

刘旭 / 著

Integration of Skills and Art Teachers' Professional Quality and Its Cultivation

在技术与艺术之间 教师专业素质及其培养



| 观念篇 |

| 现实篇 |

| 改革篇 |

湖南师范大学出版社

Integration of Skills and Art Teachers' Professional Quality and Its Cultivation

在技术与艺术之间 教师专业素质及其培养

刘旭 / 著

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

在技术与艺术之间: 教师专业素质及其培养 / 刘旭著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2019. 6

ISBN 978 - 7 - 5648 - 3432 - 6

I. ①在… II. ①刘… III. ①教师—素质—师资培养—研究 IV. ①G451.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 019855 号

在技术与艺术之间: 教师专业素质及其培养

Zai Jishu yu Yishu Zhijian: Jiaoshi Zhuanye Suzhi Jiqi Peiyang

刘 旭 著

◇组稿编辑: 李 阳

◇责任编辑: 李红霞 胡亚兰

◇责任校对: 张晓芳

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731 - 88873071 88873070 传真/0731 - 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 新华书店

◇印刷: 长沙印通印刷有限公司

◇开本: 710mm × 1000mm 1/16

◇印张: 14. 25

◇字数: 250 千字

◇版次: 2019 年 6 月第 1 版

◇印次: 2019 年 6 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 3432 - 6

◇定价: 58. 00 元

凡购本书, 如有缺页、倒页、脱页, 由本社发行部调换。

本社购书热线: 0731 - 88872256 88872636

投稿热线: 0731 - 88872256 13975805626 QQ: 1349748847

目 录

引言 教师专业化在路上	(1)
-------------------	-----

观念篇

第一章 关于理解教师专业素质内涵方法论的反思	(13)
第一节 过往“教师”中技术论与艺术论的冲突	(14)
一、方法论及其意义略议	(14)
二、“清单”中“教师”的方法论	(16)
三、技术论与艺术论立场的对立及其影响	(20)
第二节 技艺一体论的教师专业素质观	(24)
一、技艺一体论立场的提出	(24)
二、技艺一体论下教师专业素质的内涵	(25)
三、技艺一体论下教师专业素质的特性	(29)
第二章 三维两层教师专业素质结构	(32)
第一节 从平面到立体的“结构”	(32)
一、过往教育中“结构”的平面性	(32)
二、教育中立体性“结构”的探索	(36)
第二节 传统的教师专业素质结构观反思	(38)
一、传统的教师专业素质平面结构观	(38)
二、教师专业素质平面结构观的影响	(41)
第三节 教师专业素质三维两层结构	(43)
一、教师专业素质结构中的三维	(44)
二、教师专业素质结构中的两层	(49)

三、教师专业素质结构三维与两层的内在联系	(52)
四、教师专业素质三维两层结构的特点	(53)
第三章 教师专业素质(教学)标准构想	(55)
第一节 教师专业素质(教学)标准的讨论缘由	(55)
一、教师专业素质(教学)标准的含义	(55)
二、教师专业素质(教学)标准的意义	(62)
第二节 构想教师专业素质(教学)标准的依据	(70)
一、理论性依据	(70)
二、现象性依据	(73)
第三节 教师专业素质(教学)标准指标体系构想	(75)
一、教师专业素质(教学)标准的基本原则	(75)
二、教师专业素质(教学)标准(教师资格证考试教学专业 内容)指标体系	(77)

现实篇

第四章 教师的教育专业观念阻隔	(83)
第一节 宏观教育观念零散、肤浅	(83)
一、对教育热点现象认识肤浅	(84)
二、教育管理过程中体现的教育观念零散	(88)
三、教育研究领域的教育观念模糊	(92)
第二节 微观教育观念片面、僵化	(96)
一、教育现象中的理性淡薄	(96)
二、对不同领域教育的关系认识紊乱	(98)
三、教育行为缺乏依据	(101)
第五章 教师的教育专业能力断裂	(107)
第一节 教育专业程序性知识发展方向扭曲	(108)
一、教育专业程序性知识淡漠	(108)
二、教育专业程序性知识僵化	(110)
第二节 教育专业技能低弱	(111)
一、教学设计技能随意	(111)
二、教学实施技能陈旧	(115)
三、教学常规技能粗糙	(117)

四、教学评价技能单调	(119)
第六章 教师的教育专业情感彷徨	(121)
第一节 教师教育专业情感脆弱	(121)
一、教师职业价值观紊乱	(122)
二、教师专业态度消极	(125)
三、教师行为动机分裂	(128)
第二节 教师专业情感淡薄	(129)
一、教师教学投入度低	(129)
二、教师道德失范	(132)
三、教师职业规划低效	(134)

改革篇

第七章 营造健康的教师教育改革环境与制度	(139)
第一节 营造有利于实现教师专业理念的文化与环境	(139)
一、营造有利于实现教师专业理念的学校外部环境	(140)
二、打造积极开放自由的校园内部文化	(143)
三、构建积极向上的教师群体文化	(146)
第二节 建立和谐的宏观教师教育决策机制	(149)
一、加强政策决策者和研究者的沟通	(149)
二、重视与教师对话,让教师参与教师教育政策的制定	(150)
三、注重教师教育政策的评价与监控	(151)
第三节 优化微观教师教育体制	(152)
一、微观教师教育体制分析	(152)
二、我国微观教师教育体制优化策略	(157)
第八章 技艺一体地改革教师培养模式	(160)
第一节 科学地把握教师教育价值取向	(160)
一、教师教育价值取向分析	(161)
二、教师教育价值取向的协调	(162)
第二节 合理地确立教师培养目标	(163)
一、良好教师培养目标的特征	(164)
二、教师培养目标的确立	(168)
第三节 整体设计教师培养课程内容体系	(170)

一、整体通融地架构教师培养的课程结构	(171)
二、从多方面来源选择教师培养课程内容	(174)
三、以教育活动过程为中心组织教师培养课程内容	(175)
第四节 综合性优化教师培养教学方式	(176)
一、在培养体系上,加强“院”“校”之间的沟通和合作	(176)
二、在教学方式上,做到理论教育与实践训练相结合	(178)
第五节 综合性开展教师培养质量评价	(181)
一、理论性评价与操作性评价相结合	(181)
二、阶段性评价与即时性评价相结合	(182)
第九章 教学取向地促进教师校本发展	(185)
第一节 专业化确立培训目标	(185)
一、强化教师的课程意识	(186)
二、提高教师的专业技能	(187)
三、健全教师的专业情意	(188)
第二节 一体化设计培训内容	(190)
一、培训构架以整体、融合的思维统整理论与行动的关系	(190)
二、培训内容达到教育理论知识与教育行动知识的有机融合	(191)
三、以受训教师在教育过程中的实际问题为组织培训内容的 中心	(192)
第三节 多样化选择培训方式	(193)
一、强化受训教师的教师主体意识	(193)
二、增强受训教师的教育阐释力	(195)
三、提高受训教师的教育行动能力	(196)
第四节 强化教师的教育研究素质	(197)
一、对教师教育研究的再认识	(197)
二、教育和教师需要教育研究	(199)
三、多策略提高教师教育研究水平	(203)
参考文献	(213)
后记	(219)

引言

教师专业化在路上

当前，我国教师教育改革正处于瓶颈期。一方面，教育特别是基础教育改革对教师素质的要求前所未有的强烈、真切；另一方面，如何培养出满足教育改革要求的教师一直让人费神却难以找到效果很明显的措施。教师专业所培养的学生教育实践能力不够强已然成为行内最为恼人的问题，而这正是“瓶颈”现象的标签性表现。为什么重视却难以有效提高教师专业学生的教学专业能力？回推之，教育改革究竟需要教师专业学生具有什么样的教学专业素质？这种素质又是以什么样的形态存在？其发展机制是怎样的？这些对教师教育有什么明确的寓意？对应这些，我们一直以来的教师教育存在什么样的问题？怎样的教师教育才能跟得上这些寓意？要想清楚地回答这些问题，需要我们回到人类教师发展的起点，回溯历史上人们对教师素质的愿望，重新解读教师专业素质诉求的变迁过程，检讨其中的得与失，从而总结出更贴近“教师”之本的认识。

教师素质是古今中外都高度关注的话题。不同时代、不同国家，人们对教师素质有不同的理解和要求。一般来说，古代中国和西方国家对教师素质的要求主要是德行与品质。中国古代注重以吏为师，强调的是教师社会责任方面的素质；而西方国家的教育主要通过宗教进行，所以更加强调教师作为“灵魂”之师的作用。近代和现代教师越来越走向专业化，对教师素质的要求逐渐全面和专业。如果说，近代以前的教师都因为职业的非专业化而被称之为“教书匠”的话，那么，现代越来越专业化的教师则可以称为“教育理论与教育实践紧密结合”的“专业化的教育实践工作者”。

这种教育实践工作者，既不是只懂教学技术的教书匠，也不是只掌握了教育理论的“学问家”，而是真正的教学专业人员——既知晓教育理论，能审视和把控教育现象和教育过程，又谙熟教育技能，换言之，能熟练运用教学技能达到艺术化境界，因而教学能力强并且能灵活驾驭教育活动。于此，我们以“在技术与艺术之间”来定性这种真正的专业化的教育实践工作者或称教学专业人员。其中，“技术”规定着实在、基础的素质旨趣，“艺术”表达着由技术而来，与技术紧密相连，并能熟练地驾驭教育理论和技能的意境。“在技术与艺术之间”所求的技艺一体，也就是把这种旨趣和意境结合起来，并以此来理解教师专业素质，探讨教师专业素质标准，审视教师专业素质现状，寻求教师教育改革对策。

高尚的德行：作为“圣人”的教师

对教师的圣人之称，起始于孔子，常见于诸子百家之书籍。孔子作为中国古代教师的典型，之所以被称为“孔圣人”，是因为孔子不但自己具有高尚的品德，而且对学生具有仁爱的情怀。

最能体现孔子对学生具有仁爱之心的观点和言行就是“有教无类”。“有教无类”的提法出自《论语·卫灵公》，其大意是：对待受教育者，要一视同仁，不能按照人为标准将其分成三六九等。“有教无类”思想被认为是我国较早的教育平等思想的萌芽，最有名的例子是孔子对待其弟子。颛孙师，字子张，出身微贱，犯过罪行，且言行偏激，经常提出与孔子不同的观点，并进行过激的争论。但孔子并不嫌弃，而是精心教育和引导，使颛孙师非常敬佩。颛孙师和卜商都是孔门中出众的人才。有一次，子贡问孔子：“师与商孰贤？”孔子回答：“师也过，商也不及。”“过”，意指看问题和处理事情过分偏激。所以孔子就纠正子张的观点和行为，教育子张不论什么时候都要记住“忠信笃敬”的原则，只有这样，才能到处都通行无阻。子张牢记孔子教训，将“忠信笃敬”几个字写在腰带上，以示终身不忘。孔子去世之后，子张独立招弟子，宣扬儒学，成为“子张之儒”的创始人，终成显士。

“圣人”是德行高尚的意思。孔子的“有教无类”，不只是表现在其教育对象不分贵贱，还包括教育各种类别的人。教育对象不分地域、贫富、老少、贤愚，孔子都愿意施教。孔子的学生来自不同诸侯国，如曾子是鲁国人，子张为陈国人，子长是齐国人（一说鲁国人），子游是吴国人，而颜路和颜回、曾点和曾参是父子，都同时是孔子的学生。孔门的弟子也各有性格上的毛病：高柴愚笨、曾参迟钝、颛孙师偏激、仲由鲁莽。正是由于孔门弟子各类人士都有，当南郭惠子问子贡“夫子之门何其杂也”时，子贡就这样回答：“君子正身以俟，欲来者不拒，欲去者不止……是以杂也。”孔子对学生兼收并蓄，来去自由，这也是孔子德行高尚的体现。

作为“圣人”的教师，最注重的是德，讲学的内容也主要是“仁义道德”。孔子思想的精华集中体现在《论语》一书中。《论语》是孔子的弟子与再传弟子对孔子言行的追记，是孔子语录。《论语》一书集中表达了儒家思想的核心价值——仁。孔子的思想以“仁”为核心，提出“仁者爱人”，要求“己所不欲，勿施于人”“己欲立而立人，己欲达而达人”。对于“仁”的推行，孔子认为应首先体现在国家治理方面：国家的治理应推行“仁政”。而“仁政”要以“礼”为规范，所谓“克己复礼为仁”。《论语》的价值取向、思维方式、思想内容等，都早已融入了中华民族的血液，沉淀在中华儿女世代代的生命中，铸成了中华民族的个性，对中国历史和中国文化产生了巨大而深远的影响。

传统的“圣人”为师更多的是因其精神和德行，其作为教师的专业素质可能不高。他们往往是凭日常经验和零星感悟开展教育教学活动，专业性并不鲜明。但是，具有“圣人”精神的教师开创了教师职业角色的先河，依然是中国传统上最能接受的教师形象。中国传统上将教师喻为“人类灵魂的工程师”、燃尽自己照亮别人的“蜡炬”等，强调的都是教师的品德。不仅在中国如此，国外也一样。对于“圣人”的称谓，国外往往通过专门的宗教仪式加封。基督宗教（包括罗马天主教会、圣公宗、东正教会）、印度教、伊斯兰教、古巴的桑特里亚教中都有圣人之位。而中世纪以前国外正规教育大多通过教会进行，教育的内容也是与宗教有关的人的灵魂与行为规范一类，很少涉及科学知识。专门从事宗教活动的教士在传教

的过程中，教给人们“遵行”“谦卑”“忍让”“行善”等德行的道理。所以，“品德高尚”是中外均认可并推崇的教师素质内容。

社会秩序维护者：“以吏为师”中的“官师”

“官师”的思想与教育系统，早在西周时期就已存在。西周时期的典章文物俱掌握于官府；礼、乐、射、舞、器都藏于宗庙。民间既无书也无器，学术为官所专有，教育亦非官莫属、非官莫能。西周时代，学在官府，官师合一。这种状态持续至春秋战国时期。到了春秋战国，学术繁荣，官学式微，私学兴起，教师冲破了“官师”的局限。但到了秦朝，秦始皇为了统制舆论，钳制思想，又在全国确立了“以吏为师”的官师制度。“以吏为师”的思想，最早来自于诸子百家中的法家。从商鞅、韩非到李斯，都提倡以政治来统率文化，让思想从属于政治，实行文化专制。商鞅主张“贵贵而尊官”，为此要“置主法之吏，以为天下师”。后来，法家的集大成者韩非继承并发展了商鞅的思想，系统地论述了“以吏为师”对巩固君权绝对地位、加强思想统治的重要性。他总结道：“故明主之国，无书简之文，以法为教；无先王之语，以吏为师。”秦始皇三十四年（公元前213年），丞相李斯的建议被采纳：除秦国以外的列国史书，俱应焚毁；除博士官外的私藏百家之书，都要上缴；私议百家学说者，都要受到惩罚。能够保存的只能是医药、卜筮、种树等实用性的与政治无关的书籍。想学习的人，只能“以吏为师”。在焚书的同时，禁止私学，规定“若欲有学法令，以吏为师”，推行“以法为教，以吏为师”的教育制度。

“以吏为师”，在当时的意思是指“百姓”和“一般官吏”都要向法官、法吏学习。“以吏为师”中的“吏”并不是指所有的官吏，而是专指法官、法吏。这一解释，来自于《商君书·定分》：“吏、民（预）知法令者，皆问法官。故天下之吏民，无不知法者。故圣人必为法令置官也、置吏也，为天下师，所以定名分也。”

法家虽然随着秦朝覆亡而丧失了文化上的宗主地位，但是“以吏为师”的思想和机制一直在影响着中国。历代封建帝王尽管大都标榜尊孔崇儒，

实质上却是外儒内法，王霸杂用。正如苏轼所说：“自汉以来，学者耻言商鞅、桑弘羊，而世主独甘心焉，皆阳讳其名，而阴用其实，甚者，名实皆宗之，庶几其成功。”也正是儒法有机结合，共同构成了所谓的“经世致用，治国平天下之术”，亦即董仲舒所说“居阴而为阳”的统治术。由于“以吏为师”，在秦始皇那里极端专横、野蛮、残酷，以及过分依赖暴力、一味迷信严刑峻法，所以，它难以持久地发生效用，甚至走向反面。而后世则通过文武并用，强制与利诱兼施，使“以吏为师”发挥着长期而有效的教化功能。

中国封建社会的“官师”有各种体现。“官学”是其中之一。封建时代的统治者深知“化民成俗，其必由学”，“建国君王，教学为先”的道理，不论是崇尚法术的秦朝，还是独尊儒术的两汉及以后各朝，都重视调动各种资源来协调和控制教育，把有利于维持统治者利益和社会秩序的思想、理论灌输给社会成员，把整个社会成员的思想、言论和行动纳入政治的轨道。尽管各封建王朝所采取的手段不尽相同：秦朝通过禁书绝学，运用官吏的作用来达到对人民的教化，实施的是赤裸裸的政教合一、以吏为师的教育模式；汉代以后，随着封建统治阶级政治上日趋成熟，他们更多的是通过积极设置和控制各类学校来控制教育，达到思想的统一。中国历代设置的官府和学校一体的官府学校，就是用政治统制思想的主要途径之一。

从汉代开始，官学一般分为中央与地方两级。隋时设国子学为中央官学，并设国子监作为专门的教育行政部门，“掌儒学训导之政”，其长官称国子监祭酒，为朝廷命官，直接掌管国子学。不仅中央官学由皇帝兴建，地方官学也根据朝廷的指令设置，由地方官掌管，各州县普遍设立地方官学。唐代官学则更为兴盛，中央官学有六学二馆，地方官学有州学、府学、县学等。这些官学的教师被称为教官，都是朝廷委任的国家正式官员。如：太学博士为正六品，超过一县之长。宋代以后，随着君主专制权力的加强，不仅有作为中央最高教育行政领导机构的国子监来管理教育行政与官学，而且中央还直接任命提学使、提学官来督促官学的学业，决定其进退。国子监的官员与官学教师一样，既是传授知识的教师，同时又是国家的正式官吏，于是“吏”“师”合一。地方主管官直接充当官学教师，也是历朝屡

见不鲜的现象。董仲舒说：“郡守、县令，民之师帅。”他认为地方官如同教师，要发挥“师”的教育功能。东汉时，杜畿在建安任河东太守（公元196—220年），“开学官，亲自执经教授，郡中化之”。建武时，伏恭“迁常山太守，敦修学校，教授不辍”。此类事例，史不绝书。这些官员们都以“经师”和“地方长官”的双重身份给生徒讲学。

以吏为师的最高表现形式莫过于“以君为师”。正所谓“上至皇帝，下及三王，莫不明德教，崇仁义，立教化，此百世不易之道也”。这里，“以吏为师”“以君为师”与“圣师”的思想统一起来了。董仲舒从维护皇权绝对地位的立场出发，认为“民受性于天，而成教于王”，“王承天意，以成民之性为任”。这就是说，君主是民众的教化之师，这还是上天的意旨。有“纯儒”之称的东汉经学大师郑玄也主张“言作礼乐者，必圣人在天子之位。”显然，郑玄把天子、圣人、民众的教化之师视作三位一体，这也即儒家所孜孜追求的“内圣外王”之道。

以吏为师，强调的是对强权地位个人意志的尊重，体现在对教师素质的要求上，注重的是教师维护社会责任。

专业化实践者：现代教师

很显然，“圣师”与“官师”连专职的教师都不是，更说不上是专业的教师。当社会发展到体脑分工并进一步产生学校之后，出现了教师这种职业。但学校还没有从官府和教会中完全分离出来，也没有专门的教师教育机构。教师职业知识和能力的习得，即教师的养成（还谈不上培养，更谈不上教育），主要是通过经验—模仿，即有一定文化知识的人在教育实践中模仿和学习前辈（师傅）的经验而习得。^① 教师的教育教学实践主要是凭个人经验，随意性大，普遍缺乏科学的理论依据。美国教育史家孟禄甚至不承认那时具有教师这种职业。他认为在那时，“教学工作只是那些具备一些粗浅知识的人，为了谋生所做的短暂的工作，毫无专门的知识或学理可言，

① 刘捷：《专业化：挑战21世纪的教师》，教育科学出版社2002年版，第45页。

勉强称其为教书匠或混生活的人，绝对无法称其为教师”。所以，这一阶段的教师，仍然凭经验进行教育和教学。17 世纪中期以前的教师实践都和“专业”没有什么关系。

直到 1681 年，基督教兄弟会拉萨尔在法国兰斯创办了世界第一所教师培训机构，进行教学艺术的准备和实践。接着，普鲁士对教师培训做出正式安排，并逐渐形成新的教师教育模式。这被认为是开启教师专业化进程的一个重要事件。人们越来越认识到，教学是一项复杂的技术，作为教师仅仅了解他将要教的学科内容已经不够了，除此之外他还必须熟悉教育学这一急剧扩张的领域。于是，从 1776 年康德在哥尼斯堡大学开设教育学讲座开始，到 19 世纪结束前，教育学进入欧洲、美国几乎所有古典大学的学术殿堂。也就是在这一所谓教师教育专业化的演进过程中，教师的教育和教学活动缓慢地具有了专业的特征。这是因为教师实践具有了教育学科理论的指导，尽管教育学科本身的理论还处在发展之中。随着教育科学的不断发展和教育学学科群的日益庞大，专业化的教师实践有了更加坚实的基础，教师实践体现出越来越强的专业性。至此，教师专业性实践的内涵得到比较完整的诠释：这一实践是由接受过专门高等教育的专业人士在教育理论指导下，将教育专业理论渗透于教育教学实际活动，并在实际教育教学情境中通过批判性反思而从事的教育教学实践。教师专业化实践在不断前行，并取得了显著的成绩。

首先，从教育理念上倡导教师成为专业性实践者。1966 年，联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中明确阐述教师是一个专业，标志着教师作为一个专业的观念确立，这是教师专业化实践的重要成就。21 世纪初引起中国教师界广泛关注的一本书是由美国教育家 Stephen D. Brookfield 撰写的 *Becoming a Critically Reflective Teacher*。这本书提倡“教师作为决策者”。因为教师每天实际上需要对其所参与的大部分日常工作做出判断与决定，这就需要教师在每一个具体教学情境中，都要运用自己的专业知识和理性决策去应对。为优化教学，教师必须从改变自身态度和行为做起，通过批判性的分析和反思，形成改变教学行为的系统性策略。“因此，教师的反思与实践是相互促进的，通过反思优化实践，以更好地行动；同时在实

践中观察、发现问题，促成进一步的深入反思。”^① 这样的教师实践，因其在实践中运用专业知识并且针对每一个教学情景进行反思而体现出了高度的专业性实践特征。

其次，从教育目标上体现实践性综合能力的要求。教师教育目标是教师教育活动的出发点和归宿，是教师教育工作所要达到的预期结果，即把将来从事教育工作的人——教师——培养成什么样的人，使他们具备哪些素质。欧美发达国家均以培养教师的综合能力为目标，这一目标中，实践性综合能力得到了强化。实践能力的体现基于深刻而广泛的理论基础，但光有理论知识肯定不能成为教师。如在美国，未来教师从进入大学到成为一个专业教师，必须经过六个阶段：全面学习通识课程；择优进入教师培养计划；获得教育学专业学位与预期任教科目的专业学位；教学实习；通过考试获得教师资格证书；参加职前培训。^② 其中，第五阶段的“教师资格证书”体现了美国教师职业的最低准入标准，是教师从业的最基本要求。通过教师资格证书制度还可以看出美国及其他国家教师专业培养目标的要求——培养既懂所教内容，又懂如何去教的教师；培养会进行教育实践的教师。以这种导向为目标而训练出来的教师，可以称得上是教师专家，是理论与实践密切结合的实践专家，而不是在大学课堂中掌握了一大堆教育学知识却不知道怎样与学生打交道的实践盲。

再次，从教育模式上强调理论与实践的结合。欧美发达国家教师教育体现理论与实践相结合的模式是多种多样的，包括：教师教育机构与中小学合作培养教师；教师教育的理论课程与实践课程交替进行；教育实习的分散与集中相结合，等等。瑞典教师培养中的教育实习，就是分散在不同的学期进行的，并由此形成序列，统筹规划，构成一种无缝式的、连贯的过程，在教师教育的三年或五年中保持连续不断。

美国教师培养中开设的教育学核心课程，与我国通常所见的那种完全

① 赵惠君：《英国合格教师多元培养模式与最新专业标准》，《教师教育研究》2007年第4期，第77-79页。

② Training and Development Agency for Schools. Draft revised professional standards for teachers in England. http://www.tda.gov.uk/teachers/professional_standards.aspx, 2007-3-2.

在课程里进行的泛泛而谈的理论学习不同。它是由有威望的学者和教育者团体针对学生如何学习以及教师如何帮助学生有效学习这一目标共同组织开发的。英国教师教育的课程设置具有多元化的特征，但都体现了较强的实践性要求。比如英国较普遍采用的“教育学学士计划”为例，其课程大体上包括四部分，其中两个部分就是体现实践性的。一部分是“教材研究课程”，要求未来教师掌握并熟悉中小学所设课程科目，在此基础上研究教法；另一部分是“学校教育生活体验”，主要包括去中小学参观、听课，进行个人调查等。德国教师培养课程包括三部分，其中重要的一部分就是教学实践课程。瑞典教师培养的课程体系也由三大部分组成：普通教育课程、学科专业课程和专业化教育课程。^① 该课程体系最大的特点是每一部分的课程都含有实习要求：普通教育课程为60学分，其中含10个学分的学校实习；学科专业课程40学分，含10个学分的学校实习；教育专业课程的20个学分，包含教育基本理论、教学法和教育实践的共同要求。教师专业的大学生学完理论课程后，要到师范学院学习一年。他们在师范学院的学习主要是为了获得从事实际教学工作的知识和能力，尤其要学习如何利用科学的知识和教育方法开展工作。在获得基本教学能力的同时，开设的课程主要有教育学和教学法，还比较注重语言的训练，在教学法方面还必须修完2~3门学校课程，从事试教工作。

然而，毋庸讳言的是，教师专业化实践还存在着明显的问题。教育理论与教师实践相分离的现象仍然严重。教师教育机构中教师培养的价值取向、专业知识、培养方式、课程设置等，要么是指向纸上谈兵的纯理论与纯学术，要么是只将技艺当做实践之必要，而忽视现代教师专业实践特性的真正内涵，尽管这一趋势不是发展的主流。反思我国目前的教师教育，相当一部分教师教育机构及教师实践者充分意识到，在教师的专业性实践方面，理想与现实还存在着差距，非专业性地对待教师教育实践的现象比较普遍。教师专业化任重而道远，教师专业化依然在路上。

千百年来，不管是对教师职业孜孜探索的成就也罢，问题也罢，都是

^① 高晓清：《瑞典教师教育特点及启示》，《大学教育科学》2008年第1期。

人们所探出的路。而在这条路的背后表达的则是人们的一种精神、一种执着。本书秉承着这种精神和执着，旨在打破技术论和艺术论两种视角在认识 and 对待教师专业素质上的对立，如书名所示“在技术与艺术之间”，把两种视角结合，以技艺一体视角反思一直以来认识教师专业素质的方法论，进而辩证认识教师专业素质，明确教师专业素质结构，推导教师专业素质标准，审视教师专业素质状况，探索教师教育改革对策。这或许也是促进教师专业化健康发展的一种有益尝试。