

做更好的教师

生态校本研修的实践探索

李永培等 著



华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

做更好的教师

生态校本研修的实践探索

李永培等 著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

做更好的教师:生态校本研修的探索 / 李永培等著.
—上海:华东师范大学出版社,2012.1
ISBN 978-7-5617-9231-5

I. ①做… II. ①李… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 005022 号

做更好的教师

生态校本研修的探索

著 者 李永培等
责任编辑 彭呈军
审读编辑 张 章
责任校对 时东明
装帧设计 崔 楚

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
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 15.5
字 数 268 千字
版 次 2012 年 6 月第 1 版
印 次 2012 年 6 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5617-9231-5/G·5523
定 价 32.00 元

出 版 人 朱杰人

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

本书系全国教育科学“十一五”规划 2009 年度教育部重点课题“基于教师全程发展、个性发展的校本研修特色研究”(课题批号:GHA093098)研究成果之一

“基于教师全程发展、个性发展的校本研修特色研究”课题组

课题组长: 李永培

学术顾问: 傅建明

课题组成员: 李永培 李建明 王晓明 常海东

纪 勇 陈宜挺 付 勇

引言

一

教师专业发展作为教育改革的基础和动力,已为世界各国所广泛认同。特别是 20 世纪 90 年代以来,许多国家都将教师专业发展纳入宏观改革的视野中,并在理论研究和实践探索中取得了前所未有的成果。许多教育学者和有识之士都日益清醒地认识到:面对知识经济所带来的机遇和挑战,教育必将经历一场基于现实(包括目标、课程、教学和评价等方面)并指向教师的变革;而教育改革能否深入、教育能否适应经济社会的发展进而推动社会的发展,教师起着至关重要的作用。

尽管教师教育的现实价值和深远意义被日益关注,但就目前而言,关于教师教育的理论研究和实践探索虽已提供了一些值得借鉴的观点和有益的做法,但尚未真正形成促进教师专业发展的有效机制,从整体上说还存在下列几个问题:

1. 教师专业发展的价值趋向问题。长期以来对教师专业发展的理解和研究大多是从促进学生发展、适应社会发展的角度进行的,片面夸大了教师专业发展的工具价值,忽视了教师专业发展,满足教师自身需要的本体价值。

2. 教师专业发展的模式和动力问题。很长时间来,教师培训一直被认为是改变教师观念,提高教师素质的主要途径。但实践证明,传统的自上而下的集体培训和以课程为基础、以知识讲授为特征的培训模式对促进教师专业发展的功效并不理想。通过这种方式学到的知识与教师的现实工作、生活情境和需要没有产生直接的关联,导致了教师的“理念认同”和“教学现实”之间的反差,没有真正转化为教

师内在需求的有机组成部分。

3. 教师专业发展的设计与规划问题。在社会经济快速发展的今天,教育的改革和发展已不可能脱离区域经济社会的发展水平和模式而独立存在,区域经济社会发展水平必然会对教育发展的方向和速度产生巨大的影响。就浙江省而言,经济社会发展给教育带来了十分广阔的改革空间。随着政府对教育投入的进一步增长,区域性的学校布局调整基本完成,学校标准化建设初见成效,优质教育资源的供需矛盾逐渐缓解。一些地区的教育已从快速扩张时期进入了稳定发展时期,优质和公平逐渐成为现阶段学校教育的主要矛盾。教育格局变化也带来了学校师资队伍的结构变化。新时期教师队伍呈现出如下特点:高学历、年轻化、专业需要多样化、高级职称低龄化;教师群体平均年龄、平均教龄不可逆转的增长趋势、教师群体年龄正态分布曲线向高龄化状态平移;退休教师和新入职教师人数的结构性减少,导致教师群体流动趋势弱化;教师年龄分布区间窄化,导致梯队优势减少,影响了教师队伍的结构性互补;同龄教师人数增加,导致了同一年龄段教师之间功利化竞争加剧;高年资教师层面人数减少,导致学校教育教学的优秀传统和特色积淀缺少形成的时间和空间……区域性经济社会发展对教育发展的新需求和新时期教师队伍出现的结构问题都给教师专业发展的设计和规划提出了新的课题。

反思国内外教师教育的历史和现状,以往的研究较多地立足于整体或宏观层面,很少进入学校特有的文化形态进行考察,很少依据教师学科和课堂的现实进行针对性研究,很少从激发教师自身发展的内在动力的视角来规划和设计,所以,基于区域特点、以校为本的“教师教育”的体系构建和策略研究势在必行。

二

国外有关教师专业化的概念起源于20世纪60年代。1966年国际劳工组织和联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出要把教育工作视为专门的职业。美国在70年代中期提出教师专业化的口号,并预言“教学能够并将自我实现为专业”。1986年美国卡耐基教育促进会在《明天的教师》一文中,明确提出教师专业化的概念,主张确定教师的专业地位、教师培养的专业化标准,以教师的专业化来实现教学的专业化。美国的教师专业化运动对国际社会特别是西方社会的教育产生了巨大的影响。尽管如此,到20世纪80年代初,国际上对教师专业化的研究还没有成为社会科学领域的一个主题,对教师专业发展的研究几乎都停留在教

师入职后的头三年,使教师发展成为一种学历后的“补救”模式,忽视了教师职业发展中的情感因素。20世纪90年代以来,国际上广泛开展关于教师专业发展构成要素的研究,这些研究与以往的一个根本的区别是把教师的终身学习与职前培训提高到了同样重要的高度,开始形成并提出“教师教育”的整体理念。在这个过程中,国际学术界出现了一些颇具影响的关于教师职业生涯的研究成果。在美国学者费斯勒的研究中,指出应把教师职业生涯周期放在教师个人环境(家庭、关键事件、危机、性格、业余爱好等)和组织环境(专业组织、工会、规章、管理风格等)中来考察,认为教师发展中的人是与这两个环境因素相互作用的结果。^①而成人教育家诺勒斯认为:作为成人的教师从事学习具有强烈的自身指导的心理需求,具有实地学习过程有待挖掘的丰富经验,具有解决生活中实际存在问题(这些问题经常与教师的发展工作相关)的需要,其学习行为指向教学中心,即希望学习到的新知识和技能马上应用,学习的动机主要来源于内在的激发,等等。^②在以上研究的基础上,学术界提出了教师教育的基本观点,即强调教师专业发展必须植根于学校和教师的批判和反思能力以及同伴间有意义的合作;强调促进教师发展的各种活动的内在主线,以及关注教师专业的可持续发展等。

由此可见,现代教师教育的理念,从本质上讲是对传统自上而下、自外而内的教师发展模式的否定,它强调教师专业发展要基于学校的具体情景,要与教师的教学工作直接相关,突出了教师在专业发展过程中的主体地位。

从历史上看,我国对教师在职培训并不十分关注和重视,对与专业发展相关的教师在职培训的理论研究和整体实施也只是近30年的事。在中国古代,虽然强调师道尊严、能者为师,却也因此导致了教师的非专业化倾向,在一定程度上忽视了教师的职前培养和职后发展。由于洋务运动的影响和现代“学堂”的兴起,近代中国开始建立教师职前培养的师范教育体系,但仍然少有职后培训的概念。新中国成立后,教师的职前、职后培训都有了一定的发展,但两者缺乏衔接,彼此相对独立。而且,相对教师职前培训已形成的一整套较为严格的课程、师资和评价体系而言,我国教师在职培训的教育体系至今还在不断探索和完善之中。

我国教师职后培训的全面展开可上溯至改革开放的初期。“尊重知识,尊重人才”的意识觉醒和国门初开带来的新奇和惊喜,使人们普遍感到学习和发展的必

① Ralph Fessler, Judith C. Chistensen. 教师职业生涯周期:教师专业发展指导[M]. 董丽敏,高耀明,丁敏,等译. 北京:中国轻工业出版社,2004:2-9.

② 马尔科姆·诺尔斯. 现代成人教育实践[M]. 简延梓,译. 北京:人民教育出版社,1989:16.

要。从 1978 年至 2000 年,我国教师的在职培训大致经历了以下三个阶段:

1. 教材教法过关阶段。这一阶段主要是为了解决“文革”后一段时间内学校师资匮乏的问题而采取了一些应急措施。根据“教什么,学什么”、“缺什么,补什么”的原则,在近五年的时间里,使全国几十万中小学教师过了“教材关”,一些不能胜任教学工作的教师初步掌握了教材教法,基本具备了任教的能力。

2. 学历补偿阶段。1986 年 2 月,国家教委印发《关于加强在职中小学教师培训工作的意见》,对“现有不具备合格学历或不能任教学的教师”进行培训。《意见》将培训分为中师、师专、大学本科和专科起点本科学历等四个基本层次,通过脱产、业余和函授培训三种基本方式,在十几年时间里,使中国教师队伍的学历结构发生了重大变化。

3. 继续教育推进阶段。1990 年底,国家教委召开了全国中小学教师继续教育工作座谈会,印发了《关于开展中小学教师继续教育的意见》。明确指出教师继续教育的目标在于提高教师的教育教学能力,促进教师的专业发展。1996 年,国家教育部在全国第五次师范教育工作会议上再次强调“在学历补偿教育基本完成之后,要不失时机地将中小学教师的培训转移到继续教育上来”。此后,真正将教师继续教育推向高潮的是教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》中的“跨世纪园丁工程”,该工程将大力提高教师队伍的整体素质、以重点加强中小学骨干教师队伍建设为主要内容。自此,自上而下的教师培训全面推开,国家级培训带动省、市及区域的各类培训,这些都为教师职后培训机制的形成注入了巨大的动力。

随着经济社会发展和教育改革的深入,我国教师职后培训体系日益完善。2001 年 5 月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》首次提出了“教师教育”的概念,把长期分离的“教师培养”和“教师培训”,以及彼此独立的“师范教育”和“继续教育”纳入了“教师教育”的范畴,引发了教师终身学习和教师作为“完人”教育的本土性思考。“教师教育”理念的提出,标志着我国教师在职培训进入了一个全新的阶段。

在全国教育大发展的背景下,宁波中学也在校本培训方面进行了有益的探索和积累。宁波中学创办于 1898 年,始名“储才学堂”、“宁波府中学堂”,百余年来为国家培养了包括十几名中科院、工程院院士在内的一大批有用之才,为中国乃至世界经济、社会和科学技术的发展作出了卓越的贡献。历史上曾有经亨颐等名家掌校,朱自清、丰子恺、王任叔等大师执教,在长期的办学过程中积淀了深厚的教育文化底蕴。

长期以来,特别是改革开放以后,宁波中学继承优良的办学传统,把以校为本的教师培训作为学校工作的重要内容,重视教师成长规律的研究,重视教师教育的方式的实践探索,把促进教师专业发展作为学校内涵发展的基础和前提,开始形成了教师专业发展的校本特色。总体说来,宁波中学的教师培训经历了三次跨越。

1. 起始阶段。20世纪90年代以前,宁波中学与全国各地一样,在原有教师教材教法过关的基础上,主要面对一大批进入教育岗位的新教师的培训问题。希望通过针对性的校内培训,使这批满怀抱负、富有朝气的大学毕业生及早适应学校的教育环境,初步形成适应自我发展的教育能力。当时的口号“一人上战场,众人扶我上战马”就是这一阶段以老带新、实行“传、帮、带”的生动写照,标志着教师的职后培训纳入了学校日常工作的范畴。

2. 过渡阶段。随着时间的推移,中老年教师群体逐步进入退休阶段,时值学校规模扩大,青年教师比例快速增长,传承和发展成了当务之急。教师培训的着力点从新教师的培养逐渐上移到以青年教师阶段培训为主体、关注中青年教师分层培训的整体培训阶段。1989年,《宁波中学青年教师阶段培训计划》以师徒挂钩为主要形式,对青年教师入职后头三年的培训提出了完整的目标、内容、方式及考核要求,宁波中学青年教师培训开始走上规范化的道路。1996年后,学校加强教师成长发展规律的研究,开始对不同发展阶段的教师提出了针对性培训的设想,出现了教师职后分阶段培训的雏形,相关论文《教师成长发展规律研究》和《跨世纪师资队伍建议的实践研究》得到了广泛的关注。

3. 发展阶段。迈入新世纪,基础教育改革逐渐进入教育的核心领域——课程。新课程改革对学校教育的理念、方式、手段产生了前所未有的冲击。以学生发展为本的理念与以应试为评价方式的反差和矛盾激发了对教育更深层次的思考。学校教育改革需要培养一支有创新意识、开拓精神、敬业爱岗的学习型的教师队伍,以适应教育改革和教学创新的需要。针对这一特点,宁波中学开始对教师队伍的整体结构和教师发展进行了全面的思考。首先,关于教师的学历结构问题。提出了“三个三分之一”的口号,即三分之一为师范类毕业生,三分之一为综合性大学毕业生,在职教师研究生学力达到三分之一,以形成“优势互补、学研相长”的师资队伍结构基础。其次,对不同年龄层次教师(青年教师、中青年教师和中老年教师)的培训提出了渐进式的要求。同时,针对宁波中学教师队伍的结构性特点,开始构建体现区域教育发展水平和校本特色的促进教师专业发展的全程模式:(1)形成“三阶段整体化的教师研修平台”,即对“0—3年”的新入职教师实施养成性研修计

划,帮助他们站稳讲台,及早熟悉教学全过程;规划“3—10年”教师的发展性研修计划,重点关注中青年教师的成长;突破“高级后”教师专业发展的难点,构建整体化、分领域、可选择的引领性校本研修计划。(2)搭建“跨学科渐进式的交流平台”,让各具特点的不同学科教师在“宁中教学论坛”上交流教学感悟,反思教学实际,分析教学案例;在教学某一方面独具所长的“骨干教师”举办专题讲座,进行不同教学方式的碰撞,促进同行间的教学交流和借鉴;聘请校内特级教师、名教师和校外专家进行教育理论讲座,介绍教育改革动态,进行理论辅导,对在教育中碰到的问题进行理论思考。教师教育理念在宁波中学开始找到了研究和实践的土壤。

三

我校对教师队伍校本研修系统研究的设想始于2005年。当时,普通高中新课程改革已在全国范围内分步推进,基础教育开始进入全面发展的新阶段,如何真正树立“以学生发展为本”的理念、真正实现高中新课程中学生“共同基础上的差异发展”的核心价值观,促进教师专业发展已是十分关键。与此同时,国家“跨世纪园丁工程”已推进多年,虽然各种教师专业培训机制不断完善,教师职后培训意识也得到极大强化,但随着专业发展需求的多元激发,形式与内容较为单一的自上而下的培训模式逐渐走入瓶颈。一些学校开始以本校为平台探索教师专业发展的新途径,在一定程度上推动了我国校本教师教育的实践研究。此时,随着首期中青年教师高级研修班方案的设计和实施,宁波中学从新入职教师的培训到面向入职三年以后的中青年教师的校本培训,迈出了校本研修的重要一步,开始了教师队伍全程发展、个性发展、和谐发展的新探究历程。

在此以后的几年里,我们行走于理想和现实之间,坚持实践与研究相结合,在一次次成功的尝试和艰难的开拓中,走出了一条自己的路。

2006年,依托于华东师范大学“未来教师空间站”的宁波中学首期青年教师课堂教学研修班开班,25位中级教师和优秀二级教师光荣入选。研修班由浙江省特级教师组成的导师团担任学科教学导师,华东师范大学教科院负责教育理论培训,“立足课堂,小切口、多视角”的课题选题方式首次推进了宁波中学课题研究的“领衔制”。宁波中学“3—10年”教师发展性研修计划正式启动。

2007年底,第二期宁波中学中青年教师课堂教学研修班组班。根据部分高级教师的要求,本期研修班由一级教师、优秀二级教师和部分高级教师等30余人组

成,“高级后”教师的培训需求开始激发。为帮助教师做好课题,学校又分批组织教师参加华东师范大学教育硕士课题答辩,开拓研究视野。

2008年,适时调整课题研究的要求,由“课题”向“课例”转身。鼓励教师从课例分析、课例比较到课例研究,自主定位、保底不封顶,组织“宁波中学教师课例研究论坛”。《中国教育报》以《宁波中学:课题研究“三部曲”》为题作了专题报道。

2009年,在组织第三期中青年教师课堂教学研修班的同时,依托人民教育出版社的宁波中学首期“高级后教师访问学者计划”实施,15位高级教师和优秀一级教师光荣入选,11位人教社的资深专家、编审室主任担任导师。教材专家的引领,搭建了沟通课堂教学与课程理念的桥梁,提高了教师的学科教学把握能力。由此,宁波中学“高级后”教师“引领性”研修计划启动,开始突破“高级后”教师校本研修的难题。

2010年,依托江苏教育学院启动宁波中学首期“高级后”教师“整体化、分领域、可选择”项目引领研修计划,面向全体“高级后”教师和优秀一级教师。同年,分学科的项目研究小组教师分赴江苏省常州高级中学、常州外国语学校等学校“驻校体验”,面向全体高级教师的校本研修计划得到有效推进。宁波中学“三阶段整体化的校本研修格局”开始形成。

2011年5月,《班主任》杂志社宁波中学研究室建立,同年7月,面向班主任、学校干部的“宁波中学首期现代教育管理高级研修班”在中国青年政治学院举办。以教师专业发展为一体,以班主任、学校干部的管理研修为两翼的宁波中学教师“一体两翼”校本研修模式开始构建。

至此,宁波中学校本研修的“三阶段”和“一体两翼”模式基本形成,教师队伍“全程发展、个性发展、和谐发展”的前期构想初见成效。目前,针对不同发展阶段教师需求的三阶段校本研修的基础上,如何构建具有宁波中学特色、指向全体教师发展需求的“整体化、分领域、可选择”的“项目化”校本研修模式,已是摆在我们面前的新课题。

至此,坚持多年的课题研究,以及注重激发内需、强调自主定位、致力生态建构的实践推进极大地提升了教师的教学自信,激发了教师的发展需求,引导了教师的科研意识。几年来,一批优秀中青年教师脱颖而出,在省市教坛新秀、骨干教师、名教师及各类学科、班主任工作任务比赛中频频获奖,形成了令宁波教育界瞩目的“宁中现象”。学校教育科研空前繁荣,2009年以来我校教师立项、在研和结题的全国、省、市、校四级课题连续几年接近30项,荣获省市教育科研先进集体称号。

教师专业发展提升了宁波中学的办学品位,推进了宁波中学教育质量的稳步提升,营造了促进学生、教师、学校共同发展的学校文化生态。

本书是教育部教科规划重点课题“基于教师全程发展、个性发展的校本研修的特色研究”的研究成果之一,由引言、上篇、下篇和尾声四部分组成。引言部分简要介绍教师教育的起源与问题,阐述宁波中学校本教师培训的历史以及课题研究的基本情况,具有导读的性质。上篇为理性探讨篇,由三章组成,分别叙述宁波中学教师教育的历史进展、宁波中学教师校本培训的现实,以及生态校本研修的结构框架与理论设想,从理性维度说明生态校本研修是历史发展的结果与宁中现实的必然选择。下篇为实践操作篇,分三章,分别是“高级后”教师的引领性研修、“3—10年”教师的发展性研修和“0—3年”教师的养成性研修,具体介绍不同发展阶段教师群体的校本研修的目标定位、内容厘定、策略筛选,通过大量的案例向读者展现生态校本研修的具体操作策略。尾声部分是总结与展望,首先对宁波中学的生态校本研修的现状特点进行了总结,在此基础上对未来的校本研修的深入发展提出了基本设想,作为未来工作的指南。

“基于教师全程发展、个性发展的校本研修的特色研究”是我们第一个立项的教育部教科规划重点课题,本研究构建了一个符合时代发展要求、体现宁波本土教育特色、反映宁中发展需求、符合我校教师成长特点、立足校本的教师队伍建设有效模式,为我国教师教育的理论研究提供了一个完整的实践案例。

目录

引言 / 001

第 1 章 走向生态:历史的选择 / 001

第一节 教师教育的历史溯源 / 002

一、造就师资,尤为先务 / 002

二、一人上马,众人保驾 / 007

三、师徒挂钩,分层推进 / 011

四、以校为本,全程发展 / 015

第二节 走向生态的教师培训 / 019

一、鲜活的生命——教师个体生态 / 020

二、活跃的团体——教师群体生态 / 021

三、成长的摇篮——学校系统生态 / 022

第 2 章 现实追求:个性与卓越 / 025

第一节 大气天下卓尔不群 / 025

一、让学生快乐成长 / 025

二、让教师享受成功 / 029

三、让学校成就卓越 / 031

第二节 当梦想邂逅现实 / 036

一、阳光并不普照大地 / 036

二、理想与现实的碰撞 / 038

三、在尝试中自我实现 / 042

第三节 踏上艰难的逐梦之旅 / 045

一、寻找属于自己的空间 / 045

二、造就一个独特的自我 / 049

三、一场没有终点的奔跑 / 053

第3章 校本研修：困惑与出路 / 057

第一节 外在型培训的迷思 / 057

一、“经济人”的价值逻辑 / 057

二、“被培训”的老师 / 059

三、“标准化”的培训模式 / 061

第二节 教师群体结构变迁的双重性 / 062

一、“鲶鱼效应”注入活力 / 062

二、“正态分布”引发竞争 / 063

第三节 从“被”培训走向“自”培训 / 065

一、在巨人的肩膀上“起舞” / 065

二、在规划的指引下“前行” / 070

三、在评价和反思中“长大” / 073

第四节 阳光下的“围城” / 077

一、人本化的研修原则 / 077

二、生态化的研修目标 / 079

三、系统化的研修内容 / 081

四、多样化的研修方式 / 085

五、支持性的保障系统 / 088

第4章 “高级后”教师引领性研修 / 092

第一节 “高级后”教师:一个孤独的群体 / 092

- 一、或许我真的“老”了 / 093
- 二、只适合自己的精彩课堂 / 095
- 三、迷失在前行路上 / 096
- 四、生活在两点一线之间 / 098

第二节 访问学者:到大师身边去 / 100

- 一、茶室里的头脑风暴 / 101
- 二、生态融合的矩阵循环 / 103
- 三、成为更好的教师 / 106
- 四、教学-实训-研究三位一体 / 107
- 五、追求实效的深度研修 / 112
- 六、在校本研修中成长 / 118

第三节 项目研修:走我兴趣之路 / 120

- 一、个性的才是全程的 / 120
- 二、整体化-分方向-可选择 / 121
- 三、寻找研修兴趣点 / 123
- 四、走在项目研修的路上 / 126
- 五、项目研修的管理和评价 / 131

第四节 团体行动研修:我与你在一起 / 132

- 一、研修团队中的我与你 / 132
- 二、团体行动研修中的引导者 / 133
- 三、团体行动研修的运行程序 / 134

第5章 “3—10年”教师发展性研修 / 140

第一节 “3—10年”教师:上下求索的群体 / 141

- 一、不做单纯的教书匠 / 141
- 二、迷茫在科研之路上 / 143
- 三、寻找“我”的课堂 / 144

第二节 课例研究:打破理论与实践的“藩篱” / 145

- 一、教科研的有限时空 / 146
- 二、课例存在于你身边 / 147
- 三、课例研究“三部曲” / 149
- 四、在磨课中生成研究 / 151
- 五、反思作为一种研究 / 153

第三节 同伴合作:从“我”到“我们” / 155

- 一、我们有着共同的目标 / 155
- 二、给教师合作搭个平台 / 157
- 三、无处不在的同伴合作 / 158
- 四、基于合作的专业对话 / 163

第四节 学科导师:与名师面对面 / 165

- 一、名师就在你身边 / 165
- 二、在导师的支持下 / 167

第6章 “0—3年”教师养成性研修 / 178

第一节 “0—3年”教师:校园中的“新人” / 179

- 一、原来我的职业不浪漫 / 179
- 二、踽踽独行于前行路上 / 181
- 三、我期待成为优秀教师 / 183
- 四、新教师的规定性培训 / 184

第二节 师徒结对:代际传承 / 185

- 一、师徒双赢为理念 / 186
- 二、双向选择结师徒 / 187
- 三、德艺双馨选导师 / 189
- 四、师傅带教三步走 / 189
- 五、全程跟踪求实效 / 190

第三节 阶段培训:从站稳讲台到站好讲台 / 193

- 一、站稳讲台 / 193
- 二、站好讲台 / 197

第四节 个体反思：自我超越 / 202

一、透视我自己 / 202

二、与学生共生 / 205

三、以同伴为镜 / 209

尾声 / 214

参考文献 / 225

后记 / 228