

论卓越教师培训课程的构建

朱旭东¹, 廖伟¹, 靳伟², 刘森¹

(1. 教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875;
2. 北京教育学院 基础教育人才研究院, 北京 100120)

摘要:教育部于2018年启动首届“国培计划”中小学名师领航工程,着力培养造就一批具有鲜明教育思想和教学模式、能够引领我国基础教育改革发展的卓越教师。笔者在综合分析国内外教师专业发展相关研究、我国国家治理制度特征以及“名师领航工程”北京师范大学培养基地实践经验的基础上,构建出包含六大核心要素的卓越教师培训课程,包括服务国家教师队伍建设整体战略的课程目的;弥合骨干教师与卓越教师间专业素养差的课程目标;以教育信念、教学模式与理论、教师领导力为主题的课程内容;循环开展理论学习、案例分析、实践体验、反思提升的课程教学方式;高校内外、线上线下相结合的课程实施场域;聚焦学员教师反应、认知、行为与结果变化的课程效果评价。该课程框架为进一步实施“名师领航工程”和各级各类卓越教师培训实践提供参考,并有助于深化与发展我国本土性教师培训理论。

关键词:教师队伍建设;卓越教师;培训课程;教师专业发展

中图分类号:G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2021)08-0023-09

DOI:10.19877/j.cnki.kc.jc.jf.2021.08.005

一、问题提出

《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(以下简称《意见》)提出我国教师队伍建设的新愿景,即“到2035年,教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升,培养造就数以百万计的骨干教师、数以十

万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师。”^[1]与此同时,教育部于2018年启动并开始实施首届“国培计划”中小学名师领航工程(以下简称“名师领航工程”),着力培养造就一批具有鲜明教育思想和教学模式、能够引领我国基础教育改革发展的卓越教师。^[2]我国传统教研制度及近年来出台的一揽子教师培训^①支持性政策能够帮助

基金项目:本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国教育质量的基本理论研究”(19JJD880002)。

作者简介:朱旭东,教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心主任、教授;廖伟,教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心讲师;靳伟,北京教育学院基础教育人才研究院助理研究员;刘森,教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心研究助理。

^①国内外研究与政策话语中有将“教师培训”(teacher training)更多地表述为“教师专业发展”(teacher professional development)或“教师学习”(teacher learning)的趋势,因为后两个概念更强调教师作为学习者的主动性。笔者认同教师应是主动学习者的理念,但考虑到“教师培训”(teacher training)仍是我国一线教育工作者常用的、主流的话语,笔者沿用“教师培训”来指代在职教师的专业学习与发展活动。

大部分新手教师顺利发展成为骨干教师（常被称作“成熟教师”），而教育家型教师数量少、象征意味强，难以在短时间内通过教师培训项目养成。因此，如何促进教师队伍中的骨干教师发展成为卓越教师则成为当前提升我国教师队伍整体质量的重要突破口，开发以培养卓越教师为目标的培训课程是对这一关键突破口的探索。相关研究已对卓越教师的内涵与特征，以及职前培养在卓越教师养成中的作用进行了分析，^[3-5]但有关在职培训课程如何促进卓越教师养成的研究仍非常有限。

基于已有研究和政策^①，本研究将卓越教师界定为树立起培养全人和服务国家的教育信念，形成了独特的本土教学模式与理论，并具备一定教师领导力的专业人员。卓越教师养成是一个不确定、漫长甚至终身的过程，仅仅依靠职前教师培养难以达成，需要个体教师追求卓越的内在动机和具体行动以及一系列外部条件作为支撑。教师培训课程作为推动在职教师持续学习与进步的重要手段，理论上可以成为培养卓越教师的重要抓手之一。本研究以培训课程为支点，以航行隐喻为视角，在综合分析国内外教师专业学习与发展相关研究、我国国家治理制度逻辑与特点以及名师领航工程北京师范大学培养基地实践经验的基础上，构建起包含六大核心要素的卓越教师培训课程框架，并对该课程框架背后的学理逻辑进行论述。

二、卓越教师培训课程框架

现代课程理论之父约翰·富兰克林·博比特将课程解释为学习者为了提升自身能力而“必须完成和经历的一系列事情”，这一解释将课程的内涵拓展为一个动态持续的教育过程。^[9]由于教育过程的情境性、不确定性和复杂性，不少学者将其比喻为具有类似特征的海上航行。^{[10][11]}依据一般性课程原理，一项课程至少包含目的、目标、内容、形式、场域和评价六大核心要素。^{[12][13]}以航行隐喻来理解课程核心要素，课程目的就像航行的“彼岸”，它是航行的最终归宿，为航行提供方向并赋予其核心价值与意义；课程

目标像“航标”，它是航行过程中的具体目标，是测量实际航行距离的重要标的；课程内容像“航行工具”，如灯塔、引擎、信号器等，它们是航行得以发生的物质和内容基础；课程教学方式像“航行活动”，它们让灯塔发光、让引擎发动、让信号器收发信号，推动着船身不断向前；课程实施场域像“航行条件”，它是航行发生的现实情境，影响着航行的过程与结果；课程效果评价像测量“实际航距”，它是掌握航船是否在不断靠近彼岸的重要手段。

作为课程中的一类，卓越教师培训课程同样应包含目的、目标、内容、形式、场域和评价六大构成要素的内涵、学理依据及其在当前我国卓越教师培训实践中的可能样态。

（一）服务国家教师队伍建设整体战略的课程目的

在确定课程目的的过程中，培训课程设计者需要深入理解国家教师队伍建设的制度逻辑，准确把握特定时国家教师队伍建设的阶段性特征，充分认识卓越教师在国家教师队伍建设整体战略中应该且能够发挥的作用。唯有如此，课程开发者才能将服务国家教师队伍建设的整体性战略设定为卓越教师培训课程所指向的最终“彼岸”，为课程注入超越技术理性的国家精神与历史使命。

强调卓越教师培训课程应以服务国家教师队伍建设整体性战略为目的，是由仍以民族国家为底层运行逻辑的国际现实与我国教育治理的举国体制属性共同决定的。纵观各国历史不难发现，构建以民族国家为基本单位的治理体系是一个国家改革与发展的核心任务之一，而教师作为国家教育在一线实践中的“代理人”，在建构民族国家的过程中发挥着至关重要的作用。^{[14][15]}此外，我国经过长期摸索，形成了具有中国特色的举国治理体制。该体制具有权力集中性、结构科层性、发展规划性等主要特征。^[16]新中国成立七十多年来，尤其是改革开放四十年余年来的改革实践表明，举国治理体制符合我国治理对象体量

^① 已有研究和政策通常会从信念（品性/伦理/师德）、知识和能力三个维度来界定教师专业发展的状态和程度。以此为分析框架，从骨干教师发展为卓越教师再到教育家型教师，体现了在信念上不断朝着整全育人和服务国家的方向发展，在知识上朝着主动学习和创造知识的方向发展，在能力上从自主能力发展朝着领导力的方向发展。^[6-8]

大、基础薄、地区差异大等具体国情，从而有效促进了我国国力的大幅提升。卓越教师培训课程作为我国国家治理在教师队伍建设中的具体实践，只有在设计课程时充分考虑我国举国治理体制的特征，即将课程目的与国家教师队伍建设整体性战略紧密联系，依托国家治理的科层式结构，针对当前教师队伍建设的阶段性特征开发课程，才更可能有效促使我国教师队伍的进一步发展，进而促使国家的进一步发展。

结合当前我国教师队伍建设的阶段性特征，卓越教师培训课程应服务当前我国所采用的“‘梯队式’教师队伍建设”战略。目前我国已建成一支 1700 余万人的教师队伍。^[17]这一全世界规模最大的教师队伍已基本满足我国各级各类学校对于教师数量的需求。然而，日趋复杂的时代特征与国际环境以及国家发展的内生需求对教师质量提出了更高要求，如何系统提升教师队伍整体质量成为当前我国教师队伍建设的主要任务。基于这一背景，我国提出了“培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”的教师队伍建设整体性战略。^[18]该战略体现了我国提升教师队伍整体质量的“梯队式”治理策略，主张为不同专业发展层次的教师提供有针对性的支持，并引导专业发展层次高的教师为专业发展层次相对较低的教师提供示范、引领与帮扶。由于卓越教师专业性较强，能够切实辐射带动其他教师的专业成长，且其可培养性相对于教育家型教师而言更高。

（二）弥合骨干教师与卓越教师间专业素养差的课程目标

课程目的为开发教师培训课程提供方向性引领，但不能为其提供具体实践指导。就像航海一样，在确保航行方向与“彼岸”一致的前提下，舵手还需要通过规划和确定的“航程”来引导航船一步步靠近“彼岸”。卓越教师培训课程需要以弥合骨干教师与卓越教师之间的专业素养差作为课程目标。专业素养差是指处于专业发展不同层次的教师在信念、知识和技能等专业素养主要维度上存在的差异。相应地，教师专业发展可理解为教师通过学习不断跨越不同层次之间的专业素养差来实现提升的过程。卓越教师培训课程面向的对象是骨干教师，拟达成的培养结果是卓越

教师，两者之间的专业素养差则是卓越教师培训课程应走完的“航程”、应实现的目标。

以专业素养差为依据来设定卓越教师培训课程目标是由教师专业发展的渐进性特征决定的。教学作为一项高度依赖学生配合与情境因素的专业工作，要求教师通过持续甚至终身的学习来提升其专业发展水平。^[19]此外，由于教师的核心专业素养，如对于教育教学信念的持续发展、对于相关专业知识的精准掌握、对于教学策略与方法的娴熟运用等，都需要经历由模糊到清晰、由单一到多元、由薄弱到强劲的渐进过程。^[20]

以专业素养差为依据所设定的卓越教师培训课程目标可以包括提升教育信念、构建教学模式与理论、形成教师领导力等。国内外主要的教师专业标准均将教师专业素养拆分为专业特质（professional dispositions）、专业知识（professional knowledge）、专业能力（professional competence）三大维度。与我国 2012 年所颁布的概述性的教师专业标准不同，若干发达国家（如美国、英国、澳大利亚、新加坡）已经形成了较为成熟的分层式教师专业标准。分析对比国际上主要的分层式标准后不难发现，与骨干教师内涵相似的成熟教师（proficient teachers）或成就型教师（accomplished teachers）与卓越教师（distinguished/excellent teachers）在专业特质、专业知识、专业能力等方面均存在差距。^[21-23]首先，在专业特质方面，卓越教师具有更加高远的教育教学信念，展示更加坚定的促进所有学生全面发展以及促进社会整体发展的专业信念。其次，在专业知识方面，卓越教师不再是专业知识的被动接受者，而是具备基于其丰富且成功的实践经验构建起本土性教学模式与理论的能力，并能以此拓展教育教学领域知识边界的知识创造者。最后，在专业能力方面，卓越教师不再满足于课堂层面的成功与高效，而是能够基于自己更加坚定的教育教学信念和本土性教学模式与理论形成一定的专业领导能力，以教师教育者、学校管理者、教育改革示范引领者等多种角色在超越课堂的多个层面发挥其专业影响力。^[24]

（三）以教育信念、教学模式与理论、教师领导力为主题的课程内容

课程内容像是“航行工具”，如灯塔、引擎、

信号器等，它们是航行得以发生的物质和内容基础。由上述骨干教师与卓越教师间的专业素养差可见，卓越教师培训课程内容应包含教育信念、教学模式与理论、教师领导力三个相互关联的部分。教育信念是教师持有的有关教育活动中重要关系的一系列假设。教育信念是教师凝练教学模式与理论的个人教育哲学基础，是发挥教师领导力的心理与专业基础。^[25]教学模式与理论是教师教学实践的概念化、模型化和理论化表征。^[26]教学模式与理论既是卓越教师落实教育信念的抓手，又是卓越教师发挥教师领导力的基础。教师领导力是为教师个体发展、学校或教师组织改进与变革提供支持的能力^[27]，它以坚定的教育信念为动力，以扎根于日常教育教学实践的模式与理论为基础。

构建出上述课程内容的学理依据是卓越教师的理想型画像研究和教师专业发展阶段理论。一方面，已有研究认为，学者对理想型卓越教师的画像包括树立培养全人和服务国家的教育信念，形成独特的本土教学模式与理论，具有多层次和多类型的教师领导力等。这三个构成要素是设置卓越教师培训课程内容的直接依据。^①另一方面，专业发展阶段理论的研究为本研究提供了参考。朱旭东提出教师专业发展的三大核心机制分别是“经验+反思”“数据+证据”“概念+理论”^[32]，从中可看出在教师专业发展高级阶段需要将重点放在理论品质提升上，即教师要学会从日常实践中提炼出本土性教学模式与理论。钟祖荣、张莉娜调查了194名骨干教师，根据教师素质、能力表现并结合教龄将教师的专业发展阶段分为初步适应期（工作的第1年）、适应和熟练期（工作的第3—5年）、探索和定期期（工作第10年左右）、教学成熟期（工作第15年左右）、专家期（工作第20年左右）。处于专家期教师的核心特征包括能深刻理解学科本质和思想方法，并能开展教育研究和实验，能总结和反思自己的教学等。^[33]

结合卓越教师的内涵，卓越教师培训课程内容可以相应地包含教育信念课程、教学实践模式与理论课程以及教师领导力课程等。教育信念课

程旨在提升学员教师培养全人和服务国家的意识。树立培养全人的教育信念体现在三个方面，包括看见全人的育人信念、具有国际视野的育人信念和面向未来的育人信念。树立服务国家的职业信念，包括保障国家发展质量的职业信念、促进国家发展公平性的职业信念以及推动国家发展创新性的职业信念。教学模式与理论课程旨在提升学员教师审视教学实践、凝练教学模式与理论、创生教学模式与理论的能力。形成独特的本土教学模式与理论则包括审视教学实践、凝练教学模式与理论和创生教学模式与理论三部分。^{[34][35]}其中审视教学实践包括审视学科育人方式，跨学科育人方式，课程开发、设计、实施、评价与环境创设，在此基础上，形成教学实践模式与理论的概念池；再通过构建、表征和论证凝练出本土化的教学实践模式与理论；最终，将凝练的教学模式与理论放在学术脉络中加以考察，创生出本土教学实践模式与理论。教师领导力课程旨在帮助学员教师形成一定的专业领导力。按其影响范围划分，教师领导力可以包括教学领导力、组织领导力和泛领导力三个层次。^[36]教学领导力的基础是教师学习，主要体现为卓越教师在课堂教学和课例研究等日常教学活动中发挥的教师领导力。组织领导力的基础是组织学习，主要体现为教师在学校层面建立专业学习共同体等所发挥的教师领导力。泛领导力的基础是政策学习，主要体现为教师在超越学校的层面，通过建立区域性名师工作室、开展跨区域帮扶以及发表专业文章或著作等方式所发挥的教师领导力。

（四）循环开展理论学习、案例分析、实践体验、反思提升的课程教学方式

课程教学方式像是“航行活动”，它让灯塔发光、让引擎发动、让信号器收发信号，推动着航船不断向前。卓越教师培训课程可以通过循环开展理论学习、案例分析、实践体验、反思提升的方式来组织课程教学活动。理论学习是指理解理论的核心概念、理论背景以及理论使用条件。案例分析是指发现现实案例中的矛盾性以及理论与实践间的张力，做到理论与实践的对话与融合。实践体验是指结合理论并参考案例，制订、

① 有关理想型卓越教师的画像研究可以参考有些学者的已有研究成果。^[28-31]

落实并调整实践方案。反思提升是指复盘理论学习、案例分析和实践体验全过程，深化学员教师的学习并将其转化成实践改进行动。

以理论学习、案例分析、实践体验与反思提升四步教学环作为卓越教师培训课程的教学方式，符合教师专业发展规律和成人学习规律。首先，朱旭东提出成熟型教师可以、需要且能够通过“概念+理论”的形式对教学经验形成学理性的理解与解释，或是从教学经验中凝练出本土性概念或理论。卓越教师培训课程需要包含理论学习，它是卓越教师区别于骨干教师的核心特征。^{[35][38]}其次，相关学者，如科瑟根（Fred Korthagen）等，提出教师学习的核心机制是开展核心反思，强调教师在反思与行动中持续寻求核心品质、使命、身份、信念、能力、行为、环境等方面的一致性，促进教师成为理论和实践的融合者。^[37]为此，卓越教师培训课程不仅要重视理论学习，也应重视案例分析、实践体验和反思提升，并在此基础上实现理论与实践的融合。此外，成人学习需要以形成认知冲突、解决实践问题为前提。^[38]骨干教师已具备丰富的实践经验，如果在培训课程中仅仅要求他们针对具体情境开展实践与反思，很容易让他们陷入自己固有的实践思维和工作逻辑中。因此从理论出发，既能为学员教师带来有益的认知冲突，又能确保其专业学习始终与实践贴合。^[39]

具体而言，理论学习是卓越教师培训课程教学环中的第一步，理论学习的对象应涉及教育信念、教学模式与理论和教师领导力相关的经典性、前沿性理论。案例分析是教学环的第二步，其涉及的案例主要包括两大类：其一，学员教师自身的案例，学员教师可以基于这一类案例对理论进行关乎自我的对照分析；其二，国内外卓越教师的案例，学员教师能够以此为参照，理解相关教育理论与理想是如何体现在案例教师身上的，并开始构想自己的理想身份和实现路径。实践体验是教学环中的第三步，同样呈现出两种基本形态：其一，学员教师结合理论学习和案例分析，在“纸上”设计、开发并论证改进某个教育教学具体问题的行动方案；其二，学员教师可以在自身所处的真实教育场域中改进教育教学实践，将理论学习和案例分析中所学的内容综合运

用到实践改进中。反思提升是教学环的最后一步，可以体现为三种形式：其一，就某个主题进行反思，如在审视教学实践模块，学员教师可以对学科育人方式、跨学科育人方式、课程开发、课程设计、课程实施和课程评价开展学习，通过反思加深学员教师对这些学习内容的掌握程度；其二，就某个主题之间的关系开展反思，如理论、案例和实践之间的一致性程度如何，做到理论和实践的统一；其三，反思未来改进提升的重点，明确未来学习与发展的方向。需要说明的是，在实践中组织卓越教师培训课程活动并不会也不应该按照教学环中四个核心步骤线性排列，而应视具体情境交错进行、多轮循环、螺旋式上升，不断促进理论与实践的对话与有机融合。

（五）高校内外、线上线下相结合的课程实施场域

实施场域是“航行条件”，它是航行得以发生的现实情境，影响着航行的过程与结果。卓越教师培训课程的实施场域既需要实现高校内外结合，也需要实现线上线下结合。通过打通高校内外、连通线上线下平台，能够为实施课程和开展学习活动提供多样化的情境，丰富学员教师的学习体验，从而增强学习效果。一方面，高校内外结合是指将课程实施置于高校内和高校外两类场域，充分发挥其各自优势以更好地促进课程目标的实现。其中，高校内场域是指传统上作为承担教师培训课程开发与实施主体的高等学校；高校外场域是指中小学校和相关教育与社会机构。另一方面，线上线下结合是指利用网络平台的优势突破时间与空间的限制开展课程活动，同时发挥线下场域在场性、真实性、互动性强等特点开展面对面的课程活动。

以高校内外、线上线下相结合为课程实施场域是由教师学习的实践性特点和在线教育的优势决定的。一方面，形成高校内外相结合的课程实施场域与教师学习的实践性特征密不可分。作为成人学习中的一类，教师专业学习具有显著的实践性特征。^[40]教师需要以实践中的“真问题”为导向，扎根于真实的教育教学情境开展探究性学习。这从客观上要求打破代表理论一端的“高校内”与代表实践一端的“高校外”之间的屏障，让卓越教师培训课程中的学员教师不停穿梭于大

学与中小学校之间、自我与其他同侪所在的中小学校之间、学校与区域/社会场域之间开展学习,帮助学员教师实现大学理论与中小学校实践的结合、个人实践智慧在不同学校情境之间的迁移、学校教育与社会现实的对接。^[41]另一方面,形成线上线下相结合的课程实施场域能更有效率地实现卓越教师培训课程目标。线下开展卓越教师培训课程活动具有不可取代的在场性优势,但它更耗时耗力,这是造成现有教师培训实践中学员教师工学矛盾突出的重要原因之一。^[42]近年来,尤其是在全球性新冠肺炎疫情的“新常态”之下,在线教育得到了大力发展,它具有超越时空、弹性灵活、形式与资源丰富多样等特点。在实施卓越教师培训课程中充分利用在线教育的优势,能有助于解决线下培训因时空限制造成的若干问题,为学员教师创造新的学习时空与机会,实现弹性化、个性化的学习安排。

在实践中依据高校内外、线上线下相结合的原则实施卓越教师培训课程的可能样态如下。一方面,课程实施场域需实现高校内外相结合。首先,应继续将高校作为学员教师学习的重要场域之一,充分发挥高校教师教育资源丰富的优势,帮助学员教师系统地学习和理解教育信念、教学模式与理论、教师领导力等方面的理论知识。在此基础上,应将中小学校、教育与社会相关机构作为实施卓越教师培训课程的另一重要场域,促进学员教师将在高校场域中所学的理论知识在实践中综合运用于自身教育信念的树立、教学模式与理论的创生和教师领导力的养成。高校外场域主要以三种形态存在:一是中小学校,这是学员教师及其同侪开展教育教学实践的主要阵地,它可以为学员教师树立教育信念、凝练教学模式与理论和提升领导力提供鲜活的实践经验;二是教研机构,此类机构专门针对教育教学实践开展研究,能够促进学员教师以研究为路径厘清自身教育教学特点,并形成独特的教育思想引领同侪发展;三是社会中的教育性机构,如具有教师教育意义的历史、社会、政治、文化遗迹,具有创新性的校外教育机构、社会组织、单位企业等,这

类组织和机构能够为学员教师提供新的学习场域,引导他们跳脱出传统学校教育,从更宏观性、历史性、前瞻性的视角来重新审视自身教育教学实践,为实现教育教学创新提供新思路。另一方面,卓越教师培训课程实施场域的选择应实现线上线下的结合。一是充分发挥线下实践场域的优势,引导学员教师以多种感官、多样互动形式了解、理解与深化所学知识。二是借助网络平台,整合多样化优质教师教育资源,为学员教师的持续成长提供专业支持,超越时间和空间限制,解决工学矛盾,提升学员教师专业发展方式与过程的灵活性。

(六) 聚焦学员教师反应、认知、行为与结果变化的课程效果评价

课程效果评价像测量“实际航距”,是掌握航船是否在不断靠近彼岸的重要手段,能够衡量卓越教师培训课程目标的具体达成情况。柯氏模型(Kirkpatrick Model)是国内外应用最广泛的培训效果评估模型之一,它包含对培训参与者在反应层、认知层^①、行为层与结果层四个层次上的学习效果评估。以柯氏模型为框架,卓越教师培训课程效果评价也可分为反应层评价、认知层评价、行为层评价和结果层评价。其中,反应层评价衡量学员教师对课程和自己学习效果的满意度;认知层评价衡量学员教师对课程内容的理解与掌握程度;行为层评价衡量在课程影响下学员教师教育教学行为的变化;结果层评价关注的是学员教师返回自己的教育教学场域中运用所学开展相关实践所产生的效果,这种效果的呈现具有延时性、衡量难度高,但如果条件允许,可以采用长期跟踪的方式收集多样化、长期性的数据实现对培训课程结果层的评价。

柯氏模型的若干特点与优势使其能够被用于评价卓越教师培训课程的效果。首先,柯氏模型实操性强,它为开发课程效果评价标准与工具提供了清晰的思路。^[43]其次,柯氏模型层次性强,它包含了学员教师参与培训课程后对学习内容的反应,在学习内容刺激下态度、知识和能力的转

^①“认知层”:在柯氏评估模型中,第二层为“learning level”,直译“学习层”,是指对学习者学习态度转变、专业知识积累、专业技能习得的评估。由此观之,该层次的评估关注在培训活动的影响下,学习者发生对某一事物或现象在认知层面的转变,如态度、知识和技能等,故本研究将该层次表述为“认知层”。

变,在特定态度、知识和能力的影响下开展教育教学的行为变化,以及该行为对学生学习产生的效果等四个方面的评价。^[44]上述四个方面分别指向教师学习由浅入深的主要层次、由内向外产生变化与影响的过程^[45],所以能够较为全面地评价培训课程效果。此外,柯氏模型体现出以学习者为中心的价值取向,主张从学员教师的角度理解培训课程内容与活动、理解学员教师的学习效果,充分体现了学员教师的主体地位。因此,采用柯氏模型来评价卓越教师培训课程效果具有可行性、全面性和以学员教师为中心等优势。

基于柯氏模型,可以在实践中运用如下策略来评价卓越教师培训课程效果。首先,反应层评价可采用问卷调查法和访谈法收集评价数据,在教育信念、教学模式与理论、教师领导力三大主题课程结束后,分别对学员教师进行问卷调查和访谈,以此分析其对课程及自身学习效果的满意程度。其次,认知层评价可采用实物收集法和观察法收集相关数据资料,通过分析学员教师在学习过程中的口头表达以及反思性写作作品,评价学员教师对教育信念、教学模式与理论、教师领导力基础知识和能力的掌握程度。再次,行为层评价可采用观察法和实物收集法获取相关数据,在学习过程中引导学员教师以教学视频、教学日志、教学改进报告等多种方式记录学员教师的教育教学行为改变,通过综合分析多样化数据形成对学员教师行为层变化的评价。最后,结果层评价可采用观察法、访谈法、问卷法和测量法等多种方式收集多个横截面的追踪性数据,通过横向或纵向对比分析、相关性统计分析、质性分析等多种方法对学员教师在学生、课堂、学校及更大范围内所产生的影响效果形成判断,从而实现对卓越教师培训课程结果层的评价。

三、启示

本研究提出的卓越教师培训课程框架能为我国教师队伍建设的相关政策、理论与实践提供启示。首先,该课程框架为进一步实施“名师领航工程”,早日实现我国新时期“培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”的教师队伍建设目标提供了一条实践路径。一方面,该课程框架聚焦如何

培养卓越教师这一教师队伍中的关键少数,阐明了为何需要以及如何能够以培训课程路径促进骨干教师进一步发展成为卓越教师;另一方面,本研究建构该课程框架的思路也可以为国家出台分层次、分类型、分阶段的教师专业发展政策提供参考,提升国家在教师队伍建设中的专业化、精细化治理能力。

其次,本研究提出的卓越教师培训课程框架有助于推动我国本土性教师专业发展理论的发展。国内外已有相关理论将教师专业发展视为一个超越具体国家情境的“科学”问题,或是以基于西方国家情境所提出的教师专业发展理论为主。然而,作为一国之内建设教师队伍的重要内容与手段,教师培训实践受到国家治理整体目标、结构与特征的深刻影响。本研究以我国国家治理制度的权力集中性、结构科层性、发展规划性等特征为考量,将培养卓越教师理解为我国“梯队式”教师队伍治理模式中的重要一环,并基于此理解提出了中国情境下的卓越教师培训课程框架,该框架可以为后续研究进一步凝练中国特色的教师培训模式与理论提供参考。

最后,本研究提出的卓越教师培训课程框架可以为以骨干教师为主要对象的培训项目开发提供行动策略上的参考。项目开发者可以在综合考虑学员教师学习需求与项目实施具体情境的基础上,依据该课程框架及其所包含的核心六要素逐步开发出卓越教师教培训课程的具体内容。本研究在提出该课程框架过程中为兼顾教师专业发展规律的普遍性与国情特殊性方面所做的努力,可以为教师培训工作者设计针对不同教师群体的培训项目以及如何实施、评价和持续改进教师培训项目提供借鉴。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2020-02-20) [2020-05-14]. http://www.moe.edu.cn/s78/A10/A10_zcwj/201801/t20180131_326148.html.
- [2] 中华人民共和国教育部.“国培计划”中小学名师名校长领航工程启动[EB/OL]. (2018-05-15) [2021-02-08]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201805/t20180515_335993.html.
- [3] 柳海民,谢桂新.质量工程框架下的卓越教师培养

- 与课程设计 [J]. 课程·教材·教法, 2011 (11): 96-101.
- [4] 黄露, 刘建银. 中小学卓越教师专业特征及成长途径研究——基于 37 位中小学卓越教师传记的内容分析 [J]. 中国教育学刊, 2014 (3): 99-104.
- [5] 周春良. 卓越教师的个性特征与成长机制研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2014.
- [6] 钟祖荣, 张莉娜. 教师专业发展阶段的调查研究及其对职后教师教育的启示 [J]. 教师教育研究, 2012 (6): 20-25.
- [7] 王颖华. 卓越教师专业标准的国际比较及其启示 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2014 (4): 92-99.
- [8] 中华人民共和国教育部教师工作司. 教师教育课程标准 (试行) 解读 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 131.
- [9] 博比特 J. 课程 [M]. 刘幸, 译. 北京: 教育科学出版社, 2018: 34.
- [10] 比斯塔 G. 教育的美丽风险 [M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 10.
- [11] Fabri P. Lessons Learned at Sea—Ocean Sailing as a Metaphor for Surgical Training [J]. The American Journal of Surgery (S0002-9610), 2003, 186 (2): 249-252.
- [12] 钟启泉. 现代课程论 (新版) [M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 266.
- [13] Sockett H. Curriculum Aims and Objectives; Taking a Means to an End [J]. Journal of Philosophy of Education (S1467-9752), 1972 (1): 30-61.
- [14] Fägerlind I, Saha L J. Education and National Development: A Comparative Perspective [M]. New York: Pergamon, 1983: 118.
- [15] 刘云杉. 从启蒙者到专业人: 中国现代化历程中教师角色演变 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006: 167-179.
- [16] 周雪光. 中国国家治理的制度逻辑: 一个组织学视角 [M]. 北京: 三联书店, 2017: 419-431.
- [17] 中华人民共和国教育部. 2019 年全国教育事业发展统计公报 [EB/OL]. (2020-05-20) [2020-05-24]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202005/t20200520_456751.html.
- [18] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师计划 2.0 的意见 [EB/OL]. (2018-09-30) [2020-05-24]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html.
- [19] Cohen D. Teaching and Its Predicaments [M]. Cambridge: Harvard University Press, 2011: 189-205.
- [20] 肖正德, 张素琪. 近年来国内教师学习研究: 盘点与梳理 [J]. 全球教育展望, 2011 (7): 54-59.
- [21] Council of Chief State School Officers (CCSSO). In-TASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0 [S]. Washington, D. C.: CSSO, 2013.
- [22] Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Australian Professional Standards for Teachers [S]. Carlton South: AITSL, 2011.
- [23] United Kingdom Department of Education (UKDE). Teachers' Standards [S]. London: UKDE, 2011.
- [24] 靳伟, 廖伟. 论教育家型教师的内涵与成长路径 [J]. 教师教育研究, 2019 (4): 53-59.
- [25] Pajares F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct [J]. Review of Educational Research (S0034-6543), 1992 (3): 307-332.
- [26] 布鲁斯·乔伊斯, 等. 教学模式 (第 8 版) [M]. 兰英, 等, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2014.
- [27] Harris A, Lambert L. Building Leadership Capacity for School [M]. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- [28] 黄露, 刘建银. 中小学卓越教师专业特征及成长途径研究——基于 37 位中小学卓越教师传记的内容分析 [J]. 中国教育学刊, 2014 (3): 99-104.
- [29] 周春良. 卓越教师的个性特征与成长机制研究 [D]. 华东师范大学, 2014.
- [30] 王志广. 谈卓越教师评价指标体系的构建 [J]. 教育理论与实践, 2013 (32): 28-31.
- [31] 李琼, 吴丹丹, 李艳玲. 中小学卓越教师的关键特征: 一项判别分析的发现 [J]. 教育学报, 2012 (4): 89-95.
- [32] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构 [J]. 教育研究, 2014 (6): 81-90.
- [33] 钟祖荣, 张莉娜. 教师专业发展阶段的调查研究及其对职后教师教育的启示 [J]. 教师教育研究, 2012 (6): 20-25.
- [34] Ball D L, Forzani F M. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education [J]. Journal of Teacher Education (S0022-4871), 2009 (5): 497-511.
- [35] 叶澜. 变革中生成: 叶澜教育报告集 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2019.
- [36] Levenson M R. Pathways to Teacher Leadership: Emerging Models, Changing Roles [M]. Cambridge,

- Massachusetts: Harvard Education Press, 2014.
- [37] Korthagen F. Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0 [J]. *Teachers & Teaching* (S1354-0602), 2017 (4): 387-405.
- [38] 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.
- [39] Korthagen F. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education [J]. *Teaching and Teacher Education* (S0742-051X), 2004, 20: 77-97.
- [40] 约瑟夫·A. 雷林. 实践性学习: 学习型组织的实现途径 [M]. 贺广勋, 等, 译. 北京: 电子工业出版社, 2002: 5.
- [41] Knowles M S, Holton III E F, Swanson R A. *The Adult Learner* (6th ed); The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development [M]. California: Elsevier, 2005: 188.
- [42] 张敏霞, 王陆, 刘菁, 等. 北京农村教师专业发展模式及存在问题的调查 [J]. *教师教育研究*, 2007 (1): 76-80.
- [43] Bates R. A Critical Analysis of Evaluation Practice: The Kirkpatrick Model and the Principle of Beneficence [J]. *Evaluation and Program Planning* (S0149-7189), 2004, 27 (3): 341-347.
- [44] Kirkpatrick D L, Kirkpatrick J D. *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed) [M]. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2006: 21-26.
- [45] 蒋立兵, 杨玖, 黄一璜, 等. 成人转化学习的触发条件与过程模型研究 [J]. *教育发展研究*, 2018 (9): 56-63.

(责任编辑: 刘启迪)

On the Construction of Excellent Teacher Training Curriculum

Zhu Xudong¹, Liao Wei¹, Jin Wei², Liu Miao¹

(1. Key Research Institute of Humanities and Social Sciences at Universities of Ministry of Education, Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University, Beijing 100875, China; 2. Institute of Elementary Education Professionals, Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China)

Abstract: In 2018, the Ministry of Education initiated the first round of the “National Training Plan” Excellent Teachers Leading the Voyage Program (ETLV). ETLV is aimed to develop a large number of excellent teachers who possess featured educational theories and pedagogical models and can lead future reform and development of basic education in China. This article proposes a framework for constructing excellent teacher training curriculum. In crystallizing the framework, we took China’s overarching goal of teacher workforce development in the new era as a starting point. We also comprehensively analyzed the relevant research on teacher professional development within and beyond China, the institutional characteristics of China’s governance system, and Beijing Normal University’s practical experiences of enacting the ETLV. The framework outlines six core elements of the excellent teacher training curriculum, including serving the nation’s overarching agenda of teacher workforce development as the curriculum’s purpose; closing the professional competency gap between backbone teachers and excellent teachers as the curriculum’s objective; setting educational belief, teaching model and theory, and teacher leadership as the themes of the curriculum’s contents; cyclically using theoretical learning, case analysis, practical experience, and reflection and improvement as the curriculum’s instructional methods; using higher education institutions and other institutions, online and offline platforms as the spaces for enacting the curriculum; and focusing on participating teachers’ changes in their reaction, cognition, behavior, and impact as the evaluation of the curriculum. The proposed framework can serve as a practical reference to the future implementation of the ETLV and other levels and types of excellent teacher training programs. The framework can also help advance the development of China’s indigenous theories on teacher training.

Key words: teacher workforce development; excellent teachers; training curriculum; teacher professional development