

循序渐进： 有效教师培训的必然要求

文/林丹

进行教师培训，其真正意义不仅在于方案设计、课程设置、模式运用、管理方式等方面的不断完善，更重要的价值在于通过培训，教师能够有效实现其专业发展和个体变革。目前，各级各类教师培训可谓轰轰烈烈，蓬勃发展。而在其表象背后，却存在着深刻隐忧。尤其是教师培训的有效性问题的有效教师培训的必然要求究竟是什么？必须看到，一方面，从专业发展的维度来看，教师专业发展具有阶段性，即“循序”；另一方面，从个体变革的维度来看，教师接受变革具有过程性，即“渐进”。因此，若要实现有效的教师培训，必然要求“循序渐进”。

一、“循序”：教师专业发展具有阶段性

从宏观背景来看，教师教育是国家的事业和政府的责任。第五次全国师范教育工作会议确立了国家关于教师教育的重要命题和战略方针：“教育在社会经济发展中具有优先发展的战略地位；教师教育在教育发展中处于优先发展的战略地位。”然而，诚如舒尔曼对于教师“专业化”的理解，教师专业发展至少需要三个条件来支撑，它们分别是：教师“专业性”之具体体现的“教师知识”的形成、学科内容转化为学生的认识、教学的创造与反思，这三个要素在教学过程中互为媒介的循环往复过程，就是教师专业化的过程。也就是说，教师专业发展作为职业专业化的一种类型，在一定意义上，只能是一个逐渐进步、波浪式前进和不断完善的过程。基于此，若要实现教师培训的有效性，必然要经历一个循序渐近的过程。“从新课程教师培训的具体情况分析，这种渐进性表现为：

教师参与上岗培训‘站上讲台’，在课程研修和教学的初步实践学习中‘站稳讲台’，通过跟踪指导与不断探索、总结经验教训‘站好讲台’，这也就是要在新课程的教师培训中，使教师由‘进程序’到‘进角色’再到‘进佳境’。”^[1]

必须看到，目前国内外对于教师专业发展阶段的研究已经十分丰富。而总体来看，关于教师专业发展阶段的划分理论大都来源于美国学者富勒对于教师专业发展阶段的研究成果。他以教师关注事物在其成长中的更迭为研究对象，采用问卷调查研究形式，提出了职前教师专业发展阶段理论。此外，美国学者卡茨、伯顿、菲勒斯、伯利纳、休伯曼、斯德菲等，国内学者林崇德、申继亮、叶澜等也为教师专业发展的理论建构奠定了坚实基础。总之，教师专业发展具有阶段性，这充分决定了有效教师培训必然是“循序”的。（部分学者观点的具体内容见表1）

二、“渐进”：教师接受变革具有过程性

由“教者”到“学者”，由“师者”到“行者”，由“传授者”到“组织者”，由“牺牲者”到“创造者”，这些教师角色的真正转变，不是一蹴而就的行为，而必然是一个渐进的过程。因此，无论教师培训从外部做了多少事情，并不代表变革真的已经发生了，关键还在于教师个体内部是否发生了变化。而对于教师个体来说，接受变革是一个渐进过程。也就是说，“敌对——反思——支持——发展”的接受变革过程，最终还要依靠教师的“内化”，而非“外饰”。总之，教师接受变革具有过程性，充分决定了有效教师培训必然是“渐进”的。而进一步说，之所以教师接受变革是

表1 部分学者对于教师专业发展阶段的划分及内容

学者	阶段划分
富勒	职前教师的专业发展要经历“执教之前关注阶段(pre-teaching concerns)、早期关注求生阶段(early concerns about survival)、关注教学情境阶段(teaching situational concerns)和关注学生阶段(concerns about pupils)”四个发展阶段。
白益民	以“教师自我专业发展意识”为指标,采用思辨的研究方法,把教师专业发展过程划分为“非关注、虚拟关注、生存关注、任务关注、自我更新关注”五个阶段。
钟祖荣	从教师素质和业绩的角度出发,把教师专业发展过程划分为“准备期、适应期、发展期和创造期”四个阶段。
傅树京	与教师职后培训相联系的专业发展阶段可分为适应、探索、建立、成熟、平和五个阶段。

一个渐进过程,主要受制于以下两方面因素。

第一,某些教育变革在发起动机和出发点上存在问题,甚至其本身就是激进和蛮干的冲动行为。显而易见,这样的变革必须以渐进过程加以必要牵制,避免其在错误的道路上越走越远。换句话说,教师接受变革的渐进过程,在一定意义上可对此类变革能够及时掉转方向从而健康发展起到积极的促进作用。此类变革进程中呈现和表达出的教师阻力,应被理性和辩证看待。“抵制改革,应该得到理解和赞扬,而不是要轻率地取缔它。当政策可能误入歧途时,有效地阻止实施是件好事。”^[2]也就是说,在一定意义上,当所有问题被视为教育变革过程的一种自然常态时,教育变革的一切努力才真正具有成功的可能。教育变革的最终成功正是依靠一系列的复杂冲突和利益平衡寻求到进步的突破点的。当下教育变革过程中,在某些情况下,由于我们缺乏对于一些问题从复杂性和缜密型的角度深层把握,所以便不可避免地使教育变革理论和教育变革实践发生脱节。而事实上,“往往是那些有反抗情绪的人会告诉我们一些重要的东西,我们也会受到他们的影响。他们为那些认为是好的东西据理力争,他们或许看到了我们不曾梦想过的解决方法,他们或许看到了我们从来不曾看到

的实施过程中的细节问题。”^[3]基于此,教师在教育变革过程中表达出来的变革阻力就不是毫无意义的,反而是宝贵的变革贡献力量。

第二,即便变革本身不存在什么问题,教师真正从态度到行为完全接受它,也要历经一个漫长过程。一般而言,尤其是变革初期,教师是不会轻易接受变革的。具体而言,个体教师接受变革至少要经历“消极抵制、转折事件、作出承诺、自我发现、内化变革”等几个阶段。或者说,我们可以将教师在变革过程中尤其是变革初期表现出来的抵制和阻碍行为理解为是他们真正开始思考变革、接受变革和参与变革的积极信号,而非消极反应。“新事物总是随着困难一起突现出来,它违反期望所提供的背景,并以抗拒来表现自己。”^[4]例如,作为自上而下教育变革的我国第八次基础教育课程改革,已有实践充分表明,教师形成对待新课程的正确态度,确实需要一个由外而内的渗透、接受和内化过程。具体来说,大致要经历疑虑、摸索、追求和巩固四个阶段。第一,疑虑阶段。这一阶段的教师对课程改革仍然缺乏必要了解,因而对于课程改革疑虑重重,情绪忽冷忽热,极不稳定,不能全身心参与和投入到课程改革,在行为选择上还是以传统的工作方式为主。第二,摸索阶段。这一阶段的教师开始愿意尝试性地进行一些新

的教学方式的改革,其中成败体验均有,便不可避免呈现出喜爱与厌倦的复杂情绪。某种程度上,这一阶段的教师在态度上对于课程改革的理念虽然并不坚守,但随着时间推移和大量实践,他们在趋向了解课程改革的真正意义。第三,追求阶段。这一阶段的教师已经能够体会到课程改革为自身带来的乐趣和益处,因此更加热爱教师工作,并能够有意识、有毅力地主动解困。第四,巩固阶段。这一阶段的教师已从课程改革的“自在”状态过渡到“自为”状态,表现出应有的自尊、自重、自爱 and 自豪,并真正实现大胆创新、自主发展。可见,真正实现一个教师在思想上接受和理解教育变革、在行为上真正研究和实施变革,必然要经历一个渐进的过程。

参考文献:

- [1]周小山,严先元.新课程的师资培训与教师教育改革[J].教育研究,2002(11).
- [2]叶澜.“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M].北京:教育科学出版社,2006:166.
- [3]迈克·富兰.变革的力量——透视教育改革[M].北京:教育科学出版社,2000:193.
- [4]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].北京:北京大学出版社,2003:59.

(作者单位:东北师范大学教育科学学院)

(责任编辑:刘福才)