

【教师与教师教育研究】

教师教育标准: 维度与主体^{*}

王传金

(常州工学院 师范学院, 江苏 常州 213022)

摘要:目前,我国的教师教育正处于转型期,在某些方面呈现出了无序和低效,迫切需要相关“标准”的规约,以提高教师教育的质量,进而满足教育改革与发展对高素质教师的需求。我们应从多个维度出发,制定教师教育的相关标准,涵盖教师生涯的整个过程,为教师专业发展提供尺度和服务。同时,在教师教育标准化的过程中,制定、审查、执行和监管等运作环节应由不同的主体承担,相互制约,彼此促进,从而保障教师专业发展在科学有序的轨道上高效运行。

关键词:教师教育; 标准; 维度; 运作

中图分类号: G451.6

文献标识码: A

文章编号: 1009-413X(2010)09-0100-05

当前,我国教师队伍的整体素质有了明显提高,教师供求关系正面临着由数量满足向质量提高的重大转变,为教师教育标准的制定和实施提供了必要的前提条件。同时,在师范教育向教师教育转轨的过程中,出现了一些诸如把关不严、质量参差不齐等问题。例如,一些不具有教师教育资质的院校和机构在从事教师培养和培训工作,一些不具备教师素质的人在从事教师职业。因此,使建立规范的、可操作的教师教育标准体系成为我国教师教育改革的当务之急。那么,制定哪些“标准”?由谁来制定“标准”?谁来执行这些“标准”?谁来监管“标准”的执行?以下是我们对上述问题的一些思考和建议。

标准指衡量事物的准则,具有规范、样板、尺度等涵义。有学者指出:“教师专业发展标准就是指规

范或衡量教师专业发展活动的准则或尺度。教师专业发展指贯穿于教师职前、入职、在职整个职业生涯的专业成长活动。”^[1]我们认为,与教师专业发展阶段相适应,教师教育标准亦应覆盖教师专业成长的整个过程,包含多个子标准,构成一个标准群。

(一) 职前

1. 教师教育机构资质标准。近年来,我国积极调整教师教育的布局结构,整合优化教师教育资源,提高教师教育办学层次,构建开放灵活的现代教师教育体系。但在体系开放的过程中,有的地区出现了一些不具备教师教育资质的学校或机构举办教师教育的情况。开放是手段,不是目的。开放不是放任自流,它是对具备条件的综合性高校尤其是高水平院校的开放,而不是向低层次的开放。既然不是什么人都有资格可以当教师,那么,也就不是什么机构都有条件培养、培训教师。伴随着我国建设开放

* 收稿日期: 2010-05-24

作者简介: 王传金(1968-),男,山东郓城人,常州工学院师范学院院长,教授,南京师范大学课程与教学研究所博士后,主要从事教学基本理论和教师教育研究。

灵活的教师教育体系的进程,制定教师教育机构资质标准,构建我国教师教育机构资质认证制度,是规范教师教育机构办学、确保教师教育质量的重要保证。在这方面,教师教育专业化程度相对较高的国家已经积累了许多成熟经验,可供我们借鉴。如教师教育机构的资质认证和评价制度是各国开放型教师教育制度的一个重要组成部分,其中以日本和美国最为典型^[2]。日本教师的职前培养一般由文部省认可的高等教育机构负责,主要是国立教育大学和综合性大学的教育学部或研究生院;师资培养机构的资格标准以及文部省的审定职权,都是通过立法的形式来确认的。美国中小学校的师资培养机构主要是普通高等学校的教育学院或教育系,它们必须得到6个地区性专业组织的认定,合格者由州教育厅颁发合格证书,然后经全美教师教育认可委员会(NCATE)认可,才有资格实施教师培养计划。NCATE是一个民间专业性组织,是经美国中学后教育机构认可委员会授权并为美国联邦教育部承认的唯一的全国性教师教育专业标准组织,其主要职能是对教师教育机构进行全面评估和鉴定。

2. 教师教育课程标准。多年来,我国师范类专业的课程设置一直套用与综合性大学相近专业的课程模式,学科专业课程所占比重较大,与教育专业课程的比例严重失调。近几年,虽然举办教师教育的高校积极进行教育改革,取得了显著成效,但在教师教育课程方面仍然存在课程结构单一、教学内容陈旧、教学方法枯燥、教学实践环节薄弱并不同程度地脱离实际、脱离学生需要、脱离学术前沿等问题,严重制约着教师教育的质量和效益,迫切需要制定《教师教育课程标准》,明确教师教育课程的功能、任务、内容、目标、实施要求和评价标准。《教师教育课程标准》是实现教师教育目标的基本保证,是教师教育机构人才培养的指南和衡量教师教育机构教育质量好坏的标准,是确定一定学段的教师教育课程科目、课程结构及课程水平的纲领性文件,规定着教师教育的目标、任务、功能、原则、过程和方法^[3]。我们要通过《教师教育课程标准》的制定与实施,改变教师教育课程强调学科本位、结构单一、缺乏整合的现状;打破几十年不变的“老三门”课程格局;改变课程内容“空、繁、旧”等脱离中小学教育生活实际的现状,突出实践性,提高针对性和有效性;改变课程设置与实施中过于偏重理论知识内容的倾向,实现从注重知识向注重求知过程的转变,提倡案例教学、参与式教学;改变教师教育课程的实施局限于大学课

堂的现状,紧密结合中小学真实环境实施教师教育课程,在大学与中小学之间建立多种形式的合作伙伴关系等。

3. 教师教育教师标准。教师专业化的一个简单的逻辑推理是,中小学教师的专业化必然要求从事教师教育的教师要首先专业化。如果从事教师教育的教师没有专业化,那么,中小学教师的专业化就失去了前提和基础,这是一个不容忽视的前提性问题。美国早在1992年就成立了一个旨在制定教师教育教师专业化标准的工作小组,该小组受美国教师教育工作者协会的委托,于1996年完成并公布了美国教师教育教师的专业标准^[4]。1998年,在荷兰教师教育教师协会的年会上,代表们就教师教育教师标准所涉及的一系列问题进行了广泛的讨论,并形成了教师教育教师标准的基本框架。1999年,荷兰就教师教育教师标准的问题专门召开了一次研讨会,一百多位专家应邀参加了研讨。经过研讨,会议草拟了第一份荷兰教师教育教师专业标准(草案)。后经过多次修订,在2000年公布实施^[5]。当前,我国在研究、谈论、致力于教师专业化的过程中,往往更多地指向中小学教师,这未免失之偏颇,迫切需要制定和实施《教师教育教师标准》,从而保证基础教育师资的培养、培训质量,为教师教育事业奠基。

4. 教师教育质量保障标准。对教师职前培养来说,仅有《教师教育机构资质标准》、《教师教育课程标准》和《教师教育教师标准》还不够,我们还要制定《教师教育质量保障标准》,确定教师培养与培训质量等级标准,规范教师教育行为,监控教师教育的全过程,形成教师教育质量保障机制。

(二) 入职

1. 教师入职资格标准。2000年,教育部颁布了《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在我国开始全面实施。教师资格制度作为国家对教师施行的特定的职业许可制度,旨在保障教师队伍达到基本的素质要求,对于拓宽教师来源渠道,促进教师专业发展,引导教师教育改革,努力造就高素质专业化的教师队伍,已经产生重大影响。但限于当时的立法背景,加之教师队伍建设的新情况、新要求,我国教师资格制度存在着学历标准要求低、教师资格终身有效、缺乏认证的具体标准、认证机制还不够完善等问题,带有一定的行政性和单向性,许多教师都自然获得了不同层次的教师资格证书,真正意义上的教师资格证书制度还没有建立。有学者认为,“面向社会认定教师资格,吸收非师范类优秀人才从事教师

工作,打破了师范院校‘专营’教师教育的格局,这也是世界教师教育发展的共同趋势,但问题的实质在于‘择优上岗’。因此‘门槛’设置不宜过低,要防止资格认定流于形式”^[9]。在教师教育体系开放的现实背景下,我们加紧制定各级各类教师入职业资格标准,对教师入职的道德、身体、心理、基本知识、基本技能等进行明确规定并严格执行,显得尤为重要。

2. 教育管理人员入职业资格标准。我们在制定教师入职业资格标准的同时,不能忽视教育管理人员的入职业资格标准问题,教育管理人员也应当有相应的“入职业资格标准”。如果校长没有从事过教育工作,未能获得教师资格证书,我们认为会有问题。那么,其他教育管理人员没有相应的管理经验,没有获得相应的资格证书,肯定也是不合适的。正人先正己,教育管理人员不能居高临下单方面管理或“治理”教师^[7]。在一些发达国家,教育管理人员尤其是校长,除了必须当过教师、具有特定的教师专业资格以外,还必须修习一定学分的教育管理方面的课程,以获得所需要的教育管理方面的资格证书。对于更高级别的教育管理人员,目前国际上还没有建立明确的专业标准,应该说,这是一件令人遗憾的事情。将教师专业拓展为教育专业,建立切实可行的教育管理人员入职业资格标准,将成为教育发展的必然趋势。

需要特别指出的是,在入职业资格标准中,除了要对入职人员的品德、学历、能力等进行规定之外,还应考虑选拔对教育职业有兴趣的人进入教育领域,这是因为职业兴趣是人格的重要组成部分之一,对于个体的活动具有巨大的推动力。研究表明,如果一个人对某一工作有兴趣,就能够发挥他全部才能的80%~90%,并且能够较长时间保持高效率而不感到疲劳;对某一工作缺乏兴趣的人,只能发挥其全部才能的20%~30%。一旦个体对某一职业感兴趣时,就会追求这一职业,并愿意为此付出努力^{[8] (P44)}。笔者曾对教师的职业兴趣进行过调查,统计数据表明,在被调查的372名教师中,只有12.2%的人是因为喜欢这一职业而选择作了一名教师;如果有其他工作可以选择,有69.9%的教师会选择离开教师岗位。这是一个应当引起我们高度重视的问题^{[9] (P108)}。

(三) 在职

在制定教师教育标准时,我们应当考虑覆盖教师生涯的全过程,不仅应有教师入职标准,而且还应有骨干教师、优秀教师、特级教师等在职教师的专业发展标准,从而真正发挥“标准”对于教师专业发展

的引导作用,为教师专业发展提供服务。西方许多国家都将教师专业标准和教师资格证书制度建立在帮助教师不断实现专业化的基础上,都要求教师参加继续教育,不断学习,以更新教师资格证书的方式推进教师教育观念、知识和能力的提升。“制定专业标准既应当建立静态的专业目标,又应当为教师的终身学习提供制度上的保证。在我国,由于真正意义上的教师资格证书制度还没有建立,后者当然还没有引起太多的关注”^[7]。目前,我国各地虽然也进行骨干教师、优秀教师和中小学特级教师的评选,但标准参差不齐,随意性较大,缺乏规范和制度,而且选评的结果往往是一种荣誉称号,与教师的职级、待遇等问题脱离,这不利于教师的专业发展。教师职称的评聘也往往侧重工作年限和学历,实际教学水平与业绩没有占有应有的地位。不同水平的教师承担着相同的教学任务,享受相同的待遇,这不利于教师工作积极性与创造性的发挥。制定优秀教师、特级教师标准,定期进行评选,是必要的,也是符合教育规律的举措。

1. 优秀教师标准。在已有的教师职称评定的基础上,我们还需要制定不同层次的优秀教师标准,这方面国外也有一些成功的经验。美国教学专业标准委员会自1987年成立以來,积极推进全国性优秀教师认定和相关的教育改革,以提高教师专业化水平。该委员会提出了“五项核心主张”,作为优秀教师评定的基本标准,其中蕴涵着“以学生为本”、“以知识和技能为本”、“以合作为本”等理念。以此为基础,该委员会制定了严谨的认定标准和工具,执行客观公正的实施办法和评价体系。到目前为止,该委员会已颁布的标准包括基础教育阶段的十几个学科领域,每一个领域又根据学生的发展阶段、教学科目和特殊需要再进一步细分。这种以“业绩为本”的评价强调教师从事教学所需要的知识、技能和专业判断能力,值得我们学习与借鉴^[10]。

2. 特级教师标准。我国的中小学特级教师制度发挥了较好的作用,也产生广泛的社会影响,但在实施过程中也存在一些问题。例如,没有明确统一的评定标准,各地在执行的过程中往往“矮子里选大个”,致使特级教师之间的差别很大;有些地区甚至仅仅把特级教师看作一种荣誉称号,没有相应的待遇,更谈不上更高的工作要求。这实际上与特级教师评选的初衷背道而驰,迫切需要制定相关标准和评选程序,对此项工作进行规范。

需要说明的是,教师教育标准是一个系统概念,

应由多个维度构成一个整体,并互为条件、相互制约。标准是最低的要求和规范,但不是永远的标准和规范,它不是静态的,而是动态的,要随着时代的变化而变化、发展而发展。换言之,教师专业是一个历史文化的概念,教师教育标准也不是一成不变的,应与时俱进。

二

我们探讨了制定教师教育标准的必要性及其维度问题,那么,由谁来担当标准制定、审查、执行、监管的运作主体呢?以下是我们的几点建议。

(一) 制定主体

在一些发达国家,教师教育标准的制定主体往往是一些专业团体或组织,如美国成立了州际新教师评估援助联合会(INTASC)、国家教师教育鉴定委员会(NCATE)、国家教学专业标准委员会(NBPTS)等专业组织。这些全国性的专业团体或组织,在美国教师教育标准的制定中发挥了积极作用。目前,美国已有1/3的州成立了相对独立的教师专业化标准委员会,负责研究和制定教师的专业标准。英国在20世纪80年代后开始重视教师专业标准的问题,成立了教师教育资格认定委员会(CATE),制定了与教师资格标准相挂钩的专业标准^[1]。目前,我国已经启动了教师教育有关标准的制定工作,个别标准的初稿也已完成。但我国教师教育标准的制定是以课题的形式委托一些单位和专家进行的,经费不足,责任不明,况且专家们大多事务缠身,没有更多的时间和精力投入其中,往往只是坐在书斋里“苦思冥想”,这样制定出来的标准其科学性和可行性都值得深思。教师教育标准的制定是一项庞大的工程,不仅要求有较高的科学性,而且要求有更切实的可行性,涉及到国家教师队伍的质量与稳定。因此,在教师教育标准的制定中,我们建议借鉴国外的做法,投入充足的经费,成立具有相对独立的专门机构或组织,为每一个领域制定详细的标准和实施办法;有相应的工具书作为指导,有分别负责发展、测试、实施的组织,构建运作规范的工作体系,建立长效机制,以保证标准的科学性与可行性。同时,我们要立足我国的国情,充分考虑标准实施的现实性与可能性,建立灵活多样的教师分级制度,在过渡时期允许标准的多样化和地区性标准的存在。

(二) 审查主体

考虑到我国的国情和教师教育标准的重要性,我们建议成立和中小学教材审查委员会相类似的“教师教育标准审查委员会”,建立标准审议制度。教师教育标准审查委员会接受国家教育部和国家标准委员会的双重领导,但在标准的科学性把关方面应具有一定的独立性和权威性。专业团体或组织制定的有关标准,经由教师教育标准审查委员会审查通过后,方可提交政府部门颁布实施。

(三) 执行主体

在我国现行的教师资格证书制度中,教育行政部门是唯一的认证主体,绝大多数在岗教师都“自然过渡”了,师范专业毕业生也自然获得了某一级别的教师资格证书,使教师资格认证变成了简单的学历审查,没有充分发挥其应有的作用。鉴于这种情况,我们建议在国家和省级教育行政部门中设立履行教师教育标准执行职能的专门机构,由此机构组织有关专业团体,按照有关标准,对教师教育机构资质、教师和教育管理人员入职资格、在职教师的等级等进行动态考核,并对符合标准者颁发相应的证书。我们认为,在我国教师教育标准化的进程中,由政府部门和专业团体共同担当执行主体的设想是符合我国国情的。这是因为目前我国教师的社会地位和各方面的待遇都还不高,教师职业还缺乏足够的吸引力,通过行政和法律手段进行管理还是不可缺少的。另外,有关专业团体的组建和发展还需要一个过程,教育行政部门的作用不能消退,它在长期工作中形成的经验还需要继续发挥作用。

(四) 监管主体

我们建议,由全国人大常委会与国家标准委员会共同担当教师教育标准的监管主体,对教师教育标准的制定和执行情况进行监督和管理。全国人大常委会应加强教师教育工作的法制化、制度化建设,修订和完善《教师法》和《教师资格条例》、《教师资格条例实施办法》,研制《教师教育条例》等有关法规,为教师教育标准化提供法律保障。国家标准委员会应对教师教育标准的制定和执行情况进行管理,形成教师教育标准的监控机制,进而规范教师培养、培训和考核工作,构建体现教师终身教育的现代教师教育制度。

参考文献:

- [1] 郑百伟. 美国教师专业发展标准及其实施研究[J]. 外国中小学教育, 2005, (9).
- [2] 华东师范大学课题组. 对实施教师教育机构资质认证和评价的思考[J]. 高等师范教育研究, 2003, (5).
- [3] 课题组. 教师教育课程标准: 设计与实施[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2005, (3).
- [4] Association of Teacher Educators. Certification of Master Teacher Education, Final Report of the Task Force on the Certification of Teacher Educations, 1996.
- [5] 洪成文. 师范教育教师的专业化标准: 荷兰的案例[J]. 高等师范教育研究, 2003, (3).
- [6] 钟启泉. 教师“专业化”: 理念、制度、课题[J]. 教育研究, 2001, (12).
- [7] 檀传宝. 建立教师专业标准应当考虑的三个问题[J]. 教育科学, 2004, (2).
- [8] 申继亮. 师德心语——教师发展之魂[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [9] 王传金. 教师职业幸福研究[D]. 上海: 上海师范大学博士学位论文, 2008.
- [10] 袁锐锴, 易轶. 试析 NBPTS 优秀教师认定的标准与程序[J]. 比较教育研究, 2004, (12).
- [11] 施克灿. 国际教师专业标准的三种模式及启示[J]. 比较教育研究, 2004, (12).

Teacher education criteria: dimensions and subjects

WANG Chuan-jin

(School of Teacher Education, Changzhou Institute of Technology, Changzhou, Jiangsu 213022, China)

Abstract: As Chinese teacher education is at initial stage, disorders and inefficiency appear. Criteria are urgently called on to meet the requirements of education reforms and teacher development. This paper discusses dimensions of the criteria in relation to teaching career and the development. Inspection, implementation and monitoring should be ensured once the criteria are made.

Key words: teacher education; standard; dimension; operation

[责任编辑 范玉凤]