

# 以教师学习为中心的 教师培训课程重构路向

◆陈霞

**摘 要** 过去十多年里,教师专业发展日益被教师学习所代替,教师专业发展范式也从“培训问题”转变为“学习问题”,一切教师专业发展活动都开始以促进教师主动、有效的学习为指向。教师培训课程作为教师学习的重要载体,其设计与实施理应把学习与学习者置于中心地位,遵循教师学习的内在机制,关注教师学习的全过程,调动教师学习的积极性与主动性,让教师在充分的参与、互动、体验、实践与反思中建构新知识,最终提升其实践智慧。

**关键词** 教师学习 教师培训 课程重构

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2017.18.011

教师培训是教师专业化发展不可或缺的重要手段,如何设计与实施教师培训课程,是影响教师培训质量的一个关键问题。“过去十多年里,教师专业发展日益被教师学习一词代替”,<sup>[1]</sup>教师专业发展的范式已从“培训问题”转变为“学习问题”。<sup>[2]</sup>新的范式强调教师专业发展的主体是教师,教师是能动的学习者,一切教师专业发展活动以理解、支持与促进教师主动、有效的学习为指向。在这一趋势下,理解教师是如何学习的以及教师是如何将知识运用于课堂情境中的,并基于此设计与实施教师培训项目或课程,是教师培训提供者必然的选择。本文以教师学习的理论观点为参照,在对已有教师培训课程进行批判反思的基础上,基于上海市新形态教师培训课程的建设实践,提出以教师学习为指向的教师培训课程的重构路向与策略,以期对教师培训课程优化有所裨益。

## 一、教师培训课程中的问题透视

在教师专业发展日益被教师学习一词所取代、教师专业发展范式从“培训问题”转变为“学习问题”的背景下,教师专业发展开始真正走向“以学习者为中心”,这意味着专业发展的主体是学习者,离开了学习

者的主动参与和卷入,学习将难以真正发生,专业发展的目的就是学习与发展,没有富有成效的学习与发展发生,专业发展形同虚设,专业发展的内容必须基于并且满足学习者的内在需求,能够为学习者的发展提供真正的支持,学习方式与情境设计需要依据学习者的学习规律来进行,专业发展的提供者与学习者之间是一种平等的对话协商关系,是一种服务者与被服务者之间的关系。教师培训课程作为教师专业发展活动中提供给学习者的一系列有目的、有组织的学习经验,理所当然应该坚持“以学习者为中心”的理念,即教师培训课程的目的是为了满足并支持学习者的学习与发展需求,教师培训课程的设计与实施应该遵循学习者的学习规律,尽可能地让学习者参与并卷入到课程学习中来,教师培训课程评价的重心在于诊断与促进学习者的学习,教师培训课程提供者与学习者之间是一种平等的对话协商关系等。从这一视角管窥多样化的教师培训课程,会发现其在设计与实施中还存在一些有待完善之处。

### (一)把课程置于中心:预设有余、生成不足

“预设有余”是指教师培训课程被视作一套独立于学习者之外的现成经验,被早早地、满满地放置在课程表和培训者的头脑中。“生成不足”是指教师培

陈霞/上海市师资培训中心 (上海 200234)

训课程较少为学习者在学习过程中暴露出的新需求留出空间,或即使留有空间也很少生成有价值的内容。根据哈瑞的学习环路模型和质变学习理论,教师的已有观念随着学习过程的深入不断被暴露,新旧观念的交锋持续进行,学习者本人也是在学习过程中逐步加深对自我和发展需求的认识,我们又怎能苛求教师培训课程一开始就能全部准确应对学习者的真实需求呢?然而,在实际的教师培训中,培训者往往会安排“满当当”的课程,好像唯有此才能彰显出对培训的“高度重视”和培训的“货真价实”。这反映出在我们的潜意识中,依然把教师培训课程视为一套独立于学习者之外的现成经验,这套经验是先于学习者而存在的。这套经验需要“教”给学习者,学习者的任务就是准备好接受。由此,在经验与学习者之间、培训者与学习者之间形成了一种先与后、主动与被动的不平等关系,先在经验不容质疑,掌握先在经验的培训者更是无从挑战,“经验”和“培训者”被置于中心,学习者与学习的中心地位没有真正被尊重。

(二)对教师学习特性重视不够:重知识结构、轻认知结构

“重知识结构”是指教师培训课程比较重视所选择知识的内在逻辑结构,“轻认知结构”是指教师培训课程内容的展开与内容的实施对教师学习的心理特点考虑不够充分。教师学习动机的生成机制启示我们,教师的学习动机主要来自于问题解决和现实需求,喜欢以实用的“任务为中心”或“问题为中心”的课程组织方式。有学者发现,在多样化的教师学习方式中,教师认为任务导向型的学习比较有效。它融学习于任务之中、融理念于实践之中、融反思于活动之中,能充分调动教师的参与、互动、交流、合作、体验。<sup>[3]</sup>以往的教师培训课程,无论是结构松散的短期课程“拼盘”还是结构严谨的学术专著型课程,相对而言,对内容的科学性与系统性考虑较多,对如何将这些内容以教师喜闻乐见的方式予以组织与实施则重视不够。

上海市师资培训中心研究团队对上海市“十二五”市级共享课程的教师反馈数据分析得知,广受教师欢迎的课程的特点有:课程内容针对教师的困惑与问题,理论联系实际,课程实施注重互动、案例、体验、结合情境的应用等,学员需求得到及时反馈;线上与线下相结合等。基于数据的发现与教师

学习理论的研究均揭示出:教师学习是基于问题解决式的,具有学习与实践应用相结合、理论讲解与案例分析、现场演示相结合、个人学习与社群学习相结合、输入与输出相结合等特点。然而,在实际的教师培训课程实施中,还一定程度上存在着教学方式单一的弊端。

(三)片面理解教师学习过程:关注“学习中”,忽视“学习前”与“学习后”的跟进

从教师学习的视角来看,教师对培训课程的学习全过程可以分为学习前的准备阶段、正式学习阶段与学习后的迁移应用阶段。根据哈瑞的学习环路模型,内化、转化、外化与习俗化的过程很难在一次培训中全部完成,因此,教师培训课程需要从学习全过程视角整体设计与实施。然而,以往的教师培训课程比较重视学习者与课程正式接触的“学习中”阶段,对学习前学习者应该做何准备、学习结束后学习者迁移应用情况如何等关注较少。这种片面的培训观会导致教师培训课程目标定位、内容与活动安排以及评价设计上的局限性,削弱了课程促进学习者深度学习的价值。

(四)对评价促进教师学习的作用重视不够:重终结性评价、轻过程性评价

“终结性评价”是指培训结束时以培训效果的测评为主的评价,“过程性评价”是指以记录、巩固、改进教师学习为主的评价。近些年来,随着教育评价重心向形成性评价转移,<sup>[4]</sup>评价日益成为教学的一部分,与教学紧密结合,变“事后把关”式的评价为“事前预防”为主的全程性评估。以往的教师培训课程在学习评价方面,一定程度上存在比较重视课程学习结束时对学习者的学习效果的评价,即使对学习效果的评价,也多停留在学员满意度与习得的新知识与新技能等学习收获层面,对新知识的应用以及应用对学生学习效果的影响等缺乏应有的关注。此外,对完成评价任务的质量标准也缺乏比较清晰的说明,这在一定程度上削弱了评价对学习的导向作用。教师培训课程的评价应该兼顾过程性评价与总结性评价,充分发挥评价对学习的诊断、导向、调控等功能,使学习一开始就向着深度学习的目标迈进。

## 二、教师学习的内在机制及对课程重构的启示

为解决传统教师培训课程开发与实施中与“以

学习者为中心”的教师培训课程理念相悖之处,本文试从教师学习的内在机制视角为教师培训课程的重构寻求依据与支持。然而,教师学习虽开始引人关注,但远未形成一个独立的、成熟的研究领域。在研究者基于一般学习理论、成人学习理论以及实证研究所描绘的关于教师学习的碎片化的理论中,我们只能拼凑出一幅不完整的画面。

### (一)教师学习动机的生成机制

成人教育学的创始人诺尔斯(Malcom Knowles)在1968年首次提出了关于成人学习的五大特质:成人有独立的自我概念并能指导自己的学习;成人像蓄水池一样积累了很多生活经验;成人学习需求与变化着的社会角色紧密相关;成人以问题为中心进行学习,并且对立即应用的知识感兴趣;成人的学习动机更主要地是来自内部而不是外部。<sup>[5]</sup>这些特质是否为成人所独有虽然还存有争议,但至少揭示出“成人教育学是最能体现以学习者为中心的学习……作为教育者应该让学习者尽可能多地卷入到教育过程中……”<sup>[6]</sup>上面的后三个假设与成人学习的动机有关,即成人学习动机来自于问题解决和满足现实需求的内部驱动。成人学习研究被认为适用于作为成人的教师,虽然不是每位教师在任何时候学习动机都由内部需求驱动,但富有成效的教师培训一定是能够满足教师内在需求、能够切实解决教师教育教学实际问题的培训。

教师学习的实用主义倾向表明,虽然拓展视野、更新教育教学观念、掌握教学技能等都很重要,但教师明显对于立即可用的、能够直接转化为有效的课堂教学实践和学生学习效果提高的培训更感兴趣。教师学习动机的生成机制对教师培训课程的启发是:教师培训课程必须了解具体学习者的需要,针对

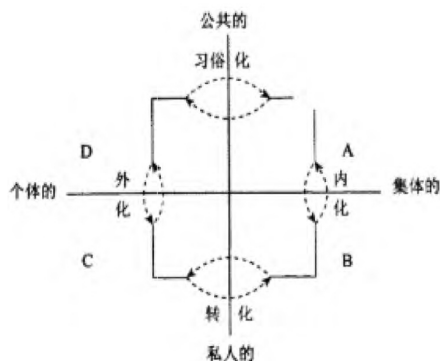
他们的需要精心筛选关键的学习经验,在内容上吸引教师、激发教师主动学习。建构主义学习观指出,学习不是被动接受信息刺激,而是学习者通过原有的知识经验与外界环境进行交互活动,主动积极建构新的知识结构。<sup>[7]</sup>学习者只有主动、积极地投入到学习中,学习才会发生。以实用的“任务为中心”或“问题为中心”的课程内容设计思路会更吸引教师卷入学习。

### (二)教师学习的过程机制

教师学习的过程机制可以依据不同的学习理论作出阐释。本文依照哲学家哈瑞(Harre)根据维果茨基的社会建构主义学习理论提出的学习环路模型来理解教师学习的过程机制。哈瑞的学习环路模型由四个过程构成:第一,内化,即个体在与文化及他人的交往中,在已有经验的基础上努力理解与重构新知识;第二,转化,即个体将这种理解与个人情境进一步结合走向新的能够指导个人实践的理解;第三,外化,即新的理解通过实践行动外化出来,形成成熟的个人经验;第四,习俗化,如果经验有效,则被他人所仿效,从而实现某个群体中的习俗化。<sup>[8]</sup>

成人学习中的质变学习对教师学习过程机制的理解也有颇多启示。质变学习用来指成人的思想观念、人生观、世界观等发生实质性变化的学习。<sup>[9]</sup>麦基罗描述了质变学习的发生过程:首先,遇到一种令人困惑的两难境地;其次,批判性反思,包括对信仰、价值、潜意识、假设、判断标准等的批判性反思;再次,参与反思性对话,与其他人交流新认识,以获得共鸣;最后,按照新观点进行行动,实践新观点。<sup>[10]</sup>泰勒发现,支持麦基罗质变学习的理想条件是一个安全的、开放的、信任的环境,它允许参与、合作、探索、批判性反思和反馈。<sup>[11]</sup>

哈瑞的学习环路模型和麦基罗质变学习阐释的均是实现教师深度学习的机制。所谓深度学习是指一种面向真实社会情境和复杂技术环境的学习方式和学习理念,倡导通过深度加工知识信息、深度理解复杂概念、深度掌握内在含义,主动建构个人知识体系并迁移应用到真实情境中解决复杂问题,最终促进全面学习目标的达成和高阶思维能力的发展。<sup>[12]</sup>基于哈瑞的学习环路模型和麦基罗质变学习的过程设计教师培训课程,课程需要给教师提供反思、外显已有观念与知识的机会,帮助教师学习者进行新



Rom Harre 的学习环路模型图(有改动)

旧观念的正面交锋与相互作用,从而实现新观念的内化;帮助教师将内化的新观念进一步与自己的教育教学情境建立起联接,帮助教师去思考“这些知识适合我的情境吗”、“如何才能使它适合我的情境”,从而将内化的新观念变成可以有效指导个人实践的观念;鼓励与支持学习者将自己内化和转化了的新知识去付诸实践,只有通过真实情境中的实践,新观念才能与学习者的潜在观念进行真正的相遇与深刻的交锋,在情境背景中双方展开持久的“拉锯”战,新观念不断得到检验、修正与调整,最终成为内在于学习者的个人成熟经验,成熟经验显性化。

### 三、教师培训课程的重构路向与策略

基于教师学习的相关研究,针对当前教师培训课程的现状,在上海市当前的教师培训课程开发与实施中,尝试从如下方面对教师培训课程进行优化与完善。

#### (一)课程理念体现“以学习者及其学习为中心”

教师培训课程是为实现教师的深度学习而存在的。基于社会建构主义、情境学习理论以及质变学习的观点,要使教师的深度学习发生,教师培训课程的设计与实施需要把学习者置于学习的中心地位。

首先,在课程观上,教师培训课程提供者需要把课程视为培训者与学习者共同建构的学习经验,课程不是一套预先存在、不可改动的经验。只要学习者需要,有助于学习者的学习与发展,课程可以进行适当的调整或生成新的内容,也就是说教师培训课程是生成性的,给学习者的深入学习留有适当的空间。例如,在《历史学科课堂教学落实核心素养的基本方法》这门市级共享课程中,课程开发者贾老师利用上海市师资培训中心开发的微信课程平台,提供了六个单元的预设视频课程,约占到课程总量的1/2,在视频学习之外,课程开发者在每个单元的学习中均为学习者的学习交流与研讨、个人教学经验分享、实践应用、质疑与解惑、阅读学习等留下充分的空间,精心安排,使预设与生成相结合,从而帮助学习者理解与接受最为先进的教育教学理念并落实到日常的课堂教学中去。

其次,在培训者与学习者之间的关系上,两者是一种平等的伙伴关系,只不过角色各有不同,学习者是学习的主体,培训者起着教练员、帮助者或支持者

的作用。教师培训者与教师培训课程存在的意义在于他们是教师学习与发展的支持性条件。因此,识别与准确把握学习者的学习需求,为不同需求的学习者尽量提供个别化的学习内容,是教师培训课程开发与实施的首要之责。在上海市当前的教师培训课程开发与实施中,政府要求教师培训课程开发者在课程开发之前要对特定教师群体的培训需求进行充分、深入、准确的需求调研,在具体的课程学习者定下来后,在正式学习之前,还需要对这期学习者的学习起点水平进行前测,以便具体了解特定学习者群体的学习准备情况,为课程的适当调整提供参考。

此外,教师培训课程的开发与实施还要唤醒与激发学习者的学习主体意识,再好的课程如果没有学习者积极主动的参与、没有学习者毫无保留的智慧付出,深度学习将无法真正实现。所以,在当前《上海市“十三五”市级共享课程开发指南(试行)》等指导性文本中明确提出,“教师培训课程应把学习者视学习主体,引导学习者参与、互动、建构,并提出相应的评价要求”。但这一点的达成还需要长期努力。

#### (二)课程目标定位考虑到教师专业学习与发展的特点

课程目标表达了对学习结果的期望,对课程开发者和学习者均起着重要的导向作用。尽管不同课程的目标各异,但对教师培训课程的学习对象——教师来说,其肩负着国家赋予的立德树人的光荣使命,是学生健康成长的引路人,对学生的学习与发展有着至关重要的影响。教师的学习与发展不仅是教师作为一个独立的人的需要,更是学生得到更好地发展的需要,教师学习与发展的最终目的是为了学生的学习与发展,这是教师职业的特点所决定的。因此,不管教师培训课程的具体目标为何,在课程的目标定位中必须考虑到教师立德树人的职业特点,挖掘并体现课程对教师教育教学专业实践的迁移价值。

例如,在上海市虹口区青少年活动中心开发的《国家“指南针计划”活动课程——“中国传统木工”主题课程的开发与实施》市级共享课程中,课程目标既包括学习者能够认识到中国传统木工在当下的多元价值,了解中国传统木工的工具、工艺,感悟中国传统木工所蕴藏的优秀文化及哲理,也要求学习者能够结合自己的校情生情,初步设计一门中国传统

木工主题课程方案,提升学生的动手能力、创新精神、审美情趣与民族意识。毕竟,教师学习中国传统木工与青少年学生学习不同,教师的学习还有考虑到学了之后如何惠及学生。

(三)课程内容的组织兼顾知识的逻辑与学习者学习的内在机制

课程内容的组织方式在此指课程内容的展开顺序。在设计课程内容的展开顺序时,课程开发者需要处理好课程所选择的学科知识的逻辑体系以及教师学习者的学习心理之间的关系。<sup>[13]</sup>从教师培训课程内容的组织现状来看,课程开发者对这对关系的处理很难尽如人意。长期以来,由于对教师学习缺乏充分的研究与关注,教师培训课程开发者鲜有教师学习方面的理论与知识,教师培训课程难以真正考虑到教师学习的心理特点也就不足为怪了。因此,教师培训课程内容在展开时比较多关注的是学科知识的逻辑体系。

可喜的是,近年来,随着对教师教学知识、教师学习特点与成长方式的关注,人们对教师学习心理的认识日益加深,越来越多的教师培训课程内容在展开时能够对教师学习心理予以比较充分的考虑。例如,上海市虹口区广灵路小学开发的市级教师培训网络课程——《基于问题解决的班主任班务组织与管理》中,精选了作为初任班主任在工作中不可避免且难以解决的10个问题,如如何家访、如何选班干部、如何应对家长要求给学生调换座位的要求等,每个问题作为一个独立单元,单元与单元之间具有并列关系,学习者可以从任何一个单元开始学习。不过,每一个单元内容的展开均采用以问题解决为中心的思路,由四个环节构成:一是创设问题情境,引发现象思考;二是学习相关理论,完成在线作业;三是案例分析与诊断,开展互动研讨;四是实践应用,上传作业。这种课程内容的展开方式与传统的以知识点为主的展开方式不同,而是以教师问题解决的逻辑来组织,将问题解决过程与相关知识点的学习有机地融合在一起,深受教师欢迎。

优化课程内容的组织方式就是要在课程目标的引导下,巧妙处理好课程内容所选学科知识的逻辑体系与教师学习者的学习心理特点,帮助学习者顺利完成学习目标。

(四)课程实施活动基于教师学习过程机制进行

连环跟进设计

课程实施活动以教师学习的内在机制——理解内化、情境转化、实践外化与知识的公共化为依据,关注教师学习的全过程——学习前的准备、学习中的投入与学习后的迁移应用,调动教师学习的积极性与主动性,让教师在充分的参与、互动、体验、实践与反思中建构新知识,实现教师的深度学习。

首先,在正式学习之前,要让学习者对即将学习的内容做好必要的准备,课程实施者可以针对学员实际,让学习者完成必要的预习作业,作业的形式可以是自学研读规定的文献、完成几道简答题等。这些预习作业具有“先行组织者”的功能,为学习者学习新知提供必要的知识储备,加深对新知的理解。课程实施者也可以让学习者完成前测调查问卷,以了解学习者在相关知识方面的已有水平,为教学重难点的确定提供必要的参考。让学习者在正式学习前完成一定的预学习任务,还有助于提高他们对学习的重视程度和投入度。

其次,为使教师学习者充分卷入到学习之中,培训者需要运用“十八般”武艺,让教师学习者去参与、体验、思考、实践、对话、建构。就促进教师学习者对新知识的理解与内化而言,可以综合使用讲解、举例子、打比方、同伴研讨、活动体验与自学研读等多种方法,尽量避免单调乏味的“独白”。例如,以色列系统创新思维培训师为了让参训教师理解“除法工具”,跟进采用了五项教学活动:首先培训师解释了除法工具的要点,接着举了5个不同类型的典型例子,然后带着学员以小组的形式进行了给定主题“酒店入住程序”的除法工具应用体验活动,再然后由每个小组自拟主题,进行应用除法工具的体验活动,最后,各个小组进行汇报、交流,培训师给予反馈与点拨。经过了讲解-举例-指导性体验-小组自主体验-交流反馈等环节,所有成员都深深理解了什么是除法工具。形式丰富多样的教学活动使学习者无“开小差”的机会,高度投入到学习之中。

在帮助学习者将内化的知识变成有效指导个人实践方面,培训者需要引导学习者进行实践性思考,<sup>[14]</sup>即如何将所学知识运用到教育教学实践中的对话与思考。鼓励并支持学习者制定详细的将所学应用到教育教学实践中的行动计划,即一份关于其如何将培训所学运用到实际工作中的具体安排和承

诺,详细说明回到自己的工作岗位后应用新学到的概念和技能的措施。一份制定得比较好的实践计划应当包括 打算采取的行动、怎样采取行动以及分别在什么时间采取这些行动,同时指导学习者预测实践应用中可能出现的问题和存在的困难,使学习者对实践应用的困难及问题做到心中有数。培训者还要给学习者提供练习和应用培训所学的机会,鼓励他们在多种真实或模拟的情境中应用培训所学知识。也就是说,帮助学习者在教师教育理论与实践之间架起桥梁,提升其实践智慧。<sup>[15]</sup>

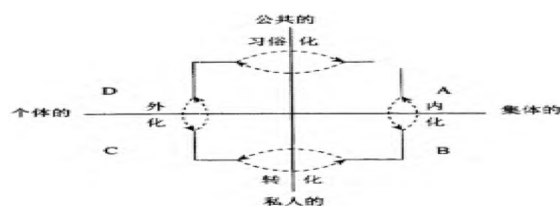
一些研究者还研究了影响新知识实践应用的因素,这些因素包括 新知识内化的程度、学习者的抱负与自我效能感、工作环境、外部专业支持等多种因素的影响。<sup>[16]</sup>研究表明,在一个支持性的、鼓励新尝试的工作环境中,那些抱有实践想法的学习者更愿意将想法付诸行动。因此,学习者新观念的实践外化需要支持性的工作环境,需要专家的持续指导。因此,在正式培训结束后仍能与学习者保持联系,对学习者新观念的实践外化来说是必要的。此外,采取基于实际工作情境的培训,鼓励学习者总结提炼与分享个人经验,对教师的深度学习来说都是必要的。

#### (五) 学习评价兼顾教师的学习过程与学习结果

为发挥评价促进学习的功能,教师培训课程的学习评价应做到兼顾教师的学习过程与学习结果。评价由终结性评价和过程性评价两部分构成,终结

性评价注重学习结果,以结业考试、问卷反馈等为主,过程性评价注重学习者在学习过程中的参与、互动、体验与建构等,采取前测、讨论发帖、测试、阶段性作业等形式。两类评价各占一定的权重。无论哪种评价,培训者均需提供具体、可操作的教师学习表现、学习过程和学习成效的评价标准,使评价发挥先于教学、导引教学的作用。如前面所提到的广灵路小学开发的《基于问题解决的班主任班务组织与管理》市级课程,对学习者学习评价的要求如下:

课程学习评价示例表



清晰的评价任务与要求,会使学习者更加清楚学什么。此外,完善相关学习支持,如精细化的教学管理、便捷的网络平台、大量适切的教学资源等对教师的深度学习来说都是不可或缺的。

本文系上海市哲学社会科学规划教育学一般项目“教师职后成长机理及培养体系研究”(A1701)和教育部重大项目“基于大中小学德育课程一体化的教师发展研究”(13ZJD046)的部分成果。

(责任编辑 南钢)

#### 参考文献

- [1]Fenwick, T. J. Teacher Learning and Professional Growth Plans: Implication of a Provincial Policy[J]. Journal of Curriculum and Supervision, 2004, 19(3): 259-282.
- [2]Webster-Wright, A. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, 2009,79:702-739.
- [3]孙德芳.从外源到内生 教师学习方式的变革[J].人民教育, 2010 (19).
- [4][美]迪克, W.凯瑞, J.凯瑞.系统化教学设计[M]. 庞维国译. 上海:华东师范大学出版社, 2007:68.
- [5]Knowels, M.S. Andragogy, Not Pedagogy[J]. Adult Leadership, 1968,16(10):350-352.
- [6]Houle, C.O. The Design of Education.(2nd.)[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1996:35.
- [7]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).
- [8]毛齐明, 蔡宏武.教师学习机制的社会建构主义诠释[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2012 (6).
- [9]Kegan, R. What Form Transforms?: A Constructive-Developmental Perspective on Transformational Learning[A]. In J. Mezirow and Associates (eds.), Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2000:178.
- [10]Mezirow, J. Learning to Think Like an Adult: Transformation Theory: Core Concepts[A]. In J. Mezirow and Associates(eds.) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2000:281.
- [11]Taylor, E. W. Fostering Transformation Learning in the Adult Education Classroom: a Review of the Empirical Studies [A]. In C. A. Wiessner, S. R. Meyer, and D.A. Fuller(eds.), the Third International Transformative Learning Conference:Challenges of Practice: Transformative Learning in Action[M]. New York: Columbia University, 2000a:179.

- [12]张浩,吴秀娟.深度学习的内涵及认知理论基础探析[J].中国电化教育,2012,(10).
- [13]课程教材研究所.课程教材研究 10 年[M].北京:人民教育出版社,1993 6.
- [14][美]Robert J. Sternberg Wendy M. Williams.教育心理学[M].北京:中国轻工业出版社,2003 3.
- [15]何二毛.教师实践智慧:理解、建构教师教育理论与实践融合的关键[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2015 (6).
- [16]Courtney L. Holladay and Miguel A. Quinones. Practice Variability and Transfer of Training:The Role of Self-Efficacy Generality[J]. Journal of Applied Psychology.2003, 88(6): 1094-1103.

## The Reconstruction of Teacher Training Courses Centered by Teacher Learning

Chen Xia

(Shanghai Teacher Training Center, Shanghai 200234)

**Abstract:** Over the past decade, teacher professional development is replaced by teacher learning. The paradigm of teacher professional development has been shifted from training to learning, all activities of teacher professional development aim to understand and prosper teachers' active learning. To support teacher learning well, the design and implemented of teacher training courses should put the learner and learning in the center, comply with the inherent rules of teacher learning, consider the whole process of teacher learning, and motivate the teacher actively taking part in learning, interaction, experience, practice, reflection and construction.

**Keywords:** teacher learning, teacher training courses, reconstruction

(上接第 29 页)

## An Interaction Analysis Approach to Evaluation of Classroom Instruction

Xiao Sihan

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062)

**Abstract:** The evaluation of classroom instruction has faced challenges, such as overlooking students' learning processes and classroom contexts, and difficulties of teacher development. Following approaches such as context analysis and ethnography of communication, interaction analysis (IA) offers a possible solution to these problems. This article illustrates the procedures and value of IA by looking closely into an episode of instruction in an elementary science classroom in the United States. This case shows that IA pays balanced attention to both teaching and learning, that IA documents sociocultural contexts of a classroom to promote deep understandings and valid evaluation, and that IA presents substantial and visible evidence on which the evaluation is based.

**Keywords:** evaluation of classroom instruction, interaction analysis, video analysis, classroom context, learning processes