

“教—学—研—训”一体化：学习共同体视域下教师梯队建设的校本化教学实践路径探索

崔静

淄博高新技术产业开发区第二小学

摘要：教师梯队建设对于提升小学教育质量以及推动教师专业成长而言是极为关键的，随着课程改革持续深入以及核心素养导向的全面贯彻，教师在课程理解、教学创新以及团队协作这些方面面临全新的挑战，本文以学习共同体理论为指引，立足于校本实践，探寻“教—学—研—训”一体化的教师梯队建设途径。研究首先明确了教师梯队建设的基本准则，包括学习共同体原则、一体化原则以及激励与保障原则，针对当前教师梯队建设中存在的层级模糊、课程脱节、教研形式化以及协作机制不完善等问题展开分析，揭示出其深层次的成因。基于这些情况，本文给出了校本化的实践方法：构建分层递进的发展通道，推进“教—学—研—训”一体化课程设计，建立由学习共同体驱动的教研制度，完善递进式培训体系，并且凭借激励机制营造共同成长文化。研究显示，依靠学习共同体理念的校本化实践，能够实现教师个体发展与学校整体提升的良性互动，促使教师梯队建设朝着系统化、持续化、高质量的方向迈进。

关键词：学习共同体；教师梯队建设；校本课程

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.065

引言

教师队伍建设在基础教育发展进程中占据着关键位置，对于小学教育阶段而言，教师所承担的职责并非仅仅局限于知识传授，更有着立德树人这一重大使命，随着部编本五四制教材在全国范围内的推行，教师在语文教学方面面临着更高标准的要求，诸般变化给教师梯队建设带来了全新挑战，同时也为学校探寻校本化的专业发展路径创造了契机。本文以学习共同体理论为依据，尝试构建“教—学—研—训”一体化的教师梯队建设路径，以此为小学语文教学改革开拓思路^[1]。

一、教师梯队建设的原则

（一）学习共同体原则

学习共同体原则所强调的是一种以合作、共享、互动为核心要素的教师发展模式，教师并非再被单纯地视作单一的个体，而是被融入群体性的学习网络之中，此原则要求教师梯队建设需要避免出现孤立化发展的情况，要重视同伴之间知识的交流以及专业方面的互助，在共同体环境里，教师是学习的主体，同时也是他人学习的支持者，形成一种“共同学习、共同成长”的结构状态。

（二）一体化原则

一体化原则在教师梯队建设方面有着特定要求，其中教学、学习、研究以及培训需要有机地融合在一起，而不是各自分割开来运行，教师的发展进程不仅依靠课堂教学实践，还依靠对学习资源的吸收、教育研究的推

进以及系统培训的支撑，此原则最关键的是构建闭环式的专业发展机制，让教师在“教”的时候发现问题，在“学”的时候补充知识，在“研”的时候深化理解，在“训”的时候获得系统的提升。

（三）激励与保障原则

激励与保障原则聚焦于教师发展进程中的动力机制以及制度环境，教师梯队建设并非仅仅是理念层面的规划设计，还需要依靠外部的激励举措以及制度的保障措施来维系其正常运转，激励原则注重借助多元评价和正向反馈，以此激发教师在不同发展阶段的积极性，保障原则侧重于给予制度化的支持，囊括明确职业发展通道、均衡资源供给以及规范考核体系等方面^[2]。

二、教师梯队建设中存在的问题

（一）阶梯层次结构不清晰，青年教师成长通道不畅

常见的那种“青年—骨干”两层模式，大多只是停留在文件方面，缺少有可操作性的标准，就像青年教师的成长周期，本应在职初五年内借助指导、考核以及实践慢慢实现专业化，然而实际情况是，他们大多时候承担着大量常规教学任务，却欠缺针对性的支持以及阶段性评价。

骨干教师群体处于颇为关键的“上承下启”位置，原本应当在课程建设和团队引领等方面发挥相应的作用，然而鉴于学校发展定位不够清晰明确，导致他们在职能方面欠缺可提升的空间，同时也没能构建起稳定的

责任分担机制,骨干教师尽管承担了较多的示范和研究任务,却缺少制度化的传帮带路径,这致使经验向下传递受阻,梯队之间的承接环节出现断层。

(二) 校本课程建设与教师梯队发展脱节

校本课程设计应围绕教师专业发展以及梯队建设展开,关键是要为教师提供内容进阶、教学方法提升和教学技能精练方面的支持。不过在实际操作时,现有的校本课程大多时候与教师梯队的进阶建设相脱节,缺少针对不同层级教师需求的进阶课程设计,学校比较关注学科内容拓展,却忽视了教师梯队的培养和提升,致使教师在课程设计以及教学能力方面难以获得系统的支持与发展。

教师梯队建设的目的在于推动不同层次教师循序渐进地成长,提高学校整体的教学水准,然而当下多数学校的校本课程设计依旧局限于学科内容传授以及知识点扩展,缺少针对教师不同发展阶段具体需求的进阶课程,这种课程设计模式主要聚焦于知识教学,却忽略了教师在教学方法、课堂管理以及教育理念等方面的持续进步,使得教师在职业发展进程中缺少必要的支持。

(三) 教研与培训存在形式化倾向

在教研活动中,较为突出的问题便是缺乏深度,集体备课大多只是停留在教材处理的表面层次,欠缺对教学目标、学习任务以及学情分析等方面深入的探讨,听评课环节一般侧重于表面的评价,反馈以笼统的赞扬为主,缺乏基于课堂细节给出的建设性意见,研究主题尽管数量不少,却存在过于宽泛、缺少针对性的问题,致使教研成果缺乏推广价值。青年教师需要课堂组织以及教学技能方面的训练,可是培训往往侧重于理念的宣讲;骨干教师迫切需要研究方法以及课程开发方面的指导,然而培训内容却缺乏深度;另外,外出培训与校内研讨之间缺乏衔接,教师在外部学到的新理念、新方法缺少在本校进行再应用以及二次研讨,导致成果仅仅停留在个体层面。

(四) 学习共同体氛围不足,教师协作机制不健全

学习共同体的构建对教师梯队建设而言是一个关键条件,在理想状况下,教师可于共同体中达成资源共享、经验互补以及合作成长,然而在许多学校中,学习共同体的氛围以及机制依旧不够完善,在互动方面,教师之间的交流大多时候仅停留在事务性协调上,缺少基于专业问题的深入探讨。青年教师不愿暴露课堂困惑,害怕影响评价,骨干教师由于行政与科研任务繁重,参与的深度有限,致使共同体内部的对话不够充分。在组织层面,跨学科与跨年级的协作存在不足,多数学校的

共同体建设被局限在学科组或者年级组内部,合作边界清晰但缺少开放性,教师很难在多维度的交流中拓宽视野。

三、问题成因分析

(一) 学校发展定位与教师梯队建设缺乏顶层设计

从制度史方面来看我国基础教育情况,长期以来我国基础教育都将学生学业成绩以及升学率当作办学绩效的核心指标,就算是在素质教育以及新课程改革持续推进的背景下,部分学校的治理逻辑依旧延续着这一单一导向,在这样的情境之中,教师梯队建设大多时候被边缘化,也就是它被看作是“服务教学成绩”的一种手段,而并非“促进教师长远发展”的战略举措。这种导向产生了两方面的后果,一方面是缺乏明确的战略蓝图,教师梯队建设更多呈现为零散的项目或者活动,并非系统工程;另一方面是资源投向失衡,时间、经费以及培训机会大多被分配到可在短期内见到成效的教学任务中,然而教师的研究力、创新力等长期指标却缺少保障^[3]。

(二) 校本课程开发缺少整体规划与长效机制

从课程制度的角度进行审视,校本课程原本肩负着学校特色化发展以及教师专业成长这两项关键使命,然而在实际情况中,却大多被简化成了“行政任务”,造成这种偏差的主要原因在于缺乏系统的规划,部分学校在开展课程开发工作时,侧重于展示性以及外在成果,课程主题大多由行政层面来决定,而教师仅仅是执行者。教师梯队在课程设计环节缺少实质性的参与,这使得课程与教师能力成长之间无法构建起匹配关系。另外由于缺少长效机制,校本课程更新陷入停滞状态,评价也流于形式,导致教师在课程实施过程中无法获得应有的成长反馈。

(三) 教研与培训活动碎片化,缺少系统性支持

在教研以及培训环节当中,问题的深层次成因可归纳为“碎片化逻辑”,从表面情况来看,教研活动和培训活动数量众多,然而在运行机制方面缺少系统整合,教研活动大多时候是围绕某一个学期的重点内容或者上级布置的任务来开展,缺少持续的主题积累,因为缺少纵向衔接,导致活动之间相互割裂,教师很难在连续的学习链条中实现能力递进。培训环节表现得更为明显,呈现出“外训孤立化”的状况,教师参加培训之后缺少在校内的再传播机制,培训成果停留在个人层面,没办法转化为群体效应,更为关键之处在于,缺少支持系统,没有对教研成果进行档案化处理以及跟踪,也没有把培训后的教学改进纳入考核评价当中。

（四）学习共同体文化建设滞后，缺少制度保障

学校文化存在过度功利化的现象，其过于注重结果导向，却忽视了过程所具有的价值，在教师群体当中，教师一般更倾向于展示成功经验，而不愿意将教学过程中遭遇的困境暴露出来，如此一来，共同体缺乏关于“真实问题”的交流空间，合作渐渐变得只停留在表面，制度层面的激励处于缺失状态，这使得教师在共同体中的投入被看作是“隐性劳动”。不管是跨学科协作、课例分享，还是对青年教师的指导，在职称晋升以及绩效考核中都无法得到体现，这种“付出却不被看见”的情形，直接减弱了教师参与共同体的动力，组织架构具有封闭性。

四、教师梯队建设的校本化实践路径探索

（一）构建基于分层分级的教师发展通道

教师梯队建设需要构建一个纵向连贯、横向相互补充的发展架构，青年教师应当在课堂适应、教材解读以及教学技能这三个维度达成入门成长，骨干教师要在课程开发、研究能力以及团队协作层面实现角色的转变，骨干教师还需在学科引领、资源共享以及校本创新方面发挥支撑作用。

（二）推进“教—学—研—训”一体化的校本课程设计

借助“教—学—研—训”一体化的设计方式，可帮助教师在不同阶段循序渐进地提升自身的教学能力、课堂管理能力以及专业素养。比如说，对于青年教师而言，课程设计可以将重点置于教学技能的提升以及对教学理念的深入理解；中坚教师可关注教学设计的创新以及课程开发能力的提升；骨干教师则应把精力集中于学科引领、教师团队建设以及教学研究的推进。如此这般校本课程设计，要契合教材教学的相关要求，还要在教师职业成长的各个层面给予全面支持和系统培训，为教师梯队的持续发展提供坚实的支撑力量^[4]。

（三）建立学习共同体驱动的校本教研制度

有效的梯队建设需要学习共同体的支持，校本教研制度要加强“共同体驱动”，防止教研只走形式。不同学科教师要依据自身学科特点，展开深入探讨并相互借鉴。依靠“同课异构”活动，不同层级教师的关注点得以相互交流。青年教师在反思中提升课堂把控能力，中坚教师在协作中积累研究经验，骨干教师依靠指导与反馈发挥专业引领作用。

在科学课程中，教师们借助共同体教研来分享《植物蒸腾作用》这一课的各类教法和实验设计。青年教师着重开展基础实验操作和数据收集工作；中坚教师在分

析实验结果时，会引入误差分析和控制方法；骨干教师引领全体教师探讨如何将实验与学科知识有效结合，设计跨学科的实践任务，以此让学生更深入地理解科学原理和过程。

（四）优化培训体系，形成梯队递进式培养模式

优化培训体系的关键在于构建一种递进式培养模式。学校可围绕部编本教材的重点板块，分层次设定培训内容。比如说，低年级语文教材着重强调识字和阅读习惯的养成，培训就可以把重点放在“识字教学法”和“朗读指导技巧”方面；中年级突出阅读与写作的结合，可开设“课文解读与习作衔接”这样的培训专题；高年级强调思维训练与文化理解，可组织“古诗文教学与核心素养”培训。

（五）完善激励与评价机制，营造共同成长文化

在实际教学实践中，可以把教师在教材教学中所呈现出的创新表现和做出的贡献纳入评价体系。比如说，教师在讲授《女娲补天》这一课程时，若能设计出跨学科的教学活动，将神话故事与美术、科学等方面结合起来，那么在考核过程中就应当获得明确肯定。

结语

教师梯队建设对学校发展而言是内在需求，也是教育改革面临的现实问题。本文围绕“教—学—研—训”一体化逻辑进行梳理，涉及建设原则、存在问题、成因机制以及实践路径等方面。研究显示，只有在分层培养、课程衔接、教研深入以及文化营造等方面形成学校内部合力，教师队伍才能实现持续发展。未来梯队建设需要在制度创新和文化生成这两个维度持续深入，以此推动教师与学校共同成长。

参考文献

- [1] 俞周健. 构建“课堂学习共同体”[J]. 小学科学, 2025(21): 16-18.
- [2] 刘韩鹏. 小学数学教学中学习共同体的构建策略探究[J]. 数学学习与研究, 2025(22): 158-161.
- [3] 王卫强, 刘苗苗, 周月源. 指向单元整体教学的“教学评—研训”一体化模式研究[J]. 广东教育(综合版), 2025(07): 44-46.
- [4] 黄艳梅. 新时代高素质教师梯队建设与进阶培育的淮安经验[J]. 江苏教育, 2025(10): 19-22.

基金项目：本文系淄博市教育科学“十四五”规划2024年度重点课题《学习共同体视域下教师“梯队进阶”校本教研课程实践研究》（课题批准号2024ZJZ011）的阶段性成果。