

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2018.06.002

教师教育专业化危机与应对

赵华晔

(广西期刊传媒集团《教育观察》杂志社,广西 桂林 541006)

摘要:“去专业化”思潮给传统的教师教育带来了危机与挑战,削弱了教师教育机构的地位,引起了人们对教师专业知识的质疑与批判。这也暴露出教师专业知识缺少根基、教师教育课程“碎片化”、教师专业训练与实践教学相脱节等问题。为此,应重构基于实证的教师专业知识和教师教育课程,强化教师职业的实践性,使教师的“临床实践”成为一种惯习,促进大学与中小学的深度融合。

关键词:教师教育;“去专业化”危机;专业化路径

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)06-0008-09

长期以来,人们坚信只有通过专门的教师教育才能培养出高质量的教师。然而,近几年西方国家兴起的教师教育“去专业化”潮流,对传统的教师教育提出了质疑与挑战——“教师培养还有必要吗?”^[1]。在这种国际背景下,我国有学者也提出了“中国师范教育这面旗帜还能打多久?”的疑问^[2]。在实践中,我国的教师教育也在“专业化”与“去专业化”之间徘徊与挣扎。教师资格证“国考”制度的推行表明我国教师教育的“去专业化”倾向已经悄然形成。我国的教师教育应该如何创新教师培养模式,以凸显教师教育的优势与特色,是值得深入思考与探讨的重大理论与实践课题。

一、教师教育“去专业化”的挑战

自法国1684年开办第一所培养教师的专门机构——“基督教学校修士会学院”——至今,教师教育不断走向专业化、规范化。专业化、规范化的教师教育机构不仅为社会提供了大量的师资,而且在保证教师培养质量方面作出了巨大贡献。但近年来,教师教育的质量受到强烈的质疑和批评,有研究者直言:“从全球来看,当下的教师教育培养出的教师没有掌握教会学生适应社会变化的理论、知识和技能”^[3]。甚至有研究者说:“应关闭教育学院。”^[4]教师教育已然出现了“去专业化”的危机。

(一)教师教育机构地位的削弱

教师教育“去专业化”思潮的产生源于美国教师教育机构培养的教师数量上不能满足中小学的需求,在质量上培训效果不佳而产生。有研究者发现,几乎没有证据表明,教师教育学院的课程能够提高学生的成就^[5]。尤其是美国非高校教师培养机构提供的选择性教师教育项目(Alternative Teacher Education Program)的出现,更为教师教育“去专业化”提供了事实依据。有调查研究显示,经过选择性教师教育项目培养的教师,其教学表现并不比专门的教师教育机构培养的教师逊色^[6]。美国政府2006年发布的有关教师质量报告也指出,各州通过选择性教师教育项目培养的教师和专门教师教育机构培养的教师在教学质量上几乎没有差别^[7]。美国教育部2009年发布对选

收稿日期:2018-06-28

作者简介:赵华晔,教育学硕士,广西期刊传媒集团《教育观察》杂志社编辑。

择性教师教育项目培养模式(alternative route to certification)培养的教师与传统教师教育模式(traditional route to certification)培养的教师的相关调查报告也显示,这两种模式培养的教师在教学中的表现没有显著差异^[8]。另有研究显示,“为美国而教”(Teach For America)教师培养项目所培养的教师比专门的教师教育机构培养的教师更优秀^[9]。为此,有人提出“教师培养不需要专门的教师教育”这样的观点。这些观点与调查报告的结论加剧了人们对教师教育机构的信任危机。

伴随着人们对教师教育机构信任危机的加剧,尤其是美国《不让一个孩子掉队法案》中明确规定“设立基金项目建立、扩张和改善选择性教师培养项目”之后^[10],美国选择性教师教育项目迅速增多。在2009年,美国有49.4%的学生注册了选择性教师教育项目;在2011年,美国有45个州批准实施选择性教师教育项目^[11]。而与之相反的是专门教师教育机构的数量不断减少,地位不断被削弱,许多大学关闭了教育系或教育学院,如耶鲁大学、霍普金斯大学、杜克大学、加州大学和芝加哥大学等。

美国教师教育“去专业化”的浪潮对美国教师教育机构的发展产生了巨大影响,这种影响也波及世界其他国家。近几年来,我国教师教育机构的地位也出现了被边缘化的趋势。

首先,在政策方面出现了教师教育“去专业化”的倾向。中共中央办公厅在1999年颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中指出:“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院。”教育部等相关部门在2012年颁布的《关于深化教师教育的意见》中虽然强调要“发挥师范院校在教师教育中的主体作用,重点建设好师范大学和师范学院”,但再次提出了“鼓励综合性大学发挥学科综合优势,参与教师教育”的意见。

其次,在实践中开始探索多样化的教师教育培养模式。一是由“三级教师教育体系”变为“二级教师教育体系”;二是在“大学化”浪潮的影响下,师范院校纷纷升格为综合性大学或被合并进综合性大学又或在综合性大学创建教师教育学院,但这些新设立的学院从一开始就没有被纳入大学建设的重心,一直处于边缘化的状态,同时,师范类院校自身也在追求学科的综合性和学术性,从而弱化了师范专业的师范性,对师范类人才的培养和学科教育研究带来了消极影响^[12];三是师范院校数量减少,师范特点消失,我国专门培养教师的中师院校数量锐减,1990年为1026所,到2013年仅剩110所^①;四是实行全国教师资格证考试制度,我国从2015年开始实行的全国教师资格证考试制度从某种意义上表明,教师不完全需要专门教育机构的培养,教师教育机构专业性地位趋于式微。

(二)教师的专业知识受到批判

人们一直认为,教师只要掌握了专业知识(学科知识、教育学知识等)就能胜任教育教学工作,但随着选择性教师教育项目培养模式的出现,这种观点受到了质疑与批判。

首先,教师教育“去专业化”的观点认为,教师不需要专门的知识。“去专业化”取向的观点是:教师不是一种专业,教师不需要专业知识,教师需要的是“常识”;教学与其说是一种专业性的工作,不如说是更接近“常识”性的工作,教师只要把知识传授给学生就可以了。但是教师教育学院却把自认为有用的(所谓的“专业知识”)传授给了未来的教师,“一方面对教师任教学科知识的要求不高,另一方面又在很多无关紧要的方面设置了没有必要的多余标准,如对教育类课程的学习和学分的的要求就是多余和无必要的”^[13]。

其次,教师教育学院培养的教师缺乏学科专业知识。“去专业化”者认为,教师不需要教育类课程知识,只需要掌握学科知识和具备口头表达能力即可^[14]。“去专业化”的观点得到了美国教育部

^① 资料来源于北京师范大学副教授宋萑的学术报告——《北京师范大学教师教育现状与反思》。报告时间:2016年11月4日;报告地点:北京教育学院。

于2002年发表的年度报告——《迎接高质量教师的挑战》——的印证：严谨的研究表明，良好的语言运用能力和丰富的内容知识是保障教师质量的最重要条件；没有证据证明，教师教育学院的课程能够帮助教师提高学生的学业成就^[15]。“去专业化”者的研究还发现，教师教育学院培养的教师恰恰缺乏语言运用能力和学科专业知识。美国全国教育统计中心的数据也显示，很多中学教师学科专业知识不足，大部分教师缺乏任教学科的专业知识^[16]。因此，“去专业化”者认为，传统教师培养模式所培养的教师正是因学科专业知识薄弱致使其不合格。

最后，教师专业知识缺乏事实基础。“去专业化”者对教师专业知识来源的合理性与合法性提出了质疑。他们认为，教师既定的专业知识与教育实践之间的关联缺乏可靠的实证研究，教师的专业知识与教学实践是分离的，教师的专业知识是教育理论工作者远离教育实践而创制出来的，教师并没有参与到专业的生产过程中，但这些知识却被教师运用到了教学实践中，然而“迄今为止，关于教师如何学会教学的、如何共享可靠的知识等方面仍然处于假设状态，缺乏坚实的实证基础”^[17]。

二、教师教育：为什么会遭遇“去专业化”的挑战

教师教育专业化历经数百年，为什么遭到了“去专业化”的挑战？原因固然很多、很复杂，但传统教师培养模式自身的缺陷和不足为“去专业化”者提供了说辞，也为非专业化教师教育的发展提供了空间。公允地说，“去专业化”的诸多质疑与批评，的确击中了传统教师培养模式的要害。审视传统的教师培养模式，不难发现，专业知识与专业训练作为教师专业化的两大基石，在教师教育中并没有体现出特有的专业色彩，而失去专业特色的教师教育自然也就不能称之为专业化教育。

（一）教师专业知识缺少根基

教师掌握什么知识才能成为专业教师？教师工作的基础知识是什么？对此问题中外学者进行了广泛而深入的探讨。国外学者舒尔曼认为，教师应该掌握学科内容知识、学科教学知识和课程知识^[18]；威尔逊认为，教师应该至少掌握四种知识，即学科内容知识、关于学生的知识、不同族群学生文化差异的知识、教育学知识^[19]；格罗斯曼提出，教师应该具有六种知识，即学科内容知识、学习者和学习的知识、一般教学法知识、课程知识、教学情景知识、关于自我的知识^[20]。我国学者辛涛、申继亮、林崇德认为，教师的知识可以分为四个方面的内容，即本体性知识、条件知识、实践性知识和文化知识^[21]；陈向明则将教师知识分为理论知识和实践性知识^[22]。

不可否认，这些知识为教师教育的发展提供了有益的思路并作出重要贡献，但其致命的缺陷在于缺少科学的依据和扎实的实证基础。

从教师行业的实践性特征来看，教师专业知识关注的焦点应该是“教师的专业知识是否有效”“教师的专业知识与学生的学习效果是否有关系”“哪些要素可以促成卓越教学”等，对这些问题的回答必须基于可信的多方证据。而这些证据必须是来源于对相关人员（教师教育者、在校师范生以及在职教师等）的调查和数据分析^[23]，同时还来源于对中小学课堂教学活动的深入观察与分析。

长期以来，人们往往把主观推断的知识用于教师教育实践。譬如，教师教育的知识，特别是教育学、教育心理学的理论知识往往被认为能够有效地提高教师培养质量，但这些认识更多是基于人们的主观判断而得出的，并没有科学依据，也缺乏可以佐证的事实经验。从教师专业知识的来源来看，教师专业知识主要是理论工作者在远离中小学课堂教学真实场景的“象牙塔”里生产出来的，不是基于教师教学与学生学习效果关联度的实证研究。这种知识的生产活动只能算是一种学术研究，更多是对教师专业知识概念的解读与诠释，难以深入到教师教育的本质，因而对“教师专业知识是如何被界定的”“什么样的知识才是培养教师最有效的知识”“教师专业知识与教师教育实践的关联性如何”等问题难以作出有力的回答。

毋庸置疑，“通过理论演绎和哲学思考所发展出来的教育理论知识无法为教师提供现成的可直

接应用于教育实践的工作步骤和模式”^[24]。而且,“能够支持教师知识与学生的学习效果有直接关联度的证据是有限的”^[25]。这种缺乏理论依据和实证根基靠推测得出的专业知识,要么是教师不需要的知识,要么是难以反映教师专业全部内涵的知识,以此专业知识来培养教师,其效果必然大打折扣。

(二)教师教育课程“碎片化”

从教师教育对教师专业知识的界定以及对教师专业背景的要求来看,教师需要具备专门的知识 and 实际的教学经验,这包括特殊的课程知识、教学策略、阅读指导策略、多元的文化知识以及宽厚的学术背景等,于是造就了无所不有、无所不包、庞大而繁多的教师教育课程体系。例如:英国从专业品质、专业知识和理解、专业技能三个维度构建了庞杂的教师教育课程体系,仅教师专业知识和理解的课程体系就包括文化知识、专业学科知识、教学法知识、课程知识、国家课程知识、非国家课程知识、学科课程框架、课程评价知识、学生评价知识等^[26];美国未来的小学教师除掌握教师教育计划中的教育学科课程(教育心理学、教育社会学、教育哲学、教育史和教育人类学等)外,还必须学习阅读、数学、社会、科学、艺术、音乐等领域的教学法课程,并选修语言艺术、体育、戏剧、儿童文学、主流教育、健康知识等^[27];我国各高校的教师教育课程体系不尽相同,课程门类繁多、专业性不突出是共性。有研究对我国27所高等师范院校的调查发现,学科专业类课程比例偏高,而凸显教师专业特色的教育类课程比例相对偏低^[28]。庞杂的教师专业知识体系背后的假设是:教师应该博学多才,应该无所不会、无所不能;教师要给学生“一滴水”,自己必须要有“一桶水”。

正是由于教师专业知识广博且繁杂注定了教师一定是“杂家”而不是“专家”。同时,由于教师的专业知识没有被精确地界定与证明,教师需要学习和掌握的知识太多,形成了支离破碎的教师教育课程样态,因而导致教师专业知识“缺失精确的、与课堂教学相关的知识,缺少对学生需要的关注”^[29]。

(三)教师专业训练与实践脱节

教师的工作场景是复杂多样的,这就决定了教师专业知识的传授和教学能力的培养必须在实际的教学场景中进行,而缺少直面不断变化场景机会的教师教育难以将既定的理论知识转化为实践性知识,更难以生成教学实践智慧。教师实践性知识的生成与教学能力的获得是教师在专业实践中逐渐达成身心合一的过程中完成的。然而,综观国内外教师教育可以看到,教师专业训练与教师专业实践脱节的现象比较突出,主要表现为:教师专业知识的传授脱离实践、教师教育远离教育教学场景、教师缺少实践能力生成的环境。

1. 教师专业知识的传授脱离实践

教师专业知识应该是显示教师教育优势的独特的知识,是教师非掌握不可的、最有效的知识。就教师教育者而言,要保证教师专业知识传授的有效性,必须对以下几个问题进行思考:师范生是否学会了教给他们的知识?师范生很好地运用了他们学过的知识吗?师范生按所传授的方式教学对学生的学习有帮助吗?对这些问题最好的回答就是让师范生在实践中去践行、去验证。

审视教师教育实践会发现,教师专业知识的传授均不同程度地远离教育教学实际。尽管已有的教师培养模式所培养的教师熟练地掌握了大量的理论知识,但由于缺少实践环节的转化,这些知识没有生成实践性知识,仍然处于理论知识的层面,因而,当下的教师培养模式所培养的教师在专业工作中并未表现出独特的能力和高超水平。究其原因,“就在于他们止步于一般的教育理论知识,而没有提供足够实践的机会来促进未来教师对教育知识与学科知识的融合”^[24],从而导致师范生虽然精通教育理论,但对教育实践知之甚少,甚至一无所知。

2. 教师教育远离教学场景

教育本身是复杂的。所以,教师教育者要在实践中准确地传达复杂的教育教学实践的意蕴,不仅仅取决于其拥有的教育知识,还取决于其对教育情境的感知、理解与诠释^[30]。因此,从应然状态

来看,师范生应该有足够的时间深入中小学校,亲近学生,与学生交往,只有在“身临其境”中,才能知道中小学需要什么样的教师,中小学教学需要什么样的知识与能力。

但从国内外教师教育的实践来看,师范生深入中小学的机会比较缺乏。一方面,虽然近年来,各国在教师教育的过程中增加了实践课程,为师范生提供了深入中小学的机会,但投入的时间仍然偏少;另一方面,从理论上讲,大学和中小学是合作伙伴,共同担负着培养教师的工作,但在实践中“大家都是在各自不同的轨道上运行”^[31],由此导致“师范生是远离中小学的,对课堂里发生的事情知之甚少;而中小学教师对大学里的事也不太清楚”^[32]“我们的师范生(未来教师)根本不了解其所面对的中小学生的生活经历,这对教师教育的潜在影响是非常明显的。”^[33]

3. 教师缺少实践能力生成的环境

教学情境的复杂性不仅表现为即时性、同时性,还表现为历史性、不可预测性,这就决定了教师实践能力具有情景性、可变性的特征。正是因为教师实践能力的情景性、可变性特征使得教师教育离不开实际的教学场景,教师教育必须扎根于教育实践。但考察国内外传统教师教育实践可以发现,师范生均缺少实践能力生成的环境。

第一,缺乏对师范生实践课程的引导。我国师范生的培养模式在时间安排上是理论学习时间长、教育实践活动时间短(最长只有一个学期),而且在内容安排上是先进行理论知识学习,然后再开展教育实践,这种培养模式导致理论知识学习与教育实践活动脱节,进而导致理论知识无法经由实践而转化为实践性知识,也无法形成实践能力和实践智慧。

第二,以“近似实践”场景替代真实的教学实践。在传统的教师教育实践中,为了弥补教学实践的不足,大学经常开展一些“近似实践”的教学活动,如微格教学、教学设计、说课等,虽然这在一定程度上弥补了师范生技能训练不足等问题,但是这些模拟性的教学活动往往解决的是一些假设的、想象的问题,缺少对真实情境的感知与体验,因而师范生也就难以形成面对真实的教育教学环境来解决实际问题的能力。

第三,中小学不合作的态度。一是大学教师教育的学术研究没有机会进入中小学,“大学教师教育学院不涉及课堂教师的教育和培训;大学的教育科学成果不能运用到教学实践中”^[34]。二是中小学对师范生的实习持排斥态度。大学虽然安排了比较长的教育实习时间,也让师范生进入中小学的实践场所,但实习学校往往担心师范生的教学效果不佳,不愿意安排师范生上课,因而师范生在中小学实习期间实际授课太少。在我国,“有近四分之一的师范生指出,实习最大的问题是实际授课时数太少”^[28],而且“在实习期间,大多数实习生可能只有一两次机会真实地上课,大部分时间只是跟随实习学校的指导教师,做一些辅助性工作”^[35]。

综上所述,由于教师专业知识的内容缺乏根基、专业知识的系统被其他各类知识肢解、专业训练脱离实践,从而导致教师专业知识结构不完善、教育教学实践能力不足,使传统教师培养模式所培养的教师在教育教学中并没有表现出特殊的优势,甚至比选择性课程模式所培养的教师还要逊色。

三、“去专业化”的警示:我国教师教育路径应该如何设计

从教师教育的历史和传统来看,专业化既是教师教育的内在需求,也是教师质量提升的途径,贯穿于教师教育的始终。应该说,教师教育专业化是培养高质量教师的根本路径。当下人们之所以批评传统的教师教育,是因为传统的教师教育没有培养出让中小学满意的教师,与其说是对传统教师教育机构的批评,不如说是对教师教育质量的批评。从根本上说,教师职业有其独特的知识需求与实践能力要求,因此,教师专业化教育应从理论与实践两个维度设计出能够给教师提供真正需要的知识与能力的路径。

(一)重构基于实证的教师教育课程

“去专业化”对教师专业知识的质疑促使我们思考这样一个问题,即教师真正需要的知识是什

么。教师专业知识本身存在的问题也提醒我们思考另一个问题,即应该建构什么样的教师教育课程体系来满足教师的实际需要。对这两个问题的回应都需要建立在实证研究的基础上。

1. 构建基于实证的教师专业知识

首先,应在评估课堂教学效果的基础上重新界定教师的专业知识。教师服务的对象是中小學生,教师专业知识的有效性应体现在学生的学习成效上。因而,教师专业知识的确定必须建立在学生学习效果的基础上。传统的教师专业知识之所以低效甚至无效,其关键原因之一就是忽视对学生学习效果的考察。事实上,要明确界定教师的专业知识与学生学习成效之间的关联度是一件异常复杂的事情,仅靠理论的推演是不够的,还需要将教师的专业知识运用于教学实践中,经过长期的、系统的实证研究,不断评估其达成的预期效果和验证教师专业知识的概念基础,以此修改与完善教师专业知识的内涵与外延。

其次,在实践中发现教师的专业知识。实践出真知。“认识的实质是揭示、去蔽,知识的原初形态是直觉,其原本处所是生存实践,形象地说,知识在手上。”^[36]教师职业是实践性很强的职业,教师的专业知识必然根植于教师的教育教学活动中,因而在教学实践中探寻教师的专业知识也是发展教师专业知识的重要途径。教师的教学实践更能告诉我们:教师在教学中使用了什么知识;哪些知识、技能和经验是有效的;哪些是教师必须掌握的知识和技能。国外已有学者运用教师工作案例的方法来分析教师的专业知识,这为我们提供了有益的思路:我们既可以通过个案研究发展教师专业知识,也可以通过课堂观察、教师叙事等方法发现教师专业知识,并把这些知识经由实践检验后发展为可以共享的教师专业知识。

2. 构建基于实证的教师教育理论课程体系

教师专业知识是建构教师教育课程体系的基础。对教师专业知识内涵与外延的确立只是完成了构建教师教育课程体系的第一步。接下来需要判断和辨别教师专业知识的有效性,即判断和辨别学生的学习效果在哪些教师专业知识的帮助下得到了更为显著的提升。教师的专业知识并非等量齐观,必定有一种或者几种教师专业知识对提高教师的教育教学能力起着关键的作用。虽然传统的教师教育也重视教师专业知识的差别情况,并据此将教师教育课程区分为核心课程、选修课程等,但这种划分更多的是基于主观判断,而缺少实证根基,必然招致人们的质疑与批判。故而,教师教育课程体系的构建应该也必须是基于实证的考察。

首先,将教师专业知识运用于教学实践,在实践中检验不同的教师专业知识与学生学习效果之间的关联度,然后依据研究结论确定哪些专业知识是教师的核心专业知识,哪些知识是非核心专业知识,并按照教师专业知识对学生学习效果的贡献程度排列优先次序,以此作为构建教师教育课程体系的基础。

其次,教师教育课程的研发者应把经过证明有效的教师专业知识作为构建教师教育课程体系的立足点,并按照对教师专业知识的排序情况决定哪些知识应该进入教师教育的核心课程,哪些属于非核心课程,而且对能够有效提高教师教育教学能力的课程增加权重,安排更多的时间学习、实践,以提升教师教育的教学效果。

(二)构建基于“临床”的实践课程

构建教师教育实践课程是提高教育专业实践能力的根本途径。经验事实证明,没有经过实践案例的训练、不走进实践现场,所培养的教师只会模仿、复制,不能生成实践智慧,更不能生产创造性的知识。因而,要想提高教师的实践能力,“教师教育课程实施要从单纯理论讲授向实践属性渗透转型”^[37]。为职前教师提供良好的教育教学实践有助于教师更新理论知识和获得宝贵的教学技能^[38]。为此,我国教师教育者进行了诸多教师培养模式的尝试,如教育见习、分散式教育实习、集中式教育实习、“顶岗实习”等,试图像培养医生一样,通过“临床观察”“临床实践”来提升教师的专业实践能力,从而促进教师专业化发展,但“教师教育至今也没有建立像医学那样让大学感兴趣的

学术声誉,更没有让人感觉到教育专业是必不可缺的”^[33]。

究其重要的原因:一是我国现行的职前教师教育较为忽视实践性课程,导致职前教育实践流于形式,缺乏实质性内涵,难以发挥职前教育实践的功能^[39];二是大学并没有像培养医生那样培养职前教师,医生的培养除周期长(在校培养至少五年)外,还与其“临床实践”密切相关,未来的医生从入校那天起就深入病房进行“临床实践”,以至于“临床实践”成为未来医生的惯习^①,而教师的“临床实践”最长也不过一个学期;三是教师“临床实践”缺乏正确引导,由于远离中小学的教学现场,师范生的教学行为很大程度上是基于自己对教学理论的理解,从而导致他们在实际教育教学中出现很多错误。

这给我们的启示是:教师的“临床实践”也应该像医生那样成为一种惯习,即让未来的教师从进入大学那天起就深入中小学课堂,通过参与教师的备课、学校的教研活动、课堂教学的诊断,以及承担教学任务等途径主动建构实践类知识。师范生通过教师教育者的引导感知和了解中小学的教学过程,学习教师是如何讲授一节特殊的课或者如何解决课堂突发事件的,并且培养适应学校现场所需要的实践能力^[40]。

(三)促进大学与中小学的深度融合

大学和中小学合作培养教师被视为培养高质量教师的重要途径之一,但从国内实践来看,大学与中小学的合作关系脆弱,效果不佳,这不得不促使我们思考这样几个问题:为什么大学与中小学合作不畅?促成大学与中小学合作的动因是什么?如何才能调动大学与中小学合作的积极性,尤其是中小学的积极性?对这些问题的思考与解答对理解大学与中小学的合作关系至关重要。

1. 理解合作的动机与需要

合作是基于合作双方相互关心的目标、需要共同解决的难题以及双方各自利益最大化的满足^[41],因此,弄清大学与中小学合作的动机与需要是打破大学与中小学合作的桎梏、建立良好合作关系的基础。

就大学而言,其合作的动机是借助中小学独特的资源培养高质量的教师,即通过与中小学的合作,使未来教师的教学能够在实际情境中得到真实、及时的反馈与纠正,从而使他们具备能够适应不同环境的教學能力。

就中小学来说,既面临着高质量教师缺乏、教师整体素质有待提高的问题,又面临着家长、社会对学校日益增长的期望,以及应试教育与素质教育的矛盾与挑战。这些问题日益成为限制中小学发展的瓶颈,亟需大学给予理论与实践的指导。正是有各自的优势与不足,又有各自的动机与需要为大学与中小学提供了合作的可能。“如果其中一方不能从中受益,那么它就不会有积极的和富有成效的合作。”^[42]因而,各自的兴趣与需要必须得到理解、关注和满足。

2. 构建合作机制

要使双方的目标得以实现、需求得以满足,大学与中小学必须建立相互信任、相互尊重的合作关系,而这种关系的持续与深化需要建立有效的合作机制。

在宏观层面,为保证各自目标与利益的实现,应建立合作管理组织。具体而言:一是建立合作管理委员会,其职责是负责双方合作事宜的统筹规划与监督,以便在需要时提供建议、指导与帮助;二是建立课程指导委员会,主要负责对双方课程的管理与开发,以实现知识共享;三是建立教师发展委员会,其任务是负责双方教师专业发展问题的研究与诊断,以实现同步更新、共同发展的目标。

^① 惯习(habitus)是布迪厄社会学理论中的一个重要概念。布迪厄认为,惯习是生成策略的原则,这种原则能让行动者应对各种未被预见、变动不居的情境。惯习还是各种持久存在而又可变更的性情倾向的一套系统,它通过将过去各种经验结合在一起的方式,每时每刻都作为各种知觉、评判和行动的母体发挥其作用,从而有可能完成无限复杂多样的任务。详见:布迪厄. 实践与反思:反思社会学导引[M]. 李猛,译. 北京:中央编译出版社,1998:18.

在微观层面,双方应充分利用自身的优势与资源竭诚为对方服务。具体而言:一是大学可以充分利用各种资源优势参与中小学的建设与发展,中小学可以在为大学提供教育实践平台的同时为大学提供研究场所、提供第一手研究资料;二是建立知识共授机制,中小学教师可以参与大学的教学,同样大学教师也可以到中小学授课;三是建立 U-S 学术研究共同体,为大学教师与中小学教师共同发现、分析和解决基础教育问题搭建桥梁。如此,大学教师就能“走进中小学真实的教育教学情景,发现在书斋里冥想不出的问题,找到在书本里找不到的解决基础教育问题的思路与方法,从而为自己的研究注入活力。……中小学教师不需要走出学校就可以与大学教师面对面交流与对话,从而不断汲取新鲜的养料,丰富自己的理论知识”^[43]。

参考文献:

- [1] DARLING L, HOLTZMAN D J, GATLIN S J, et al. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness[J]. *Education Policy Analysis Archives*, 2005, 13(42): 1-51.
- [2] 柳海民. 新世纪中国师范教育改革与发展构想[J]. *东北师范大学学报(哲学社会科学版)*, 2000(2): 7-12.
- [3] NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION. Benchmarking for success: ensuring U.S. students receive a world-class education [EB/OL]. (2008-12-19) [2016-06-26]. <http://www.achieve.org/files/BenchmarkingforSuccess.pdf>.
- [4] 洪明. 教师教育是否会退出大学专业教育行列——美国大学教育学院的“危机”及其警示[J]. *高等教育研究*, 2014(1): 50-56.
- [5] MILLER J W, MCKENNA M C, MCKENNA B A. A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers[J]. *Journal of Teacher Education*, 1998, 49(3): 165-176.
- [6] GOLDHABER D D, BREWER D J. Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement[J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2000, 22(2): 129-145.
- [7] 翁丽霞, 洪明. 美国选择性教师培养路径探略[J]. *教育发展研究*, 2009(22): 65-70.
- [8] U.S. Department of Education. An evaluation of teachers trained through different routes to certification: final report [EB/OL]. (2009-02-01) [2017-01-20]. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf>.
- [9] DECKER P T, MAYER D P, GLAZERMAN S. The effects of teach for America on students: findings from a national evaluation [EB/OL]. (2004-06-09) [2017-01-11]. <https://www.mathematica-mpr.com/our-publications-and-findings/publications/the-effects-of-teach-for-america-on-students-findings-from-a-national-evaluation>.
- [10] U.S. Department of Education. No child left behind [EB/OL]. [2016-07-28]. <https://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.
- [11] U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education. The secretary's fifth report annual on teacher quality [EB/OL]. [2017-01-19]. <http://www.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/2006-title2report.pdf>.
- [12] 张斌贤, 李子江. 改革开放 30 年来我国教师教育体制改革的进展[J]. *教师教育研究*, 2008, 20(6): 17-23.
- [13] 洪明. 教师教育专业化路径与选择性路径的对峙与融合——NCATE 与 TEAC 教师培养标准与认证的比较研究[J]. *全球教育展望*, 2010(7): 48-53.
- [14] LEVINE A. Will universities maintain control of teacher education? [J]. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2006, 38(4): 36-43.
- [15] 张济洲. 美国“大学本位”教师教育危机及其改革走向[J]. *课程·教材·教法*, 2010(9): 94-98.
- [16] 周钧. 解制: 当代美国教师教育改革的另一种声音[J]. *外国教育研究*, 2004(5): 29-32.
- [17] LIN E, WANG J, KLECKA C L, et al. Judging research in teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*, 2010, 61(4): 295-301.
- [18] SHULMAN L S. Those who understand: knowledge growth in teaching[J]. *Educational Researcher*, 1986, 15(2): 4-14.
- [19] SUZANNE M W, JENNIFER B. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge [EB/OL]. (2012-12-20) [2016-7-12]. <http://www.doc88.com/p-0989084279194.html>.
- [20] GROSSMAM P L. *Teacher's knowledge* [M]. Oxford: Pergamon press, 1994: 21.
- [21] 辛涛, 申继亮, 林崇德. 从教师的知识结构看师范教育的改革[J]. *教师教育研究*, 1999(6): 12-17.
- [22] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础[J]. *北京大学教育评论*, 2003, 1(1): 104-112.
- [23] Office of Educational Research and Improvement of U.S. Department of Education. Teachers for a new era: a national initiative to improve the quality of teaching [EB/OL]. [2018-02-18]. <https://eric.ed.gov/?id=ED479720>.
- [24] 刘小强, 蒋喜锋. 教师教育改革走向何方[J]. *高等教育研究*, 2015(1): 24-33.

- [25] WANG J, ODELL S J, KLECKA C L, et al. Understanding teacher education reform[J]. *Journal of Teacher Education*, 2010, 61(5):395-402.
- [26] 汪霞,钱小龙. 英国教师教育课程标准的改革[J]. *比较教育研究*, 2011(11):21-26.
- [27] 郭志明. 美国教师教育课程改革[J]. *国家教育行政学院学报*, 2004(1):96-101.
- [28] 丁钢,李梅. 中国高等师范学院师范生培养状况调查与政策分析报告[J]. *教育研究*, 2014(11):95-106.
- [29] PRESTON C. University-based teacher preparation and middle grades teacher effectiveness[J]. *Journal of Teacher Education*, 2017, 68(1):102-116.
- [30] 唐纳德·A. 舍恩. 反映回观:教育与咨询实践的案例研究[M]. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社,2010:6.
- [31] 罗博·麦克布莱德. 教师教育政策:来自研究和实践的反思[M]. 洪成文,译. 北京:北京师范大学出版社,2009:334.
- [32] 洪明,丁邦平,黄忠敬. 让教师在专业实践中成长——国际教师教育学者沙科纳教授访谈[J]. *全球教育展望*, 2006, 35(3):3-6.
- [33] 杨跃. 教师教育:一个充满斗争的政治场域——迈克·阿普尔教授访谈录[J]. *全球教育展望*, 2014, 43(9):3-12.
- [34] 张济洲,苏春景. 美国大学教育学院:教师教育大学化实践困境及改革[J]. *教育学报*, 2010, 6(6):110-114.
- [35] 张玉荣,陈向明. 何以为师?——实习生的知识转化与身份获得[J]. *教师教育研究*, 2014, 26(3):75-80.
- [36] 朱新卓. 知识与生存——教育认识论新论[J]. *高等教育研究*, 2015(9):26-35.
- [37] 朱旭东,袁丽. 论二次转型背景下大学教师教育资源整合[J]. *教师教育研究*, 2016, 28(3):1-6.
- [38] RICHMOND G, FLODEN R E. Leveraging research for teacher education policy, design, and practice[J]. *Journal of Teacher Education*, 2018, 69(1):4-6.
- [39] 靳玉乐,肖磊. 教师教育课程改革的价值诉求[J]. *教育研究*, 2014(5):121-127.
- [40] KENNEDY M. Parsing the practice of teaching[J]. *Journal of Teacher Education*, 2016, 67(1):6-17.
- [41] FUEYO V, LEWIS S. A school-university collaboration for preparing teachers of students with visual impairments: linking the university and a state residential school[J]. *Teacher Education and Special Education*, 2002, 25(4):385-394.
- [42] EPANCHIN B C, COLUCCI K. The professional development school without walls: a partnership between a university and two school districts[J]. *Remedial and Special Education*, 2002, 23(6):350-359.
- [43] 赵彦俊. 职前教师实践性知识生成研究——以“顶岗支教”为研究个案[M]. 北京:中央编译出版社,2010:210-211.

Teacher Education: the Crisis of De-professionalization and the Professional Strategies

ZHAO Huaye

(*Survey of Education of Periodical Office, Guangxi Journal Media Group, Guilin, Guangxi 541006*)

Abstract: The idea of de-professionalization brings crisis and threat to the traditional teacher education, weakens the position of teacher education institutions, causes people to question and criticize teachers' professional knowledge, exposes the problems of the weak foundation of teachers' professional knowledge, the fragmentation of teacher education curriculums, the separation between teacher professional training and educational practice, etc. Therefore, we should reconstruct teachers' professional knowledge and teacher education curriculums based on empirical research, strengthen teachers' "clinical practice" so as to make it become habits, and promote the deep cooperation between universities and elementary and secondary schools.

Key words: teacher education; the crisis of de-professionalization; the professional strategies

责任编辑 邱香华