

新教师教育课程 体系建构

周光明 李远蓉 黄 梅 编著



科学出版社



新教师教育课程 体系建构

周弘明 陈永福 李 华 编著

南京师范大学出版社

新教师教育课程体系建构

周光明 李远蓉 黄 梅 编著

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书从帮助读者了解国内外教师教育课程体系的历史和为有关机构及组织制定政策提供参考出发,共分为五章,分别介绍了教师教育与教师教育课程体系、教师教育的沿革与发展、国外教师教育的课程体系及其启示、我国教师教育课程体系发展历史和新教师教育课程体系分析。

本书可作为高等学校的本、专科生的参考用书,也可从事教师教育课程体系的相关人员提供参考。

图书在版编目(CIP)数据

新教师教育课程体系建构/周光明,李远蓉,黄梅编著. —北京:科学出版社,2014

ISBN 978-7-03-039985-4

I. ①新… II. ①周… ②李… ③黄… III. ①新教师-师资培养-课程体系-研究 IV. ①G451.2②G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 041073 号

责任编辑:胡云志 李淑丽/责任校对:宣 慧

责任印制:徐晓晨/封面设计:华路天然工作室

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京科印技术咨询服务公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2014 年 6 月第 一 版 开本:B5(720×1000)

2014 年 6 月第一次印刷 印张:14 1/2

字数:292 000

定价:58.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

前 言

时代的前进，社会的进步，国家的发展，这些都离不开教育。教育培养的是国家未来的主人，肩负着国家的未来，而教师教育（原师范教育）培养的是教师，是教育系统的“工作母机”。在大力发展教育的今天，教师教育也成为人们日益关注的焦点。而教师教育课程体系是教师教育的核心，是教师教育的直接表现。教师教育要想取得成功，教师教育课程体系是关键。因此，为了能够帮助读者了解国内外教师教育课程体系的历史沿革，以及为有关机构及组织制定相关政策提供参考，我们特编写了本书。

本书内容分为五个章节：

第一章对教师教育、教师教育课程体系中的重要概念进行了界定与梳理，并对国内外教师教育课程体系研究现状进行了总括性的描述。此外，还向读者展示了新教师教育课程体系构建所依据的理论。

第二章追溯了国内外教师教育的发展脉络，对中国与世界教师教育的现状特点作出了总结，并在现实基础上对我国教师教育发展趋势展开预测。

第三章是对国外教师教育情况的介绍，从教师教育课程目标、培养模式和课程设置三方面，向读者系统地呈现国外教师教育概况，旨在为构建新教师教育课程体系提供借鉴。

第四章立足于我国实际背景，对教师教育课程体系发展历程、突出特点及存在的问题作出了全面的剖析，为后文建构新课程体系找出定位点。

第五章首先介绍了新教师教育课程理念，然后选取我国几所大学的教师教育课程目标、培养模式及课程设置进行了分析并提出了建议。

本书由周光明、李远蓉、黄梅编著，参与本书编写的人员还有于洁、田娅、郭雨蒙、刘坪、陈婧、张玲燕、李雯、沈慧、刘仙、宋婷、田玉文、罗珊、石沛、胡建莹等。

由于编者水平和经验有限，书中难免有疏漏和不足，敬请广大读者、专家不吝赐教！

编 者

2013年11月

目 录

绪论	1
一、我国教师教育课程体系面临的挑战	1
二、构建新教师教育课程体系的意义及价值	3
第一章 教师教育与教师教育课程体系	5
第一节 教师教育课程体系	5
一、教师教育	5
二、教师教育课程体系	8
第二节 教师教育课程体系研究	17
一、国内教师教育课程体系研究现状及趋势	17
二、国外教师教育课程体系研究现状及趋势	23
第三节 教师教育课程体系的理论基础	32
一、经典课程范式——泰勒原理	32
二、学科知识取向的教师教育课程体系理论	39
三、实践知识取向的教师教育课程体系理论	44
第二章 教师教育的沿革与发展	53
第一节 国际教师教育沿革及现状	53
一、国际教师教育的开端	53
二、国际教师教育的沿革	54
三、国际教师教育现状	56
第二节 我国教师教育的沿革及现状	61
一、我国教师教育的开端	61
二、我国教师教育的沿革	62
三、我国教师教育现状	67
第三节 教师教育课程体系发展趋势	78
一、专业化	79
二、全面性	83



三、开放性	85
四、多样化	87
五、高质量	89
六、终身化	90
七、法制化	91
第三章 国外教师教育的课程体系及其启示	94
第一节 美国、英国、法国的教师教育课程体系	94
一、美国的教师教育课程体系	94
二、英国的教师教育课程体系	99
三、法国的教师教育课程体系	103
四、美、英、法等国教师教育课程体系对我国的启示	107
第二节 加、德、俄等国教师教育课程体系	108
一、加拿大的教师教育课程体系	108
二、德国教师教育体系	112
三、俄罗斯教师教育体系	116
四、加、德、俄等国教师教育体系对我国的启示	119
第三节 日本、韩国、新加坡、印度的教师教育课程体系	122
一、日本的教师教育课程体系	122
二、韩国的教师教育课程体系	126
三、新加坡的教师教育课程体系	130
四、印度的教师教育课程体系	133
五、日、韩、新、印等国教师教育课程体系对我国的启示	138
第四章 我国教师教育课程体系发展历程	142
第一节 清朝末年教师教育课程的发端	142
一、清朝末年教师教育课程发端的背景	142
二、清朝末年教师教育课程设置的概况	143
三、清朝末年教师教育课程体系的评价	145
第二节 民国初期教师教育课程的确立	146
一、民国初期教师教育课程确立的背景	146
二、民国初期教师教育课程设置的概况	147
三、民国初期教师教育课程体系的评价	150
第三节 国民政府的教师教育课程体系改良	150
一、国民政府教师教育课程改良的背景	151
二、国民政府教师教育课程设置的概况	151
三、国民政府教师教育课程体系的评价	153

第四节 新中国的教师教育课程体系重建	154
一、新中国的教师教育课程重建背景	154
二、新中国的教师教育课程设置概况	155
三、新中国的教师教育课程体系评价	161
第五章 新教师教育课程体系分析	164
第一节 新教师教育课程理念	164
一、推进教师教育课程体系的改革	164
二、教师教育课程标准的基本理念	165
三、新教师教育课程体系的属性	166
第二节 新教师教育课程目标	169
一、《教师教育课程标准（试行）》课程目标	169
二、师范院校教师教育课程目标案例分析	172
第三节 新教师教育培养模式	175
一、我国教师教育培养模式案例分析	175
二、我国教师教育培养模式的发展	178
三、建构新教师教育培养模式的建议	180
第四节 新教师教育课程设置	182
一、我国教师教育课程设置现状	182
二、我国教师教育课程体系存在的问题	197
三、对我国教师教育课程设置的建议	200
附录	205
附录 A 第二章参考内容	205
附录 B 第三章参考内容	210
附录 C 第四章参考内容	215

绪 论

一、我国教师教育课程体系面临的挑战

（一）知识经济时代带来重大冲击

20 世纪中后期之后，人类社会正在逐步进入知识经济时代，现代科学技术发展日新月异，呈现出三大特点：一是新技术革命蓬勃兴起，呈加速发展、急剧变革的态势；二是向高度分化、高度综合的方向发展，出现许多相互交叉、渗透的边缘学科；三是科学技术转化为生产力的速度越来越快。知识经济时代，现代科学技术的发展，要求高等师范院校培养出来的人才（包括未来教师在内）具有创新意识、创新精神和创新能力。目前，教师教育课程体系已不能与之相适应，亟须加以更新和改革。^① 而且，在知识经济时代，知识主导着社会的进步，人们的日常生活，社会生活方方面面都渗透着知识。每个人必须具有良好的素质，不断地学习才能跟上时代的步伐。所以，全面提高中国公民的基本素质以适应和促进知识经济时代社会的发展是我国基础教育最重要的任务，这就要求全面提高教师的素质。而教师的培养主要依靠教师教育课程体系。^② 因此，无论是培养具有创新意识、创新精神、创新能力的未来教师，还是提高中国公民的基本素养，都对现行教师教育课程体系带来了重大冲击，更新与改革教师教育课程体系成为必需。

（二）教师专业化的时代要求

在世界教育史上，随着专门培养教师的教育机构的出现，教师专业化就开始了它的进程。教师专业化是指教师在整个职业生涯中，通过专门训练和终身学习，逐步习得教育专业的知识与技能并在教育专业实践中不断提高自身的从教素质，从而成为一名合格的专业教育工作者的过程。教师专业化有四层含义：第一，要求教师职业素养的专业化，既包括学科专业性，也包括教育专业性，国家对教师任职既有规定的学历标准，也有必要的教育知识、教育能力和

① 周洪宇. 2010. 教师教育论. 北京: 北京师范大学出版社.

② 黄威. 2003. 教师教育体制——国际比较研究. 广州: 广东高等教育出版社.



职业道德的要求；第二，教师教育的专业化，国家有教师教育的专门机构、教育内容和措施；第三，国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度；第四，教师专业发展是一个持续不断的过程，教师专业化也是一个发展的概念，既是一种状态，又是一个不断深化的过程。无论是培养具有专业素养的教师，还是面对教师教育的专业化，培养符合合格认证的教师，还是促进教师群体发展的历史性要求，都离不开作为教师教育核心的教师教育课程体系。教师教育课程体系直接关系到培养出的未来教师的专业素养，直接关系到未来教师是否具有能通过合格认证的教师素养，直接关系到教师教育的专业化进程，直接关系到一个时代教师群体的发展。教师专业化是教师教育课程体系一直需要面临的时代性课题。^①

（三）基础教育改革提出严峻挑战

从1999年酝酿基础教育改革到2001年教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》，在全国部分省（直辖市）进行实验，再到2005年全面启动新中国成立以来最大规模的课程改革——“第八次课程改革”在全国中小学全面展开。这次课程改革广泛、全面，在培养目标、课程结构、教学方式、教学理念等方面都提出了新的要求。^② 新课程改革不仅提出了新的课程目标，而且对教师提出了新的要求：要求教师处理好师生关系，成为学生学习的促进者；处理好教学与研究的关系，成为教育教学的研究者和反思者；处理好教学与课程的关系，成为课程的建设者、开发者和参与者；处理好学校与社区的关系，成为社区的一员，与家长、社区共同合作参与社区教育、文化、科学事业的共建。面对这些要求，当前教师感觉到了课程改革带来的新的压力。北京师范大学教育学院2003年11月对北京、河南、宁夏等省（自治区、直辖市）的教师队伍现状进行了抽样调查，其中有一项对“中小学教师在教学与课程改革上面临的压力”进行了调查，调查结果显示40%以上的教师在“素质教育的具体操作课程”、“课程和教材改革”、“社会对教师素质的要求”、“教育观念和教学方法的变化”、“撰写教研论文”上感觉压力大（包括压力较大和压力很大）。^③ 教育部部长袁贵仁也曾提出“新课程需要新型教师”的要求。可见，在基础教育改革的大背景下，教师素养需要提高以适应基础教育课程改革的需要。

① 连海彬. 2008. 安阳市县城农村中职学校师资队伍现状及对策研究. 天津: 天津大学论文.

② 张忠华, 相阳. 2008. 教师教育课程体系改革的向度分析. 现代教育科学, (2): 134-137.

③ 顾明远, 谭传宝. 2004. 中国教育发展报告——变革中的教师与教师教育. 北京: 北京师范大学出版社.

袁贵仁，汉族，1950年11月生，安徽固镇人，北京师范大学哲学专业毕业，研究生学历，硕士学位，教授。2009年10月31日，袁贵仁被任命为中国教育部部长。他曾于2003年在《中国教育报》上提出“新课程需要新型教师”。



图1 袁贵仁

教师教育课程体系，直接关系到未来教师的专业素养。教师教育课程体系能否胜任未来教师的培养？能否适应基础教育改革的需要？这些都让教师教育课程体系面临着严峻的挑战。钟启泉教授提出：“必须进行全方位的教师教育课程体系改革。只有这样，才能培养出符合时代要求、适应中小学需要、能够胜任中小学教学任务的新时代教师。”^①而且，相对于基础教育课程改革而言，教师教育课程的改革相对滞后，没有与中小学教育改革同步发展，给教师教育发展带来了许多不利的影响。因此，适应基础教育改革的需要，调整、改革大学的教师教育课程体系，成为当务之急。^②



图2 钟启泉

钟启泉，1939年8月生，华东师范大学终身教授，博士生导师，教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所所长，以及华东师范大学国际与比较教育研究所所长，教育部华东师范大学课程研究中心主任。主要研究方向是比较课程论与教学论，国际与比较教育学。钟启泉教授是《教师教育课程标准》专家组的首席专家。

二、构建新教师教育课程体系的意义及价值

1. 迎合新时代教师培养模式的转变

教师教育（原师范教育）是高等教育结构中的一个重要有机组成部分，自新中国建立以来，一直到20世纪90年代，教师教育都是高等教育结构体系中的一个相对独立的部分。最早是三级教师教育培养机制，小学教师由中等师范学校培养，初中教师由高等师范专科学校培养，高中教师由师范学院和师范大学来培养。直到20世纪末，这种独立结构体系（师范教育体系）被打破，一些师范院

① 钟启泉. 2001. 为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展. 上海：华东师范大学出版社.

② 张忠华，相阳. 2008. 教师教育课程体系改革的向度分析. 现代教育科学，(2)：134-137.



校参与合并,形成综合性大学中的新的师范学院,一些综合性大学也开始参与教师教育培养,原来的三级师范教育体系逐渐被两级师范教育体系所取代,而最终将走向一级培养模式——大学的教师教育培养模式。中等师范教育将成为历史,师范专科教育也将会被本科教育所替代。^①

2. 新课程改革对教师素质的要求

新课程改革对教师素质提出了新的要求,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》指出:“建设一支高素质的教师队伍,是扎实推进素质教育的关键。”教师是全面推进素质教育的主力军,是教育教学改革的实施者。教师的发展依赖于教师教育,而教师教育更依赖于教师教育课程。教师教育在标准化的课程体系培养下,可操作性更强,能将我国整个教师教育的水平提高到更高的层次。因此,建立新教师教育课程体系,无论对于教师发展而言,还是对于满足新课改对教师的要求而言,都具有重要的理论意义和实践意义。^②

3. 符合教师职业专业化的需求

国际劳工组织和联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》这一官方性文件中提出:“应把教育工作视为专门的职业。”^③ 20世纪70年代,联合国教科文组织的重要文件《学会生存》就曾经指出,加快教师专业化的进程是提高教师质量的成功策略。在联合国教科文组织召开的以“面向21世纪教师教育发展”为主题的国际教育大会中强调:“专业化——作为一种改善教师地位和工作条件的策略。”^④

教师专业化是国际教师教育的发展趋势,教师职业专业化是在掌握知识、技能的过程中形成和发展起来的,教师职业专业化的养成是通过课程来实现的,教师职业专业化的形成和发展都有相应的课程内容与之相对应。^⑤

① 张忠华. 2009. 构建我国教师教育新课程体系的几点思考. 教育与现代化, (3): 39-40.

② 周青山. 2005. 教师专业化发展与教师教育课程设置. 教学与管理, (4): 20.

③ 曲艺. 2006. 小学教师专业化的现状分析与对策. 辽宁师范大学硕士学位论文.

④ 霍玉文. 2005. 我国成人教育教师专业化建设的必要性及对策. 继续教育研究, (8): 40.

⑤ 李才俊. 2006. 教师教育中教师职业专业化存在的问题及其对策. 黑龙江高教研究, (8): 106.

第一章 教师教育与教师教育课程体系

第一节 教师教育课程体系

一、教师教育

(一) 教师

随着社会的发展，教师在社会中的重要作用及其不可替代性逐渐被人们所重视，社会对教师也提出了更高的要求。

我国对教师的称呼有多种，如“教员”、“先生”、“老师”等，教员一般指从事教育教学活动的工作人员，先生多用于年长、学问大、品德高尚的人，老师主要是学生对教师的称呼。

古今中外对“教师”概念的解释不尽一致，国内主要观点有：①我国古代思想家韩愈认为“师者，所以传道、授业、解惑也”；将教师界定为教人做人、做事的道理和知识，为受教育者解答疑难的人；②杭州大学教育系编写的《教育辞典》认为，教师是“学校里承担向学生传授知识，技能，发展学生体力、智力，培养学生思想品德任务的人员”；③顾明远先生主编的《教育大辞典》认为，教师是“学校中传递科学文化知识和技能，进行思想品德教育，把受教育者培养成一定社会需要的人才的专业人员”。国内对教师的界定大致相同，都把教师看作是向学生传授知识和培养学生良好品德的人。



图 1.1 著名教育家孔子

国外对教师的理解有着不同的看法。有人认为教师是艺术家。艺术家的工作是富有个性的创造性的活动，教师的教学是极具个性化的，所以教学是艺术，教师是艺术家。还有人认为教师是临床医生，教学可以概括为一种问题解决和决策的形式，这种形式与医生的工作相同。医生的工作是给病人诊断病情，根据患者



情况进行相应的治疗。教师则是根据学生的自身特点和学习情况,因材施教,以使每个学生得到最好的发展。^①还有人认为教师是研究者,他们可以“改进教学实践;改变其工作的情景;在更大的社会范围内理解他们的教学活动”。之前教师被看作是“教书匠”,而实际上教师的工作具有多样性和复杂性。《中华人民共和国教师法》第三条规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员,承担教书育人,培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。教师应当忠诚于人民的教育事业。”教师应在教学之余从事研究活动,不断扩充自己的教学经验,提高自己的研究能力,使课堂、教学和教师真正融为一体。

(二) 教育

教育是个体在心理发展过程中来自环境方面的最主要影响,是个体心理发展中占据主导作用的因素。

在教育学界,关于“教育”的概念多种多样,可谓仁者见仁,智者见智。一般说来人们从两个不同的角度“教育”进行界定定义,一个是社会角度,一个是个体角度。从社会的角度来界定“教育”,可以把“教育”区分为不同的层次:①广义的,凡是增进人们的知识和技能,影响人们的思想品德的活动,都是教育;②狭义的,主要是指学校教育,即教育者根据一定的社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者身心施加影响,把他们培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动;③更狭义的,教育仅指思想教育活动。从个体的角度来界定“教育”,往往把“教育”等同于个体学习或发展的过程,如特朗里把“教育”界定为成功地学习知识、技能与正确态度的过程。教育科学出版社编写的《教育学基础》一书中将“教育”界定为在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个体化的实践活动,所以教育就作用的对象来看,具有个体功能和社会功能。

(三) 教师教育

教师教育从何而来?何为教师教育?师范教育与教师教育究竟有什么区别呢?是文字游戏还是有着更深的蕴意呢?

1. 教师教育的缘由

“教师教育”一词是由“师范教育”一词演变而来的。顾明远1990年主编的《教育大辞典》将师范教育界定为“培养师资的专业教育,包括职前培养、初任考核试用和在职培训”。然而,在人们的传统观念里,师范教育仍然主要是指教

^① 刘颖豪,2005.深化中小学教师社会保障制度改革探究.江西师范大学硕士学位论文.

师担任教职前所接受的正规学校教育。^①

20 世纪 90 年代末,人们开始用教师教育取代师范教育。究其原因,主要有三:一是教师教育比师范教育具有更深刻的蕴意,用教师教育这一话语能更好地体现当前教师培养的内在特征和发展趋势;二是由于对师范教育的认识存在“应然”和“实然”两种状态,学者和专家希望通过话语的转换改变大家认为教师培养是一种终结性正规学校教育的传统观念;三是出于符合国际惯例的考虑,国外的文献中普遍使用的话语是教师教育而不是师范教育。教师教育是师范教育的逻辑与历史的延伸。

2. 教师教育的内涵

以下是较有代表性的几种有关教师教育概念的表述。

《维基百科全书》认为,教师教育是指为培养教师能在课堂、学校乃至社会有效履行其职责所需知识、态度、行为、技能而设计的政策和程序,可分为职前教育、入职教育和教师发展三个阶段。^②

《教学和教师教育国际百科全书》认为,教师教育分为职前、入职和在职三个阶段,这三个阶段是一个连续的过程。^③

国内较权威的界定是 2002 年颁布的《教育部关于“十五”期间教师教育改革的意见》,认为教师教育是指“教师的职前培养、入职教育和在职培训的统称”。黄葳在《教师教育体制》一书中认为教师教育是职前培训和在职进修的统一,是正规教育 and 非正规教育的结合,是多层次、全方位、立体式的教师终身“大”教育。^④

浙江师范大学张元龙对教师教育概念的界定:教师教育就是教师教育体系的开放化、教师教育过程的终身化、教师职业的专业化、教师教育办学层次的高层次化、教师教育知识的系统化的师资培养培训活动的总称。

从以上表述可见,目前大家对教师教育概念的界定集中体现在教育的终身性和过程的连续性上,强调要将入职教育和在职培训纳入到教师教育体系之中。然而,用“教师教育”替代“师范教育”,所反映更深层次的变化是师资养成从理念、体系再到结构、层次的深刻变革,对教师教育的概念界定仅仅关注于其教育的终身性和过程式的延续性是不够的。

本书对教师教育的界定:教师教育是根据教师专业发展的不同阶段,在终身教育思想指导下,对教师实施职前培养、入职培训和在职研修等有连续性、可发

① 刘捷,谢维和.2002.中国高等师范教育百年省思.北京:北京师范大学出版社.

② <http://www.docin.com/p-674987345.html>.

③ Dunkin M J.1996.The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.Oxford:Pergmon Press.

④ 黄葳.2003.教师教育体制.广州:广东高等教育出版社.



展性、一体化的教育过程，是对教师进行培养和系统培训的统称，具有全面性、专业性、开放性、公平性及实践性等特点。^①

3. 教师教育与师范教育的区别

“师范教育”被“教师教育”所取代，标志着教师培养进入了一个新的历史阶段。社会经济的发展和国民对教育的需求，赋予了“教师教育”更宽泛的内涵。教师教育可泛指为各类教育活动培养、培训师资，然而我们所讲的教师教育乃指为基础教育培养培训师资，这一概念揭示了一个新的人类教育现象，其原理就是将教师的培养教育视作一个连续的完整的过程。教师教育在日本表现为将教师养成—任用—研修三个阶段连续化，并成为一个新的教育统一体。从师范教育到教师教育，并不仅仅是概念的转变，更多的是教学理念和模式的改变。

从内容上说，教师教育包括人文科学教育、学科教育、专业教育和教学实践；师范教育只局限于传统的学科专业教育和教育实践。从顺序上看，教师教育不仅包括教师的职前教育，也包括教师的在职教育和培训；而师范教育主要是教师的职前教育。从形式上看，教师教育既有正规的大学教育，也有非正规的校本教师教育和教师进修培训等教育；而师范教育主要是正规的大学教育，以及教育学院的学历补偿教育等。从层次上说，教师教育的培养覆盖专科、本科和研究生层次的教育；师范教育主要包括师范学校、高等师范专科学校和高等师范院校。教师教育的覆盖面更宽，注重学历的高层次化。“教师教育”概念的提出是历史发展的必然趋势。

二、教师教育课程体系

（一）国内外教师教育课程体系

课程是人们经常使用的概念，然而对于课程的界定却并不相同，没有达成共识。我国学者施良方归纳出了六种典型的课程定义：①课程即教学科目；②课程即有计划的教学活动；③课程即预期的学习结果；④课程即学习经验；⑤课程即社会文化的再生产；⑥课程即社会改造。每一种课程定义都有其社会背景、认识论基础和方法论依据。^② 根据国内外对课程概念的不同界定，我们大致可以从广义与狭义两个方面来理解课程的概念。从广义上来说，课程是指学生在校期间获得的全部经验。广义的课程既包括学校的课程表所表示的正式课程，还包括学生的课外活动及对学生在整个学校生活中潜移默化的校园文化中的非制度侧面。从狭义上来说，课程是各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内

① 张元龙，2011. 对教师教育有关概念的认识. 教师教育研究，23（1）：7-8.

② 施良方，1996. 课程的基础、原理与问题. 北京：教育科学出版社.

容、范围、活动、进程等的总和，它主要体现在教学计划、教学大纲和教科书上。^{①②} 本书所涉及的课程概念是从狭义的角度来说的，即教师教育课程是指高等学校教师教育相关专业所开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和。

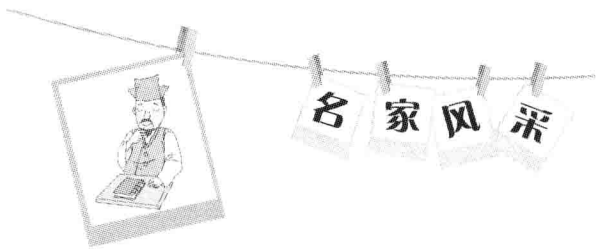


图 1.2 施良方雕像

施良方（1951～1997 年），上海人，男，汉族，1951

年 12 月 21 日出生。教授、博士生导师，我国著名的课程论、教学论、学习论专家，一个为教育鞠躬尽瘁的人。他的经典代表作：《课程理论：课程的基础原理与问题》、《学习论》、《教学理论（课堂教学的原理策略与研究）》等。

关于教师教育课程体系的认识，应从对“体系”的认识开始。“体系”，《辞海》是这样解释的：“体系指若干有关事物互相联系互相制约而构成的一个整体。”从此界定可以看出，体系是由若干事物构成的，这些事物反映了体系的范围。这些事物构成了一个整体，整体性是体系的基本特征。体系，也就是系统，具有层次性：由于组成系统的诸要素的种种差异，从而使系统组织在地位与作用、结构与功能表现出等级秩序性，形成了具有质的差异的系统等级、层次。于是，这些不同的要素形成了不同的层级，即一个小体系存在于大体系的一个层级当中，一个小体系本身又可以分为不同层级。体系的范围反映了体系所处的层级，体系的层级决定了体系的范围。也就是说，不同的体系级别，就会有不同的体系范围。体系的这种层级性导致了人们对“课程体系”认识的多样化。我们将课程体系分为三个层次：宏观、中观、微观，见表 1.1。本书将“课程体系”的概念定位于中观层面，即指某专业内部课程的问题。

① 陈玉琨，沈玉顺，代蕊华，等. 2001. 课程改革与课程评价. 北京：教育科学出版社.

② 辞海编辑委员会. 1989. 辞海（缩印本）. 上海：上海辞书出版社.