

华南师范大学教师教育与基础教育研究中心

简报

2026 年第一期

目 录

理论观点

桑琳洁 王 红 知识生产的实践转向:教师培训与自主教育知识体系构建	1
王红 立足中国自主知识生产的教师培训学学科建设初探	8
张 倩 以教师培训学科建设赋能教师职后发展——专访王红教授	18

活动报道

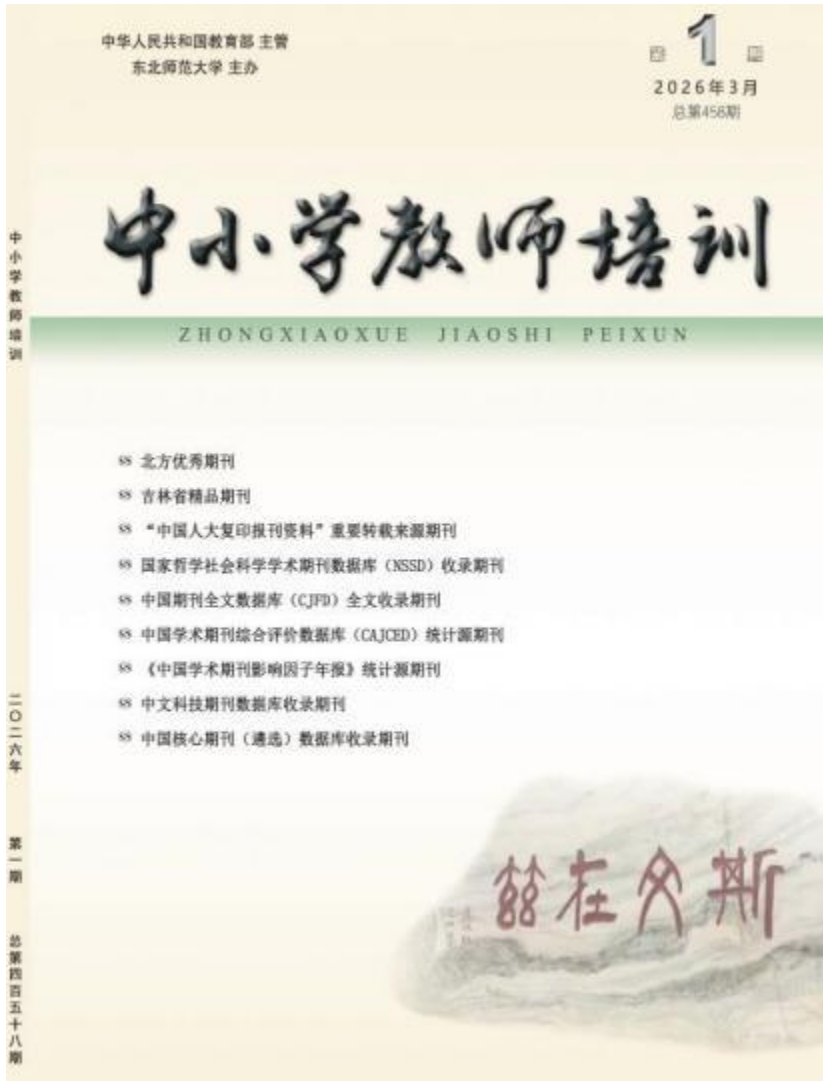
输出为本 · 名师领航：华南师范大学齐鲁教育名家导师首次入校指导	24
输出为本 数智赋能：基于‘输出为本’的数智技术赋能学校实践研讨会圆满落幕	28
聚焦“核心基础·输出为本”，共探教学改革新路：课例展示活动圆满举办	32

强化学科支撑，深化范式变革

——构建“输出为本”的教师教育新生态

本期快报以“强化学科支撑、深化范式变革”为主题，全面呈现华南师范大学在教师培训、教学改革、数智赋能等领域的学术成果与最新实践。快报刊载了教师培训学科建设等最新论文发表，系统报道了输出为本教学范式为主题的一系列重磅教研活动。全方位凸显基地以输出为导向推动基础教育课堂教学改革、以学科建设为根基促进教师职后培训高质量发展的研究与实践成果，为基础教育高质量发展、构建中国自主教育知识体系赋能助力。

桑琳洁 王 红 | 知识生产的实践转向:教师培训与自主教育知识体系构建



【摘 要】在建构中国 自主知识体系的国家战略背景下，现有研究多从宏观哲学与社会科学领域探讨自主知识体系的建构路径， 但对其在具体实践场域中的生成机制探讨相对不足。本文聚焦于教师培训，试图回答其如何以及在何种程度上成为自主知识体系生成的关键场域。教师培训并非知识传播的被动下游渠道，而是一个具备能动“知识生产”功能的实践场域。它通过独特的运行机制，将宏观的国家战略、高校的理论创新与一线教师的实践智慧进行有机结合，从而催生、验证并传播具有本土性、实践性与原创性的教育知识。这些知识构成了中国 自主教育知识体系的重要组成部分。本研究揭示了教师培训在国家知识体系建构中的深层价值，为深化教师培训改革、推动教育领域理论创新提供了一个新的解释框架与实践路径。

【关键词】自主知识体系 ;知识生产 ;教师培训 ;场域理论 ;知识生产

知识生产的实践转向： 教师培训与自主教育知识体系构建

桑琳洁, 王 红

(华南师范大学 教师教育学部, 广东 广州 510631)

【摘 要】在建构中国自主知识体系的国家战略背景下, 现有研究多从宏观哲学与社会科学领域探讨自主知识体系的建构路径, 但对其在具体实践场域中的生成机制探讨相对不足。本文聚焦于教师培训, 试图回答其如何以及在何种程度上成为自主知识体系生成的关键场域。教师培训并非知识传播的被动下游渠道, 而是一个具备能动“知识生产”功能的实践场域。它通过独特的运行机制, 将宏观的国家战略、高校的理论创新与一线教师的实践智慧进行有机结合, 从而催生、验证并传播具有本土性、实践性与原创性的教育知识。这些知识构成了中国自主教育知识体系的重要组成部分。本研究揭示了教师培训在国家知识体系建构中的深层价值, 为深化教师培训改革、推动教育领域理论创新提供了一个新的解释框架与实践路径。

【关键词】自主知识体系; 知识生产; 教师培训; 场域理论; 知识生产

【中图分类号】G635.1

【文献标识码】A

DOI:10.3969/j.issn.1005-1058.2026.01.002

一、引言

进入 21 世纪第三个十年, 构建“中国自主知识体系”已从学理探讨上升为一项紧迫的国家战略。这一话语体系的提出, 旨在回应“中国之问、世界之问、人民之问、时代之问”^[1], 推动哲学社会科学领域的理论自觉与文化自信。当前关于“中国自主知识体系”的研究多集中于宏观层面的概念辨析、哲学溯源与顶层设计, 学者们热衷于探讨其内涵特征^[2]、理论来源^[3]与建构路径^[4]。这些研究无疑为自主知识体系的构建奠定了重要的理论基础。然而, 一个潜在的风险在于, 当讨论过度集中于抽象思辨时, 知识体系的生成过程可能被理想化为一个自上而下的线性过程, 从而与鲜活、复杂且充满张力的社会实践领域相脱节。若缺乏对具体“实践之源”的深入考察, 对知识体系生成机制的理解将是不完整的。这种宏大叙事与微观实践之间的断裂, 构成了一个亟待弥合的研究缺口。学术界需要将目光从“建构什么”的本体论追问, 转向“如何生成”的过程论探究, 深入具体的社会场域中去发掘自主

知识的生成逻辑。

与此同时, 在教育领域, 教师培训长期以来被置于知识链条的“下游”环节。无论是在政策话语还是在学术研究中, 它通常被视为一种政策传导、技能提升或知识更新的工具。相关研究大多聚焦于培训模式及技术发展、教师培训主体的学习与培训需求, 或是教师培训的成效及其影响因素^[5]。甚至在国际交流中, 教师培训也常被看作是引进西方先进教学法的渠道, 而非知识共创的平台。这种普遍存在的“工具化”认知, 严重低估了教师培训作为一个社会空间的能动性与原创性价值。它忽视了培训过程中, 不同行动主体(政策制定者、学者、教师培训者、一线教师等)之间发生的复杂互动与知识碰撞, 而这些过程恰恰是新知识、新方法、新范式诞生的温床。虽然已有国际论坛开始提及教师培训在“知识生产”和“社会转型”中的变革性作用^[6], 但在国内研究中, 从知识论或知识社会学视角对其进行系统分析的成果尚不多见。

本文试图打破上述认知壁垒, 将宏观的“自主

【基金项目】国家社会科学基金社科类学术社团学术研究重点项目“适应教育强国建设要求的基础教育重点问题和重大举措研究”(编号:24SGB010)。

【作者简介】桑琳洁, 华南师范大学教师教育学部博士研究生; 王红(通讯作者), 华南师范大学教师教育学部部长, 兼粤港澳大湾区教师教育学院院长, 教授, 博士生导师, 博士。

知识体系”建构与微观的“教师培训”实践进行链接。本文认为,教师培训业态并非仅仅是知识的“传递场”,更可能是一个知识的“生产场”。它恰恰构成了连接宏观政策与微观实践的关键“中观”层面,是国家战略与一线智慧交汇、碰撞并催生新知的熔炉。由此,本文提出核心研究问题:中国教师培训的业态发展,是否以及如何构成一个推动中国自主教育知识体系生成的重大场域?其内在的“知识生产”机制是怎样的?通过回答这一系列问题,本研究旨在为自主知识体系的生成提供一个来自教育领域的中观解释模型,并重新评估教师培训在国家知识创新体系中的战略价值。

二、作为“知识场域”的教师培训

为了系统分析教师培训的知识生产功能,本研究构建了一个能够揭示其内部结构、动力机制与知识形态的理论框架。该框架首先界定了自主知识体系的核心内涵,然后引入布迪厄的“场域理论”与吉本斯的“模式2知识生产”理论作为核心分析工具,最终论证教师培训何以具备成为知识生产场域的属性。

(一) 中国自主知识体系的内涵与生成逻辑

中国自主知识体系指的是内源于中国历史与当代实践经验所形成的关于人类社会运行规律的认知,按照一定秩序和内部联系形成的整体^[7]。其强调三大核心特征。第一是主体性,知识体系的构建以“我”为主,立足于中国的历史方位、文化传统与发展道路,强调理论的自我主张与文化自信,而非对外部理论的简单移植或依附^[8];第二是实践性,知识的生命力在于解决中国面临的实际问题。它源于中国特色社会主义的伟大实践,并反过来指导新的实践,形成理论与实践的良性互动^[9];第三是原创性,在“两个结合”(即把马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合)的指引下,提出具有标识性的新概念、新范畴、新理论,贡献具有中国智慧的知识增量^[10]。这三大特征决定了其生成逻辑必然是一种“实践转向”的逻辑,即知识的合法性与权威性最终来源于其对本土实践的解释力与引领力。

(二) 知识生成的路径与场域理论

自主知识体系的生成,需要超越传统的“理论—应用”线性模式。法国社会学家皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)的“场域理论”(Field Theory)与

迈克尔·吉本斯(Michael Gibbons)等提出的“模式2知识生产”(Mode 2 Knowledge Production)理论,为我们理解这一生成路径提供了有力的分析工具。

传统的知识生产模式,即吉本斯等所称的“模式1”(Mode 1),是一种线性的、以学科为基础、在大学等学术机构内部完成的模式。其逻辑是“理论先于应用”,知识从学术中心单向地流向实践领域。然而,自主知识体系的实践性与原创性要求,决定了其生成路径无法遵循这一传统模式。本研究认为,吉本斯等人提出的“模式2知识生产”理论,为理解自主知识体系的生成提供了更贴切的解释框架^[11]。模式2知识生产具有以下特征:它在“应用的情境中”展开,是跨学科的、异质的(涉及多方行动者)、更具社会责任感和反思性。其核心在于,理论的产生与问题的解决是同步的,知识的生产过程本身就是理论与实践深度融合的过程。

然而,模式2理论主要描述了知识生产的过程形态,但对于驱动这一过程的社会结构与权力关系则着墨不多。为此,本研究引入法国社会学家皮埃尔·布迪厄的“场域理论”作为补充与深化的分析工具。场域是一个相对自主的社会空间,其中布满了各种位置,行动者们围绕该场域特有的资本展开竞争与博弈。场域理论的优势在于,它提供了一套分析工具(场域、资本、惯习)^[12],能够揭示一个特定空间内(如教师培训)不同行动者(政府、学者、教师)之间的权力关系、利益诉求和互动逻辑。

将两种理论结合,可以形成一个更具解释力的分析框架:教师培训作为一个布迪厄意义上的“场域”,其内部复杂的权力互动与资本交换,为吉本斯意义上的“模式2知识生产”提供了具体的社会舞台与动力机制。换言之,场域理论解释了知识生产的“社会建筑学”(Sociological Architecture),即谁在参与、为何参与、权力结构如何;而模式2理论则描述了在此结构中展开的“认识论过程”(Epistemological Process),即知识是如何被共同创造出来的。

(三) 教师培训业态的“场域”属性分析

依据场域理论,教师培训并非一个均质化的空间,而是一个由特定行动者、资本形式和游戏规则(惯习)构成的,具有相对自主性的社会场域。教师培训场域的复杂动态可以通过其核心构成要素进行系统性描绘,如表1所示。

表 1 中国教师培训场域的布迪厄式分析

构成要素	政府/政策制定者	高校学者/研究者	名师/一线骨干教师	普通/新手教师
行动者 (Agents)	教育行政部门人员、政策研究人员等	大学教授、教育学博士、教研员等	“国培计划”专家、特级教师、名师工作室主持人等	广大中小学教师、新入职教师等
资本形态 (Forms of Capital)	象征资本(政策合法性、国家战略);经济资本(项目经费)	文化资本(理论知识、学术头衔、科研能力);社会资本(学术网络)	文化资本(丰富的实践经验、教学诀窍);象征资本(荣誉称号、榜样地位)	文化资本(潜在的教学困惑与真实问题)
主要博弈 (Key Struggles)	推动政策议程落地,实现教育治理目标	争夺学术话语权,验证并推广理论模型	提升专业声望,将个人经验转化为普适性知识	解决教学实际困难,获得专业认证与职业晋升
主导性惯习 (Dominant Habitus)	强调政策导向、规范化与标准化	强调理论的系统性、逻辑性与学理性	强调案例教学、经验分享与情境化解决方案	倾向于寻求可操作、见效快的教学策略与技巧

表 1 清晰地展示了场域内部的结构张力。例如,政府部门拥有的象征资本(如政策话语)与高校学者的文化资本(教育学理论)之间需要相互转化;而名师的实践智慧(一种文化资本)则需要通过场域内的互动,被“学理化”为可供普通教师学习的编码知识。

教师培训场域并非完全被外部力量(如行政命令或市场逻辑)所决定,它拥有相对的自主性。在场域内部,各方行动者依据自身的“惯习”(即内化了的、指导行动的思维与行为倾向),围绕着场域内的核心“利益点”(即“什么样的知识是有效的、合法的教育知识”)展开复杂的互动。政府的政策目标必须通过学者的理论阐释和教师的实践验证才能获得最终的合法性;学者的理论也必须回应一线教师的真实问题才能获得生命力;一线教师的零散经验则需要借助学者和名师的提炼才能上升为系统性的知识。正是这种多方博弈与互动,使得教师培训场域超越了一个被动接受知识的“容器”,转变为一个能够主动筛选、重构,乃至创造新知识、新规范的动态空间。这种内在的生产性,使其具备了成为中国自主教育知识体系生成场域的核心先决条件。

三、动力机制:教师培训推动自主知识体系生成的路径分析

教师培训场域之所以能成为自主知识体系的“孵化器”,其核心在于其内部存在着三种相互关联、循环驱动的知识生产动力机制:自上而下的“实践化”转化,自下而上的“学理化”提炼,以及多方互动的“循环式”创新。这三种机制共同作用,将不同来源的知识要素熔于一炉,锻造出具有本土特色的教育新知。

(一)转化与再造:国家战略的“实践化”知识生产

国家战略的“实践化”是知识生产的“顶层驱动”路径。在中国,教育事业具有鲜明的国家战略导向,如“立德树人”“发展学生核心素养”等宏观教育政策,然而,这些高度凝练的政策理念如何从文件走向课堂,从抽象的价值宣示转变为教师具体的教学行为,存在一个巨大的鸿沟。

教师培训场域正是填补这一鸿沟的关键环节。在培训过程中,这些宏大叙事被“解码”和“再编码”。培训专家(通常是高校学者和资深教研员等)的任务,就是将“立德树人”这一根本任务,具体化为课程思政的设计方法、班级管理的育人策略、学生评价的德育维度。同样,“立德树人”也必须被分解为不同学科、不同学段可操作的教学目标、学习活动和评价标准。

这个过程远非简单的“指令传达”,而是一种创造性的“转化与再造”。一线教师在培训中会结合自己的教学情境,对这些转化方案提出疑问、进行修正,甚至在模拟教学和返岗实践中进行二次创新。因此,教师培训将国家战略“实践化”的过程,本身就是一种将政治话语转化为教育知识的生产活动。其产物——如一套基于核心素养的单元教学设计、一个融入立德树人目标的家校合作方案——是典型的本土化、应用型教育知识。

(二)提炼与升华:一线经验的“学理化”知识生产

一线经验的“学理化”是知识生产的“底层驱动”路径。广大一线教师在长期的教学实践中,积累了大量无法被教科书或理论文献所穷尽的“默会知

识”^[13]。这些知识是情境性的、个体化的,涉及如何应对课堂突发状况、如何激发特定学生群体的学习兴趣、如何巧妙地处理师生关系等。这种知识是教育智慧的宝库,但若不加以提炼,则难以传播和传承。

以“国培计划”、名师工作室等为代表的高质量教师培训项目,为这种默会知识的“学理化”提供了制度化的平台和方法论支持。这些培训项目通常会设置“教学反思”“案例撰写”“行动研究”等环节,引导和激励教师系统地回顾、审视和总结自己的实践经验。在与培训专家和同行的对话中,教师们学会了使用教育学的概念和框架来分析自己的教学行为,将那些“只可意会不可言传”的直觉和技巧,提炼为逻辑清晰、可供交流的“编码知识”。例如,一位优秀教师可能会将其独特的班级管理方法,通过培训工作坊的研讨,升华为一套具有特定理念、原则和操作流程的“班级文化建设模式”。这个从个人“诀窍”到公共“模式”的转化过程,就是一种典型的知识生产。其产物,如优秀的教学案例、独具一格的教学法、广受认可的校本课程,都是从中国教育实践的土壤中生长出来的原创性知识,直接丰富了自主知识体系的内容。

(三) 融合与创新:理论与实践的“循环式”知识生产

理论与实践的“循环式”是知识生产的“互动驱动”路径,也是最能体现“模式2”特征的机制^[14]。教师培训场域打破了高校(理论生产者)与中小学(实践应用者)之间的物理和制度壁垒,创造了一个独特的“接触区”(Contact Zone),使得理论与实践能够进行高频、深度的互动,形成一个知识生产的闭环。这个循环通常按以下步骤展开:(1)问题来自实践,一线教师带着在真实教学中遇到的“真问题”(如学生学习动机不足、跨学科融合困难等)进入培训场域;(2)理论介入解决,高校学者和教研员利用他们的理论储备和研究方法,帮助教师诊断问题的根源,提供多元的理论视角和可能的解决方案;(3)实践验证创新,教师将培训中学到的新理念、新方法带回自己的课堂进行实验和改造,形成本土化的创新实践;(4)理论吸收反哺,教师在返岗实践中的成功经验或失败教训,通过后续的研修、成果分享会等形式,再次反馈到培训场域中。这些鲜活的实践数据,为学者们验证、修正甚至颠覆原有理论提供了宝贵的经验证据,从而促进了教育理论自身的创新和发展。

这种“问题来自实践→理论介入解决→实践验证创新→理论吸收反哺”的循环,构成了一种可持

续的知识生产与迭代机制。它保障了所生产的知识既具有学理深度,又具有实践效度。这种知识的独特之处在于,它是一种融合了政治合法性(源于国家战略的转化)、实践有效性(源于一线经验的提炼)和学理系统性(源于理论与实践的循环)的“综合知识”。这种知识形态,正是中国自主教育知识体系最具生命力的构成部分。

四、结果呈现:作为自主知识体系产物的“教师培训知识”

经过国家战略的“实践化”知识生产、一线经验的“学理化”知识生产与理论与实践的“循环式”知识生产这三种动力机制的共同作用,教师培训场域产出了一系列独特的知识成果。这些成果不仅是培训活动的直接产品,更是中国自主教育知识体系在教育领域的具体物化形态。

(一) 知识生产框架的构成

“中国自主知识体系”的宏大构想与教师培训场域的知识生产活动之间,形成了一种双向建构的关系。一方面,“中国自主知识体系”为教师培训的知识生产活动提供了顶层的价值框架和合法性来源。它明确了知识生产的方向,即要生产“什么样的”知识——是服务于立德树人根本任务的、是植根于中国文化土壤的、是能够解决中国教育真问题的知识^[15]。这一框架赋予了教师培训中涌现出的本土化教学模式、课程方案等成果以超越个体经验的普遍意义和价值,使其能够被识别为国家知识创新体系的一部分。另一方面,教师培训场域中具体的知识生产活动,则为“中国自主知识体系”这一宏大框架填充了坚实的、有血有肉的内容。如果说自主知识体系是“骨架”,那么教师培训中产生的海量教学案例、教学法、课程体系等就是“血肉”。它们将抽象的理论原则和价值导向,转化为可在教育实践中观察、应用和推广的具体知识形态,使得自主知识体系的构想在教育领域得以“落地生根”。

(二) “教师培训知识”的形态与特征

在教师培训场域中生产的知识,其形态多样,紧密围绕教育实践展开。主要包括以下四种:首先是教学案例,经过深度反思和专业点评,将个体教学片段转化为蕴含普遍教学规律的知识载体;其次是教学法流派,由名师或优秀教师群体在长期实践中形成,并经过培训场域的系统总结和推广,形成具有独特理念和操作范式的教学方法体系;再次是校本课程体系,学校教师在培训理念的指导下,结合本校特色和学生需求,自主开发的课程资源和实施方案;最后是区域性教研成果,围绕某一区域共

同的教育难题,通过跨校际的教师培训和协同教研,形成的区域性解决方案和制度性成果等。

这些“教师培训知识”展现出与传统学院派知识不同的鲜明特征。第一是本土性,这些知识深度根植于中国复杂的社会文化与教育情境,直接回应中国学生、教师和学校面临的现实挑战,而非对外部理论的简单套用。第二是实践性,其产生的首要目标是解决真实的教学问题,具有极强的应用导向和可操作性。知识的有效性评判标准,首先是“是否管用”,其次才是“学理是否自洽”。第三是群体性,它往往不是个别“学术天才”的产物,而是在培训共同体中,由一线教师、教研员、高校学者等多元主体共同协商、辩论,共创的群体智慧结晶。第四是动态性,这些知识是“活”的知识,随着中国教育改革的深化和实践问题的演变而不断进行自我更新和迭代,呈现出持续演化的生命力。

(三)案例分析:华南师范大学“师德国培项目”的知识生产实践

本节选取华南师范大学教师教育学部承办的“师德国培项目”作为分析案例。该项目自2013年起受教育部委托,连续多年为全国各地培训师德教育骨干,因其成果丰硕,在教育部匿名评审中名列前茅,并获得多项国家级奖励,是教师培训场域知识生产的典型代表。

1. 转化国家战略,将“师德”要求具体化为培训知识

华南师范大学“师德国培项目”的缘起和核心任务,正是对国家“立德树人”根本任务和新时代师德师风建设要求的直接回应。项目团队的首要任务,就是将“师德”这一高度政治化和伦理化的概念,转化为可培训、可操作、可评价的知识体系。项目组通过整合华师省级中小学教师发展中心、马克思主义学院等学术力量,开发了一系列课程模块,如“新时代师德内涵解读”“师德故事会”“师德培训模拟论坛”等。这一过程,就是将顶层的国家战略(加强师德建设)转化为中观的培训课程知识,为全国的师德培训者提供了具体的工作抓手。

2. 提炼一线经验,将“默会”的师德智慧编码化

华南师范大学“师德国培项目”是一个重要的知识生产活动,是将一线优秀教师的“默会”师德智慧进行“编码化”和“学理化”。项目组策划征集并汇编出版《中小学师德魅力人物50例》和《中小学师德故事30例》等书籍,这并非简单的先进事迹汇编,而是一个知识提炼的过程。项目团队指导参训

学员和一线名师,运用叙事探究、教育伦理学等理论工具,对自己或他人的师德实践进行深度剖析,提炼出其中可供借鉴的育人模式、情感智慧和行为准则。通过这种方式,原本属于个体、内隐的师德修养,被转化为公开、外显、可供学习和研究的知识产品。

3. 形成循环创新,构建“研—训—媒”一体的知识生态

华师“师德国培项目”成功地构建了一个理论与实践循环创新的生态系统。该系统由三大支柱构成:研究(研),依托华南师大教师教育学部的学术力量,为培训提供理论支撑和前沿视野;培训(训),以“国培计划”为平台,汇聚全国各地的师德教育骨干,形成实践问题的“集散地”和创新方案的“试验田”;媒体(媒),借助其主办的全国核心期刊《中小学德育》,将培训中产生的优秀案例、创新模式和理论思考进行发表和传播,扩大其影响力,并吸收更广泛的反馈,反哺研究与培训。

在这个“研—训—媒”一体化的闭环中,来自一线的师德困惑在培训中得到理论的观照,形成解决方案。这些方案在实践中得到检验和完善,其优秀成果又通过媒体传播,引发更广泛的讨论,为更高层次的理论研究和政策咨询提供素材。这正是“模式2”知识生产在教师培训场域中的生动体现。综上,华师“师德国培项目”作为一个微观场域,完整地展示了教师培训如何通过转化国家战略、提炼一线经验和构建循环创新机制,生产出具有本土性、实践性和原创性的“师德培训知识”,从而为中国自主教育知识体系的宏大建筑添砖加瓦。

五、讨论与结论

本研究通过对中国教师培训业态的知识生产功能进行的系统分析发现,教师培训不仅是政策传导和技能复制的渠道,更是一个多方力量博弈、多元知识交融,从而生成本土化、实践性教育知识的关键场域。

(一)研究结论

首先,中国教师培训是推动自主教育知识体系生成的关键实践场域。它弥合了国家宏大叙事与一线教育实践之间的鸿沟,扮演了连接理论与实践、转化政治话语与提炼草根智慧的“中观”熔炉角色。脱离了教师培训这类具体的实践场域,对自主知识体系的讨论将可能流于空泛。其次,教师培训场域的知识生产机制体现为一种多主体参与、实践导向的“模式2”形态。其内在运行机制体现为三种

动力路径的耦合:一是将国家战略“实践化”的转化与再造机制;二是将一线经验“学理化”的提炼与升华机制;三是促进理论与实践对话的“循环式”融合与创新机制。这三种机制共同作用,确保了所生产知识的政治合法性、实践有效性与学理系统性。最后,在教师培训中生产的本土化教育知识,是中国自主知识体系在教育领域的具体体现与重要构成。这些以教学案例、教学法、校本课程等形态存在的“教师培训知识”,具有鲜明的本土性、实践性、群体性和动态性特征,它们共同构成了自主教育知识体系的鲜活“血肉”,使其成为一个持续生长、不断丰富的有机体。

(二) 理论贡献

本研究的理论贡献主要体现在三个方面:第一,为“中国自主知识体系”研究提供了中观和微观层面的分析视角与经验证据。本文超越了纯粹的哲学思辨和宏观路径设计,通过对教师培训这一具体场域的案例剖析,揭示了自主知识“从实践中来,到实践中去”的微观生成机制,为该领域的后续研究提供了经验基础和分析框架。第二,拓展了对“教师培训”功能的认知,将其从“知识传递”的工具论视角提升至“知识生产”的知识论高度。本研究揭示了教师培训作为知识创新平台的深层价值,有助于重新评估其在整个教育体系和国家创新体系中的战略地位,为教师培训的改革与发展提供了新的理论依据。第三,展示了社会学理论在教育研究中的应用潜力。本文尝试将布迪厄的场域理论与吉本斯的模式2知识生产理论进行创造性结合,形成了一个既能分析社会结构与权力关系,又能揭示知识生成过程的整合性分析框架,为研究其他领域的知识生产问题提供了方法论上的借鉴。

(三) 实践启示

本研究的结论对于教育领域的政策制定者和实践者均有重要启示。对教育政策制定者来讲,应超越将教师培训仅仅视为政策执行工具的传统观念,更加重视和战略性地利用其知识生产功能。在设计“国培计划”等重大项目时,应有意识地构建能够激发多方主体(尤其是广大一线教师)创造性的培训生态系统,鼓励自下而上的知识提炼与分享,并建立机制将培训中产生的优秀本土知识成果纳入课程资源库和决策咨询体系。对培训组织者与教师来说,培训组织者(如高校、教师发展中心)应致力于将培训活动打造为理论与实践对话的平台,而非单向的知识灌输。广大教师则应树立“实践者

即研究者”的角色意识,将参与培训和日常教学视为进行知识探究与创新的机会,主动地对自身实践进行反思、总结、提炼,并勇于在共同体中分享与交流,从而成为自主知识体系的积极建构者。▲

参考文献:

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [EB/OL]. (2022-10-25) [2025-09-25]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
- [2] 孙正聿. 原创性概念和标识性概念:建构中国自主知识体系的概念基础 [J]. 中国社会科学, 2024 (7): 38-51 + 204-205.
- [3] 张瑞才. 建构中国自主的知识体系:理论思考与路径探索 [J]. 学术探索, 2022 (9): 1.
- [4] 刘曙光. 中国自主知识体系建构的方法论自觉 [J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2023 (5): 5-17.
- [5] 张倩, 陈芷宁, 修旗. 近十年教师培训研究的趋势、议题与方法:基于国内外教师培训相关研究的对比分析 [J]. 比较教育学报, 2024 (6): 98-110.
- [6] COCHRAN-SMITH M, LYTLE S. Inquiry as stance: practitioner research for the next generation [M]. New York: Teachers College Press, 2015: 45.
- [7] 郁建兴, 黄飏. 建构中国自主知识体系及其世界意义 [J]. 政治学研究, 2023 (3): 14-24 + 167-168.
- [8] 王学典. 中国知识体系建构:从“特色”到“自主” [J]. 新文科理论与实践, 2022 (2): 11-12 + 123.
- [9] 沈江平. 中国自主的知识体系的三重诠释 [J]. 山西师大学报(社会科学版), 2023 (1): 37-43.
- [10] 白刚. 建构中国自主知识体系的三重内涵 [J]. 南京社会科学, 2023 (10): 1-9.
- [11] GIBBONS M, LIMOGES C, SCOTT P, et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies [M]. London: SAGE Publications, 1994.
- [12] BOURDIEU P. Distinction a social critique of the judgement of taste [M] // SCOTT J. Inequality. London: Routledge, 2018: 287-318.
- [13] POLANYI M. The tacit dimension [M] // PRUSAK L, MATSON E. Knowledge in organisations. London: Routledge, 2009: 135-146.
- [14] GIBBONS M, LIMOGES C, NOWOTNY H, et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies [M]. London: SAGE Publications, 1994.
- [15] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话 [EB/OL]. (2016-05-17) [2025-09-27]. <http://www.scio.gov.cn/31773/31774/31783/Document/1478145/1478145.htm>.

王红 | 立足中国自主知识生产的教师培训学学科建设初探



《教育学展望》2026 年第 2 期 General, No. 10

作者简介

王红

华南师范大学教师教育学部部长、粤港澳大湾区教师教育学院院长,教授

立足中国自主知识生产的教师培训学学科建设初探

摘要: 2024 年,教师教育学正式被纳入教育学二级学科,这标志着教师教育学科建制逐步走向成熟,但也进一步凸显了职后教师培训与职前师范教育发展失衡的深层问题——在职教师培训长期面临学术合法性缺失、理论体系依附西方、实践与理论脱节的困境。在加快构建中国特色哲学社会科学自主知识体系的宏观语境下,重新评估教师培训的学术价值显得尤为迫切。本文以知识社会学与成人教育认识论为核心理论视角,试图超越“知识传递”的传统隐喻,论证教师培训作为双维“知识生产场域”的本体性地位。研究发现,教师培训场域既生成微观层次的情境性、反思性、地方性知识,也孕育宏观层面的元理论知识。而中国独特的教研制度与培训实践,构成了本土知识生产的核心制度基因。本文立足中国教师培训的实践沃土,从认识论重塑、本土元理论体系构建、制度化建制落地三个维度,提出确立“实践本位”的学科范式、构建中国特色教师培训元理论体系、推进具有中国气派的学科独立化与专业化发

展的具体方略,以期教师培训学学科建设提供学理支撑,为世界教师教育发展贡献中国方案与中国智慧。

关键词: 自主知识体系;教师培训学;知识生产场域;实践本位;学科建设

基金项目: 国家社科基金 2022 年教育学重大项目“新时代高质量教师教育体系建设及师资供需配给研究”(VFA220007)。

一、研究缘起

从 2018 年《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》将教师工作提升至战略高度,到 2022 年教育部等八部门联合印发《新时代基础教育强师计划》的纵深推进,国家迫切需要一个专门的学科载体来支撑教师队伍的高质量发展[1]。2024 年 1 月,国务院学位委员会、教育部发布的《研究生教育学科专业目录(2022 年)》正式实施,“教师教育学”被确立为教育学门类下的二级学科。这一学科建制层面的“升格”与“独立”,绝非简单的行政归类调整,而是对新时代教师队伍建设战略地位的回应。构建教师教育学的中国自主知识体系,已成为推动教师队伍高质量发展的时代要求。

随着我国教师培训的大规模、持续性展开,作为教师教育学重要组成部分的教师培训学也越来越受到学者的关注。在本体论层面,刘延金、郭平指出,知识体系的完善是教师培训学实现学科独立的关键,可以从“本体—价值—方法”三维框架进行建构[2];肖正德探讨了教师教育学科体系的特质与构架,认为教师教育学科体系架构包括教师教育哲学与历史、教师教育活动与过程和教师教育政策与管理三个层次[3]。在价值论层面,王红认为教师培训学是教师教育学学科体系的有机组成部分,并阐述了其理论价值和实践价值[4];刘延金等人提出教师培训学还具有介质价值,即可衔接教师培训的理论与实践[5]。在方法论层面,王金涛提出了教师培训场域重构的全流程实施策略,涵盖内容设计、过程管控与效果评价等关键环节[6]。从发展论视角看,冯晓英、郭婉蓉、黄洛颖探讨了数字技术对教师培训学知识体系的革新作用,提出 AI 赋能精准培训路径[7]。这些研究成果聚焦本土行政化困境破解、学科体系初创与自主知识建构、学科定位、技术赋能等方面,逐步推动教师培训学成为一门独立的新兴学科。然而,从整体上看,尽管教师教育学已取得独立学科身份,但作为其分支的教师培训学,其学科知识理论的专业性建构依然深陷困境:既缺乏系统化的理论建构框架,也未能形成自洽的学科方法论体系。在构建中国特色哲学社会科学自主知识体系的时代命题下,如何突破教师培训“工具理性”的认

知局限,挖掘其作为知识生产场域的深层学术潜能,成为亟待解决的关键问题。

国外教师培训研究历经从“活动导向”向“学习者中心”的范式转型,核心导向是构建以实践为核心、兼具持续性与情境化的培训体系。德西莫内(Desimone)提出有效专业发展需具备内容聚焦、主动学习、连贯性等关键特征[8];古斯基(Guskey)构建了从教师态度转变到学生学习成果提升的培训效果评估模型[9];莱夫与温格(Lave & Wenger)的情境学习理论强调教师通过实践共同体实现知识建构[10];梅齐罗(Mezirow)的转化性学习理论关注教师信念系统的深层变革[11];洛佩斯—希门尼斯等(López-Jiménez et al.)总结了混合研究方法在教师培训核心实践研究中的应用规范,识别出五类核心实践模式,推动了方法论知识的实证化和精细化发展[12]。近期研究呈现出技术赋能与情境嵌入的双重取向。

本文以知识社会学和成人教育认识论为核心,回答“知识如何生成、为何在教师培训场域生成”的根本问题,为论证教师培训的知识生产属性奠定认识论与方法论基础。同时,引入布迪厄(Pierre Bourdieu)的场域理论(Field Theory)、波兰尼(Michael Polanyi)的默会知识(Tacit Knowledge)等理论,对西方经典理论进行本土化适配性分析,明确其适用边界与改造方向,进而重构教师培训知识生产场域的理论框架。同时,以费孝通“从实求知”的田野研究方法等本土理论为基础,将其作为构建教师培训元知识的根本支撑;系统梳理国内外有关教师培训、教师教育学科建设的研究成果与政策文本,以及集体教研制度等本土实践总结,探讨如何挖掘这些本土生成性知识,构建中国特色的教师培训理论体系,从而为教师培训学“正名”,确立其在教育学学科体系中应有的学术尊严与学科地位;进而不断提升教师培训的专业性和有效性,促进其作为独立学科的长远发展。

二、本体论迷思:教师教育学的结构性缺失与教师培训的合法性危机

在加快构建中国特色哲学社会科学自主知识体系的时代背景下,教师培训学亟须突破“半学科”的桎梏与“合法性危机”的困境,确立其作为独立学科的知识生产主体性。

(一)教师培训学的“半学科”状态

教师教育学的独立建制,标志着我国教师教育研究从分散的、经验性的工作领域,正式迈向了系统化、建制化的学科领域。按照“教师专业发展全生命周期”的内在逻辑,成熟的教师教育学科体系应当呈现出“一体两翼”的完整形态:一翼是面向职前的师范教育,致力奠定教师的专业基石;另一翼是面向职后的教师培训,致

力维系教师的持续成长与卓越追求。二者在时间维度上首尾相接,在功能维度上互为支撑,共同构成了教师教育的完整图景。

然而,从逻辑审视当前的学术版图,却不难发现一种严重的“结构性失衡”。这种失衡形象地表现为“职前教育的显赫”与“职后培训的隐忧”。一方面,职前师范教育依托逾百年的师范院校体系,继承了从1902年“壬寅学制”设立师范馆以来的深厚历史积淀。在学术层面,职前教育已建立起相对完善的学科范式,拥有成熟的课程论、教学论、德育论以及教育实习理论体系,其学术合法性已获得学界的普遍认可。另一方面,作为教师职业生涯中跨度最长、影响最直接的“教师培训”,虽然在实践层面呈现出规模扩张与体系完备的态势——以“国培计划”为龙头的国家级培训体系覆盖了数以千万计的教师,省、市、县、校四级培训网络构筑了庞大的实践场域[13]。但在学术殿堂中,它却长期处于“半学科”状态,面临着严峻的“失语”困境。

这种“半学科”状态具体表现为:在现有的教师教育学学术体系中,教师培训往往被碎片化地肢解为“成人教育学”的一个分支,或是“教育管理学的行政职能,缺乏独立的研究对象界定和核心理论范畴。与职前教育拥有清晰的“培养方案”和“课程标准”相比,职后培训往往被视为职前教育的简单延伸或补救,缺乏对其独特规律的本体论观照。这种“实践上的完备”与“理论上的贫困”所形成的巨大反差,构成了当前推进教师教育学科建设必须直面的首要困境。

(二)教师培训的“合法性危机”与身份焦虑

如果说结构性失衡是外在的制度表征,那么“合法性危机”则是教师培训面临的深层内在隐忧。长期以来,教师培训在学界和实践界遭遇了双重贬抑,陷入了深刻的身份焦虑。

1. 工具理性主导下的行政化异化

在普遍的政策与管理话语中,教师培训常被定义为一种行政化的“工作任务”而非具有独立价值的“学术活动”。受传统的“填补知识与能力不足意识”影响,培训被视为对教师知识缺陷的修补工具,或者是上级教育行政部门向下传达新课程标准、新政策理念的“传声筒”。这种定位预设了教师是知识的“匮乏者”和被动的“受体”,而培训则是知识单向流动的输送管道。在这种逻辑下,培训的价值被窄化为“效率”与“执行”,其关注点集中在参训率、结业率等量化指标上,而忽视了培训作为一个成人学习过程、一个专业生命成长过程的复杂性与生成性。这种工具理性的越位,导致教师培训研究往往沦为一种“技术性说明书”——大量研究停留在经验总结、模式推介或满意度调查的浅表层次,缺乏对培训本质、知识发生机制等元理论问题的深刻追问,

从而难以获得学术共同体的普遍认同,导致了学科合法性的缺失。

2. 知识体系建构中的“西方学术依附”

在试图为教师培训寻找理论支撑的过程中,我国学界长期存在着严重的“拿来主义”倾向。当前的教师培训研究文献,充斥着西方人力资源开发(HRD)理论、成人学习理论以及各种舶来的培训评估模型,如柯克帕特里克评估模型(Kirkpatrick Model)。诚然,这些理论提供了有益的视角,但它们多基于西方的社会文化背景——一种强调原子化个人主义、契约精神以及市场化运作的背景。然而,中国的教师专业发展有着截然不同的文化土壤与制度基因。中国独特的“名师工作室”“教研制度”“师徒结对”以及集体备课文化,蕴含着深刻的集体主义认识论。当我们生搬硬套西方的原子式培训理论来解释中国的集体式研修实践时,往往会出现“由于解释力匮乏而导致的强制性剪裁”,使得中国丰富、鲜活且卓有成效的本土培训经验被西方理论话语所遮蔽,陷入有实践无理论的尴尬境地。这种学术依附性,进一步加剧了教师培训学的“身份焦虑”——我们似乎总是在用别人的语言讲述自己的故事,却讲得辞不达意。

总之,自主知识体系建构下的教师培训学学科诉求,本质上是要求教师培训从“被边缘化的实践领域”转变为“具有主体性的知识生产场域”。这一转型不仅需要突破“半学科”的结构性困境,更需要从中国实践中提炼理论,用中国理论解释中国实践,最终实现教师培训学学科的学术自主性与制度合法性的辩证统一。

三、理论重构:从“知识传递”到“知识生产”的场域转向

将教师培训重构为“知识生产场域”,不仅是认识论的转向,更蕴含了方法论的革命:既然知识产生于本土实践而非西方文本,那么,自主知识体系的建构就必须回归中国培训现场,从教研制度、名师工作室等日用而不知的实践中提炼理论。这一转向首先需要破除“传递隐喻”的认识论陷阱,进而确立“知识生产”的本体论地位。这不仅是学科建设的逻辑起点,更是破解当前培训实效性危机的关键钥匙。

(一)“传递隐喻”的认识论陷阱及其失效

长期以来,我国教师培训的实践逻辑深陷于“传递隐喻”的支配之中。这种隐喻建立在客观主义的知识观基础之上,其核心假设是:知识是一种客观存在于书本、文件或专家头脑中的实体,它具有确定性、普遍性和可剥离性,可以像物品一样在不同主体之间进行无损的位移与传递。

在这一认识论假设的规训下,教师培训被简化为一个线性的“输入—输出”工程:作为教师培训师的专家是知识的拥有者和输出端,一线教师是知识的匮乏者和

接收端,而培训课程则是连接两端的输送管道。这种模式在操作层面表现为“宣讲—聆听”的单向度授课。其潜台词是:只要专家讲得清楚,教师听得认真,知识的转移就必然发生,教育教学能力的提升也就水到渠成。然而,这一看似逻辑自洽的模式在实践中却遭遇了广泛的失效,教师培训存在“认知接受—情感认同—实践转化”的层级断裂,知行脱节成为培训实效的核心困境。这种“知行脱节”并非单纯源于教师的惰性或培训组织的松散,而是因为“传递隐喻”忽视了教师专业知识的特殊属性——即波兰尼所揭示的“默会知识”。

波兰尼指出:“我们所知道的多于我们可以言说的。”[14]真正的专业知识,尤其是教师的教学智慧,大量内隐于具体的教育情境、身体图式和瞬间判断之中。这类知识具有极强的个体性、情境依赖性和不可言说性。当我们将鲜活的教学经验剥离具体情境,抽象为PPT上的条条框框进行讲授时,知识便会发生严重的“去情境化”损耗。对于一线教师而言,这种从情境中抽离的“客观知识”,常因缺乏与其实践经验的链接点而沦为僵化的教条。脱离实践共同体和具体活动的抽象教学,往往只能导致惰性知识的堆积,而无法转化为解决实际问题的能力[15]。因此,如果不打破客观主义的认识论幻象,不承认知识的主体建构性和情境依赖性,教师培训将永远无法走出“高耗低效”的死胡同。

(二)知识生产场域的理论内涵与本土适切性

若要走出传递隐喻的泥沼,就需要引入新的理论视角。法国社会学家布迪厄的场域理论突破了传统知识传递观将知识视为静态、客观实体的认知框架,转而将知识生产视为动态的社会建构过程。借用布迪厄的“场域”概念,并对其进行中国语境下的改造,教师培训不应被视为一个静态的知识集散地,而应被重构为一个多主体互动、资本交换频繁、思维碰撞激烈的“知识生产场域”[16]。在这个场域中,知识不是被“分发”的,而是被“生产”的。

1. 布迪厄场域理论的本土化阐释与运用

布迪厄的场域理论为理解知识生产的社会建构机制提供了极具解释力的分析框架。在布迪厄看来,场域并非静态的物理空间,而是“一个由各种位置构成的关系网络,或一个构型”[17]。场域理论将社会空间视为充满力量博弈与关系网络的动态场域,其中资本、惯习与场域三者相互作用构成知识生产的深层逻辑。具体而言,“场域是特定资本和特定运作法则的场所”[18],为行动者提供空间载体与规则框架,塑造行动者的惯习,并分配各类资本;资本作为场域内力量博弈的核心媒介,是行动者参与场域斗争的目标与手段,一种资本不与场域联系在一起就难以存在和发挥功能;惯习是“持久的、可转换的性情倾向系统”,是“结构化了的结构”与“促

结构化的结构”的统一体[19],作为行动者内化的性情倾向系统,连接场域与资本,引导行动者的认知与行为选择,同时反作用于场域规则的重构。此外,场域具有嵌套性与交叉性,各类子场域既遵循上一级大场域的整体逻辑,又有自身内在法则,且通过资本转换形成复杂联结。

2. 知识生产场域理论在教师培训场域中的适切性

在中国教师培训场域中,这一理论展现出独特的解释力:其一,在资本维度上,教师不仅持有学术资本(如学科知识),更积累着丰富的实践资本(如课堂管理、学情分析),这些资本在“教研训一体化”场域中通过互动转化为新的知识形态。例如,教研员在指导青年教师时,既将抽象的教育理论转化为具体的教学策略,又从课堂实践中提炼出新的教研命题,形成“理论实践化”与“实践理论化”的双向互动。其二,在惯习层面,中国教师特有的教研惯习(如集体备课、课例研究)与培训惯习(如专题讲座、工作坊)形成互补,在培训场域的互动中催生出情境性知识生产机制。其三,在场域结构方面,中国特有的教研制度作为制度化知识生产机制,通过教研组、备课组等组织载体,将教师个体经验转化为群体共享的实践性知识。同时,正式教研制度与非正式师徒传承构成双重场域,前者通过课题研究、教学竞赛等制度化活动生成宏观培训理论,后者通过日常教学观察、即时反馈等非正式互动产生微观实践知识。这种双轨并行的知识生产模式,既保留了布迪厄理论中“场域自主性”的核心要义,又融入了中国教育传统中“教学相长”“知行合一”的本土智慧,为构建中国特色教师培训理论提供了方法论突破。

可见,在教师培训场域中,这一理论具有适切性:其一,契合中国教师培训“教研训一体化”的实践特征,能够解释培训中知识从实践情境中抽象化与向实践情境回归的双向运动;其二,回应自主知识体系建构的时代诉求,为构建本土培训理论提供方法论支撑;其三,破解培训场域中知行脱节的实践困境,通过揭示知识生产的情境依赖性,为培训模式转型提供理论依据。中国独特的教研制度作为制度化知识生产机制,与培训实践中的非正式知识流动共同构成本土知识生产的双轨系统,这为知识生产场域理论提供了丰富的实证土壤。

(三)教师培训作为“知识生产场域”的“双重维度”及其生成机制

教师培训场域的知识生产体现在两个维度:一是微观层面,在培训互动中生成的经验性、过程性与地方化知识;二是宏观层面,关于培训规律本身的理论化、系统化元知识生产。这两个维度共同构成了教师培训学的知识版图。

1. 微观维度:情境性、反思性知识的生成机制

在高质量的参与式培训(如工作坊、课例研修、同课异构)中,培训场域演化为一个巨大的知识转化的催化场。来自大学的理论话语与来自中小学的实践话语在此交汇、碰撞与融合,催生一种既不同于纯粹理论,也不同于零散经验的“第三种知识”。具体包括地方性知识和过程性知识。

第一,“情境化重构”带来的地方性知识。进入培训现场的专家的教育理论,并不能直接指导实践,而必须经过一线教师的“二次加工”。在师生互动与生生研讨中,抽象的理论被“具体化”为可操作的教学策略,而原本零散、粗糙的个体经验被“理论化”为可迁移的教育原则。在特定培训情境中,理论与实践融合可以生成地方性知识。例如,在一次关于“核心素养”的课例研修活动中,专家关于“深度学习”的定义,与教师关于“课堂冷场”的困惑相互碰撞,最终生成了关于“如何在等待中通过追问引发学生高阶思维”的具体策略。这种知识是在特定的培训时空中,通过主体间性(Inter-subjectivity)的对话“涌现”出来的,它具有鲜活的生命力,是教师培训场域特有的产出。

第二,“反思性知识”催生隐性假设显性化的过程性知识。舍恩(Donald Schön)提出的“行动中反思”理论[20]在培训现场表现得尤为突出。在日常教学中,教师往往被繁杂的事务所裹挟,难以抽身反思。而培训则提供了一个“心理暂停”的空间。在同伴的质疑、追问和专家的引领下,教师得以将自身隐性的、习焉不察的教学假设显性化。例如,一位教师可能在培训中突然意识到:原来我一直认为学生听不懂是因为他们笨,而不是我的提问方式有问题。这种对“行动理论”的觉察与修正,本身就是一种高价值的知识生产。教师的实践性知识是在对自身实践的不断反思和叙说中生成的,而培训正是触发这种生成的关键机制[21]。

2. 宏观维度:培训元理论的系统化生产

如果说微观层面的知识生产确立了教师培训的实践价值,那么宏观层面“培训元知识”的生产,则是教师培训学作为一门独立二级学科的立身之本与合法性基石。长期以来,我们混淆了“教师教育的知识”(如何教好学生)与“关于教师培训的知识”(如何让成人教师发生改变)。教师培训学必须生产属于自身的专门知识,这套知识体系应当包含但不限于以下核心领域。

第一,关于“成人学习者”特性的知识。教师作为成人学习者,具有自我导向性强、经验依赖性高、工学矛盾突出等特点。在中国的“国培计划”等大规模实践中,我们逐渐摸索出了一套区别于普通心理学的“教师学习心理学”。例如,如何利用教师的“面子文化”在公开评课中开展有效的同伴互助?如何化解教师对理论

专家的防御心理?这些关于参训主体的文化特质与心理机制的知识,是构建本土教师培训理论的基石。

第二,关于“培训课程与管理”的知识。教师培训学不仅要回答“教什么”,更要回答“怎么设计有效的学习体验”。在课程设计层面,我们生产了诸如“任务驱动型培训课程模型”“基于问题的学习培训范式”等知识;在项目管理层面,类似于企业管理中的CMMI模型,教育界正在探索教师培训项目管理成熟度模型,包含需求诊断的精准化技术、过程监控的标准化流程以及绩效评估的科学指标;在胜任力层面,关于“教师培训师”这一新兴职业群体的胜任力模型研究,正在从经验总结上升为理论构建,涵盖了培训师的催化技术、课程开发能力及组织发展能力。

第三,培训效果转化的“情境机制”知识。不同于西方简单套用鲍德温和福特(Baldwin & Ford)的培训迁移模型,中国的教师培训深受行政力量与教研文化的双重影响。我们需要研究:在中国的“熟人社会”和科层制学校管理中,什么样的培训成果更容易被转化?教研组氛围如何调节培训效果?这种关于“培训治理”与“文化适应性”的知识,是构建中国自主教师培训知识体系不可或缺的组成部分。

四、本土根基:自主知识体系建构的实践沃土与制度基因

“自主知识体系”的建构,绝非闭门造车的学术排外主义,而是基于知识社会学立场,对知识生成的“内生性”与解释力的“适切性”的深刻自觉。费孝通强调,社会科学研究应通过“从实求知”的田野调查方法,立足中国本土社会实践来建构知识体系[22]。对于教师培训这一兼具文化传递与专业成长双重属性的复杂活动而言,中国独特的教研制度设计与深层文化心理,决定了我们无法简单移植西方的教师教育理论。教师培训学的学科建设,必须在“本土实践”与“自主理论”的逻辑耦合中,走出一条自主建构之路。

(一)中西比较:西方教师发展理论的局限与中国实践的独特性

长期以来,我国教师培训的研究与实践深受西方话语体系的影响。从早期的“师资培训”(Teacher Training)到后来的“教师专业发展”(Teacher Professional Development, TPD),再到近年来流行的“教师学习”(Teacher Learning),这些概念范畴及其背后的理论假设,大多源自欧美发达国家的教育情境。

1. “原子化”的个人主义与“关系本位”集体主义的文化差异

西方主流的教师发展理论,如舍恩的“反思性实践者”、诺尔斯(Malcolm Knowles)的“成人学习理论”,往往将教师视为一个独立的、原子化的理性行动者。其

理想的培训模式,倾向于以大学为中心的短期课程,或以个人资格认证为导向的标准化训练,强调个体的自主反思与权利维护。安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)在描述个人主义教学文化时指出,教师常常在各自的教室中独自工作,同伴合作往往被视为对个人自主权的干扰,而非一种专业支持[23]。

然而,中国的教师文化具有强烈的集体主义特征与“关系”属性。中国教师并非孤立的个体,而是嵌入在纵横交错的社会关系网络与科层组织之中。我们拥有世界独一无二的“教研组”和“年级组”结构,这种组织形式使得“集体备课”“听评课”成为一种制度化的日常。如果直接套用西方的人力资源开发理论,或者简单移植西方的“专业学习共同体”(PLC)概念来解释中国的教研活动,往往会产生严重的“解释赤字”。因为西方的PLC多基于契约关系,而中国的教研文化中则蕴含着“师徒制”的伦理秩序、“尊师重道”的文化心理。忽视这些深层文化机制,单纯强调民主对话,往往导致培训流于形式,无法触及中国教师灵魂深处的专业信念。

2. 市场主导与行政—专业双轮驱动的制度差异

在西方新公共管理(NPM)的语境下,政府往往扮演“购买服务者”或“监管者”的角色,行政力量对教师专业发展的干预常被视为对专业自主权的侵蚀。

然而,在中国,“国培计划”等大规模培训项目的成功,恰恰得益于强大的行政动员能力与专业支持体系的深度融合。这种“政府主导、高校支撑、中小学参与”的培训体制,形成了一种独特的制度优势。若缺乏自主的理论视角,我们很难解释为何中国的行政力量可以成为推动教师专业发展的正向引擎,而不仅仅是外部压力。因此,缺乏自主知识体系的支撑,中国教师培训实践要么被西方理论“强制剪裁”,沦为其理论的注脚;要么处于“有实践无理论”的尴尬境地,即使取得了卓越的成绩,也因缺乏学术话语权而陷入“失语”状态。

3. 标准化训练与嵌入式研修的实践差异

西方教师发展理论以标准化训练为核心范式,强调可测量、可复制的技能提升与资格认证,将教师视为“技术改造”对象,通过预设课程模块与评估指标追求培训效果的“可验证性”。如美国“专业发展学校”(PDS)模式,本质是“输入—输出”模型,让教师在固定周期内完成特定学分或能力指标。标准化训练通过统一课程、评估和认证标准,为不同教师提供一致专业发展支持。但这种“一刀切”模式难以应对中国复杂的教育情境,无法解决教师实际教学中的个性化、情境化问题。

在中国,教师培训采用嵌入式研修模式,将培训融入日常教学,以教学问题为导向,通过集体备课等途径推动教师反思成长。如“国培计划”的“影子教师”项目,让参训教师在真实课堂中生成实践性知识;“名师工

作室”制度通过师徒制嵌入教师日常关系网络,传递隐性知识。若忽视实践差异移植西方理论,就会“水土不服”。如,在使用西方评估工具对中国集体备课进行评价时,可能会遭遇文化背景和教育理念上的差异,难以准确反映集体备课的真实效果。可见,嵌入式研修契合中国教师文化特征和价值取向,能满足教师个性化发展需求,激发学习动力和专业潜能。

(二)制度基因:中国特色培训实践的本体价值与知识生产

构建自主知识体系,核心在于挖掘那些具有中国独特“基因”且行之有效的制度与模式。中国教育在长期的实践中,形成了一套极具东方智慧的教师成长机制,这正是教师培训学学科建设最宝贵的财富。

1. 教研制度:一种内生性的知识生产与共享机制

教研制度是指在教育领域中,为促进教学研究、提升教学质量、规范教学行为而建立的一系列规则、流程和组织形式的总和。具体包括:学校层面的教研组、年级备课组以及区域或学科层面的教研机构,教研主体的职责与协作机制,定期教研活动(如集体备课、公开课、专题研讨)、教学成果分享、问题反馈与改进等常态化流程。中国教师依托教研室、教研组,形成了一个严密的专业支持网络。在这个网络中,知识的生产不再是个体的“私事”,而是一种“公共事业”。从教师培训的视角看,教研制度实质上构建了一个全员参与的、嵌入工作现场的终身培训体系和专业学习机制。它通过“公开课”这一独特载体,将隐蔽的课堂教学转化为可被观察、可被研讨的公共事件。在公开课的打磨过程中,个体经验被集体智慧所审视、修正并升华。这种基于真实课堂、通过集体协作解决教学难题的模式,远比西方抽象的理论讲座或单一的案例分析更具实效性。教研组是中国教师专业发展的“基本单位”,承载着独特的文化功能[24]。挖掘教研制度背后的知识管理逻辑、同伴互助机制,应当成为中国教师培训学的核心课题。

2. 名师工作室与师徒结对:拟亲缘关系中的默会知识传递

名师工作室是一种以教育领域内具有丰富经验和专业影响力的教师(即“名师”)为核心,组织团队成员开展教育教学研究、经验分享、人才培养等活动的专业发展共同体,是中国近年来涌现的一种极具本土特色的教师培训组织形式。它巧妙地融合了中国传统的“师徒制”与现代的“项目制”。在西方视野中,导师制多发生于入职初期。而在中国,通过名师工作室,骨干教师与卓越教师结成深度的学习共同体。这种关系超越了西方的契约关系,带有一种“拟亲缘”的情感联结与责任伦理。

师徒结对是一种通过经验丰富的“师傅”与新手“徒弟”建立一对一或一对多指导关系,以促进新手快速成长的培养模式。“师傅”不仅传授教学技能,更传递教育情怀与为人处世之道。这种“以人育人”“道术合一”的培训模式,深刻体现了中国教育“知行合一”的哲学传统。如果不能建立自主的学科理论来阐释其中的“默会知识”传递机制与名师作为“关键人物”的引领作用,我们就无法真正读懂中国教师成长的奥秘。

3. “同课异构”与“磨课”:集体协作下的实践性知识生成场域

“同课异构”是中小学教育领域一种教学研究模式,指针对同一课程内容,由不同教师根据自身教学理念、学生实际情况等设计并实施不同的教学方案,通过对比分析展现教学多样性与创新性,优化教学策略,提升教学质量。在“同课异构”中,不同教学理念发生激烈碰撞,教师对教材的理解、对学情的把握被推向极致。

“磨课”,即课例研修,是以优质课设计为目标,由教师团队开展的多轮次教学设计、课堂实践、集体反思、优化完善的集体研修活动,是中国特有的实践性知识生产与教师专业发展的场域,具有集体性、迭代性、情境性的特征。

“同课异构”与“磨课”不仅仅是教学设计的优化,更是一种高强度的知识生产过程。它们是中国教师培训中独有的文化现象。其共同机制包含两个层面:其一,在认识论层面,它契合日本管理学家野中郁次郎(Ikujiro Nonaka)与竹内弘高(Hiroataka Takeuchi)提出的SECI知识创造螺旋,即隐性知识与显性知识通过社会化、外显化、组合化、内在化的循环实现增殖[25]。其二,在文化层面,它又呈现出鲜明的中国特质——集体主义的协作伦理取代了个人主义的创新神话,“磨课”中的反复研讨比个体的“顿悟”更受推崇。

(三)现实张力:本土实践繁荣与理论体系贫困的矛盾表征

当前,推进教师培训学学科建设的最大动力,来自实践的巨大需求与理论供给不足之间的尖锐矛盾。一方面,中国拥有世界上规模最大、体系最复杂的教师培训系统。“国培计划”实施十余年来,中央财政累计投入超过200亿元,培训教师超过1800万人次[26]。在此过程中,涌现出了“置换脱产研修”“送教下乡”“网络研修与校本研修整合”等一系列具有中国智慧的培训模式。这些实践探索在解决工学矛盾、促进教育公平、提升乡村教师素质等方面积累了宝贵经验。另一方面,我国的理论研究却显得滞后乏力,面临着“理论贫困”与“学术解释力匮乏”的严峻挑战。许多一线教师和教师培训师在实践中创造的极具价值的经验与方法,由于缺乏理论框架的支撑,难以被深入理解和广泛传播。

1. 优质案例的流失与学术抽象自主意识的不足

尽管实践中积累了大量鲜活的案例,但这些案例往往停留在经验总结层面,缺乏系统的学术提炼与理论升华。大量精彩的培训案例、磨课过程、名师成长故事,仅仅停留在经验总结或工作汇报的层面,随着项目的结束而烟消云散,未能经过学术抽象上升为具有普遍指导意义的理论模型。这种“有实践无理论”的状况,不仅限制了中国教师培训学的国际话语权,也使得本土实践难以获得应有的学术认可和理论指导。

2. 概念的借用与标识性概念建构的短板

学科化的最大挑战在于如何从庞杂的实践经验中提炼出具有学理高度的概念体系,我们常常满足于对西方理论的修修补补,或简单套用西方概念来解释中国现象,却未能构建起具有中国主体性的理论体系。如概念的借用,“课例研究”本是中国教研活动的常态,但当西方和日本学者将其理论化后,我们反而要用翻译而来的“课例研究”一词来指导自身实践。虽然借用概念可以丰富研究视角,但在理论建构上却存在明显的中国自主的标识性概念原创性不足的短板。

3. 分散的成功表象与体系化研究的缺位

通过整合分散的本土成功实践,构建具有内在逻辑一致性的理论框架,是自主知识体系建构的内在逻辑。中国教师培训的成功实践,与“行政—专业双轮驱动”培训机制密切相关。但目前的研究大多停留在政策解读层面,缺乏政治社会学视角的深度剖析——如何从学理上解释项目制治理带来的“运动式治理”弊端与“集中力量办大事”优势的辩证关系?如何建立适应中国国情的培训绩效评估体系?这些问题都亟待学科理论的回应。

总之,在批判吸收西方教师发展理论和系统总结中国特色培训实践经验的基础上,构建概念化、体系化、开放化的教师培训学,是学科建设的重要使命。目前亟须提炼“集体研修”“实践反思”“文化浸润”等核心范畴,形成能够解释中国教师培训现象的理论框架,从而摆脱用西方理论剪裁中国实践的困境。以“行政—专业双轮驱动”为核心,融合教研制度、名师工作室、同课异构等实践模式,形成“中国教师培训学的实践范式”,既揭示中国教师专业发展的独特路径,又为全球教师教育理论提供东方视角的补充,最终形成具有中国气派、世界意义的教师培训学自主知识体系。

五、实践方略:推进教师培训学学科建设的路径探索

基于前文对教师培训“知识生产属性”的本体论论证,以及对自主知识体系建构的价值重估,我们必须清醒地认识到:教师培训学的学科建设绝不能走经院式的“书斋推演”之路,也不能简单地将管理学、成人教育学等学科理论进行“平移”或“拼接”。推进教师培训学学科建设,必须确立“实践本位”的学科发展范式,遵

循“从实践中来,到实践中去,在实践中升华”的知识生产逻辑。

(一)认识论重塑:重走“田野导向”的研究范式

学科的独立性首先建立在独特的研究范式之上。长期以来,教师培训研究充斥着大量的思辨性议论或基于问卷的量化调查,前者往往流于空泛的应然呼吁,后者则容易在数据的相关性分析中丢失教育现场的复杂性。要构建自主知识体系,必须完成研究范式的根本转型:从“在此地看彼处”的旁观者视角,转向“在彼处即在此地”的田野导向视角,扎根培训现场进行知识挖掘与学术提炼。

1. 方法论转型:走向深度的“临床研究”与设计研究

教师培训的现场是一个充满不确定性、复杂性和生成性的“沼泽地”。要捕捉这一场域中流动的知识,必须倡导更具解释力的研究方法。

第一,大力倡导叙事研究与教育人类学观察。培训的效果往往不体现为分数的即时提升,而体现为教师生命故事的重写。研究者需摒弃“象牙塔”式的研究思维,以参与者身份融入培训现场,像人类学家深入部落一样,长期浸润在“国培”现场、“名师工作室”内部,通过深度访谈和参与式观察,记录知识是如何在师生互动、生生互动的微观话语中生成的。例如,记录某一次磨课过程中,专家的一句点拨如何引发学员的观念冲突与顿悟。这种“关键事件”的深描,是构建培训理论最鲜活的细胞。

第二,确立设计研究的核心地位。教师培训学不应只是一门解释性学科,更应是一门设计性学科。设计研究强调在真实的教育情境中,通过“设计—实施—分析—再设计”的迭代循环,同时实现“解决实践问题”与“生成理论知识”的双重目标[27]。在培训研究中,研究者不能只做培训后的“评估者”,而应成为培训方案的“设计师”。通过在不同的培训周期中不断调整课程模块、干预策略,并追踪这些调整带来的变化,从而提炼出具有因果解释力的培训设计原则,将现场观察到的感性经验升华为理性的学术概念,把零散的知识碎片整合为系统的知识体系。

2. 主体重构:建构研究者与培训师的发展共同体

传统学科建设往往依赖高校专职研究人员,但在教师培训领域,最前沿的知识往往掌握在优秀的培训师手中。正如叶澜教授所倡导的“新基础教育”研究范式,研究者与实践者应结成“发展共同体”,在持续的互动与对话中共同创造新知[28]。因此,必须打破“理论家生产知识,实践者消费知识”的二元对立,重构研究主体。要鼓励“实践型研究者”的崛起。一线优秀的培训师(如教研员、名师工作室主持人),他们既是培训的实践者,

也应成为理论的建构者。学科建设应当提供一套机制,帮助这些“实践专家”掌握学术话语,将他们的隐性经验(如独特的“评课技术”“工作坊催化技巧”)显性化为学科知识,提升其实践智慧,培养其理论思维。

(二)知识库构建:系统化开发中国特色的培训元理论

学科的成熟离不开核心概念体系与知识库的建立。面对中国独特的培训实践,我们需要在心理学、课程论、评价学等基础领域进行理论突破,构建自主的元理论体系。

1. 构建教师学习心理学:面子文化与社会关系的视域

西方的教师学习研究多基于认知心理学,关注个体概念的改变。然而,中国教师的学习过程深深嵌入社会文化脉络之中。我们需要建立“中国教师学习心理学”,重点回应本土文化对学习机制的独特影响。其中重要内容之一是“面子”与“里子”的辩证关系。社会心理学家黄光国提出的“人情与面子”模型[29],对于解释中国教师的公开课研讨具有极强的解释力。在评课环节,如何平衡“指出问题”(求真)与“维护面子”(人情),构成了中国特有的教研伦理。经验表明,在高度信任的共同体中,“面子”可以转化为一种积极的社会资本,促使教师为了维护专业形象而更加努力地精进教学。我们需要将这些文化心理机制理论化,指导培训师如何营造“心理安全”与“适度挑战”并存的研修氛围。

2. 凝练培训课程与教学论原理:从模式总结到原理提炼

目前,我们总结了大量的培训模式(如“置换脱产”“送教下乡”),但缺乏对这些模式背后课程原理的深层剖析。教师培训课程论应当回答:教师的专业学习经验是如何被组织和序列化的?首先,情境学习论的本土化。“师徒结对”和“跟岗研修”本质上是一种合法的边缘性参与。我们需要提炼出其中的课程要素,即导师如何搭建脚手架?默会知识如何在观摩中被领悟?其次,混合式研修的课程逻辑。中国在大规模网络研修与校本研修整合方面走在世界前列,这不仅仅是技术的应用,更是一种新的课程形态。我们需要研究线上学习(系统化知识输入)与线下实践(情境化任务输出)之间的转化机制,构建“双线混融”的培训课程设计原理。

3. 创新培训评价与治理体系:超越柯氏模型的本土建构

在教师培训评价领域,柯氏四级评估模型长期占据统治地位,但其线性逻辑难以适应中国复杂的行政与专业双重驱动背景。我们需要建立适应中国国情的培训绩效评估体系。

首先,西方的评估强调最终的商业回报,而中国的教师培训兼具公益性与政治性。新的评价体系应包含对“培训过程质量”(如学员参与度、资源生成量)的监测,以及对“教育生态改变”(如区域教研氛围的提升)的长周期追踪。

其次,借鉴项目管理领域的研究,构建“教师培训项目管理成熟度模型”,将培训机构的组织能力划分为初始级、可重复级、已定义级、已管理级和优化级[30],为各级教师发展中心提供标准化的能力建设指南。

(三)制度化学科建制:从“边缘领域”走向“独立学科”

学科建设不仅是知识的积累过程,更是权力的制度化过程。要解决教师培训“有事无学”的困境,必须在制度层面为其争取独立的学术生存空间。

1. 学位制度创新:设立教师培训方向的硕博培养序列

目前,我国的教育博士和教育硕士主要面向中小学一线教师或教育管理者,缺乏专门针对“教师培训师”的培养序列。华南师范大学教师教育学部在2014年全国首创设立“教师发展与管理”硕士学位点,2020年7月获批全国首个教师发展与管理专业博士点,开创了学科培训先河。而未来应开设更多教育硕士与教育博士,专门培养各级教师发展中心的专业人员、名师工作室主持人以及教育咨询机构的培训专家。同时,设置相应课程,该学位的核心课程应包括《教师学习心理学》《教师培训课程设计与开发》《教师培训项目管理》等,以区别于传统的《教育学原理》或《学科教学论》。

2. 专业标准建设:构建分级分类的教师培训师资格认证体系

学科的社会建制还体现在从业人员的专业化程度上。目前,中国的“教师培训师”尚未成为一个国家认可的职业,队伍素质良莠不齐,亟须建立分级分类的资格认证体系。可参照医师或律师的行业准入制度,将其划分为初级(侧重教学示范)、中级(侧重培训课程开发与指导)、高级(侧重项目规划与理论建构)三个层级。同时,制定专业标准,依托中国教育学会等学术组织,制定并发布《教师培训课程建设标准》《教师培训质量监测标准》《教师发展中心建设标准》等。通过标准引领,将零散的经验上升为专业规范,这是学科成熟的重要标志。

3. 学术共同体打造:建设本土话语阵地与研究平台
一个成熟的学科必须拥有自己稳定的学术共同体和话语阵地。其一是期刊阵地。建议创办专门的学术期刊(如《教师培训研究》或《教师培训学》),或在《教育研究》《教师教育研究》等核心期刊上开设常设专栏,为相关研究提供发表空间,引导学术风向。其二是学术

著作。笔者在《教师培训学概论》中尝试构建教师培训学的初步理论框架,以系统化的理论框架回应了“教师培训何以成学”的时代命题。本文在此基础上进一步论证了教师培训学建构的学理逻辑和实践基础。其三是学术组织建设。建议组建全国性的“教师培训学术委员会”,定期举办高水平学术年会,促进高校研究者、行政管理者与教师培训师之间的深度对话。

六、结语

中国特色教师培训学学科建设不仅是提升教师专业素养、推动教育高质量发展的关键举措,更是回应时代需求、塑造未来教育格局的重要使命。

本研究的核心结论是:第一,从知识生产场域的视角看,教师培训本质上是教师作为专业主体与培训情境互动生成的实践智慧过程。中国特有的“教研制度”中,教师通过集体备课、磨课、课例研究等活动,不仅改进了教学实践,更生成了关于教学改进的情境性知识——这些知识既非职前教育的预设内容,也非西方培训理论的简单移植,而是中国教师专业发展的独特知识形态。因此,教师培训学学科应将研究重心转向这些本土生成性知识的挖掘、编码与理论化,构建具有中国气派的培训知识体系。第二,中国教师培训学学科建设肩负双重使命:在理论上,提出原创概念解构西方范式、揭示知识传递机制,构建知识生产体系;在实践中,将理论成果转化为实践变革动能。第三,中国特色教师培训学学科建设需在三方面发力:一是研究范式转型,运用多种研究方法将培训现场变为知识生产实验室;二是理论自觉,提炼标识性概念、形成理论框架;三是制度保障,通过学位点设置等提供制度支撑。

当然,本研究所构建的元理论体系仍处于初步探索阶段,其完整性和普适性有待进一步验证与完善。后续研究将着眼于开展跨区域、多场景的实证比较分析和深入的个案研究,以增强研究的代表性和推广价值;同时,对培训元理论进行深入量化验证与模型优化,推动理论框架向更成熟、更系统化的方向发展。

参考文献

References

- [1]教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知
[EB/OL].(2022-04-02)[2026-02-13].https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html?xxgkhide=1.
- [2]刘延金,郭平.教师培训学的学科界定及其创建[J].内江师范学院学报,2020(9):80-86.
- [3]肖正德.系统论视域下教师教育学科体系之特质与构架[J].教育研究,2014(7):101-108.
- [4]王红.教师培训学概论[M].广州:广东教育出版社,2025:39-40.
- [5]刘延金,王班班,郭平.教师培训学的学科性与学科价值[J].中小学教师培训,2020(5):11-15.
- [6][16]王金涛.教师培训场域:意蕴与构建[J].中小学教师培训,2025(2):5-9.
- [7]冯晓英,郭婉璐,黄洛颖.智能时代的教师专业发展:挑战与路径[J].中国远程教育,2021(11):1-8,76.
- [8]Desimone,L.M.Improving impact studies of teachers'professional development:Toward better conceptualizations and measures[J].Educational Researcher,2009(3):181-199.
- [9]Guskey,T.R.Professional development and teacher change[J].Teachers and Teaching:Theory and Practice,2002(3):381-391.
- [10]Lave,J.,& Wenger,E.Situated learning: Legitimate peripheral participation[M]. Cambridge, UK:Cambridge University Press,1991:29-35.
- [11]Mezirow, J.Transformative learning:Theory to practice.New Directions for Adult and Continuing Education,1997(74): 5-12.
- [12]López-Jiménez,T., Zulueta,V.,Toro,V.,Hernández,C.,Vargas,N.,& Ancapichún,A.The study of core practices in support of more ambitious teacher training:A systematic review (2019-2023)[J].Education Sciences , 2025(5): 633.
- [13]王卫华,李书琴.“国培计划”实施十年:历程、经验与展望[J].教师发展研究,2020(1):40-47.
- [14]Polanyi,M.The tacit dimension[M].New York:Garden City,1966:4.
- [15]Brown.J.S.,Collins,A.,& Duguid,P.Situated cognition and the culture of learning[J].Educational researcher,1989(1):32-42.
- [17]皮埃尔·布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,1998:134.
- [18]皮埃尔·布迪厄.实践理论大纲[M].马乔,编译.上海:上海外语教育出版社,2021:92.
- [19]皮埃尔·布迪厄.实践感[M].蒋梓骅,译.南京:译林出版社,2003:72.
- [20]Schön D.A.The reflective practitioner:How professionals think in action[M].New York: Basic Books,1983:60-68.
- [21]陈向明.搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M].北京:教育科学出版社,2011:58-64.

- [22]费孝通.从实求知录[M].北京:北京大学出版社,1998:42.
- [23]Hargreaves,A.Changing teachers,changing times:Teachers'work and culture in the postmodern age[M].London:Bloomsbury Publishing.2001:163-167.
- [24]胡惠闵.教师专业发展背景下的学校教研活动[J].全球教育展望,2006(3):52-56.
- [25]野中郁次郎,竹内弘高.创造知识的企业:领先企业持续创新的动力[M].吴庆海,译.北京:人民邮电出版社,2019:76-87.
- [26]教育部教师工作司.打造党和人民满意的“大国良师”——党的十八大以来教师队伍建设改革发展成就[EB/OL].(2022-09-07)[2025-11-25].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54805/sfcl/202209/t20220906_658653.html.
- [27]Anderson,T.,& Shattuck,J.Design-based research:A decade of progress in education research?[J].Educational Researcher,2012(1):16-25.
- [28]王建军,叶澜.“新基础教育”的内涵与追求——叶澜教授访谈录[J].教育发展研究,2004(3):7-11.
- [29]黄光国,胡先缙.人情与面子:中国人的权力游戏[M].北京:中国人民大学出版社,2010:38-43.
- [30]Farrokh,J.,& Mansur,A.K.Project management maturity models and organizational project management maturity model(OPM3):A critical morphological evaluation[J].Project management,2013(7):23-33.
- 引用格式:**王红.立足中国自主知识生产的教师培训学科建设初探[J].教育学展望,2026,(02):15-28.

张倩 | 以教师培训学科建设赋能教师职后发展——专访王红教授



张倩、王红

作者简介：张倩，华南师范大学教师教育学部讲师，华南师范大学省级中小学教师发展中心副主任，管理学博士，主要从事教师教育、基础教育研究。

摘要：教师培训学科建设是中国教师教育自主知识体系建设的重要组成部分。王红教授作为教师培训学科建设的先行者，不仅长期深耕教师培训实践一线，更在学理层面推动“教师培训学”的系统构建，是该领域的重要开拓者。教师培训学科建设的重点任务是开展指向核心概念与基本命题的元研究，教师培训要与学科建设互补发展，推动教师培训者从“经验型实践者”走向“实践—研究者”。未来，需要建构教师培训内在的、具有学理价值的自主知识体系，同时构建系统化的学术交流与成果传播机制，推动研究共同体的形成与研究成果的传播，以更好赋能教师职后发展。

关键词：教师培训；“国培计划”；教师培训学；教师培训队伍

基金项目：国家社科基金教育学重大项目“新时代高质量教师教育体系建设及师资供需配给研究”（VFA220007）

王红教授是华南师范大学教师教育学部部长、粤港澳大湾区教师教育学院院长。她同时担任多个国家级和省级教师职后发展研究、实践机构的重要职位，如教育部教师队伍建设专家指导委员会中小学幼儿园教师培训分委会副主任委员、教育部师德师风建设基地常务副主任、广东省中小学教师培训中心常务副主任、广东省社会科学研究基地粤港澳大湾区教师教育与教师发展测评研究中心常务副主任等。

作为全国首个教师教育学部的创立者，王红教授一直遵循顾明远先生的教诲：做扎根基础教育的教师教育。她推动了全国首个教师培训领域的硕士点、博士点设立，近十年来，通过系统课程体系和培养机制，培养了一大批具有专业知识和能力的合格教师培训者。基于多年教师培训研究与实践经历，王红教授撰写了全国首部教师培训领域的个人学术专著《教师培训学概论》，从学科建设的视角，逐一回应教师培训的核心命题。为深入了解教师培训学科建设的时代意义及其对教师职后发展的影响，应《教师发展研究》编辑部邀约，笔者对王红教授进行了专访，以期整体呈现我国教师培训学科建设的核心实践与时代贡献。

一、缘起：专业性的时代追问——教师培训何以成为一门学科

访谈者：王教授，您好！我们查阅了教师培训学科建设的相关文献，发现研究教师培训领域的文章很多，但相关研究一直没有提出教师培训学这一概念。您在《教师培训学概论》的后记中提到，在2012年有学者开始提出开展教师培训学科建设的命题，您也明确将2012年作为该学科的初创之年。请问这个命题的提出是否有特定的时代背景？

王红：确实，国内外关于教师培训的实践探索与学术研究已形成不少成果，但是教师培训学科概念的提出只有十余年的时间。这一概念在特定时间点提出并非偶然，而是教师教育事业发展到特定阶段的必然产物。

首先，2010年“国培计划”的全面实施为教师培训学发展提供了重要政策契机，正是“国培计划”的实施

推动了高水平师范类院校正式参与教师职后培训工作。学术研究、知识生产和传播是高校的职责,高水平师范类院校加入教师职后培训为教师培训从经验探索走向学理研究奠定了重要的基础。教师培训者们对教师培训工作的思考开始从对实践经验的总结层面,转向对学理和培训规律的探讨层面,指出仅仅依靠零散的经验或套用其他学科理论,无法系统性地破解教师培训实践中的困境。

其次,教师教育学科的建设进程也为教师培训学的提出提供了重要的支撑和助力。2006年,中央教育科学研究所和南京师范大学联合召开“全国教师教育学科建设研讨会”,会议明确提出,有必要在教育学一级学科下设立教师教育学二级交叉学科。自此,教师教育作为一门独立学科进行建构的设想被正式提上日程,并于2024年正式成为教育学下的二级学科,列入国家学科目录。然而,在很长一段时间里,无论是学术研究还是学科设置,教师教育的概念重心常常不自觉地偏向职前培养,对职后培训的关注略显不足。随着研究的深入,大家开始审视教师教育学科内部结构的完整性与均衡性,并且逐渐意识到,教师的职业生涯是由四年师范培养和四十年职后培训组成的。^[1]一个只关注四年师范教育、忽视四十年教师职业生涯持续发展的教师教育学科是不完整的。由此,人们对教师培训更加重视,这也对教师培训学科的提出起到了促进作用。

最后,建设教师培训学科是教师培训实践共同体专业身份认同的集体诉求。长期以来,教师培训工作者的角色定位是模糊的,他们散落在高校、教研机构、中小学等不同单位,缺乏统一的专业归属和学术话语体系。随着“国培计划”等项目的开展,一支庞大的教师培训队伍在实践中成长起来,他们积累了丰富的实践性知识,却缺乏相应的学科平台进行交流和传承。培训者们寻求专业认同感和学术归属感的意愿呼唤教师培训学科的建立。

访谈者:您在专著中将我国汉代“文翁兴学”视为教师教育活动的萌芽。这个故事流传甚广,但您是第一个从教师教育视角对它进行解读的学者。请问追溯这一历史事件对当前推动教师培训学科建设有什么启发?

王红:每每谈及教师培训和师范培养哪个先产生,人们常将“师范培养”视为教师教育的逻辑起点,认为先培养出教师才有了后续的职后培训,这其实是一种带有偏见的思维惯性。人类历史上专职教师的出现远早于师范院校的成立。正规师范教育的出现,源于工业时代对大量熟练产业工人的需求。这一需求推动了教育功能的转变,精英教育和个别教育迅速让位于大规模和标准化人才的培养,教师的数量得以大幅度增长。这表明,教育功能的重大转变,都会引发与教师教育相关的重大事件的发生,或推动教师教育的形态升级。

纵观我国历史,“文翁兴学”体现的正是这样一种教育功能转变催生的教师教育活动。“翁乃立学,选吏子弟就学,遣隽士张叔等十八人东诣博士受七经,还以教授”^[2],这句话的背景是西汉时期,为加强对巴蜀地区的管理、消弭文化隔阂,统治者选择通过教育手段来凝聚认同。这促成了教育形态从“学在官府”向“地方兴学”的转变,而“地方兴学”急需大量的教学人员。为了快速达成目标,蜀郡太守文翁没有选择从零开始培养新人,而是快速寻找了一批具有一定学识的现有吏员,外派他们进京向七经博士学习。这是一次有目的、有组织的外派学习活动,学习的内容包含了“七经”的知识内容,学习的目标则是希望派出人员能够实现从“吏”到“师”的角色转型与能力提升,学成归来后即可开展教学工作,那么我们就可以将它定义为教师教育活动。由于没有找到进一步的史料证明这些吏员在外出学习前是否从事过教学工作,因此无法确定这是一次职前培养活动还是职后培训活动。

对这一史料的发现和讨论,实际上指向了文翁对教师专业性的早期觉醒。古代专职教师都是自然养成的,基本条件是饱读诗书和善于言辩。而文翁特意选派地方官吏去京城跟着博士系统学习,背后蕴含着一个很现代的观念:教师所需要的专业能力必须经过专门的学习和训练才能掌握。这一点和今天我们办师范教育、组织教师培训的根本逻辑是完全相通的。教书育人是一项专业工作,需要专门的知识、技能和素养,而这些不是人天生就会的,也不是有了丰富学识和学科知识就自然具备的,必须通过有目的、有设计的专业学习活动来获得。

从文翁到当代,教师教育活动跨越千年,其内核一脉相承一直未变。我们提出“教师培训学科”也是对教师专业性、教师职后培训工作专业性的回应,只有从学科建设层面教师培训开展研究,才能找到教师职后学习的本质规律,在此基础上更好地设计与实施教师职后培训,为教师发展持续提供有价值的理论和实践课程。通过历史溯源,我们将汉代“文翁兴学”置于教师教育史的开端进行解读,其意义远不止于讲述一个已经广为人知的教育故事,更重要的是通过它揭示了教师教育活动的产生机理。

访谈者: 当下我国教师培训工作如火如荼地开展着,也有越来越多的学者呼吁和肯定教师培训学科的建设,但仍然有声音认为这个领域还没有达到一门学科的条件。请问您怎么看?

王红: 关于这个问题,我想首先需要理解这些反对声音背后的逻辑。我认为,这些质疑恰恰反映了两个我们必须正视的根本性问题。

第一个问题在于大家对教师培训的学理性认知不足,或者说它的学术知识生产功能还没有获得认可。长期以来,教师培训被定位为一项实践性、事务性工作,甚至是“创收的菜篮子工程”。评价标准往往停留在“项目是否圆满落地”“学员是否满意”这些操作层面。在这种生态下,大家更多看到的是它的实践功能,而非学理研究功能。学科建设的根基是什么?是独特的、系统化的知识生产与理论构建。我们应该以知识生产的方式做教师培训。^[3]但是当整个环境,甚至包括部分实践者、研究者自身都没有对教师培训建立研究意识,它作为独立学科的合法性自然会受到质疑。

第二个问题在于当前的教师培训研究、教师培训学科建设,确实还处于初级阶段,尚未构建起坚实的学科内核,这直接影响了外界的判断。有一次,我邀请了南京师范大学的吴康宁教授来校指导,他犀利地指出,学科建设要直击该领域核心概念、基本范畴、关键命题等的研究。然而,反观目前的教师培训研究,其主要是关于教师培训实践工作的研究。例如,某个培训模式构建、某个具体培训问题的对策分析、某项培训政策的执行效果

评估等。这些研究当然有价值,但它们更多是围绕实践外围问题的探讨,而非直指学科核心的元研究。

元研究应该是对核心概念、基本范畴和关键命题等进行的体系化构建。教师培训要成为一门学问从而实现学科建设,必须要回答它的核心研究对象究竟是什么,有哪些独有的、不可替代的核心概念,要破解什么关键命题,但是当下针对这类真正属于教师培训学本体论、认识论和方法论的深度研究还非常有限。如果我们的研究没有“沉下去”挖掘和建构属于教师培训的理论内核,自然难以让人信服这是一门独立的学科。

要建构起教师培训学这门学科,我们必须从忙于做事转向学理知识生产。教师培训的学理研究体系一旦建立起来就会促成稳定的教师培训范式,进一步为教师培训实践及相关研究提供方向引领,赋能教师职后发展。

二、症结:从表层困境到深层矛盾——教师培训学科建设如何助力教师职后发展

访谈者: 您认为开展教师培训学科的元研究对破解教师职后发展困境有什么帮助呢?

王红: 元研究是指向深层次问题的,所以在回答这个问题之前,我觉得有必要厘清教师职后发展的深层矛盾以及矛盾产生的根本原因。

我在《教师培训学概论》一书中聚焦了教师培训作为教师职后发展核心实践活动的深层矛盾,并分析了这些矛盾与当前培训难以有效支撑教师职后发展之间的内在关系。^[4]让教师的学习真正发生,首先面临的是教师现有发展水平与社会对教师发展期待之间存在矛盾。教师现有发展水平主要包括教师的知识能力水平以及教师的主体特性,如教师的发展意愿等,由此产生了教师培训的需求。社会对教师发展的期待,则通过教师培训课程的目标和内容的设定表现出来,并总体构成教师培训的供给。需求与供给之间的差距构成了推动教师培训发展的动力。当供给与需求不匹配,尤其是供给无法满足需求时,参训教师就会感觉参加培训没有收获、学用脱节。因此,面对供需矛盾,如何让教师的学习真正发生就显得尤为重要。

让教师的学习真正发生,还必须破解第二个矛盾,即教师培训者对教师发展状态认知的局限性与教师自身发展的复杂性之间的矛盾。教师培训者只有基于对教师发展状态充分的认知,才能提供适合的培训内容与形式,促使教师积极主动地学习。这就意味着,好的教师培训能够让教师的学习真正发生,是激发教师主动学习的过程。但实际上,教师自身发展具有复杂性,比如处于不同发展阶段的教师需要经历不同的学习历程才能迈向下一阶段,这个学习历程如何被激发?再如,省级名师和县级名师同为名师,其专业发展需求有何不同?当前的教师培训研究与实践中,无论是对教师发展的规律性认识还是对教师实际需求的尊重与理解,都存在许多欠缺,使得教师培训因无法贴近教师需求,而不能充分支持教师的专业发展。教师培训的元研究就是关于教师培训的规律性、底层逻辑的研究,正是教师培训学科建设的关键。所以,开展本质规律的元研究,是推动教师培训学科建设,进而从根本上破解教师培训基本矛盾、提升其对教师职后发展支撑力的关键。

访谈者: 理解了,学科建设能帮助我们 从底层逻辑层面回应教师职后发展的现实挑战。加强关于教师学习、教师培训底层规律的认知,能有效提升教师培训者的专业素养,从而提高教师培训质量。那么,您觉得应该如何提升教师培训队伍的专业性呢?学科建设在其中应该发挥什么作用呢?

王红: 教师培训队伍建设是教师培训学科建设中尤为关键的构成要素,培养专业的教师培训师是培训队伍建设的重中之重。在回应如何提升教师培训队伍专业性这个问题之前,首先需要厘清概念。教师培训师和教师培训者是两个不同的概念。教师培训者是从事教师培训工作的人员,教师培训师则是指具有特定专业素养、符合特定专业标准的更高级形态的培训者,正如法律工作者与律师的关系一样,律师具有更强的专业内涵。教师培训师难以自我养成,需要经过专业、系统的培养。华南师范大学 2014 年率先开设全国首个“教师发展与管理”二级学科硕士点,就是为了培养具有特定专业素养的教师培训师。关于教师培训师的专业标准和最佳培养方式,我们也还在探索中。湖南省教师发展中心的黄佑

生一直致力于培养专业化的教师培训师,是推动教师培训队伍迈向专业化的有益探索。希望未来有更多的同仁加入到教师培训队伍专业化进程中来。

在厘清教师培训者和教师培训师这一组概念的基础上,我们必须认识到,当前教师培训队伍的专业化水平总体表现为教师培训者的阶段。首先,这支队伍的人员构成多元复杂,包括高校学者专家、各级教师发展中心(教师进修学校)的专职人员、中小学名师、教研员,甚至还有部分教育科技企业的从业者。其次,教师培训行业的准入门槛低,作为教师的教师,本应具备更高的专业水平,但现实中没有严格的准入标准完成这一筛选动作。培训者不像中小学教师,必须经过师范专业培养或考取教师资格证方可入行。最后,教师培训者的角色定位与分工不明确。一谈到培训专家,大家想到的都是站在讲台上的授课者,但实际上教师培训者的角色是多元的。按照功能划分通常包括教学者、管理者和研究者。即便从整个培训流程来看,培训者因为承担培训设计、培训管理、培训教学等不同的职责,也形成了不同的培训者角色定位和能力要求。如培训设计者的核心能力是培训需求诊断、课程体系建构与项目方案设计。因此他们需要深刻理解教师专业发展阶段性规律和不同群体的学习需求。培训管理者的核心能力是沟通协调、资源整合、过程管理、促进学习共同体建设并为学员提供学习友好型的空间和环境。培训教学者的构成相对复杂,一般而言,培训教学者一般分为两类,一类来自实践一线,一类来自高校,他们有的传播某个理论,扮演“理论代言人”的角色,有的推广个人研究成果,有的呈现自身的实践经验。有人将这类角色统称为讲师,意思是专门负责讲课的人。但我认为在教师培训中纯粹的教学者是很难独立存在的。由于教育教学工作的复杂性和参训对象的个性化,每一次培训课程的内容都是独一无二且需要建立在最佳实践或深入研究成果的基础上,只负责讲课而不参与课程设计与研发等工作的讲师几乎不存在。

基于以上思考,我认为,要想超越教师培训者,达到教师培训师的水平,必须具有特定的专业素养。首先,他们能够深入研究某个理论,形成具有特色的个人成果,

更能通过亲身示范让这一成果落地,如上示范课。其次,教师培训师是能将以上讲授内容进行融会贯通的人。最后,教师培训师能够尊重教师培训浓重的实践性特征,不做“纯粹研究者”,具有理论实践贯通的研究意识,能够基于对教师学习、教师培训规律的洞察开展工作,不断从实践中生成新的知识。当然,以上仅是我们团队的思考,推动教师培训者向教师培训师转变还需要更深入的研究。

说到这里,大家可能会思考培训队伍建设和学科建设之间有什么关系。我们期待的教师培训队伍是能够深入把握培训的相关理论和实践知识的专业人员,那是不是说,需要在完全实现了教师培训学科建设,把元研究的问题都破解后,教师培训队伍的专业化程度才能提升,教师培训的质量才能提高?其实不然,我认为教师培训队伍建设和学科建设的关系是互补的。学科建设对提升教师培训队伍专业性具有重要促进作用,同时,教师培训队伍建设也是促进学科建设的主力军。培训队伍是最了解教师培训现场、最近距离观察教师学习过程的一群人,他们对开展教师培训的元研究具有得天独厚的优势。但这个优势不会自然产生,需要他们始终保持高度的学术敏锐性和研究专业性,能从教师培训现场的各种现象中捕捉到触及本质规律的研究问题,从而实现从“实践者”向“实践—研究者”的转型。

三、破局:以学科建制奠基——迈向高质量教师职后发展的生态重构

访谈者:时光匆匆,从您创立“教师发展与管理”二级学科硕士点已过去12年。当前,越来越多的高校被遴选为“国培计划”培养基地,各地的教师发展中心建设也正如如火如荼地进行。您觉得未来的教师培训生态将发生什么改变?

王红:构建健康的培训生态,既是我们努力的方向,也是我们所有教师培训人的共同期待。如果说过去十多年我们是在“呼吁”和“探路”,那么未来,就是进入“筑基”阶段了。在学科建设的推动下,我觉得未来教师培训会呈现以下特征。

一是对教师学习本质特征的认知和重视将得到大幅提升。随着学科建设的深入,培训队伍的专业性将不

断提高。教师的学习和儿童、青少年的学习不一样:后者具有叠加性,即是一个积少成多、厚积薄发的过程,而教师学习往往是个体经验的重组与改变,具有变革性。换言之,就是教师学习要求教师突破原有经验,走出舒适区,接受具有挑战性的教学观念并实现行为改变。这是教师的自我革命,挑战性极大,这一过程要求教师培训者不能是高高在上的指导者,也不能只是隔空喊话的旁观者,而应该下移培训重心,深入了解教师的学习历程,还要创设有利于对话的第三空间,成为共历共情的陪伴式引领者。^[5]

二是接受过系统专业学习的教师培训者数量将实现规模化增长。随着“教师教育学”成为二级学科,教师培训学的学科建设也正在迎头赶上,专门化的知识生产与人才培养体系已进入良性循环。高校教师教育学及相关专业的毕业生将加入培训队伍,他们不再是中途转行的经验型研究者、实践者,而是系统学习过教师专业发展理论、教师学习科学、培训课程设计与评估等核心知识的“科班生”。同时,面向在职培训者的“教师培训师”专项研修项目也将日益丰富和规范:基于培训设计、培训管理、培训授课等不同功能的角色胜任力标准,开展分层、分类的微认证与系统培养,推动大量一线名师、教研员、教师发展中心专职人员的专业化转型。

三是基于培训项目实践的学理性研究将显著增多并反哺实践。长期以来,教师培训被认为是事务性工作,不具备知识生产、学理研究的功能。我们团队对近十年的教师培训相关研究进行了分析,发现该领域发文量是逐年递减的,这也体现了当前关于教师培训的研究意识和重视不足。^[6]未来,随着教师培训专业队伍的壮大与学科意识的普及,这一局面将得到扭转。具体而言,未来的教师培训项目将不再是单纯地完成培训任务,而会成为实践研究现场。培训师们会有意识地将项目作为行动研究的平台,提前规划研究计划并实现与培训实施过程的融合,在培训实施过程中系统收集和分析参训教师的学习过程数据、行为改变证据并进行长效影响追踪。这些研究也将反哺学科建设和助力培训质量的提升。

访谈者：基于这样的生态重构畅想，您觉得要推动教师培训学科建设，我们应该在哪些方面继续攻坚克难？

王红：如果说教师教育学是一个初生儿，那教师培训学就还是一个正在孕育过程中的胚胎，需要多方力量共同努力。

首先，需要深入开展研究，构建教师培训内在的、具有学理价值的自主知识体系。就像教师教育学能成为教育学的二级学科，因为它除了具备教育学一般性的基本原理，还与教育学的其他二级学科有所区别，它是专门指向教师这一特定群体的研究，与教育学原理、课程与教学论等研究对象有所不同，教师的学习规律也与成人教育、特殊教育研究对象的学习规律不同。因此，需要通过研究来凸显师范生与在职教师各自的独特性，明晰师范教育是帮助无教学经验的师范生构建基本教学知识和原理体系的过程，教师培训是针对已具有一定程度个体教学经验的教师进行经验重组与改造的过程，两者具有本质区别。理解了这一点才能进一步助力师范教育和教师培训共同成为教师教育学的下设子学科。

其次，需构建系统化的学术交流与成果传播机制，推动研究共同体的形成与研究成果的传播。应当搭建多层级的学术平台，包括创办学术期刊、定期举办专题论坛等，为教师培训领域的研究成果提供稳定的对话空间与展示渠道。从实践层面上说，教师培训是这样一种事业：通过影响一位教师影响一群学生，进而影响一批家庭，教师处于影响力的起点部分。从这一点来说，我们就有必要推动教师培训学科建设，提升教师培训师的专业

水平，培养出更多的优秀教师。从理论层面上说，深化世界最大规模教师培训实践的学理性研究，是中国教师教育自主知识体系建设独特且重要的组成部分，教师培训学的知识生产必将对教育学自主知识体系的建设乃至对世界教师教育的发展贡献力量。我相信只要持之以恒地努力，一定能推动教师培训学科建设取得实质性进展。

访谈者：感谢您为我们详细阐释了教师培训学作为一门独立学科的意义与路径。作为推动教师培训学科建设的先行者，您不仅致力于推动教师培训从实践到学理的范式转变，更十年如一日地躬身实践，这种学术勇气与教育情怀令人钦佩！我们将以您为榜样，投身教师培训学科建设，为构建中国教师教育自主知识体系贡献力量。

参考文献：

- [1] 王红.四年与四十年:教师培养与教师培训的关系[J].北京教育(普教版),2018(8):28-29.
- [2] 常璩,刘琳校注.华阳国志校注[M].成都:巴蜀书社,1984:214.
- [3] 黄浩.以知识生产的方式做教师培训——专访华南师范大学教师教育学部部长王红[N].中国教师报,2025-09-03(13).
- [4] 王红.教师培训学概论[M].广州:广东教育出版社,2024.
- [5] 王红,白宏太.论基础教育教师培训中学者的“陪伴式引领”[J].中国教育学刊,2024(8):33-39.
- [6] 张倩,陈芷宁,修旗.近十年教师培训研究的趋势、议题与方法——基于国内外教师培训相关研究的对比分析[J].比较教育学报,2024(6):98-110.

【项目动态】输出为本·名师领航

——华南师范大学齐鲁教育名家导师首次入校指导活动顺利举行

2026年3月9日至12日，华南师范大学承办的齐鲁教育名家培育工程导师入校指导活动先后走进滨州、威海、枣庄三地学员所在校。活动以推动课堂教学范式从“输入为本”向“输出为本”转型为核心切入点，聚焦新时代教学深层次变革。华南师范大学教师教育学部部长、粤港澳大湾区教师教育学院院长王红教授，部长助理、副研究员钟罗金博士，惠州市富民小学副校长、正高级教师、特级教师任萍老师等专家导师深入校园一线，实地调研教学实践实况、精准诊断教育教学与办学管理核心问题，为中小学课堂教学范式转型升级提供路径和方法指导。



滨州会场：

深耕阅读教学 以问题化学习促范式革新

3月10日，导师们走进滨州经济开发区第一中学，百余名当地教育同仁齐聚一堂，共探阅读教学新路径。齐鲁教育名家刘海舰作《“问题化学习”引领下的阅读课教学实践》成果汇报，系统介绍工作室多年来在阅读教学研究中的路径探索、实践成效与推广价值，为中小学阅读教学提供可复制、可落地的实践样本。课堂展示环节，工作室核心成员王蒙蒙老师执教三年级《宝葫芦的秘密》阅读分享课，以问题化学习串联课堂全程，生动展现阅读教学创新实践样态。专家点评环节，三位专家依次对课堂教学与项目成果进行精准点评，从理论高度与实践维度为阅读教学提质增效明晰方向。王红还带来主题为《人工智能时代课堂教学范式转型：从“输入为本”到“输出为本”》的主旨报告。报告立足教育变革前沿，



深度剖析输出为本的教学范式变革理论和实践模型，为参会教师打开教学创新视野。



三、成长印记：输出为本让教育焕发生机

从2025年11月到2026年1月，我全程线上参与了工作室每一期活动，也参与了子工作室和齐鲁教育名家华南班的研训活动，每一次研修都让我受益匪浅，“输出为本”的理念也深深融入了我的教学实践。





威海会场：

聚焦实践育人 让输出为本理念落地生根

3月11日，导师一行走进威海市中小學生综合实践教育中心，与当地教育同仁共研实践课堂转型之路。活动伊始，元红君书记致欢迎辞，王红向中心捐赠其个人著作《教师培训学概论》，搭建起粤鲁教育深度交流的学术桥梁。丛宏教育名家工作室作建设成果汇报，分享以“输出为本”为核心理念的发展实践，充分展现了工作室在全省的示范引领成效。工作室成员也依次分享成长体验和收获。说课展示环节，孙玉美老师展示了一节包包子的课如何落实输出为本的教学理念。蒿泊学校的孙悦主任讲述了学校的“星级小讲师”的体系构建和实践操作过程。专家团队对活动内容进行精准点评，在肯定实践成效的同时，提出课程系统化和课堂教学案例化等优化建议。最后，王红作《人工智能时代课堂教学范式转型：从“输入为本”到“输出为本”》专题报告，深刻阐释理念核心与实践路径，表达了在威海建立示范学校的期待，为区域实践教育高质量发展注入前沿智慧与发展动力。



枣庄会场：

践行幸福教育 以教育初心铸育人底色

3月12日，导师一行走进枣庄市实验小学，开展现场调研与指导培训。培训会上，枣庄市教科院教师发展研究中心主任杨建伟致欢迎词，枣庄市实验小学党支部书记、校长于伟利详细介绍了学校“幸福+”教育理念的实践与探索成果。随后，四位教师代表围绕著名教育家顾明远先生的教育箴言“没有爱就没有教育，没有兴趣就没有学习，教书育人在细微处，学生成长在活动中”的教育箴言，结合教育教学实际，深情分享他们的感悟与思考。听取汇报与交流后，王红及随行专家对学校的办学理念及教师的精彩发言给予高度评价，并从专业视

角做深入浅出的点评与指导，为学校下一步高质量发展明晰方向。活动最后，王红一行实地观摩学校特色校本课程、校园文化、教学场域等建设情况，对学校在课程建设、育人实践等方面的创新举措予以充分肯定。

此次齐鲁教育名家导师入校指导活动，通过专家导师的现场指导，有效提升了教育名家的教学理论素养，为学校教育教学改革注入了新的活力和理念。导师入校指导活动不仅加深了导师与名家之间的联系，更为齐鲁教育名家未来教育教学变革指明了方向，我部将继续有序推进齐鲁教育名家工作室导师入校指导活动。

输出为本 数智赋能

——基于‘输出为本’的数智技术赋能学校实践研讨会在方圆实验小学圆满落幕

5月22日，由“核心基础·输出为本”教学改革项目组指导、广州白云方圆实验小学承办的广州教育学会小学教育研究专委会2026年学术年会暨基于“输出为本”的数智技术赋能学校实践研讨在方圆实验小学圆满落幕。来自广州、深圳、江门、中山等地的“输出为本”项目联盟校教育管理者、骨干教师及教研人员线上线下同步参会，共同探索“输出为本”教学范式与数智技术深度融合的实践路径。方圆实验小学作为“输出为本”项目联盟校，坚持将“输出为本”理念与数智技术深度融合，形成了可复制、可推广的“思圆”数智教与学基本式，为全国联盟校提供了宝贵经验。

活动得到了白云区教育局、广州教育学会、广州市民办教育协会、白云区民办教育协会、翼鸥教育、专委会各会员单位和各学校教师的大力支持。



实践深耕 | 输出为本赋能方圆数智教育
方圆实验小学首席信息官、校长助理简子洋作《基于“输出为本”的数智技术赋能学校实践探索》主题汇报，系统分享了学校八年数智教育的探索历程与丰硕成

果。



自2018年启动智慧校园建设以来，学校始终坚持“平板不是工具，而是未来学习的基础设施”的理念，从互动工具应用到智慧平台搭建，从单一学科试点到全学科覆盖，一步一个脚印推进技术与教学的深度融合。在探索过程中，学校逐步提炼出“思圆”数智教与学基本式，构建了“前置启思—以问引思—导思求解—反思出新—拓思固基”的完整教学闭环。学校与华南师范大学王红教授领衔的“核心基础·输出为本”教学改革项目组深度合作，将“输出为本”的底层逻辑与“思圆”教与学基本式深度融合，构建起“输出为核、技术为翼、五环联动、精准赋能”的方圆特色课堂实践体系。



课堂直击 | 真实呈现数智融合教学新样态

本次研讨会的核心环节是多学科同步课例展示。方圆实验小学的三位骨干教师分别呈现了语文、数学、英语三科“输出为本+数智赋能”的常态课例，真实展现了数智技术如何赋能核心素养落地。语文课上，学生为傍晚天空照片写朋友圈文案，主动学习“事物+颜色”构词法，借助ClassIn分类互评，让输出倒逼输入；数学课上，以义卖摊位填表为真实任务，学生在平板上操作米尺图理解小数，智能体实时批改，在测量中生长核心素养；英语课上，为一年级录制安全宣传视频，运用祈使句制定规则，AI创设情境、智能体辅助建议，录音上传互评。三节课虽学科不同，但逻辑一致：输出任务是发动机，数智技术精准支撑每一个输出环节，让学习真实发生。



周琤老师执教三年级语文《火烧云》



刘晓文老师执教三年级数学《小数的初步认识》

陈瑶老师执教五年级英语《Unit9 Be careful! (School Rules)》

课例展示结束后，“输出为本”项目组专家分学科进行了精准评议。华南师范大学张倩博士指出，三节课充分体现了“输出为本”教学范式的核心理念，实现了教学逻辑从“教师要教什么”到“学生能做什么”的根本转变。数智技术的应用，不仅提高了课堂效率，更重要的是激活了学生的内生动力，让学习真正发生在学生身上。



张倩博士点评语文课例



首批“输出为本”实验校 天府路小学刘龙华老师
点评数学课例



首批“输出为本”实验校 天府路小学徐杰雄老师
点评英语课例

成果绽放|五育融合彰显育人特色

活动最后，与会嘉宾参观了方圆实验小学的数智赋能 PDC 活动展示。在展览厅，学生们展示了自己制作的科技作品、手工艺品和研究报告；在“云厨房”，学生们通过数字化设备学习烹饪技能，体验劳动的乐趣；在

年级项目基地，学生们介绍了自己参与的生态种植、科学探究等项目。

作为“输出为本”联盟校，方圆实验小学将“输出”理念延伸到课后服务与综合实践活动中，鼓励学生在真实项目中完成创作、表达、展示等高阶输出，真正实现了“以输出促发展，以展示促成长”。





方圆实验小学将“输出为本”理念转化为可迁移的“思圆”数智教与学基本式，用真实课例、真实数据、真实学生作品证明了：输出为本不是空中楼阁，数智赋能不是技术堆砌。这所联盟校的实践，为项目组提供了宝贵的实证样本和可复制的操作路径，让更多学校看到“改课堂”的勇气与方法，让“输出为本”在智能时代更好地从理念走向了日常。

独行速，共行远！联盟校加入为“输出为本”教学改革实践注入了新活力，未来联盟将汇聚更多教育同仁的力量，推动“输出为本”教学范式在全国范围内的广泛应用，为基础教育课堂教学形态转型贡献智慧与力量。

【项目动态】聚焦“核心基础·输出为本”，共探教学改革新路 ——课例展示活动在曲阜圆满举办

4月13日下午，第三届“跨粤山河·名师联盟”齐鲁教育名家教育理念研讨会暨“核心基础·输出为本”教学改革现场研讨会课例展示活动，在山东曲阜市奎文学校举行。活动紧扣“核心基础·输出为本”教学改革主题，以两节示范课为载体，融专家现场点评与AI研训分析于一体，为参训教师呈现了一场兼具实践深度与创新引领的教学研讨盛宴。



活动特邀两位背景各异的教师同台献课。威海市蒿泊中学新入职教师王子璐执教七年级地理《俄罗斯》，该校也是与“输出为本”教学范式结缘不久的新鲜血液；广州市天府路小学王彬老师执教五年级语文《田忌赛马》，并将鲜明的“输出为本”烙印融入课堂。该校正

深度参与范式变革实验。

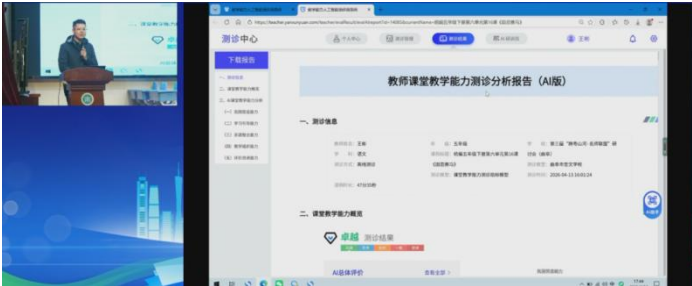
课堂展示环节，王彬的《田忌赛马》以前置大任务开篇，明确“探寻谋略、发表观点”输出目标，设计事实梳理、角色复述、赢家辩论三阶活动，引导学生循证表达，实现从文本解读到策略建构的思维进阶。王子璐的《俄罗斯》以俄罗斯土豆为情境，围绕“自然要素影响种植业”设计递进式探究任务，学生通过上台圈画、分享展示外显思维，在体验中完成知识建构。



专家点评环节。周小蓬教授肯定《田忌赛马》在课程设计、输出表现、问题层次及文化浸润方面的亮点，并建议课堂增加书面输出环节、引入生活化案例、优化分组讨论设计以提升学生思维深度。陆丰市林启恩纪念中学郑旺吉老师主动参与点评，强调写作能力应从小学培养，建议本课增设写作输出环节。钱扬义教授针对《俄罗斯》一课，从情境设置、任务分解及教学工具运用三维度剖析，指出唯有当学生能够自主发现并提出问题，而非被动答题时，其思维的主体性与创造性方能真正激活，拔尖创新人才培养才可落到实处。



本次活动引入“师能帮”AI研训员——小帮，基于课堂全程数据与测诊模型进行精准分析。针对《田忌赛马》一课，“小帮”指出教师的课堂氛围营造、学习引导、资源整合能力达卓越水平，建议优化评价方式，增加自评互评与深度追问，推动输出走向真实问题解决。针对《俄罗斯》一课，“小帮”肯定教师的资源整合能力卓越，建议将核心任务升级为真实问题解决、延迟知识输入、深化互评以增强思维引导。



此次课例展示活动，依托教育部“双名计划”、山东省齐鲁教育名家培育工程、河南省中原名师培育工程、广东省名教师工作室主持人及“百千万人才培养工程”等优质资源，以示范校资深教师与新接触范式青年教师的课堂实践为样本，实现了“输出为本”教学范式从理念到课堂的具象呈现。专家引领与AI研训双管齐下，既为参训教师提供了可实践的教学样例，也为不同发展

阶段的学校、教师践行输出为本理念提供了差异化参考。未来，项目组将持续深耕教改实践，推动“输出为本”教学范式落地生根，助力中小学教师专业成长与核心素养育人目标实现。

