

“真情境—小问题—高观点” 循环模式小学教师培训课程的实践研究

郜舒竹 俞 劼 崔增亮 周 琳 舒 京
(首都师范大学)

“国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)”发布以来,教育应当优先发展的要求带来了我国教师职后培训空前繁荣的局面。因此,教师培训课程的建设就成为教师教育领域的热点问题。

一、背景与问题的提出

(一)国内外教师培训课程的发展

受终身教育和教师专业化发展理论的影响,世界各国都在积极探索教师在职培训的理论与实践。教师培训课程在培训目标、培训内容与形式以及实施等都在发生着变化。

1. 培训目标由传统的培养“技术员型”教师、“专家型”教师,发展到培养“实践反思型”教师

早期的教师培训更多地关注教师的学科专业知识和实际能力的培养,强调只要掌握了各种技术就能有效工作。这种“技术型”教师的培养目标忽视了教育活动的复杂性,情境性和个体性的特点,忽视了教师自主性、批判性等精神的培养。20世纪60年代以后,随着教师专业化进程的到来,教师培训目标也从“技术员型”转向“专家型”教师的培养,^[1]即在培训中不仅重视教学方法和技术的训练,而且关注教育和基础学科知识的系统学习,但这种培训仍以知识和技能培训为主。20世纪80年代以来,培养实践反思型教师成为共识。教师培训由对已然(什么知识对教师是最重要的)的关注转向实然(教师实际知道什么),由原来注重对教师进行有计划有组织的培训,向教师的自我完善转变。于是,“实践反思型”教师逐渐取代“专家型”教师成为教师培训目标,培训除学科内容和必要的教学技能外,更加关注教师对自身经验的反思以及反思后对教育、教学的重新理解与实践,关注教师自身个性、品格的养成。

2. 培训内容由普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义

传统的培训内容,无论是学科专业知识还是教育类知识,抑或是技能方面的培训,大都是由培训者组织开发设计的,被认为是对教师最重要的信息。培训就是受训教师按计划接受这些信息的过程。20世纪80年代以来,随着教师专业化发展的深入,人们愈来愈认识到教师作为专业人员必须要具有坚实的专业知识基础。教学活动是一项专业活动,其面对的是具有复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突的问题情境。因此,教师需要从这样的情境中建构出问题,从问题目标的明晰、方法的选择,都需要教师应用实践智慧。“教师所缺的和所需要的不是纯理论方面的知识,而是实践性知识,教师的实践性知识是教师专业知识结构的主要构成要素,是教师专业成长与成熟的重要因素。^[2]教师是在专业实践的行动中,通过行动中的反思和对行动的反思获得专业知识的。专业知识的获得是一个“行中知”的过程,专业知识是具有情境性、实践性的,是行动中的知识。教师自身就是专业知识的创造者,是一个在专业活动中不断通过反思建构自身专业知识的反思性实践者。因此,教师培训的重要内容不再是普适性的教育规律,而是教师个体对教育情境的理解、体验与感悟;不再是专家设计的外在的内容,而是基于教师个人的经历、经验,理解建构而生成的内容。

3. 培训形式由“以大学为中心”向以中小学、以实践、以教师为中心转变

传统的教师培训是以大学为中心的课程培训形式,规律性的教育理论难以应对复杂的教育情境,理论脱离实际。随着学校改革思潮和教师专业化发展运动的兴起,以英、美为代表的国家相继推出“以中小学校为基地”、“教师专业发展学校”等以学校为中心的教师培训课程。

随着建构主义学习理论特别是成人学习理论的发展,人们认识到教师培训的对象是有一定文化

水平、学术水平和实践经验的教师，他们自身独特的经历和思想既是培训的重要资源，也是影响培训进程与效果的重要因素。因此，以被培训教师为中心的课程观逐渐为人们所接受。以教师为中心的培训形式的核心是教师，它强调通过“参与、对话、叙事、案例、探究、合作、反思及行动”^[3]等方式，让教师积极主动参与自己职业发展所需内容的学习中，促进专业化发展。

以实践为中心的培训课程是相对于以知识为中心的课形式而言的。随着对教师知识研究的深入，教师培训中对实践知识（教师实践智慧）的重视已成为共识。以实践为中心的培训课程面向实践，走进实践，帮助教师在实践中发现问题、分析问题、解决问题。它一改以往培训中只重理论、理论与实践脱离的面貌，强调培训应基于教师的教育实践，强调教师对于实践的反思。

（二）实践的反思

自1999年以来，我们先后承担了不同区域、不同学科、不同层次、不同形式的近万人次的教师培训工作。在工作中秉承边研究、边实践的基本原则，不断探索有效的教师培训理论、途径与方法。在进行小学教师职后培训之初，遇到的最大困难是如何激发小学教师的参训动机，调动参训的积极性。起初的方法是改变单一的“讲授式”培训，伴之以灵活多样的“现场听评课”和“小课题研究”等实践取向的形式进行培训。^[4]

在此基础上，通过多种形式的调查研究，发现教师职后培训最根本的问题是培训内容如何切合小学教师的实际经验、符合小学教师实际工作的需求。也就是说“实践取向”作为指导思想是不够的，还应当“以培训学员为本”、“贴近学科”；应当使得培训内容的呈现方式符合小学教师的认知规律和实际需要。^[5]为此，我们从2008年开始致力于“小学教师培训课程的实践研究”，研究的重点在于课程的内容及其呈现方式方面。研究的基本思路是深入小学教育的实践，发现并提取小学教育与教学中存在的问题，通过分析并整理这些案例，形成与这些问题直接相关的理论，并将之融入小学教师的培训课程。

教师培训的目标不应仅仅是知识上的查漏补缺，更应当是教师实践智慧的提升，其中最核心的就是批判反思精神与能力，使教师成为一个反思实践者，成为一个具有持续发展能力的人。培训不仅要给教师提供实践中的问题、案例，更应激发教师对自身的教育实践、在教育实践中进行反思。引领教师在对问题的思考中，在与培训教师及参训同伴的交流、对话、思想碰撞中创生自身对于教育教学新的理解，并将其应用于自身的实践中。基于这样的思考，构建了“真情境—小问题—高观点”循环模式的教师培训课程。

二、课程目标和内容

（一）课程目标

国家教育部于2011年12月12日在官方网站上公布了《中国教师专业标准》，其中的“小学教师专业标准”中将小学教师素质界定为三个纬度，即专业理念与师德、专业知识与理解和专业能力与实践。在此基础上，结合对小学教育教学实践的研究，将“真情境—小问题—高观点”循环模式的教师培训课程目标定位于：“一德、二懂、三力”。

其中的“一德”指的是树立“育人为本”的理念。作为课程设计的核心价值观，育人为本的理念应当贯穿于整个课程的各个方面。所谓“二懂”指的是“懂知识、懂学生”，其中的“懂知识”特指教师所教学科的知识。其中的“懂”包括三个层次，第一层次是“正确性”，第二层次是解释性，第三层次是关联性。“懂学生”包括小学儿童的生理和心理两个方面，特别是在学科知识的教学中认识小学儿童的学习规律。“三力”指的是教育教学过程中能够亲近学生的“亲和力”，遇到实际问题的“解释力”以及解决问题的“判断力”。

“一德、二懂、三力”并非相互独立的三个方面，而是在教育教学实践中相互依赖与制约的关系。比如在遇到学生学习过程中的错误时，教师通常是自身感到“愤怒”，面向学生“指责”，而后“强令”学生改错。通过培训课程的学习，期望教师能够改变这样的教学行为。本着“育人为本”的理念尊重学生的错误；从“懂知识”的角度相信学生错误的背后会含有知识方面的合理因素并给予肯定；从“懂学生”的角度挖掘错误背后隐藏着的小学儿童的思维规律；从能力的角度能够科学、合

理地解释错误的合理性，并对今后的教育教学行为做出正确的判断，将学生的错误变为自身的教学资源。课程目标的这种关联关系可以用下图直观地展现出来。（见图1）

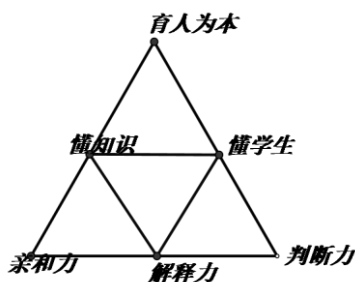


图1 课程目标关系图

（二）课程内容框架

鉴于课程目标这样的关联关系，课程内容的设计就不能够按照师德、知识和能力这样的标准划分，而应当遵循从教育教学的“真情境”中提取需要回答或解决的“小问题”，进而通过问题的回答和解决提炼出相关的理论，再通过实践检验进行修正与完善。体现的是“真情境—小问题—高观点”的一种循环模式。这样的循环模式可以从下图中看出来。（见图2）

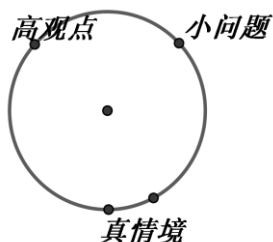


图2 “真情境—小问题—高观点”循环模式图

真情境是指教育教学中真实发生的事件，一般以案例或叙事方式呈现，是参训者对于自身经历、教育经验、观点、设想等情境化的描述，是个体对教育经验的观念、感知与理解。小问题是指由真情境中引发的具体问题，这个问题既可以是参训者基于反思生成的问题，也可以是在对话交流中参训同伴基于自身理解的对于情境的质疑、批判。高观点是指在对上述小问题进行探究后，在与培训师、参训同伴充分交流对话后，参训者对上述情境生成的新的理解。

综上所述，我们把划分培训课程内容的标准定位于学科知识教学的行为及其问题方面。把教师、学生和学科知识看作是学科知识教学的“三要素”，那么学科知识的教学行为就应当包括要素以及要素之间的关系。具体说就是，教师教学行为，学生学习行为及其作品，教科书中的问题，师生交流行为，教师知识的理解以及学生学习规律。这六个方面就成为“真情境、小问题、高观点”模式的小学教师培训课程的内容框架。用一个“三角形”模型可以直观展示这样的课程内容框架。（见图3）

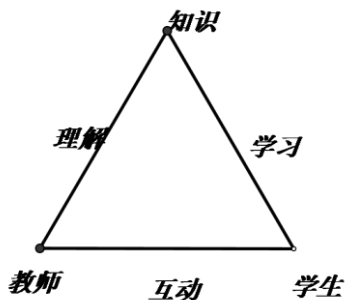


图3 课程内容框架示意图

三、“真情境—小问题—高观点”循环模式案例

在培训中我们提倡多样化的培训形式，但无论什么样的形式，培训内容的组织和呈现方式都遵

循“真情境—小问题—高观点”的循环模式。下面以一次专题为“对话错位的背后”的培训活动为例进行说明。

在一节小学三年级“分数的初步认识”的课堂观察中，出现了两个教学片段。这两个片段都是小学数学课堂中司空见惯的师生对话。仔细分析这样的对话，可以发现其中隐藏着师生“对话错位”的问题。

（一）展示情境与提出问题

在“分数的初步认识”的教学中，教师通过平均分配猕猴桃和折纸并涂色的方法，让学生初步认识了 $\frac{1}{2}$ 后，要求学生用一张正方形的纸片“折出四分之一，并涂上颜色。”一位已经按教师要求折完并在一个四分之一部分涂上颜色的学生，趁老师经过身边时轻声问道：

“老师，是都涂吗？”

教师大声回答：“涂出四分之一”。

教师回答后离开。这名学生一脸茫然，并犹豫不决、小心翼翼地将纸片旋转，并开始涂第二个四分之一。

仔细回味这一问一答，学生对教师的回答似乎并不满意，在这一问一答中教师或许并没有为学生真正地“解惑”。那么这名学生头脑中的疑惑究竟是什么呢？

（二）分析、解决问题

观察中发现，提问前这名学生已经按照老师的要求，通过对折的方法正确地将正方形纸片平均分成四个部分，并且正确地将其中一个部分涂上颜色。多数学生做到这一步时就不再思考，身体坐直准备汇报了。这名学生此时提出问题，说明他的思考没有停止，而且在思考的过程中出现了困惑。

学生的提问中用到了一个“都”字，这个“都”字在这种情况下可能有两种含义：第一是“涂整张正方形纸片”，第二是“涂四个四分之一”。按这两种理解涂色的结果应当是一样的，都是将整张纸片涂满颜色，但是思维过程是截然不同的。这名学生并不是一开始就在整张纸上涂色，是“先涂完一个四分之一后提问，后来又去小心翼翼地涂第二个四分之一”。由此可以推断出，学生所说的“都”是“四个四分之一”的意思，他头脑中的疑惑应当是：

“我折出了四个四分之一，老师说涂出四分之一，那么是涂一个呢，还是都涂上呢？”

从教师简练的回答可以看出，教师对学生采取的是否定的态度，由此可以推断老师是将学生提问中的“都”字理解为“整张正方形纸片”了，正是这种对“都”字理解的不同，导致了教师的答非所问，也就是师生的“对话错位”。

（三）提升观点

为什么会出现师生“对话错位”的现象？直接的原因是教师没有准确理解学生想要表达的意思。而导致“没有准确理解”的原因可以从师生两方面来分析。不可否认，小学生受年龄特征和表达能力等因素的影响，在口头表达时经常会出现词不达意的情况，使得教师难以理解；从教师一方来看，往往是由于学生没有说出教师想要的答案而不愿继续倾听，当然就更谈不上理解了。另外，也不可否认教师有时会由于自身知识水平和能力水平的限制，无法理解学生想要表达的意思。为了实现师生在课堂上真正的交流，应当倡导教师在课堂上能够有与学生“脱离教案”的平等交流，这种交流应当表现为教师的倾听和反问。

所谓倾听就是认真地听学生说话，倾听是理解的前提，而交流应当建立在理解的基础上。当学生说出与预设不同的内容时，应当相信学生是经过思考的，语言的背后一定具有思维的合理因素。下一步的任务是努力寻找并理解这种合理因素。在没有完全理解的情况下，切忌做出主观的判断和武断的回答，而应当进一步地反问，反问的目的是为了进一步的理解。

在前面的第一个片段中，如果在学生提出“是都涂吗”这个问题的时候，教师反问：“你说的都涂是什么意思呢？”这时学生就有可能对前面的提问做出进一步的解释：“有四个四分之一，是涂一个呢，还是都涂上呢？”教师就可以借此机会对这名学生进行鼓励，并把这名学生的想法与全班同

学分享。

教师的教应当围绕学生的学而开展，“如何教”的问题要从学生“如何学”中去寻找答案。“倾听和反问”无疑是教师“知惑”的一个有效途径。不可否认，教师在课堂上面对数十名学生的时候，做到“倾听和反问”每一名学生的问题是非常困难的。这里想强调的是，“育人为本”不能仅仅停留在口号上，还应当逐步成为教师的一种行为习惯，而形成这种习惯的前提是教师与学生能够建立平等、尊重和信任的和谐关系。

（四）回到真情境

前面案例中教师给学生布置的任务是“折出四分之一，并涂色”，在教师的理解中这个任务的结果是“唯一确定”的。第一个片段中学生困惑的问题是“涂几个四分之一？”，第二个片段中学生认为过程不同也是不同的折法。这种教师头脑中的“唯一确定”与学生理解方式的“多样化”，就成为课堂教学中的一对儿矛盾。解决这对儿矛盾的方法可以是让任务再开放些。

比如前面的案例中，教师布置任务的目的是让学生通过操作，直观感知分数的意义。如果布置任务的方式改变为：“一家四口人分吃一个蛋糕，可以怎样分呢？用折迭纸片并涂色的方法表示出来”。这样的任务相对于“折出四分之一，并涂色”就增加了开放度，学生的分法可能出现平均分的情况，也可能出现不平均分的情况，而且学生的分法往往会蕴含着某种想法，这些想法事实上都是课堂中宝贵的生成。

类似的内容还有五年级“比较分数大小”，教科书以及课堂教学过程中通常是以直接的方式布置学习任务的，即“比较与的大小。”或“与哪个大？”。这样的学习任务对于学生来说，并不知道为什么要知道哪个分数大，也就是缺少了学习活动的内在动机。对于接下来的学习活动，只是单一地按照固定的程序进行操作，缺少了多样化的思考、交流和展示的活动。由于任务答案的唯一确定（小于），使得展示的机会仅仅留给了完成任务快的学生，使得慢的学生就会失去展示自己想法的机会。

如果把任务表述的方式改变一下，情况或许就会改变。比如，“有两个完全一样的蛋糕，其中的一个切下来了，另一个切下来了。如果让你选择，你希望要哪一块呢？”

遇到这样较为开放的问题，学生的思考内容就会丰富的多。首先学生要根据自己的意愿做出一个判断，这一判断可能有三种情况，分别是“不要”、“要大”和“要小”。不要或要小的理由可能是“不爱吃”或“留给别人”，要大的理由可能是“爱吃”或“饥饿”。这一问题的思考和讨论就与学生的内在需求和意愿结合起来了，而且体现出了“谦让”的德育因素。

无论是“要大”还是“要小”的学生，都需要知道切下来的蛋糕哪一块更大或更小，这个问题的思考就是在比较两个分数的大小。对于“不要”的同学就可以请他们帮助其他同学去思考。值得注意的是，在这个任务中，比较两个分数的大小并不是目的，而是对“想要哪一块”做出判断的思考过程中的一个环节。

在这一环节中，不同需求的学生思考的问题目标是不同的。有些学生在思考“哪一块更大”，还有学生在思考“哪一块更小”。由于问题答案的开放性，就会使得讨论和交流更加热烈和有意义。每一个学生都会有机会表达自己的想法。

动机、活动与机会可以说是小学课堂教学的三要素。这里的动机指的是学生参与学习活动的主动意愿，也就是“想不想”学习的问题；活动指的是学生自主参与的个体或集体的，多样化的操作、思考、交流和展示的行为；机会指的是每一位学生在活动中都能发挥自己的作用，享受到成功的成就感。“育人为本”在教学中意味着所有教育活动的目的都是指向“育人”的。以上较为开放的任务设计可能会使得课堂教学中知识的容量减少，但是学生的学习的动机、活动和机会的含量增加了，无疑对促进学生的全面发展会更为有益。

这一培训内容的呈现方式是：通过讲故事的方式展示“对话错位”的情境，而后结合情境揭示出教师“不懂学生”的问题，通过对问题的分析和解决，进而提出“解惑需先知惑”的观点，在此基础上明确“倾听与反问”的策略，由此进一步推理出“让任务开放些”的教学方式，最后将这些

观点应用到更多的情境中去。充分体现了“真情境—小问题—高观点”的循环模式。

“真情境—小问题—高观点”循环模式的教师培训课程，培训内容是以实践为基础的，把教师“在现场”的经验转化为培训资源，最终又回归实践，学员从主题的选择与确定、与培训者共同发掘各种具体情境、交流情境体验与反思，问题分析与解决策略，观点提出后的教学方式讨论等等，无不是在理论学习、独立思考和多方交流讨论的过程中进行的。这个过程可以提高学员情感、态度与行为的卷入程度，增加了学员的体验，能够调动起学习的主动性与积极性。

通过经验交流与分享，帮助参训学员看到不同的观点和认识角度，从而能更加丰富、全面地理解教育现象。学员在自主、合作、探究的学习环境中体验喜悦与困惑，进而引起教学观念与教学方式的转变，并积极的迁移到今后的工作实践中。

综上仅仅是对“真情境—小问题—高观点”循环模式教师培训课程目标及其内容框架的设计，具体到不同学科的具体内容的设计还需要做深入细致的研究。这样的设计要求培训者对基础教育教学的实践有足够的了解和充分的研究。

