

强师·奠基 | 高质量师范人才培养创新案例

为可能的教学挑战做好准备

——东北师范大学指向“四力”培养未来小学教师

□吕立杰 孙兴华 解书 刘学智

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出,到2035年建成教育强国。对标教育强国建设目标,探究高质量教师培养,以教师之强支撑教育之强是破局之道。东北师范大学作为教育部首批创办本科小学教育专业的高校,一直秉承师范大学的使命,以国家教育战略为引擎,以时代发展之需为着眼点,从2018年开始全面升级小学教师培养范式,在原有的“尚师德、精专业、厚实践、强研究”的培养目标体系中,进一步重构适应未来教育发展的“四力”目标,培养高素质的未来新型小学教师,应对当今及未来教育的复杂挑战。

何为“四力” 指向“为未来而教”

东北师范大学小学教育专业在培养目标、课程设计和实施方面做了大量有价值的实践探索,在此基础上不断升级小学教育专业师范生“为未来而教”的能力,帮助师范生获得“指向迁移与创造的学科深度教学力、支持学生差异需求的个性化指导力、泛在教育环境中的学习组织力、帮助儿童能动性生活的引导力”。

一是指向迁移与创造的学科深度教学力。小学教育专业师范生作为未来教师的师资储备,既观照自身又观照未来服务对象,需要在复杂的教学情境中迁移和创造性使用职前所获得的知识与能力;在促进小学生掌握学科知识的同时,还能引导小学生将所学知识迁移到新的情境中,并激发小学生的创造性思维,培养他们解决复杂问题的能力和创新意识。

二是支持学生差异需求的个性化指导力。未来小学教育场景中,每个小学生都有不同的需求,他们的学习速度也不同,因此应根据小学生的不同学习需求、能力和兴趣,提供个性化的学习支持,确保所有学生都参加课堂讨论和活动,以促进每个学生的全面发展。这些都需要师范生在职前就能培养敏锐的观察力,为具有不同学习需求的学生提供不同的方法,运用灵活的教学策略和丰富的资源支持,确保每个孩子都能在适合自己的节奏和方式下学习。

三是泛在教育环境中的学习组织力。在AI技术迅猛发展的背景下,泛在教育学习不再局限于传统的课堂,而是可以在任何时间、任何地点进行。如何在泛在教育环境中引领小学生个性化学习成长是师范生未来工作之需。所以,职前阶段不能忽略师范生在教育环境中的学习组织力的培养,要让他们体验在各种学习场景和环境如何有效地组织和管理学习活动,为学生提供交流的机会,促进泛在学习的持续进行和良性发展,获得良好的学习效果。

四是帮助儿童能动性生活的引导力。儿童的能动性是他们在成长中内心形成的一种自发动力,也是他们主动认识世界一种方式。师范生建构帮助儿童能动性生活的引导力,在未来教育中就能关注个性,通过适当的引导和支持,让学生成为学习的主人,参与社会,激发他们的主动性和创造力;鼓励儿童说出自己的心声并作出自己的选择,增强他们的认知能力和决策能力,找到属于自己的“掌控感”,并形成能自主探索和解决问题的能力。

为何“四力” 引导师范生应对“变化”

东北师范大学小学教育专业培养目标升级的考量源于教育自身发展,以及当下和未来社会发展的需求。

第一,教学充满着复杂性和不确定性,我们现在教给师范生的案例并不能帮助他们解决未来工作场景的突发情况。为了让师范生未来有勇气去挑战自身无法控制的课堂,我们在职前阶段尽可能培养师范生可迁移和可创造的学科深度教学力,在未来的工作环境中能将当下所学内容与新环境相连接和关联,并在教学中进行迁移和创新。保持学习能力的关键是创造力,以创造性的新方式感知世界和现实,才能更好地培养适应未来世界的生活和工作。因此,升级培养目标能促使师范生的学习和教学如



●师范生在STEM课上向专家进行展示

何有质量、有价值或有意地实现。

第二,技术变革的浪潮正在改变人类的基本能力,包括思考力、行动力、迁移力和创造力等,因此我们要确保培养的师范生在未来基础教育工作中能够及时回应这些变化。技术进步迅速改变教育,教学正在从关注覆盖所需的知识内容和专注于记忆知识,转向培养学生自己学习的能力。这要求师范生在职前不仅要深入理解学科知识,还要能引导学生将知识灵活迁移应用,并激发学生的创造思维。另外,AI技术的发展使得泛在学习成为重要的学习形式,“无一事而不学,无一时而学,无一处而不学”,这样的学习形式不再是简单传递,而是更具有情境性、社会性和适应性,学习内容表现出进化性。未来的小学教师具有泛在教育环境中的学习组织力,才能有效指引小学生的泛在学习,并满足学生对学习资源情境适应、社会化连接、内容动态进化等需求。

第三,儿童观的认知在不断发生深刻的变化。儿童是小学教育专业师范生未来工作主要服务的对象。近年来,国际学界对于儿童观的认知在不断发生深刻的变化。从成人本位视角转向儿童本位视角,儿童逐渐被看作“成长中的人”“主动的创作者”,儿童本身所具有的创造性和身心发展的独特性得到了认知与珍视。作为一

个独立、自主、主观能动的个体,儿童可以参与其生活的方方面面,而不只是传统理念中被教育的对象;每个孩子都拥有无限潜力,教师应当引导他们走向无限可能性。因此,职前阶段培养师范生支持学生差异需求的个性化指导力,帮助儿童能动性生活的引导力等,能增强师范生对教育在塑造儿童心智和心灵方面的认知。

何以“四力” 创新课程体系与教学方法

东北师范大学小学教育专业从1999年创建到现在,积累了许多有效经验,在原来的基础上我们进一步调整和优化,更加侧重课程的调整、教学方法的创新和教学性思维的培养等。

第一,构建由“学知识”转向“强素养”的课程体系。新增多维可变课程模块,在原有课程体系的基础上,通过“替换”“附加”“融入”等方式,优化课程结构,以适应未来小学教育需求。如增加人工智能类相关课程、跨学科素养的STEM教育系列课程;将儿童生涯规划教育、特殊儿童教育、小班化教学等融入相关课程内容;附加领导能力提升类等课程,包括高端演讲、研讨会、课后指导或课外沙龙等。这三类课程有机融通,体现课程体系重基础、践迁移、拓宽度、

厚深度和促创新的特征。

第二,持续探索理论与实践深度结合的教學方法。理论与实践的关系一直是国际教师教育教学法研究关注的焦点之一,旨在解决师范生在培养阶段所学的理论知识无法在入职后转化为自身的实践知识。我们的切入点是“示范与反馈”,已有研究表明,当教师教育者通过自身实践对教师教育项目所提倡的教学方法进行示范时,师范生的学习效果将得到加强。我们的做法,一是教师示范如何进行知识迁移,然后示范给学生,再让师范生进行创造性的教学推理实践;二是建立基于反馈的师生学习伙伴关系,师生相互发现、创造和利用理论与实践知识,共同进行深度思考和创造性探索,当学生进行知识迁移和创造性任务时,教师会提供适当的支架支持,并进行及时反馈,帮助学生学会逐步解决复杂问题。

第三,发展师范生基于证据的教学性思维。循证教师教育的核心是培养未来教师的教学性思维,证据意识有利于师范生形成批判性思维,满足发展师范生教学性思维的需要;二是师范生在导师指导下进行调查研究,每学年完成一个教学现场的实证研究报告;三是师范生扎根小学课堂进行实践,对教与学进行整体性和情境化理解,为日常的课堂教学做好准备,以此发展教学性思维。

面向未来小学师资的培养专业化,东北师大教育学部将继续秉持师范教育使命和特色,大力弘扬教育家精神,探索指向未来的小学教师培养新范式,提高师范教育办学质量,培养高素质的小学教师,聚焦教育现代化、筑牢教育强国根基。

(作者单位均系东北师范大学教育学部)

在「看见每一位学生」中成就教师

□刘振升 马效伟

“一个好校长就是一所好学校”,在山东省潍坊北海中学的价值认同里,好老师同样是好学校的源头活水。基于此,学校将“培养领袖风范、国际视野、科学素养、人文精神的创新型人才”的育人使命解构成靶向性、实操化项目,通过文化理解、课堂科研、课程探究等嵌入到教师发展的全过程,让教师在成就学生幸福人生的真实场域中找到属于自己的专业精彩。

内在动力的激发从文化认同开始。北海中学倡导把发展权还给教师,鼓励教师积极主动发展。怎样把这种育人理念与教师的学生观有机融合,并自觉转化为教师专业发展的内在动力?

在北海中学新入职教师的岗前培训中,除师德、学科、班主任等常规培训之外,校长焦宗芳引导新教师领会“成功=科学的规划+有效的实践探索”,同时送给新教师纵深发展的六个“锦囊”,为其在学校文化理解、自我角色定位、师生关系构建、站稳讲台的修炼等方面安装了行动“导航”。

北海中学把教育细节和主题活动做成隐性文化的培训,让教师在工作生活中找到自己的价值。如因会议错过吃饭时间直接上课的老师,在课后会惊喜地收到学校早已放到办公室桌上的面包和牛奶;元旦晚会学校鼓励教师依据学校生活学习素材进行创作,以团队的形式进行展示。所有教师登上舞台展示凝聚着原创智慧的节目,在全员“露脸”的参与感中,收获了合作的力量。

学校文化润泽出有爱的教师,有爱的教师把“学生第一”视为应然,学校就变成一个充满教育氧气的“能量场”。

于课堂教学中锤炼专业真功夫。“大概念、大单元、跨学科主题研究、教学评一致性”……2022年版新课标实施以来,诸多新观念、新要求让不少教师产生迷失感。如何让教师在学习践行新课标中实现自我成长?

北海中学邀请专家为教师解读新课标,带领教师进行基于学情的课堂研究,打磨出“认定目标—问题驱动—问题探究—问题应用—反思测评—自助餐作业”的课堂教学范式。在对流程进行落地的过程中,学校带领教师围绕课标,通过逆向设计构建目标体系,尝试学习单元整体架构,解决教师在概念、大单元方面的“痛点”。

学科内与跨学科的混合式教研,基于课堂现象及问题开展的课题研究,使教师提高了理论素养与成果转化力,更让他们具备了对学生进行理性科学指导的能力,让教师获得了专业自信,和谐师生关系的构建也因此有了“润滑剂”。

装上课程建构软着陆的“发动机”。作为学生持续发展不可缺少的“跑道”,北海中学注重引领教师开发完善课程体系,鼓励教师把碎片化的经验提炼整合,构建结构化、系统性的幸福教育课程体系。通过多元化的课程提高教师的理论素养,促进学生能力的发展。

在课程实施过程中,学校搭建教师专业发展的不同载体,保证课程“软着陆”。如支持教师为学生建立动态的大数据评估数据库,突出教师在教学过程中与学生交流互动的体验生成质量。逐步建立分层教学、选课学习、云资源包、大小学课、长短课等课程实施机制,提高课程实施过程中的选择性,满足学生的个性化学习需求。

北海中学尊重学生的个性差异,根据学生的不同潜质与爱好,结合教师的特长,开设了篮球、足球、油画、声乐、吉他等30多个社团,让每一个孩子都绽放自信,让每一位教师的优势都能最大程度地展现。

作为致力于培养面向未来创新型人才的学校,北海中学也在组织学生开展国际交流活动中赋能教师成长。如在新加坡研学中,教师在不同的场景中体认多元文化带来的教育差异,通过对比、思辨,借鉴国际先进的教育理念,为培养学生跨文化交流的能力、批判性思维提供了具身体验的启发性思路。

在发展学生的过程中潜移默化成就教师,北海中学用朴素的教育哲学,把教师变成一盏盏成人达己的“明灯”。

(作者单位均系山东省潍坊市北海中学)

研训之窗

人人教研:教研生态性变革的“宝安探索”

□朱利霞

教研制度作为中国特色教师教育体系的重要组成部分,在推动中小学课程教学改革、保障教学质量方面发挥着关键作用。教育部相继印发的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》以及《基础教育课程教学改革深化行动方案》,明确要求各地因地制宜创新教研工作方式,建立常态化区域和校本教研机制。

在此背景下,广东省深圳市宝安区构建以人人参与为基础,以协同合作为纽带,以深度专业为导向,以创新灵活为特征,并最终服务于课程育人的“人人教研”新范式,促进区域内教育资源的有效整合与优化配置,推动区域教研的生态性变革。

文化生态 每个参与者都不可或缺

宝安区教育规模庞大,拥有599所各级各类办学单位,54.62万在校学生以及3.68万专任教师。学校发展水平参差不齐,近三年新手教师超过3500人,教师培养任务艰巨。传统教研模式下,宝安区面临诸多挑战。教研活动多为单向输出,教师主动参与和互动不足,难以发挥主观能动性;教研内容侧重教学改革,缺乏对课程育人的系统思考;教研广度和覆盖面有限,教育资源分配不均衡,制约区域教育整体发展。

借鉴文化生态理论,宝安区提出“人人教研”理念,将区域教研视为教研主体与文化环境共同构成的生态

系统。在这个系统中,每个参与者都不可或缺,相互影响、相互作用。

“人人教研”强调“人人都是参与者、人人都是研究者、人人都是展示者、人人都是实践者”,打破传统教研中少数骨干教师主导的局面,让每一位教师都能在教研活动中找到自己的角色和价值。在教研机制及组织上,打破传统教研自上而下的推进形式,变革为纵向联动、横向协同的新机制,从教研功能体变革为教研共同体,体现“人人教研”的高度;在教研内容上,从关注教学能力变革为指向课程育人能力,体现“人人教研”的深度;在教研方式上,变革经验式视为融合式教研,体现“人人教研”的广度。

纵横横协 打破自上而下的推进形式

近年来,宝安区制定并实施《深圳市宝安区中小学课程实施规划(2024—2027年)》,推进课改深化“五大行动”。从推动教研转型、加强校本教研两方面建立健全专业支持机制,做好教研顶层设计。将教研重心下移,推动指令性教研向协同性教研转型。聚焦课程育人主线,由单纯的课堂教学研究转向课程设计、教学实施、评估改进的全过程全链条研究。

在教研机制上,打破传统教研自上而下的推进形式,变革为“两纵三横全域覆盖”的新机制。“两纵”机制确保了区校间以及幼小初高各学段间的教研贯通与协同;“三横”机制促

进了区域间、学校间,以及区域与高校等多元资源之间的紧密合作与资源共享。基于此,构建立体化的教师专业发展体系,打造以学科骨干教师为主体、高校专家为引领、教研员为支撑的三大教师专业发展共同体。

通过“纵联横协”,宝安区创新打造了四类教研新组织。校际共同体由区1所优质校与3—5所周边薄弱校组成,每月开展联合教研活动,旨在促进校际的教育均衡发展。学科共同体分为线下和线上两种模式,开展课题研究、主题教研、课程教学资源建设等活动,提升学科教学质量。跨域共同体由教研机构、高校和中小学共同组成,以项目合作的方式攻克教育重难点问题。地缘共同体由本区优质校与帮扶区薄弱校结对,通过跟岗研修、同课异构等活动,推动区域间的教育优质均衡。

课程育人 促进教师深度转型

教师的课程育人能力是影响课程实施的关键,决定课程功能的转向是实现课程价值与目标的决定性因素和本质性力量。核心素养视域下的课程育人能力,注重教师对课程实施、课程要素与课程活动的意义解读,要求教师不仅仅是课程的实施者,还应是课程的研究者、设计者、评价者。

宝安区基于以上理解范式,确立了课程育人能力三要素——课程理

解力、课程建设力、课程评价力,开发了相应的教研课程,并以项目形式持续推进区域教研内容变革。

理解力模块通过教师培训、专题讲座和案例分析等方式,帮助教师把握国家课程标准和教育政策,结合区域实际开展跨学科交流,提升对课程理念和目标的理解。建设力模块组织教师依据学生需求和社会发展趋势,创新优化课程内容,通过工作坊和团队合作构建符合学生特点的课程,并借助区域资源搭建课程共享平台。评价力模块通过专业培训和实践研讨,组织教师学习如何运用多元化的评价工具和方法准确衡量学生的学习成效,实时监测教学效果,及时调整教学策略,确保课程目标的达成。

内容实施上,基于课程本质属性,围绕课程理解、组织与实施、开发与评价等关键环节,将课程育人能力具体化为“课程综合化和评价情境化”两大核心领域和“大单元教学、跨学科教学、大单元作业设计、命题评价”四个关键项目,先行开展课程育人能力系列教研,通过教师学习供给侧结构性改革,构建各具特色的学科课程育人模式,形成课程、教材、教学、考试评价等全链条研究,发挥课程育人合力。

智慧融合 精准设计与实施主题教研

宝安区推动区域教研方式转型

升级,探索出基于信息技术、数据事实的融合式教研。一是融合信息技术探索智慧教研范式,以数字化贯穿教研全过程。二是融合数据分析,依据学生学业质量监测数据,以“优质、均衡、绿色”三个维度设立标准分、等级比例、差异系数、学习动力四项指标“净增值”,对比分析不同学习阶段学校各项指标增值情况,并以此精准设计与实施主题教研,破解共性问题、指导个性改进。

在教学设计与实施方面,宝安区研制多种模板与指南,如大单元教学设计模板、课堂评价指南等,为学校开展课程育人研究提供教研支架。同时打造“一展一赛”展示空间,其中“万名教师晒好课”活动联通区域和校本教研,展示研究成果;“课程育人能力大赛”统整多项教研活动,全学段全学科开展,以优秀案例带动课堂变革。

“人人教研”实践在区域教研生态性变革中成效显著。“人人教研”体系提升了教研广度、高度和深度,形成配套性的区域常态化长效实施工作机制。近两年,组织区域教研活动1480余场,教师展示6800余人次,教研活动实现全区公民办学校和全体专任教师两个“全覆盖”,平均每5位教师就有1位面向全区同行上公开课展示,同时推进区域、校本教研联动,基本实现全区教师人人参与、人人学习、人人覆盖。

(作者系广东省深圳市宝安区教育科学研究院院长、研究员)