

陈永明 总主编

M P A 系列教材

教师教育研究

陈永明 朱益明 胡章萍 著
郭朝红 孙宗兴

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教育研究/陈永明等著. —上海:华东师范大学出版社, 2002. 12

ISBN 7-5617-3198-1

教 陈 师范教育—研究生—教材
.G65

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 107401 号

公共管理硕士(MPA)

教育行政管理系列教材

教师教育研究

著 者 陈永明等
策划组稿 高校教材策划部
审读编辑 沈桂芳
责任校对 邱红穗
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 话 021-62865537
传真 021-62860410
门市(邮购)电话 021-62869887

<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印刷者 扬中印刷有限公司

开 本 890×1240 32 开

印 张 14 25

字 数 377 千字

版 次 2003 年 2 月第一版

印 次 2003 年 2 月第一次

印 数 001—5100

书 号 ISBN 7-5617-3198-1/G·1663

定 价 23.00 元

出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

目录

第一章 教师教育的世纪回顾与展望	1
第一节 我国师范教育历经百年沧桑	1
第二节 当今理想与现实的教师形象	11
第三节 中日两国师范教育制度演变	21
第四节 主要发达国家教师教育比较	40
第五节 师范教育改革迫在眉睫	48
第二章 当代教师的角色定位	61
第一节 时代呼唤新型教师	61
第二节 教师的职业道德规范	70
第三节 教师的现代教育理念	78
第四节 教师的知识能力要求	84
第五节 建设新型教师队伍的策略	91
第三章 教师专业化的实践与思考	97
第一节 教师专业化的含义	97
第二节 我国教师专业化的历史进程	101
第三节 当今世界的教师专业化	107
第四节 我国教师专业化现状及问题	116
第五节 我国教师专业化的策略思考	125
第四章 教师教育政策法规	130
第一节 教师教育政策法规五十年历程	130
第二节 教师教育政策法规的内容与分析	137

第三节	教师教育政策实施案例	144
第四节	教师教育热点政策法规的剖析	151
第五节	新世纪教师教育政策法规的创新	163
第五章	新世纪教师的管理	168
第一节	教师管理的根本使命	168
第二节	军队管理对教师管理的启示	178
第三节	教师管理的基本原则	189
第四节	教师管理的策略措施	195
第五节	教师管理展望	202
第六章	教师聘任的实践和思考	210
第一节	教师任命制	211
第二节	教师职务的评聘制度	218
第三节	教师聘任制的实践	225
第四节	教师聘任的现实要求	230
第五节	教师聘任的策略思考	240
第七章	管理者的新视角:教师文化	245
第一节	教师文化的概念	245
第二节	教师文化的类型	250
第三节	教师文化的功能与作用	255
第四节	中外教师文化比较	261
第五节	教师文化的建设	274
第八章	在职教师的专业发展	277
第一节	在职教师发展的理论透视	277
第二节	在职教师发展的理论架构	283
第三节	我国教师培训的政策与实践	288
第四节	教师培训的新理念	296
第五节	教师培训的实例分析	303
第九章	以校为本的教师培训	311
第一节	校本教师培训的理论渊源	311

第二节	校本教师培训的基本观念	318
第三节	校本教师培训的实践框架	323
第四节	校本教师发展的趋向	332
第五节	校本教师培训的前景展望	340
第十章	教师评价的理论与方法	346
第一节	科学的教师评价观	346
第二节	影响教师评价的主要因素	351
第三节	教师评价的程序与方法	356
第四节	国外的教师评价	364
第五节	面向未来的教师评价制度	373
第十一章	教师教育研究若干热点问题探析	382
第一节	教师专业化的问题	382
第二节	中小学教师的学历提升问题	391
第三节	教师教育机构的改革问题	398
第四节	教师培训的问题	407
第五节	教师教育信息化的问题	411
第十二章	创建新世纪教师教育体制	419
第一节	终结封闭型师范教育体制	419
第二节	重新树立 21 世纪的教师形象	423
第三节	试行“喜糖加皮鞭”的奖惩措施	428
第四节	开发适应变革的教职课程	429
第五节	成立国家教师教育审议会	433
第六节	优化师资队伍的必要措施	434
第七节	实行大学毕业生“义务服师役”	436
第八节	实施素质向上型教师研修	436
第九节	创建“教师教育网络大学”	437
第十节	教师应是终身学习的模范	439
	主要参考文献	441
	后 记	443

总序

MPA(master of public administration)意指公共管理硕士专业学位,是当今世界最为流行的管理类硕士学位之一,旨在培养高层次、专业化、应用性、复合型的公共管理专门人才。现代公共管理涉及“从摇篮到坟墓”的诸多事务,在社会生活中占有重要的地位。发达国家的MPA(公共管理硕士)关注实际应用而非强调学术性探究,与MBA(工商管理硕士)、JM(法律硕士)共同构建了人文学科高层次专业学位教育的三大支柱。MPA可谓是一块含有国际权威性的金字招牌,MPA学位拥有者被称为“公共管理精英”。随着我国公共事业管理领域的不断扩大以及对高层次专业化应用型人才需求的日益增加,在我国加入WTO的大背景下启动MPA教育是应运而生、适逢其时。

在我国,开展MPA教育至少会产生三种积极因素:一是作为一种正规的硕士学位,MPA则指公共管理硕士学位;二是作为一种新型的研究生教育,MPA是重点培养在职人员的公共管理硕士研究生教育;三是作为一种新生高学历的干部群体,在我国各级各类政府部门将出现获得公共管理硕士学位的现职行政官员。我国在新世纪第一年启动MPA学位制度,这表明国家重视公共管理队伍建设专业化又上了一个新台阶。我国MPA的培养目标是政府及非政府公共机构从事公共管理、处理公共事务、制定与执行公共政策方面高层次、专业化、应用性、复合型的专门人才;造就一批具有现代公共管理、公共事务、公共政策素养与能力,精通某一公共管理领域的管理

者、政策分析者以及领导者。2001年,我国24所试点高校通过全国联考招收了3506名公共管理硕士研究生,其中80%是政府公务员,生源质量普遍较好。已经正式启动的我国MPA教育,为保证质量而规定了统一的联考大纲和考试指南、核心课程和教学大纲,并鼓励试点单位在教学方法上相互竞争和创新,各自发挥优势,努力创办特色。

笔者从1999年国务院学位委员会通过《公共管理硕士(MPA)专业学位设置方案》之后,作为专家参加了我国如何启动MPA专业学位、培养方案的设计和试办的研讨工作,并在专家组会议上多次强调:为了振兴中华民族教育事业,我国一千多万名教师应该成为MPA的半壁江山,其主要理由有三:一是国外义务教育机构的公立学校教师基本上属于国家公务员、地方公务员或准公务员之范畴,并在公务员队伍中占较大比重;二是教育事业应该是现代国家中较大的公共管理事业之一,也是未来国家与民族兴衰存亡之关键因素;三是我国“科教兴国”伟大战略能否实现,与承担人才培养教育重任的教师素质能力密切相关。为提高我国教师的学历水平和素质能力,创建具有中国特色、新世纪特征、现代教育特性、师资队伍建设特点的教师教育体制,必须把握我国已经开始全面实施教师资格制度以及启动公共管理硕士(MPA)专业学位的良好时机,把MPA视为我国师资队伍专业化建设的重要途径之一。

MPA“教育行政管理”专业方向的培养目标是:为教育部门培养具有现代管理理论和政策素养,掌握先进的分析方法和信息技术,精通具体教育政策领域的专业化管理者和政策分析者。华东师范大学是在全国MPA24所试点高校中唯一设置了MPA“教育行政管理”专业方向的学校,拥有全国屈指可数的教育学科群。该专业得到几个国家重点教育学科的支持,并聘请有名的学者专家和教育行政官员担任教学。这套“MPA系列教材”(《教育行政新论》、《教师教育研究》、《教育政策与教育法规》、《定量分析与评价方法》、《学校管理的理论与实务》)作为MPA“教育行政管理”专业的必修教材,以攻

读 MPA“ 教育行政管理 ”方向的在职人员为主要读者,并期望在教学相长的实践中能够不断地得到充实与完善。

本套“ MPA 系列教材 ”得以顺利出版问世,应该感谢华东师范大学出版社的大力支持与热情指导。这套“ MPA 系列教材 ”若能为促进我国 MPA 教育事业发展微尽薄力,将深感荣幸。

陈永明

2002 年 9 月 30 日

第一章

教师教育的世纪回顾与展望

当今世界各国为解决现代学校教育的各种问题,都把师资队伍的建设视为至关重要的突破口。为了提高中小学教育质量以及师资队伍水平,必须从教师的培养、任用、进修各个阶段有连贯性地提高现代教师的综合素质,即从终身学习的观念出发,有机地统合教师的职前教育和在职进修,使两者在“教师教育”之概念上得以融合与升华,这是当今世界各国教师教育改革的主要目标以及迈进 21 世纪教师教育的显著特征。

第一节 | 我国师范教育历经百年沧桑

我国师范教育始于 1897 年盛宣怀在上海创办的南洋公学师范学院,历经百年沧桑演变。从清代末期的《奏定学堂章程》照搬日本学制始创近代师范教育以来,由模仿日本型师范教育制度(1904 年)变为美国型教员养成体制(1922 年),后又转成苏联型社会主义师资培养培训制度(1951 年),乃至今日力图建立具有中国特色的现代师范教育体制,百年的师范教育演变,可以说是模仿或学习发达国家经验的历程。在这一历史变革过程中,记载着多少理想与失望、期待与落空、成功与失败的经验和教训,而这些经验和教训能否在今天引起人们的重视以及何等程度的重视,将影响或决定着新世纪我国教育事业发展的质与量。

一、“中体西用型”师范教育制度的创立

1895年甲午战争之失败,迫使清朝政府认识到这样一个事实:为实现近代化,我国与日本几乎同时起步,而日本之所以变成强国,主要是因为引进欧洲近代学制,打好了国民教育的基础。于是,痛感“国民之智愚贤否,关国家之强弱盛衰”的清朝政府借鉴日本学制,模仿性地移植了日本的师范教育制度。1897年在上海创办了南洋公学师范院,这是我国最早的近代师范教育机构。在引进日本近代学制的同时,在京师大学堂附设师范馆。1904年颁布的《奏定学堂章程》使师范教育在学制上得到认可,正式设置独立的师范学堂。

《奏定学堂章程》规定:以日本学制为模式,学校体系从初等小学堂到大学堂的修业年限为21年。初级师范学堂相当于中等教育程度(第10—14学年),优级师范学堂相当于短期高等教育程度(第15—18学年)。初级师范学堂和优级师范学堂不是附设机构,原则上是独立设置的。师资培养分为初等和中等两个阶段,确定了今日师范教育制度的原型。与日本两个阶段的师范教育体制一样,清政府的师范学堂也分为初级和优级两个阶段。初级师范学堂以培养初等教师为主,招收高等小学堂毕业生,完全科的修业年限是5年,简易科为1年。优级师范学堂招收初级师范学堂和中学堂的毕业生,是以培养初级师范学堂和中学堂教师以及教育管理者为主的师范教育最高学府,修业年限是4年。

师范学堂的现场教学也是以日本师范学校为范本。我国“所谓的优级师范学堂”,即是日本的高等师范学校,在形式上同日本一样分成四类。师范学堂教授的西洋诸学是把日文译本的教科书再译成中文。当时,北洋师范学堂规定的教育课程同1903年的日本高等师范学校的课程规则如出一辙。

上田芳郎:《清国山东优级师范学堂》,《教育界》第10卷第8号,1911年5月1日。

清代末期,我国还招聘了不少日本人来华担任顾问或者“教习”,全国各地招聘的日本教习在最盛时期的1905—1906年有500—600人。其中,从事师范教育者多达125人。日本教习对我国的师范教育制度的创立与实施所具有的影响力难以否认。例如:京师大学堂师范馆招聘不少日本教习,其中服部宇之吉是教授教育学、心理学和伦理学等课程的,称为“正教习”,当时担任其翻译的范源濂这样说过:“将来如有作中国教育史,叙述师范教育之起源,第一页就应当从服部博士所曾尽力之事业说起。”

我国清末师范教育以日本为模式,封闭型师范学校制度应运而生。就清代末期日本型师范教育制度而言,具有如下特征:“中学为体,西学为用”是清末政府兴办师范学堂的根本原则,如《钦定大学堂章程》中规定“激发忠爱,开通智慧,振兴实学”作为办学宗旨,所以师范教育首先是忠于清朝君王,为封建统治服务。分成初级、优级师范学堂两阶段制,规定惟师范学堂毕业生才能成为正式教师的封闭制。实行优于一般学校的特别奖学制度。贯彻毕业后的义务服务制度。教育内容带有浓厚的儒家色彩,固守忠孝尊孔为主的封建性价值体系,读经和讲经时间占全部教育课程的四分之一。本着“中学为体,西学为用”之精神,在以“忠君”、“尊孔”为主的教育课程中再编入一些有助于国家强盛的近代诸学科。为训练教学技术组织教育实习,并且设置附属学校。严格管理师范生的言行,在制定处分越轨者规则的同时,颁布优待奖励规则。规定教师资格,实施考试检定制度和不考试检定制度。制定优待教师章程,等等。

1911年辛亥革命的胜利,使我国成为亚洲第一个实行共和制的国家。这一政治上的变革给教育方针和教学内容带来很大的变化。然而,当时教育部的留日归国者很多,加上不少来自清代末期学部的专家,民国初期的教育制度也同清代末期一样,类似日本教育制度的地方甚多。名称上是把清末时期的师范学堂改为师范学校,实质上

《教育丛刊》第5卷第2集,1924年4月出版。

还是沿袭清代末期的师范教育制度。当时,曾在东京高等师范学校留过学、后任民国初期教育总长的范源濂就提倡像日本那样重视基础教育和师范教育。1912年9月29日颁布的《师范教育令》,把师范学校区分为师范学校和女子师范学校、高等师范学校和女子高等师范学校。根据《师范教育令》,同年12月10日颁布的《师范学校规程》也以日本师范学校为模范,重视培养类似日本师范教育期望的师范生应有的气质。

根据民国初期公布的学校系统图(1912年): 初级小学至大学的修业年限规定为18年,师范学校(包括预科)相当于中等教育程度(第8—12学年),高等师范学校(包括预科)相当于短期高等教育程度(第12—15学年)。 师范学校、高等师范学校同清代末期的初级师范学堂和优级师范学堂一样,作为独立的教育机构设置。不论是清代末期还是民国初期,都确定教师培养教育机构在学制上的独立地位,并把培养初等、中等教师分成两个阶段,相当于中等教育程度和短期高等教育程度。

综上所述,我国清代末期和民国初期的师范教育制度是以处于相当完备阶段的日本明治后期的师范教育制度为模式的。但同当时日本的现状相比,师资培养在质与量两方面都不能适应国民教育的需要。其理由是: 近代教育内容的比重没有像日本那么大。读经科目虽在中小学被取消,但仍残留在师范学校的教育课程之中。固守封建礼教传统观念的势力顽强,如袁世凯的复古教育使民国初期教育改革的精神有名无实。 由于国土辽阔和社会动乱,难以实现既定的师资培养计划。尽管政府也努力促进师范教育的发展,并取得了一定的成绩,但是,直至1919年,拥有4亿人口的我国只有17万名小学教师,其中无资格者占80%,有资格者仅占20%。而当时人口为6千余万的日本却有16万名以上小学教师,其中有资格者占80%,无资格者仅占20%,这与我国正好相反。 制定的法律不能得到贯彻执行。在清末民初时期颁布过不少推进师范教育发展的法令,但规定各地设立师范教育机构的义务、入学标准和教育课程规则

等不是纸上谈兵就是半途而废。尤其是民国初期的军阀混战,造成社会动荡不安,致使师范教育萎靡不振。1922年,我国师范学校只有385所,师范生43846人;师范讲习所119所,学生55569人。无论从教师的质上说还是从量上论,都难以满足初等教育发展的需要,这也是当时我国的“中体西用型”和日本的“和魂洋才型”师范教育制度的差异。

二、“仿美抗日型”师范教育制度沿革

清末民初的学制均以日本为样板,重视整齐划一的规范。进入20世纪20年代,我国师范教育的模仿对象开始从日本转向美国。这与其说是否定模仿日本的学制,还不如说是因杜威访华带来的实用主义等美国教育思潮盛行的结果。再则,我国教育界的领导实权已由日本留学归国者那里逐步转移到留美归国者的手中。

1922年颁布以美国六三三制为模式的新学制,在我国教育史上具有重要意义。新学制的实施,改变了清末民初时期实施的日本型师范教育制度。小学至大学的修业年限为16学年,师范学校相当于中等教育程度(第7—12学年或者第10—12学年),师范专修科相当于短期高等教育课程(第13—14学年),师范大学相当于四年制大学程度(第13—16学年)。

与民国初期日本型师范教育制度相比,两者的不同之处在于:师范学校在学制上的地位相差不大,但设置的种类和形式多样化。

培养初等学校教师的师范学校由过去的五年制改为六年制。师范学校和普通中学合并,高中设师范科,后期中等教育阶段单独设三年制的师范学校。过去的高等师范学校获准升格,由培养中等学校教师的层面提高到大学本科的水平。除了设修业年限4年的师范大学和大学师范科,还设修业年限2年的师范专科学校。当时,师范学校并入普通高中,高等师范学校被编入综合性大学,致使1904年《奏定学堂章程》颁布以来师范教育机构的独立性逐步消失,师范学校在普通高中与农、工、商业学科并立,使其师范性大为减弱。1927

年以后,在国民党南京政府的统治下,中等师范教育又恢复原样,确定师范教育机构独立设置的制度。之后,因强调适应战争时期的需要,又提倡师范教育体系的多样化。

民国时期,由清末民初时期日本型变成美国型师范教育制度的特征可以概括为:实行师范学校、师范专修科和师范大学、师范学院三阶段制。培养中等教师的师范教育机构被升格到四年制大学程度,实行男女同学制,师范学校和普通中学合并。国民党南京政府制定反共的三民主义教育方针,根据社会变动,多次修改师范教育内容。

国民党南京政府为贯彻所谓三民主义的义务教育及其师资培养计划,根据1932年的《师范学校法》和1933年的《师范学校规程》,废除六年制师范学校,设立简易师范学校和简易师范科,开办乡村师范学校,为达到所需要的教师人数而努力。这一时期,可以说是我国解放前师范教育制度最为完备的时期。但是,1937年芦沟桥事变后,由于日本帝国主义发动对华侵略战争,师范教育机构也同其他教育机构一样遭到了极大破坏。再则,国民党政府所谓的《抗战建国纲领》逐步强化反共独裁色彩,师范教育也成为执行国民党反共政策的重要工具之一。

我国要比日本早25年采用美国的六三三制,南京政府对1922年模仿美国的六三三学制曾做过部分修正,但总体上仍旧维持其框架。由于当时我国还处于半封建半殖民地社会,经济基础薄弱,同美国之间的差距太大,师范教育体制本身也存在着各种问题,再加上外国的侵略,致使师范教育既定的目标和计划不可能得到实现。

总之,从清代末期到第二次世界大战结束,我国师资培养主要的特征是贯彻实行封闭型师范教育制度。

三、“亲苏封闭型”师资培养制度演变

中华人民共和国的成立,对我国乃至全世界来说无疑是一重大历史事件。新中国进行的教育改革是以社会主义国家苏联为榜样。

1951年8月中央人民政府公布的《关于学制改革的决定》被称之为全面进行教育改革的号令,这促进了新中国师范教育方针和内容的社会主义化。

以苏联为模式的新学制,从小学至大学的修业年限为15学年,初等师范学校相当于初中教育程度(第6—9学年),师范学校相当于高中教育程度(第9—11学年),师范专科学校相当于短期高等教育程度(第12—13学年),师范大学、师范学院相当于四年制大学本科教育程度(第12—15学年)。

苏联型新学制旨在改变民国时期的美国型教育制度,师范教育体制也有所变动。例如:新的师范教育体系和民国时期虽没多大变化,但小学六年制改为五年制,这使各级师范教育机构在学制上的位置各降1年。仍旧维持师范教育机构的独立性。师资培养分成三个层次(初级师范学校和中等师范学校培养小学教师,师范专科学校培养初中教师,师范大学、师范学院培养中学教师),各属中等教育程度、短期高等教育程度和四年制大学本科教育程度。因急需培养小学教师而设的初级师范学校,以后被逐步取消。在确认师范学校是公立教育机构的同时,师范学校在学制上被视为中等专业学校的一种。高等师范教育机构在教育部管辖之下,制定与其特性相符的教学计划、教学大纲及各种规则。

苏联型师资培养仍以封闭性师范教育为主导,这种“亲苏封闭型”师范教育体制的主要特征是:社会主义国家苏联实行的是师范教育制度,我国也就继续维持原来培养教师的师范教育体制。除了发展正规的师范教育,还积极进行短期的速成教育,重视在职教师的学习与进修。师范学校承担急需培养大量的新教师和对在职教师进行再教育的双重任务。由于不断的政治教育和思想改造运动,使建国以来的师范教育没有完成应有的使命,甚至导致有些矛盾的深化。尤其在长达10年的“文化大革命”中,师范教育体制遭到很大的破坏。

如上所述,新中国初期进行的教育改革借鉴苏联的经验,试图把

师范教育的内容和方法也导入苏联式社会主义轨道。在社会主义建设时期,教育事业迅速发展,但也存在着不少问题。在1956年6月召开的第一届全国人民代表大会第三次会议上,教育部长张奚若指出了“中小学生大量退学以及师范教育不能适应普通教育需要”等问题。1956年至1957年需求20万名小学教师和9万名中学教师,不得不降低任用教师的水平。这种满足教师数量需求的应急对策,致使整个教师队伍的水准下降,带来了严重的后遗症。此后,这个问题不但没有得到解决,到“文化大革命”时期还更加突出。

第二次世界大战以后,我国和日本在政治、经济、社会、文化和教育等方面开始进行全面的改革。在这一历史性大转变时期,过去都是实行同样的师范教育体制的两国开始分途择道。我国仍旧坚持封闭型师范教育体制,日本却把封闭型改变为开放型,实行与过去师范教育截然不同的新的师资培养方式。战后日本之所以果断而又彻底地否定战前的师范教育,主要原因是师范教育在目的、内容、方法及其所产生的作用等方面存在着严重问题。以批判战前的师范教育为重点,与战后教育改革同时进行的师资培养教育制度改革旨在培养有自由人格和学术知识的新型教师,只要设置规定的有关师资培养教育的课程,所有高等教育机构都能从事师资培养教育。这样把“封闭型”改成“开放型”,有助于提高教师的学历和能力,但也出现了不少问题。为此,日本文部省在20世纪70年代对开放型师资培养教育进行改革,特意设置3所新构想教育大学,让中小学在职教师也能取得硕士学位,试图以此作为教师教育制度的改革样板。

我国没有像战后日本那样对师范教育制度进行彻底改革,师范教育的危机开始不断加深。再加上从1966年开始的史无前例的“文化大革命”,致使教师的社会地位和威信大大下降,严重地影响了教师队伍质的提高和量的扩大。20世纪70年代,教育领域被列为“重灾区”,许多教师由于出身有“问题”被视为“急需改造世界观”的群体、阶级斗争的对象,甚至被贬为“臭老九”,要求教师通过体力劳动接受工农兵的再教育。与此相反,日本为确保义务教育诸学校教职

员人才,重视提高教师的工资和待遇水平,制定鼓励教育工作者安心本职工作的特别优惠政策,给予在职教师去研究生院获得学位的机会,创设新构想教育大学的研究生院等。我国10年“文化大革命”导致师范教育质量严重下降,同世界各国教师教育发展的差距进一步拉大。

四、“改革开放型”师范教育体制改革

为了振兴中华民族的教育事业,尽快实现四个现代化,1980年召开的第四次全国师范教育工作会议,把发展师范教育视为发展教育事业的战略措施,确定师范教育的地位、作用和任务,迎来了我国师范教育发展史上的最好时期。

1985年,中共中央颁布的《关于教育体制改革的决定》强调:“建立一支有足够数量、合格而稳定的师资队伍是实行义务教育、提高基础教育水平的根本大计。”1986年我国开始分阶段正式实施九年制义务教育,这是我国教育史上的一件大事,但却面临着师资队伍质量问题。为此,要继续建设以独立设置的各级各类师范院校为主体,其他教育机构共同参与的,多渠道、多规格、多形式的培养培训中小学教师的师范教育体系。“正是这一相当规模的师范教育体系,才能支撑世界上最庞大的基础教育事业,如果没有这样一个相对独立的工作母机为基础教育的发展保驾护航,我国低重心的教育发展战略就难以实现。”

1996年召开的第五次全国师范教育工作会议,更加明确地提出:“必须把优先发展师范教育作为发展教育事业的战略措施”,“办好师范教育是政府行为,各地政府要把师范教育当作功在教育、利于社会、造福子孙的千秋大业”。会议要求师范教育在整个教育现代化过程中要走在前面。师范院校要根据教育现代化的需求,开展教育思想讨论,转变观念,积极进行教学内容和过程结构的改革,特别加

《高等师范教育研究》1998年第1期,第13页。