

· 教师教育与教师发展 ·

我国教师教育专业化改革二十年 反思与展望

刘小强^a, 蒋喜锋^b^①

(江西师范大学 a. 教师教育研究中心; b. 初等教育学院, 江西 南昌 330022)

摘要:二十年来,我国教师教育坚持专业化改革方向,基本形成了“综合大学+专业学院”教师教育模式,但教师教育专业化改革并没有实现教师专业化的目标。同时,作为我国学习标杆的美国,正在经历“去专业化”教师教育改革浪潮。以大学专业学院为基础的专业化教师教育并非当前美国唯一或最有前途的教师教育模式,专业化也非教师教育改革的唯一正确方向。当前我国教师教育改革应倡导多元化教师教育改革方向,全面推动教师教育的实践转向,系统规划教师教育体系建设。

关键词:教师教育; 专业化; 反思

中图分类号:G650 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-4203(2016)09-0045-09

Reflection on Professionalization of Teacher Education since the Mid-1990s in China

LIU Xiao-qiang^a, JIANG Xi-feng^b

(a. Institute of Teacher Education; b. School of Primary Education;
Jiangxi Normal University 330022, China)

Abstract: After professionalization reform of teacher education about 20 years, the teacher education model with “professional college + comprehensive university” has formed in China. However, such reform has not achieved the goals. Furthermore, America, a flag of professionalization of teacher education, now is enduring the deregulating reform in teacher education. The professional teacher education based on professional college is not the sole and most promising model in current America. And traditional model of professionalization isn't the only right way. Therefore, some measures should be taken to advocate multiple ways to develop teacher education through overall practice and systemic planning.

Key words: teacher education; professionalization; reflection

① 收稿日期:2016-07-20

作者简介:刘小强(1977—),男,江西九江人,江西师范大学教师教育研究中心教授,研究生院常务副院长,学科建设办公室主任,教育学博士,从事高等教育管理、教师教育研究;蒋喜锋(1976—),女,江西新余人,江西师范大学初等教育学院副教授,教育学博士,从事教师教育政策研究、教育政策研究。

自20世纪90年代推动教师专业化以来,我国教师教育专业化改革已走过约二十年^①的时间。二十年来,尽管推动教师教育专业化改革的力量十分强大,但批评质疑、甚至反对的声音从未断绝。在改革急速前行的路上,可以搁置甚至忽略质疑或反对声,但在专业化改革步入正轨甚至基本完成的今天,放慢脚步、聆听不同的声音、反思改革之路,不仅不会扰乱我们的思维,反而让我们在前进的路上看得更清、更有信心。基于此,笔者近年连续撰文就国外教师教育改革趋势、我国专业化改革方向和模式、教师教育改革效果等问题进行讨论。本文回顾我国近二十年来教师教育改革的历程、反思教师教育专业化改革道路,希望不同的声音为教师教育改革提供更全面的视野。

一、走向“综合大学+专业学院”的教师教育模式

美国是世界教师教育专业化改革的标杆,20世纪60年代美国提出并发展了教师专业化理论,拓宽了教师专业的学科基础和工作内涵,在理论上将教师职业提升为与医生、律师一样的专业工作。20世纪70年代将几乎所有传统师范学院转型、并入或升格为综合性州立学院或大学^[1],在机构上实现了教师教育综合大学化,仿照医生、律师的培养建立了以综合大学专业学院为核心的教师教育社会建制,从而逐渐形成“综合大学+专业学院”教师教育模式。这一模式在世界广泛传播,逐渐成为当前国际主流教师教育模式。

我国在20世纪90年代初引入并接受教师专业化理论。从教师内在素质来说,人们希望通过教师专业化使教师像医生、律师一样成为一门真正的专业工作,让专业化教师表现出非专业化教师不具备的高超专业素质能力,从而提高教师工作水平和教育教学质量。从教师社会地位来说,教师专业化还寄托了人们提高教师职业声誉和工作待遇的期望。

专业人才需要专业教育来培养,教师专业化要靠教师教育专业化保证。所以,为实现教师专业化,推动教师教育专业化改革就势在必行。专业教育除有成熟的学科依托、深厚的知识基础、结构化的课程体系、一定规格的教育和人才认证标准等外,关键的是还要体现在综合大学专门学院的设置。经过二十年的努力,通过鼓励综合大学成立教师专业学院参与教师教育、师范院校升格或并入本科大学(学院)、

师范大学(学院)成立教师专业学院并向综合大学转型等措施,在体制上,“综合大学+专业学院”已成为我国教师教育的基本模式^[2],在理念上,教师教育专业化似乎成为我国教师教育改革的唯一方向。

二、教师教育专业化改革反思

二十年来,尽管教师教育面貌发生了巨大变化,体制改革取得了很大成绩,但客观地说,改革期望达成的目标——培养专业化教师——并没有全面实现,或者说实现得并不理想:今天的教师职业仍没有取得医生律师一般高的社会地位和职业声誉^②,今天新入职教师似乎没有在内专业能力上相对于改革前的新教师明显“技高一筹”。同时,美国却正经历批判专业化的“去专业化”教师教育改革浪潮,这不得不让我们对二十年的改革道路和方向进行深入反思。

1. 美国模式:被片面化的教师教育改革标杆

我国教师教育改革在理论和实践上均以美国为学习标杆,无论是研究型、反思型教师培养目标,还是教师教育的开放化、大学化,抑或师范院校的综合化、教师专业学院的设置等,无一不是美国模式在中国语境下的实践。美国“综合大学+专业学院”的教师教育模式几乎被认为是教师教育改革的完美示范和唯一方向,我们在忙于引进、实践的过程中几乎从未质疑、反思该模式在今天、在我国的合理性,理所当然认为该模式是美国被广泛接受的最流行、甚至唯一的教师教育模式。出乎意料的是,几乎就在我们仿效美国、启动教师教育专业化改革的同时,“综合大学+专业学院”教师教育模式却在美国受到前所未有的质疑,陷入前所未有的危机。

首先,20世纪80年代以来兴起的替代性教师教育(alternative teacher education, ATE)改变了“综合大学+专业学院”模式一统教师教育的局面。替代性教师教育是替代传统主流模式的教师教育,核心特征是反主流,即在非大学专业学院中通过非专业教育来培养教师。替代性教师教育一般由社会组织、专业公司、学区、社区学院主办,培养过程强调教育实践,没有设置系统、结构化的教育专业(特别是教育理论)课程,一般只有短期课程学习。替代性教师教育为中小学在主流教师教育模式之外聘任教师、为有志于从事教师工作的人在主流教师教育模式之外接受教师教育提供了替代性选择。

其次,替代性教师教育的迅猛发展对“综合大学

十专业学院”教师教育模式提出了挑战。自1982年弗吉尼亚州设立第一个替代性教师教育项目以来,1983年有9个州建立类似项目,1999年设立类似项目的州达到40个,到2003年,几乎所有州(区)都实施了替代性教师教育。^[3]2010年,全美共有136条由各州规定的替代性教师教育途径,其中三分之一是2000年之后出现的,共设置了600多个替代性教师教育项目。同时,申请替代性教师教育项目的人数从1985—1986年度的275人飙升至顶峰时(2007—2008年度)的62000人,约20年时间里增长了225倍,世纪之交以来这一增长的速度明显提升。自20世纪80年代中期以来,通过替代性教师教育获得教师资格的人数约50万人,目前每年新聘任教师的三分之一来自替代性教师教育。在一些州如加利福尼亚、新泽西、纽约等这一数据甚至达到40%。^[4]

再次,美国政府和社会各界的充分肯定使替代性教师教育成为新世纪以来美国最有前途的教师教育模式。美国政府在2001年颁布了《不让一个孩子落后》法案后,将高质量教师(qualified teacher)视为实现这一目标的关键。为提高教师培养质量,美国政府严厉批评以大学专业学院为基础的主流教师教育培养现状,将替代性教师教育作为美国教师教育的“未来模式”(a model for the future)和发展方向,将学科知识(content knowledge)和口头表达能力(verbal ability)视为高质量教师核心特征,强调严格的教师学科知识标准(而非教育知识标准)和教师教育的中小学田野实践(field experience)(而非大学理论课程学习),表现出强烈的反主流教师教育倾向。如时任教育部长佩奇(Rod Peige)所言:“明天的教师教育模式应建立在今天的替代性教师教育之上。”^[5]美国政府自2002年起至今连续多年围绕“迎接高质量教师的挑战”或教师质量主题发表年度报告,大力推进这一反主流模式的教师教育改革,使今天美国教师教育模式、格局和面貌发生了“前所未有之巨变”。

知识经济时代,世界各国均将教育和科技置于国家发展的战略位置。提高教育质量、培养高素质人才的关键在教师,教师质量的重要性凸显。对此,中美两国均将提高教师质量、推进教师教育改革作为重点提出来,但在改革路径和方向上,两国的选择几乎完全相反。我国以美国传统主流教师教育为标杆,大力推进教师教育专业化改革,美国却朝着完全相反的方向前进。

2. 培养与医生和律师类似的教师:教师教育专

业化永远无法企及的目标

教师教育专业化或许建立在“空中楼阁”的目标之上。美国倡导“教师专业化”理论已超过半个世纪,其教师教育专业化改革实践亦已成为国际教师教育广泛认同的改革日程,但其教师专业没有成为和医生、律师一样的专业。今天,美国教师面临着职业声望低、队伍不稳定、专业化教师教育饱受诟病、美国中小学教师因为职业地位不高长期存在数量不足的问题。尽管美国教师教育培养的数量足够满足中小学的需要,但大量师范毕业生并不愿走进最需要他们的中小学。^[6]且美国教师教育管道(pipeline)还存在严重“滴漏”(leakage)问题——在职教师流失。^[7]从教师培养的大学本科第一年到毕业后三年内,美国教师流失率为75%,就是说,选择教师行业的七年内,将近四分之三的人最终会离开教师行业。^[8]加州40%—60%拿到教师证书的“准教师”并没有在中小学就业。^[9]因为总体上教师作为专业缺乏广泛的社会支持,农村地区教师报酬低、工作条件差,所以在获取教职5年内,全国教师的30%、农村地区教师的50%都选择离开教师岗位。^[10]可见,在社会地位上,教师没有达到医生、律师一样的职业声望。教师的内在专业素质和能力受到前所未有的“攻击”。大量实证研究表明,在大学专业学院接受“专业教育”的教师,其专业素质和工作能力并不比通过替代性教师教育项目、没有接受专业教育的教师强,甚至某些方面还要弱。^③

教师能否成为医生、律师一般的专业?如果能,为什么今天教师还没有成为医生、律师一般的专业,是因为时间不够、需要继续等待吗?如果是,到底还需多长时间才能实现教师专业化目标?如果不能,是什么阻碍了教师像医生、律师一样专业化?对这些问题,笔者的回答是悲观的。教师无法实现医生、律师一样专业化,无论是内在素质,还是外在社会地位,医生、律师是教师无法企及的目标。原因有二:

一是教师内在本质是不同于医生、律师的“软”专业。^[11]表现在两方面:第一,教师的工作效果难以确认,教育的迟效性和教育效果的内隐性使得教师专业能力和素质难以及时有效测量和评价,教师专业缺少“过硬”的专业本领,专业工作者相对非专业工作者工作效果的区别不明显。第二,教师工作是个性化工作,教育教学难以确立公认的并能经受检验的工作程序。因为工作对象(学生)的个体独特性和环境的流动性,教学很多时候依靠教师个人的随机应变的智慧,“教育中还没有发现一般的教学原则,也没有一般的教学技能,每个教师都应根据不同

的学生和不同的教学场景灵活教学。”^[12]教师工作对象的不可迁移性、时间的不可逆性和效果的不可重复验证性,使其难以形成专业工作必需的清晰、标准的操作程序。

二是教师因数量庞大而难以享受较高社会地位。医师、律师等专业工作之所以具有较高社会地位,不仅是因为他们具有崇高的职业道德伦理、严格的教育训练、较高的职业准入门槛和突出的显性专业能力,还因为他们享有不菲的职业收入和人数较少的社会精英地位。专业的社会地位越高,其从业者人数就越少。从业人数越多的职业越不可能获得更高的报酬,就越难以成为令人“艳羡”的专业。教师工作“注定”难以成为具有较高社会地位的专业工作。无论国外还是国内,中小学教师恐怕是公共财政负担的最大群体,这种情况下教师是无法获得不菲职业收入和较高社会精英地位的。

教师工作的特殊性决定了教师教育的特殊性。如果教师无法成为如医生、律师一般的专业,那么仿照医生、律师教育专业化的教师教育专业化就理所当然应受到质疑。教师工作的特殊性对教师教育有何特殊要求?什么样的教师教育模式才符合教师工作的特点和本质要求?这是推进教师教育改革需要思考的问题。

3. 专业化:绝非唯一正确的教师教育改革方向

专业化教师教育本身也问题多多,不是教师教育改革的完美方向。美国自21世纪以来,专业化教师教育因为过多强调教育专业轻视学科专业、强调理论学习忽视实践体验等问题,受到前所未有的质疑和批评。大量研究表明,大学专业学院培养的教师与通过替代性教师教育培养的教师在所教学生的成绩、从事教育工作的年限等方面不相上下,且在某些指标上甚至还低于后者;大量官员和学者持续对专业化教师教育模式发难,2002年佩奇年度报告的不仅标志着替代性教师教育得到官方承认,在声誉上达到历史巅峰,也标志着传统主流教师教育跌入历史低谷。此外,有影响的批评者还有基础教育业界代表、美国波士顿公立学校主管汤姆·佩咱特(Tom Payzant),他在2004年美国教师教育学院协会提出“教师教育应在大学里进行吗?”这一问题,成为美国教师教育组织重要会议的经常性议题^[13],2005年纽约时报发表题为“谁还需要教育学院”署名文章^[14],标志着批评已不限于教育行政部门和基础教育业界,已进入社会公众视野。在学术界,类似“大学还能控制教师教育吗”^[15]、“教师教育有用吗”^[16]等质疑不绝于耳。过去十多年是美国传统主

流专业化教师教育最艰难的“黑暗期”,也是以大学专业学院为基础的专业化教师教育“丢城弃地”、“节节败退”的“萎缩期”。如美国教师教育学院协会主席戴维·伊米各(David Imig)分析,有7方面原因在改变美国大学专业学院教师教育的形势:在大学里进行的教师教育不能满足政策制定者日益增长的需求和期望;替代性教师教育在不断扩张的同时日益得到公众的承认;大学广泛存在的资源紧张;迫切需要解决的教师数量短缺问题可能会为大学外的教师教育项目提供更多机会;在职教师专业发展新形式(如校本培训、问题中心等)促使教师教育越来越远离大学;广泛扩张的教师专业发展学校(PDS)越来越成为学区培养教师的重要机构;未来教师的评价和认证日益走向大学之外等。如果大学教育学院不能对上述挑战做出有力回应,教师教育与大学的脱离将不断加快,将从大学转移到其他多种多样的机构。^[17]美国著名教师教育学者、专业化教师教育支持者肯·则齐纳(Ken Zeichner)也承认,“尽管大学教师教育在全国大部分地区比其他教师教育培养了更多教师,但已失去很多公信力(credibility)。”^[18]尽管专业化教师教育在州和国家二级认证机构要求下已接受各种标准、加强了学科知识测验、增加了多元文化教育内容,但其未来仍是不确定的。^[19]

专业化教师教育之所以受到严厉批评和质疑,是因为它们在占用大量教育资源、耗费教师和师范生大量时间的同时,没有取得相对于替代性教师教育更明显的教育效果。严格的专业教育有两个特征:一是以大学专业学院为基础,相对远离专业实践;二是以结构化、理论性课程为内容,这是由大学作为进行高深知识开发、传递与应用的组织特性决定的。纵观人类社会历史,不是所有人才都需要专业教育培养,不是所有教育都需要专业化,也不是所有专业教育都能取得较非专业教育更明显的效果。一种人才需要专业教育培养、一种教育需要专业化或者说专业教育要想取得相对非专业教育明显的效果,要满足两个前提:一是专业知识具有公共性和普遍性。公共性指专业知识不依赖于个人的实践、价值中立,能编码并在个体间传播;普遍性是指知识适用于广泛时空下的同类现象,掌握这种知识的人能在广泛时空下有效解决类似专业问题。具有公共性和普遍性的知识才能在远离专业实践的大学进行传递。二是专业工作能程序化和标准化,在此基础上才能归纳形成具有普遍操作性的专业知识,应用这些知识就能有效解决实践中的专业问题。无论医师

教育还是律师教育都较好满足了这两个条件。

教师工作对象具有非凡的复杂性使得教师工作缺乏固定统一的工作规范和标准,教育研究无法发展出能直接交给教师应用于教育实践的模式化、程序化的专业知识,只能在更高层次上抽象出哲学意义的教育理论。教育理论并不是教师直接的专业知识,它们远离教育实践,也不能直接应用于实践,只是为教师工作提供理念和价值取向上的指导,真正主导教师实践的专业知识需要教师在实践中通过体验、反思的方式在多种知识的基础上综合、生成。这种知识是个人的、情境的、价值相关的——扎根于具体实践的。教师专业知识的特点使得教师专业知识的获得离不开实践,教师在远离教育实践的大学里获得的只能是抽象的教育理论知识,很难生成真正指导其实践的专业知识。教师教育必须融合在教育实践中进行,远离实践的教师教育相对于教育实践最终只能是“鸡同鸭讲”、“各说各话”,导致教非所用、用非所教。替代性教师教育正是抓住了教师工作和专业知识的这个特点,抛弃了传统结构化的专业理论课程,在综合大学专业学院之外开创了一条扎根实践、融于实践的教师教育道路,取得了巨大成功。

三、教师教育改革方向展望

上述反思不是像美国大学教师教育的批评者那样,从根本上否定“综合大学+专业学院”的教师教育专业化改革模式和方向,而是通过展示其全貌和真实情况来打破过去二十年对这一“完美模式”的绝对信任和推崇,理清未来教师教育改革的思路。

1. 倡导多元化的教师教育改革方向

在美国,尽管专业化大学教师教育问题多多,但替代性教师教育也非十全十美。在反思和批评的旗帜下全面推翻现有模式、一边倒向替代性教师教育,无异于“五十步笑一百步”!当前,在美国教师教育格局中,专业化大学教师教育远不是教师教育的唯一选择,其主流地位日益丧失,传统专业化已“沦为”教师教育诸多潮流和方向之一。

今天美国教师教育理论和实践出现的多种不同的概念框架或理念取向,在不同层次、领域和方向上展示出存在的价值和意义,得到不同团体、州政府的支持。肯·则齐纳认为美国教师教育除专业化教师教育模式之外,还存在松绑主义(deregulation)模式和社会公平主义(social justice)模式,社会公平主义

模式强调通过教师教育培养出作为社会重建者和公平促进者的教师,是文化批判主义思维下的教师教育改革方向。^[20]舍隆·费曼·内斯勒(Sheron Feiman-Nemser)总结了美国教师教育改革理念和实践五种概念取向(conceptual orientation),即学术取向、个人取向、批评取向、技术取向和实践取向。^[21]替代性教师教育其实只是统称,其内部包括理念丰富多彩、实施主体不同、课程及时间各异的教师教育实践模式。多元化教师教育已成为美国教师教育改革的“新常态”。多元化满足了社会文化多元化、学生发展个性化和教师需求多样化等对不同类型、规格教师的需求,丰富了教师教育的内涵,避免了一支独大带来的全面错误风险。“要最大限度服务于全体学生的利益,就要求有多元的教师培养途径,而不仅限于以大学为基础的教师教育。”^[22]

在我国20年教师教育改革中,由于对学习标杆的片面“拿来”和对专业化的盲目迷信,各级各类教师教育朝一个方向急速齐步前进,不仅丧失了专业化方向之外探索其他改革道路的可能性,也丢失了传统师范教育的宝贵经验。未来教师教育改革方向,需要从“专业化”一元方向的“迷雾”中走出,打破思维定势,倡导多元化的教师教育。

倡导多元的教师教育改革并非全面抛弃、而是要进一步完善在我国已成型成熟的“综合大学+专业学院”教师教育模式。20世纪60年代发展起来的专业化教师教育相比于其他模式仍具有很多优势。今天,反思专业化教师教育改革方向,目的是要认识到专业化教师教育改革方向同样存在种种问题和解决这些问题的必要,要在全面认识专业化的基础上,借鉴其他教师教育模式完善这一方向。“在目前松绑主义的方向上继续前行、进一步破坏以大学为基础的教师教育,将是一个极大的错误!在完成民主社会的中小学培养教师这一关键的任务中,以大学为基础的教师教育仍然发挥了重要的作用。我们需要进一步改造大学教师教育,以便使它在培养教师方面做出更大贡献。”^[23]如美国教育部长2002年报告所言:“这一新的道路(即替代性教师教育)并不一定意味着大学教育学院的终结,反而可能标志着新的开始。”^[24]

倡导多元的教师教育改革需要传承和坚持我国传统师范教育的优良传统。在我国约二十年的教师教育专业化改革中,传统定向型师范教育被完全抛弃。今天,我国已没有一所严格意义的师范院校,她们均已综合型高校或朝这一目标前进的综合型高校。在传统师范院校中,明确的培养任务、定向的服

务定位形成的浓郁教师文化,培养了具有扎实的实践技能、坚定教师理想信念的新教师,相比于专业化教师教育仍存在诸多优势。当前,可继承师范教育宝贵经验,改造师范院校专业化教师教育,坚守“师范”定位、发展师范特色的教学体系,培养既有宽厚学术基础又有坚定教师理想信念的高水平教师。

倡导多元的教师教育改革需要充分发挥中小学在教师教育中的作用。替代性教师教育的成功说明教师培养不一定要在大学进行。中小学既是教师教育的服务对象,更是教师专业知识形成的土壤,充分发挥中小学的教师教育功能、加强大学与中小学的互动是当前国外教师教育改革的重要方向。倡导多元的教师教育改革,可下移教师教育重心,发挥中小学的教师教育主体作用,发展基于中小学的教师教育新模式。

倡导多元的教师教育需要深化研究生层次的教师教育改革。近年来,美国教师教育越来越强调的是学科知识,招收非师范本科毕业生的研究生层次教师教育发展迅速。但近20年来我国教师教育专业化改革过程中,为提高教师教育专业性,大幅度增加了教师专业教育的课程和学分,学科教育的学分和课程被压缩,本科师范生的任教学科知识不增反降,这严重影响了未来教师的学科知识水平。今天,我国本科教师教育基本饱和,面向非师范本科毕业生发展研究生层次的教师教育,在扎实本科学科教育基础上实施教师专业教育,应成为我国教师教育未来发展的重点。

2. 全面推动教师教育的实践转向

美国新世纪以来教师教育“去专业化”浪潮中,以大学专业学院为基础的专业化教师教育正是因为脱离实践而饱受诟病,替代性教师教育之所以呼声日高、甚至“炙手可热”,原因在于扎根教育教学实践培养教师。当前,纠缠于专业化模式和其他模式孰优孰劣其实没有意义,“至关重要的并不是教师教育在哪里举行,而是他们具有什么特征”^[25]。美国很多关于成功大学教师教育和替代性教师教育案例的研究,归纳出他们共同的特征之一就是“与学区的紧密联系”^[26]或“理论教学与临床实践的紧密结合”^[27]等。支持专业化教师教育的美国全国教师教育认证委员会(NCATE)2010年发表的《通过临床实践改造教师教育:培养有效教师的国家战略》提出了“美国(大学)教师教育需要进行一次颠倒重来(turn upside down)的改革,要为21世纪课堂培养高效的教师,教师教育需要从强调学术准备和松散的理论课程转向中小学实践(school-based experi-

ence)。教师教育需要充分扎根(be fully grounded in)临床实践,促进学科知识和专业课程的融合”^[28]。这一报告不只是美国全国教师教育认证委员会在专业化教师教育面临替代性教师教育严峻挑战下为其开具的“救命良方”,更为教师教育改革指出了明确方向。

对专业工作来说,实践能力是核心的专业能力,几乎所有专业教育都重视实践,医生和律师的培养即是如此。如法学教育中,模拟法庭就是常用的手段,一般医学本科教育包含两年左右的临床实践。医学教育专业化的关键人物之一威廉姆·奥斯勒(William Osler)曾说过:“学医的人如果没有书就像是在没有地图(chart)的海洋中航行,但如果没有病人他们根本就不可能出海了。”^[29]对于教师教育来说,实践具有比医生和律师等其他教育更迫切的必要性。因为对后两者来说,实践很大程度只不过是未来专业工作者应用专业知识于实践的过程,对教师教育来说,实践不仅是专业知识的应用过程,更是专业知识形成的过程。作为实践性知识,教师的专业知识需要在实践中通过体验、感悟的形式将教育理论和学科知识等多种知识融合升华形成。

在我国教师教育专业化改革过程中,教师教育的教育学术训练和教育理论课程普遍得到强化。同时,适应综合大学的学术文化导向、科研考核指引,专业学院教师教育不可避免走上学术化和理论化的道路。相对于师范教育,今天的教师教育与实践脱离更远了。这正是新世纪以来美国大学教师教育受到的最严厉的批评之一,是大学教师教育相对于替代性教师教育最大的缺陷,也是当前我国教师教育突出的问题之一。深化教师教育改革,需要进行以实践为导向的改革,推动教师教育的实践化。教师教育实践化与专业化并非完全矛盾,实践化不是要取消所有理论课程,实践也不仅仅是增加实践时间,而是要以实践的思维在整体上对教师教育进行改造,“以临床经验为核心,将学科知识、教育理论和专业课程有机结合在一起。”^[30]“以动态的方式将临床实践融进教师教育的每一个方面”^[31]。针对这一改革,我们建议:

(1)以实践为中心改造教师教育课程与教学体系。在教师教育专业化改革过程中,教师专业学院大都构建了结构化课程体系,以学科为逻辑构建课程内容,强调知识体系的完整,以理论传授为重点构建课堂,强调学术研究,教师教育越来越远离实践。以实践为中心改造课程教学体系就是要突破学术思维,将中小学学生的学习置于教师专业教育的核心,

以实践需要为中心重组课程体系;打破按学科设置课程的做法,改变学科型课程一统天下的局面,围绕课程发展、教师管理、学困生管理、教学技巧等问题大力构建问题型课程,强调教学内容与教学实践的密切联系;改革以理论传授为目的教学方法,加强案例教学法和情景教学法的使用。

(2)延长师范生教学实习时间。教学实习的重要性无论怎样强调都不为过,“教师教育的核心经历就是实践。在教师教育的全过程中,在理论课程、实验课程和教学实习中,学科知识和教育理论围绕实践交织在一起。”^[32]通过教学实习,师范生不仅能应用知识于实践,获得教学实践宝贵经验,还通过实践中体悟、反思将不同的知识融合贯通,形成教师专业知识和教学技能。“如果要严肃地对待培养成功教师的责任,就如我们的批评者所言,需要将教师教育更多从大学校园转移到中小学和社区之中。”^[33]我国师范生实习时间过去为6—10周,2007年教育部将其延长至不少于1个学期。无论是相比于医学专业,还是相比美国的替代性教师教育,还非常不够。根据目前的学制,本科教师教育的教学实习时间应延长到一年甚至更多。如果延长教学实习会挤压学科课程和教育专业课程的时间,可通过如下办法解决:一是适当压缩教育理论课程的教学时间,通过减少理论课程学分学时、改造学科型课程、设置问题性交叉学科课程等减少学术性、学科型理论性课程设置,二是将部分学科教学类课程、与教学实践紧密联系的课程穿插到教学实习期间进行,这样有利于理论与实践的相互印证、结合。

(3)精心组织安排教学实习。目前教学实习大都没有具体教学大纲、精心的课程安排和严格的考核要求,大学只是把师范生派送到中小学感受性地学习,或是松散地跟随在职教师学习,教学实习总体上是消极的“放养”状态。实际上,教学实习不只是教师教育的最后(最不重要)阶段,而是整合各种课程、生成专业知识、贯穿教师培养全过程的关键时期,教师培养质量的高低很大程度上取决于教学实习的质量,必须高度重视并充分利用教学实习的时间。为此一是制定精细的教学实习大纲,明确教学实习的课程设置、教学内容、任务安排和考核管理。“不能仅仅将师范生送到那里让他们自己去学习,实习经历也需要像安排其他大学课程一样精心设计,需要与其他课程紧密结合起来。”^[34];二是建立科学的实习指导机制,严格遴选具有丰富实践经验的中小学教师担任实习指导教师,组建大学教师和中小学教师合作指导机制。

(4)建立鼓励实践、尊重实践的教师教育制度环境。高校应为从事教师教育的临床型师资建立替代性奖励机制,将临床型师资纳入晋升和终身教职轨道,鼓励在中小学的工作。^[35]教师教育走向实践需要政策引导和鼓励,需要相应制度环境。高校要根据实践课程和教学的劳动特点,充分考虑深入基层、在中小学工作的工作性质和特殊困难,在工作量计算、科研成果认定、职称晋升、绩效考核等方面制定与其他学科不同的政策和制度,积极引导鼓励教师教育走向实践,对教师教育师资、特别是学科教学类课程师资的走向实践的热情予以保护。

3. 系统规划教师教育体系

我国教师教育专业化改革得益于20世纪90年代开始的国家高等教育结构调整、院校合并,在这场改革过程中,因为过分注重教师教育专业化的“形”,强调机构、体制的转变,教育行政部门和高校缺乏对教师教育深入的认识,没有精细的系统设计,短期内很多高校在仓促之中上马,综合大学和师范院校、本科层次和研究生层次、职前教育和职后教育一哄而上,导致教师教育校际之间、层次类型之间功能重叠、缺乏衔接,定位不清、目标不明、衔接不通、规模膨胀、结构紊乱等问题突出,造成了严重的重复教育和资源浪费,使教师培养流于表面,质量低下。今天,在教师教育专业化体制改革基本成熟的情况下,要深入系统规划教师教育体系,优化结构,明确目标,控制总量。

首先是优化结构,明确不同层次、类型高校和不同教师教育阶段的目标和定位,加强沟通衔接。作为建诸实践性知识之上的专业,专业化教师成长周期长、分阶段细、连续性强,不可能在一个培养阶段或层次里“一气呵成”,指望通过几年的教育就培养出研究型、反思型、专家型教师,无异于“痴人说梦”。需要教师教育在不同教育阶段、不同教育层次上沟通衔接,需要教师在理论和实践、职前教育和职后教育之间“反复游走”。对此,要仿照医学教育的医教协同体系^①进行宏观系统规划设计,建立院校教育与毕业后教育、本专科教育和研究生教育沟通衔接、(大)学(中小学)校协同的教师教育体系,各教师教育主体(大学和中小学)、阶段(职前和职后)、层次(专业、本科、硕士、博士)和不同类型(师范院校和综合大学)高校要有准确分工和定位,教育行政部门应制定区别性指导意见,保证内部互相沟通衔接。如职前教育是否应以实践为主,培养熟悉实践、适应实践的具有教师职业定向的“准教师”,职后教育应以理论提升为主,培养能结合工作实践进行研究、深入

反思的专家型教师;本科教育是否应定位为培养新手初级教师为主,强调学科教育质量和学科学术水平,掌握一定的教育理论和技能,研究生教育应面向具有工作经历的在职教师为主,提高映射实践的教育理论水平和研究反思能力;一般师范院校应以培养普通新手教师的本科教育和职前教育为主,以学术和理论见长的高水平综合大学应如美国综合大学一样,定位于研究生层次和职后教育,重点师范大学在承担本科和研究生层次教育的同时,重点以研究生教育和职后教育为主。

其次,细化培养目标,建立更具体、更有指导性的专业化教师核心能力品格体系。培养目标是教师教育的“牛鼻子”,只有建立清晰的培养目标和细化的核心能力品格体系,教师教育实践才能有的放矢。但我国目前高校教师教育培养方案中,虽然每所高校都有明文的培养目标,但均笼统抽象,缺乏具体能力标准、素质规格和可操作性。虽然教育部制定颁发了《中小学教师专业标准》,这个标准仍不够具体化,很多教师素质还很模糊,没有具体分化,一些提法还停留在理念层面,且这一标准还没有为不同阶段、层次教师培养提出针对性要求,实践中无法为教师教育提供“手册式”指导,作用非常有限。建议向美国州际教师评估与发展联盟(InTASC)教师标准学习^⑤,按照新手教师和在职教师或是本科层次、研究生层次从实践中教师应具备的能力和素质上分别提出可操作的培养要求和发展标准。

最后,控制总量,加强教师教育宏观调控。在综合大学参与教师教育、高校“扩招”和中小学学龄儿童减少的背景下,当前我国教师教育在数量上已比较明显存在“供过于求”的问题,不仅造成教育资源浪费,还造成大学生就业难及其他社会问题。解决这一问题,需要加强宏观调控,一是要制定明确的教师教育机构标准和认证评估标准,提高教师教育的门槛,加强周期性教师教育评估,将不达标的教师教育机构排除在教师教育市场之外,防止教师教育领域成为高校“扩张升格”的牺牲品;二是要严格控制职前教师教育的总量规模,教育部和各省教育行政部门要加强对师范专业设置和招生数量的总量调控,根据学龄儿童数量变化、现有教师队伍年龄结构确定全国和各地教师教育规模,避免严重供过于求、过度教育的问题。三是逐步调整教师教育的招生构成,逐步减少职前教师教育的招生比例,增加面向在职教师的职后继续教育比例,将部分教师教育“产能”用于在职教师的提高。

注释:

- ① 1993年《中华人民共和国教师法》提出“非师范院校应当承担培养和培训中小学教师的任务”;1996年原国家教委颁布的《关于师范教育改革的若干意见》要求“健全和完善以独立设置的各级各类师范院校为主体,非师范类院校共同参与,培养和培训相沟通的师范教育体系”;1999年教育部颁布的《关于师范院校布局结构调整的几点意见》指出“坚持独立设置师范院校为主体,鼓励一批高水平综合大学参与中小学教师培养”;同年,国务院颁布《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确提出“调整师范学校的层次和布局,鼓励综合高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师们的工作。”
- ② 据北京市2009年职业声望调查,中小学教师声望得分64.93,排名第32位,排在医生(得分73.33,排名10位)、律师(得分70.67,排名17)之后。见李强,刘海洋.变迁中的职业声望——2009年北京职业声望调查浅析[J]. 学术研究,2009,(12):34—42.
- ③ “替代性教师教育与主流教师教育不相上下甚至更优”的结论的相关研究很多,如 Goldhaber Dan, Brewer Dominic. Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement [J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2000, 22(2): 129—145; Decker P T, Mayer D P, Glazerman S. The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation [M]. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc 2004; Raymond M, Fletcher S H, Luque J. Teach for America: An evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston [M]. Texas. Stanford, CA: The Hoover Institution, Center for Research on Education Outcomes, 2001; Bowe A, Braam M, Lawrenz F, Kirchhoff A. Comparison of alternative and traditional teacher certification programs in terms of effectiveness in encouraging STEM pre-service teachers to teach in high need schools [J]. Journal of the National Association for Alternative Certification, 2011, 6(1): 26—45.
- ④ 教育部2014年颁布的《关于医教协同深化临床医学人才培养改革的意见》提出加快构建以“5+3”(5年临床医学本科教育+3年临床医学硕士专业学位研究生教育或3年住院医师规范化培训)为主体,以“3+2”(3年临床医学专科教育+2年助理全科医生培训)为补充的临床医学人才培养体系,强调本科教育和研究生教育、院校教育和毕业后教育(包括住院医师、专科医生培训)的有机沟通衔接,培养合格的、高素质临床医生。
- ⑤ InTASC从它按照教学活动设计的要素将教师应具备的特征分为四大类(学习者和学习、学科知识、教学知识和专业责任),每一类包含2—3条教师专业标准,每条标准均从行为表现(Performance)、知识(Knowledge)和

性情(Disposition)三个方面对教师发展提出了具体明确要求。

参考文献:

- [1] 约翰·古德莱德. 我国学校的教师[M]. 旧金山: 乔西-巴斯出版公司, 1990: 73.
- [2] 高宝立, 刘小强. 中国特色的教师教育专业化之路[J]. 高等教育研究, 2009, (12): 34-38.
- [3] JO LYNN SUEL. Traditional and Alternative Teacher Training Programmers: a Comparison of Perceptions of Training and Retention of First-year Teachers [M]. The University of West Florida, 2005: 16.
- [4] National Center for Education Information. Alternative Teacher Certification: A State-by-state Analysis 2010 [C]// FEISTRITZER C E. Profile of Teachers in the U. S, 2011: 20.
- [5][24] U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, Office of Policy Planning and Innovation. Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge; The Secretary's Annual Report on Teacher Quality[R]. Washington DC, 2002: 9, 29.
- [6][8] National Commission on Teaching and America's Future. What Matters most, Teaching for America's Future. 1996 [DB/OL]. [2014-5-5]. <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>.
- [7] INGERSOLL R. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis [J]. American Educational Research Journal, 2001, (3): 499-534.
- [9] GANDARA P, MAXWELL-JOLLEY J. Preparing Teachers for Diversity: A Dilemma of Quality and Quantity [M]. Santa Cruz CA: Center for the Future of Teaching and Learning, 2000: 5.
- [10] GREGORIAN V. How to Train and Retain Teachers [N]. New York Times, 2001-07-06(A17).
- [11] 刘小强. 关于教师教育改革的反思与建议[J]. 教育理论与实践, 2015, (2): 26-28.
- [12] 杨捷. 美国教师教育大学化转型述评[J]. 比较教育研究, 2012, (12): 26.
- [13][18][22][23][25] ZEICHNER K. Reflection of a University-based Teacher Educator on the Future of College and University-based Teacher Education [J]. Journal of Teacher Education, 2006, (3): 326-340.
- [14] HARTOCOLLIS A. Who Needs Education Schools [N]. New York Times, 2005-07-31.
- [15] ARTHUR L. Will Universities Remain Control of Teacher Education [J]. Change, 2006, (4): 36-43.
- [16] LINDA D H, et al. Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness [J]. Education Policy Analysis Archives, 2005, (42): 1-51.
- [17] IMIG D. Professionalization or Dispersal: A Case Study of American Teacher Education [J]. Pedagogy Journal of Education, 1997, (1): 25-34.
- [19][20] ZEICHNER K. Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA [J]. Education Research and Perspectives, 2006, (2): 60-79.
- [21] SHERON F N. Conceptual Orientations in Teacher Education [C]// W R Houston. Handbook of Research on Teacher Education [M]. New York: Macmillan, 1986: 1-19.
- [26] Education Commission of the States. Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say? A Summary of the Findings [EB/OL]. [2014-6-10]. www.ecs.org/tpreport.
- [27] HUMPHREY D, WECHSLER M. Insights Into Alternative Certification: Initial Findings From a National Study [J]. Teachers College Record, 2007 (3): 483-530.
- [28][29][31][32][35] NCATE Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Transforming Teacher Education through Clinical Practice: a National Strategy to Prepare Effective Teacher [R]. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010: 11, 2, 11, 11, 11-20.
- [30] BALL D, FORZANI F. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education [J]. Journal of Teacher Education, 2009, (5): 497-511.
- [33][34] DARLING-HAMMOND L. Studies of excellence in teacher education [M]. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2000: 12, 135.

(本文责任编辑 骆四铭)