

大学教师专业化建设：一个不应忽视的问题

谢培松

(湖南省第一师范学校教务处, 湖南 长沙 410002)

摘要: 当前, 在教师专业化的研究中, 研究者们关注最多的是中小学教师的专业化建设。其实, 在大学尤其是近年来高校扩招和一部分中专升格为高校的新形势下, 如何加强大学教师专业化建设, 是一个不应该也不能忽视的现实问题。它不仅关系到高校自身的发展, 更影响着整个社会人才的培养, 必须引起大学的高度重视。

关键词: 大学教师; 专业化; 教师教育; 问题

教师专业化已成为当前我国教师教育改革中的热点问题。早期的研究主要是对国外教师专业化理论与实践经验的引入和借鉴。1988年, 由范宁编译的《霍姆斯协会报告: 明天的教师(1986)》可能是国内最早引进的国外教师专业化专题研究的论文。20世纪90年代中期以后, 教师专业化问题陆续引起广泛关注。2001年, 由教育部师范司组织编写的《教师专业化的理论与实践》一书出版发行。同年, 首都师范大学在国内首开大学与中小学联姻之先河, 建立教师专业发展学校。这两个从政府到学校、从理论到实践的重要行动, 直接推动了国内教师专业化研究热潮的兴起^[1]。然而, 在如此众多的研究中, 研究者们关注最多的是中小学教师的专业化建设, 对大学教师专业化的研究几乎还是一个空白。是不是大学教师不需要专业化建设了? 抑或大学教师真的很“专业化”了?

一、认识误区：大学教师不需要专业化建设

大学教师要不要专业化建设? 对此, 也许有人会嗤之以鼻: 大学教师一般都是由学历层次相对较高的硕士或博士担任, 他们具有深厚而扎实的学科专业知识, 其专业化水平已经很高了, 难道还需要专业化建设? 有学者甚至提出: “专业化的核心是专业知识, 这可以从大学教师与中小学教师的比较中看出。……大学教师与中小学教师的差别主要在于所教学科的知识, 即大学教师的专业化, 主要依赖于明确的专业领域的‘知识基础’。”^[2]很显然, 在一些学者看来, 教师专业化其实就是教师学科专业的专业化。而大

学教师学科专业知识深厚, 因此就不需要什么专业化建设了。

这其实是教师专业化认识的一大误区。众所周知, 教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件, 有专门的培养制度和管理制度。教师专业化的基本含义是: 第一, 教师专业既包括学科专业性, 也包括教育专业性, 国家对教师任职既有规定的学历标准, 也有必要的教育知识、教育能力和职业道德的要求; 第二, 国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施; 第三, 国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度; 第四, 教师专业发展是一个持续不断的过程, 教师专业化也是一个发展的概念, 既是一种状态, 又是一个不断深化的过程^[3]。

认为大学教师不需要专业化建设, 究其实质是把学科专业知识作为教师专业的基点, 是从所有专业一般的专业标准演绎而来的, 如此一来, 就缺失了教师专业的特殊性维度, 无法使教师所需的专业知识中的特殊性知识得到凸显, 而这部分知识恰恰在教师所需的专业知识中占有举足轻重的地位。因此, 把学科专业知识当作教师专业化的基点, 蒙蔽了教师专业的特殊性^[4]。这正是当前教师专业基点确定的失误所在。基于此, 笔者认为, 大学教师专业化也应将教育专业知识即“如何教”的知识和能力作为其专业的基点, 而不是有些学者所说的影响中小学教师专业化的首位因素是“会教”, 制约大学教师专业化的首要因素是“能教”^[5]。这是因为, 首先, 教师专业所需的知识大体上包括“教什么”和“如何教”两类, 学科专业知

作者简介: 谢培松(1968—), 男, 湖南衡阳人, 湖南省第一师范学校教务处副处长, 副教授, 主要研究方向: 教师教育、高等教育管理。

识属于“教什么”的范畴，而教育理论、教育实践等知识都属于“如何教”的范畴。其次，“如何教”的知识和能力作为教师专业不可替代的基点，是由教师专业的特殊性决定的。众所周知，教育是一种培养人的社会实践活动，教师以培养人为天职。教师不仅要掌握学科专业知识，解决“教什么”的问题，同时还必须通过教育学科知识的学习，掌握如何将学科专业知识更好地内化为学生的知识和能力的理论与方法，解决“如何教”的问题。因此，教师专业的特殊性要求以“如何教”的知识和能力作为教师专业化的基点。

此外，还必须指出的是，在高等教育大幅度扩招和一部分中专学校升格为高校的新的形势下，加强大学教师专业化建设尤其任重而道远。这是因为，首先，随着高等教育大众化进程的加快，加之连年扩招，我国高校基本上处于超负荷运转状态，各高校人满为患，大学教师严重短缺，无暇关注自身的专业发展。为缓解教师短缺的矛盾，有的学校实行“全天候排课”，从早晨8:00排到晚上9:00，教师教学任务繁重，苦不堪言，每周20几节课不在少数，几百号人挤在一间大教室上课已司空见惯。大学教师整天忙于上课，根本没有时间和精力潜心研究，势必影响其专业发展。其次，近年来，一部分中专学校纷纷升格为高校，这些新升格的高校由于本身起点低，教师专业化水平都不高，有的甚至连基本学历都尚未达标，加之教育观念陈旧，基本上还是沿用中专的教育教学模式，不能很好地适应大学的教育教学，是制约其由中专向大学转变的最大“瓶颈”。再次，改革开放以来，我国高校源源不断地补充了大批青年教师。这一方面使高校教师队伍的总体构成得到了一定的改善，给高校教师队伍增添了朝气和活力，使高等教育后继有人；另一方面，又给教师队伍的专业化建设提出了新的更为紧迫的任务。目前青年教师在高校所占比例越来越大，在有些新建院校或新兴学科中所占的比例更高。这些青年教师的專業学习一般都较出色，知识面广，外语水平高，接受信息能力强。但许多青年教师未学过教育科学理论，更未受过高等教育职业训练，因而加强教育专业知识和能力的学习与训练是十分必要的。

二、实践盲区：大学教师教育基本上名存实亡

自从在1952年高等院校调整中，我国综合性大学

中的教育系被合并到师范院校的教育系中之后，大学教师教育基本上名存实亡了，因为师范院校的教师教育主要是针对基础教育教师而展开的，它关注的是中小学教师教育。虽然省级教育行政部门在个别师范大学里建立了高等学校教师培训中心之类的机构，但其作用充其量不过是大学教师资格证书的考试和发放机关而已。

造成大学教师缺乏专门的教师教育的原因很多，主要原因有：第一，由于人们对大学教师专业化认识的误区，认为大学教师不需要专业化建设，从而导致大学教师教育的缺乏，出现了实践“盲区”。第二，高等教育研究尤其是大学教师教育研究的长期空白直接导致高等教育学科基础的薄弱。尽管目前在许多大学中都建立了高等教育研究机构，高等教育研究正日益受到青睐，但由于历史较短，基础薄弱，许多高等教育领域还未得到深入的研究，有的甚至没有涉及，如大学教师的职业道德问题、大学教师社会化问题、大学的真正使命问题、大学教师教育一体化问题等。第三，高等教育研究的专业人员仍然十分缺乏，高等教育研究的专业化水平也还不高，尤其是许多研究者并没有经过高水平的教育科学的理论与实践的严格训练，经验性的研究仍普遍存在，这必然影响大学教师教育研究水平的提高。第四，大学教师教育机构缺乏。目前，大学里还没有专门的机构和专业化的人员为大学教师提供作为大学教师所必需的培训与支持，即没有一种制度化、规范化的教师教育。第五，大学教师资格认定不够严格。大学教师走马上任之前仅仅是接受为期不足一个月的新任教师职前培训，而这种职前培训往往是“走走过场”，时间短，又没有教育实习环节，根本达不到培训效果。第六，大学教师继续教育没有引起足够的重视，缺乏相应的跟进措施来帮助教师完成在各个职业发展阶段都需要完成的社会化进程，由此导致了大学教师的知识与能力等方面由于得不到及时更新与重组导致素质下降，严重影响了大学的教育教学质量。

三、对策分析：加强大学教师专业化建设刻不容缓

无论从大学教师专业化的理论研究来讲，还是从大学教师专业化的实践需要来看，加强大学教师的专

业化建设刻不容缓。

第一,要提高对大学教师专业化的认识。一方面,我们要纠正“只要有扎实的学科专业知识就能当好大学教师”等错误观念,明确教师劳动不同于一般的劳动,教师工作要求教育工作者既是学科知识方面的专家,又是学科教学和教育知识方面的专家。大学教师必须经过专门训练,大学教师教育应纳入整个教师教育体系。另一方面,大学教师自身观念也要转变。大学教师是大学教师专业化的载体,更是大学教师专业化的主体。可以针对一些教师自身专业发展意识淡薄,对职业规范、周期及专业发展规律、价值等认识不清,重研究,轻教学等现象,开展新时期大学教师标准的大讨论,帮助大学教师树立科学的专业发展观。

第二,要建立大学教师的职业标准。建立大学教师职业标准是大学教师专业化建设的一项基础性工作,是大学教师培养、培训、任用和管理制度的基本依据。在我国大学教师专业化的实践中,必须制定统一规范的职业标准。美国卡内基财团组织的“全美教师专业标准委员会”提出的《教师专业化标准大纲》,界定了教师“专业化”标准,提出了制定专业化量表的基本准则和主要内容,对我们具有一定的启发意义。该委员会提出的教师专业化标准主要包括:教师接受社会的委托负责教育学生,照料他们的学习,促进他们的健康发展;教师了解学科内容与学科的教学方法;教师负有管理学生的学习并做出建议的责任;教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识;教师是学习共同体的成员。^[6]在大学教师职业标准的建设问题上,我国虽制定了一些原则性的要求,如大学教师的学历标准等,但其科学性、规范性尚待提高,制定统一的、规范的大大学教师职业标准是大学教师专业化建设急需要做的一项基础性工作。

第三,要完善大学教师教育制度。教师专业化不仅是一种观念,更是一种制度。必须建立完善的大学教师教育制度作为大学教师专业化的保证。我国实行的教师资格证书制度,不但是提高大学教师专业化的政策导向,而且更是大学教师专业化进程中最重要的成果和最有力的保证。不过,在大学教师资格制度实施过程中出现了一些不容忽视的问题。目前,我国大学教师资格证书制度还缺乏科学的鉴定,操作过程还不规范。另外,在大学教师教育课程鉴定制度、为建

立健全大学教师专业的制度保障体系等方面也有待于进一步完善。一方面,从大学教师教育专业化水平上看,需要建立质量保障体系,即建立大学教师资格证证书等,使大学教师专业水平得到保障。另一方面,需要建立健全的管理和法律制度作保证。总之,随着社会和教育的发展,我国在大学教师制度层面还需逐步加强和完善,以促进大学教师专业化的发展。

第四,构建多元化的大学教师教育模式。高等师范院校或综合性大学中的教育学院应该成为大学教师培养的摇篮,可以试行“4+2”本硕连读等多种大学教师培养模式。为此,高等师范院校或综合性大学中的教育学院必须强化其培养大学教师的职能,把学术性、师范性与服务性结合起来,注重敬业精神和教师专业信念的培养;构建反映大学教师专业所需要的知识和技能的课程体系;加强教育理论与实践的联系,建立有效的教育实践制度。此外,还可以通过新教师的岗前培训和优化继续教育的模式如“骨干教师进修班”等提高大学教师的学历水平和教育能力,以促进大学教师的专业化。

注:本文系湖南省教育科学“十一五”规划课题“大学教师专业化的问题与对策研究”(课题批准号:XJK06CGD056)、湖南省普通高等教育教学改革研究课题“小学与初中教师教育一体化改革研究和实践”(课题批准号:湘教通[2004]344号)、全国教育科学十五规划重点课题“普通师范院校培养高素质小学教师的研究与实践”(课题批准号:FIB040008)的研究成果。

参考文献:

- [1] 陈方.近年来我国教师专业化研究综述[J].中小学管理,2005,(2):46.
- [2] 高庆蓬.教师专业化:制约因素与发展趋向[J].中国教育学刊,2005,(1):60.
- [3] 教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003:1.
- [4] 孙阳春.教师专业化:以何为基点[J].教育发展研究,2003,(1):58-59.
- [5] 张福建.论教师专业化的实现途径[J].教育评论,2003,(3):35.