

论基于“主体诉求”的乡村教师培训

◆ 肖庆华

[摘要] 当前中小学教师培训中的城乡同质化倾向及乡村同质化倾向,导致了对于乡村教师的培训效果不佳,主要是因为同质化取向的教师培训压制了乡村教师在专业发展上的主体性,淹没了乡村教师在专业发展上的“主体诉求”。要切实提高乡村教师的能力素质,就要构建基于“主体诉求”的乡村教师培训策略,既要关注乡村教师群体在专业发展上的“主体诉求”,也要重视个体在专业发展上的“主体诉求”,对乡村教师开展本土化、走教制及走校制的“三位一体”培训。

[关键词] 主体诉求; 乡村教师; 培训策略

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2020)08-0093-04

从2010年的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》到2013年的《关于深化中小学教师培训模式全面提升培训质量的指导意见》再到2015年的《乡村教师支持计划(2015—2020年)》这一系列教育政策看,从“以农村中小学教师为重点”到“深化改革中小学教师培训模式”,再到“按照乡村教师的实际需求改进培训方式”,体现出国家以提高农村中小学教师质量为整体思路,以提升乡村教师的能力素质为重点,以改进乡村教师培训方式为抓手。但在当前的国培项目及省市县级的教师培训中却存在着同质化取向,乡村教师的实际需求被掩盖了,“根据乡村教师的实际需求来改进培训方式”却做得并不到位,这直接影响到乡村教师培训的质量。而要改进乡村教师的培训方式,最关键的是要在培训中把乡村教师当作主体来看待,要在培训中切实反映并满足乡村教师的“主体诉求”,从而构建基于“主体诉求”的培训策略。

一、教师培训中的同质化取向

从已有研究文献中可以梳理出当前中小学教师的主要培训模式,也可以从教师培训模式中反映出教师培训的取向及其存在的问题。从关于教师培训的研究中可以发现,当前的中小学教师培训模式大致分为三大类。一是基于能力素质提升的培训模式。这种培训模式认为,基于知识能力的视角,教师发展的核心能力可以分解为知识重

构、能力转型、方法变革和职业认同四个维度。因此,在教师培训中要建立学习共同体,搭建知识增值平台,创设学习场域,促进知识的共享与创生。同时,对教师能力素质的提高要采用分级管理和资源共享的培训模式,进而促进教师的专业发展。^{[1][2]}二是基于方式改进的培训模式。这种培训模式认为,方式改进是提升教师培训质量的关键。一方面,要创设真实的情境,根据教师的实际问题设计内容,并在参与式的学习中辅以持续的支持。另一方面,要树立网络协同,云服务共享,构建云服务环境,为教师的教研、学习、反思等专业技能成长提供支持,建立专家交流的正反馈机制。^{[3][4]}三是基于学生视角的培训模式。这种培训模式认为,一方面,要构建以学生视角为导向、以基础分析为起点、以课程设计的核心、以项目实施为手段、以效果评估为保障的区域教师培训模式。另一方面,要建立以学生需求为导向、以行动学习为方式、以小组建设为手段、以任务驱动为主线的校本研修培训模式。^{[5][6]}

无论是能力素质的培训模式,还是方式改进及学生视角的培训模式,可以看出当前的教师培训模式在改进,但培训模式的改进却并没有指向乡村教师,也没有与乡村教师的培训需求相对接,乡村教师的专业发展在教师培训中没有得到应有的重视。为什么乡村教师的培训需求会淹没在当前的教师培训中呢?这与当前教师培训的同质化取向有关。教师培训的同质化取向表现为城乡同质化倾向和乡村

肖庆华 杭州师范大学教育学院教授,硕士生导师(浙江杭州 311121)。

同质化倾向。教师培训的城乡同质化倾向,是在教师培训中无视乡村教师在专业发展上的城乡差异,把乡村教师的专业发展等同于城市教师的专业发展,以城市教师的专业发展来代替乡村教师的专业发展,这其实是在培训乡村学校中的“城市教师”,而不是在培训乡村学校中的“乡村教师”。实际上,乡村教师在专业发展上具有不同于城市教师的特殊性,在专业发展上具有不同于城市教师的差异化需求,这就要求提供适合于乡村教师专业发展的差异化培训,这主要是由乡村教师所处乡村学校的整体环境所决定的。教师培训的乡村同质化倾向,是把所有的乡村教师当作一个无差异的整体来看待,忽视了乡村教师内部的差异性,忽视了乡村教师个体在专业发展上的差别性,从而对所有的乡村教师都提供一种相同的教师培训。处于教学点、乡村小学、完全小学和乡镇中心学校的乡村教师在专业发展上是有差别的,在培训需求上也是有差异的,而一刀切式地提供同质化的培训,无法真正满足乡村教师在专业发展上的实际需求,也无法有效促进乡村教师的专业发展。当前教师培训中的同质化取向,是在培训中无差别地对待所有中小学教师培训需求,并没有切实解决乡村教师培训中长期存在的突出问题,这正如教育部的相关文件所指出的,“近年来中央和地方不断加大培训力度,教师培训取得明显进展,但也存在着针对性不强、内容泛化、方式单一、质量监控薄弱等突出问题。”^[7]要解决乡村教师培训中的突出问题,有赖于突破当前教师培训中的同质化取向。

二、同质化培训取向的“主体诉求”分析

需要进一步追问的是:为什么在当前的教师培训中会出现同质化取向?主要是由于在当前的教师培训中并没有把乡村教师当成主体来看待,没有围绕其“主体诉求”来改进培训方式。因此,为了打破当前教师培训中的同质化取向,突破教师培训中的城乡同质化倾向和乡村同质化倾向,需要从“主体诉求”的视角来分析反思当前的教师培训。

什么是“主体诉求”呢?“主体诉求”包括三方面的含义:一是强调主体本身在活动中的中心地位,任何活动都要围绕主体来开展,既要充分反映并满足主体的诉求,也要充分调动主体参与活动的积极性;二是强调诉求在活动中的体现,诉求是主体需要的外在表现,主体是通过诉求的形式而具体反映出来的;三是强调主体与诉求的内在统一,诉求与主体存在着“表里如一”的关

系,有什么样的主体,就会表现出什么样的诉求,“主体诉求”实际上是一个不可分割的整体。在教师培训中强调乡村教师的“主体诉求”,就是要尊重乡村教师的主体地位,充分发挥乡村教师在专业发展上的能动性,真实反映并满足其在专业发展上的诉求。在当前的教师培训中也会强调主体,也会反映乡村教师在专业发展上的诉求,但却往往会把主体与诉求相割裂,或者是成为“有主体”而“无诉求”的培训活动,或者是成为“有诉求”而“无主体”的培训活动,表现出一种“虚假的诉求”。如何来辨别“虚假的诉求”呢?“我们可以把真实的需要(诉求)与虚假的需要(诉求)加以区别,为了特定的社会利益而从外部强加在个人身上的那些需要,是‘虚假’的需要(诉求)。”^[8]同质化取向的教师培训遮蔽了乡村教师的“真实诉求”,反映的是其在专业发展上的“虚假诉求”。对于乡村教师来说,“虚假的诉求”是一种外在的、强加的诉求,即使乡村教师在专业发展上的“真实诉求”得不到反映,也使其在专业发展上的“主体诉求”得不到满足。

乡村教师的“主体诉求”首先表现在群体上,体现于乡村教师群体层面上的“主体诉求”。乡村教师作为一个群体来说,具有其本身所固有的群体特征,在专业发展上具有异于城市教师群体的“主体诉求”。由于地理空间、交通状况、资源配置等方面的城乡差别,乡村教师群体具有自身的专业发展规律和发展诉求,这些专业发展规律与诉求完全不同于城市教师群体。教师培训中的城乡同质化倾向,是以城市教师群体的培训为主导,以城市教师群体的专业发展来代替乡村教师群体的专业发展,并没有把乡村教师群体当作一个主体性存在来看待,实际上是在抹杀乡村教师群体在专业发展上的“主体诉求”,乡村教师群体的诉求在城乡同质化倾向的培训中被淹没了,既听不到,也看不到,无法切实反映出来。在城乡同质化倾向的教师培训中,乡村教师群体被边缘化了,乡村教师群体的“主体诉求”既没有反映出来,也没有得到满足,成为教师培训中的被动参与者,这正如有学者所批评的,“在事关乡村教师自身成长和乡村学校发展的事务中,乡村教师被剥夺了话语权,成为培训实施中的‘他者’”^[6]。

乡村教师的“主体诉求”还表现在个体上,体现于个体层面上的“主体诉求”。乡村是一个广阔的社会空间。乡村学校包括教学点、乡村小学、完全小学及乡镇中心学校。处于不同学校空间的乡村

教师具有差异化的专业发展需求，教学点的教师在专业发展上的诉求不同于乡镇中心学校的教师。教师培训中的乡村同质化倾向，是把乡村教师当作一个同质化群体而忽视其内部的异质性，是以乡村教师的群体化培训来代替其个体化培训，实质上是忽视乡村教师个体的主体性存在，忽视作为个体的乡村教师在专业发展上的“主体诉求”，从而使乡村教师个体在教师培训中“失语”，无法反映出乡村教师在教师培训中的真实诉求。以所有乡村教师的“主体诉求”来取代个体的“主体诉求”，是在以“虚幻的诉求”来代替“真实的诉求”，因为所有乡村教师的“主体诉求”在本质上是无法反映出来的，是一种虚幻的存在。建立在虚幻的“主体诉求”之上的教师培训，对于乡村教师来说，是一种缺乏主体性的专业发展，因为“他们处于不能自治的状态，他们被迫接受灌输与操纵”^[8]。乡村教师由于处于不同的学校空间，具有不同的教育资源，面对不同的学生，在专业发展诉求上具有个体差异性，表现为教师个体在专业发展上的“主体诉求”，这是专业发展“主体诉求”在乡村教师身上的具体表现。但在教师培训中采取乡村同质化倾向，对所有的乡村教师采用统一的培训目标、相同的培训内容、同样的培训形式，实际上是在抹杀乡村教师在专业发展诉求上的个体差异性，不是在促进其专业发展，而是在造成乡村教师个体在专业发展上的平庸化，这正如小威廉姆斯所批评的“把一切既定的统一知识及方法强加给所有的人，会带来普遍的平庸，极少有例外。”^[10]

三、构建基于“主体诉求”的乡村教师培训策略

为破除教师培训的同质化取向，关键是要重视乡村教师在教师培训中的主体地位，真实反映乡村教师群体在专业发展上的城乡差异化诉求，切实呈现处于不同学校空间的乡村教师个体在专业发展上的异质化诉求，构建基于“主体诉求”的乡村教师培训策略，改进培训方式，提升培训质量，从而全面提高乡村教师的能力素质。

第一，制订基于乡村教师专业发展的培训目标。要有效促进乡村教师在专业上的整体发展，就要针对乡村教师群体制订出不同于城市教师群体的专业发展培训目标。在目标制订上，要根据乡村教师专业发展的群体特征与内在规律，突出其在专业发展培训中的主体性，充分调动乡村教师群体在专业发展培训中的能动性，切实反映乡村教师群体在

专业发展上的“主体诉求”。本课题组“乡村教师专业成长内卷化研究”中关于乡村教师专业成长的调研数据显示，乡村教师群体关于专业发展的最大培训诉求主要表现在留守儿童教育、双语教学（民族地区）、复式教学、全科教学及远程教学这五个方面。从中可看出，乡村教师群体在专业发展上的最大诉求完全不同于城市教师群体。因此，要根据乡村教师群体在专业发展上的“主体诉求”，向乡村学校输送优质的教育教学资源，围绕乡村教师群体在专业发展上的诉求提供有针对性的培训与支持，切实满足乡村教师群体在专业发展上的诉求。由于乡村教师群体课时负担较重，因此，在培训内容、方式、时间及地点上，可根据乡村教师的实际需要，采取灵活的送教下乡培训形式，把优质的教育教学培训资源送到乡村学校，通过包括骨干教师、教学名师、教研人员的专业支持服务团队来对乡村教师进行本土化培训，结合校内外的培训资源来促进乡村教师的专业发展。

第二，提供差异化的乡村教师培训内容。乡村教师内部本身存在着差异性，处于不同学校空间的乡村教师具有不同的专业发展培训需求。因此，要反映乡村教师个体在专业发展上的诉求，就要提供差异化的培训内容，根据乡村学校的实际要求及乡村教师个体的具体诉求，实施“一校一培训”“一师一培训”，尽力保障每位教师都能得到专业上的可持续发展，促进教师的差别化发展。对于乡镇中心学校的教师来说，其处于整个乡村学校中教育教学资源相对集中的区域，可主要提供课堂教学模式改革、教学方法运用、多媒体教学及校本课程开发等方面的培训内容；对于完全小学的教师来说，可主要提供学科教学、学生心理教育、课外兴趣教育、多媒体教学等方面的培训内容；对于乡村小学的教师来说，由于教育教学资源较为薄弱，可主要提供小班化教学、复式教学、双语教学（民族地区）、乡村文化、教学组织技能、现代远程教学等方面的培训内容；对于教学点的教师来说，由于处于最偏远的乡村学校，教育教学资源最为薄弱，要提供更多的外部教育教学资源来予以支持，提供更多样化的教师培训内容，以弥补教学点的乡村教师在专业发展上的差距，可主要提供全科教学、复式教学、留守儿童关爱、双语教学（民族地区）、民族民间文化教育、常规教学、课程组织、教学技能、现代远程教学等方面的培训内容。

第三，实施乡村教师走校制的培训方式。要切

实满足乡村教师个体在专业发展上的“主体诉求”，不仅要把优质的教育教学培训资源“请进来”，还要支持乡村教师“走出去”，到教育教学资源较好的学校去实地跟岗培训。每位乡村教师在教育教学工作中都会遇到不同的专业发展问题，其专业发展诉求都是不同的。如何才能切实满足乡村教师个体在专业发展上的“主体诉求”呢？可以实施走校制，即“探索建立教师自主选学机制，建设‘菜单式、自主性、开放式’的选学服务平台，为教师创造自主选择培训内容、时间、途径和机构的机会，满足教师个性化需求”^[7]。每位乡村教师可根据自我在专业发展上的实际需求，向教育行政部门提出专业发展上的实际诉求，列出专业发展培训目标与计划，教育行政部门根据乡村教师在专业发展上的诉求，联系相关的学校和教师与其相对接，乡村教师可以脱产三个月或一个学期到相关学校去跟岗培训。要把乡村教师的走校措施制度化，给每位教师都提供走校的机会，乡村教师都有机会带着专业发展上的诉求到相关学校跟岗培训，在优秀教师的指导下听课、评课、说课和上课，参加学科教学活动及教研活动，在实际的学科教学实践中促进其专业成长。同时，走校制要真正落实到位，优秀教师的师带徒式个别指导要与学科组的小组指导相结合，围绕乡村教师在专业发展上的实际诉求来促进其教育教学能力的不断提高。

第四，落实“三位一体”的乡村教师培训措施。对于乡村教师的培训，既要遵循其群体的专业发展规律，打破教师培训中的城乡同质化倾向，构建具有乡村教师群体专业发展特色的培训策略；又要能照顾到不同学校中的乡村教师个体，打破教师培训中的乡村同质化倾向，促进乡村教师个体在专业上有差别地发展，这需要落实“三位一体”的乡村教师培训措施。“三位一体”教师培训中的“一体”是指以乡村教师为主体，围绕乡村教师的“主体诉求”来进行培训，满足于不同学校空间的乡村教师在专业发展上的“主体诉求”。乡村教师的“主体诉求”包括乡村教师群体和个体两个层面，这两个层面是相互促进的整体，缺一不可。“三位一体”教师培训中的“三位”是指围绕着乡村教师的“主体诉求”，所要实施的三个举措。一是实施乡村教师本土化培训的举措。针对乡村教师群体的

专业发展诉求，引进校外优质培训资源，结合校内固有的教育教学资源，围绕乡村教师群体在教育教学中的突出问题开展本土化培训，着力于解决突出问题，从整体上提升乡村教师群体的能力素质。二是实施优秀教师到乡村学校走教的举措。围绕乡村教师个体在专业发展上的“主体诉求”，通过“请进来”的方式，有针对性地邀请优秀教师到乡村学校走教，对乡村教师进行“一对多”的专业发展指导，在教学与指导中对乡村教师进行专业发展的培训。三是实施乡村教师到其他学校走校的举措。根据乡村教师个体在专业发展上的“主体诉求”，每学期安排一定比例的乡村教师到其他学校走校，在跟岗学习中进行专业发展的培训，对乡村教师进行“多对一”的专业发展指导。

[本文系国家自然科学基金一般项目“乡村教师专业成长内卷化研究”（项目编号：19BSH050）研究成果]

[参考文献]

- [1]陈菊.基于知识管理的中小学骨干教师培训策略[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版) 2011(5):98-103.
- [2]胡春梅.基于核心能力发展的新教师培训模式初探:以初中语文学科为例[J].教育理论与实践,2016(23):35-38.
- [3]周靖毅.情境学习理论视角下教师培训模式的变革[J].教育理论与实践,2017(4):33-37.
- [4]汪茹.基于云服务正反馈的区域教师培训策略研究[J].电化教育研究,2018(12):123-129.
- [5]唐皓,邵昌淑,孙倩.构建基于学生视角的区域教师培训模式[J].中小学管理,2017(11):25-27.
- [6]凌云志,鄢志辉,黄佑生.行动学习导向的乡村教师培训模式研究:基于湖南省送教下乡培训的实践探索[J].教育科学研究,2017(8):78-82.
- [7]中华人民共和国教育部.教育部关于深化中小学教师培训模式改革全面提升培训质量的指导意见[EB/OL].(2013-05-08)[2020-05-28].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201305/t20130508_151910.html.
- [8]马尔库塞 赫伯特.单向度的人:发达工业社会意识形态研究[M].上海:上海译文出版社,2006:6-7.
- [9]多尔 小威廉姆斯.超越方法:教学即审美与精神的探求[J].华东师范大学学报(教育科学版) 2003(1):34-43.

(责任编辑 闫碧舟)