

|教|师|教|育|高|地|建|设|系|列|丛|书|



教师教育 体制机制问题研究

林樟杰◎主 编

夏人青◎副主编



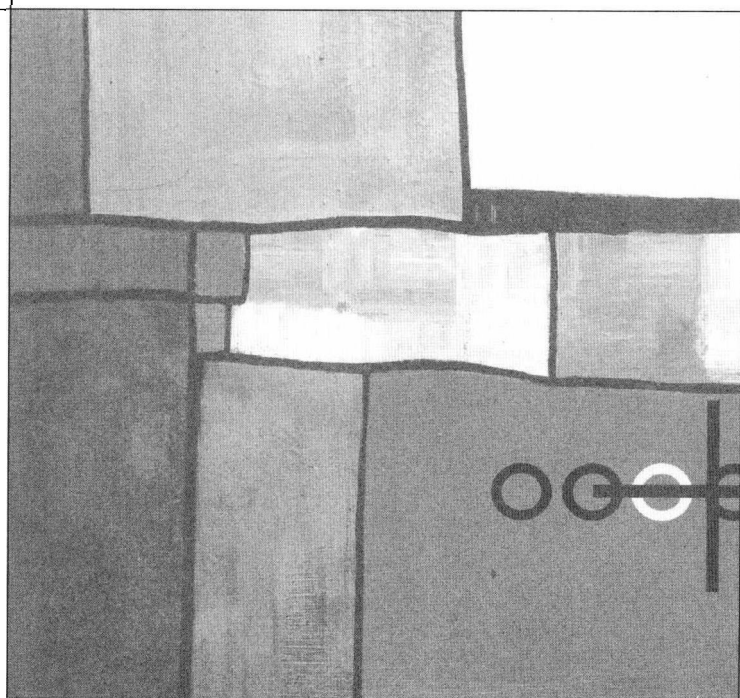
 中国人民大学出版社

|教|师|教|育|高|地|建|设|系|列|丛|书|

教师教育 体制机制问题研究

林樟杰◎主 编

夏人青◎副主编



中国人民大学出版社

• 北京 •

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育体制机制问题研究/林樟杰主编.

北京:中国人民大学出版社,2009

(教师教育高地建设系列丛书)

ISBN 978-7-300-11258-9

I. 教…

II. 林…

III. 师资培养-体制-研究

IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 172817 号

教师教育高地建设系列丛书

教师教育体制机制问题研究

林樟杰 主 编

夏人青 副主编

出版发行	中国人民大学出版社	邮政编码	100080
社 址	北京中关村大街 31 号		
电 话	010-62511242 (总编室)	010-62511398 (质管部)	
	010-82501766 (邮购部)	010-62514148 (门市部)	
	010-62515195 (发行公司)	010-62515275 (盗版举报)	
网 址	http://www.crup.com.cn http://www.ttrnet.com (人大教研网)		
经 销	新华书店		
印 刷	北京山润国际印务有限公司	版 次	2009 年 11 月第 1 版
规 格	160 mm×230 mm 16 开本	印 次	2009 年 11 月第 1 次印刷
印 张	13 插页 1	定 价	28.00 元
字 数	190 000		

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

总 序

“教师教育高地建设系列丛书”是伴随着“上海市教师教育高地建设”项目的进展而形成的。

从2005年起，上海市开始实施“上海高校本科教育高地建设”工程。这是上海市教育委员会全面贯彻落实“科技兴市、人才强市”战略决策，切实加强上海高等教育内涵建设的重大举措。教育高地建设的目标是将上海高校一批本科专业建设成为上海乃至全国的人才培养重要基地和教学研究中心，成为在国内外有一定知名度和影响力的本科教育高地，为上海市经济和社会发展提供人力资源保障。“上海市教师教育高地建设”项目即为上海市教育委员会首批确立的10大重点建设项目之一，由上海师范大学承担。

教师教育高地建设是一项全新的事业。在广泛征求意见的基础上，我们确定该项目以教师的职前培养为主体，涵盖学前教育专业、小学教育专业和各师范专业教育类课程的建设，并适当兼顾教师职后培训。其建设宗旨是：通过教师教育高地建设，不断提高我校教师教育的培养质量，培育出高素质的中小幼教师，为上海全面实施教育改革、率先基本实现教育现代化、建设与国际大都市相适应的一流基础教育、促进上海城市发展和经济建设作出贡献。

本项目建设的总目标是：经过数年的努力，构建起综合化、多样化、开放化的教师教育体系，搭建中小学教师培养、基础教育和教师教育研究平台，深化教师教育改革，培养出高质量的适应基础教育课程和教学改革需要的师资，提升上海师范大学对中小学教育教学改革的影响力。具体而言，所谓综合化就是充分利用上海师范大学的教育资源，打

打破师范与非师范专业之间的界限，以师范专业为基础，整合学校各类专业齐全的学科优势，打造厚基础、宽口径、高素质的新型教师；所谓多样化就是培养能够适应基础教育不同层次需求的通才型教师；所谓开放化是指打破传统师范教育的封闭性和单一性，实现教师教育的一体化和教师培养方式的国际化，不断提升上海教师教育的内涵和品牌。

本项目的特点主要有：一是在对象上，统筹考虑幼儿教师、小学教师和中学教师的培养，以达到基础教育教师职前培养系列化和职前职后一体化；二是在要求上，立足于上海市建设国际大都市的现实需要，在教师教育的质量、硬件设施、师资水平、教育理念等方面追求高水准，力求在全国范围内达到领先水平；三是在内容上，注重教师教育综合实力的提升，包括培养体系的构建、人才培养模式的完善、课程体系的更新、课堂教学的改革、教学管理理念与方法的创新、教育质量保障体系的建立与完善、教学设备设施的建设等；四是在方略上，强化教师教育研究，为教育教学改革奠定坚实的理论基础，保证教师教育改革与发展的正确方向；五是在影响范围上，立足于上海，辐射长三角，争取在全国教师教育改革与发展中起到示范作用。

因此，我们确定本项目建设的主要内容为：

(1) 师资队伍建设，具体包括领军人物和其他师资的引进、在岗教师的国内外进修和学历提升、专家库和导师团的建立等；

(2) 专业建设，具体包括中小幼教师教育的模式探索、小学和幼儿园教师教育的课程体系建设、中学各师范类专业的教育类课程体系建设、精品课程和教材建设、教师教育评价体系建设等；

(3) 教学条件建设，具体包括教师教育相关的实验室建设、基于信息化创新的教师教育实训中心建设、中小学教材中心建设、教师教育实践基地建设、教师教育网络平台建设等；

(4) 教学管理，具体包括形成绩效管理架构、开展教学管理人员的培训、建立和完善教学管理规章制度、构建教师教育质量监控体系等；

(5) 教学改革与研究，具体包括教师教育的调查研究、教师教育的体制与机制研究、教师教育的理论与实践研究、职后教师培训模式的研究等。

围绕以上建设内容，本项目坚持以实践建设为主，理论探索为辅，实现理论与实践的有机结合，已基本完成主要建设任务。而且，在建设过程中，我们既积累了大量的实践经验，也完成了一定的理论创造，其主要理论成果就凝聚在这套“教师教育高地建设系列丛书”之中。尽管教师教育高地建设实践依然任重道远，我们的研究成果还存在许多值得商榷之处，但我们愿意将它呈现出来，供大家参考并就教于有志于教师教育研究的全国同行。

丛书编委会

2009年6月

前言

完善教师教育体制 推进教师教育发展

教师教育体系是一个国家基础教育大系统的重要组成部分，教师教育体系的有无、完善与否在很大程度上将影响这个国家基础教育的发展方向和实际质量，当然也最终影响国家公民素质。

虽然教师教育不是一个终端产业，它只是为基础教育提供教师的中间环节，但基础教育的国家性质决定了教师教育必须服务于国家利益。因此教师教育体制不是单纯的行业体制而是国家主导下的一种制度。

新中国成立以后，我国曾经建立起一个比较完整的师范教育体系，形成了相应的管理体制和运行机制，为穷国办大教育培养了一大批教师，取得了举世瞩目的成绩。姑且不论原有体制在教学内容上有什么不妥，它的运行体现了一种逻辑上的一致：国家制定统一的基础教育大纲和教材，教育部师范司主管所有的中师、幼师、师专、师范学院和师范大学的教育教学（通过制定政策特别是制定主要课程的教学大纲和编写统编教材），各省、市、自治区也有相应管理机构与此对应，并且还管理着本地区的教育学院，这些教师教育机构有着明确的分工和相对统一的教师培养培训计划，上下号令统一，职责明确。但是改革开放以来，特别是 20 世纪 90 年代后期，由于高等院校突破原有单科性办学的模式，向多科性和综合性演变，师范大学凭借其多科性的基础率先进行了调整。然而在调整中，旧体制下师范大学希望摆脱单纯的师范教育的想法有了付诸行动的机会，而师范教育体制却受到了巨大的冲击；高等教

育的大众化使我国的高等教育毛入学率迅速超过了 20%，因而也提出了基础教育师资学历提升的问题，这使得原有的中师和师专要么消亡，要么升格为本科学校。1997 年前后教育部师范司发起的“教师教育面向二十一世纪教学内容和课程体系改革”很快被高学历化的浪潮所淹没，但是高学历化不等于教师教育的专业化；师范院校向综合性大学发展从理论上说可以为教师教育提供更多更好的课程资源，但是实际上却事与愿违，各学科的教师们迫于本学科学术性的标准和职称晋升的规则，不愿为教师教育提供合适的课程，因此削弱了教师教育的师范性；开放性教师教育的实施，被不少学者认为是与国际接轨的一种先进模式，然而由于我们只关注了国外开放的形式，忽略了国外开放性教师教育的实质性内容，结果却以培养学科研究人才的学术性来替代教师教育的专业性，从而降低了教师的职业地位；教师职前职后一体化培养理念的提出，本意是要加强教师专业化发展的连续性与协调性，但是在一些地方被简单化地操作为教育学院合并到师范大学，这一系列的变化使得教育部师范司和各地主管师范教育的部门很快被架空了。旧有的体制无形之中消亡了，但新的体制还没有形成，很多改革措施仅仅出于想当然的判断，没有实现严密论证和系统设计，更没有对改革的全过程实施有效的监控与反馈。例如把教育学院合并到师范大学后，很多师范大学不仅没有用心提升教师职后培养质量，而且连原有的职能也逐渐丧失了。原因在于，即使就职前师范教育而言，师范大学内部也从来未真正一体化过，更何况一个外来的机构！师范性与学术性的无休止的争论就是师范大学内部长期不能一体化的最好证明。又比如所谓开放性教师教育的教师资格证考试，推出这样一种考试只关心了任何人通过考试都可以当教师的所谓开放性，却忽视了考试的内容和质量保证，导致这项考试的入门资格极低（还不如传统培养模式），这是对现在教师教育改革过分追求高学历的最大讽刺！总结近十年来的教师教育发展，我们认为，教师教育体制机制的改革是关键，我们无形之中“破”了旧的体制，却没有着手建设一个新体制，这使得任何局部的改革都流于形式或者只是纸上谈兵。

回顾上海教师教育发展的历程，它既有全国教师教育发展的共性问题，也有其特殊性，例如对旧体制的“破”，上海是比较彻底的：原先

上海有教育局和高教局两个并存的教育主管部门，教育局既管上海的基础教育，也管师范教育，既管教师职前培养的师范大学，也管教师职后培训的教育学院，在体制上比较顺。但是在机构改革以后，这一比较合理的体制不复存在，上海市教育局放弃了对基础教育师资的直接管理，改由各区教育局直接管理，同时也放弃了对师范大学师范教育的指导，上海教育学院并入华东师大、上海市师资培训中心并入上海师大，更使上海师资的职后培训失去了从内容到形式的方向性指导。一个明显的事实是，上海进行了两期中小学课改，但是这两轮改革均没有对师范大学的教师培养提出明确的要求，也没有组织起一支稳定的队伍对改革过程进行指导、监控与评价。应该看到，上海在提高师范生学历方面迈出了较大的步子，从原先的中师、师专和师范大学三级体制一下子提升为师范大学一级体制，但是原有师范的特色却在“学术性”的冲击下逐渐消失；上海在贯彻开放的师范教育上也是走在前列的，但是，同二期课改的要求相比、同教师的高学历相比，教师的专业化水平却并不乐观，因为教师资格考试的门槛太低了，一方面上海的两所师范大学在大力推崇4+X的研究生培养模式，另一方面我们又容许大量只经过象征性培训的学生加入到教师行列，这其中的巨大反差不正反映了教师教育体制缺失的现实吗？

在此我们有必要对我国教师教育存在的问题进行全面的梳理：

(1) 从国家管理层面来说，教师教育和基础教育长期被人为地分割为两大平行的部门，这导致了教师教育的改革基本上没有和基础教育同步进行，基础教育的现实问题也从来没有成为教师教育改革的动因，实际情况是，基础教育改革至少已进行了两轮，但教师教育方面却拿不出一个可以与之匹配的改革方案来，明明基础教育的师资本科化水平还比较低，但从事教师教育的研究者却热衷于搞4+X的研究生学历教育。教师教育游离于基础教育体系外的这种管理不能不说是体制上的一大缺陷。

(2) 国家对于教师职业定位的模糊是造成教师教育改革滞后的又一个重要原因。教育部本科专业目录把师范专业的学科属性错误地定位在所教学科上，可以授予的学位也以“既可以授予某某学士，也可以授予

教育学士”这种模棱两可的表达模糊了教师职业的特殊性，一个教语文的教师和一个从事汉语言文学研究的人员虽然在知识构成上有一定的相关性，但其职业的特性却完全不一样，研究的对象也不一样。反过来，基础教育的各科教师虽然每个人教的学科不一样，但对他们育人的专业素质要求却是共同的。指导思想上，我们片面强调了教师所教学科的重要性（所谓学术性），而忽视了教师育人的根本属性。基础教育片面追求升学率的应试教育之所以愈演愈烈，除了基础教育大环境的影响，我们的教师教育中形成的教师“重教学轻教育”的取向也是一个重要原因。

（3）如果说在计划体制下，教育部对师范教育还有一个至少经过专家论证的统一的教师培养方案的话，那么在教育部下放教学计划制定权以后，教师培养方案完全是由各个师范大学“各显神通”了。然而正如我们前面提到的，其他专业可以由各高校自行其是，但教师教育不行，基础教育的培养方案至少在一个省（市、自治区）必须是统一的，因为中考、高考是统一的，因此在培养学生的基本要求上必须是统一的。这是国家意志，也是教育公平的体现。而现状是政府在把专业培养方案的制定权下放给高校的同时，连同师范专业这样一个特殊的、需要政府干预的专业也下放了。这就使得教师教育的国家意志无法得到贯彻，因为即使教育部直属师范大学也不能替代政府行使这个职能。

（4）传统的师范大学本就是一个封闭的师范教育实体，各学科尽管有在学科专业水平上向综合性大学看齐的愿望，但它至少还有办师范的意识，师范大学内部各个培养教师的机构间尚能维系一种脆弱的联系。然而当师范大学走向开放、大兴综合化的改造以后，学科间这种脆弱的联系几乎消亡了，因此各院系几乎再也不会去主动关心自己培养的师范生是否能满足基础教育的需要，它的课程设置是否科学合理。正如顾明远先生尖锐指出的：“目前的事实是有多少转型的（师范）院校把力量加强在师范专业上？”^①

（5）师范大学内部培养教师的课程主要划分为三大块：所教学科课

① 顾明远：《我国教师教育改革的反思》，载《教师教育研究》，2006（6）。

程（现一般称之为专业课）、学科教学论课程和教育类课程，对应这三类课程的是三类教师：专业课教师、教学法教师和公共教育心理学教师。毫无疑问，专业课教师是师范大学综合化的最大受益者和支持者，他们追求本学科的学术性本无可厚非，由于在本学科的分类中教师教育基本都不是它的一个分支，因此专业课教师不可能主动去关注基础教育师资的知识结构和能力结构，他们一方面强调本学科的学术性，另一方面又看轻学科教学论的学术性；至于学科教学论的教师，目前处于一种无奈的地位，他们研究的领域其实不是本学科的分支，因此在学术上的成就难以得到本学科“氏族社会”的承认，但是他们又不能在教育学科“氏族”内找到立足之地，这才有了近年来关于教学学科教学论的教师是不是要归属教育学院的争论；而公共教育心理学教师也不好过，传统上许多师范大学在教育系之外，另外设立了公共教育心理学教学部，以示其与教育系在学术上的区别，至今这种区别仍然在一些师范大学中留有痕迹，我们看到有的师范大学在教育学院之外成立了教师教育学院就是沿袭了这种思路。很明显，师范大学内部这三支主要的培养教师的力量缺乏一个统一协调的机制，更谈不上如何适应基础教育发展的需要了。

（6）职后培训体制的边缘化使教师专业发展成为一种形式。教育学院、师资培训中心原来作为半官方的教师教育机构在职能上还名正言顺地承担着教师的在职培训任务，但是在教育学院并入（或升格为）师范大学后就边缘化了，而在一些下放了基础教育师资管辖权的地方，师资培训中心成了具有官方色彩的、没有教师的办学机构。

通过以上分析不难看出，我国教师教育各个相关的责任者和当事人犹如一盘散沙，缺乏明确的指导思想，缺乏必要的组织体系，缺乏改革的动力，架势上有时轰轰烈烈，大家都在打教师教育的牌，可在内涵上却少有进展。如果搜索一下近年来关于教师教育改革的热点文章，可以看到对教师教育模式的讨论很多，而对教师教育的基本理论问题和内涵改革却很少有人问津，对教师教育体制的研究更是少得可怜。造成这些问题的原因在于，我们对教师教育的本质没有进行深入的研究，这至少涉及以下几个问题：

（1）教师教育的目标体现的是一个国家的意志，抑或仅仅是一个行

业的标准？如果它是一件关系国家国民素质的大事，那么国家（地方）在教师教育事业上应该承担什么责任和义务？

（2）教师教育是要培养教学法专家还是要培养教育家？换句话说，我们培养教师仅仅是为了把他所教学科的知识传授给学生，让他们能在中考、高考中取得好成绩，还是立足于素质教育，让学生成为心智健全的、有创造精神的人？

（3）教师教育是一个终端行业还是一个中间环节？如果是一个中间环节，那么它不应该只是师范大学或其他教师教育机构单方面的行为，教师的聘用方应该有更多的发言权，教师教育的质量应该由基础教育的质量来反映。

上述问题中第一个问题关系到建设一个什么样的教师教育体制，由谁来主导这个体制；第二个问题关系教师教育的指导思想，即培养什么样的人的问题，或者换句话说，教师教育姓“教”还是姓“其他学科”，这是对教师职业本质的界定；第三个问题是要搞清楚教师教育与基础教育的关系，摆正教师培养者与教师使用者的关系。

在搞清楚上述大是大非问题的前提下，重建一个完整的教师教育新体制新机制才有可能。如果上述问题解决了，我们就可以：

（1）明确教师培养标准以及职后各阶段的专业发展标准。

（2）规范教师教育机构的办学行为。

（3）引导教师教育机构根据国家（地方）标准，改革教师培养方案和培养模式。

（4）促使教师教育机构整合内部教学资源，提高培养质量。

（5）不同的教育机构按照国家（地方）标准实施某一阶段的教育培训任务以达到事实上的一体化。

（6）建立一个权威的教师行业机构以监控教师准入资格与发展过程。

师范大学对我国基础教育和教师教育具有独特的影响力，也有不可推卸的责任，因为我国教育研究力量的绝大部分集中在师范大学，问题是国家的意志怎样和师范大学的研究力量实现无缝对接，形成一支稳定的高水平的研究力量，使基础教育研究和教师教育研究成为同一课题的

两个分支，这里有一个政府引导和师范大学主动适应的问题。同时，师范大学内部也有一个体制机制改革的问题，高素质教师应该是一种复合型人才，因此他的培养需要多学科资源的合理配置，这个合理配置是建立在健全的体制和完善的机制上的。

一个好的体制首先要有一个正确的指导思想，有一整套设计严密的制度，有一个分工明确、结构合理的机构体系，还要有一个独立的监控反馈和评价系统。而使体制内各个要素能协调地运转则需要一个好的机制。

中国的教师教育在师范性与学术性的争论上已经耗费了半个多世纪的时光而未有实质性的进展，其结果自然是教师教育的改革举步不前，这里既有观念问题，更有体制问题，最终才表现为培养目标、培养方案和培养模式问题。

建设一个好的体制已经成为当前推动教师教育发展的首要问题，要实现教育现代化，必须建立一个先进的、与基础教育联动的教师教育体制，这是政府、所有教师培养机构和一线教育工作者的共同责任。

目录

Contents

第一部分 理论探索篇

第一章	教师教育改革中关于体制、机制问题的若干思考	3
第二章	教师教育改革的核心问题是对教师职业特点的认识	11
第三章	区县教师进修院校的职能拓展与机制创新	18
第四章	教育现代化视野下的教师培养模式研究	45

第二部分 比较借鉴篇

第五章	“定向型”和“非定向型”师范教育体制分析	63
第六章	美英教师教育体制及其评析	72
第七章	俄罗斯联邦的教师教育	91
第八章	日本教师培养体制评析	101

第三部分 方案设计篇

第九章	高师院校学科教学论教师的资源整合与管理	115
第十章	上海市教师教育创新体系的研究	123
第十一章	转变观念,深化师范大学内部教师教育体制改革	133

第四部分 调查研究篇

第十二章 国内师范院校教师教育现状概述	147
第十三章 台湾、香港地区教师教育考察报告	172
参考文献	188
后记	192

● ● ● ● 第一部分 ● ● ●

理论探索篇

