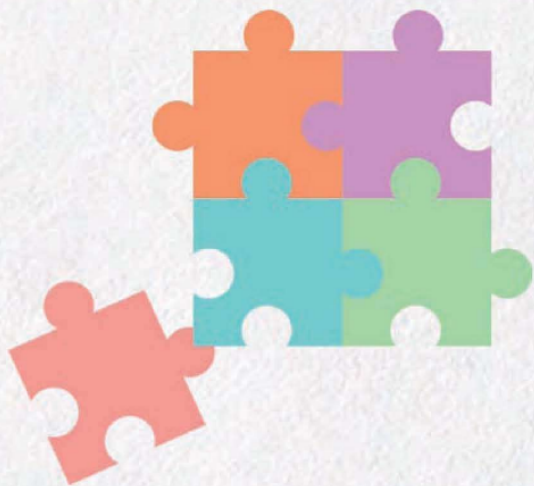




名师工作室 活动化课程的构建与实施

MINGSHI GONGZUOSHI HUODONGHUA KECHENG DE GOUJIAN YU SHISHI

于 艳 ◎ 著

名师工作室活动化课程构建框架

名师工作室认知课程构建与实施

名师工作室初始活动化课程构建与实施

名师工作室主题接续活动化课程构建与实施

名师工作室教育教学拓展活动化课程构建与实施

 华文出版社
SINO-CULTURE PRESS

作者简介

于艳，1971年生。多年来，一直从事小学数学教学与区域教学研究工作。曾获得河北省骨干教师、河北省名师、河北省特级教师、全国优秀教师等荣誉。多次承担河北省教育厅、教育部送课任务，研究成果多次获奖。2006年，开始创建工作室团队，创造性开展教师培训工作。2015年，工作室团队获得“河北省工人先锋号”荣誉称号。

图书在版编目 (CIP) 数据

名师工作室活动化课程的构建与实施 / 于艳著. -- 北京: 华文出版社, 2018.11

ISBN 978-7-5075-5007-8

I. ①名… II. ①于… III. ①活动课程 - 教学研究 - 中小学
IV. ①G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第251896号

名师工作室活动化课程的构建与实施

MINGSHI GONGZUOSHI HUODONGHUA KECHENG DE GOUJIAN YU SHISHI

著 者: 于 艳

责任编辑: 刘超平 寇 宁

出版发行: 华文出版社

社 址: 北京市西城区广外大街305号8区2号楼

邮政编码: 100055

网 址: <http://www.hwcbs.com.cn>

投稿邮箱: hwcbs@126.com

电 话: 总编室 010-58336239 责任编辑 010-58336222

发行部 010-58336270

经 销: 新华书店

印 刷: 北京建宏印刷有限公司

开 本: 710mm × 1000mm 1/16

印 张: 14.75

字 数: 180千字

版 次: 2018年11月第1版

印 次: 2018年11月第1次印刷

标准书号: ISBN 978-7-5075-5007-8

定 价: 42.00元

版权所有, 侵权必究

序一

2014年，秦皇岛市成立第一批名师工作室，我所在的北京教育学院派出文理科背景的教师各一名到秦皇岛市与各位工作室主持人座谈，分享主持名师工作室的经验，研讨各位“新手”主持人面对的问题。在座谈会上，我结识了小学数学名师工作室主持人于艳老师，实在是有缘。

2015年暑假，第一批名师工作室中期工作检查时，时任培训中心主任的张永毅老师是我的师兄，不由分说把我“扣”在秦皇岛两天，要求我全程关注所有学科工作室的汇报，然后依据汇报情况提出未来工作的建议。那一次，于艳老师的工作室成绩斐然，做了很多工作，思路异常清晰。代替她汇报的工作室成员一脸兴奋，那种投入的激情和成就感，深深地打动了。同时，我觉得汇报中也有点儿小小的遗憾：那么多的过程性材料，得尽快动手整理，而且，收集资料的视角和方法也需要更加规范、科学。于艳老师因在外面忙别的工作，未能同我谋面，我这点想法也只好暂时搁置。

转眼就到了2015年10月，在网络上可以看到于艳老师名师工作室如火如荼的情况：各种活动、各种记录、各种感受、各种改进的案例，还有多姿多彩的教学现场，以及系列活动后的深刻反思。每次关注都觉得新材料铺天盖地、新信息席卷而来，甚至不知道该看些什么。工作室的成员一如既往地兴奋，一如既往地干劲十足、

热火朝天。于艳老师本人也很勤奋，工作室的活动整合了本地区、本市的优质资源，成绩斐然，一批“新骨干”脱颖而出。10月中旬，于老师来北京参加一位名师的数学教育思想研讨会，专门约了我。这邀约正合我意，我已经被网络平台上的“海量信息”弄晕了，而且觉得于老师未必比我清楚。

见面前，我又看了一遍博客上长长短短的教学设计、优秀案例、教学反思、活动简报……没梳理出什么。那一次见面聊得比较透彻，我一直追问于老师：您为什么要设计这样的工作室活动？没有答案。但我们就未来的工作计划达成了共识：研读《教师如何作质的研究》这本书，了解质化研究中“扎根理论”形成的过程，遵从质化研究的基本要求，整理现有材料，按照教师专业发展的价值分类，并做好各类资料的命名。

2015年年底，第一批名师工作室的考核工作如期而至。于老师的工作室是第一天考核的最后一个工作室，到达工作室的“基地校”时，天已经全黑了。走廊里是已经分好类的展板，工作室的成员逐块展板介绍，然后才是于老师本人的汇报。这次考核于老师提交的材料委实让我吃惊不小，原本“披头散发”的材料居然已经按照上次讨论的方法整理出来了，虽然没有观点提炼和理论建构，但于老师已经能够完整呈现“所有成果”，能够清晰地解释自己的“所思所想”，而且条分缕析，有理有据。真是不折不扣的“干家子”！也就是在那一次，我们就“名师工作室的活动化课程建设”达成了共识。于老师设计组织的各类活动均有明确的目标、内容、过程与评价，课程要素齐全，而且每类活动都进行过几个轮次，第二次活动要在前一次活动的基础上重新设计、实施、评估，设计思路与实施方式都符合课程建设的基本原理。如此，我们找到了进一步梳理整合现有材料的理论依据。有了基本的概念框架，这些丰富的材料就能够被“盘活”，就能够在基本原理的引领下找到自身特征，形

成属于自己的理论框架。

现在，书稿已经完成，基于工作室三年的研修历程、几十万字的原始材料，于老师提炼出了团队建设、主题接续和教学拓展三大类活动化课程，初步建立起于艳名师工作室教师培训课程体系。基本概念立得住、说得清，工作流程科学、规范，整套课程体系的运行契合教师专业发展的一般规律，实施效果显著。有了这样的本土经验梳理和理论建构，未来的名师工作室建设就有规律可循，有经验可学，有样例可以参照，这本书为秦皇岛市名师工作室的持续发展贡献了智慧，奠定了基础。

书稿形成的过程中到底经历了什么，有过怎样的挫败与折磨，只能问于老师本人。我想说的是，于老师用自身的专业功底和人格魅力带起了一支能打硬仗的教师队伍，用坚忍不拔的精神品质实现了自我超越。尼采说“每一个不曾起舞的日子都是对生命的辜负”，于老师日日起舞，自然不曾辜负生命，这份对教育工作的热情、对教师培训工作的执着令人钦佩。期盼看到于老师和她的工作室成员继续行走于经验与理论之间，有更多的发现与创造。

是为序。

吴欣歆

2016年9月于北京新明胡同

序二

“那些优秀的教师，即使没有严格的制度，他们的工作仍然相当出色。是什么在起作用？显然不是外在的规训，而是他们内心具有的某些东西。如果我们能找到这个要素，找到影响教师内心的东西，那么管理就是另外的样子。”这是我在《人民教育》（2015年第14期）上看到的一段话，仅仅一读就引发了我心底的共鸣。努力寻找影响教师内心的东西，引导他们快乐教学、快乐教研，是我从事教师培训工作组织管理与研究指导的动力与支撑。

2005年，我创建了山海关区“快乐教师工作室”。初衷是拓宽教师表达诉求的渠道，让教师培训指导真正基于教师的需求。“快乐教师工作室”团队是教师自愿自觉组成的团队，组织与策划完全依靠我本人的全力付出，活动的基本形态基于区域学科教研，此阶段没有团队的整体规划，教研形式与内容是区域学科教研的拓展。通过几年的经历，我们在团队组织管理策略、团队研修策略、学校教研与团队研修的整合、网络教研与现实教研的融合等方面积累了一些经验，虽然不成体系，但在摸索前行中转变了研修形态、拓展了研修领域。

2012年，秦皇岛市教育局开始启动“市级名师工作室”建设项目。“快乐教师工作室”的实践经历使我通过层层选拔脱颖而出，成为秦皇岛市首批六个名师工作室中唯一一个小学学段工作室的

主持人。同年11月,“秦皇岛市于艳小学数学名师工作室”在山海关区古城小学(基地校)正式挂牌成立。

市级工作室的成立,标志着“工作室研修模式”研究进入了崭新的阶段。我反复追问自己:“名师工作室”与“快乐教师工作室”的不同在哪里?“名师工作室”可能面临的挑战是什么?工作室成员遴选范围的扩大,带来的管理策略、活动组织策略的改变,我们如何处理……在反复地追问与思考中,我和团队骨干成员逐渐厘清了团队构建基调、团队工作框架与团队基本工作方式。

1. 团队构建,以尊重“意愿”为前提。

基于市教育局下发的名师工作室成员遴选标准,各县区组织符合条件的教师进行申报。面对一摞摞申报材料,我发现,有些教师曾取得过优异的教学成绩,但离开教学一线已经多年;有些教师离开教学领域从事德育管理已经多年……如果单纯地依据个人曾获得的荣誉选拔成员,就会有悖于“专业研究和专业引领”的工作室团队研究主旨,会影响日后研究工作的开展以及活动的组织策划质量。于是,经过反复思考权衡,我们确定了工作室成员的构成主旨:降低成员遴选门槛,尊重“意愿”,积极吸纳一线教师加入团队,同时,借助过程性评价,对成员实施滚动管理。我们的意见和建议得到了秦皇岛市教育局教师教育科领导的尊重与支持,这份沉甸甸的信任为工作室特色管理赢得了空间、创造了条件。

以尊重“意愿”为前提吸纳工作室成员,打破了层层选拔、认定带来的用人局限,为一线教师自主选择研修环境提供了可能,使得团队成员构成层次多元。此阶段团队“1+3+6+n”辐射带动模式迅速构建,为“结对帮教”策略研究积累了经验。骨干教师群体中深刻感受着相互学习的便利与压力,体验着“参训者”与“培训者”角色的交替转换,工作积极性、研究热情、自我约束力均有

所改善与提升。

团队成员构成层次的多元，也拉动了培训需求的多元，团队策划内容、视角、活动形态与团队管理模式随之而转变。基于转变的观察与调整，使得教学指导与教学实践中生成资源得以及时被纳入活动策划，促进了工作室团队培训方式、培训策略的变革，提升了培训质量。

2. 制度建设，以激发“内动力”为主旨。

没有规矩不成方圆。团队成立之后，相应的团队管理制度就需要建立起来。如果管理制度的内容只有硬性的要求和约束，那么，在某种程度上就会成为对工作室团队发展的束缚。可见，管理制度需要从团队成员的自我约束意识中“长出来”。于是，团队构建之初，我们召集团队全体成员，充分发挥骨干教师的引领、指导作用，分层次、分主题引领团队全体成员自下而上经历团队管理制度拟定的全过程。

工作室管理制度内容基于团队成员工作实际，在制度“自下而上”的形成过程中，深刻融入团队成员的管理认知，成为促进、引领成员自觉学习、自觉参与、合作互助、共同成长的一份原动力。

基于工作室管理制度基本框架，指导、策划团队成员调查、了解学校不同层面教师需求，研究筛选、分析策划培训切入点，借助工作室成员教育教学特色资源，搭建学校之间借力研究、平等互动、合作探究的学习平台，实现工作室团队研修与学校团队研修的融合。

基于工作室管理制度基本框架，指导团队成员在实践中进一步明确、细化考核量化标准，对研修过程进行跟进评价。同时，基于评价实施团队的“动态滚动管理”，吐故纳新，及时吸纳热爱教学、肯钻研、乐于协作的教师参与到团队之中。“动态滚动管理”与“制

度管理”、“名誉管理”并行，分阶段、分层次培养与树立团队成员自信心，引导成员获得不同层面的成就感，进而提升工作室团队整体研究能力。

基于工作室管理制度基本框架，引导团队成员研究拟订工作室团队规划及个人成长计划，创建以“个人成长记录袋”为主线的档案管理模式。提升个人规划、活动策划、反思梳理的质量，促进工作室团队档案管理与个人成长档案管理融合。

3. 团队引领，以深入“课题研究”为依托。

工作室团队成员来自不同区域、不同学校，研修形态类似于社团组织。如何有效拉动教师成长的内驱力，如何促进团队活动策划与学校研修活动的融合成为需要直面的问题。于是，我们依托河北省“十二五”特级教师专项课题“基于小学数学教师学习共同体的‘缓释培训’策略研究”，探索工作室团队管理框架下的教师培训策略。

工作室团队也可以被称为教师“学习共同体”，是教师基于共同的学习目标以及对所属团体的归属感而组织起来的学习团体。在团体中，教师通过平等对话和讨论，分享专业意见和学习资源，以探究精神共同完成一定使命，最终实现专业发展。“缓释培训”结合教师“培训时激情澎湃，培训后行动如故”的培训状态提出，旨在借助多种培训策略的整合，将理论、实践、人文影响、榜样带动、同伴互助融为一体，实现培训效果的持久、稳定释放。

依托“基于小学数学教师学习共同体的‘缓释培训’策略研究”，实施团队引领带动，构建工作室活动化课程，有目标、有主题地引领教师沟通协作、跟进互助，将培训理念渗透于活动策划与跟进指导之中，促进教师教育教学行为的改善与转变。

基于工作室团队构建框架，将教研、管理、指导常态化；进一

步完善团队研修博客，将“现实教研”与“网络教研”深度融合；构建团队活动化课程体系，以“走基层团队研修”“轮转教研”等方式展开基于学校、基于教师的个性化培训，按需调整培训内容与培训方式，将培训生成资源及时纳入课程设计之中；创建“团队带个体”“团队带团队”工作模式，带动区县不同学科、不同学段工作室开展学科研究和学段衔接研究；创建“蓝丝带联谊服务站”，搜集分析学校、家长需求，开展家庭教育培训，让教育更好地服务社会。

以课题研究为依托，秉承“求实、探索、创新”的工作理念，在培训过程中按需策划、及时跟进等，引领教师教育认知与教育行为的转变。

4. 携手合作，以凝聚“团队精神”为准则。

工作室团队成员来自不同学校，由于教育认知、教育经历、工作环境、教育环境等的不同，都具有各自独特的风格。要打造一支融洽、和谐，富有精神内涵的集体，无论是团队构建、活动策划、交流策划都需要反复研究与琢磨。

人们常说：一位好校长就是一所好学校。其实，一位优秀的工作室主持人同样能成就一支优秀的团队。三年来，我们努力经营着“团队精神”。教师的心理认知变化、教育行为转变是我们观察的根本。我潜心了解、分析教师的成长路径与心理状况，并与活动设计、针对性训练相结合，与小组构建、跟进指导、管理疏导、观察调整相融合，策划开启成员间的配合与欣赏，引领团队成员将团队环境下的“自我观察”作为研究内容，在自我行动的改善中，逐步明确与梳理“成长需求”，提升自我认知与团队协作质量。

团队成员共同积淀、用心打造与维护着乐观向上、协作包容的团队环境。每一位工作室成员都清楚：简单公平、全力支撑、互助

奉献是我们这个团队在用人与指导、研究与合作、交往与协调等方面必须遵循的准则。

三年来，工作室在团队成员共同的呵护下，保持着优质发展的势头。作为主持人，用心捕捉团队成员成长点滴，尽一切可能撑起他们在学校、在工作室团队中的发展空间成为了我义不容辞的责任。做教师的知心人，让我有的放矢、高效低耗地策划与开展工作；做教师的知心人，让我明白工作室的资源绝非只是专业资源。人心聚合、坚定坚持成为这个团队发展的强力支撑，也成为滋养这个团队的宝贵源泉。

名师工作室的工作，尽管给我们增添了相当重的工作量，但却没有成为我们团队成员的负担。那是因为我们享受彼此的友谊，享受切磋的乐趣，享受携手研究的快乐与温暖。

于艳

2017年1月

目 录

第一章 名师工作室活动化课程构建框架·····	1
第一节 名师工作室活动化课程构建背景·····	1
第二节 名师工作室活动化课程构建框架·····	4
第二章 名师工作室认知课程构建与实施·····	9
第一节 团队体验·····	12
第二节 梯队管理·····	19
第三节 角色转换·····	25
第四节 层级延展·····	34
第五节 专项历练·····	48
第六节 制度构建·····	58
第三章 名师工作室初始活动化课程构建与实施·····	71
第一节 领域拓展体验·····	74
第二节 区域拓展体验·····	78
第三节 城乡交流体验·····	86
第四节 团队支教体验·····	91
第四章 名师工作室主题接续活动化课程构建与实施·····	99
第一节 主题引领：空间设计与研讨·····	103

第二节	主题跟进：走基层团队研修·····	129
第三节	主题深入：轮转教研·····	154
第五章 名师工作室教育教学拓展活动化课程构建与实施·····		183
第一节	家庭教育指导·····	188
第二节	团队带团队·····	200
后 记	·····	214

第一章

名师工作室活动化课程构建框架

在职教师教育分为学历教育与非学历教育两大类。本研究侧重非学历部分的教师教育，又称为教师继续教育或教师培训。教师培训引导并服务于教师专业发展。其中，课程设置和师资质量是关系培训成效的两个关键因素，且二者关系密切。

第一节 名师工作室活动化课程构建背景

教师教育培训形态比较复杂，就教师群体而言，对象多元、需求多元，既有新教师入职之初的适应性培训，又有发展成熟期教师专业拓展性培训，还有面向名师、著名校长的高端培训；在时间上，既有短期培训，也包括中长期培训；在途径上，既包括专门机构组织的培训，也包括任职学校内的各种专业发展活动。

“教育职能既比一般事务性职能更需要专业知识，又比一般专业性职能承担更多日常事务，其中包括大量无须理论指导的烦琐事务和单靠理论指导解决不了的实际问题……教师职业，因其承担使学生掌握基础学科知识的职能，他们本身先得掌握这种学科知识；同时，还得善于使这种知识转化为学生的教养，还要处理大量同未成年人成长相关的实际事务。所以教师职业可以算得上是一种超越

一般‘专业性职业’的职业。”^①可见,在职教师的知识基础既包括学科知识、教育知识等相关的静态理论,也指向动态的基于个人实践习得或在团队中产生的知识。这些实践知识就是教师参与培训的核心基础。教师在培训中并不是无条件吸纳一切知识,而是根据自身特点各有所需。

关于教师的实践知识,国内外都有相关研究和见解。李莉春等人对此进行了梳理(参见下表)。^②

教师实践性知识研究代表性著述

研究者	关于“教师实践性知识”的定义	教师实践性知识的特征
艾尔贝兹 (Elbaz)	教师关于学生、课堂、学校、环境、学科、学习和社会理论等所有这些类型的知识,被每位教师整合成为个人价值观和信念,并以他(或她)的实际情境为取向	情境取向、个人取向、社会取向、经验取向、理论取向
范梅南	机智是一种实践性知识,它在教学的行动中实现,行动自身就已经构成一种知识	身体化、情境化、关系性
威鲁普 (Verloop) 等	构成教师实践行为的所有知识和洞察力,隐含在他(或她)行为背后的知识和信念	个人的、缄默的、反思的、与情境和学科相关
康内利 (Connelly) 等	教师通过教学所获得的实际经验;教师身份认同表达了从经验中获得的、在工作和生活环境中学到的、在实际情境中展示的个人实践知识	默会的、经验的、个人的、文化的
陈向明	教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识	默会但可反思、实践感、行动性
姜美玲	教师通过体验、沉思、感悟等方式来发现和洞察自身的实践经验之中的意蕴,逐渐积累而成的运用于教育教学实践中的知识以及对教育教学的认识	实践性、个人性、情境性、默会性、综合性

① 陈桂生:《普通教育学纲要》,华东师范大学出版社,2009,第346、350页。

② 陈全英:《教师培训课程设置:基于知识基础的分析》,《中小学教师培训》2015年第8期。

参与培训的教师是培训过程中可启可用、可学习可借鉴、自育与他育融合的宝贵资源。基于以上思考，我们构建了名师工作室活动化培训课程。依托团队成员自身资源与团队构建资源，梳理、明确教师培训目标框架体系，实施活动策划与实践跟进，引领团队成员在活动的策划与实践提升教育视角与教育认知，经历与体验相互学习、相互支撑的成长过程。

既然参与培训的教师是资源，那么课程构建自然离不开对“资源的分析”。基层一线教师自身状况与成长环境情况复杂，层次多元。培训课程设置与教师培训需求之间存在多元的、复杂的问题。首先，培训主题难以满足教师群体需求，在系列培训活动中，参训人员频繁变更，稳定性差，跟进指导困难。其次，区域大量“培训工作”由骨干教师承担，但缺乏对“培训者”的指导与培训，使得培训者角色转换困难，培训视角狭窄，内容零散，呈碎片化，不但影响了教师参与培训的积极性与培训效果，也使得教师培训难以形成课程体系。

面对区域基层教师培训现状，我们依托课题研究，对教师培训内容策略进行了持续的实践研究。

2004年6月至2008年12月，依托秦皇岛市教育科研规划课题“小学数学教师‘区域性培训’实验研究”“小学数学教师‘按需分层培训’实验研究”，指导课题研究团队立足学校教师教学研究指导需求，初步形成校内外联动的团队培训模式，提升培训的有序性和辐射带动质量。尝试构建博客平台，开启网络教研。该阶段教师培训活动策划立足学校指导需求，但内容少，期限短。部分学校在培训策划中出现了跟进的内容，但仍难以“接续”，仍然处于碎片化状态，使团队成员自身成长需求得不到满足。

2009—2012年，工作室依托河北省教育科学研究规划课题“小学数学‘团队网络式’培训模式探究”“小学数学教师培训模式研究”，深入调研整理骨干教师成长需求，融入培训策划，实施梯次