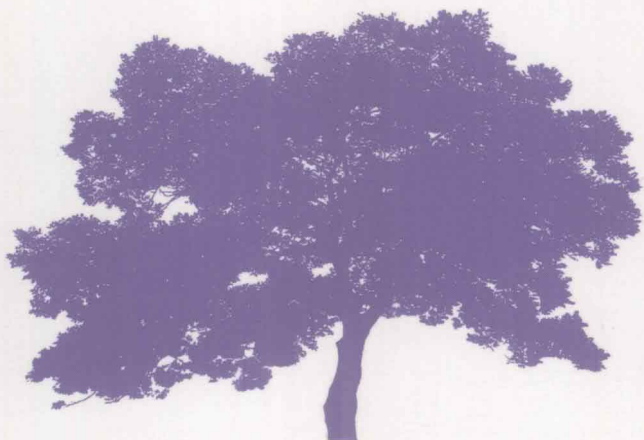


教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong



丛书主编：钟启泉

教师教育课程论

王艳玲 著



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong

本书是教育部人文社科
基本经验研究”（编号

发达国家教师教育课程改革的



丛书主编：钟启泉

教师教育课程论

王艳玲 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教育课程论/王艳玲著. —上海:华东师范大学出版社,2011.6

(教师教育论丛)

ISBN 978-7-5617-8762-5

I. ①教… II. ①王… III. ①师资培养—课程设计—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第130989号

教师教育论丛

教师教育课程论

丛书主编 钟启泉

著者 王艳玲

策划编辑 彭呈军

项目编辑 刘 佳

审读编辑 傅 妍

责任校对 时东明

装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16开

印 张 15

字 数 308千字

版 次 2011年10月第1版

印 次 2011年10月第1次

印 数 3100

书 号 ISBN 978-7-5617-8762-5/G·5191

定 价 29.80元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

主编简介

钟启泉 华东师范大学教授，博士生导师，华东师范大学课程与教学研究所名誉所长。教育部社会科学委员会教育学与心理学学部委员，国家基础教育课程教材专家咨询委员会委员，教育部教师教育课程资源专家委员会主任委员，全国教育科学规划领导小组学科评议组成员，《全球教育展望》杂志主编。著有《现代教学论发展》（教育科学出版社），《现代课程论》（上海教育出版社、台湾五南图书出版公司、台湾高等教育出版社），《教育的挑战》、《课程的逻辑》（华东师范大学出版社）等。

作者简介

王艳玲 女，1980年生，云南人。先后获得浙江大学教育学硕士学位（2005年，浙江省优秀毕业生）和华东师范大学教育学博士学位（2008年，上海市优秀毕业生）。现为云南师范大学教育科学与管理学院副教授、硕士生导师，云南省中青年学术带头人后备人才，美国哥伦比亚大学师范学院访问学者。迄今为止以独立撰写或第一作者身份在全国教育核心期刊、CSSCI期刊发表论文40余篇，《中国教育报》发表专栏文章8篇；独立翻译著作《课程的情境适应性评价》1部（42万字）；出版编著《和优秀教师一起读卢梭》1部、参编3部。主持国家社科基金教育学青年课题1项，教育部人文社会科学研究一般课题1项；先后获云南省哲学社会科学优秀成果奖、云南省教育科研优秀成果奖。

本书是教育部人文社科一般项目“教师专业化视野下发达国家教师教育课程改革的基本经验研究”(编号: 09YJC880087)的研究成果。

总序：开拓教师教育研究的新视域

20世纪80年代以来,为了适应快速变革的经济及社会状况,教育领域掀起了一场世界范围内的改革运动,其中又以课程改革运动最为显著。在这场席卷全球的课程改革浪潮中,各国都着眼于自身课程体系的重构,在课程理念、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价及课程管理等方面作出了重大革新。这场改革旨在促进教育中的人——儿童与教师——的身心解放和智慧发展,矛头直指教育与课程体系中一切禁锢人的思想、漠视人的主体价值的陈规陋习。

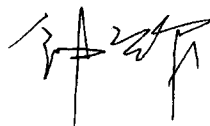
正是在这样的国际大背景下,我国的课程改革在“为了中华民族的伟大复兴,为了每一位学生的发展”的旗帜下,逐步展开。可以说,当前我国的课程改革是对国际、国内教育和社会发展的整体形势作出的战略回应。随着改革的逐步深化,学界对课程改革问题的关注已从外部现象走向内在实质、从事实分析走向价值和规范的探讨、从发现问题走向问题阐释和解决,研究的主题也从囿于课程本身拓展到课程相关的领域。教师与课程的关系、儿童与教师的关系、课程与儿童的关系等一系列问题得到重新阐释与梳理,教师在课程实施中的重要地位得以凸显。在这一股变革洪流中,我们精选了这套“教师教育论丛”。本套丛书立足当下课程教学领域的变革现实,试图从科学课堂教学、教师知识、教师教育课程和教师胜任力发展等不同方面对影响教师教育改革的 key 问题进行学理探讨,并反映该领域的实践创新。

“教师教育论丛”是一套试图融合教师教育理论研究与实践探索的前瞻性丛书,无论是《科学探究论》(王晶莹著)对中美理科教师科学探究观念与其教学实践关系的探索,还是《教师实践性知识论:中日比较研究》(陈静静著)对教师加强实践性反思的倡导,或是《教师教育课程论》(王艳玲著)试图从教师教育课程的系统变革促成新型教师的养成和发展的构想,又或是《教师胜任力发展论》(王强著)对教师胜任力科学化和专业化发展的诉求,都是建立在扎实的理论探究基础上的实践性反思,遵循了从宏观到微观、从理论到实践再到理论的回归性的线索。丛书对课堂教学实践中种种现实桎梏的反思,最终凝结在对参与改革的实施主体“人”的关注上,并特别强调了以教师教育的结构性重构为突破口,实现课程和教师实践变革的可能路径。

本套丛书有三大特色。一是研究具有“问题解决”导向。四部专著虽然分析层面和视角各异,但均以教师教育领域的现存问题作为研究的出发点和立足点,兼具理论深度和实践指向。二是研究具有强烈的本土意识和社会历史感。这些专著以我国教师的发展、优化为目标,综合考虑我国社会政治、经济、文化等价值因素的交互作用,体现了作品的内生性特征和本土意义。三是研究蕴含着广阔的国际视野和开阔的思路,在立足本土的同时又放眼全球,在对国外相关研究及实践进行深入挖掘的前提下进行批判性分析,并最终回归到对本土问题的反思,体现出研究者对教师发展问题的深刻把握。

可以说,“教师教育论丛”集合了当前教师教育领域的热点和难点问题,是各位作者对

我国教师教育实践、教师专业发展与教师教育课程等方面在理论和实践层面迫切需要关注的问题的聚焦。丛书所蕴含的强有力的思想张力和深入透彻的独到分析,生动地反映了作者们朝气蓬勃的教育理想和追求,以及踏实执著的研究素养。相信丛书的出版能够给关心教师教育理论和实践的人们带来思想上的冲击和实践中的反思。也可以说,本套丛书亦是发出了一次邀约,邀请人们共同参与到对教师教育的实质问题的探讨中,共筑教师教育研究的新平台!



2011年8月30日

导 论 教师专业形象与教师教育课程 / 1

- 一、教师教育课程存在的问题 / 1
- 二、教师形象的转型 / 5
 - (一) 从“教学技术员”到“反思性实践者” / 6
 - (二) 文献回顾 / 8
- 三、从教师形象转型出发的教师教育课程研究 / 14
 - (一) 本书的思路 / 14
 - (二) 概念界定 / 18
 - (三) 研究方法 / 21

第一章 教师专业形象：反思性实践者 / 23

第一节 作为反思性实践的教育实践 / 23

- 一、“教学技术员”的问题及批判 / 23
 - (一) 教师作为“教学技术员”：挥之不去的梦魇 / 23
 - (二) 教师作为“教学技术员”的认识论基础：技术理性 / 26
- 二、教育实践作为一种“反思性实践” / 34
 - (一) 教育实践的特征 / 34
 - (二) 教育实践与舍恩“反思性实践”认识论的契合 / 40
- 三、追问“反思性实践” / 42
 - (一) “实践”概念溯源 / 42
 - (二) 反思：彰显实践者的主体价值 / 46
 - (三) 对“反思性实践”认识论内涵的拓展 / 54

第二节 教师成为“反思性实践者”的理论基础/58

一、知识观的转型与批判教育研究的影响/58

(一) 知识观的转型/59

(二) 批判教育研究的影响/63

二、认知心理学的兴起与教师研究的新进展/65

(一) 教师认知研究的兴起/65

(二) 教师思考研究与教师教育/67

三、对教育中实践逻辑的发现与尊重/71

第三节 教师成为“反思性实践者”：定义与特征/73

一、反思性实践者的定义/74

(一) 舍恩的定义：“行动中反思”与“行动中认识”/74

(二) 其他研究者对舍恩观点的质疑/75

(三) 本书对“反思性实践者”概念内涵的拓展/81

二、反思性实践者的特征/84

(一) 视育人为己任/85

(二) 对教学持探究的立场/86

(三) 沟通儿童与课程/88

(四) 富有临场智慧/90

第四节 培养“反思性实践者”：整合的课程观/91

一、教师教育课程不应是理论化的,也不应是技术化的/92

(一) “理论化”的教师教育课程/92

(二) “技术化”的教师教育课程/93

(三) 共同的问题：分裂的教师教育课程观/93

二、教师教育课程应是理论与实践相整合的 / 94

(一) 课程设计着眼于建构与积累实践性知识 / 94

(二) 探究取向的课程实施 / 95

(三) 大学与中小学结成实践共同体 / 96

第二章 教师教育课程设计的基础：“教师知识”

概念重建 / 100

第一节 重考教学的“知识基础” / 100

一、教师知识：理论性知识 / 100

(一) 舒尔曼等人的贡献 / 101

(二) 教学“知识基础”研究的新成果 / 104

(三) 教学“知识基础”研究对教师教育的贡献 / 107

二、教师知识：实践性知识 / 108

(一) 多重视角下的教师实践性知识 / 109

(二) 教师实践性知识与教师教育 / 116

第二节 一个整体的“教师知识”概念 / 117

一、作为一个整体的“教师知识” / 118

二、理论性知识和实践性知识的相互作用：个案研究的发现 / 122

(一) 实践经验是教师学习理论性知识的过滤器 / 123

(二) 教育理论对教育实践的作用方式 / 126

第三节 教师教育课程的基本框架：“教师知识”的视角 / 131

一、教师教育课程设计的原则 / 132

(一) 整合性：理论性知识与实践性知识相互促进 / 132

(二) 联系性: 教师教育课程计划的各个要素相互依赖 / 132

(三) 一致性: 各门课程之间有共享的教学和学习观 / 133

二、教师教育课程的基本框架 / 134

(一) 教师教育课程框架的基本问题讨论 / 134

(二) 教师教育课程的基本框架及其实例 / 139

第三章 教师教育课程实施: 基于情境的合作探究 / 144

第一节 培养“反思性实践者”的教师教育教学策略 / 144

一、促进反思性实践的教学策略的特征 / 144

(一) 情境性 / 146

(二) 持续性 / 147

(三) 探究取向 / 148

二、促进反思性实践的教学策略的主要类型 / 148

(一) 实物分析 / 149

(二) 案例教学法 / 150

(三) 行动研究 / 155

(四) 叙述探究 / 157

(五) 专题性“听—说—评”课 / 160

第二节 基于情境的合作探究: 一种课程实施观 / 162

一、实践体验: 教师教育课程实施的支柱 / 162

(一) 实践体验的定位: 积累与建构实践性知识 / 162

(二) “全程实践”: 对实践体验的改革设想 / 164

二、探究取向的课程实施: 以一门课程为例 / 172

(一) 教育理论作为建构实践性知识的重要资源 / 176

(二) 将反思意识的培养渗透在课程实施的各个环节 / 176

第四章 教师教育课程改革的制度支持：迈向

“实践共同体” / 178

第一节 大学—中小学合作的构想与教师教育的新

方向 / 179

一、大学—中小学合作培养教师的构想 / 179

二、教师教育的新方向 / 183

第二节 教师专业发展学校作为实践共同体的雏形 / 187

一、教师专业发展学校在教师教育方面的特色 / 187

(一) 整合的、基于实践经验的课程 / 188

(二) 实践体验：全面参与学校和学区活动 / 189

(三) 现场指导，及时反馈 / 189

(四) 双边发展，合作共赢 / 190

二、教师专业发展学校作为反思性实践的制度平台 / 192

(一) 将教师的专业发展置于真实的学校情境中 / 193

(二) 认可理论知识与实践性知识各自独特的价值 / 193

(三) 在学习共同体中探究实践 / 194

第三节 我国教师教育制度变革展望 / 196

一、制度变革的方向：建立大学与中小学合作培养教师的

制度 / 196

(一) 出台相应政策措施，吸引中小学加入到教师培养中 / 196

(二) 以政府文件的形式明确规定伙伴关系各方在教师

培养中的责任和义务 / 197

(三) 将与中小学的合作纳入大学教师教育计划的日常工作, 统筹规划和管理 / 199

(四) 改革大学评价制度, 鼓励大学教师参与中小学的教学与研究工作 / 199

二、发挥教师教育课程标准的规范功能, 完善教师教育课程管理制度 / 200

(一) 明确中央教育主管部门、教师教育机构各自的课程权限 / 200

(二) 以教师教育课程标准为基准, 规范教师教育课程开发 / 201

(三) 建立课程资源开发与共享机制 / 202

(四) 建立教师教育课程质量认证制度和追踪评估制度 / 202

三、推进职前职后课程一体化建设, 完善在职教师教育课程支持体系 / 203

参考文献 / 206

后记 / 223

教师专业形象^①是教师专业化背景下对教师典型特征的概括,它对教师教育具有方向指引和目标导向的意义。教师教育改革,首先必须明确理想的教师专业形象是什么。从教师专业发展的路径出发,一般将教师专业形象划分为两种:依赖经验、原理和技术开展教学的人员(简称“教学技术员”或“技术型教师”)和通过对实践情境的反思和研究,创造性地解决教育情境中复杂问题的反思性实践者(反思型教师)。当前,“教师成为反思性实践者”的理念日益深入人心,培养教师的反思意识与能力,提升教师的实践品质,正成为当前教师教育(课程)改革的主题。

“教师教育课程”即教师教育机构为培养中小学或幼儿园教师而开设的,旨在提高其教育教学素养的课程,在我国目前主要指教育学、心理学、学科教学法和教育实习等课程。^②在基础教育新课程改革及教师专业化的推动下,我国的教师教育正处于一个新的改革时期。当前的教师教育改革中,教师教育课程改革尤其受到关注。课程选择与构建是提高教师教育质量的关键,离开了课程,教师教育就成为无源之水、无本之木。因此,本书从教师专业形象转换这一时代课题出发,将研究的焦点放在教师教育课程上,在反思我国现行教师教育课程存在的问题的同时,探讨培养“反思性实践者”的教师教育课程改革路径。

一、教师教育课程存在的问题

随着对教师质量要求的提高,各国都在对自身教师教育课程问题进行反思。美国教师教育委员会一再地批评美国的教师教育课程“零碎”、“肤浅”、“教学方式陈旧”^③;

① 本书使用“教师专业形象”而不是“教师角色”,笔者认为这两个概念的区别是:教师角色是相对于教师所处的场景和关系而言的,其含义具有不稳定性,比如同一位教师,对于学生是学习的促进者(或知识传授者),对于课程是开发者,等等;而教师专业形象是在教师专业化的背景下,对作为专业人员的教师特征的概括。

② 教师教育课程包括职前阶段的培养课程和职后阶段的培训课程,限于时间精力与篇幅,本书将侧重点放在职前阶段的课程建构上。因此,本书中的“教师教育课程”概念主要指教师教育机构为培养教师而开设的教育类课程。

③ 见(1) Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. In Dary A. Griffin (Ed.). *The Education of Teachers* (Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education) (pp. 221-256). Illinois, Chicago: The University of Chicago Press. (2) Darling-Hammond, L. & Bransford, J., in collaboration with Pamela LePage, Karen Hammerness, Helen Duffy (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 447.

英国学者认为他们的教师教育课程在 20 世纪 80 年代以前是“过分理论化”,80 年代以后则又“过分技术化”^①。在我国,20 世纪 90 年代以来,随着教育改革的加快和对教师质量要求的提高,针砭现行的教师教育课程也成为教育界的热门话题。^②

我国教师教育课程的突出问题是理论与实践割裂。一方面,理论学习空洞抽象,脱离课程学习者已有的经验准备,脱离中小学教育教学实际;另一方面,实践体验缺乏精心安排和有质量的指导,要么流于形式,要么沦为单一的技能训练,与理论学习脱节。教师教育被分为长期理论学习和短期实践训练两个相互隔离的阶段,理论学习缺乏实践经验支撑而陷于空洞抽象,实践体验则成为一个孤立的练习教学技艺的过程。教师教育假设课程学习者能够将所学理论用来指导实践或直接应用于实践,教师教育课程内容强调教育理论知识的体系性、完整性和系统性,很多教师教育机构只在教师培养过程的结束阶段安排一次实习,目的是“验证”和“巩固”理论。教师的培养、培训过程成为一种被“规训”和“塑造”的过程。这种教师教育课程设计的整体思路是从理论到实践、先理论后实践、重理论轻实践。

我国教师教育课程中理论与实践割裂的表现之一是理论学习“抽象空洞、脱离实际”。以教育学课程为例,它关注的是学科知识点的罗列,“虽然《教育学》著作宣称教育学研究教育现象和教育‘问题’,但实际上教育学并不解决‘问题’……它作为一种教育知识的集纳,类似于小型教育辞书、教育词典集粹。在其每一章中,把相关的教育知识,经过抉择与整理,加以罗列,便于初学者入‘教

① 见(1)麦克·扬著,谢维和王晓阳译.未来的课程[M].上海:华东师范大学出版社,2003:178-184;(2)McIntyre, D. (1993) Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 39-54) London; Washington, D. C.: Falmer Press.

② 相关研究如:1991—1992年,《华东师范大学学报(教育科学版)》开辟了“教育学改革”栏目,就本科教育专业的、本科公共课的、师专的、教育学院的、中师的、幼师的或培训的等各级各类教育学教材、教学等方面的改革乃至教育学学科建设等问题,展开了广泛的讨论,对现行教育学进行了深刻的反思。学者们指出,现行教育学是一个单纯思辨式的、分解式的、静态式的、封闭性的知识体系;教育学教材科学性不强、矛盾众多等。(参见:《华东师范大学学报(教育科学版)》,1991(2—4),1992(1—2)“教育学改革”讨论专栏。)再如:2001年《文汇报》载文:“时至今日,教育学研究依然严重‘老化’。当前教育学的话语系统基本上还是前苏联教育家凯洛夫那一套,50年来没有发生根本变化……400本教育学教材大部分乏善可陈。”(参见:教育学研究严重“老化”[N].文汇报,2001-7-13)。此外,如,任长松.教师职前培养的教育课程改革争议[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(1);钟启泉.教师“专业化”:理念、制度、课题[J].教育研究,2001(12);李其龙、陈永明主编.教师教育课程的国际比较[M].北京:教育科学出版社,2002:195-202;邹斌.高师“师范性”课程的症结与应答[J].课程·教材·教法,2003(6);陈桂生.略论公共课“教育学”定位的误区[J].江苏大学学报(高教研究版),2003(4);周艳华.关于高师院校教师职前教育中存在的几个问题的探讨[J].教育理论与实践,2005(8);钟启泉、胡惠闵.我国教师教育课程标准的建构[J].全球教育展望,2005(1);董新良.高师院校《教育学》课程改革的实践与反思[J].教师教育研究,2007(3);宋秋前、叶云飞.教师教育改革存在的问题与思考[J].教育发展研究,2008(22);《教师教育课程标准》专家组.关于我国教师教育课程现状的研究[J].全球教育展望,2008(9);王艳玲.教师专业发展:教师教育课程核心理念[J].全球教育展望,2008(1);刘旭东.论师范大学教师教育课程体系的构建[J].高教探索,2009(4)。

育’之门”^①。教育学课程“没有首先让学生熟知定义和概括所需要的种种个别事实”，而是“一开始就用定义、规则，普遍的原则，分类以及类似的东西”^②。杜威指出，这种“把内行专家的观点当作初学者的起点”，“是最常见的错误”^③。在对教育现象尚缺乏全面深入的感知和经验准备的前提下，直接引入以概括化的概念、原则、原理、理论等为起点的课程，“是荒唐可笑，极不合理的”。学习者难以接受，觉得空洞抽象，不易理解。即使机械记忆下来，也会很快遗忘。正如一位课程学习者所言：

（由于）没有教育教学经验，老师呈现教育教学的知识，与中学时老师呈现知识相比，我觉得本质上没有什么区别，是远离我的生活的，也是跟我先前的经验、生活没有什么联系的，考试时同样也是用记住的办法回答给老师，它实际上跟我没有什么共鸣的地方……^④

教师教育课程中理论与实践割裂的表现之二是实践体验^⑤“太过薄弱”^⑥。我国高师的实践体验主要包括：一是在低年级（本科二、三年级，专科一、二年级），结合教育学和教学法课程，组织一至二周的参观与教育见习；二是在毕业前（本科的第七学期，专科的最后一个学期）安排一次教育实习。从时间长度看，“即使把见习时间和实习时间加起来，各类培养模式中的教育实践周数也都没有超过12周，在实行中如果去掉准备和总结的时间，加上一般都是几个实习生同在一个班的，要完成教学、班级管理、教研活动等各项任务，分配到的实际时间要大打折扣，中学教师培养中的7周就更为困难，因此，很难给学生足够的教学经验和反思自己的实践以及补救的机会”^⑦。教师教育将教育实习作为巩固师范生的专业思想、“应用理论”和“检验理论”的环节，安排在高师教育过程的结束阶段是一次性的，且时间较短。原因不言自明：“检验”必定是在理论学习之后，无需多次和提前；并且教师的整个从业过程都是应用和检验大学中所学的教育理论的过程，所以实习时间也无需太长。教育实习与高师教育的其他部分剥离。

这样一种教师教育课程把课程学习者的理论学习和实践体验对立起来，

① 陈桂生著. 教育学的建构[M]. 长沙：湖南教育出版社，1998：9.

② [美]约翰·杜威著，姜文闵译. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 北京：人民教育出版社，1991：155.

③ 同上书，1991：70、155.

④ 摘自本人访谈笔记。

⑤ 笔者用“实践体验”取代“实践性课程”的说法，因为“实践性课程”一说本身含有将它孤立起来作为独立课程或环节（与理论性课程相对）的意思。笔者认为实践不应该脱离理论学习孤立地进行，因此，本文将涉及未来或在职教师在接受教师教育期间到中小学实地体验、参与，以获取实践经验的部分统称为实践体验，包括实习、见习、校本研究等。

⑥ 《教师教育课程标准》专家组. 关于我国教师教育课程现状的研究[J]. 全球教育展望，2008（9）：19-24.

⑦ 同⑥。

把学习者看成是教育理论知识的吸收者、消费者,无视学习者的主体性,排斥学习者的体验、情感、态度、经验等对其专业发展的价值。教师专业发展的研究表明,教师的教育实践并不是由公共的理论与原理来保障的,真正主导教师实践,对教师的教育教学行为起实质作用的,是一种整合了公共的教育理论知识,融教师的个人经验、体验、信念、情感以及对当下教育情境的直觉把握在内的、综合的知识——教师实践性知识。教师实践性知识一方面来源于实践过程中认识、审察与对实践经验的反思,同时,教师也基于实践情境重新解读理论、概念与原理,批判、检视与发展自身的实践性知识。因此,通过教师教育课程中理论与实践的整合促进教师实践性知识的积累与建构,是教师教育课程改革的必然选择。

遗憾的是,我国当前的教师教育课程改革实践与研究,同样呈现出一个趋势:或者单纯强调理论性课程的改革(如增删某些教师教育课程),或者单纯强调实践性课程的改革,将二者割裂开来,没有充分关注教师教育课程中理论与实践整合的问题。

第一,针对我国教师教育课程门类单一、内容陈旧、脱离实际的问题,近年来一些高师院校试图打破“老三门”为主体的局面,增开多门教师教育必修或选修课程。各校开设的选修课程,不仅课时、内容和名称存在较大差异,而且因师设课甚至完全为了教师完成工作量而设课的现象比较普遍。^①其结果是,这样一来,在原有的教师培养计划大框架下,有的高师院校教师教育课程门类急速膨胀。以一所部属高师为例,在2006—2007年开设的公共选修课中,教师教育课程多达50余门,其中教育原理类课程、课程教学类课程、教育管理类课程分别为10余门,心理类课程6门,教师研究类课程5门,教育研究方法类课程3门,教育技术类课程2门,学生研究类课程2门。^②

应该承认,新增课程为本科生自主选修教师教育课程提供了更多的机会,在一定程度上拓展和更新了“老三门”的内容。但具体一分析,却发现课程内容交叉重复、课程结构庞杂臃肿的现象相当突出。教师教育课程门类越来越庞杂,课程内容变得越来越零散、碎片化,加上教学方式方法没有改变,未来教师要学习的“理论知识”越来越多,而课程抽象空洞、脱离实际,教师教育中理论与实践分离的问题却得不到改善。

第二,针对教师教育课程中理论性课程脱离实际、实践性课程太过薄弱的问题,一些高师院校进行了相应的改革,例如适当延长实习时间。遗憾的是,当前的教师教育课程改革实践和研究,同样呈现出一个趋势:教师教育理论性课程改革和实习改革各自分开、孤立进行,或者单纯强调理论性课程的改革(如上述的增加理论性课程门类而实践性课程“按兵不动”),或者以各种方式(常见的是延长实

① 宋秋前、叶云飞. 教师教育改革存在的问题与思考[J]. 教育发展研究, 2008(22): 48-51.

② 倪文锦. 略论高师教师教育课程结构改革——兼谈高师中文专业的教师教育课程. 全球教育展望, 2008(2): 51-54.