

教师培训的 反思与展望研究

贾淑云 著



光明日报出版社

教师培训的反思 与展望研究

贾淑云 著

光明日报出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师培训的反思与展望研究 / 贾淑云著. -- 北京:
光明日报出版社, 2016.9
ISBN 978-7-5194-1955-4

I . ①教… II . ①贾… III . ①师资培训—研究 IV .
① G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 228092 号

教师培训的反思与展望研究

著 者: 贾淑云

责任编辑: 李 娟

责任校对: 蔡乐乐

封面设计: 海星传媒

责任印制: 曹 净

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市东城区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67022197 (咨询), 67078870 (发行), 67019571 (邮购)

传 真: 010-67078227, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: gmcbs@gmw.cn lijuan@gmw.cn

法律顾问: 北京德恒律师事务所龚柳方律师

印 刷: 三河市明华印务有限公司

装 订: 三河市明华印务有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社联系调换

开 本: 710×1000 1/16

字 数: 220 千字

印 张: 15.25

版 次: 2017 年 5 月第 1 版

印 次: 2017 年 5 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5194-1955-4

定 价: 45.00 元

版权所有 翻印必究

序

教育是和社会和经济发展的原动力。新世纪的国际竞争，是经济实力的竞争，科学技术的竞争，归根结底是人才的竞争，而人才的培养靠教育。长期以来，提高教育质量和提升教师素质是教育发展过程中的一个永恒的主题。高素质的教师是教育质量提高的保障。在实施素质教育的今天，提高教育质量，离不开一支高素质的教师队伍。这已经为教育实践所证明。从教师发展的角度出发，实施教师培训是为每一位教师提供了广阔的职业提升空间和事业发展的平台。

教师培养教育包括彼此衔接的三个阶段，即教师的职前培养、入职培训和在职培训三个阶段。这三个阶段构成一个连续的不间断的整体，在教师专业发展和终身教育中都具有重要的作用，而教师的在职教育和培训，是提高现有教师素质的有效途径。世界各国都很重视教师的在职教育和培训。

21 世纪是知识经济时代，更是信息化时代，对人才提出了新的要求。现代人才观要求人才不仅要成为一个专业领域的专家，还要能够在相关领域里游刃有余，成为一个复合型人才。新的时代，新的人才观念，对教育、教师提出了新的要求。作为系统工程的新一轮课程改革，对教师提出了前所未有的挑战，要求教师尽快转换角色、促进专业能力发展。因而，加强教师培训就成为当前教育教学改革的迫切要求。

“教育的四大支柱”认为，在信息时代，现代人必须学会认知，学会做事，学会共同生活和学会生存。其中，学会认知是迎接新挑战、把握新机遇的关键。学习成为一个人终生的活动，终身学习成为时代的必然。为适应学习社会的要求，教师应当主动、积极、愉快地接受各类培训。

教师培训的反思与展望研究涉及教育学、社会学、心理学、教育技术学等领域，研究内容十分丰富，这也决定了这一研究领域具有挑战性。在四年多的研究中，自己用实证的方法证明了参与式、针对性的教学方式对培训参与者的有效性，并试图通过不同的培训模式，寻求教师培训的最佳模式。我研究的基本思路是，将教师培训作为一条主线，立足于提升教师培训的有效性，通过中外教师教育在理念、方式、理论等方面的阐述和探究，使我们更清楚地认识到教育理念和教师培训对提升教师素质的重要作用，探寻教师培训的有效方式。由于笔者学术功底浅薄，才疏学浅，不能深刻分析与探究，有些阐释可能是肤浅的，有些可能是错谬的，恳请得到同行

专家的批评和指导。

本书在写作过程中，得到许多人的帮助。到目前，我在教师培训领域的研究上，大大受惠于陕西师范大学、陕西学前师范学院和渭南师范学院的老师，是他们打开了我这扇心门，为我这本书的构想提供了有益的观点，使我对教师培训有了新的认知。感谢光明日报出版社的老师，他们对我文稿一丝不苟的认真与苛求，着实让我感动。感谢我的家人对本书的形成及我的学术研究活动给予的大力支持和帮助。

在书中，一些同行专家、学者的有关著作、论文扩展了我的视野，提高了我的专业认识与水平，书中也汲取了他们的一些研究成果，在此谨致诚挚的谢意！

如果自己的劳动成果会对教师培训工作有所裨益，以后还希望继续深入研究该领域的问题，进一步完善自己的研究，以一颗执着的心，探究教育发展的轨迹。

本书限于笔者知识积累、写作水平有限，书中难免有疏漏和不妥之处，恳请同行专家、学者和广大读者惠予批评指正。

贾淑云

2016年6月

目 录

第一章 教师培训综述.....	1
第一节 教师教育是人类社会进步的产物	1
第二节 我国教师培训体系的发展与变革	3
第二章 基本概念及相关理论.....	6
第一节 基本概念界定	6
第二节 相关理论	11
第三章 教师培训的教育学要求.....	15
第一节 对教师培训的审视	15
第二节 教师教育理论的新趋向	19
第三节 教师专业发展观与实践的新动向	20
第四节 教师培训的教育学基本要求	28
第四章 教师培训中“教师”的主体角色.....	35
第一节 确立教师主体角色的基础	35
第二节 “教师”主体角色的特征	43
第三节 影响“教师”主体角色的因素	51
第五章 教师培训的教学要求.....	57
第一节 教学目标的定位	57

第二节	教学内容的分析	64
第三节	教学策略的选择	73
第六章	教师培训教育学的政策意义	83
第一节	教师培训的目标追求	83
第二节	教师培训的模式走向	90
第三节	教师培训的因素变革	95
第四节	教师培训的生命关怀	101
第七章	国外高校教师培训的经验及启示	108
第一节	国外高校教师培训的经验	108
第二节	国外高校教师培训的启示	110
第八章	教师培训存在的问题及其产生的原因分析	119
第一节	教师培训内容存在的问题	119
第二节	教师培训方式的简单化	125
第三节	教师培训管理中存在的问题	126
第四节	参加培训和主持培训的教师存在本身的不足	127
第九章	新课程改革需要新型教师	129
第一节	新世纪人才所应具备的素质	129
第二节	提高教师素质适应改革需要	130
第三节	教师培训任重道远	133
第十章	构建基于网络的教师培训模式的可行性	137
第一节	网络与教师培训模式创新	137
第二节	基于网络的教师培训条件分析	149
第十一章	网络环境下的教师培训模式	150

第一节 教师培训模式的基本概念	150
第二节 研究性学习培训模式	152
第三节 案例培训模式	156
第四节 合作学习培训模式	159
第五节 自主学习培训模式	163
第六节 抛锚式培训模式	166
第十二章 教师培训网站的总体设计与应用效果评价	172
第一节 教师培训网站的总体设计与功能规划	172
第二节 网络培训效果评价	175
第十三章 主体性教师培训研究	181
第一节 主体性培训的涵义	181
第二节 主体性培训的实施策略	182
第十四章 参与式教师培训策略研究	190
第一节 参与式教师培训策略的内涵和价值	190
第二节 参与式教师培训策略的研究现状分析	193
第三节 参与式教师培训策略实践与效果验证	200
第十五章 个性化教师培训的反思及策略	204
第一节 个性化教师培训的内涵	204
第二节 个性化教师培训的反思	205
第三节 个性化教师培训的策略	208
第十六章 反思型教师培训中的问题及对策	212
第一节 反思型教师界说	212
第二节 反思型教师培训的问题	213
第三节 培养反思型教师的路径	215

第十七章 完善教师培训工作的对策	222
第一节 培训内容的选择应该结合教师的培训需求	222
第二节 培训方式的选择应科学、合理	224
第三节 完善教师培训管理	225
第四节 重视培训教师的培养	226
第五节 培训观念的更新	227
第六节 统筹兼顾,协调发展教师培训工作	229
第七节 开发与运用适合本校的教师培训模式	232

第一章 教师培训综述

21 世纪展现在人们面前的是一个全球经济一体化和信息化的时代。无论在广度和深度上,知识都在高速增长、飞速拓展、快速应用。面对这样一个知识和技术不断推陈出新、信息喷涌、剧增的时代,教师必须不断学习、不断“充电”、不断提高。教育机构培养出来的教师,“从此不得不接受这样的事实,即他们的入门培训对他们的余生来说是不够用的,他们必须在整个生存期间更新和改进自己的知识和技术”。一句话,教师必须不断参加培训,终生学习。

第一节 教师教育是人类社会进步的产物

“教师教育”一语包含着教师培养和教师进修的职能,是职前与职后两种教育的综合概念。这个概念体现了终身教育思想,体现了教师教育的连续性,连续性正是当今教师教育的重要特征。教师培训是教师教育的重要组成部分,它以培养适应时代需求、高质量的教师队伍为目标,从而满足教师终身学习、持续发展的需要。教师培训是政府、教师教育机构和中小学的共同责任。

一、早期师范教育典范

1. 师范教育起源于近代工业革命时期

自从有了人类社会以来就有了教育。人类进入奴隶社会以后就产生了学校,有了专门的教师。但培养教师的师范教育却是近代社会开始才有的。早期意义上的教师教育是近代工业革命的产物。当时,机器化大生产的迅猛发展需要大量的具有一定文化知识的产业工人,以班级授课制为特征的学校教育雨后春笋般地发展起来,因而对教师的需求也就变得十分迫切,教师教育应运而生。最早的师范教育产生于欧洲。1684 年,法国拉萨尔(La Salle, 1651—1719)与兰斯(Rheims)创办的教师训练机构,1695 年德国法兰克(A.H.Francke, 1663—1772)与哈雷(Halle)创办的

教员养成所是最早的师范教育机构。之后,在欧洲其他国家也相继创办了这种机构。1794年秋,法国临时议会通过法令,在巴黎设立公立师范学校,1795年1月正式成立。1810年在原巴黎师范学校基础上成立高等师范学校,1845年改为巴黎高等师范学校。19世纪70~80年代,许多国家颁布法令设置师范学校,逐步形成了师范教育的制度化、系统化。

师范教育发展到今天,经过了几个阶段,无论在教育水平上还是在培养方式上都有许多变化。最初师范教育的水平很低,师范学校招收初等学校毕业生,培养小学教师,修业时间不一,短期的仅数星期,长期的约两年。中学教师除法国巴黎高等师范学校外,大多数国家由大学或文理学院中开设一些教育方面的课程来培养。在19世纪末20世纪初各国才建立师范学院。如美国第一所师范学院纽约州立师范学院是于1893年在奥尔巴尼市成立的,以后各洲纷纷建立。英国在颁布《1902年教育法》后,才授权地方政府兴办地方公立师范学院。

2. 我国的师范教育

我国的师范教育始于1897年(光绪二十三年),当时清政府大理寺少卿盛怀经奏准在上海创办南洋公学,内设师范院为其他各院培养师资。1902年京师大学堂内设师范馆,培养中学师资,从此建立了师范教育体系。中国的师范教育起先是学习日本的经验,中华人民共和国成立以后,根据苏联的模式加以改造,建立了中等师范学校(培养幼儿园和小学教师)、高等师范专科学校(培养初中教师)、师范学院和师范大学(培养高中教师)的师范教育体系,并一直延续至今。

需要说明的是,师范教育转为教师教育在中国经历了一段过程,而且“教师教育”一词具有特殊的意义。最初,“师范”两字是从日本引进的,而日本的师范教育体系在明治初年是效法于法国的。法国的“师范”(normale)一词源于拉丁语 norma,意为评价事物所依靠的标准,本意为木匠的尺规。日本在20世纪80年代开始第三次教育改革,为了提高教师的任职资格,加强教师职后培训,才有了教师教育的提法。然而,英美等国一直延用教师教育(teacher education)一词至今。只是近些年来,用“教师教育”的概念取代“师范教育”才被我国学术界和教育界广泛接受。理由是:师范教育只指教师的职前培养,不含职后进修与培训,职前职后脱节;而教师教育是指教师培养的全过程,一名成熟的教师不能只有职前培养,还需要在职时不断进修学习。这种转变对于促进教师从教书匠成为专家型教师,对我国的教师培养培训体系乃至我国当前正在进行的新课程改革都具有深远而重大的意义。

二、教育终身化与教师培训改革

20世纪中叶,特别是第二次世界大战以来,世界的政治、经济、科技、文化各

个领域都发生了前所未有的深刻变化,教育进入了一个新的时期。人们对教育在一个人一生中的重要作用有了更深刻的认识。

1965年12月,联合国教科文组织在巴黎召开的“第三届成人教育国际促进委员会”上,法国教育学者保罗·朗格朗率先提出了“终身教育”概念,并阐述了其必要性、内容、目标、方法和发展策略。该思想立即在世界范围内产生了深远影响。教师职后培训、在职培训作为终身教育的一个重要内容,理所当然的为人们所普遍认可。世界各国先后对本国的教师培养培训工作做出了重要改革,美国的“教师发展学校”,英国的“在职进修六阶段模式”,日本的“教育改革七条设想”等都从不同的角度对教师在职教育做出了调整和完善。

第二节 我国教师培训体系的发展与变革

伴随着社会主义建设事业的不断发展,我国中小学教师培训工作得到了不断的发展和进步,中小学教师培训体系的形成与发展经过了三个阶段。

一、第一阶段:新中国成立至文革前,中小学教师培训体系的初步形成

新中国成立以后,人民政府接管了旧学校的全部教职工。当时,教师队伍建设中最主要的问题就是师范教育与新中国教育的实际需要极不适应。据统计,1951年至1955年至少需增加各类学校教师128万人,而每年师范院校毕业生仅1.3万人。为此,教育部于1951年8月27日召开了全国第一次师范工作会议,讨论如何解决师资问题。会议决定采取“正规师范教育与大量短期训练相结合”的方针,以期迅速有效地培养大量师资。短期师资培训班是新中国有组织的教师培训的开始。

1952年秋,教育部向全国发出了“加强中小学教师在职学习的领导,建立系统的教师进修制度”的号召,并指示各大行政区选择一适当城市筹办教师进修学院,省也可选择有条件的县筹办教师业余学校,省市教育厅、局直接筹办或委托师范学校举办函授学校一所。1953年,教育部提出中小学教师在职学习的主要对象是不及专科毕业程度的中学教师,目的是提高其文化水平,使其能胜任教学工作。1954年,在总结前几年教师培训经验的基础上,教育部确定了中学教师培训的几种有效组织形式。它们是教师进修学院、函授学校、教学研究会以及定期报告等。其中通过总结东北师大实施函授教育的经验认为,函授教育是解决教师在职学习问题的一种有效形式,适应了我国社会主义建设人才需要高质量教师培养的要求。1957年,对函

授师范学校（师范学校函授部）、业余师范学校（小学教师业余进修学校）的任务、学制、教学内容、毕业、领导机构、人员编制、经费开支做出规定。通过几年的建设和发展，我国中小学教师培训体系初具规模，形成了固定的培训机构。

二、第二阶段：文革后至 80 年代末，以学历补偿性为主的培训体系继续完善

“文革”对我国的社会、经济造成了巨大的创伤，教育事业也遭受了重创，教师培训工作基本停滞。“文革”之后，随着各项建设事业的逐步恢复，教育又逐步进入正轨。面对满目疮痍的学校教育，面对合格师资严重短缺的现实，1977 年，提出“力争在三、五年内、经过有计划的培训，使现有文化业务水平较低的小学教师大多数达到中师毕业程度，初中教师在所教学科方面大多数达到师院毕业程度”的目标；提出建立和健全省、地、县、校的师资培训网。教师进修采取学校自培、函授教育、组织有经验的专职教师和兼职教师分片、定点、定时巡回辅导和举办各种讲座，建立业余大学、开展广播电视教育等形式。我国中小学教师培训方式得到逐步完善。

1980 年，教育部下发了《关于进一步加强中小学在职教师培训工作的意见》，制定了规划，提出了要在中小学教师队伍中培养教育教学专家。同年，国务院批转教育部《关于师范教育的几个问题的请示报告》，指出：“师范教育是教育事业的工作母机，是造就培养人才的基地。”“各级教师进修院校是培训中小学在职教师和学校行政管理干部的基地，是我国师范教育体系中的有机组成部分。”中小学教师在职培训在师范教育体系中，被提到与教师职前培养同等重要的位置上。

1985 年 5 月，中共中央颁发的《关于教育体制改革的决定》指出，“建立一支有足够数量的、合格而稳定的师资队伍是实行义务教育、提高基础教育水平的根本大计。”要“把发展师范教育和培训在职教师作为发展教育事业战略措施。”更加突出了在职教师培训工作在整个教育事业发展中的重要地位。

三、第三阶段：90 年代，继续教育性质的中小学教师培训体系开始形成

1990 年 12 月，原国家教委召开了“全国中小学教师继续教育工作座谈会”，会上提出要将中小学教师培训工作的重点有步骤地转移到开展继续教育上来。会议论证了开展中小学教师继续教育的必要性，提出了中小学教师继续教育的目标、任务、遵循原则、教学形式等等。1991 年，又印发了《关于开展小学教师继续教育的意见》的通知，对小学教师继续教育的内容、原则、任务、形式、方法、网络建设等都做了规定，全国开展了轰轰烈烈的小学教师继续教育，这是我国中小学教师继续教育的开端。

1993年,中共中央、国务院在《中国教育改革和发展纲要》中提出“各级政府要努力增加投入、大力办好师范教育。”“把大力开展岗位培训和继续教育作为重点”。继续教育在我国首次被确定作为一种新型的教育制度,1995年3月颁布的《中华人民共和国教育法》第一次从法律上明确了中小学教师有接受继续教育的权利和任务。

“九五”期间我国中小学教师继续教育重点是提高教师业务水平和教育教学能力。

1998年,教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中,提出实施“跨世纪园丁工程”,该工程中一项很重要的内容就是为提高中小学教师队伍的素质,对中小学教师进行全员培训。“工程”的启动使中小学教师继续教育逐步走向规范化、制度化、法规化。

1999年6月,中共中央、国务院召开了第三次全国教育工作会议,通过了《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》。提出“百年大计、教育为本;发展教育,师范先行”的指导思想,进一步明确教师是深化教育改革的关键。9月,教育部发布《中小学教师继续教育规定》,从含义、内容和类别、组织管理、条件保障、考核与奖惩等方面对中小学教师继续教育加以规定。这是我国开展中小学教师继续教育的第一个有指导意义的文件。之后,在“全国中小学教师继续教育和校长培训工作会议”上,教育部明确提出了全面推进中小学教师继续教育的思路 and 措施,指出全面推进中小学教师继续教育要以提高实施素质教育的能力和水平为重点。这次会议标志着我国中小学教师继续教育进入全面推进、全方位推进的新阶段。

第二章 基本概念及相关理论

第一节 基本概念界定

一、培训

所谓培训是指通过学习知识、能力、技能,而达到组织既定目标的过程。它是一种提升组织水平的战略,并与人力资源中的薪酬和绩效考核挂钩;是基于人力资源规划和对现状的分析而形成的一种体系;是为了使组织中的成员在外部环境或内部环境发生变革时,能够及时弥补差距而进行的一种有目标、有计划、科学合理安排的学习活动,意在提升被培训者的知识结构、专业技能和素质。培训更倾向于实效,偏向对能力的培养,使被培训者在工作中能够表现更出色。培训的本质是一个再学习的过程,通常在掌握了基本知识,基本技能的基础上对知识进行再扩充,使之更好地在工作中得到运用;或者基于某方面的需要,对新领域的知识进行学习,以胜任工作。通过培训,被培训者的目标能力会得到进一步的提升。培训的对象包括个人也包括群体;培训计划的制定者通常是培训管理人,他们会根据组织的目标来设定培训内容,培训计划,并对培训进行评价。

自从美国古典管理学家、科学管理之父泰勒于1911年在其出版的《科学管理原理》一书中第一次提出培训理论以来,培训理论不断发展并运用于指导实践。从最早的改变行为方式培训理论,到分析与评估培训理论、资本培训理论、集体培训理论、终生教育培训理论、成人学习理论等,丰富了现代培训理论体系。

1. 改变行为方式培训理论

美国教育心理学家桑代克(E.L.Thorndike)提出尝试—错误理论,该理论认为人类的学习都是通过“尝试—错误”方式形成各种各样情境与反应的联结通过尝试—错误形成的环境和反应联结,须经过反复练习才能加强,不进行练习就会削弱通过尝试—错误形成的环境和反应的联结,受到奖励就会得到加强,受到惩罚则会减弱。

1913年,德国心理学家柯勒(W.Kohley)提出顿悟理论,该理论认为学习是学习者积极组织自己的知觉经验,重视学习过程中人的内在心理结构的变化,强调学

习者的主动性和能动性。

美国社会心理学家班杜拉 (A. Bandura) 提出模仿理论, 该理论认为人是通过观察榜样行为而学会新的行为的。人可以通过个人的直接经验模仿榜样的行为, 但人经常模仿别人的榜样行为, 从而通过模仿学会新的行为模式。该理论强调模仿在学习中的作用, 从理论上为在教育实践中经常强调榜样、示范的作用提供了依据。

2. 分析与评估培训理论

马斯洛的需求层次理论和阿尔德弗的 ERG 理论认为人有一系列复杂的需求, 包括生理上的需求、安全上的需求、感情上的需求、尊重的需求以及自我实现的需求, 较低层次需求的满足会引起较高层次需求的愿望。

阿尔德弗的 ERG 需要理论强调多种需求可以同时存在, 需求层次没有严格的阶梯式序列, 而且, 当满足较高层次需求的努力受挫时, 会导致到较低层次的需求满足上来。

美国心理学家麦克利兰经过长期研究于 20 世纪 60 年代提出成就需要理论, 曾专门设计培训项目来挖掘满足人的成就需求。

1967 年, 美国的洛克提出目标设定理论, 该理论认为个人的有意识的目标规范着他的行为方式, 目标会通过精力和注意力的分配, 激励个人为达到目标而进行战略开发来影响行为方式。

1964 年, 美国心理学家佛隆在美国心理学家托尔曼研究成果的基础上作了进一步研究和发展, 正式提出了系统的期望理论。期望理论强调一个人的行为基于行为预期、实现手段和效价三个因素, 不同的行为选择要根据它们的行为预期、实现手段和效价来进行评估。从培训角度看, 期望理论说明学习最有可能在下列情况下发生, 即员工相信自己能够完成培训项目内容行为预期, 而且学习与更高的工作绩效、加薪、同事的认同实现手段这些成果有关, 员工进一步认为这些成果有价值。

3. 资本培训理论

企业培训是经济学家一直关注的问题。美国经济学家明瑟尔首次建立个人收入与其接受培训量之间关系的经济数学模型, 认为人力资源培训是企业一种必需的资本投资。美国经济学家舒尔茨认为, 人的知识和技能的提高对经济发展的影响与土地、资本等占有量的增加具有同等功能。

贝克尔认为, 工人在生产过程中学习新技术, 能增加工人身上人力资本的存量, 如果再加上培训, 就会使人力资本存量继续增加。资本培训理论的核心思想就是通过人员培训可以大大提高用人成本的使用效益, 培训理念由“培训是一种费用”向“培训是最大的投资”转变。

4. 集体培训理论

20世纪30年代,人本主义心理学家罗杰斯提出了集体培训理论,该理论提出以下观点。

(1)培训是非结构性的,没有固定的教学程式,没有固定的教学目标,学员在自由气氛中讨论。

(2)鼓励思考。强调学员独立进行有创造性的思考,通过群体学习,使学员的态度、价值和行为得以“重建”,不是期待教师的指引、评价、确认和裁决,而是自我思考提高,形成创造性思维。

(3)接纳。在以学员为中心的群体培训环境中,教师通过营造使整个学员群体互相充分接纳的氛围,让学员从群体气氛中感到一种自由,从而更好地接纳自己与他人,并感到自己被提升到一个更高的境界,促使学习者对各种问题的看法更加开通、开放、开明,也竭力去了解和接纳别人。

汉弗莱提出了集体培训理论,从组织角度考虑员工培训问题,并且通过培训改变复杂的组织行为。

以上集体培训理论强调,学员通过培训不仅获得知识,而且掌握人际交往技能。

5. 终生教育培训理论

联合国教科文组织教育研究所主任R·达夫在《终生教育与学校的回顾》一书中将终生教育定义为“终生教育包括人一生中的正规的和非正规的各种学习,把教育看做一个整体,包括家庭、学校、社区和工作场所的各式各样的学习活动。”

1965年,法国成人教育专家保罗·朗格朗在其出版的《终身教育引论》一书中率先提出了终生教育培训的创新理念。同年,他在第三届促进成人教育目标委员会上作了题为《终身教育》的学术报告,引起了与会学者的高度重视。1968年,联合国教科文组织更把终身教育作为“国际教育年”年十二项重大目标之一,并指出“终身教育是解释现代化教育真正含义的一个概念,是包括并贯穿于一切教育改革的全部努力的一个概念”。朗格朗强调“终身教育即教育这个词所包含的所有意义,包括了教育的各个方面、各个范围,包括生命运动的一开始到最后结束这段时间的不断发展,也包括了教育发展过程中的各个特点与连续的各个阶段之间的紧密而有机的内在联系。”继这之后,“终身教育”成为世界成人教育发展的主要理论基础。保罗·朗格朗认为终生教育应遵循下列原则。

(1)保证教育培训的连续性,以防止知识过时。

(2)使教育培训计划和方法适应每个社会组织的具体要求和创新目标。

(3)在各个阶段都要努力培育适应时代的新人。

(4)大规模地调动和利用各种训练手段和信息。

(5)在各种形式的活动与教育培训目标之间建立密切联系。