

我國中小學教師隊伍建設與教師專業發展的範式革新

胡瑞文

上海教育科學研究院

近十年來，我國中小學教育取得的重要進展得益於中小學教師隊伍規模的發展與品質的提高。經過多年的努力，我國中小學教師隊伍達成率有了明顯的提高，教師發展必須實現由原來注重提高教師的學歷，注重補充教師文化知識為主，轉向注重以提高教師教學能力的專業發展。但目前我國以課程講座為主的教師在職培訓，面臨效果不佳的困境。本文宣導重視群體行動智慧的理念，通過現場實驗構建出一種「行動教育」的模式；繼而將此理念運用於以校為本的教師研修活動，在深度調研的基礎上開發其形態與功能。這是教師專業發展範式革新的階段性探索成果。

關鍵詞：教師專業發展、行動教育、教育革新

我國中小學教育與教師隊伍發展情況

教師是教育的第一資源，是教育變革的執行者，是提高教育品質的保證。我國中小學教育的發展表明，中小學教育普及水準的提高在很大程度上依賴於中小學教師隊伍的建設。

近十年來，我國中小學教育規模與普及水準取得重要進展。

一、小學淨入學率、小學畢業生升學率、初中毛入學率顯著提高，義務教育階段適齡兒童基本都能接受教育

2004年，我國普通小學在校生達到11246.2萬人，普通初中在校生達到6475萬人，義務教育階段適齡兒童基本都能接受教育。1995年以來，我國小學學齡兒童的淨入學率都保持在98.5%以上的水準，2004年達到98.95%。小學畢業生升學率2004年達到98.1%，比1995年提高7.3個百分點，初中毛入學率從1995年的78.4%上升到2004年的94.1%，提高15.7個百分點。

表一 1995-2004年義務教育普及的主要指標

單位：%			
年份	小學淨入學率	小學畢業生升學率	初中毛入學率
1995	98.5	90.8	78.4
1996	98.8	92.6	82.4
1997	98.9	93.7	87.1
1998	98.9	94.3	87.3
1999	99.1	94.4	88.6
2000	99.1	94.9	88.6
2001	99.1	95.5	88.7
2002	98.6	97.0	90.0
2003	98.7	97.9	92.7
2004	98.95	98.1	94.1
2004年 比1995年增加	0.45	7.3	15.7

資料來源：《中國教育統計年鑒》(1995-2003年)，人民教育出版社。
2004年資料來自「2004年全國教育事業發展統計公報」。

二、我國高中階段教育規模迅速擴大、普及水準不斷提高

為適應人民群眾對高中階段教育日益增長的需求，中央和教育部門根據形勢發展要求，2002年召開了全國高中教育工作會議，採取多種措施積極發展高中階段教育。2004年高中階段教育在校生¹達到3649萬人，比1995年增加1669.9萬人，增長84.4%；招生1387.7萬人，比1995年增加786.1萬人，增長130.7%。其中普通高中發展尤為快速，2004年普通高中招生和在校生人數分別達到821.5萬人和2220.4萬人，分別比1995年淨增547.9萬人和1507.2萬人，增幅都在2倍以上。

隨著高中階段教育招生規模和在校生規模的不斷擴大，初中畢業生的升學率 and 高中階段教育的毛入學率都大大提高。2004年初中畢業生的升學率達到62.9%，比1995年提高14.6個百分點；高中階段教育的毛入學率也從1995年的33.6%上升到2004年的47.6%，提高了14個百分點。

表二 1995-2004年全國高中階段教育規模發展情況

年份	單位：萬人				
	高中階段教育在校生	高中階段教育毛入學率(%)	高級中等學校招生數	初中畢業生數	初中畢業生升學率(%)
1995	1979.1	33.6	601.6	1244.3	48.3
1996	2117.2	38.0	633.4	1297.8	48.8
1997	2246.5	40.6	753.6	1463.3	51.5
1998	2445.5	40.7	812.2	1603.1	50.7
1999	2510.4	41.0	798.5	1613.9	49.5
2000	2518.3	42.8	834.6	1633.5	51.1
2001	2600.9	42.8	916.0	1731.5	52.9
2002	2908.1	42.8	1109.7	1903.7	58.3
2003	3241.4	43.8	1203.0	2018.4	59.6
2004	3649.0	47.6	1387.7	2155.1	62.9
2004年比 1995年增 長(%)	84.4	14.0	130.7	73.2	14.6

註：1. 高級中等學校招生包括普通高中、職業高中、普通中專、技工學校招生數，以及成人中專招收的應屆初中畢業生。

2. 毛入學率和畢業生升學率為實際增加百分點。

資料來源：《中國教育統計年鑒》(1995-2003)，人民教育出版社。
2004年資料來自「2004年全國教育事業發展統計公報」。

我國中小學教師隊伍的規模發展與品質提高，保障了中小學教育的不斷發展。

一、中小學教師規模不斷擴大，滿足了我國中小學教育發展的需要

2004年全國義務教育階段專任教師達到912.9萬人，比1995年增加63.6萬人，增長7.5%。其中小學專任教師562.9萬人，比1995年減少3.5萬人；初中（包括職業初中）專任教師350.0萬人，比1995年增加68.0萬人。隨著普通高中規模的迅速擴大，專任教師數量也不斷增加。2004年全國普通高中專任教師達到119.1萬人，比1995年增加64萬人，翻了一番以上。

表三 中小學教師規模發展情況

	2004年	1995年	單位：萬人 2004年較1995年增加
義務教育階段	912.9	849.3	63.6
包括：小學	562.9	566.4	-3.5
初中	350.0	282.0	68.0
高中階段	119.1	55.1	64.0

註：初中專任教師隊伍包括職業初中。

二、中小學教師隊伍的學歷合格率與層次不斷提高，有利於保障中小學的教育品質

近幾年，我國實施了「跨世紀園丁工程」和「中小學教師繼續教育工程」等一系列工程，有關政策措施的落實促進了中小學教師隊伍素質的提高。2004年全國普通小學和普通初中專任教師的學歷合格率分別達到98.3%和93.8%，分別比1995年提高9.4個百分點和24.7個百分點。而且義務教育階段高學歷教師不斷增加，2004年具有專科以上學歷的小學專任教師比例達到48.8%，具有本科以上學歷的

表四 中小學教師學歷達成率情況

	2004年	1995年	單位：% 2004年較1995年提高比例
小學	98.3	88.9	9.4
初中	93.8	69.1	24.7
高中階段	79.6	24.4	55.2

初中專任教師比例達到29.1%。2004年全國普通高中專任教師學歷合格率達到79.6%，比1995年的提高了24.4個百分點。

綜上所述，我國中小學教育取得的重要進展得益於中小學教師隊伍規模發展和品質的提高。目前，隨著我國中小學教師隊伍達成率的明顯提高，中小學教師隊伍建設必須在層次和水準上提升，實現由原來的注重提高教師的學歷，以補充教師的文化知識為主，轉向注重以提高教師教學能力為主，促進教師的專業發展。

研究背景

以課程培訓為主的教師在職教育存在兩個問題。一是由於認知不協調（Festinger, 1989，見威廉·S·薩哈金，1991），教師「聽了未必接受」，二是由於專業人員所具有的知識很多是緘默（不能解釋）的、個性化的，而且鑲嵌於情境活動之中，需要「做中學」才能學會（Polanyi, 1958，見波蘭尼，2000），因此教師「接受了未必會用」。

為了幫助教師實現理論向實踐的轉移，一般採用兩種解決辦法。一是同伴互助。Joyce & Showers（1982）的等組實驗發現，教師在課程培訓的同時，如參與校內同事間的互助指導，那麼有75%的人能在自己的課堂教學中有效應用所學的內容；否則只有15%悟性較高的人能有效應用。其他研究（Singh & Shiffette, 1996; Sparks, 1986）也發現同事間互助指導有助於提高培訓效果。二是案例討論，最初用於律師與醫生的培養，後來用於工商管理人才的教學，20世紀70年代以後案例討論用於教師培訓中，現已發展為課例學習（lesson study）。

然而，同伴互助與案例討論的方法在上海中小學的實踐應用中也碰到了一些問題。一是同伴互助明顯缺少縱向的引領，尤其在當今課程發展正處於大變動的時期，先進的理念如沒有以課程內容為載體的具體指引與對話，沒有課程專家與骨幹教師等高一層次人員的協助與帶領，同事互助常常會「蘿蔔燒蘿蔔」，自囿於同水準

反復（顧泠沅，2002）。二是教師培訓僅用案例討論的形式，成效遠不如其他職業那樣突出，「同樣的教案不能複製出同樣的教學效果」。教師是一種特殊的職業，比醫生、律師的職業更講究藝術性，僅僅依靠個案討論學習是不夠的，還需在反復實踐中作行為自省與調整的跟進才能見效。（顧泠沅，2002）。

2002年我們做的一項調查結果證明了這一點。調查物件為青浦區部分中小學311名教師作問卷調查，其中兩個結果引起了我們的關注（見顧泠沅、王潔，2003）。一是教師需要結合課例的高層次的專業引領；二是教師需要的是有行為跟進的全過程反思。

在以上調查與分析的基礎上，結合我們在上海市青浦區（原為青浦縣）進行了十多年實驗研究的經驗（1977-1992），²我們認識到，上海市青浦區將課堂改進與理論學習融為一體的教師研修制度，能夠取講授先行與實踐先行兩種模式之所長，在改變教師知識和信念的同時改變教師課堂行為，體現了中國傳統文化中「知行合一」的觀點。如果進一步深入研究，總結其中的關鍵做法，有望解決理論向行為轉移的問題。

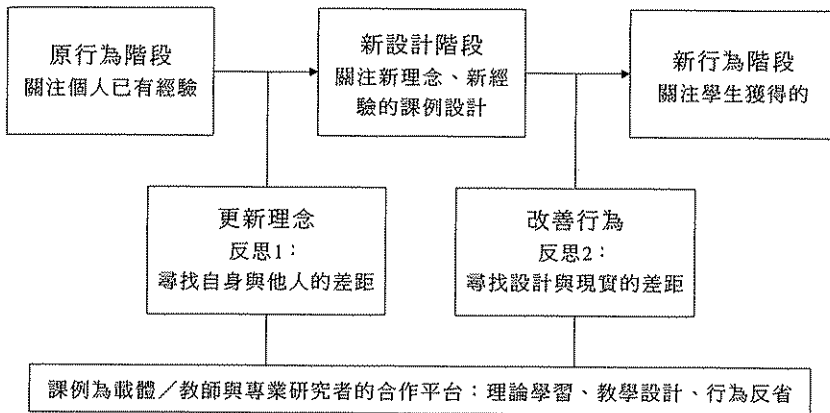
「行動教育」模式及研究專案的推廣

行動教育模式

綜合前面的討論，我們的思考是：保持同事間的互助指導，還須注重縱向的理念引領；保持側重討論式的案例教學，還須包含行為跟進的全過程反思。因此在通常的教師培訓形式之外，提出一種以課例為載體、在教學行動中開展包括專業理論學習在內的教學研修活動的改革思路，簡稱「行動教育」（顧泠沅、王潔，2003），基本模式如圖一所示。

「行動教育」模式包含三個階段：關注個人已有經驗的原行為階段、關注新理念之下課例的新設計階段、關注學生獲得的新行為階段。連接這三個階段活動的是兩輪有引領的合作反思：1. 反思已有行為與新理念、新經驗的差距，完成更新理念的飛躍；2. 反思理

圖一 「行動教育」的基本模式



性的教學設計與學生實際獲得的差距，完成理念向行為的轉移。它是一個實踐——反思——再實踐——再反思——再實踐的螺旋上升的過程。

「行動教育」吸取了行動研究的合理成分，又根據促進教師專業發展的需要作了若干變更（顧泠沅、楊玉東，2003），它的主要特點有以下幾方面：

一、關注小組學習，發揮群體智慧

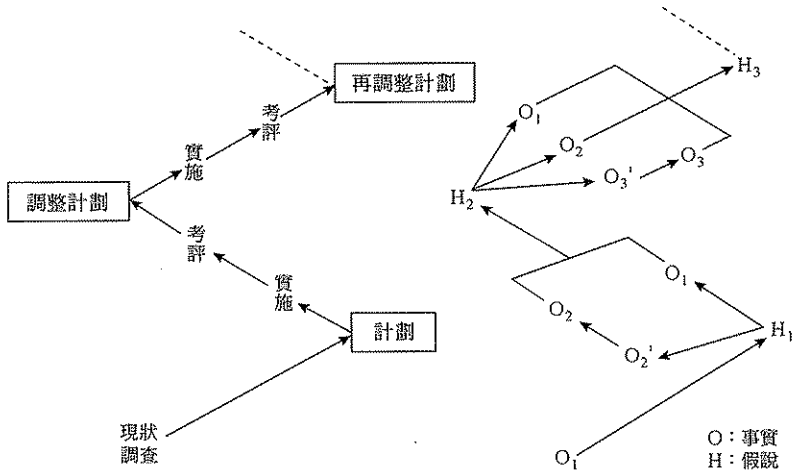
行動研究的研究者可以是群體，也可以是個體。「行動教育」則強調群體智慧，重視建立教師與教師、研究者與實踐者取長補短、合作學習的行動主體。研究者與實踐者各有短長，比較如下：

主體	長處	短處
研究者	對學科知識的本質理解； 對學習與教學內涵的深刻把握	對常態的學校生活瞭解不多
實踐者	對學生深入細微的瞭解； 教學技巧熟練程度的把握得當	常常局限於自身已有的經驗

二、關注主體悟性，促進理論思考

行動研究側重於改善行為，但理性思考或對理論支持的力度明顯不夠。「行動教育」則讓科學認識（假說檢驗）的模式與行為回

圖二 行為回饋與假說檢驗同步進行



饋機制同時進入工作流程（見圖二），注重通過主體悟性把行動與理性聯結起來。

三、關注技術平台，深化課例分析

「行動教育」強調以課例為載體，十分重視採用現場觀察、錄影帶分析、案例研究，乃至視頻案例（video-case）等技術，作為教師學習與研究的工具。視頻案例介面有如下突出優勢：為教師提供真實可信的學習環境，有利於擴展視野和激發創造性，比較各種不同的教學理念與方式；可以根據需要運用選擇和定格、留出解讀時間，回眸精彩片段等技術，激發教師在行動過程中的深入反思；可以抓住在行動中體察理論的時機，進一步提升案例討論的理論水準和教師理性思考的深度。

研究項目的推廣過程

一、第一階段：上海四個區縣「行動教育」聯合預研工作

2003年3月，上海市教育科學研究院聯合本市靜安、普陀、青浦和浦東新區，共30餘所定點跟蹤觀察的學校，80多位教師、40位研究合作夥伴，啟動了注重校本研修形態與功能的「行動教育」聯合

預研工作。通過預研，我們對校本研修的形態與功能進行了初步的概括：校本研修的形態與功能涉及三個維度：研修內容（事務佈置或問題研討）、研修主體（有外來指導或自我指導）和研修組織形式（正式組織或鬆散自主）。

1. 在研修內容方面，校本研修要克服目前常見的單純佈置事務性工作的偏向，宣導對課程中現實問題的深入研討。學校研修組織應成為教師理論學習的場所，成為尋求教學問題解決的智庫。
2. 在研修主體方面，校本研修要儘量爭取外來專業人員的指導，但這種指導常常要經歷從上而下的等級指導到夥伴合作的平等指導，甚至於「逐步淡出」，直到由教師自我指導的過程。
3. 在研修組織形式方面，正式組織的研修活動有確定的時間和內容，有規範的計劃和組織；鬆散自主展開的非正式的研修活動則隨時隨地都會發生。兩者具有同等的必要性。重要的是要營造寬鬆、平等、民主、開放的學校研修文化，讓教師敞開每間教室的大門，相互評論、連環改進，從內部推進課程教學的改革。

二、第二階段：上海市八個區縣推廣「行動教育」

2004年6月由預研的四區，擴展到徐匯、長寧、金山、寶山等八區。同年8月在上海市教委領導主持下，上海市教育科學研究院與8區教育局簽定合作協議，組成聯合專案組，合作展開「基於教學行動的校本研修」專案工作。

2004年9月至11月，調研範圍覆蓋了上海市8區的329所中小學，涉及24個學科。發放並收回教師和校長的問卷896份，其中有效問卷835份；個別訪談446人，其中校長96人、教研組長150人、特級教師40人、其他教師160人；召開座談會57個，形成個案85個；現場考察學校99所，考察其中的教研活動133次。

在研究推廣過程中，該專案始終堅持以學校為本、合作為本、行動為本。對資料資料的搜集，採用了多種途徑，如問卷、討論的錄音、課堂錄影和現場觀察、學生和教師的成長檔案、學生的作業、教師的反思錄（多次遞交的），對教師、學生和專家的深入訪談等。

2005年1月，專案組開闢了校本研修專案網站(xbyx.cersp.com)，同年3月在《上海教育》雜誌開闢了「行動教育」專欄。

三、第三階段：以校本研修的制度與基地建設為重點的全國大型科研專案在教育部的支持下，研究項目已開始在30個省、自治區、直轄市推廣，建立了首批84個專案基地區縣，研究重點是校本研修的制度與基地建設。

2005年，教育部基礎教育課程教材發展中心與上海市教科院聯合舉辦校本教研制度建設基地專案骨幹高級研修班，按計劃分5期進行。

研究結果、討論與解決問題的對策

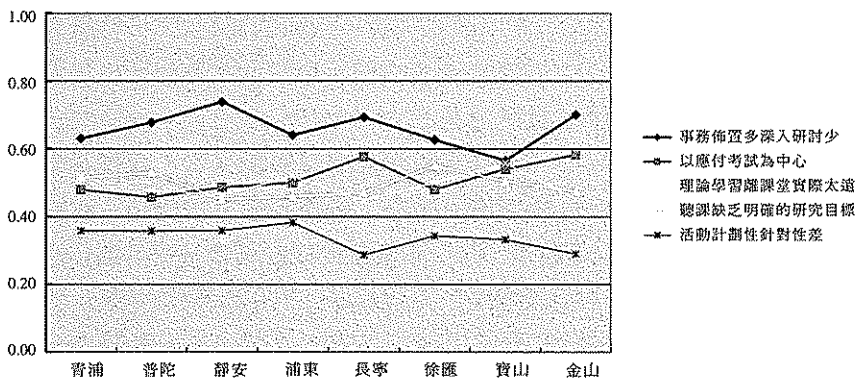
研究發現的問題涉及三個方面：教研活動的現狀、專業引領和環境支持。

與教研活動現狀有關的發現與討論

一、發現與討論

調研顯示：「事務佈置多、深入研討少」、「以應付考試為中心」是教師心目中認為的「當前學校教研活動中的突出問題」，而且八個區在這方面的資料分佈很接近（見圖二）。

圖二 當前學校教研活動中的突出問題



目前在中小學教研活動中佔比重最大的是「聽佈置，執行具體事務」，與其核心工作「教學研究」相比，「管」的色彩似乎偏濃。其次，「以應付考試為中心」也是當前學校教研活動的另一個普遍問題，而且這個問題隨著年段的增高愈加突出。看來現有的學校教研組尚未成為群眾性的、合作研究的實踐共同體，離開課程改革所要求的校本教研還有相當距離。

座談和訪談中老師們談到：一個令人期待和滿意的研修活動一定是有交流，有互動，有知識共用的，是一種對話。然而，調研又顯示：教師在集體教研活動中「不擅長或不經常做」的是「質疑別人的經驗和做法」、「表達自己的經驗與不足」。

有問題、有不足才有討論。沒有質疑，沒有提問，「你好，我好，大家好」的討論是形式的，並非真正意義上的討論，構不成教師的群體合作學習。這個結論似乎與前面的結論「任務佈置多，深入研討少」有了某種呼應。因為這裏可能有兩方面的含義，一方面任務佈置多了自然討論少了。還有一方面是教師們不會討論，即教師缺乏公開自我、傾聽與回應的習慣與能力，這在現場考察和訪談中給調查者留下深刻印象。

二、解決辦法

1. 深入研討：從知識共用到解決問題

沒有質疑的討論只能使教師之間實現知識共用而不能解決問題。要解決問題，必須做到兩點：一是群體行為的問題化，表現為聚焦問題、解決問題的任務細化與分擔；二是群體的建構性反思，通過頭腦風暴、不同觀點撞擊，把行為改善與理性思考聯結起來，最終解決問題。

2. 行為跟進——問題解決功能的進一步開發

有效教研活動需要使行動具體化。前面提及的「行為跟進」，是對教研討論過程中產生的想法、見解和實踐的一種結構化梳理，然後創設一種開放的情境鼓勵大家去做。它是探索行為與理性的建構性聯結的重要技能。以下是上海青浦區一所薄弱學校改變過程中一個教研活動的範例。

「連環跟進」的研修實例（物理教研組：滑輪）

- 面對學生厭學，喚醒改變現狀的自覺
請教師們說說面對課改，他們的困惑或苦衷。話題切中教師的需求，在座教師一下子話多了起來，「最重要的是讓學生坐下來聽。」用什麼辦法能讓學生聽，而且聽了能懂？由此喚醒教師改變觀念、方法、手段、策略的自覺，讓教師的教更適合學生的學。
- 情境議題過大，看來要由具體課例啟動
從以往做法體會到，創造一些生活、實驗的情境能提高學生學習物理的興趣，但交談流於空泛，時常出現「去學科」抽象地說「情境」。有人建議以「滑輪」一課為例，具體地展開討論。
- 有話可說，引發異質討論
定滑輪、動滑輪，觀察、組裝、實驗、探究，不同的思維觀念激蕩衝突，互有消長。
- 教案不能複製效果，還需行為跟進
設計不錯，上了課，教師們顯然都有不滿，需要「咬住問題尾巴」的連環改進。
- 評論與碰撞，進一步聚焦問題
又一次的課後回饋，兩種意見爭執不下：「還是直截了當導入新課」，「情境不光是吸引學生，而且是為後面的學習提供思路」，討論陷入僵局。再聚焦：創設情境如何促進學生的概念理解。
- 釋放智慧，對情境作教學加工
出現美妙的集體對話。
- 豁然開朗，課原來可以這樣上
觀念轉變，課改行為逐步落實。

與專業引領有關的發現、討論與解決辦法

一、發現與討論

調研發現，一方面教師對於「專業研究人員」和「教研員」的指導有著十分強烈的需求；另一方面，教師實際得到來自他們的幫助卻明顯不足。原因當然是多方面的：既有專業隊伍的數量和品質問題，也有學校爭取專業支持的意識和方法問題，還有專業隊伍如何支持的問題。其中有的關乎專業支援機構的職能轉換，有的涉及現實狀況下的工作改進。

二、解決辦法

1. 現場指導，提高專業支持的實效性

課程改革呼喚教研重心下移，鼓勵專業支持人員深入課堂，在真實自然的教育情境中進行面對面的指導。原先的「現場指導」主要使用手工作坊一對一的師徒制，效果明顯，但效率不高，實際工作中有如下的改進。

- A. 「團隊對團隊」的指導形式。將原先比較分散的專業引領資源有效地整合起來，以小組為單位，採取「團隊對團隊」的師徒制方式進行指導，可使被指導者（青年教師）受益於來自「導師團」中不同師傅的指導，受到多種風格老師的薰陶。
- B. 基於「認知師徒」理念的工作室。具體而言就是以老師感興趣的、有研究價值的實踐性專題為主線，在導師的帶領下，一群徒弟通過看書學習、觀察討論、模仿操作、實踐反思等方式，在學習中獲得專業提升，最後成為有獨立探究能力的實踐者。以這種方式展開的工作室使青年教師有機會沿著從旁觀者、同伴到成熟實踐示範者的軌跡前進，即提供了一個從邊緣到中心的合理參與，在實踐中不斷發展、深化專業能力的過程。

2. 項目驅動，構建專業發展共同體

隨著群眾性學校教育科研的普及、隨著專業理論工作者深入到學校去做研究，確立雙方共同關心的科研專案，在專案任務的驅動

之下，教研員、相關領域的研究人員（學校教育科研人員、教育學和心理學理論工作者等）和一線教師們一起，在知識、經驗和思維方式上互補共用，發揮各自專業背景的優勢，形成專業發展的團隊，可以大幅度提高專業引領的實效。

與環境支持有關的發現、討論與解決辦法

一、發現和討論

調研顯示：94.76%的教師認為「集體研討」比「獨立鑽研」更有效，可見絕大部分教師歡迎合作中的學習；與此同時，70.92%的教師認為「同事間隨時交流」要比「教研組常規活動」更有效，可見大部分教師對目前常規的集體教研活動並不滿意，他們很歡迎非正式和同事間交流。

這裏，無論是合作中的學習，還是鬆散中的自主，是否真有效果，均離不開區域和學校環境的涵養與支撐，其中既有鬆散中的策略安排，又有合作中的氛圍營造。

二、解決辦法

1. 鬆散中間的交往策略

A. 以教學觀摩為平台。長寧區廣大老師對區內的教學觀摩給予了很高的評價。老師們認為：這種觀摩既立足於被觀摩教師個體的發展，又有效地促進了學校教研組集體智慧的發揮，通過對教學觀摩的關注與投入，老師普遍地捲入到對新課改教學方式的研究之中。

對此現象深入考察後發覺：長寧區在舉辦教學觀摩的過程中，特別關注老師學科知識和學科教學法知識的考量；關注老師如何將課改理念轉化為實際的教學行為；關注學校教研組內部的充分交流與合作；關注開發和利用每次教學觀摩優秀成果這一教學資源，通過組織各種形式的巡迴展示，帶動更多的老師關注課堂，提升教學能力。就是如上幾方面的重點關注，使通常停留於形式的教學觀摩活動

成為帶動教研活動有效開展的支持性環境，成為營造學校內部濃郁的教師學習和教研氛圍的情境性鋪墊。（見王潔、顧泠沅，2005）

B. 利用網路分享教研資訊，促進隨時隨地的研討。

教研員葉老師在接受訪談時這樣說，「現在，我和徒弟們的備課、交流都是在網路上通過MSN進行的，我們還可以用視頻，很方便，沒有距離」。靜安區一師附小開設網上研修網站，嘗試開展網路研修，13個月的時間裏，網上提供教育教學資訊208條，論壇中教師發佈主題1839條、回復6744條。

老師們在網路上找尋需要的資訊，通過發帖子、線上交流等多種形式和身處不同地域的，但有著同樣困惑和興趣的人群隨意地相互交流、切磋，是目前利用網路資源的最常見形態。調研中瞭解到，一些地區、學校通過網上答疑、諮詢、建立網站等多種形式開展網上研修已相當普遍。毫無疑問，利用網路的研修活動淡化了傳統時空阻隔，悄然彌散於教師日常教學生活的每時每處，成為一種新的研修格局。

C. 共建教師工作網路案例庫，推動研修範式革新。

2005年1月，上海市教科院教師發展研究中心開始將課堂教學和教師工作以文字資料與視頻案例的方式放在網站上。教師進修課程既包括教育學和心理學的一般原理、專業學科的基礎知識和教學法知識，也涉及具體的課堂教學案例和處理各種教學事件的策略。

網路案例庫建設需要研究人員與一線教師的通力合作，不少研究人員採用「早期介入、全程參與」的方式可使案例研究步步深入。而在案例的表達形式上，或是作為案例當事主體進行教學「示範」，或是作為旁觀者對案例進行「點評」。無論哪種形式，都為教師和研究人員實踐與理論相互對話提供了一個平台。實踐表明，網路案例庫建設，正有力地推動著教師研修範式的革新。

2. 營造自覺成長的氛圍

A. 讓老師在看到自己不足時激發需要。

一位校長介紹了他們學校的做法：「照鏡子」，為老師的家常課定期錄影，然後將錄影帶交給老師自己觀看，當老師以局外人的身分複看自己的教學錄影時，他就會產生急切想要改變自己的衝動了。校長說，在他們學校裏老師自己看自己的教學錄影，並寫反思割記，已經有三、四個年頭了，這些都已經成為老師日常工作的一部分了。

運用錄影技術的課堂觀察，為教師提供了在真實可信的學習環境中，從不同的視角（如自我的視角、同事感覺和專家的視角等）重新審視、反思自己的教學。將錄影用在教研活動上，老師可以根據需要選擇、定格，回眸具體的教學片段，通過再現真實的教學情境相互交流。老師們在分享教學成功的同時，能共同面對教學問題。

B. 鼓勵老師在指導中自覺成長。

一位年輕的校長創造機會並鼓勵教師帶徒弟。他說：「每次鄰校的校長與我們商量，派老師前來跟班學習，我都欣然允諾。因為我告訴老師：你在付出的同時更在得到。」

C. 使老師行走於能力極限的邊緣。

一個幼稚園的園長說了她的一位老師的故事。在經歷了從小班到大班的一個迴圈後，當被要求帶新教師時，這位老師表示自己在與家長溝通、班級工作等多方面有些擔憂，總是懷疑自己的能力。有壓力感是專業自覺的開始。現在，張老師成了骨幹，是家長最喜愛的老師。

一些教師安於現狀，一直在群體中處在配角的地位（這些教師有的是天生個性內斂，有的是羽翼未豐的職初教師），他們工作認真卻總缺乏一定的魄力。有經驗的領導者有意識讓他們以自己的能力極限接受挑戰。

結論

階段性總結

本研究通過行動研究方法的改進，注入合作學習和理性思考的活力，構建以課例為載體、專業引領與行為跟進相統整的「行動教育」模式。「行動教育」從本意上說，它更是一種重視群體行動智慧的教師發展範式革新的理念。將此理念推廣到在我國已有半個多世紀歷史的學校教研制度，或現稱「校本研修」的工作專案中，這種理念正在因地制宜地展開為教學研修的多種形態，開發出教研活動的多種功能及其針對現實問題的經驗處方與技術。

一、研究的意義

「行動教育」模式為教師在職教育提供了一種有價值的選擇。我國具有50多年歷史的學校教研制度正在「行動教育」中發生著巨大的轉變：

1. 從技術化取向到文化生態取向；
2. 從研究教材教法到全面研究學生、教師的行為；
3. 從重在組織活動到重在培育研究狀態；
4. 從關注狹隘經驗到關注理念更新和文化再造。行動教育既是教師教學方式、研究方式的一場深刻變革，同時也是教師學習方式、歷練方式的一場深刻變革，因此，其稱為校本研修更為妥當。

二、今後的工作

目前，本研究還在進行之中。它涉及了許多有待討論的理論問題，如「行動教育」的涵義、特徵、過程、評價，運用範圍與局限；又如以課例為仲介的「載體學習」³對教師專業水準提高的作用與局限性等等，有待進一步研究。此外，校本研修與其他各種專題培訓的互補關係，政策、制度和管理上如何一體化等等，均需在教研制度與基地建設的研究階段中作進一步探討。

註釋

1. 包括普通高中、成人高中、普通中專、職業高中、技工學校和成人中專。
2. 青浦實驗(1977-1997)是一項區域內開展的大規模教育改革實驗。實驗針對十年動亂造成教學品質低下的狀況，從改革數學教學方法入手，在大面積提高教學品質的同時，致力於教改經驗的總結和理論探討。青浦實驗從教與學的現狀調查入手，獲取問題資訊與原始經驗，找出癥結；隨後是篩選與實驗，對經驗漸次研究，再佐以理性分析，形成了有地方特色的個性化理論「青浦經驗」——讓學生有效學習四條原理——情意原理、序進原理、活動原理和回饋原理(見顧泠沅，1994)。
3. 「載體學習」指的是教師借助於課例或者案例這個載體進行學習的過程；「行動教育」是以課例為載體，教師在教育行動中成長的模式。「行動教育」本身就是教師的載體學習過程。

參考文獻

- 王潔、顧泠沅(2005)。〈學校教研活動現狀與存在的問題——上海市「八區聯動」校本研修調研之一〉。《上海教育》，6月號。
- 波蘭尼[Polanyi]著，許澤民譯(2000)。《個人知識——邁向後批判哲學》。貴陽：貴州人民出版社。
- 威廉·S·薩哈金[William S. Sahakian]著，周曉虹等譯(1991)。《社會心理學的歷史與體系》。貴陽：貴州人民出版社。
- 顧泠沅(1994)。〈青浦教學改革的四條經驗〉。載《教學實驗論——青浦實驗的方法學與教學原理研究》(頁162-177)。北京：教育科學出版社。
- 顧泠沅(2002)。《上海教育科研》，6月號。
- 顧泠沅、王潔(2003)。《課程·教材·教法》，1月號。
- 顧泠沅、王潔(2003)。《教師在教育行動中成長》。《課程·教材·教法》，第1、2期。
- 顧泠沅、楊玉東(2003)。《教育發展研究》，6月號。
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

- Singh, K., & Shifflette, L. M. (1996). Teachers' perpectives on professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10(2), 145-160.
- Sparks, G. M. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Journal*, 23(2), 217-225.

Building a Teaching Force for Basic Education in China: An Innovative Model of Action Education in Teacher Professional Development

Rui-wen HU

In the past decade, most of the important achievements in primary and secondary education in China could be attributed to the development of the teaching force, both in quantity and in quality. The professional development of teachers should now focus on improving teachers' pedagogy instead of merely raising teachers' academic qualifications. Lecture-oriented in-service teacher education, which has prevailed in China for a long time, has unfortunately not yielded good results. This paper presents an innovative model of Action Education built on experiments advocating and adopting collective wisdom in action. The forms and functions of Action Education are explored in in-depth surveys and their application to school-based teacher research and learning activities. This is an exploratory product of the paradigm shift in teachers' professional development.

胡瑞文，上海教育科學研究院院長。

聯絡電郵：hrwen@es.shed.edu.cn