

· 大连教育学院研训专题文库 ·

教師

# 教师培训原理

骆东升 孙宏安 著



大连理工大学出版社

原理

# 教师培训原理

骆东升 孙宏安 著

大连理工大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师培训原理 / 骆东升, 孙宏安著. —大连: 大连理工大学出版社, 2007. 9

ISBN 978-7-5611-3693-5

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

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第141033号

大连理工大学出版社出版

地址: 大连市软件园路 80 号 邮政编码: 116023

发行: 0411-84708842 邮购: 0411-84703636 传真: 0411-84701466

E-mail: dutp@dutp.cn URL: <http://www.dutp.cn>

大连雪莲彩印有限公司印刷 大连理工大学出版社发行

---

幅面尺寸: 170mm×240mm 印张: 31 字数: 504 千字 插页: 1

2007 年 9 月第 1 版

2007 年 9 月第 1 次印刷

---

责任编辑: 于明珍

责任校对: 王云

封面设计: 苏儒光

---

ISBN 978-7-5611-3693-5

定价: 40.00 元

教育是一項  
 事業其價值  
 在於貢獻  
 教育是一門  
 科學其價值  
 在於能研  
 教育是一門  
 藝術其價值  
 在於創新

香港中文大學  
 大連教育學院

顧明遠  
 二〇〇七年七月



中国教育学会会长顾明远题词

## 大连教育学院研训专题文库编辑委员会

---

---

主 编:	靳雁涛	骆东升		
副主编:	张 涛	王冬凌	孙宏安	
编 委:	于忠生	王文丰	王冬凌	王黎秋
	孙宏安	杨继英	周 健	张 涛
	张士国	张文科	郑 力	赵 宇
	赵 娟	赵凤平	骆东升	饶可扬
	屠广越	黄延春	靳雁涛	蓝新忠
	薛圣玉			

## 丛书序

重视教师的在职培训已经成为国际教师教育的重要特征。培训就涉及到培训理念、培训课程、培训途径、培训方式、培训评价以及培训管理等一系列问题。其中培训理念是前提,所有的其它环节都是在理念支配下进行的,培训课程的设计是关键。因为,整个培训的重要载体就是课程。这套丛书是大连教育学院设计的“十一五”期间教师培训的部分课程。看了书稿,也听了学院关于大连市“十一五”期间教师培训工作的思路和做法的介绍,特别是课程设计思路及产生过程的介绍,我觉得有许多新意。以前,关于教师培养方面,我写了一些文章,和同仁交换过一些想法。关于在职培训,特别是教育学院搞在职培训,我有些了解,但觉得了解的还不够多。听了大连教育学院的介绍,特别是看了这个成果,引起我进一步思考两个问题:一个是如何看待教师的在职培训,再一个是怎样提高在职培训的效果。

关于教师的在职培训,从上世纪70年代开始,世界许多国家开始越来越重视这个问题,这也是产生于上世纪60年代的终身教育思想在教师教育领域的表现。比较早的是1970年产生于英国的《詹姆斯报告》,这个报告第一次明确提出了教师养成的三个阶段,即职前培养、入职训练和在职培训,三个阶段连续衔接,构成教师养成的完整过程。1975年,联合国教科文组织召开第35次会议,强调教师培养和教师在职进修相统一的必要性,并于1980年在巴黎召开的会议上正式提出教师有权享受在职培训问题。于是,重视教师在职培训逐渐成为国际潮流。各国政府纷纷颁布一些法规和制度,对教师在职培训的相关问题进行规定。

我国政府也越来越重视教师的在职培训问题。上世纪末期,教育部就颁布了《中小学教师继续教育规定》,这是我国教师在职培训纳入法制化轨道的标志,是国家在政策方面给予教师在职培训的有力支持。全国各地基本上是从“八五”“九五”期间开始起步,“十五”期间按照国家规定普遍开展了五年一轮的教师继续教育。

同时,上世纪90年代以来逐渐成为研究热点的教师专业化问题,也

助推了教师在职培训的发展。教师专业化理论研究表明,教师的专业成长是个终生的个体社会化的过程。每个教师作为专业人员都要经历一个由不成熟到相对成熟的发展历程。职前教育只能为学生毕业后从事教师职业打下必要的思想及业务基础,也就是说,职前教育只能培养出一名准教师,还不能说已培养出一名成熟的教学专业人员。教师的专业成长主要还靠实践过程,需要长期的专业实践和专业训练。正如一个成熟医生、律师一样,他们的培养都不是短期的,除了学习理论知识外,还必须重视临床实习,在实际中提高解决问题的能力。教师的养成也是这样,一般认为,一名成熟的教师要经过三个时期:一是职前学习时期,主要是学习学科知识和教育理论;二是初职时期,约2至3年,在学校中经过老教师的指导和实际锻炼,逐渐融入教师的角色;三是成熟阶段,约需3至5年,通过教育实践,不断反思,逐渐熟练地掌握了教育教学的技能和技巧,成为一名成熟的优秀教师。所以,从教师专业化角度看,教师的在职培训非常重要,如何看待教师的在职培训问题,实质是如何看待教师专业化问题。而教师专业化问题确实非常重要。社会职业有一条铁的规律,即只有专业化才有社会地位,才能受到社会的尊重。如果一种职业是人人可以担任的,那么这种职业在社会上是没有地位的。教师如果没有社会地位,教师的职业不被社会尊重,那么这个社会的教育大厦就会倒塌,这个社会也不会进步。

这是我看了丛书后引起我进一步思考的第一个问题,就是教师的在职培训很重要,这符合国际教师教育的发展趋势,符合教师专业成长规律。教师在职培训事业在我国方兴未艾。

引起我进一步思考的第二个问题就是,既然教师在职培训非常重要,那么自然要联想到如何提高培训效果这个问题。

在我国,对中小学教师的在职培训,上世纪70年代末是从教材教法过关培训开始的,经过学历补偿教育,80年代后期开始向学历提高培训和非学历培训迈进。近二十年来,教师在职培训积累了许多经验,也取得了许多成效。一是在思想观念上,能够站在国家兴衰的高度来认识教师的作用,进而认识教师在职培训的作用。百年大计,教育为本;教育大计,教师为本,已经成为人们的共识;能够从促进教育均衡化以及实施素质教育的角度来认识教师的作用,进而认识教师在职培训的作用。择校的实质是择师,没有教师素质做保证,素质教育就是一句空话,这也已经成为人们的共识。这些观念的确立,都是非常宝贵的。二是在教师培训机制上,培训资源市场化、政府调控间接化、教师需求自主化、培训管理法制化的教师

培训机制正在趋于成熟,这种机制有利于提高培训质量,这也是非常可喜的局面。三是在培训内容的确定、培训方式的选择等方面都积累了许多宝贵经验。

当然,我们也必须清醒地看到,教师培训也存在一些不容忽视的问题。如培训内容缺乏针对性问题;培训方式单一,过多重视集中培训,工学矛盾突出问题;培训管理手段落后,缺乏现代信息技术手段支撑问题;培训责任主体不清,培训机构专业引领方式滞后,校本责任缺位问题等等。这些问题都是制约教师培训效果的关键问题,如果不很好地加以解决,势必影响整个教师培训事业的发展,影响教师队伍素质的提高。

如何提高教师在职培训的效果,有效地解决上述问题,这是个比较复杂的问题,影响因素比较多。内部因素有教师自主学习的意识,学习内动力问题等;外部因素有培训机构的因素,教师任职学校的因素,也有经费因素等等。在这里,以专门承担教师在职培训为己任、术业有专攻的培训机构非常重要。按照一个什么样的培训理念来设计培训课程和内容、选择培训途径和方法、确定培训管理办法和评价标准等;按照一个什么样的培训理念来引领教师专业发展方向,引领校本研修的有效开展,这些因素都是制约本地区教师专业发展的重要因素,同时也制约着教师培训机构能否在本地区教师专业发展中发挥不可替代的作用。

听了大连教育学院对“十一五”期间的教师培训工作的介绍,看了一些材料,我认为,作为培训机构,能够对以往教师培训工作做深入反思,总结经验,寻找差距,深入研究教师培训面临的新情况、新问题,认真面对教师对培训提出的新需求,采取积极的措施,致力于不断提高培训质量,这一点是非常难能可贵的。在具体培训理念和培训思路上,确立“研训一体、校本研修、网络支撑”的教师培训模式,从理论上说是正确的,从实践来看,也已经取得初步成效。看了材料,听了介绍,我能够体会到,大连教育学院是下了很大工夫来研究这件事。特别是把原来的教师培训和教育教学研究在思路、机构上和工作上整合为一体,形成了新的研训一体的机制,探索出“研训问题化,问题课题化,课题课程化”的培训方略,这是统领整个“十一五”培训的灵魂,是大连教育学院独辟蹊径、锐意理论研究和实践探索的结晶。这套丛书的问世,就是大连教育学院“十一五”期间培训理念和培训思路的物化表现,是“十一五”期间教师培训的重要载体,也是重要成果。我认为,丛书有以下几个特点:

第一,从丛书的整体内容设计上,既体现出一定的理论水平,又有



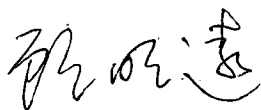
较强的实践需要。丛书中有教育理论及教师培训方面研究的成果,比如,《教育理性的自觉》、《教师培训原理》、《校本课程与校本课程开发》等,也有指导学科教学实践的内容,如《语文教材处理教学案例点析》、《新课程高中数学课堂教学诊断》、《新课程高中美术教学指导》等;有开阔教师视野,夯实教育素养方面的内容,如《中国教育家教育思想》、《教师阅读教育论文60篇》等,也有教师教育教学的案头必备知识,如《教师心理健康手册》、《学生学业质量监测指导手册》等。

第二,从丛书的具体内容上看,有较强的针对性。丛书的编著者都是在一线工作的研训教师,他们始终贴近基层教师的教育教学,充分了解一线教师的需求,有丰富的教学实践和研训指导经验,丛书中课程内容的选取注重运用一线教育教学的实际案例的精选和评析,无论是理论研究还是实践总结都着眼于一线基层教师的现实需要,不做空泛的理论说教和虚妄的指点评说。

第三,从丛书的构成体系上看,丛书是开放的、生成的,是随着教师培训的需要而不断完善的。遵循“研训问题化、问题课题化、课题课程化”的研训理念和工作思路,随着教育教学实践的发展和教师专业成长的实际需要,丛书的内容会不断完善和丰富。

这套丛书的出版从一个侧面展现了“研训一体、校本研修、网络支撑”的教师培训所取得的成果。丛书的出版,反映了大连教育学院勇于改革,执著创新的精神和辛劳后的可喜收获。相信沿此路径不懈努力,必将走上教师培训的全新之路,从根本上推动教师教育事业的全面发展。

当然,教师培训工作的最终效果,归根到底要看教师素质的提高程度。丛书只是一个阶段性的成果,关键要看能否不断生成教师需要的培训内容,更主要的是要看教师在实际参与培训中收获的大小,这需要不懈地努力才能不断达到理想的境地。愿大连教育学院不断向着理想境地迈进。



2007年8月

## 丛书前言

大连教育学院研训专题文库终于和大家见面了。这个文库是大连市“十一五”期间中小学教师培训的主要教材,也是大连教育学院同仁对教师教育和教师专业发展进行理论研究和实践探索的结果或者说是成果。

什么叫研训专题文库呢?那就要从大连教育学院的研训工作谈起。

在大连市“十一五”中小学教师培训中,我们提出并实施了教师教育的几个转变:

首先是培训组织的主体从专门的培训机构走向校本,从而由齐一化的培训目标走向个性化的培训目标,使得培训更有针对性。

其次是培训的课程由知识化的预成性课程走向问题化的生成性课程,即由本体性知识条件性知识为主走向以实践性知识为主,相关的课程问题不仅仅是从教育教学理论推导形成,更多地来自教师的教育教学的实践。

相应地培训的课堂由培训院校走向教师上课的课堂——由离岗培训走向现场培训,并且注意到充分发挥现代教育技术在教师培训中的作用。

为了适应这几个转变,教师教育的机制以至于体制都要进行适当的变革,于是就形成了“研训一体”的教师教育——包括相应的机制和体制变革的培训方式。“研训”一词就出自此。

什么叫“研训一体”?

“研训一体”是一种新的教师教育机制。主要是指教师教育机制和体制的一体化(或整合、统整),即原来的教师教育机构的教师培训和教育教学研究在思路、机构上、工作上的整合,融为一体,形成新的机制。“研训一体”的目的就是使教研和培训整合为一个过程,就称为研训,充分发挥教研和培训各自的长处,在促进教师专业发展和对教育教学的长远需要的目标下解决教师在教育教学实践中遇到的问题。研训一体的核心是“问题化”,途径就是“研训问题化、问题课题化、课题课程化”,用课程解决

问题也就同时进行了培训。通过这种方式来满足新课程实施对教师教育的需要,以此来促进教师的专业成长,全面推进素质教育。同时还提出了“校际联动”的研训方式,指学校之间教师研训工作(包括不同范围、各个层次、各个层面)的交流与互动,其目的是通过学校之间教师的共同研究和互动,实现优质教师教育资源共享,充分发挥优秀教师的带动作用,促进校际均衡全面发展。研训一体向教师提供了集中培训、校本研修、脱产进修、远程教育、自主学习、校际联动和参与交流等多种培训形式。提供了专题讲座、参与互动、研讨观摩、现场交流、课题研究等多种培训方法。

#### 研训一体的特点

以人为本——以教师的个人发展为目的;

校本研训——以教师任职学校为主体,校长为第一责任人

针对性——对教师个人的教学现场的直接针对性;

个别性——以解决每一个教师的个别问题为导向;

发展性——使每一位教师和每一所学校都得到发展。

同时保持了原来的教研和培训工作的长处,把它们整合起来:既关注教师教育教学的“事”——进入教师教育教学的现场,与教师共同解决教育教学中的问题;又关注教师的“人”的发展——与教师共同制定教师的个人发展规划,使教师按自己的目标得到充分的发展。充分注意教师任职学校在教师发展中的主导地位并以促进学校的发展为目标。现场培训解决的是个性问题;共性问题形成研训专题即课题进行研究,研究的成果即研训专题成果生成课程进行“集中性培训”。这里的着重点或者特色在于问题是教育教学的实际问题,在教育教学的实践中形成和解决。

#### 研训一体的具体实施

研训一体的做法一般分为四步进行:

第一步,研训教师——在研训一体之下,培训者(包括原来的教研员和培训教师)就统称为研训教师了——深入中小学教师课堂进行调研。与中小学教师一起研讨发现他们在教育教学中的问题,再针对教师在教育教学实践中产生的个别性问题进行现场研训、个性化指导。

第二步,在个性化指导基础上,分析总结共性问题,开发专题,通过各种形式进行专题培训。

第三步,进行研训专题研究。

这实质上就是培训课程的编订过程。大连教育学院成立了研训专题委员会,对研训专题的开发申报研究实施评价承担组织指导的责任。委

员会重视研训专题的开发申报过程,组织评审小组对专题进行考核评价,认为确实符合上位教师培训要求,符合“研训问题化,问题课题化,课题课程化”原则的方可通过立项,进入研究环节,在研究中要深入教师教学的实践,探索能切实解决教师教育教学中的问题的成果。研训专题成果要在教师培训中运用并经过教育教学实践的检验,经过实施的研究成果可以申报专题,经研训专题评审小组审核通过,就正式列入本市“十一五”期间教师培训的课程。课程将在教师培训中得到应用,应用的方式大量采用现代教育技术,例如文本以及相关的音像资料网上传输,进行远程教育方式授课等等。为方便教师的学习,还将选择一部分录入光盘送给教师。对其中一些确有需要又有可能的,就集成研训专题文库出版并作为培训教材送给相关教师,按事先计划的方式授课。为了保证研训专题的质量,学院的研训专题评审小组将根据需要选入高等学校、科研院所的专家和中小学教师参加。

#### 第四步,课程的实施。

课程的实施就是培训的过程,我们的研训专题课程的实施特别注意中小学教师参与,实际上,大多数专题都是培训者和被培训的教师共同研究的课题,在研究中共同解决问题,得到提高。为了在更大范围内解决类似的问题,我们利用信息技术进行网上传输,也制成光盘发送,必要时也进行集中专题培训,更多的集中培训使许多不同学校对这一专题结果实施的教学进行观摩研讨活动,起到整合资源优势互补的作用,就实现了我们前面说的“校际联动”。

#### 第五步,反馈和调整。

按照实施的结果情况和中小学教师的进一步需要对专题对培训做出调整以更好地满足教师发展的需要。

#### 培训课程的编订原则

培训课程的编订应该怎样进行?我们用编订原则来表述编订的要求。本文库中的每一本书都是按这些原则编订的。

##### 1.合目的性原则

培训课程或者说培训内容是教师培训的关键问题——正是通过培训课程的学习教师才能得到发展,也就是通过培训课程的培训,才能达到培训的目标。

就我们的教师培训来说,培训的根本目标应该是促进教师的发展特别是专业发展。正是为了达到这个目标设计我们的培训课程,培训的课程

应该有两个来源：上位来源和草根来源。上位来源主要是国家对教师素养或者教师发展的宏观要求，具有普遍的性质，通常以法律法规、教育行政部门的命令、政策规定要求等表现出来，例如，对教育法规的培训，对师德水平的培训，对班主任工作的培训，对心理健康教育的培训，对新课程新课改的培训等等，一般包括：思想政治和政策法规教育；职业道德；现代教育理论；教育教学技能与方法；教育科学研究；学科知识更新与扩展；基础教育新课程；现代教育技术应用；安全常识与心理健康；科学、环境与人文素养等。草根来源主要是从教师的具体需要，教师的教育教学存在的问题而来的，具有个别性质。这两者当然是有联系的，上位来源对草根来源具有指导意义，它们是一个时期内中小学教师必须培训的内容，草根来源的内容往往是上位来源的内容的具体化，草根来源的培训内容的实施往往是为了使某个局部某些个体教师达到上位来源的要求。教师存在的需要培训的问题本质上就是教师与国家要求之间的差距，了解这些差距之所在，就需要从本地教师存在的具体问题出发，对这些问题在国家要求的基础上进行研究，并以研究的成果设计培训课程、实施培训课程，使教师达到国家的要求，这正是国家对各地教师培训的要求。我们就本着这种精神设计我们的教师培训内容，使我们的教师经过培训达到国家的要求。按这一方式进行的课程设计就是符合教师培训目的的，即符合合目的性原则。

## 2. 问题化原则

按前面的论述，教师培训应该指向教师的日常教育教学，指向在教学实践中得到切实的专业发展，培训当然要以解决教师在专业发展中存在的问题为中心，例如在人文精神、自我意识、师德水平、实践知识、教学智慧、教师幸福等方面存在的问题。培训课程的编订应该从教师教育教学现在存在的问题出发，以解决问题为出发点，以问题的解决为归宿。

那么问题是从何而来呢？从教师教育教学的实践中来，这应该是没有疑义的，在教师教育教学的实践中发现存在的问题。发现的主体是谁？是培训者也应该是教师自己——最好的问题是教学的实践者提出的问题。这就要求培训者和中小学校的教师都要树立自己的“问题意识”。

## 3. 生成性原则

课程由问题而产生，我们前面已经指出其一般方式是“研训问题化，问题课题化，课题课程化”。这样的课程当然不可能是预成的，只能在培训过程中生成。

## 绪言 教师培训的由来和发展

教师培训一语现在指教师特别是中小学教师任职以后所接受的有组织的教育,以区别于中小学教师任职前接受的教育——此时他们还不是教师,正在接受“培养”以成为教师,因此职前的教师教育称为教师培养。那么,既然是“职前”就是说这些学员还没有成为教师怎么能说对他们进行的是“教师”教育呢?这个问题的产生有其历史——作为教师“封闭”教育或者说专门的师范教育,入学就是要做教师的原因,既然如此,我们也从历史开始探讨。

### 一、古代的教师教育

教育对社会的发展有基础的意义,这是一般的适合于所有人类社会的结论,只不过在现代得到人们自觉的认识。古代社会的人们也相当重视教育,因为维持社会各个方面运作的人或者说所有的人都是依靠教育培养出来的,进行教育就要有教师。教师从何而来?

古代社会没有专门的教师教育,甚至一般地说也没有独立的教师职业,虽然无论中外很早以前就有学校的产生,因为在社会所需要的知识和技能方面有专长或者“先做”的人就可以成为教师。例如中国古代教育是以培养官员为目的的,现任的官员自然成为教师,不仅仅有“学在官府”、“以吏为师”、“宦学师事”的正式政策,而且各级学校的教师都是现职的官员,与其他职务的官员可以任意调动,甚至私学的教师也大多是现职的或待任命的官员。当然也有少量“布衣”教学者,但是大家的本意并不在于做教师而是在于谋求官职。无论在朝还是在野,教师只是一种“副业”、一种半无奈的选择,甚至像孔子这样的私学教育家也是因为做官不果,“道不行”退而比较专门地从教的。当然,教人者都是学道在先的人,无须进行专门的教师教育就成为教师的。在西方古代,古希腊的学者也不是职业教师,他们是所谓智者、研究学问的人士,对学生来说更像是师傅或者学友;奇怪的是,大多数从事“写算”教育的都是身体不好的奴隶,更不是职业的教师。中世纪的僧侣也都是由于自己的知识经历在先而成为教师的。由于经验而成为教师(即所谓“学高为师”),这表现出典型的教师非职业性质、非专业性性质。不仅教师不是专门的职业,也没有专门的教师培养机构和专门的教职训练。由于当时受教育的只是少数人,所以以经验成为教师

还是满足了社会的需要。

## 二、独立设置的师范学校

这种情况到了近代由于社会进步的需要而有所改变。近代社会化大生产提出了劳动者的培养问题,这个问题转化成为普及教育的要求,进一步转化为教育的平民化运动,这一要求促进了独立设置的学校的产生,随着就出现了职业的教师,就是以教师为业别无其他生计的人士。最初当然也是“学高为师”的——延续了古代社会的“经验”需要。

但是大生产对学生的规格提出了一般性要求,因此对教师也相应地提出了规范化的要求,许多国家顺应这一要求加强对教育方向的控制(必要性)。随着教育科学的不断发展,例如捷克夸美纽斯(J. A. Comenius)提出班级教学制,提出教师职业的设立(可能性),于是促成了专门培养教师的近代师范学校的建立。

最先是法国在17世纪末建立了教师培养学校,就称为 *ecole normale* (1681),1695年德国人也开始成立类似的学校,后来发展到奥地利,那里称为 *normal schule*(师范学校)。

这些学校还不是独立设置的师范学校,一般是附属于中学,为教师提供短期课程的,也只能培养小学教师。到了18世纪下半叶由于大生产发展的需要,普及初等教育已成为西方许多国家政府和民众的共识,对教师的需要空前紧迫,同时教育理论更加成熟。许多现在人们耳熟能详的大教育家卢梭(J. J. Rousseau)、裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)、斯宾塞(H. Spensser)等先后登场,开始了著名的“教育科学化”、“教育心理学化”的进程,对教师的专门培养已经成为可能。于是1765年德国最先建立了公立的、独立设置的师范学校;1795年法国巴黎高等师范学校开始招生;欧洲、北美的其他国家也相继建立起自己的师范学校;其后的18世纪末、19世纪初许多国家在颁行义务教育法令的同时也颁布了关于设立师范学校的法令。

独立设置的师范学校制度正式形成,开始了教师的初步职业化、专业化的历程。这一历程的出现极大地促进教育的发展,满足了近代大生产对教育的需要,而这是真正培养教师、进行专门的教师教育的开始,体现了教育平民化的实现,在教师教育史上有重要的地位。鸦片战争后,中国在民族危机日益加深、西学东渐对传统文化的强烈冲击、救亡图存对新式人才的需要、教育发展对教师的需求及近邻日本的现代化示范等因素影响下,于19世纪末20世纪初走上了现代化的道路,中国的新式师范学校就是在

这样的历史条件下产生的。

师范学校的教育在世界社会现代化的过程中起了十分重要的作用,随着独立设置的师范学校的发展,教师的任职条件也出现了。并不是什么人都能担任教师,即使“学高”也只是成为教师的一个必要条件,充分条件则是掌握教学的技术和具有作为教师所必需的伦理道德。

通过师范学校培养教师必然出现以下两个现象:

其一,由于师范学校教师培养的最基本的课程是教育学和心理学,而教育学和心理学自身存在着明显的局限性,使得师范学校对培养教师只具有相对的作用,主要是相对缩短了学生对于教育规律认识的时间,毕业之前就掌握了一定的教学技能,但不能从根本上解决进入教师角色所需要的实践知识和教育教学能力。实践知识和教学能力需要在教学实践中解决,而没有经过师范学校培养的人士在自己的教学实践中也可以获得同样的能力。这种相对的作用一直延续到现在,并不断成为人们论证师范教育无用论的口实。

其二,师范学校以培养基础教育的师资为目标,所授学科专业知识虽具有相对性,但毕业生经过一段教学实践一般能胜任教学工作,且在相当长的时期中,这些知识对教师的终身都是可以而且几乎是够用的。这样在这段相当长的时间里,经过师范学校培养并进入教学岗位的教师,基本上没有职后非学历培训的自我动机。这是因为在这段时间里,社会的发展相对缓慢,知识更新的速度不快、幅度不大,基础教育的教学内容与教学技术变化不大,教师本身的流动性也不大,因而社会整体上缺乏职后非学历培训的土壤。

### 三、外国的教师培训

第二次世界大战以后,经济社会的快速发展对教育的发展不断提出新的要求,新技术革命引起的科学和技术的加速发展、教育科学的兴起和快速进展以及现代教育技术的形成并得到运用,使得中小学教育形势不断发生新的变革,使教学内容不断进行更新,使得一次性的教师培养不能满足教育的高速发展的需求,职后教师培训就成为新时代对教师教育的要求。在这种时代的要求下,各国开始逐渐重视中小学教师的职后培训。英国20世纪70年代出现了“教师职后教育与培训”,即INSET(In-Service Education and Training of Teachers)的概念,伦敦大学教育学院还专门开设了INSET系,在地方教育当局(LEA)的支持下,组成了以大学、教育学院、教师中心为主的全国性培训网络,制定了相应的培训政策,例如把中小学



教师的培训与其薪水相联系；日本、美国等国也制订了类似的政策；法国将中学教师的职后学习写进了《继续教育法》，以法的形式予以确定；中国的《教师法》也在一定程度上体现了教师接受培训的权利以及教育行政部门、学校主管部门和学校因此而负有的法律责任。

从那时到现在，教师培训在世界各国得到了不同程度的发展，形成了多种层次、多种类型的培训形式。从提高教师的任职水平和任职资格的维度，有学者把世界范围内的教师培训分为四大类：补缺型、资格培训型（包括学历补偿型与学位进修型）、适应型（新任教师的入门教育和补充更新的适应性培训）和研究提高型。有人认为中学新任教师入门教育大致有“新教师带引式”、“集中培训式”和“新教师研修式”三种形式，并把“以课程为基础的在职培训模式”分为“学位课程培训式”、“单门课程培训式”，把短期进修在职培训模式分为“老教师培训”、“备课培训”、“一般性培训”、“专题研究式培训”和“广播电视讲座式培训”，对以学校为中心的在职培训方式和以学校为中心的教职员发展模式进行了比较分析<sup>①</sup>。米切尔（Y. Michael）则在现代化的分析框架中分析了英国 20 世纪 80 年代以来的师资教育改革，认为师范教育系统发生的、对英国起作用也许具有世界意义的转变是从以学科为中心转向以课堂中出现的问题为中心，从以大学培训师资为中心转到以中小学为中心。

外国的这些情况对我们应该有以下启发：

其一，教师（非学历）培训的出现及其在各国教育系统中的发展是社会进步的结果，是教师教育发展的必然。

其二，社会经济的发展严格制约着教师培训的层次和类型。如在亚太地区的一些国家，教师严重缺乏，政府不得不采取一些措施，如选用一些学历不合格的人士担任教师，这样补缺型和学历补偿型就成了这些国家一定时期内教师培训的主要方式。而发达国家例如美国由于经济和社会发展程度较高，适应型和研究提高型的教师培训占有相当大的比重，新任教师（beginning teacher）以资格培训型为主，补缺型的在职培训在美国不占重要地位。20 世纪 80 年代以来，美国还进行了一项长达十几年的教师教育改革计划，该计划用以吸引并指导非教育专业大学毕业生或有相关经验但没有正规教师资格的人成为教师，被称为“选择性教师证书”计划<sup>②</sup>。

①易长发. 外国中学教师继续教育培训模式例析. 比较教育研究, 1999(3): 42~45

②袁锐锴, 王晓青. 试评美国师范教育改革的一项实验. 高等师范教育研究, 1998(3): 58~63