

开放大学教师专业发展瓶颈问题研究

——基于基层教学点视角

丁顺宏

(浙江广播电视大学 余杭分校, 浙江 杭州 311100)

摘要: 教师专业发展的内涵与路径因教育类别和办学机构层次的不同存在属性差异。开放大学的办学属性决定了教师专业发展内涵的教学学术取向。依托传统广播电视大学建设的我国开放大学, 基层教师专业发展受环境、路径、能力等因素制约呈现显著的层级差异。开放大学体系各层应分别从科学规划顶层设计、合理定位办学重心等入手改善专业发展环境, 通过出台专门政策、实施专项计划等举措拓宽专业发展路径, 进而促进教师个体增强专业发展意识、提升专业发展能力。

关键词: 开放大学; 基层教师; 专业发展; 瓶颈问题

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1672-8874 (2017) 02-0027-07

A Study on Bottleneck Problems of Teachers' Professional Development in the Open University of China: On the Part of the Grass-root Branches

DING Shun-hong

(Yuhang Branch, Zhejiang Radio and Television University, Hangzhou 311100, China)

Abstract: Connotation and route of teachers' professional development fundamentally distinguish one from others in terms of educational category as well as institution level. The nature of Open University in running leads teachers' professional development to instructional scholarship orientated path. Constructed on the basis of the traditional Radio and Television University, China's Open University shows up remarkable differences by rank in teachers' professional development at grass-root branches restricted by some factors including environment, route, and capability, etc. Stakeholders at different ranks in the Open University system should improve the environment through scientific top-designing, rational institution locating; and extend the route through relative-policies-offering, special-programs-planning to help teachers at grass-root branches enhance awareness and capability of professional development.

Key words: Open University; grass-root teachers; professional development; bottleneck problems

知识经济时代, 教师专业化水平对于办学机构的生存发展意义尤为重要。以传统广播电视大学(下简称电大)为基础建立的国家开放大学(下简称开放大学)沿袭了分级办学的传统体制,

在办学体系中占比最大的基层教学点是实现开放大学办学功能的基本载体。基层教师的专业素质如何对开放大学建设的意义不言而喻。受办学体制等因素的影响, 其专业发展呈现办学体系内的

层级生态差异。

一、开放大学教师专业发展的内涵与路径分析

为开放教育赋予深刻内涵的英国开放大学提出的“教育对象、教育时空、教育方法和教育理念”之开放^[1]点出了开放大学的办学宗旨。体现多元、包容理念的开放大学以服务学习者终身学习需要为立足点,办学范畴超越了普通学校教育。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出,到2020年,基本实现教育现代化,基本形成学习型社会,以及构建体系完备的终身教育等目标,明确了开放大学建设的战略任务和办学意义。

对开放大学的属性,教育部明确其功能定位为新型高校^[2]。我国开放大学建设以传统电大体系为依托,沿袭了其分级办学的体制和管理模式。但决非其翻版,而是电大教育事业发展的重新定位和重新规划^[3]。因而作为一所新型大学,开放大学应保持大学属性,突出学术发展水平这一重要的属性特质;同时又必须不断拓展办学的内涵与外延,满足普通教育以外的不同层次、不同领域和不同类型的教育需求,实现与普通高校办学的错位发展,以体现其“新”。

将现代教育技术与学习者需要紧密融合,进而创新和拓宽学习空间是开放大学办学的应然使命。知识传递者、学习指导者及获取学习资源的导航者和帮助者等是开放大学教师的应然角色。在远程教育研究、教学活动、专业学术研究中做出贡献是开放大学教师应具有的职责^[4]。开放大学教师专业发展可以被认为是一种体现现代远程教育特性和开放式教育理念的教师素质的专门化的过程,在应然意义上须摆脱学徒式的经验窠臼而努力追求教学学术取向的成长路径。

二、基层教师专业发展瓶颈问题

(一) 专业发展环境的影响

1. 办学体制的非单一型。开放大学的办学体制是影响教师专业发展方向及内容的本体性因素。我国开放大学的组建以原有电大体系为依托,基本沿袭其办学体制。按照原国家教育委员会(现为教育部)1988年颁布的《广播电视大学暂行规

定》((88)教计字063号)(下简称暂行规定),确立全国电大系统实行统筹规划、分级办学、分级管理的办学体制及分工协作的运行机制^[5]。其重要特征是将办学管理权与业务指导权相分离,前者归属相应的行政主管部门或地方政府,体现为中央电大由教育部设立并管理,其他各级电大的办学主体为所在行政区划的地方政府;电大系统上下级之间保持业务指导关系,由此形成二元并存的交错格局。此后出台的《关于加强广播电视大学系统建设的通知》(教电办[1996]71号)^[6]、《关于广播电视大学贯彻〈中国教育改革和发展纲要〉的意见》(教电[1995]3号)^[7]等文件进一步确认了这一格局。

依据由中央电大拟定、经教育部批准的《国家开放大学建设方案》(下简称建设方案)^[8],我国开放大学办学体系以总部、分部、学院和学习中心等作为阶梯单位组建,各阶办学机构分别对应于传统电大体系中的中央电大、省级电大、地市级电大和县级电大;学习中心还包括一些根据合作关系设立的行业与企业学院作为开放大学办学体系的补充。从相互关系看,与传统电大未有明显不同。办学机构的性质与职能也有如以往,办学系统内处于上层的中央及省市级电大对下级办学单位负有一定程度的业务指导或业务管理职能,根据其与办学主体的行政隶属关系,这些上层办学机构通常作为高等学校性质的办学单位纳入管理序列。如中央电大为教育部直属高校,各省级电大为地方政府举办的独立设置的高校^[9],这在电大创办之初和之后的若干文件中是明确的,如《暂行规定》等前述文件,只是具体办学权的落实有待解决。后者也是开放大学建设所亟待解决的焦点问题之一。在此之外,作为基层教学点的县级电大,其前身即电大工作站,依照《暂行规定》给出的职责,肩负组织、实施教学的具体办学职能。而从《建设方案》对学习中心的职能定位来看,这一点在开放大学体系内亦保持不变。处于办学系统底部的基层教学点,作为最直接的教学单位,虽具有成人高等教育的办学业务,却没有独立办学权;虽具独立法人资质,但作为区县级办学单位一般不纳入高校序列,而是接受区县行政领导。开放大学体系内这种上下层级的属性差异,对办学机构的办学生态和发展战略起着潜移默化的影响,在根本上影响教师专业发展的内涵与路径。

在此办学体制下,办学资源特别是师资队伍

的属地特征明显。根据《暂行规定》，电大工作站（即基层教学点）的设置、变更由所在地教育行政部门审核，所在地人民政府批准^[10]。因而人事、财政等行政权限在地方。办学资源的配置相应地也与区县教育资源形成更为密切的沟通关系。区县一般将电大的基层教学点与所在地的教师进修学校、职成教中心或党校等类别的教育机构进行不同程度的整合或合署办公，以优化资源效益。在师资流动上，除了所述机构外，作为区县教育主体的基础教育教师队伍是内部师资来源的途径之一，区县内中小学教师可据此流入基层教学点，反之亦然。这一现象在基层较为普遍。以浙江省为例，笔者通过对浙江省县级电大的内部调研分析发现，绝大多数县级电大维系这一状况。如杭州地区，县级的X区整合所在地的电大、教师进修学校、区属某中职学校等多个办学实体形成具有综合办学功能的X学院，接受X区教育局的行政领导；县级电大作为合署机构的主体之一实施相应的办学功能。同属县级的Y县则将该县电大归入县委党校合署办公，接受县委行政领导。

2. 办学内容的多元分化。学历教育一贯以来是电大办学的主体内容，转型开放大学意味着终身教育体系构建的服务支持机构之角色为电大所兼具，非学历教育的内涵与外延由此显著拓展。这一点亦为《建设方案》有关开放大学主要任务的表述所印证：大力发展非学历继续教育，稳步发展学历继续教育^[11]。这种办学内容的多元性主要体现在以下方面：

一是学历教育跨层次多形式。表现在除高等学历教育外，中等学历教育逐步纳入办学范畴。传统电大以自身举办的成人学历教育为主业，办学层次从专科延伸至专升本兼及单科教育，在不同时期经历了注册视听生、电大普通班、电大开放教育等多种形式^[12]。伴随着高等教育适龄人口减少和高等教育大众化格局的形成^[13]，传统办学业务面临挑战。各办学单位的办学内容因办学层级不同显现分化，尤其是基层教学点，突破单一电大教育范畴，采取合作共建等途径拓展办学内容，涉足以普通高校网络教育、夜大教育等在内的多种形式的成人本专科高等教育和其它层次学历教育，以弥补县域范围内高等教育生源不足带来的系列问题。这一现象呈日益普遍态势，以浙江省为例，笔者通过对浙江省县级电大网站及有关宣传资料统计发现，全省59所县级电大中，一

半以上举办包括普通中职、成人中专等中等层次的学历教育。单纯以电大学历教育为主业的基层教学点已为数不多。

二是非学历教育拓展应势而上。作为成人教育机构，电大围绕服务学习型社会建设、进而推进终身教育体系构建这一办学使命的工作任务日益重要。这在《教育部关于办好开放大学的意见》（下简称意见）等文件中均有明确表述，在《建设方案》、《国家开放大学改革建设“十三五”规划》等开放大学建设中先后出台的文件中亦有专门表述。在此背景下，依托行政建制网络开展的社区教育工作在沿海经济发达地区进展迅速，江浙沪等地区县级的基层教学点挂牌社区学院呈普遍之势，并藉此成为地方推进学习型社会建设的主要力量，以公民素质提升为目标指向的非学历继续教育由此全面铺开^[14]。

以杭州地区县级的Z分校为例，学校办学内容涵盖全日制和业余制两种学历教育，前者以普通中职教育为主，同时举办专科层次的电大成人脱产教育；后者除本专科层次的电大开放教育外还吸纳浙江大学、中国人民大学举办的本专科网络教育，以及某省内普通高校举办的专升本函授教育。在学历教育之外，学校同时挂牌社区学院承担所在区域社区教育工作及其他非学历教育培训。在区教育局的行政领导下通过沟通联系乡镇街道成人文化技术学校及有关职能部门合作举办专门人群、青少年和社会人员的教育培训，为所在区域居民提供多种学习机会，并借此推进区域终身教育体系构建和学习型社会建设。

这种多元办学的实际使工作任务多重负荷的现象日益突出，在基层这一状况更为突出。表现为办学内容与办学层次交错，全日制与业余制的教学时间并存。受机构编制等因素所限，为数不少的教师还兼任行政工作。诸此种种，在有形与无形层面增加了教师工作的压力，加剧了个体追求专业发展目标与工作负荷较重的现实矛盾。

（二）专业发展路径的矛盾

基层教学点办学重心的迁移对教师个体专业发展路径的选择影响显著。多元办学是由开放大学作为终身教育服务机构的性质所决定的，具有客观必然性，但是在举办不同类别和不同层次的学历教育的背景下，将办学重心迁移至中等教育等下位于高等教育的办学内容对办学机构的发展定位有根本性的影响，作为基层教学点的县级电大向以其他层次

的学历教育转移客观上使开放大学体系内的对焦业务发生偏离^[15]，它在很大程度上影响并决定了师资队伍规格与教师专业发展的价值取向。

专业技术职称评聘既是影响教师薪酬绩效的重要依据，也是包括业务机会和专业能力提升等在内的教师专业发展的重要动力，对个体专业成长起着不可忽视的牵引作用。由于办学体制等历史原因，基层教学点在职称评聘和晋升机制上形成了“两条腿走路”的职称评聘机制，即两类性质不同的职称系列并存的矛盾。一类是参照地方教育行政部门主导的中小学系列的职称机制；另一类是依据业务关系参照上级电大实施的高教系列职称评聘办法。由于电大初创期，按属地原则设立工作站作为基层教学点，有关职级晋升和职称评聘规范亦属地化管理，因而在相当一段时期内教师职称评聘多为中小学系列，这一现象在县级电大中较为普遍。以浙江省为例，笔者通过对浙江省县级电大的内部调研分析发现，多数基层教师在职称晋升机制上选择了中等教育系列，参评及获评该系列职称的教师占比均较高。如杭州地区7所县级电大中仅1—2所以高教系列职评为教师主要专业技术职务晋升机制。多数县级电大将其作为教师职评的选择机制之一而鲜有关注。两类职称系列因业务内容不同在评聘机制上存在质的区别，后者针对高等教育办学业务，通常以学术科研为主要指标。开放大学建设尽管在办学功能、发展定位等方面有别于普通高校，但从电大转型升级和未来发展趋势看，大学属性仍是自身建设及内涵发展的题中之意，以高教系列作为职称晋升机制符合开放大学的办学主旨。在此状况下，职称晋升机制与专业发展动力的矛盾日益明显。由于专业技术职称评聘制度受办学定位的制约，在职称评聘与人事管理制度挂钩的前提下，以中小学教师职称评聘办法作为晋升机制较高教系列评聘机制难度明显要低，高教系列职评倚重学术性研究，通常以专业性程度较高的发刊规格与课题项目来认定成果，与中小学侧重行业系统性的评比大相径庭。教师对专业发展路径的选择由此难以避免地亦步亦趋。

（三）专业发展能力的制约

1. 专业发展意识的功利趋向较浓。除了知识、技能等“硬件”的能力因素以外，教师如何看待自身的专业活动这一“软件”能力，实践中对个体专业发展往往起着更为隐性的推动作用。

在现行办学体制下，基层教学点与区县普通教育系统存在更多纽带联系，体现了二元并立体

制中的地方性，而与基于业务关系的开放大学系统内的沟通相对弱化。而机构办学重心的改变使这种趋势更为明显，即本位的地方性意识增强而开放的体系性意识趋弱，这势必在客观上导致个体缺失对与自身利益格局不同的成长路径的认识与选择。表现在围绕职称评聘的专业发展行为功利性意识浓厚，以职评的价值取向最为典型。教师专业发展在很大程度上与个体的职级晋升和薪酬水平相联系，潜移默化地移植在教师个体的潜意识中。在此意识影响下，教师个体的专业发展行为尽管可能仍会表现出积极追求教育教学业绩的一面，但根本目的的功利性决定了目标对发展意识的局限。关乎职级晋升的教学成果主要被视为获取较高待遇的手段，而非专业成长之阶梯。这与建设开放、包容的新型大学为己任的开放大学的办学思维存在着本质差异。而对于缺乏必要专业背景的教师，以高校系列职称机制作为专业发展目标取向的实践价值缺失。

2. 知识结构与专业能力的弱学术化倾向突出。开放大学作为高等教育机构不仅应重视学科教学更应强化专门研究特别是教学学术研究，这一点离不开学术性的知识结构与专业能力。在属地行政管理体制背景下，受地缘文化、办学机构发展目标及办学成本等所限，基层教学点与开放大学上级业务机构间存在显著不同的师资标准。以浙江省为例，笔者通过对浙江省省级电大和部分县级电大招聘公告统计发现，省级电大专任教师的入职门槛多为博士学位，且偏重学术科研能力这一权重。与之相对的是，县级电大招聘教师多为硕士及以下层次专业对口的高校毕业生或条件相近者。且基层教师聘任的依据较少关注专业化的研究能力及学术水平，即使有此类因素的考量也与学术为本的高等教育研究存在质的差别。而出身普教背景的教师，专业知识结构多囿于基础教育的学科知识，以技能取向定义教师所应获得的知识与能力，将教师专业发展视为实践技能的获得与提升，在根本上有别于高等教育的学术性探究。仍以县级的Z分校为例，教师选任主要有两种来源：一是外部招考，即面向社会统一招考应届高校本科毕业生或同等条件人员，以硕士研究生学历为最优标准；二是内部选调，在所属区域教育系统内调任来自其他中小学校的教师，除专业学科对口外未有特别限制。两种途径的选聘标准虽有不同但并无本质差异，偏重对教学业务的

需要，专门研究能力等指标不在考量范围。这种选材标准的差异加剧了教师个体非学术取向的专业意识和弱学术化的知识结构的普遍性，客观上导致对以学术为本的开放大学理念的认同缺失。另一方面，开放教育专业较多与教学点办学条件有限的矛盾又加剧了师资结构与教学业务的错位现象，多面手现象较为普遍存在。教师对所承担的课程缺乏足够的专业背景，实践性知识的获取与积累也就不可避免地受到影响，对于教师个体的专业成长负面影响亦显而易见。

三、基层教师专业发展对策

（一）改善专业发展环境

1. 科学规划顶层设计。开放大学办学体系中办学生态的层级差异是制约基层教师专业发展的关键性瓶颈因素。在当前二元分立的办学体制尚难以根本改变的大背景下，基层教学点从自身生存境遇出发转变办学重心带有一定的客观性。因而，须从科学规划顶层设计入手改善基层办学生态，为教师专业发展创设有利环境。

电大系统应在《意见》等政策性文件的指导下加快向开放大学转型的步伐。这离不开对开放大学办学方向与社会需求契合性的专门研究。总的来说，应当在遵循政策原则的前提下，继续健全和完善开放大学办学的顶层设计。对办学方向的选择，应以终身教育体系构建和学习型社会建设为契机，大胆创新、着力推动终身学习机制的形成与健全，逐步从以高等继续学历教育为主的成人高教机构向以服务学习型社会建设为指向的全民终身学习服务机构转变。研究并重新制定高等继续学历教育在办学格局中的地位和发展战略。拓宽办学思维，优化办学格局，加强有针对性的专门办学内容的研究设计，如在老龄化社会逐步形成和积极老龄化战略持续推进的背景下有序开展形式多样的老龄教育。从服务建设学习型社会的大局出发，开发更多有利于基层实践运作和自身指导功能发挥的项目，以拓宽业务渠道为抓手带动基层教学点参与，为改善基层办学生态注入活力。开放大学体系内各级办学机构也应立足地方实际加快转型步伐，省级电大应落实区域开放大学建设的总体设计，结合区域实际明确转型后地市级电大与基层教学点的功能定位和职能分工，出台相应的实施细则，为下级电大特别是基层教

学点转型学习中心提供有力的组织支持。

2. 合理定位办学重心。基层教学点应树立长远发展的意识和辩证统一的办学价值观，立足自身生存境遇的同时，正视并科学认识开放大学体系构建对自身可持续发展的长远意义和积极作用，加强对基层举办不同层次与不同类别教育内容特别是开放大学办学业务与下位层次教育之间关系的对策研究，合理定位自身在开放大学建设中的功能与地位，努力探求二者契合之处，力求办学效益最优化。

开放大学上层特别是省域开放大学应加强对开放大学建设和办学理念的宣传引导，创新载体拓宽途径，组织多种形式的专题研讨、参观访问、教研交流等活动及办学项目磋商等沟通活动以强化纽带联系，在地方电大教师中普及有关开放大学办学背景、理念宗旨、时代意义及与基层教师专业成长关系等内容，提升基层教师对开放大学办学的认识与思考，进而促进基层教学点对开放大学建设目标的理解与认同。还应围绕多元办学的背景与现状，进行多方位的思考与专题论证，增强基层教学点对多元办学内容与不同办学层次关系的理性认识，指导其合理定位办学重心。

（二）拓宽专业发展路径

政策因素对教师专业发展路径的选择有显著的导向功能。在现行条件下，职称评聘和职级晋升机制与教师个体利益关系极为密切，因而其标准的依据和内容不可避免地成为教师专业发展的重要动力来源。

1. 研究出台专门政策。开放大学体系上层应出台有关开放大学教师专业发展的专门政策并落实实施办法。这其中，国家开放大学总部应出台有关教师专业发展的指导性意见，明确对教师专业发展的政策原则。省域开放大学应以之为据，从地方实际出发，加强对基层办学和教师专业发展现状关系的调研，进而研究制定促进基层教师沿开放大学办学目标实现专业发展的倾向性机制，在教师职称评聘等方面推出政策举措。如在遵循开放大学教师职称评聘的一般性原则前提下，将基层教师专业成长的层级性因素纳入评聘考量指标使教师职级晋升的机制更为合理，对积极参与开放大学办学功能建设与教学业务及学术研究能力提升等有关指标给予加权的政策性倾斜，以提升基层教师对专业发展路径选择的内生动力。

2. 部署实施专项计划。省域开放大学应从地方实际出发，研究制定和实施地方开放大学人才

战略系列培育计划,如专业及学科带头人培育计划等;积极组织建设开放大学系统内的专业人才库,着力推动实施教师专业发展能力提升工程。在明确战略规划的同时拟定较为具体的实施细则,引导并扶持基层教学点参与建设。明确激励举措,支持以开放大学建设目标为专业成长方向、具备较好专业发展潜力的基层教师参与,并通过系列工程培育一批具有一定学术专长、能引领基层科研的骨干教师,开展遴选活动形成示范效应。鼓励基层教师在立足基层实践的同时了解开放大学办学发展趋势,提升对开放大学建设方向下专业发展路径的认识和理解,引导基层教师全面认识领会以学术发展为己任的专业发展思维,和对知识加以应用、探究和传播等不同的学术活动之价值,进而明确既要从专业化的高度加强对专业学科知识的深度钻研与积累,提升和改善专业知识结构,立足学科教学知识的内涵拓展专业知识的深度与广度;又要从知识传播的视角加强对教学实践能力的反思与培育,形成适应开放大学办学宗旨和开放教育办学理念的教学能力,实现从“教书匠”向“研究者”的发展路径转变。

(三) 提升专业发展能力

1. 增强专业发展意识。对基层教师来说,关于专业发展意识,首先在于能否正确认识开放大学建设的内涵与发展理念,进而理解开放教育的性质与特点,认同开放办学的基本思维,形成与开放大学发展战略相关乃至趋同的专业发展观。这也体现了专业自觉的意义所在,即教师理性审视自身专业水平、职业活动并将之作为研究对象的行为^[16]。以社会全体成员为受众,以提升全体公民素质作为终极目标的办学宗旨势必要求教师个体应首先成为终身学习的时代表率。而坚持大学属性则须体现举办高等教育的机构特性和高等教育的内涵属性。在高等教育领域,知识的专门性、无限性等事实上对教师专业发展提出了永无止境的上升要求。这表明,决定知识能力提升的根本动力是积极进取的发展意识。

基层教学点和开放大学上层均应从科研水平引领办学机构内涵式发展的高度对学术取向的专业发展路径提供支持环境,以提升基层教师对学术科研活动重要性的认识。一是在工作制度和专业发展机制等方面支持教师提升科研能力和学术水平。以显性的科研绩效标准为前提,提供物理性的科研条件和制度性的保障措施。对教师通过科研成果形

成实践转化效益给予鼓励性支持和专门性奖励。同时,为教师科研引领教育教学实践创设环境,减少多重工作任务分派以减轻其因专门科研活动造成的超负荷任务状况。还可以拟定有关规程,通过经费资助、场地设施、工作时间等支持举措,鼓励教师间开展内部专门团队建设,支持教师学术共同体的建立,以创设学术研究氛围。二是从努力提高办学质量研究促进课堂教学实效性的举措出发,借助教学互动效益提升来改善对教师专业实践之对象环境的支持。这一点主要应围绕信息化环境下的课堂教学实践研究途径加以实施。

省域开放大学可以从提供专业培训机会的角度支持基层教师专业成长。这需要以明确培养目标,合理规划培训内容为前提。突出能力本位的培训设计与实施理念,拓宽课程设置的领域,在社会学、教育学、心理学和现代教育技术学等领域延伸专业课程,聘请高素质师资特别是对教育学元理论有较深钻研、在现代远程教育和教育技术学领域具有丰富实践经验的高校专家参与培训。创新培训形式,丰富培训内涵,从增进参与式、体验式等培训模式出发提升培训的实效性,使受训教师的视野得到拓宽,增强自我提升的意识。

2. 促进专业发展能力。开放大学的建设与未来发展对教师个体提出了既要精通专门业务知识,同时又须具备不断成长的自我意识与专业能力的新的要求,绝不仅限于技能层面的实践手段。终身学习活动的广泛多样性,对教师提出了完全不同于基础教育的知识和能力要求。从学习者因素看,应充分、全面地了解和熟悉开放教育学习者的特点,具有适应教学对象创新教学情境的可能;从课程因素看,应具备面向不同学习者驾驭课程的组织与知识创新能力;从技术因素看,除了熟悉现代信息技术的主要手段外,更应能借助技术媒介面向多样化的学习者设计教学过程;此外,还应具备运用学术规范开展教学研究的能力。这些都对开放大学教师的知识结构与专业能力提出了较高的要求。

基层教师特别是中青年教师应理性反思并合理定位专业发展目标,正确理解学术科研与专业发展、开放大学建设与个人成长的关系,树立学无止境的危机感和推进电大转型的使命感与责任感,立足基层教育实践提升综合素养,努力提高教学学术能力。具体可以从以下方面着手:

一是从提升专业内涵出发增进学术取向的实践性知识的获得。专业发展的“实践取向”范式

和“个体认知”范式^[17], 体现的是两种不同的个体成长路径。其中, 个体认知视角注重的理论性知识积累在个体专业成长中具有不可替代的基础性作用, 离开自我学习和专业反思则无所谓成长。因此, 从内涵提升的目标出发, 加强个体专业学习, 不断强化知识积累, 对于提升专业自觉和专业实践具有重要的现实意义。另一方面, 社会情境是个体成长的土壤, “基于实践的取向”范式主张采用一种更加历史的、文化的、社会的、动态的、物质情境的视角来理解专业实践、知识和学习^[18]。实践性知识被认为是教师拥有的一种不清晰的、广泛的能够引导其工作的知识^[19]。这种模糊性并不是因为理论取向的抽象性所致, 而是与实践相联系的经验性与情境性的融合。正因为这种特殊性, 使实践情境成为这种知识的重要根源, 二者的有机结合关键在于能否以遵循学术取向的研究性方式来增进实践性知识的获得。

二是从促进知识获取途径和相互学习的愿景出发构筑专业团队。以形成学术共同体的发展思维组织开展团队学习活动。在明确专业分工、优势互补、协作沟通的原则下, 培育具有共同专业发展志向和专业发展能力的教师合作群, 以推进反思交流的实践效果。这需要以明确学术发展方向为前提, 通过沟通协作关系的确立机制实现。而协作关系的确立须以成员的志同道合为基础, 即依赖以教为先、以研促教的发展理念的树立为前提, 体现了专业学术和教学学术共生互助的发展路径。这种理念意识的形成则需要以共同学习为纽带实现。后者包涵了共同话语、共同情境及共同旨趣的专门理论学习及专业实践反思活动, 具有较强的实践指导意义。

参考文献:

- [1] 龚志武. 远程开放大学的演变和发展趋势研究[D]. 广州: 华南师范大学, 2007: 40.
- [2] 教育部. 教育部关于办好开放大学的意见[EB/OL]. (2016-01-16) [2016-10-22]. http://www.moe.edu.cn/srsite/A07/moe_726/201602/t20160202_229322.html.
- [3] 余嘉强. 关于开放大学高等教育属性的研究与探索[J]. 现代远距离教育, 2011(2): 22-24.
- [4] 丁兴富. 构建一流开放大学的人本条件[J]. 现代远距离教育, 2010(5): 8-12.
- [5] 教育部. 广播电视大学暂行规定[EB/OL]. (1988-05-16) [2017-01-09]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_621/200409/1550.html.
- [6] 国家教委电化教育委员会办公室. 关于加强广播电视大学系统建设的通知[EB/OL]. (1996-10-04) [2017-01-09]. <http://dbxb.scrvtu.net/content.jsp?urltype=news.NewsContentUrl&wbtreeid=1019&wbnewsid=1224&archive=0>.
- [7] 国家教委电化教育委员会, 中央广播电视大学. 关于广播电视大学贯彻《中国教育改革和发展纲要》的意见[J]. 中国电大教育, 1995(5): 12-14.
- [8] 中央广播电视大学. 国家开放大学建设方案[EB/OL]. (2011-09-22) [2017-01-09]. <http://www.ouchn.edu.cn/News/ArticleDetail.aspx?ArticleId=04551c69-7ada-4969-b4f4-6841ba9f4cdd&ArticleType=2>.
- [9] 教育部. 广播电视大学暂行规定[EB/OL]. (1988-05-16) [2017-01-09]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_621/200409/1550.html.
- [10] 教育部. 广播电视大学暂行规定[EB/OL]. (1988-05-16) [2017-01-09]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_621/200409/1550.html.
- [11] 中央广播电视大学. 国家开放大学建设方案[EB/OL]. (2011-09-22) [2017-01-09]. <http://www.ouchn.edu.cn/News/ArticleDetail.aspx?ArticleId=04551c69-7ada-4969-b4f4-6841ba9f4cdd&ArticleType=2>.
- [12] 中央电大咨委会总课题组. 广播电视大学的定位与系统建设[J]. 中国远程教育, 2009(6): 22-31.
- [13] 程瑶, 章冬斌. 2020年前适龄人口变化与高等教育规模发展研究[J]. 开放教育研究, 2008(4): 28-32.
- [14] 中央广播电视大学. 国家开放大学建设方案[EB/OL]. (2011-09-22) [2017-01-09]. <http://www.ouchn.edu.cn/News/ArticleDetail.aspx?ArticleId=04551c69-7ada-4969-b4f4-6841ba9f4cdd&ArticleType=2>.
- [15] 丁顺宏. 交换理论视域下开放大学组织凝聚力思考[J]. 厦门广播电视大学学报, 2015(4): 1-7.
- [16] 舒志定. 教师教育哲学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012: 187-189, 209.
- [17] 李茂荣. 西方专业发展范式的转向与议题重构[J]. 现代远程教育研究, 2013(1): 15-23.
- [18] 李茂荣. 西方专业发展范式的转向与议题重构[J]. 现代远程教育研究, 2013(1): 15-23.
- [19] Freema Elbaz. The Teacher's Practical Knowledge Report of a Case Study[J]. Curriculum Inquiry, 1981(11): 43-71.

(责任编辑: 赵惠君)