

师范专业认证背景下地方院校英语师范专业发展困境及对策研究

张善富¹, 郑泽², 代江丽³

¹玉溪师范学院外国语学院, 云南 玉溪

²95866部队, 河北 保定

³玉溪体育运动学校, 云南 玉溪

收稿日期: 2023年10月20日; 录用日期: 2023年11月17日; 发布日期: 2023年11月24日

摘要

师范专业认证工作对地方院校英语师范专业发展而言既是机遇也是挑战。本研究通过判断抽样方法选择我国东、中、西不同地域的3所学院, 围绕师范专业二级认证的8个一级指标收集相关文本资料, 并辅以半结构式访谈, 进而基于比较的方法考察3所学院英语师范专业发展的共性困境特征, 并在此基础上提出对策。地方院校英语师范专业面临同质化培养问题尚未解决、教师教育类课程效果欠佳、教育实践效果有待提升、学生就业核心竞争力仍显不足等问题, 而解决问题的根本路径在于革新课程体系设置和人才培养方案, 重塑并做强英语师范专业的师范性特质空间, 聚焦乡村师资培养。

关键词

师范专业认证, 地方院校, 英语师范专业, 发展困境, 对策

A Comparative Study over the Development Predicament of English Normal Major in Local Colleges and Its Countermeasures in the Context of Teacher Education Professional Programmatic Accreditation

Shanfu Zhang¹, Ze Zheng², Jiangli Dai³

¹School of Foreign Languages, Yuxi Normal University, Yuxi Yunnan

²Troops 95866, Baoding Hebei

³Yuxi Sports School, Yuxi Yunnan

文章引用: 张善富, 郑泽, 代江丽. 师范专业认证背景下地方院校英语师范专业发展困境及对策研究[J]. 教育进展, 2023, 13(11): 9081-9090. DOI: [10.12677/ae.2023.13111403](https://doi.org/10.12677/ae.2023.13111403)

Abstract

Teacher Education Professional Programmatic Accreditation (TEPPA) brings both challenges and threats to the development of English normal major in local colleges. This study adopts the judgment sampling method, which aims to collect text materials based on the eight criteria of the second-level accreditation in TEPPA by purposefully selecting three departments respectively from the eastern, central and western areas in China, and the semi-structural interview. Then a comparative perspective is taken to demonstrate the analogical development dilemma and the countermeasures are under debate. The survey shows that the English normal majors are facing dreadful problems, such as homogenization process of pre-service teacher education, poor performance in both teacher education courses and teaching practicum, and weak competence in teaching job market. Thus, we claim that the fundamental path is to renew the arrangements of curriculum and personnel training program, which eventually emphasize the prominence of education feature in this major. Besides, a preference towards rural teacher education is also under consideration.

Keywords

Teacher Education Professional Programmatic Accreditation, Local Colleges, English Normal Major, Development Predicament, Countermeasures

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视教师工作，提出了“教师是教育事业发展的第一资源，是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要基石”的重要论断[1]。2018年1月，中共中央、国务院联合印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(以下简称《意见》)，这是新中国成立后党中央专门针对教师队伍建设工作所出台的第一个文件，在我国教师队伍建设领域具有划时代的意义。《意见》致力于打造高质量的中国特色师范教育体系，提出要实施教师教育振兴行动计划，开展师范类专业认证，进而以高质量的师范教育助推教育高质量发展。

在此背景下，如何围绕立德树人培养“有理想、有本领、有担当”的未来青年教育者成为高校师范专业发展的时代之问，而长期以来被认为“病得不轻”的英语专业[2]则不可避免地需要直面这一问题。2017年10月，教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(以下简称《师范认证》)，提出分级分类开展师范类专业认证，致力推动我国师范类专业的专业化、标准化建设，解决我国师范教育质量保障基准缺乏的问题[3]。《师范认证》凸显出对师范专业师范性特征的硬性要求，多举措加强师范专业色彩[4]成为各大高校英语师范专业建设的主要方向。此后，以《师范认证》为纲，推动英语师范专业积极参评，以评促建，以评促改，成为各大高校推动英语师范专业建设的重要共识。根据教育部办公厅2019~2021年师范类专业认证统计结果，全国共有32家高校通过英语师范专业二级认证，其中，教育部直属师范大学和省属重点师范大学占据绝对的主导地位，而通过二级认证的地方性师范院校则较为

罕见,这说明在师范专业认证背景下地方院校英语师范专业发展存在诸多困难,达成师范专业认证核心指标同样存在困难。因而,要推动我国高质量师范教育体系的全面建成,有必要关注长期以来积贫积弱的地方院校英语师范专业建设现状。

2. 研究问题提出

根据教育部相关统计报告,2019年全国1200多所本科院校中,80%以上的本科院校都开设有英语专业,在校生已超过50万,且大多为英语师范专业[5]。但现实问题则在于,近年我国高校英语专业发展瓶颈问题愈发严重,英语专业毕业生就业率长期低迷、投入回报比较低、就业满意度差、失业率大,并已经多年上榜教育部“红牌专业”[6],其中,作为英语专业主体的英语师范专业毕业生就业难问题已成为社会发展的重大现实问题。

当前,我国英语师范专业发展存在扩招过快、人才培养同质化、课程设置缺陷大、学生专业认同感低、培养模式机械以及不适应社会需求等问题[7][8]。该问题根源则在于学科自身专业属性不明的问题。长期以来,我国英语师范专业缺乏自身的专业独立性,一直接受整个英语学科大类(涵盖英语、商务英语、翻译等)培养指南的指导,而英语学科大类的核心矛盾则更多置于“人文性”和“工具性”的二元对立框架中。有学者认为,英语学科应被定位为人文学科,排斥以语言技能培训为主导的工具性取向,强调重树人文学科的权威,进而重塑其学科合法性[9][10][11];有学者则认为,英语缺乏学科内容,应该充当汲取和交流专业信息的有效工具,强调语言+技能的复合人才培养模式[12][13]。但无论是人文性取向还是工具性取向,其落脚点都未讨论英语师范专业的师范性特质,因而“人文”与“技艺”二元矛盾指导下的英语师范专业必然会忽视教师教育课程和实践,教师教育培养质量必然会受到影响。由此可见,《师范认证》政策实施在于引导师范院校回归师范教育初心,强化师范教育的师范性、专业性和职业性,这对于矫正当前英语师范专业的弱师范化倾向具有重大的现实价值。有学者指出,《师范认证》政策的提出正是对长期以来主导英语类专业培养的指导性文件《外国语言文学类教学质量国家标准》(以下简称《国标》)的重要补充,两者共同构成了师范类英语专业人才培养的双重坐标[14]。

综上,《师范认证》对我国高校英语师范教育体系带来了巨大的冲击,引领学界重新构思英语师范专业的专业属性,但相关研究更多是基于国家宏观政策层面的探讨,对地方院校英语师范专业发展的探索并不多见。譬如,有学者指出,摒弃人文性和工具性的二维对立逻辑,重构英语师范专业的师范性是认证背景下地方院校英语师范专业发展的关键出路[15]。此外,将地方院校英语师范专业发展紧密对接地方市场需求发展也被认为是其自身实现跨越式发展的重要路径[16]。鉴此,研究认为基于比较视角对地方院校英语师范专业发展困境及对策的探讨仍有待进一步的探索,这也构成了本研究的重要突破口。

3. 研究方法

作为教育科学研究的基本方法之一,比较法可以帮助人们更好地认识客观事物,因而在教育研究中被广泛运用,具有极高的方法论价值。一般而言,教育研究中的比较研究主要分为两种比较,一是“求同取向”,二是“求异取向”[17]。尽管两种取向的研究范式存在一定的差异性,但两种取向具有内在统一的可能性和必要性,可以帮助教育研究者更好地解释现代教育现象。通过比较师范认证背景下不同院校英语师范专业发展,可以更好地澄明专业认证背景下地方院校英语专业发展困境的共性和个性问题。选取我国东、中和西区域各1所具有代表性学校的外国语学院作为研究对象,分别是Z省某地方本科院校的外国语学院A、A省某地方本科外国语学院B、Y省某地方本科院校外国语学院C,它们的共性特征是三者都处于非省会城市的地方院校,本世纪前后升格为本科院校,且都即都于2022年度迎来师范专业二级认证评估。

本研究以师范专业认证二级评估框架的8个一级指标(即培养目标、毕业要求、课程与教学、合作

与实践、师资队伍、支持条件、质量保障、学生发展)为指导,围绕课程、教师和学生为中心要素全面收集 A、B、C 三所学院相关文本资料,包括人才培养目标、教师队伍概况、学生就业统计等信息。其中,对课程的文本分析是本研究的核心,因为课程是体现英语师范专业的专业属性定位的核心指标,而在课程方面,最核心的要素是课程的设置及其体系结构以及实践环节的整体安排[18]。此外,为进一步了解 A、B、C 三所学院英语师范专业发展的现实情况,对三所学院的英语师范专业认证主要负责人 X、Y、Z 分别进行了半结构式访谈,其中因距离和疫情缘故,X、Y 的访谈通过腾讯会议完成,相关访谈被录音后转写为文档资料,以备后续文本分析的需要。

4. 研究发现

地方院校英语师范专业发展“大而不强”被各界广为诟病,但需承认的是地方院校英语师范专业是我国基础教育阶段英语教师的主要补充渠道,其发展状况直接关乎我国英语教育事业的各项发展。在师范专业认证背景下,地方院校英语师范专业发展面临诸多共性问题。

(1) 同质化培养问题尚未解决

专业培养同质化问题是高等学校英语专业发展的突出问题[19],这种专业培养同质化往往体现在两个维度:同一学校的英语大类专业间和不同学校的同一专业间。一般而言,我国英语大类专业可分为英语师范、商务英语、翻译等方向。在调查中,A 和 C 学院只开设了英语师范专业,B 学院除开设英语师范专业外,还招收商务英语专业学生。但对比专业指导性教学计划课程设置表,B 学院商务英语专业和英语师范专业的课程设置的重合率较高。尽管《国标》要求商务英语专业设置具有本专业特色的核心课程,如《综合商务英语》《商务英语听说》《商务英语阅读》《商务英语写作》《商务翻译》等,但在实际开课过程中存在一定的困难。一方面,商务英语专业师资条件存在不足,两个专业任课教师共用现象较为突出;另一方面,开设的商务英语特色性核心课程仍大多停留在听、说、读、写等英语核心技能层面的培养。在访谈中,Y 老师进一步指出,该院商务英语专业学生近年热衷参加中小学教师资格证考试,参考率接近 80%,这表明学生对商务专业的认同度不高,对英语大类专业间的内在区隔认识不到位,同时也表明学院英语大类专业培养同质化问题较为严重。原因则在于无论是商务英语专业还是英语师范专业,地方院校专业培养的实质核心仍然在于传统的英语专业技能,在赋能“师范”和“商务”特色方面存在不足。

其次,纵向对比 A、B、C 三院的人才培养方案,可以发现三院都立足于培养“足地方,服务全省,面向全国”的中小学教师,此外在学制与学位等其他层面均具有高度的相似性,譬如相关毕业要求的设置都围绕师德规范、教育情怀、学科素养、教学能力、班级指导、综合育人、学会反思、沟通合作等 8 个维度。囿于篇幅限制,本部分重点就三院课程设置的同质性问题进行说明。三院英语师范专业课程包含四大块,即通识类课程、专业类课程、教师教育类课程和实践类课程,总学分均在 160 个学分左右,其中专业类课程在 80 个学分上下,占比在 50%左右。三院专业类课程设置中的必修课程高度相似,均围绕英语语言技能训练,开设了《英语语音》《英语口语》《综合英语》《高级英语》《英语阅读》等课程,而在英语师范专业选修课程模块存在一定的差异性,但大多是有关语言研究、语言文化、语言翻译等方面的拓展知识,依然具有高度的同质性,缺少地方性特色课程。部分学院尽管设置了地方性特色课程,但课程并未能得到有效开展。譬如,C 院设置了《聂耳读本选译与诵读》《聂耳文献笔译》《地区中学英语教师成长案例》等五门专业选修课,但是并未在实际教学中得以开展。可见,尽管三院处在不同地域,但英语师范专业人才培养方案不存在显著的差异性,人才培养“千人一面”现象十分突出。

(2) 教师教育类课程效果欠佳

师范专业认证赋予了教师教育课程在师范专业人才培养中的核心地位,其在课程体系设置中受到前

所未有的重视。根据师范专业认证要求,教师教育课程在顶层设计方面需要以学生为中心还原其主体地位,以产出为导向聚焦学习成果,以评价为手段促进持续改进和创新发展[20]。

在师范认证背景下,三院英语师范专业教师教育类课程学分在 20~30 之间,分为必修课和选修课部分。其中,必修课部分有《教育学基础》《心理学基础》等传统师范大类课程,也有《英语教学论》或《英语教学法》这样的专业特色课程,存在较高的相似性;选修课部分差异化较大,A 院选修课围绕英语专业教师教育特色课程进行设置,开设了《英语教学活动设计》《国外教学法流派》《中学英语教材教法》《英语听说教学》《英语课堂观摩与评课》等课程,授课教师为本学院教师,B 和 C 院仍以师范大类的相关专业为主,围绕教师基本素养,如教学设计、教学实施、教学评价等层面开展相关课程教学,授课教师为教育学院教师。在师范专业教学中,对教育学、心理学等基础性课程的轻视由来已久[21],因而 B、C 两所学院教师教育类课程很大程度上不被英语专业师范生重视,并未取得理想的师范教育启蒙效果,而 A 学院相关课程设置以英语学科为基点,兼顾了学科和师范特性,能够充分发挥学院课程教学论方向教师的课程比较优势。在访谈中,A 学院的 X 老师认为,具有本学科背景的课程教学论教师是学院有效开展本专业教师教育课程的核心要素,正如其所说“学生对本专业老师具有天然的亲和力”。但当问及英语专业教师教育特色课程成效时,X 老师表示目前仍然处于探索期,未来还有很多需要改进的地方。可见,三院依然面临教师教育类课程开展效果欠佳的问题,这一问题并没有得到根本的改观。

另一突出问题则是,英语师范专业不同类型课程边界感十分明显,教师教育课程教学与英语学科专业课程“两张皮”的现象尤为严重。英语学科专业课程更多侧重学生英语基本技能的养成,因而任课教师往往忽视所授课程与学生师范技能提高的关联,很难对学生师范能力的提升起到必要的铺垫作用。教师对基于师范性的英语师范专业人才培养方案的内在一致性、连贯性、发展性的认识普遍存在不足,往往割裂地看待学生不同阶段的学习需求及关切。造成该问题的原因则是,以《国标》为导向的英语师范专业人才培养未能将师范专业的职业特性全面纳入人才培养计划中,相关教师教育类课程的设置更多是基于硬性指标达成的目的。此外,对 B、C 两学院而言,教师教育类课程设置规避了英语学科基点,相关课程设置主要置于教育学课程范畴中,难以取得令人满意的课程育人效果,这也进一步加剧了教师教育课程的无效性。

(3) 教育实践效果有待提升

教育实践,包含教育实习、教育见习、教育调查等活动,是师范生培养体系的必修课程,不仅对于师范生建构教育实践知识、奠基专业发展具有不可替代的作用,而且对于改进教师教育质量具有独特的价值[22]。通过有效的教育实践活动,可以有效锤炼师范生的实践技能、丰富师范生实践体验,进而让师范生准备好迎接未来教育之实践。根据师范专业认证相关要求,英语师范专业必须“保证实践教学体系完整,专业实践和教育实践有机结合。教育见习、教育实习、教育研习贯通,涵盖师德体验、教学实践、班级管理实践和教研实践等,并与其他教育环节有机衔接”。

A、B、C 三院教育实践均涵盖教育实习、教育研习、教育见习、教师教学技能训练等环节,相关课时安排能够达到专业认证相关要求。但问题在于:一方面,教育实践指导的针对性存在较多问题。在教育实习阶段,学院会给师范生选配教育实习指导教师,一般是校内教师加校外实习基地教师的搭配。校内教师大多更加重视基于课本的教育方法理论的传授,普遍缺乏一线基础教育实践经验,因而围绕教育实践的内容更多停留在教学观摩阶段,难以给予学生授课、备课、课后研习反思、班级管理等环节的针对性知识,对学生的教育实践的指导更多局限于学科知识学习的框架内,教学技能实践更多停留在“纸上谈兵”的理论层面。校外教师具备丰富的实践技能知识,能够给予学生日常教育实践的全过程指导,但基于个体经验的教育教学实践方式的普适性仍然有待商榷。对师范生而言,处于理论和实践裂缝中的个体仍然需要依靠个体探寻教育理论和实践的潜在交接点,而这一过程无疑是艰辛的。抛开理论和实践

的割裂问题不论, 另一个不容忽视的问题则是教师指导队伍存在的良莠不齐现象, 这又为英语专业师范生教育实践成长增加了难度。Y 老师在谈及与校外实习基地的合作时, 不无感慨的说道“有些学校的老师根本没有认真指导学生上课, 就忙着让学生打杂, 批改作业、看自习这些了……学生能学到什么?”。

另一方面, 教育实践时间安排不充分、不科学。尽管 A、B、C 三院都面临着学生数量多、实习点资源有限的问题, 但是其英语师范专业的实习周数基本能够达到师范专业认证对实践时长的底线标准(不低于 1 学期), 总共为 8~10 个学分。然而, 集中安排在 1 学期的教育实践很难全方位建构起师范生的教育实践能力, 这相较西方国家教师教育的教育实践周期显得非常不充分, 譬如加拿大的师范教育课程中每 1 学期都包含校内的课程学习和校外的教育实习两个部分, 共计 60 个学分, 其中实践课程高达 22 个学分[23]。此外, A、B 学院教育实习阶段安排在第七学期进行, 而 C 学院教育实习阶段在第六学期, 但是共性问题则在于学生在该阶段都将面临考研、找工作、教师资格证考试等人生抉择, 很多学生对教育实习持否定态度, 较难全身心投入教育实习中。加之部分学生申请自主实习, 但对自主实习效果的认定更多还是基于纸质表格等鉴定内容, 缺乏必要的监督, 也缺乏更科学的教育实践效果评判机制, 因而教育实践效果很难得到保证。

(4) 师范专业学生就业核心竞争力仍显不足

师范专业认证的根本目的在于振兴教师教育, 提高师范生的核心竞争力, 进而更好地服务我国各项教育事业的高质量发展。因而, 基于师范专业认证从学生发展维度审视院校师范专业建设成效的核心维度在于学生就业。

对 A、B、C 三院 2018~2021 年度就业统计结果的调查显示, A、B、C 三院毕业学生从事教师职业占比呈现出一定的下降趋势, 其中 A、B 两院从事教师职业占比低于 35%, 其他职业占比超过 65%, 而 C 院从事教师职业占比达到 70%, 其他职业占比低于 30%。但值得注意的现象是, 有关英语专业能力的考试, A、B 两院显著优于 C 院。以专四为例, A 院 2021 年初次参考通过率为 75.6%, B 院 2021 年初次参考通过率为 61.2%, 而 C 院则常年低于 30%。英语师范专业毕业生就业情况和专业能力错位现象的深层社会原因在于地方经济社会发展以及区域地理位置差异, 对人才的吸引力存在较大的差异, 因而 A、B、C 三院英语师范专业毕业生在当地教师招聘中就业竞争压力存在显著不同。考虑到全国当前英语师范专业“就业难”的现状, A、B 两院英语专业师范生的就业核心竞争力情况更具有普遍代表性。

英语师范专业就业难问题早些年就已成为学界的共识[24]。随着高等教育大众化的普及, 越来越多的学生选择从事英语专业学习。对地方院校英语师范专业学生而言, 前些年他们在校期间达到相关要求就可以直接获得中小学教师资格证, 近年则需要通过教师资格等级考试后才能申领中小学教师资格证, 通过率仍然较为可观, 面向就业市场的合格职前英语教师供给并没有受到显著影响。但获得教师资格证仅仅意味着获得在中小学从教的资格, 如果要从事教师职业, 往往必须参加严格的教师竞聘考试, 如此才能有望成为教师。

根据 X、Y 老师的描述, A、B 两院所在地区英语教师招聘竞争压力非常大, 每年都会有很多重点师范大学学生和通过教师资格证考试的综合性大学的英语专业非师范生报考。对 A、B 两学院而言, 往往只有综合教育技能素养最卓越的英语师范专业毕业生才有机会留在县城学校从事教育行业, 大多学生只能去乡村从教或选择从事其他非教育相关行业。Y 老师在访谈中描述了他本人作为考官全程参与的一个教师招聘案例。B 院所在地某县实验中学招聘 2 名英语高中教师, 基本要求是英语专业八级合格及以上, 有教师资格证, 共有 100 多人报考, 其中大半是类似 A、B 院的英语专业师范生, 最后进入体检环节的却恰恰是两所综合性大学的非英语师范专业学生。面对非师范科班生, 类似 A、B 两院的师范生难以凸显自身英语师范专业的师范比较优势, 而在英语专业技能层面往往也不占优势, 这也不难解释地方院校英语师范毕业生在教育就业市场上的迷失、彷徨及无助, 而这些直接透视的则是地方院校英语专业师范

生就业核心竞争力缺失。

5. 研究讨论

横向对比三校师范专业认证的过程性困境以及取得的进展,可以发现师范专业认证背景下地方院校师范专业发展所存在的一些共性特质。

(1) 师范专业认证确实有力推动了地方院校英语师范专业的标准化建设

作为英语专业建设的底线,《国标》拥有三大功能:作为专业的准入标准;作为专业建设和发展的指导标准;作为专业质量评价的标准。《国标》规定了英语大类的专业核心课程,同时为不同地区不同院校英语专业的个性化发展提供了潜在可能,可以说宏观性和规定的描述为英语专业发展既设定了“规矩”,也提供了“空间”[25]。《国标》留下的空间对应的是不同院校英语类专业的自身特色,这也是《国标》最大的亮点。但纵观类似 A、B、C 三所学院的地方院校英语师范专业的发展历程,不难发现对“规矩”的遵守远远大于对英语师范专业特色“空间”的挖掘,因而也不可避免地带来英语类专业的同质化问题。

此背景下,师范专业认证的实施显然能够以评促建、以评促改,敦促各类院校守住师范专业建设的底线,有助于规范整个教师教育行业。认证为地方院校英语师范建设提供了一套可操作性的师范专业特色凝练体系,从某种程度上为英语师范专业的“空间”挖掘指明了方向。师范专业认证的核心理念是“学生中心、产出导向、持续改进”,是对传统师范教育模式的重构,基于师范类专业认证的课程体系修订应全面贯彻此理念,构建符合师范类专业认证要求的课程体系。对 3 所学院的考察,可以发现师范类课程成为人才培养方案改革的重中之重,这有助于凸显英语师范专业的特色“空间”,而师范专业认证评估的到来也确实使得英语师范专业办学的硬件和软件设施取得了较为明显的进步。

(2) “重专业技能养成、轻教师教育”的传统仍然存在

《国标》和《师范认证》构成了我国英语师范专业的顶层设计,那么课程体系和培养方案则是英语师范专业办学承上启下的“中层结构”。英语师范专业要取得如期办学成效,其专业建设应该落在课程体系和人才培养方案,这也正好呼应了这样一种观点,即专业被认为是一种课程的组织形式[26]。

如前文所述,尽管师范专业认证政策实施以来 A、B、C 三个学院课程设置有所改观,但三个学院课程体系仍着重于英语专业技能养成,教师教育类课程并没有得到有效开展,“重专业技能、轻师范教育”的传统育人模式仍未得到根本性变革。课程体系设置导向性的变革牵扯颇多,需要考虑教育情境中的各种有机要素。课程改革的关键在于教师,教师意愿、教师自身能力水平等因素直接关系到一些师范类课程能否有效开展。在对 A 学院师资队伍文本进行深入分析后,发现 A 学院所在省份区位优势突出,能够开展英语专业教师教育特色课程的主要原因在于该校近三年成功引进 2 位英语课程教学论方向的青年博士教师,具备开展此类课程的现实师资条件。而 B、C 两所学校近三年因各种因素未能引入英语课程论教学方向的博士教师,其所引进的博士多属于传统的文学、语言学或翻译方向,甚至不少为其他学科的博士,因而只能在现有师资基础上进行尝试性的课程变革,受到较大限制,可以说它们在很大程度上保留了原先的课程体系设置。然而在传统英语师范教育体系中,源起传统语言本体研究领域相关学术理念,英语师范专业人才培养往往重视语言层面的基础能力建构,较大程度上削弱了英语师范专业的师范应用属性,在课程体系设置上表现为追求教学内容的技能性和文化延展性,弱化了英语师范生培养过程中学生个体(未来教育实践者)解决真实情境下教育实践问题的各种能力。此外,三院同时还面临实践教学方面的政策支持不到位、教学实践经费不充足等现实问题,这些都制约了师生作为教育实践者能动性的发挥。

(3) 面向本地社会需求的地方高校英语师范专业人才培养体系未能有效建构

在新时代背景下,地方高校应该坚持因地利导的特色化办学之路,实施差异化发展战略,增强服务地方的机制性,主动承担起推动地方经济社会快速、高质量发展的重要使命[27]。对人才培养方案进行解

读,可以发现 A、B、C 三所学院英语师范专业办学的目标定位均紧密围绕高校所在地,将服务地方基础教育发展作为办学的应有之义,但在师范专业认证背景下却凸显出两个“脱离”的问题。

一是人才培养脱离地方基础教育发展的现实需求。随着国家教师队伍建设力度的逐渐加大,全国中小学教师编制总量的逐渐达标,教师整体素质得到了显著提升,中小学教师整体结构优化成为我国基础教育发展的重要方向。2017 年开始,我国大力推动城乡义务教育优质均衡发展,优质均衡发展的关键因素是教师,而 A、B、C 三所学院所在地义务教育均衡发展不充分、不均衡问题依然较为突出,乡村教师队伍面貌亟待发生根本性的变革,因而如果它们能够围绕地方基础教育发展需求,培养一批有理想、有情怀、有能力的乡村英语教师服务地方乡村教育发展,这将从根本上改变乡村教育落后的局面,进而助力乡村振兴战略。当前,对 A、B、C 这种层次的非省属重点师范大学而言,英语专业师范毕业生进入城区中学任教的难度较大,学生进入农村从教的比率逐年提高,并逐渐成为教师职业就业的主渠道。然而,A、B、C 三个学院的教育教学实践仍然紧密围绕城区导向的教育教学实践,譬如,其教学实践基地多为城区学校,极少学生有机会深入农村学校感受乡村教育实践的复杂性,因而毕业生选择“下去农村”从教存在一定困难,往往需要多年时间来弥合现实教育情景和理想教育样态的内心割裂。

二是教师教育实践者脱离一线基础教育。教师的个体因素不仅影响着教师的个人工作得失,也深远地影响着学生的长远发展[28]。高校教师,作为教师教育实践者,其自身是否能够弥合高等教育学术性和基础教育实践性之间的裂隙将极大影响师范生对基础教育样态的认知。对 A、B、C 三所学院师资队伍的成果文本进行分析,可以发现高校英语教师侧重语言理论的本体性知识研究,忽视基础教育领域的实践性知识,与中小学一线教师联合开展基础教育领域的课题研究较为罕见。由此,处于“象牙塔”中的高校英语教师很难把握基础教育阶段英语教学现状,在日常教育实践中也很难向师范生展示基础教育阶段的英语教育生态,进而引领师范生探索、反思、重构有效的基础教育英语课堂实践。

6. 研究结论与启示

在师范专业认证背景下,东、中、西 3 所代表性学院英语师范专业存在一定的同质性发展困境,但不得不忽视的是不同地域英语师范专业发展的差异性仍然是较为突出的,不能简单地一概而论,因为这种教育差异性背后所折射出的更多是社会、经济、文化乃至地理方面的差异性。鉴此,本研究基于同质性困境的视角尝试提出地方高校英语师范专业发展的对策。

(1) 强化校地合作,做好基础教育教研工作,将地方需求跟教师教育结合起来

要实现基础教育的优质、均衡、高质量发展,必须培养一批卓越教师,而卓越教师培养的内在逻辑决定了仅依靠政府、高校、教研机构抑或中小学校中任何一方都无法实现既定目标,必须形成多主体参与的协同育人共同体[29]。传统意义上而言,在协同育人共同体中,高校与地方中小学的合作主要是把中小学定位成师范生实习实践基地,极大地弱化了中小学在卓越教师培养过程中的主体地位。因此,有必要重新挖掘地方因素在校地师范生合作培养中的潜在优势。

对地方高校英语师范专业而言,应该紧密结合地方基础教育发展的现实需求,立足于以下三点提振自身服务地方基础教育英语教学事业:一是打破以往“书斋式”的英语师范生培养模式,有机吸纳地方政府、教研机构以及中小学各类人员融入教师教育实践中,寻求将“书斋”中的教育理论与“田野”中的教育实践结合起来;二是鼓励并积极推动教师开展基础教育阶段英语教育的研究工作,强化教师与基础教育英语教学实践的连接;三是调研地方基础教育发展的现实需求,在此基础上修改并完善英语师范专业人才培养方案,进而培养服务地方经济社会发展所需要的人才。

(2) 围绕师范专业认证,革新传统取向的课程体系,注重师范性特质的空间开拓

地方院校师范专业不能将专业建设的目标仅仅设定为通过师范专业认证,而是应该把师范专业认证

作为契机,坚持“面向需求”与“服务成长”相统一的价值取向[30]。也就是说,地方院校举办师范教育的出发点和落脚点应立足于满足地方义务教育优质均衡发展对基础教育教师队伍建设的刚性需求以及促进师范生(未来的教育实践者)的专业持续成长。因此,重塑并做强师范专业的师范性特质理应成为地方院校发展师范专业的首要之义。

尽管处于不同地域,但对 A、B、C 三个学院而言,教育实践能力薄弱是他们英语专业师范生培养所面临的共性问题,而这一问题的由来正如前文所述是极其复杂的。要从根源上提高英语专业师范生教育实践能力,需立足于课程体系设置以及人才培养方案的变革。具体来看,就是:一要进一步重视教师教育类课程在英语专业师范生培养中的主导地位,突破以往以语言技能为主导的育人模式,突出英语课程教学论相关课程在专业课程设置体系中的统领性地位;二要探索更具灵活性、延展性的教育实践周期,尝试打破以往的固定教育实践周期,增长、分散并改善教育实践指导;三要在日常教育教学实践中重视师范生实践性知识的生成,有机结合师范生教育理论知识和实践性知识。

(3) 对接乡村教育发展,致力培养一批“下得去、教得好、留得住”的乡村英语教师

过去一百年,在中国共产党的领导下,我国乡村教育事业在量、质等多个维度都实现了史无前例的历史成就[31],但进入新世纪,我国城乡教育差距鸿沟越来越大,基础教育发展不均衡、不充分问题较为突出。十九届五中全会提出,要把教育高质量发展作为未来一段时期我国教育事业发展的行动指南。此背景下,城乡义务教育发展能否实现优质均衡是实现教育高质量发展的关键指标。有学者研究指出,我国基础教育阶段教师整体规模趋于稳定,教师整体需求量低于教师供给量,其中城区教师供给又显著多且优于乡村教师,教师职业具有较大的竞争压力[32]。

就三院人才培养方案来看,其育人初衷在于培养合格的城区中小学英语教师,但学生现实就业情况则更多是以农村中小学教师为主。研究者曾走访过多位入职农村中小学的 C 学院的英语师范专业毕业生,大多对当前从事农村教育工作存在一定的困惑和不甘。鉴于理想就业设定与现实就业窘境的割裂,地方院校英语师范专业应该主动对接乡村教育发展,基于乡村教育语境,将乡土文化有机融入师范生日常教育实践中,针对性的培养面向农村中小学的乡村英语教师。一方面,这是国家推动义务教育城乡优质均衡发展的现实之需,另一方面这也是内卷化时代地方院校英语师范专业提升办学和就业质量的可行路径。只有建立一支“下得去、教得好、留得住”的乡村英语教师队伍,才能为乡村教育发展提供坚实可靠的人力和智力支撑,这也是教育高质量发展和乡村振兴战略能否成功的关键所在。就这点而言,地方院校英语师范专业是责无旁贷的,也是大有可为的。

基金项目

本论文为笔者主持的以下项目的阶段性成果:2021 年度云南省哲社规划青年项目“云南省乡村教师身份认同现状及建构对策研究(AD21002)”;2019 年度玉溪师范学院校级教改课题“专业认证背景下地州院校英语专业师范生培养路径探究——以玉溪师范学院为例(201928)”;玉溪市 2022 年社科基金项目“优质均衡视域下玉溪市乡村教师队伍建设困境及对策研究”。

参考文献

- [1] 易凌云,卿素兰,高慧斌,李新翠.坚持把教师队伍建设作为基础工作——习近平总书记关于教育的重要论述学习研究之四[J].教育研究,2022,43(4):4-17.
- [2] 蔡基刚.英语专业是否是“对不起良心的专业”?[EB/OL].
<http://wenhui.whb.cn/zhuzhan/xue/20181106/222588.html>,2018-11-06.
- [3] 张松祥.我国师范专业认证需要关注的若干问题及其对策研究[J].教育发展研究,2017,37(15):38-44.
- [4] 龙宝新,折延东.论我国当代教师教育制度创新的主题[J].教师发展研究,2017,1(2):10-17.

- [5] 相关数据根据报告估算得来: 吴岩. 实应变变求变——新使命大格局新文科大外语[R]. 北京: 第四届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛, 2019.
- [6] 顾悦. 回归人文学科: 英语专业的学科定位与发展路径[J]. 外语教学理论与实践, 2019(1): 16-21+15.
- [7] 郭金秀. 专业认同理论视角下地方高校英语教育专业人才培养策略的构建[J]. 黑龙江高教研究, 2018(1): 148-152.
- [8] 冯光武. 新一轮英语类专业教育改革: 回顾与展望[J]. 外语界, 2016(1): 12-17.
- [9] 虞建华. 谈我国高校英语专业“两个走向”问题[J]. 中国外语, 2010, 7(3): 14-18.
- [10] 孙有中. 人文英语教育论[J]. 外语教学与研究, 2017(6): 859-870.
- [11] 封一函. 新时代英语专业的人文学科内涵[J]. 中国外语, 2019(4): 16-21.
- [12] 蔡基刚. 大学英语转型时期的我国英语专业课程设置改革[J]. 中国外语, 2012(1): 10-15.
- [13] 蔡基刚. 中国高校英语教育 40 年反思: 失败与教训[J]. 东北师范大学学报, 2017(5): 1-7.
- [14] 王卓, 胡艳玲, 王金娥. 师范类英语专业跨学科人才培养模式探索——以山东师范大学《英语专业培养方案》修订为例[J]. 外国语文, 2019, 35(4): 123-128.
- [15] 李冬耕, 李雅静, 门博良. 应用型本科背景下英语专业师范生培养路径探索[J]. 外国语文, 2016, 32(1): 150-154.
- [16] 曾健坤. 地方院校英语专业的危机症候反思及其转型发展[J]. 大学教育科学, 2015(4): 49-54.
- [17] 刘良华. 教育研究方法[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 149.
- [18] 刘莉莉, 段池沙. 职业类与学科类专业认证标准的比较——基于美国 ACBSP 和 AACSB 专业认证的案例分析[J]. 高等教育研究, 2015, 36(10): 64-70.
- [19] 戴炜栋. 我国外语专业教育 60 年: 回顾与展望[J]. 中国外语, 2009, 6(5): 10-15.
- [20] 薛松, 万红霞, 崔鸿. 专业认证背景下教师教育课程创新与实践研究[J]. 黑龙江高教研究, 2021, 39(6): 83-87.
- [21] 付光槐. 基于解放旨趣的职前教师教育课程重构研究[D]: [博士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2016.
- [22] 陈时见, 刘凤妮. 师范生教育实习的目标定位与实践路径[J]. 教师教育研究, 2022, 34(2): 15-21.
- [23] 刘正伟, 林晶晶. 实践与理论并行: 加拿大师范教育改革的探索[J]. 教育发展研究, 2021, 41(9): 37-43.
- [24] 付馨慧. 高校英语专业毕业生就业现状分析与建议[J]. 教育与职业, 2015(35): 90-92.
- [25] 蒋洪新, 简功友. 全人教育与个性学习——英语专业《国标》课程体系的研制与思考[J]. 外语教学与研究, 2017, 49(6): 871-879.
- [26] 卢晓东, 陈孝戴. 高等学校“专业”内涵研究[J]. 教育研究, 2002(7): 47-52.
- [27] 张静. 地方本科高校服务区域发展的对策[J]. 中国高等教育, 2021(17): 47-49.
- [28] 金东贤, 邢淑芬, 俞国良. 教师心理健康对学生发展的影响[J]. 教育研究, 2008(1): 56-59+98.
- [29] 刘义兵, 屠明将, 姜丽娟. 论卓越教师校地合作培养模式的实践与反思[J]. 教育科学, 2022, 38(3): 23-29.
- [30] 孙国春. “新师范”愿景下认证专业的建设理路[J]. 教育发展研究, 2021, 41(21): 55-62.
- [31] 张善富. 中国共产党乡村教育的百年历史书写: 1921-2021 [J]. 当代教育论坛, 2021(5): 1-10.
- [32] 郝文武. 推进农村教育现代化亟需全面优化教师队伍结构[J]. 中国教育学刊, 2020(9): 32-37.