

教师有效学习的机制研究

——基于“社会文化—活动”理论的视角

JIAOSHI YOUXIAO XUEXI DE JIZHI YANJIU
JIYU SHEHUI WENHUA HUODONG LILUN DE SHIJIAO

● 毛齐明 著



华中师范大学出版社

本书系国家社科基金教育学 2011 年度国家青年基金课题“以专家型教师为目标的教师职场学习的机制研究”(CFA110129)的研究结果。

教师有效学习的机制研究——基于 “社会文化—活动”理论的视角

毛齐明 著



华中师范大学出版社

2013 年·武汉

新出图证(鄂)字10号

图书在版编目(CIP)数据

教师有效学习的机制研究——基于“社会文化—活动”理论的视角/毛齐明著. —武汉: 华中师范大学出版社, 2013. 8

ISBN 978-7-5622-6134-6

I. ①教… II. ①毛… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第137042号

教师有效学习的机制研究——基于“社会文化—活动”理论的视角

◎毛齐明 著

责任编辑: 苏 睿

封面设计: 胡 灿

责任校对: 王 胜

编辑室: 学术出版中心

电话: 027-67863220

出版发行: 华中师范大学出版社

社址: 湖北省武汉市珞喻路152号

邮编: 430079

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

传真: 027-67863291

网址: <http://www.ccnpublish.com>

电子信箱: hscbs@public.wh.hb.cn

印刷: 武汉理工大印刷厂

督印: 章光琼

字数: 244千字

开本: 710mm×1000mm 1/16

印张: 13.5

版次: 2013年8月第1版

印次: 2013年8月第1次印刷

定价: 33.00元

欢迎上网查询、购书

敬告读者: 欢迎举报盗版, 请拨打举报电话 027-67861321

内容摘要

教师学习是一个既古老又新鲜的话题。古代的教师学习主要以“自育”和“自我成熟”为主要特征，而近代的教师学习开始转向以“他育”为主。在终身学习思潮和新一轮课程改革的影响下，日常学习正日益成为当代教师的基本生存方式。教师怎样进行日常学习才能有效，成了教师发展中一个亟待解决的问题。尽管近年来有关有效教学和学生学习的研究与实践较多，但人们对于教师的学习却缺乏思考。职前教育和职后培训虽会涉及教师学习，但他们关注更多的是如何“教”教师，而不是教师如何“学”，更不是教师在日常工作中如何学。因此，这一问题在当前依然是一个新课题。本书试图以“社会文化—活动”理论为工具，围绕教师有效学习的机制分析来回答这一问题。基本思路如下：

首先，根据维果茨基分析学习活动的框架，对当前几种常见的教师学习方式在实践中存在的问题逐一进行分析，发现它们在促进教师发展方面均存在不同程度的问题。在教师学习的价值取向上，它们往往过于注重传递知识的技能而忽视了动态的教学情境。在学习机制上，它们在教师的外部行为与内部心理、个人观念与公共知识、教师个体与其他个体及集体的互动等三个维度上存在二元对立、非此即彼的简单思维，在学习观上存在偏差。

其次，从教师学习的价值取向入手，明确指出当代教师学习应以智慧成长为取向。因为将学生培养成为具有实践能力和创新能力的人是当今时代的要求，而培养这种人需要教师从单纯的知识传递者转变成为与学生共同参与活动的参与者。从传递者到参与者的角色转变要求教师成为智慧型教师。智慧型教师是具有一定的资源意识和处理资源的能力，能积极发现、引入和创生资源以生成课堂情境，并能利用这些资源来理解情境和对情境作出适当回应，以培养学生发现问题和解决问题的能力。智慧型教师是不同于传递型教师的另一种类型的教师，而不是传递型教师的更高级阶段。智慧型教师注重与学生共同参与活动的过

程，而这种参与的过程本身就是一个运用智慧的过程。因此，智慧型教师并不是一个遥不可及的高远目标，而是每个教师都可以通过转变自己的教学方式达成的状态。在教师参与的过程中，教师都是有智慧的人，只不过智慧有大小，而教师学习的过程就是智慧由小到大的成长过程。这种智慧成长主要指向以资源意识为前提的情境生成能力，以认知弹性为核心的情境理解能力和以互动生成为特征的情境回应能力三个方面。

智慧成长很难通过简单思维主导下的学习方式来达到。于是本书接着探讨了这种简单思维的起源和发展及其学习观在当代所遭遇的挑战，指出“社会文化一活动”理论是解决这些问题的理想理论。“社会文化一活动”理论超越了二元对立的简单思维，以心智的重新理解为切入点，建立了与之不同的学习观。它以最近发展区为核心概念，在不断发展中拓展和丰富了自身。它将学习视为跨越最近发展区的心智之旅，遵循“由外作内”的路径，是一个不断重构实践模型、生成个人理论和参与共同体实践的过程。这既指出了一般学习的共同机制，也指出了教师智慧成长的基本路径。

再次，进一步回答了作为一个不断重构实践模型、生成个人理论和参与共同体实践过程的教师学习该如何展开的问题，即教师有效学习的机制到底是什么的问题。从教师学习的整体机制来看，它是这三个维度的有机统一，这三个方面以动态的方式整合在一个由引入新观念、内化、转化、外化和习俗化等阶段构成的不断螺旋上升的过程中。从教师学习的具体机制来看，教师学习在这三个维度上的展开过程分别为：其一，教师个人理论的形成是一个科学概念与日常概念创造性地相遇的过程。其二，教师通过个体间互动进行的学习是一方向另一方作“向心”运动的过程，而个体与集体的互动是教师对于活动对象的理解不断拓展的过程。其三，教师实践模型的建构所采取的路径与行动研究一样，遵循一般探究的基本步骤。总之，教师学习是一个“用”中学、合作中学和“探”中学的过程。根据教师学习的机制，本书进而提出了教师有效学习的三个基本原则，即整合性、互动性和连续性原则。

最后，根据前文所阐述的理论和原则，侧重探讨如何改造和更新传统的教师学习方式，以及如何通过学校整体变革来整合各种学习方式，以提升教师学习的有效性。

目 录

导论 教师如何实现有效学习	1
一、问题的提出	1
二、国内外研究现状	10
三、概念分析	21
四、本书的结构与内容	34
第一章 当前我国教师学习的问题分析	38
第一节 团队研讨式学习	40
一、教研组的活动特点及存在的问题	40
二、课题组的活动特点及存在的问题	45
第二节 结对传承式学习	48
一、师傅的“脚手架”功能受限	49
二、教师集体的促进作用受限	52
三、新教师的创造性受限	53
第三节 个体反思式学习	54
一、反思片段化, 缺乏系统性	54
二、反思表层化, 缺乏必要的深度	55
三、反思对象单一, 缺乏必要的广度	56
四、反思参照过少, 缺乏必要的资源	57
第四节 理论接受式学习	58
第五节 教师学习机制与价值取向之反思	60
第二章 追求智慧成长: 教师有效学习的价值取向	64
第一节 从传递到参与: 教师职能的转变	65
一、“教学即参与”的提出	66

二、“教学即参与”的内涵及特征·····	71
三、“教学即参与”的参与机制·····	73
第二节 智慧型教师的基本涵义·····	76
一、教育智慧的真义探寻·····	76
二、智慧型教师的内涵分析·····	79
三、智慧型教师与传递型教师的关系·····	80
第三节 教师智慧成长的基本维度·····	83
一、以资源意识为前提的情境生成能力·····	83
二、以认知弹性为核心的情境理解能力·····	86
三、以互动生成为特征的情境回应能力·····	88
第三章 超越二元对立：智慧成长之路径探索·····	94
第一节 简单思维主导下的学习观及其危机·····	94
一、简单思维的起源与特征·····	94
二、简单思维主导下的常见学习观·····	96
三、简单思维主导下的学习观所受到的挑战·····	100
第二节 “社会文化—活动”理论的思维方式·····	104
一、社会文化理论的思维方式·····	104
二、活动理论的思维方式·····	107
第三节 “社会文化—活动”理论的学习观·····	110
一、心智重解：超越二元论的起点·····	110
二、最近发展区：学习领域的核心概念·····	114
三、学习过程：跨越最近发展区的心智之旅·····	120
四、“由外作内”：教育智慧成长的基本路径·····	125
第四章 教师学习机制：智慧成长之路的展开逻辑·····	132
第一节 教师学习活动的整体机制·····	132
一、教师学习活动的基本阶段·····	132
二、教师学习过程的案例分析·····	138
第二节 教师学习活动的具体机制·····	141
一、“用”中学：教师个人理论的生成机制·····	141
二、合作中学：教师参与共同体的互动机制·····	145
三、“探”中学：教师实践模型的建构机制·····	150

第三节 教师有效学习的原则·····	152
一、整合性原则·····	152
二、互动性原则·····	154
三、连续性原则·····	156
第五章 改造、更新和整合：走向教师的有效学习·····	158
第一节 教师学习方式的改造·····	159
一、教科研：在整合中回归其本义·····	159
二、师徒制：在资源引入中突破其局限·····	164
三、反思：在行动研究中提升其实践能力·····	168
四、理论：在探究中扎根实践·····	171
第二节 教师学习方式的更新·····	174
一、运用案例研讨增强认知弹性·····	174
二、运用模式建构实现“内外兼修”·····	178
三、借用协同教学深化同伴互动·····	179
四、通过 U—S 协作实现理论介入·····	181
第三节 教师学习方式的整合·····	185
一、优化主体结构式整合·····	186
二、调整活动对象式整合·····	190
三、变革活动工具式整合·····	192
结语·····	195
主要参考文献·····	198
后记·····	203

导论 教师如何实现有效学习

一、问题的提出

(一) 日常学习：当代教师日益面临的生存方式

教师学习^①是一个既古老又新鲜的话题。这一点清晰地体现在我国教师发展的历史脉络中。早在战国时期，我国教育名篇《学记》就明确提出了“教学相长”的思想，表明教师学习是一个边教边学、伴随教学之始终的过程。^②由于这种学习形式多以教师自我反省和经验积累为主，因而可暂称为“自育”式教师学习。从历史上看，“自育”式教师学习的形成大抵与当时落后的教育状态有关：一方面，古代教育不够发达，教师并不需要通过专门的校外培训来获取教学资格，而是“只要识字或粗通经典，即可为师”。^③《论语》中就曾言曰，“温故而知新，可以为师也”。另一方面，当时的教学就像其他个体手工业一样，以个体授受为主，“尽管人们在授业过程中也或多或少积累一些授业经验，其中的有识之士，还形成了有关传道、授业的独立见解，而在个别授课中，授课因学生而异，也就难以形成教育的专业理论。”^④没有专业理论的流通，自然就无须也无法在教学之外接受专门“教育”，因而此阶段的教师主要以在“自育”中自然成熟为主。

① 本书所探讨的教师学习主要指教师的日常学习，包括教师在作为职场的学校中进行的教研活动、师徒式学习、反思学习、读书会等，是相对于脱产进修、在职培训等正式的继续教育而言的。

② “教学相长”，现在通常解为：（1）教师本身通过“教”和“学”可以相互促进；（2）用来指师生之间互相学习，共同提高。（参见陈桂生著：《师道实话》，华东师范大学出版社2004年版，第199页。）笔者取第一义，因而认为“教学相长”表明教师教学的过程同时也是一个学习如何教学的过程。

③ 陈桂生：《教师职业的形成》，载《江西教育科研》，2007年第7期。

④ 陈桂生：《教师职业的形成》，载《江西教育科研》，2007年第7期。

自近代以来,各级各类学校逐渐得到发展。在各国近代化过程中,学校开始成为“公共教育机构”,因而必须遵守一定的办学规范和教育标准,教师在从教之前必须达到一定标准也自然位列其中。同时,班级授课制的出现使普适性教学法的形成成为可能,教师在入职前接受教育培训的条件亦开始成熟。就我国而言,师范学堂的创办和师范课程的设置始于清末。究其原因,一是自1901年实施“新政”后,各地学堂数量猛增,坐等教师“自然成熟”显然过于缓慢,无法满足当时急剧增长的师资需求,因而通过师范学堂迅速教育出一批教师成为唯一的选择;二是当时教育学和心理学等学科的引进,为培养教师准备了知识条件。^①这样一来,教师学习自然由“自育”为主转向了“他育”为主。由于师范教育主要侧重于教师的职前学习,而职后主要是运用所学,即职前的教师学习主要是为职后作知识准备,因而可称为储备式教师学习。

随着社会的发展和知识的快速更新,单纯的职前储备已经无法应对课堂的复杂变化,过于注重职前而忽视职后的师范教育开始受到批判。于是,自20世纪90年代以来,国内开始引入“教师教育”这一概念来统指教师的职前与职后教育,以加强人们对于职后继续教育的重视(国外虽然一直使用“教师教育”一词,但也同样存在重职前轻职后的倾向,甚至到目前为止,这种现象还在受到激烈的批判^②)。职后的继续教育主要以培训为主,是储备式学习的补充,可视为“充电”式教师学习。由于这种学习通常以接受培训的方式出现,因而就其性质而言,仍然属于“他育”式教师学习。

在一定程度上,尽管近代以来所形成的“他育”式教师学习仍然是教师学习,但实际上,正如基础教育中存在“重教轻学”的现象一样,在职前教育和职后培训中,真正强调学习的教师学习并没有得到应有的关注。相关的理论与实践多半停留在如何教育教师上,而不是如何促进教师主动学习上。同时,由于长期以来人们一直有意无意地将学习视为正式教育中的学习,而对于日常工作中的学习较为忽视,因此在职场中,教师更多地将自己当作教育者,而不是学习者。在他们看来,教师的基本职责和生存方式是教,而不是学。当然,教师在职场中的

① 参见卜玉华著:《回溯与展望:中国中小学教师发展的世纪转型》,山东教育出版社2007年版,第48—50页。

② 比如,美国2008年出版的《想象教师教育的复兴——教师教育年鉴第XVI卷》一书就指出,美国的教师教育观念还局限在由大学负责的职前教育上,因而需要一个施瓦布式理念的复兴,即重视教师“生长”的连续性。参见Craig, J. C. & Deretchin, F. L. (Ed.) *Imagining a Renaissance in Teacher Education: Teacher Education Yearbook XVI*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 2008.

确也有学习，比如，“教研活动”和“师带徒、结对子”等形式都是我国传统的教师学习形式。但是，如本书第一章将要阐述的，在一定程度上，教研活动在长期的运行过程中似乎淡忘了“研”习，而更多地成为学校安排常规任务（如统一教学进度、安排教学活动和传达上级精神等）的会议，甚至停留于有“会”无“议”的形式上，因而总的来讲，这种活动通常侧重于处理常规事务，实质性的教师学习并不常发生。“师带徒、结对子”虽然学习性很强，但毕竟只涉及少数新任教师，因而影响不大。因此，从整体上讲，近代以来的教师学习主要以“他育”为特征，真正关注教师学习的理论与实践并不多。从这个意义上讲，我们可以认为真正学习意义上的教师学习隐没在“教师教育”的光芒之中，它在当代的重新兴起（如下文所述），可视为教师发展方面的一个新鲜话题。值得再三强调的一点是，这里所谓的“隐没”和“兴起”等说法大多是从人们的观念和态度上来讲的，指的是人们关注点的变化，并不是说在某一个时期存在教师学习，而在另一个时期又忽然消失了。

时代的脚步总是飞奔向前，各种新的变化接踵而至。在终身学习思潮和课程改革等因素的影响下，日常学习越来越成为当代教师基本的生存方式，人们对于教师发展的关注似乎也正在由“教”教师转向教师的自主学习上。表现为：

第一，终身学习思潮凸显了教师日常学习的必要性。随着当今社会知识的快速更新和复杂性的与日俱增，终身学习正在日益成为人们的共识。比如，2002年党的“十六大”报告中就已经明确地表达了把中国建设成为学习型社会的愿望。对于作为教育者的教师而言，终身学习更是一项基本要求。首先，当今社会中知识呈幂指数增长的趋势，常常使教师通过储备和“充电”所获得的知识在教学中显得捉襟见肘。这就迫使教师们不得不自问，我们到底需要储备多少知识、补充多少“电量”，才能满足现代教学的需求？一味地接受教育的思路是否可行？……这一路追问的最后结果必然落在对于“他育”式教师学习是否可行的质疑上。很明显，这种无穷无尽的加法已经不再适合时代的需要，新时代的教师发展所需要的似乎更是求知渠道的拓展和求知方式的变革，而不只是不断地接受教育。即它不能只是一味地依靠别人的“教”来获取知识，还要依靠自己自主性的、日常性的长期学习来获取知识。其次，教师对于学生终身学习能力的培养，要求教师自己进行日常化和终身化的学习。“终身教育与学习型社会似一股浪潮正扑面而来，这一浪潮冲击下的教育实践重建是当今学校变革发生发展的重要背景……”^① 它

^① 杨小微：《以终身教育反思中国的基础教育》，载《文汇报》，2009年10月10日。

要求教师在教学中必须以培养学生终身学习的意识与能力为导向。显然,面对这一背景,教师不仅要以新的方式对待学生的学习,更要以新的方式对待自己的学习。这似乎不仅是一个教师能否更新自己的知识来满足学生知识需求的问题,还是一个教师能否给学生提供学习示范的问题。试想,如果教师自己都不能终身学习,怎么会有意识地培养具有终身学习能力的学生?如果教师自己都不能终身学习,怎么能够激发学生终身学习的热情?正如有的学者所认为的,“不同教师的教学之所以产生不同的效果,不仅仅取决于他们的学问大小,甚至也不完全取决于他们在教学中是否讲深讲透,还在很大意义上与他们的学习态度相关,更与他们对教学本身的科学和艺术的探究兴趣相关。教师热爱学习、着迷般地追求自己所教的学问,这对学生学习所发生的感染力有时候会远远超过学问本身……这正是教师必须接受继续教育、必须终身学习的内在原因”^①。

值得注意的是,其一,虽然在职培训等“充电”式的学习也是教师终身学习的体现,但是,终身学习绝不只是增添正式的学习机会,更应该是拥有一种将学习日常化和工作学习化的生存态度。其二,教师的日常学习还具有自主学习之意。事实上,终身学习不只是一个不断接受他人教育的问题,还是一个从传统教师教育中的“要我学”转向“我要学”的问题。但遗憾的是,长期以来,“我们单知道要求教师使学生从‘要我学’转向‘我要学’,却几乎从来不考虑教师也有个从‘要我学’转向‘我要学’的问题。”^②其三,终身学习在信息化时代具有不同于以往时代的特征。在以前的社会,虽然我们也经常讲要“活到老学到老”,但是这种意义上的终身学习更多的是知识的积累和更新。而在当今信息化的时代,在解决某一问题时,我们可能会同时获得多种不同的知识和信息,因而,学习的过程不再只是一个积累和更新知识的过程,还是一个根据自己的需要来选择知识和信息的过程。对于教师而言,面对日常的教学问题,教师往往可以同时获得多种理论,选择与自己教学相适合的理论通常是学习的首要问题。因此,教师终身学习的过程也是一个终身选择知识的过程,而不只是接受知识后再应用的过程。选择的依据来自哪里?它来自教师的日常教学需要。从这个意义上讲,教师的终身学习不排斥职场之外的正式学习,但更离不开在职场之中进行的日常学习。

第二,新课程改革对教师的日常学习提出了较高的要求。近年来,新课程改革的试行和推广正在成为影响每一名教师生存方式的重要因素,主要表现为三个

① 杨启亮:《教师学习品格的教学价值辨析》,载《山东教育科研》,2001年第12期。

② 杨启亮:《体验智慧:教师专业化成长的一种境界》,载《济南教育学院学报》,2004年第4期。

方面：其一，新课程改革大力倡导校本研究、行动研究和“教师即研究者”等理念，要求教师成为研究者和学习者。这就意味着教师要将日常学习当作基本的生存方式，随时根据教育情境中所出现的问题去寻找资源和进行学习，而不只是间歇性地从职前教育和职后培训中接受知识，再回到课堂中应用。其二，新课程改革提出了大量的新理念和新要求，需要教师自己在实践中去学习、试行和践行。虽然教师也需要通过参加校外培训来学习这些新理念，但这个艰难的学习任务更需要教师通过持久的日常学习和实践来完成。其三，新课程要求教师成为课程开发、管理和评价的主体，也要求教师成为教育变革的主体。变革本身也是一种学习，因此，整个变革的过程也就是教师不断学习和发展的过程。课程变革旨在改变教师的日常生存方式，其实也就是要把教师的日常生存方式从因循守旧的传统方式转变为天天学习、不断革新的新型方式。

总之，在各种力量的推动下，对于当今时代的教师而言，日常学习正在成为他们基本的生存方式。教师的“学习”不再隐没在接受教育的光芒中，而是正在与职前教育和职后培训一样成为促进教师发展的重要力量。从性质上来讲，教师的日常学习与古代的教师学习类似，似乎也是“自育”式学习，但是，当今时代的教师学习与古代处于朦胧意识状态的、偶尔为之的反省已经不可同日而语，它更具有主动性、自觉性，而且经常通过合作来进行，因而含有相互教育的性质，是更高级形态的“自育”式学习。同时，当代教师在学习过程中还经常可以获得专家的引领和更多其他的学习资源，因而也不是完全意义上的“自育”式学习。

（二）有效学习：一个亟待解决的问题

既然日常学习是当代教师不得不面临的生存方式，那么这种学习的有效性就直接决定了他们生存的质量。但是，正如有的学者指出，近年来，尽管“教师学习渐成风潮，在教师忙碌的日程安排里，学习时间占据着越来越重要的位置，阅读、听讲座、观摩公开课、研讨课、在研究中学习等成为流行的教师学习方式。不过，如果有人追问一句：这样的学习有效吗？可能我们就茫然不知了”^①。事实上，根据本书第一章对于当前教师日常学习的分析可知，教师学习中尚存在不少低效甚至无效的现象。前不久有学者对安徽省30位中小学校的校长进行的调研也表明，校长们认为“缺乏专家引领”是影响教师学习与发展的最主要因素之一，这其实也从侧面反映了教师对于日常学习缺乏有效性的担忧^②。从这个意义

^① 李政涛：《论教师的有效学习》，载《教育发展研究》，2008年第5-6期。

^② 该资料来自杨小微教授在某次校长培训班上所做的调查（未发表）。

上讲,教师如何实现有效的学习,已经成为教师发展中一个亟待解决的问题。

相对而言,如何使日常学习有效,是教师面临的一个新问题。说其“新”是因为,其一,尽管“近年来有关有效教学的研究与实践很多,但关于教师有效学习的思考却相对较少”^①。同时,在学习方面,人们关注学生的学习较多,而对于教师的学习却缺乏思考。但很明显,这两种学习并不完全一样。表现为,学生的学习(尤其是当前状态下学生的学习)主要以课本知识为主,从输入知识到输出知识通常以“纸上谈兵”的方法进行(如纸、笔、测验等)。而在教师的日常学习中,教师除了学习书本知识之外,更多的是通过研讨、反思等形式来获得实际的教学技能和提升教学思想。一切知识都要直指自己的实践活动,其学习的结果也总是要通过教学实践来衡量。由此可见,对于学生学习的思考不可能代替对于教师学习的思考。不管我们对于前者有多少思考,都不可能改变后者依然是新问题这一事实。其二,职前教育和职后培训虽然会涉及教师的学习,但是,它们并不涉及教师的日常学习。而教师的日常学习不同于职前教育和职后培训中的“他育”式教师学习,无法由后者迁移过来。因为后者主要是一种接受式学习,以接受教育理论知识为主,采用的是“学一用”模式;而前者主要是围绕自己日常教学中存在的问题进行的研究性学习,它以解决问题为中心,采用的是“用一学”模式,即在解决问题的过程中,通过使用知识来获得知识。在“他育”式学习中,所要学习的内容和方法都由教师教育者经过精心地安排,学习通常在有指导的情况下进行。但是,在教师的日常学习中,教师通常没有指导,因而相对来讲,学习的有效性更是一个值得关注的问题。

总之,教师如何才能实现有效的日常学习,直接影响着教师的生存方式和生存质量。这是一个亟待解决的问题,也是本书试图解决的问题。

(三) 学习机制:探索教师有效学习的基点

教师如何才能实现有效的学习?这是一个较大的问题,它涉及教师学习的机制、动力等多个方面,因而寻找研究的切入点是在研究之前必须首先解决的问题。对于这个问题,可能仁者见仁,智者见智。笔者在与他人谈论教师有效学习的机制这个话题时,常会听到这样的两种声音:一是教师哪有时间学习?没有时间学习谈何有效学习的机制?二是现在哪有教师想学习?没有学习动机谈何教师有效学习的机制?应该说,这些声音都来自一线教师,是他们心声的表达。有学者的调查也表明^②,在校长们看来,影响教师发展的两个最大因素是教师学习的

^① 李政涛:《论教师的有效学习》,载《教育发展研究》,2008年第5—6期。

^② 该资料来自杨小微教授在某次校长培训班上所做的调查(未发表)。

时间不足和教师自身动力不足。看来这两个问题基本反映了教师在学习方面存在的真实困难。但是，作为研究者，我们不得不发问：难道教师真的完全没有学习时间和动力吗？我们难道真的要等到这两个问题完全解决了才能谈教师有效学习的机制吗？前一个问题涉及教师学习的现实状况，后一个问题则涉及教师学习各要素之间的互动关系。如果说教师学习的时间和动机是两个纵向主题的话，那么，上述两个方面则构成了其横向层次。因此，以下试对教师学习的时间和动机这两个纵向主题进行分析，每个主题均从这两个横向层次上展开。

第一，教师学习的时间与教师有效学习的机制。教师是否真的没有时间学习？这方面的调查较多，我们无须再重复这一工作，暂且引用国内某学者的研究成果进行分析。该学者曾对武汉市某小学 15 名教师一周的日常工作情况作了观察记录，结果如表 1 所示^①。

表 1 武汉市某小学教师平均一天工作量及工作时间分配表*

项目 时间（小时）	教学常规工作	事务性工作	教育常规工作	集体研究	个人业务学习研究	集体活动	平均每天持续工作时间
	5.06	2.18	1.59	1.07	1.01	0.99	9.4
占一天工作时间百分比	49.4%	18.2%	11.8%	6.18%	5.53%	5.31%	

* 说明：教学常规工作包括：上课、备课（含制作课件、出试卷）、监考、批改作业、阅卷、辅导学生、晚间辅导（全、半寄宿班）。教育常规工作包括：早锻炼、晨（夕）会、接待家长、学生兴趣活动辅导、处理学生纪律问题及突发事件。事务性工作包括：填写各类表格记录、接受学校各部门布置的工作、整理资料、领导谈话、管理学生进餐、管理学生午间活动（含个别指导及午休）、早上课间安全执勤。集体活动：开会、参与及筹备集体活动工作。个人业务学习与研究：阅读教育教学理论书籍、杂志、专家辅导、撰写课后记或论文。参与集体研究：参加听课、评课（校内外）、小组教研活动、科研日活动。

由表 1 看出，教师在教学常规和各种事务之外，的确没有多少时间来学习。虽然该校教师每天还是挤出了一些业务学习和集体研究的时间，但是，教师的工作时间总量显然已经超出了 8 小时，即教师们的工作负担已经比较重了。在这样的情况下，学习似乎已是迫不得已了（这可能也是导致教师学习动机丧失的原因

^① 陈佑清，谈宇贤主编：《校本研究个案透视：武汉市崇仁路小学校本研究之研究》，湖北教育出版社 2005 年版，第 287 页。

之一)。而当研究者试图追踪这些时间“杀手”时，却发现它们的“背景”都颇不简单。比如，该校教师平均每月要填写的表格就多达8份到13份，其中《班主任专题手册》的填写每周就需要花费80分钟的时间。而这些表格的填写基本上都是上级部门规定的，是教师工作评价的重要指标。另外，其他的“杀手”还包括各种各样五花八门的活动，而这些都是由于这样或那样的原因而不能削减的。正因为如此，有的学校变革在促进教师学习时往往会走到这里就戛然而止，其理由很简单：教师学习需要时间，但教育管理部门在要求学校促进教师有效学习的同时，却又抢去了教师学习的基本前提——学习时间。言下之意是，教师学习的条件尚不成熟，要提高教师学习的有效性，必先改变这些外部的制度等客观因素。

但是，有几个问题值得我们思考：第一，教师的学习是什么？是不是只有“个人业务学习”和“集体研究”才是学习？（从表1的说明可知，在该研究中的个人业务学习和集体研究是专指放下自己手头工作之后的学习）如果是这样的话，教师所能拥有的学习时间的确不够，但这显然只是把教师学习当作了工作之外的学习（虽然也在职场之内）。然而，如果我们把教师的集体活动、教育和教学常规等都当作学习机会的话，教师的学习时间可能就比较充足了。事实上，我们认为，工作之外的学习固然重要，但工作之中的学习更不容忽视。因此，转换思维方式可能有助于我们“找”到更多的学习时间。但有人马上会反问，“工作之中怎样学习呢？”这就刚好是一个教师学习机制的问题了。也就是说，人们找不到教师学习的时间，往往是因为想不到在工作之中如何学习，即对于教师学习的机制不理解，或者存在误解。我们认为，真正有效的教师学习，恰恰是非常重视教师在“做”中学的（正文中有论述）。可见，弄清教师有效学习的机制，本身就是找到教师学习时间的前提。我们在埋怨找不到学习时间而放弃对教师有效学习的机制进行探讨时，却没有想到找到教师学习的时间，恰恰需要我们首先对教师有效学习的机制进行深入研究。第二，教师学习是不是非要等到教师有了充足的时间之后才能进行？我们的回答是否定的。道理很简单，工作的时间与效率成反比。我们不排除教师学习时间被他人他事挤占的客观情况，但也不能排除教师在主观上缺乏工作效率的情况。如果没有弄清教师学习的机制，学习没有效率，那么时间就会汨汨流失，工作量也就会不断增加。面对这个问题，我们就像面对一艘汨汨漏水的船只一样，是先堵漏呢，还是先舀水？这似乎是一个不言自明的道理，但我们往往会沉浸在大量的琐碎工作中而忽略了这种理智的选择。

当然，以上所引用的工作情况表只是一个非常小的个案，对于我们这个充满

差异的广阔国家来讲，肯定无法代表所有学校的状况。但是，这并不影响我们对于教师学习本身以及学习时间与学习效率之关系的分析。事实上，即使某些学校教师所拥有的学习时间比该校教师所拥有的时间更少，根据我们对于教师学习时间及其与学习效率之关系的理解，教师学习依然是可以发生的。而且，时间越紧，越表明教师的生存状态堪忧，越需要通过教师学习来解决这个问题。从这个角度来讲，倡导教师学习的目的，不是要给教师增添更多的额外负担，而是要提升他们的工作效率与质量，使他们的工作更有效、更轻松。总之，使其生存状态得到改善。

第二，教师学习的动机与教师有效学习的机制。教师缺乏学习动机似乎成了一种普遍现象，对于工作时间较长的教师而言，尤其如此。但是，也有调查表明，在有的学校，教师学习的积极性很高。比如，有学者曾对广东、甘肃、青海三省的13所中小学的214名教师进行了问卷调查并对其中部分教师进行了半结构性访谈，结果发现，“绝大多数教师都有强烈的学习愿望和需要，并希望通过各种学习机会，提高自己的学历层次，提升自己的教育眼界，促进自己的专业发展和个人成长”^①。这个调查结果似乎与我们的“常识”有差异，但并不表明谁对谁错，而只能表明，在这么一个复杂的社会中，不可能存在某种单一正确的判断。也就是说，即使我们做再多的调查，也只能说明一个问题，即在我们国家，有的教师根本没有学习动机，有的教师有强烈的学习动机，但更多的教师可能处于这两个极端的中间，其学习动机可能时刻会随着情境的变化而变化。那么，是什么在影响他们的学习动机呢？影响因素无疑多种多样，在此仅从一种常见现象来考察该问题。我们可以发现，在同一个地区，在一些经历了长期变革的学校中，教师学习的积极性通常比较高；在同一所学校中，学习进步越快的教师学习热情越高。由此，我们似乎可以得出这样的判断：学习的动机不全是等来的，在很多时候，动机是在学习过程中“生成”的。这是因为，其一，动机总是从事某种活动的动机，因而通常建立在对于该活动的理解的基础上。不进入该活动，就无所谓理解。对于教师学习也是一样，如果教师不尝试着学习，就无法体验其中的欢乐与痛苦，即使有动机也可能只是肤浅的动机，一旦发现这种学习没有意义，就会失去学习的积极性；反之，如果能发现其意义，动机就可能会增强。其二，学习动机受学习过程和学习结果的制约。动机不只是外部动机，产生于学习过程中的内部动机往往更持久。从近年来教育改革中出现的一些现象中，我们似乎可以发现这一点。比如，在课程改革之初，教师的积极性普遍较高，但

^① 李志厚：《教师校本学习研究》，西北师范大学2005届博士学位论文。