

城乡教育一体化背景下乡村教师学习 共同体构建研究

杨苏圆¹, 柳军²

(1.江西农业大学职业师范学院, 2.江西农业大学信息中心, 江西南昌 330045)

摘要:推进城乡教育一体化发展,是缩小城乡教育差距、促进城乡教育协同发展的重要举措。基于城乡教育一体化理念构建教师学习共同体是促进乡村教师专业发展、提高农村教育质量的重要途径。目前乡村教师学习共同体的构建面临着乡村教师对专业发展主观认知不足、学习共同体合作文化缺失、学习共同体年龄代沟制约、学习共同体支持性条件不足等问题,可通过提高教师专业发展认知水平、创建教师团队合作文化、塑造教师“带头人”身份、提供完善的机制保障等途径来破解困境。

关键词:教师评价;城乡教育一体化;学习共同体;乡村教师

中图分类号:G625.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-3380(2019)05-0015-05

Research on Teacher Learning Community Construction in Countryside under Background of the Integration of Urban and Rural Education

Yang Suyuan¹, Liu Jun²

(1. Professional Teachers College, 2. Information center, Jiangxi Agricultural University,
Nanchang, Jiangxi 330045)

Abstract: Promotion of the integration of urban and rural education development is of importance to narrow the gap between urban and rural education, and is an important measure of the coordinated development of urban and rural education. The construction of teachers' learning community under integration of urban and rural education can promote professional development of rural teachers, is an important way to improve the quality of rural education. Currently, it is insufficient in cognition of construction of rural teacher learning community in teachers' professional development, lacks of learning community cooperation culture, exists age gap, and lacks of enough learning community supporting conditions. The paper suggests to improve teachers' professional development cognitive level, create teachers team culture, shape the "leader" status and provide perfect mechanism safeguard to crack the dilemma.

Keywords: Evaluation for teachers; Integration of urban and rural education; Learning community; Rural teachers

随着我国义务教育发展的重心逐步向城乡教育一体化方向深化,农村教育备受重视,破除农村教育“短板”成为推进城乡义务教育一体化发展的关键任务。《国家中长期教育改革和发展纲要(2010-2020)》明确指出:“建立城乡一体化义务教育发展机制,在教师配置、财政分配、学校建设等方面逐步向农村转移。”党的十九大会议报告同样强调:“推进城乡义务教育一体化发展,高度重视农村义务教育,让每个孩子都能享有公平和优质的教育。”城乡义务教育一体化是我国促进教育公平做出的新战略部署,是满足人民教育需要的新举措。目前城乡教育仍存在较大差距,乡村教师培养是提高农村教育质量的关键着力点,必须提高乡村教师专业发展水平,缩小城乡教育差距。因此,农村学校加快构建以提高教师专业发展为重点的高效率、强凝聚力的教师学习共同体,可以帮助教师通过学习共同体的优势互补、力量整合及集体协作,提升自身专业发展,这对提高农村教育质量、缩小城乡教育差距具有现实意义。

一、乡村教师学习共同体构建的必要性

教师学习共同体是由雪莉·霍德(Shirley M. Hord)于1997年首次提出,亦称为教师专业学习共同体(Professional Learning Communities,简称PLC)。^[1]它是指教师以共同信念与共同目标为愿景,以知识共享、合作探究、协商交流为原则,以促进学生发展与教师专业发展为目的,自愿形成的一个具有研究性与专业性的教师群体的学习组织。它是提升教师学习专业化、有效性,实现“深度学习”的关键,^[2]也是推进学校提高教育教学质量的有效策略。构建教师学习共同体不仅是教师的个人需求,更是学校的责任。

随着城乡教育一体化发展不断深化,我国义务教育学校教师学历与职称水平总体上得到了提升,且农村学校提高比例高于城市,城乡教师学历及职称差距也有较大幅度的缩小(表1)。但是,乡村学校师资力量整体水平与城市相比,仍有一定的差距,构建乡村教师学习共同体,提升教师专业发展,既是教师成长的起点与内在动力,^[3]更是推进城乡义务教育一体化的关键之举。因此,教师学习共同体为乡村教师专业发展注入新鲜活力,激活农村教育发展的内生力,实现城乡教育良性互动具有重大的现实意义。首先,教师学习共同体可为教师发展营造合作氛围,在教师专业发展方面发挥着举足轻重的作用。“独学而无友,则孤陋而寡闻”,一个人的专业发展容易陷入孤独无助的困境,而教师通过交流、合作与共享知识等形式,可以弥合感情上的缺失,利于教师知识的融合,实现教师个体专业发展逐渐向教师群体专业发展的深入,形成教师团体的专业发展共同提升。其次,教师学习共同体顺应群体动力学理论与终身学习理论的原则,调动教师个体学习与合作学习的互融互补,引领教师进行资源共享、知识创新和经验交流,从而丰富教师教学智慧,进而转化为教学实践,推动城乡教育发展。第三,构建乡村教师学习共同体是为培养一支高素质的乡村教师队伍,而高素质的乡村教师队伍则是为更好地促进农村教育质量的提高。因此,在城乡教育一体化的发展潮流下,乡村教师学习共同体可以充分整合农村学校优质教育资源,发挥团队资源优势,有效促进教师专业发展的自我提升,也有助于教师通过同伴互助、专业引领等学习方式,提高教师参与的自主性与创新性,促进教师学习共同体可持续发展,提高农村教育质量。

表1 2015~2017年我国城乡教师学历、职称比例

	学历						职称					
	小学专科及以上教师比例			初中本科及以上教师比例			小学中级及以上教师比例			初中中级及以上教师比例		
年份	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
全国(%)	91.9	93.7	95.3	80.2	82.5	84.6	53.2	52.6	50.2	60.8	61.2	61.1
城市(%)	97.3	98.0	98.4	78.6	90.3	91.4	51.4	53.9	51.4	63.6	70.1	63.9
农村(%)	89.7	91.8	93.8	65.6	78.6	81.1	48.1	51.4	49.6	57.4	64.9	59.7
城乡差距同比波动(%)	-1.6	-1.4	-1.6	-1.5	-1.3	-1.3	-0.8	-0.8	-0.7	-1.3	-1.0	-1.0

数据来源:教育部2015~2017年全国教育事业发展统计公报

二、乡村教师学习共同体构建的可能性

随着城乡教育一体化发展不断深入,国家对乡村教师素质要求逐步提高,社会上对乡村教师专业发展高度重视,教师学习共同体作为提高教师专业发展的重要形式,^[4]对提升乡村教师素质,提高农村教育质量,补齐城乡教育一体化建设中的薄弱环节具有重大作用。在中国知网(CNKI)数据库中,以“教师学习共同体”为主题检索,从2003年至2019年共检索到1 191篇,对教师学习共同体的研究呈逐年增长的趋势,从主题分布来看,大多学者对教师学习共同体、学习共同体与教师专业发展研究成果颇为丰富,如有关教师学习共同体383篇(20.38%),学习共同体288篇(15.33%),教师专业发展273篇(14.53%),专业学习共同体108篇(5.75%),教师共同体104篇(5.53%),教师专业学习共同体97篇(5.16%)等。可见,教师学习共同体对推动教师专业发展有独特优势。王京华、李玲玲认为教师学习共同体是为教师专业发展创设合作学习的氛围与对话交流的平台、提供无形的资源的重要途径。^[5]魏会廷认为教师学习共同体对教师专业发展的知识体系、能力结构和职业态度提供了精神动力和智力支持。^[6]秦莉指出专业学习共同体是促进教师专业发展的有力途径,对学校教育教学改革具有重要意义。^[7]郑鑫、沈爱祥等人通过实证分析发现在教师专业学习共同体中,城乡教师在合作活动和关注学生学习两项上存在显著差异。^[8]因此,在推进城乡教育一体化发展时,构建教师学习共同体已成为乡村教师的教学水平与农村教学质量提高的迫切需求。

三、乡村教师学习共同体构建的现实困境

城乡教育一体化发展为乡村教师学习共同体的构建带来了活力,但由于农村地域环境、乡村师资力量的缺陷,也给乡村教师学习共同体的构建带来挑战,使乡村教师学习共同体在建设过程中遇到诸多问题。

1. 乡村教师对专业发展主观认知不足

城乡教育差距导致农村师资资源尤其是优质教师资源短缺,农村教师素质偏低,对其专业发展认知不足,与城市教师有较大差距,从而影响教师学习共同体的构建。乡村教师受地理位置、经济发展等因素制约,与城市学校脱离,且工作环境相对较差,教学任务与学生管理工作繁重,专业学习资源占有不足,缺

少教师专业发展的具体考核制度等,使乡村教师专业发展意识消减,专业发展内生动力和强烈需求下降,职业规划方向不明,专业发展的主观认知不足,这些都导致乡村教师对学习共同体的构建失去应有的活力。此外,教师学习共同体实际上是从学校层面进行的教学改革,^[9]教师重点关注将从“教师个人主义”逐步转向“学习共同体”,有的教师愿意接受,有的教师比较抵触,部分乡村教师教学观念较保守,专业发展主观能动性差,教师参与构建学习共同体的热情削弱,影响了教师学习共同体构建的进程。

2. 乡村教师学习共同体合作文化缺失

教师合作文化是学习共同体的基础。基于农村特殊的环境地域限制和教育资源不足制约,目前大部分乡村教师的合作主要集中于本校的教研组、学科组、年级组、校内备课听课评课为主的渠道进行,与城市教师的合作脱节,乡村教师个体仍处于孤立状态,合作文化不浓,合作意识薄弱,不利于专业发展,不利于推进乡村教师学习共同体的构建。目前大多农村学校往往根据学生考试成绩排名等来评估教师业绩,在很大程度上也激化了教师个体间的竞争,难以促成教师间浓厚的合作文化,这也导致乡村教师缺少主动合作的意识与合作精神。在现实学校中,乡村教师长期存在个人主义教学习惯,与城市教师的交流较少,乡村教师教学处于封闭式状态,不愿意与其他教师分享教学经验与心得,彼此之间缺少沟通,致使教师间难以形成相互信任、相互理解的合作文化氛围。乡村教师在这种封闭的教学环境下,阻碍了城乡教师间的合作交流,教师专业发展难以实现,也不利于展现教师学习共同体的成效。

3. 乡村教师学习共同体年龄代沟制约

教师年龄代沟会影响教师学习共同体的构建与成效。教师的年龄代沟通过影响教师的教学方法、工作理念和专业投入来影响教师学习共同体。相比城市,农村老年教师较多,教学经验丰富,在学校具有一定的权威性,但是老教师与现代数字化、智能化教育理念脱节,缺乏主动学习的观念,不愿改变教学方式。而农村大多青年教师教学经验不足,还需乘着向老教师学习的观念,受传统教学方式的影响,在工作理念与专业投入上难以突破,还是更关注学生的学习成绩,对自身的教学方式创新动力不足、专业发展的主动性不够,且城乡新老教师传帮带示范作用不明显,乡村教师整体的专业发展动力不足,这都促使乡村教

师学习共同体的构建停滞不前。

4. 乡村教师学习共同体支持性条件不足

教师学习共同体支持性条件是指物质性条件和人文条件。^[10]相对于城市,农村学校受地域的限制,最缺乏的就是教师学习共同体的物质资源。农村学校规模相对较小,可利用的教学设备与教育资源有限、经费紧缺,在地缘与资源上与城市学校相差甚大,乡村教师交流与学习机会较少,对教师学习共同体的了解甚少,农村学校没有足够的资金为教师提供相应的学习共同体场所,物质性条件不足成为创建教师学习共同体的一大瓶颈。同时,农村学校相对缺乏的人文条件也是阻碍乡村教师学习共同体建立与发展的另一因素。乡村教师的年龄普遍偏高,近些年农村新进青年教师数量有所增加,但整体素质还处偏低趋势,缺少学习共同体相应的文化氛围。青年教师缺少终身学习的理念,对学习共同体的个体参与主动性不强,在升学压力较大的情况下,乡村教师对自身专业能力提升意识薄弱,构建学习共同体的意愿不明显。

四、乡村教师学习共同体的构建路径

在城乡教育一体化发展中,构建“彰显特色,弱化不足”的乡村教师学习共同体是实现城乡教育共同发展、促进教育公平的关键。因此,需要立足乡村教师学习共同体构建的现实困境基础上,接纳与汲取城市教师学习共同体的优秀经验,从而促进乡村教师学习共同体的良性发展。

1. 提高教师专业发展认知水平

教师专业发展不是简单的教师个体行为,而是教师群体共生行为。^[11]城乡联动的学习共同体,通过采用“政府主导、多校参与,以城带乡、以乡促城、城乡互融互补”的形式,在提升教师专业认知水平方面有明显优势。城乡学校可以建立教师专业发展平台,便于城乡教师知识共享、互动交流。因此,构建乡村教师学习共同体,唤醒教师专业发展意识,提高教师专业发展认知水平有很强的必要性与可行性。通过走访发现,城市教师的专业发展意识较强,提升专业发展的形式呈多元化,虽然乡村教师的工作环境有一定的特殊性,但也可以充分利用城乡教育资源共享、互动、互补等形式,学习城市教师优秀的教学理念与方法、教学经验等,弥补自身专业发展不足,并根据自身具体情况,制定个人专业发展规划,改变以经验、常识为主的教学心态,建立清晰的专业自觉,从而获得个人专

业发展的持久动力,实现由“要我发展”向“我要发展”的蜕变。乡村教师应正确认识到专业自主与学习共同体的辩证关系,教师学习共同体的开放性、包容性对教师个体的专业学习与发展是十分有益的。^[12]而教师专业发展的复杂性与乡村教师的知识结构又给学习共同体的实践带来挑战,因此,提高乡村教师专业发展认知水平,为构建教师学习共同体奠定了良好基础。

2. 创建教师团队合作文化

合作文化在乡村教师学习共同体构建中发挥着关键性作用。城乡教师间良好的合作关系,有利于城乡学校持久稳定的发展,也有助于城乡教师自身价值的实现。通过调查,95.7%的城市教师愿意构建城乡教师学习共同体,乡村教师的意愿达到98.6%。城乡学校加强教师间的合作与交流,如通过城乡帮扶、城乡教师混合编队、“周末流动学校”等方式,整合城乡优质师资力量,实现教育资源与文化的共享、流动,城乡教师结为学习伙伴,塑造一种共享、合作的文化氛围,从而更好促进乡村教师学习共同体的建立与发展。在乡村教师学习共同体的构建过程中,首先,教师要立足自身的情况,积极参与到城乡学校同学科学习共同体中去,与城市教师相互交流、讨论,营造和谐的合作氛围,例如,城乡教师以定期集体备课听课评课、同伴互助、课题研讨、教研活动、教学沙龙等形式,共享教学经验与教学理念,为乡村教师合作提供机会。其次,不同学科的城乡教师也要互相切磋交流,加强彼此间的合作,共享教学经验和资源,激发教学灵感,增强合作意识,创建教师团队合作文化。第三,在学习共同体构建过程中,新入职的乡村教师可以通过跟班学习,向城市有经验的老教师学习,新老教师互学互助,新手教师向老教师学习教学经验,提高教学技能,增强合作意识,既促进教师自身专业发展,也带动乡村教师学习共同体的发展。

3. 塑造教师“带头人”身份

乡村教师学习共同体的建设应以教师“带头人”为依托,其良好运行离不开教师“带头人”的专业引领。在塑造乡村教师学习共同体“带头人”身份时,不仅要注重外在条件(年龄、职称、学历、专业等),还应看重其内在条件,如性格、感召力、凝聚力、创造力、合作与奉献精神等。^[13]在农村教师学习共同体建立中,应充分考虑农村教育的特殊性,构建不同形式的教师“带头人”身份的学习共同体。通过走访发现城市教师

的学科带头人、名师、优秀教师的比例较高,占所在学校教师比例的5%,因此,应塑造城乡教师联合互动机制、城乡名师工作室、城乡教师课题组、乡村首席教师的“带头人”身份,加强城乡教师融合发展,关注教师专业水平,让乡村教师学习共同体成为一个充满活力的学习型组织。此外,“带头人”身份对乡村教师学习共同体的发展有决定性影响。首先,在教学内容上,随着教师学习共同体发展不断深化,教师学习共同体“带头人”不应仅局限于教育理论与实践问题的研究,还应探讨教师各方面的专业知识,促成知识的有机整合,并紧密结合教学内容,积极开展教学研究,不断深化知识,引领学习共同体成员在促成自身专业发展的同时也需关注学生发展。其次,在学习共同体管理上,教师学习共同体“带头人”推进学习共同体成员制定共同的目标与准则,深入了解乡村教师教育教学现状,了解成员诉求,规划教师专业发展目标,在“目标驱动”下引导成员共同学习,并建立相关教师团队学习机制。最后,在学习共同体成员专业发展上,教师学习共同体“带头人”应掌握每位成员的具体情况,如性格、特长、教学风格、管理风格等方面,以及对学习共同体的主观感受,对自身专业发展的要求,“带头人”对其在指导方法、引领方式上采取不同的策略,实现教师学习共同体成员在专业发展水平上进一步提升。

4. 提供完善的机制保障

一是资源保障机制。教师学习共同体的构建关键在于有相应的资源保障,因此,城乡学校应积极为乡村教师学习共同体提供现代化、强有力的教育资源。首先,城乡学校为乡村教师学习共同体的建立提供多样化的学习资源。学校优先建设城乡教育资源共享专区,集中优质的教学资源,借助专题学习网站,实现城乡教育资源高度融合。多渠道挖掘城乡教学资源,倡导校本资源共享,增进资源整合优化,为教师交流与合作提供资源共享平台。学校应不断丰富已有教学资源,更新、优化资源库各种有效资源,确保资源共享专区能够持续、稳步进行。教师个人通过专门资源共享平台,积极参与教学经验、学习成果分享,促进学习共同体成员知识建构,实现教师学习共同体各成员协同进步。其次,城乡学校为乡村教师学习共同体的建立储备优质的师资力量。乡村教师学习共同体应以城市教育专家、专业名师、农村首席教师、学科带头人、优秀校长等作为专业引领主导,这对充实乡村教师学习共同体的师资力量发挥着不可替代的作用。农村学校

可以发挥城乡校际联盟的作用,充分开发校外特色专家教师资源,利用校外专家引领资源,邀请教育教学专家为本校教师答疑解惑,引导教师以促进学生全面发展和自身专业发展为目标,为学习共同体成员致力于打造教师学习团队引领方向。农村学校还可以通过以项目为纽带的城市名校与农村学校组成的学习共同体,为每位乡村教师配备一名指导教师,通过观摩名师教学,参与教研活动讨论,为乡村教师提供优质教育资源,提高乡村教师教学水平,提升其专业发展水平,为本校教师学习共同体的建立提供充足的师资支持。

二是激励评价机制。科学健全的激励评价机制是教师学习共同体的建立、持续发展的保障。城乡学校的校长作为推动教师学习共同体构建的主导力量,全面认识教师学习共同体的地位与价值,因地制宜,合理规划城乡融合的激励评价制度,发挥城乡教师激励评价协同发展保障机制的作用,提高教师主动参与学习共同体构建的热情。乡村教师学习共同体中学科带头人、首席教师、骨干教师等的考评方案应该不断予以优化、细化,物质与精神激励并存,充分发挥激励评价制度的实效,提高教师参与学习共同体的积极性。而对乡村教师学习共同体中的成员,则可以采用积分等级制来评价,依据教师个体在学习共同体构建中贡献大小与对应积分等级给予相应的评价,能更好增进城乡教师有效互动,满足教师在学习共同体中的个人潜能和团体优势得以发挥的认同感,真正意义上实现乡村教师学习共同体的发展。

总之,在城乡教育一体化发展进程中,构建乡村教师学习共同体是实现乡村教师专业发展的关键环节,不仅关系到乡村教师个体发展,更是提升农村教育质量、缩小城乡教育的关键。乡村教师专业学习共同体的构建不是个别学校的任务,而需各个城乡学校和全体教师共同推进、积极参与合作,努力破解乡村教师学习共同体构建中的困难,推动乡村教师学习共同体良好持续发展。在城乡教育一体化的理念下,真正实现城乡教育相互支持、相互融合,弥补城乡教育二元化差距,助力农村教育快速发展。

参考文献

- [1] Shirley M. Hord. Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement

(下转第39页)

供了准确的信息,减轻了院校在数据收集方面的负担,从而提高了院校的工作效率。

这种利益主体参与第三方评价的监管机制在保障高等教育质量的同时促进和加强了学生学习并提高了机构绩效。此外,这种监管机制推动了高等教育的多元化和个性化发展,保障了高等教育机构的自主权和学术自由,鼓励了教育创新。

四、美国高等教育监管机制带来的启示

根据前述的美国高等教育第三方评价组织的组织和运行,对我国的高等教育评价可以有以下启示。

(1)逐步由政府评价过渡到非政府评价,扶植并推动第三方评价组织的建立与发展。美国政府没有直接参与到院校和专业评价和认证的全过程中,而是通过对认证机构的认定和监管,间接地影响院校和专业的评价与认证。

引入与高等院校没有直接利益关系的第三方质量评价会具有较高的公信度,其行政上的独立性也对其认证结果的客观性和公正性提供有力保障。

(2)认证过程中重视同行的评价和公众的参与。参照美国的做法,认证决定应该由高校管理者、教师和公众成员一起做出的,同行和社会公众的自愿参与不仅保证了认证结果的公开和公正,也有利于增强社会公众对高等院校的了解和信任,树立高校在公众中的良好形象。

(3)公开认证结果,充分利用评价结论。增强教育质量评价的公开性,发布评价报告,不仅有助于认证结果的推广和利用,同时也能通过教育评价经验的交流促进第三方评价与认证机构的发展,提升教育质量。

参考文献

- [1] 席成孝.我国高等教育质量第三方评估机制探析[J].陕西理工学院学报:社会科学版, 2014(4):85-89.
 - [2] Jane V. Wellman. Recognition of Accreditation Organizations: A Comparison of Policy & Practice of Voluntary Accreditation and The United States Department of Education [M]. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation, 1998:15-18.
 - [3] 尚虎平.非政府评价的政府管理效果:美国高校基于利益相关主体参与的第三方评价对我国的启示[J].内蒙古社会科学:汉文版,2007(5):88-95.
 - [4] Judith S Eaton. An Overview of U.S. Accreditation [M]. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation, 2015:5-9.
 - [5] Judith S Eaton. Federalizing Accreditation: A Quandary for Higher Education [J]. Inside Accreditation, 2011, 7(1):5-7.
 - [6] Accreditation: Universities and Higher Education [N/OL]. U.S. Department of Education, (2018-12-26). <http://www.ed.gov/accreditation?src=accred>.
-
- (上接第19页)
 - [M]. Southwest Educational Development laboratory, 1997:6-18.
 - [2] 孙元涛.教师专业学习共同体:理念、原则与策略[J].教育发展研究,2011(22):52-57.
 - [3] 杨延从.农村教师专业发展需求调研与对策研究[J].福建教育学院学报,2015(7):75-80.
 - [4] 秦鑫鑫,武民.教师专业学习共同体运行机制研究[J].教育理论与实践,2018(14):32-35.
 - [5] 王京华,李玲玲.教师学习共同体——教师专业发展的有效路径[J].河北师范大学学报(教育科学版), 2013, 15(2):39-42.
 - [6] 魏会廷.教师学习共同体:实现教师专业发展的有效途径[J].继续教育研究,2015(7):83-85.
 - [7] 秦莉.农村教师专业学习共同体建构中的困境及消解策略[J].吉林广播电视大学学报,2017(7):39-40.
 - [8] 郑鑫,沈爱祥,尹弘飏.教师需要怎样的专业学习共同体?——基于教师教学满意度和教学效能感的调查[J].全球教育展望,2018(12):77-88.
 - [9] 高宏钰,霍力岩,黄爽.西方发达国家关于专业学习共同体(PLC)研究述评及启示[J].外国中小学教育,2019(1):52-60.
 - [10] 张会肖,张志艳,张佳.专业学习共同体视域下的高校教师专业发展路径研究[J].教育与职业,2015(34):54-56.
 - [11] 魏会廷.教师学习共同体:实现教师专业发展的有效途径[J].继续教育研究,2015(7):83-85.
 - [12] 王晓芳.什么样的“共同体”可以称作教师专业学习共同体——对教师专业学习共同体理论的审视与反思[J].教师教育研究,2014(4):16-22.
 - [13] 付永昌.合作文化视阈下高校教学团队建设研究[J].江苏高教,2008(2):93-95.