

乡村教师教研能力发展的梯度与理路

——基于生态化培养模式视角

刘义兵¹, 陈静娇¹, 巫娜²

(西南大学 1. 教育学部; 2. 外国语学院, 重庆 400715)

摘要: 鉴于乡村教育生态的独特性,生态化培养模式逐渐成为乡村教师教研能力高质量发展的必然选择。乡村教师教研能力发展与教师专业发展息息相关。研究将乡村教师教研能力发展分为5个层级,各层级都有其独有特性与核心标准。因此,构建纵向贯通、横向融通的乡村教师教研能力发展生态化培养模式,有利于革除乡村教师教研能力发展阶段与发展路径相分离的积弊。研究立足乡村教师教研能力发展的现实样态,提出了以“五级生态梯度”为核心的“2+5+5”纵向层级体系构想:将乡村教师划分为“2”,即普通教师和优秀教师;在“2”的基础上提出第1个“5”,即新手型教师、合格型教师、骨干型教师、卓越型教师、教育家型教师;在“2+5”的基础上提出第2个“5”,即五级教研能力、四级教研能力、三级教研能力、二级教研能力、一级教研能力。通过挖掘不同层级乡村教师的教研特点,以及界定相邻层级之间的阈值,可以对乡村教师教研能力发展进行层级化表达。研究还构建了以“四维生态理路”为核心的“4+5+4”横向框架,即围绕4个问题(发展什么、用什么发展、怎么发展、如何评价发展),针对5个梯度(五级教研能力、四级教研能力、三级教研能力、二级教研能力、一级教研能力),聚焦4个核心(核心要素、核心标准、核心载体、核心路径),对乡村教师教研能力生态化培养模式进行整体化设计。

关键词: 乡村教师;教研能力;生态化培养模式;纵向梯度;横向理路;教师专业发展

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2022)05-0047-09

基金项目: 重庆市教育科学“十三五”规划2018年度重大招标项目“重庆统筹城乡基础教育师资队伍一体化创新发展研究”(2018-ZD-02),项目负责人:刘义兵;重庆市教育科学“十三五”规划2017年度规划课题“重庆市乡村教师分类分层培训研修方式创新研究”(2017-GX-255),项目负责人:巫娜。

作者简介: 刘义兵,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师;陈静娇,西南大学教育学部硕士研究生;巫娜,教育学博士,西南大学外国语学院讲师。

1965年,皮亚杰在《教育科学与儿童心理学》^[1]中指出,中小学教师相较于律师、医师、工程师和大学教师而言,十分缺少可以比较的学术声誉,而造成这种情况的一个主要原因就是传统的制度使得教师根本意识不到自己有从事教育科学研究的可能以及参与创新与实践的自由。实际上,我国中小学教研工作历经了初创定型、停滞偏离、恢复发展、改革深化、转型创新等5个阶段^[2],已创造出较成熟的教研文化。只有在创造文化的活动中,真正意义上的人,才能获得真正的自由^[3]。实现人发展的终极目标就是培养自由人,自由人是具有创新

精神和实践能力的人。将乡村教师个体作为教育生态中的自由人,将乡村教师教研能力发展作为一个系统的动态过程,遵循聚焦目标、落实举措、系统与要素共融共生的生成与发展理念^[4],有助于实现乡村教师教研能力的高质量持续发展。

乡村教育是我国教育发展的重中之重,乡村教育发展是一项系统性、基础性工程^[5],乡村教师是我国乡村教育发展的重中之重^[6]。新时代乡村教育振兴需要遵循系统性、开放性、统一性原则,要坚持梯次发展策略,以解决乡村教育的层级差异^[7]。“能力至上”越来越成为中

小学教师继续教育质量观的重要价值取向^[8]。基于教育生态观及教师专业发展阶段理论与实践,依据教师专业发展内在成熟度与外在影响力,立足乡村教师教研能力发展的现实样态,经过深入细致地分析归纳,本研究提出以“五级生态梯度”为核心的、体现乡村教师教研能力发展阶段的“2+5+5”纵向层级体系,围绕发展什么、用什么发展、怎么发展、如何评价发展等4个问题,针对乡村教师教研能力发展的5个梯度,聚焦4个核心,即核心要素、核心标准、核心载体、核心路径,并由此构建出以“四维生态理路”为关键的、体现乡村教师教研能力发展方向的“4+5+4”横向框架,从而形成了较为完整的乡村教师教研能力生态化培养模式,以期破解我国乡村教师教研能力发展难题。

一、生态化培养模式:乡村教师教研能力发展的必然选择

重视义务教育发展的生态化、可持续性和生命关怀,有助于推动义务教育均衡发展^[9]。由此可见,生态化培养模式有其重要性。乡村教师所处教育生态的区域性、独特性,乡村教师教研能力发展的阶段性、长期性等,都与周围环境有着千丝万缕的联系。因此,将教育生态观与乡村教师教研能力发展进行有机结合,并构建相应的生态化培养模式,就成为乡村教师教研能力高质量发展的必然选择。本研究认为乡村教师教研能力发展的生态化培养模式是:基于乡村教师教研能力发展的阶段属性,构建纵向“五级生态梯度”;基于乡村教师教研能力发展的层级路径,构建横向“四维生态理路”框架。该培养模式可以突破乡村教师教研能力迟滞不前的现实困境,打破“花盆效应”“边缘效应”等恶性循环,有效解决乡村教师教研能力发展不同阶段与核心路径相分离的矛盾,不断促进乡村教师教研能力常态化和持续性发展。

构建乡村教师教研能力发展生态化培养模式,首先要厘清相关理论基础、实践保障与现实要求等问题。20世纪70年代,“教育生态学”一词由美国的劳伦斯·克雷明(Lawrence A. Cremin)在1976年首次提出,随后,各种教

育生态思想纷纷面世。这些教育生态思想主要强调全面整体、动态平衡、持续发展的教育生态观^[10],主张对教育现象进行生态分析,统筹把握全面静态与持续动态趋势,重点研究教育发展的整体价值和发展过程,为探究乡村教师教研能力发展提供可能性和理论基础。近几十年,我国的教研不断向前发展,历经了从个体经验上升为制度性安排、从全面认可演变为被质疑、从日渐衰落走向转型发展的演化过程。作为我国基础教育的独特经验和优良传统,教研已有着丰富的中国本土化经验与制度设计^[11]。当前,我国越来越多的教育研究者已认识到,教研能力的高低不仅决定了教师素养水平的高低,也决定了教师教学质量的优劣,因此,教研能力对教师发展有较大影响^[12]。为保证教育脱贫攻坚成果与乡村振兴的有效衔接,社会各界都要关注乡村教师。乡村教师是新时代教师队伍必不可少的群体,也是最应该又最不容易提升专业能力的群体,对其教研能力的培养和发展,尽管已有较扎实的实践保障,但仍面临不少挑战。“问渠哪得清如许?为有源头活水来。”如何让乡村教师教研能力实现可持续性生态转变并获得高质量持续发展,本研究尝试从教育生态观出发,构建以“2+5+5”中的五级梯度与“4+5+4”中的四维理路为支撑体系的乡村教师教研能力发展生态化培养模式。

二、“2+5+5”:乡村教师教研能力发展的纵向梯度

中国乡村教师研究历经了近百年的发展,研究成果从极度稀少到逐渐丰富,从质量提升、快速发展到“重心下移”、日渐成熟^[13]。既有研究表明,教师对专业知识与技能的掌握需要时间与过程的积淀,即教师在不同发展阶段有着不同水平的体现。已有研究也能根据教师专业发展阶段为探析乡村教师教研能力发展层次、建构乡村教师教研能力梯度提供现实可能与初步指导。例如:姚君^[14]、杨鸿、周永平、朱德全^[15]、刘义兵^[16]、张美兰^[17]等人,对国内外教师专业发展阶段理论、教师职业生涯外在表现和内在特征等问题进行系统研究后,分层次地回答了各阶段教师实现专业发展的核

心定位、标准、要素和路径；梁红京^[18]、贾汇亮^[19]、岳宝霞^[20]等人，通过设计区分评价模式、权变型教师评价模式、开发认证评估工具等方式，构建了教师专业发展评价标准；顾通达^[21]、申卫^[22]、姚君^[14]、张美兰^[17]等人，通过研究教师各发展阶段的不同特征，构建了小学教师分层培训体系；杜强^[23]、王海玉^[24]、张燕^[25]等人，通过探究教师教研能力结构要素、横向测评标准、纵向发展层级等问题，序列化、系统化地回答了各层级教师教研能力是如何实现螺旋式提升的。本研究认为乡村教师教研能力的发展也遵循着从简单到复杂、从低水平到高水平的路径，反映了波浪式前进和螺旋式上升的事物发展规律。本研究对乡村教师教研能力进行梯度划分，将满足处于不同发展阶段乡村教师的不同需求，同时也体现了处于不同发展阶段乡村教师的不同特征，这将有助于促进乡村教师培训的规范化、具体化、标准

化和差异化，为乡村教师专业发展助力。

基于教育生态观及教师专业发展阶段理论与实践，依据教师专业发展内在成熟度与外在影响力，立足乡村教师教研能力发展的现实样态，本研究提出乡村教师教研能力发展阶段的“2+5+5”纵向层级体系构想：将乡村教师划分为“2”，即普通教师和优秀教师；在“2”的基础上提出第1个“5”，即新手教师、合格教师、骨干教师、卓越教师、教育家型教师；在“2+5”的基础上提出第2个“5”，即五级教研能力、四级教研能力、三级教研能力、二级教研能力、一级教研能力。具体如图1所示。通过挖掘不同层级乡村教师教研的特点，以及界定相邻层级之间的阈值，本研究构建了乡村教师教研能力发展的“五级生态梯度”体系，从而实现了对乡村教师教研能力发展进行整体化设计与层级化表达，为我国乡村教师教研能力发展研究提供些许帮助。

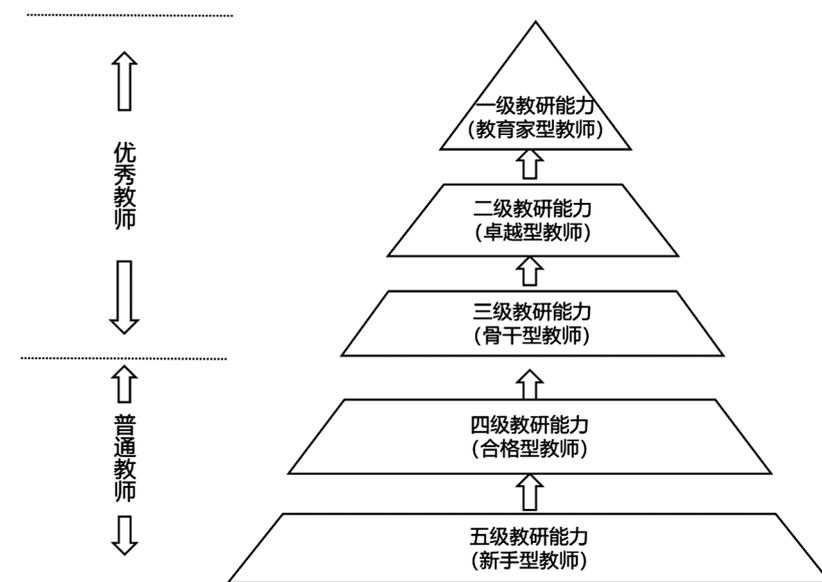


图1 以“五级生态梯度”为核心的乡村教师教研能力发展“2+5+5”纵向层级体系

五级教研能力是指处于适应与模仿阶段的新手型教师应具备的教研能力，核心要素包括基础备课能力与教学模仿能力。新手型教师入职后需要尽快完成对学校文化、学校环境、教师角色的适应，以得到学校领导、同事的接纳与认同，而保证工作质量，更是新手型教师需要解决的难题。这就需要新手型教师通过1~3年的时间，打牢教学基本功，完成备教材、备教法、备学生等基础性工作，掌握基本的

备课能力，发展教学能力，提升教学效果。另外，新手型教师还要在优秀教师、资深教师等同事的帮助与带领下，开展教学工作，根据教材、学生、自身的特点选择教学方法，锤炼教学技能，具备基本的教学模仿能力。一般情况下，新手型教师如果未顺利度过适应与模仿阶段，那么多会选择离开教育行业，从而造成教师流失。

四级教研能力是指处于探索与积累阶段的合格型教师应具备的教研能力，核心要素包

括教学设计能力与课例研修能力。合格型教师需要主动探索学科知识结构体系,系统深入地了解学生,与学生进行有效沟通,激发学生学习兴趣,提升对课堂教学的驾驭能力,并在积累了3~5年教学工作经验后,能够具备系统完善的教学设计能力。另外,合格型教师要能主动收集自己或他人的课例(教学设计)文稿,并对其进行整理、归纳、分类以及系统化评估,筛选出合适、有用的内容并应用于自己的教学中,从而解决教学实践中的难题,进而对整个教学过程进行反思,包括相关内容、方式方法、应用效果、影响作用等,以此具备基本的课例研修能力。

三级教研能力是指处于自主与熟练阶段的骨干型教师应具备的教研能力,核心要素包括课例研修能力与课题研究能力。骨干型教师作为学校范围内特定学段或学科的课堂教学能手以及教学实践能手,一般具有5~15年的长期教学经验,能够主动规划职业生涯目标,并具有自主的职业认知和较高的教学技能。作为教学能手,骨干型教师具有成熟的课例研修能力,能够在精准识别、有效收集、科学应用优秀课例的基础上,不断反思并提升该能力,逐步形成带有自身特色的教学风格。另外,当骨干型教师的课例研修能力已然具备时,系列优秀课例探索成果将被用于指导解决教学难题。骨干型教师对某一问题的研究达到一定程度的专业水平后,可进行相关课题的申报与研究,以逐渐提升课题研究能力,进而发挥其在教研活动中的价值。此阶段,部分教师若安于现状或缺乏动力,则会进入发展“高原期”,教研能力将停滞不前。

二级教研能力是指处于示范与创新阶段的卓越型教师应具备的教研能力,核心要素包括课题研究能力与课题研发能力。卓越型教师作为省、市范围内学科领域带头人,一般具有15~30年的长期教学经验,具有先进的教育教学理念、卓越的教学艺术和较高的教研水平。卓越型教师作为教学高手,能够在全省或全市范围内产生辐射影响与示范作用,拥有效果显著的教研成就且能够不断创新。另外,卓越型教师具有较高水平的课题研究能力与实践智慧,具有领导某一教研团队解决教学重难

点问题的能力,具有基于课题研究提出新的教育观念、内容、方式等的创新精神,并能通过持续关注社会与教育之间的关系,研发出具有鲜明时代特色的新课题。

一级教研能力是指处于思想与引领阶段的教育家型教师应具备的教研能力,核心要素包括课题研发能力与思想引领能力。教育家型教师作为在全市、全省乃至全国教育领域都有较大影响力的教师,具备精湛的业务能力、高超的育人水平、深厚的教研功底、突出的教研业绩、显著的思想引领作用,一般具备25年及以上的长期教学工作经验。教育家型教师具有高水平课题研发能力,能通过长期持续地洞察教育发展方向、整合高质量的教学资源、设计新型优秀课例等途径,不断深化理论水平与提高实践能力,并撰写相关论文、出版教育专著等,为构建教育生态新体系发挥作用。教育家型教师拥有远大的教育志向、强烈的教育使命感、深沉的教育情怀、坚定的教育信仰、鲜明的教育主张,有着成熟的教育哲学观和系统的教育理论体系,并能凭借其卓越的思想引领能力,在全国教育范围内形成广泛、深刻、持久的影响。

本研究提出的乡村教师教研能力发展“2+5+5”纵向体系,是对乡村教师教研能力发展进行整体化设计与层级化表达,以满足乡村教师教研能力发展理论与实践生长的内在需求,使乡村教师教研能力发展的评价与培训趋于具体化和规范化,为我国乡村教师教研能力发展提供具有实践指导性和可操作性的生态化培养模式。

三、“4+5+4”:乡村教师教研能力发展的横向框架

“教育学就是迷恋他人成长的学问”,追求幸福快乐是人生目的、教育目的,也是教师职业道德构建的出发点和归宿^[26]。乡村教师在与学生互动的过程中,能够体会到学生的成长,这是一种幸福。但是,乡村教师还需找寻另一种幸福^[27],即通过学习和教研活动,乡村教师在个体利益与乡村教育生态之间进行审慎考虑和抉择,对教师自我与乡村社会历史文化生态、学校区域生态、课堂教学生态等环境

之间的高度复杂互动进行分析、研究、探讨,形成可供同行分享和交流的教研成果,为满足多元的发展需求提供参考,这能使乡村教师获得深层的专业幸福感。本研究认为横亘在乡村教师教研能力发展道路上的障碍,主要是核心要素不突出、发展标准不明确、载体建设不确切、实践路径缺乏针对性、路径评价缺乏权变性等问题。

本研究从强调静态全面、整体联系的横向教育生态观出发,对乡村教师教研能力发展特点进行整体分析与分层构建;从强调动态持续、平衡发展的纵向教育生态观出发,构建层

级性、阶梯化的生态理路,为不同层级乡村教师教研能力提供“量身定做”的发展框架。具体而言,本研究围绕4个问题,即发展什么、用什么发展、怎么发展和如何评价发展,针对乡村教师教研能力发展的5个梯度,即五级教研能力、四级教研能力、三级教研能力、二级教研能力、一级教研能力,聚焦4个核心,即核心要素、核心标准、核心载体、核心路径,设计乡村教师教研能力生态化培养模式的横向框架。“四维生态理路”的基本逻辑是:突出能力要素、明确发展标准、建设合适载体、细化实践路径、发展教研能力。具体见图2所示。

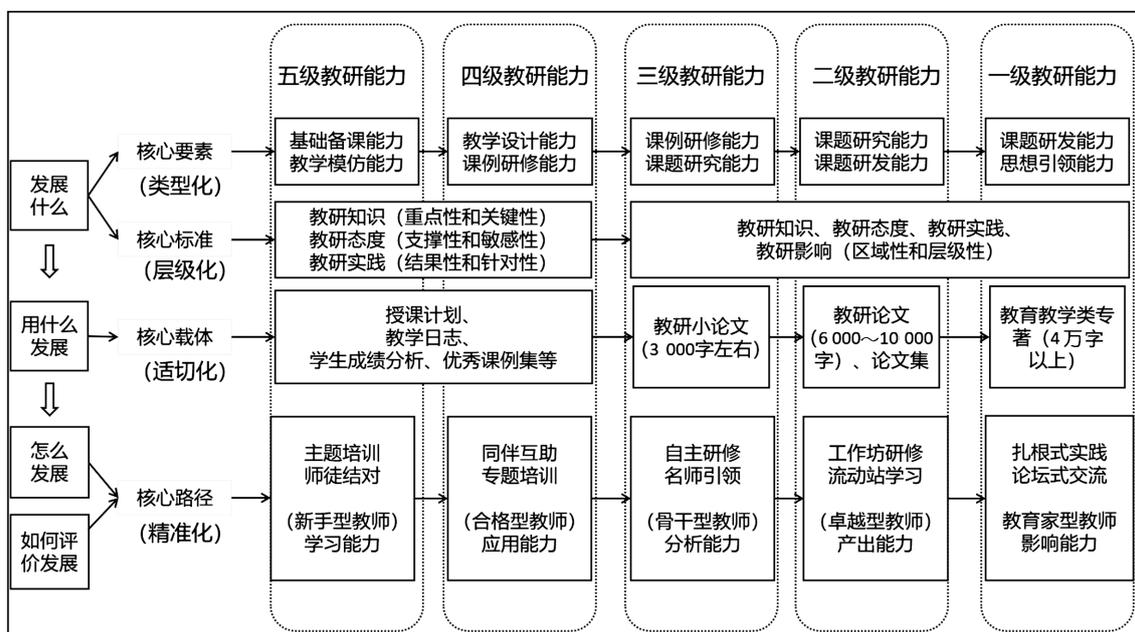


图2 以“四维生态理路”为核心的乡村教师教研能力发展“4+5+4”横向框架

(一)核心要素:类型化的能力构建

核心要素来自基本要素但又区别于基本要素。核心要素是基本要素,但基本要素不一定是核心要素。处于不同层次的乡村教师教研能力,既有共同的基本要素,也有不同的核心要素。五级教研能力作为乡村教师教研能力发展的第1个层级,其核心要素包括基础备课能力与教学模仿能力,处于适应与模仿阶段的新手型教师应重点关注并发展该项能力;四级教研能力是处于探索与积累阶段的合格型教师应具备的教研能力,核心要素包括教学设计能力与课例研修能力;三级教研能力是处于自主与熟练阶段的骨干型教师应具备的教研能力,核心要素包括课例研修能力与课题研究能力;二级教研能力是处于示范与创新阶段的

卓越型教师应具备的教研能力,核心要素包括课题研究能力与课题研发能力;一级教研能力作为乡村教师教研能力发展的最高层级,是处于思想与引领阶段的教育家型教师应具备的教研能力,核心要素包括课题研发能力与思想引领能力。

(二)核心标准:层级化的发展取向

乡村教师教研能力发展标准在各层级中都有不同的尺度,在教研知识、教研态度、教研实践、教研影响等4个方面各有侧重。

1. 教研知识:凸显重点性和关键性

教研知识是乡村教师教研能力发展的关键。与乡村教师五级教研能力相匹配的教研知识主要侧重于教材内容、课程标准和基本学情等方面,还包括基本的备课方法,包括如何

教、为什么教、教什么等,以及熟悉学生身心发展特点、班级管理。乡村教师只有具备上述知识,才能将一堂课顺利上完。与乡村教师四级教研能力相匹配的教研知识同样侧重于教材、课标和学生等方面,但随着乡村教师教学工作经验的生长以及运用知识熟练程度的提高,其广度、深度也有明显的拓展。与乡村教师三级教研能力相匹配的教研知识主要侧重于模块化、理性化的课例分析与学科教研理论,尤其包括对学科教育教学难题的解决这一内容。虽然教师学科教学知识已较为丰富,但实践性知识仍有待建构。与乡村教师二级教研能力相匹配的教研知识侧重于学科前沿知识、先进教研理论知识、教研团队建设与管理知识、学生个性化知识及教育心理学专业知识等,尤其包括学科教育教学难题的解决及专题探讨等内容。与乡村教师一级教研能力相匹配的教研知识侧重于国内外经典教研理论、国内外课程改革现状与发展趋势、名师工作室建设与管理等知识,同时还包括将实践智慧转化为教研思想或理论这一内容。

2. 教研态度:凸显支撑性与敏感性

教研态度是乡村教师教研能力发展的灵魂。拥有五级教研能力的新手型教师具备的教研态度侧重“适应、理解与认同”,基本表现是乡村教师能适应学校和教学生活、理解教研工作的意义、认同教师开展的教研活动和有发展教研能力的意愿。拥有四级教研能力的合格型教师具备的教研态度侧重“责任与兴趣”,基本表现是乡村教师能领悟开展教研的责任及使命并落实于教育行动,在行动中不断培养教研乐趣与兴趣。拥有三级教研能力的骨干型教师具备的教研态度侧重“热爱与投入”,基本表现是乡村教师对教研充满热爱,愿意对教研事业忘我投入、用心奉献和给予持续的关注。拥有二级教研能力的卓越型教师具备的教研态度侧重“理想与信念”,基本表现是乡村教师心怀教研梦想与信念,以勇往直前的气魄,执着地追求着教研事业的发展与进步。拥有一级教研能力的教育家型教师具备的教研态度侧重“思想与塑造”,基本表现是乡村教师自然散发与流露出的教育教研思想,既塑造着自身独树一帜、极具魅力的教研特色与风格,又引

领着教育界的教研方向。

3. 教研实践:凸显结果性与针对性

教研实践是乡村教师教研能力发展的核心。五级教研能力的教研实践侧重备课和教学模仿,乡村教师能够收集优秀课例并进行学习模仿,但运用后可能会丢弃或搁置。四级教研能力的教研实践侧重教学设计和课例研修,乡村教师能够自主开展教学文本设计,对积累的优秀课例有意识地进行编辑、分类与序列化整理。三级教研能力的教研实践侧重分析教研经验、设计典型课例、研究相关课题并撰写教研小论文。二级教研能力的教研实践侧重领导教研团队、研究教学重难点问题,完成课题申报以及研究项目的开题、结题等工作。一级教研能力的教研实践侧重思想塑造、课题研究、教育教学理论或实践体系的构建以及发表教育教学类专著等。

4. 教研影响:凸显区域性与层级性

教研影响是乡村教师教研能力发展所产生的效应。教研影响主要是优秀教师对教育主体的认知、态度、情感、行动等所产生的作用和影响力。五级、四级教研能力属于普通教师应具备的教研能力,主要影响自身内在发展,外在影响暂且不计。三级教研能力的教研影响主要是对学校区域内的学生、同行所产生的影响,如人格魅力、教学风格、教学成效等。二级教研能力的教研影响主要是对省、市内的学科领域产生较大影响,如贡献教研思想、引领教研实践等。一级教研能力的教研影响主要是对全国范围内的教育教学产生重大影响,具备该教研能力的乡村教师具有较高的社会知名度,其形成的独特品牌效应将引领教研实践的发展方向并得到业界普遍认可。

(三)核心载体:适切化的载体建设

乡村教师教研能力的形成与发展需要建设适切的载体予以彰显或外化,否则无法实现本土特色教研思想的传播与交流,而乡村教师教研能力的发展依旧会落入窠臼,其发展生态依然会十分恶劣。不同层级乡村教师教研能力的体现依赖于不同的载体。五级、四级教研能力形成的载体主要是授课计划、教案、教学日志、课程总结、成绩分析、教学任务总结、优秀课例集册等文本资料。二者区别在于,五级

教研能力侧重收集并运用,四级教研能力侧重整理、分类并形成文本资料集册。三级教研能力形成的载体主要是教研小论文(3 000字左右),即乡村教师根据课例收集、经验积淀等生成研究问题并将问题解决的建议撰写出来。二级教研能力形成的载体主要是开题报告、结题报告、教研论文(6 000~10 000字)及论文集等,有成熟的教研团队,且团队核心成员对某一研究问题已达专业水平。一级教研能力形成的载体主要是教育教学类专著(4万字以上),此类专著应具有理论与实践价值,能够彰显研究者深厚的研究功底及独特的学术价值。

(四)核心路径:精准化的行动实践

1. 乡村教育生态特殊性得以充分考虑的制度基础

乡村教育生态系统建设需要采取全面有效措施。一方面,相关部门要建立完善的乡村教师工作和保障体系。《教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》^[28]等文件要求,进一步完善国家、省、市、县、校五级教研工作体系,做好乡村教师的培养培训、福利待遇、城乡流动、管理服务等工作。另一方面,相关部门还要进一步明确乡村教师教研能力不同发展阶段的目标和方向,出台更具针对性的制度政策,打破乡村教师教研能力的“花盆效应”,努力推进乡村教师专业化,巩固和拓展乡村教师队伍建设成果,推动我国乡村教育事业的健康、蓬勃、高质量发展,并实现教育脱贫攻坚成果与乡村振兴的有效衔接。

2. 不同层级乡村教师教研能力发展路径要义

乡村教师的教学研究,虽然不像大学教师那样研发“国之重器”^[29],但持续的教学研究和自主的课堂研发,能够促使乡村教师由传统的、思维僵化的经验型教师转向会学习、会整合、能实施、能反思的研究型教师。在乡村教育生态特殊性得以考虑的前提下,不同层级乡村教师教研能力发展路径具有不同的实践要求,为保证乡村教师教研能力发展的精准化,避免教育资源缺位或浪费,应采取切实可行的发展路径。

五级教研能力发展路径要义可表现为:通过主题培训,新手型教师掌握基础备课能力,

即学校备课组针对新手型教师所遇到的教育教学问题,开展定期的主题培训,帮助新手型教师逐渐适应并熟悉常规的教学工作;通过师徒结对,新手型教师向优秀教师虚心学习,优秀教师给予新手型教师引导与鼓励,新手型教师选取优秀教师教学经验中适合的部分进行模仿,在模仿的过程中边看边问、边做边思,逐步突破自我,实现教学能力的提升。四级教研能力发展路径要义可表现为:通过同伴互助,合格型教师掌握教学设计能力;通过有导师、有规划、有项目的校内团队研修,教研共同体成员帮助合格型教师探索解决教学疑难点问题;通过专题培训,提升合格型教师课例研修能力,合格型教师依教材顺序、课例类别、简繁程度对优秀课例进行收集、整理和点评,在不断积累的基础上对整个教学过程进行反思。三级教研能力发展路径要义可表现为:通过自主研修,骨干型教师强化了课例研修能力,即骨干型教师通过研读典型课例设计,持续性地进行反思总结、自我批判,并撰写教研小论文,逐渐学会将感性经验上升为理性知识;通过名师引领,骨干型教师提高了课题研究能力,即名师定期指导,促进了骨干型教师理论与实践智慧的提升,使骨干型教师能够具备撰写课题申请书、开题报告、反思总结、结题报告等的能力。二级教研能力发展路径要义可表现为:通过在工作坊研修,卓越型教师不断提升课题研究能力,并成为“坊主”,其示范性作用得到发挥,与坊内成员共同探讨教育教学话题,定期开展讨论、教研活动,侧重选题的价值判断、课题申报、教育教学重难点的梳理、课题详细方案的制订、较成熟理论体系的构建等;通过在流动站跨区域、跨层次、跨文化的交流与学习,卓越型教师培养了课题研发能力,能在比较与反思中形成自己的教学思想,并关注自身志趣所在,聚焦相应理论与实践,创造性地研发具有现实价值的大小课题。一级教研能力发展路径要义可表现为:通过扎根式的实践,教育家型教师巩固强化了课题研发能力,其教育思想在聚焦实践、关注社会、整合资源、构建体系化的研发课题过程中不断蜕变与涅槃;通过论坛式交流,教育家型教师提升了思想引领能力,出版的专著承载了其成熟的系统化的教育

思想,能够解决相应的教育教学实践问题并引领教育教学实践发展。当然,对真理的探讨是永无止境的。教育家型教师既要主动分享自己的观点和成果,也要勇于接受他人的质疑和批评,从而整合各方建议,使教育思想或体系更加严谨和完善。

3. 乡村教师教研能力路径评价的权变性

乡村教师教研能力处于不同层级或水平,所体现的评价主体和情境有着各自鲜明的特点。在路径实施中,将权变理论引入到对乡村教师教研能力发展路径的评价体系中,可以增强评价的有效性。评价的有效性取决于评价者、被评价者、评价情境三者之间的配合关系,因此,需要考量乡村教师教研能力发展路径关键要素的针对性。

相关部门对乡村教师五级教研能力发展路径的评价可重点关注新手型教师的基础教研能力是否达标,即是否具备对应学段课程与教学的学习和教学模仿等方面的能力。相关部门对乡村教师四级教研能力发展路径的评价可重点关注合格型教师的应用能力是否得到巩固或强化,即是否具备进行合理教学设计、收集整理优秀课例等方面的能力。相关部门对乡村教师三级教研能力发展路径的评价可重点关注骨干型教师的分析能力是否得到培养或提升,即是否具备分析优秀课例价值、撰写教研小论文、进行大小课题研究等方面的能力。相关部门对乡村教师二级教研能力发展路径的评价可重点关注卓越型教师的产出能力是否得到体现或证实,即是否具备撰写教研论文、进行课题研究和研发等方面的能力。相关部门对乡村教师一级教研能力发展路径的评价可重点关注教育家型教师的影响能力是否得到发挥或扩大,即是否具备出版教育学类专著、引领教育思想等方面的能力。在对乡村教师各级教研能力发展路径关键要素进行评价的过程中,相关部门要综合运用量化和质性方法,如同时使用乡村教师教研能力量表及观察、访谈等调研方法,在体现诊断性、形成性、总结性的同时,还要重点考虑因情境变化而面临的权变性,这与动态发展的教育生态观相吻合。只有充分考量乡村教师教研能力路径评价的权变性,才能保证乡村教师教研能力

的发展目标愈加集中、明确和可实现。

为使乡村教师从“逃离”乡村到“回流”乡村、从关注“生存”到注重“发展”、从“生态共建”到“资源共享”,本研究尝试构建了乡村教师教研能力发展的生态化培养模式,旨在通过培养来促进发展,即将培养作为手段和过程,将发展作为目的和方向。其中:“五级生态梯度”纵向体系体现了乡村教师教研能力发展的阶段属性;“四维生态理路”横向体系体现了乡村教师教研能力发展的层级路径。该培养模式初步解决了既有研究将乡村教师教研能力发展不同阶段与核心路径相分离的矛盾,既具有丰富教育理论的作用,又具有较强的可操作性和实效性,能够帮助教育行政部门、研究培训部门、乡村学校和乡村教师个人等教育生态系统中的主体,厘清乡村教师教研能力发展阶段与努力方向,以及提供可供借鉴的操作路径。

参考文献:

- [1] 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学[M]. 傅统先,译. 北京:文化教育出版社,1981:126-136.
- [2] 沈小晴,杨涛. 新中国成立以来中小学教研工作回顾与展望[J]. 教师教育学报,2019(4):49-55.
- [3] 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳,译. 上海:上海译文出版社,2004:89-99.
- [4] 王泽德. 教育生态学视域下我国农村中小学教师专业发展探讨[J]. 昌吉学院学报,2018(5):68-71.
- [5] 余应鸿. 乡村教育发展的内生机制研究[J]. 西南大学学报(社会科学版),2020(2):107-114,193.
- [6] 石娟. 新世纪以来我国乡村教师政策的审思[J]. 教师教育学报,2022(2):39-45.
- [7] 陈时见,胡娜. 新时代乡村教育振兴的现实困境与路径选择[J]. 西南大学学报(社会科学版),2019(3):69-74,189-190.
- [8] 罗生全,随国栋,曾文茜. 中小学教师“能力本位”继续教育质量观的内涵与实践路径[J]. 教师教育学报,2021(1):58-66.
- [9] 韩笑,朱德全. 中国义务教育均衡发展的新时代特征与治理路径——基于“五大发展理念”的思考[J]. 教师教育学报,2018(4):73-79.
- [10] 任其平. 论教师专业发展的生态化培养模式[J]. 教育研究,2010(8):62-66.
- [11] 刘月霞. 追根溯源:“教研”源于中国本土实践[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2021(5):85-98.
- [12] 齐双爱. 发展小学英语教师教学研究能力的研究[D]. 武汉:华中师范大学,2016:6-10.
- [13] 欧阳修俊. 中国乡村教师研究回顾与新时代发展取向[J]. 教师教育学报,2021(1):46-57.
- [14] 姚君. 分层理念下教师专业发展培训研究[J]. 教学与管理,2016(27):57-59.

- [15] 杨鸿,周永平,朱德全. 适应与超越:教师专业发展的梯度与理路[J]. 课程·教材·教法,2017(6):86-93.
- [16] 刘义兵. 教师专业发展[M]. 北京:高等教育出版社,2017:29-43.
- [17] 张美兰. 基于专业发展阶段理论的小学教师分层培训探讨[J]. 成都师范学院学报,2018(12):25-30.
- [18] 梁红京. 论教师评价中的区分评价[J]. 教育科学,2003(6):31-34.
- [19] 贾汇亮. 关于权变型教师评价的思考[J]. 教育发展研究,2010(2):60-63.
- [20] 岳宝霞. 分阶段制定中小学教师专业标准的问题与对策[J]. 天津师范大学学报(基础教育版),2019(2):79-83.
- [21] 顾通达. 小学骨干教师培训需求分析——对一次培训的调查[J]. 基础教育研究,2002(12):13-15.
- [22] 申卫. 教师教育分层培训模式初探[J]. 涪陵师范学院学报,2007(3):164-167.
- [23] 杜强. 农村初中教师的教学研究能力问题及其对策研究——以重庆S区为例[D]. 重庆:重庆师范大学,2012:13-20.
- [24] 王海玉. 高中生物学教师教学研究能力的现状、问题及对策——以甘肃省为例[D]. 兰州:西北师范大学,2020:7-9.
- [25] 张燕,曾用强. 小学教师教研能力发展标准框架探究[J]. 南京晓庄学院学报,2021(2):38-41.
- [26] 檀传宝,张宁娟,吕卫华,等. 教师专业伦理基础与实践[M]. 上海:华东师范大学出版社,2016:39-59.
- [27] 蔺海洋,赵敏,杨柳. 新生代乡村教师角色认同危机及其消解路径[J]. 中国教育学刊,2019(2):70-75.
- [28] 中华人民共和国教育部. 教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见[EB/OL]. (2019-11-25)[2021-12-27]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201911/t20191128_409950.html.
- [29] 李小红. 中小学教学学术:四维特征与发展路径[J]. 课程·教材·教法,2020(8):53-59.

Gradient and Rational Path of Developing Rural Teachers' Teaching and Research Ability: From the Perspective of Ecological Cultivating Model

LIU Yibing¹, CHEN Jingjiao¹, WU Na²

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China ;

2. College of International Studies, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: In view of the uniqueness of rural education ecology, the ecological cultivating model has gradually become the inevitable choice for the high-quality development of rural teachers' teaching and research ability. This study believes that the development of rural teachers' teaching and research ability is closely related to teachers' professional development. The development stage of rural teachers' teaching and research ability is divided into five levels, each level has its own unique characteristics and core standards. The establishment of vertical and horizontal integration of the ecological cultivating model for the development of rural teachers' teaching and research ability is conducive to solving the accumulated disadvantages of separating the development stage and development path of rural teachers' teaching and research ability. Based on the reality of the development of rural teachers' teaching and research ability, this study proposed a vertical system of "2+5+5" with "five ecological gradients" as the core, that is, divide rural teachers into "2": ordinary teachers and excellent teachers, and the first "5" is put forward on the basis of "2", namely, novice teachers, qualified teachers, backbone teachers, excellent teachers, and educationalist teachers. On the basis of "2+5", the second "5" is proposed: the teaching and research ability of level 5, level 4, level 3, level 2, and level 1. By exploring the unique characteristics of teaching and research of rural school teachers at different levels, the threshold range between adjacent levels is defined, and the development of rural teachers' teaching and research ability is expressed hierarchically. The "4+5+4" horizontal framework is designed with the "four-dimensional ecological road" as the key, that is, centering on the 4 issues of what to develop, with what to develop, how to develop and how to evaluate the development, aiming at the 5 gradients of the development of rural teachers' teaching and research ability, focusing on 4 cores; The core elements, core standards, core carriers and core paths are trying to carry out an integrated design for the ecological training mode of rural teachers' teaching and research ability.

Key words: rural teachers; teaching and research ability; ecological cultivating model; longitudinal gradient; transverse road; teachers' professional development

责任编辑 邱香华