

Research on Teacher Education from the
Perspective of Life



生命视域下教师 教育研究

杜 静 等◎著



科学出版社

本书是河南省“四个一批”人才项目“生命视阈下教师教育研究”的最终成果

Research on Teacher Education from the
Perspective of Life

生命视域下教师 教育研究

杜 静 等◎著

科 学 出 版 社

北 京

内 容 简 介

教育与教师、教师与生命、教育与生命是血脉相通、枝附叶着的关系。从生命的视角研究教师专业发展有着十分重要的理论意义与实践价值。本书从生命视域下教师专业发展的应然状况出发,剖析了教师教育的现实忧思——生命意识的缺场、工具理性的张扬以及功利化、技术化、模式化等,然后在借鉴发达国家和我国部分地区教师教育理论与实践的基础上,从唤醒、介入、重构、守望四个层面提出了关注教师生命的教师教育的目的、内容、实施策略和政策保障。

本书既可作为高等院校从事教育研究、教师教育研究和生命教育研究的学习读本,也可供从事教育管理和教师培养、培训的人员参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

生命视域下教师教育研究 / 杜静等著. —北京: 科学出版社, 2019.12
ISBN 978-7-03-063835-9

I. ①生… II. ①杜… III. ①教师教育-研究 IV. ①G65

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 289807 号

责任编辑: 崔文燕 王 卿 / 责任校对: 贾娜娜

责任印制: 李 彤 / 封面设计: 润一文化

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: edu_psy@mail.sciencep.com

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京虎彩文化传播有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2019年12月第一版 开本: 720×1000 B5

2019年12月第一次印刷 印张: 14 3/4

字数: 300 000

定价: 99.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

作者简介

1964年8月出生，河南省许昌市人。河南大学党委研究生工作部部长、教授、博士研究生导师，河南省“四个一批”人才，河南省优秀专家，河南大学教师教育学科带头人，中小学校长国家级培训专家，河南教师教育研究中心兼职研究员。



杜 静

在《教育研究》《比较教育研究》《课程·教材·教法》等刊物上发表论文30多篇，主持国家社会科学基金教育学一般项目3项，主持和参与国家级或省部级课题多项，获河南省教师教育成果一等奖2项。“教师专业发展”课程被评为“教师教育国家级精品资源共享课”。专著《历史与现实的追问：英国教师在职教育的发展与动因研究》获河南省社会科学优秀成果奖一等奖、第六届全国高等学校科学研究优秀成果奖三等奖。



前 言

人是教育的出发点，人的发展是教育的目的所在；教育是人的教育，人需要教育，也必须通过教育才能成“人”。德国哲学家、教育家爱德华·斯普朗格有句被人们无数次引用的话：“教育绝非单纯的文化传播，教育之为教育，正在于它是一个人格心灵的‘唤醒’，这是教育的核心所在。教育最终目的不是传授已有的东西，而是要把人的创造力量诱导出来，将生命感、价值感‘唤醒’，‘一直到精神生活运动的根’。”^①换言之，教育是具有生命的事业，是生命与生命交流的过程。在这一交流的过程中，教育因生命而发生，生命因教育而丰盈。恰如鲁洁先生所言：“教育，究其实质是一种生命与生命的相互对接与交融，也是生命与生命之间的相互摄养。这种生命间的对接、交融、摄养，也是人的生命之本性……教育的真谛与要义就在于使人获得属人的生命，去取得人的身份和资格，它要使人成为人！”^②顾明远先生也曾发表一篇文章，题目就是《教育的本质是生命教育》。

生命教育既是关涉学生生命的教育，也是关涉教师生命的教育，因为教育是人生命的一种存在形式，这一存在的主角是人，是实施教育活动的教师和在教育活动中成长的人。因此，教育、教师和生命有着盘根错节、枝附叶着的关系。教师是教育事业发展的第一资源，可以说教师本身就是“个体的生命存在”，同时教师从事的又是有生命的事业。不难理解，教师是生命教育的实施者，教师唯有自身生命的提升和丰盈才

^① 转引自邹进. 现代德国文化教育[M]. 太原: 山西教育出版社, 1992: 73.

^② 鲁洁. 南京师范大学: 一本用生命打开的教育学[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2002, (4): 10-11.

有点化、润泽和发展学生生命的可能。

然而，长期以来，一些地区的教育活动往往忽略生命的存在，忽视对生命感和价值感的“唤醒”，尤其是忽视教师作为个体的生命存在。人们用“红烛”“春蚕”“人梯”“铺路石”等词在弘扬和赞美教师无私奉献的同时，也在一定程度上赋予了教师一道道光环，为教师披上了“圣者”的外衣，使其在“公然”追求个性幸福自由中踟蹰不前。这些蕴含着“社会取向”的隐喻和价值观念，把教师职业作为一个“施动者”和社会的“应然角色”来看待，强调了教师的职业性和社会性，赞美了教师的勤劳、奉献、牺牲和忘我，忽视了教师个体生命的存在和自身专业的成长。叶澜先生曾说：“学生生命的成长离不开教师，很难想象不关注教师生命的教育能营造出有利于学生生命茁壮成长的生态环境。”^①我们说，教师是一种职业，但教师更是有生命的个体，需要生命的润泽和发展。因此，教师教育必须要弄清教师是“谁”、教师教育为“谁”、教师教育教什么、教师教育为什么教，以及教师教育怎样教等问题。而这些问题的出发点就是“教师”，要把教师看成是一个个活生生的有尊严、有情感、有个性、有丰富生活世界的人，从人的发展的视角引导教师生命发展的方向，唤醒教师生命发展的意识，发掘教师生命的潜能，从而促进教师的专业成长或内在专业结构的不断更新、演进和丰富。唯有如此，教师教育的内涵才更加鲜活，更加完整，更加具有“人性”的特质。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出，要“重视安全教育、生命教育、国防教育、可持续发展教育”，这已经在国家层面为生命教育指明了发展的方向，生命教育研究也渐次开展起来。然而从现有文献看，国内外对生命教育的研究更多的是对学生生命的关注，教师教育领域对生命教育的研究还是有限的，且不说系统的学术论著，即便是学术论文也不多见。因此，我们希望通过本书中的一孔之见抛砖引玉，唤起学界对教师生命的关注、对教师生命教育的关注。

本书以当前教师教育中对教师生命的漠视与遮蔽为切入点，从理论和实践层面分析其问题的缘由——教师生命意识的缺场、教师教育与学校生活的断裂、教师工具理性的张扬、教师教育的功利化、技术化与模

^① 叶澜. 中国教育学科年度发展报告·2003[M]. 上海: 上海教育出版社, 2004: 38.

式化等。在借鉴发达国家教师教育理论与实践的基础上,提出教师教育应由“知识本位”“能力本位”转向“实践取向”“教师取向”,凸显“以师为本”的价值导向。其基本观点有以下几点。

1) 教育既是关涉学生生命的教育,也是关涉教师生命的教育。教育与教师,教师与生命,教育与生命是血脉相通、无法分割的一个整体。

2) 在“科学化”“知识化”“工具化”的环境中,人们常常会忘记人的存在,忘记教育的原点,尤其在教师教育领域中,生命教育还是一块短板。

3) 要从生命意识、生命关怀、生命自主和生命发展的视角引导教师生命发展的方向,唤醒教师生命发展的意识,发掘教师生命的潜能,以回归教师生命的本真。

本书由河南大学杜静负责拟订编写大纲并进行统稿。全书共有九章,其具体分工为:第一章由杜静撰写;第二章由邢琳撰写;第三章由翟晓锦、刘盼盼撰写;第四章由曹梦、闫慧杰撰写;第五章由吴雨撰写;第六章由赵艳芳、刘王敏撰写;第七章和第八章由王璇、颜晓娟撰写;第九章由王晓芳撰写。此外,张抗抗、李娟娟、张芳兵还参加了全书的校雠。囿于我们时间、精力和研究能力,书中难免存在不足之处,恳请广大读者和专家提出宝贵意见和建议。

本书是河南省宣传思想文化战线“四个一批”人才资助项目研究的终期成果,并受到河南省教育学特色学科建设工程的大力支持。我们在编写过程中参阅和引用了大量的国内外相关研究成果,在此谨向文献、资料的作者表示诚挚的感谢!最后还要特别感谢科学出版社为本书的出版提供了展现的平台和机会,感谢各位老师 在出版过程中的悉心帮助与指导!

杜 静

2019年12月



目 录

前言

第一章 一个解不开的锁链：教师的生命与有生命的教师教育 /1

- 一、教育及教师教育的本真 /1
- 二、生命教育与教师的生命 /9
- 三、回归生命：教师教育的应然存在 /13

第二章 诘问与探究：生命观的哲学反思与教师观的价值重构 /21

- 一、教师教育生命观的哲学反思 /21
- 二、教师观的价值重构 /34

第三章 从知识的传授到生命的关怀：教师专业成长的追求 /42

- 一、伦理视角下的教师生命 /42
- 二、教师的应然角色：生命的关怀者 /53
- 三、用生命关怀细描教师专业成长 /60

第四章 生命的漠视与遮蔽：教师教育的现实忧思 /69

- 一、教师角色的工具性 /69
- 二、师范教育的生命缺场 /79
- 三、教师培训的功利化与技术化 /87

第五章 呈现、批判与重现：用生命体验关切教师专业素养 /93

- 一、走向生命世界的教师知识教育 /94
- 二、走向生命世界的教师技能教育 /101

三三 生命视域下教师教育研究

三、走向生命世界的教师道德教育 /108

四、走向生命世界的教师情感教育 /116

第六章 生命视域下教师教育的课程开发 /121

一、生命视域下教师教育的课程目标 /123

二、生命视域下教师教育的课程内容 /129

三、生命视域下教师教育的课程实施 /140

四、生命视域下教师教育的课程评价 /150

第七章 生命视域下部分发达国家的教师教育 /157

一、生命视域下美国教师教育的历史演进及思想演变 /157

二、生命视域下英国教师教育的历史演进 /165

三、生命视域下澳大利亚教师教育的历史演进 /176

四、生命视域下日本教师教育的历史演进 /182

第八章 生命视域下中国台湾、香港地区的教师教育 /191

一、生命视域下中国台湾地区的教师教育 /192

二、生命视域下中国香港地区的教师教育 /195

第九章 存续与执守：回归生命的教师教育 /200

一、唤醒：走向生命成熟的教师教育目的观 /202

二、介入：注重人文素养的教师教育内容 /205

三、重构：关注生命实践的教师教育实施 /208

四、守望：生命关怀的教师教育法规和制度保障 /218

参考文献 /222

一个解不开的锁链：教师的生命与有生命的教师教育

学生生命的成长离不开教师，很难想象不关注教师生命的教育能营造出有利于学生生命茁壮成长的生态环境。

——叶澜^①

一、教育及教师教育的本真

（一）何谓教育？

《教育大辞典》对“教育”一词是这样解释的：教育是“传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为：广义的教育，泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。产生于人类社会初始阶段，存在于人类社会生活的各种活动过程中。狭义的教育，主要指学校教育。即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。是人类社会发展到一定阶段的产物”^②。在我国，“教育”一词始见于《孟子·尽心上》中“得天下英才而教育之，三乐也”。到了汉代，许慎编写了我国第一部字典——《说文解字》。该书对教

^① 叶澜. 中国教育学科年度发展报告·2003 [M]. 上海：上海教育出版社，2004：38.

^② 顾明远. 教育大辞典（第1卷）[M]. 上海：上海教育出版社，1990：3-4，前言.

育的阐释是，“教，上所施，下所效也”，“育，养子使作善也”。显然，这里的“教育”在于学习者通过对施教者的效仿获得知识和品德的提升，有“施教、效仿、上行下效”之意，强调外在的示范性与强制性。不难看出，这种对“教育”的界定，施教者为上，学习者为下，折射出了不平等的师生关系，施教者的责任和义务被扩大，学习者内在的主动性和能动性被忽视、被湮灭。在西方，“教育”一词源于拉丁文“educate”，前缀“e”有“出”的意思，意为“引出”或“导出”，意思就是通过一定的手段，把某种本来潜在于身体和心灵内部的东西引发出来。可见，从词源上说，西方“教育”一词有着内发之意，强调把自然人所固有的或潜在的素质，自内而外发掘出来，成为现实的发展状态。

随着教育研究的不断深入，教育学界关于“教育”的定义越来越多，可谓仁者见仁、智者见智。对这些定义进行梳理可以发现，一般来说，学者从两种不同的视角对“教育”一词进行阐释。一是把教育视为一种“传授”、“教诲”、“培养”“影响”甚至“规训”。持这一观点的还有著名学者康德，他在其代表作《论教育学》中指出：“人是需要教育的唯一的生命。因为谈到教育，我们就必须理解抚育（即照料和喂养幼儿）、规训、教诲，同时还有陶冶。”^①如《现代汉语词典》（第三版）把“教育”界定为两层含义：①培养新一代准备从事社会的整个过程，主要指学校对儿童、少年、青年进行培养的过程。②用道理说服人使其照着（规则、指示或要求等）做。二是把教育看作一种“引导”、“交流”和“唤醒”等。爱德华·斯普朗格认为：“教育绝非单纯的文化传播。教育之为教育，正在于它是一个人格心灵的‘唤醒’。这是教育的核心所在。”^②我们认为，不管学者对教育阐释的切入点如何不同，但必须承认这样几点。

1. 教育是人的教育

虽然广义的教育和狭义的教育对“教育”一词的内涵和外延有着不同的释义，但两者的相同之处在于，教育是指向人的教育，人是教育的主体，也是教育的目的。换句话说，教育中最根本的问题应该是“如何认识和对待人的问题”，人是教育的永恒主题，是教育理论的全部秘密。有什么样的人生观、儿童观、人学观，就有什么样的教育，就有什么样的教育理论。^③恰如鲁洁先生所说：“教育面对的是人，教育的世界是人的世界，为此，任何教育理论……都必然要建立在某种人性假设的基础上。”^④

既然教育的根本问题是人，教育的研究离不开人的研究，那么，人是什么？

① 转引自杨自伍. 教育：让人成为人[M]. 北京：北京大学出版社，2010：2.

② 转引自邹进. 现代德国文化教育[M]. 太原：山西教育出版社，1992：73.

③ 冯建军. 生命与教育[M]. 北京：教育科学出版社，2004：67.

④ 鲁洁. 实然与应然两重性：教育学的一种人性假设[J]. 华东师范大学学报（教育科学版），1998，（4）：1-8.

人有何特性？如何发展？怎样的教育才能够促进人的发展呢？对于这些问题，千百年来无数位仁人志士都在思考、辩论，试图揭开这个“斯芬克斯之谜”。“人是自然的存在”“人是社会的存在”“人是精神的存在”“人是自为的存在”“人是文化的存在”“人是超越性的存在”“人是具有内在潜能的生命整体”“人是特定化的生物体”等，学者各抒己见，各论其理。人们之所以对“人”有着纷繁多样的认识，就是因为人是世界的主宰，有着与其他动物无法比拟的特殊性。“人之特殊就‘特’在，人虽来自于物，却能超越于一切物之上，人是生命存在，却又超越了生命的局限。人就是这样一种仿佛来自两个世界、生活在两个天地，既近于禽兽而又类于天使，身上充满了‘二律背反’式矛盾，既‘是其所是’而同时又‘是其所不是’的那种存在。”^①一句话，人既来自于动物，又有别于动物，因其来自动物，有着物的属性，因其高于动物，又有人的本质。因此，教育既要关注人作为动物的自然属性，更要关注人作为“天使”的超越性。正如卢梭认为，教育包括身体的教育、事物的教育和人的教育。人的教育就是别人教我们如何利用才能和器官的内在发展，并与受教育者的良好经验相一致。

2. 人离不开教育

一方面，教育是人的教育；另一方面，人需要教育，也必须通过教育才能成“人”。这是因为，人和其他生物的不同点主要在于人的未完成性^②。虽然动物与人一样都有作为生物的本能（不需经过学习、练习、适应、模拟或经验，即能表现出某种协调一致的复杂固定性行为），都要依赖于自己的本能才能生存，如觅食的本能、产卵育幼的本能等。但是，与动物相比，人的本能性活动在其未来的生命成长中起到的作用最小。幼小的动物能在一个相对短的时间内从婴儿期跃入成年期，即使脱离族群，仍会依靠本能维系其动物的特性，如刚刚出生不久的狗被抱离亲体，脱离“族群”后依然会保持狗的本性；蜘蛛织网、鸟类迁徙等都是动物的本性，几乎不需要学习，便能维系动物的生存。但是，人的成长、成熟却是一个相对漫长的模仿和学习过程。人若从小被隔离，就会出现诸如“狼孩”“熊孩”等现象，人的本性就不复存在，或者说存在甚少。这是因为动物的生命是特定化的，在其出生之时基本上已完成了智力发展的过程。而人则是处于未完成之状态，初生之时，大脑为未来之发展预留了大量的空间，这些空间必须要通过后天的学习才能得以发展。研究表明，新生黑猩猩的大脑已经占到成年时大脑体积的70%。而新生儿的大脑只达到成年时大脑体积的23%。也就是说，新生儿大脑的完善需要一段较长的时期，这是包括猿在内的动物所没有的，对于动物来说，

① 冯建军. 生命与教育[M]. 北京：教育科学出版社，2004：1.

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京：教育科学出版社，1996：98.

其几乎都是从婴儿期直接进入成年期的。新生儿无力自助，首先需要母亲的照料，较大的儿童需要成人的教育，因此儿童期的存在是教育发生的生物前期，也是教育存在的本体论秘密。^①换言之，人是教育的、受教育的和需要教育的生物，这一点本身就是人的形象的最基本标志。^②康德在1803年出版的《论教育学》中提出，人只有受过教育，才能成为人，受教育是人的基本生存方式。^③杜威也指出，儿童处于未成熟状态，具有极大的依赖性和可塑性，儿童是在成人的指导下通过自己与外部环境的相互作用过程，在适应和改变环境的过程中生长的。教育的过程是一个持续不断的生长过程。正是在此认识基础上，他提出了“教育即生长”“教育即生活”“教育即经验持续不断的改造”的教育思想。^④

3. 教育应该符合人的发展

教育是人的教育。教育自然要关注人，关注人的本质，关注人的发展。关于人的本质，马克思有三个重要命题：一是劳动或实践是人的本质；二是人的本质是一切社会关系的总和；三是人的需要即人的本质。在这三个命题中，人的需要是前提、是基础，离开了人的需要，“劳动或实践”以及“一切社会关系”就不会存在。从这层意义上讲，教育要关注人的本质发展，就要关注人的各种需要（人自身发展的需要和社会发展的需要）。以此为教育的逻辑起点，不少学者对教育提出了自己的看法。蔡元培认为，教育是帮助被教育的人，给他能够发展自己的能力，完成他的人格，于人类文化上能尽一分子的责任，而不是把被教育的人造成一种特别器具；斯宾塞认为，教育为未来生活之准备；涂尔干指出，教育就是系统地将年轻一代社会化；苏联的加里宁提出，教育是对于受教育者心理上所施行的一种确定的、有目的和有系统的感化作用，以便在受教育者身上养成教育者所希望的品质。《教育——财富蕴含其中》则强调，人既是发展的第一主角，又是发展的终极目标……教育的基本作用，在于保证人人享有他们为充分发挥自己的才能和尽可能牢牢掌握自己的命运而需要的思想、判断、情感和想象方面的自由。^⑤实际上，人是理性与非理性的有机统一。如果人只有理性的一面，而缺乏非理性的一面，其思维和行为方式所表现出的刻板化、模式化、抽象化、数字化、机械化等就会使人逐渐成为一架虽有强大功能却渐失温煦人性的冰冷的机器。人之所以可贵，就在于人除了理性的一面，还有非理性的一面。正是人的非理性的

① 刘晓东. 儿童教育新论[M]. 南京: 江苏教育出版社, 1998: 71.

② 博尔诺夫. 教育人类学[M]. 李其龙, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 36.

③ 康德. 论教育学[M]. 赵鹏、何兆武, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 20

④ 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 46.

⑤ 联合国教科文组织国际 21 世纪教育委员会. 教育——财富蕴含其中[M]. 联合国教科文组织总部中文科, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 69.

一面才使人的生活充满人性化色彩，使社会具有人情味，使人间具有真情和挚爱。以人为本的教育以此为立足点，深化了对人的认知，使教育活动既调动了人的理性因素，也发掘了人的非理性因素，人的“综合素质”的提高（或曰人的“全面发展”）才能最终得以实现。^①因此，良好的教育必须围绕人的发展，充分重视人的因素，注意调动人的积极性和主动性，解除可能限制人的自主性的不恰当的管理约束，使每个人的心智和创造才能都得到最大限度的挖掘和发挥，如鲁洁先生所说，教育的目的有两种，一种是“有限的目的”，即指向谋生的外在目的；另一种是重要的“无限的目的”，即指向人的自我创造、自我发展、自我实现的内在目的。^②

（二）教师教育何为？

“教师教育”一语实际上是职前、入职与职后三种教育的综合概念。《中国大百科全书·教育卷》等工具书对教师教育的界定大致为“培养师资的专业教育。包括职前培养、初任教师考核试用和在职培训”^③。随着教育理念的不断更新，教师教育的内涵、目标及实施方式都在实现着不同的转向，发生着巨大的变革。

1. 内涵转向：从“师范教育”到“教师教育”的概念替换

教师教育在我国教育领域中是一个较新的概念。在20世纪90年代以前，在国内文献中很难看到教师教育的提法，我们一般用师范教育和教师培训的概念来代替教师教育的概念。师范教育通常被定义为教师进入教职岗位之前在学校进行的有关教育培养的正规教育，也就是我们今天所指的职前教师教育，其含义与包括职前、入职和职后的教师教育相比较显得过于狭窄，是定向封闭的师范教育在师资培养方面的具体表现。应该说，现代意义上的教师教育起源于欧洲。许多国家认识到师范院校不可能在有限的四五年或更短的时间内把一个教师一生所需要的知识、方法和技能都教给师范生，而只能是为其将来的教职工作和接受继续教育奠定基础、提供准备。因此，英美一些发达国家逐渐认识到，师范教育强调一次性的教育，而教师教育更能体现终身教育的理念。基于此种认识，教师教育对师范教育的替代被不断认同和实施。

那么，为什么教师教育早期被称为师范教育？这是因为，在英语国家，早期的教师教育机构被称为“师范学校”（normal school）。《美国传统英语词典》解释，“师范”是从法文而来，此法文又来自拉丁文，原意是木工用的“标尺”

① 杜静. 论成人教育管理的人本化[J]. 中国成人教育, 2004, (5): 39-40.

② 鲁洁. 实然与应然两重性：教育学的一种人性假设[J]. 华东师范大学学报（教育科学版），1998, (4): 1-8.

③ 顾明远. 教育大辞典（第2卷）[M]. 上海：上海教育出版社，1990：3.

“模型”“规矩”。“师范”的含义是评判事物所依据的标准或模型。实际上，最早的师范学校的含义是希望自己的学校成为他人效仿的楷模。师范学校诞生以后，在较长一段时期内主要进行中小学教师的培养。随着办学层次的提高，师范学校不断升格。同时，发达国家的教师培养出现了职前培养和在职进修并举的需求，教师教育这一概念既体现了教师教育的开放性的特点，也涵盖了教师教育的连续性和终身性的特质。20世纪30年代，西方主要发达国家开始用“教师教育”替代“师范教育”，随后各国教师教育逐步发展，并沿“适应需求”和“自身完善”两条主线不断调整。由此，“教师教育”成为世界通用的概念。可见，“教师教育”话语的使用不仅仅是一种“语言转向”，而且是教育观、教育内容、教育制度等全方位的变革。

在我国，“师范”一词最早出现在后汉时期，扬雄编著的《扬子法言》中写道：“务学不如务求师。师者，人之模范也。”清末以前，“师范”一词一直被人们理解为“学习的模范”或“效法”。“师范”成为教师培养的代名词是在近代才出现。长期以来，我国师范教育一直以职前教育为核心，并且对教师的培养采用定向封闭的办学模式，学生从入校就有了明确的“教师”身份，毕业后一般不能“跨系统”分配工作。直到20世纪90年代后期，随着教育全球化的不断推进，仅仅经过职前教育已经不能满足社会对教师的知识需求和能力需求，教师教育才逐渐成为我国教育学术界的强势话语。近年来，形势的变化和理论的发展使人们对教师教育的认识也在不断深入。目前，教师教育已经成为世界教育的热点，论述教师教育的文章车载斗量，呈现出欣欣向荣的局面。

2. 目标转向：从“教书匠”的训练走向“教育家”的成长

20世纪60年代，英国课程专家斯滕豪斯首次提出了“教师即研究者”的观点，随后这一观点在世界范围内产生了广泛的影响。在此基础上，舍恩提出了教师是“反思性实践家”的观点，给传统的“教师即知识传授者”赋予了全新的角色定位，并逐渐在全球范围内形成共识。随后，各国学者纷纷根据自己的研究，对教师角色进行定位。埃利奥特提出，教师应该是“行动研究者”，即教师不应再把专家的思想当作真理，而要在教学实践中提出问题、着手解决问题、提出假设、验证假设和评价；凯米斯提出，教师即“解放性行动研究者”，也就是说，教师不是在专家的直接指导下发展，而是在教师自己的共同体指导下成长，专家只能帮助共同体。此外，斯滕伯格的专家型教师和新手教师的比较研究等也从不同的层面丰富了教师观的研究。

20世纪80年代后，反思和反思性教学的概念也渐次成为教师研究的一个热点。不少学者认为，如果教师培养更严格，如果教师在他们的学科领域更富专长，如果他们必须获得更高的学位，或者必须展示应对课堂事件的教育机智和反思性决

策的能力的话，那么教师的专业特性就会更强。因此一些学者试图通过对教师反思的研究提高教师专业水平。其中影响较大的主要有：施瓦布的“实践模式”研究；凯林和托德纳姆的教师教学活动反思类型（对于活动的反思，活动中的反思，为活动的反思）研究；麦伦的教师反省思维发展阶段理论；布鲁巴赫的反思性教学实践研究；埃拜、爱德华兹和布朗托、拉波斯凯等的反思教学模式研究；考尔德海德和布鲁克菲尔德的反思型教师研究；波斯纳的“教师的成长=经验+反思”公式；舍恩的“在行动中反思”研究；布威克班克、麦吉尔的教师反思的五层次研究；我国学者熊川武的反思教学研究；等等。此外，不少学者以建构主义理论、后现代理论和批判理论等作为教师教育的理论基础对教师成为“反思性实践家”进行了解读和阐释。

2011年，我国教育部颁发了《教师教育课程标准（试行）》。该标准提出了“育人为本、实践取向、终身学习”三个基本理念，把教师“传道、授业、解惑”的传统职业诠释为“幼儿、中小学学生发展的促进者”、“反思性实践者”和“终身学习者”。该标准一个显著的创新点在于对教师教育课程的目标从“教书匠”的训练走向“教育家”的成长，彰显了当代理想教师——反思性实践家的专业属性。

3. 方式转向：从“知识传递”到“授人以渔”

对教师教育的广泛关注和教育效果的不尽如人意使得众多的学者开始用审视的目光对现行教师教育的弊端进行诸多的研究和批判。这些批判可以从两个角度来认识：对知识霸权的批判；对疏离实践的批判。^①有学者认为，知识不在他们控制之下，而是在一架外表高级的飞机上产生的，既高又远，从形式上和语言上，他们都不可能衔接。^②甚至许多专家把经济发展缓慢的原因也归为教师教育的低效，美国的教师教育就常常成为众矢之的，他们把普通学校教育质量低下归咎为教师的质量欠佳，甚至把劳动生产率增长缓慢，经济竞争力下降也归咎为教师教学质量低劣，而这一切的根源在于教师教育的弊端。^③显而易见，对现行教师教育的质疑与批判源于人们对教师教育的期待和对合格教师的呼唤，昭示着无法阻挡的教师教育改革之势。有研究者指出：“过去给教师培训谈素质教育倡导体验式教学，但采取的方式多是灌输式的，即所谓的用‘反皮亚杰方式’介绍皮亚杰的学习理论。”^④大量的调查显示，教育学专家的话语霸权与中小学教师教育实践的距离，不是一个局部问题，它贯穿于教师职前、入职和职后的整个教育和生活过程。以

^① Day C, Fernandez A, Hauge T E, et al. The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times[M]. New York: Routledge Falmer, 2000.

^② Thomas B. Choices and consequences in the renewal of teacher education[J]. Journal of Teacher Education, 1999, 50(1): 17-26.

^③ 张东操. 基础教育课程改革掀起“头脑风暴”[DB/OL]. <http://news.sohu.com/21/38/news146773821.shtml>[2001-09-29/2018-02-13].

往人们把教师从实践中获得的知识看成是经验性的、偶然的和不系统的，同时由于教学理论在普遍性、系统性方面似乎更符合“科学”标准，这从根本上否定了教师作为探究者的可能，动摇了教师基本素质形成的有效性基础，从而在基础教育中，出现了教育理论的专断和实践对理论的屈从现象。^①卢乃桂和操太圣这样描述和分析：大学专家从（中小学）教师工作中得来的资料通常只作理论研究之用，而非反馈给（中小学）教师以改进教学实践。这种（大学专家与中小学教师）合作研究关系反映了“权力与知识的不对等”。研究者常以一种居高临下的姿态指责中小学教师，如“方法传统”“缺乏现代理念”“素质低下”等。在某种意义上，大学专家被赋予了“立法者”的角色，他们创造并掌握“权威性话语”，中小学教师则是应用大学专家的研究成果的“执行者”和“消费者”。^②正因如此，联合国教科文组织在《从现在到2000年的教育内容发展的全球展望》中指出，为组织适应未来的教育，我们需要有新型的教师。

不仅如此，随着建构主义、后现代理论以及解释学、现象学等思潮的兴起，人们对客观主义的知识观产生了质疑。“知识”概念的解构倾向使人们开始对教师知识的构成进行探讨和反思。教育是一种有目的的行为，教师的基本任务是传递知识，知识对教师来讲就是从业的资本。因此，人们对教师的研究和对教师培训的研究，都离不开对知识观的探讨和观照，具有代表性的研究主要有：英国波兰尼的缄默知识和显性知识的研究；美国麻省理工学院舍恩的“学校知识”的弊端及“反思实践”的研究；斯坦福大学舒尔曼的教师知识结构和内隐知识的研究；加涅的教师知识和技能的分类研究；波普尔的知识在“批判”或“理性批判”中增长的研究；范斯特马切尔的“行动中的知识”与科学知识关系的研究；我国学者石中英显性知识、默会知识的研究，申继亮关于本体性知识、实践性知识、条件性知识、文化知识的研究，以及陈向明关于教师理论性知识和实践性知识的研究；等等。缘于人们对传统教师教育的诘责和对教师知识构成的追问，教师的传统角色发生了根本的变化。联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》中明确指出，教师职责中传授知识已经越来越少，激励思考则越来越多。^③大量的事实表明，教学情境具有较多的不确定性和不稳定性，甚至还常常与已有的价值发生冲突，教师仅仅依靠书本知识难以有效地解决复杂的具体情境。况且，知识的海洋是浩瀚无际的，“带着知识走向学生”只能“授人以鱼”，“带着学生走向知识”才是“授人以渔”。为此，钟启泉教授提出，培养和造就未来教育

① 鲍嵘. 论教师教学实践知识及其养成——兼谈教师专业发展的基础[J]. 高等师范教育研究, 2002, (3): 6, 7-10.

② 卢乃桂, 操太圣. 立法者与阐释者: 大学专家在“校院合作”中角色之嬗变[J]. 复旦教育论坛, 2003, (1): 18-21.

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 108.