



临沂大学博士教授文库

LINYIDAXUE BOSHI JIAOSHOU WENKU

国家社科基金“十一五”规划项目

综合实践型 教师培养模式研究

ZONGHESHIJIANXING
JIAOSHIPEIYANGMOSHIYANJIU

李中国 著

山东人民出版社

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社



临沂大学博士教授文库

LINYIDAXUE BOSHI JIAOSHOU WENKU

国家社科基金“十一五”规划项目

综合实践型 教师培养模式研究

李中国 著

山东人民出版社

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社

图书在版编目(CIP)数据

综合实践型教师培养模式研究/李中国著. —济南:山东人民出版社,2013.9

ISBN 978-7-209-07674-6

I. ①综… II. ①李… III. ①中小学-师资培养-培养模式-研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第208613号

责任编辑:王 晶

封面设计:武 斌

综合实践型教师培养模式研究

李中国 著

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社 址:济南市经九路胜利大街39号 邮 编:250001

网 址:<http://www.sd-book.com.cn>

发行部:(0531)82098027 82098028

新华书店经销

山东省东营市新华印刷厂印装

规 格 16开(169mm×239mm)

印 张 15

字 数 245千字

版 次 2013年9月第1版

印 次 2013年9月第1次

ISBN 978-7-209-07674-6

定 价 32.00元

如有质量问题,请与印刷厂调换。(0546)6441693

目 录

第一章 导论	1
第一节 研究背景	1
第二节 研究述评	4
第三节 概念界定	21
第二章 综合实践型教师培养现状调查	31
第一节 科学课教师培养现状调查	31
第二节 艺术课教师培养现状调查	46
第三章 国外综合实践型教师培养模式比较	65
第一节 国外综合课程概览及教师素质要求	65
第二节 国外综合实践型教师培养模式及其特征	74
第三节 国外综合实践型教师培养模式的发展趋势	86
第四章 综合实践型教师培养模式创新设计	93
第一节 综合实践型教师培养模式的目标定位	93
第二节 综合实践型教师培养模式的课程设计	108
第三节 综合实践型教师培养模式的运行保障	126
第五章 科学课教师培养模式整体设计	135
第一节 科学课教师培养模式的实践基础	135
第二节 科学课教师培养模式的理论依据	138

第三节	科学课教师培养模式的目标定位	145
第四节	科学课教师培养模式的课程设置	149
第五节	科学课教师培养模式的教学设计	153
第六节	科学课教师培养模式的运行机制	156
第六章	科学课教师培养模式案例分析	160
第一节	长春师范学院“2+2”培养模式	160
第二节	太原师范学院“5+3”培养模式	166
第七章	艺术课教师培养模式整体设计	172
第一节	艺术课教师培养模式的实践基础	174
第二节	艺术课教师培养模式的理论依据	180
第三节	艺术课教师培养模式的目标定位	183
第四节	艺术课教师培养模式的课程设置	186
第五节	艺术课教师培养模式的教学设计	190
第六节	艺术课教师培养模式的运行机制	194
第八章	艺术课教师培养模式案例分析	199
第一节	华东师范大学艺术课教师培养模式	199
第二节	临沂大学艺术课教师培养模式	211
参考文献		226
后 记		235

第一章 导 论

第一节 研究背景

2001年,我国启动了新一轮基础教育课程改革,这是建国后启动的第八次基础教育课程改革,也是涉及范围最广,牵涉人数最多,影响程度最深的一次课程改革。新一轮课程改革绝不仅仅是增删一门课程,更换一套教科书,而是一场牵涉教育观念更新、人才培养模式转变的全方位改革,是一场涉及课堂教学方式、学生学习方式、课程结构内容以及考试评价制度等多方面的系统变革。教师——作为课程改革的真正推行者、主要参与者和最终实施者,其面临的挑战是必然的,恰如联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》的报告中所言:“教师作为变革的因素,其重要性不仅体现在教师是改革不可或缺的力量,同时也来自于变革的时代导致教师本身也已经成为改革的对象。”^①因而,课程改革不仅是课程本身的变革,根本意义上涉及的是人的变革,尤其是教师的变革。

新课改对教师的最大挑战来自于大量综合课程的开设与实施。为克服传统课程设置过于偏重分科课程的弊端,新课改突出和强调综合课程和实践型课程的开设。从义务教育课程设置来看(见表1-1),小学阶段基本以综合课程为主,具体开设了品德与生活、品德与社会、科学、艺术、综合实践活动等课程;七到九年级则设置了科学、历史与社会、体育与健康、艺术等综合课程。大量综合课程如科学、艺术等的开设,对我国传统分科型教师培养模式及其所培养的单一学科教师提出了新的挑战,尤其随着基础教育课程改革的全面推进和逐步深入,科学和艺术等综合类课程师资的极度匮乏与不适应教学等问题日显突出。

^① 联合国教科文组织总部中文科译.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996:134.

表 1-1 义务教育课程设置表

		年 级									
		一	二	三	四	五	六	七	八	九	
课 程 门 类	品德与生活		品德与社会				思想品德	思想品德	思想品德		
							历史与社会（或选择历史、地理）				
			科学				科学（或选择生物、物理、化学）				
	语文	语文	语文	语文	语文	语文	语文	语文	语文		
	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学		
			外语	外语	外语	外语	外语	外语	外语		
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育与健康	体育与健康	体育与健康		
	艺术（或选择音乐、美术）										
	综 合 实 践 活 动										
	地 方 与 学 校 课 程										

资料来源：教育部关于印发《义务教育课程设置实验方案》的通知，2001.11

以科学课为例，目前科学师资远远不能适应新课改的要求：一是科学教师严重短缺。我国科学课自2001年正式开设并逐步推广，而科学教师自2002年起才有部分本科院校开始培养；很显然，2005年以前没有科班出身的科学教师。至2012年12月，全国科学教育专业毕业生不足1万人，相对于24万^①所小学而言，每24所小学仅有1名科学教育专业的毕业生。目前的科学课教师70.1%来自数学、物理、化学、生物、地理等理工类学科，6.4%来自音乐、体育、美术等文体类学科，23.4%来自政治教育、行政管理等思政或管理类学科。二是教师胜任力不强。由于分科出身的科学课程教师的原有学科观念根深蒂固，加之长期以来我国师范院校课程的设置过分强调专业学科知识的作用，面对科学课程要综合多学科知识的现实需求，多数教师在教育观念、知识广度和教学能力等方面表现出明显的不适应。调查显示，目前53.1%的在岗教师定位为科学课教师，其他46.9%的教师仍定位为传统某单一学科教师。在教学过程中，能胜任科学课教学任务的占11.8%，比较吃力的占52.9%，很吃力和不能胜任的占36.3%；问题多表现为多

^① 中华人民共和国教育部. 2011 年教育统计数据 [EB/CD]. <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7255/list.html>.

学科知识匮乏、动手能力不强以及探究意识与方法不足。^① 艺术课的开设也遭遇严重的师资不足困境。研究发现,自2001年至2012年12月,全国开设艺术教育专业的普通高等学校尽管已有30所,但全国艺术教育专业毕业生却远不足1万人,仅就24万所小学的需求来看,也存在巨大的师资缺口。最新数据显示,全国艺术教师缺编四成多,“在基础教育和义务教育阶段,教师总体超编150万人,但艺术教师缺编数高达40%至50%”^②。而农村艺术教师尤为稀缺,有调查显示,^③ 吉林某县义务教育阶段艺术教育的师生比为1:191.4,其中,小学艺术教育师生比为1:212.5,初中艺术教育师生比为1:165.6;全县187名艺术教育教师中,每周课时在15节课以上的101人,有98人兼职班主任,12人兼职其他职务,98%左右的村小班主任兼任艺术教师。仅从艺术课教师的数量来看,就远远满足不了新课改对艺术教师的需求,教师数量都无法达标,教师质量和水平更无从谈及,整体堪忧。

中小学综合课程教师的严重短缺与较难胜任,要求我们必须改革传统的教师培养模式,必须根据基础教育课程改革的需要,根据中小学的师资需求适时调整教师培养目标。“师范院校和其他承担基础教育师资培养和培训任务的高等学校和培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容,调整培养目标、专业设置、课程结构,改革教学方法。中小学教师继续教育应以基础教育课程改革为核心内容。”^④ 基于此,必须建立一种打破知识为本、学科本位,重知识交叉、渗透和融合,重实验、实践,强调理论教学与实践训练同步进行的新型教师培养模式,我们称之为综合实践型教师培养模式。该模式突出综合性、实践性,强调通过课程内容整合、课时调整、课程形态的多样化、师资队伍的首选以及教学方法方式的改革,通过多领域、全程式的教学实践,培养教师的综合素养,提升教师的执教能力。

该模式是在基础教育急需综合性高、实践性强的师资背景下提出的,其主要意义在于:一是有助于深化综合实践型教师专业发展的原点研究。综合课作为一

① 李中国.科学课教师胜任特征与工作绩效研究[D].北京科技大学,2011(1):3.

② 蒋萍.全国艺术教师缺编四成多教育部将从今年开始逐步开展艺术教育改革[N].文汇报,2012-2-14(3).

③ 段雅文.义务教育阶段农村艺术教师队伍问题研究——以吉林省D县为个例[D].东北师范大学,2009.

④ 教育部.基础教育课程改革纲要(试行).教基[2001]17号.

种新增课程类型,具有不同于分科课程的特质与内核,因而对承担综合课的教师来说,无论在知识的广度和深度,还是在教学方式、教学风格以及基本教育理念等层面都提出了新的要求,对传统分科课程的教师培养模式提出了新的挑战。为此,综合实践型教师应具有哪些方面的素养与能力,专业成长的阶段如何,专业提升的途径与方式有哪些?等等,这些问题都需要从理论上给予阐释、厘清和解析。二是有利于实现教师教育的“订单式培养”,即依据基础教育课程改革的师资要求培养人才,打破基础教育与高等教育缺乏交流、各自为政的格局,实现不同层次、不同阶段教育发展的协调统一,探索“双维驱动、并联进行”的教师培养新途径。所谓“双维”,即教育理论维和教育实践维;所谓“并联”,即理论维与实践维之间的双向互动与协调推进。通过高等教育与基础教育的相互沟通,借助教育理论与教育实践的双维驱动,真正培养满足基础教育课程改革需要的综合实践型教师。

第二节 研究述评

模式、培养模式、教师培养模式、综合实践型教师培养模式作为研究和实践的逻辑概念,在教育话语中均有出现,且在部分领域业已形成了卓有价值的研究和实践成果,对深入探索面向基础教育课程改革的综合实践型教师培养模式,具有基础性和前提性作用,不可或缺。由于研究者的研究视角、目标取向和研究范式各异,定有观点和结论的多元,现予以扼要梳理,以供借鉴。

一、关于教师培养模式的研究

我国教师教育的理论研究者与实践工作者们针对教师培养过程的缺陷与不足做了诸多探索,力图从理论与实践的层面上促进教师培养模式的改革、创新与发展。从下列成果略见一斑:梁忠义、罗正华主编《教师教育》(1998年);刘捷著《专业化:挑战21世纪的老师》(2002年);张传燧著《教师专业化:传统智慧与现代实践》;黄甫全编著《新课程中的教师角色与教师培训》(2003年);陈永明等著《教师教育研究》(2003年);教育部师范教育司组织编写《教师专业化的理论与实践》;黄薇著《教师教育体制国际比较研究》(2003年版);肖川主编《教师:与新课程共成长》(2004年);梁明江编著《师范院校办学模式发展的趋势》

(2004年);刘清华著《教师知识的模型建构研究》(2004年);朱小蔓、竺佐领主编《新世纪教师教育的专业化走向》(2004年);郭志明著《美国教师专业规范历史研究》(2004年);刁培萼、吴也显著《智慧型教师素质探新》(2005年)等。上述著作从不同侧面探讨了我国教师的素质、特性、类型,教师培养目标、方式、方法,教师教育改革状况、培养模式,对当下教师教育的学科和课程建设以及创新教师培养模式提供了诸多宝贵经验。

模式研究是一种重要的社会科学研究方法,用模式法研究教育问题在教育科研中十分常见。关于教师培养模式的探讨是近年来教师教育研究的热点之一,在《教育研究》《教师教育研究》等权威期刊上多有相关文章出现,在教师教育的相关著作中也可以找到相关理论性论述,颇有借鉴意义。现对教师培养模式的概念、结构、类型和存在的问题等主题给予综述,以对教师培养模式作进一步剖析。

(一) 教师培养模式概念研究

1. 模式、培养模式的界定

什么是模式?《现代汉语词典》认为,所谓“模式”,是指“某种事物的标准形式或使人可以照着做的标准样式”^①。《国际教育百科全书》对“模式”进行了描述性定义,即“对任何一个领域的探究都有一个过程。在鉴别出影响特定结果的变量,或提出与特定问题有关的定义、解释和预示的假设之后,当变量或假设之间的内在联系得到系统的阐述时,就需要把变量或假设之间的内在联系合并成为一个假设的模式”。“模式可以被建立和被检验,并且如果需要的话,还可以根据探究进行重建。它们与理论有关,可从理论中派生,但从概念上说,它们又不同于理论”^②。从生成路径和属性看,模式更多是指从生产经验和生活经验中经过抽象和升华提炼出来的核心知识体系,其实质就是解决某一类问题的方法论。

“培养模式”是教育话语中的常用术语,教育研究中不乏相关探索。张光斗认为,“培养模式是指培养的内容和要求、培养规格、培养学制和方法”^③。龚怡祖认为,培养模式“是指在一定的教育思想和教育理论指导下,为实现培养目标(含培养规格)而采取的培养过程的某种标准构造样式和运行方式,它们在实践中

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京:商务印书馆,2002:894.

② 托斯顿·胡森,T.内维尔·波斯尔思韦特主编. 国际教育百科全书[M]. 贵阳:贵州教育出版社,1991:236-242.

③ 张光斗. 工科大学的培养目标和培养模式[J]. 高等工程教育研究,1996(3).

形成了一定的风格或特征,具有明显的系统性与示范性”;是以某种教育思想、教育理论为依托建立起来的既简约又完整的范型,可供学校教育工作者在人才培养活动中据以进行有序的实际操作,能够实现培养目标。^① 1998年教育部召开的第一次全国普通高校教学工作会议,在《关于深化教学改革,培养适应21世纪需要的高质量人才的意见》中指出,人才培养模式是学校为学生构建的知识、能力、素质结构,以及实现这种结构的方式,它从根本上规定了人才特征并集中体现了教育思想和教育观念。黄正平认为,“培养模式”实际上就是人才的培养目标、培养规格和基本培养方式。^②

有学者则从外延和内涵两个层面对培养模式给予界定,龚怡祖认为,培养模式的外延应为整个培养过程,超出培养过程,就会与办学模式混淆不清,小于培养过程,则可能降格为教学模式。阴天榜认为,培养模式所涵盖的范围,从层次上看介于办学模式和教学模式之间,培养模式是当办学目标确定以后怎样实现目标而采取的措施;构成培养模式的基本要素有:培养目标、培养规格、培养过程和教育评价。^③

基于人们对模式和培养模式的研究探索,不难看出:模式是一种重要的科学操作与科学思维的方法,研究模式的主旨在于解决特定的问题或生成、提炼某种行为范式;任何模式都有一定的理论依据、明确的指导思想、具体的实施方法,具有可操作性和一定的应用价值;培养模式作为模式家族中的一种类别,是以某种教育思想、教育理论为依据,然后将其具体化,再转变为可供教育工作者在培养活动中借以操作的简约而又完整的范型。^④

2. 教师培养模式的概念

教师培养模式有广义和狭义之分。广义上的教师培养模式,是指依据一定的教育思想、教育理论和教育方针,有具体的操作思路和实施办法,实施效果良好、具有普遍指导意义和一定推广应用价值、与教师培养直接相关的一些基本制度和做法。狭义的教师培养模式,一般专指教师培养机构的内部办学模式(职前),高校为了有效实现自己的培养目标而采取的组织形式和运行机制,其构成的基本要

① 龚怡祖. 略论大学培养模式[J]. 高等教育研究, 1998(1).

② 黄正平. “5+2”:培养本科学历小学教师的有效模式[J]. 教师教育研究, 2008(1).

③ 阴天榜等. 论培养模式[J]. 中国高教研究, 1998(4).

④ 袁霞. 本科学历小学教师培养模式的调查研究——以南京晓庄学院为例[D]. 华中师范大学, 2009(5).

素有培养目标、培养规格、培养过程和教育评价等,是一个涵盖诸多要素的复杂系统。

刘向平在分析“模式”及“培养模式”等概念的基础上,将教师培养模式定义为:在一定教育思想的指导下,根据教师教育的实际,准确定位培养目标,设计相应的教育计划,合理科学地安排教育内容,以培养不同层次、类别的学校师资的教师教育方式。^①

张斌贤基于教师培养模式的历史变迁和实践探索,认为教师培养模式主要是指教师职前培养过程中各种要素的整体组合。这些基本要素包括教师培养的目标、教师培养的场所以及教师培养的主体、教师培养的课程设置以及教师培养的主要环节等。^②

王赛扬在对我国教师教育模式进行全面透析的基础上,认为教师培养模式是指教师的具体培养方式。从过程来看,包括教师职前和在职的培养、训练;从内容来看,它包括职前、在职培训的课程设置;从时间来看,它包括职前、在职理论学习与实践培训的年限;从培养途径来看,有定向型和非定向型,即由专门的师范教育机构来培养,或由普通高等院校培养后经专门的机构培训认定资格。教师教育模式发展研究所要解决的问题,就是要探讨教师教育的目的、制度和课程如何形成合力、实现良性互动,以达到与时俱进、协调发展。^③

(二) 教师培养模式结构研究

目前关于教师培养模式结构的研究可以用要素的方式予以说明,主要包括:三要素说、四要素说和六要素说。

1. 三要素说

三要素主要是指目标要素、内容要素和方法要素。目标要素强调教育目标是全部教育工作的核心,是一切教育活动的出发点和归宿,也是确定教育内容、选择教学方法、检查和评价教育质量的依据。内容要素,是围绕教育目标经选择而纳入教育过程的知识、技能、行为活动、价值观念、世界观等文化整体,一般以课程形式呈现;教育内容究其本质来说都是人类在其漫长历史中不断劳动、不断实践、不断探求而形成的对于客观世界的认识。方法要素主要是指教学方法,是

① 刘向平. 专业化趋势下美国教师培养模式的变迁[D]. 山东师范大学, 2007(4).

② 张斌贤. 教师培养模式改革若干问题的思考[J]. 教育研究, 2005(12).

③ 王赛扬. 我国教师教育模式发展研究[D]. 南京农业大学, 2002(7).

为实现教育目的、掌握教育内容而采用的方式方法的总和,教学方法既包括教育者教的方法,也包括在教育者指导下学生学习及自我教育的方法。

2. 四要素说

四要素主要是指培养目标、培养规格、培养方案和培养途径。培养目标是根据国家的教育方针与高等教育目标,以正确的教育思想和教育观念为指导,根据学校办学目标定位、专业的学科特征、社会需求、毕业走向、生源状况以及学校办学条件,对专业的人才培养目标进行恰当的定位。培养规格是根据专业的人才培养目标、对专业的人才培养规格进行合理的设计,特别是对人才培养的知识、能力、素质结构进行合理的设计。培养方案是根据专业的人才培养目标和培养规格,制定专业的人才培养方案,即修订教学计划,优化课程体系和教学内容,形成符合人才培养的知识、能力、素质结构要求的专业培养方案以及课程教学大纲。培养途径是根据专业的人才培养方案,选择有利于实现培养目标与培养方案的人才培养途径,包括教学方法、教学手段以及各种具体的教学模式。

3. 六要素说

六要素是指环境因素、目标因素、课程因素、过程因素、方式方法手段因素和教师资格认证因素。环境因素,指人处于各种环境之中,与人才培养直接相关的是教育环境,更具体指的是学校环境与家庭环境,学校环境应该体现出对学生个性的尊重,应该有助于培养学生的好奇心和学习热情,应该充分维护学生的尊严,培养学生的责任感。目标因素,指教师培养的规格要求,也就是说,这种模式要成就何种规格的教师。有了目标规格要求,教师培养就有了导向,教师培养模式就有了指向意义。课程因素是教师培养模式的核心因素之一,是实现目标的保证。课程内容、教学活动方式、课程与课标的设计、课程评价与管理等皆围绕目标因素来进行,这些因素不是一成不变的,而是随着教育的发展而发展。过程因素指教师培养是一个过程,就教师培养模式本身而言,其发展经历了一个从自然养成到组织化培养、从封闭走向开放、从单一走向多元的发展过程。方式方法手段因素,这一因素关系到教师人才养成的阶段效果以及教师人才成材的周期长短。教师资格认证因素,即经过培养的教师人才,尤其是准教师能否成为真正意义上的教师,教师的本体性知识、条件性知识以及素养性知识之构成、教师的教学能力水平,必须经过资格认证。当然,认证必须由权威的、专业的机构来进行。

(三) 教师培养模式类型研究

综合目前学界有关教师培养模式类型的研究,主要涉及以下几种:

1. 机构本位型教师培养模式

自教师培养制度建立以来,世界各国已基本形成定向型、非定向型和混合型三种中小学教师培养模式,并出现了由以大学为本位的模式向以中小学为本并二者结合的模式转型。王赛扬在硕士论文《我国教师教育模式发展研究》中对教师培养模式的类型进行了论述,根据教师培养机构异同主要划分为定向型、开放型和混合型。^①李慧玲也在其硕士论文《山东省中小学教师培养模式改革研究》中论述了中小学教师培养模式。^②赵昌木论述了大学本位教师教育模式,认为大学本位教师教育模式具体来说是以师范院校或大学为基地的教师教育模式。此种模式已基本形成了三种不同的模式,即定向型、开放型和混合型教师培养模式。^③

英国巴尔默教育学院院长詹姆斯·波特(Jams Porter)提出“定向型教师教育”“开放型教师教育”“混合型教师教育”的概念。“定向型教师教育”是指由专门的教师教育机构同时对未来的教师进行学科专业和教育专业培训的教师培养模式,也就是说,未来教师的培养任务由独立设置的师范院校承担;通过专门的高等师范教师机构对学生进行普通文化科目和教育科目、教育实践的混合训练,以达到特定的培养目标。“开放型教师教育”是指完成学科专业学习后再确定从事教师工作方向并进行教育专业的师资培训模式。“混合型教师教育”是定向型和开放型相结合的教师培养模式,培养师资的途径是综合大学和独立设置的师范学院。不少国家把教师教育的层次提高到了高等教育阶段,原来在教师教育中占主导地位的中等师范学校或升格为师范学院,或合并到综合大学中,学制大多为四年,招收高中毕业生。采取混合型教师教育模式的国家,其师资一部分由独立设置的师范学院来培养,一部分由综合大学或文理学院来培养。^④

2. 学制张力型教师培养模式

按照学制不同培养模式可分为不延长学制和延长学制两种类型。

(1) 不延长学制的教师培养模式。不延长学制的培养模式主要包括“3+1”“2+2”“2+1+1”和“4+0”模式。“3+1”模式即变现行的学科专业教育与教师专业教育混合交叉进行的模式为三、一段制,对四年制师范本科教育实行分

① 王赛扬.我国教师教育模式发展研究[D].南京农业大学,2002(7):24-26.

② 李慧玲.山东省中小学教师培养模式改革研究[D].曲阜师范大学,2006(4):6-8.

③ 赵昌木.大学本位教师教育模式:理念、实施与反思[J].山东师范大学学报,2000(4).

④ 王赛扬.我国教师教育模式发展研究[D].南京农业大学,2002(7):24-26.

段培养,将学科专业教育与教师专业教育分离。学生经过3年的学科专业学习后,在第四年根据自己的志愿,进行职业培养分流。选择师范专业方向的学生,集中学习1年的教师专业教育理论课程与实践课程,获得教育学士学位。“2+2”模式是指学生入学时,按大文科、大理科招生(既可分师范、非师范招生,也可不分)。在前2年不急于进行过细的分科教学,而是分为大文科、大理科两个方向,旨在进行相邻学科之间的融合以及人文社会科学和自然学科之间的融合,为学生打下宽广的学科基础。三年级时,学生可志愿选择师范专业或非师范专业,进行职业培养分流,开始分专业培养,进入专业课学习阶段。选择师范专业的学生第四年则集中进行教育学科和教师技能的学习与培训。该模式适用于培养初中和小学师资,主要考虑到初中和小学教学内容逐渐淡化学科分类并不断趋向综合的现实需要。“2+1+1”主辅修制培养模式要求高师院校建立开放的课程体制,允许学生在主修本专业的同时,辅修另一专业。对于师范专业学生来讲,可以参加教育学双学位——辅修项目,强化教育学科课程;也可以修读其他师范或非师范专业,增强专业适应性,为成为复合型人才奠定基础。对于非师范专业学生而言,可以通过选修教师教育类模块课程,获得教师资格证书。^①“4+0”模式是学生经3年的专业学习后,第四年根据自己的志愿,选择适合基础教育改革实际需要的教育理论和实践课程(获得师范专业学士学位)。这种模式与国外或香港的师资培训“4+1”模式相似,或与教师资格证书制度相适应。^②这种模式采取“综合培养,学有所长”,既注重学生德、智、体综合素养的全面提高,又关注学生专长的发展,在4年的本科学习过程中实行全面发展的综合性教育与学科方向侧重性教育相结合,将学科专业课程、教育专业课程以及教育实践等同步进行,贯穿于整个学习过程中,使学生文理兼通,一专多能。

(2) 延长学制的教师培养模式。根据培养的层次和规格不同,延长学制的教师培养模式有“4+1”和“4+2”两种具体模式。“4+1”模式与“3+1”模式相似,不同之处是学生在完成4年的学科专业教育,获得本科专业文凭后,再接受1年的教育专业知识学习和技能训练,经考试合格后方可获得教师资格。“4+1”学生专业基础深厚,有利于从教生涯的后续发展。“4+2”模式的前4年与“4+1”模式相同,即学生在完成4年的本科专业学习,取得专业学士学位后,

① 刘和忠. 高师院校教师培养模式改革探讨[J]. 中国高等教育, 2004(13-14).

② 朱新梅. 论我国部属师范大学的现状、问题及发展[J]. 高等师范教育研究, 2002(1).

通过适当筛选进入教育学院（教育研究院），用2年时间学习教育专业课程，经考试合格后，可以获得教育专业硕士学位。此模式培养出来的学生既具有扎实的专业基础，又具有高水准的教育理论和教育实践技能，能够真正体现学术性与师范性的统一。他们将成为专业后劲十足、具有娴熟职业技能的高素质高中教学骨干或教育管理人才。与该类模式相近的还有“4+5”专业博士的教师培养模式。

3. 研培结合型教师培养模式

英国课程学家斯腾豪斯（L. Stenhouse）早在20世纪70年代就提出了“教师成为研究者”的理念，认为“没有教师的发展就没有课程的发展”。在他看来，“教育科学的理想是，每一个课堂是实验室，每一名教师都是科学研究的成员”^①。蒋芸、边玉芳在《试论研究型教师的特征及其培养模式》一文中介绍了研究型教师培养模式。首先，教育行动研究模式。是一种以参与和合作为方式、以教师为研究者、以实践情境为研究场所的研究形式，有三个显著的特征：“对教育行动”开展研究、“在教育行动中”开展研究、“为教育行动”而研究。^②其次，校本培训模式。是从教师个体成长和学校整体发展需要出发，由专家协作指导，教师主动参与，以问题为导向，以反思为中介，把培训与教育教学实践及教师研究活动紧密结合起来，倡导基于学校实际问题的解决，直接推动教师专业自主发展的一种全员性继续教育形式。再次，案例教学研究模式。教育学界中的案例教学是通过教学实践中典型案例的描述，向人们展示一些包含有教师和学生的典型行为、思想、感情在内的故事。案例教学可以发展教师的创新精神和实际解决问题的能力，使教师得到内化了的的知识，帮助教师理解教学中所出现的两难问题，掌握对教学进行分析和反思的方式，这些都是研究型教师不可或缺的知识 and 能力。^③

蒋明珠在《校本培训模式实践初探》中详细介绍了校本培训模式，是从教师个体成长和学校整体发展需要出发，由专家协作指导，教师主动参与，以问题为导向，以反思为中介，把培训与教育教学实践及教师研究活动紧密结合起来，倡导基于学校实际问题的解决，直接推动教师专业的自主发展的一种全员性继续教育形式。包括专业报告式、课题引领式、微格训练式、案例剖析式、校际交流式、

① L. Stenhouse, An Introduction to Curriculum Research and Development, London: Heinemann Educational Books Ltd., 142.

② 郑金洲. 案例教学: 教师专业发展的新途径[J]. 教育理论与实践, 2002(7).

③ 蒋芸, 边玉芳. 试论研究型教师的特征及其培养模式[J]. 辽宁教育研究, 2004(8).

教育叙事式、网络共享式。^①

4. 反思主导型教师培养模式

反思型教师的培养已引起许多国家特别是美国的重视,并有许多大学、中小学校、培训机构和教育研究人员、未来教师及其他教育者参与到研究过程之中。廖为海在《美国反思型教师培养模式初探》一文中具体分析了美国的反思型教师培养模式,认为反思型教师培养模式是根据教师职业的社会化和教师成长发展过程中不同于其他专业人员的特殊性,把具有教育实践能力、教育创新能力、教育反思能力和教育研究能力的反思型教师作为培养目标,其核心是增强未来教师的反思意识,提升其反思能力,从而养成其持续发展的专业潜质。反思型教师培养模式主要包括教学医院模式、大学—中中小学合作模式、教—教合作行动研究模式。教学医院模式大量借鉴了医学院植于医学实验的教学医院模式,采取组建合作团队的方式,由大学教学专家、未来教师以及有实际教学经验的指导教师共同研究教学,实施有效教学,交流研究成果,监控整个教学过程以及教学前后教师反思能力的变化情况,及时提出有效地解决问题的策略,为未来教师的专业化发展提供实际体验的场所和优良的科研保障,最大限度地缩小理论和实践之间的差距,解决教师教育中理论和实践脱节的问题。大学—中中小学合作模式一般持续两个学期,主要是通过通信方式进行,即参加此项研究的中小学生学习每个星期给大学的通信伙伴(即未来教师)写一封信,之后这些信件由专门负责此事的一位大学教师分发给未来教师,未来教师在仔细地阅读自己伙伴的信件后,将电子邮件统一发送给专门负责此事的中小学教师,该教师将电子邮件处理后分发给相应的中小学生学习,此后通信再按同样方式多次进行。教—教合作行动研究模式指的是未来教师与熟练型教师结成对子,以问题为中介,以问题解决为主线,通过二者之间的合作,实现未来教师的健康快速成长。

除此之外,还有辛特亚·帕里斯(Cynthia Paris)和苏詹·吉斯帕斯(Suzanne Gespass)提出的换位模式,吉里米·哈默(Jeremy Harmer)提出的ESA(Engage—Study—Activate)模式以及爱丽斯·阿兹特(Alice F. Artzt)和伊利诺·阿莫·托马斯(Eleanor Armour Thomas)提出的观察与自我评价模式等等。^②

① 蒋明珠. 校本培训模式实践初探[J]. 全球教育展望, 2006(7).

② 廖为海. 美国反思型教师培养模式初探[J]. 中小学教师培训, 2005(7).