

教师教育问题何以值得关注

王建军^{1,2}

(华东师范大学 1. 教育学部; 2. 教师教育研究所, 上海 200241)

摘要:教师教育问题在相对较短的时间内,成为教育学术界和教育实践界热切关心的课题,其背后有着一连串存在内在逻辑关系的关注或问题。通过系统考察学习、教学、教师和教育,尝试梳理出一个关于“教师教育”的“问题”逻辑链条,以作为理解、规划和组织教师教育相关研究的基础。

关键词:教师教育;教师发展;研究思路;研究问题

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)03-0118-07

在相对而言很短的时间内,甚至是一夜之间,一个研究领域就可能从默默无闻而成为一门“显学”,成为理论界、政策界和实践界都普遍关注的话题:人们热情地引介其他国家有关的学术作品,积极地发表相关的论文和专著,杂志也会与时俱进地开辟相关专栏,出版社认真地策划出版成套的书系、手册与辞典,学者们成立专门的学会、召开各种各样的专题学术会议,大学里设立相关的专业或研究方向……

我生也有幸,在自己很短的学术生涯中,亲身经历了至少两个学术领域在中国的命运变迁:一个是课程理论,一个是教师教育理论;而幸或不幸的,是这两个领域都与我自己的学术生涯密切相关。当先师施良方教授在努力地“深化”传统的教学论研究,试图构建一个整合教学理论、课程理论和学习理论的更大的框架的时候^①，“学习理论”、“课程理论”乃至“教学理论”都还不是现今这样俨然尽人皆知的概念^②。当1996年施良方教授创办华东师范大学师范教育研究所(后改为教师教育研究所)时,“师范教育(教师教育)”在我国教育界也并不是一个多么招人待见的学术领域。但短短几年之后,课程理论和教师教育迅速地成为我国教育界普遍关心的热门话题,又短短几年之后,这两个领域就“成熟”到如此程度,以至于要逼迫在这些领域里“讨生活”的青年学子们挖空心思去寻找“角度”,以实现研究或立论上的“突破”与“创新”……

教师和教育在短短十多年的时间之中,成为我国教育界受到如此热切关注的研究课题,其

① “教学论的深化研究”是施良方教授承担的一项课题的主题,在这个大的思路引领下,他在生前出版了作为整合之基础的《学习论》(人民教育出版社1994年初版)和《课程理论》(教育科学出版社1996年版)，“教学论”部分未能完成。他去世后,由他的同事和学生们共同完成了《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》(施良方、崔允漷主编,华东师范大学出版社1998年初版)一书的出版工作。遗憾的是,“整合”这三门学问的工作还没有来得及开始,施老师就于1997年溘然仙逝。

② 施良方老师有一次忿忿地对我说:他在火车上碰到一个人,那人问到他的著作,他回答说是《学习论》,那人竟然以为是论述如何“学习”马克思列宁主义、毛泽东思想这样的政治理论的一本书。而我在攻读研究生学位时,暑假里到一位高中同学的家中玩,他父亲得知我大学毕业后又读了研究生,就很认真地问我:“研究生?你研究什么呢?”我说:“教学论,就是研究教学的。”——那时候我还没有足够强的“课程”意识,如果换在今天,我也要学着大家的样子说我是研究“课程论”、至少也是“课程与教学论”的了。不过这已经不重要了,因为他接下来的一句让我至今记忆犹新的话一下子就让这个差别没有任何意义:“教学有什么好研究的?!”二十年前这一句“评论”让我错愕之余非常窘迫,二十年来,这个疑问也一直在困扰着我,令我窘迫和惶恐:教学有什么好研究的呢?课程又有什么好研究的呢?教师或教师教育,又有什么好研究的呢?!

情形大概非常类似于北美 1980 年代初期至 1990 年代中期的状况^①。两个乃至更多有着不同传统、不同制度及文化脉络的国家或地区,在前后相差不长的时间内,大致经历相同的“问题关注”的变化,这在教育的发展历史上并不奇怪,在当今全球化大背景之下就更不足以为怪。我在本文中所关心的,是这种“共同的”或“趋同的”关注变化背后,必有更深刻的概念、思路或基本价值取向的变化。如果不把那些具体的“热点”问题放在这样的框架性变化之中进行考察,那么就很容易导致两类问题的出现:一方面是不能在某种连贯的思路之下考察具体问题,最终导致具体讨论的碎片化而失去其应有的功效;另一方面,相对更为严重的是,当某个话题成为“公共的”关注点之后,大家在热情参与之下,往往会忽视隐藏在这种热点切换背后更根本的前提性假设的转变,从而助长某种未必恰当的追求或取向。

要全面地梳理教师和教师教育问题在最近三十多年成为热门话题背后的前提性假设的转变及其潜在的风险,并不是一个单篇论文就能够解决的。在本文中,我将主要在技术层面上,根据我在这个领域的学习心得,就教师和教师教育问题之“何以值得关注”的内在逻辑(思路)进行梳理。至于更复杂的热点切换背后的价值取向问题,则留待以后探讨。

广义的教师教育问题,既包括教师入职之前的正式准备,又包括入职之后的正式或非正式的知识增进与能力的提高,因而与这些课题相关的次级问题(second order)的研究(例如对于教师之教学决策过程或决策条件的研究),也可以涵纳进来。教师作为一种职业已有相当长的历史,而教师及教师教育问题之“成为问题”也并不仅仅发生于三十年前,事实上,教育史上也从来不缺关于教师问题的探讨。可是为什么似乎只是从 1980 年代开始(对我国大陆地区来讲,则大约是迟滞二十年之后),教师与教师教育问题“突然”成为一个受到如此普遍且强烈关注的课题呢?所谓其来有自,教育学界对于教师及教师教育问题的“热点切换”,其背后必有基本观念、思路乃至价值取向上的转变。下文尝试对思路上的转变略作梳理。

这样的梳理之所以必要,是因为只有在这样的框架性的“路线图”之下,我们才能更好地理解关于教师及教师教育问题的诸多显得零散乃至杂乱的探讨和研究的“位置”,也才能对于其中的许多观点和发现作出判断。

1. 学校教育最终的追求,自然也包括学校教师最终的努力方向,是促成学生学习的发生。学习的发生机制和关联因素极其复杂,“学习何以发生”,尤其是“合乎我们理想的学习何以发生”,至今仍然是教育哲学家和教育心理学家们讨论不休也争论不休的话题。

感谢教育心理学的百年贡献,使我们虽然仍不能获得关于“学习何以发生”的清晰而确定的答案,但至少排除了大量历史遗留的或因片面观察而导致的迷思:我们至少已经不再相信这个世界上居然有“生而知之”的人,我们也不再相信某种被记录为特殊符号的信息(不管它本身多么神圣或高尚)只要被记忆在学习者的脑子里,就能够近乎自动地发挥作用。我们对于遗传因素了解得越多,就越不相信“下愚不移”……虽然今天的心理学界或教育学界已经很少有人愿意明确地声称自己在儿童发展观上是“外铄论者”或“内发论者”,但这样的分野和争议事实上从来没有消除和停止过,哪怕是在同一位学者或教师身上,也往往同时存在着这两股力量而且二者常常发生着“内部的冲突”。但是,总体而言,经过过去一百多年理论的、实践的和政策的发展,至少在“外铄—内发”的这个钟摆

^① 关于教师和教师教育的研究(包括很多中国人误认为“始自”1980 年代的关于“教师专业发展”的研究)有很长的历史渊源,不过,自 1980 年代初期开始,多种不同方向的力量似乎“一下子”聚合到了一起,北美教育界乃至整个社会迅速表现出普遍而强烈的对于教师和教师教育问题的关注。关于这种转变的笼统描述,可参见:(1)《专业知识场景中的教师个人实践知识》[F·迈克尔·康内利、D·琼·柯兰迪宁、何敏芳,《华东师范大学学》(教育科学版),1996(2):5-16];(2) *Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development* (Wilson S M & Berne J, *Review of Research in Education*, 1999, 24:173-299);(3) *The teacher research movement: A decade later* [Cochran-Smith M & Lytle S L, *Educational Researcher*, 1999, 28(7): 15-25]。

上,教育界的天平整体上倒向了“外铄”那一边。

人们越来越倾向于认为,在所有可能影响学习之发生和进程的因素中,由教师组织的教—学活动作为一种积极主动的、基于自觉的目的和知识而预先设计的、又专以促进学习的发生为职志的活动,对“合乎理想的的学习的发生”最有可能产生可以预测的影响。

2. 这样,我们就马上面临着第二个问题要回答了:什么样的教—学活动更有可能促成学习的发生?

只要教师在上课,就不可能不组织教—学活动。可是,哪怕只凭最草率的观察也能够发现:虽然都在组织教—学活动,有的教师组织的活动无论是从学生的情意状态来衡量,还是从理智成就来评估,都是卓有成效的;有的教师则是付出了巨大的情意代价来获得区区理智成就;有的则既让学生痛苦不堪,也没能取得让人满意的理智成就……既然如此,那么,如下的假设和期待自然也就不奇怪了:肯定存在着“某种”教—学活动,它比“其他种”教—学活动在促成学生的学习方面更有成效。

什么样的教—学活动更有可能促成学生的学习的发生呢?这个问题自然也会引发诸多充满争议的主张:如果把这样的活动安排在像家一样温馨而亲切的地方,而不是安排在冰冷的教室里,更有可能促成学习的发生;如果我们从一开始就尊重学生的意愿和选择,从他们面临的“真实的问题”出发而不是从我们“捏造”的“虚假的问题”出发,更有可能促成学习的发生;如果我们放弃对书本的偏好,放手让孩子们直接从社会交往中学习,更有可能促成学习的发生……这样的意见可以一直罗列下去,甚至我们还可以考虑活动发生时空气的温度或湿度、起风的方向或风力大小、学生的鞋子合不合脚、桌子或椅子是不是稳固、教室是开窗还是关门、马路上有没有汽车经过,如此等等,因为它们确实都有可能影响教—学活动的组织并进而影响学生的学习的发生。

不过,就算是把所有的这些可能性都考虑进来,让两位教师在同样的条件下组织“同样的”教—学活动,我们仍然会发现:张老师组织的这个活动更好地促成了班上学生的学习,而明明是组织了“同样的”教—学活动的李老师,不但没有促成班上学生的学习,反而适得其反,平添了学生的困扰。这样的情况此时此刻就在千千万万的教室里发生着。对于类似现象的哪怕是初步的观察,也能促使人们形成一个认识(这个认识在近些年已迅速地成为一种“共识”了):看起来影响学生学习的最重要的因素来自教师,但不在于教师“组织了什么教—学活动”,而在于教师“以什么方式组织了教—学活动”。也就是说,是教—学活动的“开展方式”,也即这项活动的“过程属性”,更直接而根本地决定了它的效果,即促成学习发生的可能性。

3. 这样,我们需要回答的问题就进一步明确了:以什么方式开展(或具有什么过程属性)的教—学活动更有可能促成学习的发生?

对于这个问题,我们事实上面临着至少三种基本的回答思路,它们很可能会把我们引向差异甚大的努力方向。

首先,一种最为直接的思路是:如果我们能够找到某种适用于所有教师的“通用的教—学活动开展方式”,那么只要我们设法使这套“通用方式”建立在经得起推敲的学理和证据基础之上,就能使不同的教师(包括那些在知识准备和能力水平上相对有所欠缺的教师)都可以运用这套“通用方式”来开展自己的教—学活动,也就能最大程度地确保学校之内、课堂之中学习的发生。这种思路既是许多教育心理学家在过去一个世纪中探索教与学“规律”或理论时所秉承的基本信条,也是各种试图建构“教学模式”努力背后的基本指导思想。

第二种思路则相对间接一些:具体的教—学活动展开于具体的场景之中,这个过程细节未必可控,但如果我们足够清晰地向教师描绘出“(合乎理想的)学习的发生”是个什么图景,那么在足够清晰的目标指引之下,我们也能够减少过程中不必要的浪费,从而更有信心确保教—学活动的实际展开能够促成学习的发生;如果我们能够依据这些先定的目标,及时地对教师的教—学活动开展过程给以必要评估和反馈,那么就更有把握使这些活动发生在合理的轨道之上。这种思路不但是众

所周知的以马杰(Robert Mager)为代表的“行为目标”理论和以布卢姆(Benjamin Bloom)为代表的“目标分类学”的基本指导思想,其实就连肇始于美国而后影响渐大的现代“课程理论”,在其初始阶段的“活动分析”方法和以此为基础的细致乃至庞杂的目标厘定,直至后来几近通行于全球的“课程标准”制度,也都建基于这一基本思路。这种思路内在地承认和依赖行动主体的能动性,并不强求某种“通用方式”约束和规范具体个体,但同时仍有内在的强烈的“共同诉求”。

第三种思路则相对更新近一些:教—学活动是直接关涉人与人的互动的活动,无论是教师这个“人”,还是学生这个“人”,都具有内在丰富性和具体性,这就使得这两个都具有内在丰富性和复杂性的“人”所共事的“教—学”这件“事”,不大可能找到某种脱离背景、漠视现实、超越个性的“通用方式”。而“目标”即使再清晰,也仅仅是活动得以展开的一个起始要件,它本身并不足以促成实际活动的有效展开,活动的实际展开仍需其他条件。教—学活动必然是参与者(教师和学生)基于现场资源而进行决策、沟通、平衡(博弈、妥协)的过程。在这个过程中,由于教师拥有经验和理智上的优势条件,因而其决策尤其重要;这既包括教师于教—学活动之前或之后,在时间和空间都相对从容的状态下所作的决策,也包括教师在动态的教—学活动展开过程中,于紧迫、局促的时空情境之下所作的适时的决策。后者往往更关乎教—学活动的质量,但又恰恰最难以寻求“通用方式”,也不可能仅仅依赖事先确定的“目标”即可规范和制约,它更仰仗教师另外的某种品质。

以上三种思路并非泾渭分明。很显然,“通用方式”也好,“目标”也罢,都必须被教师这个“人”所接受、理解和践行才有现实意义,它们自己并不会直接发挥作用。时至今日,这三种思路,即侧重活动过程本身的“通用方式”思路、侧重活动首尾两端的“目标”或“标准”思路、侧重活动中的“人的要素”的思路,无论在理论界还是在实践中,都并行不悖。不过,总体而言,至少近些年以来,第三种思路越来越受到重视。

近年来教育界对教师和教师教育问题的关注,无论观点有多么不同,从这个角度来讲,根本上都是基于第三种基本思路。

4. 当我们对“以什么方式开展的教—学活动更有可能促成学习的发生”这一问题的思考和回答,更多地依赖于教师这个“人的要素”、寄托于教师教学决策的时候,我们的问题就再一次转向了:什么样的教师决策能够使教师以特定方式开展教—学活动,进而促成合乎理想的学习的发生?

教师关于教—学活动的决策,自觉水平并不相同。有许多事实上由教师所作的行动决策,可能本身并不为教师所清晰地觉知,而更像是教师的一种自动的、习惯性的快速反应(当然,所有这样的快速反应都必然建立在相对更为自觉的重复性决策和行动基础之上),甚至有许多行动决策,至少从表面看起来,似乎只是“一时冲动”,好像更多地受制于某种莫名其妙的情绪、毫无预兆的灵光一闪或忽然涌出的强烈动机,而不是基于更理性的决策过程。事实上,在所有的人类活动中,无论它作为一种“类的事业”达到多么高的自觉水平,一旦落实于具体的个体,成为“个人的事业(情)”,就必然面临这样的非理性成分的渗透和浸染。而正是这样的非理性成分的合理存在,才使教学中的“艺术性”(诸如“教学艺术”、“教学急智”、“实践智慧”之类)有了生发的基础。

不过,作为一种有目的、有计划、有组织地对学生施加影响的活动,教学活动最重要的特征毕竟还是其理性的部分:人们越来越倾向于认为,教师在课堂教学之中以这种方式或那种方式组织和引导教—学活动,是基于教师自觉地(至少是在相当程度上自觉地)作出了这样或那样的决策,而其作出这样或那样的决策,是经历了一个事实上复杂的实践推理——或者用舒尔曼的术语讲,是“教育推理(pedagogical reasoning)”^[1]——的过程。教师的实践推理既遵循特定的推理逻辑,那么也必然基于特定的概念与判断。而教育现实中的概念和判断,又都建基于教师对于必要的信息和资源的掌握与运用,如对于课程所包含的学科内容的理解、关于学生的知识等。

教师在特定的实践情境之中所作出的行动决策,一定是其在当时的信息和资源条件下,基于当时状态中的逻辑、概念和判断所能够作出的“最佳行动决策”。从这个角度来讲,对于教师的实践推

理和教学决策本身,我们很难作出价值判断。不过,既然教学活动的最终目标是促成学生之学习的发生,这个最终目标就能够反过来作为一个判断标准,并以此来衡量教师的实践推理和教学决策的优劣:总有某种(或某类)实践推理方式或教学决策方式,更有可能促成人们期望的教—学过程开展方式的产生,并进而更有可能促成人们期望的学习方式和学习结果的产生。

为什么有的教师能够进行“高质量的实践推理”,作出“良好的教学决策”,并组织 and 引导“优质的教—学活动”,而有的教师就不能呢?如果依照上述的分析,除了极端个人化及偶然的因素外,其中稳定而基本的归因,应该在于不同教师在进行实践推理和决策时,所依赖的逻辑、概念、判断以及这些逻辑、概念、判断所依赖的更外在的信息和资源的质量存在着差异。换言之,是教师“实践推理和决策基础”上的差异,更根本而深刻地导致了教师与教师之间在教学决策上的差异,并进而导致教—学活动及其品质上的差异。近三十年来,英语国家(尤其是北美)教育界关于“教师知识”的热烈探讨,近二十年来我国教育界对于“教师素养(质)”的持续热议,以及从中衍生出来的越来越趋于具体的诸多课题,从根本上来讲,当然并不是因为教师的“知识”或“素养”本身能够直接地发挥什么教育功能,人们对于这些话题充满热情,不过是因为它们有可能为我们期待的高质量“教学决策”奠定更坚实的基础或提供更可靠的资源罢了。

5. 这样,我们所要回答的问题就又进一步地具体化了:教师具备什么样的实践推理的基础,才能作出良好的教学决策,从而使其以特定方式开展教—学活动,并进而促成合乎理想的学习的发生?

作为一个社会人的教师,其依循什么样的逻辑进行实践推理,以及其用于推理的概念和判断,必然在相当大的程度上分享着族群的共性(否则包括本文在内的几乎所有的学理探讨就都既无可能也无必要了)。不过,作为具体个体的教师,其在现实的教育情境之中依循什么样的逻辑偏好进行推理,以及其用于推理的具体概念的内涵和判断的依据与指向,却又必然带有个性色彩,而且也不可能避免各种偶然因素在其间的作用。例如:一位教师在思考和决定师生关系的合宜处理方式时,倾向于把“所有这个年龄阶段的孩子都有野蛮的破坏性”当作一个重要的前提性判断,这可能并不是基于教师对可靠证据的深入细致的考察,而仅仅是因为其特殊的成长经历(事实上,基于对教师“生活史”及“前概念式信念”的分析来理解教师及其实践,近些年已经成为一种重要的研究思路),或者仅仅是因为教师周围的同事们“都这么认为”(关于“教师文化”或“群体动力”的研究,也在近些年开始成为我们理解教师及其实践的一把有益的钥匙),甚或只是因为这位教师邻居家的一位小朋友新近恰好毫无理由地打破了教师家的窗户而已。

如果我们充分考虑到教师实践推理和决策的个性因素,就不会不承认,影响教师推理和决策质量的因素中,必定有一些是不可改变的(例如我们不可能改变教师业已形成的生命历史和人生轨迹),也有一些是难以改变的(例如许多深刻的基本概念和判断我们甚至都意识不到它们在起作用,更遑论变更),就算可以采取一些措施改变它们,其成效也难以期待。不恰当地强调乃至夸大“个人的”、“具体的”与“过程的”因素在教师推理和决策中的地位与作用,势必导致教师教育理论和实践上的令人沮丧的悲观结论,甚至反过来妨碍我们对于更有建设性的路径的探索,这种苗头在我国教育界已然显现,值得警觉。好在,属于教师实践推理之“基础”的大部分因素都是可学或可变的,即使这个推理链条中的某些深层部分(如某些基本观念或推理的逻辑),也可以通过专门的学习活动(或其他支持、反馈与辅助)而习得、增进或改善,更不用说其中浅层的部分或主要作为推理素材的部分(如教师之于学科内容、教学规范、学生和评价等方面的知识)了,它们具有更大的可习得性和可变更性。

很久以来,教育界无论是在常识的层面,还是在严肃的研究层面,都关注表现优秀的教师与表现一般的教师之间的差别。数量不菲的实证研究看起来至少在这样一些方面逐渐地达成共识:优秀的教师往往知识丰富,能在短时间内迅速作出有效的判断和推理,而且比其他教师更有远见,看问题“看得更透”^[2]。换言之,优秀教师往往能在其实践中进行更有效的推理,而且用于推理的“素

材”(如知识)也更充分。虽然直到目前为止,我们对于“一位优秀的教师究竟如何‘塑造’或如何形成”仍然所知不多,但至少在一个方面我们尚具有信心:我们可以通过安排专门的活动(如专门的学习),帮助教师接触、介入、形成或再构他们用于实践推理的“素材”(如各类必要的知识),甚至也可以通过安排专门的学习活动,帮助教师直接改进他们的实践推理和决策方式。教师教育的必要性和可能性,无论是职前的部分还是职后的部分,也无非就建立在这样的基本信心之上。

6. 如此,我们对于教师及教师教育问题的关注,事实上就可以更进一步地表述为下面这样一个长句了:提供什么样的学习机会与经验,能使教师具备更理想的实践推理的基础,以作出良好的教学决策,从而以特定方式开展教-学活动,并进而促成合乎理想的学习的发生? 如此,教师教育问题自“(学生的)学习何以发生”肇始,最终又回到了“学习何以发生”的老问题,只是主语(体)发生了变化而已。

教师教育的核心话题虽然在细节上“蔓延”甚广、“枝叶”颇多,但就其根本而言,无非就是回答上述这个问题。这个问题看起来稀松平常,并没有什么深文大义,之所以非得这样啰嗦地表达,无非是想说明:我们对于教师及教师教育问题的关注,实际上是一连串的一环扣一环的“关注圈”中的一个组成部分,如果脱离这个(些)基本前提(就像目前有些人所正在做的那样),把教师或教师教育问题孤立起来,使之俨然是一个可以“独存”的话题,那就很容易把探讨引向不恰当的方向。

上述的讨论,如果用一个简明的图示表达出来,大致可如图 1 所示:

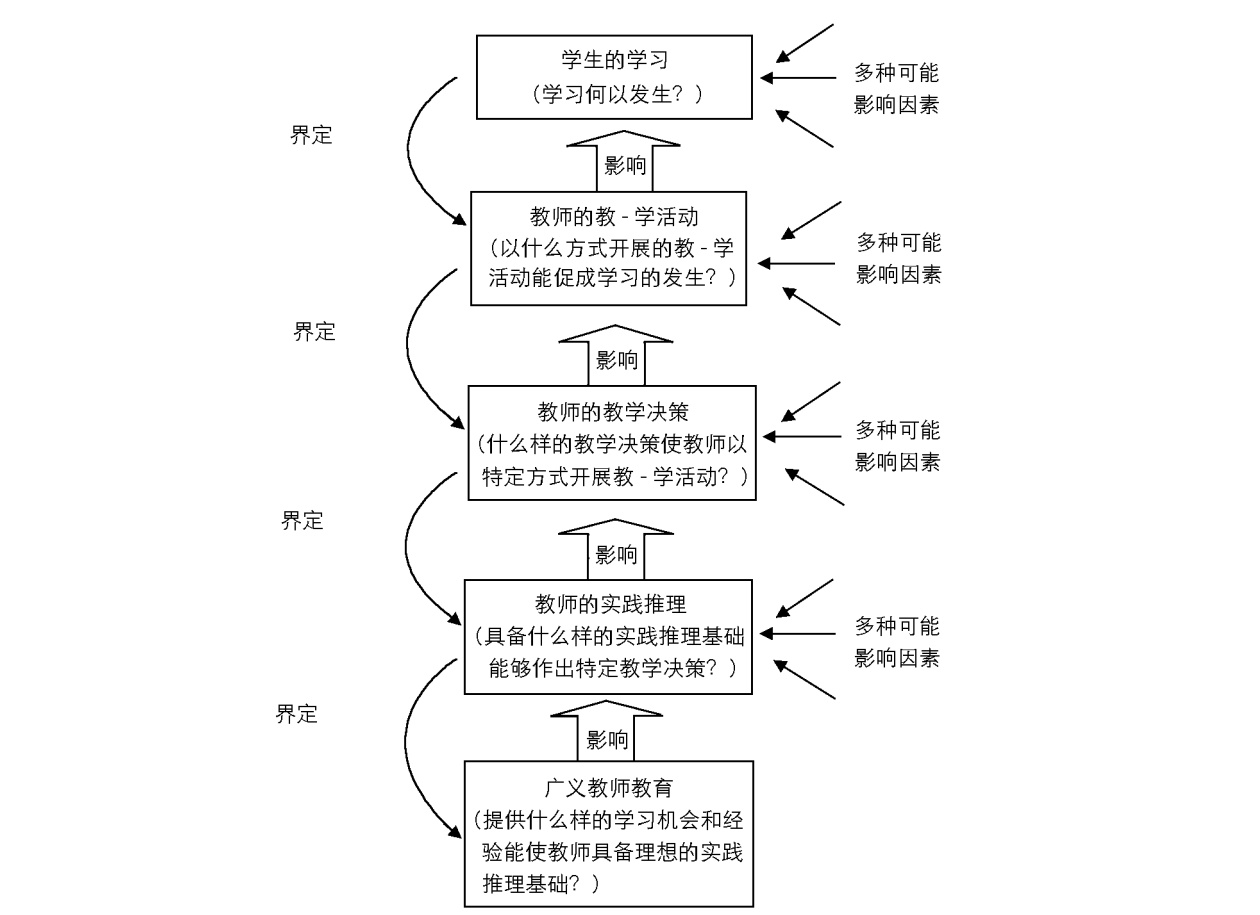


图 1 教师教育问题序列

在这个图示中,每一个居于后序的因素(范畴)都以试图影响或规制前序因素(范畴)为目的,而前序因素(范畴)又反过来界定后序因素(范畴)的意义和价值,也即扮演“判断标准”的角色。

以上讨论,只是想最近三十年来世界范围内对于教师及教师教育问题热切关注背后的逻辑

和思路进行一个大致的梳理,以期通过回答“教师教育问题何以在最近三十多年受到如此关注”这个问题,更好地理解教师教育的相关研究和决策“究竟要回答什么问题”。这个讨论和梳理并不意味着我完全赞成这个思路,更并不意味着我主张完全按照这套思路和逻辑进行教师和教师教育相关的研究(虽然这个确有必要)。这套思路和逻辑之中,暗含着许多值得警觉的“前提性认识”,例如:这套思路基本上是一套经典的单向线性思路,在这样的经典线性思路之下所取得的研究或决策成就,往往在“回溯”方面先天地具有缺陷;总体而言,这套思路是建立在比较传统的教学形态和教学观念之上的,在这套思路之中,“教学”通常被默认为是传统意义上的以学科知识掌握为主要目的、以教师主导作用为前提的相对单向的教—学活动,如果放在今天越来越趋于多元、互动和创生的教学观念和教学形态之下来重新考察,这套思路和逻辑的内在缺陷就难以掩饰;比这些更为严重的是,虽然最近三十年来教育界对于教师和教师教育的关注,根本上从“对于教学之事的重视”转向“对于教师之人的重视”,即从“事”本位转向“人”本位,但具有讽刺意味的是,在这整个思路和逻辑中,教师都明显地被当作教育系统的“工具”——这套思路具有浓厚的“社会效率”意识。限于篇幅,这些问题在本文中难以再予以细致讨论,但类似的暗含假设和倾向,却是我们今天在关注、探讨和研究教师及教师教育问题时,应当“心中有数”的。

参考文献:

[1] Shulman L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform[J]. Harvard Educational Review,1987,57(1):1-22.
[2] Sternberg R,Horvath J A. A prototype view of expert teaching[J]. Educational Researcher,1995, 24(9):9-17.

Reflections on Teacher Education

WANG Jian-jun

(Faculty of Education, Institute of Teacher Education, ECNU,Shanghai 200241,China)

Abstract:Teacher education becomes one of the ‘hottest’ academic and practical themes during the relatively short period due to a serial of logical concerns. By integrating learning, teaching, teacher, and teacher education, this paper aims to outline a conceptual framework to show the key problems embedded in the general concern of teacher education, and it paves the way for further analysis.

Key words:teacher education;teacher development; conceptual framework; research question

责任编辑 邓香蓉