



基础教育研究丛书

教师教育与教师专业发展

胡石其◎主 编

Teacher Education and
Teacher Professional Development

在教师教育、教师专业发展外部环境迅速变革的情况下，教师教育机构特别是承担教师教育任务的高等院校如何引领教师专业发展，如何在办学过程中根据本校实际情况形成个性鲜明的教师教育特色，还有较多的困难需要克服。



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>



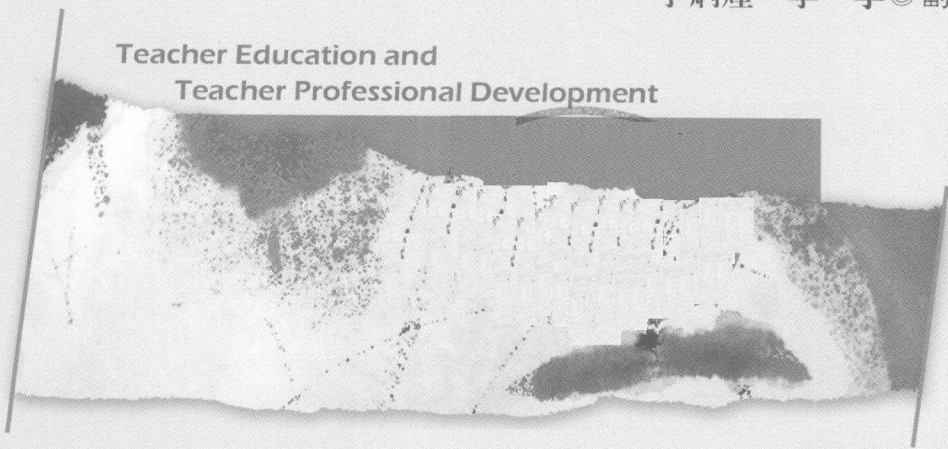
基础教育研究丛书

教师教育与教师专业发展

胡石其◎主 编

李炳煌 李 学◎副主编

Teacher Education and
Teacher Professional Development



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

内 容 简 介

本书较为系统、全面地总结了湖南科技大学在教师人才培养过程中的理论思考与实践经验。主要内容分为教师教育理论、教师教育实践、教师专业发展、学科教学研究四个部分,探讨了教师教育专业的宏观与中观层面的理论问题,介绍了湖南科技大学教师教育专业的办学情况及发展所面临的困境,提出了教师文化建设、农村教师专业发展等教师专业化中的应然举措,从多个维度解析了语文、数学、外语等基础教育学科课程中的热点问题。

本书适合师范院校管理人员、教育行政管理人员、教师教育研究者阅读。

图书在版编目(CIP)数据

教师教育与教师专业发展/胡石其主编. —武汉:华中科技大学出版社,2013.12
ISBN 978-7-5609-9495-6

I. ①教… II. ①胡… III. ①师资培养-文集 IV. ①G451.2-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 287036 号

教师教育与教师专业发展

胡石其 主编

策划编辑:周小方

责任编辑:章红

封面设计:李嫒

责任校对:张会军

责任监印:周治超

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321915

录排:华中科技大学惠友文印中心

印刷:华中理工大学印刷厂

开本:710mm×1000mm 1/16

印张:21.25 插页:2

字数:442千字

版次:2014年6月第1版第1次印刷

定 价:58.00元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

总序

General Preface

教 / 师 / 教 / 育 / 与 / 教 / 师 / 专 / 业 / 发 / 展

进入 21 世纪以来,我国教师教育体制与机制发生了重大变化,传统教师人才培养的理念、要求、内容及方式受到极大挑战,加强和改革教师教育,促进教师教育事业健康快速发展,为教育发展提供强有力的支撑和保障,已经成为教育行政部门和教师培养机构的共同诉求。

教师教育体系已经由相对封闭走向灵活开放。到 2011 年止,举办教师教育的高等学校共有 527 所,其中师范院校有 144 所,非师范类院校有 383 所,基本实现了“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”这一发展目标。

教师教育和教师专业的相关标准已经建立。除已经实行多年的教师资格、教师职称等传统教师标准以外,教育部陆续颁发《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》、《中等职业学校教师专业标准(试行)》、《“国培计划”课程标准(试行)》等一系列教师教育和教师专业发展的标准,为教师培养、教师专业发展及评价提供了明确的政策依据。

教师教育办学层次不断提升。原有的中师、专科师范学校和独立设置的教育学院逐步合并或升格为本科院校,教师培养起点大幅提高。教育硕士、教育博士等教育专业学位发展速度加快,目前有 15 所高校培养教育博士和 80 多所高校培养教育硕士,教育专业硕士学位招生人数远远超过教育学学术型硕士招生人数。教师教育办学层次实现了从中师、大专和本科的“旧三级”向专科、本科和研究生“新三级”的转变。

教师教育和教师专业发展的政策导向功能日益突显。从 2007 年秋季起,国家在教育部直属师范大学实行免费师范生教育;2010 年开始全面实施中小学教师国家级培训计划(“国培计划”);2004 年开始实施“农村学校教育硕士师资培养计划”,2010 年推荐“特岗教师”免试攻读教育硕士专业学位;2011 年,教育部印发《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》,规定教师每 5 年参加培训的时间不少于 360 学时。以上政策的推行,为教师教育和教师专业发展提供了大量的经费,在实

践中创新了教师培养培训的模式,很大程度上体现了教育与改革的时代要求。

在教师教育、教师专业发展的外部环境迅速变化的情况下,教师教育机构特别是承担教师教育任务的高等院校在引领教师专业发展方面,在办学过程中根据本校实际情况形成个性鲜明的教师教育特色方面,还有较多的困难需要克服。比如:如何克服学科发展的学术性要求与教师教育的实践性之间存在的矛盾、持续扩招与就业结构性困难之间的矛盾,如何有效形成教师职前培养和职后培训一体化的机制,如何科学设置、管理教师教育课程,如何合理安排教育实践的场所,等等。解决这些问题,既需要教育理论的有效指引、国家和地方相关政策对教师教育的支持,也需要举办教师教育的高等院校结合本校、本地区实际情况,探索形成具有自身特点的教师教育风格。

湖南科技大学具有较长的师范教育历史,其前身湘潭师范学院在1984年就升格为本科院校,2000年获得课程与教学专业硕士招生资格,2005年由国务院学位办批准为教育硕士专业学位培养单位,为湖南乃至周边省份培养了上万名优秀中小学教师和教育管理工作。湖南科技大学在由单科性大学向综合性大学发展过程中,一方面受教师教育大背景变化影响;另一方面由于学校发展定位等内部因素制约,在如何发展教师教育的思路上有过短暂的迷惘困惑。近年来,学校党委、行政部门在深思熟虑、反复论证的基础上,确定将教师教育作为学校发展的基本特色。2011年成立了教育科学研究院,负责统筹、协调、规划全校教师教育;与全省157所省级示范高中和20多所小学、初中学校结为“教师专业发展联盟学校”;申请设立湖南省基础教育教学研究基地。

为总结多年来教师教育实践与理论研究成果,我们组织本校教师教育研究者和相关院系负责人编写“基础教育研究丛书”、“教师教育系列课程”两套丛书,期望能够对推动基础教育发展与教师教育课程建设作出应有的贡献。

是为序。

湖南科技大学副校长
教育科学研究院院长 教授



2014年6月

II \

教师教育与教师专业发展

Teacher Education and Teacher Professional Development

目录

Contents

教 / 师 / 教 / 育 / 与 / 教 / 师 / 专 / 业 / 发 / 展

教师教育理论篇

- 以学定教理念与教师教育范式转型 胡石其 3
- 文化政治:批判教育理论视域中的教师教育 周险峰 10
- 综合性大学教师教育特色建设的探索与追求
——以湖南科技大学为例 胡石其 李炳煌 李学 17
- 从专业出发认识特色的基本特征,促进特色专业建设
——以汉语言文学(师范)专业为例 谢奇勇 23
- “人学”视野中区域化教师教育发展的思考 李霞 30
- 从农村教师教学能力的现状看高师专业的人才培养 向东春 周美丽 38
- “教师教育专业”研究型教师培养研究
——以湖南科技大学为例 黄玲娟 胡志明 秦世琼 45
- 教师教育专业学生实践能力发展的阻滞与解滞 陈坤华 傅定涛 49
- 区域师范院校课程与教学改革论纲
——以公共“教育学”课程为案例的解读 冯青来 55
- 本科小学教育专业课程设置探析 刘灿群 62
- 联盟学校:教师专业发展的愿景与诉求 李炳煌 胡石其 李学 67

教师教育实践篇

- 化学特色专业建设的实践与思考 龙云飞 黄昊文 刘汉文 周虎 75
- 数学与应用数学专业发展概况 傅湘陵 82
- 物理学师范教育特色专业改革与实践 付响云 唐利强 89
- 物理学与应用电子技术教育专业课程体系的改革与实践
吴伶俐 周并举 詹杰 97

生物科学教师教育专业概况	严明理	孙远东	王海华	101	
地理科学专业发展概况		张勇	莫宏伟	107	
汉语言文学专业发展概况			刘郁琪	112	
历史学专业的现状及改革方向			胡忆红	119	
英语专业师范教育的发展与反思			徐李洁	129	
小学教育专业综合改革探索与实践		陈坤华	朱华	136	
教育技术学专业发展的困境与对策			杨世伟	142	
应用心理学专业发展现状及其前景规划			王方	150	
音乐教师教育专业发展概况	彭岩	文海良	杨姝	彭浩宇	156
美术学(教师教育)专业发展研究			文牧江	161	
体育教育专业发展概况			李忆湘	170	
思想政治教育专业建设举措				176	

教师专业发展篇

179

教师文化建设的境遇与创新		李炳煌	周宁宁	181
技术支持的农村教师专业发展思考		张进良	何高大	187
面向信息化农村教师专业发展的生态学思考			张进良	195
中学教师利用数字化学习资源的困境与对策	易刘丽	杨世伟	周兵辉	203
非正式学习与教师专业发展		祁玉娟	陈梦稀	209
新课程背景下农村教师教学能力的现状调查 ——基于湖南省4个农业县的数据分析			向东春	215
农村教师职业流动权益保障的法学思考	宋旭	周险峰	霍礼强	223
农村中小学教师教育信仰现状及对策研究 ——以湖南省部分学校为例	任卓	张建新	彭化	229
中学女教师职业发展的瓶颈及对策分析 ——以湘潭市3所中学为例		谭建平	刘安	237
基于生活的生命型德育教师角色诠释			朱华	246
中小学教师幸福指数调查及思考			李山林	252
多元文化时代“教师”道德主体的困境与抉择		王超	陈飞	256

学科教学研究篇

263

论语文教学的人文性及其实现		李学	265
20世纪语文课程价值取向主要观点述评		李学	272

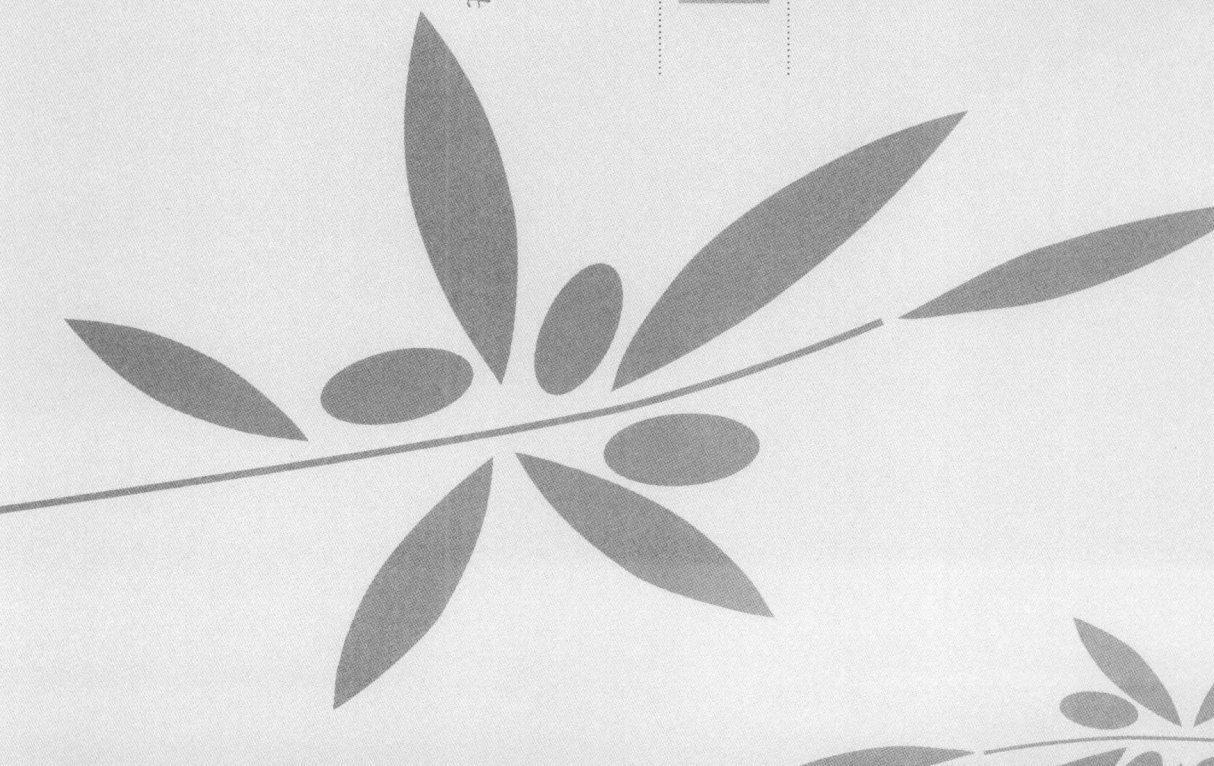
2 \

百年写作教学价值取向的学术演变与发展	李山林	羊 婷	279
试论语文教材中“合理的虚构”		王 超	284
论新课改背景下的高师数学教育类课程改革		曾友良	291
数学教师培养的现状分析			
——兼论基于新课程的数学教师的培养		曾友良	297
新课标下学生数学素养内涵及其结构分析		苏立云	301
多元文化教育、国际理解教育与外语教学		邓星辉	311
语用学视野下的教师语用失误分析		罗 荣	317
历史教学中学生的批判性思维养成		冯青来	325
后记			334

教师教育理论篇

教—师—教—育—与—教—师—专—业—发—展

Teacher Education and Teacher Professional Development



以学定教理念与教师教育范式转型

胡石其*

教师的中心工作是教学,依据不同的理念会有不同的教学追求、教学行为并导致不同的教学结果。与教师预设教学内容、方法和程序决定学生学习的以教定学相对应,以学定教是指“根据学生的身心规律及其学习情况来确定教师的教育内容和方式”^①的教学理念。教学理念的转换与实现要求以教师具有相应的专业素养为保障,对教师专业发展提出了新的要求。

一、以学定教理念下的教师专业发展要求

(一) 以促进学生“成人”为导向

以教定学和以学定教在其内蕴的学生观上有着根本的区别。掌握未来社会所需要的文化知识和技能、养成社会所需要的价值取向,促使学生成长符合社会需要是以教定学的基本出发点。而以学定教则是依据学生现有的生活经验、知识与文化背景,为学生个体成长提供支撑而设计与实施教学。前者以成人的标准来要求正在成长中的学生,成人的视角、观念是判断学生发展的主要依据,因而学生主要的学习任务是继承精选出来人类已有的文化成果,这种要求在教学中物化为以教材为主的教学内容并由教师具体组织实施。而后者是把学生还原为正在成长中的人(“成人”),学生不断超越个体经验局限、文化语境是其发展的主要标志,相应的学习任务是在不断扩充自身的心理图式过程中增进对他人、社会与世界的理解,教师教学的任务是辅助学生在加强与周围世界的联系中自我发展、自我实现。

学生发展观的差异对教师专业发展有着不同的要求。引导学生在学习中达到成人的标准,教师的主要任务是传递业已形成的普遍、客观、确定的文化知识、心智技能和特定价值观念,教师的身份是主流社会形态代言人,教师的专业发展核心是

* 胡石其,湖南科技大学副校长,教育科学研究院院长,教授。

① 刘次林.以学定教的实质[J].教育发展研究,2011(4):28-32.

将课程政策、教科书所蕴含的内容转换为学生可以理解、接受、内化的知识和技巧。以学生“成人”为导向,教师的任务则在于为学生自内而外扩充个别、主观、情境化的经验提供帮助,教师的身份是学生个人经验世界与主流社会形态融合的中介者和协助者,教师需要掌握预成的专业知识但更为重要的是关于学生群体和个体发展的知识,相应的教学技能更多是组织学生的活动。组织学生以现有生活为基础并不断突破现有生活局限的活动是以学定教理念下教师专业发展的指针。

(二) 以提升学生学力为核心

当从学与教的关联来谈学生发展时,首先应当对学生发展有明确的定位框架。从终身教育的视角来看,人的一生都是通过学习发展的过程。在学校教育之前的学习对发展的促进,多半是自发、随机的,学校教育则重在以特定文化为中介促进生理和心理机能的发展,并且为学校后的教育做好铺垫。学校教育在人的发展中具有承前启后的关键作用,虽然“教学并不就是发展,但正确的教学却能导致儿童智力的发展,启发一系列没有教学根本不可能实践的发展过程”,“一切教学过程是导致一系列其他过程发展的源泉,没有这个源泉,这些过程在发展中一般也是不可能产生的。”^①教学对发展的关键作用主要通过学生学力表现出来。学力的差异往往导致发展的差异,发展的差异主要由学力的差异引发,所以以学定教就是要基于学生现有的学力状况,以针对性地提升学力为核心目标。

“学力,既非知识,亦非教育内容;既非测验的得分,亦非入学考试的合格分数。它属于人的能力范畴,是人的‘活生生起作用的力量’,是主体的、实践的人的能力的基础部分。”^②学力作为一种后天学习活动的结果,不仅是教材、学科学习的终结性学业成就,而且受学习活动中的动机、情感、态度等诸多因素影响,不仅与个体智能的先天差异相关,而且受到来自家庭、社区、班级和教师等客体条件的制约。根据佐野良五郎的学力结构模型,学力分为学力基础、基础学力、发展性学力三类。学力基础是指支撑学习、认知的思维力、注意力、兴趣等心理特性,潜藏于学习主体内部;基础学力是通过识记、训练所获得的认知方面的知识能力,在学校教育中以掌握学科教材的内容为标志;发展性学力体现在运用知识解决问题的过程中,在具体情况中发挥创造性是其突出特征。学力的提升过程,是教育主体(学生)与客体(教育内容)相互作用的结果,教育内容只有兼顾学生学力基础、基础学力和发展性学力的整体要求而不是单纯的知识灌输与技能训练,教学活动才能适当地走在学生发展的前面,切实引领学力提升。在这一视角下,突破学科的局限,在学科的教学内容与学生的整体发展联系起来的基础上,整合将学生培养成一个完整的人的培养愿景与作为完整的人的学生的个体经验状况,将成为教师专业发展的核心

① 维果茨基教育论著选[M]. 余震球,译. 北京:人民教育出版社,2005:389.

② 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海:上海教育出版社,2003:257.

课题。

（三）以建构学习共同体为依托

既然学习的意义不是机械地、被动地接受文化遗产，而是在与他人的沟通中建构社会与自我的关系，那么以个人为中心的竞争就不应当作为学习的主要目的，学习环境的创设——建构学习共同体，促使学生在交往中不仅获得认知发展，而且“把课堂里儿童的学习跟课堂外广泛的文化共同体的知性活动关联起来。教师是课堂里生成的文化与社会文化的‘媒介者’(mediator)；是根据社会语脉揭示课堂里所教学的知识的现实意义而把课堂的学习跟社会人士的学习关联起来的媒介者。”^①在学习共同体中，教师既要向上仰望社会文化传承与发展的期待，又要俯下身段以共同体成员的身份体察处在未成熟阶段的学生学习的需要，在两者之间搭建一条合适的通道。

因此，教师在学习共同体中的作用不仅要具有以往教学中的示范功能——引导学生通过对同伴特别是教师的模仿而学习，而且要组织“促进活动性、自立性、合作性的对话性实践”的环境——引导学生在模仿过程中形成对文化、社会和自我的新的认识。因此，教师专业素养中的知识内容不能单纯用“渊博”、“全面”来概括，还要求教师能够根据具体情境理解、选择、运用共同体学习需要的知识；技能内容不能单纯表现为“三笔字”、普通话、课堂组织等个体性的素质，而且要具有与共同体成员深入沟通的“对话性实践”能力。总之，教师在学习共同体中，也是一位与其他成员一样正在学习、对话、发展的伙伴，教师的素养水平决定着共同体的成熟程度。

二、教师专业发展新要求对教师教育的挑战

以学定教理念下的教学要求教师整合传承文化知识与学生生活经验，体现学生发展的个别差异并最大限度促进学生心理的最佳发展。教师专业发展要求的变化同时也对教师教育提出了新的挑战。

（一）培养目的：从知能训练转向智慧生成

传统教师教育以中小学教学科目为依托培养学科教师，培养的目的主要在于掌握学科教学需要的基本知识、技能和从事教学的信念。其中蕴含的假设是，教师教育所提供的知识和技能能够为解决教学中可能面临的所有问题奠定基础。教师教育重点聚焦在课堂教学有哪些类型，一堂课该怎么上、分哪些步骤展开，需要哪些技能上面。知识与技能成为判断教师专业水准的核心要素。“在某些人看来，课

^① 佐藤学. 学习的快乐——走向对话[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 48-49.

堂教学的核心要素不外乎就是教师应该知道些什么和能够做什么。科研、政策和教师教育实践为这些核心要素提供了共同依据”。^①

然而,要改变基础教育课程过于注重知识传授的倾向,课程结构过于强调学科本位,科目过多和缺乏整合,课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,加强课程内容与学生生活和现代科技的联系并落实三级课程管理体制的要求,教师仅具有学科知识和相应的教学技能是远远不够的。培养教师能够深刻理解教学的意义,在具体的教学情境中创造性地运用知识、生成教学智慧,有针对性地解决教学中个别的问题,“重新构建习以为常的教学行为并积极参与教育改革”,是新的时代背景下教师教育的应然发展方向。

(二) 课程体系:从学术本位转向实践本位

与培养目的相应,传统教师教育的课程体系以专业为框架的学科知识传授作为主要内容,外语、思想政治理论等公共课和学科基础课等学术性课程占整个课程体系的绝大部分比例,教育类课程主要限于教育学、心理学及学科教学论,不仅课时少而且通常以大班形式上课,课程内容也是偏向于系统知识的传授。实践课程仅限于几周时间的专业实习或见习。以北京师范大学和华东师范大学汉语言文学专业(师范)培养方案为例,四年本科教育需要修习约160学分,教育类课程比例都在20%以下,其中实践课程仅为5学分,占比例约为3%。

“认为大学的职前培养教给学生的是可以享用整个教师生涯的专业知识,把教师的职前培养看作一次性的、终结性的。这显然是一种过时的、与建构终身学习的现代教师教育体系的目标不相符的观念。”^②在现行教育体制下,教师教育课程显然无法回避知识的逻辑和专业的限制,然而,对教师培养所涉及“为什么教”、“教什么”、“怎样教”以及“教得如何”等基本问题,学术性课程只能够有助于从宏观层面作出粗略的、一般的、规范的回答,只有教育实践才能将学术性课程的知识转化为教学行为的基础。如果对学术课程的内容处置不当,极有可能造成知识仍然只是停留在书本之上的知识,对教学起不到应有的作用。因此,以教育实践为中心整合专业的学术性知识,由学术本位转向实践本位是今后教师教育课程体系改革的基本方向与要求。

(三) 教学方式:从单向传授转向合作创生

与基础教育阶段的课程与教学改革相比,高等教育的教学沿袭惯例的思维相当严重。由于研究的专门化,教师教育者虽然在某一领域研究成果突出,但轻视教

^① 雷·笛科勒. 未来之路——新教师入职教育[M]. 朱晓燕,等,译. 北京:北京师范大学出版社,2009: 76.

^② 万明刚. 教师教育课程体系研究——以师范大学教育学院教师教育课程体系建构为例[J]. 课程·教材·教法,2005(7):83-87.

学研究和教学改革的倾向特别明显,虽然有些教师教育者教学经验丰富、教学方式多样,能够充分调动学习者的积极性,但也很少关注基础教育阶段教学的特征,很少将所教课程的内容和教授方式与中小学教师专业发展特性结合。因此单向传授知识或意在掌握某一领域的专门知识、技能的教学成为教师教育课程教学的主要取向。这种状况一方面限制了(准)教师可持续发展的动力,另一方面又潜移默化地影响了(准)教师在今后教学中的发展方向。

共同建构学习内容的意义,在掌握知识的过程中获得知识学习的方法并批判地接受知识所蕴含的情感态度,是教师教育的基本价值追求。因为教师教育中的学习者即将成为或已经成为教师,他们所接受的教学方式不仅影响着自己学习的效果,而且影响着他们在今后教学时对教学方式的选择。以合作创生为内蕴的教师教育,对突破一成不变的教学规成、改变原封不动套用固化的教学模式的现状具有极强的导向作用。应充分利用现场教学、情境教学、模拟课堂、案例教学等多样化的教学方式,引导教师教育专业学生在掌握知识的过程中,形成灵活运用知识的能力,在合作中提升教学效能。

(四) 评价依据:从资格认定转向等级发展

“我国现有的教师专业标准主要有三种:其一是教师专业技术职务制度;其二是教师资格制度;其三是教师职业道德规范。”^①在当前体制下,教师教育与教师专业技术职务评定、教师资格获得及教师职业道德提升都有着直接关系。教师教育的层次是教师晋升专业技术职务的前提,学历越高晋升高一级职务的时间就越短。我国的教师资格以中小学教学科目为依据细分为语文教师、数学教师、物理教师等岗位,教师教育专业分别对应于这些岗位培养教师,在校师范生只要完成培养方案规定的学分,普通话和计算机达到相应科目规定的要求即可自然获得与学历层次、专业相关的终身教师资格证书。教师教育在很大程度上成为确定教师资格以及专业技术职务的依据。

然而,“大量有关教师知识的研究发现,专业培养和教师教育对提高教师教学能力非常重要,但研究也发现,教学是一门实践的科学和艺术,教师需要在课堂中通过获得实践性知识和教育智慧,从而成长为胜任教学和具有专业能力的工作者。”^②教师职业的这种特性要求对教师资格的认定要根据中小学校教育的具体要求,体现教师职业的实践特征。同时,教师教育也要依据教师的熟练、成熟、卓越程度等发展等级确定教育内容、评价教育效果,有针对地进行教师培养和培训工作。

① 朱旭东,李琼.教师教育标准体系研究[M].北京:北京师范大学出版社,2011:21.

② 蔡永红,毕妍.从美国教师试用期制度看我国教师退出机制的建立[J].北京师范大学学报(社会科学版),2013(1):12-18.

三、教师教育范式转型的主要举措

(一) 定位明确,强化教师教育特色

教师教育的特色意识主要表现在两个方面。一是教师教育与其他专业教育相比所具有的特点。教师教育特色的本质特性是举办教师教育的机构所共有的、区别于其他类型教育的特殊属性,体现为培养目标的针对性、课程设置的特殊性、品德教育的重要性、教育实践的人本性、教育文化的民族性。^①二是根据教师教育的层次、学校发展定位而形成。

在高等教育阶段,专业一般是依托于某个门类的学科而设置的,学科建设的水平决定着专业的地位。严格说来,教师教育并不独立构成一个专业,而是许多类型的与中小学教学科目相应的学科联合体,如中国语言文学、数学、生物科学、物理学等等,这些专业师范特性的主要标志是在培养方案中开设教育学、心理学、学科教学论及教育实习等课程。建立在专业基础上的教师教育特色意识强化,除重视教育类课程之外,还应当加强学科专业教师的教师教育意识,要密切关注中小学教育发展状况,加强学科专业课程教学与中小学教师的学科素养的联系。

专科、本科、研究生等不同层次,职前教育与职后教育等不同阶段,应当结合研究型大学、教学研究型大学、教学服务型大学等不同类别高校的发展定位体现出相应的培养特色。在保障相应层次最低教育质量的基础上,根据学校历史传统、学科发展情况等具体条件,形成诸如教育科研、课程资源开发、综合实践活动课程设计、教师基本技能训练等方面的优势,在提升教师专业素养的同时,通过营造良好的教师教育氛围促使学生增强从事教育的信心,并养成良好的师德师风。

(二) 实践引领,有效整合课程内容

教师教育特色是由一门门具体的课程所承载,课程的类别、内容与实施效果决定教师教育特色形成的程度。在课程类别相对固定的情况下,课程内容的有效整合成为最关键的因素。在以知识的系统性传授为框架的学术本位课程体系中,课程内容处于相对封闭状态,只有深入到未来教师发现和解决实际问题的层面,强化实践意识,关注现实问题,体现教育改革与发展对教师的新要求,不同类别的课程才能够得以有效整合,形成促进教师专业发展的合力。

应以中小学学生发展要求为导向建构课程内容。教师教育课程与其他专业课程的差别在于,后者主要要求学习者掌握课程内容所要求的知识、能力、方法,前者不仅要求学习者自己能够掌握这些内容,而且要能够将掌握的内容转化为满足中

^① 武海顺,闫建璋,程茹,赵英.论教师教育特色[J].教师教育研究,2011(6):14-18.

小学学生学习要求的学习环境。因此建构教师教育课程内容的意义不能够单纯地依据某一门课程自身的特点,而是要面向中小学教学中的现实问题,有选择地组织,拓展学科教学所需要的基本素养。

应以充足的教育实践活动为载体深化课程内容的联系。当前教师教育中的实践活动主要是教育见习与实习两种类型,《教师教育课程标准(试行)》还明确提出要研究教育实践,将师范生教育实践活动表述为观摩、参与、研究教育实践三种形式。教育实践面对的问题是综合的、复杂的、依据情境而生成的,某门课程提供的内容不可能直接解决这些问题,需要综合相关课程领域的知识,创造性地提出解决的办法。如果教育实践活动具有典型性并且能够经常开展,师范生整合课程内容的机会就越多,其联系课程内容的的能力就越强。

(三) 参照标准,形成教师教育质量依据

近年来,我国教师教育在标准建设方面取得了历史性的突破,从2011年开始陆续颁布了《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》、《“国培计划”课程标准(试行)》等一系列教师教育和教师专业发展标准,为教师教育质量保障提供了可靠的政策依据。然而,由于各种原因,教师教育的质量评价工作并没有有效启动,往往混同于高校教学水平评估或高校内部以学生测评、同行互评等方式展开。评价由于没有体现教师教育的特性,难以获得中小学学校的认可。

教师教育质量评价是教师教育发展的基本动力,如果有效的评价手段和监控过程长期缺位,教师教育范式转型就很难取得实质性进展。国外教育发达国家的经验表明,参照教师教育相关标准,通过政府主导、举办教师教育的学校参与,以第三方认证机构为主而形成的教师教育质量评估,能够有效保障教师教育质量不断提高。

(四) 合作共赢,建设教师专业发展学校

教师教育的最终目的是为各级各类学校培养优秀师资,了解学校教育的要求、适应与引领教育改革的需求是教师教育的基本前提,需要从事教师教育的大学与中小学之间形成良性的互动关系。教师专业发展学校是沟通教师教育与中小学的一种重要组织方式,“主旨是搭建教师教育实践与研究平台,优化教师职前、职后培训体系,把基础教育和教师教育有机结合起来,深化教育改革内容,破解教育发展难题,为教师培训和教师专业发展提供优质服务,切实提升教师教育的核心竞争力,全面推进教师教育的可持续发展”^①。以教师专业发展学校为平台的大学与中小学合作,可以为教师教育提供更多的“实践智慧”、丰富的实践场所和教学案例,缩小大学教师教育文化与中小学学校文化之间的差距。

^① 李炳煌,胡石其,李学. 联盟学校:教师专业发展的愿景与诉求[J]. 当代教育论坛,2012(1):66-69.