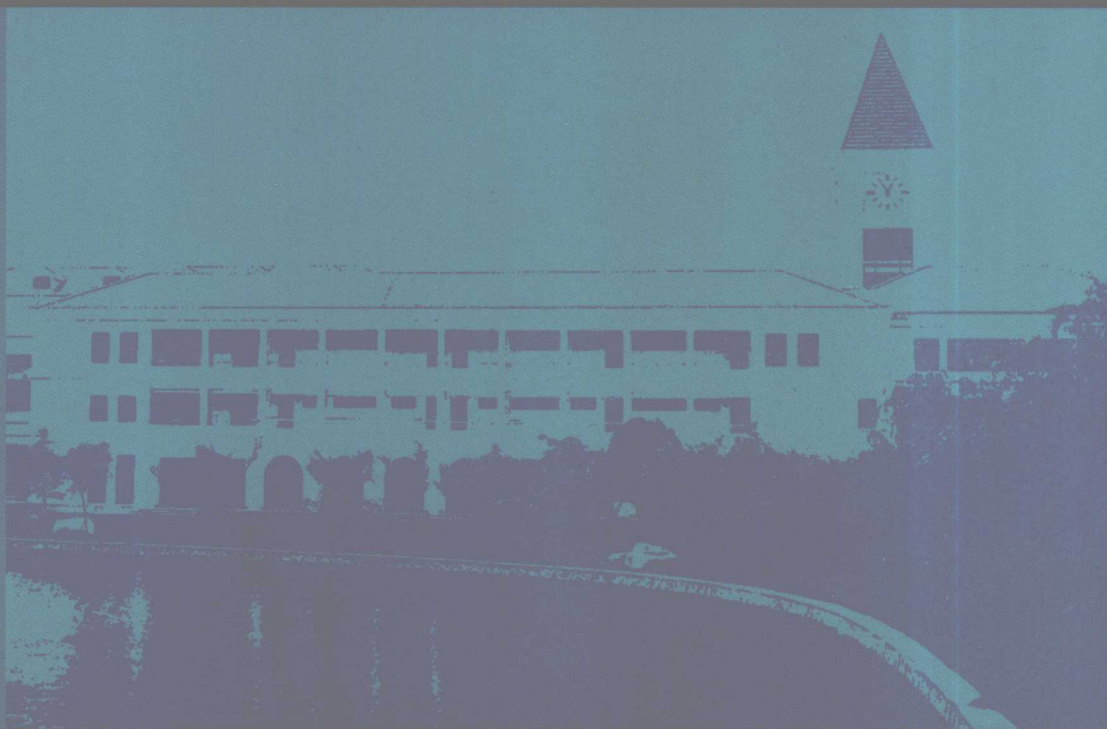


李 进◎主编

教师教育概论

► JIAOSHI JIAOYU GAILUN



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

李 进◎主编

教师教育概论

► JIAOSHI JIAOYU GAILUN



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育概论/李进主编. —北京: 北京大学出版社, 2009. 1
ISBN 978-7-301-14375-9

I. 教… II. 李… III. 师资培养—师范大学—教材 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 164369 号

书 名: 教师教育概论

著作责任者: 李 进

策 划: 姚成龙

责 任 编 辑: 姚成龙 李淑方

标 准 书 号: ISBN 978-7-301-14375-9/G · 2476

出 版 发 行: 北京大学出版社 (北京市海淀区成府路 205 号 100871)

网 址: <http://www.jycb.org> <http://www.pup.cn>

电 子 信 箱: zyl@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767346
出版部 62754962

印 刷 者: 北京大学印刷厂

经 销 者: 新华书店

787 毫米×1092 毫米 16 开本 41.25 印张 300 千字

2009 年 1 月第 1 版 2009 年 1 月第 1 次印刷

定 价: 75.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: (010) 62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

《教师教育概论》编审委员会

主任委员 李 进

委 员 (以姓氏笔画为序)

王 沛	王荣生	卢家楣	陈永明
陈建华	李 丹	李 燕	张民选
张寄洲	许 苏	吴忠豪	胡知凡
胡国勇	高耀明	高湘萍	钱 扑
商红日	惠 中	谢利民	舒志定
蔡龙权	蔡宝来	蔡冬青	黎加厚
樊 琪	戴胜利		

“教师教育学”研究概论

当今世界通用的“教师教育”(Teacher Education),包括教师的培养、任用和进修三个阶段的教育。为了解决现代学校教育的各种问题,各国都把师资队伍建设视为至关重要的突破口。主要发达国家(美国、英国、法国、德国、俄罗斯、日本)为提高基础教育质量以及优化师资队伍,都清醒地认识到:必须使教师的培养、任用、进修各个阶段具有连贯性,即从终生学习的理念出发,有机统合教师的职前教育和在职进修,使两者在“教师教育”之概念上得以融合与升华,这是当今世界各国教师教育改革的主要目标,也是进入21世纪教师教育发展的显著特征。

作为世界教育规模最大、教育人口最多的我国基础教育事业(现有62多万所学校,2.6亿中小学生,1400多万名教职员工)的重要支柱——教师教育早被视为重中之重;随着我国面向世界的步伐加快加大,“教师教育”作为高校人才培养的专门门类应运而生。时至今日,已有集美大学、江苏大学、宁波大学等一批综合性大学以及南京师范大学、浙江师范大学、四川师范大学、青海师范大学等一批高师院校陆续设立专门的教师教育学院,包括上海师范大学在内的师范院校已经开设面向本科生和研究生的“教师教育”必修科目。因此,“教师教育”作为一门独立学科的构建工作也因势利导地被提上议事日程,如在2006年12月由中央教育科学研究所和南京师范大学联合召开的“全国教师教育学科建设研讨会”上,与会专家学者纷纷建言倡议希望加强教师教育学科建设,有必要在“教育学”一级学科下建立“教师教育”二级学科,这种实际需求以及时代呼声正在与日俱增。

上海师范大学是以文科见长,文、理、工科协调发展并要凸现教师教育特色的综合性大学,以提升国际大都市上海基础教育质量和优化师资队伍为首要职责,从2008年9月开始建立“教师教育学”新二级学科,先向教育学院本科生和研究生开设“教师教育学”必修课程,并倾心编著《教师教育概论》精品教材,举全校之力组成一支以文理20多门学科带头人为主的“教师教育学”教授讲师团,力图创建具有新世纪特征、中国教师教育特点、国际大都市特色、上海师范大学特长的教师教

育新体系。

一、“教师教育学”的建立体现着历史和逻辑的统一

“教师教育”能否在新世纪成为一门独立学科？倘若可以，那么其学科性质是什么？其学科体系该如何构建？也就是在实际需求及其运作过程中该怎样进行“教师教育学”的立论、著述、建学？这无疑是当前教师教育研究领域的一大困惑及重要课题。理论创新的根本动力之一在于理论与实践的相互矛盾运动，一门新学科的出现是因时代变革的实际需求，或是与之有着联动关系。当今中国已经进入全面建设小康社会的新时期，诸多教育工作、师资队伍建设的有关情况、新问题、新矛盾、新困惑层出不穷，教师教育事业发展正面临日趋严峻的挑战或危机。若从教师教育研究者自身的职责与使命而言，理当关注教师教育学科的开拓创新，有必要对“教师教育”作为一门独立学科安身立命的理据及其合法性进行理性思考，一方面可以回应学界关于“教师教育只是一个领域，而不能成为一门学科”的种种质疑之声，另一方通过抛砖引玉式的践行和倡言，力求“教师教育学”的早日问世，并能得到科学而又健康的发展。

（一）百年师范教育的发展历程呼唤教师教育学的诞生

我国师范教育从1897年上海南洋公学师范院发轫，清代末期制定《奏定学堂章程》照搬日本学制创立了近代师范学堂，1904年模仿日本型师范教育制度，1922年变为美国型师资培养体制，1951年又转成苏联型社会主义师资培养制度，现今力图构建具有中国特色的教师教育体制，经历百多年风雨洗礼的变革沧桑。

最初师范教育制度的建立是为寻求国家富强和民族的独立生存，以终结积弊千年并遏止中华民族创新的科举制度为转机。随着各类师范学堂的建立，我国培养出第一批传播新学的教师。可以说，师范教育制度的初创解决了我国近代意义上的教师人才“有没有”的矛盾。解决这个问题之后，在这样一个有着广袤疆域和众多人口的国度里，师范教育在相当长的一段历史时期内，要面对的是合格师资“足不足”的问题。新中国建立后大力发展师范教育，特别是党的十一届三中全会以后，师范教育取得的成绩令人瞩目，培养了数量众多的师资人才，支撑了世界上规模最大的基础教育事业，为中小学教育的改革发展，特别是为九年义务教育的全面普及，为中华民族素质能力的提高，做出了举世瞩目的历史性贡献。

但当历史的车轮前进到新旧世纪相交之际，师范教育却面临新的更为严峻的挑战：在推进高等教育大众化的背景下，1999年第三次全国教育工作会议提出一般高等院校也可以培养师资，从而打破了以往师范教育的封闭格局，拉开了面向新世纪教师教育改革的序幕，这也意味着我国师资队伍建设的重点由数量满足转向质量提升，执鞭任教的为师者不再以“足不足”的数量为主要矛盾，取而代之的是“优不优”的质量问题。

若从主要发达国家（美国、英国、法国、德国、俄罗斯、日本）教师教育的发展趋势而言，其教师教育事业发展也同样经历过我国上述的变革历程；在面对教师

队伍“优不优”的问题时，主要发达国家选择了促进教师专业化发展之道。处在 21 世纪的现今，我国教师教育要促进师资队伍建设和专业发展，所面临的困难和挑战已经不再是以往解决“有没有”、“足不足”类似问题时那么简单，而必须超越以往师范性和学术性之争的思维模式，着眼于未来社会日新月异变化以及教师专业发展需求，以终生学习的理念构建教师教育新型的体制与机制。这就呼唤着能够系统地研究优质教师培养培训等一系列理论问题和实践问题的教师教育学科之“世纪性婴儿”的诞生及其健康地发育成长。

（二）教师教育学的建立符合教师教育发展的内在逻辑

“教师教育学”的建立不仅是百多年师范演变史和当代中国教师教育事业发展的需求之必然产物，而且也符合教师教育发展的内在逻辑。

首先，“教师教育学”的建立符合促进教师教育专业化的发展逻辑。在当今教育讲求教师专业化的阶段，不仅要提高教师职业的社会地位，更需从专业理想、专业职能、专业道德等层面全方位地提升教师的内在专业素养。这就必然要求“教师教育”更上一层楼须走专业化发展之道，并迫切需要研究、揭示教师教育事业发展的特殊规律，回答教师职业特性、教师智能特性、教学活动特性、师生关系特性等诸多问题。任何一种专业的发展都需要一门高水准发展的科学作为学科基础，教师教育学科建设的必要性也就呼之欲出。正如南京师范大学李学农教授指出的那样，“要培养专业化的教师，在高等教育中就必须有开展教师教育的专业活动；专业又是以学科为基础的，要实现教师的专业化，实现教师教育的专业化，建设教师教育学科就是最急迫的任务”^①。

其次，“教师教育学”的建立符合教师教育大学化的向上逻辑。我国教师教育的发展已经从三级师范体制逐步过渡到二级、一级师范教育体制，可以说正在逐渐实现教师教育的高等教育化。正如北京师范大学朱旭东教授指出的那样，“在我国教师教育走向大学化的现实语境下，以大学的逻辑去思考教师教育问题，无法回避‘学科建设’这个核心问题；在教师教育大学化的背景下，教师教育学科建设是一种必然的选择”^②。

第三，“教师教育学”的建立符合教育学分化发展的衍生逻辑。从学科发展的内在逻辑来看，任何一门学科最初总是附属于某一学科，随着知识环境的变化而不断地得到充实与完善，最终独立成为新的学科领域。教育学学科体系中诸多二级学科都是从教育学一级学科的母体中怀胎孕育并逐渐分化的，如教育技术学、教育行政学、课程与教学论等。教育学一级学科近年来随着教育实践领域的扩大或细化，以及与其他学科的不断交叉融合，呈分化发展的态势。作为“教育学”一级学科下的二级学科——“教师教育学”的创建，既符合教育学学科不断丰富内涵和扩大外延的发展逻辑，又可有效促进尚需持续充实与完善的教育学学科与时俱进。

^① 李学农. 教师专业化实践的困境与教师教育学科理论的生长. 教育理论与实践, 2007(4): 36.

^② 朱旭东等. 论我国教师教育学科制度建设——教师教育大学化的必然选择. 教师教育研究, 2007(1): 7.

二、“教师教育学”的学科界定

从科学的角度看,学科系指按学术门类划分的知识体系;从教学的角度看,是指学校教学考试或考核的科目。教师教育学科无疑体现了两者的辩证统一,具有典型的实际应用性与价值指向性。鉴于此,试对“教师教育学”进行如下的学科界定:

(一) 教师教育学概念及学科性质

1. 教师教育学的基本概念

近年来,虽说学界对“教师教育学”二级学科的建立倡议甚多,然而翻阅各种文献资料,却未见有关“教师教育学”的明晰概念,这不得不说是—种缺憾。唯有抛砖引玉地给“教师教育学”一个较为明晰的定义,方能为“教师教育学”发展成为—门相对独立的科学奠基立业或是营造必要的前提条件。

遵循学科定义的一般路径,作者认为“教师教育学”可以有三种定义的注释:第一,从静态的角度,“教师教育学”是研究教师教育实施者、接受教师教育者以及客观环境相结合、相互作用的规律性科学。第二,从动态的角度,“教师教育学”研究教师教育的产生、演变、发展及其活动过程中的客观规律,是具有较强应用性科学。第三,从工作实践的角度,可以认为“教师教育学”是研究当代教师教育的一般规律及其作用的实践性科学。

通过上述三种注释给出的“教师教育学”定义之比较,可以明确“教师教育学”是—门有关教师教育活动和教师教学工作的基本原理或方法论的学问;或者说,它是以研究教师教育教学活动一般规律及其实际运作为己任的。

2. 教师教育学的学科性质

一般而言,学科性质是在学科分类基础上对某一学科基本形态与本质特点的界定。只有科学认识和正确把握教师教育的学科性质,才能明确其发展方向,提高教师教育学科的科学理论水准。

有学者认为,教师教育学科是介于宏观理论学科与微观应用学科之间的一门中观学科,教师教育学科建设不是“为研究而研究”,而是为培养教师、不断研修、促进教师专业成长的实践行动提供指南。在此意义上,教师教育学科属于“实践教育学”范畴^①。作者认同这样的看法,也将使“教师教育学”必修课程付诸教学实践,通过实践探究真知。

教师教育学的学科性质,是与“教师教育学”的概念相互连贯沟通的。作者认为:对教师教育学的学科性质可从以下几个方面去寻求界定:第一,从“教师教育学”与教育学的关系而言,“教师教育学”是从教育学一级学科分化出来的具有自己相对独立的研究领域与独特的研究对象的新二级学科;第二,就教师教育活动来看,构建“教师教育学”理论体系的内容应有自然属性和社会属性;第三,从“教师教

^① 杨跃.关于教师教育学科构建的理性思考.教师教育研究,2007(1):4.

育学”作为一门新兴的学科进行分析,可谓是诸多学科整合之结晶,这不同于现有任何一门教育、心理类学科,而是具有综合性特点的复合应用性学科。

(二) 教师教育学的研究对象、范围和方法

1. 教师教育学的研究对象

学术研究者均认为:对于一门学科来说,至关重要的问题是有无明确的研究对象和研究任务。如果有经过科学界定的研究对象,那就是学科研究的起点,也是衡量学科是否独立的重要尺度。

“教师教育学”的研究领域包罗万象,可以说一切与教师发展相关的问题都有可能成为“教师教育学”的关注点,且其中不乏众多亟待解决的教育改革课题或新旧世纪一直关注的两难性问题。从“教师的专属性与教师的专业化问题”、“教师资格‘证书主义’的意义与界限”、“任用社会人士充当教师的意义与界限”、“在职中小学教师进修的制度化问题”、“教师教育课程设置的重心问题”到“正视教师教育改革的财政问题”、“评价教师与自主的专业性发展”、“教职员工会团体与如何维护教师权益”、“现代学校‘以法治校’还是‘以德治校’”、“教师工作是一门职业,还是专业,或者事业”等等,都可以说是现今“教师教育学”研究的重要内容。

作者认为:“教师教育学”的研究对象及其内容大致可以区分为六大领域:一是教育环境,其中包括教育行政、政策法规、教育财政等政策环境,学校文化、教育科研等学校氛围,以及专业发展、创新人才培养等校内外结合的共生领域,借此探究教师教育的现实与理想环境;二是基础研究,涉及与教师教育相关的教育原理、教育史学、比较教育、课程教学与教育技术研究,基于回顾过去、立足现在、展望未来之视角,从不同侧面考察教师教育的发展动向;三是各类教育,包括学前教育、基础教育、高等教育、职业教育、成人教育、研究生教育等与教师教育变革密切相关的主要学科;四是心理卫生,关注情感心理、基础心理、实验心理、应用心理、精神卫生等对教师教育的影响与作用;五是学科教学,包含学科理论、教材研究、校本课程开发、道德教育、语文教育、数学教育、外语教育等对教师教育的实践与考量;六是教育实践与技能,如教育实习、教育见习、教师口语、案例分析、实证研究、信息化教学设计等,重视现场应变能力的培养和评估。

2. 教师教育学的研究范围

作为一项专门性职业,教师教育事实上可归类于职业教育。由此而论,“教师教育学”应归属于“职业教育学”范畴。但是,长期以来社会对职业教育及职业教育学的理解,多集中于中等以下层次,在国家颁布的学科目录中,其全称为“职业技术教育学”。时至今日,该学科既没有阐明过教师教育的内涵,也难为“教师教育学”提供基本理论依据。

与上同理,“教师教育学”和教育学原理、高等教育学、成人教育学等学科之间,也都不同程度地存在着某种关联或交叉,但各自都有自己独特的研究对象以及学科领域,并无构成的上下位关系。因此,将“教师教育学”列在教育一级学科之下,成为与上述诸多学科并排的二级学科,并加强建设,是符合该学科发展应具

有与时俱进的理念、内涵需充实与完善、外延求拓展与向上之辩证关系。

作为一门学科,“教师教育学”应当揭示其研究对象的特殊矛盾和客观规律。教师教育的研究对象,主要是怎样解决或者探究当代教师培养与成长中的特殊矛盾和客观规律,核心问题是如何依据教师成长规律来有效地促进教师专业发展。如合格教师需要具备哪些专业素养?达此标准师范生须具备哪些专业知识、能力和品德?这些都是构建教师教育知识体系的基点,也是“教师教育学”与普通教育学(学校教育学)、成人教育学、高等教育学、职业技术教育学等学科相区别的重要标志,更是教师教育必须坚守或拓展的独特研究范围和学术境地。

3. 教师教育学的研究方法

研究方法不应是教师教育学科独立性的主要考量依据,因为学界对于“独立学科是否必须具有独特的研究方法”一直持有不同的见解。以往普遍认为一门独立学科必须形成自己特有的研究方法;如今更认同“方法有专利但并非专用”,没有独特的方法并不妨碍成为一门学科。

正因为如此,“教师教育学”可以借鉴人文社会科学研究中普遍通用的一些研究方法,如定性研究(文献法、历史法、比较法)、定量研究(调查统计法、实验法、内容分析法)以及质性研究(观察法、访谈法、叙事法)。但是,“研究方法的真正成熟在于形成一套从认识论、方法论到具体方法的研究方法体系;只有方法论的区别及其指导下具体方法的不同,才能形成学科在整个研究方法体系上的差异,形成学科内多元研究范式”^①。

倘若从研究现状来看,目前我国教师教育还远未形成多种方法流派,其研究视角较为单一,几乎不曾触及批判理论、女性主义、主观主义、价值论等一些后现代主义视角,学科研究方法体系的建构尚处在初级探索阶段。

(三) 教师教育学的知识体系

学界对教师教育学科知识体系构建的争议较多,如有学者认为:教师是教师教育学科的研究对象,是构建系统化知识体系的核心概念;教师教育学科建设是在“教育学”一级学科框架下,新建一个侧重研究教师教育实践问题、探索教师专业成长规律、具有鲜明实践导向性的二级学科;重点是构建具有自身特色的研究内容,形成专门、系统的知识体系。为此,需要解答如下几大问题:第一,当代教师是什么?信息社会需要什么样的教师?这是学科知识体系的奠基石或出发点。第二,德才兼备的教师如何培养?怎样培养优质胜任的教师?这是学科知识体系的主体或指南,包括教师教育课程研究、教师教育教学实践、教师教育评价标准等。第三,新世纪的教师由谁培养?如何实现教师教育者的专业发展?第四,教师教育需要哪些社会条件?怎样为教师教育提供必要的保障机制?^②

^① 杨跃.关于教师教育学科构建的理性思考.教师教育研究,2007(1);3.

^② 本段文字含有上海师范大学惠中教授在全国教师教育学科建设研讨会上的观点。

也有学者这样给出教师教育知识体系的框架^①：教师教育基础理论研究（教师职业特性、教学活动特性、教师知识特性等）；教师教育课程与教学研究；教师专业发展研究；教师教育制度与政策法规研究以及教师管理研究（资格认定、聘任、评价等）。

大多数学者都认为，当代教师教育学科的知识体系应呈开放态势，坚持为教师教育实践服务。如杨天平教授认为，在当前，尤应注重开展全球视野下的教师教育改革、教师教育制度、教师教育管理、教师教育文化与近现代中国百年师范教育的发展轨迹、新世纪教师教育的改革发展战略等专题研究，并认真组织教师资格制度与职业标准、教师资格认证与文凭政策、教师角色定位与角色扮演、教师考试机制与评估体系、教师社会地位与职业声望及教师专业的一般标准与特殊标准等专题研究，研制富有中国特色的中小学和幼儿园教师教育课程标准和教师教育质量标准，构建科学完善的教师教育标准体系和评估体系，进行教师培养培训模式的改革探索，建立多层次、多规格和多形式的教师教育服务体系^②。

综上所述，教师教育问题已日益引起学术界的重视，人们正从各个不同角度拓展和研究教师教育发展，试图从各自的学术逻辑框架去诠释、论述其规律性体系。然而，无论从教育学、管理学、经济学、政治学、组织行为学、人类学、生态学，还是从教育政策学、比较教育学、高等教育学、课程教学论、教育心理学、职业教育学等角度出发对教师教育所作出的诠释和论述往往缘于研究者的专攻偏爱或志向兴趣，有些是对教师教育之整体作了任意的切入和片面的概括。虽说百家争鸣的氛围可能会给教师教育带来一些有益的启迪，但终究因为缺乏基础的学科理论平台而难以推广、难现成效。再则，有些争鸣之声可能失于不严格、不到位、不全面，甚至做出不切实际和相互矛盾的论述或结论。因此，就无法从整体上把握教师教育的本质和需求，无益于逻辑体系的建构，更易将教师教育及其研究视域引入更为模棱两可的境地，甚至影响到百家争鸣、百花齐放式的研讨、成果交流推广、研究结果实质化以及后续性研究的展开。

作者认为，作为“教师教育学”知识体系应有三大组成要素——“培养”、“任用”、“研修”，这三者是教师专业发展必要的基石并且相互连贯、不可分割。“培养”，通过跨越和沟通不同学历层次以及各种类型的养成机构，在课程上涉及师范专业和通识教育等方面；在方式上既包括理论引导也蕴含实践启迪；作为教师专业发展起始阶段和重要环节，“培养”在很大程度上决定了初任教师专业化水平，更是奠定教职发展的根基，乃是教师任用和研修的基础。“任用”，衔接着教师的培养和研修，以制度形式决定了教师职业对优秀人才的吸引力和师资队伍的整体素质、结构、容量及稳定性，还牵动着在职教师的教学态度、研修热忱、对学校事务的参与积极性并全方位激励着教师专业发展。“研修”，则是培养和任用的升华，教师入职后的

^① 杨跃.关于教师教育学科构建的理性思考.教师教育研究,2007(1):3.

^② 杨天平.呼唤建立现代教师教育学科.中国教育报,2007-05-22.

继续学习历程,是教师专业发展中最为重要的组成部分。理想的教师研修应贯穿于教师职业生涯的各个阶段,不仅能确保教师在教学的专业性方面不断发展,而且可促进教师在更为广阔的教育领域和教职生涯内实现可持续发展,以达终生学习之需求。可以不夸张地断言:“培养”、“任用”、“研修”乃是一幅教师教育概观图,现今教师教育诸多问题可以归入其中之一或之几。

尽管学界对于“教师教育学”知识体系的设计不尽相同,各有千秋,但无论如何,当代教师教育具有丰富的研究内涵,完全可以构建出有别于教育学其他学科的独特知识体系,成为我国教育学科中一门具有深刻理论基础和实践指导意义的独立学科。

三、当代中国“教师教育学”建构之方略

伴随我国教师教育的迅速转型,教师教育学科的创生和发展成为历史发展之必然。我们完全有理由相信,教师教育可成为独立学科。建设具有中国特色、符合国情的教师教育学科,需要依据学科发展的理念与方法,把握我国教师教育实践的特色与特殊性;明确自身的研究对象、方法与内容、学术流派以及学科性质,用实践滋养教师教育学科建设,加强学科规范制度建设和教师教育学术共同体组建,同时也要积极开展教师教育的课程体系建设,打造教师教育的专业学科队伍,积极营造研究人员的专业认同感,促进教师教育学科走向成熟和完善。

(一) 用实践滋养教师教育学科建设

教师教育作为独立学科,不是研究教育的一般问题、构建教育的基本理论,而是重在探究当代教师培养与成长实践的特殊性规律。换言之,教师教育学科领域地带可谓是交织在教育学科与教师教育实践之间,乃是一门源于实践而又反哺于实践的复合应用型学科。这门复合应用型新学科的问世,其意义在于所面对的实践,既是教师的专业成长实践,也是教师的教育教学实践。这种为人师表、身体力行的实践,是我国上千万教师仍在呕心沥血实践的真实写照,也是当今世界数千万教师饱经沧桑实践的壮举伟业。

一门以上千万教师甚至数千万教师的教育教学实践作为自己研究领域的学科,其重大意义不言而喻,理当从丰富的教师教育实践中不失时机地汲取养分来滋养教师教育学科的生长。因此,教师教育学科的应用性质决定了教师教育学科建设必须以实践为重,既以教师的专业成长实践为引领,也以教师的教育教学实践为导向。当前的教师教育学科建设,就是要针对教师专业化实践中遇到的重要问题,以实际问题为出发点,寻求解决问题的有效方案。当然,对职场困惑和热点问题的研究不能流于简单的现象解释或经验描述,需要在实践应用中进行理性的思考,并引领实践者自我反思反省,实现理论和实践的融合与升华。

(二) 加强教师教育的学科制度建设

教师教育学科的建设必须加强学科规范制度建设,即确立学科地位、确保开展

学科研究的制度因素,包括专业协会、专业团体、专业人才培养体系、专业刊物等,只有学科建制成熟才能健康地孕育学科文化。

首先,在学位制度上,应切实加强教师教育的专业建设,在硕士研究生以上层面独立设置“教师教育”专业,进行专门人才培养的实践。目前,我国教师教育专业的全日制硕士点为数不多,教师教育专业的全日制博士点更为少见,仅有少数学校采取在其他专业中设立相关方向的方式培养从事教师教育研究的博士生,如陈永明教授早在20世纪80年代就倡导“教师教育”理念,从2001年开始在华东师范大学“教育经济与管理”学科的博士点招生目录设立“教师教育”专业方向,已经有20名博士生攻读。另一方面,在我国教师教育的学位设置中,目前已有学术学位和专业学位并存,但是专业学位的规模远远小于学术学位的规模,专业学位也只有硕士一个层次。因此,专业学位在招生规模和提升层次上还有很大的拓展空间,如华东师范大学等已经准备试行在现职教师中培养具有教育博士专业学位的执鞭任教者。

其次,在专业协会上,2003年12月全国教师教育学会成立,随后各地先后将“高等师范教育学会”更名为“教师教育学会”,隶属于各地高等教育学会。目前教师教育学会正在发展壮大,但仍需进一步扩大其在教师发展、学校改革、科学研究、政府决策领域的影响力。

第三,在专业刊物上,目前我国的教师教育类核心学术刊物屈指可数。这就大大限制了我国教师教育领域学术研究成果的交流和展呈,此外在其他一些教育类的核心刊物中教师教育研究也不是其学术重心。为此,教师教育学科建设迫切需要打造一批具有较高学术水准的核心学术刊物,以营造教师教育“学术共同体”成员的专业归属感和学术认同心。

第四,在学术平台上,需要搭建具有国际视野的高水平的教师教育研究学术平台,在交流与对话中促进教师教育学理论的发展。全球化要求必须打破国家、民族与疆域、领域的界限,把教师教育的研究置于全球教师教育理论与实践的视野之中,必须通过高水平学术交流平台的建设,把全球化、现代化、本土化有机地结合起来,更好地促进我国教师教育的理论研究和实践发展。如华东师范大学每年10月举办“国际教师教育论坛”,迄今已举办三届;我国一些师范大学也和东亚文化圈的日、韩等国在2006年建立“东亚教师教育论坛”,迄今已在日本东京和我国上海举办过两届。通过这样的一种平台,可以及时了解国外教师教育研究和实践的最新趋势和发展动态,厘清我国和其他国家在教师教育学的研究范畴、研究方法、研究内容、研究领域等方面的异同,进行跨文化的研究与对话。

(三) 开展教师教育的课程体系建设

课程体系的建设是教师教育学科建设的基础。应当充分考虑教师专业发展的连续性和阶段性,科学设计并建立职前培养、入职教育和在职培训相互衔接以及着眼于教师终生学习和专业发展的课程体系。

一方面,科学研究教师教育的职前课程设置,在夯实学生学科专业基础的同时,科学地设置教育类、心理类以及教育实践类等教育专业课程,并下大力气开发高水

平的教师教育系列课程与教材。

另一方面，加快教师教育职后的课程体系建设，要善于开发、拓展各类教学资源为教师培训所用，引导广大教师积极开展教学反思和教育科研，在解决教育教学工作的实际问题中不断提升业务水平和能力素养，从而走上专业发展之路。

（四）打造教师教育的专业学科队伍

学科建设理论认为在学科这种建制化的组织体系中，同一知识领域内各有所司、所长的教学、研究和管理人员集聚在一起，可以协调合作，进行知识的探索、发现和传输等专业化耕耘，并通过自己特有的方式实现知识的专门化。而这种专门化也能进一步推动学科的发展壮大。

就现状来看，我国教师教育学科高级研究人才十分匮乏，尚缺乏一支足够支撑起这门学科发展的专业化队伍。一方面，应重新整合教师教育学科现有的学科教学研究资源，优化学科教学研究团队，完善学科教学研究组织，加快培养和造就教师教育的学术领军人物；另一方面，要有效地吸收、整合其他学科（如哲学、管理学、心理学、经济学、信息技术学）的资源，建立一支具有多学科背景的研究人才队伍，从多学科角度对教师教育学进行全方位的研究，努力促成教师教育理论研究的创新。

与此同时，还应加强与中小学校的合作，进行教师教育人才队伍建设的双向互动，一方面可以聘任一些优秀的中小学特级教师作为高校从事教师教育的兼职教师，另一方面可以选派高校优秀的从事教师教育的教师到中小学进行锻炼，从而建立一支高校学科专业教师、教育专业教师和中小学教师及其他优秀教育工作者相结合的教师教育队伍。

在“教育学”一级学科下创建“教师教育”二级学科，这是我国百余年师范教育演变史以及当今教师教育事业需求之必然产物，也符合教师教育发展的内在逻辑。正因为如此，作者试从学科概念，学科性质，研究对象、范围和方法，知识体系等角度，对“教师教育学”做出以上较为清晰的学科界定。建构当代中国的“教师教育学”离不开教师教育实践的滋养，有必要加强学科制度和课程体系的建设，还须打造一支专业的教师教育学科队伍。时代需求呼唤着“教师教育学”早日问世，具备为人师表的优秀传统文化、现有一千四百多万教师的中国应为当今世界教师教育事业发展奉献必要的奠基性业绩。

这一切都任重而又道远……

目录



前 言 “教师教育学”研究概论	1
基础篇	
第一章 百年师范与教师教育	3
第一节 我国师范教育历经百年沧桑	4
一、日本型教员养成模式	4
二、美国型教师培养体制	6
三、前苏联型师范教育制度	7
第二节 当代学校面临的困惑与危机	9
一、青少年身心健康问题	9
二、素质教育前提与困惑	15
三、信息时代为师者危机	17
第三节 新世纪教师教育发展性课题	19
一、反思传统型师资基准	19
二、重塑新世纪教师形象	23
三、教师教育发展性课题	25
第二章 教育原理与教师教育	29
第一节 教育原理研究与教师教育取向	29
一、教育原理研究之历史嬗变	30
二、教育原理——教师教育之基础与研究取向	32
第二节 教师教育之教师个人教育哲学取向	37
一、教师个人教育哲学概述	37
二、教师个人教育哲学的内容与特点	39
三、教师个人教育哲学的构建策略	41
第三节 教师教育之教师社会化取向	44
一、教师社会化概述	44
二、影响教师社会化的环境因素分析	46
三、有效促进教师社会化发展的策略	51

第三章 教育史学与教师教育	55
第一节 教育史学的产生与发展	56
一、教育史学的产生	56
二、教育史学的发展	57
第二节 教育史的学科内容	61
一、教育思想史	61
二、教育制度史	63
三、教育立法史	65
第三节 教育史视野中的教师教育	66
一、教育史是教师教育的基础学科	67
二、教育史研究方法对于教师教育的意义	69
三、教师教育制度的历史发展	70
四、教师教育思想的历史发展	73
第四章 比较教育与教师教育	77
引言 比较教育视野中的教师教育	77
第一节 从“师范教育”到“教师教育”	79
一、发达国家“师范教育”向“教师教育”的转型	79
二、我国“师范教育”向“教师教育”的转型	84
第二节 教师培养模式比较	86
一、美国的教师培养模式	86
二、英国教师培养模式	87
三、法国教师培养模式	88
四、德国教师培养模式	89
五、日本教师培养模式	91
第三节 教师培养课程比较	93
一、美国教师培养课程	93
二、英国教师培养课程	94
三、法国教师培养课程	95
四、德国教师培养课程	96
五、日本教师培养课程	96
第四节 教师资格制度比较	97
一、美国教师资格制度	97
二、英国教师资格制度	99
三、法国教师资格制度	100
四、德国教师资格制度	101
五、日本教师资格制度	102
第五节 初任教师培训与在职教师进修制度比较	104

一、初任教师培训制度	104
二、教师的在职进修	109
第六节 作为专门职业的教师	112
一、专门职业	112
二、“专业化”的教师职业	113
小结	116
第五章 课程教学与教师教育	119
第一节 现代课程基本理论概述	119
一、现代课程理论愿景与进展	120
二、当代美国与中国课程改革	123
三、中国课程管理体制的改革	126
四、启示与思考	127
第二节 现代课堂教学基本理念的确立	130
一、现代课堂教学基本理念：以学生发展为本	130
二、现代课堂教学的价值追求：生命价值观	131
三、现代课堂教学过程：播种知识与知识生成	132
四、现代课堂教学师生关系的建构：共同参与、互相合作	134
第三节 课程教学改革与教师教育的新思考	136
一、对学科课程生命发展价值的再认识	136
二、教师实施课程的素质和能力	138
三、现代教师教学能力发展的基本过程	139

制度篇

第六章 学前教育与教师教育	145
第一节 学前儿童的发展特点与学前教育	146
一、学前儿童的发展特点	146
二、幼小衔接与入学准备	150
三、学前教育特点与原则	152
第二节 学前教师的角色和专业发展	154
一、学前教育教师的作用与角色	154
二、学前教育教师的专业素养	156
第三节 学前教育教师的培养	159
一、学前教育教师的职前培养	159
二、学前教育教师的专业发展	161
第四节 发达国家的学前教师教育	163
一、美国学前教师教育状况	163