

区域教师专业发展的教科研训一体化推进机制

柳国梁, 刘清昆

(宁波教育学院, 浙江 宁波 315016)

摘要: 统筹教研、教科研、师训、信息技术等教学业务力量多方参与教师专业发展, 应以区域教师发展培训规划为指引、完善的教师培训架构为支撑、科学的培训认知和有效的培训推进机制为抓手。实践中, 以“校本研修、全员培训、名优骨干培训”构成区域教师专业发展支持体系, 以“研究驱动、专家审议、项目实践、成效评价、成果物化”为规范操作流程, 进行系统规划、科学设计并有效实施教师专业发展培训项目。

关键词: 教师培训; 一体化; 机制

中图分类号: G451.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1009-2560(2022)06-0028-05

DOI: 10.13970/j.cnki.nbjyxyxb.2022.06.003

一、问题提出

我国教师的专业发展被高度的制度化, “等级化的职称体系、层级化的荣誉体系和科层化的职务体系”构成个体教师专业发展的外在规定。其中等级化职称体系包括二级教师、一级教师、高级教师、正高级教师等, 与专业进阶成长相关的层级化的荣誉体系包括新秀教师、骨干教师、名师、特级教师、教育家型教师等, 科层化职务体系包括“备课组长、学科组长、教研组长”等科层专业职务和“年级组长、教导主任、副书记、校长、书记”等科层行政职务。在这种制度化的教师专业发展中, 制度既对教师的专业发展起到规约作用, 同时也将教师的专业发展路径和发展轨迹明言化^[1]。在此意义下, 教师的专业发展既受到政府、社区、家长、社会组织等教育持份者对教育、教师要求的影响, 也受到区域教育文化、教育实践场域各因素的影响, 个体教师专业发展的过程就是其适应区域教育微生态、积极开展教育教学变

革、参与区域教育文化建构并形成科学有效实践品质的过程, 体现在他们自我的教育认知、育人能力的渐进式增长和自我身份认同的逐步实现。“个体教师在日常工作中不断地重构问题、在行动中反应、与情景对话、开展实验性探究, 并借助知识的再情景化将那些被他们认同的外在知识及话语改造为符合自我实践场域特质的实践形态”^[2]。也就是说, 教师的专业发展是自我教育实践和外在支持下的专业交往交互作用的结果, 循证实践是教师教育实践的现实趋向, “校本研修、区域教研、教师培训”是教师专业交往的主要途径。然而, 当前教师的自我实践多囿于经验式实践, 还未能到达循证实践的要求, 即一线教师在现实实践中还无法切实做到“围绕实践问题综合专业智慧和已有研究证据并结合实践对象特质确立实践干预方案”^[3]。另外, 各类教师专业交往形式都是通过促使外来信息与自我实践智慧深度交互来促进个体教师的实践行为改进乃至实践信念

收稿日期: 2022-06-20

基金项目: 宁波市第五轮社会科学研究基地项目“区域教师专业发展教科研训一体化机制研究”(JD5-FZ89)

第一作者简介: 柳国梁(1962-), 男, 浙江宁波人, 研究员, 研究方向: 教师教育、高等教育。

更新的。校本研修、区域教研、教师培训等都应以帮助个体教师形成循证实践能力为旨归，并通过不同的交互情境、学习支持策略帮助个体教师基于研究证据和自我实践性认知的基础上改进实践行为。然而，当下这些多样的专业交往方式分由不同的主体发起，即使在区域范围，这些不同的主体在教师发展的理念、项目设计与实施、评价反馈等方面的认知也是有着显著差异的。校本研修作为最贴近教师的学习方式，由教师所在学校发起，他们多将校本研修视作学校教育目标落实的手段，这导致实际的校本研修多关注既定任务的完成或碎片化话题的研讨。区域教研由教研室发起，他们多将教研活动视作推进教育变革、推广区域典型实践经验的手段，教研活动更多关注教育政策、教育经验等外在信息的宣讲，缺乏对这些外在信息如何具化为个体教师实践行为的关注。教师培训由各教师培训机构发起，他们多将教师培训视作教师资质更新认证的条件。各机构发起的培训，虽有教师专业发展标准的指引，但教师培训多以区域教师群体画像为设计逻辑缺乏对个体教师专业进阶发展的持续性系统培训支持。有鉴于此，省内各地在推进教师发展专业实践探索方面呈现两条技术路线：在区县层面以培训、教研、教科、电教等多机构整合来推进，市级以上层面以此多机构协同参与的方式推进。在此背景下，基于区域视角探索教师专业发展的教科研训一体化推进机制具有重要的现实意义和研究价值。

二、区域教师专业发展的教科研训一体化推进机制的逻辑思考

（一）区域教师专业发展的共性认知

在区域范围建立教师专业发展的共性认知，要克服机构（部门）的多元性或参与人士的流动性等客观影响因素，又要思考共性认知的科学有效性和相对稳定性问题。区域实践中，我们将教师培训中心视为统筹教师专业发展服务中心，中心协助教育行政部门，协调教科、教研、电教、各教师培训机构

等，通过“议、立、行、思^[4]”的实践机制协商共议为区域教师的专业发展提供专业服务。中心将区域教师培训专业发展规划的研制与执行视作在多机构（部门）或多方人士形成共性认知的重要媒介，汇集多方认知聚焦教师专业发展，教育行政人士、教科研训人士以及其他教师研究者等以五年为周期，基于国家省市对教师的新要求、国内外教师专业发展的研究认知和实践探索，协商共议区域教师专业发展规划，确定各机构服务区域教师专业发展的指导思想、目标、举措。面向“十四五”教师专业发展，区域范围将服务教师的制度化发展、教师的循证实践能力养成和个性化教育化主张的创生视为共同目标。其中，制度化专业发展是区域教师专业发展的有效路径，循证实践能力的养成是自主专业发展的重要依托，个性化教育主张的创生是个体教师专业发展的终极目标。中心通过规划引领参与教师专业发展各方的实践探索、通过建立“师资库、基地库、课程库”遴选培育制度确保区域教师专业发展支持体系的相对稳定，通过“研究引领、试验探索、项目推广”的实践范式规范区域教师专业发展项目的设计与实施。

（二）区域教师专业发展的支持体系

当前，国家省市发布的各类教育政策、区域推进高质量教育体系建设的现状等，都对一线教师在思想政治素质、师德师风水平和教育教学能力等维度提出了新要求。这就需要一线教师不断借助外在知识精进教学认知、提升教育智慧，但是教师工作场域外习得的关于实践的知识并不能很好地支持他们的教育教学，这些外在认知要转化为教育场域中切实发挥作用的知识还需经历“去情境化—再情境化”的复杂转换机制，只有被教师自我实践验证了的认知才能逐步内化。对于普通教师而言，教育成效的滞后性又导致他们自我确证的教育经验在科学性、有效性上存在很大的不确定性。另外，学校、社会对教师评价标准的宽泛性，又导致教师的教育行为多数

情况只有触碰教育底线时才会呈现清晰要求。这就决定了自发式成长的教师需要经历不同的教育情境、在试错与顿悟中才能获得发展,教师成长的沉没成本过大,系统的专业支持是教师专业发展走向自觉发展的必要条件。对于名优骨干教师而言,他们获得的层级化荣誉是由各级教育行政机构评选认定的,这些荣誉的隐喻是他们有能力借助自我拥有的专业资本引领、帮扶区域其他教师获得专业发展,但这些名优骨干教师获评前缺乏教师领导实践与教育。而领导区域教师专业发展需要他们不断地精熟自我实践技艺和认知、洞悉教师成长规律和教育教学变革趋向,并在“标准指引下的、多方协同的、形式多样的、具有反思实践性特质的活动体系中培育自我的教师领导力”。基于此,区域实践中我们围绕教师的工作日常,引导多方人士、机构为外在信息实现在教师真实工作场域的再情境化搭建学习支架。教师获取教育教学理论、他者经验等途径包括“校本研修、全员培训、名优骨干培训”等。其中,校本研修重在个体教师循证实践素养的培育,是一种日常性的获取外在信息并创生个性认知的学习方式,学习过程遵循“界定问题—寻找证据、明言经验—建构行动方案—教育实践—反思认知—集体审议—生产新证据^[3]”的实践范式。全员培训重在服务于区域教育发展、教师的等级化职称进阶,同时兼具教师资质更新认证功能,“根据教师专业发展标准围绕专业理念与师德、专业知识、专业能力三个维度整合培训内容为‘职业道德与法规、课程内容与教法、学生发展与管理、教学策略与艺术、教学反思与改进’;名优骨干培训重在服务区域教师队伍的骨干力量的培育,通过“建构区域教师领导力发展模型、借助‘外在学习、教师领导实践’两个维度课程”,帮助区域名优骨干教师的精进自我的实践认知、发展自我的教师领导力、催生个性化的教育主张。

(三) 区域教师专业发展的多机构一体化

推进机制

完备的区域教师学习支持体系虽然建构了多机构支持教师学习的轨道,但要想有效运转需要科学的推进机制,教育行政部门可委托区域教师培训中心依托市培训专家库力量审议、指导、共研区域范围教师的专业发展,并基于市培训基地开展教师教育实践。

“校本研修、全员培训、名优骨干培训”三者既互为补充,又可互相转化,其中校本研修中的疑点、难点问题可以订单的方式提交市级培训机构,培训机构基于订单设计实施培训项目,校本研修中的典型经验、典型案例亦可借助市级培训进行成果分享与推广。全员培训由菜单培训、订单培训及特色培训三类培训组成,菜单培训是各培训机构依区域培训需求、各机构研究专长提供的基础性培训课程,订单培训由校本研修转化或各地教育部门依教育发展需求提交,特色培训由名优骨干培训中的研修成果转化而来包括“市级育人智慧展示项目、市级好课研究项目、市级研究成果推广项目”等。名优骨干培训重在培育参训者的教师领导力,催生个性化教育主张。校本研修、全员培训、名优骨干培训无论哪类培训都遵循“研究驱动,专家审议,项目实践,成效评价,成果物化”的设计实施流程,研究驱动指针对培训对象开展的需求研究、问题解决方案研究等,专家审议指专家针对开展相应培训项目机构给出的项目方案的审议,具体包括项目方案中的需求分析、解决思路、课程设计与实施办法、专家团队组成等方面的审议。实践探索指各培训机构依项目方案组织开展培训活动满足并引领参训者培训需求的项目推进,成效评价指对项目方案真实实施情况以及参训者学习成效开展的评估,成果物化包括对培训项目设计、实施模式与机制的总结凝练、项目建构的典型课程资源以及生成性资源。

三、区域教师发展的教科研训一体化推进实践探索——乡村教师专业发展支持计划

下文以区域乡村教师支持计划为载体,

阐述教科研训一体推进机制在乡村教师群体专业发展中的实践探索，本项目包括名师乡村工作驿站项目（乡村基地学校）、名师带徒活动、乡村订单式培训三个维度，其中名师乡村工作驿站项目指向乡村片区学校校本研修的提升，名师带徒活动指向乡村骨干教师教师领导力的培育，乡村订单式培训指向乡村学校全员培训成效的改进。

（一）系统规划先行凝聚区域乡村教师培育共性认知

区域师训中心对上一轮乡村教师支持计划的实施经验进行了系统梳理，并总结凝练了乡村教师的线上培训模式、循证式培训范式、三访三送培训模式等，为本轮乡村教师培训提供了研究支撑。在此基础上，教育行政部门委托区域教师培训中心召集培训、教研、教科、电教、高校、基层学校等多方人士进行区域新一轮乡村教师支持计划的研讨及培养方案研制，对乡村教师的思想政治教育和师德师风建设、教育教学能力、信息技术应用能力等进行了系统规划。项目依托师德讲师团、师德涵养基地、师德讲堂等开展常态化思想政治教育、师德师风涵养等活动；项目依托区域名优教师团队力量以师带徒的方式开展乡村骨干教师业务能力提升；项目依托乡村基地学校的建设推进乡村学校的教育教学改进和校本研修质量提升。项目确立了

由区域师训中心统筹，多方研商、协同参与的乡村教师培育格局，并通过区域教师教育科研课题统领区域范围乡村教师专业发展相关研究。

（二）完善培训架构高质量推进乡村教师教育实践行为改进

乡村教师培训是一种有效支持乡村教师教育实践行为改进的学习手段，“它在国家政策、教育理念、地域文化、先进经验与乡村教师的自我实践之间建构了有效的交互支架，它引导乡村教师在研究中明晰自我的行动逻辑、在交往中确证自我的实践价值、在实践中建构自我的实践哲学”^[3]。首先，我们以名师乡村工作驿站的方式提升乡村学校的校本研修质量。此处驿站指代区域名优教师的乡村工作场域，驿站确定方式遵循基层单位自荐、区域推荐、专家审议等遴选程序，确保对区域乡镇的全面覆盖、乡村教师的全面引领。在确定覆盖全域的名师乡村工作驿站之后，师训中心协同教研、教科等单位从区域具有名师、特级等荣誉称号的教师群体中通过双向选择的方式为各驿站确定年度驻站导师，确定的驻站导师与驿站共研片区乡村的研修方案。驿站将乡村教育稀缺的名师资源送到了乡村教师的家门口，乡村教师在与名师的交往中系统提升自我的“发现和提出问题的意识、评估和审视问题的能力、寻找和使

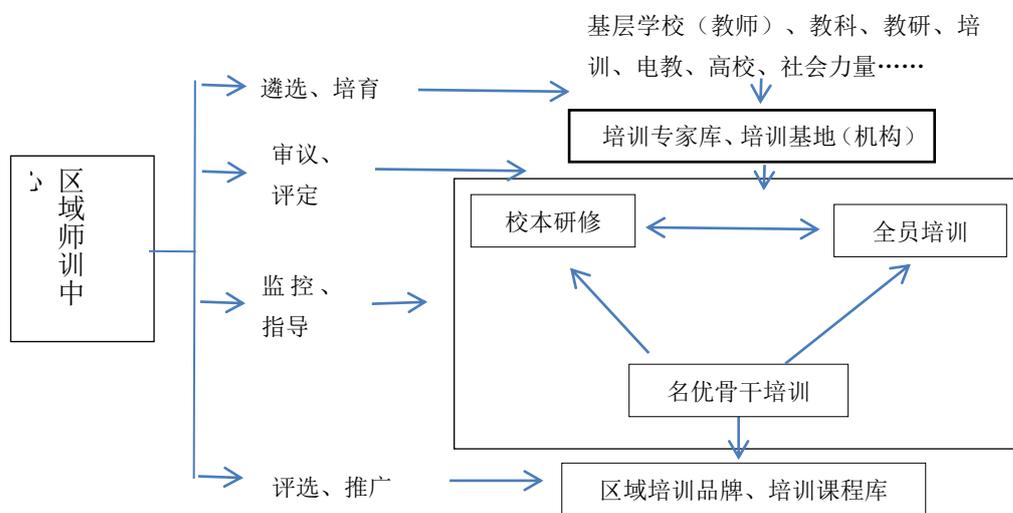


图1 区域教师专业发展的教科研训一体化推进机制

用证据的意识及能力、实践改进的科学能力、参与集体协商和建构新证据的能力”^[1]。其次，我们以名师带徒活动培育乡村骨干教师的教师领导力，这里所言的教师领导力是以自我专业智慧引领其他教师发展的能力。乡村骨干教师是乡村教育的中坚力量，他们熟悉乡土人情、热爱乡村教育、熟知乡村儿童，通过名师手把手教的方式，乡村骨干可以全方位地了解名优教师的教育智慧以及这些教育智慧创生的缄默性知识。为保证名师带徒活动的推进质量，师训中心通过名师遴选的方式确定带徒导师团队，在通过对“乡村学校推荐、教学能力评测”的方式选拔出名师带徒的参训学员。再次，我们以订单式培训的方式统筹规划乡村教师的全员培训。当前省域教师培训实行的菜单式选课机制虽能实现乡村教师选课的自主性，但缺失了对乡土教育情境的深度考量和乡村教师持续成长的有效支持，而订单式培训可以有效规避上述缺陷。订单式培训的发起者是乡村基地学校、接单者是各教师培训机构，师训中心监管订单的整个运转流程，这个过程遵循“片区培训现状分析、提交培训订单、遴选培训机构、审议培训方

案、培训实施、成效评价”的运转程序。

（三）特色项目实践筑牢乡村教育之基

乡村教育质量的提升需要大量的精熟乡村教育的教师的持续钻研探索。在此意义下，乡村教师才是乡村教育的依靠。只有乡村教师才能长期扎根乡村教育，常伴乡村儿童的成长，因而如何提升乡村教师扎根乡村教育的定力、奉献乡村教育情怀，成为乡村教师专业发展支持计划的重中之重。项目借助“使命担当主题论坛、名家乡村教育思想研讨、乡村教育研究、师德宣讲”等活动帮助乡村教师坚定扎根乡村、奉献乡村的决心，通过“名师育人论坛、名师好课研讨、名校研学”等开拓乡村教师视野。

参考文献

- [1] 朱旭东, 宋萑. 论教师培训核心要素的“对象变量”群[J]. 教师教育研究, 2014(1): 1-6
- [2] 陈向明, 张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. 清华大学教育研究, 2014(2): 36-43
- [3] 刘清昆. 民族地区乡村教师循证式培训的实践研究[J]. 继续教育研究, 2021(9): 42-47.
- [4] 柳国梁, 刘清昆. 教师专业发展分层分类培训课程设计研究[J]. 高等继续教育研究, 2021(2): 55-59.

Research on Promoting Mechanism of Integrated Teaching, Research and Training for Regional Teachers' Professional Development

LIU Guoliang, LIU Qingkun

(Ningbo Institute of Education, Ningbo 315016, China)

Abstract: The overall planning of teaching research, scientific research, teacher training, information technology and others concerning teaching participating in teachers' professional development should be guided by regional teacher development training planning, supported by a perfect teacher training framework, scientific training cognition and effective training promotion mechanism as the starting point. In practice, the regional teachers' professional development support system is composed of "school-based research and training, full staff training and famous backbone training". Through systematic planning, scientific design and effective implementation, training projects of teachers' professional development are carried out with "research-driven, expert review, project practice, effectiveness evaluation and materialization of results" as the standard operation process.

Key words: teacher training; integrated; mechanism

(责任编辑 张文鸯)