并

进入“第三期教育行动研究工作坊”，向陈老师及其团队学习叙事。当老师要求我们提出一个困扰已久的疑题时，我马上想到了自己在公共英语课程中开展的教学改革。为何改革带来的总是沮丧和自我怀疑？

作为在教育领域摸爬滚打二十多年的资深教师，我主张以英文原著阅读提升学生的人文素养，并且在线上、线下组织戏剧表演、朗诵、讨论、书评撰写等活动。我有两个英语基础相当接近的教学班，但在课堂氛围和师生互动方面非常不同。A班的教室总有一种冷冷的味道，学生偏于沉默，表情有时候比较尴尬；而B班的教室让人感觉安全、舒适，孩子们总是笑眯眯，眼里有光。在A班，学生每次下课后匆匆离去，留下孤零零的自己，颇有一种被遗弃的凄凉；B班学生下课后会抢着帮我拎包，一路聊文学、聊考研计划等直到校车候车亭，让人真切地感受到作为教师的幸福。

两个班的巨大差异令人怀疑是否自己的改革有何不妥，部分学生会不会特别反感我的举措？到底要不要继续下去？在进行叙事写作很久之后，在阅读了约翰·杜威(John Dewey)关于“意志”的一系列论述的基础上，回望这一段经历，我恍然大悟：自己虽然对教学充满了热情，对文学阅读的功能颇有信心，但是并没有清晰地意识到改革的难度，对学生的可能反应缺乏正确的预判，更无法克服困难，持久、有力地实现既定目标^[5]——很显然，自己已经陷入了一种意志上的困顿状态。

一个突发事件迫使我认真思考自己在A班的教学问题。某个闷热得近乎窒息的午后，在A班的课堂上，距离下课还有十分钟，我打算进入课后练习题讲解环节，于是微笑着说：“好，今天的课文就讲到这……”话声未落，“哗啦”一声，教室后面突然有很大的动静。我吃惊地抬头，发现有两三个学生已经冲出了后门。其他学生吃惊地看着我，眼神微妙：同情？期待？我不知道。一阵轻微的骚乱后，教室里安静得像坟墓一样。我努力聚拢自己四散的魂魄，尽量平静地安排学生下课，有问题的留下答疑，同时嘱咐班干部请跑出去的几位同学方便时找老师聊聊。

那天，我被遗忘在空荡荡的教室里，百感交集之时，脑海里突然冒出一个咧着嘴的大花脸。这是“小丑”意象的第一次浮现，我不明所以。若要真正触碰这个故事的内核，只有进一步追索和深描其背后蕴涵着的丰富意义。看到我的迷茫与脆弱，陈向明老师建议自己读帕克·帕尔默(Parker J. Palmer)的著

作《教学勇气——漫步教师心灵》。

二、意志的锤炼：意象的溯源与深描

帕克·帕尔默认为，教师在教室里体验到的纠缠不清“只不过是折射了教师内心生活中的交错盘绕”^[6]。这句话深深触动了我，在自己的内心深处，交错盘绕着的到底是什么？教学改革为何一直无法推进？——自我反思。当时虽然有所触动，但仍然没有给自己带来明确的思考和行动方向。

恰此时，工作坊的助教王青老师向我们推介“三维叙事探究空间”理论框架，将我带进一个相对复杂、丰富的时空之中。加拿大学者D.瑾·克兰迪宁(Clandinin, D.J.)和麦克·康纳利(Connelly, F.M.)认为，将个体故事放置于特定主题下，依据“时间、地点、社会”三个维度加以重组，最终能形成一个完整的叙事，从而帮助写作者更好地组织、分析、建构和反思故事。时间维度探索具体往事与当前的关联，基于过去与现在畅想未来的可能情况与可能结果；社会维度关心个体的故事与哪些人相关，与哪些社会事件相似；地点维度重点关注故事发生的具体地点与周围环境、彼时盛行的风气等因素的相关性^[7]。

漫游于三维叙事探究空间，我鼓起勇气回到生命的原初，清晰地看到时代背景、学校教育、家庭教育和工作经历这些元素如何错综复杂地纠缠在一起，拧成一股合力，造就了今天的自己。我成长于二十世纪七八十年代的粤西小镇，作为返城知青的后代，是在外公、外婆家长大的“外甥王”。家人认为：“万般皆下品，唯有读书高。”我学业上的优秀不仅能弥补父母成长的遗憾，也是证明自身合法性的必经之路。彼时应试教育之风日盛，自己迅速成为县小和县中的种子选手。其后，求学与求职之路的漂泊助自己养成探索精神，同时带来内心的不安与焦虑。这种内在紧张日积月累，进入课堂，在某个时刻变成了内心的恐惧，而后者其实是一种自我的分离。根据帕克·帕尔默的观点，只有获得自身认同与完整，我们才可能抛弃这种恐惧^[6]。抑或，正如约翰·杜威所言，一个有性格(character)的人才会拥有坚定的意志，从而实现实际自我和观念自我的同一(self in which real and ideal are one)^[10]。而自身自小以被动适应新环境和照顾他人想法为己任，难免在意志上是薄弱的。

陈向明老师问：“你是否愿意进一步锤炼自己，回到故事现场，与学生开诚布公地探讨你当年的教学？”关于这一个提议，我无比忐忑。可是，我十分渴望继续推进教学改革，同时自己也明白，只有弄清楚

学生的想法,才有可能真正成为一名好老师。这种情感与认知的联结最终促使自己采取了行动。

我彼时远在北京访学,通过QQ和微信对远在广州的部分学生进行了访谈和问卷调查。调研结果表明,两个班的学生对我的评价非常不同。A班同学认为我颇有几分像中学老师和他们的父母,嫌弃我对他们阅读进度与阅读效果的追问与敦促;而B

班同学则毫不吝啬地表达对我的喜爱,将当下的教学状态视为最适合的风格。往事如画卷般伴随着坦诚的交谈缓缓展开,我习以为常的课堂,竟然犹如多棱镜,呈现出A、B班迥然不同的师生关系,也照见了师生关系中“我”(如表1所示)的恐惧与依赖(表1中的“接纳型课堂”是经过深刻反思之后在我心目中构建的理想课堂)。

表1 多棱镜中的课堂

课堂类型 教学行动	防御型课堂(A班)	愉悦型课堂(B班)	接纳型课堂(理想课堂)
自我形象	精心设计自我形象	淡然忘却自我形象	欣然拥抱自我形象
主体	教师为主体	学生为主体	双主体
课程	课程相对僵化	课程相对灵活	课程保持开放
师生关系	恐惧、排斥有个性的学生	欢迎、喜爱谦虚、勤奋的传统学生	拥抱质疑与挑战直面矛盾

三、意志的变化:意象的延展与阐释

故事中那个从教室后门“蹦出去”的A班学生曾找我道歉,将早退归咎于错误领会老师的指令。我马上接受了这个解释,潜意识里绕开更为尖锐的矛盾,没有勇气去探讨学生是否对自己的课堂早已充满了厌倦。在陈向明老师的指导下,我尝试分析“小丑”意象的内涵(详见表2),惊讶地见证了自身教学意志的变化。我第一次直觉般地邂逅的意象是一个“面具下的小丑”,其原型为自己近十年前在泰晤士河畔游玩时偶遇的卖艺“小丑”。他以热情的握手和灿烂的笑容作为取悦顾客、收费拍照的谋生手段,却被不谙世事的自己误认为单纯的待客之道。

收不到钱的他非常郁闷,背影中的落寞至今令人念念不忘。

“素颜的小丑”于意象溯源时接踵而来,得益于我读硕士时研究戏剧理论的经历及工作期间参加戏剧工作坊的体验。我的戏剧课老师特别推崇一个自由、快乐、专注于“愉悦”的“小丑”。他愉悦的不仅仅是客户,还有他自己。“素颜小丑”的课堂貌似令人神往,但是如果总是试图绕开那些张力时刻,我们可能会错失与持相反观点和立场之人相遇的机会,也因此错过“真实的对话”^[3]。对变化小的环境的依赖,其实也是对他人意志的依赖,从而很难形成自身坚定的意志^[10]。

表2 “小丑”意象的延展与阐释

小丑类型 意象解读	面具下的小丑	素颜的小丑	会变身的小丑
浮现场景	泰晤士河畔	戏剧工作坊	叙事探究工作坊
信奉原则	教师是知识权威学生需有回应师生关系纵向有序	教师是引领者学生可自主学习师生关系横向平等	教师是舞者教学相长师生关系灵活多元
做事规则	教师垄断教学设计师生活动单向	学生参与课程设计师生双向互动	课程设计应情境而变师生互动顺其自然
知的变化	相对僵化的师生关系	相对单一的师生关系	多元并置的师生关系
情的变化	压抑、惶恐、疏离	放松、快乐、温暖	自若、明达、无挂碍
意的变化	瞻前顾后	过度依赖	从容坚定

杜威一直强调,知情意只是同一意识的三个方面,是为了方便分析而进行人为区分的结

果^[10]。但是,以“意志”的概念框架去回看和阐释这个故事,却给我带来焕然一新的领悟:只有走出舒适圈,去努力营造一个“接纳型”的课堂,接受多元并置的师生关系,以自若、明达、无挂碍的情感进

入教学,才能从容坚定地走好教学之路。如是课程观之下,教师是一个“会变身的小丑”,能主动拥抱教育过程中的“美丽风险”^[8]。教育的开放性必然会削弱教师对课堂的控制,因而会带来一定的不确定性。然而,格特·比斯塔(Gert Biesta)认为,“教育之弱”^[8]所带来的教学效能弥补了这种风险可能

导致的损失。教师作为舞者,教学相长,如果学生拒绝共舞,教师也可以独舞,同时仍坚持发出邀约。也许,学生某天听到音乐,也会跳上两步,足矣^[9]。这种了悟给我带来极大安抚,故事的内核——“意志的困顿、锤炼与变化”在铺陈之下渐渐坦露真实的容颜。

结束访学和工作坊的学习后,回到自己的工作岗位,心怀前所未有的笃定,我在新任班级启动并深化新一轮英语文学阅读教学改革中,坚持至今。在此过程中,同样遇到不理解或者不认同我教学风格的学生,但自己的内心不再有惊涛骇浪,而是心平气和地与学生探讨这其中的原因,同时接受一些差异化对待的方案。我国学生在义务教育阶段习惯了英语学习以标准化试题的训练为主,并且缺乏英语运用的必要语境,要接受英语原著的整本阅读以及貌似与考试无关的教学活动,无论是学习方式还是学习动机上都面临巨大的挑战。当对这些客观困难有清晰的认识,并且坚信自己所做之事有利于学生的长期发展时,沮丧或者自我怀疑等消极的情感就不再形成困扰,吾志弥坚,迎难而上。能够跟上步伐的学生继续阅读和戏剧表演,感觉吃力或者意愿低的学生可以放慢脚步,不定期观看我推送的阅读讲座视频,他们也会受到“邀约”的感召,偶尔“共舞”。在未来的某一天,相信这些记忆片段也会成为他们生命长河中一朵美丽的浪花。

总之,三维叙事探究空间理论框架的运用有助于探讨教师实践性知识中教师意象的生成,梳理了“我”如何在重重困难中推行教学改革、为构建更为和谐的师生关系而不断努力的心理过程。于我而言,这个过程充满了情感的波动,关涉教师教育观念的深刻转变。在对这个叙事文本的撰写、讲述、重构与再生活中^[3],我渐渐摆脱退缩、踌躇的秉性,成长为一个敢于直面冲突、勇敢拥抱教育不确定性的教育者,期待着在经验的溪流之中生成新的关系,并将其带入未来的经验之中^[11]。

参考文献:

- [1] 车文博.当代西方心理学新词典[M].长春:吉林人民出版社,2001:445-446.
- [2] 陈向明,等.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,2011:114,116.
- [3] D.瑾·克兰迪宁.进行叙事探究[M].徐泉,李易,译.重庆:重庆大学出版社,2015:45-46,80-81,21.
- [4] 陈向明.从“叙事探究”到“叙事行动研究”[J].创新人才教育,2021(1):50-56.
- [5] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民

教育出版社,1990:136.

- [6] 帕克·帕尔默.教学勇气:漫步教师心灵(十周年纪念版)[M].吴国珍,译.上海:华东师范大学出版社,2014:导言2,1-5.
- [7] CLANDININ D J, CONNELLY F M. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research[M].San Francisco: Jossey-Bass, 2000: 20, 54-57.
- [8] 格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2018:198,3.
- [9] 帕克·巴默尔.与自己的生命对话[M].吴佳琦,译.北京:中华工商联合出版社,2010:80-81.
- [10] 约翰·杜威.杜威全集(早期著作 1882—1898 第二卷 1887)[M].熊哲宏,张勇,蒋柯,译.上海:华东师范大学出版社,2010:283,290,263,16.
- [11] CLANDININ J, ROSIEK J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions[M]//CLANDININ D J. Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007:41.

基金项目:北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金 2019 年度教育研究重点课题“教师跨界学习机制研究”[JCJYYJ201901]

(作者系广东第二师范学院外国语学院英语讲师)

行走于跨界的镜道中:从描摹到创新

冯国蕊

2019年9月,我受学校派遣跨越自己日常工作的边界,参加了由北京教育科学研究院德育研究中心举办的第三期工作坊,师从陈向明老师学习叙事行动研究;2020年6月,通过主动申请加入陈老师主持的“教师跨界学习机制”研究课题组;2022年9月,加入跨界学习小组,与陈老师的4位访问学者、3位中小幼教师和3位大学教师一起学习。三年来,从叙事工作坊到跨界课题组、再到跨界学习小组,跨界学习的经历让我不断与各种理论相遇。这些平日里可遇不可求的理论与现实中复杂而不确定的情境,以及来自各个活动系统的跨界者,如同一面面镜子,让我行走于跨界的镜道中^①,全方位、多角度地映照自己和我们,并不断探索身边的教育世界。本文基于三年的跨界学习经历,借助跨界学习理论,对自己教育教学行动的变化及其机制进行探索。

一、工作坊：跨界学习初体验

工作坊的学习为期一年,每三周集中学习一天,共计十二次。五位教员有主讲老师、助教老师还有专门负责考勤的班主任,三十多位学员包括中小幼教师以及几位访问学者。除此之外,教室角落里还有一位一直默不作声的观察员。这种“复杂”的人员构成在我离开工作坊之后才逐渐明晰。学校最初决定派遣我去参加工作坊的学习,实属不同领导间激烈博弈的结果,因为自己当时担任年级组长并兼班主任,虽然是每三周一次集中活动,但抽离出一整天实属难得。于己而言,有一种远离尘嚣的洒脱。

的确,跨越了自己日常工作的边界,与来自不同活动系统的参与者一起来到“边缘地带”共同创生一种新的学习方式——跨界学习。但在当时,这个概念我闻所未闻,身在其中也毫无觉察,但每次都会满怀期待地奔赴这个“边缘地带”。助教老师课前的热身活动让我们很快进入状态,并且每次都不重样儿。接下来的作业(反思贴)点评,助教老师的视角非常独特,每位学员都被深深吸引。每次面授课我们小组特意坐在最前排,以便享受老师近距离的指导,后来向明老师名正言顺地成了我们组的指导教师。课后作业通常是300字的反思贴、阅读相关文献,以及修改自己的故事至进阶版本,如3.0版至4.0版,最终至12.0版。

对于在“边缘地带”所学,我总是迫不及待回到“核心地带”去实践。例如,第六次课上学习了访谈的技巧:三个P,第一个P代表pause(停顿),第2个P代表probe(追问),第3个P代表paraphrase(释义)。回到学校,我便运用这三个技巧访谈学生,在低洼湿地中的运用远不像干爽高地时的练习那样顺畅。但这并没有妨碍自己像搬运工一样将工作坊中所学,零零散散地移至工作场域灵活运用。

某次年级会,我把工作坊上课的模式迁移过来,大家一改往日好人好事的汇报腔,而是真实分享自己的教育教学故事。我学着工作坊教员的样子,提醒大家:听完故事之后不要急于给评价、支招,而是通过不断的追问,让讲故事的老师提供更多的故事细节。也许在故事不断浮出水面的过程中,问题的成因和解决策略也会相伴而生。讲完学生的故事之后,不知道大家从哪个点迁移到自己家孩子身上,故事更是源源不断,所以我顺势引导,养育子女是一辈子的质性研究。

就这样,我浸润在跨界学习中一年有余,游走于理论与实践之中。向明老师称此次跨界学习经历是

一次让每个人刻骨铭心的历险,这个教育事件是靠我们共同来创作的,甚至是可遇不可求的。每个人保持开放的心态,总有想不到的惊喜,从而创造不可能的可能性。

二、描摹匠：开展跨界校本研修

工作坊即将结束时,陈老师发出了课题组的招募信息,我自然不会错过这个机会,将个人简介发送到“跨界研究课题组”的邮箱。其中有这样一段陈述赤裸裸地表白了我的忠心,至今初心仍然不改:

经过工作坊一年的学习,对于资料的收集、整理和分析有了一定的理解,但在研究中尚且做不到游刃有余的使用。所以希望通过本次课题,一是从大学研究者身上不断学习理论,提高理论水平,同时赋予平时的实践以理论意义,并能够在课题组中运用收集和分析资料的各种方法。

第一次参加课题组研讨时发现,早在工作坊成立之初,“教师跨界学习机制研究”课题已经嵌入其中(这也是那位一言不发的观察员在场的原因)。陈老师还是一如既往地开放和包容,我们几个新加入课题组的老师一一被点名发言。我笑称发现自己进入课题组时,研究的框架如同大厦已经建成。陈老师回应,“你会发现这座大厦在大家的碰撞下也会瞬间坍塌”——这句话再次印证跨界的研究成果是在交互中生成的。

在课题组的一年,我开始慢慢参与其中,并撰写了论文《在跨界学习中破茧成蝶:求索一线教师的专业成长之路》。本文采用叙事的方法对工作坊一年的学习经历进行回顾与重塑,探究自己在跨界学习中的变化轨迹^[1]。坦率地讲,这一年的经历只能说“跨界”这个概念逐渐闯入我的视野,但自己对它的理解还仅仅停留在日常语言层面,跨界学习理论知之甚少,至于其理论渊源更不得而知。只是亲身经历告诉我,跨界学习使自己受益颇丰,于是试着在工作场域范围内将不同的活动系统聚拢到一起,跨越边界进行教学研讨活动。

2021年4月,我与学校的教学副校长以及杭州市拱墅区教育局到我校挂职的教学干部一起设计了一次校本研修活动。黄老师为大家呈现一节初二年级的数学课,学生由来自不同学科的任课教师构成,师生一起探究平行四边形的性质。台下课堂观察的教师打破年级与学科边界,分为两个大组,一组专门观察学生行为,另一组聚焦教师行为,每个大组又分为四人小组,每个小组中还收编了校医等行政人员。此外,学校的部分管理者也从自己的视角对此次校

本研修进行观察。

授课教师在课堂伊始提出研究图形可以从宏观和微观两个层面展开,两个小时的录音资料(含教师授课以及老师们的研讨)显示16次用到“微观”和“宏观”这个概念。课后研讨中,课堂观察团队中的校医,曾经有22年军龄,表示自己理解的“宏观”和“微观”更多的是整体和个体。生物老师表示生物学上的“微观”就是肉眼能看得见的,比如生物个体,微观是肉眼所看不见的,需要借助显微镜,比如细胞,所以建议改为从“整体”和“局部”的角度,可能更便于学生理解。

本次教研活动,参与者来自学校各个活动系统,比如教研组、行政人员、管理者等。平日里的教研活动多以学科组为单位,学科组内部享有一套共同的话语体系、教学行为模式。学科组之间的差异形成一条较为明显的“边界”,这些差异在一定程度上阻隔了各个活动系统之间的交流。跨界学习理论将差异视为交流的资源,它可以促使参与者重新审视自己的惯常假设及长期的专业实践,进而引发深度学习,在思想观念与行为系统方面发生变化^[2]。这次教研活动,来自不同活动系统的参与者对“宏观”和“微观”产生了不同的理解,这种差异构成了沟通的必要性,并形成新的集体概念,也就是生物老师所说的可以调整为从“整体”和“局部”来研究图形。

此时的我如同“描摹匠”,关于跨界学习理论,耳熟能详的自然“师傅”经常挂在嘴边的那句“差异是资源”。分析资料时不断捕捉来自不同活动系统的参与者之间的差异,也确有一些有趣的发现。但毕竟不同活动系统仍然处于学校这个大系统之中,存在很强的同质性,多样性不足。除此之外,此次教研活动具有一定的偶然性,在学校并未形成惯例,故其连续性也不够,跨界者没有形成一种长程相倚的学习关系,也就无法解释教师在其中的变化机制。

三、创新者:构建家校跨界共同体

2022年9月,我加入由陈向明老师带领的跨界学习小组,每两周开展一次活动。第三次活动前,大家阅读了大量有关跨界学习理论的文献,期间每个人就跨界学习理论提出自己的问题,诸如跨界学习理论的贡献在哪里,其理论来源是什么,以及跨界学习的要素及机制是什么,等等。通过几位高校老师的分享,以及彼此的碰撞与激发,小组成员澄清了对跨界学习理论的疑惑并形成更加深入的理解。之后,我又不断回听小组讨论时的录音资料,反复阅读

相关文献,努力参透跨界学习理论的前世今生。此时,我也慢慢地从一位描摹匠成长为创新者。

根据我现在的理解,跨界学习有三个理论来源:非共识合作学习、拓展学习、情境学习。三种学习理论来自不同的流派,但是三者均把注意力放到了边界,关注到不同活动系统的边缘地带,把“边界”和“跨界”当作他们理论中的重要概念工具。2011年,荷兰学者阿克尔曼(Akkerman)和巴克尔(Bakker)通过综述前人研究,将“跨界学习”定义为:跨界者在边界区域,基于对边界对象的共同实践而产生的学习。这个概念中包含了三个要素,跨界者、边界、边界客体。关于跨界学习的机制,两位荷兰学者将其概括为识别、协调、反思、转化^[3];陈向明老师将其本土化为意义协商、视角再造、实践重构三种机制^[4]。

1. 理论引导下的家校跨界共同体构建

作为起始年级的初一,在新生入学不到两个月的时间里,屡屡发生由于沟通不畅以及信任缺乏造成的家校冲突。例如,在入学不久的某次评选中,由于对评选结果不满,家长气冲冲地在电话里直接问新入职的班主任今年多大年龄,是否已经为人父母。作为年级组长理所当然出面调停,但是事与愿违,家长的情绪继续升级,最后在电话里哭着说,“学校必须给我们一个说法”。放学后的办公室空荡荡只剩下我和班主任,外面漆黑一片,班主任忍不住流下委屈的泪水,自己头脑中闪过很多画面:家长拿起电话向北京市民热线或者区教委投诉,然后是副校长、校长层层审核自己的投诉回复件,行政会上向所有行政干部做情况说明……

随后,我决定从家校矛盾这个“大麻烦”入手成立家长委员会。各班班主任在班级群发起招募信息,为了控制总人数,每班限报三人。我所在年级一共八个班,最终进入年级家委会的家长一共29名。跨界学习中涉及的三个要素(跨界者、边界、边界客体)在此家校跨界共同体中可以清晰地观察到。

首先,“跨界者”是最为明显的要素,我和家长来自不同的活动系统,我们跨越自己日常工作的边界,进行合作与实践。

其次,由于跨界者的工作性质、价值观念及行为方式都存在明显差异,所以这些差异形成了“边界”。单就家长进入家委会的原因进行分析,就会发现其微妙差异:近距离地了解孩子的学校生活;督促自己把更多的时间和精力放在孩子身上;为学校、老师和孩子们提供力所能及的服务;等等。关于成立家委会的初心,以我为代表的教师希望家委会协调

家校关系,但不要额外制造家校矛盾;希望家委会提供教育资源,但不要过多“插手”学校的教育教学工作。

最后,“边界客体”作为桥接两个领域共同实践的媒介,在家校跨界共同体中我将其界定为“孩子的健康成长”。这个边界客体被家庭与学校两个活动系统共同承认,但又各有侧重。前者更加关注亲密关系的建立、本体安全感的形成、生活习惯的养成、道德品质的发展等^[5];学校则通过有明确指向性的教育教学活动,促进学生学业发展以及身心健康发展。由此可见,“孩子的健康成长”具有多元性和复杂性,这就为家校共同实践创生了足够的空间。

2. 家校跨界共同体实践的过程及机制

在跨界学习中,跨界者第一步就是要清楚识别出不同边界存在的差异^[3]。家校跨界共同体构建之初,我对差异有所预期。但更多差异在开展合作的过程中慢慢浮出水面,面对不同的利益诉求,跨界者不断进行着差异识别与协商意义,并伴随着对问题的持续反思与视角再造。这些机制发生的顺序不一定依次展开,更多时候是相伴而生。

(一) 差异识别

2022年11月下旬,由于新冠疫情,北京许多区县不得不转为线上教学,家庭和学校各自的劳动分工出现错位。一学生在朋友圈发了一张四仰八叉躺在沙发上睡觉的猫,暗指自己的学习状态。自己儿子也在朋友圈发了这样的文字:最近网课精神状态不太好,坐久了站起来走路膝盖能磕墙角上。针对这种现状,我在家委会的群里发起了一个议题:目前希望解决自己家孩子居家学习中的什么问题,以及我们家委会目前可以做些什么。

在抛出议题后,第一个跟帖的是一条发出但又撤回的短信,润色之后再次发出,其中有一句“副科因为没有太多学习任务,也是让大家上自习”的话。在群里看到这样的反馈,我自然倒吸一口凉气。人为压缩或削减音体美等国家课程,此乃教育禁忌。但疫情事发突然,学校一夜间转为线上教学,实为无奈之举。但我仍然故作镇定地在群里进行了礼貌性回应,随后加了这位家长私信。家长连忙解释说,社区要求自己也居家,所以这几天一直观察孩子们上课,刚才的建议其实没有别的意思,就是想能把时间有效利用上。也就是说,在发起讨论议题的时候,我希望家委会对学校教育教学和管理工作予以支持,积极配合,但家长要对学校开展的教育教学活动进行监督。

(二) 意义协商

在识别到差异之后,我与家长逐渐展开了意义

协商的过程。首先,我对劳动技术、形体等课程临时改为自习课做了一定的解释,并承诺线上教学的第二周一定恢复正常。同时,我还对家长的监督给予了积极回应,并适当暴露了自己对线上教学进行后台巡课时发现的一些问题。这时,家长才放下芥蒂,如此回应道:

有些话不太方便在群里说可以和你私下沟通,因为我的职业特点(从事残疾人就业工作),所以跟残疾人沟通都很直接,因为不直接他们听不明白。我上周居家办公的时候也在观察孩子上课。正如家长们私下所说,有些课听课质量真的不乐观,比如……

家长从自己的视角反馈了孩子们上网课存在的一些真实问题,诸如人坐在电脑前但思维却在“神游”,还有的同学在上期间私自建群聊得火热。除此之外,家长还一阵见血地指出课堂的顽疾:上课喜欢举手发言的其实就那么几个,估计平时上学也会这样,不爱发言的同学在网课变得更加沉闷。

这些监督和反馈听起来“刺耳”,但对老师们改进教学确实很有帮助。接下来,我借由《教育部关于建立中小学幼儿园家长委员会的指导意见》中提到的家长委员会的基本职责,将大家的“意见和建议以及监督”合理、合法化,并将它们的意义界定为“参与学校管理”而非“插手学校工作”。当我借用政策性文件,将家委会的职责类属为“参与学校管理”、“参与教育工作”和“沟通学校与家庭”时,发现家与校更能够敞开心扉、增强信任,从而产生同频共振的言行,并碰撞出更多创新的举措。仅疫情期间,家委会就提供了十几门选修课程供大家选择,极大地丰富了孩子们的居家生活。

(三) 视角再造

在发出“针对居家线上学习的现状,家委会可以做些什么”的议题之后,家长在群里纷纷回应,“建议学校为学生指定每天的体育锻炼计划;建议老师增加课堂互动环节;建议早自习随机检查各科背诵情况……”当我以重申议题的方式“拦截”了家长的各种建议之后,接下来的讨论家长要么以“我特别认真地思考了冯老师的议题”开篇,要么以“Q&A”问答的形式确保自己不离题。字里行间感受到家长的小心翼翼甚至是战战兢兢,好像生怕言语不当连累到自己家孩子。

研讨时,向明老师一语道破我们之间的关系,家庭和作为两个高利益相关的活动系统,其关系非常微妙和脆弱,双方跨界者也就更加敏感进而小心翼翼行事。换位到家长的角色,作为母亲的我又

何尝不是如此,为了相安无事,除了对学校老师适时表达谢意之外,更多的是敬而远之。在一定程度上,家长主动申请家委会并且积极承担责任与义务的勇气是令人敬佩并心存感激的。家长换位到老师的视角,也能意识到家长只对一个孩子,老师则要回应所有孩子及其家庭的不同需求。还表示疫情当下也“心疼”老师们,教育教学工作从不停滞,还要担负起繁重的防疫工作。

陈老师建议,作为其中的主导角色,更应该主动降低身份,坦诚对话。在家长眼里,我貌似是无所不能的教育工作者,但在跨界交往中,则不断暴露自己作为母职之弱,诸如情绪变化无常却也经常束手无策。而家长在其所擅长的领域又都可称为专家,从家委会为学生提供的丰富课程便可窥见一斑。例如创意涂色课程,家长亲手绘制巨幅凤眼莲线稿,并将学校校标作为边框融入其中,学生创意涂色之后又转化为学校的文创产品。

家校跨界的关键在于跨界双方是否保持高度的开放性,超越个人利益诉求^[5],致力于“边界客体”——孩子的健康成长。在实践中,既清晰地识别差异,并不断地进行意义协商、视角再造,进而建立一种彼此平等、相互回应的关系,创生出有助于孩子们成长的新空间。

四、跨界者:行将致远

回看三年的跨界学习经历,我不断与各种理论相遇,也总在宣称理论是最好用的工具。学友笑称:“你只要看到理论,眼睛就发亮,揉吧揉吧就能上手用。”其实,则不然。首先,为何大学期间习得的各种教育学理论,我们更容易早早还给老师,因为那个时候我们尚且未曾遭遇现实教育情境中的诸多两难与困境。其次,如若不是在工作坊中沉浸式地体验其跨界—交互—生成的学习机制,又怎会近距离感受其裨益——过早地与理论相遇也只会出现相遇而不相识的境遇。换言之,即使你偶然碰上它了,你又怎么会知道你所发现的事物就是你想追寻的东西?最后,“揉吧揉吧上手用”也仅仅停留在描摹阶段,但这种在理论的指导下“立即行动”也确实是对我的

一种赞誉。真正创造性地使用是在对理论的前世今生等诸多问题有了深入理解之后,此时我们也能够更加游刃有余地用理论解释所做的事情。

一方面,我扎根于教育教学一线这片沃土;另一方面,又何其有幸游历于跨界学习之旅。因此,我和学校的同道中人一起浸泡在田野中,以教育世界的真实问题为导向,将其转化为研究问题,并在行动中不断地进行描摹与创新。在整个研究过程中,我们探究这个世界的奥秘,使自己更好地成为世界的一部分,甚至融入这个世界之中,使之成为我们的世界^[6]。简言之,跨界学习如同镜道,让自己活成了另外一个自己。

注 释:

- ①“镜道”是舍恩和阿吉里斯讲授“反映性实践课程”时提出的一个概念,他们认为这个概念可以形象地说明一个反映性探究组织犹如一个满是镜子的厅廊,成员在其间可“映照”出自我和他人。详见唐纳德 A. 舍恩著,郝彩虹译:《培养反映的实践者》,教育科学出版社 2008 年版,第 268-270 页。

参考文献:

- [1]冯国蕊.在跨界学习中破茧成蝶[J].上海教师,2021(1):72-78.
 [2]张进宝.跨界邀请学习:一种社会性学习新方式[J].现代远程教育研究,2022(1):56-62.
 [3]金星霖.跨界学习理论的起源、内涵、机制及其本土验证[J].教师教育 2021(31):58-64.
 [4]陈向明.跨界课例研究中的教师学习[J].教育学报,2020(2):47-58.
 [5]康丽颖.家校共育:相同的责任与一致的行动[J].中国教育学刊,2019(11):45-49.
 [6]范梅南.生活体验研究:人文科学视野中的教育学[M].宋广文,等译.北京:教育科学出版社,2003:7.
 基金项目:北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金 2019 年度教育研究重点课题“教师跨界学习机制研究”[JCJYYJ201901]

(作者系北京市海淀区教师进修学校附属实验学校教师)