

名师农村工作站培训的理论与实践探索

唐良平

(长沙教育学院 教研处,湖南 长沙 410006)

摘要:名师农村工作站培训有效提升了乡村教师的专业能力。探究名师农村工作站培训实践背后的理论依据,始终是我们的重要任务。适应性专长理论发展了我们对名师农村工作站培训目标的认知,认知学徒制理论为名师农村工作站培训活动设计优化提供支撑,而主体间性理论指引我们重构名师农村工作站主体间的关系。基于名师农村工作站培训根本目标、活动方式和主体关系的改变而进行的名师农村工作站培训的实践探索,提升了培训绩效。

关键词:名师农村工作站;教师培训;适应性专长;认知学徒制;主体间性理论

中图分类号:G451;G71

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2020)05-0129-06

1 背景

长期以来,缩小城乡教育差距是教育界一直努力的方向。湖南省长沙市自2015年开始,相继在农村中小学校建立名师农村工作站。中小学名师农村工作站(以下简称工作站),是由本地区知名学科教师担任导师,将工作站设立在农村中小学校,组织开展教育教学、教研科研、专业培训等活动,以促进设站学校及周边学校的青年教师专业成长。每个工作站有2~3名导师,由长沙市名师或特级教师担任,每名导师承担5名左右青年教师即工作站学员的培养任务。工作站通过课堂教学研讨、课例研修、课题研究、专业培训等活动发展学员的专业能力。

从本质上看,中小学名师农村工作站属于教师在职培训的一种类型。它与教师的集中面授、线上培训和校本研修等培训相比有很大区别。应该看到,名师农村工作站培训聚焦乡村青年教师专业能力发展,是中小学教师培训模式的创新。深刻把握名师农村工作站培训的独特性,不断提升名师农村工作站培训效果,有利于促进乡村青年教师成长,提升农村学校教育教学质量,促进城乡基础教育优质均衡发展。近年来,我们在名师

农村工作站建设中聚焦培训效果,就“培养什么样的乡村教师”“建设什么样的工作站”“开展什么样的培训活动”三个关键问题进行了一系列理论和实践的探索,得到了一些肤浅的认识。

2 工作站培训的根本目标:发展适应性专长

发展乡村教师专业能力是名师农村工作站培训的目标。但仅有这点不够,中小学教师应该向着卓越教师成长,发展适应性专长。因此,培养学员适应性专长,促进学员成长为具有适应性专长的专家教师,应成为工作站培训的根本目标。

2.1 适应性专长理论

知识社会日益发展,教育综合改革深入推进,教师工作日趋复杂,这些都要求中小学教师发展适应性专长。适应性专长是20世纪80年代日本认知科学家波多野谊余夫(Giyoo Hatano)提出的。他认为,专家有常规专家和适应性专家两类,专长发展存在“常规专长”和“适应性专长”两条不同的路径。就教师而言,具有适应性专长的教师就是适应性专家教师。教师适应性专长是教师在不断发展的教育教学新情境中表现出的对教育

收稿日期:20200309

基金项目:2019年度湖南省教育科学“十三五”规划重点资助课题(XJK19AJC001)

作者简介:唐良平(1963-),男,湖南新宁人,湖南省特级教师,长沙教育学院高级讲师(教授级),主要从事中小学教师培训研究。

教学问题的深度概念性理解、面对新情境任务的适应性改变、持续学习的倾向以及自我反省的元认知倾向^[1]。可见,具有深度概念性理解、面对新情境任务的适应性改变、持续学习新知乃至创建新知以及发展自我反省的元认知构成教师适应性专长的本质特征。

在工作站培训中,学员的专业能力发展需要从常规专长发展走向适应性专长发展。导师需要构建发展学员适应性专长的活动,为乡村教育培养出更多的适应性专家教师。

2.2 发展学员适应性专长的实践

“师徒带教”是中小学名师农村工作站培训的显著特征。在工作站培训周期里,导师在3年内固定培养5名左右学员,培养规模小、周期长、活动多,为学员发展适应性专长创造了条件。基于适应性专长理论,导师必须优化工作站培训活动设计,提升学员的适应性改变能力,增进学员的持续学习意识,促进学员的深度概念性理解发展,强化学员成长激励机制运用,进而发展学员的适应性专长。

2.2.1 提升学员的适应性改变的能力

教师的教育教学是动态的,无时无刻不处于新的教育情境之中。面对新的教育情境问题和任务,特别是复杂的富有挑战的新问题新任务时,学员如果循规蹈矩地运用已有的教育知识和技能,其效果就会打折扣。事实上,具备常规专长的学员更愿意将新的教育情境划归为简单的、以往出现过的情境,套用以往解决问题的经验与技能。因此,导师要将提升学员的适应性改变能力放在突出位置,让学员学会适应已变化的教育情境并调整教育策略。在工作站培训活动中,导师需要经常调整教育情境,要尽量减少对教师的常规知识和技能的重复培训,致力于发展他们的适应性专长,即在挑战性的、创新性的、有意义的问题解决中不断拓展他们应对新问题和情境的知识和能力^[2]。这种有意识的引导,让学员克服固守思维,对新教育情境问题和任务迅速做出改变,进而改造已有的经验和技能,达到创造性地解决新问题的目的。可以说,学员的“适应性改变”能力就是学员对教育教学的变革、改进与创新能力,它是工作站培训中学员适应性专长发展的最显著的特征。

2.2.2 增进学员持续学习意识和能力

学员的适应性改变能力是建立在学员持续学

习意识和能力基础上的。因此,导师要发展学员的适应性专长,就需要培养学员的持续学习的意识和能力。在展示新教育情境问题和任务后,导师需要引导学员了解新情境新任务的特征、理解新情境任务的本质,进而创新解决问题的方法。这一系列的过程,就是导师培养学员持续学习意识和能力的过程:学员不断更新教育理念和知识,不断改造自己的经验和技能,表现出更强烈的学习意识与创新思维,出色地解决基于新情境的问题。持续学习的倾向是教师适应性的重要体现,是教师关心自身的专业发展、注重自身可持续发展能力培养的“表达”^[3]。学员持续学习的意识和能力为学员实现深度概念性理解、面对新情境任务做出适应性改变奠定了坚实基础。在工作站培训过程中,导师要给予学员新的情境和任务,同时要为学员提供完成学习任务的学习素材,发展学员的学习策略,引导学员基于学习而解决新问题。

2.2.3 促进学员的深度概念性理解

教师知识包括陈述性知识、程序性知识。学员如果停留在掌握陈述性知识层面,不可能有更好的教育教学效果。导师需要让学员熟练掌握程序性知识,即“怎样教”的知识,这是优化学员教育教学策略的根本途径。即使如此,我们也只能培养出具有常规专长的学员。在工作站培训活动中,导师还需要让学员深入理解教育的普遍原则和本质问题,掌握“为什么要这样教”的知识。这种对教育普遍原则和本质问题的深度理解就是深度概念性理解。实践中,导师要引导学员从具体教育实践中抽象概括出一般的具有普遍意义的原则,指导学员将这些原则应用于教育实践以解决“为什么要这样教”的问题。让学员从具体的“怎样教”到抽象的“为什么要这样教”,再回归并提升“怎样教”的过程,就是工作站导师促进学员实现深度概念性理解的基本路径。

2.2.4 重视学员参与活动兴趣的作用

在适应性专长发展过程中,学员的兴趣尤为重要。工作站活动设计要把培养学员参与活动的兴趣放在重要位置,始终让学员保持对教育新情境问题和任务的探索与解决欲望。事实上,导师要在工作站培训活动设计中突出学员兴趣的培养,改变单纯的解决教育教学问题的任务式设计,让学员在喜欢面对教育新情境问题和解决富有挑战性任务过程中体验成功。学员在导师引导下,

总是对教育新情境充满好奇,总有一种积极参与培训活动的冲动欲望,在解决问题过程中富有激情,学员的适应性专长发展就是必然的事了。重视学员参与活动的兴趣,也是认知学徒制理论所提倡的,工作站活动要创设激发学员内部动机的学习环境。

3 工作站培训的活动设计:突出活动序列化

认知学徒制是工作站培训活动设计与实施的重要理论基础。这一理论指向学员深度学习和高阶认知技能培养。运用认知学徒制理论,就要注重创设真实的学习情境,突出导师和学员解决问题的思维可视化,强调策略知识内容的学习,重视

导师的指导和示范,设计序列化立体化的培训活动,以发展学员的适应性专长,提高工作站培训的质量与效果。

3.1 认知学徒制理论

“认知学徒制”理论是由美国学者阿兰·柯林斯(Allan Collins)和约翰·布朗(John Seely Brown)于1989年提出的。它是从改造学校教育中的主要问题出发,将传统学徒制方法中的核心技术与学校教育整合起来的新型教学模式,以培养学生的认知技能,即专家实践所需的思维、问题求解和处理复杂任务的能力^[4]。认知学徒制框架主要聚焦于内容、方法、序列和社会性四个维度,如表1所示。

表1 认知学徒制学习环境设计原则

维度	具体内容
1.内容(构成专长所需要的知识)	1.1 学科领域知识:学科内容的具体概念、事实和程序 1.2 启发式策略:一般可以用于完成任务的技巧 1.3 控制策略:指向问题解决过程的一般方法 1.4 学习策略:关于怎样学习新概念、事实和程序的知识
2.方法(促进专长发展的方式)	2.1 示范:教师执行一项任务,这样学生可以进行观察 2.2 指导:当学生执行任务时,教练进行观察和辅导 2.3 搭建脚手架:教师提供支持,以帮助学生完成任务 2.4 清晰表达:教师鼓励学生表达出他们的知识和思维 2.5 反思:教师让学生把自己的实作和他人的实作进行比较 2.6 探究:教师让学生提出和解决自己的问题
3.序列(对活动进行排序的关键)	3.1 复杂性递增:有意义的任务难度上逐渐增加 3.2 多样性递增:在多种情境中实践,以强调广泛的应用 3.3 全局技能先于局部技能:在执行部分任务前,先将全局任务概念化
4.社会性(学习环境的社会特征)	4.1 情景学习:学生在完成真实任务的情境中进行学习 4.2 实践共同体:针对完成有意义任务的不同方式进行交流 4.3 内部动机:学生设定个人目标去寻求技能和解决方案 4.4 利用合作:学生一起学习去完成目标

认知学徒制强调在真实问题解决过程中,以师徒带教的学习方式,通过构建有意义的学习共同体及学习文化以促进教师专业发展,它注重培训活动的序列化设计,突出专家的示范指导及脚手架支持,和学员充分合作参与、反思、探究,尤其是强调在思维外显中有效发展学员的专业能力。

3.2 基于认知学徒制理论的工作站培训活动设计实践

在工作站培训实践中,培训活动设计与实施需要遵循认知学徒制理论。工作站导师必须深入

领会认知学徒制理论内涵和框架,有意识地运用认知学徒制理论指导工作站培训活动的设计与实施,以发展学员的适应性专长,凸显工作站培训效果。

3.2.1 突出序列化原则的活动设计

学员的持续学习能力,不同时期处于不同的层次和阶段,因此我们要基于学员学习能力和发展水平层次设计培训活动。认知学徒制理论提出了培训活动序列化的设计原则:复杂性递增原则、多样性递增原则等^[5]。工作站导师应该不断增

加培训活动的复杂性:要将任务排序,从简单到复杂依次展现,不断增加任务的复杂程度,同时使用脚手架支持。同时,导师要逐渐增加培训活动的多样性,让学员将技能和策略逐渐迁移至新的情境之中,从而增长解决问题的技能和策略。复杂性递增、多样性递增等原则要求导师设计出螺旋上升的、立体的、有序列规律的培训活动,这样可以增强培训活动的针对性、实效性,全面发展学员的适应性专长。

3.2.2 重视思维方式可视化策略

工作站导师培训学员的活动都是在具体教育情境中进行的。导师将自己解决问题的思维方式和方法路径传递给学员时,如果专注于自己的示范,不注意清晰地表达出来,就会影响学员思维能力发展的效果。事实上,导师只有将自己解决问题的思维方式和解决问题的方法(很可能是默会的)清晰地表达出来——即可视化,才能方便学员观察、复演和实践,这将有利于发展学员适应性专长。同样,导师也要鼓励学员将自己专业能力发展状态和过程清晰表达出来,特别是要鼓励学员展示其完成任务的思维过程。学员的清晰表达是学员内隐经验到外显经验甚至是凝练教育理念和思想的过程^[6]。只有通过教育事实的抽象概念化,学员才能更好地将其应用于其他教育情境。学员的清晰表达还为导师判定、诊断学员的适应性专长发展程度创造条件,从而为后期培训活动设计提供依据。

3.2.3 突出脚手架的搭建和拆除

脚手架支持是认知学徒制理论中促进专业发展最重要的方法,它是导师帮助学员完成任务时提供的支持,聚焦于任务、环境、导师和学员。在工作站培训活动中,导师需要设计一些超越学员现有能力水平的复杂任务,然后为学员完成任务提供支持,如任务提示、提供完成任务需要的学习材料和工具、营造完成任务的环境等,这就是脚手架支持。善于搭建脚手架,能够控制脚手架数量和程度,并在条件成熟时拆除脚手架,是导师培训能力的重要组成部分。脚手架逐渐拆除后,学员在完成任务过程中的独立探究能力得到培养。导师要让学员独立探究,以促进学员用类似于导师解决问题的思维和方法去尝试他们的假设、方法和策略^[7]。脚手架支持和让学员独立探究完成任务,都为发展学员的适应性专长创造了条件。

3.2.4 强调策略知识内容的学习

学员需要掌握的知识包括领域知识和策略知识。策略知识是学员应用概念、事实和程序去解决真实情境问题的默会知识,它包括问题解决策略、控制策略和学习策略。相对于领域知识,策略知识更重要^[5]。在工作站培训活动设计中,导师需要安排策略知识内容的学习。但是,导师的策略知识往往是默会的,因此,导师的重要任务就是将自己内隐的策略知识外显、可视化。导师设计的工作站培训活动,要重视发展学员的元认知能力,需要“教”给学员控制策略,让学员监控、诊断、调整完成任务的过程和方法。学习元认知策略,就是提升学员行动反省能力。发展学员行动反省的元认知,是教师适应性专长的本质特征之一。需要强调的是,学员不能止步于策略知识学习,导师需要引导学员实现深度概念性理解,促进学员成长为适应性专家教师。

4 工作站培训的主体关系:构建学习共同体

工作站培训的主体是导师和学员,导师与学员关系如何是影响工作站培训效果的主要因素。基于主体间性理论,在工作站培训中,导师与学员组成“学习共同体”。导师与学员在工作站学习共同体中,构建良好的学习场景,在言行交互活动中共同成长,提升教育生命的价值。

4.1 主体间性理论

主体间性理论是在主体性理论基础上产生的。主体性理论认为,主体性是人的本质的重要体现,是人在社会历史活动中表现出的自主性、能动性和创造性^[8]。人是教育的起点和归宿,培育和完美受教育者的主体性是教育的根本目的。受教育者是教育的主体,教育的目的是唤醒受教育者的主体意识,激活受教育者主体的自主性、能动性和创造性。教育是受教育者自主建构的实践活动,应该成为受教育者的内在需要。

基于主体性理论,不同主体之间是主动与被动、占有与被占有、控制与被控制的关系,而主体间性理论是对主体性理论上述弊端的克服。主体间性理论认为,基于个体主体性得以充分发展,在尊重客观规律前提下,突破个体主体性的局限,引导教育主体的主体人格向主体间性人格的提升,努力实现各主体共处、和谐与进化发展。主体间

性教育侧重于教师与学生之间平等或相对平等的主体交互活动,强调的是各主体之间在以语言为媒介的交往活动中所表现出的“以交互主体”为中心的和谐一致性、平等性和发展性^[9]。在教育过程中,师生关系是交互关系而非控制与被控制关系,其双向或多向交互活动构成教育的本质。主体间性理论提倡多元、差异和宽容的承认姿态,旨在转变传统的控制与被控制的师生关系,创造一种民主的课程、民主的教育^[10]。

基于主体间性理论,在工作站培训生态系统中,导师与学员间只有构建学习共同体,才能形成合理的导师与学员、学员与学员之间平等、和谐、互动的关系,而且只有如此特征的工作站,才能实现导师与学员的适应性专长的共同发展。

4.2 基于主体间性理论的工作站学习共同体

学习共同体的基本内核在于若干人为追求某种有价值的认知成果而相互作用^[11]。工作站是导师与学员共同成长的学习共同体,导师和学员在共处、共研、共享和共生的过程中,构建起平等、和谐、互动的交往关系,以实现导师与学员适应性专长发展。学习共同体很好地体现了工作站培训主体之间的关系,也成为工作站研修的文化表征。

4.2.1 导师与学员共处真实学习情境之中

工作站培训活动是在真实的教育情境中发生的。在工作站学习共同体中,导师与学员面临新的教育情境任务开展活动,基于导师示范、指导和学员反思、探究,掌握学习策略和解决问题的方法和技能,增进深度的概念性理解。真实的教育情境包括课堂教学、教学研究、研修文化等,它们是导师与学员工作的现场,具有真实性、直接性的特点。因此,工作站的学习共同体首先表现为导师与学员共处于真实教育情境之中:它不是导师单方面构建的教育情境,也不是学员需要单独面对的教育情境。基于真实的新情境组织情境学习活动,体现了认知学徒制理论的运用。学员在真实教育情境中激发了参与活动的积极性;导师借助真实的教育情境,发展学员的适应性专长。

4.2.2 导师与学员基于言行交互共同研修

工作站培训活动即导师与学员共同研修,表现为导师与学员之间的充分的言行交互,这包括导师与学员、学员与学员之间的言语交流和行为互动。在学习共同体中,导师和学员都是学习共同体中平等的一员,他们都作为学习者身份参与

其中,都是学习与成长的主体。导师与学员在共同体中进行合作学习,既是合理的主体间性关系的体现,又是学习共同体的本质要求,还是认知学徒制倡导的活动环境设计的社会特征。导师与学员的密切互动、交流与学习,他们之间的知识和能力交互、思想和价值交融。学习共同体中导师与学员共同研修,是对以往教师培训“专家讲学员听”单向学习的矫正。

4.2.3 导师与学员共享适应性专长发展

工作站培训的目标是发展学员的适应性专长。不过,发展导师的适应性专长也是不容忽视的。在工作站建设目标中,就明确提出导师要成为优秀教师、卓越教师的目标。因此,导师与学员共同发展适应性专长是工作站建设的必然要求。学习共同体理应包含导师与学员共同发展适应性专长的内容。导师与学员形成学习共同体,学员在导师引领下实现专业发展,导师在培训学员过程中实现自我成长与发展。在工作站的学习共同体中,学员逐步从“适应教育教学”向“胜任教育教学”再向“创新教育教学”发展,导师也向着优秀教师、卓越教师成长。导师与学员都是教育智慧的贡献者,也是研修成果的享有者。这种导师与学员、学员与学员之间的共享适应性专长发展的机制是对原有单向“分享”的克服,是学习共同体所具有的显著特征。

4.2.4 导师与学员共植教育情怀和生命价值

学员的适应性专长发展从根本上来讲是为了提升自我生命价值,是学员教育生命的成长。在工作站培训中,导师影响学员的不仅仅是专业能力,导师的职业态度与教育情怀、对教育职业和教育生命的认知与理解也时刻影响着学员的专业发展和生命成长。当然,学员身上也表现出良好的职业态度和教育情怀,闪耀着教育生命的光辉,这也是导师需要汲取和借鉴的。工作站培训就是一场导师与学员之间的教育生命的“共生”。工作站就是这样一个学习共同体,导师和学员共同学习、共同成长,共植教育情怀,绽放教育生命的价值。这已经超越了适应性专长发展的意义,是工作站培训目标的终极追求。

5 结语

适应性专长理论、认知学徒制理论和主体间性理论分别从培训目标、活动设计和工作站主体间关

系方面为名师农村工作站提供了理论支撑。基于上述理论建立的名师农村工作站有效提升了其培养乡村青年教师的效果。当然,名师农村工作站建设还处于进一步发展阶段,我们对工作站建设的理论思考和实践探索还很有限。但可以预想的是,随着工作站建设的深入发展,我们对工作站建设的本质及规律的认识将进一步升华,工作站培训将呈现出勃勃生机。

参考文献:

- [1] 王美.适应性专长与教师学习[M].上海:华东师范大学出版社,2018.
- [2] 王美.“适应性专长”成为教师专业发展的新目标[J].新校长,2016(9):133-136.
- [3] 姜茂.骨干教师适应性专长发展路径研究[D].重庆:西南大学,2015.
- [4] BROWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated Cognition and the Culture of Learning[J]. Educational Researcher, 1989(1):32-42.
- [5] 陈家刚.认知学徒制理论与实践[M].上海:华东师范大学出版社,2017.
- [6] 唐良平,邓芸,陈利群.认知学徒制视域下名师农村工作站学习活动的反思与优化——以C市中小学名师农村工作站为例[J].教师教育论坛,2019(7):44-48.
- [7] 付辉.认知学徒制视域下的教师培训[J].江西教育学院学报,2010(4):21-25.
- [8] 胡喜海.主体性教育理论视角下高校大学生创业教育研究[J].中国电力教育,2012(4):136-137.
- [9] 郭亚红.主体间性教育理论视域下高校思政课堂讨论环节有效性研究[J].新教育时代(学生版),2019(34):241-242.
- [10] 孙迎光.从主体性到公共性:教育理论的发展历程[J].教育理论与实践,2011(13):3-6.
- [11] 龙安邦,金心红.学习共同体的基本内核[J].当代教育与文化,2019(6):49-54.

Research on Theory and Practice of the Training in Distinguished Teacher Rural Workstation

TANG Liangping

(Teaching Research Office, Changsha Education College, Changsha 410006, China)

Abstract: The training of distinguished teacher rural workstation has effectively improved the professional ability of rural teachers. It is always our important task to find the theoretical basis behind the training practice of distinguished teacher rural workstation. The theory of adaptive expertise develops our cognition of the training objectives of distinguished teacher rural workstation, and the theory of cognitive apprenticeship provides support for the design and optimization of the training activities, while intersubjective theory guides us to reconstruct the relationship between the subjects of distinguished teacher rural workstation. Based on the change of the basic goal, activity mode and subject relationship of the training of distinguished teacher rural workstation, the practice exploration of the training has improved the training performance.

Key words: distinguished teacher rural workstation; teacher training; adaptive expertise; cognitive apprenticeship; intersubjective theory

(责任校对 王菊英)