

■ 职后教育

中国台湾中小学教师培训制度演进的特点及其启示

康 米

(陕西学前师范学院教育科学学院, 陕西西安 710100)

摘 要:教师专业发展对教师培训越来越依存,教师培训制度的科学化与法制化已成为教师专业发展的根本保障。本文以中国台湾地区所谓《师范教育法》、《师资培育法》以及《师资培育白皮书》等规定为基准,从推动教师培训制度演进的核心价值理念、法制化保障机制、财政支持机制、运行机制等因素出发,归纳总结台湾中小学教师培训制度演进的社会背景及发展特征,探讨台湾中小学教师培训制度演进过程的基本特点,并对当前大陆教师培训制度建设有如下启示:教师培训应基于教师专业发展权;努力促进教师培训的法制化建设;关注教师培训的科学化建设;加强教师培训的检测与评估;建立全员、常态、长效培训体制。

关键词: 台湾;中小学教师;教师培训;制度

中图分类号: G451.2

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2017)02-0137-07

PDF 获取: <http://sxxqsfxxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.02.030

The Evolution and Enlightenment of Primary and Secondary School Teachers' Training System in chinese Taiwan

KANG Mi

(School of Education Science, Shaanxi Xueqian Normal University, Xi'an, Shaanxi 710100, China)

Abstract: The dependence of teachers' professional development on teachers' training is becoming increasingly prominent. Scientific and institutional training system for teacher serves as the basis of teachers' professional development. The paper starts from the analysis of the teaching policies in Taiwan including Normal Education Law, Teachers' Education Law and White Paper of Teachers' Education in terms of the contributive factors which promotes the evolution of teachers' training system, including the core value, institutional guarantee, financial support, and operational mechanism. It concludes the social background and characteristics of primary and secondary school teachers' training system in Taiwan and proposes its enlightenment to the teachers' training system in mainland that teachers' training should be based on the professional development of teachers. Specifically speaking, efforts should be made to create an institutionalized and scientific training system, to strengthen the supervision and evaluation of training programs and to establish a long-term training system.

Key words: Taiwan; primary and secondary school teachers; teachers' training; system

教师培训制度是指促进教师专业发展过程中形成的共同规程与行动准则的统称,具体表现为教师培训政策与相关规定。教师素质的提升除了依赖扎实教师培育,教师培训也是重要一环。台湾中小学教师培训制度起步较早,且经历一个持续不间断的发展过程,在颁布所谓“师范教育法”、“师资培育法”

与“师资培育白皮书”等政策后,突出师资培育多元化以及教师培训“专业化”与教师素质“优质化”建设。本研究以台湾教师培训制度严谨的社会背景及发展特征为研究对象,揭示台湾教师培训制度的演进特点,并提出对大陆教师培训制度的启示。

收稿日期: 2016-11-01; **修回日期:** 2016-12-26

作者简介: 康米,女,陕西西安人,陕西学前师范学院教育科学学院教师,主要研究方向:课程与教学论,教师教育。

一、中国台湾中小学教师培训制度演进的社会背景

1945年台湾结束日本五十年统治,为维持战后经济稳定,先后推行货币与土地改革,逐步从经济重建(1945—1952年)走向经济起飞(1953—1972年)^{[1]23-24};文化建设的突出强调重建与复兴三民主义,采取缓和渐进的方式引导台湾进入现代化。结束“日据时代”后在教育文化上突出两大方面的建设:一方面是“除旧”,提出把日本教育的旧规彻底消除;另一方面又侧重“布新”,将自由民主的教育建立起来^{[2]201-202}。教育上提出延长九年“国民”教育想法,1956年起施行多种措施,不断促进青少年学习机会,提出加强高中教育的功能、建立技术职业教育体系、扩充高等教育、加强社会教育促进文化建设。近四十年发展,截止1983年,各级学校专任教师人数已从1950年的2.9万人增加至近18万人,增长率近五倍。1987年,台湾结束戒严状态,开始转变“精神国防”教育思想,伴随经济增长及政治民主,逐步朝向多元化发展,文化教育中出现一元化与多元化发展的争论,直到1994年“师资培育法”替代“师范教育法”,才打破此僵局。

伴随台湾经济自由化、开放化、多元化改革,也面临一次巨大社会转型,特别表现在人口结构上,从1993年起台湾65岁以上老年人口达到148万人,占总人口7.1%,已经进入高龄化社会;同时面临着少子化问题,在2000年出生人口仅有16.6万余人左右,总生育率从1.07人下降至0.91人,子女数的减少,促使学校面临最直接的减班问题,以及超额教师问题,导致教师缺额减少,学校缺乏新进教师,产生教师人力断层现象。台湾吸收借鉴国际社会强调的终身学习理念,提倡建立终身教育推展计划,强调以终身学习为主题,重回流教育,提出“终身学习行动三三计划”：“鼓励每人每天至少运动三十分钟、学习三十分钟及日行一善”^{[3]3}。进入2000年,台湾高等教育发展已明显出现供过于求现象,“回炉再教育”成为社会普遍现象,在职工作者迫切需要选择攻读更高学历以提升自身专业水准,在职硕士班招生人数普遍增多。台湾社会一方面侧重强调整体教育理念与学校结构的重调,提出“迈向精致化、学习个别化与发展适兴化”理念;另一方面强调成人重回学校学习的需求及建构终身学习系统^{[4]5-7}。

二、中国台湾中小学教师培训制度演进的基本特点

台湾中小学教师培训制度演进历程以本地所谓

政策法规出台为基准,经过几十年演进与发展,已形成了一整套完善的制度体系,具体表现为:

(一)促进教师专业发展理念贯穿制度始终

台湾传统教师教育理念更多关注教师品格与情操的培养,重人师而轻经师,1991年主要受美国能力本位教师教育理念影响,到2001年反省批判取向教师教育理念则成为台湾学者关注焦点。提出转变以所谓《师范教育法》为基准,以关注教师能力本位的教师专业发展观念,开始积极倡导适应多元社会的多元师资培育与教师教育理念,依据《师资培育白皮书》提出《精致师资培育素质方案》以及《优质教师专业发展方案》,特别强调以健全师资培育与教师进修制度为主,包括执行多元师资培育制度来充实师资来源、健全师资机构组织与功能、落实教育实习制度以及建立教师终身进修制度等事项,突出连贯三阶段师资培育历程^{[5]41}。依据《优质教师专业发展方案》,提出系统化与实践本位教师培训体系,强调推动教师终身进修制度及推动教师专业发展法制化,实施“建构系统化教师在职进修体系方案”、“发展实践本位学习方案”及“建构教师支持与辅导方案”^{[6]71}。

“培育新时代良师及发展高质量教育”为教师专业发展愿景,秉持“师道、责任、精致、永续”四大核心价值理念,形塑教师图像与师资培育图像。“师道”强调使每位教师发挥社会的典范精神;“责任”突出每一位教师应致力于带好每一位学生;“精致”强调每一位教师需要用心提升自身的教育品质;“永续”突出每一位教师要热切传承与创新文化。教师图像强调教师应该是一位专业者,必须具备“教育爱”(教师的敬业心)、“专业力”(教师的专业知能)、“执行力”(教师的实际教育成效),形塑“人师”、“经师”、“良师”。

台湾中小学教师培训核心价值理念在经历所谓“师范教育法”时期、“师资培育法”时期以及现今的所谓《师资培育白皮书》阶段后,开始突出教师专业发展中作为“人”的多元化、全方位、持续性发展,尊重教师发展主体实践性,突出强调教师三大方面发展。首先突出个人发展,即对变革过程、作为教师和教学的感情^{[7]76},具有较高的专业自主权与专业权威^{[8]35-37}。侧重发展具有教育爱的“人师”为愿景,注重教师对学生的关爱与洞察,对教育的热爱,尊重“教师学习三大定律”^{[9]98}。教师需要主动进行教学省思,关注教育教学实践问题,透过寒暑假进修自主研修或是参与校本专业发展活动,从而乐于从事承担本职工作。其次,突出教师教学信念、教学知能、

教学活动等方面专业发展,教师需要具有专业理论和成熟的专业技能。发展具有专业力的“经师”为愿景,提出培养教师专业、学科专门知识、教学知能以“批判思考力”为主轴,启迪出具有思考力的学生,并以“国际观”掌握全球发展,面临教育挑战具有“问题解决能力”。最后,还应具备社会的发展,注重与学生、同事及他人等关系的改变,在不断省思自身与教学的同时,应与同事在信任与合作的氛围下,保持专业对话与合作交流,从而提升能力。因此,提出发展有执行力的“良师”,教师并非单一的教学者,需要充分具备“合作能力”,共同与教师同侪、相关学校教育专业者沟通与推动教育事业,再以“实践智慧”来革新教育实务,以“创新能力”发展具有执行力的良师。

(二)逐步通过法律政策给予支持与保障

“日据时代”结束后(1945年),伴随大量教师人数遭到遣返,导致台湾开始加强对教师速成式的训练与培养,并主张将大量精力投入在师范教师上。1950年,台湾提出“师资第一,师范为先”的中心目标。针对国小教师,在1953年5月订颁《台湾“教育部”五十二学年度办理师范科及学校师资进修班暂行实施要点》,提出加强国民小学教师在职进修,并使现任合格教员、校长、主任补充教育专业训练。^{[10]2}1960年前后师范专科学校制度建立、开始恢复师范大学体制,加强教师检定制度,台湾开始推行教师在职培训工作。颁布《台湾省立师范专科学校设置暑期部办法》及《师范专科学校暑期部二年制师资科别利用空中教学实施要点》,提出利用现有师资设备,发挥教专暑期部功能,增进国小教师获得进修机会。针对国中教师,在1959年颁布《中等学校教师登记及检定办法》,规定教师合格证书需十年换证,只有经过参加在职进修研究者可再延长十年。“台湾省国民学校研习会”作为台湾最早成立的教师在职培训机构,1956年创立于台北县板桥市的“台湾省国民学校研习会”,主要负责国民小学教师在职培训、主任和校长储备,以及国民小学教材研发等工作^{[11]199}。

1979年11月21日所谓“师范教育法”正式颁布,真正促使台湾教师培训制度走向法制化。1988年开始,经过六年商榷、审议、修正,在1994年2月7日将“师范教育法”修正为“师资培育法”,正式宣布师资培育管道多元化时代到来,这一年被确定为“教育改革年”。开始倡导“教师教育”新概念和新政策,要求改变“传统师范教育”代替“教师教育”的旧观念,用“师资培育”代替“师范教育”,突出强调多元价值观与开放性观念,提出教师发展的渠道应由单

一式、闭锁式走向开放,侧重整体规划;教师培养过程应由职前培养走向终身发展,需要全程的、一体化设计、多元化与多层次化设计;教师形象应该从过去的教学技术人员转变为反思性、具有专业素养的专业人员。^{[12]20-25}颁布实施《高级中等以下学校及幼稚园教师在职进修办法》,取代《中小学教师在职进修研究办法》,1995年8月通过所谓“教师法”并制定配套政策法规;提出建立终身学习社会的目标,于1998年3月正式颁布《迈向学习社会白皮书》。

2002年及2005年对所谓“师资培育法”进行修正;2003年委请高雄师范大学建置“教师在职进修资讯网”;2005年委托师范教育会,提出《师资培育政策建议书》,2006年公布《师资培育素质提升方案》,针对台湾师资培育五个层面,即“精进师资培育制度、完备教师进用制度、促进教师专业发展,提升教师专业知能、合理教师退休及抚恤制度、奖励优秀教师及淘汰不适任教师”,制定出具体九项行动方案。2009年,台湾首次发行《教师在职进修统计年报》,强调以“整体化、细致化、脉络化、国际化、数位化”五化特色呈现;2010年再次公布《教师在职进修统计》年报,进一步提出“优质教师为奠定黄金十年教育发展的基石”的口号,强调将教师专业发展作为目标与重点,进一步规划与研拟《教师专业标准》及《教师专业表现指标》,成立国民小学师资培用联盟,完善制度面和建立多元培训制度等措施,精进师资专业发展以提升教学品质。同年,召开第八次“台湾教育会议”,将师资培育与专业发展纳为十大议题,提出研订《师资培育白皮书》,规划完整师资培育发展的蓝图。并且成立“师资培育及艺术教育司”,在2011年针对师资培育与专业发展议题,发布《精致师资培育素质方案》和《优质教师专业发展方案》;2012年10月召开“师资培育白皮书”会议,提出着手研拟《师资培育白皮书》,强调以“培育新时代良师”、以“发展全球高品质的教师”为愿景、以“师道、责任、精致、永续”为核心价值的师资培育方案,促使台湾教师培训制度在改革中逐步走向完善,形成更加开放化、多元化、一体化的“教师教育”新理念,完成更深层教师培训制度的发展与改革。

(三)建立持续的财政拨款支持机制

台湾教师培训制度的财政拨款支持机制主要建立在对中小学教师参加培训进修叙薪待遇的投入上以及对相关培训机构或部门开办教师培训班的补助与支持上。台湾积极鼓励中小学教师进行教师培训,专门设立导师费补助这一项目,鼓励中小学教师积极担任专任辅导教师。取得这一资格,中小学教

师需要继续回学校拿学位或取得学分,台湾屏东县新丰国小某教师曾提到:“我个人在前两年回屏东教育大学修辅导增能20学分,而同期同学更有再加修学分的情况,从而取得专任辅导教师资格。”不仅如此,台湾教师培训更是根据相关法律规定,要求每所学校在单数周按照台湾县府部门要求,根据学校教师各自行政业务需求定期安排必要研习课程,在双数周学校设置有周三进修课程。县府部门设置的行政业务需求进修课程通常主要包括:性别平等、性侵、家暴或是学生中辍等课程。周三进修在根据教师各自需求设立的课程也分为两大板块:教师行政业务需求与教师教学需求。

(四)运行机制侧重突出教师学习发展特性

为配合教师学习发展特点,台湾中小学教师培训制度演进过程中,逐步提出从目标设定、方式选择、课程设置以及评价等各运行环节都需明确突出教师学习发展特性的要求,以促进教师培训制度的科学化建设。

台湾为配合《师资培育白皮书》中教育改革政策,有效统整教师培训资源,在2003年成立区域性教师培训中心,规划教师培训中心资讯网,拟从落实教师终身进修理念,激励教学专业持续成长,提供高级中等以下学校及幼稚园教师一个整体性的培训资讯交流平台,以数位化资料库运作技术,将教师研习培训讯息及时数记录电子化,且建立协调机制,统整师资培育机构的教学资源及各地教育行政主管机关及其所属教师研习中心的行政资源,针对教师培训需求做最有效的运用,从而达成教师培训目标的自主化与常态化以及课程设置的分类、分层化。

在“教师在职进修资讯网”平台建立后,台湾“教育部”专门出台《教师自我专业进修研习规划操作手册》,通过行政手段要求教师参考学校填写“学校本位教师进修研习规划”内容,在结合个人专业发展需求的基础上,制定并完成自己下一年度学习需求规划。提出将“学校本位教师进修研习”具体化,突出强调教师与学校所拥有的自主权利和对话权利,重点关注学校教师学习社群及学习共同体的建立,侧重在卓越校长领导下,配合台湾“教育部”所推行的新政策或是教育新理念、新技能,事先做好规划,邀请学者与专家和教师们一听座谈沟通,利用各个年级教学研讨会,安排相关进修活动,促使教师们共同探讨与分享各自教学经验,在共同合作的机制下,形成永续学校学习文化。而校长领导起着至关重要作用,一方面校长需要亲自参与到教师进修活动之中,积极鼓励与支持教师参与,协助他们解决教学问题,

以凝聚教师们心力与学习动力;另一方面,需要充分配合“教育部”推行的政策,及时邀请教育相关学者与专家进行沟通与指导,制定符合学校自身发展需求的学校教师进修规划,做好最终评估,增进教师的专业知能,促使教师的知识加值来回馈学生。

依据《师资培育白皮书》与《中小学教师素质提升方案》,明确提出以“促进教师专业发展,永续优质教师专业素养”为终极目标,以“教师专业标准”为本位,在考量教师不同生涯发展需求及各教育层级的异质性特点,具体规划“课程设计与教学”、“班级经营与辅导”、“研究进修与发展”、“敬业态度与精神”、“学校管理与领导”、“新兴议题与特色”及“实用智能与生活”七大范畴作为教师在职培训进修研习内涵的基本架构与参考蓝本。组织层级上突出“由上之下”垂直整合,以“台湾当局”、“师资培育之大学”、“地方”、“学校”以及“专业组织”五方联动的权责分工及资源综合运用为特点,致力结合学、研、产、官的资源整合效益,为教师专业发展提供多面支持。^{[13]40}在保持政策延续性与整体性特点基础上,教师培训进修研习形态、方式、时间及途径中强调多元化、多样性及弹性原则,以符合教师在职培训进修更趋于教育现场所需。

依据《台湾教育报告书——黄金十年、百年树人》之“优质教师专业发展方案”中明确提出推动中小学教师评价机制具体措施。台湾中小学教师培训进修评价机制着眼透过评价教师在教学现场——课堂,是否有秉持学习者中心理念,是否关注学生学习需求为主要思考层面,以四方面为评价内容。明确提出教师专业发展评价标准基础上,透过培养专门评价人员(多为一线教师),研发制定专门评价工具,来促使各级学校有效实施校本化教师评价机制,达成教师专业成长的目的;同时透过教师专业发展评价过程所建置出的教师专业成长方案(教师自主规划),为教师专门建构在职进修需求评估指标,协助教师确认其专业发展方向,以及今后还应继续进修与再学习方面;相关部门也专门透过对教师需求评估表来了解教师专业发展需求,并将其作为今后开设教师在职进修研习的参考,以及进行长期追踪调查的研究参考。

台湾中小学教师培训制度在经历所谓“师范教育法”时期、“师资培育法”时期以及《师资培育白皮书》颁布时期后,基本形成了一套完善的教师专业发展制度,突出强调以“专业”而“永续”的发展趋势及特点。从价值理念层面更注重教师专业发展特征,注重教师图像与师资培育图像的形塑;从法制化保

障机制层面,以专门研订《师资培育白皮书》、《精致师资培育素质方案》以及《优质教师专业发展方案》,强调“教师专业标准本位”与“师资培用理念”相结合的教师教育法制体系的建构;从财政支持机制上,专门制定政策法规强调加大中小学教师培训进修的奖励机制,并增强对高级中等以下学校及幼稚园教师进修班的补助;从运行机制上,明确突出教师学习发展特性,提出基于网络,充分发挥学校本位教师进修研习、教师自主专业进修研习以及师资培用区域联盟的积极作用,以实现教师培训在课程设置、培训形式上的多元化发展,促使教师实现专业成长与专业发展。尽管也存在制度化建立不完善,教师进修针对性不强,关注度不够等现象,但整体效果显而易见。俗话说:“他山之石,可以攻玉。”台湾中小学教师培训制度也给当前大陆教师培训制度的完善提供启示与借鉴。

三、启示

教师培训根本目的在于促进教师专业发展,分析台湾中小学教师培训制度演进特点,针对大陆中小学教师培训中的现实问题,提出启示建议如下:

(一)教师培训应基于教师专业发展权

理念是任何教育革新的先导,教师专业发展不仅是教师义务更是教师权利。中国大陆《教师法》中将教师培训与进修视为教师基本权利之一,基础教育的推动下,采取一系列措施促进教师专业发展,持续加大政策保障力度促进教师培训,从义务角度出发,通过增加工资待遇、评定职称、发放奖金等方式要求教师积极参加培训与进修^{[14]69-73}。但是,教师培训不仅是教师义务,同时也是教师基本权利,保障教师培训与专业发展权,推动大陆中小学教师培训发展,需要冲破传统教师培训理念束缚,侧重教师作为“人”的发展,建立教师终身学习能力、教师反思实践能力、教师交往与合作能力提升,从多维视野出发,在根本上关注与保障教师专业成长发展权。

传统教师培训理念突出强调教师发展外在价值而忽视教师发展内在价值,关注教师作为“教书匠”的“他人意义”^{[15]123},主张教师应“被”发展,认为教师因为不能“胜任”自己工作才需要培训,忽视教师自身成长与学习权利,常将教师理解为缺少自我导向、缺乏自我学习意愿与能力的群体,需要通过“外力”强化教师,使教师掌握自身缺乏的知识。大陆中小学教师培训现实情况中,由于过多关注教师培训义务,忽视保障教师培训权利,导致经常出现这样一种“现象”:即通过一个文件、招来一批学员、请来一

些“专家”,将一些碎片式知识与信息通过讲座被动传授给教师,完全忽视教师学习自主性。“被动式”发展,促使教师缺少对自身专业成长的正确认识,忽视教师培训的真正意图。转换教师培训观念,俨然已成为推动大陆中小学教师培训发展与革新的先头兵,这需要重构教师有效培训与学习理念,真正回归教师发展本身,形成教师自我导向的、持续发生的、与教师生活密切联系的自我专业成长培训观念。从多维视角出发,在保障教师权利基础上,更多强调“教师学习”而非“教师培训”,需要在自身生活情境中主动思考自我专业成长与生命发展价值,使“教学生活”与“学习生活”从完全割裂走向相互交融。

台湾注重保障教师专业发展权,强调以“培育新时代良师及发展高质量教育”为教师专业发展愿景,始终秉持“师道、责任、精致、永续”的核心价值理念,突出教师专业发展中作为“人”的多元化、全方位、持续发展。强调教师培训主要目的在促进教师知识和能力的“成长”^{[11]190},它必须建立在专业成长基础上,是一种教师自我精进和自我省思的过程,是教师在省思中不断进行内心对话,探析自己专长与改进之处,以期在培训中力求自我精进。

转变大陆教师培训观,在加强教师培训义务的同时,更多保障教师自主学习与专业发展权。突出政府意志,采取一种“自上而下”的模式,即“一种与政府教育行政命令相联系,先由专家提出变革方案,借助政府的行政指令向地方或学校推广模式”^{[16]6}的同时,需要大力增强对教师作为个体“人”成长与发展的控制。在倾向于外在控制教师专业发展,即“教师学习由教师以外的人或机构所主导,学习内容原理教师日常工作,通常采取接受培训”^{[16]67}的同时,还应以人本主义教师发展观为基础,真正关注教师的主体地位^{[17]43},关注教师教育教学经历与经验,以教师专业标准中要求的三大基本范畴为基本,即教师专业知识(应知)、教师专业技能/实践(会做)和专业品质(愿持),突出强调教师培训中教师专业成长的意义,保障教师专业发展权。侧重关注教师培训中教师主体性存在的发挥,坚持教师作为“人”的存在^{[20]122},以人本主义教师观为基准,在“教师学习”中构建教师终身学习能力、教师反思实践能力、教师交往与合作能力,以实现教师专业成长。

(二)努力促进教师培训的法制化建设

大陆教师培训在立法机制常以各个部门颁布与施行的规定为基准,国家层面关注力度上较少,教育法中还未有专门对于教师培训要求。1986年大陆已开始实施中小学教师分级制度,1994年12月拟

定《中小学教师职务条例》，对中小学教师的分级、职责、条件、评聘等做了具体规定，将教师分级制度同教师进修与薪水制度相结合。1999年《中小学教师继续教育规定》明确提出参加继续教育既是教师权利又是教师义务，要求中小学教师每五年必须累计培训实践不少于三百六十学时。2006年教育部与财政部出台《农村中小学公用经费支出管理暂行办法》中对教师培训经费政策提出基本要求：“需按照学校年度公用经费预算总额的5%安排教师培训经费，根据发展状况将财政收入超收部分更多投入教育，设立新教师与骨干教师专项培训经费，教师工资总额的1.5%以上足额提取教师培训经费，对农村中小学按照不低于年度公用经费预算总额的5%”。2010年6月继续颁布《教育部、财政部关于实施“中小学教师国家级培训计划”的通知》，开始正式实施国家级教师培训。2015年8月最新出台《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见的通知》中，又对现行中小学教师职称制度存在问题提出改革意见，施行教师分级制度主要是依据教师教学能力，通过职级方式鼓励教师完善教学技能。大陆出台的一系列中小学教师培训政策法规，多数为各个教育部门颁布实施的，从国家层面出台的政策保障机制较少，法制化体系还不够完善，且法律的落实还不够。

大陆教师培训仍然需要进一步努力加强教师培训制度的法制化建设，增强教师培训法律的落实力度，注重教师培训进修的发展权利，完善国家层面教师培训法制化机制建设，积极关注中小学教师正常工作时间的学习时间保障，有效配合现行的教师分级制度，增加教师薪资待遇，鼓励教师多参与教师培训（进修）。一方面，鼓励教师接受继续教育；另一方面，通过学分培训或短期培训的形式，鼓励教师在课后多参加学分制的研习活动或校本培训进修活动，以促进自身专业成长与持续性专业发展。

（三）关注教师培训的科学化建设

教师培训科学化建设主要表现在四个基本方面：强调顶层设计科学化、课程与内容科学化、学习与组织活动科学化、培训评价科学化。大陆教师培训制度在“组织管理”层级上，需要打破传统的“由上至下”的三级管理方式，建立以政府、大学、区域培训机构为基准、中小学四方联动的关系，以地方为主、持续性教师培训管理机制，充分调动地方参与的积极性与主动性。当前教师培训工作重心下移的同时，积极以学校本位培训进修以及教师自主培训进修为基础，增进教师教学能力、形成区域性教师发展中心的建构，以满足教师培训需求。在促进课程与

内容、学习与组织活动及评价科学化上，需要进一步完善大陆目前现有的教师专业发展网路平台——“区域性的专业发展平台、校本性专业发展平台、以及教师专业发展主题资源网”^{[21][118]}。以教师培训网络平台为基准，促进教师自主化研习与进修，在培训课程、培训方式、培训时间选择上，关注教师学习的终身性、自主性、灵活性等特征，促进教师培训方式的多元化与自主化发展，真正实现教师培训重心的下移，关注校本培训与教师自主研修。教师培训科学化建设上应转变过去学员选派采取教师申请、学校推荐以及教育培训管理部门审核的方式，充分利用教师培训网络平台，发挥教师课程选择的自主性。教师培训科学化建设要求各个省市教师培训进修管理部门在原有教师培训进修信息平台下，更加注重教师专业学习与自主规划服务系统的完善，一方面要求教师以账户登记与线上报名的形式选择合适培训课程，另一方面教师培训机构必须按照中小学教师实际网上报名情况开设课程，充分发挥教师自主选择权，真正实现教师培训进修的自主化与信息化。教师培训科学化建设需要各个监管部门充分发挥管理职责，对教师培训进修机构所开课程的时数与效果进行有效管理，防止被迫培训与重复培训问题；对教师培训积极性不高、以及不培训现象进行有效沟通。

（四）加强教师培训的检测与评估

现阶段大陆教师培训检测与评估主要采取网络匿名评估、专家实地考察评估、第三方评估等形式。评估关注点更多放在培训效果上，对培训单位评估较多采取量化与结果性评价手段，缺少关注中小学教师教学实践与能力提升的评价与引领教师专业学习的评价以及建立教师专展长效评价机制的建立，存在绩效评估跟不上现象。教师培训本质上应是学习，根本目的是促进教师专业发展，提升教师实践能力，教师清楚“自己要到哪里去”、“自己现在在哪里”、“离目标有多远”^{[9][223]}。教师培训需强调教师专业发展整体性、持续性，在教师培训评价层面，从多层次、多角度关注教师，以教师自身、学校与教师专业发展评价团队三方合作的形式，形成基于教师专业成长、长期追踪的过程性评价机制，并建立教师终身学习档案。

大陆在加强教师培训与评估机制的同时，应继续以《中小学教师专业标准》为指标，建立教师专业发展评价团队、学校、以及教师自身三方联盟合作关系。透过教学视导形式、借助专门评价表，以教师自评、他评方式，促使教师自主规划自身个性化专业成

长方案;由教师专业发展评价团队与教师协商制定教师培训需求评估指标,利用指标开设教师所需课程,促使教师进一步通过网络个人账户在进修平台自主选课;相关机构继续对教师网络选课效果进行统计与评价,作为开展下一轮教师专业评价的依据,以期实现教师培训与专业发展长效评价机制的建构,以及教师终身学习档案的建立。

(五)建立全员、常态、长效的教师培训体制

大陆中小学教师培训制度需突破现状,在尊重教师学习发展特点、倡导关注教师内在发展需求、鲜活教学经验以及教学实践反思基础上,建立全员、常态、长效的教师培训体制。需要特别注重教师培训方式的多元性,进一步完善教师培训政策法规,建立起教师自主规划、自主成长、自主发展的培训体制,真正实现教师专业素质的提升。

具体教师培训方式从类别上划分主要包括两大类:“引进来”式的培训与“走出去”式的培训^{[20]29}。“引进来”式教师培训包括校本培训、远程培训与教育、网上培训以及区域联盟式培训等;“走出去”式培训则包括中小学教师国家级培训计划中的骨干教师脱产置换培训、集中培训,以及有关学校组织教师团体经验交流活动,或者教师个人学位学历进修等。大陆当前教师培训政策法规在培训方式层面主要以自上而下教师培训模式为主,多受教育行政命令,培训方式上较为单一,主要以“走出去”式培训为主,侧重由国家级教师培训带动省市级以及校本教师培训,多采取集中培训形式、脱产置换培训形式。台湾教师培训政策法规则更加注重校本培训与教师自主专业进修培训方式,强调“一校之长”的专业引领,侧重以学校文化和学校发展为基础,建立符合学校实际的多元与动态教师培训活动,教师参与的培训研习活动多为非学分班的校内研习;同时,中小学教师更注重自主专业成长与进修,通过个人进修平台规划成长方案、通过参加教师在职进修学位班的方式提升自身专业发展。

在促进大陆教师培训制度走向科学化与法制化道路上,必须时刻尊重教师学习发展特点,关注教师培训目标、课程设置、培训方式与培训评价等环节,逐步从外控式教师发展体制走向自主式教师专业发展体制,从制度保障式发展走向主体自觉式发展^{[20]31},特别突出教师与学校自主选择、自主反思、自主建构、以及可持续发展作用,注重更多元、更开放、更具特色的培训进修方式,真正建立起全员、常态、长效培训进修体制。

[参考文献]

- [1] 戴一中.台湾师资培育变革与当时社会背景之研究[D].苏州:苏州大学,2008.
- [2] 李建兴.台湾海峡两岸教育研究[M].台北:五南图书出版有限公司,1993(1):201-202.
- [3] 台湾“教育部”编印.第七次教育年鉴(第四册)[M].台北:“教育部”,2013(1):3.
- [4] 台湾“教育部”.“教育部”人才培育白皮书(2014年)[EB/OL].“教育部”<http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>.
- [5] 吴清基,黄嘉莉.台湾精致特色师资培育理念与作用[J].东北师大学报(哲学社会科学),2015:41.
- [6] 晁秋红.培育新时代良师 发展高质量教育[J].世界教育信息(港澳台聚焦),2013(7):71.
- [7] 赵明仁.教学反思与教师专业发展——新课程改革中的案例研究[M].北京:北京师范大学出版社,2009(6):76.
- [8] 教育部师范司.教师专业化理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003:35-37.
- [9] 安桂清,周文叶.教育改革时代的学校本位教师专业发展[M].上海:华东师范大学出版社,2014(11):223.
- [10] 台湾“教育部”.教师在职进修统计年报(2010年)[Z].2010:2.
- [11] 吴清山.师资培育研究[M].台北:高等教育文化事业有限公司,2010(7):190.
- [12] 周南照,赵丽,任友群.教师教育改革与教师专业发展:国际视野与本土实践[M].上海:华东师范大学出版社,2007(7):20-25.
- [13] 台湾“教育部”.师资培育白皮书(2012年12月)[EB/OL].<http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/师资培育白皮书.pdf>,2013:40.
- [14] 李瑾瑜.论多维视野中的教师培训观[J].当代教育与文化,2009(3):69-73.
- [15] 伍叶琴,李森,戴宏才.教师发展的客体性异化与主体性回归[J].教育研究,2013(1):123.
- [16] 赵明仁.教学反思与教师专业发展——新课程改革中案例研究[M].北京:北京师范大学出版社,2009(6):6.
- [17] 饶从满,杨秀玉,邓涛.教师专业发展[M].长春:东北师范大学出版社,2005(9):43.
- [18] 伍叶琴,李森,戴宏才.教师发展的客体性异化与主体性回归[J].教育研究,2013(1):122.
- [19] 赵呈领,等.基于个性化的教师专业发展支持系统研究[J].中国电化教育,2013(7):118.
- [20] 王鉴.教师与教学研究[M].兰州:甘肃教育出版社,2013(11):29.