

土耳其教师教育课程改革述评

姜 勇, 张明红

(华东师范大学 学前教育与特殊教育学院, 上海 200062)

[摘 要] 进入 21 世纪, 土耳其的教师教育面临着很多的问题与挑战: 一是师资的严重短缺; 二是地区之间存在着严重差异, 特别是农村地区缺乏优质的教师资源; 三是师范生的录取缺乏有效的评价标准。为应对上述问题与挑战, 土耳其近年展开了系统的教师教育课程改革。首先, 加强教师教育的课程质量建设; 其次, 对传统单一的教师教育课程进行了大力改革, 特别是提出了“互为贯通”的课程培训理念; 第三, 对教师教育课程中的基础课程变革十分重视, 提出了重新设计基础课程的改革方案; 第四, 增强高校在师范生实习环节的指导力度, 并在教师教育课程中去“西方”化, 更突出土耳其的文化精髓, 使教师教育课程内容更加本土化。

[关键词] 土耳其; 教师教育; 课程改革

[中图分类号] G451/374

[文献标识码] A

[文章编号] 1006-7469(2012)08-0107-07

一、土耳其教师教育课程改革的背景与挑战

土耳其近年的教师教育课程变革有其历史的背景。土耳其的教师教育政策经历了三项重大改变。第一个重大的改变是 1973 年《国家教育基本法》的通过。根据《国家基本教育法》, 教师必须毕业于更高学术水平的教育学院。小学教育的教师培养方案转变为在原来初等教育的基础上还要再多增加两年。毕业于这些学院的学生将会被聘任为小学的班主任。^[1] 第二个重大变化发生于 1981 年, 其标志是土耳其建立了统一的高等教育体系。教师教育的职责通过高等教育委员会转移给大学。一些培养教师的四年制学院变成了新的教育学院。因此, 教师教育的责任与各项事务便从国家教育部转到了大学自主。此后, 未来从事中学教职的师范生要经历四年的大学教育, 而未来从事小学教职的师范生则需要两年的大学教育。第三个重要转变是 1989 年的高等教育委员会议上的决议。决议要求, 无论教师将来教什么年级的学生, 都必

[收稿日期] 2011-12-11

[基金项目] 2011 年度教育部人文社会科学研究规划项目《新时期我国幼儿教师专业准入标准的研制研究》(项目编号: 11YJC880039)。

[作者简介] 姜 勇(1973-), 男, 上海市人, 华东师范大学学前教育与特殊教育学院教授, 教育学博士; 张明红(1962-), 女, 上海市人, 华东师范大学学前教育与特殊教育学院副教授。

须在完成四年大学的专业学习后在教育学院进修。于是,小学教师培训的职责便交给了教育学院的初等教育系,学习时间也从两年增加到四年。此后,土耳其的教育学院便成了满足教师教育需要的最重要的机构。土耳其教师教育的改革过程,即把教师教育交于大学的过程是与欧洲其他国家的教师教育改革趋向并行的。^[2]

进入 21 世纪,土耳其的教师教育面临着相当大的问题与挑战,主要表现在以下方面。

首先,师资的短缺是土耳其面临的一大困境。快速的人口增长和人口流动是土耳其决策者非常关注的一个问题。1927 年,土耳其的总人口数仅 136 万,到了 2000 年,总人口数则高达 650 万。当然,这一增长率在不同地区有显著的不同。人口增长率在特定的地区,特别是在工业区,由于有移民,而比非工业区的人口增长率高得多。在人口增长过快的地区,中小学教育存在着严重的师资短缺问题,特别是在给学校提供必要的素材及教学活动中都有很大的人力与物力的困难。在人口稠密地区,学校缺乏有素养的教师、课程资源及体育设施。土耳其是世界上低龄化比较突出的国家之一,这一年龄结构给中小学教育资源增加了很大的压力。

其次,土耳其的地区之间存在着严重的差异,导致培养的师范生不能很好适应农村的需要。土耳其部分农村与城市在文化、经济与发展前景等方面至今仍存在显著差异。这些差异性在土耳其共和国建国早期,即 20 世纪 20 年代曾引发了一场对培养农村地区师资的特殊性问题的探索。然而,当前土耳其的教师教育却没有充分考虑到教师工作环境的极大差异,很多教育学院都设置在城市,因而导致教师在适应完全陌生的农村教学环境时出现很多问题。在教师教育课程设置中欠考虑的做法一定程度上归因于土耳其高度集中的中小学教育体系。所有的教师教育课程都是为培养国家教育部直属学校的教师而制定的。另一方面,教师们却被期望用这些统一的课程为在经济、文化方面都存在显著不同的各地的学校服务。

第三,师范生的录取缺乏有效的评价标准。对土耳其的高中毕业生来说,惟一进入大学的方法就是参加学生选拔考试(Student Selection Examination,简称 SSE)。学生进哪个大学取决于他们在这个考试中所得到的分数。SSE 是一场全国性的考试,学生将在全国各地同时进行考试。它是一场标准化的考试,包含了多种形式的可选择的考题。想要成为小学教师的学生,也要通过这一考试来接受选拔。因此,所有接受师范教育的候选者们都是在考试中,由这些标准的、形式多样的考题选拔出来的。对此,有部分学者提出了强烈的批评。^[3]例如,有学者指出,这种选拔法不利于真正挑选到未来合适的教师,因为学生被考核的只有他们的理论成绩,“在学生们的申请表中没有什么信息可以看出他是否有能力和资质来成为一名教师,任何人只要在考试中得到了一定的成绩,就可以成为一名教师。然而,师范技能和素质是很重要的。在录取工作的进行中,应该有一些信息来反映申请者是否有某些和教育有关的素质……而有一个方法能获得这些信息,那就是面试。”虽然这一观点非常有价值,但是,巨大的考生人数是进行这个全面的录取工作的最大障碍。平均每年均有超过 100 万

的学生参加 SSE 考试,最后只有 15 万左右的学生能进入大学学习。这让有关考核教师素质的录取面试变得十分困难。

二、土耳其教师教育课程改革的重要举措

为回应以上三个主要的矛盾与问题,进一步提升教师教育的质量建设,2001 年,土耳其高等教育会议开展了全国教师教育课程改革运动决议,决议中提出了多项富有成效的课程改革。^[4]

首先,增强土耳其教师教育的课程质量建设,并认为其是师资培养的重要着力点。改革委员会提出,在过去的 15 年,土耳其教育学院的架构,其定位是满足教职人员的学术偏好而不是培养合格教师的需求。这说明由大学的教育院系所开创的教师教育课程并没有对教师教育实践的质量建设给予充分关注。为此,改革委员会指出必须要改革现有的教师教育课程,特别要增强课程的实践性、应用性、适宜性,特别是要增设有关培养教师实践智慧与素养的课程内容与实习方案,而非学术取向的教师教育课程计划。事实上,纵观世界各国的教师教育课程改革,历来存在着两种取向,其一是以“实践”为导向的教师教育课程观,其二则是以“学术”为导向的教师教育课程观。随着 20 世纪 90 年代以来各国教师教育并入大学的世界性趋势,“学术”在教师教育课程中占据主导地位。这一发展态势虽然很好地提升了教师的学术层次,但也在一定程度上影响了教师的实践智慧。为此,在智利的圣地亚哥曾召开第 46 届世界大会的国际教育教学会议上,选择了教育变革中包含的挑战的热点作为主题。大会描绘了世界上许多国家展开的关于教师教育课程改革的政策辩论、创新和挑战。会议重点指出,教师教育课程必须关注“实践”,增强教师的教学实践与实习环节。无独有偶,土耳其的教师教育课程改革也是从“学术”逐步回归“实践”。

其次,为缓解中小学师资严重的短缺,土耳其对传统单一的教师教育课程进行了有力的改革,特别是提出了“互为贯通”(在我国某些省市称为“双师”型——笔者注)的课程培训理念,即初中教师被指派到小学,那些只在一个学科领域内有所专攻的人,诸如物理或历史的教师,不得不去教数学或自然,以此来满足小学教师的缺乏。同时,学前教师也不只在一个学科内受训,例如自然和数学、土耳其语和社会学,这样在小学师资严重缺乏的情况下,学前教师也能参与承担小学教师的工作。土耳其教育主管部门近年来指出,那些原先既贫乏又冗长的教师教育课程将会被替换,代替它们的是那些长达 18 个月、专门为计划成为初等学校教师的人员设计的研究生学习课程(无须学位论文)。这一决策推动了土耳其的教师教育课程改革跨出重要的一步。

第三,土耳其的教师教育课程改革不仅注重教师素养类课程的创新与改革,而且对教师教育课程中的基础课程之变革也十分重视,特别是提出了重新设计教师教育课程中的基础课程改革方案。与一些特殊学科有关的教学经验与方法在新的教师

教育课程改革中被淡化了,重新设计的教师教育课程更强调教学方法与教学实践。教师教育课程中的基础课程也被重新设计过,诸如教学计划、课堂管理、计算机与多媒体科技应用等都被纳入其中。这些基础课程事实上对教师的教育活动起着极为重要的作用,特别是教育走向现代化的过程中,现代多媒体技术是对教育教学的重要支撑。例如,澳大利亚近年来形成了覆盖全国的基地学校网络(National School Net,简称 NSN)。NSN 的前身是全国实习基地学校项目,其目标不仅是在 200 所实习基地学校中进行探索,而且更希望进行教师教育模式的改变,以实现全国 9 800 所实习基地学校形成有效的网络连结。^[5]又如,1996 年至 1997 年,马来西亚教育部进行了融入信息科技的教师教育课程改革,其核心是加强教育的科技含量和探索教育系统里的信息技术(IT)制度化。^[6]土耳其的教师教育课程改革同样非常关注教师的信息化素养。并且,为应对在教师教育中高校专业人员供不应求的状况,高等教育审议会与国家教育部联合发放了一批面向海外的博士生学术成就奖项目。例如,2001 年,多达 750 项的学术成就奖被保留了下来。从长远来看,这些奖项无疑将会对土耳其的教师教育课程改革产生重要而深远的影响。

第四,增加实习环节的指导力度,同时改革教师教育课程中原有的“西方”话语,更突出土耳其的文化,使得教师教育课程内容更为本土化。土耳其教育主管部门认为,师范生的学习过程与基础知识之间的联系是土耳其教师教育课程改革的重要问题。根据近年的研究,土耳其教师有一个十分担忧的问题,即所参与的教师教育学习并没有对未来的教师学会如何去教育教学有很大的帮助,师范生们在大学中所完成的课程和他们在学校里所面对的教育教学实际情境并没有太大的关联。教师教育课程计划中那种学究式的学习过程在很大程度上与土耳其学校中的事实情况不能相适应。在大学里,教师教育者与中小学教师之间缺少一种合作与相互理解的精神。因此,土耳其在教师教育课程改革的着力增强了实习环节的指导力度,试图通过高质量的实习辅导造就能适应未来教育教学生活的教师。同时,土耳其还出台了重大的改革举措,突出了教师教育课程的本土化。土耳其教师教育课程有一个明显的特点,即师资培训的教材有使用西方的基础知识和教师教育传统的趋势。以往,土耳其所使用的多是为美国或是英国大学所编写的,在国外印刷的原版英文课本。在教师教育课程中的一些其他课本也都大大依赖于国际著作,甚至在一些应该取决于自己国家、文化和情况的课程,例如课程发展学和社会教育基础学,讲授者都使用来源于西方的基础知识。它所讨论的往往是其他国家的课程发展,而与土耳其的传统文化相差甚远。因此,创作立足于土耳其文化传统的教师教育课程成为了近年师资培训课程改革的关键与举措。

三、土耳其教师教育课程改革评述

土耳其的教师教育课程改革取得了很多的经验与成绩。

首先,土耳其找准了当前所面临的教育改革与发展中的困境与问题,将教师教育课程的改革作为重要的抓手与切入点,这是土耳其教师教育改革的有力举措。中小学教育改革的成功,不仅在于教育理念的先进,不仅在于教育方法的得当,而且还往往取决于在这过程中扮演主角的教师。有了这层认识,关于教师教育的辩论在土耳其教育史上其他教育辩论中就占有重要地位。进入21世纪,土耳其非常关注教师教育,特别是教师教育课程的质量建设,并开展了大范围、强有力、重实践的改革。这些改革的努力不仅旨在提高教育实践,而且希望能巧妙地解决一些教育系统,特别是教师教育课程框架所存在的不足与问题。这些问题包括由于迅速增加的人口产生的师资匮乏、缺乏有效针对土耳其中小学的现实而开展的师资培训、教师教育对实践环节的高度需要,等等。土耳其为此进行了教师教育课程改革的尝试,在近几年里,这些“尝试”发展十分迅速。

其次,土耳其的改革特别强调“实践”在教师教育课程中举足轻重的地位。与欧洲一些国家重视教师教育课程中的基础理论与学术研究不同,它更为关注的是教师的“在场实践”,甚至认为这是培养合格师范生、未来优秀教师的惟一途径,舍此而无他。如果说西方重视的是“反思实践”在教师养成中的地位与作用的话,那么,土耳其的教师教育课程改革显然不是重视“反思”,而是“实践”本身。前者关注的是“反思”的过程,“实践”是“反思”的对象;而后者关注的是“实践”本身,在“实践”中必然有师范生的反思过程,或是顿悟过程,或是主体觉醒过程。

重视“实践”,会使师范生在真实的教育现场获得种种真切、鲜活、深刻的感悟,并促发其实践智慧的诞生。哲学家波兰尼称之为实践中诞生的“个人的知识”。以往土耳其教师教育课程的困境就在于太过注重各种知识:理论知识、学科知识、教学知识。通过教育过程,教师获得新知识、技能,以及各种价值,这会改进他们所提供的教育服务的质量。然而,这种只侧重知识与技能的教师教育课程却往往难以有效调动教师成长的积极性。^[7]教师教育课程面临的困境,正是将本应具有的生成与智慧价值,有着过程中的择宜艺术的实践过程抛在视野之外,因此,造成了教育活动中理论与实践的脱节。为此,教师教育课程必须发生实践哲学转向,“它不同于理论知识或技术知识那样将某些普遍的、固定的原理、规则运用于对象,而是要在具体的实践活动过程中来完成自己、实现自己”。^[8]土耳其的教师教育课程改革正是看到了“实践”的重要意义,提供了师范生相当多的教学实践现场,从而促进师范生的教学素养的积淀与形成。正如艾森纳(Eisner)指出,教师教育课程必须做转变,从知识论的培养观转向实践智慧的培养观,“真正核心的是教师的实践本身,通过实践形成的是一种问题解决的智慧,它是与每个具体情境相连的,它必须考虑到在实践中的各种复杂性,它依赖于随时生成的各种判断与决定,它根据各种不确定因素而发生改变,它关注各种特别事件,它随时会在过程中因需要而改变其原定目标。”^[9]

第三,土耳其提出了教师教育课程改革的重要路径,即研制与开发适应本国国情与特色的课程方案体系与教材。土耳其在对近几十年教师教育课程体系与内容的研

究中发现,教师教育过程中所使用的大多数课本和读物是由西方,特别是英美等国的作者们所编写的。在土耳其,一味用西方知识的趋向不仅在课程方面很明显,而且在处于指导地位的学术研究工作方面也是同样。从 20 世纪 80 年代初开始,大学已经成为教师教育的惟一机构,同时,在这些机构中的教师教育工作者正领导着土耳其教师问题的研究工作。然而,大多数学术研究的理论框架常常是以世界性的,绝大多数是西方的教师研究文献作为基础。科学知识是世界性的观点是这样一个知识转变的其中一个原因。这样一个作为教育研究基础的经过转化的知识显然不是我们自己的社会历史的产物。它在一个特定的文化的进程中产生并且反映那个特定文化的历史。^[10]为此,土耳其教师教育课程改革中特别提出要建立适合于本国历史与文化传统,适应本国中小学教育发展需求,适切于本国教师发展中的机遇、挑战与困境的新课程体系与方案。这是非常令人称道的改革举措。回顾我国的教师教育课程,数十年来,我们往往也是在向西方,特别是欧美各国学习,寻觅革新之路。在改革的进程中,教师教育的课程体系与方案往往也更多借鉴了国外的范例,主要是英美各发达国家的,相反,对自己的教育传统缺乏应有的重视与关注。事实上,借鉴各国的良好经验优秀的教师教育课程体系与方案,这是十分必要而有意义的。但与此同时,我们还要立足本国的传统,适应本国教育发展与发展的需要,更应该针对当前教师发展中的问题与经验,建立本国的教师教育课程体系,并在创新属于中国特色的教师教育课程体系中,为世界教师教育课程的建设提供宝贵的中国经验与财富。

[参考文献]

- [1] Cakiroglu, E. & Cakiroglu, J.. Reflections on teacher education in Turkey [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2003, 26(2): 253-263.
- [2] Clay, J. & George, R.. Intercultural education: a code of practice for the twenty first century [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2000, 23(2), 203-210.
- [3] Karagozoglu, G.. Teacher education reform in Turkey [J]. *Action in Teacher Education*, 1991, 13: 26-29.
- [4] Simsek, H. & Yildirim, A.. The reform of pre-service teacher education in Turkey [A]. R. G. Sultana (Ed.). *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region* [C]. New York: Peter Lang, 2001. 411-430.
- [5] Sachs, J. & Groundwater-Smith, S.. The changing landscape of teacher education in Australia [J]. *Teaching and Teacher Education*, 1999, 15(3): 215-227.
- [6] Ratnavadivel, N.. Teacher education: interface between practices and policies: the Malaysia experience 1979-1997 [J]. *Teaching and Teacher Education*, 1999, 15: 193-213.
- [7] Darling-Hammond, L.. Teacher learning that supports student learning [J]. *Educational Leadership*, 1998, 55(5): 6-11.
- [8] Gadamer. *Hermeneutics and social science*, from Matthew Foster, Gadamer and Practical Philosophy [M]. Atlanta: Scholar Press, 1991. 9.

[9] Eisner, E. W.. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching [J]. Teaching and Teacher Education, 2002, 18: 375-385.

[10] Gordon, B. M.. The necessity of African-American epistemology for educational theory and practice [J]. Journal of Education, 1990, 172(3): 88-106.

A Review on the Curriculum of Teacher Education in Turkey

JIANG Yong, ZHANG Minghong

(School of Early Childhood Education and Special Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: In the 21st century, teacher education in Turkey is facing considerable problems and challenges as follows: firstly, the severe shortage of teachers, secondly, there are serious differences between different regions, especially the high quality teachers in rural areas are deficient, thirdly, the matriculation of student teachers lacks effective evaluation criteria. In response to these problems and challenges, Turkey in recent years has carried out a wide range of teacher education curriculum reform. First of all, enhancement of quality of the teacher education curriculum in Turkey is the key of teacher education reform. Secondly, the traditional single teacher education curriculum is full of intensity of reform, especially the proposed "inter-linking" of course training philosophy. Thirdly, the basic courses of the teacher education curriculum are changed very seriously, especially the redesigned basic curriculum reform program is proposed. Finally, the guidance of universities for student teachers' practical teaching is enhanced, and the west oriented teacher education curriculum is decreased, on the contrary, the culture essence of Turkey is extruded so as to make the content of teacher education be more localized.

Key words: Turkey; teacher education; curriculum reform

[责任编辑: 刘 怡]