

当代课程与教学研究书系

——靳玉乐——总主编

教师教育课程论

历史透视与国际比较

陈时见 ◎ 主编



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

当代课程与教学研究书系

教师教育课程论

历史透视与国际比较

陈时见 主编

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

教师教育课程论：历史透视与国际比较/陈时见主编.

——北京：人民教育出版社，2010

(当代课程与教学研究书系)

ISBN 978-7-107-22868-1

I. ①教…

II. ①陈…

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 (2010) 第 239518 号

人民教育出版社出版发行

网址：<http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

开本：787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张：24.5

字数：296 千字 印数：0 001~3 000 册

定价：34.90 元

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与本社出版科联系调换。

(联系地址：北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编：100081)

《当代课程与教学研究书系》
是国家“211 工程”三期建设项目
“基础教育课程改革深化与教学创新研究”之成果

总主编 靳玉乐

内容简介

《教师教育课程论：历史透视与国际比较》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”成果《当代课程与教学研究书系》之一。本书立足全球化的社会背景，基于教师教育发展的经验，从历史发展和国际比较两个维度，综合分析教师教育课程改革的时代意义、基本内容、主要模式和发展趋势。本书首先论述了教师教育的意义与变革，为分析教师教育课程改革提供一个基础性的背景；其次总结了教师教育课程改革的历史变革及历史经验，然后分别对教师职前培养课程、教师入职训练课程和教师职后培训课程的基本内涵、主要内容、发展模式以及改革走向进行了分析；最后以教师教育课程改革面临的挑战为基础，分析了教师教育课程改革的趋势。通过对教师教育课程及其改革的综合研究，期望能够为当前我国的教师教育课程发展提供参考和借鉴。

《当代课程与教学研究书系》总序

◎ 靳玉乐

进入新世纪以来，我国的课程与教学研究可谓异彩纷呈，既有深入的理论建构，又有面向实践的意义追寻，呈现出“百花齐放，百家争鸣”的局面。伴随着时代变革与社会发展，各种各样的教育思潮不断涌现，促使当代课程与教学研究发生深刻的变化，表现出新的特点和趋势，诸如研究的思维方式从实体思维走向关系思维、研究的范式由技术理性走向文化理解、研究的重心由理论体系的建构走向问题解决，等等，从而使课程与教学研究不断开拓出新的领域，取得新的发展。

《当代课程与教学研究书系》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要成果，它着眼于当代世界课程与教学改革趋势，结合当代课程与教学研究的特点，对我国正在进行的基础教育课程改革与教学创新的实践进行深入的理论探讨和实证研究，期望能够总结提炼出一些有价值的思想或观点，为我国课程与教学改革的实践服务，并推进课程与教学理论的发展。

这套书系包括八本著作，它们既相互联系，又各自相对独立。我们力争使这套书系能够充分体现出以下特点。

第一，坚持理论与实践有机结合。本书系不是空谈理论或摹写实践，而是立足于我国基础教育课程改革与教学创新的实践，针对实践进行反思和总结，致力于理论建构与实践探索的统一。从某种意义上说，这套书系也体现出基础研究与应用研究的结合。基础研究旨在发现规律、发展理论，而应用研究则致力于解决直接的实际问题。比如说，对德育课程理念、教学研究范式、

课堂生态等问题的研究，主要是基础研究的范畴；而对课程与教学特色、模式、建构等问题的探讨，则主要是应用研究。

第二，坚持以学科前沿问题的研究为核心，注重多维视野的相互关照。从宏观与微观、历史与现实、继承与超越、国际与本土等方面探讨学校课程领导、教师教育课程、校本课程、德育课程、教学研究范式、课堂生态、课程和教学特色模式以及国际课程改革等当前课程与教学研究的热点、难点问题，既反映学科发展的基本趋势，又体现出理论的创新诉求。

第三，坚持在研究方法论上体现一元与多元、借鉴与批判的统一。本书系既坚持以马克思主义理论体系为指导，又坚持研究方法的多样性与丰富性，摒弃二元对立和非此即彼的观点，从社会学、文化学、人类学、生态学、生命哲学等视角探讨这套书系涉及的课程与教学课题。同时，在处理别国的经验上，如在对待教学研究范式、学校课程领导、国际课程改革等问题上，既不盲从，也不排斥，而是致力于有中国特色、中国气派、中国风格的学术研究。

当代中国的课程与教学研究面临着复杂多样的理论难题和实践挑战，如何既能融入世界学术主流又能立足本土、深入实践，走自己的路，真正把课程与教学研究从西方范式中“解放”出来，不是一件容易的事情。我和我的研究团队已经开始了这样一个艰难的历程，并取得了一些成果。我们乐于和学界同仁分享这些成果，真诚希望大家批评指正！

最后，我要特别感谢人民教育出版社的魏运华、吕达、刘立德编审以及其他有关同志。他们在本书系的选题、组稿、修改、定稿和编辑出版的过程中付出了艰辛的劳动。如果没有他们的关心和支持，这套书系是很难和大家见面的。

目 录

前 言	1
第一章 教师教育的意义与变革	5
一、教师教育的内涵与历史演变	5
(一) 教师教育的内涵	5
(二) 教师教育的源起	8
(三) 教师教育的发展	9
(四) 教师教育体系的完善	12
二、职前教师教育的发展特征	14
(一) 职前教师教育的含义	14
(二) 发达国家的职前教师教育	16
(三) 职前教师教育的发展特征	19
三、职后教师教育的发展特征	21
(一) 职后教师教育的含义	21
(二) 发达国家的职后教师教育	22
(三) 职后教师教育的发展特征	27
四、教师教育发展的核心问题	32
(一) 专业性与非专业性	32
(二) 封闭性与开放性	34

(三) 学术性与师范性	36
(四) 阶段性与一体性	39
第二章 教师教育课程改革的历史经验	42
一、教师教育课程的历史演变	42
(一) 培养目标的变革	43
(二) 理论基础的变迁	51
(三) 课程模式的发展	60
二、各国教师教育课程改革	70
(一) 改革的动因	70
(二) 改革的目标	83
(三) 改革的内容	89
三、教师教育课程改革的基本经验	96
(一) 通才与专才相结合	96
(二) 理论与实践相统一	97
(三) 学科与专业相联系	99
(四) 职前与职后相融通	101
(五) 统一与多样相促进	103
第三章 教师教育课程的制度保障	105
一、教师教育课程制度的内涵	105
(一) 关于制度的界定	105
(二) 课程制度的基本内容	107
二、教师教育课程的法律保障	110
(一) 美国教师教育课程的法律保障	110
(二) 英国教师教育课程的法律保障	120
(三) 法国教师教育课程的法律保障	129
(四) 日本教师教育课程的法律保障	133

(五) 中国教师教育课程的法律保障	136
三、教师教育课程的认证机构	143
(一) 美国全国教师教育认证委员会	144
(二) 美国国家专业教学标准委员会	146
(三) 英国教师培训管理署	149
四、教师教育课程制度的国际经验	150
(一) 政策保障	150
(二) 课程领导	153
(三) 认证制度	155
五、教师教育课程制度的发展趋势	157
(一) 教师教育课程制度的法制化	158
(二) 教师资格认证的标准化	159
(三) 教师继续教育课程的制度化	161
第四章 教师职前培养课程的变革与比较	164
一、教师职前培养课程的意义	164
(一) 教师职前培养课程的界定	164
(二) 教师职前培养课程的依据	170
(三) 教师职前培养课程的功能	174
二、教师职前培养课程的管理	177
(一) 认可标准	178
(二) 鉴定制度	184
三、教师职前培养课程的设置	189
(一) 美国教师职前培养课程的设置	189
(二) 英国教师职前培养课程的设置	200
(三) 法国教师职前培养课程的设置	203
(四) 日本教师职前培养课程的设置	204
(五) 中国教师职前培养课程的设置	206

四、教师职前培养课程的模式	217
(一) 课程实施机构	218
(二) 课程组织形式	220
(三) 课程基本结构	221
五、教师职前培养课程的发展趋势	223
(一) 课程目标专业化	223
(二) 课程取向实践化	225
(三) 课程内容综合化	228
(四) 课程设置双专业化	231
第五章 教师入职训练课程的变革与比较	234
一、教师入职训练课程的意义	234
(一) 教师入职训练课程的界定	235
(二) 教师入职训练课程的依据	237
(三) 教师入职训练课程的功能	241
二、教师入职训练课程的目标与原则	247
(一) 教师入职训练课程的目标	247
(二) 教师入职训练课程的原则	252
三、教师入职训练课程的设计与模式	255
(一) 教师入职训练课程的主要内容	256
(二) 教师入职训练课程的设计取向	258
(三) 教师入职训练课程的基本模式	261
四、教师入职训练课程的实施	264
(一) 教师入职训练课程的实施形式	264
(二) 发达国家教师入职训练课程的具体实施	267
(三) 中国教师入职训练课程的实施	271
五、教师入职训练课程的发展趋势	275
(一) 关注时间性	276

(二) 突出实用性	277
(三) 彰显个体性	280
(四) 强调发展性	283
(五) 重视缄默性	286

第六章 教师职后培训课程的变革与比较

一、教师职后培训课程的意义	289
(一) 教师职后培训发展的背景	289
(二) 教师职后培训的界定	292
(三) 教师职后培训课程的内涵	294
(四) 教师职后培训课程的依据	295
二、教师职后培训课程的形式与内容	301
(一) 教师职后培训课程的主要形式	301
(二) 教师职后培训课程的主要内容	307
三、教师职后培训课程的基本模式	309
(一) 以培训机构为中心的课程模式	310
(二) 以学校为中心的课程模式	313
四、教师职后培训课程的实施	315
(一) 教师职后培训课程的制度化	315
(二) 教师职后培训课程的合作化	318
(三) 教师职后培训课程的多样化	323
五、教师职后培训课程的发展趋势	328
(一) 课程知识的建构性与个体性	328
(二) 课程管理的科层性与专业性	330
(三) 课程模式的实践性与国际性	333
(四) 课程实施的开放性与互动性	335

第七章 教师教育课程改革的反思与展望

一、教师教育课程改革面临的挑战	338
-----------------------	-----

(一) 全球化的挑战	339
(二) 知识经济和科学技术的挑战	348
(三) 多元文化的挑战	349
(四) 教师专业化发展的挑战	350
二、教师教育课程改革的反思	352
(一) 教师教育课程改革的成就	352
(二) 国外教师教育课程存在的主要问题	359
(三) 中国教师教育课程存在的主要问题	362
三、教师教育课程改革的基本走向	367
(一) 以专业化发展为目标	367
(二) 以课程整合为核心	368
(三) 以课程一体化为重点	370
后 记	376

前言

教育公平是社会公平的基石，而教师是促进教育公平的重要保证，是提高教育质量的关键因素，是一切教育改革成功的核心力量。今天，我们正处于一个崭新的时代。新时代需要新人才，新人才需要新教育，新教育离不开新教师，新教师必然要求构建教师教育新体系，改革教师教育课程。这是新时代的要求，也是社会发展的需要，更是教育本身发展使然。

在很长一段历史时期，我国的教师培养主要立足于独立设置的师范院校，教师继续教育主要立足于独立设置的教育学院，使教师教育在学科专业与教师专业的要求上常常陷入两难的境地，师范性与学术性以及相伴随的教学重要还是科研重要之争持续不断而又未能从根本上得到解决。这一教师教育体系及其教师教育模式之所以长期存在，一是因为它与我国长期以来特定历史时期的社会经济发展相适应。我国是穷国办大教育，在经济发展还处于较低层次时，教育发展还无法进行超社会发展的大跨越，教师教育必然与之相适应；二是因为它与我国多年来教育本身的发展

程度相适应。新中国成立六十多年来，虽然在教育方面有了突飞猛进的发展，但从总体上说，教育发展相对滞后。特别是教师质量的需求严重不足，教师需求完全处于数量满足型；三是因为它与我国长期以来基础教育学科知识本位的课程模式直接对应，以学科知识和传递学科知识的技能为主的教师培养模式基本能够适应和满足基础教育课程与教学主要立足于系统传递学科知识的需要。因此，这一教师教育体系及其教师教育模式一直得以延续而且对社会发展和教育本身的发展起到了历史性的、不可替代的重要作用。

但今天，我国的社会发展状况已发生了质的变化，已基本实现了小康社会的发展目标并正朝着建设全面的小康社会迈进，社会经济整体实力大大增强。教育本身的发展也与时俱进，成效非凡。教师需求从数量满足型向质量提高型转变。同时，新一轮基础教育课程改革正全面推进，教师培养与培训受到全社会的关注。可见，制约教师教育体系变革的主要因素正逐渐消退，走向大学化教师教育的社会条件日益成熟起来。

教师教育的大学化就是要在大学这一综合性的学科结构所提供的高水平的综合性学术平台上，实行教师教育的大学教育学院化，亦即在大学综合性框架内设置教育学院，在保证大学综合性学术水准的基础上，培养专业化水准的高质量教师，由此建立起一种“有意义的大学经历的高等学校”，这种学校拥有多样化的学科专业结构、较高的学术发展平台与资源、深厚的理智传统与文化底蕴、自由清澈的学术氛围，从而为教师教育奠定坚实的基础，有利于培养教师的综合素质，从而为全能型和自我发展型教师的形成提供良好的文化条件和发展潜质。教师教育大学化不仅仅涉及教师的职前培养，事实上，教师职后的培训也应当纳入其中，使教师教育形成职前教师专业培养、入职教师专业实践和职后教师专业发展为一体的新体系，从而改变长期以来职前培养、

入职训练和职后培训相互脱节造成效率低下甚至浪费或者混乱的状况。

教师教育新体系要以促进教师专业化和持续终身的教师专业发展为目标。因此，教师教育的大学化并不意味着削弱而是大大增强教师的专业化水平和专业发展能力。这就要求，一方面，培养教师的大学必须建设和营造教师教育专业发展的文化环境，绝对不能以其综合性、高水平的学术发展取代、压制、否定教师教育的专业性和独特性，而是要把综合性、多样性的大学文化同教师教育文化有机地结合起来，充分考虑发展教师教育所需要的文化背景，在大学的框架内或基础上形成教师专业培养与发展的制度文化，在大学学术平台的基础上强调和加强教师专业的学科与队伍建设。另一方面，充分利用大学综合性、多样性、学术性的优势，研究改革教师的培养与培训体系和模式，努力寻求发展教师教育所需要的新的学科增长点，努力拓展教师教育专业的服务方向，建立教师教育基地以及教师培养与发展所需要的实践实习基地，探讨如何更好地促进教师专业化水平的提高和教师终身持续的专业发展。

教师教育课程改革既要考虑社会发展对人才的整体需求水平，又要考虑高等教育的基本性质和一般规律，还必须考虑基础教育发展对教师素质的要求。从社会发展对人才的整体需求而言，人们越来越强调科学知识广博、人文价值深厚、创新精神与实践能力强等要求，它们同样也是对新时代教师素质的要求。如果没有具有知识广博、人文深厚、创新精神和实践能力的教师，显然就无法培养社会发展所需要的新型人才。从高等教育的性质和规律而言，大学注重学术追求，强调基本的大学学术水准，注重人的自由发展，强调通识教育，注重社会服务，强调满足社会进步、公众利益的需要。教师教育既然要走向大学化，其人才培养就必须考虑大学的性质和规律，因而就必须基于大学的学术追

求和学术水准，就必须注重人的发展和社会服务，因而就必须强调通识教育和社会实践。同时，教师教育主要是为基础教育培养师资，显然，教师教育课程改革必须适应基础教育发展对教师素质的需要，必须立足于为基础教育服务并引领和推动基础的变革和发展。

同时，教师专业发展既是教师教育课程改革的出发点，也是教师教育课程改革的主要目标。国际上，早在 17 世纪就提出了教师专业化。特别是 20 世纪 60 年代以后，教师专业化受到各国的高度重视并形成教师的专业地位、专业素养和专业发展三大主题。我国在教师培养和培训方面虽然取得了巨大成就，教师的整体素质也明显提高，但由于客观社会条件和教育本身的发展水平，教师专业化并没有真正引起全社会的重视，有关教师专业化的政策法规并没有建立起来，教师的专业化水准不高且发展不平衡，甚至教师专业化还受到人们的质疑，这无疑不利于教师质量的提高。而现有的教师培养以学科为中心，以知识的系统传递与全面掌握为中心，显然也无法支撑教师的专业化。因此，教师教育课程改革应以教师专业化为出发点，以教师的专业发展为主要目标。