

教师专业发展背景下的学习与学习文化的重建

胡庆芳

心理学界对学习历来有不同的解说，①行为主义认为：“学习是指刺激—反应之间联结的加强。”②认知主义认为，“学习是指认知结构的改变。”③人本主义认为，“学习是指自我概念的变化。”这些定义各有侧重，但它们都从不同的角度揭示了学习的性质，为我们研究学习提供了多元化的视角。

1982年，英国学者萨尔乔（R. Saljo）在其著作中提到曾经在英国进行的一项具有较大影响的调查，这次调查的主题就是“什么是学习”。研究发现，人们基于自身的教育背景，甚至在不同的时间里，从不同的角度来描述他们对学习的理解。最后，从事这项调查的研究者归纳出了学习的6种类型，即①接触新信息；②记忆；③巩固练习；④理解知识；⑤对知识的个人见解；⑥人的发展。因此总结出一个结论：学习是一种行为，更是一种自我的变化，更确切的说是一种发展；所以只有当学习者最终看到了一个不同的世界时，真正的学习才算是发生了。[1]

2001年，英国学者依恩·麦吉尔总结出了有关学习的5个核心特征：①学习是一个有目的、有意识的过程；②学习是一个整合了认知、动机和情感三个方面的联动过程；③学习是一个自我反思的过程；④学习是一个寻找发展捷径的过程；⑤学习是一种合作和交往的过程。[2]

美国学者诺尔茨（M· Knowles）从成人学习和儿童学习差异的角度提出了以4点理论假说为支撑的成人学习理论，对我们理解教师的学习很有裨益：①个人的经验形成个人学习的风格；②学习的意愿和社会责任紧密相连；③自我意识开始从他人依赖型变为自我指导型；（成人心理学的研究表明，人的自我意识沿着这样的轨迹发展：依赖—独立、他律—自律、外控—自控）④从学习知识为将来所用变为边学习边实践运用；成人的学习不是储备性的学习，而是应用性的学习。[3]

一 教师的学习

迈克·富兰在其著作《变革的力量：透视教育改革》中这样生动地说道，“当教师在学校里坐在一起研究学生学习情况的时候，当他们把学生的学业状况和如何教学联系起来的时候，当他们从同事和其他外部优秀经验中获得认识、进一步改进自己教学实践的时候，他们实际上就是处在一个绝对必要的知识创新过程中。”[4] 教师这种知识的创新过程其实就是学习。

在教师专业发展越来越受到重视的今天，教师的学习因此被赋予的浓浓的时代与专业特征：

1. 教师的学习是基于案例的情境学习

20世纪90年代以来的研究，特别是情境学习理论的研究表明，学习就是情境性的认知，“知什么”和“怎样知”是融为一体的。知识的学习离不开知识运用的情境；离开情境的知识学习，只能是记忆一些没有意义的呆滞知识，不可能和个人经验与现实社会产生联系，因此也不可能产生迁移和实践运用的效果。所以基于建构主义的学习观，学习不是获得某种认知符号，而是参与真实情境中的活动。

建构主义学家斯皮罗（Spiroet）在1991年提出学习应当分为初级学习和高级学习两种，而传统的教育及培训恰恰是把二者混为一谈，把可以脱离经验的、简单化的、结构良好的知识学习视为唯一的途径。初级学习是一些定义完善的、以语言符号编码的学习，它对学习的

要求可以停留在复述和再现的水平，因而通过大量的练习和反馈可以达到熟练的目的。但是对于哪些浩瀚如大海般的、复杂的、结构不良的、需要能够将新知识灵活地迁移到新的情境中去的高级学习而言，原来单一的语言解释和机械的训练往往显得苍白无力。因此，斯皮罗认为，对于高级学习而言，无论是学校教育还是教师培训，“因为不同的意图，必须在不同的时间、用不同方法创设情境，从不同的角度来多次访问和认识同样的材料。” [5]

2. 教师的学习是基于问题的行动学习

英国人雷格·列文在 20 世纪 50 年代提出行动学习的概念，当时在许多企事业单位的培训中得到广泛的运用，流行至今。

教师的职业富有挑战性，社会、学校、学生及其家长都几乎不约而同地要求教师是全面发展的集大成者。高负荷的日常工作和为了专业发展的学习往往在时间瓶颈目前矛盾重重，所以针对教学实践中的问题进行专业性发展的行动学习很好地把实践和学习结合了起来，学习成为工作中的一个部分，实践中的诸多问题又在学习中得以解决。因此，教师的学习就是基于问题的行动学习。

教师的行动学习具体包括三个方面的含义：①学习的目的直接指向教师的教学行为，学习的需要直接来自于教学中的问题。②教学实践成为学习的资源。教学实践为学习提供了生动的素材，学习不是超越自己的教学实践问题的范围之外。③教学实践的过程成为学习过程的主要载体，学习在教学实践过程中进行。即，教学学习化，学习寓于教学过程之中。教师的行动学习也可以简单地归结为三句话：为改进自己的教学而学习；针对自己的教学问题而学习；在自己的教学过程中学习。

行动学习基于的问题往往是学校管理者及教师在日常教育教学工作中遇到的和亟待解决的实践性问题。这样的问题往往与学校自身的发展以及教师的专业发展息息相关，其现实意义重大。正如苏联教育家苏霍姆林斯基的精彩评论，“教育科学只有当它去研究和解释那些最细微、最复杂的教育现象相互依赖和相互制约的关系的时候，才会成为一门确定性的科学和真正的科学。” [6] 我们完全可以相信，广大教师基于问题的行动学习将极大地推动着教育科学沿着健康的方向发展。

3. 教师的学习是基于群体的合作学习

在社会建构主义看来，“学习就是知识的社会协商”， [7]学习的过程也就是一种合作和交往的过程。学习前苏联心理学家维果茨基（Vygotsky）认为，人类的学习是在人与人之间的交往过程中进行的，是一种社会活动。首先是作为社会合作的活动出现，然后才是个体内部进行的思维活动。学习的本质就是人与人之间的交往，是他人思想和自我见解之间的对话。在曾经的很长一段时间里，人们片面地强调知识是对现实世界准确而客观的反映，以及学习是学习者个体内部心理加工的过程，所以得出学习完全是个人行为的狭隘结论。这有悖于人及其知识的社会性质。正如弗莱尔所言，“藐视团队合作而独自行动无疑是自杀的最好方式。” [8]

在谈到教师的合作学习时，曾经有一位研究教育变革的国外学者引用过红鸬鹚的故事：早在 19 世纪的时候，英国家庭使用的瓶装牛奶是不盖盖子的。这样山雀和红鸬鹚经常来啄食封在瓶口的奶油。人们发现了这个问题之后就在瓶口封一层锡箔纸。没有多长时间山雀又学会了如何啄穿上方的这层锡箔纸，继续享用纸下面新鲜的奶油；相反，红鸬鹚却没有学会。即使个别的红鸬鹚偶然啄破了锡箔纸而又吃到新鲜的奶油的时候，它也保守发现的秘密而不告诉自己的同伴。这是一种有趣的动物文化现象。山雀是群居性动物，常常结伴行动，而红鸬鹚往往是割地而居，一只雄性红鸬鹚常常和其他的雄性对手相互争斗，势不两立。结果，红鸬鹚在数量上比山雀少得多。在大自然中，群居的鸟类学习起来比较快，这不仅扩大了生存的机会，同时也加快了进化的步伐。 [9]

作为一个职能共同体，不同的教师之间在知识结构、智慧水平、思维方式、认知风格等

诸多方面都存在着差异。即使是任教同一学科的教师在教学内容的处理、教学方法的选择、教学情境的创设等等许多方面也可以说尽显个人风采。这是因为每一位教师都是以自己的经验为背景来建构对事物的理解，所以理解到的只是事物的不同的方面，不存在对一个人对事物唯一正确的理解。正是在这个意义上，每一位教师都要超越自己的理解，看到别人与自己的不同理解和别人看到的事物的另外的方面，从而形成更为丰富和更趋近事物全貌的见解。于是，每一位教师差异就是教学资源，差异就是合作学习的动力和源泉。有研究表明，教师教学的新观念最多地是从自己的同伴那里学来的。在合作氛围浓厚的学校，90%的教师这样认为，在合作氛围淡薄的学校，教学的思想状态总体上往往停滞不前。 [10]

作为群体动力学的创始人代表勒温 (K. Lewin) 专门研究过共同目标下群体成员德互动合作，他得出结论说，在合作性的群体中，个体具有较强的工作动机，往往能够相互激励，相互理解，个体间的信息交流频繁，工作效率明显高于非合作性群体。由此可见，在教师合作学习的共同体中，心与心的对话、手拉手的互助，思想与思想的碰撞，最终促进了教师的认知、动机和情感在合作学习中的整合和全面发展。

教师基于群体的合作学习概括为以下三种类型：①指导型的合作学习：校外专家、教研员、学科带头人对教师的指导；②表现型的合作学习：开公开课、教学成果展示、读书汇报会等；③研究型的合作学习：专题讨论、课题研究等。

4. 教师的学习是基于原创的研究学习

20 世纪 60 年代，英国学校委员会和拉菲尔德基金会联合发起了“人文课程研究”的运动，以培养青年学生对人文课程的兴趣和爱好，斯腾豪斯 (L. Stenhouse) 担任指导中心的负责人。他在这次运动中提出了“教师即研究者”(Teacher as Researcher)的口号，力图改变教师在课程、教学和学习中的原有定位。长期以来，教育研究和教学实践脱节的现象非常突出，往往的情形是完美的教育理念在复杂变化的教学实践面前可望而不可及，最终成为空中楼阁而搁浅。时代呼唤教育研究工作者深入教学实践中去，时代也要求从事教学实践工作的教师不仅仅是教案的执行人还必须是教学问题的研究者，纯粹“教书匠”的时代已经结束。斯腾豪斯“教师即研究者”的思想经过他的学生埃利奥特 (J. Elliot) 和凯米斯 (S. Kemmis) 得到进一步的推广。埃利奥特认为，在“教师即研究者”这样一种理念贯彻执行的过程中，应当处理好“课程专家”和“教师”之间的关系。他发现，在现实的做法中，往往是课程专家提出课程的理念和方案，教师所起的作用就是配合性地验证。所以，他进一步提出，教师即研究者的真正内涵是，教师在从事研究时，应当实现从检验课程专家的假设到自己提出假设并验证假设，只有实现了这种转换，教师才能真正算得上是研究者。因此，教师应不再把专家得假设视为理所当然，而应是积极主动地从自己的教学实践中发现问题、提出假设和验证假设。最后他这样总结道，“教师即研究者”的真谛就是，教学的过程提出假设和验证假设从而发展理论的过程，研究是教学不可或缺的一个组成部分。

正如乔治·华盛顿大学教授南希·迪克所言，教育教学研究的理想世界就是“再也没有思想家和实践者之分，所有的实践者都是思想家。”

5. 教师的学习是基于经验的反思学习

美国马萨诸塞理工学院的哲学教授舍恩 (D. Schon) 在研究职业教育的过程中提出了“反思性实践”(reflective practice) 的观点。后来他把这种观点引入到教师教育的研究中。1987 年，美国教育研究学会专门召开了“21 世纪教学管理与教师教育：促进教师成为反思性实践者”的专题研讨会。舍恩在大会上做了题为“促进反思性教学”的报告，提出了“教师即反思性实践者”的口号。

在过去，无论是教师的学习还是对教师的培训，总隐含着这样一个前提，即教师的教学以及课程的改革其成败的关键在于教师是否掌握了一种好的理念、一套好的方法以及一系列行之有效的诀窍，因此教师的学习和对教师的培训都是推崇“理论指导实践”的价值取向。

“教师即反思性实践者”的论断指出这实际上是一种误导，因为教师从根本上不是他人观念的储蓄桶，无论这种观念多么正确与科学，都必然要经过教师的反思的检验。也就是说，他们的学习是反思性的学习，而不是全纳性的填充，并且教师在反思性检验的过程中，他们自身的经验也不断得到丰富、修正和完善，从而今后新知识新理论的检验提供强有力的支持。布鲁克菲德这样评论道没有反思的情形，“如果不进行批判和反思，我们生活在当今也无异于生活在过去德牢笼里。如果不进行批判和反思，就会总是认为事情的对与错、是与非应当按专家说的算。于是，我们就永远只能从别人那里明白做任何事的意义，于是任何时候的教学都是在实现别人的思想。” [11]

两位美国生物学家的实验也给予了我们同样的启示：他们在两个玻璃瓶中，一个装进 5 只苍蝇，一个装进 5 只蜜蜂，然后将玻璃瓶的底部对着有光亮的一方，而将开口朝向光线黯淡的一方。过了几个小时后，科学家们发现，5 只苍蝇最后全找到了开口的一端跑掉了，而 5 只蜜蜂在撞击瓶底无数次后全都死在了玻璃瓶里。经过调查分析，根据蜜蜂的生活经验，它们总是认为有光源的地方就有出口，所以每一次总是全力以赴地冲向光源的方向，即便是冲在前面的同伴经过几次的撞击终于陨命瓶底，它们也不假思索地前仆后继。而苍蝇一是没有有光源就有出口这样的经验，更重要的是，在瓶底经过几次碰壁之后，它们认定改变了单一的线路，终于在瓶口出找到了出路，实现了自救。这个实验启示我们，积累经验并不断地反思经验和更新经验对于生存与发展都是息息相关。

需要说明的一点就是，从奉行专家提出的理论转向教师基于经验的反思学习，不只是个别人对教师发展的良好的愿望，也不旨在对专家理论研究的轻视，而是教师的工作性质决定了只有教师自身的研究和反思才能触及教学实践的本身，这是植根于对教师教学实践的性质和对教师实践智慧的深刻理解与重视提出的促进教师专业发展的途经与策略，是对教师专业角色的重新认识和科学定位。

因此，我们做出这样的结论：教师不再是匍匐在教育理论脚下唯唯诺诺的侍者，而是带着批判性的、审视的目光检验理论的法官。与其说是“理论首先指导实践”，不如说“实践首先鉴别理论的真伪”。正如歌德的一句名言，“理论是灰色的，生命之树常青。”正是在这个意义上，我们说，经验加反思是教师学习的法宝，同时也是教师专业发展的必由之路。

二 教师学习文化的重建

教师群体就是一个学习共同体，学校就是一个学习型组织。英国学者依恩·麦吉尔与利兹·贝蒂这样形容道今天世界里人们的学习：“在这个变化的世界里，学习前辈以便取而代之，不论是从知识的角度还是从社会责任的角度都无疑是明智之举。但是，前辈走过的路不一定值得你再重复，你可能面对的是新的游戏规则，并且这些新规则还必须让我们去发现才知道。于是，现在的学习就成了一个永无止境的探索、质疑和实验的过程。” [12] 学习成为一个名副其实的“从摇篮到坟墓”、与人类相伴始终的过程。

教师作为知识的化身，学校作为传播人类文明的殿堂，教师学习文化也应当与时俱进，进行重建。我们共同的愿景就是：教师群体即学习共同体，学校即学习型组织。

从教师学习的特征中我们可以明确地界定出教师学习共同体特征的主题词，即研究+行动+反思+合作。国外的研究把学校学习型组织特征的主题词概括为 7 个“C”，即①持续不断（Continuous）的学习：从经验学习，向同伴学习；②亲密无间（Collabrative）的合作：彼此支持，良性互动；③彼此联系（Connected）的网络：组织内外信息渠道畅通；④集体共享（Collective）的观念：学习成就的分享；⑤创新发展（Creative）的精神：开拓创新，积极寻找新的增长点；⑥系统存取（Captured and codified）的方法：善于运用信息技术进行知识管理；⑦能力培养（Capacity building）的目标：终身学习的习惯和能力。 [13]

2004 年 7 月 13 至 17 日，在香港大学举行了国际教育教学委员会（ICET）大会，会议的主题就是：“教师即学习者：构建专业发展的共同体”。这是教师专业发展背景下对教师群

体和学校提出的要求和描绘的共同愿景。

作者通讯地址：上海市教育科学研究院教师发展研究中心
(上海市茶陵北路 21 号 200032 64035460)

作者已在《上海教育科研》2005 年第 5 期发表了此文。