

我国职前教师教育改革的演进历程、 影响因素及特征（1978—2014）

曲铁华 郝秀秀

（东北师范大学 教育学部，吉林 长春 130024）

〔摘 要〕职前教师教育是教师教育的重要组成部分，其改革直接关系到教师的培养与教师队伍的构成。自改革开放以来，我国的职前教师教育主要经历了恢复、完善、转型、创新四个时期，逐渐形成了具有中国特色的职前教师教育体系。在职前教师教育改革演进的过程中，其影响改革的因素是多方面的：一是终身教育理念的推动作用；二是教师专业化的导向作用；三是经济体制改革是根本动力；四是基础教育发展是现实动力。职前教师教育改革在演进的过程中呈现出鲜明的特点：一是培养目标从规模扩张到质量提高；二是培养模式从单一封闭到多元开放；三是培养过程从二元分离到一体整合。

〔关键词〕职前教师教育；改革；演进历程；影响因素；特征

〔中图分类号〕G 655.2

〔文献标识码〕A

〔文章编号〕1674-5779(2016)04-0074-07

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2016.04.014

一、近三十余年我国职前教师 教育改革的演进历程

改革开放以来，我国职前教师教育改革主要经历了恢复、完善、转型与创新四个阶段，各阶段职前教师教育的地位、任务不尽相同，但其发展却是承前启后、一脉相承。

（一）恢复期：职前教师教育统一化（1978—1984）

“文革”十年，我国师范教育处于极度萎缩状态，致使我国教师队伍不仅数量严重不足，而且文化程度也大幅下降，教育质量难以保证。1965 年至 1977 年，全国中小学在校人数增约 9 千万人，同比教师数量应增约 400 万人，但实际情况教师数量只增约 100 万人，只占应增教师数量的 25%。教师数量的不足又直接导致了教师质量的降低，仅十余年间，高中教师中，高等学校本科毕业的由 70.3% 下降到 33.2%；初中教师中，高等学校专科毕业的由 71.9% 下降到 14.3%；小学教师中，

中等师范毕业的由 47.4% 下降到 28%。^{〔1〕}

面对当时我国师资队伍的情况及师资培养层次的混乱，教育部于 1978 年 10 月发布《关于加强和发展师范教育的意见》，指出“建立一支又红又专的教师队伍，是发展教育事业、提高教育质量的百年大计。”并提出统筹规划，有计划有步骤地建立师范教育网。十一届三中全会确立改革开放的基本政策后，对内改革表现在职前教师教育方面，则集中于为基础教育培养数量足够、质量合格的师资。仅 1978 年就恢复增设师范院校 77 所。^{〔2〕}

为适应现代化的要求，1980 年 6 月，我国召开了第四次全国师范教育工作会议。这次会议确定了师范教育的地位、作用与任务。明确指出，师范教育是教育事业中的“工作母机”，是造就培养人才的基地。其基本任务是培养师资：高等师范本科院校，主要培养中等学校师资；师范专科学校，培养初级中等学校师资；中等师范学校和幼儿师范学校，培养小学和幼儿园师资^{〔3〕}随后下发《关于试行高等师范学校理科 5 个专业通知》《中等师范学

〔收稿日期〕2016-06-15

〔基金项目〕教育部人文社会科学研究规划基金项目“我国教师教育改革与发展研究（1978—2014）”（15YJA880051）

〔作者简介〕曲铁华（1962—），女，辽宁铁岭人，东北师范大学教授，博士生导师，主要从事教育史、教师教育研究

校教学计划试行草案》及《幼儿师范学校教学计划试行草案》，对高等师范学校、中等师范学校的培养目标、修业年限、课程设置、时间安排都做了详细规定。

在职前教师教育恢复阶段，其改革的重点是恢复、增设师范院校，制定统一的标准，专门招收各类师范生进行定向培养，把学生培养为又红又专的合格教师。这一时期师范院校的体系分为三级，即中等师范教育、高等专科师范教育、高等本科师范教育。政府对各级师范院校的专业、学科设置、人事、招生、课程、毕业分配、财政等都采取直接管理的方式。此种改革主要是为了解决当时对师资的迫切需求，恢复“文革”前对各级各类师资培养规格的要求。而这一系列改革举措，也确实解了职前教师教育的燃眉之急，截至到1984年，我国中小学教师数量已增至255.7万、537万；中小学教师学历合格率也由1978年的53.2%、9.8%、47.1%上升至1985年的83%、27.5%、60.6%。^[4]但这种统一的标准，在一定程度上也限制了师范院校功能的发挥，培养的教师类型较为单一，质量不高，不能满足社会对教师种类和质量的需求；同时这种封闭的职前教师教育，也造成了教师教育的分割状态及其资源的浪费。

（二）完善期：职前教师教育规范化（1985—1995）

改革开放以来的职前教师教育，经过第一阶段的恢复，我国师资的数量和质量，皆有了一定的发展与提高，在此基础上，国家通过一系列的会议、立法完善职前教师教育，使其日益规范化。

第一，进一步明确师范教育的地位与任务。1985年5月，国务院召开了改革开放以来的第一次全国教育工作会议，会议通过《中共中央关于教育体制改革的决定》；同年10月，国家教委召开全国中小学师资工作会议。会议皆指出“建立一支有足够数量的、合格而稳定的师资队伍，是实行义务教育、提高基础教育水平的根本大计。”^[3]进一步明确师范院校要坚持为初等和中等教育服务的办学思想，毕业生都要分配到学校任教，任何机关、单位不得抽调中小学合格教师改任其他工作。为把发展师范教育和培训在职教师作为发展教育事业的战略措施落到实处，国家教育委员会又于1986年3月，印发《关于基础教育师资和师范教育规划的意见》，具体阐述了师范院校的学制与任务、各级学校合格师资的要求及师资规划的原则。

第二，提出中学教师来源多样化。国家教育委员会在《关于基础教育师资和师范教育规划的意见》中，提出为了解决初中师资严重不足的问题，在巩固三级师范教育体系的同时，可以组织其他高校举办两年制师范专科班，但其师范班的招生、分配、待遇应与师范院校一视同仁。虽然《意见》中只提出中学教师来源多样化，但它却为日后非师范院校参与师资培养，拓宽师资来源渠道的改革奠定了基础。

第三，进行教育体制与教学改革。1985年5月，国务院颁布《中共中央关于教育体制改革的决定》，提出扩大高等学校办学自主权，国家及其教育管理部门加强对高等教育的宏观指导和管理。该《决定》的颁布，标志着我国教育体制改革的开始。随后，1986年3月，国家教育委员会发布《关于加强和发展师范教育的意见》，提出师范教育的改革，要面向现代化、面向世界、面向未来，对教学制度、教学方法、教学内容进行系统的改革。首先，师范院校的教学计划要进行合理调整，减少课程门类，精简教学内容，严格控制教学时数，使学生有更多的时间自学；其次，改革陈腐的教学方法，尤其是教育学、心理学、教学法课程，加强教学的针对性，讲求实际效果；再次，加强学生基本功训练，在平时严格训练中锻炼学生的口头表达能力、文字书写能力；最后，增加实习时间，完善实习制度。

第四，建立教师保障制度。1986年4月，第六届全国人民代表大会第四次会议通过了《中华人民共和国义务教育法》，提出师范院校毕业生按规定从事教育工作，国家保障教师的合法权益，改善教师的物质待遇。《义务教育法》的颁布为师范教育的稳步发展提供了有利条件，使我国的职前教师教育进一步前进。随后，中国共产党第十四次全国代表大会明确提出“必须把教育摆在优先发展的战略地位”，为实现这一战略任务，中共中央、国务院于1993年2月颁布《中国教育改革和发展纲要》，进一步提出提高教师的社会地位、建立教师保障制度，加强教师队伍建设。

第五，推动教师职业专业化。1993年10月，《中华人民共和国教师法》颁布，这是我国关于教

师的专项法律，它对教师的权利和义务、资格和任用、培养和培训、考核、待遇、奖励、法律责任作了明确规定。它的颁布与实施，对维护教师合法权益、加强教师队伍的规范化管理等，具有十分重要的意义，使教师队伍建设走上法制化的轨道。随后，1995年3月，《中华人民共和国教育法》颁布，它是我国教育的根本大法，对各项教育事业发展都作出了规定。《教育法》颁布后，我国开始逐步推行教师资格、聘任制度；同年12月又颁布《教师资格条例》，对教师资格条件、考试、认定作了详细规定。教师资格制度是法定的国家教师职业许可制度，是贯彻落实《教师法》的一项重要工作，也标志着我国着眼于建立规范的教师职业标准，在教师专业化的道路上迈出重要一步。

这一时期，“完善”是职前教师教育发展的主旋律，出台了大量的文件、纲要、条例，无论是明确教师的地位与任务、提出中学教师来源多样化、进行教育教学改革，还是建立教师保障制度、资格制度，其目标都是让我国的职前教师教育走上规范化、法制化的轨道。经过这一时期的努力，虽然我国职前教师教育培养层次不高、培养模式单一、改革政策缺乏配套措施等问题仍然存在，但所取得的成就也是不容忽视的。我国师资队伍数量不仅较之前有较大提升，质量也有所提高，1985—1995年这十年间，小学、初中、高中教师学历达标率分别由62.8%、60.58%、39.3%提高到88.9%、69.1%、55.2%。^[4]

（三）转型期：职前教师教育优质化（1996—2006）

20世纪90年代中后期，适逢世纪之交，我国职前教师教育的改革，除更进一步完善各项法规如《教师资格条例实施办法》等促进教师职业专业化以外，更着眼于职前教师教育体系的改革与转型，以适应社会主义现代化建设的需要。

1996年9月全国师范教育工作会议召开，国家教委印发《关于师范教育改革和发展的若干意见》，正式提出要“健全和完善以独立设置的各级各类师范院校为主体，非师范类院校共同参与，培养和培训相沟通的师范教育体系。”^[5]这标志着我国开放性师资培养体系开始形成。除此之外，《意见》中还提到，在教师学历合格率基本达到要求的经济发达地区，可以适度提高教师培养的层次，如

1997年上海就率先停止了三年制中等师范院校的招生。

1999年3月，教育部又印发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》，重申“今后一段时期，重组师范教育资源，逐步提高层次结构重心，提高教师培养培训质量和效益，是一项必须引起高度重视的工作。”^[6]为实现优化师资队伍的目标，一方面，鼓励一批高水平综合大学参与培养中小学教师，拓宽中小学教师来源渠道，实现其来源多样化，从而优化师资队伍结构；另一方面，从城市向农村、从沿海向内地逐步推进，由三级师范向二级师范过渡。以使新补充的小学、初中教师分别基本达到专科和本科学历，高中教师和校长获硕士学位者达到一定比例。截至到2005年，参与师资培养的综合性非师范院校共207所，培养的师范毕业生占全国师范毕业生总数的35%；^[6]中等师范院校也由1996年的893所减至2006年的199所。^[7]最后，职前职后教育贯通，逐步形成体现终身教育思想的教育新体系。这也表明我国开始关注教师培养职前职后一体化的融合。2001年，国务院颁布《关于基础教育改革与发展的决定》，该《决定》中首次正式以“教师教育”替代“师范教育”，标志着我国师范教育向教师教育的成功转型。实践中也开始了各种从“师范教育”向“教师教育”转型的改革。2004年10月，为适应教师专业化和教师教育发展的新形势，我国启动了《教师教育课程标准》的研制工作，并于2006年初步完成其研制任务。

这一时期，无论是鼓励非师范高校参与师资培养以实现教师来源多样化，还是合并改组中等师范院校以升高师资培养层次，其目标都是提高教师培养质量、优化师资队伍结构。其转型虽尚不成熟，但却为新世纪我国职前教师教育的发展开辟了良好的开端。

（四）创新期：职前教师教育专业化（2007—2014）

随着师范教育体制革新，高等师范院校并轨招生，许多师范院校纷纷扩大非师范专业，增加生源，向综合性大学转型，在此过程中，却也带来了新的问题，一是师范院校盲目转型，淡化或削弱了原有的教师教育特色与优势；二是师范生生源质量下降，进而造成了我国教师结构性短缺。为深化教

师教育改革,全面提高教师培养质量,建立高素质专业化教师队伍,主要进行了三方面的工作。第一,实施免费师范生政策。2007年5月,《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》正式颁布,自当年秋季学期起,在六所部属师范院校招收免费师范生。第二,推进教师教育课程改革。2011年10月教育部颁布《教师教育课程标准(试行)》提出,科学设置师范教育类专业公共基础课程、学科专业课程和教师教育课程,学科理论与教育实践紧密结合,教育实践课程不少于一学期。第三,完善教师资格制度。2013年8月,教育部颁布《中小学教师资格考试暂行办法》,对报考条件、考试内容与形式、考试实施、组织管理等作了明确规定。这些法令、办法的颁布与实施,都不同程度上加速了我国职前教师教育的专业化进程。

此后,六所部属师范大学作为我国现行教师教育体系的最高层次,以实行师范生免费教育和教师教育课程改革为契机,兼顾学术性与师范性,探索出有中国特色的教师教育发展道路和人才培养的创新模式。如东北师范大学实施的“3+0.5+0.5+2”本硕一体的“教育家培养工程”,其中“3”指的是基础理论学习阶段,包括通识教育、专业教育、教师职业教育;前一个“0.5”指的是教育实习阶段;后一个“0.5”指的是反思性、发展性学习阶段;“2”指的是教育硕士学习阶段,这一阶段主要是实现教育理论与教育实践的高度融合,既培养学生的学术视野,又培养解决教学中实际问题的能力。这次教师教育的改革意义不仅限于这六所师范大学,其深远的意义在于为其他院校提供导向,作出榜样,促进其教师教育的发展与创新。随着外部环境的变化及办学自主权的扩大,各高校积极创新,形成灵活多样的职前教师教育培养模式。如首都师范大学探索了高师院校与中小学共建的“教师发展学校”模式,在北京丰台区建立了“丰台区教学服务中心”,与中小学共同培养师资,在其课程中实践内容大大加强,实现理论与实践的紧密结合。

回溯改革开放三十多年的历程,我国的职前教师教育改革不断发展,取得辉煌成就,如今已形成现代职前教师教育新格局,但不可忽视的是,我国目前的职前教师教育仍然存在显著问题,如师范性与学术性难以平衡、教师职业认同感下降等,这都

需要我们认真总结成败得失,立足现实,着眼未来,积极探索创新,促进职前教师教育健康、稳步的发展。

二、近三十余年我国职前教师教育改革的影响因素

(一) 终身教育理念的推动作用

21世纪国家的综合国力和国际竞争力越来越取决于教育发展、科学技术和知识创新的水平,中国处于国际教育改革的洪流之中,必不可少会受到国际教育发展的影响。20世纪60年代中期以来,在联合国教科文组织的大力提倡、推广和普及下,终身教育已经作为一个极其重要的教育概念而在全世界广泛传播。许多国家在制定本国的教育方针、政策或是构建国民教育体系的框架时,均以终身教育的理念为依据,以终身教育提出的各项基本原则为基点,并以实现这些原则为主要目标。终身教育包括了教育体系的各个阶段和各种形式。而反映在教师教育中则是实现教师职前培养与职后培训的一体化。

我国在很长时间内,师范教育与职后培训是互不干涉、相互分离的,这也导致了我国师范教育培养目标单一、培养方式僵化,毕业生实际教学能力差等问题,随着终身教育理念的推动,1999年1月国务院颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》,提出到2010年基本建立起终身学习体系。2001年官方首次正式以“教师教育”代替“师范教育”,在教师养成过程中冠以终身教育的理念,致力于教师职前培养与职后培训的有机衔接。由此促进了职前教师教育在“终身教育”的理念下获得新的提高与发展。此后,职前教师教育作为教师教育的重要组成部分,开始改变其师资培养模式,注入终身教育理念,培养高质量、具有高度实践能力的教师。如东北师范大学以“宽口径、厚基础、精专业、强能力”为培养思路,设计了通识教育课程、专业教育课程、教师职业教育课程三类相互融合的课程体系,其目的是使学生形成学科知识的整体观念,促进不同学科知识及思维方式的互动与迁移,为学生终身学习与全面发展奠定必要的基础。

(二) 教师专业化的导向作用

教师专业化是现代教育发展的必然结果,而进行以教师专业化为核心的教育改革,一直是有关国

际组织和各国政府教育战略的共同措施。1966 年联合国教科文组织和国际劳工组织召开“教师地位之政府间特别会议”，提出《关于教师地位的建议》，首次以官方文件形式对教师专业化作出明确说明。1989—1992 年经济合作组织相继发表了《今日之教师》《教师质量》等一系列有关教师及教师专业化改革的研究报告。随着世界范围内教师专业化改革的深化，其对我国职前教师教育改革也起到了重要的导向作用，主要表现在以下两个方面。

一是促进了我国各项法令的颁布，明确教师的专业地位。1994 年我国开始实施的《教师法》规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员”。第一次从法律的角度明确教师的专业地位。1995 年国务院颁布《教师资格条例》，2000 年教育部颁布《教师资格条例实施办法》，教师资格制度开始全面实施，2013 年又颁布《中小学教师资格考试暂行办法》，规定教师职业准入。教师资格制度的确立，是我国推进教师专业化的重要标志。二是推动了职前教师教育课程改革。改革开放初期，由于我国教师培养急于数量上的满足，因而职前教师教育课程中理论多于实践、师范性多于学术性等问题突出。随着教师专业化的发展，教师培养目标也从“技术型”向“研究型”转变，教师由“教书匠”转变为“专业”人员。因此，国家积极推进职前教师教育课程改革，加大实践比重，合理安排学科专业课程与教师职业课程，兼顾“师范性”与“学术性”，以培养具有高学术水平及教学技能的优秀教师。

（三）经济体制改革是根本动力

十一届三中全会后，我国实行改革开放政策，计划经济体制逐步向市场经济体制过渡。1992 年邓小平南方讲话后，社会主义市场经济体制正式成为我国经济的主要体制。市场经济体制的建立对教育体制产生了重大影响。

一是市场经济体制强调政府不再参与直接管理，而是依法监督其运行。如此，在计划经济体制下建立起来的职前教师教育体制，也就失去了其存在的基础。1985 年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》提出，政府简政放权，扩大学校的办学自主权，加强宏观管理；1996 年印发的《关于师范教育改革的若干意见》再次强调：“建立中央宏观管理，宏观调控，以省（自治区、直辖市）统筹为主，分级管理的师范教育管理体制

制。”^[5]改革开放之初，政府对各级师范院校的专业、学科设置、人事、招生、课程、毕业分配、财政等都有明确规定，采取的是直接管理的方式，随着改革的深入，我国的职前教师教育则可在国家标准的规划下，自主设置课程、制定教学计划，这正是市场经济体制所带来的职前教师教育体制的改革。

二是市场经济体制是运用市场机制来实现资源配置的。改革开放初期，我国的师资培养是由师范院校独家垄断的，这在一定程度上削弱了师范院校的竞争意识和能力，使得师范院校缺乏办学的活力与竞争力，对提高职前教师教育水平不利。而随着市场经济中竞争机制的引入，我国的师资培养体系由封闭走向开放，综合性大学的加入，不但增加了职前教师教育领域的竞争，促进了资源的合理配置，而且其特有的学科优势，也为职前教师教育的发展带来了新的契机。

（四）基础教育发展是现实动力

一直以来，师范教育的直接服务对象就是基础教育。因此，基础教育对师资数量和质量要求的变化，都深刻影响着师范教育的改革与发展。

改革开放初期，我国急需一支数量足够的合格教师队伍，因而沿用了三级师范教育体系，分别培养小学、初中、高中教师。随着师范教育的规模和数量已基本适应普通中小学发展的要求，基础教育对师资的需求也由数量转向质量。基础教育所需要的是高素质、高学历的师资。为满足基础教育对师资高质量的需求，1999 年 3 月，教育部印发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》，正式提出三级师范向二级师范过渡，逐渐减少并取消中等师范学校，在调整师资培养层次的同时提高师资培养质量。新世纪随着基础教育及素质教育的进一步发展，其对师资质量也提出了更高的要求，培养层次的逐渐上移也是其必然结果与趋势。

三、近三十余年我国职前教师教育改革的特征

改革开放以来，我国的职前教师教育改革已走过三十余年的路程，纵观其改革的演变历程，不同时期，职前教师教育改革呈现出不同的特点。但从整体上看，其改革主要有以下三个特征。

（一）培养目标从规模扩张到质量提高

从最初的“建立一支有足够数量的、合格而稳定的师资队伍”到后来的“建立一支政治业务素质良好、结构合理、相对稳定的教师队伍”，我国的职前教师教育目标实现从“量”到“质”的本质转变。

具体而言，又表现在两个方面：一是层级目标的逐渐上移。改革开放之初，我国恢复并建立三级师范教育体系，分别培养小学、初中、高中教师。20世纪90年代末，鉴于中小学教师学历达标的比例大幅度提升，国家教委先后发布《关于师范教育改革的若干意见》《面向21世纪教育振兴行动计划》《关于师范院校布局结构调整的几点意见》，旨在三级师范向二级师范过渡。一系列文件的颁布，显示了国家提高职前教师教育层级目标的决心。截至到2007年，我国中等师范学校已由1978年的1064所减至196所；本科师范院校也由1982年的61所增至125所。^[7]进入新时期，我国职前教师教育的培养层次，也向培养硕士学位、学士学位的高中教师和本科学历的初中、小学教师演变。

二是教师培养目标由“技术型”向“研究型”转变。改革开放以来，我国的职前教师教育主要是培养“技术型”的合格教师，但随着社会及教师专业化的发展，教师不仅要具备良好的教师素质和从事教学的基本能力，同时还要掌握资料查询、文献检索及运用现代信息技术获得相关信息的基本方法，并具有一定的科研能力。我国由此展开的教育教学改革、课程改革，皆促进了“技术型”向“研究型”教师培养目标的转变。

综上所述，经过三十多年的不断调整与发展，我国职前教师教育的目标，表现出了从注重规模扩张到质量提高的明显特点。

（二）培养模式从单一封闭到多元开放

改革开放初期，我国职前教师教育培养模式由于受计划经济体制的制约，呈现出典型的政府管制、独立定向、封闭运行的特征。这一时期，我国的各级各类师范院校独立设置，自成体系，专门招收各类师范生进行定向培养，这些学生毕业后由国家统一分配到学校或其他教育机构工作。此种培养模式培养的师资专业思想比较牢固，在很大程度上改变了我国当时师资急缺的局面。但也不可否认的是，这种模式培养的师资存在学术水平较低、知识

范围狭窄、适应能力较差等不可忽视的缺点，并且封闭运行也造成了师范院校与其他院校分割的状态，进一步造成资源浪费。

随着市场经济的发展，单一封闭的师资培养模式已不能适应发展需求，这种情况下，多元开放的师资培养模式便应运而生。1996年12月，国家教委印发《关于师范教育改革的若干意见》，正式提出要“健全和完善以独立设置的各级各类师范院校为主体，非师范类院校共同参与，培养和培训相沟通的师范教育体系。”这一《意见》的颁布，打破了我国单一封闭的职前教师教育格局，开始形成综合性大学共同参与师资培养的多元开放的职前教师教育模式。1999年3月，教育部颁发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》，提出要进行师范教育资源的战略性重组，拓宽中小学教师来源渠道。此后，整合多元化教育资源进行师资培养，提高教师培养的质量和效益，成为我国职前教师教育的重点。如北京大学2000年就成立教育学院，这些改革举措，强有力地说明了我国职前教师教育模式由单一封闭转向了多元开放。

（三）培养过程从二元分离到一体整合

一直以来，我国的职前教师教育专注于师资培养，教育学院承担教师培训的任务，职前培养与职后培训长期处于二元分离的状态。随着教师教育的发展及国际研究、改革的深入，我国最终于2001年正式以“教师教育”取代“师范教育”，这一转变极富意义，这标志着我国的师资培养开始走向一体整合。“一体化”是指就培养过程而言，将职前培养与职后培训两阶段统一起来，形成二者紧密相连的“大师范”教育；“整合”是指整合教育资源，将职前培养与职后培训两个独立、完全平行的教育资源加以整合，利用师范院校及综合性大学丰富的资源，实现职前培养、职后培训一以贯之的高水平、高质量。

此后，我国职前教师教育改革开始注重职前职后一体化的连贯培养，如2006年河北师范大学开创“顶岗实习”新模式，学校既承担师范生的培养，又承担在职教师的培训。师范生到学校顶岗任教，将理论知识转化为实际操作；被顶岗教师集中到大学培训，实现了二者资源的完美整合，形成共赢的局面。又如东北师范大学首创的“U—G—S”模式，师范大学与地方政府、中小学合作，亦是将

职前培养与职后培训二者加以统一，实现师资培养的连贯性，提高师资培养质量。这些改革举措都证明，我国师资培养过程已由改革开放初期的培养培训二元分离，转向职前职后一体化，使教育资源有效整合，实现对教师的终身教育与培养。

总之，改革开放三十多年职前教师教育的改革，使我国的职前教师教育蓬勃发展，取得了非凡

的成绩，但目前我国职前教师教育改革的滞后性与不平衡性等问题依然存在。因此，我们更应反思过去、审视当下，进一步解决职前教师教育改革中的问题，以期促进未来我国职前教师教育更加制度化、科学化，培养高质量师资，促进我国教育事业的稳步发展。

[参考文献]

- [1] 金长泽, 张贵新. 师范教育史 [M]. 海口: 海南出版社, 2002: 152.
- [2] 刘宗南. 改革开放以来我国教师教育发展的思考 [J]. 广西教育学院学报, 2009, (3): 38-41.
- [3] 苏林, 张贵新. 中国师范教育十五年 [M]. 长春: 东北师范大学出版社, 1996: 15-17.
- [4] 宋嗣廉, 韩力. 中国师范教育通览·理论卷 [M]. 长春: 东北师范大学出版社, 1998: 45-47.
- [5] 教育部师范教育司. 师范教育工作资料汇编: 1996年—2000年 [M]. 长春: 东北师范大学出版社, 2001: 57-58.
- [6] 教育咨询. 目前我国各类教师现状分析 [EB/OL]. <http://news.ole.com.cn>.
- [7] 朱旭东, 胡艳. 中国教育改革30年(教师教育卷) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009: 112.

The Evolution, Influencing Factors and Features of the Pre-Service Teacher Education Reform in China (1978-2014)

QU Tie-hua, HAO Xiu-xiu

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin, 130024, PRC)

[Abstract] Pre-service teacher education is an important part of teacher education, and its reform has an direct impact on the teacher quality and the structure of teaching force. Since the opening and reform policy, a pre-service teacher education system with Chinese characteristics gradually came into being after going through the four stages of resumption, perfection, transformation, and innovation. In this process of reform, there are a multitude of influencing factors at play: life-long education concept as driving force; teacher professionalism as guidance; economic structural reform as fundamental impetus; primary education development as practical impetus. The evolution of the pre-service teacher education took on the following features: Firstly, the training goal shifted from the scale expansion to the quality improvement; Secondly, the training mode evolved from being unitary and closed to being multiple and open; Thirdly, training process grew from binary separation to unified integration.

[Key words] pre-service teacher education; reform; evolution process; influencing factors; features

(责任编辑 张永祥/校对 水心)