



南京师范大学教育社会学研究中心
中国教育改革的社会学研究丛书

丛书主编/吴康宁

“教师教育”的诞生

教师培养权变迁的社会学研究

JIAOSHI JIAOYU DE DANSHENG

杨 跃/著

在知识社会的视域中，

教师教育改革非靠某一方力量或个人的美好意愿所能简单决定，

而是“改革现实”不断创生与建构的过程。

教师教育改革仍将继续，

需要我们有勇气去揭示这一纷繁复杂的真实过程。

有智慧去采取种种圆通的策略穿越重重阻碍，

更需要有一种精神和胸怀真正献身于教师教育这一崇高的事业。



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

“教育部人文社会科学研究青年基金项目
‘改革开放30年我国教师教育改革研究’
(项目批准号: 10YJC880143)” 成果

◀ 丛书主编/吴康宁

JIAOSHI JIAOYU DE DANSHENG

“教师教育”的诞生

教师培养权变迁的社会学研究

JIAOSHI PEIYANGQUAN BIANQIAN DE
SHEHUIXUE YANJIU

杨 跃/著



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目(CIP)数据

“教师教育”的诞生：教师培养权变迁的社会学研究 / 杨跃著. —桂林：广西师范大学出版社，2011.2
(中国教育改革的社会学研究丛书 / 吴康宁主编)
ISBN 978-7-5495-0294-3

I. 教… II. 杨… III. 教师—师资培养—研究—中国 IV. G525.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 251143 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码：541001)
网址：http://www.bbtpress.com

出版人：何林夏

全国新华书店经销

桂林日报印刷厂印刷

(广西桂林市八桂路 2 号 邮政编码：541001)

开本：720 mm × 960 mm 1/16

印张：19.25 字数：286 千字

2011 年 2 月第 1 版 2011 年 2 月第 1 次印刷

定价：38.50 元

如发现印装质量问题，影响阅读，请与印刷厂联系调换。

总 序

正处于进行时的“中国教育改革”注定要成为世界教育改革史上的一个重要事件,理由至少有三:

第一,从范围上看,这场改革无所不包。——从学前教育、义务教育、高中教育直至高等教育,覆盖所有教育阶段;从制度架构、师资培养、课程内容、教育方式、管理形态、评价机制直至资源配置,涉及教育系统所有层面。而这样一种全域性的教育改革,通常只是在一个国家的政治、经济制度发生颠覆性革命后才会进行。

第二,从过程上看,这场改革扑朔迷离。——改革开放之初,人们对于教育改革似有广泛共识,一些改革举措甚至呈现摧枯拉朽之势。但其后不久,在有关教育的价值取向、方针政策、框架内容及推进方式等一系列重要问题上,便都出现了观点分歧与行动分离,从而在实际上形成了教育改革的“支持力量”、“中间力量”及“反对力量”。于是,许多改革开始变得进展缓慢乃至举步维艰;不少改革起初轰轰烈烈,其后冷冷清清,继而徒有其名,最终偃旗息鼓乃至原路返回;还有一些改革虽然总体上有成效,但代价高昂,回报远不如预期。^①与此同时,由于国家不断表明继续推进改革的坚定决心,“改革”逐渐被确立为一种不容置疑的旗帜与纲领,于是,对于教育改革的一些不同声音与行为便逐步从“前台”转向“后台”;^②三心二意、空喊口号、虚与委蛇、忽悠作秀等也就成为混杂于教育改革之中的一些常态现象;甚至,借改革之名行谋私之实的现象也并非凤毛麟角。所有这些,都使得人们很难仅凭各种公开的文件、仪式、会议、

① 吴康宁. 教育改革社会学的兴起及发展路向. 教育研究与实验, 2009(第6期).

② 加拿大社会学家戈夫曼(Erving Goffman)的“拟剧理论”将人的日常生活视同于舞台表演,将人们的行为空间分成“前台”与“后台”两个不同区域,前台中的行为是受规范制约的角色表演,后台中的行为则是自我的真实呈现. 详见戈夫曼著,黄爱华、冯钢,译. 日常生活中的自我呈现. 第三章“区域与区域行为”,浙江人民出版社,1989.

活动以及相应的媒体报道,就能准确判断教育改革实际进程与实际效果。中国教育改革的这种泥沙俱下、暗流丛生的复杂局面实属世界教育改革史所罕见。

第三,从时间上看,这场改革旷日持久。伴随着整个社会的改革开放进程,中国教育改革迄今已愈三十年。而2010年7月正式颁布的《国家中长期教育改革与发展规划纲要》实施时段(2010至2020年)则表明,这场改革至少还将持续十年。至于在此之后,这场改革是否仍将延续下去,谁也无法准确预测。这样一种超长时段的全国性教育改革在世界教育改革史上也可谓前所未有。^①

这就使得关于中国教育改革的研究具有十分重要的价值。其一,由于“改革”已经成为迄今三十多年来并仍将成为今后一个时期内中国教育的一个关键词,因而,撇开中国教育改革研究,也就谈不上关于当今中国教育的研究。其二,由于教育改革本身已经成为中国社会整个改革的一个不可或缺的重要组成部分,因而,撇开中国教育改革研究,也就达不成对于中国社会整个改革的全面认识。其三,由于中国教育改革事实上已成为当今世界教育改革中既不可或缺又十分特殊的一个组成部分,因而,撇开中国教育改革研究,关于当今世界教育的改革也就很不完整。

本套丛书便是“南京师范大学教育社会学研究中心”关于中国教育改革的社会学研究的一项集体成果。在我们看来,区别于其他类型的研究,教育改革的社会学研究所关注的,是教育改革过程中各种社会力量之间经历着怎样的博弈,进行着怎样的互动或互闭、交流或交锋、对话或对抗;教育改革结果对于特定人群而言是获益还是受损抑或非益非损;而研究结论则应建立在对“改革事实”的考察、分析、揭示及解释的基础之上。人们可以依据这样的研究结论,从一个侧面对教育的政策与实践提出基于价值判断的行动建议。

本套丛书包括三部分内容。一是以中国教育改革整体为对象的研究,包括《集体性知识:中国教育改革的社会学理论解释》、《失衡的博弈:社会学视角下的中国教育改革》;二是以不同教育阶段的改革为对象的研究,包括《常识的颠覆:学前教育市场化改革的社会学研究》、《“不可能”的行动:基础教育均衡化改革的社会学研究》、《精英的合法性危机:高等教育改革的社会学研究》、《以公正的名义:高考制度变迁的政策社会学研究》、《情境逻辑:底层视域中的大学改革》;三是以某一类教育的改革为对象的研究,包括《“教师教育”的诞生:教师培

^① 吴康宁. 中国教育改革为什么会这么难. 华东师范大学学报(教育科学版), 2010(4).

养权变迁的社会学研究》、《怎一个“农”字了得：农村教育改革的社会学研究》、《在生活化的旗帜下：学校道德教育改革的社会学研究》、《由“情”入“理”：学校政治教育嬗变的社会学研究》。

如上述书名所示，本套丛书并不奢求对于教育改革的面面俱到的探讨，而是力图从社会学角度去审视那些贯穿于教育改革整个过程之中的核心议题、基本线索或关键特征，或者说，聚焦于那些对教育改革的社会学分析可以起到某种纲举目张、画龙点睛作用的东西，譬如“集体性知识”之于中国教育改革的“诞生过程”、“常识的颠覆”之于学前教育的市场化改革、“精英的合法性危机”之于高等教育改革、“生活化的旗帜”之于学校道德教育改革、“由‘情’入‘理’”之于学校政治教育改革，等等。我们不敢断言我们的这一研究路向绝对合理，更不敢宣称我们的努力已经成功。这一切都得留待读者去判断与批评。

我们所可聊以自慰的是，我们的心与血是热的：我们热切希望中国教育改革能够为中国教育的转型与发展从而为中国儿童与学生的成长与发展创造更好的条件，热切希望我们的研究能够为真实地了解与理解中国教育改革从而为认真地反思与改进中国教育改革作出一点科学层面的贡献。

也正因为如此，我们的头脑是冷静的，我们在基于我们的深切关怀与价值判断而确立研究主题、进入研究过程之后，便尽力排除我们自身的价值取向与文化“偏见”的干扰，以免导致所谓的“研究结论”产生于研究过程之前、所谓的“研究过程”事实上只是价值预设的附庸，尽管我们知道，对于任何研究者来说，都难以完全排除自身价值取向与文化偏见的影响。

我们还可聊以自慰的是，本套丛书也是“南京师范大学教育社会学研究中心”为中国教育社会学的进一步发展作出的一点真诚努力。作为教育社会学方面的第四套系列学术著作，本套丛书与此前我们所编撰出版的三套丛书有所不同。第一套的《教育社会学丛书》（南京师范大学出版社，1999年版）旨在推动中国内地教育社会学分支领域的形成与发展，第二套的《现代教育社会学研究丛书》（北京师范大学出版社，2003年版）旨在促进中国内地教育社会学对于各种实实在在的现象与问题（不限于某一支领域）的实实在在的研究，第三套的《社会学视野中的中国教育丛书》（南京师范大学出版社，2006年版）旨在凸显社会学视角对于教育社会学研究的基础性价值，而本套《中国教育改革的社会学研究丛书》则是对某一具体教育问题进行系列社会学研究的一种尝试。我们希望通过上述持续不断而又有所侧重的系列化研究，也为中国教育社会学的实质

性发展不断增添一些自己的东西。我们同样不敢断言我们的这一“发展方式”绝对合理,更不敢宣称我们的努力已经成功。这一切同样得留待读者去判断与批评。

本套丛书得以出版,离不开广西师范大学出版社原副社长孙杰远先生的鼎力支持,离不开丛书责编陈玲女士的倾力帮助,原任责编莫立芸女士为丛书出版的选题确定等基础性工作费心尽力,广西师范大学王珩书记也百忙中予以热情关注,在此一并致谢!

吴康宁

2011年元旦于金陵天地居

目录

绪论 教师教育，谁主沉浮 / 1

- 一、研究缘起 / 1
- 二、文献回顾 / 5
- 三、研究问题 / 13
- 四、核心概念 / 18
- 五、研究方法 / 26
- 六、内容架构 / 33

第一章 话语置换——教师教育改革背景阐释 / 38

第一节 “大师范教育”横空出世 / 39

- 一、“大师范教育”的提出 / 39
- 二、“大师范教育”的关键词更替 / 41
- 三、“大师范教育”的话外之音 / 44
- 四、“大师范教育”的官方认定 / 45

第二节 “教师专业化”正式登场 / 46

- 一、话语共识的形成 / 47
- 二、教师资格制度的启动 / 48
- 三、政策理论基础的认定 / 49
- 四、教师专业化论著的出版 / 49

第三节 “教师教育”话语演进 / 51

- 一、初见端倪阶段(20世纪90年代初—1996年) / 52
- 二、隆重揭幕阶段(1997—2002年) / 54
- 三、实践推进阶段(2003年—至今) / 59

第四节 知识规划时代与教师教育话语转换 / 62

一、专业:新的文化权力话语 / 62

二、专业话语文化权力的来源 / 71

第二章 转型与介入——教师教育开放体系回溯 / 90

第一节 师范院校转型 / 90

一、非师范专业的成长轨迹 / 91

二、师范院校转型的合法化历程 / 93

第二节 综合性大学参与教师教育 / 107

一、大学场域中的教育院系 / 109

二、大学学科群中的教育学 / 113

三、从高教所到教育学院(教育研究院) / 116

第三节 博弈与妥协:教师教育制度变迁的实践逻辑 / 126

一、表达:吹响改革号角 / 126

二、博弈:发起改革战役 / 129

三、妥协:收获改革战果 / 143

第三章 “做优做强教师教育”——教师教育专业化改革场景透视 / 148

第一节 从“师范方向”到“教师教育专业” / 149

一、1954—1987年的“师范院校专业类” / 150

二、1988—1993年的“××教育” / 152

三、1998年的“××专业(师范方向)” / 152

四、“教师教育专业” / 155

第二节 从“师范院校”到“教师教育学院” / 161

一、师范院校内部机构转型 / 161

二、作为专业学院的教师教育学院 / 166

第三节 从“教育学科”到“教师教育学科” / 177

一、教师教育学科的生长史 / 179

二、教师教育学科的合法化历程 / 187

第四节 教师教育专业化改革的实践逻辑 / 197

- 一、专业的归属感与价值感 / 198
- 二、教师教育专业化改革的路径依赖 / 200

第四章 谁是教师教育者——教师教育改革主体的身份建构 / 206

第一节 认同、自我认同与身份认同 / 207

- 一、“我是谁”：自我身份认同 / 208
- 二、“我何以是我”：不同视角的身份认同研究 / 209

第二节 夹缝生存与身份认同的内卷化困境 / 212

- 一、“晕场” / 212
- 二、“夹缝生存” / 213
- 三、“被收编” / 219
- 四、“什么都不是” / 224

第三节 学科教学论教师身份认同危机的成因 / 226

- 一、日益凸显的学科文化差异 / 226
- 二、积重难返的大学学术惯习 / 230
- 三、无可奈何的个人学术资本 / 233

第四节 教师教育者专业身份认同的建构 / 237

- 一、重视认同的力量 / 237
- 二、支持进取性认同 / 239
- 三、营造和谐的教师教育文化 / 241

第五章 什么知识最有价值——教师教育课程改革纷争透析 / 244

第一节 教师教育课程的不确定性 / 244

- 一、文理学科专业课程与教育专业课程的比重不确定 / 246
- 二、教育专业课程自身的不确定 / 247

第二节 教师教育课程改革的权力冲突 / 257

- 一、学科专业与教育专业的权力较量 / 257
- 二、行政权力与学术权力的冲突 / 265
- 三、高师院校与中小学的权力失衡 / 268

结语 教师教育，想说爱你不容易！ / 276

一、转型：中国教师教育制度变迁的文化语境 / 276

二、权力主体多元化：转型期我国高等教育权力嬗变 / 279

三、教师培养权嬗变：教师教育制度变迁的合法性审思 / 287

社会学不仅是一门科学,还是一种道德和政治的力量。

——麦克·布洛维^①



教师教育，谁主沉浮

一、研究缘起

(一)改革为何步履维艰:源于生活实践的个人困扰

20世纪90年代以来,在社会转型和改革意识形态背景下,教师教育改革也轰轰烈烈。笔者有幸成为教师教育改革的亲历者与行动者,渐生、延散的困惑最终归约为:教师教育改革为何纷争不断?是改革都这样,还是只有教师教育改革才这样?笔者查阅有关论著,反复求证,若有所悟,又难得其解。中国专门培养教师的教育活动及其制度迄今已逾百年^②,从无到有、由少至多、自低而高的中国师范教育曲折发展的百年历程中,改革与论争连绵不绝。但百年后的新一轮教师教育改革似乎更加精彩热闹,也更加艰辛困苦,究竟为什么?

改革的意外后果促使笔者去探究改革背后的社会因缘。例如,“转型”是这场改革的关键词,表现在由旧三级转成新三级、由封闭转为开放、由分离转向一体。然而,“没有预料到中国师范院校转型的积极性那样高,转变得那样快”,导致“我国教师教育转型的目的不明确,科学论证不够,条件准备不足,与提高师

^① [美]麦克·布洛维.公共社会学[M].沈原,等译.北京:社会科学文献出版社,2007:7.

^② 1897年,盛宣怀在上海创办南洋公学,内设师范院,拉开了中国师范教育的教育序幕;1898年,京师大学堂师范馆在北京创立,开中国近代高等师范教育先河;1903年,实业家张謇创办了通州师范学校,开始了民间独立设置师范学校的历史。1902年《钦定学堂章程》(即因历史原因未付诸实施的《壬寅学制》)规定了师范学堂的设置原则;1904年《奏定学堂章程》(即《癸卯学制》)对师范教育详细规划后形成以初级师范学堂和优级师范学堂为主体的教师培养体系及其机构。

资质量的要求背道而驰”。^①于是,改革行动很可能成为缺乏坚实理据的想象的改革或一厢情愿的强扭之瓜,甚至成为冠冕堂皇借口下主体缺位的改革。教师教育改革的合理性、合法性、正当性乃至道德性如何体现?只有进行科学严谨的实证研究,才能理智地回答这些问题。

(二) 师范教育何以存在:纷争百年的公共议题

米尔斯提出社会学要将个人困扰与公共议题联结起来,发现超越个人生活世界却又对其产生重大影响的结构性力量。研究者的现实关怀首先源于自我心中的困惑,但又不能仅限于研究者个人的困扰,而应是中国当下教育世界的公共议题和现实问题。笔者的困扰正是中国教育界纷争百年的公共议题:师范教育何以存在?

中国师范教育创办之始即遭遇师范院校是独立还是附设的问题,激烈争论使早期师范教育制度钟摆般地往返于独设、附设与并存之间。^②新中国成立后,师范教育受到重视。1951年《师范学校暂行规程(草案)》和《关于高等师范学校的规定(草案)》,恢复独立设置的师范教育制度,以保证中小学教师的稳定来源;经1952—1953年的全国高校大调整,师范院校均改为独立设置。20世纪80年代后,在改革开放国策召唤下,师范教育界开始执行“既开放教师教育体系,又确保师范院校主体地位”的政策;90年代末开始,独立的师范教育体系迅速被打破,“探索建立灵活开放的教师教育新体系”,逐渐形成开放、多元的教师教育格局。

任何实践运作都会寻找理念支持。中国百年师范教育在独立与附属、封闭与开放、定向与非定向、扬弃与改建、改革与复归间摇摆、徘徊。每一次抉择似乎都是意志坚决地与过去告别。为什么会这样?我们可能缺少涂尔干期待的追问:“在已经留传给我们时代的我们的教育思想体系中,这种革命的取向是不

^① 顾明远.我国教师教育改革的反思[J].教师教育研究,2006,(6):3-6.

^② 我国师范学校诞生之初并无统一的学制规定。1902年《钦定学堂章程》将中等师范附属中学堂、高等师范附属高等学堂,师范教育尚未形成独立的系统;独立设置的师范教育始于1904年《奏定学堂章程》,各级师范学校与各级普通学校分别开设;1922年《学校系统改革令》(即《壬戌学制》)又规定高等师范学校或改为师范大学,或变为综合性大学,或与普通大学合并,师范学校与中学合并,高级中学设师范科。然而,希望通过广开教师培养渠道的初衷并未实现,综合性大学毕业生由于没有受过教育专业训练而对教育工作缺乏热忱。1932年《师范学校法》重新确立师范学校的独立地位;1938年《师范学院规程》规定师范学校既可单独设立也可在大学内设立。

是造成了某些断裂?”或许,“通过从历史的角度考察教育,我们不仅将有能力更好地理解现在,还有机会重新回顾过去本身,将那些我们很有必要予以认识的失误揭示出来,因为继承这些失误的正是我们自己”^①。

20世纪90年代以来,与层出不穷的教师教育改革实践遥相呼应,改革研究相继增多,成果丰硕。但研究性质多属宏观理论分析,少有经验实证研究;研究取向大多沿袭实践改造与规范操作的思路,较少对既存现实进行苏格拉底式的刨根问底;研究路径多是从分析、批判现行弊端入手,或借鉴他山之石或依循哲理玄思或凭倚逻辑演绎而建构教师教育新制度、新体系、新模式、新课程,对理想的教师教育进行逻辑探讨和理性诉求,少有对改革行动的自反性剖析与批判。研究宏观问题多,关注微观运作少;畅谈应然理想多,聚焦实然困境少;言说宏大叙事多,挖掘背后深描少;大量充斥以命令口吻发布的“上帝句式”。^②

关注中国内地20世纪90年代以来的新一轮教师教育改革,既源自笔者的个人困扰,也是受中国教育公共议题的启迪。近年来,对教师教育改革经验、教训的回顾、反思日益增多,本书正是笔者思考和研究自己心中问题的收获。

(三)穿过知识社会学的视窗:可能的阐释路径

个人困扰与公共议题是孕育本研究胚芽的内在推力,知识社会学的智识魅力则是催生稚嫩胚芽开花、结果的外在引力。笔者期待穿过知识社会学的视窗,找寻解决个人困扰、阐释公共议题的可能路径。我们不能在对改革投入满腔热情的同时又陷入功利主义研究的窠臼,致力于谋划理想蓝图却疏忽对现象背后真实意义的追问。对积重难返的既存现实的批评客观合理,理想也正确无误,但教师教育的春天会自己向我们走来吗?为什么在局外人看来,教师教育改革如此繁荣,而在局内人的体验中,教师教育改革又如此举步维艰?真的很难从文本化的新制度、新体系、新模式、新课程等理念建构中知晓。虽然任何事物迈向理想的路途都是艰辛的,但教师教育改革的困境与阻抗或许远远超出了想象。

林林总总的文章言必称改革,但集中于观念畅想,难以撼动教师教育现实,

① [法]爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].李康,等译.上海:上海人民出版社,2006:22.

② 程天君.学究谬误与上帝句式——教育理论研究中的别一种“原创”[J].教育科学论坛,2007,(3):5-8.张楚廷.教育研究中一个难以无视的问题——教育学最好少说“必须”、“应当”之类[J].教育研究,2010,(3):34-40.

甚至要把准现实之脉都并非易事,因为真正主导实践行为的观念会受到现实情境的制约,话语修辞与具体实践并不必然吻合。“教育变革是一种技术简单性和社会复杂性的变革。”^①改革运作充满艰辛,涂尔干早已一针见血地指出:“一套方案究竟具有多少价值,完全有赖于以什么样的方式去实施它;因为如果在方案的实施过程中推三阻四或是消极承让,那么这个方案要么会目标落空,要么始终是一纸空文。”“理念是不能通过立法的形式就变成现实的,它们必须由那些担负着实现理念的职责的人去理解,去珍视,去追求。”^②

每一次教育变革都不会无缘无故发起,都有其特定的社会轨迹。已有研究多从社会发展、终身教育思想与国际教师专业化发展趋势及我国教师队伍的不足等多方面阐释教师教育改革的动因,从时代的高度阐释教师教育的战略意义。然而,“实际上,教育理论的发展和人的所有发展一样,并不是始终很有规则的。历史上,各种不同的观点你方唱罢我登场,发动了一场场争斗,在这些争斗中,颇有一些正确的观念被扼杀”;“当新的观念刚刚形成的时候,都自然会拥有当代所有文化中的年轻人所拥有的那种咄咄逼人的热情与活力:对于它们力图取代的那些旧观念,它们开始展示出自己暴烈的怨怒……拥戴新观念的斗士们,被争斗的火热弄得忘乎所以,唯有心甘情愿地相信他们正在与之争斗的那些陈旧观念毫无维护的价值……然而……无论何地,现在正是过去的传人,现在源自过去,并且构成了过去的延续。在任何新的历史处境与此前的历史处境之间,并没有什么固定的鸿沟,相反倒有着熟悉而密切的关联”。^③ 涂尔干对法国早期教会与教育关系的这番论述启示我们,从知识社会学视角审思教师教育改革,需要“连根拔起”的思维方式转换。

在已有教师教育研究中,立足社会学视角、以实然分析的话语风格对教师教育改革过程与内容进行实证研究的较少。知识社会学认为,任何知识的产生与发展都与社会因素紧密相关,都受制于社会结构、文化、权力等外在条件。因此,知识社会学视野中的教师教育改革便是发生于特定历史情境中、背后涉及多种社会行动主体及其权力利益关系的社会性事件;改革进程也是不同行动主

① [加]迈克尔·富兰.教育变革新意义[M].赵中建,等译.北京:教育科学出版社,2005:71.

② [法]爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].李康,等译.上海:上海人民出版社,2006:9-10,13.

③ [法]爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].李康,等译.上海:上海人民出版社,2006:21-22.

体激活、展开与重构彼此互动的社会建构过程。长于过程与结构分析的社会学研究即着眼于这一切社会事实背后的真实意涵。“现实是由社会建构的”,“知识社会学必须分析这种建构的过程”,“人类所有的‘知识’都是在社会情境中得到发展、传递和维持的,所以知识社会学必须寻求去理解这些过程,通过这些过程,被视作理当如此的‘现实’在常人中被固定下来”。^①

穿越知识社会学的视窗,教师教育改革社会学研究点燃了笔者积淤心中已久的研究冲动。从百年师范教育史上改革迭起、纷争不断却又始终不尽如人意,到20世纪90年代末以来改革的轰轰烈烈却又举步维艰,这本身就昭示了教师教育改革的复杂,也注定了研究的艰巨。关于教师教育的知识也存在于特定时空、价值体系、理论范式等社会文化土壤之中,其发展过程也不可避免反映出时代的知识特质,体现出占支配地位的合法化观念(即在特定历史时期被看做合法的教师教育知识)如何将政治、经济、文化与教育的抽象关系负载其上。教师教育知识又在新的时代和社会情境中更新、演变。中国教师教育改革亦非凭空产生,其产生有相应的社会机缘。循着中国近现代意义上的师范教育发展历程,发端于20世纪90年代的新一轮教师教育改革遭遇怎样的社会机缘?这是既有深远学术价值又有紧迫实践意义的问题。只有真切体察“运”的意蕴,才能明确教师教育改革诞生所承载的“命”,才能深刻理解教师教育诞生历程及教师教育知识产生的文化土壤。如火如荼的改革固然能为教师教育发展提供机遇,但也要求我们面对异常活跃的发展态势保持头脑清明。事物越是在快速发展,我们越是要适时地停一停脚步,回首望一望已经走过的路,为更好地继续前行寻找新的航向。

二、文献回顾

中国教师教育发展史是一部改革史,也是一部改革研究史。改革开放伊始,“文化大革命”中成为“教育重灾区的重灾户”的师范教育百废待兴,改革呼声和实际行动此起彼伏。20世纪90年代后,理论诉求与实践举措交相呼应。

^① [美]彼得·伯格,托马斯·卢克曼.现实的社会构建[M].汪涌译.北京:北京大学出版社,2009:1-3.

(一) 教师教育改革研究的发展阶段与特点

改革开放三十余年来,我国教师教育在体系建设、制度保障、培养模式改革等方面取得的成就为支撑世界最大规模的基础教育提供了师资保障,也积累了中国经验。^① 教师教育改革研究也由弱到强、由浅入深,在研究视野、内容、方法等方面取得丰硕成果,学术研究的政策影响力也日益增强。教师教育改革研究三十年的发展历程可分为研究旨趣、内容、视角等不尽相同又各有特点的三个阶段。

1. 酝酿起步阶段(1978—1995 年)

1980 年召开的全国第四次师范教育会议是我国师范教育跨入改革发展新阶段的重要标志,“1981—1996 年间,堪称我国师范教育中兴时期”,“师范教育不断在困难与挑战中奔突、进取”,“思路不断拓宽”。^② 教育研究者围绕发达国家师范教育机构转型的背景、动因、内容、特点等,进行比较教育研究,展望师范教育的未来发展。1985 年即有学者总结国外师范教育的发展趋势(如提高学术性、发展师范性,重视教育能力和职业兴趣培养,采用开放型体系、多渠道培养教师及面向学校、重视师范科学研究等)^③;90 年代初期出版的《十国师范教育和教师》、《比较师范教育》两本著作影响也较大^④。这些研究^⑤有助于了解发达国家的教师教育改革,但研究广度、深度略显单薄,尚处于研究起步阶段。

研究者在介绍国外经验的同时也思考、提出了我国师范教育改革的新观点。曾昭耀 1985 年较早提出开放师范教育体制的改革思想,指出世界师范教育发展存在两种相反趋势:一是以美国为代表的独立师范学院日渐衰落,二是以日本为代表的独立师范教育机构日渐复活,“既然是相反的趋势,而且两国又

① 管培俊.我国教师教育改革开放三十年的历程、成就与基本经验[J].中国高教研究,2009,(2):3—11.

② 华东师范大学师范教育研究所.中国师范教育:1981—1996[J].华东师范大学学报:教育科学版,1996,(3):2—6.

③ 张琦.国外师范教育发展的新趋势[J].天津师范大学学报,1985,(5):37—42,47.

④ 成有信.十国师范教育和教师[M].北京:人民教育出版社,1990.苏真.比较师范教育[M].北京:北京师范大学出版社,1991.

⑤ 代表性文章如:袁衍喜.当代师范教育的发展新趋向[J].外国教育研究,1986,(4).苏真.世界师范教育制度的发展趋势[J].外国教育动态,1990,(6).王英杰.试论美国发展师范教育的历史经验,高等师范教育研究,1990(6).苏真.各国师范教育的现状比较[J].高等师范教育研究,1993,(3).等。