

敲开中学地理 教学之门

QIAOKAI ZHONGXUE DILI
JIAOXUE ZHIMEN

GEOGRAPHY

林培英 编著



中国环境出版社

敲开中学地理教学之门

林培英 编著

中国环境出版社·北京

图书在版编目(CIP)数据

敲开中学地理教学之门/林培英编著. —北京: 中国环境出版社, 2014.10

ISBN 978-7-5111-2024-3

I. ①敲… II. ①林… III. ①中学地理课—教学研究 IV. ①G633.552

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 164552 号

出 版 人 王新程
责任编辑 沈 建 董蓓蓓
责任校对 尹 芳
封面设计 彭 杉

出版发行 中国环境出版社
(100062 北京市东城区广渠门内大街 16 号)
网 址: <http://www.cesp.com.cn>
电子邮箱: bjgl@cesp.com.cn
联系电话: 010-67112765 (编辑管理部)
010-67113412 (教材图书出版中心)
发行热线: 010-67125803, 010-67113405 (传真)

印 刷 北京中科印刷有限公司
经 销 各地新华书店
版 次 2014 年 10 月第 1 版
印 次 2014 年 10 月第 1 次印刷
开 本 787×1092 1/16
印 张 19
字 数 410 千字
定 价 48.00 元

【版权所有。未经许可, 请勿翻印、转载, 违者必究】

如有缺页、破损、倒装等印装质量问题, 请寄回本社更换

前言

—

我在高等师范院校工作了近 30 年，如今中国^①的“师范院校”正在走向消亡。这种消亡的基因是深藏在近、现代师范教育体制之中的。自 1897 年清末南洋公学设立师范院起，至今 100 多年，我国的师范教育设置一直在独立和附属于综合大学之间摇摆。机构设置不断变更的背后，是“师范教育”是否有必要独立存在的不确定性。这里需要说明一下，本书所用“师范”二字仅指在师范院校进行教师职前教育的活动。在高等师范院校，“师范生”主要指在高等师范院校读师范类专业的四年制本科学生。研究生阶段的学科教育类学生，虽然他们毕业后也去做教师，但习惯上不称他们为“师范生”，而是直接称为研究生或教育硕士生。本书主要关注高等师范院校本科师范生的培养问题。

有关我国师范教育演变的历史，已经有不少专门的研究和成果。本书略作回顾，是为了更好地阐述自己的观点。南洋公学的师范院以及 1902 年在京师大学堂内成立的师范馆，均附属大学而设，但还是学校的“个体”行为。1903 年清政府颁布的《奏定师范学堂章程》，规定在全国设立两级师范学堂：初级师范学堂和优级师范学堂。1912 年，当时的教育部公布师范教育令，将师范教育机构重新定名为师范学校和高等师范学校。这两次规定，令师范机构独立设置，则为政府行为。政府规定出台后，南洋公学的师范院与京师大学堂的师范馆一个停办，一个独立出来列入优级师范学堂。1922 年壬戌学制颁布，借鉴欧美大学建制，高等师范学校先后改为师范大学或并入普通大学作为其中的科系。同时，很多大学增设了师范学院或教育学院。也就是在这个阶段，高等师范学校是独立设置、升为师范大学还是与大学合并的争议开始出现。1928 年，有人提出取消师范大学，再次引发“独立”与“合并”的争论（崔运武，2006）。“合并”的观点最终占优势，除北平师范大学外，当时的师范大学均陆续改为综合性大学，独立设置的师范教育学校几乎全部取消。1938 年，民国政府又开始恢复独立设置师范院校。当年教育部颁布的《师范学院规程》规定，“师范学院单独设立，或于大学中设置之。”

1952 年和 1953 年，新中国为发展高等教育，开始了大规模的院校调整，调整的方针为“以培养工业建设人才和师资为重点，发展专门学院，整顿和加强综合性大学”（何东

① 本书的研究和资料仅限于中国大陆，不含台湾、香港和澳门。

昌, 1998), 这次调整增设了独立的师范学院。但这些新增设的师范学院大都不是新建学校, 而是将原有综合性大学中的师范部分独立出来重新命名。例如, 在 1953 年全国高等学校院系调整具体计划中, 山西大学校名取消, 其师范学院独立为山西师范学院; 福州大学校名取消, 改为福建师范学院, 原属该校的文、理两部部分转入其他大学; 安徽大学校名取消, 其师范学院独立为安徽师范学院; 湖南、广西、南昌三所大学校名取消, 其师范部分分别独立为湖南师范学院、广西师范学院及江西师范学院; 河南大学校名取消, 改为河南师范学院。这是我国师范教育历史上一次大规模的独立设置事件。对此次调整, 后人褒贬不一, 大都在肯定院系调整促进新中国高等教育发展、相对集中形成学科优势的同时, 提出了一些批评意见。例如, 有人认为这样的调整削弱、分散了综合性大学, 破坏了一些大学的传统学科和基础学科, 削弱了某些方面的综合培养能力, 也不利于专门学院的全面发展(董宝良, 2007; 郝维谦等, 2011)。1985 年, 《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布, 针对政府部门对高等学校管得过死、使学校缺乏应有活力的现象, 国家开始有系统地进行管理体制的改革, 通过扩大学校的办学自主权, 让高等学校发挥自己的潜力和活力, 以使大学能够主动适应经济和社会发展的多方面需要。1990 年代初, 高等学校管理体制的改革不断扩大和深入。其中一个举措就是再次调整高校机构设置, 提出“共建”、“合作”、“合并”、“协作”和“划转”等改革形式。这次改革带来我国高校大规模的合并, 各类专业院校又开始与综合性院校合并成新的综合性大学。但这次大规模的调整并没有改变高等师范院校独立设置的局面, 独立的高师建制一直延续至今。

独立设置高等师范院校的做法, 适应了我国当时的国情, 但并不表明这种设置没有问题。首先, 从清末到民国, 我国社会一直处于动荡之中, 战事频繁, 各种教育, 包括师范教育都难以正常发展。新中国成立后的前 30 年, 国家建设取得了快速的发展, 但也因大小政治运动, 特别是文化大革命, 破坏了正常的教育教学秩序, 高等师范院校并没有赢得充分发展的时间, 即师范院校内涵发展不够, 自身不够强大。这也是导致社会一直没有停止对是否要独立办师范的争论的原因之一。其次, 我国师范教育的发展一直深受国外高等教育经验的影响, 先是日本、美国, 后是苏联, 现在又趋向英、美, 而英、美早已取消了独立的高等师范院校, 这也是影响我国独立师范教育机构存亡的因素之一。

在师范教育机构设置的争论中, 还有一些人持比较极端的观点, 认为教师不需要专门培养。虽然这种观念没有导致教师职前教育的取消, 但中小学师资市场的开放, 表明这种看法并非没有影响。教师是否需要专门的培养? 专门的培养是否有效? 思考这些问题需要有个基点。任何一个群体在专业素质或能力上都会有“上、中、下”之分, 准教师群体也是如此。总会有一些人非常热爱教师行业, 且具有教师天赋, 不用太多的训练, 就可以在教师的岗位上游刃有余, 最终成为优秀教师, 可视其为“上”; 也总会有一些人极端不喜欢做教师, 且本人的条件也不适合从教, 无论怎么训练都不能达到比较理想的程度, 可视其为“下”。但现实中这两部分人的数量极少, 大部分有从教意愿的人处于“中”的位置, 即职前训练可以帮助他们更好地认识中小学教育和教师职业的特点, 增强他们对教师职业

的感情和信心，使他们到中小学后能很快适应中小学教学环境。师范教育或者是教师职前教育主要是针对这个中间群体进行的。

二

高等师范院校是否独立设置，也可视为一个伪问题，因为现在的中国，已经没有真正独立的高等师范院校。师范大学和师范学院早已名存实亡，目前只是处于从“存在”向“消亡”的过渡阶段。

名存实亡的内涵是高等师范院校的自综合化。1990年代初的高校合并浪潮没有重复历史，高等师范院校不仅没有被综合大学合并，反而通过合并其他学校以及升格行动强化了自身的独立性。但是这次强化的是各自作为一所大学的“独立性”而非“师范教育”的独立性，即真正被强化的是高等师范院校的“自综合”现象。“自综合”是本书自创的一个词汇，与“被综合”相对。有人用“去师范化”形容师范院校开办非师范专业的现象，但本书认为，现在各高等师范院校的名称里仍保留“师范”二字，且大都保留师范类课程，所以还不能称为“去师范化”，用“自综合”可能更确切。1920年代师范院校并入综合大学是一种“被综合”行为，结果是“师范”的字样不再出现在大学校名中。“自综合”则是独立师范院校通过大规模开办非师范专业向综合性大学转型的现象，结果是校名中仍保留“师范”二字，院校仍独立设置，但学校主动放弃了独立的师范教育特性。我们可以从一些著名大学的网站上看到这样的学校简介：“××师范大学是教育部直属重点大学，是一所以教师教育、教育科学和文理基础学科为主要特色的著名学府。”××师范大学的建设目标是：“建成世界一流师范大学，其内涵是教师教育达到世界一流水平、若干学科达到国内一流水平，具有研究型、综合性、国际化的显著特征。”请注意：这里的“显著特征”并没有包括校名中的“师范”。“我校学科点覆盖了除军事学和医学以外的11个学科门类，形成了综合性学科格局；半个多世纪以来，学校形成了以生命科学、生态学、教育学、历史学等为代表的、在我国学术界有较高地位的优长学科。”请注意：这里的“教育学”是一门独立的学科而非“师范教育”。××师范大学要“朝着‘拥有若干一流学科，多学科协调发展，引领中国教师教育发展的世界知名的高水平研究型大学’的目标稳步迈进。”这个目标倒是有“教师教育”的内容，但也不过是若干目标中的一个，并没有独特性。除部属师范大学外，地方师范大学也都把自己的发展定位为“变成”综合大学，例如，提出建设“具有哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、管理学等学科门类较齐全的综合性教学研究型大学”、建设“教学研究型、综合性、高水平、有特色的新型师范大学”、“朝着具有教师教育特色、国内一流、国际上有一定影响的综合型大学的目标奋力迈进”等口号，类似建设“有特色、高水平的师范大学”的定位已属于比较低调的了。同样，地方师范大学的办学目标中，“师范”最多也只能是个“办学特色”。

高等师范院校自综合化是在高等师范院校发展过程中逐渐形成的。例如北京师范大

学,在1960年就增设了原子能、无线电、放射化学、生物物理新科技专业和天文系。非师范专业的开办,“标志着师大在研究尖端科学方面又向前迈进了一步”(北京师范大学,2002),同时也是我国独立高等师范大学自综合化的开始。再如华东师范大学,如果不考虑1949年前的大夏大学和光华大学,也是一所建立时以师范教育为主的大学,其非师范的计算机科学技术专业1979年开始招收本科生,统计学本科专业1983年开办,金融学专业1984年开办。东北师范大学的非师范专业在1980年代开始设置,例如,1985年设置了计算机科学和无线电电子学两个非师范的本科专业。地方师范大学自综合化的过程也大致如此。例如,华南师范大学在1983年就招收了首届计算机专业本科生。河北师范大学前身之一的河北师范学院,在合并前的1995年,已经有了工艺美术、民族经济与行政管理、广告传播等非师范专业。

从本科专业招生情况看,师范大学不仅在自综合化,而且学校内部师范生的数量多已不占优势。例如,首都师范大学2013年本科招生共有77个专业,有两个专业定性为“含师范”未计算,其余75个专业中只有19个师范教育;非师范教育招收1200人,师范教育招收1012人。其中我所在的地理科学专业,师范教育招收32人,非师范教育招收71人,师范教育招生人数不到总数的1/3。再如华南师范大学,2013年本科师范教育招生2400人,非师范招生3800人,非师范人数也远多于师范。

在师范大学自综合化的同时,1990年代以来陆续升格为师范学院的高校也在自综合化。例如,某所省级教育学院2006年经教育部批准更名为某第二师范学院。该学院的网页上介绍说,这是一所以教师教育为主要特色,涵盖文学、理学、工学、法学、教育学、经济学、管理学、艺术学8大学科门类的省属普通本科院校,开办有40多个普通本科专业。从该校更名前一年的招生专业看,有法律事务专业、证券投资与管理专业、文秘专业、旅游管理专业、酒店管理专业、商务英语专业、商务英语专业(英语教育方向)(师范类)、新闻采编与制作专业、多媒体设计与制作专业、装饰艺术设计专业、音乐教育专业(师范类)、生物技术及应用专业、工业分析与检验专业、材料工程技术专业、建筑工程技术专业、机械设计与制造专业、机电一体化专业、计算机应用技术专业、计算机多媒体技术专业、计算机网络技术专业、电子信息工程技术专业、应用电子技术专业、电子商务专业、会计专业、金融保险专业、体育教育专业(师范类)。在这25个招生专业中,仅有音乐、体育、英语三个师范类,其中英语还只是商业英语专业中的一个方向。升格为第二师范学院后的2013年,该校的本科专业招生计划表上划分出“专业名称”、“专业方向”和“科类”,在“专业名称”下有41个专业,只有8个专业带有“教育”两字,包括“汉语国际教育”、“应用电子技术教育”、“体育教育”、“小学教育”、“教育学”、“学前教育”、“机电技术教育”、“思想政治教育”,其中“汉语国际教育”、“应用电子技术教育”、“机电技术教育”为非基础教育类,“教育学”也非教师培养专业,即只有4个学科是基础教育和幼儿教育教师培养专业。此外,在化学、生物科学、计算机科学与技术、数学与应用数学四个专业中有“教育”方向。“科类”含艺术类、理工类、文史类、体育类,也无“师范

类”，与师范有关的专业，均划分在相同名称的学科专业中，如体育教育专业属体育类而不是师范类。从招生人数看，以生物科学专业为例，其中生物教育招生名额为 32 人，生物技术招生名额为 36 人。这所师范学院并非是一所普通的师范院校。根据学校网站的自我介绍，她的前身是 1931 年创立的某省立教育学院，之初设农事教育系、乡村教育系和乡村师范专修科，均为师范类。80 年后的今天，继承了“师范”历史并仍以“师范”命名的学校，其师范教育的特色却只能通过她的历史和学院名称体现了。^①

如果说因为这所学校升格前曾整体并入一所工业学校，情况比较特殊的话，我们再看另外一所由省级教育学院更名后出现的师范学院，从该校的网站上可以找到其中生物系的概况，该系设有 5 个专业：生物教育、生物技术及应用、园艺技术、生物科学和生物工程。与师范有关的生物教育专业仅占生物专业的 1/5。在网站毕业生就业行业统计数据中（升格前），2006 年到中小学工作的毕业生为 32 人，去企业的 1 人；2008 年到学校工作的毕业生为 105 人，去企业的 124 人，已经超过了从教人数。

在教育部的文件中，对“大学”和“学院”的不同是有说明的。根据教育部 2006 年印发的《普通本科学校设置暂行规定》，^②学院与大学均为普通本科学校，实施本科及本科以上教育。二者的差别主要在规模上，大学的规模较大，学院的规模较小。所谓规模，包括全日制在校生人数、主要学科数量、专任教师学历、科研项目与经费数量、基础设施、办学经费等。一般来说，大学的综合性较强，学院的专业性更突出。从省级教育学院升格为师范学院的学校，按照学院与大学的区分，应该属于专业性而非综合性的高校，但实际的专业设置却表明师范学院同样在自综合化。可见，名副其实的高等师范院校在我国可能已不复存在。

国家也逐渐在政策文件中认可高等师范院校“自综合化”的行为。例如，1999 年颁布的《高等学校本科专业设置规定》第八条规定：“高等师范院校增设非师范专业（系指不以中等及中等以下学校教师为培养目标的专业），应依据所在地区现设专业及人才供求状况统筹考虑。”允许高等学校依法自主办学、自主设置本科专业加快了师范大学的自综合化过程。2000 年度经教育部备案或批准新设置的高等学校本科专业名单中，有 31 所师范大学设置了 54 个非师范专业，包括金融学、新闻学、应用化学、机械设计制造及其自动化、工业设计、电气工程及其自动化、动物科学、工商管理、财务管理、劳动与社会保障等与原本师范专业差别较大的专业。当年也有个别综合性大学新办教育类专业，如云南农业大学新增体育教育专业，看上去与农业大学的名称也不吻合，但这个专业并非“师范”。

管理层面政策的变化则更具有“去师范化”特征。1954 年颁发试行的《高等学校专业目录分类设置（草案）》，设有“高等师范”大类，下设“师范院校专业类”，包括数学、物理、化学、生物、地理、历史、汉语言文学等 16 个专业，均与中学或中师课程关系密

① 资料来源：该校网站。

② 本书中引用的教育部文件，若无专门说明，均来自教育部网站。

切。1963 年的《高等学校通用专业目录》，仍有 17 种师范专业。1987 年国家颁布《普通高等院校本科专业目录（征求意见稿）》，在原有专业名称后均加上“教育”二字。1993 年颁布实施的《普通高等学校本科专业目录》，其中以中学任教学科为依据的专业都在学科名称后加上“教育”二字（如“地理学教育”、“历史教育”、“数学教育”、“汉语言文学教育”等）作为专业名称，“不仅师范教育特征明显，而且与综合性大学相关专业的区别也十分醒目”（杨跃，2011）。到 1998 年教育部颁布《普通高等学校本科专业目录》时，所有师范类专业均被取消。所以今天再使用“师范专业”一词，只能是依“习惯用法”而没有政策依据了。2012 年的《普通高等学校本科专业设置管理规定》，已经不再对高等师范院校有专门的规定。同年，教育部师范司更名为教师工作司。但高等师范院校的校名仍未变动。教育部 2006 年印发的《关于“十一五”期间普通高等学校设置工作的意见》规定：“农、林、师范院校名原则上不更改为非农、林、师范的校名。”至此，从政策层面，“师范”二字就仅存于高等师范院校的校名中。

社会对师范大学的“自综合”现象也逐渐适应。虽然对一些高等师范院校所办非师范专业的质量多有质疑，但已经不会有太多人对此感到奇怪。在普通百姓的心目中，“师范”才真正代表了一所师范大学的优势。

纵观清末至今我国高等师范教育机构的演变，可以看到两条线索，一条是高等师范院校与综合性大学的关系，即“合”或“分”的争论；另一条是专业化的高等师范院校向综合性的高等师范院校转型。早期是前一条线索清晰，近期则是后一条线索明显。两条线索相交，促使我国走上了一条通过高等师范院校自综合化逐渐取消专业独立的高等师范院校的道路。

这是我国师范教育转型的时代特征，即高等师范院校的“名不副实”。一所名为师范学院或师范大学的高等学府，若将师范作为办学的特色，师范类的专业和招生人数应占多数。如果师范类只是学校中的一个并不占优势的学科，甚至没有将“师范”单独列为一个学科门类，大学的名称则不应带“师范”的字样。我国讲究“名正言顺”，办大学首先要“名正言顺”。这在国外师范院校转型中是有经验的。例如，美国师范教育机构的转型过程中首先涉及的也是学校名称的变化，他们是将“师范学院”改名为“州立学院”，同时再扩大功能，增加非师范课程（单中惠等，2012）。我国高等教育迫切需要一个进一步规范、调整或重组的过程，这种挂“师范”之名、行“综合”之实的现象应该不会长久。

三

我国中小学教师的来源一直是各类师范院校，但非师范毕业的人员从教也非罕见。近年来，国家政策主导开始大规模开放师资市场。1978 年，教育部印发《关于加强和发展师范教育的意见》。文件提出，应尽快逐步做到：高中教师具有师范学院（师范大学）或相当这一级的高等院校毕业程度，初中教师具有师范专科学校或相当这一级专科学校毕

业程度（何东昌，1964）。1985年公布《中共中央关于教育体制改革的决定》，确立了九年义务教育的新学制，对中小学教师数量和质量的要求都有大幅度提高。同年，国家教委召开全国中小学师资工作会议，要求师范院校必须把培养中小学教师作为天职，以保证义务教育师资的来源。这个时期师资市场还没有大规模开放。1995年颁布《教师法》，国家开始鼓励非师范高等学校毕业生到中小学任教，师资来源开始多样化。2012年，教育部、国家发展改革委、财政部联合印发《关于深化教师教育改革的意见》，提出构建开放灵活的教师教育体系。在发挥师范院校在教师教育中的主体作用，重点建设好师范大学和师范学院的同时，鼓励综合大学发挥学科综合优势，参与教师教育。此时，开放师资来源已经从鼓励非师范本科生从教的个体行为发展到鼓励综合大学参与教师的培养。同时，师资开始在全国各地区之间流动，有地域优势的城市，如北京，通过给予北京户口的方式，吸引大批外地生源在京中小学任教。这些生源中，既包括师范大学毕业的学生，也包括希望获得北京户口的非师范大学毕业的学生。

师资开放后，没有经过师范训练的毕业生也可能进入教师队伍，这就需要建立统一的标准来消除不同来源教师之间的一些可能会影响教师质量的差异，保证新入职教师的质量。教育部采取的措施是建立国家教师资格考试制度。2013年印发的《中小学教师资格考试暂行办法》，就是对教师入职的把关。这个考试的设立并不针对大学教育，而是针对求职者。该“办法”规定如下：

要成为大学前各类学校的教师必须参加全国统一教师资格考试且成绩合格。申请幼儿园、小学、初级中学、普通高级中学、中等职业学校教师和中等职业学校实习指导教师资格的人员须分别参加相应类别的教师资格考试。普通高等学校在校三年级以上学生，可凭学校出具的在籍学习证明报考。试点省份的试点工作启动前已入学的全日制普通高校师范类专业学生，可以持毕业证书申请直接认定相应的教师资格。试点工作启动后入学的师范类专业学生，申请中小学教师资格应参加教师资格考试。

我们注意到其中的两项规定与开放师资来源有直接关系。一项是“普通高等学校在校三年级以上学生，可凭学校出具的在籍学习证明报考”。这项规定的含义是：其一，师范类还是非师范类，已经没有意义；其二，师范院校三年级的本科生可以提前参加考试，意味着主要安排在大学四年级的学科教育类课程已经不那么重要。另一项是“试点工作启动后入学的师范类专业学生，申请中小学教师资格应参加教师资格考试”。这项规定意味着，普通高等师范院校师范类的本科合格毕业生不再具有自动获得教师资格的优势。试想，如果学生带着“师范”帽子学习了四年，甚至可能要多修习几十学分，最终却不再自动获得教师资格，这必将对未来高等师范院校师范类本科教育产生巨大的影响。

与开放市场相关的事件还有师范生免费与收费制度的变更。我国高等教育发展到1930年代，国立大学、私立大学和教会大学均收费，但师范类院校一直免费，同时有毕业后要

到中小学服务若干年的义务；若不做教师，需要偿还培养费。这项措施保障了基础教育师资的基本来源。从1949年到1980年代中期，我国高等教育不论师范与否，均实行免费制。1980年代中期始，高校开始在公费生和定向生之外招收属于市场调节成分的自费生和委培生，确立了招生与毕业生就业的“双轨制”。1993年中共中央、国务院发布《中国教育改革和发展纲要》，从行政法规上确立了大学收费制度。1994年部分大学开始收费，到1997年，完成了全国范围内非定向招生高校收费“并轨”工作，收费制度也被纳入1998年颁布的《中华人民共和国高等教育法》。高等师范院校属于定向招生的学校，当时仍不收学费。但从21世纪初开始，高等师范院校师范教育也陆续开始收费，到2005年，除首都师范大学外，师范教育本科生全部实行收费制。实行收费制后，师范教育的毕业生可以选择到非教师行业就业，不再有偿还培养费的问题。

高等师范院校从免费到收费，是开放师资市场的一个标志，而师资市场的开放又与师范教育未来的走向有关。2005年，一家地方晚报刊文借师范生收费制度讨论师范教育问题，题目是《我国酝酿取消师范生》。文章把收费事件的背景解读为“师范生的概念开始淡化”。记者通过采访有关人士，加上自己的解读，传递出下列信息：“我国有百年历史的师范生将会消失”、“逐步实现教师教育从定向培养向非定向培养转变，取消师范教育与非师范教育的招生规定”、“小学幼师还需师范生”等，亦即，教师教育还存在，但师范教育将消失，只是“取消师范生还在探索阶段中，目前教育部还没定出取消的具体日程”。^①

实行收费制，可以看作是国家“去师范化”的一个信号，因为它模糊了师范教育与非师范教育的重要界限。但是收取学费、开放师资市场无法立即解决我国面临的边远地区和农村师资缺乏的现状。为了解决这个问题，教育部又于2007年发布了《关于做好教育部直属师范大学免费教育师范生招生工作的通知》，部分恢复了师范生免费制度，并在免费师范生待遇和去向上做了特殊规定。但其他已经实行收费制的普通师范大学师范教育并未恢复免费制。可见，师范生培养的免费与收费的利弊也在不断地权衡之中。

师资市场与独立师范院校的名存实亡是互动的产物。师资市场开放意味着教师专业将与其他所有专业一样，并不以科班出身作为入职的基本条件，独立的师范教育会因此而消失；而正在成为现实的师范院校的名存实亡，也刺激了师资市场进一步开放。

在开放师资市场的实际操作中，需要我们对整体情况有个恰当的估计。市场开放的作用主要是打破行业垄断，以便增加产品的多样化、提高产品质量和调节产品价格。但教师行业有其特殊性，它是为社会、国家和每个家庭培养后代，因此必须保证教师的待遇达到一定的水平，即使师资的供大于求，也不能降低教师的工资。所以，开放师资市场只能达到打破已有师范院校的垄断、增加师资市场竞争、获得更优质资源的目的。然而垄断是指少量机构占据大量市场，教师行业又非如此，而是正相反，提供师资的是大量高等师范院校，理论上不存在垄断的现象。那么开放师资就只有一个目的，让更多优秀人才进入中小

^① 资料来源：2005-04-26 金羊网网站。

学。问题是，教师行业的性质决定教师的平均工资永远不可能处于社会工资的高位，一般只能保持在中上水平。教师行业更需要喜欢当教师的人，如果不考虑这一点，仅单纯利用待遇高低吸引人才，有可能难以达到目的。

师资市场开放的另一个表现是开放师资的培养机构。1999年发布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》（以下简称《决定》）提出：“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、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。”“开放教师教育体系，应当有利于通过竞争性发展提高培养教师质量。”据统计，2007年我国共有341所高等院校培养本科师范生，其中师范院校96所，占培养本科师范生院校总数的28.2%（管培俊，2011）。上述统计数字没有与1999年的数字对比，仅从2007年的数字看，培养本科师范生的高等师范院校的比例不到30%，综合性院校或非师范类院校参与本科师范生培养的数量应该是大大增加，目前发展的态势确实是在国家的预期当中。但仍旧有问题值得商讨。因为开放的主要目的不是增加师资数量而是提高师资水平，所以人们自然期待科研和人才培养水平均高于已有师范大学的院校参与师资的培养。在距上述《决定》发布已有15年的今天，这些著名大学参与办师范的情况如何？我们查阅了我国“211”工程41所高水平非师范综合大学本科专业的设置，发现仍然只有少数的几所大学设有师范专业，例如西藏大学、新疆大学、暨南大学、石河子大学有比较完整的师范专业；延边大学有师范学院，但无中学教师培养专业；苏州大学有部分专业培养中学教师；西南师范大学则是因为合并了原西南师范大学而拥有师范专业。这种结果其实很正常。社会是有分工的，大学教育也会有分工，如公立大学中，就有精英教育与大众化教育之分，高水平大学更多地以实施社会精英教育为目标。有人认为，“我们今天在向大众化行进的过程中，却是希望所有公立大学包括实施精英教育的学校都一起来参与，这种做法是考虑不周的。相反，我们应当采取措施，减轻精英教育大学的负担，使这些学校能够‘轻装疾行’，逐渐发展成为世界水平的一流大学”（朱九思，2005）。师范教育属于精英教育还是大众化教育？师范教育可以培养出精英，但就这个行业来说不能算精英教育。或者说可以有少数几所大学培养出为数不多的教师精英，但教师行业的特点，决定了教师群体水平的提高要比培养出少数精英重要得多，而且这种提高也不是少数精英可以带动的。即使不从精英教育而是从大众化教育考虑，不同性质的大学分担不同的培养功能，社会才能和谐。在已经日渐开放的高等教育发展背景下，承担什么样的培养功能，更多地由大学自主选择。即使没有师范教育背景，一流大学毕业的学生愿意从教，现在已经没有行政管理上的障碍，但这是个人选择，与大学的选择还是两回事。所以，希望高水平综合大学参与师范培养，还有许多工作要做。

有一点需要说明，“自综合”、“去师范化”、开放师资市场，多是高等院校办学机构和体制改革过程中的现象，并非是要取消教师职前教育。自1990年代末起，师范教育已经“从独立向开放、从培养与培训分离向一体化方向转变。过去理解上偏重于教师培养和师范院校的‘师范教育’的概念，逐步转变为包括教师培养培训在内的、包容性更强、更符合

合国际惯例的‘教师教育’”(管培俊, 2011)。传统的师范教育已在理论和理念上被列入教师教育的大系统, 对教师的初级培养会向着新的方向发展, 这在本书第一章还会有所涉及。

四

当了近 30 年的教师, 若给自己所从事的教学工作一个形象比喻, 就是和师范生一起敲开中学地理教学之门。

一名师范本科毕业后从教的地理教师, 长达 30 多年的教师生涯可能是一条丰富多彩的人生之路, 而职前师范教育只是出发之前的准备阶段, 与漫长的人生之路相比, 可视为瞬间。但是短暂的职前教育, 也是个复杂的系统工程。师范生首先要接受系统的地理专业训练, 还要接受初步的心理学和普通教育学的训练, 最后才是地理学科教学的训练。我的工作就是衔接大学学科专业训练和中学地理教学, 帮助学生了解和熟悉中学地理教学。在大学的课程计划中, 这种熟悉主要通过课程和教育见习、实习获得。它们在我任职的大学本科地理师范专业课程计划里, 占到 15% 左右。

多年教学我最大的体会就是, 师范专业培养的课程、实践环节、毕业论文写作, 每个部分都不能分割开来对待。例如教育实习, 一般的观点, 实习是对课堂学习成果的检验, 是应用已学的知识和技能。如果实习生没有表现出较好的教学能力, 就可能被认为这个学生在课堂学习环节没有学好。我承认实习的检验和应用功能, 同时还认为它是课堂学习的延伸, 是新知识和新技能的学习过程。我们甚至应该把某些教学目标留待教育实习中去实现。师范生还会受到入学之前所受教育的影响, 这是教育事业传承性的充分体现。教育的传承作用不仅表现在对传统文化和已有知识积累的传递和承接, 还表现在教育者教育观点和教学方式的传递。

多年前, 我对即将毕业的本科生说, 你们的一只脚已经迈进中学地理教学的大门, 但庭院深深。今天, 庭院依然深深, 可我已经不敢对本科毕业生说“迈进一只脚”了, 只能说刚刚敲开那扇大门。基础教育正在发生深刻的变化, 它对教师职前教育、对师范生都提出了更高的要求。

本书以作者本人的工作环境和教学经历为背景, 记述了师范大学地理师范类课程发展的过程、为师范生提供的专业训练背景, 以及地理师范生在教师教育的初级阶段发展获得的感悟。师范生通过我们为他们设计的课程能够学到什么, 是我们教师最为关注的地方, 也是本书的核心内容。有兴趣的读者甚至可以从中获得超出本书文字的收获。

本书分为三篇。

第一篇是“初识中学地理教育”。本篇共有四章, 第一章至第三章记述了大学地理师范课程的发展历史, 并对存在的问题进行了讨论, 是为展示师范生通过大学课堂理论学习获得的成长提供背景资料。

第四章是本书的核心内容之一,记述了地理师范生如何通过大学地理教育学课程的学习对中学地理教育产生初步感悟。所用资料均来自师范生的课堂作业和课堂教学观摩记录,使用时做了一些调整和修改。

第二篇是“初登中学地理教学讲台”,专门记述地理师范生通过中学地理教学实习获得的成长以及他们自己对未来职业的不断加深的感悟。

其中第五章“教育实习概说”的目的是为后面几章提供背景资料。第六章也是本书的核心内容,通过实习生的教学实习故事,从不同侧面反映中学地理教育实习对他们专业成长的个人意义。本书仅关注地理教学实习,没有涉及班主任实习。

第七章是对实习生的个体研究,通过跟踪、记录两位实习生的教学实习过程,研究他们在教学实习过程中教学观念和教学行为发生的变化,由我的研究生张冬梅完成。该研究成为她的学位论文,本书仅收录了其中的核心部分。

第八章从不同侧面对实习生课堂教学行为进行了研究。第一部分实习中存在问题的研究由中学指导教师完成,首师大附中的高国欣、马丽萍两位老师执笔,石丽丽老师参与了研究工作。第二部分和第三部分研究报告由我的研究生张孟侠执笔。

第九章是对教学实习效果的研究,从两个角度展开。一个是从中学生的角度研究实习生的实习效果,我们自认为这个角度还是有新意的。另一个是从实习效果反观大学相应课程的改革。研究由我的研究生单超主持完成。

第三篇是“初试中学地理教学研究”。本篇收录了本人多年指导的部分本科毕业论文。大部分论文的研究背景、研究综述和理论基础等内容均被删去,只保留了最能反映学生自己研究过程的核心部分,并进行了文字的修改。论文并没有按照写作时间排序,而是按照研究的内容排序。这样可以大致看出学生在尝试进行中学地理教学中涉及过中学地理教学主题。

其中第十章和第十一章,是关于中学生地理学习问题的研究,实际由三篇毕业论文的核心部分组成,一篇是中学生学习困难的调查,另外两篇是学生地理学习前认知的调查研究。研究学生应该是中学教师的基础工作,中学教师有很多研究学生的方法,这里的研究偏重于心理学原理的应用和量化研究方法的尝试。其中高中地理学习前认知的研究,其意义已经超出本科生体验研究方法的范围,在我国地理教学研究中都属于新的生长点。

第十二章和第十三章,是关于中学地理课堂教学的研究。课堂教学的研究主要涉及地理教学方式方法。理论上讲,教育实习是进行这种研究的好时机。但教育实习时间较短,教学实习节数不多。利用这几节课很难对教学方式方法有深入的研究,且学生的精力几乎都集中在备课和讲课上,再要求他们同时设计教学实验并实施,取得理想效果的可能性较小。本书选取的两篇有关地理课堂教学的论文均不是通过行动或实验进行研究的,他们采取的主要方法仍旧是文献分析法、问卷调查法、访谈法和课堂观摩法,但也产生了一些有意义的研究结果。

第十四章是关于地理学习评价的研究。中学地理学习的评价不论是标准制定、实施还

是研究，都是难点中的难点。这篇论文的设想大胆，实验过程细致，意义明显，虽然在应用推广上有较大的困难，但无论对本科学生的体验研究还是地理学习评价的正式研究，都是一个富有创意的尝试。

第十五章关于教学资源研究选择的是高中地理案例的试编。这种纯文本或以设计为主的研究最适合本科生尝试。地理案例编写的论文成文于 2001 年，当时高中地理课程标准还没有颁布。学生的研究思路来自他们在选修课上使用的英国中学地理案例研究教材，却在无意中切合了后来高中地理课程标准案例分析式教学的要求。本书只选择了其中试编的案例。这些案例的编写只是体现了学生对高中地理教学案例的认识和学习编写的过程，其中的资料可能已经比较陈旧。

第十六章到第十九章是关于信息技术和实验手段应用的研究。其中有关信息技术应用的论文选择了三篇，分别研究“积件原理”应用、博客的应用和用 flash 开发教师培训用视频资源的设计，均有鲜明的时代特点。其中对博客的研究，选择的星韵博客群，到本书成稿时，它已经成为我国著名的中学地理教学研究的民间团体，有着较强的影响力。因为技术在不断成熟，文中指出的一些问题，今天可能已不存在，但这并不妨碍这篇研究的意义。开发视频资源的设计主要是我的思路，但选择的理由首先考虑的却是学生自身的特点。这篇论文的作者擅长计算机软件应用，进行应用程序的设计是最适合他做的事情。好在我对技术也略知一二，可以帮助他完成。这个视频开发的思路源于中央电视台的一个栏目，其意义在于提出了一个问题，即如何将实际课堂教学中的问题通过视频的方式展现出来，用于教师职前学习和职后教研。现有的录像技术完全可以解决对优质课的学习、借鉴需求，但因为不可能使用问题较多的课堂录像，所以如何利用视频使师范生对地理课堂教学中的可改进之处有直观、深刻的印象，就成为有待研究的话题。使用模拟技术再现动态的地理课堂教学而不损害教师的名誉，是一个可以考虑的方式。目前的问题是这种应用开发成本过高，暂时还不具有实用性。中学地理教学技术手段是我所在大学地理教育研究的兴趣点之一。早在 20 世纪中期，我们就开始研究地理教学手段并设计出地理教学实验室，虽然后来因客观原因实验室的房间被占用，使这方面的研究力度减小，但我们一直关注地理实验研究的发展。本书收录的有关北京市部分中学地理实验教学现状调查研究是我们持续关注的一个表现。

第二十章和第二十一章针对中学地理教师的个案研究，是学生对质的研究的尝试。其中一篇研究了北京市一位特级教师的成长经历，另一篇追踪了中学地理教师实施案例教学的过程。

第二十二章是关于实习生对中学地理教学技能认知的调查研究，可以算作是对作者所属群体的研究。

本科生的毕业论文或设计因是“初试”，表现出“青涩”是很自然的。从这些地理教学研究的尝试中，我们看到了这些师范生在职前对中学地理教学更深层次的感悟。希望这初试播下的种子，能在他们中学教师的生涯中开花结果。

本书也算是作者本科师范教学生涯的总结。在与大学生共同敲开中学地理教学之门的过程中，我也体会到了作为一名教师的快乐，并在“教学相长”之中获得了自身专业的发展。

本书得到了北京市和首都师范大学教育教学改革项目“地理教育实习专题指导策略研究”的经费支持，是由该项目成果扩展而成的。感谢长期支持我们教育实习的北大附中、首都师大附中、北京第十九中学、太平路中学等学校的校领导以及地理教师，是他们的专业化指导支撑起了地理实习生体验教学实践的一片天空；感谢多年来支持、关心、帮助我的同事和朋友；感谢我的研究生，他们在读期间一直协助我进行本科教学和研究。

最后感谢中国环境出版社沈建副总编辑为本书出版付出的辛勤工作。

作者

2014年2月11日于北京

目 录

第一篇 初识中学地理教育

第一章 地理师范生成长的背景	3
一、教师职前培养模式的变化	3
二、以生为本的培养理念	5
三、师德教育为重	8
第二章 大学地理科学专业及课程的演变	12
一、中学、高师和综合大学地理课程的联系	12
二、从中学的角度看大学地理学科专业的学习	23
第三章 地理教育类课程的发展和改善	25
一、地理教学理论课程的基本情况	25
二、大学地理教育理论课程的改善	29
三、围绕主题展开学习	35
四、以“日本”教学为例的学习	36
第四章 从课堂学习中感悟中学地理教学	41
一、阅读中的感受	41
二、地理课堂教学观摩	55

第二篇 初登中学地理教学讲台

第五章 地理教育实习概说	71
一、教育实习的历史和变化	71
二、地理教育实习的安排	73