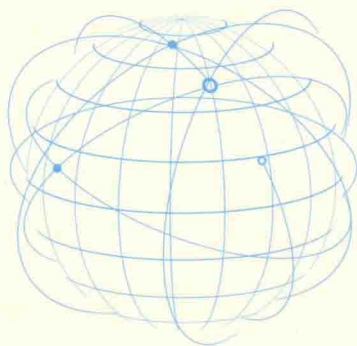


ZHONGGUO GAOXIAO WAIYU XUEKE DINGWEI
YU JIAOSHI FAZHAN MOSHI YANJIU

中国高校外语学科定位与 教师发展模式研究



■ 史耕山 著

南开大学出版社

中国高校 外语学科定位与教师发展模式研究

史耕山 著



南开大学出版社
天 津

图书在版编目(CIP)数据

中国高校外语学科定位与教师发展模式研究 / 史耕山著.
—天津:南开大学出版社, 2014.7
ISBN 978-7-310-04534-1

I. ①中… II. ①史… III. ①外语教学—教学研究
—高等学校 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 141402 号

版权所有 侵权必究

南开大学出版社出版发行

出版人:孙克强

地址:天津市南开区卫津路 94 号 邮政编码:300071

营销部电话:(022)23508339 23500755

营销部传真:(022)23508542 邮购部电话:(022)23502200

*

北京楠海印刷厂印刷

全国各地新华书店经销

*

2014 年 7 月第 1 版 2014 年 7 月第 1 次印刷

210×148 毫米 32 开本 7.75 印张 218 千字

定价:28.00 元

如遇图书印装质量问题,请与本社营销部联系调换,电话:(022)23507125

本书为全国教育科学“十二五”规划 2011 年度教育部重点课题“中国高校外语学科定位与教师发展模式研究”（课题批准号：GPA115065）成果。

序

关注高校外语教师^①发展问题的研究，源于我对自己职业生涯的反思，也源于周围年轻教师对将来发展道路的困惑。作为一名在岗外语教师 and 单位负责人，我愈加感到外语教师发展问题不单单是一个理论问题，更是一个现实问题；外语教师发展问题不单单是一个人的个性问题，而是周围各个语种众多年轻教师群体（我所在的外国语学院英语、日语、法语专任教师已经近 130 人，大部分在 30 岁到 40 岁左右）之间普遍存在的、有共性的问题。目前，随着高校扩招和社会经济发展，我国英语专业数量和办学规模快速扩大。然而，英语专业在成为名副其实的大专业的同时，也高居“学生毕业半年后失业量最多的专业”榜首。大学英语同样面临挑战：普通英语教学质量普遍受到质疑，而教师进行专门用途英语（ESP）教学转型仿佛又力不从心。一时间，无论是英语专业教师还是大学英语教师都感受到前所未有的压力和困惑。自己如何在新的教学语境中获得职业的再发展，这是一个必须面对的迫切问题。

在这种情况下，我们必须重新审视自己的学科，重新定位自己的发展之路。外语学科究竟要培养什么样的人才、该如何定位成为大家关注的焦点。目前，针对外语学科定位嬗变中的教师发展模式研究仍不多见。但没有教师的良性发展，就难言外语人才的培养模式改革。培养有创新精神的高素质外语教师是保证培养有创新精神的高素质拔尖人才的基本前提（徐锦芬、文灵玲，2013）。外语专业“大专业、小学科”之痛、外语教师取得科研成果的难度之高、职业发展道路之漫

^① 鉴于英语仍然是我国外语教学与研究领域占重要地位的主要外语语种，许多相关研究中“外语”与“英语”互通，在本书中“外语教师”主要指“英语教师”，“外语学科”主要指“英语学科”。为了叙述方便，本书不再一一区分。

长,多数人感同身受。我认为,除了一些重要的客观原因外,外语教师对外语学科定位缺乏本质的理解和认知,在学科定位的嬗变中自我定位发生迷失,也是重要原因之一。因此,本书的主要目的是想通过对中国高校外语学科定位类型的分析,明确不同学科定位的内涵和本质特征,在此基础上,通过广泛调研和论证,提出具体、可行、可持续、符合外语教师自身实际情况的发展模式,并在一定范围内得到有效推广。

基于以上目的,本研究的主要内容和结构如下:

1. 学科现状篇。本部分包括第二章、第三章、第四章和第五章,侧重对高校外语学科现状的调研。要想对高校外语学科进行定位,首先得对高校外语学科的现状有一个基本了解。因此,本书首先对外语学科的学科点分布与构成、外语学科的课程设置、教材使用、师资现状进行了调查。这几项内容存在着一个逻辑关系:其中外语学科点的分布与构成标志着学科平台的高低强弱,课程设置与外语学科的培养计划紧密相关,而对教材的调研可以考察执行培养计划的教学载体状况,对外语师资的探究则可以了解教学活动中的引导者和设计者当前的职业现状。

2. 学科定位篇。本部分主要涵盖第六章内容。在对我国的外语学科现状进行了基本回顾后,本书将我国高校外语学科定位区分为复合型学科定位和人文主义学科定位两种类型。

复合型外语学科定位虽然基于《高等学校英语专业教学大纲》(2000),但是从其诞生就引起持续异议与争论。总的看来,复合型外语人才培养模式中始终存在纯学科研究与复合型学科研究之间的根本性矛盾。另外,大多数复合型外语人才培养方案的执行是由两类教师共同负责的,英语专业教师负责语言技能培养,非英语专业教师负责相关专业知识的教学,前者只能顾及语言,没有专业知识背景,后者只能顾及理论知识,而自身语言技能又力不从心。因此,如果处理不好以上矛盾,复合型外语人才模式就容易使得外语人才的培养处于“两张皮”的境地。

人文主义外语学科定位是对复合型外语学科定位的反思。这种学

科定位重新把学科研究拉回到了学科本体层面。英美文学研究、语言研究和英语国家研究（包括跨文化研究）占据学科研究主导地位。《大纲》规定的英语专业技能课和专业知识课获得更多的发展理据，学科研究成果对外语教学的支撑力度也会更加明显。但是，与此同时，人文主义外语学科也遇到了一些困境。困境一：人文主义外语学科同样也有师资力量薄弱的瓶颈。困境二：专业培养理念与学生就业之间的长期严峻对立，并直接影响到人文主义外语学科的深入发展。

由此可以看出，复合型外语学科与人文主义外语学科均有自己的理据与现实基础。那么，高校外语学科的定位就必须注意规范性与差异性相统一的原则。

从规范性来看，以英语为例，英语专业本科教学规范是任何一个英语专业的办学底限，即不论强调何种外语学科定位，一个外语专业所培养的人才都应该达到某些最低标准。例如，如果一名外语专业学生毕业时外语基本技能如听、说、读、写、译不达标，或者基本的人文素质缺失，那么不论其来自复合型外语学科还是人文主义外语学科，我们均认为其不能被称为合格的外语专业人才。

从差异性来看，各个外语专业所在的院校性质不同，办学传统不同，师资力量不同，办学条件千差万别。外语学科要想获得良性发展，就一定要根据自身所在院校具体情况把握学科差异性原则。另外，仅仅注意这个宏观差异性区分还不够，外语专业还应注意自身内部差异性研究与定位。所谓内部差异性，是指一个外语专业内部由于学生学习兴趣不同、学习潜质不同、师资力量不同等多因素所造成的差异。因此，外语专业一方面要规划自己的宏观定位，另一方面也要注意专业内部的微观定位，合理配置本专业的教学资源，通过本科学业导师等革新制度因材施教、重点引导，才能做到培养质量的最大化。这同样体现了以人为本、个性化教学等现代教育理念。

作为本章讨论的最后内容，笔者提出，无论是复合型外语学科定位，还是人文主义学科定位，我们都应该始终明确外语学科的中心任务是什么。也就是说，虽然我国高校外语学科面临较多的挑战，但随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010～2020）》的全面实施，

外语学科又迎来难得的历史发展机遇。我国高校外语学科可以借机而上,通过外语专业、公共外语教学以及外语服务三大平台建设,克服现有发展短板,拓宽发展空间,做到创新发展。

3. 教师发展模式篇。本部分主要涵盖第七章内容。高校外语教师在学科定位视角下有哪些适合自己的发展模式?本次研究在对我国外语学科整体现状进行广泛调研的基础上,通过对不同学科定位内涵的分析,提出了既符合外语教育规律、又能够促进教师个性化成长的职业发展模式:人文主义发展模式和复合型发展模式。这两种外语教师发展模式与两种外语学科发展定位一一对应,能够覆盖广大高校外语教师群体,具有较大的可行性、良好的可持续性。

由于我国具有外国语言文学专业背景的教师群体最大,竞争也最为激烈,取得高水平的成果确实存在着很大难度。因此,人文主义发展模式要注意采用新方法、新理念在传统领域中的应用;注意创新思维的培养与应用;注意拓展新的研究领域。

与此同时,我国社会经济文化发展对外语专业人才的需要标准是多元的。无论是从教育部颁发《英语专业教学大纲》的规定看,还是从各个高校教学管理政策的制定者对外语专业性质的认识看,以及社会用人单位对外语专业人才的实际需求看,复合型外语学科定位仍会长期存在。因此,外语教师采取复合型发展模式依然有其背景和基础。

应该注意的是,真正进入相关专业领域研究主流的根本途径是攻读硕士、博士学位。只有接受正规的相关专业训练,外语教师才能系统地拥有自己相关专业的知识结构、熟悉该专业领域的发展运作模式、获得接近该专业领域学科资源的机会,并被该专业领域的学术圈所接受。目前,专门用途英语(ESP)教学改革紧迫性和合理性越来越受到重视,英语专业教师和大学英语教师均可以把专门用途英语(ESP)教学与研究作为一个重要的复合型发展方向。

本章的最后部分还结合教师发展个案对实现这些发展模式的途径和策略进行了积极探讨。

4. 发展资源篇。一名外语教师还要充分借助社会所能提供的各方面资源,不断为自身的职业发展提供必要的信息、经费和学术支撑。

本书第八章分别对外语学术论文发表信息、科研立项信息、学术文献数据检索资源等几个方面进行了梳理,旨在为外语教师提供一些必要的帮助。

总之,本书分析了不同社会文化语境对外语学科定位产生的深刻影响、不同外语学科定位的特点、高校外语教师面对不同外语学科定位应该把握的原则、采用的有效发展模式以及实现途径。以上构成了本书的主要内容。书中既有面向全国的宏观抽样概括,也有以河北省外语教师发展问题作为个案研究的局部剖析,还有基于外语教师个人叙事的微观分析。这样的研究设计可以使我们从各个层面和角度对我国高校外语教师发展问题进行探讨,以期为处于职业发展平台期的广大年轻外语教师提供一些有益的启发和借鉴。

外语教师发展研究是一个过程漫长、并且不容易出成果的工作。我于 2005 年进入北京外国语大学从事博士后研究并开始接触外语教师发展研究以来,得到了北京外国语大学的周燕教授、吴一安教授、文秋芳教授等外语界多位专家、学者的鼓励、指导和帮助,在此向她们表示崇高的敬意。本书作为全国教育科学“十二五”规划 2011 年度教育部重点课题“中国高校外语学科定位与教师发展模式研究”(课题批准号:GPA115065)的成果,一方面凝结着我多年对高校外语教师发展问题的持续思考,另一方面也得到了课题组成员黄永新、付天军、王显志、岑秀文、张尚莲老师的大力支持,他们在本书的数据收集与分析方面付出了辛勤的劳动,在此一并致以深深的谢意。

史耕山

2013 年 10 月 30 日于天津

目 录

第一章 引 言	1
第一节 国内外相关研究述评	2
第二节 研究设计	10
第二章 我国高校外语学科学位点调查	13
第一节 我国高校外语学科点分布	14
第二节 河北省个案	27
第三章 高校外语教师职业发展现状分析：以河北省为例	32
第一节 英语教师基本情况调查	33
第二节 英语教师计算机和网络使用技能状况调查	41
第三节 英语教师教学改革理念调查	52
第四节 英语教师科研创新能力调查	65
第五节 英语教师职业倦怠感调查	76
第四章 高校外语专业课程设置研究	83
第一节 综合类高校英语专业课程设置调查与分析	83
第二节 师范类高校英语专业课程设置调查与分析	90
第三节 外语类高校英语专业课程设置调查与分析	96
第四节 英国高校外语类本科专业教育模式调查与分析	104
第五章 高校外语专业教材使用调查	110
第一节 我国英语专业教材编写特征描述	113
第二节 我国英语专业教材编写理念和特色总结	119
第三节 英语专业教材评价	124
第四节 英语专业教材建设的启发意义	135
第六章 高校外语学科定位特点分析	138
第一节 复合型外语学科定位分析	138

第二节 人文主义外语学科定位分析	152
第三节 高校外语学科定位原则与发展策略	159
第七章 从外语学科定位的特点看外语教师的发展模式	169
第一节 人文主义教师发展模式	169
第二节 复合型教师发展模式	183
第八章 高校外语教师职业发展资源	191
第一节 论文发表资源	191
第二节 立项资源	197
第三节 文献数据检索资源	205
结 语	209
参考文献	210
附录一：河北省大学英语教师发展研究调查问卷	221
附录二：《英语专业教材建设研究》教师访谈提纲	228
附录三：外语教师职业倦怠调查问卷	231

第一章 引言

外语教育在我国的重要性不言而喻。作为一种战略资源，外语教育水平关系到公民素质的高低，也关系到一个国家在经济全球化和区域经济一体化竞争中的地位，而且还直接影响到这个国家的政治、文化、外交、国防等诸多方面（季舒鸿，2012）。目前，随着高校扩招和社会经济发展，我国英语专业数量和办学规模快速扩大。目前，全国普通高校英语专业在校生 40 多万人，高职高专英语专业在校生也有 50 万人（戴炜栋，2008）。然而，根据社会科学文献出版社出版的《中国大学毕业生就业报告（2009）》（麦可思，2009），英语专业在成为名副其实的大专业的同时，也与计算机、法学等几大传统热门专业一起，高居“学生毕业半年后失业量最多的专业”榜首。关于外语学科存在的普遍问题，何其莘等（2008）认为师资水平不高、课程设置不规范、部分院校学生语言基本功较差；孙玉华（2010）也认为当前外语师资队伍队伍建设水平有待提高，教师队伍的学历层次、职称结构和年龄结构不合理，人才培养方案不完善，教材建设相对薄弱，教学手段比较单一，等等。

“麦可思——2010 届大学毕业生流向月度跟踪调查”的数据显示，2010 年应届本科毕业生中共有 9% 计划在国内读研。在计划国内读研比例最高的 20 个本科专业中，语言文学类排名第 9，比例为 14%；在截至 2009 年 12 月底签约率排名前 20 的本科专业以及签约薪资排名前 5 名的本科专业中，英语专业均榜上无名。而且麦可思根据 2008 届和 2009 届全国应届毕业生跟踪调查数据，列出了 2009 年大学生“红黄绿牌”专业名单。其中英语专业登上“红牌榜”，这表明教育在思想观念、人才培养模式、课程设置、学生知识结构、能力和素质培养、教学管理等方面仍存在着与市场不适应的情况，造成了高校外语毕业生

面临着就业供需不平衡、工作能力与用人单位人才需求相脱节等被动局面。

在这种情况下，人们对外语学科的定位之争也更为激烈。外语学科究竟要培养什么样的人才、该如何定位成为争论的焦点。外语专业毕业生是应该进一步加强复合型培养、提升学生专业知识技能水平，还是回归人文主义精神，加强语言文学熏陶，以提高人文素质为主？一时间，观点纷争、各有其理。进一步研究相关文献，外语界对外语学科定位中的学生视角关注的比较多，即对“我们应该培养什么样的学生？”的讨论较多（王守仁等，2007），而鲜有关注外语学科定位嬗变中的教师发展模式。如果没有教师的良性发展，就很难保证外语人才的培养质量。笔者认为，除了一些重要的客观原因外，外语教师对外语学科定位缺乏本质的理解和认知，在学科定位的嬗变中自我定位发生迷失，也是重要原因之一。因此，本研究拟在对中国高校的外语学科定位进行调查、分析，并在此基础上探寻外语教师的发展模式。

第一节 国内外相关研究述评

秦秀白（2006：4）认为，外语学科是按门类划分的、相对独立的知识系统，是“自然科学”和“社会科学”的下位概念，是外语研究经过分化与整合、走向成熟的必然产物。学科的正确定位，其重要性是不言而喻的。它不仅直接关系到学生的培养目标、课程的设置和学科的长远发展规划，而且直接关系到从事这个专业的教师的前途和命运。根据秦秀白对外语学科的定义，并结合本研究的实际情况，本书的外语学科定位是指我国高等院校外语学科为了实现特定的办学目的而对本学科知识系统进行组织建设的基准点。这个基准点对本外语学科的教学、科研、师资队伍建设、学位点建设等多个学科分属产生深远、持续的影响。其中师资队伍建设是所有学科分属的灵魂和核心，展开新时期外语学科定位视角下的教师发展模式研究也就抓住了外语学科发展的根本。

国外外语教师教育研究兴起于 20 世纪 90 年代 (Crandall, 2000; Shulz, 2000; Velez-Rendon, 2002)。随着课程改革的需要,教师专业化、教师教育课程改革与发展的自身需求以及新兴理论的推动与发展,如实践认识论 (Schön, 1983)、社会文化构建理论 (Vygotsky, 1978)、解释—现象学理论 (Clandinin & Connelly, 2000),外语教师教育研究的领域在不断深入和拓展的过程中形成气候和热潮。

教师素质是指教师在教育教学活动中表现出来的,决定其教育教学效果,对学生身心发展有直接而显著影响的思想 and 心理品质的总和 (唐晓华, 2011)。在外语教师发展研究中,“教师素质”是其中的重要研究内容,教师素质研究也是外语教师发展研究的必要途径。

英语教师素质与发展应该包括哪些内容?有哪些指导范式和具体研究基础?为了使本研究更加具有针对性,并具备一定的理论背景支持,作者对外语教师素质与发展相关文献进行了简要的回顾和评价。在过去的 30 多年里,新兴社会科学理论发生了几次重要转向,当认识论哲学从实证主义逐渐转向社会建构主义以后,研究者对教师教育的理论基础进行了重新审视:教师究竟应该拥有什么样的素质或知识?外语教师是如何发展成为合格或优秀教师的?通过文献分析,作者发现国外针对教师素质的研究既包括政府及民间教育研究机构关于教师标准的规定,也包括学术研究领域中有关教师 (外语教师) 素质的调查与讨论。

1.1 外语教师素质研究综述

1. 国外研究机构制定的教师素质标准

在英国,《英国合格教师专业标准与教师职前培训要求》是由英国教师标准局 (Office for Standards in Education) 和英国师资培训署 (Teacher Training Agency) 在 2002 年颁发的一项重要文件,旨在提高教师的专业标准。从业者要获得教师资格,必须达到合格的执教标准,它们包括:专业价值观和实践能力 (教师应具备的态度和承担的义务)、知识和理解 (入职教师对所教学科应具备的自信心和权威性,以及需要掌握的对学生的了解和学科的知识)、教学 (教师计划、监控、评估

的技能以及教学管理和班级管理)等内容(夏惠贤、严加平、杨超, 2006)。

美国国家专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, 以下简称 NBPTS)成立于 1987 年, 它对教师素质作出了明确的规定。NBPTS 的主要目标就是创建评估和资格认证体系, 为教师颁发能够证明优秀教学的资格证书。1989 年, NBPTS 发表了题为《教师应该知道并且能够做到的》(What Teachers Should Know and Be Able to Do)的报告。这份报告提出了五项核心原则: 教师应当为学生和学生的学习尽心尽力(Teachers are committed to students and learning); 教师们精通自己所教授的科目及了解如何将这些知识教授给学生(Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students); 教师对帮助和指导学生学习负有责任(Teachers are responsible for managing and monitoring student learning); 教师要系统思考他们的教育实践并从中进行学习(Teachers think systematically about their practice and learn from experience); 教师是学习型团队的成员(Teachers are members of learning communities)。这五方面可以说包括了在不断变化的社会环境中教师应当具备的最基本的素质。

2002 年 1 月 8 日, 美国总统布什签署了一个名为《不让一个孩子落伍》的教育改革法案。这项法案号称是对 1965 年以来美国实施的《中小学教育法案》进行的最彻底的一次改革。这个法案规定, 截至 2005 年或 2006 年年底, 所有公立学校任职的教师必须具有较高的资质(highly qualified), 即每位教师要持有教师执照, 具有大学本科学文凭, 并通过所教科目的具体知识内容的严格考试。

2002 年, 美国外语教师协会与全国外语标准委员会合作起草并由外语教师教育认证委员会批准的《外语教师准备计划标准》出台, 成为美国当前外语教师教育标准。该《标准》概括了一名外语教师所应具备的知识技能以及各种问题处理倾向等, 涉及六个子标准, 即语言、语言学标准, 文化、文学等跨学科标准, 语言习得理论及教学实践标准, 外语学习标准与课程的融合标准, 对语言与文化的评定标准以及

专业化标准（贾爱武，2006）。

2. 国外研究人员的关注视角

一名外语教师究竟应该具备哪些素质？国外研究者和机构条例制定者似乎在侧重点上有所不同。他们在讨论教师素质的时候，多以教师的专业知识和能力结构作为教师基本的素质内涵。卡特（Carter, 1990）提出了研究教师知识构成的两个视角：一是“由外而内”（outside-in）的视角，即教师应该具备的知识是由专家学者生产和传授的，而教师只是被动地接受这些知识，这种视角强调教师知识结构的客观性和相对稳定性。二是“由内而外”（inside-out），即教师知识是教师个人在教学实践中不断建构的，这种视角更多强调的是教师知识的动态特征和个人主观性。

舒拉曼（Shulman, 1986）提出的外语教师知识可以分为学科能力、教学能力、学科教学能力框架。学科能力包括母语语言和文化修养、外语语言知识、技能和文化修养；教学能力包括外语教师对母语和外语学习本质的理解，外语教师对学生的社会、心理、年龄特征、学习风格、学前经历、目前英语能力、学习动机以及学生的参与性的把握，外语教师的各种教学技巧（最大限度地调动学生的积极性、评价学生的进步），等等；学科教学能力主要指的是英语教师的教学大纲知识，包括根据整体外语教学的目标，把大纲思想贯彻到日常教学中的能力和使用各种手段和教学方法落实具体教学目标的能力。值得强调的是，舒拉曼在讨论教师知识构成的同时，还提到了对教师职业尤为重要的两个素质：职业发展素质和道德素质。职业发展素质包括教师的职前学习经历、职业培训经历、反思性教研能力、自我职业发展意识；道德素质包括外语教师是否能够促进学生的心智发展，培养健康、合作型的师生关系，与同事进行教研合作以及教师的礼仪风范，等等。克拉姆契（Kramsch, 2003）在《语言教师需要什么知识》一文中从语言学、心理语言学、社会语言学、文化人类学等十余种学科知识方面列举了作为教师应具备的知识基础。由外而内的教师知识观认为教师掌握了这些理论知识便可以将它们应用于教学实践。达德利（Dudley-Marling, 2006）也认为高素质的英语教师应该是具有良好的学科（教学）知识（pedagogical content

knowledge) 以及能够因材施教、关注学生的个性发展的能力。

另一方面,“由内而外”的呼声在近年来不断增强,并正在成为教师知识研究的主流视角。一些学者在研究外语教师的素质结构时既包括语言学以及二语习得等学科知识,也重视教师在教学过程中形成的个人实践性的知识(Fradd & Lee, 1998; Richards, 1998; Roberts, 1998; Tsui & Nicholson, 1999; Johnston & Goettsch, 2000; Verloop, 2001)。弗里曼和理查德(Freeman & Richards, 1993)则鲜明地强调教师的实践性知识。针对传统权力关系下教师声音被缄默、实践知识被忽略的状况,弗里曼批判道:“语言教师熟悉课堂故事但难得有机会讲述,而讲故事的常是那些课堂教学的‘局外人’——理论研究者、课程编写者和政策决定者,他们擅长讲某些故事,但往往遗漏最重要的故事,因为他们不熟悉课堂”(Freeman, 1996 b: 90, 转引自刘学惠, 2005)。因此韦尔卢普(Verloop, 2001)认为,教师实际使用着的、带来成功教学效果的知识应当受到尊重,它们应该与来自学术研究的知识共同构成教师的知识基础。

综上所述,国外对外语教师素质的研究具有以下特点:首先,无论是政府教育机构、民间组织的相关文件及报告,还是学术界关于外语教师素质的讨论,主要强调的是教师专业素质,包括学科知识(外语语言素质)、教学知识(一般教学能力、学科教学知识、外语教学能力)以及教师个人素质(教学经验、个人修养)的掌握等。其中,对语言素质、外语教学能力等认知层面(cognitive perspective)的内涵关注占有相当大的比重。换句话说,对外语教师“资质”的研究多于对非认知层面(non-cognitive perspective),如外语教师的师德、情感等内容方面的研究。虽然舒拉曼和弗里曼等人(2002)对教师的道德素质和精神生活(mental lives)给予了一定的关注,将其视为相对于可观察到教学行为的教学隐含面;科兰克(Cochran-Smith, 2003)强调了师德的重要性(teaching and heart),特雷纳(Traina, 2006)则突出了教师个性在教学过程中的作用(the good teacher, the competent and caring character)。值得注意的是,这些观点多是以西方主流社会的个人人文价值观为出发点,与中国传统意义上的教师师德与情感因素并