

教师教育一体化改革 与体制创新

陈时见 / 主编



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

国家教育体制改革项目『教师教育职前职后一体化体制机制改革研究』和重庆市渝中区教师教育创新实验区子项目『教师教育创新实验区体制机制研究』的理论成果

教师教育一体化改革

陈时见 / 主编

与体制创新



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

教师教育一体化改革与体制创新 / 陈时见主编. —
重庆: 西南师范大学出版社, 2017.12
ISBN 978-7-5621-9156-8

I. ①教… II. ①陈… III. ①教师教育—研究 IV.
①G65

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第003436号

教师教育一体化改革与体制创新

JIAOSHI JIAOYU YITIHUA GAIGE YU TIZHI CHUANGXIN

陈时见 主编

责任编辑: 杨光明

装帧设计:  闰江文化

排 版: 重庆大雅数码印刷有限公司·王兴

出版发行: 西南师范大学出版社

地址: 重庆市北碚区天生路2号

邮编: 400715

印 刷: 重庆荟文印务有限公司

幅面尺寸: 170mm×240mm

印 张: 16.75

字 数: 295千字

版 次: 2017年12月 第1版

印 次: 2017年12月 第1次

书 号: ISBN 978-7-5621-9156-8

定 价: 60.00元

《教师教育一体化改革与体制创新》是国家教育体制改革项目“教师教育职前职后一体化体制机制改革研究”和西南大学与重庆市渝中区教师教育创新实验区子项目“教师教育创新实验区体制机制研究”的理论成果。在研究过程中，我们主要围绕教师教育职前职后一体化改革，对其基本内涵、培养体系、体制机制、管理制度等核心问题进行理论研究。本项目由陈时见教授负责研究设计和统筹实施，并根据研究目标任务成立了五个研究小组，即陈时见为组长的教师教育一体化内涵研究小组，覃丽君为组长的教师教育一体化国际比较研究小组，罗生全为组长的教师教育一体化培养体系研究小组，王正青为组长的教师教育一体化管理体制研究小组，王国明为组长的教师教育一体化制度保障研究小组。

根据国家教育体制改革项目和教师教育创新实验区子项目的目标要求，特别是结合西南大学教师教育综合改革的实际情况，我们把研究目标确定为五个方面：一是明确“教师教育职前职后一体化”的内涵与意义，具体包括教师教育一体化的发展演变、概念界定、时代特征和现实意义等方面的内容；二是梳理教师教育一体化的国际经验，包括主要发达国家教师教育一体化政策、职前教师职业能力培养、入职教育和教师教育机构协同等内容；三是构建教师教育职前职后一体化的培养体系，具体包括教师教育一体化的目标体系、课程结构、基本原则和实施路径等方面的内容；四是创新教师教育职前职后一体化的体制机制，包括UGIS“四位一体”职能定位、师资队伍建设、教育资源配置、运行体制和支持系统等方面的内容；五是完善教师教育职前职后一体化的制度保障，具体包括认证制度、管理制度、激励制度和评估制度等方面的内容。根据研究任务和项目要求，我们制订了四个阶段的工作计划。第一阶段从2013年10月至2014年7月，主要

任务是开展项目前期调研、编制整体方案、组建研究团队和明确研究任务。第二阶段从2014年8月至2015年3月,主要任务是开展资料收集、资料整理、现状调研和现场考察。第三阶段从2015年4月至2016年6月,主要任务是开展基础研究、专题研究和研讨交流。第四阶段从2016年7月至2017年6月,主要任务是研究总结、成果提炼和报告撰写。

自2013年项目启动以来,研究组成员先后在《教育研究》《高等教育研究》《教师教育研究》《比较教育研究》等CSSCI期刊上发表文章20余篇。“教师教育职前职后一体化的理论探索与实践创新”先后获得了重庆市高等学校优秀教学成果一等奖和国家高等学校优秀教学成果二等奖。《教师教育一体化改革与体制创新》就是在前期系列研究成果的基础上进一步总结而成的,是项目研究组全体成员共同努力完成的理论成果。其中,第一章由谭丹和陈时见撰写,第二章由覃丽君撰写,第三章由罗生全撰写,第四章由王正青和董甜园撰写,第五章由王国明撰写。

我们虽然在教师教育职前职后一体化改革方面做了大量的实践创新和理论研究,但研究还不够全面和深入,特别是在理论研究成果与改革实践有机结合、教师专业发展一体化标准框架的验证与完善、教师教育一体化国际经验的总结与梳理等方面,确实还有大量的工作要做,需要持续性的探索和研究,这将是后续研究的重要内容。

最后,在项目研究成果即将出版之际,我们研究组要特别感谢教育部教师工作司和重庆市教育委员会对教师教育一体化改革的关心、支持和指导,感谢西南大学和重庆市渝中区人民政府对教师教育创新实验区建设的重视和支持,感谢项目组全体人员几年来的艰苦努力和倾情付出,感谢西南师范大学出版社对项目成果的出版。我们期待我国教师教育职前职后一体化改革能够乘风破浪,奋勇前行。

第一章

教师教育一体化的内涵与意义 001

- 一、教师教育一体化的概念界定 003
- 二、教师教育一体化的发展演变 012
- 三、教师教育一体化的时代特征 025
- 四、教师教育一体化的现实意义 033

第二章

教师教育一体化的国际经验 043

- 一、教师教育一体化政策 045
- 二、教师职前职业能力倾向测评 053
- 三、初任教师入职教育 059
- 四、优秀教师专业标准 068
- 五、教师教育机构协同创新 076

第三章

教师教育一体化的培养体系 085

一、教师教育一体化的培养目标 087

二、教师教育一体化的课程结构 100

三、教师教育一体化的实施原则 116

四、教师教育一体化的实施路径 123

第四章

教师教育一体化的管理体制 133

一、教师教育一体化的机构建设 135

二、教师教育一体化的资源统整 153

三、教师教育一体化的运行机制 164

四、教师教育一体化的支持系统 174

第五章

教师教育一体化的制度保障 185

一、教师教育一体化的认证制度 187

二、教师教育一体化的管理制度 209

三、教师教育一体化的激励制度 232

四、教师教育一体化的评估制度 237

参考文献 245

第一章

教师教育一体化的 内涵与意义

教师教育一体化是终身教育思想和教师专业化发展阶段理论在教师教育领域的集中体现。教师教育不再是教师职前的一次性教育,而是指教师终其一生的专业发展过程,是职前、入职和在职教育的统一。西方发达国家非常重视教师教育一体化,至20世纪80年代基本实现教师职前培养、入职培训和在职教育的三环合一。我国于20世纪90年代开始教师教育一体化的探索,其现已成为我国教师教育改革创新战略主题和教师教育发展的重要趋势。

一

教师教育一体化的概念界定

“无论明确地表述问题,还是检验假设,一个根本性的前提是需要清晰的概念。假如人们对其正在寻找的东西没有清晰的认识,任何观察和实验都会无助于事。没有清晰的概念,也就不可能有正确的认识。”^[1]目前关于“教师教育一体化”的概念纷繁多样,似乎没有一个统一的定论。因此,要厘定本书中“教师教育一体化”的内涵意蕴,首先需要廓清“教师教育”和“一体化”的概念,明确“教师教育”领域中“一体化”的含义,并对以往研究中的“教师教育一体化”进行一个较为系统的梳理。

(一)教师教育

教师教育(teacher education),顾名思义就是一种专门培养和培训教师的实践活动。作为一种专门的实践活动,教师教育^[2]并非古已有之,而是社会发展到一定阶段和水平的产物,确切地说,是近代的产物。如果以1684年法国天主教神甫拉萨尔(Lasalle J.B.)建立的“师范学校”(normal school)为专门师资培养和培训实践活动的肇始,那么世界教师教育至今不过三百余年的发展历史。实际上在后来的很长一段时间里,这种专门的实践活动还不能称为真正意义上的教师教育,而是师范教育。“师范”(normal)的法语为normale。normale源于拉丁文norma,原意为木工的“矩规”“标尺”“图样”“模型”等,表示一种规范。日本在引进这一词时,将其翻译为“师范”。其中“师”意为“教授”“效法”,“范”意为“模子”“榜样”,合起来即表示“学习的榜样”,或是“可以师法的模范”等。19世纪末,这一概念经由日本传入中国,如1896年,梁启超在《论师范》中开篇即言:“善矣

[1] [德]沃尔夫冈·布列钦卡(Wolfgang Brezinka).教育科学的基本概念:分析、批判与建议[M].胡劲松,译.上海:华东师范大学出版社,2001:11.

[2] 注:本书以2001年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》为界,之前的师资培养场合尽量使用“师范教育”,之后使用“教师教育”,以避免不必要的概念混乱。同时,为了体现历史叙述的整体性和连续性,在涉及历史长时段的论述时,尽量使用“教师教育”。

哉！日人之兴学也。明治八年国中普设大学校，而三年之前，为师范学校以先之。”^[1] 1904年，清政府颁布《奏定学堂章程》，正式规定师范教育开始自成一系统，并设定初级师范学堂和优级师范学堂，开启了我国制度化师范教育的道路。

在现代意义上的学校系统设立之初，教育普及程度不高、教师需求量大、教师待遇比较低，师范教育这一概念是适用的。不可否认，师范教育有力地补充了教育普及所需的教师数量，在国民素质的提升中发挥着重要作用。但随着教育普及程度的提高、知识更新速度的加快以及教师地位的增强，各国对师资培养提出了更高的要求——教师不仅需要具有娴熟的教育专业知识和技能，要有高深的学科专业知识，还要对其进行持续不断的更新和提高。显然，只注重职前培养和教师数量补充的师范学校已经不能满足时代对教师的新要求。对此，许多国家的师范学校开始升格为综合性大学或教育学院，在提高教师教育教学水平的同时，承担着教师的职前培养和在职培训任务。20世纪40年代，师范学校已经逐渐退出历史舞台。“随着师范学校的消失，‘师范教育’一词在西方发达国家的有关文献和研究资料中已经绝迹，西方许多人现在已经不理解‘师范’有‘教师教育’的含义了。不仅西方如此，其他一些开放程度较高的国家和地区也普遍把教师的培养称为教师教育。”^[2] 在我国，21世纪以前的师资培养和培训活动几乎都被称为师范教育。尽管教师教育的概念在20世纪90年代已经出现，但当时我国学术界，教师管理、培训机构领域与教师相关的话语体系仍然是以“师范”“师范教育”为主的。如教师教育管理机构被称为师范司、师资处、师资科、教师人事处，教师教育培养机构被称为师范大学、师范学院、师范（专科）学校，教师教育的学术话语有师范教育、高等师范教育等。2001年，我国在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》的文件中首次以教师教育的概念取代原来的师范教育。2002年，教育部在《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中进一步指出：“教师教育是在终身教育思想指导下，按照教师专业发展的不同阶段，对教师的职前教育、入职教育和在职教育的统称。”^[3] 如今，教师教育已经是世界通用于指代师资培养与培训活动的概念。

教师教育与师范教育是两种不同的教师培养和培训体系（详见表1-1）。传

[1] 梁启超. 饮冰室文集[M]. 昆明: 云南教育出版社, 2001: 41.

[2] 黄巍. 从“师范教育”到“教师教育”的转型[J]. 高等师范教育研究, 2001(6): 15.

[3] 中华人民共和国教育部. 关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见[EB/OL]. (2002-03-01) [2016-9-16]. http://www.moe.edu.cn/srcsite/A10/s7058/200203/t20020301_162696.html.

统的师范教育是一种“小”教育,具有如下特征:一是封闭性,教师主要由师范院校实行定向招生、定向培养、定向分配等政策,拒绝非师范院校毕业生成为教师;二是范本性,教师被视为一种职业(vocation),一种加工产品的匠人,可以通过示范性的课堂教学来引导师范生学习和模仿;三是终结性,局限于教师的职前培养,认为职前教育是教师培养的终点,没有终身教育的意识和倾向。相反,教师教育是一种多层次、多方位、立体式的终身“大”教育,其特征有三点:一是开放性。如实行开放的教师资格制度,使符合教师资格标准的所有社会人员都有可能成为教师;以现有的师范院校为主体,鼓励综合大学设置并发展教育学科,共同参与教师的培养与培训工作。二是专业性。即将教师视为一种专业(profession)而非职业,将教师教育视为一种专业教育(professional education)而非职业教育(vocational education)。也就是说,教师教育不仅要注重教师专业知识、专业态度和专业技能等专业素质的提高,更要建立自己的学术规范和学术标准,逐渐成为一个专门的研究领域和学术领域。三是终身性。教师教育将教师的职前培养视为教师专业发展的起点而非终点,将教师培养与培训贯穿于教师的整个职业生涯,将教师的职前培养、入职教育和在职培训视为一个连续的有机整体。可以说,相比师范教育的封闭性和终结性,教师教育的开放性、专业性和终身性特征更能够充分反映当前教师教育的内在特征和未来发展趋势。从“师范教育”到“教师教育”不仅仅是术语的转变,也代表着教师培养作为一种专门的实践活动进入一个新的历史阶段。

表 1-1 “师范教育”与“教师教育”的体系比较^[1]

比较项目	师范教育	教师教育
教育理念	静态的、凝固的、一次性的教育理念	动态的、发展的终身教育理念
内涵	教师的职前教育	教师职前培养、入职教育、 职后培训的总称
办学主体	正规序列的师范大学、师范学院、 师范专科学校	师范类院校、综合性大学、 各级教育学院、其他培训机构
体系特征	封闭的、定向的、独立的	开放的、非定向的、多样化的

[1] 谢冬平.中国社会转型期教师教育形态与机制调整(1990—2010)[M].北京:中国社会科学出版社,2016:35.

(续表)

比较项目	师范教育	教师教育
发展趋势	单一发展	综合化发展
教育目标	学历教育	学历教育与非学历教育
专业化程度	较低	较高
课程体系	职前单一的传统的体系	职前、入职、职后一体化综合的体系
管理模式	政府统一的集权管理	政府管理、学校管理、 教师个人行为相结合
评价方式	一次性、终结性的单一评价	终身的、阶段性的多元综合评价

(二)一体化与教师教育

“一体化”是外来词,它译自英文 integration。英文中 integration 一词是由拉丁文 integratio 引申而来的,原本含义是“更新”“修复”(renovation)。但直到 17 世纪初,它才被用于表示“将各部分结合成一个整体”这样一种现象。这也是迄今各种英文词典对该词词意的基本解释。如《牛津高阶英汉双解词典》中,Integration 有两种解释:(1)the act or process of combining two or more things so that they work together (=of integrating them),意指结合,整合;(2)the act or process of mixing people who have previously been separated, usually because of color, race, religion, etc., 表示(不同肤色、种族、宗教信仰的人的)混合,融合。^[1]“一体化”的动词形式是 integrate,意思是“使完整,使结合”。《韦氏高阶美语英汉双解词典》将其解释为:(1)to bring together, combine, or incorporate into a whole or into a larger unit,意思是使结合、使合并,使一体化;(2)to (cause to) become part of a larger unit, as by giving equal opportunity and consideration to,意为(使)成为一部分,(使)并入;(3)to make (a school, etc.) open or available to all racial and ethnic groups,意指使(学校等)对各个种族和民族开放,使(学校等)取消种族隔离。^[2]在《辞海》中,“一体”有三层含义:一是指某一事物是某一个整体中的一部分;二是比喻关系密切,如同一个整体,即某两个或者多个事物之间有着必然的内在联

[1] 牛津高阶英汉双解词典(第6版)[M]. 北京:商务印书馆,2004:919.

[2] [美] Gerard M. Dalgish. 韦氏高阶美语英汉双解词典[M]. 北京:外语教学与研究出版社,2007:1024.

系,可以看成是一个整体;三是指两个或者多个事物在某些方面是相同的。^[1]从汉语构词的角度来理解,“化”作为后缀,夹在名词或形容词后构成动词,表示“性质和形态的改变”或表示“转变为某种性质和状态”。不难推知,“一体化”就是把一个事物的各个部分由分离状态转化成有内在衔接关系的整体状态。在《现代汉语词典》中,“一体化”被理解为将事物转变为有内在联系的整体状态,表示“使各自独立运行的个体组成一个紧密衔接、相互配合的整体”^[2]。

除了工具书中的解释,在不同学科领域中,“一体化”也有不同的含义和理解。在经济学中,“一体化”主要有以下几重含义:一是指一种动态的过程和一种静态的状态;二是有共同利益;三是消灭差异;四是联盟。如贝拉·巴拉萨(Bala Ballasa)将“经济一体化”定义为:“既是一个过程,又是一种状态。就过程而言,包括消除各国经济单位之间差别的措施和行动;就状态来说,则是各国之间待遇差别的消灭。”^[3]约翰·平德(John Pinder)认为,经济一体化是指成员国彼此之间结合成为一个整体,而达到一种联盟状态的过程。^[4]威廉·莫勒(William Molle)总结前人的观点和看法,指出经济一体化就是独立国家彼此之间通过协商逐步取消经济边界问题,并最终聚合成单一的实体的过程。^[5]在政治学中,“一体化”多被视为一种共同体的状态或形成共同体的过程。如卡尔·多伊奇(Karl W. Deutsch)将“一体化”的概念主要用来描述地区、国家之间出现的和平与安全共同体(security community),他指出:“一体化就是单位之间的一种关系,在这种关系中它们相互依存并共同产生出它们单独存在时所不具备的系统性能。但是‘一体化’一词有时也被用来描述原先相互分离的单位达到这种关系或状态的总和过程。”^[6]厄恩斯特·哈斯(Ernst Haas)认为在“一体化”的过程中,“几个来自不同国家背景的政治行为体经说服,将其效忠(loyalties)、期望(expectations)及其政治活动转移到一个其机构拥有或要去拥有涵盖原有一些民族国家的司法管辖权的新中心。这一政治一体化过程的最终结果是将产生一个建立在原有一些国

[1] 上海辞书出版社. 辞海(第1版)[M]. 上海:上海辞书出版社,1980:1.

[2] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第5版)[M]. 北京:商务印书馆,2006:1599.

[3] Bala Ballasa. The Theory of Economic Integration [M]. George Allen & Unwin, 1962:1.

[4] John Pinder. Positive Integration and Negative Integration: Some Problems of Economic Union in the EEC[J]. The World Today, 1968, 24(3): 90.

[5] William Molle. The Economic of European Integration: Theory, Practice, Policy, [M]. Alderson: Ashgate Publishing Company, 1997:3.

[6] 多伊奇. 国际关系分析[M]. 北京:世界知识出版社,1992:267.

家基础之上的新的政治共同体。”^[1]至今,人们已经普遍认为一体化是一种多维的现象,涉及政治、社会、文化和经济等诸多领域,而“一体化”也俨然成为学术界使用的热门词语之一,从政治一体化、经济一体化到战略一体化、管理一体化等,甚至有些泛滥。

结合中英文工具书以及不同学科领域对“一体化”的理解和诠释,我们认为“一体化”应包括以下几大要义:第一,“一体化”的前提是存在两个及其以上相互割裂的、缺乏联系的事物;第二,“一体化”既是一种整体的状态,也是一种整合的过程;第三,“一体”中的各要素应该是相互联系的,且应得到同等重视;第四,“一体化”具有较强的目的性,体现了人的意志和社会发展的要求。

如前所述,开放性、专业性和终身性是教师教育的重要特征。我国已经实现了从师范教育到教师教育的概念转变,教师教育成为教育界的强势话语;开放式的教师教育体系逐渐建立,大学日益成为承担教师教育职前培养和在职培训的主体;教师被视为一种专业,教师教育被视为一种专业教育。但我国的教师教育在体制机制上仍然存在着师范教育时代的双元制特征,即教师的职前培养和在职培训两个相对独立的、并行的双元制,且轻视或忽视教师的入职教育。所谓双元制,具体而言是指教师的职前培养主要在大学中进行,主要任务是补充教师的数量,而职后培训主要是通过教师进修学校来实施,主要任务是提升教师的学历水平。其中,大学包括中等师范院校、高等师范类学校、综合性大学等类型;教师进修学校又可以分为省级、地市级和县级三类。随着教师教育的发展,双元制度的局限性和问题日益凸显。

一是机构各自为政。由于教师的职前培养机构和职后培训机构固守在各自的职能范围内,且隶属于不同的管理部门,形成了“两张皮、两不管”的现象,极不利于教育资源的整合和利用。

二是内容低质重复。由于教师职前培养与职后培训彼此之间缺乏衔接与沟通的有效机制,加上历史上根深蒂固的重视职前培养、轻视职后培训的观念,教师职前培养机构往往得到更多的教育资源,其总体水平多高于甚至远远高于从事教师在职培训工作的教师进修学校,因此不可避免地出现了接受较高层次教育的毕业生再到相对水平较低的机构接受再教育的水平倒挂现象。

[1] Ernst B. Haas. The Uniting of Europe: Political, Social, and Economic Forces 1950—1957[M]. Stanford, Calif: Standard University Press, 1958: 16.

三是方式封闭单一。无论是职前培养还是职后培训,都仍然以普通文化知识、学科专业知识和教育专业知识的理论知识学习为主。所有的师范生或教师均按照一种模式进行教育,因而所培养出来的学生在知识结构与思维意识等方面具有很强的趋同性。这不仅在一定程度上削弱了师范毕业生的竞争力,也阻碍着高师院校的发展。

四是评价模糊脱节。当前我国与教师专业发展有关的评价制度主要有教师资格证书、职称和荣誉制度。尽管它们各有自己的标准,但标准的内容比较模糊,重复,且彼此之间缺乏融合。这就导致教师为了达到某一标准而不断参加进修、骨干教师培训班和学科带头人培训等重复的活动,使得教师产生严重的厌倦感,背负巨大的压力。

总之,教师教育二元制度下割裂的环境,不仅不利于教师终身学习和持续发展,而且造成教育资源浪费,教师教育整体质量和效益难以得到提升。

“一体化”是相对于“二元制”而言的。作为一种全新的教师教育体系,其目的在于改变教师教育二元制度下教师职前培养和职后培训分而治之的局面,解决教师职前培养和职后培训“机构各自为政、内容低质重复、方式封闭单一、评价模糊脱节”等影响教师教育质量和效益的基本问题,构建教师终身教育体系,为教师的终身学习和持续发展提供制度保障。在具体操作上,教师教育领域中的“一体化”是要“打破条块分割的教师教育管理体制,建立统一协调的领导体制,形成上下结合、内外沟通的师范教育网络;突破职前培养、在职培训相分离,分别由不同机构承担的教师教育模式,建立职前、在职业一的教师培养培训机构;统一规划和设计教师教育内容,即把职前教师培养、新教师入职培训和在职教师培训提高这几个阶段的教师教育作为一个完整的过程,通盘考虑教育的要求、内容、途径和方法;在统一规划下,重新调整和组合原来分别承担职前培养和在职培训的师资力量,建立起一支职前、在职既有侧重,又有合作,相互融通合一的教师教育师资队伍。”^[1]

(三)教师教育一体化

在廓清“教师教育”和“一体化”的概念,明确“教师教育”领域中“一体化”的含义后,“教师教育一体化”作为教师教育领域中的一个新概念便逐渐清晰起

[1] 陆炳炎.一体化:师范教育改革的思考与实践[M].上海:华东师范大学出版社,2000:2.

来。但要从学界纷繁的文献中找出一个较为固定的概念,却又很难。这是因为,随着一体化教师教育改革的深入推进,学者们对“教师教育一体化”的理解也从狭义走向广义,从外部走向内部,从应然走向实然。“教师教育一体化”的概念是发展的、流变的。

1998年,上海师范教育一体化课题组率先提出“教师教育一体化”的概念,认为“教师教育一体化”就是“为了适应学习化社会的需要,以终身教育为指导,根据教师专业发展的理论,对教师职前、入职和在职教育进行全程的规划设计,建立起教师教育各阶段相互衔接,既各有侧重,又有内在联系的教师教育体系。”^[1]这一概念很快得到了学界的认可和深入研究,其含义也逐渐超越教师职前培养、入职教育和在职培训的狭义一体化,拓展成了广义上的一体化。有学者认为,教师教育一体化包括内部一体化和外部一体化两个方面。所谓的内部一体化是基于终身教育思想,在教师教育内部实现三个维度(长度/纵向、宽度/横向和深度/可持续发展)意义上的一体化;所谓的外部一体化是指教师教育与学校改善的一体化。^[2]有学者认为,教师教育一体化包括三个方面的含义:一是教师职前、入职和职后教育的一体化;二是中小幼教师教育的一体化;三是教学研究与教学实践的一体化。^[3]有学者认为,要真正实现教师教育一体化,必须努力实现“培养目标一体化、课程设置一体化、考核评价一体化和管理体制一体化”^[4]四个方面的一体化。有学者认为,教师教育一体化包括五个方面的含义:纵向意义上的职前、入职、职后一体化,横向意义上的教育资源一体化,发展意义上的智力因素与非智力因素一体化,研究意义上的理论与实践研究一体化,整体意义上的教师教育与学校发展一体化。^[5]还有学者认为,教师教育一体化就是指培养目标、管理体制、政策法规、课程设置、实施主体、理论与实践以及教、学、研等多层次、多层面的一体化。^[6]除了对“教师教育一体化”进行概念研究和理论探讨,也有学者对中国教师教育一体化的实施情况进行回顾与反思,认为教师教育机构一体化还只是形式上的一体化,要实现真正意义上的一体化,必须在保证

[1] 师范教育一体化课题组.上海市教师教育一体化的战略思考[J].高等师范教育研究,1998(5):4.

[2] 张贵新,饶从满.关于教师教育一体化的认识与思考[J].课程·教材·教法,2002(4):58-60.

[3] 周福盛.我国教师教育转型的历史背景和现实基础[J].宁夏大学学报(人文社会科学版),2005(6):116.

[4] 刘义兵,付光槐.教师教育一体化发展的体制机制创新[J].教育研究,2014(1):112.

[5] 胡亚天.教师教育的特性与政策选择[J].课程·教材·教法,2003(5):61.

[6] 陶青.教师教育与基础教育课程改革合流:反思、批判与重建[J].教育理论与实践,2008(5):48.