

聚焦中小学教师与教研员贯通培养(1)

编者按:

今年9月召开的十四届全国政协第十次双周协商座谈会提出,要聚焦中小学教研体系建设中的重点难点问题开展协商议政。会议针对教研工作提出了若干改革方向和举措,推进中小学教师与教研员贯通培养是其中一个重要方面。课程周刊围绕中小学教师与教研员贯通培养话题,约请专家学者展开深入探讨。

如何培养“教师的教师”

——对中小学教研员与教师一体化培养的认识

金春兰

中小学教研制度是中国基础教育体系的特色、优势和重要支撑。加强中小学教研队伍建设,建立与教研员岗位需求相适配的培养体系,实施系统化、常态化、专业化、规模化培养,提高教研队伍的专业水准,是增强教研工作实力、提高其对中国教育发展乃至国家发展贡献度的基础工程,意义重大。

基于专业同源性,实施指向相同基础的一体化培养

教研员,特指从事基础教育教研工作的专业人员,也被称为“教师的教师”。这一描述形象地刻画出教研员与基础教育教师的工作关联,也揭示出了两者之间的专业同源性。这种专业同源性决定了教研员与教师可以一体化培养,也应该一体化培养。如此,不但可以较好地破解教研员作为小众群体独立进行专业培养的难度,也顺应了两者专业同源性带来的对应性培养需求。

解构教师专业构成,科学设置教研员的职前专业门槛。教研员的培养包括职前、职后两个阶段。职前培养可以延展到就读大学时(同教师职前培养)和入职教师后(同教师职后培养)。选拔培养教研员,就读大学应首选师范院校,在保证学科专业一致性基础上有较为厚实的教育类知识储备;入职后则应要求所学专业与学校现行课程、教育项目所需专业保持高度一致,专业的不一致将严重影响教研员工作的专业敏感度和深刻性、创造性。大学时期的学业成绩关乎教研员的业务基础和业务潜力,是成为教师的教师不容忽视的基本条件。

聚焦教育发展变化,同步教师职后知识更新培养。教师的知识构成包括原理知识(学科的原理、规则,一般教学法知识)、案例知识(学科教学的特殊案例、个别经验)和策略知识(运用原理于案例的策略),这是教研员与教师知识结构中趋同的部分。教师职后需根据各个时期国家教育政策要求变化,由相关部门组织对原理知识进行更新。同步教师职后知识更新是教研员职后培养必须完成的任务,是保证教研员工作顺利开展的前提条件。同步教师职后知识更新还包括更大范围的教育理论和观念更新等。总之,教师工作中需要完成的更新内容,教研员也要同步完成,这也是教研员与教师一体化培养的应有之义。有条件的地方或上一级教育部门,可以在一体化培养的基础上对教研员设置提高性培养项目,以凸显教研岗位特性。

锁定教研员所需,做到高于、宽于、深于教师专业基础。作为“教师的教师”,教研员在专业基础上要做到高于、宽于、深于教师,教研员的学术研究能力要高于普通教师,对本领域专业内容的认识理解要宽于普通教师,对学科知识的掌握应深于普通教师。教研员应大于学科课程范围了解掌握学科知识、学科研究成果和学术动态,对于学科专业之外、教育教学范畴之外的相关学术知识和研究动态也应有所了解。这方面的知识储备可通过提高学历、专业进修和专题培训实现,是教研员与教师一体化培养中的特殊部分。当下,学校鼓励教师基于岗位提升学历,许多教师拥有的学历已经超越了自身岗位要求。上述变化拓宽了教研员与教师一体化培养的路径和视野,也从专业基础上丰富了教研员的备选对象。

基于专业层级性,实施指向卓越教师的一体化培养

教研员与教师类似于教练员与运动员。体育运动中的教练员大多出身于优秀运动员。能够成功进入教研员行列的人,应该是居于教师群体中顶尖层次的人,是具有卓越教师特质的人。

解构教师专业发展路径,锁定经验教师和专家教师群体。教研员与教师一体化培养,在群体选择上应锁定经验教师和专家教师群体。在教师的专业成长中,专家教师与经验教师在案例知识方面无显著差别,但在策略知识的拥有上,专家教师远高于经验教师。工作特性决定了教研员不仅需要案例知识,更需要策略知识和具备增加策略知识的能力。教研员与教师一体化培养,在内容上应重点增加案例知识和策略知识。经验教师群体是教研员培养的基础梯队,要特别关注从经验教师群体中选拔极具职业情怀和专业特质的人,加速其向专家教师的转化。

聚焦专家教师品质特征,筑牢身为教师的专业高地。在教师专业成长中,策略知识是区别教师专业差异的重要标志。专家教师与经验教师的本质差别是专家教师能够对自身的教育教学行为建概念、下定义,进行有效的理性提取,这种特质与教研员工作属性更为接近。教研员与教师一体化培养的最后阶段,应聚焦于专家教师的培养,在积累必要的案例知识的基础上,提高其运用原理解读自身教育教学行为的能力,不但课要教得好,而



①安徽省铜陵市教育和体育局在铜陵市第一中学举办教学管理研究培训活动。视觉中国 供图

②贵州省黔西市教育科技局开展教学视导活动,引领教师专业成长。通讯员 周训超 摄

③江苏省东台市第一小学组织师徒结对活动。图为学校组织师徒进行粉笔字书写基本功的展示与考核。通讯员 许爱华 摄

且要解说明得更好,理性构建更清晰和科学。

增强理论实践互动能力,夯实教研员岗位履职起点。教研员的专业培养要突出主教师特质。专家教师可以仅就自身拥有的案例知识进行一个方面的策略提取,形成自身的专业特色。教研员负责的是一个区域的教研工作,面对的是众多的学校、教师和多样的教学样态,教研员与教师一体化培养的最后阶段,需要设置一个相对独立的板块,增强教研员对多种案例知识属性的识别能力和策略知识的提取能力,以奠定教研员履职的策略知识基础。教研员与专家教师的区别之一,是教研员在理论与实践的互动能力和知识储备上更善于专家教师,面对多样复杂的教学样态具有更强的诊断和给出解决方案的能力,这种能力需要在专业培养中给予有针对性的强化。

基于专业独特性,实施指向岗位标准的专业化培养

指向岗位标准的专业化培养应该在教研员上岗前和上岗初进行,依据教研员标准系统设计,重点是解决与教师岗位所需不一致的、教研工作独特的部分。教研工作的专业独特性和存在价值,来自基础教育发展对专业支撑日益增强的需求,以及教研工作满足这种需求的专业性和不可替代性。教育部关于新时代教研工作“四服务”(即服务学校教育教学、服务教师专业成长、服务学生全面发展、服务教育决策)的任务部署强化了这种专业性和不可替代性,围绕其进行的教研员专业化培养需要在一体化语境下独立进行。

进行培养课程的专业化层级化架构,突出教研工作依靠科学的专业特质。教研员入职培养的基本内容,需要围绕职能进行,从研究实验、指导服务、总结推广、组织管理、评估评价五个方面,从专业理解与认识、专业知识与方法、专业能力与行为三个角度组织设计。其中,专业理解与认识凸显道的功能,专业知识与方法提供术的支持,专业能力与行为明确果的样态。五个方面三个角度应展现培养课程的系统性、结构性和实用性,形成围绕教研职能、比照教师职业标准深入开展的教研员岗位培养架构。

注重培养课程中现场类实操性内容比例,突出教研工作强调转换的专业特质。中小学教育是个系统工程,从政策到理解到行动,从问题到经验再到理性认知,需要转换,存在落差。解决落差,推动转换离不开专业力量一以贯之的指导。在我国,承担这一任务的是中小学教研机构和教研员,因此,教研工作呈现出鲜明的“居间性”,即居于教育政策理论和教育实践之间。居间性是教研机构得以存在和

教研员开展工作的起点和立点。居间性要求教研人员不但要对理论、政策有高于通常意义的理解,对教育实践有深刻的洞悉,更应具有将双方对接转换的超强能力,即做好教育政策理论从文本到行为的转化工作。做好教育经验从个体到群体的识别提炼推广工作,提高教研员专业培养中现场实操类培训内容比例,是这种居间工作的岗位需求。满足这一岗位需求,一是要立足现场设计实施项目性、应用性的研究活动,通过亲历真实的研究过程,开展指向理念落地的研究,提高教研员从政策理论到实践的转化能力,凸显教研工作第一类转换需求。二是设计实施面向教育实际的发现性培植性研究,通过针对教育教学中蕴含的指向问题解决优秀经验的甄别、筛选、指导、培植,提高教研员培育典型、凝练教育智慧的能力,凸显教研工作第二类转化需求。

增加培养课程中跨专业综合类项目,突出教研员要求全面的专业特质。新时代教研员全面性的专业特质,一是体现在本专业的从始至终上,即教研员不但要具备围绕课程实施的“四服务能力”,更要具备围绕课程开发和评估评价的“四服务能力”。二是体现在跨专业的横向贯通上,即教研员不仅要具备指向学科的“四服务能力”,还要具备针对跨学科的综合类教育服务的“四服务能力”。三是体现在技术与教学的深度融合上,即教研员要具有超越现实的技术发展洞察力、预测力和欣赏力,推动现代信息技术与教学深度融合,在此基础上推动教育教学新生态的生成。四是体现在行动类别的又官又民上,即教研员不但要有超越教师的专业技术功底,又要有组织管理者的策划组织指挥能力。

总之,教研员与教师一体化培养,在坚持以德为先、专业为根、能力为重、服务为本、终身学习的理念下,既要针对其同源性特征,规划设计好总进程下各阶段具体的培养目标,又要注意各自的独特性,做好教研员基于岗位需求的指向培养,做到目标明确、统分有序、策略得当,以保障这支队伍稳定的专业性和强大的行动力。

(作者系黑龙江教师发展学院基础教育教研中心副主任、二级教授,现任海南省三亚市普通高中高质量发展研究与督导组副组长)

随着《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)的颁布,我国教育改革进入一个新的阶段。大单元教学、学科实践活动、跨学科主题学习等新理念、新概念的涌现,为教育生态带来了新气象,也对教育实践提出了新挑战。作为新课标实施的主体,中小学教师和教研员能否协作创新,在很大程度上影响着新课标的顺利实施。有鉴于此,本文拟从新课标推进的角度,对这两个群体的互动关系进行反思和重建,为相关变革提供借鉴。

研究型学习者:新课标背景下教师与教研员的共同角色

每次重大教育改革来临之际,教师培训都会如火如荼,教师作为学习者的身份也会被立刻唤醒。但是,教师作为研究者的身份却总是被有意无意地遗忘,真正具有这种身份认同的教师并不多。然而,新课标颁布后,课程方案修订组的专家明确提出,教师也要像专家一样思考。为什么?难道教师不像专家一样思考就不能贯彻落实新课标吗?答案是肯定的。比如,大观念如何提取、大单元如何建构、跨学科活动如何设计、项目化学习如何实施等,专家并没有给出现成答案,教师必须像专家一样去创生课程、创新教学,这就是研究。如此看来,研究不再专属于专家,教师自己也要像专家一样研究。

如果说成为研究者是教师在面临新课标时不得不唤醒的一个身份,那么,成为学习者则是教研员必须回归的一个身份。称其为“回归”,主要是因为教研员大多是从教师中选拔出来的,他们过去一直都是优秀的学习者,而且他们中大多数人在现在仍然在不懈地学习。只不过,从课程改革的制度设计来看,教研员通常被当作一线专家,他们要么是培训者,要么是组织培训的管理者,很少被赋予学习者的身份,其学习与发展主要依靠个人的自觉自为和自主学习,且的确存在学习不全面、研究不深入等问题。新课标颁布后,随着大量的新观念、新思想和新做法的涌入,教研员以前的经验未必都能直接迁移过来,这就决定了他们必须进一步强化学习者的身份。

由此可见,要落实新课标,教师和教研员各自的身份都需要发生变化。教师和教研员都要成为研究型学习者,这是他们应该具有的共同角色。这就意味着,教研员要从“不需学习的专家”转变为“不断学习的研究者”,成为融入教师学习共同体的课程研究者,教师则要从“不敢研究的实践者”转变为“不断研究的学习者”,成为像专家一样思考的课程创生者。只有当教师和教研员打破了传统的身份界限,才能真正走向协同发展的关系,共同攻克教育改革中的重点难点问题。

贯通学习:教师与教研员协同发展的应有选择

与之相应,教师和教研员的学习应该是贯通学习。所谓“贯通学习”,是指作为研究型学习的中小学教师和教研员,要打通彼此的学习,以共同攻克课程改革之难题为目标,通过各类日常性、研究性和合作性的学习活动实现协同发展。

从课程推进的角度来讲,贯通学习本质上是一个边学边用的“用中学”的过程,它有助于破除课程推进过程中传统的“推用两分法”。长期以来,在推进的过程中,教研员负责推广,教师负责使用,新课标被当作商品一样传递。教研员只是打开了商品的包裹,并做了初步了解,却没有真正使用它(因为他们没有课堂),教师接受了商品,虽然不得不使用,但往往不会物尽其用,更不会创造性地使用。就像使用机器就很难看懂说明书一样,教研员不跟教师一起在课堂中使用新课标,就无法真正理解和有效推广新课标,同样,教师如果只是使用新课标,却不去琢磨相关要求,也很难真正领会和有效实施新课标。因此,新课标的推进,必须是教研员和教师一起使用新课标的过程,教研员和教师通过共同备课、听课评课、主题研讨、教材研究等活动边学边学,不存在独立的“推”和“用”的过程,只有“推”和“用”合一的“用中学”的过程。

相对于教研员和教师过去的互动模式,贯通学习应体现如下特征。一是日常性。教研员和教师的学习要从运动式走向日常化。运动式学习主要体现在“推广”阶段,教研员会组织各种新课标培训,或者自己对教师进行培训,但持续时间往往不长。贯通学习与之不同,它强调学习的日常性,主张教师和教研员要在教育教学实践中以学校课堂为场域展开研究性学习。培训只有以这种日常性学习为中介,才能真正为教学变革助力。二是研究性。教研员的加入,有助于提升教师研究性学习的勇气,教师的参与使研究能在实践反馈中前进。当然,这种研究的主要目的不是以论文、著作等形式产出理论成果,而是为了解决

新课标背景下教师与教研员应协作创新

毛齐明

教育实践中的现实问题。但是,这种研究也不能只是停留于传统形式的备课和评课,还必须深入研究教学行为背后的方法论。三是合作性。教研员和教师的互动是具有共同愿景的合作性学习活动,两者要围绕新课标所出现的新问题,一起去解决。由于两者的身份不同,视角也会有所不同,这也正是其合作的意义之所在,两者正是在这种“视界融合”的过程中实现协同发展。

机制创新:教师与教研员贯通学习的实践诉求

教师和教研员的贯通学习最终是要促进教师队伍的整体提升。这就需要从各个方面进行体制机制的变革。

一是提升造血机制。当前,教师的学习方式比较多,包括各类培训及大中小学合作研究等,但有时效果不太理想,难以推动教师队伍的持续发展。原因在于,这些外来的培训未必能很好地培养本地的培训者。因此,教师整体队伍的发展,需要形成本地的“造血机制”,即形成自己的培训队伍。在教师贯通学习的组织方式上,需要选拔骨干教师和教研员组成“种子”队伍。这些“种子”队伍可以通过参加培训或与大学研究者合作等方式,促进自身的连续性成长。非常重要的一点,他们可以组成攻关队伍,以共同攻克本地区教育教学中重点难点问题为目标,开发可供其他教师借鉴的操作模式、实施策略、教学案例等。当他们能够变成实践变革的“领头羊”时,他们的研究能够转化为可视化的、可操作的教学指南,整个教师队伍就有了自我造血机制和持续变革的力量。

二是建立扩散机制。骨干教师和教研员的研究性学习的成果,一方面会凝聚在骨干教师身上,以榜样的身份出现在教师队伍之中;另一方面也会转化为可供操作的指南。这些成果要发挥出应有的辐射作用,就需要建立相应的扩散机制。各地区要形成一种梯队组织,即以骨干教师和教研员组成的“种子”队伍为第一梯队,再让他们每人从自己的学校挑选部分青年骨干及教研组长等作为第二梯队,最后由第二梯队的教师各挑选若干名教师作为自己影响的对象,从而形成第三梯队。这样,就能建立一个以“种子”队伍为龙头的涵盖区域内各个学校的辐射网络,促进成果的有效共享。

三是优化激励机制。贯通学习是区域层面的学习,涉及各个学校及教育部门的教研室,其持续进行有赖于一定的激励机制。首先,贯通学习需要对教师梯队进行区域评价。长期以来,对于教研员的评价在教育部门,对于教师的评价在学校,因此,要促进贯通学习,就需要从区域层面对他们进行整体性评价。其次,必须进行捆绑性评价,即把参与其中的学习者都当作一个整体来评价,以避免边缘化、搭便车等现象的出现。最后,必须重视针对创新的评价。贯通学习应该指向的是素养提升,它可以一定程度地体现在考试成绩上,但并不全然这样,因此有必要建立相应的评价机制,鼓励这些研究团队去创新教育教学实践,落实新课标有关素养培育的要求。

(作者系华中师范大学教育学院教授、教师教育研究所所长。本文系国家社会科学基金十三五规划2019年度教育学一般课题“基于现代师徒学习范式的名师工作室运行机制研究”[BHA190122]的成果之一)



视觉中国 供图