

汇聚教师专长视野领域丰富的研究成果
展现教师专业发展导向精彩的实践案例

丛书执行主编：胡庆芳 林相标
首席学术顾问：顾冷沅
教师在研训中成长丛书

JIAOSHI ZHUANYE
FAZHAN
ZHUANCHANG DE SHIYE

教师专业发展：

专长^的视野

杨翠蓉 著



丛书执行主编：胡庆芳 林相标
首席学术顾问：顾冷沅
教师在研训中成长丛书



JI AOSHI ZHUANYE
FAZHAN
ZHUANCHANG DE SHIYE

教师专业发展：

专长的视野

杨翠蓉 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 张 羽
责任校对 徐 虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业发展: 专长的视野/杨翠蓉著. —北京: 教育科学出版社, 2009. 5

(教师在研训中成长丛书/胡庆芳, 林相标主编)

ISBN 978 - 7 - 5041 - 4334 - 1

I. 教… II. 杨… III. 中小学—师资培养—研究 IV. G635. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 043667 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989564
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷 莱芜市圣龙印务有限责任公司

开 本 787 毫米×980 毫米 1/16

印 张 11.25

字 数 190 千

版 次 2009 年 5 月第 1 版

印 次 2009 年 5 月第 1 次印刷

印 数 1 - 6 100 册

定 价 21.60 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

以学习的力量推动教师专业发展

学习活动贯串教师职业生涯的始终。职前,教师接受的是专业学位的学习,从而获得从事教育工作的行业资格证;随后,在教师漫长的职业生涯中,教师参与各种在职的学习,或是以教研组为单位的教学研讨活动,或是以课题项目为载体的研究性学习,或是以技能提高为目的的在职培训……总之,是学习的力量在推动着教师的专业水平发展。

迈克·富兰在《变革的力量:透视教育改革》中这样说道:“当教师在学校里坐在一起研究学生学习情况的时候,当他们把学生的学业状况和如何教学联系起来的时候,当他们从同事和其他外部优秀经验中获得认识、进一步改进自己教学实践的时候,他们实际上就是处在一个绝对必要的知识创新过程中。”^①教师的这种知识的创新过程其实就是学习。

1. 教师的学习是基于案例的情境学习

情境学习理论的研究表明,学习就是情境性的认知,“知什么”和“怎样知”是融为一体的。知识的学习离不开知识运用的情境;离开情境的知识学习,只能是机械地记忆知识,不可能和个人经验或现实社会产生联系,因此也不可能产生迁移和实践运用的效果。同样,教师的有效学习也不是纯概念的识记和新理论的接收,而是在生动的、鲜活的案例背景下的情境学习。正是生动而鲜活的案例架起了专家理论话语系统和教师实践话语系统之间的桥梁。

2. 教师的学习是基于问题的行动学习

教师的职业富有挑战性,社会、学校、学生及家长都几乎不约而同地要求教师是全面发展的集大成者。高负荷的日常工作和为了专业发展的学习往往在时间瓶颈面前矛盾重重。所以,针对教学实践中的问题进行专业性

^① 迈克·富兰. 变革的力量:透视教育改革 [M]. 北京:教育科学出版社, 2000.

的行动学习很好地把实践和学习结合了起来，学习成为工作中的一部分，实践中的诸多问题又在学习中得到解决。因此，教师的学习就是基于问题的行动学习。教师的行动学习包括三个方面的含义：（1）学习的目的直接指向教师的教学行为，学习的需要直接来自于教学中的问题。（2）教学实践成为学习的资源。教学实践为学习提供了生动的素材，学习不超越教学实践范畴。（3）教学实践的过程成为学习的过程，学习在教学实践过程中进行，即教学学习化，学习寓于教学过程之中。

3. 教师的学习是基于群体的合作学习

在社会建构主义看来，“学习就是知识的社会协商”^①。苏联心理学家维果茨基（Vygotsky）认为，人类的学习是在人与人之间的交往过程中进行的，是一种社会活动。学习的本质就是人与人之间的交往，是他人思想和自我见解之间的对话。在过去的很长一段时间里，人们片面地强调知识是对现实世界准确而客观的反映，以及学习是学习者个体内部心理加工的过程，所以得出学习完全是个人行为的狭隘结论。这有悖于人与知识的社会属性。正如弗莱尔（Flier）所言：“藐视团队合作而独自行动无疑是自杀的最好方式”^②。

4. 教师的学习是基于原创的研究学习

20世纪60年代，英国学校委员会和拉菲尔德基金会联合发起了“人文课程研究”的运动，以培养青年学生对人文课程的兴趣和爱好，斯滕豪斯（L. Stenhouse）担任指导中心的负责人。他在这次运动中提出了“教师即研究者”（Teacher as Researcher）的口号，力图改变教师在课程、教学和学习中的原有定位。长期以来，教育研究和教学实践脱节的现象非常突出，一般的情形是完美的教育理念在复杂变化的教学实践面前可望而不可即，最终成为空中楼阁而搁浅。时代呼唤教育研究工作者深入到教学实践中去，时代也要求从事教学实践工作的教师不仅仅是教案的执行者，还必须是教学问题的研究者，纯粹“教书匠”的时代已经结束。正如乔治·华盛顿大学教授南希·迪克（Nancy Dick）所言，教育教学研究的理想世界就是“再也没有思想家和实践者之分，所有的实践者都是思想家”。

^① J. D. 布兰斯福特，等．人是如何学习的：大脑、心理、经验及学校 [M]．上海：华东师范大学出版社，2002．

^② S. D. 布鲁克菲德．批判反思型教师 ABC [M]．北京：中国轻工业出版社，2002．

5. 教师的学习是基于经验的反思学习

美国马萨诸塞理工学院的哲学教授舍恩（D. Schon）在研究职业教育的过程中提出了“反思性实践”（reflective practice）的观点。1987年，美国教育研究学会专门召开了“21世纪教学管理与教师教育：促进教师成为反思性实践者”的专题研讨会。舍恩在大会上作了题为“促进反思性教学”的报告，提出了“教师即反思性实践者”的口号。1989年，美国心理学家波斯纳（G. L. Posner）提出了一个著名的公式：教师的成长 = 经验 + 反思。在过去，无论是教师的学习还是对教师的培训，总隐含着这样一个前提，即教师的教学以及课程的改革，其成败的关键在于教师是否掌握了一种好的理念、一套好的方法以及一系列行之有效的诀窍。因此，教师的学习和对教师的培训都是推崇“理论指导实践”的价值取向的。而“教师即反思性实践者”的论断指出这实际上是一种误导，因为教师从根本上不是他人观念的储蓄桶，无论这种观念多么正确和科学，都必然要经过教师的反思的检验。也就是说，他们的学习是反思性的学习，而不是简单地吸纳填充，并且教师在反思性检验的过程中，他们自身的经验也不断得到丰富、修正和完善，从而为今后新知识、新理论的检验提供强有力的支持。需要说明的一点是，从奉行专家提出的理论转向教师基于经验的反思学习，不只是个别人对教师发展的良好的愿望，也不是对专家理论研究的轻视，而是教师的工作性质决定了只有教师自身的研究和反思才能触及教学实践的本身，这是在对教师教学实践的性质和对教师实践智慧深刻理解和重视的基础上提出的促进教师专业发展的途径和策略，是对教师专业角色的重新认识和科学定位。因此，我们得出这样的结论：教师不再是匍匐在教育理论脚下唯唯诺诺的“侍者”，而是带着批判的、以审视的目光检验其真伪的“法官”。

从上述对教师学习的五大特征进行比较可以发现，教师以理论建构为追求的学习特征和在实践经验之上的反思学习的特征，具有更鲜明的时代烙印，是教师专业化发展对教师学习品质提出的更高要求。其中，教师学习的研究性质和反思性质与教师队伍的素质密切相关：（1）当师资队伍的整体素质基本不合格的时候，我们往往是以压倒一切的魄力去强调以案例讨论为主要形式的情境学习，因为这样，合格的教师可以通过类似的教学案例的解说帮助不合格的教师完成基本的教学要求。（2）当师资队伍的整体素质基本合格的时候，我们往往强调教师之间的合作学习、相互交流和经验共享，以及积极主动地寻求并解决教育教学中的实践性问题。（3）当师资队伍整

体素质完全合格并形成学习型组织的时候，这种组织的成员开始进入研究的状态，无论是以建构个人理论为追求的研究学习还是在实践经验之上的反思学习，其品质都在质的方向上与教学研究者和理论建树者靠近，并且他们的学习连同学习的结果都与自身的实践密切相关。

本着对教师学习特点的深入理解，以及对学习在教师专业发展中非凡作用的笃信，各学校和各专业支持机构在支持教师的研训过程中，积极进行了坚持不懈和富有创造性的探索与实践，积累了丰富的宝贵经验及生动案例。“教师在研训中成长”丛书试图把这些原创性和草根味俱浓的实践及经验集中予以展现、交流和分享。本套丛书首批将推出《听诊英语课堂：教学改进的范例》《校本培训创新：青年教师的视角》《教师专业发展：专长的视野》。

我们非常荣幸地邀请到了全国著名教育家顾泠沅教授、著名基础教育研究专家周卫研究员、上海市教育科学研究院普通教育研究所傅禄建所长，以及上海市教育科学研究院教师发展研究中心特聘研究员张玉华女士出任本套丛书的学术顾问。

希望本套丛书的出版能实现我们和谐奋进的研究团队的良好初衷！

胡庆芳 林相标

目 录

理论探索篇

第一章 教学专长概念提出的背景

对知识的关注是有效教学研究层层深入的必然结果。有效教学研究经历了四个阶段：有效教师的特征—教师的有效教学行为—教师的有效认知特点—教学专长。20 世纪 80 年代，教学专长的研究使得知识的解读、教师知识的解读、教师专业发展内容的解读不断涌现，层出不穷。教学专长的研究成果为教师专业发展提供了理论基础和实践支持，意义重大。

第一节 教师的有效教学 / 1

有效教学研究在不同时期有着不同的研究重点。最初是揭示有效教师的特征；20 世纪 60 年代行为主义的出现，研究揭示了教师的有效教学行为；紧接着在认知主义的影响下，研究又转而揭示教师的有效认知过程及特点。不同时期的研究成果对当时的教师教育有着重要的影响。

第二节 教学专长研究的概述 / 13

20 世纪 80 年代教学专长的提出影响着昔日和当今的教师培养。迄今为止,教学专长的研究结果为教师的专业发展提供了坚实的理论基础。它不仅明确了教师专业发展内容,还明确了教师专业发展阶段、专业发展方式。

第二章 专长视野下教师专业发展的内容

教师专业知识的认识存在两种分歧,有学者认为它应是组成教师知识的基础,另一些学者认为它还包括实践性知识。专长研究倾向认为,专家教师所表现出的知识才是教师专业发展的内容。对专家教师的教学专长研究发现,专家教师不仅有理论的知识,还有实践的知识。更为重要的是,专家教师表现出与新教师不同的知识组织。

第一节 两种教师知识取向 / 21

理智取向的研究者纷纷对教师教学所需的知识进行了不同的划分,但是他们都认为,教师作为一个专业,学科知识是教师知识的核心,教学法—内容知识是教师专业所独有的知识。实践取向的研究者从教师实践出发,更为强调实践性知识对于教学的重要性。他们关注教师实践性知识的形成与应用。

第二节 专家教师教学中运用的知识 / 28

教学专长研究采用专家—新手的比较研究范式揭示出专家教师与新教师在教学计划阶段、教学实施阶段、教学评价阶段的教学行为差异和认知差异,并把上述差异归结为专家教师有着精致的、丰富的、相互联系的教师知识组织。

第三节 教师知识的再认识 / 34

随着教学专长研究的深入,研究者明确教师的学科知识的特点,区分它与其他领域专业人员的学科知识的不同;具体阐述教师的教学法—内容知识及其获得;重点强调教学常规这种一般教学法知识的重要性;还描绘了专家教师的知识组织方式。

第三章 专长视野下教师专业发展的阶段

专长视野下的教师专业发展阶段观主要有三种,各有侧重。它们分别是:伯利纳提出的关注专长的教师专业发展阶段观;格莱兹提出的关注专长获得的教师专业发展阶段观;亚历山大提出的关注非认知因素的教师专业发展阶段观。在此基础上,详细阐述不同阶段的教师的认知特点与人格特点,从而为不同阶段教师的专业发展提供翔实的依据。

第一节 教学专长发展阶段观 / 43

伯利纳描绘了从新教师到专家教师这一教学专长发展变化过程:从相互独立、有意提取的知识逐渐过渡到相互联系、自动化的知识组织。格莱兹描绘了不同阶段的教学专长的获得方式:新教师更多依赖教师共同体;熟练教师更多依赖师徒制;专家教师更多依赖着意练习。亚历山大描绘了新教师、熟练教师、专家教师的知识、策略与兴趣的差异。

第二节 不同专业发展阶段的教师认知特征 / 48

新教师的职业信念与现实是冲突的,他们的知识是零碎的、孤立的,因此他们在教学过程中不能有效地进行注意、决策和评价;熟练教师的职业信念是深刻的、稳定的,他们具有相互联系的知识组织,因此他们教学娴熟,在教学过程中能有效地进行注意、决策和评价;专家教师将自己看成是“熟练的新手”,他们在日常教学中会表现出熟练教师的认知特点,但是在解决疑难教学问题时表现出独有的元认知过程。

第三节 不同专业发展阶段的教师人格特征 / 54

新教师处于“学生”角色向“教师”角色的转换过程中,他们的人格特征除了受本人的性格、气质等影响外,还深受角色适应与转换的顺利程度的影响;熟练教师在熟悉教学、工作稳定后,受内在与外在环境的不同影响,在人格上出现了分化,存在三种不同的人格类型;专家教师与前两者相比,情绪更稳定,教学动机更高,更乐于探索求新。

第四章 专长视野下教师专业发展的促进

教学专长不仅强调教师的知识,更为强调知识间的联系。为了让教师获得相互联系的知识组织,专长视野下的教师专业发展根据教学专长的特点,根据不同阶段教师教学专长的特点,提出了针对新教师、熟练教师、专家教师的专业发展模式和专业发展策略。在此基础上,又结合教师的日常教学实践衍生出各种具体的、可执行的专业发展活动。

第一节 注重教学专长的教师专业发展模式 / 60

高校组织的教师专业发展模式主要采用课程的方式以拓宽教师的理论知识,提高他们的理论水平;PDS 的教师专业发展模式联合高校、中小学的力量,通过合作培养、课题研究的方式促进师范生、中小学教师、高校教师理论与实践知识的联系;校本培训的教师专业发展模式通过教师的教研结合促进实践知识的形成、巩固与提升。

第二节 适于专长发展的教师专业发展策略 / 65

根据学习理论,根据格莱兹的教学专长发展观,提出了适于不同阶段教师的专业发展策略:自我解释、着意练习、认知学徒制、合作学习,阐述了上述策略的特点及一般过程。

第三节 促进教师专长的专业发展活动 / 72

依据教师专业发展策略,结合教师的工作情境,提出这些日常活动能促进教师的专业发展:备课、教学评价与反思、师徒结对、教师学习共同体。同时阐述了作为促进教师专业发展的日常活动的内容和要求。

实践案例篇

第五章 中小学里的教师专业发展

案例中的学校的教师专业发展活动颇具有可执行、可操作、全员参与的特点。首先,该校根据学校理念、教师

知识特点,制订出校本培训的总目标、分目标及发展原则,具有相应的执行机构、规章制度作保障,体现出可执行性;其次,该校结合时代背景、教师心理、学科特点开发了各种具体的教师专业发展活动,体现出可操作性;再次,通过不同教师专业发展个案的阐述、分析,展示该校的校本培训活动做到了全员积极地、热心地参与。

第一节 基于校本的教师专业发展的机制建设 / 80

在对该校所有教师的现状调查分析的基础上,不仅明确了该校教师的发展总目标,还明确了新教师、熟练教师、专家教师的专业发展目标;不仅制订了促进校本培训顺利展开与深入的各种规章制度,如教研活动制度、课题制度、教研考核评价制度,还形成了具有该校特色的教师专业发展活动,如磨课中的花色接龙、车轮大战以及网上研讨的智慧加油站、主题接龙等。

第二节 基于校本的教师专业发展活动 / 87

新教师通过“顾影自怜”、“课堂协助”、“教学沙龙”总结了自己教学中的经验与教训,获得相关的教学理论与策略;熟练教师通过“顾影自怜”、“车轮大战”、“专题攻关”等活动分析自己教学中的优势与不足,集思广益,奉献教学经验,吸取教育教学理论;专家教师通过“出国研修”、“自主实验”拓宽教育视野,吸取国外经验,并做到教育理论与经验的完美结合。

第六章 教师专业发展学校里的教师专业发展

目前,我国促进师范生、高校教师、中小学教师发展

的教师专业发展学校较少。我们选取了两所教师专业发展学校,主要介绍教师专业发展学校的体制建设、运行机制,着重阐述专业发展学校的中小学教师,尤其是骨干教师,在专家学者的指导下的专业成长。

第一节 教师专业发展学校的建设 / 111

中小学与高校就教师专业发展中存在的问题制订了教师专业发展学校的总目标、教师发展规划,尤其是骨干教师的专业发展规划;形成了教师专业发展坊、教师专业发展周、教师专业发展日等系列载体;推出了学术沙龙、课题研究、观摩研讨等专业发展策略。

第二节 教师专业发展学校的活动 / 115

教师专业发展学校中高校教师与中小学教师的相互合作,丰富了师范生的培养途径,促进了在职教师,特别是骨干教师的专业发展。通过专家学者的讲座,丰富了在职教师的教育理论;通过专家学者的启示,促进了在职教师的行动反思;通过专家学者的课题参与,促进了在职教师教学经验的升华。

第七章 高等院校支持的教师专业发展

案例中高校承办的新教师、专家教师的教育项目体现出理论指导+实践生成的特点,做到了促进各类教师知识的相互联系,促进理论知识与实践知识的相互联系。但这两项教师教育项目又各有侧重。

第一节 高校组织的新教师教育项目 / 123

新教师教育项目根据新教师的特点,在理论培训上注重各区教研员、一线专家教师的理论指导,更容易与实践相联系,在实践培训上强调新教师的教学观摩、教学实践,保证理论与实践的相互影响,强调新教师的个人反思、合作学习,保证学有所思、学有所得。

第二节 高校组织的专家教师教育项目 / 129

专家教师教育项目根据其特点分别给每位专家教师配备理论导师和实践导师,通过全国知名学者的理论讲座开阔学术视野、开启实践反思,通过与实践导师的教学研究做到理论指导实践,促进实践水平的提升。

第八章 例说教师教学专长发展的成效

教师专业发展活动有两大评价指标:一是教师对专业发展活动的满意度评价和教师教学实践的变化;二是学生学业成就的变化。通过这两大指标,我们对前面三个个案采用文献检索、问卷、访谈的方式进行了追踪调查,发现教师对这些教师专业发展的具体实施方案给予了肯定,认为它们能促进自己的教学、班级管理和教学研究。

第一节 基于校本的教师专业发展成效 / 141

中小学里的教师专业发展成效显著,该校教师在短短几年间分别获得国家级、省部级等各项科研奖项和教学奖项。教师的教学还促进了学生的学业成就,如该校小学语文教研组对作文教学的实验大幅提高了学生的作文水平。

第二节 基于 PDS 的教师专业发展成效 / 146

教师专业发展学校促使学校教师积极科学地反思,提高了教师,尤其是骨干教师的科研兴趣和能力,促成了教师教学观念的改变。

第三节 基于高校的教师专业发展成效 / 150

通过对新教师的问卷调查发现,高校支持的教师专业发展提升了他们的教学信心,改变了他们的知识组织,促进了理论知识与实践知识的联系。通过对专家教师的深度访谈发现,该专业发展活动拓宽并提升了他们的知识视野,启示了他们今后的教育教学活动。

后记 / 159

理论探索篇

第一章 教学专长概念提出的背景

师者，所以传道、授业、解惑者也。自始以来，人们就认识到教师在形成社会规范、传递人类文明、推动社会进步中的重要作用，从而对教师的特性、素质、技能等进行了一系列探索，以培养最有效的教师，进而培养出能适应社会、推动社会发展的学生。因此，要了解教师的专业发展，必然要先对有效教师进行一次历史的追踪，了解早期人们对有效教师的特征的认识，了解早期有效教师的方式和途径。

第一节 教师的有效教学

有效教师往往和有效教学联系在一起。但在不同时代，人们对有效教师 and 有效教学的认识不同，研究的侧重点也不同。

一、有效教师的特征

(一) 有效教师的特征

教师与学生共同参与教学的过程，似乎学生在学习期间最能体会到教师教学水平的高低，似乎他们最有资格去评定教师的好坏。因此，最早认识有效教师的特征是采取学生对教师进行教学评定的研究，得出有效教师与无效教师的特征。研究者们发现，学生对有效教师的评价往往具有“温暖的”、“受欢迎的”、“热情的”、“有名声的”等特征。下表列出了各国学生所喜欢