

◇ 吴卫东 著

教	师
专	业

发展与培训

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AND TRAINING

浙江大學出版社

浙江省哲学社会科学规划课题
浙江教育学院学术著作出版资金资助出版

教师专业发展与培训

吴卫东 著

浙江大學出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展与培训 / 吴卫东著. —杭州:浙江大学出版社, 2005.10
ISBN 7-308-04331-2

I. 教... II. 吴... III. 师资培训 - 研究
IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 076940 号

出版发行 浙江大学出版社
(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310028)
(E-mail: zupress@mail.hz.zj.cn)
(网址: <http://www.zjupress.com>)

责任编辑 张 明

封面设计 刘依群

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 杭州长命印刷有限公司

开 本 880mm × 1230mm 1/32

印 张 9.5

字 数 265 千字

版 印 次 2005 年 10 月第 1 版 2006 年 4 月第 2 次印刷

印 数 2501 - 3500

书 号 ISBN 7-308-04331-2/G·913

定 价 16.00 元



作者简介

吴卫东，女，1967年出生。1984年至1991年在杭州大学教育系就读，1991年获教育学硕士学位，并于同年开始在浙江教育学院任教至今。1999年2月至7月前往德国巴伐利亚州迪林根教育学院进修，2001年评为副教授，2004年考入华东师范大学课程与教学论专业，攻读博士学位，2005年4月前往德国学习进修。

主要从事小学数学教师的培训工作。1996年以来，先后承办了小学数学骨干培训者国家级研修班、小学数学骨干教师国家级培训班、小学数学骨干教师省级培训班等。在培训实践中，逐渐形成“主题·反思·参与”的培训模式，此成果获浙江省2005年高校优秀教学成果二等奖，并得到教育部师范司的肯定。先后在国家级、省级刊物上发表文章二十余篇，编著出版图书三部、参与编写书四部，论文也曾多次获奖，已完成和立项的课题有近十项，被杭州市西湖区教育局聘请为浙江教育学院第一附属小学名誉校长。

序 言

教师培训(除教师学历补偿教育外的教师继续教育)是教师教育的重要组成部分,如果说师范教育旨在经过学术教育培养作为教师应具备的学术上的基础能力,教育实践能提高教师应具备的实践能力和专业智慧的话,那么教师培训重在形成教师适应急剧变化的教育、教学条件的能力。因此,它更具有挑战性与变化性。

20世纪60年代以后,以终身教育的理论为契机,许多国家把教师培训作为教育需要解决的重要课题。因为人们认为:一方面教师在职前教育阶段所学的知识、形成的技能是很有限的,随着社会、教育的迅速发展,教师需要获得新信息,掌握新知识,以提高教师的应变能力,另一方面从教育理论的发展看,蕴涵在教师实践群体中的实践知识远未被理论所掌握,人们需要通过一定形式的反思、交流、互动,促进教师实践知识的显性化,使之成为教育理论永不干涸的实践源泉。

我国教师培训工作得到关注与重视应该是20世纪80年代以后的事。90年代以来,人们开始重视教师培训的系统研究与实践,各种教师培训的理念、模式、方法应运而生。

作为省级教师培训机构的浙江教育学院,在热衷于教师培训工作的领导和教师团队15年来的努力与耕耘下,积极开展研究与实践,逐步形成了具有自身特色的“主题—反思—参与”教师培训模式。

本书作者是浙江教育学院一位优秀的年轻组班教师,在体验了德国教师培训的实践后,又承担了两期小学数学骨干教师的国家级培训、浙江省“5522”小学数学骨干教师的省级培训等工作。她在继

承传统、吸纳经验的基础上,开展了教师培训的行动研究,提炼和概括了教育学院教师培训的模式,并在实践中创新了教师培训的方法体系。本书的写作正是基于这个实践。

阅读本书,我们会发现它有以下几个特点:

第一,有理论支撑。

教师培训虽然是应用层面的研究,但正如发展心理学成为教育学的一大理论基础一样,研究教师的专业成长与发展的规律也是教师培训研究的理论基础。本书第一章、第二章对教师专业发展的研究作了分类梳理,并对研究作了分析评价,同时对教师学习的共性与特殊性进行了理性的阐释,成为研究教师培训的理论支撑。

第二,有实践延伸。

如果把教师培训的研究比喻为以理论与实践为两端的杠杆,那么本书的支点无疑是倾向于实践一端。书中不仅介绍了几种典型的教师培训模式——这些模式既适合于院校培训,也可迁移到校本培训中;还探讨了构成教师培训活动的各种要素与培训方法的关系。更有实践价值的是,本书具体而示范性地介绍了教师培训的各种方法。尽管方法是以理念为支撑的,然而对方法自身的掌握、运用与创新不仅能更加深刻地把握理念,而且可以使正确的理念转化为实践。就这一层面的研究而言,在我国教育研究的视野中,往往成为被“遗忘的角落”——这正是教育实践中,理念口号在教师群体中不断更新而教学行为却依然故我的重要原因之一。本书为从事教师职业后教育的人们提供了可资借鉴的操作策略。而向读者展示的教师培训机构研究的历程与实践,作为一种个案的综合研究,对教师培训的组织机构有一定的借鉴价值。

第三,有叙事表述。

叙事表述成为教育行动研究中备受人们关注和期待的研究成果的表述方式。尽管叙事本是文学的要素之一,与科学不属于同一层面,因为科学知识仅仅关注事实或真理的限定与选择,而叙事知识则具有人文学科的多种价值关怀。但正因为它价值的多元性,更能关

照教育这一复杂现象所蕴涵的丰富信息,更能给读者以生动、鲜活的体验,故本书在必要的章节特意采用了叙事描述的方式。

为了能让读者更加直观地理解教师培训的具体方法,作者列举了教师培训活动的各种具体场景,也向大家展示了德国教师培训的经验,其中还提供了一些生动的图片,目的是为了让读者能建立各种表象,并以此为依据展开想像,最终落实于行为。我们坚信,任何教育活动都是需要想像力的,因为教育活动本身就是超前与滞后矛盾的统一体,缺乏想像力的教育活动是无法称其为教育活动的。

此外,本书还从历史演进与研究综述两个维度,比较全面且系统地探讨了教师“校本培训”的理论与实践,读来也深受启发。

一本源于教育实践的书,总让人感到蕴藏其背后的实践力量,给人以启发和示范。

是为序!

浙江省中小学教师培训中心

徐颂列

2005年6月

目 录

第一章 教师培训的理论基础——教师专业发展研究	(1)
第一节 教师专业发展研究的背景与思路	(1)
第二节 教师专业发展的内在结构研究	(7)
第三节 教师专业发展阶段研究	(16)
第四节 教师专业发展的类型研究	(26)
第二章 教师培训的理论基础——教师是如何学习的	(38)
第一节 教师的知识	(38)
第二节 教师学习的特性	(52)
第三节 教师学习的动机	(59)
第三章 教师培训的新思路——校本培训	(67)
第一节 国外教师校本培训的源起与发展	(67)
第二节 我国教师校本培训的实践与研究	(73)
第三节 教师校本培训的反思与趋势	(83)
第四章 教师培训的有效模式	(96)
第一节 微格教学培训模式	(97)
第二节 案例教学培训模式	(107)
第三节 行动研究培训模式	(120)

第五章 教师培训的因素分析	(127)
第一节 培训对象与培训方法	(127)
第二节 培训组织者与培训方法	(132)
第三节 培训目标与培训方法	(143)
第四节 培训内容与培训方法	(148)
第五节 培训条件与培训方法	(152)
第六章 教师培训的方法体系	(155)
第一节 活动开始的方法	(156)
第二节 活动展开的方法	(170)
第三节 活动结束的方法	(195)
第七章 教师培训的个案分析	(201)
第一节 模式的形成过程	(202)
第二节 模式的内涵与实践	(210)
第三节 模式的拓展与成果	(235)
附 录	(239)
附录 1. 小学数学骨干教师国家级培训班教学计划 ...	(239)
附录 2. 小学教师专业发展现状调查问卷	(250)
附录 3. 小学教师学习动机调查问卷	(257)
附录 4. 小学数学教师学科知识调查问卷	(261)
附录 5. 校本培训活动案例分析	(266)
附录 6. 小学教师教学知识现状及其影响因素的调查 研究	(275)
参考文献	(286)
后 记	(289)

第一章 教师培训的理论基础 ——教师专业发展研究

正如基础教育的课堂教学首先应立足于对学生认知、情感、行为等多样性的了解一样,教师培训若不关心教师专业发展规律的探讨,对教师的职业动机、职业能力、职业发展等问题没有清晰的了解,对教师在成长过程中会遇到怎样的关键问题,他们需要得到何种类型、何种程度的帮助漠然视之,那么教师培训活动将是盲目而非理性的。它既不可能吸引教师关注培训活动,更不可能促进教师的专业成长。实际上,盲目的培训活动本身在一定意义上实践着“教育浪费”,它对教师的伤害远不止是精力与财力的无效付出,更造成了教师对教学价值观、过程观理念与实践的分离。因此,从事教师培训的人们不仅应积极开展对教师群体的理论研究,而且要把研究成果转化为实践动力,使教师培训真正成为影响教师教学的示范活动。

第一节 教师专业发展研究的背景与思路

一、教师专业发展的研究背景

尽管教师职业已有几千年的历史,但教师的专业化问题却兴起于 20 世纪 60 年代。早在 1966 年,联合国教科文组织与国际劳工组织就已经在《关于教师地位的建议》中提出:应当把教师职业作为专



门职业来看待。^① 但此时的教师专业化的指向还只是零散的,侧重于向外追求权力、地位、利益、工作条件等,主要出发点是试图以此来提升教师的专业地位。20世纪80年代以来,在人们批评教育质量下滑的同时,也已认识到教育质量的高低,乃至教育改革的成败,一个十分关键的因素是教师——“没有教师的协助及其积极参与,任何教育改革都不可能成功。”只有教师专业水平的不断提高,才能造就高质量的教育水平;只有教师专业化才能促进教学的专业化。而实现教师专业化的有效途径就是教师的专业发展。因此,教师专业发展问题日趋成为人们关注的焦点,如世界教育年鉴1980年的主题就是“教师专业发展(professional and training of teachers)”^②。就美国而言,从1980年至1995年先后发表了一系列对教师质量担忧的文章,如1980年6月16日发表了一篇题为“救命!教师不会教!(Help! Teacher can't teach!)”的文章,以及复兴小组1989年发表的《新世界的教师》,霍姆斯小组1990年发表的《明日之学校》、1995年发表的《明日之教育学院》等。其中尤以霍姆斯小组的系列报告对教学专业的革命产生了最为持久的影响。^③

判断职业的专业化程度,有内部和外部两种标准,内部标准是指职业实践水平、从业人员的素质、职业自律性等,外部标准是指职业或从业人员的自主权和社会地位。^④ 从国际上教师职业专业化的倡导过程,我们不难发现教师专业化的追求标准正在从外部向内部转变:20世纪60年代,人们更关注教师职业专业化的外部标准,而到了80年代,人们则已把重心转移到了教师专业发展的内部标准。

我国明确提出教师专业发展问题并加以介绍和研究是从20世

① 叶澜主编:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第205页。

② 霍葆奎主编,金含芬选编:《教育学文集·英国教育改革》,人民教育出版社1991年版,第256-269页。

③ 参见叶澜主编:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第206页。

④ 陈琴等:《论教师专业化》,《教育理论与实践》,2002年第1期,第38页。

纪 90 年代开始的。北京师范大学林崇德、申继亮等人最早在国外认知心理学研究进展的基础上,通过实验研究,对教师知识、教师观念、教师监控能力等内在结构与形成过程提出了教师素质结构理论,为教师专业发展的研究提供了心理学基础。此后,华东师范大学叶澜及其学生从教育学、伦理学角度对教师专业发展进行了研究,从教育学角度为构建教师专业化的理论框架作了探索^①。

目前,教师专业发展问题已不再是仅仅为理论工作者所关注的课题,它已成为教育政策制定者、教育决策者和广大教师所关注的焦点。尤其是在不断推进新课程的过程中,对教师的专业发展问题的关注已提到了前所未有的高度。

教师在其专业发展过程中有许多“关键时期”,这些时期可以成为教师发展的转折期,它会改变教师专业发展的路径和速度。依据米索(Measor, L.)的观点,把教师发展的关键时期分为三类:第一类是“外在”关键期,指由于重大历史事件所引发的关键时期。教育变革属于这一类型的关键期。第二类是“内在”关键时期,指教师专业发展的自然演进过程中所出现的关键期,如教师的实习期、初任期等。第三类是“个人”关键时期,指由于家庭中的突发事件、结婚、离婚、子女生病等诱发的关键时期,这也可能导致教师对自己的专业发展作出新的选择^②。在这三类关键时期中,既能对教师群体产生整体影响,又具有突变性和偶发性的是第一类关键时期。因此,这一时期也成为人们研究教师专业发展的“关键时期”。

应该看到,近年来的课程改革对教师提出了前所未有的挑战,教师需要了解自身专业成长的一般过程与规律,以积极应对课程环境的变化。

教师所面临的新课程环境发生了巨大的变化,就其本质看表现

① 肖晓萍:《国内外教师专业发展研究述评》,载《中国教育学刊》,2002 年第 5 期。

② 参见叶澜主编:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社 2001 年版,第 308 页。

为课程环境从确定性向不确定性变化。这种变化具体可从课程的氛围变量、场景变量与过程变量的变化得以展现。

课程的氛围变量由师生观念与师生关系营造。从观念层面上看,新课程提出的目标观已从仅对目标知识与技能单一维度的把握,拓展为知识与技能、过程与方法、情感与态度的三维目标的整合;课程观也已仅从学科课程的定位,转变为关注学生的经验、关注学生的活动。这种从一元向多元的变化,从确定的、客观的、科学的描述到对丰富多彩的个性与主体的关照,都使得观念从确定向不确定发展。从关系层面看,从倡导教师为中心到以学生为中心,进而发展为师生互动与交往的关系界定,也使得度的把握成为营造氛围变量的关键所在。这无疑需要教师从多元的角度、立体的思维去认识新课程的各种观念。

课程的场景变量具体包括时间、空间、材料等课程要素。从时间要素看,新课程实践的时间已不再局限于常规课堂,各种微型课程与研究性学习的课程意味着课程实践的时间已突破常规,而更富有弹性;从空间要素看,就以教室内的课桌排列为例,原来习惯的秧田式的排列已为各种有利于生生交流的排列形式所替代,同时在一些小班教室中还出现了各种活动角、学习站,甚至出现了全开放式的教室^①。学生在开放的空间中拥有了更多的自主权,也提高了生生交往的水平。

新课程对教师最富有挑战性的莫过于课程材料的开放。课程材料大体包括三种类型:A型,教科书及教学参考书提供的知识;B型,教师个人的知识;C型,师生互动产生的新知识。在传统的课堂教学中,教师往往倾向于采用“结构化”、“封闭式”、“权力型”的控制方式,非常强调学生对教科书内容的记忆与内化。在这种情况下,A型知识占绝对优势,很少有B型产生,几乎无C型知识。而新课程的教学,教师将更多地采取“非结构”、“开放式”的控制方式,A型知识的

① 杭州市崇文实验学校的学生陶艺教室就设置在大厅中,没有常规教室的门与窗。

比例相对减少,而 B 和 C 的比例会增大^①。从知识的属性看,传统课程的材料往往强调的是结构化程度较高的知识,也就是说已达成共识的唯一正确结论,而新课程则突出了非结构化知识对培养学生创新精神的价值,各种形式的开放题成为课堂教学的亮点。从另一角度看,正是这样的课程材料的多元化和开放性,对教师提出了更高的要求。

课程的过程变量是从动态的角度把握课程要素,具体包括教学模式和评价方式。教学模式由传统的授受式向多元模式转变,突出强调了教学过程中学生自主、探究、合作学习的价值。由于学习方式的多元化和个性化,使教师始终处在变动的课程环境中,同时评价方式无论从评价的目的、评价的主体还是评价的方式已都产生了变化,它更突出了评价的诊断、激励功能,体现了评价的主体的多元化和评价方式的过程性。

总之,教师面临的新课程充满着混沌与多元变化,它需要教师有更大的专业自主权,同时它也赋予教师更重的责任。因此,从专业发展的需要出发,关注自身的发展过程与规律,已成为越来越多教师达成的共识。

二、教师专业发展研究思路简析

教师的专业发展,也就是教师的专业素养形成、发展的过程,对教师专业素养的构成及发展规律的研究,是教师专业发展研究的主要内容。由于研究者审视的视角与方式的差异,所以产生丰富、多元的研究成果是不奇怪的。笔者分析了国内外关于教师专业发展的研究,认为可以将该领域的研究主要分为教师专业发展的内在结构要

^① 新课程实施过程中培训问题研究课题组:《新课程与教师角色转变》,教育科学出版社 2002 年版,第 80 页。



素与规律等的内在研究和专业发展影响因素的外在研究^①两大类。其中,内在研究又可分为教师的专业发展内在结构要素研究、教师的专业发展阶段研究和教师的专业发展类型研究三类。

教师专业发展内在结构要素研究是指从教师专业的需求和特点出发,对这一专业的内在结构要素进行应然层面的概括和实然层面的分析。教师专业发展是丰富复杂的系统工程。对如此复杂的、个性化的系统工程进行考察,首先就必须明确考察的具体维度。这也正是研究者采用专业结构要素分析研究的出发点。当然,研究教师的特质并不只是研究教师专业发展者们的专利,这一视角的思考古已有之,现在的研究者主要从教师职业所应具备的基本素质的角度加以规范,更为关注的是教师的职业道德与教师个人的道德修养。随着教师职业向专业的嬗变,教师专业结构的内涵不断丰富,人们对教师专业知识与能力的关注更加深入,这表明人们对知识的认识有一个不断分化的过程,同时也体现了对教师教学能力要求的不断提高。

教师专业发展阶段研究是从动态的、实然的角度考察教师专业发展的过程。由于教师专业发展过程所涉及的内外因素丰富且复杂,因此多数研究者以某一要素为线索来划分教师专业发展的阶段,如:以教师关注点的变化为标准,以教师的职业年龄为标准,以教师的心理发展水平为标准,以教师获得的社会认可为标准等。也有学者试图综合各种分类标准,完整刻画教师专业发展的过程^②。

专业发展类型研究是指对教师群体的类化研究,以教师专业素质或发展轨迹的不同把教师分为不同的发展类型。它更类似于一种对发展结果的考察与判定,如人们从教师教育风格的差异对教师的

① 对教师专业发展外在影响因素的研究是极为复杂的,它设计到对各相关学科领域资源的占有和判断,是笔者的研究能力所不及的,本书暂不涉及。

② 叶澜主编:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社 2001 年版,第 243-265 页。

类型作出了划分,从教师专业发展的轨迹的不同,提请人们注意技能型教师和理论型教师的区别。这类研究还包括以教师专业发展的某一方面为突破口,综合教师的各种专业素质而提出的对理想教师的发展模型的研究,如人们倡导的技能熟练型教师、实践反思型教师和行动研究型教师等。

第二节 教师专业发展的内在结构研究

教师专业发展内在结构研究就是对教师专业特质(专业素质)的研究。教师的专业特质就是组成教师专业结构的各种不可或缺的元素,它们往往是本专业所特有的。一个职业的专业化程度越高,其专业要素的内涵就越丰富。教师专业发展的内在结构要素首先来自于社会对教师专业发展的需求,同时它也反映了对教师职业传统的继承。该类研究,在东方,比较关注伦理学维度的分析,而在西方 20 世纪 60 年代以后,人们则开始试图采用量化手段和标准刻画教师的专业特质,早期强调统计分析为主要研究手段,重在寻找与学生学业成绩高相关的教师特质,由于受行为主义心理学的影响,研究者主要从教师课堂行为角度研究教师的特质,因此对教师专业素质的把握相对比较狭隘。随着课堂教学研究范式的不断多元^①,人们对教师专业内在结构的研究视角也不断拓展,呈现了以下的研究特点:

一、教师专业知识的研究重心发生了转移

几乎所有涉及教师专业特质的相关研究,无一例外地涵盖了专业知识的要求。国内颇具代表性的几种教师专业发展结构构成要素研究(参见表 1.1)足以表明教师专业知识在专业特质中的重要性。因此,教师专业知识成为研究者的关注焦点。

^① 胡秀威:《西方教学研究范式的演进》,《比较教育研究》,2003 年第 2 期,第 6 页。

表 1.1 几种教师专业结构的构成因素^①

研究者	教师专业结构
林瑞钦	1. 所教学科的知识(能教); 2. 教育专业知能(会教); 3. 教育专业精神(愿教)
曾荣光	1. 专业知识; 2. 服务理想
白益民	1. 教育信念; 2. 知识; 3. 能力; 4. 专业态度和动机; 5. 自我专业发展需要和意识

研究者们究竟从什么维度去构建教师的专业知识? 教师的专业知识究竟包括哪些? 我们认为, 教师专业知识的研究视角正从关注“理论性”知识向关注“实践性”知识转变。所谓理论性知识就是已经为人们结构化、程序化、可编码、可传承的知识, 也就是传统意义上的教师知识, 一般分为普通文化知识、专业学科知识、一般教学法知识和学科教学法知识; 而实践性知识是指教师“在教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的知识(显性的和隐性的)”^②, 如情境知识、案例知识、策略知识、自我知识等。这些知识蕴涵在教师群体中, 远未被专业研究者表征、结构化和系统化。从几种有代表性的教师知识分类研究中(见表 1.2)我们可以发现这一研究轨迹。

教师的实践知识(个人知识)是指教师个人在具体的教育教学实践情境中通过自己的体验、沉思、感悟和领会并总结出来的有别于“理论知识”的实效性知识。与此相对应的是“理论知识”, 是指在教师职业领域中对所有教师都有效的理论知识和实践技能、技巧的体系, 即能够被我们清晰和系统地表述出来的教育教学的各种文本性知识^③ (详见第二章)。教师的实践知识具有与群体知识不同的知

^① 叶澜主编:《教师角色与教师发展新探》, 教育科学出版社 2001 年版, 第 230 - 241 页。

^② 陈向明:《实践性知识:教师专业发展的知识基础》,《北京大学教育评论》,2003 年第 1 期,第 104 页。

^③ 陈向明:《实践性知识:教师专业发展的知识基础》,《北京大学教育评论》,2003 年第 1 期,第 104 页。