

中国教研员研究的历史脉络与多重视角^{*}

沈 伟 孙天慈

(华东师范大学教育学部, 上海, 200062)

摘 要:教研员是我国区域教学质量保障人员,为基础教育课程实施、教学改进、教师发展做出了贡献。随着教研员的地位与作用日显,有关教研员的研究表现出蓬勃发展的趋势。在教研员角色、教研工作、教研员能力与发展方面经历了理念探讨与历史分析、制度关切与实证调研、国际比较与本土论证相交叉的研究过程,其中教研员角色研究起步最早,教研转型成为新的研究热点。多线并进的研究提出了三个重要且环环相扣的研究问题:教研制度的特殊性与普遍性,教研员作为教学领导与课程领导的关系,教研员核心能力的基础所依。未来教研员的研究应以体制机制研究推动教研员职能的转变,以教学研究为基础分析教研范式的转型,以国际比较视野构建教研员专业标准。

关键词:教研员;历史脉络;多重视角;研究趋势

上海中学生在“国际学生评估项目”(PISA)中的优秀表现引发了学者、国际组织对上海经验的剖析(塔克, 2013; Liang, et al., 2016; OECD, 2020)。OECD(2020)在《对标中国教育体系的表现》报告中指出中国教师的持续专业发展聚焦与学科内容相关的知识与能力,如学科知识、学科教学法与课程知识。这些知识的传播、更新与中国教研员的工作密不可分。顾明远指出 PISA 测试中上海位居榜首,与“一支教育观念先进、理论基础扎实、实践经验丰富、研究能力突出的专业保障队伍(即教研员队伍)”(顾明远, 2014)有关。我国教研制度与教研队伍确立于 20 世纪 50 年代,教研员的职能、地位与作用在历史变迁中不断调试。

国家教委 1990 年颁布的《关于改进和加强教学研究室工作的若干意见》界定了教研员的工作职能,明确教研员应为教育行政部门决策提供依据,负有教材组织、教学检查、质量评估、教学经验推广、教师指导等职责。自此之后,各类政策文本中表现出淡化教研员行政角色,强调专业角色与研究职能的趋势。如 2006 年,教育部课程教材发展中心主任朱慕菊指出教学教研是教研室的中心任务,是教学指导、服务的前提和基础。随着城乡教育公平议题的深化,教研员在区域均衡,尤其是农村教育发展中的作用被强调。2009 年,教育部副部长陈小娅在“全国基础教育教学研究工作研讨会”上提出应加强教研工作对农村课改的支持。然而,这支专业保障队伍在进入基础教育课程改革的新阶段时也面临着重重挑战,“教研队伍建设相对滞后,总量依然不足,普遍存在着质量和数量上的结构性问题,体制、机制、编制、人员、经费等保障不健全”。2010 年国务院颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中指出中国的教研系统和教研员队伍建设已成为亟待厘清的问题。与此同时,教研系统的支撑作用出现在多类政策文本中,如“中小学心理健康教育”“中小学教育质量综合评价”“教育信息化”“立德树人”“综合实践活动课程”“教师教育振兴”等教育政策无一例外地强调教研的“支持和服务”作用,这间接反映了教研员工作的复杂性,也意味着教研队伍建设与教研员发展是重要的现实课题。2019 年 7 月,中共中央国务院出台《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意

^{*} 基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“促进课堂转型的中小学教研体系重建”(16JJD880024)。

见》,把教研管理体制作为改革的关键领域,进一步明确了教研员对教育质量的“支撑”作用,提出“明确教研员工作职责和专业标准,健全教研员准入、退出、考核激励和专业发展机制”。同年11月,教育部发布的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》(简称《意见》)首次明确了五级教研(国家、省、市、县、校)的概念,终结了教研体系三级、四级的混用;并鼓励有条件的地方独立设置教研机构,首次界定了教研员的准入条件,提出了教研员遴选配备方法及其发展方向,为教研员的专业导向提供了政策依据。

综上,教研政策的发展表现出两个特点。首先,我国国家层面有关教研的专项政策数量较少,更新较慢。从1990年的《关于改进和加强教学研究室工作的若干意见》到2019年的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》的出台,有关教研工作指导意见的专项政策的更新历时29年。虽然2000年一度推出《教学研究室工作规程(征求意见稿)》,但最终束之高阁,未曾正式颁布推行。其次,伴随着课程改革的深入发展,教研工作的重要性日益凸显,出现在多类政策文本中。这两个特点在一定程度上影响了教研员研究的脉络。

一、教研员研究的历史脉络

我国教研机构存在已久,因长时间以来政策只对教研工作做方向性界定,不涉及教研员职业属性的规范,导致我国的教研员研究在很长一段时间围绕教研员的角色、职业属性展开。且这种讨论多发生在21世纪之后。自20世纪80年代末到20世纪末,各类教育期刊中主要有三类文献反映教研工作。首先,由各地教研室或教师进修学院(或教育学院)从听评课、命题等方面论述教研工作的技巧;其次,由教研员本人结合实践所总结的教研工作经验,或由他人记录的有关优秀教研员的工作事迹报道;再次,是对各省、市、区县教研工作的汇报,或各类教研活动的纪实。由此可见,改革开放后到20世纪末理论上没有对教研员、教研制度的系统探讨。世纪之交,教育部启动的新一轮基础教育课程在理念的落实上、实践的推进中均需教研员的参与。自此,教研员的研究开始兴起。故本研究以课程改革为关键事件,聚焦21世纪的教研员研究。

经过筛选,中国知网全文数据库中2000—2020年(截至2020年12月10日)以“教研员”为主题的核心期刊文献共计180篇,形成的关键词聚类从0到10分别为:学本课堂、一线教师、专业成长、新课程改革、教师的专业发展、课程改革、重新定位、教学研究、教研转型、基础教育、教研员。这些主题的内在区分度不大,例如在向“学本课堂”转型的过程中,教研员的素养与能力发生着变化,这些也与教科研关系“重新定位”,以及“教研员”的职业角色与创新有关。结合时序分析,发现教研员的研究从一开始的“应为”走向后期的“实为”与“可为”;从教研员角色、教研活动分析走向教研制度、教研组织、教研形式的研究。具体而言,教研员研究在21世纪第一个五年里以回应学校校本发展、地方课程建设为重点,诸多研究在变革的新语境中探讨教研员的应然角色,然后逐渐关注教研机构建设与教研员的实然作用;2010年后教学研究、教研转型成为新的焦点,出现了“教研形式”“网络教研”“教研转型”“实证教研”“协同教研”等关键词。须注意的是,2010年之后教研员的角色研究并未停止,在“职业素养”“教研员素质”“胜任力”等相关研究中有延续。基于这一脉络,下文将围绕教研员角色、教研工作与教研员能力分开论述。这三者各有侧重,且互有联系。正如上文所提及,教研员的角色变更与教研工作的形式与方法的更新有关,这些也对教研员的能力提出了新要求。故下文的论述不以时序与研究主题的更换为叙述逻辑,而是采取多线并进的论证方式,呈现教研员研究的主题关联性与延续性。

(一) 教研员角色研究:从理念探讨到历史分析

教研员角色的探讨中蕴含着三条叙事线索,反映了教研员在时代变迁下与政府、课程改革、教师发展关系的重塑。

改革开放之后,中国行政管理改革是一个连续进行、相互衔接且不断深化的过程。从“简政放权”

到“转变政府职能”,再到“建设服务型政府”(周光辉,2008)均对政府下设或管辖部门提出了要求。在精简政府机构的历程中,教研部门的归属与职能定位开始发生变化。如上海在1984年将教学研究处改为教学研究室,并在1985年由市编制委员会发文定编,成为独立的教育事业单位(赵才欣,2008)。这一独立建制的进程并没有全然铺开。截至2017年,我国仅有1/3的教研机构为独立设置,2/3的教研机构属于合并设置(王艳玲,胡惠闵,2020),后者通常与平行的职能部门(如教科研部门、考试与评价部门、电化教育部门等)合并。从政府机构走出的教研员面临着职能的重新调整,故一部分研究围绕教研员与教育行政部门的关系,论述了教研员的角色转变,强调其由“控制”走向“服务”,由“教学管理”转向“教学研究”,回归专业权威(秦磊,2013;刘旭东,花文凤,2017),但鉴于教研员在教育系统中的特殊性,其作为“中介者”的角色(王培峰,2009;罗生全,孟宪云,2017)得以肯定与保留。

从三级课程管理制度的变革而言,教研员在被赋予的课程自主空间里承担更多的专业指导的责任,同时还要兼顾国家课程的落实。故一部分研究以课程改革的理念与实践为背景,论述了教研员作为“研究者”“课程领导者”的角色(潘涌,2008;崔允漷,2009;魏宏聚,2010;胡惠闵,汪明帅,2017)。这一角色转变与我国从教学论话语体系转向课程论话语体系有关。以“教学论”话语体系为基础的教研工作强调对教学三要素——教师、学生、教材的研究,且这类研究以基于实践的研究为重,具有扎根课堂教学的实践属性,而以“课程论”话语体系为基础的教研工作超越了原先的课堂教学研究范畴,从“如何教”延展到“如何学”“如何理解与设计”,从“教学研究”拓展到“课程诸环节(如课标、评价基准等)研究”,从实践研究泛化到理论研究(漆涛,胡惠闵,2019)。甚至有研究将高等教育中的“学术权力”引申至教研系统,提出教研员的权力应由行政权力转化为学术权力:咨询与建议权、评定权、教研组织与实施权、教师教学工作指导权(武君宇,2015),加之课程改革作为自上而下的教育改革运动与各种理论流派争鸣的共存,加剧了教研员角色研究的分歧。例如一些研究强调教研员研究课标,实施有效教学,促进课程落实,一些研究强调教研员做好课改政策与课堂实践的桥梁,但是忽略了“课程”话语转向下的重要使命:如何从“教程”走向“学程”,让课程成为学生发展的跑道。

因未厘清教学研究与课程研究的区别,“课程领导”与“教学领导”(李叶峰,2011;刘历红,2014)交替出现在教研员的角色期待中,并出现在教研员与教师关系的重构中。从教师专业发展方式的转变而言,教研员的“支持”“领导”“促进”等行为须去行政化,才能符合教师主动发展的理论诉求与实践趋势。为此,教研员被要求从经验性指导走向专业性共同教学(王洁,2011),这并非否认教研员的“领导”身份,而是强调教研员指导方式与权威来源的改变(钟启泉,2006)。若干研究均认可了“教学研究”是教研员实现专业领导力的重要基础。

当诸多政策议程、现实要求汇聚于教研员时,其角色的多样性不言而喻。在2015年第十二届全国人大三次会议上,李克强总理在政府工作报告中首次提出了“互联网+行动计划”,之后“互联网+教育”在全国各地迅速升温,“互联网+教研”成为教研制度、形式创新的重要载体。浙江省召开了首届“互联网+”背景下教研和教学改革研讨会;江苏省探索“教学新时空”网络教研平台;内蒙古运用互联网开展“同频互动课堂”常规教研活动。在这一背景下,教研员的信息化教学引领力模型被开发(赵可云,杨鑫,2017)。随着社会变革的深入和城镇化进程的加速,校际差异的出现导致教研员的跨界属性再次备受瞩目,其促进教育均衡的功能(赵虹元,2018)也被学者关注。

综上,在“政府职能的转变、课改的深入发展与教师的自主发展”三条叙事主线下,教研员的角色阐述各有侧重点。政府职能转变视角下,将服务标定为教研工作转型的方向(秦磊,2013);课改理念与政策落实的背景下强调教研员以研究为依归(魏宏聚,2010);教师发展视域下则强调教研员的课程与教学领导。虽然这三者互相关联,但因缺乏共识基础,一定程度上加剧了教研员角色研究的复杂性,故迫切需要历史研究来澄清教研员“从何而来,去向何处”,由此出现了三类观点。

一类研究认为教研员是“以俄为师”的舶来品。我国的教育年鉴及部分学术论文倾向于认同教研

员是“以俄为师”而产生,在发展过程中形成了中国特色(丛立新,2011)。如陈桂生认为在1949年以前,教师一向以教学为本职,在中小学教师中并无普适性的“教学研究”;中华人民共和国成立以后,鉴于以往教学中随意性较大的问题,故“以俄为师”,逐步建立从行政机构内部的教研室到学校中的教研组的教研组织系统(陈桂生,2012)。持这一观点者,其主要论据在于中国的教研机构、教研室职能与前苏联的教研制度类似。且中国在20世纪40年代与苏联在各个领域关系密切,教育制度与管理上也曾掀起过“学苏”热潮。

另一类研究则认为教研员虽然“以俄为师”,但契合了中国教育发展的现实诉求。如徐梦杰和曹培英(2017)认为教研室尽管模仿苏联最初建在校内,但受限于新中国成立初的师资水平,校内教学研究组难以胜任系统所期待的职能要求,因此校外教研机构(区县教研室)在我国基础教育发展的客观条件和现实需求中应运而生(徐梦杰,曹培英,2017)。除此之外,“政治上的考虑”(崔允漷,2009)与对学校的“有效控制”(秦磊,2013)也是教研制度产生的重要原因。

还有一类研究则认为教研员是国家教育质量发展的内生式诉求,是教育发展到一定阶段必然产生的教学质量保障人员。持这类观点的学者将教学指导、研究、管理职能追溯到我国现代学制的建立与公共教育的发展需求。研究发现教研员的最初来源主要为优秀教师,更多地吸取国民政府、老解放区的“巡回辅导团”“中心学校辅导制度”的经验,发展到一定程度而形成,名称之确定是本土之实与“苏联经验”的巧妙结合(沈伟,2012)。

脱离教研员的历史产生条件谈教研员角色转变,终会陷于言语的重复或理论的套用。然而我国教研员的历史研究也未形成统一观点,不同的历史定位影响了教研员的职能属性判断,导致为教研员进行角色定位时出现“教学”“研究”“管理”三个主要职能的多重组合,如“教学研究人员(学科教学专家)”“研究驱动的教学管理人员”“兼具研究与管理的半官僚人员”等。

(二)教研工作研究:从制度分析到实证调研

如上所述,教研员的起源在是否“以俄为师”上存在着分歧。其中,持“以俄为师”的观点中可进一步划分为“借鉴主义”与“本土调适论”两种观点,前者重在阐释前苏联的影响,后者重在论述我国教育的本土需求。但两者在教研制度历史阶段的划分上表现出一致性,以梁威等人的制度研究为代表。梁威、卢立涛和黄冬芳认为教研制度的发展大致可分为六个时期:初创期(1949—1956);发展期(1957—1965);挫折期(1966—1976);恢复期(1977—1984);规范期(1985—1999);完善期(2000年至今)(梁威,卢立涛,黄冬芳,2010)。其中,初创期以苏联的影响与我国教研组、教研室的试点建立为标志;发展期与挫折期分别以政策支持、制度完善,“文革”期间的工作几近停滞为标志;规范期的界定与全国中小学教材审定委员会召开全国教研室主任会有关,会上,当时的国家教委副主任何东昌用“不容忽视”“不可替代”形容了教研工作;完善期的标志为国家教育部在《基础教育课程改革纲要(试行)》中将教研部门确定为课程改革的支撑力量,要求“各中小学教研机构要把基础教育课改作为中心工作,充分发挥教学研究、指导和服务等作用”。这一制度梳理主要以政策文本、重大教育变革事件为依据。对此做出补充的是对并行发生的社会事件进行多线叙述的研究。如徐梦杰和曹培英发现在教研室发展的过程中,原来遍及各县区的中等师范学校和师范大学学科教学法教研室这两支强有力的中小学学科教学专业研究队伍几近消失,教研室成为目前致力于教材、教法研究的专业机构(徐梦杰,曹培英,2017)。故“学科教学专家”成为教研员区别于高校教育理论工作者、政府教育管理者、一线教师的显著标志。由此,教研员的工作主要重心在于指导教师学科教学,引领教师专业发展。

与此不同的是,认为教研员的产生是“本土之实”与“以俄为师”之名结合的研究则将教研制度的分析置于公共教育发展的脉络之中,采用形态衍生理论,从结构与能动者互动的视角,梳理了晚清政府的视学与劝学员、民国国民政府的视学与辅导员、老解放区的教育巡视员与辅导员、新中国的督导与教研员的角色变化、职能关系及其特征,以此论证教研员应国家教育质量发展的深层需要而产生的观

点(沈伟, 2012)。由此埋下的伏笔是, 教研员未必是中国“一枝独秀”的特有现象, 每个国家均有着名称不同但职能相似的教学质量保障人员。与此相似的结构功能主义观点是, 教研活动作为一个行为系统, 持续地进行着内外因素相关联的结构关系调整, 并维持着一种与时俱进的均衡。换言之, 教研员在不同时期满足了教育发展的不同层次的需求, 并随着结构的调整, 实现从管理到联结功能的转化, 为其根本目标“研究提高中小学教学水平, 促进教师进行有效、优质的教学活动”服务(杨小敏, 向蓓莉, 2011)。然而教研员活动于多个部门的联结功能也可能导致教研员的工作内容泛化。刘旭东和花文凤指出教研员面临成为体制钳制的“劳动者”“考研员”“编务员”的尴尬(刘旭东, 花文凤, 2017), 这一切与技术理性的盛行有关。

制度分析的视角将教研工作的变迁置于宏观结构的变迁下, 系统考察教研部门与其他部门的互动, 及其在教育系统内部的演化与分殊, 这一视角有助于解释教研员功能变化的结构性因素。如何规避技术理性、官僚主义, 重建教研员的专业属性, 这就涉及教研方式与内容的变革, 也就是前文所提及的教研转型。然而2010年后, 教研转型更多体现在地方教育政策修辞、教研实践探索中, 指向教研转型的理论建构几乎为零。由于教研员角色的研究迫切需要澄清教研员的“实为”, 教研转型需要厘清范式存在与改变的依据, 故针对教研制度、机制与教研员工作的实证调查开始兴起。

陈峥和卢乃桂的研究发现教研部门因循守旧、松懈倦怠, 教研员所获支持甚少, 发展机会不多, 是教研活动低效的原因(陈峥, 卢乃桂, 2010)。这一观点在梁威等人的研究中得以进一步验证(梁威, 李小红, 卢立涛, 2016)。除却教研部门内部管理不善、支持机制乏力等原因, 梁威等人还发现课程改革深入推进, 中小学教师学历的提高、专业发展水平的提升以及多媒体技术的发展这些外部因素对我国的教研制度也提出了新挑战。与此同时, 若干小规模个案研究揭示了教研员工作的复杂性和多样性。胡惠闵和汪明帅以语文教研员为案例的研究, 发现教研员的职责大致涵盖了教学科研、课题检查、教师培训、教学指导、检查调查等十个方面, 教研员全年工作分为“活动学期”和“考试学期”(胡惠闵, 汪明帅, 2017)。“活动学期”以“发展素质”为目的, “考试学期”以“应试”为目的, 而教学调研和教师培训贯穿全年始终。这在一定程度上反映了教研员的工作受教育结构及其运行逻辑的影响。江淑玲和蔺素琴的研究则将教研员分为三类: “传统型”教研员采取控制策略, 提倡遵从, 遵循的是“行政权威”和“专业权威”相结合的支配原则; “无为型”教研员采用非指导型策略, 提倡自主, 遵循的是“个人魅力”与“教师自主”相结合的自主原则; “整合型”教研员采用“引导”的策略, 提倡参与, 遵循的是“专业权威”与“教师自主”相结合的协商原则(江淑玲, 蔺素琴, 2019)。这一研究通过情境界定理论, 描述了不同教研员对既定情境的主观感知, 凸显了教研员对社会时空意义的主动赋予, 但是缺乏对教研员能动性的判断。沈伟则发现不同学科教研员受考试、自身经验的影响, 表现出不同程度的能动性(沈伟, 2014)。高利益考试蕴含的控制性并不能直接决定教研员的能动性, 但是教研员的知识能力水平以及教育系统的支持程度, 对教研员的能动性和职业承诺有直接的影响。教研员若致力于教师发展, 须兼顾教育系统的外部需求, 并从中获得个人成长或者结构的积极反馈, 方能形成稳定的职业承诺。

对教研队伍全面、系统的认识得益于2017年6月开展的全国基础教育教研工作大调研。“全国基础教育教研工作现状调研”小组综合了文档搜集、问卷调查、访谈、现场走访、网络试测、委托调研等多种途径、多种方式, 通过分层抽样选取32个省级教研机构(含新疆生产建设兵团)、70个地(市)级教研机构、144个(区)县级教研机构, 以及246所小学、110所初中和110所高中, 开展系统调查。调查发现教研工作正在从单纯关注学科教学转向关注学科育人价值, 从碎片化、散点式教研活动走向主题式、项目式推进, 从单纯面对面的教研活动转向多种教研方式相互补充, 从依靠经验给予笼统反馈转向依靠证据和研究开展实证教研(王艳玲, 胡惠闵, 2019); 省、地(市)、(区)县三级教研机构的职能各有侧重, 省级教研机构最突出的职能是服务政府决策和教育科研课题研究, 地(市)级教研机构重心逐渐下移, (区)县级教研机构更多地面向基层学校开展教研活动(王艳玲, 胡惠闵, 2020)。教研工作大调研的研究成果为2019年的《意见》出台提供了专业咨询。

教研工作的制度分析虽然在教研员的产生与发展上观点不甚相同,但在当下均强调教研员的专业导向。实证调研的数据一则指出教研工作转变的外在支持机制与动力不足;二则反映了转型阶段教育系统的整体工作部署,教研员个体的工作风格、工作成就、能动性影响着其工作的实施;三则发现省、地(市)、(区)县三级教研机构的职能出现分殊,省级重研究,(区)县级重指导,教研工作的形式在不同层面也有更新。由此可见,若脱离教研员工作的社会背景与工作系统,笼统地探讨教研工作的变革,会失之精确。

(三) 教研员能力与发展研究:从国际比较到本土论证

教研员能力与发展的研究既是对已有角色研究的深化,也是应教研范式转型的实务之需。与教师专业能力研究不同的是,教研员能力研究方面国际比较较少,本土论证较多,这与本土一部分学者将教研员视为“中国特色”甚至“中国特有”有关,导致在国际对标时缺乏明确的比较对象。当将教研员视为从事教学研究的人员、区域教学质量保障人员、教师的教师时,即具备国际可比性。例如赵才欣在域外教研工作环顾中,提到了日本的地方“地方教育指导主事”、美国广泛的民间研究、德国的督学制度、法国的“教学研究中心”等(赵才欣, 2008),这些属于对从事“教学研究”工作人员的宽泛界定,不涉及机构上的相似性。沈伟结合美国的教育改革背景,将美国的教学辅导员(instructional coach)类比为我国教研员,归纳了教学辅导员在学区、学校、班级层面面临的角色期待,指出这类人员以学校为本,以教师能力建设为工作重心,以此奠定自己的专业身份与发展(沈伟, 2012)。Yin 等人将教研员类比为西方语境下的校本教师教育者,论证了这类人员对教师队伍提升的重要性,并指出教师教育者的专业发展非常重要(Yin, et al., 2020)。

相较于教研员能力的国际比较研究,基于本土现实论证教研队伍发展的研究显得丰富多元。若干研究均强调教研员的专业性,提出教研员的资格认证制度,指出教研员应持证上岗(梁芹, 蒋丰, 2004; 潘涌, 2008; 王培峰, 2009)。有研究把教研队伍建设作为实现教研系统转型的决定因素,并把教研员的范畴扩展到“教研人员”,包含了教育教学专家、学科专家、专职教研员以及中小学优秀教研骨干教师,提倡整合教研力量,构建教研共同体(张广斌, 2011)。这与 Neumerski 提倡把教学改进的支持系统概念化为分布式行动者,把学区领导、学校领导、教学辅导员、教师领导均纳入教学改进支持人员中(Neumerski, 2013)有着异曲同工之处。

另一方面,围绕教研员的能力构成,众说不一。如有研究指出教研员作为课程领导者,需要“课程发展能力”“专业引领能力”“自我发展能力”(崔允漭, 2012)。其背后的逻辑依据在于课程改革拥有三大系统:规划与设计、推广与落实、支持与引领,其中教研员属于支持与引领系统的关键,这一系统不仅需要教研员实现自我的提升,还需要引领课程与教师的发展。有研究指出教研员作为边界工作者,须保持独立地位,实现互惠问责;学会管理实践共同体,发展分布式知能;开发边界物,促进教师实践的改变(沈伟, 2013)。其理论依据在于边界工作者既要满足不同群体的需求,也要保持各组织的完整性。上述研究均默认了教研员行走于政策与实践、理论与实践之间的现实状态。也有研究提出教研员是不同于教师的专业领导者,须具备学术研究、课程开发、专业指导、教育测评的能力(宋萑, 2012)。而罗生全和孟宪云通过混合研究发现教研员的胜任力是由专业知识、课程建设、教学发展、科学研究、组织领导和专业品质六个维度构成(罗生全, 孟宪云, 2017)。其中专业知识是教研员胜任力的内核,课程建设、教学发展、科学研究、组织领导和专业品质是教研员胜任力的条件,专业品质是其胜任力的驱动力。赵可云与杨鑫通过调查研究提出了教研员区域信息化教学领导力模型,由前瞻力、研究力、规划力、影响力、评估力及实践力组成(赵可云, 杨鑫, 2017)。

由此可见,在教研员的能力与发展研究中,延续了教研员角色研究中的模糊地带,一直未能解决“课程领导力”与“教学领导力”的关系,未能调和“专业引领者”的理想期待与“边界工作者”的现实需求的关系,对教研员的能力框架缺乏共识,未曾勾勒出教研员持续发展的路径。这与立足于本土,针对不同教研员能力的扎根研究的缺失有关,也与国际参考框架未得以清晰界定有关。但在不同的研究中

可以找寻到的共识是:研究能力是教研员能力的重要组成部分。然而这一研究能力的内涵、构成及其习得路径尚有待澄清。

二、教研员研究的关键问题

随着基础教育课程改革的深入推进,教研员的研究表现出多音合奏的样态。对教研员角色的百科全书式的界定,反映了教育变革背景下教研员工作的复杂性。对教研制度中前苏联经验的权重判断不一,反映了两种截然不同的观点:教研员的产生是舶来之物;教研员的产生由国家教育发展规律所致。国际比较研究的稀少与本土论证的充分,进一步反映了教研员“一枝独秀”的特点与局限。在“多声部”并行的状态下,尚有关键问题需要进一步厘清。

(一) 教研制度:“一枝独秀”还是国家教育发展规律所致?

如前所述,教研制度的历史分析在“起点”上有所分歧,但在教研工作“专业导向”的定位上达成一致。这在一定程度上对教研员角色研究中的“管理”与“控制”职能做出了回应。但是对教研制度的历史判断影响着教研员、教研工作的理论建构。对我国教研制度持“一枝独秀”(丛立新,2011)的观点属于历史特殊论的逻辑。这一观点强调了我国发展教研制度的情境脉络,对“拿来主义”做出了拓展。但是在教研制度的发展历程中,过于强调教研制度的自发性,以政策的显见度来判断教研员的地位,导致其对教研的功能定位产生偏颇。如丛立新认为,20世纪90年代前,教研室和教研员的存在“有名无分”(丛立新,2011),国家教育行政部门未将其纳入基础教育事业管理的规划中。事实上,这与20世纪80年代教育制度与秩序的重建有关,当时教育行政管理重心在于恢复学制、课程、教材等。至于课程教得怎么样、教法应用是否得宜等问题还未来得及细究。与其说教研员是凭借自身功能奋斗出了在中国基础教育的“合法地位”,表现为一种自下而上的生存,毋宁说是中国教育质量的内在化、精细化发展需要教研员的存在。这种内在化、精细化的发展表现为教育从量的扩张走向质的提升,从教育外围的基本保障走向教学质量保障。也正是这一规律的存在,才能解答为何教研员在课程改革进入到“深水区”时,所经受的讨论越来越多;也可解释为何一开始各地配齐的是语数外学科教研员,后来才逐渐增补音乐、体育等教研员,以及到新课改之后才出现的校本课程教研员,以及上海的拓展、探究教研员。故教研员的日显重要,与教育变革深入到课堂教学层面有关。换言之,当一个国家日益重视学生的学科素养、教师的教学方式时,教育系统内部势必出现服务于教师教学的质量保障人员。虽然各国使用的名称不一,但均反映了教育质量深层发展的需求。

美国教学辅导员的兴起也再一次佐证了特定的教学研究、指导人员应国家教育体制改革、内涵发展的需要而出现的事实。美国的教学辅导员的迅速发展与21世纪初《不让一个孩子掉队》的法案的颁布直接相关,这一法案以加强教育问责为特征。加之美国在PISA中的表现平平,故以学科辅导员提高教师专业能力,以高质量教学促进学生相关能力的提升成为美国诸多教学政策运行的潜在逻辑。在此背景下,Kraft等人发现教学辅导员对教师教学有显著的促进作用(Kraft, et al., 2018),Kane和Rosenquist则发现学区问责系统变得愈加强劲时,教学辅导员就从事更多的行政类工作(Kane & Rosenquist, 2019)。故从国家发展教育的视角而言,由政府资助的教学质量保障人员肩负落实教育目标和标准的使命,不可避免地带有专业提升与行政管理的双重角色。在美国教学辅导员出现之前,美国就存在督学系统和“视导与课程发展学会”(Association for Supervision and Curriculum Development,简称ASCD),前者享有教育管理和评价权,后者作为非营利、非官方的专业组织,以专业提升为重。虽然这两者或多或少对教师的教学形成影响,但是学科指导的权重相对较低。而大规模提升学科教师的教学,是美国学校内部的指导教师或同侪辅导(peer coach)力所不及的。故教学辅导员的出现满足了教学改进的系统需求。类似的,英国、澳大利亚在区域层面也出现了这类人员(卢乃桂,沈伟,2011),这间接反映了原先分而治之的教育系统在21世纪以国家积极干预的方式提升教师教学的状况。

由此,我们需要澄清的是,教研制度并非是我国“一枝独秀”的现象。只有澄清了这一前提,才能

理性、全面看待教研员的职能、地位与角色,从国家与教育的关系上考量教研制度的转型,完善教研的理论构建,针对教研员的国际比较研究才具备了可开展的学理基础,教研员的能力建构也获得了更多参考框架。

(二) 教研员角色:教学领导抑或课程领导

国家与教育发展的关系视角也可以为判断教研员特定时期的角色形成提供依据。“以俄为师”的起源说难以解释教研制度中的纯粹指导职能的存在,也与当前各类“回归专业性”的说法存在逻辑上的抵牾,皆因一开始“仿苏式”的做法中就蕴含了行政干预的意图。故只有将教研员的职能演变置于宏观的、动态的社会变革、教育发展中,才能参透教研员在教育系统中的功能。从历史发展脉络而言,教研员的“指导、研究、管理”的职能的产生有其先后,因其教学能力优秀派生出指导职能,因指导之持续性需研究相辅相成,再因指导而衍生出管理权威;在去行政化的改革背景下,管理再次演变为服务,并应教育质量提升与变革的需求,进一步催生出评价的能力。由此当下的“回归专业性”,从逻辑上指向教学领导,但结合当前的课改背景单一地论述教研员作为“课程领导”或“教学领导”皆有不当。

领导力理论源自于西方,相比于课程领导,教学领导在北美具有相对较长的研究历史。20世纪80年代,在美国学校改进浪潮中出现了教学领导力的内涵与模型(Hallinger & Murphy, 1985)。然而当时教学领导力的探讨对象多为学校校长,强调其对教师的专业支持。随着区域教学改进的趋势,教学领导力的研究也从学校层面走向学区层面,学区范畴内为教师教学赋能的人员成为教学领导的一员。课程领导在欧洲、亚洲的兴起则与校本课程开发有关,作为学校能力建设、教师赋能与专业发展的重要形式(Law, et al., 2016),其探讨的对象通常涉及教师、校长。我国在论及教研员作为课程领导、教学领导时,更多是应教育变革话语、政策实施、现实工作之需而产生,缺乏对领导力之“力”的构成要素、影响因素、运行路径的分析,这间接影响了教研员角色研究的深度。

结合我国教育变革的进程来看,教研员作为“课程领导”的工作范畴大于“教学领导”,这与前文所述的课程管理制度的变革有关。20世纪的教研员对于“教什么”无须做过多的审度,这与当时统一的教材、教法有着巧妙的联系,教研员以“如何教”指导教师教学,且规范以往较为随意的教学。时下,教研员不仅需要考虑“教什么”“怎么教”,还要进一步地体现课改理念,思考如何促进学生更好地学。这背后就涉及如何开发课程、理解课标、理解学科、设计教学、评价学习等。以此观之,教研员作为课程领导,并非简单地取代其作为教学领导的角色,其研究教材、教法,指导教师教学的职能依旧未变,但是研究的范畴与工作的视野发生了变化。尤其课标的确定,要求教研员以学生发展为前提,研究学科知识如何更好地被教师传授,促进有意义的、合乎目标的学习。所以不可脱离教学来谈课程领导,课程领导不可简化为课改政策的推进;也不可脱离课程来谈教学领导,教学领导不可窄化为技术层面的教学设计。教研员发挥其领导力,须建立在持续的研究基础上。但教研员从事的研究不同于学院派的理论研究与创新,他们的研究以改进教学实践、解决日常教学问题为目标。且不同层级的教研员在研究内容上应有所区分。(区)县教研员与一线教师接触密切,教学指导职能突出,宜对教师日常教学中的难点问题、共性问题做系统研究;省、地(市)教研员参与教材、课标的咨询工作较多,宜对学科素养做更多的研究。

此外,教研员的角色研究须从“领导”走向“领导力”,这既是角色理论研究之所需,也是教研员现实工作之所需。教研员的指导具有跨校、跨区的特征,且教研部门通常与教育教学评估部门、考试部门、教材部门等多有联系,故自然衍生出组织、协调、联络的职能。然而现实中很少有理论指导教研员在日常工作中统筹资源、愿景激励、建设团队、发挥影响力,以促进教育有效变革。

(三) 教研员的核心能力为何?

教研员的指导、研究、服务、评价职能在我国不同层级、不同地区的实现程度不一。2019年的《意见》确定了教研员职称中的“教学”“研究”两个序列,这一方面体现出国家对教研制度的重视与指导,

一方面也表现出教研员“再专业化”的趋势。显然,“教学”序列与“研究”序列的教研员所需要的能力有所不同。之所以出现这两个序列,也与当前省、地(市)、(区)县三级教研机构的职能分化、人员来源及其学术背景有关(沈伟,汪明帅,2021)。以教学能力见长、来自于优秀教师队伍的教研员更为胜任教学研究与指导的工作;而以研究能力见长,毕业于高校的研究生则在课改背景下擅长于项目研究、教育研究。这两类人员是否共享作为教研员的知识基础,目前尚未有研究做出回应。但在现实中,若干优秀教师出身的教研员面临研究工作泛化的困境,如一些地区的教研员需要开展各级各类学校民族团结教育的研究指导工作。若将此要求对应美国的教师教育者标准,是可以说得通的。美国教师教育者协会制定的教师教育者标准注重研究驱动,从教学能力、文化能力(敏感性)、学术探究、专业发展探究、项目建设、合作性、政策倡议、专业性、创新视野(ATE, 2020)九个维度阐释了教师教育者的能力框架,其中文化能力就涉及促进社会正义与融合。然而这个框架是美国针对各类职前、职后的教师教育者制定的,为不同利益相关者提供共识基础,促进教师教育的完善。显然,教研员在我国教育系统中充当的是在职教师发展的促进者,且工作方式不同于科研人员、师训人员。尤其是(区)县教研员,他们更多的是组织学科教师团队开展基于实地的教研活动。

那么将教研员类比为校本教师教育者(Yin, et al., 2020)探讨其能力结构,是否合适?西方语境中的校本教师教育者原先特指职前教师教育中的学校导师(Velzen & Volman, 2009),随着教师教育模式的多样化发展,Amott 与 Ang 对教师教育者做了新的宽泛的界定,将其视作为教师专业学习提供支持的教育专业工作者(Amott & Ang, 2020),他们既可能是高等教育机构聘请的、参与职前教师培养的校本指导者,也可能是教师在职发展的学校导师。中国的教研员与西方话语系统里的校本教师教育者都为教师的教学改进提供专业支持,但两者有着本质的区别,前者的工作是系统本位的,后者的工作是学校本位的。这也是我国在 PISA 中表现优异可以溯源至教研工作的原因之一。然而这并非全然否定教研员作为教师教育者的角色。从我国(区)县中等师范学校、教师进修/教育学院(校)的演变历程来看,他们中间的研究教材教法的人员是教师教育者之一,但随着三级师范向二级师范的转型,这类人员的工作重心从教师学历教育转向教师在职发展。这对我国现存的职前教师教学法知识、教学实践能力的培养造成了冲击。故未来的研究可以结合我国教师教育的需求,系统思考教研员的能力定位。已有研究发现“学科知识”“教学能力”“研究能力”“培训能力”与“指导能力”构成中国本土教师培训者的素养,其中“学科知识”和“教学能力”是培训者之所以能够培训其他教师的基本内容(杨兰,王建军,陈丽翠,2020)。然而实现“学科知识”与“教学能力”常教常新的动力则是培训者的主动探究。正如 Gallucci 等人发现教学辅导员不仅是改革理念的传递者,也是新知识与新教法的学习者(Gallucci, et al., 2010)。在教学知识的内化、外化过程中,教学辅导员的指导能力也逐渐成熟。

从功能、组织上的相似性及可比性而言,美国的教学辅导员更接近于我国的教研员,他们伴随着美国共同核心州立标准及问责政策出现,致力于学区的某类学科的教学改进。其发挥的领导力在相关研究里被视为“系统型领导”,Hashim 发现数字学习辅导员扮演着承上启下的信息传递作用,并引领教师将技术整合至教学中(Hashim, 2020)。其领导力的发挥取决于学区的资源、时间、学校的支持。这与沈伟对我国拓展课程、音乐教研员的功能及其制约因素的研究(沈伟,2014)结论相似。由此可见,教研员、教学辅导员均在特定的情境中开展听评课、磨课、教学示范,其带领教师生成的知识属于情境相关的知识,由于其活动于多个学校之间,须将这些情境相关的知识进一步提炼,从情境相关到去情境性,推动教学实践知识的概化。知识的提炼与概化则需要教研员的研究能力。

无论是从校本教师教育者的能力要素出发,还是从教学辅导员的能力建构出发,教研员的核心能力是研究能力,这与培养高质量教师的愿景是相符的。目前,世界上教育质量表现优异的教育系统(如芬兰)以培养研究型的教师为特征,那么助力于教师发展的教研员也应表现出与时代相符的能力。确定了这一前提,才能构建教研员的能力框架,并对研究、指导序列的教研员做出具体的能力区分。

三、教研员研究的趋势

在多线并进的研究中,教研员的角色研究起步最早、持续时间最长,角色的多重期待引发了历史研究、制度分析与实证调查等,由此进一步回答教研员“从何处来,到何处去”。然而由于教研制度的梳理中较少回应国家教育发展与教研员的关系,导致对教研转型的讨论失之深刻;教研员角色理论中未涉及“领导力”模型的探讨,以致教研员影响教师的途径缺乏系统建构;教研员的能力建构缺乏对国际概念的系统考察,因此无法回应当前教研员的专业发展所需。2019年的《意见》的实施与修订,需更多、更好的研究去回答如何完善教研机构体系,如何健全教研队伍,如何改善教研方式。由此,教研体制机制研究、促进教研范式转型的教学研究、基于能力的国际比较研究是未来研究的重点。

(一) 以体制机制研究推动教研员职能的转变

站在国家与基础教育关系的立场上,思考如何优化教研员专业指导职能,成为未来重要的研究议题。在政策实施的研究中,地方机构的互相关联性是影响政策实施的情境因素之一(Honig, 2006)。然而机构的互相关联性须以机构的独立性为前提,如此机构在协商时,方可不失自己的边界,同时又能增强彼此的沟通与合作。若教育系统未随着功能细分而设立相对应的职能部门时,则可能导致具有相似职能的人员承担更多的工作,这无形中消解了其原先工作的专业性;也可能催生关系资本,影响其专业工作的开展。我国教育行政部门在很长一段时间内通过教研系统、提升了教师教学质量,但进入教育高质量发展的时代,如何释放教研员的活力,提炼教育教学实践智慧,有效保障教师专业性,形成具有中国特色的教师专业发展话语与教学质量保障机制,成为不可回避的问题。

2019年的《意见》鼓励有条件的地方独立设置教研机构,是注重教研机构专业化与独立性的信号。从结构功能主义的视角观之,机构归属与定位不同,机构中的人员所承担的职能也不尽相同。要实现教研员“专业权威”的回归与超越,须深化教研体制机制的研究。何种治理结构可以发挥教研员的能动性与专业性?何种治理机制可以优化教研资源,促进育人目标的达成?这方面一直未有理论的支持与引导。我国教研系统在较长一段时间里表现出“实践先行”的一面,各地在未有中央政策明确指示下,探索着教研机制的创新。例如2003年上海“创建以校为本教研制度建设基地”项目启动,各区教研室和大学专业工作者、教师等形成合力,促进教研重心下移;山东潍坊市教育局打破教研员终身制,实行选聘制,并于2009年推行到整个山东省;2015年重庆市教科院印发了《重庆市中小学教研员专业标准(征求意见稿)》,将其作为教研员队伍建设的基本依据……这些经验需要进一步挖掘、分析与提炼,对其治理结构与机制做效果分析。

鉴于我国独立设置与非独立设置的教研机构将在较长的时间里并存,须澄清不同组织结构中的教研机构的职能实现情况及其效能,调查教研员在不同类别的教研机构中的归属感与工作效能感,以此为教研员的职能转变提供证据基础。关注教研员评价职能的优化,探索不同部门在同一职能上的分工与协作,实现教学管、办、评的分离。探索教师教育的共建机制,发挥教研员的专业特长,回应一体化的教师教育的需求,提高我国教师教育中实践课程的质量。关注地区差异,探索教学改进的分布式领导的实现机制,为教育发展尚不充分的地区提供能力建设工具。

(二) 以教学研究为基础分析教研范式的转型

教研范式的转型既与宏观的社会变革有关,也与教学研究的内在发展有关。现有研究论及教研范式转型时,多从外在需求入手,忽略了教学研究的脉络进展。学院派视角下的教学研究侧重于“对教学的研究”,包括教学研究方法的分类,基于方法论基础上的范式转型(钟启泉, 2006);对教学理论化的诉求(赵明仁, 黄显华, 2006);或从教的角度研究教师教学的有效性(姚利民, 2005; 陈明选, 耿楠, 2019),以此对教学理论发展做出贡献。与此相应的是“基于教学的研究”,这是教育实践者所熟悉的话语系统,多以行动研究的方式进行,以解决日常教学中的问题为导向。美国的教师研究运动中,强调“基于教学的研究”“实践者探究”,不仅因为这类研究能够解决实践问题,还因为它能挑战大学主导的

教学知识生产(Cochran-Smith & Lytle, 1999),为理解教育教学提供更为全面的视角。须注意的是,当“基于教学的研究”缺乏与理论的互动时,易限于情境性知识和策略的累积,难以触及“范式转型”。故未来的教学研究应沟通理论与实践两个层面的研究,教研范式的转型须建立在“对教学的研究”和“基于教学的研究”互联互通的基础上,并结合外部的环境变迁,系统探讨之。

虽然国外学者对于中国教研制度、教研员的研究甚少,但是不乏有人较早关注中国的学校教研活动 and 领导力(Paine, 1990; Bush, Qian & Fang, 1998)。例如Paine发现教研活动在新教师社会化中发挥着重要角色,新教师在对形式的模仿中习得规则与技能。Paine的研究视点主要落在学校教研组层面,这一研究脉络在新时代被中国学者拓展。如郑鑫等发现专业学习社群中教师共享的目标、集体聚焦学生学习、反思对话有助于提升教师对学生的承诺(Zheng, Yin & Liu, 2020)。从专业学习社群视角对我国教研活动做出系统探究的外国学者是Sargent与Hannum,他们发现中国教师的专业互动通过国家、省、地(市)、(区)县、学校的教研活动被教育系统结构化,即便在资源不足的中国西部农村地区,教师专业学习社群依然具有活力(Sargent & Hannum, 2009)。然而专业学习社群的性质与发展受到制度支持、校长领导力与教师主动性的影响。由此观之,中国系统性的教研机构为教师专业学习社群提供了制度基础,如何将制度优势转换为学习与发展优势,还需要更为深入的研究。专业学习社群具有两层内涵,首先教师的教与学须保持互动,如教师通过集体合作备课、听评课、研课实现在教中学,在学中教(Fernandez, 2002);其次,教师通过研究与发表产出有关教学的知识(Sargent & Hannum, 2009),即对情境性知识进行建构,实现正式知识与实践知识的整合(Cochran-Smith & Lytle, 1999)。这些研究为理解教研活动的运行提供了理论基础和学术视角,但须注意的是,教研员主持的教研活动与校本教研有所不同,教研员的跨组织性意味着教研员的活动目标、采用工具、互动路径、知识生产与消耗的过程有所不同,这些也是判断教研范式的构成要素。所以在以教学研究为基础分析教研范式时,须综合考虑教学研究知识的流动与生产。未来的研究可在以Engeström(1999)为代表的第三代社会文化理论基础上,在不同的活动系统间(包括网络空间)分析不同类别教研活动的知识流动及其效果,探索教研规则与人员角色,为教研范式的转型判断提供依据。

(三)以国际视野构建教研员专业标准

教研员“再专业化”的历程中,须考虑教研员不同于普通教师、高校研究者的地方,尊重其工作特性,为其“教学”“研究”两个序列研制适切的标准,破解教研员专业发展的瓶颈。目前若干研究缺乏对教研员在教学质量保障系统中的纵深、整全式的理解,导致教研员能力建构上国际比较研究相对匮乏,英美等国区域层面有关教学领导力、教学辅导员、校本教师教育者的文献尚未成为我国教研员能力研究的重要参考源。在教研员能力的本土论证方面,虽然新词汇不断涌现,但缺乏严密的论证,形成的能力框架未能有效服务教研转型,也不能为教研员的退出机制、发展机制建设提供参考。

综合前文的论述,我们确定教研员的核心能力为研究能力,教研转型的依据是教学研究的途径与方式。故建构教研员的能力框架时,须采取国际视野,以教研员的研究为驱动力,以学科知识、学科教学法知识、教学能力为基础,纳入教师专业学习社群的建设、组织能力。目前,荷兰、澳大利亚、以色列、美国的教师教育者标准均强调示范教学、学术与研究、专业领导力以及持续的专业发展(Smith, 2005)。在示范教学方面强调默会知识“明言化”,并将实践知识提升到理论的层面。在学术与研究方面虽然不同国家对发表的要求不尽相同,但都强调教师教育者作为探究者的角色。事实上,教学序列的教研员与研究序列的教研员在默会知识“明言化”、实践知识理论化方面发挥着不同的作用,前者作为“实践探究者”的教师领导,致力于以教学质询、探究、反思、行动研究等解决教学实践问题;后者采用多重方法,致力于“基础教育理论、政策和实践研究”(教育部, 2019)。由此,教学序列的教研员与研究序列的教研员须形成合作团队,促进理论、政策与实践的对话。

运用国际视野与比较方法建立教研员的能力框架,还有助于澄清“以学定教”(Sweeney & Harris,

2016)何以体现在教研员能力框架中。Haneda 等人进一步指出从优秀教师到教学辅导员,需要作为“教师的教师”的知识、能力、品性(Haneda, et al., 2019)。其中最为本质的是,教学辅导员需要主动开发适用于不同学生的教育教学实践,考虑学生语言、文化的多样性,使得课程学习与学生知识、经验相关。换言之,教学辅导员虽以教师为工作对象,但最终目的在于促进学生发展。我国不乏研究强调教研员重心下移,但是对于教研员关于“学习者”“学习科学”的知识缺乏系统的论述。

此外,还须进一步考虑我国教研活动的情境因素,在教研员建设教师专业学习社群时,思考如何避免“规限的合作”(Hargreaves, 1994),在已有制度化、节律化的合作情境中促进教师的主动发展。国外的教学辅导理论强调“教学辅导作为贴近于教师需求的培训模式,不同于传统的一次性、讲座式的培训模式,是一种平等的、探究的教师合作学习方式”(Deussen, et al., 2007)。在这种合作学习中,教研员不仅是知识的输出者、加工者,还是知识的吸收者与共同建构者,教研员自身的专业发展也孕育其中。

综上,我国未来的教研员能力研究可参考国际上权威的教师教育者能力框架,结合教研员服务区域教学质量保障的特点,融入教学辅导员的相关特征,构建符合我国教研工作特征的能力框架,并以专业标准建设带动教研员准入、退出、考核激励、专业发展机制的建设。

参考文献

- 陈桂生. (2012). *常用教育概念辨析*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 陈明选, 耿楠. (2019). 测评大数据支持下的有效教学研究. *远程教育杂志*, 37(03), 95—104.
- 陈峥, 卢乃桂. (2010). 中国内地教师领导的障碍与条件. *复旦教育论坛*, 8(3), 54—47.
- 丛立新. (2011). *沉默的权威: 中国基础教育教研组织*. 北京: 北京师范大学出版社.
- 崔允漤. (2009). 论教研室的定位与教研员的专业发展. *上海教育科研*, (8), 4—8.
- 崔允漤. (2012). 教研员即专业的课程领导者. *基础教育课程*, (5), 26—29.
- 顾明远. (2014). 应重视和加强教研队伍建设. *中国教育报*. (007).
- 胡惠闵, 汪明帅. (2017). 课程改革背景下的教研员角色——基于一位区县教研员的个案考察. *全球教育展望*, (12), 85—100.
- 江淑玲, 蔺素琴. (2019). 教研员指导教学策略研究: 情境界定理论的视角. *教育发展研究*, 38(10), 66—77.
- 教育部. 教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201911/t20191128_409950.html, 2019—11—25.
- 李叶峰. (2011). 论教研员的课程领导. *当代教育科学*, (14), 15—17.
- 梁芹, 蒋丰. (2004). 对教研员专业发展的思考. *教育与教学研究*, 18(10), 22—23.
- 梁威, 李小红, 卢立涛. (2016). 新时期我国基础教育教学研究制度: 作用、挑战及展望. *课程·教材·教法*, 36(02), 11—16+73.
- 梁威, 卢立涛, 黄冬芳. (2010). 中国特色基础教育教学研究制度的发展. *教育研究*, (12), 77—82.
- 刘历红. (2014). 教研员教学领导力: 解决课堂核心问题. *中小学管理*, (6), 32—34.
- 刘旭东, 花文凤. (2017). 迈向承认: 教研员的行动旨归. *西北师大学报(社会科学版)*, (7), 76—81.
- 卢乃桂, 沈伟. (2011). 英、美、澳教育视导的实践、影响及理据. *比较教育研究*, (9), 37—43.
- 罗生全, 孟宪云. (2017). 教研员胜任力初探. *教育研究*, (09), 126—133.
- 马克·塔克 主编, 柯政主译. (2013). *超越上海: 美国应该如何建设世界顶尖的教育系统*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 潘涌. (2008). 教研员职能转变与使用机制改革. *教育发展研究*, (Z4), 17—20.
- 漆涛, 胡惠闵. (2019). 基础教育教研职能变迁 70 年的回顾与反思——兼论教学研究的概念演化. *课程·教材·教法*, (19), 79—87.
- 秦磊. (2013). 论以专业服务理念完善教研组织架构. *教育研究*, (4), 46—50.
- 沈伟, 汪明帅. (2021). 何以为师? 教研员的素质现状与提升途径. *中国电化教育*, (5), 102—109.
- 沈伟. (2012). 美国教育问责背景下的教学辅导员: 回顾与反思. *全球教育展望*, (2), 61—66.
- 沈伟. (2013). 教研员作为边界工作者: 意涵与能力建构. *教育发展研究*, (10), 64—68.
- 沈伟. (2014). *中国大陆教研员的制度演变与身份建构*. 北京: 教育科学出版社.
- 宋萑. (2012). 论中国教研员作为专业领导者的新角色理论建构. *教师教育研究*, (1), 18—24.
- 王洁. (2011). 从“专业指导”到“专业支持”——上海市教研员现状调查的分析与思考. *人民教育*, (9), 44—47.
- 王培峰. (2009). 教研员职能转变的定位与路径. *中国教育学刊*, (2), 81—84.
- 王艳玲, 胡惠闵. (2019). 基础教育教研工作转型: 理念倡导与实践创新. *全球教育展望*, (12), 31—41.

- 王艳玲, 胡惠闵. (2020). 我国教研机构的类型与职能: 基于全国抽样调查的分析. *教育发展研究*, (8), 23—31.
- 魏宏聚. (2010). 课程范式转型与教研员角色重塑. *中国教育学报*, (3), 47—49.
- 武君宇. (2015). 试析教研员的学术权力. *教育理论与实践*, 35(35), 38—40.
- 徐梦杰, 曹培英. (2017). 试论我国区县教研室职能的持存与流变. *课程·教材·教法*, (12), 97—103.
- 杨兰, 王建军, 陈丽翠. (2020). 教师培训者专业素养的“实质”与“形式”平衡. *教育发展研究*, (8), 51—57.
- 杨小敏, 向蓓莉. (2011). 促成并引领富有研习智慧的教学协作——社会变革中教研员职能的再定位. *中国教育学报*, (6), 73—76.
- 姚利民. (2005). 国外有效教学研究述评. *外国中小学教育*, (8), 23—27.
- 张广斌. (2011). 转型与使命: 新时期教研队伍建设研究. *中国教育学报*, (11), 74—76.
- 赵才欣. (2008). *有效教研——基础教育教研工作导论*. 上海: 上海教育出版社.
- 赵虹元. (2018). 我国教研员角色的变迁与展望. *课程·教材·教法*, (10), 111—116.
- 赵可云, 杨鑫. (2017). 教研员区域信息化教学引领力模型研究. *电化教育研究*, (3), 116—122.
- 赵明仁, 黄显华. (2006). 近20年来西方教学研究的新进展: 对教学的理解及其转变. *比较教育研究*, (2), 7—12.
- 钟启泉. (2006). 教学研究的两种范式——日本教育学者平山满义教授访谈. *当代教育科学*, (13), 23—28.
- 周光辉. (2008). 从管制转向服务: 中国政府的管理革命——中国行政管理30年. *吉林大学社会科学学报*, 48(3), 18—28+159.
- Amott, P. & Ang, L. (2020). Rethinking teacher educator professional identity. In M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- ATE. (2020). The teacher educator standards, <https://ate1.org/standards-for-teacher-educators>, 2020—10—21.
- Bush, T. Qian, H & Fang, J. (1998). Educational management in China: An overview. *Compare*, 28(2), 133—140.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Research*, 28(7), 15—25.
- Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E., (2007). *Coach can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First*. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Engeström, Y. et. al., (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393—405.
- Gallucci, C. et. al. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919—963.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217—247.
- Haneda, M. et. al. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive action. *Teaching and Teacher Education*, (78), 165—173.
- Hargreaves, A. (1994). Contrived collegiality: The Micropolitics of teacher collaboration. In A. Hargreaves. *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*, London: Casell.
- Hashim, A. (2020). Coaching and districtwide improvement: Exploring the systemic leadership practices of instructional coaches. *Teachers College Record*, 122(10), 1—44.
- Honig, M.I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field in M.I. Honig (ed.) *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. New York: SUNY Press, pp. 1—24.
- Law E. H. F., Galton M., Kennedy K., Lee J. C. K. (2016). Developing Curriculum Leadership Among Teachers for School-Based Curriculum Innovations in Hong Kong: A Distributed and Problem-Solving Approach. In: Robertson M., Tsang P. (eds) *Everyday Knowledge, Education and Sustainable Futures. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, Singapore: Springer.
- Liang, X. Y., Kidwai, H., & Zhang, M. X., (2016). *How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. Washington, DC: World Bank.
- Kane, B. D. & Rosenquist, B. (2019). Relationships between instructional coaches' time use and district- and school-level policies and expectations. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1718—1768.
- Kraft, M.A., Blazer, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teaching coach on instruction and achievement: A meta-analysis of the causa/evidence. *Review of Educational Research*, 88. 547—588.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational Administration Quarterly*, 49, 310—347.
- OECD. (2020). *Benchmarking the performance of China's Education System*, Paris: OECD Publishing.

- Paine, L. (1990). Teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*, 92(1), 49—81.
- Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258—276.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?. *Teaching and Teacher Education*, 21, 177—192.
- Sweeney, D., & Harris, L. (2016). *Student-centered coaching: The moves*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Velzen, C. & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educators: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345—367.
- Yin, H., Xie, C., Hu, H., & Wang, M. (2020). Demystifying and sustaining the resilience of teacher educators: The perspective of Teaching-research officers in China. *Asia Pacific Education Review*, 21(3), 311—323.
- Zheng, X., Yin, H. B., & Liu, H. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*.

(责任编辑 孙世杰)

The Historical Context and Multiple Perspectives of Research on Chinese Teaching-research Officers

Shen Wei Sun Tianci

(The Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Chinese teaching-research officers are regional teaching quality assurance staff, making contribution to the implementation of basic education curriculum, teaching improvement and teacher development. With more and more prominent status and functions of teaching-research officers, research on them tends to develop prosperously. The research on teaching-research officer's role, teaching-research work and activity, as well as their capacity and development has gone through an interlaced process of conceptual discussion and historical analysis, institutional concern and empirical research, and international comparison and local argumentation. Among the extant research, the research on teaching-research officer's role started earlier whereas the paradigm transformation becomes the new research hotspot. The multi-line research raises three important research questions: the origin of Chinese teaching research system, the role and status of Chinese teaching-research officers, and the core functions and key competence of Chinese teaching-research officers. In the future, the research of teaching-research officers should promote the transformation of their functions through the study of system and mechanism, analyze the transformation of paradigm on the basis of teaching research, and establish the professional standards of teaching-research officers from the perspective of international comparison.

Keywords: teaching-research officer; historical development; multiple perspectives; research trend