

强师·奠基 | 加强教师培训师队伍建设①

在建设新时代高素质专业化创新型教师队伍的时代背景之下,培养“教师的教师”显得尤为关键。当前,“教师培训师”队伍虽然也颇具规模,但对这一队伍的认知及其培训方式仍有欠缺。今天,高质量教师队伍呼唤高质量“教师培训师”的出现——从培训者到培训师,虽只一字之差,背后却是定位和职能的转变。在建设教育强国之路上,如何建强教师培训师队伍?我们特别邀请专家从理论与实践的角度予以回应。

理论探微

教师培训师·培训者专业化角色之变

如果说教师是一项专业性职业,那么教师的教师则是一项更加专业的职业。然而,从我国教师培训师现状来看,其专业发展状态面临着诸多困境与挑战,一定程度上存在着半专业性、非专业性甚至业余性等特征,具体表现为入门资格和专业标准缺失、专业自主性不够、专业组织归属不清、专业能力与实践需求存在明显差距、专业训练与培养体系不健全等。教师培训师的专业化亟须从“培训者”群体身份转向专业的“培训师”角色。

我国教育界对“教师的教师”这个角色多用“者”的称谓,在在职前教师培养阶段称之为“教师教育者”,在在职后教师教育阶段通常称之为“培训师”。“者”表示从事这一动作或具有某种属性的人,如贤者、老者等,一般而言“者”属于群体称谓,无专业属性。但是,“培训师”主要体现的是其专业性身份,包括从事教师培训工作的所有人,既有来自教师研修机构的专职培训师(其中大多数由中小幼儿园教师转岗而来),也有从大中小学、幼儿园等机构临时聘请的兼职培训师。可以说,专兼职培训师的工作专业性尚待纳入专业组织的保障体系。

“教师培训师”应是教师培训者的专业性角色称谓与定向。“师”属于职业团体称谓,特指受过专业教育和训练的人员,例如教师、律师、工程师等。从培训者到培训师是“教师的教师”专业特征的重要体现和角色重塑。我们可以把教师培训师界定为“在教育培训机构中从事教师培训的需求分析、项目设计、资源开发、教学实施、组织管理、质量监测、绩效评估、领导咨询等专业活动的人员”。他们在教师培训专业组织中凭借专业知识、专业技能、专业精神和专业能力,从事着开发教育人力资源的专业性劳动,通过提供专业性教育服务,提升教师专业化水平,进而促进教育改革发展,在推动社会发展过程中发挥着不可或缺的社会功能。

为此,教师培训师应从专兼职培训者向专业化培训师的角色转变。这个专业性群体在接受过高等教育的学科专业教育和积累了丰富的教育教学经验基础上,需要获得专门训练和岗位培养,才能胜任教师培训项目的开发与管理、教师培训课程与教学的设计与实施、教师培训质量与效果的监测与评估等专业性工作。

教师是教育高质量发展的第一资源,教师培训师是教师人力资源开发的中坚力量,教师培训师队伍建设迫在眉睫。

令人欣慰的是,我国教师培训师队伍建设已经迈出关键一步,多家教师教育机构和多地教育行政部门开展了教师培训师培养工作,采取多种途径积极推动教师培训师专业化。

一是从事教师教育的相关院校专业引领,积极构建教师培训师的培养体系。北京教育学院于2012年开始研究教师培训师胜任力标准,开发相

关研修项目及其学习资源,编写第一本教师培训师培训教材《教师培训师专业修炼》,2016年成立“培训师研修中心”,2021年设立“培训师研究中心”,通过专门机构组建专业团队,研发和实施教师培训师培训项目。浙江外国语学院成立“理想培训团队”,研究教师培训师培训理论,并有效践行“参与式”培训方法。华东师范大学教师发展学院、上海市教师教育学院近年来积极研究教师培训师专业能力标准和组织机构专业发展标准。这些工作都为构建教师培训师的培养体系奠定了扎实的专业基础。

二是省级教育主管部门政策推动,分期分批培养教师培训师的“地方军”。2016年以来,湖南、广东、河南、四川等省教育厅先后正式将教师培训师列入中西部“国培计划”或省级教师培训师项目之中,从高等院校、市县教师专业发展机构和中小幼儿园遴选具有一定培训经验的培训者和一线优秀教师干部,先后举办多期教师培训师培训班和教师培训师工作坊,提升其教师培训专业能力,为当地培养了一批干得好、用得上、留得住的教师培训师队伍,对推动教师培训工作提质增效发挥了显著作用。

三是教师培训师个体主动学习,积极实现教师培训师角色转换。教师培训师属于现代教师教育与人力资源开发领域的跨界职业,承担着教师培训的开发者、设计者、实施者、管理者等多重角色,因此既需要熟悉基础教育及其教师专业发展规律,也需要掌握成人教育方法和培训技术。对于高等院校的教师教育者来说,需要研究教师职后教育需求,把握成人学习规律,进一步将理论与实践相结合,扮演职前培养与职后培训一体化的推动者和践行者;对于研修机构的培训师和教研员来说,需要加强学习和研究教师学习、培训和专业发展规律,进一步提高教师培训的理论水平和专业技术,逐渐实现从工作的专职者向专业者转变;对于中小幼儿园优秀教师作为教师培训的兼职者来说,需要有针对性地学习成人学习理论,掌握成人教学传递技术,实现从教师培训师向专业跨界者转变。

在追求基础教育优质均衡过程中,高质量教师是高质量教育发展的核心力量。高质量教师队伍不仅需要加强教师职前教育的培养工作,为教师入职做好专业准备,奠定终身发展基础,而且需要不断创新教师在教育中的培训工作,以保障教师持续性胜任工作需要和终身学习与发展。教师培训师作为教师教育高质量发展的少数关键力量,在推进职前培养与职后培训的一体化进程中发挥不可替代的专业性作用。继续加强我国教师培训师的培养工作,并建立其专业资格认定制度,为完善教师教育专业化生态体系增添不可或缺的要素。

(作者系北京教育学院教育管理与心理学院教授、培训师研究中心主任)

实践探索

“五个一”推进教师培训师培育工程

——教师培训师队伍建设的河南思考与实践

□李松原

党的二十大以来,河南省委、省政府将实施创新驱动、科教兴省、人才强省战略放在“十大战略”之首,充分体现了人才第一资源的重要战略作用和新时代加强人才队伍建设的重要历史使命。教师培训师是教师的教师,是教师队伍建设中的特殊人才,伴随着国家对新时代高素质专业化创新型教师队伍建设的战略部署,其作用越发重要。河南始终将教师培训师作为加强新时代教师队伍建设的重点,在政策、项目、标准、培育和使用等方面一体化系统推进。

河南是人口大省、教育大省,也是教师大省、教师培训大省。全省现有各级各类学校4.99万所,教育人口2878.59万人,教职工196.28万人,基础教育阶段学校46701所,专任教师141.09万人。面对如此庞大的教师群体,立足建设高质量教育体系新的发展阶段,培育和建立一支教师培训师队伍,以专业的方式回应时代命题,支撑建设新时代高素质专业化创新型教师队伍,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,是河南教师培训师队伍建设的逻辑起点。

当前教师队伍建设的重点逐渐转移到教师素质的提升上,正如“有好的教师,才有好的教育”一样,有好的培训师,才会有好的培训项目。近年来,河南省以高素质专业化创新型教师队伍建设为目标,以省域教师培训高质量发展面临的问题为导向,启动实施中小幼儿园教师培训师培育工程,以教师培训师打造成为教师发展利益的代表者、教师发展政策的宣传者、教师发展理论的研究者、教师发展项目的策划者、教师发展课程的研发者和教师发展管理的创新者为目标,在教师培训师培训模式、培训标准、考核认定、使用管理等方面进行了积极探索,主要工作可以概括为五个“一”。

实施一个规划,即教师培训师队伍建设规划。按照统一规划、分类培育,注重通识、兼硕学科,分级建设、共建共享的原则,大致按照与全省教师总人数“100:1”的比例,用5年时间,培育一支由1000名高校专家、1万名基础教育领域专家组成的师德高尚、熟悉政策、业务精良的教师培训师队伍。截至目前,已培育110名省级、850名市级、万余名县级教师培训师,初步建立起省市县三级教师培训师队伍。

制定一个标准,即教师培训师考核认证标准。我们将培训师分为策划与设计、课程与教学、实施与管理三个方向,认证标准按照基础能力、专项能力和发展能力三个维度。基础能力包含理论学习、政策解读、需求分析、方案设计、方法选择和绩效评价六个维度;专项能力根据培训师方向不同考核维度也不相同,策划与设计方向包含培训规划、项目研发、督导评估、标准制定、实践指导五个维度;课程与教学方向包含课程开发、技术融合、教学组织、效果评估、实践指导五个维度,实施与管理方向包含资源整合、团队建设、活动设计、危机应对、实践指导五个维度;发展能力均包含创新设计和行动研究两个维度,每个维度包含若干认证要点。

研制一个指南,即教师培训师培训课程指南。基于教师培训师能力结构和发展需求,根据三个方向培训师的不同要求,分类从培训目标、培训主题、培训内容、课程设置、专家团队、培训模式、考核评价等方面入手,研制了河南版的《教师培训师培训课程指南》。

搭建一个平台,即教师培训师培育平台。依托15名国家级专家,建立15个专家工作室,采取“1+10”的“师带徒”模式,培育省级教师培训师。依托清华大学、北京师范大学等高校,培育市

县教师培训师。同时,建立教师培训师“选育用评”机制,在“精准选、精心育”的基础上搭建平台,推动省级培训师参与全省教师培训项目规划设计、过程视导评价等工作,市县两级教师培训师参与区尤其“国培计划”“省培计划”项目县教师培训项目规划设计、组织实施、过程管理、专业指导、成果打造、绩效评价等工作,实现学用结合、育用一体。指导河南教育报刊社创办《河南教育(教师教育)》专刊,为教师培训师的科学研究搭建了学术交流平台。

推动一批基层创新,即各地市因地制宜创设落地新模式。在省级教师培训师培育工程的示范引领下,商丘市将培训师的培育与市级名师的培育合并进行,既提高了培训师的专业能力,也提升了培训师的专项能力,探索出培训师培育的新模式。濮阳县聚焦“国培计划”等各级教师培训师的高质量实施,出台了《濮阳县中小幼儿园教师培训师培育认证暂行办法》等文件,在全省率先认定了200名初级和中级教师培训师,有力推动了县域教师培训师组织实施的规范化,改善了教师培训事业发展的生态。

在教师培训师队伍专业化推动下,河南教师培训的质量越来越高,教师培训的获得感越来越强,教师培训体系越来越健全。根据河南省教师队伍和教师培训体系建设规划,河南将持续支持河南大学、河南师范大学和其他职业院校、综合性大学积极开展教师发展与管理研究生教育,重点培育15个省级教师发展研究创新团队,不断完善教师发展学科体系,持续实施教师培训师百万工程,建设一支有情怀、懂政策、精业务、敢担当的教师培训师队伍,为建设高素质专业化创新型教师队伍提供强有力的支持和智力支撑。

(作者系河南省教育厅教师处处长)

育己立人 达人成己

——教师培训师“双育”培养模式的湖南实践与探索

□黄佑生

湖南省从2016年开始实施“教师培训师培养工程”,建构教师培训师“双育”培养模式,将一线优秀骨干教师(含校园长、教研员)培养成教师身边的“专家”,培养了一支有格局、本土化、专业化、复合型的“师培湘军”。

教师培训师与传统的培训师、培训专家等有何区别?培训师须具备哪些核心素养?只有对教师培训师实施精准画像,才能实现精准培养。

在我们看来,教师培训师是师德示范的旗手。培训师是师者之师,须具有比一线教师更高的师德素养,是学生为学、为事、为人的新时代“大先生”,是“既精通专业知识、做好‘经师’,又涵养德行、成为‘人师’”的表率;教师培训师是学科育人的高手。培训师能发挥自身学科实践经验丰富的优势,具有精湛的教学示范能力,表现在会用教材教,会上示范课,会融合应用媒体,会设计和管理作业,会解决教学难点痛点问题等;教师培训师是培训教师的能手。培训师应具有现代教师培训理念,坚持“以学为中心”,践行培训全流程的专业性。具有培训课程研发与讲授传播能力,表现在会研发培训课程,会讲授传播,会团队建设,会设计方法,会学习促进,会开发资源,会发展专长等。教师培训师的培养,遵循“经验+反思=教师成长”理论,践行学习金字塔“教授给他人是最好的学习方式”理念。他们以自己的经历阐释了培训师培养的原理:育己立人,达人成己,实现“育己+育人”“双育”之效果。

湖南省首批教师培训师培养对象何军,将培训师研修期间所学应用到高中育人模式改革中,在农村薄弱县域普通高中推行自主教育,实现了一所薄弱县域普通高中的“非常规”发展,在5年多时间里迎来100多所学校的1万多名教师和校长参访,影响力辐射10多个省份。何军谈到培训师研修时说:“这里有丰富的同伴资源、大量鲜活的培训课程资源,从项目设计与实施、个人修养提升课程与规划到实践演练与精品展示、团队建设与发展等都有独特的体验。培训师的培养路径,包括聚焦培养目标、自我设计规划、抱团发展、自我成果呈现与提炼,最后实现自我成长,再改进自

己的教育教学工作。”

何军的培训师研修历程,展现了湖南省教师培训师培养的“测评诊断—任务挑战—系统学习—迭代修订—展示考核—成果试用”六阶段培养流程。

第一段,测评诊断。把好培养对象入口关,坚持“破五唯”,首创“三看三不看”差额遴选机制,“三看”即重点看骨干教师的教育情怀、培训能力、教育思想,“三不看”即不看他们的资历、学历、职称,不拘一格选人才。组织基于核心素养的测评诊断,精准把握骨干教师基础水平与培训师核心素养的差距——“最近发展区”。骨干教师依据测评诊断量表进行自评和反思,以过滤错误、发现问题和不足。导师对他们的发展基础、目标及认知等进行诊断,并出具诊断报告。骨干教师在导师指导下制订专业发展计划。

第二段,任务挑战。按照“一个阶段聚焦一项主目标、提升一项关键能力、产出一项实践成果”的思路,将培养过程分解为一个任务群(多个子任务)和产出指标,描绘任务驱动及成果产出路线图。实施“前移后拓”,训前下达具体清晰的成果产出任务及模板,推动骨干教师在导师指导下进行试做、学习、反思、改进等。

第三段,系统学习。建立涵盖精神信念、核心知识和关键能力的“一德两专,三位一体”培养课程体系。“一德”即师德为先,强化职业道德修养,开发思想政治素质、职业操守、师德培训课程指导标准应用等课程模块。“两专”即专业理论和专业技能,专业理论聚焦核心知识,包括成人学习规律、学科育人理论、培训课程设计理论、培训管理理论四个模块。专业技能指向关键能力培养,包括教学示范、教学经验萃取和成果提炼、教学指导、培训课程研发、培训讲授传播、培训项目设计与实施、培训咨询与策划七个模块。“三位一体”指职业道德修养、专业理论、专业技能三类课程一体设计、综合开课的实施方式。在课程实施过程中,按照示范教学—焦点研讨—理论提升“三部曲”,实行在线培训、线下集中、校本研修“三融合”,有计划开展递进式专题学习。

第四段,迭代修订。践行“在培训中学会培训”理念,坚持“学中做”与“做中学”循环提升,在实践中体验、反思、改进、迭代。基于“刻意练习”理论,聚焦阶段特定目标和成果产出,指导骨干教师对在任务挑战中建构的初创作品进行打磨,创设骨干教师与授课专家的“同题异构”,安排导师全过程全方位指导和反馈,助力他们将初创作品升级为初步成果。坚持行动学习,推动“团队练兵”,小组团队基于问题解决和共同行动开展课程研发、焦点研讨、公益送培、送教下乡等活动,促成互教互学、同行同升。

第五段,展示考核。根据核心素养模型和关键成果指标,基于学理指导建立验证评价标准,包括教学指导力、培训故事力、培训课程开发力、培训方案设计力、教育主张(思想)凝练力、驻点实践引领力等。每个阶段设置“过程性、发展性”成果考核及闯关点,骨干教师展示研修成果,专家进行指导和评价,然后骨干教师根据专家反馈进行修改完善,形成“评价—反馈—改进”的考核闭环,为成果迁移应用做最充分的准备。根据考核结果进行动态调整,不合格者被淘汰。

第六段,成果试用。设计以成果应用和行为改进为导向的返岗实践方案,搭建服务基础教育的“双育”培养“练兵场”,指导骨干教师回到工作岗位迁移应用成果,将研修成果应用于区域培训、校本研修和一线课堂,在帮助身边的教师解决教育教学难点痛点问题中实践验证、修正成果。坚持“学员即导师”,将以任培训师及其产出成果传导到下一批次,择优遴选以往批次培训师担任下一批次的导师。组织骨干教师公益送培和送教下乡,践行培训师的价值使命,厚植乡村教育情怀。建立培训师跨区域使用交流平台,面向省内外定期发布培训师培训课程等信息和举办培训师同升论坛。推行培训师驻点实践范式,搭建培训师服务基层学校和贫困地区教育的平台,实现个人专业再成长与区域、学校发展的“双赢”。

(作者系湖南省中小学教师发展中心师德建设与师资培养科科长)

