

研训之窗

聚焦问题解决:

需求导向教师培训的范式创新

□曲天立

教育部2023年印发了《基础教育课程教学深化改革行动方案》(简称《深化行动》),针对当前课程教学改革存在的主要问题,提出了“有组织地持续推进基础教育课程教学深化改革”的五大行动,被称为“新课改”扎实落地的行动路线图。在课程实施过程中,要把国家统一制定的育人“蓝图”与地方和学校的育人“施工图”变为现实,最终还是要由具有一定课程实施能力的教师作为“施工者”来完成。只有技能高超的施工者,才能把施工图和蓝图变成坚固宏伟的擎天大厦。因此《深化行动》提出“开展教师需求导向的课程实施能力培训”特别具有针对性和现实意义。

自2001年基础教育课程改革实施以来,各种关于教师课程实施能力提升的培训从未停止,但低效甚至无效培训依然存在。究其原因,很大程度上在于培训策略上出现了偏差,即没有从教师的需求出发开展培训,没有找准教师的真实痛点。

那么,怎样准确把握教师的需求,教师最大的需求是什么?基于多年的教研经验和观察,我认为教师最重要的需求,就是教师自己在教育教学中所面对真实而紧迫的实际问题的解决,这也是准确把握教师需求的关键所在。

【问题解决 教师最大的需求】

教师的工作是教书育人,主要任务之一是把课上好。但由于教育教学的复杂性,每个教师在教学实践过程中都不可避免地会遇到各种各样的问题、困难或者困惑,而这些问题恰恰就是教师提高教学质量和效能的最大障碍。能在培训中帮助自己解决自己所面对的问题,才是教师最大的需求。

其实以往的课程培训也并非完全没有关注教师的问题解决,但存在的主要弊端是,其所关注的问题往往是抽象的、宏大的,而不是具

体、个案的。有些专题培训和专家讲座也指出了问题、分析了问题,讲到了国内外现状和意义价值,但很少能给出解决的办法和方案。有的即便给出了,也只是些原则性的建议,并不具有可操作性和实际指导价值,与教师的真实需求相差甚远。这是因为作为研究者的专家学者,本身的职责主要在于生产教育新知识,重点关注研究理论问题和学术问题,他们对基础教育的了解并不十分充分,特别是对中小学教师在教学中遇到的问题可能没有切身感受,因此很多培训讲座不那么接“地气”。

也正因为如此,《深化行动》提出“采取‘教师出题、专家答疑’‘众人出题、能者答题’思路,滚动开发和遴选基础教育课程教材培训课程”的要求,是看到了目前培训的主要弊端所在,具有很强的针对性。因此,对课程实施能力的培训,应该坚持多研究些问题、少谈些理念,特别是要更加关注教师个体个性化的具体需求,进行“滴灌”式精准培训,提供定制化服务,切实为深化课程教学改革提供支持和支撑,这样才能把教师需求导向的课程实施能力培训落实到位。

【成人学习 更关注“用得上”】

教师具有教书育人的职业特殊性,但同时也具有作为成人学习者的共性特点。对于成人来说,教育是一个提高能力以应付生活中面临的问题的过程。儿童进入任何教育活动时,常常带着学习书本知识的倾向;相反,成人则有一种把所学的知识和技能立即运用到现实中的愿望。他们之所以重新参加教育活动,是因为他们希望解决当前面临的困境。成人教育家马尔科姆·诺尔斯认为,成人只有意识到某种知识能够帮助解决某一问题时才有学习动机。对教师来说也同样如此,他们继续学习的动机不是储备积累

更多的知识,而是在用中学、学中用,以解决问题和提升教学质量作为最终目的。

以往的部分教师培训之所以低效,一个重要的原因就是忽视了教师作为一个成人学习者的特点,一些提升教师课程实施能力的培训设计与内容安排,就是对教师进行“大补”。一是源源不断给教师补充各种各类的新知识、新技能。他们认为教师的课程实施能力不强,是因为教师掌握的知识和技能不完备。二是补充所谓教师专业知识或能力结构不足的部分。好像各种知识技能掌握的越多越充分,补足了教师能力结构欠缺的部分,教师的课程实施能力就提升了。这是较为主观的想法,因为教师所需要的知识永远学不完也补不全,更无法激发起教师的学习兴趣和动机。

因此,对教师课程实施能力培训来说,最重要的是在做中学、在需要中学。我们必须帮助教师从“有效解决问题的关切和需要”来规划设计学习内容,提升研修的有效性。按照成人的学习特点组织和开展课程实施能力提升培训,一是让教师诊断和发现自己的问题,二是以问题为中心组织教学活动,三是以问题为中心安排课程内容,四是学习活动的组织应该尽可能围绕大多数学习者关心的问题展开。

【专业成长 在实践历练中破题】

教师的课程实施能力是指教师在具体的教学过程中,能够有效运用所掌握的知识和技能来设计、组织和实施课堂教学,并且根据学生的不同特点进行差异化辅导和评价,以达到预期目标的一种核心专业能力。多元智能理论创立者加德纳认为,“智能是个体用以解决自己面临的真正难题的能力”,意味着人类智能不仅是简单接收和处理信息的过程,而是一种针对特定问题或挑战进行创造性思考和行动的过程。换言之,智能不仅涉及知识和技能,还包括应用这些知识和技能解决现实生活中遇到的复杂问题或难题。由此我们应该认识到,教师的课程实施专业能力不是培训出来的,而是在实践中领悟和生成的。学习了很多知识和理论并不代表一个人就具备相应的能力。只有将所学知识运用到实际操作中,并在实践中体会其优缺点、获得反馈信息后,才能真正锤炼自己的技能。

教师的成长离不开真实教育实践的历练,就如同螺旋桨不断克服阻力使飞机或轮船获得

向前的动力一样,教师也是在不断克服困难、解决问题的过程中发展教学实践知识,增长教育教学智慧,从而使自己获得成长和发展。教师专业发展的高度,取决于教师研究和思考的深度。教育科研是教师专业发展的最好方式,是“有思想的行动”,通过“做自己的研究、研究自己、最后创造一个新的自己”。教师要想成为专家型教师就必须不断探索和试验,质疑看似“没有问题”的问题,在“能力极限的边缘工作”积极回应挑战,并保持其“卓越”的状态。

为了有效促进教师的课程实施能力,应该坚持以“问题即课题、教学即研究、成果即成长”的理念,从解决教师自身面对的具体真实问题的实际需求入手,对教育科研、教师培训、教研等工作进行改进和整合,让教师在解决实际问题的过程中,自主自觉地进行有深度的思考、有质量的学习以及持续有效的探索创新,在不断解决问题的过程中,实现并完成对自己专业能力的提升和超越。

(作者系正高级教师,广东省广州市黄埔区教育研究院研究员)



2025年1月,中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》中明确提出“建设高素质专业化教师队伍,筑牢教育强国根基”。在人工智能时代,作为“明日之师”的师范生要想成为合格的未来之师,尤其需要提升其“求真、质疑、反思”的批判性教研思维水平。近年来,河南师范大学卓越师范生协作辩论教学模式研究与实践项目组(简称“项目组”)以“知识—素养—效能”的螺旋式提升为路径,以“生成式辩论”教学模式为核心,探索出一套具体可行的实践范式,致力于培养能够主动运用AI工具、批判性解决教育问题的创新型教师,着力塑造师范生的创新特质,从而回应“如何培养适应人机协同时代的卓越师范生”这一根本问题。

卓越教师何以需要批判性教研思维

“生成式辩论”教学模式是以真实教育议题为驱动,以批判性思维培育为核心,以“师—生—机”三元协同为支撑的创新育人模式。其本质并非传统辩论赛的胜负之争,而是将“协同论证”理念深度嵌入师范生培养全过程,通过“学科议题驱动—AI协同证据探究—伦理反思迁移”的三位一体,实现从“学知识”到“育素养”再到“增效能”的螺旋进阶。具体而言,该模式强调师范生在捍卫立场的同时,必须通过建设性对话与同伴共建证据、整合观点,最终在认知冲突中达成对议题的深层理解,从而将内隐的教学研究思维转化为一可观察、可追

“以辩求真 研育强师”——河南师范大学卓越师范生“生成式辩论”教学创新育人实践

□李小娟 徐子茜 成紫兰

踪、可改进的思维链,并在此过程中提前演练“教学决策—实践检验—反思迭代”这一专业发展闭环,为未来应对复杂教育情境做好准备。

智能时代创新人才培养面临哪些现实困境

河南师范大学作为教育部“卓越教师培养计划”实施高校,为服务教师教育建设,紧扣师范生批判性教研思维培育,将师范教育课程作为实现这一价值的关键载体,以迎接智能时代培育创新人才面临的挑战。

第一,教学内容预设缺乏生成性,难以支撑研究型卓越教师培养。当前师范教育课程偏重传统预设的教育知识与方法,偏离师范生当下作为学习者使用数智技术开展有效学习的体验,生成性不足,与新文科的跨学科复合交叉内容体系构建难以融通,使得师范生面对复杂教学情境时陷入“知易行难”的困境。

第二,教研思维内隐缺乏可视化,制约研究型卓越教师精准培养。教研思维反映了教学真问题解决与科学研究范式间的映射关系,具有内隐性和复杂性,需要以

辩求真。师范生因其教学经验缺失、教学研究知识不足而导致提不出教学“真问题”的困境,要帮助他们实现从创新教学到科学验证的思维转变,就必须将典型案例中“问题提出—研究设计—数据收集—结果解释”的完整逻辑清晰地呈现出来,使其可视化、可理解,不然将影响其教研思维形成及复杂问题解决能力的发展。

第三,教学场景缺乏“师—生—机”深度协同机制。当前智能教育场景的创设尚未充分实现教师、学生与人工智能之间的高频、精准、共情式互动,个性化导学与反馈机制不足,难以有效激发师范生自我导向学习的内在动机,阻碍了其在持续互动中向研究型教师成长。

“生成式辩论”如何破解教学难题

为解决“三大痛点问题”,项目组遵循“以辩求真”理念,融合人工智能重构内容体系、创新教学方法、拓创评价场景,构建了“生成式辩论”教学模式。

第一,以培育研究型教师为育人目标,打破传统线性预设的内容结构,创生“三模三阶”内容体系。

项目组基于前置预设教学内容,结合智能时代教研思维特征,以“系统综述、准实验研究和教育设计研究”“三模”方法论为基础,构建映射知识问题、现实问题、科学问题的资源库,并以怀特海的“浪漫—精准—综合”“三阶”循环析出技能链,可视化生成教研思维,以此形成“三模三阶”的内容体系结构和模块资源库类别,并借助人工智能技术生成课程的知识图谱、能力图谱和思维图谱。

第二,为激发师范生的学习内驱力,引导其将批判性思维与科学问题解决的教研过程可视化,项目组创新实施了“三论三辩”教学方法。“三论”指联合AI助手、主讲教师、博士和一线校友、卓越师范生等“辩真共同体”,以生成教学“真问题”为驱动,围绕典型案例,引导师生共论、生友共论、生机共论,激发师范生审视人工智能时代课堂教学和自主学习场景中存在的真实问题,唤醒师范生自我导向学习动力。“三辩”解构了AI赋能情境下协作辩论教学的主体认知、实践干预和目标达成的内在逻辑,基于“辩真共同体”析出的真问题,师范生课前与AI进行学理性辩论,寻求问题真实归因,动态生成议题集;课中,确定共性议题,“师—生—机”协同开

展循证辩论,可视化表征学生问题解决的关键证据,以启迪教研创新思维,循证生成论证链;课后,群体协同辩论AI使用伦理,规范AI教研行为,贯连生成伦理网。该方法将辩论从单一技巧训练升华为思维可视化工具,使师范生的每一次质疑与回应都成为可被追踪的教研思维成长点。

第三,为评估卓越师范生“知识—素养—效能”螺旋进阶,开创“师—生—机”协同评价可控学场景。项目组基于超星学习通平台,利用数据驱动的标准化服务(可控)和数据启发的定制化(导学)耦合交互功能,构建了“师—生—机”协同的可控导学与评价体系。通过人机协同的“知识”“素养”和“效能”评价,生成“AI智能评价—制定评价指标”“生成知识图谱—学习路径指导”“关联思政图谱—引领AI伦理”三大“师—生—机”协同机制,在课堂教学场景和自主学习场景中,不断促进师范生成长为“知教的经师”“爱教的人师”和“兴教的良师”,使评价从终结性打分转向智能化过程性培育,确保卓越师范生成长的可控、可见、可育。

“生成式辩论”教学模式直面教育实践的复杂挑战,以真实议题为牵引,借助辩论使思维过程清晰可见,并通过协作建构激发技术赋能的教育潜力,为破解当前师范生课程教学中的三大痛点提供了创新路径。面向教育强国建设的时代使命,只有持续创新课程与教学模式,才能在人机协同、思辨淬炼中培养出担当民族复兴大业的“强国之师”,筑牢新时代教育发展的师资根基。

(作者单位均系河南师范大学)

大家谈

每年寒暑假,教师培训成为教育领域的一道独特风景线,各地教育部门、学校及培训机构竞相推出各类培训项目,从前沿教育理念到创新教学方法,从信息技术应用到心理健康指导,内容丰富多样。然而,一个不容忽视的现实是,尽管教师积极参与,但真正能将所学转化为课堂实践、实现“知行合一”的却并不多见。这背后,隐藏着一条亟待跨越的“知行鸿沟”。

要让教师培训真正发挥作用,听课、记录、观摩和学习他人经验固然重要,但更关键的是,教师必须将培训内容与自身教学深度结合,把培训中的理论、方法与自己过往的教学过程、学生反馈、教学目标相对照,通过归纳、演绎的逻辑分析找到适配点,进而形成独有的教学改进路径并应用于实践。与专业教育理论研究者不同,基于培训的教学实践反思是教师从培训中获益的独特方式,也是最重要的方式之一。

这种结合培训的实践反思有一定技巧:少数经验丰富的教师能随时在心中将培训内容与教学不足、课堂问题对应起来,总结经验并直接指导实践,这类教师往往是教学能手;而对多数教师而言,培训后及时撰写实践记录是更可行的方式,记录培训所学的应用尝试,包括成功做法、应用难点、意外效果及未达预期的情况,事后再分析原因、提炼规律,最终形成改进思路。可以说,这样的实践记录是多数教师转化培训成果的最佳手段。

然而,现实中教师对培训实践的热情却普遍不高。此前与几位教师交流时发现,他们虽认可培训内容的价值,却坦言“回来后根本没精力尝试”,日常工作的繁忙让他们无暇顾及。这其中既有青年教师,也有教学成绩突出的骨干教师。深入观察后会发现,这种现象的产生有多重原因。

首先是培训本身存在“四重四轻”问题,导致教师难以真正吸收内容。

重“术”轻“道”:教师更期待培训提供实操手段,但若涉及理论,又往往缺乏与实践的结合。例如“项目式学习”培训中,专家仅讲解实施步骤,却不说明背后的教学逻辑,教师学后只能机械模仿,遇到不同情境便无法调整。

重“听”轻“交流碰撞”:培训多以单向讲授为主,缺乏交流设计,更像“主题汇报”。教师被动接收信息,没有机会结合自身实践提问或讨论。比如“人工智能”培训后,教师带着诸多未解决的困惑离开。

重“拍照”轻“发问和反思”:培训课件通常不提供给教师,教师只能拍照留存,却将拍照当成听课和思考的替代品,既不就内容发问也不深入反思。手机里存满课件照片,却从未梳理过其中方法是否适用于自己的课堂。

重“观摩”轻“沉浸式体验”:基地研修多停留在表面观摩,缺少课堂观察和深度交流。教师参观名校时,仅能看到环境和流程,无法观察真实课堂互动,也难以与该校师生深入沟通,自然学不到核心经验。

其次是客观工作负担过重。教师尤其是青年教师,需要承担大量课堂之外的事务性工作。虽属教师职责,却几乎填满了上课之外的所有时间。

再次是绩效考核的导向偏差。教师要在学校立足并获得认可,必须关注绩效考核。绩效直接关系到下一阶段的岗位设置和薪资水平,因此教师更倾向于选择能快速产生绩效的工作。

最后,培训成果考核机制也存在不足。不少学校将培训相关的学术写作纳入考核加分项,甚至要求提交论文或案例,但这些考核对成果的要求往往脱离实际。因此,上交的“培训成果”往往与实际教学无关,部分教师为应付考核,不得不上网搜索或用AI代写。这些虚假成果因脱离教学实践、缺乏深度思考、充满急功近利的色彩,进一步败坏了教师对培训实践的热情。

要改变这一现状,引导教师真正从培训中获益,学校需从多方面发力。

一是营造良好的实践氛围。将培训内容与日常教学研究、教师真实教学过程紧密结合,在优质课比赛、学校专题展示等活动中,更注重教师对培训方法的实际应用。

二是树立“问题即实践方向”的理念。鼓励教师将教学中遇到的问题与培训内容结合,通过尝试和改进实现培训与实践的深度融合。

三是给予教师自由的实践空间。培训内容转化为教学能力需要时间尝试、精力调整和反复反思,这要求学校为教师减负,如根据专业背景和教学能力合理分配教学任务,精简行政事务,明确部门职责,避免教师承担过多行政杂务等。同时,允许教师在教学中尝试运用培训方法,减少条条框框的限制,给予更大的容错空间。唯有在这样的自由土壤中,教师培训才能真正发挥实践价值。

(作者单位系山东省邹平市西董街道鹤伴中学)

谁在消解教师培训的实践价值

□杨怀志