

JIYU XIANCHANG DE
XIAOBEN FENCENG YANXIU
KECHENG TIXI JIANSHE TANJIU

基于现场的校本分层 研修课程体系建设探究

◎主 编 陈永康
◎副主编 王海平 庄新华 朱佩明



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

JIYU XIANCHANG DE
XIAOBEN FENCENG YANXIU
KECHENG TIXI JIANSHE TANJU

基于现场的校本分层 研修课程体系建设探究

◎主 编 陈永康
◎副 主 编 王海平 庄新华 朱佩明



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

内容提要

《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究》是上海南汇中学“十一·五”(2010年)期间获得上海市教育科学规划领导小组办公室批准立项的“上海市教育科学研究市级项目”。经过三年多时间的研究,项目组完成了原定的研究任务,形成了较为丰富的研究成果,本书就是此研究成果的综合体现。本书分析了过去及当下教师职后教育的成就与不足,提出了立足于教育现场的校本研修及其课程建设的途径,梳理和总结了教育现场问题的发现尧诊断和归因的方法,揭示了解决教育现场问题的专业路径,初步建构了基于教育现场的校本分层研修课程菜单,形成了基于课程菜单的部分研修课程,探讨了校本分层研修课程的分享机制。

图书在版编目(CIP)数据

基于现场的校本分层研修课程体系建设探究 / 陈永康主编. — 上海: 上海交通大学出版社, 2014
ISBN 978-7-313-11115-9

I. 基... II. 陈... III. 中小学—教学研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 077337 号

基于现场的校本分层研修课程体系建设探究

主 编:陈永康

出版发行:上海交通大学出版社

邮政编码:200030

出 版 人:韩建民

印 制:上海交大印务有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

字 数:304千字

版 次:2014年5月第1版

书 号:ISBN 978-7-313-11115-9/G

定 价:52.80元

地 址:上海市番禺路951号

电 话:021-64071208

经 销:全国新华书店

印 张:12.5

印 次:2014年5月第1次印刷

版权所有 侵权必究

告读者:如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系

联系电话:021-54742979

编 委 会

主 编 陈永康

副主编 王海平 庄新华 朱佩明

编 委 刘英姿 瞿美芳 陆佩萍

乔春平 张韶龙 黄 强

鞠建国 钱正华 陈淑芬

前言

《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究》是上海南汇中学于2010年9月获批立项的“上海市教育科学研究市级项目”(编号:B10088)。3年多的时间里,在项目负责人陈永康校长的带领下,集全体项目组成员和全校教师的智慧,以项目研究为抓手,积极推动学校的管理、教育、教学工作,着力探究促进教师专业发展的校本分层研修课程的建设,积极探索以解决学校教育现场问题为基点的教师校本研修的新机制,努力营造以校本培训推进项目研究,以项目研究引领校本研修,以校本研修促进教师在教育教学现场发现问题、诊断问题和解决问题的能力提升,取得了积极的成效。

全校200多位教师投入参与了本项目的研究,形成提交了基于教育现场的学科类问题链147个,德育类问题链65个;通过对问题链的诊断、归因和筛选,确立了第一轮26个校本研修主题,并围绕研修主题开展研修活动,形成了19万余字的《基于现场的校本分层研修课程建设探究——第一轮主题研修案例汇编》;开展以课例为载体第二轮主题研修,总结经验、改善分享方法和策略,以22个研修小组为单位,总结提炼了22个课例主题,开展课例研究,形成了12万余字第二轮研修成果汇编;课题组通过教师培训,引导教师以教育现场的事件为切口,以教育教学中久而未决的疑难、困惑为研究对象,开展以解决问题的为目的的教学微设计研究,共有132位教师执笔书写微设计案例,形成28万余字成果。在上述这些全校性研修活动中,139位教师以参与研究的亲身经历和感悟,撰写了通过研修活动后的成长叙事,形成了约24万6千余字的成长叙事汇编。

在全校性研究实践的基础上,项目组通过调查研究,进一步了解本校教师专业发展的需求,从教师需求和学校需要的结合点上,以教育部《中学教师专业标准》参照,研究设计基于学校教育现场问题解决的校本研修课程菜单,初步形成了以“专业理念、专业知识和专业能力”为三个维度、涉及学校教育教学十几个领域的研修课程菜单。在菜单建构的基础上,项目组组织以学校骨干教师为成员的校本研修课程开发小组,通过讲座培训、研讨交流、自主学习等方式,学习校本研修课程的设计和编写。以全校性研究实践中形成的研修案例为主要素材,适当引入外部成功的研修案例,作为校本分层研修课程的资源,初步开发形成了40余门校本研修课程。

在初步形成校本研修课程的基础上,项目组开展了研修课程的分享实践研究。从校本研修课程的分享方式、时空安排、评价激励和学分管理等方面,探索提升校本研修课程分享效益的机制,取得了初步的成果。

本项目完成了预定的研究,本书各章体现了不同研究阶段所取得的相关成果。这些成果肯定存在着这样或那样的不足,但她是项目组成员和我校教师在项目研究中成长地真实记录。我们本着开放的接受评判、获得教益的心态,将其呈现给读者,以期在今后的研究中不断提升我们的研究品质,进一步促进学校的发展、教师的成长。

编者

目 录

总论 直面现场,校本研修课程的建设与分享

1

- 一、研究背景 / 1
- 二、概念界定 / 3
- 三、研究过程 / 3
- 四、主要研究成果 / 5
- 五、有待进一步研究解决的问题 / 7

第一章 教师的专业与教育现场

9

- 第一节 教师的专业属性 / 9
 - 一、专业与教师专业 / 9
 - 二、教师的专业地位 / 12
- 第二节 教育现场与教师的专业 / 15
 - 一、教育现场 / 15
 - 二、教育现场与教师专业的关系 / 16

第二章 教育现场:困惑与教师专业发展的瓶颈

19

- 第一节 教育现场需求与教师专业的先天不足 / 19
 - 一、职业选择的无奈、功利和职前学习的倦怠 / 19
 - 二、职前学习课程与教育现场需求的错位 / 23
 - 三、虚应的职前实习与指导中的专业缺失 / 25
- 第二节 教育现场事件的多样性、复杂性与教师的专业无奈 / 27
 - 一、多样化的教育事件与单一化教育手段的矛盾 / 27
 - 二、复杂化的教育事件与简单化教育举措的矛盾 / 28
 - 三、主观性、经验性与教育规律性的矛盾 / 30
 - 四、困难时候的需求与外部专业援助缺位的矛盾 / 31
- 第三节 教育环境和职后培训:专业发展难以自主 / 33
 - 一、培训课程缺少选择,培训主题远离现场 / 33
 - 二、教育理论难解近渴,理性思考让位于惯性的思维方式 / 35
 - 三、缺少新意的重复培训导致专业发展的倦怠 / 37

第三章 教育现场:教师专业生存的世界

43

- 第一节 教育现场:教师专业发展的始归 / 43

- 一、在教育现场中形成专业需求 / 43
- 二、在教育现场中感受专业成就 / 47
- 第二节 校本研修:满足教师的专业需求 / 48
 - 一、研修:从教育现场发现问题 / 49
 - 二、研修:在教育现场分析问题 / 60
 - 三、研修:在教育现场解决问题 / 62

第四章 教育现场:学会寻找问题解决的路径

65

- 第一节 从教育事件中提出和表述问题 / 65
 - 一、“问题”的界定 / 65
 - 二、问题的发现和表述 / 67
 - 三、教育现场事件中的问题分类 / 68
- 第二节 教育现场问题的诊断与归因 / 88
 - 一、假设与追问 / 88
 - 二、假设的论证 / 89
 - 三、问题的归因 / 93
 - 四、问题的专业解读 / 97
- 第三节 教育现场问题的解决方案与实施 / 99
 - 一、教育现场问题的规模分型 / 99
 - 二、问题解决方案的设计 / 102
 - 三、方案的实施与修正 / 114

第五章 基于现场的校本分层研修课程

121

- 第一节 关于校本研修与课程形态 / 123
 - 一、校本研修 / 123
 - 二、课程形态 / 125
- 第二节 基于现场的校本分层研修课程建设途径 / 133
 - 一、从教师的实践经验中获取校本研修课程的素材 / 133
 - 二、从他人的案例中汲取校本研修的素材 / 135
 - 三、从理论与实践的嫁接中生成 / 137
 - 四、从现场实践中生成 / 138
- 第三节 基于现场的校本分层研修课程菜单建设与举隅 / 145
 - 一、校本主题研修(课程)的具体组织与实施 / 145
 - 二、动态开放式校本研修课程的建构 / 146
 - 三、校本研修课程菜单的建构 / 147
 - 四、校本研修课程案例 / 151
 - 五、校本研修课程实施 / 180

总论:直面现场,校本研修课程的建设与分享

《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究》是上海南汇中学“十一·五”(2010年)期间获得上海市教育科学规划领导小组办公室批准立项的“上海市教育科学研究市级项目”。经过三年多时间的研究,项目组完成了原定的研究任务,形成了较为丰富的研究成果,本书就是此研究成果的综合体现。

本书分析了过去及当下教师职后教育的成就与不足,提出了立足于教育现场的校本研修及其课程建设的途径,梳理和总结了教育现场问题的发现、诊断和归因的方法,揭示了解决教育现场问题的专业路径,初步建构了基于教育现场的校本分层研修课程菜单,形成了基于课程菜单的部分研修课程,探讨了校本分层研修课程的分享机制。

一、研究背景

起始于20世纪末21世纪初的新一轮基础教育课程改革对教师的专业发展提出了新的要求。一方面,随着课程改革的推进,新课程的实施对教师专业发展的要求及其指向越来越清晰;另一方面,基础教育领域中脱胎于“传统”的教育机制,囿于种种因素的制约,在促成教师专业转型的发展中显得步履艰难。课程改革能否达成预期的目标,教师成了关键的因素;课程转型后,教师的专业转型就成为课程改革最终能否顺利实现的决定性要件。

要促成教师实现适应新课程改革的专业转型,有两个主要的途径:一是教师职前的职业准备教育(在我国以往通常由师范教育承担,当前还有数量不少的非师范生通过教师资格考试进入准教师行列);二是教师职后的成长教育。本书对这两个途径做了研究和思考(详见本书第二章),基本结论如下:

1. 教师职前教育先天不足,具体表现在:

1) 师范教育课程设置结构失衡

表现之一为重学科课程而轻教育课程;表现之二为重理论课程而轻实践课程,职前实习时间短,成效低;表现之三为师范课程与当下基础教育课程改革缺少实质联系,许多正在求职的准教师对基础教育领域中进行的课程改革知之甚少。

2) 非师范类学生入职教师职位门槛低

非师范学生入职教师岗位在为教师队伍带来多元的新鲜活力的同时,也带来了其任教时教学规范性偏差的问题。当前非师范类毕业生只要参加教育行政部门组织的教育学、心理学、教育方法(上海地区)考试并达到合格成绩,再通过相关的教育教学实践知识和能力测试即可获得教师资格证。我们说“门槛低”,一是参加三门课程考试的绝大多数学生以应试的心态进行学习,针对考纲和以往考题进行死记硬背,考试通过,“敲门砖”扔掉是相当普遍的现象;二是参与入职考试的多数成员并没有教育和教学的实践经历,所谓的教育实践知识和能力的测试很

多情况下考查的是一种“天赋”而不是后天努力的专业获得。

2. 教师职后教育难解教育现场之困惑

在社会分配制度和就业机制没有产生根本性变革的前提下,课程改革的推进与应试教育的矛盾冲突越来越难以调和,教师身处这种矛盾旋涡之中,其需要解决的教育现场问题日益增多,他们最需要的是解决教育现场问题的有效方法和策略。当下的教师职后培训已经注意到由教育行政部门的统一集体培训转型为主要以校为本的教师校本研修,开始将校本研修指向具体的课堂实践,指向教育现场的问题分析和解决。但我们发现,当下教师职后教育培训仍存在以下问题(详见本书第二章第三节):

1) 培训课程缺少选择,培训主题远离现场的情况依然普遍存在

当下的教师校本研修已经关注到教师的专业发展需要,要求教师研修立足学校实际,立足学校教育现场。不少学校开始探索基于学校教育现场问题的分析和解决的校本研修制度的建设,如菜单式校本培训(北京市回民学校“‘菜单式’校本培训模式初探”《北京教育学院学报》,2011.4;浙江省余姚市梁弄镇中心小学“自主选择菜单式校本培训的探究和实践”《宁波教育学院报》,2007.2);也有不少学校开始研究校本研修课程的建设(上海市澄衷高级中学“以微型课程建设为载体的校本研修”《现代教学》,2012年Z1期)。这样的探索和研究为本课题研究提供了很好的启示。但同时我们发现,不管是校本培训菜单或是校本培训课程,由实践中的教师从教育现场的具体问题中形成研修的主题,并尝试以教育现场的问题分析和解决过程作为校本研修的课程内容加以研究的情况还较为少见。校本培训课程和课程菜单大多是由上而下的设计和实施,而由教师在教育现场所遇到的具体问题“定制”生成的研修课程仍然普遍缺乏,导致校本培训课程与一线教师的需求存在疏离,培训主题远离教育现场的情况仍较普遍地存在。

2) 教育理论难解近渴,理性思考让位于惯性思维方式

虽然有很多教育专家和培训者已经关注到用教育案例、教育叙事等形式呈现教育理论与实践的联系,为受训的教师提供富有意义的启示,但我们调查发现,很多教师仍然认为教育理论之水难解教育实践之渴。它具体表现在:一,相当多的教师很难从教育原理角度阐述自己具体的教育、教学行为依据;二,教师对教育现场问题的分析解读,常常停留在“经验”层面的解构;三,很少有教师能从教育理论视野中发现解决教育现场问题的线索。正是因为感觉理论难解实践之渴,许多时候教师对教育问题的思考常常沿着“经验”的惯性轨道,而欠缺理性的审视。

3) 缺少新意的重复导致专业发展倦怠

一是现有的培训有相当一部分是集中培训,无论在培训时间还是在培训空间亦或是培训本身,与教育现场交集很少,很难在教师已有的经验中找到“固着点”;二是培训内容比较散乱,缺少系统性,较难在教师个体中产生“同化”或“顺应”,使教师形成新的专业知识结构和能力;三是培训与教师自主研究结合度甚低,教师很难根据自我需求选择培训内容和方式,分类分层不够。教师培训中碰到的这些问题,使教师的职后教育难以对其专业发展产生有效的支撑,从而使不少教师日常的教育工作常常陷入缺少新意的重复中,导致其专业发展倦怠。

4) 教师培训课程未能有效促进教师专业的发展

教育现场是教师专业生命的“土壤”,教师专业的发展只有在教育现场才能萌芽生根。当我们的教师培训课程不能使教师感受到与自己的需要相一致时,培训就会形同“鸡肋”;当教师培训课程不能使教师逐渐形成感受教育问题的意识、养成洞察教育问题的敏感时,培训课程就难

以让教师“专业化的种子”播撒进教育的“土壤”;当教师培训课程不能使理论与教师经常面对的教育现场问题形成联系时,教师的“专业之树”就难以在教育的“土壤”中茁壮成长;当教师培训课程不能使教师形成对教育现场问题的分析能力、学会自主探寻解决问题的有效途径时,教师的专业发展就不能自主。

将校本研修植根于教育现场、立足于发现和解决现场所发生的矛盾和问题,反过来再将研修过程中对问题的探讨和解决过程的案例作为校本研修课程的元素,实现对校本研修课程的重组和建设,是解决教师职后教育和培训中存在的上述三大问题的重要途径,“基于现场的校本分层研修课程体系建设探究”就是在这样的背景下提出并获“上海市教育科学研究市级项目”立项的。

二、概念界定

现场

这里的现场包含两层含义,其一是教育教学诊断现场,即立足于学校教师的教育教学实践的活动现场,是发现存在的问题,进而形成需要解决的关键问题的问题链的场所;其二是校本研修的现场。校本研修的宗旨在于通过解决教师日常教育教学中的实际问题,进而实现学校教育实践的改进,校本研修所要解决的实践问题不能脱离具体的场景,即现场。基于此,本研究认为校本研修应放在具体的现场中进行。“现场”意味着校本研修课程的主题来自具体的教育教学场景,意味着校本研修课程的分享指向教育教学实际问题的解决,使教师培训走入现场,使教师成为研修主体,使研修课程避免抽象。

分层

分层意味着具体的校本研修活动应针对明确的对象。传统的教师分层大多依据工作年限,这种分层有其合理性。本研究中教师分层的基本维度是入职年限,但同时又强调依据教育教学水平进行分层——工作年限短的部分教师若专业水平远高于同一教龄段教师的基本水平,则可参与高一个层次的研修;年限长的教师若专业水平远低于同一教龄段教师的基本水平,则需参与低一个层次的研修。分层的目的一方面在于提高校本研修的针对性、有效性,另一方面在于引入激励机制。

校本研修

校本研修是基于学校的一种新的教师教育方式,目的是通过解决学校实际问题来提高教师的专业化发展,促进学生的全面发展及学校的可持续发展。校本研修突出教师基于现场的自主地位,教师既是参与者更是研究者。

研修课程体系

研修课程体系是指针对不同分层的教师开发的课程模块,其形成的过程经历发现与提出问题,问题聚焦,形成问题链,针对问题序列进行探讨,提炼规律性问题的解决机制、策略与方法等阶段,其结果是形成教师研修的一系列微型课程。其目的在于避免校本培训内容安排的拼盘化、重复化和形式化,切实发挥校本研修作为实现教师专业成长的最基本手段的功能。

三、研究过程

本课题构思于2009年12月南汇中学市级课题《示范性高中现代教学质量保障体系建设研究》结题之时;于2010年6月申报,9月获上海市教育科学规划办公室立项批复,设立为2010年上海市教育科学研究市级项目,随后正式启动。

第一阶段(2010.02~2010.09):课题前期调研,形成课题申报方案等

在这一阶段,课题组通过对学校教师校本研修及教师发展需求现状的调研分析,初步厘定了学校当前和未来所面临的教师专业发展瓶颈问题,确立以“基于现场的校本分层研修课程体系建设探究”为载体,以解决和应对教师专业发展过程中出现的理论与实践探究脱节以及对基于问题分层的、整合的校本研究课程建设探究的不足为目标,并对校本培训评价机制加以探索。

这一阶段的研究主要集中在:

- 学校教师校本研修现状及教师专业需求的研究分析;
- 国内外教师校本研修的研究成果检索和分类;
- 对教师校本研修的定义、途径、内容等信息的系统梳理和再认识;
- 总结学校现有的研究基础,初步形成研究的方案设计,确立研究推进的策略;
- 完善课题设计与申报;
- 完成文献综述;
- 根据研究内容成立子课题研究小组;
- 课题组成员培训,完成子课题研究方案设计。

第二阶段(2010.10~2011.01):着手开题启动研究,收集问题,形成问题链

● 举行开题会议(2010.10.22),邀请部分市、区两级教育科研、教师教育的专家和部分兄弟学校的校长对课题进行梳理和分析,进一步完善研究方案的设计;课题组成员在听取专家意见之后,共同探讨,对项目实施方案进行完善,确立研究的重点:从来源于教育现场的问题链开始,提炼研修主题,通过围绕主题的研修,形成校本研修的课程元素,梳理课程元素,形成校本研修课程。

● 动员全体教师参与问题链的研修,在进行专题培训的基础上,以学科和德育两条主线为基础,开展对过去教育现场的回顾和即时教育现场的观察,发现问题,表述问题,尝试形成问题链,课题组成员开展讨论并完成对问题链的评价和建议。全校共 200 多位教师提交了来自教育教学现场的学科子课题或德育子课题问题,形成学科类问题 147 个、德育类问题 65 个。随即总课题组就将问题如何归因、如何提炼为研修主题进行微型培训,最终选定来自现场,困惑、纠集于教师心中的典型问题链作进一步研究。

第三阶段(2011.02~2011.09):梳理问题链,提炼主题,开展研修

● 梳理基于现场的问题链,形成具有典型性的、亟需解决的问题,并由此延伸形成研修主题。全校以备课组(教学)和年级组(德育)为单位开展多层次的循环研修活动,初步形成基于教育现场的研修主题,由课题组汇总,并对问题链、研修主题进行梳理、评价,汇编成册。

● 对研修主题分类筛选,初步形成 26 个教师校本研修的模块和主题。邀请有关专家从理论和实践相结合的角度指导教师开展研究活动;由课题组委托教科科研处对全校教师进行课题的培训,指导研修小组从教育现场事件中感知问题、表述问题;对问题进行诊断和归因,并从教育原理角度解读问题,设计问题解决的方案和实施解决问题的教育行动等,推进课题研究的进行。

● 编印 19 万多字的《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究——第一轮主题研究案例汇编》。

第四阶段(2011.10~2012.09):依托研修小组,开展以课例为载体的第二轮研修

● 阶段小结——发现问题,总结经验,改善分享方法和策略,开展以课例为载体的主题研

修活动。

●进一步深化对教师问题链与研修主题的培训，研修小组组长撰写研修成果，参与教师撰写“研修中的成长”。汇编涵盖 22 个研修主题的 12 万 1 千多字的《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究——第二轮主题研究案例汇编》及参与研修的教师撰写的研修中的成长叙事。

第五阶段(2012.10~2013.06)：开展教学微设计研究，启动研修课程菜单设计编制研究

●开展教学微设计研究：对教师进行教育教学微设计培训，从研究的角度发现问题、诊断问题、解决与反思问题；形成 132 位教师参与编写的 28 万多字的《教育教学微设计案例汇编》。

●启动研修课程菜单设计和编制研究：以教育部《中学教师专业标准(试行)》为参照，结合本校教师专业发展的现状，综合学校的需求和教师的需求，编制设计校本研修课程菜单。

第六阶段(2013.01~2013.08)：开展校本研修课程建设研究，启动课程分享机制研究

●在初步形成校本研修课程菜单的基础上，依据学校需求和教师需求的迫切程度，设计编制研修课程菜单中对应的课程。课程建设的来源有：一是将前期研究形成的案例作为课程元素，经提炼改造形成研修课程；二是将外源性课程移植改造，形成近 40 门适合本校教师需求的研修课程。

●启动校本研修课程的分享机制研究，开展校本研修课程的分享活动。对已开发的课程，开展课程分享实践。通过分享实践，初步形成小组研讨型分享、现场实践型分享、结对示范型分享、论坛报告型分享等研修课程分享方式，并结合教师职务进行培训学分设计，探讨课程分享中的评价实施方案(见第五章)。

第七阶段(2013.09~2014.04)：进一步完善校本研修课程，开展资料汇总，着手成果总结

●完善校本分层研修课程：形成近 20 万字的校本研修课程，涵盖对基于现场的校本分层研修课程进行概念界定与课程形态的论述、对基于现场的校本分层课程研修途径进行探索、对基于现场的校本课程研究菜单建设等内容。

●设计成果呈现方式，研究编写成果提纲。根据本课题已经形成的成果资料和课题设计，课题组研究探讨了成果的呈现方式，编写了成果呈现的三级提纲。

●邀请市、区有关专家评估已有的成果，论证成果呈现的三级提纲。

●成果出版后，召开结题现场会，邀请有关专家和兄弟学校领导来校指导，完成结题准备工作，申请结题。

四、主要研究成果

(一)重点成果

1. 初步探讨了“解决教育现场问题的基本路径”(见本书第四章)

运用文献研究，结合教育行动研究获得的实践案例，探讨了基于现场的教育问题的发现与表述、问题的诊断与归因，给出了如何实现教育原理与教育实践嫁接的案例，提出了如何设计问题解决方案的操作策略并提供了相应案例。

这一成果在学校层面为一线教师提供了教育现场问题从发生到解决的基本路径，有助于教师以专业的方式直面教育现场问题、解决教育现场问题，从而避免用主观主义、惯性式经验主义的方式实施教育决策和行动，提升了教育效益和品味，同时也为校本研修课程的建设提供了丰富的素材。

2. 形成了初具学校特色的校本课程菜单和部分校本课程(见本书第五章)

在课程菜单的编写中，将研修课程统整于《中学教师专业标准(试行)》所要求的“专业理念

与师德、专业知识、专业能力”三个维度,尝试构建 14 个领域的研修课程菜单。依据 14 个领域内容,结合学校实际和教师需求,通过自下而上与自上而下的结合,让教师参与到课程三级菜单的设计中。在此基础上,部分由下而上形成的课程目录,由提供者所在的研修小组通过研修过程中的问题解决和经验分享,形成研修课程的基本雏形。

由于课程菜单中许多课程是由一线教师根据自己在教育现场中产生的困惑提出的,其生成过程也是当事人参与研修过程的亲身经历,因此,较好地避免了研修课程远离现场、教师对自己接受的培训难以自主的弊端,较好地体现了校本研修的专业伦理要求,满足了教师解决教育现场问题的需求。由于很多时候研修过程既是教育现场问题的发现和解决过程,也是研修课程的生成过程,同时也是同伴分享智慧的过程,因而这些课程也促进了教师专业发展的内驱动力的提升,有利于促进教师专业的发展。

近 40 门校本研修课程均由上海南汇中学编写,涉及职业理解与认识课程、教师修养课程、心理技术课程、学科知识课程、学科教学知识课程、通识性课程、教学设计课程、教学实施课程等。目前,这些课程在学校层面开设,教师按照自己所需,自主选择参与研修,这些课程同时在实施中加以改进与完善。

(二)其他成果

(1)开展教师专业发展现状和需求调查,形成《上海南汇中学教师专业发展现状和需求调查报告》,获得了对上海南汇中学的教师专业发展需求的了解:一,从整体看,该校教师专业发展的自我要求较高,初级、中级教师专业发展需求较为强烈;二,高级教师及教龄在 11 年以上教师专业发展内驱动力明显不足,有明显的专业发展懈怠;三,教师大多希望专业上有发展,但对外部依赖心理过重,专业发展的自主意识不强;四,教师大多认同学校建立有效促进教师专业发展的校本研修机制……上述调查结果,为课题的研究确立了方向。

(2)运用文献研究,初步厘定“教师的专业”“教师专业与教育现场”的关系,对教师教育的历史和现状做了初步梳理,为课题的研究提供了价值论证(见本书第一、二、三章)。

(3)开展教育行动研究,通过回顾以往的教育现场和观察即时的教育现场,寻找问题片断。全校 200 多位教师参与此研究,提交了来自教育教学现场的问题链,含学科类问题 147 个、德育类问题 65 个。

(4)通过对问题链的诊断归因和筛选,初步形成教师校本研修的 26 个研修主题,并围绕研修主题开展研修活动,形成了 19 万多字的《基于现场的校本分层研修课程建设探究——第一轮主题研修案例汇编》。

(5)开展以课例为载体的第二轮主题研修,总结经验、改善分享方法和策略,寻找提高研修课程质量的编制策略。形成了以 22 个研修小组为单位参与的由 22 个研修主题组成的 12 万多字的《基于现场的校本分层研修课程建设探究——第二轮主题研修案例汇编》。

(6)开展教学微设计的行动研究。校本研修培训以推进教学微设计研究为载体,以期让广大教师以关注教育现场的事件为切口,以自己教育教学中久而未决的困惑为研究对象,开展以解决问题为目的的教育教学微设计实践研究。并由 132 位教师执笔,将研修实践的教育教学微设计编写成书,其中 36 位教师编写德育微设计,96 位教师编写学科微教学设计,形成了 28 万多字的《基于现场的教育教学微设计汇编》。

(7)通过培训,提供教育现场问题的专业解读示例,一方面以研究生教师为主要群体,开展“教育现场:‘问题案例’与‘问题专业解读案例’”及“问题的专业解决方案案例”征集活动;另一

方面在全校教师层面开展教师研修成长叙事征集活动,其中由139位教师书写的24万多字的《基于现场的教师成长叙事》既为课题成果(见本书各章的案例)提供了鲜活的案例,更重要的是使教师在参与的过程获得自身的提高。充分演绎了基于现场的教师校本研修以问题为特征进行诊断、分析、解决的历程,以及校本研修关注问题案例的特点和问题的专业解决方案对教师成长的影响。

五、有待进一步研究解决的问题

《基于现场的校本分层研修课程体系建设探究》市级课题经过自2010年9月立项以来的三年多时间,在很大程度上提升了教师参与校本研修的积极性,使教师培训回归教育现场,使校本研修回归教师主体,让教师在渐进的研修与实践中用理论充实自己的思想,用行动改进教学现状、提升教学质量,并在很大程度上减缓教师的专业倦怠。具有学校特色的“基于现场的校本分层研修课程体系”已初具雏形,校本研修中的分层、分类和自主选择性课程让教师在既有理论铺垫又有来源于自身教育现场案例的课程中,直面教育现场的困惑与教师专业发展的瓶颈,反思教师专业生存的世界,学会寻找问题解决的路径,学会在基于现场的校本研修课程建设中系统地学习、体悟、实践、改进。

本课题的研究虽然取得了许多预期的成果,但回顾和反思整个研究过程,课题组还需在以后的研究中对以下问题加以关注和解决:

1. 研修课程三级菜单之间的内在逻辑关系不够清晰,仍需要梳理

研修课程的三级菜单通过实行“自上而下”和“自下而上”的结合而形成,这既给教师在研修课程的建设上赋予了更多的自主权,也容易导致上下级菜单之间、同一层菜单之间内容疏离的问题,容易造成校本研修课程分享时的系统性被削弱。

2. 研修课程所指向的教育现场问题的解决案例需要提升其可移植性

由教育现场问题的解决案例形成的研修课程由于其案例往往具有特殊性,因此分享过程中需要通过案例揭示更一般的教育规律,以增加课程在解决教育现场问题上的可移植性。从目前形成的研修课程来看,这方面仍有很大的提升空间。

3. 基于现场的校本研修课程的分享和评价机制有待进一步完善

本课题虽然对校本研修课程的分享和评价机制做了初步的探究,但通过分享实践发现,由于对组织者的培训指导不足,小组研讨型分享、现场实践型分享、结对示范型分享、论坛报告型分享等形式还没有形成相对稳定的流程结构,影响到部分课程的分享效果。对课程学习的评价机制还有待进一步的研究来完善。

4. 研修课程有待进一步开发,课程内容仍需寻找进一步的突破

在本课题的研究过程中,广大教师积极参与,形成了较为丰富的基于现场的校本研修课程素材,但这些“素材”距离“课程”的要求还相去甚远,研究者需要在以后的研究中探索更丰富和更有价值的“素材”生成规律,探索将“素材”转化为优秀“课程”实践的操作策略,进一步在理论和实践的结合点上实现对教育现场问题的解读,以满足教师对“理论和实践相联系的操作案例”的需求。

5. 研修课程的分层、分类还不够清晰

对处于不同专业发展阶段的教师来说,他们的专业发展需求有着较大的差异,校本研修课程如何更好地体现这一点?本课题研究形成的课程菜单及其分享虽然有这方面的设计,但细分到具体的课程时,这种分层、分类性仍然不够清晰。对同一研修课程中,不同专业发展阶段的教

师如何实现其分享这一问题(比如“教学设计课程”,职初教师可以从中分享“如何设计”的实践方法;中级职务教师可以从中分享“教学设计的理论原理”,理解“为什么这样设计”;高级职务教师可以从中分享“如何有效地指导他人进行教学设计”)虽有思考,但仍需进一步有针对性的系统研究。

第一章 教师的专业与教育现场

近几年,学者们对教育学领域中有关教育现场域下的教师专业发展问题进行了比较深入的研究,这些研究成果一方面丰富了学校教育,特别是教师教育理论,另一方面为教师专业化的发展路径提供了实践指导。认清教师专业与教育现场的一些基本问题无疑对教师的自我发展、实现校本研修课程的建设与分享具有极其重要的先导意义。

第一节 教师的专业属性

对教师的专业属性的论述离不开对专业、教师专业以及教师的专业地位等问题的探讨。弄清专业的本质属性,特别是教师专业的特性,有助于我们找寻到促进教师专业发展、实现校本研修课程建设与分享的突破口。

一、专业与教师专业

概念形成命题,也组成了构建理论的基石。因此,要实现校本研修课程的建设与分享,为教师专业发展提供理论与实践上的指导,必然离不开对本研究场域中的相关概念进行剖析和探讨。首先是对“专业”这一概念进行探讨,其次是对教师专业进行探讨,最后分析两者的联系。

(一)专业

“专业”一词的含义较丰富。在教育学中,“专业”是指高等教育根据社会专业分工和社会发展的实际需要而开设的学科门类。在《汉语大辞典》中,“专业”包含“专门从事某种学业或职业”和“专门的学问”两层意思。在社会学中,“专业”是指人们专门从事的职业。综合有关“专业”的各种释义,我们认为可从语义视角以及专家视角对“专业”的有关概念进行梳理。

1. 语义视角

英语中“专业”一词是 Profession,最早由拉丁语演化而来,原始的意思是“公开地表达自己的观点或信仰”。与之相对的是“行业”(Trade),是指中世纪手工业等行业所保留的对其行业的专门知识和技能的控制,即只能传授给本门派的人的神秘色彩;另外一个对应的概念是“职业”(Vocation)。德语中“专业”一词是 Beruf,其含义是“具备学术的、自由的、文明的特征的社会职业”。

汉语中“专业”一词的解释是:第一,高等学校中的一个系里或中等专业学校里根据科学分工或生产部门的分工把学业分成的门类,如“这个系有三个专业”;第二,生产部门中根据产品生产的不同过程而分成的各业务部门,如“专业承包、包干分配”;第三,专门从事某种工作或职业。