

浙江省哲学社会科学规划课题研究成果

教师校本 培训学

刘堤仿 著 席家焕 审

JIAOSHI XIAOBEN
PEIXUNXUE

12

浙江大學出版社

教师校本培训学

刘堤仿 著

席家焕 审

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师校本培训学 / 刘堤仿著. — 杭州: 浙江大学出版社, 2004. 7

ISBN 7-308-03725-8

I. 教... II. 刘... III. 中小学一师资培训
IV. G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 057258 号

责任编辑 阮海潮

出版发行 浙江大学出版社

(杭州浙大路 38 号 邮政编码 310027)

(E-mail: zupress@mail. hz. zj. cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 德清第二印刷厂

开 本 889mm×1194mm 1/32

印 张 8.25

字 数 214 千字

版 印 次 2004 年 7 月第 1 版 2005 年 5 月第 2 次印刷

印 数 5001—6500

书 号 ISBN 7-308-03725-8/G·706

定 价 15.00 元

目 录

绪 论	(1)
第一章 教师专业化发展与校本培训的定位	(6)
第一节 教师专业化发展的环境与条件	(6)
第二节 教师专业的内涵、类型与层次	(7)
第三节 校本培训的渊源	(10)
第四节 校本培训的定位	(13)
第二章 校本培训组织模式	(19)
第一节 “三型十环”模式的运行	(19)
第二节 “三型十环”模式之一	(20)
第三节 “三型十环”模式之二	(26)
第四节 “三型十环”模式之三	(30)
第三章 校本培训管理系统	(39)
第一节 当前教师校本培训管理方式举隅	(39)
第二节 校本培训目标系统	(43)

第三节	校本培训导控系统	(44)
第四节	校本培训支持系统	(45)
第五节	校本培训保障系统	(46)
第六节	校本培训评估系统	(47)
第七节	校本培训档案系统	(48)
第八节	校本培训自我约束	(51)
第四章	校本培训行动策略	(57)
第一节	校本培训学校资格认定	(57)
第二节	校本培训项目申报制度	(59)
第三节	教师教育专家指导委员会和教师校本培训特别 行动小组	(62)
第四节	教师校本培训行动设计	(64)
第五节	教师校本培训网络支撑	(68)
第五章	校本培训课程开发	(70)
第一节	校本培训课程及课程结构	(70)
第二节	校本培训课程资源开发	(73)
第三节	校本培训公共课程	(74)
第四节	小学校本培训学科课程	(88)
第五节	中学校本培训学科课程	(109)
第六节	校本培训实践活动课程	(138)
第六章	校本培训教学模式	(145)
第一节	案例教学式	(145)
第二节	现场诊断式(微格式)	(149)
第三节	问题研讨式	(152)
第四节	专题讲授式	(157)

第五节	示范—模仿式·····	(161)
第六节	情境体验式·····	(163)
第七节	自修—反思式·····	(167)
第八节	研训互动式·····	(172)
第九节	网络交流式·····	(177)
第十节	论坛参与式·····	(179)
第十一节	主题探究式·····	(198)
第七章	校本培训评价体系·····	(204)
第一节	校本培训考核操作规范·····	(204)
第二节	校本培训的教师评价·····	(205)
第三节	校本培训的学校评价·····	(212)
第八章	校本培训者培训·····	(221)
第一节	校本培训者培训的理念与行为·····	(221)
第二节	校本培训者培训的目标与框架·····	(224)
第三节	培训者培训的发展与反思·····	(227)
第九章	校本培训研究成果的形成与发展·····	(228)
第一节	中期成果:中小学教师校本培训的实践与思考 ·····	(228)
第二节	终结成果:中小学教师校本培训研究报告 ···	(235)
第三节	发展研究:教师校本教育“场”论 ·····	(248)
第四节	教师校本培训学研究主要流程·····	(255)
主要参考文献 ·····		(258)

绪 论

我国的师范教育历史悠久,师范教育学也早有定位,师范教育在培养教师方面的地位很显著,但对经过师范教育后的教师如何培养,迄今为止尚无定论。从我们对我国教师教育的近期认识 and 实践中,可以总结出一系列有价值的实践经验,这些为校本教育论的形成提供了理论假说和论证基础。

首先是从传统的师范教育到现代的师范后教育的教师终身教育观念的形成。我国传统的教师专业成长主要依靠师范院校的教育专业培养、教师在职进修以及教学岗位实践锻炼等过程实现,而重点在师范教育。师范教育虽然基本完成教师的培养过程,但是师范教育对教师的全部成长过程的关照是远远不够的。师范后教育理论体系的建立,是教师教育专业发展的首要任务。20 世纪 90 年代以后,教师的继续教育问题逐渐引起重视,国家继续教育工程的启动,为面向 21 世纪的教师的专业化发展开辟了一条有效途径。但这依然不能满足现代教育的需要,教师专业化的研究、实验 and 实施仍然处于探索阶段。由此可见,由师范教育发展而来的教师教育理论是教师校本教育学产生的大环境和前提条件。

其次是从教师培训到教师继续教育过渡的探索经验的总结。中国教师培训由来已久,尤其是20世纪70年代中期以来,为了补充中小学师资和提高师资水平,教师的学历补偿教育一度盛行。应当说,这样的教师培训还是师范教育的另类——成人师范教育,而不是真正的教师教育,更谈不上是真正的教师继续教育。当然,成人师范教育为以后的教师继续教育打下了良好的基础,是进入教师校本教育的重要发展阶段。

再者是从教师校本培训到教师校本教育的升华。教师的学历补偿教育逐步完成以后,教师培训逐渐深入,教师继续教育相继开展,教师的校本培训理论有了得以萌芽与生根的土壤。国家继续教育工程的科研课题明确了以湖北省十堰市为牵头单位,以四川绵阳、成都武侯、广西贵港、山东青岛、浙江德清、陕西渭南等为国家级实验区,并在上述地区进行专题实验研究。五年多来,产生了丰富的科研成果,仅公开发表的校本培训论文就有近百篇,出版了《校本培训研究》、《校本培训实验研究》、《中小学教师继续教育校本培训模式理论与案例》等多部专著,为我们建立教师校本教育学奠定了坚实的理论实践基础。

通过以上的实践总结,笔者认为至少能从以下三个方面来提出教师校本教育学的理论假说:一是可以把教师校本教育学看成是后教育学说,即师范教育学的后教育科学,或者大师范教育学,这是因为传统的师范教育学研究的是教师职前教育,而教师校本教育研究的是教师职后教育;二是可以把教师校本教育学看成是“动一场”学说,即用行动研究的理论认识校本培训实践过程,不再提出新的名词术语,这是一个不断深化的认识过程;三是可以把教师校本教育学看作是潜科学学说,即现代教师专业化实践过程中的潜在科学,是一种自然科学与社会科学融合的前沿科学。在这样一系列理论假设的框架下,必定能够形成各种不同形式的教师校本教育学蓝本。

教师校本教育学除了具有普通教育学的共性外,更多的是具有新型综合学科与边缘学科的个性。其主要内容应当包括教师校本教育的发生与发展概述、教师校本教育的基本界定(内涵与外延)、教师校本教育的组织模式系统、教师校本教育的课程开发、教师校本教育的教学方式与方法、教师校本教育的支撑体系、教师校本教育的科学评价机制、教师校本教育的实验与研究、校本培训师培训等等。

教师校本教育源于校本培训,因而,在校本培训的基础上把概念扩展到整个中小学教师继续教育的范畴来界定教师校本教育,使之具有新的内涵,形成新的理论。笔者认为,必须把上述校本培训的范畴扩大到整个教师职后所受教育与培训以及所从事的教育教学实践的范围内来考虑,教师校本教育才是完整的。

从多年的实验结果来看,教师校本教育包括中小学校统一规划下的院校教育(在职学历教育、中短期脱产的培训,如各级骨干教师培训与研修班教育等)、学校在教育行政部门与培训机构指导下的校本培训、学校支持下的教师自学及寻求社会帮助的培训、学校与科研组织领导下的教学实践活动等教师受教育活动。

在中小学教师继续教育的国家级实验中,通过对校本教育的现状的总结与对未来的思考,以及对教师培训的区域性组织模式进行的多方面研究,目前有了诸多成果,教师校本教育学中应当重点介绍这些不同于师范院校教育、具有鲜明特色的校本教育组织模式。

教师校本教育的课程由进行校本教育的行动小组组织开发,由集中培训的院校等培训机构和分散培训的中小学校共同实施。教师校本教育不同于院校教育,按照教育的目标与特点,教育应当走出经院式封闭办学的模式,这是教育实践工作者应该具备的重要理念,是教育培训的行动纲领,这种思想为教师校本教育的培训方式、方法及产生的技巧积累了十分丰富的成果。

教师校本教育体系首先是在政府行为大前提下的教育体系,

它由教育目标系统、导控系统、保障系统、支持系统、评估系统等构成。培训机构的导控作用、教育行政部门的协调行为是研究的重点。

对于许多地方所开展的校本教育学校资格认定、校本教育培训项目申报制度、校本培训网络支持、校本教育行动的设计,分别回答了校本教师教育的“为什么而教育”、“教育什么”、“怎么教育”、“谁来教育”等问题,在此文中将用案例的形式分别加以论述。

教师教育的评价与评估以教师专业化发展为目标进行,开展教师专业素质发展性评价和学校校本教育模式升级评价,每一种评价中都有评价表和操作方式,评价表分为评价指标(一级和二级)、评价要点、个体评价、集体评价四个细目。教师专业素质发展性评价的一级指标有基础性指标和发展性指标两项,二级指标由师德修养、专业知识、教学技能(创新、风格)、素质提升、质量提高等几项构成。学校校本教育模式升级评价的一级指标也具有基础性指标和发展性指标两项,而二级指标由组织领导、培训条件、教育管理、模式运作、实施效果等几项构成。在操作中评价的周期、权重、程序、方法、分析处理的界定都是明晰的。

教师校本教育学的研究改变了传统的研究理论,以行动研究为模式,变单一的研究方法为系统的研究模式,集实验法、文献法、实证法、经验总结法、统计法之大成,坚持由教师参与研究,坚持为教师校本教育而研究,坚持在教师校本教育中研究,其结果是:全体教师既是受教育的行动者,又是校本教育学的研究者;校本教育学解决了中小学校和教师在现实中遇到的一系列问题;形成了教育行政部门、培训机构、中小学校、教师、教育科研工作者的互动效应;创新了研究模式,规范了研究行动。

教师校本教育学的建立有着广泛的实践与理论基础,但科学探索是长期的、永恒的,除了需要全体实践者的参与外,要推动其向更高层次发展,还需要有一批掌握现代前沿科学与交叉科学理

论的专业研究者。因此,在校本教育学科体系的建立中,要在师范大学建立以教师教育为基础的教师校本教育二级或三级学科,并开办这些学科的研究生教育。一旦教师专业化发展成熟,教师校本教育学将成为广大教师教育研究者、管理工作以及全体教师教育操作者的必备理论。

本书作为教师校本教育学的初论,沿用校本培训学之说,侧重阐述校本培训的操作体系。

第一章

教师专业化发展与校本培训的定位

第一节 教师专业化发展的环境与条件

探索教师专业化发展的国际国内趋势越来越显著,主要有以下重要标志:

一是得到了官方的重视。1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织提出《关于教师地位的建议》,首次以官方文件形式对教师专业化作出了明确说明,提出“应把教育工作视为专门的职业,这种职业要求教师经过严格的、持续的学习,获得并保持专门的知识 和特别的技术”。1994年,我国开始实施的《教师法》中规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员”,第一次从法律角度确认了教师的专业地位。2000年,我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文件《中华人民共和国职业分类大典》,首次将我国

职业归并为八大类,教师属于“专业技术人员”一类。

二是有了诸多行动。经济合作与发展组织(OECD) 1989—1992 年相继发表了一系列有关教师及教师专业化改革的研究报告,如《教师培训》、《学校质量》、《今日之教师》、《教师质量》等。1996 年,联合国教科文组织第 45 届国际教育大会提出,“在提高教师地位的整体政策中,专业化是最有前途的中长期策略”。美国的卡内基工作小组、霍姆斯小组于 1986 年相继发表了《国家为培养 21 世纪的教师作准备》、《明天的教师》两个重要报告,均提出以教师的专业性作为教师教育改革和教师职业发展的目标。该报告倡导大幅度改善教师的待遇,建议教师培养从本科阶段过渡到研究生教育阶段。这两个报告对美国教师教育的发展产生了深远的影响。日本早在 1971 年就在中央教育审议会上通过的《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》中指出,“教师职业本来就需要极高的专门性”,强调应当确认、加强教师的专业化。在英国,随着教师聘任制和教师证书制度的实施,教师专业化进程不断加快,20 世纪 80 年代末,建立了旨在促进教师专业化的校本培训模式,1998 年,英国教育与就业部颁布了新的教师教育专业性认可标准“教师教育课程要求”。我国的香港和台湾分别从 20 世纪 80 年代后期开始加大教师专业化教育制度的改革,教师专业化的观念成为社会的共识。1995 年,中国国务院颁布《教师资格条例》,2000 年,教育部颁布《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在全国开始全面实施。2001 年 4 月 1 日起,国家首次全面实施教师资格认定工作,进入实际操作阶段。

第二节 教师专业的内涵、类型与层次

我国在农业经济时代,人们把教师职业看成一种熟练工作,教

师有“教书匠”和“孩子王”之称。进入工业与科技时代以后,人类对知识与技能的需求越来越强烈。特别是随着信息技术的高速发展,经济全球化的进程日益加快,社会对教师工作质量和效益的要求空前提高。教师职业所需的专业知识与技能达到了比其他任何一门职业要求都要高的地步,进行以教师专业化为核心的教师教育的改革,已成为世界教育与社会发展的共同特征。

现代教师职业是一种要求从业者具有较丰富的专业知识、技能和较高修养的专业职业。从专业职业的特征来看,目前的教师职业离成熟专业的标准还有一定差距,教师职业是一个“形成中的专业”,教师专业化是一个不断深化的过程。教师职业所依据的专业知识具有双重的学科基础,即教师任教科目的学科知识和教育学学科知识。许多国家的教师是在获得综合性大学学士学位后,再进入教育学院学习并获得教育学硕士学位后才能从事教师职业,而我国的教师培养是通过师范院校一步到位来完成的。这些教师的职前教育模式仅仅解决了教师职业所需的部分理论知识,而教师职业所面临的对象是青少年,教师教知识与教思想、教方法是融为一体的,决定了教师职业对教育实践能力的要求与对理论知识的要求同等重要。在教师专业化进程中,我国经历了从追求教师职业的专业地位和权利到重心转向教师的专业发展的过程。20世纪80年代以来,教师的专业发展成为教师专业化的方向和主题。人们越来越认识到,提高教师专业地位的有效途径是不断进行和完善教师的专业教育,从而促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平,才能使教学工作成为一种受人尊敬、具有较高社会地位的专业化职业。

教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件,是教师成为专业人员并在教学中逐步成熟的发展过程。这里需要建立专门的培养制度和管理制度。教师专业化的基本含义是:第一,教师专业属性既包括学科专业性,也包括教育专业性;国家

对教师任职既有规定的学历标准,也有必要的教育知识、教育能力和职业道德要求。我国有学者认为,教师专业化有学科专业化和职业专业化两个层面,对学科知识由一般懂得到熟练掌握,再到出神入化;职业化的过程是由体验经验到体验科学,再到体验文化。第二,国家对教师教育的专门机构、专门教育范畴和措施。第三,国家对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度。第四,教师专业发展是一个持续不断的过程,教师专业化是一个发展的概念,它既是一种状态,又是一个不断深化的过程。

教师专业化的实践表明,教师专业内涵丰富,具有多样性、多类性,各种各样的教师对专业的发展有不同的要求。就一所学校办学的整体而言,教师中有管理决策层(校长)、执行协调层(主任)、具体操作层(任课教师与班主任);在任课教师中,又有各学科专业教师;就学校类别而言,有高等学校教师、中等专业学校教师、普通中小学教师、职业学校教师等;就学校体制而言,有公立学校教师、民办学校教师。如此复杂的教师分类,他们的专业化发展道路是不相同的。我国现有 1000 多万中小学教师,是国内最大的一个专业团体,承担着世界上最大规模的中小学教育。尽管我国教师的教育教学活动已经在一定程度上达到了专业化标准的要求,但是与发达国家相比,在教师专业化方面尚有不小差距。部分教师职业道德意识淡薄、教育观念陈旧落后、创新意识欠缺、研究能力不强、教学方法和手段落后、知识面狭窄等,都是目前不能忽视和回避的问题。随着我国教育整体水平的提高和基础教育改革的不断深化,教师质量与全面实施素质教育要求的差距明显凸现出来。改革与发展教师教育、推进我国中小学教师的专业化势在必行。教师教育一体化,建立开放的教师教育体系,改革教师教育课程和走向专业发展的教师继续教育,是世界教师教育改革发展的必然趋势。在这些方面,我们存在明显的不足,它是我国提高教师专业化水平、教师教育改革与发展的未来方向。

第三节 校本培训的渊源

作为中小学教师继续教育的一个有机组成部分,校本培训引起了越来越多的关注。在我国,虽然校本培训这种在职培训早已存在,但人们的研究兴趣以及相关研究成果的出现还是在最近几年。本节旨在对国内校本培训的研究现状作简要综述,以理清研究思路,供进一步深入研究参考。

校本培训这一名称是舶来品,是人们对舶来品理解与翻译的产物。有资料表明,校本培训、校本教师教育等多种称谓实指同物。王少非在《校本教师教育的国际经验及其对我们的启示》一文中所使用的是校本教师教育一词;周建平认为“校本”的英文是 School-base,大意是“以学校为本,以学校为基础”,其取意方式与郑金洲相同。郑金洲认为,难以对“校本”作一个明晰的鉴定,英文是“School-based”,其含义一是为学校,二是在学校中,三是基于学校。显然,前后的出入多半是编辑粗心之故。考其来源可以看出,这些各不相同的称呼其核心是一致的。这正是“校本培训”一词逐渐得到公认和广泛使用的原因。

王秀美认为,我国的校本在职进修起步于 20 世纪 90 年代后期,是伴随着“八五”师资培训的进程而逐渐探索形成的。关于校本培训概念的正式提出和使用始于何时,尚无定论。引发校本培训实践与理论研究热潮的偶然现象几乎同时从南北两地发生。以内地为例,校本培训大约起于 20 世纪 80 年代,我国的吉林、湖北、四川等地首先进行了以学校为基本单位的教师学习。广西桂教师范【1998】256 号文《关于全面开展教师继续教育的指导意见》中,明确规定以中小学校作为教师继续教育基地。大量实践证明了这种培训方式有较强的实用性,显示出研究价值。1999 年,教育部在

《关于实施“中小学教师继续教育工程”的意见》中明确指出：“中小学是教师继续教育的重要基地……各中小学都要制订本校教师培训计划，建立教师培训档案，组织多种形式的校本培训。”至此，校本培训在官方文件中首次被明确提出。在沿海地区，1997年上海市教育委员会颁发了《关于加强教师进修院校和中小学、幼儿园自培基地建设的若干意见》的文件，极大地推动了这一师资培训形式的推广。与此同时，各方面相关的理论研究陆续开展起来。其中顾泠沅在《走向21世纪的教师教育》一文中，将校本培训作为一种未来教师继续教育的重要形式做了介绍，并表明校本在职教育比较符合我国地域分布广、培训任务重、经费短缺、维持学校正常教学秩序等实际情况，是一种与离职培训优势互补的运作方式。

在知识经济初见端倪、时代呼唤创新人才的大背景下，我国的教育发展日渐呈现出落后于社会经济发展需要的态势，突出表现在学校培养出来的“人才”，不能适应我国地域经济发展不平衡的社会需求，教育与经济相脱节的矛盾越来越突出。由此可见，社会的快速发展迫使教育尽快做出相应的调整。以校本培训为代表的一系列新事物正是在这样的背景下应运而生的。

一、丰富已有的教育理论

郑金洲认为“校本”立足的依据主要有以下几点：①理论与实践之间的张力促使研究者与实践者共同转向具体的学校教育实践。关注“校本”体现了教育理论工作者站在克服理论抽象，从务实的角度直面具体的学校实践，试图把一般的理论与丰富的学校实践相结合，从而探寻学校发展的方向以及理论构建的路径。因此，校本研究是理论工作者自觉的转向。②学校在教育中的位置使得“校本”逐渐纳入人们的视野。任何脱离具体学校实践的教育指令、教育政策、教育方针或教育理论都是一纸空文。因此，最终将具体的、特殊的学校实践作为教育研究的入口是必然的趋势。③学校的