

教师教育

教师教育课程研究

聂志成 著

Welcome To Stu



西南交通大学出版社
Http://press.swjtu.edu.cn

教师教育与教师教育 课程研究

聂志成 著

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目(CIP)数据

教师教育与教师教育课程研究/聂志成著. —成都:
西南交通大学出版社, 2007. 7

ISBN 978-7-81104-675-5

I. 教… II. 聂… III. 师资培养—研究 IV. G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 112592 号

Jiaoshi Jiaoyu yu Jiaoshi Jiaoyu Kecheng Yanjiu

教师教育与教师教育课程研究

聂志成 著

责任编辑 张华敏

封面设计 水木时代

西南交通大学出版社出版发行

(成都市二环路北一段 111 号 邮政编码:610031)

发行部电话:028-87600564)

<http://press.swjtu.edu.cn>

安徽蚌埠市广达印务有限公司印刷

*

成品尺寸:145 mm×209 mm 印张:7.75

字数:201 千字

2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-81104-675-5

定价:18.00 元

版权所有 盗版必究 举报电话:028-87600562

前 言

教师专业化是现代教育的重要标志，“教师是不可替代的专门性的社会职业和专业性人才”。教师专业化的发展依赖于教师教育，而教师教育则依赖于教师教育课程。教师教育课程是向未来教师传授知识、培养良好科学文化素养的重要方式。

本书基于理论与实践相结合、继承借鉴与创新相融通的原则，采用比较研究法、调查研究法和文献研究法等方法，对我国教师专业化和教师教育的课程设置进行了研究，期望通过构建新的教师教育专业课程体系，为教师教育改革提供参考。

本书在写作的过程中，参阅吸收了国内外许多学者的学术成果，并对参阅的资料文献作了注释或列为参考资料，但难免会有疏漏未能列出，在此向所有原作者一并表示感谢！

本书在写作的过程中，得到了我的导师、同事、朋友的大力支持和帮助。首先，要感谢我的导师田汉族教授对我的教诲，本书从选题、资料搜集，乃至整个研究与写作过程都得到了田汉族教授的悉心指导；同时，要衷心感谢石鸥教授、张传燧教授、燕良轼教授、刘要悟教授、辛继湘教授等老师的辛勤教育，他们给了我很大的启迪；另外，感谢湖南科技学院副院长吴启华教授和李湘军老师为本书的出版提供的大力支持和帮助；在本书的写作过

程中,还得到了湖南科技学院宋宏福教授、唐如前副教授,中文专业、数学专业和外语专业(教师教育方向)的教师和学生,永州市教师继续教育学员的支持和帮助,在此一并表示感谢。

此外,还要衷心感谢我的爱人,她为我查找和翻译了国外的一些资料,并对我的写作给予了大力支持。

由于本人学识有限,本书不足之处在所难免,敬请各位专家和读者不吝批评和指正。

聂志成

2007年7月

目 录

绪 论	(1)
第一章 教师专业化概述	(4)
第一节 教师专业化的发展历程	(4)
第二节 教师专业化的内涵	(11)
第三节 教师专业化的理论	(20)
第二章 教师教育的发展历程	(37)
第一节 发达国家的教师教育发展历程	(37)
第二节 中国的教师教育发展历程	(56)
第三章 教师教育的改革	(78)
第一节 教师教育体制的变革	(78)
第二节 发达国家的教师教育改革	(84)
第三节 我国的教师教育改革	(91)
第四章 教师教育课程	(104)
第一节 概 述	(104)
第二节 发达国家的教师教育课程	(109)
第三节 我国的教师教育课程	(133)
第五章 发达国家教师教育课程的研究	(140)
第一节 教师教育课程观的发展	(140)
第二节 发达国家教师教育课程设置的取向	(145)
第三节 发达国家教师教育课程的结构及特点	(149)
第四节 发达国家教师教育课程的改革	(159)
第五节 发达国家教师教育课程的经验及启示	(166)
第六章 我国教师教育课程的研究	(173)
第一节 我国教师教育课程设置的现状调查	(173)

第二节	我国教师教育课程存在的问题·····	(179)
第三节	我国教师教育课程设置不合理的原因·····	(183)
第四节	我国的教师教育课程改革·····	(186)
第七章	教师教育课程体系的构建 ·····	(196)
第一节	教师教育课程体系构建的指导思想·····	(197)
第二节	教师教育课程体系构建的目标与原则·····	(201)
第三节	教师教育课程的设置方案·····	(204)
第八章	教师教育课程与教学 ·····	(212)
第一节	教师教育课程改革与教师角色·····	(212)
第二节	教师教育课程与学习方式的创新·····	(218)
参考文献	·····	(235)

绪 论

一、教师职业专业化是世界教师教育发展的趋势

20世纪80年代以来,教师职业专业化成为许多国家关注的中心和焦点主题之一,国际社会对教师职业专业化发展的呼声愈来愈强。1986年,美国卡内基工作小组、霍姆斯小组相继发表《国家为培养21世纪的教师作准备》、《明天的教师》两个重要报告,这两个报告同时提出以教师职业的专业化发展作为教师教育改革的目标。卡内基基金组织的“美国教师专业标准委员会”还专门编制了明确界定教师职业的专业性文件《教师专业标准大纲》。在英国,随着教师聘任制和教师资格证书制度的实施,教师职业专业化的进程不断加快,80年代末建立了旨在促进教师职业专业化的校本培训模式,90年代末,英国教育与就业部颁布了新的教师教育专业性认可标准《教师教育课程要求》。

目前,教师职业专业化已成为世界性的潮流,“教师是不可替代的专门性的社会职业和专业性人才”这一属性已被世界上越来越多的国家所确认。教师职业专业化不仅是世界教育发展的一个趋势,并且已成为各国进行师范教育改革的原动力和目标。为了赶上教师职业专业化发展的潮流,1994年,我国开始实施的《教师法》规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员”^①,第一次从法律的角度确认了教师的专业地位。1995年,我国国务院颁布了《教师资格条例》,2000年,教育部颁布了《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在我国开始实施。1998年,在北京师范大学召

^① 引自1994年1月1日实施的《中华人民共和国教师法》第一章总则第三条。

开的面向 21 世纪师范教育国际研讨会明确地提出:当前师范教育改革的核⼼是教师专业化问题。可见,要促进教师职业专业化发展,就必须改革我国传统的师范教育体系,特别是课程体系。

二、教师教育是专业化教育

教师职业的专业化发展依赖于教师教育。“把教学作为一种专业,把教师作为专业人员不仅有语义学意义,而是对教师教育质量提出了许多实质性的要求。”^①教师教育就是要把教师训练成为从事教育活动的专业人员。这不仅要求教师掌握所教学科的知识,同时还要求教师掌握作为教师的专业知识。也就是说,教师职业专业化发展要求教师具有新的教育理念、课程意识、价值取向,具有将自己的知识变成学生知识的教学艺术,具有良好的教学机智和教学语言,具有营造富有生机的教学气氛的才能,具有将学科知识、教育理念和现代信息技术整合在一起的能力,特别是应具有激发学生的创造性潜能、促进学生形成良好的道德品质和个性发展的能力,具有研究意识和反思意识等。因此,教师教育着力要培养的正是作为教师应具备的专业知识、专业技能和专业实践能力。这并不是说教师不需要掌握所教的学科知识,而是说教师教育是在学科教育的基础上进行的,或是在学科教育的同时进行教师教育。教师专业教育应包含三个课程系列:教师专业知识课程系列、教师专业技能课程系列和教师专业实践能力系列。专业知识课程系列主要学习的是教师专业的理论知识,如教育哲学、心理学、教育史、课程理论、教学理论等;专业技能课程系列学习的是教育教学的技能,网络技术、多媒体技术、教育与心理咨询与辅导等;实践能力课程系列主要是学习备课、上课、辅导、课堂管理、语言与交流技巧等。因此,教师教育的实质是对教师实施专业化教育。

^① Anderson Lorin W. (1995) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York Pergamon: P6, P9, P16

三、教师教育专业化要求建立新的 教师教育课程体系

教师教育的专业化依赖于教师教育课程的设置,因为教师教育的目的只有通过课程教学才得以具体化,也只有通过规范课程结构才能规范学校教师教育的内容,才能把准学校教师教育的性质与方向。职前教师教育课程的设置与构建实际已成为提高教师教育质量、促进教师专业发展的重要课题之一。

课程结构的科学与否,在很大程度上影响着专业化教师的培养质量和水平。我国现行的职前教师教育课程设置,较多地要求对任教学科领域知识的全面系统掌握,学科课程比例过大,而教职课程和教育实践课程比例过小,并且教育类课程及教育教学实践环节不适应中小学教育教学改革的实际需要。目前,教师教育课程设置不科学已经成为制约我国教师教育发展和教师专业化发展的主要因素。

21世纪,我国教师教育处于历史性的转型时期,教师教育正在从独立的、封闭的以师范院校为主体的定向培养走向多元开放、非定向培养、各高等院校共同参与的教师教育体系。2002年,教育部颁布了关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见,对我国教师教育的改革与发展起到了极大的指导作用。因此,如何全面推进师范教育向教师教育发展,构建新的教师教育职前培养模式,改革教师教育的课程体系,保持师范院校教师教育的优势和特色,是我国当前教师教育改革的一个重要课题。

第一章 教师专业化概述

第一节 教师专业化的发展历程

自法国拉萨尔(La Salle)于1861年创办第一所正式的教师训练机构以来,教师教育经历了由不规范的短期养成(训练)到系统化、制度化,由职业经验化到科学化发展历程。在早期的师资培训机构,培训以“学徒制”为主,教师的培训仅被视为一种职业训练而非专业训练。18世纪中后期,随着普及初等义务教育逐步在一些国家实施,现代教学方法渐成体系,教育理论得以发展,师范教育理论已见轮廓,为教师从事职业训练提供了理论上和实践上的依据,教学开始作为一门专业从其他行业中分化出来,形成自己独立的特征。此后,欧美各国相继出现了师范学校并颁布了师范教育的法规,包括中等师范学校的设置、师资的训练、教师的选定、教师资格证书的规定及教师的地位、工资福利待遇等,师范教育开始出现系统化、制度化的特征。另外,师范教育机构在对教师进行文化知识教育的同时,开始注重教师教学方法的培训,开设了教育学、心理学课程,对教师进行专门的教育训练。到了20世纪,教师教育的重心已由注重规模转向注重质量,由教育技师训练转向教育专家培训,教师职业专业化成为国际教师教育改革的主导潮流。

教师职业是人类社会古老而永恒的职业之一,教师职业从经验化到专业化经历了漫长的发展过程,其发展历程可概括为以下几个阶段。

一、非专业化阶段:教师职业的产生

什么是职业?《现代汉语词典》将职业定义为:“个人在社会所

从事的作为主要生活来源的工作”，这个定义反映了职业的一个基本特征——谋生的手段，但职业的实际含义要远比这个定义广泛。因为职业概念的产生，是社会劳动分化的结果，也就是说，职业的产生意味着特定的人做特定的事。特定的人做特定的事就意味着这些特定的人要为特定的事负责。因此，职业除了个人谋生手段的含义之外，还有专人专事专责之意。B. Abrnhamss 认为，职业泛指一个人谋生的手段，“职业者”是指接受过专门训练、拥有较深的专业理论知识并用一些方法和技术把这些知识运用于每天工作中的劳动者，他们被高度组织起来，有自己的行业规定。按照这种定义，职业需要同时具备以下特征：

(1)目的性，即职业以获得现金或实物等报酬为目的。

(2)社会性，即职业是从业人员在特定社会生活环境中所从事的一种与其他社会成员相互关联、相互服务的社会活动。

(3)规范性，即职业必须符合国家法律和社会道德规范。

(4)群体性，即职业必须具有一定的从业人数。

对职业特征进行了更为详细概述的是 W. hrksy，他在前人研究的基础上总结出了职业的一系列特征，具体如下：

(1)职业者应该具有专门的基础知识，并且为社会提供专门的服务。例如，只有律师能够执行法律，只有医生才能行医。

(2)职业者应有很大的自由空间来从事自己的工作。他们不应该处于紧密监视之下，并且他们有机会对工作中的重要事项进行决策。同时，这种职业自由也意味着职业者应该对自己的工作负责，进行自我监控，尽力作出自己的贡献，而不是仅仅满足工作对职业者的最低要求。

(3)职业者在步入工作之前，必须接受过一段时间的正规教育和训练，并且在工作之后还要接受一段时间的职后训练。

(4)职业者为其服务对象提供基本的服务，并且在工作中不断提高自己的能力，以此为社会提供更好的服务，这种服务不仅仅是操作性的技术服务，还要求有更多的智力参与。

(5)职业者能够进行自我管理,在职业中实现社会化,并且进行与其职业相关的研究。

(6)职业者有自己的组织和团体,团体对职业工作者的受教育水平、测评方式、执照、职业发展、职业道德和成就标准及职业法规等进行了规定。

(7)职业者所拥有的知识和技能是其他非本职业人员所不具备的。

(8)职业者享有崇高的公众信任,能够为公众提供本行业的最佳服务。

(9)职业者有很高的声望,并有较高的经济收入。

在漫长的教育史上,教师往往被看成是某种神圣的或社会主导性观念的传播者。教师有如牧师,是圣训的代言人,或是统治者声音的发布者。教师之所以为教师,是因为其具有知识或观念。制度化教育形成以前,教师没有专门培养的必要,教师对教育内容的把握无须借助附加的外在力量,而内容过于简单也使得“教学方法”的问题并不突出,现实生活化的模仿与实践基本能够满足需要。因而,在这一时期,不存在专门培养教师的教育机构,也没有进行专业化训练的师范教育或教师教育。

古代官学、私学等教育实体形成后,教师的从业就有了资格问题。一个人要做教师,至少应该掌握文字并会使用文字。这个要求在当时是很低的,基本上每个受过文字教育的人都可以做到。因此,在早期的欧洲教育中,退伍军人、家庭主妇,甚至稍有一点文字知识的社会闲杂人员都可以充任教师。这一时期,由于学校主办者多样化,办学条件不同,教师的来源也不同,有的受教会控制的学校由教会雇用平民担任教师工作,有的学校由地方政府聘请教师,但很少有人以教学为专职。在当时,教什么、何时教、怎么教都由教师说了算,质量也取决于教师的水平。从整个社会来讲,教育还处于十分散漫的状态。学校和教师的工作都没有什么统一标准,人们对教育的需求并不强烈,也很少有人把教学作为自己的专

门职业和终身职业,更谈不上对这个行业的人进行专门的培养。在19世纪以前,教师是一个相当自由的职业,没有培训和考核的要求,只要有知识和兴趣,任何人都可以开馆设学,教学是一种纯粹的个人行为。那些由政府设立的官学,也是以官吏或僧侣为师。至于隐于山野的书院,教学人员也主要由一些官场失意的文人组成。教学成为一种谋生的手段,学校成为一些官吏的暂居地,成为某种心灵的寄存处。

随着各国政府开办初等学校的兴起,对教师数量上的需求日益突出。最初,教师任职人员限于在成人中挑选和任命,并对他们的工作加以规定,给他们提供必要的生活保障,同时开始禁止从教人员再从事妨碍学校教学工作的职业,使教师专职化。由于这一时期人们对教育的期望仍然很低,对教师资格的要求仅限于行为举止和宗教信仰,因此,教师多在手艺人中挑选。但对从事教师工作的人来说,这是一份专职化的工作。从17世纪80年代到19世纪70年代,教师职业由无须专业训练的“自由”“职业”逐渐转变为必须经过一定培训的职业。1695年,德国创办了教员养成所,以此为标志,教师仅凭个体经验的随意教育行为开始改变,教师教育开始走向专业化旅途。尤其是在第一次工业革命以后,西方发达国家纷纷实行义务教育,教育第一次成为公共事务,政府对教师教育的干预也提到了议事日程上。于是,一些国家通过立法或行政手段,创立培养教师的正规机构,规定教师任职资格,规范教育走向规范化、制度化。客观而论,这一时期的教师教育并没有包容教师专业化的全部内涵,更多的是一种职业训练,因此,这一时期是教师专业化的初始阶段。

二、从专门到专业性阶段:教师职业的半专业性

世界上最早的独立师范教育机构产生于法国。1681年,法国天主教神拉萨尔(Lasale, 1651—1719)在兰斯创立了第一所师资训练学校,这是世界独立师范教育的开始。1695年,德国法兰克

在哈雷创办了一所师资养成学校,施以师范教育,成为德国师范教育的先驱。法国于1795年在巴黎设立公立师范学校,于1810年设立高等师范学校。这些早期的师资培训机构,培训时间短,主要采用“学徒制”的方法,使学生获得一些感受性的认识和教学的经验,教育理论知识尚未进入课堂。教师的培训也仅仅被视为一种职业训练而非专业训练。

到18世纪后期,随着义务教育的普及,加上教育理论界和实践界所推进的教育科学化运动,教育理论有了长足发展,这样就为教师的专业训练提供了理论上的指导和实践上的依据。此时,教师开始作为一种专门的职业从其他行业中分化出来,形成自己独立的特征。在这个基础上,欧美各国相继出现了师范学校,并颁布了师范教育的法规,包括中等师范学校的设置、师资的训练、教师的选定、教师资格证书的规定及教师的地位、工资等,师范教育开始出现系统化、制度化的特征。这些专门的师范教育机构在注重教师的教育内容的同时,也开始注重教师教学方法的培训,除了对教师进行文化知识教育外,还开设教育学、心理学等方面的课程,开展教学实习,对教师进行专门的教育训练,并把专门的教育训练看成是提高教育质量的重要手段。

师范教育机构是培养师资的专业教育机构,是现代社会的产物,它的诞生与变革,标志着教师职业经验化、随意化的结束及教师专业化的开始。但是,早期的师范教育中对学科知识和能力的强化给教师专业化的发展留下了隐患。20世纪以后,“能力本位”的师范教育理念开始占据教师教育领域,这种理念一直影响着各国教师教育的专业化发展,该理念强调的是教学的技能及与此相关的其他行为的“能力”,以此来提高教学工作的有效性。这种理念到60年代末,被扩展为制定师范教育计划的模式。美国斯坦福大学教育学院以此创立的微型教学模式为各国所借鉴,这种培养模式满足了师范教育数量扩展的需要,却产生了负面效果,即在让师范院校学生单纯学习技术的过程中,把“只要掌握各种技术,就

能有效工作”的理念也传递给了这些师范院校学生,从而使他们渐渐失去了批判地分析、思考复杂教学背景和过程的愿望与能力,放弃了根据自己的思考而决定自己的行动的责任感,这样的教师培养模式是不可能造就真正有效从事教学工作的教育者的。

总之,这一时期侧重于追求教师的学历层次、知识结构、教学技能以及权力、地位、利益、工作条件等方面的改善。尽管国际教育组织、专业组织、政府机关在教师专业地位方面做了大量工作,教师也“与时俱进”,牢牢树立自己的角色意识,规范自己的角色行为,但在世俗观念中,教师充其量是“半专业”,享受不到作为“专业人士”特有的尊重,教师的社会地位较低,且缺乏必需的自主权。直到 20 世纪 80 年代初,美国教师还在为自己的教学自主权力和工资待遇举行游行罢工。神圣的职业没有神圣的地位,这种理想与现实的反差与背离现象,昭示人们对教师专业化进一步反思和检视。

三、专业化发展阶段:教师职业的专业化

总体上来说,20 世纪 60 年代以前,许多学校的教育没有达到公众所期望的质量,从而导致公众对教育信心的下降、对教育质量的不满和对教师素质低下的讨论,很自然地引发了对教师教育的批评。于是,人们对教师的素质给予了前所未有的关注。

1966 年,联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师的地位的建议》中提出:应当把教师职业作为专门职业来看待。《世界教育年鉴》于 1963 年以“教育与教师培训”(education and training of teachers)为主题之后,1980 年又以“教师专业发展”为主题,表明了对教师问题的极大关注。此后,又有多次专门以教师专业发展为主题的国际会议,例如,第 45 届国际教育大会以“加强教师在变化着的世界中的教师的作用之教育”为主题,强调教师在社会变革中的作用,并建议从以下几个方面予以实施:①通过给予教师的专业实践中运用新的信息和通讯技术;②通

过鉴定个人素质和在职培训提高其专业性；③保证教师参与教育变革；④与社会各界保持合作关系。进入 20 世纪 80 年代以后，科学技术飞速发展，国际经济竞争激烈，各国普遍重视人才培养，于是在世界范围内掀起了新一轮教育改革浪潮，人们也逐渐意识到师资质量是教育改革成败的关键。于是，在教育改革浪潮的推动下，教师专业化有了实质性的进展，教师个体专业化水平成为教师专业化发展的重心。

这主要体现在以下几方面：

(1) 师资人才高学历化，教师资格制度化。目前，世界上许多发达国家的中小学教师的学历大都提高到大学毕业以上程度，具有学士以上学位。许多国家实施教师资格证书制度，教师资格证书与学历证书并行，互不代替。通过制定教师职业要求的高标准，加快了教师专业化的进程。

(2) 教师培养培训一体化，教师在职继续教育受到格外重视。目前在许多国家，一方面延长了中小学教师职前教育专业学习年限，另一方面又大力推广教师在职进修学习。教师教育向培养培训一体化方向发展。当然，不是任何机构都有条件和资格培养教师。因而，美、日、英和波兰等国专门制定了教师教育的机构认定制度。我国的台湾地区也于 1997 年对教师机构进行了明确的法律认定。

1975 年，英国在国际教育会议上提出的“师资培养三段制”，引起很多国家的重视，在职继续教育受到各国普遍关注。目前，许多国家通过立法来保障教师继续教育，完善培训体制，并采用多样化的培训方式，实施灵活而系统的课程安排，从而使教师的专业水平持续有效地提高。

(3) 以专业化为方向，着重提高教师素质。随着终身教育理念的渗透，人们普遍认为教师教育应全面考虑教师的专业发展，打破职前和职后相互独立的局面，实施一体化教育，使教师终生都能受到连贯的、一致的教育。强调教师应树立终身学习的意识，主动汲