

以课堂为载体促进教师专业能力发展： 个人知识与实践转化的视角^{*}

袁德润

摘要 从个人知识与实践转化的角度看,教师专业能力发展的目标应该定位于个人知识与专业实践的贯通,观念正确、知行相顾、行实理顺、自觉发展。立足教师日常的教学实践,在“听课—说课—评课—重建”的过程中,通过促进教师个人知识与其实践行为相一致来促进教师可持续的专业能力发展,可以实现教师专业能力发展的整体性、内源性和可迁移性。“异域”参与者的介入、教师的发展意愿和学校制度设计是保证教师专业能力发展落到实处的前提条件。

关键词 课堂教学; 专业能力发展; 个人知识; 实践转化

作者简介 袁德润 / 杭州师范大学教育学院教授(杭州 311122)

教师专业发展涉及教师的专业知识、专业能力、专业意识与专业伦理等多方面内在素质的变化,“具有多阶段的、连续发展的特征”^[1],其核心是专业能力发展:一方面,教师专业能力是发挥职业价值的手段,另一方面,教师的专业知识、专业意识和专业伦理素养也最终以专业能力的方式表现出来。教师专业能力发展的质量和方向取决于其个人知识与实践之间相互缠绕的互动关系的质量和水平。本文尝试从教师个人知识与实践转化的视角分析以课堂为载体促进教师专业能力提升的方式。

一、教师专业能力发展方式中个人知识与实践的关系

(一) 两类教师专业能力发展方式及其理论假设

自助与他助是教师专业能力发展的两种主要方式。“自助”主要依托教师个体的学习、实践、反思来实现专业能力发展,教师个体的行动研究、叙事研究、反思性教学研究都可以划归于此类。“他助”则是教师借助他者的专业支持来实现自身专业能力发展,其中“他者”又分为专业理论工作者和实践同伴

^{*} 本文系浙江省优势特色学科培育项目“教育伦理的历史逻辑、理论逻辑与实践逻辑研究”(项目编号:18JYXK003)的阶段性成果。

(包括教学名师)两类。因此,教师发展方式包括两类三种形式:专家指导、同伴互助和自主发展。

“专家指导”以理论培训为主要方式,其优点在于可以丰富教师专业知识、拓展教师理论视野、引进新技术,弊端则在于培训内容远离教师的发展需求,缺乏对教师亟待解决的问题的关注和针对性^[2]。这种模式高估了理论对实践的价值,忽视了从理论向现实转化过程中教师自身固有的教学行为和观念的干扰,低估了从抽象观念到具体、情境化的实践之间尝试、探索的难度,在现实中难免尴尬。“教师们在思想上掌握了许多新教育概念与命题,但是在教育教学实际生活中却仍然受到缄默教育知识的支配,落入教育教学的陈规陋习之中。”^[3]实验研究发现,教师在理论培训中所接受的知识与实践转化率很低,“比例不到20%”^[4],而且这种外烁的、零散的、技术取向的培训无法贴近教师个体的问题,无法成为教师专业发展中的整合性力量;再加上培训活动往往存在主题不明确、与教师的日常教学需要严重脱节、注重形式而缺乏实效性^[5]等问题,其在促进教师专业发展方面的价值颇受质疑:在教师接受高频度的专业培训之后,“各种关于教育、教与学的陈旧态度依然根深蒂固”^[6]。

“同伴互助”和教师自主发展针对“专家指导”模式的缺陷而设计,一般由两位或更多的专业伙伴以教师工作中的问题或需要共同研究解决的问题为立足点,分析实践、分享经验、共同寻找问题解决方案,以获得教师专业能力提升。教师自主发展则希望教师通过立足于自身实践的“经验+反思”过程获得专业发展,两者基于同样的理论假设:对教师自身实践的反思、批判可以促进教师教育教学理念的自我更新。倡导者相信,“当教师以自身的教学经验、教学行为为反思对象时,就意味着教师对‘旧我’所包含的教育理念和行为的扬弃,也意味着对未来教育改革宏图的设计与规划,这是一种自我超越,是教师专业发展的必然路径”^[7]。让教师有机会面对自己的实践,的确有利于教师清晰自己发展中存在的问题和形成的经验,但这并不必然意味着教师可以对“旧我”中包含的教育理念和行为的扬弃,有时甚至会导致认识偏差和自我固化,比如某些教师把“凶”当作管理学生的秘笈和保证学生成绩的法宝等。这一缺陷在以教师个体为单位的研究中存在,在以教师同伴为群体的研究中也不一定能够避免,“萝卜炒萝卜”的无奈是同伴互助研究中常见的问题。“如果没有人帮助教师对实践进行反思,没有人向他们教授崭新的教学策略,没有人提供激化改进的元素,大多数教师不会在行为上发生改变。”^[8]

(二) 教师个人知识与专业实践关系及其理想状态

教师专业能力发展包括行为和认知两个方面,在个体身上体现为个人知识及其专业实践。“个人知识”指教师声称或默认的“个人的”理论认知,是支撑教师专业实践的认识和观念,有些可以明确表达,有些则以缄默知识的形式存在。“专业实践”即教师每天都在进行着的教育教学活动。教师的个人知识是客观存在的,它形成于教师的生活经历、受教育经历和职前教育、职

后学习过程中,在表现形态上有显性、隐性之分,从其对教师行为的影响性质来看有积极、消极之分。所谓积极、消极主要是从其与当代得到普遍认可的教育理念相契合或相背离的意义上来说,比如人们常说的“传统观念束缚教师发展”谈论的就是教师已有理论的消极作用。不管隐性还是显性、积极还是消极,“教师个人知识实质性地主导着教师的教育教学实践,是教师专业发展的根基”^[9]。

教师个人知识是否会对专业实践产生影响,并不取决于其形式上显性或隐性的差异:教师“所说的”未必等于“所做的”。比如,在新课程改革过程中,几乎所有教师都知道并认为应该“用教材教”而不是“教教材”,但在课堂教学中教师“被教材束缚”依然是一个无法忽视的问题。那么,是什么样的“个人知识”在支撑着教师的专业实践呢?这是一个看似简单实则难以简洁、明了、准确回答的问题,比较可靠的方法是通过实践来透视:体现在实践中的(显性和隐性)理论才是真正支撑教师实践行为的内在因素。

教师的个人知识与其实践的关系状态比较复杂。如果以显性—隐性、积极—消极为标准,可以把教师的个人知识分为四种:积极的显性知识、积极的隐性知识、消极的显性知识、消极的隐性知识。这四种类型的知识对教师专业实践的影响可以分为三类:促进、阻碍和无影响。积极的显性知识和积极的隐性知识都可能对教师专业实践产生促进作用,但积极的显性知识也可能对其实践不产生影响,即说到做不到。消极的隐性知识一定会对个体实践产生阻碍作用,比如教师若把分数作为判断和评价学生的唯一依据,其内心必定没有对学生全面发展观念的认识,不管他口头上是否承认。消极的显性知识则可能会也可能不会对实践产生阻碍作用,比如从众心理支配下的牢骚就不一定会对教育教学工作产生负面影响。要促进教师专业能力发展,既需要校正教师个人知识的坐标,又需要实现个人知识与专业实践的统一。

反过来,专业实践行为也可能以三种形式改变教师的个人知识内容及状态:第一,增量。学习、模仿新的专业实践行为,有助于增加教师对专业的理解和认识,是一种增加教师个人知识的常规路径。第二,内隐知识显性化。个体的隐性知识影响着教师的专业实践,但大多数情况下,往往连教师自己都没有意识到,更谈不上明确地表达。通过对教师专业实践的分析,可以帮助教师明确支撑自己专业实践的内隐知识。第三,校正。教师的个人知识通过专业实践反映出来,观察并分析其专业实践行为可以呈现并甄别教师个人知识中存在的谬误,丰富和规范教师的个人知识。专业实践对教师个人知识的影响只有当教师能够以研究的心态看待专业实践行为时才有可能变成现实。所谓研究的心态,即不仅仅满足于学会“如何做”而且要探究“为什么这么做是合适的”,并在理解了专业实践背后的理论支撑之后尝试应用于专业实践的其他方面。

教师个人知识与专业实践之间的关系在职后教师的专业能力发展中应该是互动的,但互动的结果却与参与因素相关:固守重复专业实践模式的教师无

法通过专业实践提升个人知识的质量,从而使专业能力发展处于停滞状态;善于研究反思个人专业实践、善于继续学习与尝试实践变革的教师,其专业实践和个人知识互相促进,保证高水平、高速度的专业能力发展。这两种教师在教师群体中都属于少数,大部分教师的专业能力发展处于自然状态,或者说长期处于被遮蔽和被隔断的状态,即使有发展的愿望,也不一定有恰当的促进专业能力提升的路径,这一部分教师的专业能力发展需要额外的支持和帮助。

教师专业发展的理想状态应该是个人知识与专业实践的贯通,而促进教师的个人知识与专业实践之间的良性互动,把教师个人知识的增长与提升和专业实践行为的提高纳入同一个过程之中,需要一个坚实的载体。对于在职教师来说,这个载体就是他们专业生活的主战场——课堂。

二、课堂:促进教师个人知识与专业实践良性互动的载体

(一) 课堂是呈现教师个人知识与专业实践的平台

课堂可以作为促进教师个人知识与专业实践良性互动的载体:一方面,课堂是教师最为日常的专业实践发生的场所;另一方面,课堂教学是教师“稳定行为与具体情境中快速、即时判断相融合”的专业行为,“能够全面呈现教师个人的缄默知识”^[10]。第三,课堂教学是具有整体性、情境化的现实载体,可以全方位、真实地呈现教师的专业实践及其背后的个人知识。因此,以教师日常的课堂教学为载体,通过具有新质的理论的介入,教师有可能跨越“学习理论和教学经验的缺口”^[11]。

从个人知识与专业实践互动的角度看,课堂教学可以在四个方面发挥作用:首先,通过对教师课堂实践行为的分析,可以使教师个人知识中起促进作用的显性和隐性知识明确地呈现出来并在概括后转化成显性知识,丰富教师的专业认知,使经验成为持续发展的基础。第二,对于起阻碍作用的显性知识,可以通过理性分析使之呈现其错谬所在,并引进新行为促进其改变和理论内化。第三,对起阻碍作用的隐性知识,通过课堂实践行为分析使之“显形”并在修正行为的过程中帮助教师明白行为背后的理论,这是最具挑战性的任务。第四,对于没有明显影响的积极知识(落实不到行为的口号)通过提供行为指导使之落到实处,而对于并不影响教师个体专业实践的消极的显性知识,则可以通过营造良好的专业发展氛围淡化其影响,避免使之成为群体发展的阻力(见表1)。

表1 教师个人知识与实践的关系及发展促进策略

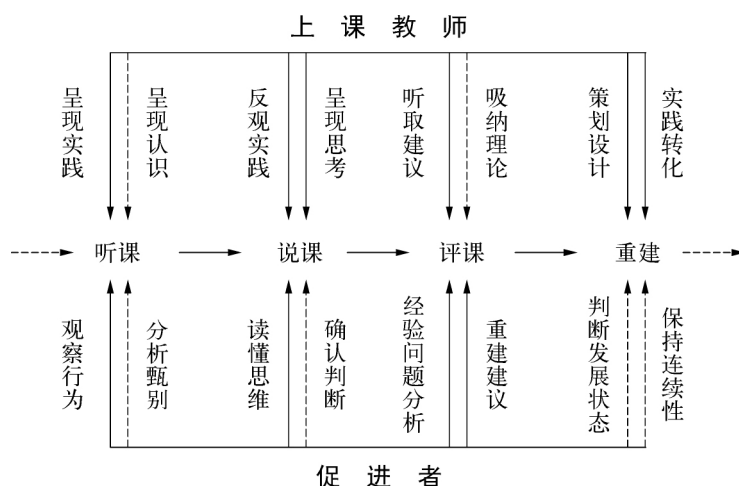
影响方式	知识类型	变革目标	促进路径
促进	积极显性	让优势成为持续发展的基础	概括提炼,形成知识
	积极隐性	把潜势转化成优势	隐性知识显性化,丰富认识

续表

影响方式	知识类型	变革目标	促进路径
阻碍	消极显性	理性认识“误”在何处	通过新行为理解和内化新理论
	消极隐性	在实践中识别“缄默”知识，改变实践形成新观念	让错误观念“显形”并修正实践—培植新观念
无影响	积极显性	使认同的理念变成现实	提供“知识”的实现路径
	消极显性	淡化影响	营造良好的专业发展氛围

(二) 以课堂为载体促进教师专业能力发展的实践路径

以课堂为载体促进教师专业能力发展大致需要四个前后相继的环节：听课—说课—评课—重建，具体的实践展开过程及转化逻辑见图1。



注：实线表示可以观察的显性行为，虚线则表示内隐的心理加工过程。

图1 以课堂为载体的教师专业发展方式展开过程及其转化逻辑

听课即研究者进入课堂，观察教师日常的课堂教学行为，在这个过程中，上课教师通过其专业实践呈现个人知识，听课者则可以通过对教师的行为观察透视教师所持有的个人知识，并做出判断、甄别。听课者不但要关注上课教师的课堂实践好在哪里、问题在哪里，更重要的在于分析好或不好的认识原因、如何做才能改变等。由学校外部人员参与的课例研究、同课异构、校内的日常教研组研究等^①，在听课环节都遵循相似的内在逻辑，决定这一环节质量和水平的是研究者对自己所持理论在实践中表现形态的清晰和具体程度，以及读懂教师及其课堂实践的能力。此外，课堂实践的真实状态也在很大程度上影响着外部指导及教师发展的实际效果。建立在虚假表演基础上的指导无

^① 参见：王洁.教师的课例研究旨趣与过程[J].中国教育学刊,2009(10):83-85;齐健,李秀伟.教师课例研修的理论视野与实践要义[J].中国教育学刊,2012(12):77-80。

法促进教师个人知识与实践的有价值互动。

说课即上课教师阐述教学设计的依据、设计思路,并对教学过程中的问题与经验等进行自我评价,是上课教师反观自己的专业实践、尝试表达自己的个人知识的过程,也是听课者把自己在听课过程中形成的认识与上课教师的自我认识进行对比以确认判断、读懂教师的过程。这是一个非常重要的环节,教师客观地分析自己的课堂行为,并尝试回答“为什么”,在展开专业思考的过程中呈现原生态的个人知识和专业思维方式,可以让听课者更具体地判断教师的个人知识与专业实践之间的互动状态,也有利于培养教师的实践反思能力,改善教师的专业思维方式。

评课即听课者针对教师被观察的教学行为、教师个人自我评价过程中反映出的认识及其问题等,进行基于新的理论框架进行评价并提出行为改进建议。崔允漷的 LICC 课堂观察中的课后会议^[12]、“新基础教育”研讨活动中的集体评课^[13]在这一方面都进行了卓有成效的探索。评课一般需要从整体上对课堂所呈现的经验和问题的揭示开始,逐步进入对教师实践行为背后理论认识的解读,进而介入新的认识框架,并提供在新的认识框架下具体的实践重建建议:教师所呈现出的经验具体表现哪些课堂行为中,反映出教师什么样的教育观念,这些认识的合理之处在哪里,课堂上呈现的主要问题是什么,具体表现在哪些实践行为中,这样的问题反映出教师什么样的理论认识,与之相关的正确的理论认识是什么,在新的理论认识框架下正确的实践行为应该是什么样的等等,这些是评课中针对教师课堂实践应该重点关注的问题。除此之外,还要评价上课教师在说课过程当中表现出的反思水平、对问题及经验的专业敏感性等。

重建。教师在课堂实践中反映出来的经验是否能够迁移到其他课堂行为中?教师对问题的分析是否听明白了?新教学理念指导下的教学重建能不能真正落实到教师的专业行为中?要回答这些问题,仅靠语言远远不够,还需要通过实践来检验。重建课可以是同一教师或不同教师对同一内容或类似内容的再实践,其目的不在创新而在检验参与教师对指导过程中所涉及的理论的理解程度和实践转化程度,只有能够落到实处的理论才会真正对教师专业发展起作用。重建课是上一次研讨的继续,也是下一次研讨的开始。“听课—说课—评课—重建”形成一个完整的循环,才会具有叠加效应。

以课堂为载体通过分析和重建专业实践从而实现教师个人知识与专业实践之间的良好互动,以教师熟悉的专业实践作为理论介入的平台,使抽象的理论具有了具体性和可理解性。通过原生实践剖析教师的个人知识、通过变革实践促进教师个人知识的优化,体现出“由外显行为追溯内隐理论的过程”与“由新实践到新理论内化”的双重价值,两者同时指向教师个人知识更新及其与专业实践关联度的提升。个人知识与专业实践之间的良性互动可以保证教师的专业能力发展具有整体性、内源性和可持续性。

整体性主要是从教师个体知识角度而言的。个体知识形成的整体性以实践的整体性为依据,教师在课堂上的行为融会了他们对教学的认识和实践经

验,呈现的问题和经验也就具有了整体的特征。通过研讨和重建过程所形成的教师个人知识中包括了自己经验中提炼出的知识、对暴露出的问题的改进性知识、基于实践行为而形成的新观念和新知识等等。教师体系化的个人知识可以保证他不再拘泥于“经验”或“技术”。

内源性主要从教师专业能力发展的基础而言。与传统的专家指导不同,尽管促进者中也包括专业理论工作者,但他们的理论指导不是预定的、单向的知识传授和技能培训,而是基于教师在课堂实践中呈现的问题;理论分析不是基于理论体系本身,而是基于课堂实践中所呈现出来的问题。教师专业发展是长在自己实践经验之根上的果实,虽然也借助于外力,但依赖于教师已经形成的经验与知识、个人风格与教学追求,其最终目标指向教师的个性化发展,指向教师个人专业风格的形成。

可持续性源于可迁移性。在教师专业发展过程中,要改变教师的行为和观念异常艰难,其难在于教师难以理解实践背后的理念、导致成功或失败的原因和条件,结果“环境一变,或是新计划一完结,教师又再面临困境而不知所措,或是故态复萌”^[14]。而以课堂为载体的个人知识与专业实践互动方式,让教师能够立足于自己的实践获得理论支持、亲历过程体验和获得研究自己实践的方法,在自己和他人的“诊断—分析病理—开药方”的过程中获得专业能力,其个体的研究能力会提升,理论思考有依据,“自我诊断”与“自我治疗”能力也会在积累的过程中得到提升,个人专业能力的发展也就有可能真正从外部促进走向专业自觉。

三、条件与挑战:何以可能?

以课堂为载体促进教师专业发展需要必要的内外部条件,包括异域参与者、教师的发展意愿、以学校为单位的研究制度设计。

以课堂为载体谋求教师高质量的专业能力发展,需要有专业属性上的“异域”参与者的介入,他们一般是理论工作者以及具有相对系统的理论视野的专家教师。异域参与者需要满足三个条件:第一,应该具备贴近中国现实、直面时代发展挑战和需求、源于一线实践、具有自我更新特征的理论,这样的理论才容易被教师理解、认同,从而促进教师专业实践的改变。第二,熟悉实践,具有实践解读与介入能力。“理论专家”并不天生具有这种能力,但通过实践锤炼可以使其得到发展和提升。作为教师发展的外部促进者,他们不应该是“教授”而应该是“医生”,需要对教师的专业实践进行望闻问切,发现亮点、甄别问题、剖析原因、形成解决问题的方案,通过持续的实践变革促进教师形成新的、系统的个人知识和与之匹配的专业实践。第三,开放、合作的基本定位。异域参与者不能以“专家”的姿态站在教师的对面进行“指导”,它会消解“课堂”这一发展载体的意义和价值,也不能以“客人”的身份止于礼貌性的参观与夸奖。他们应该有“置身式的介入”,“以开放的心态走进真实发生着的教育生活”,“以参与性行动者的角色和真诚合作者的姿态面对教育实践者”^[15],由观察、理解到磋商、沟

通再到达达成共识、共同探究,在促进教师专业实践变革的同时改变彼此。

具有专业发展意愿的教师才有可能通过“以课堂为载体”的方式实现发展。教师的变革意愿之所以非常重要,在于“以课堂为载体”的教师专业发展模式对教师的日常生活模式来说具有较大的挑战:第一,问题取向。听课、评课以发现问题为主要导向,这对于已经习惯了表扬和赞颂的大多数教师来说,如果没有基于意愿的心理建设,往往会很难接受和承受。第二,理论学习。与传统的经验性听—评课不同,教师在分析自己的教学行为时不能仅仅满足于“我觉得”,他需要一定的基于理论的反思,不管他的理论应用是否到位。同时,要理解异域参与者相对理性化的表达方式,他也需要一定的理论基础,因此,理论学习是必须的,解决这个问题同样需要强大的“意愿”支撑。第三,长时段。以课堂为载体通过教师个人知识与专业实践的互动来实现专业能力提升,要达成的目的是个人知识与专业实践之间在思维上的“贯通”,需要一个较长的时段,比如一个学期甚至更长。研究显示,一个教师在参与由外部力量驱动的专业能力发展过程中,一般会经历起始阶段的期待与惶恐、起步阶段的观念碰撞、新旧观念拉锯式的胶着,才会达到新的个人知识框架下的稳定、开放和优化^[16],这是一个相对漫长与挣扎的过程。

以学校为单位的研究制度设计,可以在效益和保障两方面为教师专业能力发展提供支持。从效益的角度看,以课堂为载体的教师专业能力发展方式在操作上以“盯人”为主要战术,即盯着一个教师的课堂教学行为进行长时段的连续研究,以保证教师内生的、认知与实践相统一的、可持续的专业能力发展。然而,这样兴师动众却只对一个人有所促进,未免失之低效。以学校为单位组织课堂研讨,则有可能破解这个难题。一所学校的教师变革意愿可能是参差不齐的,但总有愿意变革的教师。根据变革意愿和能力水平把教师分成不同的梯队同时参加研究,一方面可以让参与变革的教师拥有同伴一定程度的支持,营造良好的研究氛围,另一方面可以让变革意愿不足的教师有可能在参与过程中降低对研究的恐惧与神秘感,增强自身专业发展的愿望;更为重要的是,所有教师共同经历一位教师的专业发展历程,基于共同的课堂经验分析成败得失,可以为更多教师提供“观察学习”的机会,从而实现有差异的发展。

从保障的角度讲,学校既可以提供人员保障,又可以提供制度保障。与教师个人相比,学校更有条件引入教师专业发展的外部助力。更为重要的是,学校有条件通过制度设计保证以课堂为载体的研讨活动持续进行,比如确保每个学期的研讨频次与时间、参与者、参与方式与研讨结果处理方式等;也可以设计集中化的节点事件,促动教师把日常的教学工作和研讨结合起来;还可以组织主要参与者与全体教师的互动交流以及理论学习与分享,放大“一个教师”发展的过程价值,使“一个教师”的教学行为“被解剖”的过程,成为所有参与者积极思考和贡献智慧的过程,成为所有参与者体验研究方法和问题探讨策略的过程,从而使教师群体明晰研究、反思的路径,发挥实践研究的涟漪效应,从整体上促进参与教师形成反思自己教学行为的意识和能力。

参考文献:

- [1] 刘捷.专业化:挑战21世纪的教师[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [2] 孔凡哲,等.有效培训:帮助教师将间接经验变成直接经验[J].四川师范大学学报(社会科学版),2013(1):94-99.
- [3] 石中英.缄默知识与师范教育[J].高等师范教育研究,2001(3):36-40.
- [4] 杨超,夏惠贤.同伴指导——教师自我培训的新模式[J].外国中小学教育,2005(5):28-33.
- [5] 孔凡哲.有效教师培训要突出实践取向——以“国培计划”小学数学培训者研修的实施为例[A].全国教师教育课程资源专家委员会.“国培计划”典型案例集[C].北京:高等教育出版社,2011.
- [6] Tyack, D. & Tobin, W. The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? [J]. American Educational Research Journal, 1994(3): 453-479.
- [7] 杨晓.教师专业发展[M].北京:北京师范大学出版社,2013.
- [8] 卢乃桂,操太圣.论教师的内在改变与外在支持[J].教育研究,2002(12):55-59.
- [9] 刘永凤.教师个人知识的内涵、构成与发展[J].教育研究,2017(6):101-106.
- [10] Eraut, M. Non-Formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work [J]. British Journal of Educational Psychology, 2010(1): 113-136.
- [11] [美]亨利·莱克·林格伦.课堂教育心理学[M].章志光,译.昆明:云南人民出版社,1983.
- [12] 崔允漷.论课堂观察 LICC 范式:一种专业的听评课[J].教育研究,2012(5):79-83.
- [13] 叶澜,吴亚萍.改革课堂教学与课堂教学评价改革——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探索之三[J].教育研究,2003(8):42-49.
- [14] 汤才伟,等.推动学校改进:阻力与突破初探[A].优质学术计划资料册[C].香港:香港中文大学教育学校大学与学校伙伴协作中心,2002.
- [15] 孙元涛.教育学者介入实践的合理性论证[J].教育学报,2009(1):9-17.
- [16] 吴黛舒.“新基础教育”教师发展指导纲要[M].桂林:广西师范大学出版社,2009.

Class-Based Way of Teacher Professional Development: On the Interaction between Personal Theory and Practice

YUAN Derun

(College of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou, 311122, China)

Abstract: From the perspective of the transition from personal knowledge to practice, the ideal goal of teachers' professional development should focus on the fluent communication between personal knowledge and professional practice. It is an efficient way to promote teachers' professional competence through the process of observation-reporting-analyzing-reinstruction at a daily class practice level. Under this model, the integration, endogeneity, and transferability of professional development can be achieved. Theorists' intervention, teachers' willingness to develop and school system design are the prerequisites to achieving the goal.

Keywords: class instruction; professional development; personal knowledge; practice transfer

(责任校对:李媛媛)