

教师教育规划教材

JIAOSHI JIAOYU GUIHUA JIAOCAI

JIAOSHI JIAOYUXUE

教师教育学

杨 跃 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

教师教育规划教材

JIAOSHI JIAOYU GUIHUA JIAOCAI

JIAOSHI JIAOYUXUE

教师教育学

杨 跃 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

教师教育学 / 杨跃著. —北京: 北京师范大学出版社, 2016. 8
高等院校教师教育系列教材
ISBN 978-7-303-20816-6

I. ①教… II. ①杨… III. ①师资培养—高等学校—教材
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 138164 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>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京市海淀区新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 三河市兴达印务有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 730 mm × 980 mm 1/16
印 张: 18.75
字 数: 335 千字
版 次: 2016 年 8 月第 1 版
印 次: 2016 年 8 月第 1 次印刷
定 价: 38.00 元

策划编辑: 郭兴举 责任编辑: 齐 琳 董洪伟
美术编辑: 焦 丽 装帧设计: 焦 丽
责任校对: 陈 民 责任印制: 陈 涛

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: 010-58808284

前 言

2001年5月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》第一次在政府的政策文本中以“教师教育”替代了长期使用的“师范教育”概念,提出要“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设”;2002年2月,教育部颁发的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》正式将“教师教育”界定为“教师的职前培养、入职教育和在职培训的总称”。自此,由“师范教育”向“教师教育”的话语转换逐渐成为不争的事实。“教师教育学科建设”亦在此背景下随着改革实践及理论研究的深入而蓬勃兴起,聚焦“教师教育”、旨在构建“教师教育学科”的专著亦陆续问世。

当前,教育学术界对“教师教育学科群”的内涵理解和语义阐释见仁见智,尚存在认识分歧。本书通过梳理我国“教师教育学科”话语实践的特殊背景,对“教师教育学科群”和作为独立学科的“教师教育学”这两个不同概念进行了明确区分,认为“教师教育学科群”是与“教师人才培养”这一教育实践活动紧密关联的概念,“教师教育学”则是与“教师教育专业人才培养”的教育实践活动紧密关联的概念。本书即为构建作为独立学科的“教师教育学”知识体系进行了探索。

“教师教育学”,顾名思义,是研究“教师教育”的学问;具体而言,是关于教师教育的价值立场、规律、原理与方法、政策与法规以及制度建设等一系列理论与实践议题的专门学问。其知识体系包含“本体论(教师教育是什么)”“价值论(教师教育为什么)”和“方法论(教师教育怎么做)”。本书第一编“教师教育本体论”旨在回答“教师教育是什么”,着重从“作为实践活动的‘教师教育’”“作为研究领域的‘教师教育’”和“作为独立学科的‘教师教育’”三个维度来分析和阐释“教师教育是什么”;第二编“教师教育价值论”旨在回答“教师教育为什么”,着重从“教师工作与教师职业”“教师专业的知识基础”“教师教育目的”和“教师身份”4个主题出发,思考和阐释“教师教育应该培养什么样的教师”“教师是谁”“谁可以当教师”“教师工作的性质及其特殊性是什么”“教师的社会身份和地位怎样”“教师具有哪些权利与义务”以及“教师的专业性与专业素养”等问题;第三编“教师教育方法论”旨在回答“教师教育怎么做”,着重围绕“教师教育主体”“教师教育模式”“教师教育课程与教学”“教师教育评价”“教师专业发展与学习”以及与之相关联的“教师教育制度”和“教师教育政策与法规”等主题,分析和阐述“谁培养教师”“通过什么方式培养教师”“在不同培养阶段,学习者学什么、怎么学”“如何评价教师教育质量”以及“教师教育制度、政策、法规”

等领域的核心问题。

此外，在理论性质上，作为独立学科的“教师教育学”是一门有关教师教育活动的基本规律、原理和方法的学问，兼有规范理论、科学理论和实用理论的性质，而非单纯的应用性学科。在教师教育学的知识体系中，既有为不同社会、政治、经济、文化场景下的教师教育实践提供的价值选择和规范确立，也有对教师教育经验世界的解释以及从中揭示出的教师教育内在规律，还有对如何开展优质、高效教师教育提出的具体操作技术等。

总之，“教师教育学”是教师教育学科群中的一门支撑学科，最直接地服务于培养高素质的教师教育者，也有助于广大教师了解自我（尤其是自身的专业成长），因而也间接地服务于培养高素质的教育工作者。当然，关于教师教育学的研究对象、知识体系、研究方法、学科性质等的认识一定是仁者见仁、智者见智，而“百花齐放”“多元并包”或许也正是学术繁荣、学科兴盛的表征。笔者正是出于对教师教育实践和教师教育研究的热爱，愿为教师教育学科发展和学术发展努力探索以尽绵薄之力而将这份心意付诸本书的思考与写作。

本书付梓之际，笔者对南京师范大学教师教育学院的那份感激溢于言表！学院自2005年6月成立以来，历任领导对教师教育学科的高度重视和热情培育、学院同人对教师教育事业的倾情付出和热烈研讨都令我感怀至深、受益匪浅！本书能够得以顺利出版，特别要感谢学院首任院长李学农教授带领我们走进“教师教育”这个广阔的学术和实践领域，感谢学院现任院长杨作东、书记张杰、副院长周晓静和汪涛等领导的激勉与支持！感谢教师教育学界前辈、同人众多研究成果的启迪！感谢南京师范大学的历届本科师范生和教师教育专业硕士研究生在我们师生教学相长中给予的信任与鞭策！感谢北京师范大学出版社的郭兴举、齐琳、董洪伟等编辑老师在书稿文字上的细致指点与帮助！敬请本书读者对书中由于笔者的学识、能力所限而存在的缺憾和不足不吝赐教！所有的感谢和期待唯有转化为尽心尽力地投身教师教育事业、勤奋刻苦地钻研教师教育学术的实际行动，才能不辜负领导的期望和同人的扶助！

杨跃

2015年8月30日

目 录

绪 论	1
一、“教师人才培养”与“教师教育学科群”	2
二、“教师教育专业人才培养”与“教师教育学”	4
三、“教师教育学”知识体系构建	6

第一编 教师教育本体论

第一章 作为实践活动的“教师教育”	11
一、西方国家教师教育发展简史	11
二、中国教师教育发展简史	17
第二章 作为研究领域的“教师教育”	27
一、教师教育研究的不同范式	27
二、当代世界教师教育研究的主要议题	31
三、我国教师教育研究的未来发展	35
第三章 作为独立学科的“教师教育”	39
一、“学科”概述	39
二、“教师教育学科群”与“教师人才培养”	43
三、作为一门独立学科的“教师教育学”	46

第二编 教师教育价值论

第四章 教师工作与教师职业	57
一、教师工作的特殊性	57
二、教师职业及其专业化运动	59
三、教师职业的专业性	64

第五章 教师专业的知识基础	73
一、对“教师专业知识”的不同认识	73
二、教师专业知识基础的争论焦点及知识养成的教育路径	80
第六章 教师教育目的	86
一、教师教育目的概述	86
二、不同话语中的教师教育目的	89
三、我国教师教育目的观的发展走向	94
第七章 教师身份	102
一、“教师身份”的意涵与特点	102
二、不同学科视角的教师身份研究	105
三、教师法律身份	109
四、教师身份的自我建构与认同	112

第三编 教师教育方法论

第八章 教师教育主体	119
一、教师教育机构	119
二、教师教育者	126
第九章 教师教育模式	136
一、教师职前教育的不同模式及其特点	136
二、教师入职教育的主要模式及其特点	141
三、教师在职培训的主要模式及其特点	144
四、影响教师教育模式变革的因素分析	148
第十章 教师教育课程与教学	152
一、课程概述	152
二、教师教育课程概述	158
三、教师教育课程改革	177
第十一章 教师教育评价	184
一、教师教育标准体系	185

二、国际教师教育评价经验及其启示	205
第十二章 教师专业发展与学习	212
一、不同学科视野中的“教师专业发展”	212
二、教师学习	221
第十三章 教师教育制度	228
一、制度概述	228
二、教师教育制度概述	232
三、我国教师教育的制度变迁	233
四、教师职业资格制度	236
五、教师教育质量保障制度	251
六、教师教育制度研究的两个重要议题	255
第十四章 教师教育政策与法规	261
一、教师教育政策概述	261
二、教师教育政策的影响因素	270
三、我国教师教育政策的特点、历史贡献及其完善	273

绪 论

2001年5月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》提出要“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设”,“教师教育”一词首次出现在政府的政策文本中;2002年2月,教育部颁发的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》正式将“教师教育”界定为“教师的职前培养、入职教育和在职培训的总称”。由此,“师范教育”向“教师教育”的话语转换逐渐成为不争的事实。“教师教育学科建设”亦在此背景下随着改革实践及理论研究的深入而逐渐成为高频词语,但随之出现了不同的称谓表述及意涵指涉。最早倡导创建“教师教育学科”的研究者使用的是“教师教育学科”这一称谓,强调“教师教育学科建设不是一个纯理论的问题,而是教师教育实践的要求,是基础教育实践对教师教育改革的要求”^①。“在我们把教师教育与大学联系起来思考的时候,教师教育学科制度建设成为题中应有之义。”^②其后学术界又出现“教师教育学”的称谓,强调“在‘教育学’一级学科下建立‘教师教育学’二级学科是我国百余年师范教育演变史以及当今教师教育事业需求之必然产物,也符合教师教育发展的内在逻辑”^③。

这种称谓不一致现象也连带引出了研究者对“何为教师教育学(科)”在内涵理解和语义阐释上的见仁见智。最主要的认识分歧有两点:第一,涉及教师教育学(科)的研究和服务对象,教师教育学(科)直接为教师教育实践服务,对此恐无争议,但教师教育学(科)是否也直接为教师的教育教学实践服务?教师的教学工作、教师实践的困惑和热点问题等是否也是教师教育学(科)的研究对象?对此,研究者明显存在认识分歧。第二,涉及教师教育学(科)的学科性质,教师教育学(科)究竟是“原理性或方法论”性质的学问还是“教学方法”性质的学问?对此,研究者亦尚无共识。这些涵涉学科的研究对象、知识体系、理论性质等诸多要素的重要问题,是创建独立学科必须首先回答的、关涉学科边

① 李学农.教师专业化实践的困境与教师教育学科理论的生长[J].教育理论与实践,2007(4):33~36.

② 朱旭东,周钧.论我国教师教育学科制度建设——教师教育大学化的必然选择[J].教师教育研究,2007(1):6~11.

③ 陈永明,王健.“教师教育学”学科建立之思考[J].教育研究,2009(1):53~59.

界及其合理性与合法性的本源性问题；对这些问题的不同见解会直接影响研究者对学科建设目标、路径、策略等实践要素的理解及实际行动。

本书认为，要回答这些本源性问题，有必要通过梳理我国“教师教育学科”话语实践的特殊背景，明确区分“教师教育学科群”和作为独立学科的“教师教育学”这两个不同的概念，才能进而切实、有效地建设“教师教育学科群”和“教师教育学”。

一、“教师人才培养”与“教师教育学科群”

“教师教育学科群”是与“教师专业人才培养”（“培养教师”）这一教育实践活动紧密关联的概念。

在我国现行高教体制下，作为独立知识体系的“学科”与作为高校人才培养基本单位的“专业”之间往往表现出“源”与“流”的关系：没有学科，专业就成为无本之木、无源之水；没有专业，学科就成为无生命的知识体系，就失去了社会价值和发展动力。对于“教师人才培养”这一实践活动而言，在我国封闭的师范教育体制中，虽然师范院校内部也存在文理众多学科，但并没有出现“师范教育学科”的话语实践；而在教师培养不再是师范院校唯一任务的师范院校综合化进程中，伴随“学科建设”这一极具中国特色的高等教育主流政策话语的兴起，“学科”成为衡量大学综合化程度以及某一知识体系及其研究群体学术地位的重要考量指标。于是，承担“教师人才培养”之责的众多专业^①就需要对其学科基础给予清晰而准确的界说。“教师教育学科建设”的议题正是在此背景下被提出的。^②

这里，暂不探讨旨在培养中学教师的大学本科专业的准确名称应该是什么。^③

① 包括旨在培养幼儿园及小学教师的“学前教育专业”“小学教育专业”，以及旨在培养中学教师的“某（文理）专业（师范方向）”（如“汉语言文学专业（师范方向）”“数学与应用数学专业（师范方向）”“音乐学专业（师范方向）”等），这些专业在师范院校的管理实践中一般被统称为“师范专业”，修读这些专业的大学生则被统称为“师范生”。

② 近年来，在教师人才培养实践工作中，也出现了以“教师教育专业”统称上述“师范专业”的情形，但会遇到难以填写“教师教育专业”的“专业代码”等尴尬现象。

③ 是使用现行的“某（文理）专业（师范方向）”还是恢复1993年颁布实施的《普通高等学校本科专业目录》中使用的“数学教育”“汉语言文学教育”“历史教育”等？抑或改称为“中学教育专业”（因为旨在培养幼儿园和小学教师的专业名称分别是“学前教育专业”和“小学教育专业”）？要回答这些问题，不仅需要教师职业的“双学科专业性”（任教某一特定学科的中学教师既需要具备“懂得教什么”的学科专业素养，也需要具备“懂得怎么教”的教育专业素养）及其对从业人员的素质要求（教师的专业性所在）进行严格的学理考量，而且需要对获得各文理科专业的学士学位证书与教师职业资格证书的相关要求、制度等进行统筹设计。

无论称谓为何,旨在培养中学教师的大学本科专业作为一个学业门类是确定存在的,自然也是需要不断努力加以建设和完善的;专业的建设又离不开特定学科的支撑。更重要的是,“教师教育(教师人才培养)”是一项学术性的专业活动,这是倡导教师教育学科建设的合理依据。

当然,“学科”与“专业”是两个既有联系又有区别的概念,有着明显的内涵差异:学科按照知识的逻辑发生、发展,在不同知识领域中横向拓展与纵向深入,一个学科可应用于不同专业领域;专业则是按照知识、职业和教育的逻辑发生、发展,一个专业可能要求多种学科的综合,可以对应不同职业、适应多种岗位需求。鉴于教师教育实践的复杂性及其知识学意义上的支撑性学科的多样性,支撑教师教育实践的学科并非单一的某一门学科(如“教师教育学”),而是“复数形式的教师教育科学”,即能够为教师教育实践服务的所有知识体系,这是由若干学科构成的一个学科体系(又称“学科群”),这些学科从不同的研究角度、在不同的研究层面上认识和改进教师教育实践活动。需要注意的是,“教师教育学科群”并非“教育学科群”,教育学科群的建设成果不能“挪用”为教师教育学科群建设的成果。教师教育学科群的建构既涉及理论问题也涉及实践问题,涉及学科群内部各学科知识间的关系,也涉及为实现教师人才培养目标而选择各学科知识的标准问题。

在教师教育学科群中,主干学科是各文理学科领域的“学科教育学”(如含“语文课程与教学论”在内的“语文教育学”等),针对特定年龄发展阶段教育对象的“中学(或小学、学前)教育学”和“青少年(或儿童、幼儿)发展与学习心理学”。广义地说,为各级各类教师掌握相关学科领域知识服务的各文理学科,教育哲学、教育社会学、教育心理学、课程与教学论等教育科学分支学科,以及儿童学、教师学、教师教育学等新兴学科,都是教师教育实践的支撑学科。上海师范大学近年来积极探索“教师教育学科群”建设工作,致力于创建“教师教育学”“教育领导学”“儿童学”三门新兴学科,通过新的学科增长点来提升教师教育学科群的理论研究水平,具有良好的示范价值^①;但教师教育学科群建设工作显然还有待全面加强,关于教师教育学科群的要素、结构、层次以及蕴含在学科群层次中的知识系统化、学科群内部各学科间的关系、学科群的建制

^① 陈永明,等.教师教育学科群导论[M].北京:北京大学出版社,2013.

等理论与实践问题都有待深入研究^①。特别是考虑到近年来在我国教师教育开放化、大学化、专业化、一体化的改革进程中,以高师院校为主体的教师教育机构为凸显其教师教育特色、传统及优势,进行了“高校内部教师教育资源整合”“综合化背景下教师专业化教育、二级学院实体化”等实践探索,而这些创新并非依循“首先有一个学科,然后才有一个专业,有一个系,有一个学院”^②的大学学科制度化的传统路径,高师院校一些系和学院的诞生亦非知识学意义上“学科分化”的产物。因此,“教师教育学科群”和“教师人才培养专业(群)”建设的提出就具有强烈的现实意义。合理规划教师教育学科群的布局,打破现有院系建制,充分利用现有优势学科和新兴特殊学科组建教师教育学科群并切实开展教师教育学科群建设,努力实现“宽口径、厚基础”与“专业化”并重的教师人才培养目标,必将有助于深化教师教育改革成效。

二、“教师教育专业人才培养”与“教师教育学”

“教师教育学”是与“教师教育专业人才培养”(“培养教师教育者”)的教育实践活动紧密关联的概念。

目前我国教师教育实践中,“教师教育专业”这一“能指”至少有两种不同的“所指”:一是现行《普通高等学校本科专业目录》中各文理专业“师范方向”(本科师范生就读的专业)在实践中被统称为“教师教育专业”(修业合格者被授予各文理学士学位),二是在教育学一级学科目录下自主设置的“教师教育专业”硕士研究生学位点(修业合格者被授予学术型“教育学”硕士学位)。从“教师教育专业”硕士研究生学位点的培养目标上看,专业设置又出现过两种情形:一是培养“硕士研究生层次的基础教育师资”的“教师教育专业”,二是培养“能

① 有研究者从教师专业特性与教师教育机构管理现状入手,撰文阐述了教师教育学科群建设的必要性、可能性及其发展策略,强调“在思考教师教育学科建设时,必须要考虑教师专业发展的特殊性。培养教师需要教育学、心理学、数学、物理学、生理学等多门学科知识的融合,需要教育理论与学校教育实践的结合,因此,创建教师教育学科就必须关注这样一个事实:以培养教师为对象的教师教育学科,它不能只是一门学科,而应该是若干相关或相近学科的组合,使教育学科、心理学科及其他相关学科相互联系、相互作用、彼此融合而形成多学科的集群,如此更能体现教师教育的专业特征”。建设教师教育学科群“不是指教育学科下属各学科的集合,而是把教育学科之外并且与教师培养有关的学科融合、整合或者组合,进而重构教师培养内容、课程体系及形成教师培养模式,从而为人才培养提供完整的知识体系、技能体系与价值体系,达到全面提高师资培养学术水平的目标。这样也有助于促进教育学科和其他学科的交流聚集与交叉渗透,发挥学科建设的综合优势,从而构建创新人才培养的有利环境”。教师教育学科群“既广泛吸收其他学科的理论成果,又面向教师教育实践,永远呈开放态势”。(舒志定.对创建教师教育学科群的一点思考[J].教师教育论坛,2014(8):19~25.)

② 孟宪范.学科制度建设研讨会综述[J].开放时代,2002(2):134~143.

够开展教师教育理论研究、从事教师教育实践工作的高层次专业人员”的“教师教育专业”。而人才培养目标的不同又直接决定了课程、教学、实践活动及其相关评价的不同。显然，这几个“教师教育专业”指涉的并非同一个事物，依据逻辑推理，针对二者进行的“教师教育专业与学科建设”虽不能说大相径庭，但一定存在差异；而且在逻辑学意义上，用同一个称谓指称两个或多个不同的事物，多少有些违反逻辑同一律。

鉴于此，本书认为，若在“教育学”一级学科下参照已有的“高等教育学”“学前教育学”的称谓表述，设置“教师教育学”硕士、博士研究生学位点，则其培养目标应定位为“培养教师教育专业人才”，即“教师教育理论和实践工作者”，而非“从事中小学教育教学工作的、研究生层次的教师人才”^①。具有独立知识体系、方法论体系乃至工作体系的“教师教育学”便是教师教育专业人才培养中的一门重要主干学科和专业学位必修课程，但就教师人才培养而言，“教师教育学”只是教师教育学科群中的一门支撑性学科。教师教育学科群直接为培养教师（教师教育）这一实践活动服务，独立学科“教师教育学”则直接为培养教师教育者服务、间接为培养教师服务。

有研究者指出：“从近些年教师教育改革实践看，教师教育研究尚未形成系统的理论体系和全面完整的改革蓝图，正因为我们尚未准确把握、深刻洞察‘教师发展规律’等理论问题，实践中就难免出现偏差，初衷良好的改革行动也就可能事与愿违。”^②本书即为探寻教师发展及教师教育规律、构建独立学科“教师教育学”知识体系所做的探索和尝试。^③

需要说明的是，早在1896年，梁启超在《变法通议》一书中即撰有《论师

① 目前实践中旨在培养“高层次、高素质中学教师”的研究生学位点有“课程与教学论（学科方向）”（学术型学位）和“教育（专业硕士学位）”下的“学科教学（各方向）”。

② 赵昌木. 教师专业发展[M]. 济南：山东人民出版社，2011：15.

③ 近年来，有研究者从教师教育学的学科内涵及其学科形成路径出发，提出教师教育学是一门以实践为导向的、多元研究范式并存的“软”学科；作为独立二级学科，教师教育学应具有相对独立的研究对象，面向教师教育实践，其知识体系呈开放态势，以多层次、多类型的立体、多面、有机联系的形式存在，并具有四个层次的结构体系（第一，教师教育哲学研究；第二，教师教育史学研究和教师教育国际比较；第三，教师教育专业领域研究，包括教师教育课程研究、教师教育教学研究、教师教育评价研究、教师教育政策研究、教师教育财政研究、教师教育技术研究；第四，各学科知识研究）。（许苏. 教师教育学知识体系研究[J]. 教师教育研究，2012（1）：50～55.）还有研究者从系统论视域出发分析指出，“教师教育学科体系是由若干要素组成的具有特定功能的有机整体，是相互作用的若干层次和要素的结合”“教师教育学科体系架构包括教师教育哲学与历史、教师教育活动与过程和教师教育政策与管理三个层次，各层次又由诸多内部要素构成，各层次诸要素间相互影响、相互作用”。（肖正德. 系统论视域下教师教育学科体系之特质与建构[J]. 教育研究，2014（7）：101～108.）

范》一文，专门论述了师范教育，开创了我国近代师范教育研究的先河，对我国近代师范教育实践产生了巨大影响。但是，“师范教育学”意义上的学术探索应该说从20世纪80年代末、90年代初才开始。“师范教育学”一词的首倡者是林永柏。他1989年发表了《建立师范教育学的初步设想》一文，旨在“为师范教育在科学的殿堂里争一席之地，为建立师范教育学抛一方引玉之砖”。他在该文中具体阐述了“师范教育学何以姗姗来迟”“创建师范教育学的意义”及“师范教育学研究的主要课题”等问题，积极倡导建立中国的师范教育学。1990年，林永柏又主持出版《师范教育学》一书，该书对师范教育学的基本问题，师范教育的产生和发展，师范教育的性质、特点和培养目标，师范教育的地位和作用，师范教育制度，师范教育课程论，师范院校的师资队伍建设，师范院校的科研工作，师范教育评估，师范教育发展战略等问题进行了系统研究。从现有资料来看，该书是中国第一本公开出版的师范教育学著作。^①此后，有关师范教育研究的著作陆续出版。^②

三、“教师教育学”知识体系构建

“教师教育学”，顾名思义，是研究“教师教育”的学问；具体而言，是关于教师教育的价值立场、规律、原理与方法、政策与法规以及制度建设等一系列理论与实践议题的专门学问。在理论性质上，教师教育学兼有规范理论、科学理论和实用理论的性质；其知识体系则包含“本体论（教师教育是什么）”“价值论（教师教育为什么）”和“方法论（教师教育怎么做）”。“教师教育学”是教师教育学科群中的一门支撑学科，最直接地服务于培养高素质的教师（教育者），也

① 转引自梅新林. 中国教师教育30年[M]. 北京：中国社会科学出版社，2008：159.

② 例如，《当代中国师范教育》共12章，分别是：绪论、我国师范教育发展的历史概述、我国的高等师范教育（上）、我国的高等师范教育（下）、高等师范院校的科学教育、我国的中等师范教育、我国中小学在职教师和领导干部的培训和进修、师范院校与教育院校的师资队伍建设和师范院校学生的专业思想教育、师范院校与教育院校的教育实习、师范院校的附属学校、我国师范教育的展望。《师范教育概论》共14章，分别是：师范教育的产生和发展、我国现行师范教育制度、师范教育的目的、师范生的挑选、师范院校的教学工作、师范院校的德育、师范院校的体育和卫生、师范院校的美育、师范院校的教育见习和教育实习工作、师范院校的科学管理、当代世界师范教育的发展趋势。《师范教育学》内容包括：师范教育学的研究对象、师范教育的产生与发展、中国百年师范教育历史、师范教育的性质与作用、师范教育的体系与模式、师范教育的培养目标、教师与学生、课程与教材、教学与科研、教育实践师范学校的领导与管理、师德与师德教育、师资的职后培训的实施、师范教育的发展趋势等。（刘问岫. 当代中国师范教育[M]. 北京：教育科学出版社，1993. 赵翰章，等. 师范教育概论[M]. 长春：吉林教育出版社，1994. 张燕镜. 师范教育学[M]. 福州：福建教育出版社，1995.）

有助于广大教师了解自我(尤其是自身的专业成长),因而也间接地服务于培养高素质的教育工作者。为此,本书依循“教师教育是什么”“教师教育为什么”及“教师教育怎么做”的逻辑理路,围绕以下议题进行了阐述和分析。

本书第一编“教师教育本体论”旨在回答“教师教育是什么”,着重从“作为实践活动的‘教师教育’”“作为研究领域的‘教师教育’”和“作为独立学科的‘教师教育’”三个维度来分析和阐释“教师教育是什么”的问题。当今世界通用的“教师教育(teacher education)”一词,指教师培养、任用和进修三个阶段的教育,即包括“教师职前培养(teacher preparation/ pre-service teacher education)”“教师入职教育(induction education of teachers)”和“在职教师教育(in-service teacher education)”。简而言之,“教师教育”是培养教师的社会实践活动,那么,本质上这是一项怎样的社会实践活动呢?也就是说,“培养教师”的本质究竟是什么呢?澳大利亚莫纳什大学(Monash University)的约翰·洛克伦(John Loughran)教授指出,“教师教育”实践活动的出发点是作为教师职业实践活动核心的“教(teaching)”,“教师教育”的本质就是“教‘教’(teaching about teaching)”和“学‘教’(learning about teaching)”,理解“教‘教’”和“学‘教’”是教师教育研究的核心主旨。^①进一步说,“教‘学教’(teaching about learning to teach)”也是教师教育的题中要义。

本书第二编“教师教育价值论”旨在回答“教师教育为什么”。如果说“教师教育为的是培养教师”,那么,“培养什么样的教师”即“理想的教师是什么样”“合格的教师是什么样”等问题,便触及教师教育目的。而我们要回答“培养什么样的教师”,则需要了解“教师是谁”“谁可以当教师”这两个根本问题。“教师是谁”的问题涉及“教师从事的是具有什么性质的一种工作”“教师工作的特殊性在哪里”“教师工作是一份职业还是一项专业”“教师的社会身份、社会地位是什么”“教师具有哪些权利与义务”等议题;“谁可以当教师”的问题则与“教师的专业性与专业素养”等问题紧密关联。本书将在第四章“教师工作与教师职业”、第五章“教师专业的知识基础”、第六章“教师教育目的”和第七章“教师身份”中深入学习和思考这些问题。

本书第三编“教师教育方法论”旨在回答“教师教育怎么做”。这涉及“教师教育主体”“教师教育模式”“教师教育课程与教学”“教师教育评价”“教师专业发展与学习”以及与之相关联的“教师教育制度”和“教师教育政策与法规”。本书

^① John Loughran. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning About Teaching[M]. London: Routledge, 2006.

第八章到第十四章围绕上述主题,分析和阐述“(组织意义上的“教师教育机构”和个体、群体意义上的“教师教育者”)谁(有资格、更有资格、最有资格)培养教师”“通过什么途径(模式)(职前、入职和职后三个环节的培养模式)培养教师”“在不同培养阶段里,究竟应该要求学习者(未来教师、新手教师、在职教师)学习什么(课程)、怎样帮助和促进学习者的学习(教学)以及如何评价其学习成效等”“根据什么来评价教师教育是否达到了目的(预期目标)、以教师专业标准为核心的教师教育标准体系(教师专业标准、教师教育课程标准、教师教育机构认证标准等)、教师教育质量保障体系如何制定和确立等”“教师学习的性质、特点是什么,如何根据不同成长阶段教师的学习特点开展有效的教师教育活动,真正促进教师的专业发展”等议题以及“教师教育制度、政策与法规”领域的核心问题。

需要说明的是,作为独立学科的“教师教育学”是一门有关教师教育活动的基本规律、原理和方法的学问,兼有规范理论、科学理论和实用理论的三重性质,绝非单纯的应用性学科。教师教育学研究既需要“为知识而知识”的纯粹理性精神,也需要“学以致用”的实践理性精神。还需要说明的是,学科间的交叉、融合是“大科学时代”的知识特点,旨在探究教师教育和教师专业发展特殊规律的“教师教育学”在坚守自己学科边界、寻求学科独立范式的同时,迫切需要加强多学科视角的教师教育研究及其相互间的融汇。

教师教育本体论

第一编
