

美国百年教师教育的嬗变与反思^{*}

高盼望

(山东师范大学 基础教育课程研究中心, 山东 济南 250014)

摘要:20世纪初,美国师范教育试图通过走科学化道路培养更多的优秀教师,但遭到了包括要素主义等传统力量的阻抗;二战后的三十年里,结构主义、新行为主义、人本主义等都在教师教育中产生过巨大影响;直到80年代后期,以教师专业化发展为主导的培养模式才貌似给美国教师教育找到一个较为乐观的进路。尽管诸多模式的出现并没有改变教师“被定义”的境况,也没有很好地满足美国社会的要求,并使得很多批评者忧心忡忡。但是,科学化的培养、规范化的运作、系统化的规划依旧是培养优秀教师的关键所在。提高教师教育层次,加强教师的教育理论修养,强化教师与中小学校的联系,走系统性与开放性并存的道路,则是教师教育新的生长点和发展不可或缺的措施。

关键词:教师教育;教师发展;美国教育;教育思潮;教育模式

中图分类号:G659.712 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)05-0073-08

自20世纪初至今,美国教师教育历经百年,不断探寻适合自己的发展道路。这期间,教师教育逐步从专门的师范学校、师范学院发展到综合大学,从相对封闭、粗放的培养模式走向开放、专业的教育模式。这一过程中,美国教师教育受到诸多思潮的影响,经历了多次的模式转变,折射出美国社会思想的更迭,也反映了美国社会及其民众对教师教育的期许。进步与赞许、缺憾与苛责的相伴相随使美国逐步形成了一套相对成熟的教师教育体系。反观我国的教师教育,从清末孕育,在民国成长,至此已有百年历史,但仍没有摆脱学习、借鉴、改造的套路。当下,中国的教师教育也进入到一个岔路口,或说正在走同样的曲折之路。所以,审视百年来美国在教师教育中的进步、成绩、挫折、磨难,对我国的教师教育仍有其现实意义。

一、教师教育的科学化道路及其的反驳(20世纪初至二战结束)

进入20世纪,美国工业化基本完成,人口快速增长,美国州政府加大了对中等教育的资助力度,公立学校运动席卷全国,中学入学人数激增,全美面临教师供给不足的危机。另外,两次经济危机和两次世界大战的爆发让人们认识到知识的重要性,社会对教育以及教师队伍的需求变得比以前更加紧迫。这一阶段,教育学从其他科学中吸收了诸多研究成果和前沿理论,形成了自己的学科体系。加之,实证主义影响下教育学科学化的尝试,使得研究者相信教师把握教育规律成为可能。如:1908年,美国“全国教育协会”发表声明,敦促各州升级师范学校或者建立师范学院,声明还指出师范学校(学院)所招学生需要高中或者相当于高中学历,同时学校或培训机构还要承担教育科学研究任务^[1]。

^{*} 收稿日期:2014-06-18

作者简介:高盼望,山东师范大学基础教育课程研究中心博士研究生。

(一)教师教育的科学化尝试

20世纪前半叶,科学主义盛行,实证研究备受推崇,另一盛行的美国本土哲学——实用主义哲学——又强调学校与社会生活的联系,这使得教育学、心理学的重要性受到充分认可,并逐渐体现于对教师专业素质的培养上。教育科学研究以及心理学研究方面取得积极进展,实用主义哲学引领下的进步主义教育思想对于教师的认识尤其具有代表性。进步主义强调教师对儿童的关爱与尊重,认为教师是专业的教育者,最了解学生;同时还强调学校与社会生活的联系,认为教师应该参与教育政策的制定、教材的修订工作,应培养教师科学探索的精神^[2]。1935年,杜威在《教师和他的世界》一文中如此要求教师:“首先所需要的就是要明白我们所生活着的是一个什么样的世界;要考察它的力量;要看出在争夺领导中各力量的对立现象;要决定哪些力量是世界在其潜能中从过去遗留下来的过时的东西,以及哪些力量会指向一个更好的和更幸福的未来。”^[3]古德莱德(J.L. Goodlad)继承杜威理论,认为:“教师首要的是对民主社会对公民的要求以及学校在帮助市民满足民主社会的期望中的角色有一个清新的认识和理解;其次,教师必须掌握一种有效参与人类对话并介绍学生参与这种对话的智力工具;第三,教师应该拥有为教育青年人而创造最佳的条件所必需的教学知识和技能;第四,教师必须理解有关学校教育的普遍要素:目标、组织、课程、教学、评价等。”^[4]他还制定师范教育计划,增加教师晋升工资的机会以及建立与中小学的联系等。

该阶段主要存在三种教师教育机构:师范学校、师范学院以及综合大学和文理学院里的教育系。师范学校主要教授学科专业课程和教学法、教学原则,以求在短时间内培养出合格教师。此类培养模式被后来的师范学院逐步加以改进,直至被其取代。为了抢占教师教育市场,一些综合性大学以及文理学院开始开设教育类课程或者设置教育系,其偏向自由教育,不以教授学科知识和技能为主,而是以提升教师综合素质为本。这也引发了教师教育需要“师范性”还是“学术性”的争论。

(二)对教师教育科学化的反驳

20世纪30年代,美国开始反思学校教育的社会贡献,审视进步主义教育的成果。在进步主义教育的对面,要素主义、永恒主义者加入论战并责难进步主义。要素主义批评进步主义指导下的教师教育课程逻辑不严密,没有教授系统的人类文化知识和道德知识,不利于学生的心智发展。要素主义教育哲学代表人物巴格莱曾经评价进步主义尽管有诸多长处,但从根本上而言,它是软弱的。为了促进学生学习,巴格莱提出许多有益参考,如能力分组、个别教学、设计教学、活动教学等原则以及有针对性的教师教育^[5]。罗伊斯(Josiah Royce)等人早就声称时代的发展会带来更多的问题,所谓的科学无法解决这些复杂的问题,教学只能是一种艺术^[6]。由此,他们认为,教师只需接受自由教育即可。永恒主义同样责难进步主义,认为自然主义、实用主义和科学哲学影响下的进步主义教育实践是不合适的,教师应该学习“名著”等优秀的人文遗产,并主张教师利用苏格拉底的“产婆术”教育学生。从进步主义发展而来的改造主义也批评进步主义让教师教育无的放矢,认为教育应是实现特定目的的工具,教师应该直面社会问题,要让教师(和学生)获得解决社会危机所具备的知识和技能^[7]。

当时的综合性大学和文理学院在教师教育方面也起着很大作用,他们主张自由教育,不以教授学科知识和技能为主,而是注重学生综合素质的提升。其培养方式与师范学院注重专业和文凭的理念不同,认为知识和品质足以保证教师的成功教学。在师范学院之外,文理学院对教师教育的影响尤其不可小觑。如前所述,文理学院奉行自由教育,这是一种自然科学、社会科学、人文学科都有涉及的通才教育,可为学员进入各行业、各领域打下坚实基础。为了抢占教师教育市场,越来越多的综合性大学以及文理学院尝试开设教育类课程或者设立教育学院,教师教育与选拔由此进入专业化渠道,有其优势,但也导致教师选拔变得封闭。

(三)影响与评价

基于对教育科学的坚定信念,教育学者相信教育科学能为教师提供专业的知识与技能,将教师打造成为专业人员。一方面,教师教育从中等职业教育升格为高等教育,学校档次的提升带来了生源质量的提高,招生从以前主要以小学毕业生为主改为具有中学或同等学力的毕业生。在学制上,逐渐淘汰以前的短期学制(一、二或三年),改为四年学制。在课程设置上,学科课程、通识课程以及教育理论和教学实践课程并重。在评价上,以课程、学时、学分等进行量化评价,一定程度上促进了教师专业素养的提升。另一方面,教师教育的外部保障机制受到重视,“全美师范学院协会”(AATC)、“美国教师教育院校协会”(AACTE)等均发挥了巨大的导向作用。

教师培训机构的升级带来了入学人员质量的提升,教育研究的进步也使得教师教育变得更加科学,教师素质较以往取得巨大进步,教育质量也稳步提升。尽管如此,争吵仍然不断。很多学者批评师范学院过于注重专业训练,认为尽管教材、教法会详细告诉准教师们“怎么做”,但这些准教师仍然不知道自己“是什么”、“需要什么”。还有一些批评者认为,师范学院的学科教育是在重复中学已经学习过的课程,这种做法难以培养出高质量的教师,是一种资源的浪费。而学术取向的教育者偏执地认为,学员只要综合素质高、学科知识牢固,进入学校做一名好教师是轻而易举的事情,他们忽视教育类课程对学生发展规律、教学原则、教学策略的研究,将知识灌输等同于教育教学。当然,努力与兴趣、纪律与自由、知识与技能、学科与活动并不是完全对立的,它们都是教育的必要因素,而不是一方用来反对另一方的武器。

二、教师教育的多方博弈(二战后至 20 世纪 70 年代)

二战结束到 20 世纪 60 年代,美国高校出现对人性失去信心的倾向,校园中弥漫着对生活丧失信念的情绪,这种情绪同时开始向社会蔓延。加之 1957 年前苏联发射卫星引发美国对科技落后的恐惧,提高教育教学质量对美国而言变得愈加紧迫。1958 年,美国出台《国防教育法》,拉开新一轮教育改革的序幕。此轮改革尤其加大了对成绩优秀并有希望成为教师的学生的资助力度,倡导自然科学、数学和外语“新三艺”的学习。“学科结构运动”随之轰轰烈烈地展开,学术取向的教师教育模式占据优势,培养“学者型”教师成为主流。“回到基础”运动与生计教育又进一步推动了教师教育重新重视学习知识和文化。另外,美国“全国教师教育认证委员会”(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)等组织的建立,也在一定程度上促进了教师教育的规范化运行。

(一)学科结构与知识技能的教育

学术取向的研究者(综合性大学和文理学院的教授)借前苏联发射卫星导致美国社会对科技落后的巨大担心,责难专业取向的教师教育。虽然此前美国各界对教育质量有着各种各样的批评,但从未像 60 年代那么激烈。综合性大学和文理学院的教授大力宣传将学科知识作为教师教育的重点,进步主义短暂复兴之后再受打击。如贝斯特(Arthur E. Bestor)、科尔纳(J. D. Korner)等人认为,教师就应该是学科专家,教师教育要建立在学科逻辑的基础上。他们基本上认同师范生应该主修一门学术科目,并大力削减教育专业课程。柯南特(James B. Conant)的态度相对温和,欲调和自由教育与专业教育之间的矛盾,但是其学科倾向还是尽显无遗。实践层面上,一些学校开始开发新的教师教育课程,将学术科目放在首位,或者加大通识教育和学术训练的比重^[8]。专业训练多在学生学完学科知识和文化知识之后进行,主要是进入教育学院学习教育专业课程。当时流行于很多大学的“4+1 模式”即是如此。即:未来教师由大学的研究生院培养,经过四年文理学院的通识教育和学科教育之后,再进入教育学院进行为期一年的教育专业学习和实习。

受皮亚杰等人的结构主义思想影响,一些学者发起“学科结构运动”。布鲁纳在其《教育过程》一书中认为,知识是有结构的,学科结构应是教学的中心,只有掌握了这些基本结构才能认识世界之间的联系。他提出一个大胆的假设:任何学科都可以用某种真正理智的方法,有效地将知识教给任何发展阶段上的任何儿童^[9]。生物学家施瓦布在其《自然科学的结构》中也认为,教师教育应以学科知识和学科结构为主,除了系统的学科教育之外,还应培养他们有效运用发现法等技能。当然,过分强调学科的自身逻辑及其相应的技术,较少关注人文因素和课堂互动,导致教师教育也出现学科中心倾向,其专门化、学科化、系统化的教学程序容易束缚教师的个性。当时流行的建构主义强调人的主动性,它假设人的认知取向是交往性的、解释性的,教师的作用应该是理解、反思、支撑,该理论指导下的教师教育对提高学员的科学素养有很大的帮助。

(二)职业素养与教学技能的教育

二战结束后至70年代,二战和越战退役军人的教育和再就业成了社会难题。为此,联邦政府决定资助800万在二战中退伍的军人进入中、高等学校学习,这些学校迫于压力只好扩招。学校扩招之外,更多的是考虑如何将这些军人培养成为合格的“职员”,使之能尽快适应新的岗位。60年代兴起的“微格教学”和70年代风行的“能力本位运动”就是在这种背景下发展起来的。

“微格教学”源于程序教学理论,它选取某些教学技能,让学员在5~10分钟内进行演示,并通过录像记录下来,此后再对之进行分析与评价。这一方法使得复杂教学环境得以精简,教学过程得以精确分析,教学技能得以系统训练。然而,“微格教学”的缺点也同样显著。这种教学多在实验情景下进行,脱离了真实的教学生活,容易把系统的教学活动分解得支离破碎,而且重形式轻内容,落入了华而不实的俗套。值得注意的是,60年代之后,新行为主义教育取得极大进展,其哲学基础——实证主义——的知识观认为:教师应该做到对学生行为的预测、解释与控制;在教师教育方面,应注重教师行为的改变,目的是培养成功的教师行为。新行为主义影响下的能力本位教育模式因其操作性强、目标明确,在教师教育领域受到普遍欢迎。

能力本位教学模式要求教师在课堂上所使用的教学知识和教学能力应该是易于控制、可被观察被衡量的。在教师教育的实施上,首先制定所能想到的有效的教师的表现模式,量化这些模式的目标,然后开发全面、系统的培训课程,最后设计外部管理系统以及评价体系^[10]。该模式还强调“个别指导教学”,即强调个别教学的同时注重新技术的运用。该模式的弊端同样显露无余:对教学行为的严格限制以及教师权威的无节制,容易使课堂教学变得僵化和独裁,学生思想的交流及其人文修养的培养无从谈起。为了调和学术倾向与专业倾向教师教育之间的矛盾,摆脱知识与方法的争论,“教学原则模式”开始流行。美国学者布洛菲、古德、盖奇、比尔勒和斯诺曼等都主张教师有效的教学行为应该依据教学原则。这就需要教师分析具体情境中的教学行为与学生反应,发展出有效的教学知识,然后将它转化为教学原则,并运用于教学实践。

(三)其他模式及其评价

前面提及的“教学原则模式”认识和理解教学原则的价值并有效地运用于教学实践是每个教师都应该追求的,该模式在实践中收到良好效果。当然,机械地搬用或者拼凑教学原则或随意炮制几套教学原则是令人厌恶的。所以,有人批评该模式出现了被滥用的情况。有学者则客观分析该模式的优缺点,认为:“教学原则既然关涉的是现实的教学活动,其合法性根据只能是对现实教学活动的研究。教学原则的确立者应该是原则的践行者,如此,教学原则就不是外在于教学活动的冰冷的律令,而是贯穿于教学活动的人文精神。教育者应依据相关理论概括出自身教学的原则,而不是仅仅做某种外部教学原则的忠实执行者。”^[11]教师必须同时是一个研究者和一个实践者,这似乎有点难为教师,但这是人们对教师进步的期许。

总之,在美国综合大学的一些教授那里,学术训练的教育倾向已深入骨髓,不像坚持教师教育“师范性”的学者们那样摇摆不定。该时期,智力和科学素养的训练与培养受到重视,文化与道德被冷落,出现“垮掉的一代”,让美国人开始反思。如“回到基础”运动即对此提出严厉批评,认为传统文化和道德教育最重要。该运动在当时影响广泛却没有统一的理论,而且其保守主义倾向明显,使得美国社会必须继续寻找其他出路。另外,不能忽视的是该时期人本主义兴起对教师教育的影响。人本主义者批判能力本位的教师教育,认为那不过是培养熟练教学技能的技术工,而非专业人员,更无法培养学生良好的品行。故而,他们将教师看作热情、真诚、道德的化身,尊重教师个性,希望将教师培养成学生的咨询者和学习的帮助者。这也为 80 年代之后,美国反思其基础教育中学术倾向与专业倾向的缺陷作了铺垫。

三、教师教育的专业化道路(20 世纪 80 年代至今)

20 世纪 80 年代,各种思潮的涌现使得美国社会各界都将矛头指向教育领域。1980 年,时代杂志刊发的《救命,教师不会教》一文,直接质疑教师素质和教师教育质量。1983 年,美国“国家教育卓越委员会”(the National Commission on Excellence in Education)发表题为《国家处在危机之中》的调研报告,引发了 20 世纪美国最后一次大的教育改革。此次改革以提高教育质量为中心,以学业卓越为目的,欲整合知识学习与技能培训,但仍带有明显的保守主义色彩。另外,科技理性对人的规约受到批判,人本主义主张的对人及其内心世界的关注得到广泛响应。教育界开始重视学生、教师的人文素养,提出教学知识(pedagogical content knowledge)等观念,形成“教师专业化”为主的培养路径。

(一)教师专业化进路

与 20 世纪 60 年代的教师教育改革不同,本次改革主要着力于优秀教师的培养。《国家处在危机之中》发布之后,多家机构也开始进行调研,并发表调研报告。如 1984 年发布的《为我国学校提供教师:全国性的危机》,1986 年卡耐基金会发布的《国家为培养 21 世纪的教师做准备》,1986 年 5 月霍姆斯小组发布的《明日的教师》,1990 年发布的《明日的学校》等,就分别从知识、学历、能力等不同层面重新审视教师教育。卡耐基集团的调研报告促成了美国“全国专业教师职业标准委员会”(National Board for Professional Teaching Standard,简称 NBPTS)的成立。NBPTS 先后在《教师应该知道什么、应该做什么》《走向高水平、严格的教学专业标准》等文章中提出了一系列标准,使得“标准本位”的教师教育得到确立。1996 年,全美教学与未来委员会发布的报告《什么最重要:为美国未来而教》也力图通过提高教师素质标准来促进教学质量的提升。

在实际操作层面,较有影响力的是“教师专业发展学校”(Professional Development School,简称 PDS)。他们基于认知主义和结构功能主义,严格履行认定标准和程序,以实现优秀教师的教育与选拔^[12]。教师专业化除了 90 年代的“标准本位”之外,80 年代流行的“反思性教学”也产生了极大影响。该理论要求教师在教学中反思,在行动中研究,以期实现教师的终身发展,其实质也是对行为科学培养模式的批判。其他模式,如个性教学模式、角色扮演模式、社会重建模式同样毁誉参半。

进入 21 世纪,联邦政府政策缺乏连续性,州政府各自为战,教育界争论不休的状况并没有改变。美国的教师质量仍然没能得到社会认可,“质量本位”或者“表现本位”的教师教育受到重视。小布什政府制定《不让一个孩子掉队》法案,开始尝试改变各州混乱的局面,要求最晚于 2006 年底,在每个教室配备优秀的教师。美国教育部为美国卓越教师认证委员会(American Board for Certification of Teacher Excellence)提供资助,加强对卓越教师的选拔与教育。奥巴马政府也投入巨资

进行教师培训,以期提升美国综合竞争力。尤其值得注意的是,阿瑟·莱文在长达4年的调研之后,发现与以往几个时代不同,信息化社会下更看重的是教师如何能教会学生学习,但教育学院面临严重的危机,因为它无法拿出更有效的教师教育方案。

(二)追求个性与解放的教师教育

在这个相对多元化的时代,其他一些教学模式也在发展。就个性教学模式来说,其优点在于教师在教育过程中展现出的积极、乐观、热情、和善的品质利于引起学生的共鸣,是人本主义关怀在教师身上的美好体现。问题在于,教师的这些品质如何培养、如何提升?有没有可依据的方法、技巧?假设能培养出这些品质,但缺少了知识与教学能力的教师岂不只是孩子们的“知心大姐”,空有课堂气氛,教学质量却无从谈起?当然,一名优秀的、合格的教师是需要积极的个性品质的,但这对于为期不长的职前教育来说,显得有些无能为力。另一端,在教师专业化方面又提出了一个美好的图景——角色模式。该理论坚持教师不只是“传道、授业、解惑”者,同时还能是管理者、研究者、反思者,甚至还是学生的咨询者,等等。愿望是美好的,也有许多优秀教师具备这些素质,但问题是,要扮演好这些角色并非轻而易举。

以前,我们一直在研究教师需要什么,给予什么刺激或者教育或者保障,才能让这个群体更优秀,这就如同纠结于是给笼子里的“猴子”吃香蕉还是吃苹果。其实,我们强行施加的东西未必是这个群体最需要的,或许他们更向往自由、幸福……所以,有很多学者主张“解放”教师,因为教师们已经忘记了自己生而具有的权利。但是,反过来想,我们又遇到新的问题:教师们真的在追求自由、幸福吗?有没有、能不能给予完全的自由?如果没有,他们追求的是多大程度的自由、幸福?我们评论前辈的各种实践,我们可曾想过它们存在的合理性?既然存在,至少在那个时代是有其合理性的,都体现了人类的智慧,尽管摆脱不了时代的局限性。

(三)评价与反思

我国对80年代以来美国的教师教育的研究已经很成熟,认为该阶段为美国教师真正“专业化”的时期。美国学者认识到“学术性”与“师范性”的钟摆问题,欲融合二者,期望在承接前段改革认真提高教育质量的同时,走“教师专业化”之路。但是,要把教师培养成像医生、律师那样专业化水平较高的专业人员谈何容易。因为医生解决的基本是自然规律的问题,多为“开刀流血、解剖实验”;律师需要做的是对法律经典这种“卓越文本”的解释,面对的是既定的事实和无可修饰的条文。他们的共同点是对情感因素的“无涉性”,需要严格做到“有据可依,有法可循”。教师这个群体却较为特殊,他们的对象是有情感的、有生命活力的“人”。而且是和这些“人”交流互动,输入客观知识之时,也要提供情感体验。

百年来的美国教师教育不可能简单概括,影响教师质量的因素不止上述思想上的,政策与资金保障同样起着巨大作用。我们可以看到,百年来,学术取向的教师教育发展较为稳定,都强调以科学教育、通识教育为主,专业训练虽也在增减变化,但始终处于次要地位;专业取向的学者则多受社会环境、科学进步、思想潮流的影响而不断变更教育模式。回望美国百年教师教育,更像是教师专业化的苦难史。美国教师教育历经多次变革,整体教育质量的提升是毋庸置疑的,学校教育和教师素质问题受到批评多是因其滞后性。因此,教师教育赶不上社会发展,教师质量让人忧心忡忡,对教师的苛责有失公允。故而,研究美国的教师教育不能局限于其发明了什么教师教育模式,而是认清美国教师教育的坎坷之路。

四、余 论

一百多年来,美国各界对教师的培养问题争论不断。两次世界大战、数次经济危机、诸多政治

危机,都使得美国社会将眼光投向学校教育、教师行业,教师教育承受了不能承受之重。从实用主义哲学影响下的进步主义教育运动到与之抵抗的要素主义者发起的教育行动,到行为主义科学影响下的教育运动,再到后来的人文主义和批判教育理论下的教师教育以及反思性教学、个性化教学模式等,不一而足。二战前,基于部分教育学者对教育学研究的坚定信念以及实证科学的进步,教师教育变得更加科学,将教师打造成为专业人员受到广泛认可。其直接的影响就是教师教育从中等职业教育升格为高等教育,办学机构的升级带来了生源质量的提高。二战后,美国“主智主义”抬头,其指引下的教师教育致力于将教师培养成“学者”,“学科技术模式”对提高学生的科学素养有很大帮助,受到教师的极大欢迎。而专业取向的教师教育则多以技能培养为主导,以职业适应为准绳。20世纪80年代之后,美国以教师专业化为手段,以培养卓越教师为鹄的。

研究百年美国教师教育发现,他们以培养优秀教师为一条不变的主线,逐步完成教育机构的升级,在调和学术取向和专业取向的教师教育的同时,发展了多种教育模式。考察其发展历程,可以发现教师质量的提升还是有其规律可循的:学历的提升、科学化的培养、规范化的运作、系统化的规划为培养优秀教师发挥了至关重要的作用;近些年在美国发展迅速的“教师专业发展学校”模式提示我们,加强与中小学的互动、联系不可或缺;进一步学习与研究教育学、心理学知识,提升教师的理论水平,推动其向专家型教师发展是当下的教育趋势;另外,放宽教师报名限制,多渠道网罗人才,优化教师结构并构建一个良性的教育环境,让教师切实地把学习、教学看作生活的一部分,也是必要的环节。当然,时代的发展也会使教师教育面临新的问题,就像罗伊斯等人所担心的那样,因而教师教育也需要与时俱进。

对某个国家某一时代而言,遇见的教育问题总是显得那么特殊、棘手,而从更宽广的视域进行审视,我们会发现问题又是那么千篇一律,这也是我们学习他者的“合法性”所在。但是,我们仍需警惕如萨德勒(Sadler)在其演讲《我们从对别国教育制度研究中究竟能学到什么有实际价值的东西?》中所说的那样:“我们不能随意地漫步在世界教育制度之林,就像小孩逛花园一样,从一堆灌木中摘一朵花,再从另一堆中采一些叶子,然后指望将这些采集的东西移植到家里的土壤中便会拥有一棵有生命的植物。”^[13]“借鉴”或者“引进”,不是盲从,我们要有自己的个性,不能在“借鉴”之中丧失了自己的特色。我们的文化、艺术、思想之所以会得到别人尊重,是因为我们与众不同。如果我们“借鉴”之后的结果是千篇一律、千人一面,那么对世界来说,有没有这个群体又有何影响呢?我们一直在思考怎么赶上他们,可是却忘记了审视“借来的”东西的合理性和适用性,更忘了反思我们自己的思想。别人一直在创新,我们不停在追赶,即使别人一错再错。所以,放眼世界之后,还要立足当下。

最后,也是最明显的一点是,“他者”将对人性、社会、学校、学生的认知统统“打包”灌输给教师,使得他们一直处于被定义、被规训的状态,无权决定自己想要的教育方式和生活方式。这提示我们,是不是了解教师群体的真实处境,是不是真的在关心教师发展,能够为教师提供多大程度的自由,能够多大程度地解放教师,才更为重要。所以,教师教育首要关注的是教育行动背后对教师的界定——教师“是什么”,继而延伸到教师需要什么、困于什么、该做什么。

参考文献:

- [1] Pangburn J M. The Evolution of the American Teachers College[M]. New York:Columbia University,1932:55.
- [2] Cubberley E P. The History of Education[M]. Boston:Houghton Mifflin Company,1920:664-666.
- [3] (美)杜威. 人的问题[M]. 傅统先,邱椿,译. 上海:上海人民出版社,1965:55-56.
- [4] 李其龙,陈永明. 教师教育课程的国际比较[M]. 北京:教育科学出版社,2002:6-7.
- [5] 金传宝. 从乡村教师到教育领袖——巴格莱教育思想研究[M]. 济南:黄河出版社,2009:212.

- [6] Oppenheim F. Reverence for the Relations of Life: Re-imagining Pragmatism via Josiah Royce's Interactions with Peirce, James, and Dewey[M]. State of Michigan:University of Notre Dame Press,2005:131.
- [7] Parkerson D H,Parkerson J A. The American Teacher: Foundations of Education[M]. New York:Taylor & Francis Group,2008: 220-235.
- [8] Bryant C J. The Education of American Teachers[M].New York;McGraw-Hill,1963:128.
- [9] (美)布鲁纳. 教育过程[M]. 邵瑞珍,译. 北京:文化教育出版社,1982:48.
- [10] 刘静. 20世纪美国教师教育思想的历史分析[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009:148.
- [11] 徐继存. 教师教育的模式评析——兼谈教学原则的理解[J]. 西北师范大学学报:社会科学版,2003(9):22-25.
- [12] Clark R W.Effective Professional Development Schools[M].San Francisco:Jassey-Bass Publishers,1999:3-6.
- [13] 王承绪. 比较教育学史[M]. 北京:人民教育出版社,1999:66.

Transmutation and Reflection about American Teachers' Education In a Century

GAO Pan-wang

(The research center of basic education curriculum, Shandong normal university, Jinan 250014, China)

Abstract: In the early twentieth century American normal education tried to follow the path of scientification to cultivate more excellent teachers, but encountered the obstruction of traditional powers like educational essentialism; during the thirty years after World War II structuralism, neo-behaviorism and humanism have all brought great impact to teachers' education; it was until the late 1980s that the cultivating mode oriented at teacher professionalization seemed to find out a rather optimistic pathway for American teachers' education. We must admit that the emergence of many modes does not change the situation for the teachers to be defined nor satisfy the requirements of American society and makes many critics feel uneasy. However, we still can assure that scientific training, standardized operation and systematic planning have played key roles in cultivating excellent teachers. It constitutes indispensable measures for the new growing point and development of teachers' education to improve teachers' education level, to enhance the fostering of education theory, to consolidate the bond between teachers and middle and primary schools and to take the path of coexistence of systematization and openness.

Key words: teacher education; teacher development; American education; educational trend; pedagogy schema

责任编辑 邓香蓉