

办一流教师教育: 地方师范大学的时代使命

孙锦明

(江西师范大学 教育学院 江西 南昌 330022)

摘要: 笔者深入基础教育一线发现,无论是在岗的中小学教师,还是即将毕业的师范大学本科生,他们从事教育教学工作时主要凭借于常识判断、经验摸索和榜样模仿,明显缺乏理论素养、科学依据和专业判断。因而,笔者建议地方师范大学应当将办一流教师教育作为自己的时代使命,紧紧围绕“愿不愿教”、“教什么”、“如何教”等三个核心问题的解决,研发具有全国共性和区域特性的教师教育人才培养标准、修改完善教师教育人才培养方案与课程设置方案、优化教师教育的师资队伍、革新教师教育的知识基础、提升教师的教学能力水平,努力培养具有良好专业水准的师范毕业生,从而推进我国基础教育的改革与发展。

关键词: 教师教育; 愿不愿教; 教什么; 如何教

中图分类号: G658.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-579(2012)05-0121-08

Cultivating Good Teachers' Education: the Due Historical Mission of Local Normal Universities

SUN Jinming

(School of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang, Jiangxi 330022, China)

Abstract: After making a deep investigation and study at the first line of basic education, the author discovers that no matter those primary and middle school teachers, or the undergraduates about to graduate from the normal universities chiefly depend on common sense judgment, experience exploration and example imitation when working on education and teaching work, all of them lack enough theoretical attainment, scientific basis and professional judgments obviously. As a consequence, the author proposes some suggestions about how to run first-class teacher education in local normal universities as followings: firstly, they should tightly focus on three core questions: "Whether teachers willing to teach or not", "What to teach?" and "How to teach?"; secondly, it is necessary to develop teacher education personnel training standard with national common and regional characteristics, revise and perfect the teacher education cultivation plan for the talented people, optimize the teachers' team, innovate the knowledge base of teacher education, promote teacher's teaching ability level, strive to cultivate normal graduates with good professional level and then promote the basic education reform and development.

Key words: teachers' education; willing to teach or not; what to teach; how to teach

近年来,随着与基础教育尤其是中小学的联系增多,笔者对基础教育实际状况(尤其是江西)有了更多一些的了解,同时,这种了解也让笔者对师范院校的职前教师培养和职后教师培训问题多了一些反思。作为师范大学培养出来的一名师范类毕业生,同时又在师范大学工作的一名专业教师,笔者深感有

收稿日期: 2012-06-26

作者简介: 孙锦明(1978-),男,江西万载人,教育学博士,江西师范大学副教授。研究方向为教育领导与管理。

必要把自己的一些真实想法整理出来,供师范院校的领导者决策参考。

一、无论是在岗的中小学教师,还是即将毕业的师范大学本科生,他们从事教育教学工作时主要凭借于常识判断、经验摸索和榜样模仿,明显缺乏理论素养、科学依据和专业判断

2006—2009年,在华东师范大学攻读博士学位的时候,我随着导师组的老师们到过上海、浙江、江苏、广东的很多中小学,甚至作为教育部中学校长培训中心的项目专家组成员深入到10余所中学开展旨在实现学校优质化的指导工作,这些都让我接触到了不少的中小学校长以及在课堂里工作着的中小学教师。三年学习结束后,我回到江西师大教育学院工作,在完成基本的教学与科研任务的同时,我选择了连续4个学期担任红土地支教实习指导老师以及连续两年的“国培计划——顶岗实习置换培训”的驻县(贵溪)指导教师,还担任了我校承办的江西省首届小学特级教师高级研修班的班主任,甚至还在学院的大力支持下兼任一所民办九年一贯制学校的校长。正是这些难得的机会,让我对江西等几个省中小学校长和基层教师的工作状况有了切身的体验和真实的感受。现场接触这么多的中小学校长和教师,无论是面对面的交流,还是公开的教研活动以及数以百次的听课评课,他们的职业道德和工作热情大都让我敬佩和感动,但是,从他们的实际工作状况看来,他们的专业化水平确实不尽如人意,而且比较明显地表现出这样三个特点:(1)教师的教育教学决策主要依靠常识进行判断,科学理论指导下的专业判断并不多见;(2)教师职业成熟更多的表现为一个较长期的经验摸索过程,教书育人的科学依据很少;(3)青年教师的成长特别依赖于对榜样教师的模仿,职前教师教育似乎并未为他们胜任教师职业作好了有效准备。

上述三个特点基本上同时适用于普通教师和特级教师,只是后者比前者的经验更为丰富或者在职业精神上更为敬业和投入。从笔者所接触的江西的一些特级教师看来,他们在工作上都有自己的“绝活”和过人之处,但在请他们进行专业成长反思和教学风格提炼时,普遍表现出难于表达,即使有所总结也更多的是“流水账式”的叙述,我倾向于把这种情况理解为“知其然而不知其所以然”——也即特级教师们,在实践做法上,经过自己的摸索或学习基本形成自己的有效行为方式,但他们对其背后的科学道理或理论依据并不清楚。

从即将毕业的师范大学本科生来看,我们的师范生虽然已经修习了三年甚至更长时间的大学课程,但一来到实习岗位上,他们的表现让我感觉是“既不知其然”,也“不知其所以然”。因为他们普遍认为自己在大学里没有学到多少实用的知识,遇到实践问题时不知从何着手,更多的是回忆和借鉴过去的中小学受教育经历尤其是当时老师的教育与管理方式,或者根据自己的常识和直觉进行判断,或者模仿实习学校指导老师的经验做法。无论是地方师范大学毕业生还是部属师范大学生,他们的表现大同小异,甚至与非师范专业的大学生相比也没有明显优势。由此可见,职前教师教育的人才培养还是存在的问题,尤其是基于教育实践需要的专业知识与专业技能的缺乏。事实上,应该有更多的这种知识和技能来武装师范类学生的大脑和手脚,从而缩短他们的专业成长和职业成熟历程。我想,导致当前这种差强人意之结果的原因无非有以下几个方面:

第一,一线教师或师范生自身的原因。这里主要涉及两个方面:其一,一线教师或师范生自身的悟性问题,这是一个前提性因素,但不容易改变;其二,一线教师或师范生本身不愿意认真去学这些专业知识与技能,这里涉及职前与职后的教师职业情感培养问题,这与师范大学的人才培养不无关系(当然与教师职业的经济、社会地位也有较大的关系,这需要另当别论)。

第二,知识本身及其传授方式存在的问题。关于这一点,可以从三个层面来理解:一是本来就缺少这种能满足教育实践需要的专业知识,尤其是缺少既“知其所以然”又“知其然”(理论+操作)的科学知识;二是即使我们承认教育与心理科学的知识海洋里存在这样的科学知识,但教育者没有很好地

根据冯契先生“化理论为方法”的思想去梳理和整合这些知识,^[1]当然也就难用其系统地武装师范类大学生;三是即使梳理并拥有了这样的科学知识,但由于知识的掌握者与传授者未能采取适当的方式帮助学习者有效习得,结果也只能是“竹篮打水一场空”。从职前教师教育的现实看来,这三种情况都比较严重地存在,一方面相对于哲学取向的知识而言,科学取向的教育专业知识的生产和提供明显不足,另一方面是师范院校的教学人员太少深入中小学开展教育研究工作,当然也就难以站到实践需要的立场来整合科学知识并用其培养师范类学生,再加上师范院校教学过程中“动作技能知识化”、“智慧技能识记化”等问题的存在,现在这种状况也是情理之中的事情了。此外,各师范专业的学科专业知识也较为明显的缺乏师范特色,也即学生修习的数学、物理、英语等知识本身未必与中小学相应学科的教学内容有较强的关联度。

第三,培养与培训机构的专业化程度也可能存在问题。随着过去封闭性师范教育体系的打破,教师教育开放化也就成为自然而然的事情了,但开放化并不等于专业化的自动实现。如果有着优良师范教育传统的大学把注意力更多的转移到了其它的发展战略,某些好的传统就未必能得以恪守,要进一步优化也恐怕是不太现实的事情;同时,某些毫无师范传统甚至资质也缺乏的机构进军教师教育的人才培养领域,结果更是鱼龙混杂,加上现在教师资格证考试的简便化推行导致教师职业“低门槛”有了制度保障。如此一来,受过教师教育的学生是否能在较短的时间内较好地胜任教师岗位也就更少去关注和考虑了。事实上,教师教育主体的“虚化”导致难以保证有效知识的更多生产和更好传授,结果是师范生由于感觉学不到有价值的知识而更不愿学习。

上述三个原因尤其是第二个原因,不仅造成职前教师教育人才培养质量的差强人意,还对在职教师的继续教育和自主学习带来不利影响。因为,缺乏“有用”、“够用”、“好用”的知识基础,^[2]教师继续教育只能是低水平的培训,教师的自主学习也难寻觅到有针对性的专业知识。因而,目前在岗中小学教师和即将毕业的师范大学生的“弱专业性”值得引起我们的高度重视,也正是这个原因,教师职业的专业化地位远未被社会各界真正承认,进而能否涌现出更多的“教育家型”的校长和教师也就不得而知了。

二、培养具备鲜明专业水准的师范大学生,既是基础教育改革与发展的迫切需要,也应当成为多数地方师范大学的办学定位选择

无论是应试教育向素质教育的真正转轨,还是新课程改革的切实推行,无不取决于教师队伍的专业化水平。试想,仅凭教师的个人感觉、常识判断、经验总结和榜样模仿,可能从整体上大面积提升一线教师的专业水准吗?我看很难,一方面这个过程中有太多的运气因素,有不少教师工作一辈子也没有摸索出教育教学的规律,甚至都没有尝过木匠、瓦匠、篾匠等手艺人的技术自豪感,几乎与过去“靠天吃饭”的农民的工作方式差不多,这不能说是非常遗憾甚至可悲的事情;另一方面,即使有一部分人通过自己的勤奋和努力幸运地摸到了教育教学的门道,但这样的教师数量实在不能满足实际的需要,而且其中付出的时间成本也太高了,即使悟到了一些道理也因个人化色彩太浓而“只可意会不可言传”,当然也就难以为更多的教师同行分享和效仿。因此,基础教育改革与发展的形势迫切需要师范大学等教师教育机构能够培养出数量足够、质量出色的新一代教师。但从现实来看,虽然这个问题颇受人关注,但真正有实际行动且有卓越成效的师范大学实在太少,这从国内重点师范大学毕业生与普通师范大学毕业生的“同质性”可见一斑(即使有一定的差别也更多的是因学生个人天资和大学品牌效应让重点师范大学的毕业生更多一些就业竞争力而已)。

作为地方师范大学,师范教育是我们的优良传统和优势所在。但是,自上世纪末的高等教育大众化和高校扩招以来,很多的地方师范大学开始举办越来越多的非师范专业,学校的办学定位也越来越走向综合化的发展方向,教师教育只是作为一个特色或传统在发展。甚至,原来一些大专层次的高等师范专科学校也在升格改名的过程中选择综合化的发展道路。如此一来,有着教师教育传统优势的师范大学的发展焦点与兴趣正在偏离教师教育的轨道,教师教育的专业化发展与人才培养质量令人堪忧。当然,

我们也知道,大学的发展方向很容易受国家政策导向的影响,要把师范大学的办学方向引导回归到办好教师教育上来同样需要国家政策的支持。因此,决非呼吁就能影响全部地方师范大学的发展定位。但是,具体到某一所地方师范大学,从差异化发展战略的角度来看,选择做强做精教师教育也不失为一个明智的选择。因为,在多数地方师范大学放弃教师教育的传统优势而青睐综合化发展定位的大背景下,个别或少数地方师范大学愿意花大气力、动真功夫办好教师教育,对学校来说是最经济、最具可能性的发展战略选择。当然,我们更希望国家层面出台政策鼓励和支持地方师范大学用心办好教师教育,比如各类基金、各种项目、各种课题、各种拨款应当适度向教师教育事业倾斜,同时加强对全国同类型师范大学教师教育培养质量的水平评估和名次评比,正面引导和督促地方师范大学致力于办一流的教师教育。果真如此,实乃国家之幸、民族之幸、孩子之幸。

三、紧紧围绕“愿不愿教”、“教什么”、“如何教”等三个核心问题的解决,研发具有全国共性和区域特性的教师教育人才培养标准、修改完善教师教育人才培养方案与课程设置方案、优化教师教育的师资队伍、革新教师教育的知识基础、提升教师的教学能力水平,努力培养具有良好专业水准的师范毕业生,从而推进我国基础教育的改革与发展

应该说,各个师范大学在人才培养目标(尤其是本科层次)的定位上都是比较准确到位的,比如经常使用“宽口径、厚基础、强技能、重应用”之类的表述都是让人充满希望。但是,如果说对“培养什么样的人”我们有较好的理解和认识,但“怎么培养人”却解决得不太好,事实上这也正是目前教师教育问题的症结所在,当然其它非师范专业的人才培养大抵也是如此。这从现在很多大学课堂里存在的较为严重的“后排”现象以及低到课率现象可窥一斑。笔者以为,“怎么培养人”的核心问题是教学问题,如果主要从大学教师的角度来看,教学问题又具体包括愿不愿教、会不会教的问题,后者又进一步涉及教什么和怎么教的问题。尽管前面已经略有提及,但我还是想具体来看看这两个问题的三个方面:

(一) 愿不愿教?

“愿不愿教”在这里并不是从宽泛意义上讲一个人是否愿意在高等院校里工作,而是具体指大学专任教师的教学动机或积极性问题。一名大学教师是否真正愿意投身于本科或者研究生教学,一方面受个人的内在动机(兴趣、享受教学、自我成就感等)影响,另一方面受外在利益(收入待遇、荣誉奖励、考评认可等)的导向和强化。就前者而言,如果教师确有主动从事教学的内在动机,那是最好不过的事情,再加上外在利益的正向强化将会更加愿意从事和钻研教学工作。如果教师个人本来不具备主动从事教学工作的积极性,此时外在利益的驱动就显得更加必要了。由此看来,外在利益导向对于调动大学教师积极钻研和从事教学工作显得至关重要。但从现实看来,包括师范类院校在内的国内大多数高校近年来倾向于把精力放在学科建设、高水平科研项目的争取上,也即是把教师的科研任务放到了一个突出的地位,因而科研水平和学术成果成为教师在一所大学里获得影响力以及更多实惠收益的关键因素,尤其是研究能力强、科研水平高的教师在其中发挥极大的榜样作用,从而驱使大部分教师朝这条道路奋勇前进。如果二级学院从政策尤其是分配方案上进一步推波助澜的话就更加厉害了。也许有人会认为,研究越深入越有利教学水平的提高。这种观点如果正确必须符合这样的前提:研究的内容与人才培养方案及相应的课程内容一致,同时还必须符合学生发展的客观需要。对于这一点,我们看到教师申报或从事的科研项目中有的是与教学需要一致的(好在还有一些专门的教改项目),但更多的是不一致。如此一来,大学在人才培养过程中,从事教学的更多是在科研上尚未站稳脚跟的青年教师,而真正的高水平、经验丰富教师却越来越少的上课,即使上也多是研究生的课,由此,有些学校出台高级职称教师每年必须讲授一门本科课程也许是一种无奈之举。(关于研究的更多问题,下文还会述及)。因此,“愿不愿教”还真的是一个问题,也是师范院校人才培养质量提高尤其教师教育做强做精的一个需要认真对

待的大问题。

(二) 教什么?

笔者以为, 相比“愿不愿教”的问题, “教什么”的问题从根本上左右大学人才培养的质量和水平。从形式上看, “教什么”具体表现为人才培养方案及其相应的课程设置, 但究其根本, 人才培养方案及其相应课程的实质乃是拟让学生形成和掌握的知识(指广义的知识)。就教师教育而言, 由于师范生的头脑主要是用知识来加以武装的, 那么, 知识的专业性决定了师范生未来工作的专业性, 知识的科学性决定了师范生未来工作的科学性。但从前面笔者描述的现实看来, 在岗的一线教师和师范大学即将毕业的实习生所表现出来的“弱专业性”反过来告诉我们, 现在用来培养师范生的知识基础似乎存在的问题。对于这个问题, 我们可以从用于师范生培养的知识来源说起。一般而言, 人类知识主要有两个来源: 一个学术研究, 二是实践经验。

1、关于学术研究问题。学术研究是知识生产和提供的一个关键渠道。同样, 用于培养师范生的知识很大一部分也要靠学术研究来生产和提供, 而且, 研究的方向和质量决定了知识的价值和功效。但从大学教师研究的现状看来, 研究的方向大多受个人的学术兴趣影响甚至受各自研究生导师的研究领域左右, 也有的受趋利避害之天性影响而选择最容易出成果的研究方向, 而且每个人在选择自己的研究方向时大都喜欢独辟蹊径或者寻找未被开垦的“新大陆”, 这样一来, 大学教师们的学术研究取向可谓是五花八门, 加上大学科研管理上不加选择地对所有研究成果给予一视同仁的工作量认可和报酬鼓励, 使之更加“百花齐放”(这也许是大学里很难形成真正科研团队的重要原因)。此外, 还有相当部分教师更多的是出于完成科研工作量任务以及职称评定需要而搞点研究、写些文章, 也就更加功利和直接, 什么能够发表就写什么, 什么选题可能立项就申报什么。这样的学术研究生生态到底会给人才培养提供什么样的知识基础呢? 其中, 有相当部分人确实有自己的学术领域甚至可能成果卓著, 但其主要价值可能在于探寻真理本身或者为社会服务, 真正为教学服务、为师范生培养服务的作用不大。这样带来的结果可能有两种: 要么为了从事更重要的研究而越来越少承担教学任务, 要么根据自己的研究专长来教, 而这个专长可能对师范生的未来工作根本没有意义, 难怪有国外学者把这种情形进一步形容为“课程就是教授们专长的大杂烩”。^{[3] (p669)} 此外, 还有不少的“研究”根本就称不上研究, 只是制造了一些论文垃圾而已, 当然也没有什么贡献可言。

如果说前面主要从一般性的学术研究来讨论, 那么接下来具体看看专门为教师教育或师范人才培养而开展的研究。应该说, 师范院校都有一支专门从事教育学、心理学、学科教学法、教育技术等方面教学与研究的教师队伍。一方面, 这支队伍中很多人可能象上文谈及的那样根据自己的兴趣选择与教师教育并无紧密关系的研究方向, 正所谓的“身在曹营心在汉”; 另一方面, 即使在教师教育这个大范畴内开展相关研究, 但由于在研究的范式上更多地表现为呆在书房里苦苦思辨和著书立说, 关注实践、亲近实践、深入实践不够而使得研究成果缺乏实践指导意义或具体应用价值。事实上, 大学在学科建设上的倾斜政策也直接助长了这一点(本人并不反对教育类的学科建设, 但作为地方师范大学的教育学科发展应该特别重视学科建设与人才培养的协调统一)。当然, 也会有不少教育科学研究者会生产出具有真知灼见、既知其然也知其所以然的知识, 但由于学术研究经常是“片面的深刻”,^{[4] (p45)} 而实践中的具体工作往往要求“全面的深入”, 如果缺乏一定的整合意识将散见于不同地方的片面而深刻的知识系统总结起来并有效地传授给师范大学生, 那么有价值的知识与师范生培养可能仍然处于“两张皮”的境地。现实中, 这两种情况不同程度地存在。此外, 毫无研究可言的教师也有不少, 结果自然更多的是“照本宣科满堂灌”。

2、关于实践经验问题。实践经验也是知识的一个重要来源。师范生的培养更应该从实践经验中汲取有价值的知识营养。一般而言, 实践经验更多的为实践者个体所有, 善于总结者则可能将其整理甚至公开发表出来, 但相比实践者创造的经验总量而言, 总结并发表出来的数量非常有限。而且, 实践者所总结出来的经验性知识, 往往比较明显地表现为操作方法, 对其背后的工作原理或科学依据难以揭示,

那么,这种“知其然”而“不知其所以然”的经验性知识也就难为其他教师同行学习和模仿,尚未走出校门的师范生更是难以把握其要领。因此,如果要吸收实践界有价值的经验智慧用于师范人才培养,那么要求大学研究者必须深入实践中去开展研究,一方面帮助实践者总结和提炼有价值的经验方法,另一方面进一步将实践者总结出来或研究者帮助提炼出来的经验方法进行分类整合,并为之寻找科学依据或作出理论诠释,从而有效地充实教师在岗研修、职后教师培训与职前教师培养的知识基础。与此同时,由于“实践是检验真理的唯一标准”,大学研究者开展的学术研究也应该有较强的实践意识,也许要去实践中亲自检验自己生产的理论知识并不容易,但最起码也应该将理论知识延伸到操作方法层面,从而便于实践者应用和反馈。但从实际情况看来,由于闭门研究的便利性和深入实践的费时费力费金钱之间的反差,大学研究者大多缺乏深入实践开展教育科学研究的兴致和积极性。由此导致的结果是,大学研究者生产的多是缺少实践操作策略的片面的理论性知识,自然难以用于有效地武装师范生头脑,同时实践者所创造的实践智慧任其以“只可意会不可言传”的方式存在,或者虽然总结出来但因未上升到理论层次而难以被学习者接受和理解。

从上述知识来源的分析看来,用于师范生培养的知识资源确实存在比较严重的问题,并从根本上决定师范生的培养质量,这也就不难理解为什么师范生经过四年的师范大学本科教育之后,来到中小学校时有很多人感到“在大学没学到什么”、“大学的知识好像用不上”,具体开展工作时主要还是靠常识判断、经验摸索和向师傅模仿。目前,师范院校在应对这个问题时,更多的把注意力放到加强师范生的实践环节上,如增加实习时间、改变实习组织方式等。事实上,如果仅仅通过增加实践环节来提高学生的实践能力,那么缺少专业知识与技能武装的师范生到实践中也只是走马观花,顶多是增加一些感性认识而已,甚至有可能出现我们最不愿意看到的结果——更加坚定了他们将来不当老师的想法。这一点,作为一名实习指导教师,我颇有感触。总之,笔者以为,用于师范生培养的知识基础也即“教什么”是影响师范生人才培养质量的决定因素。

(三) 怎么教?

如果用于师范生培养的知识资源“有用”、“够用”、“好用”的话,那么,教师“怎么教”就显得尤为重要了。那么接下来让我们具体来看看师范院校专任教师在“怎么教”上的实际情况吧?就师资来源而言,师范院校的教师一部分来自师范院校的毕业生,另一部分来自非师范院校的毕业生。其中,来自非师范大学毕业的教师自然在教育教学理论与方法的修养上先天不足,那么,他们在从事大学教学工作时也就更多的靠自己的理解或是模仿老教师的做法,当然,也有一些人会有自己的钻研和探索,但在学校科研政策的影响下可能未必会花太多的精力在这个方面,因而这个群体在“怎么教”上也就难免存在一定问题。也许我们会理所当然地认为毕业于师范院校的大学教师在教育教学的技艺上会明显强于非师范院校毕业的,但是从实际看来也是差强人意,主要有两个方面原因:一是正如前所述,用于师范生培养的知识基础多有缺陷而难以培养出饱受有效专业训练的未来师资,二是即使有幸受过系统的专业训练也未必适合大学的教学需要,因为现在师范大学教师教育主要定位为中小学培养师资服务的。因此,是或不是师范院校毕业的大学教师在“怎么教”上都普遍缺乏专业训练,如此一来,大学教师们在课堂教学上的糟糕表现甚至会为师范生的成长产生不良的示范作用。如此看来,大学教师资格证“先上岗后买票”的做法似乎应该为此负责,但是这种情形的改善主要还靠大学自己。当然值得提醒的是,这个问题决不是学历提升所能解决的问题,现实中不少人对博士学历青年教师的教学水平提出种种疑问也说明了这一点(除了博士们研究的东西未必是师范生所需要的之外,教学组织能力与教学方法上的乏力也不容忽视)。

当前,国内大部分师范大学在师范生的培养或者说是教师教育改革过程中,大学自身的“愿不愿教”、“教什么”、“怎么教”等问题都没有得到很好的解决,这既是机遇,更是挑战。如果地方师范大学能够清醒地认识到这一点,发挥已有的传统优势,致力于教师教育的做强做精,同样不失为一种学校发展战略选择,而且这是一种特别具有社会责任感的选择。但是,地方师范大学真正要办好教师教育,必

须要在前述三个问题的解决上下真功夫、下苦功夫、下狠功夫。下面,我想就如何解决这三大问题以建设一流师范大学谈些想法和建议,仅供决策参考。

(一) 地方师范大学深化发展、做强做精教师教育的总体建议

深刻认识到深化发展、做强做精教师教育关系到地方师范大学担当的历史使命以及国家人才强国、科教兴国战略实现的重要意义。为此,一方面必须切实解决好“培养什么人”的前提性问题,根据国家刚刚出台的《教师标准》组织精干力量研制符合地方实际需要和体现本校特色的教师教育人才培养标准体系(学校层面的总体标准与学院层面专业标准),并进一步根据新标准要求修改完善教师教育人才培养方案与课程设计方案;另一方面,紧紧围绕着“怎么培养人”的问题的解决,通过强力加快教师教育专兼职师资队伍建设和让更多的人愿意从事教师教育工作,通过以知识基础的革新为核心推进课程与教材的一体化建设来解决“教什么”的问题,通过以青年教师教学能力提升为主旨实施在岗教师校本研修来解决“怎么教”的问题。

(二) 组织力量研发具有全国共性和区域特性的教师教育人才培养标准

教师教育人才培养标准的实质是解决“培养什么人”的问题,它具有前提性、目标性、导向性。应该说,在这个问题上,许多地方师范大学还是有自己的反复思考,甚至已经提出过各种各样的培养标准,比如笔者所在师范大学的教师教育处在2009年编制的《江西师范大学教师教育发展规划及有关实施方案》中提出要培养“师德高尚、理念先进、基础扎实、训练有素、修养深厚、视野开阔”,有较强教育教学实践能力、可持续发展潜力、富有创新精神的高中学科教学骨干、教育管理专家和学生人生导师,并为其持续发展奠定坚实基础。毫无疑问的是,这些目标定位大都是正确的,但其操作性和针对性还有待加强,因为它们缺少一定的目标分类意识、也少有教育目标分类理论要求的体现,同时不同学院不同专业的具体特性也未得到足够重视。再加上我们师范大学现在培养的师范生包括幼儿园、小学、中学甚至高校在内的所有层次的未来教师,仅仅一个笼统的培养目标是不够的。为此,我们必须在更大范围内组织精干力量,在布卢姆的教育目标分类学、加涅学习结果分类理论以及其它相关的学习科学理论等学说的指导和引领下,深入全国各地中小学幼儿园开展扎实而广泛的调查研究,围绕着师范生将来“愿不愿意从教”、“能教什么”、“怎么去教”等基本要素研制出有全国共性和区域特性的教师教育人才培养标准,而且必须是一个实现教师教育人才培养总体标准与各学院各专业具体标准有机统一的标准体系。

(三) 围绕标准修改完善教师教育人才培养方案与课程设计方案

如果教师教育人才培养标准这一关涉“培养什么人”的前提性问题得到了较为彻底的解决,那么随之而来就是如何围绕标准修改完善教师教育人才培养方案及其相应的课程设置。理想而言,教师教育人才培养方案及其课程设置以各校研制人才培养标准的实现为旨趣,进一步在大的教育改革与发展背景下,在布卢姆教育目标分类、加涅学习结果分类等科学理论的指导下,深入实践展开中小学和幼儿园教师胜任力分析,进而建构出一个理论与实践融合良好的人才培养方案,并在此基础上厘定相应的课程设置。但在从目前的现实看来,人才培养方案及其课程设置主要是相关的制定者和决策者根据自己的经验和直觉对原来的方案进行修改完善,少有实证调查、少有理论依据、少有校本特色。尤其是课程开设上,更多是考虑现有的教师主要能上什么课,而不是从人才培养标准达成的需要出发去开设相应的课程,因为真正开发一门新课程是需要投入很多精力和心力的。这个问题是最困难最棘手的,因为谁也更愿意一如既往地那么一两门自己最熟悉的课程,哪怕这些课程知识与师范生的未来职业生涯并无多大关系,年龄越大、资格越老的教师越是不容易改变。由此看来,这个问题的解决是需要动真格的。

(四) 以人才培养为取向切实加强教师教育专兼职师资队伍建设

教师队伍建设是教师教育人才培养标准达成的关键性因素。首先必须通过体制和机制的调整来调动更多的教师愿意积极主动地从事教师教育类的教学工作,包括师范类的学科专业教学和教育专业教学,具体策略可以有如加强教师教育教研室建设、评聘教学型教授职称、评选类似于高职院校的“双师型”教师等等。进而,在此基础上建立起一支有热情、有能力、有实力、有影响的专兼职教师教育队伍。

具体可以“通过引进、聘用、调整、培养、培训等多种方式,有计划地建设特聘教授、学科带头人、骨干教师、校内兼职和校外中学一线优秀教师兼职的四个层次教师教育师资队伍”。^[5]其中有必要指出的是,学校以及各学院在各类人才引进时应有一定的价值取向,必须重视教师教育类师资的引进,尤其可以从中小学吸收一些教有成效、研有成果的特级教师作为专职或兼职教师参与到大中小学教师教育工作中来,同时,各类博士、博士后等高层次人才引进时要特别重视其教学能力考察(有特殊需要者除外)。

有必要特别指出的是,无论是从事语文、数学、物理等学科专业教学还是专门从事教育学、教育心理学、学科教学法等教育专业教学的教师教育师资,都应该拥有一段在中小学体验和工作的经历,如果缺少与中小学教师近距离的“感同身受”是不利于有针对性的、理论联系实际地开展大学教师教育课程的教学的。现实中,“教授没有在他所从事学科的现实世界工作过”的情况非常普遍,^[3]这需要通过激励机制鼓励教师教育师资深入中小学研究、制度性硬性规定青年教师到中小学锻炼等措施来加以改变。

(五) 以知识基础的革新为核心推进课程与教材的一体化建设

如果有了足够数量愿意从事教师教育教学的师资队伍,那么接下来最重要的问题是拿什么来教给我们的师范生,也即“教什么”的问题。一般而言,“教什么”会外显为具体的课程与教材,但该问题的解决不能简单地看成是课程设置与教材编写。课程与教材只是载体,其背后其实是用于武装师范生大脑和手脚的科学知识,而什么样的知识对师范生最有价值、这样的知识到底从何而来、如何将其系统的组织成有中国特色的 PCK 并外显为课程和教材等问题的回答,靠的是研究,靠的是为教学和人才培养服务的科学研究。首先,在学校科研资助与鼓励导向上要重视为教学尤其为教师教育人才培养服务的科研工作,要吸引和调动更多的教师愿意从事这方面的研究,尤其是要多多形成真正的科研团队;其次,在研究的主要内容或对象上,要紧紧围绕着师范生将来在教师工作岗位上“愿不愿教”、“教什么”、“怎么教”等素养的提升而开展相应的知识基础研究;再次,在研究的具体方式上应该是“自上而下”与“自下而上”的统一,即大学教师一方面可以从理论研究出发,向下延伸到操作方法及实践验证,另一方面可以深入中小学现场提炼实践智慧,向上寻求理论依据或丰富和发展理论,如此研究出来的知识成果可能更有助于教师教育人才培养水平的提高;最后,在研究的层次水平上,可以有为师范生培养服务的知识基础整合性研究、可以有深入中小学现场开展的实践智慧总结性研究、可以有更高水准的原创性研究。

需特别指出的是,相对于师范生将来从事学科教学的知识基础而言,我国最为缺乏的可能是师范生将来从事德育工作的知识基础。因为,语文、数学、英语、体育等各个学科教师都有专门的学院及对应专业在研究和培养,唯独德育缺少专门的研究和培养机构,事实上我国中小学教师的德育要求很高,加强这方面的知识基础研究和人才培养可以成为地方师范大学在教师教育人才培养上的重要突破口。

(六) 以青年教师教学能力提升为主旨实施在岗教师校本研修

即使有了一流的知识基础及其相应的课程与教材,还需要授课教师的一流教学水平来指导和帮助师范生学习这些知识,并真正内化为师范生的态度和能力。正如前所述,由于师范大学的教师在教学技艺方面缺少专业的系统训练,同时在岗位上也未必投入了很多的心力去钻研和提升,因而在“怎么教”上还存在比较大的问题。因此,必须重视实施以青年教师教学能力提升为主旨的在岗教师校本研修。要提升教师的教学能力,关键是要围绕着影响教学有效性的基本要素开展研修活动。科学心理学取向的教学论知识告诉我们,影响教学效果的主要因素包括教学方法模式本身(即如何上好课)、激发和维持学生动机、有效的课堂组织与管理、为学生提供个别化辅导等四个方面。^{[6] (p214)}进而,青年教师的教学能力也应该从这些方面的能力提升入手,具体可以采用的途径与形式有个人反思、同伴互助、团队合作、榜样引领等多种,同时还应该特别重视加强教学模式、动机激发、课堂管理等方面的研究和探索,并将研究成果在更大范围内进行分享和推广。当然,从学校政策层面可以有针对性的激励和考核机制,从而鼓励和促使青年教师切实重视提升自身的教育教学能力(其中尤其应该大力探索以实践能力培养为主旨的工作坊式教学模式,^[7]并要重视促进学生展开研究性学习、合作性学习)。

(下转第 134 页)

代书面语词汇、造句规律、语篇表达特点的教学上,但这些内容应尽量避免单纯地由陈述性知识来表现。高级汉语教材仍然属于语言技能的学习阶段,应以提高学生运用汉语进行交际的综合能力为目标。

参考文献:

- [1]施光亨.中高级汉语教学呼唤“航标”[J].语言教学与研究,1990,(4).
- [2]金麟.精读课研究[D].北京语言文化大学硕士学位论文,2001.
- [3]范谊.大学英语教材改革的若干问题[J].外语教学,2000,(4).
- [4]杨翼.培养成段表达能力的对外汉语教材的结构设计[J].汉语学习,2000,(4).
- [5]张博.同义词、近义词、易混淆词:从汉语到中介语的视角转移[J].世界汉语教学,2007,(3).
- [6]吴勇毅.教材改革创新有突破——读《多文体 精泛结合——高级汉语教程》[J].世界汉语教学,2004,(4).
- [7]陆俭明.对外汉语教学中经常要思考的问题——为什么?是什么?怎么样?[J].语言文字应用,1998,(4).
- [8]刘月华.关于中文教材课文的一些思考[R].第七届国际汉语教学讨论会会议论文[C].北京:北京大学出版社,2002.
- [9]潘文国.汉字是汉语之魂——语与文字关系的再思考[J].华东师范大学学报:哲学社会科学版,2009,(2).
- [10]冯胜利.书面语语法及教学的相对独立性[J].语言教学与研究,2003,(2).
- [11]杨志棠.关于中高级阶段书面语教学(第五届国际汉语教学讨论会会议论文)[R].1996.

(责任编辑:东 川)

(上接第128页)

要做强做精地方师范大学的教师教育,除了上文谈及的几条建议外,还要求实现其它很多方面的改革与创新以及相应的体制与机制保障。比如,师范大学的学生工作应该围绕着师范生的未来职业情感和职业素养的提升去开展,应该少一些形式主义和无聊评比,多一些专业引领和榜样示范;师范大学与中小学的联系应该更加密切和深入,本校的附中附小附幼应该真正成为大学的教育教学实验与实践基地;学校的科研管理办法应该在具有普适性的同时更要有学校的发展价值取向,在追求大项目大课题的同时要突出为教学和人才培养服务;学校在财力、物力、人力上应该为教师教育的发展给予足够的重视和支持。当然,最重要的还是取决于学校上上下下尤其是领导层的决心,如果所有的地方师范大学拿出争取第一个博士点那样的决心,那么将地方师范大学真正建成名符其实的一流师范大学就会大有希望。

参考文献:

- [1]彭漪涟,冯契.“化理论为方法”基本思想探析[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2005,(3).
- [2]褚宏启.校长专业化的知识基础[J].教育理论与实践,2005,(3).
- [3]基思·索耶.剑桥学习科学手册[M].徐晓东,等译.北京:教育科学出版社,2010.
- [4]褚宏启.中国教育管理评论(第二卷)[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [5]江西师范大学教师教育处.江西师范大学教师教育发展规划及有关实施方案[R].2009.
- [6]罗伯特·斯莱文.教育心理学[M].姚海林译.北京:人民邮电出版社,2010.
- [7]刘禹.基于工作坊的高等教育实践教学体系的研究[J].东北财经大学学报,2009,(1).

(责任编辑:东 川)