

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2017.06.001

追求更加有效的教师教育

——基于“师范生教师专业能力自我评估”调查

侯小兵

(绵阳师范学院 创新学院,四川 绵阳 621000)

摘要:随着教师资格制度从学历本位转向素质本位,追求更加有效的教师教育成为高等师范院校改革发展的基本理念。从“师范生教师专业能力自我评估”结果来看,教师教育的有效性亟待提高。有效的教师教育就是通过学科教育、教师教育(狭义)、生涯教育的有机融合,让师范生在教师知识、能力和情感方面都得到和谐发展,使未来教师能教、会教、爱教,为达此主旨所进行的专业教育。此外,高等师范院校还需要适应教师教育转型的开放化要求,整合校内外各种教育资源,建立更加有效的教师教育资源共享机制。

关键词:有效的教师教育;教师专业能力;学习效果评估

中图分类号:G657 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)06-0001-11

一、问题提出

当前,我国教育事业发展已经进入“以提高质量和优化结构为核心的内涵式发展新阶段”^[1]。这不仅是教育发展的“新阶段”,也是教育改革的“深水区”。教育质量提升受到多方面因素的综合影响,其中,教师因素是首要的。没有师资的质量保障,就没有教育质量的提升。《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》提出,要“深化教师教育改革,创新培养模式,增强实习实践环节,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量”。近年来,教育部陆续颁布了《教师教育课程标准(试行)》《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》《中学教师专业标准(试行)》《中小学教师资格考试暂行办法》《中小学教师资格定期注册暂行办法》《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》等政策和措施来保障师资质量。在此背景下,设有师范专业的高等师范院校(简称“高师院校”)应当对政府、社会和中小学的现实需求作出积极回应,大力深化教师教育综合改革,培养出更多能教、会教、爱教的高质量教师。

长期以来,高师院校处在保护性体制之下,对社会环境变迁的响应相对迟滞,教师教育改革大多停留在细枝末节上,缺乏对教师培养质量的重点关注。高师院校除了对师范生的学科专业教育产生重大影响外,究竟在多大程度上促进了师范生的教师专业学习呢?如果对此问题的回答是影响甚微的话,那么高师院校的教师教育就是徒有其表,新手教师只会依据其生活经验来组织教学活动,这显然不是有效的教师教育。有效的教师教育衡量标准“不是高师院校系统地‘培养’了师范生,而是师范生‘学会’了如何当教师”^[2]。由于教师的工作“不仅仅是教一点内容,而是用多样化的教学方法来促进学生的学习”,教学应由“传送式教学”(transmission teaching)向“调试型教学”(adaptive teaching)转变,从而要求教师成为“调试型专家”(adaptive expert)^[3]。因此,师范生成

收稿日期:2017-04-11

作者简介:侯小兵,教育学博士,绵阳师范学院创新学院副教授。

基金项目:2014年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“教师资格新政策背景下的高师院校组织变革研究”(14YJC880017),项目负责人:侯小兵。

长为合格的教师主要不是看学科专业教育的效果,而是看教师专业学习的效果。本文在对“师范生教师专业能力自我评估”数据分析的基础上,进一步展开对有效的教师教育的思考。

二、研究设计

采用自编问卷“师范生教师专业能力自我评估”来测试师范生的教师专业能力。问卷采用李克特五点计分法,分别对“非常差”“比较差”“一般”“比较好”“非常好”五个选项赋值1、2、3、4、5。得分越高,表示被调查者在该项目上的学习效果越好;反之,学习效果则越差。在对调查数据进行项目分析、因子分析和专家论证之后,编制完成正式问卷。正式问卷由27个项目构成,这些项目包含“学生理解”“教学实施”“教学设计”“教学反思”“教育科研”“实践指导”“课程开发”7个维度。其中:“学生理解”主要反映师范生在认识学生发展水平、需求和障碍,以及引导和帮助学生健康成长等方面的学习效果;“教学实践”主要反映师范生在有效组织教学等方面的学习效果;“教学设计”主要反映师范生在合理设计教学目标、程序和方法等方面的学习效果;“教学反思”主要反映师范生通过学生反馈和自我反思促进专业发展等方面的学习效果;“教育科研”主要反映师范生在运用科学方法探究教育问题并形成研究性成果等方面的学习效果;“实践指导”主要反映师范生在指导学生开展科技创新实践活动等方面的学习效果;“课程开发”主要反映师范生在自主开发课程等方面的学习效果。

正式调查在天津市、吉林省、湖北省和四川省的6所高师院校进行,共发放问卷1450份,收回1438份。其中,有效问卷1385份,有效回收率为95.52%。在问卷信度方面,一般要求内部一致性系数(α 系数)达到0.70以上。通过信度分析,问卷总体的 α 系数为0.931,剔除某个项目后, α 系数介于0.928和0.930之间。“学生理解”“教学实施”“教学设计”“教学反思”“教育科研”“实践指导”“课程开发”7个维度分量表的 α 系数分别为0.740、0.687、0.711、0.597、0.741、0.660和0.717。

三、分析结果

(一)“师范生教师专业能力自我评估”基本概况

“师范生教师专业能力自我评估”调查问卷涵盖了27个项目,每个项目的得分均值反映师范生在该项目上的学习效果。从1385份调查结果来看,师范生在这27个项目上的得分均值为3.376~3.718。其中,有1个项目的得分均值低于3.40,有6个项目的得分均值为3.40~3.50,有8个项目的得分均值为3.51~3.60,有11个项目的得分均值为3.61~3.70,有1个项目的得分均值大于3.70。从项目具体内容上看,师范生在“围绕特定主题建立跨学科课程”项目上的评分最低(3.376),在“准确把握教学内容的重点和难点”项目上的评分最高(3.718)。具体如表1所示。

表1 师范生的教师专业能力自我评估维度、项目及水平

维度	项目编号	评估内容	均值(M)
学生理解	X03	与家长进行有效的沟通	3.457
	X22	帮助新同学融入班集体	3.624
	X09	识别不同学生的学习需求	3.583
	X14	对学生进行心理疏导	3.610
	X11	如何给学生写评语	3.548
教学实施	X04	维持良好的课堂教学秩序	3.617
	X10	在教学过程中培养学生的综合能力	3.570
	X02	合理运用现代教育技术辅助教学	3.672
	X16	在教学过程中引导学生的注意力	3.668
	X18	机智地应对教学过程中的突发情况	3.594

续表

维度	项目编号	评估内容	均值(M)
教学设计	X01	设置合理的教学目标	3.541
	X17	准确把握教学内容的重点和难点	3.718
	X19	判断教学材料对学生学习的有效性	3.632
	X23	寻找教材之外的教学材料	3.654
	X27	以新颖的方式组织教学材料	3.552
教学反思	X05	根据学生的反馈意见改进教学方案	3.637
	X15	通过自我教学反思改进教学工作	3.679
	X25	通过与学生有效沟通认识自己	3.690
教育科研	X07	合理地设计教育科研课题	3.465
	X08	规范地运用教育科研方法	3.510
	X24	撰写学术论文或调查报告	3.474
实践指导	X06	组织学生参加班级活动	3.647
	X13	指导学生开展研究性学习	3.438
	X20	指导学生开展科技创新实践	3.450
课程开发	X26	根据特定主题设计微型课程	3.518
	X21	根据学生需要开设选修课程	3.412
	X12	围绕特定主题建立跨学科课程	3.376

被调查者各维度上的得分均值(M)代表师范生在各维度上的教师专业能力自我评估水平。运用M值可以计算出“师范生教师专业能力自我评估”的总体水平,均值为3.568,说明师范生教师专业能力自我评估的总体水平一般。在“学生理解”“教学实施”“教学设计”“教学反思”“教育科研”“实践指导”“课程开发”7个维度上的得分均值分别为3.564、3.624、3.620、3.669、3.483、3.512和3.435。从这7个维度来看,师范生在教师教育传统项目上的表现较好,如“教学设计”“教学实施”“教学反思”“学生理解”,这反映出他们的基本功比较扎实。但是,在教师教育创新项目上的表现却不尽如人意,如“教育科研”“实践指导”“课程开发”,这反映出师范生的创新教育能力相对不足。具体情况见图1。

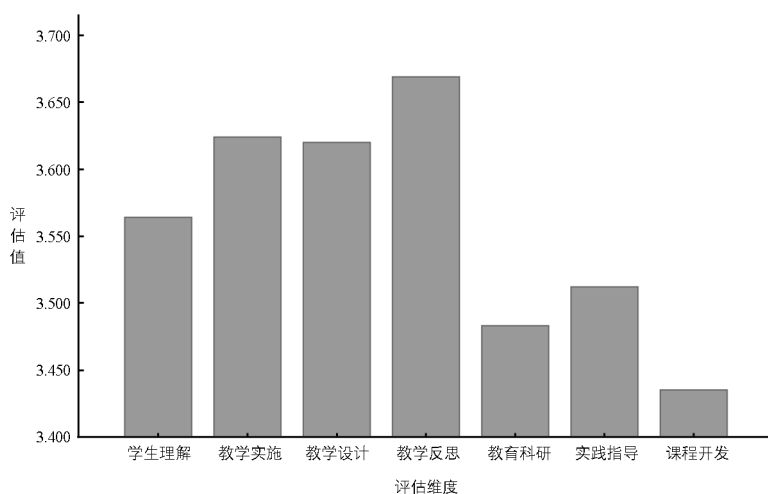


图1 师范生教师专业能力各维度的自我评估

(二)师范生教师专业能力评估在年级变量上的差异

在1385名调查对象中,有大一师范生190人,大二师范生576人,大三师范生491人,大四师范生128人。大一师范生教师专业能力评估的总体水平为3.595,大二师范生为3.503,大三师范生为3.705,大四师范生为3.297。这4个年级的师范生表现出了一个逐年“高一低一更高一更低”的变化趋势。经F检验表明,这4个年级的师范生教师专业能力评估总体水平差异极显著($F_{(3,1381)}$)

=25.199, $p < 0.001$)。多重比较表明,任意两个年级师范生的教师专业能力评估总体水平之间也存在显著性差异。具体情况见表 2 所示。

表 2 不同年级师范生教师专业能力评估情况

	年级 ^①	M ^{②③}	SD	F	p
学生理解	1	3.591 ^{3** .4***}	0.632	21.391	0.000
	2	3.509 ^{3*** .4***}	0.614		
	3	3.706 ^{1* .2*** .4***}	0.627		
	4	3.233 ^{1*** .2*** .3***}	0.752		
教学实施	1	3.663 ^{2* .4***}	0.611	15.864	0.000
	2	3.559 ^{1* .3*** .4***}	0.538		
	3	3.741 ^{2*** .4***}	0.592		
	4	3.411 ^{1*** .2*** .3***}	0.531		
教学设计	1	3.609 ^{3* .4***}	0.622	12.414	0.000
	2	3.578 ^{3*** .4***}	0.569		
	3	3.728 ^{1* .2*** .4***}	0.591		
	4	3.403 ^{1*** .2*** .3***}	0.590		
教学反思	1	3.695 ^{4*}	0.639	10.824	0.000
	2	3.593 ^{3***}	0.622		
	3	3.786 ^{2*** .4***}	0.631		
	4	3.523 ^{1* .3***}	0.661		
教育科研	1	3.519 ^{4***}	0.801	16.505	0.000
	2	3.418 ^{3*** .4***}	0.732		
	3	3.631 ^{2*** .4***}	0.730		
	4	3.154 ^{1*** .2*** .3***}	0.740		
实践指导	1	3.572 ^{2*** .4***}	0.724	22.092	0.000
	2	3.414 ^{1*** .3*** .4***}	0.709		
	3	3.684 ^{2*** .4***}	0.699		
	4	3.198 ^{1*** .2*** .3***}	0.733		
课程开发	1	3.461 ^{3* .4***}	0.807	21.730	0.000
	2	3.359 ^{3*** .4***}	0.738		
	3	3.612 ^{1* .2*** .4***}	0.757		
	4	3.057 ^{1*** .2*** .3***}	0.741		
总体水平	1	3.595 ^{2* .3* .4***}	0.570	25.199	0.000
	2	3.503 ^{1* .3*** .4***}	0.507		
	3	3.705 ^{1* .2*** .4***}	0.538		
	4	3.297 ^{1*** .2*** .3***}	0.520		

注:①“1”代表大一,“2”代表大二,“3”代表大三,“4”代表大四;

②上标数字表示数字所代表年级的师范生进行专业学习效果评估均值的 LSD 检验结果;

③ * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$, *** 表示 $p < 0.001$;下文同

如表 2 所示,不同年级师范生在“学生理解”(F_(3,1381) = 21.391, $p < 0.001$)、“教学实施”(F_(3,1381) = 15.864, $p < 0.001$)、“教学设计”(F_(3,1381) = 12.414, $p < 0.001$)、“教学反思”(F_(3,1381) = 10.824, $p < 0.001$)、“教育科研”(F_(3,1381) = 16.505, $p < 0.001$)、“实践指导”(F_(3,1381) = 22.092, $p < 0.001$)、“课程开发”(F_(3,1381) = 21.730, $p < 0.001$)7 个维度上都存在显著性差异。在每个维度上,4 个年级师范生的效果评估水平都无一例外地反映出逐年“高一低一更高一更低”的变化趋势。从大四师范生来看,只有在“教学反思”维度上与大二师范生没有显著性差异,而在其他维度上都呈显著性差异,即显著低于大一、大二和大三师范生的评估水平。具体情况见图 2 所示。

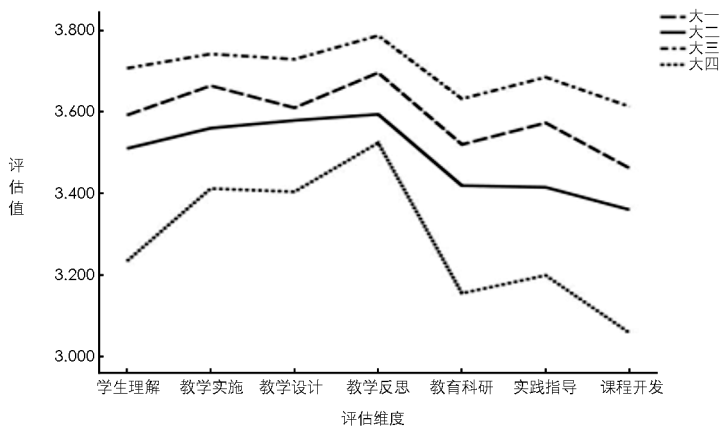


图 2 不同年级师范生教师专业能力在 7 个维度上的差异

按照常理来讲,随着年级的增高,师范生的教师专业知识与能力水平都应逐步提升。但是,师范生在经过教学实习之后,为何对自身的专业学习效果评价更低呢?这值得深思。如果说,师范生在大一时的“高”带有明显的非理性,那么大二的“低”则体现出一种理性的回归,大三的“更高”应是师范生经过高校教师教育之后所产生的必然逻辑结果,这似乎能够理解为教师教育的“成功”,但是,当师范生在“遭遇”大四的教学实践之后,对自身专业学习效果持有了一种负向的评价结果,这或许能够成为当前教师教育实践有效性缺失的一个证据。

(三)师范生教师专业能力评估在专业变量上的差异

在 1 385 名调查对象中,有 415 人就读于文科师范专业,有 476 人就读于理科师范专业,有 232 人就读于艺体师范专业,有 262 人就读于其他师范专业。文科专业师范生对教师专业能力评估的总体水平为 3.512,理科专业师范生为 3.640,艺体专业师范生为 3.563,其他专业师范生为 3.530。 F 检验表明,不同专业师范生对教师专业能力评估存在显著性差异($F_{(3,1381)} = 4.757, p < 0.01$)。其中,理科专业师范生对教师专业能力评估的总体水平显著高于文科专业和其他专业,但与艺体专业的师范生差异不显著。具体情况见表 3 所示。

表 3 不同专业师范生教师专业能力评估情况

	专业 ^①	$M^{\text{②}}$	SD	F	p
学生理解	1	3.510 ^{2**}	0.655	2.821	0.038
	2	3.632 ^{1***}	0.683		
	3	3.547	0.617		
	4	3.545	0.595		
教学实施	1	3.565 ^{2***}	0.534	5.883	0.001
	2	3.701 ^{1****.4***}	0.626		
	3	3.653 ^{1*}	0.518		
	4	3.552 ^{2****.3*}	0.580		
教学设计	1	3.590 ^{2*}	0.572	3.267	0.021
	2	3.688 ^{1*.3*.4**}	0.636		
	3	3.588 ^{2*}	0.528		
	4	3.571 ^{2**}	0.594		
教学反思	1	3.635 ^{2*}	0.611	2.456	0.062
	2	3.732 ^{1*.3*}	0.676		
	3	3.625 ^{2*}	0.607		
	4	3.645	0.630		

续表

	专业 ^①	$M^{\text{②}}$	SD	F	p
教育科研	1	3.437 ^{2*}	0.719	2.669	0.046
	2	3.560 ^{1*.4*}	0.815		
	3	3.473	0.709		
	4	3.426 ^{2*}	0.724		
实践指导	1	3.435 ^{2***}	0.682	3.516	0.015
	2	3.590 ^{1***}	0.788		
	3	3.511	0.699		
	4	3.491	0.686		
课程开发	1	3.333 ^{2***.3*}	0.752	4.340	0.005
	2	3.513 ^{1***}	0.808		
	3	3.477 ^{1*}	0.701		
	4	3.420	0.778		
总体水平	1	3.512 ^{2***}	0.510	4.757	0.003
	2	3.640 ^{1***.4**}	0.603		
	3	3.563	0.467		
	4	3.530 ^{2**}	0.524		

注:①“1”代表文科师范专业(含中文、英语、政治、历史、地理),“2”代表理科师范专业(含数学、物理、化学、生物),“3”代表艺体师范专业(含音乐、体育、美术),“4”代表其他师范专业(含科学教育、艺术教育、学前教育、小学教育、教育技术、教育学等);

②上标数字表示数字所代表专业的师范生进行专业学习效果评估均值的 LSD 检验结果

如表 3 所示:不同专业师范生在“学生理解”($F_{(3,1381)} = 2.821, p < 0.05$)、“教学设计”($F_{(3,1381)} = 3.267, p < 0.05$)、“教育科研”($F_{(3,1381)} = 2.669, p < 0.05$)、“实践指导”($F_{(3,1381)} = 3.516, p < 0.05$) 4 个维度上的差异显著;在“教学实施”($F_{(3,1381)} = 5.883, p < 0.01$)、“课程开发”($F_{(3,1381)} = 4.340, p < 0.01$) 两个维度上的差异极显著;在“教学反思”($F_{(3,1381)} = 2.456, p > 0.05$) 维度上的差异不显著。从不同专业师范生在 7 个维度上的自我评估值多重比较结果来看,理科专业师范生在所有维度上的评估值都高于其他专业师范生。其中,理科专业师范生在“学生理解”维度上显著高于文科专业,在“教学实施”维度上显著高于文科和其他专业,在“教学设计”维度上显著高于文科、艺体和其他专业,在“教学反思”维度上显著高于文科和艺体专业,在“教育科研”维度上显著高于文科和其他专业,在“实践指导”维度上显著高于文科专业,在“课程开发”维度上显著高于文科专业。文科、艺体和其他专业师范生对教师专业能力各维度的评估值多有交叉,但总体上,文科专业师范生相对处于劣势(如图 3 所示)。

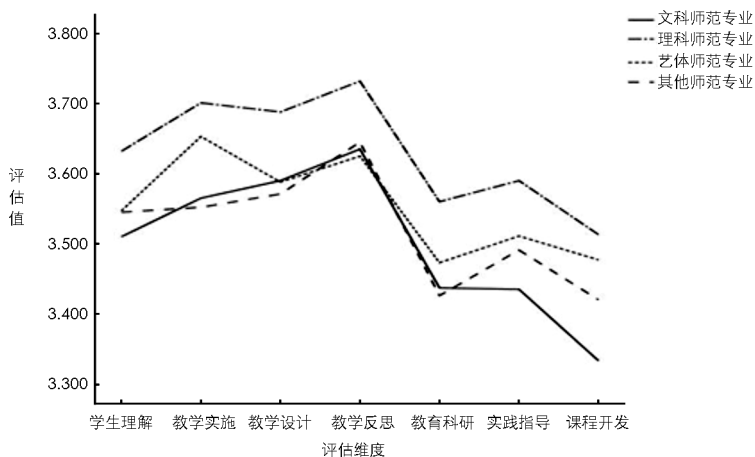


图 3 不同专业师范生教师专业能力在 7 个维度上的表现

(四) 师范生教师专业能力评估在地区变量上的表现

在 1 385 名调查对象中,有 381 人在东部地区学习,有 469 人在中部地区学习,有 535 人在西部地区学习。东部地区师范生教师专业能力评估的总体水平为 3.820,中部地区师范生为 3.715,西部地区师范生为 3.260。F 检验表明,不同地区师范生教师专业能力评估存在显著性差异($F_{(2,1382)} = 183.173, p < 0.001$)。其中,东部地区师范生教师专业能力评估的总体水平显著高于中部地区和西部地区,中部地区师范生教师专业能力的总体水平显著高于西部地区。具体情况见表 4 所示。

表 4 不同地区师范生教师专业能力评估情况

	地区 ^①	M ^②	SD	F	p
学生理解	1	3.808 ^{2***,3***}	0.526	96.139	0.000
	2	3.685 ^{1***,3***}	0.613		
	3	3.285 ^{1***,2***}	0.657		
教学实施	1	3.803 ^{3***}	0.522	85.862	0.000
	2	3.753 ^{3***}	0.551		
	3	3.384 ^{1***,2***}	0.553		
教学设计	1	3.839 ^{2***,3***}	0.539	87.660	0.000
	2	3.720 ^{1***,3***}	0.540		
	3	3.376 ^{1***,2***}	0.589		
教学反思	1	3.837 ^{3***}	0.545	49.995	0.000
	2	3.767 ^{3***}	0.613		
	3	3.463 ^{1***,2***}	0.665		
教育科研	1	3.819 ^{2***,3***}	0.670	173.239	0.000
	2	3.690 ^{1***,3***}	0.635		
	3	3.062 ^{1***,2***}	0.711		
实践指导	1	3.851 ^{2***,3***}	0.556	177.248	0.000
	2	3.699 ^{1***,3***}	0.641		
	3	3.105 ^{1***,2***}	0.711		
课程开发	1	3.794 ^{2***,3***}	0.637	212.673	0.000
	2	3.678 ^{1***,3***}	0.676		
	3	2.967 ^{1***,2***}	0.700		
总体水平	1	3.820 ^{2***,3***}	0.421	183.173	0.000
	2	3.715 ^{1***,3***}	0.492		
	3	3.260 ^{1***,2***}	0.513		

注:①“1”代表东部地区,“2”代表中部地区,“3”代表西部地区;

②上标数字表示数字所代表地区的师范生进行专业学习效果评估均值的 LSD 检验结果

如表 4 所示,不同地区师范生在“学生理解”($F_{(2,1382)} = 96.139, p < 0.001$)、“教学实施”($F_{(2,1382)} = 85.862, p < 0.001$)、“教学设计”($F_{(2,1382)} = 87.660, p < 0.001$)、“教学反思”($F_{(2,1382)} = 49.995, p < 0.001$)、“教育科研”($F_{(2,1382)} = 173.239, p < 0.001$)、“实践指导”($F_{(2,1382)} = 177.248, p < 0.001$)、“课程开发”($F_{(2,1382)} = 212.673, p < 0.001$) 7 个维度上的差异极显著。从不同地区师范生在 7 个维度自我评估值的多重比较结果来看,东部地区师范生在所有维度上的评估值都高于中部地区,而中部地区师范生在所有维度上的评估值又高于西部地区(如图 4 所示)。其中,西部地区师范生在这 7 个维度上的评估值同时显著低于东部地区和中部地区的师范生,中部地区师范生在“学生理解”“教学设计”“教育科研”“实践指导”“课程开发”5 个维度上的评估值显著低于东部地区,而在“教学实施”和“教学反思”两个维度上的差异不显著。总而言之,在师范生教师专业能力自我评估方面,西部地区与东部、中部地区存在着较大差距。尽管中部地区也落后于东部地区,然而东、西差距远远大于东、中差距。

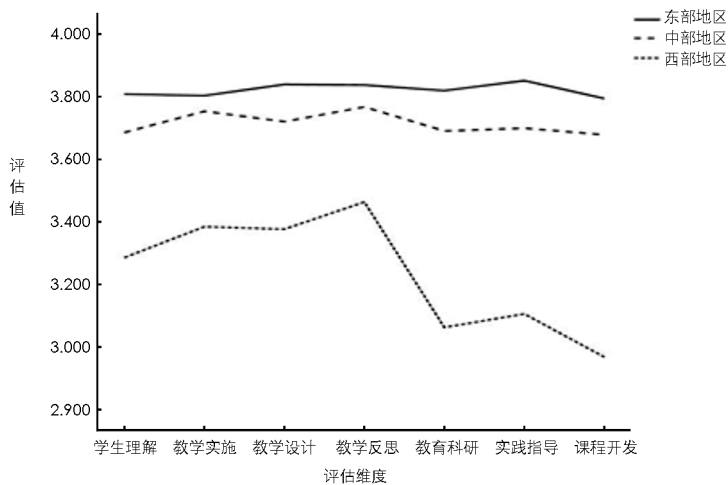


图 4 不同地区师范生教师专业能力在 7 个维度上的表现

表 5 不同高校师范生教师专业能力评估情况

	高校 ^①	M ^②	SD	F	p
学生理解	1	4.010 ^{2***.3***}	0.773	60.141	0.000
	2	3.608 ^{1***.3***}	0.595		
	3	3.210 ^{1***.2***}	0.690		
教学实施	1	4.013 ^{2***.3***}	0.728	45.390	0.000
	2	3.651 ^{1***.3***}	0.540		
	3	3.363 ^{1***.2***}	0.578		
教学设计	1	3.927 ^{2***.3***}	0.732	40.011	0.000
	2	3.657 ^{1***.3***}	0.554		
	3	3.342 ^{1***.2***}	0.623		
教学反思	1	4.030 ^{2***.3***}	0.792	27.632	0.000
	2	3.689 ^{1***.3***}	0.606		
	3	3.451 ^{1***.2***}	0.653		
教育科研	1	3.789 ^{2***.3***}	0.801	51.212	0.000
	2	3.552 ^{1***.3***}	0.721		
	3	3.057 ^{1***.2***}	0.735		
实践指导	1	4.030 ^{2***.3***}	0.805	59.821	0.000
	2	3.557 ^{1***.3***}	0.678		
	3	3.123 ^{1***.2***}	0.743		
课程开发	1	3.814 ^{2***.3***}	0.813	71.088	0.000
	2	3.515 ^{1***.3***}	0.725		
	3	2.930 ^{1***.2***}	0.753		
总体水平	1	3.953 ^{2***.3***}	0.719	75.066	0.000
	2	3.612 ^{1***.3***}	0.491		
	3	3.232 ^{1***.2***}	0.542		

注:①“1”代表部属师范大学,“2”代表省属师范大学,“3”代表省属师范学院;

②上标数字表示数字所代表高校的师范生进行专业学习效果评估均值的 LSD 检验结果

(五)师范生教师专业能力评估在学校变量上的差异

在 1 385 名调查对象中,有 79 人来自部属师范大学,有 1 076 人来自省属师范大学,有 230 人来自省属师范学院。部属师范大学师范生对教师专业能力评估的总体水平为 3.953,省属师范大学师范生为 3.612,省属师范学院师范生为 3.232。F 检验表明,不同高校的师范生教师专业能力评估存在极显著性差异($F_{(2,1382)} = 75.066, p < 0.001$)。其中,部属师范大学师范生教师专业能力评估的

总体水平显著高于省属师范大学和省属师范学院,省属师范大学师范生教师专业能力总体水平显著高于省属师范学院,具体情况见表 5 所示。

如表 5 所示,不同高校师范生在“学生理解”(F_(2,1382) = 60.141, p < 0.001)、“教学实施”(F_(2,1382) = 45.390, p < 0.001)、“教学设计”(F_(2,1382) = 40.011, p < 0.001)、“教学反思”(F_(2,1382) = 27.632, p < 0.001)、“教育科研”(F_(2,1382) = 51.212, p < 0.001)、“实践指导”(F_(2,1382) = 59.821, p < 0.001)、“课程开发”(F_(2,1382) = 71.088, p < 0.001) 7 个维度上的差异极显著。从不同高校师范生在 7 个维度自我评估值的多重比较结果来看,部属师范大学师范生在所有维度上的评估值都高于省属师范大学,而省属师范大学师范生在所有维度上的评估值又高于省属师范学院(如图 5 所示)。在这三类高校之间,任意两类高校的师范生在 7 个维度上的评估值都存在显著性差异。

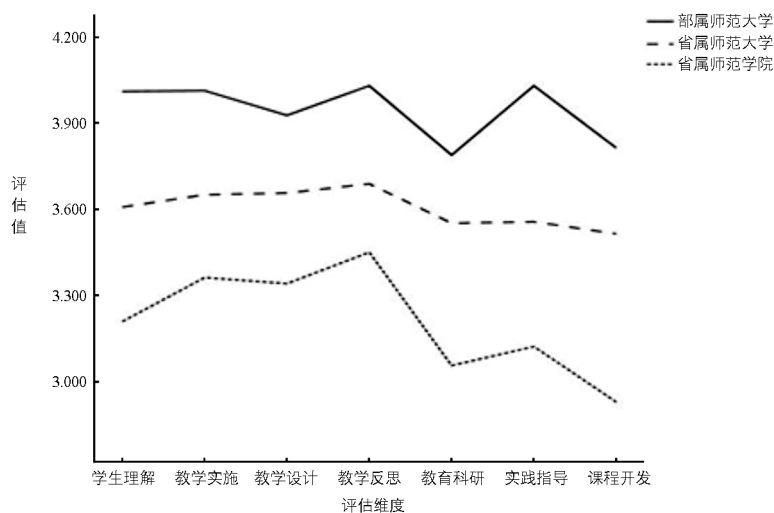


图 5 不同高校师范生教师专业能力在 7 个维度上的差异

四、问题讨论

(一)有效的教师教育要适应教师资格从学历本位向素质本位的转换

有效的教师教育要能够帮助师范生获得教师资格,从而打开进入教师职业生涯的大门。否则,无论从高校、社会还是从师范生的立场来看,都很难说教师教育是有效的。1993 年《中华人民共和国教师法》和 1995 年《教师资格条例》确立了教师资格制度的基本框架。在这一框架体系中,教师资格表现为典型的学历本位,教师教育具有鲜明的学历教育特征,教师资格制度实际上成了“学历资格制度”^[4],师范专业的学历证书和教师资格证书几乎是等值关系。尽管也有其他资格条件的限制,如身份证明、体检证明、品德鉴定,但一般不会构成实质性的入职门槛。就实际情况而言,几乎所有的师范生都能取得学历证书,最坏的情况也只是延期而已。因此,在学历本位下获得的教师资格,根本不存在有效的教师教育问题。

学历本位的教师资格制度适应了“普九”阶段中小学教师供不应求的客观形势。但是,伴随着高等教育大众化进程的推进,一方面是中小学教师岗位需求规模下降、质量标准提升,另一方面是高等教育大众化使师范生供给规模剧增、人才质量下滑。师范专业学历证书究竟能不能代表教师专业素质,社会对此表示质疑。在这样的形势下,国家教师资格考试制度应运而生。根据教师专业标准来判定申请者所具备的教师专业水准,体现了素质本位的特征。教师资格制度所关注的重心不在于申请者是否完成了系统性专业学习,而是申请者能否胜任教师的教育教学工作。根据要求,师范毕业生只有通过全国教师资格考试,才能申请教师资格。因此,国家教师资格制度改革体现了学历本位向素质本位的转换。教师资格制度构成了对教师教育的鉴定关系,从而“倒逼”教师教育机构反思教师教育的有效性,并逐步形成以有效的教师教育为导向的人才培养理念。

(二)有效的教师教育体现教师专业情感、知识与能力的和谐发展

有效的教师教育外在表现是师范生能够取得教师资格,而其内在实质是师范生在教师情感、知识和能力各维度的和谐发展。否则,即使师范生能够取得教师资格,也算不上对他们进行了真正有效的教师教育。首先,教师情感维度要求师范生能够认同教师职业、热爱教师工作、立志终身从教,即“爱教”。教师职业是需要情感投入的,是要用一颗心去温暖另一颗心。只有发自内心地喜欢教书育人,才能体会到自我价值实现所带来的成就感。教师教育需要对师范生进行教师情感的培养和熏陶,把那些不热爱教育的师范生培养得爱教,把那些原本热爱教育的师范生培养得更加爱教。否则,教师教育就是无效的。其次,教师知识维度要求师范生能够准确、熟练地掌握教学内容,保证提供正确的知识和指导,即“能教”。无论培养学生的实践能力和综合素质有多么重要,它们都是以知识学习为基础的,谁也不能否认知识教学在学校教育中的重要地位。如果教师给学生传递了错误的知识,那么必然是误人子弟,谁也不能接受这样的教师走上教师工作岗位。教师教育需要指导师范生进行教师知识的系统学习与研究,以保证教学内容的正确性。否则,教师教育也是无效的。最后,教师能力维度要求师范生能够以便于学生接受的有效方式传递教学内容,并促进学生身心和谐发展,即“会教”。教育教学是一门科学,也是一种艺术。它有章可循,又教无定法。“能教”者精通学问,却未必真正“会教”。教师教育需要指导师范生练习教学技能、分析学生学情、反思教学经验、践行因材施教原则,用正确的方法开展有效的教学,真正促进学生的身心发展。否则,教师教育还是无效的。在“爱教”“能教”“会教”的三维框架中,“爱教”是前提,决定教育方向正确与否;“能教”是基础,决定教育材料充足与否;“会教”是核心,决定教育方法有效与否。本文选取教师专业能力为观测点,结果发现,师范生的教师专业能力水平一般,教育知识传递能力相对较强,教学实践创新能力相对较弱。因此,有效教师教育要在教师情感、知识和能力三方面共同促进师范生的和谐发展,尤其是要着力培养师范生的教师专业能力。

(三)有效的教师教育要求学科教育、教师教育与生涯教育相融合

有效的教师教育不仅体现在帮助师范生入职,还要为师范生的教师生涯发展提供持续支持,将学科教育、教师教育与生涯教育进行有机融合。学科教育主要解决“教什么”的问题,从而实现“能教”的目标。所谓“学高为师”,有学问者未必就能称师,但无学问者断然不能为师。教师教育^①主要解决“怎么教”的问题,从而实现“会教”的目标。基于教育活动主体的复杂性,教育教学并非只是教学技法的简单移植与复制,也不只是那些“三笔一话”(毛笔、钢笔、粉笔、普通话)的师范技能,而是对教师教育理念、学生观、课程理解、交往策略等方面的综合运用。那种将教师教育视为师范技能训练的观点是狭隘的、有害的,也注定是无效的。生涯教育主要解决“为什么教”的问题,从而实现“爱教”的目标。盲目的“爱教”可能会充满激情,但终究是难以长久的。生涯教育要引领师范生不断地反思教师工作的目的、价值与意义,从而寻求自我满足和自我价值的实现。只有从认知上理解了教师、从心理上认可了教师,才能从情感上热爱教师。

从现行混合式本科或专科教师教育的实际来看,在师范专业培养方案中,学科教育占据着绝对主导地位,教师教育始终难以摆脱非专业课的附属地位,而生涯教育则与其他专业的就业教育并无二致。在如此体系下,培养出来的师范毕业生即使称得上“能教”,但还谈不上“会教”,更谈不上“爱教”。这样的教师教育自然也就谈不上有效的教师教育。那么,如何将学科教育、教师教育和生涯教育有机衔接与融合,让师范生真正做到“能教”“会教”和“爱教”呢?这是有效的教师教育需要关注的焦点问题,当然也是教师教育改革过程中的难点问题。

(四)有效的教师教育要求建构更加开放的教师教育资源共享机制

长期以来,师范教育由于其封闭性所带来的教育质量问题的教育质量问题一直备受诟病。师范教育向教师教

^① 广义的教师教育涵盖“教什么”“怎么教”“为什么教”三方面内容,旨在培养“能教”“会教”“爱教”的未来教师,即师范专业教育。本文的“有效的教师教育”概念就是在这个意义上使用。狭义的教师教育指“教会师范生怎么教”的培养过程,旨在培养会教的未来教师,与《教师教育课程标准(试行)》中的“教师教育”概念一致。此处使用的是狭义的教师教育概念。

育转型的目的是提高教师培养质量,其途径是通过开放来整合教师教育资源。这不仅要求教师教育体系从封闭走向合作,形成高师院校与其他普通高等院校共同举办教师教育的格局,还要求高师院校在办学目标定位、教育组织形式、人才培养模式、专业结构层次、课程设置等方面有突破。如今,教师教育资源不但分散在高校之内,也广泛地分散在高校之外,从而需要从更宏大的发展视角来整合资源。“教师教育机构不再是一个独立的学校组织,也不是综合大学中的特定部门,而是一个由多种组织机构或部门组成的网络联盟。”^[5]这需要政府、高校与中小学的合作^[6],也需要综合大学与高师院校“联姻”^[7]。

事实上,近20年的教师教育转型并没有充分发挥开放所带来的优势。在高校内部的不同院系之间、不同区域的不同高校之间仍然表现出严重的封闭性,因而能够看到不同专业、地区和高校的师范生教师专业能力水平之间存在着显著性差异。在高校内部,学科-学院-专业的组织模式把学校划分为“一个个独立自主、相互区分的‘学术部落’”^[8]。这在教师和学生心里形成强烈的标签意识,学术活动往往局限于自己所属的“地盘”,从而导致不同专业之间存在壁垒。更为严重的是,师范生所理解的专业往往是关于“教什么”的学科专业,而不是“怎么教”的教师专业,这种状况至今未有明显改善。从高校外部来看,不同地区、不同高校的优质资源更难以对师范生的教师专业学习发挥作用,因而导致师范生教师专业能力水平存在极显著差异。学校层次越高、地区经济越发达,师范生的教师专业能力水平越高。无论这种差距是自然形成的,还是人为造就的,我们都完全有必要努力将其弥合。因为他们将来的教育对象都是国家和社会的“花朵”,没有任何一位学生是允许被落下的。因此,教师教育机构需要从更加开放的体系中思考教师教育改革,借助互联网的平台优势,为师范生提供更加优质、共享、有效的教师教育资源。

参考文献:

- [1] 钟秉林. 深化综合改革 坚持依法治教 提高教育质量[J]. 教育研究,2016,37(2):30-36.
- [2] 侯小兵. 我学会当教师了吗——本科师范专业毕业生对教师教育有效性的反思[J]. 当代教师教育,2015(3):40-46.
- [3] 周钧,李小薇. 关于高质量教师教育的阐释——评《有效教师教育》[J]. 高等教育研究,2008(1):105-109.
- [4] 李子江,张斌贤. 我国教师资格制度建设:问题与对策[J]. 教育研究,2008(10):43-46,62.
- [5] 侯小兵. 学校—大学—联盟:教师教育机构转型的基本轨迹[J]. 中国高教研究,2013(7):71-76.
- [6] 李中国,辛丽春,赵家春. G-U-S教师教育协同创新模式实践探索——以山东省教师教育改革为例[J]. 教育研究,2013(12):144-148,159.
- [7] 母小勇. 教师教育模式:走向开放[J]. 教育理论与实践,2005(17):21-25.
- [8] 胡春光. 大学学科的“学术部落化”及知识危机[J]. 教育评论,2012(2):90-92.

For More Effective Teacher Education: A Study Based on the Self-Assessment of Normal Students' Professional Competence

HOU Xiaobing

(Mianyang Teachers' College, Mianyang 621000, China)

Abstract: With the transformation of teacher qualification system from diploma-based to quality-based, the basic idea of the reform and development of normal universities should be to seek effective teacher education. The outcome of normal students' self-assessment on professional competence of teachers shows that the effectiveness of teacher education needs to be improved. Effective teacher education is professional education, which cultivates normal students' teacher knowledge, competence and emotion through the organic integration of discipline education, teacher education and career education, so as to make them understand teaching content, master teaching methods and love teaching career. In addition, normal universities need to adapt to the open transformation of teachers' education, integrate various educational resources inside and outside universities, and establish a more effective teacher education resources sharing mechanism.

Key words: Effective Teacher Education; teachers' professional competence; assessment of learning outcome