



语文教师职后培训 模式与效能研究

◇ 王意如 著

“上海市教育委员会科研创新项目”研究成果

语文教师职后培训 模式与效能研究

王意如 著

 文匯出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

语文教师职后培训模式与效能研究 / 王意如著. —
上海 : 文汇出版社, 2017. 9
ISBN 978-7-5496-2289-4

I. ①语… II. ①王… III. ①语文课—师资培养—研究—中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第200540号

语文教师职后培训模式与效能研究

作 者 / 王意如

责任编辑 / 陈今夫

封面装帧 / 方济力

出版发行 / **文汇出版社**

上海市威海路 755 号

(邮政编码 200041)

经 销 / 全国新华书店

印刷装订 / 当纳利 (上海) 信息技术有限公司

版 次 / 2017 年 10 月第 1 版

印 次 / 2017 年 10 月第 1 次印刷

开 本 / 880×1230 1/32

字 数 / 180 千

印 张 / 10

ISBN 978-7-5496-2289-4

定 价 / 80.00 元

前言

语文教师职后培训模式 与效能研究的缘起和总结

2013 年底，我和我的团队获准开始上海市教委科研创新项目“语文教师职后培训模式与效能研究”的工作，经过了数年的努力，终于汇集成了一本小书。对教师职后培训的研究不在少数，但以学科为对象就比较少见了。我们希望这个成果相较于一般的教师培训研究针对性更强，也更有实践意义。

一、本课题试图解决的问题

多年来，我们承接了大量的教师培训任务，在实践中积累了不少经验，也遇到了一些问题。比如，教师培训对于教师的专业发展究竟有多大作用？语文教师的专业发展有哪些带有普遍性的问题？语文教师职后培训应该有哪些基本原则？培训的内容和形式有什么特点？有哪些行之有效的培训模式？

从目前的研究情况来看，还有两个亟待补上的空白：

一是以学科为出发点的教师职后培训研究。

一般来说，作为成人教育研究，研究对象主要是宏观

的教师教育。比如，由教育部主管、东北师范大学主办的研究中小学教师培训的综合性刊物《中小学教师培训》，就是对教师培训进行研究的专门杂志；还有北京教育学院定期编纂结集的《教师培训研究与评论》等。在教师培训方面，也不断有一些研究成果问世，如《面对面教师培训三重境界的适用情境与实现途径》（《课程·教材·教法》2011.10）、《解析教师培训中的三个基本问题——“国培计划”培训者团队研修项目实施反思》（《全球教育展望》2011.7）等。台湾地区也有相关著作出版，如吴青山《师资培育研究》（高等教育文化事业有限公司，2010）等。教育科学出版社还出版了“国际教师教育研究书系”，如《澳大利亚政府优质教师计划研究》等。但这些研究大多不针对具体学科。实际上，不同学科的教师在职后培训中很可能会遇到不同的问题，培训内容以及相应的方式更是不同。宏观的教师专业发展研究当然是重要和必要的，但是，就好比教学论最终得落实到具体学科一样，教师培训研究也有落实到具体学科的必要。

二是对教师职后培训模式的研究。

已有研究成果中也有研究培训模式的，如《新课程参与式教师培训丛书》（靳健主编，首都师范大学出版社，2012）等，但较多的是对某种培训模式的介绍及其培训内容的展示，而缺少将培训本身作为对象来进行研究。教师的职后培训是一个复杂的过程，它的效能和诸多因素有相关。

本课题把研究重点放在培训模式的研究上，同时兼及其他，希望能对语文教师职后培训有一较为全面而准确的总结。

二、工作途径

开始研究前，我们首先考虑了工作的途径，也即通过什么样的方法来获得需要的信息，并在此基础上进行研究。我们思考的路径大致如下：

1. 语文教师职后培训的有效性调查

为了对教师职后培训的情况作深入研究，我们对近年来参加培训的部分教师进行了问卷调查。本次调查从2013年10月开始，历时一年多，对山东、山西、河南、河北、福建、广东、安徽、甘肃、吉林以及上海市等九省一市的近千名进修教师进行抽样调查。样本为：青岛胶州41人，福建长海小学教师65人，河北国培班（初中语文）58人，山西国培班（初中历史）80人，上海市杨浦区国培班50人，上海市黄浦区卓越教师进修班28人，郑州中原区小学语文教师60人，吉林省第二实验学校教师61人，东北师大附中下属三个初中学校教师33人，东北师大附中高中部教师25人，东北师大附中净月校区教师32人，郑州市中原区小学语文骨干教师66人，兰州市中小学骨干教师45人，蚌埠市小学语文骨干教师42人，深圳盐田区小学骨干教师29人，浙江余姚低塘初级中学教师

21人,浙江平湖教师17人,浙江余姚高中骨干教师110人,安徽实台中学教师39人。

调查对象全部是正在接受培训的教师。有的是教育部国培计划的受训学员,也有一些在其他形式的研修班中接受培训的教师。从人员组成来看,有来自一个省份的、一个地区的教师,也有来自一所学校或若干所相关学校的教师。从任职的情况来看,初中、高中和小学都有。从学科来看,有一部分是语文教师,也有其他学科的教师。教师的身份大部分为教研组长或骨干教师,也有一般教师。

调查采用问卷形式,不出现姓名、工作单位等信息,以确保反馈信息的真实可靠。共收到有效问卷599份。

本次调查的问题主要分为两大方面:

一是关于培训效能。我们参考了Krikpatrick评价模式^[1],从反应评价、学习评价、行为评价和结果评价四个层次进行考察。二是关于培训模式。包括培训内容的组合、培训的形式等。设计这两方面的问题,主要是为了获取关于培训的基本信息,便于在此基础上,做更深入的研究。

作为基础,我们首先对教师职后培训的频次进行了调查。

[1] 参见[美]Thomas R. Guskey 著,方乐等译,《教师专业发展评价》[M],北京:中国轻工业出版社,2005.2

从调查中可以看到，老师们都在接受定期或不定期的培训，大部分教师每学期都在接受培训，至少也得每年一次，两年一次的已经不多，三年一次的更加少见（2.8%）。只有一位教师说，他从教20年只接受过一次培训。由于缺少个人信息，我们无法作更深入的调查，但这个只占到0.1%的个例，应该不影响教师培训的整体情况。总的来说，教师参加培训是持久且高频次的，充分说明职后培训在教师的职业生涯中占据了非常重要的地位，我们没有理由不给予充分的重视。

与上述面上的调查相辅，我们以参加教育部“跨世纪园丁工程”国家级培训（华东师范大学培训点）的学员为跟踪对象，向他们分发调查问卷，进行点上的调查，并于2014年4月在北京广渠门中学召开了“语文教师职后培训模式与效能研究”学术研讨会。由项目负责人王意如教授作主报告《“语文教师职后培训模式与效能研究”的意义和行动计划》，然后以“我的职后培训之路”为主题展开研讨，获得更多的第一手资料。（以上内容详见本书第一章和第二章）

2. 语文教师职后培训的模式研究

这个研究主要是通过以下几个方向来完成的：

（1）对实施“国培计划”相关研修项目的反思

2009年开始，我国教育部、财政部“中小学教师

国家级培训计划”（简称“国培计划”）中专列“培训者团队研修项目”，这是我国难得的国家级、全学科、全学段、高层次的培训者培训项目。

从“培训者的反思”和对培训者的观察中，需要重点推敲的关于教师培训的三个基本问题凸显出来：谁在培训？培训什么？怎么培训？

从这三个基本问题出发，探究培训者队伍的结构与使命问题、培训内容的选择与设计问题以及关于培训方式的困惑与发展瓶颈。

谁在培训的背后，是关于培训者队伍的组建。

每一期研修项目，我们都会遭遇不同群体学员的不同培训需求的挑战。在示范性项目学科培训者班中，最突出的挑战是：其一，高校教师普遍喜欢学科专家深入探讨学科问题，一线教师普遍关心课堂教学实际问题，两个群体立场鲜明、关注点截然不同；其二，两个群体中对教师培训本身的关注度都不如对学科研究、教学的关注度。在省级学科培训者团队研修项目中，对培训问题的关注度有所提高，但突出的挑战在于：一线教师同样只关注自己课堂教学问题，并且其中不乏几乎没有培训经验，甚至对培训他人并无多大兴趣的人。出现这样的需求差异问题，显然与学员自身日常工作角色、身份密切相关。

不同身份、角色的学员置身同一个研修项目中，确实有实施层面的难处，但这也恰恰是让培训者从不同的立场出发共同研讨如何做好教师培训工作的一个

绝佳机会。

培训什么的背后，是培训内容的确定。

首先是关于“实用”“实践”“操作性”情结。一方面，我们需要请一线教师不要那么“功利”，每一个教师面对的具体问题还要请每位教师自己解决；但是另一方面，我们也不得不承认，虽然我们都明了，所有的培训项目都要针对教师的需求，立足于帮助教师解决实际问题，但是有多少培训项目真正始于对教学实践的调研、分析？有多少培训内容是真正立足于对实践的研究？也许，培训中呈现的“理论知识”应该是基于实践研究而专门“生产”出的“理论知识”。

其次是如何让培训内容框架具有个性？

在2010年培训者团队研修项目中，在“培训方案的设计”专题中，我们安排了一个互动环节，请所有培训者根据自己对当地一线骨干教师的了解，预测当前他们的培训需求，列出相应的培训内容。这个任务每一个人都做了，结果是无论多寡，整体风格都比较一致，目前培训者群体的思维方式和思考结果也都比较一致。而我们希望的是能看到更多个性化的培训内容设计。培训话题的选择和培训内容的设计，考验着培训者的敏感性和研究能力。

再次是如何看待培训内容的系列性、逻辑性问题？

关于一个培训项目内部之间的联系问题。反思当前教师培训实践常态，确实会发现非常普遍的“拼盘”

现象，经常因人（专家）设课，而不是因目标、项目需求有针对性地安排内容。培训内容与培训目标、需求之间的关系不紧密、不对称。学员不得不经常在跳跃的信息、知识和专家个人智慧间穿梭。因此，培训设计者们在项目启动之初就需要从内容层面加强“项目设计”。当然，在一个项目内部，逻辑性的把握也要有尺度。在一级模块层面，逻辑性需要清晰、明确；但在每一个模块下面放哪些小专题，乃至每一个小专题从哪些方面展开，此时则不必再拘泥于逻辑性，而需要更多地从一线实践状况和项目需要出发安排必要的内容。

关于若干个项目之间的内容关系问题。事实上，这已经不是一个纯粹的设计问题了，还涉及培训的管理体制问题。各地的培训者通常面对的是当地相对稳定的培训对象，理论上来说，应该还有一定的规划机会、空间，但如何有计划地引领特定教师群体的专业发展，这可能是需要教育行政部门、教师培训机构以及中小学校管理者协同合作的事情。

如何培训的背后，是关于培训方式的反思。

解析“如何培训”问题，从浅层到深层，存在一系列的问题。关于培训方式的改变和优化，可能需要经历三个阶段：培训者自觉关注、自觉探索；尝试丰富培训方式，提升培训成效；保证培训成效，且影响学员的思维方式、教学方式。（以上内容详见本书第三章）

(2) 对上海带有普遍性的职后培训形式：“师徒式”带教式的解剖

这种“师徒带教式”的教师培训，开始可能是个别的、零散的，到后来就发展为一种职后培训的特殊形式。初职教师到校后，一般学校都会指派一位有一定资格的教师作为“师傅”，在区和市的层面，则多以工作室的形式出现。在上海，这种“师徒带教式”职后培训的最高形式，就是“上海市普教系统名校长名师培养工程”。

上海市普教系统名校长名师培养工程简称“双名工程”。在经过领导和专家审核后，成立了若干“上海市普教系统名师培养基地”（“上海市普教系统名校长培养基地”不在语文学科范畴内，暂略），承担教师职后培训的任务。

我们以杨浦区教师进修学院语文特级教师王白云的“白云语文工作坊”为例，对这一教师职后培训的特殊形式进行了反思。（以上内容详见本书第四章）

(3) 对 240、540 培训课程设置的检索

在上海，教师的职后培训有初职教师培训、常规教师培训和骨干教师培训等形式。新教师到岗后，除了师傅的带教外，还要参与每周一次的培训，时间为一年。一般教师在五年内要完成 360 学时的业务进修，高级教师要完成 540 学时。骨干培训则有基地、工作

坊等各种形式。这些培训基本可分为三个层级：市级、区级和校级。其中，区级培训的份额最大。

各区都有教师进修学校（院）或类似的单位，专门负责教师的职后师训，对区内教师进行常规性的培训，应该说，区级培训是教师职后培训非常重要的一块。但在调查中，我们发现，大部分教师对区级培训的满意度不高。究其原因，可能主要是由于以下两点：

首先，相对其他一些培训活动来说，区级培训是最常规的，几乎是老时间、老地方、老面孔的重复，容易引起倦怠感。其次，区级提供的课程可能不像高校提供的培训那样，容易让教师有“高大上”的感觉；同时，在操作性上，又不一定有鲜明特色。

为此，很多区级培训单位在教师培训的课程设置上下了很大功夫。比如某区负责教师职后培训的单位，对教师的继续教育选修课程进行招标。

小学阶段，招标的课程有：古代诗文选读、小学语文教材分析与解读（分册）、当下语文教育热点问题研究、语文试题命题研究、小学阅读教学设计、小学作文教学研究、识字教学研究、小学口语交际教学研究、小学语文综合性学习设计与指导、小学写字（硬笔字和毛笔字）指导、小学语文教学五环节、小学生课外阅读指导、新课程理念下的观课评课、中国文化常识导读等 14 门。

初中阶段，招标的课程有：初中语文课程标准解

读、初中语文教材解读与分析、语文课堂教学专项技能训练、文言文教学与鉴赏、语文课程资源开发与利用、初中语文试题命制、初中语文教学内容确定与学习策略指导、初中语文毕业班复习策略指导、初中语文写作教学、初中语文有效作业研究、语文课堂教学评价、语文课堂教学观察技术指导、当下语文教育名家专题研究、初中语文教师专业成长指导、当下语文教育热点问题研究、文学领域学术研究前沿等 16 门。

高中阶段，招标的课程有：高中语文现代文篇目的教学内容研制、高中文言文篇目的教学内容研制、语文课程资源开发与利用、古代文学史的语文教学阐释——作为文言篇目解读的背景、高中语文试题命制、文学领域学术研究前沿、当下语文教育名家介绍、当下语文教育热点问题研究、教育哲学与语文教育、高中语文教材（华师大版）阅读教学设计、高中语文写作教学设计、语文课堂教学专项技能培训、高中语文课堂教学案例研究等 13 门课程。

基层学校的教师可以以个人或团队的形式提出申请，通过专家审核后，可以试开设。课程成熟后，还有精品课程的评选等，有力地促进了区级层面教师培训课程质量的提高。同时，在对这些课程设置进行研究的时候，我们也发现了一些问题。

我们看到，上述所有的课程内容包括课程标准的研读、教材分析、教学研究、测量与评价、学科理论、专业素养、教师专业发展等七部分。从大类来说，是

比较全面的。但若要作为教师培训系统性课程，则还有完善的空间。有关教学研究的课程基本为半数。这体现了职后教师培训对教学实践的强调，而且各学段的分布也相对匀称。课程内容包括识字、写字、阅读、写作、口语交际、综合性学习等各个方面。测试与评价也较好地顾及了对教师“教”的评价和对学生“学”的测量。

但课程内容明显存在不够系统、完整的情况。比如，课程标准作为学科的纲领性文件，占比只有3%，实际上就是一门课，而且标明是“初中语文课程标准解读”，小学和高中都阙如。同样占比3%的还有教师的专业发展，也是一门课，且标明“初中语文教师专业成长指导”。占比5%的教材分析也同样存在学段没有全覆盖的情况。

另外，专业素养方面的课程，随意性更大，基本没有内在规律可寻。（以上内容详见本书第五章）

（5）对一种新型的教师培训模式的尝试

根据上海市教育体制改革领导小组第八次专题会议明确的“建立见习教师规范化培训制度”的精神，积极贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》和《上海市中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》，上海市教委研究决定，在本市基础教育系统实施见习教师规范化培训制度。

在上海市教委颁布《上海市中小学（幼儿园）见习教师规范化培训指导意见（试行）》后，华东师范大学、上海师范大学都启动了“上海市教育硕士学位教育与中小学（幼儿园）见习教师规范化培训结合项目”（以下简称“教硕—规培项目”）。本项目是上海市教委将上海市中小学（幼儿园）见习教师规范化培训和上海教育硕士学位研究生教育相结合的项目，旨在培养一批能够胜任教育教学岗位要求、具有较强科研能力的高素质中小学（幼儿园）教师。

这是一种新型的教师培训模式。它有以下几个特征：

首先是特定的培训对象，其次是教师培训和学历教育的结合。这些特征决定，“教硕—规培项目”既不是一般的职后教师培训，也不是一般的学历教育，必须有相应的举措来应对这一特殊形式和这个特殊的群体。

为此，华东师范大学中文系为这批教师度身定做了一门课程——语文教育实践工作坊。这既是一种新型的职后教师培训模式，同时也是一门新的课程。

《语文教育实践工作坊》定位为语文教育系列课程中的实践性课程，是在学生学习了语文教育的相关理论后，用课堂来实践、来体验的过程性学习。意在通过课堂教学和实例研讨相结合的方法，探究语文教育理论如何落实在各个学段的课堂教学中。希望通过本课程的研究，增强学生运用理论研究成果的自觉性

和操作能力，从微观课堂出发，回归“把语文教育理论与实践相结合”的宏观课题。

《语文教育实践工作坊》采用案例教学法，以学生自己提供的课堂教学案例为抓手（每次9—10个），确立不同的主题，以授课、说课、研讨的方法进行。

从课程完成的情况来看，这一新的尝试是富有成效的。这门课程的目标对准了初入职教师群体的情况，即他们既有一定的教学经验，又相对缺乏理性的研究；他们正在接受教育学方面的系统课程的教育，同时又可能因为不能将理论落地而产生摸不着边际的感觉。

作为一种新的职后教师培训模式，它体现了学历提升和教师培训的较为完美的结合。（以上内容详见本书第六章）

三、研究结论

关于教师职后培训中的问题，无论是大问题，还是小问题，要获得解决，都是需要多方一起努力的系统工程。

本课题研究的基本结论是：

现有的教师职后培训，其整体情况还是比较令人满意的。它对提高教师的学养起了积极的作用，提高了他们的课堂教学水平，也提升了他们培训教师的资质。高层次培训给出了教师培训的样本，从教师的反思中可以看出，他们在自己参与培训的过程中对培训有了真切的体会，他们中的有些人几乎成了培训专家。