

迈向承认：教研员的行动旨归

刘旭东，花文凤

(西北师范大学 教育学院，甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教研员是以教育科学研究活动为专业内容、以实践为活动指向的行动者，探究性是其核心特征。而在技术性滥觞的今天，这一群体却面临成为体制钳制的“劳动者”、“考研员”、“编务员”的尴尬。当下，教研员专业“权威”的缺失有必要恢复其本有的探究性并获得社会的承认。为此，需以行动作为研究路径，探究内向型教研中的实践性知识，创设交往互动的情境，构建行动的“价值共同体”。

[关键词] 教研员；承认；行动；言说

[中图分类号] G 40

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2017)04-0076-06

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2017.04.010

随着第八次基础教育课程改革迈向深水区，如何发挥教研员在新课改中应有作用的问题日益凸显。但是由于体制管理的滞后、个体的实践创造性不够等原因，致使教研员在教科研实践活动中处于少研、缺变及不动等消极的科研状态。如果说教育科学研究活动是共同体成员在平等对待、相互尊重的基础上从事的实践活动，那么教研员就是以教育科学研究活动为专业内容、以实践为活动指向的行动者。当下，教研员的应有作用特指什么？其专业实践特性如何回归？本文将试着进行探讨。

一、“承认”与“行动”

英语中，“承认”(recognition)是动词“recognize”的名词形式，而“recognize”主要意指认出或识别出某人或某物；愿意接受某人、某物的有效或属实；给予某人荣誉或奖励，以(对其能力、贡献等)表示感激或赏识。而在汉语中，《辞海》对“承认”的解释有两层涵义：一是表示肯定和认可；二是表示国际承认。由此可知，无论英语语境还是汉语语境，“承认”都含有对行动的同和事实认可的基础性意涵。而在社会学、政治学中，它表达了在差异性的世界里人与人之间自我认同与相互认

同、自我尊重与相互尊重的关系性结构；在动态的意义上，它表达的是行动中的人对现实的反抗和自我完整性追求的隐喻，是把“他”与“我”作为同类的“认同感”的表述，是一个不断建构的社会心理过程。

对于“承认”，诸如马基雅维利、卢梭、亚历山大·汉密尔顿、米德等都做过讨论，但真正有学术影响的是法兰克福学派的第三代领导人，即社会学家阿克塞尔·霍耐特(Axel Honneth)，他建构了标志着法兰克福学派批判理论“政治伦理转向”的“承认”规范理论。在此过程中，他通过对批判理论“政治伦理转向”可能性的论证，描述了社会承认关系的结构，并在此基础上建立了“承认”理论的基本框架，在其著作《为承认而斗争：社会冲突的道德语法》中，“承认”理论的三个层面还有些意指不明，但是，到了《再分配，还是承认？——一个政治哲学对话》中，霍耐特已明确地指出：存在着情感关怀、法律承认、社会尊重这样三种相互承认的形式，分别对应爱、法律、成就三个相互承认的领域，由此，他推导出需要原则、平等原则以及贡献原则等“承认”关系的三个基本原则。在他看来，主体间的承认关系可以表述为“以

[收稿日期] 2017-05-06

[基金项目] 全国教育科学“十二五”规划2014年度国家一般课题“基础教育课程改革与教育的学术传统研究”(BAA140016)

[第一作者简介] 刘旭东(1964—)，男，广东揭阳人，教育学博士，西北师范大学教授，博士研究生导师，主要从事教育基本理论、课程论研究

爱与关心（需要原则）为主导观念的私密关系；以平等的权利义务（平等原则）为规范的法权关系；以个人成就（贡献原则）为社会等级规范标准的社会尊重关系”。在此，他揭示了“承认”关系的三种形式及特点：其中情感关怀是以彼此需要和依赖为主导的主体间的情感依附关系；法律承认是以平等的权利义务为规范的法权关系，即首先对他者承担规范义务，自己才是权利的承担者，侧重规范义务的承担和权利赋予的顺序性；社会尊重是以个体的特殊能力、成就、贡献和价值为社会等级规范标准的社会尊重关系，目的在于形成价值共同体。“承认”理论的三种形式和三个特点中内含着个体追求自我完整的良好“形势”和积极“动态”，这对个体与他人相处中展现自我和自我完善而言，至关重要。

承认离不开与他人的相处、沟通以及主体间的相互性。在这个问题上，德裔美籍政治理论家汉娜·阿伦特对“行动”的阐释，给出了许多有重要意义的启发。她把人类的积极生活分为三种活动状态，即“劳动”、“工作”和“行动”，与要满足人类生存必需的“劳动”和为世界创造永久持存性物品的“工作”相比，“行动”对应于人们的复数性，而“行动”的结果则具有明显的不确定性。它以人的平等性和差异性为前提，正是在人与人之间的平等中，人们才可以互相理解彼此，表达自己，完善个体，获得他人的承认；还有，正是由于人与人之间差异性的事实存在，才确定了彼此间言说和理解的必要性。“行动”必须以言说相伴才能更好地揭示自己、凸显卓越，从而让自己彰显于人类世界的共同体中（意即阿伦特笔下的公共领域，是“我”与“他人”交流、“行动”的世界，同时也是“我”获得承认的世界），因此，“行动”意味着创新和开始。“行动”所拥有的上述意蕴使得其成为人们获得他人和群体“承认”、实现自我建构的重要社会实践。正如以阿伦特为代表的共和主义和法兰克福学派理论孜孜不倦地对人的发展的各种制约因素的讨论一样，“行动”给人的发展提供了某种值得依赖的路径，让个体学会在体制化社会中与科层制共存，而又不囿于科层制的拘束。由于“行动”对人的发展有重大影响，进而也成为对教育实践活动有重要价值的形态，主体间的相互承认、彼此间的认可和肯定成为教育共同体成员积极“行动”的重要前提和实践基础；在获得他者“承认”的积极行动中，教育个体能够有效实现同一性和自我发展，教

育群体也可以获得认可和尊重。在“承认”和“行动”的视阈中，教育呈现了多种多样的姿态。

首先，教育是以人的需要为基础的情感关怀的彼此承认。教育是人适应世界的方式，黑格尔认为，以需要为基础的情感关怀的彼此承认代表了“人类普遍的行为和成长教育”。^[1]（P23）教育作为主体间相互需要和获得彼此承认的方式，充分体现着主体间的共生状态。其次，教育是以平等的权利义务为规范的法律承认。随着现代社会文明程度的不断提升，人的尊严和价值在法律的关系框架中得以存在，因为良好的“法律体系是全体社会成员普遍利益的表达，按照它的内在要求，不允许有任何的例外与特权”。^[1]（P137）随着个体社会化、独立性的增强以及彼此分工的不同，个体只有在承担相应规范义务的基础上才能成为真正的权利承担者，而这反映在教育领域中，就是作为人的生活方式，教育要以为生存为价值导向，即杜威所说的“教育即生活”。由于生活的变动不居和问题丛生，决定了在教育活动中，探究的“行动”本身就承担着义务，与此相对应，也才能保障主体的权利，行动使得义务和责任得以对等。此外，教育是促进个体更加卓越、优秀的活动，人的卓越和优秀是在人与人之间的沟通和交往中实现的。而霍耐特笔下的“价值共同体”是促进人们得以更好地发展的时空，他说：“只有自我和他者共有一种价值和目标取向，彼此显示出他们的品质对他者生活的意义和贡献，他们才作为个体化的人相互重视。”^[1]（P127）在相互沟通和交往的时空中，不仅能够生成共同的价值目标，个体的特殊性和差异性也能够得到尊重。因此，在教育实践的价值共同体中，“社会尊重”是对个体的特殊能力、特质、贡献和成就的承认，彰显个体在解决问题的探究行动中的卓越价值。

关于“承认”的讨论，对于我们更加深刻地认识教研员及其工作特性有重要意义。教研员是以教研活动为主要内容的专业岗位，他们的专业特性发挥的如何，直接与其工作是否得到承认有关。依照承认理论去分析教研员的工作，可以更加深刻地揭示教研员共同体的行动特性、价值实现，进而彰显个体的卓越。

二、教研员职业特性分析

教研是教学活动的固有需求。从历史上考察，前人对教学活动中的探究性早已有所认知，《学记》中就有“相观而善之谓摩”、“教学相长”等论述。

不过，此时的教研是自发的活动，随着学校教育的正规化和对教学在学校工作中中心地位的确定，教研已成为制度化的安排，从而产生了教研员的角色分工。因此，教研员是制度规范的安排与教育所固有的探究性文化传承累积的结果。

教研员是省级及省级以下教育行政部门管辖的教科研机构中专门从事基础教育科学研究和教育教学研究工作的，发挥教学研究、指导、服务和教育咨询等职能作用的专业技术人员。作为对基础教育科学研究活动探究的角色和需要凸显个体差异、有着某种专业需求的专业角色，教研员是具有很强“实践感”的岗位，是动态意义上以从事教育科学研究为实践指向的“行动者”，挖掘教育本有的探究性、满足学校发展及教师专业发展的需求，促进教育价值共同体目标的实现是教研员身份建构的应有之义。

教研员角色固然是制度内的体制安排，但他的身份从一开始就不是纯粹制度的刚性规定所能囊括的，教研员身份的真正实现是在研究活动和教学指导下，也是教师对教研员身份由外部承认向内部认可转变的、逐步的社会性建构过程。其必要条件就是其他人的在场，并且教研员能够对在场的其他人的教学观念和行产生积极影响，这样便离不开有效的言说和行动，而且只有依靠切实有效的言说和行动，才可以引导教育实践共同体成员做出有教育意义的改变，向着好的教育、符合人性的教育靠近。正如阿伦特的认识中，构成“行动”的要素主要有三个：一是需要有能够“聚集在一起分享言行的民众”。^[2]（P62）这是传播思想、宣传自己的主张并达成目标的基本条件；二是有试图把民众聚集起来并对他们的言行产生影响的愿望；三是能够以自己的言行对民众产生影响，使他们的言行发生变化。^[3]教研员角色作为一种生存方式、义务承担、权利赋予和角色扮演，最终通过“行动”而被“承认”，因为角色虽由制度规范安排，但被教师“承认”是教研员生存及意义价值的来源，只有将成就、贡献和价值大小作为“承认”的衡量标准，教研员的生存及活动价值才能找到皈依。基此，可以从情感关怀、法律承认和社会尊重三个方面分析教研员的职业特性。

情感关怀性。“教学是试图借助教学内容和教学方法以丰富教学交往互动为目的的活动，交往互动在其中发挥着比那些可以被‘去情景化’的教学要素（如知识、教材等）更为深刻的作用。”^[4]教

学本身以交往为目的的实践特性，与教研员对教师专业发展发挥的影响之间具有高度的吻合性：教研活动是教研员与教师之间以“同理心”、“共通感”为媒介的情感共鸣和感情抒发，只有对课堂教学的此情此景给予阐释的教研活动才可以充分表达出教研员基本的专业特性。

法律承认性。在教育科层体制的框架内，教研员只有对实践共同体其他成员规范义务的承担，即对教学活动有深刻的了解和认知，在学术讨论中尊重教师的差异性，视“他者”为平等一员，而不是工作的客体对象，允许把教学作为学术问题各抒己见，才可能得到共同体中其他教师的认可。当然，假设教师与教师之间的专业修养、教学水平一致，那就不需要教研员的言说和行动，也不需要教师与教研员之间的交流、互动和理解，犹如阿伦特所言：“行动和言说的基本境况——人的复数性，具有平等和差异的双重特征”。^[5]（PP. 139—140）正因为教师个体的差异性、新课改价值取向的多元性以及教学活动本身展现的复杂性，教研活动才有了存在的基点和得以丰富的空间，教研员才有了挖掘、品味、琢磨教学活动意蕴的可能，他们的专业特性和教育价值才能获得承认。

社会尊重性。“教研员应该做专业的课程领导者，教研工作的重心需要从执行教学政策走向发展地方课程政策，从研究学科教学走向研究课程发展，从实施‘以考代管’走向研究质量监测，”^[6]以专业化的努力、能力和品格获得教师的尊重。其专业特性在于能够充分运用实践性知识和经验结合变化多端的教育实践进行“合情合理”的阐释，进而充分挖掘本土化教育经验和实践做法，做价值共同体意义上“吐故纳新的学习者”。教研员的实践性知识和经验是情境的、生成的、本土的，由此，凸显教研员个体卓越、实现教育实践价值共同体目标的社会性努力才能够得到教师的认可。

三、当下教研员活动的困境

在承认的组织框架中通过对教研员活动的实际考察发现：教研员自被制度分化以后，其职能已被异化，教研员职业存在着不被“承认”的现象，具体有以下几个方面的表现。

滞后的管理方式使得教研员被异化为行政角色。他们往往以“无思”的状态在制度规范的约束下照章做事，成为辛苦的“劳动者”，更遑论与教师间以彼此需要和依赖为基础的情感依附的“承

认”。阿伦特认为：“劳动是与人身体的生物过程相应的活动，”^[7]（P89）是满足身体的生理性需要而生产、消费的循环往复的过程，劳动是不自由的，没有平等可言，因为“人们不再拥有一个共同世界了，失去世界的大众只是一群生产和消费的动物，不再有任何行动和思想的能力”。^[7]（P108）教研员专业发展遇到的最大困境就是其沦为谋生的工具，工作成为实现某种目的的手段，而不是目的本身，成为某种意义上的“劳动”。对此，有人一针见血地指出：“教研员在教研室组织开展教科研活动，从教研室的组织属性、资源供给与问责的角度以及教研员职能——教学研究一直处于教育行政部门之下来看，虽然教研员逐渐退出行政编制，却不可能去除行政职能。教研员职能常与教育督导重叠，或被教育行政机构其他部门所调用。”^[8]“劳动者”角色的扮演，沦为体制的附庸，做着“平庸的事”，让其在获得“承认”的路上愈走愈远，而这却成为中国当下多数教研员的真实写照，在体制中忘记了其存在的“原初之心”，这也成为当下教育体制对教研员承认不够的外在表征。

工作缺乏创造性。今天，教研员不仅要命制练习题、辅导资料、中考试题等许多与质量监测有关的评价工作，还要参与各类优秀教师评选、职称评定等工作，更别提优秀教育科学研究成果的评审、立项、结题和评奖等事宜。在这些关乎教师切身利益，与教师专业发展高度相关的活动中，教研员还是实实在在地据持了一定的行政资源。但其中的许多工作就像阿伦特在论述“制作”时所说的那样，是“在一个模型的引导下完成的，对象按照模型来塑造”，^[5]（P108）探究性的内涵在无形中被消解。这种角色的扮演和规范义务的担当怎会获得教师的承认？

如果教研员不能以个体的成就、能力和品格感染教师、引领教师，那么他们的价值观、意志力、教育信念、话语符号、人格魅力、专业知识、个人体悟、感受和经历等就难以走进教师的专业生活，必然造成教研员专业“权威”的缺失及否定性“承认”。犹如温格在探讨共同体边界时所提到的“中间人”现象，他认为由于“中间人”没有固定的共同体，对于各个共同体内部的特定目标没有明确的贡献，所以他所带来的价值常常被忽略。^[9]从而，共同体内没有获得教师承认的教研员就是温格所说的“没有明确的贡献、所带来的价值常常被忽略”的一群人，这是“社会尊重”领域教研员不被承认

的内在表现。那么，是什么原因导致教研员不能获得教师的承认？

第一，少“研”。很多教研员把自己定位在“搬运工”的位置上，对课堂教学的指导往往停留在“该怎么做”的经验层面，而对于“为什么这样做”这一“研”的层面，教研员与普通教师的差别并不明显……教研员常常通过课堂现场的“听”和“看”来进行教学临床诊断，依靠的是经验……缺少“研”的味道。^[10]事实上，对教师而言，操作层面的经验积淀或许不少，他们需要的是在理论高度上的提升，给实践的操作层面寻找理论大厦的依靠，从而使课堂教学变得更有深度。

第二，缺“变”。教研员在面临丰富的、复杂多变的课堂教学情境时，总是会在情境之外预设某种逻辑起点以追求判断解释的确定性，从而将教学情境的生成性、学生发展的可能性、教师课堂追求的实践性等复杂因素排除在外。这主要表现在传统的听课评课渠道上，教研员与教师的需求存在一定差异，有调查显示：“教师认为教研员评课会存在听后不评、主次不分、套话连篇、脱离实际、守旧保守、指导乏力、孔中观人等七种问题。”^[11]对课堂教学的认知处于“预设”状态，缺乏以“变化”的眼光审视这一实践活动的复杂“生成”。但实际上，师生互动的积极有效性、学生知情意行的整体发展以及教师对教学艺术的机智灵活的处理，都有可能被“视而不见”。

第三，不“动”。有些教研员不了解一线教师的真实需求，缺乏行动能力，既不善于和一线教师沟通，更不善于运用恰当的方式方法把自己的想法有效地传达出去影响教师，时常处于自说自话的状态。“最近一些年，我们时常会请语文学会、数学学会和英语学会等的一些学会理事来进行指导、评课和议课，因为他们常年扎根于课堂，对于课堂发生了什么，他们了如指掌，能够把握住本学科专业领域的发展前沿。而一些教研员，我们在大多数时候是想不起来的，只有在做一些行政性事务碰见他们的时候才想起来——哦，他们是教研员啊！”一位来自兰州的学校校长如是说。

四、“行动”中获得“承认”的内涵释义

只有在“行动”中教研员才能获得教师群体的“承认”。“行动”的首要因素便是主体间的平等，教研员只有平等的以合作伙伴而不是工作对象的视角理解教师的时候，才可能会从实践意义上对教师

的专业发展有帮助，因为每位教师的工作都是独特的，他的课堂教学是丰富的、多样的和立体的，值得深挖。教研员如果想要引领教师的言行，促使其发生更有教育意义的改变，就要认真对待每位教师的课堂教学，以专业性阐释给出更有影响的启发，而不是其它。同样，教科研活动又是以言说为手段实现其目的的交往性行动，就像阿伦特所提出的，“行动的人能够揭示他们的自我，或者更具体地说，实际上在与他人的关系中揭示自我，是与他人一起，为了他人而进行活动和交谈（行动）。”^[2]（P60）如果没有言说相伴，“行动”不仅失去了它的揭示性质，而且失去了它的主体。因此，教研员必须通过符合教育意义、教育期望的言说，清楚地述说共同体成员曾经做过什么、正在做什么以及打算做什么的意图，他才能够被教师所理解，才可能在积极的行动中引领教师发生积极改变，获得“承认”，这便是对教研员的专业权威、特殊能力和品格的最好注释。教研员怎样获得承认？如何让“行动”中的言说有更强的揭示性质？

（一）探究内向型教研中的实践性知识。内向型教研是一种探究性的教育科学研究活动，它是教研员表达自我、揭示自我、展示自我并获得“承认”的本质诠释，是教研员以言说和行动的方式对活动主体形成的实践性知识的探究和挖掘。它不是教研员对“不能这样教”的浅表描述，也不是对课堂气氛、教学流程、时间控制和作业布置等的灌输和指点，更不是围桌而坐时教师对教研员“一锤定音”的“洗耳恭听、俯首称臣”；它是教研员把自己作为教研活动的参与对象，它注重教研活动中的情境性、生成性和复杂性的实践性知识。

首先，教研员的反思是抓住教研时机，理解教师实践性知识的最佳方式。教研活动具有鲜明的情境性，教研时机转瞬即逝，为了能够及时捕捉时机，教研员需要丰富的敏感性，作为默会的实践性知识是无法传授和讲授的，只能通过当事者的反思累积。因为“教师专业发展是一个连续的谱系……随着教学实践的增加，教师逐步积累起越来越丰富的案例知识，即学科教学的特殊案例、个别经验，从而成长为有经验的教师。那些专家型的教师具备更加丰富的策略知识，也就是运用教育学、心理学原理于特殊案例的策略，其核心是对教学实践的反思。多数案例知识和策略知识都是教师的亲身经历，属于默会知识”。^[12]在这层意义上，反思是抓住教研时机，理解教师实践性知识的最佳方式。在

有强大反思作为基础支撑的教研活动中，教研员能够与教师进行有针对性的、专业性的、与每个教师的独特经验和体验相结合的交流，只有如此，这种个别化的、案例性的经验交流才有效度，也才能够被教师所理解。

其次，对教师实践性知识的把握还要依赖教研员学术研究能力的提升。教研活动的实践特性决定了教研员的学术研究不是通常意义上的专家学者所进行的探究高深知识的活动，而只能是走进教育活动的实践场域，积极地看、认真地听、深入地研，结合本学科的兴趣专长、教学经验而进行的研究，与平时所说的行动中的研究与研究中的行动有“异曲同工”之妙，这也是教研员能够有效反思、深入探究教师实践性知识的保障。只有这样，教研员才能感受并抓住最富有气息和生机活力的教师实践性知识；也只有这样，教研员才会有“明确的贡献、所带来的价值也不被忽略”，才能过上令人信服的被“承认”的专业生活。譬如，当下各地兴起的构建教学模式活动中，教研员不仅要通过在课堂场域中的“听”和“看”进行教学临床诊断，还要结合个人的感受、经验、体悟，对教学模式相关因素深入地“研究”，探究出针对“教学模式”的个体化的、经验性的、有效的“言说”，从而形成有辐射性的培训、指导和服务。换言之，不断提升的学术研究能力保障了教研员对实践性知识的把握。

（二）创设交往互动的情境。作为交往活动的教科研活动具有“生成性”，而“生成”决定了其必须植根于情境中。“生成”是“现代哲学的最强音”。^[13]教育生活、教科研活动本身的复杂性、生成性、生动性和流淌性决定了教研员的专业生活必须以“行动”为策略，不断地走进教科研活动与课堂的实践场域，打破固守及恒定，做情境化的教研，形成强有力的针对具体情境的智慧性研究，具有行动的专业课程领导力。为此，教研员不能把纯粹的“知识文本”作为单向的客观研究对象，而要能够创造情境、走进情境，把自己作为其中被研究的一部分，实现主体间的交互。显然，如果离开特定的情境就谈不上对教育活动、课堂教学的研究以及对教师的指导和服务，以往那种把教师定格为教育成果的实施者而将其排斥在教育研究者之外的主客二分的研究范式与教师作为研究者的理念是相悖的，更与教研员与教师之间的相互性相悖。相互的主体性为教科研活动的顺利推进提供了事实保障，在主体双方创设的情境中，可以达成对某一问题的

共识和策略的意见交换,实现协同发展。

案例研究是教研员践行情境教研的典型形态。教研员要重视案例研究,侧重于对“为什么这样做”的学理和事理分析,还要结合当时情境下教师和学生的反应及动态生成,进行“麻雀解剖”,把握典型案例背后的学理,给以后的课堂教学提供更多启示。案例研究并不是单纯的现象描述,因为即使现象也是在一定的时空下作为主体的人的所作所为,更何况作为集社会、政治、文化、历史等发展动态于45分钟的课堂,其内涵的丰富性更值得研究。

(三)构建“行动的价值共同体”。“行动的价值共同体”以好的教育、符合人的全面发展的教育为共同体目标,为了实现这一愿景,共同体成员理所应当为之努力、为之付出;“行动的价值共同体”还是组织、实施教科研活动的“应然”所在,是教

研员和教师在自由行动的基础上由教育的实践性和情境性决定的动态生成,教研员的专业权威在此有重要的引领价值。教研员的言说和行动成为实现共同体目标的策略和方法,更是教研员获得专业权威、让共同体成员认可的主要方式。教研员应注重探究教师的实践性知识,积极反思课堂教学活动的当下及未来意义,能对教学案例做深入浅出的剖析,对教师的专业发展产生实实在在的而非虚假的“指导”和“帮助”。只有这样,才能在相互信任、肯定和友好的学术氛围中回归教研的实践特性和行动本质。教科研活动以对问题的探究、分析和解决为共同的价值导向,这就不仅需要教研员对教师群体的认可,更需要教研员在有效的“言说”和“行动”中以个体的成就、贡献获得教师的“承认”,形成彼此需要、互相依赖的“行动的价值共同体”。

[参考文献]

- [1] [德]阿克塞尔·霍耐特.为承认而斗争[M].胡继华译.上海:上海世纪出版集团,2005.
- [2] [美]伊丽莎白·扬·布鲁尔.阿伦特为什么重要?[M].刘北成,刘小鸥译.南京:译林出版社,2009.
- [3] 刘旭东.行动:教育理论创新的基点[J].教育研究,2014(5):4-10.
- [4] 刘旭东.教学生活批判与重建[J].华东师范大学学报(教育科学版),2010(3):24-28.
- [5] [德]汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽译.上海:上海世纪出版集团,2009.
- [6] 崔允漷.论教研室的定位与教研员的专业发展[J].上海教育科研,2009(8):4-8.
- [7] 王寅丽.汉娜·阿伦特:在哲学与政治之间[M].上海:上海人民出版社,2008.
- [8] 卢乃桂,沈伟.中国教研员职能的历史演变[J].全球教育展望,2010(7):66-70.
- [9] Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning system. In D. e. a. Nicolini (Ed). Knowing in organization: a practice-based approach. New York: M. E. Sharpe. pp. 76-79.
- [10] 魏宏聚.课程范式转型与教研员角色重塑[J].中国教育学刊,2010,(3):47-49.
- [11] 杨敏.对教研员评课的研究[D].成都:四川师范大学,2009:9.
- [12] 陈雨亭.开启教师的教育情感[N].中国教育报,2014-01-10(6).
- [13] 李文阁.生成性思维:现代哲学的思维方式[J].中国社会科学,2000(6):45-53.

The Teaching-researchers in Mainland: The Action Orientation

LIU Xu-dong, HUA Wen-feng

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] The teaching-researchers are the explorers who focus on teaching and research activities, and education practice. Under technological rationalization. However, this group faces the embarrassment of becoming “workers”, “testers”, and “clerks”, and facing the loss of professional authority. In order to restore their exploration spirit and acceptance, it is vital to follow the research path of taking actions, studying introvert research practical knowledge, establishing interactional situation, and forging the commonwealth of value.

[Key words] teaching-researcher; acceptance; action; speech

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)