

我国 30 年教师教育政策价值取向的 嬗变与反思

吴遵民 傅 蕾

(华东师范大学 教育科学学院, 上海 200062)

摘要:教师教育是加强教师队伍建设的重要一环,同时也是推进素质教育、促进教育公平的重要保证。改革开放以来,我国陆续出台了多项关于教师教育的重要政策。对 30 年来我国教师教育政策进行简要梳理,不仅可以明了教师教育政策的变迁过程,而且可以清晰显示其价值取向的变迁轨迹,同时也可以发现其存在的问题与弊端,如近年来出现的师范教育特色的弱化与泛化、教师教育主体性的缺失、教师教育公平性的诉求等。对这些问题的揭示与思考,不仅可以客观地把握教师教育政策的利弊与得失,同时也可对未来国家层面教师教育政策的制定提供重要的理论借鉴和实践参考。

关键词:教师教育; 价值取向; 嬗变与反思

中图分类号: G520

文献标志码: A

文章编号: 1674 - 2338(2011)04 - 0093 - 08

教育,不仅是人类发展的根基与保证,也是每个人成长不可或缺的必要因素。在宏观的社会大系统中,教育更是其中不容忽视的子系统;而在教育内部又存在着各种要素,它们之间互相影响、互相制约。其中教师作为教育微观系统中最重要的要素之一,又直接连结着学生与教材、学校与社会、理论与实践等众多方面,其不可或缺的重要性亦早已为社会所认识。为此,怎样培养教师、又怎样才能培育出优秀的教师,也就成为教育目的是否能够顺利实现的重要环节。有学者指出,教师教育是教育事业的“工作母机”,其比一般教育更具超前性,说的也就是这个道理。但需要指出的是,若要实现教师教育的发展与飞跃,教师教育的政策又具有非同一般的重要性,其好坏的程度不仅关系教师教育自身发展的成败,而且对国家教育发展的前景亦具有举足轻重的意义。为此,发展教师教育,就必须首先

制定出好的教师教育政策,而对此问题进行深入研究,也就具有了十分重要的价值。

众所周知,教师教育政策隶属于教育政策的一个部分,它是为教育目的的实现而服务的。由于教育目的的实现涉及教育的方方面面,其中教师的因素又是实现教育目的的主因,为此,教师教育的政策被认为是教育政策的核心也就理所当然了。亦因为以上的原因,改革开放以来国家与社会日益重视教师教育的作用与地位,30 年来也出台了一系列关于教师教育的政策,如从最初 1978 年制定的《关于加强和发展师范教育的意见》到 2010 年出台的《国家中长期教育改革和发展规划纲要》等,这些政策都对我国教师教育的发展起着重要的引领作用。那么,我国改革开放 30 年来究竟出台了哪些教师教育政策?其价值取向在不同时期又发生了哪些重要的变化?这些变化与教育目的的调整又是否具有内在的必

收稿日期:2011 - 05 - 12

作者简介:吴遵民(1952 -),男,上海市人,华东师范大学基础教育与发展研究所研究员、教育科学学院教授、博士生导师,主要从事教育学原理、终身教育、教育政策与立法的研究;傅蕾(1987 -),女,安徽巢湖人,华东师范大学教育科学学院硕士研究生。

然联系?梳理与检讨改革开放30年来教师教育政策的成败与问题,对于客观把握教师教育政策的现状、问题与未来发展的方向,无疑具有重要的现实意义。

一 教师教育政策的价值内涵

众所周知,教师教育就是培养教师的专业教育,它也是以往师范教育的延续和变革。就现代教师教育的本质而言,它基于的是终身教育的理念,把握的是教师专业化的发展方向。作为一种体系,它又包括了教师的职前培养、入职训练和在职进修等三个系统的阶段。再就教师教育的内涵来看,其既包括了专业知识的学习、师范技能的训练、人文主义的熏陶,又包含了职前、在职以及各种正规或非正规的培训;再从学历层次来看,也有专科、本科和研究生等不同阶段和层次的教育。

对教师教育的研究,如今已经成为一个社会的热点。但是对于教师教育政策的研究,目前国内却还不多见,即使是对教师教育政策的概念界定,至今也尚未形成共识。目前,较具代表性的观点是“教师教育政策是教育政策的一种。它是指党和国家为了调动教师的积极性,提高教育质量,对教师的要求及待遇方面所做出的准则性的规定。”[1](P.318)一般而言,从内容上讲,教师教育政策包括了对教师素质方面的要求和教师的选拔、任用、考核和培训等制度层面的规定以及在工资、职称、奖惩及其他福利待遇等方面的要求。再从本质上来看,教师教育政策又是一种政治行为,因为它体现了国家对教育事业的控制、指挥、协调、监督和引导,是国家确保教育事业为社会发展服务的政治措施之一。

现在的一般认识是,教师教育政策乃是实现教育目的的公共方针及体系。国家作为政策的出台者,其政策本身就反映了国家的需求与导向,同时渗透了一定时代与社会的价值取向。因而若要厘清教师教育政策变迁过程中价值取向的基本内涵,首先就需要理解价值的本质。马克思曾指出:“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的”,[2](P.163)“是人们所利用的并表现了对人的需要的关系的物质属性”。[3](P.406)由此可见,价值就是客体满足主体的程度,价值活动的出发点就是为了体现主体的利益或需要,而主体的利益或需要也就决定

了价值的观念、价值的目标以及实践活动的指向。那么何谓价值取向呢?它又指的是一定主体基于自己的价值观在面对或处理各种矛盾、冲突或关系时所持的基本立场、价值态度以及所表现出来的价值倾向。[4](PP.17-20)根据价值取向的差异,教育政策的价值也就有了两种涵义:其一是内在价值,其二是外在价值。外在价值指的是教育政策是指向国家教育活动的方向和教育发展的目标,是协调教育与政治、经济、文化之间的矛盾所表现出来的价值关系,它体现的是国家功利主义的价值内涵。换言之,它蕴涵的是一种社会性的价值取向。而内在价值则指的是教育政策如何协调教育内部的关系,即解决教育自身生存和发展的应然目的和实然状况之间的矛盾,以最终使受教育者全面而自由和谐的发展。简言之,人的发展则是这种内在价值的核心,它追求的是一种“以人为本”的终极性价值内涵。

由以上分析可见,教师教育政策的价值取向是指教师教育政策主体在制定教师教育政策过程中价值选择的总的趋势和价值追求的一贯倾向,其又具体表现为用什么样的价值标准,确立什么样的价值目标去制定什么样的教师教育政策以及又如何去寻求、确认、实现、创造和分配价值。毋庸置疑,一切公共政策都是为了寻求价值、确认价值、实现价值、创造价值及分配价值。由于国家作为教师教育政策的制定者,其在不同时期和不同的条件下,对教师教育亦有着不同的期待与要求,因此其规定的目标与手段也就必然有所不同,而我们也由此可以推断出在不同条件下教师教育政策在价值取向上的变化与趋势。

二 我国30年教师教育政策 价值取向的回顾与分析

(一) 我国教师教育政策阶段划分

自改革开放以来,依据教师教育自身的发展逻辑,我们可以将教师教育政策的变迁划分为三个阶段。

1 1978—1989年的政策探索阶段 1978到1989年是我国教师教育政策开始制定的探索阶段。在这一时期,我国开始全面贯彻改革开放的方针,市场经济体制开始挑战计划经济体制的垄断地位,我国社会亦相应进入了一个经济快速发展的时期。改革开放之初,经济体制的变化虽然为社会带来了一系列的机遇,但当时的教育仍然

面临着“文革”结束后遗留的众多历史问题,如普通民众文盲数量的急剧增加,适龄儿童人数骤增引起的入学压力,教师队伍数量的不足、质量的不高以及不稳定等。面对这些棘手的问题,当时出台的教师教育政策主要针对的是那些学历尚未达标或教学岗位不合格的在职教师进行所谓“补偿性培训”的措施。

在此时期,教师教育政策仍处在一个调整与探索的阶段,出于对师资数量和质量的紧迫需求,其一方面仍延续改革开放之前的政策,另一方面则开始对教师资格、教师考核等问题进行了初步的探索。比较有代表性的是,1980年8月教育部的《关于进一步加强中小学在职教师培训工作的意见》及1986年制定的《义务教育法》。前者提出“把长远的文化、专业知识的系统学习和搞好当前教学工作的教材教法学习结合起来”;[5](PP.91-93)而后者则规定国家应采取措​​施加强和发展师范教育,以加速培养、培训师资,并有计划地实现小学教师具有中师以上的学历水平,初中教师具有高等师范专科学校以上学历水平的目标,同时建立国家教师资格证书的制度。

2 1990—1999年的政策规范阶段 在这一阶段,经过近十年改革开放的建设,我国社会的经济发展取得了显著的成绩,但由于市场化的急剧推行,也同时导致经济发展与社会发展及自然环境保护的不协调问题日益凸显。在此基础上,党的“十五大”提出了实施科教兴国的战略和可持续发展的方针战略,尤其强调要突破教育产学研结合的问题。在这一阶段,教师教育的数量问题得到了基本缓解,而如何提高教师质量的总体水平就提上议事日程。

要全面提高教师的质量,首先就需要建立一个相对规范的培养体系,于是教师教育的范围也从职前的师范教育扩展到了职后的继续教育。体现在政策上的则是1990年12月教育部发布的《全国中小学教师继续教育工作会议纪要》,该纪要指出,要“将我国中小学教师培训的重点有步骤地转移到开展继续教育上来”,自此便开始了教师教育职后培训的新阶段。1998年5月教育部又颁布了《关于加强中小学教师继续教育区域性实验工作的几点意见》,提出要建立中小学教师继续教育的制度,并探索新形势下教师培训的新模式。需要指出的是,这一阶段的《中华人民共和国教师法》的制定与实施,从法律意

义上对教师教育给予了强有力的支持,其中对教师进行职后培训的问题甚至提到了教师学习权保障的高度,因而具有非常重要的意义。

3 2000—至今的政策开放及实施阶段 进入21世纪,随着我国经济水平的进一步提高,片面强调效率的政策意向与策略亦给教育带来了各种非均衡的问题,比如民办教育的营利性倾向问题、城乡教育的差距拉大问题、职业教育的低迷问题、现代国民教育体系的再构建问题等。与此同时,这一时期的信息技术化与国际化的迅速发展,也给教育的改革与发展带来了一定的挑战与机遇。在这一背景下,这一阶段教师教育政策的主要议题在于培养稳定的师资队伍,关注教师自身的专业化发展。与此同时,面对不断变化的社会环境,教师教育的政策也出现了一定程度的灵活性与开放度。

其中较为典型的是2002年2月教育部颁布的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》,该意见将师资培训的目标进一步调整为“发展教师的创新精神和实践能力”。2004年教育部又颁布了《2003—2007年教育振兴行动计划》,该计划决定实施“全国教师教育网络联盟计划”“共建共享优质教师教育课程资源计划”等。简言之,创建开放灵活、资源共享的教师教育新体系是这一时期教师教育政策积极倡导的重点。

(二) 我国教师教育政策价值取向的嬗变及其分析

教育政策,是国家意志和价值选择的体现。国家作为价值取向中的主体,其必然会对作为客体的教师教育的方向及其内容有所选择或取舍。自改革开放以来的30年,我国对教育政策的价值取舍又集中体现在以下四个方面:

1 从工具本位向教育本位的移行 所谓工具本位,指的是在一定的条件下,由国家引导教育或教师教育全面地为经济建设服务、为社会发展服务,而教育或教师教育亦就成为了经济或社会发展的工具。至于教育本位则指的是,在充分认识教师教育内涵,尊重教师教育自身规律的前提下,利用各种社会有效资源以促进教师教育事业的发展。需要强调的是,在教育本位的价值取向引导下,教育同样可以为社会进步起促进作用,但这时的社会价值仅仅是作为教师教育的附属价值而存在,并非成为干扰教师教育自身发展的阻碍。回顾30年来教师教育政策的走向,不

难发现 教师教育正逐渐从工具本位的价值取向向着教育本位的价值取向转换。

举例来说 在改革开放之初的 1978 年 教育部曾在发布的《关于加强和发展师范教育的意见》中指出,“大力发展和办好师范教育”,“满足社会主义革命和建设的需要”。又如中共中央在 1985 年发表的《关于教育体制改革的决定》中再次提到“教育必须为社会主义建设服务”。尔后的 1993 年 教育部在制定的《中国教育改革和发展纲要》中仍提倡“教育要更好地为社会主义现代化建设服务”,“教育要服从和服务于经济建设,促进社会的全面进步”。从以上已出台的文件或规定的表述中可以看出,当时的国家教育政策,无疑都把教育置于为国家进步服务、为经济发展服务的大目标之下,因而包括教师教育的政策在内,无疑都需要服从于这一政治性的大目标并以此确立自身的价值取向。而教师教育政策的工具性倾向也就十分明显。换言之,当时的政策制定者并没有意识到教师教育自身的独特性与规律性,因而没有从内在的规定性上去考虑或强调教师教育的发展。但这一状况到了 1998 年以后就有了很大的扭转,如 1999 年国务院在《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》中提出要“建设全面推进素质教育的高质量的教师队伍”;2003 年教育部在发布的《中小学教师队伍建设“十五”计划》中提出要“建设一支数量适当、分布合理、结构优化、富有活力的高素质、专业化的中小学教师队伍”;2001 年国务院在《关于基础教育改革与发展的决定》中提出要“增强师范生的教育教学与终身发展能力”;2007 年教育部又出台了《国家教育事业发展“十一五”规划纲要》的通知,并进一步指出要“培养高素质新型教师、教育硕士、全民教育家”,“实现教师教育持续发展”;等等。以上这些文件的表述基本都是从教师教育自身发展的需要与方向着手,并尽力制定出一个符合教师教育自身发展规律的,同时也为社会的发展与进步服务的政策。由以上分析可看出,教师教育的政策确实犹如笔者所分析的那样,已逐渐地从单纯注重社会效益的理性工具主义到慢慢地开始注重教师专业及关注教师个人发展的合理方向转换。

2 从阶段性到整体性的转换 政府在改革开放初期所制定的教师教育政策虽然认识到了教师教育的重要性,同时也对教师教育给予了充

分的重视,但是当时的教师教育仍集中在教师的就职前阶段,也即所谓的“师范教育”。这一状态的形成又与我国长期以来对教师教育认识的局限性有关。比如,当时的一般看法认为,一次性的师范教育已足以使教师适应于未来教学的整个生涯,由此忽视了教师职业生涯的不同特点以及持续发展的重要性。以上认识的局限性在 20 世纪 70 年代末 80 年代初有着特别明显的体现。如 1978 年教育部在《关于加强和发展师范教育的意见》中仅扼要地提出“要大规模地培训中小学教师”,却并未指出明确的阶段与举措;中共中央在 1985 年发布的《关于教育体制改革的决定》以及 1993 年制定的《中国教育改革和发展纲要》中虽然已经将教师的职前教育扩大到了职后的培训,并在政策文件中出现了“培训在职教师”“分期分批轮训教师”“教师在职培训计划”“教师进修”等文字的表述,但对于把教师在职培训与职前教育如何有机或有效地加以整体连接,却仍然没有予以充分的认识。这一状况直到 20 世纪末才有重大的突破。1998 年教育部在《面向 21 世纪教育振兴行动计划》中明确表示,“要建立和完善教师的继续教育制度”,“要将教师职前与职后的教育培训相互贯通”,“要构建终身学习体系”,而教师教育的系列化、整体化、终身化政策及方针亦由此建立。在 1998 年之后所颁布的多项有关教师教育的政策中,都反复提到了“教师的职前和职后教育要贯通”,“要建立开放型的中小学教师继续教育网络”,“要建立教师教育的新体系”,要有效使用“研修培训、学术交流、项目资助的方式”等。上述表述可以证明,我国的教师教育政策开始走出阶段性的割裂状态而逐渐走向总体性融合的有机连接阶段。

3 从一元化向多样性的走向 在 20 世纪 90 年代之前,我国教师教育的制度还是一元的、封闭的,即由三级师范院校培养教师(小学教师由中等师范学校培养,初中教师由高等师范专科学校培养,高中教师由师范学院和师范大学培养)。但这种封闭的培养模式不仅将各个层次之间的教师教育进行了人为的割裂,而且对资源也造成了浪费。进入 20 世纪 90 年代中后期,国家的教师教育政策已逐渐从一元的、封闭的师范教育转向了多元的、开放的教师教育。

1978 年教育部在发布的《关于加强和发展师范教育的意见》中提及,要“大力发展和办好师范

教育”同时对师范生实行统一的“国家分配”。这一意见提示了当时的教师教育政策还是采取定向培养的模式,并具有师范教育封闭化的典型特征。尔后在1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》和1993年《中国教育改革和发展纲要》中仍继续沿用了“定向培养”的模式,如在一系列的文件中出现了诸如“发展和加强幼儿师范到高等师范的教育规模”,“扩大师范院校定向招生的比例”等表述。直至1999年教育部在“关于师范院校布局结构调整的几点意见”的通知中才第一次提出了要“构建师范院校为主体,其他高校共同参与”的师范生培养机制,并且提倡“师范教育资源重组”的新举措。可以说,这也是教师教育从一元化走向多元化的具有标志性的转折点。自此以后,多元化的教育资源整合与教师培养开始在各政策中频繁出现,比如综合性的高等学校及非师范类的高等学校亦可参与教师培养;对现有的师范院校进行完善,并吸收其他高等学校共同参与教师培养,由此建立一个培养与培训相衔接的开放型教师教育体系、开放式的教师教育网络体系、鼓励综合性大学开展教师教育、高效益地重组教师教育资源、构建以师范院校为主体、综合大学参与、开放且灵活的教师教育体系等政策文本的出台,都无不反映了教师教育多元化的发展趋势以及以师范院校为主体、其他高等学校共同参与的开放性教师教育制度的建立。

4 从效率到均衡的提倡 在改革开放的初期,百废待兴,经济建设成了核心的任务。“让一部分人先富起来”的政策不仅成为经济发展的战略,其在无形中也成为教师教育发展非均衡的原因之一。如那时的教师教育大力提倡“效率”,却忽视了教师教育的内在发展规律与均衡发展。而随着种种弊端的暴露,教师教育才在反省中开始回归“均衡”的道路。

在1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》以及1993年《中国教育改革和发展纲要》等文件中,均提出了“教育必须为社会主义现代化建设服务,多出人才,出好人才”,也即当时的政策取向是希望教育能在较短的时间内负起培养大量的各级各类建设人才的重任,师范教育也同样体现出强烈的“效率优先”的功能主义倾向。而把教师教育从效率转向均衡的转折点,是1999年颁布的《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》,其中首次提出“以提升全体教师为目标进行教师教育”的要求,这一提法实现并推进了教师教育的平等性与全员性。进入21世纪以后,国家加强了对农村及西部地区教师教育工作的重视,如2002年颁布的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中即强调要“加大对西部地区教师教育的支持力度”;2003年《关于进一步加强农村教育工作的决定》、2004年《关于启动新一轮民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目暨新课程师资培训计划(2004—2008年)的通知》、2006年在西部地区实施的《农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划通知》、2007年《关于教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)的通知》等都将关注点着力在提高农村教师队伍的整体素质上。由此可见,均衡俨然已经成为当前教师教育发展的主流性价值取向。

三 我国30年教师教育政策 价值取向尚存在的弊端

(一) 教师教育政策已有成效

随着基础教育规模的逐步扩大和水平的逐步提高,对师资的需求亦日益增长,而伴随着相应政策的出台,师范教育得到了快速的发展,并逐渐形成了规模宏大、层次分明、结构完备、开放灵活的培养体系。具体而言,这一体系不仅包括了主要从事全日制教师职前培养的师范大学、师范学院、师范专科学校和中等师范学校,同时还包括了从事教师职后培训的教育学院和教师进修学校,由此亦实现了师范教育由“定向型”体制向“非定向型”体制的转变。需要指出的是,在这一新体系的运作下,师范生的数量以及教师的素质也均发生了显著的变化。

首先就师范生的数量来看,其增速十分明显。仅就高等师范教育而言,院校数量和在校生人数都分别占了我国高等学校数量和全部高校在校生人数的1/4左右。这样一个数量亦为基础教育的教师队伍提供了有力的支持和保证。

其次是师资素质的不断提升。截至1979年,全国小学教师具有中等师范或普通高中毕业学历的只占47.00%;全国初中教师,具有高等院校毕业或肄业学历的只占10.60%;全国高中教师具有高等院校毕业学历的只占50.80%。经过一系列的政策调控与指引,到2001年,小学、初中、高

中教师的学历达标率已分别提高到96.81%、88.81%和70.71%。截至2009年,全国小学专任教师学历合格率已达99.40%,初中专任教师学历合格率达98.28%,普通高中专任教师学历合格率也达到93.61%。[6]而截止到2007年,全国教育硕士累计招生约6千万人,目前在校生的规模则为3千万人(教育硕士只招现职中小学教师)。截止到2007年6月,已先后有近3万人获教育硕士专业学位,且绝大多数教师已成为学校的教学骨干,其中另有2000多人走上了教育局长、中小学校长、幼儿园园长等领导岗位。[7]

以上这一系列数据充分说明由于政策导向合理,我国教师教育取得了巨大的成效。但是,在教师教育取得丰硕成果的同时,目前仍还存在一些不可回避并尚待解决的问题。

(二) 教师教育政策价值取向尚存弊端

1 师范特色的弱化与泛化 从以上对教师教育政策文本的简要分析中可以发现,教师教育最明显的变化就是名称的改变,即原先一直沿用的“师范教育”被转换成了“教师教育”。笔者以为,这一称呼的变化反映的是师范教育内部性质的转变。

教育部曾在1999年《关于师范院校布局结构调整的几点意见》中指出,“从我国国情出发,坚持独立设置师范院校为主体”,“鼓励一批高水平综合性大学参与培养中小学教师”。同年又在《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中针对“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”的问题作出了明确规定。

自此之后,师范生即由原来特定的师范院校的培养转变为师范院校及各种综合院校共同参与培养,并逐渐形成以师范院校为主体、其他高等学校共同参与、且具有开放性特点的教师教育体系。1997年,全国有77所非师范类大学承担了教师教育的任务,而至2002年,全国则扩大到475所高等学校招收教师教育类全日制本专科学学生。其中非师范院校就占了258所,比1997年的77所增加了235%,由此普通高校已占实施教师教育院校总数的54%,俨然成为教师教育的主体。[8](PP.30-35)

毋庸置疑,由综合性大学参与教师培养,从某种程度上看,确实是打破了原先封闭僵化的教

师培养模式,有利于教师教育逐渐转向多元与开放的形态,使得资源得到更为有效的利用。但是,教育既是一个独立的系统,又是社会的一个子系统,其发展必然受到内外条件的共同制约。当内外条件还不够成熟之际,一味追求过高过快的发展,往往事与愿违。

一些综合性大学介入教师教育后,因为学校氛围的不同和教师教育专业人才的相对缺乏,其拥有的学科优势一时还不能体现,实际效果也不容乐观,有学者甚至认为目前我国教师教育存在着虚化的危险。[9](PP.82-85)而反观一些重点师范大学却有舍弃自身教师培养优势的趋势,一味盲目地向综合性、研究型大学靠拢,这又丧失了其基本的独立性。此外,师范教育的开放性、综合性以及富有生命活力的校园文化,不仅奠定了培养优质教师的基本前提与基础,同时也体现了传统师范教育的独特性,因而其浓郁的教育人文氛围更是一般综合类大学所无法替代的。

20世纪50年代,原华东师范大学校长孟宪承就曾指出“‘高师向综合大学看齐’,如果指向大学看齐,是从提高教学质量与提高科学水平而言,则不能认为是迷失高师方向。”[10](P.82)可见,问题的焦点恐怕不在于是否必须走综合化、开放型发展道路才能满足现实教育发展对高层次教师数量的需要,而是综合化是否有利于提高教师培养的质量。重点师范大学为提高自身的综合实力,着力向研究型大学看齐,这本无可非议,问题是其所有的努力都应围绕一个中心——即为国家培养更优质的教师而不是对此予以取舍。然而,自高校扩招政策出台后,几乎所有高师院校都扩大了非师范类专业的比例,有的甚至超过50%。由此可见,师范院校正在逐渐摒弃“师范”特色,并一味地为摆脱“师范性”而朝综合性大学的方向发展,这不仅使师范教育的特色渐渐泛化与弱化,而且在非师范教育方面也会遭到不断的挑战与挤压。

2 教师教育主体性的缺失 就教育而言,其基本目的在于为了每个个体生命的潜能发挥,而终极目标则是为了每个人的人性发展和人格完善。在教育活动中,教师曾一度被认为是活动的主体,受美国教育家杜威的影响,又进而演变成学生主体。而现今,教育的双主体观点已被广泛认同,即教师与学生互为教育活动的主体。有学者指出“教师的职责现在已经越来越少地传

递知识 而越来越多地激励思考;除了他的正式职能之外,他将越来越成为一位顾问,一位意见交换者,一位帮助发现矛盾论点而不是拿出现成真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动:互相影响、讨论激励、了解、鼓舞。”^[11] (P.80) 换言之,教师虽然成为教育活动的主体之一,但并不意味着与学生进行着同样的工作,而是要善于发现学生的“最近发展区”,发掘学生的潜能并引导其发展。要“扮演”好教师的角色,教师就不仅要“育人”也要“育己”,并且“育己”还是“育人”的前提。在品行上,教师也首先要身正德高,要以自己的行动与力量有形或无形地影响学生。可见,对教师的教育应视为是对学生塑造的前提。清末的《奏定初级师范学堂章程》就曾指出,师范教育最为重要的任务在于变化学生气质,激发学生精神,砥砺学生志操。^[12] (PP.40-45) 因此,教师教育中教师必须意识到自身作为主体存在的重要,而教师的全部使命就是要成就学生的生命意识与人文素养。

按照以上的认识来对比目前的政策文本,其中对教师进行人文素养教育的内容几乎微乎其微,而教师教育的主要内容大多集中在专业知识的学习和师范技能的训练上。同样,作为生命的教师自身的创造性与独特性也受到了极大的忽视。2002年教育部《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中虽首次提出了“教师专业发展”的概念,之后的政策文本中也数次出现过要“促进教师专业发展和构建终身学习的现代教师教育体系”及“提高教师专业水平”的词语,但对教师作为生命个体的尊重与关怀,却仍然只限于口头而非落在实处。如对教师专业化发展的终极目标究竟是什么、专业发展的内容以及评价的标准又是基于怎样的理念与立场等,都没有明确的表达。因此反映在实际的课程设置上,仍然是以传统的心理学、教育学以及专业的学科知识、技能训练为主。虽然随着时代的发展,逐渐增加了一些对学生发展与学习指导方面的课程,但起的仍然是点缀的作用,而非放到实质的重要位置。

正是由于一系列重要认识的缺失,使得“教师专业发展”在具体实施与推广的过程中被强化、标准化,进而沦为一种新型的理性工具主义。由此,教师专业化亦严重偏离了初衷,即抛却了

其激发教师自我成长潜能的目标与方向,而片面地将其理解为提升教师技术化、知识化的量化过程。这正如有学者指出的“理性的过度扩张导致忽视了情感,重视了共性,忽视了个性,教师专业发展被理解为一个理性、逻辑性、线性化的过程,放弃了对教师发展中非理性、个人化、多元性的关注。”众所周知,由于教师面对的乃是有生命的个体,因而其使命也可理解为是用生命来影响生命。而当教师一旦失去其主体意识与应有的使命感而演变为一种训练工具时,随之对待学生的方式也必然变得工具化,这就在无形中造成了对学生生命活力的削弱与抹杀,教育的发展也就可能走上歧途。

此外还需指出的是,在教师教育政策文本中还常常出现诸如“采取这一重大举措,就是要进一步形成尊师重教的浓厚氛围,让教育成为全社会最受尊重的事业”、“提高教师队伍的整体素质和教育教学能力,促进基础教育改革发展”等表述,而反之却鲜有“保障教师个体的受教育权”、“促进教师专业发展权利的实现”等政策语言。就现有的表述来看,笔者以为其根本目的不在于促进教师自身的发展,而是希望通过提高教师职业的吸引力来促进教育整体的发展,进而推动社会的进步。由此,教师在此过程中再次丧失了自身的主体立场,而被动地抽离了其自身首先作为“人”的需求,而以一种职业代号被动地存在于社会的发展过程中。

3 教师教育公平性的匮乏 由于我国近年来在社会的发展过程中一贯坚持“效率为主,兼顾公平”的政策,故教育也深受影响。我国长期以来在城乡二元结构的影响下,为了充分、有效地利用有限的教育资源,政府在涉及教师职前培养、入职教育、教师职后培训等教师教育资源配置与利益调整过程中,首先立足城市并优先发展城市型的教师教育,但这也在客观上造成了教师教育政策的城市化倾向。

据研究表明,在我国早期的政策中并没有提出对不同区域不同层次的教师进行有针对性的教育,而仅仅只是一概而论地提出要“提高教师素质”的要求。2010年最新出台的《国家中长期教育改革与发展规划纲要》中虽特别指出“创新农村教师补充机制”、“实施农村义务教育学校教师特设岗位计划”、“鼓励高校毕业生到艰苦边远地区当教师”等措施,但这些政策也仅仅是从表

面上去遮蔽尖锐的矛盾。比如,新政策并没有落实财政对落后地区的直接投入,也没有合理的举措以稳定农村的教师队伍。正在实施的“免费师范生”政策虽然为农村提供了良好的教师资源,但其规定的服务年限不长,师资流动性较大,因此在政策的操作过程中矛盾日益凸显。这也正如叶澜教授指出的那样“国家总是要求教育表现出即时的、显性的功效,忽视或者轻视教育的长期效益。”[13](PP.58-62)

从现实的数据中,还可看出我国教师队伍呈现的局面是数量充足但配置不均,城镇超编和农村缺编的现象同时存在。[14]以2009年为例,在全国的中小学教师中,专科以上的小学教师达到74.83%,本科以上的初中教师占59.44%,研究生学历的高中教师则达2.81%;而在农村的学校中,专科以上小学教师、本科以上初中教师、研究生学历高中教师只分别达到67.25%、49.39%和1.34%。可见农村学校教师的各项达标数据都显著低于全国平均水平。[15]

从现实的角度看,不少从农村出来读书的学生学业有成后更倾向于在城市寻找一份职业,甚至来自农村的师范生宁愿不从事教师的职业,也不愿意回到家乡任教。这种现象固然容易理解,但因此在客观上亦造成城乡之间教师在学历与数量上的差距。与此同时,在教师的职后培训方面,由于综合性大学、高师院校大多分布在城市,这也为大学教师与城市中小学教师的互动创造了空间上的便利,而边远地区的教师则因为缺乏职后的培训资源及培训途径,其与发达地区的教师差距也就越拉越大。边远及乡村教师教育的边缘化,也进一步恶化了不公平的现象。

由上可见,因起点与过程的不公平,进而导致了结果的不公平。其中对教育资源的掌控,则是造成落后地区与发达地域巨大差异的根本性原因。因此,如何挖掘更多的优质资源,如何更有效地分享优质资源以及如何对人力、财力、物力等资源进行政策上的有效分配和保障,乃是促进教师教育公平的长久之计。

四 结束语

从以上对我国30年教师教育政策变迁过程的研究,可以清晰地显示出其价值取向的演变轨

迹:即从工具本位到教育本位、从阶段性到整体性、从一元化到多元化、从讲究效率到追求均衡等的变化与趋势。政策价值取向的变迁,反映了我国教师教育事业的进步和发展,但与此同时,也还存在不少问题:如师范教育特色的弱化与泛化,教师教育主体性的缺失,教师教育公平性的失衡等。政策体现的是国家的意志,因而对以上问题的解决,仍然需要国家制定正确的政策并严守教育公正的立场。而唯有关注教师成长并为教师传递人文关怀,才能最终实现为教育打开生命之窗的伟大理想。

参考文献:

- [1]孙绵涛,等.教育政策论[M].武汉:华中师范大学出版社,2002.
- [2]中共中央编译局.马克思恩格斯全集:第34卷[M].北京:人民出版社,2008.
- [3]中共中央编译局.马克思恩格斯全集:第19卷[M].北京:人民出版社,2006.
- [4]唐日新,李湘舟,邓克谋.价值取向与价值导向[M].长沙:中南工业大学出版社,1996.
- [5]李中国.我国教师教育发展现状、问题与建议[J].继续教育研究,2010(8).
- [6]教育部.2009年全国教育事业统计公报[DB/OL].http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1485/201008/xxgk_93763.html 2010-08-03.
- [7]全国教育硕士专业学位教育指导委员会.继往开来,改革创新,大力推进教育硕士专业学位教育发展—庆祝教育硕士专业学位教育十周年[N].中国教育报,2007-12-15(3).
- [8]王立科.我国教师教育政策发展三十年回顾与展望[J].国家教育行政学院学报,2009(1).
- [9]王炜.高等教育大众化背景下教师教育课程改革的价值取向[J].教育科学,2008,24(4).
- [10]俞立中.大学之道:华东师范大学教育理念与实践:上册[M].上海:华东师范大学出版社,2006.
- [11]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存—世界的今天和明天[R].北京:教育科学出版社,1996.
- [12]吴遵民,周翠萍.论教师专业发展的有形与无形[J].基础教育,2010(4).
- [13]叶澜.试论当代中国教育价值取向之偏差[J].教育研究,1989(8).
- [14]教育部师范司司长管培俊谈我国教师队伍发展现状[EB/OL].http://www.jyb.cn/xwzx/gnjy/bwxx/t20070911_111763.htm 2007-09-12.
- [15]教育部.中小学教师队伍建设有关情况[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_601/201009/97359.html 2010-09-03.

(下转第128页)

A Study of Chinese Animation Shape Design

LI Nan¹, WANG Gang², XIAO Ou³, WANG Dai-ming¹

1. School of Art, Southwest University for Nationalities, Chengdu 610041, China;
2. International Ani-com College, Hangzhou Normal University, Hangzhou 310012, China;
3. School of City Design, China Central Academy of Fine Arts, Beijing 100102, China)

Abstract: Japanese animation model follows the virtuous circle of cartoon, animation, film and their byproducts, whose foundation is cartoon and comics creation. However, in China cartoon and comics have faded out. Humor, originality and imagination, which used to serve as the platform for cartoonists to bring their wisdom in full play, now are given too many responsibilities and have evolved into multi-frame graphic illustrations of literary works. There are two major styles of animation shape design in contemporary China. One is character design for cultural images, and the other is "big-headed boy" design for ancient and children themes. What is lost in Chinese animation is the competence of designing characters for realistic themes. However, we can see the competence in the predecessors' comics.

Key words: conception; imitation; Punch cartoon; comics

(责任编辑:山 宁)

(上接第100页)

The Transmutation and Reflection on the Value Orientation of Chinese Teacher Education Policy in Thirty Years

WU Zun-min, FU Lei

(School of Education Science, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Education is the core of fundamental importance to last for generations while teacher is the core for the education cause. Teacher education is an essential annulus to strengthen the development of teachers, as well as an important guarantee to promote the education for all-round development and the equal access to education. Since the reform and opening up, China has promulgated a number of important policies on teacher education. The review of the three-decade Chinese teacher education policies can not only make us understand the changing course of our teacher education policy but also clearly show us the changing track of its value orientation, helping us to find out the existing problems and disadvantages, such as the reduction and generalization on normal education, the absence of subjectivity of teacher education, and the demands on the fairness of teacher education. With the revelation and reflection on these questions, we can objectively understand the advantages and disadvantages of teacher education policy, and simultaneously can also provide important theoretical practical references for the implementation of future education policies at the national level.

Key words: teacher education; value orientation; transmutation and reflection

(责任编辑:山 宁)