

孙传远 著

教师学习：期望与现实

——以上海中小学教师为例

JIAOSHI XUEXI QIWANG YU XIANSHI
YI SHANGHAI ZHONGXIAOXUE JIAOSHI WEILI



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

孙传远 著

教师学习：期望与现实

——以上海中小学教师为例

JIAOSHI XUEXI QIWANG YU XIANSHI
YI SHANGHAI ZHONGXIAOXUE JIAOSHI WEILI

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教师学习：期望与现实：以上海中小学教师为例 /
孙传远著. —桂林：广西师范大学出版社，2013.10
ISBN 978-7-5495-4438-7

I. ①教… II. ①孙… III. ①中小学一师资培养—
研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 241723 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人：何林夏

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本：720 mm × 960 mm 1/16

印张：19.75 字数：310 千字

2013 年 10 月第 1 版 2013 年 10 月第 1 次印刷

定价：39.00 元

如发现印装质量问题，影响阅读，请与印刷厂联系调换。

序 言

终身学习时代,教师学习在促进自身专业化发展、促进学生一生的健康成长、创建富有生命力的学习型学校中日益凸显出重要性。教师学习研究正在发展成为一个崭新的研究领域。

在当今的变革时代,教师终身学习和持续发展承载着诸多的社会期望,而现实中的教师学习是否能够顺应和满足这些期望却不得而知。尽管各方面都期望教师终身学习和持续专业发展,但是教师作为学习者的重要性却一直未受到应有的重视。作为学习者和学习的领导者,教师应该积极寻求自身改变,终身学习和持续发展。德国教育家第斯多惠早就告诉我们:“凡是不能自我发展、自我培养和自我教育的人,同样也不能发展、培养和教育别人。”^①教师还应将学生的健康成长、个人的终身学习和持续发展、学校的改进和社会的进步有机结合起来。

教师作为学习者的角色是多样、统一的,但作为成人学习的教师学习又有其特殊性。该研究从教师作为学习者的视角,以上海中小学教师为研究对象,通过文献研究梳理、对 20 多位教师的访谈调查、近 500 位教师的问卷调查,实证性地研究了教师学习的期望与现实,为提高教师学习积极性、制定教师学习政策、进行教师学习研究、改进教师学习方法提供对策和建议。

该研究发现:政府期望教师终身学习和持续发展、期望教师开展专业性

① [德]第斯多惠.德国教师培养指南[M].袁一安,译.北京:人民教育出版社,2001.24.

学习和培训、期望教师基于校本学习和研修、期望教师合作学习和创建学习共同体、期望教师自主学习和反思;研究者不约而同地提出与之类似的看法,即期望教师成为终身学习者、自主学习者、合作学习者和学习共同体的成员、行动研究者、反思性实践者、学习的领导者;教师对自身的学习和发展同样有很高的期望。教师的自身期望与前两者既有顺应又有抗拒,既有融合又有冲突,共处于一个矛盾统一体中。

该研究还发现:教师学习现状喜忧参半。教师能够顺应政府和研究者的期望,与时俱进,努力提高自身专业素质,不断适应新课程改革和学校发展的要求,在教育观念、专业知能、专业精神上积极寻求改变。但同时,教师学习和发展还存在着困境:教师学习内容缺乏针对性、教师学习方式单一、教师自主学习状态不佳、教师缺乏丰富的学习资源保障以及有效的学习机制。针对以上的研究发现,作者为教师和其他群体提出了中肯的建议和解决对策。

该项研究视角独特,研究教师学习现状与来自各方面的期望之间的差距,分析产生差距的原因,为教师学习和发展提供了建议,也为学校和政府政策制定教师学习进修和专业发展政策提供了理据和对策,值得广大教师、教师教育研究者和教育政策制定者研读。

张民选

上海师范大学校长、教授、博士生导师

2013年5月

目 录

CONTENTS

第一章 绪论	1
第一节 研究背景与意义	1
第二节 研究对象	15
第三节 研究问题	18
第四节 概念框架	27
第五节 研究方法与设计	42
第二章 教师学习的理论基础研究	49
第一节 终身学习理论	50
第二节 成人学习理论	51
第三节 自我导向学习理论	52
第四节 建构主义学习理论	53
第五节 教师专业化发展理论	54
第六节 学习型组织理论	55
第三章 教师学习研究的文献述评	59
第一节 国外文献研究综述	60
第二节 国内文献研究综述	78
第三节 国内外文献研究评论	91

第四章 教师学习的期望研究	93
第一节 教师专业学习与发展:政府组织的视角	94
第二节 教师成为学习者的角色期望:研究者的视角	115
第三节 教师学习:自身的期望	129
第四节 研究发现的总结	134
第五章 教师学习的现实:访谈研究	137
第一节 访谈调查目的	138
第二节 访谈研究设计	138
第三节 访谈数据处理与分析	141
第四节 访谈结果分析和结论	163
第六章 教师学习的现实:问卷调查研究	165
第一节 问卷调查目的	166
第二节 问卷调查过程及结果的初步统计	166
第三节 调查问卷本身的分析	177
第四节 问卷调查结果分析	187
第五节 问卷调查结果的总结和讨论	198
第六节 研究发现的总结	208
第七章 研究结论与建议	213
第一节 研究总结与结论	214
第二节 研究的局限与进一步研究的建议	217
第三节 关于教师学习的建议	219
参考文献	229
附 录	243
附录 1 教师访谈提纲	243
附录 2 教师访谈记录	245

附录 3 教师学习研究初始调查问卷·····	291
附录 4 教师学习研究正式调查问卷·····	296
附录 5 20 世纪 80 年代以来我国关于教师学习和培训的法律规定 ·····	299
附录 6 20 世纪 90 年代以来上海市关于教师学习和培训的主要文件 ·····	302
后 记 ·····	305

第一章

绪论



第一节 研究背景与意义

一、研究背景

(一) 终身教育思想和学习化社会的到来期望教师终身学习

终身教育思潮的形成标志是 1970 年法国成人教育家保罗·郎格朗的《终身教育导论》^①一书的出版。郎格朗在这本书的序言中写道,“必须把教育看作是贯穿于人的一生与人的发展的各个阶段的持续不断的过程”^②。这启发人们:人的一生中必须持续不断地学习,才能适应社会的发展。埃德加·富尔在 1972 年提交给联合国教科文组织的《学会生存——教育世界的今天和明天》中指出:“每一个人必须终身连续不断地学习。终身教育是学习化社会的基石。”^③可见,终身教育与学习化社会是相互联系的,这种联系的建立是以终身学习为中介而形成的。

与终身教育并列,联合国教科文组织在 1976 年通过的《关于成人教育发展的报告》中提出了终身学习的概念。终身学习理念是终身教育思想的递进和新的发展阶段,终身学习比终身教育更强调全体社会成员的学习主体性、主动性和自觉性。1989 年联合国教科文组织在《学会关心:21 世纪的教育》报告中把终身学习看成是“面向 21 世纪的学习观”,这直接推动了终身学习在 20 世纪 90 年代的风行。日本、美国、欧洲各国等都对学习化社会表现出极大的关注,日本于 1990 年通过了《终身学习振兴法》,联合国教科文组织 1996 年发表了《教育——财富蕴藏其中》报告,欧洲将 1996 年定为“欧洲学习年”,并发表了《教与学:迈向学习化社会》的政策白皮书。这些都使终身教育、终身学习的发展有了完备的法律规范,极大地促进了终身教育的实践和学习化社会的发展。

① 中译本参见:[法]保罗·朗格朗.终身教育导论[M].滕星等译.北京:华夏出版社,1988.

② 顾明远,孟繁华.国际教育新理念[M].海口:海南出版社,2003.24.

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].华东师范大学比较教育研究所译.北京:教育科学出版社,1996.180.

终身教育思想打破了传统的把人生分成学习和工作两个阶段的旧观念,使教育成为伴随人的一生的持续发展的活动。终身学习体系中的教师教育体制也必须发生变革和创新,使教师成为学习化社会中的学习者。早在1966年,国际劳工组织和联合国教科文组织的《关于教师地位的建议》首次以官方文件的形式提出:“教师是一种专门化的职业,它是为公众服务的一种形式,这要求教师必须具备专业的知识以及专门的技能,这些知识和技能都要通过严格的、持续不断的学习才能获得;它同时还要求教师具备一种崇高的个人职业责任感,为学生应该享受的教育负责。”“教师同其他职业一样,是一种‘学习’的职业,从业者在职业生涯中自始至终都要有机会定期更新和补充他们的知识、技巧和能力。”^①因此,终身教育思想和学习化社会的建设期望教师成为终身学习者,要求教师在整个职业生涯中不断学习,提高自身素质。

(二) 知识转型和教育改革期望教师在工作中主动学习

自19世纪中叶以来,在教育理论界内外,人们已经形成了这样一种认识:现代科学知识是客观的、普遍的、价值中立的。掌握、记忆、理解和应用这些知识顺理成章地成为实现各种现代教育目的的重要手段和标志。但是,随着20世纪对现代知识的客观性以及建立于其上的其他性质的批判和解构,人们逐渐改变了对知识的传统认识,从而建构起一种新的知识观,即认为知识具有建构性、社会性、情境性、复杂性、默会性等重要特征。^②

1958年英国科学家、哲学家迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)在其《个人知识》一书中提出“显性知识”和“隐性知识”的知识形态分类之后,隐性知识的存在和意义逐渐引起世人的关注。1996年世界经济合作与发展组织在其《以知识为基础的经济》报告中对知识的形态作了更加明确的界定:知识应当包括四种类别,即事实知识(Know-What)、原理知识(Know-Why)、技能知识(Know-How)、

① ILO/UNESCO. (1966). Recommendation Concerning the Status of Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>. 2009-04-12.

② [美]约翰·布兰斯德,等.人是如何学习的——大脑、心理、经验及学校[M].程可拉,等译.上海:华东师范大学出版社,2002.9-11.

人力知识(Know-Who)。^①第一、二类知识属于“可编码的知识”;第三类知识属于“不可编码的知识”,又称默会知识、缄默知识,它实际上是一种实践智慧;第四类知识属于人事、管理的知识。这就肯定了人类拥有的知识既包括已经编码的显性知识,也包括那些可以意会但难以言说的隐性知识,而且后者远大于前者,即如波兰尼所言,“我们知道的比我们能说出的要多”(We know more than we can tell.)^②。

当今的教育改革中,教师的教育教学行为的改变或重塑不单单是一种训练、规范或约束的外在过程,而且是一种认识、理解与重构其内在知识基础和信念的过程。教师专业知识结构中存在大量的隐性知识,这些具有个性化和缄默性特征的教师个人实践知识往往难以显性化和通过他人的教育和培训来获得。教师隐性知识的显性化,要求教师对处于隐性状态的个人实践知识进行积极的探索和主动的学习。

所以,在这一系列的改革过程中,作为改革的具体实践者的教师的角色和地位越来越受到关注,并且社会对教师的作用寄予很高的期望,把教师看作是改革成败的关键和重要力量。“教师不仅是知识的传递者,而且是道德的引导者,是思想的启迪者,是心灵世界的开拓者,是情感、意志、信念的塑造师;教师不仅要知道传授什么知识,而且需要知道怎样传授知识,知道针对不同学生采取不同的教学策略。”“教师职业的专门化既是一种认识,更是一个奋斗的过程;既是一种职业资格的认定,更是一个终身学习、不断更新的自觉追求。”^③因此,“改革的成功最终取决于教师的学习”^④,为了适应教育改革的需要,教师必须转变旧的思想观念,努力提高自身素质,在工作场所和工作情境中主动学习,主动追求发展。可以说,纯粹“教书匠”的时代已经结束,教师成为学习者的时代已经来临。

① 世界经济合作与发展组织.以知识为基础的经济[M].上海:商务印书馆,1996.转引自:郭卫玲.现代教学中知识和能力的关系辨析[J].中国教师,2009(2):38-40.

② [英]迈克尔·波兰尼.个人知识——迈向后批判哲学[M].许泽民译.贵阳:贵州人民出版社,2000.131.

③ 周南照,赵丽,任友群.教师教育改革与教师专业发展:国际视野与本土实践[M].上海:华东师范大学出版社,2007.331.

④ Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1995). A License to Teach: Raising standards for teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

（三）对学生自主、创新能力的培养期望教师成为学习和创新的典范

学校教育越来越注重培养学生的自我学习能力。为了实现有意义的学习,而不是机械的学习,学生被期望能积极地调节他们的学习过程,并掌握终身学习的技能。要实现培养学生可持续学习的能力和终身学习的愿望,教师必须是终身学习的示范者和实践者。当前中国的基础教育课程改革目的是倡导教师教育理念、教学方式、学习方式等方面的根本性变革,要求着重培养学生的创新精神和实践能力,这对教师的发展来说,既是一个严峻的挑战,又是一个极好的学习机会和发展机遇。只有教师成为一个名副其实的自主的学习者,才能有效指导学生,从而培养学生的自主、创新的能力。教师不仅是学生学习的引路人,也是学习化社会的引领者和典范,要培养好未来社会的接班人,教师应该学会自主学习、自我更新。正如哈格里夫斯所言,“今日之教师正学着以他们没有被教育的方式去从事教学”^①。

（四）教师职业生涯发展期望教师持续不断地学习

教师是通过各种形式的学习而促进自身发展和成长的,学习贯穿于教师整个职业生涯和生命周期。正是因为持续不断地学习,教师才使自己的知识成为源源不断的“活水”,并在自己的教学实践和与学生的交往中不断得到更新。

总体看,教师职业生涯发展分为准备期、适应期、发展期和创造期四个阶段,对应于新手教师、胜任型教师、有经验教师和专家型教师这四个连续不断的教师成长过程。虽然对教师职业生涯发展阶段的研究有差别,但有一点是共同的:教师的职业生涯是一个持续的、连贯的和不断发展的过程。在这一过程中,学习这一活动无时无刻不伴随着教师的成长。可以说,教师学习是成就人生、完善生命的必要的、基本的生活方式,也是教师建构专业自主、提高专业地位的必经之路。

（五）网络时代和信息社会的到来期望教师变革学习方式和增强学习能力

网络时代和信息社会的到来不但对教师传统的学习方式提出挑战,也给教

^① Hargreaves A., Earl L., Moore S., & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.197.

师创造了更多通过网络相互交流、分享经验的学习机会。在网络时代和信息社会,传统的师生关系和教师角色发生了改变,教师不再是学生接受知识的唯一渠道,这使得课堂中教师和学生可能均成为学习的主体,开展互帮互学活动。21世纪是信息化时代,这要求教师掌握不断变更知识的能力、分析和加工信息的能力。为了增强学习效果,教师在课堂教学中应掌握和熟练使用多媒体教学技术,提高自身的教学技能和手段,并学会运用网络加强与他人的交流。

尽管社会各方面都期望教师终身持续地、主动自觉地学习,但是教师作为学习者的重要性却一直未受到应有的重视(Sarason, 1990; Smylie, 1995)^①,现实中教师学习是否能够顺应和满足这些期望也不得而知。

二、研究意义

(一) 理论意义——教师学习需要重新认识

国际上,20世纪六七十年代,人们习惯将教师在职学习称为“在职培训(In-Service Training)”,泛指在职教师参与的与本专业相关的各种活动。80年代以来,人们较多使用“在职教育(In-Service Education)”或“教师在职教育与培训(In-Service Education and Training of Teachers,缩写为INSET)”^②,意欲通过提供完整的连续的学习经历和活动来促进教师专业的、学术的、人格的发展。后随发达国家成人教育开始让位于继续教育,教师的在职学习也被赋予了新的称谓——“教师继续教育(Continuing Education of Teachers)”^③。现今,人们又将教师的职前培养、入职培训和在职教育统称为“教师教育(Teacher Education)”,但教师作为学习者的角色和学习主体的地位始终未能凸显出来。

我国对教师的在职学习、提高和发展也有过多次不同的提法,如教师进修、

① Sarason, S. (1990). The predictable failure of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass. Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. Guskey and M. Huberman (Eds), Professional Development in Education: New paradigms and practices (pp.92-113). New York: Teachers College Press.

② Bolam, R. (1980). In-Service Education and Training of Teachers and Educational Change. Final Report of CERI Project on INSET. OECD, Paris, 3.

③ 时伟.专业化视野下教师继续教育的理论与实践[D].上海:华东师范大学博士学位论文,2003.2.

教师培训、教师继续教育等。我国在 2001 年 5 月颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中才首次使用“教师教育”概念,以取代传统的“师范教育”说法。目前我国正处在从“师范教育”到“教师教育”的转型期。^① 笔者认为,运用“教师学习”的观念和角度来审视这一转变过程以及对教师学习现状进行进一步审察,可以改变教师被动接受教育的观念,促进教师主动学习的意识,揭示和重新认识新背景下教师学习研究的重要意义。

1. 师范教育体制中的教师学习

我国的教师培养一直是通过在师范院校(师范大学、师范学院、师范学校)接受“师范教育”来进行的。“师范教育”的概念在《中国大百科全书》(教育卷)等工具书上虽然被定义为“培养师资的专业教育”或“培养和提高基础教育师资的专门教育,包括职前教师培养、初任教师考核试用和在职培训”^②,但师范教育的实践并非如此。这是因为:首先,我国师范教育主要是教师的职前教育,即中等师范学校培养小学教师,师范专科学校培养初中教师,师范学院和师范大学培养高中教师;其次,我国的师范教育侧重于所教学科的专业教育,对如何当教师主要开设了“教育学”、“心理学”、“教材教法”、“教学实习”等课程,而这些课程在整个课程设置中所占的比重较小;再次,师范教育采用的是独立办学模式,职前教师的培养都是由中师、师专和师范本科院校进行的,师范生在入学的时候就被定向为教师,毕业后即由政府主管部门统一分配到中小学校和幼儿园任教。

可见,职前和职后分离以及封闭、定向的师范教育体制造成师范教育的“师范性”不强,师范生学到的知识多是学科知识和一些固定的书本知识,然后通过少量的实习、见习活动走上工作岗位。而多数教师的在职学习也基本上局限在教师自身对所教学科知识和技能的获得上和教师教育机构对教师的培训上。总之,师范教育中的教师接受的是一次性的、非连续性的教育,很难与教师的在职学习以及后来的教育实践联系起来。

2. 教师教育体制中的教师学习

目前,我国正在逐步完善教师教育体系。2001 年 5 月颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中明确提出:“完善教师教育体系,深化人事制度改革

① 黄威.从“师范教育”向“教师教育”的转型[J].高等师范教育研究,2001(11):14-16.

② 黄威.从“师范教育”向“教师教育”的转型[J].高等师范教育研究,2001(11):14-16.

革,大力加强中小学教师队伍建设。”这是我国在正式文件中首次出现“教师教育”这一概念。2002年2月,教育部颁布的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中明确指出:“教师教育是在终身教育思想指导下,按照教师专业发展的不同阶段,对教师的职前培养、入职教育和在职培训的统称。”2004年2月我国教育部颁布的《2003—2007年教育振兴行动计划》中指出:“改革教师教育模式,将教师教育逐步纳入高等教育体系,构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导,专科、本科、研究生三个层次协调发展,职前职后教育相互沟通,学历与非学历教育并举,促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系。”

那么,如何理解“教师教育”呢?比较有代表性的有以下两种^①:(1)一个由职前教育、入门教育和在职教育这三个阶段组成的连续过程;(2)为各级各类教育机构培养、培训师资的机构、体制和过程,是一种专业教育。但这两种理解各有侧重,前者关注的是整体连贯性,后者关注专业性。

研究者认为,相较于“师范教育”,“教师教育”体现了教师培养的系统性、专业性、开放性和终身性。系统性是把教师的培养、进修和提高看作是职前和在职的一体化或系统工程;专业性是指教师不仅是一种职业,还有一种特殊的专业,教师培养是在学科基础上的专业训练;开放性是指教师教育是多元化的,从培养机构来看,可以独立设置教师教育院校来培养教师,也可以由综合性大学和专门的理工大学设教育学院来培养教师,还可以是以中小学校为本来培养教师;终身性是指教师不仅要进行职前学习,也要进行在职学习,终身都要学习。人类社会已经进入学习化社会,学习化社会要求教师要终身不断地学习才能做好教师工作。所以,把“师范教育”转变为“教师教育”标志着我国教师培养走上一个新的历史台阶。^②

无论从内涵还是从形式上来看,用“教师教育”代替“师范教育”来指称我国培养教师的活动更有利于教师的专业发展。它一方面更加关注教师的职后培训或在职教育,使教师认识到在职培训的重要性和紧迫性;另一方面强调了教师教育一体化、教师专业的终身学习和持续发展,使教师认识到终身学习的必要性和

① 林永柏,康跃华.师范教育学[M].长春:吉林大学出版社,1990.3.

② 黄威.从“师范教育”向“教师教育”的转型[J].高等师范教育研究,2001(11):14-16.

必然性。但从“教师教育”中的“教育”概念的使用来看,仍然摆脱不了“教师培训”中的被动受训的观念和地位。

目前的各级教师教育机构有待于进一步地认证、协调和规范,以学校为本的中小学教师教育还远未形成制度化和规范化,教师教育体制下的教师发展机制并没有冲破教师“接受”教育和“被”培训的藩篱,仍然较多地依赖于外界的给予和教师教育者的扶持,没有真正走向教师自主学习和要求主动更新的境界。

3. 教师学习的重新认识

“你可以把马牵到河边,但你不可能让马喝水。”这个古老的谚语可以用来比喻“教育”和“学习”这两个相互联系又相互区别的活动。

20 世纪下半叶起,知识经济社会和全球化时代的到来给教育世界带来了根本性的冲击,制度化的教育垄断学习活动的日子难以为继,知识的传播对于教育培训的依赖程度不断下降,学校以外的各种场所逐渐成为同样重要的学习舞台,终身教育、终身学习理念日益深入人心,人们的关注重心开始从教育转向了学习。这些变化毫不留情地对教育和学习体制进行着重新构建。

20 世纪 80 年代以来,西方国家对教师专业发展问题的研究开始有了新的转向。如美国密歇根州立大学 1985 年建立的“全国教师教育研究中心(NCRTE)”到 1991 年就改变成了“全国教师学习研究中心(National Center for Research on Teacher Learning, NCRTL)”。为了理解教师是如何学会教学的,“全国教师学习研究中心”将这一发现由学生作为学习者拓展到教师成为学习者。这意味着他们对教师专业发展的研究开始从向教师“提供”教育和培训转变为激励教师产生学习的“需要”;开始从有计划、有组织、有限度地提供教师进修的机会,到不限时间、场所、形式、对象,通过所有教师的自主学习而获得自身专业的发展;开始从满足社会对教师数量上的需求,到关注教师专业素质和个人成长可持续提高。^①

研究者们也对教师教育体制提出异议。美国学者泽克纳(Zeichner)批评说,现有的教师教育使教师成为一个被动的接受训练者,并对决定专业学习的方向与内容绝少有机会参与,他认为教育应向个人化发展,即以发展个人内在能力为本,而不能只是外加一套匠气的技巧。^② 史密斯(Robert M. Smith)在《学会如何

① 李志厚.论教师学习的基本追求[J].华南师范大学学报(社会科学版).2006(4):99-104.

② 郑肇桢.教师教育[M].香港:中文大学出版社,1987.283.