

韩清林

论著选摘

[摘要] 师范教育转型是世界性潮流,目前我国正在加速推动师范教育转型,因此应结合我国国情,进行有关模式的实验探讨。我国的师范教育转型面临三大难题:一是教道不畅通;二是师范类毕业生就业制度改革,引起生源素质大幅度下降;三是教师资格制度的实行不仅使教师来源多元化,而且使师范类毕业生就业竞争压力加大。要解决这些问题,采取措施,构建新的开放式教师教育体系。

[关键词] 师范教育;转型;价值取向;目标模式;开放;教师教育体系

[作者简介] 韩清林,河北省教育厅副厅长(石家庄 050067)

一、师范教育转型是世界性潮流

随着社会生力发展水平的提高、政治经济制度的变化;以及科学技术提出的新挑战,特别是基础教育普及程度的提高和高等教育的发展发展的重心从数量扩展向质量提高转移,师范教育体系的独立性已越来越显示出其不利的一面。在一定程度上,独立性与封闭性相联系,限制了教育。鉴于此,许多国家开始探索师范教育模式,将师范教育的独立性逐步弱化,而将师范教育的功能部分地转移到原有师范教育体系之外。于是,单一、封闭的教师培养体系开始被打破。教师培养朝多样化、灵活化、开放化、综合化的方向迈进。第二次世界大战以后,美、英、德等国都相继改革了原有师资一律由综合大学采取开放式非定向型模式培养,将中小学教师的学历水平提高到大学水平以上。这就导致工业化国家的师范教育逐步由独立、封闭型向依存型、非定向型、开放型转变。

工业化国家实行这一转变,一方面加强了师范教育与整个教育体系的一体化,建立了综合大学加师范教育的教师培养体系;另一方面增强教师教育的功能,适应了社会对高水平师资的需求。

1. 美国师范教育的转型

美国的师范教育转型始于20世纪60年代,由定向型的师范教育逐步转变为非定向型的师范教育,由封闭式师范教育转变为开放式师范教育。到20世纪80年代仅剩二十几所。美国目前已经基本上没有独立体系的师范教育,但是美国高等教育中的师范教育功能在美国中小学师资培养中仍占有重要地位,94.7%的中小学和幼儿教师由综合性大学的教育学院或文理学院开设教育专业课程来培养。

2. 日本的师范教育转型

日本于1873年建立起第一所师范学校;1878年政府规定每个县必须设立一所师范学校,培养小学教师;1943年,师范学校的教育水平达到中等水平;1949年起,实行了新的教师培养制度,即由大学培养教师与多渠道培养教师相结合,这就导致了师范学校培养教师做法的废

止。鉴于此,日本政府规定,每个都、道、府、县必须设立一所国立大学(或系),开设教师培养课程,而且也允许一般大学承担培养教师的高等教育机构设有师资培养课程的共有1186个,其中大学408个,短期大学410个,研究生院225个,大学专科71个,指定的师资培养机构72个。

3. 英国的师范教育转型

20世纪70年代末,在师范教育生源不足的情况下,英国教师教育进行了一次大的改革。改革以改组和整顿师范教育机构为中心,结果是单科学院让位于多科性的“高等教育学院”,单独建制的师范院校开始在英国师范院校中消失。师资培训开始作为一种专业,以课程的形式出现在英国。改革后的体制基本上延续到今天。这次改革反映了英国师范教育基本结构的非定向化的趋势。这是在教师过剩、生源不足的情况下,为求师范教育采取的一项措施。其实质是为使师范教育体制更富有弹性,以便在整个社会变化加快的情况下,增加其应变机制,以便于在教师需求扩大时迅速增加培养量,而需求量减少时,又避免以昂贵的代价维持师资培训课程,还避免造成新培养的师资的大量失业。

4. 法国的师范教育转型

法国在1986年以前,小学教师的培养限于高中毕业会考通过后的三年师范教育。但从1986年秋季开学起,师范学校不再面向高中毕业会考改成直接招收普通大学第一阶段毕业生。这些学生进入师范学校以后只需学习两年,而不是过去的三年。普通大学培养的初等教育师资也相应地按标准,变为面向高中毕业后又接受过高等教育的人。从表面上看,法国师范学校的学制缩短了一年,而事实上,所培养出的毕业生比过去多受了一年教育。1990年起,设在综合大学里的“教师培训学院”取代了各类师范学校,承担起培养中小学师资的责任。很显然,法国的师范教育体系在形式上独立培养的效果却并没有减弱,教育学科课程占到总学时的20%。

二、我国有关教育规划目标和教育政策正在

推动现行师范教育体系加速转型

长期以来，我国的师范教育形成了一个封闭的定向的师范教育体系，教师基本上由师范院校培养，学生实行国家包分配，师范教育实行严格计划调节。

近年来这种状况正在开始被打破。中共中央、国务院颁布的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确提出：“鼓励综合性高等学校参与培养、培训中小学教师的工作，探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院”。其目的是通过鼓励综合性大学和非师范类高等学校，来提高师资队伍的质量。国务院颁布的《关于基础教育改革与发展的决定》提出：“完善以现有师范院校为主体，其他高等学校共同参与、开放开放的教师教育体系，”国家“十五”教育事业规划提出，在“十五”期间，要按照基础教育事业发展目标，依据国家有关规定，确定合理的师范结构，初步形成以现有师范院校为主体，其他高等学校共同参与，培养培训相衔接，体现终身教育思想的开放的教师教育体系。

国家教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》提出，到2010年，使小学教师实现专科化，初中教师实现本科化，高中教师中一部分教师接受研究生教育。在不考虑师资需求的情况下，就应，该使培养小学教师的师专升格为专科，使培养初中教师的师专升格为高师本科。但国家同时严格控制中师升格，特别是严格控制师专升格为高师本科，鼓励中心城市举办的师专积极创造条件升格为综合性高等学院。这就带来一个难以克服的矛盾，现有中师、师专不符合国家提出的中小学教师学历提高标准，中师、师专升格又遇到了政策上难以克服的困难，惟一的办法是按照国家的政策导向，师范院校通过合并到升格的目标。这就是说，国家在利用行政的强制力推动中师和师专加快转型的进程，由师范教育向非师范教育转变。1995年，全国有师范院校111所，其中师范897所，高等师范236所；到1999年下降到1042所，其中中等师范815所，高等师范227所；2001年又下降到780所，其中中等师范570所，高等师范210所。院校转型是一个不争的社会现实。

可以预见。今后一个时期，我国将形成一个以独立设置的各类师范院校与其他教育机构共同参与的多渠道、多规格、多形式的培养中小学教师教育体系。要建立和完善这个开放的教师教育体系，就要不断地继续推进教师教育结构的战略性调整，高效益重组教师教育资源。

三、师范教育转型的价值取向和目标模式选择

对师范教育转型起决定性作用的有两个因素，一是教师供求关系的变化。教师队伍由数量扩张型向质量提高型转变，这是推动师范教育转型的社会动因。二是教师专业化。教师专业化是师范教育转型的价值导向。在师范教育转型的社会动因已经形成的情况下，推动师范教育转型的价值导向教师专业化的方式、途径就成为师范教育转型的决定性因素。

世界上各个国家和地区在推进教师专业化建、设上主要有两种模式：一种是阶段性教师专业化模式，一种是模块式教师专业化模式。

阶段性教师专业化模式，是多数欧美国家采取的模式。这种模式把教师培养分为两段，即学科专业化阶段和教育专业化阶段，即想做中小学教师取得相应学科的大学三年或四年本科学历资格，然后经过一定的测试，再到教育学院接受两年的教育教学理论和实践的培养，合格者取得教师资格证书。德国、法国、美国基本上采用这种模式。选择这种模式，对现有师范院校冲击较大，是一种根本性的变革，将使现有师范院校基本解体，实现完全非师范院校变为非师范院校，在师范院校举办教育学院，同时也可建立独立的教育学院体系。这种模式的优点是确保高素质的人员进入教师队伍，确保教师素质不断提高，教师的学科专业化和教师专业化分段进行，不存在两种专业化争时间的问题，能够较好地实现教师专业化的目标。但要采用这种战略，教师的学历，学习时间延长一至两年，建立应届大学毕业生报考教育硕士制度；建立相应的教育学院招生、考试制度和培养制度；建立实习学校的相应教师资格制度和教师教育的学位制度等等。实行这种模式对现有师范院校发展将注入新的活力和动力。在高等教育加速进入大众化阶段，国内外部条件逐步成熟，利大于弊，有可能使我国的教师教育在较短的时间内实现跨越式发展，加快教师专业化进程，在中小学教师质量上大大缩短与发达国家的差距，使基础教育较快地赶上发达国家的水平，为全面实施素质教育，培养大量的创新人才，奠定良好的教师素质基础。因此，建议国家在一些省份进行试验，取得经验后在面上推广。

模块式教师专业化模式，是在现有师范教育的条件下，通过调整课程结构，适当压缩学科课程的内容和教学时数，适当增加教育科学素养课程的教学时数，同时实现教师后备人才的学科专业化和教育专业化。比如，我国台湾地区就采取模块式教师专业化模式。台湾在四年制大学本科里，所有必修的课程占到总学时的25%，仅教育科学方面的必修、选修课程就达到25门。实行这种模式，师范院校变动最小，仅仅调整课程结构就行了，但学科专业化和教育专业化之间的矛盾难以克服。在规定时间内增加教育科学专业化的内容和教学时数，必然要压缩学科教学内容和教学时数，必然降低学科教学质量。从目前权宜之计来看，由于我国的教师资格制度改变起来难度很大，这一方案具有很大的可行性。从长远来看，要解决这个矛盾，进一步提高教师素质，必须实现小学、幼儿团教师本科化，中学教师硕士化，在现有教育硕士专业培养制度基础上，实行适当改革，把在职教师的教育硕士教育纳入师范院校，实行教育硕士本硕连读。这样做可能会从根本上解决学科专业化和教育专业化的矛盾。

上述两种思路和模式各有利弊，都应该在师范院校转型中结合具体情况进行试验探索。

四、对现有高等师范院校转型的宏观设计

按照上述两种目标模式进行宏观设计，形成两个方案：第一个方案是继续完善现行的定向师范教育体系，建立新型的教师专业化模式，实现

师范教育在原框架下的转型；第二个方案是打破现有师范教育体系，建立开放型的教师教育体系。

学、教育哲学、儿童发展史、课程研究、教育管理、教育研究课程：选修课程有比较教育，特殊教育、人权与教育、社区教育、教育行政等。方法必修课有学校与课堂教学中的人际关系、学生个别差异与因材施教、语言交流中的问题、学习的选择与准备、表达技巧、评估方式、学科单元教学环境，班级作业、小组作业、个人作业等。

4. 对我国新型教师教育课程结构的设计

总结世界各国的经验，我国的教师教育课程结构的比重可以设计如下：一般文化课程和学科专业课程占60%—75%，教育学科课程、教育实践课程、教育专业课程总量可以占到25%—40%。这样可能有利于保证教师教育的双专业性性质。

(1)定向型的教育学科专业课程结构微调。我国教师培养是以独立定向的教师教育院校为主体的，在不改变独立定向性质的情况下，可以通过课程的门类和改善这些课程的质量来提高培养教师的专业化水平。但这种课程模式的发展空间有限，所增加的课时不可能满足教师教育专业的要求。增加教育学科课程必然影响学科专业的质量，达不到国家教学评估指标要求，影响学校学术声誉和学术地位。所以，对这种课程结构只能做有限的调整。

教师教育的基本课程还是学科专业课程，改革主要是从教育学科课程的设计着手的，课程设计的原则是课程结构化和微型化相结合，在总的课时。教育学科课程是由教育学课程、心理学课程、学科教育课程、教育技术学、教育实践课程构成的。每一类课程形成微型结构：教育学课程由教育理论、教学理论、德育理论与班主任工作、教育测量与研究方法、教师学等若干门课程所构成，心理学课程是由心理学基础知识、教育与心理健康教育以及若干门选修课程所构成；学科教育学课程是由中学学科教材内容分析、中学学科教学方法、中学学科教学技能等微型课程所构成；教育技术学课程由教育技术学理论、教育技术学应用、普通话训练等构成；教育技术学仍然是一门。全部课程有23学分，占总学分的15%左右。华南师范大学，华东师范大学、上海师范大学等校正进行学科专业课程设计。

(2)按照分段式培养模式较大幅度地调整师范院校内部专业课程结构。按照国家规定教师教育专业本科和硕士的基本课程门类、学时和学分，由师范院校中的各专业院系为准备当教师的学生提供一般文化课程和学科专业课程，由教育院系为其提供专门的教育学科课程，为毕业生授予教育硕士学位。

还有就是前面所提到的建立开放型教师教育课程模式。

六、构建新的开放式教师教育体系

现有师范教育转型面临着三大难题。一是教师需求趋缓，供需渠道不畅通。具体表现为，小学

教师供大于求，初中教师供需不协调，高中教师供不应求，幼儿教师供需渠道不畅。二是师范类毕业生就业制度改革，由多年的包分配变为双向选择，引起了生源素质的大幅度下降。三是教师资格制度的实行，使教师来源多元化，师范院校毕业生面临着越来越大的就业竞争压力。

现有各级各类师范教育的转型将随着层级的不同和区域经济教育状况的不同，呈现出层级特点和区域特点。高师奉科、师专、中师这三类师范教育转型的力度、难度呈现由上而下逐步加大的趋势，中师转型的速度最快，力度最大，难度也最大；师专次之；高师本科转型的压力最小，难度也最小。东部地区和西部地区的师范教育转型在时间、进度、力度、难度等方面也将会呈现不同的情况。比如，北京、上海、天津等直辖市与各省差异很大；一些省份与高等师范本科薄弱的省份差别很大，部属师范院校与各省师范院校的功能明显不同。因此，对师范教育的转型，国家应提出一些原则性的要求，给师范院校更多的发展空间，给各地更多的自主权和决策权，充分发挥地方和学校的积极性和创造性。

为积极推进师范教育转型，构建面向21世纪的开放式教师教育体系，笔者特提建议如下。

国家和地方共同支持若干所师范大学建设，各省(自治区、直辖市)要重点建设好一所师范大学，大幅度提高其教学科研水平和创新服务能力。有鲜明教师教育优势和特色，又有较强综合实力的师范大学，对我国教师教育发展起骨干示范作用。

各地要继续加强现有本科师范院校建设，鼓励中心城市所办师专升格为综合性本科院校，同时发展本科教师教育。积极创造条件拓展学校社会服务功能，为地方培养培训以中小学师资为主的具有创新精神和实践能力的人才。

扩大教育硕士的培养规模，大幅度增加从应届本科毕业生中招收教育硕士研究生的人数。

各地要继续办好一批高等师范专科学校，满足义务教育和幼儿教育对师资的需求。继续推进同处一地的师专和地(市)教育学院的合作。有办学条件的专科学校可以升格为本科师范院校或其他高等学校。

国家鼓励其他高等学校特别是高水平的综合大学参与教师培养、培训，或与师范院校联合、合作办学，为中小学教师特别是高中教师来源提供积极贡献。

深化教师教育办学体制、管理体制和招生分配制度改革，确保师范院校的办学活力和健康发展，满足中小学师资供给的数量和质量需求。借鉴外国经验，将教师资格按照学历和职后进修学分划分为几个档次的教师资格证书，实行临时教师资格证书、终身教师资格证书制度；将教师资格与职称、晋级挂起钩来。

建设一支高质量的教师教育队伍。师范院校教师应具有高尚师德、优良教风、敬业精神和高度的责任心，应具有现代教育观念、创新精神和指导中小学教育教学的能力。师范院校的主讲教师一般应有硕士学位或高级专业技术职务，并有一定比例教师取得博士学位。教师培训机构和中等师范学校的教师应具有本科及以上学历，并有一定比例教师取得硕士学位。建立专业技术职务和年龄结构合理的专业教师梯队，把加强中青年教师队伍建设放在重要位置，有计划、有目的地培训中青年教师。鼓励优秀骨干教师到国外进修。部分中小学优秀教师担任教育类课程的教学和教育实践指导工作。培训机构的教师队伍应做到专兼结合，以兼职为主。所有从事教师教育的教师应主动积极地深入到中小学教育。

参考文献：

- [1] 瞿葆奎. 马骥雄. 教育学文集：美国教育改革[C]；北京：人民教育出版社，1990. 29.
- [2] 陈永明. 国际师范教育改革比较研究[C]. 北京：人民教育出版社，1999.
- [3] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[C]. 北京：人民教育出版社，2000.
- [4] 邹海燕. 20年来美国师范教育的改革[J]. 教育史研究，1998，(2).
- [5] 唐景莉. 从日本高校改革看中国师范大学转型[N]. 中国教育报，2002—5--25.
- [6] 江泽民. 在庆祝北京师范大学建校100周年大会上的讲话[N]. 中国教育报，2002-9--9.
- [7] 刘徽. 教师专业化，吐界教师教育发展的潮流[N]. 中国教育报. 2002—1—3，
- [8] 王长纯. 教师专业化发展：对教师的重新发现口). 教育研究，2001，(11).

教育研究 2003年第3期（总第278期）

 [返回主页](#)



版权信息：

本主页版权所有：北京师范大学现代教育技术研究所；管理员信箱：ysq@elec.bnu.edu.cn；电话：010-62206922。要获取最佳浏览效果，请使用800*600分辨率模式。

