

上海师范大学

博士学位论文

中小学专家型教师培养的政策支持体系研究

——以上海“双名工程”为例

学 院： 教育学院

专 业： 教育学原理

研究 方 向： 教师教育学

研究生姓名： 李爱铭

指 导 教 师： 陈永明

完 成 日 期： 2016年5月

学校代码：10270

分类号：G40

学号：132100050

上海师范大学

博士学位论文

中小学专家型教师培养的政策支持体系研究

——以上海“双名工程”为例

学 院： 教育学院

专 业： 教育学原理

研究方向： 教师教育学

研究生姓名： 李爱铭

指导教师： 陈永明

完成日期： 2016年5月

摘要

全球面临从工业社会向信息社会的转型、生产方式的巨变,使得人力资源上升为最重要的战略性资源。在人力资源的生产中,教育成为各国的核心竞争力。各国陆续出台政策以打造优质的中小学教师队伍,为提升人才质量奠基。在此背景下,“专家型教师”培养成为教师教育领域理论与实践的核心议题之一。

我国各级政府陆续出台支持政策,积极推进以培养专家型教师为目标的“名师工程”实践。对于专家型教师的特征、成长机制等研究也已取得部分成果。但仍有诸多问题需要反思:专家型教师能否培养?专家型教师成长过程中,其能力结构中最核心的要素是什么?专家型教师经验分享与传递的有效路径是什么?由于对专家型教师成长规律的研究仍存在盲区,专家型教师的培养也部分地处于“黑匣子”状态。同时,名师培养的政策支持体系大多处于“自发”状态,相关实践虽取得一定成效,但由于对名师培养的理论把握不足,且政策的价值取向与专家型教师成长规律存在一定程度的背离,而制约了培养效果。

因此,本研究探索构建起专家型教师的能力结构与学习路径模型,反思名师培养机制,以此为工具分析名师培养的政策支持体系。研究以教师的人格特征、专业能力、学习路径等理论为基础,以教师缄默知识、实践技能的累积为核心,在学习共同体视域内探寻专家型教师成长的规律。在此基础上,结合教师教育政策的价值取向,对加速、批量培养名师的机制进行反思,揭示出名师培养政策以“赋名”方式“自我实现”目标的规律。

借用上述理论工具,本研究聚焦专家型教师培养的政策体系、以上海市“双名工程”为具体研究对象,对专家型教师的标准、培训内容的设计、学习共同体的构建、培养效能的评估等关键环节展开分析。研究归纳提炼了上海双名工程培养专家型教师的经验,反思了政策价值取向与专家型教师成长规律相悖之处。

本研究采用文本分析、问卷调查、深度访谈、比较研究等方法,获取大量一手资料,提供基于现实的反思视角。研究梳理了宏观层面、中观层面关于专家型教师培养的相关政策文本,并与所构建的理论工具进行对照分析,展示出政策的价值取向与得失。以问卷调查和深度访谈为主要工具,定量与定性方法相结合,对上海市专家型教师培养的政策支持体系进行详细分析,为验证理论假设提供证据。同时,借鉴美国、英国等培养专家型教师的相关政策,为完善

我国的专家型教师培养政策体系提供参考。

基于上述研究，本研究得出结论如下：1、名师是可以培养的。但政策视野中的名师培养，是一种兼顾培养与“赋名”的体制，既有助推作用，也有局限性。2、专家型教师培养政策的价值取向与教师成长发展的规律与价值取向部分一致，同时也存在背离。3、以名师培养基地方式打造名师“学习共同体”的“上海经验”，具有创新意义与推广价值。基于理论反思和实践分析，本研究提出3个建议。1、制订我国的专家型教师标准，完善专家型教师的“资格认证”制度，弥补理论与实践空白。2、完善对名师政策的评估，以改变政策“赋名”和“自我实现”机制。3、将名师培训的价值取向由工具性转向人本性，真正促进名师专业价值的提升，通过建设学分银行的方式，为名师培养提供“以人为本”的发展平台。

关键词：专家型教师；名师；政策；双名工程；成长路径

Abstract

With the transition from industrial society to information society, and the great changes of the production mode, human resources rise as the most important strategic resources. In the production of human resources, education has become the core competitiveness of all countries. Many countries have made policies for cultivating high-quality teachers of basic education to advance the education quality and the raise quality of human resources.

From Chinese Ministry of education to the local governments, many policies were made to support the development of expert teachers, which were called Expert Teacher-training Project. Although there are many studies about them, many fundamental problems are still hanging in both theory and practice, eg. What are the core elements of the competence structure of expert teachers? What is the effective way to share and transfer the tacit knowledge and practical experience of the expert teachers? Due to the lack of the understanding of the law of the growth of expert teachers, the development of expert teachers is still part of the “black box” state, and the Expert Teacher-training Projects are mostly in the spontaneous state and of certain random fuzzy state. At the same time, there is a certain degree of deviation between the value orientation of Expert Teacher-training Project policies and the law of the growth of expert teachers, and the utilitarian tendency of policies had a detrimental effect on the cultivation of top teachers and excellent teachers.

In this study, the growth of expert teachers is as the starting point and destination of the research. The law of the growth of expert teachers is summarized from the theoretical level to analyze the policy of expert teacher training, such as the personality characteristics, the professional knowledge model of expert teachers, and the growth path of expert teachers. The research constructs the static characteristics and dynamic growth path of expert teachers. Teacher's tacit knowledge and practical knowledge is as the core of the teacher's professional ability, The research also explores the path of the growth of expert teachers in the perspective of learning community: mentoring and peer assisted learning, practice context, double construction of knowledge and the identity etc. The value orientation of the expert teacher training policy and reflection on the theoretical hypothesis of accelerating and batch production of expert teachers were as two important parts of the research. The law of the expert teacher training policy to realize the goal of self-fulfillment was revealed in the way of “effect of labeling” of

the policies.

The research was basic on the practical problems of expert teacher training but not limited to the problems themselves. Focus on the cultivation of expert teachers policies and the Expert Teacher-and- headmaster-training Project in Shanghai as the research object, the research analysis the standard of expert teachers、 the selection of the expert -teacher-to-be, the training contents etc. The theoretical tools constructed by this research. The law of how the policy support system of expert teachers training promotes the cultivation of expert teachers was explored while the reflection and analysis of the negative effect of policies was carried on.

In this paper, it applies such methods as textual analysis, questionnaire survey, depth interview, analysis of cases, comparative study etc. to obtain first-hand information directly. The study details the relevant policies texts on the cultivation of expert teachers, and analysis them with theoretical tools to evaluate the value orientation of the policies and their effects. Questionnaire survey and depth interview were adopted as key means to analysis the practice of the Expert Teacher-and-headmaster-training Project in Shanghai. At the same time, the study lists the advanced experience in expert teacher training policy of the United States, Britain and other countries to provide reference to refine our policies.

Based on the above research, three conclusions and suggestions of this research are finally put forward. Firstly, Expert Teacher-and- headmaster-training can be trained, while the Expert Teacher-and- headmaster-training Project can either push or stunt the development of them. Secondly, Expert Teacher-and- headmaster-training in Shanghai combines with the professional expert teacher training and effect of labeling function. Thirdly, the expert teacher training base makes innovations. The training in the expert teacher training base is both a mode of organizational learning and a mode of learning community, and the traditional teacher professional development mode was improved. There are also some suggestions. Firstly, our most urgent task is to create Chinese standard of expert teachers, and to improve the qualification certificate system of expert teachers, and to make up for blanks of current policy system. Secondly, to improve the evaluation system of the expert teacher development policies. Thirdly, to change the value orientation of our expert teacher and set up the credit bank system for expert teacher training.

Key words: Expert teacher, Top teacher, Policy, Expert Teacher-and-Headmaster-training Project in Shanghai, Growth path

目录

摘要	I
Abstract.....	III
目录	1
第 1 章 绪论	1
1.1 选题来源.....	1
1.2 相关研究述评.....	2
1.2.1 概念界定.....	2
1.2.2 专家型教师能否“培养”	6
1.2.3 名师成长路径.....	8
1.2.4 名师工程.....	9
1.3 研究方法.....	11
1.3.1 文本分析.....	11
1.3.2 问卷调查.....	12
1.3.3 深度访谈.....	14
1.3.4 比较研究.....	14
1.4 研究路径.....	15
1.5 选题意义.....	17
第 2 章 专家型教师成长规律研究	18
2.1 人格特征.....	21
2.1.1 自我意识.....	23
2.1.2 创造性.....	24
2.1.3 批判与质疑.....	24
2.1.4 专注与坚持.....	25
2.1.5 职业情感.....	25
2.2 能力结构.....	27
2.2.1 缄默知识.....	28
2.2.2 实践技能.....	30
2.3 学习路径.....	33
2.3.1 个体学习、组织学习与学习共同体.....	33

2.3.2 缄默知识的分享与传递.....	36
2.3.3 师父与同伴：学习者所面对的多元主体.....	37
2.3.4 回归实践语境：知识与身份的双重构建.....	39
第 3 章 专家型教师培养机制研究	41
3.1 专家型教师的自然成长与人工培养.....	41
3.1.1 影响专家型教师成长的关键要素.....	41
3.1.2 政策支持系统的助推作用与“赋名”功能.....	45
3.2 专家型教师的“成长周期律”与培养政策“加速成长”的预期.....	47
3.2.1 专家型教师成长周期“十年规则”	48
3.2.2 “一体化”模式加速专家型教师成长	50
3.3 名师“批量生产”的构想.....	51
3.3.1 “量产”目标与达成度.....	51
3.3.2 目标设定与“自我实现”.....	53
第 4 章 名师政策溯源与国际比较	55
4.1 名师培养政策支持体系溯源.....	55
4.1.1 培养名师的宏观政策体系.....	56
4.1.2 名师的社会身份构建.....	59
4.2 上海教师教育政策体系.....	62
4.2.1 基础性保障政策：教师专业发展.....	63
4.2.2 核心性培养政策：高端教师培养.....	64
4.2.3 导向性支持政策：流动与倾斜机制.....	65
4.3 名优师资培养是一个国际课题.....	66
4.3.1 各国“优秀教师”培养政策.....	66
4.3.2 各国名师“荣誉制度”政策.....	70
4.3.3 名师培养的国际比较与借鉴.....	71
第 5 章 上海名师管理政策分析	75
5.1 投入体系.....	75
5.1.1 多元投入聚焦内涵.....	76
5.1.2 合目的性与合规律性.....	77
5.1.3 规范管控与自主权.....	80
5.2 荣誉与待遇.....	81
5.2.1 特级教师制度.....	81
5.2.2 正高级职称制度.....	82
5.2.3 其他荣誉制度.....	84

5.2.4 名师荣誉制度的价值反思.....	86
5.3 流动政策.....	89
5.3.1 名师作为人力资源的“流动性”.....	90
5.3.2 名师成长：相对稳定与“流动”.....	92
5.3.3 名师的“工具价值”与人本价值取向.....	93
第6章 上海名师培养政策反思.....	94
6.1 谁来培养：身份模糊.....	94
6.1.1 导师标准相对笼统.....	94
6.1.2 学员资格缺乏界定.....	98
6.2 培养什么：重显性知识轻缄默技能.....	99
6.2.1 培训内容缺乏系统性的顶层设计.....	100
6.2.2 自主开发理论课程导致不均衡.....	101
6.2.3 缄默与实践知识培训待提升.....	104
6.3 如何培养：“基地”实践情境中的师徒带教与同伴学习.....	105
6.3.1 培训方式多元化.....	106
6.3.2 “名师基地”打造学习共同体.....	108
6.3.3 基于教育实践的学习场.....	110
6.4 效果评估：“赋名”机制与“自我实现”.....	112
6.4.1 培养目标达成度：定性与定量.....	112
6.4.2 过程性评价与结果性评价.....	114
6.4.3 机制培养与“赋名”效果.....	115
第7章 研究结论与建议.....	117
7.1 培养机制与“赋名”机制.....	117
7.1.1 名师从自然成长到机制培养.....	117
7.1.2 自我实现的“赋名”机制.....	118
7.2 专家型教师的成长与政策的工具性取向.....	119
7.2.1 名师工程助推个体发展.....	119
7.2.2 政策侧重名师资源的“工具性”取向.....	119
7.3 基地培养名师的“上海模式”.....	120
7.3.1 学习共同体.....	120
7.3.2 师徒制与同侪学习.....	121
7.4 研发专家型教师标准，成为理论与实践的双重需求.....	121
7.4.1 国外的优秀教师资格认证制.....	122
7.4.2 我国教师的分级认证制度有待完善.....	122

7.5 完善评估机制，助推“名后”成长.....	123
7.5.1 从“自我实现”到第三方指标.....	123
7.5.2 关注“名师后”发展.....	124
7.6 摒弃工具取向，建设学分银行.....	125
7.6.1 名师“符号化”.....	125
7.6.2 建设“学分银行”.....	126
参考文献.....	127
中文类.....	127
英文类.....	131
附录.....	133
攻读学位期间取得的研究成果.....	153
致 谢.....	154

第 1 章 绪论

百年大计，教育为本。教育大计，教师为本。在全球从工业化时代步入知识经济时代，在我国科教兴国、实现民族复兴之梦的背景下，需要大力培养以造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍；在社会需求由“有学上”到“上好学”转型的背景下，需要涌现一大批好教师。

然而，在全国各地“名师工程”方兴未艾的热闹形势下，关于名师培养的一些根本问题，却未得到理论上的反思。名师培养成为各地提升教育质量的强有力的抓手，但名师培养过程中的诸多环节仍处于“黑匣子”状态：名师的能力结构是什么？名师培养的科学路径是什么？由于缺乏相应的科学依据，现实的名师培养政策与实践过于随意，而且功利化，甚至出现出误区。

本人从事基础教育报道十年，并担任某区名师培养基地的导师，亲历了上海市双名工程从起步到目前第三轮的政策与实践，对上海双名工程进行反思，具备一定基础。

1.1 选题来源

在教师教育学领域，“名师培养”既是一个传统的经典话题，又是一个在不断发展中历久弥新的课题。

全球面临从工业社会向信息社会的转型，生产方式的巨变，使得人力资源上升为最重要的战略性资源。而在人力资源的生产中，教育，尤其是优质教育，成为各国在新时代的核心竞争力，各国陆续出台扶持政策用以打造优质教师队伍，为提升人才质量奠基。

然而，在提高教师队伍质量、打造优质教师的实践中，仍有许多重要问题悬而未决。一方面，优秀教师的成长与培养，随着认知科学、终身学习等学习变革的推进而面临新挑战，培养模式与政策体系被“倒逼”而不断更新，需要随着相关领域新的研究而相应调整变化。另一方面，优质教师的成长与培养，仍有不少环节处于“黑匣子”状态。如缄默知识传递、教学实践技能分享、教师的学习机制等理论问题，有待于进一步解密，从而对相关的政策支持体系进行有效反思。

因此，深入研究名优教师的培养问题，既有时代意义，又是现实需要。

培养专家型教师是时代之需

中国科学家屠呦呦 2015 年问鼎诺贝尔奖，这位完全在中国本土教育与科研环境中成长起来的杰出科学家，为中国取得零的突破，从而也让世界对中国的创

新力量刮目相看。但是，“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才”的“钱学森之问”，依然拷问着中国的教育与创新环境。欲培养“大师”，“名师”是不容回避的基础性条件。科教兴国、培养创新型人才，对“教育家办学”提出更迫切的要求，这对专家型师资的培养提出新挑战。

我国教师从“量变”到“质变”的必然要求

自上世纪末至本世纪初，我国在中小学教师数量基本满足社会需求。根据教育部发布的《2014年教育统计数据》统计显示，2014年全国共有中等教育学校7.97万所，在校生2864.18万人，专任教师602.5万名；初等教育学校21.96万所，在校学生1658.42万人，专职教师565.56万名；学前教育机构20.99万个，在园人数1987.78万人，专任教师184.41万名。从数量上看，基本能够满足需求。

在此基础上，进一步提高师资质量成为我国教育改革转型的新命题，在“跨世纪园丁工程”的引领下，各地陆续推出“名师工程”，培养“名师”成为教师教育领域的活跃实践。

教师“终身学习”的要求

随着教师教育的发展，“职前——入职——在职研修”的终身学习模式日益普及。从横向角度来看，名师是整个教师群体中的优秀群体；从纵向角度来看，名师是教师个体从新手教师到骨干教师再到专家型教师的成长阶段。如何扩大名师群体的比例、帮助更多教师达到专家型教师阶段，成为教师教育领域的重要课题。

助推教师的专业发展以提升教育质量，成为中国基础教育的新追求。专家型教师的成长路径、名师成长的模式与环境等成为新的关注热点。

1.2 相关研究述评

1.2.1 概念界定

对于“名师工程”的分析研究，首先要从“名师”的界定开始。什么是名师，是本论文研究的起点。综合已有文献，虽然《教育大辞典》、《辞海》等规范化工具用书中对“名师”有明确的定义，但这种定义式的界定，远无法满足丰富多元的现实研究需要。

国内对“名师”的研究体系中，有“卓越教师”、“高端教师”、“教育家”、“专家型教师”等相近的概念。外国教师教育实践与研究中，则很少使用“名师”之谓，与此相对应的教师培养多采用“教师专业发展”的提法。因此，本研究对

名师、卓越教师、高端教师、教育家、优秀教师等相近概念进行梳理。

名师

顾明远主编的《教育大辞典》对名师的定义是：“名望高的教师、师傅。目前大多指教育领域公认的有重大贡献和影响的学者、教师”。华东师大陈桂生教授在《“名师”辨析》一文中把名师界定为“在一定地域范围内有影响、有声望、有名气的教师”。童富勇和程其云提出，“名师”就是在一定地域范围内具有一定的知名度、认可度、影响力，且专业素养较高的优秀教师。还研究者提出，名师是教师中具有骨干教师的“符号标志”的一批人：如学科带头人；教育教学专家；名校校长、名教师；较高的学历、学位；相对较长的教龄；较高的教师职务；一定的教育管理职务；荣誉称号；教育教科研成果及奖励等。

另有不少研究者从名师的素养角度对名师进行界定。《基础教育课程》杂志主编成尚荣提出名师应该具有四个方面的基质：对事业、生活意义、职业价值充满激情；内心不满足；文化底蕴和才情；独特的思维。王颖在《试析名师走向成功的特质素养》中提出，名师走向成功除了必备的专业素养外，还需要有特质素养如甘于乐业、坚定的教育信念或信仰、拾级而上的职业目标、自强不息的精神、切实有效的教育研究、特有的知能结构、惜时如金、独特的教学风格和伟大的人格魅力等。陈震在《名师成长的核心要素漫谈》中谈到，名师至少需要从三个维度来衡量：人格、贡献和影响。

在政府层面的“名师工程”话语体系中，名师又被赋予了更多制度化的意义。

《上海市教育委员会关于“上海市普教系统名校校长名师培养工程”的实施意见》中间接地提出名师的定义：加大本市骨干校长和教师的培养力度，造就一批有良好的师德修养、先进的教育理念、厚实的专业素养、开阔的国际视野、教改研究与教育创新能力和国际交往能力的骨干校长和教师队伍。宁波市的“名师工程”文件中提出：宁波市人民政府在“科教兴市”大会上提出了建设“名师工程”的目标，这是根据国家“跨世纪园丁工程”计划并针对宁波市的具体情况所提出的口号，旨在通过培养一批有一定影响和知名度的中小学校长、教师，建设起一支高素质的基础教育师资队伍。

综上所述可见，对于名师的概念研究，多界定为对教师的社会评价维度，并经历了从个体自然发展到制度化培养的过程。但对于“名师”在教师专业发展阶段中的所处的阶段、“名师”在教师群体中的标杆与符号功能等，缺乏相应关注。

卓越教师

对于优秀教师群体的研究，部分研究者还以“卓越教师”为名开展研究，不少相关研究与“名师”比较类似。

2014年,教育部印发了《关于实施卓越教师培养计划的意见》,旨在以实施卓越教师培养计划为抓手,推动师范院校深化教师培养机制、课程、教学、师资、质量评价等方面的综合改革,努力培养一大批有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好教师。根据该计划,我国将建立高校与地方政府、中小学“三位一体”协同培养新机制,培养一大批师德高尚、专业基础扎实、教育教学能力和自我发展能力突出的高素质专业化中小学教师。

华师大博士生周春良在其2014年的博士学位论文中提出,近年来,无论是未来卓越教师的培养还是现职优秀教师的提升都受到了特别重视。2012年,教育部组织高师院校积极申报了“卓越教师培养体制改革试点项目方案”;各地也把名师培养作为教师队伍建设的重点,相继出台了各种名师培养工程以贯通教师职前职后培养体系,实现“卓越教师”与“名师”一体化。

有研究者认为,作为一个社会人,卓越教师不仅仅是一个教书健将,更应时刻关注着个体的发展、关注着社会的进步、关注着自己祖国的强盛、关注着人类的和平和福祉(石中英,2008)。

已有文献对“卓越教师”的研究,也多局限于描述性的界定,缺乏相应专业标准。

高端教师

有学者认为,名师培养工程,是教师专业发展过程中从熟练到优秀、突破“高原期”跨超进“高峰期”的助推阶段(孙国春,2011)。因此,以“高端发展”或“高端教师”来描述分析名师发展。

孙国春以江苏省南通市教育局于2006年所启动的中小学第一梯队名师培养工程为例,对中小学优秀教师“高端发展”的实现路径进行分析。

温州市教师教育学院的黄静认为,针对名师和领军教师的培训,属于“高端教师”培训,这一直是中小学教师培训工作的难题。她把温州市“百名领军教师”的培训定义为高级研修项目,提出高端教师培训要彰显“个性”特色以成就教师的个性化发展。上海市普教系统刘定一跨学科名师培养基地工作提出,以跨学科的方式培养各学科的“高端教师”。

教育家

“教育家”作为“名师”概念的升级版,基本也属于政府话语体系。

处于社会转型期和教育转型期的当代中国,最需要教育家。党中央多次提出“要倡导教育家办学”,《教育规划纲要》中也明确提出要“造就一批教育家,倡导教育家办学”。有学者提出,教育家是教育人才专业化成长的最高阶段;教育家融人格魅力和学识魅力于一身,为世人敬仰。

中国教育科学研究院副院长曾天山指出,教育家要形成自己的一套教育理念,

在教育学术领域取得一定成就,在教育实践中有突出贡献,在一个地区或教育细分领域有较大的影响力。清华大学附属中学校长王殿军等一线教育工作者认为,教育家是具有教育理想、教育境界,熟悉教育理论、懂得教育规律,在某一领域有所创新的教育实践者、引领者、改革者。

对于“名师”与“教育家”的定位,有学者提出,“教育家”的核心价值品质是“超越世俗的教育情怀”,不为世俗所惑,不为功名所累。

专家型教师

同时,国内外研究者还时常对“专家型教师”的概念进行研究,并从教师教育、教育职业、教师心理等不同角度进行阐述。

国外学者们对“专家型教师”的阐释比较一致,多从教师的职业角色阶段划分及专长角度进行界定:最早从事教师成长研究的学者德耶夫斯兄弟(Dreyfus H. L. & Dreyfus S. E.)认为,教师的成长依次经历五个阶段,即新手阶段(Novice level)、高级新手阶段(Advanced Level)、胜任阶段(Competent Level)、熟练阶段(Proficient Level)、专家阶段(Expert Level)。伯林纳(Berliner)指出,教师教学专长的发展由低到高依次经历新手(Novice)型、熟练新手(Advanced Beginner)型、胜任(Competent)型、业务精干(Proficient)型和专家(Expert)型五个阶段,只有部分教师通过一定的努力才能真正发展成为专家型教师。斯滕伯格和霍瓦斯(Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath, 1995)的观点最具有代表性,他们提出,“专家型教师就是指具有教学专长的教师,即能运用广泛的、结构良好的知识和经验能够有效地、创造性地解决各种教学问题的教师”¹。

国内研究者对“专家型教师”阐释,比较集中地分为几大类:第一类与国外的界定类似,从教师的发展阶段对“专家型教师”进行阐述。如连榕、李继峰、刘晓明等研究者相继提出,专家型教师是教师发展的高级阶段;刘晓明则认为教师的发展过程可分为职前阶段、新手阶段、熟手阶段和专家阶段等。第二类界定,是从专长心理学的角度出发,对教师的专业素养与能力进行界定。如皮连生提出,专家型教师是在教学领域中具有丰富和组织化的专门知识、能高效解决教学中的各种问题、富有职业洞察力和创造力的教师。傅道春则认为,专家型教师是指“具有良好的教学效能感和教学监控能力,教学中富有创见,能够根据教学情境的变化及时而灵活地采取恰当的教学行为来促进教学的顺利进行,能够产生较高教学质量的教师”等。第三类界定则多从专家型教师的社会身份角度进行界定,部分研究者认为,“专家型教师”即特级教师、优秀教师等教育界的专家评选被赋予

¹ Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath . A Prototype of Expert Teaching [J]. Education Research, 1995, (6) : 5.

了专家身份，并得到社会认可的群体。如华东师范大学陈桂生认为，“专家型教师”主要指“造诣高深的中小学特级教师”；李继峰提出，目前很多以教学创新成果享誉教坛的“名师”、省市级以上的“特级教师”等，达到了“专家型教师”的高度等。

综上所述，对于优秀教师培养，已有研究从名师、卓越教师、高端教师、教育家、教师专业发展等不同角度进行了阐述分析，这些概念是不同语境中的不同表达，各有侧重，不能互换。以“教育家”为例。“教育家”是一个政策视野中的概念：我国近年来提出“办人民满意的教育”，在此政策语境中，优秀的教育工作者成为优质社会资源，被冠以“教育家”称号的优秀教师，成为一种社会性资源。而“名师工程”中的“名师”，则主要指通过各类教师荣誉制度而获得社会名望的优秀教师。专家型教师则是教师教育学领域中的一个专业性概念，专家型教师可以分为纵横两个维度：指高端教师群体，或者教师发展的高级阶段。

为了清晰界定、统一表述，本研究在政策视野内，将统一以“名师”进行指代；在学术领域内，统一以“专家型教师”进行指代，并从两个维度进行界定：一是横向比较，“名师”与“专家型教师”是在教师群体中的优秀骨干教师；二是纵向比较，“名师”与“专家型教师”在教师个人的专业发展历程中，处于从熟练型教师向专家型教师动态发展阶段的教师。这种界定，既避免社会评价维度的虚化，又便于与国外优质教师的专业成长进行对比研究。

1.2.2 专家型教师能否“培养”

名师或专家型教师成长的政策支持体系研究，首先要解决一个元问题：那就是专家型教师究竟是教师个体自然成长的结果，还是可以经过体制化的“培养”而生产？这是本研究的逻辑起点。

假设

关于名师名校长的成长，鲁林岳在《习得集—从基教到高教》提出几个假设：

(1) 所有教师校长都可以成为名师名校长。但做一个名师或名校长不仅要有自己的主观条件，还要有客观条件的保证，并使主客观条件达到最佳的组合，从而获得成功。(2) 名师名校长是一个发展性的概念。(3) 名师名校长是一个相对比较的概念。(4) 名师名校长是个体与时代互动的产物。

成长与培养

关于名师自然成长与体制化培养之间关系的研究，近年来有部分研究者开始关注。文东茅、林小英、吴霞等在教育部教师工作司委托课题“教育家成长的政策支持”研究中，设计过一个问题：你赞同“未来教育家”是可以通过一定方式被选拔出来，继而再进行培养的；还是认为教育家是可遇不可求的，是不需要选

拔、不需要培养的？调查结果显示，赞成前者的人占 65.5%；赞成后者的人约占 32.8%。

尽管全国各地都有类似“教育家工程”的项目或计划，但对于“要有专门的教育家工程对教育工作者进行培养”一项，却只有 24%的人表示赞成，有 48%的人表示“中立”，表示反对的人占 28%。调查中，很多被调查者认为“教育家”不可能靠“政府工程”批量生产，而只能在沃土中自发生长。

华东师大博士周春良在其 2014 年的博士论文研究中发现，卓越教师的成长是一个多种因素共同作用的复杂过程，个性特征和成长机制是两个最重要的特征。在卓越教师发展的动力来源方面，“自我实现”的需要是最核心的，职业成就感和幸福感是维持这一动力的重要因素。这在根本上纠正现实中教师培训的一个不当认识——即卓越教师是通过一系列培训活动而成长起来的。现实中的培训活动对于卓越教师的成长具有一定的促进作用，但起决定性作用的是其内在的自主追求。只有着眼于激发教师自主发展的内在动力的教师培育策略才能够真正促进普通教师成长为卓越教师。

自然过程与体制化

不过，在名师培养的实践中，当名师工程、教育家工程、卓越教师工程等在全国各地大量涌现之后，名师的成长路径正日益从个体自然发展演化为行政力量推动的体制化模式。传统的“名师”，是通过舆论的途径被整个社会认可的，获“名”的过程是一个自然的过程，赋“名”的行为也属一种民间的自发行为。而现代意义上的“名师”走的是一条非舆论、非自然、非民间的制度化路径，即由社会的正规组织或机构，尤其是权力部门，按照一定的标准，遵从一定的程序评选出来的。南师大王文峰在硕士论文《名师的制度化及其影响》中提出，名师有一个认定的主体，有一套严格的操作标准。这样的一种评选、培训、使用、管理“名师”的社会机制体现在从国家到地方的各级“名师工程”方案之中。可以说，是“名师工程”的出台营造了今天“名师”辈出的制度化环境，也使本已有“名”或渴望成“名”的教师们拥有了一条通往“名师”之梦的制度化路径。

江苏教育学院南通分院孙国春提出，在推动中小学优秀教师实现高端发展方面，流行“评选考核”与“集中培训”两种模式。前者是由教育行政部门主导，通过评选“骨干教师”、“学科带头人”、“教学名师”、“技术拔尖人才”等手段，认定优秀教师专业水平达到的相应层次，并采用考核办法对优秀教师实施后续管理。后者是委托高校、名师基地等机构，举办短训班、安排专家讲座、组织专题研讨等形式，拓宽优秀教师的学术视野，提高优秀教师的理论水平。

可见，对于名师的产生是“自然成长”还是“制度培养”，目前学界已形成共识：名师产生主要取决于内因，但外部环境，尤其是政策支持体系可以起到“助

推作用”。但对于“名师工程”、“教育家工程”、“卓越教师工程”等政策支持体系的有限性及其功利化、工具化取向等负面影响，目前缺乏理论分析。

1.2.3 名师成长路径

教师成长为“名师”，主要取决于内在动力因素，外部环境因素，包括政策，只能起到“助推”作用。本研究梳理了有关名师成长的路径，并以此为依据和对照，对现行的名师培养政策进行反思。

内外因互动的复杂体系

名师成长是一个复杂的内外因互动的过程。多数学者把影响名师专业成长的因素分为内因和外因，从不同角度提出各自见解。童富勇、程其云通过对浙江省221位名师的调查分析中小学名师专业成长的影响因素，将其内部影响因素归纳为专业发展愿景、自我效能感、实践磨砺、研究反思，将外部因素归结为专业引领、关键事件、同伴互助；并认为中小学名师的专业成长还受到文化因素的影响。福建师范大学的张胜男用质性研究方法，对福建省一位名师的成长过程进行研究，提出名师专业成长之途径，主要有自主学习、教学反思、合作交流、教学相长、教育培训等几个层面。

教师的终身学习

构建名师成长的内外因体系，最终要回归到教师教育的学术体系去寻找进一步解析的依据，遵循教师成长与研训的一般规律。而目前，这方面研究在“名师培训”研究中尚少。

研究者们普遍认同，教师的知识结构包括本体性知识、条件性知识和实践性知识三种。本体性知识和条件性知识是指教师所具有的特定的学科知识和教育理论知识，它们是我国传统的师范教育的主要内容；与课堂情境密切联系的实践教育经验即实践性知识却是在教师的教学实践中探索研究而获得的，因此离开具体的实践知识，教学是难以成功的。但在名师培训的研究过程中，部分研究者仅按照名师培训的课程设置体系按此“对号入座”，却缺乏对名师成长所需要的特殊理论学习、学科知识学习、公开课评点等环节的理论分析和关注。

名师的成长，同样受教师学习的规律支配。王建华、卢真金在教育部师范司师范教育科研课题《继续教育和名师成长：中学骨干教师培训的理论与实践》中提出，许多优秀教师多年的教学经验和国外大量的研究告诉我们，一个青年教师要成为一个合格的教师，关于系统教学技能技巧的培训和理论学习是十分关键的；而一个合格教师要进一步成为一个骨干教师，教师的自我反省意识、研究的态度和及时的经验总结就十分重要。只有当一个教师真正形成了独立的研究意识和反省思维时，他才能成为一个骨干教师、一个优秀的教师、一个学者型教师。而事

实上我们绝大多数教师自我反省意识十分淡薄，教育理论学习的积极性也不高。究其原因，这跟他们的职业定位有关、也跟他们的实用主义的生活态度有关。

教师学习过程的关键是使默会知识显性化；通过教学观摩，分享实践知识；在自己的实践中重新设计与实施显性知识。教师的专业知识植根于专业经验中，有才能的实践者总是知道的比说的多，他们拥有大量的实践智慧，而大多数是可悟而不可言的缄默知识。教师成长的关键在于把这种缄默的知识转变为明确的知识并成为支持性的理论，从而引导教师行为的变化，促进教师的专业发展。

教师的研修体系

名师培养平台，是教师教育整体体系的一个环节。教育部出台一系列教师教育标准，为教师研修安排了大体的制度框架，包括入职研修、岗位研修、专项研修等等。教育部从 2003 年开始实施“全国教师教育网络联盟计划”，整合教师教育资源，形成三网——“人网”“天网”和“地网”（互联网）组成的庞大的教师研修资源。但有学者提出，多年来只限于极少数教师的名师、名校长培训，没有取得预期的成功。那些指令式的培训、作秀式的培训是不靠谱的。需要突破现有名师名校长培训的局限性，把名师成长置于全体教师自主研修的学习共同体框架下进行设计。

国际教师教育学倡导教师学习的三大定律——越是扎根教师的内在需求越是有效；越是扎根教师的鲜活经验越是有效；越是扎根教师的实践反思越是有效。钟启泉 2013 年提出，把教师“校本研修”提高到空前的地位。教师研修需要从“有效传递模式”转向“合作建构模式”，期待基于教师的专业成长，把中小学打造成“学习共同体”，促进优秀教师成长。

同时，教师研修需要汲取包括脑科学、教育神经科学在内的学习科学的研究成果，开拓儿童研究的视野、人类学习研究的视野。其三，教师研修的重心在于课堂研究。学校改革是从内部开始的。教师的专业成长要扎根自律性与创造性的教师研修，引领教师从“教书匠”走向“反思性实践家”成长。

综上所述，现有文献中，对于名师成长路径的内外因分析、成长路径的规划等文献很多，但对关于名师培养过程，如何运用教师教育的相关理论进行批判分析，如何将缄默知识转化为显性知识并在导师和名师后备人才之间进行分享与传递等理论研究，相关研究尚十分欠缺，这也为本研究拓展提供了空间。

1.2.4 名师工程

我国各地“名师工程”、“卓越教师工程”、“教育家培养工程”等实践的活跃，也引发学界对“名师工程”的关注热情。但从现有文献来看，对名师工程进行宣传、介绍，梳理各地相关经验的文章居多，对名师工程进行系统反思的较少。

“名师工程”遍地

各地推出的“名师工程”政策，上位依据是国家“跨世纪园丁工程”计划。1999年，宁波市人民政府在“科教兴市”大会上提出了建设“名师工程”的目标，培养一批有一定影响和知名度的中小学校长、教师，建设起一支高家质的基础教育师资队伍。宁波市计划分三次实施，第一次于2000年教师节前各评选出30名中小学名教师，2002年上半年再各评出30名，2003年下半年各评出40名，整个工程于2003年底结束，评选出100名中学名教师，100名小学名教师，还于3年内评选出100名中小学名校长，市政府计划每年拨款500万元用于“名师工程”建设。

上海市2004年开启的“双名（名校长、名师）工程”；浙江省2007年启动“浙派教育家发展共同体”；江苏省2009年启动“人民教育家培养工程”；福建省2011年实施以“教学主张”为引领的“中小学名师培养工程”等。

名师“研究热”

时下全国各地大兴“名师工程”，广大教师对“名师”的推崇和追求热情高涨，名师研究也异常火爆，出现了盛极一时的“名师热”现象。

首都师范大学教育学院郑爽博士和胡凤阳博士提出，名地名“名师工程”催生了名师“研究热”。当前，“名师”研究的成果不断涌现。较具代表性的成果有：《与名师为友》、《名校长名教师集体性个案研究》、《教育家成长丛书》、《名校长名教师成功与发展》、《名师成长轨迹访谈录》、《特级教师研究书系》、《学学名师那些事》、《名师人生》，等等。这些研究成果采用访谈、叙事、生活史等方法宣扬名师先进事迹、记录名师成长历程。

不过，从学术研究的角度看，对名师工程有价值的研究成果并不多。在“中国知网”期刊库中以“名师工程”为关键词进行检索，搜索结果中，绝大多数文章是“上海双名工程”访谈等新闻报道，以及名师基地主持人、受训者的经验总结。其次有少部分论文是各地名师工程组织者的调查报告，如天津市教育科学研究院名师名校长研究与发展中心胡振京的《奠基未来教育家成长——基于天津的案例分析》，以天津的中小学“未来教育家奠基工程”为对象进行经验梳理；江苏、四川等地也有学者对当地的名师工程进行经验性总结。此类报告多以经验总结、表扬肯定为主。

已有学者开始对名师工程进行反思。南师大硕士毕业生王文峰对某县的名师工程进行实地调研后提出，名师工程的政策、制度，它本身的科学性、合理性有没有值得反思的地方？它在具体实施的过程中存不存在问题？它在哪些方面需要完善以及怎样完善？同时，它的出台和实施对整个教师队伍建设有什么影响？其影响都是积极的、正面的吗？它存不存在消极的、负面的影响？如果有，又该如何避

免之？

最近，有研究者开始深入探讨名师后备人才的选拔、名师工程的效能评估等名师工程政策的关键问题。张贤金、陈光明、吴新建对上海、江苏、山东、福建等地中小学名师培养人选的遴选标准进行了梳理与评析。成尚荣基于一个名师团队，分析了名师工程中“研究共同体”的机理与功能。

综上所述，目前对于“名师工程”的相关研究，多数仍停留在宣传介绍、经验总结、模式梳理阶段，缺乏系统性的反思。本文拟从名师工程的各环节：名师后备人才的选拔、名师培训基地的导师、名师培训的内容与方式、名师培训的效能评估等方面开展系统研究。

1.3 研究方法

研究培养专家型教师的政策支持系统，选取适切的研究方法十分重要。从研究范式来说，目前主要运用定性研究与定量研究两种不同的研究方式，定量研究更倾向于将研究对象和问题视为可测量、可观察的客观存在，注重研究对象数量与内在特征的描述和揭示；定性研究则更侧重于对研究对象的解释与阐释。两者在理念与操作方式等诸方面存在较大差异，但两者结合却可以很好互补：如定量研究中的问卷调查方式，可以获得大规模的客观数据，通过指标分解去揭示现象与趋势。而深度访谈，则可以分析、解释数据背后的成因、趋势、好的经验模式、瓶颈问题等，与问卷调查互为补充和印证。此外，文本分析、比较研究等方法，会为研究提供丰富的素材来源与佐证材料，以及更多元的视角。

对于专家型教师培养的政策支持体系研究，既需要专家型教师成长的理论证明，又需要大量的实践案例支撑，还需要国内外经验比较。因此，本研究采取文本分析、问卷调查、深度访谈、比较研究等多种研究方法，力图科学揭示专家型教师培养的理论规律与政策支持系统之间的关系，对专家型教师的培养实践进行理性反思。从具体方法上来看，以文本分析、深度访谈为主，以问卷调查为辅，对比分析国际和全国各地关于专家型教师培养的经验与模式展开研究。

1.3.1 文本分析

“政策”多以文本形式呈现，因此，对于专家型教师培养政策的研究，首先从政策文本的分析入手。

本研究以上海培养专家型教师的“双名工程”为研究主体，但为了明晰这项地方性政策的源流演变及出台宏观、微观背景，在政策文本搜集与分析过程中，将范围扩展至国家层面有关于名师培养的宏观政策、上海市第一、二、三期“名

师工程”政策文件、上海市扶持名师与专家型教师成长的相关辅助政策等。各项政策的文本详见附件，所涉及的部分政策文本目录如下：

《关于加强小学骨干教师培训工作的意见》（全文）

《面向 21 世纪教育振兴行动计划》（节选）

《2003—2007 年教育振兴行动计划》（节选）

《上海市教委关于“上海市普教系统名校长名师培养工程”的实施意见》

《上海市普教系统名校长名师培养工程实施方案》

《上海市教委关于实施“上海市中小学（幼儿园）中青年骨干教师团队发展计划”的通知》

《上海市教育委员会关于开展“讲台上的名师”系列展示活动的通知》

国家层面的宏观政策选择的 3 个政策文本，均对专家型教师的培养发挥着标志性引领作用：“骨干教师培训计划”的出台，标志着我国培养教师队伍的价值导向从数量满足转型为质量提升，这是专家型教师培养的时代背景，而且选择标准、培养模式等诸方面的规定，为培养专家型教师奠定基础。“21 世纪教育振兴计划”中提出的“跨世纪园丁工程”，成为各地名师工程的始轸与依据；2003-2007 教育振兴计划”则进一步提出“教师终身学习与发展”，从理论上解决了教师培养一体化与专家型教师的成长阶段问题。上海的名师培养政策，则以“双名工程”政策为核心，并出台了“青年骨干教师团队发展”、“讲台上的名师”等重要的辅助性政策文件，本研究从骨干教师培养、鼓励教师在课堂实践中成长等角度，对专家型教师培养的政策支持体系进行全面分析。

除政策文本之外，本研究对部分专家型教师成长的案例研究也采用文本分析方法进行，如对于陈珏玉案例的研究即是一例。文本分析从政策或者新闻报道文本中提取关键信息，对照研究的理论假设与现实实践进行综合性分析与梳理，为研究提供重要的客观性证据支撑。

1.3.2 问卷调查

文本分析方法为本研究的政策支持系统提供了丰富的材料，但实践中，这些政策是否能落地？执行时存在着哪些问题？这些问题出现的原因是由于现实的客观条件制约导致执行情况打折扣，还是由于政策制度设计本身与专家型教师成长规律相违背，存在先天性缺陷？为了全面了解专家型教师培养的现实情况，本研究者作为上海市师资培训中心相关课题组的成员，在 2015 年 6 月至 12 月，对上海市第三期上海“双名工程”实施现状进行了问卷调查，获取一手真实情况资料。

第三期上海“双名工程”于 2012 年 3 月启动，培训周期为期 5 年。共设有

13 个名校长基地、50 个名师基地, 112 位主持人, 818 名学员。由于调查操作相对便利, 因而本研究未采取抽样调查而是采用网络问卷的方式进行了全样本调查, 以尽可能完整地反映上海双名工程的全貌。本次调研分为名师、名校长基地主持人和学员两类对象分别调研, 被调研者网络上匿名填写问卷。

本次问卷调查共回收主持人有效问卷 86 份, 占样本总数的 76.8%。对于主持人(即被认定担任导师的专家型教师)的背景分析为: 1、年龄分布: 40 岁以下 2 人, 41 至 50 岁 2 人, 51 岁至 60 岁有 40 人, 占 47.06%, 60 岁以上的主持人有 30 人, 占 35.29%。2、教龄特征: 教龄超过 20 年的有 81 人, 占 94.2%。3、职称分布: 正高级职称 17 人, 约占 20%, 副高职称有 68 人, 占约 80%, 仅 1 人为中级职称。4、行政与教学“双肩挑”的情况: 在学校担任行政职务的有 55 人, 占总数的 64%, 无行政职务的主持人有 20 名。4、担任导师资历情况: 有 17 名主持人主持过三次名师基地, 约占第三期导师团总人数的 20%, 28 人主持过 2 次名师基地, 约占 32.56%, 剩余 41 人主持过一次名师基地, 约占总数的 47.67%, 即约一半的主持人为新晋者。

本次调查共回收学员问卷 749 份, 占总样本数的 91.6%。对于学员(即被选拔出来进行培养的“准专家型教师”)的背景分析为: 1、年龄分布: 28 岁至 39 岁之间的学员约占 20%, 40 至 49 岁的学员占 74%, 50 岁至 59 岁的占 5%。2、教龄特征: 教龄 5 至 10 年的仅占 1%, 11 至 15 年的约占 11%, 16 至 20 年的占 38%, 20 年的以上的约占 49%。3、职称分布: 副高职称的学员占绝大多数, 为 81.17%, 中级职称的学员约占 18%。4、行政与教学“双肩挑”的情况: 在学校担任校级正职的占 15%, 校级副职的占 13%, 担任学校中层干部行政职务的占 32%, 无行政职务的教师约占 36%。

本次调查内容涵盖背景信息、学员的选拔标准、基地培养目标、过程管理的模式与实效、支持与保障体系等 7 大方面。问卷由客观题与主观题两类组成, 意在征询与获取双名基地主持人和学员对“双名工程”的认识、态度、参与情况、需求、期望等真实情况, 并结合被访者的背景信息进行交叉分析, 具体分析不同群体主持人与学员的特征、倾向等。

由于上海“双名工程”包括名校长与名师两类培养对象, 因此基地也相应地分为“名校长基地”与“名师基地”两类。其中, “名校长”基地主持人 23 位, 占总数的 27%; 名师基地主持人 63 位, 占 73%。本研究认为, 名校长应该是一类特殊的名师。上海双名工程中, 对名师与名校长进行了区分, 培训内容也略有不同; 教育部发布的中小学校长专业标准与教师专业标准也单独成文, 可见确实有所区别。但本研究者认为由于如下的原因, 名校长应该是一类特殊的名师: 其一, 从专业成长阶段、知识结构、人格特征等角度来看, “名校长”

与“名师”并无差异，只是身处学校管理岗位的一类特殊的“名师”，因此“名校长”研究可以统一纳入“名师”范畴，遵循名师成长与培养的一般规律。其二，我国目前中小学校长专业化程度较高、职业化程度较低，即现任中小学校长群体，普遍由名师“学而优则仕”升迁而来，强调校长对于教育、教学的专业管理能力。从统计结果分析，上海“双名工程”中，无论是主持人还是学员，有约三分之二的是行政与教学“双肩挑”，因此培训内容可以互通、兼听。其三，名校长的专业技能与学习路径，与名师的培养高度一致，同样是缄默知识与实践技能的传递与累积；同样是通过学习共同体的现场合法边缘性参与、师徒带教与同伴学习等实现。其四，从具体的专业技能要求角度来看，名校长与名师之间也存在一定差异，名师立足于课堂教学与学科技能；校长则更多侧重于学校管理与顶层设计等，因此在选拔标准、实践性的专业知识与经验、评价方式等方面应有所区分。

1.3.3 深度访谈

双名工程的学制设置成几年为宜？从专家型教师和学员所需的能力素养角度出发，目前上海市双名工程各基地的培训课程还有哪些需要改进与完善之处？为何学员认为同伴学习的效果甚至超过导师带教？本研究通过深度访谈的方法，探寻这些问题的答案。

上海市师资培训中心对上海市双名工程实施动态监管，因此对各基地的情况相对比较了解、比较客观。根据上海市师资培训中心的推荐与各基地自荐，本研究选取了10位具有典型代表性的主持人、学员、专家等，进行了深度访谈。其中兼顾名师与名校长两种类型：张人利、张治、卞松泉、陈珏玉、凌岭、花洁为名校长基地主持人和学员，其中张人利连续三届担任双名工程主持人、卞松泉连续两届担任主持人；陈珏玉为首届学员、担任小学正职校长；凌岭为第三届学员、担任副职校长，参加国际交流项目。何晓文、王铁桦、徐红、黄玉峰、童瑞丽为名师项目主持人和学员，何晓文为德育基地主持人，徐红为首期双名工程学员结业后转为第三期名师基地主持人的成功转型者，童瑞丽为学前教育阶段的学员代表。

深度访谈的内容，主要针对主持人和学员的成长历程、影响专家型教师成长的关键因素、专家型教师的专业能力结构、对于双名工程培养的期望等。

1.3.4 比较研究

比较研究是一种重要而有独特价值的研究方法，虽然它不能如问卷调查一样直接获取数据与趋势性的判断，也不像深度访谈一样理清背后的因果逻辑，但对

于国际国内同类研究的比较研究，至少可以发挥两大功能：一是提供更加多元的确研究视角，二是寻找自身研究的创新与突破点。

对于本研究来说，通过国际国内比较，上海培养专家型教师的政策支持体系就获得了一个合理的“坐标”。在国际上，美国、英国、德国、澳大利亚等不少国家较早地提出培养专家型教师的理论，并通过卓越教师培养、优秀教师培养等政策，推动名优教师或称之为“专家型教师”的培养。而在 2016 年初上海首度参加国际教师测评取得优异成绩的背景下，国际经验与上海做法的比较，更具有理论与现实意义。

对国内其他省市培养专家型教师的对比，也为上海的政策支持体系研究提供良好的参照。在我国国家大政方针政策统一的前提下，各地培养名优教师的做法既有相同点，又各有特色。北京、江苏、浙江、福建等地市启动名优教师培训比较早，部分研究者已经通过案例分析、问卷调查、名师生活史等研究方式，进行了比较翔实的研究。除了吸取相关成果与上海对比、彰显上海专家型教师培养的政策支持体系的特点之外，本研究还在与国内其他省市培养名师的对比中，提出自己研究的创新与突破之处：从专家型教师静态素养与动态成长路径两个维度出发，反思分析名师培训政策体系及实践，使得以一地为主要研究对象的研究更有普遍性价值。

1.4 研究路径

本论文围绕“专家型教师能否培养、如何培养”的主线展开研究。首先从理论上厘清三大问题：一是专家型教师能否培养；二是专家型教师如何培养；三是名师培养政策的理论依据。以此为工具，对国内外名师政策、上海名师培养政策及上海市双名工程实践进行分析，最后提出结论与建议。论文综合采用文本分析、问卷调查、深度访谈、比较研究等多种方法。

技术路线图

绪论：名师培养问题的提出、已有研究述评、研究方法、研究路径、整体构架、选题意义		
▼问题的提出	名师能否培养、如何培养、政策的依据	创新点
▼研究目的与意义	探索 专家型教师 的成长规律与路径,关照当下理论与实践的需要,尤其是完善政策的需要。	构建名师成长的理论模型与实践路径
▼研究路径 文本分析; 问卷调查; 深度访谈; 比较研究;	▼理论梳理专家型教师成长规律 ▼文本分析名师培养支持政策 ▼比较国外教师专业化发展的政策 ▼问卷调查访谈上海双名工程实践 ▼选取名师主持人和学员进行深度访谈	▼理论:丰富关于专家型教师成长的理论研究成果。 对专家型教师的能力结构、经验传递、学习路径、培养机制等进行系统地理论建构,为名师成长提供理论支持。 ▼内容:反思培养名师的体制。各地名师培养工程实践踊跃,借助科学的理论工具对名师培养的实践进行反思。本研究强调理论工具引领,注重理性反思,源于问题而又不就事论事,突破一般的工作研究。 ▼方法:田野调查与定量调查结合,通过鲜活的个案深度研究,为名师成长的政策支持系统提供基于现实的反思视角和翔实的一手材料。
研究框架		
概念界定	▼教师专业发展的高级阶段 ▼教师群体中的优秀分子	
专家型教师成长规律: 人格特质 能力结构 学习路径	▼人格特质:自我意识、创造性、职业情感 ▼能力结构:缄默知识、实践技能 ▼个体学习、组织学习与学习共同体	
专家型教师培养机制	▼人工培养与自然成长 ▼加速成长与成长周期律 ▼批量生产与自我实现	
名师政策溯源与国际比较	国家宏观政策 上海教师教育政策 发达国家的名师培养	
上海名师管理政策分析	▼投入体系:效率优先兼顾公平 ▼荣誉与待遇:名师的社会化视角 ▼流动政策:名师的工具价值	
上海名师培养政策反思	▼谁来培养:标准模糊 ▼培训什么:重显性知识轻缄默技能 ▼如何培养:“基地”构建学习共同体 ▼效果评估与赋名机制	
结论	▼培养机制与“赋名”机制 ▼成长规律与工具性取向 ▼基地培训模式有创新价值 ▼研发专家型教师标准 ▼完善评估机制,助推“名师后”成长 ▼摒弃工具取向,回归人本价值	

1.5 选题意义

丰富有关专家型教师成长的理论研究成果

“名师培养”工程在我国各地蓬勃发展，但是对于专家型教师的成长路径、教师的学习机制、教师的缄默知识如何显性化并传递、再成长机制等，缺乏系统的理性反思。本论文将尝试通过国内外的理论研究，为名师和教育家成长提供理论支持。

具有较强的现实关照性

近十年来，各地陆续推进名师培养工程、骨干教师培训等实践工作，积累部分经验，取得一定成效。借助科学的理论工具对名师培养的实践进行反思，将有助于改进实践，提高专家型教师培养的有效性。

为政府决策提供参考

目前，中国教育处于整体转型发展阶段，各项宏观政策不断发展变化。通过比较研究，系统梳理中外名师培养的路径和政策支持体系，可以总结经验、发展理论，为下一步的政策修订完善奠基。

第2章 专家型教师成长规律研究

培养名师、优质师资成为当前各国教育政策中的重要内容，政策背后有诸多理论问题需要厘清：专家型教师要自然成长还是可以人工培养？培养专家型教师，哪些知识和技能最有价值？专家型教师的优秀经验如何分享与传递？相关探索将为分析名师培养政策支持体系提供理论工具。

“专家型教师”，是伴随着全球教师的专业化进程和教师教育学发展而产生的一个概念。教师职业古已有之，但直到1966年，联合国教科文组织和国际劳工组织通过的《关于教师地位的建议》中才首次以官方文件明确：应把教育工作视为专门的职业，在专门化的职业领域中“专家”地位逐步得以确认。20世纪70年代，随着认知心理学的相关理论被吸收融合进教师教育学领域，研究者们以“专家——新手”理论模型为工具研究教师发展过程，“专家型教师”应运而生。

教育实践研究视野中，对于专家型教师往往从两个维度进行界定：第一个维度是教师的纵向发展，将专家型教师与新手教师和其他发展阶段的教师相比较，从而提炼出专家型教师的专长特征；第二个维度是教师胜任能力的横向比较：通过专家型教师与普通教师的能力比较，归纳出专家型教师的素养特征。

从“专业发展阶段论”角度出发界定专家型教师研究的典型代表人物有波林纳、司德菲等。²如波林纳提出了教师专业发展的阶段论，将教师职业发展分为“新手”、“熟练新手”、“胜任型”、“业务精干型”和“专家型”五个阶段。³司德菲建立的教师生涯发展模式划分为预备生涯、专家生涯、退缩生涯、更新生涯和退出生涯五个阶段，并提出“专家生涯”阶段教师的标准：具有较高水平的教学能力与技巧，能进行有效的班级经营和时间管理，达到自我实现的目的等。

⁴

本研究认为，对于培养专家型教师，依据“阶段论”理论培养专家型教师至少有两点需要反思：一是教师发展的各阶段只是一个相对概念，不同阶段之间的界限并非不可逾越，不同教师的自身能力与发展动力有差异，成长阶段可能会加速或延缓。二是并非所有教师都能够达到专家型教师阶段，部分教师纵贯其整个职业生涯，最终也只能到达“熟手教师”或者“胜任教师”阶段的水平，缺乏成

² 卿素兰. 关于中小学专家型教师培养若干问题的思考. 教育研究[J]. 2010, (5): 7

³ Berliner D C. The Development of Expertise in Pedagogy. American Association of College for Teacher Education. 1988:23

⁴ Mahnaz Moallem. An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: An ethnographic study [J]. Educational Technology Research and Development. 1998, (02):27

长为专家型教师的潜质。

与此相关的第二个维度是教师胜任能力的横向比较：通过专家型教师群体与普通教师群体的能力比较，归纳出专家型教师的素养特征。斯滕伯格从专长心理学角度，提出了专家型教师的“原型”和专家不同于新手的三个基本方面：第一方面是专业知识。在专家擅长的领域内，专家运用知识比新手更有效。第二方面是解决问题的效率。专家与新手相比能在较短的时间内完成更多的工作。⁵第三方面是洞察力。专家比新手有更大的可能找到新颖和适当的解决问题的方法。这三个方面的差异，构成了建立专家型教师原型的一些特征的推测。⁶

无论从教师的个人职业生涯发展角度，还是教育政策制订者提升师资队伍质量的角度出发，加速成长为或者培养数量更多的“专家型教师”，都是教师专业化的重要的目标。在厘清“专家型教师”概念后，如何推动专家型教师的成长与培养，仍有诸多问题需要继续深入研究：专家型教师的特征是什么？影响“专家型教师”成长与发展的基本因素有哪些？专家型教师成长遵循哪些基本规律？这些问题，从根本上决定着名师培养体系的内容，成为名师培养政策支持体系的所必需关注的“元问题”。

国内外已有研究成果中，对于专家型教师特征的分析与梳理归纳呈现出多元角度。正如本研究在文献综述中所梳理的：国内不少学者从教育实践角度出发提炼出对于“名师”、“卓越教师”、“教育家”、“专家型教师”等特征的感性认知。如成尚荣提出名师应该具有四个方面的基质：对事业、生活意义、职业价值充满激情；内心不满足；文化底蕴和才情；独特的思维等。王颖认为，名师走向成功除了必备的专业素养外，还需要有特质素养如甘于乐业、坚定的教育信念或信仰、拾级而上的职业目标、自强不息的精神、切实有效的教育研究、特有的知能结构、惜时如金、独特的教学风格和伟大的人格魅力等。陈震在提出名师至少需要从三个维度来衡量：人格、贡献和影响。郭华认为，“名师”关键在于“课”，在于是否有自己独特的授课风格，是否有可彰显的教育话语体系等。

同时，学者们还对影响专家型教师的成长因素展开研究。梅云霞通过对2009年《小学语文教学》专刊的“人物”分析，归纳出影响优秀教师专业成长的外部因素与内部动因。其中，“重要他人”、“关键事件”、“制度文化”、“自我反思”

⁵ John Hattie. Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers.

http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf. 2009:33

6 R. J. 斯滕伯格 J. A. 霍瓦斯. 专家型教师教学的原型观. 华东师范大学学报 [J]. 1997, (01):29

是教师专业成长的重要动力；越是专业成长早期外部条件越重要，越到后期个人内部动因作用越大。⁷天津市教育科学研究院王颖提出，名师走向成功的特质素养包括甘于乐业、持有坚定的教育信念或信仰、立有拾级而上的职业目标、具有自强不息的精神、非常重视开展切实有效的教育研究、特有的知能结构、做到惜时如金、形成了独特的教学风格与拥有伟大的人格魅力等。⁸王颖还依据系统论、影响场论提出，影响名师发展的因素有自身因素与非自身因素。其中，由职业潜质、职业理想、职业信念与信仰、个人兴趣、职业社会知觉、职业角色意识与自主发展等组成的自身因素是影响名师发展的内因与主因；由家庭因素、学校因素与社会因素等组成的非自身因素是外因与次因，但是这些非自身因素构成了一个庞大而复杂的影响场，从多方面影响着名师发展。⁹

除见诸于期刊的片断性讨论之外，还有部分研究者将专家型教师的特征研究作为博士和硕士论文选题开展系统研究。如周春良的博士论文分析了卓越教师的个性特征与成长机制，尹茜的硕士论文对教育家特质及其形成影响环境开展研究，王润仁毛聚焦了专家型教师的特征研究等。

学者们对专家型教师、名师的特征与素养概念，以及影响专家型教师成长的内外因因素研究，丰富了专家型教师的研究成果。但是，由于多数研究停留在经验表述层次，研究方法以感性思考为主，普遍缺乏理论支撑和实证性证据，因而难以从学理上深入探寻专家型教师的本质特征与影响因素，从而也难以为专家型教师的培养提供理论依据、难以为批判反思名师培养的政策支持体系提供理论基础。同时，教师的职业角色是以自身的学识影响学生成长，研究者或将名师与专家型教师的特征仅局限于教育知识、教学技能等狭隘的专业技能视域，或泛在地指向教师的人格特征、社会身份等，无法反映专家型教师能力素养的全貌。

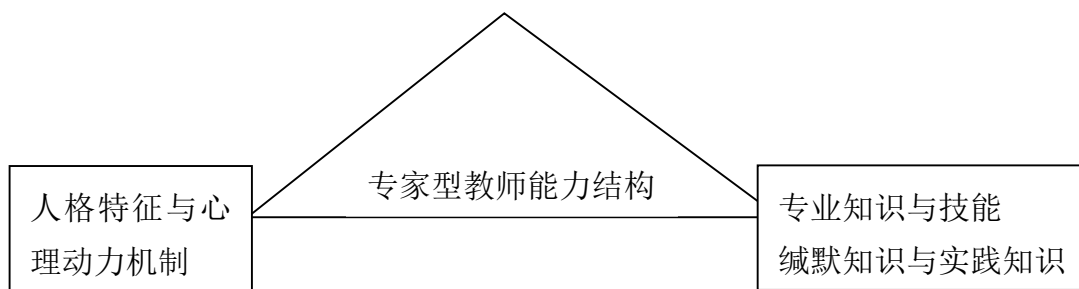
为合理构建专家型教师的能力素养结构模型，为反思专家型教师、名师培养的政策支持体系与实践提供理论工具，本研究从认知心理学、专长心理学、社会学、个性品质等多维度入手，从中归纳出静态的专家型教师的能力素养结构模型。本研究从专家型教师的胜任力、专业知识与技能、人格特征与社会身份建构等维度，着眼于为批判反思名师培养的政策支持体系提供理论工具的出发点。本研究建构的专家型教师的能力素养结构，既不局限于专家与新手教师之间能力的具体差异，也不阐述其具体的教学知识、技能、课堂机智等因素，而是从专家型教师的“通用能力素养”角度出发，借鉴已有的经典理论，基于专家型教师或“名师”

7 梅云霞. 优秀教师专业成长的动因. 教育理论与实践[J]. 2010, (10) : 32

8 王颖. 试析名师走向成功的特质素养. 当代教育科学. 2007, (01): 40

9 王颖. 影响名师发展的自身因素剖析. 天津师范大学学报[J]. 2005, (9): 12

培养的实践需求，进行构建。具体分两维：



图表一：专家型教师能力素养结构模型

2.1 人格特征

专家型教师与新手型教师、熟练型教师相比，差异不仅表现在知识结构方面拥有更多缄默知识、更丰富的实践经验，而且在更深层次的人格特征方面也存在较大差异。教师的职业是“以人育人”的专业，教师的人格特征不仅直接影响教育效果，对学生的心理和智力、学习动力等发展产生重要影响；而且在专家型教师的成长过程中发挥着关键性作用，人格特征对于揭示专家型教师成长与成功的内在动力机制、理解与分析专家型教师的行为等具有重要意义。教师的人格特征及心理动力机制还是决定着专家型教师成长的内因。因此，教师的职业人格特征与心理动力机制结构，也应纳入专家型教师培养的研究视野。如在选拔专家型教师后备人才时，除了教育专业技能之外，内在的学习动力必须成为重要的衡量指标。同时，在培养过程中，维持学员的动力机制必须重视。

在对专家型教师特征研究的过程中，无论是从教师称职角度、胜任力角度、优秀教师素养角度，还是受学生喜爱的特征角度，研究者们无一例外均将教师人格特征置于重要地位。在美国学者进行的教师特征研究、英国研究者进行的称职与不称职的教师特征研究基础上，罗莱特对欧美 102 名优秀教师进行了个案分析，梳理出了优秀教师具有自信、乐观、热情等人格特点。研究者们认为优秀教师必须具备温暖、同情心、创造力等要素。柏林纳提出，专家型教师的特征之一，是较少受到实践标准和规范行为的约束，表现出对改进教学不懈的努力。¹⁰这从一定程度上显示了专家型教师的人格特征。在国内，众多学者关注专家型教师的人格特征，如在教师胜任力模型的构建过程中，研究者们提出，熟手型教师的胜

10 罗小兰. 教师胜任力研究的缘起、现状及发展趋势. 教育理论与实践[J]2007, (1), 42-44

任力包括专业知识与技能、责任意识、健康心态、幽默感、沟通协作、善与人处、创新意识、进取心、情绪健康等多项特征,其中积极关注、自我调适等人格与心理特征成为重要指标。

从个体角度审视,专家型教师个性特色鲜明,人格特点各不相同,而且由于职业和生活情境各不相同,每位专家个体的部分人格特征都具有无法学习借鉴的独特性。为此,本研究将“专家型教师的人格特征”,限定为专家型教师的群体性特征,即从个体中抽象、从理论上分析专家型教师身上共有的、起决定性的、有借鉴意义的群体性人格特征进行分析与研究,为反思专家型教师的培养政策支持系统提供批判工具。

“人格”概念最早源于心理学领域的研究。著名心理学家阿尔波特关于人格的定义,被众多研究者视为经典。他提出,“人格”是个体内部决定其特征性行为和思想的身心系统的动力组织。也有研究者对此进行了细化,提出“人格”包括两个方面:人格倾向性和人格心理特征。人格倾向性涵盖人的需要、动机、兴趣和信念等,决定着人对现实的态度、趋向和选择;人格心理特征包括人的能力、气质和性格,决定着人的行为方式上的个人特征。¹¹具体到“教师人格”,则指教师作为教育活动的主体,在职业劳动过程中形成的优良的情感及意志结构、合理的心理结构、稳定的道德意识和个体内在的行为倾向。¹²目前理论界对于“人格”一词的使用与研究,还有伦理学与法学两个角度。在伦理学范围内,人格常被赋予道德意义而被理解为“道德人格”,即人的道德品质。名师、优秀教师的名誉制度中所指涉的多为教师的道德人格,如全国优秀教师、教书育人楷模、上海市教育功臣等评选,其衡量筛选标准即伦理学中的教师职业道德品质。在法学界,人格表示一种“人格权”的权利,我国以立法形式明确规定教师的权利与地位,如《中华人民共和国义务教育法》、《中华人民共和国教师法》等,即对教师职业人格权的保护。

出于分析专家型教师培养政策支持体系研究的需要,本研究对专家型教师人格特征的研究,首先将心理学领域中关于人格心理学的研究成果与专家教师的特征进行对照,提出专家教师所具有的特殊的人格特征。其次,借用“专家一新手”比较研究,梳理专家型教师的共性人格特征。最后,将专家型教师的人格特征与其职业行为、专家发展等关联分析。与前述对专家型教师知识结构的研究类似,本研究并不具体分析专家型教师与新手教师的人格特征的具体差异,而是从更宏观的视角入手,从自我意识、创造性、成就动力(职业情感)三个维度构建专家型

11 王润仁. 专家型教师的特征研究[D], 南昌: 江西师范大学, 2010:50

12 李存生, 吴祺. 优秀教师的人格特征及培养. 鸡西大学学报[J] 2007, (10): 11页

教师的人格特征结构,以此为工具对培养专家型教师的政策支持体系进行反思与分析。

2.1.1 自我意识

与新手教师相比,专家型教师展现出更强烈的自我意识。库姆斯在其所著《教师的专业教育》一书提出:一个好教师首先是一个有独特人格的人,是一个知道运用“自我”作为有效的工具进行教学的人。自我意识是个体人格结构的重要组成部分,包括对自身机体及其状态的认识、对自身思维、情感、意识等心理活动的意识等。对教师自我意识和自我价值的研究,正受到越来越多越多的教育研究者重视。

专家型教师更强烈的“高自我”意识,具体表现为更强的**自主性与独立性、自我实现需要、协调的自我概念以及更好的自我效能**等方面。从个体的向内特征角度来看,专家型教师拥有更强的自主性与独立性。自主性,指个体按照自己的主观意志自觉能动地进行活动,而非受外界强制的状态,表现为个体在其活动中具有积极意义的动源。积极进取、自主发展的特质,是推动教师走向优秀、发展为专家型教师的内在动力之源。拥有更高自主性的教师,不仅会积极调整自我以适应环境,而且在面对复杂环境和困难时也选择积极应对,在自塑、自律中完成自我提升与成长。“独立性”与“自主性”密切相关,独立性更强的教师,往往不从众、更喜欢独立自主专心投入自己的教学领域,从而获得更快的成长速度。

从个体与环境的关系角度分析,专家型教师拥有“更协调的自我概念”。罗杰斯提出的“自我概念”,指在个体与环境互动过程中形成的一切有关自己的知觉、认识和感受,其内容包括自己的特点和能力、自己与他人及环境的关系等。新手教师入职阶段,往往面临理论与实践的断裂,职业理想与现实的不匹配等问题,要经过很长时间的努力去协调自我概念与环境。而对于专家型教师来说,在自主、独立面对挑战、解决问题、发展成长的过程中,同时获得了积极的心理体验,并得到教育对象的认同,其真实自我与理想自我、自我评价与他人评价之间具有很好的一致性,因而具有协调的自我概念。协调的自我概念又反过来给教师带来了高度的专业自信以及自我满足、自我信赖和自我价值等积极的情感体验,这使得他们在教学工作中比一般教师具有更高的“教学效能感”。

由此,以自主与独立性为根源,经过自我与环境的协调,专家型教师获得更高的教学效能感,让其站上了需求的自我实现与满足的最高心理层次。自我实现与满足感,又会内在地强化教师自主发展的动力,从而形成积极的、良性的循环与自我发展模式。

2.1.2 创造性

在“自我意识”的基础上，专家型教师或者具有专家型教师潜质的教师往往具有比新手教师或一般具有更强的创造性。所谓“创造性”，一般指“创造力”背后的人格特征。创造力既取决于个体的智力特点，也在很大程度上受制于个体人格特质影响。如上所述，由于优秀的教师个体自主发展意识较强、独立研究精神突出、在工作中获得更多效能感，结果是往往表现出更强的创新创造力；这种创造性与创造力，也成为专家型教师与一般教师之间的分水岭。

具体来说，专家型教师的创造性表现为以下几个方面：**一是开放性与好奇心；二是批判与质疑精神；三是专注与钻研等。**好奇心无庸赘述；“开放性”指接纳来自所有感觉的输入和愿意尝试新异的东西。好奇心是创造性最本初、最原始的助动力，然而，教师日常工作所面对的教学内容的标准化、教学方式的单一化、教学对象成长阶段的相对固定性等，导致了教师工作在一定程度上处于每年两学期、每天8课时循环往复的“重复状态”，经验获取与交流也往往处于“内循环”相对封闭的状态。这对教师的好奇心和开创性会造成不利影响。那些一直保持好奇的教师，却对已知的东西永不满足、对经验持积极开放的态度。他们常常会对一般教师习以为常的问题保持一种个体化的职业“警觉”，“发现问题”并不断追问与研究，从而获得比一般教师更深入的思考与认知。同时，为了解决问题，他们需要吸收更多专业知识与技能，通过各种经验之间的联系而产生独特的观念，并不断尝试与试验，从而创造出对教学的更多探索，在此过程中其所获专业知识与享受的职业成就也远高于一般教师。因此，以强烈的好奇心和开放地探究为起点，优秀的教师总能发现比别人更多的问题、获得比别人更多的知识和情感体验，从而在专业发展的道路上越走越远，最终成为专家型教师。

2.1.3 批判与质疑

创造性的另外一个特征，是善于打破常规。批判与质疑，正是助推个体打破常规的最重要的依凭。从个体与外在环境的关系上看，批判与质疑精神表现为优秀教师往往不满足于使用他人已经建立的常规，对于常规的批判性思考，往往会让他们寻找与发现突破点，并随之探索创造改善原有工作程序或方法的新举措，从而优化工作方式、发展专业能力。

批判与质疑，更多地内在指向个体对自我的超越与突破，内在地隐含着一种超越自己能力范围限制、向外突破谋求发展的勇气。一般教师多选择“求稳”，在自己知识水平相对可控的范围内拓展发展空间。优秀教师却往往不甘于此，更愿意冒险尝试挑战自身能力水平、需要突破性地学习新知、在自身“能力边缘工

作”的挑战。在此过程中，有成功的可能也有失败的风险，优秀教师在批判、质疑，打破现状局限的时候必须具备承受风险的勇气，也要具备面对批评、打击的勇气。不少具有这种勇气与能力的优秀教师，在批判与质疑精神支撑下突破常规、突破自我的过程中都历经曲折，最终超越自我而实现更高层次的专业发展，从而成长为专家型教师。

2.1.4 专注与坚持

突破常规的批判与质疑，常常让创造性人才处于一种不从众、不合群或“曲高和寡”的“孤独”状态，在专业探索的道路上独自前行，并承受失败的风险。这种成长过程中，优秀教师的最终能否成功“蜕变”取得成长的飞跃，还取决于一个关键因素：专注与坚持。

对于创造性人才，多数人会更更多地将其所取得的成功归因为不同凡响的天赋，或者智力超群，而忽略了其背后的专注与执着的人格特性。专家型教师的成长案例证明，单靠智力不足以创造，更多的成功源于坚持不懈地努力、在困难面前不退缩的意愿、在得不到回报时仍保持动力、长时间地专注于任务等，最终“修成正果”。

专注，指持之以恒地将自己的注意力集中在某个问题上，对事物或事理固执不舍，面对困难能够坚忍不拔、努力完成任务的坚毅精神等。以上海教师群体为例，2016年2月上海公布的参加教师教学国际调查（TALIS）项目结果显示，上海教师工作时间结构独特。上海初中教师每周平均用于教学的时间占总工作时间的1/3，国际平均水平为教师教学时间占工作时间的二分之一；上海教师的很多工作时间用于教科研活动。在调研中，76.3%的教师称两周至少有一次教研组活动、一次备课组活动；47.9%的教师称两周至少有一次年级组活动。50%以上的教师报告教研组和备课组最多的活动是听评课和集体备课。近9成的教师表示，教科研主题主要源于实际工作问题，长期坚持参加教研活动有助于提高教学水平、总结实践知识等。上海教师对教研活动的专注与坚持，受到各国教育政策制定者和教师的关注，被视为上海中小学师资专业化发展、整体水平位居世界前列的重要原因之一。

2.1.5 职业情感

从职业发展角度来看，专家型教师良好的人格特征还有一个重要维度，是职业情感。职业情感是指人们对自己从事的职业所具有的稳定的态度和体验。爱岗敬业、甘于奉献等积极的职业情感，是激励个体在职业生涯中不断攀登、不断前进的动力源之一。专家型教师往往具有积极的职业情感：认为教育是最美好、最

高尚的职业;以自己为人师表而骄傲、自豪;在从教过程中实现自己的人生价值;能在教育职业中体验到较高的满足感等。

教师的职业情感,又可细分为职业成就动机、职业承诺、职业目标指向等。¹³专家型教师的成就动机,指是他们追求事业成功的倾向性。专家教师往往表现出很强的成就动机:他们不满足于仅仅做一名平凡的教师,而是追求完美教学、用一流的标准要求自己并勤奋努力,以取得事业上的进步与成功。从事业追求上来看,专家教师的成就动机主要是内向型而非外向型的,即:专家型教师追求的事业成就,是在学习与实践过程中的自我价值实现,而非由社会认定的外在功利化目标,或者仅为博取他人的赞许与认同。也正因如此,专家型教师拥有持续的事业发展动力,不会因为暂时的困难而退缩或放弃较高的职业追求。

与职业成就动机密切相关的职业情感的第二个维度,是职业承诺。美国心理学家谢顿提出,教育的职业承诺,指教师对教育职业的心理归属感、工作努力的义务感以及继续保持教师身份的意愿。教师的职业承诺,包括职业认可度、职业满意度、对教学工作的投入程度等。专家型教师通常具有高水平的职业承诺,表现出强烈的事业感、责任感和乐业精神。拥有较高水平职业承诺的教师,往往把教育工作视为一种神圣的事业与责任,从中获得高尚的精神享受。

关注专家型教师的人格特征,对于反思专家型教师培养的政策支持体系具有重要意义。其一,本研究对上海市第三期双名工程的主持人及学员分别进行了调查,对于“名师后备人才的选拔标准”的回答,“专业技能”与“进取心”分列前两位。这表明,对于专家型教师的成长来说,人格特征是非常重要的基础性要素。目前在专家型教师的荣誉制度更重视伦理意义上的教师人格评判,重视道德引领作用,弱化了教师的专业知识技能;而双名工程中,对于名师后备人才选拔与培养更侧重专业知识与技能,教师的人格特征因为难以量化评判而被弱化。建议在名师后备人才的评选与培养时,从伦理与心理学双重角度进行评判,兼顾教师的道德示范与专业发展角度的平衡。其二,处理好专家型教师个体成长与群体环境的兼容性问题。具有专家型教师潜质的优秀教师,由于自主性、独立性、批判与质疑精神等人格特征,在实践中往往表现出较强的个性,这种个性特色是创造力的源泉,又可能存在失败的风险,并对常规的、传统的教育教学环境与模式造成挑战。因此,在培养优秀教师成长的过程中,要充分重视教师人格特征的个体差异,鼓励创新、宽容失败,给予宽松的环境助推优秀教师成长。其三,从职业情感角度分析,优秀教师成长为专家型教师的过程中,特别是成为“名师”之后,要面对职业发展进入高原期的发展动力维持问题,此时的职业进取与倦怠、

13 王润毛. 专家型教师的特征研究[D], 南昌: 江西师范大学, 2010:61

阻碍与激励机制之间存在博弈,如何维持教师的高成就动机、维护教师持续发展动力,也应纳入政策支持系统。

2.2 能力结构

教师的能力中,什么最重要?在教育学很长的发展历史阶段中,人们认为教师的个性特征和教学方法与过程是对学生学习有重要意义的主要教学领域。但随着认知科学的发展,研究者逐步认识到,教师知道什么以及如何表达其知识对学生的来说至关重要。因此,对于教师知识技能的研究,成为教育研究的核心内容之一。在目前的研究领域中,将教师专业知识结构划分为“应然状态”研究与“实然状态”两维。与新手教师和熟手型教师相比较,专家型教师的专业知识与技能,具体的学科知识结构更完备、自动化程度更高、教学现场的教学机智更丰富,但在教师基本的知识结构上,专家型教师与其他阶段的教师相比并无差异。

14

对于教师专业知识结构的理论模型,即“应然状态”的研究,比较有代表性的研究者是舒尔曼。国外不少研究者把他提出的理论视为“教师知识结构”的经典范式。舒尔曼在1986年提出教师的知识结构框架分别为学科知识、学科教学法知识和课程知识。这个理论成为许多后继研究者研究的基础,从而产生了深远影响。如格罗斯曼把教师知识分为学科内容知识、学习者和学习的知识、一般教学法知识、课程知识、情境知识、自我知识等。博科和帕特南把教师知识分为一般教学法知识、教材内容知识、学科教学法知识等。

以舒尔曼为代表的研究者,在建构教师知识结构时,偏重对教师知识的静态分类,一般将教师的知识结构划分为一般教学法知识、学科内容知识、学科教学法知识、课程知识等基本维度。而部分学者提出了新的划分维度,如考尔德黑德从教师知识的动态性进行分类,将教师知识分为学科知识、机智性知识、个人实践知识、个案知识、理论性知识、隐喻和映象等。

随着认知科学理论、学习理论的发展与其研究成果在教师专业发展领域的融合与应用,对专家型教师的知识技能结构的构建也获得了更多认知科学理论的支持,并迈向了更深的认识。在专家型教师的成长过程中,什么知识最有价值?这从根本上决定着专家型教师培养的课程设计、内容,甚至路径选择。本研究力图突破具体的教育专业职业技能视野的局限,向上追溯到认知理论的源头,从知识

14 Living ston, C,Borko , H. Expert - Novice Differences in Teaching. A Cognitive Analysis and 135 Implication for Teacher Education. Journal of Teacher Education [J]. 1989, (03):17

的分类与价值角度进行分析专家型教师的专业知识与技能,从而为改善专家型教师培养的实践路径提供理论基础。

2.2.1 缄默知识

从新手教师到熟手型教师、专家型教师,教师个体专业知识与技能的提升过程,其本质是教师学习的过程。哪些知识与技能对教师的学习来说最有价值?无论是具体的学科知识、学科教学法知识,还是课程知识,进一步追问教师具体的知识结构时,“知识类型”这个问题不容回避。

英国哲学家波兰尼提出的“显性知识”与“缄默知识”的划分,在认知科学发展过程中被视为一个划时代的理论创见。波兰尼提出,人类大脑中的知识可以分为两大类:能言传的、可以用文字等来表述的知识,为显性知识;不能言传的、不能系统表述的那部分知识,为缄默知识。在教育发展的历程中,人类较早认识到了通过书本知识或用语言清晰表达的知识,但还有很多“只可意会不可言传”的知识和技能负载在每个人身上,却很少被关注。波兰尼在《个人知识》、《缄默的维度》等著名中进一步提出了显性知识与缄默知识的“冰山理论”模型:缄默知识不仅与显性知识一样普遍存在,而且在数量远胜于显性知识,更多许多技能、方法、能力、交往、态度、体会、情感等方面的知识都是缄默知识。人类的知识结构犹如一座冰山,水面以上的部分是显性知识,水面以下的部分则为缄默知识。所有的显性知识都植根于缄默知识,显性知识的增长、应用和理解也都依赖于缄默知识。缄默知识是给大树提供营养的树根的一种智力资本,显性知识是树上的果实。因此,如何实现缄默知识与显性知识之间转化,成为知识创新的关键。

缄默知识理论问世后,在研究者的推动下不断深化。如经济合作与发展组织进一步将知识细分为四种类型:“知道是什么”的知识,即关于事实的知识;“知道为什么”的知识,如有关自然法则与原理方面的科学理论;“知道怎样做”的知识,指做某些事情、完成某种活动的技艺与能力;“知道是谁”的知识,涉及谁知道如何做某些事的信息。雷诺斯等人把缄默知识细分为个体缄默知识与集体缄默知识两类:个体缄默知识是作为个体的人在生活实践中所积累的个体化知识,集体缄默知识则是在组织成员长期共同经历的生产过程、事件和心理体验的基础上形成的默契性知识与规则等。教师的缄默知识,也是教师的“个人知识”,是教师在专业活动中的直觉、灵感、洞察力、信念、价值观,以及融于教育教学中非正式的、难以明确表达的技能、技巧、经验和诀窍等。它植根于教师个人的行动和经验之中,具有高度个人化的、隐性的、不容易传递的特点,是在教师接受一定社会文化背景、习惯、教育观念后,把这些外化的显性的观念内化到教师自身的知识结构里去,并根据自己的教育教学实践经验来不断地强化或弱化某些观

念的结果。

缄默知识是智力资源和个体能力的重要组成部分,因此无论对于学生的学习,还是对于教师的发展,都有着尚未被充分发掘的重要意义。然而,缄默知识的特殊性质、传递与共享规律等,与传统教学过程中所传授的核心要素“显性知识”之间存在明显差异。波兰尼提出,缄默知识具有非逻辑性、非公共性和非批判性等特征,有研究者进一步深化补充,认为缄默知识具有情境性、文化性等特征。如,缄默知识的获得总是与一定特殊的问题或任务情境相联系,是个人在具体的、特定的实践活动中形成的直觉性认知与技能,因而缄默知识的往往在类似任务或情境“再现”或“类比”时发挥作用。缄默知识的文化性与“集体缄默知识”密切相关,是处于不同文化传统中的人们往往分享不同的缄默知识体系,不同文化背景下存在不同的“潜规则”。

正由于这些特殊性质,但缄默不可言传,很难通过正规的教育渠道进行传递和掌握,只能靠实践中的个体摸索、顿悟以及同行间在研究过程中随机的交流和切磋实现共享与传递。研究者们通过不懈的努力,进一步揭示缄默知识转化为显性知识的可能性路径,以及缄默知识在人际之间传递与共享的机制。如克莱蒙特将按认知级别深浅层次的不同将缄默知识细分为无意识的知识、能够意识到但不能通过言语表达的知识、能够意识到且能够通过言语表达的知识等,并提出缄默知识与显性知识并非截然不同的两极,其间存在着“连续”或“谱系”关系。克莱蒙特的理论为缄默知识与显性知识的相互转化提供了基础。日本知识管理专家野中郁次郎与竹内光隆在《知识创造公司》一书中,提出了缄默知识与显性知识相互转换的四种模式:**社会化、外在化、联合化和内在化**。“社会化模式”指缄默知识从一个个体直接传递与分享到另外的个体。如在名师培养模式中普遍采用的“师徒带教”制,徒弟在教育实践现场,通过观察、模仿、体验等方式,学习吸收师傅身上所负载的那些“只能意会不可言传”的缄默知识与技能。在此过程中,缄默知识仍然是内化的,不能被清晰表达、分享的过程是潜移默化的。“外在化”则是将缄默知识转化为显性知识后实现个体之间的传递与共享。仍以名师培养为例,部分专家型教师通过撰写专著、研究文章、经典课件案例、开设公开课等,将内化的经验进行梳理、提炼,推动“能够意识到但不能言说”的知识技能向“能够意识到且能够用语言表达”知识技能转化,缄默知识转化为显性知识后,更多人可以共享。“联合化模式”是显性知识转换为显性知识的过程,也是最传统的知识传递方式。学习者个体之间合作,在共享、显性知识的过程中,实现知识的联合、补充,并聚合产生新观念、新知识,实现个体知识的增加。教师对学生的教学、对一般教师的在职培训等多采用这种知识传递模式。内在化模式就是显性知识转换为缄默知识。“内在化模式”,是显性知识内化为个体隐性知识

的过程。个体学习者将他人经验等外化的显性知识运用于自身的实践任务与具体情境,在显性知识在自身内化的缄默知识技能框架下进行有机整合,在此过程中,显性知识被推广、演绎、拓宽、延伸,重构为新的缄默知识。教师对教育理论知识接受并自觉地运用的过程,就是显性知识被吸收、内化为缄默知识的过程。

15

2.2.2 实践技能

在教师的知识技能结构中,与缄默知识密不可分的另外一个重要概念,是实践知识。实践知识也被视为教师专业知识结构的“实然”,在最近二三十年里,国际教育学界对教师知识的研究,逐步从学术性知识向实践性知识的转向。¹⁶其中既有哲学、心理学、教育学理论发展的推动,也有对教育现实问题反思的现实需求推动。在全国推动大规模课程改革的过程中,先进的教育理念、教育模式如何在教师的课堂实践中落实?政策层面的教育理念、理论的变革与一线教师的实践行动效果之间为何产生了较大落差?教师培训过程中,优秀的专家型教师的经验,如何被学员吸收并落实到具体的教学行动中去产生实效?长期以来,教师教育往往注重教师“向外学习”提高专业理论素养,却因为忽视了教师实践知识的地位、忽略了教师自身实践知识的基础,抽离教育实践的培训效果大打折扣,难以取得预期成效。因此,“教师实践知识”被纳入本研究的重要研究对象。

国际上,教育界教师实践知识研究的代表性人物有舍恩、康内利、柯兰迪宁等。舍恩上世纪80年代在其著作《反思性实践—专家是如何思考的》不仅肯定了缄默知识对于教师专业成长的重要意义,而且提出,教师并不是简单地将理论知识“运用”到个体的教育实践中,而是在将外显的知识、理论与自身教学实践的整合中逐步形成自己的“使用理论”。¹⁷受舍恩思想的启发,研究者们开始关注教师实践知识,并形成新的研究领域。加拿大学者康内利和柯兰迪宁提出,关于教师知识的经验观的首要结论是“通过运用所偏爱的这种或那种哲学或理论来考虑教师是毫无建树的”;相反,有必要直接研究教师生活的各个方面,如在课堂上、在课堂外和在他们的个人生活中。两位研究者在教师个人实践知识、专业生活素质、专业知识场景等方面的研究取得了创造性的成就,其《专业知识场景中

15 Klein, M. Why the Professors Can't Teach? Mathematics and the Dilemma of University Education . 1977, 39

16 宁波,张丽.国内外教师实践性知识研究述评.辽宁师范大学学报[J].2007,(03):66

17 宁波,张丽.国内外教师实践性知识研究述评.辽宁师范大学学报[J].2007,(03):66

的个人实践知识》一文也成为研究教师实践知识的代表作之一。

教师的实践性知识是提升教学质量的核心，因而在教师知识结构中处于核心地位，也成为专家型教师与新手教师的重要分水岭之一。不过，对于教师实践知识的界定，国内外学者立足于不同视角提出不同观点。从缄默知识与显性知识的差异角度来分析，有研究者提出，专家型教师必然是有才能的教育实践者，他们拥有大量实践智慧，其中大多数是“可悟而不可言”的缄默知识，这些以缄默知识形式存在的专业经验、实践技能，是教师专业的核心。还有研究者认为教师实践知识是一个包容度更高、外延更大的概念，他们提出，教师的个人经验、传授的知识和核心的价值观，均属于“教师实践知识”范畴，它们相互影响、相互交织成教师的实践理论。¹⁸由于界定不同，研究们对教师实践知识的内容构成的分析也各不相同，但仍有一些核心要素，成为研究者的共识。艾尔贝兹从内容与层次两个维度分别对教师的实践性知识进行剖析。她提出，教师的实践性知识由五部分内容组成：一是关于自我的知识，即教师的自我角色认知。二是关于环境的知识，如班级、学校、社会环境等。三是关于学科内容的知识。四是关于课程的知识。五是关于教学的知识。艾尔贝兹从教师实践知识的层级来分析，由浅及深设计了三个层级术语：实践的规则、实践的原则和意象等。廖圣河在国际教师实践知识研究 30 周年时对国内教师实践知识研究的要点及其问题进行了梳理分析，发现国内学者对教师实践知识的构成要素研究存在 6 大交集：关于信念的知识、关于策略的知识、关于课程的知识、关于学生的知识、关于自我的知识、关于反思的知识。（补充教学灵活性与教育机智的问题分析）这些要点与国外研究者的理论不谋而合，因而将被本研究采纳作为对专家型教师培养内容体系的研究基础。¹⁹对教师实践知识特征的研究，有助于对教师教育的深度反思。其一，从知识存在的状态角度分析，教师实践知识是教师个体将显性知识与个人教学实践相结合创生而成的财富，因而天然具有个体性的特征。这是否意味着，提高教师能力、培养专家型教师，培训课程将无所作为？这个问题，可以从教师实践知识生成的环境来分析和解答。教师的实践环境是一个公共场域，教师的教学实践是师生互动的过程，教师的教育实践既是个体的个别化劳动，同时也是在教材、进度、班级管理统一进度的环境中集体公共劳动的一部分，在与其他教师的合作中提升，并受学校文化等隐性环境因素制约。因此，教师的个体实践同时也具

18 卢真金. 试论学者型教师的成长规律及培养策略. 教育部师范司师范教育科研课题 继续教育和名师成长：中学骨干教师培训的理论与实践[C]. 2001, 宁波, 52

19 廖圣河. 国内教师实践知识研究的要点及其问题分析—纪念国际教师实践知识研究 30 周年. 江苏教育[J]. 2012, (1):27

有了**公共性**的特征。公共性的特征也是教师实践知识的意义所在。其二，从知识的效度角度分析，每位教师的实践知识都是在特定的环境中生成的，具有很强的**情境性**特征，因而只适用于不同地域、不同学段、不同基础的学生群体。问题在于：专家型教师的优秀教育实践知识与经验，离开其具体情境后，能否被有效共享与推广？这也是教师培训和专家型教师培养过程中需要追问和思考的深层次问题，可从两个角度分析：1、对教育实践情境的理解。每位教师个体所面对的教育实践情境确实是独特的，但从教育实践的整体情境来看，又会发现不同的教育实践情境的相似性，如特殊教育领域，聋障儿童的教育与视障儿童的教育所面对的问题各不相同，但对于特殊教育工作者来说，共同的价值追求都是创设条件帮助这些残障儿童正常社会化，并获得一定的独立生存能力。教育实践知识可以迁移到相似的教育情境中，这使得特殊教育领域的教师获得了共享实践知识的基础。2、教育实践知识依赖于具体的情境，但当教师的实践知识经过理性反思从感性的个体经验提升到教育理念、教育策略、教育智慧等层面时，**普适性**将大大提高，从而在其他教育情境中适用与发挥价值。其三，从知识的性质角度分析，教师的实践知识是个体化的、适用于特殊情境的，因而也是**无法精确界定与分析、难以证实与测量的**。那么如何证实教师实践知识的优劣？如何比较专家型教师与新手型教师之间实践知识水平的高下？借用杜威的观点：“只有在解决实践问题时普遍的、具体的、有效的才能称为实践知识”。对教师实践知识的评判，要还原到具体的实践情境中进行，结合具体的实践条件进行确证与评估，而不必统一标准。只要适合特定实践情境并取得实效的教师实践知识，就是有价值的。

教师的专业知识结构是教师教育学的核心问题之一，也是专家型教师培训实践研究的原点性问题之一，因此研究成果很丰富。本研究结合认知心理学、学习科学的相关成果，从专家型教师培养的理论基础角度审视，重点围绕“**缄默知识**”与“**实践技能**”两方面进行分析。将“**缄默知识**”与“**实践技能**”引入专家型教师的知识结构领域，其意义在于对教师培训实践进行理性反思。既然教师的知识结构中，显性知识与缄默知识并存，而且缄默知识占有更大比重、发挥着更重要的作用，因此，在教师培训的课程体系中，显性知识的传递固然重要，但缄默知识的学习同样值得重视。教师成长的关键在于把这种缄默的知识转变为明确的知识并成为支持性的理论，从而引导教师行为的变化，促进教师的专业发展。缄默知识的情境性特征，决定着教师培训要重视一线实践的感悟、培训方式不能离开实际的场域与真实情境，师徒带教、学习共同体等，也找到合理的依据。

与此相关的教师实践知识，则力图摆脱教师培训“纸上谈兵”所面临的困境，回归课堂、课程，在师生真实互动的情境中，提升教师专业技能。本研究认为，将“教师实践知识”理论引入专家型教师的培养，至少有两大重要意义：一是深

化了对专家型教师知识的习得的认知。教师的知识结构中,不仅需要理论知识的支撑,更需要在长期的教学实践中将各种显性知识、理论知识与技能结合个体体验不断内化,并在内化的过程中创造出属于教师个体的、独一无二技能,这也是专家型教师特色风格形成的基本原理。二是将教师成长与发展的学习场域,还原至教学现场。教师的专业化成长、专家型教师的培养,理论知识固然必不可少,但实践知识却是核心,两者不能本末倒置。实践知识与技能的习得,如果离开了教师开展教学活动的具体场景,就会成为无本之木、无源之水。教师专业技能的提升不能“空对空”,只有在实践的、具体的、鲜活的教育体验场景中,教师的培养才有效果。从这个意义上看,教研组活动、校本化研修等扎根教学实践一线看似“低层次”的培训,其实在教师成长过程中有着不可替代的价值。同时,对于市级、国家级名优教师培训来说,最有效的方式不是将教师抽离具体工作场景进行“高大上”的理论研究,而要尽量创造条件让教师在真实的教育教学实践中观摩、尝试、反思,促进实践知识的生成。而且,在教师培训效果评价体系中,建议将实践知识列为重要指标,以引导教师重视实践知识。本部分具体的分析,将结合本研究的问卷调查与深度访谈,在后面章节中展开详细阐述。

2.3 学习路径

从认识论维度分析,专家型教师的专业知识结构中可以分为前述的显性知识与缄默知识(或称为“默会知识”)两类;而如果转到本体论维度进行探讨,专家型教师的学习则将划分为个体知识与集体知识两类。而从教师个体化的自主内化学习,到各级各类外部组织(如学校、区县教育局、市教委、国家教育部等)提供的组织培训与学习,教师的专业知识与技能学习将在不同的“学习共同体”中发生并累积。因此,政策支持系统所提供的专家型教师“学习共同体”中,如何实现个体知识的分享与传递,以及个体知识向集体知识的转化;学习共同体中如何实现缄默知识的分享与传递;教师的专业知识与技能累积如何在实践情境中发生等,成为本研究分析专家型教师的成长的理论工具与基础。

2.3.1 个体学习、组织学习与学习共同体

从刚入行的新手教师跨越各阶段成长为专家型教师,或者从一名普通教师成长为优秀的专家型教师,影响教师专业知识与技能积累的核心要素,是学习。因此,教师的学习过程,应当纳入培养专家型教师政策支持系统研究的重要范畴。如前所述,教师的学习可以分为个体化学习与集体学习两类,而反思专家型教师培养的政策支持体系,教师的个体学习、组织学习与“学习共同体”之间的关系,

首先不容回避。

目前,对于“个体学习”的研究,多以行为主义理论、认知学习理论与社会学习理论等为依据展开。²⁰行为主义认为,个体学习是指人或者动物在生活过程中,凭借经验而产生的行为或者行为潜能较为持久的变化,其关注重点是可观察行为及行为的变化,强调个体生活环境中外部条件对个体行为的作用及影响。认知学习理论则将学习个体视为进行信息加工和修正心理结构的个体行动者,个体心理过程和认知结构的形成可以独立于社会、历史和文化等环境因素进行分析,即“去情境化”。而随着学习理论的深入发展,对个体的学习又进入“社会构建”阶段:抽离具体环境的“个体学习者”概念假设,逐渐被“社会人”的概念所取代,个体学习也发展为在特定社会、文化背景的社会互动中的一种社会化活动。

21

个体学习的社会构建理论,为教师教育的组织培训与学习共同体建构奠定了理论基础。学习首先是教师的个体行为;但学习从来就不是教师个体的孤立活动。教师专业发展的推动力,既根植于教师个体的专业实践,需要教师自己在实践中学习、向实践学习;又源于组织的期望与力量,通过专业组织的规约与支持推动教师的集体学习。²²个人学习、组织学习与学习共同体是三个紧密相关的概念。个体学习是构建学习共同体的基础,任何形式的学习最终都由个人来完成的;组织学习是个体学习的系统性整合,组织学习是以组织的目标为核心的分享共同心智模式的团队学习形式;学习共同体则是由学习者个体的价值协商而形成的“学习场”。

阿吉瑞斯和熊恩等学者深入探讨了个体学习与组织学习的关系:组织学习过程比个体学习过程更为复杂。一方面,组织往往拥有比个体更大的储存知识、应用知识和创新知识的潜力,因此,可以产生大于个体学习总和的整体学习效果;但一方面,组织学习在传播、共享、储存和应用知识的过程中,也会发生“过程损失”,致使集体学习效果低于个体学习效果总和。“过程损失”一般是由组织内部冲突所引发,为组织学习制造各种障碍。²³组织学习的“过程损失”,还与组织的性质相关。以教师专业发展的组织系统为例,实践中教师专业学习组织存在着

20 Berliner, D. C. Learning about and learning from expert teachers.

International Journal of Educational Research[J]. 2001, (03):45

21 陈国权,孙锐.组织管理视角下的个体学习与行为改造研究.科学学与科学技术管理[J].2013, (1), 125—127

22 许楠.论教师专业发展的组织维度[D].重庆:西南大学.2012: 153

23 张兆芹.个体学习、组织学习与学习型组织之辨析.比较教育研究[J].2006, (8):45

“自组织”与“他组织”两种不同取向：教师学习的力量如果来源于内部、源于自身，教师自觉自愿地与同伴及其他利益相关者组织学习，拥有自主发展权，这可视为教师专业学习的“自组织”形态；但如果教师学习的组织力量来自自身之外，靠外部指令被组织起来，完成某些规定的任务，并能经标准化、行政化的问责，这则是教师学习的“他组织”模式。政策支持系统为教师专业学习提供的“他组织”，为专家型教师的成长提供了广阔的发展空间和有力的组织保障，但教师个体最终成长为专家型教师，还需要在个体在教学实践中不断自主学习与提高，并将“他组织”的资源与条件内化为“自组织”的学习动力。

在教师专业发展的不同阶段，个体化的“自组织”学习与教育行政部门提供的“他组织”学习，既存在内在矛盾，又可以辩证统一。²⁴教师专业发展过程中个体学习与组织学习的统一，理想模式是构建“学习共同体”。伴随着对知识的认识从个人性走向社会性、从个体知识走向集体知识、从显性知识到缄默知识、从理论知识到实践知识，对于教师专业化“学习”的理解，也从个人化的训练、教授，转向集体的协商与实践的浸润。因而，学习者所处的文化的、知识的、专业的共同体成为分析与研究教师学习的重要变量。²⁵本研究认为，仅仅通过教育行政部门命令组建教研组、区域教师培训班、名师培训工程等，只是迈出了构建教师专业知识与技能的分享与传递“他组织”的第一步，在这种“组织学习”的框架中，要实现个体学习和组织学习的转化，需要经过参与教师的系统思考、自我超越、改善心智模式、建立共同愿景和团队学习等一系列个体学习过程，事实上形成“学习共同体”，才能顺利实现教师专业知识与技能的传递与分享。

教师专业学习共同体，源起于20世纪80年代美国的教师教育改革运动，是一种以教师自愿为前提，以分享资源、技术、经验、价值观等、合作为核心精神，以共同愿景为纽带把教师联结在一起、互相交流共同学习的学习型组织，其基本要素包括共同促进教师专业化的愿景、合作文化氛围、学习共同体的内部成员结构、教师反思与实践性的循环学习方式等。²⁶

“教师专业学习共同体”的概念，需要追溯至社会学领域。“共同体”与“组织”表达的含义有同有异：如相对于教师个体学习而言，无论是“组织学习”还是“学习共同体”，均可以指代教师的一种社会化、集体学习的模式；但如果从其内部的学习发生机制来看，组织学习与学习共同体又会呈现明显差异：组织往往追求的是严格精确的制度体系，是由规则驱动，由经过组织选拔的个体组成学

24 许楠. 论教师专业发展的组织维度[D]. 重庆: 西南大学. 2012年:155

25 赵健. 学习共同体——关于学习的社会文化分析[M]. 华东师范大学出版社. 2006年, 35

26 商利民. 教师专业学习共同体研究[D]. 广州: 华南师范大学, 2005年: 3

习群，有着明确规定的组织学习目标；而学习共同体则更多体现为规范推动的，由异质性的个体经过协商形成共识，在推动知识的共享、流动、创生过程中实现知识的社会性构建，与个体专业成长所依赖的实践情境密切相关。

鉴于以上的讨论，并承接上一节对于教师专业知识模型的阐述，本研究对教师学习与专业发展路径的研究，也将立足于缄默知识、实践知识与社会身份的构建三个维度，在“学习共同体”的理论框架下展开。在学习共同体中，教师的学习如何发生？知识如何传递？“自组织”的学习如何从“他组织”的资源中获取动力而减少阻力？对于这些问题探讨，成为专家型教师培养的又一理论基础。

2.3.2 缄默知识的分享与传递

教师学的发生，首先从知识的共享与吸收开始。知识如何传递？不同的知识类型的传递方式不同。因此，讨论要回到教师的专业知识结构模型中：本研究认为，教师的专业知识结构中包括显性知识与缄默知识两大类，而且长期被忽视的缄默知识其实更有价值。因此，在教师参与各级各类专业培训学习的过程中，要区分这两类知识不同的传递与共享规律，才能从源头上提高教师学习与培训的有效性。

从理论与实践两个角度来看，教师的显性知识与缄默知识的传递遵循不同的规律，因而在教师学习过程中呈现不同的路径。显性知识已经形成了特定的符号系统，可以依托书籍、专家的演讲等实现共享与传递。在教师培训实践中，教师的显性知识的增加与累积，往往通过读书、听讲座等方式进行，本研究在此不再赘述。而依赖于具体的、独特的情境与实践的缄默知识，在学习共同体中的共享与传递，则存在争议：有些研究者提出，缄默知识可以通过显性化的过程，转化为显性知识，从而实现学习共同体内成员间的共享；有些研究者则认为，缄默知识不存在转化为显性知识的可能，但可以通过一定途径，在学习共同体内实现“从个体的缄默知识”到“集体缄默知识”的共享与传递。

从缄默知识本身性质角度分析，本研究持后一种观点，即缄默知识本身无法显性化，但可以在具体的实践情境中，完成共享、传递与增长。具体来说，教师在学习共同体中实现缄默知识的增长与累积，可以有师徒制学习、合法的边缘性参与、回归实践情境等途径。

“学徒制”是在实践中观察学习专家、直接获得缄默知识的有效途径。专家示范如何完成任务，学徒进行观察性学习，直到学徒自己可以完成整个任务过程。学徒制的学习模式，一般包含建模、构架、淡出、辅导4个阶段。第一阶段是建模，专家将制作过程等行为外显和示范，学徒观察；第二阶段是构架，学徒复制专家的行为，专家给予示范指导；第三阶段专家逐步淡出，学徒逐步承担更多的

责任；第四阶段是辅导，专家进行全程化的经验提炼、任务选择、提示建议、行为评估和问题诊断等。²⁷

学徒制为学员提供了合法的边缘性参与机会，并进一步提供了学员将实践文化纳为己有的机会。学员在与专家在真实的专业实践情境中互动学习的过程中，不仅现场观察、学习显性的知识技能，而且获得大量隐性知识：谁是专家、行业中的专家特质是什么、要成为行家里手需要做什么、师父的职业追求与日常生活状态等。这些镶嵌在共同体日常实践情境中的隐性知识与技能，过程与方法，职业情感、态度、价值观等，均为在正式学习中难以分享与传递的缄默知识。在学徒制的学习框架中，学员首先获得合法边缘参与师父实践情境的机会，通过不断观察、模仿的参与过程获取相关经验，从初步学习到充分参与，不断吸收与累积隐性知识，逐步发展成为具备高水平技能的专家，实现专业成长。

“回归实践情境”的对于缄默知识传递与共享的重要意义，在于缄默知识保持或“黏附”在其“发挥作用的环境”中，无法从情境中剥离。缄默知识不能单独存在于语言符号中，其共享与传递只能在具体的实践情境中，在传授者与学习者共同参与实践的过程中，实现实践逻辑、价值观等知识的默会交流与传递。

2.3.3 师父与同伴：学习者所面对的多元主体

从学习主体角度分析，学员在学习共同体中的学习，不仅可以吸收担当师父的专家型教师的专业知识与技能，同时在学员之间也会出现资源共享、交流与提高的现象。无论在同质化的学员还是异质化的多名学员组成的学习共同体中，这种“同伴学习”的效果都值得重视。

师徒制作为教师培训的一种制度，普遍运用于新手教师群体及教师在新手阶段的培训中。在美国、英国、日本等国家，“师徒制”均作为新教师培训的一项明确的政策性制度，对师父的资质、责任与义务、带教的具体操作规程等进行了明确规定。而当教师前进至熟手教师并向专家型教师阶段迈进时，通过拜师获得边缘合法地参与专家型教师教育实践的机会、现场学习吸收师父的缄默知识与实践技能、对照反思自己的教学行为等，更为必要。

专家型教师培训中的师徒带教模式，借鉴手工业行业中的“学徒制”而形成，基于缄默知识传递的理论假设：即手工行业中，很多专业知识技能无法以“客观知识”的形式通过语言其他符号来传授，新手或者后进者只在专家指导下，依靠具体实践的学习而成长与提高。优秀教师的知识和智慧在很大程度上是缄默知识，

27 陈国权, 孙锐. 组织管理视角下的个体学习与行为改造研究. 科学学与科学技术管理[J] 2013, (1):127

具有较强的情境性和个人色彩。通过“师傅带徒弟”的方式，学习者教师可以在模仿中吸收大量的外部知识和蕴含于带教者教学行为中的缄默知识，并通过“做中学”实践，领悟专家所拥有的专业知识和本领，获取实践智慧。²⁸

“名师出高徒”，遴选优秀的专家型教师担任师父，通过师徒带教方式培养教师，在实践中被证明是专家型教师成长的有效方式。不过，“师徒制”学习模式在助推教师缄默知识分享与传递的过程中可以发挥其积极作用，同时其中也有诸多问题需要反思与警惕。师徒制模式带教效果的有效性，受以下因素制约：一是“专家”并非天然的“培训师”。某领域的专家，并不当然就是培训专家，如同科学家在某领域具备高超的专业能力但不一定能够把自己的专业知识进行科普一平。特级教师可能是教育领域的行家里手，对学生教育有方；但其很多教学智慧无法明言与表达，缄默知识在与其他教师分享的过程中会产生较大损失，从而影响培训效果。而且，专家从情感上是否愿意将自己所学倾囊以授，也直接影响对师徒带教的效果。制度化的师徒带教模式，往往由组织指定师徒组合。如果师徒双方的共性较多、带教过程中信息与情感交流比较顺畅，则制度化的师徒关系将转向为实质的师徒关系，培训才能取得实效。但如果仅仅组织指定的师徒关系仍停留在“拉郎配”阶段，无法形成实质上的师徒关系，则培训与学习很难取得实效。二是师徒的关系地位。师父在知识与技能上处于高势能地位，徒弟处于低势能地位；但师父与徒弟，往往又是平等的同事关系、同行关系。专业地位与社会关系地位的平衡，会对学习效果产生直接影响。师徒双方在学习共同体中能够平等对话，徒弟在反思师徒双方经验的过程中创造性地吸收学习，会产生知识创新与个体的专业成长；如果徒弟盲从、沿袭师父的经验，则无法取得自我提升和超越师父创造新的知识技能的结果。

在教师培训的学习共同体中，除师父带教外，还有一种主体的力量不容忽视，那就是“同侪互助”，或称“同伴学习”。同侪互助，是指两个或多个专业相同的教师在一起反思教学实践，通过互教互学的方式提炼知识并建立新技能，执行课堂教学研究，解决工作场所实践问题的一种活动²⁹。国外对同侪互助的研究比较早，不仅建立健立了同侪互助的关键特征是信任和反思，而且归纳出同侪互助的优势，如积极反思、提供支持与鼓励、互相学习等。

同伴互助是促进教师能力发展的重要途径。首先它是教师教学理念的重要来源。霍利曾对英、美国两国教师进行的问卷显示，“从何处获得教学理念”时，

28 池春燕. 教师专业发展背景下的师徒制研究[D]. 上海: 2007, 华东师范大学:64

29 Simmons. D. L. The Design and Implementation of A Peer coaching Program [J]. American Secondary Education 2001, 29 (3) 67-76

“同侪”为最主要来源，分别是68%和63%，通过同侪间合作，可以发现并解决教育教学的问题和困惑，从而提高教师的教学水平。其次，教师同伴互助协同研究可以避免教师个体的局限，发挥群体力量，解决复杂的教育教学问题，提高教育研究能力，形成团队协作的文化，进而提高教师培训的效率。³⁰

在教师专业成长的学习共同体中，同伴协商是形成发展愿景的前提；同伴合作，互相提供合法的边缘性参与机会，有助于拓展学习的实践场域，丰富学习者的实践体验；同伴竞争则是激发学习动力的机制性因素之一。因此，同伴学习对于专家型教师的成长具有独特的功能。³¹

不过，正如部分学者所认为的，教师成长过程中的“同伴互助”学习模式，也面临很多理论与现实困境：一是教师成长的支持体系中，对于师徒关系相对重视，而对于“同伴互助”的学习相对忽视，造成同伴学习的功能远未得到应有重视和开发。二是政策支持体系中，行政化的教研组织、名师后备人才选拔与基地组织等方式，将原本自然状态的“同伴关系”异化为组织行为，进而对“同伴学习”造成干扰，影响同伴学习的效果。三是不同类型、不同层次的教师专业发展学习共同体中，学员或同质或异质，“同伴学习”的目标追求难统一，竞争与合作关系相对复杂，影响同伴间学习资源的共享与知识的创生。此类问题在专家型教师培养的政策支持体系中值得反思。

2.3.4 回归实践语境：知识与身份的双重构建

教师专业成长的学习共同体，从本质上来说同时也是一个实践共同体：无论是缄默知识的分享与传递，还是师徒带教与同伴互助式学习，均指向教师的实践语境，引导教师成长回归实践场域，在实践中实现专业知识与技能、职业情感与追求的增长与提高。

实践共同体对教师专业成长的价值在于：首先，教师专业知识的建构与专家型教师身份的形成，都处于一定的实践共同体中，这种学习共同体所依托的实践共同体境脉，构成了理解知识、理解个人学习的基础。其次，要促进知识的发展与创生，必须以学习或实践为中心培育支持性的实践共同体，科学地提供教师成长所需的环境。³²

知识的构建，常常在实践共同体的“边界”地带产生。温格的实践共同体

30 张思，刘清堂，熊久明，朱娇娇，刘双. 教师混合式培训中的同侪互助模式与支持策略研究. 电化教育研究[J] 2015, (6):108

31 陈金华. 教师同侪互助的现实困境与出路. 中国教育学刊[J]. 2013, (9):69

32 赵健 学习共同体——关于学习的社会文化分析[M] 上海：华东师范大学出版社

理论提出,当实践的核心是专业知识汇聚的场所时,全新的视野和发展就会在共同体的“边界”产生。“边界”描述的是两个活动系统之间的地带,该地带中存有多种声音、多种背景,常常创造出对话的情境,这是由存在的实践遭到质疑而触发的学习,而非由既定的学习任务引发的学习,被恩格斯托姆称为“扩展性学习”。扩展性学习往往创生新知识³³。如在教师专业成长的学习共同体(也是实践共同体)中,由包括带教师父与专家团队所组成的培训者共同体与由学员组成的受训者共同体、同伴互助学习共同体等,各“共同体”在互动中产生跨越边界的学习,这种跨界的学习往往以课题研究、公开课等为中介物和“边界客体”,在以实践活动为载体的互动过程中进行意义协商,构建产生知识。

同时,实践共同体还是教师身份构建的场域。身份原本是社会学中表达在群体中个体彼此相互认同的一个概念,在专家型教师的成长过程中,“名师”不仅是教师专业成长的结果,同时也是社会化的赋名结果、是政策体制化的一种认同机制,身份构建也是专家型教师自我成长与社会性的统一的维度,因而具有了研究价值。认知革命的倡导者布鲁纳提出,教育的本质要从仅关注“学得什么”转向关注“学习做什么人”,强调必须联系人类身份的发展来理解学习。而教师在专业发展的学习共同体中,在具体的实践中增加专业知识、发展社会身份。专家型教师在实践共同体中拥有了更高层次的社会身份,不仅意味着他拥有某些头脑中的知识,更意味着他知道在特定的情境中作出某种合乎其社会身份的行动;“特级教师”身份中所镶嵌的不仅是显性的专业知识与技能,更有植根于其实践的缄默知识、职业情感与价值观等一系列身份认同。

教师教育的目标,曾被设定为通过代际传递,如熟手向新手传递、专家向骨干教师传递等,把“下一代”教师塑造成为我们所期望的社会角色,即培养“新一代”熟手教师、专家教师等。但新一代教师社会身份的确立,无法通过教授和传递过程来完成,而只能在学习共同体、实践共同体中完成构建。教师在实践共同体中身份构建的过程,是通过实践的相互介入、共同的事业追求与愿景目标、共享专业技艺库等,使得原本孤立的学员个体,慢慢凝聚成学习共同体,在过程中同时由成员关系界定每个成员的身份。

33 王洁.从“师徒带教”到“团队成长”.教育发展研究[J].2009,(24):70

第3章 专家型教师培养机制研究

本研究的前两章节,对专家型教师的内涵及其成长规律进行了理论分析,揭示了专家型教师成长的静态规律与动态规律。而在实践中,“培养”名师的政策支持体系,改变了名师的自然成长状态,创造出一种培养与赋名兼顾的“生产”机制。这背后暗含着一些基本的理论假设:名师是可以“人工培养”的;名师是可以“批量生产”的;政策可以促进名师“加速成长”。这些条件性假设,成为专家型教师培养的元问题,也成为专家型教师培养的理论机制。本章将对这些假设进行理论验证,对专家型教师培养的理论机制进行分析,以检测名师培养政策的科学性、可行性、有效性。

3.1 专家型教师的自然成长与人工培养

首批“上海市普教系统名校长后备人选”之一、虹口区第四中心小学校长陈珏玉 20 多年如一日扎根课堂、淡定坚守;从 2005 年至 2008 年在张治名校长基地参加了为期 3 年的“名师”培训学习,经过培训与实践继续发展,2013 年被评选为上海市特级校长。对其成长历程的质性分析,可以梳理名师名校长的特质、影响名优教师和校长成长的内外部因素及名师的路径。笔者作为媒体教育记者时,曾详细调研陈珏玉的成长与专业发展历程。本研究结合调研后形成的三份案例材料:陈珏玉的个人成长历程、培养名校长的机制探索、对话教育行政主管,进行文本分析与质性研究,以证实名师“自然成长”与“人工培养”的假设。

3.1.1 影响专家型教师成长的关键要素

专家型教师的成长,是内外因交互的复杂系统性过程,其中内因起决定性作用。陈珏玉 1989 年到虹口区第四中心小学开始自己的教师生涯,到 2013 年被评为特级校长,历时 24 年。在此期间,她从教师晋升教务主任、再晋升校长,2005 年入选“名校长后备”、“种子选手”,最终成长为一名社会知名度高、专业得到认可的名校长。她的成长历程,具有典型的专家型教师的人格特征:

强烈的自我意识激发内生性发展动力。从案例中可以发现,陈珏玉的自主性与独立性特征具体表现在学校发展规划与科研课题方面,坚持独立自主不跟风:每三年,学校都要制订新一轮发展规划。有些学校办学口号三年一变,以图跨越式发展;有些学校校长更迭,规划另起炉灶……陈珏玉坚守虹口区第四中心小学,参与制订了 7 轮,始终坚持不断传承、“小步”前进。7 个三年,很多“不变”:始终关注学生自主学习与身心和谐,始终关注教师岗位成才。最大的变化,是“以

人为本”理念日益深入，学生成长的平台日益丰富。“办好一所学校，必须耐得住寂寞，认定一个方向踏实努力。这么多年，无论社会上的教育风潮如何变化，我们从不跟风。”

在立足课堂的自主改革中，陈珏玉的专业能力不断提升，获得更协调的自我概念。为打破满堂灌的课堂常规，陈珏玉在全校推行“六段双反馈”模式教改，要求教师在课堂上预留两段时间让学生讨论。一开始很多老师不理解：学生的观点能有多大价值？如果讨论流于形式，岂非浪费时间？但她引导全校先后开了150多堂“研究课”，帮助老师摸索。老师试点让学生自学、讨论后感受到：每个人的理解不同，课堂上观点交锋，气氛一下子活跃了。先进经验得以顺利推广，陈珏玉赢得师生的认同。

很多校长搞改革不触动课堂，因为这是深水区，多半吃力不讨好。阻力大、周期长、见效慢。去报奖，这种最底层的改革又离热点很远，顶多是个三等奖。但陈珏玉不失落：多年坚持课堂改革，教师专业成长、学生受益、办学质量不断攀升。校龄只有短短二十几年，如今广为认可，陈珏玉认为：平时我们眼睛只盯课堂，没想过去拿奖。只要学生好学、学好，就够了。

强烈的自我意识支撑，最终达到“自我实现”的最高境界：教育是一个缓慢而优雅的过程，一个教育政策或者项目的实践，要等很长的实践才能看到其效果，学校的教育实践也是如此。23年来，大学一毕业就走进这所当时新建的学校，从教师、教务主任再到校长，陈珏玉始终与虹口区第四中心小学相伴成长，还“希望做到退休。”

忠诚的职业情感，让陈珏玉的职业成就动机、职业承诺、职业目标指向等均处于高位状态。陈珏玉的职业成就动机，源于内在的职业认同：她用一辈子去办一所学校，“把一生中最美好的时光都给了这所学校，这里留下了我的青春，也成就着我的办学梦想”，从一而终、淡定坚守，体现出一名优秀校长忠诚于教育的情怀。这种职业成就动机，引发了更多教育者的共鸣：上海市实验小学校长杨荣表示，学校在一定程度上能塑造人生，发现人才、培养人才，这是做校长最大的成就感。上海市小学管理专业委员会主任卞松泉，在打虎山路一小担任校长长达22年，他在解读陈珏玉时提出，如果能够用一辈子去当好一所学校的校长，必有其独特的快乐。这份治学之乐，支撑着很多教育家一辈子倾心于教育。

陈珏玉淡定坚守的性格特征，让她对教育事业拥有较高的职业承诺：从小处看，她在专业发展方面目标明确但又不事功利：“协同教育”课题仍在继续，陈珏玉的最终目标，是将所有课程和课内外活动整合，提供一种全方位滋养学生身心的大课程。“我还有10年退休，估计到那时可以结题。”从大处看，陈珏玉的职业承诺目标长远：陈珏玉的气质特点与学校一样“干净清雅，书香自华”。她

认为：“办好一所学校，必须耐得住寂寞，认定一个方向踏实努力”。“办教育如跑马拉松，不急不徐、衔接超越，才能走得长远。”

陈珏玉的职业目标指向非功利化：“在这个功利化的社会中，还能享受一份职业尊荣，比一等奖更宝贵。”创造与享受教育的职业尊严与体面感，体现出高度的身份认同感。

强烈的自我意识和内生发展动力、高度的职业忠诚度情感，使得陈珏玉长期扎根教育实践，并表现出高度的创造性。“满堂灌”是中小学课堂教学的常规做法。但陈珏玉发现课堂沉闷。1998年，为打破常规，她在全校推广“六段双反馈”模式，要求教师在课堂上预留两段时间让学生讨论：每个人的理解不同，课堂上观点交锋，气氛一下子活跃了。

陈珏玉拥有一种专业敏感，善于在寻常教学中发现问题，体现出质疑与批判精神。语文老师陆莉莉要开一堂公开课，试讲时播放《命运交响曲》请学生闭目感悟。不料，一些学生一听就叫起来：“贝多芬！音乐课上刚听过！”课堂偏离了原本设计的航向。陈珏玉没有批评，反而反思：一直以来各门课程各自为政，但有很多知识交叉重叠，教学资源被浪费，不利于学生融会贯通。当年，学校立项课题——研究不同学科之间的“协同教学”，重整课程内容，帮助学生减负增效。常生龙对陈珏玉的点评也证实了这一点：校长要有问题意识。一些司空见惯的现象，背后可能就有不合理的地方，能够敏锐地感知到，并提出改进的策略和举措，是最能体现校长实践智慧之所在。陈珏玉校长在听课中，意识到不同学科学习内容的内在联系，以及在学习这些内容时方法、途径上的差异，提出“协同教学”的教育实践，就体现了这一点。

长期专注与执着，助推陈珏玉取得突破。虹口区第四中心小学立项课题研究不同学科之间的“协同教学”。与许多学校的教科研很热闹，紧跟热点、两三年结题、评奖后束之高阁不同，虹口区第四中心小学的这个课题，一做就是8年。“我还有10年退休，估计到那时可以结题。”

从陈珏玉身上我们可以看到，独特的个性特征、扎实的专业知识与技能，决定着一名教师拥有成为专家型教师的潜能，也同时意味着拥有此类共性特征的教师成为专家型教师具有一定的必然性。但是，从普通教师或者优秀教师成长为专家型教师，还存在一定偶然性。如有研究者从专家型教师的生活史研究中发现，专家型教师成长过程中，常常会有“关键他人”与“关键事件”催化。以陈珏玉为例：她20多年在同一所学校没挪窝，长期坚守与传承，成就了作为名校长的独特优势。“一辈子办好一所学校”成为她专业发展过程中的“关键事件”。但这个“关键事件”，却有较大的偶然性：陈珏玉一直“未挪窝”，也因机缘巧合。婚后家住卢湾，上班路远，差点调到卢湾；这些年，陆续有学校和民办机构高薪

聘请,但“我把一生中最美好的时光都给了这所学校,这里留下了我的青春,也成就着我的办学梦想。我舍不得离开。”为安心,她最终把爱人也“拖”到虹口工作。

虽然“扎根一校”在校长专业发展与政策支持系统中均具有普遍意义和价值,但在实践中却不具有可复制性。如陈珏玉案例中:一辈子扎根一所学校,是很多大教育家成长的普遍规律。虹口区教育局党工委书记潘惠琴认为,校长的成长期至少要10年,教育主管部门要尽可能尊重校长的办学自主权,稳定校长队伍。搞教育要有长远眼光,不能折腾,要让校长安心办好一所学校。但目前多数中小小学校长很难做到“从一而终”,原因是教育主管部门经常要通过调换校长来实现办学转变,一旦在某一薄弱学校办出成效,又要被调到其他薄弱学校去“效力”。

在陈珏玉身上我们还发现,专家型教师的成长,也离不开环境支持体系。首先是优秀教师和校长成长环境的稳定性与优秀教育资源流动性之间的矛盾问题。陈珏玉的经历显示:一辈子扎根一所学校,是很多大教育家成长的普遍规律。但目前多数中小小学校长很难做到“从一而终”,原因是教育主管部门经常要通过调换校长来实现办学转变,一旦在某一薄弱学校办出成效,又要被调到其他薄弱学校去“效力”。行政命令对于教师成长的干预,会对教师成长产生或正面或负面的影响。其次是优秀教师与校长的社会角色与专业角色之间的矛盾问题。学校的中心工作是教学。如果不能立足课堂,不了解学校教师教学工作的全貌,要引领学校的发展是非常困难的,更别说成为一个教育家了。但不少校长反映,每天要开很多会,分身乏术,用于课堂和教学的精力很少,谈何专业发展?现有的政策体系中,优秀教师和校长被“赋能”之后,往往成为教育的代言人、需要承担更多的社会工作、发挥辐射引领作用,用于专业发展的精力会受到一定影响,会对其后续的专业发展造成挑战。其三是评价模式的制约与限制。当前,有些教师与校长的教学改革轰轰烈烈,三两年就出成果,但却经不起历史的检验。要校长、教师耐得住寂寞,教育评价机制首先要避免过于功利化的考评。如学校评课标准达十几项,指标太细,老师负担重。但要开发更科学的指标来替代、引领老师专业成长,往往需要校长五年甚至十年的默默推动,在学生身上产生的成效,可能要等十年二十年后才能看到。评价模式与价值导向,会对教师成长产生很强的引领效能,并对专家型教师的成长产生正面或负面不同的影响。

对陈珏玉成长经历的质性分析表明,专家型教师成长过程,是一个多因素同时影响的复杂系统,也是一个复杂的内外因互动的过程。从师范院校毕业到成为一名专家型教师、校长,这一漫长的成长过程,是其敬业精神形成并发挥作用的过程;是其教育教学素质不断提高的过程;是一个不断实践、创新的过程;是不断自我调节、自我实现、自我超越的过程。其中“自我实现”的需要是最核心

的内驱力,职业成就感维持发展动力的重要因素,关键事件或关键个人等因素还会对个体发展造成偶然性影响。这意味着,名师与专家型教师与其说是外力“培养”的结果,不如说是教师个体内在“成长”的过程。培训对于专家型教师成长具有一定的助推作用,但起决定性作用的是其内在因素。

在深度访谈中,上海第三期双名工程小学校长组主持人卞松泉提出,在专家型教师和校长的培养过程中,“名师工程”机制培养与学员的个体成长相得益彰,不宜过度拔高“双名工程”在名师名校长成长过程中的作用:有些学员在经过基地三年培训后,立即晋升了特级教师或特级校长,因此不少人将这归功于名师工程培养的成果。但细究起来,其实并非全是基地的功劳——这些经过遴选出来的优秀学员,原本就有成为名师的潜质;同时,基地采取非脱产学习的方式,学员既通过在基地的学习提高,也通过在本校的实践发展,基地“追肥”助推与教师本人的工作实践中继续成长,对学员的专业能力提升同样必要。

至此,本研究对于“名师是否可以培养”的假设进一步得出结论:在助推优秀教师向专家型教师目标迈进的过程中,政策支持体系可以“有限作为”。如提供“关键他人”与“关键事件”,以外在机制激活教师发展的内生动力。不少专家型教师在接受调查时表示,在个体职业发展生涯中,会有一些特殊的人或者事件,成为自己的职业发展榜样、触发自己强烈的职业情感、激发自己的自我发展动力等,这些人和事件被称为专家型教师成长过程中的“关键他人”或“关键事件”。上海每年新班主任入职仪式,都会邀请全国教书育人楷模于漪等名师进行宣讲。于老师“一辈子教学、一辈子学教育”的人生追求、“教师职业一肩挑着孩子的现在,一肩挑着祖国的未来”的职业情感等,激发了一代又一代新手教师对教育事业的认同感和忠诚度,以于漪老师为榜样献身教育、不断追求卓越终成大器。新教师入职的这项政策制度设计,使得于漪教师等一批德艺双馨的专家型教师成为上海教师群体的“关键他人”,激励教师以专家型教师为目标迈进。此外,不少教师迈向专家型教师的过程中,受到某件事情的正向激励:如第一次公开课获得好评、第一次科研论文获奖、获得区级市级学习培训机会、被评为优秀园丁奖等荣誉称号等。外在的专业荣誉或者发展机会,往往让教师获得一种被机制认可的成就感,并激活教师内在的专业发展追求。因此,政策层面的教师荣誉制度、专业交流制度、高端培训制度等,往往会为教师个体创造职业发展过程中的“关键事件”,助推教师向更高阶段、更高目标成长。

3.1.2 政策支持系统的助推作用与“赋能”功能

由上分析可知,影响专家型教师成长的复杂系统中,人格特征等内因起着决

定性作用, 只有一小部分具备潜质的优秀者有可能最终达到专家型教师阶段; 同时, 在这些具备专家型教师潜质的优秀教师中, 其成长过程也面临许多偶然性的不确定因素, 其成长过程往往也非线性发展模式, 在面对曲折、克服困难的过程中, 仍有可能最终无法成为专家型教师。政策支持体系只能发挥有限作用。

政策支持系统对于专家型教师成长的最大推动与促进作用, 表现在“赋名”功能上。不过这项功能兼有正负面效应, 需要辩证分析。传统的名师成长处于自在、自为的自然状态; 而当名师、专家型教师进入“体制化”培养轨道后, 政策支持系统本身既有培训功能, 又兼具了浓厚的“命名”色彩。以特级教师评选和近年来新推出的中小学正高级职称评聘为例, 这些制度本身是通过严格的高标准评选, 为优秀教师成长与发展提供更大的发展空间, 引领专家型教师的发展; 同时, 这些政策本身就是一种为优秀的专家型教师赋予社会声望与地位的制度, 拥有“特级教师”、“正高级职称”头衔的教师, 享受相应的待遇与品牌地位, 有机会获得更多的资源。再以双名工程为例, 入选“名师后备”的教师与校长, 被贴上了“准名师”、“准专家型教师”的标签。这个“标签”会激发相当一部分教师和校长的专业发展动力, 以专家型教师的高标准自我要求, 在名师工程提供的优质培训资源中努力学习, 最终实现自我达成“名师”、专家型教师的目标。同时, 双名工程的培养模式, 还形成了一个名师“圈子”效应, 这对“准名师”获得“名师”标签提供了得天独厚的条件。以上海特级教师和特级校长评审为例, 每组9名评审委员, 除少量外地专家之外, 其余绝大多数由双名工程的基地主持人担任。此时, 在各基地参加过培训的学员们, 与担任评委的基地主持人之间的师徒关系, 无形中占了信息对称、技能对路等诸多优势, 因而命中率大大提高。以市教委提供的2008年的数据为例: 当年评选出的特级校长中的有40%来自双名基地; 特级教师中有75%来自双名基地。可见“双名工程”“赋名”功能。

名师工程等政策支持体系的“赋名”功能, 存在一定局限性。在“双名工程”培训的实践中, 教师成长存在个体的节奏差异。部分学员由于原有基础相对较好、学习动力足、学习能力强, 在短短的三年培训中顺利实现从“准名师”到“名师”质变。而对于更多的学员来说, 这个飞跃的过程远超过三年, 因而产生一定的滞后性: 可能在培训结束后五年后甚至更长时间内实现将基地的受训技能在本校教育实践中逐步内化, 进而完成飞跃。因而, 建议对于基地培训效果的评估, 不宜仅限于三年内的可量化成果, 而要长期追踪学员在“名师后”的成长, 以观后效。此外, 对于通过名师工程、特级教师评选等“赋名”功能获得“名师”标签的教师来说, 在获得体制的“终极认可”标签后, 如何维持进一步发展的内动力, 使得“名实相符”也成为值得研究的课题。

同时, 对于名师成长政策支持体系的“赋名”功能可能引发的负面影响, 也

需引起注意和反思。一方面,由于选拔标准不明晰、重能力指标而相对忽视人格特征,使得部分有潜质的优秀教师被排除名师工程之外,无法通过“赋名”体系激发其发展动力。同时,政策“赋名”的价值追求与专家型教师成长的内在规律之间存在一定程度的背离,尤其是教育效果的滞后性,给“名实相符”带来挑战。在对前文对“名师”概念进行反思时曾提到,由大众媒体、微信等新兴宣传手段“包装”而产生的“名师”甚至“明星教师”、“超级校长”等,正呈日益增加趋势。这背后往往离不开学校、政府与媒体的“共谋”:培养一流的师资队伍需要长期积淀,但部分地区为了在教育主管者当政期间快速打造“一流”名师队伍,往往出于“走捷径”的考虑,重点帮助部分优秀教师打造社会品牌、营造“名气”。少数校长、教师频繁亮相各种场合进行演讲、宣讲,在媒体频频接受采访与报道,成为媒体“宠儿”,短时期内迅速走红而被冠以“明星教师”、“最牛校长”,甚至“教育家”等。此类“明星校长”、“明星教师”垄断了资源、影响教师教育政策的公平性;而且其成长具有很大的不可复制性;并滋长了浮躁、功利的风气,不利于专家型教师队伍的塑造。

3.2 专家型教师的“成长周期律”与培养政策“加速成长”的预期

与传统意义上的“名师”自然成长、政府按结果“赋名”模式不同,“名师工程”等专家型教师政策支持体系,还有一个重要指标,是培养时限。全国的国家级骨干教师培训周期一般设置为2年左右;上海首期和第二期“双名工程”培训周期设定为3年,由于学员普遍反映工学矛盾比较突出,第三期“双名工程”将培训周期延长至5年。在专家型教师和校长培养的政策支持体系中,“加快培养”成为重要价值取向之一。《上海市普教系统名校长名师培养工程实施方案》中明确提出,“加强上海市普教系统校长、师资队伍建设,促进上海教育率先基本实现现代化”。《上海市普教系统名校长名师培养工程实施方案》中进一步明确工作目标:“现在50岁左右的优秀校长成为断层,为在这个年龄段成熟型的校长提供快速通道,3-5年希望在断层中崛起若干名优秀校长和名师”;“5-10年要在教育界形成一批领军人物。”

但在实践中,通过人为的政策干预“加速名师成长”的期许,无法得以完全落实。在深度访谈中,不少连续三届担任上海“双名工程”基地的主持人提出,在第一、二期时确实能够选拔出一批有实力的优质“种子选手”,在短期内显示出较好的成长性。但在第三期选拔和接下来的特级教师评选过程中,能够“拿得出手”的好苗子越来越少,出现优秀人才难以维继的“断代”现象。这是因为,

“准名师”和“名师”的评选，在开始阶段因为有之前较长时间的积累，拥有较多“存量”，优秀教师“种子”与“苗子”质量较高。而随着这批成熟型选手逐步被挖掘、消化，第三届、第四届培训与选拔过程中，“新面孔”比例大幅度提高，如果选拔的全是“现货”，就会“生”。因此建议进行选拔比例控制，“不熟的先不摘，只摘熟透了的”。同时，“名师”评价标准也面临挑战：拥有丰富教学实践智慧的教师越来越来少，年轻一代教师重课程、轻教学，短期内获得的证书、奖状、文章、专著等较多，但“纸上谈兵”的同时缺乏长期积淀的扎实的一线教学经验积累，不利于名师队伍的成长与教育质量的提升。

3.2.1 专家型教师成长周期“十年规则”

专家型教师能否加速成长？从理论上分析，政绩的要求与教师成长的周期规律之间无法完全吻合。

当代国际著名课程与教学专家马扎诺在其主编的《打造优质教学》一书中提出，“专长”并非“天赋神赐”或“智力超常”，而要“依赖于教师通晓影响教学业绩的因素和不断通过实践打磨，来完善自己的能力”。专家型教师培养对象应该持续地且全身心地投入实践，每天需要2到4小时的集中练习，而且这种练习水平必须持续大约10年。³⁴艾瑞森等人的研究也从更大范围内证实了“十年规则”的普遍性：不管成为哪一个领域的专家，必须坚持大约10年的刻苦磨练。

专家型教师成长周期“十年规则”的背后，是其专业发展所需要的缄默知识、实践经验、职业情感、创新能力等累积的内在需求，这些专业知识与技能、人格特征的形成与发展，无法逾越时间的要求、不能加速。³⁵斯滕伯格对专家型教师品质的分析，为“成长周期律”提供了进一步的理论支撑：专家必须在实践中磨练。没有成为专家型教师的灵丹妙药，奇迹只能由那些希望成为专家型教师的人一步一步努力积累而产生，要想成为专家型教师，需要从所教的学科内容、一般的教学方法和讲授所教课程的特定教学方法中不断学习。而要具备成为专家型教师的专业“自动化”技能，在形成之初会难以驾驭，历经日积月累的锻炼才会慢慢变得熟练。成为专家型教师需要的洞察力和解决问题的能力，也需要在长期、大量的实践中培养与提高。³⁶

34 郑颖, 盛群力. 如何成为一名专家型教师——斯滕伯格论专家型教师的基本特征. 远程教育杂志[J]. 2010, (06):29

35 Chi. M. TH., R. Glaser and M. J. Farr, (Eds.). The nature of expertise[M]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

36 郑颖 盛群力如何成为一名专家型教师——斯滕伯格论专家型教师的基本特征. 远程教

华东师范大学博士生周春良曾对 163 位特级教师进行调查,结果显示,特教教师平均年龄 48 岁,平均教龄 28 年。当选特级教师时年龄在 35 岁至 45 岁之间的教师占样本总数的 70.6%。按师范类本科院校学生一般 22 岁毕业推算,约需要 20 年左右的持续专业发展才有可能成为特级教师。深度访谈过程中对专家型教师的成长经历的调查,也证实了教师成长的周期性规律。以那些比较顺利地成功进入专家型教师行列的教师为例:新手教师要熟悉和适应教师岗位,一般需要三至五年,表现优异者成为教坛新秀;成为熟练教师后,再积累五年左右,才能逐步探索形成自己的教学风格与特色,成为校级或者区级骨干教师;骨干教师在教科研中和实践中反思提高,再历经五至十年,才能形成自己的教学思想和主张,在更高层面的专业发展平台上获得展示与交流机会,进一步锤炼教学风格、提炼教学主张,凝聚教学思想等。在实践中,从新手成长为专家型教师的过程,需要 10 至 20 年的积累。³⁷

本研究对上海市名师培养基地和主持人和学员进行的深度访谈,也印证了这一规律。很多学员透露,从设定“特级教师”目标,到实现这个目标,基本要经过十至十五年。以杨浦高级中学李琳老师为例:从初中预备班到高中,她经历过一个 6 年的完整轮回,才从不太会讲课到熟练上好基础课、有能力开文学讲座;再经过 2-3 年,反思提升教学研究能力;后来再经过 4 年连续任教高三,实现教学与升学能力的进一步提升。在此过程中,逐年递进式参加校级青年教师评优;区级青年教师评优二等奖;市级青年教师评优一等奖;进入双名基地学习后,代表上海参加全国中青年大奖赛。松江区的一位名师后备学员,1997 年起参加区级班主任心理辅导培训班开始;2003 年担任德育教导职务,走上中层干部岗位;2011 年被推荐参加区德育特级教师工作室和市德育实训基地培训,职业成长周期已达 14 年。

当然,无论是理论还是从实践角度来说,在一般的成长周期规律之外,总会有部分特例。由于自我实现的愿望特别强烈、职业情感深厚、创新天赋秉异,部分优秀教师可以大大缩短成长周期。以上海市双名工程物理基地导师倪闽景为例:倪闽景 1989 年从复旦大学物理系毕业后进入上海市复兴中学任教,次年即 1990 年被评为虹口区优秀青年教师;4 年后的 1993 年荣获上海市园丁奖;6 年后的 1995 年荣获全国教育系统劳动模范、人民教师奖章。9 年后的 1998 年被破格评为中学物理高级教师,在从教第 16 年的 2005 年时被评为上海市特级教师。同为物理基地导师的王铁桦,29 岁时被破格评为高级教师,36 岁成为特级教师。但

育杂志[J]. 2010, (06):29

37 周春良. 卓越教师的个性特征与成长机制研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2014, 177

此类个案因为的出现,既源于特殊的个体内因,又有机遇等偶然因素催化影响。

3.2.2 “一体化”模式加速专家型教师成长

虽然与专家型教师的成长周期律无法完全吻合,但通过政策支持体系创造条件“加速”名师成长的期许,有其现实意义。一方面,由于“文革”冲击,我国的教师培养存在一定的断档期,专家型教师与校长队伍青黄不接,亟需在一定时间内“速成”以完善师资队伍结构。另一方面,随着社会对于优质教育需求的普遍提高,我国教师队伍亟需由数量满足转向质量提升,加速培养名优师资是引领中小学师资质量整体提升的内在要求。此外,教育质量的竞争成为各国综合国力竞争的基础,缩短教师的成长周期、打造高端教师队伍也成为国家层面的战略性要求。

而在名师培养的实践中也出现年龄、教龄相仿但成长速度快慢差异的案例。上节内容所涉及的快速成长的特殊案例,即在同龄教师中的佼佼者。这样的案例虽然具有一定的个体差异等特殊性和特殊性,但同时也具有其研究意义:普陀区宜川中学的一骨干教师作为学员参加上海市高中生物名师培训,基地主持人张治和杨振峰2位特级教师,一位比这名学员年龄小一岁,一位比他大一岁;从职业发展阶段分析,这名学员仍处于熟手教师阶段,这2名主持人已经被认定为专家型教师。从个性特征和培养机制两方面探寻这些名师超乎寻常加速成长的经验与模式,就具有了学术分析和实践推广的双重价值。

如何在专家型教师成长的周期律与政策的“加速”需求之间寻求平衡,成为一个新课题:教师成长与培养的哪些环节,可以在遵守成长规律的前提下获得“适当加速”的空间?笔者认为,不宜通过扩大名优教师比例的“赋名”方式,人为增加所谓的“专家型教师”的数量、短期内实现专家型教师数量的增长。而要科学规划教师教育体系,通过“贯通”教师成长的四个阶段,提供一体化成长与培养模式,为培养专家型教师奠定更为坚实的基础。如加强职业见习以提早为教师积累实践经验、缩短适应周期;提供更多元的评价与交流平台,帮助教师反思实践、助推教师尽快从新手走向成熟期、骨干期,缩短成长周期;加强名师工程课程体系化与内涵建设,提高培训效率、助推优秀教师早日“开悟”实现专业飞跃等。以终身教育的理念重构教师教育的体系,科学设计与衔接每一阶段的培养计划与目标,从根本上扶持甚至加速专家型教师成长。

激活教师发展的内在动力,是加速教师成长、缩短教师成长周期的关键。以浦东新区东方幼儿园书记诸君为例,他在上海市名园长基地参加培训的五年中,从东方幼儿园的副园长流动到一所郊区的二级幼儿园担任园长,任职三年内带领这所二级园顺利晋升为一级幼儿园;重回东方幼儿园担任书记的第一年,又参与

领导东方幼儿园通过市示范幼儿园的复验。在深度访谈中他透露,自己五年内可能做了别人十几年、二十年做的事情。复杂的经历缩短了他的成长期,通过评审顺利从小学高级教师职称晋升中学高级教师职称,创造了学前教育领域 35 岁以下评上中学高级教师职称的记录。他提出,加速成长的动力,是工作得开心,尽可能去做自己愿意做的一些事情。杨浦高级中学的李琳、复旦附中的王召强等名师后备学员均认为,克服职业倦怠就能加速成长,对创新求变的渴望、积极进取的心态、自我设计一步一个脚印不断上台阶的前进路径等,促使他们比一般教师成长速度快。而名师培训,则为他们成长提供了腾飞的平台。

3.3 名师“批量生产”的构想

名优教师培养政策的另外一个价值取向,是通过建构一种培养机制,改变专家型教师成长与产生的自然状态,“批量生产”专家型教师,以在短期内增加专家型教师的数量。

3.3.1 “量产”目标与达成度

从国际上看,英国、美国等培养优秀教师、卓越教师政策支持体系中,均有“量产”的目标设计。英国在本世纪初启动了旨在提升城市薄弱校教学质量的“城市优异计划”,为弥补优秀教师的缺口,英国教学与技能部指出在未来五年内要把高级技能教师的数量增加至 15000 名,达到教师总数的 4%。2006 年巩固又出台《优秀教师计划》,优秀教师岗位计划设置 3000 到 5000 个。在“量产”优秀教师方面相对取得较好成效的项目是 2004 年开始实施的“卓越教师计划”,由英国教育部出资,旨在帮助更多教师通过专业培训成长为卓越教师。从 2004 年到 2012 年,每年有 1300 多名教师接受培训,其中 70% 以上的教师达到卓越教师的任职资格,有 20% 的教师通过考核,已经成为高技能教师。³⁸美国《不让一个孩子掉队》法案出台后,培养高质量的教师成为重要国策。国会提出的目标是,截至 2005 至 2006 学年,确保美国的每一间教室里的教师是优质的。

上海市教委在 2004 年颁布的《上海市教育委员会关于“上海市普教系统名校长名师培养工程”的实施意见》中进行了明确界定:每年选拔 200 名具有高度事业心、较强管理能力和较大发展潜力的中青年校长后备人选进行培养,5 年滚动达到 1000 名,从中造就 100 名能够在全市起示范作用,并能参与国际交流合作的著名校长,造就 10 名在全国范围内有较高知名度的校长。每年选拔 1000 名

38 李霞. 英国卓越教师培养的经验及启示. 外国中小学教师[J]. 2015, (12):38

各学科中青年骨干教师后备人选进行培养, 5 年滚动达 5000 名, 从中重点培养 500 名市级骨干教师及学科带头人, 即名师; 重点培养 100 名掌握国际国内前沿理论, 在学科专业、教改实践中具有很强教学和研究能力, 并能参与国际教育交流, 在全国范围内具有知名度的国家级教育教学专家。³⁹

名师的“批量生产”是否科学? 对于这个政策目标, 从理论上分析有一定的合理性。有研究者提出, “教学设计的结果之一同样表现在通过批量化造就专家型教师, 使得本来只有天才才能胜任的工作一般人也能够有所期待甚至梦想成真。”⁴⁰ 名优教师培养机制的出现与不断完善, 就是为了在一定程度上改变专家型教师自然成长速度慢、数量少的“自发”状态, 通过梳理专家型教师的成长规律, 创设符合规律要求的、促进教师成长的条件与平台, 让更多教师从中受益。

但是, “量产”的目标是出于政策目标的需要, 而培养的结果, 则受教师成长的内在规律制约, 导致在政策目标与最终结果之间出现较大的“落差”: 以英国为例, 由于资金等客观条件的限制, 高级技能教师的数量未能得到实质性的扩展, 为此在 2006 年不得不出台替代性的折衷方案《优秀教师计划》。优秀教师计划又由于标准高、标准间相互重叠等原因, 申请人数远低于预期: 从 2006 年至 2008 年通过提升达到优秀教师标准并申请至优秀教师岗位的教师有 59 名, 2011 年升至 100 名左右。⁴¹

这在理论上符合专家型教师的成长的客观规律。专家型教师属于教师群体中的高端人才, 在教师群体中仅占一小部分比例, 从理论上来说, 并非所有教师都能够达到专家型教师的层次与阶段。与美国、英国等设置专门的专家型教师标准不同, 我国目前只有教师职业标准, 而没有专门的专家型教师评选标准, 因此无法统计专家型教师在中小学教师中的比例。不过, 从专业能力与人格特征等角度分析, 专家型教师与中小学高级职称教师、特级教师等存在很高程度的吻合度, 因此, 本研究以高级教师职称比例和特级教师的评选比例为参照, 对专家型教师的比例进行研究。

为优化教师队伍结构, 《上海市普教系统教师职务结构比例和岗位设置的意见》规定:

(1) 寄宿制示范性高中、市重点全日制高中的高级职务比例: 30—40%; 中级职务比例: 45—50%。

(2) 区县重点全日制高中的高级职务比例: 25—35%; 中级职务比例: 50—

39 摘引自上海市教委相关文件

40 这些数据是首届双名工程的目标

41 田京. 当代英国卓越教师政策发展研究[D]. 郑州: 河南大学, 2014, 28

55%。

(3) 全日制普通高中的高级职务比例：20—30%；中级职务比例：50—60%。

(4) 完全中学的高级职务比例：15—25%；中级职务比例：50—60%。

(5) 初级中学的高级职务比例：15—20%；中级职务比例：50—60%。

(6) 小学、幼儿园的高级职务比例：10—15%；中级职务比例：50—60%。

从幼儿园到高中，中小学教师中，高级职务教师的比例低于教师总量的30%，这也就意味着，至多有三成教师能够晋升高级职称、迈出走向专家型教师的第一步。标志着教师专业化程度和职业人格更高层次的“特级教师”，评选比例更加严格。1978年全国第一次特级教师评选，北京、上海、天津等大城市评选比例控制在万分之五以内，其他地方更低于该比例。

3.3.2 目标设定与“自我实现”

因此，理论上教师“新手——熟手——骨干——专家型教师”成长的几大发展阶段，在实践中并非每位教师都能经历和达成。事实上，成长为名师并非必然，并非任何一个教师都能成长到成功创造期。从适应期、成熟期和高原期到成功期，四个台阶只有少数人能不断跨越，最终取得成功。相当一部分教师无法逾越某个特定阶段而出现职业发展的永久性停滞，只能停留在“称职”阶段。

北京大学教育学院文东茅、林小英、吴霞近年来对教育家成长的制约因素与政策支持问题进行了调查分析。结果显示：65.5%的受访者赞同“未来教育家”可以通过一定方式被选拔出来，继而再进行培养的；32.8%的受访者则持相反意见，认为教育家是可遇不可求的，是不需要选拔、不需要培养的。同时，尽管全国各地都推出了教育家工程、名师工程等政策，但受访者中只有24%的人赞成“要有专门的教育家工程对教育工作者进行培养”，有48%的人表示“中立”，表示反对的人占28%。很多被调查者认为“教育家”不可能靠“政府工程”批量生产，而只能在沃土中自发生长。⁴²

专家型教师成长政策支持体系中，对于“批量生产”名师的达成评价，本身也值得商榷。基于政策体制标准要求的目标实现，如获得优秀教师证书的人数、参加双名工程培训的教师数量与比例等，本身就是政策设定游戏规则，甚至直接通过“命名”的方式来实现名优教师数量的增长——标准是由当局者制订的，目标与标准相“匹配”，属于政策话语体系内的“自说自话”。

如上海市对于第一届、第二届双名工程的成效评估，虽然没有体系性的评估

42 文东茅, 林小英, 吴霞. 教育家成长的制约因素与政策建议——基于“教育家成长的政策支持”调查分析. 中国教育学刊[J]. 2013, (02): 04

结果，但在第二期双名工程的官方总结中，则更多体现为定量的指标：一是通过双名工程培训后走上高中校长或书记岗位的学员数量；被评为市级园丁奖的学员人次；获评特级教师和校长的学员人数及比例；基地主持人获评上海市教育功臣等。二是学员出版专著、申报与完成课题、论文的数量等。但对培训效果真正的绩效考核，应当再有一套标准的独立第三种检验体系：如学生的提升情况、教育绩效的发展情况等，检验教师培养的结果是否真正实现了向专家型教师的提升。

第4章 名师政策溯源与国际比较

基于教师的成长与发展规律,分析我国支持专家型教师成长的相关政策与制度,反思上海市“双名工程”实践,是本研究的研究视角和切入点。本章在前几章理论分析的基础上转入实践批判,首先对我国名师培养政策、上海的教师政策溯源,并进行国际比较,理论结合实践分析名师政策。

作为一项公共政策,不同国家和地区基于公平、效率、人本等不同的价值追求而在名师培养政策上体现出不同的侧重。本研究认为,名师培养政策的价值追求及其所产生的伦理问题,与教师教育学术领域的名师成长规律并不完全相符;实践中的名师培养政策合情、合理、合法,但并非完全科学。

4.1 名师培养政策支持体系溯源

所谓“政策”,本身是一个政治管理领域的概念,指国家政权机关、政党组织和其他社会政治集团为了实现自己所代表的阶级、阶层的利益与意志,以权威形式标准化地规定在一定的历史时期内,应该达到的奋斗目标、遵循的行动原则、完成的明确任务、实行的工作方式、采取的一般步骤和具体措施。政策的具体表现形式往往呈现为政府文本,此类文本通常包括某种行为准则、计划、文件、法规、谋略、方案或措施等。

具体到“教育政策”,指一个政党和国家为实现一定历史时期的教育发展目标和任务,依据党和国家在一定历史时期的基本任务、基本方针而制定的关于教育的行动准则。⁴³作为一种管理规范,教育政策对国家或地区的教育制度进行顶层设计,涵盖几大方面内容:一、规定教育目的。二、规定教育经费的来源与分配方案。三、规定学校教育的目标、年限、内容和方式。四、规定师资队伍准入资格、职业身份、权责与待遇。五、规定公民受教育权利以及在受教育过程中应当遵守的规则等。

教育政策是国家与政党办教育、管教育的必需手段;同时,教育政策又依靠国家公权力,对教育的普及和发展产生直接而强有力的影响。教育政策的实质,是关于教育机会、教育资源分配调整的规定和规则,直接关系到不同受教育者群体的利益。如何处理不同群体的教育利益关系,是教育政策的核心。在教育资源有限的情况下,“应该如何分配”或者“怎样的分配是善的或公正

43 https://www.baidu.com/s?ie=utf-8&f=8&rsv_bp=0&rsv_idx=1&tn=baidu&wd=教育政策

的”，是教育政策制定过程中始终无法回避的基本问题。⁴⁴

教育政策具有明显的价值倾向性和强烈的指向性。作为国家和地方公共政策体系的一部分，教育政策以解决公共教育问题、满足公共教育利益为出发点，因而公益性成为其基本属性。同时，教育政策调节的是教育领域的利益关系，教育目的是人的发展，因而教育政策必须坚持人本立场。此外，公平、民主、兼顾效率、可持续发展等，也应成为科学制订教育政策的重要价值取向。

实践中的教育问题是教育政策制订与出台的逻辑起点，具体某项教育政策，往往直接对应实际教育问题，如教育发展规划、经费调配、资源配置、教育行为规制、人才选拔机制等。因而，不仅对教育实践问题的一般理解，而且对教育理论和实践问题的学术研究，都绕不开“教育政策”。⁴⁵

教师教育政策是教育政策的重要组成部分。时至今日，越来越多的国家和地区将教师发展视作提升教育质量、推动教育发展的核心要素。没有教师教育政策的合理性建构，就没有教育事业的繁荣发展。从政策制订与发布的主体角度，我国的教师教育政策可划分为国家层面的宏观政策、地方层面的中观政策及学校层面的微观政策三大类。如国家层面出台了《教育法》、《教师法》、《教师资格条例》、《特级教师评选规定》、《中小学教师继续教育规定》等政策文件，并在教育中长期发展规划纲要、教育发展五年规划、党的代表大会形成的决议文件等中，对教师的社会身份、从业资格、荣誉制度、权利义务等进行统一的上位规范。中观政策，如上海市出台对应国家政策的实施细则、地方性的特级校长流动制度、名师名校长培养工程等，因地制宜落实宏观政策、创新地方机制，推动教师教育发展。微观政策，如学校出台骨干教师奖励制度、教师科研考核制度等。此外，从教师发展的角度，教师教育政策又可划分为教师培养、教师作用、教师培训、教师考核等四个方面。

4.1.1 培养名师的宏观政策体系

目前全国各地兴未艾的“名师名校长培养工程”（以下简称“双名工程”），即是典型的政策产物。本研究聚焦专家型教师的成长与培养的政策支持系统，其中，国家层面出台、各地陆续跟进的“名师工程”，被视作整个政策支持体系中的核心；与此相关的特级教师评聘、骨干教师培养、讲台上的名师评选等政策，为外围性的辅助政策。与其他教育政策一样，围绕“名师培养”的政策体系也带有时代特色、国家或政党意志、动态变化、多重指向及导向性等典型特点。

44 袁振国. 序. 教育政策伦理[C]. 上海: 华东师范大学出版, 2012. 2

45 范国睿等. 教育政策的理论与实践[M]. 上海: 上海教育出版社, 2011. 2

名师培养,是在 20 世纪末、本世纪初我国教师队伍数量已基本满足社会需求、师资队伍质量与教师教育内涵亟需提升与转型的时代背景下产生的新课题。“名师”作为一个自然的形成的、个体化的概念,古往今来早已有之,从孔子到苏格拉底,从美国年度优秀教师到中国教书育人楷模,“名师”概念包罗了任何一个时代的优秀教师群体。但纳入政策视野中的通过一整套机制来“培养”的“名师”,却承载了鲜明的时代性特征。“跨世纪园丁工程”被视为我国“名师”工程政策的发轫,主要是因为这项政策对我国教师教育进行了结构性调整。在建国之初,我国基础教育普及率较低,教师教育的主要任务是满足数量需求。而通过改革开放 20 多年的建设,至世纪之交时,经过大力培养、学历提升等政策的支持,师资人员严重不足的矛盾得以缓解,提升教师素质成为新的迫切任务。⁴⁶为了优化中小学教师队伍的结构和提高中小学教师的整体水平,从 20 世纪 90 年代开始,我国开始把骨干教师的培训提上了日程,一系列政策陆续出台、不断演变,为名师培养奠定基础。

首先,为名师树立社会地位、建构社会身份,上世纪 90 年代我国完善了教师荣誉政策。1992 年国家教委发布了《教师和教育工作者奖励暂行规定》,两年一度评选“全国优秀教师”“全国优秀教育工作者”、“人民教师”、“全国教育系统劳动模范”,以奖励在教育事业中做出显著成绩的教师和教育工作者;1993 年,国家教委、人事部、财政部颁发《特级教师评选规定》,特级教师作为师德的表率、育人的模范、教学的专家,成为表彰特别优秀的中小学教师而特设的一种具有先进性、专业性的称号。⁴⁷

其次,启动教师教育体制改革,推动教师专业发展。1991 年国家教委在《关于开展小学教师继续教育的意见》中提出:通过教育教学实践与培训,使每个教师的政治业务素质不断得到提高,从中成长出一批教育教学骨干。1999 年,中共中央、国务院颁发《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》。此项决定着我国教育未来几十年的重大政策中提出,鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,提升中小教师的学历层次,开展以培训全体教师为目标、骨干教师为重点的继续教育。随后,教育部发布《中小学教师继续教育规定》,教师的职后教育分为新任教师培训、教师岗位培训、骨干教师培训等非学历教育培训与提高学历层次的学历教育两大类,这标志着我国中小学师资培训工作重点由学历补偿为主转为以教师的终身学习为主。2001 年,国务院发布《关于基础教育改革与发展的决定》,在这个新世纪初我国基础教育发

⁴⁷ 陈永明等. 教师教育学[M], 北京: 北京大学出版社, 2001 年. 5.

展的纲领性文件中首次提出“教师教育”概念：要完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系，这项政策也标志着我国教师教育政策体系的进一步完善。

在上述教师教育政策体系的不断健全与完善的过程中，骨干教师培养，特别是“名师”培养作为教师队伍中高端人才培养的一环，逐步被分化和显性化，在教师教育政策体系中显现出其独特的价值。1993年，国家教委颁发《关于加强小学骨干教师培训工作的意见》，扶持骨干教师成长。1998年，我国颁布了《面向21世纪教育振兴行动计划》，其中提出实施“跨世纪园丁工程”，大力提高教师队伍素质。2000年，作为实施“跨世纪园丁工程”的一项重要举措，教育部在北京师范大学、华东师范大学等8个具有雄厚培训实力的基地启动了全国中小学骨干教师第一期国家级培训，从全国近10万中小学教师中选拔了一万名中青年骨干教师进行培训，国家投入培训经费7626万元，聘请了包括院士在内的国内外专家任课教师总计约1300人，整体提升了全国中小学骨干教师的质量。

从教师群体中整体普及继续教育转型为加强骨干教师培养，并在此后通过国培、各地名师工程等机制的建设与完善名师“批量生产”的“跨世纪园丁工程”寄托着我国教师培养从数量满足到质量提升的“时代需求”目标。名师工程政策视域中的“名师”，也相应地从个体的“自然成长”转变为培养体制中加速成长。

政策作为一种目标引领，往往既体现社会的现实与前瞻性需求，又兼顾专业发展要求，因而具有多重指向性的特点。国家政策视野中的“名师工程”，体现出社会发展到一定阶段后对于优质基础教育的需求，教师作为优质教育资源的核心，以“名师工程”为载体打造优秀骨干教师队伍、整体提升基础教育水平，既是立足于满足社会现实需求的安排，又是着眼于科教兴国、民族振兴目标的战略性安排。同时，随着教师教育的学科发展，从“职前——入职——在职”培训贯穿教师职业生涯的终身教育理念日益普及，教师分阶段、分层次的职业生涯规划与发展逐步得到认可。无论是将一批优秀骨干教师打造成高端教师群体，还是帮助每位教师提升专业素养、到达高端的专业发展阶段，“名师工程”政策无疑都是主动应用或者无意契合了教师教育专业发展理论，因而在实践中焕发出勃勃生机。

名师工程政策，体现着国家意志并具有完善的组织保障。美国学者伍德罗·威尔逊认为，政策是“由政治家即具有立法权者制定的而由行政人员执行的法律和法规”；在中国，政策“文本”通常强调政党在政策主体中的决定性主导性的地位，如国家、政党为实现一定历史时期的任务和目标而规定的行动依据等。政策科学创立者哈罗德·拉斯韦尔与亚伯拉罕·卡普兰提出，政策是“一种含有目标、价值与策略的大型计划”。教育行政部门在世纪之交自上而下陆续推出培养名师的相关落实计划。1999年6月教育部在上海召开了“全国中小学教师继续教育

和校长培训工作会议”，在全国范围内启动作为“跨世纪园丁工程”重要内容的“中小学教师继续教育工程”。随后，在《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》、《2003—2007年教育振兴行动计划》、《国家中长期教育改革和发展纲要(2010—2020)》等系列文件中，骨干教师培训、打造教学名师和学科领军人才、中小学名师和教育家等概念日益普及，成为全国教师教育的目标。由于组织力量推动，培养名师的宏观政策得到中观层面的积极响应，各省市也陆续出台相关配套政策，上至教育部、下至基层学校的组织保障，“名师工程”成为打造骨干教师群体、实现师资队伍质量提升的重要目标。山东启动了五年一个周期的“齐鲁名师建设工程”，陕西实施了“三秦名师”建设和骨干教师培训计划，福建推出了中小学中青年学科带头人培养计划等，上海的“名师名校长培养工程”也是在此背景下于2004年问世。

4.1.2 名师的社会身份构建

“名师工程”是名师成长的重要政策背景，但在“名师”成长与名师工程推进的实践过程中，“名师”的身份构建过程，有研究价值。

齐美尔开创的“社会网络学派”认为，“身份”体现了个体和群体的相互形塑的关系，而且具有鲜明的社会建构性。⁴⁸名师的身份是教师个体在教育实践过程中逐步形成的，因为实践本身是“意义协商的过程”，意义的协商又包含着“参与”与“物化”两个相对的过程，因此，本研究认为，“名师”身份也蕴涵着“参与的经验”与“物化投射”两种成分。

1、物化投射：社会标签

无论是“双名工程”的主持人，还是通过选拔进入基地的“准名师”们，均按照一定的标准筛选而圈定。何谓“名师”？其界定一般而言首先是外部评价，看其社会知名度：在市区有一定知名度、在全国有一定影响，得到家长认可、专家认可、媒体认可。

但何为“一定”知名度和影响？这种知名度的程度难以进行量化。是以教师出版了多少书的数量来界定？还是以其开设的公开课、讲座的数量统计为准？抑或以教师本人在互联网上的搜索词条量来衡量？

从实践中观察得知，成为“社会名流”的“名师”，大多突出强调师德等层面的社会外部评价。如被评为全国教书育人楷模、全国劳动模范等先进称号的名师，大多是通过媒体宣传而名声远扬的爱岗奉献、倾情于教育事业的师德楷模，

48 赵健，学习共同体——关于学习的社会文化分析[M]. 上海：华东师范大学出版社，2006，92.

从而被社会广泛认知。此类“名师”成为社会对于榜样式优秀教师的期望，并通过遴选制度而将名师“符号”化。再如“特级教师”群体，达到一定标准的优秀教师获评“特级教师”称号，这一称号就成为对该教师的专长、责任、义务等要素在制度上的物化投射。同时，“特级教师”的身份，又成为教师个体被社会认可的“标签”。

同时，家长心目中的“名师”与“社会名流”略有不同，因而也有探究价值。实践中，每所学校都有被一届届家长“口口相传”得到忠实认可与追随的“名师”。每年都有新生家长，通过向邻居亲朋打听到可靠的“好老师”。这些教师虽然并非社会名流，但教学认真负责、教学成绩优异、班级管理得法，因而家长“点名”希望孩子入校时能够分到他们任教的班级。此类“名师”在家长群体中得到认可，则体现了家长对于优质教育期望的一种物化投射。

2、参与的经验：专业技能

不过，获得“全国教书育人楷模”、“全国劳动模范”、“特级教师”等称号的教师，是否一定能“名至实归”，真正是一名优秀教师？现实中，仅凭社会外部评价标准来认定“名师”，往往引发“是否专业”的争议。这从根本上来说，是由于教师在实践的身份仍不能确定所致。因此，有必要将“名师”还原到其真实的教育实践情境中、通过其实际的参与经验进行考察，才最可靠。

与许多名师得到广泛的“社会认可度”不同，有些“名师”仅在教育圈内“有名”，但这种声望的获得凭借的是其专业技能，而且与部分外部评价盛极一时后往往长久沉寂的名师不同，此类在教育实践情境中因为其参与经验被认可的名师，其“名气”经得起时间考验，可以经久不衰。在实践中，由于学科差异，部分优秀教师“不足为外人道也”，但凭借过硬的专业技能、在“圈内”群体中相对优秀的参与经验，在某学科领域长久地占有一席之地，得到同行认可。

以上海市杨浦区控江二村小学的科技总辅导员周中梁老师为例。虽然即使杨浦区内的家长也很少知晓周老师，但他在青少年科技创新教育中处于开拓者地位，默默耕耘三十载，带启发学生的创新能力，带教的小学生上百人次获得国家专利，升初中后90%以上能够独立承担探究小课题。周老师丰富的教育经验，奠定了其在全国青少年创新教育领域的赫赫名望，最终获得全国青少年科技创新十佳园丁称号。

由此可见，对名师的身份，物化投射的外部评价，主要是弘扬其先进精神与事迹，而参与的经验，则侧重其专业技能。理想的“名师”，应当是其实践参与的经验与物化投射的标识相统一和交织：既有优秀的专业技能，又具备高尚的师德修养，并通过参与社会活动获得社会认可。

名师的身份认定，是一个复杂的系统，除了受政策制约、实践影响，还与诸

多因素交织在一起，值得反思。

过度包装催生“明星教师”

现实中，名师的“物化投射”与其“参与的经验”不统一的现象很多。随着大众媒体、微信等新兴宣传手段的兴起，“名师”面临一个不容回避的问题：媒体包装。媒体既通过正面宣传，包装了一批师德高尚的“正牌”名师；同时也在自身猎奇或学校的功利化诉求等动机的驱使下，人为打造催生出一批“明星教师”。这对正宗“名师”造成冲击。

重点“培养”、打造明星教师，如今成为部分学校与教师追逐名利、地方政府追逐政绩的“共谋之策”。在部分地区，地方政府出面，举全市重点扶持某所名校、某位名校校长、某位名师。政府出面组织全国性的赛事、研讨会、公开展示活动等，借体育馆、大剧场等大型社会场所，把当地个别校长、教师推上“前台”，并通过媒体进行集中宣传。特定的几位校长、教师像举办“巡回演唱会”一样频繁亮相各种公众场合进行演讲、宣讲，扩大社会影响，短时期内打造出“明星教师”，“牛校长”，甚至“教育家”。由于聚集了大量优势资源扶持而成长，此类明星校长、明星教师的成长具有很大的不可复制性，并且在很大程度上影响了教师专业发展的机会均等。

名师与各地的本土文化、社会理念与城市文明程度等有关。上海的“海派名师、名校校长”群体，更注重内涵。段力佩、赵宪初、陈鹤琴等教育家，都是创办并长期坚守办学一线，相对内敛、务实、理性。上海的双名工程也注重对校长、教师的专业水准提升，未进行“造星式”的宣传包装。但在传媒发达的新时代，“酒香不怕巷子深”的优势不复，低调实干的名师反而“没有市场”。

“名师”与“名校”的相互关系

一方面，名校更容易将优秀骨干教师、校长托举成为“名师”、“名校校长”。因为名校的社会认可度相对较高，校长、教师的发展平台高、社会关注度高，更容易高水平发展而迅速“成名”。另一方面，名师、名校长的个人名望，也会在一定程度上带动学校发展，实现学校品牌增值。人大附中与刘彭芝、北京十一中与李希贵等均属于此类。李希贵在执掌北京十一中之前，虽然已有一定知名度，但通过在北京十一中这所首都名校大刀阔斧的改革，而成为教育界内外关注的“名牌”校长；北京十一中也因为李希贵卓有成效的改革而名声日隆。语文特级教师程红兵，曾一手打造上海名校建平中学，个人也曾被当作全国第四代语文名师的典型案例分析研究。2013年，程红兵入职深圳明德学校，伴随着“深圳一公立中小学百万年薪招校长”的新闻和“辞官办学”的标签，再次进入公众视野，并在明德开展在全国首创的“公立非公办”办学模式探索，再次成为社会广泛关注的“名教育家”。学校与校长之间的知名度之间的互动关系从中可窥见一

斑。

不过,名师、名校长与名校的相互作用机制比上述更为复杂。在基础教育实践中,“有名校无名师”的现象时有发生:如河北衡水中学、上海中学等,学校的品牌价值远高于校长与优秀教师个体的价值,社会与家长热捧名校,但对其校长、教师却知之甚少。而无论是国外还是国内,在实践中也不断出现在偏远地区的薄弱学校倾情奉献、潜心钻研而成名成家的名师、名校长,实现专业发展对办学条件的颠覆与“逆袭”。

名师与“明星学生”

在教育实践中,名师之“名”,还常常与另外一个因素密切相关:明星学生。由于学生表现优异,教师的能力得到专业与社会的双重认可。

上海市华东师范大学第二附属中学是以青少年科技创新教育而著称的名校。该校的校友顾宇洲、白雪霏等在读高二期间,因先后夺得“英特尔国际科学与工程大奖赛”二等奖而被分别授予小行星命名。他们的科技辅导教师娄维义,也因此3度荣获美国科学服务社和“英特尔国际科学与工程大奖赛”组织颁发的“Intel国际大赛指导教师表彰证书”,获评“上海市优秀科技辅导员”。

有潜质的优秀学生在名优教师的点拨下,在某些领域取得出色表现,往往带动教师名气的提升;反之,名师通过带教优秀学生取得突出表现,也会进一步吸引与聚集优质学生资源、打造更多“明星学生”,从而进一步确立名师在专业领域的身份与地位。两者之间相得益彰。

与名师和名校的关系类似,在实践中,同样存在在薄弱生源的“洼地”中涌现名优教师的现象。杨浦区辛灵中学是一所工读学校,接收的都是行为习惯有偏差的困难学生。校长谢小双德智齐抓,用爱与奉献温暖学生的心灵,实现中考合格率100%、托举学生们重归正常生活、学习轨道甚至成才,他也因而获评“全国教书育人楷模”和特级校长称号,实现自身职业生涯的跨越式发展。

4.2 上海教师教育政策体系

国家层面的政策是地方性政策的指导性意见,而因地制宜的地方性政策,往往也会带有鲜明的本地特色与创新之举。

在连续两届蝉联PISA测试冠军、全国第一个通过义务教育均衡化督导认定后,上海基础教育被认为率先完成从“有学上”到“上好学”的转型,基础教育发展进入“优质均衡”的新阶段。在教育政策视野中,名优师资被视为一流的教育的核心保障和推动教育“优质均衡”的关键环节。

2016年初,上海公布了参加了经济合作与发展组织(OECD)开展的教师教学

国际调查（TALIS）项目的调查结果，上海教师学历水平、专业发展、教学理念与实践等多项指标位居第一。上海学生在 PISA 测试中的优异表现所体现出的“上海经验”，也已赢得了世界各国的关注和重视。这均反映出上海教师教育政策的成效：多年来，上海坚持改革中小学教师职前培养、完善教师在职培训、促进教师专业发展，尤其在培养优质师资、专家型教师方面的实践卓有成效。上海培养名优师资的政策支持体系具有较强的典型性、代表性、前沿性，因此被选择作为本研究的核心案例。上海市基础教育教师政策与实践以持续提升教师育人能力为导向，以提高教师实施课程的专业水平为重点，以进一步整合优质资源为抓手，提升教师育人为本的教育境界和专业素养。

4.2.1 基础性保障政策：教师专业发展

上海市基础教育教师队伍建设以持续提升教师育人能力为导向，以提高教师实施课程的专业水平为重点，以进一步整合优质资源为契机，提升教师育人为本的教育境界和专业素养。

首先，教师成长一体化，陆续完善从教师入职到发展晋升的政策制度。上海实施规范化培训保障每位入职教师的质量，2012 年上海市教委颁布了《上海市中小学（幼儿园）见习教师规范化培训指导意见（试行）》，推出全国唯一的“见习教师培训制度”，推行新任教师的教师资格证书和规范化培训合格证书“双证”注册制度。同时，不断完善促进教师晋升台阶的专业职务制度。上海现行的中小学教师专业职务共分四个等级，从低等级到高等级分别是：二级教师、一级教师、高级教师、正高级教师。这一制度已成为教师专业发展的引力，对中小学教师薪酬水平和专业水平的提高都起到了非常积极的作用。

上海的中小学教师专业职务制度开始于 1986 年，现行的中小学教师专业职务共分四个等级，从低等级到高等级分别是：二级教师、一级教师、高级教师、正高级教师。每个等级都有不同要求的标准对应，标准包括：学历、资历（即现任职务的年限）、外语水平、计算机水平、教师职业道德、教育教学业绩、教育教学实施能力、教育教学研究能力。这一制度已成为教师专业发展的引力，对中小学教师薪酬水平和专业水平的提高都起到了非常积极的作用。

其次，专业研修多元化，不断健全专业研修制度。上海通过校本研修为学校 and 教师发展提供个性化支持。校本研修是教师专业发展的重要载体，从“十一五”开始，上海市校本研修学时占全员培训总学时的 50%，即每位教师五年完成 180 学时的校本研修。为了保证“校本研修”的质量，“十二五”期间，上海市、区（县）层面加强了对校本研修的课程设计、资源开发、组织实施、监督评价等方面的专业指导和管理，发挥其作为专业实践课程培训重要基地的作用。

上海建设促进教师和学生共同成长的教师专业发展学校。2009年上海市启动建设教师专业发展学校,在原有学校建制内,拓展学校功能,集大学教授、专家学者、中小学教师等优质资源,将职前培养与职后培训紧密结合,实现中小学教师的培养与可持续发展。目前共有176所市级教师专业发展学校,均匀分布在全市各区县,各学段的设点布局比较合理,基本能引领各区县学校教师队伍建设。同时各区县结合实际积极开展本区域的教师专业发展学校建设,形成良好的市区联动效应。

通过市区校三级教研活动为研修提供专业保障。随着教研活动内涵的不断发展,通过教研组、中心组、工作室、课题组、项目组等三级教师学习共同体,针对教学中的问题,开展丰富多样的研究与实践活动,分享经验和成果,树立榜样,并在此过程中促进专业发展,提高教育教学质量。比如以提高课堂教学设计、组织、实施为目的的“三课”活动,以成果展示、经验交流、动员推进为目的的展示交流活动,以发现和树立榜样为目的的教学评优活动,以总结、反思、改进教研工作为目的的教学调研活动,以解决教学问题、提高研究水平为目的的课题研究活动,持续提高教师课堂教学能力。

开展教师教研和培训一体化工作。为进一步加强教研、培训的有机融合,切实提高教师培训在教育教学和教师专业发展中的实效性,2014年上海市启动了聚焦教师课堂教学能力提升的“研修一体”网络课程的建设与实施工作,立足解决教师一线课堂实践中的问题,通过构建“研修一体”的培训课程、创设有效的研训互通模式、建立课程开发与实施的新机制、共享优质的教育教学资源,借助信息化技术平台,实现“培训课程”与“教育教学研究”的有效联接。

开展以教师需求为导向教师全员培训。完善服务全市教师的继续教育课程管理系统,建立了开放的、多样的、丰富的、可选择的全市教师培训课程资源体系和规范的、可操作的学分互认管理平台。健全市、区(县)和学校培训体系及课程体系,建立市区校联动的教师教育模式,唤起教师的专业自觉。

4.2.2 核心性培养政策: 高端教师培养

2004年,上海启动实施“上海市普教系统名校长名师培养工程”,创造新的、个性化的优秀人才培养方式,以教育教学和学校管理实践中的重点难点问题及其对策作为需求导向,引领区县学校教育教学改革。基地通过展示、论坛、课题研究、出版专著或专辑和海外研修等多种形式,为名师名校长后备人选搭建广泛的经验分享、思想交流、智慧启迪和建构新知的平台,促进他们实践经验和理论素养的提升。本研究认为,从专业成长阶段、知识结构、人格特征等角度来看,“名校长”与“名师”并无差异,只是身处学校管理岗位的一类特殊的“名师”,适

用于名师成长与培养的一般规律,因此“名校长”研究统一纳入“名师”范畴而不再进行具体细分。

成就名教师成长的“讲台上的名师”。2014年上海市推出了“讲台上的名师”活动,关注教师的实践智慧,为在课堂教学中勇于改革创新,有自己学术思想、独到教学风格的优秀教师搭建专业发展的平台。这一活动也为优秀教师在更广泛的实践服务中提升其教育责任感和实践影响力,扩大上海基础教育和教师队伍在全国乃至世界的影响力。

4.2.3 导向性支持政策:流动与倾斜机制

上海出台倾斜政策优化义务教育学校教师队伍配置。上海市义务教育学校实施全市统一标准的绩效工资制度,基本消除了区域间、区域内不同学校间教师待遇的差距,为均衡配置教师资源奠定基础。2015年上海市出台了《关于完善义务教育学校绩效工资分配办法的指导意见》,进一步搞活分配,强化教师激励。

实行教师职务评聘倾斜政策,对市、区重点中学和高中教师申报中学高级教师职务,规定有不少于一个学年的农村学校或初级中学教学经历;对在农村中小学、幼儿园任教5年以上的农村学校教师申报中学高级教师职务,外语可不作为必备条件;对在郊区支教1年以上并经受援单位考核合格,担任中级教师职务满4年的教师,可缩短1年申报评聘中学高级教师职务;实行高级教师跨校评聘,对高级教师职数已满的学校,鼓励教师跨校申报高级教师职务。同时建立高级职务教师基本配置标准,加大优质教师的统筹,综合小学校之间的师资队伍水平差距,要求各区县确保每所小学都有高级职务教师,每所初中至少有5%的高级职务教师。

形成教师、校长流动机制。2011年上海市出台《义务教育阶段促进人才有序流动优化人力资源配置的实施意见》,推动义务教育骨干教师轮岗流动。按照区县对口关系建立长期对口支教关系,中心城区每年至少选派20名符合条件的教师到对口郊区的农村学校、公建配套学校、人口集聚街镇增建学校支教。郊区每年选派校长前往市区优质学校进修,在实践中对结对郊区校长进行传帮带。2013年起推动特级校长特级教师流动交流,目前已有三批40名特级校长特级教师到郊区任职任教,致力于全面提高郊区学校办学水平。

延长支教教师的退休年龄,2007年上海市出台延长中心城区选派到郊区支教的中学高级教师退休年龄的政策,对中心城区选派到本市郊区县农村中小学,或市属配套商品房基地教育公建配套学校的中学高级教师,可延长1-5年退休年龄。

实施乡村教师支持计划,2015年底市政府印发《上海市〈乡村教师支持计划

(2045-2020年)》实施办法》，从制度上进一步完善对乡村学校教师的政策支持和专业扶持。关注农村教师专业成长。上海市教委设计了针对农村现有教师队伍的全方位专项培训，从职初教师、5-10年教龄的成长型教师到10年教龄以上成熟型教师，关注不同层面教师的需要，为他们的成长量身定制培训课程。同时，发动优秀在职与离退休教师参与各级各类培训及对郊区（县）学校的指导，成立“学校发展专家指导团队”，以项目任务的方式培训、带教、指导郊区学科教师。

49

4.3 名优师资培养是一个国际课题

打造名优教师队伍，已被世界各国视为提升本国基础教育质量和竞争力战略中的核心要素。无论是美国的“优秀教师”、英国的“杰出教师”，还是德国的“卓越教师”，很多国家从国家层面设计培养优秀教师的政策体系，进行战略安排，并通过设立国家“年度教师”等荣誉称号，营造“名师”成长的社会氛围。从国际方面看，经合组织在PISA和教与学的国际调查基础上，2011年、2012年连续两年发布了建设高质量教师队伍的报告《建设高质量的教师队伍——源于世界各地的经验》（2011）、《教师教育及教师成长为21世纪学校领导者——源于世界各地的经验》（2012），这也表明，培养名优教师已成为国际化的共同实践与国际教师教育的共识性话题。

本研究选取了英国、美国、德国三个比较有代表性的国家的名优教师培养政策进行分析。

4.3.1 各国“优秀教师”培养政策

1、英国

英国的优秀教师培养，以“卓越教师”计划为核心，从上世纪90年代起延续至今，历经多年发展而日益完善。从政策演进来看，英国的优秀教师培养具有很强的持续性。

为了改善教育中两极分化的问题，英国工党在1997年首度颁布教育白皮书《追求卓越的学校》，提出提升教师队伍质量，用高工资和宽职业路径激励优秀教师安心教学岗位，并建立现行的教师级别以确认优秀教师的专业资质与地位。1998年，英国教育科学与就业部颁布了《教师：变迁中迎接挑战》教育绿皮书，首度明确提出设置“高级技能教师”岗位：全国所有达到合格教师标准的教师，

49 这部分内容，由上海市参加国际教师比较项目的教师教育经验梳理提炼而来。

都可以申请高级技能教师。通过提升工资等举措,吸引教师安心教学,并传播优秀的教学实践经验。高级技能教师岗位的设置,标志着英国“卓越教师”政策的发端。

随着英国社会的发展、对教育的重视程度日益提高,优秀教师的培养也被寄托了更高的期望。2002年,英国启动了提升城市薄弱校教学质量的“城市优异计划”,对优秀教师的需求日益强烈。英国教学与技能部预测,未来五年内高级技能教师的数量需增加至15000名,达到教师总数的4%。⁵⁰但由于客观条件所限,高级技能教师的数量无法实现预期增长,英国于2006年出台了补充方案——《优秀教师计划》:在教师标准中增设“优秀教师”这一发展阶段,达到高薪教师标准的教师可以申请“优秀教师”岗位,作为对高级技能教师的补充。同期出台的《课堂教师专业标准修订草案》中,对合格教师标准、入职教师标准、有经验教师标准、优秀教师标准和高级技能教师的标准做出相应具体要求,由此进一步完善了英国的卓越教师体系。

英国优秀教师的培养,坚持标准认证与实践评估相结合以保障实效,并不断完善与深化相关政策。2009年,英国教育行政管理部门先后在发布了《优秀教师计划评述》和《高级技能教师——提升卓越》报告,从实践的角度总结高级技能教师计划和优秀教师计划的实施情况、存在问题及改革方向。2010年9月,作为第三方评估机构,瑞丁大学教育学院发布了《高级技能教师:总结报告》,分析高级技能教师的实施情况。在此基础上,英国政府进一步出台了《高级技能教师——提升卓越》,通过扩展工作职责、提高工资待遇等将优秀教师留在教学一线,从而对“高级技能教师计划”进行了深化。2011年,又出台了《培养下一代卓越教师》的政策,将优秀教师的培养延伸贯通至初任教师阶段,通过增加津贴、加强校本培训等方式,吸引优秀毕业生从教并将其培训成优秀教师。

2、美国

上世纪80年代起,美国的教师教育改革促进了教师专业化发展,培养高质量的优秀教师成为教师专业发展的新目标。1986,美国《以21世纪的教师装备起来的国家》中的一篇关键性报告《国家为21世纪的教师准备》中提出,建议建立全国统一的高质量的教师资格审查机构、由专业组织来制定统一的教师资格标准并颁发相应的证书。该建议获得采纳,美国1987年成立了非赢利性民间机构“全国专业教学标准委员会”(National Board for Professional Teaching Standards),委员会颁布了中小学优秀教师评价标准,评价的范围包

50 田京.当代英国卓越教师政策发展研究[D].郑州:河南大学.2012.21

括基础教育的所有学科,每门具体的学科还设置了相应的观测点。该标准成为全美专业教学委员会对优秀教师的认证标准,也成为制定各学科和各阶段优秀教师标准的基本依据和出发点。1989年,委员会发表了一项政策声明《教师应该知道的和有能做的》,以指导优秀教师的发展。⁵¹

2001年,为进一步提升教育质量,美国国会通过了《不让一个孩子掉队》法案,培养优秀教师成为法案的一部分:“国会要求在3年内,美国的每一间教室里的教师都是‘高质量的’”。⁵²此法案出台后,美国在教师培养一认证方面继续推进。根据该法案,美国所有中小学教师的核心课程在2006学年前结束前都应达到优秀。新入职的教师在正式授课之前,其核心课程的成绩必须达到国会规定的“高质量教师”的要求水平。各州修定了“高质量教师”的标准,并且在传统的教师培养和认证体系无法培养足够的高质量教师的实际情况下,部分州探索引入新的替代途径,提高准入标准、从各领域中招收教师;提供大量校本培训并与各州的学术标准相辅相成。这一阶段里程碑式的标志是2001年“美国优秀教师认证理事会”的成立。作为新兴的教师资格认证机构,该委员会把教师资格证书分为“教学证书通行证”与“熟练教师证书”两大类,前者是为新任教师颁布的证明其获得教师人职资格的通行证;后者则相当于高级证书或优秀教师资格证书。教师可以随着专业成长在符合条件、通过考试后,逐步取得“初始教师资格证书”、“标准教师资格证书”和更高水平阶段的“专家/熟练教师”资格证书。⁵³

为进一步应对美国教育所面临多元化、不均衡的挑战,近年来美国把优秀教师培养与提高学生的学业成绩直接挂钩,因此仅靠传统的资格认证体系,已无法适应这种新的挑战与需求。2010年,全美教师教育认证委员会发布了《通过临床实践转变教师教育培养模式:国家优秀教师培养策略》政策⁵⁴,将优秀教师培养贯通至从师范生的入职见习到优秀教师的整体教学效能评估与问责制度,促进教师素质的整体提升和教师专业发展。⁵⁵

51 罗静.美国优秀教师评价标准研究.重庆:西南大学.2010. 8

52 罗德·佩奇,教育部部长致辞.美国教育部中学后教育办公室编,朱旭东等译.美国教师质量报告——如何培养高质量的教师[M].北京:人民教育出版社.2014. 6

53 范国睿.曹王君玮.当代国外教师教育政策述评.教育政策观察(第5辑)[J].320

54 U.S.Department of Education.Policy and Program Studies Service Report Highlights:State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act Volume VIII——Teacher Quality under NCLB:Final Report.

<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/teaching/nclb-final/highlights.Pdf> . 2009

55 Barack Obama.Remarks by the President on the“educate to innovate”campaign

3、德国

德国是世界上最早开展教师教育的国家之一,也是目前全球教师教育制度比较发达和典型的国家。德国教师教育原本就十分重视教师实践能力的培养,在“卓越教师教育计划”中更是受到强烈的重视。

不过,与很多国家不同的是,德国的教师教育,并不依赖于师范教育。德国没有传统意义上的师范教育。截至上世纪 80 年代,德国的师范院校逐步被并入综合大学或者自身发展成为了综合高等专科学校,因此,全国的中小学教师职前培养与继续教育,均由综合性学院或者大学进行。因此,师资学历水平和素养得以大幅度提升,为培养优秀师资奠定了良好的基础。

同时,德国的教师资格认证制度非常严格,教师被称为德国“三大艰难职业”之一——另外两大艰难职业是医生、律师。其教师教育过程按“专家型”教师的目标来培养。教师的资格考试不是一次性的考试,而是要通过两次考试才能拿到教师资格证。德国的教师培养培训特别注重实践。如果从大学入学开始算起的话德国培养一名中小学教师需要 5-7 年。在德国,德国的教师的教育培训可以分为三个阶段:修业阶段、见习阶段、继续教育阶段,三个阶段相辅相成前后连贯融为一体。职前培养阶段注重教师基本能力的培养;见习阶段着力培养教师的执教能力;职后培训重点在培养教师适应学校和社会各种变化的能力。⁵⁶

近年来,PISA 测试德国学生学业水平下滑、国内学生异质性增加等新问题,对教师质量提出新挑战。2012 年,德国联邦政府和各州政府共同推动“卓越教师教育计划”,以改善教师教育质量、加强高校教师教育的地位、实现大学师范课程和毕业证书顺畅的州际流动等。联邦政府在针对这一议题的质询答复中对该政策进行了阐述:作为教学专家,教师需要接受培训,拥有进修和继续教育的机会,这能使教师们在教学实践中依据孩子们的能力和兴趣促进每一个孩子的成长和使他们有一个良好的学业开端。⁵⁷为此,联邦和州政府计划在未来 10 年内投入 5 亿欧元,激励国内现有开展教师培养的 120 所高校均申请相应资助,提升教师教育质量与水平。

and science teaching and mentoring awards(speech given at the White House).

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-educate-innovate-campaign-and-science-teaching-and-mentoring-awards/>. 2011

56 樊红. 德国中小学教师培养与发展模式及启示. 当代教育科学[J]. 2009, (11):41

57 逯长春. 德国教师教育政策新动向——“卓越教师教育计划”推行与展望. 教师教育展望[J]. 2013, (07): 92

4.3.2 各国名师“荣誉制度”政策

本研究在上一节简要呈现了部分国家培养名优师资的政策,从提升教师的专业素养的维度,打造名优师资队伍。同时,不少国家还推行国家级的教师“荣誉制度”,从社会层面扩大优质师资的知名度,引领教师发展,这成为本研究进行国际比较的第二个维度。

教师的“荣誉制度”,指国家和社会授予教师群体的荣誉,以表彰和肯定教师群体的辛勤付出,使其获得社会成就感。国家荣誉制度对于提升教师的社会地位与知名度,发挥着良好的激励作用,因此成为了锻造“名师”群体的重要政策之一。

在我国的实践中,教师荣誉制度包含社会化荣誉与专设荣誉两大体系。社会化荣誉中,包括“全国劳动模范”、“五一劳动奖章”、“享受国务院特殊津贴专家”等评选活动,教师与其他行业的优秀分子同台竞争、同受表彰。而专设荣誉,则包括“全国教书育人楷模”、“全国优秀教师”、“优秀园丁”、“特级教师”、“上海教育十大新闻人物”等专门针对教师群体而设立的荣誉。如本章第一节所述,通过教师“荣誉制度”平台脱颖而出成为“社会名流”的“名师”,在选拔时多突出强调师德高尚等外部评价标准,大多是爱岗奉献、倾情于教育事业的师德楷模。此类“名师”成为社会对于榜样式优秀教师的期望,并通过遴选制度而将名师“符号”化。

通过荣誉制度打造“名师”、激励与引领教师发展的政策,被世界各国广泛采用。如美国的“国家年度教师”评选制度、英国的“年度教师奖”评选、新加坡的“卓越教师总统奖”等。

美国年度教师评选始于1952年,目的表彰对教育做出突出贡献的优秀教师、呼吁社会各界关注教育事业,关注全国未来教育发展的作用。其评选流程是由学校领导、学生,同事和社会成员提名,经层层筛选,最终选出4名提名者并从中产生1名“年度国家教师”,代表全国教师接受总统接见,并由总统在白宫向全国人民介绍。随后的一年时间里,该年度的“国家年度教师”获奖者将离开讲台,作为教育界的形象大使对本国的教育事业进行宣传。

英国也均设置有荣誉教师制度。英国每年一度评选“年度教师奖”(the Teaching Awards),是全国最高规格的教育家评选活动。但与美国不同的是,不同发展阶段的教师进行分类评选,年度教师奖包括新老教师、大中小幼教和教师助理10大类别。评选活动由独立的慈善公益组织—教师奖信托机构进行管理,全社会所有民办均可通过“感谢教师”(Thank a teacher)活动对任何教师进行推荐,然后由专家委员会进行筛选。此举在提升教师的社会地位、扩大教师的社会

影响等方面也发挥着积极作用。

新加坡“卓越教师总统奖”为名优教师的国家级荣誉。获奖者由学校领导、学生、同事和成员提名，再经由教育委员会专家进行审查和面试。每年分类评选出1名小学教师、1名中学教师、1名大学教师和1名中央研究所的教师获该荣誉，在教师节上由总统颁发荣誉证书。

与国内政府主导的荣誉教师评选相比，美、英和新加坡三国的荣誉教师评选，更多地体现出社会化的特征，从而在更大范围内扩大名优教师的社会影响度。从评选流程来看，这些国家的荣誉教师评选均非政府直接主办，而是由第三方社会机构承担，以体现出中立性与社会化的特点。国家荣誉教师最初的候选人来源相对丰富与繁杂，由社会各界广泛参与，体现对于名优教师的认知多元化；但经过主办方的层层筛选与把关，最终经过严苛标准的多轮筛选，脱颖而出的获奖人往往会获得社会的高度认可，体现出对于名优教师社会价值的一致认可；国家最高领导人颁奖的“荣誉”授权，又体现出对名优教师社会价值的引导性。

值得一提的是，国际上不少国家的荣誉教师评选与优秀教师培养、认定呈现出相对独立状态，即对名优教师的荣誉性评定与专业评定相分离。美国、英国和新加坡三国的获奖教师不少出自当地的薄弱学校。一方面是评奖委员会出于公平的考量，鼓励非优质学校中的教师继续努力工作；另一方面，鼓励教师帮助弱势阶层的学生取得成功，为社会进步尽责。这一点与我国比较类似。

与我国不同的是，国外明确规定荣誉教师在一段时间内脱产离开课堂教学，专职承担教师“职业代言人”的社会角度与功能。如美国的国家年度教师政策明确规定，获奖教师当选的那一年无需从事教学活动，而需作为教师代言者、宣传者参加约150次社会活动。英国的年度报告教师获得者按约定也需与政府教育决策者共同议事、代表美国教育工作者出访、参加教育的社会宣传活动等。各国明确的规定，既有利于从体制上把荣誉教师打造成“社会名流”，又能够在一定程度上缓解名优教师承担大量的社会职责与继续从事一线课堂教学之间的矛盾。在我国，由于缺乏对荣誉教师当选后职责的明确规定，大批拥有名誉头衔的名优教师既要接受社会各界的邀约承担起对外宣传教育的社会功能，又要安于本职继续坚守教学，现实的结果是往往难以兼顾，造成大批名优教师“名而优而仕”、“名师不在课堂”的问题。国外少数名优教师代言人短期“脱产”，不会长久并且大面积地影响优秀教师的本职工作，有一定程度的借鉴意义。

4.3.3 名师培养的国际比较与借鉴

一是西方国家的“优秀教师”培养政策，均以“资格认证”制度为基础，从而保证优秀师资的专业水准。

具体来说,英国先后出台“高级技能教师”与“优秀教师”的认证标准,达标教师可获得相应的从业资格。随着优秀教师认证体系的不断发展,英国最终形成了合格教师标准、入职教师标准、有经验教师标准、优秀教师标准和高级技能教师标准等成套的教师资格标准,完善了英国的教师教育体系。

美国的做法与此非常类似:先是成立专业的“全国专业教学标准委员会”,由委员会制定、颁布全美中小学优秀教师评价标准,评价的范围不仅包括基础教育的所有学科,而且包括每门具体的学科相应的观测点,教师只有且只要通过该测试,即跻身“优秀教师”行列。后来,“美国优秀教师认证理事会”成立,进一步把教师资格证书分为“教学证书通行证”与“熟练教师证书”两类,资深骨干教师在符合相关条件、通过严格的专业测试后,可取得相应的“专家/熟练教师”资格证书。

如果说,美国、英国针对名优教师群体的“国家荣誉”制度提升了名优教师的社会地位,塑造了名优师资的“知名度”,那么其“资格认证”制度则保证了名优师资的专业性,对我国的名优教师培养具有较强的借鉴意义。“资格认证制度”政策,既体现了国家整体提升教师质量的决心与实践,又通过细化的、专业化的、统一标准的认定,为名优教师实实在在设置了专业门槛。在这样的制度约束下,名师不仅仅是社会维度的评价,而是货真价实、名至实归、体现高质量专业水准的一种评价的结果。

资格认证制度的另一大优势,是实现名优师资的培训、选拔、晋升的有机融合。政府投入人力、物力、财力,组建专业的第三方评估机构去开发优秀教师的标准。这个过程本身,对教师教育的专业研究产生推动力量。为了促进更多教师达标从而成为优秀教师,德国从国家层面完善政策设计,以财政资助、专业建设等为手段激励高校参与优秀教师培养。美国在教育部的推动下,各州陆续修订了“高质量教师”的标准,要求所有中小学教师的核心课程达到优秀,为此提供大量校本培训机会,培训与师资质量升级有机结合。对于通过认证取得“高级技能教师”和“优秀教师”资格的教师,英国通过扩展工作职责、提高工资待遇等,为他们提升待遇、提供晋升空间,将优秀教师留在教学一线。

对优秀教师实行专业资格认证制度,还为扩大教师来源、从社会各界吸引优秀人才加盟师资队伍提供了更多可能。以美国为例,为弥补优秀师资数量不足的问题,全国有45个州开发了替代性方案;如“军人从教”和“转行当教师”两个项目,旨在使有才华的在职人员通过替代性认证方案进入教学行业。⁵⁸认证制

58 美国教育部中学后教育办公室编,朱旭东等译.对高质量教师的需求.美国教师质量报告——如何培养高质量的教师[M].北京:人民教育出版社.2014.10

度方便从众多领域中吸收优秀的教师候选人,尤其是那些有志于教学但未上过教育学院的高质量候选者。

与欧美等发达国家相比,我国的名师培养制度,至今缺乏相关认证制度。这首先导致了“优秀教师”、“卓越教师”、“名师”等标准的缺失。诚然,在当前的教育实践中,中国对于从社会角度评选荣誉教师,如特级教师、优秀园丁奖等,也有“条文性”的成文标准。如“坚持党的基本路线,贯彻党的教育方针,师德高尚”;科研成绩突出,具备一定的教育教学能力等。但是,这些标准既过于笼统,又过于社会化,缺乏对于教师专业水准的明确而细致的规定,从而也使得“名师”、“优秀教师”等评选流于外部社会化的维度,缺乏专业权威性。

二、国外的“名师”或者“优秀教师”的标准,与其具体的教育目标、教学标准、学生核心素养、教学内容等密切相关。这使得优秀教师的培养与成长,始终要与教学一线环境保持密切关联,以此避免了教师成长与教学实践的脱节问题。

以美国的全美专业教学标准委员会(NBPTS)制定的中小学优秀教师评价标准为例:该标准以五项核心原则为所有优秀教师认证的基础,但具体每门学科还继续细化分解为十几个观测点;评价的范围包括基础教育的所有学科,但每一领域又根据学生的发展阶段、教学科目的不同而有所区别。⁵⁹美国随后推出的配套政策声明《教师应该知道的和有能做的》,更成为指导优秀教师发展的“操作指南”。

在申请优秀教师资格的过程中,按规定,美国教师需要提供档案袋资料和录音材料,以证明其教学成绩。其中,教学档案袋资料必须包括教师在教学过程中整理的有关教学方面的资料——典型的教學事件,教学反思,学科单元计划,教学目标,学生的作业样本、测验成绩以及教学录像带等。教师往往会花费半年甚至更长的时间去准备申请优秀教师资格的“教学档案袋”,这个过程,本身是对教学过程进行系统整理、提炼提升、反思教学工作的过程,引导教师对其教学实践进行理论化、系统化的归纳和总结。

而在英国为例:在“高级技能教师”政策催生一批优秀教师但不少升职离开教学一线的现象出现后,政府及时调整政策,出台了补充方案,在教师标准中增设“优秀教师”这一发展阶段,以将“名师”稳定于一线教学与课堂。

三是国外名优师资培养贯穿从职前到职后的全过程,从吸引优秀人才开始。

以德国的“卓越教师计划”为例:本世纪初德国出台了第一份关于教师教育的标准性文件,随后不断教师教育标准体系,最终形成了一整贯穿教师职前培养、见习阶段培养与职后继续教育各阶段的完整培养体系。德国的教育培养体系,包

59 罗静.美国优秀教师评价标准研究[D].重庆:西南大学,2010,6

含师范生能力倾向测试标准、教师教育培养标准、见习阶段教师教育标准、第二次国家教师资格证书考试标准等。为从源头上提高师资水平、为培养优秀教师奠定基础，德国率先改变了由师范教育培养中小学教师的传统模式，转而由优质的综合性大学承担培养中小学教师的职责。德国出台了精英大学计划，扶持优质大学发展，选拔优秀生源加盟未来教师队伍，通过提高师范生选拔与培养的要求、提高“准教师”的学术水平与综合素养、理论学习与实践活动的紧密联系、教师教育各主体的共同协作等一系列举措，整体提升中小学师资质量。

美国方面，为配合《不让一个孩子掉队法案》而出台的“培养高质量教师”政策体系中，对于刚入职的中小学教师、在岗教师做出相应规定。其中要求，对于刚入职的中小学教师，必须至少拥有学士学位、通过严格的州考试以证明其在所教学科领域的学科知识与教学技能能够胜任等，通过提高入职门槛的方式，为培养名师奠基。同时，2010年，全美教师教育认证委员会发布了《通过临床实践转变教师教育培养模式：国家优秀教师培养策略》政策，探索通过教育实习提高教师教育的质量，促进教师素质的整体提升和教师专业发展。“临床实践”设置严格统一的实习基地学校认证标准和实习指导教师任职资格标准，建立起专家教师与新入职教师的师徒带教制度，以帮助教师在实习阶段获得学术性知识和实践性知识的增长，为师范生设置了系统的教育实习课程，确保师范生教育实践能力的提高。

第5章 上海名师管理政策分析

地方政策体系与宏观政策体系既有关联,又有差别。国家层面的教师教育政策,是上海名师政策支持体系的指导性政策,上海的地方政策必须与国家政策保持一致,并且细化落实国家政策;但同时,上海的名师政策又基于上海的教育实践,与上海的教育发展阶段和需求相匹配,从而体现出鲜明的地方特色。因此,本章的实践分析,从上一章的宏观政策溯源转向中观政策的分析,进一步细化研究。

促进教师发展的政策支持体系包括培养、任用、培训、考核等几大环节。对于上海的专家型教师成长而言,“双名工程”等培养政策是核心环节;而与此相关的教师职称评聘、流动、荣誉政策等外围的支持性政策同样具有不可或缺的价值,与“双名工程”一并构成了上海市中小学专家型教师培养的完整政策支持体系。因此,本研究对其进行考察与分析,以期尽量还原政策体系的原貌,体现上海名师政策研究的完整性与系统性,并反思政策的价值取向与教师专业发展的价值取向之间的关系。

5.1 投入体系

名师成长的机制逐步建立完善,专家型教师的培养纳入政府保障,成为各地政府的职能之一。一方面,由教育的公益性质决定,教师教育政策也必然以公益性为根本价值导向,上海名师队伍培养的投入基本由政府的财政经费承担。另一方面,由于“名师”队伍的质量代表着一个区域师资的最高水准,从而成为当地教育的标志性指标之一,因而名师培养也成为各地政府重金投入打造的领域。目前,上海市名师培养建立了市、区县、学校三级投入的机制,采取专项投入与常规性结合的模式,并创新政府购买服务方式拓展名师培养的资源。

不过,由于政府在名师培养的投入方面重公平与效率,对教师本身的人本关怀不够。同时,投入体系存在重复投入与投入不均衡并存的问题。在培训投入方面重显性知识,对更为根本和重要的缄默知识与实践技能的培训投入不足。在名师研训政策体系中,规范管控的色彩较为浓厚,名师培训经费使用的自主灵活性不足。

5.1.1 多元投入聚焦内涵

从骨干教师培训到双名工程,上海市名师培养体系不断建立和完善。目前,较为普遍的名师培训形式,从层次划分,可分为市级双名工程、区级名师名校长工作室、校级名师工作室等多种层次;从培训目标划分,可分为纯粹的职后培训与获取硕士学位的培训;从培训频率划分,可分为日常性教研培训学习与专题项目培训;从培训内容来分析,可分为理论培训与实践技能培训;从培训形式划分,可分为通识性知识学习、从事教科研课题研究、公开课展示、学术性专著出版、出国和赴外省市考查等;从培训对象的地域划分,可分为郊区名师培训与中心城区名师培训等。不同门类的名师培训投入来源与方式也相应有所不同。

在经费方面,超过86%的主持人反映经费能及时到位;11%的主持人提出经费不能及时到位。84%的主持人反映,在符合相应政策的情况下,经费支取比较方便,但有10%的主持人提出支取非常不方便,经常受到各种规定的限制。

从经费来源分析,上海名师培训的投入政策以公益性为主要价值导向,多级政府共同投入、合作分担。上海市双名工程主要由市财政以专项经费的方式承担;区县名师培训则由区县财政投入,如区县级别的名师工作室的活动经费多由区县教育学院或教师进修学院从师资培训经费的总额度中列支。而校级的名师培训作为校本研修的一部分,名师带教徒弟、名师工作室教研活动等,除市区两级投入之外,部分学校提供配套经费予以支持。多级投入合作分担名师培训的成本,以上海市双名工程培训为例,被遴选为市双名工程名师和名校长培训基地的单位,由上海市教委按每年10万元标准拨付经常性经费,用于基地设备建设和日常开支;此外,每接收一名市级名师名校长后备人选进行培养,市教委按每人2万元的额度下拨培养经费。同时,基地所在区教育局还按1:1的配套资金支持鼓励双名基地的发展,财政投入相对充分的中心城区还加大资助力度。基地组织名师与学员不定期组织市级的学科教学展示活动,每次活动经费由市与区县按50%的比例各半承担。这项投入鼓励名师名校长基地培训立足于教育教学实践,并提供展示交流平台。深度访谈中,高中物理双名基地的学员提出,这项资助既提供了展示实力的动力,又造成公开竞争的压力。为准备面向全市的公开展示活动,导师与学员扎根课堂,精心备好家常课、打磨好公开课,水准提高很快。此外,名师后备学员教育科研专项课题研究,费用由市教委和区县共同资助;符合条件纳入双名工程出版资助的名师后备,出版费用也由项目组承担。出版资助为导师和学员提供了梳理提炼办学与教学思想的机会,在自我挑战撰写专著过程中大大提高专业水平。

从经费拨付方式分析,上海市名师培养的投入采取专项经费与经常性经费相结合的方式。以双名工程基地建设与运行为例:市教委为每个双名基地每年拨付10万元的经常性活动经费;同时再按招收学员的情况进行补贴,满足所需要。经常性经费主要有两大类用途:一是导师带领学员国内外调研、考察、巡讲等;二是支付专家的讲课、指导费用,具体可用于资料及图书购置费、现代技术使用费、成果印刷和出版补助费、劳务酬金及咨询费、小型会议费、成果鉴定费、基地所在学校提取的管理费等。专项经费投入则保障专项培训内容的落实,如专项科研课题资助、出版资助、境外交流资助等。境外交流资助投入较大,如选送名师后备赴美国参加为期3个月的“影子校长”项目培养、赴新加坡参加为期8个月的教育培训,从外语能力培训到赴国外的生活费、培训费等全部由政府投入,解除名师后备人才的后顾之忧,托举他们站上更高的平台,获得国际化、现代化的教育视野。

上海市名师培养的投入模式,随着名师培养实践的推进而创新,深入推进培养培训市场化发展。推行以项目为载体的高等院校、教科院等多种形式的合作,建立开放、流动、协作、互惠的新机制,营造公平合理、有序竞争的培养培训氛围。政府直接投入与购买服务相结合,体现出灵活性,以提高投入产出效率。

上海市双名基地建设 with 日常运营费用、学员在基地培训的人头费、专项科研课题资助、出版资助、出国交流等,由市区财政直接投入;部分专业课程,则采取政府购买服务方式,拓展课程来源,优化名师培养的课程结构。上海市名师培训购买服务分为向综合性大学购买课程与向师范类院校的校长中心课程两大类。借助上海高水平综合性大学云集的地缘优势,上海市双名工程办公室与复旦大学、上海交通大学、上海外国语大学、华东理工大学等多所优质的综合性大学签约,为名师后备人才夯实本体知识基础。如复旦大学为上海中小学名师后备学员提供素质提升型培训课程和学力提升型培训课程。学校整合了复旦大学各学科的知名学者,提供广域性、综合性和前瞻性的学习内容,通过大跨度地综合人文、社会、自然、教育等各领域的前沿知识,提升学员水平。华东理工大学则依托该校的学科优势,为上海中小学名师后备人才提供数学建模、化学分析测试实验等培训内容。

5.1.2 合目的性与合规律性

教育财政政策的价值取向,一要合目的性,二要合规律性。“合目的性”,是要求教育投入政策价值取向做到为国家发展与为教育发展统一、公平与效率统一;“合规律性”,则是要遵循教育发展的内在规律,具体到名师培养的投入政

策,则要求投入方式符合名师成长的科学性要求,在微观上要求保持投入政策的价值取向在目标定位、现实化的设计与操作等方面遵循名师培养的客观规律。⁶⁰

上海的名师工程,兼顾为国家发展与为教师个体发展的双重目的,在“合目的性”方面力图兼顾社会需求与个体发展两个维度,在公平与效率的价值取向之间寻求平衡。上海市教育委员会在关于《上海市普教系统名校长名师培养工程的实施意见》中明确提出:为加大本市骨干校长和教师的培养力度,造就一批有良好的师德修养、先进的教育理念、厚实的专业素养、开阔的国际视野、教改研究与教育创新能力和国际交往能力的骨干校长和教师队伍,推动上海基础教育的发展,率先实现基础教育现代化,特制定本实施意见。实施双名工程的目的,是推动上海基础教育的发展、率先实现基础教育现代化;这个目的实现的途径,是通过造就一批骨干校长和教师队伍来实现的。在实践中,连续三期持续10年的上海双名工程,通过财政投入搭建平台,托举数千名优秀的名师后备人才个体长足发展,不少导师和学员通过特级教师、正高级教师评审,获评上海市教育功臣、上海市教书育人楷模、上海教育年度新闻人物等,实现个人向“专家型教师”迈进的个体效益。双名工程也在优秀教师个体成长的过程中,发挥群体成长效应,实现上海市师资队伍整体质量提升、教育迈向优质均衡的目标,实现其社会效益。

追求公平是公共政策的重要的价值取向之一,但公平与效率的关系处理,一直是教育投入所面临的两难问题。教育的公益性从根本上决定着促进教育公平是教育投入政策的内在要求,名师培养的投入政策当然也不例外。在上海市名师培养投入体系中,明显地可以观察到名师基本培训权利“公平”的价值取向。以双名工程为例,不同学科、不同学段、不同区域的名师基地,均实行“标准化”建设,全市统一标准,每年由政府投入10万元的日常运营经费、给予每位学员2万元的培训补贴,所有基地一视同仁。从学员选拔来看,郊区与中心城区选拔名师后备人才名额比例相当,即公平地享受名师培训的机会、公平地享受相关财政投入。出国交流、教科研课题申报、出版资助等,对所有导师和学员同样机会均等,同样享受相应的财政投入补贴。

不过,由于上海基础教育目前仍采取两级政府两级投入的方式,不同区县财力差异较大,导致在名师培训的配套性经费投入方面出现较大差异,从而引发不平衡,在一定程度上影响到名师培训政策的公平性。此外,由于政府在名师培训领域的财政投入多集中于少数优秀骨干教师身上,不同层级、不同类型的培训班,往往会聚集在同一批培训对象身上,从而出现马太效应。以双名工

60 宁本涛.教育财政政策[M].上海:华东师范大学出版社.2010.71

程为例，在深度访谈中，不少名师、名校长后备人才先后被选中参加全国骨干教师培训、长三角名师培训、双名工程培训、讲台上的名师培训等名目繁多的各级各类培训项目，少数对象享受多数资源，重复培训造成投入补贴的不公平竞争。同样的现象也出现在专项经费的使用上：符合出国交流条件的名师后备学员，同时有能力申请到专项教科研课题和出版资助，结果是他一人独占多项经费，所获得的财政支持远超过其他教师。

同时，为了激发培训者的积极性，实现更高层次的公平，上海市名师培训的投入政策又鲜明地体现出“效率优先”的价值取向。一是受教育的机会优先给予能够得到较高学习效果的人，因为当教育层次提高时，能够从该层次得到学习结果的人数相对降低；二是教育机会优先给予学习动机强烈的人，因为学习动机与学习成果有很高的相关；三是教育投资选择报酬率最高的部门，因为报酬高即表示该种教育的市场需求大。上海双名工程选拔学员时，由各区县推荐教师群体中少数的优秀分子和佼佼者。选拔标准中，7成学员认为教学能力与进取心是进入双名基地的首要素质，学习动机相对强烈。而报酬率最高，可以出版资助为例：虽然所有双名基地的导师和学员同等享有申请专著出版资助的机会，但由于能力差异导致最终申请者所能够享受到的机会并不相同。以5个高中语文双名基地为例：其中一个基地共有15位学员，经过4年的基地培训与学习，基本上在各自研究领域内取得或大或小的突破性的成果，其中6人成功申请到名师基地的专著资助，几乎相当于其他4个高中语文名师基地申请到的专著出版资助的总和。专著出版资助5万元一本，该基地争取到的这笔额外的总经费资助高达30万元，相当于3个名师基地的经常性费用；或者相当于1个基地3年的费用。有了这笔专著出版资助费用，学员们不仅可以率先实现专著出版的目标，而且还有了充裕的资金支持用于邀请高端专家进行指导，水平得以进一步提高，实现良性循环。

上海市名师工程的投入政策，在“合规律性”方面，部分符合科学性，但投入与名师培训规律并不完全匹配。一是表现为结构性失调。从教师成长规律角度审视，名师的核心素养是缄默知识与实践技能，以及积极进取的个性特质，立足于课堂一线的培养是名师成长的核心。但通过课堂实践推动教师缄默知识与实践技能的涵养与积累，几乎不需要经费投入，因而在上海双名工程的投入体系中处于边缘的地位。而出国交流开拓视野的活动，对教师专业成长来说，仅仅是获得边缘知识与体验，“催化”名师成长，但由于成本高昂，反而在上海市双名工程投入体系中占据较大比例。

二是名师培训的投入体系还呈现出显性成果与隐性技能投入不均衡现象，显性成果得到更多重视，具有“赋能”功能的培训内容获得更多投入。如出版资助

在投入中占比较高,因为显性成果相对容易呈现并作为培训成果的有力证据;而课堂教学能力的提升,则投入较少。通识类课程投入多但效率不高:如有学员提出,向师范学校购买的教育通识类培训课程,效果并不明显。因为很多学科老师在一起,只能笼统地讲授,学员收获不多。

5.1.3 规范管控与自主权

教育投入政策还有一个价值取向,那就是规范管控。财务管理制度对于名师培训经费的规范管理,有助于提高名师培训投入的效率,保证公平性;但同时,投入的“规范性”过于“刚性”,在实践中与教师发展的自主性、个别化需求之间产生矛盾,在一定程度上影响培训效果与投入效率。

以双名工程基地的经常性经费为例:为规范经常性经费的使用、防止被挪用,市教委明确规定基地的经常性经费要专款专用,主要有两大类用途:一是导师带领学员国内外调研、考察、巡讲等;二是支付专家的讲课、指导费用,具体可用于资料及图书购置费、现代技术使用费、成果印刷和出版补助费、劳务酬金及咨询费、小型会议费、成果鉴定费、基地所在学校提取的管理费等。基地经费的使用委托各基地(即所在学校)财务部门管理,经费使用与报销符合财务制度,做好年度经费使用报告,并接受市教委相关部门的检查与监督。

随着中央“八项规定”的管控、各级巡视组对于教育经费使用情况的整体从严管理,上海教育机构财务制度的规定越来越严格,导致规范有余、灵活不足,影响基地培养活动的自主开展。在问卷调查中,“同伴交流”与“赴外省市考察”在学员认为“收获最多”的培训方式中位居前两位,但由于财务制度限制,赴外省市考察的频率并不高,无法如预期。第三期双名工程基地培养的前3年时间里,有超过6%的学员从未去过外省市考察与讲学;组织学员赴外省市考察1至3次的占70%。27%的学员建议增加交流、观摩,开拓眼界、开阔视野。

名师培养有着鲜明的个性化特征与体验式学习的特点,因而经费使用的自主权与弹性十分有必要。一名学员在深度文访谈时提出:参加全市、全国性的语文教学研讨活动,如全国首届语文教学工作会议、长三角语文学术论坛、中华基础教材的教学研讨会等各层面的交流展示活动,打开了视野。我受邀赴台湾做50分钟的专题演讲,讲批判性思维如何开展教学,引发讨论与轰动,这些活动非常有效。另外一名学员提出,他研究的核心是语文的学科思想,语文背后的学科背后的思想,独有的价值观等。比如鲁迅的“拿来主义”如何教?第一节课先讲中国人讲道理的方式;第二节课讲论证的逻辑;第三节课讲鲁迅文章本身的面貌与语言表达差异性。这样的课堂教学与语文思维方式,功夫在课外:进入名师培训基地后,突然有所顿悟。先是读胡适的、鲁迅的、林语堂的文章;后来去台湾,

参观胡适、林语堂的故居时，突然迸发感悟，形成了自己语文的理解。因此他建议，双名工程培养需要再改进的环节，要增加体验活动的投入，“进入新的教育现场”：从语文学科讲，要走向国门，看看不同的课堂。进课堂，进学生学习。突破低水平层次的不不断盘旋与重复，通过多投入资助教师走出去，借鉴精华的东西，来实现自己理念的变革与提升。

在问卷调查中，86%的基地主持人认为经费能及时到位，14%的主持人反映经费不能及时到位。超过10%的主持人提出经费支出非常不便，经常受到各种规定的限制，“钱花不掉”。建议借鉴部分外省市做法，在适度规范管控的前提下，增加名师工程经费的弹性与灵活度，聚焦教师专业内涵发展与提升。同时可借鉴外省市做法，改变培训经费投入与使用方式，将其由专项制与经常性经费制度，改为受训者“人头制”，以体现自主性，提高经费使用效率。

5.2 荣誉与待遇

教师荣誉制度，是提高名师的社会声望与地位、体现名师价值、提高名师待遇的重要制度，因而也被视为名师政策支持体系的重要环节，在实践中广受重视。上海的教师荣誉制度与待遇不断创新提高，除传统的“特级教师”评选外，还陆续推出中小学正高级职称制度、上海市教育功臣评选、上海市教书育人楷模评选、上海教育年度新闻人物评选等，提高中小学教师的社会地位、通过“赋名”扩大名师的社会影响、相应提高名师待遇。从理论上分析，本研究认为，名师的荣誉制度发挥了“机制赋名”的功能，其正面影响是可以通过标签效应帮助教师自我实现，促进教师能力提升。但要警惕“赋名”功能流于表面名不符实，成为机制的“自满足”手段；或由于赋名机会的有限性而造成“排他性”，影响其他教师的进取积极性。

5.2.1 特级教师制度

“特级教师”作为我国的一项国家级的名师荣誉制度，自1978年问世以来持续至今，在教育实践领域一直被视作“名师”的重要标志之一。随着时代发展，上海不仅增加“特级校长”荣誉评选，丰富特级教师的内涵与门类，而且特级教师的内涵也不断发展与演变。

笔者作为解放日报基础教育条件记者期间，在特级教师制度推出35周年之际，对此进行了调查。“特级教师”作为政府颁发的专业性荣誉称号，每三年评选一届，截至2011年共评选11批747名上海市特级教师，目前约有300名在岗。在上海双名工程培训过程中，超过8成的学员将“通过特级教师评审”作为

重要的发展目标。

对于名师培养来说,特级教师荣誉制度的意义至少体现在三大方面:首先,它是一项专属于教师的专业类荣誉。与劳动模范、教书育人楷模等称号不同,特级教师在评选过程中,专业性是个重要因素。上海市双名工程高中政治基础主持人、上海市特级教师联谊会副会长方培君认为,特级教师是个“专业类荣誉称号”,要求教师在某一学科方面有特长。近年来,除了语数外等传统“主流”学科之外,本市特级教师的专业领域还拓展到了德育、教育心理学等方面。华东师大二附中娄维义2011年评上生物特级教师。他认为新时代对特级教师的学术要求更高,以前主要比拼上课实力、教育方法等,当前对老师的论文、课题、项目等都有相应要求,要有一定建树和思考。其次,特级教师要有人格魅力,即符合专家型教师的“人格特质”。特级教师是一个显性的荣誉称号,但更应注重发挥其隐性的引领作用。特级教师的“特”,还体现为其人格魅力和事业追求。不少老师把教师岗位看作职业,是“饭碗”和谋生手段。但很多特级教师,将教育视作一份事业、一份理想和一种追求。在“安身立命”之上,还有超脱于物质层面的理想追求。这让很多特级教师散发出独特的人格魅力。如复旦附中语文特级教师黄玉峰多年来放弃节假日,带领一届又一届学生“游学”、创作,让学生体味人文之美,受到众多学生追捧。这种境界,对年轻教师来说,是非常值得追求的。特级教师身上的财富,是为人师表的高度荣誉感和责任感,体现为细雨润物育人、潜心创造教育正能量的能力和品质。这是特级教师更可贵的价值。再次,特级教师不是一个“特聘”平台。华东师大、上师大等师范类大学聘请了一批特级教师担任“特聘教授”,提前介入师范生的培养。上海市名师名校长培养基地也聘请了一批特级教师担任“主持人”,带教骨干教师。不少区县、学校也为特级教师设立工作室,就近“孵化”优秀教师。

5.2.2 正高级职称制度

长期以来,中小学教师职称“封顶”,最高职称级别为中学高级教师,相当于高校和科研院所的副高级职称级别。职称的限制不仅影响中小学专家型教师的待遇收入,而且影响其社会地位与声誉,因而改革的呼声日高。上海自2011年起探索中小学正高级教师职务评聘,“正高级”教师虽然是教师评聘任用的职称,但同时也被视作上海中小学名师的“荣誉”,因而被纳入本研究的视野。

上海中小学教师将评正高职称 解决副高封顶问题

本报讯(记者 李爱铭)中小学教师“副高”职称封顶,发展面临“玻璃天花板”的问题,有望得以解决。市教委日前公布的《上海市区县教育工作补充意

见》透露，本市将探索中小学正高级教师职务评聘办法。

据了解，我国现行的中小学教师职务制度建立于1966年。这套职称体系中，大学、中学、小学均设“高级教师”，但是，不同学段“高级教师”的级别与待遇并不相同：中学高级教师职称，相当于大学教师的“副高”职称，而小学高级教师，相当于大学的“中级”职称，中小学教师在职称评定上明显比大学低。业内人士透露：“之所以如此设计，主要是考虑到中小学侧重于教学实践，学术水平和贡献度相对大学来说略低一些。”

近年来，随着上海中小学师资水平不断提高，“副高”职称封顶在一定程度上影响了教师的专业发展。目前，上海中小学专任教师学历普遍达到本科以上，不少中学还拥有一批硕士甚至博士学历的教师。与此同时，中小学教师的教学实践与教研学术水平也“水涨船高”，通过教学反思提高课堂有效性、分层作业为学生减负、创新人才素养培养等一批成果出现，不断将教学改革推向深入。不少教师35岁左右就评上了中学高级教师职称，部分学校的中学高级教师比例达到30%左右，已经饱和。职称“封顶”后，这一大批骨干教师如何谋求更高层次的发展空间？一位在某市实验性示范性高中担任教师的博士说：

“跟在大学任教的同学相比，我感觉在中学发展平台有限。我培养了一批在国际国内大赛获奖的学生，也有论文发表在专业期刊上，但在中学里副高‘封顶’，再过几年，肯定被留在大学任教的同学超越。其实，论贡献和学术水平，我不见得比他们差。‘玻璃天花板’让我对未来有些迷茫。”

据了解，为激励优秀教师不断进步，上海推出“特级教师”称号，授予德艺双馨的中小学高级教师，以提高其待遇和社会地位。本市还通过“名师工作室”等方式，为中小学高级教师搭建事业发展的更高平台，避免优秀人才外流。不过，中小学的“特级教师”是一个荣誉称号而非职称，名师工作室则是项目制，处于流动状态。一些老师说：“基础教育与高等教育只是分工不同、学生的年龄段不同，但对社会的贡献度和教学的专业性，并不低于高校。在职称设计上‘低人一等’，有点不太公平。”

今年全国“两会”上有代表建议，在中小学设置正教授职称。浙江宁波、绍兴、金华、杭州等地区已开始中小学试点设立正高职称，对教师的自我发展起到了积极的导向作用。市教委人事处副处长孙鸿透露，上海在中小学教师中试点正高职称，一来为现有的优秀教师提供更高发展平台，促进教师专业化发展；二来突破职称瓶颈，吸引更多优秀人才加盟中小学师资队伍，进一步提升教师队伍水平，具体评聘办法正在制订过程中。

（资源来源：2011年08月22日解放日报）

上海中小学教师正高级职称评选的试点，最早从徐汇区和浦东新区试点，首

批评选出唐盛昌等 13 名中学正高级教师，后在全市推广，其中不少担任双名工程基地主持人，在名师培养中处于引领地位。

中小学的正高职称，是对教师职称政策的完善。这项政策的出台，不仅是对中小学教师为社会所作贡献的肯定，作为一种专业技术职称，体现出对专家型教师专业能力与资格的认定。不过，中小学正高级教师的专业能力，不能等同于“学术能力”。中小学教师的正高职称评审，标准有别于大学，体现出教学实践的特色与导向。中小学评聘正高职称，“学术水平”不应占过高的权重。“学术水平”和专业论文，在评审“正高”时是必要的。因为“正高”属于高端人才，须关注前沿学术问题，把握行业发展大势；要具备较高的思考能力、分析能力；用规范的学术方法解决问题。如果达不到这个要求，就无法担当起行业引领者的职责。不过，如何看待中小学教师的“学术水平”，值得进一步探讨。与医生职业相似，中小学教学也是一个以操作实践为主的行业。因此，职称评定中，教学水平高不高、教学效果怎么样，应当作为首要标准。目前中小学中级、高级教师评审也是如此，“学术水平”只作为从属性的标准，而且中小学的“学术”不能离开课堂，否则是舍本逐末。课堂教学育人是中小学教师的核心任务，中小学的“学术研究”，理应是“源于教学实践——专业思考分析——成果反哺教学”的过程。中小学“正高”标准不能“唯学术”、“唯论文”，否则会掉入“掉书袋”的困境，对中小学教学水平的整体提高无益。

5.2.3 其他荣誉制度

近年来，为鼓励和表彰教师群体乐业奉献，上海陆续设立了教育功臣、教书育人楷模、教育年度人物评选等荣誉称号，每年教师节期间进行表彰，上海市名师荣誉制度体系逐步成型。

上海市教育功臣

2002 年经上海市政府同意，在教育系统设立“上海市教育功臣”荣誉称号制度。“上海市教育功臣”是上海市人民政府为表彰在教育系统中作出重大贡献的优秀教育工作者而设立的一种荣誉称号，每 5 年评选一次，每届名额 10 名。

“教育功臣”在教育教学、教育科研和教育管理工作中有重大创造、创新，作出卓越贡献，并在全市、全国乃至国际上有较高知名度的在职人员中遴选产生。“上海市教育功臣”的基本条件是：拥护党的基本路线，热爱社会主义祖国，忠诚人民教育事业，具有高度的事业心、责任感和奉献精神，师德高尚，为人师表，受到师生的广泛敬重与信赖，对教育事业发展作出卓越贡献，并具备下列条件之一：

（一）在教育教学中，坚持探索、不断实践，对上海教育的学科建设、人才

培养、事业发展起到了重大影响。(二)在教育科研工作中,勇于创新,教育教学研究成果有重大突破,并经实践检验和应用推广,创造了显著社会效益,得到国内外同行专家公认。(三)在教育管理工作中,敢于改革,能结合实际运用现代化管理科学的理论。在办学体制、机制、模式上改革创新,对促进教育事业的发展贡献突出。

对上海市教育功臣的奖励,坚持精神奖励和物质奖励相结合的原则,称号获得者由上海市人民政府颁发证书,并由市政府发给一次性奖金。上海双名工程基地主持人唐盛昌、刘京海、卞松泉等先后获得上海市教育功臣称号,其先进事迹采用多种形式进行广泛宣传,充分发挥典型示范作用,成为教师们学习的榜样和旗帜。

上海市教书育人楷模

2011年,上海首度设立评选“教书育人楷模”,来自本市大中小学和校外教育机构的10名教师获得殊荣。“教书育人楷模”是本市庆祝第27个教师节的系列活动之一,旨在表彰作出突出贡献的各级各类学校一线在职教师。

教书育人楷模由教育主管部门推荐、市民网络投票选举产生,体现出鲜明的实践导向,是面向“草根”教师群体的一项荣誉称号。教书育人楷模的推选,特别强调以一线教师为入选对象,通过表彰一线教师楷模,发挥对广大普通教师的示范引领作用。因此,首届各区县上报的11名身为校长的候选人都被“剔除”,20名入围者全是一线教师。同时,“教书育人楷模”评选,并不强调要有多少研究成果和著作,而是更重视和谐的师生关系,强调作为“学生健康成长的指导者和引路人”的为师风范。如首届入选者交大附属卫生学校的周丽君老师,每天从市区的家中出发,准时到南汇校区辅导学生。一次技能大赛前夜,她让学生在自已烫伤的手上再练一次扎针。“教书育人楷模”来源多元化,有心理教师、职校技师,还有青少年活动中心的舞蹈老师,体现出放眼“大教育”的新视野和合力育人的导向。

上海教育新闻年度人物

“上海教育年度新闻人物”评选活动由上海教育报刊总社、上海教育电视台和上海市中小学幼儿教师奖励基金会共同主办,人民日报、新华社、光明日报、中国教育报、中国青年报、解放日报、文汇报、新民晚报、上海广播电视台、东方网、新民网、青年报、东方早报(博客,微博)、新闻晨报、劳动报、《上海教育》杂志、东方教育时报、上海教育新闻网、易班网和上海学习网为媒体支持单位。

迄今已经举办了十多年的“上海教育年度新闻人物评选活动”已成为上海教育界具有较高知名度和影响力的品牌活动,评选出了一批富有特色的教育年度新闻人物,产生了良好的社会影响。上理工附小校长丁利民等双名基地学员当选。

5.2.4 名师荣誉制度的价值反思

设置教师荣誉制度,打造“名师”激励与引领教师发展,对于提升教师的社会地位与知名度,发挥着良好的作用,因而成为锻造“名师”群体的重要政策之一,而被世界各国广泛采用。如美国的“国家年度教师”评选制度、英国的“年度教师奖”评选、新加坡的“卓越教师总统奖”等。但名师荣誉制度的社会价值取向与专业价值取向存在一定程度的背离,荣誉政策的“赋名”功能同时会产生正负面影响,名师待遇与荣誉无法匹配等,需要反思和改进。

第一, 师德取向与专业取向

在实践中,特级教师、教书育人楷模等荣誉称号,往往会授予专家型教师,因此在名师荣誉体系中,“名师”与“专家型教师”会出现很高程度的重合。如前文所述,申请担任上海双名工程基地主持人的名师,自身必须是特级教师或特级校长;上海双名工程数位基地主持人当选上海市教育功臣、部分学员当选教书育人楷模和年度教育新闻人物等。

不过,虽然对象有所重合,但名师荣誉制度选拔和表彰时,更注重教师的社会价值,尤其强调以高尚的师德,以奠定教师的社会地位、引领社会发展。以全国教育书人楷模于漪为例:

站上讲台,就是用生命歌唱

——记全国教书育人楷模于漪老师和她的弟子们

“全国教书育人楷模”称号的杨浦高级中学名誉校长、著名语文特级教师于漪召开先进事迹座谈会。会上,弟子们交流了于老师言传身教对自身成长的深刻影响。

“老师更是一种人生理想”(小标题)

“老师不仅是一种职业,更是一种人生理想。”于漪老师的话,激起了杨浦高级中学校长向玉青的共鸣。他说,于漪老师身上充满了使命意识。于老师总是教育弟子们,“老师一肩挑着学生的现在,一肩挑着祖国的未来”,责任深重。

复旦附中语文特级教师黄荣华一直记着于老师说的“站上讲台,就是用生命歌唱”,但当自己步入中年后,一度失去了对语文的感觉,“既不想上公开课,也不想搞教研,期间有几年没有上过一节公开课,几乎没有主动动过一次笔”。

2006年黄老师进入“于漪语文名师培养基地”后，于老师对语文和弟子的赤诚，深深感染了他；于老师对学生倾心的投入，让他重新点燃了对教学的热情。在于老师手把手的带教下，黄荣华渐渐又找到了语文和教学的感觉，教学水平和境界也随之上了一个台阶。

人生路上的灯塔（小标题）

东辽阳中学的张贤臣老师，在于漪的名师基地培训过两年，目前已经成为区骨干教师。他感受最深的，是于老师对青年教师成长的一片真诚。

张贤臣介绍，于老师提出，课堂质量涉及教师的视野、姿态、学养、趣味、功力，以及背后的精神等，她专门给弟子买来了许多书籍，要求他们读《论语》、《中庸》、《老子》、《史记》，读冯友兰的《中国哲学简史》、袁行霈的《中国文学概论》等。年轻老师“识大体，知先后”，才能正确把握教育的方向。

不少弟子把于漪当成自己人生的“灯塔”，在为人、为师、为学等方面，全方位引领自己前进。张贤臣清楚地记得，一次于老师手臂受伤，打着石膏、绑着绷带，仍然坚持现场讲课；还有一次大雨滂沱，于老师全身湿透，但她不声不响地换上学校清洁工阿姨的衣服，端坐在会场听课……“这些，给我们的都是无声的教育。”

一辈子学做老师（小标题）

“一辈子做老师，一辈子学做老师。”控江二村小学的王律言老师，暗暗以于老师为榜样，想努力修炼于老师那样的人格魅力，成为孩子们深爱的老师。但她坦言，做老师真的很辛苦，成为一名好老师的过程更近乎修炼。

“学高为师，身正为范”，漂亮的板书、干净整洁的书桌……王律言说，自己的这些习惯，都是当时就读第二师范学校时，于漪校长严格要求出来的。王律言说，从教十几年来，面对困难、挫折、压力，她也一度彷徨过，正是从于老师的著作中，她加深了对学生、教师、教育乃至人生的认识。“人不是一棵脆弱的茅草，而是有韧劲的，坚持再坚持，咬着牙坚持，就能取得胜利。爱和责任是铸造韧劲的原动力。”王律言反复咀嚼这句话，于老师那溢于言表的教师大爱和责任感，不止一次地激励着她。最终，王律言凭借出色的表现，获评“全国优秀班主任”称号。（资源来源：2010年9月23日 解放日报 作者系本研究者）

通过教师“荣誉制度”平台脱颖而出成为“社会名流”的“名师”，在选拔时多突出强调师德高尚等外部评价标准，大多是爱岗奉献、倾情于教育事业的师德楷模。此类“名师”成为社会对于榜样式优秀教师的期望，并通过遴选制度而将名师“符号”化。

而专家型教师的发展，则更注重专业素养，如本研究第二章所述的，包括专业知识与技能与个性特质等。以双名工程的培养对象名师后备人选的选拔条件为

例：要求教师政治素质、能力素质、专业素质、管理素质、身心素质兼备，与师德第一的名师“荣誉”制度明显不同。

第二，“赋名”功能的正负面影响

教师荣誉制度一方面具有社会价值导向，一方面对于专家型教师具有明显的“赋名”功能：无论是特级教师评选、中小学正高级职称评聘，还是上海市教育功臣、教书育人楷模、年度教育新闻人物等称号，都发挥着为专家型教师赋予社会声望与地位的功能。而入选“名师后备”的教师与校长，也被贴上“准名师”、“准专家型教师”的标签。赋名和“标签”效应，会激发教师的专业发展动力，不仅以专家型教师标准自我要求，而且通过努力学习最终实现自我达成“名师”、专家型教师的目标。这是教师荣誉制度“赋名”产生的正面影响。

但同时，也不可忽略教师荣誉制度“赋名”可能产生的负面影响。教师荣誉制度本质上是由外而内对名师群体的一种社会评价系统，而专家型教师的成长则是由内而外的专业发展与积累过程。打造一流的师资队伍需要长期积淀，但政府部门与教师个体为了实现加速、批量生产名师的目标，会以外在赋名制度替代内在的成长。当今，由大众媒体、微信等新兴宣传手段“包装”而产生的“名师”甚至“明星教师”、“超级校长”等，正呈日益增加趋势。少数校长、教师频繁亮相各种场合进行演讲、交流，频频接受媒体采访与报道，短时期内迅速走红而被冠以“明星教师”、“最牛校长”，甚至“教育家”等。这种浮躁、功利的方式不利于专家型教师队伍的塑造。

再进一步分析，“知名度”作为专家型教师身份构建的一个维度，应当建立在专业技能提升的基础上自然获得，而非既定的先行目标。上海双名工程的目标之一是培养全国知名、全市知名的专家型教师，并且打造了“赋名”的平台：市级教学成果交流展示平台、主题论坛、外省市业务交流与展示机会、专著出版等，帮助学员提高社会知名度。如果这些平台是以学员专业能力提升为基础，则展示之名有利于激励学员成长；如果专业能力没有提升，仅靠荣誉机制人为塑造与拔高学员的社会知名度，则会导致“名不符实”，名师培养“空心化”，值得警惕。

第三，显性荣誉与隐性待遇

与教师荣誉制度相关的另外一个重要激励因素，是名师待遇。名师取得特级教师身份、晋升正高级职称、获评上海市教育功臣等荣誉称号，或者流动到郊区等，都会相应地享受一定的待遇或物质奖励。

目前来看,名师所享受的待遇主要分为三类:第一类是津贴形式,特级教师享受每月相应的津贴,2008年津贴标准由每月80元调整为300元;部分符合条件的名师还享受国务院特殊津贴等。第二类是一次性奖励。如获评上海市教育功臣称号的名师,由市政府给予每人一次性20万元的奖励;当选上海市教书育人楷模的名师,由上海教育基金会提供一次性2万元的资金。第三类是专项补贴。如流动到郊区的特级教师、领衔开设名师工作室或者市双名工程基地的名师,享受相应的专项经费补贴。

实践中,名师所享受的待遇与荣誉不匹配的情况普遍存在。以特级教师为例,自特级教师制度问世至2008年的几十年间,每月津贴仅80元;即便从2008年起调整为每月300元、每年3600元,与上海市中小学教师每年10万元左右的总收入水平相比,相当于杯水车薪。而特级教师作为教师中的精英群体,入选要求高、条件严格,各省、自治区、直辖市在职特级教师总数一般控制在中小学教师总数的千分之一点五以内。标准高、待遇低,难以相称。对于教书育人楷模来说,不少来自郊区一线的教师兢兢业业奉献,一次性奖励2万元的待遇也只能是“聊胜于无”。

待遇与荣誉不相匹配,使得名师荣誉制度普遍停留在精神与道德层面,物质激励作用较低。物质奖励额度较低,一方面可以使名师荣誉政策去功利化,避免教师为了物质追求而偏离名师荣誉的本意。但另外一方面,可能会引发“荣誉寻租”现象:由于物质待遇与荣誉地位难以匹配,名师为了实现自己的价值,往往会从自己拥有支配权的专项经费中获利,以“隐性收入”提高自身物质待遇。而事实上,很多专项经费是用于项目而非人员投入,名师靠“荣誉寻租”获取不合法的“灰色收入”,诱发违规腐败行为。要从根本上解决这类问题,需要进一步完善名师待遇机制,让名师“名有所值”,安心乐业。

5.3 流动政策

从师资结构角度分析,专家型教师或政策视野中的“名师”,是处于教师群体“金字塔”塔尖位置的少数人,在教师人力资源中属于优质稀缺资源。由于中心城区学校在校本研修、交流展示、职称评定等方面相较于郊区具有明显优势,因而成为名师聚集地,进而引发中心城区与郊区名优师资的不均衡。为此,上海市推出了骨干教师和特级教师等高端教师流动机制,推动名师从中心城区向郊区流动,促进城区教育均衡。名师流动政策以教育“公平”为主要价值取向,对于干预提升郊区教育质量发挥一定的作用。不过,由于名师流动政

策中将名师视为教育公平的“工具”，其中所隐含的工具价值取向，对于名师发展的人本取向是一种背离，对名师成长产生一定程度的负面影响。

5.3.1 名师作为人力资源的“流动性”

2011年上海市出台《义务教育阶段促进人才有序流动优化人力资源配置的实施意见》，推动义务教育骨干教师轮岗流动。按照区县对口关系建立长期对口支教关系，中心城区每年至少选派20名符合条件的教师到对口郊区的农村学校、公建配套学校、人口集聚街镇增建学校支教。郊区每年选派校长前往市区优质学校进修，在实践中对结对郊区校长进行传帮带。

2013年起，上海出台政策推动特级校长特级教师流动交流，至今已有三批40名特级校长特级教师到郊区任职任教，致力于全面提高郊区学校办学水平。上海市对对特级教师流动方式和期限、职责任务、考核管理、工作要求等作了明确，同时还将细化职责任务、加强过程管理、完善考核评价，规定流动的特级校长和特级教师每学期要进行工作总结，由学校和教育局进行考核评价，提高流动工作实效性。

为促进基础教育高位均衡发展，充分发挥优秀人才的示范、辐射和引领作用，上海市教委首次统一选派的9名中心城区新晋特级校长流动到郊区，帮助郊区学校提升办学水平，促进学校内涵发展。9名特级校长不仅自己投入郊区学校，还集聚了区域优质教育资源，带去了强大的团队支撑，比如，陈青云校长流动到奉贤区邬桥学校，就有静安区教育学会的专家作为陈校长的团队力量，组团工作；打虎山路小学沈德茜书记交流到金山教师进修学院附属小学，她背后就有打虎山路教育集团优质教育资源的力量。

特级校长流动项目促使区县教育部门以特级校长为核心，进一步集聚区域优质资源，积极有效推进城、郊区县教育合作，努力争取各方对郊区学校工作的支持和帮助，增强郊区学校自我发展的能力。同时，各区县教育局充分调动特级校长的主动性、创造性，通过特级校长的引领及其拓展的优质资源，帮助提升郊区学校教育品质，彰显学校办学特色。

一年中，特级校长通过托管学校、结对共建、带教校长、组建名师工作室等形式，积极助推郊区学校的发展，取得很好效果。比如，杨浦区颜晓峰校长流动到宝山区，实施了辽阳中学对馨家园学校的委托管理项目，双方共同制订托管方案，开展了一系列的学校管理、规划制定、制度建设、教育教学研讨系列活动；闸北区金文清校长流动到松江区后，虽然身患重病，仍坚持正常开展流动工作，促成青云中学与松江九亭二中结对，建立两校中层联席会议制度，教研组、备课组结对制度，教学专家顾问制度，将青云中学一些好的做法和经

验辐射到郊区学校；流动到金山区的沈德茜担任教院附小党支部书记，以专业的管理素养和敬业的责任意识，引领学校开展了一系列活动，给流入学校带来新变化，取得了很好的效果，被金山区教育局评为优秀党务工作者。

郊区教育局长盛赞此举。青浦区教育局局长印国荣在会上作了交流发言，他表示，来自中心城区的特级校长、特级教师流动到青浦工作三年，这对青浦教育是“雪中送炭”。他希望今年3位特级教师的到来，能为青浦的特级教师工作室“添砖加瓦”，为工作室成员传播先进的教育理念，破解一线教学难题，在三个学年内影响一批教师，带出2—3名骨干教师。同时还期望以3位特级教师为纽带，积极搭建与派出区、派出学校的合作平台，开展联合教研、联合测试等，学习借鉴中心城区先进理念与方法，努力提升青浦学校在教育组织管理、领导课程教学、课堂改进等方面的核心竞争力，形成特色和品牌。

格致中学生物教师刘骏是被选派出的20位特级教师中的一位，前往奉贤区致远中学交流，他认为，特级教师流动是一种全新的具有开创性的特级教师和带教教师共同成长的创举，是教育公平、和教育倾斜的真实体现，同时自己也迫切需要新的成长，他表示自己将充分发挥示范引领和辐射作用，积极承担校本培训的相关课程，带教指导青年骨干教师，帮助提升教师学科素养和教学水平，并形成一定风格、特色。

上海市教委副主任王平在会上表示，特级校长、特级教师流动对本市优化人力资源配置、推进基础教育优质均衡发展、促进教育公平与公正具有重要意义，有利于共享优质教育资源，发挥优秀校长和教师的示范引领和辐射作用，帮助郊区进一步提升师资队伍水平，促进校长和教师专业发展。⁶¹

以教育均衡和公平为价值取向的名师流动政策，在上海市特级教师、特级校长队伍中日益完善。近年来，上海市教委加强统筹规划，注重机制创新，通过开展区县基础教育对口合作交流、实施评优评先和职称评聘优惠政策、延长支教教师退休年龄等多项举措，促进优质师资合理有序流动。2011年，市教委出台《关于促进义务教育阶段人才有序流动优化人力资源配置的实施意见》，以“政府主导、区域统筹、分类实施、稳步推进、有序流动、优化结构”为原则，进一步鼓励优秀人才从市区向郊区、从城区学校向农村学校、从优质学校向薄弱学校流动。在特级校长流动取得成效的基础上，2014年本市积极推进特级教师流动工作，从中心城区选派20名特级教师流动到崇明、金山、宝山等郊区学校工作3年。

⁶¹ <http://www.shedunews.com/zixun/shanghai/liangwei/2014/09/26/852507.html>

为推进特级教师流动工作，上海市教委下发了《关于加强特级教师流动工作管理的实施意见》，对特级教师流动方式和期限、职责任务、考核管理、工作要求等作了明确，要求流动特级教师必须深入课堂教学一线开展教育教学工作；主动参与学校教研组、备课组活动；积极承担校本培训的相关课程，带教指导青年骨干教师，帮助提升教师学科素养和教学水平；积极推进区域教师专业发展，通过公开课、示范课、讲座、专题报告、听课评课等形式，带动当地教师队伍整体水平的提高。同时，市教委细化职责任务、加强过程管理、完善考核评价，规定流动的特级校长和特级教师每学期要进行工作总结，由学校和教育局进行考核评价，提高流动的实效性。

5.3.2 名师成长：相对稳定与“流动”

名师作为优质人力资源，由中心城区向郊区流动，在一定程度上有助于提升郊区办学质量、推动教育均衡与公平；而且对名师自身而言，多元化的工作环境有助于开拓视野、增强适应性。但是，名师流动带有的浓厚的行政命令与强制色彩，名师被动地接受“拉郎配”式的流动安排，短期流动难以起效；长期流动则影响积极性。

名师发展需要环境的相对稳定，潜心钻研提高专业水准。陈鹤琴、段力佩等老一辈教育家，无一不是一辈子坚守一所学校。搞教育需要从一而终，一辈子扎根一所学校，是很多大教育家成长的普遍规律。专家型教师的成长期至少要10年，教育主管部门要尽可能尊重教师和校长的自主权，稳定师资队伍，让教师安心教学、校长定心办学。

但目前，多数中小学校长很难做到“从一而终”，原因是教育主管部门经常要通过调换校长来实现办学转变，一旦在某一薄弱学校办出成效，又要被调到其他薄弱学校去“效力”。名师名校流动也同样如此。浦东新区一所市示范幼儿园的书记，曾受命赴郊区接手一所二级幼儿园，担任为期3年的园长。再重新回到市示范园时，不同的校园文化、课程设置、师资质量等，需要重新适应，而且从副园长到园长、再担任书记，行政职位的变化与任务的调整占用很多精力，在一定程度上影响专业发展。

从优质学校流动到郊区的名师、名校，还要出现“水土不服”、排异等问题。2013年上海市首批9名新晋特级校长流动至郊区学校工作2年，以带教、结对和项目推进等方式为郊区学校培养校长。一位参加流动的高中校长坦言：特级校长流动，对校长而言责任很大，压力也很大。初步了解了学校的大致情况后，他曾信心满满地“打包票”：两年后，使郊区这所高中的本科率达到30%。然而，在每周两次深入学校后他发现，目标太高，所面对的困难超出自己的预期。最大

的困难来源于教师队伍。该校教师对自身发展的愿望不高，普遍缺乏自信，不仅思维存在一定的惰性，视野也相对闭塞。在他向提出与自己原来学校的名师“结对”发展的建议后，流入地学校教师的反响并不热烈，二十多个青年教师中，主动报名的只有五六个。如何激发教师的积极性成为让人头疼的问题，而且很难在他流动支教的两年内解决。

名师流动多长时间为宜？上海的相关政策经过调整，但仍面临两难。首批新晋特级校长流动至郊区时，政策规定为期2年，但原校不脱产，在流入地学校每周工作4个半天。但“双肩挑”、两头跑的工作方式很难真正落实。在第二届特级校长流动时，将流动时效设定为3年，而且从流出学校脱产，全职投入流入地学校。此举虽然克服了首批特级校长流动的问题，但彻底脱离原学校校长岗位，让不少校长产生心理阻力：3年内自己任职的学校需要重新任命校长，3年后自己重新流动回中心城区时，何处安排？

5.3.3 名师的“工具价值”与人本价值取向

从理论上分析，名师流动实践所面临的种种问题，源于政策视野中名师的“工具价值”取向与理论领域名师的专业价值之间的矛盾。名师流动政策的价值选择，是促进教育公平，将名师作为教师人力资源中的优质资源进行调配，而相对忽视了名师个人发展的人本价值。为提高教育均衡程度，名师仅仅被作为手段和工具，而非以人格的完善、人的要求的实现和增进名师的根本利益为目的⁶²，违背名师成长的规律。同时，名师流动政策的技能化取向，将教师专业发展的个体性湮没于群体性之中。将名师抽离其成长和任用的原环境，试图将教育经验通过人力资源的调动直接推广传播至其他学校，事实证明，离开了具体的实践环境很多经验难以适用，因而会产生水土不服问题。

名师流动是基于政府利益的举措，政府推动教育均衡的利益与名师发展的教育利益不完全一致，名师被动接受安排；过度强调人的工具价值、重视人力资源开发，而忽略人的自主发展。

62 宁本涛. 教育财政政策[M]. 上海: 华东师范大学出版社. 2010. 79

第6章 上海名师培养政策反思

上海助推中小学专家型教师成长的政策支持体系，是一个环环相扣的系统工程，包括培养、任用、荣誉、考核等一系列政策，教师职级晋升体系、教师专业发展要求和教师绩效评价激励办法，“三位一体”产生了系统性效果。“双名工程”在上海名师培养政策支持体系中占据核心地位，本研究专门对双名工程实践进行深入剖析与反思。本章将使用前文提出的专家型教师的能力结构模型与成长路径理论工具对政策支持体系进行分析，从专家型教师的选拔、培养内容、培养方式、评估标准、“名师后”的发展等各环节入手，进行具体分析。研究发现，目前实践中的专家型教师培养政策支持体系，价值取向与专家型教师成长的内在规律之间存在一定的不一致；政策支持体系中的部分自发实践符合教师教育的规律，但也有部分会出现偏差。

6.1 谁来培养：身份模糊

研究专家型教师的成长与培养，首要问题是：什么样的教师可以称之为“专家型教师”？与美国、英国在培养专家型教师过程中“专业标准先行”模式不同，我国“专家型教师”的培养实践探索先于理论建构，虽在《中小学校长专业标准》等中对于教师与校长的专业标准有所涉及，但至今仍没有“专家型教师”标准问世。在上海支持专家型教师成长的政策话语系统中，“双名主持人”与“双名后备人选”，用以指代专家型教师与准专家型教师。因此，对于双名工程主持人的选拔标准，即政策系统中对于专家型教师的界定；对双名后备人选的选拔，则可视为“准专家型教师”的评判标准。

6.1.1 导师标准相对笼统

“双名工程”主持人，被视为培养专家型教师的“工作母机”。自2005年启动首批双名工程培训以来，上海市双名工程培训基地已增加到63个，共遴选主持人105位。《关于加强上海市普教系统名校长名师培养工程基地建设的若干意见》中，对于双名工程的基地主持人的遴选标准进行了规定。首先是职称规定：名校长基地主持人需“具有上海市特级校长职级或正高级专业技术职称”，名教师培养基地主持人需“具有上海市特级教师称号或正高级专业技术职称”。其次是社会影响力规定：“有突出的办学业绩或管理研究成果，在全市乃至全国有较高的知名度和较强的影响力。”其三是“现役性”规定：名校长主持人“目前仍

在主持学校管理工作或从事教育教学(含指导)工作,或担任市级及以上相关学术团体的领导工作,或主持相关科研项目研究”。这条规定的三个方面,涵盖了三类名校长或名教师:第一类是学校范围内的现任校长或教师,第二类是教师进修学院、教育学会等教育专业指导机构的领导或专家,第三类是市教科院、市教委教研室等教育科研机构的领导或专家。事实上将双名工程主持人的选拔范围扩展至教育研究机构。其四是参与过校长培训,培训效果突出;或有丰富的培养教师的经验。⁶³

对于名师后备人选的选拔条件,上海市双名工程也进行了原则性规定。⁶⁴其一是政治素质:“具有较高的思想政治素质,事业心强,有奉献精神,教书育人,为人师表”。其二是能力素质:“具有发展潜力,勇于开拓,在教育管理或在教育教学实践中有创新精神”。其三是专业素质(侧重教师)或管理素质(侧重校长):“专业理论基础较扎实,了解本学科发展动态,积极开展教育教学研究,在本学科建设中能发挥重要作用”;“重视理论学习和科学研究,积极开展现代学校教育管理和教育研究;重视德育工作,积极参与课程改革,推动课堂教学创新;重视学校文化建设,善于团结协作,办学有特色,能在同类学校中起示范辐射作用”。其四是身心素质:“身心健康,能坚持正常的教育管理或教育教学工作”。

政策话语体系内名师后备人才选拔标准还在不断细化中,第三期名师工程的实施方案中提出,除上述规定外,申请者还应是1969年后出生的中学高级教师、1975年后出生的小学和幼儿园的小学高级教师;或者个人“有强烈的进取心和学习愿望,具备发展潜质,外语基础较好的区县学科带头人或后备人选;市德育实训基地的优秀学员”等。

由于对名校长、名教师的选拔标准相对笼统,因此选拔流程也无法像美国、英国一样通过优秀教师或卓越教师专业资格认证的方式进行,上海“双名工程”主持人和后备人才的选拔流程,均采用“推荐、审核”模式。对于双名基地的主持人:首先由学校向教育局自荐,通过区教育局审核后向市教委双名工程培养办公室推荐,双各工程培养办公室组织委托评估机构进行评估,评估结果再由市教委领导审定,并向社会公示。名师后备人才的选拔流程与此相似:首先符合条件者同时经过个人自荐、专家举荐、学校推荐程序后递交申请;其次区教育局“在广泛征求意见的基础上”,根据名额确定推荐名单,

63 《关于加强上海市普教系统名校长名师培养工程基地建设的若干意见》.上海市教委网站 <http://www.shmec.gov.cn/attach/xxgk/977.htm>

64 上海市教委网站 <http://www.shmec.gov.cn/attach/xxgk/977.htm>

公示后报送；再次由“培养工程办公室”组织专家进行评议；最后由市教委审定人选并公示。

深度访谈的结果证实，上海市双名工程主持人和后备人选的选拔标准及流程得到较好落实。如第二期名师工程小学校长组主持人卞松泉，首先职称是“双特”：上海市特级教师、特级校长。其次是社会影响力：卞松泉担任上海市教育学会小学管理专业委员会主任，上海市教育决策咨询委员会委员，上海市海峡两岸教育交流学会副会长，全国希望工程讲师团特邀讲师等，有一定的社会地位；同时先后获上海市小学十佳校长、上海市优秀教育工作者、中国长三角最具影响力校长、全国先进教育工作者等荣誉称号，教育业界享有较高知名度，并曾任上海市第八届政协委员，上海市第九届党代会代表等社会职务，有一定的社会影响力。其三是“现役”：现任上海市打虎山路第一小学校长，上海市民办打一外国语小学董事长，上海市浦东新区曹路打一小学校长，上海市打一小学教育集团理事长。其四是参与过校长培训：担任华东师范大学硕士研究生特聘导师，全国小学骨干校长工作研究会副会长等。

问卷调查结果显示：对于专家型教师后备人才的选拔标准，主持人与学员的观点不完全一致。当被问及“能够被选拔进入双名基地，您认为应具备的素质是什么”时，超过7成的学员认为是“教学能力”与“进取心”。从分类统计的结果分析，不同教龄的学员看法不存在差异，都认为教学能力与进取心是成为专家型教师的最重要素质。而双名工程基地主持人在回答“最看重学员的素养”时，“进取心”位列第一，有74名主持人选择；其次是“反思能力”，有58名主持人选择；再次才是教学能力。对于“您认为什么样的学员最有潜力”的问题，主持人最看重的是“强烈的学习意愿”，其次是“独特见解”，再次是“组织协调能力”。可见，在专家型教师后备人选心目中，成为专家型教师的首要标准是专业技能；而在专家型教师眼中，首要标准却是内在需求，其次才是思维能力。这对日后我国专家型教师标准的开发有一定的参考意义。

关于双名工程学员的选拔标准，松江区教师进修学院陆逸教师很有典型性。2000年从师范学校毕业后踏上教育工作岗位，至2012年入选上海市第三期双名工程后备人选，教龄12年，他把自己的发展历程划分为播种与萌芽阶段（0至4年教龄）、成长与初收阶段（4至7年教龄）、突破瓶颈阶段（7至10年教龄）。萌芽阶段，他获得区级教学比赛一等奖；成长与初收阶段他从教师转型为教研员，在教育科研领域获得学院级别的个人学术成果一等奖；突破瓶颈阶段，他在面临职业倦怠时参加了区青年教师素质训练营，提升专业水准的同时重燃职业热情，考取教育硕士、连续两年获得市青年教师研究课题成果二等奖、三等奖。在陆逸身上，达到了名师后备人才选拔标准要求的政治素质、能力素质、专业素质、身

心素质四大方面的要求,展现出个人专业发展的强烈意愿与成长为专家型教师的潜质,因而顺利入选成为“名师后备”。

筛选有名望的优秀专家型教师担任导师、选拔有潜质的优秀教师为培养对象,上海双名工程政策中关于名师基地主持人与名师后备人才的选拔标准,鲜明地体现着公平与效率优先的双重价值取向。公平取向,即专家型教师的培训平台与机会等教育资源,对所有教师、校长来说都是机会均等的;通过自荐与第三方评估相结合的方式,更是从程序上进一步保障机会均等。同时,效率优先的价值取向,则体现在:双名工程是一个面向高端优秀教师的成长平台,政策的目标追求是实现名师加速“量产”的目标。因此,双名工程这个平台并非对教师的全员培训,而是在选拔培养对象时设置了较高的门槛,优先保障有潜质的优秀教师和校长享受平台的资源,体现效率追求。

本研究认为,通过名师工程政策加速培养专家型教师,是源于国家和地方提升教育实力的实践需求与教师教育转型发展的双重需求而产生的一项举措。但是,由于政策话语体系中的优秀教师与专业领域的专家型教师内涵并不完全一致,导致两者之间标准的差异。以双名工程基地主持人的选拔标准为例:职称、名望、经验三重标准,体现的是便于操作的量化指标。但由于这些标准过于概括而笼统,专业化程度较低。正如本研究前文中所阐述的,专家型教师所必须具备的专业知识结构、人格特征等,在政策体系中未能得到充分重视和体现,尤其是人格特征。在名师培养机制中也已论证:名师培养过程中政策只能通过提供“关键他人”、关键事件等平台助推名师成长。人格特征恰恰是双名工程基地主持人有可能成为双名工程后备人选“关键他人”的最重要的影响因素。政策过度重视“赋名”而轻视人格特征,显然会削弱主持人影响专家型教师后备人才成长的作用,这在第四章所提及的问卷调查中已经得到一定程度的印证:学员反映,收获最多的是“同伴交流”和“赴外省市考察”;“导师指导”在学员收获最多的培训方式中位居最后,与政策预期存在较大落差。

为提高名师培养基地主持人的专业实力,上海双名工程政策中还设计了“重要第三方”机制,即专家导师团:“每个双名基地需配备至少两名相关学科正教授、若干名中学高级教师对象组成的专家指导团,专家指导团人数不少于7人(含主持人)。”专家指导团的作用是根据要求承担具体的指导任务。延续上述关于基地主持人专业能力标准的讨论:培养专家型教师的“培训师”,究竟该具备什么样的专业水准?具备丰富实践经验的优秀教师、优秀校长提供的培训服务更切合培训需要,还是理论功底更浓厚的大学教授能够提供更具互补性的培训内容?关于名师“培训师”的资格与标准问题,在政策层面处于模糊阶段,需要回到学术领域进行探讨。

6.1.2 学员资格缺乏界定

对于名师后备人才的选拔标准,政策与专业要求之间的差异程度更大。双名工程选拔后备人才的标准中,将“政治素质”列为首位,体现出鲜明的政治价值导向:专家型教师必须首先是思想政治素养过硬的教师,“教书育人,为人师表”则体现出政策话语体系中对优秀教师社会角色的期许与价值判断。教师的专业能力与素养虽然在选拔时占较大比重,但在具体选拔过程中出于“公平”的考虑,对于教师专业能力与素养的评判主要参照可量化的显性指标:教师的获奖情况、发表论文的数量等,对于支撑教师成长的内生动力如进取心、职业情感等难以量化比较的比较忽视;对于教师专业发展更有价值的缄默知识、实践知识等,也缺乏衡量工具而未纳入选拔标准中。

值得一提的是,双名工程的政策体系中,还专门设置了从名师“后备”到“名师”培养者的角色转型与“上升通道”:参加首期双名工程培训的“名师后备人才”中部分表现优异者,如鲍贤俊、徐红、王白云等,在第二期双名工程中“升格”担任名师培养基地的副主持人、第三期独立担纲主持人。这意味着,在政策话语系统中,经过双名工程三年的培训,部分优秀教师已顺利完成从“准名师”到“名师”的身份转变,已经具备担任“名师培训师”的资格。教师在具备什么条件后,能够完成从“准名师”到“名师”的飞跃?在政策体系中,这部分教师的特征也十分模糊,同样需要利用理论对实践进行解析。

目前,双名工程的学员选拔,由区县按学科、学段等分类选拔后,向市级各基地输送。作为一个政府购买服务的第三方平台,由于双名工程没有明确与特级教师评选、研究生选拔等挂钩,因此功利化色彩相对较少。一般由各区县教育局组织部门选拔,总体质量有保障。不过,由于区县选拔按1:1的比例向市级输送,在市级层面,基地主持人没有筛选淘汰的权利,因此“双向选择”面临很大局限:以卞松泉基地为例,每一届双名工程全市在小学校长中选拔30名学员,分别配送到洪雨露基地、卞松泉基地等3个基地,最终每个基地确定10名学员。主持人不参与选拔,在日后的带教过程中可能会产生学员与基地匹配度的问题。

双名工程的学员选拔,在第一、二期时能够选拔出一批有实力的优质“种子选手”,在短期内显示出较好的成长性。但在第三期选拔和接下来的特级教师评选过程中,专家发现,能够“拿得出手”的好苗子越来越少,出现优秀人才难以维继的“断代”现象。在深度访谈中,部分基地主持人分析认为,“准名师”和“名师”的评选,在开始之初,有较长时间的积累,拥有较多“存量”,“种子”与“苗子”质量较高。而随着这批成熟型选手逐步被挖掘、消化,第三届、第四届培训与选拔过程中,“新面孔”比例大幅度提高,如果选拔的全是“现货”,

就会“生”。因此建议进行选拔比例控制，“不熟的先不摘，只摘熟透了的”。

同时，名师观、评价标准要变。以前优秀教师全靠一枝粉笔，智慧、方法、经验等内化；时至今日，现代技术武装教学，一批善用信息科技、长于科研的优秀教师涌现，实践智慧随着时代发展而发展。若再按传统标准衡量，得出他们“不如以前”的结论，其实有失偏颇。目前还要纠正一个倾向：课程专家多、教学专家少，教师们拿证书、奖状、文章、书来评名师的趋势，不利于教学水准的提升。建议在评审与培训过程中，重视教师的课堂教学能力，如以公开课为标准。

在名师后备人选选拔与培训机会的赋予方面，政策的“公平性”取向值得反思。不同层次、不同类别的教师成长，需要分层分类培训。但在当前的教师专业培训过程中，交叉培训导致的部分教师和校长被重复培训并占用过多培训资源的情况，影响到教师专业发展的机会公平。

卞松泉基地中，有部分学员同时参加教育硕士的学历提升班、上海市教委的双名工程培训班、教育部中小学校长培训班、长三角校长培训班等。“出了这个班、进了那个班，就是不在学校上班”。从学员的精力分配上讲，交叉重复的培训显然造成“培训负担”，影响培训效率。同时，少数教师和校长占用了多数培训机会，其他多数教师则较少享受培训机会，造成新的教育不公平。建议市级层面整合教师培训资源，提高教师专业培训的有序性和效率。

6.2 培养什么：重显性知识轻缄默技能

什么样的知识最有价值？这个问题不仅是教师在面对学生时首先要回应的根本问题，同时也是教师教育中的一个本源性问题。对于这个问题的回答，直接决定着专家型教师培养时的课程内容设计。但遗憾的是，在目前上海专家型教师培养的政策支持体系中，对于“培训内容”，既缺乏明确的实践操作层面的规定与设计，又缺乏理论层面的思考与引领。

本研究对于双名工程培养过程从培养目标、培养内容、培养方式、培养过程及影响因素等方面进行了细化调查。制定合理的培养目标，是帮助名师后备人员成长的第一步。每一个基地既要制订基地培养目标，促进全体学员发展；又要为发展程度不同、需求各异的学员制订具体的、个别化的发展目标。在制定基地目标时，一半的主持人会邀请学员一起参与；超过4成的主持人还会邀请专家共同制订，只有8%的基地目标由主持人自己制定。在制定学员个人发展目标与成长规划时，超过66%的主持人会组织其他学员一起研讨提供帮助；27%的主持人会让学生个人根据基地整体培养目标来制定个人发展目标；只有7%的主持人会让学生完全根据自己需求来制订培养计划。调查还显示，每个名师基地的总体培养

目标与学员个体的成长规划具有较强的相关性的高度一致性。85.98%的学员能够在双名基地专门组织研讨的情况下制定发展规划,导师和其他伙伴成员能够帮助其寻找自身特色,并对如何改善不足制订计划。

对于双名工程的培训内容,主持人在回答“您认为最应该帮助学员提升的教育教学专业能力是什么?”时,前3位的选择是“教学反思能力”、“教学科研能力”和“教育教学理念”;“教学活动的设计能力”、“课堂教学活动的实施能力”、“应用信息技术的能力”分列后3位。这表明,在专家型教师看来,从更高层面完善专业知识结构、提升专业思维能力对于培养专家型教师十分重要,具体的教学操作能力则没那么重要。这可能是基于对学员已有基础、所处发展阶段的现实判断。至于每次培训的主题来源,有44%主持人选择“培养方案”;30%的主持人根据学员需求,另外四分之一的主持人根据教育教学活动中发现的实际问题来设计院培训方案。学员调查显示,在专业能力上,学员最需要提升的是课程开发能力与科研能力,分别有30%和22%的学员将该项列为首位,说明这两项被学员认为在专业能力上迫切需要指导和帮助。

6.2.1 培训内容缺乏系统性的顶层设计

在上海市双名工程相关文件以及培养优秀教师团队、培养“讲台上的名师”等与专家型教师培养相关的政策中,对于名优教师培养的目标、培养方式、机制保障等均有明确规定,但对于名师培养的“核心课程”,却只字未涉及。在双名工程后备人选赴国外培训的方案中,虽然设置了“培训内容”栏目,但规定却是笼统的“培训内容(包括课程与目标、课程安排等)根据培训对象具体确定,然后由培训方制订详细的培训计划”。对此,在访谈中,参与政策制订的上海市教委相关负责人解释称,是因为名师培训虽然是个统一的系统工程,但名师后备人才来源多元、学科、学段、区域等差异性较大,统一的培训课程并不适合所有人。因此,在培训课程方面,采取“基地与学员互相匹配而设计”的方式,不同学段、学科领域的学员分散至相应的基地参加实践学习,各基地的培训课程由主持人根据基地整体目标与学员各自的发展目标灵活设计。

上海市级层面政策对于名师培养课程理念的阐释,在相关文件中或多或少有所涉及,但均未成独立体系,而是包含在培养目标、培训方式、资源配置等模块中提及。如2006年出台的《上海市教委关于举办区县中心组名校长名师后备人选培养高级研修班的通知》中规定,高级研修班采取“集中学习和按需施教相结合、综合班集中学习与学员分散研修相结合、理论学习和岗位实践相结合”的培养思路,按“公共、专题、实践和自主发展”等四个模块分别配置菜单,全面关心学员师德修养和专业发展。由此可见,对于专家型教师培养的课程体系设置,

政策层面规定为高端教师教育的公共通识内容、专题内容、实践技能与个性化内容四个模块,但对每个模块具体的授课内容并未进行详细的规定。在上海市双名工程实施意见与实施方案中,在“培养措施”与“激活资源”两部分中对于名师后备人才的培养内容有所涉及:如提供专项的课题研究资助、提供学历教育与进修机会、提供教育管理和教育教学著作资助、出国进修平台等,并由师范大学提供拓展视野与提高专业知识的研修班等。可见,对名师后备人才的培养内容,包括科研与课题研究的专业知识与技能、学历提升的内容、国际教育比较的内容等。在《上海市普教系统名校长名师培养工程名师培训方案》中,对于培训内容进行了原则性规定:1、师德培养;2 国际国内教育理论前沿;3、教育教学实践;4、教育科研;5、硕士生学位课程;6、各区县开设的精品课程。

6.2.2 自主开发理论课程导致不均衡

由于缺乏统一标准规定,“双名工程”各基地的培训课程完全自主开发。这种模式导致了正负两种效应产生。其一,不同学段、不同学科的名师名校长培训,能够因地制宜、因人而宜,从学员需求出发,灵活地发挥各自优势、开发与设置相应的培训课程,避免刚性规定课程内容造成千人一面、培训效率低下的问题,提高培训的实效性。其二,由于各基地主持人特长、课程开发与资源整合能力、对名师培训的投入程度等客观上存在差异,由基地自行设计培训内容与提供课程内容,后果是导致不同基地培训内容与效果产生不均衡,进行影响培训的“公平”价值取向。

本研究深度访谈选取的3个高中语文名师培养基地的案例可以证明以上的判断。YY 语文名师培养基地在培养计划中提出,名师后备人选们所要学习的主要内容包括4大模块——1、师德追求:敬业、爱岗、教书育人。乐于奉献,为人师表。2、教育理念:全面教育质量观,面向全体学生。二期课改与中学语文课程标准中蕴含的先进教育理念。“两纲”中蕴含的先进教育理念。3、教学业务:学科教学前沿动态。了解与研究学生的能力。钻研教材、处理教材的能力。驾驭课堂、预设与生成的能力。教师口头表达与书面表达的能力。作业处理、写作指导的能力。学生课外阅读指导的能力。自我评价、自我反思的能力。4、教学研究:教师自主学习的习惯与能力。从自我教学实际出发,选择研究对象。确立课题,以课题引领,开展教学研究。以实践研究、行动研究为主。HYF、HRH 语文名师基地设置的课时性质及要求:1.本学科本体性知识拓展、更新、提升每年52课时。2.条件性知识,即教育心理学、学习心理学、课程理论、教育研究方法与方法论每年12课时。3.教育教学实践能力每年28课时。4.课题研究、论著写作每年16课时。5.教育考察每年8课时。6.论坛、考

核、展示、总结每年 8 课时。CHB 语文名师培养基地则提出,利用高校院所资源、本校资源、受训教师资源、全国同行资源等,为在本基地接受培训的名师后备学员开发四类课程:背景性知识、本体性知识、条件性知识与经验性知识。

1、背景性知识:(1)掌握教育部、上海市新一轮课程改革的基本思想,树立先进的教育理念。了解基础教育前沿理论,了解国内外中学教育改革的基本动态以及发展趋势。(2)提升自己的气质修养,造就大气开阔的思想襟怀。

2、本体性知识:(1)掌握文章学的基本知识,把握中学阅读与写作的基本理论。(2)了解文学理论与文学创作的新大计是提高文学鉴赏能力。(3)了解汉语研究的新成果,把握汉字、语言、修辞研究走向。

3、条件性知识:(1)准确把握“新课标”的内涵,端正语文教学思想。(2)了解新教学理论的基本观点,了解中学生阅读、写作的心理特点。(3)了解新教材特点,掌握教材二次开发的方法和策略。(4)具有语文校本课程开发、教材设计,语文综合性学习专题设计的基本知识和技能。(5)掌握行动研究等最常用的教学科研方法,熟练写作教学案例,具有一定的教学创新与研究能力。

4、经验性知识:(1)掌握中学语文阅读、写作分项教学的有效教学,并创造性使用新的教学策略。(2)掌握自主、合作、探究学习方法,熟练地运用于语文教学之中。

(3)掌握语文学习评价的一般方法,提高包括便是和试卷分析在内的学习能力。(14)了解现代信息技术与语文学科整合的原理,提高信息技术在语文教学中的有效运用能力。

通过对 3 个基地的培养内容的比较可以发现,YY 中学语文名师基地将名师的人格特征,如师德等也列为培训内容的重要组成部分。以本研究前面章节所构建的专家型教师的专业素养模型为工具来反观,专家型教师的特质中,包括专业知识技能与人格特征、社会赋名三大模块,YY 基地的培训内容符合对专家型教师的理想模型。但问题是,师德、教学理念等专业能力,多以缄默知识形态存在,基于当前基础教育阶段教师的能力,尚不能较好地将这些缄默形态的知识技能进行显性化转化和传递,即缺乏相关课程开发的能力,因而容易导致此类培训目标与内容最终沦为空洞的口号。CHB 语文名师培养基地则以专家型教师的专业技能理论为依据进行课程设计,从背景性知识、本体性知识、条件性知识与经验性知识的整体框架,有助于名师后备人才构建起科学、合理的知识结构,助推其专业能力发展。至于对于名师后备人才的“赋名”环节,则通过论坛、考察交流、公开课展示等方式来累积学员在专业界内和社会领域的知名度与美誉度。

从基地培训课程的开发的实践角度来看,在调研中,多数基地对于学员显性的理论知识建构与补充相对更有成效,尤其是引进第三方专家团队的参与后,帮助学员打破学科、学段、学校的限制,在背景性知识、本体性知识方面提供更多

学习资源。以 BSQ 名校长培养基地为例：在为期三年的培训中，理论知识模块，基地邀请多位注重理论研究的专家开展讲座与报告，帮助学员系统理解某一方面的理论及其对学校教育的价值与意义。邀请上海市教委教研室主任徐淀芳围绕学校课程领导力从理论到实践进行了阐述，上海市教委科研处处长苏忱结合学员的实际案例就提升科研能力提供专题培训，上师大校长中心主任吴国平则发布了自己关于“校长领导学”的最新研究成果引领学员从理论到理念层面重构“领导”概念，上海市政府教育督导室主任杨国顺立足上海的教育综合改革大局从评估与督导的专业角度对“校长领导力”进行分析。

对各基地深度访谈的结果分析显示，BSQ 名校长培养基地的显性理论知识培训内容框架具有典型性，基本代表了各基地培训内容设计的“主流”范式：即基地所提供的显性理论知识的培训内容，普遍缺乏以专家型教师成长的专业知识理论为依据进行顶层设计的意识；而是从基地可获得的资源角度出发，出现“专家即课程”的实际结果；显性的理论知识培训存在随意化、片断化、无法完全匹配学员需求等问题。如 BSQ 基地邀请到了课程改革、科研、督导等方面的专家，这些专家提供的课程是自身所“负载”的研究成果。主持人坦言，如果从市教委教研室邀请到的不是徐淀芳而是副主任纪明泽，则为学员们提供的有关课程的培训内容很可能会变更成为纪明泽所擅长和专注的“中小学绿色指标评价系统”；如果从市教委邀请到的教育行政主管不是杨国顺而是青少年保护办的处长或者是体卫艺科处的负责人，则关于宏观政策模块的培训内容，很可能要变成未成年人保护法或者学生体质健康与校园足球工程等。可见，对于同一个双名基地来说，“专家即课程”的模式很容易受偶然因素影响与制约，而使得培训课程呈现出很大的随意性。这种课程资源配置的随意性，多数呈现片断式、碎片化状态，使得其与专家型教师成长所需的理论知识的体系化需求之间存在巨大的差距。

同时，对于多个培训基地而言，由于各基地主持人所拥有的人脉情况存在差异、能够调动的资源数量与质量存在差异，在客观上造成培训内容不均衡的情况。从学段来分析，高中阶段的基地主持人普遍与高校联系比较密切，能够调动的高校资源比较多，而学前阶段的基地相对封闭性较强，能够借助的外部资源相对有限，因而培训内容相对比较单一。从学员享受的培训机会来看，同时在双名基地接受实践培训与学历提升培训的后备人选，有机会脱产到上海师资培训中心和华师大校长培训中心进行系统的理论知识研修，享受教师教育课程、国际教育发展和学科专业前沿知识等培训内容。由于年龄、外语水平等限制而未能同时参加学历提升培训的名师后备人选，则无法享受相关系统的理论培训内容，而进一步拉开差距。

6.2.3 缄默与实践知识培训待提升

从双名工程学员角度来看,显性理论知识的学习在基地的理论知识学习相对成效明显。其中问卷调查的结果显示,名师后备人选通过“读书”获取相关理论知识的情况,相对比较理想。各基地主持人非常认同通过读教育类专业书籍提升学员的专业水平,其中有50位主持人在三年内布置学员阅读5本以上的图书,仅1名主持人未布置读书任务,其他主持人则布置了1至4本专业类书籍让学员阅读并撰写读后感。

系统化的理论学习与培训,对于名师后备人选的专业能力提升,主要表现在绝对知识的增长与学习研究方法的提高。杨浦区上理工附中副校长凌岭作为双名学员,在华东师范大学校长中心参加了为期近50天的理论学习,课程涉及教育理论、教育管理、教育评估、教育史等十几个领域。她在访谈中透露,教育学原理课程中对“教育是什么?”开展讨论,无数例证说明教育应该是面向明天的。在课堂上针对“如何看待独立教师”的思维碰撞,年轻教师与老资格的校长各抒己见,但戚业国教授点评:一是没有一位学员发言能够透过现象看本质,缺乏对教育的基本敏感度;二是不能理性思考问题,只是就事论事。学员们被说得哑口无言:这是切实的问题。从日常的教育现象出发去深入分析背后的教育学意义、寻找其中的教育价值,学会用理论工具去批判地看待自己的教育工作,都是专家型教师必备的能力。而这些,需要通过扎实而系统的理论“补课”来慢慢培养。

在名师后备人才的培养过程中,不少基地将学员的显性理论学习通过“自学”方式进行。但这样产生的问题是,由于学员投入精力、悟性等差异,学习内容和效果往往产生较大的差异。王召强教师入选为第三期双名工程中学语文名师基地学员,他认真自学了教育哲学专著《教师作为知识分子》,并在访谈中透露:

《教师作为知识分子》把教师定位为“转化型知识分子”的社会角色,不管你是小学老师还是幼儿园老师、大学教授,都是转化型知识分子。所谓的“转化”是“改造社会”的意思,教师通过教育事业,通过培养公民、人才,发挥改造社会的作用,让社会变得更好。学校是一个独立于政府机构、商业机构的公共空间,在这个空间里讨论与社会现实紧密相关公共事务、公共议题,帮助学生了解他未来要面临的问题、与学生成长紧密相关的社会问题等。书中非常重视培养学生的批判性思维,相对于升学成绩而言,更重要的应是教学生如何批判性地看待他所生活的社会,推动社会实现螺旋形地上升、递进式地社会进步。因此,做老师的所谓的“使命感”,就不仅仅是把过去的东西传授给现在的学生的传播功能,而是要起到改造社会的一种职责,这应当成为教师的职业理想。这个理论从社会的视角分析教师角色与教育的功能,给王召强很大启发。

不过,调研中显示,从幼儿园到高中,不同职称、不同学段的名师后备学员的读书时间存在较大差异。中级职称的学员中,每天阅读1至2小时的比例占23%,副高级职称学员中则有29%的每天阅读时间超过1小时。从幼儿园到高中,学员的任教学段越高,阅读时间越长。

同时,在主持人所在的基地学校跟岗学习与赴学员学校会诊式学习实践知识的情况也相对较受重视。以第三期双名工程小学名校长BSQ基地为例:主持人卞松泉提出,实践技能只能在真实的情境中学习:以“学校内部公平指标”为例:这是华东师范大学的一个课题,很多学员认为“教育公平”行政管理部分的事务、是宏观政策的任务、是空洞的、离自己的工作实践很远。但通过这个课题,我们引领学员深入研究学校内部的公平。如现场听课:有时一节课教师会提问几名学员提问超过十次,但有些孩子多次举手教师却视而不见,很多校长对此熟视无睹。但我们提出,这对学员来说是一种不公平:一节课时间有限,可能无法为所有学员提供一一回答问题的机会,但校长和教师要反思自己在课堂上的教育行为,想办法关注到每个学员,创造集体回答、小组交流、同桌互动等机会,鼓励所有孩子参与课堂活动,而不是让一批学员游离于课堂之外。再比如说学校组织文体活动,同样应给学员提供各种平等的机会。通过组织运动会、艺术比赛、朗诵比赛等,创造机会给多元特长的孩子施展平台。我们学校有一个理念叫做学员最大,什么叫做把学员放在第一位?学员们在运动会现场发现,高远的理念完全可以实实在在地做。传统的运动会入场式,各班级要选拔优秀学员组成小方队。只有少数孩子有服装、道具和光荣的“出境”机会。很多没被选中的孩子被冷落在一边,傻傻地看,对他们来说就是机会不均等,会造成隐性的心理伤害。我就想一个办法,让所有未选进方阵的孩子组成拉拉队,同样提供道具、训练,方阵在场上走,啦啦队在场下呼喊,所有孩子都有参与机会,给他们一个造型,一个动作,一个口号,他就很开心。卞松泉以这两个现场案例向学员传递这样的实践知识:何谓教育公平、如何将教育公平的理念落地。这值得校长反思、并获得可以有所作为的空间,在此过程中实现自我的专业成长。

6.3 如何培养:“基地”实践情境中的师徒带教与同伴学习

分析专家型教师的专业成长模式,可以从自然成长与机制培养两个维度入手。从实践中看,目前专家型教师的专业成长主要有三种模式:一是个体自主实践成长,二是师徒带教,三是专家培训指导。⁶⁵

65 张建.名师基地培养模式之缘由、理念及路径.教育研究[J].2015,(4):86

在近年来教师教育体系中培养名师、骨干型教师等政策体制形成之前,历史上的名优教师的出现多为自然成长模式,即在长期的课堂教学实践中独立探索、反思和研究,实现专业能力的自然累积与社会身份的构建,最终成为名师。师徒结对带教模式多是通过学校等组织为骨干教师指定本单位或同行的名师为带教师傅,在学校实践场域中加速准名师的成长。专家培训指导模式,则由理论专家精心设计培训方案,加强理论学习与实践反思,助推专家型教师的成长。

自然成长模式的优点是去功利化,但缺点是周期较长,是教师的自发行为;师徒带教模式的优点是立足于实践,便于缄默知识与实践技能的传承,但局限性是培养数量有限;专家培训指导模式会帮助学员提升理论水平与能力,但却常常面临“理论脱离实践”的风险。因此,创新教师专业成长的模式与支持路径,成为理论与实践的双重需求。

6.3.1 培训方式多元化

在培训方式上,本研究先采取访谈法,归纳出各名师基地最主要的6种培养方式:示范教学及研讨、参与上海市教学改革项目、赴外地考察与讲学、举办论坛、读书与交流、撰写论文等。在此基础上进行问卷调查,结果表明:有38个基地组织示范教学与研讨超过10次,占总数的44%,17个基地组织示范教学与研讨在7至9次,占总数的20%左右。可见,约半数的基地组织10次左右的示范教学。对学员的调查数据与此相印证:58%的受访学员回答“基地组织校际及以上的示范教学10次及以上”,10%的学员填写了“7至9次”,填写4至6次的学员占16%,还有约15%的学员参加基地组织的校际示范教学活动仅为1至3次。可见,基地以示范教学方式培养学员的频率并不高。

对于全市性推进的重要教育改革项目,双名工程基地主持人带领学员的参与程度相对较高。其中,58位基地主持人带领学员参与了上海市教学改革项目,39位主持人带领学员参与了上海市见习教师规范化培训项目,29位主持人带领学员参加了上海市绿色指标教育质量综合评价改革,19位主持人带领学员参加了上海市基础教育领军人才培养项目。从学员方面参与的项目来看,上海市“基于课程标准的教学与评价项目”参与度最高,有68%的学员参与。其次是见习教师规范化培训项目,有超过41%的学员参与。

出于拓展研究视野的需要,各基地主持人带领学员赴外省市考察与讲学频率在1至3次的最多,为53个基地,超过总数的6成;有20%的主持人带领学员外出4至6次;8%的主持人带领学员外出7次以上;有10%的主持人从未带领学员外出考察。学员方面:仅有3.6%的学员称基地组织的赴外省市考察与讲学超过7次以上;72.5%的学员参加过1至3次;参加过4至6次的学员为17%左右,

另有超过 6%的学员从未去过外省市考察与讲学。

同样的差异也表现在举办论坛方面：三年半的时间内，有 33 名主持人组织过 4 至 6 次论坛，有 26 人组织过 1 至 3 次；有 14 人组织过 10 次以上、11 人组织过 7 至 9 次；但有 2 名主持人从未组织过论坛。学员统计的情况来看，约 30% 学员参加过基地组织的 1 至 3 次论坛；28%的学员参加论坛 4 至 6 次；参加 10 次以上的占 27%、7 至 9 次的占 14%。

各基地主持人非常认同通过读教育类专业书籍提升学员的专业水平，其中有 50 位主持人在三年内布置学员阅读 5 本以上的图书，仅 1 名主持人未布置读书任务，其他主持人则布置了 1 至 4 本专业类书籍让学员阅读并撰写读后感。但从学员调查情况来看，具体的落实情况并不理想：六成以上的学员平均每天阅读时间不足 1 小时，其中不足半小时的占 12%。阅读时间与学员职称和学段呈现正相关：每天阅读 1 至 2 小时的中级职称学员有 23%，副高级职称学员中则有 29%的每天阅读时间超过 1 小时。从幼儿园到高中，学员的任教学段越高，阅读时间越长。

撰写论文或者著书立说，在实践中被视为提升学员思维能力、培养专家型教师的必备的，因此被双名工程主持人认为是必要环节，调查中，所有基地主持人均要求学员撰写论文，基地主持人在校级以上刊物公开发表或交流论文 20 篇以上的有 19 人，占总数量的 25%；11 至 20 篇的有 21 人，占总数的 28%，发表或交流 5 至 10 篇与 1 至 4 篇的学员比例差不多，均为 21%左右，但有 2 人发表或交流 0 篇。在撰写论文方面，学员与主持人呈现出较大差异：在第三届双名基地培养至本调查时的 3 年半时间内，有近 60%的学员平均在校级及以上刊物或交流会上发表论文 1 至 3 篇，38%的学员结合培训内容发表 4 篇以上论文。值得注意的是，有 3%的学员没有交流或发表过论文。如果要求学员每年发表或提交一篇论文，只有 25%的学员表示能够达到。

此外，上海“双名工程”学习共同体，还提供了多元化、多模式的实践交流机会。如为名校长名师后备人选举办国内外教育教学高级研讨会，通过研讨、交流，提升名校长名师的教育管理理念、教学思想、方法和经验，提高后备人选的教育管理和教育教学水平。出资资助出版“上海市普教系统名校长名师培养工程”文库，鼓励名校长名师反思提升教育思想，出版教育管理和教育教学著作。在国外建立培训基地开展项目合作，选送名校长名师后备人选到发达国家知名大学进修、培养、挂职跟岗锻炼，到国外知名学校做访问学者。如首期双名工程项目选派了 10 名中小学校长赴美国加州 10 所公立中小小学进行为期 5 周的“影子校长”项目学习。第二批又选派了 34 名上海校长赴加州跟岗学习。同时，选派双名基地学员约上千人次参加哈佛大学网络课程培训项目、

赴新加坡南洋理工大学、英国爱西堡史蒂文林学校、美国陶森大学教育学院等海外研修项目。

6.3.2 “名师基地”打造学习共同体

上海双名工程探索“**基地培养**”模式，在实践情境中构建由带教师父、专家团队、同伴学习三大主体共同参与的学习共同体，对传统的专家型教师培养模式进行突破与创新。与传统的教师继续教育、暑期培训、专题教研培训、校本培训等不同，双名工程的培训，是一种“**分层+分类**”的综合性培训。分层，是在上海市师资培训涵盖“**职前——入职（教师职业见习培训期）——名师后备人才培养**”这个完整体系中，选拔优秀的骨干教师群体聚合在一起进行共同学习。分类，是按教师的不同学段、学科进行针对性的学习。综合性，指培训的内容指向教师和校长综合能力的提升，助推教师完成从“**种子**”选手到“**名师、名校**”的质变。“双名工程”规定，设立**市级名校名师培养基地**，由**名校**或**名师**（含**特级校长或特级教师**）、**相关学科教授**和若干名**高级教师**组成**专家指导团**，以**项目形式**在**教育教学第一线**指导后备人选。

名师“**培养基地**”，构建起一个优秀教师师徒双向选择、师徒与同伴“**教学相长**”的教师专业发展学习共同体。基地主持人与学员最初经过行政命令选拔符合条件者组建：如凡申报“**上海市普教系统名校名师培养工程**”基地的单位，均在在所申报的学科或领域具有一定的先进性，具有对全市起示范或引领作用的经历、经验和能力；基地主持人均具有上海市**特级校长**资格或具有**正高级专业技术职务**资格，申报**名师培养基地**主持人需具有上海市**特级教师**称号或具有**正高级专业技术职称**资格；同时，基地还邀请**5名以上**的**大学或市级研究机构**的**专家**组成**专家指导团**。⁶⁶参加培训学习的学员，也在**政治素质、能力素质、专业素质**或**管理素质、身心素质**等符合条件的基础上，经过**个人自荐、专家举荐、学校推荐、区县审核、专家评议、教委审定**等环节最终确定人选。对于**基地、主持人和学员**设定**选拔条件与门槛**，从组织层面确保双名工程学习共同体的**优质性**。首先，**主持人、专家团队、学员**，均采取“**自主申报、组织审核**”的方式产生，这种组织培训框架下对学习者**自主权的保留**，为双名工程从起初的“**组织学习**”模式转向实质上的“**学习共同体**”奠定了**基础**。其次，在**多元主体**共同参与的各“**名师基地**”中，由各主体共同协商制订本**基地和学员个体**的培养目标，这相当于形成了**共同的发展愿景**。再次，**不同学段、不同学科**的**基地主持人**与**相关范围内的学员**双向互选，最终来自**不同区县、不同学校**的**十几名学员**在**某一名师基地**组成一

66 <http://www.shmec.gov.cn/attach/xxgk/977.htm>

个为期三至五年的学习团体,脱域的、既有同质性又保留着异质化特点的学习者,构成“学习共同体”的典型主体。最后,基地培训与学习,立足于教育教学实践一线,入选基地学习的学员们,获得到基地主持人学校现场观摩学习的“合法边缘性参与”机会,各基地组织学员团队至同伴学校现场会诊、学习,基地通过市级公开课、论坛、课题研究等方式,为学员的实践反思提供平台,这也契合了“学习共同体”回归实践语境的本质属性。由于具备了学习共同体的典型特征,由政策支持系统设定的“双名工程”,由“组织学习”形态内在地转化成了教师专业发展的“学习共同体”。

双名基地的跨区县、跨学校组织,构造了一种开放式学习的机制。校本培训往往基于实际教学问题的解决,专题培训往往聚焦专业技能的提升,均相对封闭。而双名工程通过市级层面的顶层设计,打造了一种开放式学习的机制。名师基地主持人跨区、跨校的基地主持人,成为引领共同学习的领导者和资源提供者。这些社会名流,利用自身的名望,突破一校甚至教育界的限制,广泛吸附社会资源。如卞松泉基地先后邀请知名作家群体;大学教授胡惠闵;政府主管教育的官员尹后庆、倪闽景、徐淀芳、杨国顺;中学阶段的名校长刘京海、张人利等等为学员解读教育。卞松泉本人为上海市教育学会、小学专委会等机构负责人,学会与专委会活动也带领学员参与并进行观摩学习。在国际交流方面,利用杨浦区国际教育论坛等机会,帮助学员在人文、教育、学术等方面开拓视野。

与基地主持人(即专家型教师)的面对面接触与对主持人日常教育教学实践场景的合法边缘性参与,学员不仅学习到显性的专业知识与技能,而且在缄默知识、专家型教师的人格素养等方面全面感悟与学习。第三期上海“双名工程”高中生物基地2名学员L在深度访谈中透露:基地的主持人杨振峰与我同龄,张治比我还年轻1岁。同样年龄与资历的教师,他们为何能够取得如此成就,自己的差距在哪里?进入基地后,我们有机会了解他们的事迹。比如他们的敬业与钻研精神,为了一个问题可能通宵达旦地投入,这种坚韧的精神令人敬佩。天天与他们面对面,无形中有一种进取的压力和动力,这种潜移默化的影响,在每位学员身上都会产生作用。在这些年轻的特级教师身上,有很多与传统的特级教师“老法师”不一样的地方:他们拥有年轻人的雷厉风行,无论是学术上还是工作能力,管理能力都非常强。

学员Y老师透露:学习共同体中,导师团队的榜样促动力很大。未进入基地学习之前,原来自我感觉蛮好。进入基地学习后一下子接触到很多“大咖”,

与他们的专业能力与职业境界相比，感觉到自己非常渺小；回过头来跟他们一比，自己那点东西更拿不上台面了。感觉到差距之后，重获进取的动力与“学无止境”的发展空间。“双名工程”对我个人来讲，好像有鞭子在屁股上抽了两鞭，没办法只能往前走。

6.3.3 基于教育实践的学习场

同时，学员之间互相合作、竞争，形成比、学、赶、帮的“学习场”。基地采取多名学员“同学”的方式，“同学者”同样是培训资源——学员们本身具备各自优异的潜质，双名基地的学习内容，往往以学员们自身的真实的教育工作为案例合作研讨，既有助于解决现实问题，又提升专业能力，因此有助于维持学员的学习动力。同时，学员们同处于上升期，在发展机会、上升通道等方面存在一定程度的竞争，这种良性竞争也有助于促进学员加速成长。在深度访谈中，第二期双名工程学员、杨浦区平凉路三小校长郑小燕提出：从同伴的不同个性办学中梳理办学思路，让我们在彼此的欣赏、交流、解疑中见贤思齐，而激发持续实践、超越自我的愿望：相约星期二是我们的期盼，因为这天我们的互访研修日，也是我们的现场诊断日。在基地培训中，我们相约走进学员单位学校，现场领略同伴校长的办学成就、提升学校管理工作的有效性与针对性。浦东二中心小学从专业化的视角建设一支师德高尚、专业精良、善于合作的研究型教师团队。梅园新村小学的特级教师陆校长注重课堂教学管理，与教师一同开展“说课堂”活动，提升日常教学质量。园西小学姚星刚校长“抓大放小”的管理理念，将学校管理得井井有条。基地学员同伴校长的先进理念与实践，提供很多实用的借鉴。走进同伴学校现场考察、从同伴身上学习，不仅听到同伴之言、更领略同伴校长之行。在此过程中，学会了如何正确诊断和分析学校的优势与特色；如何依据教育理论从战略上提出自己学校的发展规划；领悟了当好校长的一些基本的教育理念、管理办法以及如何合理定位自身的专业发展等。在不少学员看来，“同伴互助”既是教师专业成长的必由之路，更是校长在成长过程中的有力支撑。

无论是主持人带教，还是同伴学习，名师基地的学习场域，都扎根于学校教育管理实践甚至课堂一线。名师的专业技能，在课堂上生成、积累，最终仍应用于课堂。但名师培训实践常常背离“名师在课堂中成长”的规律，重理论轻实践、重科研轻教学等理念，往往在教师培训时将受训者抽离课堂和学校的具体语境，“高空作业”的方式，往往导致培训内容与技能在异地教育实践中“水土不服”难以奏效、教师离开课堂的培训增加额外负担等问题，甚至将交流展示活动导向“表演”的功利化境地。

让教师培训回归课堂，上海多数“双名工程”基地坚持名师培训在课堂。为保证进课堂的出勤率，卞松泉基地学员的集中学习时间安排在隔周的周四全天。到打虎山路一小跟岗学习，或者到基地学员所在学校进行实地调研与现场指导，听常态课、把脉真实的办学情况，提炼学校特色，帮助学员挖掘课题，现场会诊开出提升方案。不少学员反馈：每到一所学校，学员们都会在感受“相似”与“不同”的碰撞中，看到他人行动中的智慧闪光，从中汲取养分、产生感悟，引发更深层次的思考。黄浦区北京东路小学校长张烨作为基地学员，学校以小班化教学的探索中积累了部分经验。2009年10月15日，卞松泉基地带领全体学员赴学校现场活动。张烨从学校德育、教学、学业评价、校本研修等各管理领域介绍了学校近年来的探索，实地听课，更让学员们切身体验与借鉴。现时，导师和其他学员就小班化的内涵、精准关注学生差异、导学服务的系统化拓展等提出了切实可行的意见与建议。卞松泉提出，常规、常态下的学习交流，既避免了一般评选活动演练、彩排等导致教学行为失真、无法真正提供有效学习与诊断的弊端，又不增加学员负担。“生产一线”的、原生态的、基于现实的学校管理与教学行为研究，对学员们立足于现实的思考与改进才最有价值。

总体来看，上海市“双名工程”创设的“基地培养”方式，将专家型教师的成长场域放在教育实践现场，学员参加“田间地头”的学习，基于实践场域的经验分享与学习，符合专家型教师成长的规律。同时，这种培训并非指定内容的统一的“批量”生产，而是分学段、学科的组合，更有针对性、更有效率。学习方式，有意无意地契合了专家型教师专长的关键学习内容：缄默知识与实践知识的传递。在基地组织形式中，形成了新的学习共同体，打破教师个人成长的壁垒。从传统的教师个体化学习、校内学习、区域学习，到市级层面的“双名培养”体系，“准名师”通过同质、异质化的组合，获得合法的边缘性参与的机会，在师徒制、同伴学习等模式支撑下，在实践中提升专业能力与人格修养。而各基地普遍组织赴外省市考察，还提供了一种比较研究与反思性分析的视野。

值得注意的是，调研结果显示：不同的培训方式效果有高下之分，而且学员们普遍反映，同伴互助式的学习效果反而超过导师带教。这背后的原因，既与导师对带教工作的投入程度有关，又与学员基于办学与教学实践需求的适切性相关。不过，而在市级政策层面，名师培养体系中的“同伴学习”功能尚未得到足够重视，在政策支持系统中仅对基地与导师的投入与权责进行了相关规定，对“同伴学习”模式尚未涉及，既缺乏“如何组建同伴团队”的相关理性思考，又缺乏相关投入等支持举措，希望在未来第四期、第五期上海“双名工程”政策体系中得到进一步重视。

6.4 效果评估：“赋名”机制与“自我实现”

专家型教师培养的效果如何？政策支持系统的效能如何？由于我国的专家型教师培养体系与美国、英国等国家的认证体系不同，缺乏对于专家型教师标准的明确规定，因此，对于“双名工程”的成效评估也缺乏相对照的标准。本研究从实践中通行的几种方式，对上海双名工程的绩效评估展开分析。

6.4.1 培养目标达成度：定性与定量

双名工程的培养目标，分为定性与定量两大维度。从定性的角度来看，上海市实施“双名工程”的目标是“培养一批具有良好师德修养、先进教学理念、厚实专业素养、开阔国际视野和较强国际交往能力，具有教育研究和教育创新能力，在上海市乃至国内有影响的优秀校长和教师。在此基础上，造就数十名在全国有较高知名度和影响力，有较强的教学能力、管理能力和研究能力，能参与国际教育交流的教育教学专家。”各基地的培养目标基本与政策的上位要求相匹配，并进行一定程度的具体化。如历史名师基地的培养目标设定为：通过五年学习，培养一批有优良师德修养、先进教育理念、厚实专业素养、勇于历史教学破解难题、有较深刻的历史学术思想、较强的教育实证研究能力、独到的教育教学风格的学员，在全市乃至更加广的范围的历史教学领域中有知名度和影响力，并且引领学校和区域历史教学的发展。德育二组名师基地将培养目标界定为：提升学员的师德修养、育德能力和德育科研水平，使之形成自己的德育特色与风格，从而成为上海有一定影响的、兼具学识魅力和人格魅力的德育优秀人才。小学校长组的培训目标为：学员形成个性化的管理风格、具有较强的管理能力和参与国内外学校交流的能力、有一定知名度等。在基地成效总结中，重点呈现了学员们在课题研究、学习感悟、实地考察诊断等方面能力的提升。

同时，从上至下，市教委和各基地对培养目标设置了定量目标。市教委在2004年颁布的《上海市教育委员会关于“上海市普教系统名校长名师培养工程”的实施意见》中进行了明确界定：每年选拔200名具有高度事业心、较强管理能力和较大发展潜力的中青年校长后备人选进行培养，5年滚动达到1000名，从中造就100名能够在全市起示范作用，并能参与国际交流合作的著名校长，造就10名在全国范围内有较高知名度的校长。每年选拔1000名各学科中青年骨干教师后备人选进行培养，5年滚动达5000名，从中重点培养500名市级骨干教师及学科带头人，即名师；重点培养100名掌握国际国内前沿理论，在学科专业、

教改实践中具有很强教学和研究能力,并能参与国际教育交流,在全国范围内具有知名度的国家级教育教学专家。

而对于第一届、第二届双名工程的成效评估,虽然没有体系性的评估结果,但在第二期双名工程的官方总结中,更多体现为定量的指标的实现。第二期双名工程 11 个名校长培养基地共招收名校长后备人选 130 名;文科基地 16 个、理科基地 14 个、综合学科基地 15 个,共招收名师后备人选 563 人。三年后的培养结果,共从 4 大方面进行了统计比较。一是通过双名工程培训后走上高中校长或书记岗位的学员数量来衡量:双名工程学员健康成长,正成为上海市各级各类学校的领军人物、各学段的学科带头人和中坚力量。其中有 15 名担任上海市实验性示范性高中的校长或书记,16 名担任市素质教育实验校校长或书记,有 27 名担任区实验性示范性高中或区素质教育实验校的校长(书记),有 10 名担任国家级中专的校长,有 15 名担任市示范性幼儿园的园长。二是被评选为“荣誉教师”的人次:学员中有 500 多人次被评为市园丁奖、市优秀教师、市优秀教育工作者、市劳动模范;基地主持人唐盛昌、刘京海、何金娣、仇忠海、叶佩玉、郭宗莉、鲍贤俊,被上海市人民政府命名为第一、二届上海市教育功臣。三是获评特级教师和校长的学员人数及比例:2005 年以来,有 100 名双名工程学员被评为特级教师、45 名学员被评为特级校长。2008 年上海市评选出的特级校长有 40%来自名校长培养基地,评出的 81 名特级教师中有 60 位是名师基地学员,占 75%。四是学员的理论素养与研究能力提高,以出版专著、申报与完成课题、论文的数量为指标:首批双名工程各基地正式出版三大成果书系 57 册专著,1200 多万字;双名工程资助出版专著 23 部、各基地自行出版专著 80 多部。完成课题 150 项,在市级以上刊物发表论文 500 多篇。⁶⁷

双名工程实效与目标相较,能够在一定程度上较为直观地展示双名工程的效果,但由于标准不明确,呈现“双向模糊”问题:一是目标的设计以“知名度”等外部评价标准来衡量,本身既不精确又不科学,因而难以落实为具体的结果。

“知名度”是一个专家型教师身份构建的维度,从理论上来说,理想的教师“知名度”应该是建立在专业技能提升的基础上自然而然建构的结果,而非既定的先行目标。实践中,为了打造“准专家型教师”的知名度,“双名工程”特地打造了“赋名”的平台:如基地培养成果平台、以学员为主体的主题论坛、外省市业务交流与展示机会等,帮助学员提高社会知名度。如果这背后确实有学员专业能力提升为基础和支撑,“名实相符”有利于学员的成长、真正反映出基地培养的

67 李骏修.教师教育创新的实践探索(代序).校长可以这样做[M].上海:上海三联书店.2011.5

效果；但如果背后缺乏专业能力提升的基础，仅靠“赋名”机制人为塑造与拔高学员的社会知名度，则容易出现新一代名师“名不符实”，导致名师培养的“空心化”。二是结果的总结多以定量的标准呈现，比较容易忽视双名工程培养的内涵性要求，而且容易陷入功利化的价值取向。专家型教师的培养与成长效果评价，指标应立足于专家型教师的专业素养、人格特征等内在标准，以缄默知识、实践知识的增加，职业情感的增强、发展动力的激活等为衡量变量，真正评估“准名师”到“名师”的“进化”程度，而非仅通过表面化的职称晋升、荣誉获得、论文与专著数量等数量化指标去衡量，将专家型教师的评估陷入浅表化误区。同时，如果重视这些浅表化的数量指标而轻视专家型教师的内涵标准，引导名师后备学员将此类外在指标作为目标追求，而产生功利化的价值取向。三是培养目标与结果评估的体系不相匹配、界定不够明晰，导致评估缺乏参照指标而呈现零散状态。

6.4.2 过程性评价与结果性评价

目前，对于上海市双名工程的评估，多依据基地产生的成果进行结果性评价：如上所述，根据学员的立项课题、科研获奖、晋升特级的数据来考评基地的培养是否合格。对于过程性的评价，多局限于考勤等硬性指标，对于学员本身在参加培训过程中的收获、学员的个体差异与成长快慢等情况，缺乏相应的评价标准。

问卷调查显示：对于双名工程的效能评估，77名主持人首选“提交论文或撰写培训心得”；其次是有48人选择“上一堂汇报课”，39人选择“提交教学案例”，33人选择“建立基于培训表现的纪实档案”，23人选择“评价书面作业”。学员与主持人认识基本一致：在上述各种考核方式中，最有必要的“提交论文或撰写培训心得”，有77%的学员认可；其次是上汇报课、提交教学案例等。对于培养目标的达成度，有1名主持人（占1%）认为超出预期目标，有15名主持人认为已经达到预期目标，有62%的主持人认为基本达标，认为尚未达到目标的主持人有16名，占总数的18%左右。

在培训过程中，学员们反映，收获最多的是“同伴交流”和“赴外省市考察”，其次是策划活动、撰写专著论文、参加论坛、示范教学等。这表明双名基地提供了同伴交流互助的平台，同伴学习效应显著。但是，导师指导与主持项目两项在学员收获最多的培训方式中位居最后两位，与政策设计的初衷出现较大落差。

是什么因素影响了双名工程培养目标的达成度？学员认为最影响培训的因素是“工学矛盾”，超过90%的学员认为单位的教学工作和事务太多，有3%的学员“受升学率所迫影响自己培训与学习”，有3.74%的学员认为“不能将基地学习内容运用至实际工作”，有1%的学员是出家庭生活压力影响学习。但在基地主持人看来，除工学矛盾之外，还有10%的主持人认为学员的思维能力不强；另有8%

的主持人提出学员分布在全市、路途遥远影响培训；还有 8% 的主持人认为活动经费使用不便；8% 的主持人认为学员们的学科素养较弱；认为学员的教育科研能力不强而影响培养效果的主持人占 7%。

在培养成效的展示方面，主持人和学员都期望能够搭建市级展示平台。70% 的主持人建议市级层面为学员搭建学习成果展示平台；14% 的主持人希望有教学（管理）案例评比；还有 6 名主持人建议设立学员汇报课比赛和培养过程性材料的评比。针对学员的调查显示，95% 的学员都有辐射带教工作，在参加市级双名工程培训的同时，自己作为“种子”辐射传递相关经验。其中，超过一半的双名工程学员带教 1 至 3 人，22% 的学员带教 4 至 6 人，11% 的学员带教 10 人及以上。

对于双名工程的调查显示，关于基地的运行保障机制，主持人问卷调查中显示，“当工作与基地活动发生冲突时，学员会尽量参加基地活动”，有近一半的主持人选择“基本符合”；有 36% 的主持人认为“比较符合”，另外有 8% 的主持人认为“完全符合”，只有 8% 的主持人对学员的参与度不太满意。

在培养的学制设置上，上海首期和第二期双名工程培养周期均为 3 年，第三期延长至 5 年。在调研第三期的主持人和学员过程中，72% 的主持人认为培养周期设置为 3 年最好，13% 的主持人认为 2 年比较合适，只有 9% 的主持人支持双名工程“5 年制”。七成以上的学员则希望基地培养时间设置为 2 至 3 年。其中 57% 的认为 3 年为宜。

过程性评价与结果性评价的矛盾，源于“双名工程”的周期性目标追求与教师专业成长周期的不确定性之间的矛盾。“双名工程”政策支持专家型教师成长，政策本身有时效性的政绩要求，从加速、批量生产“名师”的价值追求角度、并从实际工作安排的角度出发，在第一、二期“双名工程”中，将助推“准名师”成长为“名师”的周期预设三年；至第三期名师工程时，又将学员的学习周期延长为五年。但在双名工程培训的实践中，存在成长的节奏差异。部分学员由于原有基础相对较好、学习动力足、学习能力强，在短短的三年培训中顺利实现从“准名师”到“名师”质变。而对于更多的学员来说，这个飞跃的过程远超过三年，因而产生一定的滞后性：可能在培训结束后五年后甚至更长时间内实现将基地的受训技能在本校教育实践中逐步内化，进而完成飞跃。因而，建议对于基地培训效果的评估，不宜仅限于三年内的可量化成果，而要长期追踪学员在“名师后”的成长，以观后效。

6.4.3 机制培养与“赋名”效果

名师究竟是自发成长的结果，还是可以通过双名工程的机制培养？这个关于名师成长的“元问题”，其实一直存在着争议。这种争议，也影响着对双名工程

价值的评判。

在深度访谈中,不少基地主持人提出,机制培养与学员的个体成长相得益彰,不宜拔高双名工程在名师名校长成长过程中的作用。部分学员在经过基地三年培训后,立即晋升了特级教师,这常常被基地和双名工程列为培养成果之一。但细究起来,其实并非全是双名工程和基地培养的功劳:这些经过遴选出来的优秀学员,原本就有成为名师的潜质;同时,基地采取非脱产学习的方式,学员既通过在基地的学习提高,也通过在本校的实践发展。基地“追肥”与实践继续成长,对学员的提升同样必要。

同时,双名工程的培养模式,还形成了一个名师“圈子”效应,这对“准名师”向名师迈进提供了得天独厚的“赋名”条件。以特级教师和特级校长评审为例,每组9名评审委员,均由本学科、本学段的专家担任,这批专家,与双名工程的基地主持人重合程度非常高。此时,在各基地参加过培训的学员们,与担任评委的基地主持人之间的师徒关系,无形中占了信息对称、技能对路等诸多优势,因而命中率大大提高。以市教委提供的2008年的数据为例:当年评选出的特级校长中的有40%来自双名基地;特级教师中有75%来自双名基地。这无形中造成不公平竞争:即未能进入“双名工程”培训“圈子”的优秀教师相对处于弱势地位,而进入名师培养基地的学员则享有更多被“赋名”的机会。

赋名机制,客观上导致名师培养进入一种目标的“自我实现”循环,即:政策的逻辑体系中,将双名工程的培养目标设定为“打造一批在上海市乃至国内有影响的优秀校长和教师”,并设定了明确而具体的数字目标。而首先,从选拔“名师后备”环节开始,双名工程后备人选设定的名额与政策预设目标值相近,如政策目标为选拔造就100名能够在全市起示范作用,并能参与国际交流合作的著名校长;每年选拔并重点培养500名市级骨干教师。第二期“双名工程”招收的名校长后备人选130名、名师后备人选563人,与目标值高度吻合。其次,由于缺乏对于“名师”或“专家型教师”的明确评价标准,进入“双名工程”的学员考勤合格、完成作业就基本能顺利结业,实现政策预设的“达标”。再次,政府部门针对名师、专家型教师设定的特级教师、园丁奖等专家型教师的荣誉制度,以及教育科研项目、教育专著出版等专业技能,在“双名工程”政策体系中基本上按此类预设标准推出了针对性的扶持:如为双名后备人才设置教科研专项课题、设立专著资助制度等,最终取得的成果自然与目标高度匹配。目标与培养措施、评价标准形成了封闭式的“自我实现”圈,会导致效能评估的科学性与信度大打折扣。

第7章 研究结论与建议

本研究以专家型教师成长规律与名师培养机制的理论框架为工具,借助多元研究方法,反思分析上海市名师培养的政策支持系统,特别是“双名工程”实践。对比名师培养的政策与专家型教师的成长规律,本研究得出3个结论。1、名师是可以培养的。但政策视野中的名师培养,是一种兼顾培养与“赋名”的体制,既有其助推作用,又体现出局限性。2、专家型教师培养政策的价值取向与教师成长发展的规律与价值取向部分一致,同时也存在背离。3、以名师培养基地方式打造名师“学习共同体”的“上海经验”,具有创新和可推广价值。基于理论反思和实践需要,本研究提出3个建议。1、制订我国的专家型教师标准。2、完善对名师政策的评估标准,以改变政策“赋名”和“自我实现”机制。3、将名师培训价值取向由工具性转向人本性,完善名师培训体系的赋名功能。

7.1 培养机制与“赋名”机制

通过理论分析本研究得出结论:名师是可以培养的。在国家层面“培养跨世纪的园丁”上位政策的指导下,全国各省市教育行政部门陆续推出“名师”、“卓越教师”、“优秀教师”培养的政策。这些政策与实践将“专业培养”与“社会赋名”结合,改变专家型教师自然成长模式,创设了培养名师的机制。

7.1.1 名师从自然成长到机制培养

在名师培养政策出台之前,我国的专家型教师成长处于自然状态,体现出专家型教师成长的内在的、一般性的规律:其一,成为专家型教师,需要具备相应的专业知识技能、人格特征,以及社会身份构建。其中,人格特征是成为专家型教师的决定性要素;缄默知识与实践经验是教师专业知识的核心,但长期未受到足够重视;专家型教师还需要在与社会的互动中,完成自我的身份构建。其二,成长为专家型教师的过程,是不断自我调节、自我实现、自我超越的过程;是教育教学素质不断提高的过程;是不断实践、创新的过程。在此过程中,关键他人和关键事件会产生助推力。其三,从新手教师到达到专家型教师阶段,无法逾越10年至20年的成长周期,这受制于教师缄默知识、实践经验等专业知识技能累积的内在需求。其四,只有少量比例的优秀教师能够完成从“新手教师——熟手教师——骨干教师——专家型教师”的跨越,最终达到专家型教师阶段;而且,专家型教师成长过程也非线性发展模式,要面临诸多偶然性因素影响。

通过名师工程政策加速培养专家型教师,是源于国家和地方提升教育实力的实践需求与教师教育转型发展的双重需求而产生的一项举措。而名师成长的政策支持体系,基于强烈的“效率”价值取向和量化的政绩目标、周期性指向。由于政策话语体系中的优秀教师与专业领域的专家型教师内涵并不完全一致,导致两者之间存在差异。政策支持体系既要体现社会的现实与前瞻性需求,又兼顾专业发展要求,其多重指向性,改变了专家型教师成长的自然状态:通过培训与赋名相结合的机制,力图批量选拔与培养名师,加速名师的成长。专家型教师的成长路径也日益由个体自然发展,演化为行政力量推动的体制化模式,政策支持体系贯通了名师的评选、培训、使用、管理各环节。

在实践中,政策支持体系在后备人才选拔、培训方式创新、培训内容设定、培训后“赋名”等方面,对于专家型教师的成长发挥出一定的助推作用。名优教师培养机制的出现与不断完善,就是为了在一定程度上改变专家型教师自然成长速度慢、数量少的“自发”状态,通过梳理专家型教师的成长规律,创设符合规律要求的、促进教师成长的条件与平台,助推专家型教师经验的分享与传递,从而让更多教师从中受益。因此,无论是将一批优秀骨干教师打造成高端教师群体,还是帮助每位教师提升专业素养、到达高端的专业发展阶段,“名师工程”政策无疑都是主动应用或者无意契合了教师教育专业发展理论,因而在实践中焕发出勃勃生机。

但在助推优秀教师向专家型教师目标迈进的过程中,政策支持体系只能“有限作为”,其作用不宜过度夸大。在加速、批量培养名师的过程中,从专业技能提升的角度分析,政策支持体系无法突破专家型教师成长客观规律的制约,只能在以外在机制激活教师发展的内生动力、整合教师教育的系统缩短成长周期、拓展教师专业知识获取平台、让更多教师有机会共享优质的专业培训资源等,为教师成长创造外在环境与条件,而无法直接“培养名师”。

7.1.2 自我实现的“赋名”机制

名师政策支持体系中,更值得反思的是一种“自我实现”的“赋名”机制。政策体系中,将双名工程的培养目标设定为打造一批有社会影响力的优秀校长和教师,并提出明确的年度数字目标。而名师培训工程则以此为标准进行设计:名师后备人选数量与政策预设目标值相近;政府部门评选特级教师、园丁奖等专家型教师的制度,要求教师具备教育科研能力、出版教育专著等,在“双名工程”政策体系中均设置了相匹配的培养措施,目标与培养措施、评价标准形成了封闭式的“自我实现”循环。政策体系甚至直接通过“命名”的方式来实现名优教师数量的增长,这既会产生正向的标签效应,帮助教师顺利获得社会身份认同;同

时又会导向功利化,重数量而轻内涵,在一定程度上背离专家型教师培养的初衷。

因此,政府在制订政策、进行顶层设计时,需淡化功利色彩、克服行政手段干预名师成长过程中的弊病,从“造星运动”引领回归教师的专业成长,从选拔、培养、评估、再成长几大环节入手系统地完善政策支持体系,助推优质师资成长。

7.2 专家型教师的成长与政策的工具性取向

在从职前到职后,从师范生培养到入职见习再到教师的终身发展,上海教师教育的链条中,在国际视野中培养专家型教师的“双名工程”,经过十年探索、创新、完善,成为教师教育政策支持体系中的亮点一环,并为整体提升上海基础教育的师资质量作出独特贡献。

7.2.1 名师工程助推个体发展

在名师工程培养机制中,由于培养政策基本合乎专家型教师的成长规律,教师个体发展得以实现。

当两届“双名工程”学员结业后,统计显示:学员在健康成长,普教系统“人才链”基本形成,正在成为上海市各级各类学校的领军人物、各学段的学科带头人和中坚力量。其中有15名学员担任上海市实验性示范性高中的校长或书记,16名担任市素质教育实验校校长或书记,有27名担任区实验性示范性高中或区素质教育实验校的校长(书记),有10名担任国家级中专的校长,有15名担任市示范性幼儿园的园长。有80名学员被华东师大正式录取为攻读硕士、博士学位的研究生。有500多人次被评为市园丁奖、市优秀教师、市优秀教育工作者、市劳动模范。2005年以来,有100名学员被评为特级教师,45名学员被评为特级校长。2008年评出的特级校长有40%来自校长基地,评出的81名特级教师中有60位是名师基地学员,占75%。基地主持人唐盛昌、刘京海、何金娣、仇忠海、叶佩玉、郭宗莉、鲍贤俊,被上海市人民政府命名为第一、二届上海市教育功臣。

7.2.2 政策侧重名师资源的“工具性”取向

不过,虽然上海市名师培养政策支持系统在政府所需的名师队伍建设方面与名师个体专业成长的双重目的方面大体一致,基本合目的性,但在名师荣誉政策、流动政策方面,将名师视为推动教育公平的政策工具的价值取向十分明显,背离了名师的人本价值。

上海的教师荣誉制度与待遇不断创新提高,除传统的“特级教师”评选外,

还陆续推出中小学正高级职称制度、上海市教育功臣评选、上海市教书育人楷模评选、上海教育年度新闻人物评选等，提高中小学教师的社会地位、通过“赋名”扩大名师的社会影响、相应提高名师待遇。在上海市名师荣誉制度中，选拔和表彰名师，更注重教师的社会价值，尤其强调以高尚的师德，以奠定教师的社会地位、引领社会发展。通过教师“荣誉制度”平台脱颖而出成为“社会名流”的“名师”，在选拔时多突出强调师德高尚等外部评价标准，大多是爱岗奉献、倾情于教育事业的师德楷模。此类“名师”成为社会对于榜样式优秀教师的期望，并通过遴选制度而将名师“符号”化。名师的荣誉制度发挥了“机制赋名”的功能，往往成为政策目标“自我实现”的手段。

同时，在师资结构整体构成中，专家型教师或政策视野中的“名师”，是处于教师群体“金字塔”塔尖位置的少数人，被视作优质稀缺资源。在名师流动政策中，上海市推出了骨干教师和特级教师等高端教师流动机制，推动名师从中心城区向郊区流动，促进城区教育均衡。名师流动政策以教育“公平”为主要价值取向，对于干预提升郊区教育质量发挥一定的作用。不过，由于名师流动政策中将名师视为教育公平的“工具”，其中所隐含的工具价值取向名师流动带有的浓厚的行政命令与强制色彩，名师被动地接受“拉郎配”式的流动安排，短期流动难以起效；长期流动则影响积极性，不利于名师的个人发展。

7.3 基地培养名师的“上海模式”

上海的名师培养政策支持体系将“组织学习”与“学习共同体”融合，“基地培养”，创新了教师教育模式。

7.3.1 学习共同体

本研究的第二个理论支撑点和分析工具，是专家型教师的成长路径。专家型教师身上必不可少的专业知识与技能、人格特征、社会身份，如何构建累积？教师教育的目标，曾被设定为通过代际传递，把“下一代”教师塑造成为所需要和期望的“新一代”专家型教师。但“新一代”教师所需要的缄默知识与实践技能、社会身份，无法通过教授和传递过程来完成，而只能在学习共同体、实践共同体中完成。因此，基于实践语境的“学习共同体”，成为教师专业发展的重要路径。

但传统的教师教育机制中，多局限于“组织学习”层面，即由学校、区县教育局、省市级层面、国家级层面提供教师教育的培训目标、培训内容、培训时段等，教师被抽离教学实践，并处于被动状态。由于学习内容、学习方式与专家型

教师发展的内在需求存在差距，因而培训效果也受到影响。

在传统的教师个体学习、组织培训基础上，上海“双名工程”创新探索名师培养的“基地模式”，在很大程度上契合了专家型教师在“学习共同体”中成长的规律。**名师培养基地中**，主持人、专家团队、学员，均由自主申报与组织审核产生，对学习者的自主权的保留，为双名工程从起初的“组织学习”模式转向实质上的“学习共同体”奠定了基础。在主持人、专家团队、学员等多元主体共同参与的基地中，由共同协商产生各基地的培养目标，形成了共同的发展愿景。基地将名师后备人选的培训与学习，立足于教育教学实践一线，入选基地学习的学员们，获得到基地主持人学校现场观摩学习的“合法边缘性参与”机会，各基地组织学员团队至同伴学校现场会诊、学习，基地通过市级公开课、论坛、课题研究等方式，为学员的实践反思提供平台，这也契合了“学习共同体”回归实践语境的本质属性。由于具备了学习共同体的典型特征，由政策支持系统设定的“双名工程”，由“组织学习”形态内在地转化成了教师专业发展的“学习共同体”。

7.3.2 师徒制与同侪学习

在名师培养基地构成的学习共同体中，师徒制与同侪互助学习同时发挥作用。学员在与基地主持人（即专家型教师）的面对面接触与对主持人日常教育教学实践场景的合法边缘性参与，全方位感悟、学习导师的缄默知识、人格素养等。同时，学员之间互相合作、竞争，形成比、学、赶、帮的“学习场”。最重要的是，名师基地的学习场域扎根于学校教育管理实践甚至课堂一线。定期到导师学校跟岗学习，或者到基地其他学员所在学校进行实地调研与现场指导，听常态课、把脉真实的办学情况，提炼学校特色，帮助挖掘科研课题，现场会诊开出提升方案等。同时，这种培训并非指定内容的统一的“批量”生产，而是分学段、学科的组合，更有针对性、更有效率。

值得注意的是，调研结果显示：在基地学习共同体中，同伴互助式的学习效果反而超过导师带教。而在政策系统中，对基地与导师的作用十分重视并有明确规定，对“同伴学习”模式的功能与作用却尚未涉及。既缺乏“如何组建同伴团队”的相关理性思考，又缺乏相关投入等支持举措，名师培养体系中的“同伴学习”功能尚未得到足够重视，需在后续政策中加大开发力度，以进一步完善名师成长的“学习共同体”模型设计。

7.4 研发专家型教师标准，成为理论与实践的双重需求

至此，从理论工具与政策实践两个维度分析，助推专家型教师成长最终都指

向同一个问题：专家型教师的标准。目前，国内培养专家型教师，面临培养目标、培养方式与评估标准模糊的现实困境，这也对从理论上建构专家型教师标准提出需求。

7.4.1 国外的优秀教师资格认证制

西方国家的“优秀教师”培养政策，多以“资格认证”制度为基础，从而保证优秀师资的专业水准，以及培养、评估、认证的系统性与科学性。英国先后出台“高级技能教师”与“优秀教师”的认证标准，达标教师可获得相应的从业资格。美国先是成立专业的“全国专业教学标准委员会”，由委员会制定、颁布全美中小学优秀教师评价标准，评价的范围不仅包括基础教育的所有学科，而且包括每门具体的学科相应的观测点，教师只有且只要通过该测试，即跻身“优秀教师”行列。后来，美国成立了优秀教师认证理事会，进一步把教师资格证书分为“教学证书通行证”与“熟练教师证书”两类，资深骨干教师符合相关条件、通过严格的专业测试后，可取得相应的“专家/熟练教师”资格证书。

专家型教师的标准研发与“资格认证”制度，既从政策层面助推了国家整体提升教师质量的实践，又通过细化的、专业化的、统一标准的认定，为名优教师设置了专业门槛。在以专业标准为基础的政策制度约束下，“名师”不仅仅是社会维度的评价，而成为货真价实、名至实归、体现高质量专业水准的一种评价的结果。同时，专家型教师的资格认证制度，还有助于实现名优师资的培训、选拔、晋升的有机融合；并为扩大教师来源、从社会各界吸引优秀人才加盟师资队伍提供了更多可能。

7.4.2 我国教师的分级认证制度有待完善

我国的教师教育体系中，已制定出台了中学校长专业标准、中学教师标准等，但“专家型教师”标准与相关认证制度至今仍然空白。特级教师、优秀园丁奖等教师的荣誉制度虽然对优秀教师标准有所涉及，但指标既过于笼统，又流于社会化。专家型教师的培养与成长效果评价，也仅通过表面化的职称晋升、荣誉获得、论文与专著数量等数量化指标去衡量，对教师的专业素养、人格特征等内在标准，以缄默知识、实践知识的增加，职业情感的增强、发展动力的激活等关键变量缺乏关注，难以真正评估从“准名师”到“名师”的“进化”程度，而将专家型教师的评估陷入浅表化误区。

专家型教师标准的缺失，导致名师培养系统中导师与学员选拔、培训内容与培训方式的确定、培养效果的评估等一系列参考标准的缺失，从根本上影响政策支持体系的科学性。因此，研发建立专家型教师的标准，已经成为中国教师教育

理论与实践的双重迫切需求。

国外的“名师”或者“优秀教师”的标准，可以提供部分借鉴：如英国、美国的相关标准，与其具体的教育目标、教学标准、学生核心素养、教学内容等密切相关。以美国的全美专业教学标准委员会(NBPTS)制定的中小学优秀教师评价标准为例：该标准以五项核心原则为所有优秀教师认证的基础，但具体每门学科还继续细化分解为十几个观测点；评价的范围包括基础教育的所有学科，但每一领域又根据学生的发展阶段、教学科目的不同而有所区别。随后推出的配套政策声明《教师应该知道的和有能力做的》，更成为指导优秀教师发展的“操作指南”。在申请优秀教师资格的过程中，美国教师需要提供档案袋资料和录音材料，以证明其教学成绩。教学档案袋资料包括教师教学实践中的典型教学事件、反思、教学目标、学生作业以及教学录像带等，引导教师对其教学实践进行理论化、系统化的归纳和总结。

本研究对专家型教师静态的专业知识结构模型与动态的成长路径进行了研究，并结合专家型教师培养的政策实践进行反思，已经为专家型教师的标准研究奠定了部分基础。立足于上海基础教育实践需求的专家型教师标准研究，将作为本研究的后续部分，成为下一步的主要研究对象与研究领域。

7.5 完善评估机制，助推“名后”成长

本研究提出，双名工程的“赋名机制”，客观上导致名师培养进入一种目标的“自我实现”循环。这种“自我实现”机制无法对双名工程的成效进行有效评估，建议开发第三方评估指标，完善对双名工程效果的评估。

7.5.1 从“自我实现”到第三方指标

在政策的逻辑体系中，将双名工程的培养目标设定为“打造一批在上海市乃至国内有影响的优秀校长和教师”，并设定了明确而具体的数字目标。而从选拔“名师后备”环节开始，双名工程后备人选设定的名额与政策预设目标值高度吻合。由于缺乏对于“名师”或“专家型教师”的明确评价标准，进入“双名工程”的学员考勤合格、完成作业就基本能顺利结业，实现政策预设的“达标”。政府部门针对名师、专家型教师设定的特级教师、园丁奖等专家型教师的荣誉制度，以及教育科研项目、教育专著出版等专业技能，在“双名工程”政策体系中基本上按此类预设标准推出了针对性的扶持，最终取得的成果自然与目标高度匹配。目标与培养措施、评价标准形成了封闭式的“自我实现”圈，会导致效能评估的科学性与信度大打折扣。

双名工程赋名的“自我实现”机制，显然无法为评估双名工程的效能提供客观依据。因此，本研究建议，开发第三方标准对双名工程进行评估：利用教师参加培训前后学生的学习效能是否提升；公开课（适用于名师后备人选）或者学校管理（适用于名校后备人选）、班级管理（适用于德育名师后备和班主任后备人才）水平是否提升；教师学术能力的进步程度等第三方指标进行评估。

7.5.2 关注“名师后”发展

“名师工程”结业，并不意味着名师培养的结束；恰恰相反，名师工程仅仅是“准名师”迈向名师的开始一步。“准名师”们经过“名师工程”的洗礼后，学员个人的收获与成长以及名师工程的效能如何评估、结业后的学员在“名师后”阶段如何发展等，仍然具有很高的研究价值。而同时，对经过“名师工程”培训的学员进步情况及名师工程本身的评估标准，还会对名师培养产生导向、反馈作用，将有助于修订与完善名师培养的政策支持体系。

对于普通教师来说，他们可能就会认为名师是可以量化的，只要达到教育行政部门文件上要求的条件，自己将来也可以顺理成章的成为名师，而忽略了名师应该具有的很多特质素养、教学主张、教学风格和个人魅力等量化指标所无法衡量的重要要素；而对于评上名师的教师，他们是否真正达到了名师标准，是否是真的名师，他们也不会深入去思考，很多人因此失去了真正成为名师的机会。同时，对于部分青年教师加速成长为“名师”后，因为自我奋斗目标的实现、进取动力的下降，会面临新的职业倦怠。这对于专家型教师培养和任用造成不利影响。

名师培训结束后的继续成长，值得关注。教师当上名师之后更需保持清醒的头脑，不为名利所累；更需要不断学习和研究；更需要牢记自己的使命。名师应该积极通过各种形式发挥自己的辐射效应、示范效应和激励效应，引领更多教师奋发有为。这才是政府花费大量的人力、物力和财力培养名师的意义所在。

同时，应警惕“教而优则仕”的不良倾向，减少“名师不在课堂”的问题。目前的政策体系中，教育教学优秀的教师大多转向教育管理工作，这对学生的培养和教师个人的专业发展来说，都会产生不利影响。制度化路径下名师，面临“名后”发展困境：思想境界的现实功利、职业精神的保守顺从、知识水平的固化停滞、辐射功能的不如人意等。

因此，本研究建议，要重视名师后备人才在名师培训结业后的发展。一方面完善激励平台，在赋名的同时，保持名师继续上进的动力。同时，创造条件发挥名师辐射作用，名师应该积极通过各种形式发挥自己的辐射效应、示范效应和激励效应，引领更多教师奋发有为，实现政策导向与名师发展规律的契合。

7.6 摒弃工具取向，建设学分银行

在名师培养的政策支持体系中，名师成为一种符号化的存在，成为追求教育公平、树立教师社会地位、彰显政绩等的工具，这导致名师培养政策的一些偏差。建议将名师培养回归到“以人为本”的价值观体系下，真正促进名师专业价值的提升。

7.6.1 名师“符号化”

在上海市名师荣誉制度中，选拔和表彰名师，更注重教师的社会价值，在选拔时多突出强调师德高尚等外部评价标准，此类“名师”成为社会对于榜样式优秀教师的期望，并通过遴选制度而将名师“符号”化。名师的荣誉制度发挥了“机制赋能”的功能，往往成为政策目标“自我实现”的手段。在名师流动政策中，上海市推出了骨干教师和特级教师等高端教师流动机制，名师流动政策以教育“公平”为主要价值取向，被视为教育公平的“工具”，其中所隐含的工具价值取向名师流动带有的浓厚的行政命令与强制色彩。

名师符号化，还表现在名师培养的数量、知名度等结果，被视为政绩的标尺。在名师培养目标上，上海市教委在推出双名工程之初就设定了数量指标：每年选拔200名名校长后备人选进行培养，5年滚动达到1000名，从中造就100名市级名校长、10名全国级名校长。每年选拔1000名名教师后备人选进行培养，5年滚动达5000名，从中重点培养500名市级名师、重点培养100名国家级名师。第二期双名工程评估中，通过双名工程培训后走上82名校长走上中小学校长书记岗位、500多人次被评选为各级各类“荣誉教师”、145人获评特级教师和校长、学员出版专著57册完成课题150项发表论文500多篇等。⁶⁸政策目标与结果互相印证，用数字指标“自我实现”的方式来证明名师培养政策的成效。

名师作为政绩指标，还表现为投入不均上。由于政府意在托举少数优秀教师加速成长为名师，因此培训机会多集中于少数优秀骨干教师身上，不同层级、不同类别的培训班，往往会聚集在同一批培训对象身上，引发马太效应，一小部分后备人选先后被选中参加全国骨干教师培训、长三角名师培训、双名工程培训、讲台上的名师培训等名目繁多的各级各类培训项目，少数对象享受多数资源，重复培训造成投入不公平。

名师培养不应陷入功利主义圈子：当人们用一个量化的标准来评选名师的时

68 李骏修. 教师教育创新的实践探索（代序）. 校长可以这样做[M]. 上海：上海三联书店. 2011. 5

候，对普通教师就是一种误导，对评上名师的教师则是一种纵容。

7.6.2 建设“学分银行”

对于名师成长来说，人本价值更重要，抛开功利化的目标追求，名师个体成长过程相对更加复杂、由人格特征等因素决定的影响。对于专家型教师的成长来说，人格特征是非常重要的基础性要素。目前在专家型教师的荣誉制度更重视伦理意义上的教师人格评判，重视道德引领作用，弱化了教师的专业知识技能；而双名工程中，对于名师后备人才选拔与培养更侧重专业知识与技能，教师的人格特征因为难以量化评判而被弱化。

专家型教师成长过程，是一个多因素同时影响的复杂系统，也是一个复杂的内外因互动的过程。从师范院校毕业到成为一名专家型教师、校长，这一漫长的成长过程，是其敬业精神形成并发挥作用的过程；是其教育教学素质不断提高的过程；是一个不断实践、创新的过程；是不断自我调节、自我实现、自我超越的过程。其中“自我实现”的需要是最核心的内驱力，职业成就感维持发展动力的重要因素，关键事件或关键个人等因素还会对个体发展造成偶然性影响。这意味着，名师与专家型教师与其说是外力“培养”的结果，不如说是教师个体内在“成长”的过程。培训对于专家型教师成长具有一定的助推作用，但起决定性作用的是其内在因素。

因此，应当引领名师培训回归人本价值取向，从关注名师的工具价值，转而关注名师的个体差异与人格特征，在将“自上而下”、以政府工作为着眼点的名师政策支持培养体系，转型为“自下而上”、以教师个体终身学习与发展为着眼点的名师助推平台。建议改变名师的评估方式，从功利化的政策目标追求，转而关注名师个体的实质性成长。

专家型教师培养回归到“以人为本”的本原，将为教师个体的贯通性成长奠定基础。为了保持专家型教师成长的一贯性，建议贯通名师成长的“生态链”，借鉴成人教育模式，建设名师培养学分银行，推动名师可持续发展。

参考文献

中文类

- [1] [美]阿兰·保罗·哈斯克维茨.优秀教师最显著的 11 个特征.中国教师报 [N], 2007-9-12 .
- [2] 安仲森, 王欣.论卓越教师人才培养模式的实践创新田.甘肃联合大学学报(社会科学版)[J].2012,(5).
- [3] 白中军.关于教师“元培训”问题的多维思考.山东教育学院院报[J].2002(6).
- [4] [美]比格勒(Bigler. Philip), 毕晓普、刘宏译.美国最优秀教师的自白[M].北京:中国青年出版社.2008.
- [5] 操太圣, 卢乃桂.伙伴协作与教师赋权—教师专业发展新视角[M].北京:教育科学出版社, 2007.
- [6] 陈振华.论教师的经验性学习.华东师范大学学报(教育科学版)[J].2003,(3)
- [7] 陈永明等.教师教育学[M]北京:北京大学出版社, 2012
- [8] 陈稀.关于教育家办学的思考.上海教育科研[J].2009,(2).
- [9] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础.北京大学教育评论[J].2003,(1).
- [10] 陈小娅.创新教师教育, 造就优秀教师和教育家,教师教育研究[J], 2008 (7).
- [11] 成尚荣.名师的基质.人民教育[J].2008,(8).
- [12] 成尚荣.研究共同体:名师成长的文化栖息地----基于一个名师团队的分析.人民教育[J].2008 (3、4) .
- [13] 代蕊华、李 敏.教育家型校长的角色定位及培养策略.教师教育研究 [J].2013,(3).
- [14] [美]德博拉·梅耶尔, 蔡金栋译.为孩子更强大而教书[M].北京:中国青年出版社, 2009..
- [15] 丁钢.中国教育的脊梁—著名教育家成功之路[M].北京:高等教育出版社, 2010.
- [16] 范国睿等.教育政策的理论与实践[M]. 上海:上海教育出版社, 2011.
- [17] 方健华.中小学名师成长过程的特征分析—基于江苏名师成长案例的研究.教育研究与实验[J].2011,(4).
- [18] 傅道春.教师的成长与发展.[M]北京:教育科学出版社, 2001.
- [19] 顾志跃. 基地是给人智慧的团队——上海市普教系统 92 名师培养基地考核总结. 上海教育[J].2007,(11A).
- [20] 官芹芳. 上海第三期双名工程创新启程. 上海教育 [J] .2012, (04B).
- [21] 郭华. 名师是怎样成长起来的——从对五位名师质的研究中谈起. 中国教育

- 学刊 [J].2008, (8).
- [22]郭继东. 师资培训若干问题的调查与思考. 中小学教师培训(中学版)[J].1998,(6).
- [23]郝祥旺.对中小学骨干教师国家级培训的思考.安徽教育[J].2002,(2)
- [24]何兹全.中国历代名师 [M].郑州:河南人民出版社,1991.
- [25]何美.美国优秀科学教师专业标准、评估及认证研究[D].上海:华东师范大学,2012.
- [26]胡定荣.影响优秀教师成长的因素.教师教育研究[J].2006,(4).
- [27]胡定荣.影响优秀教师成长的因素--对特级教师人生经历的样本分析.教师教育研究[J].2006(7).
- [28]胡志坚.关于教师专业发展研究中几个问题的思考.教育研究与实验[J].2009(6).
- [29]胡振京.奠基未来教育家成长--基于天津的案例分析.教育学报[J].2014, (6) .
- [30]教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [31]教育部.中小学教师队伍建设"十五"计划.<http://www.edu.cn>.2005-12-07
- [32][美]杰弗里·科特勒, 斯坦利·齐姆, 埃伦·科特勒.怎样成为一名优秀教师 [M]. 方彤、左星译.上海: 华东师范大学出版社,2009.
- [33][英] 克里斯托夫·戴.保持激情 成就优秀.教师教育研究[J].2009,(3)
- [34]肯·贝恩·如何成为卓越的大学教师[M].北京:北京大学出版社,2010.
- [35]李骏修. 教师教育创新的实践探索(代序) [A]. 叶佩玉.轨迹——对中学化学教学探索的回眸 [C]. 上海: 上海三联书店,2011.
- [36]李石纯.实施“跨世纪园丁工程”, 大力提高教师素质.中国高等教育[J].1999,(2).
- [37]李济才、胡志衍. 名师工程的组织机制和实施方略研究.江南论坛[J].1998,(3)
- [38]李双, 李峻.缄默知识视角下的教师教学能力生成.成人教育[J].2015, (7)
- [39]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天. 北京:教育科学出版社.华东师范大学比较教育研究所译. 1996.
- [40]刘庆昌.论从教者的三重境界:教者、教育者、教育家.太原师范学院学报(社会科学版) [J].2010 ,(5)
- [41]卢谦.名师共同体:教师专业发展的重要路径.江苏教育[J].2013,(6).
- [42]鲁林岳.习得集——从基教到高教[A].杭州: 浙江教育出版社,2013.
- [43]吕以新.简论中学名师的特征及如何造就中学名师.教学与管理[J].2003,(6).
- [44]宁本涛.教育财政政策[M].上海: 东师范大学出版社,2010.
- [45]潘利, 张志霞. 师范处长谈中小学教师继续教育. 中小学教师培训(中学版)[J].1999,(6).

- [46]覃玉荣.终身学习与教师职业生涯发展.中国教育学刊[J].2015,(5).
- [47]沈玉顺.“教育家”评价标准建构及其内涵解析.上海教育科研[J].2010,(9).
- [48]时明德.新模式下的“名师培养”[N].中国科学报.2014-08-28.
- [49][美] 斯蒂·芬森.非常教师[M].北京:中国轻工业出版社,2002.
- [50][美]R·J·斯腾伯格.专家型教师教学的原型观.华东师范大学学报(教育科学版)[J].1997,(1).
- [51]宋广文,都荣胜.专家型教师的研究及其对教师成长的启示.当代教育科学[J].2003(1).
- [52]孙国春.中小学优秀教师高端发展的路径—以江苏省南通市第一梯队名师培养为例.中小学发展研究[J].2011,(15-16).
- [53]汤振纲、金礼久.论名师成长研究的原则及方法.教育导刊[J].2011(1).
- [54]童富勇,程其云.中小学名师专业成长的影响因素分析——基于浙江省221位名师的调查.教育发展研究[J].2010,(2).
- [55]王建华,沈济萱.继续教育和名师成长:中学骨干教师培训的理论与实践研究[M].杭州:浙江大学出版社,2001.
- [56]王文峰.“名师”的制度化及其影响[D].南京:南京师范大学,2004.
- [57]王标,宋乃庆.中小学名师的类型、特征及成长策略.中国教育学刊[J],2013,(5).
- [58]王笑君,杨孝如.名师培养工程:锻造新一代教育领军人物.江苏教育研究[J].2011,(24).
- [59]王玥.教师发展:从自在走向自为[M].南宁:广西师范大学出版社,2007.
- [60]王铁军,方健华.名师成功:教师专业发展的多维解读.课程·教材·教法[J].2005,(12).
- [61]王湛.教育家成长的环境建设与政策推动.中国教育学刊[J].2013,(1).
- [62]王雪,严秀英.国内中小学“名师制”的研究综述.现代教育科学[J].2015,(2).
- [63]王颖.影响名师发展的自身因素剖析.天津师范大学学报[J].2005,(9).
- [64]王颖.影响名师发展的非自身因素剖析.天津师范大学学报[J].2005,(10).
- [65]王毓询.名师发展:概念、特征与阶段.当代教育科学[J].2005,(20).
- [66]文东茅、林小英、吴霞.教育家成长的制约因素与政策建议—基于“教育家成长的政策支持”调查分析.中国教育学刊[J].2013,(02).
- [67]伍雪辉.教育家型教师研究[D].武汉:华中师范大学,2013.
- [68]熊伟荣.制度化路径下名师的“名后”发展:困境与出路.今日教育[J].2014,(5).
- [69]许明.美国优秀教师评选制度概述.课程教材教法[J].2002,(7).
- [70]徐丽桂.试论名师形成的社会机制.郑州工程专科学校学报[J].2003,(1).
- [71]徐玉珍.论“好教师”—“教师评价”的评价.课程.教材·教法[J].1997,(11).

- [72]徐斌艳.教师专业发展的多元途径[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [73]薛剑刚.教师的自我实现[M].北京:语文出版社,2007.
- [74]阎光才.教师“身份”的制度与文化根源及当下危机.北京师范大学学报(社科版)[J].2006,(4).
- [75]杨小微.教育家应是知者、仁者和勇者[N].现代教育报.2010-4-7.
- [76]杨文新.关于中小学名师成长路径的思考.教师发展论坛[J].2012,(3).
- [77]叶海龙.“实践共同体”及其对教师专业发展的启示.当代教育科学[J].2011,(1).
- [78]叶佩玉.化学名师培养模式的再探索[A].叶佩玉.轨迹——对中学化学教学探索的回眸[C].上海:上海三联书店.
- [79]叶澜.教师角色与教师发展新探[C].北京:教育科学出版社,2001.
- [80]尹茜.教育家特质及其形成影响环境研究[D].沈阳:沈阳师范大学,2014.
- [81]袁振国.序.教育政策伦理[C].上海:华东师范大学出版,2012.
- [82][美]约翰·D·法兰思福特等.人是如何学习的[M].2002.
- [83]于漪.名师培养之我见.江苏教育研究[J].2008,(4).
- [84]余新.有效教师培训的七个关键环节.教育研究[J].2010,(2).
- [85]喻明远.希望更多的校长和教师成为教育家.人民教育[J].2010,(z2).
- [86]张华等.“国培计划”的理念诉求与培训追求.教师教育研究[J].2013,(4).
- [87]张贤金、陈光明、吴新建.中小学名师培养人选的遴选:做法、评析与建议.中小学教师培训[J].2013,(3).
- [88]张贤金、陈光明、吴新建.中小学名师培养若干关键性问题的思考与评析.教学与管理(中学版)[J].2013,(12).
- [89]张胜男.名师专业发展个案研究——福建省名师工程培养对象陈瑞清老师专业成长的过程与影响因素探析[D].福州:福建师范大学,2014.
- [90]张锦坤.略论专家型教师的人格特征.天津市教科院学报[J].2006,(2).
- [91]张建.名师基地培养模式之缘由、理念及路径.教育研究[J].2015,(4).
- [92]赵明仁、黄显华.建构主义视野中教师学习解析.教育研究[J].2011,(2).
- [93]赵健,学习共同体——关于学习的社会文化分析.上海:华东师范大学出版社,2006.
- [94]郑百伟.走向卓越——基础教育高端人才发展之路[M].上海:上海教育出版社,2013.
- [95]郑爽、胡凤阳.“名师热”的冷思考.教育学术月刊[J].2011,(3).
- [96]周春良.卓越教师的个性特征与成长机制研究——基于163位特级教师的调查[D].上海:华东师范大学,2014.
- [97]周成海,衣庆泳.专业共同体:教师专业发展的组织基础.教育科学[J].2007,(1).

[98] 朱益明.教师培训的教育学研究[D].上海:华东师范大学,2004.

英文类

- [99] Arthur E .Wise.Building a System of Quality Assurance for the Teaching Profession:Moving into the 21st Century. Phi Delta Kappan . 1996
- [100] Berliner,D. C. The development of expertise in pedagogy. The meeting of the American Association of College for Teacher Education . February17-20 1988.
- [101] Elbaz F.Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge. 1983.
- [102] Gonzalez,L.E,Carter,K. Correspondence in Cooperating Teachers' and Student Teachers' Interpretations of Classroom Events. Teaching and Teacher Education. 1996.
- [103] Hilda Borko, Jennie Whitcomb, Dan Liston. An Education President for the 21St Century: Introducing Eight Letters To the 44Th President of the United States. Journal of Teacher Education . 2008.
- [104] Hoyle, E. Professionalization and Deprofessionalization in Education' [A]. in Hoyle, E. and Megarry, J. (eds), Professional Development of Teachers: World Yearbook of Education, 1980, London: Kogan Pagam, 1980.
- [105] John Hattie.Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf . 2009.
- [106] Mahnaz Moallem. An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: An ethnographic study [J]. Educational Technology Research and Development . 1998 (2) .
- [107] OECD.Education at a Glance 2012:OECD Indicators,OECD Publishi-ng. <http://dx. doi.org/10.1787/eag-2012-en> . 2012-09-11/2013-05-18 .
- [108] Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath .A Prototype of Expert Teaching [J]. Education Research, 1995, 6: 5.
- [109] Shulman LS. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Education Letter. 1987.
- [110] United States Department of Education.Our Future,Our Teachers. <http://www.ed.gov/sites/default/files/our-future-our-teachers.pdf> . 2011.
- [111] U.S. Department of Education. Policy and Program Studies Service Report

Highlights: State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act
Volume VIII—Teacher Quality under NCLB: Final Report.
<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/teaching/nclb-final/highlights.Pdf> . 2009.

附录

关于加强小学骨干教师培训工作的意见（全文） （国家教委 1993-07-26）

一

《中国教育改革和发展纲要》明确指出：“振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师。建设一支具有良好政治业务素质、结构合理、相对稳定的教师队伍，是教育改革和发展的根本大计。”

骨干教师是教师队伍的中坚力量，在教师队伍建设中，起着承上启下的重要作用。骨干教师的质量和数量不仅体现教师队伍的总体水平，而且是提高教育教学质量的重要保证。由于历史原因，我国小学教师队伍中骨干力量比较薄弱，青年教师所占比例较大，如不重视并做好骨干教师的培训与补充工作，将严重影响小学教师队伍结构的优化和整体水平的提高，影响基础教育的质量。因此，各地必须认真贯彻落实国家教委《关于开展小学教师继续教育的意见》（教师[1991]8号）中提出的继续教育任务：“通过教育教学实践与培训，使每个教师的政治业务素质不断得到提高，从中成长出一批教育教学骨干”。“当前，要把骨干教师培训放在重要的位置。”各地在面向全体教师，搞好职务培训的同时，应着重加强对骨干教师的培训。应该看到，我国小学教师队伍中的中青年教师，大部分在中师接受过系统的培养，具有较好的基础；他们精力旺盛，进取心强，只要我们切实抓好对他们的继续教育，促使他们迅速成长，形成一支跨世纪的骨干教师队伍，是完全能够实现的。我们必须充分认识到骨干教师培训的重要性和紧迫性，积极行动起来，认真抓好这项工作。

二

骨干教师应当是政治思想好，有良好的师德修养，能在本学科教学中发挥指导、示范作用，具有较强教育教学能力的教师。小学骨干教师应具备以下要求：

（一）有良好的师德修养。能模范地遵守《中小学教师职业道德规范》。具有强烈的事业心，高度的责任感和开拓进取，积极创新的精神。

(二) 具有较高的文化素养和较强的自学能力。掌握扎实的学科基础知识、基础理论和基本技能。努力学习与小学教育教学相关的新知识、新理论、新技能。能对一般教师起指导、答疑作用。

(三) 教育思想正确。能按教育规律和小学生的思想实际、年龄特点,组织教育教学活动。能全面正确理解所教学科教学大纲,熟练掌握教材,正确贯彻教学原则,灵活运用教学方法,教学基本功扎实,教育教学效果好,能对一般教师起示范作用。

(四) 有较强的教育科研能力和教学改革意识。能独立承担公开课、研究课、实验课等教学任务,并能承担一般的教育教学研究课题,在教育教学中起带头作用。

提出上述小学骨干教师基本要求,目的在于制定培训规划和确定选拔培训对象的标准。但由于各地的师资水平不尽相同,各地应结合本地区小学教师队伍的实际,在选拔培训对象和进行培训过程中,既要全面衡量,又不可求全责备,对其中某一方面有突出表现的教师,也应加以选拔并培训。

三

《关于开展小学教师继续教育的意见》中提出:“骨干教师培训,是对有培养前途的中青年教师按教育教学骨干的要求和对现有骨干教师按更高标准进行的培训。”这是小学骨干教师培训的总目标。

《关于开展小学教师继续教育的意见》中关于小学骨干教师培训的原则、内容、形式和方法等有关规定,原则上都适用于小学骨干教师的培训,但根据骨干教师培训的特殊性,还应注意以下几点:1. 根据骨干教师具有相对性的特点,培训活动的组织更应因地制宜。2. 根据骨干教师主要是在岗位成才的规律,要特别重视开展紧密结合教育教学实践的培训活动,重视发挥学校自培、教学研究、以老带新,以及教师自学自练等培训形式的作用。3. 要注意把集中培训和分散指导结合起来。4. 骨干教师培训的重点是:对有培养前途的中青年教师按教育教学骨干的要求进行的培训,同时也要根据不同层次骨干教师的要求,对现有骨干教师通过组织专题研讨班、给教改科研课题任务等形式开展培训工作。

各地要制定切实可行的培训方案,选准对象,分期分批进行培训。骨干教师的成长要经过一个连续性教育过程,因此不能把骨干教师的培训变成一次性达标培训,也不能靠单纯的办班来解决一切问题。必须要通过反复的教育教学实践和多种形式的培训,来促使其成长。骨干教师的培训属继续教育的范畴,因此,要把制定骨干教师培训方案,纳入到开展继续教育的总体规划中去,统筹安排好骨干教师培训、职务培训、新教师培训等项培训任务。

要注意充分发挥各方面的培训功能和积极性。骨干教师培训是一项复杂的系统工程。师训机构、教研部门、电教部门,以及教师任职学校都负有重要责任。各地教育行政部门对各方面培训力量要有明确的分工,并要求做到互相配合、协调行动、通力合作。这是教育行政部门发挥管理职能的具体体现。

四

在开展骨干教师培训中,各地政府和教育行政部门要加强领导,要妥善解决好培训骨干教师所需的经费,切实保证质量。

要形成激励教师积极参加培训的机制。各地教育行政部门可参照《关于开展小学教师继续教育的意见》中的有关规定,制定相应的政策,调动教师参加培训的积极性。要建立骨干教师培训的业务档案,要把教师参加培训的成绩作为教师考核的重要内容,列为评优、评职、晋级的重要条件。对取得显著成绩的教师应给予表彰和奖励,优先选送他们参加小学教育大专班的学习。教师所在地区的政府、教育行政部门和学校要为教师参加培训创造必要的条件,在学习费用和时间上给予支持。

目前,小学教师继续教育已在全国陆续开展。不少地区对骨干教师进行了多种形式培训的试验,积累了一些经验,收到了一定的实效。希望各地继续研究,努力探索,积极实践,认真总结经验,走出一条培训小学骨干教师的好路子。

面向 21 世纪教育振兴行动计划 (节选)

(教育部 1998 年 12 月 24 日)

中国共产党第十五次全国代表大会提出了跨世纪社会主义现代化建设的宏伟目标与任务，对落实科教兴国战略做出了全面部署。为了实现党的十五大所确定的目标与任务，落实科教兴国战略，全面推进教育的改革和发展，提高全民族的素质和创新能力，特制定本行动计划。

在改革开放和现代化建设新时期，邓小平同志反复强调，实现社会主义现代化，科技是关键，教育是基础。在世纪之交的重要时刻，江泽民同志又深刻指出，“当今世界，以信息技术为主要标志的科技进步日新月异，高科技成果向现实生产力的转化越来越快，初见端倪的知识经济预示人类的经济社会生活将发生新的巨大变化。”在即将到来的 21 世纪，以高新技术为核心的知识经济将占主导地位，国家的综合国力和国际竞争能力将越来越取决于教育发展、科学技术和知识创新的水平，教育将始终处于优先发展的战略地位，现代信息技术在教育中广泛应用并导致教育系统发生深刻的变化，终身教育将是教育发展与社会进步的共同要求。当前，许多国家政府都把振兴教育作为面向新世纪的基本国策，这些动向预示未来教育将发生深刻的变革，我们应当及早准备，迎接新的挑战。

党的十一届三中全会以来，我国的教育事业取得了显著成就，普及九年义务教育和扫除青壮年文盲的工作取得历史性进展；职业教育和成人教育迅速发展；高等教育规模稳步扩大；教育体制和教学改革逐步深化，办学条件和教育质量有了提高；教育法规体系基本框架已初步形成，所有这些都为 21 世纪教育事业的振兴奠定了坚实基础。但是，我国教育发展水平仍然偏低，教育结构和体制、教育观念和方法以及人才培养模式尚不能适应现代化建设的需要。在当前及今后一个时期，缺少具有国际领先水平的创造性人才，已经成为制约我国创新能力和竞争能力的主要因素之一。因此，顺应时代要求，振兴我国教育事业，是实现社会主义现代化目标和中华民族伟大复兴的客观需要。我们要高举邓小平理论伟大旗帜，认真遵循邓小平同志关于“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”的战略指导方针，抓住机遇，深化改革，锐意进取，把充满生机活力的中国教育推向 21 世纪。

《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，是在贯彻落实《教育法》及《中国教育改革和发展纲要》的基础上提出的跨世纪教育改革的施工蓝图。要全面规划，突出重点，抓住关键，重在落实。行动计划的主要目标是：到 2000 年，全国基本普及九年义务教育，基本扫除青壮年文盲，大力推进素质教育；

完善职业教育培训和继续教育制度,城乡新增劳动力和在职人员能够普遍接受各种层次和形式的教育与培训;积极稳步发展高等教育,高等教育入学率达到11%左右;瞄准国家创新体系的目标,培养造就一批高水平的具有创新能力的人才;加强科学研究并使高校高新技术产业为培育经济发展新的增长点做贡献;深化改革,建立起教育新体制的基本框架,主动适应经济社会发展。到2010年,在全面实现“两基”目标的基础上,城市和经济发达地区有步骤地普及高中阶段教育,全国人口受教育年限达到发展中国家的先进水平;高等教育规模有较大扩展,入学率接近15%,若干所高校和一批重点学科进入或接近世界一流水平;基本建立起终身学习体系,为国家知识创新体系以及现代化建设提供充足的人才支持和知识贡献。

二、实施“跨世纪园丁工程”,大力提高教师队伍素质

8. 大力提高教师队伍的整体素质,特别要加强师德建设。3年内,以不同方式对现有中小学校长和专任教师进行全员培训和继续教育,巩固和完善中小学校长岗位培训和持证上岗制度。加强中小学教师继续教育的教材建设。中小学专任教师及师范学校在校生都要接受计算机基础知识培训。2010年前后,具备条件的地区力争使小学和初中专任教师的学历分别提升到专科和本科层次,经济发达地区高中专任教师和校长中获硕士学位者应达到一定比例。要加强和改革师范教育,提高新师资的培养质量。实力较强的高等学校要在新师资培养以及教师培训中做出贡献。

9. 重点加强中小学骨干教师队伍建设。1999年、2000年,在全国选培10万名中小学及职业学校骨干教师(其中1万名由教育部组织重点培训)。通过开展本校教学改革试验、巡回讲学、研讨培训和接受外校教师观摩进修等活动,发挥骨干教师在当地教学改革中的带动和辐射作用。

10. 实行教师聘任制和全员聘用制,加强考核,竞争上岗,优化教师队伍。2000年前后,要通过提高生师(包括职工)比、下岗、分流富余人员等途径,优化中小学教职工队伍,提高办学效益。同时,要拓宽教师来源渠道,向社会招聘具有教师资格的非师范类高等学校优秀毕业生到中小学任教,改善教师队伍结构。认真解决边远山区和贫困地区中小学教师短缺问题。要进一步完善师范毕业生的定期服务制度,对高校毕业生(包括非师范类)到边远贫困的农村地区任教,采

取定期轮换制度，并享受国家规定的工资倾斜政策。鼓励各级政府机关公务员到中小学任教。

2003—2007年教育振兴行动计划（节选）

（教育部 2004年2月10日）

百年大计，教育为本。要实现全面建设小康社会和中华民族伟大复兴的宏伟目标，必须坚持实施科教兴国战略和人才强国战略，把教育摆在现代化建设优先发展的战略地位。近年来，在党中央、国务院的正确领导下，教育事业实现了跨越式发展，教育改革取得了突破性进展，国民受教育程度逐步提高。但是，教育面临的挑战依然十分严峻，整体水平离实现全面建设小康社会目标还有很大差距。为了贯彻党的十六大精神，在顺利实施《面向21世纪教育振兴行动计划》的基础上，特制定本行动计划。

今后几年，我们要高举邓小平理论伟大旗帜，以“三个代表”重要思想为指导，坚持教育为人民服务的宗旨，巩固成果，深化改革，提高质量，持续发展，办好让人民满意的教育。努力实现党的十六大提出的历史性任务，构建中国特色社会主义现代化教育体系，为建立全民学习、终身学习的学习型社会奠定基础；培养数以亿计的高素质劳动者、数以千万计的专门人才和一大批拔尖创新人才，把巨大的人口压力转化为丰富的人力资源优势；加强教育同科技与经济、同文化与社会相结合，为现代化建设提供更大的智力支持和知识贡献。

八、实施“高素质教师和管理队伍建设工程”

27. 全面推动教师教育创新，构建开放灵活的教师教育体系。

改革教师教育模式，将教师教育逐步纳入高等教育体系，构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导，专科、本科、研究生三个层次协调发展，职前职后教育相互沟通，学历与非学历教育并举，促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系。起草《教师教育条例》，制定教师教育机构资质认证标准、课程标准和教师教育质量标准，建立教师教育质量保障制度。

28. 完善教师终身学习体系，加快提高教师和管理队伍素质。

实施“全国教师教育网络联盟计划”，促进“人网”、“天网”、“地网”及其他教育资源优化整合，发挥师范大学和其他举办教师教育高等学校的优势，共建共享优质教师教育课程资源，提高教师培训的质量水平。组织实施以新理念、新课程、新技术和师德教育为重点的新一轮教师全员培训，组织优秀教师高层次研修和骨干教师培训，不断提高在职教师的学历、学位层次和实施素质教育的能力。

强化学校管理人员培训，加快培养一大批高素质、高水平的中小学校长、高等学校管理骨干和教育行政领导，全面提高管理干部素质。将干部培训与终身教育结合起来，构建开放灵活的干部培训体系。

29. 进一步深化人事制度改革，积极推进全员聘任制度。

加强学校编制管理，按照“精干、高效”的要求，科学设置学校机构和岗位；实施教师资格制度。依照按需设岗、公开招聘、平等竞争、择优聘任、严格考核、合同管理的原则，推行中小学和中等职业学校教职工聘任制度，实行“资格准入、竞争上岗、全员聘任”。大力推进高等学校教师聘任制改革，提高新聘教师学历学位层次。深化学校内部分配制度改革，完善激励和约束机制。加强教师职业道德建设，将教师职业道德修养和教学实绩，作为选聘教师、评定专业技术职务资格和确定待遇的主要依据，实行优秀教师和优秀教学成果奖励制度。

在普通中小学和中等职业技术学校，全面推行校长聘任制和校长负责制，建立公开选拔、竞争上岗、择优聘任的校长选拔任用机制，健全校长考核、培训、激励、监督、流动等相关制度。在高等学校积极推进职员制度改革，建立管理人员职务职级系列，促进管理人员专业化。

上海市教育委员会

关于“上海市普教系统名校长名师培养工程”的实施意见

沪教委人〔2004〕106号

各区县教育局、浦东新区社发局：

为加大大市骨干校长和教师的培养力度，造就一批有良好的师德修养、先进的教育理念、厚实的专业素养、开阔的国际视野、教改研究与教育创新能力和国际交往能力的骨干校长和教师队伍，推动上海基础教育的发展，率先实现基础教育现代化，特制定本实施意见。

一、组织机构

在上海市科教党委和市教委领导下，设立“上海市普教系统名校长名师培养工程”办公室（以下简称“培养工程办公室”），办公室设在市教委人事处，由市科教党委组织处和市教委人事处、基础教育处、国际交流处、财务处、科技处、职成教处、监察室等部门组成。

各区县教育局可根据需要确定相应职能部门，并结合实际制定选拔培养区县级骨干校长和教师的实施办法。

二、培养工作目标

1、每年选拔200名具有高度事业心、较强管理能力和较大发展潜力的中青年校长后备人选进行培养，5年滚动达到1000名，从中造就100名能够在全市起示范作用，并能参与国际交流合作的著名校长，造就10名在全国范围内有较高知名度的校长。

2、每年选拔1000名各学科中青年骨干教师后备人选进行培养，5年滚动达5000名，从中重点培养500名市级骨干教师及学科带头人，即名师；重点培养100名掌握国际国内前沿理论，在学科专业、教改实践中具有很强教学和研究能力，并能参与国际教育交流，在全国范围内具有知名度的国家级教育教学专家。

三、选拔范围和名额

上海市普教系统名校长名师后备人选选拔范围为中小学、幼儿园、中专职校、技校（以下简称“中小学”）。名校长名师的后备人选选拔工作每年举行

一次，每次选拔名额校长和教师分别为 200 名和 1000 名，申报推荐名额由市教委统一下达。

四、选拔条件

1、政治素质：具有较高的思想政治素质，事业心强，有奉献精神，教书育人，为人师表。

2、能力素质：具有发展潜力，勇于开拓，在教育管理或在教育教学实践中有创新精神。

3、专业素质（侧重教师）：专业理论基础较扎实，了解本学科发展动态，积极开展教育教学研究，在本学科建设中能发挥重要作用。

4、管理素质（侧重校长）：重视理论学习和科学研究，积极开展现代学校教育管理和教育研究；重视德育工作，积极参与课程改革，推动课堂教学创新；重视学校文化建设，善于团结协作，办学有特色，能在同类学校中起示范辐射作用。

5、身心素质：身心健康，能坚持正常的教育管理或教育教学工作。

五、选拔程序

1、公布选拔条件：市教委通过上海教育网和上海教师教育网公布选拔条件；

2、选拔形式：后备人选主要在区县级骨干校长和教师中选拔，选拔形式包括个人自荐（根据自己能力与发展提出申请）、专家举荐（有至少 2 名以上专家提出推荐的理由）和学校推荐（通过组织公平竞争的形式，严格按照规定条件提出后备人选名单）。被荐者填写《上海市普教系统名校长名师后备人选推荐表》（附件 1），报区县教育局。

3、初选审核：区县教育局在广泛征求意见的基础上，根据确定的名额提出后备人选推荐名单，经公示一周无异议后，由区县教育局领导会议审定并报送市教委人事处。

4、专家评议：“培养工程办公室”组织专家进行评议，由专家提出后备人选评议意见。

5、确定后备人选：市教委主任办公会议根据区教育局推荐、专家评议意见，审定后备人选。

6、公示名单：上海市普教系统名校长名师后备人选名单在上海教育网和上海教师教育网进行为期两周的公示。

7、确定正式人选。市教委主任办公会议审定名校长名师后备人选正式名单，并报市科教党委。

六、培养措施

根据名校长名师后备人选任职的实际情况，“培养工程办公室”提供适应各种层次后备人选的培养措施，并公布每一项培养措施的要求、条件等。

1、区教育局要制定后备人选近、中、远期培养目标，为每位市级名校长名师后备人选配备导师，为后备人选创造各种可供选择的进修渠道。

2、设立市级名校长名师培养基地，由名校长或名师（含特级校长或特级教师）、相关学科教授和若干名高级教师组成专家指导团，以项目形式在教育教学第一线指导后备人选。（具体办法见附件2）。

3、为名校长名师后备人选提供专设课题的资助（具体办法见附件3）。

4、优先为具有本科以上学历的名师后备人选提供攻读教育学硕士、博士学位和其它跨专业的学历进修机会。为已经和将要走上领导岗位的后备人选提供攻读公共管理硕士学位机会（具体计划另定）。

5、为名校长名师后备人选举办国内外教育教学高级研讨会。通过研讨、交流，提升名校长名师的教育管理理念、教学思想、方法和经验，提高后备人选的教育管理和教育教学水平。

6、出版“上海市普教系统名校长名师培养工程”文库。收集名校长名师教育管理和教育教学著作，为后备人选的教育管理和教育教学先进经验策划推展

活动，宣传和推广名校长和名师成效显著的教育管理和教育教学、教改实验研究成果（具体办法见附件4）。

7、在国外建立培训基地开展项目合作，选送骨干后备人选进行外语强化培训，选送一批名校长名师后备人选到发达国家知名大学进修、培养、挂职跟岗锻炼，到国外知名学校做访问学者（具体方案见附件5、6）。

8、为名校长名师后备人选搭建舞台，选派到党校学习或到基层挂职锻炼，在实践中磨砺，强化实践培训。

七、考核

1、对选拔培养的后备人选实行严格的目标管理。区县培养培训组织管理机构对后备人选拟定培养计划，鼓励引导后备人选自主设计发展计划。区教育局每年对后备人选的思想素质、业务水平、发展能力和工作实绩等状况进行考核。考核结果报“培养工程办公室”备案（考核具体指标标准另定）。

2、“培养工程办公室”组织有关专家定期对后备人选培养、成长等情况进行评估（具体评估指标另定）。

3、在市级名校长名师后备人选中遴选重点培养对象（具体选拔标准另定）。

4、对培养期内考核不合格者，取消其证书与相应的培养待遇。

八、保障措施

1、形成多元化的培训投入机制。加大培训经费投入，拓宽培养培训投资渠道。市教委设立上海市名校长名师后备人选培养专项基金，区教育局一般按1:1配套资金予以支持鼓励，有条件的区教育局可加大资助力度。

2、推进培养培训市场化发展。推行以项目为载体的高等院校、教科院等多种形式的合作。建立开放、流动、协作、互惠的新机制，营造公平合理、有序竞争的培养培训氛围。

上海市普教系统名校长名师培养工程实施方案

((沪教委人[2005]35号))

为加强上海市普教系统校长、师资队伍建设,促进上海教育率先基本实现现代化,现制定上海市普教系统名校长名师培养工程方案。具体实施方案如下:

一、实施原则:总量控制,比例协调,条块结合,分层培养

总量控制。各区县送审的名校长名师数以校长和教师实际数按统一比例确定。在个人自荐、专家举荐、组织推荐等方式申请,由区县教育局广泛听取意见,在专家评议基础上,区县教育局以排序方式推荐上报名校长名师后备人选。

比例协调。审核各学段、学科人员的比例和“成熟型”与“好苗子”人员的比例结构协调合理,市教委进行微调和原则审定,尊重区县教育局的意见(选拔程序见附件1)。

条块结合。纵向实行市区培养责任制,市级层面由2个培训组(教师和校长)和7个项目组(名校长培养基地、名师培养基地、专设课题资助与文库出版资助、国内外教育论坛与研讨、学科教学展示与交流、党校轮训和基层锻炼)共同承担培训,并实行培训工作责任制,19个区县教育局等承担具体操作责任,并由两个对口区组合成一个中心组作为中介机构承担上传下达的组织管理责任,构成条线,形成上下联动,责任到位;横向实行项目负责制,设立顾问组建言献策,专家组指导策划,项目组搭建平台,培训组组织管理,并由区县中心组协助操作,创设平台,形成左右互动,落实到位。

分层培养。分两大类培养:一类是成熟型的培养,主要是指导总结经验,提炼上升到理论,搭建平台,展示成果,赴国外做高级访问学者,取长补短等;另一类是好苗子的培养,着眼系统地全面地提高,主要有学历学位进修,有国内外学习考察,有课题研究和实践培养等。对两大类人员在设立培养措施时,方案会更细化些,针对性会更强些,收效会更大些。

二、实施策略:健全机构,总体规划,任务分解,激活资源

健全机构：组建“上海市普教系统名校长名师培养工程”领导小组，负责全面实施工作(名单见附件2)；下设“上海市普教系统名校长名师培养工程”办公室(简称“培养工程办公室”)(见附件3)，办公室设在市教委人事处，负责总体规划，分解任务，挖掘有效资源，整合优质资源，发挥各自优势，协调组织各个部门开展各自的工作。办公室组建顾问组和专家组，并下设各项目组。

总体规划，设计总的培养方案，确定实施程序和步骤，明确培养目标。

任务分解，市里的培养措施分解到各个相应的部门，由部门和专人负责牵头落实，各司其职。

激活资源即培训的组织管理分别落实到对口的上海师资培训中心和华师大校长培训中心；发挥师范大学对教师教育课程和教师各专业学科方面的优势，开设各种层次的学历、学位和研修班；发挥大学具有对国际教育发展和学科专业前沿知识方面的优势，开设拓展视野和提高专业知识的研修班。利用各高校最优质的资源服务于名师名校长后备人选的培养。

项目组的组织管理分别落实到相关部门和专人负责。基地培养是理论联系实际的好课堂，同时也是利用名校长名师的实证来培养后备人选的课堂，领衔人在培养后备人选的同时总结自己的经验，提炼上升到理论的高度；团队其他人员既培养他人，又接受培养；后备人选不仅得到实践还得到理论的培养。利用上海最鲜活的资源服务于名校长名师的培养。

专设课题和文库出版资助由市教研规划办和上海教育出版社负责；国内外教育论坛和研讨由市教育报刊总社负责；学科教学展示和交流由市教研室和远程教育集团负责；党校轮训由市教育党校负责。各个项目都由专业部门承担，利用了本市最有效的资源服务于名校长名师的培养。

三、培养理念：意愿是成功的一半，竞争将贯穿于始终有意愿是成功的一半，即后备人选要有主动接受培养的意愿，各项目组和培训组要有自荐承担培养任务或组织管理工作的意愿，区教育局要有自觉加入到市级培养工作行列和意愿。

竞争将贯穿于始终，后备人选在选择培养措施的同时，也成为被人选择的对象，即为双向选择。如入基地、课题资助、文库出版资助、学历学位进修、出

国学习等都要达到规定的要求与条件,方可被接受,全程实行动态管理,鼓励优秀者更上一层楼;项目组和设立培训班的部门或单位按市场化运作,全部项目(含课程班)以菜单式形式向社会公布,项目的扩大与缩小取决于自己项目的效益所获和后备人选成果在社会上的认可度;区级选拔的人选底线数是均等的,但层层推进的过程中是否进入重点培养范围的比例取决于各区选拔人员的质量优劣,因此,区县教育局不仅要完成已列入市级培养的后备人选的培养工作,更要做好次年选拔人员的基础性培养工作。

作为市级培养的后备人选,凭借自己的展示成果和社会的认同度方可进入重点培养范围,名校长名师不是推选出来,而是在学校教育改革中生长出来的,其形成的风格和特色自然而然渗透到学校教育教学各个方面,是由社会作出客观评价。

四、工作目标:3-5年希望在断层中崛起若干名,5-10年在教育界形成一批

3-5年有希望在断层中崛起若干名。现在50岁左右的优秀校长成为断层,为在这个年龄段成熟型的校长提供快速通道,因人而异,度身定制,引导他们健康发展,成为在全市和全国有知名度的名校长和名师。

5-10年要在教育界形成一批。从2005年开始发掘一批好苗子,进行系统、全面的培养,创造条件,使他们能够在良好的环境中发展自己、提高自己、超越自己,成为知名人物,成为领军人物,成为名家,且形成团队。

上海市教育委员会

关于实施“上海市中小学(幼儿园)中青年骨干教师团队发展计划”的通知

沪教委人〔2014〕18号

各区县教育局:

为进一步贯彻落实《国务院关于加强教师队伍建设的意见》(国发〔2012〕

41 号) 以及国家和上海市中长期教育改革和发展规划纲要, 鼓励有志于在教育领域有所作为的骨干教师潜心教育教学实践探索和理论研究, 建设学科教学高地, 创新优秀教师发展模式, 提升教师队伍整体水平, 推进本市基础教育可持续发展, 经研究, 市教委决定在本市基础教育系统实施“上海市中小学(幼儿园) 中青年骨干教师团队发展计划”(以下简称“团队发展计划”), 具体方案如下:

一、工作目标

通过搭建一批骨干教师开展教育教学特色创建、引领学科教学实践改革与理论创新的平台, 强化广大教师, 尤其是青年教师立足第一线开展教育教学实践和研究的意识, 激发教师实践创新活力, 鼓励教师在学科研究、课程建设、教学设计、课堂实践、作业辅导、教学评价等领域通过团队合作, 研发具有全市及以上影响力的成果, 提升他们在教育教学领域特别是学科教学中的话语权和知名度, 以骨干教师优秀团队的专业示范和引领, 整体提升上海教师队伍专业水平。

二、基本条件

(一) 申报团队发展计划的成员须热爱教育事业, 师德优良, 治学严谨。为鼓励青年教师积极参与团队发展计划, 团队成员中 45 周岁以下的青年教师应不少于三分之二。教师团队设领衔制度, 原则上由一人领衔, 领衔人应具有较高的学术造诣、实践创新和协调能力, 一般应为市区(县) 骨干教师及学科带头人, 或市“双名工程”学员等。团队成员可以同校, 也可以跨校或跨区。每个团队成员 5 人左右, 可以聘请同领域资深专家和大学教授各 1 人为顾问。

(二) 团队应是在长期合作基础上形成的实践研究集体, 具有相对集中的研究领域和共同感兴趣的实践探究主题, 合理的专业和年龄结构。团队的学术水平在同行中应具有明显的优势, 教育教学实践工作已取得一定业绩, 在本领域本学段学科教学界具有一定的知名度。

(三) 申报本计划的团队需明确提出要着力解决的本领域本学科教学理论研究或实践探索中的问题并形成项目方案, 通过教育教学特别是学科教学的实践与研究, 能在规定的时间内取得一定的团队发展成果, 包括: 论文、调查报告、专著、教学案例集、课堂系列录像、学科作业指导手册、学科评价方案等, 并将成果以在职教师培训课程的方式呈现。

(四) 团队发展应以学习型组织建设为理论导向,以提高团队成员专业发展水平为目标,以行动研究项目为载体,以解决教育教学一线实践问题为原则,体现团队的互动激励、交流切磋、合作分享、示范辐射等功能,注重团队成员的协同发展。

三、组织与实施

(一) “团队发展计划”采取教师自愿组团申报,同行专家举荐,领衔人所在区县(有关单位)推荐,市级评审的办法,进行遴选。市教师专业发展工程办公室对经评审通过的教师团队进行公示。公示无异议后,正式列入本次“团队发展计划”范围。

(二) 列入“团队发展计划”范围的团队要制定切实可行的项目实施方案,须有明确的实践研究方向、清晰的阶段目标(团队及成员发展目标和项目实施目标)、具体的实践研究措施、有效的团队发展成果(含团队及成员发展成果和项目成果)。

(三) 列入“团队发展计划”范围的团队应立足自主发展,注重团队共同研究和实践,实现团队成员在完成项目的过程中得到良好的自我发展与突破,并加强与区内外、市内外和国内外的学术交流与合作。“团队发展计划”的成员发表或出版与本计划有关的论文、著作、学术报告,以及申报成果奖励等,均应标注“上海市中小学(幼儿园)中青年骨干教师团队发展计划资助”。

(四) “团队发展计划”领衔人要按年度撰写《上海市中小学(幼儿园)中青年骨干教师团队发展计划年度进展报告》,“团队发展计划”成员要撰写《上海市中小学(幼儿园)中青年骨干教师团队发展计划年度小结》,经区县教育行政部门或有关单位审查后报送市教师专业发展工程办公室。

四、管理与保障

(一) 市教师专业发展工程办公室总体负责“团队发展计划”的团队遴选、过程管理、学术交流和宣传推介等工作,“团队发展计划”的日常工作由上海师资培训中心承担。

(二) 区县教育行政部门及有关单位对“团队发展计划”要加强日常管理,制定本区县(单位)“团队发展计划”的有关管理规定,所在学校要掌握“团队发展计划”的工作状态,区县教育行政部门要会同学校协助解决“团队发展计划”实施过程中遇到的问题,充分保障“团队发展计划”实施的时间和精力,营造有利于“团队发展计划”实施的良好环境。

(三) 市教委定期对“团队发展计划”进行考核评估,对团队发展氛围好,成果明显的团队予以奖励,对不能正常实施“团队发展计划”,无行动研究的团队不再予以资助。

(四) 市教委对每个团队投入一定的工作经费,工作经费按年度下拨至领衔人所在区县,区县教育行政部门或有关单位按适当比例配套投入。获得工作经费的教师团队应严格按照财务管理的有关规定,实行经费专款专用(经费管理办法另定),其他任何单位和个人不得挪用。

(五) “团队发展计划”资助期为三年。

上海市教育委员会关于开展“讲台上的名师”系列展示活动的通知

沪教委人〔2016〕4号

各区县教育局:

为践行习近平总书记教师节重要讲话精神,进一步贯彻落实《国务院关于加强教师队伍建设的意见》(国发〔2012〕41号)以及国家和上海市中长期教育改革和发展规划纲要,根据上海市教育综合改革要求,鼓励优秀教师关注课堂,加强教学研究,培育自身教学风格,成为学科教学专家,进而整体提升上海基础教育的教师队伍水平。经研究,市教委决定在本市基础教育系统实施“讲台上的名师”系列展示活动,具体事项通知如下:

一、指导思想

通过搭建优秀教师课堂教学系列展示和学科教学研讨的开放平台,促进教师规范教学行为、切磋教学技艺、解析教学难点、交流学科认识,培育教学风格、增进学术意识、活跃教学研究、探讨教学思想,发挥名师在教师队伍中的示范辐

射作用，促进更多的优秀教师成为学科教学专家。

运用全国乃至国际名师资源，激发上海教师的发展意识，增进开放多元的优秀教师的学术交流，展示上海名教师教学风采，提升上海名师在教育与学科教学领域的话语权和知名度，扩大上海基础教育和教师队伍在全国乃至国际的影响力。

创新优秀教师专业发展模式，推动上海教师自主发展，强化优秀教师立足讲台意识。搭建更多的名教师培养平台，打造上海基础教育向全国乃至国际交流与推介的“名片”，逐步培育海派名师的成长环境。

二、组织与实施

建立市和区（县）共同组织实施“讲台上的名师”工作联动机制。

（一）区（县）“讲台上的名师”活动

区县教育行政部门组织实施本区域内的“讲台上的名师”活动，鼓励特级教师、区（县）级学科带头人在此平台上增进师德修养、更新教学理念、夯实专业知识、专心治学研教，立足讲台展示自身教学风采。

“讲台上的名师”活动每年举行一次，区级活动原则上安排在上半年，市级活动原则上放在下半年。

鼓励区际联盟合作展示交流，尤其是区域内特级教师人数较少的学科，各区县可自行结对共同实施展示活动。

（二）市级“讲台上的名师”系列展示活动

在区县开展活动的基础上，举行市级“讲台上的名师”系列展示活动，为在课堂教学中勇于改革创新，破解难题，有自己的学术思想、独到的教育教学风格和丰富的实践智慧的优秀教师搭建专业发展的平台。

1. 市级“讲台上的名师”系列展示活动采取教师个人申请、区县（有关单位）推荐为主的申报方式。申报市级的需提供 10 节课堂实录视频资料。

2. 在上海市教师教育网中开辟专栏,对申报市级“讲台上的名师”的教师开展网上教学展示,申报教师阐述自己的学科理解、教学思想、课堂策略以及学术价值等。

3. 上海市教师专业发展工程领导小组办公室根据网上教学展示及公众讨论情况,组织专家对申报教师的申请材料进行评审,最终确定市级“讲台上的名师”系列展示活动入选教师名单。

4. 开展市级的现场教学展示及学术论坛,包括入选教师的公开教学课及其学术报告,外省市同行教师的公开教学课及其学术报告、专家点评、教师讨论等。

三、管理与保障

1. 上海市教师专业发展工程领导小组统筹领导市级“讲台上的名师”系列展示活动,上海市教师专业发展工程领导小组办公室负责项目的总体规划、人员遴选、组织实施、协调管理、宣传推介等,上海市师资培训中心负责项目的日常事务工作,上海市教委教研室负责教学展示和学术论坛的业务指导,上海市教师学研究会、上海市教育学会和相关高校提供专家支撑,上海开放大学(上海教育软件发展有限公司)负责网络平台的建设与维护。

2. 建立健全市区两级“讲台上的名师”工作机制,各区县教育局成立由分管领导负责的领导小组,营造优秀教师脱颖而出、积极参与项目的良好环境与工作制度。特级教师应是此项活动的主体,区(县)级学科带头人也可把此项活动作为促进自己专业发展的平台积极参与。

3. 上海市教师专业发展工程领导小组办公室组建一支由基础教育教师教育专家、高校学科研究专家、特级教师、市教研员等组成的专家支持团队,对入选市级“讲台上的名师”系列展示活动的教师进行系列化的专业支持。

4. 建立长效宣传机制,实施工业媒体系列推介、社交媒体主流宣传、学术期刊定期报道等多渠道、全方位的宣传途径。同时充分发挥项目网络平台、微信等作用,网上展示教师教育理念、教学风格、学术观点等,并开展公众交流活动。

5. 保障项目实施工作经费。

攻读学位期间取得的研究成果

已发表论文:

- [1] 蒋洁蕾, 李爱铭. 上海基础教育均衡发展模式分析. 基础教育. 2015, (04):21-29.

致 谢

三年前，我还是新闻传播学硕士，在《解放日报》社担任一名记者，只是一个孩子的妈。三年间，我攻读了教育学博士学位，成为上海市教科院的一名研究员，当了两个孩子的妈。

转型——专业变了，职业变了，身份变了；唯一不变的，是喜欢教育的初心，与“既然选择了远方，就要风雨兼程”的执着与坚持。

一边工作、一边管孩子、一边读博士，能够顺利完成毕业论文，离不开各位师长亲朋的鼎力支持和扶助。首先要感谢我的导师陈永明老师，陈老师有勇气冒险，把我这个原本教育学的“门外汉”招收至门下。经过三年的精心培养，陈老师以其儒雅的学者风度、严谨的治学精神、求真的批判思维，深深地影响着我，把我领进教育学研究的大门。当我面临挑战时，是陈老师一次次的坚定支持与殷切期望、关怀体谅与热切鼓励，给我继续前行的动力，激励我不断克服困难、自我超越而踏实前行。

我还要感谢上海市实验学校校长徐红和我的同门师兄陆健、师姐李敏，我圆梦博士的过程中，他们提供了给力的推动、支持与帮助。上师大学教育学原理专业的陈建华、夏正江、刘次林等博导，精心为我们准备专业课程授课，对于提升我的专业修养大有裨益。我的同学张丽王君、夏冬杰、潘端伟、蒋洁蕾，在攻读博士学位的过程中风雨同行、互相切磋，共同进步，也表示感谢。

在从记者转型到教育研究者的过程中，倪闽景作为曾经带教的师父，给了我很多帮助和提点；上海市教科院副院长胡卫、民办所所长董圣足等领导，对于我在职攻读博士学位给予了大力支持，在此也要表达谢意。

我的家人，为了帮助我顺利攻读博士学位，给予了我最温暖的支持。在撰写博士论文期间恰逢我孕育第二个孩子，公婆精心照料我的生活起居。爱人刘超博士在我博士入学考试期间每天早上送考；在我一、二年级早上6点30分出门赶去学校上课时，承担起独自照顾女儿的角色，甚至学会了给女儿梳辫子；在我撰写论文期间帮我创造了良好的条件，让我专心撰写；在论文提交阶段，精心教我调整论文格式，帮我解决排版技术问题。我读博士一年级时，女儿博雅读小学一年级。在论文撰写阶段，是她每天督促我“按时完成作业”，促进我论文不断推进。儿子博睿在我论文初稿提交之后的第二天顺利诞生，小家伙的“默契配合”保证了我论文如期完成。最后要感谢父母的养育，并给我提供良好的受教育机会。

攻读博士学位是一种人生历练。三年学习与论文的撰写，对于规范研究方法、丰富研究内容、提高统筹能力与效率等大有裨益。感谢上海师范大学给予了我深造机会，也感谢在论文评审和答辩过程中给予指教的各位专家，他们的专业指点，对于提高我的论文质量、帮助提升我的研究水平等发挥了宝贵的助推作用。

2016年5月