

20世纪末以来土耳其教师教育的重构与课程改革

李广平

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘要] 20世纪末以来,土耳其实施了教师教育重构与课程改革。土耳其的教师教育重构与课程改革是以适应本国基础教育发展的需求为导向,系统规划与推进,并突出项目推动和自上而下推力的作用,力求实现学术性与专业性的平衡,从而提高教师教育的质量。

[关键词] 土耳其;教师教育;教师教育重构;课程改革

[中图分类号] G659.3/.7.374 [文献标识码] A [文章编号] 1006-7469(2012)09-0034-09

自1974年小学教师培养高等教育化以来,土耳其的教师教育经历了持续不断的改革历程,1981年将独立设置的教师培训学院(teacher training college)并入到综合性大学,开始了以综合性大学教育学院(faculty of college)为主体、其他院系参与的教师教育大学化转型;1989年,小学教师的培养也从专科层次提高到大学本科层次,实现了教师教育起点的本科化;1997年制定了“教育学院重构”计划,开始对教师教育进行系统重构与改革;2006年则开始了新一轮的教师教育课程改革。这些改革与我国正在实施的教师教育转型与变革有许多共同或类似之处,深入探讨其特点与经验,将有助于我国教师教育改革的设计与推进。本文作者此前曾撰文论述了土耳其教师教育的高等教育化与大学化转型,^[1]本文则重点分析土耳其1997年的教师教育重构和2006年的新一轮教师教育课程改革。

一、教师教育系统重构

1981年,土耳其实施了一百多年教师教育史上的一次重大变革:学习借鉴以美国为代表的西方国家教师教育模式,将原先独立设置的小学教师培养机构、中学教

[收稿日期] 2012-02-27

[基金项目] 全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题《高质量教师培养中教育实习的构建与实施的实证研究》(课题批号:DIA080115)。

[作者简介] 李广平(1964-),男,辽宁普兰店人,东北师范大学教育学部教授,教育学博士。

师培养机构都统一纳入到综合大学中来,以综合性大学教育学院为主体、其他院系参与的模式来培养中小学教师,实现了教师教育大学化和教师教育机构一体化的转型。由综合大学培养中小学教师,确实提升了教师教育的学术水平和社会声誉,强化了教师教育的研究,减少了政治因素等对教师教育的干预。但经过15年的运行,这种教师教育大学化转型也显现出一些问题与不足,尤其是其重学术、轻专业的问题,不仅受到很多批评,也引发了对综合大学能否有效培养中小学教师的质疑,加之其结构失衡以及不能满足基础教育对教师数量和质量的要求等问题^[2-3],促使了1997年的教师教育系统重构与改革。

(一)教师教育重构的起因

1. 综合大学的教育学院在开展教师教育过程中存在着一些亟待解决的问题:原先独立设置的中小学教师培养机构(教师培训学院)并入到综合大学的教育学院之后,教育学院的师资队伍发生了结构性变化,原先教师培训学院的一些教师离开了,大学文理学院的教师和毕业生被招募进来,他们更重视学科专业知识,而有过在基础教育阶段任教经历的教师则很少,能够教授教学方法的专家则更少,而且重视学术的大学氛围,进一步强化了教育学院的学术取向,教师专业性、通识文化以及学生教育实践活动等不被重视,教师教育的氛围难以真正建立起来,加之大学的班额都较大,教育学院学生的教育教学技能和专业情感得不到很好的发展;新成立的教育学院不仅其师资大量来自文理学院,而且也在复制文理学院的课程设置,这种课程体系重视学科知识本身,而忽视学科知识的教学,学生的知识结构存在很大缺陷,另外,教育学院与文理学院在课程设置与教学上、在研究活动上以及在专业设备和实验设备上都产生了重复;教师教育大学化转型之后,学前教育、小学教育和中学教育的师资都是由综合大学来培养,但综合大学教育学院的教育活动越来越学术化,培养出更多的具有学科专长的中学教师,而小学教师和学前教育教师则数量不足,特别是在20世纪90年代,学前教育和小学教育的快速发展又进一步加速了对师资的需求;国家教育部、高等教育委员会、大学教育学院以及毕业生的任教学校之间的联系很少,从而造成一些领域的教师过剩,另一些领域的教师短缺,以至于教育部不得不接受没有经接受过教师教育的人当教师;教师教育学生在中小学的教学实习不仅时间不足,而且也没有得到较好的指导,毕业时不能够成为合格的中小学教师。^[4-5]

2. 义务教育年限的增加进一步加剧了教师数量不足的困境。1990年土耳其将2年制的教师教育项目增加到4年之后,全国就在这2年期间没有新毕业的小学教师可补充,加之国家鼓励提早退休的政策出台之后,教师数量短缺的问题就十分明显了;而到了1997年,国民议会通过了将义务教育年限从5年延长到8年的“1997法案”(1997 Act)之后,则将使本已比较严重的教师短缺问题变得更为严重,因此,亟需采取措施增加教师的培养数量。^[6]

3. 国际社会的影响也是土耳其教师教育重构的起因之一。20世纪90年代之后,面对世界范围内知识经济和学习型社会的逐渐形成,本在1923年共和国成立时就

把教育视为“追赶现代文明”重要手段的土耳其,更把教育作为社会改革与发展的动力和基础,而且认为教师教育改革是推进教育发展的关键。在这一时期,美国和欧洲的教师教育改革,经合组织(OECD)和世界银行(World Bank)等国际组织所实施的教育和教师教育研究项目等,都对力求向发达国家看齐的土耳其教师教育产生了重要影响。

(二)教师教育重构的目标

20世纪90年代中后期,在总结与反思教师教育大学化十几年来运作情况的基础上,土耳其高等教育委员会(Higher Education Council,简称HEC)启动了以“教育学院重建计划”为核心的教师教育改革,这是一场深入而系统的教师教育重构与改革。这次教育学院重建计划是作为世界银行资助土耳其“全国教育开发项目”(National Education Development Project,简称NEDP)的一个重要组成部分,其准备与试验期是从1994年开始的,1997年形成了系统的规划方案,1998年开始全面实施。

土耳其高等教育委员会在教育学院重建计划中确立了8项重建目标:^[7-8]

1.增加教师的培养数量:土耳其需要急速增加教师的培养数量,特别是1-8年级教师的数量;而且为了提高1-8年级教师的适用性,在培养阶段要求他们必须辅修一门学科,以便胜任第二专业领域的教学。

2.提高教师的培养质量:制定国家教师标准并在全国的范围内实施;设计教育学院的认证制度并进行试用。

3.培养硕士学位的高中教师:高中外语、音乐、艺术与手工、体育、特殊教育、计算机与数据处理、教育技术等学科教师的培养通过4年制的学士学位教育来进行,而科学、数学以及社会科学学科的教师则要通过新引进的无毕业论文要求的硕士学位教育来培养。

4.加强教学方法以及教育专业知识的学习:教师教育的目的是为了培养有效能的教师,因此教育学院要把关注的焦点集中于教学方法的学习以及实习生的实地经验的丰富以及实践能力的提高;学术研究也必须是与教育和教学相关联,结束原来只关注于学科专业知识学习与研究的传统。

5.改进教育学院与中小学的关系:在教育学院与中小学间建立起良好的关系,增进相互间的交流与合作,增加实习生在合作学校中的实习时间及实践的参与能力。

6.增进与文理学院的合作:让文理学院的教师为教育学院的学生讲授学科专业知识。

7.促进高等教育委员会、国家教育部、教育学院之间的合作:使培养教师的相关部门(教育学院和高等教育委员会)与教师的聘用部门(国家教育部、中小学)之间形成良好的协作与互动关系。

8.增加与改进教育技术的运用:在教师培养中运用新的、适用的教育技术。

(三)教师教育重构的举措

教师教育重构涉及教师教育模式、教师教育课程体系、教师教育学制、大学与中

小学合作、教育学院与文理学院关系等诸多方面的重建。

1. 成立教师教育国家委员会

为提高改革的效率,保证重构计划的科学决策与有效实施,土耳其成立了教师教育国家委员会(OYMK),其目标是与其他相关机构的合作,如国家教育部(MoNE)、高等教育委员会(CHE)和大学的教育学院等,实施对教师教育重建的指导。教师教育国家委员会中,由高等教育委员会、国家教育部以及各教育学院等选拔专家和管理人员,组成多个工作委员会、分项目组以及合作工作室等,共同研究与实施重构计划。

2. 实施教师教育模式、学制与学位的变革

学前和小学(1-8年级)教师的培养仍然保持原有的教育学院并行培养模式(Concurrent Model),学制4年,毕业时授予学士学位。中学(9-12年级)教师的培养虽然仍由原有的教育学院和文理学院来实施,但在教育实践、学制和学位等都发生了变革,也由原来的并行模式(concurrent model)变为连续模式(consecutive model)。

教育学院的培养采取“3.5+1.5”的5年制模式,即学习时间由原来的3-5年,延长到5年,前3年半学习通识课程和学科课程,随后的1年半学习教育专业课程,毕业时授予硕士学位。文理学院的培养采取“4+1.5”的5年半学制模式,这种模式要求申请学习教师教育的学生先要在文理学院统过4年的学习获得学士学位,然后到教育学院学习1年半的教育专业课程,毕业时授予硕士学位。

3. 改革教师教育课程体系

来自土耳其各大学教育学院的专家与来自英国、美国和瑞典的17名专家共同合作,规划设计了教师教育的课程体系。在这一课程体系中,每个专业领域课程体系的重建都与中小学阶段教育变革相对应;教育专业类课程所占的比重有较大提升,无论是小学阶段教师培养还是中学阶段教师培养,教育专业类课程所占比例都达到26%-30%;而且,增加教育实践类课程,重视学科方法类课程以及教育实习,规定至少要有10-24周(每周1天)的中小学实地活动时间,还规定了教育实习中要讲授4-8节课程,实习指导教师要对讲授情况做出评析和反馈。同时,还组建了小学和中学2个学段、13个专业领域的课程开发与设计小组,每个小组负责各自学段和专业领域课程的目标与内容的分析、课程资源开发,以及在各自大学中进行实验讲授与评价等。^[9-11]

4. 促进教育学院与中小学的合作

在高等教育委员会和国家教育部的支持下,通过实施教育学院与中小学合作项目计划(Cooperation between Education Faculty and Practice School Programme)来加强教育学院与中小学实习学校的合作,旨在解决过去教师教育中实践偏弱的问题。并且,建立教育实习辅导制度,从中小学选拔实习指导教师,通过付费的方式调动他们参与教育实习辅导的积极性。^[12]

5. 强化教师教育者的专业发展

教师教育重构计划的设计者意识到,改革的成败与教师教育者的认识、态度和行为等密切相关。尽管在短期内改变他们的态度与行为有一定的难度,但至少可以通过促进他们对改革的涉入,以提高改革的成效。因此,从1994年重构计划的准备阶段开始,就陆续从当时所有42个教育学院中抽调多名大学校长、教育学院院长、系主任以及教师到国外大学进行期限不等的培训,并且设立专项奖学金,鼓励教育学院教师到国外大学攻读学位。与此同时,开设各种培训班或工作室,对教师教育相关人员进行培训,据统计,仅在1994~1999年间就培训了3881人。^[13]

二、新一轮教师教育课程改革

1997年教师教育重构计划经过8年的运行,取得了一定的成效。教师教育的毕业生在开始实施重建计划的1998年是5095人,4年后的2001年就几乎翻了4倍,达到21143人,而到了2006年则达到36571人,翻了7倍多;教育学院的数量也从1996年的27所,增加到2006年的64所;教学方法课程受到了广泛的重视,教师培养的质量有了显著提升;高中教师硕士培养计划也得到很好落实;教育学院也与当地中小学形成良好的合作关系。但在教师教育重构计划在实施的过程中仍存在问题与不足,加之其他因素的影响,土耳其于2006年开始了新一轮的教师教育课程改革。^[14-15]

(一)新一轮教师教育课程改革的起因

1.教师教育课程体系所存在的问题

先前的教师教育课程体系虽然重视教学方法课程和教育实践,但仍是学术取向和技术导向的课程体系,由文理学院教师讲授的学科课程更为重视学科知识的系统性,而忽视学科知识的教学转换;教育专业类课程中只重视教学技能的培养,涉及培养学生有关教育理解和态度等课程内容,如教育哲学、教育社会学和教育史等,则严重不足;通识教育类课程数量不足,影响学生对社会、历史、文化的理解,也影响对计算机和多媒体教育技术的掌握;不同课程之间出现内容上的重复,内容的重复不仅不能激发新的学习,也浪费教师和学生的精力与时间;大学与社区疏离,教师教育学生没有机会选修与多元社区互动的课程,也不能发展有关自己所在社区的社会、历史和文化等方面的意识;还有对基础教育课程改革的回应不够、缺乏教育研究能力培养等问题。格罗斯曼(G. M. Grossman)等人对土耳其1997年教师教育重构计划课程体系实施情况的一项调查研究表明,来自54所综合大学教育学院的170名教师教育者,仅有0.6%的人认为这一教师培养方式不必做改动,有32.4%的人认为需要做一些改动,而有35.9%的人认为需要做很多改动,有31.2%的人甚至认为需要完全重建。^[16-18]

2.基础教育的课程改革

自2004年开始,土耳其教育部组建了基础教育课程开发团队,实施了基础教育

课程改革。这次课程改革的主要目的之一就是以建构主义理论为指导,改变教学和学习的环境,以使学生们能积极主动地参与学习,并能分享各自的观点。新课程十分重视学生的认知、情绪、态度、兴趣、信念、自信的发展,以及自控能力、心理运动能力和社会能力的发展;重视学生讨论、探究,以及对家庭、社会和学校正在发生事项的关注与兴趣;以理解性学习(learning for understanding)替代死记硬背(rote memorization);建立以学生为中心的课堂环境,鼓励学生合作、鼓励学生有效地表达与交流观点。基础教育课程改革对教师提出了新的要求,需要教师转变教育理念,扩展知识领域,发展指导以学生为中心学习的能力,从而需要教师教育对此做出应有的回应。^[19]

3. 国际性学业成绩测验的不理想

近年来,土耳其参与了很多国际性的学生学业成绩测验,如国际数学和科学教育的比较研究(TIMSS)和国际学生评价项目(PISA)等。在这些测验中,与欧盟成员国相比,土耳其学生的成绩一直处于较低的水平。虽然影响学业成绩测验的因素很多,但教师的教学水平是其中的最重要因素之一,也是比家庭背景或社会与经济地位等更容易改变的一种因素。通过改进教师教育而提高教师素质和教学质量,则成为提高学生学业水平的一项重要诉求。^[20]

4. 融入欧洲的需要

作为成为欧盟成员的候选国,土耳其期望以一个更为繁荣、更为自主、更为民主的国家形象实现与欧盟成员国的更好融合,要实现这一目标,除了政治、经济和社会领域的重组与变革之外,教育领域的变革也十分关键,从而激发了教师教育者和教师教育课程开发者修改教师教育课程,以欧盟的教育和教师教育标准来设计与规划土耳其教师教育的发展。^[21]

(二)新一轮教师教育课程改革的主要内容

2006年新一轮教师教育课程改革的重点如下。^[22-23]

1. 加强通识教育课程(general education courses),扩展学生对土耳其文化、土耳其教育史、科学哲学、信息技术以及学科史的学习。

2. 增加教育学类课程(pedagogy courses)的学分,提高学生教育理论水平和教学技能知识。

3. 新开设一门教学专业类课程——社区服务实践课(Community Service Practice),以此为学生提供支援服务的机会,促进他们了解当下社会问题,培养他们的同情心和社会问题意识,发展与社区、政府或非政府组织合作的能力。

4. 开设研究方法课(research methods course),使准教师掌握教育研究,特别是行动研究的方法和程序,从而能以科学研究的方法来研究自己的教学实践,以便成长为更有效能的教师。

5. 开设土耳其教育体制与学校管理课程(Turkish Educational System and School Management Course),以使准教师了解土耳其教育体制的基本理念的结构,了解学校

管理对优质教学的价值。

6. 扩大教育学院课程设置的自主权,有 25% 的课程可以各大学自行设置;同时增加选修课程的数量。

7. 改革中学教师的培养方式。终结 1997 年教师教育重构中教育学院所采取的“3.5 +1.5”的连续性教师教育模式,转向并行教师教育模式,即通识教育课程、教育类课程和学科课程都是在 5 年的时间里学习。文理学院原先实施的“4 +1.5”的连续性教师教育模式虽然保持不变,但学制从 5.5 年缩短为 5 年,即在文理学院学习 4 年取得学士学位之后,在教育学院的学习时间由原来的 1.5 年缩短为 1 年,教育专业类课程也从原来的 46 学分减少为 34 学分。

三、土耳其教师教育重构与课程改革的特点

(一)以适应基础教育发展的需求为导向

土耳其教师教育重构和课程改革虽然积极学习与借鉴美国和欧洲国家教师教育的经验,但其改革动因以及改革事项上都是从本国教师教育发展的实际出发,以适应基础教育发展需求为宗旨。比如,1997 年的重构计划系统地解决了师资数量不足和结构不平衡的问题,2006 年的课程改革着力满足基础教育新课程改革对教师素质和教学方式和新要求等。

(二)对改革做系统规划和推进

土耳其之前的教师教育改革,无论是共和国成立初期的城乡二元分离教师培养模式的建立和取消,还是 1974 年的高等教育化以及 1981 年的大学化转型,都是为解决教师教育中的具体问题而采取的有针对性的应对措施。这样的改革虽然见效快,但由于教师教育发展要受到多种因素影响的,如果不从整个系统来考虑其改革和发展,只着手解决某一或某些方面的问题,是难以实现整体的转变,也难以收到预期的成效。土耳其 20 世纪末以来所实施的教师教育重构与课程改革,则是吸取以前改革经验所采取的系统规划与整体推进的改革,对教师教育的政策导向、组织领导、院校结构、实施模式、课程体系、设施条件、师资队伍、积极性调动等都做出系统的规划,力图通过这些因素的协同作用,实现改革的预期目标。

(三)突出自上而下推力的作用

土耳其实行中央集权的教育和教师教育管理体制。虽然大学化转型之后,教师教育脱离教育部的直接领导,而由综合大学的教育学院具体负责,其自主权有一定的提升,但负责高等教育管理的高等教育委员会,以及其下设的教师教育国家委员会,对教师教育的各项事宜进行较为具体的管理,甚至规定了具体课程的名称和内容等。这种集权管理体制有助于改革的发动和推进,有助于在改革初期就能显现出一定的效果。当然,这种权力强迫性(power-coercive)、自上而下的改革不仅不容易得到教师教育者的积极认同和涉入,也不利于教师教育的创新和多元化发展,这也是

土耳其几次重大教师教育改革都没有较好实现预期目标的原因之一。

(四)以项目推动为改革抓手

土耳其虽然利用其中央集权来推进教师教育重构和课程改革,但也积极学习和借鉴西方教育分权制国家的做法,采用项目实施的方式来推进,如1997年的教师教育重构就是采取国家教育部发展规划——教师教育分项目来规划和推进,在其中还对课程体系重建、教师教育者培训等都设立了子项目。

(五)寻求学术性与专业性的平衡

与世界其他国家教师教育需要对学术取向和专业取向(师范性)做出取舍一样,土耳其的教师教育在1981年的大学化转型时,为提高教师教育的学术性,放弃了独立设置教师培训学院时期的专业取向,结果培养出来的教师并不能很好胜任中小学教学工作。1997年的教师教育重构计划虽然也对教学方法课程和教育实践给予了关注,但总体上仍是学术取向,毕业生在教育理解和态度上仍有很大欠缺;2006年的新一轮教师教育课程改革以专业取向来设计课程体系和改革培养模式,力求在保持学术水平的基础上,保证教师培养中的专业性。教师教育中的学术性与专业性之争是一个久而未决的问题,多国的经验表明只重视其中的一方面是无法根本提升教师教育的品质,寻求二者的平衡是一种国际趋势,但对于平衡点在哪里、以及如何实现平衡等问题,各国都在寻求自己的答案,土耳其在这方面作了积极的探索,2006年的新一轮课程改革也显现出较好的趋势,但能否给出明确的答案,还需要进一步的观察,或许这种积极探索、寻求平衡与提升的过程就是一种答案。

[参考文献]

- [1]李广平.土耳其教师教育的高等教育化与大学化转型[J].外国教育研究,2009,(7):9-12.
- [2][16]Sedat Yüksel. The Tension in Turkish Teacher Education: Conflict and Controversy during the Transformation from an Academic Approach to a Professional Approach[J]. Asia Pacific Education Review,2008,9(3):367-379.
- [3][4][9][12][17][22]Yüksel Kavak,Gülsün A. Baskan. Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey[J]. Procedia Social and Behavioral Sciences,2009,(1):364-367.
- [5][7][14]G.M. Grossman,M.K. Sands. Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment [J].International Journal of Educational Development,2008,(28):70-80.
- [6]YESİM SOMUNCUOĞLU. An Analysis of Change in Pre-service Teacher Education in Turkey by Using Chaos Theory [D]. Istanbul: Middle East Technical University,2003.110-111.
- [8]Ministry of national education of Republic of Turkey. Basic education in Turkey: background report[ED/OL]. <http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies>,2008-06-25.
- [10]Bulent Tarman. Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey [J]. International Journal of Arts and Science,2010,3(17): 78-96.

[11] [13] Grossman, G. M., Onkol, P. E., Sands, M.. Curriculum reform in Turkish teacher education: attitudes of teacher educators towards modernization in an EU candidate nation [J]. *International Journal of Educational Development*, 2007, (27): 138–150.

[15] [19] [23] Mine Isiksal, Yusuf Koc, Safure Bulut, Tulay Atay–Turhan. An Analysis of the New Elementary Mathematics Teacher Education Curriculum in Turkey [J]. *The Mathematics Educator*, 2007, 17(2): 41–51.

[18] T. Atay–Turhan et al. The new Turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook [J]. *Asia Pacific Education Review*, 2009, 10(3): 345–356.

[20] Salih Usun. A Review of the new approaches and problems of the Turkish teacher education system [J]. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2008, 3(2): 57–67.

[21] Ismail Yüksel & Abdullah Adigüzel. A Glance at Standard Development Studies and Accreditation Process as Sustaining Tools for Quality in Teacher Education in Turkey [J]. *International Journal of Instruction*, 2011, (2): 39–50.

The Restructuring and Curriculum Reform of Teacher Education in Turkey since the Late 20th Century

LI Guangping

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

Abstract: Since the late 20th century, Turkey has implemented teacher education restructuring and curriculum reform. Reconstruction of teacher education and curriculum reform in Turkey are to adapt to the development needs of their basic education, systematically planned and pushed forward, and have strengthened the role of project-driven and top-down thrust, and also strived to achieve the balance between academic knowledge and professional knowledge. All of those help to improve the quality of teacher education.

Key words: Turkey; teacher education; restructuring of teacher education; curriculum reform

[责任编辑:立茹]