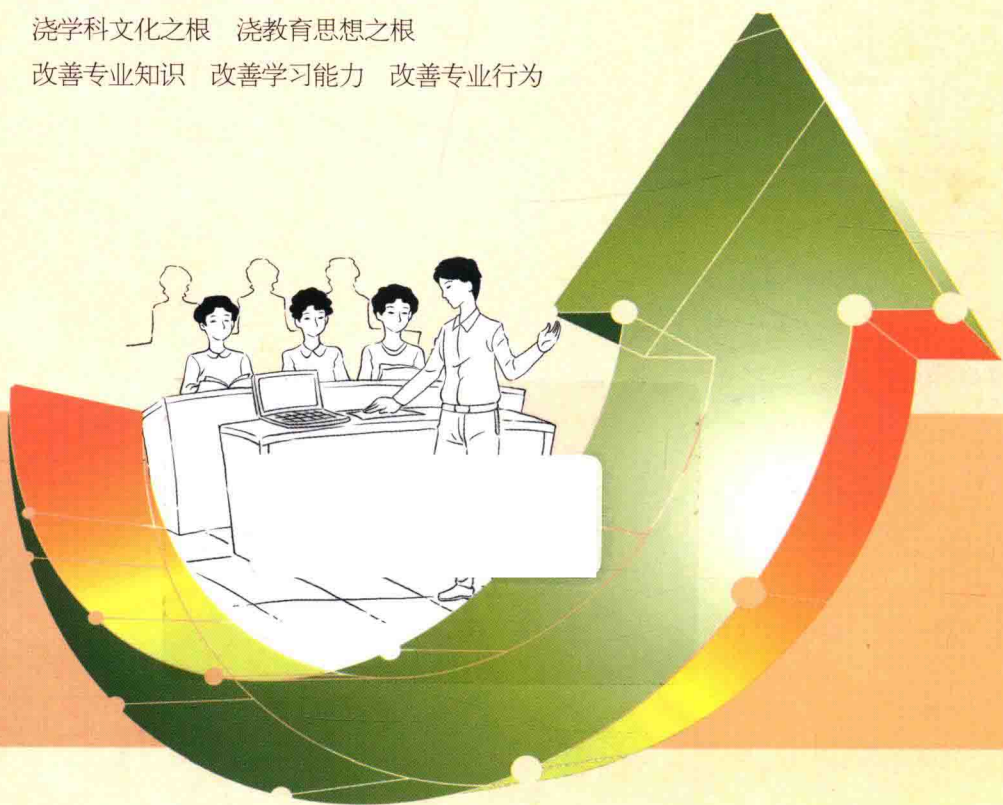


浇根式改善型 教师培训



朱福荣 主编
贺晓霞 黄吉元 杨旭 副主编

浇专业情意之根 浇人文情怀之根
浇学科文化之根 浇教育思想之根
改善专业知识 改善学习能力 改善专业行为



西南师范大学出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

浇根式改善型 教师培训

朱福荣 主编
贺晓霞 黄吉



朱福荣 主编
贺晓霞 黄吉元 杨旭 副主编



西南師範大學出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

浇根式改善型教师培训 / 朱福荣主编. -- 重庆 :
西南师范大学出版社, 2016. 10
ISBN 978-7-5621-8292-4

I. ①浇… II. ①朱… III. ①教师培训—研究 IV.
①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第250506号

编主 朱福荣

副主编 贺晓霞 黄吉元 杨旭

浇根式改善型教师培训

朱福荣 主编

贺晓霞 黄吉元 杨旭 副主编

责任编辑: 杨佳宜 王玉竹

装帧设计: 牛津迪

排 版: 重庆大雅数码印刷有限公司·张祥

出版发行: 西南师范大学出版社

网址: <http://www.xscbs.com>

地址: 重庆市北碚区

邮编: 400715

印 刷: 重庆荟文印务有限公司

开 本: 760mm×990mm 1/16

印 张: 17.75

字 数: 290千字

版 次: 2016年10月 第1版

印 次: 2016年10月 第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5621-8292-4

定 价: 45.00元

西南师范大学出版社
重庆·北碚

第三节	浇根式改善型教师培训理念创新	26
一、浇根式改善型教师培训的理论基础		26
二、浇根式改善型教师培训的基本原则		31
三、浇根式改善型教师培训的基本模式		35
第二章	浇根式改善型教师培训课程设计	37
第一节	浇根式改善型教师培训课程设计理念	37
一、浇根式改善型教师培训课程问题简述		38
二、浇根式改善型教师培训课程设计理念阐述		40
第二节	浇根式改善型教师培训课程设计原则	43
一、整体与分段相结合		44
二、基础与发展相结合		44
三、应然与实然相结合		45
四、灵活与多元相结合		47
五、学科教学与全面育人相结合		49
第三节	浇根式改善型教师培训课程开发	51
一、浇根式改善型教师培训课程开发模式		51
二、浇根式改善型教师培训课程模块		54
三、浇根式改善型教师培训课程特色		60
四、浇根式改善型教师培训课程创新		67
第四节	浇根式改善型教师培训课程内容选择	75
一、浇根式改善型教师培训课程内容选择依据		75
二、浇根式改善型教师培训课程内容选择程序		79
第五节	浇根式改善型教师培训课程内容选择的案例与评析	82

第三章 浇根式改善型教师培训方式创新	89
第一节 病理问诊式	89
一、病理问诊式培训的要义及操作	90
二、病理问诊式培训的案例与评析	93
第二节 情境还原式	96
一、情境还原式培训的要义及操作	96
二、情境还原式培训的案例与评析	99
第三节 协作互动式	101
一、协作互动式培训的要义及操作	102
二、协作互动式培训的案例与评析	107
第四节 考察交流式	108
一、考察交流式培训的要义及操作	109
二、考察交流式培训的案例与评析	113
第五节 课例研讨式	114
一、课例研讨式培训的要义及操作	114
二、课例研讨式培训的案例与评析	119
第六节 展示辐射式	120
一、展示辐射式培训的要义及操作	120
二、展示辐射式培训的案例与评析	124
第四章 浇根式改善型区域教师研训模式	127
第一节 区域教师研训的基本模式构建	127
一、区域教师研训的价值取向	127

二、区域教师研训的基本模式建构	131
第二节 区域教师研训的学科模式	140
一、主题式研训模式	141
二、参与式研训模式	148
三、课例研究研训模式	156
四、行动研究研训模式	165
五、工作坊研训模式	172
第五章 浇根式改善型教师培训评价体系	177
第一节 浇根式改善型教师培训评价的理念	177
一、浇根式改善型教师培训评价的理论依据	178
二、浇根式改善型教师培训评价的理念	180
第二节 浇根式改善型教师培训评价的原则	181
一、有利于教师培训理念的转变	181
二、有利于教师专业情意的提升	182
三、有利于教师专业技能的提高	183
四、有利于教师教学行为的改善	184
第三节 浇根式改善型教师培训评价的框架	185
一、浇根式改善型教师培训评价的框架	185
二、浇根式改善型教师培训评价的目标	187
三、浇根式改善型教师培训评价的内容	190
四、浇根式改善型教师培训评价的方式	191
五、浇根式改善型教师培训评价结果运用	192

第四节 浇根式改善型教师培训评价的案例与分析	194
一、训前调研评价,促培训方案优化	194
二、训中现场评价,促培训实施高效	197
三、训后跟踪评价,促培训效果迁移	203
第六章 浇根式改善型教师培训区域保障	209
第一节 浇根式改善型教师培训保障建设的理念	209
一、运用系统理论,整合培训机构	209
二、实施结构优化,重组培训资源	211
三、坚持教师第一,找准工作定位	214
四、致力浇根改善,助推专业成长	216
第二节 浇根式改善型教师培训的机构建设	217
一、国外教师培训机构的特点和优势	218
二、我国区(县)教师培训机构现状	220
三、浇根式改善型教师培训机构建设发展趋势	223
四、浇根式改善型教师培训机构整合的价值	228
第三节 浇根式改善型教师培训的队伍建设	230
一、教师培训队伍建设的基本要求	230
二、教师培训队伍建设的角色定位	232
三、教师培训队伍建设的发展现状	234
四、教师培训队伍建设的现实意义	236
五、教师培训队伍建设的基本途径	239

第一章

浇根式改善型教师培训新理念

教师培训是教师教育非常重要的一个方面,也是促进教师专业成长非常重要的手段。我国从新中国成立初期就已开展了教师培训,但只是简单意义上的“教师进修”或“在职学习”。1977年12月,教育部下发了《关于加强教师培训工作的意见》,这是我国最早使用“教师培训”名称的文件。1999年,国务院颁布的《面向21世纪教育振兴计划》提出了中小学教师“继续教育工程”。1999年9月13日教育部制定的《中小学教师继续教育规定》正式发布施行,这标志着我国中小学教师培训走向制度化和法制化的轨道。随后,关于教师信息化和教师网络联盟化等文件的颁布,使我国教师培训实现了全员化、多元化。

为教师培训而独立设置的教师研修机构——教师进修学校,诞生于20世纪50年代中期,是专门从事中小学教学研究、管理和指导的业务部门;复兴于改革开放、尊师重教的时代洪流中,承担着新教师培养和教师学历达标培训、学历补偿培训,同时开展“教研、科研、校本研修、干训、区培、市培、国培”等工作。五十多年来,教师研修机构始终围绕了解和研究、服务和推动基础教育开展工作,成为我国基础教育发展的一股不可缺少的专业支持力量。

北碚区教师进修学校始建于1956年,2005年由重庆市政府批准,更名为北碚区教师进修学院,已有六十年历史。北碚是首批国家级基础教育课程改革实验区和中小学教育质量综合评价改革实验区。北碚区教师进修学院(以下简称“学院”)是重庆市首批示范教师进修学校和区级教师进修学院,也是市级中小学教师培训基地和全国县级教师培训示范机构,还是全国首批以校为本的教研基地,一直致力于探索



作为研修机构该如何创新教师培训理念、变革培训方式、优化培训课程等,致力于引领教师在常态的教育教学环境中成为教育改革的先行者、教育实践的领跑者、先进教育理念的落实者、草根化教育的夯实者、教师专业成长的合作者等。学院创院之初在教师研修机构中率先提出了“博学穷理,强师优教”的院训,随着教师培训形式更加多样、内容更加丰富、教师需求日益变化,学院进一步厘清了“从共性到个性、从发生到创生、从技术到文化”的教师培训思路。2004年,学院建设性地提出了“教师是学校发展的第一硬件”的培训理念,明确了教师质量是决定教育质量的根本要素。近年来,作为“全国示范性教师培训机构”和“重庆市中小学教师市级培训基地”,学院与北京师范大学、西南大学以及上海、深圳、浙江等教育发达地区的相关机构进行了广泛合作,先后承担近二十项“中小学教师国家级培训”(以下简称“国培”)工作。如何让“国培”学员既有精深的学科专业知识,又有精湛的学科教学技能,更有独到的学科教育思想,从而拥有教育的智慧,这是摆在培训者面前的首要问题。通过在区域教师培训和“中小学教师国家级培训计划”(以下简称“国培计划”)中的不断思考与探索,学院进一步提出了浇根式改善型教师培训的新理念。

第一节 浇根式改善型教师培训的时代背景

新中国成立以来,教师培训的时代背景不断变化,国家发展的需求、新课程改革的推进、社会环境的改变,以及学生素质的不断提高,使社会对高水平教师的需求越来越强烈,所以教师培训成为教育政策中不可或缺的一部分。随着社会和经济的发展,教育目标、教育任务以及教育环境的不断变化,教师培训也发生着变化。在当前的时代背景下,如何提高教师质量?如何更大成效地发挥教师作为知识传播和行为导向的中介者作用?如何提高教育水平、保证教育质量、提升中华民族的整体素质?这是全社会都在关注的焦点问题。因此,对国内和国外的教师培训的发展过程进行梳理势在必行。这一方面需要回顾新中国成立以来教师培训的发展历程,总结和吸取其中的经验与教训;另一方面需要对国外教师培训的发展以及最新成果进行研究,借鉴成功经验,为更好地探寻适合我国国情的教师培训之路提供依据。

一、我国教师培训的兴起与发展

(一)我国教师培训的兴起

新中国成立后,我国的教育事业(包括中小学教师培训)开始步入正轨。我国政府把教师培训称为“在职学习”或“教师进修”,主要对教师进行不脱产培训,这更多是教师的一种自我学习或教师的集中学习。1977年12月,教育部下发的《关于加强教师培训工作的意见》是我国最早使用“教师培训”这一名称的文件。十一届三中全会以后,随着对教育和教师地位的进一步认识,国家也日益重视对中小学在职教师的培训,并先后颁布了一系列有关我国中小学教师培训的法规和政策。后来,我国教师培训事业有了长足进步,终身教育思想被引入教师培训,于是我国教育界把教师培训称为“教师继续教育”,目的是为了把教师的职前培养和职后培训一体化,建立教师专业发展的终身教育体系。1999年颁布的《中小学教师继续教育规定》特别强调其培训目标要以提高实施素质教育的能力和水平为重点,对已取得教师资格的中小学在职教师进行提高思想政治和业务素质的培训。由此可见,我国教师培训是对终身教育理念的践行,也是对教师培养的延续和发展。

(二)我国教师培训的发展阶段

有研究者对新中国成立后的教师培训发展做过阶段划分,其划分依据多样,主要的依据标准有:培训目标、培训内容及形式、培训发展规模、培训制度的完善程度等。这些阶段的划分都具有其独特的理论依据,对改革开放之后的教师培训历史进行了梳理,为我国教师培训的发展做出了巨大的理论贡献。

1. 以培训目标为标准的划分

教师培训的目标是决定教师培训其他方面的一个重要因素,是引导教师培训的旗帜和路标,培训目标的改变将使教师培训的其他因素也发生相应的变化。因此,以教师培训目标为标准来划分发展阶段,能够较好地反映各阶段教师培训发展的脉络,能反映教师培训不同阶段的本质。但是这种划分较为粗略,在时间跨度上存在不足。

李新宇把改革开放以后的教师培训分成了四个阶段。第一阶段(1979—1983),教师培训的重点主要是开展以教材、教法“过关”为目标的师资培训工作。第二阶段



(1983—1990),中小学教师培训以学历补偿为重点。第三阶段(1990—1998),是由学历培训(学历补偿、学历提高)和“再提高”性质的非学历培训交互进行的,但是教师培训的重点已经逐渐转向非学历的提高教育,更加注重教师教学水平和技能的提高。第四阶段(1990至今),培训工作重心基本转移到了非学历的教学水平、思想政治水平等教师素质的提高上。^①

刘君在其硕士论文《教师培训:引领教师自主成长的阶梯——当前中小学教师培训的问题与策略》中,把我国改革开放以来的教师培训划分为三个阶段,分别是补偿性培训、探索性继续教育和普及性继续教育。其中,补偿性培训阶段是从20世纪70年代末到80年代,该阶段主要为“教什么,学什么”“缺什么,补什么”的学历达标和岗位合格的在职教师培训。探索性继续教育阶段则是从80年代到90年代中期。在此阶段,国家一方面对已经具备了合格学历的教师进行基本功训练和骨干教师培训;另一方面,对尚不具备合格学历的教师,则通过多种手段努力提高其学历。普及性继续教育阶段是从20世纪90年代中期至今。特别是教育部1998年12月24日制定、国务院1999年1月13日批准的《面向21世纪教育提供行动计划》,是跨世纪教育发展和改革的施工蓝图,全面启动了“中小学教师继续教育工程(1999—2000)”的规划。由此表明,我国的教师培训进入了普及性的继续教育阶段,其重要标志是教师培训的法制化。^②

综上,虽然各划分阶段不尽相同,但其依据带有明显的目标定位特征,基本包括了补偿基础、强化专业技能、制度建设及面向全体的继续教育等基本阶段。

2. 以培训内容与形式为标准的划分

教师培训在确定了目标之后,必须有具体的内容与形式。内容与形式是保障教师培训可以顺利完成的不可或缺的元素,是将教师培训这一规划和目标落实到具体的操作中的重要组成部分。尽管这一划分标准十分具体,将某一阶段内教师培训的内容和形式做了详细介绍,但是没有触及我国教师培训发展的本质。

东北师范大学的张贵新教授根据教师培训的内容和形式分类,将教师培训分为

^①李新宇.我国中小学教师继续教育的进程和新的使命[J].河南教育学院学报(哲学社会科学版),2001(1):14~17.

^②刘君.教师培训:引领教师自主成长的阶梯——当前中小学教师培训的问题与策略[D].长沙:湖南师范大学,2004:3~4.

“补偿型”或“能力型”、“实验型”或“整合型”、“工程型”或“素质型”。^①“补偿型”或“能力型”教师培训根据我国当时中小学教师学历基本达到国家规定标准的情况,实施进一步补偿文化知识、提高教育教学能力和教学研究能力等方面的培训。这一阶段主要从20世纪80年代早期到90年代初期。在前期小学教师培训的基础上,扩充到中学教师,通过区域性、分专题进行实验,最后整合成符合我国国情的中小学教师继续教育的基本框架,称为“实验型”或“整合型”,这一阶段集中在20世纪90年代初到90年代末。“工程型”或“素质型”的继续教育是指为了大力提高教师队伍的整体素质,确定了“目标、步骤、措施”,遵循现代教育规律,按照“工程”要求实施教师培训工作,这一阶段主要集中在20世纪90年代末至今。

以内容和形式为标准的划分带有明显的目的导向性质,经历了补偿知识、增强能力、提升素质、整体实施等各阶段。

3. 以培训发展规模为标准的划分

以培训发展规模为标准的划分使我们对我国教师培训的发展历程有一个较为直观的理解,对新中国成立以来教师培训发展有一个完整的了解。这样的划分标准具有宏观、条理清晰、直观等特点,但局限性也是显而易见的,那就是概括性过强,强调一般规律,却忽视了每一个阶段教师培训的特殊性。

时伟在《当代教师继续教育论》一书中,对教师继续教育的历史沿革,按照其发展规模分成了五个阶段。1952年至1956年为孕育期,新中国刚刚建立,教师总体文化水平较低,数量严重不足,教师培训制度没有建立。1952年的第一次全国教育工作会议和1953年的第二次全国教育工作会议,都对在职教师进修进行了规定。1956年至1965年为萌芽期。这个时期的特征主要是,教师培训以快速增加教师数量为第一要务,而忽略了单个教师的质量。这个时期教师培训的压力巨大,工作开展较为艰难。停滞期是从1966年至1976年的十年“文革”期间,刚刚步入萌芽状态并有所好转的教师培训又陷入了瘫痪。过渡期是从1977年至1989年,教师培训工作再次步入正轨,数量大幅增加,质量也有了显著提高,一套从中央到地方的师范教育体系建立。形成与发展期是从1990年至今,教师培训工作明确地以终身教育为

^①张贵新.我国中小学教师继续教育的发展阶段与走向[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2001(1):



核心理念,将工作重心转移到继续教育上来,开展了教师继续教育实验工作。^①

余柏民把新中国成立以来的中学教师培训发展分成三个阶段:中学教师继续教育的初级阶段(1949—1956)、中学教师继续教育的发展阶段(1957—1966)、中学教师继续教育的恢复和加强阶段(1977年至今)。^②

4. 以培训制度的完善程度为标准的划分

培训制度是保障教师培训可以顺利进行的基础。自新中国成立以来,我国关于教师培训的制度从无到有,从残缺不全到日臻完善,这些是可以作为我国教师培训发展的划分标准的。但是,毫无疑问,以此来划分教师培训的发展,势必存在过于概括化的局限。笼统地将我国教师培训的发展以制度的完善程度进行划分,不能清晰反映我国教师培训发展的实质。

王全乐将新中国成立以来的教师培训划分为两个阶段,分别是新中国成立后至改革开放前的正规化阶段和改革开放至今的规范化与法制化阶段。^③但第一阶段大多还停留在行政文本上,缺乏长远性的规划。第二阶段的特征为:培训对象全员化,参加教师培训是每一位中小学教师的权利和义务;培训层次多样化,分别为学历培训和非学历培训;培训渠道多元化,建立了函授、电大、自学考试、“三沟通”、高师自考等多种形式的培训渠道;培训的工作重点从学历培训转移到继续教育上来;培训制度逐步完善,走向正规化和法制化。

从上述几种教师培训阶段划分来看,教师培训经过几十年的发展,逐步实现了教师的学历水平基本达标,培训的重点向提高教师业务水平和思想认识水平上转移,培训的对象逐步走向全员化,培训形式逐渐多样化,培训机构呈现多层次性,培训也逐步走向法制化。我国的教师培训总体经历了培训项目内容从无到有、培训功能定位由偏到全、培训力量由弱到强、培训目标由模糊到清晰、培训规模由小到大的历史发展时期,并在进入21世纪时呈现出迅速发展的势头。

①时伟.当代教师继续教育论[M].合肥:安徽教育出版社,2004:139~149.

②余柏民.我国解放以来中学教师继续教育办学模式回顾与思考[J].湖北大学成人教育学院学报,1999(S1):37~43.

③王全乐.我国中小学教师培训制度的历史研究[J].继续教育研究,2005(5):65~68.

二、国外教师培训的特点与经验

尽管在国家制度、经济发展情况以及社会文化背景等许多方面,我们与国外都存在着许多差异,但是从国外教师培训所取得的优秀成果和宝贵经验中,我们依然可以取其精华、去其糟粕,取长补短,为我国今后完善教师培训制度,提升教师培训的质量,制定出切实可行的方案。

在教师培训方面,美国、德国、英国以及日本都有着许多优秀的成果,其中也有许多值得我们学习的经验,通过对它们的教师培训最新成果的剖析,可为我们今后的教师培训探索出全新的发展思路。

(一)美国新世纪教师培训改革的经验

进入新世纪以来,美国的教师培训模式走过了一个逐渐改进的发展过程,呈现出许多新特点:教师培训追求卓越的发展取向,教师培训课程逐步走向多元与融合,教师培训职前培养与职后培训一体化,联邦政府干预在教师培训改革中越显显著。^①

1. 具体措施

美国教师培训的具体措施有以下几点:

(1)美国教师培训的课程改革注重将多元文化课程和渗透专业化趋势的课程相融合;

(2)以校本培训为主,多种培训方式并存;

(3)关注教师专业发展的差异化和个性化;

(4)教师质量保障体系不断完善,形成了“专业取向或传统的教师质量保障体系”和“选择性路径的教师质量保障体系”。^②

2. 对我国教师培训的启示

(1)将教师培训摆在优先发展的战略地位。

进入新世纪以来,美国越发重视教育事业,尤其是教师培训,体现出高层次和严标准,将提升教师质量摆在首位。我国也坚持推行科教兴国的发展战略,在新时期

①尚莎莎.美国反思型教师培养研究[D].保定:河北大学,2013.

②杨捷,吴路珂.追求卓越:当代美国教师教育的发展取向[J].教师教育学报,2014(5):11~19.



积极推进教师培训改革,不仅要加强资金投入和政策保障,还要发挥师范院校、综合类大学开展教师培训的优势并调动其积极性,更要加强国家教师培训基地建设,为提高教师培训质量提供保障。^①

(2)推动教师培训模式的多样性开发。

进入新世纪,“以人为本,以需为本”的创新型培养模式才能有效保障教学质量。我国应在当前“国培计划”发展良好的势头下,学习美国教师培训改革中对教师培训模式多样化的探究,继续开发新的培训模式,完善有关的制度。着力推进大学与中小学的合作,使一线教师获得不断更新教育理论的平台,能将其合理运用到教学实践中去,进而在反思中积累自己的教学经验。

(3)政府要正确把控对教师培训改革的干预方式。

尽管我国有着和美国迥异的社会性质,但是,在政府干预教师培训改革的方式上,我们依然能够选择性地借鉴。我们需要正确处理中央和地方的关系,在中央宏观指导的前提下,适度将权力下放,引导地方政府结合当地实际情况,因地制宜,灵活地贯彻国家的教师培训方针。

(二)德国教师培训经验

德国政府当前教师培训领域的政策内容多样,主要体现在以下几个方面:完善教师培训标准体系,统一各州教师培训与资格证书类型并加强相互认可,促进欧洲一体化教师培训改革的发展,鼓励师范生及教师的境内外流动,等等。

1. 德国教师培训的特点

(1)教师培训各主体的共同协作。

根据《德意志联邦共和国基本法》,联邦政府除了在高等教育领域享有框架性立法权之外,德国的教育事业都归各州主管。^②为了促进德国教师培训事业的协调发展,教师培训的各利益主体都非常注重通过各类途径,实现共同协作,从而确保德国教师培训事业的稳固发展。

(2)教师培训改革过程中,外部因素与本土需求并重。

自20世纪90年代以来,德国先后经历了东、西德合并,欧洲高等教育一体化进

^① 湛启标.新世纪美国教师教育改革政策述评[J].比较教育研究,2013(9):57~61.

^② 金月波.德国教师教育的特色初探[J].琼州学院学报,2013(2):77~79.