

# 学校改进视角下的农村教师专业发展

王海英

(教育部人文社会科学重点研究基地 东北师范大学农村教育研究所, 吉林 长春 130024)

**[摘要]** 教师专业发展是农村学校改进的核心。然而,在当前的农村教师专业发展路径中,过分强调了理智取向的系统培训发展模式,忽视了实践反思取向的教师自我发展和学校层面所做的支持和努力。促进农村教师专业发展,需要提升农村学校支持教师专业发展的能力,构建学校支持的教师专业发展生态,在学校改进中促进农村教师专业发展,才能切实提高农村教育质量。

**[关键词]** 学校改进;认识取向;农村教师专业发展

教师是影响学校教育质量的重要因素,也是促进教育公平、发展农村教育的有效力量。近些年来,国家出台了一系列向农村倾斜的教师政策,力图改善农村教师队伍的整体状况。尤其是2010年起全面实施的“中小学教师国家级培训计划”,五年内中央财政投入64亿,培训了中西部地区所有的640万农村教师,对改善农村教师队伍的专业水平起到了很大的改善作用。<sup>[1]</sup>然而,农村的教师专业发展除了要参加集中、系统的培训外,还要与在学校改进的日常实践中发生的校本教研紧密结合,才

能使农村教师的素质提高更接地气,专业发展更为持久。

## 一、教师专业发展是农村学校改进的核心

学校改进在教育变革与教育质量提升中的重要作用不仅在许多研究者的学术研究中被证实,也被政策制定者和教育实践者所认可。关于教育质量的决定每时每刻都通过校长和教师的行动发生在学校层面的日常生活当中,而且,只有在学校这一层面,绝大多数与教育质量相关的基本问题才能得到有效的监测。因此,学校改进在改善教育生

[3][19] 李桂荣,韩肖艳.论“国培”文化的范式、根基与繁衍[J].中国教育科学,2013(11):78-82.

[4] 夏海鹰.关于《“国培计划”课程标准(试行)》实施的思考[J].中国成人教育,2013(17):63-65.

[5] 江世勇,代礼胜.文化生态学取向的中学外语教师国培计划实效研究[J].现代中小学教育,2014(5):62-65.

[6] 于洁,唐姿.从提升专业能力视角探索“国培计划”培训模式——以怀化学院“国培计划”中西部农村英语骨干教师培训项目为例[J].中国大学教学,2012(5):74-76,24.

[7] 管媛辉,于勇.“国培计划”体系结构各要素间内外相互关系研究[J].中国电化教育,2013(2):48-51.

[8] 王道福,蔡其勇.“国培计划”教师培训“知识—能力—实践—体验”模式建构[J].课程·教材·教法,2013(7):116-121.

[9] 苏秋萍.创设教师教育共同体,实现大学与中小学的共同提升——对中西部农村中小学教师置换脱产研修项目实践的反思[J].教育探索,2011(5):75-77.

[10] 尹国杰.民族地区小学英语教师培训内容需求分析——以《“国培计划”课程标准(试行)》为参照[J].中国教育科学,2014(7):84-85.

2014(7):84-85.

[11] 董芳.体验式英语教师培训课程设计和教师发展的实证研究[D].硕士学位论文.石家庄:河北师范大学,2012.

[12] 陈昌发.“国培计划”置换脱产研修有效课程模式探索——重庆市“国培计划”置换脱产研修的实践与创新[J].中国教育科学,2014(10):79-82.

[13] 陈勇.“国培计划”课程实践:问题反思与对策探讨[J].教育理论与实践,2014(8):35-38.

[14] 钟英.西部顶岗置换教师培训中若干问题的探讨[J].黑龙江高教研究,2012(7):119-121.

[15] 李占启.“国培计划”英语师资培训现状调查与研究——以河南省为例[J].继续教育研究,2014(2):81-82.

[16] 田友谊,覃林海.“国培计划”骨干教师研修班“学业评价”调查[J].中国教育科学,2011(9):74-76.

[17] 王东强,兰觉明.论农村中小学教师置换脱产培训实效性评价机制[J].继续教育研究,2011(9):125-126.

[18] 曹长德.论“国培计划”的改进与完善[J].中国高教研究,2013(10):60-62.

**[基金项目]** 全国教育科学“十一五”规划2010年教育部青年专项课题“城乡教育一体化进程中的农村学校改进研究”(课题编号:EHA100389)。

**[作者简介]** 王海英,博士,讲师,研究方向:教育领导与管理、农村学校改进。

态、提高教育质量方面的重要性有着广泛的共识。而在学校改进的诸多关涉要素中,教师的改进和专业发展可谓是学校改进的核心和关键。诚如叶澜教授所说:“学校改进的最终目标是改变人,而要改变人则不仅仅需要教育方法的改变,更重要的是教师的改变。只有改变了教师,我们的学校才会真正地产生变化,否则再多的花样也只会是花样。”<sup>[1]</sup>斯帕克斯(Sparks)和赫希(Hirsh)也指出:如果要为学生在日益复杂的世界中做好生活上的准备,学校成员的专业发展以及组织的重要变革都是必要的。教师专业发展在所有教育改革策略中居于中心地位——没有它,改革策略就仅仅只是理想而不能变为现实。<sup>[2]</sup>美国学者古得莱德(Goodlad)在《一个称作学校的地方》中也提到:“改革在实质上是每个学校自己的事情,最有希望的改革方法就是寻求开发学校自身的能力来解决自己的问题,以成为基本上可以自我更新的学校。”<sup>[3]</sup>而开发学校自身能力最重要的就是促进教师专业发展。

## 二、农村教师专业发展的认识取向

教师专业发展,就个体意义而言,就是教师通过不断的学习进而有效履行其教育角色的变化过程,这个过程包括认知、情感和行为的改变。<sup>[4]</sup>就农村教师专业发展来说,既包括通过学习来改变教师的教育信念、对教育和学生的理解,又包括更新教育教学方式,改进教育教学行为。而在促进教师专业发展的路径方面,目前学术界主要有三种认识取向,对应着三种实践发展模式:

(一)教师专业发展的理智取向。理智取向的教师专业发展,强调“教师的专业知识具有普遍性、确定性、客观性、权威性和标准化的特征”,教师要想获得发展必须通过系统地学习这种普遍而标准化的知识才能完成。这种取向下的农村教师专业发展强调外出培训、进行讲座式的系统学习,目前许多教育培训部门组织的专题学习都是属于这种认识取向下的发展模式。

(二)教师专业发展的“实践—反思”自我理解取向。实践反思取向的教师专业发展,认为“教师专业知识具有情境性、复杂性、不确定性和个体性,教师知识来源于把理论知识应用于实践后的一种再生产,即理论知识经过教师在实践中的建构而形成的教师实践知识”<sup>[5]</sup>。这种认识取向的教师专业发展强调教师在自己的教育教学实践中进行反思,

通过将自己经历的具体的心理感受和思维过程进行描述,从而达到再体验和重新理解的目的,不论这个反思过程是有意还是无意的,都将对未来的教育实践具有借鉴和经验的智慧意义。当前倡导教师撰写教育叙事、教学日志等就是这种取向下的教师专业发展模式。

(三)教师专业发展的生态取向。生态取向的教师专业发展,认为“虽然教师专业发展是一个高度个体化的学习过程,但它不是在真空中发生的,而是个体教师与情境交互作用的结果”<sup>[6]</sup>。而教师专业发展最重要的情境就是工作情境,包括教师与同事、家长、校长等人员形成的多重社会交往,学校中特有的文化如规范、价值、习惯与传统等,学校政治与组织架构等。因此,生态取向的教师专业发展不仅注重个体教师的知识、态度和实践的改进,还考虑教师工作环境中的社群样态、组织文化和结构。相对于前两者,生态取向是从更广阔的视野看待教师的专业发展,关注文化环境、组织环境对教师专业发展产生的影响,关注教师的专业背景、专业图景中各要素的关系。以校为本的教师教研就是基于生态视角下的教师专业发展模式。

## 三、当前农村教师专业发展存在的问题

(一)过于重视理智取向的系统培训发展模式,忽视教师实践反思和自我专业成长

受强大的理智取向认识论的影响,我国教师专业发展的主要模式还是以系统化、专业性的知识培训为主。比如,《中小学教师继续教育规定》中就明确指出“中小学教师的继续教育,是指对取得教师资格的中小学在职教师为提高思想政治和业务素质进行的培训”。规定要求,新任教师培训时间不少于120学时、在职教师培训时间每五年累计不少于240学时,而对那些有培养前途的中青年教师和现有骨干教师要按更高标准进行培训。在此规定影响下,农村教师的专业发展途径被普遍地认为是能否有机会离开学校,到特定的教育培训部门或机构参加培训。如果不能外出培训,教师专业发展的指标也是看是否完成了远程继续教育的相关课程和内容。这种教师专业发展取向,过于强调了理论知识学习的作用,却忽视了理论转化为实践的机制和理论应用于实践的效果。有学者对当前教师培训内容进行了调查,结果有87%的教师认为培训内容不切实际,理论性知识过多,有指导价值的内容

较少。<sup>[8]</sup>虽然培训有利于教师了解新理念、系统地学习专业知识,但如果培训内容不能与教师需求紧密结合,可能起到的只是事倍功半的效果。除此之外,“专家团队组建难度较大,培训过程欠科学,培训时间欠合理”<sup>[9]</sup>等,也严重制约了培训模式对于促进教师专业发展的实效性。而基于教师日常教育教学实践反思的教师专业发展模式,基于教师自身实践需求而调整行为的自我成长过程,才能使农村教师的专业发展更具基础和活力。

(二)过于重视上级教育行政部门的政策安排,忽视农村学校组织层面的微观努力

近几年来,随着国家对农村教育质量的热切关注,陆续出台了一系列支持农村教师队伍状况提升的政策,从提升农村教师吸引力,到促进县域教师交流,再到提高偏远地区农村教师的津贴补贴,等等,这些政策的出台表明了国家对改善农村教师队伍结构和状况的意图和决心。这种宏观努力在提高农村教师专业能力、促进农村教师专业发展方面,通过“国培计划”的培训规模之大、涉及范围之广、所花经费之多就可窥见一斑。在国家层面政策的影响下,各级教师培训部门和主管机构也相继开展了各种形式的教师培训和研修活动,逐级下放到学校的教师专业发展活动中。而农村学校对于教师专业发展的作用主要体现在指派外出培训人员和完成上级培训机构下发的研修任务。农村学校的教师专业发展,“过多地依赖上级部门的行政行为 and 外部支持,对于在农村学校内部建立促进教师专业发展的机制和建设发展性的教师文化谈得不多”<sup>[10]</sup>。重视“输血”,轻视“造血”,缺少学校层面的能力建设和促进教师专业发展的努力。

(三)过于重视教师专业发展的行政管理机制,忽视教师专业发展环境的文化塑造

行政管理机制的主要特征是通过权力对事务和活动进行管理。权力的运用,就表现为上级对下级发号施令,下级对上级命令的服从。在促进农村教师专业发展的过程中,教育行政部门对农村学校下达专业发展的任务和命令,学校对教师下达专业发展的任务和命令,而农村学校和教师只能逐层逐级地完成任务和命令。对农村教师专业发展的促进和管理,表现为一种强制和硬性的安排,忽视对教师专业发展主动性的激发,忽略对教师专业发展文化的构建和塑造。在学校层面尤其如此。由于

我国城乡“二元社会”结构和农村教育长期的弱势地位,许多农村学校的教育管理方式简单粗放,不能给教师专业发展提供有力支持。有研究指出,“如果把学校中影响农村教师专业发展的各种因素罗列出来并排序,按重要程度从高到低分别是自主学习、专业指导、学校管理制度等”。<sup>[11]</sup>而农村学校在教师管理方面缺少人文关怀,管理方式简单且偏向专制,造成了农村教师比较普遍的职业倦怠和发展停滞。再加上农村文化生态环境中呈现的自然性、封闭性、边缘性和落后性等特点,更加剧了农村教师惰性文化的形成。

#### 四、促进农村教师专业发展的学校生态支持策略

从生态学的取向来看,农村教师的专业发展很大程度上取决于它所处的背景生态环境,而这个背景的核心内容就是教师职业生存的文化生态。农村教师与其所处的文化生态、工作情境相互交融,因此,促进农村教师专业发展就要改变农村教师职业生存的文化生态,培育一种积极、合作、分享、专业的组织情境,为农村教师的专业发展提供生态支持。

(一)挖掘和利用可能的优秀教师资源,培育教师专业发展的引领者

教师专业发展的主要知识基础是教师的实践性知识,它在教师的教育教学工作中发挥着不可替代的作用。<sup>[12]</sup>而实践性知识的获取主要是通过教师个体的教育实践活动和从他人(有经验教师)的教育教学实践或经验中获得,其中包含教师实践性知识的生产过程和共享过程。<sup>[13]</sup>因此,在农村学校里培育一些优秀的“领头雁”教师,不仅可以促进其教育教学经验与其他教师的分享,还让其发挥“头羊效应”,以对组织成员起到专业引领和培训的作用。

一方面,学校可以在原有教师团队中挖掘一些已经初步崭露头角的骨干教师,或者培育一些有一定潜质的教师,为他们搭建发展平台,给他们提供分享自己教育教学经验的机会,逐步将他们培养成为在专业上起到带头、引领作用的专家型教师,在团队的发展建设中成为促进教师发展的领导者。

另一方面,学校也可以充分利用校外优秀教师资源,通过学校手拉手、教师交流、同课异构等多种方式,让农村学校教师找到可以模仿、学习的榜样和对象。在利用校外优秀教师资源上,如何建立长

效机制,使校外优秀教师和本校教师之间建立长期连接,进而在观摩或参与优秀教师的教学实践中提高农村教师的教育教学能力,是发挥其效用的关键。当前有些地方实行的优秀教师退休返聘到农村学校支教的做法就是有效途径之一。

(二)建立平等合作的专业研讨制度,促进教师形成反思和批判意识

同僚关系与协作是学校发展、成功实施革新以及教师发展的重要决定因素。诸多关注工作情境的教师专业发展研究,强调构建教师学习社群和网络,以此为教师发展提供支持性的环境。这类研究关注教师团队探询与改进实践时的协作交往以及交往沟通规范和信任的建立与维持,并且表明:强有力的专业发展社群有助于改进教学和促进教育改革。<sup>[14]</sup>在农村学校改进和教师专业发展实践中,建立这种学习社群也是同样重要。学校可以采取行政命令与民间自愿组合相结合的方式,建立教师发展和学习社群。比如有些学校教师自主发展机制形成的经验就说明:“在教师自主发展的初级阶段,行政力量还是要起一定的帮助作用的,但随着工作室运转的自动化,行政作用的重心开始转向服务而不是命令。”<sup>[15]</sup>而自愿组合的学习社群,可能是当教师专业发展文化达到一定阶段后,有些教师就有了相互之间交流、沟通与合作的内在需求与渴望,自发地组成了以某一共同任务为载体的互助合作研究共同体。他们的社群形成方式不是行政命令的,而是基于大家共同的研究兴趣、遇到相同的教育问题、对教学与课程改革有着较为一致的认识与看法等而自愿走到一起的。不论是行政强制的还是自愿组合的学习社群,教师在社群中都拥有平等的言说和学习机会,共同探讨学科知识、学生与教学,在互相交流与对话中重新认识和理解教育实践,进而逐渐改进实践。这种合作研讨机制最重要的是社群成员之间能够开诚布公、坦诚相见,每个成员都能以平等、合作、分享的态度在社群中学习和交流,才能让教师产生信任感和归属感。同时,平等的交流与对话,合作与分享的研讨氛围,还能逐渐培养教师的自我反思和批判意识,发挥群体内部协作和自我导向学习的积极作用,形成教师自己对教育教学的深刻理解与认识,促进教师自我生发和成长。

(三)塑造尊重激励的发展评价文化,静待每位教师的自我专业成长

“人性中最深切的心理动机,是对被人赏识的渴望”。如果我们农村学校的管理者对待教师也能摒弃固有的偏见,尊重他们并且相信他们,农村教师可能也会回报给学校另外一个教育的世界。所以,针对农村教师专业发展的评价,应该转变传统的竞争性评价文化,转向尊重、支持和关怀的评价文化。评价的意义在于为教师工作提供意义、支援和身份认同。比如长春市宽城区小南小学在教师评价方面,就依据不同教师群体的不同需求来确定不同的目标,依据不同教师群体的不同特点来制订不同的评价标准,依据不同的评价方式来选择不同的评价者。他们评选“最受学生欢迎的老师”“最敬业的老师”“教师原创评语之星”“教师科研之星”,等等,给教师发奖状,在开学典礼上让教师像明星一样走红毯,通过多元化的评价与激励机制,肯定每位教师身上的优点,让教师找到工作的归属感和对组织的信任感,进而激发他们自我成长和潜能实现的需要,达到促进教师专业发展的目的。▲

#### 参考文献:

- [1] 许涛.乡村教师支持计划(2015—2020年)解读[EB/OL]. [2015-06-18].<http://www.xinhuanet.com/talking/20150618a/index.htm>.
- [2] 吴煌,冉华,姚秋兰.以多样的协作推动优质的改进——第八届两岸四地“伙伴协作与学校改进”学术研讨会综述[J].教育发展研究,2014(20):18-21.
- [3][7] 卢乃桂,钟亚妮.国际视野中的教师专业发展[J].比较教育研究,2006(2):71-76.
- [4] 古得莱得.一个称作学校的地方[M].苏智欣,胡玲,陈建华,译.上海:华东师范大学出版社,2005:32.
- [5][6] 朱旭东,周钧.教师专业发展研究述评[J].中国教育学刊,2007(1):68-73.
- [8] 周玉元.我们需要什么样的培训——中小学教师培训需求与现行培训矛盾的调查与建议[J].中小学教师培训,2010(12):13-15.
- [9] 陈安宁.“国培计划”项目实施中存在的问题及对策[J].中小学教师培训,2015(7):8-11.
- [10][11] 邓泽军,龙承建.我国农村教师专业发展研究的进展与展望[J].教育探索,2011(3):110-111.
- [12][15] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(1):104-112.
- [13] 刘东敏,田小杭.教师实践性知识获取路径的思考与探究[J].教师教育研究,2008(4):16-20.
- [14] 郭志辉,钱俊华,欧阳海燕.学校场域中教师自主发展的机制变迁与文化生成——以鞍山市钢都小学为例[J].东北师范大学学报:哲学社会科学版,2012(3):147-152.