

教师专业学习共同体的重构

袁志友

(湖南科技大学 教育学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:在新时代的大背景下,尤其是在现代量化式的检查和绩效考核等竞争性评价制度之下,超负荷的工作使教师产生内在的分裂、情感的衰竭以及对身份的模糊认识等自我认同的危机。面对如此困境,要有效建构教师专业学习共同体首先应消除教师自我认同危机,增强教师自我效能感。本文主要从建立以“发展学生学习”为核心的共同愿景、尊重差异、建立协商文化、建立观摩课四方面对专业学习共同体的重构进行阐述。

关键词:教师;自我认同;专业学习共同体

中图分类号:G451

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2014)08-0024-03

“专业学习共同体”早在20世纪90年代就已被英美等西方发达国家广泛关注,它是在知识经济时代背景下应运而生的崭新的教育改革发展模式,如今已成为世界各国学术界的“热点”话题。专业学习共同体是在共同愿景的感召下,共同体成员以一种持续的、反思的、合作的、宽容的、学习取向的、指向发展的方式来分享和批判地协商自身的实践。其最终目标是为了“学生的利益”而有效的提高自身的专业技能。

近20年,我国教育研究者和实践者进行了大量的尝试和努力,希望通过各种教育改革来提高学生的学习,培养适应社会变化、有创新能力的人才。在“学习共同体”彰显“21世纪型学校”愿景概念的今天,高伟教授对课堂生存与质量的深层问题进行了探讨,指出目前我们还没有能力创建一个教师共同体。面对这一困境,我们应该更加深入的去了解教师自身内部的状况,消除教师自我认同危机,重构教师专业学习共同体。

教师自我认同是指教师在不断反思自己职业,并最终谋求自我价值在教师职业中得以实现的过程,“是学校教育得以良性运转和协调发展的基础和关键”。然而,第八次新课改对教师提出了课程组织与实施能力、课程设计与开发能力、研究能力等一系列的能力要求。而大部分教师对这种专业化的教师能力要求与自身现实能力欠缺的差距,使教师自我价值感缺失。从而现代教师的生存状态出现了恶化的现象:超负荷的工作、竞争与绩效压力,面对具体的、复杂的、不确定的教学情境时来自外部非专业化的干预,以及教师职业生活和个体生活间的错

位,使得教师丧失信心、被动、彼此孤立。然而在教学改革不断深化的今天,在课堂改革繁荣的背后,为什么广大中小学教师在不同程度上存在着情感衰竭、去个性化等低自我效能感的职业状态?为什么现代教师的生存状态在总体上是错位的、怠倦的、疏离的和被动的?为什么教师常常感到忙、累、烦、难,面对各种新挑战时依然无所适从?“原因固然是多方面的,但其最为关键的因素之一恐怕在于,长期以来在我们热衷于将各种理论模式引入、移植到课堂,并要求教师接受、认知、照搬和实施这些新的东西时,忽视了教师基于自身体验、感悟、反思、实践而形成的教育智慧的作用,甚至压制了这种作用的发挥。”^[1]

新课改打破教师原来工业范式生活中已有的经验、既成的惯例,这种教师过去既定的行为模式的失效,以及现代量化式的检查和绩效考核等竞争性的评价制度,使得教师在精神、情感、体验等层面与教学过程、学生、教师自我、其他教师和管理者产生了疏离。加上长期以来新理论模式的移植,忽视了教师个体生命意义的向度,忽视了教师教学个性和创造性的发展,从而导致教师自我内在的分裂、自我身份的模糊认识以及情感的衰竭;更使得教师在教学生活中产生了焦虑、烦躁、自我怀疑以及彼此孤立的或是孤立的“依附者”的现象。哈贝马斯曾指出:“消除自我认同危机的出路,在于将个人置于无限制的交往共同体中。个体只有在这种共同集体的生活中,才能稳定地存在下来,获得自我实现和自主权发挥的可能。”^[1]所以,消除教师自我认同危机将成为建构教师专业学习共同体的第一要义。

纵观目前的研究,学界在分析学习共同体的特征、价值和批判现实的基础上大量引进相关的理论与实践,并提出建构性的策略。但根据高伟教授对建立教师共同体的回答,我们不禁质疑为什么学习共同体在彰显新型学校愿景概念的今天,还没有能力创造一个教师共同体?为什么在新课改倡导合作式教师专业发展的今天,教师仍属于一个孤立的“依附者”?而吴艳茹曾指出“教师专业学习共同体构建及维系的过程充满着矛盾与冲突,缺乏对于这些困境的清晰判断和系统思考,很容易流于形式或功亏一篑”^[2]。所以在多元化大背景下,在消除教师自我认同危机的困境下,如何清晰判断、系统思考并重建为学生学习发展为最终目标的教师专业学习共同体?文本将从以下几个方面进行阐述。

1 建立以“发展学生学习”为核心的共同愿景

共同愿景的形成是建立在教师个人愿景不断协商的基础上,由共同体成员的共同目标、价值观和使命感构成的;它清晰地说明教师、学生和管理者应该相信什么,应该努力创造什么,激发参与者努力要达到的未来的目标^[3]。在教师专业学习共同体中,共同体成员要达到的未来目标即共同愿景是为了“学生的利益”。它是在共同体成员有着建立以“发展学生学习”为核心的共同愿景的前提下,个体对教育的坚定信念、对教育理念坚持、对指向学生学习负责的一种教育责任意识。拥有了这个共同愿景,教师对自己的身份得到确定,就会有更加明确的奋斗目标,产生促进性的、适应性的工作动机和情感体验,并会努力使自己的行为和活动朝向共同愿景。

2 尊重差异

在教师专业学习共同体中,成员之间的相互尊重是共同体成长的必要条件。根据美国人本主义心理学家马斯洛的需要层次理论,在人的缺失需求结构中,尊重处于最高层次,即只有满足了人的尊重的需求,才能促使人步入成长的阶段。富兰重视多元文化的价值,指出教师可以凭借这些差异去认识问题的复杂性。教师的思维风格和思维能力的差异是教师个体差异的重要表现,不同的思维状态与水平的教师也会有各种各样的“奇趣”观点和实践。在思维的“格斗”中,才会产生更多有利于学生学习发展的“火花”;在实践中,不管是“核心参与者”还是“合法的边缘性参与者”出现失误,共同体的成员都不应否定、讥讽其行为,而更加应该从中得出经验教训并将其视为继续学习的再生资源。只有在冒险和试误中才会产生更多的有益于教师的发展和学生的学习。

在从众心理的影响下,专业学习共同体易建立集体的思维,进而形成单一的共同体文化。而单一的共同体文化不利于共同体去认识复杂性的问题,更加不利于教师专业的发展和学生学习的发展。可见,在专业学习共同体中,应该强调多元、独特的个体存在,强调各种思想

观点的平等共处。在共同体中,成员之间要相互尊重,尊重差异、尊重其他成员的贡献。尊重差异不仅有利于构建一个真正民主开放的共同体,有效的使每一个学习者都能将自己拥有的专长为他人提供适当的帮助;同时还有利于提高教师的自信、增强教师自我效能感。

3 建立协商文化

协商文化是专业学习共同体的核心因素。教师专业学习共同体中的观点、理论、方法等都是由共同体的成员在通过团队协商合作、实践检验的基础上,为提高学生专业学习的发展所得出来的规律。然而在教师专业学习共同体中,协商文化的建立要以共享、对话和合作来协调理论与理论、实践与实践以及理论与实践间的“不协调”,而最终实现“共同愿景”。

3.1 共享

共享在协商文化机制中已成为关键的因素。Griffiths & Tanna(1992)指出:教师在长期的教学实践中会形成一些自认为理所当然的个人知识,这些知识如果不通过对话来公开化,就有可能缺乏严格的检视而成为愚昧的理论。所以教师个人的成功经验应该拿出来与共同体分享,让共同体成员一起去检验其价值性、科学性和可行性。在遇到困难的问题时,共享有助于共同体成员从不同的角度理解、认识问题,并直接从对方那里获取自己所需的教学技能、情感,引导教师个体自我不断地强化在学习过程中形成“新”的身份,从而增强自我的专业信心,培植一种新的自我安全感和确定感;同时共同体中的每一个成员智慧的共享有助于共同体的整体智慧的形成,使群体的目标更加明确、有意义。

3.2 对话

对话最早源于语言学研究的范畴,如今已进入到人类生活的各个方面,成为人们普遍的一种交往、生存方式。这种方式突出了参与者之间的平等性及参与者相互之间表达意见和观念的自由和权利。在共同体中,对话活动是在双方相互尊重、信任和理解的基础上,对话主体超越“它”世界,与“你”建立起来的从相遇到完满建构过程的一种精神世界;同时它又是在差异性基础上,在经验共享中建构、创生知识的一种实践活动。

教师专业学习共同体的对话活动,是教师个人的教学实践活动在共同研究和探讨的协商过程,共同体成员从不同角度重新认识问题、看待自己的教学、引发教师对教学深刻的思考,从而有效提高有助于学生学习的观念、理论和方法等。

3.3 合作

在教师专业学习共同体中,要有效的提高教师专业发展和促进学生学习的共同愿景,共同体成员就应该相互合作。在合作中,参与者对自身与他者、他者与他者的教学差异不断进行反思,使每个教师的教学实践经验、知识得到最大的共享,使得那些不符合专业学习共同体的

实践得到更正;同时激发教师的情感和动机水平,促进教师集体反思、加深教师对教学的理解和对实践的更新及对“发展学生学习”的认识。“合作文化的真正价值在于激发教师改革热情的同时,还要为他们智慧的成分发挥提供支持,……同时它也能够积极寻求和吸收组织外部新的思想和知识。这样一个知识创新的过程对于获得成功具有核心意义。”^[4]

Snow - Geronzo 指出,在专业学习共同体中,协商文化可以解决教师孤独感的问题。因为这种协商文化是教师开放式地接受新的理念、观点,并愿意以一种持续的方式积极融入学校的改革和团体的实践,不断地通过各种方式挑战自己。开放式的协商文化有助于共同体更加有效地解决问题;有助于整个共同体保持持续创新的学习能力。总之,协商机制对教师的教学行为产生积极的影响:使教师更加自信、更加有责任的去挑战实践、去尝试新的东西;形成积极的协作文化;增强教师效能感。

4 观摩课

观摩课早在我国 20 世纪 50 年代中后期就已出现,如今已在教师专业发展的道路上扮演着重要的角色。观摩课所具有的外部强化、替代性强化和自我强化的替代性学习功能,在教师专业学习共同体成为 21 世纪新型学校愿景的今天不容忽视。它不仅能为观摩者“合法地偷窃”知识,提高自身的专业发展;还能对教师进行教学提供比较、反思的对象,促进学生的发展。

4.1 为观摩者“合法地偷窃”知识提供了平台

观摩课中的教学实践分享能为观摩者提供一个比较真的教学情境,这种较为真实的教学情境不仅能为观摩者和执教者之间提供深层次的思维互动、认知互换的情境,还能有效促进教师专业的成长。

布朗·杜盖德从教育心理学的角度,提出“合法地偷窃”知识的观点。他们指出经验交流的不足之处,主张用情境的观点来看待默会知识的获得。因为“传递者传递的是显性的表述,而真正的经验是显性知识的意义所依附的默会知识,这种知识保持或‘粘附’在‘发挥作用的环境中,即情境性,而无法剥离出来,不能单独存在于语言符号中’。”^[5]所以“在外显的、明确的教学,很少能反映出真实世界中网络般的复杂关系,而大量的知识必然内隐于实践本身之中,只有那些进入其中的人方可在需要的时候‘偷到’。”^[5]即这种融入实践本身的观摩课,通过将观摩者置于情境中去参与、学习实践性的逻辑去获

得默会知识。因为真正的经验即显性知识所依附的默会知识保存在惯习中,只有通过情景参与,将其进行加工、重组和改造才可获得。当然默会知识的获得不是照搬照抄教师的成功经验之处,而是需根据执行者的实践进行知识的再一次创造才能提升自身专业的发展。

4.2 为教师进行教学提供比较、反思的对象

比较是人们认识事物、区分事物并解决事物之间的矛盾所常用的思维方式之一。在专业学习共同体中,观摩课使教师处于一个真实的教学实践的环境中,它易唤起观摩者对个人教学实践的回忆,对比自己与执教者、执教者与执教者之间的教学差异。反思是持续的,它伴随着教师新经验的不断进行,通过反思对新旧知识、经验产生再生资源。它是教师与自己对话、与他者对话的情形下,将自己原有的知识与新的经验进行对比、将自己与他者的实践经验对比,选择有效的信息,“填空”自己原有知识的空缺及证实原有成功的经验的价值性、科学性和可行性。

对比、反思教育理念与观摩课所参透的理念差异,使观摩者处于一个不断发现问题、分析问题并寻求解决教学实际问题的全过程,有助于教师将教学引向更深处。当然,观摩课不限于校内教师的观摩,也包括校际校内具有“共同愿景”的教师,在“共同的愿景”的指导下共同体之间的观摩,它是观摩者对执教者的教学实践再一次进行重组、加工。简言之,观摩课的建立不仅有利于调动教师观摩学习的兴趣,提高自身专业的发展;同时有利于观摩者经过对观摩课的观摩,激发教师对问题本身进行进一步的批判性和探究性的思考,从而最终促进学生学习的有

参考文献:

- [1] 高伟. 回归智慧,回归生活:教师教育哲学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2010.
- [2] 吴艳茹. 教师专业学习共同体的建构[J]. 教育评论, 2013(1):54-56.
- [3] 陈静. 教师实践性知识论:中日比较研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,2011.
- [4] (加)迈克·富兰. 变革的力量[M]. 中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院组织翻译. 北京:教育科学出版社,2004.
- [5] 赵健. 学习共同体:关于学习的社会文化分析[D]. 上海:华东师范大学,2005.

(责任校对 游星雅)