

《教师教育课程标准》研制历程与问题回应

胡惠闵 崔允漷

【摘要】 教师教育课程标准的研制并后历时近七年。本文较全面回顾了教师课程标准研制的过程，并对研制过程中各方面专家所提出的有关课程标准的定位、理念、目标内容、课程设置、实施建议等咨询意见进行了回应。

【关键词】 教师教育课程标准 研制历程 问题回应

【作者简介】 胡惠闵/华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)
崔允漷/华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)

2004年10月,教育部启动《教师教育课程标准》研制工作,12所高师院校参与竞标,华东师范大学和首都师范大学共同获承此项目。经过一年多的努力,形成教师教育课程标准第一稿。2005年10月,教育部决定组成《教师教育课程标准》研制专家工作组,建立以教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所所长、著名的课程与教师教育专家钟启泉教授为首席专家,崔允漷、胡惠闵、吴刚平、张华、李季涓、王少非、惠中、张文军等教授为核心团队的项目专家工作机制,集中攻关,加快推进《教师教育课程标准》的研制工作。该专家工作组采取分项研制、重点突破、系统集成、持续对话、合作创新的方式,开展了教师教育课程现状调研、国际比较、撰写文本和专家咨询等工作,于2010年12日递交了《教师教育课程标准(送审稿)》及系列专题研究报告和工作报告。2011年10月,教育部以“教师【2011】6号”的形式正式颁发《教师教育课程标准(试行)》。

一、《教师教育课程标准》项目研究设计

(一) 研究目标

通过开展系列的专题研究,明确教师专业、教师教育课程的定位,提炼教师教育课程基本理念,

建构教师教育课程目标、课程结构与学分设置框架,提出与此相配套的实施建议,形成教师教育课程标准文本。

(二) 研究过程与方法

《教师教育课程标准》的研制是一项复杂的系统工程,只有在一系列重大问题上取得研究进展和突破,才可能研制出具有时代特点的、能引领教师教育课程改革的和发展的教师教育课程标准。为此,工作组设计了如下的研究思路与过程:

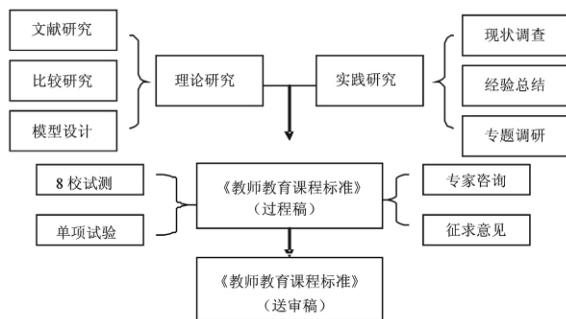


图1 教师教育课程标准研制思路与过程

具体说明如下:

1. 理论研究

文献研究:广泛搜集教师专业发展和教师教育课程的研究文献,梳理和归纳教师专业、教师教育课程的研究进展,为《教师教育课程标准》的研制提供充分的知识基础。

比较研究:重点研究主要发达国家以及我国

港台地区教师专业发展和教师教育的各种专业标准、实施规范或实践模式,汲取其中的经验和教训,为我们研制《教师教育课程标准》提供开阔的国际视野,寻找有益的借鉴和启示。

模型设计:比较教师教育课程各种理论模型,建构我们的《教师教育课程标准》整体呈现结构、目标与课程设置呈现结构等。

2. 实践研究

现状调查:采用问卷调查、深度访谈、现场考察相结合的方法,开展全国性的教师教育课程现状调查工作,梳理和总结当前教师教育课程的设置情况、主要成绩和问题,特别是重点调查和了解中小学校长和教师、师范院校师生、教育行政部门及社会各界对教师教育课程的意见和建议等。

经验总结:对在教师教育课程改革上取得一定进展或突破的教师教育机构进行个案调查研究,对于他们的认识、做法或模式进行深度分析。

专题调研:对于教师教育课程的主要问题进行分析,调查问题的主要症结和具体成因,探讨解决问题的可能途径和办法。

3. 持续地征求意见

专家系统在制定《教师教育课程标准》中具有关键性的作用,所以一定要充分运用专家智慧,开展多种形式的征求意见活动。特别是在教师教育课程的国际比较、现状分析、理论设计和文本研制等方面,定期或不定期组织不同类别、层面的专家在研究基础上的专题研讨会或征求意见会议,收集来自各方的意见与建议。

4. 文本撰写与修订

首先,根据相关的研究结论,撰写教师教育课程标准文本初稿;其次,根据通过各种形式或渠道收集到的意见,修订教师教育课程标准的文本;再次,选择有一定代表性的教师教育机构重点测试职前教师教育课程设置的适应性以及单项的试验,并结合测试和试验报告继续修订文本;最后,形成《教师教育课程标准(送审稿)》。

(三) 研究与咨询团队

《教师教育课程标准》的研制工作是一项理论性和实践性都很强的专业工作,需要组建一个具有广泛代表性并且能够开展联合攻关的专业研究团队。

专家工作组的规模在 20 人左右,由从全国范

围挑选的从事教师教育的课程专家、教师教育专家、学科专家、课程管理专家等代表组成,并考虑到了经济发展的地区差异性和教师教育机构的层次差异性。

表 1 标准研制专家工作组名单

首席专家	
钟启泉	华东师范大学课程与教学研究所教授
专家工作组专家	
崔允漶	华东师范大学课程与教学研究所教授
胡惠闵	华东师范大学课程与教学研究所教授
张华	华东师范大学课程与教学研究所教授
吴刚平	华东师范大学课程与教学研究所教授
李季湄	华东师范大学学前教育与特殊教育学院教授
惠中	上海师范大学教育学院教授
王少非	浙江台州学院教授
张文军	浙江大学教育学院副教授
余进利	浙江师范大学教师教育学院副教授
傅建明	浙江师范大学教师教育学院教授
刘良华	华南师范大学教育学院教授
陈时见	西南大学教育学院教授
马云鹏	东北师范大学教育学院教授
郭元祥	华中师范大学教育学院教授
余文森	福建师范大学教育学院教授
郑健成	福建儿童发展职业学院教授

同时,为了更深入地开展专题研究和推进标准研制的工作,专家工作组又分 11 个子项目组,具体分工如下:

表 2 教师教育课程标准子项目组

子项目名称	负责人
1. 教师教育课程理念	钟启泉、张华
2. 幼儿园教师教育课程标准	李季湄、郑健成
3. 小学教师教育课程标准	王少非、惠中
4. 中学教师教育课程标准	胡惠闵
5. 教师教育课程设置与在职教师教育课程建议	崔允漶
6. 教师教育课程标准实施建议	吴刚平
7. 教师教育课程国际比较	张文军
8. 在职教师教育课程现状调查研究	傅建明、刘良华
9. 职前教师教育课程现状调查研究	崔允漶、王少非
10. 《标准》测试实证研究	吴刚平、陈时见
11. 意见收集与回应	胡惠闵、崔允漶

教师教育课程标准研制的咨询专家有 49 人,由全国范围的教育学、心理学、课程、教师教育和学科教育学专家、行政管理人员、教研员以及中小学优秀校长代表组成,并考虑到了经济发展的地区差异性和教师教育机构的层次差异性。

二、《教师教育课程标准》研制历程

教师教育课程标准研制的大概过程如表 3 所

示。研制的具体历程如下:

表3 《标准》研制历程一览表

启动	2004/10	12所高校竞标,华东师大与首都师大承担;形成初稿
文本研制	2005/10 - 2006/01	北京会议;扩大专家组规模;开展基础研究;召开5次咨询会;专家组集中研讨;形成征求意见稿
征求意见	2006/01 - 07	采用德尔斐法,征求49位专家意见;意见分析及文本修改;再次召开专家论证会及文本修改
送审	2006/11	递交《教师教育课程标准(第一次送审稿)》及附件(一)(二)(三)(四)(五)(六)
再次征求意见	2008/10	贵阳全国师范院校教务长会议;在北京召开师范大学校长与专家咨询会议
再送审	2008/12	递交《教师教育课程标准(第二次送审稿)》及附件(一)(二)(三)(四)(五)(六)(七)
试测	2007/07 - 2009/06	2007年7月-2009年6月,在2所教育部所属师范大学和6所省(市)属师范院校按照《教师教育课程标准(07版送审稿)》进行重点试验,试测《教师教育课程标准》的可行性
再次征求意见	2009/06 - 2010/12	2009年6月至12月在上海、2010年8月在洛阳、2010年12月在北京召开了多次师范大学校长、教师教育研究者、管理者咨询与研讨会议
再送审	2010/12	递交《教师教育课程标准(第三次送审稿)》及附件(一)(二)(三)(四)(五)
颁布	2011/10	《教师教育课程标准(试行)》由教育部颁布

2004年6月至2005年10月,专家工作组着重于现状调研与国际比较研究。专家工作组运用文献分析、深度访谈和问卷调查等方法,对全国各地的教师教育管理者68人、教师教育研究者71人、教师教育者30人、中小学教师194人、师范生117人,以及94所不同类型的教师教育机构进行了访谈和调查,从而对我国教师教育课程的现状进行了分析和研究,并得出相关研究结论。同时,本着借鉴发达国家经验、关注教育体制传承可比性和文化相似性的原则,专家工作组选取美国、英国、法国、日本、俄罗斯、新加坡和我国香港特区作为案例开展比较研究,以期制定我国《教师教育课程标准》提供理论和实践的参照与依据。

2005年11月至2006年1月,专家工作组进行《教师教育课程标准(征求意见稿)》初稿的文本研制。初稿研制所采用的方法主要有:

分项研制:通过调查研究和比较分析,工作组

对教师教育课程标准的框架结构、教师教育课程理念、幼儿园职前教师教育课程目标与课程设置、小学职前教师教育课程目标与课程设置、中学职前教师教育课程目标与课程设置、在职教师教育课程目标与课程设置实施建议进行了分项研讨;

重点突破:集中突破一些重点、难点问题,特别是对教师教育课程理念、课程目标与课程设置进行了专题研究;

系统集成:在形成分项成果的基础上进行整体合成,并从文本整体角度进行集成性研究;

合作磨稿:在文本整体形成统一意见的基础上,对文本进行逐字逐句的推敲,完成磨稿。在文本研制过程中,这些方法不断循环使用。

2006年1月至7月,专家工作组在教育部师范司的领导下,先后在浙江金华、重庆北碚、吉林长春、湖南长沙和江苏常州、上海等地召开多次咨询会议,听取各方代表的意见。并在全国范围内向49位具有教师教育学术研究、行政领导和专业管理等不同背景的专家进行通讯咨询。所有专家对《教师教育课程标准》征求意见稿都给予积极评价,同时也提出许多宝贵的意见和建议。专家工作组对于每位参加会议的专家意见都高度重视,进行了认真的研究和讨论,并尽可能吸收到《教师教育课程标准》文本中来,反复修改《教师教育课程标准》征求意见稿。

2006年11月,工作组向教育部师范司递交了《教师教育课程标准(送审稿)》及系列附件:教师教育课程标准的国际比较研究、我国教师教育课程现状分析报告、《教师教育课程标准(征求意见稿)》咨询专家意见分析报告、教师教育课程咨询专家名单、教师教育课程标准研制专家工作组名单、《教师教育课程标准》研制工作汇报。

2008年10月27—29日,第21届全国地方重点高师院校教务处长联席会议在贵州师范大学召开。此次会议专门讨论了《关于推进教师教育课程和教学改革的意见》及《教师教育课程标准》。会后,20多所师范院校又提交了书面反馈意见,汇总的意见共39条。《教师教育课程标准》专家工作组对这些意见进行了认真细致的研究与讨论,对39条意见逐条作出了回应。

2008年12月15日,由师范司牵头,邀请基础教育司与基础教育课程教材中心领导、北京师

范大学和西北师范大学专家参加了《教师教育课程标准(送审稿)》的专题研讨。此次研讨会集中在两个问题:一是实施建议部分;二是学分问题。专家组吸收了部分合理的意见,整体修改了实施建议部分;经充分论证,对学分规定没有改动。

2008年12月,专家工作组向师范司再次递交了修改后的《教师教育课程标准(送审稿)》及一系列附件:教师教育课程标准的国际比较研究、我国教师教育课程现状分析报告、《教师教育课程标准(征求意见稿)》咨询专家意见分析报告、对《教师教育课程标准意见》的回应、教师教育课程咨询专家名单、教师教育课程标准研制专家工作组名单、《教师教育课程标准》研制工作汇报。

2007年7月-2009年6月,在2所教育部所属师范大学(华东师范大学、西南大学)和6所省(市)属师范院校(福建师范大学、上海师范大学、四川省乐山师范学院、浙江省台州学院、江苏省常州工学院师范学院、福建儿童发展职业学院)按照《教师教育课程标准(07版送审稿)》进行重点试验,试测《教师教育课程标准》的可行性,并递交试测报告。

2009年6月至12月,在华东师范大学连续召开五次研讨会、咨询会,参会对象包括北京师范大学、东北师范大学、中央教科所、首都师范大学、上海师范大学和中国教育学会等机构的专家。一系列的研讨会着重研讨了教师教育课程标准基本理念、课程设置与标准实施等问题。

2010年8月10日,师范司在洛阳师范学院召开了教育部高等学校中学教师培养教学指导委员会第二次会议。参加会议的有教育部师范司领导、东北师范大学、北京师范大学、华南师范大学、四川师范大学、河南师范大学的校长,以及首都师范大学、浙江师范大学、华中师范大学、陕西师范大学的部分教授,会议对《教师教育课程标准(送审稿)》进行专题研讨,提出了具体的修改建议。

2010年12月19日,教育部师范司在北京召开了教师教育标准研制汇报研讨会。教师教育标准专家工作组汇报了研究进展情况,与会专家围绕教师教育标准研制的共同问题及关键问题进行了深入的研讨。

2010年12月,专家工作组向师范司再次递

交了修改后的《教师教育课程标准(送审稿)》及一系列附件:教师教育课程标准的国际比较研究、我国教师教育课程现状分析报告、《教师教育课程标准(征求意见稿)》咨询专家意见分析报告、对《教师教育课程标准意见》的回应、《教师教育课程标准》研制工作汇报。

2011年10月,教育部以“教师(2011)6号”的形式正式颁布《教师教育课程标准(试行)》。

三、征求意见过程中涉及到的主要问题及说明

专家工作组在《教师教育课程标准》研制过程中,特别是在征求专家意见中,收集到很多关于教师专业、教师教育课程、标准呈现方式、具体观点等方面的问题。专家工作组对所有问题进行了分析、归类。在此,逐一作如下的回应。

(一)为何称为“教师教育课程标准”而不是“师范教育课程标准”

《教师教育课程标准》从2005年开始申请立项到研制完成,一直采用的都是“教师教育课程标准”这一名称。而且作为“教师教育标准体系”中的一个标准,其余还有如教师专业发展标准、教师教育机构认证标准、教师教育质量评估标准等。有专家提出,人们可能更习惯用“师范教育”而非“教师教育”,该《标准》为什么要用“教师教育”?

说明:

1.从国际比较来看,自20世纪70年代终身教育广泛传播以来,世界各国大都采用“教师教育”来指称我们习惯上所说的“师范教育”。

2.从词义及习惯的理解上看,“师范教育”作为特定历史阶段的概念,它所讨论的范围主要限于教师职前培养阶段,强调教师的定向和计划培养。我国的师范教育系统曾经发挥过相当大的作用。新中国建立以来,尤其是80年代以来,我国师范教育取得了巨大的成就,为教育事业的改革发展做出了历史性贡献。师范教育系统支持和保证了全世界最大的基础教育事业的师资供给。可以说,没有师范教育的成就,也就没有基础教育的今天。抹杀了师范教育的成就,也就抹杀了中国教育的成就。^[1]但随着我国教育事业的发展,包括教师培养、培训本身的改革与发展,“师范教

育”这一概念已经不能反映我国教师培养和培训的实际情况。

3. 从我国的国情来看,我国教育发展水平不断提高,一方面随着新课程改革的推进,基础教育对教师的质量提出了更高的要求;另一方面,20世纪90年代后期以来,由于高等教育的结构调整和规模扩张,独立设置的师范院校专门从事教师教育的体系被突破,综合性大学和其它高校参与到教师教育活动中来,再加上教师供求关系的变化和人才调节方式的变化,我国教师教育的主要矛盾已经突出地表现为提高质量的要求与提高质量的能力的矛盾。^[2]我国的教师培养模式已经发生了一些变化,新的教师培养形式业已出现,“师范教育”已经不能反映教师培养和培训的实际情况,不能反映教师教育的发展需要和未来特征。因此,必须实现由“师范教育”到“教师教育”的观念更新。

4. 2001年,我国在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中首次用“教师教育”的概念,取代了长期使用的“师范教育”概念,提出“完善以现有师范院校为主体、其他高校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”。2003年,教育部在《2003-2007年教育振兴行动计划》中又一次明确提出并具体阐述了构建教师教育体系的任务,指出要“构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导,专科、本科、研究生三个层次协调发展,职前职后教育相互沟通,学历与非学历教育并举,促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系。”当前,“教师教育”的提法在政府出台的政策文件中已有一定的普遍性。

“教师教育”这一概念的提出,意味着教师专业发展观的变化,将教师的职前培养、入职教育和在职培训连成一体,将教师教育过程视为一个可持续发展的终身教育过程,体现了教师教育连续性、一体化与可持续发展的特征,也是教师走向专业化的一个重要标志。

(二) 如何理解教师教育课程标准中的“标准”一词的含义

《教师教育课程标准》体现的是国家对教师教育机构设置教师教育课程的基本要求,是教师教育机构制定教师教育课程方案、开发课程资源、实施教学、管理与评价的依据。有专家提出,课程标准应当回答要培养什么样的人、学生要达到

怎样的水平才算合格;还有的专家提出,由于我国目前对“标准”还缺乏准确的概念界定,有可能导致无法有效操作和达成共识,建议将“标准”改为“指导意见或原则”。

说明:

1. 人才培养的规格是由培养目标来回答的,它是超越课程标准之上的问题,不属于课程标准的范畴。课程标准通常是指学生通过一段时间的学习后所产生的行为变化的最低表现水准或学习水平,用以评价学生的学习表现或学习结果所达到的程度。当然,由于我国对此研究基础比较薄弱,因此在《标准》的目标部分有些地方可能存在“有标无准”的问题,有待以后不断修订来完成。

2. 对于专业规范来说,还是宜用“标准”为好,这既是国际惯例,也是专业化的标志。而对于某项工作要求来说,我国习惯用“指导意见或纲要”的方式颁发文件的。

3. 关于教师教育课程教学的指导意见,教育部师范司现已发文,并将此标准作为附件颁发的。

(三) 教师教育课程标准所指的教师教育机构特指哪些机构

《教师教育课程标准》多处提及教师教育机构,有的地方又提培养幼儿园、小学和中学教师的教师教育机构。有专家提出,《标准》适用范围过于狭窄,还应包括职业学校、特殊学校的教师培养。

说明:

1. 本标准的研制是“命题作文”,是严格按照教育部师范司的要求来研制的。“教师教育机构”特指培养和培训幼儿园、小学和中学教师的机构,包括专门的师范院校,也包括综合性院校所设置的培养中小学、幼儿园教师的院系或专业。“教师教育课程”特指这些机构的教育类课程。

2. 考虑到我国第一次研制教师教育课程标准的难度,应采用“有所为,有所不为”或“哪些是先为,哪些是后为”的原则。待《教师教育课程标准》颁布后,再来考虑职业学校、特殊学校等的教师教育课程标准可能更合适一些。

3. 在没有专门标准的情况下,职业学校、特殊学校也可参照此《标准》的相关内容。

(四) 教师教育课程标准为何不包括“学科专业课程”

按目前高等院校的课程结构,教师学历教育课程主要由三部分组成:公共基础课程、学科专业课程和教师教育课程。教师教育课程是指教师教育机构为培养和培训幼儿园、小学和中学教师所开设的教育专业课程(习惯上也称教育类课程)。有专家提出,教师教育课程标准应通盘考虑培养教师的所有课程,除教育类课程外,还应对“学科专业课程”提出要求,这样才不会因为加强了教育类课程改革而导致学科专业课程的削弱。

说明:

1. 该意见有一定的道理,只是这样“大而全”的标准需要教育部师范司投入大量的资金、组织庞大的专家团队来完成。就目前教育部组织的专家工作组是完成不了的。

2. 当然也可分步做,先研制《教师教育课程标准》,再分学科专业做各专业的教师教育(课程)标准。就国情而言,这样的选择也许更可行。

3. 《教师专业发展标准》也是一样的,先研制超学科的标准,再来研制各学科或各层次的教师专业发展标准。

(五) 教师教育课程标准基本理念中为什么用“儿童”而不是“学生”的提法

《教师教育课程标准》所确立的基本理念共有三条,最初确立的第一条理念是“儿童为本”。提出这一理念主要是针对当前教师教育课程过于强调教育学的系统知识,而缺少对关于儿童的关注和儿童本身的关注。

有专家对此提出不同意见。主要观点:(1) 标准将初中、高中的学生界定为“儿童”不合适,不符合中国国情,应改为“学生”;(2) 教师教育课程标准的理念首先应该着眼于教师专业素质的培养,故不是儿童为本,应提“教师为本”。

说明:

1. 从“儿童”的概念界定上看,《联合国儿童权利公约》第一条即阐明本公约之目的,儿童系指18岁以下的任何人,除非对其适用之法律规定成年年龄低于18岁。可见,初中、高中的学生也处在这一年龄段。

2. 如将“儿童”改为“学生”,不符合幼儿园的表述习惯,会将幼儿园排斥在外;同时,在目标表述和实施建议中会与师范生、受训者(在职教师)的概念混淆,在行文上有诸多不便,而且更易产生误解。

3. 教师教育的核心理念已提出“促进教师专业发展”,如果基本理念又提“教师为本”,有点不合适;再者,如果第一条提“教师为本”,那么与第二条“实践取向”、第三条“终身学习”理念就不在一个逻辑上;第三,职前培养的对象是“师范生”,提“教师为本”也不妥;第四,提“教师为本”没有明确揭示该理念所特指的问题。

4. 正式颁布的《教师教育课程标准(试行)》稿已改为“育人为本”,理由是有专家坚持要与《国家中长期教育改革与发展纲要》中的提法保持一致。专家工作组一致认为,其实,两者的语境是不一样的。

(六) “实践取向”理念的主要思想是什么?如何落实这一思想

“实践取向”是教师教育课程的第二条基本理念。这一理念的提出,主要针对我国教师教育课程中存在着弱化教育实践环节、轻视教师自身实践经验、忽视基础教育改革实践等问题。在2008年对《教师教育课程标准》进行首次专家咨询时,这一理念就得到了90%专家的认可。但也有少数专家对理念的内涵与落实提出了不同意见。主要表现为两个方面:(1) 认为实践取向在内涵上应体现与中国基础教育实际发展趋势相结合、与中小学学科课程发展相结合、与自身实践摸索相结合的思想;(2) 认为理念很好,但教师职业技能课程的课时数太少。

说明:

1. 这是一条课程理念,它针对的问题是人们对“教师专业”理解的偏差,导致教师教育课程不重视实践性课程,缺乏对教师自身实践的关注与反思。

2. 在该理念的阐述上,一是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;二是教师教育课程应引导在职教师发现和解决实际问题,创新教育教学实践,形成个人的教学风格和实践智慧。

3. 在考虑如何落实此理念时,在目标领域专门列出“教育实践与体验”领域,在“教育知识与技能”领域突显问题解决的能力。同时,除了应提高教育实践课程的质量之外,还延长了教育实习时间。

4. 坚持实践取向并不仅仅体现在一门或若干门专门的教师职业技能课程上,更重要的是在教

师教育课程学习中,加强对自身实践的理解与反思、加强课程学习中的实践体验,加强对实践问题的关注与研究。

为此,专家工作组对“实践取向”的内涵表述进行了修改,使主题思想更加突出;同时对课程学习中的实践要求作了进一步的强化,并且在课程设置中,延长教育实习时间。

(七)“教师是反思性实践者”这一提法是否合适

《教师教育课程标准》在提出“实践取向”这一理念时,认为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。有专家对此提出不同意见,认为从事任何工作都需要反思过去与总结经验,“反思”不是教师所特有的,没有必要强调教师是反思性实践者。

说明:

1. “教师教育”的内涵其中有一义就是,教师是“反思性实践者”,即把教师职业看成是在复杂情境中从事复杂问题解决的文化的、社会的、实践领域,教师是以经验的反思为基础,面向儿童创造有价值的经验的专业人员,它是针对人们把教师当作传授一定的知识或训练一定技能的“技术熟练者”而言的。^[3]是否认同“教师是反思性实践者”这是判别教师是专业人员还是职业人员的重要依据。

2. 尽管所有的专业人员都需要反思自身的实践,但教师所遇到的问题的情境性、对象的独特性、题解的复杂性、面对的不确定性决定了教师更应是反思性实践者。

3. 这是人们对教师从“道德标兵”(好人)到“职业、技术人员”(技工),再到“专业人员”(专家)的认识的发展,体现了教师教育的进步。20世纪80年代以来,这一提法在世界各国得到了广泛的认可。

(八)是否将课程目标的维度之一“教育知识与技能”改为“教育知识与能力”

在《教师教育课程标准》中,课程目标主要表现为三个维度,即教育信念与责任、教育知识与技能、教育实践与体验。在2008年对《教师教育课程标准》进行专家咨询时,这一目标表述的结构得到了95%左右的专家认可。但也有专家提出,可否将“教育知识与技能”改为“教育知识与能

力”,因为知识与能力通常是合在一起说的,并且对未来教师来说,仅培养技能也是不够的。

说明:

1. 这一意见有一定的道理,专家工作组最初所确定的目标维度也是“教育知识与能力”。之所以后来改为“教育知识与技能”,主要考虑到“教育实践与体验”多数目标要求也属于“能力”范畴,即“教育能力”既包括在“知识与技能”部分,也包括在“实践与体验”部分,甚至也与“信念与责任”维度有关。“能力”一词通常是指外显的、能做什么的综合素质,所指称的东西太多太大,如果此处用“能力”,那么另两个维度就要改名称。

2. 把现在三个维度综合起来看,信念与责任,知识与技能,实践与体验,既可以作为一个平面的并列关系来理解,还可以作为一个立体的序列或递进关系来理解。从中还可以看出由隐到显、由外在要求到内在提升、由国家意志到个人实践的逻辑关系。如果用“能力”代替“技能”,就会破坏这种逻辑关系。

3. 正式颁发的《教师教育课程标准(试行)》已改为“教育知识与能力”。

(九)如何明晰课程目标和课程设置中的小学、中学区分度

《教师教育课程标准》从幼儿园、小学、中学三个层次,围绕教育信念与责任、教育知识与技能、教育实践与体验三个方面分别提出了各自的教师教育课程目标,并确立了与目标相对应的课程结构。有专家提出,小学和中学在课程目标、课程设置上区分度不大,特别是课程目标的“教育信念与责任”区别较小。说明:专家工作组仔细研究此条意见,认为小学和中学在课程目标、课程设置上的区分的确是一个难题,这方面研究基础的薄弱使得我们很难回答“两者之间应该有怎样具体的差异”的问题,但明确小学和中学教师教育课程目标和课程设置的区别又是必须的。为此,专家工作组几易其稿,最终修改意见如下:

1. 在目标领域(1-3)提法上,幼儿园、小学和中学完全一致,均为教育信念与责任、教育知识与技能、教育实践与体验。

2. 在目标表述(1.1-3.3)上,幼儿园、小学和中学完全一致。以“教育信念与责任”为例,均

为具有正确的儿童观和相应的教育行为、具有正确的教师观和相应的教育行为、具有正确的教育观和相应的教育行为。

3. 在目标基本要求(1.1.1-3.3.3)上,尽量体现各自不同的要求。修改后的小学、中学在课程目标上的区分如下所示。

表4 幼儿园、小学、中学在课程目标上的比较

基本要求	教育信念与责任	有差别 根据幼儿园、小学、中学三个时期儿童具有的主要特征强调教师需要具有不同的学生观和教师观。
	教育知识与技能	2.1 栏中,幼儿园与小学、中学有明显差异,幼儿园更加强调教师了解幼儿身体健康、安全方面的知识,而小学、中学的教师更强调学会运用各种方法理解儿童。 2.2 栏中,对幼儿园、小学更强调综合性,中学则更为关注学科性,尤其是强调幼儿园教师需要引导幼儿活动、保育、幼小衔接等方面的知识和技能。
	教育实践与体验	有差别 根据幼儿园、小学、中学学校的不同,要求三个阶段的教师经历不同的实践和体验,比如小学比中学更强调参与一门课程以上的教学实践综合性。

4. 课程设置也参照专家们的意见,做了很大的修改,小学、中学在课程设置上的区分具体表现在领域、模块、学分上(见表5)。当然,它们的区分可以更多地在后期的教材编写中体现出来。

表5 小学、中学教师教育课程设置上的比较

	小学	中学
学习领域	除标明“小学”和“中学”的课程外,基本相同	
建议模块	注重活动和情境的设计,注重学科的综合	侧重学科
最低必修学分	三年制为20学分,四年制为24学分,五年制为26学分	三年制为8学分,四年制为10学分

(十) 课程目标要求是否应与所设置的课程相对应

《教师教育课程标准》从教育信念与责任、教育知识与技能、教育实践与体验提出了课程目标要求,并依据课程目标要求,提出了相应的课程设置。有专家提出,《标准》中的课程设置未能很好地与课程目标相对应。例如“教育哲学”这一课程模块没有对应的课程目标;课程目标(中学)中“2.1.6 了解我国教育的政策法规,熟悉中学生权利的内容与维护中学生的合法权益”难以找到对应的课程建议模块,等等。

说明:

1. 《标准》中的目标与学习领域、模块并不是

一一对应的,《标准》中课程模块的名称并不是只针对一门课或只针对一个目标,而一个目标也不仅仅是通过单独设立一个模块来实现的。

2. 就“教育哲学”这一课程模块而言,它既可以与“教育信念和责任”维度有关,也与“教育知识与技能”、“教育实践与体验”维度中的相关目标有关;其他也一样。

3. 关键是后续教材开发以及教师教学、评价是否与目标的一致问题。如有可能,也可以组织专家开发基于目标的学习领域或模块内容大纲。

(十一) 课程设置中如何解决统一性与多样性、选择性的关系问题

《教师教育课程标准》作为体现国家对教师教育机构设置教师教育课程的基本要求的规范及制定教师教育课程方案、开展教学、评价和管理的依据,面向的是所有的教师教育机构,必须反映对所有教师教育机构的统一要求。但基于各地区发展的不平衡性与《高等教育法》所赋予的高等教育机构的办学自主权,又必须考虑课程设置的多样性、选择性问题。有专家提出,应需进一步增强课程的选择性和学校自主权力,《标准》不能“统得过死”。

说明《标准》主要通过以下措施来处理教师教育课程的统一性与多样性、选择性的问题的。

1. 在幼儿园、小学、中学的每一类培养模式的总学分中预留给教师教育机构选修学分空间。

2. 在教师教育课程的学分总数中也分别留入选修学分空间。

3. 将原来的课程改为学习领域,而在学习领域后提供建议模块;提出学习领域是每个学习者都必修的;建议模块是供教师教育机构或学习者选择、组合的,可以作为必修,也可以作为选修。

4. 每个学习领域或模块的学分数由教师教育机构按相关规定自主确定。

5. 在“实施建议”部分,也充分强调教育行政部门、教师教育机构及教师教育者应处理好统一性与多样性、选择性的关系。详见第17个问题的说明。

(十二) 教师教育课程设置是否应建立在否定“老三门”的基础上

《教师教育课程标准》在课程设置方面,提出了儿童发展与学习、学校教育基础、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、教育实践六个学习领域,在每个学习领域内,又提供了若干课程模块。有专家们提出,不一定非得否定“老三门”,关键在于教学内容和教学方式的调整。

说明:

1. 《标准》研制不主张简单否定什么,更多的是去论证建构的东西是否具有先进性和一致性。如果你认同从知识本位、学科本位走向儿童本位、问题解决本位,如果你认同需要处理好统一性与多样性的关系,如果你认同不同的师范生可以学习不同的课程内容,那么,所谓的“老三门”的问题就需要改进了。

2. 任何改革与发展都是历史的。《标准》的研制做了大量的调查研究,发现了当前教师教育课程存在的一些问题,也包括“老三门”的问题。^[4]突破以往师范专业的“老三门”课程和教学内容上的局限,以现代教师教育的内容构建新的课程体系,从理论和实践的结合上培养具有先进教育理念和适应素质教育要求综合能力的教师已是刻不容缓的任务。^[5]结合时代发展的要求、基础教育发展的要求、教师教育本身发展的要求,基于人们对教师教育的认识与研究,对教师教育课程从理念到行为进行了重建。当然,这种重建也可以说是在“老三门”的基础上完成的。

(十三) 课程设置中所定学分的依据是什么

为确立幼儿园、小学和中学教师教育课程设置中的学分框架,我们搜集了全国 25 所幼儿教师教育机构, 22 所小学教师教育机构和 17 所中学教师教育机构等各种培养模式的教学计划,梳理出每一类培养模式的学分现状,并基于选择性、自主性的思考,确立了幼儿园、小学、中学教师培养

不同学制的最低必修学分要求。有专家认为学分要求过低,必须增加学分;也有个别专家认为现有学分要求过高,难以做到。

说明:工作组认真研究了此条意见,对学分确立的依据进行了专题研究,提出了如下意见:

1. 确立学分时,应考虑以下三个情况:第一,教师教育课程标准的学分设置应尽可能给教师教育机构留出自主选择的空间,给学生留出选择空间;第二,现有的教师教育课程在学分规定上以均数值为主,标准体现的是最基本要求,因此,在学分设定上宜规定底数,教师教育机构可根据自身需求和师资力量,在达到底线要求的情况下,提高相应的教师教育课程的学分比重;第三,考虑到“教育实践课程”的特殊性,标准设定的学分没有包括“教育实践课程”的学分。

2. 基于上述三方面的考虑,同时也基于对现状的研究,最终提出了教师教育课程的学分规定(见表 6)。

(十四) 教育见习、实习(统称教育实践课程)规定多长时间比较合适

在教育实践课程的问题上,专家工作组一直秉持“实践取向”的基本理念,为确定比较可行的教育实践课程时间,专家工作组对现有的教师教育机构的实习见习现状进行了调查统计(见表 7)。基于对现状的调查,考虑到实际操作的可行性,专家工作组将教育实践课程的最低标准时间定为 10—16 周,不同的学制、不同的培养目标,实习时间有所不同。有专家认为,教育实习见习时间太少,必须延长至半年;也有专家认为所规定的 10—16 周时间在实践中很难真正落实。在咨询专家中也有增加、减少实践时间等两类截然相反的意见。

表 6 各种培养模式目前的总学分数和教师教育课程学分总数均值^[6]

不同培养模式		总学分 数均值	教育课程			
			学分现状		标准规定	
			学分总数 均值	学科类必修 学分数均值	学分总数 最低值	学科类必修 学分最低值
幼儿	三年制专科	137	69.5	61	60	40
	五年制专科	260	101.4	89	72	50
	四年制本科	156	64	61	64	44
小学	三年制专科	131	30.1	23.4	28	20
	五年制专科	260	36	30	35	26
	四年制本科	155	36.1	30.3	32	24
中学	三年制专科	127	10.8	8.2	12	8
	四年制本科	164	15.3	11.2	14	10

注:此处学分均不含教育实践课程的学分。

表7 各种培养模式实习时间现状(单位:周)^[7]

培养模式		三年制	四年制	五年制
幼儿园教师	见习	4	3	4
	实习	8.71	9.14	8.67
小学教师	见习	2.5	4.4	2
	实习	6.64	8.89	8.5
中学教师	见习	2	2.67	
	实习	6	6.71	

注:有一些学校没有见习安排,这里呈现的见习数是根据安排见习的学校得出的。

说明:经认真斟酌、权衡专家们的建议,并在汲取实践者的智慧的基础上,专家工作组做了如下修改:

1. 按教育部的相关规定,将教育实践(实习、见习)周数由原来的“至少10-16周”统一改为18周(即为一学期)。

2. 建议“教育实践课程采用证书制单独管理,教师教育机构按相关规定制定实施细则”,以加强教育实践课程的过程管理。

3. 在实施建议中强调,将实践渗透到日常教学活动中,采用分散实习的方式,同时采用研习、调查、专题研究等多种形式。颁布的正式文件已删除这几句话。

(十五) 标准是否要对教师教育课程开设要求作出具体、可操作性的规定

《教师教育课程标准》只对教师教育课程的目标、课程设置框架、学分框架做出了规定,但对开设什么课程、多少门课程没有明确规定。有专家提出,现有《标准》较为宏观,需进一步加强微观可操作性,要对教师教育类课程按学年学期进行分配,即确定学期开设课程名称、学时、学分,并从模块中明确哪些是必修课程,哪些是选修课程,以便各院校的实施。但也有专家提出了不同意见,认为考虑到我国不同类型(研究型、教学研究型、教学型)、不同层次(师范大学、师范学院、师专)、不同地区(东部、西部,少数民族地区)师范院校和教师培养机构的差异,《标准》应保持一定的灵活性,照顾到多样化的需求和多元化的实际。

说明:

1. 《教师教育课程标准》研制必须以《高等教育法》为依据,必须符合它的精神。该法第三十四条规定:高等学校根据教学需要,自主制定教学计划、选编教材、组织实施教学活动。由此可见,高等学校对课程设置、教学计划与实施拥有自主权。

2. 《教师教育课程标准》是专业标准,而不是职业标准,也不是行政管理或评价标准;专业标准更注重引领,更注重发展,而不是用来考核与评估的。因此,《教师教育课程标准》规定的是底线要求,不宜对课程设置、教学安排等作出统一、刚性、具体的规定,一些具体的、细节的问题,如具体课程名称、学时安排等,由教师教育机构自主负责。

(十六) 如何解决课程目标和课程设置中的在职教师教育部分薄弱的问题

职前教师教育和在职教师教育是不可分割的整体,《教师教育课程标准》涵盖了职前培养阶段和在职培训阶段,为此,教师教育课程标准在课程目标和课程设置上,也对职前培养和在职培训分别提出了不同的要求。有专家提出,相比较职前教师教育课程目标和课程设置,在职教师教育部分,显得很薄弱,应有所强化。

说明:

1. 鉴于职前教师教育和在职教师教育的性质、侧重点确实有所不同,职前和在职的教师教育课程需要分别探讨,在职教师教育的课程目标和课程设置需要作为独立部分来呈现。

2. 考虑到如下两点原因,在职教师教育很难像职前教师教育那样规划得比较详细:第一,在职教师专业发展的需求多样而复杂,因此《标准》很难对不同层级、类型、指向的在职教师教育的课程目标和框架做出刚性规定,只能提出原则性的课程功能指向和课程设置的建议框架,表明需要特别关注的内容或方向;第二,教师专业标准主要是针对在职教师而定的,有关在职教师专业发展的内涵和相应要求应在教师专业标准中加以明晰。

(十七) 教师教育课程标准的实施建议部分是否应进一步强化可操作性

《教师教育课程标准》第三部分从研制课程方案、建设教材资源、推进教学变革、完善实践课程管理、健全评估机制、优化教师教育师资、提高在职教师教育课程针对性等方面提出标准实施建议。有专家认为,“实施建议”部分规定得太粗、不够具体,也不易操作。

说明:

1. “实施建议”是针对《标准》前两部分(基本理念、教师教育课程目标与课程设置)如何落实提供的框架性的建议。它不是具体针对某个地方

教育行政部门、教师教育机构、教师教育者的建议,因此,它一定要考虑普适性,某种程度上说,也是原则性的。关键是“实施部分”需要具有结构上的完整性、操作上的引领性。

2. “实施建议”立足于我们的国情。面对全国多样的教师教育机构和培养模式,面对农村和城市、东部和西部的巨大发展差异,实施建议要兼顾这些差异,操作性不可避免会降低,我们力求在最低限度上保障标准的关键部分的落实。

3. “实施建议”是标准不可分割的一部分。它的风格要与整体风格相协调,如果太过具体,就会成为单行本的实施细则,而非教师教育课程标准中的实施建议。

4. 《教师教育课程标准(试行)》中的“实施建议”已作了简化。原先《教师教育课程标准(送审稿)》中的“实施建议”如下,供大家参考。

各级教育行政部门和教师教育机构要根据基础教育事业发展的需要,加强对教师教育课程的领导和管理,提供相应的政策支持和制度保障,充分调动专业机构和人员的积极性,共同做好教师教育课程标准的实施工作。

(1) 研制教师教育课程方案

师范院校、综合性大学中的教师教育机构等要根据教师教育课程标准和专业设置,形成不同类别的教师教育课程方案,并提交上级教育主管部门备案。

教师教育课程方案要科学安排公共基础课程、学科专业课程和教师教育课程的结构比例。要明确与培养目标相对应的教师教育课程目标,根据学习领域、建议模块以及学分要求确立相应的课程结构,提出课程实施和评价的要求,制定配套的保障措施。

(2) 加强教师教育课程教材资源建设

教育行政部门和教师教育机构要组织专业力量,开发优质课程资源和教材,引进国外优秀教材,建立精品课程教材资源库;依靠网络等平台,发挥现代教育技术优势,形成课程资源共建共享机制。

教材编写要根据教师教育课程标准,反映学习者的经验和需要,吸收相关研究领域的最新成果,特别是儿童研究、学习科学、信息技术等方面的新进展,反映教育教学改革和发展的实践要求。教材呈现方式要以学习者为中心,有利于培养学

习者自主学习、问题解决意识和能力,有利于实现多样化的教与学的方式。

(3) 推进教师教育课程的教学变革

教师教育课程的教学要突显自主学习,引导学习者独立思考,主动建构专业知识;注重探究学习,鼓励学习者批判质疑、提问探询,实现知识学习、专题研究和问题解决的有机整合;倡导对话教学,采用参与式研讨、经验分享和专题辩论等多种教学途径,促进学习者与教师教育者共同参与课程发展。

充分利用现代教育技术,探索模拟课堂、现场教学、情境教学、案例教学、微格教学等多样化的教学模式。

(4) 完善教育实践课程的管理

各级教育行政部门和教师教育机构要加强组织领导,建立与幼儿园、中小学有效合作的机制,落实过程管理,提供经费保障,确保教育实践课程的时间和质量。

教育行政部门要建立优质的、相对稳定的教育实践基地,建立具有较高专业水平的实习指导教师队伍,共同做好教育实习。

教师教育机构要加强教育见习,做好未来教师实习前的专业思想教育和教学技能培训,使他们基本具备从教能力;要选派优秀教师担任见习与实习指导教师;加强与教育实践基地的交流与合作,建立相互支持和促进的伙伴关系。

(5) 健全教师教育课程评估机制

教育行政部门和教师教育机构要依据教师教育课程标准,定期开展教师教育课程评估,引导教师教育课程变革与教学创新。

教育行政部门要加强教师教育课程方案管理;要把教师教育课程评估作为教师教育机构质量评估系统的重要内容。

教师教育机构要建立自我评估制度,及时发现问题,总结经验,不断完善课程方案。

(6) 优化教师教育师资队伍

教师教育机构要建立机制,确保教师教育课程的专业地位;提供研修培训、学术交流与项目资助等多种方式,满足教师教育者的专业学习需求;制定优惠政策和激励措施,吸引优秀专业人才承担教师教育课程教学,聘请幼儿园、小学和中学优秀教师参与课程教学。

教师教育者要加强理论学习与学术研究;深

入了解基础教育,参与幼儿园、小学和中学改革实践;不断改进自身教学实践,提升教学水平。

(7) 提高在职教师教育课程的针对性

教师教育机构要研究在职教师学习的特殊性,提供有针对性的在职教师教育课程,满足不同学习者的发展需求。

在职教师教育课程要反映相关研究领域的最新进展,联系教育实际,尊重和吸纳学习者自身的实践经验;结合或利用校本研修,采用案例学习、经验分享、合作研讨、在线互动等方式,引导学习者加深专业理解,解决实际问题,提升自身经验;倡导表现评价,注重考查学习者的各种作品、现场表现、模拟活动等,增强在职教师教育课程的实效性。

(十八) 教师教育课程标准与教师专业标准、教师资格证书实施条例是什么关系?

在设定的“中国教师教育标准”体系中,有教师专业发展标准、教师教育课程标准、教师教育机构认证标准与教师教育质量评估标准。各个标准互相联系又各有侧重,最理想的是组建一个专家团队,集中研制与颁发。但目前各个标准研制进展不一,相对来说,教师教育课程标准启动较早,也比较成熟一些。有专家提出:(1) 课程标准应放在其上位标准“专业标准”内审视,应考虑与专业的关系;(2) 《标准》与《教师资格条例》存在差异,《标准》几乎没规定学习教育学、心理学课程,如果师范院校实施《标准》反而不能使学习者顺利取得教师资格证,必然影响课程标准的公信力。

说明:

1. 从理想的角度来说,应该先有教师专业标准,教师教育课程标准、教师教育质量评估标准、教师资格证书实施条例在相关内容上应具有某种程度

上的一致性。但由于决策工作有先后,研制进展有快慢,标准出台的顺序与理想不一致也是可以理解的。重要的是需组建一个教师教育标准研制专家工作组,需在一些前提性的理念、知识基础方面达成最大程度的共识。

2. 从实践来看,当前教师教育课程改革的问题已刻不容缓,而且教师教育课程本身具有相对的独立性,因此从《教师教育课程标准》切入,也许更具有可行性和操作性,也更易获得“看得见”的成果。

3. 教师教育改革是一个系统的工程。随着《教师教育课程标准》的出台,需要相关的配套措施,相关的法规如《教师资格证书实施条例》等,都应与时俱进地修订。因此上述的第二个问题也只是一个配套的政策而已,不存在《标准》本身的公信力问题。

4. 在《标准》的研制与修订的过程中,也已经参考了已有的相关法规,包括《教师资格证书实施条例》。

参考文献:

- [1] 管培俊. 关于教师教育发展的十个观点[J]. 教师教育研究, 2004(4).
- [2] 袁振国. 从师范教育向教师教育的转变[J]. 中国高等教育, 2004(5).
- [3] 【日】佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 239-240.
- [4] 《教师教育课程标准》专家组. 关于我国教师教育课程现状的研究[J]. 全球教育展望, 2008(9).
- [5] 袁贵仁. 推动教师教育创新 构建教师教育新体系[J]. 中国高等教育, 2004(12).
- [6] [7] 《教师教育课程标准》专家组. 《教师教育课程标准(征求意见稿)》咨询专家意见分析[J]. 全球教育展望, 2008(9).

Development of Standards for Teacher Education Programs: Process and Issues

HU Huimin & CUI Yunhuo

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: It takes almost seven years to develop Standards for Teacher Education Programs (STEP). This paper thoroughly traces the developmental process of STEP and makes response to various consulting opinions proposed by different experts in the process including the orientation, philosophy, objectives and contents of STEP and structures & implementation of teacher education programs.

Key words: standards for teacher education programs; developmental process; developmental issues

(责任校对: 俞蒙蒙)