

# 教师教育改革中的师范文化传承与发展

周兴国, 方 芳

(安徽师范大学教育科学学院, 安徽芜湖 241000)

[摘要] 我国师范教育在百年的发展历程中形成了独特的师范文化。师范文化的直观表现是师范学校的日常教育生活形态, 而其本质则是师范教育在长期的发展过程中由国家确立并通过行政权力而形塑的师范教育的价值、理念和制度设计等。随着教师教育体系的改革, 师范文化在不同的程度上被消解或弱化。教师教育在进行体系重构的时候, 要立足于为中小学培养优秀的师资, 在传承师范文化的基础上, 4%

[收稿日期] 2018-01-08

[作者简介] 周兴国(1962-), 安徽南陵人, 安徽师范大学教育科学学院教授, 博导, 主要研究方向为教育基本理论、教育改革; E-mail: xingguozhou@sina.com。

## 一、师范教育孕育出来的师范文化及其表现

百年师范特色,在于它的突出的师范性。<sup>[1]</sup>从我国师范教育初创到20世纪末,在一百年的现代教育发展历程中,师范教育形成了以师范性为标志的师范文化,到20世纪80至90年代达到顶峰。正是这种师范教育文化,孕育了改革开放后一个时代的师范教育精神风貌,并由此而培养出涵化此精神风貌的中小学师资。师范文化的直观表现是师范学校(中师、高师)的日常教育生活形态,其实质则是师范教育在长期的发展过程中由国家确立并通过行政权力而形塑的师范教育的价值理念和制度设计等。通过关于师范教育性质和任务的明确规定、相关的制度设计以及师范学校的日常生活世界的具体显现,师范文化的精神内涵得以外化并传达给师范学校的师生。

### (一) 师范文化的师范性定位与任务

师范文化的形成与国家对于师范教育在整个教育体系中的定位密不可分。改革开放伊始,人才问题就成为制约经济建设的核心问题,发展教育以培养人才成为国家建设的基本方略。培养人才,师资是关键。1978年,邓小平《在全国教育工作会上的讲话》中指出,“一个学校能不能为社会主义建设培养合格的人才,培养德智体全面发展、有社会主义觉悟的有文化的劳动者,关键在教师。”<sup>[2]</sup>1980年,第四次全国师范教育工作会议在北京召开,进一步明确师范教育在整个教育事业发展中的重要地位和任务。时任教育部副部长、党组书记高沂在会议报告中指出,“师范教育是‘工作母机’,是整个教育事业的基本建设”,“师范教育的基本任务,是培养师资”。<sup>[3]</sup>为实现这一基本任务,会议要求建立一个健全的师范教育体系,使之成为为中等教育、初等教育和幼儿园输送合格师资的稳固基地。

师范教育的师范性定位与人们关于师范教育发展的学术性与师范性之关系的认识密不可分。如何处理好师范教育发展中的学术性与师范性之关系,是一个师范教育如何组织的根本问题,直接关系到师范教育体系改革和重构。1920年前后,国内教育界围绕学术性和师范性问题开展了第一次激烈的争论,其结果是“新学制”对师范学校的设置采

取了两者皆可的折中方案。<sup>[4]</sup>1922年颁布的《学校系统改革令》规定,“为补充初级中学教员不足,得设二年之师范专修科附设于大学校教育科或师范大学校,亦得设于师范学校或高级中学,收受师范学校及高级中学毕业生。”<sup>[5]</sup>1961年,第三次全国师范教育工作会议上,学术性和师范性的问题又被提出来。时任教育部副部长周荣鑫在第三次全国师范教育工作会议的报告中指出,“有人提出要不要办师范?特别在高师方面议论较多。”<sup>[6]</sup>尽管如此,师范教育的师范性在这次会议上再次得到重申。1980年第四次师范教育工作会议,这一问题再一次被提出。有一种观点就认为,师范教育应“打破师范框框”,重点师范大学和综合大学“打通”,“融合起来”。会议最后在争论的基础上就此问题形成共识,“师范是培养师资的主要阵地”,<sup>[7]</sup>师范教育的任务是“培养师资”。同时特别指出,“为了认真对待培养造就人才的人才,必须彻底纠正轻视师范教育的错误思想。今后我们的目标是,教师都应当经过师范学校或其他学校的严格训练”。<sup>[8]</sup>

### (二) 师范文化的制度形态

师范教育孕育的师范文化既反映在师范教育的性质、任务以及发展的指导思想,也体现在与师范教育体系有效运行相关的制度安排上。这些制度安排包括宏观层面的基本制度设计,如提前招生或与重点学校同批次招生制度、免费的师范教育及相应的生活补助制度、保证工作分配的就业制度等。正是这些制度的建立,使得师范学校可以招收优质的生源。尽管教师的地位特别是小学教师的地位并不高,但在上述制度的保证下,师范教育对农村最优秀的青年构成了足够的吸引力,从而使得那些资质优秀的初中毕业生选择师范学校。第四次全国师范教育工作会议之后,教育部发布了一系列相关文件。例如关于中师教育,教育部发布《关于办好中等师范教育的意见》(1980年8月),出台《中等师范学校规程(试行草案)》(1980年8月)、《中等师范学校教学计划试行草案》(1980年9月),向国务院提交《教育部关于师范教育的几个问题的请示报告》(1980年9月)。关于高师的发展,教育部先后发布《关于加强高等师范学校师资队伍建设的意见》(1980年10月)、《关于大力发展师范高等专科学校的意见》(1980年10月)、《关于试

运行高等师范院校文科三个专业教学计划的通知》(1980年4月)、《关于试行高等师范学校理科五个专业教学计划的通知》(1980年5月)、《师专十个教学计划》(1981年11月),等等。这些文件的发布对于师范体系和文化的形成起到了制度化作用。

(三) 师范文化在学校日常生活世界中的直观形态

就文化是“共通的行为方式 (behavior pattern)”<sup>[9]</sup>而言,师范文化并非是某一所师范院校所表现出来的独特的东西,而是在整个师范教育中所表现出来的某种共通性的东西。就是说,那个时代的师范学校,在整体上都表现出师范文化的共通倾向,这个共通倾向自成体系,不同于基础教育,亦不同于一般综合性大学的专业教育。师范教育所孕育出来的师范文化,通过师范学校的日常生活形态而发挥其化育师资的功能。它落实在师范学校的行为规范、日常活动、校园文化之中,落实在师范学校的教育教学全过程之中,包括师范学校的办学目的、培养目标、专业结构、课程体系、管理规章制度、实践教学、教材教法、教师引领、专业情意以及师范生的身份意识等。例如,中等师范学校以培养“完全的小学教师”为目标,一切都围绕这个培养,从而形成办学目标、培养方向、课程设置、师资配备、日常管理、文化渗透等多方面因素共同作用的运行体系。<sup>[10]</sup>

总体上看,改革前的师范教育,突出师范教育的“工作母机”地位,坚持以培养合格师资为己任,以师范性为导向来建立政策与制度,以中小学教师教育教学技能培养为活动开展的宗旨,所形成的鲜明的师范文化传统,对于教师教育的文化建构,具有现实的启示意义。<sup>[11]</sup>

## 二、教师教育改革引发的师范文化消解

世纪之交的教师教育改革,在带来诸多预期的积极成果的同时,也引发出未曾预期的消极后果。其中最为突出的便是师范文化的消解:教师教育替代师范教育,学术性在整个教师教育中占据着主导地位,师范院校朝综合化方向发展,都使得师范文化不再是教师教育的主导性文化,师范文化从教师教育中整体退却。就师范文化的构成而言,其消解主要表现在以下三个方面。

首先,传统的师范教育理念和价值取向在师资培养中的退场。西方有研究者指出,“有关教师教育如何组织的争论一直存在于教师教育漫长的发展历史中,涉及教师教育的组织形式、应该强调内容还是重视教学法 (pedagogy)、应该专业化还是职业化,甚至教师教育是否必要等论题。”<sup>[12]</sup>在我国,这个问题也没能例外。始于世纪之交的教师教育改革,虽然是教师教育组织之变革的尝试,而深层次的原因则在于师范教育理念和价值取向上的改变。改革之前的师范教育以培养合格师资为导向,而世纪之交的师范教育改革,在更深层的意义上,源自于教师专业化的理念并以教师专业化为导向。但由于对教师专业化的理解不一致,因而如何改革教师教育,也就有不同的思路。顾明远先生在《我国教师教育改革的反思》一文中就指出,“许多同志把教师专业化只理解为必须提高教师的学历层次,有的同志还提出教师要不断学习,终身学习,从而提高教师的专业水平。”<sup>[13]</sup>对教师专业化的这种理解,直接引发对已有师范教育体系的反思,以及与此反思相伴随的师范教育体系的重构。教师教育体系的重构使得师范文化所赖以建立的核心价值弱化。

其次,教师教育体制变革和体系重构使得师范文化失去传承的根基。1996年,国家教委印发《关于师范教育改革的若干意见》,教师教育的综合化的取向已经开始显现。此文件明确指出,“健全和完善以独立设置的各级各类师范院校为主体,非师范类院校共同参与,培养和培训相沟通的师范教育体系。基础教育教师、中等职业教育文化课和专业基础课教师主要由各级师范院校培养,其他高等学校参与。中等职业教育专业课教师主要由高等职业技术师范学校和理、工、农、林、医等类高等学校培养,其他高等师范学校参与。”应该看到,尽管综合化的取向已经出现,但师范教育的综合化,是建立在师范学校分层分类型师资培养的前提下,即明确将“基础教育教师、中等职业教育文化课和专业基础课教师”之培养和“中等职业教育专业课教师”之培养区分开来,并使师范学校承担前者培养的职责,综合性大学承担后者培养的职责。1998年,《中共中央国务院深化教育改革全面推进素质教育的决定》关于师范教育体系改革明确提出,“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。”随后，中师则随着师范学校层次的调整而逐步取消，师范院校则随着办学规模的扩大而日益向综合化方向发展，传统的师范教育的特质——师范性以及由此而形成的师范文化日渐衰落，并为综合性和学术性所取代。2002年，教育部发布《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》，这个文件正式以“教师教育”取代由来已久的“师范教育”概念，并且对传统的师范教育所存在的问题进行了阐述。也正是这个文件提出了取消中师的要求“各地的中等师范学校（含幼儿师范学校）根据需求和可能或者升格为师范高等专科学校，培养专科学历小学和幼儿教师；或者并入高等师范学校建立初等教育学院（或学前教育学院）；也可以改为教师培训机构或其他中等学校。”皮之不存，毛将焉附？中师消亡，中师文化则无存在之理。

再次，师范文化的消解还表现为师范学校独特的日常生活世界的改变。本世纪初，教师教育开始转型改革。教师教育改革转型主要表现在三个方面：由三级师范向二级师范转型，取消中师，增加研究生层次；由封闭向开放转型，教师培养面向所有高校；三是职前职后一体化。其结果是：层次的转型，中师几乎消亡，中师文化不复存在；教师教育开放化和综合化，学术性加强，师范性削弱，师范院校的师范文化亦被削弱，且师范文化亦不再成为着力建构的文化；职前职后一体化，教育学院合并或独立成为师范学院，职后培训未得到加强，师范院校面临职后培训文化的重构。尽管教师教育改革提升了教师的学历层次，引进了更加多样广泛的教师教育资源，但由于过分强调综合性和学术性，其结果是传统的师范教育的师范性以及由此派生的师范文化，则于无意中中断。

### 三、师范文化传承与教师教育文化建构

社会事物的发展总是呈现出螺旋式发展的态势。当师范教育在其长期的发展过程中突出师范性而致使其学术性受人诟病时，则突出学术性的教师教育体系重构，对于已有的师范教育弊端之解决是适合的。然而，不能不看到，由于对教师教育学术性的张扬，教师教育的关键特质，即师范性以及奠

基于此的师范文化之削弱，便成为此次改革无意中产生的负面结果。教师教育改革、教师教育体系的重构以及教师教育的现代转型，是时代的必然，也是基础教育改革与发展的需要。然而，在进行教师教育改革以及由此而来的教师教育转型的过程中，如何做到在进行体系重构与结构转型的同时，保持已有的师范教育的传统以及师范教育所形成的师范文化，已经成为一个现实的课题。实际上，在进行教师教育改革之初，教育部即已经注意到此问题的重要性，因而特别强调在进行教师教育改革时，要“强化师范院校的教师教育优势和特色”。这意味着，教师教育改革不仅仅是教师教育体系的重构，也是相应的教师教育文化的重构，即必须要建立起与教师教育体系相适应的教师教育文化。

首先，要认识到教师教育文化建构的复杂性。“教育变革是一种技术简单性和社会复杂性的变革。……教育变革问题的主要方面，或许更多地在于对涉及成千上万的多层面的社会过程进行划分和协调时遇到的各种困难”。<sup>[14]</sup>教育改革是一个动态的复杂的过程，其中各种因素或变量相互作用，从而往往使得改革的结果超出改革者的理论预期。埃德加·莫兰就明确指出，“恰切的认识应该正视复杂性。Complexus（拉丁语：复杂）意味着交织在一起的东西。确实，当不同的要素（比如经济的、政治的、社会的、心理的、感情的、神话的）不可分离地构成一个整体时，当在认识对象与它的背景之间、各部分与整体之间、整体与各部分之间、各部分彼此之间存在相互依存、相互作用、相互反馈作用的组织时，就存在复杂性”。<sup>[15]</sup>教师教育改革既是教师教育体系的重构，涉及教师教育的组织与安排问题，同时也是教师教育文化的再造，涉及师范文化的传承与发展问题。可以说，体系重构与文化建设（即“强化师范院校的教师教育优势和特色”）是教师教育改革的一体二面，不可偏废。任何一方面的缺失都将使得教师教育改革难以实现其预期的目标。

其次，要批判继承师范教育的文化价值观。张岱年先生说，“文化的核心在于价值观，……新文化发展的关键在于价值观的批判继承、革旧立新”。<sup>[16]</sup>传统的师范教育强调培养合格师资，而教师教育则强调以教师专业化为导向，两者之间面临

接续关系的断裂。为此,需要辨明培养合格师资与以教师专业化为导向对于教师教育的各自不同定位,教师教育与教师专业化的关系,以教师专业化为导向的应有之义与实践意涵。对教师专业化的理解直接关系到教师教育改革的价值取向和未来发展方向。理论上讲,教师专业化包括学科知识和学科认识能力的专业化,也包括教育知识和教育能力的专业化,前者涉及中小学教师的学术性发展,后者则涉及中小学教师的师范性发展。以教师专业化为导向意味着以教师教育涵盖师范教育和教师培训,如此就需要明了,在教师专业化的发展过程中,教师职前培养的侧重点和重心之所在。由于教师教育包括职前和职后两个方面,因而涉及职前培养的教师教育在价值取向上,不仅要讲以教师专业化为导向,还应突出培养“合格师资”,即以培养合格师资为根本任务,这是教师教育在重建师范文化时应传承和秉持的价值取向。

再次,从师范文化传承的制度层面来看,要重新审视现有的教师教育体系的综合化取向,确立教师教育综合化格局下的专业化取向。开放性的教师教育格局,扩大了教师教育资源,让综合性大学参与到教师教育中来。然而,综合性大学参与教师教育带来了两个负面的后果,一是综合性大学往往并没有教师教育的传统与经验,因而这种参与削弱了教师教育的师范文化传统;同时综合性大学的参与也使得师范院校把综合性视为办学的参照目标,在一定程度上削弱了师范院校的师范文化。这是师范文化削弱的根本原因。为此,需要对开放的教师教育体系进行适当调整,否则难以重建师范文化。应当建立开放的环境下的教师教育专业化,使得教师教育体系成为一个具有显著高等教育地位且自成评价体系的高等教育系统,确立发展教师教育的工作方针,重新认识并定位教师教育在整个教育事业中的地位。从某种意义上讲,开放性的教师教育体系格局,淡化了教师教育中的师范性属性。必须要认识到,教师教育有其自身的特点和发展规律,教师教育应信守其内在的发展规律,而不应该将其等同于其他专业教育。目前,宏观层面师范院校与非师范院校并举,师范院校内部师范专业与非师范专业并设,并且在一些学校非师范专业的学生已远远超过师范专业,师范院校内部有限的教育资源投入到

非师范专业,以求实现学校综合化的发展目标,其结果是师范专业在师范院校办学定位中被弱化。这些都是教师教育体系建构中要着力解决的问题。

最后,从师范文化传承的日常生活世界来看,要努力办好现有师范院校的师范教育专业,还是要突出师范院校教师教育的主体地位以及师范专业在师范院校办学中的主体地位。师范院校教师教育的主体地位不是一句空洞的承诺,而是需要有实实在在的政策支持,包括初次教师资格的认定授权、师范生招生与就业的优先政策保证、师范院校内部师范专业与非师范专业的关系处理。必须要纠正师范院校内部轻视师范专业的思想认识,在教师教育的日常生活世界,应以师范文化为主导来设计、规划师范院校的文化建设,使师范文化渗透到学校日常生活的各个方面。

#### [参考文献]

- [1] 程建荣,白中军.百年中师教育特色问题探讨[J].教育研究,2011(9):82-86.
- [2] 邓小平论教育[M].北京:人民教育出版社,1995:72.
- [3] 高沂.在全国师范教育工作会议上的报告[M]//《当代中国》丛书教育卷编辑室.当代中国高等师范教育资料选.上海:华东师范大学出版社,1986:219-225.
- [4] 叶澜.一个真实的假问题——“师范性”与“学术性”之争的辨析[J].高等师范教育研究,1993(2):10-16.
- [5] 李友芝,李春年,柳传欣,等.中国近现代师范教育史资料(第二册)[Z].北京师范学院(内部交流),1983:268.
- [6] 周荣鑫.在全国师范教育工作会议上的报告(摘要)[M]//《当代中国

- [18] 劳凯声. 变革社会中的教育权与受教育权: 教育法学基本问题研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 233.
- [19] STEVENS F I, GRYMES J. Opportunity to learn: issues of equity for poor and minority students [R]. Washington DC: National Center for Education Statistics, 1993: 7.
- [20] [22] [23] 焦德宇, 郑东辉. 学生课堂提问困境的新制度主义分析 [J]. 全球教育展望, 2017 (3): 67 - 74.
- [21] BOND N. Questioning strategies that minimize classroom management problems [J]. *Indianapolis: Kappa Delta Pi Record*, 2007, 44 (1): 18 - 21.
- [24] 罗素. 自由之路 (上) [M]. 李国山, 等译. 北京: 文化艺术出版社, 1998: 232 - 233.
- [25] [34] [36] [37] [39] 石中英. 论学生的学习自由 [J]. 教育研究与实验, 2002 (4): 6 - 9.
- [26] [35] 富尔. 学会生存: 世界教育的今天和明天 [M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 263, 262 - 263.
- [27] 茅锐, 范文. 论学生表达自由的内涵及其表现形式 [J]. 比较教育研究, 2007 (8): 39 - 43.
- [30] WANG J. Opportunity to learn: The impacts and policy implications [J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1998, 20 (3): 137 - 156.
- [31] MEYERS H W, ROGERS J D. Equity of opportunity to learn, spending and student achievement [EB/OL]. (2014 - 4 - 5) [2017 - 6 - 30]. <http://www.uvm.edu/~jeffords/reports/pdfs/Equity%20and%20Opportunity%20to%20Learn%20AERA%20Division%20A%20Sec%203%20School%20Improvement%204-7-14.pdf>.
- [32] 米尔恩. 人的权利与人的多样性: 人权哲学 [M]. 夏勇, 张志铭, 译. 北京: 中国大百科全书出版社, 1995: 150.
- [33] 罗素. 自由之路 (下) [M]. 李国山, 等译. 北京: 文化艺术出版社, 1998: 530.
- [38] 佐藤学. 学校的挑战: 创建学习共同体 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 1.
- [40] CAMPBELL E. The ethical teacher [M]. New York: McGraw-Hill Education, 2003: 30 - 31.

(本文责任编辑: 吴 娱)

(上接第5页)

- [10] 张松祥. 老中师综合培养模式对乡村全科小学教师培养的启示 [J]. 教育发展研究, 2016 (10): 53 - 60.
- [11] 王建平. 论中师教育传统的当代价值 [J]. 教师教育研究, 2016 (4): 37 - 41.
- [12] 费曼 - 拉维奇. 教师专业培养的反思 [M] // 厄姆塞尔, 等. 教师教育研究手册: 变革世界中的永恒问题. 范国睿, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 1323.
- [13] 顾明远. 我国教师教育改革的反思 [J]. 教师教育研究, 2006 (6): 3 - 6.
- [14] 迈克尔·富兰. 教育变革新意义 [M]. 赵中建, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2005: 71.
- [15] 埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题 [M]. 陈一壮, 译. 北京: 北京大学出版社, 2004: 27.
- [16] 张岱年. 文化与价值 [M]. 北京: 新华出版社, 2004: 8.

(本文责任编辑: 吴 娱)