

# 教师教育转型研究

Study On Transformation of Teacher Education

钟秉林 主编



经过百年历史的我国教师教育正处于一个历史性转折和重要的发展时期。情况在变化，实践在发展，认识在深化。教师教育向何处去？

# 教师教育转型研究

教师教育转型研究



教师教育转型研究

# 教师教育转型研究

Study On Transformation of Teacher Education

钟秉林 主编

1. 定价：30.00元  
2. 开本：32开  
3. 印张：13.5  
4. 字数：300千字  
5. 印数：10000册  
6. 出版时间：2010年10月

010-28808822

010-28808822

010-28808822



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

---

图书在版编目(CIP)数据

教师教育转型研究/钟秉林主编. —北京:北京师范大学出版社, 2009.6

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-09392-2

I. 教… II. 钟… III. 师资培养—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 104656 号

---


营销中心电话 010-58802181 58808006  
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>  
电子信箱 beishida168@126.com

---

出版发行:北京师范大学出版社 [www.bnup.com.cn](http://www.bnup.com.cn)  
北京新街口外大街 19 号  
邮政编码:100875

印 刷:北京新丰印刷厂  
经 销:全国新华书店  
开 本:170 mm × 230 mm  
印 张:14.5  
字 数:210 千字  
印 数:1~3 000 册  
版 次:2009 年 6 月第 1 版  
印 次:2009 年 6 月第 1 次印刷  
定 价:23.00 元

---

策划编辑:郭兴举 责任编辑:郭兴举  
美术编辑:高霞 装帧设计:  
责任校对:李茵 责任印制:李丽

**版权所有 侵权必究**

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

北京读者服务部电话:010-58808104

外埠邮购电话:010-58808083

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:010-58800825

# 目 录

CONTENTS

<b>总论</b>	<b>教师教育转型：现代教师教育 制度建构</b>	<b>1</b>
-----------	-------------------------------	----------

---

<b>上篇</b>	<b>北京师范大学的教师教育改革 与实验</b>	<b>13</b>
-----------	------------------------------	-----------

第一章	在北京师范大学建校 100 周年庆祝 大会上的讲话	15
第二章	决策转型：谱写百年学府新华章	20
第三章	北京师范大学的发展和教师教育的 走向	28
第四章	关于北京师范大学师范教育体制改 革的若干思考	33
第五章	北京师范大学“4+2”教育学硕士 学位研究生培养方案（草案）	51

---

<b>中篇</b>	<b>我国教师教育改革的现状与 趋势</b>	<b>57</b>
-----------	----------------------------	-----------

第六章	师范大学转型与高师教育走向	59
第七章	教师教育的发展与师范院校的 转型	64
第八章	高师院校是教师教育创新的主体	75
第九章	高师院校的转型	78

第十章	我国后师范教育时代的教师教育制度重建	86
第十一章	观念和制度创新：大学的核心竞争力与师范院校的转型	98
第十二章	教育观念和教育制度创新是中国大学发展的关键	109
第十三章	专业化视野中大学化教师教育的十大观点	114
第十四章	如何理解教师教育大学化	126
第十五章	教师培养模式改革若干问题的思考	138

## 下篇 国际教师教育改革的基本趋势

		149
第十六章	国外教师教育模式的转型研究	151
第十七章	美国教师教育机构转型的历史经验及其启示	163
第十八章	国际教师专业标准的三种模式及启示	172
第十九章	霍姆斯小组与美国教师教育改革	181
第二十章	美国联邦政府对改革现行教师资格证书制度的政策	188
第二十一章	技术理性与反思性实践：美国两种教师教育观之比较	195
第二十二章	美国教师教育大学化形成的路径研究	209

# 总论

## 教师教育转型：现代教师教育制度建构

在回答教师教育转型是什么的问题之前，我们首先要界定什么是教师教育。通常教师教育“包括教学专业中人员的职前、入职和在职水平”<sup>①</sup>的教育，这就意味着教师教育转型包括教师职前培养、入职和在职教育的转型，如果我们把它们视为教师教育的三个阶段，那么每个阶段的教育都包含着丰富的内容，如教师职前培养通常会包括文理的通识教育、教师任教学科的专业教育以及教师作为一个专业的教育，如教育心理学、教学法，还包括在中小学的临床实践，职前教师教育也包括进入到教师教育专业的学生选拔评估，毕业生的评价，政府教育部门对合格教师的专业资格认定等，于是我们需要讨论的是，教师职前培养转型，包括文理通识教育转型、教师任教学科的专业教育转型，教师作为一个专业的教育的转型，中小学教学实践转型……总之，教师职前培养转型涉及方方面面的内容；又如包括工作坊、会议、正规课程以及指导服务等拓展和更新知识和技能的在职教师教育，从逻辑上说，也需要转型，在拓展和更新在职教师的知识和技能的结构、途径、方式、方法、内容上都需要转型。问题

---

<sup>①</sup> Walter Doyle, "Themes in Teacher Education Research," in Handbook of Research on Teacher Education, ed. By W. Robert Houston, New York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 3.

是教师教育如何转型？当前师范院校发生了哪些变革？教师教育转型最终走向何方？

在研究教师教育转型之前，我们还需要明确何为“转型”？通常，转型原来是一个生物学范畴，原意指“微生物细胞之间以‘裸露的’脱氧核糖核酸的形式转移遗传物质的过程。<sup>①</sup>”在被移植到社会科学研究的时候借喻为“社会变迁”，英语 social transformation 译成汉语为“社会转型”，它泛指一切社会形态的质变、飞跃。因此当它被用于社会领域的时候，“社会转型是社会形态演进的一种特殊形式，是以社会结构的变迁为主要内容的涉及社会各领域的全面变革，是推进社会形成演进的重要力量。”<sup>②</sup>按照这个概念，我们可以把教师教育转型理解为教育形态演进的一种特殊形式，是以教师教育结构的变迁为主要内容的涉及教师教育各领域的全面变革，于是我们自然要提出的问题是，何谓教师教育结构的变迁？教师教育各领域包括哪些内容？他们是如何变革的？

因此，这里需要明确指出的是，本书研究的教师教育转型主要是指职前教师教育的转型，尤其是高师院校结构的转型。鉴于中国当前职前教师教育的转型状况，我们把职前教师教育转型理解为教师教育的组织机构转型、教师培养模式转型，包括学制模式、结构模式、课程模式、学位模式、实践模式等的转型，还有招生、分配转型，教师教育财政投入转型等领域的全面变革。

## 一、教师教育转型

我们可以从两个方面来解释，一是教师教育组织结构从传统的师范院校的组织结构向现代大学的教师教育组织结构转型，二是现代大学内部的教师培养模式转型，尤其是文理的通识教育、教师任教学科的专业教育以及教师

---

① 简明大不列颠百科全书. 第9卷. 中国大百科全书出版社, 1986.

② 贺善侃. 当代中国转型期社会形态研究. 学林出版社, 2003, 28.



作为一个专业的教育，如教育心理学、教学法，还包括在中小学的临床实践等的转型。

由于这里主要讨论我国的高师院校转型，因此我们首先需要解决高师院校发生了什么变革的问题。如果从观念上来看，高师院校发生了以下变革，或者说有以下这些新观念。（1）主体论，即以师范院校为主体（政策意识形态）的教师教育制度，这里需要说明的是，这不是高师院校内部的主体论，它是教师教育制度从单一走向多元的框架内提出来的；（2）转型论，即从单一、独立的高师院校结构向综合性大学转型，高师院校要变革综合性研究型大学，这是在高师院校内部变革背景下提出的一种观点；（3）双结构论，也就是大学+教师教育，教师培养首先是在大学，然后再进行教师教育，这里有一个潜在逻辑就是学科教育与专业教育要分离；（4）双专业论，这种观念认为，高师院校应该是师范专业和非师范专业共存的专业结构，这种观念为高师院校设置大量的非师范专业提供了思想基础或者进行了理论辩护；（5）综合论，这种观念与转型论相一致，也就是高师院校要走综合化道路，这种道路首先是专业综合，其次是学科综合；（6）优势论，这是说高师院校要发挥其传统的教师教育优势，在与非师范院校竞争中以教师教育作为其竞争优势，以保持其优势地位；（7）特色论，认为高师院校要以教师教育为特色，再发展文、理、管、商、农、医等其他学科。实质上说，这些观念体现了我国高师院校正在发生着巨大的变革，这些观念也正成为高师院校进行变革的思想基础，这些观念如果在单一的师范院校体系时代在逻辑上是行不通的，因为传统的师范院校的功能就是培养教师，何来主体论？转型论？双结构论？……因为高师院校发生变革了，在变革的方向没有一种固定的模式的前提下才会有这些新的观念，我们把它们称之为“新高师院校观”，名义上还是师范院校，但与“旧师范院校观”存在巨大差异。

教师教育确立了观念地位之后，需要有相应的结构来实现。如果从结构上来看，我国的高师院校也发生了巨大变革，这些变革主要体现在：（1）新院建立，与传统高师院校的教师培养目标无直接关系的院系不断建立，通过这些院系使传统高师院校逐渐地向接近严格意义上的大学结构变革，尤其是像西方大学古老的法学院、医学院等专业学院的建立对于高师院校具有革命

性的结构变革，这些学院是本源意义上的大学的本体结构。(2) 系—院结构变革，从一个学系向一个学院结构变革，也就是在旧高师院校的系结构基础上变革成为学院，如中文系变革成为文学院等。这种结构带来的变革是培养目标的多样性，从系的单一的教师培养目标向多目标的培养，甚至目标定位完全改变，如历史学院培养的目标是专业历史学家，而不是专业的历史教师，结构的变革带来了革命性的培养目标的变革。(3) 结构整合变革，通过合并、调整进行结构整合，如把中文系和历史系整合成为文史学院，在某种意义上，这种结构变革为培养跨学科人才提供了制度基础，也包括教师培养。(4) 系的扩张结构变革，从一个系扩张到若干个系院，与第二种变革有重叠之处，但主要是在系结构上扩张为若干个院，如地理系扩张为资环学院等。(5) 专业结构变革，从微观层面上，一方面高师院校的传统文理专业结构不断分化，交叉学科不断增多；另一方面随着新学院的建立，新的专业也不断增多，于是在专业结构上出现了多层次、多类多样化的变革方向，高师院校从原来的文理专业结构向多学科的专业结构变革，这种变革给原有的教师教育专业结构带来了极大的冲击，也带来了教师培养的跨领域和跨学科的优势，冲击主要表现在：随着学科专业的不断增多，学校整体资源的配置也日益复杂，客观上造成了教师教育资源的萎缩；优势主要表现在：教师培养可以在一种多学科专业的学术文化中进行，师范生可以在多学科的条件下进行自由地选择，这为扩大学生的学术眼界和增强学术判断力提供了条件。(6) 教师教育专业结构建立，这种结构变革主要体现在与教师教育相关的结构的多元性制度安排，也就是高师院校在教育科学学院之外再设置教师教育学院、教师专业发展学院、教师培训学院等，实际上教师教育的组织结构呈现出多制度安排的格局，这种格局对于有效整合高师院校的教师教育的资源来说还需要时间的检验。

观念和机构的变革一定会带来行为的变革，变革与目标实现之间需要一种路径的选择，从上文中，我们清楚地看到，高师院校的观念和机构发生了巨大的变革，这种变革导致了教育行为的变革，教育行为的变革首先从大学的培养目标中体现出来。我们的问题是，在这种变革背景中教师培养的观念、机构和模式是否要变革？如果要变革，怎么变革？从可能的途径上来看，变革会有几种路径：第一种是从属路径，也就是在学科专业学院内建立一个教

师教育系，如在历史学院建立一个“历史教师教育系”，在这种系里建立历史教师教育学科，这个学科下面设立中学历史教师教育方向，学生进入学校后在这个系注册，学科专业知识与整个历史学科专业学院的其他学生一起学习，而与教育相关的知识与能力的培养则由教育学院和历史学院的学科教学法的教师来完成，历史教师的实践知识由这个学院来安排实习获得。第二种是分离路径，也就是通过构建“3+1”的学制模式，在学科专业学院学习三年的学科专业知识和学术能力的培养，然后进入到教师教育专业学院，如教育学院完成教育专业知识和教师能力的培养，把学科教学法的教师调整到教师教育专业学院。第三种是专业路径，也就是在教育专业学院内建立专门教师教育系，这个系下面设立若干教研室，如中学历史教师教育教研室、中学数学教师教育教研室、中学语文教师教育教研室等。学生注册在教师教育专业学院，但需要设置好学科专业知识和学术能力学习与教育专业知识和能力学习的学分数，允许免费师范生能够自由地在学校的任何院系选修学分，当然在学分的设置上要有必修学分和选修学分的要求。这种路径的一个好处就是在整个四年学习中可以有计划地安排学生的教师见习、观摩、实习的时间，可以把这些时间分别安排在四年的过程当中，完全按照教师培养的专业过程来操作。第四种是独立路径，大学成立一个教师教育处，这个处既不从属于学科专业学院，也不受制于教育专业学院，学生在学校教务处注册后，由这个处来统一管理培养，大学赋予这个处以相当的权力，能够调配大学所有的教师教育资源，有权安排大学教师的上课权利，这种路径首先要设计好教师培养的统一方案和各个教师教育专业方向的个性方案。

我们的建议是采取第三种专业路径，针对当前六所高师院校的内在结构的变革，若干所师范大学都成立了教育学院，这些教育学院是高师院校在走向与国际接轨的大学办学模式中诞生的。教育学院作为教师培养的专业学院模式是国际发达国家的一流大学的普遍模式，教师的教育专业知识学习是在教育学院完成的，教师的专业能力的培养是由教育学院与中小学校共同完成，尽管教师培养仅仅是教育学院功能之一。由于教育学院本身也存在功能的多样性的特征，教育学院必须面对一个社会的全面的教育需求，因此教师培养只是作为主要功能而存在于教育学院。我们从美国的经验中可以看到，美国

大学的教育学院也经历了一个历史的发展阶段，现行的教育学院具有层次性，这种层次取决于大学的层次，一流的博士授予型大学通常会建立教育研究生院。我国的六年部属师范大学建立的教育学院与美国不同的地方在于其功能并非以培养教师为主，但在高师院校转型的背景下，在高师院校结构和功能变化的条件下，教育学院理应承担起教师培养的重任，一方面可以增强教师培养的专业属性，有利于教师专业化的发展；另一方面可以更好地进行国际教师教育的交流。教师教育功能是在教育学院的结构中来完成的，国际同行在与我国的教育学院交流中并不存在一个对等的结构，因此在高师院校转型中教育学院应尽快地成为一个教师培养的专业学院，以利于国际交流。

现代大学制度的核心是学科制度，高师院校变革的一个重要结果就是朝向现代大学制度。从已经变革的趋势来看高师院校的现代大学制度的特征日益明显，从结构上来看，文理学院、专业学院和研究生院的结构日趋成熟，在这种趋势下，高师院校让教师教育的功能由教育学院完成具备了充足的条件。但这只是一个方面，更重要的是完成这种功能需要大学的学科制度，我们把这个学科制度理解为教师教育学科，但对于当前的教师教育而言，需要构建一种教师教育的学术制度，因为无论从教师培养的学科依托，还是从师范生毕业后所获得的学位、学历都不是教师教育的专业学科和专业学位，在传统的高师院校中，教师教育都是依附于某个学科专业，如中文专业、数学专业，或者是中文教育专业、数学教育专业，这种依附性失去了教师教育的专业独立性，严重的问题在于，虽然这些学科专业在高师院校的制度环境中，但各学科的学术逻辑、教学思维、研究传统与非高师院校的学科教育并非二致，举个例子说，在开设“中国古代文学”这门课时，教授传授的是这门课的学术逻辑，而不是说这门课与教师培养之间的逻辑，更为严重的是，学科教学法的教师缺乏对如何培养教师的思考，他们思考更多的是中小学教师课堂中的学科教学观念和行为，这也导致了他们在大学学科制度环境中的学术地位低下的不公正待遇，既不能在学科专业逻辑中获得学术声誉，也无法在教育学逻辑中获得学术地位，处在两难的困境。为了使教师教育有一种独立的专业地位，为了摆脱困境，我们需要建立独立的教师教育学科制度，这种制度可以安排在教育学的二级学科层次，在教师教育学科制度中，确立学

科专业，这些专业可以是初等教师教育专业、中等教师教育专业、学前教师教育专业、特殊教师教育专业等，在每一个专业领域可以设置专业方向，如初等教师教育专业领域设置小学语文教师教育、小学数学教师教育等；为了能够使教师教育学科、专业、方向获得独立地位，还需要建立教师教育专业的学位、学历制度，建立一个能够适合于不同层级院校的副学士、学士、研究生学历的教师教育专业制度。

建立教师教育学科制度还可以发挥制度的约束作用，也就是对实施师范生免费教育政策的制度约束。“免费师范生入学前与学校和生源所在地省级教育行政部门签订协议，承诺毕业后从事中小学教育十年以上。”人们普遍地对“十年”时间提出了疑义，这种时间的强制性规定并不是吸引优秀高中毕业生的条件，相反有可能会成为优秀高中毕业生不选择免费师范教育的一个理由。在我们看来，师范生承诺从事中小学教育的时间不一定以强制性的时间来规定，而更可行的办法是通过建立制度，并由制度去约束，也就要充分利用制度的约束机制让师范生在教育领域找到自身的价值。这种制度是什么？制度约束是什么？我们的回答是，这种制度是教师教育的学科制度，它包括教师教育的学位、学历制度，教师教育的专业、方向制度。师范免费教育政策之所以设定“十年”之限，是因为师范生在毕业时或工作之后有可能会转行。但转行是要条件的，现行的学位、学历制度恰好为其转行提供了有利条件，因为学生毕业后获得的学位是文、理学士学位，不是教师教育专业学位，文、理学士学位在某种程度上是一种通行的学位，获得文学学士学位的学生可以去中小学，也可以去电视台，也可以去报社，甚至可以去公司从事文秘工作。因此，为了能够使学生毕业后能够安心地从事教育工作，我们需要从制度上建立约束机制，如果学生毕业时获得的学位是教师教育的专业学位，那么他要想转行的可能性就没有那么大了，因为除了学校行业以外，其他行业会认为获得教师教育专业学位的学生只能从事学校教育工作。

## 二、走向现代教师教育制度

上文中提到了现代大学制度，而对于教师教育转型而言，它需要一个最

终的目标,我们认为,这个最终目标应该是建立现代教师教育制度。如果我们接受下面这种概念界定及意义理解,“制度可以被理解为社会中个人遵守的一套行为规则”<sup>①</sup>,而这一套行为规则又可以理解为制度安排,<sup>②</sup>并且制度安排可以是正式的,也可以是非正式的,正式的制度如宪法、法律与规定等,而价值、意识形态和习惯就是非正式的制度安排<sup>③</sup>,那么我们可以把现代教师教育制度理解为教师教育中从事教师教育的人遵守的一套行为规则,这一套行为规则也可以理解为现代教师教育制度安排。正式的现代教师教育制度如国家现代教师专业标准、现代教师资格条例、国家现代教师教育标准等相关法律、条例、规定,而现代教师教育的价值、意识形态和习惯等就是非正式的现代教师教育制度安排。正式的和非正式的现代教师教育制度安排可以被视为现代教师教育制度结构。

正确地把握现代教师教育制度的内涵和基本特征,对指导整个教师教育转型或变革具有重要的意义。现代教师教育制度是以教师资格证书制度为基础,以现代大学教师培养制度为主体,以教师专业化为核心,以教师专业标准、教师教育机构标准、教师教育课程标准、教师质量保障标准为条件的教师教育者应该遵守的一整套行为规则。它是由各项具体制度组成,用来处理教师教育基本关系的系统。

教师资格证书制度是现代教师教育制度的基础。教师资格证书制度是教师质量的重要保障制度,现代教师教育制度以此为基础构建教师的培养和培训制度,无论是培养计划的制订还是培训项目的设计都应以教师资格证书制度为前提。现代教师教育制度还以现代大学教师培养制度为主体,现代大学制度是我国高等教育制度的核心,而现代教师教育制度在教师资格证书制度

---

① 林毅夫. 关于制度变迁的经济学理论: 诱导性变迁与强制性变迁. 见: [美] J. R. 科斯, 等. 财产权利与制度变迁. 上海: 三联书店, 1994. 375.

② 柯武则, 史漫飞. 制度经济学: 社会秩序与公共政策, 上海: 商务印书馆, 2001. 35.

③ 林毅夫. 关于制度变迁的经济学理论: 诱导性变迁与强制性变迁. 见: [美] J. R. 科斯, 等. 财产权利与制度变迁. 上海: 三联书店, 1994. 378.

基础上通过现代大学的专业教育建构起证书制度与学术文凭制度的逻辑关系，从而保证了教师教育作为大学专业教育的有效实施。现代教师教育制度是以教师专业化制度为核心的，为了培养一支专业化的教师队伍，需要有专业化的教师教育制度，现代教师教育制度的最终培养目标就是塑造一支德才兼备的教育家，教师专业化的始点在教师培养。现代教师教育制度是以教师专业标准、教师教育机构标准、教师教育课程标准、教师质量保障标准为条件的，现代教师教育制度为了能够有效地运行和实现其最终培养目标，必须以这些标准为条件，这些标准是现代教师教育制度的质量保证，从而为教师资格证书制度的实施提供条件。

由此，我们可以认为，现代教师教育制度包括以下几个含义：现代教师教育制度是随着现代学校制度的发展和现代大学制度的发展而变化的；现代教师教育制度是由若干具体制度相互联系而构成的系统；教师专业化制度是现代教师教育制度的核心，现代教师教育制度是以现代大学的专业教育为典型形式。

构建现代教师教育制度是为了提高教师教育制度更好地满足现代学校制度的要求，也就是满足现代教师的需求，满足现代教师的理想需求，而不仅仅是适应教师劳动力的人才市场需求，更重要的是确保整个国家教育制度的质量，最终满足现代国家发展需要。

现代教师教育制度可以从两个方面来建构，一是宏观层面，也就是一个国家的教师教育制度，它包括国家层面的办学体制、投资体制和管理体制，是一个国家整体教师教育系统的总称；二是微观层面，主要是指教师教育机构的组织结构和体系，它是维系教师教育正常运行和发挥其职能在内在制度保障。

由于现代教师教育制度涉及教师资格证书制度、教师专业化、现代大学教师培养制度，因此为了使这些制度构成一个逻辑关系，需要制定教师专业标准、教师教育机构标准、教师教育课程标准、教师教育质量保障标准，于是宏观层面的现代教师教育制度包括现代教师教育的管理制度、现代大学教师教育的办学制度、现代教师教育的投资体制等。从现代教师教育的管理制度来看，政府在现代教师教育中承担法律、政策和具体管理条例和措施的责任，尤其是要建立教师资格证书制度、建立教师教育机构资格认证和课程认证制度，建立和完善教师教育的质量保障机制，是现代教师教育制度在宏观

层面上的主要内容。由于现代教师教育制度是传统师范教育制度发展的结果，因此它需要在传统师范教育制度的基础上去建构。

现代教师教育的法律、政策和管理是现代教师教育的宏观层面的内容，以国家宪法、《教育法》、《义务教育法》等法律为基础，制定和颁布《教师法》、《教师资格条例》，实施现代教师资格证书制度，而现代教师教育的管理制度是以现代教师资格证书制度为基础展开现代大学教师教育的办学制度的管理。从逻辑上说，现代教师教育制度中其他制度应该首先满足现代教师资格证书制度，因为现代教师资格证书制度是现代教师进入到教学专业领域中的一个基本条件。如果现代教师教育制度培养的现代教师无法达到现代教师资格证书制度，那就意味着现代教师教育制度的失效。

现代教师教育制度在价值上追求教师专业化。教师专业化需要制定教师专业标准，这个标准将决定现代教师教育机构、教师教育课程标准、教师教育质量保证标准的框架和内容。多样化、层次化的标准体系是现代的开放的教师教育制度的需要决定的。开放化的现代教师教育制度要求建立严格的现代教师教育机构标准。这也是现代教师教育制度的现代性决定的。

现代教师教育制度离不开现代大学的教师教育办学制度以及对它的投资体制。现代大学的教师教育办学制度无疑是以现代教师教育制度的专业性、标准性、开放性和实践性等现代性为基础的。宏观层面的现代大学的教师教育办学制度主要确立政府的作用，政府在这种制度中的作用主要是建立现代教师教育的学科制度，这符合现代大学的教师教育制度的要求。学科制度要求政府在办学体制上下放权力，给予自主权，尤其是现代教师教育学科制度中的专业、方向等设置的自主权。

由于现代大学的教师教育办学制度需要由强大的资源支撑，以及建立相应的制度，这就关涉到现代教师教育的投资体制。现代大学的教师教育制度首先是从属于现代大学的投资体制，然后才是教师教育的办学制度，于是现代教师教育的投资体系具有双重属性，一方面是在现代大学的投资体系内，另一方面需要通过直接或间接地得到外来资源。无论是师范生免费政策还是收费政策都是投资体制的体现。从现代大学投资体制来看，从现代大学的专业教育属性来看，投资体制更多地应该向现代教师教育的实践性倾斜，因为



要实现现代教师教育制度的实践性还需要现代学校的支持。

现代教师教育制度是以传统师范教育制度为基础，无疑在微观层面上，现代教师教育制度是通过现代教师教育的组织结构和体系来体现的，而传统师范教育体系是由呈“金字塔型”的师范院校构成的，而在建立现代教师教育制度过程中必须面对这个“金字塔型”结构体系的逐渐改造和重构，不是通过“激进变革”，而是通过“渐进改造”的过程来逐步建立起来的，最终形成现代大学的教师教育体系。

现代大学的教师教育体系的建立一方面要鼓励和规范综合性大学、非师范类高校参与到教师教育体系中来；另一方面要鼓励高水平师范大学在保持教师教育特色的基础上，向综合性、研究型大学发展，同时还要鼓励地方师范院校不断提升学科水平和人才培养质量，更好地发挥在地方教师教育中的主体作用。

现代大学的教师教育体系是由现代大学的教师教育的组织结构来具体体现的。这种组织结构当然是由功能决定的，也就是结构与功能的一致性构建起现代大学的教师教育的专业化组织机构。现代大学的教师教育的专业学院最终要建立现代教师培养的课程和教学体系。这种体系的构建可以从三个方面来思考，首先是现代大学逻辑中的课程，它包括通识、自由教育课程，培养教师素质中最重要的人文精神、人文关怀意识；学科课程（文、理课程），培养学生的阅读、写作与报告等基础学术能力，更重要的是通过这些课程培养学生的创造性、探究性、自由性、批判性。其次是专业教育逻辑中的课程，它包括专业教育课程，尤其是学科知识教学法课程（subject matter pedagogy knowledge）和临床教育课程。再次是教师教育方向逻辑中的课程，如小学语文教师教育方向需要建立相应的课程体系，与中学语文教师教育课程体系有所区别。

现代教师教育制度的实践性决定了教师培养的实践制度的建设。这种实践制度与现代学校制度密切相关。学校是现代教师教育实践制度的一个不可分割的重要部分，无论是大学与学校之间的伙伴关系，还是专业发展学校，都是实践制度的安排。因此，应该把现代教师教育的实践制度作为构建现代教师教育制度的一个重要内容。