

潘海燕 著

ZIZHU SHENGZHANGSHI
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN YANJIU

自主生长式
教师专业发展研究



华中师范大学出版社

潘海燕 著

ZIZHU SHENGZHANGSHI
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN YANJIU

自主生长式

教师专业发展研究

华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字10号

图书在版编目(CIP)数据

自主生长式教师专业发展研究/潘海燕著. —武汉: 华中师范大学出版社, 2018.8

ISBN 978-7-5622-8161-0

I. ①自… II. ①潘… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第064625号

自主生长式教师专业发展研究

©潘海燕 著

责任编辑: 陈良军

责任校对: 王 炜

封面设计: 胡 灿

出版发行: 华中师范大学出版社有限责任公司

社址: 湖北省武汉市洪山区珞喻路152号

电话: 027-67863280/3426 (发行部) 027-67861321 (邮购)

传真: 027-67863291

网址: <http://press.ccnu.edu.cn>

电子信箱: press@mail.ccnu.edu.cn

印刷: 湖北新华印务有限公司

督印: 王兴平

字数: 250千字

开本: 710mm×1000mm 1/16

印张: 16.75

版次: 2018年8月第1版

印次: 2018年8月第1次印刷

定价: 40.00元

欢迎上网查询、购书

敬告读者: 欢迎举报盗版, 请打举报电话 027-67861321

自序：一生做好一个课题，足矣

(一)

1988年7月，笔者作为华南师范大学教育基本理论首届硕士研究生毕业后，带着导师邹有华教授的“吾道北也”的题词，就径直来到了当时的湖北教育学院。该院主要是做校长培训与教师培训的，师资队伍大部分来源于有中小学实践经验的一线优秀老师，其氛围完全不同于我刚刚离开的师范大学，深感不适与恐慌。随着现实工作中一些成功的案例给我的启发，意识到教师培训绝不是凭他们简单的经验能解决问题的，我坚信有理论的经验才是真正的“解药”，我开始直面问题，寻求新的解决之道。值得庆幸的是，1995年，我获得了由联合国教科文组织资助到澳大利亚新英格兰大学进修一年的机会。新英格兰大学以远程教育、教师教育闻名于世，原本是指派我来进修成人教育学的，了解到他们在教师专业发展上已有成熟的经验，许多做法正有助于解决我在国内教学过程中遇到的问题与困惑，我毅然调整了学习方向，主攻教师专业发展问题。回国后，我接连发表《澳大利亚师范教育的改革与启示》（《中小学教师培训》1997年第2期）、《发达国家中小学教师继续教育发展趋势》（《中小学教师培训》1999年第2期，此文后来被人大复印资料中心全文转载）、《澳大利亚中小学师资培训概述》（《湖北大学成人教育学报》2002年第6期）、《澳大利亚继续教育中的“协调员”介评》（《培训与研究（湖北教育学院学报）》1996年第1期），梳理了发达国家教师教育的基本经验与走向。

从1993年开始，我国相继开展了小学教师基本功训练、小学骨干教师培训，1999年出台了《中小学教师继续教育规定》，同时启动了“中小学教师继续教育工程”（1999—2002），开启了全员性、制度化教师培训。但实际的反响完全出乎人们的意料。记得《现代教育报》2002年9月13日以“教师继续教育如何赢得人心”为题，整版对一些地方教师继续教育中存在的问题进行了痛斥。2003年“两会”期间，《中国教育报》2003年3月15日以“政

协委员为教师继续教育把脉”为题，将当时的教师继续教育中存在的问题归纳为7个方面，即目标发生偏离、机构设置单一、师资遴选不严格、形式单一、内容陈旧、手段单一、激励机制不完善，呼吁加强教师专业发展的理论引导。我当时作为湖北省中小学继续教育中心副主任、理论研究室主任，一直奋斗在第一线。同时我还兼任教育部民族贫困地区实施中小学教师综合素质培训项目“教师科研素质提高”专家组的负责人（在“中小学继续教育工程”的实施过程中，民族贫困地区地广人稀、工学矛盾较为突出，为此，教育部特别成立了民族贫困地区实施中小学教师综合素质培训项目办公室，允许这一块另辟新路），也是湖北省该项目的负责人，深感责任重大。也就是在2002—2003年，我在承担教育部师范司“中国—澳大利亚中小学教师继续教育比较研究”课题时，就萌生了以当时最前沿的教师教育理论为指导，以基层学校的校本研修为基地，开展脚踏实地的实践研究。没想到的是，我的倡议得到了不少基层学校的响应。经过一段时间的理论准备〔主要是出版《中小学教师继续教育自修——反思培训模式研究》（2002年6月）、《中小学教师继续教育培训模式研究》（2003年1月）两部专著的策划与出版〕，首个课题（“教师科研素质及其提高”）终于于2013年11月9日在武汉市首义宾馆开题了。记得那天阴雨绵绵，行走在百年前革命先烈激战过的首义路上，我心情很是庄严与沉重，科教兴国也是先贤百年前的画卷之一。我没想到这天的天气并没有影响大家的热望，更没想到的是，我们这个课题组由首义路出发，竟然越走越远，忙忙碌碌走了许多年了。首义宾馆已不复存在，代之而起的是高层居民小区，我现在的住房就镶嵌在其中。我现在已到快退休的年龄了，也在思考我发起的这场“运动”如何结束，如何发展，如何给多年相伴而行的朋友们一个交代。最近我写了一首小诗：“心底存有梦，何言千斤重。面向真性情，无须问西东。”算是我的心声吧。但愿我辈能建构新时代具有中国特色的教师专业发展理论，树立新时代中国教育的理论自信，形成中国教育理论走向世界的软实力。

根据我当时掌握的信息，从国内外教师专业发展研究的取向看大致可分为两种：一是以“理念—更新”为主的“外铄”型研究取向，即主张在外部社会组织的推动和制度的规约下，以技术能力的训练提升和知识的充实完善为目标，通过各类培训和讲座，向教师传播各种现代教育理论，使教师通过更新理念实现专业发展；二是以“实践—反思”为主的“内塑”型研究取向，即主张以教师个体自身需要和价值追求为动力，以个性情感的陶冶和整个生

命的体验提升为目的，通过自觉地对自我教学经验进行总结和反思实现专业发展。从实际来看，“外铄”取向中教师个体容易处于被动消极状态，“内塑”取向中容易忽视外部环境对教师个体发展所形成的激励与引导，两者都没完全解决问题。据此，我们觉得应调和二者，以“外铄+内塑”取向的教师专业发展研究作为我们研究的主要方向。因此，我们选择了以基层学校的校本研修为研究突破口。可见，完全可以说，现实需要与理论缺乏是促成自主生长式教师专业发展理论出现的时代背景。

(二)

我联合华南师范大学、湖北师范大学、长沙教育学院、荆州教育学院及一批教师进修学校与中小学的朋友，开始了“行动研究”。我们的主要做法有：

1. 理论引领

2002年，我组建专班，对前期实践进行了总结与反思，发表系列研究论文，出版了多部专著，提出了从亲身体验中提炼“事例经验”——在系列事例经验中整合“类经验”——通过“成果整理”形成自己的经验体系——并在课堂里应用自己的教育思想，形成教育智慧的构想。

2. 课题探路

由我领衔的“中国—澳大利亚中小学教师继续教育比较研究”（教育部课题）、“为基础教育课程改革服务的教师继续教育内容体系研究”（全国“十五”规划课题的子课题）、“教师科研素质及其提高”（湖北省教育学会重点课题）、“中小学校本研修制度建设”（湖北省教育厅课题）、“中小学名师成长个案经验提炼与推广研究”（湖北省教育科学“十二五”规划课题）、“自主生长式教师专业发展理论与实践”（湖北教师教育研究中心课题）等课题组，把前期理论构想与学校校本研修实践结合起来进行研究。2003—2010年，主要是构建成一种体现“让教师立足自我经验自主生长自己的教育思想”的校本研修模式，即自修—反思式校本研修模式，先后在湖北、湖南、广东等地的90多所中小学进行了实验。在研究期间，实验教师撰写反思案例数万份。课题组整理出版了《教育科研与教师专业发展》（2006年8月）、《教师校本学习论》（2006年9月）、《教师继续教育专职培训者必读》（2006年11月）、《中小学教师如何选课题与做课题》（2008年2月）、《中小学教师如何做行动

与叙事研究》(2008年9月)、《中小学教师如何写案例和论文》(2009年9月)、《中小学教师如何转化与应用教科研成果》(2010年1月)7本专著。课题组还编写了30多本校本培训教材,其中《骨干教师成长秘诀》(2007年)、《教师十大素养·专业素养》(2008年)、《新教师应知应会》(2009年)、《班主任培训读本》(2007年)等成为畅销书。此外,课题组还创办《校本行动》刊物,共编辑14期,见证了其研究的全过程。

3. 反复实验

2011年以来,课题组进一步提出“让教师在自己的课堂里充分应用自己的教育思想”思路,即“自主生长课堂”模式的构建问题。在武汉市洪山区、新洲区、东湖新技术开发区的部分中小学进行实验。

从2009年开始,课题组就开始用“自主生长式”教师教育理念引领湖北第二师范学院小学教育本科专业发展。特别是2012年以来,课题组借助湖北第二师范学院小学教育专业被列为湖北省本科高校“专业综合改革试点”项目(我为该项目负责人)的机会,提出了构建“自主生长取向的师范生培养模式”的构想,也就是在职前师范教育中应用我们的前期成果。目前,在湖北第二师范学院小学教育专业已初步建立了“三位一体、协同创新”的师范生培养体制与师范生自我导向学习的条件与机制。建立了8所教师专业发展学校与一个教师素质自主修炼营;开发了一组为师范生自主生长式发展打底色的自主生长课程,如“教育专业观察”、“小学综合实践活动”、“教师专业技能训练与教育实习”等;形成了“双标双驱”的教学管理体制。这也标志着我们的理论构想与教师教育职前与职后一体化趋势高度契合。

4. 多角度研讨

十多年来,课题组基本上是半年一个现场会,一年一次学术研讨会,两年一个校本培训者培训班。武汉市《成才》杂志于2015年5月为我们团队的研究成果开辟了专栏。2015年12月、2016年12月、2017年10月,在湖北教师教育研究中心的资助下,召开了三届全国性自主生长式教师专业发展理论学术研讨会,海内外学者对我们的前期研究进行了研讨分享。笔者发表在《中国教育学刊》2017年第5期的《论教师的自我经验及其作用》一文,已被人大复印资料中心全文转载(《中小学教育》2017年第8期)。本理论主要创始人应邀讲课的足迹已遍及湖北、辽宁、天津、河南、重庆、湖南、广东、广西、云南、福建、新疆、宁夏等地。有关成员数十次应邀到全国性教学学术会议上作主题发言,去学校交流。值得一提的是,我于2017年2月被选派到

新疆博尔塔拉职业技术学院“援疆”（2017年2月—2018年7月），其间，农垦五师高级中学、博乐市第八中学也参与进来了。另获各类立项课题26项；出版专著、教材48本；公开发表相关论文111篇（其中37篇核心）；实验学校在《成才》杂志的“自主生长式教师专业发展”专栏里发表研究报告、教师成长案例60多篇。2017年11月，该成果已获得湖北第二师范学院第八届校级教学成果特等奖，目前正申报2018年国家级教学成果奖。

在2017年10月14日第三届自主生长式教师专业发展理论学术研讨会上，我代表团队做了总结发言。我们认为，随着教师“自我经验”概念的丰满，“自修—反思”式校本研修模式、中小学自主生长课堂模式、自主生长取向的师范生培养模式三种实践范式的探索完成，一系列研究成果的发表，自主生长式教师专业发展理论基本成型。未来要站在学科建设高度，借助多学科视角，进一步研究自主生长式教师专业发展理论，努力将其打造成具有中国味道的教师教育理论流派。

（三）

功夫不负有心人，我们一路走来，不断有一些成绩相随与鼓励。本研究的主要成果可概括为两点：

一是提出了让教师立足“自我经验”自主生长式发展的构想。教师如何学习与发展？在二十世纪七八十年代，很多学者在探讨这个问题的时候，都试图从教师教育内容的角度，罗列一系列教师需要学习的知识与技能，但再多的总结也难以做到全面，同时，教师的能力也难以还原为相互独立的知识与技能。后来，受建构主义学习观的影响，人们对教师学习的理解也发生了变化，认为教师学习不是知识的线性累加，而是在与环境、与他人的交互作用中，不断地构建知识框架的过程。与此同时，一些有关教师实践知识的研究，情境学习理论的发展，对教师职业实践智慧的认同，都在改变着有关教师学习的认识。有学者认为教师的学习与发展是一个格式塔式的整体变化过程，除了知识学习之外，还要受环境、行为、主体态度等多种因素的影响，同时，教师的态度、观念、能力、行为等的变化也是一个整体的变化过程。还有一些学者在自己的教师教育实践中总结了一些教师学习的框架。我们在发现和分析“自我经验”这一原创性概念基础上，总结出了教师立足“自我经验”自主生长式发展的基本路径，即从亲身体验中提炼“事例经验”——在

系列事例经验中整合出“类经验”——凝练系列“类经验”而形成自己的“经验体系”——在课堂里应用自己的“经验体系”，形成“教育实践智慧”。课题组揭示了“教师的自我经验”、“教师专业发展共同体”、“教师校本学习”、“师范生自我导向学习”等关键概念的内涵与作用。课题组用“发生认识论”、“学习型组织理论”、“成人与教师学习理论”等前沿教育理论对“自我经验”进行分析，提出了教师专业发展要以教师的“自我经验”为起点，以真实问题为主轴来架构研修内容，以“校本研修”为主要研修形式，以“教育反思”为主要研修方法，以教师专业发展共同体为组织依托等一系列全新观点，基本完成了自主生长式教师专业发展理论的构建。

本课题组的研究成果特别强调以下四点：

(1) 教师是有着丰富的“自我经验”的人。“自我经验”，又称“个人经验”，是指个体通过对亲身体验进行反思所获得的感悟。感悟是在大量体验基础上产生的一种领悟，是生长性的，而非移植的。感悟意味着个体对某个问题的认识上升到理性阶段，对个体的后续行为起自觉的指导作用。感悟需要丰富的体验和较好的感悟力。感悟的言语表达是极富个性化的，极富创意的，最容易产生令人拍案叫绝的至理名言。感悟有积极和消极之分，这取决于体验的性质和个体自身，常常表现为自己的真性情、土办法。与“自我经验”相关概念，有个人经历、个人理论等。但这几个概念与“自我经验”还是有一定差异的，“自我经验”强调体验是前提，感悟是不可或缺的。个人经历强调了体验，忽视了感悟；个人理论是系统化了的个人经验，是个人经验的高级阶段，教师的专业发展之初，能够凭借的只有自我经验或个人经验，暂时还无法关注自己的个人理论。教育学关注的是教师个人理论，但教师教育学更关注教师的自我经验。教师的自我经验又以多种形态而存在，从其嬗变过程看，一般呈现为“事例经验”——“类经验”——“个人经验体系”——“教育实践智慧”。“事例经验”依附具体案例而存在；多个同类的事例经验经过小组互动，则可组成“类经验”；系列类经验经过成果整理则可凝练为“个人经验体系”；再在实践中反复应用，经过熟能生巧，则可完成巧能生慧、转识成智的过程。

“立足教师自我经验的自主生长式专业发展”，就是引领教师深入、持久地对自己的教学实践进行反思，让教师在这个过程中系统化自己的自我经验，进而形成一定的操作体系，并使之成为教师个人行之有效的教学方法和教学设计的理论，对自己的教育教学产生持续而深远的影响。

(2) 教师发展的最终目标是专业自我的形成。教师从事教育职业活动的过程，是一个逐渐认识教育职业并认识其自身的过程。在这一过程中，教师基于社会的期望、自身对教育活动的认识以及教育经验的累积，逐渐建构出一个专业自我。所谓教师专业自我，是指教师在教育教学活动中逐渐形成的，对教育专业及其自身的自我感知形象，它使教师对教育教学问题随时处于敏感、准备状态，它强调教师自身独特的个性与教学风格，强调教师自己的感悟与反思。教师专业自我具有重要的意义，它是教师专业发展的必然结果与必经途径，是合格教师的必备要件以及优秀教师的显著标志，教师专业自我的形成有助于提高教师的教育教学水平。按理，应依据教师专业自我的独特性、阶段性、不同步性、可塑性等特征，挖掘教师自身的优势和资源；而现实中不少教师专业发展理论和教师培训理论陷入了程式化、模式化的弊端，把教师专业发展看成是一个同质化、同步调的过程，大多采取“讲授—接受”、“我讲你听”的培训模式，或者找一些优秀教师的范例，让受培训者加以模仿。自主生长式教师专业发展理论却是根据教师自身的个性与独特性，深入挖掘教师自身的优势和资源，在此基础上形成教师专业自我，这也是形成智慧型教师的基础。

(3) 教师培训者的着力点主要是创造条件与程序，诱导教师内在的创造潜能，引导教师学会“行走”。所有的教师专业发展引领者，都应研究教师成长与发展的基本规律，熟悉各类教师发展的可能路径。在熟知教师个体的主要问题后，能够以问题为主轴来架构研修内容，以问题为中心来组织培训资源。最重要的是量体裁衣式地构建教师专业发展模式，找出最佳路径，帮助教师在“行走”中改变行走方式。

(4) 教育案例是教师教育思想生长的载体，是教师最好的互动平台，教师从写案例到写论文是中小学教师完成科研的过程。中小学教师具体事情多，时间少，如果用高校教师和专职科研人员的要求去指导他们的科研活动（尤其是写表达自己教育思想的论文），的确是难为他们了。中小学教师的教育思想的形成过程及载体是很多样和复杂的，行动研究与叙事研究的发展与传播，给中小学教师提供了新的、经济实用的思路。写案例是中小学教师开始研究的最初形态，也是最佳形态，案例是写论文的前提和必要准备，案例起提供素材、提出问题、引发思考、积累“事例经验”的作用。写论文就是将“事例经验”归类成“类经验”，再形成自己的经验体系。这条路看起来走得慢，但实际上是一条可控的途径。

二是构建出了具体的实施范式。本成果在职后教师教育段,研制了自主生长式教师专业发展理论在中小学教师校本研修中的最佳实现范式——“自修—反思”式校本研修模式;在中小学课堂中的最佳实现范式——自主生长课堂教学模式。在职前教师教育段,研制了自主生长式教师专业发展理论在师范教育中的有效实现范式——自主生长取向的师范生培养模式。这三种模式都具有原创性,步骤明晰,好操作,增强了一线教师创建个人教育理论的自信,探索出了普通教师加速成长为教育专家的可行路径。从一些成功的实验学校反映的情况来看,自主生长式教师专业发展理论主张教师发展立足于教师已有的自我经验与学校的实际,研究教师身边的问题,促进手头的工作的理念很接地气,受到了实验学校普遍好评。参与实验的教师自主学习、合作学习能力增强了,反思习惯形成了;学校校本研修机制建立起来了,学校学习型组织的水准提升了;有力促进了新课程的实施,促进了学生的发展,促进了教学质量的提高,湖北第二师范学院小学教育专业也因此成功获批为湖北省高校综合改革试点专业与荆楚卓越教师协同育人计划专业。

(四)

我国教师教育领域,“接受性”思维积习严重,忽视教师的“自我经验”的作用,致使教师培训与专业发展的实效性受到诟病。在“发生认识论”、“学习型组织理论”、“行动研究与叙事研究方法”、“成人与教师学习理论”等前沿教育理论的指引下,我们重点研究了教师校本学习的理论与策略,中小学教师培训模式的构建原理与方法,发现教师的“自我经验”与教育反思案例在中小学教师专业发展中具有不可或缺的作用,以中小学校本研修制度建设、现代学校组织建设、现代教师教育体制下的师范生培养模式变革等为着力点,以引领教师深入、持久地对自己的教学实践进行反思,让教师在这个过程中系统化自己的“自我经验”,进而形成一定的操作体系,并应用于自己的教育实践,达到自主生长式专业发展。

我们这些年最主要的创新是,发现了教师“自我经验”这一全新概念的内涵与嬗变规律,探索出了在校本研修、课堂教学、师范生培养等几个主要领域立足“自我经验”的教师专业发展的主要路径。“自我经验”长期没有被人明确觉察到,或重视不够。比如教育学专家田慧生研究员在2005年就断言:“凡在一线产生大的影响、真正被大家所接受的高水平的优秀教师,基本

上都是立足于个体优秀教学经验的提炼、概括和总结中，即在实践智慧的提升中，逐步形成一套自己的完整教学主张并为大家所接受的。”（《教育研究》2005年第2期）田老师显然已触及“教学经验”这个问题，但田老师本人或他的团队后来没有进一步跟踪这方面的研究。本研究发现了这一现象，并通过实验揭示了“自我经验”嬗变的基本规律，即“事例经验”——“类经验”——“个人经验体系”——“教育实践智慧”；探索出了在校本研修、课堂教学、师范生培养等几个主要领域立足“自我经验”的教师专业发展的主要路径，并揭示出了这种立足“自我经验”的教师专业发展的“自主生长式”的性质特点。这样就克服了教师专业发展“外铄”取向中教师个体容易处于被动消极状态，“内塑”取向中忽视了外部环境对教师个体发展所形成的激励与引导的问题，形成了以“外铄+内塑”取向的教师专业发展新取向，为教师专业成长提供了新的理论基础，为校本研修、学校发展指明了“自主生长式”的新方向。这样就解决了两个问题：

一是增强了一线教师（包括师范生）的话语权，改变了教师教育领域由舶来理论一统天下的局面。立足“自我经验”的自主生长式教师专业发展活动，让一线教师（包括师范生）都能以“资源拥有者”、“参与者”的身份参与进来，有话可说。

二是为一线学校抓教师专业发展提供了新抓手，增强了教师专业发展的针对性、操作性与实效性。“自修—反思”式校本研修模式”与“自主生长课堂模式”的实施，让参与本研究的一些实验学校成功建立了“内生性”校本研修制度，发挥了学校相关部门、校长与一线专家的作用；“自主生长取向师范生培养模式”促进了师范生培养“三位一体、协同创新”机制的建立，让师范生学会“自我导向学习”。这些对其他学校具有借鉴作用。

尽管我们的研究还有这样或那样的不足，但研究成果在以下几个方面是独树一帜的：

1. 提出了自我经验、自主、生长、反思、合作等具有鲜明时代特点的理念

（1）自主生长式教师专业发展理论反对脱离教师当下的教育活动和教育体验的空洞、形式化的教师发展活动，强调教师的发展是一个立足于“自我经验”的内在自主生长过程，是通过自主学习和有效反思来实现的。

（2）自主生长式教师专业发展理论重视教师在过程中的感受和体验，强

调教师源于自身教育体验的成果整理,在丰富的教育体验基础上生发出自己的教育思想,通过对教师教育感悟能力的培养促进教师的专业成长。

(3) 自主生长式教师专业发展理论主张在使每一位教师具有学习和研究的主动权和自主权的基础上,让教师从对自己的教学经验进行反思和概念化中获得专业成长,体会到职业内在的尊严和欢乐,最终形成个人教育理论。

(4) 自主生长式教师专业发展理论强调教师与同事、专家、领导的合作共赢,强调学习环境的营造。要求每位教师实现自主学习,实现个性化发展,培训者重在提供学习资源、组织培训活动,指导、参与和帮助教师学习。

2. 教师的专业发展活动针对各自学校的实际,努力与学校已有工作相结合

(1) 自主生长式教师专业发展的内容就源于工作中的问题,主张教师个体通过问题的解决而构建过程性知识,即通过自主学习,以自己教育教学活动过程中的教育现象为思考内容,对自己的教育行为进行研究,并在反复的实践中获得新的策略,解决新的问题。这体现了理论与实践的统一,有效防止教育研究与实践脱节的问题。

(2) 自主生长式教师专业发展立足教师已有的“自我经验”基础,让教师说自己的话,有话可说。教师可根据自己的学习基础和个性特点,制订计划,确定重点,实现个人的研究目标。教师自我监督、自我调节、自我激励、自我强化、自我创新,觉察和发现自己教学中需要改革的东西,从而产生新的教学理念,新的教学方法,新的教学思路。

(3) 自主生长式教师专业发展理论强调教师与师范生学习活动的出发点是自我导向的,学习过程是自控的,学习的结果是自知的。

3. 将最前沿的教育理论进行了有机整合,便于学校综合操作

整个实施流程走下来,很自然地创造了一个适宜教师与学生发展的环境,努力变教师为研究者,变教室为研究室,不断改变教师的心智模式,把教师内在的创造潜能诱导出来,让教师动起来,真切地、逐步地形成自己的教育观。

(1) 实施的目标有层次性,重视过程导向。对教师而言,首先是帮助教师掌握自修—反思的技术,养成合作学习与反思习惯,提高综合素质。对学校而言,可逐步建立学校校本研修制度,提升学习型组织建设水平。

(2) 采用了“借鸡生蛋”的运行机制。它与教师现有的工作相结合,不另起炉灶,减少了教师负担,便于操作。

(3) 立足于教师可持续发展，越久越见功效。它从提高教师的觉察能力入手，着眼于让教师学会学习、学会研究和养成良好习惯。它让教师逐步建立新的学习观、科研观、教学观。它主张教师的学习是一种以问题为驱动的行动学习，以案例为支撑的情境学习，在实践经验上的反思性学习，以主体构建为追求的研究性学习，以群体为基础的合作学习。它提倡教师在实际问题中提炼课题，用行动研究法做课题，在同事中组建合作研究小组。它促进教师注重教学过程，注重多元化结果，开展反思性的教学。

当然，教师专业发展是一个极其广阔与复杂的过程，没有一个理论学派能够全方位反映其发展全过程。我们的自主生长式教师专业发展理论也只能反映我们的研究取向与研究范围内的认识成果。

古人早就有言：“人生有涯，而学无涯。”笔者才疏学浅，深感一生做好一个课题，足矣。但愿后来者，百尺竿头更进一步。这既是祝愿，也是必然，更是我泱泱中华民族立于世界民族之林的基础。

潘海燕

2018年2月

中小学教师继续教育培训模式及建构	(35)
教师继续教育培训模式的建构与分类	(35)
建立一门教师继续教育学	(35)
应建立一支职业化的教师继续教育专职培训者队伍	(39)
教师继续教育专职培训者队伍的发展与提高研究	(41)
关于教师的成长与发展研究的兴起及发展趋势	(52)
关于教师教育学科建设策略的若干思考	(58)
中篇：自主生长式教师专业发展理论形成与建构	
教师科研素质的养成	(65)
教师培训要尊重教师个人的话语权	(67)
教育案例是中小学教师教育思想形成的有效载体	(68)
教师自修—反思培训模式的建构	(70)
《中小学教师专业发展学期报告单》样本	(76)
培训即生长 反思是关键	(81)
让教师思想自主生长	(83)
引导教师在“行走”中改变行走方式	(85)
——在行动中建构自主生长式教师专业发展理论	(85)

目 录

上篇：自主生长式教师专业发展理论形成前的基础研究

发达国家中小学教师继续教育发展趋势	(3)
澳大利亚师范教育的改革与启示	(7)
澳大利亚中小学师资培训概述	(11)
澳大利亚昆士兰科技大学师资培训课程设置及教学管理	(18)
澳大利亚继续教育中的“协调员”介评	(22)
中小学教师继续教育培训模式及建构	(25)
教师继续教育培训模式的建构与分类	(29)
建立一门教师继续教育学	(32)
应建立一支职业化的教师继续教育专职培训者队伍	(39)
教师继续教育专职培训者队伍的发展与提高研究	(44)
关于教师的成长与发展研究的兴起及发展趋势	(52)
关于教师教育学科建设策略的若干思考	(58)

中篇：自主生长式教师专业发展理论形成的足迹

教师科研素质的养成	(65)
教师培训要尊重教师个人的话语权	(67)
教育案例是中小学教师教育思想形成的有效载体	(68)
教师自修—反思培训模式的建构	(70)
《中小学教师专业发展学期报告册》样本	(75)
培训即生长 反思是关键	(81)
让教师思想自主生长	(83)
引导教师在“行走”中改变行走方式	(85)
——在行动中建构自主生长式教师专业发展理论	(85)

教师风采来自专业自主,教师成长取决于自修反思

——首届自主生长式教师专业发展理论学术研讨会综述·····	(92)
要重视教师自我经验在教师专业发展中的作用·····	(97)
让自主生长式教师专业发展理论在学校落地生根	
——自主生长式教师专业发展理论附小现场会综述·····	(102)
提升中小学教师对自我经验的敏感性·····	(107)
自主生长式教师专业发展理论的主要创新·····	(112)
教师“自我经验”的特征与发展过程·····	(118)
教师“自我经验”的价值与凝练·····	(124)
论教师的“自我经验”及其作用·····	(127)
——基于中小学教师专业成长的教育科研转向·····	(127)
自主生长式教师专业发展理论的生态学解读·····	(135)
自主生长式教师专业发展理论相关概念界定·····	(141)
——兼答一线教师的一些困惑·····	(141)
基于教师“自我经验”的教师培训转向·····	(145)
活动积累体验 体验激发感悟	
——教师教育思想生长的心理逻辑与机制·····	(152)
下篇:自主生长式教师专业发展理论形成后的相关应用研究	
试论新课程背景下的中小学教师继续教育课程开发·····	(159)
以大学文化与现代教师教育理念引领本科层次的小学教师培养·····	(174)
专业教育硕士学位教育应着力教师实践性知识的生成·····	(179)
以教师专业发展学校为载体促进实践课教学·····	(184)
师范教育中的“习明纳”实践探索·····	(189)
附录	
附1:关于自主生长式教师专业发展理论的部分社会评价与影响·····	(195)
(1) 自修—反思式校本研修模式解读·····	(195)
(2) 探索教师自主生长的理论体系和实现路径·····	(200)
——第二届自主生长式教师专业发展理论学术研讨会综述·····	(200)
(3) 自主生长视角下教师专业自我的发展过程·····	(205)

自主生长式教师专业发展理论之我见	(209)
论自主生长式教师专业发展理论关于教师自我经验提升路径的 合理性	(213)
借力理论资料提升农村小学校本研修品位 ——浅谈“21 世纪中小学教师继续教育教师自主培训系列教材” 在农村学校校本研修中的指导价值	(217)
基于“自我经验”的有效教师培训 ——学习自主生长式教师专业发展理论的思考	(224)
从进化教育心理学的视域解读自主生长式教师专业发展理论	(228)
自主生长式教师专业发展的特点及实现路径	(233)
创造具有中国味道的教师教育理论 ——第三届自主生长式教师专业发展理论学术研讨会综述	(238)
自主生长式教师专业发展理论具有广泛的适应性与生命力 ——武汉市洪山区 2006—2008 年自修—反思式校本研修 推广实验的回顾	(243)
附 2：参与自主生长式教师专业发展理论实验的中小学名单（排名不分先后）	(248)
后记：努力创建具有中国味道的教师教育理论流派	(250)