



美国教师“专业发展学校”对我国教师教育的启迪

——中小学体育教师职后教育方式的转变与发展

张 鲲，陈长江

摘要：作为一种新的教师教育模式，美国专业发展学校在其发展过程中取得了多方面的成效。在对美国教师专业发展学校起源与发展回顾的基础上，对我国中小学体育教师职后培训方式进行了研究。

关键词：教师；教育；专业发展学校；职后培训

中图分类号：G807.01 文献标识码：A 文章编号：1006-1207(2007)01-0091-03

Inspiration from the “Career Development School” in USA

---- Transformation and Development of the On-The-Job Education for Elementary and Middle School PE Teachers

ZHANG Kun, CHEN Chang-jiang

(Shanxi Normal University, Xi an 710062 China)

Abstract: As a new mode for the education of teachers, the “Career Development School” has obtained valuable achievements in the course of its development. Looking back to the origin and development of the “Career Development School” for US teachers, the paper discusses the ways for on-the-job education for elementary and middle school PE teachers in China.

Key words: teacher; education; Career Development School; on-the-job training

1 美国教师专业发展学校理念提出的背景及意义

美国的教师专业发展学校 (Professional Development School, 简称PDS), 是20世纪80年代末期崛起于美国的一种新型的教师教育模式, 是美国教师教育的伟大构想。

19世纪80年代, 美国高质量委员会发表了《国家在危险中: 教育改革势在必行》的重要报告, 在美国引起了一场关于教育质量的激烈争论, 进而激起了以“重建学习体系”和“全面提高教育质量”为核心的教育改革浪潮。在这场改革运动中, 普遍偏低的教师专业水平、传统的缺乏实践的教师培养模式和阻碍教师专业发展的管理机制等受到了强烈的批评。美国教育界认为, 要实现“使人的生活更有生机, 并赋予个体发展能力”这一目标, 学校改革势在必行。但事实上, 当美国的学校教育改革进行得轰轰烈烈时, 教师教育领域所暴露出来的问题却是越来越严重。针对这些问题, 美国的有识之士提出了教师专业发展学校的构想。1986年, 美国卡内基教育和经济论坛在题为《国家为21世纪准备教师的报告》中提出: 为教师职业做准备的最好环境是一所联系大学和中小学校的临床实践学校。同年, 霍姆斯小组发表了题为《明日之教师》的报告, 第一次提出了“教师专业发展学校”的概念。报告指出: 在专业发展学校中, 实习教师大学教研人员和中小学教师应当建立伙伴关系, 共同致力于提高教与学的质量和水平。在霍姆斯小组看来, 专业发展学校是“为初学者的专业训练”, 有经验的继续发展, 以及教学研究和发

展所能考虑的最佳的学校形式^[1]。在此之后, 美国的教师专业发展学校如雨后春笋般迅速崛起, 根据美国教师教育院校协会2001年1月统计, 全美已经建立了1000多所教师专业发展学校, 成为改革教师教育的一种新的探索和尝试。

教师专业发展学校被认为是当今美国促进教师专业化, 提高教师专业化水平的重大举措, 其意义在于: (1) 为在职教师供了专业发展提机会; (2) 促进中小学与大学之间的合作, 推动双方的发展; (3) 改进教育实习。

2 教师专业发展学校的实施模式

从严格意义上讲, PDS学校并不是一所新的学校, 而是一个全新的概念, 是职前职后一体化的新型教师教育, 是一种多方合作的合作伙伴关系。如果没有优秀的中小学安排师范生进行见习与实习, 教师教育就不可能是优秀的; 如果教师没有接受优秀的师范教育, 中小学就不可能成为优秀的学校。合作使实践突显了知识, 给经验赋予了价值。通过PDS这一桥梁, 打破了中小学与大学之间长期的隔阂, 提供了教育理论与实践对话的平台, 将教师教育, 甚至整个教育理论与时间对话的平台, 将教师教育, 甚至整个教育改革提升为双方的共同责任。作为合作培养师资的机构, 它一方面为师范生提供了入职前的充分准备, 使学校的理论知识通过实践运用和修正获得了生命力; 另一方面大学的教育工作者、在职教师、地方教育行政管理人员和学校领导, 面对学生和种种教育现象与问题开展研究, 为在职教师获得了接触新的

收稿日期: 2006-09-13

基金项目: 陕西师范大学2005年教改项目

第一作者简介: 张鲲 (1963~), 男, 教授, 主要研究方向: 城市体育发展

作者单位: 陕西师范大学体育人文中心, 陕西 710062



教育理念的机会,促进了在职教师的教学专业水平和研究能力,使教师成为实践者和研究者。

PDS 的实施受多方面因素的制约,各个学校在实践方法上各有不同且质量各异,但他们的基本运作方法却是大同小异。PDS 的工作一般通过工作组或行动组来开展,工作组通常由中小学教师大学教师专业的研究生和师范生组成。一个结构理想的工作组有 4~5 名有经验的中小学教师,2~3 名大学教授,5~10 名研究生,若干名本科师范生及其他人员。一般来讲,大学或大学教育学院负责实习生的选配,保证实习生遵守学校管理制度,派遣大学倒是负责实习知道和联络,向合作学校提供必要的资金补偿,向合作学校的教师提供专业发展的指导和培训,开放必要的教育资源等。而中下学则负责向实习生提供必要的生活和学习设施,派遣实习知道教师并帮助其开展工作,负责安排时间和场地举行各种会议,为大学教师的教育科研提供支持。双方合作组织指导实习工作,安排课程和时间,定期进行评估考核,举办科研论坛,共享科研信息和成果。

3 我国教师专业发展学校的萌芽

在经济飞速发展的 21 世纪,国家的综合实力和国际竞争力将越来越取决一教育发展、科技进步和知识创新水平。我国师范教育已有百年的历史,从“师范教育”走上“教师教育”,是伴随世界师范教育变革与发展而产生的新理念。长期以来,大学教育研究自上而下的研究模式使教育理论于教育时间脱节,一方面教育理论工作者较少深入中小学教育实践,较少研究现实的教育现象和问题;另一方面,基层工作的一线教师又很少接触先进的教育论论与方法,实践经验缺乏理论的指导和升华。

从 1996 年开始,教育部先后启动了“跨世纪园丁工程”、“高层次创造性人才工程”、“中小学教师继续教育工程”、“教师专项发展计划”、“名师工程”等各项旨在促进教师队伍整体素质小断提高的教师教育系列工程,对大中小学教师队伍建设起到了积极的推动作用,取得了显著的成效。

首都师范大学教育科学学院在认真分析国际教师教育改革趋势和我国中小学教育、教师教育的现状,吸收近年来我国教师教育改革宝贵经验的基础上,尝试构建具有中国特色的中小学教师教育、教学、研究、学习合一的新型专业生活和工作方式,探索具有教师发展功能、大学与中小学文化相融的新型学校,通过大学教师与中小学教师的合作研究,推动教师的专业发展,推进学校的教育教学改革。2001 年 4 月,首都师范大学教育科学学院和北京市丰台区、朝阳区几所小学,开始创建我国首批教师专业发展学校。在两年多的实践中,教师专业发展学校得到了越来越多中小学教师、校长、各级教育行政领导的认同和欢迎,取得了可喜的成果。

4 美国教师专业发展学校模式对我国教师职后教育方式的启示

我国目前正进行新基础教育课程改革,要求教师、学校、教育部门等都应随改革的进行也随之改变其观念行为等。深刻反思我国现行中小学教师教育的现实,我们深深感到我国中小学教师教育在内容上、机制上都过于陈旧,迫切地需要进行改革,革新在职教师培训方式,促进在职

教师专业发展。

教师是教育改革和发展实践的主体,他们作为社会实践中的人的主体地位和作用主体意识和责任感,作为主体的能动力量和创造精神是一切教育改革和发展最终得以实现的最基本、最直接的基础。因此教师的专业发展具有重要的意义,如何提高在职教师的专业化水平呢?教师的在职教育是提高教师专业化水平的重要方面。但正如有学者指出的,目前中国实行的教师在职教育主要采取集中培训、划一要求的原则,这样自然不能体现不同学校、不同教师的发展需求;而培训的内容又相对老套,强调记忆,根本不合成人的学习特点;管理方式上重“管”不重“理”,无视教师面对挑战时的情感体验;选修课程避重就轻,难以扩展教师的专业视野;教师与培训者之间无法对话和沟通,一些欠缺实践经验的培训者只能传递一些死的知识给教师;以及由于受时间等因素的影响,教师之间也很少有机会分享彼此宝贵的经验。但教师专业发展学校却是一些大学研究人员亲赴教育第一线,与中小学教师携手并进,共同摸索教育改革与发展的新路向。他们在平等合作的过程中,对教育教学教师和学生等基本观念有了全新的感受,教师在此过程中,已不再是单纯的信息接受者,他们在很大程度上亲自参与专业发展活动的设计和实施,而且教师的专业发展途径也变得多样化:正式课程、假期学习、以场地为基础的课堂管理研究、读写能力的研究等。教师变得更愿承担教育风险及新内容和新方式的实验;高校教师传达的新教育观念促进了教师教育智能的发展;教师从非传统角色的参与中获得了成长,教师的专业化水平得到了极大的提高。^[2]

5 我国中小学体育教师职后教育的现状

我国中小学体育教师教育主要由职前培养和职后培训两大部分组成。职前培养主要由师范院校体育院系和部分综合院校承担,职后培训主要由省市级的教育学院、市级或区县级的教师进修学校承担。职前培养主要根据教育部颁发的体育教育专业教学计划(课程方案)所规定的培养目标、课程设置、教学内容等,结合各地具体情况实施,体现了职前培养的相对规范性和统一性。职后培训主要根据教师成长的基本特征及社会和教育发展的需要,有针对性地实施观念更新、知识拓展、能力提高等,体现了职后培训的相对针对性和灵活性。通过对我国西北地区 500 名中小学体育教师的问卷调查(发放调查问卷 500 份,回收有效问卷 420 份,回收率为 84%),结果表明,我国中小学体育教师职后培训的形式主要有:函授教育、课程教材教法培训班、新课程改革培训、教育硕士、研究生课程进修班、计算机培训、远程教师培训、专题研讨、专家讲座、学术会议、参观考察几种。

职后培训作为中小学体育教师教育的重要组成部分,对全面实现终身学习、更新教育观念、提高师德修养,扩展专业知识,掌握现代教育技术,提高教育教学技能和科研水平具有积极的促进作用。但有关研究显示,目前我国中小学体育教师职后教育的实际效果并不理想,其中既有主观因素,也有客观因素,而组织方式单一、缺乏针对性是主要原因之一。

根据体育学科的特点和不同的培训要求,中小学体育教师职后培训究竟采用何种组织方式?通过调查发现,主要有

集中培训式、协同培训式、远程培训式、校本培训式、巡回培训式、专门发展培训式等,其中研训一体式、校本培训式、集中式、巡回流动培训式是主要方式。调查结果还表明绝大多数教师认为职后培训应根据具体类型和要求,力求培训方式多样化,突出培训的针对性、层次性、实效性。只有这样才能避免培训千人一面、流于形式,从而真正提高培训的效果。

6 我国中小学体育教师职后教育模式的转变与发展

6.1 教学模式

通过调查研究,我们认为适应新时期中学体育教师职后培训的教学模式主要有4种:1)“合作交流”模式,旨在为中学体育教师进行交流、合作、研讨提供充分的机会和广阔的空间;2)“问题探究”模式,即以解决问题为中心,要求学员在培训者指导下,自己发现问题,探究问题,进而提出解决问题的方案;3)“案例教学”模式,即对体育教育教学实践活动中总结出来的实例进行描述、讨论、分析、研究、总结的培训过程,该模式不仅是解决教学过程中所遇到难点最有效的方法之一,也是体育教师的理论知识联系中学体育教学实际的桥梁,可以直接提高教师教育教学能力;4)“教学现场诊断”模式,即科研人员、培训者与任课教师合作,有目的地对课堂教学过程进行严谨的、理性的观察和面对面的分析讨论,并提出改进策略的方法。此外,还可以采用“情境体验”、“自主学习”等教学模式,每一种教学模式都是针对一定职后培训需求而产生的,各有所长,各有各的适用范围,在培训过程中应根据具体情况具体分析,科学选择、因地制宜地使用各种教学模式,突出针对性,以便获得理想的培训效果。

6.2 组织模式

结合实际情况,在今后一段时间,我国中学体育教师职后教育的组织模式可采用:1)“研训一体”模式,指体育教育教学研究与培训相组合,融为一体。这种形式充分利用各种教育资源,以科研做先导,以问题解决为目标,可以提高教师的科研能力、写作能力、语言表达能力和思维表达能力;2)“校本培训”模式(或称“学校本位”模式),是指为了满足学校和教师的发展目标和需求,以学校为基地的在职培训模式。由于教师可不脱离岗位进行学习,

从而可缓解工作与学习的矛盾;3)“巡回流动培训”模式,即有计划地分批组织培训者到基层中小学进行理论与实践紧密结合的现场专题培训,送教上门。这种模式特别适合我国广大山区和农村所进行的简便培训,同时,也是我国边远山区或欠发达地区中学体育教师参加职后培训较为理想的组织模式之一。此外,“远程培训”模式也将成为我国今后中学体育教师职后培训最为重要和最为实用的组织模式之一。总之,不管哪种组织模式,都应以提高中学体育教师素质、提高体育教学专业水平、促进体育教师发展为目的。

参考文献:

- [1] Richard W.Clark.Effective Professional Development Schools San Francisco:Josse-Base Publishers,1999
- [2] Holmes Group Tomorrow's Schools' Principles for the Design of Professional Development Schools EastLansing MI: Author, 1990
- [3] 谢艺泉, 邓达. 美国专业发展学校的成效及问题[J]. 教师教育研究, 2005. (5): 71~76.
- [4] 中国教育与人力资源问题报告课题组. 从人口大国迈向人力资源强国[M]. 北京:高等教育出版社, 2003.
- [5] 季浏, 我国基础教育体育课程改革对高校体育教育专业课程改革的启示[J]. 北京体育大学学报, 2004, 27(6):799~801.
- [6] 傅道春. 教师的成长与发展[M]. 北京:教育科学出版社, 2001. 8~13.
- [7] 李其龙, 陈永明. 教师教育课程国际比较[M]. 北京:教育科学出版社, 2002. 170~202.
- [8] 丁邦平, 张琦. 办好教师发展学校促进教师专业发展[J]. 教育科学研究, 2002, (6):52~55.
- [9] 宋德如. 校本培训:中小学教师在职教育的有效路径[J]. 高等师范教育研究, 2001, 13(6):52~54.
- [10] 马申, 卞有江. 新时期体育教师继续教育的现状及对策[J]. 体育成人教育学报, 2003, 19(2):10~11.

(责任编辑:陈建萍)