
教师教育发展现状调查与政策启示

——基于湖北省的实证调研^{*1}

雷万鹏 黄旭中

(华中师范大学教育学院、湖北省基础教育研究中心, 湖北武汉 430079)

【摘要】:基于湖北省8个市16个县的实证调研,本研究探讨了教师教育招生、培养过程与培养成效问题。研究发现,教师教育在取得巨大成就的同时,在生源选拔、课程设置、实习实践、师资队伍、培养成效等方面还存在一些亟须解决的问题。教师社会经济地位下降、师范院校过度综合化发展、师范院校自我革新能力不足是导致上述问题出现的主要原因。传承我国师范教育优良传统,振兴师范教育,彰显师范院校的主体地位是教师教育改革的基本方向。从我国教育改革和发展趋势出发,增强教师职业吸引力,完善师范生招生选拔机制,深化师范教育课程变革,重视师范生实践能力培养是振兴我国师范教育的必由之路。

【关键词】:教师教育;现状调查;政策研究

一、问题提出

1999年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(以下简称《决定》)提出:“调整师范学校的层次和布局,鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作”。此后,我国师范教育体系开始向教师教育体系转变,逐步形成了以师范院校为主体,综合院校共同参与的教师教育体系。十余年间,我国教师教育体系日益开放,办学层次逐步提高,办学规模不断扩大,为基础教育培养了大量教师,推动了教育事业的发展。

有关师范教育体系向教师教育体系转型的必要性与合理性问题,学术界始终存在不同观点。一种观点认为师范教育在中国有深厚的历史积淀,“学高为师,身正为范”是中国传统文化对“师”、“范”的精辟诠释,招收优质生源、重视教育专业训练和教师职业态度养成也是师范教育体系的特色优势,无需用“教师教育”取代“师范教育”^①。另一种观点认为封闭的师范教育体系不符合经济社会发展的现实需求和国际教师教育发展趋势,综合院校的学科专业结构、较高的学术水准、深厚的学术传统有助于提高教师培养质量,师范教育体系向教师教育体系转型有其必然性与科学性^②。

学术观点的多样性并没有影响我国从师范教育体系向教师教育体系转型的步伐。跳出理论观点的争拗,师范教育抑或教师教育,其目的都是培养优秀教师,推动教育事业健康发展。本研究的主旨是以实证调查考察转型期我国教师教育在生源选拔、培养过程及培养成效等方面的问题,思考其改进策略。

受时间、财力等因素限制,本研究以湖北省为个案探讨教师教育发展现状及存在问题。选择湖北省主要有两个理由:其一,湖北省地处中部地区,师范院校数量众多,对湖北省的调研能够反映中部乃至中西部地区教师教育存在的主要问题,有一定的

¹ 收稿日期:2017-07-06

基金项目:中央高校基本科研业务费项目“城镇化进程中农民工随迁子女教育研究”(CCNU14Z2011);湖北省教育科学规划2016年度重点课题“财政分权背景下地方政府教育支出行为研究”(2016GA007)

典型性和代表性；其二，近年来，湖北省大力推进教师队伍建设，相继出台的一系列政策取得了良好的效果，在全国产生了广泛影响，推动了国家“农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划”、“中小学教师国家级培训计划”、“乡村教师支持计划(2015-2020年)”等政策的出台。立足于湖北省的调研有助于前瞻性思考我国教师教育改革的方向和路径。

二、研究设计

(一)研究方法

本研究采用量化与质化相结合的研究方法。调查工具包括信息表、调查问卷、访谈提纲。调查工具的设计充分吸纳了教育行政人员、教育研究者、义务教育一线校长的意见。正式调研前，课题组在湖北省武汉市、沙市区、英山县等地进行了试调查。

信息表:包括近3年高校师范专业录取情况、师范专业在读学生信息、师范专业学生就业去向。

调查问卷:课题组从高校招生、培养过程、培养成效等方面设计了“在读师范生卷”、“中小学教师卷”、“教育管理人员卷”3类问卷。3类问卷从不同层面收集湖北省教师教育发展现状的相关信息，相互补充、相互印证，提高研究的有效性。

访谈提纲:包括“高校管理人员访谈提纲”、“教育管理人员访谈提纲”2类，藉此了解管理人员对湖北省教师教育发展的总体认识和看法。

(二)样本选择

考虑到区域、城乡的差异性以及调研的便利性，课题组采取方便抽样与分层整群抽样相结合的抽样方案，以保证样本的代表性。首先，根据社会经济发展状况和调研的适切性，选取武汉市、黄石市、黄冈市、咸宁市、荆州市、宜昌市、十堰市、恩施市为地区样本，在每个城市选择1所参与教师教育的高校作为样本院校。在师范教育向教师教育转型过程中，上述8市的师范院校校名、学校性质均发生了不同程度的变化，其中3所学校保持师范特色，5所学校转变为综合院校(见表1)；其次，在每个城市随机选取1个经济较为发达的城区与1个经济较为落后的县(市、区)，每个县(市、区)内再随机选取1个县城与2个乡镇；最后，在城区、县城随机选取1所普通高中，2所初中和2所小学，在乡镇随机选取1所初中和2所小学。

表1 样本地区师范院校校名变更情况

地区	原校名	确定时间	现校名	变更时间
恩施市	恩施师范专科学校	1978 年	湖北民族学院	1989 年
宜昌市	宜昌师范高等专科学校	1978 年	三峡大学	2000 年
荆州市	荆州师范高等专科学校	1978 年	长江大学	2003 年
十堰市	郧阳师范专科学校	1978 年	汉江师范学院	2016 年
黄石市	黄石师范学院	1978 年	湖北师范大学	2016 年
黄冈市	黄冈师范高等专科学校	1993 年	黄冈师范学院	2000 年
咸宁市	咸宁师范高等专科学校	1993 年	湖北科技学院	2011 年
武汉市	武汉市第二师范学校	2002 年	武汉城市职业学院	2008 年

注：为便于说明及节省篇幅，此处仅呈现8个地区部分师范院校的相关信息。

课题组于 2016 年 3 月至 5 月份分赴武汉、黄石、咸宁、荆州、宜昌、十堰、恩施、黄冈 8 个市 16 个县(市、区)进行实地调研^③，获取了丰富的第一手资料。本次调查共发放问卷 6240 份，回收问卷 5534 份，有效问卷回收率 88.7%，其中中小学教师^④ 3269 份，在读师范生 2265 份，教育管理人员 378 份(见表 2)。

表 2 样本分布情况

地区	问卷样本量		
	在读师范生	中小学教师	教育局管理人员及校长
恩施市	303	369	45
黄冈市	300	487	49
黄石市	282	424	48
荆州市	260	393	40
十堰市	272	414	46
武汉市	280	475	54
咸宁市	296	355	49
宜昌市	272	352	47
总计	2265	3269	378

三、存在的问题

在综合分析信息表、调查问卷、访谈资料的基础上，我们从师范生招生、培养过程及培养成效三方面报告调查结果。

(一) 性别结构失衡，生源质量下滑

师范专业对男女学生的吸引力存在差异，男性报考师范专业的意愿低于女性。从表 3 可以看出，8 所院校的在读师范生中，女生平均约是男生的 3.8 倍。其中，F 学院的男女性别结构较为合理，男女数量近乎持平，而 H 学院的性别比最悬殊，女生为男生的 8.6 倍。除 F 学院外，其余院校女生均是男生的两倍以上，性别结构失衡是师范专业招生普遍存在的问题。师范生作为中小学教师队伍补充的主要来源，男生占比过低会影响教师队伍性别结构，为教育发展带来隐忧。

表 3 样本院校男女师范生性别比

学院	A	B	C	D	E	F	G	H	整体
男女比	1:2.5	1:1.8	1: 3.2	1: 3.6	1:2.3	1: 1.2	1:7.2	1:8.6	1:3.8

注：此数据是样本院校提供的实际在读师范生男女比信息，但 A、H 两所院校男女比信息缺失，故其信息由调研数据代替。

从生源质量看，当前师范专业的生源质量有所下滑，这一发现与已有研究的结论相似^⑤。几乎所有样本院校师范专业招收的都是二本、三本、专科分数线的生源，且部分院校师范专业录取的实际分数与非师范专业存在一定差距。如 A 学校 2014 年全部专业的高考录取平均分为 520 分，师范专业的录取平均分为 512 分，相差 8 分；E 学校 2015 年全部专业的录取平均分为 467 分，师范专业的录取平均分为 448 分，相差近 20 分^⑥。访谈资料也支持了上述观点，B 高校李教师表示：“现在师范毕业生质量下降，最主要的原因是师范生生源质量下滑。改革开放以来，各级师范院校招收的学生基本是同一档次中较好的生源，中师更是当时很多农村优秀初中毕业生的首选。但随着高校的扩招，教师社会经济地位的下降，教师职业吸引力下降，许多优质生源宁愿再复读一年，也不愿报考师范专业了。”

（二）课程设置不合理，重理论轻实践

师范院校课程设置直接关系到未来教师知识结构和能力发展。调查发现，当前师范教育的课程设置存在重理论轻实践，课程内容与中小学实际联系不紧密等问题。

1. 教育实践课程比例偏低

以 G 学校教务处提供的物理学(师范)培养方案为例，学生必须修满 150 个学分才能毕业。其中，学科专业课程占总学分的 49.3%，公共基础课程占 26.7%，教师教育课程和教育实践课程占比偏低，分别为 10.7%、13.3%。

教育实践课程是培养师范生专业能力的重要途径。调查发现，不论是师范毕业生，还是在读师范生都表示教育实践课程占比过低，不能满足自身专业发展的需求。以在读师范生为例，接近一半(46.9%)的在读师范生认为最应该加强的模块是教育实践课程，其次是学科专业课程(23.2%)，教师教育课程(21.7%)，公共基础课程(8.2%)。上述数据表明当前教育实践课程亟待强化，同时也表明了学科专业课程、教师教育课程、公共基础课程也存在一定不足，需要调整和改善。已有研究表明，当前师范专业课程设置较不合理，教育类课程比例偏低，尤其是教育实践课程比例偏低^⑦。比如，F 高校王教师指出：“当前师范教育课程设置中以学科专业课程与公共基础课程为主，理论性知识太多，实践性知识太少。有些专业课专业性过强、难度过大，占用学生过多的学习与精力，但又与中小学实际联系不大，在本科阶段完全可以不学。”

2. 教学内容陈旧，与中小学实际联系不紧密

调查发现，当前师范教育的教学内容陈旧，与中小学教学实际联系不紧密，缺乏实用性。L 高中张校长指出：“高中教育有教学大纲和考试大纲，教师在教学前应烂熟于心，并在课堂上将相应的知识点高效地教授给学生。但是从近几年学校新聘用的教师看，多数教师并不熟悉教学大纲与考纲，教学内容没有主次之分，课堂授课效果较差。”调研数据也显示，40.6%的在读师范生指出高校任课教师使用的教材陈旧，上课照本宣科，授课内容与实际联系不大，无法激发他们学习的积极性，制约了学生的学习成效。

师范技能训练课程，如“三笔一话”、说课、板书等被不同程度地忽视。调查发现，当前师范教育不重视师范技能训练课程，在人才培养方案中学分占比极低。以上述物理学(师范)培养方案为例，该校在第 3 学年第 1 学期有 1 门《物理教学技能训练》课程，计 1 个学分，仅占总学分的 0.7%。绝大部分师范专业主要依靠第二课堂，如说课比赛、粉笔字板书比赛等措施激励师范生练习职业技能。比赛终究只是少数学生的竞争，对多数学生缺乏必要的约束力，从而导致部分师范毕业生入职后的表现备受质疑。Z 农村小学赵校长抱怨道：“现在新入职的师范生，10 个有 9 个写不好粉笔字，字迹歪歪扭扭的。老师都写不好，小学生又怎么可能写好字呢？”

（三）实习机会少，实习效果较差

教学实习是师范生以准教师的身份进入中小学并体验真实教学情境的重要活动，是培养教师专业能力的重要路径，实习效果的好坏直接影响师范生的培养质量及其对教师职业的认同感。

1. 实习时间短、实习次数少

从实习时间看，师范毕业生在校期间实习周数平均约 7 周，这一实习周数少于教育部关于“师范生到中小学教育实践时间不少于 1 个学期”的规定。对此，超过一半(55.1%)的师范毕业生表示实习时间过短，达不到预期的实习效果。

从实习次数看，师范毕业生在校期间平均接受了 1.7 次实习，中位数为 1 次，众数为 1 次，即接受 1 次实习的师范毕业生占大多数(65.0%)，这与当下师范专业的实习模式直接相关。考虑到专业知识的学习以及就业压力，师范院校一般将师范生的实习集中安排在第 3 学年的第 2 学期或第 4 学年的第 1 学期。

集中式实习方便了师范院校管理,但对实习生而言实习效果并不太好。仅 17%的师范毕业生认同在某学期集中实习 1 次,81.3%的师范毕业生不认同集中式的实习模式，他们更倾向于边学边实践，通过循环往复的学习、实践，促进自己专业成长。调查发现，36.4%的师范毕业生希望在校期间能分段实习 2 次，甚至有接近一半(44.9%)的师范毕业生希望每年都能实习。有学者认为，通过循环往复的学习、实践，“准教师”能够不断地调整自身知识体系与专业能力以适应教学的实际需求，并在特定的实践环境中做出最佳判断^⑥。优化实习模式，增加实习次数，构建理论与实践互促共进式培养模式，更符合教师成长规律。

2. 实习满意度不高

调查发现，仅有 54.7%的师范毕业生对实习经历感到满意，接近一半(45.3%)的师范毕业生对实习经历不太满意，认为实习效果较差。对于影响实习满意度的主要因素，接近一半(49.3%)的师范毕业生认为是“实际授课课时数少”，42.8%的认为是“实习学校教师指导不够”，31.4%的认为是“可供选择的实习学校少”。此外，“实习学校条件不好”，“实习经费不充足”，“高校教师指导不足”也是影响实习满意度的重要因素。

实习满意度的高低影响师范生对教师职业的认同感。师范生实习满意度越高，实习体验感更好，也更容易形成对教师职业的认同感。从整体看，55.2%的师范毕业生表示实习经历让他更喜欢当教师，在对实习感到满意的师范毕业生中，这一比例高达 70.1%，两者相差近 15 个百分点。可见，妥善解决实习过程中的问题，提高实习满意度，有利于培养师范生的专业能力以及提高师范生对教师职业的认同感。

表 4 师范毕业生实习中存在的问题

实际授课课时数少	实习学校教师指导不够	可供选择的实习学校少	实习学校条件不足	实习经费不足	高校教师指导不够
比例 49.3%	42.8%	31.4%	21.1%	16.3%	15.1%

(四)教师教育队伍配置不合理

教师是课程的开发者与实施者，高校教师教育队伍的质量与结构直接影响教师教育的成效。调查发现，当前高校教师教育队伍中，优秀中小学教师占比过低，69.2%的在读师范生表示没有中小学(含幼儿园等)一线教师担任其课程教学工作。现有高校教师教育队伍主要生活场域在高校，对中小学教学实际了解不深，这直接制约了高校教师的授课效果。在回答“您认为影响师

范生课程学习成效的因素”时，70.5%的在读师范生认为任课教师对中小学不够了解，缺乏实践经验是首要影响因素。超过五分之三(64.1%)的在读师范生希望高校能够聘用中小学(含幼儿园等)一线教师，尤其是在“教学技能”和“班级管理”方面，师范生更渴求一线教师的指导。

待遇、职称问题是中小学教师难以进入高校的主要原因。在职称方面，该不该给中小学教师评职称?如何看待教师在中小学时获得的职称?职称该如何转换?在待遇方面，院系能不能自主聘请优秀中小学教师?其工资福利待遇以何种标准落实?这些因素成为一道道制度门槛，阻碍了一线优秀中小学教师顺畅地进入高校教师教育队伍。

(五)师范毕业生质量有所下滑

田野观察发现，中小学校长普遍反映当前师范毕业生质量不如“老中师生”。这一观点得到了问卷数据的支持，即与“老中师生”相比，师范毕业生质量有所下滑。“老中师生”与师范毕业生是两种不同类型的教师，两者之间存在生活年代、培养体系的差异以及教龄的差距，直接比较两类教师得出的结论缺乏一定的信效度。因此，本研究采用他评的方式，间接比较两类教师的质量。数据显示，虽然有33.3%的中小学教师和16.0%的教育管理人员认为师范毕业生整体质量有所提高，但更大比例的中小学教师(66.7%)、教育管理人员(84.0%)认为，与“老中师生”相比，近十年培养的师范毕业生整体质量有所下滑。相对于传统师范教育体系，当前教师教育体系不重视教育专业能力训练，师范毕业生的实践能力较弱。

对此，A高校陈老师表示：“现在一些师范毕业生比不上当年的老中师生。尽管这些师范毕业生的专业知识强，知识面广，更容易接受新观念，但其入职时实践能力普遍不强，表现欠佳。而老中师生的生源质量好，扎实掌握了各项师范技能，非常敬业，入职后能快速适应岗位需要，现在这些老中师生多数已成长为中小学优秀骨干教师和校长。”

四、原因分析

深究教师培养出现的问题，本文认为主要有以下三点原因：第一，教师社会经济地位下降，教师职业吸引力不强；第二，师范院校过度综合化发展，导致师范教育被边缘化；第三，师范院校自我革新能力不足。

(一)教师社会经济地位下降，教师职业吸引力不强

中小学教师的社会经济地位、职业吸引力直接影响师范专业的吸引力。与其他职业相比，教师工资收入整体偏低，职业声望不佳，职业发展空间有限，教师职业吸引力相对不强，难以吸引优秀人才报考师范专业。

湖北省经济社会不断发展，但教师工资水平增长幅度相对较小，低于物价上涨的幅度。在《乡村教师支持计划(2015-2020年)》出台后，湖北省教师工资待遇得到一定改善，教师平均工资达到3.95万/年，但相对于其他行业^⑥而言，这一收入水平仍然偏低。田野观察发现，部分乡村教师的工资收入甚至比不上周边外出打工的农民工。统计数据也显示，与其他行业相比，我国教师工资收入排名相对靠后，且工资差距呈持续扩大的趋势^⑦。经济收入相对差距的扩大，影响了教师的社会地位。长期以来我国尊师重教的氛围十分浓厚，然而调查发现，教师对社会地位满意度偏低，教师受到社会尊重的程度有所下降^⑧。Y农村学校孙校长指出：“从前学生、家长非常尊重与信任教师，教师也有权采取一定手段引导学生发展，学校尊师重教氛围浓。但是，现在教师做事谨小慎微，小心呵护学生，生怕学生出一丁点事。一旦学生出事，有的家长就会到学校、甚至教育部门大吵大闹，而教师便成为息事宁人的‘替罪羊’。”

教师社会经济地位下降，教师职业吸引力不强，降低了师范专业的吸引力。无独有偶，伴随高校扩招，师范专业原先拥有的优惠政策逐步被取消，这进一步降低了师范专业的吸引力，许多优质生源更愿意报考非师范专业，最终导致师范专业生源质量下滑，“优者从教”的局面难以实现。

(二) 师范院校过度综合化发展, 导致师范教育被边缘化

师范教育体系向教师教育体系转型的本意是突破封闭的师范教育体系, 利用综合院校(学科)的优势加强教师教育。但是实践证明, 在教师教育转型过程中, 师范教育并没有得到加强, 反而被不断边缘化。受国家政策、院校发展需求等内外部因素影响, 师范教育体系由传统的三级(高师本科、高师专科、中等师范)迅速转变为两级, 大量师范院校通过合并、升格或转制变成综合性高校。如湖北省的宜昌师范高等专科学校于 2000 年归入三峡大学, 沙洋师范专科学校于 2007 年并入荆楚理工学院。事实证明, 大多数转型后的院校并没有把力量投入到师范专业, 反而热衷于扩大非师范专业, 甚至有不少院校抽调师范专业的优秀教师充实到非师范专业。与此同时, 师范院校也开始设置大量非师范专业, 部分师范院校内非师范生(专业)甚至超过了师范生(专业)^⑩。非师范专业在师范院校内大量设置, 师范院校有限的资源被重新分配。在大学综合化趋势下, 师范院校出现“去师范化”趋势, 师范专业被不断边缘化。

教师教育转型的初衷是加强教师教育, 但我国教师教育转型更多的是被动卷入高等教育转型大潮, 缺乏充足的前期准备与完善的制度设计, 导致政策实施过程中出现一定偏差^⑪。在教师教育转型十余年后, 当前教师教育该如何发展?是进一步让师范教育边缘化?抑或是传承创新传统的师范教育, 重振师范教育?从我国教育改革和发展趋势出发, 传承师范教育优良传统, 重振师范教育, 彰显师范院校的主体地位已迫在眉睫。

(三) 师范院校自我革新能力不足

随着实践逻辑、个体知识、情境智慧等教师专业发展新基点的确立, 构建“理论——实践”互促共进式培养模式逐渐成为教师教育改革的新方向^⑫。然而, 在转型过程中, 部分师范院校培养模式与培养机制陈旧、封闭, 固守“知识本位”的培养理念, 自我革新能力严重不足, 这也制约了教师教育的发展。

自 2011 年教育部颁布《教师教育课程标准(试行)》后, 相关院校陆续对师范教育课程进行了相应调整。整体而言, 当前湖北省师范教育的培养模式比较陈旧, 仍然沿袭基于专业院系的培养模式, 由各个院系负责培养师范生, 在课程设置、师资配置、教学实习等方面的调整幅度并不大。某高校李老师指出:“近年来, 大量用人单位反映学校培养的师范生质量有所下滑, 尤其是实践能力。学校每年都会与师范专业负责人进行沟通, 师范专业的培养方案也陆续进行了一些调整。但主要的调整内容是改善课程内容的实用性, 加强实践性知识比重, 而长期以来师范生实践教学环节的变化不大, 学分占比偏低, 在实习模式、实习时间、实习学校数量等方面均缺乏突破, 用人单位反映的实践能力弱化问题也一直得不到解决。”

实证调查发现, 湖北省师范教育存在课程设置重理论轻实践, 课程内容与中小学实际联系不大; 教师教育队伍配置不合理, 实践经验丰富的中小学一线教师过少; 实习次数少, 实习时间短, 实习满意度不高问题。上述问题的背后反映了当前师范院校在人才培养中“知识本位”模式根深蒂固, 师范院校自我革新动力不足, 难以突破人才培养的制度瓶颈。

五、结论与政策建议

教师质量是决定教育发展水平的关键因素。采取有效措施传承师范教育优良传统, 振兴师范教育, 彰显师范院校的主体地位是我国教师教育改革的必由之路。

(一) 提高教师社会经济地位, 增强教师职业吸引力

自《乡村教师支持计划(2015-2020 年)》出台以来, 湖北省教师工资收入相较于之前有了较大增长, 样本中教师的平均工资是 3.95 万元/年, 农村教师平均工资也有 3.86 万元/年。然而, 相对于其他行业而言, 这一收入水平仍然偏低, 这直接制约着教师职业的吸引力, 导致优秀人才不愿意报考师范专业, 师范专业生源质量下滑。

如何实现“优者从教”?只有提高教师社会经济地位,才能吸引优质生源报考师范专业。中西部省份自有财力有限,仅依靠省级财政在短期内难以大幅改善教师待遇。对此,中西部地区应积极争取中央财政对教育事业发展的支持,在中央财政的支持下重点改善教师待遇,从整体上提高教师工资收入,真正体现出全社会对教师职业的认同与尊重。此外,考虑到农村教育的现实状况及特殊意义,应加快落实《乡村教师支持计划(2015-2020年)》,在教师培训、职称评聘等政策上对农村教师给予更大倾斜;设立艰苦边远地区特殊津贴,依据艰苦边远程度实行差别化补助,越往基层、越往艰苦边远地区补助水平越高;依据特征价格理论科学测算与补偿农村教师岗位所需的额外成本^⑧,增强农村教师岗位吸引力,实现城乡教师效用的均等化。

(二)完善师范生招生选拔机制,切实提高师范专业生源质量

教师职业需要个体具备从教的专业资质,如耐心、细致、有爱心等心理特征。这一职业特性决定了心理特征应当成为教师选拔的重要条件之一。高考招生是师范生选拔的第一道门槛,新高考改革方案实施的“两依据一参考”的多元评价机制为选拔优质生源提供良好契机。结合新高考改革方案,改变以分数为主的招生标准,建立“既看分,更看人”的多元化招生选拔制度,遴选乐教适教的优秀学生攻读师范专业。

第一,创新师范生招生制度,综合考虑学生学业水平考试、高考及综合素质评价等信息,将心理特征、从教潜质等因素纳入招生标准并赋予其一定权重,为师范专业选拔优质生源;第二,完善师范生职业性向测试,通过科学测验考察师范生的心理特征、从教潜质和职业动机等,确保师范生与教师职业的匹配;第三,建立与完善师范专业动态管理制度,破除高校内不同院系转专业的制度壁垒,为有志于从教或不适合从教的学生提供顺畅的进入或退出渠道;第四,改革和完善师范生资助政策,通过到岗退费、公费培养等形式免除师范生学费,设置多标准、多类型的奖助学金,增强师范专业吸引力,激励优质生源攻读师范专业。

(三)深化师范教育课程改革,彰显师范教育的师范性与师范特质

教师是一种实践性很强的职业,师范性与学术性互融共生是提升师范生专业性的重要路径。琳达·达林-哈蒙德(Darling-Hammond L.)认为21世纪的教师教育改革需要关注不同课程之间紧密的连贯性和整合性以及构建理论与实践深度融合的培养模式^⑨。调查发现,当前师范教育的课程设置普遍存在重理论轻实践,重学术轻师范的倾向。因此,师范教育的课程改革应在坚持学术性与师范性协同发展的原则下,突出师范教育的师范性与师范特质。建议师范大学和教师教育专业科学调整各类课程的比例,适当强化教育实践课程,合理调整公共基础课程、学科专业课程、教师教育课程比重;强化教师教育课程内容的实践导向,紧密结合中小学教育教学实践,突出课程内容的适用性和现实性;开设教师职业道德教育课程,增强师范生对教育事业的认同感,培育师范生立志从教、终身从教的职业理想和爱岗敬业的职业精神;落实师范技能训练课程,强化师范生师范技能训练,尤其是“三笔一话”、说课、板书等教师职业基本技能,提高师范生实践教学能力。

(四)高度重视师范教育实践性,切实提高师范生实践能力

提高师范生的教育实践能力,需要改革师范专业的培养模式,推动师范教育与教育行业的深度融合。研究发现,“临床实践”的效果取决于师范院校与中小学之间的互动,只有在师范院校和中小学之间建立稳定的、牢固的伙伴关系后,理论与实践相结合的种种策略才有可能得以成功^⑩。第一,构建以地方政府为纽带,师范院校与中小学合作培养的“师范院校-地方政府-中小学校”(即“U-GS”)教师教育改革实验区,推动师范院校与中小学联合培养教师;第二,借鉴美国“驻校教师”模式,建立师范生边学习边实践、全学程与中小學生结对共进的成长机制。在培养过程中以实习为主、见习为辅,从入学第1年开始见习,将实习、见习贯穿于师范生教育全学程,确保师范生到中小学见习、实习的累计时间不少于1年;第三,完善师范生教育实习制度,提高师范生实习经费额度,激励中小学校、高校积极参与教育实习,并建设相应奖惩制度予以保障;第四,加强教师教育队伍建设。规定教师教育师资每5年必须有累计不少于1年时间到中小学兼任任教、挂职实践的经历,其在中小学的教学工作量可合理转换为高校教学工作量。在大学设置实践型教师岗位,从制度上解决中小学教师进入高校工作的编制和待遇问题,

吸引中小学教师优秀教师进入高校教师教育队伍。

(五)多措并举构建教师教育质量保障体系

构建教师教育质量保障体系是当前国际教师教育发展的新趋势，这一体系试图从源头上保障教师教育质量。教师资格证制度是教师教育质量保障体系的关键环节。自2015年教师资格证考试改革后，师范专业不再直接获得教师资格证，师范生与非师范生都必须参与教师资格证考试。但是，我国教师资格证的获取过程存在“短、平、快”的特点，忽略了教师专业修养和实践能力形成的漫长性^⑧，难以有效保证“准教师”质量。调查发现，用人单位认为相对于非师范专业，师范专业培养的师范生存在一定优势，更符合基础教育的实际需要^⑨。

加快构建教师教育质量保障体系需要多措并举，合力推进教师教育发展。第一，完善教师资格证考试制度，将一定学时的教师教育课程、教育实践课程作为申请教师资格证考试的前置条件，确保申请人获得教师资格证后具备充分的教育理论知识、实践性知识与专业能力；第二，加快开展师范类专业认证工作，对各级各类师范专业进行分类认证，并建立相应的奖惩制度激励各校办好师范专业；第三，完善外部质量保障机制，建立外部专业认证机构，以外部评价促进教师教育质量提升；第四，加大师范教育经费投入力度，提高师范生生均拨款系数，使师范教育真正享有与其地位相匹配的经费支持。

注释：

①栗洪武：《“教师教育”不能取代“师范教育”》，《教育研究》2009年第5期。

②郝文武：《师范教育向教师教育转变的必然性和科学性》，《教育研究》2014年第3期；朱小蔓、笪佐领：《走综合发展之路培养自主成长型教师》，《课程·教材·教法》2002年第1期。

③感谢湖北省教育厅、相关地市教育局教育行政部门及湖北民族学院、黄冈师范学院、湖北师范大学、长江大学、汉江师范学院、武汉城市职业学院、湖北科技学院、三峡大学等8所高校研究团队对本次调研的大力支持。本文仅代表作者的个人观点，文责自负。

④为便于读者辨识，本文统一将在教师教育改革前毕业于中师的中小学教师称为“老中师生”，需要特别说明的是“老中师生”仅指其曾毕业于传统中师，而绝大多数“老中师生”在后续职业生涯中通过多种途径实现了学历提升；将教师教育改革后毕业于师范专业的中小学教师称为师范毕业生，就读师范专业的在校学生称为在读师范生。

⑤胡艳：《当前我国师范专业招生问题及对策探讨》，《教师教育研究》2007年第3期。

⑥相关数据由样本院校提供，但由于统计口径不一致，部分院校未提供或提供信息不完整，故此处仅呈现A、E两所高校的信息。

⑦周钧、唐义燕、龚爱芋：《我国本科层次教师教育课程设置研究》，《教师教育研究》2011年第4期；刘健智：《师范生对物理教师教育类课程设置的评价》，《高等教育研究》2011年第6期。

⑧Alter, Jamie, and Jane G. Cogshall. “Teaching as a Clinical Practice Profession: Implications for Teacher Preparation and State Policy, Issue Brief.” National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2009, 17; J., Kriewaldt, and D. Turnidge. “Conceptualising an Approach to Clinical Reasoning In the Education Profession.” Australian Journal of Teacher Education 38, no. 6(2013):14.

-
- ⑨数据来源于国家统计局、湖北省公安厅:2016年全国各行业年平均工资为57394元,湖北省各行业年平均工资为51415元。
- ⑩安雪慧:《我国中小学教师工资水平变化及差异特征研究》,《教育研究》2014年第12期。
- ⑪全国中小学教师专业发展状况调查项目组:《中国中小学教师专业发展状况调查与政策分析报告》,《教育研究》2011年第3期。
- ⑫贺祖斌:《地方师范院校教师教育在转型中的困惑和对策》,《教师教育研究》2009年第5期。
- ⑬张斌贤:《论高等师范院校的转型》,《教育研究》2007年第5期。
- ⑭倪小敏:《实践取向:职前教师教育模式的重构》,《教师教育研究》2010年第1期。
- ⑮Chambers, J. G. "The Hedonic Wage Technique as a Tool for Estimating the Costs of School Personnel:A Theoretical Exposition with Implications for Empirical Analysis." *Journal of Education Finance* 6, no.3(1981):330-354.
- ⑯L. Darling-Hammond. "Constructing 21st-Century Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 57, no.3(2006):330-354.
- ⑰L. Darling-Hammond. "Constructing 21st-Century Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 57, no.3(2006):330-354; K., Burn, and Mutton T. "A Review of 'Research-informed Clinical Practice' in Initial Teacher Education." *Oxford Review of Education* 41, no.2(2015):217-233.
- ⑱龙宝新、折延东:《论我国当代教师教育制度创新的主题》,《教师发展研究》2017年第2期。
- ⑲丁钢、李梅:《中国高等师范院校师范生培养状况调查与政策分析报告》,《教育研究》2014年第11期。