

教师学习理论对教师教育课程的启示

◆吕立杰

摘 要 教师学习受“前概念”的影响,是一种实践性的学习,一定的实践经验是必要的。欧美一些学者总结的教师如何学习的模式研究启示我们,改变观念是课程目标的核心,实践、反思、学习社群是教师教育课程实施的重要方式,应建立教师教育课程整合观,用一体化的思维方式看待职前教师教育的课程属性。

关键词 教师教育 教师教育课程 教师学习

教师教育课程是职前教师教育的核心问题。在谈到我国传统的职前教师教育课程体系时,大家比较公认的看法是:内容陈旧,空洞抽象,脱离实际,缺乏实际功效。事实上,近年来很多师范院校也认识到了教师教育课程中的这些问题,并进行探索性的课程改革。与此同时,教育部也组织专家组研制了《教师教育课程标准》,对我国教师教育课程结构、开设的课程门类以及见习、实习等问题提出了建设性意见。师范院校教师教育课程改革不同于基础教育课程改革,它是以院校为单位的,院校之间的课程体系差别很大,不同的办学宗旨、对如何培养教师的不同认识、不同的课程实施方式及实施能力都会使课程之间产生很大差异。什么是恰当合理的教师教育课程?怎样实施教师教育课程?如何“教”取决于如何“学”,在讨论教师教育课程之前,首先需要看一下教师究竟是怎样学习的。

一、教师学习的基本框架

教师如何学习?20世纪70、80年代,很多学者在探讨这问题时,都试图从教师教育内容的角度,罗列一系列教师需要学习的知识与技能,但再多的总结也难以做到全面,同时,教师的能力也难以还原为相互独立的知识与技能。近年来,受建构主义学习观的影响,人们对教师学习的理解也发生了变化,认为教师学习不是知识的线性累加,而是在与环境和他

人的交互作用中,不断的社会建构过程。与此同时,一些有关教师实践知识的研究、情境学习理论的发展、对教师职业实践智慧的认同,都在改变着有关教师学习的认识。有学者认为教师的学习与发展是一个格式塔式的整体变化过程^[1]除了知识学习之外,还要受环境、行为、主体态度等多种因素的影响;同时,教师的态度、观念、能力、行为等的变化也是一个整体的变化过程。还有一些学者在自己的教师教育实践中总结了如下一些教师学习的框架。

1.教师学习六元素模式

美国著名学者舒尔曼认为,教师学习与发展要在一个专业发展社群中,教师有愿景、有动机、知道如何去做,并能在自己的经验中学习(见图1)。那么教师学习必备的关键元素就是:愿景、动机、理解、实践、反思、社群。^[2](1)愿景:是一种可以做教师的准备就绪的状态,一种观念的储备,比如要有对教学的思考,对学生成长与发展的思考。(2)动机:愿景和实际行动间的落差能创造一种学习的动机,当然如果落差太大,也会让人泄气,让人不再抱有希望。动机也会来自外在的奖励或压力。(3)理解:教师应该知道教什么,以及如何教。就是与教学相关的学科知识、交叉学科知识、课程知识、课堂管理与组织、课堂评价等必备的知识。(4)实践:在具体的、多元的情境中决策与采取行动的能力。如设计课程、调适课程、课堂管理、能够理解不同的学生,能够把握学科和学生

吕立杰/东北师范大学教育科学学院 教授 (长春 130024)

间的关系。(5)反思:尤其强调元认知反思,要引导准教师或新教师有意识地关注自己的理解,自己实践中的做法以及潜意识中的思考倾向,帮助他们提高从自己以及他人的经验中学习的能力。(6)社群:个体的特征塑造了组织,组织也影响着个体,回馈个体。教师通过反思可以在自身的经验中学习,也会在合作中向他人的经验学习,两种经验学习不能被理解成两种独立的学习过程,这两种经验学习可以同时发生,相互影响。尤其对于职前教师而言,社群、团队会影响他们的信念及行为方式。舒尔曼谈到,总结这种教师学习的结构化模式是想说明成功的教师教育要把这几大元素整合起来。

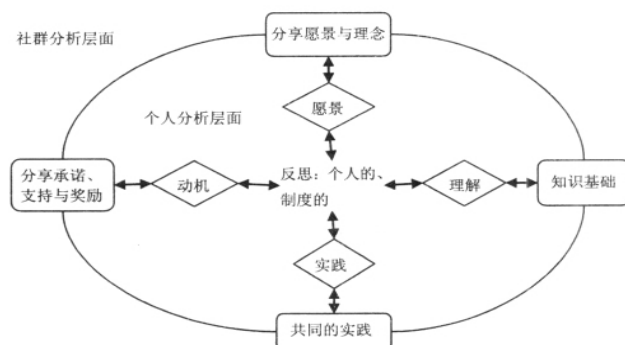


图1 舒尔曼(Shulman, L)六元素模式

2.“在社群中学习教学”模式

哈姆内斯(Hamnerness.K),达林·哈蒙德(Darling-Hammond.L),科克伦·史密斯(Cochran-Smith.M),泽切那(Zeichner.K)等人也共同提出了一个教师学习的框架(见图2)。^[3](1)在学习教师中教师要建立一个愿景,又称课程愿景,这是一种对可能性的勾画,蕴含着教育的价值观与目标,指导着教师以后的学习与教学。(2)建立一种对教学、学习、儿童的理解,包括理解知识、教育目标、方法、学科的结构、学科知识的概念图,理解知识是如何发展的,如何被证实的。(3)有一种如何运用这些知识的倾向,就是一种态度立场,比如相信所有儿童都能成功。(4)教师需要有机会,实践他们的信念。(5)教师还需要工具,就是一些工具理论、方法、策略、资源,比如课程资源、评价工具。提出者强调这些学习元素只有在社群学习中才能实现。

这些教师发展的元素适用于职前教师、新教师甚至专家教师,贯穿整个教师生涯。

3.六层面“洋葱”模式

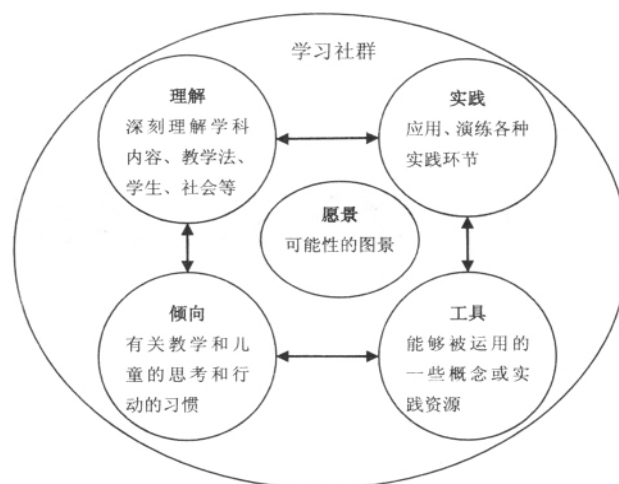


图2 “在社群中学习教学”模式

荷兰著名教师教育专家科瑟根认为,教师学习与发展要受六个层面问题的影响(见图3)。^[4](1)环境:教师面对的是什么样的外界环境,必须解决的问题是什么,比如学生、课堂、课程、学校规则、文化、制度。(2)行为:在环境中发生的事情、行为,哪些是对环境有效的、哪些是无效的。(3)能力:能力是知识、技能、态度的整合。他们代表了一种行为潜力,但不是行为本身,能力非常大的影响行为,能力是否能付诸实践,转化成行为,取决于环境。(4)信念:信念与教师早期经验、角色意识、需求、价值观、感受、想象等有关。教师对信念不一定有清晰的认识,但在具体情境中,信念会对行为起重要作用。(5)专业认同:教师的专业认同就是教师习惯性的反思“我是谁”?“我要成为什么样的教师”? (6)使命:指教师对自己职业最终目的的看法,是一个人生存、生活的最根本的意义,是深植于内心,支配着人们做一切事情的动力。对于教师而言,就是能不能在儿童的成长中找到自我价值。

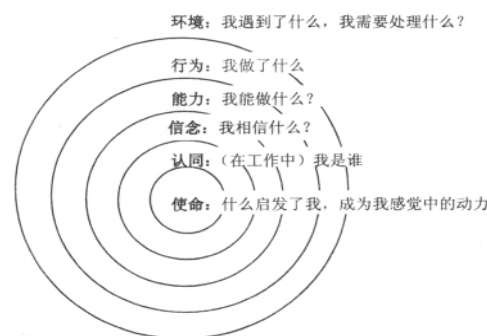


图3 科瑟根(Korthagen, F.A)洋葱模式

科瑟根认为这六个层面就像一个层层深入的洋葱。外部的水平影响内部的水平,比如环境影响教师行为,一个不好的课堂环境会引发教师不友善的行为反应,通过不断重复某种行为,教师可以发展能力等,同时一个相反的由内至外的影响也会存在。好教师未必就有好教学,虽然他有出色的能力、正确的信念以及使命,环境也可能严重限制了教师的行为。当六个水平不一致的时候,教师会努力寻求各水平间的平衡,行为、能力、信念、认同以及使命形成了一个统一体,并与环境保持一致。这个洋葱模式也为教师反思提供了一个框架,同时也为教师教育者提供了指导反思的思路,它可以帮助教师教育者判断准教师或教师是哪个层面出了问题。

二、职前教师学习的难点

1.“前概念”对职前教师的观念有重要影响

在职前教师教育中,每一位准教师对课堂、教学并不陌生,在他们做中小学生的時候,每天都生活在学校里,在课堂中,这些关于学校、课堂、教学的理解便是他们开始学习做教师时的“前概念”。^[6]但前概念是来自他们做学生时的经验,所以这些经验常常是一些错误的观察、印象。比如他们只是看到教师在课堂上的讲解、交流、评价等活动,不知道教师在后台是怎样准备的,教师的真正意图是什么,教师不得不考虑哪些因素,教学中又碰到了什么困难。所以,有研究表明,^[7]师范生在没有实习之前,常常认为教学是很简单的事情,或者对教师职业有一种不切实际的想象。这些概念、想象在准教师的观念中是潜在的,却又影响深刻,教师学习中“如果这些开始的理解没有参与进去,他们也不会抓住新的概念和信息”,^[8]就是说如果这些前概念没有被反思出来,加以讨论或者纠正,那么新学的那些教育的理论、观点很难被接受,新学习的教育观念只能成为为了应付考试必须掌握的知识,走出了教室,他们又会回到自己原来的观念中。

2.准教师不仅要学会有关教学的知识,还要能够在实践中运用这些知识

在理论学习中可以根据一定的逻辑体系、价值原则讨论教师应该具有的理念、观点、原则等。一旦到了学校,教师要面对的是复杂的情境,在教学设计或者处理课堂问题的时候,教师要同时满足多个目标,这些目标甚至可能是相互冲突的目标。在职前教师教育

中,存在着一种习惯的假设,先理论学习,之后到实践中去检验、应用。然而任何理论只能解释真实事务的某个方面,一旦他们日后在真实课堂上碰到了复杂的问题,或者遭受了挫折,马上认为理论没有用处,甚至抱怨理论,转而在实践中重新学习,建立自己的经验。

3.教师教育必须依托学习者自身的经历与经验

教师教育中会经常使用案例分析、情境分析等方法,目的是帮助准教师了解真实的教学状况,学会像教师那样思考与行事。但是同样的案例,职前教师和职后教师的接受、反思、收获是不一样的。职前教师更像是在听故事,职后教师更能关注故事中事情是怎样解决的,对于这样的解决方法,自己的判断是什么。职前教师与职后教师相比,有两点弱项,一个是动机,提高自身专业能力的动机,一个是领会案例中的关键点的能力。这种差异源自于职前教师缺乏一些必要的实践,师范生必须要“遭遇”到一些实践的问题,才能开始关注教学中、课堂中的某些问题,否则再丰富的理论也不会产生学习的动机,也很难在案例中学到有价值的东西。科瑟根把这个必要的实践经历称为教师学习的“前馈问题”。^[9]前馈问题的获得不一定全部来自正规的教育实习,见习、做家教、假期支教等经历都可能引发师范生对教育、教学问题的思考。

三、教师教育课程变革应注意的问题

1.兼顾教师教育课程的多元取向,把改变观念作为课程目标的核心

目前我国师范院校教师教育课程体系,有的重视教师基本技能的训练,有的重视教育理论,还有的关注学科知识的深度,关注对基础教育新课程的理解等,有明显的校际特征与差异。在世界教师教育中,差异也一样存在,费曼·纳姆塞(Feiman-Nemser, S)总结了教师教育中各种方案、课程、教学与指导以及评价方式,认为存在着五种取向:学术取向、实践取向、技术取向、个人取向、批判取向。^[10]这些取向或者关注学科,或者关注教师实践中解决问题的能力,或者关注教师决策问题、设计教学的科学性,或者关注教师自我发展的能力等,由于我们对教师要求的多元性,当然希望教师教育能兼顾这些多元的取向。那么在这些多元取向中,究竟什么是教师教育的核心,前面提到的三种教师学习模式,以及职前教师的

学习特征,都在关注教师观念的形成,他们或者把观念分成不同的层次,便于教师教育者监控,或者把观念的形成与改变和理解知识、实践活动、思考习惯等结合起来,或者注重准教师潜意识中既有的教育观。所以,无论什么取向的教师教育,都应帮助职前教师形成对教育、对教师、对学生、对学科的基本态度、基本信念。如果职前教育只是宣讲理论,训练技能,那么当职前教育结束,师范生走进教师工作岗位后,会感觉到自己学到并能用得上的只剩下类似“三字一画”这样的技能,可以说,这样的教师教育便降格为技能培训,这样培训出来的教师可以传递知识,可以帮助学生提高成绩,但他们没有教育的灵魂。形成或改变教育观念、传授或训练专业技能,养成专业化的思考习惯应该是教师教育的目标,其中观念的改变应该是最重要的,同时也是最难以实现的。

2. 建立教师教育课程整合观

在教育部出台的《教师教育课程标准》中,非常强调教师教育课程要遵循整合的原则,教师教育课程整合最根本的性质是理论与实践的整合。一方面,淡化教育理论课程与教育方法课程的划分。一般来讲,师范院校的教师教育课程体系分为教育理论课程、教育方法课程、教育实践课程,其中理论课程指的是教育哲学、教育心理学、学科课程与教学论等教育基本理论,方法课程包括班主任工作、课堂管理、心理咨询、学生评价等课程。这样的划分给师范生一种暗示,似乎两类课程功能不同,理论课程就是宣讲神圣理论的,方法课程就是教方法的,是传授技术的,但实际上,理论似乎与真实生活不相干,方法课程中也没有解决实践问题的灵丹妙药,没有一个万能的管理课堂、做班主任工作的操作手册。实践中教师的理论观念与技术结合在一起表现出来,在学习做教师的时候,理论与技术不可能还原为两类界限分明的知识。同时,凡是以讲授为方式的课程都有共同的功能、共同的局限,都不可能给学生“讲”会怎样去实践,“学习一种方法和学习运用一种方法是不一样的”。^[10]淡化对两类课程的划分,就是强调不管是理论课程还是方法课程,都离不开理论对现象的解释,也都需要有科瑟根所说的“前馈”经验,也就是都要基于学习者的经验,引导师范生反思,两种课程都需要以问题为核心构建内容体系。

另一方面,实践课程是实习机会+指导+反思

三位一体的过程。职前教育毕竟不是一个经验形成的自然过程,创造机会让师范生实践是必要的但不是足够的,见习、实习是一种实践性课程,也需要规划、设计。目前,在国际教师教育研究中,很关注对中小学实习指导教师的研究,倡导他们不仅是实习教师的评价者,还应该是合作伙伴、咨询者、支持者,要懂得如何帮助实习教师提高,学会“教”教学。另外,还有的教育实习课程体系将实践行动与反思研讨结合起来,^[11]实习生、大学指导教师、中小学指导教师组成小组,针对实习教师实践中的问题定期反思研讨,让理论透过具体的问题发挥作用,有的研讨还邀请刚刚从事教师工作的新教师共同参加,因为他们刚刚经历教育实习,最能理解实习教师的问题与困扰。

3. 实践、反思、学习社群是教师教育课程实施的重要方式

实践、反思、学习社群是培养、改善观念重要方式。格罗斯曼(Grossman,p)有一个隐喻:“教学实践是串连教师教育课程的经线,和实践相关的知识与技能是纬线,教师的关注与需求则是课程的核心。”^[12]职前教育中的实践是有指导的实践,是相对简化了的实践,是在真实的但却是相对“安全”的环境里的实践,这是作为实践课程的特性。除了实习、见习之外,格罗斯曼还强调在职前阶段应提倡经常进行教学模拟,因为模拟就像在“平静的水面上学习划船”,^[13]有利于初学者掌握,微格教学、案例研究、建立职前教师档案袋、行动研究等方法也都可以增加职前教师的经验。反思以及在社群中学习也是学习做教师的关键方式,这两种方式以实践为基础,以教师的“关注与需求”为切入点,澄清观念、改变观念。为此,在师范院校的教师教育课程实施中应提倡建立一定比例的小规模课堂,小课堂不仅可为更多的职前教师提供机会澄清自己的“前概念”经验,深入分析教育案例,同时也为职前教师提供了一个学习社群,激发他们思考,相互学习。

4. 用一体化的思维方式看待职前教师教育的课程属性

把职前看做教师专业发展的一个阶段,而不是特殊的准备期。教师学习的特征、教师知识的特征是教师职业决定的,不仅表现在职后发展期,职前学习也同样存在这些特征。对于职前教师教育课程的功能,我们必须澄清两方面的问题,一方面,认为职前

教育课程可以完成教师培养的任务,是一种错误的假设。不管制订多么完善的教师教育课程,也无法获得一个成熟、素质完备的教师,成熟的、专业化的教师需要长期在真实的工作场景中,不断地认识、领悟课堂、学生以及自己,这是一个长期的体验过程。另一方面,职前学习理论、职后应用的“理论应用观”也是对职前教师教育课程的误解。对教师职业而言,不存在一套绝对固定的知识、方法,具有普遍的应用能力,可以在任何课堂,针对任何学生,在任何情境中使用。职前学习同样是学习怎样做教师,教师专业特征同样决定了这种学习的特征与方式也必须以实践为核心,理论不能规定实践,只能是引导对实践的反思,职前教师教育课程如果一味追求理论体系的完备与系统,只能变成师范生不得不应对的考试内容。教师如何学习的理论不仅可以解释职后教师专业发

展,对职前如何学习做教师也具有一致的意义。

另外,职前与职后教师教育一体化的理念还表现在培养机构方面,不管职前、职后,都需要大学与中小学的充分合作。从近些年世界教师教育发展趋势看,职前教育由大学与中小学共同负责的态势越来越明显,尤其是职前的教育实习,北美等一些国家已经改革,将其由大学负责转变成主要由中小学指导教师负责,大学指导教师辅助,完成指导、评价实习生的任务,而不再是把指导实习看做是中小学校额外的工作甚至是负担。在我国近年来也出现了大学、地方教育部门、中小学联合承担师范院校教育实习工作的改革,^[14]可以说,这一点与世界教师教育发展趋势是一致的。

(编辑 陈霞)

参考文献

- [1][8]Korthagen.F.A , Kessels.J.P.A , Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education[J]. Educational Researcher , 1999 (5).
- [2]Shulman.L and Shulman.J , How and What Teacher Learn: a Shifting Perspective[J]. Curriculum Studies , 2004 (2).
- [3][7]Hammerness.K , Darling-Hammond.L , Bransford.J , Berliner.D , Cochran-Smith.M , McDonald.M , Zeichner.K , How Teachers Learn and Develop[C]. Darling-Hammond.L , Bransford.J , Preparing Teachers for a Changing World[A]. Published by Jossey-Bass , 2005.358-389.
- [4]Korthagen.F.A , Commentary Professional Learning from Within[J]. Studying Teacher Education , 2009 (2).
- [5]Korthagen.F.A , In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards A more Holistic Approach in Teacher Education[J]. Teaching and Teacher Education , 2004 (20).
- [6]吕立杰,等.实习教师“现实震撼”的表现与分析[J].外国教育研究 , 2008 (9).
- [9]Feiman-Nemser , S. Teacher preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W. R. Houston (Ed.) , Handbook of Research on Teacher education[M]. New York: Macmillan , 1990.212-233.
- [10][12]Grossman.P , Hammerness.K and McDonald.M , Redefining Teaching , Re-imagining Teacher Education[J]. Teachers and Teaching:Theory and Practice , 2009 (4).
- [11]Clarke. A , Turning the Professional Development of Cooperating Teachers On Its Head: Relocating that Responsibility Within the Profession [J].Educational Insights , 2007 , 2 (3).
- [13]王芳 , 卢乃桂.教学内容知识 教师教育中教学实践课程的重点[J].教育发展研究 , 2010 (2).
- [14]陈帆波.师范大学“牵手”基层破解难题——东北师大探索教师培训新模式[N].中国教育报 , 2010-04-13.

Teacher Learning Theory's Enlightenments on Teacher Education Curriculum

Lv Lijie

(School of Education Science, Northeast Normal University, Changchun 130024)

Abstract: There are some different orientations in teacher education curriculums. Teacher learning, influenced by preconceptions, is a practical learning and some practical experience is necessary. Some European and American scholars have offered some theoretical frameworks for teacher learning. These studies tell us that the belief changing is a core of curriculum objectives; practice/ reflection/ learning community are some important ways to implement teacher education curriculum, and we should establish an integration of the teacher education curriculum and analyze the attributes of pre-service teacher education curriculum from the way of integrated thinking.

Keywords: teacher education, teacher education curriculum, teacher learning