



校本研修理论与实践丛书
丛书主编◎顾泠沅 王 洁

行动教育

教师在职学习的范式革新

王 洁 顾泠沅◎著

Professional Learning



华东师范大学出版社

校本研修理论与实践丛书
丛书主编◎顾泠沅 王 洁

行动教育

教师在职学习的范式革新

王 洁 顾泠沅◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

行动教育——教师在职学习的范式革新/王洁, 顾泠沅著. —上海: 华东师范大学出版社, 2007. 2

(校本研修理论与实践丛书)

ISBN 978-7-5617-5230-2

I. 行… II. ①王…②顾… III. 师资培养-研究
IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 023184 号

行动教育——教师在职学习的范式革新

著 者 王 洁 顾泠沅
策划组稿 沈 兰
文字编辑 沈 兰
责任校对 王丽平
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsdbook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.5
字 数 201 千字
版 次 2007 年 3 月第一版
印 次 2007 年 3 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5230-2/G·3071
定 价 25.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

序言

中国的基础学校都有“教研组”，而且由此产生出各级专职的“教研员”队伍，这一传统已延续了半个多世纪。我是在“文革”动乱之后进入这支队伍的，迄今已有 35 年了，其间从事的工作虽有变动，但与“教研”之间，“向来情义比瓜葛，万事略不显叮咛”，深深牵连、又不守界规的关系，却始终如一。大概是 1986 年吧，教育界刮起一股风，说教研室是“考研室”，助长应试，没有存在的必要。当时正好教育部部长要我去汇报青浦教育改革的情况，又谈起教研室的事，我说，至少从我所经历的几个时段来说，什么时候重视并发挥教研室的作用，那时基础教育就进步就发展；什么时候取消或否定教研室，那时基础教育就停滞就倒退。又过去 20 年了，时下的课程改革如火如荼，我仍然信奉这样的观点。如今更令人感慨的是，在中外学校教育工作越来越浮躁、教研之风日见异化的时候，真正意义上的学校教研工作就愈益显出其重要性。新世纪初的 2004 年，我在上海与日本教育学会会长佐藤学有一次短暂的交谈。他告诉我，他观察日本课程改革近 20 年，进过 5 000 间课堂，深切感到课程改革真要落到实处，学校教学真要有所革新，必须敞开每间教室的大门，相互评论，不断改进，而且除此之外别无他法。任何急躁的做法，对学生没有好处，对老师更没有好处。我觉得他的判断确是一语中的。这种感悟与中国的传统文化一脉相承，也就是《礼记·学记》所说的“相观而善之谓摩”，《诗经·卫风·淇奥》所说的“如切如磋，如琢如磨”。

早在 100 年前，约翰·杜威在论述教师培训时说：“在所有行业中，教师是最后被视为需要特殊职业准备的职业，所以，教师应尽力从其他职业里，去寻找更加广泛和成熟的经验进行学习。”这句话被后来的施瓦布、舒尔曼所重视，比照其他职业归纳出了教师成为成熟职业的若干共同要素，开启了教师专业化之先河。杜威所谓其他成熟的职业，包括了建筑师、工程师、医生等。这些实践性

的职业,最主要的培训途径是做中学,最有效的培训经验是案例讨论,包括建筑方案、工程图纸、医案等。到了20世纪70年代后期,随着教育研究中现象学和解释学的抬头,还有质的研究方法的广泛采用,案例讨论理所当然地被引入到教师教育的领域,以案例为载体,才能把教育理论与实际操作联系起来。事实表明: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。于是,大家看到哈佛大学的案例教育,匹茨堡大学的课例研究,就像发现新大陆那样,着实兴奋了起来。20世纪90年代末,我随教育部一个代表团出访美国,用心考察了那里的教师教育新模式——案例讨论。舒尔曼、斯丁格勒教授等亲自为我们作示范,案例讨论打破了培训者讲、受训者听的被动格局,双方在热烈讨论中都成了教师教育的主人,理论不再是教条,而是实际使用的准绳。可是,我也从中发觉,停留于讨论、争论是不够的,美国同行的这种培训实效也有不尽如人意之处。究其缘由,那是因为建筑师、工程师、医生职业与教师这个职业并不完全一样:比如前者技术含量高,常以文本知识为主;后者艺术要求高,常以经验知识为主。前者采用书面个案讨论,优秀的文本、图纸能复制出同样的效果,因此培训很有建树;后者却还须在反复实践中作行为自省与调整的跟进才能奏效,“同样的教案不能复制出同样的效果”。于是,我们提出了案例讨论还须辅之以行为跟进。

另一个让我们兴奋不已的是教师与教师之间的同伴互助、合作反思。20世纪80年代,美国学者舍恩提出教师是“反思性实践者”的重要理念。乔依斯、许瓦斯等认为同伴间的支持与挑战对教师专业发展有重要作用,他们用等组实验的方法证明,在听取专门讲座之后,有同伴互助指导的小组约有75%的教师或多或少能将听来的东西用于课堂;无同伴互助指导的小组仅有15%悟性较高的教师才有同样的表现。之后的多种实验均得出类似的结论,所以“同伴互助”名振一时。其实,前面说过的“教研组”就是同伴间互助合作的组织,共同观课、评课和反思改进是它们的基本活动形式。不仅如此,中国传统除了前面所说的同行切磋和观摩精神,其中的反思文化同样源远流长。《礼记·学记》中就有这样一段精彩的论述:“学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。”它为我们勾画出了一个教学相长的“双通道”合作反思模型,是何等绝妙!到了现代,我国长期的实践经验则进一步表明,这种活动形式

或反思模型如若没有正确的专业知识、技能和改革理念作引领,常常会出现“萝卜烧萝卜”现象,自囿于同水平反复,甚至退步或走入误区。因此我们又提出,同伴互助、合作反思离不开专业理论的引领,惟其如此,才能使互助、反思的内涵得到本质的提升。经过上述讨论,我们渐渐理清了教师在职教育的一种有效模式,即以案例为载体,让教师在教学行动中接受教育。

2002年,这种模式的实验探索在上海的青浦区获得了有说服力的成功,成为可与20世纪80年代青浦全县大面积提高教学质量实验相媲美的新青浦实验。2003年,教育部基础教育司设立“创建以校为本教研制度建设基地”的大型科研项目,并以此作为落实课程改革的工作主线。项目专家组就教师在职教育尤其是校本研修的国际文献与理论热点作了检索。上海地区在市教育委员会有关领导亲自顾问下,实施多区县联合行动,重点探索“研修一体”的运作方式与技能,扩展多元对话的“第三空间”。全国30个省、直辖市和自治区的84个基地区县,根据项目推进的要求,分层实施城乡联动、区域推进的活动策划与制度创新,直至研修文化的建设。3年多来,成效初见。为使这些成果较为完整地呈示给关心这项工作的各位同仁,以期得到指点与斧正,我们编撰了该套丛书,冠名以“校本研修理论与实践丛书”,可供关心此项工作的教研员、培训者等教师教育工作者以及广大一线教师参考。同时,我们把这套丛书作为一个“靶子”,供大家击打,在击打中日臻完善。

国际49届教育教学大会于2004年夏天在香港召开,大会对中国特色的校本研修给予高度的赞赏,评论者将其喻为秉承中华民族“知行合一”认识论的血与脉,号召西方教师教育工作者应当好好研学其精髓。作为长期坚持扎根研究的中国与会者,我们深感荣幸。我们这一代人与之相守相望30余年的校本研修是弥足珍贵的。当然,“文革”期间的放弃是一种遗憾,近年来的浮躁与异化更需警觉。我们中的许多人,都是这段历程的当事人,一当遗憾以痛心的教训被陈述出来时,大家还会放弃吗?一当警觉以理性的方式阐明之时,那种浮躁与异化还能走多远呢?我相信,用教训与理性交织起来的经验才是历久而弥新的真经验。

顾泠沅

2007年春节

目录

序言/1

第一章 教师在职教育的问题、现有研究及其讨论/1

第一节 教师在职教育的问题:如何实现从理论到实践的转移/4

第二节 国内实践与研究、国外文献分析及其讨论/9

第三节 我们的回答:“行动教育”模式及其理念/13

第二章 “行动教育”的研究背景/17

第一节 研究起点:青浦实验与经验筛选/20

第二节 研究过程:从教师需求出发/31

第三节 基本内涵:三个关注,两次反思/34

第三章 “行动教育”的实践重点/43

第一节 课例为载体:创造理论与实践沟通的思考空间/46

第二节 教师与研究者合作:谋求理论与实践问题的结合/62

第三节 教师实践反思:实现行动与学习的建构性反思/69

第四章 “行动教育”在校本研修实践中的推广/77

第一节 “行动教育”、校本教研与校本研修的关系/80

第二节 校本研修的现状调研、问题以及相应的处方/84

第三节 校本研修模式举隅/93

第五章 校本研修活动的组织/97

第一节 策划与准备:源于教师的需要,关注教师的投入/100

第二节 群体合作:共享群体智慧,共同解决问题/111

第三节 “行为跟进”:达成课堂改进与理论的互动/126

第六章 校本研修制度的建立/137

第一节 建立校本研修制度的理论思考/140

第二节 校本研修制度内容分析:基本关注点与内容举隅/145

第三节 校本研修制度建设的现状与问题反思/160

第七章 校本研修的区域合作推进/165

第一节 运作机理:展开跨界学习/168

第二节 制度安排:多元化基础上的合作/174

第三节 专业保障:建立一个支持团队/177

第四节 基本经验:从活动创新到学习文化再造/180

结 语/195

附录 1:中国传统的认识论的血与脉——许美德教授在 ICET 会议上的 评点(节选)/197

附录 2:近 20 年我国教师在职教育发展的大致历程/199

第一章

教师在职教育的问题、现有研究及其讨论

我怀疑,作为教育者,是否我们已将这样一种事实牢记于心,即培养教师的问题事实上是职业培训的一般性问题。这一问题类似于建筑师、工程师、医生等职业的培训一样。但是,令人惭愧而似乎不可相信的是,实践中教师是最后被视为需要特殊职业准备的职业,所以,教师应尽力从其他职业里,去寻找更加广泛和成熟的经验进行学习。

——约翰·杜威

在当今这样一个充满活力的、多元文化的、全球变革的背景下,教育需要革新和改进,也永远有持续发展的需要。“改革事关重大”,“教育改革最终发生在课堂上”。如果我们没有把教师置于核心焦点,任何有关教育改革与教育品质的探讨都会流于空谈。影响教育品质的因素固然很多,但是我们可以肯定的是:影响教育品质的关键乃是在学校里实际负责教学任务的教师。高质量的教师队伍虽然不是达成高品质教育的充分条件,却是一个必要条件,这一点大概已成为我们的共识。这种认识促使大家对在职教师继续教育问题越来越关注和重视。一方面大量的有关在职教师继续教育的研究报告和文献都强调:中小学教师继续教育是加强教师队伍建设,不断提高教师队伍素质的必由之路;另一方面,实践中的教师继续教育模式及方向也在悄悄地发生着变化。

今天,谁也无法指望一次职前的专业教育就能满足一名教师近40年生涯的全部专业知能的需要。我们的教师需要终身的专业学习和发展,需要有效、简便的专业发展策略。本章试图在社会变革的大背景之下审视教师在职教育,反思教师在职教育的问题与经验,并在对问题和经验进行梳理的基础上,提出我们对于教师在职教育的新思路。

第一节 教师在职教育的问题:如何实现从理论到实践的转移

一、“教师在职教育”概念引发的问题

当今时代,“终身学习为人师”、“教师需要不断地进修与学习”的理念已经成为教育界以及社会大众的共识。在这个理念的引导下,“教师在职教育”、“教师在职进修”以及“教师在职培训”这三个非常类似的概念,已经为我们耳熟能详。然而,这三个概念背后所传达的几个认识,无形中引发了教师在职教育的若干问题。

(一) 教师:知识的被动接受者还是主动建构者

这三个概念背后往往隐含着一个基本假设:教师听了就能懂,懂了就会用。换言之,“所谓进修或培训或再教育,就是告诉老师应该如何,然后提供示范、典型及引导式练习与反馈。通常这些是由一些不知教师日常教学情形的人来开‘处方’,把‘最佳的实务’加以包装后交给老师,期望教师能采用这些实务方法”^①。

事实上,在这个过程中,教师被视为被教育或被训练的对象,是知识的被动接受者。在这种认识之下的教师在职进修课程往往与教师的教学实践相脱节,不能满足教师的需求。于是,造成的结果是,教师往往进修学习回来后,感到理论无用。

(二) 在职教育:给予的福利还是自我的需要

“这三个概念有意无意地误导了教师们的心态,认为学校或行政部门有义务提供进修、培训或训练的机会,使教师在心态上依赖上级提供资源来协助自己本身的成长,而不是主动追求自我成长”^②,正所谓:“进修是给教师提供的福利。”

在许多地区,学校或行政部门往往采用记学分、职称评定标准等办法,吸引教师参加进修。这类办法使政府财政承担了较重的负担,更糟糕的是,教师们参加这一类进修、研究等也只是为了得到形式上的鼓励,在研修过程中追求轻松过关,不见得获得真正的成长。

(三) 进修成果:个人成长的点缀还是持续成长的动力

这三个概念背后会造成另一种心态:教师进修与接受培训是属于个人专业

① 饶见维:《教师专业发展——理论与实务》,台湾五南图书出版公司1998年版,第34—35页。

② 同上,第34—35页。

成长的点缀。此种心态缺乏一种推动教师共同成长与持续成长的动力。其结果是：“导致教师们各自进修，参加进修回到学校之后，彼此之间缺乏进一步的沟通、互动，很难发挥相加相乘的效果。”^①

对教师个人而言，所参加的进修都只是一点一滴、断断续续的，缺乏横向的联系或纵向的沟通，更不易和自己的教育教学实践经验结合在一起，因此不易发挥研修的整体效果。

二、教师在职教育中的现实问题

(一) 来自一所学校的报告^②：理念与行为之间有落差

这是一所参加全国新一轮课程改革试验的实验初中，学校的全体教师都参加过新课程的培训，下表(表 1.1)所罗列的是学校教师近 3 年时间(2002—2005)参加培训的情况，这些培训或进修时间通常在 2 天以上。另外从 2004 年起，每个双月的第一个周六，是全市中小学教师的学習日，每次有半天的培训，这些没有列入表中。没有列入表内的还有，学校规定每位教师每学期至少听 5 节课，以及不固定的区内或市内观摩课。

表 1.1 ZC 实验初中教师培训一览表(2002—2005)

学习内容	学习时间	参与教师	授课方式	举办方式
新课程的学科培训	2002 年暑假(2 天)	全市各学校教研组长	集体, 大班 约 100 人	省教研室组织
暑假校内培训: 新课程理论培训	2002 年暑假(6 天)	本校全体教师	集体, 大班 约 70 人	学校举办市教研室专家、局长讲座
新课程通识培训	2002 年 11 月(2 天)	全市中小学教师	集体, 大班 约 100 多人	市教师培训中心组织
暑假校内培训	2003 年 8 月(6 天)		集体, 大班 约 70 人	学校举办专家讲座、听课评课、计算机培训
参观上海学校	2004 年 4 月(1 天)	本校教研组长		学校组织教师听相关学科的课程
暑假培训	2004 年 8 月(6 天)	本校全体教师	集体, 大班 约 70 人	学校举办专家讲座、同伴交流、学习做课题研究
英特尔未来教育项目骨干教师培训	2005 年 7 月	全市中小学青年教师	小班, 约 30 多人, 有互动	市教师培训中心组织
暑假培训	2005 年 8 月(6 天)	本校全体教师	集体, 大班 70 人, 有互动时间	学校举办专家讲座, 听上海教师上课, 学做课题设计、计算机培训

① 饶见维:《教师专业发展——理论与实务》，台湾五南图书出版公司 1998 年版，第 35 页。

② 王洁、胡兴宏:《从寻找问题开始的行动——来自一所初级中学的研究报告》，2005 年(未发表)。

老师是了解新课程理念的。综合问卷、听课以及座谈会等多方面的信息,结论是明显的:这所学校的教师,在经历了一系列培训或进修之后,无论是有着丰富经验的老教师,还是刚刚工作的新教师,对新课程的理念是了解的,也有着比较高的认同度。对学校所有在一线上课的老师做过一次问卷,问:“在集体备课时,你和大家经常讨论的问题是什么?”结果显示(见图 1.1):教师最关注两个方面:一是教材的难点和重点,二是情境的创设。

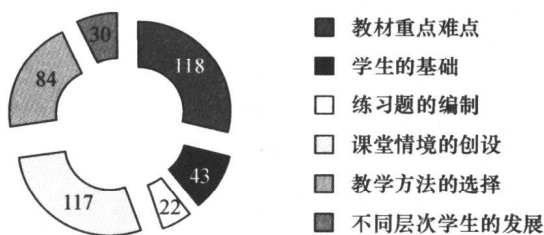


图 1.1 “在集体备课时,你和大家经常讨论的问题是什么?”

对教材难点和重点的关注,不同阶段的教师是不同的。对新入职教师而言,对教材重点难点和对学生的把握等是非常重要的。关注这方面的教师很多,一方面是因为学校处于这个阶段的教师比较多;还有一个原因是处在课程大变动时期,教师虽非新入职教师,但仍然感觉在对教学重点、难点的把握上有困难。

老师也是关注新课程理念的。关注情境创设,关注教学与学生生活实际的联系,反映了老师们对于如何应对新课程有一种强烈的探索愿望,是老师们从理念迈向实践的第一步。但是如何对情境做适当的教学加工,使之真正地有助于促进学生的理解,成为教学的一个有机组成部分,似乎还有很多值得我们去仔细研究、提高的地方。

实例:三堂语文课

这是这所学校内三位老师上的同一内容的三堂语文课,课文标题是《苦瓜》。《苦瓜》是一篇寓言言情散文,作者写苦瓜丑陋的外表,却能赢得世人的青睐,由此联想到“闻其名而思避之,观其容而心恶之”,认识自然如此,那么认识人,认识社会呢?三位老师在上课时,都采用了情境创设导入的方法。

第一位老师:(让学生听一首诗)“这个婆娘不是人(老师停顿),九天仙女下凡尘(学生惊奇)。儿孙个个都是贼(学生开始私语),盗得蟠桃庆寿辰(学生开怀笑了起来)。”

第二位老师:(举起粉笔盒)“这不是粉笔盒,它是一块砖,以其用途为话题,请同学们进行任意联想。”(板书 A、B、C、D)要求学生以小组为单位进行联想比赛,看哪一组的联想丰富。(学生踊跃参与,在短短的3分钟之内,写出了许多答案,例如造房子,补漏洞,换钱,垫桌子角,防卫,伤人,砸人等。)

第三位老师:“在赵忠祥主持的《人与自然》节目中有这样两句话,自然因为色彩而美丽,世界因为生命而精彩。如果说色彩是自然美丽的外表的话,那么生命就是世界精彩的本质,我们欣赏自然,观赏社会,不仅要看到他们的外表,更要看到他们的本质,然而,自然也会有“撒谎”的时候,人类也有受蒙蔽后的悔过,不是吗,请看《苦瓜》。”老师范读课文,事先还配了音乐,范读后学生情不自禁地鼓掌。

老师试图落实新课程理念。教师创设的教学情境一方面应能引起学生注意,激发学生的学习兴趣,为学生接受新知识做好情感上的准备;另一方面,情境的创设应与教学目标有更紧密的照应,使之真正成为课堂教学的有机组成部分;再者,情境本身具有内容的丰富性和理解上的多义性,需要老师做适当的教学加工,做适当的解读。

上面三位教师创设的教学情境,都具备了情境创设第一方面的功能,都有可圈可点之处。但细细比较,我们可以发现其中的差距:第一位教师创设的情境,它不仅引起了学生的注意,激发了学生的学习兴趣,而且与课文的写作特色紧密相连,在这一情境中,学生感受了欲扬先抑的表现手法,为解读课文起到了铺垫的作用。第二位教师的教学情境极大地引起了学生的兴趣,在活动中学生有很高的参与度,似乎达到了教师鼓励思维发散的要求,但这一情境与教学内容没有必然的关联,因而不能有效地支持教学目标的达成。第三位教师教学用语优美,与教学文本内容密切相关,对学生的学习有提示和引导作用。

理念如何落实到行为,老师有困惑。关注情境创设,关注教学与学生生活实际的联系,反映了老师们对于如何应对新课程有一种强烈的探索愿望,是老师们从理念迈向实践的第一步。但是,如何对情境做适当的教学加工,使之真正地有助于促进学生的理解,成为教学的一个有机组成部分。上面的“三堂语文课”,让我们感觉到教师在理念落实到行为中的落差与困惑。

（二）教师在职教育的瓶颈：实现从理论到行为的转移

应对课程改革,面对挑战,如何实现从理念到行为的转移,教师是有需要的。来自基层的一份调研发现^①:老师们对课程改革是认同的。

我们问老师:“你对当前正在推行的新一轮课程改革有何看法?”结果有将近四成(38%)的老师认为“改革成效显著,发展前景美好”,20%的老师认为“改革切中时弊”(见图 1.2),而且老师们对于课程改革所提倡的“教师是课程的实施者与执行者,也应成为课程的开发者与创造者”的理念基本是认同的、接受的(见图 1.3),调查中 47%的老师表示“十分同意,应该是这样的”,49%的老师表示“同意,但在现实中难以实现”,只有 4%的老师表示“不同意”。

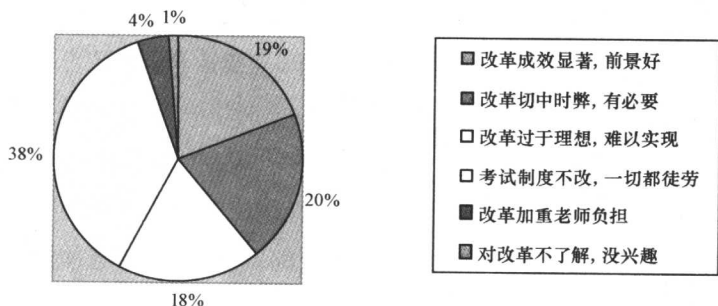


图 1.2 “你对当前正在推行的新一轮课程改革有何看法?”

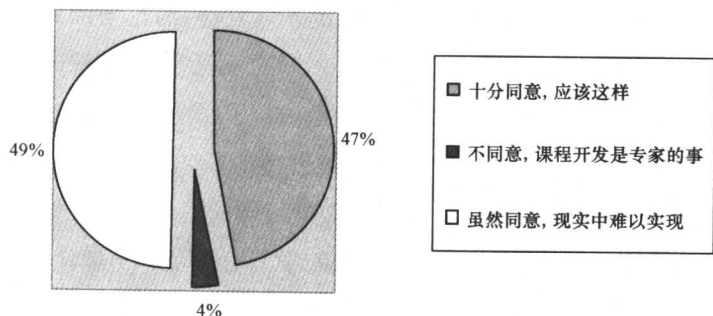


图 1.3 “教师是课程的实施者与执行者,也应成为课程的开发者与创造者。”

^① 2004 年 10 月《面向未来的基础学校研究》总课题组在全国 15 个省、自治区、直辖市, 67 所中小学幼儿园、2 914 名教师和校长中组织大样本问卷调查。

按照我们的理解,在“接受理念”这个笼而统之的说法之下,其实是分层次的。心理学研究表明:情感作为人的一种心理过程,是一个由浅入深、由外显到内化的过程。布卢姆把情感领域分为五个水平层次^①:接受或注意、反应、价值评价、组织和性格化。这是一个层层递进、紧密衔接的情感心理的内化和升华过程:从单纯的接受反应开始,经过复杂的内心体验,最终达到性格化,完成由外显到内化的情感心理变化过程。事实上,老师们对于课改理念从认同到转化为教学行为的过程,就是这样一个由接受(注意)最终内化成为自身教学行为的过程。

在课程改革与课程发展的大趋势之下,教师在职教育如何帮助教师实现从理念到行为的转移,是一个至关重要的问题,也是成为教师在职教育的瓶颈。

第二节 国内实践与研究、国外文献分析及其讨论

在我们的视野中,我们发现有两种方法在“实现理论到行为转移”方面有作用,那就是同伴互助与案例教学法。

一、同伴互助

(一) 我国同伴互助的实践与研究

“相观而善之谓摩”,我国教师之间的同伴互助有着坚实的历史基础。

资料:1957年1月,教育部颁布《关于中学教学研究工作条例(草案)》。条例共有八条,其中规定教研组的任务是:组织教师进行教学工作,总结、交流教学经验,提高教师思想、业务水平,以提高教育质量,并对教研组的工作内容、组织领导等也作了规定。这是我国建立统一的教学研究管理系统的重要措施。自那时起,中小学开始逐步建立了学科教研组,并在同年级建立备课组,同一学科各个年级的备课组共同组成该学科的教学

^① D·R·克拉斯沃尔 & B·S·布卢姆:《教育目标分类学(第二分册情感领域)》,华东师范大学出版社1989年版,第38页。