

特别关注

协同共优:学校共同体的教师发展之道

□张琳玲 李益众

党的二十大报告提出“加快义务教育优质均衡发展和城乡一体化,优化区域教育资源配置”,2023年6月中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》提出“以推进资源配置均衡化为重点,加快缩小校际办学质量差距”,明确了“师资配置”在义务教育优质均衡发展中的重要地位。

学校共同体建设是义务教育优质均衡发展的重要探索。学校共同体是指具有共同角色、共同目标、共同行动并共享成果的学校集群,包括“集团化办学”“学区制治理”“学校联盟”“名校长工作室”等形式。教师作为教育发展的第一资源,不仅是学校共同体建设的重要组成,也是学校共同体建设的关键力量,在义务教育优质均衡发展中具有独特价值。深入探索学校共同体的教师发展之道,既能强化优质带动、优势互补、资源共享,也有利于促进学校间管理、教学、教研紧密融合,进而以教师资源的流动共享、优质发展撬动县域义务教育优质均衡发展。

共享新资源
彼此互惠产生增值效应

近年来,教育行政部门通过落实乡村教师支持政策、推进教师交流轮岗、利用信息技术盘活资源、加强教师培养培训等策略,不断优化教师资源配置。主要做法可归纳为“引流”与“优才”。“引流”即将优质教师资源引向教育力量相对薄弱的区域;“优才”指对教师进行职后培养,使其更为优秀。学校共同体中的教师发展具有资源共享后的增值效应,既“引流”,又“优才”,还“共赢”。

引流:立足需要,多样互通。“共同优质”意味着学校从竞争走向合作,从区隔走向协同,通过共享资源实现协同成长。共同体中的教师不仅是某一所学校的资源,也是共同体共享的资源;不仅为学校的优质发展出力,也为共同体的整体发展效劳。这一理念下的“引流”不再是自上而下的外在要求,而是自下而上的内在驱动。结合地理位置相近、学校文化相通、情感氛围相融等特点,学校共同体可依据各

成员学校的发展需要,开展灵活多样的教师交流互动活动。就时长而言,可以是较长时间的跟岗培训与轮岗交流,也可以是针对某一问题的一次或多次集中研讨;就内容而言,可以是理念分享,也可以是策略学习;就形式而言,可以是课例探讨,也可以是论坛交流,还可以是课题研究。

优才:平等对话,取长补短。现有的优质教师资源共享多为“扶弱济困”,体现为一种单向的输出。然而,学校共同体建设的基本前提即各主体之间地位平等、相互影响、彼此依存、共同成长。与单体学校发展相比,学校共同体更强调一种平等、动态的多节点链接,成员校个体与个体间、个体与群体间的定位是不断变化的,相互关系是不断流动的,其互动也呈现出去权威化的特点。每个网络节点的学校或个体都可以是共同体的中心。通过“多点发力、各展所长”的教研体系,各校教师根据自己的特点聚焦教学方法、学科特色等开展研究,在平等的对话中取长补短,从不同侧面观察教育,从不同视角研究教学。这意味着,在学校共同体中,薄弱学校的教师不再局限于“向他者学习”,而是更强调成长的自主性,每一位教师都可以“平等”地站到舞台正中央,获取资源、反思成长、展现风采。

共赢:资源增值,共同成长。相较于其他资源的消耗性,优质教师资源具有生长性特点。在学校共同体中,名优教师的经验和思想可以无限传播和共享,不仅不会因为传播和共享而受损,反而能够得到更大规模的检验,从而在反馈、反思、调整、改进中不断走向真正的科学性与普适性。因此,名优教师在共同体学校之间的流动,不应仅仅停留在受益学生群体的轮

换,而是需要走向优秀教学经验的提炼与推广,进而提升共同体成员学校生成优质教育资源的能力,实现教师的“共培共长”。

构建新场域
打破已有“惯习”

法国社会学家皮埃尔·布迪厄提出了“场域”这一概念,他认为社会空间是一种关系的存在,场域由一系列客观历史关系构成。场域不是日常意义上的物理空间,任何人都被“抛入”这种预先存在的网络之中并深受其影响。学校共同体的建设将重建场域,有助于打破已有“惯习”,推动教师更好投入到教育教学改革中。

自醒:“惯习”打破时的反思。每一所学校都有相对稳定的“惯习”,经由学校的不断发展逐步形成,影响着身处学校的每一名教师的思想观念与行为方式。改变教师根深蒂固的“惯习”并不容易,这也是教育教学改革推进遭遇困境的重要原因。学校共同体通过广泛深入、形式多样的交流互通活动,突破学校界限,将教师从原有关系网络重新抛入更大的网络。研讨活动内容与形式的变化,将给教师带来冲击,促使教师对习以为常的认识与行为加以反思。在协同研讨中,不少教师会发出“原来课还可以这样上”“原来还可以这样管班”等感慨。尽管教师外出学习听名家上课、听专家讲座也可能会产生类似的想法,但共同体学校中身边教师的做法因其贴近性而更能触发教师的反思,并激励他们经由反思改变行为。

自觉:“资本”重组后的调整。学校场域中的每一名教师都有自己的“文化资本”,“资本”的固化易造成教师安于现状、故步自封。学校共同体中的教师培养,为每一名教师搭建更广阔的平台,让每一名教师的“文化资本”在更大的场域推广、检验,并被重新赋值。当一些被原有场域推崇的惯有经验不再被共同体所追捧,当一些被原有场域忽略的个体尝试在共同体中找到共识,教师便会主动觉察自己已有经验的适切性,这样的“自觉”将触动教师调整惯有做法,尝试新的理念与策略。这样的

“资本”重组,为学校共同体中薄弱学校的教师及青年教师带来新的希望和契机,激励他们走出因感到“努力也没意义”而产生的“躺平”状态。

自励:“权力”争夺中的奋进。四川师范大学教授雷云提出,任何人只要处于某一场域网络、占据场域中的某一“位置”,便因其构成关系网络而具有一定的权力。“权力”是研究人与社会的重要范畴。教师的发展并非齐头并进、水到渠成,而是在观念的冲突与挑战,也让原本处于权力边缘的教师有机会走向中心。原有的相对固定的权力网络被打破,产生了竞争的可能性。这一不确定性将激励身处场域的每一位教师不断奋进,以稳固、加强自己在场域关系网络中的位置。

追寻新价值
朝着美好愿景共同奔赴

外在的控制可以改变教师的行为,却未必能触动教师的内心,内在价值感的唤醒是教师寻求自我发展的重要驱动力量。随着共同体建设的推进,各学校的办学个性和价值都将被重新定义,教师也在学校的不断发展和创生中感受到新的价值,朝着美好愿景共同奔赴。

共鸣:从契约达成到情感链接。学校共同体建设的起点是建立联结关系,走向抱团发展,从你、我、他的个体身份强调转向“我们”的集体意识形成。契约关系确认了共同体中各学校的“身份”,也约定了彼此的责任和义务。同时,情感关系的建立又让校际合作变得更加顺畅,既保证了契约关系中常规活动的质量,又增进了学校之间的互相理解与彼此信任,乃至产生情感共鸣。共同体中的教师通过多种形式的互动,彼此间的关系日益密切,在契约关系和情感关系的双重加持下产生归属感。归属感的产生,将激发教师的活力,产生协同共进的责任感,愿意为团队的发展贡献自己的力量。

共建:从规则遵守到价值认同。学

校共同体只有在其所有成员学校及其师生拥有共同的兴趣,并通过共同努力实现他们的共同目标时才能得以形成。因此,学校共同体不仅在利益层面满足各成员学校的诉求,更要在精神与专业发展层面为共同体学校的教师提供共同目标和愿景。共同体学校通过交流互动产生自我觉醒,在学习中博采众长,在反思中取长补短,进而在体察学校自身特点、觉知区域总体文化的基础上逐步完善学校文化。教师在学校文化进阶的过程中感受到创新的力量,从规则驱使下的被动互通转变为认同价值后的主动互联。

共创:从任务驱动到协同共进。任务驱动的教师培养体现了培训者与参训者的参与,促使参训者运用所学完成任务。学校共同体中的教师发展有任务驱动,但又限于任务驱动,是培训者与参训者以及参训者之间的协同共进。参与培训活动的全体教师有共同疑惑与问题,在共同商讨中不断厘清疑惑、解决问题,共同探讨方法策略,也共同经历创新创造的高峰体验。数字化时代的到来为教育教学资源的共创提供了便利。学校共同体可以通过共建共享共创优质数字化教学资源,并适时开展数字化教学应用推广,推动教师在培训与交流中协同共进。

义务教育“共同优质”是一定区域内所有义务教育学校实现高质量发展的价值追求,其本质是构建一种各美其美、美美与共的良好教育生态。这样的教育生态构建,为教师发展提供了新的契机、平台与路径,打破了校外教师培训与教师教育实践难以对接的困境,解除了校内教师培训缺乏新的生长点的困局,也规避了教师交流中因单向输出与被动接受带来的消极应对。教师在学校共同体中共享教育资源,既开阔视野又习得策略;在新场域中重新被赋能,既反思自省又自励互励;在追寻新价值中成长自我,既创新创造又协同共优。

(作者张琳玲系成都师范附属小学华润分校副校长,李益众系《四川教育》副主编。本文系2022年度四川省教育科研课题“‘共同优质’导向下义务教育学校共同体建设的实践研究”研究成果,课题编号:SCJG22A090)

教研之窗

构建素养导向的“备一教一学一评”一体化教研生态

——福建省小学语文学科教学教研质量提升经验解读

□黄国才

近年来,福建省小学语文在国家义务教育学业质量监测中的三轮监测结果显示“学生语文学业表现持续较好”,在“教育教学有力保障语文学科质量”上表现出色。究其原因,在于我们围绕落实立德树人根本任务,严格实施课程方案和课程标准,努力构建“省一市一县一校”四级联动一体的教研机制,注重“减负提质”,构建素养导向的“备一教一学一评”互动一体的教研生态。

“双轮”驱动
四级教研联动一体

福建省通过构建由省教育督导办牵头、省教育厅基础教育处统领、省教研室具体落实的行政与教研“双轮”驱动合力抓教学质量机制,起到“1+1>2”的良好效果。我们严格按照国家的相关政策,及时研制或调整省级教学教研规范性文件,使基层学校教学教研工作有章可循、有规可依。

省级教研与设区市、县(市、区)、校本教研,“省一市一县一校”四级教研联动一体。省教研室通过福建教研网、年度教研负责人会议和各学科教研员专题教研活动等常态项目,两年一轮的“学科教研基地校”专题项目,常规教学视导和教研员“联系帮扶校”以及“下沉式”听评课项目等,增强与设区市、县(市、区)乃至学校校本教研

组的联系,强化教研员的专业的指导和服务,构建“省一市一县一校”四级联动一体的教研机制。

教研员李头立项课题,带头示范备课和进教室上课,一起改进教学。“教研员要把研究做在课堂,专业指导和服务落在课堂。”这是福建省普通教育教研室主任郑云清秉持的教研理念。各学科教研员将这一教研理念转化为教研行为,整体提升教研水平。如在省级教研室的引领下,厦门市湖里区多年坚持开展“学为中心、多维互动”教改项目,由教研员领衔探索单元整体教学,开展基于学习分析的课堂观察,为课堂教学变革提供有力支撑。

依标扣本
构建融合一体的学习生态

依据课程标准、紧扣统编教材,“依标扣本”开展备课、教学、评价和教研工作,是我们落实国家“双减”政策的基准点。从这个基准点出发,我们努力构建学科学习与跨学科学习、单篇教学与整本书阅读、单篇习作与“阅读日记”等融合一体的学习生态,凝聚学科内部又联结学科之间形成整体,合力提高学业质量。

依据课程标准、用好教科书,确保“兜底”鼓励“差异”。教研员严格按照国家要求参加培训、自学自研,努力先

“吃透”精神,然后结合教研活动聚焦“课堂—课本—课标”统整的“对标—反思—改进”的行动研究,持续把每一版课程标准提出的新理念、新目标、新要求等转化为备课行为、教学行为、评价行为和教研行为。

遵循语文课程性质锚定“语言运用”,兼顾跨学科学习提高综合能力。我们旗帜鲜明地提出语文教学教研必须遵循语文课程性质、锚定“语言运用”,做实听、说、读、写、书(书写)、视(多种媒介的阅读和表达)等能力训练,提高语文学科教学质量。同时,兼顾跨学科学习,引导学生连接课堂内外、学校内外。着力培养学生发现问题、分析问题、解决问题的能力,并通过撰写“简单研究报告”、多种媒介记录和表现学习成果等“实体”作业,提高学生语言文字运用能力。

单篇教学与整本书阅读并重,单篇习作与“阅读日记”联手。我们将常态的“单篇”阅读教学与整本书阅读指导有机统整,整体提高阅读教学质量。一是依然重视传统的“单篇”阅读教学,将其作为落实“语文要素”的基本因子;二是及时“迭代升级”,尝试构建“单篇——类——整本书——类书”的阅读体系;三是研究“整本书阅读”指导的课堂教学形态,提出并论证整本书阅读教学“启动课”“跟进课”和“分享课”等三类基本课型,提高整本书阅读指导的实效性。

我们同样重视单篇习作的指导和

训练,将单篇习作与“简单研究报告”撰写、记日记与记“阅读日记”结合,以培养学生的书面语言表达能力。

评价改进

过程评价、结果评价与增值评价贯通一体

中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》以来,我们根据教研部门的工作职能和专业特长,将重点放在研究改进课堂评价、指导期末考试工具研制和探索增值评价等评价改革的重点领域,努力构建素养导向的“备一教一学一评”互动一体的教学生态。

强化过程评价,重点改进课堂评价。学科过程性评价,关键在于将评价嵌套课堂教学进行“伴随式”评价,以评促教、以评促学,实现“备一评一学一教”互动一体。我们从两个方面入手进行实践,一方面在学科教研基地校中,以专项课题的形式,持续以“改进课堂教学评价”为突破口,探索构建“大智慧课堂”模式;另一方面以高质量的作业设计为“抓手”,组织“作业设计”评审活动,以“少量、优质作业”撬动课堂评价改革,“向每一堂课要质量”,实现整体“减负提质”目标。

改进结果评价,重点指导期末考试命题。基于专业和职能范围,我们把重点放在指导设区市(学业质量监测)、县(市、区)教师进修学校(抽测)对3—6年

级的考试命题上,努力提高试题的效度和信度,确保坚持“素养立意”“依标命题”“科学规范”的原则。每学期末,我们都收集各设区市、县(市、区)教师进修学校以及各学校的期末考试试卷,通过教研网、教研群和专题教研活动等渠道进行沟通研讨,提高期末考试试卷的命制专业水平,发挥教研员的专业指导和服务作用。

探索增值评价,重点关注成绩与因素的关联。我们的重点在两个方面:一是“与自己比,进步没有,进步了多少”;二是“为什么进步、怎么进步的”;“进步了”是当然也是必然,“怎么进步”是所以然,它们是之所以要评价的核心要件。当我们摸清了影响学业进步/退步的诸因素,便能采取有针对性的“干预”措施,“循证”教研、精准“把向”,长善救失。

自2019年以来,福建省级义务教育学业质量监测将语文列为年监测学科,持续跟踪课程实施和质量变化,对整体性提高学业质量起到“护航”“导航”作用。提高学业质量不仅是系统工程,需要行政与教研合力、教学与评价同向,而且是循序渐进的“慢”工程,需要沉下心来、耐着性子“打磨”。福建省小学语文学科正构建素养导向的“备一教一学一评”互动一体的教学教研生态,不断向“减负增效”的大目标迈进。

(作者系正高级教师,福建省普通教育教研室教研员)

青年学谈

为职初教师“唱戏”搭好台

□王振强

职初教师的专业成长对于其今后教师的职业生涯至关重要,美国教育学者布什表示,“一个教师头几年的教学实践对他今后能够成就的效能水平有重要影响”。如何提升职初教师的专业水平?学校应积极为这批教师搭建专业成长的平台。以南京晓庄学院附属小学(简称“晓院附小”)为例,晓院附小是陶行知先生于1927年创办的,在南京晓庄学院的指导帮扶下,经过多年的探索,在顶层设计、学科实践等方面,都为职初教师成长提供了广阔平台。

在学校顶层设计上,努力为职初教师搭建不同的成长平台。比如,依托高校构建发展共同体。晓院附小依托东南大学学习科学研究中心和儿童发展与学习科学教育部重点实验室,参与“做中学”科学教育改革项目;依托南京师范大学教育科学学院优势学科,开展科研实践与服务等。职初教师纳入共同体承担教学实验的相关任务,在研究中不断成长。同时,晓院附小将职初教师“卷入”各级平台资源项目中。学校先后申请加入国际工程技术协会、中国青少年科技辅导员协会等,申请馆校结合项目的研发,承办全国青少年科幻教师培训、青少年科幻营等活动,职初教师在活动中与兄弟院校教师进行交流学习,提升自身能力。此外,学校推进“基础教育课程与教学研究中心”建设,进一步加大与高等院校、科研机构联动办学,推进“名家、名师、名项目、名成果”的建设,职初教师亦深度参与其中。

在学科实践层面,鼓励职初教师积极与学科同伴、不同学科同伴展开交流,并尝试班主任等角色实践。不是所有的职初教师都有机会当班主任,晓院附小要求没有担任班主任的职初教师,也要像班主任一样去思考教育教学,对自己的工作提出更高要求。同时,鼓励职初教师以教促长、以赛促长。学校通过搭建不同平台、工作室等给职初教师磨课、研课,鼓励职初教师抓住每一次机会,做好每一次课后反思等。再者,职初教师应不断向前辈学习,不仅要向同学科的前辈学习,还要打破学科边界向不同学科的前辈学习,学习有经验教师的日常班级管理、课堂组织教学、课题研究等经验。

在个人业务发展方面,一是应加强个人专业阅读,如苏霍姆林斯基的《给教师的建议》、陶行知的《陶行知文集》、李镇西的《做最好的班主任》等都属于职初教师的必读书目。二是应向学生学习。陶行知曾说:“不要小看小孩子,你若小看小孩子,你比小孩子还要小。”职初教师应俯下身,倾听儿童的声音,研究儿童哲学,站在儿童的视角思考教育,不断改进自己的教学方式,做好发展规划。比如,晓院附小要求新教师以南京市五年职初教师考核标准对标定位,按照年、学期制定具体的发展规划,在每一学期和每学年结束后对照计划查漏补缺。四是心中要有爱。职初教师在成长中不仅需要热爱自己从事的职业、所教的学科,更要热爱学生。这种爱对于职初教师的发展具有永恒的意义和价值,是促进职初教师成长和发展的源泉,也是职初教师走向成熟、走向成功的精神动力。

(作者系南京师范大学博士生,南京晓庄学院附属小学教师)