

毕田增 赵敬春 著

# 走进校本 学习与培训

AO BEN XUE XI YU PEI XUN

开明出版社

全国“十五”教育科学研究规划项目  
“中小学研究型教师成长发展研究”

G632.3/92

# 走进校本学习与培训

毕田增 赵敬春 著

开明出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

走进校本学习与培训/毕田增, 赵敬春著.

北京: 开明出版社, 2003.7

ISBN 7-80133-818-9

I. 走... II. ①毕...②赵... III. 课程-教学研究-中小学  
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 060196 号

责任编辑: 范英 陶红亮

## 走进校本学习与培训

---

编者: 毕田增, 赵敬春

出版: 开明出版社

印制: 北京通堡印刷厂

发行: 新华书店北京发行所经销

开本: 787mm × 1092mm 16开 印张: 10 字数: 140千字

版次: 2003年7月第1版 2003年10月第2次印刷

印数: 5001-10000

书号: ISBN 7-80133-818-9/G.732

定价: 12.00元

# 序 言

毕兄是个闲不住的人，特别是他那非常灵活的头脑更是从不懈怠。近几年来，他本其学谋其术，一直在思考和研究着教师教育，每有所得，便喜形于色，点滴就与同行交流，说其如痴如狂亦不为过。朝思暮想便有诸多灵感出现，先是某方面的体会，后来便有对教师教育整体的见解。他曾仿刘禹锡的《陋室铭》之风格，赋文一章与我切磋，名曰《校本培训吟》：

校不在大，有学则名。学不在广，有思则灵。斯是学校，惟学方兴。学养上心静，书卷入眼明。合作有师鸣，独学难有成。无俗声之入耳，无因循之劳形。可以开心胸、闻新声。学习型学校，研究型师风。吾子云：何所不能！

功夫不负有心人。集腋成裘，集水成渊，积土成山。丰富的实践，深入的研究，广泛的涉猎，勤奋的笔耕，日积月累，终成当前人人心中有盼，处处笔下无的一部著作《走进校本学习与培训》，实在是可喜可贺。我们不但为其个人取得的成果而祝贺，而且亦为教师教育百花园中又应运绽放出一朵奇葩而高兴。

“振兴民族在教育，振兴教育在教师”，“百年大计，教育为本；教育大计，教师为本”，这是当今从领导到大众的共识。那么由此顺理成章导出的逻辑便是：进行全民的素质教育，首先要对教师进行素质教育，高水平的教师是高水平素质教育的保证。于是对教师地位的作用的认知不但深化了，而且对教师教育内涵的理解也丰富了。事实也正是如此，提高教师素质成了国家和社会大众共同的、迫切的呼声。但是怎样提高教师的素质呢？从国家到基层教育部门，从教育家到普通老百姓，不知多少人在关注、在议论、在思考。对任何事物的认识都有一个过程，是随着事物的发展而发展，随着事物的展开而深化。改革开放以后，教师的质量和数量都是大问题。首先要满足数量的要求，以保证数以亿计的学生上课有人教。一时间从各行各业、四面八方一大批人涌进

教师队伍，自然也少不了“东郭先生”和“准东郭先生”，一些教师素质不高，难成其教。于是便对教师进行大面积的在职学历补偿或基本功培训，以保证至少三分之一的未经过师范院校正规学习的从师者补上这一课。但是社会在发展，人们在进步，特别是随着中国社会主义建设事业的蓬勃发展，对人才的需求越来越迫切，对人才质量的要求越来越高，自然导致对教育质量的要求越来越高，进而对教师的素质要求也越来越高。特别是社会和经济的发展所呼唤的教育改革和课程改革在祖国大地迅速展开以后，对教师的素质要求提升到一个新高度。此前国家实施了中小学教师继续教育工程，利用三年的时间将所有的中小学教师轮训一遍。这是一次大面积、集中时间、集中人力的急风暴雨式的培训，确实收到了良好成效。但是教育事业对高水平的教师的需求总是大于教师水平的提高速度，教师教育决不能一劳永逸，必须不断提高素质，不断地接受继续教育，这种教育要伴随其终身。正所谓“问渠哪得清如许，为有源头活水来”，教师需要随着社会的发展和进步“日日新”。于是最经常、最直接、最能利用教师实践经验的校本培训被提出并重视起来。所谓的校本培训，此书已经有了至今为止较为标准的定义：“源于学校的发展需要，由学校发展和规划的、旨在满足学校与教师发展需要的、主要是在校内进行的学习与培训活动。”教师的校本培训使教师培训经常化和深入化，使培训者由被动变为主动。充分利用本校资源，发挥学校教师的集体智慧，实现教师与教师的合作，教学与研究、教学与培训、研究与培训的真正结合，使教师经常地、潜移默化地融于培训之中，学校成为一个名副其实的学习型组织。这种全新的培训，构建了一种新的学校文化，为教育管理者与教师搭建了平等对话、交流的平台，为教师的继续教育创造了良好氛围和条件。所以教师校本培训不是某个人心血来潮的产物，而是事物发展到一定阶段的必然。同时也是学校及教师适应社会发展，迈向以建立学习型组织为重要标志的现代学校的重要步骤。

但是我们必须看到，现在对校本培训的内涵、校本培训的模式、校本培训的途径、校本培训的内容、校本培训的手段、校本培训的管理、校本培训的评价等等问题由于研究还不够深入，实践还不够充分，还缺乏科学的回答。特别是在当前校本培训如何借鉴中外的先进经验，在教育改革和课程改革的新形势下，用新的教师教育理念和终身教育思想开展校本培训更成为当前的重大课题。毕田增等同志在这些方面进行了成

功的探讨和研究并成一书。以我之见，此书特点有三：

第一，理论联系实际。此书是在丰富实践的基础上，在科学的教育理论的指导下成书，既有理论的高度，又有实践的基础，高屋建瓴、深入浅出，对校本培训进行了全面的、全新的探究和阐发，成为我国目前校本培训“花开第一枝”。

第二，此书把校本培训与目前轰轰烈烈开展的教育改革和课程改革紧密联系起来，旁征博引了大量当代教师教育的相关资料，提出了许多颇有见地的新见解，使教育工作者开卷有益，多方受启发。

第三，此书架构合理严谨，表述独特，文字清新流畅，一气呵成，给人以美的享受。

教师教育是一个关乎国人素质、教育质量的问题，而校本培训是教师教育的重要途径，随着时间的推移我们会越来越发现它的重要性。我们称道毕田增等一批探索校本培训的先行者，同时也呼唤更多的教育工作者和领导者“上下而求索”。我们企盼着在教师教育的百花园中有更多的花蕾绽放，在校本培训的探索大军中有更多披荆斩棘、一往无前的同行；我们企盼着有更多校本培训的新作争奇斗艳。正如唐朝诗人武元衡所谓“三千世界本无穷”。

我们企盼着。

刘振怀

2003年孟春于哈尔滨

# 导言：

## 校本培训还是校本学习

21 世纪的教育学——研究人的全面成长和发展、自觉探究共产主义新人形成和塑造的科学，可能成为未来社会的最主要的中心学科。

——李泽厚

### 校本培训的产生

校本培训不是一个孤立的思想观念。随着基础教育课程改革，我国教育界有一个新概念越来越受到大家的关注，这就是“校本”。“校本”的思想源自于国外。20 世纪初叶以来，欧美一些国家开始关注以校为本的教育改革，到了 90 年代更形成了蔚为壮观的“校本运动”。校本的思想与提法已渗透到教育的各方面，比如校本课程、校本管理、校本研究、校本培训等。在我国这样一个历来以“集中”为教育管理体制特色的国家，以校为本的思想无疑更具有震撼力。但是，在长期集中体制的潜在影响下，“校本”的观念也必然带来一些手足无措的惶惑，带来理念更新的迫切需要。

校本培训是根植于“校本”的概念的。在国外，校本培训在 20 世纪 60~70 年代首先在美英等国产生。当时面对的主要问题是，教师培训工作主要采取将中小学教师集中起来由大学和教师教育机构进行培训，由此带来的主要问题是教育理论与教育实践脱节。美英等国积极探索教师专业发展的新形式。

起始于美国 20 世纪 60 年代的“能力为本的师范教育”主张以“学校为基地”的培训模式，认为只有到学校教学现场才能提高教学能力。

## ※ 走进校本学习与培训

1986年,在霍姆斯小组(Holmes Group)的积极倡导下,成立了一种新型的教师职前培养和在职培训机构——专业发展学校(Professional Development Schools)。专业发展学校通常是大学、培训机构与中小学校联合,以中小学校为基地,实施教师教育。早期的时候,专业发展学校主要关注师范生的培养。但由于师范生的培养,需要在职教师的指导,因此在职教师的继续教育也就逐渐受到重视,于是在在职教师的专业发展成为专业发展学校的重要组成部分,成为专业发展学校的目的之一。专业发展学校强调将理论研究引入教学实践,教师的教学实践渗透研究,形成一种在教学实践过程中自主探究、解决学校教学实际问题的学术导向,把学校教育改革与教师的专业发展紧密结合,从而,教师校本培训的多种多样的形式发展起来。

英国在1972年发表的《詹姆斯报告》就建议“教师的在职进修应从中小学开始”,因为一切教与学的活动都是在学校发生的。之后“以学校为中心”的教师在职培训的思想在理论和实践上都确立起来,并且成为一项国策,与学校的课程开发与校本管理相互结合。英国的校本培训也是大学与中小学建立起教师职前培养的伙伴关系,围绕师范生的教育发展起来的。在这个过程中,教师职前培养与在职教育有机地结合起来。学校在校本培训中,设立了专业指导教师与教师专业发展委员会,具体负责教师的校本培训工作。有人评价说,校本培训是英国教师教育的国策。

20世纪80年代中期后,英美等国都大规模开始实施教师的校本培训计划,很快推广到东南亚以及非洲、拉丁美洲一些国家。教师的校本培训计划在国际教育会议上也得到强调和认可。如1996年以“加强教师在多变世界中的作用之教育”为主题,在日内瓦召开的国际教育大会第45届会议非洲地区筹备会议提议,教师必须通过有适当监督的校内实践经验而获得教学技能,同时还要求进行行动研究;拉丁美洲地区筹备会议提议,要提高与特定需求直接相关的校内教师培训和学校规划的标准。

自上世纪90年代以来,校本培训一时成为教师培训的主流。

在我国,随着基础教育课程改革的进展,以校为本的学校与教师发展日益被人所关注,校本培训的思想已逐渐被人们所熟悉。其实就教师在职培训来说,尽管还没有“校本培训”的提法,但这样的思想早已存在。我国在八十年代开展教师继续教育中就提出中小学校是培训的主



阵地。

校本培训真正为大家普遍关注,恐怕还是在本世纪初。1999年,我国《面向21世纪教育振兴行动计划》出台,提出“实施‘跨世纪园丁工程’”,要求“三年内,对现有中小学校长和专任教师进行全员培训和继续教育”。在工程的实施中,人们认识到对教师培训模式进行改革的必要,要积极探索新的教师培训模式。于是人们更为关注兴起于国外的校本培训。

对校本培训起到催生作用的直接诱因还在于基础教育课程的改革。在基础教育课程改革中,由于三级课程管理的出现,学校有了一定的课程自主权,校本课程的开发成了改革的一个焦点。对于教师在课程开发中的作用,人们有了新的认识,也继续挖掘教师开发校本课程的潜能,于是“校本培训”、“校本研究”同时诞生了。

对比我国校本培训与国外的发展状况,有几点不同应引起我们的注意。首先是引发校本培训的直接原因不同。国外的校本培训主要诱因是教师的职前培养中理论与实践的脱节问题引起的,而我国的校本培训是在适应教师在职教育或继续教育的背景下、伴随着新课程的改革而受到关注的。由此引来的第二点不同是,我国的校本培训只是局限在在职教师教育的范围内,还没有像国外那样把职前与职后结合起来。第三,国外的校本培训运动伊始就有着大学与培训机构和中小学合作的背景,我国的校本培训在其起始就是学校自身的行为。这些不同,应引起我们的注意,不要简单地认为两者是相同的。我们应该向国外进行借鉴,以弥补我们的缺憾,这对于大学或培训机构,以及中小学校都是有益的。

## 校本培训的界定

什么是校本培训?欧洲教师教育协会1989年有个界定,指的是源于学校课程和整体规划的需要,由学校发起组织,旨在满足个体教师的工作需求的校内培训活动。我国教育界对此也做了许多探讨,对于校本培训的定义有一定的共识,也有一定的分歧。

校本培训的定义,分析欧洲教师教育协会的界定,实际有四个要素。

第一,校本培训的出发点。出发点解决的是何种组织的要求。欧洲教师教育协会明确认为是“学校”,这是正确的。有人把校本培训理解为,某一培训中心根据本地区所有中小学存在的问题和教师的实际制定

## ※ 走进校本学习与培训

计划，然后分批轮训<sup>①</sup>，这就不符合校本培训的原意。

第二，校本培训的主体。在这一点上，也有不同意见。有人认为校本培训是在教育行政部门和有关业务部门的规划、指导下进行的。这就违背了“以校为本”的精神。其实校本培训一定要以学校为实施的主体，学校有充分的自主权。教育行政部门和有关业务部门充其量只是指导与合作。

第三，校本培训的目标。欧洲教师教育协会认为是“满足个体教师的工作需要”，这也并不完善。校本培训当然要满足教师的需要，但是也要满足学校发展的需要。有时教师的需要并不是与学校的发展需要相一致而不矛盾的。应该说校本培训的目标兼含学校发展与教师工作两方面的需要。<sup>②</sup>就指出校本培训所要解决的是学校和教师所面临的问题，这是必要的。

第四，校本培训的地点。对于校本培训的培训地点，有人看得很绝对，不在校内就不能视为校本培训。也有人认为，主要是培训内容，只要是以改进学校 and 教学实践为目的的培训就可视为校本培训，关键在于地点。<sup>③</sup>就认为目前比较常用的是以内容为依据的含义。我们认为，单纯强调在校内，与单纯强调为学校与教师服务的培训内容，都不免片面。校本培训必然是为学校与教师发展服务的，也必然主要是在校内进行的，当然个别情况下也有在校外进行培训的可能。一律以地点为判断的依据也是不当的。

我们主张综合考虑以上的四个方面为校本培训作界定。由此，可以把校本培训定义为：源于学校的发展需要，由学校发起和规划的，旨在满足学校与教师发展需要的主要是在校内进行的学习与培训活动。

这样一个定义，实际上我们纳入了第五个要素，这就是把“学习”提到比“培训”更重要的地位来认识。有人又会说，怎么把“学习与培训”并列，“学习”也包含进来了呢？究其实，在于校本培训中我们有必要对“培训”加以检讨。

① 唐松林著《教师行为研究》，湖南师大出版社 2002 年版 340 页。

② 李其龙、陈永明主编《教师教育课程的国际比较》，教育科学出版社 2002 年版 326 页。

③ 教育部师范司《教师专业化的理论与实践》，人民教育出版社 2001 年版 156 页。

## 校本培训的“培训”含义

值得注意的是，在上述讨论校本培训定义时，大家集中于“校本”含义的探讨，却忘记了“培训”的含义在“校本”中的变化。

“培训”的含义在“校本”中已有一定的变化。

处于不同环境，相同的事物也会起变化。有这么一个典故。春秋时，有位晏婴，在齐做国相，是有名的政治家和外交家。一次奉使出使楚国。楚王知道晏婴挺聪明，就与人研究怎么羞辱他。楚王与晏婴喝酒时，捆了一个人到座前。楚王问：“捆的是什么人？”回答说是齐国人。楚王就问晏婴：“齐人本来就好偷吧？”晏婴回答得很巧妙，没有正面回答，而是讲了一个现象。原话是这样讲的：“桔生淮南则为桔，生于淮北则为枳，叶徒相似，其实味不同。所以然者何？水土异也。”（《晏子春秋·内篇》）我们在这里复述这个典故，主要是引用“桔生淮北则为枳”这句话，来说明我们所关注的校本培训问题：培训活动在不同的环境和文化中会产生变化，会有不同的含义。植物在不同的土壤条件中，优胜劣汰，适者生存，就会有所变化。社会现象也是如此。

同样是培训，在校外与在校内会有很大不同。这种变化主要在于“校本”中的培训更多地体现为教师的主动学习。

还是先从培训与学习的区别谈起吧。我们可从三个角度探讨。

其一是自主性。汉语中的培训，由“培植（培养）”与“训练”联合而成。这两个词都是施动词，也就是说，使用这两个词的语境，必然有一个施动者，也必然有一个受动者。就“培训”一词来说，必然有一个培训者，还有一个或多个被培训者。同时，训练只适于技能学习的场合，在校本培训中，不能只把教师发展局限于教学技能的狭窄领域。学习就不同了。学习总是表示着自主的行动，是学习者在学习的行动之中。尤其是教师的学习，不同于学生的学习，有着主动的精神、强烈的个体目的、解决问题的愿望，更是主动学习的体现。这是培训一词所难以概括的。并不是所有培训都能引起人的学习活动，因此，培训不是在所有场合都意味着学习，而学习也不都意味着接受信息和接受他人的预想结果。

其二是连续性。培训总是间歇的一种行为。往往是培训结束时才工作，培训与工作被截然分开，培训就是培训，工作就是工作。在这种思想指导下，很容易导致学习与工作的脱节。学习则大不相同。特别是在

## ※ 走进校本学习与培训

终身学习思想下，学习成为日常工作不可分离的一部分，工作也是创造性学习的一部分。学习是终身的，是伴随一生的。

其三是情境性。传统情况下，培训往往是在教室或班级里，是在脱离日常生活实际的环境中进行的。而教师的学习，是为了改进教育教学实践，是与日常教育情境紧密相连的，离不开教学的具体情境。这样一种理解，更能体现校本“培训”的本意。

显然，在校外进行的培训就其总体而言，它可能引不起教师主动的学习，它可能是断断续续的，它可能是脱离教学情境的。在校内进行的培训，“学习”的主动性、连续性与情境性就会突显出来。因此同为培训，是会有一些区别的。综合而言，在“校本”的观念下，“培训”的概念很易引起误导，就教师发展的角度而言，用“校本学习与培训”来代替单纯的“校本培训”的概念则是科学的、适宜的。一些学校把校本培训等同于听一些讲座，接受一些信息，等同于把校外集中培训挪入校内，原因恐怕也在于此吧！

但是，我们也反对把校本培训完全等同于教师的自学或自培。毕竟在“以校为本”的精神指导下，学校还是要开展一些培训的活动，这些活动并不是完全可以以“自学”来涵盖的。

因此，我们主张用“校本学习与培训”的概念来代替“校本培训”的概念。要搞好校本学习与培训，必须更新观念，把研究的重点置于对教师学习的重新认识与思考，探索教师学习的特性，按照教师学习的规律创新校本学习与培训的具体方式。

在本书中我们将在这个意义上使用“校本学习与培训”这个概念。这也是为什么把这篇导言的题目定为“校本学习还是校本培训”的原因。

# 目 录

|                         |        |
|-------------------------|--------|
| 导 言：校本培训还是校本学习 .....    | ( 1 )  |
| 校本培训的产生 .....           | ( 1 )  |
| 校本培训的界定 .....           | ( 3 )  |
| 校本培训的“培训”含义 .....       | ( 5 )  |
| 第一章 认识教师学习:四种研究视野 ..... | ( 1 )  |
| 第一节 教师——成人学习者 .....     | ( 1 )  |
| 成人学习的理论 .....           | ( 1 )  |
| 成人学习理论对教师学习的启示 .....    | ( 3 )  |
| 第二节 教师的知识结构 .....       | ( 5 )  |
| 教师需要什么样的知识? .....       | ( 5 )  |
| 教师的实践性知识 .....          | ( 7 )  |
| 教师实践性知识的隐性性质与其获得 .....  | ( 9 )  |
| 教师隐性教育理论知识的双重性 .....    | ( 11 ) |
| 第三节 教师教学专业实践的反思性质 ..... | ( 12 ) |
| 研究者与反思者:殊途同归的两项研究 ..... | ( 12 ) |
| 斯腾豪斯:教师——研究者 .....      | ( 12 ) |
| 舍恩:教师——反思者 .....        | ( 15 ) |
| 从研究到反思——教师成长之路 .....    | ( 16 ) |
| 教育研究重心的转换与意义 .....      | ( 17 ) |
| 第四节 教师——高级学习者 .....     | ( 18 ) |
| 建构主义:新的学习观的革命 .....     | ( 18 ) |
| 建构主义的高级学习 .....         | ( 22 ) |
| 教师:建构主义的高级学习者 .....     | ( 24 ) |
| 第五节 教师学习的再认识 .....      | ( 24 ) |
| 教师学习是主体建构性学习 .....      | ( 24 ) |

|                                          |      |
|------------------------------------------|------|
| 教师学习是问题为中心的行动学习 .....                    | (26) |
| 教师学习是反思性的经验学习 .....                      | (29) |
| <b>第二章 在教会学习中学会教学:校本学习与培训的基本特性</b> ..... | (31) |
| <b>第一节 校本学习与培训的特性</b> .....              | (31) |
| 校本学习与培训的特殊性质 .....                       | (31) |
| 校本学习与培训和校外培训的区别 .....                    | (33) |
| <b>第二节 校本学习与培训的优势与局限</b> .....           | (34) |
| 校本学习与培训的优势 .....                         | (34) |
| 校本学习与培训的局限 .....                         | (36) |
| 对于校本培训局限的几个误解 .....                      | (37) |
| <b>第三章 反思—合作—行动:校本学习与培训的原则</b> .....     | (39) |
| <b>第一节 反思学习的原则</b> .....                 | (39) |
| 反思:蜜蜂与苍蝇的启示 .....                        | (39) |
| 反思的视角:问题的发现 .....                        | (42) |
| 全面把握反思的真义 .....                          | (47) |
| 校长要创造教师反思的氛围 .....                       | (48) |
| <b>第二节 教师合作学习的原则</b> .....               | (49) |
| 教师学习的文化 .....                            | (49) |
| 合作:红鸥的启示 .....                           | (50) |
| 教师合作学习的两种含义 .....                        | (52) |
| 和而不同:教师要学会分享和容忍不同的观点和观念 .....            | (53) |
| 教师合作学习的艺术 .....                          | (55) |
| <b>第三节 行动学习的原则</b> .....                 | (57) |
| 对学习的新认识 .....                            | (57) |
| 行动中学习 .....                              | (58) |
| 反思、合作与行动的相互关系 .....                      | (59) |
| <b>第四章 工作学习化:校本学习与培训的具体方式</b> .....      | (61) |
| <b>第一节 校本学习与培训方式的分类和模式</b> .....         | (61) |
| 不同的分类标准 .....                            | (61) |
| 教师学习与培训方式分类 .....                        | (62) |

|                          |      |
|--------------------------|------|
| 校本学习与培训的实施模式 .....       | (64) |
| 第二节 接受学习为主的学习与培训方式 ..... | (68) |
| 讲座 .....                 | (68) |
| 观摩教学 .....               | (69) |
| 案例教学 .....               | (70) |
| 读书活动 .....               | (73) |
| 第三节 指导参与式学习与培训方式 .....   | (74) |
| 微格培训 .....               | (74) |
| 参与式培训 .....              | (75) |
| 参与式模仿 .....              | (77) |
| 教学诊断 .....               | (78) |
| 非指导性教学 .....             | (79) |
| 师带“徒” .....              | (81) |
| 第四节 合作探究式学习与培训方式 .....   | (82) |
| 教师角色发展培训活动 .....         | (82) |
| 教学小组忠告活动 .....           | (84) |
| 以教学日记为基础的教师合作反思活动 .....  | (85) |
| 教师学习自传反思活动 .....         | (85) |
| 角色模仿培训 .....             | (86) |
| 教例研究 .....               | (87) |
| 说课 .....                 | (88) |
| 第五节 个体探究为主的学习与培训方式 ..... | (88) |
| 课堂事件调查 .....             | (88) |
| 教师日常的教育教学行动研究 .....      | (90) |
| 教学日记 .....               | (91) |
| 学生个案自我研究 .....           | (94) |
| 第六节 课题研究式校本学习与培训模式 ..... | (96) |
| 科研兴校中的校本学习与培训 .....      | (96) |
| 教育科研讲座 .....             | (97) |
| 教师教育行动研究 .....           | (97) |

|                                        |       |
|----------------------------------------|-------|
| <b>第五章 教师—学校—问题:校本学习与培训的内容取向</b> ..... | (100) |
| <b>第一节 教师发展阶段和教师学习取向</b> .....         | (100) |
| 教师发展阶段的研究 .....                        | (100) |
| 不同发展阶段教师的学习取向 .....                    | (104) |
| <b>第二节 学校发展与教师学习取向</b> .....           | (106) |
| 学校发展与教师学习 .....                        | (106) |
| 学校发展的办学理念与教师学习 .....                   | (107) |
| 学校发展愿景与教师学习 .....                      | (108) |
| 学校发展战略与教师学习 .....                      | (109) |
| 学校发展的具体任务与教师学习 .....                   | (109) |
| <b>第三节 教学问题与教师学习取向</b> .....           | (110) |
| 教学问题的类型 .....                          | (110) |
| 教学问题与教师学习取向 .....                      | (111) |
| <b>第六章 学习型学校:教师学习文化的建设</b> .....       | (112) |
| <b>第一节 营造激发教师学习的学校管理文化</b> .....       | (112) |
| 学习型组织的思想 .....                         | (112) |
| 学习型学校的特征 .....                         | (115) |
| 学习型学校的发展策略 .....                       | (119) |
| 学习型学校的校长角色 .....                       | (122) |
| <b>第二节 校本学习与培训的组织与管理</b> .....         | (125) |
| 建立校本学习与培训的组织机构 .....                   | (125) |
| 校本学习与培训的计划制定 .....                     | (128) |
| 建立和校外研究与培训机构的联系 .....                  | (131) |
| <b>第三节 教师校本学习与培训的评价</b> .....          | (133) |
| 校本学习与培训的评价功能 .....                     | (133) |
| 校本学习与培训的学习评价原则 .....                   | (134) |
| 校本学习与培训的评价方式 .....                     | (135) |
| <b>参考文献</b> .....                      | (137) |
| <b>2000—2002 校本培训研究论著索引</b> .....      | (139) |
| <b>后 记</b> .....                       | (143) |



# 第一章 认识教师学习： 四种研究视野

如果思想是生命，是呼吸也是力量，  
而思想的缺乏，就等于死亡。

——布莱克

教师学习的研究，是教师专业发展的重要方面，也是校本学习与培训能否科学而合乎规律地开展的基础性研究。只有认识教师学习的状况与特性，才能促进教师校本学习与培训的健康发展。旧有的教师培训理念，往往是植根于对教师学习的错误认识，视教师学习为被动的、植入性的学习，把教师作为技术工匠来看待。研究教师教育、研究教师的专业发展、研究教师的校本学习与培训，必须以教师学习的本质、规律与特点为基础，这样才有可能正确认识教师教育与培训以及校本培训的内在规律。在这一章，我们将按照研究视野的不同，从教师作为成人学习者、教师知识结构的性质、教师专业实践的反思性质与教师作为高级学习者这四个角度来加以探讨。

## 第一节 教师——成人学习者

### 成人学习的理论

教师是成人团体的一部分，他的学习必然有与成人学习相一致的地方。我们研究教师学习，必然的一个思考就是教师作为成人的角度会是如何学习的。叶澜教授在其新著《教师角色与教师发展新探》中也用了专节论述“把教师看作成人学习者”。书中认为，“使教师获得更好的专