

教师教育学科发展的现实 基础与双重突围

艾兴, 张玉

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:教师教育学的学科建设对促进教师教育的理论发展和实践改进具有重要意义,但当前我国教师教育学科发展仍面临诸多挑战。基于教师教育学科的历史发展基础,从学科的性质定位、体系结构、制度建设、研究队伍等方面剖析当下我国教师教育学科发展的现实困境,继而从教师教育学科的知识形式、理论框架、方法体系三个层面论述实现新时期教师教育学的理论突围,并力图从教师教育学科的组织制度、专业设置和课程体系三个维度去探析促进教师教育学实践突围的现实举措,为促进我国教师教育学的学科发展提供系统的理性思考和对策建议。

关键词:教师教育学;学科建设;教师教育;理论框架;实践突围

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)01-0015-07

作者简介:艾兴,教育学博士,西南大学教育学部副教授;张玉,西南大学教育学部硕士研究生。

随着2018年《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》的颁发以及新时期高等学校建设“一流学科”的现实需要,振兴教师教育、加强教师教育学科建设越发受到关注。然而,当下我国教师教育学科发展还存在诸多问题,值得教育理论和实践工作者加以重视。

一、我国教师教育学的历史发展与现实困境

教师教育作为一种养成教师的社会实践活动,在我国具有悠久的历史。然而,我国古代教师的培养提升主要依靠个人实践经验的积累、自发的学习与示范、师徒式的传递活动以及个体间的学术切磋等方式。其间,不乏思想内涵丰富的师道论述对教师的修身传道产生重要影响,但终没有形成一门系统的学问用以指导教师教育实践,其功能发挥具有很大的局限性^[1]。

(一)我国教师教育及其学科的历史发展

我国师范教育发端于1897年盛宣怀创办

的南洋公学师范院。它以专门机构的形式来落实教师培养,并辅之以国家的顶层设计和具体推进。尔后至20世纪90年代中期,历经近百年沧桑演变的师范教育先后学习借鉴了日本、美国、苏联等国家的发展模式,但这一时期的师范教育主要以教师职前培养为主,贯穿教师发展阶段始终的教师教育还没有真正形成。

1. “师范教育”向“教师教育”的转变

随着教师专业化在世界范围内的迅猛发展,以及经济全球化所带来的资源、服务、文化等要素的跨地区流动,我国师范教育在20世纪90年代中后期取得快速发展的同时,也面临着新的挑战,要求传统的“终结性”师范教育作出相应调整,以适应社会对教师培养和发展提出的要求。加之在20世纪末,随着我国新一轮基础教育课程改革的启动和不断推进,教师作为助推基础课程改革的重要力量,需要形成新的认知和能力结构。这些都推动了“师范教育”在话语体系和实践领域向“教师教育”的转变,明确提出要建设一门教育学一级学科下的新

兴二级学科,即“教师教育学”,以顺应社会发展和教师教育自身改革发展的新要求^[2]。自此,我国的教师教育踏上了本土化的探索和改革发展之路,初步探索建立与我国经济社会发展相适应的教师教育体系。

2. 教师教育学科的萌动

和其他诸多学科一样,教师教育的实践活动也有着悠久的历史,但作为学科的教师教育学,其历史却较为短暂。作为真正意义上的学科,我国教师教育学科建设起始于20世纪90年代中后期兴起的教师教育改革^[1],以2006年12月在南京师范大学召开的首届“全国教师教育学科建设研讨会”为标志,自此,加强教师教育学科建设的时代呼声与日俱增^[3]。2012年,由国务院学位委员会教育学科评议组主办的全国教育学一级学科建设高层论坛,提出要创新教育学一级学科下二级学科的发展思路,学科评议组已经正式向国务院学位办建议新增设“教师教育”二级学科^[3]。我国教师教育学科建设由此正式进入开创时期。随后,我国相继颁布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(2018)、《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》等一系列与教师教育密切相关的纲领性文件,教师教育作为二级学科的学科专业体系、人才培养体系和课程教学体系也逐渐成为研究热点而引起学者的关注。

3. 教师教育学作为学科的发展

由上述可见,我国教师教育学形成和发展既有其历史渊源,亦有具体历史时期的实践诉求,体现出教师教育自身发展的延续性、社会性和创新性。在十多年的探索和发展过程中,我国的教师教育研究不断挣脱理论与实践的枷锁,力图促进独立的教师教育学科——教师教育学——的形成与发展。回顾教师教育发展历史,我国教师教育学的形成与发展呈现出以下四个特征:

首先,教师教育专业化是催生教师教育学的重要动力。教师专业化成为该时期我国乃至世界教师教育改革的主要方向^[4],而教师专业化亟需教师教育专业化的理论支撑与实践指导。在教师教育专业化的过程中,教师教育学作为一门旨在研究与揭示教师培养过程中

特殊矛盾和客观规律的学科,其学科旨归正是提高教师教育教学能力,促进教师专业成长。

其次,教师教育大学化的发展是助推教师教育学发展的重要因素。20世纪90年代,教师教育大学化作为国际上教师教育改革的实践创新和主要措施,主张将教师教育融入大学文化与管理之中,使教师教育学具备高等教育学科的基本功能,即人才培养、学术研究和社会服务,从而确立了教师教育在大学中的学科地位,并为教师教育学的持续发展提供了有益借鉴。

再次,教育学的分化发展衍生教师教育学,是教育学作为一级学科完善发展的自然结果。随着教育理论创新和教育改革发展的加快,教师教育学作为一门子学科从教育学这个母体学科中分化而出,符合教育学学科不断丰富内涵与扩大外延的发展逻辑,是持续充实和完善教育学科发展的重要支撑^[5]。

最后,师范院校及综合大学的教师教育学院是孕育及发展教师教育学科的重要场所。20世纪90年代中后期以后,我国教师教育改革借鉴欧美国家的经验,力求将师范教育体系从“封闭”转向“开放”,化解“师范性”与“学术性”的矛盾^[6],改变过去独立的师范院校占绝对主导的格局而转向师范院校、高水平非师范院校携手共建,实现职前职后教育一体化,扩大了我国教师教育的实施路径,更多有实力的高等院校参与到教师的培养中来,这无疑为教师教育学的发展提供了时代契机。

作为教育学二级学科的教师教育学萌动、形成并不断发展。作为一个独立的研究领域和专门学科,它致力于建构适应教师培养及其成长基本规律与特征的理论体系和操作体系。目前,我国虽已有教师教育学作为独立学科的理论建构与实践探索,但在发展过程中还面临诸多挑战。

(二)教师教育学发展的现实困境

学科建设主要包括学科的发展方向 and 层次定位、学科的研究队伍发展、学科的科学研究和人才培养、学科的资源建设与管理等基本方面,学科建设水平是一所学校发展水平的重要标志。当前我国教师教育学的学科建设还

处于起步阶段,在发展过程中还面临诸多现实困境。

1. 性质定位模糊

教师教育学的发展需要明晰其学科性质,从而保障其发展的根基。学科性质是在学科分类基础上对某一学科基本形态与本质特点的界定^[3]。界说学科性质有两种思维路径:其一,依据学科理论来源或者依据学科功能;其二,对学科是属于基本理论学科抑或是实践应用学科的基本判定。目前,国内学者对教师教育学科的性质界定众说纷纭,有的学者认为“教师教育所涉及的是教育学的实践应用”^[7];也有学者指出,教师教育教学实践不是理论或技术的单纯运用^[8]。教师教育指的是为教师提供的各类教育——即使是这样泛泛而谈的界定,也将教师教育和普通教育进行了一个明显的区别。因此,教师教育学和普通教育学在研究对象上有明显的区别,不能将普通教育学的体系、观念、内涵及方式方法等照搬到教师教育学领域。正如作为严格意义上的学科,成人教育学有其自身独特的研究对象,与普通教育学是两个不同的教育范畴。由此,教师教育学是一级学科教育学在教师教育实践领域形成的二级学科,但同时它又是基于教师教育实践领域建构的,有自己的宗旨、内涵,有自己的本质特点的基本理论学科。

当前我国教师教育与大学专业教育、教师职后教育之间的关系还需要进一步厘清,教师教育学和学科教育学、成人教育学等学科之间的边界还有些含糊不清,因此需要再进一步明确教师教育学的研究对象和基本问题,澄清其学科建设的内在逻辑,彰显其学科发展的独特优势,构建其学科长效发展机制,刻画其学科发展蓝图。

2. 体系结构不完善

学科体系结构是学科或专业的总体架构,它描述了学科内的基本要素以及这些要素间的各种复杂联系^[9]。教师教育学的学科体系结构指的是教师教育的人才培养专业、科学研究方向的基本构成及相互关系。明确教师教育学科的体系结构有助于其参与主体进行系统性、层次性、动态性的教育实践和学科探究。

当前,我国的教师教育学科已获国务院学位办批准成为教育学一级学科下的二级学科,在教育实践过程中,存在以二级教育学科取向如初等教育、中等教育,或以文理学科取向,于广大师范院校或高水平非师范院校中进行有组织的教师培养的现象^[10]。从目前的实际情况来看,教师教育学科的体系结构主要依据院系结构、学科专业等而呈现出不同的外在表征,具体体现在各个师范院校或综合大学的教师教育学院在机构性质、功能属性和机构归属上尚未形成统一的认识:有作为承担教师教育学科建设、人才培养、科学研究、社会服务、国际交流合作等任务的教学科研单位,也有作为承担教师培养管理职责的服务机构,还有些是作为专门的研究机构融入于一级学科教育学所属的院部当中。作为具有完整学科体系的教育学二级学科,教师教育学需要清晰完整的利于人才培养的专业设置以及科学系统的学科分布、专业和方向设置等学科结构体系要素,如此才能支撑其长远发展。

3. 学科制度不健全

学科是由专业人员以独有的领域为对象,按照专门的术语和方法建立起来的概念一致、体系严密、结论可靠的专门化知识体系^[11]。学科制度应当是有关知识的生产、组织和规范的制度,与此相应,教师教育学科制度即是大学层级结构下的有关教师教育知识的组织和生产的制度,包括学位制度、学科专业、研究机构、学科课程、学科教席、研究团队、学科协会和学术刊物等实体结构^[11]。可见,学科制度是在学科深层理念指导下的学科的规范体系和物质体现。教师教育学的学科制度是确立教师教育学科地位、确保开展其学科研究以及形成相应学科文化的现实保障。但当下的教师教育学科制度仍深受过去“师范教育”制度建设的束缚,在转型中步履维艰。比如,专业协会组织仅有隶属于全国高等教育学会的“教师教育学会”;“目前全国的教师教育博士学位点、硕士学位点和教师教育类核心学术刊物屈指可数”^[12]。要促进教师教育学的学科建设和发展,需要有进一步的职业化和专业化的研究及教学师资队伍,有教学研究机构和学术交流

网络,有规范的学科培养计划和权威的出版物,有专项基金资助等,以营造促进教师教育学进一步发展的政策环境和体制条件。

4. 学科队伍欠专业

学科队伍是“指从事学科发展的研究人员的集体,也可以成为学科共同体,他们拥有共同的学科知识、遵守共同的学科规范,在研究过程中,形成自己团队的学科文化等”^[13]。当前,我国教师教育研究队伍主要由教育学下的高等教育学、课程与教学论、教育心理学、教育技术学等相关领域的研究者构成。虽然跨界和交叉有利于教师教育的创新性研究,但毕竟不同领域的研究范式各有不同,研究工具和方法亦有差异,因此教师教育学学科队伍的专业化程度有待进一步提高。此外,不少师范院校及非师范综合院校中的教育学院多没有设置相应的“教师教育教授”或“教育领导型教授”等教职席位以及与之相关的升迁评定机制,这在某种程度上会阻碍教育研究者对教师教育的研究热情,进而影响教师教育学科发展的专业化。学科研究队伍的建设是教师教育学科长足发展的基础,没有结构完整、力量强大的高素质学科队伍,学科发展便会成为无源之水。教师教育学科研究队伍的建设应引起学科建设者的高度关注和重视。

二、教师教育学科发展的理论突围

新时期,面对以上教师教育学发展的诸多问题,需要从理论与实践两个维度去破解。教师教育学的发展首先要突破理论藩篱,形成由教师教育学知识形式、理论框架以及方法体系等要素构成的教师教育学理论体系。

(一)教师教育学的知识形式

英国教育学家赫斯特认为人类的知识主要有七种形式(科学、美学、数学、哲学、历史、宗教、道德)^[14],每一种形式都有不同的概念、逻辑和表达方式。有学者认为,知识形式是指知识产生、检验和表达的形态与方式,蕴涵着人类的智慧和能力,包括知识的思维方式、检验方式与表达方式,对知识形式的学习或研究有助于理解知识生产的过程、深化对知识内容的理解以及完善个体的心智发展、提高其学科

素养^[15]。教师教育学在发展过程中需明确教师教育的知识形式,诸如教师教育学的基本观念和 content 范畴,澄清其学科知识的内在逻辑、核心概念、基本观点和话语方式,形成自身的方法基础、理论框架和内容体系,彰显其学科发展的自觉性和系统性。学科话语体系反映着特定学科下的思维结构和实践方式,在具体学科意识统领下学科发展的概念框架,对学科研究者的思维、言行将产生重要影响^[16]。当前教师教育学中对于相关概念和术语的界定与诠释、不少问题和现象的探究与澄清,都带有一定的随意性,语言风格倾向于经验描述,甚至主观臆造,措辞的选择和运用缺乏一定的理论概括性^[3]。并且,纵使教师教育学科根植于教育学、社会学等学科土壤,但其内容范畴也切不可简单地移植该系列学科的相关思维和表达方式,形成“学科交叉”的或“拼盘式”的教师教育的概念、观点及理论。新时期的教师教育学研究面临着新挑战、新任务,其知识形式的获得不仅需要在借鉴其他学科领域的基础上形成自身的研究范式,建构能反映教师教育本质规律的理论体系,还应扎根中国本土,尊重教师教育的基本规律,符合新时代中国教师教育实践和科学研究的方向引领与基本需求,真正体现教师教育学的学科本质,彰显具有中国特色的教师教育学科的特质,深入持久地促进教师教育学的发展。

(二)教师教育学科的理论框架

学科理论是学科发展的逻辑起点和立命之基,是学科走向成熟的源动力。教师教育学科理论建设需明晰其学科的性质、内涵边界和研究对象,构建由教师教育独特的概念、知识体系构成的理论框架。其中,概念体系直接影响着教师教育学科的话语体系,而知识体系主要包括本体论知识、价值论知识以及方法论知识^[17],对教师教育学科的研究对象和内涵边界的界定有着重要影响。可见,教师教育学的学科建设需要在其知识形式的基础上构建其理论及框架。实则,自2006年第一届“全国教师教育学科建设研讨会”召开之后,教师教育学科的理论研究便取得了重要进展,具体体现为研究成果日益丰富、研究领域日渐拓展以及理

论体系日趋明晰^[16]。然而,教师教育学科的理论建设仍略显薄弱,没有厘清学科理论的建设逻辑,也没有贯穿教师教育学科理论建设全过程的学科话语体系。因此,教师教育学科的理论建设需要形成教师教育学科特有的话语体系,并以其作为统领学科理论建设的目标、过程和结果的现实前提。教师教育学科的理论建设还需追问学科的理论起点、坚守学科阵地、超越理论碎片化、体现学科文化自信,从而全方位丰富教师教育学科的理论体系,形成其理论框架^[16]。其中,“追问学科的理论起点”,指教师教育学科理论建设需进一步明晰其研究对象,从学科最核心的概念出发,经由相关中介概念,继而趋向逻辑终点,构建起“内发式”的教师教育理论体系;“坚守学科阵地”,指教师教育的理论建设需明确其学科边界,聚焦学科的核心领域,打破学科壁垒,拓展学科领域,形成其独特的学科研究范式;“超越理论碎片化”,指教师教育学科的理论建构,需克服“碎片化”的推演逻辑(即理论推演脱离实践情境)^[18],构建扎根于教师教育实践和教师生活的全景式理论体系^[19];“体现学科文化自信”,指在教师教育学科理论建设过程中,教师教育研究者应增强文化自信,促进本土教师教育的研究与实践,建立起教师教育学科的中国气派,进而实现从理论自信到制度自信^[16]。深入探究教师教育学科理论及搭建其理论框架的过程,不仅有利于催生承载教师教育核心思想、基本理论的权威理论专著,推进教师教育学科的发展和成熟,还能提升教师教育学科研究队伍的整体研究水平,为教师教育学科的发展以及我国教师人才的培养提供必要的知识基础和智力支持。

(三)教师教育学科的方法体系

虽然有无独特的研究方法并不是判定一门学科得以独立的必要条件,但有一套行之有效的促进本学科不断发展的研究思路(即对研究方法的把握和运用)不仅有利于形成本学科的研究范式,规范学科领域的相关研究,还有利于学科独立地位的确立和巩固。面对我国教师教育学科发展过程中出现的诸如学科性质定位模糊、学科体系结构不完善等困境,某

种程度上可以通过建构教师教育学科的方法论及具体方法体系去加以解决,从而为新时期的教师教育研究提供具体的研究路径或手段。然而,当前教师教育的研究中,不乏照抄照搬其他学科的研究成果和结论而将其强加于教师教育学科研究过程的情形。如部分研究者会不自觉地套用成人教育、教育管理学的研究领域的体系、方法、结论等,忽略了教师教育学作为一门独立学科发展的特色与规律,因此而言,针对教师教育学的研究尚未形成切实有效或具有原创性的研究方法。更有甚者,盲目“移植”国外教师教育学科的研究成果,忽视我国教师教育发展的文化土壤以及具体历史时期社会对教师教育研究及实践的真实需求,从而不利于教师教育学科生命力的生长。由此,教师教育学科的方法论及方法体系构建应兼顾以下几个方面的现实考虑:首先,教师教育学科的方法论应坚守学科阵地,可以借鉴和吸收教育学以外的基础学科或教育学其他二级学科的相关研究思路或方法,并适当结合教师教育学科下的具体学科教学论方向(如数学、语文)的研究方法与手段,为确立教师教育学科具体研究领域的方法论提供理论根基;其次,教师教育学科方法体系的构建可有针对性地借鉴国外教师教育学科发展的研究成果,拓展教师教育学科的研究视域,为构建我国教师教育学科方法论体系提供经验参考;最后,教师教育学的方法论及方法体系的构建必须扎根中国教育土壤,结合新时代教师教育的价值导向和政策设计,把握新时期我国教师教育研究的现状,直抵我国教师教育学科研究的关键和要害,切实有效地为某一领域的教师教育研究及教师人才培养提供方法与路径。

三、教师教育学的实践突围

教师教育学的发展不仅需要突破已有的理论藩篱,还需从教师教育学科的组织制度、专业设置及课程体系等方面进行深入思考和实践创新。

(一)教师教育学的学科组织制度

组织制度是影响资源配置的重要因素,规范相关的权利、义务、准则与边界,对组织成员

的行为具有约束作用。组织制度具有统一性、专业性和权威性。学科制度作为高校组织制度(或大学管理制度)的重要一环,对学科的发展有着重要影响。如上所述,当下我国教师教育学科制度还存在亟待解决的诸多问题。新时期,教师教育学要形成一套具有系统性、层次性、灵活性和操作性的学科制度,以此优化学科的发展生态,为学科的人才培养、科学研究和社会服务提供必要的制度规范。据此,首先,教师教育学科发展需要建立健全作为学科制度核心的学位制度。当前我国的教师教育学位制度在学位种类上主要分为学术型学位和专业型学位两种,在学位性质上分为全日制和非全日制两种,在学位层次上形成了学士、硕士、博士三级学术学位和教育硕士、教育博士两级专业学位^[20]。然而,在教师教育学科的学位授予点上还存在数量不足、比重失衡等问题,因此应建立健全教师教育学科学位授予管理制度,对各学校的教师教育学科发展予以系统监管评价,使教师教育学科的学位授予具有详实的数据支撑,同时鼓励多主体积极参与到教师教育的人才培养阵地中,积极拓宽硕士、博士学位点的具体研究方向,为教师教育学科发展提供必要的组织保障。其次,教师教育学科发展需提升教师教育专业协会的影响力,鼓励多路径、高质量发展教师教育学科学术刊物,在各类纵向课题及基金项目中给予教师教育相关研究课题必要的申报空间,为新时期的教师教育学科发展提供高标准的研究阵地。再次,教师教育的学科制度发展还需有效调动地方政府、高等学校、基础教育学校及境内外教师教育研究机构参与我国教师教育研究的积极性,形成“四位一体”的教师教育发展机制,有效统整教师教育教学、研究、实践等各种资源,携手共建既具有国际视野又扎根中国教育实践的高水平教师教育实践基地和学术平台。最后,教师教育学科的组织结构可借鉴国外经验,转换管理逻辑,由“学科取向”转向“专业取向”,即:教师教育学科的发展可改变过去单纯地为学科建设服务的取向,转而为教育领域的人才培养及其专业发展服务^[10],既满足社会发展对各阶段教师的刚性需求,也培养适量

的教育学科后备研究人才。具体到学院的组织上,则是以“专业”为学院组织管理的内在逻辑,以专业统领各个层级的组织架构,而不是简单地以“学科”为内在逻辑统领院系的一切发展。

(二)教师教育学的专业设置

教师教育学科的专业设置关乎学科的发展及专业人才的培养,其重要性不言而喻。作为教师教育学科制度的重要一环,教师教育学科的专业设置一方面可根据本、硕、博不同阶段的学习性质、课程目标,进行完整的专业体系设置,如硕士研究生阶段可根据不同的教育阶段设置学前教师教育专业、初等教师教育专业、中等教师教育专业、特殊教师教育专业等不同层次和类型的专业,进而在各专业的基础上进一步明确学科方向,如中等教师教育专业可依据学科方向设立语文、数学、外语等教师教育方向^[3],与此同时,兼顾研究型和实践型人才培养的不同需求,在专业、方向的基础上进行相应的课程建设和资源平台建设;另一方面,教师教育学科的专业设置应根据培养对象、学校特色及地域特征不同而加以灵活调整。首先,教师教育学科的专业设置需充分尊重培养对象的现实情况与真实需求。教师教育的对象类别及层次较多,不同层次的教师教育对其学科建设抑或教材建设也有着不同的目标、任务、内容和方式要求,因此不能简单地以一门专业涵盖所有。其次,教师教育学科的专业设置可有效结合学校特色,明确相关的教师教育研究方向,如教育部直属六所师范大学拥有优质、丰富的教师教育资源,可以整合这些资源设置较为齐全的教师教育专业。再次,教师教育学科的专业设置还应根据学校所处区域的特点和办学优势,有针对性地进行教师教育的专业设置,培养学校所在区域需要、能充分体现学校办学优势的教师教育专业人才,使教师教育真正扎根于教育实践,培养符合实际需求的高质量教师,促进区域教育质量的整体提升。

(三)教师教育学的课程体系

课程体系建设是教师教育学科建设的基础,是实现教师教育学科目的的现实载体。新

时期的教师教育学课程体系建设应在相关教师教育政策的方向引领下,遵循教师教育学自身特有的知识形式、理论框架和方法体系的内在要求,以及所在院系机构内具体的学科组织制度、专业设置的客观要求,关照教师教育学研究者和学习者的真实诉求,进行有目的、有计划、有组织的课程体系设置。首先,在课程目标制定上,尊重教师教育的基本规律,关注教师的终身发展,结合中国教师教育的研究现状,依据不同类型、不同层次培养对象的特点,构建体现学校特色、时代需求、地域差异以及专业特长的教师教育课程目标体系。其次,在课程知识选择上,教师教育学作为一门专门培养教师及进行教师教育研究的学科,其课程知识选择秉持“来自实践”“为了实践”的逻辑起点,科学整合学科专业知识、教育学基本理论知识、通识文化知识、教师个人实践知识以及教师教育学领域特有的学科知识的内在逻辑、核心概念、基本观点和话语表达,充分利用所在学校及地区的潜在资源和深厚文化,选取或编制具有适切性的教师教育学教材,系统构建教师教育课程模块及科目,为不同阶段的教师培养与专业成长提供必要的知识储备。再次,在课程组织落实上,有效结合所在学校的发展优势(如部分院校的双学位或专业辅修的特色人才培养制度),组建层次分明、分工明确的教师教育师资队伍,明确教师教育学课程模式,重视教师教育课程的实践观察,落实“四位一体”的教师教育发展机制,多主体、全过程、全方位提升教师职业素质与能力;在课程评价上,充分尊重教师教育人才培养的特殊性,遵守各学段教师教育学课程的专业学习要求及实施注意事项,明确教师教育学课程的评价指标,有效结合过程性评价与终结性评价,构建促进教师专业成长、终身发展的评价体系,形成教师教育课程的长效监督反馈机制。

上述从教师教育学的知识形式、理论框架、方法体系及组织制度、专业设置、课程体系等方面,探讨如何破解新时期教师教育学发展在性质定位的澄清、体系结构的完善、学科制度的发展、研究队伍的建设等方面存在的诸多

问题。然而,教师教育学发展是特定时期内教师教育参与者在专业学科领域,进行自主探索、实践创新、专业突破的具有历史性、复杂性及智慧性的实践过程,新时期对教师教育学发展的科学认识、系统建设还需广大教师教育研究实践者的持续关注和躬身力行。

参考文献:

- [1] 肖正德.我国教师教育学科创立的背景与时代使命[J].教师发展研究,2019(3):56-61.
- [2] 陈永明.教师教育学[M].北京:北京大学出版社,2012:1.
- [3] 王健.教师教育的学科化建设及其思考[J].教师教育研究,2014(2):90-96.
- [4] 刘湘溶.简析教师专业化与教师教育专业化[J].中国高教研究,2004(7):22-25.
- [5] 吴国盛.学科制度的内在建设[J].中国社会科学,2002(3):81-82.
- [6] 蔡国春.改革在路上:中国特色教师教育体系建设之省思[J].江苏高教,2019(12):30-40.
- [7] 李学农.试论高等教育专业体系中教师教育专业的改革[J].江苏高教,2002(6):73-75.
- [8] 卜玉华.教师教育及其研究何去何从——从教育理论与实践的关系展开的思考[J].教育理论与实践,2004(6):51-55.
- [9] 刘洪星,徐东平.学科体系结构及其概念建模[J].高教发展与评估,2005(5):58-60.
- [10] 朱旭东,李琼.论我国教师教育的二次转型[J].教育学报,2014(5):98-104,112.
- [11] 朱旭东,周钧.论我国教师教育学科制度建设——教师教育大学化的必然选择[J].教师教育研究,2007(1):6-11.
- [12] 梅新林.聚焦中国教师教育[M].北京:中国社会科学出版社,2008:232.
- [13] 裴怀涛.我国高水平大学教育学科建设研究[D].兰州:兰州大学硕士学位论文,2008:31.
- [14] 夏正江.试评赫斯特的自由教育观[J].外国中小学教育,2008(8):1-5,10.
- [15] 潘洪建.知识形式:基本蕴涵、教育价值与教学策略[J].课程·教材·教法,2014(11):40-45.
- [16] 李中国,黎兴成.教师教育学科的建设逻辑[J].教育科学,2018(6):44-48.
- [17] 杨跃.教师教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2016:6.
- [18] 王稳东,刘旭东.以探究与行动超越“碎片化”的教育理论研究[J].中国教育学报,2018(6):50-55,61.
- [19] 王玉秋.走向生活世界的教师:对大学教师生存方式的考察[M].济南:山东人民出版社,2013:7.
- [20] 周钧,朱旭东.我国教师教育学位制度研究[J].学位与研究生教育,2007(5):28-31.

(下转第66页)

The Connotation and Practice Path of “Competency-Based” Continuing Education Quality View Among Primary and Secondary School Teachers

LUO Shengquan^{1,2}, SUI Guodong¹, ZENG Wenqian³

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest, Chongqing 400715, China;

3. Chongqing Airport New City Renhe Street Primary School, Chongqing 401120, China)

Abstract: To meet the demands of the national quality transformation, social development, and learners for professional integration ability, it is extremely important for practitioners to improve their vocational literacy. As a crucial subject in the modernization of basic education, primary and secondary school teachers should establish a correct quality view of continuing education, which is not only an essential prerequisite to promote their professional ability, but also a key to ensuring the steady improvement of the quality of basic education. However, at present, there are still some obscure cognitions about the connotation and practice path of the “Competency-Based” continuing education quality view among primary and secondary school teachers. Therefore, we should sort out the typical quality views of the continuing education for primary and secondary school teachers, and make a profound interpretation of the connotation of “competency-based” continuing education. In addition, based on the “competency-based” value-added quality view, we should improve the comprehensive ability of primary and secondary school teachers via the practice paths such as taking ability-improvement as evaluation criterion and quality-enhancement as guarantee standard.

Key words: teachers in primary and secondary schools; continuing education; competency-based; quality view; vocational ability; teachers’ professional development

收稿日期: 2019-11-25

责任编辑 邓香蓉

~~~~~

(上接第 21 页)

## The Realistic Foundation and Double Breakthrough of Teacher Education Discipline Development

AI Xing, ZHANG Yu

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** The discipline construction of teacher pedagogy is of great significance for promoting the theory development and practice improvement of teacher education in China. However, the development of teacher education discipline in our country is still facing some challenges. On the basis of the historical development of the teacher education, this study analyzes the current predicament of the development of teacher education in China from the aspects of the nature orientation, system structure, institutional construction and research team, and then discusses the theoretical breakthrough of teacher pedagogy in the new era from the aspects of the knowledge form, theoretical framework and methodological system of the discipline of teacher education, and explore the practical measures to promote the breakthrough of teacher education practice from the organization system, professional setting and curriculum system of teacher education, so as to provide the corresponding strategies for promoting the development of teacher education in China.

**Key words:** teacher pedagogy; discipline construction; teacher education; theoretical framework; practical breakthrough

收稿日期: 2020-06-06

责任编辑 邓香蓉