

# 英国职前教师教育课程现状述评

## ——以爱丁堡大学莫雷教育学院和伦敦大学教育学院为例

徐娟

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097)

[摘要] 本文以2006年度爱丁堡大学莫雷教育学院BED课程计划和伦敦大学教育学院PGCE课程计划为例, 透析英国当前的职前教师教育课程, 对其现状、特点及负面效果进行阐述分析。作为他山之石, 英国的职前教师教育课程可以对我国的教师教育改革有所启示。

[关键词] 职前教师教育课程; BED课程; PGCE课程; 现状; 特征; 负面效果

[中图分类号] G659.561 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2007)02-0076-05

### A Review of the Current Initial Teacher Education Course in England

Xu Juan

(College of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, Jiangsu)

**Abstract:** This paper takes the BED course of Moray House School of Education, University of Edinburgh and the PGCE course of Institute of Education, University of London as examples, and analyses their status, characteristics and negative effects. By an introduction to the current initial teacher education courses, we may achieve some inspirations on Chinese teacher education.

**Key Words:** initial teacher education course; BED course; PGCE course; status; characteristic; negative effect

英国是培养中小学教师历史比较悠久、管理比较严格的西方发达国家之一, 其教师教育已经过近两百年的演进、发展和改革。当前, 英国教师的职前培养实施两种不同的模式: 一种是学科专业学习与教育专业训练同时进行的模式, 简称“4+0”模式。它以“教育学士学位”(BED)课程为代表, 主要培养目标是小学教师; 另一种是学科专业学习与教育专业训练先后进行的模式, 即先获得学科专业的学士学位, 再接受为期一年的教育专业训练, 简称“3+1”模式。它以“研究生教育证书”(PGCE)课程为代表, 主要培养目标是中学教师。目前, PGCE课程越来越受到英国政府的推崇, 已成为教师职前培养模式的主体。

### 一、英国职前教师教育课程现状概述

#### (一) BED课程

BED课程由大学、非大学的多科技术学院与高等教育学院提供, 入学要求与大学其他本科的招生标准持平或更高, 其中数学和英语两门学科的中等教育会考合格证书是入学的必要条件。课程结构由教育理论、教学技能、教学实践经验、主要课程四部分构成。其中教育实践经验在课程计划中占很大比重, 包括在第二学年进行的为期约4周的非正式的教育实习及在第四学年安排的持续5-8周的正式的教学实习。另外, 还有在中小

[收稿日期] 2006-11-02

[作者简介] 徐娟(1979-), 女, 湖南常德人, 南京师范大学教育科学学院硕士研究生。主要从事基础教育课程国际比较与教师教育国际比较研究。

学累计达 140 - 150 个半天的持续的教育见习和实习。

以爱丁堡大学莫雷教育学院 (Moray House School of Education the University of Edinburgh) 2006 年 BED 初等教育专业课程计划为例<sup>[1]</sup>: 学院第一、二学年的主要学科课程包括数学、语言、环境研究、宗教和德育、表达艺术。教育理论课程包括四个部分: 教育思想、终身发展与学习、学习与教学、教育的社会背景; 课程的原则和问题; 教学与学习; 教育的社会背景。后两学年中, 数学、语言、表达艺术仍然是主要的核心课程。教育理论课程主要集中在发展学生的专业责任, 以满足教育过程各个阶段课程的需要, 课程包含了社会融入、社会公正、文化差异性、个人和社会的健康发展等, 融入教育、学校的社会功能、身体素质提高等方面。最后一年主要包括一个专业计划, 即对教与学的某一方面进行行动研究, 也就是我们常说的教学实践。实习通常在中小学进行, 由中小学和大学教师合作指导。另外, 还提供大量的选修课, 如现代语言、科学、技术与环境; 宗教、道德与哲学研究; 儿童文学; 英国课程历史; 小学主题数学; 合作学习; 家庭、学校与社区; 信息与传播技术 (ICT); 个人、社会与健康教育; 教师工作的专业与政策背景; 学习的额外支持等。学生至少选择一门课程进行选修。

## (二) PGCE 课程

该课程的招生对象是欲当教师的大学非教育专业毕业的本科生。根据中央教育当局规定, 任何欲在中小学从事教学工作的人, 包括一般学士学位的持有者, 其过去在普通中等教育证书 (GCSE) 考试中英语和数学的成绩必须合格。PGCE 课程学制一年, 之后学生可获得研究生教育证书, 拥有教师地位的法定资格。该课程由学科研究 (Subject Studies)、专业研究 (Professional Studies)、教学实践经验 (Practical Teaching Experience) 这三个要素组成。其中教学实践经验是 PGCE 课程的重心所在。

以伦敦大学教育学院 (the Institute of Education, University of London) 2006 年度 PGCE 课程计划为例,<sup>[2]</sup> 其职前教师教育课程包括面向小学的 PGCE 课程和面向中学的 PGCE 课程两类。

### 1、培养小学师资的 PGCE 课程 (学时 38 周)

这类课程主要向欲在小学从教的师范生开放。目标是使受训者成为高质量的、反思型的小学教学、教育专家。其课程结构与内容包括: (1) 学科研究。学生每学期必须从理论和实践两方面研究国家课程所规定的英语、数学、科学、ICT、宗教教育等核心学科与一系列基础学科, 掌握国家课程所定学科的课堂计划、教学和评估方法。为了有效地教育学生, 还必须理解儿童的发展与学习过程。这类课程每周 6 课时。(2) 专业研究。由大学教育学院的导师负责, 涉及加强课程教与学之间联系的一些教育领域, 如教育的目的与价值、多样性与平等、课堂管理与评估等。它要求师范生在不同背景的学校里探究这些主题, 集中关注所选择的一定年龄群体的学生。这类课程每周 4 - 8 课时。(3) 学科专业化课程。专业学科是作为所有学生必须学习的核心课程的补充。师范生必须选择一门与自己在大学本科时所学专业相近或相关的学科作为自己的课程发展领域, 为将来在小学成为某一方面专家, 发挥咨询作用打好基础。这些课程发展领域包括艺术与设计、历史与地理、多语言环境中的教学、音乐、ICT、特殊教育等。(4) 教学实践经验。包括把学生安排到附近具有合作关系的小学去见习与实习, 以获得小学教学工作的实践经验, 成为具有胜任力的小学教师。在小学教师的整个培养计划中, 约一半时间在小学, 以体验各种类型的小学教学与教育工作。在为期一年三学期的培训活动中, 每个学期都要到小学实习。

### 2、培养中学师资的研究生教育证书课程 (学时 36 周)

这类课程主要向欲在中学任教的师范生开放, 由“作为实践活动的教学” (Teaching as a Practical Action)、“影响教学的背景” (Contexts Affecting Teaching)、“教学与专业发展” (Teaching and Professional Development) 三个主题构成, 以下列四种课程方式体现: (1) 课程学科研究: 关注学科专业方面的发展, 使其有能力根据国家标准和学生要求传授学科知识。该课程要求学生掌握特定学科的教学技能, 理解该学科如何规划和组织教学, 如何使用教材以及评定与评价学生的学业成绩与平时表现。在课程教学上与著名的国内

国际相关领域的专家合作,并充分利用学院的科研学术成果。(2)专业研究:提供专业学习更广泛的背景,注重学生从专业角度对学校政策与实践的充分理解,包括了解教育的过程以及影响教学的背景因素,以及教师的专业职责和法律义务。(3)教育实践经验:由“小学经验入门”与“教学实际训练”两部分组成。开始 PGCE 课程之前的第一周师范生要在附近一所小学进行课堂观察,了解小学阶段的专业经验。之后三个学期的实践教学在中学进行,让师范生获得一系列的实践经验。整个课程师范生被安排到两所不同的合作伙伴学校,体验不同学校的学习需要和管理方式。这类课程约占整个培训课程时间的 2/3,是培训课程的主干。(4)学科专业选修课:由课程学科研究提供,包括艺术与设计教育、经济与商业、英语与戏剧、地理、历史、数学、现代语言学、音乐、宗教教育、科学教育、社会研究和人类学等。师范生从中选修一至两门作为自己的发展领域。

学院除了向师范生提供相对稳定的必修课及选修课外,还提供一些临时性的短期课程,以满足学生自我发展的需要。2006 年度,学院开设的短期课程多达 21 门,如教科书和其他资源高级课程,设计、发展及管理,学习评估,性别、教育和发展,量化评估方法论,专业发展和教师教育等。此外,在课程形式上也是灵活多样,如讲座、学科演讲、主题报告、学科研习班、接受导师的个别指导、从学院的研究项目及开设的各类课程及图书馆中寻找内容进行学习和研究等。学院采取连续评定的课程评估方式,整个 PGCE 课程学习过程通过定期评价与学校咨询得以监督。通常采用以下两种方法:第一种是看学生在教学实习中得到的发展和获得 QTS(教师资格身份)标准中取得的进步;第二种是看学生写的两篇作业。一篇涉及学生的课程学科研究,另一篇是学生在合作学校进行的、以学校为中心的个案研究。

## 二、英国职前教师教育课程的特征

通过对爱丁堡大学莫雷教育学院 BED 课程计划和伦敦大学教育学院 PGCE 课程计划的概述,可以对当前英国职前教师教育课程的特征作以下几点概括:

### (一)政府对师资培训课程严格控制

目前,英国中小学师资的职前培训已成为政府的一种职责与行为。英国成立了教师教育鉴定委员会(CATE),该委员会专门负责根据最新制定的课程鉴定标准对英格兰和威尔士的职前教师教育课程进行鉴定和评估。<sup>[3]</sup>1989 年文件颁布了“教师职前培养课程新标准”,对师范生在知识、理解和能力方面要达到的目标做了规定。同时,还增加了一些新的机构,如建立地方教师教育课程鉴定委员会。1997 年新工党上台后也通过对师范生的能力要求向具体的标准要求转变和建立全国统一的教师教育课程等手段加强政府对教师教育的控制。此外,英国还通过实施严格的教师资格证制度来控制师资培训课程,无论是“研究生教育证书”课程,还是“教育学士学位”课程,均与教师资格证书相联系。

### (二)高等教育机构与中小学建立“伙伴关系”,形成了“以中小学为基地的”教师培训模式

19 世纪末和 20 世纪初,英国盛行以中(小)学为基地的“师(教师)——徒(师范生)制”教师培养模式。<sup>[4]</sup>1992 年,教育大臣帕顿发表《职前教师训练》的报告,认可了已在英国各地普遍流行的以“在岗培训(on-the-job-training)”模式取代“教育学理论(pedagogic theory)”培训的模式,开始实施“以学校为基地”的教师培养模式(school-based initial teacher training model),强调师范教育机构必须建立服务教师培训的中小学基地学校,两者的关系应是合作的伙伴关系,以促进师范教育切合中小学教育的教育学实际。同年 6 月,教育和科学部又发布了一份补充文件,指出教育硕士学位证书课程和教育学士学位证书课程在基地学校的教育教学实践时间分别延长至 24 星期和 32 星期。<sup>[5]</sup>新的模式以“教师职前培训制度的改革应基于彻底了解现行中小学教育的实际需要”为出发点,完全改变了长期以来“以大学为本”的教师教育模式,使中小学校与大学培养机构之间建立了一种平等的“伙伴式”关系。师资培养机构与中小学的这种合作伙伴关系,正是英国师范教育的一大特色。

### (三)课程设置灵活,鼓励学生发展个性

英国实施 BED 和 PGCE 两种不同水平的职前教师教育课程模式。BED 课程是一种既开放

又相对定向的师范教育;PGCE 课程则是一种开放的、具有弹性的非定向的师范教育。这两种培养方式各异、培养目标各有侧重的课程模式形成了颇具特色的“混合型”职前教师教育体制,它能较灵活地适应教师数量的供求变化,保证师范教育的办学效益。英国教育有注重个性的传统,这在职前教师教育课程中也有明显体现。如前所述,英国职前教师教育课程由四部分组成,每一部分既有必修的主干课程,又有选修的辅助课程;既有学习时间较长的课程,也有几天或几周短期课程。这些课程种类繁多,明码标价,师范生可根据自身发展的需要、爱好、特长及经济承受能力,选择其中的一些课程学习。这样,课程的开设、学生的选修都具有较大的灵活性,有利于师范生个性的培养和发展。<sup>[6]</sup>

#### (四)课程形式多样,注重发挥学生主动性

英国教育一贯注重培养学生的独立工作能力,启发他们积极主动思考。职前教师教育并非采取单一的课堂讲授形式,而是通过报告会、讨论会、研讨会、实践调查、课题研究等形式开展,学生之间和师生之间可以自由交换意见。在这样的课程学习过程中,学生不仅能全面掌握学科知识,而且具备了分析问题、解决问题的能力,充分调动了学生学习的积极主动性,有利于发挥学生的批判意识,培养敏锐的洞察力,从而提高师范生的教育胜任力。

### 三、英国职前教师教育课程实施的负面效果

当前,很多学者开始对英国职前教师教育课程实施产生的负面影响进行了研究,焦点主要集中在对“以中小学为基地”的教师培养模式的争论上。尽管“以中小学为基地”的教师培养模式有很多好处,而且日渐成为当今世界教师职前培养改革的趋势之一,但它毕竟是一种相对新兴的事物,在实施过程中必然出现一些负面效果:

#### (一)中小学职能盲目扩大

长期以来,中小学在师资培养中一直处于辅助地位。在“以中小学为基地”的新的教师培养模式下,政府赋予了中小学在教师培养中的主导地位。20世纪90年代初,政府建议研究生教育证书课程在中小学中花1/2时间,从1994-1995年

开始,它规定学生必须在中小学度过66%的课程时间。但由于中小学在师资培养方面主导作用的发挥经验不足,能力不够,师资培养主导权的突然获得使得它们感到茫然和无所适从。而且高等教育机构过多的加入必然影响到中小学正常的教学秩序。在中小学的人力、物力和时间等原本就很紧张的情况下,让中小学承担如此艰巨的教师教育工作,使得中小学自身的教学任务难以开展。因此,很多人认为,这种中小学职能的扩大没有充分考虑到中小学的实际情况,带有很大的盲目性。

#### (二)高等教育机构的师资培训主导权被剥夺

高校主导的师范教育模式在英国有很长的历史,积累了大量经验。但是在“以中小学为基地”的教师培养模式下,大学的权力变得非常有限。政府不仅减少了大学教育系在教师职前培养中的职责,而且宣称应该为学校培养未来教师而向学校付费,把投资从大学转向学校。大学的经费原本就十分有限,投资重心的转移使得大学的经费短缺雪上加霜,“许多教师教育机构开始怀疑自己是否还能承受参与教师职前培养所需的费用,大学教师是否还能维持高昂的士气。于是,一些教育学院退缩了,更多的教育学院正在考虑是否退缩。资源充足与否成为改革成败的关键之一。<sup>[7]</sup>”此外,大学权力的削弱与培训资金的转移也必然导致一些大学教师失去工作岗位和教学研究经费的来源,从而出现学校与大学争夺有限资源的情况,学校与大学之间的关系变得非常紧张。为了赢得资金,“市场机制”在教师职前培养中渐渐盛行,未来教师成为由“顾客”——包括学校管理者、政府官员、学生和家——评价的“产品”。<sup>[8]</sup>在这种极端的情形下,高等教育机构和中小学在师资培养上的主导权被倒置了。

#### (三)中小学生和师范生的发展受限

在新的教师培养模式下,师范生走进了中小学课堂。他们大多缺乏教育教学经验和专业技能。中小学生和师范生在一起度过更多的时间将不可避免地影响到个性成长和学业成绩。因此,国外有学者认为,这是一个道德问题,应该予以充分重视。从这个角度来看,“以中小学为基地”的教师培养模式实际上违背了其提高基础教育质量、促进学生发展的初衷。同时,很多有识之士认为,这种“以中小学为基地的”学徒式的培训方式

会大大降低英国师范教育的学术水准。师范生在学校中费时过多会给教师的专业化带来灾难性的倒退。师范生普遍感觉到,在中小学生的强大压力面前,他们无法进行反思。除了要完成教学任务外,他们还要关注儿童的身心发展,并与同事、大学教师、中小学指导教师和家长交流和合作。这对于刚接触学校教学实际的师范生来说,无疑是一个很大的压力。这种压力使他们很快学会了消极应付,从而极大程度制约了实习生寻求专业发展的主动性。而且实践中有一些中小学因实施国家统一课程的压力而拒绝加入师资培养改革计划,致使很多师范生只能在私立学校进行教育实践活动,而私立学校并不强制设置国家统一课程,这也不利于师资培养的正常进行。

#### (四)两种机构之间交流与合作的缺乏

“以中小学为基地的”教师培养模式向大学和中小学提出了挑战。两者间“良好的交流是伙伴关系的关键”。<sup>[9]</sup>研究表明,大学与中小学之间缺乏有效的沟通。尽管学校要求为实习生提供丰富的实践经验和有效的指导,然而实际上,学校常常依据“实用”原则来评价学生,学生被当作分担教师教学重担的“额外帮手”,并帮助教师解决专业问题。在一定程度上,对实习生的“使用”成为了学校的兴趣所在。这种情形必然导致大学和中小学在实习活动的安排上缺乏一致和连贯性。

目前,随着我国的基础教育课程改革如火如荼的进行,教师教育改革也势必进一步深化。课程作为教育的核心必然是改革的重中之重。综观世界各国的教师教育课程改革,虽然内容、形式各有不同,但都是按照本国的国情调整课程与社会

发展不相适应的部分。“他山之石,可以攻玉”,我们应该借鉴包括英国在内的世界各国的教师教育课程改革经验,正视改革过程中出现的问题与教训,建构起21世纪符合中国国情的教师教育课程体系。

#### [参考文献]

- [1] <http://www.education.edu.ac.uk>.
- [2] <http://www.ioewebserver.ioe.ac.uk/ioc/index.html>.
- [3] Furlong, J. & L. Miles, Whiting, C & Whitty, C. *Teacher education in transition: re-forming teacher professionalism*, Open University Press, London, 2000, 22.
- [4] 胡艳,蔡永红,发达国家中小学教师教育[M].海南出版社,2000,46.
- [5] Graves, N(ed.)1990, *Initial Teacher Education: Policies and Progress*. London: Kogan Page.
- [6] 王泽农,曹慧英.中外教师教育课程设置比较研究[M].高等教育出版社,2003,50-51.
- [7] 丁笑炯.对英国以学校为基地的职前教师培训模式的反思[J].高等师范教育研究,1998,(2):73.
- [8] 教育部师范教育司,高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革成果丛书(1)综合改革研究分卷[M].北京师范大学出版社,2001,83.
- [9] Nicholas et al. *Communication and innovation*. In Reid, Ivan et al. (eds.), *Teacher Education Reform: Current Research*, PP. 40-45. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

(本文责任编辑:王俭)