

【教师教育研究】

非师范生获得教师资格证的前置条件探讨与政策建议

张燕华¹, 郑国民²

(1. 首都师范大学 教育学院, 北京 100048; 2. 北京师范大学 文学院, 北京 100895)

摘要:部分师范院校的非师范生毕业后会选择从事教师职业。非师范生获得教师资格证的前置条件包括教师教育理论课程和教师教育实践课程两方面。作为未来教师队伍中的一员,非师范生的在校课程缺乏教师教育的因素,亦缺乏实际教学经验的培养。非师范生参加教师资格考试也存在一定的问题。从理论与实践两方面对这些问题进行剖析,非师范生获得教师资格证政策制定可以分“两步走”,即过渡性政策和中长期政策规划。

关键词:非师范生;教师教育;教师资格证

中图分类号:G520

文献标识码:A

文章编号:1009-413X(2015)06-0088-05

DOI:10.13763/j.cnki.jhebnu.es.2015.06.015

2014年学校毕业生就业质量报告的数据显示,各师范院校招收本科师范生与非师范生以及二者毕业后进入到教师行业的人数与比例各不相同,以教育部五所直属师范大学(未计入西南大学)为例:北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学、华中师范大学、陕西师范大学五所师范大学本科生招生人数分别为2 183人、3 473人、3 468人、4 204人、4 310人,其中招收非师范生人数分别为736人、2 233人、1 939人、2 079人、1 544人;五所师范大学的非师范生毕业后进入到教师行业的人数分别为83人、365人、746人、208人、127人;五所师范大学招收本科师范生与非师范生的人数比例分别为2:1、0.6:1、0.8:1、1:1、1.8:1;五所师范大学非师范生毕业当教师的人数占非师范生总人数的比例分别为11.3%、16.3%、38.5%、10%、8.2%;由于五所师范大学都招收免费师范生,所以师范专业的本科生毕业几乎全部进入教师行业,与非师范生毕业当教师的人数比例分别为17.4:1、3.4:1、2:1、10.2:1、21.8:1。数字比例显示,我国非师范生毕业后同样有机会成为教师队伍中的一员,这是由于教师队伍的开放性与严格性、刚性需求与素质缺失成为难以解决

的矛盾。非师范生获得教师资格证的前置条件有哪些?非师范生是否需要修读教师教育理论课程,参加教育实践课程?非师范生获得教师资格证的政策建议如何?因此,非师范生的教师教育培养成为迫切需要研究的问题。

一、教师教育课程设置的理论基础

不同学者对教师教育课程设置有不同的看法。舒尔曼(Shulman, L. S.)认为教师教育课程应该包括内容知识,一般教学法知识,课程知识,学科教学知识,学习者及学习者特性知识,教育情境知识,有关教育目的、目标及价值观以及哲学和历史基础的知识^[1]。博尔科(Borko, H.)和帕特南(Putnam, R. T.)将教师课程分为一般教育学知识,包括教师自我知识和教的知识、学习者和学的知识以及课堂管理知识;学科知识和学科信仰;学科教学知识和教学信念,包括与特定学科教学相关的认识论知识问题、教学策略知识、如何教知识的知识^[2]。米克塔曼尼(McTamaney, C.)和帕尔梅里(Palmeri, A.)提出,教师教育课程可分为教学学科知识,即对所教的内容有深刻理解以及这些内容如何更好地被学生所接

收稿日期:2015-10-02

作者简介:张燕华(1974—),女,湖北武汉人,讲师,香港大学教育学院博士、博士后,主要从事教师教育研究、课程论、教育研究方法研究;郑国民(1967—),男,辽宁建平人,教授,主要从事课程与教学论、教师教育研究。

受;理解学习者和学习过程的知识,即有关教学中学生的学习、行为、文化、语言的认知方式以及对于社会经济史、艺术的理解);关于教学实践和教学专业的观念,即教师如何理解他们在课堂、学校、社区和专业中所担当的角色和所处的关系;关于课堂、教学和管理初始形态及评价,即能够了解和精心选择的工具和技术,同时能够灵活转化学习材料用以支持学生的学习^[3]。达琳·哈蒙德(Darling-Hammond, L.)将教师教育课程分为三类,分别为学习者的知识以及他们在社会情境下如何学习和发展的知识,包括语言发展知识;理解课程内容和目标,包括根据训练要求、学生需要和社会教育目的所制定的学科知识和技能;理解教学技能,包括教学知识内容和针对不同学习者的教学知识,理解评估以及如何建立和管理有效课堂^[4]。奥格伦(Ogren, C.)把教师教育课程分为学科内容、教学方法、学校管理和实践教学^[5]。黄崑提出,教师应该同时具备学科专业知识、教育学专业知识、教育实践技能^[6]。麦克迪尔米德(McDiarmid, G. W.)等人认为教师教育课程可分为三类:一类是知识,包括学科知识、教学内容知识、课程、教学法、教育学基础(多元文化和历史、哲学、社会学、心理学)、政策背景、不同的学习者(包括那些有特殊需要的学生)及他们的文化、技术、儿童和青少年发展、群体发展过程和动态发展、学习理论、动机、评估;一类是技能,包括计划、组织、统筹教学,使用的教学材料和教学技术,学生管理,群体管理,监控和评估学习,与同事、家长、社区和社会服务机构的合作;一类是倾向,包括信念、态度、价值观和奉献精神^[7]。尽管不同学者对教师教育课程的基本构成有不同的见解,但大都认为教师教育课程内容实际上涵盖教师教育理论课程和教师教育实践课程,前者包括学科课程、教育学课程、教学法课程等,后者指教育实习课程。

二、非师范生获得教师资格证的前置条件一:教师教育理论课程设置

在厘清学者认知与各国教师教育课程理论设立的基础上,对非师范生获得教师资格证是否需要修读以及需要修读哪些教师教育理论课程提出看法。

(一)教师教育理论课程设置:国外经验

国外的教师教育培养较少涉及师范生和非师范生的区别,学生若想进入教师行业,必须严格修读教师教育理论课程。国外的教师教育理论课程设置呈现出以下特点:

1. 针对不同的教师培养需求,各国发展的教育培养模式有所不同。美国教师教育课程设置以修读学分制为主,分为“2+2”模式和“4+1”模式。“2+2”模式指学生在大学前两年学习通识课程,后两年确定主修或副修的教育专业课程。“4+1”模式指学生修完四年的本科教育并获得学士学位后,再用一年时间集中学习教育专业课程。英国实行“4+0”和“3+1”两种培养模式。“4+0”模式主要培养小学教师,是教育学士学位(Bachelor of Education, BEd)模式,即学科专业学习与教育专业训练同时进行。“3+1”模式主要培养中学教师,是研究生课程模式(Postgraduate Certificate in Education PGCE),即先进行三年的本科学习,获得专业学士学位,然后再进行一年或者两到三年的专业训练。德国学生获得不同的教师资格需修读不同的教师培养课程,分为基础学校和完全中学等。澳大利亚中学教师培养为五年制,小学教师培养为四年制。

2. 各国教师教育理论课程设置都包括学科课程、教育学课程、教学法课程等。教师专业学科课程主要指各国中小学开设的学科科目课程,涉及语言、数学、地理、历史、音乐等;开设的教育学课程都包括教育学原理、普通教育学、教育哲学、教育心理学、教育社会学、课程论等教育基本理论课程;教师培养教学法课程包括教学方法与策略、教学准备、课堂管理、教学过程、课程设计、测量与评价等。

3. 各国教师教育理论课程注重理论与教学实践相统一。对于想成为教师的学生来说,除了专业教育理论知识外,对学生的理解、专业价值观、教学技能、实践技能等都包括在教师教育课程内,并且各国都认可教育实习经验对于准教师的重要性。

4. 各国教师教育理论课程重视培养学生的教育研究意识。教师教育课程重视开设课程研究、教育研究课程、教育设计研究课程等。这些课程加强了学生的教育研究意识,在学习过程中带着教育问题进行学习,寻求解决教育问题的理论、过程与方法成为国外学生学习教师教育课程必须环节。

(二)非师范生的理论课程设置:缺乏教师教育培养的因素

目前师范院校的师范生培养方案大都由通识教育课程、专业学科课程和教师教育课程组成。非师范生的课程设置之所以缺乏教师教育培养的因素,表现为以下两个方面:一是非师范生理论课程设置较少涵盖教育学课程。以五所教育部直属师范大学为例,各院校的师范生需要修读教师教育课程,而非

师范生课程设置中不包括此课程。师范院校的教师教育课程同时包括教育学课程和教学法课程。就教育学课程而言,多数师范院校开设了教育学、教育心理学等,而较少开设教育哲学、教育社会学、课程论等。个别院校某专业的非师范生会修读一两门与教育学相关的课程,例如汉语言文学专业的学生在北京师范大学可以必修语文教育学,在华中师范大学可以修读母语教育国际比较,在华东师范大学可以选修教师综合素质课程。二是非师范生理论课程设置未包括教学法课程。各师范院校在教师教育理论课程中会设置教学法课程供师范生修读,大多包括教学论、教学技能、教材分析、课堂教学、测试与评价等。而师范院校的非师范生几乎都没有修读过教学法课程。

三、非师范生获得教师资格证的前置条件二:教师教育实践课程设置

教师教育实践课程是巩固和运用所学的教师教育课程理论在实践教学工作中获得经验和锻炼,是提高学生教学素质和能力的重要途径之一。长期、大量、严格的教育实践课程,为准教师顺利进入教学岗位奠定了坚实的基础。

(一)教师教育实践课程设置:国外经验

教师教育实践课程主要通过教育见习和教育实习来完成。国外十分重视本科生的实践课程,教育实习课程通常会持续到一年以上。美国所有教师资格申请人必须有至少两次实习经历。一次是取得初任资格之前十至十八周的教育实习,另一次是为期一年以上的学校带薪实习,即辅导期。若两年内申请者不能通过评估,将失去申请教师证书的资格;英国的学生每个学期都要参加教育实习,实习任务包括课堂教学活动、课堂管理、学生评估等。以英国PGCE课程为例,第一学期实习生每周有两天时间进入中小学担任教学助理。第二学期和第三学期,实习生有超过一半的时间在中小学实习,实习的主要内容包括观摩教学、小组教学、集体教学、独立教学、课堂管理、组织课外活动等。实习生在实习结束时还要完成一篇关于PGCE的课程论文;德国学生实习时间较长,有为期八周的见习和为期两年的实习。见习主要包括观摩老师讲课、组织教学、批改作业、管理学生等。实习期间的前九个月,实习教师逐渐完成课堂观察和课堂辅助教学任务。在接下来一年的时间里,实习教师会独立承担每周十节以上的课堂教学。最后三个月,实习教师不受授课课时的

要求限制,备考第二次国家考试;澳大利亚教师培养课程中的实习课程采用循序渐进的方式。以五年制中学教师培养为例,每学年学生必须到两所以上的中学进行教育实习,包括教学观摩、担任班主任、做教学助理工作,最后进行全职教育实习(即承担一位全职教师的工作)。

(二)非师范生的实践课程设置:缺乏实际教学经验的培养

我国部分院校的非师范生虽然有实习课程,但教育实习力度并不大,达不到实践教学培养的目的。各院校对于非师范生和师范生的实习安排并不相同。以北京师范大学为例,各专业的非师范生实习课程各不相同:汉语言文学专业的本科生专业实习1学分、教育实习6学分;英语专业的本科生专业实习2学分、无教育实习;化学专业的本科生专业实习2学分、教育实习1学分。而所有专业的师范生实习课程都包括教育见习1学分、教育实习10学分(为期一学期)。由此可见,师范院校的非师范生在实习课程的设置上显得较为薄弱。数据显示,教育部五所直属师范大学的师范生所修读的教师教育课程占全部课程的比例也并不高,大多在10%至20%之间,未超过25%。实习课程的缺失使得教育理论不能落到实处,教育实践与理论相脱节,必然造成缺乏实际教学经验培养的弊病。

四、非师范生获得教师资格证的考试问题

从2015年开始,我国教师资格考试开始有了一些新的变化。第一,考试形式有所变化。2015年开始推行教师资格全国统考,统考地区包括上海、湖北、江苏、广东等省市地区。第二,以前的教师资格考试有指定的参考教材,现在只有考纲,无指定的教材,考试难度有所增加。第三,对报考生的学历要求略有提高。举例来说,以前的教师资格考试对于报考初中教师仅要求具备大专学历即可,现在的考试应当具备大学本科毕业及以上学历方可参加考试。第四,考试内容有较大调整。以前教师资格考试主要考教育学和心理学课程,占总分的60%左右,部分省市还考教师职业道德和法律法规等内容。2015年全国统考地区的教师资格考试内容分为综合素质、教育教学知识能力和学科知识能力。第五,教师资格考试的报考条件有所提高,在校专科大二、大三,本科大三、大四的学生才能报考教师资格考试。第六,教师资格考试的报考人员不再只限于非师范

生,师范生若想从事教师职业,同样需要参加国家统一的教师资格考试。第七,以前的教师资格证有效期没有规定,现在的证书有效期为每五年定期注册一次。2015 的教师资格考试仍然包括面试,主要考查教育教学实践能力。教师资格考试的新变化反映了考试朝综合性、知识性和实践性共存的方向发展,取得了一定的效果。

我国教师资格考试可以借鉴国外教师资格考试制度,以便于更好地加以完善。第一,制定和执行更为严格的教师资格认证制度及教师标准。各国对于教师资格证的认证制度与认证过程很重视。美国有专门的权威教师教育认证机构负责组织、开发、制定教师能力标准,包括全美教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)^[8]、美国州际初任教师评估委员会(InTASC)和全美专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)。InTASC 提出新教师必须具备的十大标准,包括教师了解所授学科的概念,了解学生的学习和发展过程,了解学生学习方式的差异等^[9]。NBPTS 认为教师标准包括五条:忠诚并奉献于学生和他们的学习,通晓所教的学科以及教授学生,有责任监管学生的学习,能系统反思实践并能从经验中学习,教师是学习社会的成员等。第二,针对不同的教师申请需要,开发更多样化的考试内容。美国教师教育考试包括临时证书、见习证书、紧急证书以及选择性教师资格证书。20 世纪 80 年代兴起的美国选择性教师资格证书是专门针对非师范生的教师资格考试^[11]。选择性教师资格证书体系作为短期证书,合格者可在本州内从事一到两年的教学工作,一般要求申请人选修约五十学时的普通教育课程和一定学时的学科专业课程。第三,在考试中加大考察教学实践能力的力度。美国已有四十多个州把参加实践测试(Praxis)并合格作为获得教师资格证的一项必备条件。Praxis 考试由实践核心测试(Praxis Core tests)和实践系列 II 测试(Praxis II tests)组成,前者主要考查学生在阅读、写作和数学方面的学术技能,为即将进入教师准备课程的考生提供关于技能、课程内容知识等方面的全面评估。后者主要测量评估幼儿园至十二年级的教师对具体学科知识以及一般和特定主题的教学技能和知识的掌握情况;澳大利亚要求获得教师资格证的教师有预先安排教学环境的能力和安全感,同时还必须具备教学设计能力和课堂实践能力;德国中小学教师资格认定需经

历两次国家考试。在经历第一次考试之后,初任教师实习一段时间后,参加以教学实践能力为重点的第二次资格考试,检验其能否胜任实际教学工作。

五、非师范生获得教师资格证的政策建议

与国外教师选拔制度相比,我国非师范生进入教师行业的途径存在的主要问题在于未解决好非师范生获得教师资格证的两个前置条件,导致的直接后果是考试内容与学习内容形成断层。目前非师范生的学习课程不包括教师教育理论课程,这就意味着非师范生毕业后通过拿到教师资格证直接进入教师行业,从教育知识结构和专业知识储备层面上缺乏教师教育培养的因素。另外,非师范生未参加足够时间的教育实践课程,不能在教学实践中加深对教育理念的理解和对理论知识的实际运用,其教学实践能力培养能否落在实处不得而知。虽然教师资格考试中也包含教学实践能力的考查,仅以考试成绩能否代表非师范生对于教育、课程、教学的深入理解,以及是否真正能够真正考察其教学实践能力值得思考。因此,非师范生未正规修读教师教育理论课程,未参加一定时间的教师教育实践就可直接参加教师资格考试、获得教师资格证的过程本身就值得商榷。

现在各省逐渐重视非师范生的规范培养,例如山东省规定,自 2015 年起非师范类专业毕业生报考教师资格考试笔试必须有在省级教师教育基地学校修习规定的教师教育类必修课程的经历,并考核合格,获得规定的学分;非师范类专业毕业生报考教师资格考试面试的,必须有在省级教师教育基地学校确定的教师专业发展学校进行教育实践(包括教育见习和教育实习)的经历,并考核合格,获得规定的学分;报考中等职业学校专业课教师资格,必须有相应专业学习经历和在生产一线从事本专业半年以上工作经历,其工作经历可代替教育实践经历。

通过以上对非师范生获得教师资格证的前置条件进行探讨后,拟提出“两步走”的政策建议。

1. 过渡性政策:以正在试点省市的教师资格考试为标准 and 依据,各省市的非师范生必须参加教师资格考试,才可以获得教师资格证。根据目前试点省市的经验,新的教师资格考试(包括笔试部分)应该更加强调教育理论的应用、教育教学实践能力。非师范生如果在这方面不具备较高的理论素质和教学实际运用能力,笔试将无法通过,也就没有资格参

加面试,因而将大大提高了教师资格的门槛,有助于选拔优质的非师范生。

2. 中长期政策规划(五至十年):以修读教师教育课程并进行教育实践作为非师范生参加教师资格考试的前置条件。

针对以上“两步走”政策建议,拟提出三条可行性的方案。方案一:教师教育机构负责教师教育课程并安排教育实习。非师范生(包括非师范专业的本科、硕士或博士研究生等)需到教师教育机构修习规定的教师教育类课程,参加教育实践并考核合格,才可参加教师资格考试;方案二:高等院校开设一年制教师教育课程。借鉴其他地区经验,高等院校(具备教师教育人才培养资格的院校)开设一年制教

师文凭课程(含教育实践),非师范专业的本科、硕士、博士毕业生或博士后希望申请教师资格考试,需修读教师教育课程并到中小学进行教育实践。所修课程和教育实践考核合格后,非师范的学生才有资格参加教师资格考试;方案三:非师范本科生攻读全日制教育硕士才可获得初中和高中教师资格。根据我国基础教育发展和中小学教师队伍建设情况,将来初中和高中的教师入职门槛应全部达到硕士研究生程度。凡非师范专业本科生希望毕业后到初中和高中学校做教师,应修读教师教育课程并参加教育实践,达到教育硕士学位要求,获得学位同时获得教师资格证(或有资格参加教师资格考试)。此方案可以和目前全日制教育硕士培养结合起来。

参考文献:

- [1] Shulman, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of a new reform[J]. *Harvard Educational Review*, 1987(57): 1-22.
- [2] Borko, H., & Putnam, R. T. Learning to teach[C]. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. 673-708.
- [3] Catherine McTamane & Amy Palmeri. Mirrors, Maps, and Torchlights: Enacting a Conceptual Framework for Teacher Education [C]. In Audrey Cohan & Andrea Honigsfeld (Eds.), *Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2011. 5-14.
- [4] Darling-Hammond, L. Constructing 21st-century teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*, 2006(57): 300-314.
- [5] Ogren, C. The American state normal school: "An instrument of great good"[M]. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- [6] 黄 威. 论教育学类专业模式的改造[J]. *课程·教材·教法*, 1999(10): 46.
- [7] McDiarmid, G. W. & Clevenger-Bright, M. Rethinking teacher capacity[C]. In M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser & D. John McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions and Changing Contexts*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators, 2008. 134-156.
- [8] National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2001) Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. Washington, DC: Author.
- [9] Council of Chief State School Officers. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue [s]. Washington, DC: Author, 2011.
- [10] Kee, A. N. Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? [J]. *Journal of Teacher Education*, 2012(63): 23-38.

Prerequisites for the non-teachers university graduates to obtain teaching qualifications

ZHANG Yan-hua¹, ZHENG Guo-min²

(1. School of Education, Capital Normal University, Beijing 100048, China;

2. School of Chinese Language and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100895, China)

Abstract: While certain non-teachers university graduates may choose teaching as a career, there are prerequisites for teaching theories and practice in the curriculum. As a member of the future teachers, the non-teachers university graduate should satisfy the need for the teachers university graduate in curricular qualification. The ongoing examination for teaching qualification is not flawless. Hence, theory and practice should be the major components in the relevant policy in both transitory and long-term policy planings.

Key words: non-teachers university graduate; teacher education; teaching qualification certificate

[责任编辑 霍素君]