

# 论地方高校师范生教育的三对关系<sup>①</sup>

戴红宇

(三明学院 师范学部, 福建 三明 365004)

**摘要:**地方高校具有师范教育的办学历史,是我国师范生培养体系的重要组成部分。随着国家对教师教育的重视,地方高校也开始重新发展师范类专业。地方高校办师范专业首先应明确“为何而教”的问题,才能保障师范教育的长期发展。地方高校应在深刻理解乡村与城市、师范类专业与学科建设、知识与能力之间关系的基础上,从师范生教育的培养导向、专业建构和课程组织3方面着手,确立以培养乡村教师为主的办学方向,加强师范专业的学科建设,完善教育理论与教育实践相融合的课程体系,提高师范生教育的有效性,从而更好地服务、支撑和引领地方基础教育的发展。

**关键词:**地方高校;师范生教育;乡村教育;教育教学能力

**中图分类号:**G658.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)04-0065-09

师范教育是教育事业的“工作母机”,是培养基础教育师资的主体力量,同时也是影响基础教育课程改革的重要因素。2018年,国务院在《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中指出:师范教育体系有所削弱,要全面提高中小学教师质量,建设一支高素质专业化的教师队伍。同年,教育部等五部门印发了《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》,文中提出:“改善教师资源供给,促进教育公平发展;创新教师教育模式,培养未来卓越教师”。随后,大部分的省、自治区、直辖市也都相继出台了相关的配套方案。在此背景下,一部分具有中师、师专教育办学历史的新建地方本科院校(又称“地方高校”)也开始重新重视师范生教育。随着地方高校从扩招到合并升格再到向应用型转变,师范生教育在地方高校中被逐步边缘化。在就业和社会声誉双重压力下,地方高校进行了专业调整和转型,向有人才市场需求的专业倾斜,师范专业成了“冷门”<sup>[1]</sup>。这些年,在地方高校的教育实践中,师范专业培养体系和师资结构都受到了不同程度的破坏,因此要重新发展师范生教育,地方高校还应应对一些问题进行深入思考。具体而言,主要有师范生教育的培养导向(乡村与城市)、师范生教育的专业建构(师范类专业与学科建设)、师范生教育的课程组织(知识与能力)3个层面的问题。地方高校要立足办学实际和顺应时代发展趋势,将师范生教育同向应用型转变有机结合起来,树立立足地方、服务地方的意识,从而提升师范生教育的有效性。

<sup>①</sup> 目前关于高校师范生培养的表述有“师范教育”“师范生教育”“教师教育”“职前教师教育”等,其中:在《教师教育课程标准(试行)》中,称之为“职前教师教育”;在《师范类专业认证标准》中,称之为“中(小)学教育专业”或“师范类专业”教育。为方便比较和行文,本文除特定语境外,将地方高校面向在校生设置的、以培养中小学教师为目的的教育教学活动统称为“师范生教育”。本文的教师教育不包括在职教师的培训、进修等。

**收稿日期:**2019-08-27

**作者简介:**戴红宇,教育学博士,三明学院师范学部助理研究员。

**基金项目:**福建省统一战线理论研究会2019年度课题“乡村振兴背景下地方高校师范教育与文教服务研究——以三明学院为例”(JDZ201903),项目负责人:戴红宇;三明学院高等教育研究项目“师范认证背景下地方高校公共教育学的课程改革研究”(SHE1911),项目负责人:戴红宇。

## 一、“为何而教”：地方高校师范生教育的价值取向

地方高校在提出重新发展师范生教育的相关具体计划、方案之前,首先应该审思“为什么要办师范生教育”以及“为什么要办好师范生教育”,即解决“为何而教”的问题。这关系师范生教育发展规划的可持续性。固然,“高等教育培养的专业人才支撑着社会经济发展”<sup>[2]</sup>,但师范生教育所面向的基础教育,在地方社会经济发展过程中,存在着成效缓慢、显示度不高等问题,这在一定程度上也影响了地方高校办师范教育的积极性。早在世纪之交时,叶澜先生就指出,为适应科学技术发展和市场经济发展的环境,师范院校的办学方向呈现出“弱化师范性加强经济实用性”的趋势<sup>[3]</sup>。一些具有中师、师专办学背景的地方高校,一方面在升格为本科高校之后,由于师范类专业的学生所占比例偏低,缺乏改革的内驱力;另一方面在向应用型转变的浪潮中,将发展的重心放在与地方产业关系密切的工科、管理学科、艺术学科等上面,“重点培养工程型和技术、技能型人才”<sup>①</sup>。长期以来,地方高校对师范生教育的不甚重视,如减少师范类专业的数量、缩减师范类专业的招生规模、抽调师范类专业的师资等,这些做法都不同程度地反映了对师范生教育认识的不足,由此带来改革的乏力——既较少从顶层设计层面对学校的师范生教育进行整体规划和专业布局,也较少从人才培养的具体而微层面上对师范类专业的课程体系、课程内容进行相应的改革。师范类专业的弱化、师范类学生教育素养的不足,极大地阻碍了地方高校师范生教育的实效性,也制约了地方高校对区域内基础教育的服务、支撑和引领功能的发挥。

从历史上来看,这部分具有中师、师专办学背景的新建地方本科院校长期以来就是我国师范教育体系的有机组成部分,承担着培养基础教育师资的重要任务。诚然,随着中师、师专的合并、升格,我国“教师教育办学层次基本实现了从中师、师专和本科的‘旧三级’向专科、本科和研究生的‘新三级’的转变”<sup>[4]</sup>,但不能不正视的是,新建地方本科院校升格后的综合化发展取向使得其师范生教育的职能逐步弱化,并且“在很大程度上导致农村基础教育的优质师资源头被切断”<sup>[5]</sup>。以福建省为例,从2007年至2018年,新建地方本科院校师范类专业的招生规模总体上呈下降趋势(见图1),在客观上对地方尤其是经济较不发达地区的基础教育师资供给产生了不良影响。《福建省教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》提出地方高校要“根据区域教育改革发展需要办好师范专业”,这正是因为大部分地方高校具有办师范专业的历史、具有办师范专业的能力。这些学校长期承担着为地方培养和培训师资的任务,此项任务不应该随着学校的升格而弱化甚至消失<sup>[6]</sup>。可以说,社会经济对基础教育师资的需求是客观的且是长期存在的。这种需求,不大可能因为高等教育政策的调整而发生根本性的改变。换言之,地方社会经济的发展对地方高校师范生教育的需求也是客观且长期存在的。

但是,教育作为一种培养人的社会活动,尤其是基础教育的发展规律决定了将这种需求转化为成果的过程是缓慢的。换言之,地方高校师范生教育对地方经济社会发展的支撑作用是长期的、滞后的。特别是在教师资格考试改革后,地方高校还出现了“师范教育消亡”和“教师资格证书导向”的转型误区<sup>[7]</sup>。师范生教育的价值和意义被教师资格证考试以及教师招考所遮蔽。就考试而言,培训机构提供的辅导课程、出版的辅导资料看起来比学校的师范生教育更有“成效”。如果地方高校不能从自身发展的内在逻辑去认识师范生教育的重要性和必要性,那么会不会由于高等教育政策的调整,而再次陷入“经济实用性”的二律背反之中呢?在师范生教育的发展过程中,仅仅依靠政策的支持或学校领导的“教育情怀”,是难以形成师范生教育的良性、有序发展的。地方高校应当激发师范生教育的内在驱动力,由此才可能通过长期发展而形成师范教育的“品牌化”。

---

<sup>①</sup> 资料来源参见《驻马店共识》。2014年4月26日,参加首届“产教融合发展战略国际论坛”的178所高等学校共同发布了《驻马店共识》。

对师范生教育地方高校应当有自己的教育信念和教育理想,应该明确“为何而教”。从师范教育或者教师教育能够提升教师专业化水平的角度上看,单独讨论师范生教育的必要性已经有了相当多的论述,在此不赘述。对师范教育或教师教育学术水平相对不高的地方高校而言,更应当看到“师范教育被赋予推动教师资源均衡的使命”<sup>[8]</sup>,或者说是被赋予了实现国民教育的任务——为国家培养能够帮助儿童和青少年发展的教师。地方高校为本地区提供高质量、充裕的基础教育师资储备,不仅是服务地方经济社会发展的具体举措,而且是利国利民影响深远的千秋大业。正如美国教育学家罗伯特·休斯敦(Robert Houston)所提出的那样:“对于一个国家的未来而言,没有什么比未来公民的教育更重要的事情了。”<sup>[8]</sup>固然,随着社会经济的发展,基础教育的师资结构会对地方高校师范生教育在培养规格上提出不同的要求,但是基础教育师资的培养是“变革世界中的永恒问题”。在师范生教育日益开放的趋势和潮流中,地方高校的参与不仅不会被削弱,反而会随着社会经济的发展而得到加强。应该看到,地方高校要办好师范生教育是一个长期的逐渐积累的过程,师范生教育对地方经济发展的服务和引领作用还需要较长时间的积淀。因此,地方高校应当树立“自我认同感”和“教育自信”,明确师范生教育对于国民素质提升的社会意义和教育价值,为办好师范生教育寻求内在驱动力并夯实思想基础。

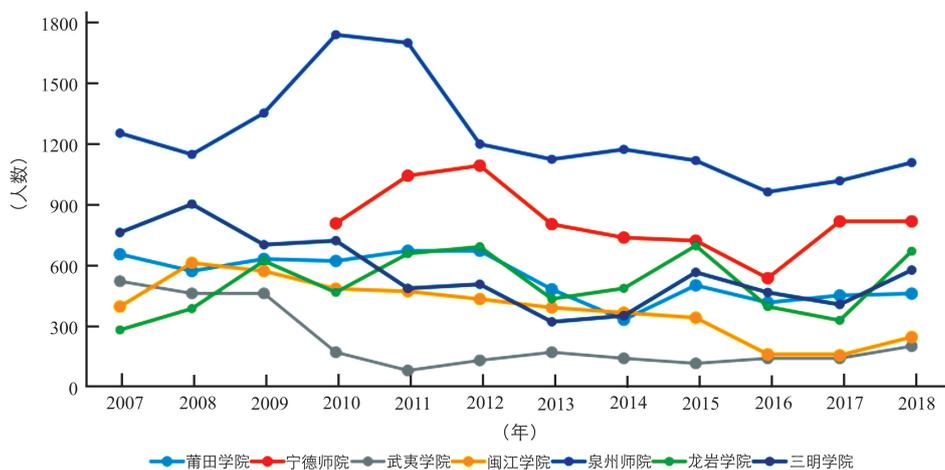


图1 2007—2018年福建省地方高校师范类专业招生情况

## 二、乡村与城市:地方高校师范生教育的培养导向

培养导向是目前地方高校在向应用型转变过程中时常被提及的有关需求的问题。需求问题是当前我国高等院校尤其是新建地方本科院校调整办学定位、确定发展方向的重要影响因素,师范生教育亦不例外。随着基础教育阶段教师学历的不断提升,地方高校师范生教育已逐步聚焦到义务教育和学前教育阶段。但从教育实践的需求来看,应当更进一步聚焦到乡村教育或者说县域教育上,即主要为乡村教育培养高质量的师资。尽管城市和乡村都存在着不同程度的义务教育师资不足的情况,但具体原因仍然有所不同:城市中小学的师资不足主要源于核定编制数的限制,而乡村中小学的师资不足则是如《乡村教师支持计划(2015—2020年)》中提到的那样,“乡村教师队伍仍面临职业吸引力不强、补充渠道不畅”的结构性短缺。以福建省山区S市Y县为例,2019年发布的小学教师招聘考试中,公开招聘小学教师172名,报考人数只有178人,可以想见其中的教师缺口。除了“教师培养缺乏针对性,农村中小学教师招聘难”这一“下不去”的问题之外,同时还存在着乡村青年教师离职意愿尤为强烈的“留不住”的问题<sup>[9-10]</sup>。因此,乡村中小学校为保证教学需要,又往往只能找一些“代课教师”。《乡村振兴战略规划(2018—2022年)》中提出,要“统筹规划布局农村基础教育学校,保障学生就近享有有质量的教育”。《关于深化教育教学改革全面提高义务教

育质量的意见》又进一步要求“不得产生新的代课教师”。当前,我国有85%的小学、77%的初中学校在农村地区,义务教育阶段有2/3的孩子在农村地区上学<sup>[11]</sup>。可以说,在今后一段时间内,乡村中小学的师资需求将更为迫切。从某种意义上来说,正是因为乡村教师缺口大、稳定性差的现状,才更凸显地方高校师范生教育的社会价值。地方高校立足的区域,一方面城镇化水平还不高,乡村学校和乡村儿童相对较多;另一方面在地方高校的生源中,来自乡村的学生也较多,能够较好地发挥学生参与乡村教育的积极性。目前,我国的教师资格考试和大部分地区的教师招考在考试内容上并没有将城市中小学和乡村中小学进行区分,如果地方高校不能在人才培养目标上对此有更为明确的导向,那么在具体的人才培养的环节上也难有有针对性的改革措施。通过明晰乡村与城市之间的需求导向问题,地方高校可以进一步明确师范生教育的定位和特色。诚然,乡村基础教育师资存在的缺口既有教育的因素也有非教育的因素,但作为支撑地方人才需求的地方高校,应当积极主动地回应这一需求,把师范生教育嵌入到乡村振兴的战略背景中,将培养高质量的乡村中小学师资作为当前师范生教育的主要目标。地方高校也可以在服务乡村教育的过程中拓宽发展空间和强化办学特色。

以乡村教师为主的人才培养导向,要求地方高校师范生教育提升培养的针对性,做到精准施教。

要通过教育加强师范生的职业认同感。有学者提出,国家制定的一系列改善乡村教师条件与待遇的政策是“标”,形成乡村教师的职业认同感才是“本”,只有做到“标本兼治”才能有效解决乡村教师队伍建设问题<sup>[12]</sup>。解决乡村学校的师资建设问题,除了要有充裕的师资储备外,核心问题仍然是师范生能“下得去”“留得住”。地方高校在培养师范生的过程中应当关注学生职业认同感的教育:一方面,可以将“乡土情怀”融入到师德培养中,开设专门的师德教育课程,帮助师范生树立教育信念和教育理想;另一方面,应结合师范类专业的特点开设专门的“职业生涯规划”“就业指导”等类的课程,与非师范类专业区别开来。通过职业认同感的教育,可以促使师范生毕业后能自觉融入乡村中小学的师资队伍中,保证师范人才的培养能够切实契合社会经济发展的需求。

地方高校也应当结合乡村中小学的实际,有针对性地提高师范生的教学实践能力。尽管随着国家的进步城乡差距逐步缩小,但城乡二元体制下教育发展的不均衡问题是客观并长期存在的。在教学资源、班级规模、课程建设(尤其是音体美、信息技术)等方面,乡村中小学与城市的学校有着很大的差距。这就要求地方高校在师范生教育的过程中,注重培养师范生融入乡村教育的实际能力。例如:通过开设“民间音乐”“民间美术”等具有乡土气息的课程,培养师范生挖掘、利用乡土文化的能力,以及结合乡村学校实际的教学资源和情况进行教育教学的能力。同时,还应当注意到,在我国城镇化的过程中,有不少乡村中小学的学生是留守儿童,他们更需要教师给予关怀。因此,地方高校还可以通过开设“乡村留守学生心理健康辅导与教育”等方面的专题研究或课程,让师范生进一步认识到乡村中小学生的实际状况。这不仅是提升地方高校师范生教育的重要举措,也是实现乡村中小学生在乡村学校“学得好”的关键举措,同时也能让师范生进入乡村学校后更快地获得职业成长和职业成就感,形成更加稳固的职业认同。

由于大多数地方高校地处城市,日常的教育见习、教育实习往往在市区的中小学校进行。远离乡村教育也使得不少师范生对乡村中小学存在误解,或者说难以形成对乡村教育的真正情感以及对乡村教师身份的认同。在某地方高校的“校园连心桥”上,就有师范生向学校表达了去乡村学校实习的不满:“听说我们要被派到乡下的学校去实习,在那里我们的食宿怎么保证?遇到安全问题怎么办?……”针对这一现象,地方高校也可以通过假期研学、短期实习的方式,让师范生更早、更多地参与到乡村教育之中,并且更清楚地认识到乡村教育的现状,从而激发学生从事乡村中小学教育工作的热情。

### 三:师范专业与学科建设:地方高校师范生教育的专业建构

师范生教育的师范性与学术性问题、专业化与学科化问题伴随着师范教育、教师教育的争论已

经在学术界持续多年。地方高校一方面由于将师范生教育边缘化,另一方面由于自身教育理论水平有限,没有过多地参与对这个话题的讨论,但是这并不代表师范教育专业化的争论没有对地方高校的师范生教育产生影响。恰恰相反,由于师范生教育的被弱化和被边缘化,地方高校长期以来并没有对其师范类专业在布局、架构上进行顶层设计。不少地方高校是在《普通高等师范类专业认证实施办法(暂行)》(2017年)出台之后,才回过头来审思《教师教育课程标准(试行)》(2011年)和《中小学教师资格考试暂行办法》(2013年)等有关师范生教育的制度和要求,也因此而更容易陷入到对“师范性”“学术性”“专业化”“学科化”等概念的众说纷纭中,莫衷一是。地方高校不能明晰师范生教育的学科定位或专业定位,从长远来看是不利于自身师范教育专业建设的。因此,地方高校在重新规划、重新发展师范生教育之前,应当从学校的专业架构上对师范专业与学科建设之间的关系进行梳理,这直接关系到地方高校师范生教育的专业布局和培养模式。

关于“师范性”的问题,这些年学界讨论更多的是教师专业化的问题,并从教师的专业化诉求回溯来讨论教师教育的专业化问题,而“师范性”正是师范教育或教师教育的核心所在。地方高校师范生教育的被边缘化和被弱化主要就体现在“弱师范性”上,如在相当一段时间内弱化了“三字一话”的技能训练、师范教育类课程只有所谓的“老三课”等。“教师专业教育是高师教育所独有的,并由此构成了高师教育特色的特色,即师范性。”<sup>[13]</sup>“所谓‘师范性’,大多是指培养教师的一些特殊课程,如教育学、心理学、教学法,以及见习、实习等;道德品质的要求;教师必须具备的基本技能技巧,如普通话、板书等;组织管理能力和特长培养等。”<sup>[14]</sup>总之,“师范性”关注的是师范生教育教学实践能力的培养,也是师范类专业区别非师范类专业的关键所在。基于师范类专业认证的要求,目前地方高校大多能够根据《教师教育课程标准》的要求开设相关的教师教育课程,从而提升师范生的“师范性”。但在地方高校的教学实践中,教师教育课程的开设并不一定能够促进师范生教育教学能力的提升。一方面,学生对教师教育课程的认同感还不强,相当一部分学生将学科课程认为是专业课程,将“教育学”“心理学”等课程认为是非专业课程,重视程度不够;另一方面,地方高校在课程设置、课程教学的过程中,还存在着教师资格证导向的误区,即考什么就教什么,而如教育哲学、教育史、心理健康与道德教育之类的课程便不在开设之列。这样形成的“师范性”毋宁说是一种“假性教育教学能力”,对于提升地方高校师范生教育质量毫无裨益<sup>[14]</sup>。

就师范类专业而言,学科具有双重的含义:一是与中小学教育相对应的学科,如语文、数学、英语等;二是高校教育中的学科门类,如文学、化学、教育学等。二者虽然并不能一一对应,但有着很强的关联性。从中小学教育的学科角度来说,正如叶澜先生所言,“学科是师范教育的核心”<sup>[13]</sup>。如果没有学科的“一桶水”,那么所谓的“师范性”也就成了空荡荡的“勺子”,如何去端给学生“一碗水”呢?教师的知识结构,也要求教师应当具备特定的学科知识作为其“本体性知识”。“一位教师的职业知识首先是精通自己所教的学科……教师扎实的本体性知识是其取得良好教学效果的基本保证。”<sup>[15]</sup>从高等教育的学科角度来说,师范类专业占地方高校的专业总数仍然是有限的,一个学科内包含了师范类专业和非师范类专业。“学科建设是高校工作的龙头”,不仅是教师成长、活动的土壤,也对学生的发展起着定向和规范的作用<sup>[16]</sup>。换言之,地方高校要提高师范生教育的培养水平,必须将师范类专业与非师范类专业一同纳入到学校的学科建设体系当中,促进专业、教师、学生三者的共同进步。

不少地方高校在向应用型转变的过程中,无论师范类专业还是非师范类专业都弱化了通识教育和学科基础教育。例如,不少地方高校减少了“大学英语”“高等数学”等培育素养通识课程的分和学时,也有一些地方高校将“大学语文”改为“应用文写作”等课程,更强调实用性等。部分地方高校在师范类专业招生规模有限的情况下,尝试将所有的师范类专业进行集中整合,组建成“教师教育学院”,以期以教育学类的师范专业带动其他学科的师范专业。但从地方高校师范生教育的实践情况来看,弱化通识教育和学科基础教育显然不能很好地适应中小学对教师素养的要求。如果

说谈论“我们需要怎样的教育”其实就是在追问“我们需要怎样的学校”，那么可以更进一步说，谈论“我们需要怎样的学校”其实就是在追问“我们需要怎样的教师”。有学者指出基础教育核心素养的核心能力是阅读、思考、表达<sup>[17]</sup>。而基础教育的教师应当首先具备这样的核心能力。换言之，地方高校从专业建设的角度，应进一步完善师范类专业的人文素养、科学素养课程体系，不能仅仅着眼于学生“动手”能力的培养。而将师范类专业进行集中的做法，从实践来看也是得不偿失。这样的做法无疑会降低师范类专业的学科建设水平，影响教师、学生的发展，并且最终影响师范生的培养质量。特别是在强调“学科核心素养”的当下，更需要发挥学科因素对师范生培养的积极作用，夯实学科专业基础，提高学科基础课程在课程体系中的比重，避免专业方向过窄，从而发挥学科素养对师范生生成性与生长性的功能。在此基础上，我们才有可能培养“全科型”和“一专多能型”的教师。

此外，从地方高校师范类专业的学科布局来看，也不甚合理。一方面，长期以来相当一部分地方高校已经不开设小学教育、学前教育等专属性较强的专业，因此很难带动师范类其他专业学科的建设，同时由于对教学法、课程论的研究相对不足，地方高校也缺乏与中小学良性互动的传统和机制；另一方面，由于近年来地方高校出于综合性发展的考虑，对师范类专业的学科布局进行了一定的调整，师范类专业集中在语文、数学、英语等师资较为富余的学科，而思想政治教育、历史、物理、化学等学科的师范类专业较少。从目前高考改革和组团实习的趋势来看，这样的学科布局不仅不能有效地为中小学培养所需的师资人才、缓解中小学师资结构不平衡的现状，也不利于地方高校与区域内的中小学进一步发展合作关系，尤其是不能有效地推进教师教育职前职后一体化的建设。而对于一些师范类专业而言，如音乐、美术、体育等，学生毕业后从教的比例并不高。地方高校可以探索“2+2”“3+1”的人才培养模式，即学生在完成2至3年的学科课程学习之后，根据是否有从教意愿进行分流，对有从教意愿的学生再有针对性地开设学科核心素养相关课程和教师教育课程。如此，既可以使热爱教育的师范生能更深入地学习专业知识，又可避免造成教师教育资源的浪费。另外，地方高校也可以探索主辅修相结合的人才培养模式。一方面，一些没有开设师范类专业的学科专业学生，可以通过选修教师教育课程、参与学校组织的教育实习实训活动参与到师范生的培养当中；另一方面，可以开设一些与中小学教育实际密切相关的学科课程，供师范类专业的学生辅修，以便更好地培养具有“一专多能”的高素质教师。因此，地方高校应从学科专业建设的角度出发，对师范专业的学科性、师范性等问题提出更切合实际的考虑和措施，同时适当加强教育学学科建设，进一步优化师范类专业的学科布局，从而更好地研究基础教育、服务基础教育、引领基础教育。

#### 四、知识与能力：地方高校师范生教育的课程组织

“科学划分应用型人才的知识、能力、素质结构要素是实施应用型人才培养模式的前提条件。”<sup>[18]</sup>师范生教育是地方高校应用型人才培养的一部分。地方高校对师范生教育的知识与能力要求要有清晰的认识，这关乎师范生教育过程中具体的课程组织问题，同时也涉及地方高校进行师范生人才培养的底层逻辑。在《教师教育课程标准》中，课程的目标领域包括了教育信念与责任、教育知识与能力、教育实践与体验3个方面。从人才培养的实际过程来看，这3个方面都是基于知识范畴或能力范畴的教学。换言之，教育的信念与责任应当是在一定的知识与能力的基础上形成的，教育的实践与体验也是在具备相应的知识与能力的前提下进行的。关于教师的知识结构和能力结构的相关研究，其成果已经颇为丰富。例如：陈向明教授归纳的教师专业的知识基础结构（见表1）<sup>[19]</sup>；科克伦(Cochran)等人从建构主义理论的基础上提出了“学科教学认知”(Pedagogical Content Knowing, 简称 PCK)<sup>[20]</sup>；张波教授提出教师能力结构的基本框架，主要包括教学能力、科研能力、管理能力、创造能力<sup>[21]</sup>；钟启泉教授提出了现代教师特别需要掌握的能力，主要有适应各种教学方式的能力、适应学生个性的教学能力、从教学实践中学会“教”的能力等<sup>[22]</sup>。师范生既是当下的“学生”又是未来的“教师”，具有双重角色，因此对师范生的培养不能不从对“教师”的理解角度进

行思考,如此才能在教学和教改上匹配新时代对教师的要求。

表 1 教师知识分类

研究者	教师知识具体分类
伯利纳 (Berliner)	学科内容知识,学科教学法知识,一般教学法知识
斯滕伯格 (Sternberg)	学科内容知识,教学法的知识(具体的、非具体的),实践的知识(外显的、缄默的)
舒尔曼 (Schuurman)	学科内容知识,一般教学法知识,课程知识,学科教学法知识,有关学生的知识,有关教育情境的知识,其他课程的知识
格罗斯曼 (Grossman)	学科内容知识,学习者和学习的知识,一般教学法知识,课程知识,情境的知识,自我的知识
考尔德墨德 (Caldermed)	学科知识,行业知识;个人实践性知识;个案知识;理论性知识;隐喻和映像
申继亮	本体性知识(学科知识),条件性知识(教育学、心理学知识),一般文化知识,实践性知识
傅道春	原理知识(学科原理、一般教学法知识),案例知识(学科教学的特殊案例、个别经验),策略知识(将原理运用于案例的策略)

当前地方高校师范生教育存在着这样一个现状:一方面是师范教育被弱化和被边缘化后而导致的注重“老三课”或“教师教育课程”知识的传授而不注重教育教学实践能力的培养;另一方面在向应用型转变过程中地方高校出现重技能轻理论的倾向,体现在师范生教育上即“存在着轻视教育教学理论在师范生培养过程中的意义和作用,也一定程度上忽视了对学生教育信念、教育理想以及职业规划的教育”<sup>[23]</sup>。因此,地方高校并未能真正地在教育理论知识或教育实践能力上取得应有的成绩。从地方高校师范生培养的实际情况来看,既有对师范生教育教学能力偏弱,不能很好地适应中小学教育需求的反馈;也有对师范生教育理论知识不足,难以形成教育情怀和支撑后续发展的担忧。以福建省某地方高校为例,在该校 2018 版人才培养方案中有 7 个师范类专业,有关师范生的成果导向(OBE)指标只在“实务技能”上有所提及,如“具备综合运用英语教学理论与策略,分析教材、设计教案与教学活动及开发优质教学资源的能力”“具备从事中小学校美术教学和教育管理的能力”等;除学前教育、小学教育专业外,只有 1 个专业在“专业知能”这一指标中是从教师教育的角度笼统提及培养学生“掌握所需教育科学、心理科学的基本理论与知识”;也只有 1 个专业在其“应用创新”指标中提到培养学生“具备发掘、分析、应用英语教学研究成果和解决英语教学复杂问题的能力”。而在“协作整合”和“社会责任”指标中,除学前教育和小学教育专业外,无一提及。这样的人才培养方案并不是特例。这不仅说明了地方高校对师范生教育的专业性认识不足,也说明了地方高校对师范生知识结构、能力结构的理解还存在偏差。知识和能力的组织结构事实上也是地方高校师范生教育的课程组织结构,如果不能很好地处理这对关系,那么在具体的课程实施上,或者说在课程体系上就不能对师范生的培养形成有效的支撑。

地方高校要提升师范生教育的实效,推进师范生培养模式的改革,就必须要从重建课程体系着手、从实际的课堂教学着手,而课堂教学、实践教学改革的取得实效一定要对培养模式中的知识与能力的相互关系有更为清晰的认识。在师范生身上,知识与能力并不是一一对应的关系,师范生知识与能力的培养也需要回应教师专业化的要求和基础教育对教师的要求。换言之,培养具备适应当前中小学教育所需要的高素质教师人才应当是学科知识与能力、教育知识与能力深度融合、协同并进的结果。

地方高校要进一步认识知识教学对师范生培养的重要性,适当提高学科基础理论课程、人文素质课程和教育理论课程的比重,适当减少专业方向过于突出、窄化的课程,从而进一步完善师范生的知识结构体系。丰富知识教学其目的是既要培养师范生的学科思维和学科素养,也要培养师范

生的教育思维和教育素养。这不仅能够“拓宽加深教育理解,丰富师范生的文化涵养”<sup>[24]</sup>,也有利于师范生走上教学岗位后能够有较为持久的发展动力和发展潜力。特别是乡村中小学校对“全科型”教师和“一专多能型”教师的需求,更要求地方高校在师范生教育的过程中注意知识的贯通。另外,地方高校也要对师范生的能力养成、对师范生的“教育实践与体验”有更深刻的理解。师范生的教学实践是师范生形成教育教学能力的重要途径,地方高校应分阶段、有计划地开展教育见习、教育研习、教育实习等实践活动,以丰富师范生教学内容。目前,一些地方高校在构建多元、多维的师范生见习、实习、研习实践体系上已经取得了一定的成效,师范生能够通过多次的中期和短期教学实践相结合的方式达到能力上的提升。此外,在师范生的教育实训内容上,除了恢复、加强传统的“三笔一话”的训练外,还应当增强学生的“教学体验”,探索多样化的教学形式和信息化的教学方法,如提供现代化的微格教学、虚拟教学实训内容等。“(师范生教育)和中小学脱节,新课程倡导的自主、合作、探究的学习方式未能在中小学课堂普遍推行,与师范毕业生没有亲自体验这些学习方式是分不开的。”<sup>[25]</sup>如果师范生在能力培养上没有相应的体验和实践,那么其走上中小学教学岗位后,很难适应教育现代化的要求,特别是在乡村中小学逐步推广远程教育的需求。再次,地方高校还应当根据人才培养目标,结合乡村教育的特点或义务教育的特点,进一步优化知识与能力的组成结构。“教师专业化的集中体现就是教学的专业化。教学的专业化实质上就是如何使教学更符合儿童身心发展的需要、更符合社会发展的要求。”<sup>[26]</sup>基础教育不同阶段对于师资水平的要求也是不同的,因此,地方高校在课程体系的改革过程中,应当充分考虑到这种差异,对主要课程在知识和能力结构上进行优化和完善,从而使师范生教育更具有针对性。因此,地方高校师范生教育的课程改革应当围绕知识结构和能力结构展开。这既可以切实提升师范生的“核心素养”,也使得“振兴师范教育”有具体的落脚点,从而为地方基础教育培养高素质的师资队伍。

## 五、结 语

正确认识和处理乡村与城市、师范类专业与学科建设、知识与能力这三对关系,在一定程度上回答了地方高校师范生教育“为谁培养人”“培养什么人”“怎样培养人”的问题。处理好乡村与城市的关系,能够进一步明确师范生教育的培养目标,以利于师范生的后续发展;处理好师范类专业与学科建设的关系,能够进一步确立师范生教育的人才培养规格,从而提升师范生的素养;处理好知识与能力的关系,能够进一步优化师范生教育的课程体系,以支撑人才培养目标。知识与能力的关系作为师范生教育课程体系改革的着力点,也是地方高校加强师范生教育的底层逻辑。三者既是规定与被规定的关系,同时也是相辅相成的关系,而它们应当共同服务于师范生真实的教育教学能力的提升和后续的发展,共同指向地方高校师范生教育的功能——地方高校师范生人才的培养能够切实地满足地方基础教育的师资需求、能够带动地方基础教育的改革和发展。习近平总书记指出:“百年大计,教育为本。教师是立教之本、兴教之源。”<sup>[27]</sup>当下的中小学教育,决定了社会发展的未来;当下的师范生教育,决定了中小学教育的未来。加强地方高校师范生教育是破解当前经济较不发达地区和乡村基础教育发展“不平衡”“不充分”问题的重要途径,也是师范生教育“供给侧改革”的重要组成部分。我国古代对“师范”一词的论述,“体现了社会发展对师资的需要,也含有对教师素质的基本要求”<sup>[28]</sup>。地方高校应进一步深入理解师范生教育过程中乡村与城市、师范类专业与学科建设、知识与能力之间的关系,从培养导向、专业建构和课程组织3个方面着手,切实提高师范生教育的针对性和实效性,从而更好地服务、支撑、引领地方基础教育的发展以及地方经济和社会的发展。

### 参考文献:

[1] 宋萑,冯海洋,李子建. 师范院校合并升格背景下的教师教育者专业困境——以一所地方新建本科院校为例[J]. 教师教育研究,

2018(1):95-102.

- [2] 华北科技学院教务处. 吴岩司长在高等学校专业设置与教学指导委员会第一次全体会议上的讲话[EB/OL].[2019-06-23].<http://jwc.ncist.edu.cn/article/2019-6-23/art29540.html>.
- [3] 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):11-17.
- [4] 许涛. 转型中谱写新篇——教师教育改革发展十年巡礼[J]. 人民教育, 2012(17):6-9.
- [5] 田晓苗, 石连海. 教师培养:从去师范化到新师范教育[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(3):53-59.
- [6] 杨秀富. 新升格地方本科院校继续坚守师范性教育的思考——以百色学院为例[J]. 教育探索, 2012(12):74-75.
- [7] 戴红宇. 地方本科高校师范生教育的转型误区与发展方向[J]. 宜宾学院学报, 2018(3):117-124.
- [8] 陆道坤, 蒋叶红. 思想的混乱与发展的迷茫:对教师资格证制度改革背景下教师教育发展的思考[J]. 湖北社会科学, 2016(10):162-168.
- [9] 智学, 徐爱新. 教师供给侧改革背景下构建教师教育培养新机制[J]. 教师教育研究, 2017(6):47-52.
- [10] 付昌奎, 曾文婧. 乡村青年教师何以留任——基于全国18省35县调查数据的回归分析[J]. 教师教育研究, 2019(3):45-51.
- [11] 邬志辉. 中国农村教育发展报告2017[N]. 中国教师报, 2017-12-27(11).
- [12] 王鉴, 苏杭. 略论乡村教师队伍建设中的“标本兼治”政策[J]. 教师教育研究, 2017(1):29-34.
- [13] 李盛兵. 我国高师课程体系的缺失——人文性和师范性研究[J]. 课程·教材·教法, 1998(5):53-56.
- [14] 张鲁宁. 对“假性教育教学能力”能通过国家教师资格考试的反思[J]. 教育学报, 2015(3):46-52.
- [15] 辛涛, 申继亮, 林崇德. 从教师的知识结构看师范教育的改革[J]. 高等师范教育研究, 1999(6):12-17.
- [16] 刘献君. 论高校学科建设[J]. 高等教育研究, 2000(5):16-20.
- [17] 余文森. 论学科核心素养的课程论意义[J]. 教育研究, 2018(3):129-135.
- [18] 宋克慧, 田圣会, 彭庆文. 应用型人才的知能、素质结构及其培养[J]. 高等教育研究, 2012(7):94-98.
- [19] 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003(1):104-112.
- [20] 刘小强. 教师专业知识基础与教师教育改革:来自PCK的启示[J]. 外国中小学教育, 2005(11):5-9.
- [21] 张波. 论教师能力结构的建构[J]. 教育探索, 2007(1):78-80.
- [22] 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海:上海教育出版社, 2015:526.
- [23] 戴红宇, 钟璟熙. 师范类专业认证背景下地方高校教师教育的转型探讨[J]. 成都师范学院学报, 2019(3):6-11.
- [24] 朱桂琴. 核心素养视域下的师范生实践教学变革:方向、困境与路径[J]. 教育发展研究, 2017(12):46-51.
- [25] 余文森, 连榕, 洪明. 基于自主、合作、探究学习的师范大学教师教育课程课堂教学改革[J]. 课程·教材·教法, 2013(4):103-111.
- [26] 肖磊. 教师专业化的制度困境与突围路径[J]. 课程·教材·教法, 2018(1):120-125.
- [27] 中国共产党新闻网. 习近平向全国广大教师致慰问信[EB/OL]. (2013-09-10)[2019-07-21]. <http://cpc.people.com.cn/n/2013/0910/c64094-22864548.html>.
- [28] 黄济, 胡德海. 师范教育学[M]. 福州:福建教育出版社, 2013:11.

## On the Three Pairs of Relations in Normal Students' Education at Local Universities

DAI Hongyu

(Faculty of Normal Education Sanming University, Sanming 365004, China)

**Abstract:** Local universities have a long history of running normal education, which is an important part of the training system of normal students in China. With the state's emphasis on teacher education, local universities have begun to re-develop teachers' specialty. First of all, local universities should clarify the issue of "why to teach" to ensure the long-term development of normal education. Secondly, local universities should have a deep understanding of the relationship between rural and urban areas, teachers and disciplines, knowledge and ability. From the three aspects of training guidance, professional construction and curriculum organization of normal students' education, they should make clear the curriculum structure that focuses on training rural teachers, strengthen the discipline construction of normal majors, and improve the integration of educational theory and educational practice. This will help to improve the pertinence and effectiveness of normal students' education and better serve, support and guide the development of local basic education.

**Key words:** local universities; education for normal students; rural education; teaching ability

责任编辑 邱香华