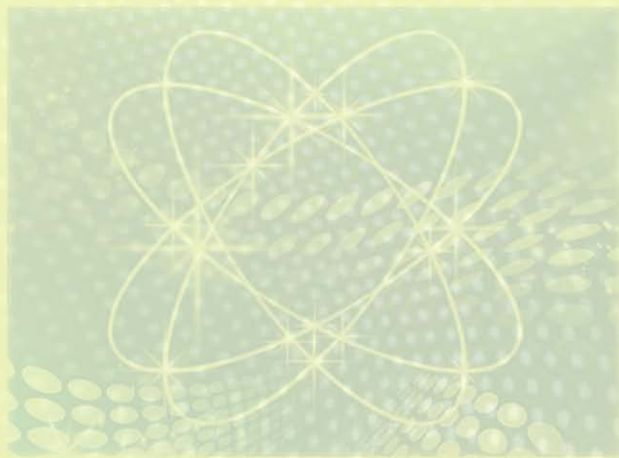


教师教育与探索

——边疆民族地区师范教育的改革与实践

罗明东 王志刚 主 编



云南大学出版社

云南省首批“云岭学者”（罗明东）培养计划重大科研专项成果
区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究丛书 总主编 罗明东

教师教育研究与探索

——边疆民族地区师范教育的改革与实践

主 编 罗明东 王志刚
副主编 施红星 蔡晓丽 尹绍清
欧 敏 杨国龙 邓小华
赖 怡 彭习梅 周文娜



云南大学出版社
YUNNAN UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育研究与探索：边疆民族地区师范教育的改革与实践 / 罗明东, 王志刚主编. -- 昆明：云南大学出版社, 2017

(区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究丛书 / 罗明东主编)

ISBN 978 - 7 - 5482 - 2927 - 8

I. ①教… II. ①罗… ②王… III. ①边疆地区 - 民族地区 - 师范教育 - 研究 - 中国 IV. ①G659.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 075429 号

策划编辑：邓立木

责任编辑：李红

封面设计：贺涛

区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究丛书 / 总主编 罗明东

教师教育研究与探索：边疆民族地区师范教育的改革与实践

罗明东 王志刚 主编

出版发行：云南大学出版社

印 装：昆明市五华区教育委员会印刷厂

开 本：787mm × 1092mm 1/16

印 张：17

字 数：343 千

版 次：2017 年 6 月第 1 版

印 次：2017 年 6 月第 1 次印刷

书 号：ISBN 978 - 7 - 5482 - 2927 - 8

定 价：35.00 元

地 址：昆明市一二一大街 182 号（云南大学东陆校区英华园内）

邮 编：650091

发行电话：(0871) 65033244 65031071

E - mail: market@ynup.com

本书若发现印装质量问题，请与印厂联系调换，联系电话：0871 - 64167045。

卓越引领，创新驱动，特色发展

——《区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究丛书》总序言

《区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究丛书》是楚雄师范学院承担的云南省首批“云岭学者”（罗明东）培养计划重大科研专项和“教师教育模式研究”云南省哲学社会科学创新团队建设项目的成果集萃，整套丛书包含二十余本专著、编著或教材，由上述项目经费资助出版。

楚雄师范学院是目前云南省内冠名“师范”的五所本科高校之一，教师培养和教育发展研究是学校的基本职能、职责。2013年，随着教育学省级重点学科带头人罗明东教授出任楚雄师范学院校长，学校教育科学研究工作一改原来的单打独斗状况，进入了新的团队整合发展时期，“教育学”学科按照建设校级优势特色学科的要求，以学科建设为龙头，积极开展高水平教育科学研究，努力服务于区域教育改革与发展，在方向凝练、平台构建、队伍汇聚和科学研究等方面形成了质的飞跃，呈现出“卓越引领，创新驱动，特色发展”的良好态势。

卓越引领——学校教育学科团队努力奋进，敢于超越，追求卓越。楚雄师范学院于2014年成为云南省内唯一的教育部国家级“卓越小学教师培养计划”单位，罗明东教授于同年成为云南省高层次学术领军人才培养计划——“云岭学者”首批30名入选者之一，是其中唯一的教育学学科带头人。“云岭学者”（罗明东）培养计划重大科研专项获得云南省财政资助经费200万元，通过充分发挥培养对象罗明东教授的学术领军作用，统领、指导学科团队骨干及主要成员，搞好传、帮、带，围绕教育学及其交叉学科，在以下四个科研方向重点组织开展了基础研究与应用研究工作：一、教师教育模式改革与创新研究；二、民族教育信息化应用与发展对策、资源建设及关键技术研发；三、教育地理学与民族区域教育发展研究；四、地方高校发展战略与对策研究，在各个方向上着力构建结构合理、分工明确、治学严谨、作风扎实、协同创新、水平提升的学术团队。

创新驱动——学校教育学科团队扎实工作，立志创造，谋求创新。以罗明东教授作为带头人的“教师教育模式研究”团队于2014年入选云南省哲学社会科学创新团队，并以此为契机，着力推进团队建设，加强教师教育模式研究与创

新,积极探索师范专业人才培养模式改革,基于“整合连贯型”这一改革理念,开展了“整合连贯型”师范专业人才培养模式改革研究项目,研究内容涵盖了教材建设、课程体系与教学内容、教学法、教育实习模式、各学科教改方案及教师职业发展等,系统、全面地对师范专业人才培养模式改革进行了深入研究,取得了一系列成果,为师范院校的人才培养和各级各类教师进修学校的师资培训探索出了一套相对成熟、科学的教师教育新模式,为教师教育领域改革提供了理论支撑,为提升云南省基础教育师资的专业知识水平及教育教学能力,提高基础教育水平发挥了作用。

特色发展——学校教育学科团队持续发力,培植特色,争创特色。学科团队有所为,有所不为,力求在区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究方面形成特色,仅仅从2013年到2015年3年时间,就先后申报并承担了各级各类教育学科课题66项,科研立项经费达325.4万元。包括国家级立项项目1项,省部级立项项目8项,有国家社科基金项目“西南民族地区县域内义务教育均衡发展研究”,教育部国家级卓越小学教师培养计划改革项目“西南边疆民族地区卓越小学教师培养模式改革与实践”,教育部人文社科研究青年基金项目“教育信息化促进西南民族地区农村学校教学改革的保障体系研究”,省院省校教育合作人文社科研究项目“云南民族地区县域内义务教育均衡发展研究”,云南省哲学社会科学规划项目“少数民族‘直过区’农村小学英语教学现状及对策研究”,云南省哲学社会科学教育科学规划项目“建国初期云南‘直过区’教育跨越发展对当前民族地区教育发展的启示研究”“滇西山区教师队伍稳定机制研究”等,取得了高质量的研究成果,培养了一批学术带头人、骨干及后备人才,培养了大量掌握先进教育教学理念及方法的卓越中小学教师、骨干教师,并对教育学科发展、平台及团队建设、学校办学工作推进发挥了突出的指导、带动和辐射作用。

为了展现研究状况,促进成果转化应用,并便于向同行求教,我们把承担“云岭学者”(罗明东)培养计划重大科研专项和承建“教师教育模式研究”省级哲社创新团队期间,在区域教育发展与乡村教师培养模式改革研究方面完成的成果汇集成丛书出版,其中不当之处,欢迎有关专家和广大同仁批评、指正。

编者

2016年9月于楚雄师范学院

前 言

迈入 21 世纪，社会发展日新月异，以终身教育理念为宗旨的中国教师教育面临新的挑战，教师教育呈现出专业化、综合化、一体化的新特点。楚雄师范学院作为边疆民族地区的师范院校，长期致力于教师教育研究和探索，近年来，借助于承担云南省首批“云岭学者”（罗明东）培养计划重大科研项目和“教师教育模式研究”云南省哲学社会科学创新团队建设项目，逐步形成了一支理论扎实、特色鲜明的教师教育模式创新研究团队，取得了一系列具有开拓性和良好实践效果的研究成果，由“云岭学者”培养计划重大科研专项及“教师教育模式研究”云南省哲社创新团队建设项目经费资助出版。

本书分为教师教育探索篇、教师教育模式改革篇、教师教育实践篇，系统展示了项目组在教师教育研究方面的理论与实践成果，可供理论探索和实践应用参考。

目 录

教师教育探索篇

- “整合连贯型”：教师教育模式改革的新探索 罗明东 (3)
- “整合连贯型”教师教育模式的改革与发展
——基础教育师资人才培养模式改革的新方向
..... 罗明东 何元 解继丽 高桂梅 (23)
- 推进民族地区教师教育“整合连贯型”人才培养模式改革工作
..... 罗明东 (33)
- 论教师教育的实践取向 施红星 邓小华 (47)
- 困境与消解：农村教师专业发展服务体系的构建 尹绍清 谢利东 (56)
- 地方本科师范院校应用型人才培养教师教育实践活动课程体系的构建
..... 张洁 (67)
- 略论小学教育专业“整合连贯型”人才培养模式的基本特征 邓小华 (74)
- 中小学教师教育科研的伦理诉求 鞠晓梅 (81)
- 西南边疆民族地区农村教师教育技术能力分析 邓小华 田斌 (90)
- 农村乡镇小学全科教师生态化培养研究 李胜 张瑞书 姚春燕 (97)
- 教育技术学本科生专业能力的调查与分析
——以楚雄师范学院为例 谢利东 田斌 (110)

教师教育模式改革篇

- 教师教育模式改革新方向
——“整合连贯型”教师教育模式改革的探索 罗明东 (127)
- “整合连贯型”师范生培养模式的基本特征探析 罗明东 (136)
- 从“整合连贯型”教师教育模式看“教育学”课程改革 赖怡 (143)

| | |
|---|--------------|
| “整合连贯型”教师教育模式对“现代教育技术”课程改革的启示 | 彭习梅 (149) |
| “整合连贯型”与对外汉语教师教育模式改革 | 章富刚 李清 (155) |
| 小学教育专业“整合连贯型”人才培养模式改革的若干思考 | 施红星 (163) |
| 实施“整合连贯型”教师教育培养模式的课程体系建构策略探微 ——以楚雄师范学院为例 | 杨国龙 (171) |

教师教育实践篇

| | |
|--|----------------------|
| 我们怎样培养基础教育教师 ——“整合连贯型”与“分段分离式”教师教育模式之比较 | 罗明东 (181) |
| 云南山区九年一贯制学校校本教研探索构想 ——“整合连贯型”教师教育模式改革尝试 | 杨国龙 (191) |
| “整合连贯型”汉语国际教育专业教育实践模式的构建与实践 ——以楚雄师范学院为例 | 高霞 李清 (197) |
| 师范生教师技能培养的思考与实践 | 施红星 (208) |
| “整合连贯型”音乐师资培养模式构建及实施 | 陈骁雄 (218) |
| 地方高师院校体育院系“双师型”教师内涵解读和培养路径选择 | 成英 (224) |
| 体育教育专业学生基本体操教学能力培养研究 | 李晓东 杨冰 (233) |
| 基于远程教育的教师专业发展与信息技术整合研究 | 武健琨 (240) |
| 提升学前教育专业师资音乐素养培养的策略探讨 ——关于应用型本科办学的思考 | 杜涓 李云秋 (246) |
| 西南边疆民族地区应用型小学教师音乐素养培养模式的思考与构建 ——基于对楚雄师范学院小学教育专业师资职前音乐素养培养的思考 | 杜涓 武健琨 杨国龙 李云秋 (252) |
| “整合连贯型”体育教师实践教学评价体系综述研究 | 张沙 龚雪梅 (260) |

教师教育探索篇

“整合连贯型”：教师教育模式改革的新探索^{*}

罗明东^{**}

摘要：长期以来，我国小学教师、初中教师和高中教师的培养、培训是分机构、分阶段进行的。随着中小学教师培养培训机构的整合、基础教育的发展变化以及师范生“所学非所教”等就业问题的凸显，分离式培养小学、初中和高中教师的传统教师教育模式受到了巨大挑战。在此背景下，本文提出了教师教育要培养贯通整个基础教育，而不仅仅是某一阶段的“整合连贯型”师资人才，并对“整合连贯型”教师教育模式改革的基本问题做了探讨。

关键词：整合连贯型；教师教育模式；改革

长期以来，我国中小学教师的培养、培训采用分机构、分阶段的教师教育模式。小学教师由中等师范学校培养，并由相当于中等师范的教师进修学校承担培训任务；初中教师由师范专科学校培养，并由相当于师范专科层次的地、市级教育学院承担培训任务；高中教师由师范大学培养，并由相当于师范大学层次的省级教育学院承担培训任务。随着教师教育的发展，职前职后一体化教师教育模式已经受到研究者和实践者的广泛认可，并赋予其对教师专业发展的重要意义和重要价值。职前职后一体化教师教育模式改革和实现的基础是负责教师培训任务的各级教育学院与承担职前培养的各级师范院校的机构合并，国内学者大多也是从这个层面上来探讨教师教育一体化的问题。

然而，在教师教育模式改革的问题上，一个对教师专业发展来说同样重要的问题似乎被忽视了，即基础教育阶段教师的培养是否还应该是分离式的？尤其是在中等师范、师范专科逐渐合并或升格为本科师范学院以后，对小学、初中、高中教师的培养、培训是否还应该固守着各自的传统？当内部机构与外部要求都已

^{*} 本文刊载于《学术探索》2011年第10期，被《新华文摘》2012年第1期全文转载，获云南省人民政府第十六次哲学社会科学优秀成果一等奖。

^{**} 【作者简介】罗明东，二级教授，教育学博士，楚雄师范学院校长。

经产生了变化的情况下，他们还能固守着自己的传统吗？

“整合连贯型”是一种新的教师教育模式的指称，它明确地提出：在当前基础教育与教师教育变革的时代背景下，对小学、初中或是高中教师的培养，不能再坚守着“分离”的传统。无论小学教师、初中教师还是高中教师，都应该也必须通晓整个基础教育的基本线索，了解基础教育的连贯性，掌握基础教育阶段学生的身心发展特点，在此基础上有所侧重地掌握基础教育某一阶段的原理与方法。因此，高等师范院校要充分发挥中小学教师教育的优势与特点，整合小学教师教育、初中教师教育和高中教师教育，建立贯通整个基础教育的课程体系，进行“整合连贯型”教师教育模式的改革。“‘整合连贯型’教师教育模式是对以往教师教育模式的一种补充，不是否定，它在多元化的教师教育模式改革中为人们提供了一个全新的视角，开辟了一个新的改革方向。”^①

一、“整合连贯型”教师教育模式改革的背景

（一）小学、初中、高中教师教育机构的整合需要新的教师教育模式

新中国成立以后，我国建立了独立、封闭、定向的三级教师教育体系，随着经济社会的发展，目前我国的教师教育体系已经走向融合、开放和非定向，综合性大学开始参与教师的培养、培训，教师教育已经步入大学化时代。在此之前，我国传统教师教育体系有如下特点：第一，职前教师培养的师范教育体系与在职教师培训进修教育体系相分离。师范教育体系包括中等师范学校、师范高等专科学校、师范大学或师范学院，它们只负责承担中小学教师的培养任务，不参与中小学教师入职后的一系列培训工作。与此相对应，在职教师培训进修教育体系包括县级教师进修学校、地市级教育学院和省级教育学院，他们只承担中小学教师的入职或在职培训任务，不参与中小学教师的培养工作。第二，小学教师、初中教师和高中教师的培养、培训是分离的。即中等师范学校采用小学教师教育模式培养小学教师，县级教师进修学校则采用小学教师教育模式培训小学教师；师范高等专科学校采用初中教师教育模式培养初中各学科教师，地市级教师进修学校则采用初中教师教育模式培训初中教师；师范大学采用高中教师教育模式培养高中各学科教师，省级教育学院则采用高中教师教育模式培训高中教师。这两个方面的特点相辅相成、互为支撑，共同构成了我国独立、封闭、定向的教师教育体系。

^① 罗明东. 教师教育模式改革新方向——“整合连贯型”教师教育模式改革的探索[J]. 教师教育研究, 2010(6): 23.

随着我国基础教育的发展和教师教育的变革,我国教师教育体系早已发生了巨大的变化。人们逐渐认识到,教师培养与培训相分离的教师教育体系并不利于教师的成长,也不符合国际上教师教育发展的特点和趋势,因而主张构建职前职后教师教育一体化的新的教师教育体系,从整体上设计教师的培养和培训问题。20世纪90年代后期以后,我国进行了师范院校的布局调整,省级教育学院大多与师范大学进行了合并,地市级教育学院与师范专科学校进行了合并,县级进修学校保留或者转变了其原有的职能。职前职后教师教育在机构上实现了一体化,随后掀起了教师教育一体化研究的浪潮,赋予了它对教师专业发展的重要意义和价值,职前职后教师教育一体化受到了极大的重视。

需要指出的是,20世纪90年代后期教师教育的诸多变化中有一个重要的变化被人们忽视了。即小学教师、初中教师、高中教师的培养和培训机构也进行了整合,中等师范学校实际上已经被取消,要么升格为师范专科学校,要么合并入师范专科学校,师范专科学校则通过合并等方式大多升格为本科师范学院或综合性学院。上述传统师范教育体系中的第二个特点事实上已经不存在了。三级师范教育体系已经向二级、一级师范教育体系转变,中小学教师的学历层次得到了提升。以云南为例,目前仅剩师专五所(昭通师专、思茅师专、临沧师专、丽江师专、德宏师专),而这五所师专也正积极筹备升格为本科师院或综合性学院。事实上,在很多地区,小学教师、初中教师和高中教师的培养培训任务已经全部由本科师范学院或大学承担,传统的中师模式、师专模式、师大模式已经“合三为一”,中小学教师教育实现了“整合”与贯通(如图1)。那么,正如职前职后教师教育一体化模式的提出一样,教师教育应如何适应小学、初中、高中教师教育机构的整合?构建一种新的、适应时代发展的教师教育模式便成为需要深入思考的问题。

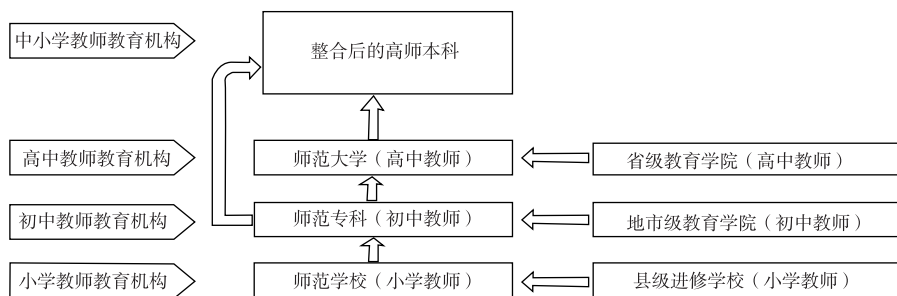


图1 中小学教师教育的整合

(二) 基础教育的改革和发展呼唤新型规格的教师

教师教育不仅要适应基础教育的发展需要,更重要的是,还要引领基础教育

的发展方向。因为，教师教育具有超前性，更应该关注基础教育的未来发展，师范教育是培养教师的摇篮，教师教育的发展决定着基础教育的师资质量和规格特征。我国的基础教育包括小学、初中和高中阶段的教育。在教师教育的发展进程中，我国对中小学教师的培养和教师培养机构形成了两个方面的典型特征：一是教师培养机构具有层次上的差别，他们固守着自己的培养模式，根据小学、初中和高中的差异来设计培养方案、制订课程计划，分层培养小学、初中和高中教师。小学教师、初中教师和高中教师之间具有一定的等级意识，流动困难。二是教师培养机构设置不同的学科专业，根据中小学的课程安排，分科培养中小学教师。不同科目的任教教师缺少沟通，相对封闭。这两个特征可以概括为：基础教育师资的分层任教与分层培养，分科任教与分科培养。

随着时代的发展，我国基础教育的普及程度也逐步提高。从2009年开始，昆明市就开始向基本普及十三年基础教育的目标迈进，上海、北京、重庆、张家口等地在部分地区已经实现了普及十三年基础教育。2011年两会期间，有代表还提出了普及十五年基础教育（学前教育3年、小学6年、中学6年）的建议。《国家中长期教育改革与发展规划纲要》（2010—2020）中也明确提出：到2020年，普及高中阶段教育，毛入学率达到90%的目标。与这种发展趋势相对应的是，从2001年《基础教育课程改革纲要》颁布以来，“基础教育设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，小学阶段以综合课程为主，初中阶段分科课程与综合课程相结合，高中阶段以分科课程为主”^①。新的课程结构和课时比例强调学生知识学习的连贯性、递进性与连续性，安排了从综合到分科、从易到难、从浅到深的课程体系，打破了传统小学、初中课程相对封闭、交叉重复的弊端和不足。事实上，在即将到来的普及十二年基础教育时期，高中课程与九年一贯的课程壁垒也会被打破，建立十二年一贯的基础教育课程体系将会受到重视。

在美国、澳大利亚等西方发达国家，小学、初中、高中常用的称谓是一年级至十二年级。在我国，义务教育阶段的教育也开始使用一年级至九年级的称谓，这一转变正逐渐深入人心。基础教育学校也出现了相应的变化，即九年一贯制学校（小学和初中）的设立和完全中学（初中和高中）的增多。以辽宁省为例，从2004年开始实施农村九年一贯制（寄宿）学校建设工程。至2010年年底，全省农村九年一贯制学校达到940所，基本实现每个乡（镇）有一所农村九年一贯制学校的总体目标。^②

① 教育部. 基础教育课程改革纲要（试行）[Z]. 2001.

② 中央政府门户网站. http://www.gov.cn/jrzq/2010-10/04/content_1715634.htm.

基础教育正在发生的转变是：课程正在整合（九年一贯制的课程门类与课时比例）、基础教育的学校正在整合（九年一贯制学校和完全中学），在即将到来的普及十二年基础教育的时代，整合仍将继续。只有强调基础教育的连贯性、整体性和全程性，打破小学、初中、高中教师教育之间的栅栏，学科相同的中小学教师走到一起，进行教育教学的研讨，沟通中小学教育教学实践，才能深刻体会教师专业发展的内涵以及当前阶段的教育对学生发展的重要意义。然而，另一个突出的现实是：高师院校仍然固守着自己的传统，各自为政地培养着互不沟通、相对封闭的小学教师、初中教师和高中教师。在这种现实下培养的师范生，要么只懂小学那一套，要么只懂初中那一套，要么只懂高中那一套，缺少基础教育整体观、中小学生的的发展观以及基础知识的系统观。显然，以往那种只懂小学教育或中学教育的教师，在这种新形势下是无法从整体上和全局上把握基础教育课程目标、内容和功能的。在英国，中学教师培养课程开始的第一周，要求“学生到一所小学去了解小学阶段的专业经验，目的是使未来的中学教师一开始就认识到中小学教育教学工作的连续性”^①。教师教育不仅要适应基础教育的发展，还要引领其发展。因此，创新教师教育模式，培养具有基础教育整体观和整体意识的新型师资，是教师教育“适应”基础教育发展的要求，也是“引领”基础教育发展的必要举措。

（三）师范生的就业现实需要改革传统教师教育模式

教师教育从封闭走向开放，已经是不可逆转的国际趋势。在综合性大学参与教师教育、传统师范院校综合化趋势下，教师需求从数量的需求转为对质量提升的需求，在当前教师资格证书制度框架下，师范生的就业现实显现出多样化特征，存在许多“合法却不合理”的现象。师范生在师范院校中所接受的教师教育与将来所从事的中小学教师教育工作脱节——“所学非所用，所教非所学”的现象越来越突出，并有继续扩大的可能性。例如，一名本科师范大学生，接受了四年的高中教师教育课程训练，申请取得了高中教师资格证书，但是由于实际需要或就业形势等进入小学或初中任教，而接受了小学教师教育或初中教师教育的师范生却又进入初中或高中任教。高师院校与师范生的实际需要不相符、基础教育对师资的实际需求脱节，教师资格证书也与任教学校不符，这种教师教育资源的巨大浪费，凸显了传统教师教育模式的不足，也反映出当前我国教师教育制度还不够完善。

此外，我国教师资格证书制度改革的滞后也加剧了这种不合理现象。我国

^① 陈永明，主编. 国际师范教育改革比较研究 [M]. 北京：人民教育出版社，1999：84.

《教师资格条例》在第二章第五条中明确指出：“取得教师资格的公民，可以在本级及其以下等级的各类学校和其他教育机构担任教师。”《教师法》又规定了取得各级教师资格所需的学历要求和条件：小学教师需要具备中等师范及其以上学历；初中教师需要具备师范高等专科学校及其以上学历；高中教师需要具备本科师范大学及其以上学历。而在当前师范院校合并升格，大部分中小学教师都由本科师范大学培养的背景下，只要师范生“依法”申请高中教师资格，那么意味着就自动获得了幼儿园、小学、初中的任教资格。因此，小学教师教育、初中教师教育似乎更加可有可无了！既然接受了本科师范教育的师范生就能够获得高级中学教师的任教资格，那么就必然会出现两种合法的情况：一是获得高一级学校任教资格的教师自动获得低一级学校的任教资格；二是接受了幼儿园、小学或初中教师教育的本科师范生，仍然可以申请到高级中学的任教资格，到高中任教。一旦这两种“合法”的情况出现，就意味着师范生所接受的教师教育在很大程度上被浪费了，“所学非所教，所愿非所求”，师范生只能通过再学习才能熟悉和掌握新的教育教学技能和学生身心发展特点。要解决这一难题，就必须改革传统教师教育模式，为师范生提供充足的课程资源和学习基础教育其他阶段的教育教学知识。创建面向整个基础教育的教师教育新模式，是师范院校的合乎逻辑的必然选择。

二、“整合连贯型”教师教育模式的内涵与基本特征

（一）“整合连贯型”教师教育模式的内涵

以往开展小学教师教育的中师模式、开展初中教师教育的师专模式已经在教师培养培训机构的变迁中打破，基础教育也越来越强调连贯性和整体性，一个初中教师了解小学教育的基本情况，抑或一个高中教师了解初中教育的基本情况，对于教师的专业发展来说，其重要性逐渐凸显。同时，在自主择业双向选择的教师就业市场中，师范生的选择权越来越突出。如果教师教育模式改革在这种变化中有所作为，必然在时代的发展面前捉襟见肘、举步维艰。“整合连贯型”教师教育模式正是在这一背景下的一种改革与创新，其基本内涵是指将小学教师、初中教师以及高中教师的培养培训进行整体融合、全面贯通、统一培养，面向整个基础教育，而不是基础教育的某一阶段，在培养过程中关照基础教育的整体性、连贯性以及全程性，注重基础教育作为一个整体却又具有分段性，在学科专业知识的学习上注重对整个基础教育基本学科知识的认知与把握，旨在培养出通晓整个基础教育的基本原理与方法、具有基础教育整体观和全程观、又深入重

点了解基础教育某一阶段、能够承担基础教育（要么中学、要么小学）的新型师资人才。“整合连贯型”教师教育模式第一次旗帜鲜明地指出：基础教育是一个具有内在连续性和一致性的整体，教师教育过分强调基础教育的分段特征已经不符合基础教育的发展需要，高师院校必须利用自身的特点，立足基础教育的发展需要，考虑师范生的实际诉求，面向整个基础教育，在师范生掌握整个基础教育基本原理与方法的基础上，突出对基础教育某一阶段的认识与把握，实现整体与阶段的辩证统一。

（二）“整合连贯型”教师教育模式的基本特征

第一，基础性。基础性是指将通晓整个基础教育的基本原理与方法作为中小学教师从业的基本条件，改变过去分层、分机构培养小学教师、初中教师、高中教师的方式，改变小学教师只懂小学、中学教师只懂中学的教师观，强调无论是培养小学教师，还是中学教师，都应该了解整个基础教育的基本问题。将师范院校“为谁培养人”的视野扩宽为以整个基础教育为研究对象，为基础教育培养合格师资。

第二，重点性。重点性即特色性，是指师范生在把握基础性的基础上（即通晓整个基础教育基本脉络与问题的基础上），结合师范生的学科专业学习，有所侧重地发展并为基础教育某一阶段服务的能力，在整体把握基础教育的同时突出重点阶段，深化对重点阶段的学习，即体现出“基础加特色”的特征。

第三，选择性。选择性是指高师院校师范生能够根据自身的兴趣特点、就业环境以及就业意向等，自主选择基础教育某一个阶段中某一门学科的课程进行学习，改变过去机械、封闭的培养方式，促使师范生在将来的就业市场中能够根据具体情况进行多种选择，提高择业的灵活性。

第四，“宽口径”。“宽口径”是指师范生通过“整合连贯型”教师教育模式的职前培养，突破传统教师教育模式下师范生就业口径狭窄、单一的现实，突出对整个基础教育（小学、中学）而不是某一阶段的学习，以整个基础教育为基本对象，为师范生提供贯通整个基础教育的课程模块，从而让师范生在就业市场中具有更宽的选择面，无论面对小学或是中学，都能够通过较短时间的培训或训练，迅速适应并承担中小学教育教学工作（要么小学、要么中学）。