

TUPOPINGJING

突破瓶颈

—— 基于“关键教育事件”的教师教育

陈 晞 高学栋 编著



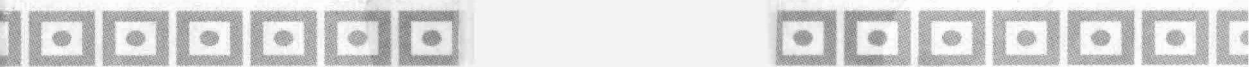
学林出版社

TUPOPINGJING

突破瓶颈

—— 基于“关键教育事件”的教师教育

陈 晞 高学栋 编著



学林出版社

图书在版编目(CIP)数据

突破瓶颈: 基于“关键教育事件”的教师教育/陈
晞, 高学栋编著. —上海: 学林出版社, 2010. 1

ISBN 978 - 7 - 80730 - 974 - 1

I. ①突… II. ①陈… ②高… III. ①师资培养—研
究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 016277 号

突破瓶颈——基于“关键教育事件”的教师教育



编 者—— 陈 晞 高学栋

责任编辑—— 田 宇

封面设计—— 钱自成

出 版—— 上海世纪出版股份有限公司

学林出版社 (上海钦州南路 81 号 3 楼)

电话: 64515005 传真: 64515005

发 行—— 新华书店 上海发行所

学林图书发行部(上海钦州南路 81 号 1 楼)

电话: 64515012 传真: 64844088

印 刷—— 上海叶大印务发展有限公司印刷

开 本—— 787 × 1092 1/16

印 张—— 19.5

字 数—— 39 万

版 次—— 2010 年 1 月第 1 版

2010 年 1 月第 1 次印刷

书 号—— ISBN 978 - 7 - 80730 - 974 - 1 / G · 296

定 价—— 49.00 元

(如发生印刷、装订质量问题,读者可向工厂调换)

本书编委会

编 著：陈 晞 高学栋

策 划：沈民冈

编 委：（以姓氏笔画为序）

王林琳 吕洪波 刘 健 杨震华 李笔耶

汪泠淞 沈子兴 陈 蕾 周柳贞 赵伟新

徐雅萍 曹素芬 曹慰年 赖才炎 蔡忠平

魏新磊

序

教育学院是教育研究机构和促进教师专业发展的机构,而开展教研活动则是促进教师专业发展的重要途径。因此,提高教研活动的针对性和有效性成了教育学院的一个永恒的主题。近年来,我们积极研究、探索、推进了基于“关键教育事件”的教研模式。这是一种以创造“关键教育事件”为内容的,以有载体、有聚焦、参与式、开放式为特点的教研模式。

一、“关键教育事件”与提高教师专业判断力

美国哥伦比亚大学教育学院林晓东教授用过“关键教育事件”的教师培训模式,在山东省潍坊市进行过三期的教师培训。英国教师教育专家、澳大利亚学者大卫特里普(David Tripp)著有《教学中的关键事件——发展教师专业判断力》一书。这本书认为:发展教师专业判断力的关键是“教学中的关键事件”。作者还认为:专业判断包括实践性判断和诊断性判断。实践性判断是为解决实践疑难的,是为行动而做的判断。诊断性判断是要解决理论疑难的,是为理解而做的判断。“经验丰富的老师通过判断做出教学中的大多数决定……专业判断力使教学成为一个专业,而不是一个技术熟练的行业或职业”^①。教师的专业发展体现在他的专业判断力。如何提高教师的专业判断力呢?教师是在教育实践中成长的,在教学实践中教师经常会遇到疑难问题,有实践疑难和理论疑难,在对这些疑难问题的解决过程中,提高了教师的专业判断力;也只有解决这些疑难问题,才能表明教师的专业判断力。教研的价值在于提升教师的专业能力,因此,我们尝试以“关键教育事件”为内容开展教研活动,这种方式:

1. 能帮助教师突破专业发展的瓶颈

教学中的事件乍一看并不起眼,通常还是教师习以为常的、并没有引起教师自己关注的事件,或者也可能是教师自知有问题却不知问题所在的事件。教师对这件事真正的原因并不清晰,而这又恰恰是这些教师专业发展的瓶颈,正是影响这些教师专业发展的关键因素。如果这时候有具有一定专业判断力的专家或专家型教师在,他们就能点出这个关键因素,即“关键在哪里?”,进而,与“实战”中的教师一起探讨“可以怎么做?”“何以这么做?”使教师提高了专业判断力,突破了专业发展的瓶颈。

2. 能丰富教研活动的资源,让更多教师受益

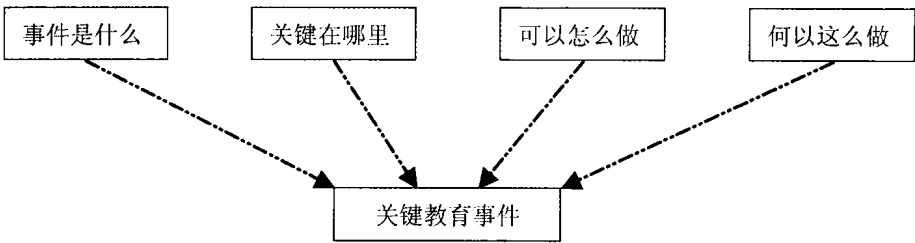
有效的教研需要有经典的案例,“关键教育事件”用于教研活动,目的在于提高教师群体的专业判断力,不仅是个别指导,是能在更多的场合让更多的人受益,能让参加教研活动的人员各有所获。“关键教育事件”具有经典性,参加教研之后,有的教师因此解决了实践疑难,回到课堂就能触类旁通,活学活用;有的教师可能解决了理论疑难,不仅能了解到其他的做法,还能理解“何以这么做”。

二、“关键教育事件”及其创造

对“关键教育事件”,我们的理解是,既不是发生了大事情,出了大问题;也不是教学中的重点、难点、关键点。事件,就是课堂上发生的事情,是很普通很寻常的事。但一旦点出它的关键原因,它的症结所在,并阐释出背后的、具有普遍意义的本质的规律性的东西,所谓“点睛释义”,那么,这普通寻常的事件就成为很有价值很经典的事件,用于教师教育,对改变教师的观念和教学行为起到了重要的、关键的作用。这个事件就成了关键教育事件。

事件是客观存在的,事件的存在原本是向所有人开放,但对事件的解释及其连带着的处理方式却不尽相同。事件就好比是原材料,在没有赋予它特别的意义前,它的作用和价值并不大;但经过创造性地加工,成为了典型的、具有特别意义的事件,这个事件的附加值就大了。具有将“事件”创造为“关键教育事件”的能力,就体现了专业判断力。

怎样创造“关键教育事件”,也就是“点睛释义”。我们可以考虑下图所示的四个问题:



图表1 创造“关键教育事件”

事件是什么:将关注到的、认为需要反思的“教育事件”客观地呈现

关键在哪里:需要非常专业的判断。画龙点睛要点准,找准“事件”的关键、它的症结所在

可以怎么做:操作层面的分析,知道该怎么做。解决实践疑难,这是实践性判断。

何以这么做：价值层面的分析，知道为什么这么做。对背后隐性的、本质的、有普适性的东西进行阐释。解决理论疑难，这是诊断性判断。

下面举个例子。

事件 1：“桌子会伤心吗？”

(1) 事件是什么？

王芳是一名年轻的小学语文教师。本学年王老师教五年级两个班语文，兼一个班班主任。小王非常喜爱自己的学生，从不随便批评他们，哪怕是班里所谓的“差生”。上周三，中午午休，当她走进自己所负责的班级教室时，只看到最近由外校转来的学生、李刚一个人坐在教室的拐角。当王老师走近时，发现这个同学用笔在课桌上划什么，感到十分诧异，但并没有厉声呵斥，却和颜悦色地说：“李刚小朋友，你在课桌上这么划，课桌可要伤心的噢”。想不到，李刚却毫不客气地反诘道：“你骗人！桌子又不是人，怎么会伤心？”孩子的回答令王芳非常惊讶，半天不知说什么为好，心里感到很委屈：李刚这孩子怎么是这个样？我对你还不够宽容吗？自己的爱心怎么就被当成“驴肝肺”了？

(2) 关键在哪里？

老师用心良苦的批评，学生并不领情，这种事经常发生。为什么呢？是不是不能批评学生了？是不是批评的方式和艺术上的问题？是不是学生太不懂事？这不仅是小王老师的困惑，也是许多老师的困惑。

问题的症结和关键其实就是一层窗户纸，点破就明白了。但难也就难在这点上，点不破，就会成为老师专业提升的瓶颈。那么，这件事的症结在哪里呢？一个经验丰富的老师会告诉你：先听听学生的解释。因为很显然，小王老师没问学生为什么这样做，就已经下了定论：学生在干坏事！

(3) 可以怎么做？

关键点出来了就豁然开朗，事情也就会做了。比如王老师可以先对孩子说：“李刚，能不能告诉老师，你为什么要在桌子上这么划呀？”先听听当事人的解释，然后再决定是不是需要批评，用什么方式批评。

(4) 何以这么做？

一些经验丰富的老师，他能很好地解决实践疑难，但往往不会进一步阐释理论疑难。因此，常常是无法将经验有效地传授给缺乏经验的其他老师。

我们知道，师生间的很多对立都是因为沟通不畅引起的，老师都想爱学生，也知道要尊重、信任学生，但遇到具体问题时，往往不知道该如何做。“桌子会伤心的”，这确实是很婉转的批评了，但婉转仅仅是形式，实质还是批评。学生懂，他能从老师的话中听出批评，老师已经断定他在干坏事。这样与学生的沟通之门就关

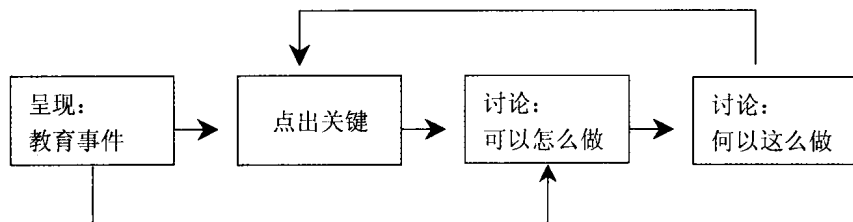
闭了,学生就会抵触,就会抗拒。所以,我们能不能试着做个听话的老师——听学生说话的老师——而不是说教的老师。多听听学生说,先听听学生说,倾听学生说。面对学生荒诞的、看似明显不对的行为举动,不要冒火,不要急躁,不要用成人的理解、成人的价值观或道德观立即作出判断并马上采取相应的措施。慢慢来,多听听。听,会拉近距离;听,会解除戒备;听,会消除误会;听,可能问题就解决了。如果我们先入为主地认定学生在做坏事,虽晓知以理动之以情也难奏效,常常还会把事情搞僵、搞糟、搞砸。

根据人本主义的观点,每个孩子都是希望自己得到爱和信任的,也都是愿意努力向上向善的,学生也是有自己独立想法的人。能不能表现出对学生的信任和尊重,能不能先认定学生做任何事情都一定有他的道理,做个听话的老师,这不仅是沟通能力、工作技巧方法问题,背后是一个教育理念或教育观念的问题。

“桌子会伤心吗?”原本是个普通的事件,经过“点睛释义”,就创造出“关键教育事件”了,不仅王芳老师可以提升自己的专业判断力,而且,可以作为一个经典案例用于教研培训。

三、基于“关键教育事件”教研模式的流程

基于“关键教育事件”的教研模式,其流程如下图所示:



图表2 基于“关键教育事件”教研模式的流程

1. 呈现“教育事件”

一般由培训的组织者准备并呈现教育事件。例如:

事件2:“情境题做不好”

某老师根据学生情境题总是做不好的实情,在课堂上加强这类题型的训练。老师很认真地在解读情景材料,学生积极思考,踊跃发言,顺利地找到问题对应的知识和原理,然后解题,教学很顺利,效率也很高,一堂课五道习题顺利解决。可是,一到考试,学生又不会做情境题了。

能否意识到一个教育事件值得反思,取决于组织者的专业敏感性。

2. 点出“关键”

学生情境题总是做得不理想,课堂上,老师对情境题都会作讲解和训练,当堂

训练时效果也不错,可为什么一到考试就不行?看上去老师的教学行为没有问题,这一事件的关键或症结在哪里?

这一事件的关键在于:是老师解读了文本材料,而不是学生独立阅读了文本材料。

执教的教师并没意识到自己习惯性的读题行为,包办了学生的“审题”能力,是导致学生考试时做不好情境题的关键原因。培训的组织者基于自己的专业判断力发现了这个原因,一般由培训的组织者或参与者中的经验型教师点出关键。虽然在选择教育事件时,培训的组织者已经对其关键作了判断,但是在培训过程中,也可以鼓励参加培训的经验型教师作出判断并点出关键。

此外,可以在呈现教育事件之后即点出关键,也可以在反复、充分讨论了“可以怎么做”、“何以这么做”之后点出关键。

能否点出关键,主要取决于培训组织者的专业判断力。

3. 讨论“可以怎么做”

在“讨论可以怎么做”时,愿意或能够参与的教师可能最多了。面对不一样的学生、不一样的教师选用的具体做法也会不一样,一般由有一定实践性判断力的参与者阐释。培训的组织者也可呈现一些事先收集整理到的其他同行、专家的做法。比如上述事件的讨论,可以怎么做呢?老师悠着点,少一些对文本材料的解读,舍得放手让学生自己去看,去读懂文字,找出问题,解决问题。学生通过这样训练,才会有真正能力的提高。

4. 讨论“何以这么做”

一般来说,能够说出何以这么做的教师,或者是专家型教师,或者是也拥有一些诊断性判断力的经验型教师。能否讨论出何以这么做,需要培训的组织者拥有较为深厚的理论功底,以及理论联系实践的能力。大家对“何以这么做”展开了热烈讨论,不乏真知灼见。但散的珍珠要穿成串,组织者要梳理归纳:

某老师的课看上去是学生在阅读情境材料,但老师又忍不住一直在帮助解读。在该联系什么知识点和原理的地方,有意无意地会用语音语调暗示、提示。学生因为这种暗示、提示,马上心领神会,接下来顺利进入解题步骤。所以,表面看是学生理解了,其实学生并没有独立地读懂文字,而是读懂了老师对文字的理解。所以情境题做不好的问题主要不是出在解题能力上,而是出在对文字材料的理解上。做情境题一般分三步:审题、挂钩(建模)、解题。某老师在课堂上显然是急于做后面两步,结果,一到考试,离开老师这根拐杖,学生独立地阅读文字材料就出现问题了。学生不会做情境题,不是解题能力的问题,而是审题、挂钩(建模)的能力问题,是阅读、理解情境素材的能力问题。

那么,为什么某老师要帮着去解读文本呢?一是“怕静”。老师有个共性,常常是忍耐不住课堂的“静”,自己无话说、无事做,会觉得很不自在。其实在课堂这个舞台,老师不是演员,是导演,真正的演员是学生。二是“提高效率”。看着学生阅读文字材料,不得要领,浪费时间,及时提示一下,这个“坎”就顺利过去了。一节课是可以多讲几道习题,可结果学生便依赖上老师,我们应该让学生信赖老师,但不能让学生依赖老师。因为学习归根结底是要靠他们自己,要让学生独立地经历从看题到审题到解题的全过程,从而提高他的学习力。

我们一直讲教学三维目标,大家都觉得过程和方法这一维目标没多大意思,往往是写在教案上而忽略在课堂上,最多形式上走走场。其实,如果不给学生时间去独立自主地经历“解读情境题的过程”,学生的学习能力很难得到提高。过程与方法由老师包办代替了,看似效率高了,但长远的效果并不好,而没有效果的效率又有多大意义?老师不可能陪伴学生进考场,最终还是需要学生自己去独立地、创造性地发现和解决问题的。

教研是要能够改善教师的教学行为,“关键教育事件”的教研活动,就是突出一个困惑问题,突破一个瓶颈问题,使老师能举一反三,改善自己的教学行为。

四、基于“关键教育事件”教研模式的特点

基于“关键教育事件”的教研模式有如下四个特点:

1. 有载体的教研

教师培训是需要有载体的,是要在解决具体问题的过程中提高教师的专业判断力。顾冷沅先生认为:“教师的学习常常是基于案例的学习,教师的理解常常是基于案例的理解。”现在都说教师不缺理念,可课堂里教学行为依旧。这就需要开展有针对性的教研活动,有针对性地把理念与教学行为改进联系起来。对于教师而言,道理不是用来说的,而是要在实际中用的。要让教师在解决具体问题、分析具体教学行为的过程中提高自己的专业判断力。

2. 有聚焦的教研

通过观课、评课进行教师培训,也是有载体的培训,但一堂课要评的东西太多,从不同角度,你说一点他说一点都有道理,但是没有聚焦,聚集是为了突破。有时教师在某个环节上卡住了,有困惑,其教学能力、教学效果上不去,总在一个水平徘徊,无法突破。经验型教师或教学研究人员往往就能点出关键,这么一点,就使人豁然开朗,一下突破,有突破才有发展。基于“关键教育事件”的教研模式,就是要聚集在影响教师专业发展的瓶颈上,帮助教师突破瓶颈。

3. 参与式的教研

教研的有效性在于针对教师的需求,让教师在熟悉的事情、熟悉的问题中去发现自己的实践疑难和理论疑难。针对性越强,教师越会关注,越有参与的欲望。当“教育事件”呈现出来后,参与教研的老师不是作为旁观者而是把自己放进去,谈自己对这个问题的理解、对策等。然后听听来自不同的声音——同伴的、专业引领人员的等等。再对照自己原先的想法,看看有哪些相同、哪些不同,自己又有了什么新的想法。人们往往会忽视对习以为常的东西的思考,而“关键教育事件”就是反思习以为常的教学行为,质疑做事的一般方式。经常反思和敢于质疑自己的行为,正是发展专业判断力的必由之路。

4. 开放式的教研

培训应能使人提升,开放式的培训能使不同的人都得到提升。所谓开放,第一,有事件但不限定背景。不同的教师可以融予自己的背景去建构;第二,有解决的方案但不是唯一方案。不同的教师可以融予自己的特点,介绍自己独特的做法;第三,有专业引领但不垄断话语权。不同的教师,其专业发展的瓶颈是不同的。有些属于缺乏经验,有些属于缺乏提炼。比如:教学经验非常丰富的老师,其专业判断力还是很强的,但往往是停留在实践性判断的层面,未必真正理解或者难以用语言表达出为什么这么做,因此其经验通常难以分享。做得好固然重要,但说得好更重要,能不能将经验梳理提炼,标志着专业发展能否上个台阶。以常见的、熟悉的教育事件作为培训载体,隐性知识容易被激活,将隐性知识显性化不仅使其他老师受益,也使自己得到提升。

张民选先生主张,教师应该成为教育学知识的发现者。“关键教育事件”的研修,不仅有助于教师成为教育学知识的自觉实践者,而且还成为教育学知识的发现者。通过经常性的反思,提高实践性判断和诊断性判断的能力,使我们的老师能以学术的方式对教育教学问题作出专业的判断,享受到作为专业人士的尊严和成就感。

长宁区教育学院 陈 晞

2010年元月

前言

被英国《经济学人》杂志评选为“全球五位管理大师”之一、美国麻省理工学院博士、“日本战略之父”的大前研一,在其专著《专业主义》的开篇中指出:“专业,21世纪你唯一的生存之道。”^①符合专业主义要求的优秀人才,是21世纪全球竞争中最基础的细胞。这是大前研一的《专业主义》给我们的重要启示。

然而,令人感到遗憾并担忧的是,教师这一行当的“专业性”,时至今日,仍然没有得到社会普遍的认同。就连教育界也有些专家认为,教师职业并非“专业”,最多是“半专业”或“准专业”而已。

究竟该怎么看待这个问题呢?其实“教师”这一职业,无论在东方还是在西方,自从人类有文字历史以来就已存在,至少也有四五千年的历史了。尤其在我国,教师历来受到人们的尊重乃至崇拜,因此,就有了“师道尊严”之说,而且,一度与“天、地、君、亲”相提并论。即便是近代、现代,“教师”这一职业也受到了很高的评价,比如“太阳底下最神圣的职业”^②、“人类灵魂的工程师”^③、“历史上最伟大的事业之一”^④,如此等等,不一而足。中国伟大的改革家邓小平早在20世纪80年代就呼吁道:“不但学生应该尊重教师,整个社会都应该尊重教师。”^⑤近在今年(即2009年)第25个教师节前夕,国务院总理温家宝在一篇题为《教育大计、教师为本》讲话中指出:“如果说教育是国家发展的基石,教师就是基石的奠基者。”^⑥

但是,随着教育在社会发展中的重要性日益凸显、二期课改的不断深化和素质教育的全面推开,人们对于教师的要求和期望也越来越高,可是,现实中的教师专业性还存在着不少问题。也就是说,教师这一行业与现代化专业标准的要求还是具有相当差距的。

长期以来,一些陈旧的观念和做法阻碍了教师的专业化发展,比如许多人以为,教师职业无须专业技能,只要有学问就能胜任;相当数量的教师对自身的专业化发展也认识不清,创新精神和研究能力比较薄弱,他们认为教师工作需要的是熟练和经验,视教学为机械重复的工作,逐渐产生了职业的惰性;从大部分教师入职以后的情况看,往往有着任其“自然成熟”的倾向;而且,教育相关部门对于一般教师,尤其是新任教师也缺乏特殊的帮助措施;一位教师的自发成长和成熟过程往往需要好几年乃至更长时间才能完成;更有甚者,个别教师从入职到退休,时间跨度几十年,其教育教学水平始终在低层次上徘徊不前。^⑦

早自 20 世纪 80 年代以来,教育界专家学者以及教育主管部门已经开始关注和研究教师的专业化发展问题,并取得了积极而丰硕的研究成果。撮其要,试概括为如下三个方面:

首先,教师的职业要发展成为专业,必须符合一般专业的标准。凡是配得上“专业”美誉的职业,至少要满足三个方面的条件和规定^⑧:其一,作为专业性的职业必须具备专业理论知识和专门技能作保证。相关的专业人员在任职前必须接受过规定的专业教育和训练;其二,作为专业性的职业必须承担重要的社会责任。这就要求从业人员具有把社会利益、服务对象的利益放在首位的从业精神,即职业道德要求较高;其三,作为专业性的职业必须具有在本行业内的专业自主权。

第二,针对我国教师的专业化发展而言,教师必须做到如下三个方面^⑨:其一,清醒地意识和把握自己的专业角色,了解并理解“教职专业”的含义,努力改善和提高自身的教育专业专业能力;其二,深刻地认识和反思以“知识中心”的应试教育及其弊端,强化自身的“成人学习者”和“研究者”的角色;其三,牢固地树立和强化“终身教育”和“终身学习”的理念,把在职进修与教学研究作为日常工作的有机组成部分,把“自我更新”作为专业发展的追求,开拓自己的职业成长道路。

第三,当今世界的理想教师已经由“技术员型”(20 世纪 70 年代)、“工程师型”(80 年代)演变为“专家反思型”(90 年代),因为反思型教师更有助于培养、引导、发展现代青少年的创造性。反思型教师首先应该是自我的“批判者”、不断的“学习者”、深入的“研究者”,传递给学生的不能再仅仅是知识与技能,而更重要的是培养学生自主的学习本领、善于创新的精神和勤于实践的能力。

令人感到欣慰的是,我国从中央到地方、从教育主管部门到基层学校领导都已经达成了广泛的共识:民族复兴在于教育,教育发展在于教师,而教师的专业化发展在于教师教育。“教师教育”已经成为相关政府文件和领导报告中的关键词。为了适应教师专业化发展的要求,我国已经或者正在促进和完善师资培训机制,视教师培养、任用、研修为一个整体,积极开展面向在职教师的继续教育。

长宁区教育学院,正是在教师教育新的发展形势下,积极寻求更加有效的教师专业发展的途径和方式,而在通过广泛搜集国内外相关情报信息、请教教育界有关专家学者和我们自己认真研究思考的基础上,最终选择了“关键教育事件”研究作为我区教师教育的研训范式。

“关键教育事件”研究范式充分体现当代教师教育理念、行动研究理念及其终身教育理念,其先进性在于:不是自外而内地向教师灌输多少现成的教育学知识或理论,而是直截了当地扎根于教师的教育教学实践纵深地带,通过创造“关键教育事件”,敞亮普通教育事件背后所蕴藏着的教师个人的隐性知识(或曰:默会知

识),为广大教师亲身参与把自己的教育教学实践经验提升为理论的过程搭建了平台,从而使教师心悦诚服地接受鲜活的教育学知识或理论、自觉自愿地改变自己的教育教学常规经验或行为习惯、持续不断地享受由教育理论与实践相结合而带来的成果。

“关键教育事件”研究,从关注一线教师身边的日常发生事件做起,这就克服了传统的培训方式把教师当作旁观者的弊病。这是一种真正的可以在“做中学”的研究。一线教师,工作辛苦,事无巨细,忙于日常的教育教学活动,没有多少时间参加专门的培训。而“关键教育事件”并不要求广大教师在自己的工作之外花费时间或精力从事另一套研究,可能成为教师享用终身的研修方式。

“关键教育事件”研究,并不需要多么高深的理论水平就可以开始。任何一位一线教师,只要他或她愿意参与,都可以有所收获。这就解决了“道虽好,但远人”的矛盾。因为创造“关键教育事件”,仁者见仁、智者见智,每位参与研讨的教师都可以从自己所处的情景和角度发表意见和感想,而这些意见和感想并不一定有多么精彩或深刻,但只要言之成理、持之有故,都能成为他们反思经验、提升理念的突破口。

“关键教育事件”研究,作为一种有助于一线教师之间以及他们与教研员之间合作、互动学习的研修方式,变革了一些传统的教师培训模式的单向性、灌输性、短期性乃至功利性的弊端。广大教师在教研员的引导下并与教研员一起,共同发现、判别、分析、释义和表述自己教育教学实践中的事件,从而创造“关键教育事件”。这就能够持续不断地、更加有效地提升学校教师和区教研员的教育教学理念,提高他们的专业判断力,促进他们的专业发展。

综上所述,“关键教育事件”研究是继案例、课例、叙事研究之后一种新型的教师教育行动研究范式,是教师专业化发展的有效途径,也是区级研训和校本研修密切联系中的一种更能体现教师主动参与、积极反思、共同研讨的活动方式。

三年多来,长宁区教育学院《基于“关键教育事件”的教师教育行动研究》课题组全体成员,在陈晞院长的直接领导下,锐意进取、积极探索、追求创新,取得了一系列“关键教育事件”实践经验和理论研究成果^⑩。在此基础上,我们编著成本书《突破瓶颈——基于“关键教育事件”的教师教育》,以期在更大的范围内得到交流、开发、应用和推广。本书内容在结构安排上分为如下六章:

第一章,研究“关键教育事件”的缘由——在本课题预研究阶段,我们认真开展了国内外相关情报综述研究,并在此基础上达到了初步的认识。首先,搜集和梳理了国外“关键教育事件”研究的理论与实践成果资料,特别是借鉴了大卫·特里普专著《教学中的关键事件》;接着,探讨国内“关键教育事件”研究的进展,加深了

我们对于“关键教育事件”内涵和特征的理解并坚定了我们选择《基于“关键教育事件”的教师教育行动研究》课题的决心。这一部分是我们对于“关键教育事件”研究的初步认识和理解,毋庸讳言,其中,较多地参考了他人的观点和看法^①。

第二章,深化“关键教育事件”的理解——在本课题的实际研究过程中,我们坚持学习、深入研讨和不断改进,在诸多关键问题的认识上取得了进展。为了更加准确、全面、深入地理解“关键教育事件”,首先必须理解“关键教育事件”的丰富内涵与构成要素,于是,我们就从什么是事件、什么是教育事件、教育事件与医学事故或法律案件之间的区别等等,一直探究到什么是“关键教育事件”,重点论述了“关键教育事件”的意义和价值所在;紧接着,叙述了“关键教育事件”的五大特征,即草根性、开放性、寓意性、普遍性和教育性,以及五大类别,即“关键德育事件”、“关键教学事件”、“关键管理事件”、“关键教研事件”和“关键培训事件”,其中前三类关键事件发生在学校教育教学实践中的师生之间,“关键教研事件”涉及一线教师的教研活动,而“关键培训事件”则与区级层面的教师培训有关。

第三章,创造“关键教育事件”的智慧——在本课题研究中期前后阶段,我们不仅自己尝试着创造“关键教育事件”,而且与学校广大教师一起勇于实践、攻坚克难、共同进步,积累了不菲的行动智慧。广大教师在对“关键教育事件”理解的基础上,就可以开始创造关键事件。首先,要正确理解“创造”在这里的含义,不是指创造教育或教学规律之类的行为,而是指通过对教育或教学事件进行分析、理解和解释,从而探求事件背后所蕴含的意义和价值之活动。创造“关键教育事件”需要适宜的策略以及正确的方法,策略包括“释义”、“实践疑难转换为理论疑难”、“关键事件档案拓展”、“关键事件细节描述”四种,而方法则包括思维方法、“为什么”的挑战、窘境鉴别、个人理论分析和思想批判五种,另外,我们还介绍了一些途径和方法,或者说切入口。实事求是地说,学校一线教师在创造“关键教育事件”过程中肯定会遭遇各种困境,其中囿于习惯和常规势力的束缚就是最大的困境。突破困境的前提条件是教师们在思想认识上的解放,而在突破困境的探索过程中能够养成四种判断能力——实践性判断力、诊断性判断力、反思性判断力和批判性判断力。

第四章,应用“关键教育事件”的研训——本课题研究的最终目标,就是要将“关键教育事件”研究成果应用于我区的教师教育事业,即教师研训。在这方面,我们正在努力尝试,并获得了阶段性的成功,但还有很长的路要走。“研训”,或曰“研修与培训”,是我区教师教育的两种基本途径和方式。“应用‘关键教育事件’的研训”,就是基于“关键教育事件”的学校一线教师的研修与区域范围学校教师的培训两个方面有机地结合,双向互动,^②也就是以“关键教育事件”研究为载体,

实现学校教师和区教研员在开拓教育教学研究视野、提高专业发展判断力等方面的相互促进,实现“双赢”。创造“关键教育事件”的过程,实质上就是反思教师缄默知识的过程;在这个过程中,教师与教研员、专家学者协同合作挖掘教育事件背后的意义和价值,使缄默知识显性化,换言之,积极主动地把教师的缄默知识开发成为能够传播的显性知识,从而在教师之间、教师与教研员或者专家学者之间进行公开交流、研讨、共享,与此同时,教师们将学到的教育教学理论、知识、方法内化成为指导他们行动的思想资源。

第五章,倾听“关键教育事件”的声音——论文集锦:本课题研究成果之一,教育学院教研员和学校一线教师对于“关键教育事件”的理性认识的集中体现。本章选入的论文,其作者既有教育学院的院长和教研员,也有基层学校的骨干教师,他们在学习、理解和创造“关键教育事件”的过程中都有所感、有所悟、有所思、有所获。只有能够上升到理论高度的研究,才是真研究;只有能够经得起实践检验并能够指导实践的研究,才是实研究;也只有能够吸引学校教师自觉自愿参与的研究,才是有生命力的研究。可以说,“关键教育事件”研究就是这样一种研究。

《突破瓶颈——基于“关键教育事件”的教师教育》一书所包含的五章内容以“历史的与逻辑的相统一”的原则和脉络而构成:从我们对“关键教育事件”国内外研究和实践成果的借鉴到对“关键教育事件”研究的初步认识;从我们对“关键教育事件”研究的深入理解到创造和应用;从我们对“关键教育事件”研究以案例形式的描述与表达达到以论文形式对“关键教育事件”研究的分析与阐发,前呼后应、循序渐进、一脉相承。

《突破瓶颈——基于“关键教育事件”的教师教育》一书无意在理论上构建什么体系,只希望为本区学校教师、教研员从事“关键教育事件”研究和实践提供行动向导,为本市其他区县的学校教师以及教师教育机构奉送资料参考,也为我国广大教师的专业发展大业鸣锣开道、献计献策、添砖加瓦。

《基于“关键教育事件”的教师教育行动研究》课题组

2010年元月

目 录

序	陈 晞 1
前言	1
第一章 研究“关键教育事件”的缘由	1
第一节 “关键教育事件”研究的国际背景	1
一、特里普“关键教育事件”研究过程与成果的评述	2
二、林晓东“关键教育事件”研究的应用模式的评述	6
三、国外相关学者对于“关键教育事件”研究的评述	9
第二节 “关键教育事件”研究的本土动因	13
一、国内教育界专家学者对于“关键教育事件”研究的综述	13
二、我们在本区教师教育方面所遇到的问题和挑战	19
三、我们选择基于“关键教育事件”的教师教育行动研究的思考	21
第二章 深化“关键教育事件”的理解	42
第一节 “关键教育事件”的内涵和要素	42
一、“关键教育事件”的内涵	43
二、“关键教育事件”的要素	59
第二节 “关键教育事件”的特征和类别	68
一、“关键教育事件”的特征	68
二、“关键教育事件”的分类	84
第三章 创造“关键教育事件”的智慧	108
第一节 创造“关键教育事件”的策略和方法	108
一、创造“关键教育事件”的策略	109
二、创造“关键教育事件”的方法	119
第二节 创造“关键教育事件”的困境与突破	139
一、教师在创造关键事件过程中可能遭遇的困境	139
二、教师为了突破困境必须具备的四种判断能力	142