

学科教学论教师的专业身份研究

Research on Disciplinary Pedagogy Teachers' Professional Identity

侯小兵 著



科学出版社

教育部人文社科青年基金项目中期研究成果
绵阳师范学院科研启动项目最终研究成果
绵阳师范学院学术著作出版基金资助项目

学科教学论教师的专业身份研究

Research on Disciplinary Pedagogy Teachers' Professional Identity

侯小兵 著



科学出版社

北京

内 容 简 介

为打造一支专业的教师教育者队伍,高等院校应当高度重视学科教学论教师的专业发展。学科教学论教师负责指导中小学职前教师 and 在职教师建构学科教学知识、发展学科教学能力、培养学科教学智慧。他们是专业的教师教育者,是推进教师教育专业化的中坚力量。

本书从专业身份的研究视角切入,探讨学科教学论教师的专业发展问题。全书从学科教学论教师专业身份的理论和实践逻辑出发,在对专业身份进行学理剖析的基础上建构分析框架、设计研究工具,通过数据分析、揭示学科教学论教师专业身份的认同结构和认同水平,进而对其专业身份的认同困境和建构策略展开理性的思考。

本书对教师教育机构的学科教学论教师,以及其他从事教师教育教学、科研和管理的人员具有重要参考价值。

图书在版编目(CIP)数据

学科教学论教师的专业身份研究 / 侯小兵著. —北京: 科学出版社, 2016.10

ISBN 978-7-03-050166-0

I. ①学… II. ①侯… III. ①中小学-教学研究 IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 243991 号

责任编辑: 朱丽娜 高丽丽 / 责任校对: 张怡君

责任印制: 张 倩 / 封面设计: 楠竹文化

联系电话: 010-64033934

电子邮箱: fuyan@mail.sciencep.com

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>

三河市骏杰印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016 年 10 月第 一 版 开本: 720×1000 1/16

2016 年 10 月第一次印刷 印张: 16

字数: 278 000

定价: 75.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

序



20 世纪 90 年代末期以来，我国教师教育发生着显著而深刻的变化。一个师范教育时代的封闭体系被教师教育时代的开放体系所取代，师范院校通过合并、转型、升格等多种方式实现综合化的“华丽转身”，从根本上改变了教师培养的制度和生态平衡。如此制度变迁的初衷应当是提高教师培养质量，更好地适应基础教育事业的发展需求，然而历经十余年，教师教育质量是否真的提升了？中小学是否真正拥有了更为满意的教师？对此，学术界有着不同的声音，我们暂且将该问题“悬置”。可以肯定的是，这一转型过程衍生了诸多新问题。比如，教师教育资源在院校层面的分散化，高校学术评价体系对教师教育实践取向的弱化，教师教育者专业身份认同的虚化，学术性与师范性之间矛盾的复杂化，等等。当然，问题的存在并不能必然否定转型的价值，任何成功的制度变迁都应当是不断解决问题的过程。可怕的是，我们不愿正视问题，缺乏勇气去探索如何解决问题。

按照现行混合制的教师培养模式，要在本科四年或专科三年的时间内完成专业学习，学术性和师范性的矛盾非常尖锐。在经历教师教育转型之后，学术性在高校具有压倒性的优势，而正统的学术性往往排斥教学的学术性。这就使得原来专注于教师培养的师范类高校教师萌发了强烈的学术性转轨的冲动。由此，问题也就出来了，谁来培养教师？仅从培养中小学教师而言，如果一位大名鼎鼎的教育学家不研究中小学教师的专业行为（虽然还有很多教育问题需要研究），且不把他的研究成果应用于中小学教师专业发展，那么，他是否能够称得上是教师教育者？这是值得商榷的。在今天的师范类高校中，究竟谁是教师教育者呢？我很欣慰地看到了绵阳师范学院侯小兵博士的新著《学科教学论教师的专业身份研究》，其敏锐地将研究聚焦于教师教育者专业发展，以当前教师教育改革为社会背景，以提高教师教育质量为价值追求，对师范类高校学科教学论教师的专业发展问题进行了较为全面而深入的研究，可望或多或少地启发我们正面探讨这一令人困惑的问题。这一课题也曾是作者的博士论文选题，经

过几年研磨，这本专著读来感觉更有深入、拓展和新颖之处。

第一，研究视角新颖，文脉思路清晰。作者从专业身份的视角切入，探讨了学科教学论教师的专业发展问题。专业身份和专业发展两条线索，一明一暗、一表一里，有机衔接、相互映衬，从问题提出、问题分析到问题解决，循序渐进，环环相扣。

第二，研究内容丰富，逻辑结构合理。作者从学科教学论教师专业身份的逻辑起点和实践价值入手，通过对专业身份的理论阐释，从责任、知识、发展、组织、实践5个维度建构了考察学科教学论教师专业身份的分析框架。根据分析框架设计调研工具，通过对学科教学论教师、学科专业教师、职前教师 and 中小学教师/system调研，深入分析了学科教学论教师专业身份的认同结构和认同水平。在调查研究的基础上，进一步探讨了影响学科教学论教师专业身份认同的内在机理和建构策略。

第三，学术视野开阔，方法运用得当。作者紧紧围绕研究问题，从哲学、教育学、经济学、管理学、社会学、政治学、文化学、词源学等多学科领域寻求问题解决的资源。在研究方法上，作者将规范性研究与实证性研究相结合，综合运用质性研究和量化研究的方法与技术，问题的提出有理有据，问题的分析切中要害，问题的解决切实可行。

第四，理论联系实际，论证过程有力。作者立足当前教师教育改革的热点和难点问题，在理论层面提出了学科教学论教师专业身份的分析框架，在实践层面通过对大量调研数据的统计分析来论证研究问题，理论与实践紧密联系、相互支撑，论证更有说服力。

通观全书，作者对问题的把握具有较强的洞察力，对方法的运用具有较强的把控力，对观点的分析具有较强的说服力，得出的研究结论与建议对学术研究和教育改革具有较重要的参考价值。这些无不体现出了作者良好的学术功底、扎实的跨学科知识和方法运用能力。当然，由于教师教育转型尚属新生事物，国内研究教师教育者的高质量成果较少且大多偏重于借鉴国外经验，学科教学论教师的专业价值和专业发展还没有引起足够重视，从而制约着该领域的研究，这在该书中的一些地方也时有表现。但是，瑕不掩瑜，相信该书的面世能够显示出它的学术价值和实践意义。

张学敏

西南大学教育学部教授、博士生导师

2016年4月16日于西南大学

1999年6月,中共中央、国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出,“调整师范学校的层次和布局,鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院”。2001年5月,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》要求,“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”。自此,师范院校的教师教育内、外部环境发生了显著变化,学科教学论教师面临着“我是谁”的身份认同困境。

基于此,笔者从专业身份的视角出发,探讨学科教学论教师的专业发展问题,探索促进教师教育改革与发展的突破口。学科教学论教师的专业使命是搭建学科知识与教育知识联系的桥梁,从而帮助职前教师 and 在职教师获得具有主体性、实践性、内隐性的教师知识和实践智慧。但是,在教师教育大学化和师范院校综合化转型的过程中,学科教学论教师面临着多种力量的羁绊,制约了其专业身份的认同与建构,甚至引起了其专业身份危机。本书正是要为学科教学论教师的教师教育者专业身份的合法性进行辩护,对其专业身份的认同结构与水平进行系统的调查研究,对影响其专业身份认同水平的深层机制寻求解释,进而探讨其专业身份认同与建构的系统策略。

本书由八章构成。第一章为“学科教学论教师专业身份的逻辑起点”,围绕培养什么样的教师、应当如何培养教师、教师培养得怎么样三个核心问题,论证了学科教学论教师专业身份的逻辑前提。第二章为“学科教学论教师专业身份的实践基础”,从教育社会分工、国家教师资格考试、教师教育者专业身份、学科教学论教师学术生涯4个方面,剖析了学科教学论教师专业身份的实践基础。第三章为“学科教学论教师专业身份的理论阐释”,从多学科视野出发,解读学科教学论教师专业身份及其认同与建构的丰富内涵。第四章为“学科教学

论教师专业身份的分析框架”，通过文献梳理和理论解读，建构了由专业责任、专业知识、专业发展、专业组织和专业实践 5 个维度构成的学科教学论教师专业身份的分析框架。第五章为“学科教学论教师专业身份的认同结构”，运用因子分析方法探索了学科教学论教师、学科专业教师、职前教师和中小学教师 4 类主体对学科教学论教师专业身份的认同结构。第六章为“学科教学论教师专业身份的认同水平”，运用显著性检验的基本方法，比较了学科教学论教师、学科专业教师、职前教师和中小学教师 4 类主体对学科教学论教师专业身份认同水平的差异显著性。第七章为“学科教学论教师专业身份的认同困境”，从教育问责制的限度、学科教学论的学术地位、高校教师专业发展的研究取向、高校组织变革的阻抗力量、实践性存在方式的缺失等 5 个视角，深入地分析了学科教学论教师专业身份认同困境的内在机制。第八章为“学科教学论教师专业身份的系统建构”，从整合学术资源、组建教师教育专门机构、健全专业发展体系、促进反思性实践、强化专业责任践行等 5 个方面，系统地探讨了学科教学论教师专业身份的建构策略。

本书是笔者围绕学科教学论教师专业身份这一研究选题，历经六个春秋学习与研究的一个成果。笔者基于一位学者的专业责任和学术良知，力求能够为教师教育研究与改革作出应有的贡献，但限于笔者的理论功底和学术能力，书中难免有疏漏之处，敬请读者批评指正。

侯小兵

2016 年 5 月 21 日

序 前言

第一章 学科教学论教师专业身份的逻辑起点 001

- 第一节 培养什么样的教师 002
- 第二节 应当如何培养教师 008
- 第三节 教师培养得怎么样 021

第二章 学科教学论教师专业身份的实践基础 031

- 第一节 社会分工视野下的传统教师教育之弊 032
- 第二节 教师资格国考背景下的教师教育之忧 039
- 第三节 教育转型期教师教育者专业身份之惑 046
- 第四节 学科教学论教师的大学学术生涯之困 054

第三章 学科教学论教师专业身份的理论阐释 061

- 第一节 学科教学论教师专业身份的内涵 062
- 第二节 学科教学论教师专业身份的认同 078
- 第三节 学科教学论教师专业身份的建构 086

第四章 学科教学论教师专业身份的分析框架·····	093
第一节 学科教学论教师专业身份的责任之维·····	094
第二节 学科教学论教师专业身份的知识之维·····	099
第三节 学科教学论教师专业身份的发展之维·····	104
第四节 学科教学论教师专业身份的组织之维·····	108
第五节 学科教学论教师专业身份的实践之维·····	111
第五章 学科教学论教师专业身份的认同结构·····	116
第一节 学科教学论教师的认同结构·····	117
第二节 学科专业教师的认同结构·····	122
第三节 职前教师的认同结构·····	127
第四节 中小学教师认同结构·····	132
第六章 学科教学论教师专业身份的认同水平·····	138
第一节 学科教学论教师的认同水平·····	139
第二节 学科专业教师的认同水平·····	152
第三节 职前教师的认同水平·····	160
第四节 中小学教师认同水平·····	165
第七章 学科教学论教师专业身份的认同困境·····	175
第一节 高校教师的教育问责制之限度·····	176
第二节 学科教学论的学术地位之争论·····	181
第三节 大学教师专业发展的研究取向·····	186
第四节 现代大学组织变革的阻抗力量·····	190
第五节 对实践性存在方式的现实背离·····	194

第八章 学科教学论教师专业身份的系统建构	198
第一节 集中力量提高学科教学论的学术地位	199
第二节 建立学科教学论教师的专门组织机构	203
第三节 健全学科教学论教师的专业发展体系	210
第四节 通过反思性实践建构教师教育者身份	214
第五节 强化学科教学论教师的专业责任践行	218
参考文献	223
附录	232
后记	245



第一章

学科教学论教师专业身份的逻辑起点

逻辑起点是思维进程的原点，从它出发并最终回归于它。在进行一项研究之初，这是首先需要作出回答的根本性问题。它从本体性上论证了研究的合法性，也体现出了研究的目的性。在目的论范式中，一般将目的作为行为的合法性依据。我们将学科教学论教师专业身份作为研究对象，逻辑起点直接关涉他们专业身份存在的合法性依据和价值旨归。为中小学教师培养教师是学科教学论教师专业身份的逻辑起点。专业身份只是专业自我的表征符号，认同与建构学科教学论教师专业身份的目的，不仅仅是获得这种身份符号，而且要为中小学教师培养教师。只有认可这一点，学科教学论教师的专业身份及其研究才有坚实的基础。围绕这一逻辑起点，有3个需要作出回答的核心问题：“培养什么样的教师”“应当如何培养教师”“教师培养得怎么样”。

第一节

培养什么样的教师

“培养什么样的教师”是对为师之道的追问，是对教师培养规格的认识，也是对教师教育观的反思。基于不同的立场和视角，会对此形成不同的理解。有学者从素质的视角提出“师德”“师才”“师法”的为师之道（罗安宪，2005），也有学者从历史的角度提出教师发展经历了“长者为师”“吏者为师”“知者为师”“能者为师”“觉者为师”5个阶段（叶文梓，2013），还有学者从身份的角度提出“作为学科专家的教师”和“作为教育家的教师”（张玉荣，陈向明，2014）。在此，我们主要从教师专业的角度探讨这一问题，中小学教师不应当是“学问家”或“博学家”，也不是“技艺家”或“教书匠”，而应成为一个专业的教育工作者即“教育家”。

一、学问家取向的教师教育观

学问家取向的教师教育观将任教学科知识作为教师专业的核心，其基本假设是，教师工作就是教授知识，教师的学问越高深，就越适合从事教师工作。这一取向的教师教育观将知识内容本身视作教师专业发展的中心任务。这反映在当前的教师教育体系中，就是“学科为王”的师范教育传统。

作为一名教师，既要懂得教学内容，也要懂得如何将这些教学内容教给学生。对于这一点，是毋庸置疑的。正是基于这样的认识，才有人提出教师专业具有双专业的属性，即学科专业和教育专业。在教师教育计划中，学科专业教育针对中小学课程教学的具体内容，主要解决教什么的问题；教育专业教育主要培养未来教师的教育理念、教学方法、教学管理等方面的知识与能力，主要解决如何教的问题。前者包括学科基础课程和专业主干课程，后者即教师教育理论课程。除此之外，一个完整的师范专业培养方案还包括通识教育课程和教学实践环节。应该说，这样的课程设计是具有较大合理性的，但是，这种简单

加法式的课程逻辑并没有在实践中取得预想的效果。师范生^①把这几个模块的课程都学了，这就意味着他能成为一名合格教师了吗？更糟糕的问题在于课程结构的失衡，学科专业课程严重地挤压教育专业课程，“学科为王”的师范教育文化具有深远的影响。师范生的专业归口和日常教学管理都在学科专业学院，有限的教育专业课程根本不能引起师范生的重视，他们把教育专业课程当作普通的公共课或“豆芽课”。师范生往往对自己的学科专业有清晰的认识，而不太能够意识到自己的“准教师”身份。教师教育课程不受重视，除了制度设计、师范生认同等方面的原因，还与教师教育课程本身的学科化或学问化有关。在师范院校综合化转型中，教师教育也需要建构自己的学科地位，但师范生对此并不认同。他们心中的学科是有关教学内容的学科，而对有关教学方法的学科不感兴趣。也就是说，教师教育课程的学科化还没有取得成功。当我们将学科专业和教育专业都作为一门学问的时候，无论是师范生还是非师范生都只认可学科专业的学问，而并不认可教育专业的学问。在他们看来，对于一名中小学教师而言，有学问是最重要的，这就是学问家取向的教师观。

中小学教师应该要有足够的学问，要对任教课程的内容有较为深入的把握。如果一名教师对任教的教学内容没有准确而系统的认识，甚至对课程标准、教学大纲和教材的基本内容都不能融会贯通，给学生讲授的知识显得似是而非、模棱两可，那么，这显然是一位不合格的教师。但是，当人们片面地强调学问甚至将其作为评价一名教师的唯一标准时，往往就适得其反了。因为教师不是演说家也不是宣传员，其存在不是为了展示自己有多么高深的学问，而是要教会学生，要促进学生的发展。在众多的教育目标中，学生发展无疑是最重要的，也是最具有统摄力的。当然，学生发展是一个多维度的概念，知识只是其变量之一。如果在教师的知识与学生的发展之间不能建立起积极的关系，那么，教师的知识越渊博，对教育的伤害就越深远。教师的责任是指导学生学习、促进学生发展，而不是把自己的所学灌输给学生。教师长期的灌输只会制造出一些不会思考的社会机器，这不是促进学生的发展，而是在阻碍学生的发展。因为在“死知识”堆积得越多的地方，给大脑留下的活动空间就越狭小。久而久之，这些孩子就忘记了自己还有大脑，教师也同样走进了死胡同。有一种说法，教师备课有三项主要内容：备教材、备教法、备学生。既然有“三备”，为何又单单只强调教材及其学问呢？教师的学问越高就越能够促进学生的发展吗？显然

① 在本书中，师范生指在师范专业学习的学生，职前教师包括师范生和立志从教的非师范生。

未必是这样，著名哲学家路德维希·维特根斯坦（L. Wittgenstein, 1889—1951）就是一个例子。尽管他在分析哲学领域所取得的成就是令人仰慕的，可谓大学问家，但是，他却是一名很不合格的教师。在8年的乡村教师生涯里，他从来都过得很不愉快，最终只能无奈地离开。在他的眼里，这些学生和他们的家长都是愚蠢至极的人，他对学生过高的要求往往让学生非常憎恨，也经常激起他与学生、家长、学校之间的矛盾。或许他的出发点是好的，他希望能让学生学到更多的知识，但是，他不考虑学生的发展水平，不选择适当的教学方法，结果只能好心办坏事了（蒙克，2011）。对于一名中小学教师来说，究竟需要多少学问？它是不是多多益善？从维特根斯坦的经历来看，好像不是。因为他的学问甚至在很多方面都超越了他的老师罗素（B. Russell, 1872—1970），但他确实不是一名成功的老师。

当好一名教师是需要有学问的，但这并不意味着越有学问的人就越适合做教师，实际情况可能恰恰相反。可是，在我们的教育文化里，学问家取向的教师教育观根深蒂固，它甚至作为一种“文化迷思”深深地影响了社会对理想教师的形塑。“‘教师作为学科专家’的身份认同反映了社会对理想教师形象的共识，折射出社会对教师知识与教师身份之间关系的信念。这种信念表达了社会文化传统对教师及教师工作的期望，即学问高深之于教师身份具有决定的意义。理想的教师具有博大精深的知识，传统话语中‘学为人师’、‘学高为师’的论述所强调的‘师’之所以为‘师’所依赖的是学问基础。这种‘师’的概念经过沉淀，已然获得了某种权威地位，成为人们构建理想教师形象的文化脚本。”（张玉荣，陈向明，2014）实际上，学问取向的教师理解就是教师职业常识观的翻版。换句话说，有学问就能当教师，这个职业没什么进入壁垒可言。这和教师专业观是格格不入的，它从根本上瓦解了教师专业化的全部努力。只要中小学教师、教师教育者、教育管理者乃至全社会仍然坚持学问家取向的教师教育观，那么，教师职业就很难成为一个真正的专业，教师个体的专业发展也就会异化为学科知识的积累过程。

二、技艺家取向的教师教育观

技艺家取向的教师教育观将课堂教学方法作为教师专业的核心，其基本假设是，教师工作类似于产业工人，关键是如何高效地将知识传授给学生。这一取向的教师教育观将知识内容的传授方法视作教师专业发展的中心任务。这反

映在当前的教师教育体系中，就是强调教学技能训练的师范教育传统。周浩波（1999）认为，从本质上讲，教师职业与产业技术工人并没有什么区别，都服从于一定的职业技术规范而从事生产。倘若如此，教师教育与职业教育并无二致。教师培养真的仅仅是一场职业培训吗？

我们必须承认，教学工作是要讲究方法的，教学理论家也创造了一系列的教学方法。在经典教育学教材上，一般会讲到中小学常用的教学方法有讲授法、谈话法、读书指导法、练习法、演示法、实验法、实习作业法、讨论法、研究法（王道俊，王汉澜，1999）。裴娣娜（2005）在《现代教学论》中，系统阐述了创造性教学、反思性教学、系统设计教学和活动教学的理论与实验。张华（2010）在《研究性教学论》中，基于“教学本身就是一个合作创造知识的过程”这一假设，系统研究了研究性教学的理论与实践问题。此外，还有设计教学、问题教学、案例教学、翻转课堂等不同层次的教学策略与方法。可以说，教学理论给我们创造了一个具有丰富内容的教学方法“工具箱”。就教师教育而言，紧接着有两个重要的问题需要解决：其一，这些方法该如何学，才能学会；其二，这些方法该如何用，才能用好。

教学方法本身具有鲜明的实践性特征，其学习也需要与实践深度相融合。一种教学方法无论在理论上是多么自恰，只要它在教学实践中不能产生统计学意义上显著的效果，那么，它对教学工作而言就是没有意义的。在教师教育领域，教学方法的学习同样具有强烈的实用目的，就是要将特定教学方法的内容、法则、程序等融入职前教师的心智结构，并能够在操作实践中自由提取、重组和实现。就职前教师的学习而言，无论教师教育者在大学的课堂上将某种教学方法讲得多么精彩、职前教师学习得多么投入，只要它不能让职前教师在中小学课堂教学实践中得到有效的运用，那么，这些学习都是无效的——尽管这些教学方法确实非常重要。反观现实，职前教师教育或在职教师培训是否真正关注到教师本身是否学会了？如果答案是非肯定的，那么，问题出在哪里？

即使我们能够在教师教育项目中让学习者学会那些教学方法，即他们理解了某种教学方法的内涵、法则并能独立使用，但是，当他们在自己的教学方法“工具箱”里面装了许多工具之后，是否能够恰当地选择和使用这些方法？在其他行业的职业教育中，为了完成一项工作，可以很快地掌握一种方法并能马上见到实效。比如，只要学会了数控机床操作的一整套程序，则面对任何一个地方的同类型数控机床，都可以轻而易举地完成操作流程，因为无论在任何地方，这套方法所运用的对象都是同样冰冷的机器。它不会因为使用者、使用时间、

使用地点、使用环境而发生任何显著变化。与此截然不同，教师在任何一个课堂上，都不能按同样的规则运用同一种教学方法。因为学生个性、心理的多样性，在同学之间、师生之间形成多重、复杂的交流与反馈，构造了一个充满复杂性和不确定性的教学场域。教学方法的运用具有非常强的心理化、个性化、情境化特征。在基于高校的教师教育项目中，学习者很难脱离实践而学会教学方法；即使勉强能够学会这些教学方法，而最终在教学实践中也必然会遭遇无数的尴尬。面对如此困境，出路还很迷茫。基于此，技艺家取向的教师教育观的合理性何在？

即使师范生的技能训练是重要的，那也是相对次要的。我们并不是要否定诸如“三笔一画”、微格训练等此类教学技能训练的价值，它们确实是胜任教师工作的基础性技能。这些技能训练任务迎合了高校管理的技术官僚特征，它们的显在性特征是能够在教学管理中进行数字化处理，从而构成了衡量教师教育质量的显性标准。学习者自然为了完成这些硬性指标而殚精竭虑。然而，这些技能即使算得上教学方法的范畴，也只是处在教学方法最外延的位置上。诸如“三笔一画”的内容还很难划入高等教育的范畴，而是每个完成中等教育的学习者都应当具备的。在教师教育项目里，可以安排较小比例的技能训练课程，否则，如果将学习者的较大精力都用在这些外显的、“小”的方面，而那些潜在的、“大”的方面又当如何安置？何谓“大”的方面？那就是对儿童和教学的研究。

显然，无法用农业或工业生产技术来类比教学方法，教学方法的运用在任何情况下都是不可复制的，而是教师基于个人的教育哲学观对教学内容、教学对象、教学情境的深入研究之后作出的个性化选择与重组。如果教师没有自己的教育哲学，那么，所有教学方法的学习与运用都很可能是邯郸学步。它能取得的效果除了滑稽之外，没有太多的教育价值可言。因此，将技艺家作为教师教育观的基本取向是行不通的。尽管教学内容和教学方法都很重要，但都不足以回答“培养什么样的教师”这一重大问题。

三、教育家取向的教师教育观

教育家取向的教师教育观将促进学生发展作为教师专业的核心，其基本假设是，教师工作的中心是促进学生的发展。教育当然离不开知识学习，但知识学习只是育人的途径之一；教育自然也需要教学方法，但教学方法本身解决不了如何运用方法的问题。教师教育观需要在超越学问家取向和技艺家取向的更高层面上

寻求更准确的定位——教育家取向。这在当前的教师教育体系中，还未能得到充分的体现。师范生分配了绝大部分时间去学习学科知识，也用了一部分时间去训练教学技能，然而，学科知识和教学技能都只是促进学生发展的手段。如果职前教师对教育目的没有清晰的认识，那么，就只会成为这些手段的奴隶。显然，他们很难成为真正的学科领域的学问家，最有可能的是成为一个复制教学方法的“教书匠”。也就是说，学科知识和教学方法都只是教师专业的必要条件而非充分条件。基础教育发展需要的是教育家，而不只是学问家或技艺家。

中小学教师的核心任务是促进儿童发展。学问家难以促进儿童发展，技艺家也难以促进儿童发展，时代呼唤教育家。对任何教育问题的思考都不应该脱离特定的历史时期和社会背景，教育与社会之间千丝万缕的联系只会越来越紧密。社会发展对教育提出的种种诉求，都需要对其作出回应。在贫穷落后的社会历史时期，全社会人力资本存量非常少，社会对教育的有效需求实际上并不高。在改革开放 30 多年之后，当前中国教育的核心矛盾是质量。质量的核心体现就是能够更有效地促进儿童发展，促进儿童多维度、多层次、全方位的发展。知识中心主义的儿童发展观即使适应了农业社会、工业社会，也不能适应知识经济时代的需要。如果今天的教育仍然只能培养出有知识的人，那它就算不上是成功的教育；如果今天的教师仍然只会单纯地给学生讲解知识问题，那它就算不上是合格的教师。教师专业工作所关注的焦点需要从教材所代表的知识转向儿童的发展。实际上，知识学习只是促进儿童发展的途径之一。如果教师只看到知识而看不到儿童，那就必定是舍本逐末。这一转向给教师带来的挑战在于，将自身置于一个充满复杂性和不确定性的专业领域。在传统上，教师以知识教育为中心，课程知识是相对显性的和确定的，即使遇到困难也能够直接寻求外在帮助，如各种教学参考资料；如今，要以儿童发展为中心，儿童发展水平是相对隐性的和不确定的，如果遇到工作障碍，只能通过自我研究去解决，任何外在的帮助都是非常间接的。总之，面对急剧的社会发展和教育变革，对教师教育的人才培养目标需要进行更准确的定位。活泼可爱的儿童需要的是真正关爱他们的教育家，而不是学问家，也不是技艺家。

什么样的教师才能称得上教育家？对此，学术界尚无公论。顾明远（2011）指出了衡量教育家的三条标准：热爱教育，热爱学生，长期从事教育工作，一辈子献身于教育事业；勤于思考，善于实践，有自己独立的教育思想和观点，而不是上面怎么布置我就怎么做；工作业绩出色，经验丰富，有自己的教育风格，在教育界有一定影响，被广大教师所公认。我们可以把这三条标准概括为