

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2015.06.005

中小学教师“影子学习”的基本内涵与实现路径

汪文华¹, 潮道祥²

(1. 安徽省无为县教师进修学校, 安徽 无为 238300; 2. 合肥师范学院安徽省师训、干训与教师资格认定指导中心, 安徽 合肥 230061)

摘要:从教师“专业发展”到教师“专业学习”,由教师培训到教师学习,教师“影子培训”也应走向“影子学习”。教师学习旨在促进学生有效学习,具有自主性、经验性、情境性和持续性。教师“影子学习”的价值定位是为儿童而研修、为成长而研修,它以建构知识(问题解决、实践改善)为目标,以真实情境中经验生成的、整合的知识为内容,依托主体多元的学习共同体,进行互动参与式和反思探究式的、长期持续的自我指导学习;在组织上从他组织走向自组织,形成将“影子”学校、“导师”团队和学员整合在一起的组织结构;在实施上建立教师“影子学习”机制,完善“影子校长”与“影子教师”,优化“师徒制”教师学习。

关键词:中小学教师;教师学习;“影子学习”;“影子培训”;“影子校长”

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0031-10

“影子培训”也被称为“体验培训”、“跟岗培训”、“贴身培训”、“影子工作”、“影子教师”(培训对象是教师)和“影子校长”(培训对象是校长)等。最近几年,中小学教师和校长培训项目逐渐推行“影子培训”,如中小学教师国家级培训计划(简称“国培计划”)置换脱产研修项目(3个月左右)的“影子教师”实践(不少于1个月),从2013年起启动实施的农村校长助力工程(简称“助力工程”)的集中培训阶段(25天)包括专题讲座、案例教学、影子培训等环节。“影子培训”是中小学教师培训和校长培训的基本培训方式^[1]。陈向明认为,要从教师“专业发展”到教师“专业学习”;相比教师“专业发展”而言,教师“专业学习”的概念更注重从教师真实的学习体验出发,理解教师针对自己工作中的具体问题、与教师同行和外来专家共同建构知识的过程^[2]。通过职后培训来提高教师的专业素养是促进教师专业发展的重要途径,职后培训是成为称职教师乃至优秀教师的必要条件。我国每年投入大量的人力、物力和财力对教师进行在职培训,但培训的实际效果却往往不尽如人意,使传统的教师培训越来越受到质疑。教师培训应顺时而变,由教师培训走向共同学习的范式:突出教师的主体地位和内在需求,构建教师专业学习共同体^[3]。因此,笔者认为作为教师培训基本方式的“影子培训”应该走向“影子学习”,让教师培训符合教师学习的特征和要求。

一、教师“影子学习”的基本内涵

本文所讨论的“影子学习”针对的对象是中小学教师(含校长),指向职后教师专业学习。职后教师“影子学习”涉及三个基本问题:一是教师学习的特征有哪些;二是何谓“影子学习”;三是中小学教师的“影子学习”是什么。通过对这些问题的把握,能够大致明了“影子学习”的内涵、特点及要求。

收稿日期:2015-06-10

作者简介:汪文华,安徽省无为县教师进修学校高级讲师,合肥师范学院教师教育研究中心兼职研究员。

潮道祥,合肥师范学院安徽省师训、干训与教师资格认定指导中心主任。

基金项目:2014年度安徽高校人文社会科学重点研究基地招标项目“国培计划——中小学校长与教师‘影子学习’培训模式研究”(SK2014A089),项目负责人:潮道祥。

(一)教师学习的特征

1. 教师学习的观念

教师学习替代教师专业发展体现了教师教育观念的更新。“教师学习”旨在促进学生有效学习,关注教师学习自主导向(主动性),强调工作场景中真实探究(情境性)以及倡导学校变革中的持续更新(持续性)^[4]。“教师学习”观念的建立,使教师培训(含研修,指带有研究性质的学习进修)产生了诸多转变。如:从关注教师的“教”到聚焦学生的“学”,“为儿童而研修”^[5];从自上而下的指令式、作秀式的教师培训到自下而上的自律性、创造性的教师研修^[5];从对“教学法”和“公共知识”的授受(知-行模式)转向对现实教育教学(如课堂)问题的研修(行-知模式);转变过去那种将教师学习与培训等同于短期的大规模集中讲座和被动接受教育学理论的观念,关注在学校变革背景下教师持续性的日常化学习^[4]。

2. 教师学习的要素

作为成人的教师学习,第一位的特质是学习者(教师)的成人身份;教师的有效学习必须借助成人学习理论,设计出更科学有效的教师学习项目。裴森等从成人学习理论视角,运用成人教育学理论、余力理论和熟练理论、知觉转换理论、自我指导学习理论以及嬗变学习理论的基本观点来解读教师学习的取向、目标、动机和途径,认为教师学习的“解读编码”(笔者称之为“要素”)分别为:取向——基于个体经验形成独立自我概念;目标——实现自我概念和个体经验的积极持续的变化;动机——基于问题和现实需求的内部驱动;途径——与协作学习并联的自我指导学习^[6]。这为建立教师学习观念、理解教师学习特征和探讨教师学习路径等提供了理论窗口和方法支撑,有利于将教师从“一次性”、“片段式”的被动的课堂学习(指传统培训)中解放出来,从而破解教师培训差质低效的问题。

3. 教师学习的特性

陈秀娟指出,研究者们对教师学习特征的研究,共同涉及的教师学习的特征是:教师学习是成人的自我导向学习(主动的、反思的),是实践经验性的学习(参与的、行动的),是情境性的学习(职场的、案例的)^[7]。李瑾瑜认为,教师作为成人学习者,其学习行为体现出“以问题为中心,以实践为指向”的鲜明的职业特征。具体表现为:教师的学习要基于情境、基于问题、基于经验、基于反思、基于实践的改善等^[8]。结合教师学习的观念、要素,可以将教师学习的特征归纳为四点:第一,教师学习是为了最大限度地促进学生学习而进行的自主性的学习;第二,教师学习是基于问题解决和实践改善的经验性的学习;第三,教师学习是在真实场景中探究反思的情境性的学习;第四,教师学习是多元互动与合作相结合的持续性的学习。自主性、经验性、情境性和持续性,是教师学习的基本性质。

(二)“影子学习”的含义

1. 关于“影子”

影子,本义是指:物体遮住光线后,映在地面或其他物体上的形象;镜中或水面等反映出来的物体形象;模糊的形象。含有“影子”的词语较多,如影子系统、影子银行、影子部队、影子战士、影子爱人,等等。与教育和学习相关的“影子”大致有四种含义:(1)尾随与跟读,是语言学习的一种技术、手段和方法,作为名词可理解为“尾随者、跟读者”;(2)工作见习、工作观摩和工作影子等;(3)批判、发现问题挑剔者(“影子内阁”中“影子”内涵)^[9];(4)“影子教育”,即课外补习,指学生在主流学校教育之外参加的、内容基本上类似于学校课程的培优补差活动^[10]。

2. 关于“影子学习”

从上述四种“影子”的含义出发,纳入教师专业学习的“影子学习”,应包括以下内涵。进行“影子学习”的中小学教师有一个(或多个)特定的(或泛在的)“导师”(泛指能够提供示范和指导的教师和专业人员等),自身成为“影子”。中小学教师在“影子学习”中,通过扮演“影子”角色,模仿和跟进“导师”,体验、感悟和学习对方的行为哲学、思维方式和解决问题的方法^[9]。对于新教师来说,“影子学习”的重点是在见习、观摩中模仿;对于有经验的教师来说,“影子学习”的重点是体验与感悟;而专家教师“影子学习”的重点是反思与批判。中小学教师的“影子学习”既有有组织(他组织、自组织)的专业培训(正式学习),也包括非正式学习(在正式学习之外,发生在工作场所和生活情景中所有提高知识和能力的活动)。

3. “影子学习”与“影子培训”

《现代汉语词典》对“学习”和“培训”的解释分别为:学习——从阅读、听讲、研究、实践中获得知识或技能,效法;培训——培养和训练(技术工人、专业干部等)。“培训”是一种学习,“学习”包括培训。培训的本质是学习^[8]。参照陈向明给出的教师“专业发展”和教师“专业学习”概念区别的框架与内容^[2],结合其他学者的观点,笔者认为“影子培训”与“影子学习”之间的区别如表1所示。

表1 “影子培训”与“影子学习”差异对比

	影子培训	影子学习
价值定位	为规定而研修,为晋升而研修	为儿童而研修,为成长而研修
教师角色	被动的,他主的	主动的,自主的
目标指向	获得知识(教学法,公共知识)	建构知识(问题解决,实践改善)
知识形态	外部给予的,分类的	经验生成的,整合的
内容属性	预设的,专家的	真实的,情境的
方式特征	讲座灌输式,听记接受式,短、断的	互动参与式,反思探究式,长、续的
组织结构	他组织,“导师”为主	他组织与自组织结合,主体多元

从培养(按照一定的目的长期地教育和训练使受培养的对象成长)和训练(有计划、有步骤地使受训练的对象具有某种特长或技能)的释义可以看出,“使”的宾语,即培训对象(技术工人、专业干部等)是被“按照一定的目的长期地教育和训练”,且被“有计划、有步骤地”训练。事实上,在有关教师培训的文章及著作中,培训对象也被称作“受训者”、“受训教师”、“受训学员”等,这也反映出了没有将教师作为学习的主体的问题。在职教师培训“明确的知识观、由外而内的学习动力、自上而下的学习推力、简单易行的学习模式、追求效率的工具理性”^[11],以及研究者们反思与剖析的教师培训存在的问题,都在“影子培训”的实践中呈现。教师培训和教师学习反映了不同的教师教育理念。在不同理念的支配下,教师教育的内容、形式和实效都会有所不同^[3]。“影子培训”与“影子学习”也是如此。

(三)中小学教师“影子学习”

目前,可以直接观察并加以研究的中小学教师“影子学习”的对象,大致有两类:一是针对业务骨干(“影子教师”和“影子校长”)的“影子培训”,二是针对初任教师的“师徒制”学习。如果用表1的内容来对照这两类教师学习,可以发现它们尚不能称为“影子学习”,只能称为“影子培训”。

1. “影子培训”的缺陷

从2009年起,教育部、中国移动通信有限公司就联合实施“中国移动中小学校长培训项目”,其“影子培训”(此处即“影子校长”)分为集中培训、基地研修、总结交流三个阶段,培训时间为13天^[12]。它开创了我国“影子培训”的先河^[13]。“国培计划”和“助力工程”的培训模式,都是将“影子教师”(或“影子校长”)作为一个环节,没有明确且具体的要求,因而培训项目的组织区域和承办院校有不同的实施方法。如,“国培计划”置换脱产研修的“影子教师”环节有“四带研修”、“五带六步”、“观察加实践(行动)加反思”、“理论学习加实践锻炼加问题研究”和“三维度六模块”课程框架等^[1]。“影子教师”(含“影子校长”)在实施中出现的问题包括了表1所列的“影子培训”的特点及其缺陷。对此,黄宁生等学者从不同角度提出了存在的问题及对策^[1]。

2. “师徒制”教师学习的缺失及其对策

毛齐明等对“师徒制”教师学习进行了探析,认为我国现行师徒制尚存在若干需要克服的问题,包括:师傅的“脚手架”功能难以充分发挥、教师共同体的促进作用受到限制、新教师进行创造的机会减少和师傅促进新教师发展的动力不足等。这些问题反映为人们在理解“师徒制”教师学习时存在异化、窄化和僵化等认识上的偏差。要改造现行师徒制可以考虑多种途径,如积极试行师徒同台上课、灵活实施多层议课和多方引入发展资源等^[14]。这些对策,与表1所列的“影子学习”的诉求不谋而合,也符合前述教师学习的观念、要素和特征等。“影子学习”需要从“师徒制”教师学习的改造中吸取“药方”,尤其要关注教师学习共同体的建设、运行及作用发挥。

3. 教师“影子学习”的构建设想

需要明确的是,这里所探讨的是“从他组织走向自组织”(或者称作“他组织与自组织结合”)的“影子

学习”，不包括非正式学习；本文重点讨论“影子教师”、“影子校长”和“师徒制”教师学习三种具体形式。

(1)“影子教师”

一般情况下，学习者是有经验的骨干教师。其“影子学习”的重点是体验与感悟，也就是依托多元化的学习共同体，通过专业引领—行为跟进—体悟自省—经验改组，在自主与影响（“导师”/同伴）、互动与合作中，建构“自己”的知识（如教学风格）。而专家教师“影子学习”的重点是反思与批判，更多的是担任“问题挑剔者”，其指向为提炼“自己”的知识（如教育思想）。

(2)“影子校长”

学习者是学校的领导者，“影子学习”被组织作为培养和发展领导力的工具，一般让学习者在学习共同体中担任合作者、商讨者和批判者、行动反思者和实践改进者、评估者、建构者和保留者的角色，通过“集中—跟岗—总结”的整个过程，在认识中理解行动，在跟岗实践中解构行动，在总结中反思行动，实现对问题解决的价值协商和建构^[9]。

(3)“师徒制”教师学习

学习者是新教师（包括初任教师），“影子学习”的重点是在见习、观摩中模仿，需要学习者所在的学习共同体提供师傅与徒弟之间“共同教学”、“共同反思”、“一对多”和（或）“多对多”^[14]，以及学校支持新教师持续性自我更新的环境与条件，彰显新教师“影子学习”的自主导向和自我指导、互动参与和合作互促，激发“徒弟”的创造性和“师傅”的内驱力。

二、实现教师“影子学习”的路径

明确了教师学习的特征和“影子学习”的含义，为进一步讨论中小学教师“影子学习”的组织实施提供了基础框架和基本要求。组织实施“影子学习”绕不开两个主要问题：一是组织思路的把握领悟，二是实施途径的实践操作。

(一)“影子学习”的组织思路

1. 从他组织走向自组织

教师职后培训主要是一种官方或学校为了提高教师的教学技能而要求对在职教师进行再培训的教师培养模式^[3]。为进一步加强教师队伍建设，“国培计划”和“助力工程”体现的是国家要求；同时，为主动适应深化基础教育课程改革、全面实施素质教育的现实需求，地方教育部门也加强了教师培训工作，加大了推进校本研修的力度。这些各级各类教师培训主要是行政推动的组织策略，即他组织的。他组织的教师培训，存在着针对性不强、内容泛化、方式单一、质量监控薄弱等突出问题^[15]，亟须破解。

组织分为“自组织”和“他组织”。所谓自组织，是指“组织系统无需外界指令而能自行组织、自行创生、自行演化，即能自主地从无序走向有序”，“‘自组织’系统的演化动力在系统内部，是系统内部各子系统之间的竞争和协同，而不是外部指令”一类“组织”。他组织是与自组织系统性质完全相反的另一类“组织”，“它不能自行组织、自行创生、自行演化，即不能自主地从无序走向有序。而只能在外部指令的推动下组织和演化，系统的整体活力依赖于外部控制参量，从而被动地从无序走向有序”^[16]。要想破解“他组织”教师培训的突出问题，教师培训必须顺时而变，进行综合改革。这其中应包括“组织”的变化，即从“他组织”走向“自组织”。

教师培训及其“影子学习”的“组织”，实质上是教师专业学习共同体。学习共同体是一种以教师自愿为前提，以“分享（资源、技术、经验、价值观等）、合作”为核心精神，以共同愿景为纽带把教师联结在一起，互相交流、共同学习的学习型组织^[17]。通过学习共同体，教师进行与协作学习并联的自我指导学习。教师学习的方式与途径应该是基于学习共同体的自我指导学习。一方面，教师应发挥自己的主观能动性，主动诊断自身的学习需求，并基于自身需求规划学习目标，然后付诸行动，选择和使用恰当的学习策略来实现自身的目标；另一方面，学校、社会应为教师的学习提供适切的学习共同体环境，支持教师在合作中实现共同愿景^[6]。因此，从“他组织”走向“自组织”并不是舍弃“他组织”，而应是“他组织”与“自组织”结合形成教师专业学习共同体。

2. 组织结构的三个层面

组织的结构有外部、内部和边界之分。对于“影子学习”的教师专业学习共同体大致对应三个层面：“影子”学校、“导师”团队、学员。作为学员身份的教师处于内部，“导师”团队处于外部，而“影子”学校则是联通内外的边界。

与传统教师培训及其“影子培训”相比，“他组织”与“自组织”结合的教师学习，不是以“导师”为主，而是以学员的自我指导学习为主：自判需求，自定计划，在对学习进程的自我监控、自我反思和自我发现的过程中实现自我发展。学员之间的个体差异性决定了组织内部的活力，因为没有差异就没有学习共同体内部的交流、分享、合作和“共赢”。“影子”（学习者）除了要向“导师”学习，还需要向同伴学习（或者影响同伴），让学习充满活力和富有吸引力。

“导师”团队被认为是教师专业学习共同体卓有成效的关键因素之一，“影子培训”在某种意义上恰恰是“导师”团队的缺位导致学习的差质低效。“缺位”的具体表现有二：一是“理论”与“实践”的脱离，即高校导师的中小学“实践”缺失、中小学导师的专业“理论”缺失；二是两类“导师”不能做到全程持续跟进，只管一头，培训后都不管不问。其实质是没有形成“导师”的团队。

“影子学习”的环境是中小学校，场域形成于教育教学的现场（包括物理环境，也包括人的行为以及与此相联系的许多因素）。因此，实施“影子学习”需要为学习者（扮演“影子”角色的教师）指派一所特定的学校作为“影子”学校。一般情况下，对“影子教师”与“影子校长”来说，选择的是优质学校，包括优良的学习条件、优秀的教师团队及“实践”导师等（对“师徒制”教师学习来说，重点是学校为“徒弟”选派一个或多个“师傅”）。为实现组织结构的主体多元，“导师”还需要有来自高校、教研机构、培训机构和其他非“影子学校”的专家、教师等，形成“导师”团队，从多方引入发展资源。而这离不开教育部门的作为：有效的机制、有用的制度、有效的执行等。

（二）“影子学习”的实施途径

1. 建立教师“影子学习”机制

教师“影子学习”是一个由体系、模式、制度、机制构成的系统，机制是体系、模式、制度的保障^[18]。本文讨论的是实施机制的问题。

目前，“影子校长”和“影子教师”实行的是自上而下的学员选派方法、培训任务承担院校选定“影子学校”和培训院校负责学员管理的方法。这一实施机制的缺陷主要表现为：第一，学员的选派方与培训院校、“影子学校”是相互隔离的，多方合作机制尚未建立；第二，虽然对培训院校采用的是项目招投标择优遴选机制，但是“影子学校”却是由培训院校自主选定的（一般是与培训院校有合作关系的师范生见习实习基地），学员的实践“导师”则是由“影子学校”自行指定（一般不对实践“导师”进行有针对性的培训），且实践“导师”和高校理论“导师”人数较少、缺乏充分沟通，没有充分实现“导师”团队的资源配置，机制是不完整、不完善的；第三，注重建立“他组织”的学习共同体，忽视建立学员与“导师”团队的“自组织”学习共同体，协同学习（交流、分享、合作和“共赢”）机制有待进一步强化。而“师徒制”教师学习在实施机制方面的问题是：仅仅注重校内的管理和评估，主要依靠学校的新教师培训制度（如所谓“师傅”就是本校的中老年教师，有的甚至称不上“骨干”），往往被纳入校本研修之中进行管理和评估（面向全体，没有重点对新教师进行培、管、评），而不是基于区域（至少是以县为主）一体化的新教师学习项目的组织实施。值得关注的是，适合“师徒制”教师学习的激励制约机制还没有建立，如“师傅”的遴选（动机激发）和条件保障（动力持续）、“徒弟”的效果呈现（阶段性展示进步，并给予诊断）和考核评价（目标导向的引领，并帮助补救）。

因此，“影子校长”和“影子教师”的实施亟须建立多方合作机制、完善资源配置机制、建立学员与“导师”团队的协同学习机制。“师徒制”教师学习的实施必须从校本研修的管理和评估框架中剥离，建立区域性项目制新教师学习体系，以优化新教师学习的资源配置为抓手，通过体系、模式和制度等的相应变革来建立“师徒制”教师学习的项目管理、绩效评估和激励制约等机制。

2. 完善“影子校长”与“影子教师”的路径

不论是“他组织”还是“自组织”的教师和校长的“影子学习”，都属于正式学习的范畴，有专业引领和

跟进指导,但更多的是现场学习。对教师和校长来说,至少有四种类型的现场:(1)教师自己每天的教学现场;(2)同行教师的教学现场;(3)学校教研组、备课组日常教研活动现场;(4)各种培训、讲座现场^[19]。在“影子”学校,至少包括上述(2)和(3)这两种,还可能包括其他的教育教学现场(如学校主题教育活动、社团活动、家长会)和工作现场(如学校行政会议)。在“影子学习”中,围绕什么主题、聚焦哪些观察点、怎么有效观察,以及观察后的反思探讨、行为跟进、总结提炼等,都需要在学习工具和操作规范的引导下,围绕建构知识(问题解决、实践改善)来进行,实现从“他组织”向“自组织”的过渡。

在“影子校长”实施方面,比较典型的是安徽省教育厅教育管理干部培训指导中心承办的“教育部-中国移动中小学校长培训项目”2012年省内“影子培训”项目。该项目围绕“专家指导下的经验反思与改组”的培训目标,突出“需求、分享、传递、内化、转化”的“影子学习”方式,采取需求导向(提示发现自身问题)、专家引领(揭示存在的真实问题)、实践研修(引导分析破解问题)、反思提高(引领诊断研究问题)、岗位跟踪(指导促进解决问题)“五位一体”的培训模式,研制并应用训前需求调研单、实践观察指标体系、集中学习问题单、实践研修观察单、反思提高改进单、训后岗位研修周记、岗位研修绩效报告、问题解决主题研修报告“八种类型”学习工具。通过学习工具,上联培训目标、下推经验改组,促进了理论与实践的互动、经验与经验的对话、反思与改进的结合^[20-21]。

在“影子教师”实施方面,比较典型的是重庆市北碚区教师进修学院在“国培计划”中,探索并实施的适合学科带头人的“五带六步”式影子研修模式。该模式因规范性、操作性强,具有一定的代表性。一是形成“三级四类”的研修组织,即基于“理论研修优势的高校—实践研修优势的中小学—反思研修优势的进修学院”三级研修基地和“学科研训员、基地校教师、影子研修学员、教育硕士研究生”四类研修伙伴,形成全方位多角度的影子研修共同体。二是开展“五带六步”的影子研修。“五带”即“五带驱动”,指学员带问、带课、带研、带学、带资参与研修;“六步”即“六步研修”,以提升影子学员的课堂教学能力为重点,采取“听、观、问、议、思、做”的方式进行研修^[22]。

上述两个典型案例,更多的是“他组织”,需要进一步落实学员的自主性,让学习共同体“以教师自愿为前提”,让“他组织”与“自组织”结合起来,突出学员的主体地位,真正进行与协作学习并联的自我指导学习。在对教师“影子学习”实施模式的研究中,笔者对完善“影子校长”和“影子教师”,提出了以下的路径:

(1)“影子校长”

“影子校长”的实施强调理论走向实践、实践联系实践,以及对理论学习和实践研修的“整合”和“提炼”。从培训走向学习,需要在以下四个方面完善路径。

第一,为“影子校长”构建的学习共同体应建立在“他组织”与“自组织”结合的基础上。一般情况下,“影子校长”学习团队的形成是从“他组织”开始的,在经历第一环节(需求导向)和第二环节(专家引领)之后,在校长们澄清和聚焦了真实问题的同时,引导组织内部的变化:在相同关注点(如“规划学校发展”)的统整下生成“自组织”形态。随后几个环节(实践研修、反思提高、岗位跟踪)的实施,应更多地“自组织”中实施。

第二,聚焦建构知识(问题解决,实践改善),并以此为主线来驱动任务式学习。培训伊始,通过引导和协商,“影子校长”认领或自定“作业”(如制定学校短期发展规划),并始终聚焦“作业”的充实、修改和完善,直至在办学治校中进行实践和评价,并进行有针对性的调整。

第三,“基地研修”要落实学员的主体地位并促进“形”、“影”双方主动性的发挥^[1]。“影子校长”和实践“导师”因身份相同而具备相同的话语内容。“影子校长”的实践问题可能是“导师”曾经遭遇并有效解决或仍然没有得到有效解决的问题,这既是“形”、“影”双方互动的前提,也是双方通过发挥主动性而得到共同提升的基础。因此,一味地强调“形”的作用将难以维系学习成效。

第四,在“集中培训—基地研修—总结交流”三段模式下,“总结交流”不能成为“终结”,而应围绕“主线”将反思性总结、问题研讨、经验交流等贯串始终,更需要延伸至“后续”(返岗实践和进一步学习),以“实现自我概念和个体经验的积极持续的变化”^[6]。

(2)“影子教师”

教师“影子学习”除了要注意上述校长“影子学习”需要完善的四个方面之外,在实施路径上还包括以下四个方面:

第一,要充分体现“影子教师”学习目标的取向:骨干教师建构“自己”的知识(如教学风格),专家教师提炼“自己”的知识(如教学思想)。高校理论“导师”要帮助“影子教师”明确并定向“自己”的知识,而基地学校实践“导师”的任务则是帮助“影子教师”在实践中不断地将“自己”的知识具体化、个性化和学科化。

第二,“影子教师”与“导师”是“促进性相互依赖关系”,不是在形式上的“形影相随”,而是实质上的“以影随形”^[23]。“同课异构”、“谈话式说课”(采用问说结合的方式,边说边问或者先问后说)和“互动式议课”(以团队合作的方式对课例进行诊断、追问和改进)是可行的方式,可推进“影子教师”与“导师”在专业性的深度对话中共建共生、共享共赢。

第三,突出知识转移。实现有效的“影子学习”,关键是“影”对“形”进行观察后,“影”的差异性反思和自身行为改进。在通过“听、看、问”等方式获得真实、全面和深刻印象的基础上,学习共同体可通过“议、思、写”等方式进行反思性跟进,在认知与行为比较中感悟同行内在的信仰、理念、价值观和心智模式等隐性知识,为自身教学行为调整或改变提供动力与目标^[24]。

第四,落实经验内化,形成“学习经验(听、看为主)—选择经验(问、议为主)—内化经验(思、写为主)”的螺旋式环路,在构建/提炼“自己”的知识的过程中不断地改善/优化实践。听:补充分析破解问题的新思想、新知识;看:突破个人固有的教学思维,找到分析破解问题的新方法、新策略;问:不作理性分析,谈自己分析破解问题的感受与领悟;议:研讨分析破解问题的方案以及潜在的困惑;思:从积极正向的角度去评价破解问题需要补充和完善的实践性知识与管理智慧;写:总结分析破解问题的方法和实践策略^[25]。

3. 优化“师徒制”教师学习

从“影子学习”的视角考察“师徒制”教师学习,要从“师徒结对”走向“师徒结队”。所谓“结队”,即建立新教师学习共同体,搭建“师傅”和“徒弟”共同提升的平台。在实施层面,需要对师徒制的框架模式进行变革。

(1) 改变“一对一”结对模式

以区域为单位,为新教师群体建立“导师团”(指导团队),为新教师提供多位导师,突破导师单一性,增加对新教师进行指导的“导师”资源。多位导师的指导,使新教师能够学习到不同风格、不同特点的教育教学方法,有利于他们在博采众家之长中生成自己的教育教学模式。这种模式也为导师之间的互动、协作以及个人的提升提供了平台,导师在其中能够获得专业上的发展,有利于调动导师的主动性和积极性。

(2) 改造囿于本校的组织方式

“一对一”师徒结对是由学校组织的、且“师傅”与“徒弟”在同一所学校的结对模式,而一所学校往往由于新教师人数较少,无法形成学习共同体。如果将基于区域(如县域、学区或中心校)内的所有新教师组织在一起,接受来自不同学校的“师傅”的指导,就能为新教师实现互助合作、共享共赢提供新平台。新教师间的专业对话活动,也能够成为他们成长的助推器,加快“徒弟”从被动模仿向主动创造迈进的步伐。

(3) 改进“四步式”指导方法

所谓“四步式”,即观摩师傅上课、跟随师傅备课、照着师傅试课、接受师傅评课。如果师徒从“结对”走向“结队”,那么“观摩师傅上课”环节,“徒弟”就既可以通过现场观摩本校“师傅”的课,也可以通过观看视频观摩外校“师傅”的课;在“跟随师傅备课”环节,“徒弟”们可以通过网络协同备课系统得到不同“师傅”的帮助;在“照着师傅试课”和“接受师傅评课”环节,“徒弟”的课可以制作成视频发给不同的导师,获取多人、多视角、多层次的指导。同时,还可以嵌入“师徒同课异构”、“师徒同课异上”和“师徒反思性议课”等方式,加强“师傅”在备课、上课、评课环节中的指导,促进“徒弟”教育教学能力的创新和提升。

优化“师徒制”教师学习,除注重上述三点外,还需要注意以下几方面的问题:

第一,优化组织行为,建立多元主体参与的合作机制。师范院校(专业培训机构)和中小学之间的伙伴合作关系(U-S合作模式),大学、政府、中小学之间区域性合作关系(U-G-S合作模式),以及基于多种合作实现新教师校本发展的“教师发展学校”,都是基于多元主体参与合作培训新教师的成功范式,值得借鉴^[26]。怎样让师傅和徒弟们形成“自组织”,体现学习共同体的核心精神,可能更应该给以关注,而不仅仅囿于“他组织”的优化。

第二,优化培训内容,从“上岗要求”升级到“职业发展”。实施新教师情境化入职引导制度,特别强调对新教师进行“学校文化”的系统辅导。这种基于具体学校的情境化系统辅导,帮助新教师了解学校的政策、规章制度和人际关系,从而更顺利地同伴建立互助性的合作氛围,从心理和工作上得到团队的支持,克服入职初期的茫然和无助感、孤独感^[27]。在学习内容上,除了情境化系统辅导,“师徒制”教师学习还应该强调新教师自身的经验生成,而不是一味地突出外部给予。

第三,优化学习方式,突出互动参与和反思探究。可以将以师带徒为主的导师制方式与以听说评课为主的同侪互助方式(听课—说课—评课—“同课异构”)、以行动研究为主的伙伴协作方式(大学或教研单位的专家、学者与中小学初任教师合作开展研究,或者同辈群体或师徒之间在合作基础上开展行动研究)相结合^[28]。后两种方式的进入,可能对于新教师建构知识(问题解决,实践改善)更为有用,从而促使新教师从被动模仿向主动创造(改造甚至创新)迈进。

三、“影子学习”的发展策略

国内对中小学教师“影子培训”(实际上,有的已开始走向“影子学习”,但因行政要求和话语习惯仍称作“影子培训”)的研究还处在初期探索阶段,多数是在培训实践的基础上对经验的介绍、总结和反思,研究内容主要包括内涵、实施、价值和问题等^[1]。这些研究为探讨“影子学习”提供了案例及参照物。同时,学者们对“教师学习”的研究也给教师“影子学习”的研究开拓了多种理论和学科视角,为对教师“影子学习”特征与含义、思路与途径的讨论提供了支撑。为将教师“影子学习”由假设变为现实,并在实践探索中不断修正与完善,笔者提出以下“影子学习”的发展策略,并将其作为下一阶段的主要研究方向与重点研究内容。

(一)建立教师“影子学习”体系

目前的“影子校长”和“影子教师”依托的培训体系是“教育行政部门(国家/省/市/县)—培训院校(机构)—实践基地(优质中小学)”,“师徒制”教师学习的培训体系是“区县教育行政部门(委托县级教师培训机构)—中小学”。这种培训体系强调的是“他组织”,而“自组织”缺位。因此,校长与教师“影子学习”和“师徒制”教师学习的体系建立,应该基于两者的结合,尤其是“自组织”的突出。那么,学习共同体就理应成为教师学习体系的关键“链条”,它使学习体系成为一个“O”型闭环。在这个闭环中,学习共同体既是起点又是终点,既是动力源又是“共振”器。这个体系以建构“他组织”与“自组织”相结合的教师学习共同体为目标,借助“省→市→县→校”的“他组织”,将具有“共同愿景”、相同“需求”(基于同一学段、学科/领域的学习主题,或其他共同的学习需求)与“自愿”参与的学习者(校长、骨干教师、新教师等)组织在一起,通过创生文化(教师学习共同体的培养基)、赋予权利(教师学习共同体的动力源)和协商对话(教师学习共同体的自生成)^[29],实现“形”与“影”、“影”与“影”、“形”与“形”的“分享”与“合作”(学习共同体的核心精神)。

(二)构建教师“影子学习”模式

教师培训模式是保障教师培训质量的关键环节,它是根据教师培训需求而提出来的培训项目设计、实施、管理和评价的总称,也是基于教师培训的需求而开展具体培训的方法、途径、方式,是教师培训体系是否有效的保障^[8]。中小学校长与教师“影子学习”也是如此,可以分为组织模式、实施模式和教学模式三个层面。“影子学习”对组织的要求是,从“他组织”走向“自组织”,实行“他组织”与“自组织”结合,形成将“影子”学校、“导师”团队和学员整合在一起的组织结构。中小学校长与教师“影子学习”的“组织”,实质上是教师专业学习共同体。“影子学习”的实施模式,是对目前三类实施途径(“影子校长”、“影子教师”和“师徒制”教师学习)的完善与优化。“影子学习”的教学模式,由理论基础、教学程序和操作方法三个层次构成。具体的“操作方法”有示范-模仿、情境体验、现场诊断、案例教学、参与-分享、合作交流、任务驱动和问题探究等,而这些“操作方法”与“理论基础”和“教学程序”密不可分。

(三)探索教师“影子学习”的制度和机制

对教师“影子学习”制度和机制的探索,离不开实践案例的支撑,否则可能失却可行性。当下的“影子校长”、“影子教师”和“师徒制”教师学习的组织实施制度和机制给“影子学习”制度和机制的探索提供

了参照。

组织实施制度方面,按照项目运行流程(如安徽省教育厅教育管理干部培训指导中心承办的“教育部-中国移动中小学校长培训项目”2012年省内“影子培训”),大致包括项目立项与申报、项目承办主体的遴选与评审、研修基地的遴选和评审、“导师”团队的组建与培训、实施方案的研制与审定、影子学员的选派与管理、学习共同体的建设与控制、对组织实施各方的绩效考评以及项目总结等。

组织实施机制方面,前述“影子校长”和“影子教师”的多方合作机制、资源配置机制、协同学习机制和“师徒制”教师学习的项目管理机制、绩效评估机制、激励制约机制等需要建立、完善和优化。

导向机制是指对基于学习目标定位的“影子学习”取向的指引,如新教师重在经验生成和自我更新,骨干教师侧重于建构“自己”的知识(如教学风格),专家教师重在提炼“自己”的知识(如教学思想),而校长学习则旨在培养和发展领导力。

保障机制由组织保障、队伍保障、环境保障和条件保障等构成,包括实现“他组织”与“自组织”结合,组建高效率的管理团队和高水平的“导师”团队,有效支持“影子学习”的环境(影响学习的自然情境、社会情境等)与条件(影响学习发生、存在或发展的内外因素)等。

(四)加强教师“影子学习”微观研究

所谓“微观”指的是教师“影子学习”实践操作中涉及的影响和制约学习质量的具体工作,如学习主题选择、学习工具设计、评价量规运用和学习方式创新等。在学习主题选择方面,汪文华以“移动项目”2012年安徽省“影子培训”为例,研究了培训目标从分散走向聚焦的三个步骤:训前个体需求调研,摸清当前状态;集中培训(“影子培训”模式开展的第一阶段),跟进调研,发现现实问题;基地研修(“影子培训”模式开展的第二阶段),针对调研,明确个体目标。三个步骤促进了两个变化:模糊的需求变化为真实的问题,再变化为具体的计划——个别有针对性、可操作的基地研修计划;实现了两个细化:由移动项目目标细化为影子培训目标,由群体的基地研修目标细化为个体的跟岗研修目标^[20]。在学习工具设计方面,潮道祥以安徽省中小学校长“影子培训”为例,从微观上介绍了校长“影子培训”的八种研修工具:训前需求调研单、实践观察指标体系、集中学习问题单、实践研修观察单、反思提高改进单、训后岗位研修周记、岗位研修绩效报告和问题解决主题研修报告,并系统简析了校长“影子培训”研修工具的设计与思考,即:实施“需求导向”提示发现自身问题,“专家引领”揭示存在真实问题,“实践研修”引导分析破解问题,“反思提高”引领反思研究问题和“岗位跟踪”指导促使解决问题,以促进“影子校长”提炼办学思想,催生“影子学习”成果生成^[25]。这样的微观研究使实践操作有了行动指南,而不至于空泛和无序。笔者对教师“影子学习”正在进行的后续研究,将继续坚持基于实践、在实践中、为了实践的路线,着力于微观研究。

(五)信息化环境下的教师“影子学习”

教育部副部长杜占元认为:“当今信息技术的飞速发展,对教育的影响不仅表现在新技术与手段的运用上,而且为教育的发展带来更新的理念和动力,使教育内容、方法和模式发生深刻变革。”^[30]在教育信息化的背景下,跟进网络环境和信息技术手段的教师“影子学习”将迎来诸多的变革和创新,如利用大数据技术分析教师学习需求和学习成效、“导师”团队的指导行为有效性和绩效变化等,依托网络环境进行远程跟进的学习指导、资源提供及学习共同体成员(含导师和学员)的在线交互等,以及由此带来的教师“影子学习”系统(包括体系、模式、制度、机制等)的改变。这无疑又是一个具有很大空间且有意义的研究课题。

参考文献:

- [1] 汪文华. 对“影子培训”内涵、实施、价值和问题的研究概况[J]. 重庆与世界:教师发展,2015(1):21-24.
- [2] 陈向明. 从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J]. 教育发展研究,2013(8):1-7.
- [3] 陈法宝. 由教师培训到教师学习:教师在职教育范式的革新[J]. 天津师范大学学报:基础教育版,2013(4):21-24.
- [4] 王凯. 教师学习:专业发展的替代性概念[J]. 教育发展研究,2011(2):58-61,75.
- [5] 钟启泉. 教师研修的挑战[N]. 光明日报,2013-05-22(16).
- [6] 裴森,李肖艳. 成人学习理论视角下的“教师学习”解读:回归教师的成人身份[J]. 教师教育研究,2014(6):16-21.
- [7] 陈秀娟. 关于教师学习的文献综述[J]. 西北成人教育学院学报,2014(5):53-58.

- [8] 李瑾瑜.“好老师”需要“好培训”[J]. 人民教育,2014(22):17-19.
- [9] 涂三广.“影子校长”培训:校长自主专业发展的模式[J]. 职业技术教育,2014(25):43-47.
- [10] 彭湃.“影子教育”:国外关于课外补习的研究与启示[J]. 外国中小学教育,2007(9):44-48.
- [11] 杜海平. 外促与内生:教师专业学习范式的辩证[J]. 教育研究,2012(9):139-144.
- [12] 2009—2011年教育部-中国移动中小学校长培训项目影子培训指导手册[EB/OL].(2011-12-12)[2015-02-18].<http://www.docin.com/p-305703790.html>.
- [13] 刘建银,张香艳. 影子培训的由来、内容与价值[J]. 中小学教师培训,2012(2):3-6.
- [14] 毛齐明,岳奎.“师徒制”教师学习:困境与出路[J]. 教育发展研究,2011(22):58-62.
- [15] 教育部关于深化中小学教师培训模式改革 全面提升培训质量的指导意见[EB/OL].(2013-05-08)[2015-02-18]. <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7034/201305/151910.html>.
- [16] 吴彤. 自组织方法论研究[M]. 北京:清华大学出版社,2001:3.
- [17] 商利民. 教师专业学习共同体研究[D]. 广州:华南师范大学硕士学位论文,2005:12-13.
- [18] 朱旭东. 论我国农村教师培训系统的重建[J]. 教师教育研究,2011(6):1-8.
- [19] 李政涛. 现场学习力:教师最重要的学习能力[J]. 人民教育,2012(21):45-46.
- [20] 汪文华. 追求精致:校长影子培训模式有效实施策略探析——以“移动项目”2012年安徽省影子培训为例[J]. 中小学教师培训,2013(5):27-30.
- [21] 郝孟佳,孙悦. 安徽省“五位一体”影子校长培训模式出实效[EB/OL].(2013-11-19)[2015-02-18].<http://edu.people.com.cn/n/2013/1119/c1053-23588268.html>.
- [22] 朱福荣,刘玫,邓志勇.“五带六步”式影子研修模式[J]. 中小学教师培训,2011(4):6-7.
- [23] 何健. 论社会互赖理论视域下的“影子培训”[J]. 教育理论与实践,2012(11):33-35.
- [24] 朱广清. 名师工作室效能提升:知识管理的视角[J]. 教育评论,2014(4):52-54.
- [25] 潮道祥. 论中小学校长“影子培训”模式——以安徽省中小学校长“影子培训”为例[J]. 中国教育学报,2015(6):93-96.
- [26] 李瑾瑜. 新教师培训:怎么看 怎么想 怎么办[N]. 中国教育报,2014-08-26(06).
- [27] 李海林. 帮新教师赢在职业起点[N]. 中国教育报,2014-08-26(07).
- [28] 李泽林,郭国燕. 初任教师培训如何体现“业本学习”取向[N]. 中国教育报,2014-11-03(08).
- [29] 颜芳玉. 自组织理论视野下的教师学习共同体建构研究[D]. 锦州:渤海大学硕士学位论文,2013:23-27.
- [30] 俞水. 信息技术如何促进教育变革[N]. 中国教育报,2013-11-30(03).

Connotation and Implementation of Shadow Learning for Primary and Secondary School Teachers

WANG Wen-hua¹, CHAO Dao-xiang²

(1. Teacher Training School, Wuwei County, Anhui Province, Wuwei 238300, China;

2. Center for Teacher Training, Administrative Training and Teachers' Qualification Accreditation, Hefei Teachers University, Hefei 230061, China)

Abstract: To match the transition from “professional development” to “professional learning” and from training to learning, “shadow training” should also shift to “shadow learning”. Teacher learning is autonomous, empirical, situational and continuous. Its aim is to promote students' effective learning. Teachers' “shadow learning” serves for their personal development and for the valid study of children. With the aim of constructing knowledge, shadow learning applies the integrated knowledge from the real life experience to involve interactive, reflective, long-term and continuous self-guided learning in a multi-subjective learning community. It is self-organized with the help of shadow schools, group of mentors and learner community. In application, measures should be taken to establish the mechanism of teacher shadow learning and to improve the strategy of “principal shadowing” and the “prentice-learning-from-master” model.

Key words: primary and secondary teachers; teacher learning; “Shadow to learning”; “Shadow training”; “Shadow schoolmaster”

责任编辑 唐益明