

大家谈

作为「研究者」的教师

薛春波

教学本身是具有研究性的,教师的工作必然离不开研究。但谈“研”色变是一线教师的普遍焦虑,对于做研究的恐惧到底是源自于研究本身难,还是教师对做研究有误解呢?

一个奇怪的现象是,有一小拨教师做研究上瘾,他们做了一个又一个课题,写了一篇又一篇文章……他们觉得研究难不难呢?“一开始觉得难,做着做着就觉得不难了!”这就是他们的答复。本文的初衷源自于这“一小拨”中一位从事教研工作的教师,她从教20多年,坚持自主研修,做课题、写文章,在班上践行自己的研究成果,学生喜欢、同行佩服。这个教师做教研是内省式的、自发的,在跟她交流的时候,她谈了自己的心路历程:

我的研究是从写日记开始的,日记里会记录自己怎么与学生相处,写自己上课过程中遇到的苦恼与欣喜。渐渐地,我发现自己的日记开始重复之前写过的东西。于是,我开始记录自己与同事讨论的内容:哪个地方上得好,哪个地方学生没学会……每个人都献计献策说自己的想法,我将这些记到自己的日记里。日积月累是可以创造奇迹的,我的日记本越来越厚,从十几页到几十页,到上百页。我开始整理这些日记,发表了自己的第一篇、第二篇、第三篇文章,主持了一个又一个课题……“做研究”这件事就是这样陪伴着我一路走来,我跟“做研究”应该是自由恋爱,而不是“媒妁之言”。

苏霍姆林斯基曾说过:如果一个教师肯用心深入分析自己的工作,他就不能不产生认识自己经验的理论意义的兴趣,并对学生的知识状况与自己的教育素养之间的因果联系作出解释。因此,如果校长(泛指教研工作的组织者)想让教师的劳动能够给教师带来乐趣,使天天上课不至于变成一种单调乏味的义务,那你就应该引导每一位教师走上“从事研究”这条幸福的道路上来。

不妨换个角度看“研究”。一个教师的自我认同和职业追求会在岁月迭代中悄然变迁,年轻的时候干劲十足但经验不足,而随着时间的推进经验十足却干劲消退,这是最常見的矛盾与冲突。没有经验,常常是职场中判断教师是否合格甚至是否优秀的标准。“经验”对于教学的确很重要,它可以是一个教师在嘈杂的班级中更加得心应手,但仅凭“经验”的累积很难解决教师职业追求中的隐性困境,如果一个人仅仅为了累积一些“经验”而一辈子从事一个职业,那么倦怠必然产生。有没有可以让教师摆脱“经验”束缚的方法,从而破解这个矛盾呢?答案就是对经验进行理性的思考和判断,即做研究——姑且称这样的教研为“新教研”。如果对经验进行加工和改造就可以称之为教研的话,那么教研是不是就没有那么令人闻而生畏呢?

做研究可以是朴素的,并不一定是阳春白雪。做量表测试是研究,在实验室里做实验是研究,教师教研并不一定是这种科学规范的研究,只要是以改进教学为目的的反思就是研究。每天下课后的自我反思“哪里没讲明白”“哪里讲得特别兴奋”,回到办公室后交流、探讨,每周备课时争论、妥协,这些都是在做研究。做研究可以是茶余饭后的闲谈,也可以是深思熟虑后的行动。

做研究可以是口头的,也可以是笔头的。部分教师对笔头研究感到畏惧(如写论文),但可能并不排斥口头研究。比如,教师研讨就是一种“口头的研究”,这种研究其实与备课类似,只是目前的年组备课过多聚焦于技能技巧方面的问题,教学环节的确认和推敲,以教研为目的的备课可能需要更多去探讨某一类问题处理的经验。从口头过渡到笔头,对很多人而言的确需要一个过程。写作会给教师带来压力,但如果坚持下去,就一定会有意想不到的收获。

做研究获得自我认同、消除职业倦怠的法宝。做研究没有那么高不可攀,对自己的教学进行反思就是做研究,而反思是一个自我比较的纵向过程,不是跟“邻居家好孩子”的横向比较。自我反思会提升自己的思维品质,对许多教学问题的认知会逐渐从感性认知升级为理性判断。教师将会体会到自己工作的价值和意义,获得自信、自立、自尊,产生精神上的愉悦。

做研究能打开教师的另一双眼睛,看到一个不同的课堂。没有研究的视角,课堂可能是千篇一律的。有了研究的视角后,即使是那些熟悉的画面,也会品出不同的味道。即使是讲解同一个内容,也会生发出不同的精彩。教师会对自己的每一节课充满期待,对那些与众不同的观点、哗众取宠的行为,多了一份旁观者的心态,会习惯性地追问“为什么会这样”“有什么方法可以改变”“是不是可以试试……”做研究的出发点是解决问题,而不是抱怨现象,这就是北京大学教授陈向明所说的,研究让教师从“必然王国”走向“自由王国”。

在全部不确定的情况当中,有一种永久不变的东西,即教育和个人经验之间的有机联系。每一种经验的唤起,都意味着教师已经准备好了去获取未来的、更深刻的、更广泛的经验,教研就是教师经验的唤起、经验的生长和经验的改造。从经验改造的视角再给“做研究”一次机会,可以让每个教师遇到不一样的自己。

(作者单位系东北师范大学附属小学)

加强县级教师发展机构建设是构建中国特色教师教育体系的重要一环。《新时代基础教育强师计划》要求“推动各地构建完善省域内教师发展机构体系,建强县级教师发展机构及培训者、教研员队伍”。本报持续关注县级教师发展机构建设的典型经验,本期推出浙江省杭州市上城区教育学院的“五阶研训”实践案例——

# 五阶研训:区县教师培训体系建设的“上城实践”

钟玲 王莺

区县教师发展机构是促进教师专业发展、推动教育教学改革、落实立德树人根本任务、建设教育强国的重要力量。借助教师教育范式创新推进教师教育变革,是提升教师队伍高质量发展的良策。浙江省杭州市上城区教育学院是全国首批示范性县级教师培训机构,在多年努力与实践基础上,形成了助力教师成长的“五阶研训”区县教师培训体系建设新经验。

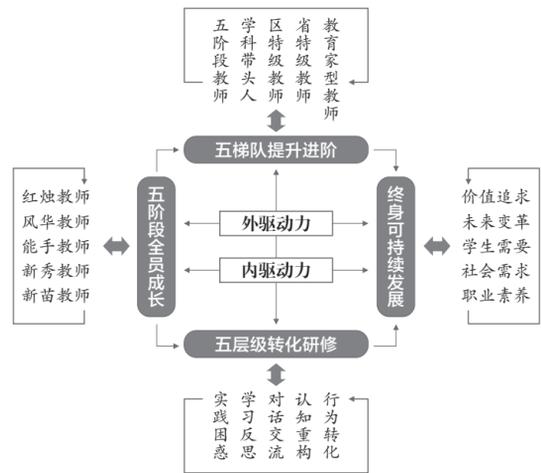


图1:“五阶研训”教师专业发展范式架构

## 双驱赋能 五阶研训的底层逻辑

2022年,新修订的义务教育课程方案和课程标准激发了新一轮教学改革热潮,教师是教学改革行动与目的得以实现的主体,教师自身的深刻转变是教学改革的重要支撑与保障。在这样的时代背景下,上城区对于教师专业发展有了新的思考与认识。我们认为,教师持续发展需要架设“提升型”和“转化型”双通道,“内驱和外驱”两种动力缺一不可。教师的专业发展不只是注重传统意义上的“提升式”发展,更要加强深化教学改革所必需的“转化式”学习与发展,学会“改革与新思维”;教师不只是基于专业标准划一的“被发展”,更要“面向每一个”加强“定制式”发展,要通过各种举措激发教师自主发展的内驱力,使其与教师发展外驱力指向相同的方向,两种力量拧成一股绳,让教师成长更有力、更有效。只有当教师自身具有持续学习的意识与能力,不只是“作为学科的教师”片面发展,而是作为“完整的人”全面发展,才有可能达成教师素养的高质量发展。因此,上城提出“五阶研训”这一教师教育体系迭代升级的新架构。

## 多维生长 五阶研训的范式创新

让每位教师在职业生涯每个

阶段都找到自己的生长点,拥有属于自己的奋斗目标,是上城“五阶研训”双驱赋能的教师专业发展范式(见图1)的价值取向。

**五阶段全员成长,助力教师整体发展。**教师是发展中的人,教师的发展需要贯穿教师生涯的全过程。新手型教师与成熟型教师在知识、经验、能力结构等维度都有很大的差异。教师只有不断找寻到适合自己的学习内容,才能获得有效的发展,也才能实现专业的终身可持续发展与成长。

为促进不同阶段的教师获得更好的发展,上城架构了教师成长体系。以上城全体教师为对象,教龄3年以内的教师参与“新苗奖”评选,教龄4—10年教师参与“新秀奖”评选,教龄11—17年教师参与“能手奖”评选,教龄18—24年教师参与“风华奖”评选,教龄25年及以上教师参与“红烛奖”评选,全区30%的教师可以获评相关奖项。通过“新苗奖”“新秀奖”“能手奖”“风华奖”“红烛奖”的评选,并针对获奖教师开展不同内容与形式的培训,“五阶段”获奖教师平台成为上城名优

教师成长的基础平台。

“五阶段”获奖教师平台的张力在于全覆盖,活力则是动态更新,3年一轮重新认定,每位教师都有机会成为“五阶段”获奖教师。

**五梯队提升进阶,助力上城教师快速发展。**我们设立科学的阶段发展目标,选择合适的激励策略,形成教师专业发展激励机制,对各年龄段、各专业发展阶段的教师都有较大的驱动性。

“五阶段”获奖教师是上城面向学科专任教师第一阶成长平台,与此相对应,上城还面向育人者队伍评选“一星级班主任”,而后继续向上构建四个进阶成长平台:面向学科专任教师的区学科带头人、区特级教师、省特级教师和教育家型教师;面向育人者队伍的二星级班主任、三星级班主任、省特级教师和教育家型教师。这样,就形成了以教育家型教师为“顶端”、省特级教师为“尖端”、区特级教师(三星级班主任)为“高端”、区学科带头人(二星级班主任)为“中坚”、“五阶段”获奖教师(一星级班主任)为基础的上城教育“五级人才梯队”。通过规

范设立层级目标,进一步调动各层面不同专长教师的积极性。

在教师成长合的中上层,为避免教师成长“高原现象”的产生,上城实施了“特级教师工作室”“未来名师”“未来名校长”等优秀教育人才工程。对于未来名师、名校长培养对象给予“一人一策”全方位专业成长支持,“双导师双证书”支撑;而特级教师工作室领军人既是导师也是学习者,他们在带动学员成长的同时,自己也继续向前发展。作为区域教育行政部门,抓住激发教师发展内驱力这个“牛鼻子”,促进不同层次教师持续学习力的形成,也开启了上城美好教师成长的大门。

**五层级转化研修,助力上城教师高质量发展。**华东师范大学教育教授叶澜认为,教师专业发展的实质内涵是教师在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。而在建构主义、认知心理学理论及批判理论影响下,于20世纪80年代兴起的转化性学习理论为教师专业的内涵发展提供了启发。转化性学习理论代表学者杰克·梅兹罗将转化学习过程分为触发事件、经验反思、理性交谈、付诸实践等环节。基于这样的原点认识,我们设计了“五层级转化研修路径”(见图2),以优化上城教师培训课程的实施质量。

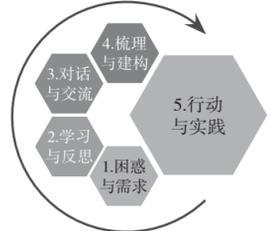


图2:教师专业发展“五层级转化研修路径”设计

第一层级的“困惑与需求”指培训师或者教师发现教育教学实践中存在的问题,是引发教师有效学习的一个重要契机,因为在

触发事件面前,教师原有的经验无法对动态生成的新问题作出合理解释,从而会引起教师对原有经验进行批判性反思。第二层级的“学习与反思”是转化研修中教师高质量学习的一个核心环节,也可看作是教师对自己原有经验和能力进行质疑的过程。第三层级“对话与交流”是转化研修发生的支持性环节,教师要通过与有相同境遇的伙伴进行交谈,获得应对新问题和新情况的认识与经验。第四层级的“梳理与建构”和第五层级的“行动与实践”是转化性研修的关键环节,只有教师将批判性反思与互动交流中得到的认识、经验吸纳进自己原有的专业结构,并付诸自己的实践,转化性研修才能得以完成。

## 立体协同 五阶研训的支持体系

为保障五阶研训教师专业发展范式的高质量运行,加快推进教师专业成长,打造区域立体协同发展新样态,上城在“培训、教研、科研、信息”四位一体基础上,推出了“1+5+96”区、片、校三级发展联盟(即1个中心、5个片组、96所学校)网格化研训机制。全区中小学以办学特质和教师专业发展需求为核心,按照“地域相邻、同质促进、异质互补”等原则建构教研研训共同体,形成网络关系密切、紧密抱团研修、深度协同发展的格局。除此之外,为了促进区域教育优质均衡发展,上城还出台一系列教育人才队伍建设的制度,包括优秀教育人才激励实施办法、特级教师工作室“异校设立”机制(将名校特级教师工作室设在普通学校,以此带动普通学校的教师培养培训工作),全面助力上城教师个性化成长、高质量发展,提升区域内小学教育教学水平,让每一位上城学子享有更加公平、更高质量的教育。

(作者单位均系浙江省杭州市上城区教育学院)

# 让培训的“鞋”更适合教师发展的“脚”

于晓斌

让·皮亚杰说:“关于教育的问题,没有一个不与师资有关,如果没有足够的合格教师,再好的教法方案也会半途而废。”县域内教师队伍的整体素养,决定着—个区域教育发展的高度和教育品质。而县域内教师培训的专业化程度与功能发挥情况直接影响当地教师队伍整体水平和基础教育质量。从某种意义上讲,开展好县域内教师整体培训是教师队伍建设的“重头戏”。《基础教育课程教学改革深化行动方案》明确提出“开展教师需求导向的课程实施能力培训”这一要求,为县域内如何整体优化培训课程、丰富培训方法、评价培训成效提供了新方法和新思路。

**科学规划,擘画长效培训一张图。**区县教育行政部门要本着系统、整体、持续、可行的原则,把培训作为第一任务优先规划,建立教师培训长效机制,确定教师培训周期,从整体上绘制县域教师培训蓝图。同时明确各时间段的培训目标、内容、方式以及考核标准,给教师一份权威性的“明白纸”,保障培训工作行稳致

远。筑牢以高校、省、市、县、校组成的五级培训网络,形成国家、省、市、县、校五级联动培训体系,实现人员和学科全覆盖。以“关注前沿理念,立足教学实践,落实每一个细节”为原则,以贴近课堂、贴近学生、贴近学校、贴近教师的研究课题为载体,构建起“低门槛起步—追求实效—不断深化”梯级渐进的研究序列,进一步规范学校校本研修活动,保障校本研修提质增效。

**完善体系,构建内容形式一条龙。**一方面,培训内容趋于多元化。对科任教师的培训要注重实操性,培训内容应包括学科思想方法、课程标准、新课程教材分析、有效课堂教学方式方法、学科教学问题与对策、学科教学设计信息技术应用等。对教育干部的培训主要围绕县域教育重点工作进行设计,包括领导艺术与管理科学、学校文化和品牌建设、德育创新等方面。另一方面,培训方式应多样化。除加强网络远程研修,开展网络观课、在线研讨等针对性、实效性的培训活动外,还可根据不同的培训对象和培训目标,采用“分

散自学为主,重点集中辅导,联系实际研讨,实践总结提高”的形式,既有全员集中学习,也有名师参与的分组研讨;既有现代教育理论专题讲座,又有教学能力的达标考核;既有权威专家对新课程标准的解读,又有教研员对典型案例的分析,还有场上场下面对面的互动交流等等。

**因材施教,构建立体培训一张网。**实行分层梯度培养模式,对县域内中小学校长、幼儿园园长、中层干部、骨干教师、农村中小学教师等不同层次的教师,通过“请进来”与“走出去”相结合、集中讲授与分类研讨相结合等方式,做到因人、因岗、因需施教。加强培训专家库建设,积极与国内知名教育专家沟通联系与交流,邀请国内知名教育专家担任培训专家,巧借外力让教师接受最前沿的教育理念。“用自己的骨髓造血”,充分发挥县域内骨干教师的引领、辐射和带动作用,分学段按学科面向全县精心挑选县内首席教师等骨干教师作为“导师”,施行“导师”领衔工作室制度,导师与青年教师、新入职教师跨校结对,采取“拜师学

艺+跟岗锻炼”的培养方式,在新课标理解、教材把握、课堂教学、课题研究等方面进行传帮带,引导青年教师专业发展对标优秀教师,高起点站位,高标准要求,避免在成长过程中“走弯路”,促进其迅速优质成长。

**务实教研,做好研训融合一盘棋。**强化培训与教研的深度融合,坚持需求导向和实践导向,开展务实教研,研训融合,在教研的实践中解决教学中的实际问题,磨砺专业素养和研究情怀。构建以县级教研为主体,联盟教研(校际片区教研)和本校教研为两翼的“一体两翼”教研体系,实施“主题化、序列化、系列化”教研模式。县级教研负责区域课改顶层设计,把舵定向,具化课改理念和学科思想方法,一体化推进课程教学改革和学科建设。解决教学改革中的重大问题,凝练教研主题,传播学科教学理念,推介课改成果。片区教研聚焦片区教学疑难,实现区域联动,实现问题共克、经验共享、共同进步。落实校本教研每周半日学科活动制度,在全县教研主题及学科教学理念的引领下开展以课堂

观察、集体备课为主要内容的常规教研活动。

**建章立制,实现培训考核一本账。**借助智慧校园平台,完善教师培训考核及学分管理制度,健全教师个人专业化成长档案,并将培训学分、专业发展积分纳入教师绩效考核。对新人入职教师,将考核评价贯穿3年培训始终,对所有参训教师进行教学基本功、学科专业素养、课堂教学水平和教育教学特长等专项测试,逐项达标、逐人过关,并按考核成绩认定优秀、良好、合格、不合格等级。对首席教师、骨干系列教师建立培训考核记录卡,及时掌握教师参训情况和培训信息。

系统思考县域内教师培训整体思路,构建“研—训—考”一体培训格局,架构新课改背景下的培训课程体系,是建好建强教师队伍、整体推进县域教育优质发展的必由之路。只有不断创新县域内教师培训和发展方式的高效、长效机制,才能有效推动县域内教育优质、均衡和可持续发展。

(作者单位系山东省五莲县教育和体育局)