

教师学习何以可能*

■杨刚,曾群芳

摘要 教师工作具有情境性、回归性、不确定性和无边界性等特征。虽然这些特征为教师学习设置了诸多障碍,但其中也蕴藏着教师学习的契机。为了促进教师学习,教师应从专业学习转向质变学习,彰显学习价值;学校应构建教师学习共同体,形成良好的校园学习文化;学校需要整合校际学习资源,构建教师合作学习与协同发展的平台。

关键词 教师学习;质变学习;学习共同体;学习资源;合作学习

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2015)29-0028-03

教师职业的特殊性质决定了教师不仅是“师者”,更是终身学习者。这是因为教师承载着国家、社会和家庭的期望,肩负着重大的教育责任。面对期望与责任,教师只有通过持续不断的学习才能完成职业所赋予的使命。同时,学习也是教师终身发展的一条重要途径。正如 Hargreaves 对教师学习所秉持的信念,教师职业发展是一种相互合作学习过程,而非个人事件;对于教师来说,学习是一种处理职业问题的方式,学习是引导学校和教师未来发展的有效途径,而非约束其发展的框架,学习将是教师一种长期的、持续的信念坚持,而非短期的、间断性的交流过程^[1]。

一、教师学习的可能性

研究表明,教师工作具有情境性、回归性、不确定性、无边界性等性质^[2]。虽然这些特征为教师学习设置了诸多障碍,但是同时也蕴藏着教师学习的契机。

(一)教师工作的情境性为教师学习提供了可能性

教师工作的情境性是指教师在学校场域所开展的工作是一种真实的、社会的和实践的教育活动。而且这种情境性是一个非常复杂的系统,其中涉及的因素相当多,主要涉及十四个因素及其之间的交互关系,其中,校内因素包括学生、教学活动、教育目标与课程教材、教学资源、教师、班级活动、学校组织文化和人际关系、学校行政,校外因素包括教育行政机构、相关教育制度、社区文化、相关人员对教育的基本理念、社会对教师角色与期望、

社会情境与文化等^[3]。因此,当教师面对这样的工作情境时,需要不断学习才能获得解决新问题与挑战的专业行动决策。

教师的学习主要有两种形式:一种是学院式本位的学习形式,强调通过言语传授方式而使教师获得知识与经验;另一种是学校式本位的学习形式,重点在于让教师在工作实践情境中发现并建构知识^[4]。这两种学习形式都对教师发展起着重要的作用,尤其是后者,让教师的学习寓于工作实践情境之中,为间接理论知识通向教师直接经验知识提供了一条切合的通道。由于教师专业工作处于一定的情境之中,受到了具体情境的约束与限制,而且教师的认知需要在特定的情境中建构,教师的知识与经验也需要在特定的情境中生成,因此,教师需要在相关的工作情境中进行学习,将学习置于工作情境之中才能获得真实的学习目标、学习内容和学习方法等。这样,教师所处的工作情境不仅是其生活与工作场所,同时也是教师所处的学习场域,为教师提供了“天然”的学习环境。因此,在工作情境中的学习强调了教师“作为主体行动者与世界、活动、意义、认知、学习和知识之间的相互依赖的关系,强调意义固有的社会协商特性”^[5]。

(二)教师工作的回归性为教师学习提供了可能性

教师工作的回归性指教师在承担教学工作和育人职责的同时,直接担负着教育实践工作的责任,并接受社会各方采取不同评价标准的价值判断。“教育实践的价值多元性与责任回归性,

* 本文系 2013 年教育部人文社会科学规划青年项目《新生代中小学教师数字化学习研究》(项目编号:13YJC880094)的阶段性研究成果。

作者简介:杨刚(1979-),男,湖南怀化人,温州大学教育学院副教授、博士,主要从事数字化学习研究;曾群芳(1982-),女,湖南衡阳人,温州大学教育学院教师、硕士,主要从事基础教育研究。

使教师常常处在孤独与焦虑状态之中。”⁽²⁾在这样一种状态下,解除教师的孤独和焦虑的策略常有两种。一种是“行中思”策略,强调教师在行动中针对行动后果加以反思,并决定是否采取下一步行动。通过这一策略将化解教师的理论和实践之间的鸿沟,在改进课堂教学的同时,具有生产教育教学知识的意义。这种策略体现了一种理性智慧,反映了教师对自己已有的教育观念、教学方法、教育效果进行客观理性全面的认识、判断、评价和修正。另一种是合作策略,通过对话、观摩、研讨等交流方式,开展分层、多样化的教师合作,直面问题并在实践中不断完善,直至解决。合作使教师摆脱孤军奋战而带来的孤独感,以学习共同体的方式找到学伴,实现情感归属。另外,合作可以让教师集思广益、取长补短,不断挖掘教师自身教育资源,打破单一的思维方式和知识结构,促进有效教学能力的提高,增强教师教学的信心。

不管是哪一种策略,最终都需要落实到教师学习上。学习不仅能够使教师以敏锐的观察力发现教育教学上的新问题、新动向,自觉地将教学与科研、自律与他律、实践与理论等结合起来,扎实研究学生的成长规律和个性,而且可以在相互学习交流过程中,使教师能分享不同的真知灼见,超越已有的认知,从而摒除自我保护意识对教师提升自我构成的困境,促进教师认知整体发展,使其更加全面地认识和理解教育本质。

(三)教师工作的不确定性为教师学习提供了可能性

教师工作的不确定性指在面对教学过程的复杂性,教学对象的差异性、教学理念的多样性、教学情境的多变性时,教师表现出来的教学行为和方法没有一致的标准,教师根据教学现场的动态和以往的教学经验灵活地应对教学活动中出现的各种可能的“意外”事件。归根结底,表明了教师的教育实践工作具有语境依存性、价值多元性和理论复杂性。教师面对这种复杂的、动态的教育实践工作都会感到巨大的压力,从而试图规避。教师在规避这种不确定性的过程中,需要持有一种高度的危机感和奋进心,并灵活、有针对性地进行教育实践活动,这就需要教师丰富个人的实践性知识,由此看来,学习对教师形成个人的实践性知识具有重要的意义。

教师通过学习不再被视为知识与技能获得“法宝”,而是被视为一种在教育实践现场中对知识建构与经验反思的途径。学习对于形成教师个人的实践性知识的作用主要在于能够促进两类教师个人实践性知识的生成。第一类是外化—经验型教师个人实践知识。这种知识主要通过教师的观察、模仿、研讨等方式学习其他教师的个人实践性知识而生成。这类知识蕴含在人的头脑之中,具有缄默性、潜在性,是难以明确表达和传播的知识,即内隐性知识。为了将这种内隐性实践知识显性化,需要通过观察、领悟、模仿等方式进行学习和共享,尤其是采用“学徒制”的方式,让新手教师在循序渐进的示范和指导下,逐渐地体悟到教学中实践性知识的真谛,进而习得并掌握专业技能与知识以及智慧育人之法。因此,帮助教师形成对“学徒观察”经验的正确认识,这对于实践性知识的形成至关重要⁽⁶⁾。第二类是内生—原创

型教师个人实践知识。这类知识离不开教师对教学实践的反思。反思是一种典型的实践取向的学习行为形式。其形成过程是,教师在其教育教学实践经历的基础上进行自我解释而形成感性认识,在不断反思和提炼感性认识的基础上,将对教育实践的感性认识理性化、自觉化和系统化,继而上升到理性认识层次,形成具有一般性指导功能的价值取向,并内化为自己的惯例性教育教学行为的过程⁽⁷⁾。在这一过程中,学习活动将建立在教育实践反思的基础上,体现了教师在实践中通过反思获得成长的同时,使学习活动本身也呈现出教育上的意义和追求。

可见,反思是形成与理解教与学的前提和保障,教师学习只有在反思中展开,才能规避工作上的不确定性“事件”。对于教师而言,学习品质既是在反思中形成的,也是教师发展的基本条件。

(四)教师工作的无边界性为教师学习提供了可能性

教师工作的无边界性指教师在工作上没有明确的时间和空间边界。从时间上看,教师除了在课堂教学、教研活动和学校日常活动等基本工作时间外,还需要不断地思考教学质量与评价问题、关注学生发展问题、倾听学生生活中的问题等,教师工作时间不仅分布在课堂中,而且还分布在学生的生活中、交往中和成长中。在空间上,教师除了在学校或课堂解决教学工作上的问题外,还可能在学生的社区、家庭,甚至校外活动的一切场所中开展工作。因此,教师工作在时间与空间上都具有一个连续扩张的可能,表现了“无边界性”特征⁽²⁾。这种工作特征使得教师的职域拓宽、职务扩展、职责增加,直接导致教师工作强度增大、工作时间延长、工作责任加大。因此,为了应对这种无边界性,需要给教师工作减负,让教师从繁杂的工作事务中解脱出来而竭尽全力完成教师的“公共使命”。由此,教师需要通过合作学习方式自身减负,以更好地适应这种工作特点。首先,合作使工作效率提高。通过合作学习,使教师能够分享不同教师的观点、经验和信息资源,尤其是多种解决问题的方法与技巧,减少在工作中走弯路;其次,通过合作提供相互学习的机会,使教师能够共同面对教育教学问题,提高教师职域的专业化程度,形成教师专业实践共同体。再次,不同领域、不同学科背景的教师不管在正式场合还是非正式场合中的相互交流与讨论,都会激发教师思维,生成新的观点和想法,节省了教师在解决教育困境中的探索时间。

总之,教师职业是一种复杂的专业工作,教师在面临各种职业挑战时,必须持续进行其专业学习,否则将难以应对职业要求。特别是处在信息化教育时代中,任何一位教师都必须通过学习来应对职业中遇到的困境和问题。

二、教师学习由可能向现实的转化——促进教师学习的重要措施

从“教师培训”、“教师教育”到“教师学习”,开启了一场教师发展范式的革命,这是一场理念上的变化,是教师发展的演进与超越。这需要整个教育系统为教师学习提供支撑与帮助。因此,适当的外力支持在此过程中将成为必不可少的要素。

(一)从个人学习形式来看,教师需要从专业学习转向质变学习,彰显学习价值

对教师而言,专业学习是关于教育教学理论、技能、技巧的运用,以实用为目的,能够帮助教师更好地传承文化和协助学生全面发展。但是这种学习不能全部反映出教师追求人生价值、彰显生活意义的过程。因此,需要教师将专业学习转向“质变”学习才能唤醒教师自我身份的认同感、提升其精神境界,进而才能重构自我。这种“质变”学习是一种改变性学习,教师更加注重对学习意义的追寻,检视、质疑和修正看待自己与教育世界的方式并使信念与行为发生改变,表现了教师在理性、情感和精神同时参与的基础上,保持对生命意义的精神实践的追寻^[8]。

加拿大学者富兰认为教师改变有三个高低有别的层面:新教学材料的使用、新教学手段的运用和新教育观念的生成,其中前两种比较容易改变,而信念、价值观和思想的变化则非常困难^[9]。因此,要做到从专业学习转向“质变”学习,首先,要保证教师是一个具有独立意识和批判精神的个体。这需要学校行政部门为教师赋权增能,使教师享有平等的权力和平等的表达机会,使教师能够独立参与实施专业发展权、校务决策权、教学资源管理权等;其次,需要创设一种适合转向“质变”学习的环境。通过教育制度的支持和良好社会舆论氛围的营造,为教师建立一种安全、开放和信任的学习与交流氛围,并在情感上给予足够的支持,促使教师加强交流与合作。这样,教师才能突破环境的制约和自身对“熟悉”和“惯习”的眷恋,使外控性倾向的教师专业学习形式转向内在生成性倾向的“质变”学习形式转变,彰显教师学习的真正价值。

(二)从学校组织形式来看,学校需要构建教师学习共同体,形成良好的校园学习文化

学校科层制使教师联系局限于行政部门和各自身份等级之间,导致教师以孤军奋战的方式或隔离式合作方式应对学校教育工作,进而阻碍了教师发展。另外,教师自身社会化发展也要求教师转变以往“孤立式”的工作模式,而应当建构一种能促进教师群体之间产生良好的社会性互动,并重构其思维模式的新文化。由此,学校需要构建一种以学习为依托的教师组织模式,即教师学习共同体。与传统的培训式教师专业发展模式相比,学习共同体将有助教师在面对不断变化的教育工作情境中能够持续学习,从而在学习型组织中获得更多的归属感和自主权,教师在学习共同体中能够互相观摩、集体备课、共同研讨和协同教学等,开展系列合作与分享活动,使教师生成共同愿景和目标。由此,学校在构建教师学习共同体需要考虑以下几个因素:是否能够形成共同的价值观与愿景,是否能够形成共同的领导力,是否能够形成集体学习与实践的支持条件,是否能够形成分享与合作的文化张力^[10]。

(三)从学习资源建设形式来看,学校需要整合校际资源,构建教师合作学习与协同发展的平台

学习资源是指能帮助教师进行有效学习的任何材料,既包括海量的虚拟学习资源,也包括物理实体的学习资源,如纸质学习

材料、学习环境与支持系统等^[11]。近年来,数字化学习资源建设越来越受到学校教师的关注。数字化学习资源建设不仅仅成为服务学生学习的关键部分,也是激发教师学习的重要因素之一。但是,在数字化学习资源建设上,我国学校还存在低水平重复性建设现象,各学校在建设上采取的是“校校建库”模式,缺乏有效的数字化学习资源校际共享与整合机制,这也成为当前教师学习资源有效应用的主要障碍之一。因此,学校在数字化学习资源建设方面应充分挖掘或整合现有的学习资源,实现校际学习资源共建共享,为教师提供一种开放性的资源共享式学习环境,进而形成教师合作学习与协同发展平台。首先,通过“公建共享”资源建设模式,改变原有的“校校建库”思路,即由政府集中建设区域性教师数字化学习资源中心,保证各个学校之间的优质资源共享,形成优质学习资源库群。其次,学校需要为教师开发网络型合作学习平台。如开设教师校园博客,创建教师共享资源中心,建立教师合作学习论坛等功能模块,为教师学习提供技术支持。再次,学校需要建立一套完备的教师学习激励机制与保障制度,并确保必要的学习经费和时间资源,为教师拥有平等的学习机会提供可能,从而深入推动教师学习以及学校知识的创新与分享。

参考文献:

- [1] Hargreaves A. From reform to renewal: A new deal for a new age[M]. A. Hargreaves & R. Evans(Eds.), Bringing teachers back in, Buckingham: Open University Press, 1997:105-125.
- [2] 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社, 2003:213-264.
- [3] 饶见维.教师专业发展——理论与实务(第2版)[M].台北:五南图书出版公司, 2003:61.
- [4] 崔允漷.校本教师专业发展[M].上海:华东师范大学出版社, 2013:123.
- [5] J. 莱夫, E. 温格.情景学习:合法的边缘性参与[M].王文静译.上海:华东师范大学出版社, 2004:15.
- [6] 李利.职前教师的实践性知识形成——基于实习的个案分析[M].教育发展研究, 2011(24):69-74.
- [7] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论, 2003(1):106-109.
- [8] 伍叶琴.教师蝶化发展论——基于文化身份的考量[M].北京:教育科学出版社, 2014.
- [9] 迈克尔·富兰.教育变革的新意义(第4版)[M].杨小微等译.上海:华东师范大学出版社, 2010.
- [10] 张兆芹, 卢乃桂等.学习型学校的创建[M].北京:教育科学出版社, 2011.
- [11] 罗晓娥.数字化学习资源建设与应用实践[J].中国成人教育, 2009(23):183-184.

作者单位:温州大学教育学院,浙江温州 邮编 325035