

综合化视域下 师范院校教师教育特色弱化的 现实表征与解构策略

范伟¹ 陈鹏²

(1. 西安翻译学院, 陕西 西安 710105;

2. 陕西师范大学, 陕西 西安 710062)

摘要: 师范院校是中国特色师范教育体系的主体, 在教师教育中发挥着引领作用。历经近二十年的综合化发展, 师范院校教师教育特色弱化, 去师范化趋势明显; 教师教育办学定位弱化, 师范专业建设受重视程度日趋下降。这与非师范院校办学规模扩张稀释教师教育生长空间、专业与学术对立的思维误导师范院校办学目标、教师教育供给同市场发展需求间缺乏适配性等不无关系。为了治理综合化趋势下教师教育中的诸多弊病, 师范院校必须以建立公益属性的中国特色教师教育体系为立足点, 发挥政府在师范教育中的主导作用, 确立以项目制为基础的教师教育财政投入机制; 师范院校应正确处理专业性与学术性的关系, 基于新的三级体系制定功能清晰、体系合理的教师教育供给侧改革方案; 教师教育必须坚持师德养成教育, 加强教师教育课程建设, 重视管理体系的配置优化。

关键词: 师范院校; 综合化; 中国特色教师教育体系; 教师教育; 师范教育

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 08-0071-13

2018年1月, 中共中央围绕教师队伍建设首次出台专项政策文件《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》, 将教师队伍建设提升至重要战略地位, 就师德师风、教师专业素养、教师管理和地位待遇等问题作出新部署, 以师资队伍为切入点推进教育领域综合改革。随后, 教育部联合多部门相继印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》《新时代基础教育强师计划》, 创新教师专业培养方式, 明确了师范院校和教师教育的时代使命, 推动建立以师范院校为主体的现代教师教育体系。进入新阶段, 面向各方在高质量

师资队伍建设中的多样诉求, 需在厘清21世纪以来我国师范院校教师教育发展演变逻辑的基础上, 深刻反思当前师范院校教师教育发展中存在的问题, 以夯实教师教育在师范院校中的办学特色与核心地位为目标, 构建以师范院校为主体的中国特色教师教育体系。

一、综合化视域下我国师范院校教师教育特色弱化的现实表征

20世纪末, 在世界教师教育综合化发展浪潮的推动下, 我国的师范院校也呈现出综合化

收稿日期: 2022-03-16

作者简介: 范伟, 男, 副教授, 西安翻译学院教育学院, 主要从事教师教育、教育管理研究; 陈鹏, 男, 教授, 陕西师范大学教育学部, 主要从事教育政策与法律研究。

的发展趋势。大批师范院校得到升格扩张，师范院校原本的教师教育特色逐渐消解，表现出教师教育在师范院校中的主体地位被削弱、教师教育的发展定位偏轨、师范专业建设受重视度日趋下降等问题。

1. 师范院校去师范化趋势明显

首先，师范院校在升大学过程中去师范化。我国师范院校教师教育发展变革的过程中，师范学校相继升格为师范学院或师范大学。这一后缀称谓转变对后者提出更加丰富的资源配置标准，要求后者破除单一发展思路、创设多元全面的培养平台。《普通高等学校设置暂行条例（1986）》第十二条规定，称为大学的，须在文科（含文学、历史、哲学、艺术）、政法、财经、教育（含体育）、理科、工科、农林、医药等八个学科门类中，以三个以上不同学科为主要学科；具有较强的教学、科学研究力量和较强的教学、科学研究水平；全日制在校学生计划规模在五千人以上。这一规定在学科门类设置、师资队伍建设和人才培养规模三个方面限定门槛，从侧面来说为师范院校的综合化转变提供了制度性支持。为此，师范院校纷纷开设了非教育类的专业和学科，加大教师教育之外其他学科的建设力度，以满足可称为大学的学科设置标准。以S师范大学的硕士学位点为例，从20世纪80年代的6个文理基础学科，到21世纪初除了军事学没有设置外，11个学科大类均有设置（见图1）。伴随着世纪转折之际高等教育的大规模扩招，师范院校也借机扩大招生计

划，各学科尤其是非教育类学科的人数得到大幅增长。高等教育入学机会与就业选择的多样化所催生出的市场性动力同制度性动力相结合，共同推进了师范院校的综合化发展。

其次，师范院校数量波动影响了教师教育整体布局。从1997年到2017年，师范院校的总数量呈现出先减少后回升的“V”字变迁图景（见图2）。第一阶段（1997—2007年），院校数量的大幅减少在一定程度上反映出师范院校的发展颓势。随着2007年师范生免费教育的实施，师范教育得到发展。第二阶段（2007—2018年），院校数量也仅回升到与世纪转折之际持平的状态。从该时期师范院校整体布局来看，在高校扩招政策的指导下，师范院校整合现有资源，扩大高师规模，师范学校的总数量由1999年的1042所^[1]调整到2007年365所^①，2007年高等师范院校的数量跌至谷底，仅剩下169所。^[2]减少的这一部分师范院校一部分通过升级改名成为综合性大学，剔除了“师范”“文理”等原本属于师范院校的身份标签；另一部分则被综合性大学兼并，成为综合性大学参与教师教育的重要力量。2003年参与教师教育的综合类院校298所，2010年增加到了352所，2019年达到406所。^[3]概言之，师范院校在教师教育中的主体地位受到削弱。

再次，教师教育资源配置中师范院校的比重下降。在资源重组的过程中，师范院校纷纷升格改名。在强调多元综合的发展趋势下，教师教育也逐步走向开放式。1999年发布的《中

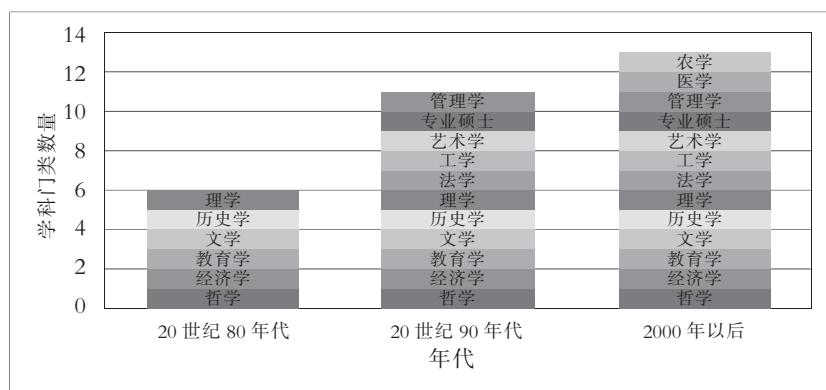


图1 S师范大学硕士学位点设置概况

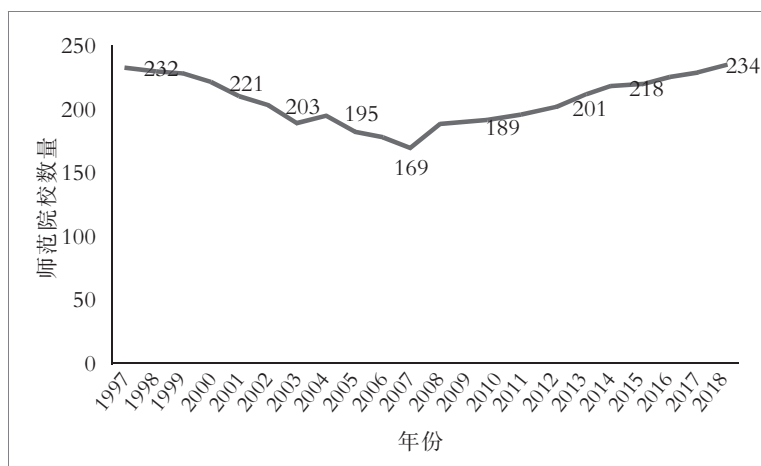


图2 1997—2018年师范院校数量变迁状况

注：根据1997—2018年《中国教育统计年鉴》“普通高等学校校数”中师范院校整理

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》明确提出：“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，探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院。”这一发展思路秉持综合发展的理念将更多主体纳入师范教育领域，激发了师范院校之外高校开办教师教育的热情，但也在一定程度上挤占了传统师范院校的发展资源。师范院校向多学科大学转变，以及政策支持下多类高校对师范教育的参与，影响了师范院校教师教育的专业性，弱化了师范院校教师教育的主体地位。

2. 师范院校教师教育办学定位弱化

师范院校的综合化首先表现为办学定位的综合化。众多高水平师范院校在学校的办学目标定位上均有“综合性（综合型）”“多学科（多科性）”的表述（见表1），相对而言，对教师教育的专业性定位并不突出。从学校内部治理框架对学术委员会的重视和学校外部就业市场对劳动力的要求来看，这种综合性、研究型、多学科的办学定位将在未来很长一段时期内主导师范院校的发展路径，长期影响师范院校的管理体制、资源渠道、功能定位和人才培养。各师范院校将综合性与研究型联系在一起，实质上是在探讨师资培养的职业训练与科学研究的学术训练之间如何抉择的问题，从当前的发

展现状来看，师范院校办学更加偏向严谨的学术性而非师范的专业性。

对我国部分高水平师范院校的办学目标定位进行总结，可以看出，这些师范大学均将“综合性”和“研究型”两个词作为定语且存在两种表述方式。第一种是将“综合性”和“研究型”作为形容词置于“（世界一流或者重点）大学”等宾语之前，排列在众多定语的首位，以突出综合性和研究型作为师范院校发展目标的重要程度；第二种是将“综合性”和“研究型”作为类属词，直接与宾语“大学”联系，如“研究型大学”和“综合性大学”等，以加强研究型、综合性与师范院校的联系。两种表达都在一定程度上淡化了对教师教育的关注。尽管一些师范院校在办学定位中也提及了教师教育特色的相关内容，但仍多表现为综合性、研究型优先于教师教育特色。

3. 师范院校对师范专业建设重视程度日趋下降

师范院校的学科设置主要是教育学科和文理基础学科，重在培养教师专业成长过程中所需的条件性知识和本体性知识。但在综合化发展的进程中，师范院校纷纷拓展学科覆盖类别，在原有文理学科的基础上通过内生发展、嫁接融合、移植共融三种途径^[4]推动学科建设的综合化发展，逐步实现由师范院校向综合性大学

表1 师范院校办学目标一览表

学校名称	办学目标定位
北京师范大学	综合性、研究型、教师教育领先的中国特色世界一流大学
华东师范大学	综合性研究型大学
华中师范大学	教师教育特色鲜明的综合性研究型大学
东北师范大学	具有鲜明的为基础教育服务的办学特色，国内一流国际知名的研究型综合性师范大学
陕西师范大学	以教师教育为主要特色的综合性研究型大学
西南大学	建设特色鲜明的高水平综合大学
南京师范大学	学校坚持改革创新，弘扬教师教育传统特色，致力于建设文、理、工等学科协调发展的综合性大学，把建设有国际影响的高水平大学作为办学目标
华南师范大学	建设国内一流、世界知名的综合性师范大学
湖南师范大学	建设教育教师特色鲜明、国内一流、国际上有影响的高水平综合型大学
首都师范大学	国内一流水平的综合性教学研究型师范大学
山东师范大学	国内外有较大影响、具有教师教育特色、综合性、高水平的山东省重点大学
西北师范大学	以教师教育为主、教育、艺术、文理基础学科优势突出、特色鲜明的西部一流、全国高水平综合性大学
上海师范大学	以本科层次教育为主要任务、以应用型人才培养为主要目标、文科见长并具有师范特色的综合性大学

注：资料来源于各大学官网的学校简介

表2 部分师范大学师范本科专业和非师范本科专业对比一览表（2019年）

学校名称	本科专业数	师范专业	覆盖学科门类	学校名称	本科专业数	师范专业	覆盖学科门类
北京师范大学	69	13	9	南京师范大学	59	15	12
华东师范大学	83	11	9	华南师范大学	84	25	12
华中师范大学	70	16	10	湖南师范大学	92	18	12
东北师范大学	78	14	11	首都师范大学	57	14	10
陕西师范大学	63	13	11	山东师范大学	84	22	10
西南大学	105	20	12	西北师范大学	77	23	10

注：资料来源于2019年各师范大学本科招生计划

的转变。

首先，师范院校非师范专业规模扩张。师范院校专业设置的综合化进一步表现在师范专业与非师范专业的比例与所覆盖的学科门类上。近年来，师范院校的非师范专业的数量与比例显著上升，而师范专业的数量仅占到20%，甚至更低（见表2）。为适应高校综合化发展趋势以及更好满足市场对劳动力的需求，师范院校减少师范专业，增加非师范专业，面向市场需求

设置新兴、热门专业。从21世纪以来的本科师范院校师范生与非师范生招生规模对比来看，师范生招生规模在2007年之前一直没有超过45%；从人数上看，师范院校招生以非师范生为主，尽管2007年实施免费师范生政策后有所增长，但是增幅不大，一直在50%左右徘徊，仅在2012年本科师范院校师范生招生规模达到52%，其他年份仍没有超过50%。其规模仍然不大（见图3），难以与师范院校教师教育主责主业的地

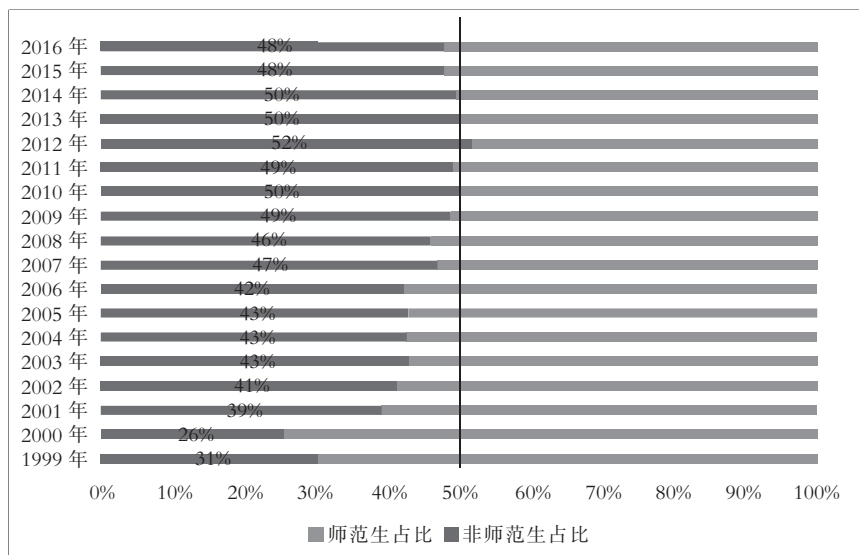


图3 1999—2016年师范院校师范生本科招生规模变迁状况

注：数据由1999—2016年《中国教育统计年鉴》各类高校招生情况整理所得

位相匹配。概言之，师范院校的师范专业数量少且师范规模也不大。

其次，师范院校资源配置倾向于非师范专业。规模直接反映到经费的结构中就是师范院校在以生均经费为主的财政拨款中是以非师范生为主的。与此同时，为了得到更多的资源支持，师范院校未考虑自身需要，纷纷寻求更高层次的发展。研究型大学、研究教学型大学、教学研究型大学以及教学型大学在分类体系中占据了不同的位置资源，研究型大学处于这一金字塔结构的顶端，在研究生数量尤其是博士研究生数量培养项目中占据主导地位，获得更多的科研经费和政府补贴，吸引更多的捐赠。这促使师范院校无论是在招生规模还是专业结构设置上都倾向于优先选择非师范专业的发展路径。师范院校对劳动力就业市场的回应以及在制度框架内对所代表的身份资源配置的倾向，使得师范专业的规模逐渐萎缩。

二、综合化视域下师范院校教师教育特色弱化的原因探析

2017年9月，“双一流”建设高校及建设学科名单公布，仅有两所师范大学及其教育学科

入选，其余进入一流学科建设名单的师范院校并非以教育学科入选。2022年2月公布的第二轮“双一流”名单中有五所师范大学的教育学入选“世界一流学科”，较第一轮有所增长，但师范大学总体数量仍占比较低。教师教育和教育学科作为师范院校的优势特色和核心业务，在综合化发展过程中遭到削弱，更衍生出对其主业发展水平的质疑。究其原因，主要是非师范专业中办学规模扩张稀释了教师教育发展的空间、办学定位上专业性与学术性存在认识偏差，以及师范院校在教师教育供需结构方面未作出適切调整。

1. 非师范办学规模扩张稀释教师教育生长空间

近二十年，教师教育大学化、师范学院改大学等综合化发展措施不断影响着师范院校数量和规模的调整。在此时期，师范院校在校生规模不断扩张，师范类巨型大学数量增加。从表3可以看出，规模超过10 000人的师范院校数量显著上升，规模30 000人以上的师范院校数量也在不断增长。师范院校内部学科专业结构设置不断拓宽学科口径，增加学科覆盖，表现出对数量和规模的追求。绝大多数院校在原有学科领域的基础上先后增加学科院系设置，

基本覆盖了除军事学外的 12 个学科门类，专业设置也有所拓展（见表 2）。《普通高等学校本科专业设置管理规定》第十条和第十一条规定，高校根据《普通高等学校本科专业目录》设置专业（国家控制布点专业除外），报教育部备案。再者，《中华人民共和国高等教育法》为高等学校自主调节系科招生比例、自主设置专业提供了合法性支持。由于专业设置门槛降低，师范院校在保证回应就业市场需求的同时，以综合化发展为导向，大幅扩张非师范教育实力，学科专业设置上贪大求全。结构的变迁意味着功能的调整，这种大而全的学科专业结构对师范院校而言，稀释了师范教育有限的发展空间和学科结构，弱化了师范院校原有的教师培养主体职能。

教师教育作为师范院校的基础与核心，在综合化发展趋势下愈发暗淡。这不仅表现在师范院校数量减少等外延式特征中，更深刻地体现于内部结构性特征当中——师范专业减少、师范生招生规模停滞不前、师范教育经费投入不足、师范生培养质量遭到大众质疑。就整体状况而言，师范生招生数量虽然不断增长，从 1999 年的 105 732 人增长到了 2016 年的 356 452 人，但增长率在 2010—2016 年相对持平，将其放置于高等教育扩招的大背景之中，师范生招生规模几乎没有增长（见图 4）。具体到师范教育内部，六所部属师范院校以及省属重点师范院校的师范专业在本科招生中有所减少，师范生招生规模占学校招生规模总数的比例不断下降，甚至跌破 20%。^[5]

表 3 师范院校在校生规模（单位：人）

年份 \ 规模	2000 以下	2001—3000	3001—4000	4001—5000	5001—10000	10001—20001	20001—30000	30001 以上
1999	66	64	38	13	46			
2000	31	52	41	30	67			
2001	13	30	39	27	101			
2002	11	13	11	23	41			
2003	10	11	21	13	58			
2004	19	8	13	15	140			
2005	10	8	12	14	49	71	15	3
2006	5	8	15	11	44	79	13	3
2007	4	4	9	10	44	79	15	4
2008	1	6	7	18	49	85	19	3
2009	4	5	7	10	54	85	20	4
2010	4	7	8	8	53	84	25	3
2011	9	3	6	11	52	85	27	3
2012	10	6	5	4	60	83	28	5
2013	17	9	6	6	56	85	26	6
2014	14	10	12	0	47	91	29	7
2015	12	7	10	10	55	86	32	7
2016	12	8	14	7	53	91	33	7
2017	12	7	12	13	55	91	31	8
2018	14	8	9	12	59	92	32	8

注：根据 1999—2018 年《中国教育统计年鉴》“普通高等学校在校生规模”中师范院校数据整理

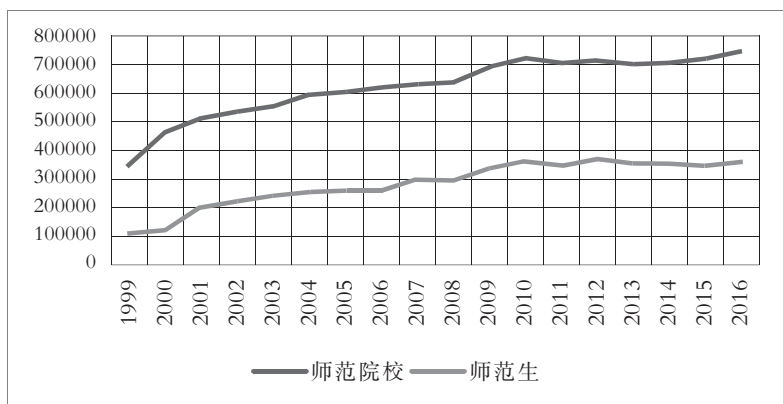


图4 近年来师范院校和师范生招生人数变迁状况 (单位: 人)

注: 根据1999—2018年《中国教育统计年鉴》“高等师范院校”中本专科招生数和师范生招生数整理

2. 专业与学术对立的思维误导师范院校办学目标

发展定位的偏轨主要源于师范院校在办学时往往从专业性和学术性二元对立的思维出发制定发展目标,为了寻求更高水平的发展,又会在二元之间择取学术而非专业的师范性。

师范院校的学术性和专业性是其内在固有的一对基因。“要保持学术性和专业性的适当平衡非常困难,因为这种平衡会随着时间和空间而发生变化,严重偏向于其中任何一方都会引发致命的后果。”^[6] 师范院校的综合化发展本质上表现为师范院校在专业性和学术性,亦即师范性和研究型之间作出的选择。当前大多数师范院校倾向于学术性发展,主要是在市场压力和教师职业吸引力不高的双重影响下对办学思路的调整。师范院校纷纷摒弃传统的专业使命以获取更高水平的学术声誉。

师范院校综合化转型过程中,首先是没有“真正转变教师教育的培养模式,没有专业设置、课程安排、教学方式等方面进行相应的调整,没有真正地利用综合学科的资源来加强教师教育”^[7],导致教师教育质量偏低。师范院校在选择严谨学术的同时也就意味着忽视了师范专业性、综合性与研究型的结合,也忽视了教师职业培养的专业设计、课程安排和教学方式。^[8] 教师教育的价值观和知识观面临着学术性与职业性的双边拷问。综合化趋势下,教师教育强化

了师范教育在课程设置、教学内容等方面的学术性,挤压了教师教育职业化、专业化的课程教学比重。在师范院校和综合大学同等学制的情况下,师范生还要学习教师教育专业课程并开展教育实习,在学科专业水平上难以向综合大学看齐。因此,各校都大量削减教师教育课程和教育实习的时间,教师专业性发展相对欠缺。^[9]

教师教育作为一种培养教师的专门教育,从类型特征来看也是一种职业教育,具有很强的实践性和职业性特点。在实习、实践和实训当中,教师教育需要直接面向教育教学一线工作,以加强师范教育的专业性。这在一定程度上会与师范院校的综合性、研究型的学术性办学思路产生冲突。研究型大学强调理论的创新性,遵循科学逻辑,围绕高深知识展开理性探讨,并不必然面向职业和社会需求,而是追求更高层次的学术突破。从办学目标来看,学术性与师范性办学目标的冲突集中表现为学术教育与职业教育的差异性,学术教育聚焦知识创造本身,职业教育则对接行业职业,二者功能不一致,内部结构自然也不尽相同。

3. 教师教育供给和市场发展需求间缺乏适配性

教育供给在从强调物质条件的生存型基础保障转向重视人力资源的发展型核心保障的过程中,^[10] 虽仍以教师教育为核心要素,但也产

生了教师教育供需的结构性矛盾，主要体现在教师学历专业结构和教师区域流动结构之间。目前我国每年本专科师范毕业生已达到60多万，但基础教育领域对师资的需求仅25万，^[1] 教师教育供大于求。由于教师教育本身的开放性，综合院校毕业生也能够进入教师行业，相对挤占了师范院校毕业生的就业机会，仅有一部分师范毕业生从事教师职业。同时，社会对教师有了更高水平的要求，在学历结构上要求教师教育提升培养规格和层次，针对不同阶段教育提供多层次人才，为幼儿园培养高素质善保教的学前教育专业专科及以上学历教师，为义务教育学校培养接受高素质专业化的本科层次教师，为普通高中培养更多研究生层次教师。而现实样态中，其多表现为高层次需求与低层次供给不匹配（见表4），各类教师教育配置均存在不同程度的缺口，高中阶段教师的学历结构显著偏低，难以支撑普通高中多样化发展。

更重要的是，教师教育供需结构的新矛盾突出地表现为学历专业结构矛盾嵌套着区域流动结构矛盾。两种结构矛盾相互叠加，制约了乡村地区教育水平的提升。较城市相比，乡村教师的学历层次和专业对口程度更低，乡村教师中的高层次学历教师和专业对口教师的流失率更高。在县乡一级的基础教育学校中，教师编制数基本达到师生比要求。但在学科、班级和学历比例等代表学校办学力量的因素中，乡村教师队伍存在极大的缺编现象，乡村教师的专业对口比例较低、班额偏小，学历刚达致基本要求。在专业结构上，音体美教师往往由其他科目尤其是传统主课科目的教师兼任，缺乏具备专业素养的音体美教师，心理健康教师更是难以妥善配置。班额方面，受到撤点并校和教育城镇化的持续影响，城市拥挤和乡村空巢

的两极化问题愈发突出，学生流失之后，乡村教育空壳化却依然享有较多编制，存在1个学校3个老师带13个学生的现象。学历层面则主要表现为硕博毕业生倾向进入一线城市的顶尖中小学任教，而乡村教师队伍仍困扰于如何留住合格教师。

在综合化发展的过程中，师范院校将有限的资源用于发展非师范专业和学术研究事业，致力于升级大学，尤其是借助高校扩招的浪潮扩大非师范专业和学科的招生规模，发展学术性研究生教育，以更好服务于研究型大学的办学定位，学术性与专业性二元对立的矛盾直接反映到师范院校的办学目标上，偏离了教师教育特色定位。这些发展思维误区作用于师范院校的学科专业布局和课程教学体系当中，即脱离了中小学教学一线的实践，隔绝了教师教育中高校与中小学的联系。另一方面，教师教育的开放化使得非师范院校有机会参与教师培养，师范院校在教师教育体系当中丧失主体地位，自身“去师范化”的同时又不得不面临与综合院校在教师教育方面同台竞争。师范院校在综合院校所处的跑道上与综合院校竞争综合化的教师教育，如何充分发挥办学优势，又谈何有效回应需求端？

三、综合化视域下师范院校教师教育特色发展的推进策略

《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中明确提出，应建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系。教师教育在国家重大利好政策的支持下呈现出新的发展机遇。上海交通大学、南京大学等综合性大学纷纷成立教育学院或教师教育学院，开设教师教育学科进行人才培养。在此背景下，师范院校也应当在综合化发展的逻辑下推陈出新、与时俱进，在夯实师范特色的同时不断深化教师教育学科建设和专业人才培养。我们必须深刻认识到，当前以及未来很长一段时间内，师范院校仍是培养教师的主阵地；我们也必须承认综合化是未

表4 各学段教师规模及其学历结构

各学段教师学历要求	百分比 (%)
幼儿园园长和专任教师专科学历以上占比	57.3
小学和初中专任教师本科学历以上占比	64.6
普通高中专任教师研究生学历以上占比	9.0

注：根据教育部2019年教育统计数据整理

来师范院校发展教师教育的前提与基础。基于此,政府应当在中国特色师范教育体系中发挥主导作用,建立健全以项目制取代常规制的教师教育经费投入机制。在综合化发展进路中平衡好专业性与学术性的关系,面向教学一线推动教师教育学科建设。教师教育供给侧改革必须强化师范院校的主体作用,构建三级联动培养机制,满足高质量师资队伍建设需求,同时围绕师德养成教育和教师配套管理体系开展铸魂强基工程。

1. 发挥政府主导作用并建构项目制投入机制

政府主导下的项目制投入机制构建具有公益性本质要求。师范院校虽然是高等学校的一种类型,但作为培养和提升教师职业专业化水平的主场所,与基础教育持续健康发展休戚相关。教师教育作为一项关乎全局的基础性、关键性的事业,决定着公平而有质量的教育目标的实现。教育的公共性决定了教师群体的公益性特征,在此基础上教师教育则应被认定为具有准公益性质的高等教育,这对教师教育在建立管理体制和财政投入体制方面提出凸显公益性的要求。

政府主导下的项目制投入机制构建需充分发挥政府的引导作用。中国特色师范教育体系的“三位一体”协同育人机制由原先的高等学校、地方政府、中小学协同转变为当前的地方政府、高等学校、中小学协同。次序的更换进一步强调政府在教师教育中的主导作用,这是教师教育公益性价值取向的再次显现。为了应对教师教育发展过程中市场对其潜在的公益性冲击,避免师范院校因自身利益驱动而产生功利性的行为,保证师范院校能坚守教师教育的办学定位和公益性原则,进而再次阐扬政府在教师教育中的作用。政府通过制定各级各类师范专业认证方案,控制教师培养的质量,为教师教育的专业设置和人才培养的规模、结构、比例设立了基本、质量和卓越三类不同标准,拟以增量变化调整存量、用纵向流动带动横向流动,从国家层面来解决教师队伍“供需结构性矛盾”的问题。需要明确的是,“政府对师范教育的干预是局部的、引导性的,而非全面的、

强制性的。其目的是引导师范大学坚守‘师范性’的特色,并不涉及对学校事务的全方位干预”^[12]。政府作用的加强并非是为开启师范教育的计划模式以减少市场竞争,而是试图通过引入高水平综合性大学共同开展师范教育,打破传统的封闭式办学,规范办学行为以推动内部竞争。政府作用的升级也并未否认师范院校在师范教育体系中的主体地位,而是加强政府的引导作用,保证师范院校在秉持正确办学定位的基础上以更加积极的姿态来推动教师教育的发展。

政府主导下的项目制投入机制构建需在财政供给上稳定发力。教育经费是教育健康有序发展的物质性基础。项目制投入取代了传统的常规制投入,成为当前教师教育财政投入的主要形式。公费师范生、教育硕士、教育博士群体的财政支持以专项经费的形式来实施,通过选择性介入明确专有性关系,组织间差异明显。但项目承包方——师范院校在财政支持上并不具有选择权,在项目争取上其积极性和主动性并不强烈,多是由教育行政部门牵头,以科层权力推动经费保障。^[13]换言之,教师教育虽然采用了项目制拨款的形式,却表现出常规制——行政发包制的组织形态,无法使专项资金实现专款专用。就教师教育的长期财政投入建立专项拨款制度而言,应将项目制上下联动的资源分配与常规制的长效支持有效结合,在师范院校和非师范综合大学之间、师范院校内部之间形成良性竞争,实现专项资金稳定化和常态化发展,形成基于公益性原则投入的法治治理思维,避免出现人存政举、人亡政息的局面。通过政府、高等学校和中小学三方的联动,推动教师教育经费投入纳入部门规章立法或者教师法修正案,以法之效力保障教师教育经费投入的制度化建设。

教师教育的供给逐渐从封闭走向开放,开放的教师教育模式推动形成了师范院校和综合性大学共同参与的市场,教师培养由专营垄断走向开放竞争。但是作为公益性的教师教育不能仅仅依靠市场竞争来调节,更需要政府通过市场化公益行为来为其购买公共服务,以项目

制的形式参与教师教育多元共治，并维护其公益性。

2. 围绕师范教育和教师教育合理归置专业与学术

经历近二十年的综合化发展，师范院校在专业性和学术性之间的抉择中逐渐向学术性靠拢，多学科、综合性、研究型的办学目标与教师教育特色之间的关系趋紧。当前师范院校要反思的并非仅仅是增强师范特色，更要基于综合化发展的现状合理制定发展目标，明确综合性、研究型对师范教育的支撑作用，将师范教育建设和一流学科建设紧密结合，在专业性和学术性之间求取一个适切的平衡。在师范专业设置方面，要充分利用综合化进程中形成的学科布局，合理规划师范专业布局，实现师范专业建设与人才培养的全覆盖，依据师范专业标准积极研发数据科学与大数据技术、认知科学、生态学、法治教育等师范专业，培育具有信息素养、环保素养、法治素养的新时代教师，为新兴专业培养卓越师范生。

基于对教育的更高层次理解，教师教育相较于专业属性来说其学科特征更为明显。重视教师教育的学科建设，凸显教师教育的研究性与开放性，基于综合化发展所形成的研究型办学目的，在优化师范教育人才培养方案的同时重视教师教育研究和教师教育者队伍建设，在强调培育高素质专业化教师的同时更要展开如何培育卓越教师的学术研究，重点开展教师教育哲学研究、教师教育课程研究、教师教育政策研究等，深化对教师教育在公共旨趣和个人培养间关系的认识，探析教师教育作为一种职业教育、行业教育的活动性课程的实践需求，开展教师教育政策供给的针对性与有效性分析。^[14] 概言之，增强师范院校教师教育的引领作用就是在优化更新教师教育人才培养的同时强化教师教育学研究，在重视原有师范专业建设的同时积极回应社会对国民素养的新需求，设立新的师范专业，研究和探索卓越教师的培养。

举要治繁地凸显师范教育的专业属性与教师教育的学科属性是协调专业与学术问题的切入点。从最新的政策精神来看，师范教育和教

师教育分别具有不同的意指。师范教育更多是针对本专科阶段的直面教师职业的专业建设，而教师教育则更多是针对研究生阶段的直面科学研究的学科建设。师范专业和教师教育学科的分立对于师范院校而言，能够更好地解释其师范性和综合化的关系，在师范院校的办学活动中，针对不同的教育对象，采用不同的功能定位，以培养卓越教师为目标和以教师教育为特色回应师范院校在办学中的不同指向，即师范教育着重面向师范专业的教育教学能力培养，而教师教育多面向学科建设和科学研究。因此，在综合化发展过程中要凸显师范性，一方面要重视本科师范专业建设，在以人才培养活动为中心的师资配备、治理框架、课程建设、教育实习等方面综合发力；另一方面，在学科建设过程当中，需结合综合化发展成果，积极推动教师教育学科建设，在以科学研究为主的研究生培养、学位授权、学术训练等方面全面部署。

3. 立足三级师范教育体系推动教师教育供给侧改革

作为中国特色社会主义师范教育体系的主体，师范院校在教师教育供需结构性矛盾中占据主要方面，推进教师教育供给侧改革是改善其结构性矛盾的突破口。师范院校综合化转型形成了新的三级体系：牵头高校、参与帮扶高校和薄弱师范院校。^②其在教师教育供给侧结构性改革中基于不同的功能定位承担不同的角色。

以师范大学为主导，纵向发力、共同推进，引导教师教育供给侧改革。在2018年《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》发布之后，教育部等五部门发布了相关配套文件——《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》，明确提出要发挥师范院校的主体作用，加强教师教育体系建设。在2022年4月教育部等八部门发布的《新时代基础教育强师计划》中进一步明确了“完善部属师范大学示范、地方师范院校为主体的农村教师培养支持服务体系”。^[15] 包括部属师范大学在内的高水平师范大学作为师范院校金字塔结构的顶端，应积极推进师范教育专业建设，在师范专业课程开发、师范生培养方案更新、师范生教学实

践体系构建等方面发挥建设性的引领示范作用,切实推进以教师教育为核心的“双一流”建设(其中教育博士以部属师范院校和“211工程”重点师范院校培养为主,培养方向要更加聚焦学校课程与教学),推动教育科学的一流学科建设,在教师教育二级学科下开展对教育硕士、教育博士的培养,将培养教师的实践活动与探讨如何培养教师的研究活动结合起来。地方师范院校应在各专项计划支持下优化基础教育阶段本科师范生的招生比例、招生专业和招生规模。地方师范院校作为师范院校的主力,^③主要包括地方高水平师范院校和地方薄弱师范院校两类,地方高水平师范院校办学基础相对扎实,大部分开展博士研究生教育,多位于省会城市,而地方薄弱师范院校多位于相对贫困地区(学校所在地级市区域内有一定数量的国家乡村振兴重点帮扶县、脱贫县、陆地边境县),其毕业生在乡村中小学任教比例高,师范教育学科专业建设薄弱、培养层次不完善,无教育类硕士学位授权点或数量较少。^[6]师范院校内部应加强业务上的合作。部属师范大学与地方高水平师范院校在研究生培养方面和教师教育学科建设方面应该有较为细化的合作规则。师范院校之间也应就本科师范生的培养展开深度交流。总而言之,师范院校应制定部属师范大学、地方高水平师范院校和地方薄弱师范院校结构合理、功能划分清晰、主体突出的师范院校教师教育供给侧改革方案。部属师范大学立足区域、辐射全国,引领作用不言而喻,其综合化发展下的办学定位必须具有研究型特征;而地方高水平师范院校则面向全省的教学研究型大学,地方薄弱师范院校是师范生培养规模的主体,必须坚守本色。概言之,师范院校应制定部属师范大学、地方高水平师范院校和地方薄弱师范院校结构合理、功能划分、主体突出的师范院校教师教育供给侧改革方案。

以国家战略大局为立足,以社会经济发展需要为目标,强化师范院校特色引领作用。在乡村振兴的国家战略层面和深化教师队伍建设的政治事业上,基于师范教育的公益性质,把教师培养融入国家战略布局和改革大局。结

合乡村教师支持计划与教师教育振兴计划,充分利用国家专项计划、地方专项计划和高校专项计划,通过实施农村专项和乡村教师招生专项计划,定向培养志愿服务于中西部、革命老区、农村山区、边疆少数民族聚居地等区域的师范生,扩大专项计划师范招生规模,增加专项师范招生专业,设置专项师范教育基金,以全方位补短板、强基础的形式推动师范院校教师培养与贫困地区师资需求点对点地精准对接,尝试在更多师范院校推行更大范围的国家公费师范生培养。

摒弃功利主义师范观,坚持师范院校在中国特色师范教育体系中的主体地位。师范院校的引领作用还体现于中国特色师范教育体系的主体地位上,克服以考试代替培育、以结果取代过程的功利主义师范观倾向。教师资格的获取必须包括完整概念上的教师专业成长,开放不意味着低标准,所有教师必须修读一定课时的教师教育课程。师范院校应在师范教育人才培养方案制定和教师教育课程开发等方面占据主体地位,建立师范院校和综合大学联合培养的机制,优化非师范生在线学习教师教育并获得相应学分的途径,是科学、必要且紧迫的。

4. 聚焦师德师风和管理体系开展铸魂强基工程

师范职前培养主要是在师范院校和综合性大学中进行的,在师范院校的师范专业中全面推进师德养成教育和教师教育质量提升工程势在必行。这既是当前《教师教育振兴行动计划(2018—2022)》的要求,也是教育事业高质量发展的内在需求。

在铸魂方面,首先,落实师德教育的新要求。用“‘四有’好老师”“四个引路人”“四个相统一”“四个服务”等要求,统领教师成长。在教师教育课程体系中全方位贯穿课程思政理念,将师德教育落实到教师教育课程中来。教师专业素养的灵魂既精于“授业”“解惑”,更要“明道”“信道”,以“传道”为责任和使命。道德的可教性要求教师自身应当立德立言,从灵魂深处培育师范生的社会主义核心价值观,对待是非、曲直、善恶、义利、得失等方面有正

确的价值观念。其次,增强师德养成教育的实效性和针对性。师范生在课堂教学的专业技能中充分发挥教学的教育性功能的前提是教师教育者在教师教育过程中应当率先垂范。教师教育者可以通过经典诵读、专门课程、专题培训等多种形式,组织、开设和实施教师教育实践课程、活动课程、综合课程和研讨课程,将教师教育的职业道德、职业精神提升到为人、为事和为学的生涯发展过程中。

在强基方面,首先,增强师范教育的吸引力。尽管硕博入编教师的报道屡见不鲜,但教师的结构性矛盾仍然突出,优质教师资源持续短缺,尤其是乡村教师队伍建设中的好教师能够扎根乡土更为不易。增强师范教育的吸引力就是要吸纳更多的优质生源参与师范生培养,将当前依靠财政投入的公费师范生政策进一步扩展到社会、企业和机构参与其中,实现真正的公费培养,通过对教书育人楷模、全国优秀教师等事迹的宣传,增强教师职业的内在认同,将国家政策转化为全民行动。其次,改革教师教育评价体系。教师教育的特殊性既在于教师职业的特殊性,即兼具科学性与艺术性,是经验与理性的化身,又在于教师教育是强调教育作为一个育人成人的过程,不能将教师教育等同于学术教育和职业教育。因此要充分发挥评价的指挥棒作用,重视对师范生教育实践能力的评价,强化师范生培养过程中的实践环节,增加实践教学比例,提升教师教育实习实训质量。

注释:

①2007年师范学校数量是结合《中国教育统计年鉴》(2007)和刘秀峰的《辉煌与消逝:中等师范教育发展的回溯与反思》两处数据计算得出。

②在教育部教师司2022年发布的《教育部办公厅关于实施师范教育协同提质计划的通知》中,将师范院校分为牵头高校、参与帮扶高校和薄弱师范院校三种类型,这实际上构成了师

范院校在办学水平上的三个层次。

③根据教育部公布的2017年全国高等学校名单,师范学院和师范专科学校达141所,已经占到师范院校总数的70%以上。

参考文献:

[1]《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1999)[M].北京:人民教育出版社,2000:8-22.

[2]《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(2007)[M].北京:人民教育出版社,2008:21.

[3]荀渊,曹苴蕾.综合性大学参与教师教育的政策演进与行动路径[J].教育发展研究,2021(19):38-41.

[4]甘晖.学科综合化:高水平师范大学转型的战略选择——以陕西师范大学为例[J].高等教育研究,2013(4):54-59.

[5]睦依凡,俞婷婕,汪征.教师教育:地方师范大学必须安于本位的使命[J].教育发展研究,2013(7):54-59.

[6]史密斯,尼姆塞尔,麦金太尔.教师教育研究手册:变革世界中的永恒问题[M].3版.范国睿,等译.上海:华东师范大学出版社,2017:307.

[7][9]顾明远.中国教育路在何方——教育漫谈[J].课程·教材·教法,2015(3):3-16.

[8]祁占勇.教师教育专业条件性知识的本体性价值及其有效教学[J].国家教育行政学院学报,2015(5):49-53.

[10]靳晓燕.自觉担当起中华民族“梦之队”的筑梦人[N].光明日报,2018-02-02(1).

[11]王焯捷.师范类教育面临“控量提质”[N].中国青年报,2015-10-14(1).

[12]陈鹏.师范教育的市场危机与国家的有限干预[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2008(6):117-121.

[13]周雪光.项目制:一个“控制权”理论视角[J].开放时代,2015(2):82-102,5.

[14]祁占勇.卓越教师专业发展中学科教学知识的价值及形成机制[J].当代教师教育,2015(1):12-18.

[15]教育部网站.教育部等八部门关于印

发《新时代基础教育强师计划》的通知 [EB/OL]. (2022-04-11) [2022-03-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html.

[16] 教育部网站. 教育部办公厅关于实施

师范教育协同提质计划的通知 [EB/OL]. (2022-02-11) [2022-03-09]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202202/t20220222_601227.html.

(责任编辑 吴满剑)

The Realistic Representation and Deconstruction Strategy of the Weakening of Teachers' Educational Characteristics in Normal Colleges from the Comprehensive Perspective

Fan Wei Chen Peng

Abstract: Normal colleges are the main body of the normal education system with Chinese characteristics and play a leading role in teacher education. After nearly two decades of comprehensive development, the features and the importance of teacher education in normal colleges have been weakened, and the trend of de-normalized education has been strengthened. Reasons are as follows. First, the expansion of non-teacher education in normal institutions in the context of university expansion greatly weakened the main status of teacher education in normal colleges and universities. Secondly, the contradiction between professional and academic of teacher education intensified the deviation of the development orientation of teacher education in normal colleges and universities. Thirdly, the mismatch between supply and demand of teacher education has directly led to the relative shrinkage of the scale of teacher education majors. In order to properly address the shortcomings in teacher education under the trend of comprehensive development, firstly, government should play the leading role in teacher education, and establish a financial investment mechanism for teacher education based on the project system; furthermore, normal colleges and universities should properly balance the academic demand and specialty of teacher education, and build a supply-side reform program of teacher education with clear functions and reasonable systems based on the new three-tier system; lastly, teacher education must adhere to teacher ethics education, strengthen the construction of teacher education courses, and pay attention to the optimization of the management system.

Key words: Normal colleges; Comprehensive; Normal education system with Chinese characteristics; Teacher education; Normal education