

中小学教师培训基本问题探讨

李源田¹, 杨晓峰²

(1.重庆市教委, 重庆 400020; 2.重庆教育改革研究中心, 重庆 400000)

[摘要]“国培计划”既是我国中小学教师培训进入大规模、成建制、系统化、常态化的新阶段,也为深入认识中小学教师培训本质、意义、内容、方式等,提供了触发思考的丰富素材与实践案例。将教师培训本质理解为教师学习、将变量控制理解为教师培训的逻辑起点、将按需定制作为教师培训的关键环节、将教育生态作为教师培训的终极归宿、将整体优化作为教师培训的评价原则,是我们结合国家战略与重庆培训实践,在建构本土教师发展理论与形成中国教育气派取向下形成的探索性认识。

[关键词] 教师培训;“国培计划”;基本认识

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

DOI:10.3969/j.issn.1005-1058.2018.02.001

一、教师培训进入“国培”阶段的重大意义

2010年,为落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(简称《纲要》)要求,完善我国教师的培养培训体系,教育部、财政部在全国范围内启动了中小学教师国家级培训计划(以下简称“国培计划”)。“国培计划”的大面积实施开启了我国教师培训的新篇章,标志着我国教师培训工作进入新阶段:形成了新的教师培训机制体制,构建了多层次教师培训体系,生长出多类型的教师培训项目,研制出系列化教师培训标准,实施了教师培训学分管理制度,建成了丰富的教师培训资源,培养了日趋专业的教师培训团队,开创了竞争性教师培训新格局。“国培计划”在基础教育领域形成的改革与创新效应,对基础教育可持续发展的深远影响,在学习型社会建构方面衍生出的探索价值,将会随着时间的推移而日渐凸显。

目前,“国培计划”已经从规模扩张转向内涵提升、从任务推动转向机制驱动的新阶段。习近平总书记在考察“国培计划(2014)”北京师范大学贵州研修班时指出,“‘国培计划’要可持续;要进一步总结完善‘国培计划’的方式方法;要进一步突出雪中送炭,重点关注农村教师,尤其关注老少边穷岛乡村教师”。历时8年的“国培计划”,客观上需要在总结培训经验的基础上,升华形成具有中国特色、体现本土意识、符合培训规律的基本认识,以便在高

素质专业化教师队伍建设的历史进程中,为中小学教师发展提供更有指导性与解释力的理论依据。

二、“国培”创新实践中形成的教师培训认识

“国培计划”自2010年全面推行以来,总共获取近100亿元的专项经费投入,促使800万名中小学教师特别是农村基层教师从中接受培训并切实受益。重庆市把“国培计划”作为城乡教育均衡发展和改变基础教育生态的重大机遇,8年共获得“国培”专项资金近5亿元,培训教师超过23万人次,在“国培计划”实施过程中不断探索创新,形成了五个方面的鲜明特色。

其一,加强统筹规划,建立健全培训体系。重庆市确立“战略‘国培’、专业‘国培’、示范‘国培’、满意‘国培’”的工作方针;采取政策导向、改革转型导向、重大数据导向的宏观引导策略;构建“‘国培’做示范、‘市培’抓重点、区县保全员、校本重教研”的四级培训体系;探索出“苗子—弟子—影子—种子—路子”的运行路径。

其二,科学设计项目,贴近教师真实需求。通过培训情况统计表、需求网络问卷调查、实地走访基层等方式,充分了解教师课堂教学现状和培训需求;建立了教师发展激励机制,推行“十百千万”名师工程,设立了“合格教师—骨干教师—学科名师—学科带头人—未来教育家”五级成长目标;形成了“高等学校+网络培训机构+县级教师发展中心+

[作者简介] 李源田,重庆市教育委员会副巡视员,硕士生导师,研究方向:教育行政管理、教师教育;杨晓峰,教育学博士,教授,重庆教育改革研究中心(重庆市教委智库)专职副主任,研究方向:教育基本理论、课程与教学。

片区研修中心+中小学幼儿园”五位一体的协同实施机制。

其三,创新培训模式,探索教师成长规律。重庆市在全国率先建立了理论研修、影子研修、实践研修、反思研修“四阶段”培训理论;将网络研修与校本研修进行“二元整合”,搭建了“个人学习空间、学科工作坊、区域研修社区”的“三维学习平台”;研究提炼出重心下移的送教下乡培训模式;总结出“听、看、问、思、行”名校访学模式。

其四,注重质量监管,规范项目实施流程。先后出台《“国培计划”项目管理办法》等20余项管理制度;采取“训前审核实施方案、训中实地巡查指导、训后开展绩效评价、全程实行网络监控”方式对项目实施进行有效监管和及时调控;从组织管理、研训能力建设、学员推荐遴选、送教下乡培训等方面,对项目区县进行考核评价并实行末位淘汰制。

其五,强化服务保障,形成常态发展机制。在精细组织确保项目顺畅运行、做好服务保障的同时,重庆市抓住“国培计划”持续推进的有利时机,深入推动了研训机构的专业化建设,搭建了优质网络研修平台、打造出市区(县)两级专家团队、建立了常态化经费投入保障机制。

“国培计划”既是将千百万中小学教师融入我国教育变革历史征途的“站台”,又是进行思想碰撞的丰富载体。在推进“国培计划”过程中,规划教师培训工作、构建教师培训体系、了解教师培训需求、观察教师专业成长、体会教师培训难题等,深化甚至再造了我们的教师培训观。具体表现在将教师培训本质理解为教师学习、将教师培训的逻辑起点理解为变量控制、将按需定制作为教师培训的关键环节、将教育生态作为培训终极归宿、将整体优化作为培训评价原则,是我们结合国家战略与重庆实践,在建构本土教师发展理论与凝练中国教育气派取向下,形成的探索性思考与认识。

三、我国中小学教师培训的基本问题探究

(一)教师培训的本质属性:引导教师学习

对教师培训本质属性的理解是动员、组织、实施培训工作的根本性认识。教师培训,就其本质和核心要义而言,就是引导教师学习。教师是学习的主体,引导其主动地参与学习,通过培训让“教师学习”真正发生,确立这样的认识,可以帮助我们更好地认识教师学习特有的追求、特殊的方式、特别的过程。

1.教师学习的特有追求:教育至道

培训过程中,不少的教师对“器”的追求情有独钟,忽略“道”的现象比较普遍。此处的“器”指那些有立竿见影效果的教育教学技能,而“道”则指具有基石作用的教育思想与理论。《礼记·学记》云,“虽有至道,弗学不知其善也”。教师学习,基于器却要超越器的局限,志于道通过领悟近于“至道”,这样的教育才是中国现代化的力量源泉。而立德树人是教育的根本大计。教育至道,才是教师学习应有的价值追求。

2.教师学习的必备心态:虚壹而静

现实生活中,一些教师容易固守已有而缺乏纳新与探索的理性自觉。“虚壹而静”的学习准备状态,是教师趋近教育真谛、发现教育规律的客观要求。面对各种教育“流派”和主张,理应“叩其两端而执其中”——回到中庸智慧,立足本土,辩证吸纳。教师信息接触面越广、知识面越开阔、知识构成越合理,越是能够发现教育教学规律。教育“至道”蕴含在人类发展的历史积淀中,并随着社会发展不断增容,是“苟日新、日日新、又日新”的过程,因而教师的知识结构既需要“壹”的相对稳态,更需要“虚”的敞开状态,也就是荀子倡导的“虚壹而静”。持续不断的学习才能让教师在“兼陈中衡”基础上做到“解蔽纠偏”。

3.教师学习的必要方式:相观而善

不同类型知识和教师个体成功经验的分享与流动,是教师充盈认知结构、摆脱先验偏执的内在要求。“独学而无友”则“孤陋而寡闻”,中小学教师群体受文化传统与交往模式等因素影响,不善于甚至不屑于向同行“请教”的现象客观存在着。教师拥有教育教学知识,具有公共性知识特点,但在市场竞争性机制下,学校与教师之间存在难以共享原创性知识、有效经验的现象。同时,高等院校与科研机构的专业人员形成理论知识“场域”,基础教育领域的教师形成实践知识“场域”,彼此缺乏进入对方“场域”的兴趣、动力和机制。在教育理念、教育实践不断创新的时代,教师培训通过组织化的交互学习,推动实践与理论知识“横向”交织与“纵向”联通,是促进教师发展、缩小城乡差距、全面提高教育质量的重要途径。

4.教师学习的内在过程:学问思辨

教师学习的高位起点与实践归宿,决定了“学问思辨”的学习过程。教师学习是高阶学习,是求精求深的学习,需要在追问中甄别信息,选择性吸收;教师学习是理论联系实际的学习,需要深究反

思,发现寻找解决问题的办法;教师学习需要明辨穷理、分辨是非。教师学习最终要以“行”的方式投入到教育生活,需要在教育实践中去伪存真,进而转化为职业信奉与生命追求。在教师集中培训环节,精心设计“学问思辨”的学习过程,有助于教师返回工作岗位后的实践应用和验证,推动教育教学改革创新。

(二)教师培训的逻辑起点:实现变量控制

教师个体在专业道德、专业知识、专业能力之间的差距,是影响教育质量尤其是教育公平的关键因素。我们在了解教师学历层次、专业结构等要素时,往往带有整体视角中的类别认识,对师德师风与专业化水准的判断,往往含有模糊化的平均认识。实际上,从教育均衡发展进程观察,诸多影响因子中,教师是最重要、最复杂、最多元的变量,理当成为教师培训的逻辑起点。

1.空间维度中的教师变量

“空间维度中的教师变量”指的是物理空间作用于心理空间后,教师认识、情感、态度等方面形成的差异。首先,地域文化心理对教师状态的影响,表现在平原、山区、城市、乡村的教师,呈现不同变量。其次,区域发展水平对教师状态的影响,表现在典型二元结构,工业与农业、东部与西部发展不平衡,导致政策、资源、投入、待遇差异,为教师成长、激励与发展营造着不同的氛围。第三,学校场域对教师状态的影响,“社会空间将其权力结构投射到学校空间中,而学校空间也通过特定的文化延续与社会复制”^[1],即学校领导力、发展状况、生源结构与质量文化等校情,对教师发展影响很大。上述空间在教师变量中的差异,培训教师时值得充分关注。

2.时间维度中的教师变量

“时间维度中的教师变量”指的是生命历程不同阶段的教师,职业生涯会表现出迥然不同的面貌。人的德行修为、价值体系、认识水平、心理状态、行为方式等会随年龄发生变化。因此,生命历程理论把“年龄”概念视为“个体生命、社会文化与历史背景的联结”^[2]。不是每个人都能发展出和年龄阶段一致的德行、认知、心理、行为。教师的职业生涯,既有“吾日三省吾身”不断丰富并发展自我者,也有长期固守重复劳动者,还有受偏颇观念影响表现出选择性倒退现象。诸如职业倦怠,优秀教师没有时间倦怠,有的确实出现倦怠现象,但倦怠程度不尽相同。在时间长河中,每个教师都会演绎

出不同的人生轨迹,形成不一样的世界观、人生观、价值观,继而成为他们建构职业生涯意义的根本观念。

3.事件维度中的教师变量

“事件维度中的教师变量”指政治、经济、社会以及社区、单位、家庭生活中某些事件对教师认识、情感、价值取向的影响。教师以何种眼界、胸襟、方式回应教育、教学、学生,会受到社会、学校、个体面临各种事件的影响。正能量的事件会增强教师的精气神,负面事件亦会构成潜在的消极影响。闭塞时局限于口耳相传,影响力沿中心向周边递减。高速互联的自媒体时代,“事件”瞬间传遍全球。无限纷繁的事件,蕴含着特定的内涵,却容易被误读和误传,作用于个体后会形成大小、程度、结果不同的意义建构。形成良好的信息处理能力,是教师培训的必修课程。

4.人性维度中的教师变量

“人性维度中的教师变量”指的是从人类自然与社会属性看,教师群体既有某些共同的积极倾向,也有某些共同的消极倾向(人性的弱点)。教师承载着社会的殷切期待,肩负着建设教育强国的历史使命。相当一段时间,我国话语体系中高频率出现“灵魂工程师”“辛勤园丁”等词汇。人们倾向于从国家、社会的角度赋予教师角色属性,并提出相应道德伦理要求,却很少从人性的视角去探讨教师角色。教师都具有求真向善、渴望进步、天下为公的一面,同时也有趋利避害、求稳求安的一面;我国教师群体既继承了勤俭、善良的品德,也有安于现状的一面。具体到每个教师,人性的弱点可能是一种实然,抑或是偶尔表现出来的闪念;可能是潜在的隐约,抑或是修炼至善的欣慰。

教师专业发展,既遵循一致性、可判断、可解读的成长规律,也表现出独特性、难以把握、千差万别的差异性风貌。教师职业生涯的发展阶段、生命成长的人生阶段、生活经历中的各种际遇,通过耦合,使师德、教育教学行为呈现出丰富的个体特质。教师培训的根本价值追求,旨在通过国家政策的广泛宣传、师德师风的专业引导、教学前沿的系统介绍,提振教师理想信念、激发教师精神境界、丰富教师实践行为、提升教育教学水平,从而谋求最广泛的共识,最大程度扩展公约数,严格控制个体低于合格均值的变量,通过全面提升教师素质来实现“教师变量最大”的培训目标。

(三)教师培训的关键环节:力求按需定制

教师作为教育发展的最大变量,既表明教师培训的客观规律性,也奠定了教师培训方案设计的科学性原则。我们研究发现,早期的培训工作很容易组织,因为教师对培训趋之若鹜,因为中小学校对教师培训充满期待。这种情形经历几轮培训后,学校和教师对培训工作的态度有所改变。学校认为频繁的培训冲击了教学与管理,教师觉得培训没有达到预期效果。根本原因是教师培训机构还处在“培训者本位”阶段,从培训思路成型、方案设计,到组织实施、后续跟踪,没有充分考虑教师的实际需要。从“培训者本位”转向“需求者本位”,由地方教委定制培训项目、中小学校定制培训日程、教师个人定制培训内容,是培训工作从规模发展转向内涵发展的关键。

1.地方教委参与培训定制

常见的“通识”培训主要面向全体教师,起着宣传政策、优化师风、更新理念、熟悉新技术的作用;“专题”培训具有较强的针对性,受辖区教师学历和年龄、城乡结构、地方教育发展规划、管理部门发现问题等因素影响。无论“通识”还是“专题”培训,内容都需要根据教师的实际情况进行设计。不同地区中小学教师差异较大,教师发展短板各不相同。因此,教师培训项目设计,需要基于区域具体实际,由地方教委统筹。上级教育管理部门,在汇集各地需求基础上,对其进行整合,发布相应任务。

2.中小学校参与培训定制

培训面临的外部困境是工学冲突,多数学校外派教师离岗参训,就意味着这个教师的工作要由其他教师承担,外派教师人次越多,对学校冲击就越大。这在专业结构不均衡的结构性缺编的学校,表现尤为突出。即便安排代课,学校又面临来自家长的压力。频繁更换教师,会让学生不适应。实际上,一旦深入分析,情况往往变得更加复杂。比如同样是高级中学,重点高中面临更大的升学压力,轻易不敢让教师尤其是毕业班的教师外出参训。个别中小学校为完成培训任务,同时也不影响教学管理,甚至让个别教师反复参加培训。解决工学矛盾的关键,是由各所学校根据本校实际,提交可行的培训日程、分批外出的教师人数及其学科类别、可行的培训方式等。

3.教师个人参与培训定制

面对需求多元的中小学教师,一些培训机构往往采取诸如邀请更加有名气的专家、特级教师和校长为学员授课,组织学员观摩等,但满意度仍然不

高。教师同样如此,即便是在授课教师那里受到启迪,面对不一样的学生,学到的方法不一定实用。解决这些问题的根本途径,是落实教师定制策略。教师定制培训,不仅是培训需求调研,更是要根据教师在课堂上遇到的问题和困惑提出培训的要求,定制培训方案。采取培训机会送上门、指导跟踪在学校、问题解决在课堂、行动研究面对面的新型培训模式。从远期看,更深层次的教师培训(课程模块)定制,应着眼于促进教师教育教学生涯与生存状态改善、实现职业理想、提升生命价值、增益生活幸福的有机融合。

(四)教师培训的终极归宿:改善教育生态

教育生态指教育协调发展的静态面貌与可持续发展的动态趋势有机结合呈现出来的教育形态。改善基础教育生态是“民族腾飞最大的奠基工程”^[3],是我国教育领域综合改革的目标追求,也是教师培训的终极归宿。将生态学的认识观与方法论引入教育领域,强调从整体与联系角度,全面优化环境,系统提高质量。

1.“整体—动态”联系中的基础教育生态改善

“教育生态分析是一种注重全面联系、突出整体价值和强调动态过程、追求持续发展的教育生态研究方式。”“整体—动态”联系中的基础教育生态改善,教育改革与发展要系统推进。^[4]“深入审视“国培计划”过程与环节,我们发现,“国培计划”这一阶段的教师培训,本身就是一种体现国家意志的教育生态改善,是一场教育领域的集体总动员。党中央、国务院高层关注,财政部、教育部系统设计,地方教委、高校、教研机构、中小学校、幼儿园广泛参与;三大类项目以整体与局部交叉、东部与西部分类、城市与乡村并重、国家与省市层面共进的方式,全面涵盖基础教育教师队伍建设。

“国培计划”涉及对象,在重点关注一线教师基础上,涵盖学校校长与幼儿园园长、中层管理人员、班主任教师、教研员等。其真正体现了教育家陶行知1922年在《新学制与师范教育》一文中所说的“教育界需要什么样的人才,就该培养什么样的人才;教育界的人才要什么,就该教他什么;谁在那里就教谁”的师范教育思想。这种培训,可以有效解决零散或局部教师培训导致的效果被“现实”抵消的问题。当领导群体、中层人员、班主任、学科教师、教研员等群体能量被激发出来,做出新的努力时,一种群体发力、多维着力、广域聚力的局面就会形成,原来的瓶颈就会消解。客观看待培训效果,外

部性制度设计不一定能推动教师实现内在自我更新,使每个教师都能发生立竿见影的变化。然而,经过区县选拔出来的“苗子”,培训机构精心培育的“弟子”,实践基地潜心引领的“影子”,参训教师中成长出来的“种子”,发展城乡教育探索出来的“路子”,正在发挥“雁型模式”的带领作用,在基础教育领域起到燎原效应。

2.“个体—静态”层面上的基础教育生态改善

“个体—静态”层面上的基础教育生态改善,指的是从变量控制来看,个体教师专业素养提高了,教育总体形态就会改变。论及基础教育生态,人们常常从生态自身的系统与联系机制,通过类比思维模式进行分析与探讨。实际上,整体与部分之间、群体与个体之间,是一种相互影响与制约的关系。整体生态改善的逻辑起点是部分与局部的生态改善。换句话说,基础教育的生态环境改善,根本上是一个个教师在原有基础上,不断在教育理想、专业思想、专业知识、专业艺术等方面取得持续进步的结果。教师培训的目的是通过改变个体教师的方式,作用于教师整体队伍,通过个体教师思想与行为的改变,汇聚成强大的基础教育发展合力。从“个体—静态”角度看,教师培训不可能解决所有问题,但如果促进教师以下几个方面的改变,则基础教育呈现新气象就值得期待。

在思想道德上,培训要把教师带向历史使命感层面,促进形成“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”的情怀。热爱教育的根本动力,源自教师内心的“天职召唤”。忠于祖国、化育英才的情怀让教师全心全意皈依教育。在改革创新上,培训要推动教师树立“常以天下为己任”的担当和“虽千万人吾往矣”的勇气。个体改变历史进程是罕见的,但改变一群学生、一个班级、一所学校是可以做到的。只要绝大多数教师不在问题面前“退缩”,教育领域会呈现出生动活泼的改革浪潮。在教育艺术上,培训要引导教师形成“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”的“善喻”状态。在学生信息渠道多元化、学习方式多样化的当下,教师不再居高临下,而应循循善诱、寓教于乐,成为信息的甄别者、知识的建构者、思想的拥有者。在响应学生能力上,培训要鼓励教师成为“仁义观”的践行者。中国现代化不像韦伯所述,而应“将人性化看作是中国现代性的特征”^[1]。“我欲仁,斯仁至矣”,教师主动拥抱仁爱情怀,善待学生,既是人性化社会的基本要求,也是参与人性化社会建设的途径。努力实

现《孟子·尽心上》中列举的五种育人方式:“有如时雨化之者,有成德者,有达财者,有答问者,有私淑艾者。此五者,君子之所以教也。”

循着这样的思路研究教师培训,我们回到上述逻辑:教育“至道”蕴含在人类发展的历史积淀之中,并随着人类社会的发展不断增容,“教育至道”之术无法枚举,需要每一个教师秉持学习者姿态,以“积土成山,风雨兴焉”的积累意识,以“行成于思毁于随”的习惯,将学习融入人格完善、专业成长与社会奉献之中,为我国基础教育生态的全面改善,做出持续的贡献。

(五)教师培训的评价原则:保持整体优化

长期的传统文化浸润和主流思想的导引,使得我国具有从整体角度分析事物、进行决策、实施评估的理性自觉与认识基础。从“国培计划”的经验来看,中小学教师培训是落实教育的基础性、先导性、战略性地位,推动教师队伍现代化,改变我国基础教育生态,探索终身学习路径,奠基创新驱动发展的系统工程,因而在教师培训评价方面同样要贯彻整体性原则,要从总体规划、项目设计、机构遴选、组织实施、课程建设、过程监管等方面,进行全程评价与系统评估。在教师培训的总体规划设计与落实评价方面,可从思想认识、政策导向、培训体系、人才规划等角度展开;在培训主体分工与协同评价方面,可从协同调研、协同论证、协同设计、协同实施、协同评估等角度展开;在课程体系建构与实施评价方面,可从课程目标设置与培训类型及环节的契合度、课程内容设计的针对性与选择性、课程实施方式的创新、课程评价的多元化与发展性等角度展开;在培训资源建设与开发评价方面,可从专家资源库的丰富程度、课程资源的优化配置质量、网络课程的建设水平、培训期间积累的教师作品等角度展开。除上述四个方面外,在系统优化评价理念下,培训管理工作如组织机构、管理团队、过程监管、服务保障等也应纳入评价体系。▲

参考文献:

- [1] 石艳.现代性与学校空间的生产[J].教育研究,2010(2): 22-27.
- [2] 包蕾萍.生命历程理论的时间观探析[J].社会学研究,2005(4):120-133.
- [3] 张羽,黄振中,李曼丽.北京“坑班”式择校及其对基础教育生态的影响[J].教育发展研究,2014(2):28-36.
- [4] 王加强,范国睿.教育生态分析:教育生态研究方式初探[J].教育理论与实践,2008(7):7-10.
- [5] 陈嘉明.“理性化”或是“人性化”——中国现代性问题的一点思考[J].文史哲,2009(4):139-143.