

转型期的日本教师培养改革

饶从满

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

摘要:进入20世纪80年代以来,日本的教师培养面临前所未有的挑战与课题:社会结构的急剧变化对教师培养提出了更高的要求;教育病理长期居高不下严重动摇了社会对教师和教育教师的信任。在此背景下,提高教师专业性,恢复民众对学校和教育教师的信任,成为日本教师培养改革的基本目标。为达此目标而进行的教师培养改革呈现出“注重实践”、“强调合作”和“追求高度化”三个特点。在可预见的未来,日本教师教育改革的基本方向不会发生大的变动。

关键词:教师培养;教师教育;日本;教育改革;转型期

中图分类号:G5331.5 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5379(2014)02-0093-08

自20世纪80年代中期以来,改革成为日本教育发展的一种常态。在常态化的教育改革中,教师教育改革是重中之重^{[1]231}。而在教师教育改革中,教师培养又成为改革的核心。那么,在最近30多年的时间里,日本的教师培养都进行了哪些改革?进展和成效如何?未来将往什么方向发展?回答这些问题正是本文的主旨。基于民主与法治的原则,战后日本在制定重要的教师教育政策时,一般都遵循这样的程序:向咨询机构(主要是教育职员养成审议会、中央教育审议会^①)提出咨询—咨询机构提出咨询报告—政府依据咨询报告的建议制定或修改相关法律法规(与教师培养直接相关的主要是《教育职员许可法》及其施行规则)—各大学在法制的框架下自主实施改革。有鉴于此,以下本文主要依据有关教师培养的审议会咨询报告和相关法律法规,对20世纪80年代以来的日本教师培养改革进行一个总结性回顾,并在此基础上对其未来发展进行展望。

一、改革的背景与目标

战后日本的教师培养遵循“大学中的教师培养”和“教师培养的开放制”两大基本原则。根据1949年颁布的《教育职员许可法》(以下简称《许可法》),所有中小学教师原则上都必须拥有相应的教师资格证。而资格证可以通过在获得国家教师培养课程认定的大学(即所谓具有“认定课程”的大学)学习相应课程后获得。高起点、开放的教师培养,不仅促进了更多大学参与教师培养,为中小学教师队伍提供了充足的后备人才,而且通过造就受过高水准教育的教师,对战后日本教育的发展乃至日本的复兴与发展发挥了巨大作用。然而,进入20世纪80年代之后,日本的教师培养面临前所未有的挑战与课题,主要体现在以下两个方面:

^① 日本于1952年成立教育职员养成审议会,此后日本有关教师教育的主要决策基本基于该审议会的建议。2001年1月6日以后,伴随文部省的机构改革,教育职员养成审议会的职能被中央教育审议会所吸收。此后,有关教师教育的咨询建议职能由中央教育审议会来承担。

收稿日期:2014-02-26

作者简介:饶从满,东北师范大学教育学部教授,博士生导师,教师教育研究院常务副院长。

基金项目:全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题“全球化背景下东亚国家教育改革与发展比较研究”(DDA070173),项目负责人:饶从满。

第一,社会结构的急剧变化对教师培养提出了更高的要求。进入20世纪80年代之后,日本进入到一个重大转型时期。国际化、信息化、少子化、高龄化、高学历化等构成这一转型的基本特征。而在诸多社会变化中,最能体现这一转型特征的就是由工业社会向信息社会的转变。在信息社会中,教师不仅要具备更高的专业性,而且要不断更新专业知识和提高能力,以适应变化的需要。

第二,教育病理长期居高不下严重动摇了社会对教师和教师教育的信任。如果说“应对社会结构的急剧变化”是日本教师培养以及整个教育改革需要解决的“长远课题”的话,那么应对以“教育病理”为典型表现的学生变化则是日本教师教育以及整个教育“亟待解决的课题”。20世纪70年代中期以来,所谓的教育病理问题成为严重的社会问题。教育病理现象的丛生,再加上社会的高学历化,使得长期以来一直受到尊重和信任的教师在人们心目中的地位开始动摇。家长和社会对教师的质疑和不信任与日俱增,以致达到不满的程度。对教师的质疑和不信任自然要波及到培养教师的教师教育机构。

在上述背景下,提高教师专业性,恢复民众对学校 and 教师的信任,也就成为20世纪80年代中期以来日本教师培养改革的持续性诉求^①。由于提高教师的专业性是恢复民众对教师的信赖的基础和前提,所以提高教师的专业性可以说是20世纪80年代以来,日本教师培养改革的最根本目标。

二、改革的主要举措及其特点

20世纪80年代以来的日本教师培养改革主要体现在教师培养课程、培养组织体制和培养层次三个方面,而在这三方面的改革又分别呈现出“注重实践”、“强调合作”和“追求高度化”的特点。

(一)教师培养课程改革:注重实践

《许可法》不仅确立了战后日本教师资格制度的基本框架,而且也规定了战后日本教师培养的基本架构。《许可法》自颁布以来历经无数次修订,但是大的修订共有3次,均发生在20世纪80年代中期之后(1989年、1998年、2007年)。透过平均每10年1次的大修订,我们大体可以把握30多年来日本教师培养课程改革的基本走向。

1. 1989年的修订

《许可法》及其施行规则1989年的修订,依据的是教育职员养成审议会(以下简称“教养审”)1987年的咨询报告《关于提高教师素质能力的方策等》的建议。该咨询报告认为,教师必须具备“作为教育者的使命感、对于人的成长和发展的深刻理解、对学生的教育爱、关于学科等的专业知识、宽广丰富的教养,以及在此基础上的实践性指导力”,并据此建议教师培养和教师资格制度改革要以提高实践性指导力为主旨,调整资格证的种类,提高许可基准等^[2]。

根据“教养审”的建议,日本于1989年修订实施了《许可法》及其施行规则和《教育公务员特例法》。从教师培养课程的角度来看,以下两点值得关注:一是统一地、大幅度地提高了教师许可基准,特别是提高了“教育类科目”的最低学分要求(参见表1);二是在“教育类科目”中新设了“有关特别活动的科目”(2学分)和“有关学生指导(不含教育咨询和出路指导)的科目”(2学分),并且给“教育实习”增加了1个学分(小学和中学的教育实习学分数分别由原来的4学分和2学分增加到5学分和3学分),用于“有关教育实习的事前和事后指导”。无论是增加教育实习的学分,还是增加“教育类科目”的学分,实际上都是为了提高所谓的实践性指导力。

2. 1998年的修订

《许可法》及其施行规则1998年的修订,依据的是“教养审”1997年的咨询报告《关于面向新时代的教师培养改善方策》的建议。针对教师培养,该咨询报告强调,要使学生通过学习取得教师资

^① 比如文部科学省2001年1月公布的《21世纪教育新生计划》所列的7项重点战略中,第4和第5条就分别是“建设受到家长和社区信赖的学校”和“培养作为教学‘专业人员’的教师”。

格证所必需的教学科目,掌握有关学科教学、学生指导“最低必需的素质能力”。而所谓“最低必需的素质能力”,就是“从录用一开始就能够担任班主任和学科教学,能够没有明显障碍地履行学科教

表 1 教师许可基准(取得教师资格证在大学最低必修学分)比较一览表

区分	年度	—1989 年			1989 年—			1998 年—			2007 年—				
		资格证		专门科目	资格证		专门科目	资格证		专门科目		资格证		专门科目	
		种类	学科	教育	种类	学科	教育	种类	学科	教育	学科或教育	种类	学科	教育	学科或教育
幼儿园				专修	16	35	专修	6	35	34	专修	6	35	34	
	1 类	16	28	1 类	16	35	1 类	6	35	10	1 类	6	35	10	
	2 类	8	18	2 类	8	23	2 类	4	27		2 类	4	27		
小学				专修	18	41	专修	8	41	34	专修	8	41	34	
	1 类	16	32	1 类	18	41	1 类	8	41	10	1 类	8	41	10	
	2 类	8	22	2 类	10	27	2 类	4	31	2	2 类	4	31	2	
初中				专修	40	19	专修	20	31	32	专修	20	31	32	
	1 类	甲	40	14	1 类	40	19	1 类	20	31	8	1 类	20	31	8
	类	乙	32	14											
高中	2 类	甲	20	10	2 类	20	15	2 类	10	21	4	2 类	10	21	4
	类	乙	16	10											
	1 类	甲	62	14	专修	40	19	专修	20	23	40	专修	20	23	40
	类	乙	52	14											
	2 类	甲	40	14	1 类	40	19	1 类	20	23	16	1 类	20	23	16
	类	乙	32	14											

注:(1)“甲”指社会、理科、家庭、技术、职业等学科,“乙”指国语、数学、音乐、美术、保健体育、保健、外语等;(2)“其他”科目是指日本宪法、体育、外语交流、信息机器的操作。

资料来源:以上数据分别根据 1989 年以前、1989 年、1998 年和 2007 年修订实施的《教育职员许可法施行规则》中相关规定编制而成。学、学生指导等职务的素质能力”。报告还建议,要在确保所有教师具备共同的基础和基本素质能力的基础上,积极地引导和促进每个教师建立自己的擅长领域,伸展各自的个性^[3]。针对教师培养课程的改进,咨询报告具体提出了如下建议^[3]:

一是在“学科类科目”和“教育类科目”两大科目群之外,新设“学科类或教育类科目”以供学生自主选修^①。此举的目的在于给高校提供更多的课程编制自主权,期待其进行更有创意的课程编制;给学生提供根据自己的意愿和出路希望进行自主选择的更大空间,期待其通过重点学习,建立擅长领域,伸展个性。

二是在总学分不变的前提下,减少“学科类科目”学分,增加“教育类科目”学分,并对“教育类科目”中的具体科目进行调整,提出了新设“综合演习”科目(2 学分)、充实初中的教育实习(由 3 学分增加到 5 学分)、充实“有关学生指导、教育咨询以及出路指导的科目”(小学、初中和高中阶段均要求由 2 学分增加到 4 学分,幼儿园阶段新设有关教育咨询的科目 2 学分)以及将“外国交流”、“信息机器操作”设为必修科目等几点建议。其中,最值得关注的即是新设“综合演习”科目这一建议。“综合演习”科目的目的在于使学生获得立足于全球视野开展行动的素质能力之基础,教学主要采用以讨论为主的演习形式,尽可能地让有志于当教师者通过实地考察、参与、调查等方法,对现实社会状况有一个恰当的理解,并期望从对学生开展教育教育的角度尝试性地撰写教案和教材,实施模拟教学等。新设这样的科目,表明更加注重教师作为一个人的整体素质。

“教养审”的建议在《许可法》及其施行规则的修订中基本得到实现(参见表 1)。基于新“许可法”的教师培养课程也自 2000 年度入学者开始全面实施。

3. 2007 年的修订

《许可法》及其施行规则 2007 年的修订,依据的是中央教育审议会(以下简称“中教审”)2006

① 选修制早在 1989 年专修资格证中就已实施,这次只是将本只适用于专修资格证的选修制推广到所有资格证。

年的咨询报告《关于教师培养、许可制度改革的应有面貌》的建议。“提高教师培养课程的质量水准”是该咨询报告所提三大建议之首。作为提高教师培养课程质量水准的具体措施,报告提出新设“教职实践演习”作为必修科目,充实并改善教育实习,充实教职指导,充实、强化教员养成课程委员会的职能,以及充实有关教师培养课程的事后评价功能和认定审查等5项建议^[4]。

在以上建议中,与课程结构和内容直接相关而且也最具特色的,当属新设“教职实践演习”作为必修科目(2学分)这一建议。根据咨询报告,“教职实践演习(暂称)是由课程认定大学对照自己所要培养的教师形象和所要达到的目标等,对学生通过教职课程中其他科目的学习以及教职课程以外的各种活动所获得的素质能力,是否有机整合为教师最低必需的素质能力进行最终的确认。可以说是处于所有学年‘学习轨迹之集大成’的位置。期待学生通过这一科目的学习,认识将来成为教师后对自己而言什么是课题,并根据需要弥补不足的知识和技能等,从而能够更顺利地开始教师生活。”^{①[4]}可见,“教职实践演习”一方面具有“最终确认”教师培养是否达到目标之“出口管理”目的,另一方面也具有“整合”学科知识与教育知识、理论知识与实践知识之“集大成”意图。

根据2007年“许可法”及其施行规则的修订,“教职实践演习”取代了“综合演习”,成为一门必修课。

日本的教师培养课程改革除了受到“许可法”及其施行规则的框架性规定所规约之外,在进入新世纪之后,也受到了日本教育大学协会(以下简称“教大协”)2004年3月提出的报告《教师培养的“示范性核心课程”的探讨——以“教师培养核心科目群为基轴的课程建设提案”》的影响^②。“教大协”的报告建议以“确保体验与反思循环往复的教师培养核心科目群为基轴”,进行教师培养课程的编制,并提出了承担教育类、学科教育以及学科专业课程的大学教师之间相互协作的必要性。报告提出的所谓“示范性核心课程”的主要内容是:在教师职前培养中,设定“核心科目群”,从学生入学的第一学年开始,就安排包括到校外接触教育实践现场的机会,以使其积累与儿童打交道和接触教育实际的体验,与此同时在大学的教学中开展与这些体验相结合的研究活动,意在建立“体验与反思循环往复”的教职指导体制^[5]。该报告对参与教师培养的高校,特别是国立教员养成类大学和学部的影响非常大。尽管各大学、学部所采取的形态不同,但都开展了与“教大协”报告书非常类似的活动^[6]。正如岩田康之所指出的那样,在本科教师培养领域中,以充实在儿童成长的教育现场中的“体验”和对其进行科学“反思”的机会为主旨,系统配置教师培养课程,已构成近年来日本教师培养课程改革之主流^[7]。

透过以上考察我们可以发现,20世纪80年代中期以来,日本教师培养课程改革中有一条主线是贯穿始终的,即通过加强教育实习等措施,不断加强实践性教育在教师培养中的比重,并在此基础上,谋求构建理论与实践有机结合的综合化、体系化的教师培养课程体系。

(二)教师培养组织体制建设:强调合作

教师培养目标的实现不仅取决于课程结构是否均衡、课程内容是否切合需要,更取决于实施课

① 鉴于教职实践演习的宗旨和目的,报告认为:“在教学内容上要综合集结课程认定大学所拥有的学科类科目和教育类科目的见识,同时吸纳学校现场的视角,进行内容组织”;“在教学方法上,可以采取角色扮演(role playing)、小组讨论、案例研究、实地调查(field work)、模拟教学等方式”;在指导教师方面,不仅要“构建由担任学科类科目和教育类科目的教师共同负责科目实施的责任体制”,而且还应充分利用具有中小学教学工作经验者,以便能恰当地反映基础教育的视角;在开设时间上,安排在第四学年的后期比较合适。关于与教育实习的关系,报告指出:“虽然两者的主旨和目的各不相同,但是作为体验将来成为教师之后的课题之机会,具有共通性;而且在学习期间上也接近,所以在实施的时候要注意其内容和指导方面的关联性和连续性。具体来说,就是把经过教育实习及其事后指导而明确的课题在教职实践演习(暂称中)进行重点确认,并根据需要进行补充性指导。”

② “教养审”1997年咨询报告在提出扩大高校课程编制自主权的同时,为了确保教师培养课程的质量,也提出了教师培养相关机构尽快研制示范性教师培养课程的建议。根据这一建议,文部省于1998年发表了《教育类课程中教育内容、方法的开发研究委托实施要领》,委托有关机构和研究人员围绕“系统的教师培养课程”进行综合的开发研究,并就“有效的教育类科目的教育内容和方法”开展具体的开发研究。文部省期待通过此类研究为各高校提供可供参照的课程开发模式。在此基础上,2001年的《关于国立教员养成类大学、学部应有状态的恳谈会》报告也再次强调了研制教师培养“示范课程”的必要性。根据这一提议或精神,日本教育大学协会于2001年8月设立“示范性核心课程”课题,并于2004年3月提交了咨询报告。

程的相关人员的素质,特别是取决于这些相关人员是否具有明确的教师培养理念和目标,并基于共同的理念和目标开展有效的合作。正是基于这样的认识,进入20世纪90年代中期之后,日本就把建立健全基于合作的教师培养组织体制作作为重要课题之一。

“教养审”1997年的咨询报告针对“教育类科目”群的教学内容之间缺乏一贯性等问题,就曾提议:“各大学在引入选修方式,强化教师培养课程中的学习指导之同时,有必要立足综合的视点,从推进特色化教师培养的角度,促进各科目之间的内容协调和信息交换,适当地整备‘教员养成课程委员会’之类组织。”另外,为了确保教育实习与实习的事前和事后指导之间,以及有关学科教学、学生指导等科目与教育实习之间在内容上的整合性和连续性,报告也建议要充分利用“教员养成课程委员会”等组织,并在教育实习方面要强化大学与地方教育委员会、实习学校之间的合作体制^[3]。

“教养审”1999年咨询报告在进一步分析日本教师培养长期以来存在的问题基础上,提出了一些改革建议。报告所指出的问题,概括起来主要包括三方面:(1)大学对于到底要培养什么样的教师并不具有清晰的理念,在开设教师培养课程时只是设置与取得教师资格证直接相关的科目,而且任课教师的选任也没有充分考虑其是否能够胜任教学任务;(2)参与教师培养的有关人员在对于教师培养课程的目的是培养专业人员这一点上没有形成共识,所以在具体设定科目和实施科目教学时,未能在科目与科目之间形成必要的整合性和连续性,使得教师培养缺乏全面性和系统性;(3)教学过度偏向于教师研究领域的专业性,而缺乏与“对儿童的教育”紧密结合的考虑,对学校现场面临的课题观照不够。也就是说,对学生学科专业知识的传授重视有余,而对学生的课题探究能力的培养严重不足^[8]。

正是为了解决如上问题,“教养审”1997年的咨询报告提出了教师培养课程弹性化和加强“教育类科目”等建议,而且这些建议也通过“许可法”的修订得到了落实。但是,“教养审”1999年的咨询报告认为仅仅依靠“许可法”的修订并不足以解决上述问题,并为此提出了旨在加强教师培养组织体制建设的建议,主要包括^[8]:

第一,开展教师培养的大学,要在明确到底要培养什么样的教师基础上,系统地编制教师培养课程,并且“参与教师培养的相关大学教师要认清自己在实施该课程中的作用,开展更具实践性的教学”。为此,有必要设置“教员养成课程委员会”,开发研究示范性教师培养课程,编写教学大纲等。

第二,在大学与地方教育委员会之间建立有组织的、持续的相互联系的合作体制。报告指出,虽然此前在各都道府县和国家层面上已经设立了教师素质提高联络协议会之类的组织,并且以教育实习为中心,努力推进相互的联系与合作,但是以往的联系合作主要停留在进行有关教师录用选考方法和研究生层次在职教师教育课程等方面的信息交换,而在大学开展的教师培养如何更好地适应学校现场的需求,以及在教育委员会实施的教师研修中如何充分利用大学的力量等方面,还存在不足。为此报告提出,今后大学与中小学之间的联系和合作应该由以信息交换为主,向有组织的、持续的、相互交流为主的合作体制转换。

“中教审”2006年的咨询报告再次确认了“教养审”1999年咨询报告所指出的教师培养中存在的问题,并在此基础上,把充实和完善教师培养组织体制作作为改善教师培养的首要着眼点。报告强调,为构建全校都以负责任的态度进行教师培养课程运营与指导的体制,课程认定大学要充实与强化教员养成课程委员会,促进其在学校教师培养中发挥核心作用的职能。为了使课程认定大学的教师培养课程能够持续适应学校现场的需求,有必要以教员养成课程委员会为窗口,听取来自学校现场及教育委员会针对教职课程的期望,并使其在学部等的实际教育中得到反映,以此来构建能够考虑学校现场和社会需求,不断改善教职课程的体系^[4]。

目前,日本的大学中基本都设置了类似于教员养成课程委员会之类的组织,而且大学方面也在积极谋求与地方教育委员会和学校的联系与合作。

(三)教师培养层次的调整:追求高度化

正如佐藤学所指出的那样,战后日本的教师培养是在世界最高水平上再起步的,将战前属于中

等教育层次的教师培养一举提升到高等教育层次,实现了“大学中的教师培养”。这不仅对日本而言,而且从欧美发达国家是在进入 20 世纪 70 年代之后才普遍实施“大学中的教师培养”这一点来说,也确属具有划时代意义的改革^{[1]23}。进入 20 世纪 70 年代之后,日本以新设对教师的再教育为主要目的的新教育大学为切入点,开始推进研究生层次的教师教育,启动教师培养“高度化”的进程。进入 80 年代中期以后,日本先是在既有的学位与研究生教育制度框架内,推进研究生层次教师培养的发展;在进入 21 世纪之后,开始在专业学位与研究生教育制度框架下,进一步加快教师培养“高度化”的进程。

第一,在既有的学位与研究生教育之框架内,鼓励教员养成大学、学部设立研究生教育课程。“临时教育审议会”咨询报告和“教养审”1987 年的咨询报告从促进教师再教育和提高教员养成大学、学部的教学、研究水准的角度,均提议加速设置硕士课程。根据这些建议,日本于 1989 年修订实施的“许可法”创设了以修完硕士课程为基础资格的专修资格证。在此背景下,教员养成类大学和学部设置硕士课程的进程得到进一步的推进。截至 1996 年,所有设立教员养成学部的大学(当时为 48 所,其中含 3 所新教育大学)均设置了硕士课程,当年招生 4 026 人(其中新教育大学招收 900 人)。这些大学的硕士课程定位是:在培养具有高度专业性和在特定领域具备更高素质能力之教师的同时,开展旨在提高在职教师素质的再教育^[4]。在积极鼓励各教员养成类大学、学部设立硕士课程,为教师接受研究生教育提供机会,为鼓励教师以取得专修资格证为目的接受研究生教育的同时,日本还自 2001 年度实施了“研究生修学休业制度”。根据该制度,所有公立学校教师中具有一类资格证或特别资格证者,均可在征得任命权者同意的情况下,在以 1 年为单位、最长不超过 3 年时间的期间里,以停薪留职的方式到国内外大学接受研究生教育。

第二,在新的专业学位与研究生教育制度框架下,鼓励各大学设立“教师教育研究生院”^①,开展教育硕士专业学位教育。“中教审”在 2006 年的咨询报告中,提出了“要有效利用专门培养高度专业性职业人员的专业研究生院制度,进行高水平教师的培养教育”,即创设“教师教育研究生院”制度的建议。根据这一建议,日本修订了《研究生院设置基准》,并自 2008 年度开始批准设立“教师教育研究生院”,当年就批准了 19 所大学设立教师教育研究生院。截至 2010 年,共有 25 所大学设立教师教育研究生院(其中国立 19 所,私立 6 所),入学定员 840 人(其中国立大学 645 人,私立大学 195 人)^[9]。

在教员养成类大学、学部已经开展研究生层次教师教育的情况下创设教师教育研究生院制度,主要有两方面的背景因素:

第一,社会和学校教育的环境所发生的巨大变化给教师教育提出了新的课题,主要有:(1)学校教育越来越需要能够适应这种变化和多种课题,具有高度专业性和丰富的人性、社会性的高素质教师;(2)因出生率的下降而导致的学校小规模化趋势使得各中小学自身的教师培养功能弱化,因此需要“培养不仅在所属学校而且能够在广阔地区发挥核心作用的教师”;(3)战后大量录用时期进入教师职业、目前构成教师队伍骨干的教师,即将迎来退休期,因此,从量和质两个方面培养和确保优秀教师,已经成为极其重要的课题。

第二,既有的教员养成类大学的研究生教育存在问题。面对上述这些课题,不仅单靠深化本科

① 根据《专业研究生院设置基准》第 26 条第 1 项的规定,教师教育研究生院是“以专门进行培养具有高度的专门能力和优良素质的小学、初中、高中、特别支援学校及幼儿园教师的教育为目的”而设立的、标准修业年限为两年的专业学位研究生院。具体包含两方面的目的与功能:一是以本科阶段已经掌握作为教师的基础和基本能力者为对象,进一步提升其实践性指导力与拓展能力,培养其成为创建新型学校有力成员的新教师;二是以具有一定教龄的在职教师为对象,培养其作为在地区及学校工作中能发挥指导性作用,具备扎实的指导理论与出色的实践能力和应用能力的核心骨干教师(school leader)。为了培养具有如此素质能力的教师,教师教育研究生院坚持如下一些制度设计的基本方针:基于理论与实践融合的原则系统地设置课程;要求学生必须在课程编制与实施领域、有关学科的实践性指导方法领域、学生指导与教育咨询领域、班级经营与学校经营领域及学校教育与教师角色领域 5 个领域中修得 45 学分,方可取得教育硕士学位,其中 10 学分为学校实习;采用研讨班、案例研究和实地调查等新的教学形态;专任教师中具有作为教师的经验等所谓的实务教师必须达到 40%以上,等等。

及以下层次的教师培养改革不足以应对,即使通过加强既有的教员养成类大学的研究生教育也被认为无法应付。因为既有的教员养成类大学的研究生教育中,存在着培养研究者与培养高层次专业人员的职能区分不清的问题,从而导致在教育过程中“过度重视个别领域的学术知识和能力,而疏于诸如学校现场的实践能力与应用能力等这些作为教师应具备的高度专业性的培养”^[4],无法发挥其应有的作用。

虽然日本早自 20 世纪 70 年代就开始在全国的国立大学教育学部设立硕士课程,在研究生教育层次扩大在职教师研修的机会,试图将教师教育提升到研究生层次,但是此项政策因为人事和财源的问题,地方教育委员会并没有积极行动起来,结果未达到预期目的^[10]。根据文部科学省的“学校教员统计调查”结果,1989 年日本国、公、私立学校中,具有研究生学历的教师,小学阶段有 0.6%,初中阶段有 1.8%,高中阶段有 6.5%;1998 年,小学阶段有 1.5%,初中阶段有 3.1%,高中阶段有 9.2%;2010 年,小学阶段有 3.3%,初中有 6.9%,高中阶段有 14.1%^[11]。可见,虽然各阶段具有研究生学历的教师呈逐渐增长趋势,但是增长相对缓慢。日本教师教育高度化的进程依然任重而道远。

三、总结与展望

20 世纪 80 年代中期以来,日本与其他许多国家一样,以提高教师专业性为根本目标,大力推进教师培养改革。要培养具有高度专业性的教师,教师培养必须符合专业教育(professional education)的特点与规律。而要使教师培养成为真正的专业教育,就必须处理好理论与实践和学科专业与教育专业这两个基本关系(尤其是理论与实践的关系)。

由上文的考察我们不难发现,如果说战后相当长一段时间里日本的教师培养重视学科专业甚于教育专业,重视理论甚于实践的话,那么进入 20 世纪 80 年代中期之后,则在提高“实践性指导力”的大旗下呈现出重视教育专业甚于学科专业,重视实践甚于理论的倾向。虽然 1998 年的改革中新设的“学科类或教育类科目”、2007 年的改革中新设的“教职实践演习”科目以及以“体验与反思的循环往复”为特征的“教大协”“示范性核心课程”均具有整合学科专业与教育专业、理论与实践之意图,但是在具体的改革实践中,由于更多突显的是不断加强实践环节的长度和密度,引发了人们对于教师培养沦为“职业训练”从而有悖“大学中的教师培养”原则的担忧。

的确,在 4 年的本科教师培养中,增加教育类科目和实践环节的比重就必然意味着减少学科专业科目和理论教学的比重。正是基于在 4 年的本科教师培养中难以实现学科专业与教育专业、理论与实践的高度融合,不足以培养高度实践型教师的考虑,日本才致力于推进教师培养的“高度化”。然而,教师培养“高度化”的效果也因为如下两方面的因素而未得彰显:第一,政策和财源上的配套措施跟不上,使得教师培养“高度化”的进展缓慢,导致教师培养依然主要依靠 4 年制的本科课程;第二,在大学内部,承担教养教育(或通识教育)、学科专业教育和教育专业教育等课程的教师之间,没有建立起真正有效合作的全校性教师培养体制。虽然各高校也都建立起“教员养成课程委员会”之类的组织,但是构成此类委员会的主体依然只是承担教育类课程的教师,尚未发展成为全校性组织,也不具备作为这种组织的权限^[12]。在全校合作性教师培养体制尚不完备的情况下,一味地强调教育硕士专业学位教育中“实务教师要占 40%以上”、“教育实习时间要达到 350 小时”、“加强与地方教育中心的合作”等,就不可避免地引发教育硕士专业学位教育会不会沦为研究生层次的教师“职业训练”的担忧或批判^①^[13]。

教师培养“高度化”的目的并不只是为了给教师培养增加一点长度,更为重要的是希望在更高

① 如日本著名学者佐藤学就批评说:“培养作为‘即战力’的‘实践性指导力’的‘教师教育研究生院’虽然高歌要克服参与教师培养的大学的‘学术化取向’,但是与其说是‘培养专业人员的研究生院(professional school)’,莫如说是标榜‘进行实务人员教育’的‘专门学校的研究生院版’。它所追求的是作为转移地方教育委员会实施的初任者研修和在职研修的组织之功能。具有讽刺意味的是,‘教师教育研究生院’担负了促进‘去专业化(de-professionalization)’的功能。”

层次上(研究生层次)谋求在本科层次难以实现的学科专业与教育专业、理论与实践有机融合的教师培养。在此意义上而言,日本面临的课题不仅仅是加快教师培养“高度化”的进程,更重要的是采取切实、有效的措施,推动教师教育在更高层次上实现真正的融合。需要指出的是,2012年8月“中教审”提交了题为《关于在教师整个职业生涯中提高教师素质能力的综合方案》的咨询报告,再次确认了20世纪80年代以来日本教师培养改革的基本走向。报告基于支援教师在整個职业生涯中的持续学习和探究的出发点,提出了日本今后教师培养改革基本方向:通过加强大学与教育委员会之间的联系、合作,推进教师培养的高度化、实质化。基本设想是把教师视为高层次专业人员,把教师培养提升到硕士研究生层次,以教师教育研究生院的教师硕士研究生培养为教师培养的基本模式,在研究生层次加强大学与地方教育委员会之间的合作,促进理论与实践的循环往复,提升教师培养质量^[14]。

然而,“中教审”2012年的咨询报告是民主党执政时期的产物,体现了民主党的执政理念。就在“中教审”的报告发布10个月后,自民党重新执政。因此,“中教审”2012年咨询报告所提出的改革建议能够在多大程度上得到落实,还需要继续观察。不过,鉴于20世纪80年代以来,日本教师培养改革的基本方向是在自民党政府执政时期确立,且在绝大部分时间里是由自民党政府推动的,笔者相信在可预见的未来,日本教师培养改革的基本方向不会发生根本性的改变,尽管在具体的改革举措上可能会有微调。

参考文献:

- [1] 日本教師教育学会. 日本の教師教育改革[M]. 東京:学事出版,2008.
- [2] 教職員養成審議会,教員の資質能力の向上方策等について(答申)[R]. 1987.
- [3] 教職員養成審議会. 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(答申)[R]. 1997.
- [4] 中央教育審議会. 今後の教員養成・免許制度の在り方について[R]. 2006.
- [5] 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト. 教員養成の「モデル・コア・カリキュラムの検討—「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—」[R]. 2004.
- [6] 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト. 教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—〈体験〉—〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開[R]. 2006.
- [7] 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター. 教師教育改革のゆくえ——現状・課題・提言[M]. 東京:創風社,1989.
- [8] 教職員養成審議会. 養成と採用・研修との連携の円滑化について(答申)[R]. 1999.
- [9] 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議経過報告)[R]. 2011.
- [10] 佐藤学. 教員養成に必要とされるグランド・デザイン[J]. BERD, 2007(10):1-6.
- [11] 文部科学省. 学校教員統計調査[EB/OL](2011-08-27)[2013-07-18]http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172.
- [12] 坂本昭. 教師教育制度改革の動向——「大学における教員養成」の視点から[J]. 福岡大学研究部論集:A,人文科学編,2009,9(4):15-24.
- [13] 日本教師教育学会. 日本の教師教育改革[M]. 東京:学事出版,2008:32.
- [14] 中央教育審議会. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)[R]. 2012.

Japanese Teacher Preparation Reform in an Era of Social Transformation: Retrospect and Prospect

RAO Cong-man

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Japanese teacher preparation has faced unprecedented challenges and tasks since the 1980s. The rapid change of social structures has presented higher demands on teacher preparation; sustaining of education pathology has severely shaken public trust on schools and teachers. In such a context, it has become a fundamental goal of Japanese teacher preparation reform to upgrade teachers' professionalism and regain the public trust on schools and teachers. Japanese teacher preparation reform aiming at such a goal has embodied three characteristics: preparation curriculum with the emphasis on practice, construction of teacher preparation system based on collaboration and partnership, and upgra-

ding of teacher preparation to the graduate level. It can be expected that the basic direction of Japanese teacher preparation reform will not change greatly in the foreseeable future.

Key words: teacher preparation; teacher education; Japan; education reform; era of social transformation

责任编辑 邓香蓉