

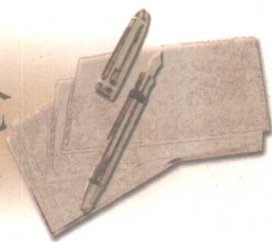
当代

教师继续教育论

DANDAI

JIAOSHI JIXU JIAOYULUN

时伟 ■ 著



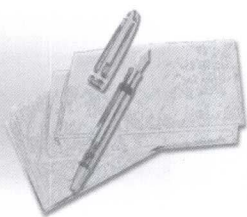
安徽教育出版社

当代

教师继续教育论

DANDAI
JIAOSHI JIXU JIAOYULUN

时伟 ■ 著



安徽教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

当代教师继续教育论/时伟著. —合肥:安徽教育出版社, 2004. 7

ISBN 7 - 5336 - 3781 - X

I. 当... II. 时... III. 中小学—教师—终身教育—研究 IV. G635. 1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 068350 号

责任编辑:唐 秀 装帧设计:朱 锦
出版发行:安徽教育出版社(合肥市跃进路 1 号)

网 址:<http://www.ahep.com.cn>

经 销:新华书店

排 版:安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷:合肥义兴印刷厂

开 本:880×1230 1/32

印 张:9.625

字 数:230 000

版 次:2004 年 7 月第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷

印 数:2 000

定 价:19.00 元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社发行部联系调换
电 话:(0551)2651321 邮 编:230061

序

随着现代科技革命信息化速度加快,各国政府所处的国际国内环境日趋复杂,从而使改革成为推进政治、经济以及文化等方面发展的动力。教育改革是整个社会改革的一个有机组成部分,而且成为解决社会问题,营造发展机遇的普适性策略。这需要对教育内部的主导因素——教师的价值与职能重新审视与定位,进而采取各种措施,推动教师职业不断走向成熟。教师素质是其从教的基础,是教师获得职业成功的前提,现代社会中的任何教师不能一劳永逸地享用职前教育的专业积累,其职业成熟存在着随时间延续而不断建构的过程。这就使教师教育制度形成及其变革成为推动教师职业发展的基础。二战以后,世界各国推出了许多改革举措,全面提高教师的职业素质,特别是不断加大在职教师的培训力度,使教师继续教育经过孕育、萌芽并最终得以产生,朝着制度化方向前进。

20世纪60年代末,人们习惯上称教师在职进修为在职培训,它既包括在职教师参与的一切旨在拓展其知识、兴趣和技能的课程与活动,也包括在职教师在接受职前教育后再谋求学位、证书以及其他资格所作的准备。70年代教师在职进修主要是指教师参与的与本专业有关的各种活动,后来,又有研究者将其定义为一切设计好的有组织的旨在改善专业工作的活动。80年代人们对在职培训概念提出了质疑,认为其不能正确反映教师在职进修的内涵与外延,应称为在职教育,意思是指通过提供完整的连续的学习经历和活动来促进教师专业的、学术的、人格的发展。后来又提出一个折中的概念把两种名称合并使用,称为在职教育与培训。随

着国际教育形势的发展,1976年在内罗毕举行的联合国教科文组织第19届大会上通过了《有关发展成人教育的建议》,确立了成人教育概念,而在1996年《德洛尔报告》提出了终身教育的概念之后,成人教育的概念有弱化的趋势,开始让位于继续教育。于是,教师的在职进修也被赋予了新的称谓,即教师继续教育。

在国际教师教育改革大背景下,我国教师继续教育不断从无到有,并逐步走向成熟。建国后我国教师继续教育大致经历了五个发展时期:一是孕育期(1952~1956)。由于教师继续教育没有现成的经验,这一时期的教师继续教育处于体制初创期,开始探索我国教师继续教育工作。二是萌芽期(1957~1965)。这一时期受“左”的思想影响,教师培训工作出现了政治挂帅,思想先行,以及不适当的群众路线的做法,经过60年代初的调整后有所转变,使得这一阶段形成了历史上少有的学员、教师和行政管理人员围绕着教师培训工作齐心协力的局面,极大地调动了在职教师的学习积极性。三是停滞期(1966~1976)。“文革”对教师培训工作则带来了惨痛的教训。教师失去了往日受人尊敬的光环,失去有人庇护的政治环境与社会环境,教师进修工作搁置下来。四是过渡期(1977~1989)。以1977年12月教育部就中小学教师培训为为契机,我国教育进修工作开始复苏。不仅教师进修体系初步形成,教师文化水平明显提高,而且适时而又有预见性地提出了终身教育的教师培训思想,消除了当时存在的教师培训作为临时性工作的看法,为教师培训持续而健康的发展打下了基础。五是形成与发展期(1990~至今)。与以往不同,这个时期的教师培训明确提出了将我国中小学教师的培训工作重点有步骤地转移到继续教育上来,实现了教师培训工作在认识上质的飞跃,并以教师培训的终身教育理念为指导,开展教师继续教育的实验工作。以此为基础,20世纪90年代末,我国教师继续教育开始实施声势浩大的工程,促使其不断向制度化方向发展。

全国性的教师继续教育工程实施之后,我国教师继续教育立足于当地的高师院校与教师进修学校,采取大班及理论为主的教学方式,形成全员参与的火热局面。时伟博士立足当前我国普遍性的教师继续教育现实背景,通过对湖南、安徽及上海等地进行实地调研,运用教师继续教育专业化理论,从模式角度,对我国教师继续教育活动进行认真梳理,对其所存在的问题进行了仔细研究,科学而又预见性地提出了一个包括高校模式、教师中心模式、校本模式与社区模式在内有机联系的模式体系,从而为我国新一轮教师继续教育提供了理论依据,为新一轮教师继续教育模式改革提供了导向。

本书是在其博士学位论文基础上形成的,由于作者在博士学位论文研究过程中,坚持贯彻历史与现实相比较,理论与实践相结合,借鉴与创新相融通的原则,采取科学而有效的研究方法,因而本文不仅研究的思路清晰,研究的脉络清楚,而且研究过程严谨,从而使本书的结论建立在科学的理论基础上,具有重要的参考价值和很强的现实指导意义。

薛天祥

2004年2月2日于上海

目 录

序	1
导言	1
第一章 教师继续教育理论基础:终身教育理论	18
一、终身教育理论探讨	18
二、终身教育与教师继续教育	42
第二章 教师继续教育与教师专业化理论	55
一、教师专业化理论探讨	55
二、教师专业化与教师继续教育	74
第三章 发达国家教师继续教育国际比较	96
一、美国教师继续教育	96
二、英国教师继续教育	106
三、日本教师继续教育	114
四、法国教师继续教育	122
五、国外教师继续教育发展趋势与启示	130
第四章 我国教师继续教育历程与现状分析	139
一、我国教师继续教育历史沿革	139
二、我国教师继续教育发展基本轨迹与趋势	149
三、我国教师继续教育现状分析	154
第五章 我国教师继续教育模式建构与选择	184
一、高校模式	184

二、校本模式	194
三、教师中心模式	202
四、社区模式	210
五、几点思考与建议	219
第六章 我国教师继续教育未来展望	221
一、重新审视我国高师院校的职能	221
二、确立终身教育理念,增强高师院校服务意识	232
三、实施科学管理,优化高师院校内外环境	243
四、发挥资源优势,注重教师继续教育课程建设	254
五、突出学术性,加强教师继续教育科学研究	269
结语	282
附录1 调查问卷(中学教师部分)	284
附录2 调查问卷(高校教师部分)	287
参考文献	289

身 言

一、研究的背景与现状

当前,以信息化、国际化为标志的现代科技革命突显出来,频繁的国际交流、快捷的信息传递为整个社会提供了强劲的动力与良好的发展机遇。在充分利用各种便利条件的同时,各国也遇到了一些诸如环境污染、治安混乱以及信仰危机等难以解决的重大社会问题。面临复杂的国际国内环境,各国都在逐渐加大改革力度,日益拓展改革领域,从而在政治、经济以及文化等方面掀起了改革浪潮。教育改革是整个社会改革的一个有机组成部分,而且成为解决社会问题,营造发展机遇的普适性策略。教育改革需要对教育重新做出判断与选择,需要对教育内部的主导因素——教师的价值与职能重新审视与定位,进而采取各种措施,推动教师职业不断走向成熟。在教育改革的过程中,我们不可能再恪守“只有失败的教师,没有不成功的学生”的简单化推理,但从逻辑与事实来看,教师的素质高低同学生发展之间确实存在着不容置疑的关系,而且从职业伦理角度,教师理应承担着对学生进行教养的责任。因而,教师需要不断在内心深处建构其对于社会与学生发展的责任意识,不断调整与改善素质结构,提高从业能力,提升从业水平。这不仅是教师职业的社会期待,也是教师个人职业生存的内在诉求。

教师素质是其从教的基础,是教师获得职业成功的前提,而教师职业素养不是职前教育所能独自培养的,任何教师不能一劳永

逸地享用职前教育的专业积累,其职业成熟存在着随时间延续而不断建构的过程。二战以后,世界各国推出了许多改革举措,全面提高教师的职业素质,特别是不断加大在职教师的培训力度,使教师继续教育经过孕育、萌芽并最终产生出来,朝着制度化方向发展。^①在不同的历史阶段上,教师在职培训在各国的称谓不尽相同。尽管如此,“继续教育一词基本涵义却形成了共识,这就是指对已获得一定的学历教育,并已参加工作的人员所进行的各种各样教育活动,以便使受教育者不断地更新和补充知识,提高对不断变化的社会和工作的适应能力。”^②同时,基于不同的历史背景,各国实施继续教育的途径、内容与方式等方面也不尽相同,为教师继续教育的进一步研究提供更详实的素材和宝贵的经验。

就目前国外研究来看,主要集中在以下几个方面:

1. 统一认识,明确教师继续教育的概念。20世纪60年代末,人们习惯上称教师在职进修为在职培训(in-service training),它既包括在职教师参与的一切旨在拓展其知识、兴趣和技能的课程与活动,也包括在职教师在接受职前教育后再谋求学位、证书以及其他资格所作的准备。70年代教师在职进修主要是指教师参与的与本专业有关的各种活动(英国教育和科学部,1970),后来,又有研究者将其定义为一切设计好的、有组织的、旨在改善专业工作的活动。80年代人们对在职培训(in-service training)概念发生了质疑,认为其不能正确反映教师在职进修的内涵与外延,应称为在

① 教师继续教育覆盖面较广,可以指中小学教师继续教育,也可以指高校教师继续教育,但由于教师继续教育主要发端于基础教育教师,在中小学教师在职培训基础上演化而来,又由于在我国高师院校同中学教师之间天然的联系,故本文的教师继续教育特指中学教师继续教育。

② 梁忠义、罗正华主编:《教师教育》,吉林教育出版社1998年版,第220页。

职教育(in-service education),意思是指通过提供完整的连续的学习经历和活动来促进教师专业的、学术的、人格的发展。后来又提出一个折中的概念把两种名称合并使用,称为在职教育与培训(in-service education and training of teachers),缩写为 INSET。随着国际教育形势的发展,1976 年在内罗毕举行的联合国教科文组织第 19 届大会上通过了《有关发展成人教育的建议》,确立了成人教育概念,而在 1996 年《德洛尔报告》提出了终身教育的概念之后,成人教育的概念有弱化的趋势。英国的比较教育学家、Surrey 大学教育系主任彼德·詹姆斯(Peter Jarvis)教授撰文指出,在发达国家成人教育(adult education)开始让位于继续教育(continuing education)。于是,教师的在职进修也被赋予了新的称谓,即教师继续教育。

2. 以专业化为取向,确立了一体化的教师教育观念。早在 1966 年国际劳工组织和联合国教科文组织、1986 年霍姆斯小组报告以及 60 年代日本文部省、欧洲 ATEE 协会等都意识到了教师职业的专业性问题,并通过加强教师职前教育达到教师培养的专业化。与此同时,在经济全球化的影响下,各种职业都在悄然发生变化,常规性的生产服务职业正逐渐让位于人际服务与符号分析工作,它要求人们必须跟上科学技术的进步,必须不断充实和更新自己的知识,否则就无法终身从事同一种工作。正如,德洛尔所言,“今后,整个一生都是学习的时间”(德洛尔,1996)。教师的职后培训在埃德加·富尔看来,是给他们提供进一步的教育,也是发展每一个人个性的手段,因为那种人为地把人的一生划分为两个阶段即前面是学习,后面是工作的做法已远不能适应社会发展的需要。教师职业的发展也是一样,是阶段性与连续性相统一的不断成长与成熟的过程,“教师教育中职前培育与在职教师的专业发

展就加以联结起来,应视为一个持续的过程”^①,因而教师必须不断地学习,改善自身的知识与能力结构,丰富自己的职业情感。

3. 从外在客体式单一培训模式向自我主导的多元模式转移。二战以后,欧美发达国家加强了教师教育发展的力度,试图提高教师培养的学术水平。他们一方面实现了教师培养体制的转换,有的实行封闭与开放并存的高等教育培养模式,如英国历经 1944 年及 1956 年师范教育改革,加强了大学和地方当局及其他师资训练机构之间的合作;有的实行完全开放式的教师培养模式,如美国全国师范教育专业标准委员会于 1958 年、1959 年和 1960 年召开的会议,同意把学术标准与教育专业训练作为师资培训的两个重点,从而为师范学院向综合性大学的转变提供了基础。^② 另一方面,这些发达国家还适时提出了加快教师职后培训的步伐。从各国初期在职教师的培训来看,侧重于院校式的知识型培训。教师在职培训与职前教育有很大不同,它突出教学问题和教师专业发展。联合国教科文组织认为,“如果任何教育体系只为持消极态度的人们服务,如果任何改革不能引起学习者积极地亲自参加活动,那么,这种教育充其量只能取得微小的成功。”^③ 美国教师在职培训在研究上趋向于通过教师的自主学习与研讨提高实效性。1970 年受英国的教师中心(teachers' centres)作法的影响,一些美国学者认为应该为中小学教师设计一种小型的、且为非正式的工作场所,可以满足自己的教学需求,发展课程与教学活动,交换心得,于

① 饶见维著:《教师专业发展理论与实务》,五南图书出版公司 1987 年版,第 121 页。

② 苏真主编:《比较师范教育》,北京师范大学出版社 1991 年版,第 28 页。

③ 联合国教科文组织编:《学会生存》,教育科学出版社 1996 年版,第 265 页。

是设立了许多教师中心,强调教师个人自导式的学习。20世纪80年代,美国青少年问题日渐增多,青少年学习动力不足,促使一些教育改革报告相继出台,如《国家处在危机之中》要求加大改革力度,提高教师的素质,然而仅靠外在的以补救为主的培训方式,难以真正提高教师的水平。于是,以高校资源为依托,以教师所在学校为基地(school based),充分利用专业教育中心的作用,发挥社区资源的价值,以促使教师个人的成长以及整个学校文化的变革为目标的合作式培训模式相继出现。

我国关于教师继续教育研究主要集中在以下几个方面:

1. 介绍国外教师继续教育经验及发展趋向。国外发达国家教师教育已不再是封闭的培养模式,而是趋向于由封闭和开放并存或完全开放的培养模式,中小学教师培养逐渐实现了高等教育化,用以提高教师职前学术水平和专业教学能力。相比之下,我国还是单一封闭的教师培养模式,存在着以中等师范、师范专科学校与师范本科为主体的三级师范教育体系。与国外发达国家教师教育相比,国外发达国家的教师在职培训起点较高,而我国封闭的低层次师范教育则限制了教师职后教育的发展。对于国外相关领域的介绍,主要包括:介绍国外的培训机构、培训内容与培训方式,如胡艳、蔡永红编著的《发达国家中小学教师教育》,本书中有相当一部分内容介绍了美国、英国、法国、德国、日本、前苏联以及澳大利亚等发达国家的中小学教师的在职培训;梁忠义、罗正华主编的《教师教育》中有一章专门介绍了日、英、德、法、印以及俄罗斯等国的教师继续教育情况,以及发表在《外国教育资料》和《比较教育研究》等期刊上的介绍性文章,这些材料为我们具体分析国外的教师继续教育提供了良好的条件,也为我国教师在职培训提供了有效的经验。

2. 集中研究中小学教师继续教育现实情况。研究涉及到具体的课程设置、教学内容与教学模式等方面,而且立足于本地,并

试图提出富有成效的建议。就华东师范大学教育类文献索引来看,从1998年到2001年所收集的全文有关教师继续教育论文有507篇,资料来源于全国较有影响的教育类期刊,如《高等教育研究》、《中小学教师培训》、《师资培训》、《比较教育研究》、《中国成人教育》以及各地的高校学报,具有很强的代表性。在507篇文章中,涉及到各地中小学教师继续教育经验性文章超过半数,主要从各地教师继续教育的课程设置、教学方式、教学内容以及教育经费等方面加以总结,并提出改进的措施,但综合性研究较少。当然其中也不乏各地高师院校所作的专题研究,如安徽省教育学院课题组在其学报上发表的“安徽省八五期间中小学教师继续教育情况的研究报告”、崔峻山在《教育科学研究》(1998年第2期)上发表的“北京延庆地区中小学教师继续教育调查报告”以及沈振剑发表于《河南教育学院学报》(1998年第2期)上的“河南省中小学教师继续教育调查及分析”等,其中既有令人鼓舞的良好经验,也有发人深省的教训。

3. 提出以学校为基地的继续教育校本模式。从调查与研究来看,我国目前大部分地区的教师继续教育以高校或当地的教育学院为依托,以理论学习和知识更新为主导。就其结果来看,这种单一的培训形式不能真正解决教师所面临的问题,收效不大。教师在教育过程中有很大的抵触情绪,认为这一措施没有切合当前中学教育教学的实际。针对这种情况,有人率先对国外的校本培训进行了介绍。校本培训模式在70年代作为教师在职进修的新概念与新策略由英国率先试行,进而扩展到美国等地,形成了由在职教师共同参与的有效解决问题的培训模式,这一模式也受到了我国研究者青睐,并对此做了一定的实验与研究。具有代表性的文章有:莫晓东、顾通达的《浅谈教师继续教育的校本模式》、李瑾瑜的《学校本位师资培训模式述评》以及袁桂林的《英国教师在职培训的六阶段模式》等。基于国外校本教师培训模式的介绍,有研

究认为我国应加强以在职教师任职学校为基地的模式研究,使在职教师能真正参与到培训过程中来,解决实际问题。一些地方的教师继续教育活动也进行了校本模式的实验,如湖北省于2000年5月份曾召开并成立了实验区校本进修研究会,对校本培训进行了总结。

从国内外的有关教师继续教育的研究来看,已在几个方面取得了共识:首先,教师继续教育成为社会发展的必然要求。在新的信息技术影响下,社会经济形态不断发生位移,由以前的工业经济向知识经济转变,学习化社会也由此提出。它促使学生重新确立学习目标,改变传统的学习内容和学习方式,由强制性学习向自主学习转移,这就要求教师也要跟上时代发展的新形势,加强自身的学习,提高适应能力。其次,确立了教师继续教育的专业化取向。教师专业化的理念形成于二战后的发达国家,由此建立了一套有利于教师专业化的课程体系、教学方式与方法体系,并且在保障机制上提供了很好的经验。由于我国教师教育起步较晚,普及九年制义务教育的目标至今才基本实现,因而当前我国教师教育的重心开始由注重数量转移到注重质量上,教师教育的质量逐渐提到议事日程,质量问题成为我国目前教师教育的关键问题。这就需要以教师专业化的理念为指导,加强教师继续教育的理论研究和实践工作,提高教师继续教育的专业化水平。再次,采取多种教师继续教育模式。教师继续教育已不能再局限于高师院校或教师进修学校,从事不符合教师需求的低层次培训,而应该从教师的实际需求出发,采用多种模式施加积极的影响,增强教师继续教育的效果。

然而,当前国内外教师继续教育研究还存在着许多不足之处。就国外的研究来看,并没有明确提出系统的教师继续教育模式,而正在探讨与实践的具体模式由于各国存在教育传统与文化差异具有自身的情境性,因而对我国教师继续教育研究与实践只具有借

鉴意义,不能直接套用到现实的继续教育实践中,需要进一步增强已有模式的切合性探究。我国教师继续教育相关研究主要倾向于针对具体问题的个案分析,呈现出个别性与松散性特征,而且这些研究带有较强的经验性,时常停留在教师继续教育理论研究与实践活动的局部与表层,缺乏理论研究的系统性和深刻性,致使机械式应答较多,科学的预测较少,使理论研究落后于实践发展的需求。本书试图在教师继续教育研究中,遵循从实践到理论,再从理论到实践的逻辑路线,对目前中学教师继续教育主要问题进行系统分析,以期在教师专业化理论基础上,通过发挥高师院校的职能,着力构建模式体系,对我国教师继续教育进行整合与指导,促进教师职业专业化。

二、研究的基础

教师继续教育的理论与实践研究存在很大的空间,从理论层面来看,首先,终身教育已成为教育发展的必然趋势,它促使教师教育一体化理念与相关机制的形成,从而为教师继续教育的相关研究提供了理论基础。教师继续教育研究在价值取向上要求研究者重视教师继续教育重要性,从原有只重视教师职前教育的思维模式中跳出来,摆脱重此轻彼的思维定势。这需要研究者有很强的问题意识与敏锐的思维能力,需要外部提供良好的舆论环境,也需要研究群体共同努力。进入 21 世纪之前,受经济利益的驱动,以及不同的行业管理体制的影响,工程继续教育率先获得了高度重视。但就社会整体发展而言,仅重视工业企业的工程继续教育是远远不够的,它需要各行业的从业者继续学习。联合国教科文组织清醒地认识到,“终身教育是进入 21 世纪的一把钥匙,它超越

了启蒙教育和继续教育之间的传统区别”。^① 这种观念的产生有助于打破两者之间人为的界限划分,削除两者之间的壁垒,使基础教育与继续教育联为一体,使教育成为人的终身发展所必备的手段。受此影响,在整个社会的行业群体中,教师职业继续教育的重要性突显出来。那种把教师教育分成职前教育与职后培训的做法,以及由此所产生的偏见已不合时宜,教师教育应在一体化的观念指导下进行改革,获得更大的生存空间与发展环境。当然,教师教育一体化的理念并不排除政府在某个时期对教师继续教育某些方面做出轻重缓急的区分与选择,从而扭转当前教师教育活动的不良倾向,以纠偏补失。

其次,教师专业化的取向为教师继续教育研究提供导向。如上所述,早在1966年,国际劳工组织和联合国教科文组织在官方文件《关于教师地位的建议》中就对教师的职业性质作了明确说明,教育工作应视为专门的职业,这种职业要求教师通过严格、持续的学习,获得并保持专门的知识 and 特别的技能;1986年卡内基委员会报告书《有装备的国家——21世纪的教师》中也提出期望通过教师的专业化,提高专业报酬,促使教师职业成为一门真正的专业。二战后,日本研究者也就教师专业化特征作了总结,随后,许多研究者进行了教师专业化研究。虽然教师职业的专业化程度相对较低,甚至有人以专业确立的标准为依据否认教师职业的专业性,认为教育本身根本就不是一门独立、完整的学科,它是其他一组学科的一块应用领域,^②但教师职业的社会功能已逐渐获得了广泛的认可并上升为国家意志。自1966年国际劳工组织和联

① 雅克·德洛尔报告,联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社1996年版,第8页。

② 稣智欣:《美国师范教育改革中反复争议的问题》,《外国教育动态》1987年第2期。