

对话式研训： 教研转型新走向

主 编 孙志明

副主编 唐元毅 钟永强 徐 斌

编 委 刘 川 唐 煌 朱莉玲 张 倩

练富裕 袁向阳 田云春 刘艳艳

张森林 张 兵

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目 (C I P) 数据

对话式研训：教研转型新走向 / 孙志明主编. —
成都：西南交通大学出版社，2021.8
ISBN 978-7-5643-7974-2

I. ①对… II. ①孙… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2021) 第 028269 号

Duihua Shi Yanxun: Jiaoyan Zhuanxing Xin Zouxiang

对话式研训：教研转型新走向

主 编 / 孙志明
策划编辑 / 覃 维
责任编辑 / 梁 红
封面设计 / 原创动力

西南交通大学出版社出版发行
(四川省成都市金牛区二环路北一段 111 号西南交通大学创新大厦 21 楼 610031)
发行部电话：028-87600564 028-87600533
网址：<http://www.xnjdcbs.com>
印刷：四川煤田地质制图印刷厂

成品尺寸 170 mm × 230 mm
印张 16.25 字数 233 千
版次 2021 年 8 月第 1 版 印次 2021 年 8 月第 1 次

书号 ISBN 978-7-5643-7974-2
定价 75.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话：028-87600562



序言 Foreword

师培因对话而精彩

王建强

自教育产生之日起，对话就与之相约，并磕磕绊绊地走到一起。

每天，我们都在和别人交流，与别人进行着这样或那样的对话，但此对话并不是真正意义上的对话。在哲学家眼里，对话就是对话双方相互理解的过程，是一个认识自我、反思自我的过程，是对话双方在已有经验和知识的基础上，从各自的理解出发，以语言为中介，以交往、沟通、意义为实践旨趣，促进双方视界融合、意义再生的一种交往活动。

对话式研训中的“对话”，是在特定的研究与培训的场域中，培训者与受训者基于教育教学实践问题，以对话为基本方式，以行为改善为主要目标，将教师培训与教学研究融为一体，在认知、情感、意蕴等方面进行的多元交流活动。

作为一种沟通方式，对话意味着平等融洽，彼此没有居高临下的地位尊卑和话语霸权，只有你来我往的思想交锋和情感交流；作为一种认知方式，对话意味着动态生成，是在体验、感悟、理解中不断与心灵耦合、磨合与对接，进而超越认识，修正观念，重构知识系统，进行高层

次对话——心灵对话；作为一种活动方式，对话意味着与体验、语言、精神的同筑同构，彼此在平等、倾听、接纳、敞开的基础上达成双方的视界交融；作为一种评价方式，对话意味着多元主体的多维互动。

基于“任务驱动多，训前诊断少；行政要求多，需求满足少；自上而下多，自下而上少；通识培训多，分层研训少；单向灌输多，互动研讨少；专题辅导多，课程建构少”的实际问题，宜宾市翠屏区以课题研究为载体，将问题上升为课题，力图通过“对话”的方式，建构起对话式研训的基本模式与推进路径：遵循“搁置争议、平等对话、开放共享、科学推进”四大原则；遵守“差异的尊重、开放的倾听、谦卑的外推、自觉的反思”四大准则；遵照“实践问题→研训话题→思想碰撞→视域融合→策略生成→行为改善”六大环节；运用“基础工具箱、维护工具箱、策略生成箱”三类工具；形成“个体对话式研训、多维对话式研训、专题对话式研训、双向对话式研训、案例对话式研训”五种模式……正是在逐级递进、逐层深入的螺旋上升过程中，各个环节紧紧相扣，各种工具灵活运用，将培训主题贯穿始终，释放出了师培的教育力量，师培也因对话而精彩。

在对话式研训的场域中，培训者与参训者的对话，不是一方压制另一方，而是“平等中的首席”“学习的伙伴”；不是单纯的同意或反对，也不是简单的问答，更不完全等同于“讨论”，而是观点的碰撞、智慧的共享……对话式研训的最高境界是“无心插柳”式的相遇、相知和相通，是一种“神会”——在思想深处相互碰撞，在精神深处相互鼓励，在情感深处相互感染，最终达到视界融合、精神沟通、心灵互动和人格完善的理想境界。

“以往培训，总感觉专家高高在上，培训总是收获甚微，而对话式研训通过不同阶段、不同形式的对话，激发了我们的参培热情，指导我们逐步深入，让我们从被动走向主动。”“培训前的课程方案、预习作业的提前发布，让我们心中有数，有话可说；培训中的自我对话、同伴对话、书本对话，让我们想说、敢说、能说。”“这样的培训，切实改变了以往的灌输式和与实践脱节的状况，让我们处于积极思考及自主建构的状态，

最大限度地激发了我们培训的主体意识。”……正如老师们的感慨，对话式研训，立足对话，变“培训”为“研训”，犹如一个加速器，让校本研修根植于教师实践中的“真问题”，改变了教师被动参与的状态，促进了教师专业知识的横向延伸、纵深拓展，促进了教师专业的快速发展。同时，对话式研训还对学校教研方式的变革、区域师培路径的创新和教育质量的提升都产生了积极的推动作用。

当然，对话式研训下的“对话”并不是一蹴而就的，而是一个知识习得、经验积淀、智慧共享的过程。为此，我们要从生命的高度、生活的视角及时捕捉、巧妙把握对话的话题，创设“趣、新、奇、疑”的对话情境，搭建起学习群体探索真理、提升人格的生命场景和平台，并动态调控对话过程，特别是让那些对话的边缘者、旁听者能够实质性地走进对话场，参与对话，共享对话，从中得到实质性的表达和淋漓尽致的表现，进而彰显出师培的独特魅力和潜在的育人力量。

（作者系《四川教育》副主编、副编审）



前言 Preface

教师培训是教师教育非常重要的一个方面，也是促进教师专业成长的重要手段。我国从中华人民共和国成立初期就已开展了教师培训，但只是简单意义上的“教师进修”或“在职学习”。1977年12月，教育部下发了《关于加强教师培训工作的意见》，这是我国最早使用“教师培训”名称的文件。1990年，国务院颁布的《面向21世纪教育振兴计划》提出了中小学教师“继续教育工程”。1999年9月13日，教育部制定的《中小学教师继续教育规定》正式发布施行，标志着我国中小学教师培训走向制度化和法制化。随后，关于教师信息化和教师网络联盟化等文件的颁布，使我国教师培训实现了全员化、多元化。

为教师培训而独立设置的教师研修机构——教师进修学校诞生于20世纪50年代中期，是专门从事中小学教学研究、管理和指导的业务部门；复兴于改革开放、尊师重教的时代洪流中，承担着新教师培养和教师学历达标培训、学历补偿培训等工作。60多年来，教师研修机构始终围绕了解和研究、服务和推动基础教育开展工作，成为我国基础教育发展的一股不可缺少的专业支持力量。

宜宾市翠屏区教师培训与教育研究中心（以下简称“中心”，1997年因行政区域调整更名为宜宾市翠屏区教师进修学校）是由宜宾市翠屏区教师进修学校、宜宾市翠屏区教研室、宜宾市翠屏区电教馆合并而来，是宜宾市翠屏区人民政府领导、宜宾市翠屏区教育局主管，具有独立法人资格

的办学实体，属于师范性质的全民所有制的成人中等职业学校。“中心”是四川省示范性县级教师培训机构和全国示范性县级教师培训机构，一直致力探索作为研训机构该如何创新教师培训理念、变革培训方式、优化培训课程等，致力引领教师在常态的教育教学环境中成为教育思想的激荡者、教育改革的先行者、教育实践的领跑者、教育理念的落实者、教师专业成长的合作者。“中心”在成立之初就率先提出了以“做教育思想的激荡者”为校训，以“提高教师素质，服务基础教育”为办学宗旨，明确了“以培训为主线，以科研为引领，以教研为载体，以技术为平台，构建翠屏特色的教师研训模式”的办学思路。

近年来，作为全国示范性县级教师培训机构，“中心”与北京师范大学、西南大学以及上海、深圳、浙江等教育发达地区的相关机构进行了广泛合作，先后承担近二十项“中小学教师国家级培训”（以下简称“国培”）工作。为了让“国培”学员既有精深的学科专业知识，又有精湛的学科教学技能，更有独到的学科教育思想，“中心”通过区域教师培训和“国培”的不懈探索，进一步提出了“对话式研训”的新理念。

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。教师培训不再是新鲜话题。各个国家、各个地区为了加快教育发展，都在加快推进教师培训的工作。尽管教师培训工作日益受到广泛关注，教师自我提升的需求也越来越强烈，但现实的教师培训工作并不能满足广大中小学教师日益增长的专业发展需求。

“坚持把教师队伍建设作为基础工作。”宜宾市翠屏区聚焦校本研修，以“对话式研训”培育区域教师研修文化、培育新时代“四有”好教师，为建设“开放、智慧、活力”的翠屏教育新体系奠定牢固的根基。

从 2003 年起，翠屏区全面推进校本研修。经过十多年的探索，翠屏区逐步建立并完善了整合线上线下“区—片区—学校”三级联动的混合式教师研训体系，在全区推进对话式研修，将教师发展的阵地前置于学校，将教师发展的重心下移到学科教研组，将教师发展的方式从外铄转为内

生。

本书的出版就是为了介绍“对话式研训”教师培训模式，给教师培训
工作提供可资借鉴的新路径。

本书详细介绍了中小学教师“对话式研训”的理念、操作的过程、
实施的方法及相关技能，并附有培训实录，使读者能更深入地认识“对
话式研训”。本书是教师培训管理者、培训师、一线教师共同研究和实
践后的成果。几年来，培训团队走向了大江南北，受到了教育专家和一
线教师的肯定和欢迎。纵观全书，有以下三个特点：

1. 创新性。长期来，“一人讲，多人听”的教师培训模式是一种接
受式的培训，受训者始终处于被动的状态，参与的主动性、积极性不
高，培训的实际效果不佳。而“对话式研训”却动员了所有参训教师
“下水”，变接受式培训为参与式培训，参训教师既是受训者也是培训
者。这一创新的培训模式改变了教师对目前在职培训的认识，也使得教
师积极、踊跃地参与到培训工作中，且颇有收获。

2. 实效性。“对话式研训”是综合多年来我国教师培训模式中广
受教师欢迎的方法，形成的创新培训模式。各个阶段相互串联，一线教
师在参加培训的过程中充分发挥其积极性、主动性，在培训中充分感受
思想的碰撞与冲击，形成自身的教育理念，并实现教育理念到教育行为
的转换和内化，培训的实际效果明显。“对话式研训”更是一种参与式
的开放培训模式，以问题为中心的参与探索学习，倡导将培训与教学有
效结合，搭建教育思想与教育行为融合、互通的平台；注重教师的参
与，避免教师在培训结束后产生事不关己的困惑。很多教师在参与“对
话式研训”培训后直呼这样的培训“真有效”“真过瘾”“真解渴”。

3. 操作性。在操作上，“对话式研训”有系统与互动两个关键。
“实践问题—研训话题—思维碰撞—视域融合—策略生成—行为改善”
这六个阶段围绕一个中心问题展开，着重在培训过程中让全部参训者
“动起来”，在多个环节上增加专家与教师、教师与教师间不同形式的
互动讨论。其基本思路大致可表述为：思想引领—实践研修—形成教师
个人教育信念和行为。本书详细介绍了“对话式研训”培训模式，并附

有培训的优秀实录，提供详细的借鉴范例，同时还有各地的教育专家、一线教师对“对话式研训”培训的评价与建议。一线教师可以在研读本书之后，根据自身的实际条件进行校本培训和自我提升。

作为教师专业发展的新途径，“对话式研训”不仅对教师在培训模式上予以示范，更在教师的一些基本素养和技能上做了详细的指导。本书主要围绕四个方面的内容进行阐述，第一，介绍“对话式研训”的概念、要素、特征、价值、原则等；第二，详细介绍了“对话式研训”的操作模式、行动策略、实用工具、运作机制中优秀教师需要具备的相关素养；第三，对区级研训、校本研训进行介绍；第四，从评价要素、评价运用、研训效果方面展现了“对话式研训”的部分实录，并汇集了全国部分教育专家、一线教师对“对话式研训”的评价与建议。本书编排详略得当，方便读者在书中寻得自我提升的重要信息和一些技能的方法指导。

最后，感谢《四川教育》副主编王建强在百忙之中为本书作序；感谢宜宾市翠屏区师培中心培训团队和 18 个子课题学校主研人员对本书的编写和培训推广倾心的付出；在此，一并致谢。

四川省教育科学研究院科研管理所所长王真东、宜宾学院原党委副书记刘维鸿、宜宾学院教授何奎莲和刘伟、宜宾市教科所教改室主任黄绪富为本书的编写和出版提供了积极支持，特此表示谢忱之意。

宜宾市人民政府总督查黄耀学，宜宾市教科所所长黄滨，宜宾市教育局师训科科长谢清，宜宾市翠屏区教育和体育局局长向庆明、副局长黄清华和聂林丘，宜宾市翠屏区政府总督查鲍媛媛等领导长期关心与支持，在此表示深深的谢意。

书即付梓，倍感欣慰。衷心期待来自读者的声音——无论是批评还是褒奖，都是对我们极大的鼓励和鞭策。

编者

2020年7月



目录 contents

第一章	理论寻踪：对话式研训的发展溯源	
第一节	对话的研究概述	002
第二节	对话教学的概述	005
第三节	对话式培训概述	014
第四节	对话式研训概述	018
第二章	概念建构：对话式研训的内在体认	
第一节	对话式研训的概念界定	027
第二节	对话式研训的内在特性	034
第三节	对话式研训的行动准则	038
第三章	行动路径：对话式研训的实践操作	
第一节	对话式研训的操作环节	044
第二节	对话式研训的行动策略	067
第三节	对话式研训的实用工具	073
第四节	对话式研训的操作模式	080
第四章	实践应用：对话式研训的行动范式	
第一节	培训者的培训	091
第二节	新教师的培训	109
第三节	骨干教师培训	125

第四节	学科教学研训	136	
第五节	学科网络研训	154	
第六节	家校协同研训	175	
第五章 效果评价：对话式研训的实践成效			
第一节	对话式研训评价	190	
第二节	对话式研训效果	210	
参考文献			238
后 记			242

第一章

理论寻踪：对话式研训的发展溯源

【导语】

对话式研训是一种以对话为核心的研训模式，旨在通过对话促进教师的专业成长和学生的全面发展。本章将追溯对话式研训的理论渊源，探讨其发展脉络，并分析其在当前教育实践中的应用价值。对话式研训不仅是一种教学方法，更是一种教育理念的体现，它强调师生之间的平等交流、相互启发和共同成长。通过对话，教师可以不断更新教育理念，提升教学能力；学生则可以拓宽视野，培养批判性思维和创新能力。本章将从理论层面深入探讨对话式研训的起源、演变及其对教育改革的启示。

第一节 对话的研究概述

一、对话的发展溯源

对话是一种认识方式，是对话主体双方从各自理解的前结构出发，所达成的一种视界融合。对话包含着诸如交流、沟通、研究、讨论、辩论等，还包含着以实践活动（如实验、参观、调研、实习、模拟、演练等）为平台或载体而进行的语言和思想。

作为一种活动形式，对话可追溯到古希腊时代的“苏格拉底式对话”。“苏格拉底式对话”是一种采用对谈的方式，以澄清彼此观念和思想的方法。

法。苏格拉底认为，透过对话可使学生澄清自己的理念、想法，使谈论的话题清晰。苏格拉底方法又叫“问答法”，从头到尾都是以师生问答的形式来进行的。苏格拉底在进行概念教学时，先抛出问题让学生思考，而非直接把概念告诉学生。如果学生回答问题错了，并非马上进行纠正，而是以问题的形式来引导学生进一步思考，并在层层引导中找到正确的答案。苏格拉底法有三个步骤：第一步，苏格拉底讽刺。在苏格拉底看来，如果一个人不谦逊“自知其无知”，就不可能真正学到真知。第二步，定义，即在反复诘难和归纳的问答中得出明确的定义和概念。第三步，助产术，即引导学生自己进行思索，自己得出结论。在苏格拉底看来，自己的工作就是帮助他人“生出”正确的思想，同时，只有发自内心的知识才能使每个人拥有真正的智慧。

最早提出对话概念的是俄国文艺理论家米哈伊尔·巴赫金。“生活就其本质说是对话。”正如米哈伊尔·巴赫金所言，对话并非独语，它既是目标指向，又是具体方式。它强调参与对话的人全心投入，并在观念、意识、行为等方面发生变化。同时，米哈伊尔·巴赫金还认为：“对话是人的存在方式，对话交际才是语言的生命真正所在之处。”在米哈伊尔·巴赫金看来，对话就是在民主平等、坦率真诚的氛围下，主客体在相对独立、彼此尊重的前提下进行言语交流。

被称为现代“对话”概念之父的马丁·布伯认为，“存在”并非“我”自身所具有，而是发生于“我”与“你”之间。他指出个体“我”不应当把他者视为客体而形成“我一它”关系，而应建构平等的“我一你”关系，使人与世界、与他人之间构成平等的相遇，这种“我一你”关系和敞开心扉被称为“对话”。

“对话仿佛是一种流淌于人们之间的意义溪流，它使所有对话者都能够参与和分享这一意义之溪，并因此能够在群体中萌生新的理解和共识。”正如英国思想家、物理学家戴维·伯姆所言，对话追求的并不是单方面的胜利，而是“一赢俱赢”“在对话中，人人都是胜者”。开展这种对话，关键点就在于破除思维背后的束缚。为此，我们只有在对话中找到具有内聚力的精神能量，才能超越单纯为解决社会问题而进行对话的



范畴。

作为儒家的经典著作,《论语》是由孔子的弟子及其再传弟子编撰而成,记录了孔子和弟子们之间的问答,是中国古代对话教学的滥觞。《论语》以语录体的形式,通过对话,展示了孔子和弟子们的言行,表达了孔子的道德观念、伦理思想、政治主张、教育原则。

二、对话的哲学基础

对话的内涵,是基于一定的对话哲学观,要从哲学上的“主体间性”说起。现代西方哲学认为,存在是主体间的存在,孤立的个体要变为一种交互主体,存在要转换成一种对话。在这种思想下,不少学者阐述了自己对“对话”的不同理解。

在哲学层面,米哈伊尔·巴赫金强调了对话的必然性,马丁·布伯强调了对话的平等性,戴维·伯姆则强调了对话的创造性;在教育学层面,保罗·弗莱雷强调对话的批判性,促使教育重新肩负起造就人、造就世界的责任。可以这样说,对话既是一种理念——引导自我深入思考、叩问教育的本质,又是一种指导教师开展教育工作的手段。

引导对话从哲学理论向教育和教育观转变的,首推当代巴西教育家保罗·弗莱雷。他认为,传统的教育是“储存式的教育”“学生是保管人,教师是储户。教师不是去交流,而是发表公报,让学生耐心地接受、记忆和重复储存材料”。正是在对话理念的引领下,教育要“成为一种颠覆性的力量”,就需要教师通过对话教育,唤醒每个学生的发展活力,激发每个学生的生命潜能,让每个学生都看到自己的价值,履行好自己的责任,进而在改造世界中完善人格、追求人性。

三、对话的理论研究

对话理论,可以说是源远流长。无论是中国文化,还是西方文化,在早期都有先哲主张或推崇通过“对话”的方式去探究真理、丰盈知识。

例如，孔子、苏格拉底的对话教学，成效显著，意义非凡。这种对话往往是探索一定真理、知识的手段，同时，对话还被赋予了特定的哲学、社会学、文化学和教育学等多个领域的内涵。对话作为一种理论，其覆盖的内容极其广泛，研究的方向和角度因而也呈多样化，包括哲学方向、文学和语言学方向、心理学方向、社会学方向，以及教育学方向等。

我国不少学者结合自身实践，学习、借鉴国外的对话理论，多维、多向地对对话教育展开了深入研究：钱中文教授站在哲学的角度，分析出米哈伊尔·巴赫金对话思想的核心词是交往；祁晓冰则从人本主义的视角出发，揭示了对话理论的本质内涵是民主精神；尉乐音明确了米哈伊尔·巴赫金在对话理论发展中的奠基角色，并指出“没有足够的尊重、没有平等的交流平台，便没有对话”……看来，对话是建立在对他彼此差异性的尊重的基础之上的。同时，我国一些学者为了切实改变中国教育领域的师生关系障碍，运用了对话理论，对传统的师生关系进行了客观的评价。当然，要想真正改变现有的师生关系，我们就要先从理论高度对师生关系进行分析和解构，并结合教学实践进行检验和修改。例如张增田、靳玉乐在《马丁·布伯的对话哲学及其对现代教育的启示》一文中强调马丁·布伯的对话哲学对中国教育的指导意义，揭示了马丁·布伯对话思想的本质在于让他人有重新认识教育的机会：教育的本质不是为了统治而存在的，而是使人成为人；教育的目的并非使人驯化，而是使非健全人成为健全人。

第二节 对话教学的概述

“通过对话和各自阐述自己的理由进行争论，这是 21 世纪教育需要的一种手段。”正如联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》一文中强调，时代呼唤对话教学，不但将对话作为一种手段，更应将对话上升为一种理念和精神。德国的格林伯格认为，所有的教学都进行着最广义的对话，不管哪一种教学方式占支配地位，相互作用的对话都是优秀



教学的一种本质性标识。作为一种新的教学理念，对话教学体现了师生、生生之间民主、平等、沟通、互动、合作的一种多项交流的教学形态。

一、对话教学的理论基础

（一）哲学基础

哲学是理解世界的方式，教育使人学会理解世界。马丁·布伯（1878—1965）是“20世纪真正世界性的人物之一。他是一个伟大的哲学家——他的诗性哲学经典《我与你》被普遍看成是20世纪最有影响的著作之一”。双重世界是布伯对话理论的哲学根基。《我与你》开篇就指出：“人执持双重的态度，因之世界于他呈现为双重世界。”人与世界有两种截然不同的关系，即“我一它”关系和“我一你”关系。这两种关系的不同不在于对象的不同，而在于关系本身。马丁·布伯推崇的“我一你”关系则是双方全身心地投入其中，互相视对方为目的，具有直接性、当下性和相互性。“我一你”关系则是真正的“对话”。只有“我”与“你”相遇之时，对话才能真正展开，即“我一你”关系与“对话”是直接同一的。

对话具有相互性。这里的“相互性”是指“我”和“你”彼此敞开心扉，心怀对方、体验对方：“我”向“你”敞开了心扉，对“你”告谓“我”所发生的一切，而“你”全身心领受和回应了“我”的告谓，对话就自然在彼此之间产生；如果“我”向“你”敞开心扉，开放自己，而“你”却没有用心领受“我”的告谓，那对话将无法产生，即“失之交臂”。而“我”和“你”是对话的两维，缺一则不构成对话。“显然，在对话的师生关系中，教师首先要对学生怀有尊重，并在肯定学生整体人格的意义上，呼唤学生的共同参与，体会与学生的合作分享。”

21世纪伊始，教育界针对“灌输式”教学，兴起了声势浩大的“教改”。于是，“对话德育”“对话教学”破土而出，成为时代的热门话题。同时，学界也开始关注对话理论之父马丁·布伯，在深入学习中探讨马

丁·布伯的师生关系理论，并在教育教学中运用对话哲学。

（二）社会学基础

长期以来，以地缘、血缘关系构筑起的中国传统文化强调以“孝”为核心，着力构建家族秩序，并由此引申出“忠君”思想。中国传统文化讲究“敬老爱幼”“尊师重道”及“贵和尚中”等，这样的社会文化基础势必导致学生在课堂上对老师的尊重和顺从，视教师所言为“天经地义”，少有怀疑。

其实，教育是一个不断发展、卓越前行的过程。这个过程既使学生的个性得到充分的发展，又使学生个体充分社会化，特别是孔子“有教无类”的教育中包含了“平等”的思想。作为对话教学的初始阶段，《论语》中所表现出来的孔子与弟子对有关问题的交流方式，也开启了对话教学的先河。社会，切实需要教育进行对话。

（三）心理学基础

在美国著名人本主义心理学家亚伯拉罕·马斯洛所提出的需要层次理论中，自我实现需要是人最高层次的需要。马斯洛的需要层次论对教育有着极重要的价值和意义。沛·西能在《教育原理》中说道：“一切教育的根本目的应该是帮助男女儿童尽其所能达到最高的个人发展。”教育的最高目的应该指向人的自我实现，而心理学研究表明，作为生命个体都有得到尊重的需要，生命的激情就是在受到尊重的过程中得到释放。然而，在新课程的大背景下，一些教师由于对课堂教学改革认识不到位，放不下自己的权威和身份，没有把自己当成是学生学习的伙伴，没有与学生共建民主平等、互敬互爱、互教互学的新型师生关系，从而难以让学生进入平等对话的氛围，享有平等对话的权利，拥有平等对话的条件，没有和谐、融洽的课堂，对话在课堂教学中就难以实施。

传统教学只将学生作为一个社会需要的人来加以培养，很少关注学生的个性、欲望、价值等，引发了学生的自我失落、忽视了学生的自我



需求。而学生在对话教学中可以尽情地舒展生命、在师生交流中碰撞出智慧的火花，进而彰显出生命的活力，达成自我实现的需要。

（四）教育学基础

《论语》中，孔子与学生的一问一答、互动交流、平等对话应该是我我国早期对话教学实施的典范。古希腊时期的思想家、哲学家和教育家苏格拉底认为对话是一种采用对谈的方式，以澄清彼此观念和思想的方法。苏格拉底认为透过对话可使学生澄清自己的理念、想法，使谈论的课题清晰。

保罗·弗莱雷在《被压迫者的教育学》中旗帜鲜明地提出了“对话式教学”。“对话是人与人之间的接触，以世界为中介，旨在了解世界。”正如他所言，对话的本质就在于对话双方通过交流了解世界的过程。

“我们在思考，怎样才能找到人与自然、人与人只是相互作用的那个领域，以便在这个领域里用认识来鼓舞起他的精神。这里最主要的是，要是一个人终于有一天发现自己是知识的主宰者，使他体验到一种驾驭真理和规律性的心情。”正如苏霍姆林斯基在《给教师的建议》所强调，人与人、人与物之间相互的关系，主要通过对话来实现“发现自己是知识的主宰者”。

同时，《基础教育课程改革纲要》（试行）也明确指出：“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”这就为“对话教学”的实施提供了政策依据和理论基础。

二、对话教学的基本内涵

对话既是一种教学原则，又是一种教学方法。理解对话教学，我们很容易步入两个误区：要么把对话教学看成是以对话为手段的教学；要么把对话教学看成是以对话为原则的教学。这两种理解存在着一定的差

异：前者是对话方式在教学中的应用；后者则是体现现代对话精神的教学。对话，无论是作为语言学形式，还是时代的行为原则，虽然有意义上的联系，但又是截然不同的。

对对话教学的理解，我们可从狭义与广义两种角度来理解：狭义的对话仅仅发生在人与人之间。那么，狭义的对话教学就是指以师生平等为基础，以对话为手段，以意义的生成为实践宗旨，促进主体取得更大融合的一种教学形态。而广义的对话不仅仅发生在人与人之间，还可以发生在师生与文本之间。广义的对话教学就是指建立在平等、理解、信任和民主关系下的师生、生生间在思想、情感和精神上发生的互动交流与沟通参与，以对话精神为原则，合理协调教师、学生及文本三者之间的关系，以开放性、生产性和创造性为表征的开放的、动态的交流过程。

对话教学是对话的时代精神在教育领域的体现，是对传统教学方式进行挑战与革新的一种教学方式。对话意味着学生从各种束缚、禁锢、定式和依附中超越出来，挑战书本、教师和权威。在新一轮课堂教学改革中，课堂教学必须关注学生的生命个体，给学生以主动探索、自主支配的时间和空间；关注学生的学习方式，构建民主、平等、合作的师生关系；关注学生的个性心理，创设对学生有挑战性的问题情境；关注学生独有的文化，增加师生、生生之间多维有效的互动。而根据现有对话教学的理论研究来看，对话教学这种方式能够比较好地将对学生的种种“关注”统一在具体的教学中。

近年来，在对“对话教学”的研究中，一套较完整的对话教学理论正在逐渐形成，其中比较著名的具有代表性的学者有德国的格林伯格、巴西的弗莱雷和我国的钟启泉、刘庆昌等。格林伯格认为在所有教学中，都进行着广义的对话，不管哪种教学方式占支配地位，相互作用的对话都是优秀的一种本质性的标识。在他看来，教学原本是形式的对话，具有对话的性质。弗莱雷最主要的思想就是反对传统的“讲授式教学”，提倡“对话式教学”。钟启泉特别强调师生要“借助于直接性的对话，取得心灵的沟通，达到互识共识，将显得更加重要”，而刘庆昌则提出了“对话教学是对话的时代精神在教育领域的回应”，是“民主平等的教学、沟



通合作的教学、互动交往的教学、创造生成的教学、以人为本的教学”。

三、对话教学的基本特征

（一）以民主平等为前提

长期以来，在“师道尊严”的浸润与影响下，教师成了真理的化身、知识的权威，师生关系并没有真正实现平等，而师生之间更多的是教师的“独白”，缺少相互间真正的“对话”。在新课改的语境下，教师既要关心、尊重、爱护学生，又要建立起一种民主的、平等的、和谐的师生关系，实现师生双向互动和坦诚对话。所以，在课堂对话教学中，师生之间应该建立一种民主的、平等的、融洽的、协调的人际关系。师生间只有彼此平等，才有“说”和“听”的对等；师生间也只有平等，才能说出内心真实的自我。“对话”中的说者是谦虚的，听者才会是认真的。教师掌握了学生的情况，学生理解了老师的意图，双方在彼此信任中开展交流，接纳对方，获得彼此意义的生成。在这种关系的引导下，学生就会迸发出智慧和灵光，就会充分调动学习的主动性、积极性、探究性、协作性和创造性，进而增强未来社会的责任感。对话教学是在平等、民

主、和谐的氛围中，师生作为独立的对话主体共同进入课堂场域，在双向倾听、包容与理解中建构会晤关系。

（二）以沟通参与为基准

教师在对话教学实践中要实现由控制向沟通引导的定位转向。教师应理性审视对话教学实践，不过分推崇标准与程序而致重回灌输式教学的原点。教师的职责是引导学生敞开心扉，用心倾听与畅快表达，培养独立人格与完整个性。对话教学需要师生间的交互沟通、共同参与，否则就不是对话教学。新课程强调，教学就是教师的“教”与学生的“学”的一种交往，师生在共同参与、彼此沟通、相互启发、适时补充中，分享彼此的思考、知识和经验，沟通彼此的观念、体验、情感，进而丰富教学内容、求得新的发现，力图达成共享、共识、共进，实现师生的教学相长与共生共长。

（三）以互动对话为核心

在传统的教学实践中，教师成为教学的中心，其任务就是无条件向学生灌输知识，而学生就成为无条件接受知识的容器。在对话教学中，教师要充分重视学生“说话”的权利，而学生在听与说的过程中，了解他人的认识，生成自己的情感、态度、价值观。在动态变化的网络时代，随着知识的更新加速，学生接触面不断拓展，信息来源快，思维活跃，在某些方面可能比老师知道得还多。在这种情况下，教师便要向学生学习，“对话”成为必然的选择，互动交流、合作探究成为必然的方式。

对话的本质属性是主体性。师生都具有独立的人格和人生的价值，都是课堂教学的主体。师生没有高低、尊卑、强弱之分，在人格上、价值上是完全平等的。师生关系是一种平等的、双向的、理解的关系，利用对话教学在师生间、生生间、学生与文本间、学生与多媒体间开展广泛的信息交流和信息反馈。教师运用多种教学手段，使不同水平和能力的学生通过合作实现“互补”，达到共赢。

（四）以共生同长为目的

对话教学应以育人为根基，站在学生的立场聆听并接纳他们的需求，关照他们个性化、完整性声音的自主表达与呈现，切忌借对话之名控制课堂和规训学生。

教师不仅要关注对话教学中的“事”，更要关注教学中的“人”，即在对话教学中，不仅关注教学任务的完成，更要关照学生成长。对话教学中的“成长”指向学生与教师的共同成长，让师生在“有话能说、有话要说”的话语空间中表达自我，体验课堂的存在感、归属感和幸福感。

对话教学要实现老师和学生共生同长的目的，还要注意提升教师教学的对话智慧：一是在对话中反思对象、情境和观点的变化，防止学生声音被掩盖或遮蔽；二是敏锐感知学生话语，对其来源、特点、变化及隐含意义保持警觉，适时给予反馈和引导；三是学会换位思考，了解辨别学生话语的本意；四是真诚、谦虚、主动参与学生的话语环境，与学生达成认知、情感与精神上的紧密联系。

四、对话教学的表现形式

在对话教学中，“对话”是一个环节，是一个过程，更是一种理念。对话教学的基本表现形式有师本之间、生本之间、师生之间、生生之间四种。通过共同参与、相互沟通，学生、教师、文本要实现和谐统一。

（一）师生对话

作为对话教学的最基本形态，师生在课堂上进行的生问师答、师问生答是最经常发生的对话形式；而课外，师生的对话方式还表现为日记、周记、作业、试卷、随笔、总结等。例如，教师通过对学生作业的批改这一渠道，既可以真实地了解学生内在的想法，又可以以批语的形式对学生进行指导与建议。同时，师生在交往过程中，也可以通过眼神来暗示、动作来指示，进行无声的对话。可以说，肢体语言既是师生的沟通方式，又是师生对话的有效形式。

师生对话是基于师生互相尊重、信任和平等的立场，通过言谈和倾听而进行的双向沟通、共同学习的过程。对话作为一种教育精神，强调师生人格的平等，即师生之间只有价值的平等，而没有人格高低贵贱、权势强弱之分。在对话中，教师和学生作为有生命的、具有平等地位的人相遇，相互尊重彼此的独特个性，自由而持久地交换意见，共享不同的个人经历、人生体验。对话中，教师和学生共同学习民主和平等的观念，学习尊重差异、尊重生命。由此，教师和学生之间就形成了真正的人与人的关系。对教学而言，教学对话意味着互动，意味着参与，意味着相互建构。传统意义上的“教师教”和“学生学”将不断让位于师生互教互学，彼此形成一个真正的“学习共同体”。对学生而言，对话意味着心态的开放、主题的凸显、个性的展现、创造性的解放；对教师而言，对话意味着上课不是传授知识，而是一起分享理解，上课不是无谓的牺牲和时光的耗费，而是生命活动、专业成长和自我实现的过程。

（二）生生对话

生生对话是学生相互学习的重要活动，既有知识的交流，又有情感的传递，既有行为互动，又有思维互动。生生对话能使学生集思广益、相互交流与合作，始终处于积极探究之中，从而取长补短、相互帮助、共同发展。角色体验也能让对话折射出人性的光辉，可让学生在参与对话、解读教材、体悟文本意境的基础上，自由选择有关角色进行表演和体验。

在学生与学生的对话中，学生不仅要放声地讲，还要静心地听。在课堂上，每当学生听到不完全相同的做法时，他的智力就在接受挑战、思维就受到启发与碰撞。为此，教师要善于营造生生对话的氛围，就要接纳学生提出的各种观点，让不同的意见、观点碰撞、激荡和交融。

（三）师本对话

师本对话，指的是教师与文本、作者的对话。这是课堂教学的基础

和首要环节，是生本、生师、生生对话的凭借和支撑。师本对话是教师以教材为主要载体的文本的认识、理解、吸收和转化，是教学有效开展的前提。

教师是课堂教学的组织者、引导者，是课程资源的开发者。有效师本对话的构建是教师专业素养的重要内容，需要长期有目的、有意识的浸润和培养。师本对话应具备两个意识：一是阅读者对话体验；二是作为特殊阅读者的文本研读和教学设计。

师本对话的前提是教师和文本在地位上的对等，只有这样才能建立师本间的对话关系。同时，师本对话建立在科学理性的文本观之上。教师在认识文本的过程中，只发现文本的意义是不够的，还需要解释和创造。这样，师本间实现了真正的对话，达到了“精神相遇”和“视界融合”，形成了新的理解。

（四）生本对话

生本对话，指的是学生与文本之间的对话。对话教学中，教师要让学生享有“话语权”的学生真正有话可说，关键在于落实“生本对话”。否则，学生缺乏谈资，就不会有课堂上师生之间、生生之间的交互沟通。生本对话是对话教学四种基本类型中最重要的一种，学生是对话教学的重要参与者和发展对象，而文本则是对话教学必须依托的内容载体。

在对话教学中，教师要真正做好对话，关键要进行对话的教学设计。为此，教师需要做到以下几点：第一，好的教学设计是基于学生已有的学习经验而设计的。因此，在进行教学设计之前，教师要分析学生已有的学习经验。第二，要理解课程标准与教学之间的关系。在基于课程标准的前提下，教师要规划好学期或者模块纲要，设计好教学方案。第三，弄清楚本节课的核心知识、核心问题是什么，所要用到的核心方法是什么，要培养学生怎样的核心素养。这样，教师在引导学生进行生本对话时才会有有的放矢。

第三节 对话式培训概述

一、对话式培训发展溯源

变化是环境的永恒主题，应变是发展的一项重要任务，而培训则是适应环境和应对变化的良策。培训工作的质量直接影响工作品质。

从本质上看，教师培训是一种系统化的智力投资。学校投入大量的人力、物力开展教师培训，着力提高教师专业素质、提升办学质量。从收益与投资的角度来看，教师的培训转化为产出是一个漫长而长期的过程，它涉及培训内容的多样化和个性化、培训方式的恰当性、培训时机的选择性等因素，也涉及教师对培训的内容是否吸收和有效地运用于工作活动等。因此，培训对教育的影响是一个间接的、长期的过程。如何实现培训的高效益？这是培训管理的重要内容。谁拥有高质量的培训者，谁就拥有培训的竞争优势。可是，谁是培训者呢？培训者应该如何设计、组织培训呢？什么样的培训才是高效、高质的培训呢？“对话式培训”成为培训者们探究和实践的培训模式和理念，期望创造平等、自由的平台，让学习者在宽松的环境中主动积极地学习并实现思维的变革。

其实，对话式培训由来已久。苏格拉底对话被他的学生柏拉图记录下来，至今仍有深厚的影响力；《论语》中所记载的孔子师生之间的对话，以及古文中常常出现的“对曰”，都反映了对话的特征。

教育家保罗·弗莱雷将对话视为一种教育原则，明确提出了对话教育思想。在其著作《被压迫者教育学》中，他对占主导地位的灌输式教育进行了猛烈抨击，他认为灌输式教育激化了原本存在的教与学、师与生之间的矛盾，把人与人、人与世界分离和对立起来，让被培训者失去批判的意识，抹杀被培训者的创造力，把人变成无意识的机器。他指出：“对话是人与人之间的接触，以世界为中介，旨在命名世界。”人只有通过交流，其生活才具有意义。只有通过学术思考的真实性，才能证明教师思考的真实性。教师和学生的交流是通过对话实现的，对话促使反思

与行动。根据保罗·弗莱雷对话式教学条件的基本论述，我们认识到在这个崇尚民主、平等、自由等价值理念的现代社会，教师必须放下架子，培养平等、爱、谦虚、信任、希望和批判性思维的素养，为开展对话教学提供条件，从而更好地构建一种平行的、平等的、民主的、真实的、积极的师生双向交流的对话式教学，给学生民主、平等、理解和宽容的教育。

二、对话式培训理论寻踪

20世纪最重要的思想家之一的戴维·伯姆在其著作《论对话》一书中讨论了关于对话的种种思想和理念。他在书中论述了对话的实质，对话时出现的问题，开展良好对话的要点，进而通过对话探讨人类内心思维的作用方式。戴维·伯姆通过自身的实践提出了崭新的对话理论，被西方社会广泛推崇。在他看来，对话是一个多层面的过程，人类的思维生成于集体之中，并在集体之上维持。华东师范大学课程与教学研究所刘徽在其撰写的《内心的对话需要平等、自由的平台》一文中就提出，研究戴维·伯姆的对话理论对当前进行的课程教学改革具有启示作用。

伯姆对话的远见和视野在世界各国的影响日益扩大，也吸引了众多的追随者。他们积极地将对话理论应用到各类培训中，改变培训的模式，提高培训效益。著名的管理学家彼得·圣吉（Peter Senge）就是其中之一。他在《第五项修炼》中把对话译为“深度汇谈”，综合观察对话的社会问题，分享对话的基本原则，进而解决想换的社会问题。美国微软公司、通用电器公司、英特尔公司、壳牌石油等通过学习《第五项修炼》，借助其深度汇谈的理念开展公司培训，受益匪浅。

作为保罗·弗莱雷“民众教育”概念的贯彻者，简·韦拉在其著作《对话培训法——理论与实务》中通篇使用了民众教育原则。借助民众教育中的问题呈现法，韦拉设计出培训七步规划法。培训者在设计培训课程、实施课程过程中回答：谁？为何？何时？何地？什么内容？有何目标？如何做？通过这七个问题呈现法实施对话，制作出适应不同情境下

的不同人群的培训方案。韦拉认为，通过对话学习是最有效、最具革新精神的。通过学习对话培训法，我们在培训中应用“七步规划法”，使我们拥有了民众教育的全新体验，积极去创造适合培训对象的课程和培训模式，取得了较好的培训效益。例如，凉水井中学在“基于对话研训的初中学科教学实践研究”的课题研究中，创生了3W、4W学科教学预习法（见图1.1）。

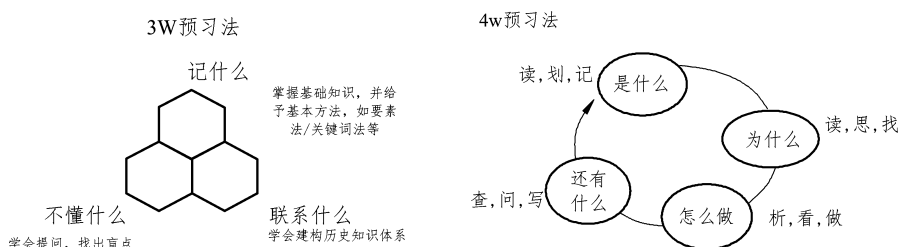


图 1.1 3W、4W 学科教学预习法

《4C法颠覆培训课堂：65种反转培训策略》的作者沙朗·L. 波曼从培训师与学员角色改变着手，提倡培训师与学员位置反转，让学员主导培训课堂。书中提供了65种培训活动和策略，鼓励培训者在培训中“袖手旁观”，让学员作为教学的主角，去讨论、提问、表达、实验、参与、展示、练习、教授以及互教互学，让学员在讨论和教学中成为真正的学习者。4C法为培训者打开了一扇新的思维大门。

佐藤学先生在东西方思想的对话中建构起自身的哲学理论，他在《学习的快乐——走向对话》一书中提出“修炼学习”是追求自我完善的行为，而“对话学习”是通过同他人的沟通行为，展开探究对象意义的行为。“对话学习”同“修炼学习”一样应当得到传承的学习传统。在对话学习中，人从继承“对话学习”与“修炼学习”两种传统中，“勉强”转换为“学习”，从知识的活动转换为“表达”“共享”式知识和技能的的活动，以多样的方式表达各自的理解方式，最终让课程成为“彼此切磋的共同体”，让学习者变被动为能动，在学习中获得学习的快乐。这就是“对话学习”的魅力所在，也正是每个培训者在初始展开培训时最期许的培训效果。