



信息化时代的 教师专业学习

教师行动学习模式研究

杨彦军 / 著

中国社会科学出版社

非
外
借

信息化时代的 教师专业学习

教师行动学习模式研究

杨彦军 / 著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

信息化时代的教师专业学习: 教师行动学习模式研究/
杨彦军著. —北京: 中国社会科学出版社, 2018. 9

ISBN 978 - 7 - 5203 - 2637 - 7

I. ①信… II. ①杨… III. ①师资培养—研究—中国
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 124965 号

出版人 赵剑英
责任编辑 刘晓红
责任校对 周晓东
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 [http: //www. csspw. cn](http://www.csspw.cn)
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2018 年 9 月第 1 版
印 次 2018 年 9 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 16. 75
插 页 2
字 数 258 千字
定 价 76. 00 元



凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换

电话: 010 - 84083683

版权所有 侵权必究

南昌大学社会科学学术著作出版资助项目
(项目批准号: NCU2017P003)

教育部人文社科项目“教师网络研修社区中团队认知涌现的干预策略研究”成果
(项目批准号: 14YJC880099)

前 言

传统技术理性的教师教育方式造成了教师学习中理论与实践的割裂，致使教师在各种专业学习活动中所学的理论知识难以转化为其实践技能。现代信息技术作为活跃的变革性因素融入教师教育领域，但至今并没有在促进教师学习方面取得突破性进展。已有研究显示，有效的在职教师教育策略应当具有以校为本、基于实践共同体、深入学科教学、重视实践反思、有效依托外部资源、实现教研训有机结合等特点。在整体把握教师教育发展趋势和总结自身多年实践经验的基础上，笔者提出，信息技术赋能的教师行动学习是化解教师教育中理论学习与教学实践相脱离困境的出路，也是探索信息技术促进教师学习有效途径的切入点。

本书以网络环境下教师课例研究的过程和相关学习资源为研究对象，旨在探索信息化时代教师学习的有效模式及信息技术促进教师学习的有效途径。研究分两大部分展开，首先，通过文献分析对在职教师教育相关问题展开理论研究，阐明信息技术支持教师行动学习模式的基本内涵；其次，基于该模式展开实证研究，通过实地观察、问卷调查、内容分析等方法深入了解该模式的内在运行机制。基于以上研究思路，综合理论研究和实证研究的结果，本书形成如下主要观点和结论：

(1) 提出行动学习是一种生态取向的在职教师教育模式。在职教师教育实践经历了从理智取向、实践—反思取向到生态取向的发展历程，所采取的主要培训模式经历了从“先知后行”“先行后知”到“知行合一”的发展历程。行动学习围绕实际问题的解决展开团队研讨或结构化知识学习，能实现教师“实践”与“学习”的有机结合和相互创生，是一种生态取向的在职教师教育模式。

(2) 提出信息技术支持教师专业学习的方式是创建教师学习支持服务体系。信息技术对教师学习的影响不只是个别技术产品对局部学习活动的影响,而是对教师生活方式、学习方式的革命性变革和浸入性影响,应将教师学习置于各项现代信息技术形成的“技术场域”内考察。技术场域是由技术系统内各类技术构成的技术实践空间。技术支持的教师学习就是在现有技术场域下创建教师学习的技术情境。其中,网络学习共同体、教育性课程材料和专家指导等是成功教师学习技术情境中的核心要素。

(3) 阐明了教师行动学习模式的内涵。教师行动学习是以课例研究为载体,以实践共同体为依托,以面向信息化的教师实践性知识发展为目标,以系统的学习支持服务体系为支撑的在职教师教育模式。课例研究过程包括教学准备、教学实施、互动评课和总结反思四个阶段和若干个具体环节。教师行动学习的方式包括行动中学习、反思中学习、研讨中学习、观摩中学习和行动后学习等。

(4) 提出了教师学习支持服务体系的内涵。网络学习资源、远程互动指导、实地互动指导和传统继续教育共同构成了教师学习的技术场域,为教师的行动学习提供灵活多样的支持服务。网络学习资源类以微型网络课程和优秀教学案例为主,远程互动指导类包括专家远程指导、网络名师工作室和网络研修社区等多种形式,实地互动指导包括专家巡回指导、送研送培进校等形式,传统继续教育类包括短期集中培训、外出访问交流、自主学习等形式。

(5) 教师行动学习中的实践性知识生成与共享机制。教师实践性知识的生成要经历从公共知识到信奉的理论、成熟概念、实践性知识和个人理论转化的发展历程,符合“维果斯基学习圈”(Vygotsky's Cycle)关于有效学习发生必须经历的四个心理过程的分析,即通过“内化”“转化”“外显化”和“社会化”的过程实现教师理论知识学习、教学观念转变、教师行为模式改变和角色身份转换的综合过程。教师行动学习中知识共享与生成的促进策略包括通过公开表露缩小隐藏区、通过回应反馈缩小盲目区、通过概念输入缩小未知区和通过实践反思拓展开放区。

目 录

第一章 在职教师教育现状及转型	1
第一节 在职教师教育现状的反思	1
一 教师教育及其相关概念界定	1
二 我国在职教师教育的发展历程	5
三 我国在职教师教育存在的问题	8
四 对我国在职教师教育的反思	13
第二节 在职教师教育的范式转型	19
一 教师教育范式转型研究现状	19
二 教师教育转型研究相关问题分析	23
三 范式理论及教师教育范式分类	27
第三节 在职教师教育模式的变迁	31
一 教师教育转型的理论基础	31
二 在职教师教育的取向转变	42
三 在职教师教育模式变迁	44
第二章 生态取向的教师教育实践模式研究	49
第一节 生态取向的教师教育实践	49
一 教师专业发展学校	49
二 英国校本教师培训	51
三 课例（授业）研究	52
四 我国教师校本研修	59
第二节 行动学习与在职教师教育	63

一	行动学习研究概述	64
二	行动学习的理论基础	71
三	行动学习与在职教师教育	72
四	行动学习是一种生态取向的教师教育模式	76
第三章	教师专业学习若干本质问题研究	78
第一节	教师专业发展研究现状	78
一	教师专业成长阶段理论	78
二	教师专业学习的知识基础研究	91
三	面向信息化的教师实践性知识研究	102
第二节	教师专业学习研究的进展述评	115
一	教师专业学习研究的历程	115
二	教师专业学习的内涵研究	117
三	教师专业学习的性质研究	126
四	教师专业学习的途径研究	129
五	教师专业学习机制与影响因素	133
六	教师专业学习研究述评总结	137
第四章	技术支持的教师专业学习研究	139
第一节	技术场域观的确立	139
一	技术是什么	139
二	技术的形态论研究	147
三	技术的价值论研究	153
四	技术哲学研究现状述评	157
五	技术场域观的确立及对教师学习研究的启示	163
第二节	信息技术支持教师学习的关键策略研究	165
一	技术支持教师学习的典型案例分析	166
二	技术支持教师学习的关键策略分析	175

第五章 教师行动学习模式建构	184
第一节 教师行动学习模式内涵	184
一 教师行动学习的载体：课例研究	184
二 教师行动学习的旨归：面向信息化的实践性 知识	187
三 教师行动学习的途径：行动中的学习和行动 驱动的学习	188
四 信息技术支持教师学习的方式：教师学习支持 服务体系	192
第二节 教师行动学习支持服务体系	194
一 网络学习资源类	194
二 远程互动指导类	197
三 实地互动指导类	199
四 传统继续教育类	199
第六章 教师行动学习内在机制研究	201
第一节 实践性知识生成机制研究	201
一 维果斯基学习圈	201
二 行动学习中的实践性知识生成机制	203
第二节 实践性知识发展促进策略研究	207
一 乔哈瑞视窗（Juhari Window）	207
二 行动学习中教师知识共享与生成促进策略	210
三 行动学习中实践性知识的综合促进策略	215
第三节 教师行动学习中的知识协同建构机制	216
一 课例研究的基本流程梳理	217
二 Stahl 的知识建构过程模型	218
三 课例研究中的教师知识协同建构	219

第七章 研究结论与反思	222
第一节 研究结论与主要观点	222
一 对相关基本问题的认识	222
二 教师行动学习模式的内涵	224
三 教师实践性知识的生成与共享机制	226
第二节 研究反思与展望	227
一 本书的创新之处	227
二 需要深入研究的问题与建议	228
参考文献	230

第一章 在职教师教育现状及转型

在职教师是一切教育改革理念的重构者和践行者，他们的素质在很大程度上决定着教育改革的成效。因此，近年来国内外实施的大部分教育改革项目，都将对在职教师的教育问题作为重要方面加以综合考虑，给予优先部署。当前，在职教师教育的主要困境是教师在各种专业学习活动中所学的理论知识难以转化为其教学实践技能。现代信息与传播技术（ICT）的发展似乎为应对在职教师教育的种种困境提供了持续的希望，逐渐成为近年来各类在职教师教育项目提升其质量不可或缺的变革性要素，但实践表明 ICT 的广泛应用并未为在职教师专业学习质量的提高产生实质性影响。信息时代需要对在职教师专业学习的诸多本质性问题进行重新思考。

第一节 在职教师教育现状的反思

一 教师教育及其相关概念界定

（一）教师教育发展历程

1681 年，法国天主教神父拉萨尔创（Lasalle）建了训练小学教师的教师讲习所，由此拉开了人类历史上对教师进行专门培养的序幕，教师职业开始从众多职业中分化出来，“师范教育”随后成为指称这一实践和研究领域的学术用语。20 世纪初，美国教育家杜威（John Dewey）曾提议成立新的教育学院，应该像培养建筑师、工程师、医生和律师一样来培养教师，30 年代，教师专业化已经成为一个“充满希望的

信号”。^① 1955 年,世界教师专业组织在土耳其伊斯坦布尔召开会议强调建立完善的教师专业组织,为教师争取更多的权利和更高的社会地位。1966 年联合国教科文组织和国际劳工组织在《关于教师地位的建议》中首次以官方文件形式提出教师专业化的概念以来,由此引发的教师专业化运动进入了一个增速发展的历史时期,成为世界教师教育的潮流和趋势。^② 受终身教育理念的影响,1975 年,联合国教科文组织第 35 届国际教育会议通过决议,强调教师职前培养和在职培训相统一的必要性,教师职前培养与在职培训“一体化”理念深入人心,将之前重点指向在校职前教师教育的“师范教育”和指向在职教师培养的“教师培训”逐渐融合并延伸为关注教师一生专业发展的“教师教育”。20 世纪 80 年代以来,教师专业化由对教师“量”的急需向对教师“质”的提高转变,要求教师不仅具有深厚的学科知识,还要有丰富的—般教学法和学科教学法知识。^③ 1980 年 6 月 16 日,一篇题为《救命!教师不会教!》的文章在美国引起了公众对教师质量的担忧和关注,拉开了世界范围内以提高教师素质、促进教师专业发展为核心的教育改革序幕,教师专业发展成为人们关注的焦点。尽管国内外众多学者对教师专业发展有各自的界定,但它一般被理解为教师由非专业人员成为专业人员的过程,即“教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程”。^④ Day (1999) 综合众多学者的观点提出一个颇具包容性的界定:教师专业发展包含所有自然的学习经验和有意识组织的各种活动,这些经验和活动直接或者间接地让个体、团体或学校得益,进而提高课堂的教育质量。^⑤ 教师专业化路径可以从两个层面来分析:①社会学视角的群体专业化策略,强调教师群体的、外在的专业地位提升的专业

① 陈永明:《现代教师论》,上海教育出版社 1991 年版,第 170 页。

② 刘旭东、吴银银:《我国教师实践性知识研究十年:回顾与反思》,《教师教育研究》2011 年第 5 期。

③ 王卫军:《教师信息化教学能力发展研究》,博士学位论文,西北师范大学,2009 年,第 19 页。

④ 叶澜、白益民:《教育角色与教师发展新探》,教育科学出版社 1996 年版,第 226 页。

⑤ Day, C., *Developing Teachers: The Challenges of Life Long Learning*, London: Falmer, 1999, p. 4.

化。该层面的教师专业发展存在两种不同的取向：第一，谋求整个专业社会地位提升的工会主义（Trade unionism）取向，它以罢工为主要形式谋求社会对教师专业的认可和教师经济地位、工作条件的改善；第二，强调教师入职高标准的专业主义（Professionalism）取向，通过制定专业标准和规范，要求专业人员改善对社会的专业服务水平。^②注重个体的、内在的、主动的、终身的教师专业发展^①，强调教师能力的发展和学校教学质量的提高，也称为“教师专业学习”。它可以被理解为教师增长专业知识、形成专业技能、提高专业能力，实现角色与身份转变的过程。20世纪90年代初，伴随着对教师专业发展概念隐含教师主体地位被忽略、脱离教学实践等方面的批判，教师学习的概念逐渐凸显并成为一个个逐步取代前面概念的专业术语。^②教师学习这一研究领域最早兴起于美国，1985年由美国教育部教育研究与改进办公室资助，在密执根州立大学教育学院成立“美国教师教育研究中心”，该中心为期五年的研究发现，教师发展的研究必须重视教师学习的研究。因而于1991年用“美国教师学习研究中心”取代原来的机构名称，由此拉开了教师学习这一研究领域的序幕。^③

（二）教师教育相关概念辨析

教师教育和教师专业发展、教师培训、教师学习等概念之间的关系比较复杂，大多数研究者在实践中一般不加以严格区分。通过前面的梳理可以看出，作为指代这一实践和研究领域的学术用语，自17世纪培养教师的专门活动出现以来，“师范教育”成为这一领域的主流称谓；20世纪五六十年代，随着国际上将教师职业推向专业化运动的兴起，注重教师个体内在能力发展的专业化运动者推动了针对在职人员的“教师培训”的发展；70年代中期随着终身教育理念的提出，教师职前培养与在职培训“一体化”理念深入人心，重点指向职前教师培养的“师范教育”和在职教师专业化的“教师培训”逐渐融合并延伸为关注

① 单中惠：《教师专业发展的国际比较》，教育科学出版社2010年版，第5页。

② 王凯：《教师学习：专业发展的替代性概念》，《教育发展研究》2011年第2期。

③ 肖正德、张素琪：《近年来国内教师学习研究：盘点与梳理》，《全球教育展望》2011年第7期。

教师一生专业发展的“教师教育”；80年代前后，随着美国国际竞争力和经济地位受到严重威胁，美国政府和公众将矛头指向了对教师素质的担忧，教师专业化的内在矛盾由对教师“量”的急需向对教师“质”的提高转变，“教师专业发展”作为一个涵盖促进教师专业能力成长和教师职业地位提升的综合性概念被广泛使用；90年代伴随着对教师专业发展概念隐含教师主体地位被忽略、脱离教学实践等方面的批判，教师学习的概念逐渐凸显并成为逐步取代前面概念的专业术语。^①目前，在国内这些概念几乎在不加以严格区分地并行使用，并且由于研究者关注的教师群体不同（职前教师或在职教师），其概念所指的内涵也存在较大差异。本书中关涉的只是在中小学在职教师，对职前教师（师范生）教育的相关问题并无涉及，因而以下所称“教师”专指中小学在职教师。并且为了行文的规范，本书中将对这些概念作如下界定：①教师专业发展：是指教师在各种因素影响下内在专业结构不断更新、教师专业角色不断演进和职业地位不断提升的过程。这些影响因素可以包括教师自然成长引起、不可预期的外部环境等方面的自在因素，也可以是教师主动获得或外部环境有目的施加的自为因素；发展的内涵既包括教师个体专业结构和专业角色的发展，也包括教师群体智慧的丰富和教师职业社会地位的提升。②教师教育：是指有目的、有计划、有组织地对教师专业发展施加干预措施的过程，即由外部自为因素引发的教师专业发展的过程。这些干预措施既可以是一项具体的培训活动，也可以是一项与教师发展相关的政策措施或改革项目；产生的效果既可以是教师个体的发展，也可以是教师群体或教师职业的发展。③教师（专业）学习：是指教师获得专业知识、专业技能和专业能力更新和演进以及教师个体专业角色和专业身份转变的过程。这种转变可以是自在因素引发的，也可以是自为因素促成的；所产生的效果主要是教师个体内在专业结构的更新、教师群体智慧的丰富和教师群体成员关系的改变。

可以说教师培训是教师教育的一种形式，教师教育是促进教师学习的一种方式，教师学习是实现教师专业发展的一种途径。一般情

① 王凯：《教师学习：专业发展的替代性概念》，《教育发展研究》2011年第2期。

况,本书中在称谓涉及通过外部干预来促进教师发展的实践和研究活动时统一用“教师教育”,在侧重描述教师内在专业结构发展问题时统一使用“教师(专业)学习”来指代。当然,由于不同时期的研究成果在称谓上不同甚至存在混用的情况,但为了客观反映原作者思路,因而在引文等部分对称谓不作统一处理。

二 我国在职教师教育的发展历程

(一) 我国在职教师教育发展的历史

1972年,英国著名的《詹姆斯报告》(又称为《师范教育和师资培训调查委员会的报告》)第一次将教师培养的过程划分为个人教育与职前教育、入门训练、在职教育与培训三个连续的阶段,由此确立了教师教育的连续化与终身化的发展方向。该报告引发了世界各国对在职教师教育的关注。1978年以来,我国的在职教师教育经历了以下三个发展时期。^①

(1) 学历补偿教育时期(“文化大革命”后到20世纪80年代末)。由于“文化大革命”期间我国基础教育教师队伍受到了严重的破坏,原本业务强的教师或受到批判或因政治因素的影响放弃了对学业的追求;“文化大革命”后新组建的教师队伍,有大部分为“文化大革命”期间的“工农兵学员”,专业水平普遍不高。因此,“文化大革命”结束后的头十年我国在职教师教育的目标,主要是针对师资队伍短缺以及低质量、低水平教师素质的现状,致力于提高教师的教育教学能力,并对广大在职教师进行学历型的补偿教育。当时采取的主要策略是:恢复师范院校的师范生教育,恢复或重建各级各类市区教育学院、教师进修学校以及高等师范院校的函授教育,使其形成三级教师培训网络。1978年10月,教育部在《关于加强和发展师范教育的意见》中进一步指出,要力争在三五年内,经过有计划的培训,使现有文化业务水平较低的小学教师大多数达到中师毕业程度,初中教师在所教学科方面大多数达到师专毕业程度,高中教师在所教学科方面达到师范学院毕业程度。到1989年年底,

^① 吴遵民、秦洁、张松龄:《我国教师继续教育的回顾与展望》,《教师教育研究》2010年第2期。

我国初中教师达到高师专科学历的比率已从 1977 年的 9.8% 上升到 41.3%，高中教师达到本科学历的比率已达到 43.5%；同时全国更有 30 万左右的中小学教师取得了教师专业合格证书。

(2) 素质提升培训时期（20 世纪 80 年代末至 90 年代末）。随着教师学历补偿任务的逐渐完成以及教师文化水平的提高，在职教师培训的工作重心亦随之发生转移，如何进一步提高教师思想政治水平以及业务水平已成为新的发展目标。而传统上的教师在职培训也开始转向教师继续教育的发展方向。其主要标志是 1990 年 12 月召开的全国中小学教师继续教育工作座谈会。会议特别对教师继续教育概念进行了明确的界定，指出：“教师继续教育是指对已达到国家规定学历的教师进行以提高政治思想素质和教育教学能力为主要目标的培训，主要包括新教师见习培训，骨干教师培训和对部分骨干教师提高学历层次的培训。”此后，国家教委又在 1991 年 12 月《关于开展小学教师继续教育的意见》及 1999 年出台的《中小学教师继续教育规定》中，相继对中小学教师继续教育的类型、教育教学机构与形式、教学时间及条件保障、行政管理和奖惩措施等作了具体规定，全国性的中小学在职教师教育工程由此拉开了帷幕。

(3) 专业能力全面提升时期（20 世纪 90 年代末至今）。20 世纪末，在全面推进素质教育和基础教育改革的大背景之下，我国在职教师教育又迈入了一个新的发展时期。这一阶段的主要特征是：从宏观的层面来看，我国已开始从国家战略的高度来关注继续教育，同时将在职教师教育与构建终身教育体系紧密地联系在一起。从微观的角度看，在职教师教育的内容更加关注于教师的专业化发展，关注于探索在职教师教育的多元模式，以及关注教师能力与素质的全面提升。2002 年 11 月，党的十六大报告中再次强调，要“加强职业教育和培训，发展继续教育，构建终身教育体系”。2004 年，教育部又颁布了《关于支持“全国中小学教师继续教育网”开展远程中小学教师非学历培训试点工作的通知》，提倡通过利用互联网而使中小学教师的继续教育更加便利、对象范围更加广泛，并着力探索新形势下教师继续教育的多种有效模式。2010 年我国教育部、财政部开始实施旨在提高中小学教师整体素质的“中小学教师国家级培训计划”（以下简称“国培计划”），不但掀起了新

一轮在职教师教育的高潮，还探索出了多种培训在职教师教育新形式。^①

（二）当前我国在职教师教育的主要形式

我国在职教师教育走过了学习补偿和素质提高两个阶段，目前正处在全面提升教师能力素质的专业发展时期。在长期的实践中探索出了多元化的在职教师教育形式。从教师参与专业学习的组织方式是“个体”还是“群体”、教师专业学习的场所是“在场（校本）”还是“离场（校外）”两个维度，可将在职教师教育的主要形式分为自主学习、脱产进修、骨干培训和校本研修四大类。每种类型的特点各不相同，具体实现方式也各异，如图 1-1 所示。



图 1-1 在职教师专业学习的主要形式

（1）自主学习。即教师在工作场所主要依托自身开展的专业学习活动。教师作为学习者对学习的进程、内容、方式等能进行有效的自我计划、调控，是具备自主性特征的自我导向学习。^② 实现形式有理论学习（阅读书籍、阅读期刊）、案例学习（教学方案、名师课堂、同伴案例、自身案例、教育故事）、教育叙事研究、请教远程专家等。

^① 龚宝成、胡志琦、贡恩喜：《“国培计划”有效路径：网络远程培训》，《山西广播电视大学学报》2012 年第 1 期。

^② 刘君源、时俊卿：《教师专业化发展策略》，首都师范大学出版社 2006 年版，第 83 页。