

# 内地、香港高师教育学术性与师范性关系的比较

史秋衡

学术性与师范性的协调共存是高师教育的首要问题,在内地与香港高师教育交流日益频繁的今天,探讨两地学术性与师范性的不同处理方式,更有着重要的借鉴意义。

## 一、从体系规划看学术性与师范性在高师教育中的定位

### 1. 两地培养目标不同对定位的影响

内地教育体制将师范性要求体现在高等教育的职能划分上,现行模式是由 50 年代的苏联模式演变而来,属定向培养模式。师范毕业生必须服从国家计划安排,在教师职业中对口就业。国家计划要求第一,个人就业要求第二。

到目前为止,高师教育及其研究都几乎还是独立高师院校的专利。<sup>232</sup> 所普通高师院校以应届高中毕业生为主要生源,<sup>240</sup> 所教育学院以在职教师培训为主要任务,加上规模正在逐步扩大的其它类型高校所办的师范班或师范专业,规模可谓庞大。作为国家重要的统配资源,政府对独立高师院校的投资规模和重视程度可想而知。

香港高师教育是非定向与定向两种模式并存。培养个人就业能力是第一位的,政府计划基于毕业生就业愿望的基础之上。大学专业学位加上研究生教育课程证书模式为非定向模式,学生毕业后,可以从事教师职业,也可以从事专业工作。香港现有 7 所大学中,大多数都有培养这种模式学生的课程计划,尤其以香港大学教育学院和中文大学教育学院

为核心。教育学士学位课程和教师证书/文凭课程为定向模式,学生毕业后,虽然可以自由就业,但主要优势在于具备了从事教师职业的能力。

### 2. 两地运行机制不同对定位的影响

内地以行政控制为主,严格定位。中华人民共和国成立后,北京师范大学与中国人民大学一起成为学苏的典范,在搬用苏联的现成计划经济模式的基础上,基本照搬了苏联的高师办学模式和课程设计模式。强调高师院校向综合性大学看齐,行政控制对后来高师教育新模式的起步和发展起了决定性作用。其学科范围比 40 年代要窄得多,突出了各学科的专业性,强调了政治理论学习,削弱了师范性。师范院校作为学历教育而存在。北京师范大学、华东师范大学这两所师范院校最高学府的博士点等多项学术性指标,与其他国内一流综合性大学相当。虽然国家鼓励综合性大学毕业生从事教育事业,但这类院校的非师范毕业生从教比例很小。全国近年刚开始对现职教师,实行教师资格证书制度,由政府颁予,是一种岗位资格标志。

香港以市场就业机制为导向,高薪吸引人们从教。其教育体制将师范性要求体现在职业培训上,实行教师资格证书制度,由高等教育机构颁授,实行定向培养与非定向培养相结合。高师教育师范性要达到的目标,从本质上被列为职业培训。

香港高师教育的学术性要求,则体现在学位授予上。1994 年合并前的罗富国教育学

院、葛量洪教育学院、柏立基教育学院、工商师范学院、语文教育学院,由港府教育署直接管理,无学位授予权,学术地位不高,相当于高等职业培训机构。1994年合并后的香港教育学院则开始合作开设学位课程,并转向非官方管理。提供高师教育的还有香港大学、香港中文大学、香港浸会大学、香港公开大学等综合性大学,这些大学不受政府直接控制。香港高师教育的整体架构,已从行政控制与学术控制的混合体,向纯学术控制的方式转化,对师资普及学位教育已成为明确的目标。

## 二、从课程设计模式看学术性与师范性在高师教育中的地位

内地在师范院校向综合大学看齐的原有思想影响下,学术性与师范性强调于不同的主体上。内地高师教育将体现师范性的教育类科目,设置在基础课和教育实习中,近年来比例已降至较低的水平,学生主要学习各学科专业知识,辅之些教育课程训练。但师范院校的任课教师比其他类型院校教师注重教育理论和教学法研究,重视教学的条理化和效果,使师范生在教师教学方式的潜移默化下获得从教能力。

学术性则体现在专业科目设置的比例上。由于教育科目与专业科目的设置没有明确界线,属于同一课程结构中的两个主要组成部分,科目调整灵活性大,使得学术性与师范性之争,也就变为专业科目与教育科目的设置比例之争。在四年学制不变情况下,前者大后者就小,反之亦然。向综合性大学看齐的学术要求,也就演变成教育科目占总课程比例从1954年的近20%逐步下降到1994年的9%左右,现已开始略有回升。综合大学办师范也是采用这种模式,与师范的独立设置与非独立设置无关。

香港的定向模式是针对培养小学教师的,学科专业知识需求相对较少,可以有大量时间学习教育课程。而非定向模式,则将学术性和师范性分别在不同阶段给予处理,本科

期间任务是学习学科专业知识,研究生教育证书期间为学习教育课程。因此,在这两种方式中,学术性与师范性的矛盾大为缓和。

香港高师教育课程的设计,不同院校、不同类型的教师培训计划都有所不同,学校权力上自主控制。但共同特点是将体现师范性的证书培训计划与体现学术性的学位教育计划分作两个相对独立的部分,有明确的结构界线和各自的学分要求。主要有两个模式,香港大学、中文大学是3年专业学位教育加1年证书计划,浸会持续进修学院与其他院校1993年合作开办的教育荣誉学士学位计划是在教师证书基础上加2年学士学位课程。

## 三、学术性与师范性设计的合理性

### 1. 课程设计的特点分析

从上述分析可以看出,两地的课程设计存在极为不同的特点:

一是对师范性与学术性的关系,处理方式不同。香港高师教育的课程设计明显地将师范性与学术性分开处理,成为两个便于计算学分、相对独立、设置目的不同的课程结构。内地高师教育的课程设计则注重将师范性与学术性共同融于一个系统之中,不论是在独立高师院校或是综合性大学的师范学院(或师范部),师范性与学术性科目都无法在课程设计上成为两个独立部分,独立师范院校与综合性大学师范学院之间系科设计与课程之间,一直没有什么根本差异,这也是内地独立师范院校可以随时并入、分出综合大学的原因之一。

二是对学历教育和职业培训认识上存在差异。香港高师教育的师范性与学术性体现了对学位教师要求的两个不同方面,彼此相安无事,反映了学术水平和职业技能在地位上同等重要。内地高师教育的师范性与学术性一直处在相应课程设置比例上的竞争,学术性占有明显优势,学术水平与职业技能在地位上的高低有赖于行政部门和课程设计人

员重视程度。

## 2. 客观存在对人为合理性的制约

两地有着不同的社会历史背景、政治体制、生产力发展水平和相应的教育体制,高师教育模式存在差异,从客观上来说必然是的结果,也即有其形成的客观合理性,但课程设计有人为设计的思想融于其中。客观必然或客观合理是否就是人为合理,是摆在设计人员面前的最首要问题。

从香港来看,在1992年6月公布的《教育统筹委员会第五号报告书(教师专业)》中,教统会认为:“在非学位课程方面,则需要作出重大的改革”,非学位教育“直接由政府管理令学术方面受到不良影响”,提出将非学位教育的五所师范院校合并或建立一所大学及理工教育资助委员会所辖的“师资训练大学”。1994年成立香港教育学院,已从官方管理过渡到了学术管理方式。正是按教统会建议所实施的一系列实际步骤,课程设计的人为合理性很快就转化为客观必然性之中了,成为现实的高师教育新模式,为社会所接受。

内地高师教育则有2个长期难以解决的问题:生源不充裕,农村和偏远城市师资缺乏;学术性与师范性难以协调。这两个问题在其他国家和地区反映程度有所不同。在内地,巨额政府财政拨款维持的规模庞大的高师教育,与大面积的经济不发达地区教师薪水和户籍不足难以吸引毕业生的现状同时并存,有着客观的合理性。受此制约,提高教师待遇的呼声与招生时对师范专业所采取的倾斜政策多年来一直收效甚微,加上职业教育的地位一直不如普通教育的地位,师范性要求难以与学术性要求相抗衡。在课程设计上,进一步考虑课程的人为合理性较难,全局只能以客观合理为设计准则,长期顺其自然,课程改革进程缓慢。

从课程设计的人为合理性来看,内地和

香港高师教育在学位比较和交流上,可以相互补充。内地在加强全国课程设计管理的统筹能力的同时注重地区间的差异,对经济发达程度不同的地区实施不同的高师教育课程设计模式,计经济发达地区和师范教育发达地区多考虑人为合理性,以学术控制取代统一的行政命令,并提高知名师范大学的自主性,使其走在理论研究与实践的前沿。而香港在“船小好调头”的特征下,加强整个师范教育的学术地位,与内地著名师范大学开展紧密的教育研究和教育实践合作,是两地互益的必然要求。

### 主要参考文献:

[1] 谢安邦:《论师范教育的特性》,《高等师范教育研究》1994年第2期。

[2] 当代中国丛书教育卷编辑室编:《当代中国高等师范教育资料选(上)》,华东师范大学出版社1986年版。

[3] 甘易:《试析高等师范教育的几个热点问题》,《中国高教研究》1994年第2期。

[4] 郑肇楨:《教师教育》,香港中文大学出版社1987年版。

[5] 尹叶芊芊、史秋衡:《香港学位制度的特点与评价》,《学位与研究生教育》1997年第2期。

[6] 教育部编:《第一次中国教育年鉴》(1934年版),开明书店发行。

[7] 史秋衡:《试论我国高师教育课程设计模式的改革》,《厦门大学学报(哲社版)》1995年第2期。

[8] 香港教育统筹委员会:《教育统筹委员会第五号报告书(教师专业)》,1992年6月公布。

[9] 中华人民共和国国家教育委员会计划建设司:《中国教育事业发展统计简况》,1997年1月。

作者单位:厦门大学高教所

地 址:福建·厦门

邮政编码:361005

(本文责任编辑:江 东)