

改革开放 30 年来我国高师院校 人才培养模式的改革

杜 伟,任立刚

(四川师范大学 教务处,成都 610068)

摘要:改革开放 30 年来,作为我国教师培养主力军的高等师范院校,在人才培养模式改革方面进行了积极探索。我国高等师范院校人才培养模式改革经历了四个主要阶段,呈现出四种基本类型,并朝着四个方向发展。

关键词:改革开放;高师院校;人才培养模式

中图分类号:D616;G640 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2008)05-0022-06

加快高师院校人才培养模式改革,切实提高教师教育质量和人才培养水平,不断提高教师队伍整体素质,是有效贯彻落实科教兴国和人才强国战略、提高国民整体素质的前提。改革开放 30 年来,在党和国家教育方针的指引下,伴随着科技发展与信息时代的来临、经济社会的不断发展和基础教育的发展与改革深化,各高师院校积极探索与实践,不断推进人才培养模式改革,并在与国际的交流互动中,逐步形成了各具特色的人才培养模式,有中国特色的高等师范教育教育体系正在形成^{[1][2]180-197}。

一 人才培养模式改革的四个主要阶段

学术界对人才培养模式有不同认识。石亚军认为,“人才培养模式是教学资源配置方式和教学条件组合形式,是人才培养过程中表面上不显明但实际上至关重要的一个因素,同样的教师、同样的教学条件、同样的学生,通过不同的培养模式所造就的人才,在质量规格上有较大差异”^{[3]106}。龚怡祖认为,“人才培养模式是指在一定的教育思想和教育理论指导下,为实现培养目标而采取的培养过程的某种标准构造样式与范型性”^{[4]10}。第一次全国普通高

校教学工作会议《关于深化教学改革,培养适应 21 世纪需要的高质量人才的意见》认为,人才培养模式是学校为学生构建的知识、能力、素质结构,以及实现这种结构的方式,它从根本上规定了人才特征并集中地体现了教育思想和教育观念。笔者认为,就高等师范院校而言,人才培养模式是在一定的教育思想观念的指导下,围绕教师培养目标,对教师培养过程中专业与专业方向、课程体系、培养内容、培养方法、质量监控等若干要素的科学设计与有机组合。人才培养模式是人才培养的顶层设计,对于整个人才培养方案和过程具有方向性的指导作用。

1977 年高等教育恢复重建后,为满足各级基础教育的需要,我国高等师范教育体系由三级师范构成,高等师范院校主要以专业教育为主,辅之以教育学、心理学、教育实习等必要课程和手段,面向中学各学科教学培养教师。随着改革开放的不断推进和教育事业的不断发展,教师培养的要求与内涵不断变化,教师人才培养的思想和观念不断发展,人才培养模式改革经历了以下四个阶段。

1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》

收稿日期:2008-07-15

作者简介:杜伟(1973—),男,四川雅安人,教授,四川师范大学教务处处长;

任立刚(1981—),男,四川江油人,四川师范大学教务处教研科科长。

指出：“师范院校要坚持为初等和中等教育服务的办学思想，毕业生都要分配到学校任教。”^[5]从改革开放之初到1980年代大约十余年间为第一阶段，我国师资培养仍主要以封闭型即师范院校培养为主的方式。基础师资缺乏是这一阶段制约教育事业发展的主要瓶颈，如何在满足基础教育事业对于教师数量增长要求的同时，培养能够满足多种学科教学需要、综合素质较高的基础教育师资成为高师院校人才培养的一个重要课题。部分高师院校开始探索以“主辅修”制度为核心的人才培养模式改革，以“主修”专业+“辅修”专业的方式，培养具有一定复合能力的师资。这种以专业叠加的方式来提升师资培养的综合能力和复合能力的教师培养思路，在师范教育的人才培养模式改革中一直得以延续，并在教师教育改革和发展过程中得到了新的发展。

高师院校的人才培养逐步由数量满足开始向注重质量转变，整个师范教育体制也开始由封闭开始转向开放，这是第二阶段。1993年，中共中央、国务院颁发的《中国教育改革和发展纲要》指出：“进一步加强师资培养培训工作。师范教育是培养中小学师资的工作母机，各级政府要努力增加投入，大力办好师范教育，鼓励优秀中学毕业生报考师范院校”，并进一步扩大师范院校定向招生的比例，同时要求其他高等院校也要积极培养师资。”^[6]从1990年代初开始，我国师范教育体系开始由封闭走向综合，教师培养开始主要由数量满足向质量提升转变，而教师专业化的要求逐步被认识和接受，综合素质的提高成为教师培养的一个重要目标。1995年，原国家教委在全国52所院校试点大学生文化素质教育，大学生文化素质教育得以在高等师范院校开展并逐步受到重视。部分师范院校开始注重加强人文、科技素质培养的通识教育，这种以文化素质教育为导向，培养基础扎实、专业突出的教师人才在成为高师院校人才培养模式改革的一个努力方向和重要特征的同时，注重教师综合素质的培养也逐步受到高度重视，并逐渐成为我国教师培养中的一个主要价值取向。

1998年颁布的《面向21世纪教育行动振兴计划》指出，“加强和改革师范教育，提高新师资的培养质量。实力较强的高等学校要在新师资培养以及教师培训中做出贡献”^[7]。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》指出，“加强和改革师范教育，大力提高师资培

养质量。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”^[8]。这标志着高等师范教育的第三阶段。1998年，为进一步优化高等教育专业结构、促进高等教育改革、提高高等教育质量，教育部颁布了修订后的《普通高等学校本科专业目录》，对原有高等教育本科专业目录进行了全面修订，本科专业由624种归并为249种，传统意义上的师范教育专业大多进行了规定和调整。

在师范教育进一步走向开放的背景下，专业结构的调整直接导致高师院校原举办的师范专业面临改造和提升。同时，高等师范院校举办非师范专业也要求高师院校进一步促进师范和非师范的统合。培养什么样的教师才能符合21世纪基础教育的需要，如何进行改革才能既强化师范院校的传统优势，又促进学校的协调发展等一系列问题成为人才培养模式改革的一个重要命题。在这一发展阶段，为了培养综合素质高、专业基础扎实、适应面广的人才，并促进师范教育与非师范教育在学校内部的协调发展共同提高，配合已经出现的高师院校向综合化转型的趋势，人才培养模式改革开始出现拓宽专业口径、淡化专业界限的改革趋势，开始探索构建分段分流培养模式，如“2+2”、“3+1”、“2.5+1.5”等培养模式应运而生，这些培养模式在当前不少高师院校的人才培养过程中仍然占有重要地位。

进入21世纪后，我国建立人力资源强国的要求越来越明确，师范教育的质量要求也逐年提高，这是第四阶段。党和国家领导人多次强调师范教育在教育发展中的基础性地位，教育事业对于未来教育家的呼唤成为人才培养模式改革的进一步的动力。教师专业化的不断深入发展以及开放的教师教育体系的构建，为高师院校人才培养模式改革提出了新的挑战，也提供了新的机遇。人才培养理念、人才培养目标、人才培养定位等进一步明确，人才培养模式呈现出多样化的特征，形成了“百家争鸣、百花齐放”的局面。随着教师教育基础地位的进一步突出和整个高等教育事业发展向质量提升的全面转变，教师教育如何提升培养质量，顺应国际教师教育专业化发展趋势，培养具有较强创新精神和实践能力、具有较高专业化水平的教师成为近年来高师院校人才培养模式改革的努力方向。

二 人才培养模式改革的四种基本类型

改革开放以来特别是近十年来,为适应教师教育发展需要,我国已基本完成了三级师范向两级师范的过渡,并开始逐步形成开放的教师教育体系。高等师范学校针对不同的办学层次、办学目标、办学定位,结合教师教育事业发展趋势和教育改革实际,对于人才培养模式进行了多方面的探索,逐步形成了分类培养、面向多元的人才培养总体结构,在教师培养上形成了从应用型人才到中小学学科带头人乃至未来教育家的不同培养目标,形成了结合不同层次和类型高等师范院校实际、多种人才培养模式和谐共存、互为补充、竞相发展的局面,丰富了我国高校人才培养模式改革内容,形成了高师院校人才培养模式改革四种基本类型。

在高等教育专业结构调整、高等师范院校综合化改革的背景下,为了强化师范优势,促进综合发展,提升学生的综合素质,增强学生的服务面向,拓宽专业口径,夯实专业基础,以地方重点师范大学为主要代表的部分院校,注重在四年学制类通过分段分流培养、各阶段各有侧重,提供多模块选择的方式,注重学生在夯实学科专业基础后学科专业能力和教师专业能力的双重提升,着力提高教师人才培养的质量。这是以分段分流为主要特征的人才培养模式第一种类型。分段分流目的在于打破专业界限,尤其是师范和非师范的界限,通过采取与综合型大学近似的方式,夯实学生的学科专业基础后,通过分流培养、选择方向等方式,加强学生教育理论学习、教育技能训练和教育实践强化,培养学生的教师专业能力。需要说明的是,这一模式也不是简单按照年限截然分裂,而是在某一特定时间段,对于学科专业教育和教师专业教育各有侧重,是一种在现阶段和现有条件下调和学术性和师范性这一师范教育矛盾的手段。这种分段分流的人才培养模式在实践中有“2+2”模式、“2+1+1”模式、“3+1”模式、“2.5+1.5”模式等。

四川师范大学从1998年开始实施“2+2”人才培养模式改革,按照“低年级实行通识教育、高年级实行有特色的专业教育”的思路,在强调基础和拓宽口径的基础上分流培养,尊重学生自主选择 and 个性发展。在培养内容上实行通识教育与专才教育、学科专业教育与教师专业教育的有机结合;在培养年限上实行前两年淡化专业和专业方向,主要进行通

识教育和专业基础教育,后两年根据学生志愿按专业方向分流培养;在课程体系上前两年主要安排公共基础课与专业基础课学习,后两年进行专业方向课学习和职业技能训练;在实践教学上实行第一课堂与第二课堂、低年级见习与高年级实习的有机结合,形成四年不断线的实践教学体系;在师资队伍上实行校内教师和校外专业发展导师、辅导员和班导师的有机配合,在校内教师课堂教学的基础上,聘任中小学特(高)级教师担任专业发展导师指导学生技能训练和专业发展活动,并由辅导员和班导师共同负责学生心理辅导、职业生涯规划和学生管理等。“2+2”人才培养模式改革实现了师范专业与非师范专业的资源共享和优化配置,为学生提供了更多的选择机会和更大的发展空间,同时,打破了传统封闭的人才培养体系,构建了学科专业教育与教师专业教育分段实施的弹性培养模式,实现了学生教育专业水平和学科专业水平同步提升。

实践能力是教师培养的重要方面,也是当前高等教育改革的重点内容之一。部分高等师范院校尤其是定位于应用型人才培养目标的新升格教学型院校,注重通过实践教学改革,以培养学生实践动手能力为突破口,优化人才培养方案,提高人才培养质量,这是人才培养模式改革的第二种类型。其主要特征在于继承高等师范专科学校甚至中等师范学校重视实践能力培养的传统,高度重视教师职业技能和从教能力的训练与培养,通过包括教育见习、教师技能训练、教育实习等在内极具师范特点的实践教学形式,努力将实践教学贯穿于人才培养的全过程,并以培养应用型强、教学技能高的教师为主要培养目标,通过实践教学的改革,优化整个人才培养过程。

忻州师范学院长期大规模组织学生到贫困地区农村中小学扶贫顶岗实习支教,不断推进教育教学综合改革,探索出了高等师范教育与农村基础教育良性互动,校内教育与校外教育、理论教育与实践教育、教师教育与学科教育有机结合的人才培养新模式。该校注重整合校内外两方面的教育资源,不断创新教学组织形式,在保证总课时、总学分不减少的前提下,实施本科生“512”、专科生“411”教学模式,校内安排本科生7个学期、专科生5个学期课程,本科生在第五或第六学期、专科生在第四或第五学期,用完整的一个学期进行实习支教,提高学生认识现

实、了解现实、服务现实的能力^[9]。

部分院校将人才培养目标定位于为中等职业学校等培养职业教育师资,培养既具有职业能力又具有教师能力的双师型教师;同时,一些院校为了促进师范专业和非师范专业的融合,也开展“双专业”、“双学位”等方面的探索,形成了以专业叠加为主要特征的第三种培养模式类型。这一模式在一定程度上是对原有主辅修制的提升,也是为了适应一些特殊师资的培养要求,主要通过学科专业融合、专业叠加等方式,提高学生的综合能力和水平,并针对特殊领域培养特殊师资。其主要特征在于在毕业后学生获得本专业学历、学位证书的同时,还可能获得第二学位或技能证书等;学生在获得教师能力的同时,获得一些职业技能或是其他学科的基本能力。

例如,天津工程师范学院注重在人才培养过程中切实体现学术性、职业性、师范性的结合,提高学生综合素质,促进学生全面发展。该校贯穿教学全过程的办学理念,是要求理论结合实践,动手动脑互动,追求融会贯通,实现全面育人。学校确立了“实行‘双证书’制,培养‘一体化’职教师资”模式,把“动手动脑,全面发展”的办学理念变成学校的基本教学制度,根据职业教育发展对师资素质提出的新要求,把加强实践环节、提高技能水平作为修订教学计划的主要依据,要求毕业生必须取得相应等级的国家职业资格证书,培养具有本科学历和高级职业资格证书的“双高”毕业生^[10]。

广西师范学院实行主修+辅修、主修+双专业(学位)复合型人才培养模式,通过整合不同学科专业的优势教育资源,构建基础学科与应用学科相结合、人文教育与科学教育相结合、教师教育与非教师教育相结合的专业平台,实行“教师教育+非教师教育”双专业培养模式或“非教师教育专业+教育专业辅修”培养模式,提高学生的综合素质,增强学生的适应性和就业与择业竞争能力^[11]。

近年来,教师专业化发展趋势对教师研究能力的培养提出了更高要求,而基于对未来教育家的呼唤,对于中小学学科带头人的培养要求也更加突出。为进一步推进教师专业化的深入拓展,为基础教育培养高水平教师,部分重点师范大学借鉴国外模式,开展了本科教育与研究生教育对接的人才培养,这是人才培养模式改革第四种类型。

这种开放性的培养模式是从1980年代开始在

美国等发达国家出现的,主要指学生在综合大学的文理学院获得学士学位后,接着进入专门的师资培养机构进行一定年限的教师教育专业学习。在我国,主要以北京师范大学等部属大学为主,进行了“4+X”的本科教育与研究生教育对接的人才培养模式改革。“4+X”人才培养模式主要包括“4+0”、“4+2”和“4+3”三种模式:“4+0”模式指学生经过3年的专业学习后,在第4年根据自己的志愿,可以选择适合基础教育改革实际需要的教育理论和实践课程,获得教育专业学士学位,也可以选择除教育学以外的专业课程,获得其他专业学士学位;“4+2”模式指学生在4年本科学习期间,按照综合性大学的培养模式接受本专业的训练,在完成4年的本科专业学习、获得专业学士学位之后,通过适当的筛选,直接进入教育专业硕士阶段学习2年,具体在教育学院学习教育学、心理学、学科教学法的相关课程并进行大量的教学实践,同时研修部分本专业的研究生课程,获得教育专业硕士学位;“4+3”模式指学生在4年专业学习之后,考取本专业的3年制硕士研究生^[12]。

三 未来人才培养模式改革的走向

振兴民族的希望在教育,振兴教育的希望在教师。教师教育作为教育事业的工作母机,对于提高教师队伍整体素质,保障教育质量具有先导性和决定性的作用。高师院校作为教师教育的主力军、排头兵和领跑者,在新的历史发展时期,其人才培养模式改革具有更加突出的战略意义。一方面,国际竞争日益加剧,全面提升教师素质和国家教育实力,日益成为全球化时代人才竞争和综合国力竞争的首选战略,改革高师院校人才培养模式已经成为国家和时代的紧迫要求。另一方面,实现全面建设小康社会的宏伟目标,满足人民群众对优质教育日益增长的需求,为形成全民学习、终身学习的学习型社会奠定基础,也迫切需要高师院校提供强有力的支持和服务,并使高师院校培养的学生成为学习型组织的先导和典范。

随着教育的不断深入,教师专业化水平的不断提高、教师教育自身的深入发展以及免费师范教育制度的实施等,我国高等师范院校将在夯实基础、突出选择、强调个性方面进一步深化改革,并呈现出一定的发展趋势。在2007年国家人才培养模式创新实验区评选中,北京师范大学《教师培养模式

创新平台》、四川师范大学《西部地区跨学科复合型师资培养综合改革实验区》和忻州师范学院《地方师范院校人才培养模式综合改革》3个项目获得立项,结合现有高师院校人才培养模式改革实践情况和3个国家人才培养模式创新实验区项目的改革情况,本文认为,我国高师院校人才培养模式改革将体现出以下四个趋势。

第一,随着教师教育事业的发展,单科性教师将不再适应基础教育改革需求,教师教育改革与发展更需要具有跨学科能力、综合素质高的复合型人才,这类人才要具有广博的文化科学知识和教育专业素养,不仅能够胜任某一具体学科的教学,同时具有理解他学科的能力,能够很好地开展学科之间的合作与整合,开展综合性教育教学活动和改革;不仅要有较高的道德素质、文化素质、业务素质和驾驭教育教学的能力以及心理素质,要对教育有强烈的使命感和对儿童有深厚的爱心,而且必须具备处理问题的综合实践能力,同时还符合终身学习社会的要求。在这一要求的指引下,高师院校人才培养模式改革将突出综合化,体现通识教育与专业教育的融合,体现单一学科与多个学科的复合,打破传统的相对封闭的人才培养模式,而形成校内与校外相结合、理论与实践相渗透、职前与职后相统一的教师教育人才培养模式。

第二,随着教师专业化水平的不同提高,让教师成为研究者的呼声日渐高涨,在教师培养中增强教师的反思能力、研究能力和创新精神,是高师院校人才培养的一个必然趋势。面临教师专业化的发展形势,如何通过人才培养模式、培养方式的变革,增强学生的研究能力、创新能力,将是高师院校面临的一个重要问题。一方面,应通过课程体系的调整,加大研究性课程的开设力度,通过课程改革培养学生的创新精神;另一方面,要通过与国际教育的接轨,通过本科教育与研究生教育的对接,在夯实学科专业能力的基础上,加强教师培养的专门化。近年来,教育主管部门所倡导的教师创新平台计划等正是这一趋势的有力体现。

第三,教师作为专门职业,其实践动手能力至关重要,如何通过改革,强化学生的实践能力,提高专业素质,是我国高师院校人才培养模式改革面临的另一个重要问题。目前,高师院校实践教学体系正在发生着变革,将更加注重养成教育和日常训练;

“顶岗实习”的逐步推进,也将消除原有短期实习的弊端,使学生在更加真实甚至完全真实的情景下,锻炼自己的从教能力。教师职业的专业化,要求高师院校必须推进职前教育积极面向基础教育、服务基础教育、适应基础教育、引领和推动基础教育的改革和发展;必须高度注重学生内在的教师专业素质提高,从专业知能、专业道德、专业发展、专业训练等多方面对学生进行完整的、连续的培养与训练,推进职前教育从满足数量要求向全面提高质量转变,实现教育专业水平和学科水平全面提升。

第四,随着教师专业化发展、教师教育体系的开放化和基础教育对于不同类型教师的需求以及师范院校在教师人才培养上的不同定位,高师院校人才培养模式改革将出现多种模式并存、共同发展、互为补充的局面。对于整个高等师范教育体系而言,不同院校针对不同的人才培养目标定位,在不同的教育思想、教育理念的指引下,将构建符合自身实际需要的人才培养模式,这将在整个高等师范教育体系中形成多种培养模式并存的局面。另一方面,在高师院校内部,也可能出现针对不同层次、不同类型的师资培养需要,出现更多利于学生个性发展、能力提高的多种人才培养模式并存、互为补充的局面,从而在整体上更全面地促进教师教育的发展和人才培养质量的提高。

改革开放30年来,根据基础教育师资培养的需要,在党和政府的方针政策指引下,我国高等师范教育取得了长足的进步,高师院校人才培养模式几经变革,逐步走向成熟,形成了结合不同层次和类型高等师范院校实际、多种人才培养模式和谐共存、互为补充、竞相发展的局面,在丰富我国高校人才培养模式改革内容的同时,也为进一步深化高师院校人才培养模式改革奠定了坚实基础。展望未来,在党和政府的方针政策指引下,我国高等师范院校也必将紧紧抓住历史赋予的这一难得机遇,加快改革和发展,同时整合多方面的资源优势,建立适应社会发展需要的新的教师教育体系,进一步深化人才培养模式改革,推进职前职后一体化,推动新时期教师培养战略性转变,以充分发挥高师院校教师教育的先导和示范作用,为建设有中国特色的教师教育体系,培养符合中国发展的各类教育人才,做出应有贡献。

参考文献:

- [1]陈永明. 教师教育研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,2002.
- [2]张德祥. 中国高等师范教育的历史回顾与展望[C]//中国高等教育百年. 潘懋元, 邬大光, 张亚群主编. 广州:广东高等教育出版社,2003.
- [3]石亚军. 面向 21 世纪高等文科教育的改革与建设[M]. 北京:中国人民大学出版社,1998.
- [4]龚怡祖. 论大学人才培养模式[M]. 南京:江苏教育出版社,1999.
- [5]中共中央. 中共中央关于教育体制改革的决定. 1985,5.
- [6]中共中央、国务院. 中国教育改革和发展纲要. 中发[1993]3 号,1993,2.
- [7]教育部. 面向 21 世纪教育振兴行动计划. 1998,12.
- [8]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. 1999,6.
- [9]钟仕伦、杜伟. 改革人才培养模式,推进教师教育专业化建设[J]. 中国高等教育. 2006(9):58-59.
- [10]唐林伟、刘晓、周明星. 应用型大学培养高技能人才课程模式的反思与构建——以天津工程师范学院“本科+技师”培养模式为例[J]. 职业技术教育(教科版). 2006,(7):40-42.
- [11]肖全民. 试析地方高师院校教师教育发展策略——以广西师范学院为例[J]. 广西师范学院学报(哲学社会科学版)(专刊). 2007,(10),12.
- [12]钟秉林. 教师教育的发展与师范院校的转型[J]. 教育研究. 2003,(6):22-27.

Teacher-Development Mode Reform in China's Normal Colleges in the 30 Years of the Reform and Opening

DU Wei, REN Li-gang

(Dean's Office, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610068, China)

Abstract: In the 30 years since China's undertaking the reform-and-opening policy, higher normal education institutions, the main strength of China's teacher development, actively explore teacher-development mode reform, which experiences four main stages, presents four basic types and moves forward in four directions.

Key words: reform and opening; higher normal education institutions; teacher-development mode

[责任编辑:苏雪梅]