

我国综合大学开展教师教育的历史、困境与路径

鞠法胜

(南京大学 江苏 南京 210093)

摘要: 教师教育在历经探索与停滞、重建与发展、开放与创新、多元与深化等四个阶段后,逐渐从扩充数量向提升质量转变,从封闭一元向开放多元转变,从中师向高学历转变。在此过程中,综合大学开展教师教育虽受到前所未有的重视,但在开展中却存在价值理性和工具理性的分野、封闭式和开放式的抉择、师范性和专业性的博弈、学术研究和教育实践的矛盾、现实发展和理论研究的错位等问题,阻碍了教师教育进一步发展。综合大学只有通过同质性和异质性并重、师范性和专业性兼顾、学术性和实践性共存、传统性和创新性并举等措施正确处理教师教育发展中的争议和矛盾,才能突破现有困境,实现教师教育的新发展。

关键词: 综合大学; 教师教育; 师范教育

中图分类号: G645

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2021)05-0078-07

DOI: 10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2021.05.014

一、引言

教师质量是教育质量的重要保证,发展教师教育不仅是师范院校的职责,还应成为综合大学在新时代的使命与担当。虽然师范类院校常年扎根于教师教育,深耕于教学技艺、方法和心理等方面的精细化探索,已然形成一系列规模体系、行之有效的师资人才培养模式,但综合大学开展教师教育也有其得天独厚的条件,诸如学术性和多学科性的内在优势^[1],能提供多学科文化交融的环境、开阔的视野和广博的知识基础,使人才培育具备坚实的理论基础与创新潜力,还能有效促进差异化办学,带动社会整体对教师教育的专业认知。数据显示,截至2019年,我国初中阶段教师研究生学历为3.5%^[2],与经合组织(OECD)国家45.5%相比明显偏低^[3]。此外,有研究者将是否有专门教师教育机构建制作作为综合大学参与教师教育的标志,以“双一流”建设高校为例,经统计发现,仅有13所一流大学建设高校(除了师范院校以外)和10所一流学科建设高校参与其中,分别占比32.5%和11.5%^[4]。以上两组数据可以看出,目前我国教师教育面临教师群体学历偏低与综合大学参与不足的双重问题。无论是从西方国家经验,还是从我国现实需求来看,综合大学参与教师教育均是提升教师质量的重要抓手,是教育质量纵深发展的历史必然,但综合大学在教师教育的培养理念或实践中面临哪些问题,又该如何解决?本文从教师教育发展的历史

史回顾、实践困境和推进路径入手,以期提供一些有益借鉴。

二、综合大学教师教育发展的历史回顾

通过梳理教师教育相关政策的演变,可以分析其发展特征、逻辑走向,明晰教师教育在发展过程中遭遇的挑战,以期为时下创新、完善教师教育培养路径提供有益借鉴。教师教育的发展源于师范院校,国家和师范院校对教师教育政策的制定和实施是教师教育发展的基础,综合大学教师教育的发展也是在此基础上不断兴起、完善的,本文以新中国成立以来师范院校教师教育为研究起点,探寻综合大学教师教育发展的历史逻辑。

1. 探索与停滞(1949-1977年)

新中国成立后的教师教育主要是在革命老区办教育的基础上,通过对苏联办学经验的学习,对旧有教育的“改造”。1949年第一次全国教师工作会议提出,教师必须为国家建设服务^[5],标志着我国独立性教师教育体制建设的开始。1960年,师范教育改革座谈会指出,时下教师数量仍旧匮乏、教师质量亟须提升,提出“要象办理综合大学那样来办理高等师范院校”“大力提高文化科学知识水平,使其与综合大学相当”^[6]。可以看出,此前开展教师教育主要为解决教师数量匮乏的问题,而此时教师质量提升逐步进入公众视野。在这一时期,教师教育仍旧以师范院校为培养主体,虽然并未实现培养主体由师范院校向综合大学扩展,但已将综合大学人

收稿日期: 2021-03-12

作者简介: 鞠法胜, 南京大学教育研究院博士研究生, 研究方向: 教师教育、高等教育与社会。

人才培养模式引入教师教育发展视野中,为日后综合大学开展教师教育奠定了基础。1961年第二次全国师范教育工作会议指出,“师范院校是培养师资的主要阵地”^[7],综合大学参与教师教育的议题被暂时搁置。1966年爆发的“文化大革命”使教育事业处于停摆状态,教师教育发展陷入瘫痪,各级院校教师队伍建设面临巨大困境。综合来看,此一阶段主要是对举办教师教育的机构和层次进行了深入探索。

2. 重建与发展(1978-1997年)

改革开放初期,现存合格教师的数量难以满足社会建设对优质教师的需求。1978年,教育部提出恢复和重建教师教育体系,大力发展师范院校以提高教师数量、保障教师质量。1980年第六次师范教育会议提出,要改变师范教育落后现状,实现重点师范大学和综合大学的“互通有无”,综合大学参与教师教育被重新提及。1987年,高等师范院校与综合大学联合培养教师被列入国家教委工作要点^[8],此后“教师教育”在工作要点中连年出现,虽然表述略有差异,但教师队伍建设、教师教育质量提升的内核却从未变化。1993年出台的《教师法》拓宽了非师范院校职权^[9],将培养、培训中小学教师的职责纳入非师范院校,首次从法律角度明确了非师范院校承担教师教育的职责。1994年,《中国教育改革和发展纲要》规定了高校积极承担培养师资的重任,高校参与教师教育被纳入教育改革发展规划中。1996年,国家教委发文强调师范院校和非师范院校协同育人的原则^[10]。至此,一个较为独立又系统完善的教师教育体系日臻成熟,教师教育体系获得了重建与发展。

3. 开放与创新(1998-2006年)

1998年,教育部提出,“实力较强的高等学校要在新师资培养以及教师培训中作出贡献”^[11],教师教育参与院校的表述从最初“非师范院校”“高等学校”转向“实力较强的高等学校”,表明参与院校的层次在不断提高。1999年,教育部鼓励高水平综合大学参与教师教育^[12],与先前“高等学校”“实力较强的高等学校”相比,“高水平综合大学”的加入使教师教育培养主体的层次结构再次得到提升,也折射出国家对教师教育的不断重视。同年,国务院鼓励非师范类与综合性高校参与教师教育,并在有条件的综合性高校试办师范学院^[13],此时的教师教育体系进行了大规模的结构调整,开始依托综合性高校开展教师教育,而教育主管部门也逐步从呼吁、号召综合大学参与教师教育转变为探索与实践。2002年,教育部提出“鼓励其他高等学校特别是高水平的综合性大学参与教师培养、培训,或与师范院校联合、合作办学”^[14]。此时教师教育的发展主要着眼于构建开放、共享的教师教育体系,在综合大学参与教师教育的办学模式上作出了积极有益的探索。教育部在2004年提出,通过以高水平大学为先导,探索专科、本科和研究生等三个层次的人才培

养协调发展,打造开放灵活的教师教育体系^[15]。这一阶段的教师教育培养主体逐步实现从一元转向多元、培养模式从封闭转向开放,综合大学逐步参与到教师培养中。

4. 多元与深化(2007年至今)

2007年,部属师范院校的免费师范生政策拉开了教师教育新发展的大幕,各省纷纷响应并推动教师教育进程。2012年,“构建以师范院校为主体、综合大学积极参与、开放灵活的现代教师教育体系”^[16]被纳入国家教育事业“十二五”规划中,标志着综合大学参与教师教育上升为国家战略议题。2018年,中共中央、国务院提出“支持高水平综合大学开展教师教育”“建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系”^[17],将教师教育综合化改革推上新的历史高峰,引发了新一轮关于教师教育发展的大讨论。随后在2019年提出,要培养新时代高素质的教师队伍,建立健全以师范院校为主、高水平综合大学参与的中国特色教师教育体系^[18],我国教师教育培养逐步走向多元与深化。伴随全球化、信息化和终身学习潮流的到来,我国教师教育也呈现出来源多元化、职业专门化、培养培训一体化及队伍高学历化等新发展趋势^[19],面临多元化和纵深化的进程,教师教育进入一个全新的发展阶段,综合大学参与教师教育是时代赋予的历史重任。

回顾我国教师教育培养历史,依据政策话语的表述可以发现:第一,培养主体从师范院校到重点师范院校与综合大学,到非师范院校、地方本科高校,再到实力较强的高校、综合大学和高水平综合大学的转变,既呈现出教师教育多元培养模式的形成轨迹,也印证了教师教育体系从封闭一元向开放多元的转变;第二,政策表述中综合大学主要是作为师范院校的“补充”而参与到教师教育中,因此在培养目的上,综合大学参与教师教育既是为了弥补师范院校人才培养不足,改变师范教育落后的局面,也是为了提升教师教育质量,是教师数量匮乏转为数量充足后迈向质量提升的题中应有之义;第三,在培养层次上,从传统三级师范教育体系到“以综合大学为先导,专科、本科和研究生等三个层次协同发展,综合大学参与”是教师教育体系建立健全的必要举措。故而综合大学参与教师教育并非臆测,而是有着深刻的历史背景和发展逻辑,是对时下提升教师水平、提高教育质量的积极回应,借综合大学学术资源充实教师教育学术内涵,经由教育资源的战略性重组,提高教师培养的层次和水平。综合大学参与教师教育既是实现教师教育体系开放化、多元化建设的重要一环,也是新时代提升教师质量、培育高水平师资的历史必然。

三、综合大学教师教育发展的实践困境

综合大学参与教师教育既是各国高校教师教育发展、改

革的必然要求,也是中国师范教育从传统迈向现代的新趋势^[20]。毋庸置疑,综合大学既是我国师资培育的新兴中坚力量,也是我国教育改革向纵深发展不可或缺的重要一环,从现实来看,综合大学参与教师教育的积极性并不高,虽有承接教育学科建设和开展研究的任务,但成立以培养教师为主的师范学院或教师教育学院的学校屈指可数^[21],教师教育纳入大学化建设过程中也显露出诸多问题^[22],在举办理念和实践中仍有不少争辩、矛盾甚至障碍,阻碍了教师教育发展。

1. 价值理性和工具理性的分野

教师教育在发展和培养理念中存在价值理性和工具理性的分野。第一,教师的培养和就业过程中存在两种现象:一是师范院校不安于学校定位,尽力“摘帽师范”戴综合性的“帽子”;二是中小学在招聘教师时对综合大学毕业生青睐有加。究其原因,前者在大学评估指标背景下更注重学术研究和产出的社会现实,教师教育的应用实践性制约了学术研究和论文产出,因此在投入和评估绩效上的“回报”“性价比不高”,所以综合大学往往基于学校排名和人才培养的工具理性,在发展过程中不重视教师教育发展,造成教师教育“被边缘化”的悲剧;后者的基础教育招聘现状则暗含了社会对“教师专业化”“教学专业化”的质疑,缺少师范性知识的毕业生从事教学工作,既是对教师专业化的冲击,也加剧了社会对“教师教育”这一专业的误解,向学校和社会传递出从事教学工作未必需要接受系统教师教育的信号,不利于教师专业化进程。第二,在人才培养中,一些综合大学在开展教师教育时过分遵循传统的教师培养体系,一味追求“教育学的价值立场”,注重学科知识的严密性,强调知识性学习,让学生掌握学科的基本概念原理、构成要素和言说方式、话语体系等,用学科固有的思维模式和研究范式开展教育教学;还有一些院校高举工具理性旗帜,专注技术膜拜,过分强调技术、技巧,导致教师培养目标和过程被实用化、功利化,忽略了教师教育的专业精神培育、智慧增长和责任养成,轻视教师教育课程的理论价值。教师教育培育围绕狭隘的“技术至上”开展,不可避免地导致工具理性及工具性曲解行为在教师教育培养中大行其道^[23]。应正确认识、辨别和取舍教师培养过程中的价值理性和工具理性,改变极端理论盲从或者技术至上的偏好,实现二者动态平衡,以教师师德师风建设为抓手,在关注价值理性的同时,培养教师专业实践技能。

2. 封闭式和开放式的抉择

封闭式和开放式的差异主要体现为教师教育培养模式的不同。封闭式培养是指教师教育任务由独立二级学院承担,其生源较为固定、培养目标单一、强调人才培养的“师范取向”,并未将综合大学优势融入二级学院中,其本质难以逃脱传统教师培养模式的翻版,况且独立设置的教师教育专业

同学校其他专业缺乏实际联系和沟通渠道,导致教师教育仍旧处于独立培养的现实情境中,学生的综合素质和能力并没有因为综合大学的加入而得到明显提升,与开办教师教育专业初衷相悖。开放式培养是以“大学+师范”的理念培养教师,不单独设置教师教育二级学院,将学生学习划分为专业知识学习和师范知识学习两个阶段,在专业知识学习期间,按照学科差异,将学生划分到不同院系不同专业进行教学、管理和评价,专门的教育学院则主要提供师范知识的学习,开放式培养阶段的生源、课程、目标都是相对开放、多元的,其模式既有利于专业课程知识学习,又有利于教师专业化水平提升。这类人才培养往往遵循一般的专业人才培养模式,教师教育并非其培养重心,所以难以彰显教师教育特色^[24],容易使教师教育失去师范本色。这一模式还可能导致毕业生的专业技能、教学适应能力以及面对实际问题时的组织沟通能力变弱,而这也与教师教育培养初衷不符。教师培养模式不应简单地置于开放和封闭的二元对立中,其焦点应关注教师教育的课程结构、学科专业布局、学生服务管理和资源有效配置问题,关键在于将综合大学的优势有效地融入教师教育专业化发展中。

3. 师范性和专业性的博弈

师范性和专业性的博弈始终贯穿于教师教育的理论和实践领域^[25],综合大学举办教师教育则面临更多争议:第一,在培养目的上,教师教育从某种意义上说是现代国家建设的组成部分,教师必须为国家建设服务,为大众教育系统服务,教师的职责在于教育儿童成长对国家和人民忠诚并对社会有贡献的公民,与强调学术自治、追求学术自由的大学主流价值理念有所差异^[26];第二,在知识生产上,教师教育与高等教育迥异,二者有着不同的基因,教师教育的发展依赖教师实践性知识的增长,虽然与高等教育的知识创新有相似之处,但以经验累积和提炼为主的教师教育与高等教育在实验室的验证和逻辑的论证方面有本质差异^[27];第三,在办学理念上,教师教育强调实践,重视综合领域学习,注重道德引导,营造师生关系密切的教育环境,这都对国家控制、专业问责以及职业定位提出了更高要求^[28],而现代意义上综合大学的理念源于中世纪,注重对知识、真理的自由追求,强调大学自治和学术自由,探究精神学问和高深理解^[29];第四,在课程设置上,综合大学在育人理念上强调“专业性”,课程设置自然突出“深”“博”,而教师教育强调“师范性”,课程设置偏重“专”,此种冲突会给教师教育的开展带来困扰,可能会出现综合大学简单模仿师范院校课程设置、忽略实践性和可操作性的问题,或将教师教育简单、机械地分解为“学科专业+教育理论课程”,缺乏知识的有机结合。教师这一职业具有非常强的专业属性,教师教育的目的在于使教师适应教学岗位,成为一名合格教师,不仅在于掌握和精通“教什么”

的“学术性知识”还要习得“如何教”的“师范性知识”。只有“师范性知识”才能体现教师职业特性,但知识的拥有不等同于传递,“学术性知识”只有经过“师范性知识”处理后,才能被学生有效接受,而这个关键转化能力的获取属于教育学学科范畴。教师只有具备充足的学科知识,对学科有深刻见解,有丰富学术内涵,才能把握所教内容的科学性,这是掌握再多教育知识、策略都无法替代的^[30]。事实上,对一名优秀教师而言,“教什么”和“怎么教”不分伯仲,同样重要。

4. 学术研究和教育实践的矛盾

理论和实践的关系是教师职业中的一个核心问题^[31],体现在教师教育中则是学术研究和教育实践的关系问题。教师作为一门传递知识、教授技能和锤炼人格的理念型职业,它不仅要求教师拥有广博的专业学识、前沿的教育理念,还要掌握熟练的教学技能。综合大学在培养教师时往往会忽视教育实践的丰富性,缺少对未来教育实践和社会现实的观照,基本成为“轮椅上的玄思”^{[32][33]}。综合大学参与教师教育,其学术性特征可能会延续到教师教育中,不同于师范院校以培养教师为单一目标,表现为重视“教育理论研究”而轻视“教育教学实践”,注重发展学术研究和培养学术能力,忽略教学技能、方法等实践素养的培养,毕业生很容易缺少对教学实践的感知和对教学规律的把握,从而成为脱离实践的理论研究者,这同样与教师教育发展初衷相违背。

一些发达国家的经验也验证了上述问题^[34],教师教育不能离开教育实践而空谈学术研究,“教师的实践性知识才是教师真正信奉的,并在教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识”^[35]。实践性知识应该是教师培育的重要环节,同时实践性知识也应成为未来教师培养的基础资源。在教师培养中,教育实践既是成为教师的必经环节,也是有别于其他专业培养的特色所在,但目前综合大学的教育实践中一般都在四年级上学期,实习时间为两个月,在实习中除了承担基本教学、行政实习以外,有的还要负责社会实践、教育调研和课外指导等工作,鉴于实习时间短,时间节点不合理(大四很多学生面临求职、考研,因而教育实践的效果很难达到预期效果)等因素,学生无法真正了解基础教育教学要求,违背了教育实践设置的初衷。

5. 现实发展和理论研究的错位

截至目前,综合大学中从事专门教师教育的院校并不多,其面临的主要问题在于专业人员匮乏、经验欠缺。教师教育的开展最重要的是形成一套固定、专业的师资队伍,具备成熟、高效的人才培养体系和先进、稳定的教学实践基地。综合大学开展教师教育通常依托本校已有的教育学院或教育研究院,但需要明确的是,教育学院、教育研究院和教师教育学院在研究对象、培育模式和培养能力上存在巨大差异,即便具备高水平的教育研究基础,也难以保证在短时间内办

出高质量的教师教育。综合大学缺乏教师教育优秀师资,除了在观念上轻视教师教育以外,还自有其现实因素,诸如高水平大学知名专家、学者云集,因此在教师聘用、考核、晋升、奖励等方面标准相对较高,而教师教育偏重实践取向的特点使教师教育的师资不易通过综合大学教师的考核,难以进行职称晋升,所以优秀师资自然望而却步。在现实发展中,国家以及地方教师教育政策、资源主要向师范院校倾斜,在综合大学如何参与、举办教师教育的相关研究中,缺乏有效理论指导,出现了理论研究落后于现实发展的真空期。学术界对综合大学参与教师教育的研究应尽快跟上新形势和新要求,在理论研究中尽快找准自身位置,为综合大学参与教师教育提供有力的理论支撑与智力支持。

四、综合大学教师教育发展的推进路径

综合大学发展教师教育,需要在继承既有合理的教师教育体系基础上,考虑当今社会对教师教育提出的新要求和新时期期望,并结合自身整体实际状况,扬长避短,发挥自身优势,立足基础教育研究、服务和引领的功能定位与目标定位,努力在综合大学的基础上凝练特色,在遵守教育规律、借鉴国外优秀经验的基础上,正确处理教师教育发展中的矛盾和争议。

1. 同质性和异质性并重

从现有政策表述中可以看出,综合大学是作为师范院校的“补充”参与到教师教育中,但这种“补充”不是机械复制,而应是引领新时代教师教育培养潮流,能有效提升教师教育质量,办出综合大学的水平和特色,解决高水平师资的结构性缺乏和高质量人才欠缺的问题。这就要求教师教育的发展既不能盲目参照综合大学的既有学科建设,也不能照搬照抄师范院校的培养模式。综合大学既要在尊重、学习、借鉴师范类院校人才培养已探索出的理论和实践模式的基础上,与师范院校实现“同质化”前行,又要利用自身优势与特点,探索实践出一条新的、异于师范院校人才培养的路径,实现综合大学教师教育的“异质性”建设。

第一,加强教师教育学科建设。教育学科是综合大学教师教育的核心学科,而教育学科的水平、层次、结构、布局、水平则是衡量综合大学举办教师教育能力和发展活力的重要指标^[36]。综合大学发展教师教育要在立足教育学的基础上,利用好综合大学学科门类齐全、学术资源丰富的优势,积极发展本科生和研究生教育教学,同时加强教育学、心理学、课程论、教学论等专业学科建设,推进教育学科与其他基础学科的交叉互动。打造以教育学科为中心的多样化、高相关、高水平的学科共同体^[37],致力于整合学科资源,提升学科知识积淀,助推学科品质提升,服务教师培养需求。也可以将现有教育学一级学科下属二级学科专长与学校发展定位相

结合 积极推动教师教育学科发展。

第二 推动教师教育课程体系建设,改革教学内容、方法,带动传统专业更新改造。课程和质量标准规范化是教师教育质量的生命线。自2010年起,教育部着手建立教师教育标准体系,先后出台《教师教育课程标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》《中学教师专业标准(试行)》等,对教师教育课程设置、培养目标和专业标准作出具体规定,为教师教育发展指明了道路。因此,教师教育要在现有标准基础上,积极对标国家新课程方案和考试改革方案,根据新办学理念、专业特色展开调研,集思广益,借鉴国外先进教学经验,整合教学理论与实践,使学术性课程与实践操作有机结合,加强教师教育与现实生活的关联性,在实践中锤炼教师专业技能^[38],探索教师教育人才培养新模式。

第三 探求人才培养新模式,提升培养质量。要打破师范教育培养窠臼,勇于探索、创新人才培养模式,目前国内高校也作出了积极探索,诸如苏州大学师范学院在借鉴现有医学培养模式的基础上,积极探索师范生培养的“本硕一体化”长学制,打造“3+1+2”的教师培养新模式,意即在本科前3年学习结束后,学业成绩优异者可以经过笔试、面试,提前进入实验班学习研究生阶段的教育基础课程,随后进行2年时间的专业课程学习,进入教学一线进行“在岗职业融入式学习”;南京大学在广泛借鉴国内外经验的基础上,提出“大学+政府+高中”的人才培养模式,开设“大理科”“大文科”等综合课程,统筹师资培育,强化了与非教育专业的协作交流。可以看出,综合大学的教师教育改革必须适应时下教师专业化和基础教育课程改革发展需求,通过变革教师教育课程体系、统筹教师教育教学内容、更新教师教育教学方法等手段,探索、创新人才培养模式,提高教师教育的社会适应性、创造性,发展教师个性,实现教师教育高质量发展。

2. 师范性和专业性兼顾

“谋求‘专业性’与‘师范性’的和谐统一”是高水平教师教育发展的关键一环^[39]。师范性和专业性的矛盾根源在于教师教育的双重学科基础自带的结构性冲突,专业知识和技能要求教师具备广博的学科知识基础,教书育人的职业特点又要求教师具备师范类知识,但师范性和专业性并非非此即彼的二元对立关系,二者实际上是“一块金币的两面”^[40]。因此教师教育面临的问题是“究竟以何种方式协调、整合这两类知识,使其能彼此适应、协调发展”^[41]。为此,龙宝新提出“教师教育综合化”^[42],通过教师教育的师范性和专业性双向互动、日趋交融,以谋求解决这一现实问题,综合化的核心和关键在于“师范性×专业性”,而非传统教师教育中的“师范性+专业性”。其实,综合大学发展教师教育恰为调节师范性和专业性的冲突提供了机会。学必借术以应用,术必以学为基本,二者并进始可^[43]。师范性势必要以专业性为

基础,并为专业性提供理论借鉴和行为依据,专业性也可以为师范性提供具体指导。缺乏师范性的发展,专业性的提升就无从谈起,但若失去了专业性作为目标,那么师范性的建设也同样丧失意义。

第一 注意师范性和专业性协调,就要维持双方必要张力,找到师范性和专业性发展的平衡点,通过综合化的优势,进一步整合课程资源、调整课程结构,将教师教育的师范性和专业性融入教师教育综合化中,注重文理兼容并包,在综合化教师培养中凝聚教师发展特色,继承发展教师教育的优秀办学传统,主动适应时代对教师教育专业化和一体化需求,适应时代对基础教育课程改革的需要,探索建立具有时代特征的教师教育培育模式。

第二 教师教育师范性和专业性兼顾,自然不能简单将教师教育视为“专业学科+教育学科”,时下社会愈发需求复合型、创新型人才,因此教师教育在培养过程中实现跨学科发展也就显得尤为重要。另外,综合大学举办教师教育也应将通识教育纳入人才培养体系中,因为通识教育的开展与培养新时代教师需求相符,可以使教师具备开阔的视野与开放的思想,摆脱传统职业化培训模式,实现师范性和专业性的动态平衡,但值得注意的是,在开设通识教育时,应注重自然学科、社会学科和人文学科以及工具类课程的互补,致力于培育文理知识兼容、实践操作能力强的教师。

3. 学术性和实践性共存

无论是学术性,还是实践性,综合大学都要牢牢把握“教学质量”这一生命线,综合大学举办教师教育,目的在于提升教师质量、拓宽教师知识面,培养专业基础扎实、综合素质过硬的教师。教师教育学习内容的评价标准往往依照专业知识和教学技能的重要程度加以选择和制定,实际上,专业知识和教学技能在教师执教过程中发挥功用不同,难以比较孰优孰劣、孰轻孰重,但学习内容的取舍实际上受到可行性的制约,因为掌握学术性知识和实践性知识的前提不同,可持续学习空间也有所差异。

第一 统筹教师教育学术性和实践性发展,就需要将综合素质、创新精神与实践能力作为教师教育发展的培养重点,体现综合大学教师教育优势,注重对教师教学技能、从教素质的培训,培养教师在实践过程中发现问题、提出问题和解决问题的能力,以及在学习和从教过程中的自我反思与批判能力;第二 抛开学术性课程和实践性课程的窠臼,提倡综合性课程,贯通科学教育、人文教育和实践教育,注重对跨学科知识的学习和研究;第三,可以借鉴国外教师教育的经验,进一步完善现有实习制度,增进与中小学联系,除了常规性实习以外,还可以考虑与实习基地学校或综合大学附属学校建立教师教育培养伙伴关系,推进双方在教育研究与教学领域的深度合作。通过互设基地、互派教师、互动发展,一方

面,教师教育学院可以融入基础教育改革发展中,帮助基础教育院校开展教学改革和研究;另一方面,中小学也为综合大学教师教育专业提供了实习实践基地和一线教学机会,有助于双方共赢。

4. 传统性和创新性并举

综合大学教师教育的培养模式有别于传统师范院校的人才培养模式,不能简单套用现有的人才培养方案,只有广泛借鉴、吸收各方成功经验,在坚持人才培养规律的基础上,充分利用自身优势,探索中国特色高水平教师培养模式,才是合理之举和明智选择。在人才培养上,既要掌握扎实的专业基础,厚植教师教育文化,又要能顺应时代变化,不断革新思想,培育创新型、反思型教师。

第一,厚植教师教育文化,加强师德师风教育。教师是一门理念型职业,承载着立德树人的神圣职责,作为新时代教师,要更好地承担起学生健康成长的重任,要在教师教育过程中始终秉持良好师德师风培育的主线,逐步树立以德立学、以德施教的价值理念。无论是基于个人道德,还是作为一门职业,教师都应在从事教育行业时,遵守教师伦理规范和行为准则。综合大学在开展教师教育时也应牢牢抓住教师专业伦理、信念情怀和职业道德教育,增强专业伦理建设,将良好师风融入日常学习、实践中。

第二,以全新视野谋划教师教育。一是信息技术的发展极大推进了教育手段的革新,需要教师具备专业化信息素养。推进教师信息化本质在于培育具有创新精神、实践能力与信息素养的教师,综合大学的教师教育必须立足于现代教育技术,提高教师信息化水平和网络教学技能,不断提升专业教学的质量和效益,加强包括计算机应用、多媒体课件制作、网页设计等在内的现代教育技术教学培训,形成符合信息化教育的教学观、质量观。二是除了信息化手段以外,教师的批判性思维也尤为重要,在一定程度上,理性审慎的批评思维影响我们的生存和发展^[44]。符合时代需求的优质教师必须拥有批判性的思维,具备反思的能力,强调批判性精神的养成。

具体而言,一是通过问题导向研讨教学,加强师生交往,改变单向度知识传递方式,将传统教学方式改变为师生互动、教学相长的过程;二是阅读、积累、反思、总结、研究是促使普通教师向卓越教师转变的五个重要途径^[45],可以通过多层次、多角度的批判性思考和阅读,有效促进教师形成批判性思维,使教师学会批判性思维和反思。

参考文献:

- [1]周川.综合大学办教师教育:历史、现状与模式[J].课程·教材·教法,2002(2):60-64.
[2]教育部.普通初中分课程专任教师学历情况[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2019/

- qg/202006/t20200611_464843.html.
[3]综合大学办师范如何走出窘境[EB/OL].http://education.news.cn/2019-11/20/c_1210361361.htm.
[4]王换芳,闫建璋.我国师范生招生现状、困境及路径研究[J].黑龙江高教研究,2020(1):22-29.
[5][7]顾明远.教育大辞典[K].上海:上海教育出版社,1998:1241,1247.
[6]杨新.从建国后历次师范教育会议谈师范教育的改革[J].贵阳师院学报:社会科学版,1985(1):40-45.
[8]国家教委1987年工作要点[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/tnull_3450.html.
[9]何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1978-1997)[M].海口:海南教育出版社,1988:3571.
[10]国家教育委员会关于师范教育改革的若干意见[EB/OL].<http://gov.hnedu.cn/c/2005-10-12/784236.shtml>.
[11]面向21世纪教育振兴行动计划[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2487.html.
[12]关于印发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/199903/t19990316_162694.html.
[13]中共中央关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[EB/OL].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2478.html.
[14]中国教育年鉴编辑部.中国教育年鉴(2003)[M].北京:人民教育出版社,2003:266.
[15]国务院批转教育部2003-2007年教育振兴行动计划的公告[EB/OL].http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62725.htm.
[16]教育部关于印发《国家教育事业第十二个五年规划》的通知[EB/OL].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_630/201207/139702.html.
[17]中共中央、国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201801/t20180131_326144.html.
[18]中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html.
[19]钟秉林.教师教育的发展与师范院校的转型[J].教育研究,2003(6):22-27.
[20][36]钱国旗.对综合性大学教师教育改革与发展的思考[J].高校教育管理,2008(4):11-17.
[21][27]周彬.教师教育变革40年:历程、经验与挑战[J].教师教育研究,2019(2):1-7.
[22]宋萑,钟秉林.走向实践与技艺化危险:中美教师教育模式改革研究——中美教师教育比较研究之二[J].高等教育研究,2011(9):64-69.
[23][32]黄正夫,易连云.当前我国地方综合性大学发展教师教育的困惑与对策[J].当代教师教育,2012(2):1-

- 5.
- [24]卞 军 蔺海兰. 综合性大学发展教师教育的问题与对策[J]. 继续教育研究, 2016(7): 94-96.
- [25]叶 澜. 一个真实的假问题——“师范性”与“学术性”之争的辨析[J]. 高等师范教育研究, 1999(2): 3-5.
- [26]王有升. 论综合性大学教师教育的体制创新[J]. 教育发展研究, 2010(1): 61-64.
- [28] R. Hayhoe, Teacher Education and the University: A Comparative Analysis with Implications for Hongkong [J]. Teaching Education, 2002(1).
- [29][34]许美德, 李 军, 孙利民. 世界教师教育发展的历史比较[J]. 教育研究, 2009(6): 54-62.
- [30]王炳照. 中国师资培养与师范教育——纪念中国师范教育 100 周年[J]. 高等师范教育研究, 1997(6): 3-9.
- [31]陈洪捷. 关于教师实践性知识研究的三点疑问[J]. 北京大学教育评论, 2018(4): 11-18.
- [33]康晓伟. 精英大学为什么不愿意参与教师教育? ——以中国两所精英大学 P 和 Q 为个案[J]. 教师教育研究, 2016(4): 64-70.
- [35]陈向明. 教师实践性知识再审视——对若干疑问的回应[J]. 北京大学教育评论, 2018(4): 19-33.
- [37]龙宝新. 论师范院校的教师教育学科体系建设[J]. 当代教师教育, 2020(2): 45-51.
- [38]张济洲 苏春景. 美国大学教育学院: 教师教育大学化实践困境及改革[J]. 教育学报, 2010(6): 110-114.
- [39]孙二军 李国庆. 高师院校“学术性”与“师范性”的释义及实现路径[J]. 高教探索, 2008(2): 95-99.
- [40]徐来群. 一块金币的两面: 师范性和学术性之争何时休——兼论综合性大学教师培养的专业性[J]. 教师教育研究, 2006(1): 7-11.
- [41]谢安邦. 中国师范教育发展的理论问题研究[J]. 高等教育研究, 2001(4): 55-59, 71.
- [42]龙宝新. 教师教育综合化的内涵追问与科学路径[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2019(4): 98-105.
- [43]蔡元培. 蔡元培教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 329.
- [44]张 梅 印 勇. 美国批判性思维研究及其启示[J]. 重庆大学学报: 社会科学版, 2012(6).
- [45]黄 露 刘建银. 中小学卓越教师专业特征及成长途径研究[J]. 中国教育学刊, 2014(3).

The Course , Dilemma and Path of Teacher Education in Comprehensive Universities

JU Fa - sheng

(Nanjing University , Nanjing 210093 ,China)

Abstract: After going through the four stages of exploration and stagnation , reconstruction and development , opening and innovation , and diversification and deepening , teacher education has gradually shifted from quantity expansion to quality improvement , from closed unity to open and diversified , and from compulsory education teacher to higher education counterparts. In this process , although the development of teacher education in comprehensive universities has received unprecedented attention , there are differences between value rationality and instrumental rationality , closed and open choices , teacher - oriented and professional game , educational practice and academics. Problems such as the contradictions of research , the development of reality and the dislocation of theoretical research hinder the further development of teacher education. Only through measures such as equal emphasis on homogeneity and heterogeneity , pedagogical and professionalism , academic and practical coexistence , tradition and innovation , etc. , can a comprehensive university correctly handle the disputes and contradictions in the development of teacher education , break through the existing difficulties , and effectively promote the development of teacher education.

Key words: comprehensive university; teacher education; normal education