

论教师教育治理体系现代化^{*}

李森, 崔友兴

(西南大学 教育学部, 重庆市 400715)

摘要:教师教育治理体系现代化是教师教育发展的基本要求,是教师教育由数量扩充向质量提升转变的必然趋势,也是当前基础教育课程改革的迫切需要。教师教育治理体系现代化是以促进教师专业发展、提升教师教育质量为目的,多维主体协同参与,通过协商、审议、合作等方式,推进教师职前培养、入职指导和职后进修一体化的新型教师教育体系,它具有专业性、系统性、开放性、协同性和实践性等特征。教师教育治理体系是一个有机的系统,包括目标体系、主体体系、课程体系、评价体系和机构体系。推进教师教育治理体系现代化,需要明晰培养目标、协同多维主体、整合立体内容、实施常规监测和统整各级机构。

关键词:教师教育;治理体系;现代化;特征;结构

中图分类号:G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2014)05-0065-08

2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》首次以政策文本的形式提出了“教师教育”的概念,要求完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设。具体而言,要完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系。随后,教育部陆续出台了相关教师教育政策。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》颁布,强调“加强教师队伍建设,要求建设高素质的教师队伍,加强师德建设,提高教师业务水平,提高教师地位待遇,健全教师管理制度”。2012年,教育部发布《关于深化教师教育改革的意见》,指出“深化教师教育改革,推进教师教育内涵式发展,全面提高教师教育质量,培养造就高素质专业化教师队伍”。^[1]当前,深化基础教育课程改革迫切需要大量高素质的教师队伍,而培养高质量的教师则需要良好的教师教育体系保障。因此,推进教师教育治理体系现代化是教师教育发展的基本要求,是教师教育由数量扩充向质量提升转变的必然趋势,也是当前基础教育课程改革的迫切需要。

一、教师教育治理的现实困境与治理体系现代化

(一)教师教育治理的现实困境

教师教育治理体系现代化论题的提出源于当前我国教师教育发展的现实困境。有学者指出,当前我国教师教育存在这样一些问题:“教师体系的层次结构不尽合理,培养培训相互衔接一体化程度较低,教师教育体系开放程度不高,教师教育制度建设有待加强;师资培训模式比较单一;教师教育观念、课程体系、教学内容和教学方法不能适应教育现代化和实施素质教育的要求。”^[2]有学者基于教师培养、培训 and 发展的角度,认为“我国现行的教师教育体系没有一个保障教师教育质量的

^{*} 收稿日期:2014-06-01

作者简介:李森,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:重庆市社会科学规划特别委托项目“城乡统筹背景下重庆市中小学教师专业发展模式研究”(2011TBWT04),项目负责人:李森;重庆市高等教育教学改革研究重点项目“高师院校本科教师教育课程教学方式改革与实践研究”(132001),项目负责人:李森。

基准,教师培养和培训机构有无序之嫌,教师培养和培训计划没有标准约束,……在教师专业发展制度安排上没有将教师资格制度与专业发展制度统合起来”。^[3]还有学者认为,当前我国教师教育面临“四失”问题,即“伴随我国高等院校的升格、转型、扩招而带来的开放式格局和数量膨胀,教师教育的发展面临‘失范’(办学规范失范)、“失格”(教养规格缺失)、“失真”(教师教育课程缺失)、“失重”(财力保障缺失)的危险的问题”。^[4]由此可见,当前我国教师教育面临着诸多严峻的问题,制约着教师质量的提升和教育事业的发展。

总体而言,当前我国教师教育面临的核心问题是培养的教师质量较低,表现为:知识结构单一,能力素养较低,发展后劲不足。具体而言,在宏观和微观方面,教师教育面临着众多问题。从宏观的视角来说,一是教师准入制度尚不健全,表现为师范生门槛较低,即师范生招生分数线过低,师范教育未能吸引更多优秀的人才从事教育事业,导致我国教师教育体系形成了一个尴尬的局面,“最低层次的教师教育机构招收了低分数的学生,接受了最低层次的教师教育,毕业后输送到广大农村地区的中小学校,滋生了教育的不公平”。^[5]同时,教师资格准入混乱、标准偏低也是教师准入制度尚不完善的表现之一。众多非师范生尚未受过专业的师范教育,仅通过教师资格证书考试就走上教师岗位,进入了教育行业。由于教师资格证书考试内容主要包括教育学、教育心理学、教师道德修养和法律法规等方面的知识,而对学科教学知识要求较低,导致大量教学素养低的人员从事了教师职业。二是教师教育机构分离,整体功能发挥不够。一般而言,教师教育机构包括师范院校、部分综合性大学的教育学院/教师教育学院、地方教师进修学校(院)/教研机构以及中小学校。职前教师培养主要是通过师范院校和部分综合性大学的教育学院/教师教育学院完成,职后教师培训主要是通过师范院校、部分综合性大学的教育学院/教师教育学院、地方教师进修学校(院)/教研机构以及中小学校实现。由于教师教育机构之间缺乏有效的衔接合作机制,出现各自为政、自成一体的局面,导致教师培养、培训的乏力和混乱,造成重复培训、资源浪费。三是教师职后进修流于形式。尽管国家实施了“中小学教师国家级培训计划”,各地市也开展了相关的教师职后进修项目,在一定程度上提升了教师的专业水平,但由于培训时间较短、理论性课程较多、实践性课程不足等导致诸多培训项目缺乏有效性。四是教师教育监测体系尚不完善,没有建构起教师教育机构资质认定标准和质量评估体系。教师教育监测体系一般包括教师教育质量监测体系、教师教育机构资质评估体系、教师教育课程监测体系和教师教育效果反馈体系,教师教育机构资质认定标准和质量评估标准是实施教师教育监测的前提。由于标准体系的缺位,消解了教师教育监测的实效性。

从微观的角度来看,教师教育面临的现实困境主要包括:教师教育目标定位模糊、教师教育课程分散以及教师教育方式单一等。首先,教师教育目标是教师教育活动的方向和指南,由于教师教育目标的模糊,导致教师教育出现学术性和师范性的争议,培养的师范生难以有效的适应和胜任教育教学工作,出现教师职业倦怠,发展动力不足等问题。其次,由于学科知识课程、通识性知识课程与教育类课程等设置比例不当、人为分割,导致师范生知识结构单一、学养不足、能力较低,未能有效地胜任教师工作。同时,由于职后课程与职前课程的脱节,导致教师培训效率低下。再次,教师教育方式单一也是阻碍教师教育质量提升的关键因素。由于职前教师培养偏重理论性教学,且教学方式以教师讲授为主,实践性教学较少,导致教师教学技能偏低。同时,在教师职后培训中,主要是专家的理论讲授,操作性实践课程缺位,重复的课程学习导致教师疲于应付,且流于形式,阻碍教师教育质量的提升。

(二)教师教育治理体系现代化的内涵

“教师教育”是在“师范教育”的基础上发展而来的,由于师范教育的封闭性和局限性,“越来越多的研究者指出应借鉴国外经验,用‘教师教育’取代‘师范教育’,以体现‘教师教育’的科学性、时代性和国际通用性”。^[6]⁵⁴在1996年全国教育工作会议后,“教师教育”学术话语逐渐活跃起来。一般而言,“教师教育”一词有两种理解,一是对教师进行的教育,指教师的职后进修和继续教育;二是

关于教师的教育,包括教师的职前培养与职后培训。前者是狭义的理解,强调教师的职后提升和专业化发展。后者是广义的解读,主张秉持终身教育和学习化社会的理念,认为教师教育是涵盖准教师、教师全人生的教育。如有学者直截了当地指出“教师教育就是开展对教师进行职前培养、教师入职和专业发展培训的教育”。^{[3]98}还有学者较为详细地阐述了教师教育的内涵,指出“教师教育包含教师培养与师资培训两个部分,指在终身教育思想指导下,按教师专业发展的不同阶段,对教师职前、入职和在职教育进行一体化规划和实施的整合教育;是相对于师范教育而言的。随着教育事业的发展和教育思想的嬗变,教师教育包含、超越和发展了师范教育……具有时代性”。^[7]由此可见,教师教育是指基于终身教育理念和全面发展思想,对教师进行职前培养、入职指导和职后进修的一体化教育。

从政治学理论看,治理的主体是多元化的,包括政府、社会组织等;治理的性质在于协商性和审议性;治理的权力来源于法律、各种契约以及协议;治理的权力运行通常是平行或者多向度的;治理的边界较为广泛,包含了各种公共领域。国家治理的理想状态是“善治”,即公共利益最大化的治理过程,其本质特征是国家与社会处于最佳状态,是政府与公民对社会政治事务的协同治理。^[8]因此,治理是指以公共利益最大化为目标,多元主体协同参与,通过协商、审议、合作等方式协作应对和处理各项事务的动态过程。

“现代”是具有时间和价值双重意蕴的概念。从时间的视角而言,“现代”是经过古代到近代的演变,再到现代的发展,是时间的更替和历史的发展。从价值的视角而言,“现代”相对于传统而存在,强调现代性的生存方式、思维方式和价值取向,是立足于传统基础上的继承和创新。“化”具有性质转变之意,因此,“现代化”强调现代性的本质以及现代性思维方式的转变。教师教育治理体系现代化是一个价值性的概念,主张教师教育治理体系的质量观、可持续发展观和终身发展理念。

综上所述,教师教育治理体系现代化是指以促进教师专业发展、提升教师教育质量为目的,多维主体协同参与,通过协商、审议、合作等方式,推进教师职前培养、入职指导和职后进修一体化的新型教师教育体系。教师教育治理体系现代化具有六层意蕴:一是教师的培养以终身教育和全面发展为理念,“注重教师个体生命的完整性和发展中展现出来的能动性”,^[9]教师不仅是“授业、解惑”的“匠师”或者“经师”,更是“传道、弘道”的“人师”。二是教师的培养机构由封闭走向开放,教师教育不仅局限于师范院校、教研机构,还包括综合性大学。三是教师培养历程由职前的阶段性教育走向终身教育,教师教育伴随教师整个人生。四是教师培养内容由单一走向多元,教师不仅局限于基本知识和基本能力的掌握,还蕴含了成为“反思性实践者”与“和谐发展的人”所具备的多元内容。五是教师培养机构由无序走向有序,现代教师教育治理体系是一个有机的系统,从师范院校、综合性大学到地市级教师进修学校、各级教研机构,再到各类中小学校,各种制度安排作为一个有机统一的整体相互协调,相互作用,密不可分。六是教师培养效果由低效转向高质,教师教育治理体系现代化应当有利于提升教师教育质量,促进教师专业化发展。

二、教师教育治理体系现代化的基本特征

特征是事物关键性质的体现,表明一个事物区别于其他事物的本质所在。教师教育治理体系现代化是教师教育体系的现代转型,是教师教育管理的现代变革,是一种表达现代价值观念和思维方式的新型教师教育治理体系。具体而言,教师教育治理体系现代化具有专业性、系统性、开放性、协同性和实践性等基本特征。

(一)专业性

教师教育治理体系现代化的专业性特征是由教师教育目标决定的。教师教育的目标在于提升教师教育质量,促进教师积极有效的专业发展,培养专业化的教师。专业化的教师教育治理体系是培养专业化教师的重要保障之一。教师教育治理体系现代化的专业性特征主要体现在专业化的教师教育机构、专业化的教师教育制度、专业化的教师教育评估体系、专业化的教师教育知识体系以

及专业化的教师教育队伍等方面。专业性是确保教师教育体系以及教师教育地位的前提,是教师教育治理主体专业知识和专业能力的体现,是传统师范教育体系与新型教师教育治理体系的区别所在。提升教师教育治理体系的专业性是当前乃至今后教师教育的一个重要课题。

(二)系统性

从系统论的角度而言,教师教育治理体系是一个有机的整体系统。这不仅是由教师教育整体功能发挥的需要决定的,而且是教师教育治理体系由无序走向有序的必然要求。系统性是教师教育治理体系现代化的重要特征之一,从宏观的角度来说,教师教育治理体系现代化的系统性不仅表现为教师教育治理的目标体系、机构体系与评估体系之间的有机统一,而且还体现在各个体系内部各构成要素之间的协调一致。从微观的角度来讲,教师教育治理体系现代化的系统性主要表现为教师教育知识体系、课程体系、教学体系、过程体系以及评价体系之间的相互衔接与有机整合。教师教育治理体系的系统性是促进教师教育治理从混乱走向协同的前提,是提高教师教育治理效率的关键。

(三)开放性

传统的师范教育体系具有封闭性、分割性和单一性的特征,教师的培养仅仅局限于师范院校和地市级教师进修学校(院),教师职前培养、入职指导和职后进修相互分离。教师教育治理体系现代化的开放性是由当前社会转型和教育的现代化发展决定的,“是历史发展的必然,是教育发展规律和世界教师教育的大势所趋,”^[10]主要表现为教师教育机构的开放性,即教师教育培养由单一的师范院校转向师范院校、部分综合性大学的教育学院/教师教育学院和地方教师进修学校(院)/教研机构的有机结合;教师教育课程的开放性,即教师教育课程由学科课程、教育类课程转向学科课程、教育类课程、通识性课程与实践课程等的全面整合;教师教育过程的开放性,即教师培养由职前培养转向职前培养、入职指导和职后进修的一体化。

(四)协同性

协同是指主体基于善治的需要,在尊重事物发展规律的前提下,充分发挥主导作用,协调处理各要素之间复杂关系的过程。协同性是教师教育治理体系现代化的主要特征,体现在三个方面:一是教师教育目标体系的协同。在我国教师教育史上曾出现了师范院校的“学术性”和“师范性”之争,反映在培养目标上,则是师范院校应培养研究型人才还是教学型人才的争论。随着教师教育的发展,在培养目标上基本达成了共识,即重点师范院校和部分综合性大学以培养学术型人才为主,地方师范院校则以培养应用型人才为主。二是教师教育机构的协同。随着教师教育体系由旧三级向新三级的转变,全国出现了教师教育机构的调整、合并和升级的局面,以及教师教育机构一体化的趋势等体现了教师教育机构的协同性。三是教师教育课程的协同。在现代教师教育体系中,针对不同类型的教师设置了相应的教师教育课程,如小学职前教师教育课程包括儿童发展与学习、小学教育基础、小学学科教育与活动指导、心理健康与道德教育、职业道德与专业发展、教育实践等模块,同时每类课程制定了相应的学分和学习时数要求。通过课程类型、课程学分与课程时间的协同,提升教师教育质量。

(五)实践性

教师教育治理体系现代化的实践性特征是教师教育的本质体现。教师教育是培养高素质教师的现代教育实践活动,教师教育治理体系是保障教师教育活动高效合理运行的前提。在教师教育价值取向、教师教育课程设置、教师教育运行过程以及教师教育机构等方面均体现出实践性的特征。“无论是教师资格证书制度,还是大学教师培养基础和培训计划的设计以及保证教师质量标准的制定,都要体现实践的精神,实践贯穿于整个教师教育的领域和过程,实践性是现代教师教育制度的根本特征”。^[11]¹⁸同时,《教师教育课程标准(试行)》以“实践取向”作为基本理念之一,指出教师是反思性实践者,在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。教师教育课程应强化实践意识,关注现实问题,体现教育改革与发展对教师的新要求。教师教育课程应引导未来教

师参与和研究基础教育改革,主动建构教育知识,发展实践能力;引导未来教师发现和解决实际问题,创新教育教学模式,形成个人的教学风格和实践智慧。^[12]

三、教师教育治理体系现代化的结构系统

教育是以促进人的和谐发展与社会进步为目的,达致“成人”、“成事”的社会活动。教师教育是一种特殊的教育活动,其直接目的是培养健康、和谐、专业化的教师,间接目的在于促进人的全面发展、社会和谐与人类幸福。它是以一定的目标为导向,教师教育主体之间相互协同、合作,以特定的教师教育机构为载体、教师教育内容为中介,有序展开的一种教育活动。因此,从活动的角度而言,教师教育包括五个基本要素:目标、主体、课程、评价与机构。基于此,教师教育治理体系分为目标体系、主体体系、课程体系、评价体系与机构体系五个部分,各部分之间并非相互割裂,而是密切相关、有机整合的系统(见图1)。

(一) 目标体系——明晰培养目标,培养综合智能型和终身学习型教师

“目标”一词由“目”和“标”二字构成,其中“目”在《甲骨文字典》中解释为“象人眼之形,有人眼;侦伺之义”,“标”为合体字,根据“独体阅文,合体阅字”之原则,“标”由“木”和“示”构成。“木”释为“木,冒也,冒地而生,东方之行。从十,下象其根。甲骨文木字,上象枝,中象干,下象根。”关于“示”,其中“‘丌’象以木表或石柱为神主之形,丌之上或其左右之点划为增饰符号。卜辞祭祀占卜中,示为天神、地祇、先公、先王之通称”。^[13] 基于此,可以看出“目标”是指基于现实的,神圣、严肃的预期指向。在《辞海》中,目标被解释为:“组织预期要求达到的目的或结果。具有预测性、可计量性和激励性等特点”。^[14] 因此,所谓目标,简言之,就是指主体预先设定的结果。它是主体根据对象和活动条件的现实情况预先设定的在具体活动中能够测量和预期达到的结果。

由此可见,教师教育目标是指教师教育活动预期的结果,是对培养什么样的教师的期望,“是要为即将和已经成为教育者的教师提供理解客观世界和生命的价值、意义的知识与阐释这些知识的能力,为下一代在认识、理解、阐释客观世界和自身生命的价值与意义上提供指导,这是教师教育的最高和终极的使命与责任”。^{[11]16} 在实践中,不同的主体秉持不同的目标,或者在同一目标之下,存在着子目标体系。由于教育实践和教师教育主体不同,在教师教育活动中,各个主体持有不同的目标。教育行政部门是教师教育政策的制定者和决策者,其目标在于教师教育政策的执行,培养高质量的教师队伍,提升教育质量;部分综合性大学也实施了教师教育,由于其综合实力较强,主要是以培养学术型教师为目标;重点师范大学是教师教育的主导力量,一般以培养学术型教师为主,同时也兼顾应用型教师的培养;地方师范院校是教师教育的主力军,主要以培养应用型教师为目标。各目标以教师教育总体目标为引领,密切相关,共同促进“优质高能”教师的培养(见图2)。

随着教师专业化的发展和教师教育的现代转型,教师教育目标呈整合性趋势。教师不仅应该

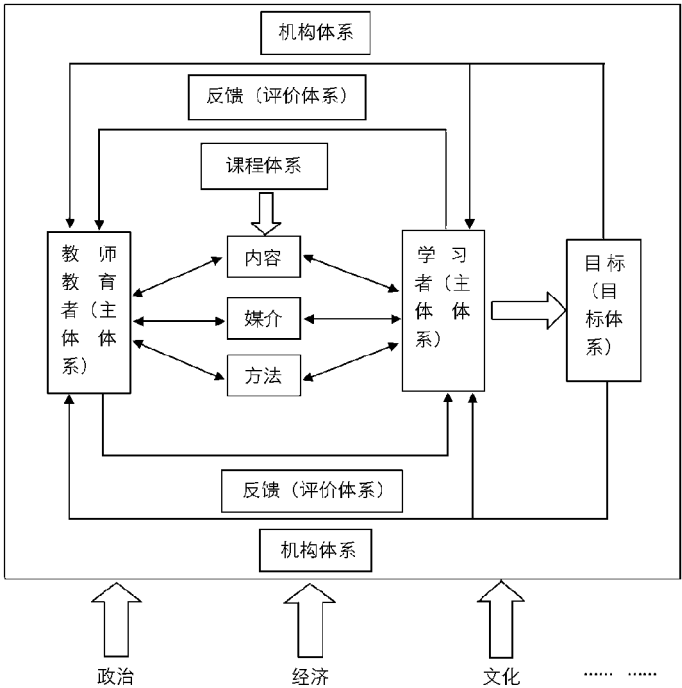


图1 教师教育现代化治理体系结构

具备基础的知识技能,还应该掌握教育科学研究的方法,具备开展教育教学研究的能力,“教研一体”是现代教师的本质特征。因此,教师教育治理的现代目标在于培养综合智能型和终身学习型教师。

(二)主体体系——协同多维主体,提升教师教育治理力量

主体是相对于客体而言的,在事物发展或者活动中发挥着主导作用。主体在教师教育治理中占据关键地位,决定着教师教育活动的有序运行和教师教育的质量水平。主体体系是教师教育治理体系的重要组成部分,由教师教育决策者、教师教育管理者、教师教育者、职后教师和职前教师构成。

教师教育决策者主要是指教育行政部门,其通过对教师教育发展现状的评估和对教师教育发展趋势的研判,制定教师教育发展政策,监测教师教育发展质量。教师教育管理者通常包括教育行政部门以及师范院校的教师教育管理者,其作用在于执行教师教育政策,推动教师教育活动的有序开展。教师教育者是一类特殊的教师群体。从狭义的角度而言,主要是指学科教学论教师;从广义的角度讲,凡是以教师为教育对象的教育者皆可以称为教师教育者,包括师范院校的教师、综合性大学中教育学院/教师教育学院的教师以及各种教师培训项目中的主讲人员。职后教师是指具备教师资格证书,从事教师职业的教育者。职前教师主要是指在师范院校或者综合性大学中,准备从事教师职业的学生。在教师教育活动中,各个主体之间是一个有机的系统,发挥着不同的功能,体现出独特的价值。教师教育决策者发挥着方向引领的主导作用,教师教育管理者发挥着规范活动的组织作用,教师教育者发挥着政策执行、活动实施的主体作用,职前职后教师则起着检测教师教育质量的反馈作用。教师教育主体之间应以塑造“优质高能”的教师为目标,协同合作,提升教师教育治理力量。

(三)课程体系——立体整合内容,实现课程价值的最优化

传统的教师教育课程体系包括学科课程、教育学课程和心理学课程。“课程设计重点集中在内容和学科知识的传递上,课程结构建立的基础主要是学科知识结构和为同一学科教师群体准备的统一标准内容。课程常常是线性的、按部就班的、学科独立的,是一种学科针对型课程或学科限定型课程”。^{[15]30-31}随着教师教育的现代转型,教师教育课程的内涵不断丰富、外延不断扩大,呈现出“泛课程体系”的趋势,课程结构表现出综合性、交互性和立体性的特征。有学者指出,“新型的教师教育课程应该是一种‘三重化’(全球化、本地化和个性化)课程,集中于发展教师的多种智能,为教师的教和学、学生的学和发展以及学校的发展实现三重化。全球化课程旨在打破学科的界限,内容涉及世界性的主题,涵盖经济、政治、文化、社会与科技等各个领域,重在开拓视野和培养全球意识;本地化课程以某一国家或者特定区域的问题、资料等作为课程内容,旨在培养教师的教学能力和发展能力;个性化课程是根据教师的个性与需求设计的课程,具有特殊的目标、方法、内容和安排”。^{[15]30}

教师教育治理体系现代化的转型以及现代教师教育目标的提出必然要求教师教育课程体系的更新与拓展。从时间的维度而言,由于教育是文化传承的重要方式。因此,教师教育课程体系内容应该以从古至今的优秀文化为主体。从空间的维度而言,由于教师不仅是作为个体的人而存在,更是作为社会的人、类本质的人而存在。因此,旨在培养现代教师的教师教育课程体系应该汲取全球化与地方化的人类实践的精华。由于现代大学是以学科为轴心的学术治理结构组成,因此,教师教育也是以学科的形式存在于现代大学制度中。基于此,现代教师教育课程体系主要包括通识性课程、学科课程、教育类课程与实践活动课程。教师教育课程体系以学科课程为主体,各类课程之间呈现出密切相关的有机联系(见图3)。

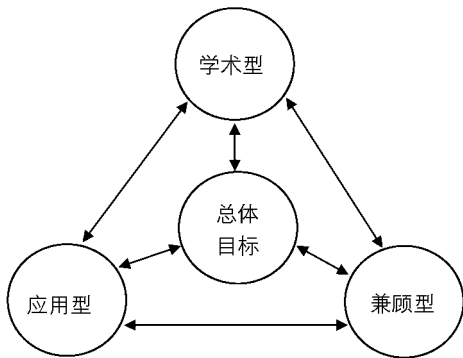


图2 教师教育治理目标体系

如何精选人类优秀文化,并通过课程的形式加以传承是教师教育的重要内容。通识性课程在于培养教师的基本文化素养,内容涵盖全球化、本地化的基本常识和共识性文化;学科课程是教师教育课程体系

的主体,重在培养教师的学科基础能力,是教师专业性的重要保证;教育学课程和心理学课程重在培养教师的教学能力,包括教育学基础、教学设计、教学法、教育研究方法、普通心理学、教育心理学与儿童心理学等课程;实践活动课程旨在锻炼和提升教师的教学能力,包括教学见习和教学实习等。教师教育课程决定着教师教育体系的效率和教师培养的质量。教师教育课程体系整体功能的发挥应以学科课程为主体,统筹协调各类课程的关系为前提,才能够推进现代教师教育目标的达成。

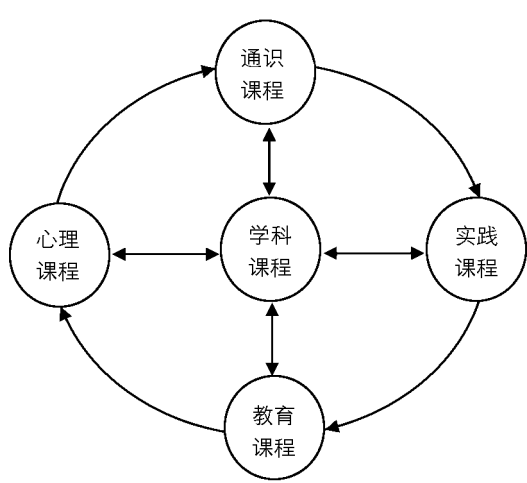


图3 教师教育治理课程体系

(四) 评价体系——实施常规监测,促进评价功能的最大化

评价是教师教育活动的重要环节。一方面依据教师教育标准,对教师教育发展的质量进行定量评估和定性判断;另一方面通过科学的评价,提供有效的反馈信息和建设性的策略,提升教师教育的质量,培养高素质的现代教师。

一般而言,评价需要以一定的标准为依据。在教师教育发展过程中,国家制定了一系列的教师教育标准。首先,通过教师资格证书制度的形式对教师从教资格进行了界定,形成了教师资格标准。其次,为深化教师教育改革,规范和引导教师教育课程与教学,培养造就高素质的专业化教师队伍,制定了《教师教育课程标准(试行)》,对教育类课程的基本理念、目标和类型进行了规定。再次,为促进教师专业发展,建设高水平教师队伍,制定了《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》,为教师开展教育教学活动提供了基本规范,也为教师的培养、准入、培训与考核等工作提供了重要依据。最后,为规范教师培养机构,制定了《教师教育机构资质认定标准》。这些标准并非固定不变,而是随着教师教育的发展,不断的修订和完善,为教师教育评估和评价提供了科学、合理的依据。

在教师教育评价体系中,评价的主体一般为教育行政部门、师范院校的教师教育职能部门以及广大教师。教育行政部门通常以评估的方式评判教师教育发展水平,其目的在于全面地了解教师教育的发展现状,为教师教育政策的制定提供事实依据,从宏观的方面进行全方位的评估,涉及范围较为广泛,主要表现为终结性评价。师范院校的教师教育职能部门主要是以提升教师教育质量为目的,对教师教育发展存在的问题进行诊断,并及时改进,主要是以诊断性评价和形成性评价为主。在一定意义上,广大教师也是教师教育评价的主体之一。他们是教师教育的亲历者,对教师教育的质量最有发言权。通过收集广大教师对教师教育发展质量的评价信息,并进行科学的分析和整理,能够为现代教师教育的发展提供基础的事实依据。由此可见,在教师教育评价体系中,评价标准涉及到教师资格标准、教师教育课程标准、教师专业标准、教师教育机构资质认定标准以及教师教育专业质量评估标准等;评价主体涉及到教育行政部门、师范院校教师教育职能部门以及广大教师群体;评价方式包括诊断性评价、形成性评价和终结性评价。因此,教师教育治理须依据教师教育评价标准,实施常规监测,科学评价,实现评价功能的最大化,推进教师教育的发展。

(五) 机构体系——统整各级机构,奠定教师教育治理的坚实保障

机构是活动实施的载体,教师教育机构是教师教育开展的坚实保障。教师教育活动的运行是以一系列的教师教育机构的存在为前提的。“从国际趋势来看,教师培养的环境通常会有大学、教

师发展学校和社区、教师教育计划或项目”。同时,“从国际经验来看,教师教育组织机构通常有三种范式:一种是从师范学校到州立教师学院再到地区州立大学的教育学院自组织演变范式,二是精英研究型大学从单一的教育教授讲座制到教育系再到教育学院内生组织演变范式,三是现代大学建立教育学院或教育系的内源范式”。^[3]³ 由于我国教师教育的转型以及现代大学制度的发展,“教师教育组织机构由中等师范学校、师范学院和师范大学的层级化演变为现代大学的教育研究生院、教育学院和教育系的层级化,表现为现代大学的专业学院为组织机构的教师教育学院体系”。^[6]³ 将教师教育机构设置在现代大学机构之中,有助于提高教师教育的地位,提升教师教育的质量。

基于教师教育机构的现实考量,我国教师教育机构并非单一的组织结构,而是由部分综合性大学的教育学院/教师教育学院、重点师范大学、师范院校、地市级教师进修学校(院)/教研机构以及广大中小学(教研室)等构成的教师教育机构体系。综合性大学的教育学院/教师教育学院和重点师范大学主要培养研究型教师和教学型教师,同时也承担职后教师培训工作,尤其是众多“国培项目”的实施主要集中在重点师范大学;省属师范院校和地方师范学院以培养教学型教师为主,为广大中小学源源不断的输送教师人才;教师进修学校(院)/教研机构主要是承担职后教师的进修、培训工作,与中小学联系紧密,关系密切,是不可忽视的基层教师教育机构;在一定程度上,广大中小学是最为基础的教师教育机构,一方面,中小学是职前教师教学见习和实习的重要基地,另一方面,职后教师的大部分时间是在中小学度过的,学校中的日常生活与教学活动均是教师教育的重要资源,在学校中开展行动研究、教学反思等能够有效地提升教师素养。由此可见,正是职能明晰、分工明确、相互合作、有机联系的教师教育机构体系支撑起了教育大国的教育事业。随着教师教育由数量扩张向质量提升的转型,进一步发挥教师教育机构的保障性功能,需要加强各个机构体系之间的联系,尤其是“建立‘机构’与‘基地’联合互动的‘组织和谐’的教师教育机构体系”,^[16] 充分发挥教师教育机构的合力,使广大教师拥有永恒价值的基础能力、具备发展价值的拓展能力以及形成高效价值的创造能力,成为高素质的现代教师。^[17]

参考文献:

- [1] 国务院关于基础教育改革与发展的决定(2001)[EB/OL]. http://news.china.com/zh_cn/domestic/945/20010614/10045441_1.html;国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)(2010)[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/201008/93785.html;关于深化教师教育改革的意见(2012)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3735/201212/xxgk_145544.html.
- [2] 贺祖斌. 教师教育:从自为走向自觉[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2007:48-49.
- [3] 朱旭东. 论我国教师教育体系的重建[J]. 教师教育研究,2009(6):1-9.
- [4] 钟启泉. 我国教师教育制度创新的课题[J]. 北京大学教育评论,2008(3):46-59.
- [5] 朱旭东. 论当前我国教师教育存在的十大问题及其解决途径[J]. 当代教师教育,2012(3):5-21.
- [6] 杨跃.“教师教育”的诞生[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2011:54、3.
- [7] 梁忠义等. 世界教育大系·教师教育[M]. 长春:吉林教育出版社,2000:1.
- [8] 俞可平. 推进国家治理体系和治理能力现代化[J]. 前线,2014(1):5-13.
- [9] 李森,杜尚荣. 清末民初时期基础教育改革的基本经验与现代启示[J]. 西南大学学报:社会科学版,2013(2):57-64.
- [10] 张斌贤,李子江. 改革开放30年来我国教师教育体制改革的进展[J]. 教师教育研究,2008(6):17-23.
- [11] 朱旭东. 我国现代教师教育制度构建[J]. 北京师范大学学报:社会科学版,2007(4):15-20.
- [12] 《教师教育课程标准(试行)》[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6136/201110/125722.html>.
- [13] 徐中舒. 甲骨文字典[M]. 成都:四川辞书出版社,2003:361-362、639、10-11.
- [14] 夏征农. 辞海[M]. 上海:上海辞书出版社,2002:1200.
- [15] 郑燕祥,祈海芹. 21世纪的教师教育新模式[J]. 南京晓庄学院学报,2003(6):26-32.
- [16] 庞丽娟,姜勇,洪秀敏. 迈向和谐的教师教育:问题与展望[J]. 北京大学教育评论,2011(1):181-186.
- [17] 李森. 教师职业技能训练教程[M]. 北京:高等教育出版社,2009:340-341.