

特别策划

暑期培训,如何“管用”

教师培训是促进教师专业发展的重要方式,每年暑期各类教师培训项目都会纷纷上马,但如何提高教师假期培训的效率,切实提升教师的获得感,仍是教师与培训者关注的热点。近年来,随着教师培训设计理念逐渐转变,培训课程日臻完善,以及国家智慧教育公共服务平台教师寒暑假研修模块的上线,教师培训呈现“新气象”。暑期培训如何让教师真正学有所获?本期,我们特别邀请几位专家就此展开论述。

回归学生:暑期学科培训课程的核心功能

□ 宋冬生

暑期教师培训又开始了。笔者随机访谈了几位学科教师,他们都很担忧:放弃假期休息参加学科培训管用吗,值得吗?

所谓“管用”,直逼学科培训课程的底层功能,其吸引力在哪儿?

看看这位老师的回答:参加工作以来遇到的都是各种各样的学生问题……我特别想了解的是帮助学困生的具体策略及可操作的建议。

听听“人民教育家”于漪的经验之谈。她主张:“学生才是学习的主体,他们能不能、会不会学习,才是判断教师是否有价值的依据。”她回顾:“一生的教学一直是自己给自己提问题。”她追问:“教师每上一堂课,首先要自己反思,学习目标达成了没有?学生究竟学会了没有?还有多少学生没有学懂。”她总结:“然后不断学习反思,总结得失,不断成长。”

由此可见,学科培训课程管用在哪儿?经由“学生的问题、学习达标与否”引发“教学的问题、教师的学习反思”,即日常工作促进学习的“第一需求”决定着学科培训课程的“核心功能”,体现了课程设计的工作过程导向。其源自三个假设:一是“教师”是谁?学生学习的促进者。教师是师生共同体的关系性与精神性存在。二是何谓“教学”?教学生有效地学。三是有何“需求”?教学生学学习达标与教学生弥补尚未达标的差距。所以《教师教育课程标准》开宗明义,在明确“教师是幼儿、中小学生发展的促进者”的师生共同体的角色定位前提下,强调教师教育课程的核心功能是“在研究和帮助学

生健康成长的过程中实现专业发展”,强调学业与专业的作用与反作用。一言以蔽之:教学相长。

教学相长作为学科培训课程的核心功能是否言之有理?从全视角学习理论看,丹麦教育学者伊列雷斯提出的“内容—动机—互动”学习三维论揭示了教师为了促进学生学,在师生互动中实现教学相长。从现代教师学习理论看,无论美国教育家舍恩的对学与教“行动中的反思”,日本学者佐藤学的“学习的专家”角色更新,还是教育心理学家加涅“教学设计必须以帮助学习过程而不是教学过程为目的”的定位强调,均聚焦教学相长。特别是教育学者斯德纳对动机型教师四大内部动因的提炼,分别从“学科知识的需求、教育技能的匮乏、课堂管理的挑战、学生知识的差异”等四个方面揭示了“学习什么、如何助学、如何管理、如何个性化指导”等教学相长的内在核心需求。

综上,从一线刚需、标准导向、学习规律来说,学科培训课程应回归服务学生学习发展的核心功能,才会对假期参训教师产生内在吸引力:能解教师教学之难,为解学生学学习之困,最终实现教学相长。

而教师培训回归的起点是,回到现状,反思存在的问题。

从教师角色职责定位反思,一是培训与学生学学习无关,教师学学习没有真实发生;二是与课程标准、校本实践无关,教与学需求失真;三是与学生课程学习困难无关,研修内容缺乏针对性。从往年培训机构暑期学科培训课

程研发效果反思,部分存在着倾向性问题:一是课程功能“半截子”,培训教师而不管学生;二是课程需求“无尺子”,教师之需失真,学生之求缺失;三是课程内容“不对症”,学知不解教之困,学技不解学之难。

回归的着力点是针对问题选择可行路径。

路径一:更新设计理念——以学定培。学科培训课程取向,为基于学生的学习发展而研修。设计路径为:依据学生的学习领域,确定教师的工作领域,提炼各领域主要工作事项,建立每一事项的能力标准,对标分级诊断能力差距,聚焦差距明确研修主题,设计实践性与理论性一体的“组合拳”课程,在解决学与教问题的过程中,专业促进学业发展,学业驱动专业发展。为强化以学定培,着力推进教学相长核心功能落实,建议对学科培训课程要素“重复”其功能定位,包括促进学习的研修需求、目标、内容、方式、评价等。

路径二:对标找准需求——学困师难。需求分析着眼教学相长。依据组织发展目标和岗位任务标准的上位标准,对标分析学生学与教师教学的差距问题。从可行性上看,一是从实际生成角度,梳理日常学与教的问题。培训机构通过前置学习设计,约请学员在岗位上梳理并提交“课堂学与教问题清单”“作业与考试学与教问题清单”等,举证学困师难。如培训机构中长期服务某区域与相关学科,可协同所服务的学校建立校本学科学、教、评问题库,并通过信息化手段形成常态的问题分析与课程精准研发机制。二是从应

然预设的角度,依据2022年新版义务教育课程标准和《中小学幼儿园教师培训课程指导标准》,前者是学生学科学习的能力标准,对照这一标准,如学科课程标准的研发能力、学习单元整体备课能力、学情分析能力、学习设计能力、课堂学习练习与反馈能力、基于学习任务的课堂教学反思能力等,梳理分析与教的差距问题;后者是将学生学习的课程标准转化为学科教师的教学能力标准。以语文学科为例,根据学生学学习领域,对应提炼出20个教学核心能力和102条能力标准及相应的4个水平层次的能力表现级差表。可据此组织学员对标自我诊断,或开展诊断分析,找准学与教的差距问题,为精准设计研修内容提供实证。

路径三:精准设计内容——释疑解惑。基于以学定培,聚焦学与教的差距问题,按照“学生学—教师教—教师学”的问题解决行动循环,精准设计内容。针对“学生学”,准在“为学生学”;针对“教师教”,准在“学困师难”,精在“教学相长”;针对“教师学”,准在“问题反思”,精在“学习改进”,最终实现问题解决与教学相长的精准循环。这一循环综合经验圈学习与质变学习理论要义,针对学与教问题的研修内容,在“梳理澄清学习困难—反思归因教学问题(前置学习、集中研修)—以行求知改进策略(集中研修)—释疑解惑促进学习(返回实践、跟踪指导)”递进循环中展开,通过精准释疑解惑,实现“问题从学生中来,解决到学生中去”,有效促进学习,充分发挥学科培训课程教学相长的核心功能,切实增强暑期教师培训的吸引力和获得感。

(作者系合肥师范学院教授,教育部师范类专业认证专家委员会委员、学术委员会主任)

建议:既要“抬头看路”又要“仰望星空”

对于一线教师而言,既要低头做事,又要抬头看路;既要脚踏实地,又要仰望星空。教师在学期教学中多是“低头做事”,忙于日常工作,寒暑假研修则为教师提供了难得的“抬头看路”“仰望星空”的机会。为了最大化增加教师寒暑假研修收获,一线教师可从以下几方面入手。

紧跟教育发展新动向,积极开展自主学习。教师要让寒暑假研修成为专业发展的新引擎,通过参与寒暑假研修,及时跟进教育发展的新动向和新策略,积极探索教育领域的快速变化和形势。这种在国家层面常态化机制支持下的持续职业发展机会,无疑将为教师的专业成长带来持久的裨益。

加强专业交流合作,促进线上线下融合。教师应充分利用寒暑假研修“全国同下一盘棋”的机会,通过线上线下相结合的方式,加强与校内外、省内外专家同行的互动交流,分享学习心得、工作经验等,依托全国教师寒暑假研修建立更加广泛的在线学习共同体,拓展一线教师的视野与边界。

培养数字应用意识,提升数字素养水平。提升教师数字素养是当前教育改革、教育数字化战略的关键。一方面教师要认真学习寒暑假研修提供的教师数字素养类课程资源;另一方面参与在线研修本身就是提升教师数字素养的重要机会。教师应借此培养常态化的数字素养应用意识,更好地适应和引导学生在数字化学习环境中的成长。

常态化应用研修资源,沉淀个性化发展路径。教师的专业发展必须是知行融合。教师应充分利用国家智慧教育公共服务平台寒暑假研修的优质资源,与自己的日常工作工作融合,形成“假期学、开学用”的常态化模式,才能真正让研修成果转化落地,促进教师个性化发展。

(作者分别系北京师范大学教授、中国教育科学研究院研究员)

乡村教师研修须从“离身”转向“具身”

□ 刘赣洪

乡村教师队伍是教育底部攻坚的关键,造就一支充满活力的乡村教师队伍,提高乡村教师课堂教学水平是乡村教师培训实践的关键所在。

乡村教师生活在特定的乡土文化和社会环境中,其工作、学习和教学都带有强烈的乡土性质。以城市学校、课堂、学生等要素为教学样板的送教、送课,不符合乡村学校教学环境。以新知识新理念讲座为主的知识传授,缺乏对乡村教育特殊性、复杂性的深刻理解,不能满足问题解决等真实需求……忽略主体需求、情境体验的乡村教师培训,乡村教师培训实践面临三个“离身”窘境。

一是培训师对“教”的理解偏差,培训内容“离身”缺情境。乡村教师培训的“教”有两层含义,第一层是“教”“知识”,第二层是“教”“教学”。较多培训停留在第一层“教知识”,新知识、新理念、新技术等成为学习内容,困囿在会场的理论知识漫灌、雷同的经验故事枚举,到此一游式的参观考察等,培训僵化为“一种纯粹的观念传递和心智培养”。部分培训触及第二层“教”他人如何去“教学”,较多采用一线专家优课展示或现场观摩等方式,但易止步于以自己的经验来指导和示范,“经验地”教“教”,而不是“专业地”教“教”,讲不透“教”的逻辑,教育智慧被矮化为教学技巧,培训成为知识“派发”,专家变身知识的“搬运工”,乡村教师沦为知识的传递员、教学的技术员。

二是培训考核机械无体验,培训评价“离身”不生成。培训考核重结果、无生成,更多关注参训率、好评率以及反思日志多少万字、美篇多少个等数据呈现。指向提高“课堂教学水平”的乡村教师培训,其需要必然源于课堂,效果当然归于课堂,考核必须基于课堂。每一位教师、每一节课都是独特的,无法复制的,课堂本身就是师生协作、对话、沟通的环境场所,是师生双方身体的参与和体验,大脑与环境作用于身体,身体反过来影响认知环境的“作品生成”。机械的培训考核未能理解认知、身体、环境是一个整体,强化了旁观角色、远离具身建构理想,加剧了乡村教师自我主体价值的迷失。

三是消极理解培训价值,培训主体“离身”不精准。培训内容说教化、培训评价机械化,培训变“鸡肋”,辅之以客观上的工学矛盾等因素,导致部分乡村教师甚至校领导对培训价值出现误解、局限理解甚至曲解,直接表现为选择性派出学员。一是少派出或不派出教学骨干参训,选择性指派“不能正常完成教学任务”的教师参训,主观故意导致培训主体“离身”。二是参训教师主动“离身”,认为培训等于休息,更有甚者培训期间漫不经心,少投入或不投入学习。

具身认知理论认为,学习是大脑、身体与环境交互作用的产物,心智、大脑、身体与环境是有机的统一体。乡村教师培训必须关注培训主体需要、回应乡村学校所处文化情境,精准定位乡村教师课堂现实问题、回归乡村教师的课堂教学体验等,实现从离身向具身转变。

乡村教师队伍“强流动性”与“超稳定性”并存,呈“两头大中间小”哑铃状结构,中坚骨干稀缺,因而外来输入培训成为首选。域外

专家教学逻辑透彻但情境还原易失真,本地培训体验真实但易陷入机械模仿浅层复制等经验窠臼。因为在实践中,建议以具身认知理论为理念,以“域外专家+本地教学骨干”为核心,以乡中心校及周边学校教师为成员构建教师共同体,基于乡村真实课堂开展线上线下混合研修培训。我们提出如下解决办法。

创造性提出“人人都是培训设计师”,解决培训内容“离身”问题。由乡村学校教学副校长兼任成为事实上的工作坊坊主,由“域外专家”担任导师,主要提供线上培训资源。坊主组织线下研修,收集培训需求;导师将具体需求整合为培训专题,转化为培训资源,组织线上研修,分解“教学”逻辑。坊主引领成员历经“教研训评”培训全链条,即“教学问题即研修主题,研究教学、以研解惑;培训主题即研修主题,研训结合、以研促训;以训赋能、改进教学、以教定训;以评促教、促研、促训”。乡村教师在情境化、体验化的具身培训中,习得如何“教学”,知行合一,实现具身行为转变。

基于真实问题解决的课堂应用,解决培训评价“离身”问题。由教学副校长担任坊主,形成半行政化的组织机制,线下实践“学完备课组研讨、回归课堂教学应用、反思培训效果再实践”。因评价考核落地在学校、发生在课堂,更容易实施基于课堂的评价,学校据此创设相应的条件,客观上激发乡村教师研训结合、以训促教的积极性,提升其教学创造力。在问题解决、作品生成等具体活动中训用一体,助力乡村教师实现具身有效认知。

基于工作坊实践意义建构,解决培训主体“离身”问题。身体是一个产生各种学习体验的“主体”。乡村教师在混合研修中的角色不是一成不变的,他们既是参训者,又是培训师,还是设计者,在培训中需要从被动受训转化为主动参训、升级为自觉研训。乡村教师通过线上线下的沟通、探索、质疑、想象和创新,不断发现、体验和学习新知,学会相处,主动完成意义建构。理解“身体”、理解“学习”,习得如何尊重他者身体去实施“教学”,最终完成从被动接受转向主动探究、师生角色转变等具身理解,身心合一,真正成为具身研训者。

自2015年开始,本模式开始构建并付诸实践,为乡村教师提供服务约11万人次。在江西省“国培计划(2023)”乡村振兴帮扶县项目“自主学习习惯试点研修项目”“精准帮扶培训项目”中完成了实践检验,得到了乡村教师的认可。

反思多年实践,笔者有如下体会:首先,培训是基于身体的。身体的知觉、感受和经验,能有效促进学习行为发生。具身培训体验能够帮助乡村教师完成从模仿、练习、刻意练习到再创造,进而学会“教学”。其次,培训是基于情境的。培训内容与文化情境不可分割,回应乡村教师所处文化、社区情境,基于真实课堂的问题解决式培训,更易获得认同。最后,培训是指向生成的。基于课堂的教学生成,是身体、心智共同协作的结果,能够极大地激发乡村教师的成就感和内生动力,最终实现课堂教学水平提升。

(作者系江西师范大学教授)

数字化赋能教师专业成长的“新引擎”

□ 冯晓英 何春

党的二十大对推进教育数字化作出了专门战略部署,为深入发展教育数字化指明了方向。教师是教育数字化转型的关键力量,如何以数字化赋能高质量教师队伍已成为教育改革的重点任务。2022年7月至今,教育部在国家智慧教育公共服务平台先后开展了四轮教师寒暑假研修,以国家平台为抓手推进教师队伍建设转型。寒暑假研修在大规模在线教师研修模式方面进行了有意义且富有成效的探索,正在成为数字化转型赋能教师发展的新引擎,数字普惠促进教育均衡的新阶梯。

特色:突出思政,紧跟热点,定制课程

研修制度逐步确立,“思想铸魂”的核心作用得以充分发挥。经过四轮全国范围内的大规模教师研修,全国教师寒暑假研修制度逐步确立。教师寒暑假研修始终坚持将思想政治和师德素养提升摆在首位,致力于提高教师思想政治水平、加强师德师风建设,充分契合了国家层面对教师队伍建设发展的最新需求。

在历次研修中,“思想政治素养与师德师风水平提升”始终是教师寒暑假研修的核心内容,课程配套资源由2022年的2个视频扩展至2023年五大部分合计13个视频,视频资源总时长增加6倍以上。总体来看,经过四轮研修的迭代实施,教师寒暑假研修“思想铸魂”的核心作用得以充分发挥。

服务教师软性需求,同时充分对接教育改革热点难点。教育改革深入推进的每个阶段都会带来新问题与新挑战。教师寒暑假研修深入挖掘当下我国教育事业发展的关键议题,从2022年暑期的“新课标新课改”到2023

年暑期的“数字素养提升”,紧密对接教育改革重点难点和时代发展要求,持续保持研修的时效性和针对性。

研修资源逐步完善,有效培育教师自主学习生态。教师寒暑假研修始终遵循“需求牵引”,通过定制课程模块、研发全新的数字资源等,更好地满足研修需求。在四轮研修迭代实施的过程中,教师寒暑假研修课程持续积累,内容独特性、引领性进一步凸显,分层分类的课程资源体系逐步丰富完善,总体呈现出“1+1+1+N”的课程体系结构:一个思想铸魂与师德引领的“首要核心点”、一个教育发展的“热点/痛点”、一个综合育人的“重点/难点”、数个学科教学的“关键点”。围绕此课程体系,寒暑假研修逐步建设形成了高质量的数字资源库,为教师规划了更加明确的研修路线图,有利于培育教师自主学习生态。

成效:质效齐升,机制更加完善

研修成效持续显著,稳步实现教师学习质效同步提高。国家智慧教育公共服务平台寒暑假教师研修自启动以来吸引了大量教师登录学习,研修过程整体体现了高参与度、高投入度、高完成度、高满意度、高协同性的特点。从参与规模来看,历次研修的参训教师数量均在千万人以上,始终保持着高位发展态势,与2022年暑假相比,2023年暑假的参训教师规模增幅达到22.5%;同时,参训教师学习活跃度、持续学习意愿明显,参训教师学习完成率从2022年暑假的87.7%稳步提升至2024年寒假的97.1%,增量显著。历次针对研修成效的调查显示,对寒暑假研修总体“非常满意”或“满意”的参训教师占

比始终保持在90%以上,反映出参训教师普遍认可研修的价值与意义。

城乡成效差异缩小,通过研修有效促进师资均衡发展。公共服务是国家智慧教育公共服务平台的关键属性,寒暑假教师研修在促进师资均衡发展发挥着积极的促进作用。历次针对研修成效的调查显示,在参训教师研修满意度持续提升的基础上,城乡教师的满意度差异呈现出逐渐缩小的发展趋势,尤其在2023年暑假研修中,乡村教师的满意度得分(91.6)首次超越城市教师(91.5)。从侧面反映出国家智慧教育公共服务平台在促进师资均衡发展方面所做的持续努力和投入,对不同地区特别是城乡间师资差异的弥合效果逐渐显现。在推进全国师资均衡、促进优质资源共享方面,教师寒暑假研修大大降低了实现教育公平的社会成本,体现了突出的社会效益。

运行机制持续优化,研修整体效能全面提升。在以往研修组织运行的经验基础上,寒暑假研修的运行机制及协同性始终在改进提升:国家层面全面规划、超前部署,研修平台通过发布研修指南、完善操作手册,加大支持力度;技术层面采取了一系列升级与优化措施提高平台稳定性,加强用户体验设计,研修多元化支持服务体系不断完善,确保教师在研修过程中能够得到流畅、高效的学习体验。同时,区域层面始终积极探索教师寒暑假研修融入区域教师培训事业发展体系,围绕假期教师研修创新教师发展模式。部分省份通过将教师假期研修成果纳入省级继续教育培训体系,持续强化教师寒暑假研修融入区域教师教育发展体系的政策保障,有助于帮助教师从假期研修中获得实质性的职业发展支持。