

大学支持下的校本研修教师专业发展模式*

王 陆

(首都师范大学 教育技术系, 北京 100037)

摘要:大学支持下的校本研修是大学与中小学通过建立合作伙伴关系,共同寻求教师专业发展的一种重要方法与途径。本文以作者在北京市石景山区、大兴区和东城区开展的教师专业发展行动研究,提出四种大学支持下的校本研修模式:咨询诊断模式、项目研修模式、网络学习共同体模式和大学支持下的同侪互助模式,并介绍了四种模式的特点和实施过程。

关键词:教师专业发展;大学与中小学的伙伴关系;校本研修

中图分类号:G40-057 **文献标识码:**A

一、校本研修的界定

大学支持下的校本研修是大学与中小学通过建立合作伙伴关系,共同寻求教师专业发展的一种重要方法与途径。校本发展的内涵可以归纳为:“为了学校”“基于学校”和“在学校中进行”^[1]。由校本发展理念萌生出的校本培训和校本研究最具代表性。

根据校本发展的理念,本文提出的校本研修包含校本培训和校本研究两方面含义,具体指:由学校根据本校及其教师的需要,以问题为中心,充分利用校内外各种培训资源,组织指导教师从事适合本校教育教学需要的研究活动,促进教师专业可持续发展的一种继续教育活动^[2-3]。其中校本培训是校本研究的基础,校本研究是校本培训的拓展。校本研修的目标是让教师从“教书匠”发展为“研究者”,实现教师的专业化发展,使教师成为终身学习的先行者、探索者和示范者;使教师群体率先成为优秀的学习型组织。

二、国内外校本研修现状

作为教师专业发展的一种重要途径,校本培训在我国比较常见的模式有^[4-5]:课题带动模式、集体充电模式、师徒结对模式、观摩听课模式、个人自修模式和校际交流模式等;在校本研究方面采用了行动研究法、教育叙事法、课堂观察法和案例教学法等。最近又出现使用教育网志 Blog 网络虚拟社群开展校本培训的新模式和相应研究方法^[6-7]。一些研究者的研究已经充分表明^[8-9],由于校本研修中专业发展的提供者是学校和教师本人,校本发展是独立进行的,很容易陷入反复和重复的状况。目前在我国开展的校本培训和校本研究中存在着诸多问题,例如:缺

乏针对教师专业发展需要的考虑;缺乏一定的前瞻性和先进性;校本培训内容相对集中和单一化,缺乏一定的科学性和全面性;教师个人和群体的主体性发挥不够;校本培训缺乏师资等。

国外校本培训的主要模式有^[10-11]:讲座与短训模式、教学小组制度模式、指导教师制度模式、课题研究与实验模式、观摩与交流模式、反思性教学模式,采用高级标杆培训和虚拟培训组织等模式。在校本研究方法方面,国外突显出以实证研究为基础,追求质与量研究方法相结合的研究范式。在国外,目前较具代表性的校本研修模式都在向创建学习型组织、提高校本研修绩效的方向发展。由此,原来主要用于师生交互的网络学习共同体模式,开始成为校本研修的重要模式之一,而同侪互助模式也开始受到越来越多的关注和应用。

网络学习共同体,也称为虚拟学习社群/社区,是由学习者、辅导者及其助学者等(包括成熟教师、专家等)借助网络组成的一个学习型组织,也是一个人机系统^[12]。在共同体中每位共同体成员都可以是知识的给予者或知识的接受者^[13]。学习共同体的学习活动以问题解决及项目研习为学习模式。学习活动不以课节为单元,不以教师解说为主,而以学习者、辅导者及其助学者就某个特定问题进行讨论与互动,分享经验与专业知识的团队学习活动为主,其最终的目标是学习共同体成员一起建构属于他们的知识系统^[14]。因此,学习共同体被很多专家、学者认为是教师专业发展中的一种重要模式^[15]。

在 1970 年,美国学者 Joyce & Showers 发现在模拟的情境中示范、练习,以及在教室中练习并给予回馈是教师专业发展最有效的训练方式^[16],由此发展出同侪互助模式。同侪互助模式是指利用教师同侪的

专长或经验,以合作的方式,进行教学事务的观察与回馈,以达到教师成长的目的。其特点是,观察者与受观察者为教师伙伴关系。Robbins 把它界定为^[17]:“一种互信互助的历程,通过此种历程,两个或两个以上的教师同事一起检查、反思教学情形,扩展、精进、树立新的教学技巧,分享教学理念与想法,互相教导,共同作研究,或在现场解决遇到的困难问题。”实现同侪互助模式时,必须在两个先决条件之下才能有效运作:(1)被观察者必须同意被观察;(2)观察者的能力与经验必需比被观察者强,而且双方必须要有合作的意愿^[18]。同侪互助的第二个先决条件使得该种模式在一般中小学中实现起来有一定的困难,其难点主要集中在:一所学校中符合观察者经验和水平的教师往往不多,而且由于所任教的学科限制,往往很难找到能够开展同侪互助的伙伴。

综上所述,现有的校本研修模式在中小学中的实际运用过程中,都表现出比较缺乏专业引领和外部资源支持。为此,有研究者提出在校本研修中应充分重视和充分利用校内外各种培训资源,加强专业引领^[19]。

三、大学支持下的校本研修模式

本文作者及其研究团队在总结国内外校本研修模式的基础上,结合在北京市石景山区、大兴区和东城区开展的大学支持下的校本研修教师专业发展行动研究,提出四种大学支持下的校本研修模式:咨询诊断模式、项目研修模式、网络学习共同体模式和大学支持下的同侪互助模式等。这四种模式分别适用于开展大学支持下的校本研修的不同阶段。

1. 咨询诊断模式

作者认为咨询诊断模式适于在开展大学支持下的校本研修的初期阶段使用。

咨询诊断模式具有行动研究和个案研究的特点。这种模式不是大学研究人员以既定的方案手把手要求中小学教师如何做,而是要求研究者采用提问、咨询和讨论等策略,寻求共同发展的切实可行的方案。在这种模式中大学研究者扮演了咨询者和诊断者的角色,同时也是共同研修的实践者;中小学教师在这种模式中也是共同研修的实践者,同时也是这种研修实践的反思者。这种模式适于发现基于中小学教学场所中的实际问题,并有助于发展教师的实践性知识,实现教师专业发展。

一般咨询诊断模式需要大学的研究小组与中小学某位教师就某项研修内容达成一个口头或书面的合作协议,合作协议中要包括合作研修的内容、路线和方法等。合作协议的签署往往会促进大学研究者

与中小学教师在教学之初的深度交流,并会就研修的目标等取得共同的信念和价值观,这对保证该模式的顺利实施将起到重要作用,因而签署合作协议是咨询诊断模式中的重要环节。咨询诊断模式的示意图如图 1 所示。

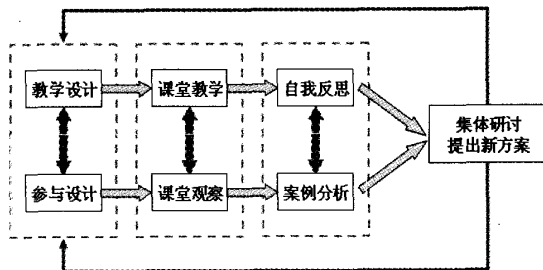


图 1 咨询诊断模式

实施咨询诊断模式时,中小学教师需要执行的路线是:“教学设计→课堂教学→自我反思→集体研讨,提出新方案→教学设计……”;而大学研究者需要执行的路线是:“参与教学设计→进行课堂观察→完成案例分析→集体研讨,提出新方案→参与教学设计……”。其中“集体研讨,提出新方案”环节是大学研究者与中小学教师两条路线的交汇处。由于咨询诊断模式的研修,往往是一个研究小组对应一位中小学教师,所以我们也称该种模式为“一对一”模式。

2. 项目研修模式

项目研修模式适用于大学支持下的校本研修的初期阶段,这种模式要求研修过程要基于某个具体项目进行。

项目研修模式具有独特性、多目标性和生命周期性等三大特点。所谓独特性是指任何一个项目都有区别于其他项目的特殊性,因而在实施项目研修模式时,会根据不同的项目在图 2 的基础上存在很多变式。多目标特性是指项目的成果性目标一般具有多重的和多方面性,例如项目研修的成果性目标往往会有教材、教法和技术等多方面的目标。生命周期性指任何项目就整体而言都有起点和终点,都会经历起动、开发、实施、结束这样一个过程,即项目的生命周期。

项目研修模式一般具有概念阶段、开发阶段、实施阶段和结束收尾等四个阶段,可以简称为 CDEF 四阶段^[20]。该模式必须把项目看成一个完整的系统,并要依据“整体—分解—综合”的原理,将系统分解为多个责任单元,由不同的研究小组按要求完成,最终汇集成项目的最终目标。

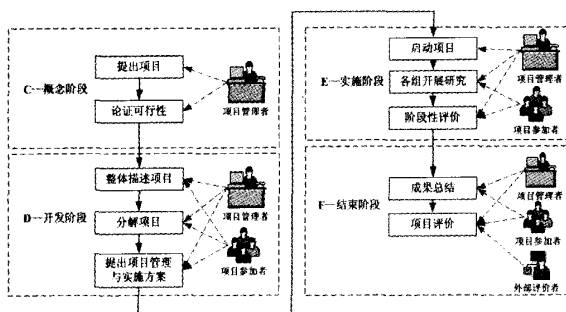


图2 项目研修模式

在项目研修模式中,所选择的项目一般都是以解决中小学中的某个问题为目的,如“利用技术提高学生数学学习动机”就是笔者所负责的一所实验校提出的研究项目。在项目研修时,大学研究者往往需要和中小学中的校长或教科教研主任一起承担起项目管理者的角色,这就要求他们既要有分工,又要有合作。项目管理者既要负责设计整个项目的方案,又要在项目生存周期的各个阶段支持项目的正常进行。项目的参与者一般由大学研究人员和中小学教师一起组成。在很多课堂教学中,学生也是项目的参加者。外部评价者可以由项目管理者聘任,一般由不参加这个项目的人员担任。

3.网络学习共同体模式

网络学习共同体模式适用于大学支持下的校本研修的中期阶段。

网络学习共同体一般由大学研究者和中小学教师共同构成其成员。这种模式强调研修是在网络支撑环境下,通过“师传徒受”“做中学”“知识表述”和“深度交谈”四阶段活动,把共同体中个人的隐性知识,通过社会化和内化转换为共同体中的显性知识,然后再通过组合和外化,再转换为共同体中个人的隐性知识,并在这种知识由隐性到显性,再到隐性的转换过程中,使共同体成员得到提升和发展。在这种模式中,大学研究者和中小学教师没有教导者和被教导者的关系,他们都既是学习者,也是辅导者和助学者。这种模式特别有助于解决大学研究者和中小学教师跨越理论与实践之间的鸿沟,实现教师专业发展。

由于这种模式需要比较好的技术条件支持,所以一般由大学研究者提供相应的网络支撑平台和技术支持,并负责组织网络学习共同体中的活动。图3所示为基于网络的学习共同体模式的示意图。

实现基于网络的学习共同体模式有四个步骤:

第一步,“师传徒受”活动中的“师傅”角色并不一定由大学研究者承担。在笔者实践该模式时发现,

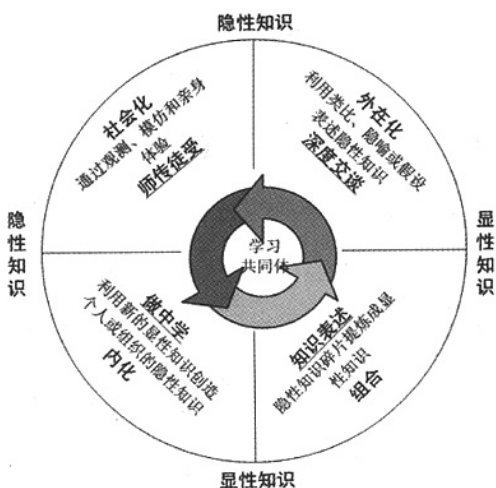


图3 基于网络的学习共同体模式

这一角色由中小学中的专家型教师担任往往会取得更好的效果。在“师传徒受”活动中,扮演徒弟的学习者要通过观测、模仿和亲身体验等知识的社会化途径,理解消化师傅传授的知识和技能,为进行“做中学”奠定基础;

第二步,“做中学”活动实际上是一种案例式学习过程,由两部分组成。首先是实现“由例到理”的学习过程,在这个过程中学习者需要把师傅展示的案例型、经验型知识,通过归纳性思维实现从示例上升到理论,即从隐性知识转化为显性知识;其次是“由理到例”的学习过程,即完成利用新的显性知识(得出的理论)去创造出新的示例,由此完成“做中学”的内化知识过程,即形成学习者个体的新的隐性知识;

第三步,“知识表述”活动是学习者把在“做中学”中创造或组织的隐性知识碎片提炼成显性知识,并进行知识表述的过程。知识表述可以采取撰写研究报告或反思日志等形式完成。知识表述的最终目的是把学习者新创造或新组织起来的隐性知识显性化;

第四步,“深度交谈”活动是通过召开网上小型研讨会就知识表述的结果,利用类比、隐喻或假设等手段进行隐性知识表述的过程。深度交谈的目的是使学习者把所学到的隐性知识显性化。

由于基于网络的学习共同体模式往往是多位专家对应多位中小学教师,所以我们也称该种模式为“多对多”模式。

4.大学支持下的同侪互助模式

大学支持下的同侪互助模式适用于大学支持下

的校本研修的中后期阶段。大学研究者的主要作用是弥补和增强作为观察者方教师在经验和水平上的不足,并给予更多的技术方面的支持。

同侪互助的基本精神是要营造出一个观察者与被观察者双向平行沟通的对话机制。大学支持下的同侪互助模式是在吸取了同侪互助和师徒结对等多种模式的优点后,经过长期的行动研究检验形成的独具特色的一种模式。该模式需要由三方面人员组成两个小组:接受观察的教师为被观察组;实施观察的教师和作为支持者的大学研究者构成观察组。同侪互助是以问题解决为导向的,而非考核或评价为导向的。实施同侪互助的大前提是要使被观察者有主动接受观察的意愿,有被观察需求的认知。由于观察者与被观察者处于平行对等的地位,要使同侪互助的效能发挥至最大,两个小组的成员均需具备互信、合作与分享的无私精神。在同侪互助的过程中,观察组与被观察组的成员因为充分互动而使双方能获得教学相长的双赢效益。同侪互助实际上是搭起教学合作及增进教师深度交谈的桥梁。其模式如图 4 所示。

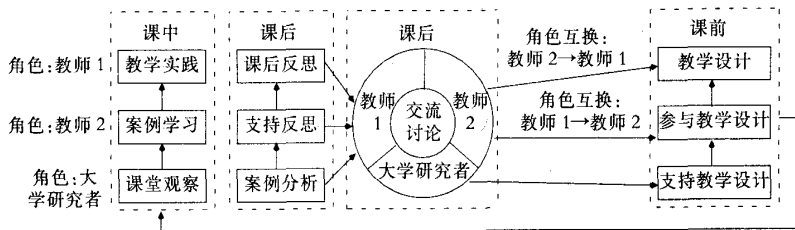


图 4 大学支持下的同侪互助模式

大学研究者首先需要协助中小学教师建成同侪互助的伙伴。然后请其中一位教师首先进入图 4 所示的教师 1 角色,即为被观察组,另一位教师则进入图 4 所示的教师 2 角色,并和大学研究者一起成为观察组。具体操作过程为:

第一步,课前:被观察的教师需要进行教学设计,而观察组成员需要参与和支持被观察者的教学设计;

第二步,课中:被观察的教师进行课堂教学实践,参与观察组的教师 2 以教师 1 的教学过程为实际案例,进行观察和案例学习,大学研究者随教师 2 一起进行课堂观察。为了保证充分记录课堂信息,通常观察组需要对课堂进行录像和进行详细的文字记录;

第三步,课后:共包括两个环节。首先:被观察的教师要做课后自我反思;教师 2 要做支持反思工作,例如帮助回忆课堂教学过程,协助播放课堂录像,进行案例分析等;而大学研究者一般要与教师 2 一起

对课堂录像和文字记录进行详细案例分析。其次,观察组和被观察组成员要就案例分析和课后反思等内容进行充分地交流与讨论。之后,教师 1 和教师 2 要进行角色对换,即由教师 2 担任教师 1 角色,即被观察者角色;而教师 1 进入教师 2 角色,和大学研究者一起进入观察组。

每次课后,一般教师 1 和教师 2 都要进行角色的互换,这是大学支持下的同侪互助的显著特征。大学研究者在同侪互助中扮演沟通观察者与被观察者的角色,同时要完成激发教师专业成长和工作动力的任务。

四、结语

大学支持下的校本研修,体现了在校本发展中的专业引领作用。作为专业引领通常指的是具有教育研究专长的人员,如大学教科研人员和专家型教师等,通过他们的先进理念、思想方法和先进经验的引导,带动一线教育工作者开展教育实践探索和研究,促进教师专业发展,促进学校内涵发展的活动形态。专业引领实际上可以有效地将学校自我发展和

外部支持联系起来,支持了中小学在以校为本的理念及基础上,与大学开展平等合作的教师发展模式。

大学支持下的校本研修教师专业发展模式,正在突破以往关于教育理论和教育实践的认识,教师专业的创造性正在被一点点激发出来,大学研究

人员与中小学教师之间的关系发生了根本性变化。大学支持下的校本研修教师专业发展模式不仅正在促进中小学教师的教学创新,同时也有利于大学将教育服务融入知识社会,促进教师专业发展模式的创新。

参考文献:

- [1] 丁钢.从国际教育发展看“创建以校为本的教师专业发展模式”[J].广西教育,2004,(1):18-18.
- [2] 施莉,郑东辉.校本培训核心思想解读[J].教育理论与实践,2004,(24):10-13.
- [3] 叶平.走向校本研究[DB/OL]. <http://www.cst21.com.cn/2/xb-gs2.htm>.
- [4] 施莉.我国教师校本培训模式简评[J].教育科学研究,2002,(2):17-18.
- [5] 中小学教师继续教育校本培训研究课题组.中小学教师校本培训研究报告[J].教育研究,2002,(11):85-90.
- [6] 陈忠心.校本培训与教育叙事研究[J].中国电化教育,2004,(10):45-46.

追求卓越 从学习开始

——教师专业发展落地的行动

庄秀丽

(北京师范大学 信息科学学院, 北京 100875)

摘要:本文尝试从终身学习、知识管理、实践社团几个视角,紧密围绕教师专业发展这一目标,提倡通过让学习成为行为习惯、用知识管理提升学习能力、用实践社团作为有效的学习组织形式来说明迈向教师专业发展的学习行动的具体形式。

关键词:教师专业发展;知识管理;实践社团

中图分类号:G40-057 **文献标识码:**A

以知识为核心的世纪,同时也是以学习为核心的世纪,因为人的有效行动能力跟人的学习活动是密不可分的。联合国教科文组织在 1972 年就形成了《学会生存——教育世界的今天和明天》一书,提出了“向学习化社会前进”的策略和思想^[1];1996 年,联合国教科文组织又出版了《学习——财富蕴藏其中》,强调了终身学习对于人类社会发展的重大意义,并且进而提出未来的教育要围绕学习的“四大支柱”进行重新设计和规划,因此“学会学习(learn to know)、学会做事(learn to do)、学会共同生活(learn to live together)、学会生存(learn to be)”成为 21 世纪教育规划和人才培养的一个全球性发展的战略目标^[2]。

社会发展在对人才培养提出新要求的同时,对

人才培养的核心要素教师教育也提出了全新的要求,教师专业化发展已经成为全球教育改革关注的主要议题。在叶澜老师主编的《教师角色与教师专业发展新探》一书中对教师这一古老的角色除了从专业化发展还从道德和美学做了时代的系统诠释。书中对教师专业发展不仅进行了全面的文献回顾,同时在文献回顾基础上还提出了以教师自我更新为取向的教师专业发展理论。教师的自我更新一方面将教师专业发展的过程作为实践和反思对象,另一方面又使得教师能够成为自身专业发展的主人^[3]。作为承载新世纪教书育人大使命的教师来说,只有自我更新,才能与时俱进,才能保持知识结构的鲜活度,才能承载职业使命,才可能迈上走向卓越的专业

[7] 林阳,祝智庭.Blog 与信息化教育范式转换[J].电化教育研究,2004,(3):49-51.

[8] 施莉,郑东辉.校本教师培训现状[J].中小学教师培训,2004,(8):16-18.

[9] 刘尧.中小学科研兴校中的教师校本培训[J].教育研究,2002,(7):66-69.

[10] 李永生.国内外教师校本培训研究与实践的综述[J].中小学教师培训,2003,(6):58-60.

[11] 龙君伟.国外校本培训的发展趋势研究[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2002,(6):89-91.

[12] 王陆.虚拟学习社区原理与应用[M].北京:高等教育出版社,2004.

[13] Brown, A. L. & Campione, J. C. Guided discovery in a community of learners[A]. K. McGilly (Ed.). Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice[C]. Cambridge: MIT Press/Bradford Books, 1994. 229-270.

[14] CTGV. The jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development[M]. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum, 1997.

[15] 温嘉荣,施文玲.从网络学习理论的观点谈教师在科技变革中的因应之道[DB/OL].http://www.elab.org.cn/worldwide/tsdr/tsdr11.htm.

[16] Joyce, B. & Showers, B. Improving in service training: The messages of research[J]. Educational Leadership, 1980, 51(2):57-61.

[17] Pam Robbins. How to Plan and Implement a Peer Coaching Program[M]. Virginia, USA: the Association for Supervision and Curriculum Development, 1991

[18] Caccia, Paul F. Improving Professional Performance Linguistic Coaching: Helping Beginning Teachers Defeat Discouragement [DB/OL]. www. ascd.org/educational leadership.

[19] 潘国清.学校教科研中的专业引领[J].教育研究发展, 2004,(10):79-83.

[20] 钱福培,欧立雄.项目管理的基本概念[J].中国投资与建设,1998,(9):37-39.

收稿日期:2004 年 12 月 19 日

责任编辑:李 馨

* 本研究由国家“十五”规划重点课题“教育信息化的理论与实践模式”(课题编号:AYA010035)资助。