

在职教师培训模式的构建



刘丽

北京教育科学研究院早期教育研究所, 北京 100036

通信作者: 刘丽, liuli5440@126.com

摘要: 在职教师需要不断学习和培训, 而他们的教育教学任务又非常繁重。能否让教师不脱离教室、不脱离工作去学习, 提高工作、学习的效率, 从而达到“双赢”的局面? 学习型组织和知识管理的理念强调工作、学习一体化, 为这种学习提供了可能。对于教师而言, 要想把工作和学习结合起来, 行动研究是一个很好的中介。在工作中研究, 在研究中学习, 可以实现教师的专业发展。组织学习是学习型组织最根本的特征, 所以在教师中提倡合作行动研究。实践是行动研究的载体, 是教师个人教育知识产生和发展的源泉。建议教师成长的公式更改为: 经验+反思+同伴互助=成长。抑或说成: 教师的专业成长=实践+行动研究+组织学习。基于实践的合作研究是知识管理视野下基于教师个人教育知识的在职教师培训的理想模式。校本教研则是这种培训模式的重要形式之一。

关键词: 在职教师培训; 教师个人教育知识; 知识管理

DOI: [10.57237/j.edu.2022.01.003](https://doi.org/10.57237/j.edu.2022.01.003)

The Construction of In-Service Teachers' Training Model

Liu Li

Institute of Early Education, Beijing Academy of Educational Sciences, Beijing 100036, China

Corresponding author: Liu Li, liuli5440@126.com

Abstract: In-service teachers need continuous learning and training, but their education and teaching tasks are very heavy. Can teachers not be separated from the classroom and work to learn, to improve the efficiency of both work and learning, so as to achieve a "win-win" situation? The concept of learning organization and knowledge management emphasizes the integration of work and learning, which provides the possibility for this kind of learning. For teachers, if they want to combine work and learning, action research is a good intermediary. Studying in work, learning in studying, thus teachers can achieve professional development. Organizational learning is the most fundamental feature of a learning organization. So it is suggested to apply cooperative action research among teachers. Practice is the carrier of action research and the source of the generation and development of teachers' personal education knowledge. It is suggested to change the formula for teacher growth: experience + reflection + peer mutual assistance = growth. Or it can be said as: teacher's professional growth = practice + action research + organizational learning. Cooperative research based on practice is an ideal model for in-service teacher training based on teachers' personal education knowledge from the perspective of knowledge management. School-based research is one of the important forms of this training model.

Keywords: In-Service Teacher Training; Teacher's Personal Education Knowledge; Knowledge Management

1 前言

百年大计，教育为本。教育大计，教师为本。学校的竞争力取决于其教育质量，而教育质量的高低又取决于教师素质的高低和专业发展水平的高低。在职教师的学习和培训问题一直是各方面都甚为关心的问题。

现在最为突出的问题是，在职教师的教育教学任务已经非常繁重，他们很难有更多的时间和精力去接受教室以外的培训，工作与学习、培训之间的矛盾非常突出。能否让教师不脱离教室、不脱离工作去学习，提高工作、学习的效率，从而达到“双赢”的局面？学习型组织和知识管理的理念强调工作、学习一体化，为这种学习提供了可能……

教师个人教育知识直接影响其教育行为，进而影响到教育质量。教师个人教育知识及其更新举足轻重，它是教师教育的出发点和落脚点。从理论上讲，知识管理恰恰是促进教师个人教育知识更新的一条重要途径。因为知识创新是知识管理的归宿，知识管理的目的在于通过挖掘隐藏在组织内外的知识，通过知识共享达到组织的知识创新。组织的知识创新及创新知识个体化是知识管理的目标，它恰恰契合了教师个人教育知识更新的需求。组织的知识创新是教师个人教育知识更新的引擎。与知识管理密切相关的学习型组织的核心理念是，工作与学习密不可分；组织学习是学习型组织最根本的特征。按照行动研究大师的埃利奥特（John Elliot）的理论，行动研究恰恰是把工作和学习很好联系起来、实现学习型组织理念的一个媒介。在学习型组织中以知识管理促进教师个人教育知识的更新，是构建在职教师培训模式的重要思路。

在学习型组织和知识管理理念观照下，我们捕捉出适合在职教师培训的几个关键元素：行动研究、组织学习、实践。笔者认为，基于实践的合作研究是在职教师的理想培训模式。

2 学习型组织的核心理念：工作与学习密不可分

学习型组织的理念提出后，深受世人的追捧。究其原因，就是因为它顺应了组织发展的需求，代表了社会发展的方向。其核心理念是：任何一个组织都可以建成学习型组织，工作与学习密不可分。在知识经

济和学习化社会的今天，学习不再是教室里或者上岗前的孤立的活动。人们也不必撇开工作专门抽出时间来学习。相反，学习就是工作的核心，学习将是劳动的新形式。因此，学校不仅是学生学习的场所，也是教师学习的社区。教师必须将工作和自身学习紧密结合在一起，在工作中不断地提高和充实自己，促使自己逐步由“经验型”向“科研型”、由“教书匠型”向“专家型”转化[1]。组织学习是学习型组织最根本的特征，它是提高组织竞争力的保障。

学习型组织倡导学习与工作的结合。那么教师如何实现工作与学习的结合呢？

首先要指出的是，这里的学习不仅仅是书本学习，它更多指的是在实践中和向实践学习。被称为行动研究大师的埃利奥特（John Elliot）指出，行动研究针对教师在课堂上遇到的实际问题，研究的主人是一线教师。行动研究的结果是一些能改进教学问题的新做法，教师通过有系统地搜集证据，寻找出哪些才是有效的解决方案。教师要采用哪一种教学策略（行动）来改善问题，就像一项研究假设，教学行为旨在探讨有效改善现存问题的方法。可见，教学其实是研究的一部分，行动研究是一种教学形式，教学和研究是不可分的。[2]由此可见，对于教师而言，要想把工作和学习结合起来，行动研究是一个很好的中介：教师借助于行动研究进行工作，在行动研究中通过发现、分析、解决问题不断学习和提高。这符合终身学习和学习化社会所倡导的理念——在工作中学习、在实践中学习。笔者认为，把以反思为特征的行动研究作为工作与学习的桥梁，是工作与学习密切联系的保证。否则，没有研究做中介的工作和学习可能是两张皮，学习是为学习而学习的学习，没有针对性，且更多是书本知识的学习。工作是日复一日、年复一年经验层次上的、低水平的重复性工作，缺乏提高。但是，一旦把研究引入到工作中来，工作的改进就是研究的目标，研究的过程和结果将是学习和提高的过程，这是工作和学习“双赢”的过程。在工作中通过研究而进行学习，是一种更适合在职教师的、经济的学习方式。“教师基于实际问题的探究性的解决，是一种经济、有效而可行的学习方式……是一种将教师的教学时间、学习时间、研究时间、创造时间有机地统一起来的有效的学习，其不但有利于教师‘学以致用’，更有助于教师‘研中增

智’，即在问题探究的过程中增长教育智慧。……将工作与学习结合起来是教师在职实现专业成长的最为现实的途径。”[3]

3 知识管理的目标：组织的知识创新及创新知识个体化

“学习型组织作为一种理论，既是一种管理策略，也是一个永无止境的组织形式，一种理想目标；而知识管理是构建理想组织形式的一种管理手段。它们既可看作目标与手段的关系，也可看作两种平行关系。”[4]作为学习型组织的创建策略，知识管理通常被看作是落实学习型组织理念的具体手段。

何谓知识管理？知识管理是知识经济时代的产物，知识社会的组织必然要进行知识管理。顾名思义，知识管理就是对组织的知识进行管理的活动。知识管理是以知识共享为手段、以知识创新为目标的管理，其最终目的在于提高组织的竞争力，实现组织的可持续成长。知识共享和知识创新是知识管理的两个要素。我们不妨这样理解知识管理：在一个组织中，构建一个有效的知识运行系统，让隐含在组织成员头脑中的知识不够不断地被发现、流通和增值，让组织成员通过知识共享相互碰撞和相互激发、评价、修正，从而连续产生创新性知识的过程。

按照日本著名知识管理专家野中郁次郎（Nonaka）和竹内光隆（Takeuchi）隐性知识和显性知识相互转换的 SECI 模型，个人隐性知识是组织知识创新的源泉，通过努力，个体可以在一定程度上将隐性知识转化为显性知识，并将之传授给他人。外化是知识创新的关键。这是将主观知识变成为客观知识的过程，也是将个人知识转换为组织知识的过程。[5]毛亚庆认为：“学校作为一个知识型组织，它的知识创新也遵循着这样的过程，通过个体知识创新、个体知识的组织共享、组织知识积累、组织知识的个体化的过程，使得学校的知识积累不断扩大，这个知识扩大和积累的过程也就是学校自身实力不断增强、更新和提升的过程。”[6]组织知识管理的目标在于组织的知识创新及创新知识个体化。只有个体采用了组织所创新的知识，组织的竞争力才能有所提高，其可持续发展才是水到渠成的事情。

在学校中，校本教研是典型的、主要的知识管理活动。校本教研是集集体的智慧解决问题的过程，其

实质就是通过知识共享进行知识创新的过程。校本教研的结果表现为找到解决问题的策略，这实质上就是进行了知识创新。余文森认为，校本教研的主要要素有：自我反思、同伴互助、专业引领。[7]校本教研既体现了知识共享（同伴互助），又体现了知识创新（找到解决问题的策略），包含了知识管理的两个基本要素，而且其目的很明确，就是提高学校的教育质量。因此它是典型的知识管理活动，也是学校知识管理的主要形式。

4 教师个人教育知识：教师教育行为的主要支配因素

要促进教师的专业发展，就要促进教师个人教育知识的发展，因为“人们所有有目的的实践行为背后都是受知识支配的，或者说，是由知识所建构的。一种有目的的实践行为背后就有一套系统知识基础的存在。不存在没有任何知识基础的有目的的实践行为。”[8]教师的教育行为是受其个人教育知识支配的，也就是说，教师的个人教育知识直接影响其教育行为，进而影响到教育质量。

何谓“教师个人教育知识”？教师个人教育知识是指“教师真正信奉的，并在其教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的对教育教学的认识。”[9]有些教育知识虽然存在于教师的头脑中，但教师如果从内心不认可它或不相信它，就不会在实践中应用它，它就不是个人教育知识，比如，某些“所倡导的理论”。教师通过阅读或听讲座可以获得“所倡导的理论”，但它不一定能转换成个人教育知识。只有教师理解、相信了某些“所倡导的理论”并把它们运用在自己的教育实践中，这些知识才转换成了个人教育知识。“所倡导的理论”浩瀚无边，但是真正为教师个体所理解、掌握、运用的教育知识却是有限的。由实践而产生的教育经验是教师个人教育知识的主体，这是教师本人在自己长期成长的过程中逐步积累起来的教育知识。

教师个人教育知识不仅是影响教育质量的重要因素，它还是教师专业发展的基点。因为第一，它是公共教育知识的“过滤器”。无论教师自己是否意识到，他从外界接受的任何知识，都要受到这个过滤器的筛选。与个人教育知识相符合的公共教育知识更容易为教师所同化。相反，与教师个人教育知识相悖的公共教育知识则会受到排斥与抵制。教师个人教育知识影

响着教师对新知识的学习和运用。第二,教师个人教育知识是教师“最近发展区”的下限,任何一种培训,如果不考虑教师原有的知识经验(个人教育知识),其效果都难以保证。

毫无疑问,教师个人教育知识越丰富、越优质,其教师专业发展的水平就越高。从新手教师向成熟教师、优秀教师发展,从“教书匠”向“专家型教师”发展,都依赖于教师个人教育知识的发展。教师个人教育知识的强大功能使之成为影响教师专业发展的诸多因素中的核心元素之一。因此教师个人教育知识及其更新举足轻重,它是教师教育的出发点和落脚点。

5 知识管理:教师个人教育知识更新的一个快速手段

由于教师个人教育知识大部分来自于自身的经验,它就会有正确与错误、模糊与清晰之分。如果错误的经验没有得到检讨而影响教师的教育行为,那对教育质量的影响是很大的。而模糊的经验由于没有得到编码而难以随时提取,那么它对教师教育行为的指导是有限的。因此,教师的个人教育知识需要不断更新、优化,才能更好地指导教师的教育行为。

从理论上讲,知识管理恰恰是促进教师个人教育知识更新的一条重要途径。因为知识创新是知识管理的归宿,知识管理的目的在于通过挖掘隐藏在组织内外的知识,通过知识共享达到组织的知识创新。组织的知识创新及创新知识个体化是知识管理的目标,它恰恰契合了教师个人教育知识更新的需求。组织的知识创新是教师个人教育知识更新的引擎,而且提高组织竞争力和可持续发展能力的终极目标是要通过创新知识个体化,即个人教育知识的更新实现的。英国著名哲学家培根早在几百年前就提出了“知识就是力量”这一著名论断。时至今日,这句话仍不失为真理。而且在知识经济时代,这个命题更凸显出它的真理性。阿·托夫勒(Alvin Toffler)说:“共享的知识才是力量。”[10]由此我们可以演绎出“知识管理产生更大的力量”这样一个判断。通过知识管理,组织创新出了新的知识,这些知识转换为教师的个人教育知识,教师在教育实践中去应用这些创新知识,教育质量得以提高,组织的竞争力和可持续发展得以保证。知识管理就是要在组织内建立知识共享的机制以最大程度促进知识创新的发生。毫无疑问,相比其它零散的能促

进教师个人教育知识更新的形式,比如教师个人的阅读,知识管理以其较强的目标性、针对性、系统性可被视作教师个人教育知识更新的一个快速手段。知识管理保证了知识转换在组织中的畅通无阻,从而促使教师的个人教育知识得到快速丰富和更新,使教师在提高教育质量的同时,也提高了自己的专业发展水平。

6 知识管理视野下基于教师个人教育知识的在职教师培训模式

教师应该怎样在自己的岗位上学习?现实迫切需要我们找寻出一种适合在职教师培训的模式。在学习型组织和知识管理理念观照下,我们捕捉出适合在职教师培训的几个关键元素:行动研究、组织学习、实践。

6.1 行动研究

行动研究能够把教师的工作与学习有机结合,是在职教师学习的一种经济而有效的方式。

传统的培训方式以脱产培训和传授法为主要特征,这对于在职教师来说有不小的难度。行动研究的介入,使得工作与学习不再是两件事情,教师不再需要专门拿出更多的时间去进行学习。在工作中学习,在学习中提高,实现专业发展,将是教师每日生活的新常态。

无数事实证明,传授式培训效果不尽人意,因为它不符合成人学习的特点。有关成人学习特点的研究揭示出,工作中的学习、结合自身实践的学习对成人更为有效。可以看出,以行动研究为主要特征的、具有知识管理性质的校本教研符合成人学习的全部特点,因而它堪称教师学习的最佳途径。

只有通过以反思性实践为特征的研究过程,教师才有可能真正理解理论,用理论解决实践问题。

教师需要理论的武装,因为教师是根据头脑中的理论去行动的。现实的问题是,培训灌输给教师的理论与教师行动所依据的理论是一回事吗?传统的培训倾向于给教师灌输社会“所倡导的理论”,简单地以为,只要用先进的理论武装起教师,教师就可以表现出令人满意的教育行为。“那些远离教师实践的‘宏大理论’对教师工作指导意义不大……无法为他们提供直接的、有针对性的、‘立竿见影’的指导。但是这并不说明教师不需要‘理论’。相反,教师非常需要‘理论’。但这些理论应该贴近他们自己的教育教学实践,对他们的日常工作有明显的启发意义。”[11]教师个人教育知识研

究的兴起，向人们揭示出，教师个人教育知识是教师教育行为的主要依据，是教师的“所采用的理论”，是教师专业发展的基点。因此，教师教育的过程，仅仅向教师灌输“所倡导的理论”还远远不够，其更重要的任务应该是，促使“所倡导的理论”向“所采用的理论”转化，更新教师的个人教育知识。教师教育的重点在于，帮助教师揭示原有个人教育知识，使之与“所倡导的理论”相比对，思考原有个人教育知识的可取与谬误之处，然后修正个人教育知识，使个人教育知识接近“所倡导的理论”。而这个过程要依赖于以反思性实践为特征的行动研究。

理论是对实践的抽象和概括。教师学习、理解、应用理论离不开具体教育实践的支持。而且只有通过实践研究和反思，教师内隐的不正确的个人教育知识才能遭遇暴露、质疑和挑战，从而获得正确重构的机会。因此教师的学习和专业发展需要借助理论-实践相联结的情境。校本教研被公认为是架起理论和实践之间的桥梁。在校本教研过程中，教师在运用教育理论解决实践问题的同时加深了对教育理论的理解，这是“所倡导的理论”转换成教师个人教育知识的良机。否则，教师在接收“所倡导的理论”后，“这些‘知识’若未能及时地付诸实践尝试，并在实践尝试的基础上进行深入的反思，则其对教师专业成长所起的实际作用是极其有限的……缺乏‘实践——反思’这一特征的教师在职学习，其学习的有效性必然是要大打折扣的。”[3]校本教研为“所倡导的理论”转换成教师个人教育知识提供了机会和条件。当教师实现了“所倡导的理论”向个人教育知识的转换，才有可能真正用这些理论去解决实践问题，完成校本教研的任务。校本教研是教师个人教育知识形成和发展的重要平台。

6.2 组织学习

组织学习是学习型组织最根本的特征，它是提高组织竞争力的保障。无数实践和研究证明，组织学习远比个人学习效率要高。古人云：“独学而无友，则孤陋而寡闻也”。因此除了教师针对个人困惑进行的行动研究，我们更提倡在教师群体中进行合作性行动研究。

合作研究的优势首先在于多角度的思维碰撞，有助于个人丰富思考问题的角度。“让一个人仅仅通过自我反思改变思维方式，难度要大得多，但是通过倾听他人对同一事件的认识和感受却相对容易实现思维

视角的转换。上述问题的解决都有赖于组织学习。事实上，通过组织学习，个人学习的效果能够实现倍增和飞跃。”[12]

合作研究的第二个优势在于群体能够帮助个体增进个人教育知识的量和质。按照社会建构主义的观点，知识是需要协商的。学习是知识的社会协商。[13]个体建构的知识未必是合理的，所以它需要与群体或共同体进行交流，在协商过程中，追求知识建构的合理性，正所谓“所有合法性的知识都需要经过协商。”[14]《第五项修炼》的作者彼得·圣吉（Peter M. Senge）说：“团体是学习的最佳形式单位。”[15]“合作学习具有令人吃惊的潜能；集体可以做到比个人更又洞察力、更为聪明。团体的智商可以远大于个人的智商。”[15]

美国学者乔伊斯和肖沃斯（Joyce & Showers,）早期的实验研究证明，教师在接受培训后，能将新知识转化到教学中的比例不到 20%。乔伊斯和肖沃斯对两组参与三个月在职课程的教师进行了研究。“第一组教师在培训期间，同时在校内推行同伴的互助指导；第二组则没有。他们发现第一组教师当中，75%能在日常课堂中有效地应用其所学的技能；第二组教师中，只有 15%的老师能有同等的表现。”[16]

合作研究的第三个优势在于它能够带来 $1+1>2$ 的效果，促进组织的知识创新。教师甲有一个知识，教师乙有一个知识，两人研究交流后，往往不只是两人都拥有了两个知识，而是经常会碰撞出第三个知识。这是因为合作研究具有“知识发酵”的效应。“通过对知识创新中知识生息特征的研究，将生物发酵与知识增长进行对比后，我们发现这些活动的共同特点就在于存在一个知识的‘发酵’过程。……组织的知识创新则是在参与者原有知识基础上，由某种动议或创意引导，通过群体成员之间的知识交流，相互反复激发、评价、修正，逐渐形成新知识，达到新的知识状态。”[17]知识管理专家野中郁次郎（Nonaka）认为，外化是创造概念的过程，而该过程的灵感源自对话或集体反思。通过对话、交谈、经验共享和观察等方式，知识可以在团队层面被放大或“结晶”。[5]合作研究的过程不仅是个人知识增长的过程，也是组织知识创新的过程。

国内外学者已越来越将团体作为教师教育的组织载体，从个人到团体，已成为教师教育的重要走向。有学者（余文森）提出，校本教研的三要素之一是一同伴互助。[7]徐丽华认为，“合作”“共享”是教师专业发展的关键，教师协作学习共同体在教师专业成长中起着激发教师主体生长性，提升教师的实践性智慧，

提高教师的合作意识和能力的作用。[18]这是因为团体能够产生“场效应”。所谓“场”，原本是物理学上的概念，如力场、电磁场等。把它引入知识管理这一研究领域，旨在说明知识共享的相互影响作用，它实质上是一个人际互动的“心理场”。在这个场中，其场效应是指教师在一定的时空范围内，有意或无意地相互作用、相互沟通、交流信息或知识的状态。这种场效应具体可以从教师的行为和心理产生的效应来考察，行为效应就是社群的成员之间相互作用，造成信息或知识的有序，导致教师行动的改变与完善。心理效应则是指教师之间相互作用形成心理共振，导致成员的认识发生变化，思维模式趋于完善。[19]“场效应”有助于个人形成多角度思维的习惯和成熟的心智模式，促进组织和个人教育知识的更新。

6.3 实践

巧妇难为无米之炊。教师的合作研究需要一个实实在在的载体，这个载体只能是实践。这是因为：

实践是行动研究(校本教研)的载体。实践既是研究问题产生的源泉，也伴随研究过程的始终。这是由行动研究的性质决定的。约瑟夫·A·雷林(Joseph A. Raelin)认为，在学习化社会和知识管理的大背景下应该进行一种叫作“实践性学习(work-based learning)”[20]的学习。他说，应从工作本身中学习。在组织体系中，学习已经成为一种生活方式。实践性学习是一种新型的学习方法，即一种基于工作、立足于思考原则的学习过程。实践性学习明确地将理论与实践相结合，把知识和经验相统一。这种组织学习才能够促使组织成为一个真正的学习型组织。现在是该将学习回归到一个十分自然的位置上，即工作本身中来的时候了。

校本教研是十分典型的“实践性学习”。无论是发现问题的过程，还是解决问题的过程，以至于验证新知识的过程，实践始终伴随校本教研的全过程。除了理论性学习，教师更需要实践性学习。校本教研恰恰是教师实践性学习的优质载体，它能有效提高教师学习的兴趣和效率。

实践是教师个人教育知识产生和发展的源泉。实践出真知。教师是在实践中通过主客体的相互作用，以同化与顺应的内在机制建构自己的个人教育知识的。

有人认为每个人知识背景的来源有三：

经验的：个人所具备的知识是由以前的自身经验

而来的。

推论的：个人所具备的知识是由逻辑或数学推理的方式得来的。

社会的：个人所具备的知识是经由学习或从他人处听来的。

《第五项修炼》的作者彼得·圣吉(Peter M. Senge)说：“最强有力的学习出自直接的经验。”[15]经验是人由实践性学习得来的“实践性知识”，它占据着教师个人教育知识的主体。由经验而得来的知识一般人们都比较相信它，记忆比较深刻，使用率比较高；由推论而得来的知识人们也比较相信它，但如果未经使用，很快就会被淡忘；由社会而得来的知识，一般人会持半信半疑的态度，经使用后觉得正确，才会把它纳入个人知识的系统。但如果未经使用，很快也会被淡忘。所以推论的知识和社会的知识要想更好为教师所理解和运用，最好也要转换成经验的知识。

从知识来源的角度来看，由于亲历和相信，从实践中学到的知识(即经验的知识)往往才会“印刻”在教师的脑海里，自然成为教师个人教育知识体系的有效组织部分。“教师实践性知识对幼儿园教师专业发展非常重要，然而教师的实践性知识是内隐的，很难像理论性知识那样通过集中培训来获得，因此要求教师在专业发展中采用与理论性知识不同的方式。……园本教研是教师获得实践性知识的重要途径。”[21]在校本教研过程中，教师们共同真实经历了发现问题、分析问题、解决问题(知识创新)的过程，通过校本教研所产生的往往是经验的知识或推论的知识，这两类知识与教师的“融和度”很高，无需转换，容易纳入教师的个人教育知识系统。而不像教师通过听讲座得来的知识，往往属于“社会的”知识，由于半信半疑，如果不经行为跟进和应用，容易很快被教师遗忘。相比起“社会的”知识，校本教研所产生的知识更容易为教师在日常的教育实践中所领会和运用。不管承认与否，它们才是直接支配教师日常教育行为的“主人”。基于实践中的问题的探索能为教师提供了强大的内驱力和个人教育知识形成的有利条件。

7 结论

寻找出适合在职教师培训的几个关键元素——行动研究、组织学习、实践后，我们重温一下波斯纳(G.J.Posner,1989)提出的著名的教师成长公式：经验+反思=成长。可以看出，他的公式中暗含了实践和行

动研究两个要素。事实上,在知识管理和学习型组织理念观照下,教师的反思是需要他人帮助的。“即使是一个充满智慧的幼儿园教师,也有着潜藏在内心深处、不够系统、比较模糊、容易改变的内隐思想。倘若能主动与人交谈,就可能使自己有价值的内隐思想外化和明朗。”[22]教师个人的经验只有通过对话,才能被激活,得以辨析和修正。同时它会变得逐渐明晰,有机会得以传播,从而实现增值。

因此笔者建议更改一下教师成长的公式:经验+反思+同伴互助=成长。抑或说成:教师的专业成长=实践+行动研究+组织学习。

从以上论述,笔者认为,基于实践的合作研究是在职教师的理想培训模式。校本教研则是这种培训模式的重要形式之一。可见,教师有效学习的因素包含:教(学)、研(究)、学(习)。倡导教师的工作、学习一体化,既是学习型组织的要求,也是教师学习的理想形态。

参考文献

- [1] 徐长江. 论“学习型组织”理念对教师培养与提高的启示 [J]. 高等师范教育研究, 2001, 13 (2): 77-80.
- [2] Elliott, J. Action Research for Educational Change. Open University Press, 1991: 30-31.
- [3] 吴振东. 试论教师在职有效学习的基本特征 [J]. 职教论坛, 2006 (5): 35-37.
- [4] 吴岩, 曹卫平. 试论知识管理与学习型组织的整合 [J]. 科技导报, 2004 (8): 36-38.
- [5] 野中郁次郎, 竹内弘高著, 李萌等译. 创造知识的企业——日美企业持续创新的动力 [M]. 北京: 知识产权出版社, 2006: 74, 14.
- [6] 毛亚庆. 知识管理与学校管理的创新 [J]. 教育研究, 2003 (6): 55-60.
- [7] 余文森. 论以校文本的教学研究 [J]. 教育研究, 2003, (4): 53-58.
- [8] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 221.
- [9] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论, 2003, 1 (1): 104-112.
- [10] 刘大星. 共同愿景——创建学习型组织培训教程 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 119.
- [11] 陈向明. 理论在教师专业发展中的作用 [J]. 北京大学教育评论, 2008, 6 (1): 39-50+188-189.
- [12] 张鼎昆. 组织学习与学习型组织 [J]. 现代企业教育, 2004, (10): 18-20.
- [13] 钟志贤. 知识结构学习共同体与互动概念的理解 [J]. 电化教育, 2005 (11): 20-24+29.
- [14] Hung D. & Der — Thanq Chen. Appropriating and Negotiating Knowledge Technologies for a Community of Learners [J]. Educational Technology, 2000, 40 (5—6): 29.
- [15] 彼得·圣吉著, 郭进隆译. 第五项修炼——学习型组织的艺术与实务 [M]. 上海: 上海三联书店, 1998: 272, 25.
- [16] Joyce, B & Showers, B. The Coaching of Teaching [J]. Educational Leadership. 1982, 40 (1): 4—10. 转引自林瑞芳等. 同伴互助的观课文化. 香港教育评议会, 1999.
- [17] 和金生等. 基于知识发酵的知识创新 [J]. 科学学与科学技术管理, 2005 (2): 54-57+29.
- [18] 徐丽华, 吴文胜. 教师的专业成长组织: 教师协作学习共同体 [J]. 教师教育研究, 2005, 17 (5): 41-44+15.
- [19] 滕平等. 在共享中求发展——知识管理视野下教师知识共享机制的校本构建 [M]. 上海: 上海社会科学院出版社, 2009: 33.
- [20] 约瑟夫·A·雷林著, 贺广勋等译. 实践性学习——学习型组织的实现途径 [M]. 北京: 电子工业出版社, 2002: 2.
- [21] 王段霞. 在园本教研中发展教师的实践性知识 [J]. 幼儿教育(教育科学版), 2008 (1): 26-28.
- [22] 顾荣芳. 论幼儿园教师专业成长的本质 [J]. 幼儿教育(教育教学版), 2005 (3): 16-17.