

# 研究型教师教育：教育学本科生培养计划的历史分析及启示\*

安东尼·克拉克

(加拿大英属哥伦比亚大学 教育学院, 温哥华 V6T 1Z4)

**摘要:**长期以来,“研究”(inquiry)成为北美许多教师教育计划追求的目标,它频繁出现在使命宣言、项目描述以及课程名称中。人们不但希望师范生在本科教育期间有研究的体验,还期待他们在毕业后的教学实践中关注“研究”。在北美教师教育项目——英属哥伦比亚大学教育学本科学位——的情境范围内探讨“研究”这一概念,以 Tom 的“研究的三个维度”理论为框架,分析该教育项目中“研究”被纳入教育构想的程度以及“研究”在培养计划中所占的比重。众多经验教训中的几个重要启示是:“研究”这一概念正处于加速流变之中;把教师教育实践活动与教师教育研究隔离开来导致危机的产生;均衡“办学体制”(system of schooling)与“教育性目的”(educative agenda)二者间关系的努力遇到挑战;教师教育需要终身制教师的参与。

**关键词:**研究型教师教育;培养计划;三分式分析框架;终身制教师;办学体制;教育性目的

**中图分类号:**G659.711 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)05-0005-10

## 一、研究型教师教育

“研究”这一概念长久以来在北美许多教师教育计划中占据着非常重要的地位(Tabachnick & Zeichner, 1995<sup>[1]</sup>; Sleeter, Torres and Laughlin, 2004<sup>[2]</sup>; Cochran-Smith & Lytle, 2001<sup>[3]</sup>; Britner & Finson, 2005<sup>[4]</sup>),而且对研究型教师教育的探索性思考也已从诸多视角展开。在这些教育计划中,“研究”的重点涉及范围之广,从鼓励师范生对教育实践保持持久的好奇心到帮助支持他们成为一名研究型教师(Clarke & Erickson, 2003<sup>[5]</sup>; Dommell & Harper, 2005; Ortlieb & Lu, 2011; Nicol, 2006; Zeichner, 1983<sup>[6]</sup>)。结合当时特定的情境理解这些教育计划,对于了解我们现今所知的研究型教师教育的演进过程是至关重要的。其中,帮助理解研究型教师教育的一个经久不衰的理论框架便是 Tom(1985)提出的“三分式分析框架”,它可用于区分研究型教师教育的不同路径。构成理论框架的3个维度针对“研究”提出以下3个问题:(1)它带来的问题域是什么?(2)所采取的探究模式是什么?(3)研究现象的本体论依据是什么?每一个维度都可看成一个统一体(见图1)。

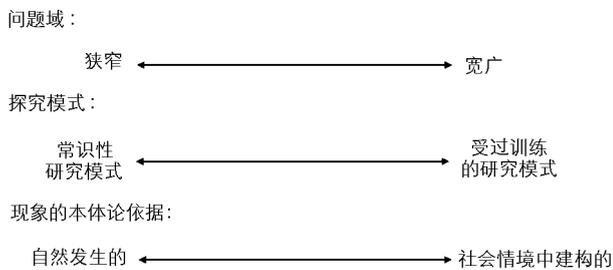


图1 Tom(1985)用于考察研究型教师教育的三分式分析框架

\* 本文由西南大学教育学部全晓洁、陈克磊翻译,王牧华审校,东北师范大学教育学部王芳修订。

Tom 这样描述第一个维度:使教学过程问题化,指在通常情况下,对那些看似有效或明智的教学实践产生怀疑。教学过程问题化的切入点就是质疑那些被认为理所当然的东西。虽然这点已达成共识,但问题化反思所质疑的对象究竟是教学过程的哪一部分却没有一致意见。维度的一端是“教与学”的过程,另一端则是包括教育体制在内的“社会”。<sup>[7]</sup>

简而言之, Tom 认为,当我们从“问题域”统一体的一端移向另一端时,我们就从一个相对狭窄的关注焦点走向一个更加广阔的关注范围。举例来说,从单个孩子行为的狭小关注圈子扩大到“我们中的所有孩子”这个更为宽广的关注范围。这是 Arendt 提出的 Arendt 式概念<sup>[8]</sup>,他意图让我们把孩子置于学校和社会所建构的广阔背景下进行相关思考(见图 2)。

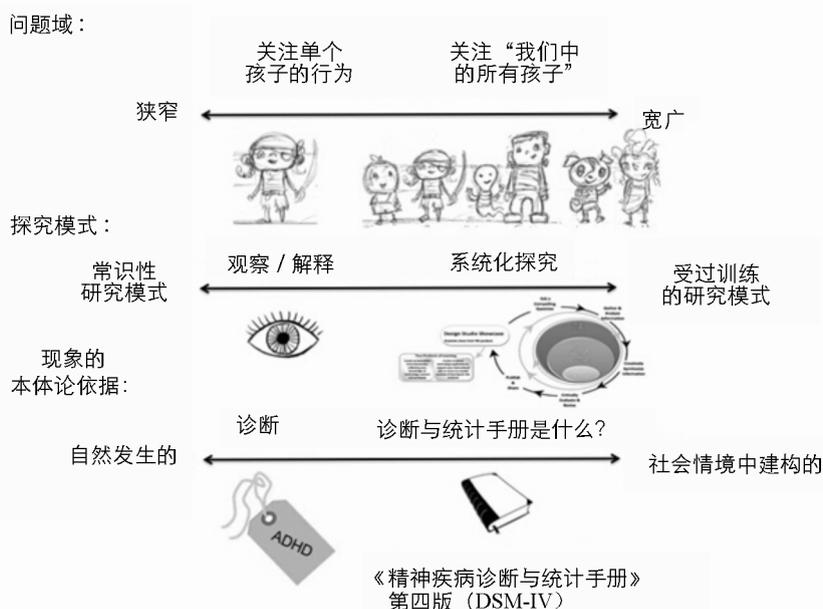


图 2 Tom(1985)“研究的三个维度”理论的解释图例

第二个维度,即研究模式,将我们的注意力引向研究方法以及实践活动,这些方法与活动是培养计划为了“研究”顺利展开而认可和支持的。它们涉及范围较广,从相对而言被视为毫无疑问的简单直接的研究法(例如先观察后解释),到用于解决特定问题或一系列问题的受过更多训练的研究方法。为了阐明这一维度, Tom(1985)提及关于教师研究的截然不同的 3 种思维方式,而它们则暗示着有更多较为复杂的研究方法:行动研究者、学者型教师、批判型研究者。虽然每一种都随着时间的推移而发展变化,但 Tom 倾向于使我们认为,它们的初始形式可以沿着统一体找到自己的位置,而且可以依据它们与每种研究方法相关联的综合性程度进行排列(从常识性研究模式到受过训练的研究模式),这样,它们所反映的是对研究视野(只关注知识相对于对行为和知识的双重关注)和研究精确性(常识性研究相对于受过训练的研究)的共同关注。在连续统一体一端的是那些强调运用常识性途径获取教学知识的研究模式,处于另一端的研究模式则既强调受过训练的教研方式又关注教师行动研究的质量。<sup>[7]</sup>

常识性研究模式需要较少的正式准备工作,而往往依赖于直觉以及一些易于获取的信息(例如观察数据)。相反,受过训练的研究则需要更多的准备工作以及适用于解决当前研究问题的相关知识储备,还要了解研究所需的背景知识以及采用一定的探索研究方式。

最后, Tom 指出,“教育现象的本体论依据”是对个人提出的研究问题进行分类的决定性因素,也是(作为已从事研究的结果)个人希望得出的某些结论:近年来,随着“教育现象是自然发生的”这一假设的提出,大面积的祛魅已经发生,这一假设以及与其有关的关注已致使许多研究型教师教育者认为,与其将教育现象视为需要分析和理解的自然发生事件,还不如将之视为需要我们加以认真

思考的对象和经过精密构建的社会实体结构。<sup>[7]</sup>

在图 2 中,列举了一个实例用于阐明这一维度。统一体的一端简单地将观察到的孩子的行为表现和诊断与统计手册(DSM)中列出的一种失常症状相联系(美国精神病协会,2013)<sup>[9]</sup>,例如注意缺陷多动障碍(ADHD)。在统一体的另一端,则通过对诊断与统计手册本身结构的审视设计出一个研究框架,例如询问诸如此类的问题:它是由谁创建的,里面所涉及的内容由谁决定,它服务于谁的利益(Zur & Nordmarken,2010)<sup>[10]</sup>。

通过以上例子, Tom 提出的用于检验研究型教师教育的分析框架的 3 个维度被置于特定情境中而得到充分的阐释。在本文中,这些维度将被用于分析在教师教育计划中的教育研究的演进过程。在此实例中,英属哥伦比亚大学的教育学本科生培养计划将被当作讨论案例。为便于分析,下面先对该计划的历史进程作简单描述。

## 二、英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划

英属哥伦比亚大学(University of British Columbia)教育学本科生培养计划已有 60 年历史,该培养计划的历史揭示了这一时期教育学本科生培养的 5 个阶段(见表 1)。

表 1 英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的 5 个阶段

时间	阶段
1956—1971	创建时期
1972—1986	万花筒时期
1987—1999	新计划时期
2000—2012	实验时期
2012 至今	CREATE 时期

每一个时期本身都意义重大,且受到诸多因素的影响,例如当时的领导层、从未间断过的关于教师教育以及可利用资源的争论。60 年来一直占据重要地位的因素就是培养计划中学生注册人数水平(在 700 到 1 000 人之间),它是决定北美国家任何一个教育学院生死存亡的重要因素。因为在北美,大学与学院对生源的争抢已经严重消减了提出任何一项计划的可行性(如英属哥伦比亚某所大学的教育学院由于注册入学人数过少已被取缔)。

(1)创建时期(1956—1971):1956 年,英属哥伦比亚的职前教师教育正式从师范学校转移到英属哥伦比亚大学新建的教育学院。师范院校一度是以培养、储备中小学教师为目的的高等教育机构,19 世纪晚期到 20 世纪 50 年代,这类教育机构在世界的很多地方曾普遍存在(Larabee, 2008)<sup>[11]</sup>。这在个转变过程中,教育学院的导师、教授人数从 5 人上升为 42 人,职前教师培训的初始注册学生数达到 905 人。

这一培养计划提供了两条获得职前教师资格证书的路径:一是学生以全日制方式就读于学院,并在 3 年内修完所有课程(包括学科知识课程和教育学课程);另一条途径是学生在其他学院取得学位后转入该培养计划,在教育学院接受为期 12 个月的教育学本科培养。该培养计划没有给学生太多探索的空间,简言之,大学拥有知识并将之“分享”给学生,以便于学生毫无问题地“运用”到不同学校情境中。

(2)万花筒时期(1972—1986):60 年代晚期到 70 年代早期预示着教育领域大量崭新独创思想的诞生。例如独树一帜的教育理论家杰罗姆·布鲁纳对多样化教育实践(如发现学习模式)产生了深远影响。这些教育实践于 1972 年被英属哥伦比亚大学采用,在新院长约翰·安德鲁斯教授的领导下,教员从各自的专业旨趣出发,开发了一系列扎根学校的教师教育模式。从这些模式的名字中就可看出其多元性:任务型教师教育模式(Task Oriented Teacher Education)、价值教育教师共同体(Community of Values Education Teachers)、英语教师的学校参与模式(In School Involvement

for Teachers of English)、针对低收入学生群体的教师教育网络(Low Income Student Teacher Education Network)、土著印第安教师教育项目(Native Indian Teacher Education Program)。这种扎根学校的模式包括只在学校里进行教学实习到整个本科课程都在学校里进行。更值得一提的是,这一阶段的变革发生在这个省乃至世界范围内教师教育都欣欣向荣的时期,教员数量激增到 276 人(分布于 22 个部门),其中 95% 的终身制教师参与了教育学本科生培养计划。不幸的是,随着激发人们多样化创新之泉竞相涌流的各种外界因素(如较高的财力、物力水平等)的转瞬即逝,属于实验年代的那份激情忽然间冷却,并就此灰飞烟灭,直至今日,也极少留下其曾经存在于世的蛛丝马迹。

(3)新计划时期(1987—1999):随着 80 年代的到来,两个关键因素形成合力,并从根本上改变了英属哥伦比亚大学的职前教师教育。一方面,终身教授评选与职位晋升制度从之前的强调教学与服务(那时学院教师对教师教育极高的参与度可以证明这一点),转向于重视科研与参与研究生教育(Sheehan & Wilson, 1994)<sup>[12]</sup>;另一方面,当时正值世界经济衰退时期,学校预算和师资配置均受到严重影响,结果造成职前教师教育人力资源和财政资源缩减,但是注册入学人数却保持平稳,这使得培养计划不得不面临全面转型。

项目审查委员会为中小学教师提出一项新的两年制研究生项目。不幸的是,这项提议被大学董事会(它监督所有重要计划的修订)驳回,认为初中职前教师根本不需要有两年的专业准备才能成为正式教师。大学教师们纷纷离开教师教育,转而投向研究生项目与科研,而且这种势头不减。从这些大学教师们的视角来看,这种对教师自治权的挑战进一步削弱了教师教育计划在他们心中的地位。以此为契机,一个为期 1 年,高度集权的、以大学校园为基地的计划(被命名为“新计划”)公布了,所聘请的教师中,85% 为临时教师和合同教师。作为最后结果,新计划的实施推翻了万花筒时期在教师教育中的大部分研究成果。新计划在 1987 年首次提出,当时正值南希·希恩被任命为新院长,由于他初来乍到,基本上没有掌控该计划的最终方向。

(4)实验时期(2000—2012):一种思考和实践的新范式在教育界萌芽,逐渐取代 20 世纪 90 年代的教与学的“科学模式”。学院教师,尤其是那些被期望在教师教育计划中任教的新任教师开始为新计划的解体而痛惜不已(然而他们的资深同事却忙于自己的研究生项目和科研)。这一时期,不仅学校各类课程间看上去不存在或仅有极少联系,而且在校课程与校外实践活动也鲜有联系。

结果,从 90 年代晚期开始,参与教师教育计划的教员请求批准引入“小组模式”(cohort model)的概念进行实验,即由一组志趣相投的教师指导一个由 36 名学生组成的学习小组,每一组都围绕着一个特定主题,如以问题为基础的学习(Problem Based Learning)、艺术与传媒教育(Fine Arts and Media Education)、教师教育共同体研究(Community Inquiry into Teacher Education)组建(这让人想起万花筒时期的做法)。与万花筒时期对经验的极度重视相比,这种小组模式在大学课程与学校实践经验间找到了一个平衡点,使得理论和实践相辅相成。

基于这些观念,一个项目审查委员会制定了一套准则,并提议变更已经正式提交给英属哥伦比亚省教师学院——在 1999 年新指定的省教师注册机构——的课程计划。随着这些协商过程被披露,由一个半自治的政府机构(英属哥伦比亚省教师学院)来监管大学课程计划的问题引发越来越大的争议,尤其是学术自由成为争论的焦点。这一时期被任命为新院长的罗伯特·蒂尔尼寻求用法律手段来解决这一争端,最终法院裁决英属哥伦比亚省教师学院有权决定大学毕业生是否达到毕业要求,但无权指导大学为使达到毕业要求而做的准备工作。这场法律上的争论和相关的法庭诉讼一直花了 3 年时间才有结果(Young, Hall, Clarke, 2007)<sup>[13]</sup>。到最后,所有人都精疲力竭,立足于“小组模式”实验结果基础之上提出的针对新计划的修订案由此遭到冷遇,未能付诸实施。

那场法律纠纷之后,经过几年的缓和期,2006 年学院成立了一个名为 CREATE 的共同体,意为“重新构想教师教育共同体”(Community to Re-imagine Educational Alternatives for Teacher

Education)。经过全院范围磋商,CREATE 为教师教育制定出一套准则,准则勾勒出了拟从教人员所必需的各种学习经验的关键部分。尤其值得一提的是,任何有关课程的争议话题均被搁置,这样,为教师教育计划制定出有效准则的决策过程才不至于陷入院系间课程边界纷争的泥沼。虽然这一目的是值得肯定的,但是这些准则的执行和学习经验的实现,仍不得不遭受审批部门的猛烈抨击,CREATE 的诸多良好意图到最后都遭到相当程度的曲解和打压。诸如借助于实行 1 学分课程(之前则是对于教师教育来说比较容易计算的 3 学分课程)的让步手段来满足各部门的需要,但这些做法只会进一步恶化实验时期曾力图遏制的那种课程计划碎片化的趋势。尽管如此,随着一些重点科研项目(土著教育研究、社会公平探究)的幸存,以及学生主导型研究(Student-led Inquiry)的脱颖而出,英属哥伦比亚大学教师教育计划已经形成了新的方向。

(5)CREATE 时期(2012 至今):在长达 5 年的深思熟虑之后,作为 CREATE 的审议结果,第 5 个阶段计划已被批准。目前已是其实施的第 3 年,虽然许多计划目标已经顺利达成,但仍有许多方面并不令人满意。在这漫长而又充满挫折的 5 年时间里,委员会为了制定 CREATE 计划的准则而不断地与相关者进行交涉、协商,此过程中,人们经历的诸多挫折和失败就是所有不满情绪的根源所在。一些教师认为,审议过程中所使用的民主程序被教师内部的特殊利益群体所滥用,他们以牺牲整个计划项目为代价来寻求自身利益。值得庆幸的是,随着时期的更替,某些问题迎刃而解,现今的行政部门认为,教师教育本科生培养计划是富有活力的(而不是僵化的),他们也乐于把正在发生的种种变化视为有利于学生的学习体验。

这 5 个时期,勾画了英属哥伦比亚大学教师教育本科生培养计划从起初到现在整个演变进程的全貌。本文的下一部分将根据 Tom(1985)的“研究型教师教育三个维度”理论来分析上文提到的 5 个时期。

### 三、研究型教师教育:英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的历史分析

接下来的对英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的 5 个阶段的分析表明,除去一个例外,该计划一直都沿着 Tom 的 3 个维度缓慢发展(见图 3)。

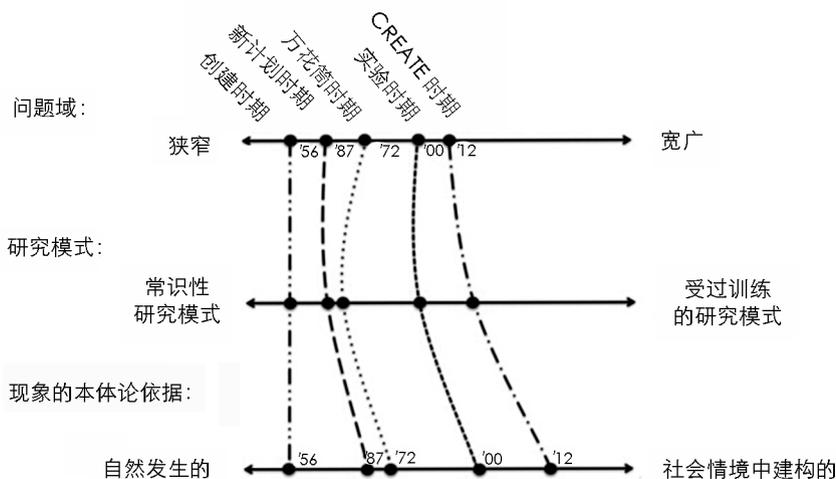


图 3 英属哥伦比亚大学教师教育培养计划的五个阶段与 Tom 研究型教师教育三维度间关系图

在创建时期(1956—1971),不必惊讶于在统一体上的标记趋向于落在最左端,这样的定位代表了当时盛行的特殊知识观(对显性知识的编码因为容易操作而具有诱人的简捷优势)。这种观点起源于实证主义研究(例如教师效能研究、过程—产出研究和教师胜任能力研究)(Boydell, 1986; Shulman, 1986a)。正如范梅南(1977)<sup>[14]</sup>所指出,考虑到当时大学的性质,人们热情高涨地想要将这样的理论应用到教师教育计划中去应属再正常不过的事情:在知识界被问责制和人类工程学观

点占据强有力地位的文化氛围中,让人毫不吃惊的是,对教育实践的显著关心(已经)变成了对技术、控制的工具性关注,并且以效率高低和效益显微来作为评判手段达到目的程度的标尺(着重号为原文所示)。

因此,当教学被视为有待解决的工具性问题时,新教师的前期准备工作就被大大简化了(Boydell,1986;May & Zimpher,1986;Schön,1983)。简言之,师范生即将成为忠实运用学术研究成果的技术工人(Krogh,1987;Simmons,Sparks & Colton,1988;Zeichner & Liston,1987)。结果,技术性的、近乎科学化的语言充斥英属哥伦比亚大学的教师教育课程,这种语言被认为是一种精确呈现这个世界的方式。后来,“教师就是技术员”这一观念进一步被实证主义的假设所强调,他们认为实践问题可从多样化的情境中归纳出来,而不需要广泛的研究与调适(Erickson,1986;Nolan & Huber,1989;Selman,1988)。总之,提倡学生应对教学要素持有好奇心(工具性焦点),但并不要求他们对实践进行任何形式的实质性研究(研究性焦点)。

英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的第2个时期是万花筒时期(1972—1986),这是一段高产时期,因为在此期间非常强调“经验学习”(experiential learning)。正如前文所提到的,一些师范生所有的课程都是在学校进行的,项目协调员们鼓励学生对各种教育现象进行研究。然而,那时用于探索不同教育现象的研究模式却比较有限。回想起来,行动研究(Carr & Kemmis,1986)<sup>[15]</sup>作为教育研究模式在20世纪80年代才开始生根,而且还没给教师教育者的思考方式以及研究探索方式带来重大影响。无论如何,这一时期见证了教师教育设想方式上一些具有标志性的变革(教员的深入参与,他们的研究兴趣与在教师教育中的参与交织在一起),以及人们对现象的理解不断发生变化(例如情境嵌入的和社会建构的)。这期间提供的多样化的课程计划,是教育学院之前见到过的最具雄心也最令人兴奋不已的计划。然而该计划的高度经验化本质,意味着研究过程将依靠课堂环境中的反复实验完成(从经验中学习),而不是对教学更广泛的情境进行系统研究。因而,学徒制模式(老师言传身教)在较大范围内被构想并且付诸实施,成为培养计划中盛行的模式。

对于万花筒时期出现的各种可能性所作出的最明显反应,就是回归到由新计划时期(1987—1999)所代表的大规模标准化和编码化实践上。事实上,由于参与计划的学院教师数量递减,再加上大学坚持将2年的教育学本科生培养计划缩短为1年,导致了大逆转境况的发生(一个持续到今日的挑战)。例如,将课程安排更改为大规模班级授课的形式以及培养计划的程式化特点,导致该计划呈现出极大程度的碎片化趋势(Hargreaves & MacMillan,1995)<sup>[16]</sup>。另外,在教师教育中,舍弃全职教师和终身教师,转而雇用合同制教师和临时教师的做法,极大地损伤了大学环境中的教师教育。这种现象不只局限于英属哥伦比亚大学。在美国,古德莱德(Goodlad,1990)<sup>[17]</sup>猛烈抨击被他称作“幽灵教师”(shadow faculty)的任用,认为将教师教育这项工作交给那些经验匮乏、资质不合格的教师,只会使试图整合理论与实践的有意义的努力付之东流,最终结果是Tom的研究型教师教育在全部的3个维度上都发生了倒退。正如他在文中所指出的那样,总的说来,教师教育尤其是研究型教师教育,一旦离开了终身制教师的参与和学术监督,就会受到影响而每况愈下(Darling-Hammond,2006)<sup>[18]</sup>。

在实验时期(2000—2012),人们对研究有了更持久、更深入的关注。一个关键因素在于,引领主题式研究小组的新教师被赋予更大程度上的自主权和更大的灵活性(例如:一个36人的学生组由一小组教师带领,围绕一个特定主题展开研究,如基于问题的学习、教师教育共同体研究)。这些实验所引发的转变,使教育学本科课程摆脱了体制内程式化步骤所带来的束缚,从而为全体教员、学生以及学校教师在大学内外进行研究提供了丰富的可能性。的确,因为每个研究小组所涉主题都从组员个人研究旨趣出发,所以“研究”已经成为小组成员人生体验不可或缺的一部分。作为结

果,不仅全体教员支持师范生进行研究,而且当他们和研究小组并肩作战投身于教育研究时,也在研究过程中为学生做出榜样和表率。让教师教育(即教育学本科生培养计划)与教师教育研究(也即教员对教师教育计划的研究)强强联合,是实验时期得出的一条极为宝贵的经验。总之,不管是学生还是教师,都能从教师教育与教师教育研究的共生关系中受益。

作为一个来自实验时期正面反馈的结果,CREATE 时期(2012 至今)已正式将“研究”纳入了教育学本科课程设置的 5 条主线之中:英属哥伦比亚大学教师教育者认为,“研究”是教师教育与教师发展的品质性特征,CREATE 教师教育计划的修订案提醒人们注意到我们自己的研究方向,并鼓励师范生在实践中开展系统化研究(CREATE 2012)<sup>[19]</sup>。

另外,研究所占的学分达到 CREATE 培养计划总学分的五分之一,还连续 3 次被纳入教育学本科课程的以研究为主题的专题研讨会中,更彰显了它根深蒂固的重要性。EDUC450 第一次以研究为主题的专题研讨会旨在形成以下理解、态度和氛围:教育可以被理解为一项需要研究与评价的道德与智力活动,它需要多元化人群(学生、家长、同事、学术性团体)的参与;对以理解课程、教学过程为研究目的的重要性持支持态度;激发人们投身于自己的教育研究的热情(成为教学过程中的学生)。EDUC 451 第二次研究专题研讨会的设计意向是为了提供以下机会:围绕某一个主题的教师研究机会,针对某一特定重心的课程或某一教育问题的个人选择机会;展示在课程作业中获得的种种体会的机会,以及对教育研究过程中某特定领域形成更加深刻认知的机会;新任教师在个人研究主题与个人实践之间建立各种联系的机会。EDUC 452 第三次研究专题研讨会的设计意旨在于,(通过)创建和呈现一个文件夹或类似文档,鉴于对成为一个专业人士意味着什么以及从事某行业的涵义是什么这两个问题的批判性接触,提供一些反思、回顾、表述他们自己(在教师教育计划中的)学习经验的机会(CREATE, 2013)<sup>[20]</sup>。

因此,在 CREATE 阶段,无论是研究主旨与论调,还是研究的课程学分的分配,都代表了在回答“研究是如何发生的”以及“研究在培养计划中所占分量有多大”这两个问题上的重大转变。最后,对研究的强调,并不意味着培养计划中的每一个人都自然而然地理解并赞同由 CREATE 委员会提倡的那些研究型教师教育的信条,它仍然需要依靠全体教职员和指导教师的专业化发展来加以保证,在教室、学校、学区环境中,研究已经超越了那些简单化的意义指向,被评价为一个复杂的、可以论争的、充满不确定性的概念(Fenwick, 2009)<sup>[21]</sup>。

#### 四、经验与启示

了解一个人的历史对了解一个人来说至关重要(Duchan, 2003)<sup>[22]</sup>,所以,假如随着时间的推移,我们希望能从自己的经历中学到一些东西,那么关注培养计划发展的历史对分析这些计划显得尤为重要。从以上的分析中可以得到许多经验教训,其中 7 条详述如下:

第一,英属哥伦比亚大学的教育学本科生培养计划随着 Tom 的研究型教师教育的 3 个维度所发生的变化,呈现出的是不断前进的趋势(除一个阶段呈现出明显的倒退外),这一分析揭示了变革在较大的制度性环境中的渐进性特征。无论如何,令人欢欣鼓舞的是,英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划内部有了更持久、更具实质意义的、以“研究”为关注点的发展。不过,若想确保“研究”在英属哥伦比亚大学教育学本科课程中继续维持其地位和身份,仍有大量工作需要完成,尽管存在着时间和空间这两个难以同时满足的需求(例如学科知识课程等)。

第二,这些分析让人想起芬斯特马赫(Fenstermacher, 1992)<sup>[23]</sup>的提醒,即在所有教育机构中,有两股发挥作用的强大力量:办学体制(system of schooling)和教育性目的(educative agenda)。他提到的办学体制指的是教育机构为了履行使命(例如教师的聘任、课程设置、学业评估、档案归存和呈报等)所必需的组织架构。教育性目的强调的则完全不同,它关注的是使学生身上产生理解、共

情和谦逊的态度以及行动上的责任感,从而将学生引入这个世界(不仅仅是学术界)(Nussbaum, 2002)<sup>[24]</sup>。这些要素居于更广泛意义上的研究概念的核心位置(Farr-Darling, 2007)<sup>[25]</sup>。通过对过去 60 年中英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的分析,办学体制和教育性目的这两股强大力量间的内在张力清晰可见,例如有的时期有探索和实验的自由,但有时则在一个系统内部采取一刀切的方式事先规定好学习内容,学生极少或几乎没有机会进行独立研究。我们可以看到,导致这两股力量之间产生张力的原因有很多,如教员在教师教育中的参与程度、相关法律问题、资源分配、大学层面行政命令以及人们对教与学的理解等。我们所得到的重要体会就是:两股力量间的张力从来都未消除,但其实应被视为需要加以合理操控的两股力量,这样就不需要一方强力压制和损害另一方,就可以实现二者的共生并存。实验时期的种种创生性成果或许就是最好的例证,证明人们能得益于两者的和谐共存。

第三,终身制教师参与教师教育的重要性。例如在新计划时期,终身制教师从教师教育中的撤离严重影响了培养计划支持、鼓励学生主导型研究的能力。虽然临时教师和合同制教师经常是教师教育计划的命脉(担负实习指导的重任),但是,终身制教师拥有关于多种研究方法的专业知识和丰富经验,他们的缺席严重弱化了支持和促进研究型教师教育的力度。因此,无论采取任何可能性的手段,学校都应让教育学本科生培养计划成为对终身制教师极具吸引力的选择。

第四,即使是在最开放、最先进的制度环境中(例如目前 CREATE 时期的环境),研究的力量仍然依赖于大学教师对研究的理解和认识,以及他们在教师教育中获取的第一手研究经验。并不是所有大学教师都了解并适应研究型教师教育,这给教育学院带来了相当大的挑战。大学教师离学校越远,他们的研究离教学世界和教师教育就越远,他们参与研究型教师教育时就会遇到更大的挑战。因此,聘用具备以下素养的教师和指导人员显得至关重要:他们不仅仅要对“研究”这一概念有着丰富、深入的个人理解,而且还要拥有学校和教育情景中诸如此类的研究经验。

第五,该条经验与上一条有着直接的关系。事实是,当指导教师都把参与研究当成他们教师教育工作的一部分的时候,将会对研究型教师教育产生最积极的影响。简言之,当所有教员在教师培养计划中能够整合研究工作并形成合力的时候,研究型教师教育的前景将一片光明,这一点在实验时期显而易见。诸如此类的机遇与以下情形形成鲜明对比:教师既不参与研究(在合同制教师和临时教师身上这是经常发生的情况),或者他们的研究与师范生未来的工作环境完全脱节(例如教室、学校和学区)。

第六,关于空间的争夺。在计划早期,源于教学内容要涵盖学科知识的压力,导致研究虽作为一个目标但却经常被排除在正式课程之外,结果是几乎没有时间留给学生做研究。只在英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的两个时期,才在课程中给学生提供构想、理解、尝试“研究”的空间。例如在实验时期,“小组模式”允许指导教师对培养计划的组织框架实施更大控制,因此在这些计划中,学生主导型研究有了时间保障(“基于问题的研究”小组是最显著的例子)。值得一提的是,如今的 CREATE 计划在为期不超过 12 个月的培养计划中,为学生主导型研究分配了一定的空间(调查研讨会 I、II、III)。有趣的是,当一些教员正在努力寻求增加当前学科知识课程的学习时间时,这个空间问题也被持续热议。

第七,与旷日持久的课程计划修订程序相关的挑战。例如,虽然 CREATE 的审议程序具有高度民主性,但同时它也是一个相当漫长且拖沓的过程(超过 5 年)。许多预期的变革随着时间的推移而失去方向,许多教师对一眼看不到尽头的协商谈判过程感到灰心、沮丧。这时需要有强有力的领导来支持计划修订过程中的核心成员,同时还要抵制部分教师颠覆进程的企图,这些教师不惜以牺牲整个计划为代价,整日为自身利益而争论不休。这说明在任何修订过程中,领导层都扮演着重要角色。

## 五、结 语

对英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的分析不仅为我们提供了来自其 60 年发展历史的灼见,还为我们提供了经验和教训,其结果是构建了一种“制度记忆”(institutional memory)(Linde,2009)<sup>[26]</sup>。如果离开了这种“制度记忆”,我们不仅会遗失重要知识,在未来,还很可能把大量时间浪费在前人已经做过的重复性工作上。一言以蔽之,师范生对他们自身的实践活动持有好奇心是至关重要的,它一直是教师教育计划的目标所在。对英属哥伦比亚大学教育学本科生培养计划的分析表明,这种对实践的好奇心日益重要,尤其当我们认同“研究是专业实践最典型的特征”(Clarke & Erickson,2004)<sup>[27]</sup>时。希望这些分析为挖掘与检视教师教育培养计划的历史价值提供一个范例,同时提醒我们在教师教育背景下,参与和支持研究工作将要遇到哪些挑战。

### 参考文献:

- [1] Tabachnick B R,Zeichner K.Issues and practices in inquiry-oriented teacher education[M]. London:The Falmer Press,1991:26.
- [2] Sleeter C,Torres M N,Laughlin P. Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education[J]. *Teacher Education Quarterly*,2004,31(1):81-96.
- [3] Cochran-Smith M,Lytle S. Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice[M]// Lieberman A,Miller L.Teachers caught in the action: Professional development that matters ,New York: Teachers College Press,2001:45-58.
- [4] Britner S L,Finson K D. Preservice teachers' reflectionson their growth in aninquiry-oriented science pedagogy course[J]. *Journal of Elementary Science Education*,2005,17(1):39-54.
- [5] Clarke A,Erickson G.Teacher inquiry: Living the research in everyday Practice[M]. New York:Routledge Falmer,2003:67.
- [6] Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*,1983,34 (3):3-9.
- [7] Tom A R. Inquiring into inquiry-oriented teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*,1985,36 (6):35-44.
- [8] Arendt H. *Between Past and Future: Six exercises in political thought*[M]. New York:Viking,1961:89.
- [9] American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*[M].5th ed . Washington,DC:American Psychiatric Publishing, Inc.,2013:107.
- [10] Zur O,Nordmarken N. DSM: Diagnosing for Money and Power Summary of the Critique of the DSM[EB/OL]. [2013-12-30].<http://www.zurinstitute.com/dsmcritique.html>.
- [11] Labaree D F.An uneasy relationship: The history of teacher education in the university[M]//Cochran-Smith M,Feiman-Nemser S,Demers K E.*Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts*.3rd ed.Washington,DC: Association of Teacher Educators,2008:290-306.
- [12] Sheehan N M,Wilson J D. From normal school to university to college of teachers: Teacher education in British Columbia in the 20th century[J].*Journal of Education for Teaching*,1994,20(1):23-37.
- [13] Young J,Hall C,Clarke A.Challenges to University Autonomy in Initial Teacher Education Programmes: The Cases of England, Manitoba and British Columbia[J]. *Teaching and Teacher Education*,2007,23(1):81-93.
- [14] Manen M V.*The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*[M].Canada:Althouse Press,1977:209.
- [15] Carr W,Kemmis S.*Becoming critical: Education, knowledge and action research*[M]. London:The Falmer Press,1986:113.
- [16] Hargreaves A,Macmillan R.*The balkanization of teaching*. [M]//Little J W,Siskin L S. *Subjects in question*. New York: Teachers College Press,1995:141-171.
- [17] Goodlad J. *Teachers for our nations schools*[M].San Francisco:Jossey-Bass,1990:178.
- [18] Darling-Hammond L.*Constructing twenty-first century teacher education*[J]. *Journal of Teacher Education*,2006,57 (3):300-314.
- [19] CREATE . Frequently asked questions about the CREATE program and processes[EB/OL]. [2014-04-10].<http://teach.educ.ubc.ca/files/2013/07/CREATE-FAQ.pdf>
- [20] CREATE . Inquiry - EDUC 450, EDUC 451 & EDUC 452[EB/OL]. [2013-05-10].<http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/inquiry/>
- [21] Fenwick T. Responsibility, complexity science and education: Dilemmas and uncertain responses[J]. *Studies in Philosophy and Education*,2009,28 (2):101-118.
- [22] Duchan J. What do you know about your profession's history: And why is it important? The ASHA Leader[EB/OL].[2013-12-

24]. <http://www.asha.org>.

- [23] Fenstermacher G. Policy Development and Teacher Education: An Educative Agenda vs. A System of Schooling[R]. University of British Columbia, Vancouver, 1992.
- [24] Nussbaum M. Education for Citizenship in an Era of Global Connection[J]. *Studies in Philosophy and Education*, 2002, 21(4): 289-303.
- [25] Farr-Darling L. Looking Back on the Construction of a Community of Inquiry[M]// Farr-Darling L, Clarke A, Erickson G. *Collective Improvisation: Sustaining a Cohort in Teacher Education*. Netherlands: Kluwer Academic, 2007: 9-23.
- [26] Linde C. *Working the Past, Narrative and Institutional Memory*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2009: 82.
- [27] Clarke A, Erickson G. Self-study: The fifth commonplace[J]. *Australian Journal of Education*, 2004, 48(2): 199-211.

## **Inquiry-Oriented Teacher Education: Lessons Learned from a Historical Analysis of a B. Ed. Degree Program**

Anthony Clark

*(Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver V6T 1Z4, Canada)*

**Abstract:** “Inquiry” in North America has long been a stated goal of many teacher education programs. References to inquiry feature frequently in mission statements, program descriptions, and course titles. The hope is that student teachers experience inquiry as part of their B. Ed. program and graduate with an inquiry-orientated focus to their teaching practice. The following paper explores the notion of inquiry within the context of a North American teacher education program—the University of British Columbia’s B.Ed. degree—by using Tom’s (1985) three dimensions of inquiry as an analytic frame for considering the degree to which inquiry is conceived and taken up within that program. Critical lessons learned include, among others; the incremental shift in conceptions of inquiry; the danger of separating the practice of teacher education from research in teacher education; the challenge of balancing the ‘system of schooling’ with the ‘educative agenda’; and the need for tenure and tenure-track faculty to be involved in teacher education.

**Key words:** Inquiry-Oriented Teacher Education; B. Ed. Degree Program; Three-part Analytic Frame; tenure-stream faculty; system of schooling; educative agenda

责任编辑 邓香蓉