

西北地区县级教师培训机构建设的问题及对策

赵明仁

(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 在过去十多年的我国教师教育体系变革中,西部地区县级教师培训机构严重地边缘化,与国家加强县级教师培训机构意图相去甚远。调研发现,县级教师培训机构建设中存在的问题主要有:地位边缘化,机构老化,职责行政化和功能辅助化。我们需要在教师专业发展理论和当前教师培训不足中重新定义县级教师培训机构存在的理据和实现需求。加强县级教师培训机构建设,首先要增进对其性质的理解与定位;其次要重构体制机制,保持机构的独立性;大力加强县级教师培训机构的能力建设;还要建立与完善对县级教师培训机构评估与资助政策。

[关键词] 西北地区;县级教师培训机构;问题;对策

自1999年教育部颁布《关于师范院校布局结构调整的几点意见》(以下简称“几点意见”)以来,我国教师教育体系进行了急剧的变革,一个重要特征是在提高学历和提升质量诉求下对体系进行的“大学化”改造,即由高水平的机构进行职前和在职教育。就继续教育而言,以主要由师范院校承担的“国培计划”为抓手,所掀起的教师培训热潮确实鼓舞了教师教育的士气,促进了教师发展。尤其对于教育经费甚为紧张的西部地区而言,“国培”成为教师培训中的强势话语,这种强势表现在各级教育行政部门重视,经费有保障,师范院校欢迎,中小学教师渴望。这种在师范院校进行的培训,不论在管理制度、培训师资、培训内容与模式、培训经费上已渐趋完善。^[1]但相比而言,尽管早在2002年教育部已颁布《教育部关于加强县级教师培训机构建设的指导意见》(以下简称“指导意见”),但西部地区县级教师培训机构已显得江河日下,运作甚为艰难。那么,西部地区县级教师培训机构到底

呈现何种状况?原因何在?县级教师培训机构在整个教师教育体系中应该具有何种地位?如何加强县级教师培训机构建设?回答这些问题有助于我们了解与理解西部地区县级教师培训机构的现状与性质,对于完善我国现代教师教育体系具有不可或缺的重要价值。

一、西部地区县级教师培训机构建设中的问题

针对县级教师培训机构建设和培训问题,课题组对西部某省27个县区的430名培训者和1300名参与培训教师进行了问卷调查,对27个区县教育局教师培训负责人、部分学校校长和培训者进行了访谈。调查发现,县级教师培训机构(前身一般为教师进修学校)在完成了改革开放以来小学教师学历补偿教育和教师继续教育任务后,在20世纪末教师教育体系变革大潮中并没有成功转型为县级教师学习服务中心,而且在国家层面大力加强教师培训的强势话语中还受到忽视和严重的冲击,县级教师培训机构建设存在很大的问

题。这些问题可以归纳为:地位边缘化,机构老化,职责行政化和功能辅助化。

(一)地位边缘化

教育部在“几点意见”中提出20世纪末我国教师教育体系中存在的两个重要问题:一是师范教育办学重心偏低,二是中小学教师继续教育步履艰难。现在来看,国家层面的宏观政策实际效应表现在通过教师教育的“大学化”和提供“国培”等高层次培训解决上述两个问题,在一定程度上取得了重要的成就。在“几点意见”中同时提出:“每县要办好1所教师进修学校,经过加强、充实、提高,主要承担小学教师继续教育任务,并作为中学教师继续教育工作辅导站”。三年后的“指导意见”中提出加强县级教师培训机构建设首要原则是“要按照小实体、多功能、大服务的原则加强县级教师培训机构建设。积极促进县级教师进修学校与县级电教、教研、教科研等相关部门的资源整合与合作,优化资源配置,形成合力,努力构建新型的现代教师培训

[基金项目] 本文系教育部人文社科重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心重大研究课题“中国教师教育机构数据库研究”(项目批准号:10JJD880004)和西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目“教师培养模式的效能与更新研究”(项目批准号:SKQNGG12011)的阶段性成果。

[作者简介] 赵明仁,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授,主要研究领域为教师教育、课程与教学论。

机构”,强调通过整合的路径构建新型的教师培训机构。但实际上县级教师培训机构在合并与调整的过程中被迅速地边缘化,表现在大部分县级教师培训机构虽然保留独立法人资格办学实体的性质,但基本上与县中职学校合并后成为中职学校的一个部门,作为独立办学实体的性质“名存实亡”。县级教师培训机构这种体制上的调整对其发展的影响是根本性的,恰如俗语所言:“皮之不存,毛将焉附”,县级教师培训机构在建制上失去实质性的独立存在地位时,其职能的发挥和发展将受到极大的制约。

导致县级教师培训机构地位边缘化的另一个重要原因是,在我国人事管理的特殊制度环境下,教师培训逐渐演变为政府人事部门的事务。特别是有关教师继续教育学分培训、事业单位人员专项培训这类行政性要求很强的培训来说更是如此。县级教师培训除了县人社局组织外,主要由县教育局人事股组织,教师培训机构作为具体承办部门参与培训。在这种培训机制下,教师培训不再是作为专业工作进行,而主要是以行政性工作的面目出现。究其原因,一个重要的方面应该是教师培训中的利益驱动所致。

(二)机构老化

与地位边缘化相一致的是,县级教师培训机构处于维持性生存的状态,很难进行教师培训机构的“建设”与“发展”。虽然县级教师培训机构在办学条件上可以共享中职学校的资源,但在人员上的“分化”与“老化”现象比较严重。“分化”指原来教师进修学校的教师主要承担了中职学校的教学任务,这些教师逐渐地与中小学教师培训工作疏远,久而久之,尤其在基础教育改革深度推进,教学理念和方法不断要求创新的时代,这种

教师就失去了指导中小学教师的能能力。“老化”指教师培训机构的负责人和专职工作人员很多是由年龄较大,基本处于退居二线的人员担任。这些人的事业心已经很淡,大多以得过且过等待退休的心态工作。

(三)职责行政化

按照“指导意见”的定位,县级教师培训机构要“成为本地区开展中小学教师继续教育工作的培训、研究和服务中心”。显而易见,县级教师培训中心是一个专业组织,核心职责是开展教研和教师专业发展的指导。但实际上因为缺乏年轻有活力的专职人员,缺乏进行专业工作的工作机制和保障措施,县级教师培训机构丧失了其核心业务,成为协助教育局进行教师培训的“办事机构”。实际上,教育领域中这种“行政吸纳专业”的做法并不鲜见。

(四)功能辅助化

职责行政化所衍生出来的功能辅助化。根据“指导意见”对县级教师培训机构的定位来看,县级教师培训机构的培训、研究和和服务功能表现在:根据国家教育改革的目标,基于本土的教育管理制度、教育基础和期望等环境,提出本地教育改革与发展的具体思路与做法,对中小学的课程与教学改革进行诊断、支持,开发本土的教师专业发展项目。县级教师培训机构要成为本县教育改革发展的政策的咨询者,学校特色发展的引路人,课程与教学改革的临床指导者,教师专业发展的同行者,教育政策、理论与本地实践结合的转化者,本土经验与理论的催生者与发展者。这些专业工作是县级教师培训机构的应然职能,应该以专业人员的形象出现在本县教育界和教师教育体系内。但实际上,这些应然的职能丧失了,取而代之的是充任教育局开展培训工作的办事机构。功能辅助化所

导致县级教师培训机构的最终效能“名不副实”,效能虚化问题也就成为必然后果。

二、进一步认识县级教师培训机构的重要性

那么,面对西部地区县级教师培训机构这种衰落的景象,让我们反思的问题是:县级教师培训机构存在的价值究竟有多大?价值在哪里?下面将从教师专业发展理论和当前所开展教育培训中存在的问题两个方面,探讨县级教师培训机构存在的理据和现实基础。

(一)教师专业发展的范式转移

哈格乌斯和富兰曾把教师专业发展分为三种取向:(1)教师专业发展作为知识和技能的获得。相信学科知识和教育理论知识、技能是教学中不可缺少的知识基础,需要让教师们获得被社会认可的知识和技能。(2)教师专业发展作为自我理解。构成教学知识基础的“知识”不仅仅是陈述性的外显知识,也包括教师的实践知识。(3)教师专业发展作为生态改变。教师的发展植根于所生活和工作环境,如时间、资源、教学文化、学校领导、组织结构和环境等。^[2]对于有效能的教师教育体系来说,上述三种取向都不可缺少,而且是相互影响并共同构成教师发展的内容和环境。但是,由国家主导的以“自上而下”模式开展的教师培训活动主要是解决教师普适的知识和技能问题,对于后两种教师发展取向不能有实质性的改变和发展。在这种情形下,强调教师实践反思与组织发展的专业发展新范式就成为必然,教师专业发展的新范式强调^[3]:

(1)从个体发展到个体和组织共同发展;

(2)从零散的教师发展到学区、学校和科组水平上清晰的、连贯的发展计划;

(3)从以学区为本到以校为本的教师发展;

(4)从关注教师需求与满足感到关注学生需求、学习结果和教学行为改变;

(5)从远离教师工作情景的培训到置于工作情景中多元的学习机会;

(6)从专家向教师传递知识和技能的取向到教师研究教学过程的取向;

(7)从以一般教学技能为重点到同时关注一般的和与特殊内容相联系的技能;

(8)支援人员的角色从培训者转换到咨询者、支持者和培训者;

(9)教师发展由个别部门负责,转变成为所有行政和与教师有关领导者的责任和核心功能;

(10)把教师作为唯一需要发展的对象,转变为与学生学习有关的所有人都应该进行持续的发展。

新的范式认为,教师专业发展应该与其工作的情景紧密联系起来,学校不仅是其工作的场所,也是教师专业发展的最佳地方。教师专业发展不应与教学实践分离,从做中学是教师专业发展的主要方式。他者的帮助虽然不可或缺,但教师在专业发展中应该更为主动,以探究者和研究者的角色来审视自己的教学活动。总而言之,在“工作情景”中,通过“对教学的探究”而进行的“教师自主”发展是新范式中教师专业发展的显著特点。

从舍恩的观点分析,教师在专业实践过程中存在两类问题情境:一类是“高且硬的地”。在“高且硬的地”中,问题比较明确,问题情境也清晰可见,教师可以通过运用研究产生的理论和技术有效率地解决问题。另一类是“沼泽地”。在“沼泽地”中情境是复杂的,问题是不明确的,没有办法直接通过普适的理论来解决问

题。^[4]在教学中绝大多数的情境属于“沼泽地”。由于教学的复杂性与不确定性,理论不能作为通用方案解决实践中的具体问题,所以要发展教师的反思能力,通过教师的反思研究来提高教师对教学情景的理解,进而提出解决问题的办法。这也是自我理解取向教师发展的实质,强调教师对自己教学实践的反思而获得个人的成长。^[5]此外,许多研究发现,长期的、合作的和探究取向的在职教育看起来对于改变教师的信念和实践是比较成功的。^[6]教师改变不是让他们获得一套固定的教学技能,学习如何运用特定的教学方案,而是为他们提供持续成长和问题解决的机会。他们把教师的这种成长叫作自我持续和富有生产力的改变。越是能不断追问“如何使自己的实践有效”“为什么自己的实践是有效”的教师,在信念、知识和实践方面的改变越大。^[7]课程与教学改革需要充分重视和依靠广大教师的首创精神,当教师发展的主动性激发出来,教师对自身教学的探索精神、勇气和能力焕发出来,课程与教学改革、教师专业发展就有了坚实的群众基础。显然,县级教师培训机构作为本地教师培训、研究和服务中心,在教师专业发展新范式中应该扮演重要的角色。

(二)我国教师培训中存在的问题

我国现今进行的大规模教师培训基本上是“去情境化”的补充教师知识和技能的培训,培训方式依然主要是专家式的讲座。这种培训模式的主要功能在于为教师更新知识。但是,在我国教师学历普遍较高,教师在职前教育阶段已经获得符合教师专业标准的知识基础前提下,在职教育就不能再以知识的更新为主。实际上,这种培训方式的效能在国外是受到普遍质疑的。^[8]

审视教师培训发展历程和形态,我们可以将教师培训分为以下三个阶段:第一个阶段是1998年颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》(以下简称“振兴计划”)之前,我国并未大规模地开展教师培训工作,教师的继续教育以提高学历的进修学习为主。在职教育学习主要以教师自学、学校和学区开展的教研活动为主,这时候的教师学习具有非常浓厚的本土化、情境化、反思性、社群性特征。这种教师学习方式似乎和前面提到的教师专业发展新范式思想相吻合。不过,这种教师学习和发展主要的缺点在于囿于已有的思维框架中,缺乏新视野和新知识的学习,从而缺乏超越性。第二个阶段是自“振兴计划”以来,教师培训成为教育领域中的强势话语,以“国家意志”的高度在提高教育质量和推进基础教育课程改革的脉络中开展了国家级、省级大规模的培训。如前所述,这种培训虽然为教师带去了新理念和新知识,但基本上是“去情境化”的,这种培训的实际效能广受质疑。如果从加斯克所提出的教师专业发展评价五层次观来看^[9],这种培训在培训的时候学员反应积极,也能够学得新知识,但由于缺乏组织环境等原因,教师学习的内容很难在教学中运用,更难体现在学生的学习成果上。第三个阶段是基于教师工作情境的培训与发展。如果说第一个阶段是“在这里”,第二个阶段是“去那里”,第三个阶段则是“回到这里”。所谓“回到这里”意指教师培训不能完全在大学和研究机构进行,而要走进学校、走进课堂,在教师真实的工作场景中探讨教师教学中面临的问题,是在基于问题解决的、大学与中小学合作伙伴式的行动研究中促进教师发展。我国由政府发起的教师培训目前还主要处于第二个阶段,走向第三个阶段是教

师培训的未来趋向,世界发达国家和地区的教师培训很难寻觅类似我国这种大规模集中性的培训。

三、加强县级教师培训机构建设的对策

基于对西部地区县级教师培训机构建设中存在问题的分析,以及对其重要性的认识,加强县级教师培训机构建设,首先要增进对县级教师培训机构性质的理解与定位,其次要保持县级教师培训机构的独立性,重要的是加强县级教师培训机构的能力建设,还要变革对县级教师培训机构评估与资助政策。

(一)加强对县级教师培训机构性质的理解与定位

西部地区教师培训机构建设中存在问题的首要原因在于对其存在价值认识不到位。要进一步整合西部地区县级教学研究力量,把县教育局的教研室与县教师培训机构合并,把县教师培训机构的性质定义为进行教学与教师发展研究、进行教师培训的专业组织,视为当地推进基础教育课程与教学改革、教师发展的先锋力量。整体而言,西部地区中小学教师队伍的整体质量还不高,尤其是研究意识和能力还非常薄弱,开展教育改革的意识和能力也是非常有限的^[10],这不利于西部地区基础教育的改革发展。这就意味着加强西部地区中小学教师队伍建设将是一项长期的、艰巨的工作。加强教师队伍建设,不仅需要提高教师队伍新生力量的素质,均衡合理地配置资源,继续加强“国培”、省培等专项教师培训,同时更要注重教师与教育教学活动紧密结合的、日常的专业学习与发展活动。因此,在中小学教师培训工作重心逐渐下移,在加强教师作为行动研究者角色的时代背景下,需要加强本土教师培训机构建设。

(二)保持县级教师培训机构的

独立性

现有的做法削弱了县级教师培训机构的发展空间,需要重构县级教师培训机构的体制机制。要确保县级教师培训机构独立法人资格的实施,使其真正成为能够独立运作的研究和工作机构。县级人民政府和教育局要有像办好县一中一样的认识高度和决心办好县级教师培训机构。如是,县级教师培训机构就会为西部地区中小学办出生命力、办出活力、办出名校、培养名师提供重要的生态环境和智力支持。因此,要依照对县级教师培训机构的定位,清晰界定其职责与功能,并配备标准化的办学条件、领导机构和师资力量。

(三)加强县级教师培训机构的能力建设

县级教师培训机构服务于基础教育教学改革的能力,服务于教师专业发展的能力是其存在与发展的根本所在。

首先,要加强县级教师培训机构自身的能力建设。要建设好一支敬业爱岗、业务精湛、结构合理的专兼职教科研、教师培训队伍。专职教师不仅要具有丰富的教学经验、较强的研究意识和能力,一般还要具有研究生学历。兼职教师不仅要有一定数量的一线教师、校长,还要有来自师范院校高水平的研究者。

其次,要加强其主动服务于基础教育教育的意识和能力。现今的县级教师培训机构主要开展的是政策性的教师培训工作,对于广大中小学教师教学工作中的问题关注得少,研究得少,服务得少,工作状态非常被动。需要增强县级教师培训机构主动服务的意识和能力。通过诸如建立名师工作室、选拔培养骨干教师、培育特色学校、举办教学思想与方法研讨会、开展教学改革行动研究等多种方式主动引领基础教育改革和教师的

发展。

(四)加强对县级教师培训机构评估与资助

省级教育行政部门要加强对县级教师培训机构的政策引导和扶持,成立县级教师培训机构评估委员会,制定县级教师培训机构资质标准。实行每三年一次的评估制度,分为不合格、合格、良好、优秀等等级。公布评估结果,向市县级教育行政部门进行问责,不合格的限期改革,根据评估结果进行不同的奖励和资助。▲

参考文献:

- [1] 李瑾瑜,史俊龙.我国中小学教师培训政策演进及创新趋势[J].西北师大学报:社会科学版,2012,49(5):83-89.
- [2][5] Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.). Understanding teacher development[M]. New York: Teachers College Press. 1992, 1-19.
- [3] Sparks, D., & Hirsh, S. A new vision for Staff development[M]. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997, 35-37.
- [4] Schön, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books. 1983, 42.
- [6] Richardson, V. & Placier, P. Teacher change. In V. Richardson (Eds.), Handbook of research on teaching. (4th ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association. 2001, 905-946
- [7] Franke, M. L., Carpenter, T., Fennema, E., Ansell, E., & Behrend, J. Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. Teaching and Teacher Education, 1998, 14 (1), 67-80.
- [8] Guskey, T. R.. Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice, 2002, 8(3/4), 381-391.
- [9] Gusky, T. R.. 教师专业发展评价[M]. 方乐,张英,等,译.北京:中国轻工业出版社, 2005:1-20.
- [10] 赵明仁.西部农村教师专业性分析[J].当代教育与文化,2009(1):92-97.