

课程改革中的中小学、幼儿园教师培训

黄宁生

(南京晓庄学院 教师教育学院 210017)

摘 要 起于本世纪初的国家第八次基础教育课程改革在推进素质教育方面取得了明显成效。广大中小学、幼儿园教师在实施新课程的过程中经历了严峻挑战。国家开展了持续性大规模的教师培训，有效地帮助教师转变思想理念，理解和把握新课程，改进教学方法。但是已有的教师培训还存在一些问题和不足。分析教师培训存在的问题，并从七个方面思考改进策略，对提高教师培训质量，使培训更好地服务于教师专业发展，服务于素质教育是十分有益的。

关键词 教师；课程改革；教师培训；现状；改进策略

进入二十一世纪，国家启动了第八次课程改革。十余年来，伴随着课程改革发展的进程，面向中小学、幼儿园教师的培训工作克服各种困难，努力促进教师的观念转变和行为改变，成为推动课程改革走向成功的重要引擎。

一、基础教育课程改革持续发展喜忧参半

2001年起，国家逐步推开新一轮课程改革。改革的具体目标是：

(1) 改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

(2) 改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区的学生发展的需求。

(3) 改变课程内容“繁、难、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活及现代社会和科技发展的联系，关注学生学习的兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。

(4) 改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

(5) 改变课程评价过分强调甄别与选拔的功用，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

(6) 改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

新课程理念坚持以人为本，全面实施素质教育，强调促进学生自主、多元地个性发展。新课程变“教学大纲”为“课程标准”，在这个标准之下允许教材有多个版本。新课程带来了教学理念的

转变和教学方法的变革，也促进了教学评价方法的改变，人们探索多元评价、发展性评价，给学生发展带来福惠。

新课程要求教师转变角色，由知识的传递者转变为学习的促进者；由学习的监督者转变为学习的合作者、引导者；由单纯的教育实践者转变为实践型研究者，由课程的执行者转变为课程建设的参与者与合作者。

时至今日，教育界对本次课改的评价毁誉参半褒贬不一。事实上，课程改革在推进素质教育方面取得了明显的成效，也遭遇了诸多困难。其中的困难既来自尚未根本变革的教育评价机制对实施新课程的阻滞，也来自教师认识和能力的不足。所以，在各种各样的课改经验百花齐放、五彩缤纷的同时，也有学校和教师只是在花拳绣腿上贴课改标签，或穿新鞋走老路换汤不换药，课改实践貌合神离南辕北辙者并不鲜见。一些学校明处课改，暗处改课，公开课时展示新理念新做法，平常课上却仍是题海战术涛声依旧。

二、课程改革对中小学、幼儿园教师素质形成严峻挑战

这是一次自上而下的课改，课改的要求与教育的现实剧烈冲突，对教师素质提出了很高要求。新课改强调教师是“研究者”“课程开发者”“课程决策者”，新理念、新教材、新方法一改长期形成的教育认识和习惯，要摒弃教师的旧家当，换上新刀枪。传承多年的“我教你学”“百‘练’成钢”等教学理念与课改新理念犄角相抵。教师旧有的知识和能力结构使他们在课改教学中

常常捉襟见肘，一些用惯旧教材的教师面对新教材甚至手足无措，从来习以为常的灌输式教学方法在新课程面前显得格格不入，习惯于依着教材讲课的教师面对课程资源开发任务常常无计可施。许多老师说，不是不想改革，而是不知道如何改革，不知道怎样才能达到新课程的教学要求。课改过程中出现的种种现象表明，人们既往认同的教师素质如今遭遇新课程的严峻挑战。

三、教师的响应：且战且进且抱怨

尽管面临诸多困难，教师们依然按照教育主管部门的要求，投身于课改实践中。在教研和科研等部门的指导下，他们尽己所能调整思想、学习方法，按照自己的理解开展新课程下的教学。在教学实践的历练中，教师们的教学理念开始转变，逐步理解和把握新的教材，在教学中注重尊重学生的主体地位，关注学生的个性发展。课改实践还催生出诸多新的教学模式，有的还在全国形成一定影响。例如山东聊城的杜郎口中学、江苏泰兴的洋思中学等分别创立了拥有自己学校特点的教学模式。

但是，在课程改革奋力行进的过程中，我们耳边的抱怨声从来没有平息过。时常有教师抱怨新教材某些地方不合理、不科学，抱怨按照新要求组织教学的难度大，抱怨难以处理好实施新课程与提高学生考试成绩的矛盾，抱怨现行教学评价方法束缚了教师遵循课改理念开展教学的探索创新空间等等。

这些抱怨的产生，除了因为确实有许多课改问题尚待进一步探索与解决之外，另一个重要的原因是教师的思想、理念与课程

改革要求还有较大差距，教师实施新课程的能力有待提高。一言以蔽之，我们需要加快教师的专业发展。

四、中小学、幼儿园教师培训的举措和效果

伴随着课改的步伐，国家推动教师专业发展的力度越来越大，旨在提高教师专业发展水平的教师培训在全国蓬勃兴起。国家级、省级、市县级、校级培训交相开展。从骨干教师培训到全员培训，从学科培训到师德培训，从理论培训到基本功培训，各级各类教师培训扑面而来。国家投入了大量的经费用于教师培训，近五年，仅中西部“国培计划”就达64亿人民币。

“国培计划”是由国家财政支持的培训项目，由教育部、财政部于2010年开始全面实施，其宗旨是示范引领、雪中送炭和促进改革，以农村教师为重点，通过对中小学、幼儿园教师的专项培训，提高广大教师实施新课程的能力和专业水平，示范带动各地的教师全员培训，大幅度提高教师队伍整体素质，为促进学前教育普及、义务教育均衡发展 and 提高基础教育质量提供师资保障。“国培计划”包括“中小学教师示范性培训项目”“中西部农村骨干教师培训项目”和“幼儿园教师国家级培训计划”三项内容。

“示范性项目”由中央本级财政专项经费支持，教育部直接组织实施，培训对象主要为全国中小学学科骨干教师、幼儿园骨干教师、骨干班主任教师及骨干教师培训者等。“中西部项目”和“幼师国培”通过中央专项转移支付经费，支持中西部省级教

育部门、财政部门，按照“国培计划”总体要求，对义务教育学科骨干教师，农村幼儿园园长、骨干教师、转岗教师等进行有针对性的专业培训。

承担国家级培训的机构以高等师范院校为主，也有部分优质中小学、幼儿园，还有其他一些教师培训机构等。

除国家级项目之外，各省、市、区县亦有本地的各类教师培训项目，如新课程教师培训、骨干教师培训、班主任培训、校长培训等。这些项目的实施通常由高校、市县教师培训机构具体承担。培训形式主要有短期集中培训、为期1~3年的研修、远程培训等，最近几年又出现“教师工作坊”等新的形式。

在上述各类培训项目得以实施的同时，立足于学校现实、由学校自行组织的校本培训也普遍展开。这类培训被倡导与学校教研活动密切结合，常又称作校本研修。

在《教师专业标准》颁布后，教师培训内容逐渐走向课程化。教育部颁发了《国培计划课程标准》，有的省市编制了《培训项目指南》，规范各类教师培训项目的基本要求。各地在培训项目的课程设计中，在参照相关标准的同时也重视结合本地教师的实际情况，认真了解参训教师的培训需求，以多种方式开展训前调研。在培训过程中也会注意听取学员意见，优化课程安排。教育部还十分强调在教师培训中要把师德、教育信息技术、教师专业标准等内容纳入培训课程，并专门推出了教师信息技术应用能力提升专项培训项目。

在培训形式上也逐渐呈现出丰富多样的特征，较多见的培训形式有：讲座、上实践课（共同备课、同课异构等）、比赛（赛课、赛技能）、讨论、课堂诊断、与专家互动、参观、观课议课、反思、课题研究、演讲、论坛、沙龙、网上学习交流、驻校研修（跟岗培训、影子培训、挂职锻炼）、案例分析、教师工作坊等。

纵观近年教师培训，各级政府和有关高校都很努力，成效是明显的，教师们对培训质量是总体认可的。例如近五年国培项目共培训 733 万人次，基本覆盖了 640 多万农村教师，参训教师的思想观念和教学能力大多发生了良性变化。以我校为例：我校是省、市教师培训基地，通过招标成为国培项目承接单位，在各类教师、校长培训项目中，我校本着“教学做合一”的理念，尊重学员的主体地位，采用受学员欢迎的培训形式，指导学员把理论与实践结合起来，在教育实践中体悟教育理念，提高教学能力，学员普遍反映收获大，并得到各委托单位的认可。去年我校承担的 8 个省份共 24 个国培项目，在各省的项目质量评价中均获好评，其中有 3 个省份的排名在该省分别居第一、第二、第四。

五、当前教师培训存在的主要问题

在教师培训轰轰烈烈遍地开花的盛况之下，教师对培训的诟病也始终存在。虽然各级教育主管部门和教师培训机构已在不断改进，但一些地区的培训工作仍然存在亟待改进的问题。其中主要问题有：

- 1.有的教育主管部门功利主义倾向明显，在规划教师培训项

目时重规模轻效果。在教师培训专项经费额度确定之后，过分放大培训规模，过多安排培训人数，使培训效果得不到保证。正常情况下，集中培训的培训班班额以 50 人左右为宜，但有的项目却被安排上百人甚至数百人。在这样的规模之下，有的培训机构就安排上大课，培训质量难以提高。

2.培训的针对性依然不足。虽然培训机构加强了需求调研，但对教师的培训需求把握不准的情况仍然多见。有的学员派出单位不按照项目要求选派参训对象，造成同在一个班的学员专业基础差异过大，给培训教学带来困难，影响“让每一位学员都有收获与进步”目标的实现。

3.培训中仍然存在理论头重、实践脚轻的现象。通常情况下教师参加培训很重视学习实践性知识。现实状况是，虽经努力但客观上培训课程偏重理论的现象仍未完全改观。其中既有作为培训机构的高校在课程设置中难以走下学术神坛的原因，也有实践性课程的组织实施的确难度较大的原因。

4.教师培训质量评价方法单一。目前普遍采用的教师培训质量评价方法主要还是在培训结束后对学员作满意度调查。虽然这种调查的统计结果能在一定程度上说明培训质量，但是它容易受学员情绪等因素影响，有时并未客观反映培训工作的全貌。

5.乡村地区教师参加培训机会偏少。虽然大规模的教师培训已经进行多年，但是教师培训的城乡差距依然很大。面向各类骨干教师的培训人头攒动旌旗招展，而广大农村教师特别是边远乡

村的教师外出参加培训的机会却较少，乡村地区自身因条件差等原因也难以为教师提供好的培训。这成为实现城乡教育均衡化进程中的难题。

6.训后跟踪指导未能有效落实。在国培项目中，教育部要求高校等培训机构担负起训后对学员跟踪指导的责任。由于高校承担的培训项目很多，在人力、财力有限的情况下，对人数众多的学员作训后跟踪指导很难真正落实到位。

六、教师培训改进策略

面对上述问题，我们应当基于现实和可能从以下方面加以改进。

1.行政理念从重规模走向重效益，控制培训项目的规模。教育主管部门必须摒弃好大喜功的政绩观，在规划培训项目时，变片面追求数字成绩为追求培训实效。在经费一定的情况下，不违背常规过度扩大培训规模，为保证培训质量打好基础。

2.培训理念从关注理论走向关注实践，提高培训的针对性。高校等培训机构要高度关注参训教师的实际培训需求，在课程设计和培训教学中努力提高针对性，增强实践性。承担培训项目的师范院校应切实做好职前教育与职后教育的融通，增强为中小幼教师专业发展提供服务的能力。要不断探索实效性强的培训方法，把实践教学放在重要位置，切实落实好实践性课程，始终追求培训实效。

3.工作重心从重视骨干教师培养走向关注乡村教师的发展。

近年来各地骨干教师培训项目已经很多，这种状况在城市更为明显。但事实上对于各类骨干教师来说，许多人即使参加培训少一些他也能通过努力成长起来。而对于广大农村普通教师来说，没有机会参加培训就很难获得大的提高与发展。我们应该把注意力更多投向农村教师，把人力、财力向支持农村教师专业发展更多倾斜，为他们安排更多培训项目，给他们以参加培训的机会。

4.训后服务从强调高校跟踪指导走向地方在高校参与下跟踪培养。由于高校每年承担的教师培训项目很多，所以完全依赖高校对学员开展训后跟踪指导是不现实的。并且由于高校往往缺乏对学员工作情境的了解，因而对学员的指导能力也就受到限制。应当动员学员所在地区的研训部门在高校的参与下来承担训后跟踪指导工作。这样的做法既有利于地方对受训学员的管理，也有利于地方对他们的系统培养，更有利于发挥他们在地方上的示范引领作用。在训后跟踪培养工作中，地方教师研训部门应负主要责任。

5.培训形式从短期集中培训为主走向混合式培训、长期递进式研修，从关注培训走向关注培养。成功的短期集中培训项目确实能对教师专业发展带来新的动力、注入新的能量，但它毕竟是短期行为，是一次“瞬时推动”，如果把它与校本研修、区域研修结合，同时把集中培训与网络研修、专题研究等其他活动结合，在区域内建立教师专业发展共同体，帮助学员把学到的先进理念和经验校本化，则可起到长期培养教师，促进教师发展的作用。

如海南省对骨干校长的培训培养时间跨度三年，在三年过程中学员用多种形式进行递进式研修，加快了成长速度。

6.培训评价从单纯学员评教走向多元评价结合。培训是服务，应当向服务对象——学员征求对培训项目的评价意见。但是培训效果的评价应该是多元的，应与培训机构的自我评价等结合考量。如果引入第三方评价，则更加接近科学与真实。即使是学员评价，也不应只限于学员对培训机构的意见，还应让学员对自己的学习表现和习得状况作出评价，把这作为评价整个项目质量的重要参考。

7.资源建设从关注师资建设走向关注师资与基地同步建设。培训资源是培训课程的重要支撑。人们对培训师资的建设已经投入很大关注，但是在培训强调实践性的诉求下，没有充足的培训实践基地则实践性培训就无处生根。高校应该以更高的热情主动走出校门，去和中小学、幼儿园以及教师研训部门建立联盟，扩展实践基地。可以采取两条腿走路的方法，通过教育行政部门的协助和自己开发、培育来大力建设培训基地群，使培训基地学校的构成丰富多样，其特征能够满足不同类型、不同层面教师培训实践教学的需要。

参考文献：

[1] 陈旭远.中小学教师视野中的基础教育课程改革[M].长春：东北师范大学出版社.2002.