

● 特别关注

构筑双向赋能教师发展生态

——以名师工作室为载体的U-S教师发展共同体构建与实践

□ 王华蓉 王 佩

教师作为教育质量提升的核心力量,其专业发展路径面临各种现实挑战。传统单向度的教师培训模式,无论是自上而下的行政化培训,还是个体的自我探索,均难以适配教育强国建设对教师多元能力的需求。湖北省王华蓉名师工作室依托“一核二体三维四驱”发展范式,联合师范学院与武汉市东湖高新区基地学校,构建U-S(University-School)教师发展共同体,以成为名师为奋斗目标、以个人兴趣和专长发展为方向,通过示范辐射、专业引领、成长探索和教育研究,为骨干教师搭建交流的舞台、成长的摇篮,实现“名师引领、团队合作、共同提高、资源共享、均衡互补”;以“智趣数学”教育主张为核心,通过高校与中小学的双向赋能、名师引领与团队协作、个性化成长规划以及线上线下融合的资源支持体系,探索形成了一条教师专业成长与教育生态优化的创新路径。

双向赋能

构建共生型教师发展生态系统

知识共生:理论与实践的双向循环。教师发展应是持续的知识共创过程,U-S教师发展共同体突破了传统高校与中小学的单向技术输出关系,构建了知识共生的生态系统。高校专家用深厚的学术知识帮助中小学教师更新教学思想,中小学教师用丰富的一线实践经验为高校专家提供教育研究素材,使其理论研究能够接地气、符合教育实际。高校专家传授教育研究方法,提升中小学教师自身教育教学能力不足之处;中小学教师参与互动交流,如何将理论知识转向知识理论,如何将教育理论转化为教学实践,为高校自身课堂教学实践提供有用的参考。这种双向赋能模式让高校和中小学成为彼此依存、互相促进的合作伙伴,其知识转化机制使理论研究避免成为空中楼阁,让实践探索摆脱了经验主义。正如舒尔曼提出的“教学学术”理论——当教育研究扎根实践场域,理论

才能真正转化为生产力,“经验学习”也才具有理论价值。

技能互嵌:教学智慧的共创与转化。高校专家传授的行动研究方法 与中小学教师积累的教学经验形成互补。比如在“同一堂课”项目中,高校课程论教师与小学数学教师共同设计《分数的初步认识》教学方案,高校教师提供概念进阶理论支持,小学教师贡献分层教学实践经验,最终形成的教学案例在湖北省基础教育资源公共服务平台获得五星评价。这种技能互嵌不仅提升了教师的教学创新能力,也为高校教育学科建设提供了实践支撑。

情感共鸣:职业认同的协同建构。U-S教师共同体通过文化共建强化情感纽带,共同体定期开展大家喜闻乐见的文化活动。文化节上,彼此展现才艺、交流文化故事,增进了解友谊;读书会为大家搭建了共同阅读交流的平台,提高教师素养;心理健康讲座着力于保障教师身心的健康发展,缓解教师工作压力,提高其心理调适能力……共同体通过这些文化活动丰富了教师的精神生活,同时保证了跨文化交流和思想碰撞,来自不同学校的教师能更深入了解和学习其他学校教师的经验,大家相互传授,拉近了彼此之间的距离,增进了凝聚力与向心力。这种情感共鸣强化了教师的职业认同感,使教育活动从技术操作回归到育人本质——当教师在共同体中找到情感归属,专业成长才会获得持久动力。

名师引领

打造教师团队的雁阵发展模式

示范辐射:构建教学改进的可视化路径。名师示范课不仅是教学技艺的展示窗口,更是教学理念的传播载体。名师引领示范机制是U-S教师共同体运行机制中重要的组成部分,名师在精心准备的示范课中帮助广大教师展示先进的教学理念和精湛的教学设计,以新颖的教学方法激发学生的学习兴趣。名师从课程的

设计思路、教学目标、教学方法等方面解读示范课的精妙之处,使其他教师能更深入地体会示范课的价值。例如,共同体教师执教的《分数的意义》示范课,通过“生活情境导入—数学本质探究—多维表征建构”的教学路径,展现了“智趣数学”的教学主张。课后,工作室团队采用“说课—评课—反思—再设计”的研修流程,将示范课的创新点转化为可迁移的教学策略集,形成了《小学数学概念教学五步法》等实践指南。

团队协作:建立协同进化的学习共同体。团队成员之间的紧密合作和资源共享是共同体运行机制的另一亮点。团队成员目标相同、荣辱与共,大家互相帮助、共同进步,形成一种团结协作、积极进取的良好氛围。日常教学中,大家切磋教学技艺,交流教学心得、共享教改经验,共同提高教学水平。课程开发过程中,大家各司其职、各尽其能,发挥各自专业特长,共同研究教材、设计教学方案、制作教学资源,实现资源共享。课题研究 中,大家分工合作,共同开展调查研究,分析数据、撰写论文,攻克教育教学的难题。U-S共同体推行“青蓝工程”师徒结对模式,通过“双导师制”(高校理论导师+中小学实践导师)实现教师的精准帮扶。在课题研究 中,团队采用“问题共提—方案共研—行动共行—成果共享”的协同机制,成功申报省级规划课题,开展教育研究。这种团队协作不仅解决了个体难以突破的教学难题,更形成了“头雁领飞、群雁齐追、雏雁振翅”的雁阵发展格局。

精准规划

设计教师成长的个性化导航系统

分层培养:构建阶梯式专业发展体系。针对不同发展阶段教师的需求,U-S共同体设计了“三层三级”培养体系,该体系以加德纳多元智能理论为框架,结合波斯纳“经验+反思=成长”公式,构建起教师专业发展的

动态模式。对入职1—3年的“启航教师”实施“教学常规达标工程”,通过“备课—上课—评课—反思”的闭环训练,帮助新手教师站稳讲台。对入职4—8年的“成长教师”开展“教学特色塑造行动”,通过“一课多磨”的同课异构活动,引导教师形成教学风格。对入职9年以上的“骨干教师”实施“教育家孵化计划”,支持教师开展个人教学主张的系统研究。分层培养使教师专业发展从“齐步走”转向“个性化生长”。

多元发展:拓展教师专业能力的广度与深度。共同体注重教师的多维能力培养,在提升教学能力的基础上,通过“课题研究工作坊”“教育写作训练营”“写作马拉松”等活动,培养教师的科研能力与表达能力。“课题研究工作坊”采用行动研究范式,通过“五步实证研究法”(问题诊断—数据采集—策略设计—实践验证—成果提炼),将日常教学问题转化为研究课题。工作室团队通过“教育心理学应用”“信息技术与学科融合”等培训,提升教师的综合素养,构建了“教学能力为基、科研能力为翼、综合素养为根”的三维发展体系,使教师逐步成长为“能教学、会研究、善创新”的复合型人才。

智慧融合

形成全时空教师学习支持环境

线上赋能:打造沉浸式数字学习空间。U-S共同体利用数字化平台,整合教学资源库,开展在线课堂观察、智能作业分析等。在线论坛或社交媒体群组可以为教师搭建一个教学交流平台,在论坛中教师可以分享教学心得、交流教学经验、议论教学问题。利用课堂观察系统进行同行互评,借助智能分析工具获得个性化教学改进建议。基于平台共创共享学习和教学资源,拓展专业发展的广度和深度。

线下赋能:构建体验式实践研修场域。线下研修采用“主题式工作坊+沉浸式教学观察+反思性实践改

进”的立体模式。定期开展教学观摩活动,让教师走进优秀教师的课堂,观摩学习他们的教学技巧和课堂管理经验,通过现场对比,学习先进的课堂组织方式和教学方法。教学观摩活动采用“课前说课—课中观察—课后议课”的全程参与模式,使教师在真实课堂中汲取经验。实践改进环节设置的“教学微创新行动”,要求教师在两周内将所学策略应用于课堂,并通过教学日志记录反思,形成“实践—反思—改进”的闭环成长路径。

虚实联动:创造无缝衔接的学习生态。通过线上平台的“教学问题众筹”功能,收集教师实践中的真实困惑,形成线下研讨的主题;线下生成的实践智慧通过案例库、微视频等形式上传云端,实现知识的显性化与共享。这种虚实联动使教师学习突破时空限制,形成“线上学习积累—线下实践转化—成果云端共享”的学习闭环,构建了全时空、伴随式的教师学习支持系统。

总之,湖北省王华蓉名师工作室构建的U-S教师发展共同体,经过多年探索积淀形成了“真实问题导向、技术人文平衡、文化生态滋养”的核心理念。通过双向赋能的知识生态、名师引领的雁阵模式、精准规划的发展路径、智慧融合的学习环境,为教师专业发展提供了系统性解决方案。当教育智慧自由流动,当成长需求得到精准回应,教师专业发展就能迸发出惊人的能量。这种“双向赋能、共生共长”的生态模式,不仅验证了“教学即学术”的现代教育理念,更探索出具有中国特色的教师成长长路径。

(作者王华蓉系湖北省武汉市光谷第二十一小学教学特级教师,王佩系湖北省武汉市光谷第五小学教学教师;本文系光谷教师教育综合改革实验区2023年度湖北省中小学校长协会课题“以名师工作室为载体构建U-S教师发展共同体运行模式研究”的研究成果之一,课题编号:2023ZB072)

大家谈

区域学科教研员被誉为“师者之师”,学术界将其称之为“实践型教师教育者”,即“基于教育实践、为了教育实践、在教育实践中”培养中小学教师专业精神与专业能力 的专业人员。在推进教师教育高质量发展的时代背景下,作为实践型教师教育者的教研员,其专业发展水平对于提升教师队伍整体素质具有至关重要的作用,也备受教育决策者和教育研究者的高度关注。深入研究教研员的专业发展阶段,可以发现其专业发展过程具有明显的阶段性特征。根据教研员专业发展阶段的侧重点不同,可将其专业发展阶段划分为三重“进阶”。

第一重进阶是从教学人员进阶为教学研究人员。一般而言,教研员大都是从一线教师中成长起来的,他们原本是各学科的优秀教师,随着教学时间的不断增长、教学经验的不断积累,以及教学反思能力的持续提升,他们逐步从教学新手成长为成熟型教师。成熟型教师进一步探索如何提升课堂教学效率、如何科学且巧妙地应对教学中的重难点问题、如何创造性地适应学科课程教学改革等诸多议题,并由此向研究型教师成功转型。该进阶过程的最终目标,是使一线学科教师能够顺利转岗为学科教研员,使其具备承担教学示范与教学研究工作的能力,并正式开启“区域学科教研员”的职业生涯。

第二重进阶是从教学研究人员进阶为教师研究人员。具备教学反思能力、能够进行教学示范与研究的“区域学科教研员”,仍需持续专业进阶。从一线学科教师转岗至区域学科教研员后,教研员应着重提升专业指导能力与组织管理能力,同时借助个人人格魅力引领区域学科教师做好教育教学工作,全面承担“示范者、指导者、研究者、引领者”等多重角色。在教学示范、研究与指导过程中,教研员逐步意识到高质量教学不仅依赖教研员的专业引领,更取决于教师个体的专业悟性,尤其是教师个体的专业素养、教学态度、教育理念以及终身学习能力等因素。此外,教研员还发现学科教师群体的专业发展存在显著的校际差异和年龄差异。基于区域学科教研现状,教研员着力从专业引领、激励制度建设,以及教研员与学科教师关系建构等方面协同发力,引领区域学科教师全员专业发展。

在此阶段,区域学科教研员的角色从单纯聚焦学科教学研究,逐步拓展为既注重学科教学研究,又兼顾学科教师专业发展和区域学科教师队伍培育,成为研究“职后教师专业发展”的关键力量,并最终成长为区域学科教师团队的“领头羊”。

第三重进阶是从教师研究人员进阶为教育研究人员。高素质专业化教研员能够实现教育政策、教育理论、教育实践三者的融通与转化。他们能够从哲学、教育学、心理学、社会学等学科视角,审视学校场域中发生的教育教学实践活动。同时,他们还能从更加广域的视角探究教师的教育教学行为 and 教师专业发展,形成超越学科教学知识、更具普适性与通识性的教育认识,并提出独具特色的教研主张。实现这一进阶的教研员,能够成长为区域乃至更大范围内具有影响力的学科教研员。

教研员专业发展的三重进阶并非一成不变依次推进的,而且教研员群体本身存在个体差异性。总体而言,具备较强的教育实践探究意识和浓厚的教育研究兴趣,在不断提升自身教学技能的同时,也能主动探究教育问题以及关注教师自身的专业发展,甚至还积极开展教师专业发展自我研究等,是一个教研员走向优秀的必备素养。

(作者胡渝江系重庆市渝中区教师进修学院党委书记、院长,江明菊系重庆市渝中区教师进修学院助理研究员)

学科教研员专业发展的『三重进阶』

□ 胡渝江 江明菊

● 研训之窗

深耕“田野行动” 唤醒“成长自觉”

——区域教师研训与校本研修融合的实践探索

□ 谢 鹏 李宏斌 马爱荣

“田野行动”实践深耕项目是北京市朝阳区教师发展学院“十四五”时期教师培训48个常规项目之一,项目以建构主义学习理论和教育民族志研究为范式,采用教育民族志研究的“田野调查”策略,坚持“教育在场”,强化“教育田园”中的第一手资料,旨在探寻真问题、真需求,开展真学习、真研究,促进真改进、真应用,体现实践性、在场性、情境性、互动性,是对新时代背景下基于实践场域,以学习者为中心,促进教师专业发展的新型研训模式的探索与尝试。

“对症下药” 精准赋能教师发展

项目以基于“实践田园”的田野调查为起点,通过面向全区每一所学校进行“望闻问切”式诊断,以校为本组建“研修共同体”开展相互滋养型的应需指导和研训学习,同时通过OBE成果导向的伴随式行动研究,聚合其他所有相关项目团队的力量供给,唤醒学校或教师的学习自觉、成长自觉、发展自觉,强调“对症下药”的“精准赋能”。

项目要求“明确一个目标,做好三个坚持、聚焦三个主体、搭建三个支架、把握四个环节、发挥五个功能、落实六个步骤”等。

一个目标指助力学校及教师的可持续发展。三个坚持指坚持“实践

场域”的“具身式”研训路径,坚持“学习者中心”的“嵌入式”研训理念,坚持“研修共同体”的“众筹式”多边协作学习。三个主体指把培训师、参训者、学校管理者作为项目研修共同体的三大组成部分,始终关注这三类主体的学习需求和实际获得。三个支架分别指培训者的学术引领支架、参训者的实践学习支架、管理者的综合治理支架,并据此研制项目推进流程、项目应用模板、项目指导手册等。四个环节指“调研(诊断)、分析(开方)、供给(抓药)、应用(治疗)”四个环节,做到精确诊断、精致供给、精准赋能。五个功能指发挥学院“培训、研究、指导、管理、服务”五位一体工作职能,提供相关资源和服务,建立相关模式或流程,以促进学校和教师发展为核心目标。六个步骤则包括需求诊断、问题聚焦;研发课程、应需指导;应用展示、总结推广。

“联动推进” 构建协同研训生态

项目实施分五个阶段,即项目策划阶段、项目实践阶段、完善改进阶段、经验复盘阶段、迭代进化阶段。项目以“1+2+N”的联动式”方式推进,其中“1”是指“田野行动”实践深耕项目;“2”是指“学研训用”“校本研修指导”两大项目的

全程跟进、深度融合;“N”是指项目牵动下,21个“田野调查”行动小组、10个“学研训用”子项目组、若干“校本研修指导”项目组的矩阵式联合推进。

项目推进中实行“3+4+3”的策略。第一个“3”指三个深入:一是深入学校,开展诊断式需求调研。了解学校及教师的真问题、真需求,挖掘学校潜在优势,梳理学校存在的需求和困惑,汇聚培训资源,对共性和个性需求分别给予有针对性的专业化指导。二是深入课堂,开展诊断式课堂观察。了解教师对新课标、新课程的转化运用情况,观测学校校本研修开展情况和教师基本素养水平。三是深入教师群体,开展诊断式对话交流。聆听教师心声,了解教师所需,陪伴教师一起成长。

“4”即四个共识:一是减负担,助力不添乱。我们一直秉持“您有需求我们随叫随到;您没有需求我们绝不打扰”的培训理念。二是提质量,有需求必供给。“针对学校或教师的需求,有能力供给的我们直接供给;没能力供给的我们整合资源借力供给”。三是树标杆,以点带面。发现、培植、宣传、推广典型学校或典型教师。“帮助每一位教师个性化成长;帮助每一所学校特色化发展”。四是强特色,为朝阳教师画像。朝阳教师不能辜负“朝阳”两个字。要“面朝阳光,温暖向上;朝气蓬勃,行有力量”。

第二个“3”指向三个核心词:专业化、有温度、轻打扰。

“三维创新” 优化教师成长范式

实践中,这一项目实现了三个方面的创新。一是理念转变。项目以学校为实训场地,以教师为实训主体,开展嵌入实践的教师培训,立足个人和群体两个实践维度;推行教师体验式学习方式,创设内在生长式的空间,开发个性化、差异化、多元化统合课程,构建出提高教师培训实效性的策略体系。二是模式创新。项目根据“共同体、问题域、解题方法”三大核心要素,以问题解决为基本线索,基于复杂学习机理,遵循激发认知冲突、对话生成意义、重构个人体系的逻辑思路,关注教育实践中实时呈现的多元需求、多元选择、多元评估、多元迁移的特征和行为,给予及时的专业的引导,是一种具有创新性的研训模式。三是机制优化。采用“行政推动、专业带动、区域联动、科研牵动、创新促动”五动结合推进策略,建立了协同创新机制;构建了项目群,联合矩阵式推进,建立融学习、研究、指导、展示、反馈、考核于一体的研训机制;建立了适应当下教师培训管理需求的全过程质量管理机制,优化了“五环递进”管理流程,实现了机制的优化。