

京师教师教育论丛 第三辑

丛书主编 朱旭东

教师教育思想流派研究

朱旭东 等著

**Schools of Thoughts on
Teacher Education**



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

京师教师教育论丛 第三辑

丛书主编 朱旭东

教师教育思想流派研究

朱旭东 等著

Schools of Thoughts on
Teacher Education



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育思想流派研究/朱旭东等著. —北京: 北京师范大学出版社, 2017.1

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-20537-0

I. ①教… II. ①朱… III. ①教育思想-研究 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 104391 号

营销中心电话 010-58802181 58805532

北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>

电子邮箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京东方圣雅印刷有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 730 mm×980 mm 1/16

印张: 29.25

字数: 520 千字

版次: 2017 年 1 月第 1 版

印次: 2017 年 1 月第 1 次印刷

定价: 60.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 薛 萌 梁 霞

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 陈 民

责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

目 录

CONTENTS

导 言	1
-----	---

第一章 专业主义教师教育思想	10
第一节 专业主义教师教育思想产生的历史背景与理论基础	12
第二节 专业主义教师教育思想的主要内容	19
第三节 专业主义教师教育思想对教师教育实践的影响	38
本章小结	46

第二章 知识主义教师教育思想	49
第一节 知识主义教师教育思想的兴起背景	49
第二节 知识主义教师教育思想的内容	53
第三节 知识主义教师教育思想的影响	74
本章小结	78

第三章 能力本位主义教师教育思想	81
第一节 能力本位教师教育思想产生的背景和理论基础	82
第二节 能力本位教师教育思想的主要内容	90
第三节 能力本位教师教育思想对教师教育政策和实践的影响	100
本章小结	106

第四章 科学主义教师教育思想 109

- 第一节 科学主义教师教育思想产生的历史背景
及理论基础 109
- 第二节 科学主义教师教育思想的主要内容 120
- 第三节 科学主义教师教育思想的实践运用 131
- 本章小结 140

第五章 技术理性主义教师教育思想 142

- 第一节 技术理性主义教师教育思想兴起的背景
和理论基础 142
- 第二节 技术理性主义教师教育思想的主要内容
150
- 第三节 技术理性主义教师教育思想产生的影响
158
- 本章小结 163

第六章 建构主义教师教育思想 165

- 第一节 建构主义教师教育思想产生的历史背景
与理论基础 167
- 第二节 建构主义教师教育思想的主要内容 179
- 第三节 建构主义教师教育的实践案例 194
- 本章小结 200

第七章 反思主义教师教育思想 208

- 第一节 反思主义教师教育产生的背景及理论基础
208
- 第二节 反思主义教师教育的代表人物及主要思想
218
- 第三节 反思主义教师教育思想的影响 229
- 本章小结 233

第八章 现象主义教师教育思想	236
第一节 现象主义教师教育思想兴起的背景和理论基础	237
第二节 现象主义教师教育思想的主要观点	252
第三节 现象主义教师教育思想的影响	272
本章小结	274
第九章 叙事主义教师教育思想	278
第一节 叙事主义教师教育思想的历史背景与理论基础	279
第二节 基于个体建构的叙事主义教师教育思想	292
第三节 基于社会建构的叙事主义教师教育思想	307
本章小结	317
第十章 关怀主义教师教育思想	319
第一节 关怀主义教师教育思想产生的历史背景与理论基础	319
第二节 关怀主义教师教育思想的主要内容	328
第三节 关怀主义教师教育思想对教师教育的影响	335
本章小结	341
第十一章 分析主义教师教育思想	342
第一节 分析主义教师教育思想产生的历史背景及理论基础	342
第二节 分析教师教育哲学代表人物及其主要思想	351
第三节 分析教师教育哲学与分析教育哲学关系及其思想特征	361
本章小结	364

第十二章 人文主义教师教育思想	367
第一节 构建人文主义教师教育思想和实践的理 论基础	368
第二节 “博雅取向”的人文主义教师教育	372
第三节 “人本主义取向”的人文主义教师教育	377
第四节 “社会重建取向”的人文主义教师教育	388
第五节 人文主义教师教育思想的发展	393
本章小结	401
第十三章 多元文化教师教育思想研究	402
第一节 多元文化教师教育思想产生的背景及理 论基础	402
第二节 多元文化教师教育思想的发展历程及主 要内容	409
第三节 多元文化教师教育思想的影响	425
本章小结	431
参考文献	432
后 记	460

教育思想研究向来是教育研究的一个重要组成部分，教师教育显然也需要开展思想研究，教师教育思想研究理应成为教师教育研究的一个重要组成部分。但由于教师教育研究自身的滞后性，长期以来似乎遗忘了对教师教育思想的研究，这可能与我国教师教育实践落后有一定关系，自进入 21 世纪以来，教师教育受到了各界的关注，在实践上也做了不少的探索，各种教师培养模式（如 1+3、2+2、3+1、3+2、4+2 等）层出不穷，最近几年，在免费师范生教育政策的推动下，UGS 及其变种（如 UGIS）等大学与中小学的合作伙伴关系模式也纷至沓来，一时间热闹非凡，我们在看到这些教师教育变化的同时，需要进一步追问的是，它们受到何种教师教育思想的支配？或者，在实践中提出了哪些教师教育思想？为了能够回答这些问题，我们先做一点引进工作，先对西方的教师教育思想进行研究，兴许可以为我们回答这些问题提供借鉴。自 20 世纪 90 年代以来，我国的教师教育蓬勃发展，西方诸种教师教育培养模式与实践方法也纷纷涌入，令我们应接不暇。虽然他山之石可以攻玉，但我们要了解的不应仅仅是五花八门的表面现象，还应包括其背后复杂的社会历史背景、文化情景与哲学基础，如此我们才能真正把握西方教师教育自身发展的内在逻辑与价值取向，深入比较其与我国教师教育的异同，才能在其中找到我们自己的发展方向。从整体上说，20 世纪以来当代西方教师教育思想的发展形成于全球化的社会历史背景之下，建立在科学主义与人文主义两种哲学思潮从对立走向融合的理论基础之上，同时也表达了

对教师认识的思想变化逻辑,即从强调对教师职业功能性的认识,到强调对教师作为完整的人的认识。因此,本文要讨论的问题是,基于对西方众多教师教育思想的研究,当代西方教师教育思想产生的社会背景是什么?当代西方教师教育思想产生的理论基础是什么?当代西方教师教育思想发展的内在逻辑是什么?通过对这些问题的讨论能使我们比较全面地认识当代西方教师教育思想。

一、当代西方教师教育思想产生的社会背景:全球化进程

从宏观背景来看,当代西方教师教育思想产生的社会背景在于全球化进程。20世纪世界发展历程中最突出的特点就是全球化。全球化概念既指世界的压缩,又指世界是一个整体的意识的增强^①。我们可以清晰地看到在“压缩”与“增强”之间贯穿的是一条从封闭孤立走向开放融合的道路、一种多样性的统一脉络体现在经济、政治和文化等现代人类社会的方方面面。诸如从民族经济到地区经济联盟再到全球经济的勃兴;从第二次世界大战后两极对立到20世纪90年代后多极化的世界政治格局;从民族国家单一的共同文化到多元文化并存。在教育上,以安迪·格林为代表的发展性国家教育理论家们认为全球化并不意味着国家教育和国民教育制度的瓦解,国家只是转变了干预策略——从直接管理监控到通过设立宏观目标、质量调控和以绩效为本的自主等手段实行契约管理^②。因此,在全球化进程中,世界各国始终保持不变的是对教育质量的追求,甚至在全球化进程中,世界主要国家不约而同地实施了国家教师质量提升战略,无论是新自由主义教育政策,还是新保守主义教育政策,或者新管理主义教育政策,抑或是在社会运动中提出各种思潮,如批判理论对教师教育给予了极大关注,尤其是在国家教育政策中确立了教师教育优先策略。

教师教育思想的产生除了受全球化进程的影响外,还受到了政治意识形态的影响。在第二次世界大战后两极对立随之陷入“冷战”的政治背景下,1957年苏联人造卫星发射成功,刺激美国反思并改革教育体制,培养优秀人

① [美]罗兰·罗伯森. 全球化: 社会理论和全球文化. 梁光严, 译. 上海: 上海人民出版社, 2000: 11.

② Green, Andy. Education, Globalization and the Nation State. New York: St. Martin's Press, Inc., 1997: 168-170.

才,从而获得尖端科技的发展。由此美国于1958年通过了《国防教育法》,对教师教育项目大力资助,以提高教师质量。在这样的社会背景中,强调确切知识、倡导自然科学方法的科学主义成为教师教育领域中提高教师质量的主导意识形态,这种教师教育模式的选择依据是是否以最小的成本获得最大的效率,控制教师外显行为,而忽视其行为本身的内在价值。意识形态与科学主义的结合使教育领域渗透着科学主义的思想,从而明显地影响到了教师教育思想的产生。

另外,20世纪80年代以来多极化世界格局逐渐形成,世界范围内不同民族文化间不断碰撞与融合,形成一种新的全球史观。在全球史观看来,“世界上每个地区的每个民族和各个文明都处在平等的地位上,都有权利要求对自己进行同等的思考和考察,不允许将任何民族和文明的经历只当作边缘的无意义的东西加以排斥。”^①由此文化多样性成为全球化不可或缺的特质之一,而在纷繁复杂的文化多样性中,我们更需要对个体自我的确认与尊重。在教师教育领域中,对教师个体自我的确认,对教师作为“人”的关注体现了20世纪后半叶兴盛的人文主义倾向,教师教育的各种人文主义思潮不断涌现。

二、当代西方教师教育思想形成的哲学理论基础:从对立走向融合的科学主义与人文主义理论

正如教师教育思想产生的社会背景中所说的,科学主义和人文主义等思想都对教师教育产生了影响,这也与教师教育受到西方哲学思潮发展的基本趋势的影响有关,这种趋势表现在科学主义与人文主义从对立走向融合。科学主义和人文主义都可以在古希腊文明中找到源头,后经文艺复兴的催化,到17世纪随着近代自然科学的迅速发展,科学主义走上前台,人文主义退隐其后,二者逐渐分流,且对立起来,直至20世纪开始呈现相互接近、相互渗透与补充的态势。教师教育思想的价值取向也随其变化而不断丰富与发展。

(一)科学主义视域中的教师教育

随着近代自然科学的飞速发展,人类在科学技术上取得巨大进步,科学主义逐渐成为人们关注的焦点。19世纪末20世纪初,以科学主义为圭臬的教

^① [英]杰弗里·巴勒克拉夫. 当代史学主要趋势. 上海:上海译文出版社,1987:158.

师教育思想逐渐成为教师教育改革的主导。科学主义主要体现在认识论和方法论两方面。科学主义认识论强调科学认识是唯一有效的认识形式，自然科学认识的特征包括客观真理性、逻辑严密性、外部一致性、解释和语言的准确性等。因此教师教育科学性的基础就是心理学。教师教育的核心任务是传授知识，同时要遵循从理论到实践的线性路径。教师教育的合理性体现为预先学习教育理论知识，再把所学理论应用于实践，改善实践的过程即为提升理论的过程。科学主义方法论强调应该将自然科学的方法应用到人文社会科学之中，从而获得具有科学认识形态的对人类社会的认知。因此教师教育要建立在以“实验”为标志的科学研究基础之上，广泛推崇实证研究方法，重视“实验性经验”在教师教育中的作用。总之，教师教育理论是一种应用科学，体现为一种技术运用的活动，同时将教师技能分解为具体的、外显的、可操作的行为指标，这些指标构成教师质量的标准体系。在科学主义教师教育思想研究者看来，教师是被训练的对象，其专业发展很大程度上依赖于外部的标准和规范而非自我发展。

行为主义是科学主义的一个重要分支。20世纪60年代在行为主义的影响下，为了提高教师质量出现了技术理性主义教师教育和能力本位，以及早期专业主义的教师教育思想。在技术理性主义教师教育思想者看来，就广义而言，教师是应用科学家，而从狭义来说，教师是一名技术员，教学是一项技术工作。教师教育就是以实证主义和行为主义为理论基础，强调培养教师在教学中具体可观测到的能力和技巧，着重于外显的教学行为，追求教学的有效性。以行为主义为导向的能力本位教师教育的目的是培养教师所应具备的教学技能，以获得最有效的教学效果，提高所教学生的学习成绩。能力本位的教师教育视“教学”为“输入—输出”的机械流水线过程，学生是流水线出来的“产品”，教师自然被当成“技术员”。教师只要掌握了各种规定的教学技能，按规定的程序进行操作，就能保证教学效能，学生就能取得预期成绩。对师范生或是在职教师学习成果的测评方式为“标准参照”原则，即师范生参照清单列出的项目习得指定技能，力求达到标准，以获得教师资格。这使教师教育过程沦为由琐碎技能构成的项目清单，忽略了教师角色的整体性。早期的专业主义教师教育思想是教师中心的教学专业主义，主张教师的专长是一系列预先规定好的“胜任力”，教师教育就是促进职前或在职教师达到预期目标的教学表现、倾向和能力的教师培训。

这些在科学主义统领下的教师教育理论与实践，其共同的特点是以培养

作为应用科学家、技术员的教师为目标，追求教师知识的专门化、科学性和反直觉，强调对教师教学行为的控制、教学能力的培养及设置统一的评价标准等。

（二）人文主义视域中的教师教育

20 世纪上半叶，历经两次“世界大战”，科学主义和人文主义的关系开始发生变化。人们开始对科学的确定性与理性的价值产生质疑，开始反思追究道德主体的责任。由于“人”这一人文科学的对象，与作为自然科学对象的“物”相比，有其特殊性。因此科学主义的思维方式发生转变，反对本质主义与对普遍性的追求，重视对象的差别、多样性，这是人文思维逻辑的根本特征^①。在人文主义思潮影响下，教师教育不再仅仅是对教师进行技能化训练，而是更加强调发展教师的信念系统，明晰作为教师的身份认同。具体包括三种取向：一是重视通识教育，以及古典人文学科对人的理性培养的博雅取向的人文主义教师教育；二是引导职前与在职教师认识自我的人本主义取向的人文主义教师教育；三是强调培养教师运用专业知识和能力促进美、好、正的社会重建取向的人文主义教师教育。人文主义思潮中还包括叙事哲学、反思理论及多元文化理论等分支，在教师教育领域中分别体现为叙事主义教师教育、反思主义教师教育，以及多元文化教师教育等。

叙事主义教师教育理论强调通过叙事获得教师知识：一是基于个体经验建构的教师个人实践知识；二是基于生活历史建构的教师群体共识知识。两种取向形成对教师作为完整“人”的认识。反思主义教师教育观点持有者也包括两种倾向：一是个体—社会倾向，强调反思是技能与态度、技能到批判、个体与社会的综合体，教师反思的技能与态度都需要培养；二是个体—伦理指向，强调反思要关注它的合理性，道德、价值、社会的指向，反思的培养具有多层次性，要与学生的发展相连。多元文化教师教育理论体系涵盖知识、实践与社会问题三个层面。首先，在知识层面，教师应掌握多元文化理论概念层面的学术知识，主要族群的历史知识及教学法知识，并将多元文化知识整合到学校课程中，帮助学生获得进步。其次，在实践层面，教师应通过多元文化环境中的生活经历，提升自己多元文化素养，比如可通过在具有多种

^① 陈嘉明. 人文主义思潮的兴盛及其思维逻辑——20 世纪西方哲学的反思. 厦门大学学报, 2001(1): 42-48.

文化社区中服务来建构自己的多元文化认知；在课堂上教师实施文化反应性教学，将不同族群的学生的教学融入不同的文化形态、行为和经历中。最后，在多元文化并存出现的社会问题层面，多元文化并存需要教师引导学生进行批判性思维，分析多元文化背后隐藏的冲突，并将批判思维转化为行动，进而促进社会正义。同时教师自身也需要将批判性的检验作为他们个人知识基础的价值假设，进而检验他们在课堂中讲授的知识，是否支持学校中制度化了的结构和实践的价值观念。多元文化教师教育培训的教师不仅应是多元文化知识的掌握者和行动者，同时也应是具有社会批判能力的实践者。

这些以人文主义为指归的教师教育思想都以建构教师身份认同为培养目标，注重教师知识的经验基础、教师信念、态度与主观情感体验，以及这些因素在教学中所起的重要作用。

（三）科学主义与人文主义融合视域中的教师教育

单纯的科学技术与单纯的人文关怀都不能完整地认识世界，真正解决人类社会所面临的问题。科学主义反映确证的是人的自觉本质，人文主义反映确证的是人的自由本质，各自都是对人的本质的片面理解^①。科学产生之初是一种文化的存在，因其满足人类实用的需要而逐步在人类文化中占据统治地位，但在发展自身过程中却越来越远离了人自身。人文主义则强调认识更主要的是主观性问题，人不但不能单纯地追求永恒的真理，也不能客观地追求真理。实际上自由和自觉共同构成人本质的基本维度，只有二者的对立和统一才能真正确证人的本质。因此科学主义和人文主义并不能真正完全割裂，科学主义人文化，人文主义科学化，二者走向融合就是题中应有之意了。现象学运动的努力就是要尝试超越科学主义和人文主义的对立，现象学关注的对象是事物、概念、价值和人的显现方式，面对的是世界向人们显现的原初状态，是纯粹的现象，科学的和人文的现象都在关注范围内。现象学方法强调从各种偏见中解放出来。现象学影响下的教师教育强调教师教育要“面向教育事实”，注重实践，注重教师的生活体验，通过案例进行教学；教师教育还应回归教师的“生活世界”，从生活世界出发，形成反思力，生成教育智慧，同时进行生活体验写作。另外，后期的专业主义教师教育、建构主义教师教

^① 胡存之，超越科学主义与人文主义的对立——科学主义与人文主义悖论的人学批判，华中科技大学学报（社会科学版），2003（5）：21-25。

育和知识主义教师教育也是科学主义与人文主义融合背景中的产物。后期的专业主义强调教学中心的教学专业主义。首先,主张反思行动取向的教学专长观,教师不再仅仅关注工具性的问题,而且开始艺术地使用现有规则和程序,甚至创造新的规则以应对意外发现,教师在与教学情境的互动中理解、回应和改造实践世界;其次,主张生成取向的教师知识观,教学知识与反思行动在视域融合的结果,是实践知识;最后,主张实践取向的教师教育观,即采用“反映性实践课”让教师学会“做”什么。建构主义教师教育试图以一种超二元论的方式来看待知识,以避免内源性(以心智为中心的)知识与外源性(以现实为中心的)知识的身心分离。建构主义强调教师教育要促进有意义的教师学习,同时它还强调必须修正那种认为知识是一种拥有物,可以在人的心智内及人际、组织之间进行储存或转移东西的观点,引导教师在真实的情境中、在具体的行动中建构出知识的意义。同时,教师是学生意义建构的帮助者、促进者。教育是师生之间的合作性建构。建构主义所要培养的教师角色不再仅仅是知识的传授者,而主要是学生发展的促进者。知识主义教师教育提出了三种类型的教师知识,学科教学法知识主张学科内容与教育学原理的有机融合,强调教师教学的体验性,要教师根据特定教学内容,结合具体教学情境,主动选择、建构和转化知识;叙事性知识理论研究者主张教学是一种叙事,是在日常生活世界中根据学生的需要不断建构的过程,教师通过叙事进行师生间的交往,为学生发展建立教育意义;反思行动知识理论持有者主张关注普通人自身日常生活实践中的教育常识,即“民间教育学”,教师的专业实践属于“不确定地带”,教师的教学建立在反思行动的使用理论之上,教师教育培养的是反思性实践者,而不是“教学技术员”。

这些尝试融合了科学主义和人文主义的教师教育思想观,努力将教师作为一个完整的“人”来看待,既有专业知识与能力,也有专业态度与情感,反映的是人的意义与专业工作价值的合一,也就是说对专业工作最高境界的追求与实现,也是教师作为人的意义与价值的实现,这时人才真正成为人,教师也才真正成为教师。

三、当代西方教师教育思想发展的内在逻辑

现代教师职业的形成标志是17世纪晚期教师培养机构的产生,而这些机构的产生则是为了在机器大工业生产的社会背景中,满足现代学校教育普及的需要。因此社会对教师职业的首要要求就是数量与效率,这时对教师的认

识还局限于其功能性角色的层面。科学主义强调确定的知识基础,运用自然科学实证方法就可以获得对真理认识的观点,与社会对教师教学工作效率的追求一拍即合。由此形成以科学主义为主旨的教师教育思想流派,其分支包括以行为主义为基础的技术理性主义、能力本位,以及早期教师专业主义教师教育思想。

20世纪特别是下半叶在世界范围内掀起的轰轰烈烈的教育改革,其核心就是教育质量問題,由此引发对教师质量的讨论。人们注意到影响教师质量的重要因素不仅仅是知识和能力的问题,还包括态度、信念在内的教师个性特征,以及教师情意等,强调优秀教师的产生是一个高度个人化的问题。教学情境的复杂性和即时性需要教师即时做出反应,教师对教与学、对学生持有怎样的信念和情绪情感体验,决定了教师怎样对教育情境赋予意义,进而采取相应的教育教学行为。这正体现了人文主义的倾向,由此形成围绕人文主义为主旨的教师教育思想流派,其分支包括叙事主义教师教育、反思主义教师教育及多元文化教师教育思想。

后期的教师专业主义及知识主义教师教育思想都尝试着既从强调知识、能力又由强调教师个性特征与情意两方面来进一步完善发展教师教育思想,逐步形成对作为“人”的教师的完整认识。

作为“人”的教师既有外在社会政治地位、专业地位的要求,也有专业能力素养的需要,同时还有作为“人”所具有的内在精神世界,这种精神世界在主体进行职业实践活动时规定了主体的态度、情感和价值观,反过来职业实践活动也在不断影响参与活动之中的主体精神世界的建构。由此我们可以说教师教育思想从强调教师职业功能性角色到强调教师作为“人”的完整认识,既符合教师职业产生、教育发展需求的历史逻辑,也符合主体自身实现的本体逻辑,实现了历史与逻辑的统一。

语言和逻辑是每一种思想流派的产生、形成与发展的基础,教师教育思想也不例外。分析哲学正是以独特的哲学分析方法,以语言和逻辑为对象,以“清思”为己任在教师教育领域中产生重要影响。分析哲学认为传统教育的语言要么是形而上学式超验理性语言;要么是非理性的感悟和体验式诗性的语言,这些语言都难以满足现代科学时代教育实践问题的解决。分析哲学试图通过语言和逻辑的分析来揭示各种所谓定义、口号、比喻,以及一些形式或非形式的逻辑谬误。首先,分析教育哲学家通过概念分析、日常流行观念和意识形态的揭示与批判,指出教师专业的权威期待与事实上专业权威丧失

之间存在着基本矛盾，盛行的相对主义观念削弱甚至拒斥了学科教学和教师专业权威。其次，分析教育哲学家通过对教育学术研究怀疑论的逻辑批判，指出教育学术研究怀疑论者的逻辑问题，批判怀疑论者把教育的正当性理由化约为“最小必需”，坚持“可欲性”正当理由观；批判怀疑论者对教学和教师的狭隘化理解，认为教师应该被视为一个自由的人，并致力于知识价值和年轻人的批判能力的提高；批判怀疑论者狭隘的“有效教学”观念，指出教师不仅通过他的行为，而且通过他的身份和认同来影响学生；批判怀疑论者的教师教育观，怀疑论者将教师教育简化为对教师个人课堂表演者的培训，指出教师教育应该是对自由社会至关重要的知识分子阶层的培养和发展。分析教育哲学家对教师教育领域概念的分析与批判，其实是认知主义对行为主义、人文主义对工业主义时代操作主义的教师教育的批判。这种对逻辑性的强调有利于教师教育的科学性发展，可推动教师教育理论的成熟和多元化发展。

当代西方教师教育思想呈现出多样性的特征，它们共同地影响着教师教育的实践，这对我们开展教师教育实践提出了要求。客观地讲，自从1892年现代师范教育产生以来，教师教育经历了一百多年的历史发展，有关教师教育历史发展的研究积累了不少的成果，但一百多年来的教师教育思想的研究却并不多见，这恐怕与教师教育发展中没有思想积累有一定的关系，其实从教师教育研究来看，思想的研究也没有被放置在一个重要地位上，这就形成了一种只有实践的教师教育，而没有思想的或理论的教师教育的基本格局，在我们看来，仅有实践的教师教育还是不够的，还需要思想的或理论上的教师教育。这样看来，研究当代西方教师教育思想就显得很有必要了，通过上文的讨论，我们也看到，当代西方教师教育思想贯穿于教师教育的实践当中，这也给我们提供了很好的启示，至少我们在设计教师培养模式的时候需要找到相应的思想依据或理论基础。这也是我们未来教师教育需要进一步探讨的议题。

第一章 专业主义教师教育思想

理解专业主义教师教育首先要从对专业主义的理解入手。学术界对专业主义(professionalism)有多种非常不同的见解。一种观点认为,专业主义以利他主义(altruism)为关键特征,其目的是客户的福祉,而不是专业人员的个人利益^①,因而是一种对资本主义的批判和修正。涂尔干也认为,专业主义通过利他主义,对社会施加道德影响^②。另一种观点则认为,专业伦理(professional ethics),更多的是对专业人员的保护,而不是对客户。专业规范(codes)和专业伦理保护专业人员免受客户责难、维护专业人员形象、掩饰专业人员的不称职和专业实践的失败。而利他主义仅仅起到调和专业人员追求最大回报欲望的作用。专业共同体中,专业人员的地位取决于得到高收入的能力,而不是简单的提供服务^③。拉尔森(Magali S. Larson)认为,专业是与资本主义社会阶级体系相关联的利益集团,专业化是一个“集体流动工程”(collective mobility project),通过这一工程,职业寻求自身经济状况、社会地位和声望的改善^④。这两种观点相互冲突,但又可以

① Marshall, T. H. Sociology at the crossroads; and other essays. 1963. London: Heinemann. Ch. 6. in History of Education Society. (1973). Education and the Professions. Methuen & Co. LTD., 1973: 4.

② 涂尔干 19 世纪后期著作,转引 History of Education Society. Education and the Professions. Methuen & Co. LTD., 1973: 4-5.

③ History of Education Society. Education and the Professions. Methuen & Co. LTD., 1973: 4.

④ Freidson, E. Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy. University of Chicago Press, 1994: 3.