

●教师教育研究

变动时代的日本教师教育改革： 背景、目标与理念

饶从满

(东北师范大学教育学部、教师教育研究院,吉林长春 130024)

[摘要] 20世纪80年代以来,以社会结构急剧变动、教育对象深刻变化、社会对教师和教师教育信任严重动摇以及教师供求关系发生转变为主要背景,日本展开了一场以提高教师专业性为根本目标,以新自由主义为基本理念的教师教育改革。在双重压力背景下展开的日本教师教育改革要取得更大成效,必须要在充分尊重并发挥中小学教师和教师教育机构(包括教师教育者)的主体性上下足功夫。

[关键词] 日本;教师;教师教育;教育改革;社会变动

中图分类号:G659.1/313 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2014)08-0001-07

自20世纪80年代中期全面启动历史上第三次大规模教育改革以来,改革成为日本教育发展的常态。而在常态化的教育改革中,教师教育改革又是重中之重。^[1]此次日本教师教育改革,高举向“新时代的教师培养、录用和研修体系”转型的旗帜,根据临时教育审议会(以下简称“临教审”),特别是后来的教育职员养成审议会(以下简称“教养审”)、中央教育审议会(以下简称“中教审”)等的建言,迅速展开。^[2]历经30多年的改革正在日本教师教育领域引发“明治时代教师职业出现以来的最大规模变动”。^[3]

20世纪80年代中期以来的日本教师教育变革是在什么样的背景下、基于什么样的目标、遵循什么样的理念展开的?本文将探讨这些问题。

一、改革的背景:变动的时代

“变动”一词可以概括20世纪80年代以来日

本社会发展的特征,而正是与教师和教师教育相关的各种“变动”,构成了此次日本教师教育改革的重要背景。

(一)社会结构的急剧变动

综观日本有关教师教育的各种审议会咨询报告,可以发现,“应对社会结构的急剧变化”始终被作为教师教育改革的课题。20世纪80年代之后,日本实现了赶超欧美发达国家的现代化目标,进入一个新的转型时期。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,最能体现转型特征的就是由工业社会向信息社会的转变。在知识社会中,社会结构的急剧变化和知识的日新月异意味着学校教育的职能必须由以传授知识为主向以培养生存能力为主转变。这也意味着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

本文系全国教育科学“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”(课题批准号:DDA070173)的研究成果之一。

作者简介 饶从满,男,安徽六安人,东北师范大学教育学部教授,教师教育研究院常务副院长,教育学博士。

应变化的需要。

(二)教育对象的深刻变化

如果说“应对社会结构的急剧变动”是日本教师教育需要解决的“长远课题”,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“亟待解决的课题”。20世纪70年代中期以来,是校园暴力、欺侮、拒绝上学等教育病理问题长期持续,成为严重的社会问题。教育病理现象的出现意味着教育的对象已经发生了深刻的变化。其中,最值得关注的变化是学生中出现了“逃避学习”的趋向。佐藤学就曾指出:“危机的中心到底在哪里?媒体大声呼喊的种种‘危机’是制造出来的‘危机’,与只占学龄儿童1%左右的‘危机’不同,还有影响到至少70%~80%儿童的危机存在。即逃避‘学习’。”^[4]教育对象的深刻变化意味着教师无法延续以往的教育方式,需要不断地吸取儿童研究的最新成果,深刻理解自己的教育对象,提高应对教育对象变化的专业性。

(三)家长和国民对教师及教师教育信任的严重动摇

在日本,长期以来,特别是1971年《人才确保法》颁布以来,教师一直受到社会的高度尊重。然而,进入20世纪80年代中期以后,教师在人们心目中的地位开始动摇,家长和社会对教师的不信任日积月累,以致达到不满的程度。对教师的质疑和不信任自然要波及培养教师的教师教育机构。于是,恢复民众对学校和教师的信任也就成为日本教师教育改革的持续性诉求。

(四)教师供求关系的变化

在开放制原则下,第二次世界大战后,日本的教师培养由以培养教师为主的国立教员养成大学、学部和获得教师培养课程认定的私立大学为中心的一般大学分别承担。前者以培养小学教师为主,后者以培养中学教师为主,双方在一定程度上存在某种分工体制,适度地维持了教师供求关系的平衡。然而20世纪70年代中期以后,学校教育适龄人口的减少,自20世纪80年代中期至90

究其原因,主要有第一,教育病理现象的频繁发生引发人们对学校和教师的不满;第二,教师队伍中出现了所谓“指导力不足”、热情和使命感下降等问题,更加深了社会的不信任和不满,以致教师成为激烈评判的对象;第三,伴随社会的高学历化和家长受教育水平的提升,社会和家长对教师的要求日趋提高,看待教师工作的眼光也越来越苛刻。

东京都、京都府等地方教育委员会组织的“教员养成塾”即是一种象征或体现。

年代,日本出现了教师资格证取得者“过多”与实际录用者“过少”的持续状况。进入21世纪之后不久,由于所谓“团块世代教师”开始进入大量退职期,教师录用人数,特别是大城市地区和小学阶段教师需求激增。教师录用的平均倍率由6年前的12.5倍下降到2005年的4.7倍。在东京、大阪等大都市里,达到了近乎“全员合格”的地步。^[5]这意味着日本的教师教育面临着在质和量两个方面确保优秀教师的课题。

如果说“社会结构的急剧变动”和“教育对象的深刻变化”说明了日本教师教育改革的必要性和紧迫性,那么“教师供求关系的变化”和“家长和国民对教师及教师教育信任的严重动摇”则说明了日本教师教育改革的环境特征。

二、改革的目标 提高教师的专业性

20世纪80年代以来,日本教师教育改革将“恢复对教师的信赖”和“提高教师的专业性”作为基本诉求。^[6]由于“提高教师的专业性”是“恢复对教师的信赖”的基础和前提,所以“提高教师的专业性”堪称20世纪80年代以来日本教师教育改革的最基本目标。

那么,日本教师教育改革所追求提高的教师专业性到底包含什么样的内容呢?透过下述几个关于教师素质要求的咨询报告,大体可以把握20世纪80年代以来日本所追求的教师专业性的内涵。

(一)《关于提高教师素质能力的方策等》(教养审,1987年)

“教养审”1987年的咨询报告《关于提高教师素质能力的方策等》基于教师职业作为专业性职业的基本认识,主张教师必须具备“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能力”。^[7]可见,咨询报告所理解的专业性的核心就是“实践性指导能力”。

虽然该咨询报告及其依据的“临教审”第二次

咨询报告都未对“实践性指导能力”进行正面的界定,但是透过根据该咨询报告的建议而于1989年修订实施的《教育职员许可法》(以下简称《许可法》)及其施行规则等,可以看出其基本倾向。正如坂本昭所指出的那样,从“临教审”报告的整体精神以及当时日本教育荒废愈演愈烈的现状来看,当时更多地是从技术层面来理解“实践性指导能力”的,即更多将其理解为应对教育荒废、适应学校现场需要的“实践能力”。^[8]

(二)《关于面向新时代的教师培养改善方策》(“教养审”,1997年)

“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》基于“所谓教师的素质能力即是由对教师职业作为专业性职业的热爱、自豪和一体感所支撑的知识、技能等之总体”这一理解,从两个基本方向对教师素质进行了阐释。一是基于应对学校当前面临的课题和实现适应未来需要的学校教育的考虑,将教师素质分为“任何时代都需要的素质能力”和“今后特别需要具备的素质能力”两个方面,并特别强调后者。二是强调教师应“具有擅长领域,个性丰富”。报告主张在今后思考教师应有素质的时候,应避免对教师进行划一的要求,要在确保所有教师具备共同的基础和基本素质的基础上,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。^[9]

根据以上有关教师素质要求的认识,咨询报告对改进教师培养课程提出如下建议:^[10]一是在教

师培养课程中“有关学科的科目”和“有关教育的科目”两大模块之外,新设“有关学科或教育的科目”,引入选修制。二是在总学分数不变的前提下,减少“有关学科的科目”的学分,增加“有关教育的科目”的比重,并对“有关教育的科目”的设置进行调整,提出了新设“综合演习”科目,充实初中的教育实习,充实“有关学生指导、教育咨询和出路指导的科目”,以及将“外国交流”、“信息机器操作”设为必修科目等几点建议。

正如“教养审”1999年的咨询报告《关于培养与录用、研修的顺利连接》所概括的那样,“教养审”1997年的咨询报告主要是从“确保具有使命感、擅长领域和个性,拥有能够恰当地应对学校现场课题的能力之教师这一角度,对教师培养课程等大学阶段教师培养的改善方策进行了提议”。^[11]也就是说,“教养审”1997年的咨询报告在继续重视“实践性指导能力”的同时,特别强调“使命感、擅长领域和个性”。可见,该咨询报告对教师专业性的理解,注意到教师发展中专业性与人性、社会性之间整合的重要性。^[12]

(三)《创造新时代的义务教育》(“中教审”,2005年)

“中教审”2005年的咨询报告《创造新时代的义务教育》基于应对教师大量退职期和确立对教师的稳固信赖的考虑,提出作为优秀教师应有三方面素质和能力:(1)对教育职业的强烈热情(对教师工作的使命感和自豪感,对儿童的爱和责任

从教师素质能力观的角度来看,《许可法》1989年的修订有以下两点值得关注:一是大幅度地提高了教师许可基准,特别是“有关教育的科目”其最低学分的要求;二是在“有关教育的科目”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学分(小学和中学的教育实习学分数分别由4和2增加到5和3),用于“有关教育实习的事前和事后指导”。

教养审将其1987年的咨询报告所列举的素质能力视为“任何时代都需要的素质能力”,并认为“今后特别需要具备的具体素质能力”主要有三方面:(1)立足全球视野开展行动所需的素质能力;(2)生存于变化时代的社会所需的素质能力;(3)从事教师职务必需的素质能力。

此举的目的在于给高校提供更多的课程编制自主权,期待高校能够进行更有创意的课程编制,给学生提供根据自己的意愿和期望进行自主选择的最大空间,期待学生通过重点学习,建立擅长领域,伸展个性。

“教养审”的建议在1998年对《许可法》及其施行规则的修订中基本得到实现。基于新《许可法》的教师培养课程也自2000年度入学者全面实施。

针对职前培养,“教养审”1997年的咨询报告强调要使学生通过学习取得教师资格证所必需的科目,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承担班主任和学科教学,能够无明显障碍地履行学科教学、学生指导等职务的素质能力”,此即1987年咨询报告所说的“实践性指导力”之基础。这一提法在以后的咨询报告和《许可法》中一再被确认。

感等);(2)作为教育专家的扎实能力(理解儿童、指导学生、指导集团、班集体建设的能力等);(3)综合人文力(丰富的人性和社会性、常识和教养、礼仪等人际关系能力等)。^[13]在以上素质中,“综合人文力”是最新提出的,尤其值得关注。从其所列举的构成要素来看,所谓“综合人文力”,主要是与儿童人格形成有关的人际关系能力、沟通交往能力、同事合作能力等所谓的“人格素质”。可以看出,这一咨询报告在综合“教养审”1987年咨询报告所提出的“实践性指导能力”和“教养审”1997年咨询报告所提出的“使命感、擅长领域和个性”基础上,以“综合人文力”的提法更进一步地凸显了对教师作为人的整体发展之高度重视。^[14]

“中教审”2006年的咨询报告《关于教师培养、许可制度改革的应有面貌》在确认“教养审”1997年咨询报告和“中教审”2005年咨询报告关于教师素质的要求基础上,提出了如下提高教师培养课程质量的建议:新设“教职实践演习”作为必修科目,充实并改善教育实习,充实教育指导,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。^[15]对于教师教育机构来说,“教职实践演习”是其“最终确认”教师培养的目标是否达成的重要关口,对于学生(未来的教师)来说,“教职实践演习”不仅为他们“整合”所学的各种知识提供了平台,更为其自我反思提供了重要的机会。^[16]

透过“中教审”2005年咨询报告所强调的“综合人文力”和根据“中教审”2006年咨询报告的建议新设的“教职实践演习”,不难发现这个时期对教师专业性的理解进一步凸显了“整合”的意味:不仅着眼于学科专业与教育、理论与实践之间的融合,更强调把教师的发展建立在教师作为人的发展的基础上,追求专业发展与个人发展的有机整合。

(四)《关于在教师整个职业生涯中提高教师素质能力的综合方策》(“中教审”,2012年)

“中教审”2012年的咨询报告认为,今后日本

根据“中教审”咨询报告,“教职实践演习”(暂称)是由课程认定大学对照自己的教师培养目标等,对学生通过教师培养课程中其他教学目的学习,以及教师培养课程以外的各种活动所掌握的素质能力,是否有机整合成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。

将探究能力、终身学习能力放在“使命感、责任感、教育爱”这个维度上谈论,足见报告是将终身学习与探究视为教师的一种责任,对其高度重视。

的社会和学校教育发展需要广大教师成为受社会尊敬和信赖的存在,具有能够培养学生思考力、判断力、表现力的实践性指导能力,并且能够与同事和社区合作应对难题。由于实践性指导能力需要在教师的整个职业生涯中提高,而且面对社会的快速发展,教师也需要不断地更新知识、技能,因此,教师拥有探究能力并持续不断地进行学习,至关重要。

基于如上认识,报告把今后教师所需的素质能力整理为相互联系的几个方面:^[17](1)对教师职业的责任感、探究能力、在整个职业生涯中持续自主学习的能力(使命感、责任感、教育爱)。(2)作为专业人员的高度知识和技能:关于学科和教育的高度专业知识(包含能够适应全球化、信息化、特别支援教育,以及其他新课题的知识和技能);开展新型学习的实践性指导力(为了使学生不仅掌握基础和基本知识、技能,而且形成思考力、判断力和表现力等,具有设计使学生充分运用知识和技能的学习活动、课题探究性学习和合作学习等活动的指导能力)能够正确地开展学科教学、学生指导、班级经营等的能力。(3)综合人文力(丰富的韧性和社会性、沟通能力、与同事合作应对问题的能力、与社区和社会等多样化组织等进行联系协作的能力)。

与以往咨询报告相比,该咨询报告特别强调了终身学习与探究能力、组织开展新型学习活动的实践性指导能力和沟通合作能力。之所以强调终身学习与探究能力,主要是因为“在急剧发展的社会中,需要不断地更新知识和技能”。之所以强调组织开展新型学习活动的实践性指导能力,是因为组织开展探究型学习、合作学习等新型学习活动是培养学生思考力、判断力、表现力等所必需。之所以强调沟通合作能力,一是因为教育问题的解决需要教师与相关人员和机构合作面对,二是出于对当前日本教师合作意识逐渐淡漠、合作文化逐渐消失的担忧。

综观20世纪80年代以来日本对教师专业性的理解,可以发现以下四个特点。

第一 强调实践能力。尽管日本总是根据社会和教育发展不断对教师提出新的素质要求,但是“实践性指导能力”始终被视为任何时代都必需的能力。尽管有关政策文件始终未对“实践性指导能力”做出正面界定,但是透过“许可法”及其施行规则的修订中对实践环节的高度重视,不难发现对教师实践能力的强调。

第二,注重教育素养。从“许可法”及其施行规则的修订中一方面削减“有关学科的科目”学分,另一方面增加“有关教育的科目”学分这一点不难看出,20世纪80年代以来日本要求教师具备的素质能力更多地是“应对教育问题的能力”(competency),而不是“学科学力”(ability)。^[18]

第三,重视综合人文素养。正如“教养审”1987年咨询报告强调“实践性指导力”的技术层面,而“教养审”1997年的咨询报告重视“使命感、擅长领域、个性”,“中教审”2005年和2012年的咨询报告都强调“综合人文力”所表明的那样,20世纪80年代以来日本对教师素质能力的要求越来越重视教师的综合人文素养。

第四,越来越强调教师的终身发展能力。比如“中教审”2006年咨询报告在尊重“教养审”1987年和1997年咨询报告关于教师素质能力的要求之基础上,强调“教师职业事关每天都在变化中的儿童的教育,是一个开发儿童可能性的创造性职业,因此要求教师必须不断地加强研究与修养,以谋求专业性的提高”。“中教审”2012年的报告更加强调了教师的终身学习与探究能力。

三、改革的理念 新自由主义

与许多欧美发达国家一样,日本自20世纪80年代中期以来也将新自由主义引入教育之中,并

且日本的新自由主义教育改革也绝非仅仅停留在把市场原理引入教育之中,它还包含加强对教育的国家控制这一侧面。“市场原理”与“国家控制”成为日本新自由主义教育改革的一体两面。因此,有人说,教育的国家控制内在于新自由主义之中。^[19]毫无疑问,新自由主义作为日本教师教育改革的指导理念,包含了两个方面内容:一方面引入市场原理,将所有教师教育机构置于竞争的环境中,赋予教师教育机构更多的自主权,期待教师教育机构提高“效率性”;另一方面加强对教师教育机构的绩效评定,敦促各教师教育机构切实承担起向国家和社会展示教师教育成效的责任(accountability),期待教师教育的“卓越性”。

依据大学审议会的建议,日本文部省于1991年对《大学设置基准》进行了重大修订,一方面扩大了高校办学自主权,使高校不仅可以根据自身情况设立新的学部、学科和课程,还可以发挥各自优势以形成各自特点;另一方面推动了高校承担起自我评价的义务,以提高卓越性和效能。以此为契机,各高校获得了在124个毕业学分的总体框架内自主编制课程等的权利。此次修订当然也适用于作为高等教育组成部分的教师教育。

1998年《许可法》的修订中新设了由各高校自主开设的“有关学科或教育的科目”,更直接地为承担教师教育的高校松了绑。在扩大教师培养机构课程编制自主权的同时,为了确保各高校能够提供高质量教师教育,文部省设立的“关于国立教师培养类大学、学部的应有面貌的恳谈会”所提交的报告(2001年11月22日)提议,参与教师培养的大学和学部应以日本教育大学协会为中心,抓紧制定全国性示范性教师培养课程,以供各学校、学部参考,从而研制出具有各学校或学部特色的

究其原因主要有二:一是20世纪80年代以来教育荒废问题始终是摆在学校和教师面前最紧迫的课题;二是日本学生在PISA和TIMSS等国际性测试中处于前列的表现,说明提升教师学科教学能力并非急需。虽然日本学生在2003年以来的PISA测试中成绩有所下滑,但是人们更多地将其归因于1998年的课程改革大幅缩减教学内容等所致,而不是归咎于教师的学科教学能力。“中教审”2005年的咨询报告虽然也以强调“作为教育专家的扎实能力”的方式对学科教学能力表达了关切,但没有改变重视教师“应对教育问题的能力”的基调。“中教审”2012年的咨询报告强调教师组织开展新型学习活动的实践性指导能力,也主要是针对日本学生在PISA等测试中所表现出的思考、判断和表现能力不尽如人意的一种回应。

之所以如此,一方面因为日本受儒教的影响,在传统上就比较重视教师的人文素质;另一方面也是因为解决教育荒废等问题,需要教师更加重视培养学生的“兴趣”、“意愿”和“态度”。而要培养学生此类素质,教师不仅需要一定的技术性的能力,更须具有丰富的人文素质。

教师培养课程。^[20]根据这一提议,日本教育大学协会在组织专家进行研究的基础上于2004年3月31日提交了题为“教师培养‘示范核心课程’的探讨——以‘教师培养核心科目群’为基轴的课程研制提案”的咨询报告。

2004年开始的国立大学法人化改革,在强化高校自主性之同时,引入第三方评估,强调建立高校绩效责任制。由于义务教育阶段教师的培养主要由国立教育大学或教育学部承担,所以国立大学法人化改革对教师教育产生深远影响。与国立大学法人化改革展开之同时,日本文部科学省自2005年起设立“教师培养GP”项目(GP即英文“Good Practice”的首字母),鼓励参与教师培养的高校申报。评审为优秀的申报项目可以获得文部科学省的重点经费支持。此举旨在通过引入竞争性教师教育预算分配机制,激励各学校开展教师教育创新,提高教师教育质量。

“中教审”2006年的咨询报告提出了若干加强对教师教育机构的规制,以保障教师和教师教育质量的建议。其中包括:^[21]1.新设“教育实践演习”作为取得教师资格证的必修科目,旨在使学生通过教师教育课程的学习,切实掌握作为教师最低必需的整体素质能力,并且能够对其整体素质能力进行明确的确认。根据这一提议,日本文部科学省要求自2010年开始,所有要取得教师资格证者都必须修学这一科目。2.强化对承担教师培养任务的大学的课程认定行政。即除了“继续促进各大学的自我检查和评价,以及校外人员对其结果的检验”之外,“从专业角度对其进行事后评价,在被认为有问题的时候,可以采取提出纠正告诫或取消认定等措施”。根据这一建议,文部科学省强化了下属机构“课程认定委员会”的实地视察及其他权限。3.引入教师资格证每10年更新一次的教师资格更新制。这一制度也于2009年开始正式实施。

可见20世纪80年代中期以来的日本教师教育改革,20世纪末之前更偏向于引入市场原理,而进入新世纪之后则加强了国家控制。世取山洋介的如下论点也适用于教师教育领域:“临教审”之后至20世纪末之前与20世纪末之后两个阶段的日本新自由主义教育改革的差异,体现在前者属于以“市场”为基础的新自由主义改革,后者属

于“契约”为基础的新自由主义改革。^[22]

四、结语

由上可见,20世纪80年代以来,为了应对“社会结构的急剧变动”和“教育对象的深刻变化”,在日本教师和教师教育被寄予了巨大期待;而由于家长和国民对教师和教师教育信任的严重动摇,教师和教师教育又成为批判、改革的对象。在这种双重压力下展开的日本教师教育改革,把“恢复对教师的信赖”和“提高教师的专业性”作为基本追求。而日本教师教育改革所强调的教师专业性,既体现了对新时代(信息化时代)要求的积极回应(如重视终身发展、强调实践能力等),也反映了对现实课题(教育病理问题等)的无奈应对(注重教育素养、实践能力和综合人文素养),当然也免不了打上了日本文化传统的烙印(重视综合人文素养)。

以“提高教师的专业性”为基本目标,也就意味着是以提高教师教育质量为目标。正如各相关咨询报告反复强调的那样,日本的教师教育改革都坚持战后一直遵循的“大学中的教师培养”和“教师培养的开放制”的基本原则。因此,可以说20世纪80年代以来日本教师教育改革所要解决的课题就是如何在坚持开放制原则的同时,确保并不断提高教师教育质量。为解决这一课题,日本遵循新自由主义的理念,将市场原理引入教师教育,而且自20世纪80年代中期以来越来越注重对教师教育的过程评价和事后评价,致力于建立综合性的教师教育评价体制。

那么,日本教师教育改革的成效到底如何?透过“中教审”2012年的咨询报告中依然特别强调要培养“受到社会尊敬和信赖的教师”这一点,可以说提高教师的专业性依然是日本教师教育的重大课题。虽然说提高教师教育质量是一项长期工程,但是经过30多年之后依然要直面改革之初的课题本身就能说明一定的问题。

这是一个改革的时代,也是一个评价的时代,或者说这是一个以评价为主要手段推进改革的时代。然而评价虽然是保障和提高质量的重要手段,但却远非充分条件。对于日本来说,要真正实现提高教师教育专业性这一目标,以下两方面努力不可或缺。

第一是制定教师专业标准。教师专业标准的重要性不仅在于它是教师录用考试和资格认定的依据,还在于它可以为教师教育机构编制教师教育课程提供参照;不仅在于它可以作为他律性评价的标准,更在于它可以成为教师教育机构自我评价的指引和教师自主发展的指南,因而更符合教师作为自主专业人员和教师教育机构作为自律性专业教育机构的特点和要求。虽然说日本相关咨询报告对于教师的素质能力要求都有过框架性的阐述,但是从咨询报告的性质及其有关教师专业素质能力的内容来看,无法发挥作为教师专业标准的作用。

第二是教师教育师资队伍建设。教师教育者是教师教育质量保障的关键。教师教育质量不仅取决于每个教师教育者的素质能力,更取决于教师教育者是否具有为了共同的教师教育目标而积极合作的意识和平台。从这个意义上来说,大力推进教师教育者的专业发展活动(faculty development)和建立校内有效合作的全校性教师培养体制至关重要。虽然日本很早就意识到这一点并在努力推进,但是离高质量教师教育的要求还有不小的距离。

对于今后日本的教师教育改革来说,需要在充分发挥中小学教师和教师教育机构(包括教师教育者)的主体性上下足功夫,而不应把重心放在加强对教师和教师教育机构的评价上。针对新自由主义教师教育改革,岩田康之曾郑重指出:“重要的不是‘竞争’,而是通过‘连带’实现整体的提升。”^[23]这句话值得日本教师教育界认真倾听,也值得我们思考。

参考文献:

- [1][3][5][6] 日本教師教育学会. 日本の教師教育改革 [M]. 東京:学事出版,2008,231,8,21,21.
- [2] 日本教師教育学会.教師として生きる[M].東京:学文社,2002.81.
- [4] 黒沢惟昭. 教育改革の言説と子どもの未来[M]. 東京:明石書店,2002.24~25.
- [7] 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[R].1987-12-18.
- [8][12][14] 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.
- [9][10] 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[R].1997-07-28.
- [11] 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[R].1999-12-10.
- [13] 中央教育審議会. 新しい時代の義務教育を創造する(答申).2005-10-26.
- [15][16][21] 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]. 2006-07-11.
- [17] 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[R]. 2012-08-28.
- [18][23] 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,2006,89-90.
- [19][22] 佐貴浩、世取山洋介. 新自由主義教育改革——その理論・実態と対抗軸[M]. 東京:大月書店,2008,9.
- [20] 国立の教育養成系大学学部のあり方に関する懇談会. 今後の国立の教員養成系大学学部のあり方にについて[R]. 2011-11-22.

Japanese Teacher Education Reform in an Era of Social Transformation: Context, Goal and Philosophy

RAO Cong-man

Abstract: Since the 1980s, a neo-liberalism teacher education reform aiming at promoting teachers' professionalism has been implemented in Japan in the context of rapid changes of social structures, profound changes among students, severe shaking of public trust on teacher and teacher education and change in the relationship between supply and demand of school teachers. In order for Japanese teacher education reform to make more progress, the subjectivity and autonomy of school teachers and teacher education institutions (including teacher educators) should be highly respected.

Key words: Japan, teacher, teacher education, education reform, social transformation

本文责编:张瑞芳