

聚焦

职后教师教育 服务机制

尤溪县教师进修学校 编



海峡出版发行集团
THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

海峡书局

本书系全国教育科学规划单位资助教育部规划课题《义务教育均衡发展背景下构建县域新型教师教育服务机制研究》（课题批准号FJB14016）的研究成果



职后教师教育服务机制

尤溪县教师进修学校 编



海峡出版发行集团 | 海峡书局

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目(CIP)数据

聚焦职后教师教育服务机制 / 尤溪县教师进修学校
编著. -- 福州: 海峡书局, 2017.4

ISBN 978-7-5567-0342-5

I. ①聚… II. ①尤… III. ①中小学-教师教育-研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第071897号

责任编辑: 孙 琦

聚焦职后教师教育服务机制

编 著: 尤溪县教师进修学校
出版发行: 海峡书局
地 址: 福州市东水路76号出版中心12层
网 址: <http://www.fjhbs.net.cn>
邮 编: 350001
印 刷: 尤溪县创新彩色印刷有限公司
开 本: 787毫米×1092毫米 1/16
印 张: 8.75
字 数: 110千字
版 次: 2017年4月第1版
印 次: 2017年4月第1次印刷
书 号: ISBN 978-7-5567-0342-5

定 价: 30.00元

目录

Contents

序 言 随意春芳泉自流(代序) / 1

前 言 / 3

第一章 县域教师教育服务及其机制运行 / 5

第一节 县级教师进修学校历史与办学模式 / 5

第二节 职后教师教育及其基本形式 / 12

第三节 职后教师教育服务要素及其联系 / 14

第四节 机制及其职后教师教育服务机制 / 16

第五节 职后教师教育服务机制运行规律 / 19

第二章 教研服务机制建设研究 / 22

第一节 校本教研服务中的目标导向 / 22

第二节 校本教研服务的有效路径 / 25

第三节 校本教研服务中的管理策略 / 29

第四节 县域教研服务中的活动方式 / 34

第五节 县域教研服务中的教学领域推动 / 39

第六节 着眼于教师教育服务的教研机制构建 / 44

第三章 教育科研服务机制建设研究 / 52

第一节 县域教科研管理的发展历程及需求分析 / 52

第二节 对教科研工作及其管理的基本定位 / 55

第三节 来自实践的典型案例 / 62

第四节 教科研管理机制及其运行保障 / 71

第四章 师资培训服务机制建设研究 / 76

第一节 中小学教师继续教育现状及需求调查 / 76

第二节 日常工作的典型创新实践 / 83

第三节 “模式建构”为运行载体的教师教育机制 / 97

第五章 县级教师教育机构自身建设的机制创新 / 106

第一节 县级教研员角色再认识 / 106

第二节 学科教研骨干团队建设 / 110

第三节 县级研训者管理方略 / 115

第四节 构建“价值驱动·生态研训”机制 / 122

后 记 / 135

随意春芳泉自流

(代序)

迟子建说,春天是一点一点化开的。的确,你只要留意芽苞破土的生长过程,你就会感受到那“化开”的美妙。

在某一时刻,你怎么看,芽苞它一点动静也没有,只是静静地待在土地的裂缝里,似乎就只想那么呆着。过些时候,比如到了傍晚或第二天早晨,它却出土开苞了,露出了尖尖的芽,芽尖上还沾着些许土末,就像没有洗净脸的孩童,十分可爱,又十分精神。如果你再盯着它看,一动不动地看,它也是一动不动,好像睡着了。但是你不要着急,只要过些时候,它就长高,如果能再赶上一场小雨,它们便一起亭亭玉立,能随风起舞了。

是的,春来了,大地欣然张开了眼,一切便静静地、自然地化开了:一片生机盎然,蓬蓬勃勃。

然而,春光终究要逝去,就像我们曾经很热情的好多事,但终究要终结,似乎也会被自己遗忘。但王维诗云“明月松间照,清泉石上流”。即便空山新雨后的晚秋,不也有月光透过婆娑的松针,一地的星星点点,和着微风晃动;不也有清澈的山泉,自由地在石板上流淌着,映衬着粼粼月光……春,似乎走远了,但是,那个自由、静谧和灵动的秋却又如期而至。

春去秋来,一年又一年,周而复始。一切都是那么的自然,一切又都循着大自然的机缘。只要有春的破土、秋的思索,即便春芳已歇,秋日清泉亦自流。我想,所谓的机制不也就是这样的吗?

吴 飞

2017.3.18



新中国成立之初,教育的急迫问题是教师问题:旧体制的教师需要交通、改造;新入职的教师需要培养、成长。在百废待兴、渴望文化的年代,教师问题谁来解决,怎么解决,成了各级人民政府的重要议题。正像初春的拓荒者一样,河北、河南、黑龙江、天津等省市的一些县开始了区域性的探索与实践。就是这样的拓荒和探索,县级教师进修学校诞生了,并在全国蔓延。这种迅速蔓延,是以解决在家门口办学,需要大量教师为前提的,教师的短期培训、边教边训,由此成了一种常态。这样,对教师的教育(职后教师教育)已然成为县级教师进修学校与生俱来的、天然的使命。虽然,这一使命在不同时期表现出了不同的形式和作为,也几经波折,走了不少弯路,但是,帮助教师成长的初衷,伴随着历史前进的脚步,深深地融入职后教师教育的血脉之中……

1986年,我国开始实施九年义务教育。以解决“有学上”为根本的“双高普九”,经过25年努力,于2011年完成了全国验收。与此同时,由高质量教育需求与供给矛盾引发的教育收费乱、课业负担重、上学择校难等问题突出,“上好学”的问题成了新的课题。2010年,国家“把促进公平作为国家基本教育政策,教育公平是社会公平的重要基础”写进了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》中,并据此,于2012年颁布了《关于深入推进义务教育均衡发展的意见》,提出了推进义务教育均衡发展的基本目标(每一所学校符合国家办学标准,办学经费得到保障;教育资源满足学校教育教学需要,开齐国家规定课程;教师配置更加合理,提高教师整体素质)。由此,以“上好学”为诉求的教育公平、教育均衡走进了大众的日常生活,成了社会文明、教育进步的追求与向往。

之所以还处在追求与向往之中,不仅是“公平”“均衡”具有相对性与过程性的时空要求,更因为区域、城乡、校际之间的现实性差距,而这种差距的主要问题

则是集中在教师资源的巨大失衡上。因此,教育大计教师为本的“本”,如何巩固,如何壮大,成了教育均衡和教育公平的主旋律。

面对教师教育的天然性和教育均衡的现实性,教师进修学校要如何发展?哪些视点可以聚焦?哪些工作是决定和影响全局的关键?这些,必然地要求我们对县级教师进修学校的基本职能、根本任务、核心理念、服务机制等问题进行重新审视,并给予深入研究。这就是“义务教育均衡发展背景下构建县域新型教师教育服务机制研究”课题形成的逻辑使然。

两年了,围绕着职后教师教育服务机制主题,课题组全体成员深入调研、大量借鉴、充分交流,挖掘和整理了涵盖教研、科研、师训,课堂交往、团队建设等教育教学各个领域的机制作用和运行规律,逐步完成了管理型、需求型和资源型教师教育服务机制的整体建构。

今天,在这里呈现给读者的就是我们两年来的研究成果,主要集中体现在五个领域:一是对县域教师教育服务及其机制运行的研究;二是对教研服务机制建设的研究;三是对教育科研服务机制建设的研究;四是对师资培训服务机制建设研究;五是对县级教师教育机构自身建设机制创新的研究。这些研究,形式上更多地表现为对实践经验的普适性分析与提炼,对典型工作的概括性分析与总结;价值本体上则是着眼于对机制作用的追寻。当然,由于视野、理论功底等诸多原因,经验的概念化水平和机制作用的概括程度,一定还有不少差距和问题,在此,我们真诚地希望得到读者的点拨和指正。最后,感谢课题组的研究团队,是他们的精心成就了现在的成果;感谢尤溪教师进修学校的每一位教研员,是他们前期的众多实践为我们提供了丰富的养分;感谢福建省教科所的领导和专家们,他们的支持和帮助使我们顺利地完成了课题研究。

第一章 县域教师教育服务及其机制运行

以县级教师进修学校历史与办学模式的研究为起点,去看县域教师教育服务历程中的过去,来观察教师教育体系中的现在。我们的研究力求基于职后教师教育解读和职后教师教育基本形式的分析,思考新时期教师教育体制和机制创新问题;理清职后教师教育服务要素及其联系;分析职后教师教育服务机制的基本类型;提出职后教师教育服务机制的运行规律。

第一节 县级教师进修学校历史与办学模式

县级教师进修学校诞生以来,成为我国师范教育体系的重要组成部分,为我国基础教育的师资建设所发挥了重要作用。我们研究其发展历程和办学模式,是为了从中小学教师继续教育发展史中寻求教师教育的规律,探析其在新的教师教育体系中的功能、作用,尤其是在实施教育均衡、追求教育公平、促进基础教育高品质发展的今天,引发我们对县级教师进修学校如何更好地引领教师专业成长的新思考,积淀认识的基础。

一、县级教师进修学校溯源^①

根据刘英杰主编的中国教育大事典记载,县级教师进修学校是随着新中国的诞生而成立的。1949年—1951年,河北、河南、黑龙江、天津等省市的一些县(区),为了解决教育的师资瓶颈问题,相继开始举办教师进修学校试点。1952年9月,教育部对此进行了总结并指出:这些教师进修学校的经验,有力地说明了不论在城市和农村采取业余进修学校的方式,规定一定的制度,很好地加以领

^① 刘英杰 主编《中国教育大事典·上册》杭州:浙江教育出版社,1993.第1066-1067页.

导,培养和提高师资是很有效的。同年9月30日,教育部发出《关于中小学教师问题的通报》,要求各省、自治区、直辖市在1952年秋季开学后,选择有条件的县筹办教师业余学校若干所,作为取得经验的实验。到1954年,各地重点试办了72所小学教师进修学校和函授学校。据不完全统计,参加进修的小学教师达18.3万人。1955年7月,教育部颁发《关于加强小学在职教师业余文化补习的指示》指出:提高小学在职教师的文化水平,必须根据业余进修的特点,按一定的教学计划,进行系统的学习。各省、市应在过去已有的基础上逐步展开,采用小学教师业余进修学校、函授师范学校形式,鼓励小学在职教师利用业余时间,补习文化。

1958年,在“大跃进”的影响下,小学教师进修学校迅速发展,到1959年由1957年的1125所增加到2202所。1962年后经过调整,各地小学教师进修学校的办学规模有所收缩,在校学员由1959年的121万人减至82万人。“文化大革命”期间,各地教师进修学校几乎全部停办。1977年10月,教育部召开全国中小学师资培训工作座谈会,强调了除努力发展和积极办好师范教育外,要尽快地、切实地抓好在职教师培训工作,用极大的努力,提高教师的政治、文化和业务水平,并提出了县(旗)可建立教师进修学校。到1980年,全国小学教师进修学校已达2696所,参加进修的小学在职教师有153万多人,其中99%为业余进修。

1980年6月,教育部召开全国师范教育工作会议,要求各地抓紧时机,进一步加强在职教师的培训工作,进一步办好各级教师进修学校。同年8月教育部发出《关于进一步加强中小学在职教师培训工作的意见》,指出:实践证明,教育学院、教师进修院校是培训中小学在职教师的重要基地。随着文化科学不断发展,教学内容不断更新,教师必须不断地提高文化业务水平,即使是合格的教师,今后也应创造条件,每隔几年,为他们提供进修提高的机会,以便总结教学经验,学习新的知识。从这个意义上说,教师进修院校承担着中小学教师的终身教育的责任,它是我国师范教育体系中的重要组成部分,并将长期存在下去。

至此,县级教师进修学校的作用在全国得到普遍的重视,机构的职能、任务也相对明确,步入了比较正常的办学轨道。虽然在后续的发展历程中,由于各地进修学校对自身价值判断出现问题,发展有所偏离、迟疑,甚至停滞,但是“培养和提高师资水平”以解决教育的教师瓶颈这一初衷没有改变。因此可以说,县级教师进修学校自20世纪50年代诞生以来,为我国基础教育的师资建设所发

挥的重要作用,以及它成为我国师范教育体系的重要组成部分这一事实,已然无法、也没有人可以改变。

二、县级教师进修学校发展模式^①

1. 初创时期,县级教师进修学校发展模式。新中国成立初期,百废待兴,教育待兴的首要问题是教师问题。所以,着重抓好对原有教师的思想改造,组织部分教师参加当地的各项政治运动,让教师在阶级斗争运动中经受考验,明确政治立场、提高政治觉悟,成了全国各地抓教育的当务之急。与此同时,各地县教育部门在人事科内设师训室负责教师改造和举办教师学习班,这种改造和学习以短期教育为主,以政治理论学习为主要内容。

新中国成立之后,人民当家做主,全国民众“学文化”的积极性空前高涨。“把学校办到贫下中农家门口”是当时的写照,日校、夜校如雨后春笋。随着初等和中等教育的迅速扩大,各地中小学教师需求量急增。1952年9月,教育部在要求各地加强中小学教师的在职进修的通知中,建议筹办教师进修学院、函授师范学校和教师业余学校。1953年,教育部《关于1953年中等学校及小学教师在职业余学习的几件事情的通知》中,要求各地筹办教师进修学院,省市教育厅局筹办或委托师范学院举办函授学校,选择有条件的县筹办教师业余学校。在这两个通知中“函授师范学校”“县筹办教师业余学校”,成了县级教师进修学校的雏形。由此,“函授”“业余”也成为教师进修学校最初的办学模式。从1953年开始,在职教师的培训机构陆续先从地区再向县逐步开始建立起来,到1959年,随着“大跃进”的高潮,全国大部分县创办了师范学校和教师进修学校,1961年,在“调整、整顿、巩固、提高”八字方针指导下,许多县级师范学校和教师进修学校进行了合并,但是,教师培训则从单一的在职业余培训发展为脱产进修、短期轮训、广播教学及函授等多种形式,由此丰富和拓展了县级教师进修学校发展的思路。

随着“业余函授,短期轮训,脱产进修,广播教学”教师培训办学模式的确立,县级教师进修学校步入了较为有序的轨道。而在这一时期,各地结合自己的教学实践,还建立了教学研究组织,组织教师学习教育理论,开展教材教法研究,为在学校基层中组织教师在职进修,提高业务水平,创造了一种好的组织形式,

^① 吴飞 田奇述《县级教师进修学校发展历史模式溯源》[J]福建教育学院学报 2016.3

这就是县级教研室。20世纪50年代中后期,县级教研室相继成立,其工作职能主要定位于“教材教法研究”。这时县级教师进修学习也发展形成两种模式:一种是培训、教研分离为两个机构,县级教师进修学校和县级教研室分开独立设立两个实体机构;另一种是培训、教研合一为一个机构,统称为县级教师进修学校,内设培训处、教研室。这两种发展模式伴随着共和国的成长历程而发展壮大,并一直持续到现在。

从20世纪50年代到60年代中期,伴随着新中国的教育事业发展,县级教师进修学校为提高中小学教师、校长队伍素质和提高基础教育质量发挥了极其重要的作用。一方面抓教师学历函授,举办长短期培训班,着力提高教师业务素质;另一方面,开展教学研究,用教育理论和教育经验武装教师,着力提高教师教学能力。在当时,学习苏联的教育经验,模仿苏联的教育模式成为一种热潮。凯洛夫主编的《教育学》和苏联中小学各学科的教材教法,一时成为我国学校进行教育教学工作的重要参考。这种学习和借鉴,教师进修学校从中也起到不可磨灭的作用。

2. 从停办到复办时期,县级教师进修学校办学模式探析。1966年“文化大革命”开始,教育领域成为被冲击的“重灾区”。一方面,在批判学术界、教育界、新闻界、文艺界、出版界的所谓“学术权威”中,教师进修学校被诬蔑为“教师进修,一进就修”的“封、资、修”的大本营,县级教师进修学校受到极大的破坏。1966年底开始,全国各级教育行政部门和学校相继陷于瘫痪,全国上下各类各级学校“停课闹革命”。1967年2月,中央又提出,“复课闹革命”,造成了教育事业的大倒退、大破坏,全国各地教师受到迫害,教师地位一落千丈,教师教育同样遭受一场浩劫,全国取消了师范教育制度,大砍师范院校,各地教师进修院校处于停办或撤销,干部和教师被下放到农村,进修院校校舍被占用。另一方面,由于经济上的困难,政府需要大幅度削减公共支出,把教师培养机构作为减少开支的对象,至1968年县级教师进修学校也全部停办。

1971年4月15日至7月31日,国务院在北京召开全国教育工作会议,并形成会议纪要,《纪要》提出:“让原有教师分期分批到工厂、农村、部队,政治上接受再教育,业务上进行再学习,尽快地适应教育革命的要求。”为了落实这一要求,地区又开始兴办师范学校,而县教育局也设立了“师训室”,接替县级教师进修学校职能,它说明县级教师进修学校从它诞生开始就起到不可替代的作用。“不可替代”也逐渐地被社会所认识。

1976年10月,“文革”结束。1977年,教育部召开了全国师资培训座谈会,通过讨论和研究提出要尽快提高教师水平,并部署了中小学在职教师培训工作。1978年,党的十一届三中全会召开以后,通过拨乱反正,教育也开始受到重视。提高教育质量,多出人才,出好人才,作为社会主义现代化建设的战略重点提上了党中央的议事日程,教育事业的发展进入了新的历史时期。1978年,教育部颁发《关于恢复或建立教育学院或教师进修学院报批手续的通知》《通知》要求各地加强领导,尽快建立健全各地师资培训机构,组织师训工作队伍,采取各种形式,切实搞好中小学在职教师的培训班工作。此后,取消县教育局师训股,恢复县级教师进修学校。1980年,教育部召开全国教师师范教育工作会议,会议把加强师资队伍建设作为教育战线贯彻“调整、改革、整顿、提高”方针的基本建设之一。会后,国务院批转并颁发了《关于进一步加强中小学在职教师培训工作的意见》。该《意见》中指出:“县教师进修学校的主要任务是培训小学的在职教师 and 行政干部,有条件的,根据实际需要也可以承担一部分初中的在职教师 and 行政干部的培训。”“县级教师进修学校,相当于中等师范学校,分别享有同等的地位和待遇。”该《意见》是我国首次对各级教师培训机构的性质、地位和任务进行明确阐述的文件。当时,在广大农村中小学校,多数教师是“民办教师”,他们几乎没有受过教育方面的专业培训;后来又收入“补员教师”,他们不但没有受过教育方面的专业培训,连中学文化知识也存在极大缺陷。复办之初是为了解决“文革”之后薄弱的中小学基础教育中的师资问题,其工作职能主要是在职中小学教师进行初、高中文化知识补习和学历补偿教育的教师专业合格考试补习与在职、离职中师函授。这种职能定位和当时我国中小学教师职前学历层次低、教师学历达标率偏低的现实是分不开的。

由此可以看到:由“文革”冲击而获得的教师进修学校“不可替代”的思想认识,和全党工作重心转移、拨乱反正所带来的教师进修学校“在职培训,文化补习,学历补偿,师范函授”的办学模式,事实上却成了从停办到复办时期教师进修学校办学的思维模式。

3. 转型时期,县级教师进修学校发展模式探析。20世纪80年代以来,教师专业化形成了世界性的潮流。随着各类师范教育规模的扩大,中小学教师学历达标率的提高,义务教育小学阶段教师基本达到中师毕业学历、初中阶段教师基本达到大专毕业,中小学教师学历补偿教育工作到上世纪九十年代末也基本结束。义务教育阶段教师学历迅速出现小学阶段大专化、初中阶段本科化趋势,甚至出现了义

务教育阶段拥有硕士、博士毕业学历的教师。国家对教师“量”的急需逐渐被提高教师“质”的需求所代替,对教师素质的关注达到了前所未有的程度。要求教师不仅是有知识、有学问的人,而且是有道德、有理想、有专业追求的人;不仅是高起点的人,而且是终身学习、不断自我更新的人;教师要具有像医生、律师一样的专业不可替代性。这就要求教师的培养培训机构,要求国家的教师管理保障制度,都实现相应的重大变革。此时,原有的县级教师进修学校的发展模式已经出现了不适应的状况,因而,众多县级进修学校的作用被淡化,业务被分化,功能被弱化,地位被边缘化。不少进修学校或被撤销,或被兼并,或名存实亡。

但是,面对教师专业素养是否在职前教育就能单独培养的问题,答案又是十分的明了。因为实践证明,任何教师都不可能一劳永逸地享用职前师范教育的知识积累。教师专业的成熟是随着教师教育教学实践的深入而不断积累的过程,作为教师队伍建设具有战略意义的重大工程——中小学教师继续教育是切实提升教师队伍素质的有效手段,同时也是当今教师队伍建设的重中之重,而完成教师继续教育任务单由高等学校来承担,势必造成脱离教育教学具体实践的、不接地气的不良后果。在这一现实问题的影响下,从新审视职后教师教育问题的路径,已然成为各地教育行政部门,特别是教育有识之士的重要工作而摆上议事日程。因此,如何更有针对性地开展教师继续教育?如何连接高校的理论资源和一线教师骨干的实践经验来从事教师培训?如何更直接地满足一线教师的学习需求以更有效地服务教学?这些问题和思考便现实地转化为各种行动性实践和实验,事实上也给县级教师进修学校获得了转型的时间和空间。

在这一转型过程中,县级教师进修学校首先突破的是新教师培训,1991年之后,每一届新进入教育队伍的新教师,都要参加新教师见习期培训,对此,以教师出生为身份的进修学校教研员,十分自然、十分適切地完成任务。1995年之后,随着教师职称评聘的正常化,教师岗位培训相继展开,之后,骨干教师培训等也成为继续教育内容。而这么具体、这么繁重的县级教师的培训任务,高校自然无暇全面顾及,也不可能顾及。面临基础教育改革与发展的新挑战,以县级教师进修学校为主体的县级教师培训机构在实施中小学教师继续教育中历史地成为不可替代的生力军。

因此,在这样的转型时期,面向基层,开展岗位培训,开展新教师培训,开展骨干教师培训,成了县级教师进修学校的发展模式。

4. 新课程改革时期,县级教师进修学校发展模式探析。1999年之后,随着



素质教育和新课程改革的实施,教师进修学校的工作内容发生了质的变化。新的教育问题、新的教育理念、新的教学模式,对教师职后教育提出了新的要求。“研训一体”成为新时期教师进修学校发展的新形式和新任务。这种新变化的出现,必然使得教师进修学校的工作定位、工作职能和工作任务发生变化。县级教师进修学校要逐步成为教师继续教育和培训中心、教学研究与课程改革指导中心、教育科研规划与指导中心、教师学习与提高的信息资源中心、教师教育政策咨询与指导中心。但是,面对新情况、新矛盾、新问题,传统的培训体系已被打破,与推进课程改革、实施素质教育相适应的培训体系尚未建立,县级教师进修学校相继进入了短暂的沉寂期、困难期和彷徨期。

2001年国务院颁发了《关于基础教育改革与发展的决定》(国发〔2001〕21号),决定中明确提出,要“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设”。首次在我国官方表述中提及“教师教育”这一概念,教师教育成为对教师培养和培训的统称;教师教育的内涵比师范教育的内涵更为广泛,包含了教师的职前培养和教师在职培训,“教师教育”成为新时期的县级教师进修学校发展模式的新思想。

2002年,教育部下发了《关于加强县级教师培训机构建设的意见》,阐明了“加强县级教师培训机构建设的必要性”,明确了“县级教师培训机构的性质和主要任务”,提出了“加强县级教师培训机构建设的基本原则和要求”,强化了“县级教师培训机构的领导和管理”。接着又推出了《全国示范性县级教师培训机构评价标准》,要求加快县级教师进修学校的改革和建设步伐,积极推进县级教师进修学校与县级教研、电教、电大等相关机构的整合,优化资源配置,把县级教师进修学校建成上挂高等院校、下联中小学校的区域教师学习与资源中心。

2004年9月,教育部下发了《关于加快推进教师教育网络联盟计划,组织实施新一轮中小学教师全员培训的意见》(教师〔2004〕4号)文件。这一系列指导性意见为各县教师进修学校的发展提供了政策,指明了方向,明确了任务。在国家的这一系列政策的指导下,县级教师进修学校与时俱进,调整办学方向,重组机构设置,适应了新时期开展中小学教师继续教育的需要,适应了基础教育改革与发展的需要,在困境和挑战中得以继续发展。

进入新的世纪,以“依托网络,全员培训;面对需求,跟踪培训;强化引领,专项培训;针对问题,校本培训;骨干辐射,置岗培训;科研引领,教研改进”为主要形式的教师教育模式成为主流。总之,县级教师进修学校起于平凡,兴于卓然。

它的发展历程,从某种程度上说是我国教师继续教育发展历程的缩影。作为承担着我国中小学教师培训任务的县级教师进修学校,它过去是我国师范教育体系的一个基层机构,现在又是新的教师教育体系中一个不可或缺的组成部分。我们深信,在国家大力实施教育均衡、追求教育公平、促进基础教育高品质、内涵式发展的今天,县级教师进修学校在引领教师专业成长,服务教育质量的实践中,必然将再创辉煌。

第二节 职后教师教育及其基本形式

做好教师继续教育工作,必须研究教师教育的形成与发展轨迹,研究县级教师进修学校在这项工作中的作用;研究职后教师培训实践和培养方式的变化,力求在职后教师教育解读和职后教师教育基本形式的分析中,思考新时期教师教育体制和机制创新问题。

一、教师教育的形成与发展

如前所述,“教师教育”概念,是2001年国务院《关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21号)决定中首次提及,其基本内涵是对教师培养和培训的统称,包含了教师的职前培养、入职培训和教师在职培训。之前,我国教育也有教师教育的实际内容,主要是以师范教育和教师在职培训的形式出现,二者相对独立,不具有明确分工和连续性。随着社会对教育需求的不断发展,教师职前的师范教育形式逐步地向综合大学的教师教育转变。事实上,教师教育概念是随着教师培养方式的变化和发展而逐步形成的,它反映了教师培养和培训的必然要求,是教师培养、培训一体化实施的必然结果。

国际上,教师教育总体上也是师范性向专业性转变^①:战后日本提出了“教师培养在大学”的理念,将战前的以闭锁的师范学校为中心培养小学教师、通过高等学校或一般大学培养中学教师的做法,改为中小学教师目标统一的、全部以高等教育为主、开放式的培养教师制度,完成了“师范教育”向“教师教育”的转变。美国综合性大学从19世纪末就开始注重发展教师教育,1832年,纽约

^① 张灵《国外教师教育发展的历史沿革及经验启示》【J】河南职业技术师范学院学报 2006.3