

DOI:10.16216/j.cnki.lsxwbk.201701119

当代教师教育实践中的十大关系问题理论辨析

张海钟

(兰州城市学院 教育学院,甘肃 兰州 730070)

摘 要:21 新世纪初以来的师范教育向教师教育转型发展中,发生了很多实践层面的争论和混乱,可以概括为十大关系,即师范教育与教师教育的关系、分科培养模式与全科培养模式的关系、专业性与职业性的关系、综合性大学与师范性大学的关系、资格证书制度与毕业证书制度的关系、专业课程与公共课程的关系、学科专业教师教育方向与教育专业学科教育方向的关系、取消教师教育专业与重建教师教育专业的关系、学科本位论与专业本位论的关系、理论修养本位与实践技能本位的关系。理论层面的争论其实反映的是体制机制障碍,而体制机制障碍的核心是利益冲突障碍。解决争论的关键在于教育部各种政策之间的和谐及高校领导认识的统一。

关键词:教师教育;十大关系;十大障碍;理论辨析

中图分类号:G40-01

文献标识码:A

文章编号:1000-1751(2017)01-0119-08

20 世纪 80 年代以来,我国开展了师范教育体制的数次深入改革。20 世纪 80 年代初期,建立了以本科师范院校、高等师范专科学校、中等师范学校为基础的职前培养体系和以独立教育学院、教师进修学院、教师进修学校为基础的职后教师培训体系。20 世纪 90 年代初期,为消解学科本位论的负面影响,增加教育理论和技能课程学时,增设现代教育技术、三笔字(钢笔字、毛笔字、粉笔字)、普通话、音乐技能、美术技能、班级管理技能等课程;为适应基础教育改革发展需要,促进“老三级”师范教育体系向“新三级”教师教育体系过渡,撤销中等师范学校,合并教师进修学校等机构,形成新的三级教师教育体系。21 世纪初,改革教师资格认证权限,强化考试制度,全面实施高校师范教育专业和非师范教育专业

的中小学教师职业资格准入考试制度^①。

然而,2010 年以来,随着师范教育向教师教育的转型,随着综合大学参与中小学教师培养的政策实施,以及教师资格证书考试制度的改革、基础教育新课程改革的逐步深入,教师教育实践中的关系错位和思想认识、体制机制、利益博弈障碍日益突出,需要认真梳理,深入研究。

一、师范教育与教师教育的关系

我国清末开始就逐步建立了独立的师范教育体系。20 世纪 50 年代学习苏联,逐步建立了教师进修院校体系,统一称为师范教育和师范院校。然而到了 20 世纪 90 年代后期,教育学界兴起的教师专业化思潮促成了师范教育体系改革,在三级师范教育向

收稿日期:2016-05-09

基金项目:甘肃省教育科学“十二五”规划课题“基础教育课程改革与教师教育发展模式研究”(GS[2013]GHB0898)

作者简介:张海钟(1963-),男,甘肃靖远人,兰州城市学院教授,主要从事教育心理学、社会心理学、女性心理学、高等教育学研究。

①张海钟.论教师培养的专业性与职业性及教师教育专业的重建[J].当代教师教育,2015,8(5):47-51.

新三级教师教育体系的过渡中,将教师培训进修院校合并到师范院校、多科性学院,初步实现了职业前培养和职业后培训的一体化。目前基本形成综合大学的教师教育学院和师范大学分科培养教育专业学位硕士或本科学士水平的高中阶段(含普通高级中学和中等职业技术学校以及中等专业学校)教师,部分新建的本科院校分科培养教育硕士或本科学士层次的初中阶段教师、一专多能的全科型小学教师、幼儿园教师,高等师范专科学校分科培养小学各学科教师和幼儿园教师。

然而,至今为止,教师教育和师范教育的混用、开办教师教育专业的高校内部管理中的教师教育与师范教育管理职能的混乱,再次成为新问题。培养教师的独立专门院校继续称为师范大学、师范学院、师范高等专科学校,但其中非师范教育、非教师教育专业学生占据50%以上,乃至70%,综合大学和多科性学院成立的教育学院或者教师教育学院,却只不过是开设教育理论课程和开展教学技能训练。师范教育还是在学科专业学院,职后培训继续保留在继续教育学院或者成人教育学院。而且,教师教育这个概念至今使人感觉别扭。教师们认为,不应该把师范教育改称为教师教育,理由是:难道要把工科专业改称为工程师教育专业,把法学专业改称为律师教育专业,把医学专业改称为医师教育专业吗?但是概念的形成有其历史背景和现实需要,既然通过国际比较,选择了这个概念,就应该认同。

因此,教师教育和师范教育两个概念,理论上是包含关系,而在实践中是交叉关系、并列关系。笔者认为,既然已经将师范教育改称为教师教育,那就首先要培训高校的教务处处长和教学督导处处长,尽快让教师教育概念普及起来,以理顺高校内部的教师教育管理体系,统一理论认识,促进实践体系科学化。

二、分科培养模式与全科培养模式的关系

20世纪八九十年代,我国小学教师和幼儿园教师培养采用的是全科培养模式,中学教师采用的是分科培养模式。为了解决初中政治、历史、化学、生

物教师相互兼教课程的问题,师范高等专科学校一度实行主修辅修和双学科专业制度。目前为止,中学教师的培养基本都是分科培养,但小学教师则发展出了分科培养和全科培养两种模式。无论是专科层次的初等教育专业还是本科层次的小学教育专业莫不如此。初等教育专业、小学教育专业的全科培养模式沿袭了中等师范学校培养模式,课程方案中既有教育理论课程、教学技能课程、教育实践课程,也开设品德与生活教学论、品德与社会教学论、语文教学论、数学教学论、外语教学论、科学教学论,有的还开设音乐、美术教学论等课程。区别在于不开设高中课程,因为高校招录的是高中生。

全科培养模式的优势是教育理论、教学技能、教育实践课程有足够的课时,职业定向非常清楚。学生的专业认同是教育学,职业认同是小学教师。适应于农村小学一专多能、一人兼任几门课程的需要。但由于高校与地方教育行政部门的脱节,许多地方教育行政部门招考教师的专业目录中并无初等教育专业或小学教育专业,往往使这个专业的毕业生就业面临难题。然而,师范高等专科学校开设的分科培养专业,都设立在相应的专业教学系,其课程方案正如培养高中教师的师范大学、师范学院一样,学科专业课程过量,教育理论、教学技能、教育实践课程显著不足。学生的职业认同往往比较模糊,专业认同往往是学科专业,比如语文专业、数学专业、外语专业等。幼儿园教师的培养则基本都是全科型,完全适应幼儿园对教师的知识、能力、素质结构的需要。初、高中教师的培养始终是分科型,这种模式大家无异议,但正如分科型小学教师培养一样,存在教师专业化程度不高的问题。

因此,全科培养和分科培养各有优势,各有缺陷。笔者认为,可以选择分科培养模式,而加强教育理论、教学技能、教育实践课程。2011年以来,教育部印发教师教育课程标准,中小学、幼儿园以及特殊教育学校教师专业标准,只要严格执行,可以保证教育质量。

三、专业性与职业性的关系

从人力资源开发与管理的视角来看,专业性与

职业性既有关联性也有独立性。比如,汉语言文学专业培养的毕业生,可以到各级各类学校做教师,可以到报社做记者、编辑,可以到党政机关做秘书,也可以到文联做专业作家,更可以在家做自由撰稿人。一个专业培养的学生可以到多个岗位就业,一个岗位也可以有多个专业的职员合作。问题在于,教师教育虽然就名称而言是职业教育,但由于学校教育特别是中小学教育必须分专业开展教学工作,因此教师教育要求高等学校分学科、分专业培养教师。这样一来,高等学校教师教育专业内部便发生了学术利益和专业尊严的争夺和争论。

理论层面分析很清楚,教师教育是双专业的职业教育,是中小学相应学科专业和教育学专业的融合教育。但原有的师范院校,按照中小学对应学科开设专业,比如数学专业、物理专业、体育专业、美术专业,这些专业开设在相应名称的专业院系,而教育学课程被列为公共课程,由教育学科院部开设。其后果是学科专业教育过度,教育职业教育不足。

因此,20世纪90年代后期,教育学家提出教师专业化思想,其目的是纠正这种实践偏差。但实施的后果却是,文、理、艺、体学科的教师认为,专业性就是学科专业性,中小学教师都是某一学科专业的教师,重要的是学科专业知识技能必须扎实深厚,至于教育理论知识和学科教学知识技能,属于职业性的要求,需要在实践中练习和学习,在校期间,只需要初步地学习掌握、理解运用^①。但就中国师范教育历史经验而言,教师专业化的核心是解决教师素质问题、素养问题、理念问题、理论问题、技术问题、技能问题。

笔者认为,教师专业化其实应该包括学科专业化和职业专业化两个方面。综合性大学教育学院培养中小学教师并不存在专业性与职业性的争论,而以师范学院、师范高等专科学校、中等师范学校为基础改建的本科院校,争论最为突出。关键的问题在于教学时间问题和学术地位问题。我国的高校教师绝大多数具有博士、硕士研究生学历,毕业于重点大

学,潜意识里喜欢按照重点大学专业人才培养方案设计教师教育专业方案。部分院校的教师教育专业设立在与中小学学科对应的学科专业学院,编制人才培养课程方案往往以文、理、艺、体课程为主,这使得教育学和心理学课程教师感觉自己的专业地位被弱化、被边缘化。反之,设立在教育学院或者教师教育学院的专业如全科型学前教育专业、多科型小学教育专业,人才培养方案中主要是心理学、教育学、教学法课程,其任课教师倒是心安理得。事实上,教师教育的职业性和专业性是一个问题的两个方面,就培养目标是中小学和幼儿园教师而言,教师教育是职业教育,就培养目标是某学科专业教师而言,教师教育也是专业教育。过度开设教育理论、教育技能、教育实践等职业性课程和过度开设文、理、艺、体等学科专业课程,都不能完全满足中小学教育发展的需要。

四、综合性大学与师范性大学的关系

20世纪90年代以来,基于师范院校培养中小学教师学术水平问题和发展中等职业技术教育的需要,国家有关政策支持综合性大学开办师范教育。21世纪初,很多综合性大学、专门大学、多科性学院都成立教育学院,培养中小学教师。但十多年后的今天,综合性大学培养教师的优势并未显现,反而遭到很多诟病。而师范大学、师范学院却急于走综合性大学道路,许多已经成为实际上的综合性大学。这里有三个问题必须研究:第一是部分综合性大学是重点大学,成立教育学院后发展很快,教育硕士点发展更快,有利于培养高水平教师,但缺乏师范教育经验,而且后成立的教育学院往往容易受到歧视,难以获得学校内部的学术认同,也难以获得社会职业认同;第二是师范大学、师范学院的教师教育专业极力脱离教师教育,试图按照综合性大学学科专业建设模式发展,教育理论课程、教学技能课程、教育实践课程逐步被弱化;第三是很多培养教师的多科性

^①张海钟.论教师培养的专业性与职业性及教师教育专业的重建[J].当代教师教育,2015,8(5):47-51.

学院其实都是师范高等专科学校、中等师范学校改建而成,因此都以师范教育为主,但随着转型应用技术大学的潮流,师范教育日益式微。

辩证地分析,综合性大学发展师范教育、教师教育,师范性大学文、理、艺、体专业极力脱离教师教育定位,或者改建综合大学,都是利益驱动。²¹世纪初,我国中小学教师总量不足,就业比较好,综合性大学为了建立更加齐全的学科体系,便将高教研究所、教育技术服务机构等合并组建成教育学院。而2010年之后,由于教师数量需求减少,而综合性大学地位显著高于师范性大学,于是师范大学便积极筹划试图改建为综合性大学。至于新建本科学院、高等职业技术学院,其实也属于综合性大学。一方面积极建设文、理、工、农专业,努力升格大学、本科学院;另一方面努力保持教师教育专业,积极争取利益最大化。

笔者认为,随着教师资格证书考试的改革,高等学校教师教育专业将彻底演变成学科专业,师范院校将失去其本质属性。因为不需要教育实习,就可以参加教师资格证书考试。各级地方政府编制的基础教育学校教师资格考试内容与《教师教育课程标准》相关系数比较低,教育部印发的文件有时前后冲突,造成了如下后果:培养中小学教师的高校,长期形成的学科本位论会卷土重来,师范大学会逐步演变为综合大学,失去教师教育特色。有些学校已经不再为文、理、艺、体专业开设教师教育课程,而是成立中小学教师教育课程中心,取消教师教育专业学生的教育实习训练,将教师教育做成资格证书考试辅导课程^①。

五、资格证书制度与毕业证书制度的关系

2011年以来,教育部逐年印发了基础教育学校教师系列专业标准和高校培养教师的课程标准以及教师资格认证考试办法,全面推进定期注册制度改革。这些标准和办法突出育人导向、能力导向、实践

导向、专业导向,本来是为了更好地促进教师专业化和教师教育专业化,但由于考试办法中的某些规定考虑不周,却造成了师范教育的终结。主要原因是:考试办法规定,教师教育专业毕业生不再自动获得教师资格证书,而非教师教育专业学生却可以参加教师资格证书考试。这就意味着文、理、艺、体专业学生,只要自学了心理学类、教育学类、教学法类课程,不经过教育实习,即可参加中小学教师资格证书考试;也就意味着综合大学、新建本科学院、师范高等专科学校不用单独开设教育理论、教育技能、教育实践课程,只要举办教育类课程辅导班即可。

这对教师教育专业学生来说是非常不公平的。因为教师教育专业学生在校学习四年或者三年,学科专业课程学习过程中,既按照中小学教师的标准和职业道德规范塑造自己,同时又学习心理学、教育心理学、教育学原理、课程与教学论、中小学学科教学方法、班级管理、教育科学研究方法、心理辅导、现代教育技术等课程,而教师资格证书考试却并不考虑这些因素。更为主要的是,这种考试办法实际上无法保证教师职业选拔的质量。没有经过教育实习的学生,直接通过一个面试进入教师岗位,势必导致教师质量的下降。通过校外辅导班,死记硬背心理学、教育学、教学法知识,通过网络下载照搬说课试讲方案应付考试获得资格证书,实际上彻底否定了高校教师教育专业存在的必要性^②。

更为严重的是,文件规定,专科二年级和本科三年级即可报考教师资格证书,不用毕业证书即可报考教师资格证书。那么,究竟是应该先有毕业证书才可以有资格证书呢,还是反之?因为教师资格证书考试的内容并不完全按照《教师教育课程标准》设计,而是沿袭传统的心理学、教育学两门课程教学内容,增加了能力测评和说课考查环节,结果导致高校培养中小学教师课程标准的失效。

可以认为,这次中小学教师资格证书考试改革,其实是中国师范教育的历史“倒退”,标志着师范教

^①张海钟.教师资格证书考试制度改革与教师教育专业的培养模式改革[J].教师教育论坛,2014,27(12):5-9.

^②张海钟.教师资格证书考试制度改革与教师教育专业的培养模式改革[J].教师教育论坛,2014,27(12):5-9.

育、教师教育历史的终结。师范教育、教师教育正式成为一种职业教育。但是,如前所述,教师职业是一种特殊职业,是一种以教育学专业为本的职业,合格的中小学和幼儿园教师,不仅应该有良好的职业道德和先进的教育理念,还应该有良好的教育理论素养和娴熟的教育教学技能,文、理、艺、体学科专业知识必须以够用为度,因为政策原因造成高校实际上取消教师教育专业,特别是实习环节,必然会造成难以弥补的损失。

六、专业课程与公共课程的关系

我国的高等师范院校,分科培养中学教师,将文、理、艺、体学科专业课程称为专业课程,将教育理论实践课程称为公共课程。高等学校按照学科门类 and 层级设置专业,而教师教育其实是双专业,也就是文、理、艺、体专业加教育学专业。比如就物理教育专业而言,物理学院系的教师认为物理学类课程是专业课程,而教育学院系的教师则认为,教育理论与实践课程也是专业课程。但始终不乏文、理、艺、体专业教师对心理学、教育学教师的歧视性言论和行为,学生也是十分轻视教育理论与实践课程的。尽管教育学家提出教师专业化理论,却并不能改变这种刻板印象和偏见。

笔者认为,其中一个重要的原因是教育理论与实践课程无法实现其预期的目标。比如笔者所在的二级学院,设立公共教学部,为开办教师教育专业的二级学院开设心理学、教育学公共课,但是教学效果始终欠佳。原因在于开设这些课程的教师多数都是师范大学毕业的心理学、教育学专业研究生,擅长教育理论研究,缺乏中小学教学经验,难以针对不同专业学生讲解心理学、教育学原理在中小学教学中的应用,课程举例多是无的放矢。讲解班级管理的教师多数无中小学班主任经历;开设现代教育技术课程,因为不能为每个学生提供计算机,有的教师只好用黑板讲解多媒体课件制作,而且教育技术概论就讲半个学期。为音乐专业开设课程的教师不懂音

乐,为英语专业教学的教师不会说英语,诸如体育、数学、物理、化学等专业,都是如此^①。笔者曾经试图将教师固定到某个专业,却遭到集体反对。

因此,我们认为,提高教师教育课程质量的根本难题是教师的知识结构、能力结构问题。必须学习英、法、美、日等国的教师教育经验,强化教育理论与实践课程教师的自身实践技能训练。近两年来,教育部实施的卓越教师培养计划,要求中小学和幼儿园参与基础教育教师培养,要求实践课程不得少于40学分,要求教师教育专业教师队伍中不少于30%的基础教育教师,就是为了解决教育理论和实践指导教师自身技能训练不足的问题。

七、学科专业教师教育方向与教育专业学科教育方向的关系

当前,很多高校的教师教育专业出现了两种称呼:一种是学科专业加教师教育方向,如汉语言文学专业教师教育方向、数学专业教师教育方向;另一种是教师教育专业加学科方向,如教师教育专业音乐方向。有的高校干脆直接称为某专业(师范类),如历史专业(师范类)。

这个问题其实还是专业归属问题,即究竟是教育学专业还是文、理、艺、体专业的问题。早在20世纪80年代,就由于学科本位论问题,导致国家教育委员会印发文件,要求师范专业全部加“教育”二字,如数学专业必须写成数学教育专业,化学专业必须写成化学教育专业,以表示其培养目标是中小学教师。后来由于许多师范专科学校升本改建为综合性、多科性学院,这些院校在招生时国家没有明确对其提出要求,使其又回到20世纪80年代的状态。但是,因为师范专业还有优势,招生生源比较好,便出现某学科专业(师范专业)的概念。再后来,由于师范教育改革为教师教育,就出现了音乐学专业教师教育方向、物理学专业教师教育方向等提法。但教育学专业出身的学者对此提法难以认同,他们认为,培养中小学教师的应该统一称为教师教育专业,学

^①张海钟,郝玉荣.教师教育课程标准与课程师资的学位背景问题与对策[J].当代教师教育,2013,6(2):64-67.

科专业应该是方向。正确的提法是教师教育专业地理教育方向、教师教育专业物理教育方向等。

问题的根源在于,我国的教育体制与西方有差异。就西方的高等教育体制而言,比如英国就不存在此问题,因为所有学习教师教育专业的学生都只能获得教育学学位。英国学生考大学没有师范院校,学生进入大学后学习基础课程两年或三年,愿意做教师者,转到教育学院学习,随后申请教育学学位,即可获得教师资格证书。

笔者认为,既然师范教育专业、教师教育专业等概念在我国仍有存在的必要,那么无论如何标识,都不应该是原则问题,但最好的提法是学科专业加专业教育,也就是20世纪80年代的提法,如语文学科专业教育、数学学科专业教育等,以对应中小学相应的学科。选择这种专业名称更加有利于教师和学生明确培养目标,将教师教育渗透到学科课程教育之中。

八、取消教师教育专业与重建教师教育专业的关系

顾明远教授认为,撤销全科型中等师范学校和允许综合大学开办教师教育专业是两大弯路。他说:“我觉得要重建师范教育体系。我们的国情不能跟美国、英国相比,因为我们国家大,我们有1200万名中小学教师,如果没有专门培养教师的学校不行,还是要把师范院校办好。”^①这种看法显然是针对师范院校改建综合性大学的思潮,以及将教师教育单纯理解为职业教育的批评。

随着中小学教师资格证书考试的推广,师范教育、教师教育实际上正在被取消。因为没有本科、专科毕业证书的二三年级学生,没有中小学教育实习经历和教育理论与实践课程学习证明的非师范院校毕业生,都可以报考教师资格证书,这使中小学教师资格证书考试的社会辅导班应运而生。由于非教师教育专业学生可以参加教师资格证书考试,致使教育部印发的《教师教育课程标准》《中学教师专业标

准》《小学教师专业标准》《幼儿园教师专业标准》《中小学教师资格定期注册暂行办法》《关于实施卓越教师培养计划的意见》《中小学和幼儿园教师资格考试标准(试行)》等系列文件出现相互矛盾,进而造成教师教育课程无论是在师范院校还是在非师范院校的综合大学、多科性学院,都将难以受到重视。

笔者认为,教育部颁布的系列文件,是针对教师教育专业教师教育课程体系缺陷,以及基础教育教师知识结构和技能结构缺陷而颁发的,完全符合基础教育改革发展的需要。但如果不修订《中小学幼儿园教师资格证书考试暂行办法》,规定参加教师资格证书考试的学生必须有教育实习经历,则只能导致教师教育专业的逐步取消,导致教师教育体系走向崩溃的边缘。

九、学科本位论与专业本位论的关系

师范院校对学科本位论与专业本位论的关系问题争论了六十多年。文、理、艺、体学科教师认为,中小学教师按照学科课程教学,最重要的任务是学习学科专业课程,师范院校的院系也是按照学科设置,至于教育类课程,则属于公共课程,学生适当学习即可,主要是对实践中的经验加以总结。典型的论调是很多教师根本没有学习过心理学、教育学、教材教法,照样可以成为名师。这种理论被称为学科本位论。与此相对应的是专业本位论,这里的专业恰恰是指将教育学作为专业,认为师范院校的所有专业都是教育学专业,应该授予教育学学位,比如物理教育学、历史教育学等。因此,最重要的课程应该是心理学、教育学、德育学、班级管理、教育技术、普通话、三笔字等。教师专业化就是要将教师培养成教育家。这种理论可以称为专业本位论,实际就是职业本位论^②。

显然,两种理论各有道理。就西方教师教育制度而言,教师专业化确实指的是教育学专业化。在

①李新玲.顾明远历数师范教育改革犯下的错,呼吁重建师范教育体系[N].中国青年报,2015-06-29(9).

②张海钟,秦积翠,路宏.教师教育课程改革历史回顾与新颁课程标准解读[J].宁波大学学报(教育科学版),2013,35(1):51-54.

教育内容科学性和教育方法科学性方面,西方教育界更加重视方法学。学科课程解决教什么的问题,职业课程解决怎样教的问题。他们认为,中小学课程比较简单,只要是大学毕业都可以教,重要的是如何教的问题。而且,对于中小学来说,更重要的是公民教育、道德教育、生活教育,因此,文、理、艺、体课程学习到大学二年级水平即够用,到大学三四年级就应开始全部学习教育职业课程,而且要有一年的实习课程。但就我国师范教育的历史而言,很难调和学科本位论和专业本位论。这是因为我国中小学课程比较复杂,难度比较大,如果文、理、艺、体专业课程学习不好,很难保证教学的科学性。至于方法问题,由于我国中小学受到文化传统的影响,普遍采用灌输式的讲授法,有些教师认为方法不过是小技巧而已。教育学家试图通过倡导专业化提升自己的地位,反而被文、理、艺、体学科教师理解为学科专业化。

笔者以为,学科本位论与专业本位论问题实际上是专业性和职业性、专业课程与公共课程问题的翻版。当前教育部印发的教师教育体制和课程改革的系列文件有助于解决这个问题。如果师范院校采取双学位的机制解决该问题可能会更好,学生可以在文、理、艺、体学院学习获得学位后,再到教育学院学习教育学课程,并申请教育学学位,然后再申请获得教师资格证书,就会成为更加合格的中小学教师。

十、理论修养本位和实践技能本位的关系

我国高等学校的课程和教学内容总是在理论知识学习和实践技能训练之间摇摆不定,师范教育、教师教育内容也是一样。在20世纪80年代特别强调理论学习,课程内容逐步接近综合大学水平。在随后的90年代初期,国家教育委员会师范司开始强调教育专业知识的学习和教学技能训练,增加了现代教育技术、普通话、三笔字、班级管理课程。但在90年代后期,由于高校合并升格,许多师范院校改建为综合性大学和多科性学院,技能训练再次式微。

进入21世纪以来,就业问题影响到全国经济社会发展和稳定,国家要求高校普遍强化应用实践,同时再次强调实践能力培养。但由于受学科本位论的影响,高校的各个学院更加重视学科专业实践能力的培养,很少强调教育实践能力培养,教育实习成为可有可无的活动^①。

造成这种状况的核心因素还是思想认识问题。就师范教育、教师教育而言,既要保证一定的学术水平,更要有了一定的实践能力。但是学术水平绝对不能向综合大学、专门大学看齐,因为教学时间有限性与教学内容无限性总是处于矛盾之中,不可能仅通过三四年的学习,就既能掌握高水平的学科专业知识,又能掌握足够的教育理论知识。同时,教师的成长有自身规律,刚刚大学毕业的中小学教师,不可能成为成熟的教师,这是因为学校的实践能力培养只能是虚拟的、模拟的过程,而且这种实习也不可能延长至两三年,即使延长至五年,如果没有真实的教学实践,刚毕业的大学生也不可能成为成熟的教师。

笔者认为,目前教育部实施的卓越教师培养计划项目,支持师范院校或者综合性大学教育学院与中小学(简称USG)合作培养教师,是解决理论与实践矛盾的很好路径。但是,USG合作的体制机制障碍问题仍是影响合作效果的重要的、根本的因素,比如高校和与其合作的中小学的隶属关系,很难保证高校对合作学校的投入,很难保证政府部门的重视,很难保证中小学合作的积极性。

马克思主义认为,立场决定观点,观点决定方法。教师教育实践中的十大关系问题,理论层面的争论其实反映出的是体制机制障碍,而体制机制障碍的核心是利益冲突障碍,比如教育部教师工作司与职业成人教育司的体制利益冲突障碍、教育厅师范教育处与高等教育处的体制利益冲突障碍、师范大学学院与职业技术学院的体制利益冲突障碍、高校内部学科专业学院与教师教育学院的体制利益冲突障碍、高校与中小学合作培养教师的体制机制障

^①孔庆浩,张海钟,路宏.新世纪教师教育体制机制问题反思与培养模式探索[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2011,24(7):76-78.

碍、教师资格证书考试无实习经历要求与教师教育过度与基教师的实践指导无力问题障碍、教师教育专业发展无政策依据的利益障碍、教育实习与实践课程标准与专业标准的关系障碍等。解决这些问题导师制度的交通困难和时间冲突障碍、教师教育与的关键在于教育部政策的和谐和高校领导认识的继续教育的关系障碍、教师教育元教师的理论教育统一。

Theoretical analysis of ten main relationships in practice of contemporary teacher's education

Zhang Haizhong

(*Institute of Teacher Education, Lanzhou City University, Lanzhou 730070, China*)

Abstract: Since the new century, in the transformation of normal education into teacher's education, there are many disputes and disorders in terms of practice, which can be concluded into ten main relationships, namely, the relation between normal education and teacher's education, the relationship between branch cultivation mode and general cultivation, the relationship between profession and occupation, the relationship between comprehensive university and normal university, the relationship between qualification certificate system and graduation certificate system, the relationship between professional course and public course, the relationship between teacher education direction of subject profession and subject education direction of teacher education profession, the relationship between concealing of teacher's education profession and reconstruction of teacher's education profession, the relationship between subject standard theory and profession standard theory and the relationship between theoretical training standard and practical skills standard. The position determines view, and the view determines method. The ten main relationships in the practice of teacher's education reflect the mechanism obstacle in the theoretical aspect, and the core of mechanism obstacle is interest conflict. The key to solve the problem lies in the harmony of all policies of ministry of education and the unity of the leader's reorganization of higher education without interest conflict.

Key words: teacher's education; ten main relationships; ten main obstacles; theoretical analysis

〔责任编辑:张秀红〕