

# 教师专业发展的范式革新

王洁 周卫 顾泠沅\*

**提要** 目前我国教师以课程讲座为主的在职培训，面临效果不佳的困境。本文倡导重视群体行动智慧的理念，通过现场实验构建出一种“行动教育”的模式；继而将此理念运用于以校为本的教师研修活动，在深度调研基础上开发其形态与功能。这是教师专业发展范式革新的阶段性探索成果。

## 一 教师在职教育问题讨论

### 1. 问题与困惑

教师的在职教育，目前都是以理论、经验为依托的课程培训为主，指望教师们“听了就能懂，懂了就会用”。可是：

①“听了未必接受”。传播学的“认知不协调”理论认为，人们总是回避同自己原有认知要素对立的不协调信息，而积极接触与之协调的信息（L. Festinger, 1989）。更何况教育是个容易保守的事业，教师对不协调信息较易排斥、扭曲，于是难以“重构”那些不断传播的新的信息。

②“接受了未必会用”。哲学认识论的“默会知识论”指出，专业人员所具有的知识很多是缄默（不能解释）的、个性化的，而且镶嵌于情境活动之中（需要“做中学”）才能学会（M. Polanyi, 1956）。实际上，大部分教师在参与讲授为主的培训后，都很难把听来的理论和技能运用到日常教学上，这已经成为教师培训难以消解的困惑。

### 2. 消解困惑的现有研究及其讨论

#### （1）同事互助还需专业引领

乔伊斯与许瓦斯（Joyce & Showers, 1982）的等组实验发现，教师在课程培训的同时，如参与校内同事间的互助指导，可有 75% 的人能在课堂上有效应用所学的内容；否则只有 15% 悟性较高的人能有同样的表现。其它研究（Sparks, 1986; Singh & Shiffette, 1996）也发现同事间互助指导远胜于单元式的工作坊。美国、香港等地的一些学者正在中小学中推介同一层级教师间的互助支援，既避开上下属评鉴考绩的干扰，同时又促进教师专业发展。

然而，根据上海长期以来中小学的经验，同层级的横向支援，明显缺少纵向

---

\* 本文作者单位是上海市教育科学研究院。周卫、王洁为该院教师发展研究中心正、副主任，研究员；顾泠沅为该院副院长，华东师范大学教授，博士生导师。参加本研究的还有张玉华、杨玉东、胡庆芳以及上海市有关区县教师进修学院的领导与教师，在此一并致谢。

的引领，尤其是在当今课程发展正处于大变动的时期，先进的理念如若没有以课程内容为主体的具体指引与对话，没有课程专家与骨干教师等高一层人员的协助与带领，同事互助常常会“萝卜烧萝卜”，自囿于同水平反复（顾泠沅，2002）。

### （2）案例讨论还需行为跟进

案例讨论式教学是一种教与学双方直接参与，共同对案例或疑难问题进行讨论的教学方法。案例讨论能促进从理论到实践的转移。这种方法最早应用于律师与医生的培养。哈佛工商学院将其应用于工商管理人才的教学（Copeland, 1910），同样取得显著成效。20世纪70年代以后，案例讨论被移用到教师培训中来，现已发展为课例学习（Lesson Study）。

可是，教师是一种特殊的职业，毕竟与医生、律师、工程师有所不同，比如说后者技术含量高、以文本知识为主，前者工艺性特别讲究、以经验知识为主；后者采用书面个案讨论的学习与培训方式很能有所建树，而前者还需在反复实践中作行为自省与调整的跟进才能见效。事实表明，“同样的教案不能复制出同样的教学效果”，教师培训仅用案例讨论的形式，成效远不如其他职业那样突出（顾泠沅，2002.6）。

### （3）关于培训模式的改进研究

长期以来人们认为，惟有教师知识和信念的改变才会导致教师课堂行为的改变，才有可能导致学生学习结果的变化，因此，教师培训常常采用“讲授先行的传统模式”。但是，随后的研究指出（David Clarke & Hilary Hollingswoth, 2003），教师信念和态度变化的更直接原因，可能基于学生学习结果的变化，而导致学生学习结果变化的，则是教师课堂实践的变革，因此，教师培训又采用了“实践先行的改进模式”。

讲授先行与实践先行的两种模式是两个不同的线性思路，“知”与“行”先后分列，孰先孰后，各有优缺，究竟应当选择怎样的路？中国传统文化中“知行合一”的观点值得重视。

## 3. “研修一体”的实践经验

（1）课堂改进与理论学习融为一体的教师研修制度，能取两种模式之所长

上海市青浦区（原为青浦县）实验中学原是一所一般学校。在上世纪八、九十年代，致力于克服知行“两张皮”的现象，坚持十余年研修一体，真实地改变了教师的知识与信念，成为“教育思想端正的改革楷模”（刘佛年，1990），教师教学水平普遍提高。

[学校案例] 青浦实验中学的集体研修制度

课堂改进——重点是“怎样上好一堂课”。教师们学习教学大纲(课程标准),钻研教材,在如何帮助学生掌握基础知识上下功夫。同时,学校还将教学研究中已经看准了的东西,纳入学科教学常规,并且随着教学实际的变化,做到“常规常新”;

理论学习——重点是“怎样使学生思维活跃起来”。教师们感觉到,要让学生真正聪明起来,必须培养学生的思维能力。学校组织教育理论报告会,组织教师阅读理论书籍,从教育学的源头上寻找使学生聪明起来的办法。

坚持十多年课堂改进与理论学习融为一体的集体研修,教师们从不同工作领域、不同学科的实际出发,使“实际经验和教学理论相互碰撞”,探索学生和谐发展的途径,从德育的规范与选择、教学的接受式与活动式的两极张力等方面入手,建立了“活动——发展”的实验教学新格局。

我们曾先后对 120 名优秀教师、教改先行者的成长历程进行访谈,结果表明,“在课堂拼搏中学会教学”无一例外是优秀教师成长的规律性进程。上海市一位著名语文特级教师的成长经历是其中很有代表性的一个。

[教师案例] “一篇课文,三次备课”的原型经验

第一次备课——摆进自我,不看任何参考书与文献,全按个人见解准备教案。

第二次备课——广泛涉猎,仔细对照,“看哪些东西我想到了,人家也想到了。哪些东西我没有想到,但人家想到了,学习理解后补进自己的教案。哪些东西我想到了,但人家没想到,我要到课堂上去用一用,是否我想的真有道理,这些可能会成为我以后的特色”。

第三次备课——边教边改,在设想与上课的不同细节中,区别顺利与困难之处,课后再次“备课”,修改教案。

#### 4. 改革的思路——“行动教育”模式及其理念

综合前面的讨论,我们的思考是:保持同事间的互助指导,还须注重纵向的理念引领;保持侧重讨论式的案例教学,还须包含行为跟进的全过程反思。因此在通常的教师培训形式之外,提出一种以课例为载体、在教学行动中开展包括专业理论学习在内的教学研修活动的改革思路,简称“行动教育”(顾泠沅、王洁,2003),基本模式如图 1 所示。这种模式集中体现了我们一贯倡导的重视教师群体行动智慧的理念,从早期的教学经验筛选,到构建“行动教育”模式,然后将此理念推广于我国基础学校早已制度化的研修活动,先后经历了长达 20 余年的过程。

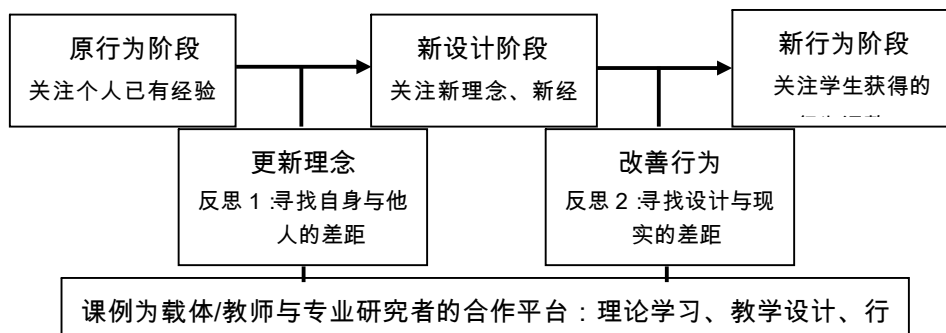
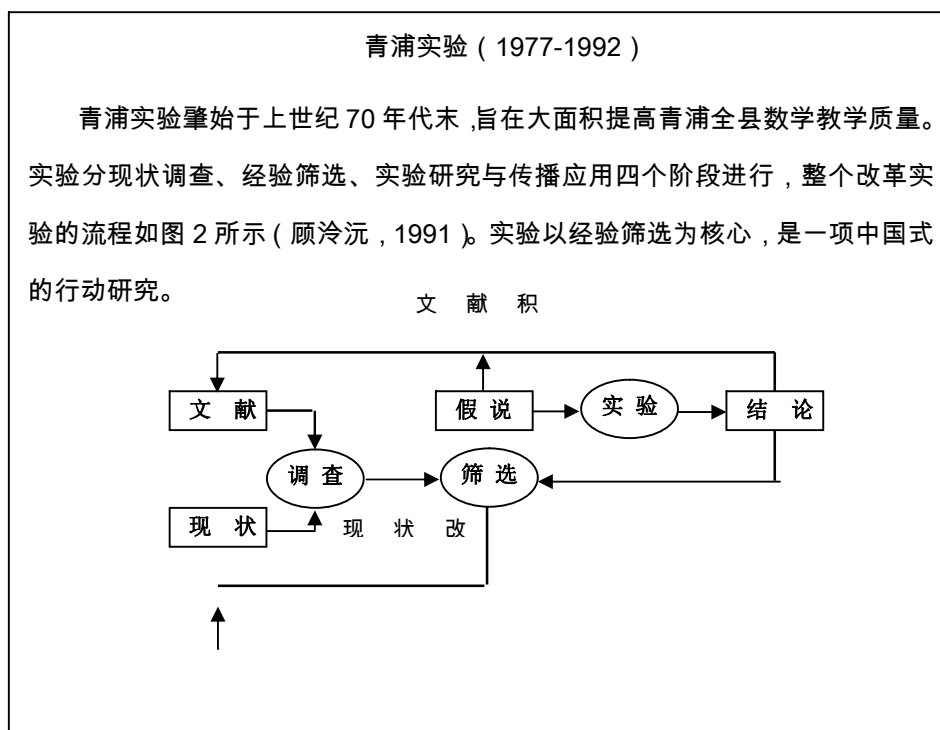


图 1 “行动教育”的基本模式

## 二 基于教学行动的校本研修

### 1. 从“经验筛选”到“行动教育”

#### (1) “经验筛选”——中国式的行动研究



青浦教改实验取得成功,如下两个改革要点是不容忽视的:①建立中小学与教师进修院校联合的基于教学行动的学习共同体,将教师的教学、研究和进修整合起来;②在经验筛选过程中注入理论思考的活力,通过经验与理性的两个回路改造现状。

#### (2) “行动教育”——教师在教育行动中成长

2002 年初,上海市教育科学研究院和青浦区教师进修学院组成课题组,开始聚焦以学校为基础的教师专业成长途径,关注行动中的教师教育,并试图构建

课程改革背景下以“行动教育”为核心的教师专业发展新范式。

青浦区实验“行动教育”的工作计划 (2002年1—9月)	
准备 (1月—2月)	<ul style="list-style-type: none"><li>① 组建课题组 (教师、研究者共 30 余人), 商议研究计划</li><li>② 选定 6 所中小学、4 门学科作为样本, 落实研究器材</li><li>③ 全体人员会议, 开展行动前的方法培训</li></ul>
行动 (3月—7月)	<ul style="list-style-type: none"><li>① 原行为阶段的课堂——听课, 深入访谈</li><li>② 分学科的会议, 讨论新设计阶段的课</li><li>③ 新设计阶段的课堂——听课, 深入访谈, 讨论教学行为改进</li><li>④ 新行为阶段的课堂——听课, 深入访谈, 广泛问卷, 多次调整教学行为</li><li>⑤ 全体人员会议, 讨论比较三个阶段课堂教学的差异和变化</li></ul>
总结 (5月-9月)	<ul style="list-style-type: none"><li>① 交流、总结会</li><li>② 处理数据资料, 整理研究结果, 撰写报告</li><li>③ 面向教育界的报告与研讨活动</li></ul>

整个过程中, 课题组组织了 100 多次学习、研讨, 30 多次个别与团体访谈, 搜集 150 多小时的录音, 24 节课堂录像资料, 形成了研究报告“教师在教育行动中成长”(顾泠沅、王洁, 2003)。



图 3 行动前的学习

## 2. “行动教育”从教师成长需求出发

### (1) 行动前的调查——教师关注实务

在研究之初, 我们曾对青浦区部分中小学 311 名教师作问卷调查, 共收到有效问卷 295 份, 其中两个结果引起了我们的关注。

① “在课程教学改革的过程中, 怎样的专业指导对教师帮助最大?” 统计结果如图 4 所示, 其中, 受教师欢迎的 C、D、E 指导方式均涉及具体课例, 教师不太喜欢的

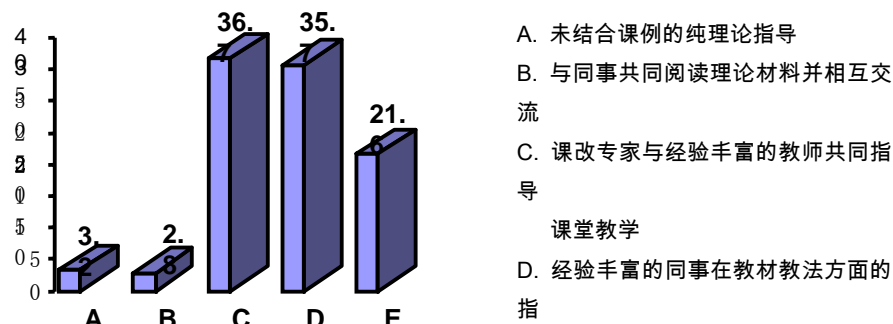


图4 教师需要有课例的专业引领

A、B选项均无具体课例，从中不难得出一个结论：教师需要有课例的专业引领。

②“哪种听课、评课方式对教师帮助最大？”统计结果如图5所示，其中，

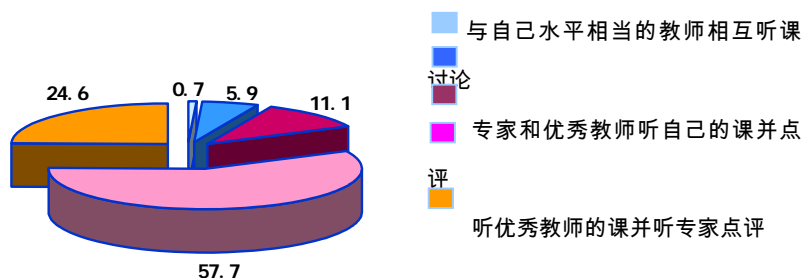


图5 教师需要有行为跟进的全过程

占比较小的（0.7%、5.9%、11.1%）只有讨论、点评而没有行为跟进，两个选项（24.6%、57.7%）既有讨论、点评又有与自己教学实际结合的行为跟进。从中得出另一个结论：教师需要的是有行为跟进的全过程反思。

### （2）行动中的调查——逐渐养成对专业理论的渴求

按照以往的认识，理论能够有效地指导实践，但实践中不少教师会以种种理由来拒绝理论的学习——“没有时间”“看不懂”“用处不大”等等，本课题行动前的调查也说明了这一点。课题一旦进入实质阶段，教师要深入课程教学研究领域，开展探索性的教学行动，他们对理论的需求便凸现出来。在调查中，老师们说，课程教学理论是我们最缺乏的；教研员说，指导教学要避免盲目，看来补上专业理论这一课迫在眉睫。

何谓教师的专业理论知识？一般地说，教师知识组成应包括教育学知识、学科系统知识和学科教学知识诸方面。而且，专家教师卓有成效的教学常常基于对学科知识的通透理解，具有深度、宽度和完整性。舒尔曼（Shulman, 1986）曾指出，教师怎样理解学科知识对教学十分重要，这一问题被以往的研究者忽视了。他把这样的教学研究和教师培训称为“缺失范式”。

### 3. “行动教育”对行动研究的改进

本质上说，“行动教育”与行动研究及其中国式的“经验筛选”都基于“体验—理解—计划—行动”的同一学习循环，关注向以往的经验学习，都有行动和反思的阶段，都注重于改善教学。这是它们的共同之处。两者的不同在于，行动研究是一种以行动改变为主要目标的研究方法；“行动教育”则是一种以理论应用与实践智慧的学习为主要目标的教育方式。“行动教育”出于对促进教师专业发展的需要，吸取了行动研究的合理成分，但作了若干变更（顾泠沅、杨玉东，2003）。

### (1) 关注小组学习

行动研究的研究者可以是群体，也可以是个体。“行动教育”则强调群体智慧，重视建立教师与教师、研究者与实践者取长补短、合作学习的行动主体。研究者与实践者各有长短，比较如下：

主体	长处	短处
研究者	对学科知识的本质理解； 对学习与实践内涵的深刻把握	对常态的学校生活了解不多
实践者	对学生深入细微的了解； 教学技巧熟练、度的把握得当	常常局限于自身已有的经验

### (2) 关注主体悟性

行动研究侧重于改善行为，但理性思考或对理论支持的力度明显不够。“行动教育”则让科学认识（假说检验）的模式与行为反馈机制同时进入工作流程（见图6），注重通过主体悟性把行动与理性联结起来。

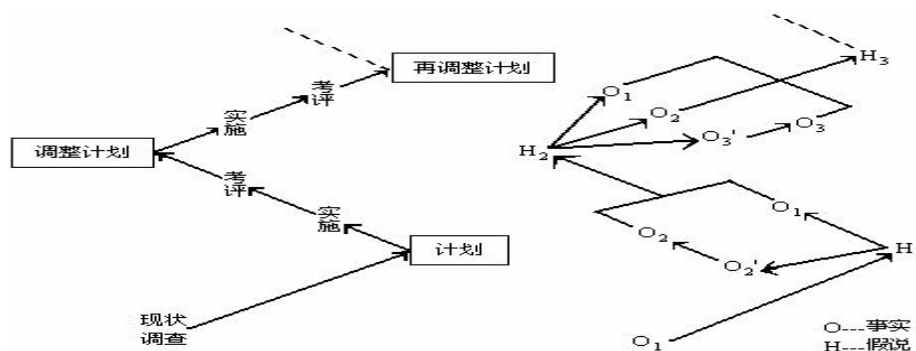


图6 行为反馈与假说检验同步进行

### (3) 关注技术平台

“行动教育”强调以课例为载体，十分重视采用现场观察、录象带分析、案例研究，乃至视频案例（video-case）等技术，作为教师学习与研究的工具。视频案例界面如图7所示，它有如下突出优势：①为教师提供真实可信的学习环境，

有利于扩展

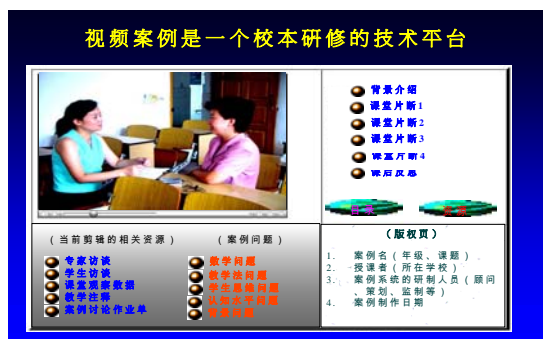


图 7 视频案例界面

视野和激发创造性，比较各种不同的教学理念与方式；②可以根据需要运用选择和定格、留出解读时间，回眸精彩片段等技术手段，激发教师在行动过程中的深入反思；③可以抓住在行动中体察理论的时机，进一步提升案例讨论的理论水平和教师理性思考的深度。

#### 4. “行动教育”的理念推广于校本研修活动

(1) 上海跨区联合行动：注重校本研修的形态与功能

2003年3月，上海市教育科学研究院联合本市静安、普陀、青浦和浦东新区，共30余所定点跟踪观察的学校，80多位教师、40位研究合作伙伴，启动了注重校本研修形态与功能的“行动教育”联合预研工作。2004年6月由预研的4区，扩展到徐汇、长宁、金山、宝山等8区。同年8月在上海市教委领导主持下，上海市教育科学研究院与8区教育局签定合作协议，组成联合项目组，合作展开“基于教学行动的校本研修”项目工作。

在研究推广过程中，该项目始终坚持以学校为本、合作为本、行动为本。对数据资料的搜集，采用了多种途径，如问卷，讨论的录音，课堂录像和现场观察，学生和教师的成长档案，学生的作业，教师的反思录（多次递交的），对教师、学生和专家的深入访谈等。2005年1月，项目组开辟了校本研修项目网站 [www.xbyxxm.net](http://www.xbyxxm.net)，同年3月在《上海教育》杂志上开辟了“行动教育”专栏。

(2) 全国大型科研项目：注重校本研修的制度与基地建设



### 教育部“创建以校为本教研制度建设基地”项目进展

①2003年1月,全国校本教研骨干研修班在北京举行,400多名代表出席,《教师在教育行动中成长》的研究成果在班上报告。

②2003年12月,教育部基础教育司和上海市教育委员会在上海共同举办“以校为本教研制度建设研讨会”,项目正式启动,顾泠沅为项目专家组组长。

③2004年9月,在上海召开项目专家组暨工作组会议,审批30个省、自治区、直辖市84个首批基地区县,形成项目工作会议纪要。

④2005年1月,第二届项目经验交流与工作研讨会在长沙举行。全国30个省、自治区、直辖市、16所师大课程中心349名代表与会。84个全国首批校本教研基地区县在会议上总结交流了一年来区域推进以校为本教研制度建设的经验、成果、问题及困惑。

⑤2005年4—11月,教育部基础教育课程教材发展中心与上海市教科院联合举办校本教研制度建设基地项目骨干高级研修班,按计划分5期进行。

## 三 校本研修的形态与功能

学校教研制度在我国已有50多年历史。应对课程改革的挑战,目前学校教研工作正在发生如下的转变:①从技术操作熟练取向到文化生态取向;②从研究教材教法到全面研究学生、教师的行为;③从重在组织活动到重在培育研究状态;④从关注狭隘经验到关注理念更新和文化再造。更为重要的是,这种活动既是教师教学方式、研究方式的一场深刻变革,同时也是教师学习方式、历练方式的一场深刻变革,因此,将其称为校本研修更为妥当。在“行动教育”的理念推广过程中,我们对多种形态的校本研修进行了大样本调研(顾泠沅、王洁,2004),并在深入调研的基础上,形成了校本研修形态与功能分析的初步框架。

### 1. 形态与功能的分析框架

该框架从研修内容(事务布置或问题研讨)、研修主体(有外来指导或自我指导)和研修组织形式(正式组织或松散自主)三个维度去归纳校本研修的形态,分析其功能。

①校本研修要克服目前常见的单纯布置事务性工作的偏向，倡导对课程中现实问题的深入研讨。学校研修组织应成为教师理论学习的场所，成为寻求教学问题解决的智库。

②校本研修要尽量争取外来专业人员的指导，但这种指导常常要经历从自上而下的等级指导到伙伴合作的平等指导，甚至于“逐步淡出”，直到由教师自我指导的过程。

③正式组织的研修活动有确定的时间和内容，有规范的计划和组织；松散自主展开的非正式的研修活动则随时随地都会发生。它们具有同等的必要性。重要的是要营造宽松、平等、民主、开放的学校研修文化，让教师敞开每间教室的大门，相互评论、连环改进，从内部推进课程教学的改革。

2004年9月至11月，上海8区以研修的形态与功能为主题展开联合调研。参加该调研的研究人员、教研员、教师来自上海市8个区共221人，调研范围覆盖了上海市8区的329所中小学，涉及24个学科。对教师和校长的问卷896份，其中有效问卷835份；个别访谈446人，其中校长96人、教研组长150人、特级教师40人、一般教师160人；召开座谈会57个，形成个案85个；现场考察学校99所，考察其中的教研活动133次。

通过专题调研，取得了关于学校教研的现状及其对突出问题的诊断，同时也发现了不少能够处理与应对这些问题的“处方性经验”（王洁、顾泠沅，2005）。

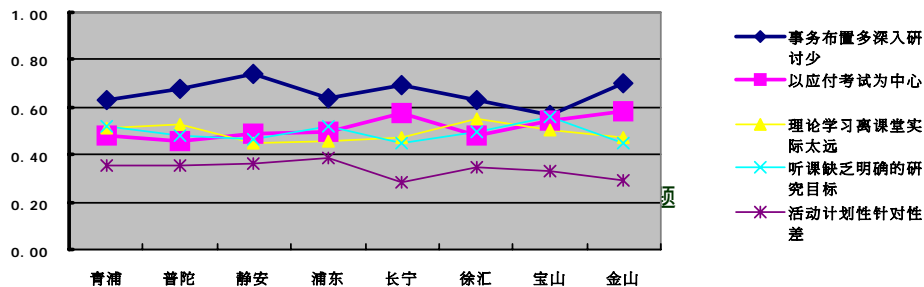
## 2. “问题解决”的问题和处方

### (1) 深入研讨与知识共享

调研显示：“事务布置多、深入研讨少”、“以应付考试为中心”是教师心目中认为的“当前学校教研活动中的突出问题”，而且8个区在这方面的数据分布很接近（见图8）。

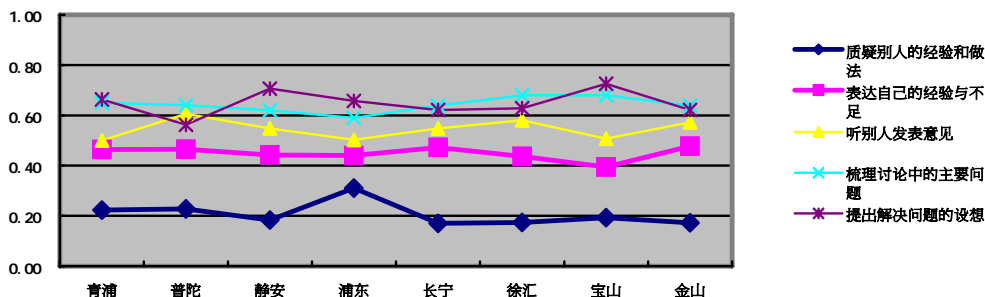
目前在中小学教研活动中占比重最大的是“听布置，执行具体事务”，与其核心工作“教学研究”相比，“管”的色彩似乎偏浓。其次，“以应付考试为中心”也是当前学校教研活动的另一个普遍问题，而且随着年段的增高这个问题愈加突出。看来现有的学校教研组尚未成为群众性的、合作研究的实践共同体，离开课程改革所要求的校本教研还有相当距离。

座谈和访谈中老师们谈到：一个令人期待和满意的研修活动一定是有交流，有互动，有知识共享的，是一种对话。然而，调研又显示：教师在集体教研活动中“不擅长或不经常做”的是“质疑别人的经验和做法”、“表达自己的经验与不足”（见图9）。



(采用 Thurston 方法处理数据)

图 8 当前学校教研活动中的突出问题



(采用 Thurston 方法处理数据)

图 9 在集体教研活动中你经常做或擅长做的事

有问题、有不足才有讨论。没有质疑，没有提问，“你好，我好，大家好”的讨论是形式的，并非真正意义上的讨论，构不成教师的群体合作学习。这个结论似乎与前面的结论“任务布置多，深入研讨少”有了某种呼应。因为这里可能有两方面的含义，一方面任务布置多了自然讨论少了。还有一方面是教师们不会讨论，即教师缺乏公开自我、倾听与回应的习惯与能力，这在现场考察和访谈中给调查者留下深刻印象。

美国学者的乔哈里相识模型或乔哈里窗 (Joseph Luft & Havry Ingham, 1984)，提供了知识共享的处方性模型 (见图 10)，通过如图所示人际交往的两种方式扩大开放区，它能正确解读并实现群体中的对话与知识共享。可是，该模型中的未知区始终不变，因此未能完整解读教学问题解决中如何建构新知的过程。这就需要在教研实践中寻找另一类模型。

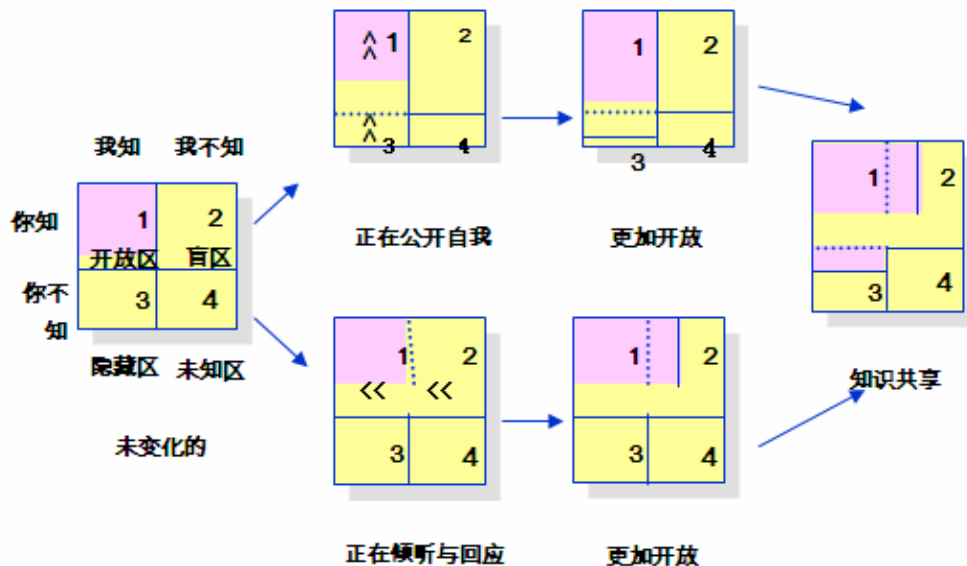


图 10 乔哈里相识模型 (乔哈里窗)

(2) 问题解决模型

有关教师知能的研究表明，优秀教师善于在常规行为中生成问题域，凭着大脑资源的再投入和在能力极限边缘工作，解决拓展性的新问题，这种特有的回应工作环境的方式，促进了他们的专业发展(Bereiter&Scardamalia, 1993;徐碧美, 2003)。我国长期以来的教研经验则指出，高效与低效的教研群体，在形成过程中的关键差异，在于面对困惑或疑难问题时所取应对方式的不同，高效群体常常具有高明的策划能力，重在关注：①群体行为的问题化，表现为聚焦问题、解决问题的任务细化与分担；②群体的建构性反思，通过头脑风暴、不同观点撞击，把行为改善与理性思考联结起来，最终解决问题。这就是问题解决的模型（见图 11），它可以产生新的知识，不断缩小未知区。

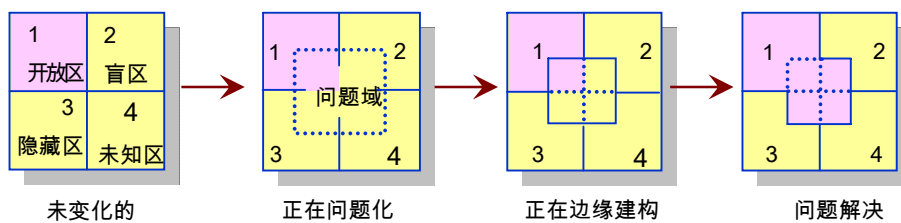


图 11 问题解决模型

(3) 行为跟进——问题解决功能的进一步开发

有效教研活动需要使行动具体化。前面提及的“行为跟进”，是对教研讨论过程中产生的想法、见解和实践的一种结构化梳理，然后创设一种开放的情境鼓励大家去做。它是探索行为与理性的建构性联结的重要技能。下面是上海青浦区

一所薄弱学校改变过程中一个教研活动的范例。

“连环跟进”的研修实例（物理教研组：滑轮）

①面对学生厌学，唤醒改变现状的自觉

请教师们说说面对课改，他们的困惑或苦衷。话题切中教师的需求，在座教师

一下子话多了起来，“最重要的是让学生坐下来听。”用什么办法能让学生听，

而且听了能懂？由此唤醒教师改变观念、方法、手段、策略的自觉，让教师的

教更适合学生的学。

②情境议题过大，看来要由具体课例启动

从以往做法体会到，创造一些生活、实验的情境能提高学生学习物理的兴趣，

但交谈流于空泛，时常出现“去学科”抽象地说“情境”。有人建议以“滑轮”一课为例，具体地展开讨论。

③有话可说，引发异质讨论

定滑轮、动滑轮，观察、组装、实验、探究，不同的思维观念激荡冲突，互有消长。

④教案不能复制效果，还需行为跟进

设计不错，上了课，教师们显然都有不满，需要“咬住问题尾巴”的连环改进。

⑤评论与碰撞，进一步聚焦问题

又一次的课后反馈，两种意见争执不下：“还是直截了当导入新课”，“情境不光

是吸引学生，而且是为后面的学习提供思路”，讨论陷入僵局。再聚焦：创设情

境如何促进学生的概念理解。

⑥释放智慧，对情境作教学加工

出现美妙的集体对话。

⑦豁然开朗，课原来可以这样上

观念转变，课改行为逐步落实。

### 3. “专业引领”的问题和处方

调研中，有两幅统计图给人以视觉冲击：一方面教师对于“专业研究人员”和“教研员”的指导有着十分强烈的需求（如图 12 所示）；另一方面，教师实际得到来自他们的帮助却明显不足（如图 13 所示），两者反差极其强烈。

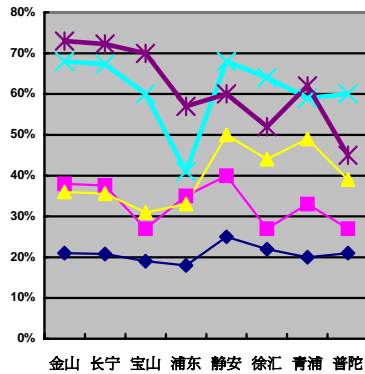


图 12 教研活动中你最想得到的帮助

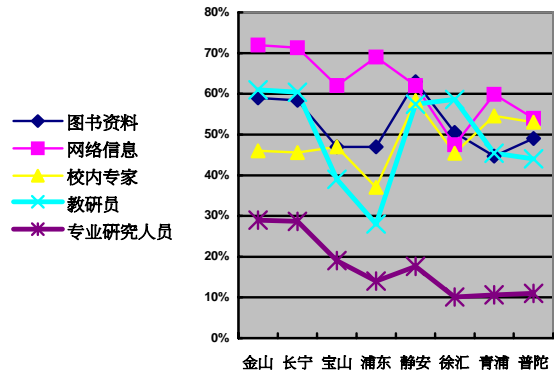


图 13 教研活动中你实际得到的帮助

原因当然是多方面的：既有专业队伍的数量和质量问题，也有学校争取专业支持的意识和方法问题，还有专业队伍如何支持的问题。其中有的关乎专业支持机构的职能转换，有的涉及现实状况下的工作改进。下面是该项调研在工作改进方面取得的一些处方性经验。

#### (1) 现场指导，提高专业支持的实效性

课程改革呼唤教研重心下移，鼓励专业支持人员深入课堂，在真实自然的教育情境中进行面对面的指导。原先的“现场指导”主要使用手工作坊一对一的师徒制，效果明显，但效率不高，实际工作中有如下的改进。

①“团队对团队”的指导形式。将原先比较分散的专业引领资源有效地整合起来，以小组为单位，采取“团队对团队”的师徒制方式进行指导，可使被指导者（青年教师）受益于来自“导师团”中不同师傅的指导，受到多种风格老师的熏陶。

②基于“认知师徒”理念的工作室。具体而言就是以老师感兴趣的、有研究价值的实践性专题为主线，在导师的带领下，一群徒弟通过看书学习、观察讨论、模仿操作、实践反思等方式，在学习中获得专业提升，最后成为有独立探究能力的实践者。以这种方式展开的工作室使青年教师有机会沿着从旁观者、同伴到成熟实践示范者的轨迹前进，即提供了一个从边缘到中心的合理参与，在实践中不断发展、深化专业能力的过程。

#### (2) 项目驱动，构建专业发展共同体

随着群众性学校教育科研的普及、随着专业理论工作者深入到学校去做研究，确立双方共同关心的科研项目，在项目任务的驱动之下，教研员、相关领域的研究人员（学校教育科研人员、教育学和心理学理论工作者等）和一线教师们一起，在知识、经验和思维方式上互补共享，发挥各自专业背景的优势，形成专业发展的团队，可以大幅度提高专业引领的实效。

#### 4. “环境支撑”的问题和处方

调研显示：94.76%的教师认为“集体研讨”比“独立钻研”更有效，可见绝大部分教师欢迎合作中的学习；与此同时，70.92%的教师认为“同事间随时交流”要比“教研组常规活动”更有效（如图 14 所示），可见大部分教师对目前常规的集体教研活动并不满意，他们很欢迎非正式的同事间交流。

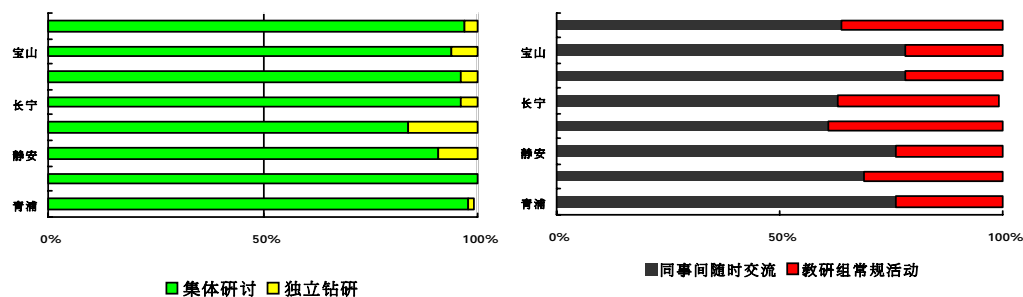


图 14 你认为哪种教研活动更有效

这里，无论是合作中的学习，还是松散中的自主，是否真有效果，均离不开区域和学校环境的涵养与支撑，其中既有松散中的策略安排，又有合作中的氛围营造。

##### (1) 松散中间的交往策略

①以教学观摩为平台。长宁区广大老师对区内的教学观摩给予了很高的评价。老师们认为：这种观摩既立足于被观摩教师个体的发展，又有效地促进了学校教研组集体智慧的发挥，通过对教学观摩的关注与投入，老师们普遍地卷入到对新课改教学方式的研究之中。

对此现象深入考察后发觉：长宁区在举办教学观摩的过程中，特别关注老师学科知识和学科教学法知识的考量；关注老师如何将课改理念转化为实际的教学行为；关注学校教研组内部的充分交流与合作；关注开发和利用每次教学观摩优秀成果这一教学资源，通过组织各种形式的巡回展示，带动更多的老师关注课堂，提升教学能力。就是如上几方面的重点关注，使通常停留于形式的教学观摩活动成为带动教研活动有效开展的支持性环境，成为营造学校内部浓郁的教师学习和教研氛围的情境性铺垫。

##### ②利用网络分享教研信息，促进随时随地的研讨。

##### 网上研修

“现在，我和徒弟们的备课、交流都是在网络上通过 MSN 进行的，我们还可以用视频，方便，没有距离”，教研员叶老师这样告诉我们。

2003 年 9 月起，静安区一师附小开设网上研修网站，尝试开展网络研修，13 个月的时间里，网上提供教育教学资讯 208 条，论坛中教师发布主题 1839 条、回复 6744 条。不难发现，研修网站正成为吸引教师不时要来此驻足逗留的校园新“景点”。

老师们在网络上找寻需要的信息，通过发帖子、在线交流等多种形式和身处不同地域的，但有着同样困惑和兴趣的人群随意地相互交流、切磋，是目前利用网络资源的最常见形态。调研中了解到，一些地区、学校通过网上答疑、咨询、建立网站等多种形式开展网上研修已相当普遍。毫无疑问，利用网络的研修活动淡化了传统时空阻隔，悄然弥散于教师日常教学生活的每时每处，成为一种新的研修格局。

### ③共建教师工作网络案例库，推动研修范式革新。

#### 教师工作网络案例库

2005年1月，上海市教科院教师发展研究中心开始将课堂教学和教师工作以文字资料与视频案例的方式放在网站上。教师进修课程既包括教育学和心理学的原理、专业学科的基础知识和教学法知识，也涉及具体的课堂教学案例和处理各种教学事件的策略。通过网络，建立教师研修的文献资料和视频案例的资源库，把教师的“知”和教师的“行”统合起来，现代教育信息技术在这方面有着巨大的潜力。

网络案例库建设需要研究人员与一线教师的通力合作，不少研究人员采用“早期介入、全程参与”的方式可使案例研究步步深入。而在案例的表达形式上，或是作为案例当事主体进行教学“示范”，或是作为旁观者对案例进行“点评”。无论哪种形式，都为教师和研究人员的实践与理论相互对话提供了一个平台。实践证明，网络案例库建设，正有力地推动着教师研修范式的革新。

#### (2) 营造自觉成长的氛围

##### ①让老师在看到自己不足时激发需要。

#### “照镜子”

一位校长介绍了他们学校的做法：“照镜子”，为老师的家常课定期录像，然后将录像带交给老师自己观看，当老师以局外人的身份复看自己的教学录像时，他就会产生急切想要改变自己的冲动了。校长说，在他们学校里老师自己看自己的教学录像，并写反思札记，已经有三、四个年头了，这些都已成为老师日常工作的一部分了。

运用录像技术的课堂观察，为教师提供了在真实可信的学习环境中，从不同的视角（如自我的视角、同事感觉和专家的视角等）重新审视自己教学，反思自己的机会。将录像用在教研活动中，老师们可以根据需要选择、定格，回眸具体的教学片段，通过再现真实的教学情境相互交流。老师们在分享教学成功的同时，能共同面对教学问题。

##### ②鼓励老师在指导中自觉成长。



### “带徒弟”

座谈中，一位年轻的校长讲了这样一件事：如果有人问我是如何成长起来的？我会回答说，我是在被别人指导尤其是在指导别人中成长起来的。被指导带有一定的被动性，而指导别人就带有极大的主动需要的色彩，它往往更能使人挑战自我。

那位校长的经验是：创造机会并鼓励教师带徒弟；每次邻校的校长与我们商量，派老师前来跟班学习，我都欣然允诺。因为我告诉老师：你在付出的同时更在得到，也许你会从徒弟那里得到启发，更多的你是在自我加压、自我学习和反思中有所收获；人是在指导中自觉并迅速成长起来的。

### ③使老师行走于能力极限的边缘。

### “挑担子”

一位幼儿园园长讲的故事：张老师与带教老师共同经历了从小班到大班的一个循环，已成长为一名具有高度责任心和一定专业能力的教师，园长对她说：你可以单飞并指导新教师了。她跟园长和研究人员谈了关于家长沟通、班级工作等多方面的担忧，她说：“总之，以前有人会出思路，我只要做就可以了，现在……我行吗？”我们感到摞有压力感是专业自觉的开始搔更是对以往实践的总结和反思。意识到问题才能解决问题。现在搔张老师成了骨干，是家长最喜爱的老师搔不善辞令的她成了教研组长，不再躲在人后。

调研中，一位区教研室主任告诉我们：如果一件事真的对老师有帮助，老师是愿意投入的，愿意做的尚校本教研要为老师创设一个安全的、信任的、允许犯错的氛围，不要把校本教研活动中的反思会议变成“检讨大会”，教学中的问题不应成为教师的压力，而是成长的起点。

一些教师安于现状，一直在群体中处在配角的地位（这些教师有的是天生个性内敛，有的是羽翼未丰的职初教师），他们工作认真却总缺乏一定的魄力。有经验的领导者有意识让他们离开原有“庇护的羽翼”，打破其习惯的平静，并提供尽可能的支持。因为老师是在挑战自己能力极限的过程中成长的。

## 四 阶段总结与评论

### 1. 本项研究的阶段总结

本研究视课堂为可供“野外”考察的学习生态圈，通过行动研究方法的改进，注入合作学习和理性思考的活力，构建以课例为载体、专业引领与行为跟进相统整的“行动教育”模式，为教师在职教育提供了一种有价值的选择。“行动教育”从本意上说，它更是一种重视群体行动智慧的教师发展范式革新的理念。将此理念推广到在我国已有半个多世纪历史的学校教研制度，或现称“校本研修”的工作项目中，这种理念正在因地制宜地展开为教学研修的多种形态，开发出教研活动的多种功能及其针对现实问题的处方性经验与技术。

## **2. 本项研究与实践还在进行之中**

本研究涉及许多有待讨论的理论问题，如“行动教育”的涵义、特征、过程、评价，运用范围与局限，如何穿透理论与实践的鸿沟，其中可作怎样的障碍分析与实证解读；又如以课例为中介的“载体学习”对教师专业水平提高的作用与局限性等等，有待进一步研究。更为重要的是，在课程改革背景下，推进校本教学研修的实践工作，在全国范围还只是刚刚起步，各地的发展，从外部指导到内部力量，以及客观条件都很不平衡。此外，校本研修与其他各种专题培训的互补关系，政策、制度和管理上如何一体化；校本研修如何成为学校工作运营的重点，融入于整体机构之中，接受为深层文化根基的组成部分等等，均需在教研制度与基地建设的研究阶段中作进一步探讨。

## **3. 本项研究的价值评论**

有关专家在国际学术会议（ICET-49）上指出，该项研究的真正价值在于：它借鉴先进的国际经验，深深扎根于中国改革的土壤，体现了中国传统中最精髓的东西，即对行动智慧的认可，以及强调蕴涵在行动中的各种教育知识胜过现有教育理论中表达的知识的知识的主张（Ruth Hayhow, 2004）。这种知识以真实的观察为基础，强调累积的、经验知识的获得，然后建立一套理性的体系（“格物致知”）；这种知识又是深入到人的内心去刨根问底的，特别关心人的主体悟性（“悟性自足”、“知行合一”）。从中国认识论的血与脉去“寻根”，可见与欧洲传统迥异，后者更注重思辨与理论化。教师在职教育所需的知识更多的是实践的、情境化的，有时甚至要靠悟性的知识，至今未能成为以命题、实证、推理来捍卫的完全理论化的知识。毋庸置疑，教师在职教育应当留出恰当的位置来认同来源于行动的、各种形式知识的深度与深刻性，教师教育的同仁为教学实践知识真正赢得尊重并被视作引以为骄傲的重要知识——还要付出更多坚持不懈的努力。

## **主要参考文献（从略）**

2005年10月