

合作探究语境下高职教师专业 发展模式研究

孙丽娜

摘要：合作探究是教师实现知识内生及智识参与的重要途径。基于特色学科群的合作探究注重复杂教研情境下的多维程式化互动，其基本环节在实施条件的联动递进式闭环循环中实现规模化的教学相长，同时内驱性合作探究也使教师在转化型学习中成长为反思型的参与者和学习者，从而实现专业技能与教学效果的全面提升。

关键词：合作探究；高职；教师专业发展

注：本文系吉林省职业技术教育学会2020年度科研课题“职业院校教师‘合作探究式’专业发展模式及实施研究”（2020XHY 213）研究成果。

高职院校教学质量的提高以教师专业发展为前置条件。随着教师专业发展模式与途径日益多元化，早期处于技术操作层面的“教师培训”发展模式逐渐转向了对复杂情境下“专业学习”的探索，这种转变的重要理据是：教师知识内生及智识参与直接关乎学生的有效学习，而且教学实践的日常性和不确定性也需要教师成为内驱型学习者。合作探究（Collaborative Inquiry）作为一种合作型专业学习模式，是探究小组就共同关注的教学问题和教学体验，通过对话形式展开探讨，期间会质疑某些观点或先前成果，剖析不同教学观点和信条，最后通过集体力量形成一致的理解^[1]。这种基于特色学科群的合作探究的突出优势是能有效地覆盖实践知识的缄默和复杂所引发的研究盲区。

基于学科群的合作探究式教研情境包括多重维度“教”与“学”的互动，不同于偶然或短时的意见或经验交流，是组内各成员基于教学活动及实践行为进行的深层探讨和反思，整个过程赋予了教师反思型实践者的身份。教师个体除了根据教学情境和需求实时作出调整之外，还要持续收集和筛选教学中的详细数据和典型案例，与小组其他成员及时共享，开展合作探究。成员的学科知识和隐性教学智慧在经历教学实践的检验后，最终通过教师个体的反思内化为专业知识体系。合作探究式学习模式中的实践知识产生于成员的协商和合作，教师学习不再是孤立完善的过程，而是在共同探索中成为反思型的参与者和学习者。

一、合作探究的关键环节

数据收集、对话性分享、采取行动及反思行为是合作探究的四个关键环节，各个环节既相互独立又相互关联，共同影响着教师合作探究的进展。与此同时，它们环环相扣，形成了一个递归过程：某个教学问题的解决可以转化为解决其子问题的方式，而其子问题的解决又会衍生出新的子问题，由此引发一场课堂实践与学生学习结果反馈之间的持续互动。

（一）数据收集

在学生数据收集方面，教师需要深入分析学科内容，在对多种教学案例进行调研的基础上，持续收集、筛选教学中出现的详细数据和典型案例，以此为深入了解学情的前提。教师还需要通过检查学生作业来收集相关数据，这有助于归纳学生所需的知识和技能。另外，定期考核所反映出的学习效果也是学生数据的重要组成部分。考核可以包括多种形式，可以是一定范围内的统一测试，也可以是每次的随堂测验，只要教师及时对考核情况进行分析，从中得出所需的数据，就可以成为合作探究的重要参考资料。此外，教师还可以通过跨学科交流，即与学科群内其他学科的教师进行沟通，来全方位地了解学生的整体状况。

（二）对话性分享

对话性分享的实现需要合作探究小组首先锁定

作者简介：孙丽娜，博士，长春工程学院外国语学院副教授，研究方向为教师教育。

具体案例,使成员间的对话更有针对性;其次,在对案例进行探讨的过程中,教师会找出对应的议题来展开讨论。讨论案例是最核心的部分,在教师的集体互动中,教师能通过与同行协商的方式来加深对于问题的理解,最终找到教学问题的解决方案。这是一种通过协商获取知识的手段,其间,教师的身份更多地体现为一个学习者。教师在这期间能学会识别学习机会,拓展学习资源,借鉴他人应对挑战的方法,与同行共同探索教学实践的新理解和新理念。从这一层面来看,学科群更像是一个论坛,它是教师与同行间共享和探索的平台。教师个体的教学理念、经验以及专业知识会互相影响,从这一点看,合作探究行为才真正展开^[3]。

(三) 采取行动

合作探究中的采取行动,即教师通过共同研究和分析以提升专业技能的一系列行动。行动会依据收集的数据调整教学动向和侧重点,也会共同探讨或借鉴同行的教学理念、教学目标或教学尝试。教学中的复杂案例、授课过程的文字记录等都是可能的素材。在这一点上,采取行动与对话性分享会有一定交集,甚至像是对话性分享的延伸。如果没有这些必要的分享和探讨,接下来的任何行动都将缺少依据,问题的提出和数据的分析只有建立在分享和探讨的基础之上,采取行动才会水到渠成,而这所有活动的意义就是重新思考教学,改进教学,指导教学实践,鉴定教学成效。

(四) 反思行为

反思可以发生在个体层面,也可以是整个团队的反思和总结,正因如此,反思的过程赋予了合作探究个体性和社会性的双重特征。在个体反思的过程中,教师个体可能会重新审视之前设定的教学目标,而且个体的反思会以一种持续的状态进行,教师甚至会通过教学日志或教学记录将其收录、记载下来。群体形式的反思通常体现为以小组或会议的形式(大型的集体性反思活动通常以促进教学为主题的会议形式展开)来批判性地分析教师的指导和学生的表现,进而生成对教学活动的理解^[4]。另外,反思行为也包括从反思向下一步的教学实践过渡的准备阶段。

二、合作探究的开展条件

合作探究的四个关键环节分布在其递归式的程序中,每个环节独立存在,但又与其他环节彼此影

响,在实际操作中,一个问题的解决往往与其他子问题有着密切的联系。因此,高效的探究需要多环节、多条件的共同保障。

(一) 专业学习小组的构建

专业学习小组的构建能使教师进入一种合作探究的专业发展模式,为教师的教学活动提供重要借鉴,也为教师提供学习教学策略的机会,推动教师作为学习者共同探讨丰富的教学手段和方法。专业小组的成员数目没有特定要求,一般是10到20人,小组负责人由教龄较长、经验丰富的教师担任,很多学习小组也会邀请学校领导或学区领导参加组内研讨。专业小组经过合作、分享、协商、共同研讨的程序后,将教学方法手段引入教学实践,这些新的尝试不同于以往之处在于,这不是某一个体心血来潮的冒进,而是集体智慧的结晶。

(二) 合作文化的形成

合作文化的形成会改变集体规范、集体价值观以及全体教职人员的共同信念,合作探究所根植的合作文化也会通过教学情况的反馈引发“教”与“学”关系的重构。教师的工作模式会因为合作探究出现“孤立地关注学生成绩以改进教学活动”向“集体模式下考察教法、探讨学生学习模式”的转变^[4]。教师的专业知识呈现出规模化、质的提高,而从中生成的新知识、新策略又可以推行到更广的范围,那么形成合作文化最终的受益者将不仅是校内的教师及小范围内的学生。

(三) 对学生的关注

合作探究下的教学探索必须考虑到会带给学生怎样的影响,因此应以学情分析为立足点。其是与课堂教学直接相关的数据分析引发的集体思考,直接指向课堂教学方式的改进和学生学习效果的改善。在合作探究语境下,“教”与“学”不是两个孤立的过程,而是教学相长的双向互动:学生的需求决定着教师专业发展所需的技能,学生状况的诊断左右着教学方法和手段的调整方向。与此同时,教师专业知识的建构直接决定着学生学习内容的拓展和学习方法的革新^[5]。毫不夸张地说,任何将学生排除在外的教师专业发展或专业学习模式都将无从开展。

(四) 探究素材的多样性

合作探究是围绕大量数据和素材开展的周期性活动,素材以文本记录为主,如各阶段学生成绩的记录、各种教学活动的参与情况,教师在每个学期使用的教学大纲、授课计划,每次教学活动的教案、教学日志等。另外,基于以上基础数据的教学策略

及方法的反思、教学效果的评估总结、进一步的教学规划也是合作探究不可或缺的素材，是保障合作探究深入开展必不可少的资源。除了校内情况的详细陈列外，合作探究的延展也需要收集校外动向和信息，包括地区乃至国家的政策调整、本学科领域知识的新进展等。只有探究素材多样化，合作探究才能客观、全面地为教学改进提供真实、有价值的参考。

三、合作探究的实施推进

合作探究有着明显的阶段性特点，每个阶段都是合作探究四个环节与实施条件联动作用下的递进。依托学科群的合作探究在实施推进中主要经历三个阶段，也正是在这场闭环式的循环中实现规模化的教学相长。

第一，计划制定阶段。在此阶段，收集数据和所有可获得的外部资源是开展合作探究的两个重要环节，主要作用就是保障合作探究本身的科学性和客观性。越来越多的高校出于提高教学质量的目的，建立了各种类型的合作探究小组，这种趋势也使教师专业发展体现出研究型（research-based）的特点，同时要求教学活动中的策略制定建立在充足的佐证基础之上（evidence-based）。合作探究的计划制定阶段在数据收集、资源整合以及策略制定、目标设定方面都是符合这一趋势下的要求的。在合作探究的具体实施中，容易出现的问题是对数据的解读与运用还存在误区。由于缺乏足够的技巧与充分的技术支持，部分参与合作探究的教师会将学生数据的收集和分析狭隘地解读为“短期内学生成绩的记录及分析”。这就会导致合作探究中的有用信息被限定在极为有限的范围之内。

第二，计划执行阶段。在这一阶段，合作探究小组开始实施制定的策略。对于这一阶段，合作探究中数据的使用应该以改进教学实践为目的，而且不应该局限于某个教师的课堂教学实践，而应该是合作探究小组内所有教师甚至是整个学校的教学实践。合作探究执行和推进过程中容易出现的问题是，在进度上长期滞留或徘徊在初步环节，没有联动、规模化地深入展开；过度关注诊断教师个体教学实践的效率，对反思和总结具体改进措施缺乏足够的重视。出现上述问题的主要原因，是参与研究的教师在大量数据处理、复杂探究进程以及整体规划等诸多方面缺乏技巧和经验。

第三，总结阶段。合作探究小组在这一阶段会对之前两个阶段的问题或事实进行分析，形成适合小组成员专业发展的方案以及指导今后教学实践的策略。教师专业发展与教学实践的改进在此真正实现相辅相成：教师多角度分析、总结学生的相关数据或素材，同时深度剖析与自身相关的数据或素材，基于学生的立场重新审视教学，以从教师专业发展的角度重新思考自身的成长，小组成员的合作探究又推动并巩固整个专业知识体系的构建。在这一阶段中，教师参与合作探究的目的是发现教学实践中的问题，但找到答案并不是最终的目的，合作探究的过程也不应止步于此。成功的教学需要以教师专业知识体系的持续发展为支撑，教师的专业发展和学习也应该直接指向教学的改善与课程的不断革新。

综上所述，合作探究是合作教学（co-teaching）和同伴指导（peer coaching）融合下的教师专业发展模式，不仅关注学科知识，也着眼于更广的范畴。教学活动的实践性和过程性需要合作教学对典型案例和教学习惯的关注，同伴指导主要体现为合作探究下教师专业发展路径和对策的形成。合作探究之所以能够促进教学发展，推动教师专业发展，是因为探究的每个环节都是多种要素综合作用的结果，其带来的影响会层层推进：教学中存在的问题会因探究引发的行动发生改变，问题在解决的过程中也会带来新的要求，参与探究的教师会依据新要求调整策略，相关的方法和实践也随之发生改变，这些改变会因更广泛的调整带来文化的影响，从而引发教学文化的改变和教师专业体系的构建。

参考文献：

- [1] FULLAN, M. The three stories of education reform[J]. The Phi Delta Kappan, 2000(8):581-584.
- [2] 陈搏. 高校教师学术共同体的知识创新能力建设研究[J]. 高教探索, 2014(3):167-172.
- [3] 吴三萍, 林宇虹. 应用型本科高校通识教育与专业教育融合发展探索[J]. 中国成人教育, 2020(16):58-61.
- [4] 李丹杨, 吴颖康, 鲍建生, 等. 教师关注: 沟通教师知识信念与教学行为的桥梁[J]. 全球教育展望, 2022(3):94-110.
- [5] 韩思思, 田国秀. 项目式学习中教师情感的改变及启示: 基于扎根理论的质性分析[J]. 教师发展研究, 2022(2):93-99.