

美国教师教育 课程思想30年

丛书主编 朱旭东

MEIGUO JIAOSHIJIAOYU

KECHENG SIXIANG 30 NIAN



戴伟芬/著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

2011年度教育部人文社会科学研究规划青年基金项目研究成果
编号: 11YJC880015

京師 教师教育论丛
JIAOSHU JIAOYU LUNCONG

丛书主编 朱旭东

美国教师教育课程思想30年

MEIGUO JIAOSHIJIAOYUKECHENG SIXIANG 30 NIAN

戴伟芬 / 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

美国教师教育课程思想30年/戴伟芬著. —北京: 北京师范大学出版社, 2012.6
(京师教师教育论丛)
ISBN 978-7-303-14219-4

I. ①美… II. ①戴… III. ①师资培养—研究—美国
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 039317 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京中印联印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm × 230 mm

印张: 16.25

字数: 210 千字

版次: 2012 年 6 月第 1 版

印次: 2012 年 6 月第 1 次印刷

定价: 29.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 齐琳

美术编辑: 毛佳

装帧设计: 毛佳

责任校对: 李菡

责任印制: 李啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825



京师教师教育论丛编委会



顾 问：顾明远 许美德（加）

主 任：钟秉林

主 编：朱旭东

编委会成员（以姓氏拼音为序）

陈时见 管培俊 李子健 柳海民

卢乃桂 庞丽娟 王嘉毅 叶 澜

袁振国 钟秉林 周作宇 朱小蔓

朱旭东 朱永新

目 录

CONTENTS

导 论	1
一、研究教师教育课程思想的缘起与意义	1
二、教师教育课程思想研究回顾	5
三、教师教育课程思想的研究设计	22
四、本书的纲目构架	45

第一章 美国教师教育课程思想的历史和 实践基础	48
第一节 美国教师教育课程思想的历史基础	48
一、美国教师教育机构的历史沿革	48
二、美国教师教育课程思想的历史演变	50
第二节 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程 思想的实践基础	58
一、美国教师教育项目内容	59
二、美国教师教育课程结构	61
三、美国教师教育课程教学人员构成	63

第二章 专业取向的教师教育课程思想	66
第一节 技术理性主义教师教育课程思想	68
一、技术理性主义教师教育课程思想的理论基础	70
二、技术理性主义教师教育课程思想内容	72
第二节 整合主义教师教育课程思想	75
一、整合主义教师教育课程思想的理论基础	75
二、整合主义教师教育课程思想内容	77
第三节 专业取向的教师教育课程思想的实践影响	89
一、资格能力本位和绩效标准本位教师教育 课程观的对比	90
二、对美国七所院校绩效标准本位教师教育 课程观的调查分析	98

第三章 学术取向的教师教育课程思想	113
第一节 解制主义教师教育课程思想	114
一、解制主义教师教育课程思想的理论基础	114
二、解制主义教师教育课程思想内容	116
第二节 学术主义教师教育课程思想	121
一、学术主义教师教育课程思想的理论基础	122
二、学术主义教师教育课程思想内容	124

第四章 社会取向的教师教育课程思想	144
第一节 批判主义教师教育课程思想	144
一、批判主义教师教育课程思想的理论基础	145
二、批判主义教师教育课程思想内容	146

第二节 多元文化主义教师教育课程思想	163
一、多元文化主义教师教育课程思想的理论基础	166
二、多元文化主义教师教育课程思想内容	170

结 语	206
一、美国教师教育课程思想的历史和实践基础	206
二、美国教师教育课程思想的基本图景	207
三、教师教育课程思想的比较分析	216
四、未来要进一步研究的问题	220

参考资料	223
------	-----

后 记	250
-----	-----

导 论

本书以 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程思想为考察对象,从课程价值论出发,立足于教师教育课程思想的三种价值取向及其核心思想,围绕教师教育课程结构及其教师培养目标(简称三经度两纬度的分析框架),构建了三种价值取向关于教师教育课程结构及其教师培养目标的六种教师教育课程思想流派,力图探索 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程的理论与实践,最终形成 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程思想的基本图景,从而为我国教师教育课程编制和改革提供参考与借鉴,具有较强的理论意义和现实意义。研究过程中主要采用比较法、访谈法和文献法等研究方法,以问题为中心的研究方式,考察问题中所体现的课程思想的价值取向,结合案例和历史背景进行分析。

一、研究教师教育课程思想的缘起与意义

教师教育课程思想体现管理者和教育者对教师教育机构设置和教师教育课程的要求,是制定教师教育课程方案、开发教材与课程资源、开展教学与评价以及认定教师资格的重要指导。

(一)研究主题的选择是研究者对中国教师培养质量如何提高的思索

本书的研究主题是基于两方面的综合考虑而确定的:一是我国教师教育课程体系中存在的诸多问题;二是我国“教师

——美国教师教育课程思想30年

教育课程”改革的学理研究不足。

1. 我国教师教育课程体系中存在的诸多问题

我国传统的师范教育课程体系大多以学科为中心，其课程目标是掌握系统、完整的教育学科知识。教育专业课程的基本结构是教育学+心理学+教学法+教育实习，常常开设在师范院校大学第三、第四两年，占师范院校总课时的10%~12%。^①这类教育专业课程的设置存在诸多不足，尤其在教师专业化大背景下，表现得特别明显。这些不足主要表现在以下三个方面：其一，教育专业在师范院校中没有得到应有的重视，在学科体系中被边缘化。教育学科在师范院校大多被简单地定位为“公共课”（并不是专业课）。在各学科专业课程结构中，学科教学法处于从属地位，缺乏教育实习。其二，教育专业设置简单化，以习得逻辑化、体系化的教育学科知识为目标。以学科为中心的教育专业，未能较好地解决学什么样的教育学科知识，为什么要学教育学科知识以及如何运用于实践等问题，导致职前教师毕业走入教职岗位时，还需要接受在职培训才能胜任教学工作的现象。其三，无法解决长期以来一直存在的教师教育课程的“师范性”与“学术性”之争的问题。在师范院校中，各系（科）都要进行学术学科建设，但同时又不得不抓教师教育，结果引起双方相互埋怨，各系（科）在学科建设上顾此失彼，未能对教师教育做出专业性和融合性的思考。

以上是教育专业课程存在的问题，关于整个教师教育课程，新中国成立以来，我国的教师教育课程设置一直主要是以混合嵌入模式为主，即教师教育课程包括公共基础课程、学科专业课程和教育专业三大模块。新中国成立60年以来，尽管教师教育课程历经多次改革，但是三大板块混合设置的结构没有得到根本性的改变。随着社会经济的不断发展和基础教育事业的推进，职前教师教育将面临新的挑战和要求，传统教师教育课程中存在的一些问题也日益凸显。比如，在教师教育机构中，一直存在重视学科专业课程而相对忽视教育专业课程的现象。在一些改革尝试中扩展了教育专业课程的设置，教育专业课程与学科专业课程进行了分离，暂且不论这种分离的合理性和科

^① 刘旭东. 论师范大学教师教育课程体系的建构[J]. 高教探索, 2009, (4): 77~81.

学性,但它仍是在原有课时、学分框架下的调整。目前学界和基础教育界对教师教育课程批评较多的问题还有:教育专业的设置缺乏连续性和有效性,在教师教育过程中处于边缘地位;课程实践性明显不足;课程内容陈旧,对教育学科的发展和基础教育的需要鲜有灵活的反应和吸收,等等。^①

2. 我国“教师教育课程”改革的学理研究不足

如上所述,教师教育课程历经改革,但似乎在原地打转,传统的教师教育课程问题仍然未能解决,尤其课程设置结构,如三大模块课程的混合与嵌入、学术性与师范性的争论等。进入21世纪,很多综合性大学和师范院校开始建立“教师教育学院”,把它作为师资培养的主要机构。这些机构的“教师教育课程”与学科专业课程、通识教育课程相分离,专指教师教育机构为培训和培养幼儿园、中小学教师所开设的教育专业课程。这一转变是对传统教师教育课程内涵认识的一种转变,提高了“教育专业”在教师教育领域中的地位^②,同时也就意味着大多数人承认了“大学+师范”的教师教育思路,并且有可能成为中国职前教师教育课程改革的主要模式。但是这样的设计是基于哪种被证明为正确的学理研究基础之上的呢?如果教师教育课程改革要真正承担起提高教师教育质量的崇高使命,就必须正视和解决以上这些问题。但是,由于我们缺乏深厚的专业主义传统,以及对教师专业发展制度内在理念的日益质疑,教师教育课程该如何改革呢?这使我们不得不重新考虑,是模仿西方教师教育课程制度,还是基于实际情况重建我们的教师教育课程制度?无论选择何种方式,都必须有对教师教育课程思想通透的认识,并立足于文化的内在差异,且需要具有高屋建瓴的气质和能力对教师教育的课程进行鉴定,就必须将如何建设和设置课程置于中心地位,而不仅仅是建设和设置什么课程。因此,将研究主题确定在“美国教师教育课程思想”这一主题上。

对于这一主题的研究主要有以下几种形式:其一,具体科目课程和某大学教师教育课程的研究;其二,教师教育课程设置、模式的描述性历史研究;其三,教师教育课程的一些问题的研究;其四,教师教育课程的政策、制度

^① 辛涛,等.从教师的知识结构看师范教育的改革[J].高等师范教育研究,1999,(6):37~41.

^② 同上.

的解读研究。究竟采用哪种形式更适合本书的目的？具体科目课程和某大学教师教育课程的研究类似于案例研究，有助于深入地了解具体事物，并理解事物的多样性和复杂性，但在认识事物的共性上和普遍规律上存在不足。教师教育课程的政策、制度解读研究和教师教育课程设置、模式的描述性历史研究为研究主题提供一些背景信息。关于课程的一些问题研究包括课程设置的问题、专业化争论的问题、课程学术性的问题、道德的问题和社会公正的问题等。其研究多呈现出对观点、主张的思考，其研究成果体现出一定的课程理念或思想，并且这些思考带有一定的价值取向性。在经过一番分析比较之后，关于“美国教师教育课程思想”这一主题研究，本书决定采用以问题为中心的研究方式，考察问题中所体现的课程思想的价值取向，结合案例和历史背景进行分析。

（二）从学术角度而言，研究这一主题具有重大的理论和现实意义

20 世纪 80 年代是美国在第二次世界大战结束后第三次教育改革的划分线，此次改革的主题是提高教学质量，将中小学教育的质量改革定位在教师教育的质量和教学专业化。此后一系列关于教师培养质量的改革报告和研究纷纷出现，教师教育课程作为提高人才培养质量的关键环节成为关注的焦点。基于目前世界教师专业化的大背景和对教师、教师教育质量广泛关注的情况下，研究美国 20 世纪 80 年代以来的教师教育课程思想，对目前我国的教师教育课程建设和改革具有现实意义。所以本书的范围限定在 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程思想研究。研究的基本问题是基于课程的价值取向，20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程思想是什么。其子问题为：其一，学术取向，美国教师教育课程的思想是什么？其二，专业取向，美国教师教育课程的思想是什么？其三，社会取向，美国教师教育课程的思想是什么？其四，各取向的教师教育课程思想的关系是怎样的？它们如何构成 20 世纪 80 年代以来的美国教师教育课程思想体系。

本书坚持历史与现实相统一、宏观与微观相结合、理论探讨与案例分析相补充的原则，力图厘清 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程思想的图景。

从理论上，本书将拓展比较教育学的研究领域，同时丰富教师教育的理论体系。通过建立“三经度二纬度”的分析框架，结合获得的第一手资料，构

建 20 世纪 80 年代以来美国教师教育课程的思想内容及其与教师培养实践的互动关系,以揭示美国教师教育课程实践(包括课程设置、政策、改革等)背后的思想体系,以及这些思想对教师专业发展的影响和取得的成效。这将极大地增强教师教育课程理论的解释能力。

从实践上,本书将有助于客观、全面地认识当前美国教师教育课程的设置和改革等实践现象,同时更好地反观当前我国教师教育课程改革与发展的状况,对我国教师教育课程政策的制定、课程标准的设置产生较大影响,对我国大学、教师教育机构中的教师培养或培训课程的建设具有借鉴指导意义,从教师培养的核心手段上真正促进我国教师专业发展。

二、教师教育课程思想研究回顾

目前关于教师教育课程思想本身的研究成果并不多见,从中英文资料分布来看,关于这一主题的资料主要散见于教师教育、课程两大领域的英文期刊中,专门论述这一问题的专著还没有发现。因此本书梳理了教师教育课程的相关研究成果。从现有的研究成果来看,学者们主要从以下几方面进行了探讨。

(一)美国国内对教师教育课程思想的相关研究

1. 关于教师素质要素论研究

教师教育课程的编制对要培养什么样的教师有一个基本的假设,围绕这个假设或在这个目标的指导下设置了不同的教师教育课程。对要培养什么样的教师,美国学者们站在不同的视角和立场呈现了不同的看法。

美国学者从教师素质要素论视角的研究颇为丰富,舒尔曼(L. Shulman)、斯克里文(M. Scriven)、斯腾伯格(R. J. Steinberg)、霍瓦斯(J. A. Horvath)等研究者和卡内基工作小组(The Carnegie Task Force)等研究机构的观点比较有代表性,他们的观点归纳如下(见表 1)。^①

在研究视角上,卡内基工作小组从评价的角度提出了“标准本位”(standard-based)教师素质要素论;舒尔曼特别关注教师的知识,他构建了“知识本位”(knowledge-based)的教师素质要素论;斯克里文在强调教师工作职责基础上阐述了“胜任型”(accomplished)教师素质要素论;斯腾伯格、霍瓦斯从培养教师教学专长的角度提出了“专家型”(expert)教师素质要素论。

^① 此表主要参考了李国栋.教师教育课程设计初探[D].南京:南京大学,2006.

表1 国外学者关于教师素质要素论的研究

研究者或机构	构成要素	基本内容
舒尔曼: ^① 知识本位教师要素论	一般性人文教育知识	主要是指在大学通识教育课程中所习得的知识
	一般教学法知识	特指超出学科内容之外的有关课堂组织和管理的一般性原则和策略
	学科教学法知识	有关学科专业与教育专业的综合性知识
	学科内容知识	关于学科内容的选择、安排与组织等方面的知识
	对学生多样化的理解能力	理解学生在认知、能力倾向、行为习惯、兴趣需要等方面差异的能力
	课程的知识	特指教学材料和课程设计方面的知识
	沟通与表现能力	有关书面语言、口头语言、体态语言等各类语言的表达与运用的能力
	有关教育情趣和基础的知识	有关教育的目标、价值、哲学与历史的知识
斯克里文: ^② 胜任型教师要素论	学科的知识	指教师从教学学科的知识,又指跨学科的知识
	教学的能力	沟通的能力、管理的能力、建构和改进课程的能力
	评价的能力	有关评价的基本常识、测验的技能、评分、记录与报告学生成绩的技巧
	专业精神	职业道德、专业态度、专业责任、专业服务、团队服务
	其他学校服务	例如,在宗教学校的礼拜仪式中的服务
斯腾伯格、霍瓦斯: ^③ 专家型教师要素论	具有专家水平的知识	能用有效的方法和策略对教学进行合理设计;能对问题形成正确表征
	高效地完成工作的能力	拥有自动化的教学技能和对教学活动的计划、监控和反思的能力
	洞察力	拥有从不同角度审视、区分、整合、类比以及创造性地解决问题的能力

① Shulman, L. (1986). A National Board for Teaching: In Search of a Bold Standard. New York: Carnegie Forum on Education and Economy, (4): 4~14.

② Scriven, M. (1991). Duties of the Teacher in the Teacher Evaluation Model. <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dutiesoftheteacher.pdf>, 2006-02-16.

③ 斯腾伯格, 霍瓦斯. 专家型教师教学的原型观[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997, (1): 13~15.

续表

研究者或机构	构成要素	基本内容
卡内基工作小组: ^① 标准本位教师要素论	对学生及其学习的认知	对学生兴趣、性向、信仰、家庭环境和同伴关系的认识; 对学生认知能力和智力发展规律的认识
	有关学科与教学的知识	对学科专业知识的理解; 对所教学科与其他学科之间联系的认识; 对教材内容的构建和组织领悟; 对教学策略和方法的灵活运用
	管理和调控学生的能力	通过创建、维持或改变教学情景来激发和保持学生兴趣的能力; 通过设立一系列规则来调节和控制课堂时间、空间和学生纪律的能力; 采取多种方法评价学生成绩的能力
	系统地反思教学实践并从中获取经验的能力	具有自我批判、自我反思的意识; 能创造性地解决问题、总结经验并以此为据来改进自身教学
	学习环境中的成员意识	能以积极、平等的姿态与学生、家长、同事进行合作和交流

关于教师应该具备怎样的素质, 尽管学者们从不同的视角、采取不同的方法进行了研究, 但总结起来他们主要表达了以下三个方面的思想: 第一, 教师素质的基本要素主要由知识、技能、信念(理想、态度、价值观的综合体)组成; 第二, 教师素质的要素内容既应该具备教育教学的基本理念, 又应该反映时代和社会对教师的要求; 第三, 教师素质的要素论会随着教师类型(如“标准型”“胜任型”“专家型”)的变化而改变。

2. 关于教师教育课程的知识基础研究

(1) 对教师知识的分类研究

自 20 世纪 80 年代初起, 教师教育课程的知识基础研究已成为迅速增长的教师教育研究的一个焦点议题, 正如《明日之教师》一文指出的那样: “对教师的培养和教学专业的改革必须从阐述专业的知识基础和形成以这种知识为支撑的专业的手段开始……改革师范教育, 要致力于确定胜任教学的知识基础, 以及发展知识的内容和传递这些知识的方法等复杂的工作, 它的核心还

^① The Carnegie Task Force of National Board for Professional Teaching Standards. What Teachers Should Know and Be Able to Do; the Five Core Propositions of the National Board. <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm>. 2006-02-21.

是在于知识的结构,以及知识的价值。”^①到目前为止,人们运用实证研究、质性研究、专长研究等不同的研究方法,就教师教育、教育政策、心理学、学科教育等不同的研究领域,对教师知识进行了广泛研究,取得了丰富的成果。诸多学者对教师所需知识结构的状况进行了大量研究,在很大程度上拓展了教师所需知识的概念内涵,并且提出了各种术语。20世纪80年代以来对教师知识的研究可以分为以下几类:一是较早对教师的知识进行系统探讨的埃尔伯茨(F. Elbaz, 1981);二是以美国斯坦福大学的舒尔曼(L. S. Shulman),吉尔伯特(D. C. Gilbert)和格雷斯曼(P. L. Grossman)^②为代表对教师知识的类别和新教师知识增长进行了研究;三是以加拿大多伦多大学的克兰丁宁和康纳利(Clandinin, D., Connelly, F. M.)为代表对教师个人实践知识进行了研究;四是以科克伦(Cochran, K. F.)、费曼-内姆瑟(Feiman-Nemser, S., Parker, M. B.)为代表对教师学习进行了研究;五是以梅纳德·雷诺兹(Maynard·Reynolds)、斯腾伯格为代表对专家教师教学专长进行了研究,他们的研究具有广泛的影响力。通过对美国学者关于教师知识分类的概览(见表2)^③,可以发现:其一,学者们提出了多种多样的教师知识观;其二,在众多的教师分类中,学者们都注意到了诸如学科知识、课程知识、教学法知识等核心知识;其三,个别学者注意到管理知识、学生知识,甚至特别提及而单独列出;其四,最近引人注目的是情景知识、个人知识。

表2 美国学者关于知识分类的代表性研究

研究者	教师知识的分类
埃尔伯茨 ^④	①学科知识;②课程知识(学习经验、课程内容建构);③教学知识(课堂管理、教学常规、对学生的了解);④教学环境的知识(学校及周围社区);⑤自身的知识(自知)

① The Holmes Group. (1986). Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group Inc, 63.

② Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.). The International Encyclopedia of Education (2nd Ed.). New York: Pergamon. 6117~6122.

③ 此表主要参考了周盛福. 教师个体知识的构成及发展研究[D]. 兰州: 西北师范大学, 2006.

④ Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm.

续表

研究者	教师知识的分类
舒尔曼 ^①	①内容(学科)知识; ②一般性教学知识(课堂管理组织的原理、策略); ③课程知识(教材和教学计划); ④一般教学及教学方法知识; ⑤有关学习者的知识; ⑥教育环境(班组、社区、文化等)的知识; ⑦关于教育目标及价值的知识
吉尔伯特等 ^②	除内容知识外, 有四个层次: ①学校作为机构的知识; ②关于学生的知识; ③教学知识(含课程发展、教学方法技术、测量、学习风格等); ④决策(实际应用)知识, 如人际关系、教育管理、评价
雷诺兹 ^③	①任教科目的知识; ②教学理念的知识; ③有关学生的知识; ④有关教室组织与管理的知识; ⑤有关教学的社会文化背景知识; ⑥有关特殊儿童的知识; ⑦有关课程的知识; ⑧有关评价的知识; ⑨学科知识的表达技术; ⑩有关阅读写作和教学的知识; ⑪有关教学方面的知识; ⑫人际关系知识; ⑬法律知识; ⑭教学伦理知识
科克伦 ^④	教学的内容认知模型: 教师的知识包括关于学科的知识、关于教学的知识、关于学生的知识、关于背景的知识四方面
格罗斯曼 ^⑤	①学科内容知识; ②学习者和学习的知识; ③一般教学法知识; ④课程知识; ⑤情景的知识; ⑥自我的认识
博科和帕特南 ^⑥	①一般的教学法知识; ②教材内容知识; ③学科教学法知识
考尔德黑德 ^⑦	①学科知识; ②机智性知识; ③个人实践知识; ④个案知识; ⑤理论知识; ⑥隐喻和映象

在上述分类中, 舒尔曼的知识分类最具有代表性, 也最具有影响力。在上述舒尔曼的七种知识中, 最重要的部分是学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge), 它是教师所独有的对内容和教育学整合的知识, 是教师自己对专业理解的独特形式。学科教学知识是一个新的关于教师知识的模式和

① Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, (57): 1~22.

② 转引自范良火. 教师教学知识发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 16.

③ Maynard, C. Reynolds. (1989). Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford; New York: Published for the American Association of Colleges for Teacher Education by Pergamon Press.

④ Cochran, K. F., Deruiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowledge: An Integrative Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, 44(4): 263~272.

⑤ Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.). The International Encyclopedia of Education (2nd Ed.). New York: Pergamon. 6117~6122.

⑥ Borko, H., Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In C. David, C. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, 27~35.

⑦ Calderhead, J. (1996). Teacher: Belief and Knowledge. In David C., Robert C. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, 709~725.

系列假设范畴,体现了学科内容与教育教学知识的融合,是最能区分学科教师与专家的一个知识领域。舒尔曼的教师知识划分对教师教育课程领域的研究产生了重要影响,它不仅为设置或研究教师教育课程提供了一个知识基础分析框架,还启示了不少专家与学者据此进一步构建教师教育课程的知识基础,甚至开创了教师教育课程的知识基础研究的前所未有的热潮,受舒尔曼研究的影响,出现了许多关于教师教育等课程的知识基础方面的研究。

(2)对教师教育课程的专业知识基础争论的研究

由于学者们对教师专业课程的性质和目的持有不同的态度,他们对支撑教师教育课程发展的专业知识基础的结构、功能等提出了不同的观点,形成了不同的派别。

关于教学专业知识基础的赞同派

教学专业知识基础的赞成派重视教师的核心教学知识和技能。他们认为教师掌握核心教学知识和技能,可以提高教师培养质量。从历史上看,美国教师教育课程的争论总是和中小学(包括学前教育)课程的争论相关。^①在20世纪20年代,哥伦比亚大学教师学院的院长詹姆斯·厄尔·拉塞尔(James·Earl·Russell)规划了教师教育课程的蓝图。蓝图包括一般文化(一般知识),专门学问(几门科目的学习),专业知识(系统地探究教育理论和实践)和教学技能(实践教学技能)。^{②③}20世纪教师教育课程的知识基础的争论总是围绕科目的划分和科目结合的问题。20世纪80年代以后学者们对教师教育课程的知识基础的关注重心发生转移。他们已从教育学和学术知识划分的争论不休转向对教育问责的关注,重视教师应该掌握的核心教学知识和技能,以绩效实现过程评价教师,相应地兴起了实证研究本位(evidence-based)的教育运动(假设教育政策和实践应该基于科学的研究)。科克伦-史密斯(M. Cochran-Smith)指出,目前教师教育的评价主要考察教育机构责任、教师资格证书、

① Cochran-Smith, M., Fries, K. (2008). Research on Teacher Education: Changing Times, Changing Paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), The Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1354.

② Cremin, L. (1978). The Education of the Educating Profession. Washington, D. C.: AACTE.

③ Lucas, C. (1999). Teacher Education in America: Reform Agendas for the Twenty-first Century. New York: St. Martin's Press.