

教育变革与教师发展丛书

丛书主编 雷万鹏

Research on the Third Space Path of
Rural Teacher Education

农村教师培训的 第三空间路径研究

戴伟芬 著



科学出版社

本书是全国教育科学“十二五”规划2015年度国家青年项目
“农村教师培训的第三空间路径研究”(CAA150121)的研究成果

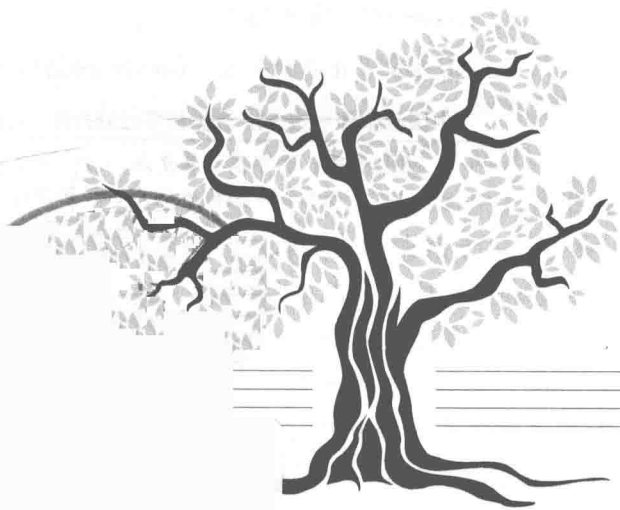
教育变革与教师发展丛书

丛书主编 雷万鹏

Research on the Third Space Path of
Rural Teacher Education

农村教师培训的 第三空间路径研究

戴伟芬 著



科学出版社

北京

内 容 简 介

无论是学科领域还是具体研究,农村教师教育在我国都刚刚起步。在中国社会转型的背景下,农村教师教育研究既具有重要的学理价值,又具有较大的探索空间。农村教育正逐步与城市教育同质化,农村教师相对剥夺感强烈,心理相对失衡,导致教师队伍很不稳定。

本书在对中部地区 51 个乡镇进行实证调查及对国际经验分析的基础上,从第三空间的视角探索大学参与、城乡教师培训一体化的中国模式,推进城乡资源整合,促进农村教师培训中大学教育教学理论、城乡中小学教育教学实践与农村文化的有机融合,促使农村教师知识的有效生成,解决培训中针对性不强、实效性偏低的问题,以大幅提高中国农村教育质量。这有助于深化人们对中国农村教师队伍建设的理解和认识,具有重要的现实意义。

本书可供教育管理者,从事农村教师培养、培训的研究者和有关教育者参阅。

图书在版编目(CIP)数据

农村教师培训的第三空间路径研究 / 戴伟芬著. —北京: 科学出版社, 2017.6

(教育变革与教师发展丛书/雷万鹏主编)

ISBN 978-7-03-053501-6

I. ①农… II. ①戴… III. ①农村-教师培训-研究-中国 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 135818 号

责任编辑: 乔宇尚 崔文燕 程 凤 / 责任校对: 张怡君

责任印制: 张欣秀 / 封面设计: 铭轩堂

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

http://www.sciencep.com

北京京华虎彩印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2017 年 6 月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2017 年 6 月第一次印刷 印张: 15 1/4

字数: 288 000

定价: 79.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)



变革时代的教师发展与政策选择

当今，人类社会进入了“全球化”、“信息化”、“城市化”、“工业化”、“后工业化”的大变革时代。经贸合作日益广泛深入，社会结构转型不断加速，跨文化交往日益密切，信息技术创新与变迁深刻地改变着人类的生产和生活方式。当变革成为时代发展的基调，当人的发展成为发展之根本目的时，大力发展教育、不断提升教师质量就成为各国的基本选择。

近半个世纪以来，联合国教科文组织发表了三个里程碑式的宣言引领和推动了全球教育发展。1972年，《学会生存——教育世界的今天和明天》提出了“学习化社会”和“终身教育”的概念，唤起了人们对学习价值、对学习与生活重要关联的深刻反思；1996年，《教育——财富蕴藏其中》提出教育的“四大支柱”，构建了全面的学习观，论证了学习如何有助于人的全面、自由、个性化发展；2015年，《反思教育——向“全球共同利益”的理念转变》再次重申了人文主义教育观和发展观，立足人类可持续发展，提出了教育是“全球共同利益”的理念。这些具有人文主义情怀的教育理念，关注人类，关怀人生，关切人心，启发了我们对教育价值、教育本质及教育变革方向的思考。从本质上讲，各国的教育变革都具有本土性，但本土性的背后还是可以窥见全球教育变革的共同趋势。例如，聚焦教育公平与教育质量问题，积极寻求体制机制的变革；广泛吸纳社会多元利益主体的参与，构建有效的教育治理体系；聚焦学生的核心素养，不断完善教育评价方式；注重信息技术与教育的深度融合，打造信息化时代教育发展的新形态。

在全球教育变革中，教师质量始终是一个重要议题。推动教师发展的标准

性、实践性、协作性和开放性也成为共同的选择。①标准取向的教师发展。教育质量的关键是师资。近年来，经济合作与发展组织、欧盟等国际组织不断提高教师的准入门槛和能力标准，通过实施教师专业标准促进教师成长与专业学习。②实践取向的教师发展。教师是一个实践性很强的职业。现代教师需要具备将“公享”的教育知识转化为“自我”的实践性知识的能力，要具备满足学生多样化、个性化发展的能力，以及适应教育急剧变革的能力。拥有这些能力的基础是教师应具备实践性知识，即个人化、情境化的知识。关注教师的实践性知识，即聚焦于“教师实际知道什么知识”“教师是如何知道这些知识”“教师如何表达自己的知识”等方面，关注教师的实践性知识的生成与发展，必将催生传统教师教育模式和教师发展政策的重大变革。③协作取向的教师发展。教师的个体发展具有情境性，其本质是一种社会文化活动，镶嵌于实践共同体的生态系统之中。教育是一个复杂的社会过程，教师需要与教育管理者、教育研究者、社区、家长等主体合作，共同促进学生的发展。协同取向的教师专业学习共同体，提升了教师个体发展的自主性，创建了教师学习的动态机制，构筑了教师互动合作的生态环境。④开放取向的教师发展。教育变革的国际化趋势要求教师具备包容性、多元文化取向的价值观，培养教师具有全球视野和跨文化能力。各国教师教育变革始终关注教师的跨文化认知、情感和教学能力，以教师教育课程与教学变革推动开放性教师培养和培训。其中，海外实习、国外进修、教师跨文化交流成为推动教师发展的重要举措。

在全球化背景下，中国的教育和教师发展具有独特性，这取决于我们面对的问题的独特性与复杂性。当前，“教育公平”“教育质量”与“教育治理”成为影响中国教育发展的三个关键议题。义务教育非均衡发展、乡村教师流失、农村留守儿童教育、农民工随迁子女教育等问题，凸显了城镇化时代教育公平问题的严峻性；伴随农村义务教育经费保障新机制的全面实施，当“有学上”的问题基本解决后，“上好学”的问题成为制约教育发展的主要矛盾。择校、学区房、大班额、课外补习等问题几乎都与优质教育资源的短缺有内在关联；在教育治理上，我们需要改变政府自上而下的管理模式，应广泛吸纳市场、社会、家庭等多元主体参与教育治理，构建起有效的平等协商的教育治理网络。

破解“教育公平”“教育质量”与“教育治理”难题，离不开教师素质提升和教师教育制度的变革。近年来，我国教师教育体系不断完善，教师教育改革持续推进。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》和《国务院关于加强教师队伍建设的意见》，提出深化教师教育改革，推进教师教育内涵式发展；《乡村教师支持计划（2015—2020年）》，以义务教

育教师队伍“县管校聘”管理改革为抓手，加强乡村学校教师资源配置；《卓越教师培养计划》为深化教师培养模式改革、加强基础教育师资保障提供了重要指导。尽管如此，现实生活中，教师社会经济地位不高、乡村教师吸引力不强、教师的不合理流动、教师实践能力弱化、教师专业化程度不高等问题依然困扰着我们，教师质量问题成为我国教育可持续发展的瓶颈。

在此背景下，华中师范大学教育学院团队从多学科视野探讨了教师发展问题，形成了“教育变革与教师发展丛书”。本丛书包括以下内容。

1) 教师专业发展理论研究。《教师专业发展：标准、内容与向度》一书运用多学科理论与方法对教师专业发展问题进行了剖析。该书意在指明：①教师的专业知识观不仅受社会意识形态、教育观和知识论的干预，还受教师个人生活史和教育实践经验影响。②在教师专业发展中，技术应用得当可以实现师生身心发展，然而应用不当就会导致技术偏见、技术依赖，以及技术应用中的伦理道德、法律法规等现实问题，预示着技术之于教师专业发展的复杂性。③专业伦理是教师主观世界的核心，过分强调专业知识和专业技术而忽视专业伦理，会让教师专业发展呈现较多知识本位和技术主义色彩，导致教学思想性和教育性降低。④良好的教师专业发展模式必须注重教师专业发展的终身性。

2) 历史变迁视野下的师范教育研究。《中国师范教育发展史》从历史发展的视角切入中国师范教育，全面展现了历史长河中我国师范教育的利弊得失。作者首次从教育思想、教育制度和教育活动三个维度对中国师范教育发展历程进行剖析，深入挖掘了我国师范教育发展的历程，力图展现发展趋向，为当今教师教育改革与发展提供历史的明示。

3) 心理学视野下的教师学习研究。《中介理论视野下教师职场学习的变革研究》以维果茨基的中介理论为核心剖析了教师的职场学习。在中介理论视角下，教师的学习是“学”与“用”一体化的过程，并强调目标与工具的重要性。以此为依据，作者运用文本分析、问卷调查和实地考察的方法，构建了中小学教师成长为专家型教师所需具备的17项素养指标，总结了教师学习的基本过程与实践原则，并开发了“ITEC教师学习模式”、思与行双向建构的反思学习方式，以及师徒制学习等教师学习方式。中介理论视野下的教师学习研究拓展了教师职场学习理论，为在职教师学习提供了策略。

4) 女性主义视野下的教师教育和教师发展研究。《教师教育的性别向度》透过“性别分析”的视角审视，解读和重构了教师教育和教师发展的相关命题。针对教师发展中存在的消弭性别差异、牺牲个体的自由和差异、自我体


验等问题，作者从教师身份建构、知识建构、组织环境、教学生态等维度，深入探讨了传统教师身份及职业理论的性别观基础、教师教育知识中的性别意识、学校组织环境与组织文化中的社会性别逻辑，以及学校课程与教学中的性别符码等问题。以此重构性别平等的教师教育观，提出将社会性别意识纳入教师教育，建立教师教育性别平等检测指标的重要议题。

5) 政治哲学视野下的农村教师培训研究。《农村教师培训的第三空间路径研究》以霍米·巴巴的第三空间理念和维果茨基的第三代活动理论为核心，对农村教师教育未来的体制变革进行了探索。在社会转型期，农村教育正逐步与城市教育同质化，农村教师相对剥夺感强烈，致使队伍很不稳定。该书在对中部地区 51 个乡镇进行实证调查与国际经验分析的双重基础上，从第三空间的视角探索了大学参与、城乡中小学教师培训一体化的中国模式，具体提出了十二项协同培训方式与四大类别。基于实证研究提出的政策建议有助于推进城乡资源整合，解决农村教师培训中针对性不强、实效性偏低的问题。农村教师培训的第三空间路径基于城乡一体化设计路径，旨在促进城乡教师教育的一体化发展，有效提高农村教师发展水平。

6) 发展视野中的教师政策研究。《发展视野中的教师政策研究》聚焦于中国教育现实问题，运用量化与质化相结合的研究方法，探讨了乡村教师薪酬与绩效工资改革、“联校走教”政策效果、城乡教师流动与离教意愿、代课教师生存状态、师范教育效果评价等议题。该书基于作者 10 多年的实证调研和田野考察，是一项以证据为本，揭示中国教师发展多样性、复杂性和本土性的著作。

“教育变革与教师发展丛书”为人们理解中国教师发展提供了多元化的视角。变革是时代的主旋律，通过跨界合作探寻新的知识，通过教师发展推动中国教育的深度变革，是华中师范大学教师教育研究团队的基本价值追求。希望本丛书的出版，能够深化人们对教师的理解，为教师政策的制定提供有价值的信息，为深度推进中国教育变革尽绵薄之力。

是为序。



2017年5月15日

武汉桂子山

在城乡二元结构体制背景下，我国城乡教育之间存在着巨大的差距，诸多农村学校面临着教师“下不来、留不住、干不好”的尴尬状况。中央全面深化改革领导小组第十一次会议审议通过了《乡村教师支持计划（2015—2020年）》，再次把乡村教师队伍建设摆在优先发展的战略地位，以期让每个乡村孩子都能接受公平的、有质量的教育。培养、培训农村教师，提高其教育教学能力，是提升农村教师能力素质、解决我国农村教育质量偏低问题的关键。那么，应该如何培养、培训才能促使农村教师成功任教？目前，农村教师培训设计没有做到培训的普遍性与农村教师专业发展的特殊性相结合，忽视了城乡之间的文化冲突，其培训中的教育教学理论与农村教育教学实践存在不同程度、不同类型的割裂，农村教师实际需求得不到满足，这就造成农村教师培训质量偏低、农村教育质量难以提高的现状。

通过分析文化认知、理论知识与实践知识各自角色及其相互关联在农村教师培训中的作用机制可以看出，教育教学理论与教育教学实践知识的平等性、农村教师知识的跨越性、文化背景知识的影响性、城乡教师协同互动实现其知识的互补和一致性是农村教师培训新的认知范式的关键组成因素，形成了跨界互动特性的农村教师合作伙伴关系及其运行框架，建立了大学参与、城乡中小学合作的农村教师培训的第三空间核心路径，提出了十二种具体的农村教师合作培训方式。在对中国大学、城乡中小学农村教师培训项目的深入调查和大量数据分析，尤其对基于第三空间假设提出的十二种农村教师合作培训方式的检验，以及借鉴国际经验的基础上，本书发现农村教师培训的第三空间路径秉持的平等、跨界、互动、合作理念，这在很大程度上契合了农村教师培训的需求及未来发展趋势，也论证了教师教育第三空间路径的可

行性与可操作性。

在第三空间路径中，通过协同互动和交融学习，推进城乡资源整合，实现各体系教师知识和能力的一致性和互补性：城市中小学教师影响农村教师，并了解农村教育，增强其多元文化教育教学能力，也有利于城市教师到农村交流；高校教师针对具体情景，结合教育教学实践和城乡文化，给予农村教师教育教学理念和方法上的引领；更重要的是，农村教师基于城市和农村的教育教学方式、文化的异同，在实践中改进教育教学方法和提升教育教学理念，促进自身知识在与各类知识的融合中生长。

农村教师的独特性主要表征为农村教师处境的孤立无援，缺乏专业发展的支持，缺乏周围社会环境（包括家长）的情感支持。在现实的培训中，受到理论话语主导、科层制话语主导及蕴含其中的城市话语主导等“独白”培训观影响，农村教师失去了话语权。农村教师虽然是学习的直接参与者，但缺乏与之协商、互动、对话的机制，体现为知识的不平等、主体的不平等。

本书从培训内容与农村教师需求的契合程度、培训者对学员群体的了解、培训的实际效用等方面开展调研，综合考察培训效果，发现培训整体成效偏低，其原因是多方面的。培训内容缺乏针对性、脱离当下农村教师教育教学实践成为影响培训效果的重要因素。培训前后，相关部门应有相应的调查研究，以了解农村学校、教师和学生的需求。农村教师认为“上级”很少组织专业人员深入一线进行大规模的调查，现有的某些调研的科学性、规范性和专业性难以保障，对农村教师关于培训内容和形式等的需求和建议了解不足，并且缺乏教师培训后反馈的渠道、平台或组织。当前培训对农村教师的教学、农村学生情况和农村学校发展条件等现状或变化没有及时跟进，因此依然存在许多无效培训，占用和浪费教师的时间。

农村教师提升学生学业的压力大、培训机会少、工学冲突大是培训的主要影响因素。农村教师在培训后也面临着相关的体制化环境限制。在现有的教育体制下，很多农村学校的校长和教师认为将一些新理念、新方法运用到教学实际中，对学生的成绩提升和全面发展可能有好的影响，但又担心影响学生的成绩和学校升学率，所以新理念、新方法的运用积极性不高。同时，农村教师作为一个社会人，不可避免受到生活现实，尤其是社会功利化、浮躁化的影响。当从教缺乏体面感，没有稳定、足够的工资保障和尊师重教的环境，从而缺乏幸福感时，部分农村教师就不会选择教师岗位，要么考（调）

进城，要么转行，专业成长动力不足。这也是农村学校留不住经验教师的重要原因之一。

研究发现：教育教学示范与交流是有效的培训类型与形式；农村教师偏重增进科目教学的知识，倾向于过程考核；欢迎集理论与实践于一身的培训，或者说期望培训者能融合理论与实践；基于有效实践的合作培训广受欢迎等；本书设计的十二种农村教师合作培训方式，分为高校与中小学合作培训、高校理论与中小学实践交织学习、城乡合作培训、远程合作培训四类，满足以上农村教师发展的期望要求，符合培训趋势。在问卷调查和深入访谈中，绝大多数农村教师十分认同这些合作培训方式并提出实施的注意事项，尤其优秀教学示范、理论与实践交织学习、注意文化差异的合作培训方式，非常有益于农村教师。从研究中我们也得知，农村教师培训者的专业素养直接影响农村教师的专业成长。农村教师教育者专业学习共同体的创建不仅有助于培训者之间的交流学习，更有益于培训者在合作中为农村教师带来理论与实践的双引领，提升培训的实效性。因此，本研究对农村教师教育者学习共同体的建设做了尝试。

从国际经验来看（以澳大利亚为例），近年来，针对农村学校招募与保留高质量教师困难的问题，澳大利亚从职前教师入手，投入了大量资金，以项目的形式融入农村教师的培养目标，以培养更多具有农村教学情怀且具备农村教学素养的职前教师，增强职前教师毕业后自愿选择农村教学的可能性，最终达到培养农村教师的目的。农村教师培养项目在形式上鲜明地体现了合作的本质，职前农村教师培养的有关方——大学、政府、农村中小学校、农村社区等，各司其职而又相互合作，共同参与到项目中。“合作”是澳大利亚农村教师教育最显著的特征之一。

教师专业发展是提高教师地位的中长期策略。提升农村教师专业水平，对提升农村教师群体的地位，从而大幅提升农村教育质量是至关重要的。农村教师培训的第三空间路径包括两条核心路径、十二种具体合作方式与四大类别，构成了大学参与、城乡中小学合作的一体化培训模式。一体化培训模式的优势如下：一是减少培训中理论和实践的脱节、增加基于实践的理论；二是关注城乡差异，增强培训的文化适应性；三是强调互动、针对性指导和持续发展；四是将现代信息技术充分融入培训中，让优质资源惠及更多农村教师。因此，本书倡导跨越边界，基于农村情境，建立大学参与、城乡中小学合作的农村教师合作培训机制，实现资源整合，促进农村教师基于文化实

践的知识（包含技能的知识）融合生长，在政府资金和制度的保障下，让农村教师有自信地扎根于农村从教。

在理论上，新的理论框架的应用有望在农村教师有效培训的组织、课程的设计与教学、城乡教师交流等议题上形成新的解释，获得新的观点和结论，促进教师认知理论的发展。与此同时，本书较大地丰富了我们关于农村教师培训的组织与发展路径问题的知识，揭示了新的发展逻辑和动力机制，从而为中国的农村教师专业的发展提供较深厚的理论和实证基础。

在实践上，第三空间路径是一体化设计路径。一方面，有利于农村教师培训中大学教育教学理论、中小学教育教学实践与农村文化的有机融合，促使农村教师知识的有效生成，以解决农村教师培训中针对性不强、有效性不高的问题，对提高农村教师培训质量、加强农村教师队伍建设具有重要的实践意义；另一方面，在城镇化发展进程中，城乡差异会逐步缩小，第三空间路径有利于城乡资源整合，有助于推动城乡教师教育的一体化发展。

本书的写作与出版得到了大家的广泛支持，在此一并表示感谢。感谢提出宝贵意见的雷万鹏教授，感谢给予悉心指点的涂艳国教授、范先佐教授、蔡迎旗教授等，感谢给予建议的王浩文博士、钱佳博士。感谢课题组成员：北京师范大学教育学部王恒博士（参与部分数据统计分析），崇阳县教育局信息中心汪俊世主任（参与部分数据收集），华中师范大学教育学院本科生肖甜（参与部分数据的收集与整理）、研究生胡丹、王依依、郭菲（参与农村教师培训中突出的问题、第三空间创建的核心路径的前期收集与整理）^①、梁慧芳（参与农村教师教育者共同体建设研究）、王娟（参与农村教师培训中失语困境研究）、田洁（参与澳大利亚农村教师教育项目的国际经验研究）、颜贝贝和牛莹（整体协助工作），非常感谢他们做出的贡献。感谢科学出版社教育与心理分社付艳社长、乔宇尚老师、程凤老师和崔文燕老师等的辛勤工作，提高了本书的出版质量并保证其顺利出版。感谢我的工作单位华中师范大学教育学院提供的诸多帮助和支持。最后要感谢我的丈夫和家人，感谢你们坚实的爱，深深感动！

戴伟芬

2016年12月武汉

^① 在课题前期研究期间，笔者指导的硕士研究生王依依即将毕业，先把其参与的那部分工作形成文稿写入了论文。

丛书序 变革时代的教师发展与政策选择

前言

第一章 农村教师培训第三空间路径研究的缘起与设计 / 1

第一节 农村教师培训中的突出问题 / 1

- 一、高等院校本位培训研究 / 2
- 二、农村地区本位培训研究 / 2
- 三、有关合作培训的研究 / 3

第二节 研究概念与方法 / 4

- 一、概念说明 / 4
- 二、研究方法与思路 / 5
- 三、调查设计与统计 / 7

第二章 农村教师培训第三空间的创建 / 11

第一节 农村教师培训第三空间的构架 / 11

- 一、跨界互动特性的农村教师培训 / 11
- 二、农村教师培训第三空间创建的运行框架 / 12

第二节 农村教师培训第三空间创建的核心路径 / 15

- 一、建立跨院校实践共同体, 共同设计解决方案 / 15
- 二、跨越城乡社区边界, 积累跨文化社区学习经验 / 17
- 三、十二种农村教师合作培训方式的设计 / 18

第三章 农村教师培训状况调查数据分析 / 21

第一节 农村教师培训的现状 / 21

- 一、农村教师的人口特征 / 21
- 二、农村教师培训的总体情况 / 26
- 三、不同教龄农村教师培训情况 / 32
- 四、不同学历农村教师培训情况 / 37

五、不同性别农村教师培训情况 / 41

六、不同学段农村教师培训情况 / 45

第二节 农村教师培训的实际需求 / 49

一、农村教师培训的总体需求 / 49

二、不同教龄农村教师对培训的实际需求 / 62

三、不同学历农村教师对培训的实际需求 / 74

四、不同性别农村教师对培训的实际需求 / 84

五、不同学段农村教师对培训的实际需求 / 94

第三节 十二种合作培训方式有益性的考察 / 104

一、农村教师的总体反馈 / 104

二、不同教龄农村教师的感知 / 106

三、不同学历农村教师的感知 / 111

四、不同性别农村教师的感知 / 112

五、不同学段农村教师的感知 / 114

第四节 结论 / 115

一、工学矛盾成为培训障碍 / 115

二、培训成效整体偏低 / 118

三、示范、交流及过程考核是有效培训的核心 / 119

四、偏重提高科目教学知识 / 122

五、融合理论与实践知识是培训者应有的素养 / 124

六、基于有效实践的合作培训广受欢迎 / 127

七、十二种农村教师合作培训方式有益性认同 / 129

第四章 农村教师培训的个案分析 / 131

第一节 农村教师培训中的失语境况 / 131

一、农村教师的独特性 / 131

二、农村教师培训中的失语困境 / 134

第二节 农村教师培训的问题分析 / 142

一、培训前准备不足 / 142

二、培训中缺乏融通，流于形式 / 147

三、培训后难以运用与持续发展 / 153

四、培训之外的社会环境影响 / 157

第三节 十二种农村教师合作培训方式的认可与实施 / 158

一、高校与中小学合作培训 / 158

二、高校理论与中小学实践交织学习 / 161

三、城乡合作培训 / 163

四、远程合作培训 / 168

第五章 农村教师教育者专业学习共同体建设研究 / 172

第一节 研究背景 / 173

一、农村教师教育者身份认同与转变的需要 / 173

二、农村教师教育者专业化和专业发展的诉求 / 174

三、农村教师培训现实问题应对的需求 / 175

四、概念界定 / 176

第二节 教师教育者学习共同体构建的理论基础 / 178

一、情境学习 / 178

二、拓展性学习 / 179

三、边界实践与边界跨越 / 180

第三节 教师教育者学习共同体的运行框架 / 183

一、帕克的学习共同体图景 / 183

二、学习共同体运行框架构建 / 184

第四节 农村立场的教师教育者学习共同体实施途径 / 189

一、培训前的合作研讨 / 191

二、培训中的协作开展 / 193

三、培训后和培训外的反思交流 / 196

第五节 农村教师教育者专业发展的制度保障 / 199

一、制定农村教师教育者专业标准 / 199

二、成立农村教师教育者专业组织 / 201

三、组建多样化的农村教师培训人力资源支持体系 / 202

四、建立农村教师教育者培训制度 / 203

第六章 澳大利亚农村教师教育项目的国际经验 / 205

一、培养项目开展的核心路径 / 205

二、培养项目的具体实施 / 206

三、培养项目的效果小结 / 212

参考文献 / 213

附录 1 / 219

附录 2 / 226

第一章

农村教师培训第三空间路径 研究的缘起与设计

第一节 农村教师培训中的突出问题

在当前城乡二元结构体制的背景下，我国城乡教育之间存在巨大的差距，农村教育面临诸多问题：农村教师数量不足、教育质量不高。据统计，截至2013年，我国农村义务教育阶段学校有620万名专任教师、超过1亿名的学生。我国农村教师队伍整体情况如下。①初始学历较低。相关调查显示，农村小学、初中专任教师学历合格率分别为98.7%和96%，接近国家标准。但是，农村中小学教师的初始学历合格率较低，普遍没有接受过正规的师范教育。②农村教师“老化”，包括教师的年龄结构老化，以及教师知识构成和教育思想落后、教育科研能力不强、教学改革意识淡薄、现代教学手段运用不畅等。③专业不对口、学科结构性矛盾问题突出。目前农村中小学学生人数占全国中小学学生人数的75%左右，在某种程度上，农村中小学教师所负责的是中国教育系统中最重要、最庞大的基础教育部分。广大农村中小学的教育教学质量直接关系到我国基础教育的整体水平，广大农村教师是农村基础教育改革的主力军。只有加强对农村教师相关知识、技能、观念的培训，才能促使农村教师不断更新旧的教育理念，建立新的师生观，改变传统的教学方式，提升自我反思意识，培养合作创新能力和自我发展能力。因此，在推进农村教育改革进程中，开展卓有成效的农村教师培训工作的则成为农村教师队伍建设的必由之路。

2015年，中央全面深化改革领导小组第十一次会议审议通过了《乡村教师支持计划（2015—2020年）》，再次把乡村教师队伍建设摆在优先发展的战略位置，让每个乡村孩子都能接受公平、有质量的教育。培养、培训农村教师，是提升农村教师教育素养和教学能力，解决我国农村教育质量偏低问题的关键。那么，应

该如何培训农村教师呢？目前，农村教师培训存在诸多问题：①培训设计没有做到培训的普遍性与教师专业发展的特殊性相结合，忽视了城乡之间的文化冲突；②培训内容不全面，教育教学理论与实践存在不同程度、不同类型的割裂，农村教师实际需求得不到满足，这就造成农村教师培训质量偏低、农村教育质量难以提高。农村教师培训的合作模式正逐渐兴起，但仍处于初级阶段。

目前，根据培训主体的不同，农村教师培训可划分为高等院校本位培训、农村地区本位培训和有关合作培训三类。高等院校本位培训是我国农村教师最主要的培训模式；农村地区本位培训由于培训时间、地点不受限制而逐渐被农村地区学校采用；有关合作培训相对较新，还处于起步阶段。

一、高等院校本位培训研究

高等院校本位培训是我国开展最早的农村教师培训模式：一般采取农村教师到高等师范院校和县级教师培训机构进修的形式，如顶岗支教、置换培训、“国培计划”等。高等院校本位培训的培训者多为高等院校教师和少数中小学骨干教师，培训内容注重课程的理论性和知识的系统性，培训形式以传输式授课为主，兼有讲座和观摩课堂，有助于更新农村教师的教育理念和学科知识，提高农村教师的教育教学能力和综合素质。高等院校本位培训也为高校教师提供接触大批农村教师的机会，有助于他们联系农村实际展开教育科学研究。国外则主要是依托高校，建立针对农村地区情况进行教师培训的长效模式，如教育更新区等。

然而，我国高等院校本位培训多以单向传输为主，主要侧重于知识的传授，以“注入式”为主，培训者参与的程度较低，师生之间缺乏交流和互动，并且课程安排紧凑，参加培训的农村教师在短期难以内化所有的培训内容；培训内容还存在明显城市化的倾向，忽视城乡文化冲突，缺乏实用性；此外，这种培训模式难以解决农村教师质量参差不齐的问题，无法满足不同地区不同教师的需求，针对性不强。

二、农村地区本位培训研究

农村地区本位培训在一定程度上解决了高等院校本位培训模式实用性和针对性不强的问题。这种培训模式一般是在农村地区，以农村学校为中心，通过校本培训、远程教育等途径帮助农村教师在岗接受专业培训，实现农村教师职后专业发展，在英国最为常见。校本培训是由教育行政部门或教师培训机构指导农村中小学校发起、组织，基于农村学校的实际需要，将教师培训和学校教学、科研结

合起来的一种灵活、低成本的在岗培训。

校本培训的形式多样：从学校层面来看，学校以案例研究、专题研讨等途径带动教师进行研究学习；从教师层面来看，教师通过集体备课、互相听课、教学反思等途径进行互助指导。这种培训方式充分利用本地资源，以解决实际问题、有效实现教师专业发展为目的，并且可以不受时间和地点的限制展开研讨活动，较好地解决工学矛盾，是一种比较适合农村学校自我教育、自我发展，在较广范围实施的培训方式。但是校本培训的成效与农村教师的整体素质及校本培训氛围有关，整体来说，农村地区教师质量偏低、校本培训资源匮乏，容易产生自我封闭、缺乏内动力的问题，校本培训难以收到应有的效果。而远程教育培训对学校的硬件设施要求较高，在我国“以县为主”的教育管理体制下，偏远农村地区没有足够经费来完善远程教育设备，而且有调查显示，资源平台的利用率并不高，这种自主学习方式依赖于教师个体专业发展意识与内在发展动力。

三、有关合作培训的研究

相较上述两种培训模式，我国合作培训还处在个别探索阶段，主要包括校地合作和城乡学校合作。校地合作主要是培训机构和地方教育行政部门进行合作，一般是安排送教下乡或送教上门，目前双方合作比较简单。有部分教育者基于城乡统筹发展，初步提出城乡学校合作方案，建立城乡区域中小学校际合作。在学校层面，进行“校际联动”，采取城镇学校帮扶农村学校的形式，开展教学研讨、专题讨论等活动；在教师层面，安排城镇教师送教下乡及农村教师到城镇跟岗学习。这种培训方式可以解决校本培训对教师素质要求较高的问题，通过城镇教师对农村教师的帮扶，实现农村教师教育教学能力的提升及知识的更新。但是，由于城乡学生的教育背景并不相同，城镇教师的教学方法无法完全适用于农村学生，同时缺乏专家的指引，在校际合作中难以实现教学研究的理论提升，这些仍然是急需解决的问题。从国际上看，美国在20世纪80年代初开始积极探索农村教师培训，在合作培训上大有发展，采取多元主体参与的合作培训模式，如设立城乡合作教师发展计划、明确城乡学校合作、注重高校参与、促进教师对城乡教学的认识和理解。

总的来说，农村教师培训缺乏对城乡学校教育复杂性的重视，也缺乏对城乡社区文化差异的尊重，达不到预期的效果。无论是大学还是中小学校都难以独立地培训教师，而且如果忽视城乡文化差异，即使是中小学和大学合作也难以有效地培训农村教师。这就需要农村教师培训认知范式的转变，这种转变包含对教育理论、城乡教育实践者和城乡社区知识的尊重，以及注重三者之间的互动。因此，本书将从农村教师教育理论、实践、文化知识的深度融合，以及培养培训机构深度合作的角