

融合型教师教育的 理论构建与实践探索

陈理宣, 刘炎欣

(内江师范学院 教育科学学院, 四川 内江 641112)

摘要:目前,我国教师教育形成了两种主要的模式,由于它们各自归属不同学科,从而产生了学科归属的悖论。为此,探索一种以教师知识为本的融合型教师教育新模式实有必要,以化解这种悖论。融合型教师教育的应然形态具有四个基本特点:教师教育活动“内在善”与“外在善”相统一,注重培养教师与学生(指师范生)的德性(其核心是师德)与教育情怀;教育学科知识与相关学科专业知识相融合,不断发现、总结、提炼、生成学科教学知识;教育理论与教育实践相结合,不断促进教师成长与专业发展;教师教育活动主体与相关要素相互作用,体现主动性、创造性、审美性,从而实现教育场域审美化。融合型教师教育在改革与实践中应注重以下方面:坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,坚持“内在善”与“外在善”相统一,培育教育情怀与教育行动能力兼具的实践主体,落实立德树人的根本任务;整合教师教育的诸多要素,培养“全域化”的教师专业自觉意识和教育教学能力;注重知识学习与实践操作相结合,推动教师教育全过程的有机融合;注重知识结构与专业能力相互支撑,促进教师专业成长与可持续发展。

关键词:融合型教师教育;教育场域审美化;教育情怀;教育行动能力;教师专业成长

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)04-0019-08

基金项目:国家社科基金教育学一般课题“‘课程思政’内生机制与‘示范课程’案例研究”(BEA200118),项目负责人:陈理宣。

作者简介:陈理宣,哲学硕士,内江师范学院教育科学学院教授,硕士生导师;刘炎欣,教育学博士,内江师范学院教育科学学院教授。

教育学既指学科门类,也指一级学科。作为学科门类,教育学包括3个一级学科,分别是教育学、心理学和体育学,每个一级学科下面又有多个二级学科,可以称之为专业。单就教育学作为一级学科而言,它包括的二级学科(专业)主要有教育学、教育学原理、课程与教学论、教育史、比较教育学、学前教育学、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学、特殊教育学、教育技术学、教育法学以及后来增设的小学教育、艺术教育、科学教育、人文教育等16个专业。我们称这一类专业为教育学类教师教育专业。同时,汉语言文学、数学、物理学、生物学等学科下设了相应的语文教育、数学教育等师范类专业。我们称这一类专业为学科类教师教育专业。那么,教育学类教师教育专

业和学科类教师教育专业是什么关系呢?这两类专业是否有可能结合形成一种融合型的教师教育新模式?至今还没有人对这个问题进行系统深入的研究。同时,当前的教师教育如何实现“地方政府、高等学校、中小学‘三位一体’协同育人”^[1],“推动实践导向的教师教育课程内容改革和以师范生为中心的教学方法变革”^[2],是一个现实而紧迫的问题。而在目前的教师教育和人才培养中,高等学校与基础教育、地方教育管理机构之间并没有实现真正的合作,也没有形成职前与职后一体化的教师教育机制,在教师教育理念上依然以学科理论性知识为主,加上封闭的课堂教学方式以及以讲授法为主的教学模式,尤其缺乏对实践取向的教师教育模式的有效研究,导致教师教育的成

效不佳,如毕业生就业后适应岗位要求的周期长、专业技能不佳以及用人单位对毕业生的满意度低等。关于实践取向的教师教育模式,大致有两种理解:一是注重教学形式“实践化”,强调教育实习、教育见习,增加教育实践时间;二是注重教学技能“实践化”,强调“三字一话”(钢笔字、毛笔字、粉笔字和普通话)或者“三字一画”(钢笔字、毛笔字、粉笔字和简笔画)等基本功训练。这些教学形式和基本功固然重要,但并没有真正触及教师教育实践的本质。因此,教师教育需要从内容、形式、方法、过程等方面整体地思考自身的实践本性,探索注重实践取向的融合型教师教育模式及其人才培养路径。

一、教师教育专业的学科归属悖论与教师知识的实践生成本质

作为培养教师的重要途径,教育学类教师教育专业和学科类教师教育专业长期存在,并且正处于改革之中,但是真正的教师教育学科并没有建立起来。学科类教师教育专业在改革过程中出现了一些新的教师教育范式。当前,新旧形式的教师教育专业并存,它们之间有何关系以及是否具有统一的理论基础等问题需要进一步探讨。

(一)教师教育专业两类模式的学科归属悖论

教师教育在改革过程中如何定位教育学类教师教育专业与学科类教师教育专业是一个难题。无论是教育学类教师教育专业还是学科类教师教育专业,实质上都是一种分科式的教育模式,它们在教学体制与机制、教学安排、课程结构体系、教学时间空间等方面都是分离的^[3]。大学阶段的教师教育(职前培养),大多采取先学习学科知识,再进行教育实习、见习的模式。其实,这是把教育学科知识与相关学科专业知识的学习分成两个阶段。传统的师范类业,虽然安排教育学科知识与相关学科专业知识的学习同时进行,但是把教师教育相关知识作为两种不同类型的知识,分别安排不同的教师、不同的时间以及采用不同的方式来教学。学科类教师教育专业的课程设置注重学科导向。教育类教师教育专业模式则是以教育学知识和心理学知识为导向的教师教育模式(其中艺术教育、体育教育的课程设置

以学科为主导)。“大学化教师教育模式”采用教育学科知识与相关学科专业知识并重和分阶段学习的方式。国际上不少国家采用这种模式。国内传统师范专业采用的是一种以学科知识为导向、辅助开设教育学课程的模式,表现出明显的“学科本位化”特征。“在课程比例、结构上,教育类课程较专业类课程来说占比较少,学生不重视,只是在考试之前进行突击复习,而未能真正地理解教育类课程所蕴含的深层意义。”^[4] 21世纪以来逐步发展的一些新的专业,如小学教育、艺术教育、科学教育、人文教育等,这些专业采用的是以教育学知识为导向、辅助开设一些学科专业课程的模式。这些专业的主干课程依然以教育学知识为主。教学指导委员会以及各级各类评估机构以教育学的学科标准来评价这些专业,主要检查教育类核心课程开设的情况。

(二)教师知识的实践生成本质决定了教师教育学科建构的融合模式

教师教育问题的关键在于,教师知识的性质、结构究竟是属于教育学科知识还是属于相关学科专业知识呢?或者是这两种知识的简单相加?根据实际情况来看,传统师范类专业对这个问题的回答是教育学科知识;而教育学类教师教育专业则认为教师知识是这两种知识的相加,如新入专业目录的小学教育等教育类专业就认为教师知识是指教育学知识加上相关学科专业知识。我们认为作为教师应具备的相关学科专业知识、教育学科知识本身并不等于教师知识,两者相加也不等于教师知识,即使是传统中等师范学校的教师培养模式,也是把教师知识等同于“三字一话”的外在技能而已。教师知识虽然既来自教育学学科知识,又来自其他学科知识(如中小学语文、数学等学科知识),但是不能简单等同于这些知识本身,而应该是教育学视野审视之下的学科知识。教师知识结构中的教育教学知识,是具有教育性的相关学科专业知识和具有实践性的教育学科知识,即指教师在教育教学实践中根据学生的思维发展水平和知识掌握情况,将教育学科知识和相关专业学科知识相结合,从而生成的具有教育性质和实践特征的学科教学知识。美国学者舒尔曼提出的学科教学知

识(pedagogical content knowledge)概念实质上就是具有教育性质的学科知识^[5]。学科教学知识既不是简单的教育学知识,也不是所谓的教材教法知识,更不是直接的学科知识。教师应具备的学科教学知识是与学科知识不同的、具有教育性的知识。一般人所理解的教师知识是教师如何教育教学的知识,这其实是一种抽象的知识。而基于实践的教师知识应该是在实践之中形成的具体的教育教学知识,这种知识已经融入了心理学、教育学的知识元素,使学科知识本身的形态有所改变,让学生能够理解,觉得有意义,与学生的知识结构和生活经验有某种契合。张景中曾经提出的“教育数学”就是指这种具有教育形态的数学知识^[6]。因此,对于教师教育来说,这样的学科教学知识学习不是仅仅从学科知识的角度来学习,而是要结合教育学、心理学知识来学习。同样道理,从教师实践的视角来看,教师知识也不是教育学学科知识、心理学学科知识本身的简单移植,而是基于实践融入学科知识、有助于学生(师范生)理解和运用的知识整合。从本体而言,教师知识是在实践中生成的,其生成的条件就是教育教学实践。离开了教师与学生的互动,教师知识无法生成。因此,教育教学实践是教师知识生成的主要场域。

教师复合型的知识结构需求决定了教师教育具有“双专业”的性质。一般而言,教师应具备的知识主要包括3个方面:(1)相关学科专业知识;(2)教育学知识、心理学知识以及课程教学法知识;(3)广博的文化科学知识。教师要系统学习相关知识,使其知识储备远远超过学生。教师用知识作为媒介和手段与学生交往,媒介和手段越丰富,教师在教学交往中就越游刃有余。同时,教师无论在书本知识还是生活经验方面,都要比学生丰富,这是由于年龄原因形成的“代差”。正是这种差异与优越性导致教师与学生之间的“代沟”:教师往往站在自身角度要求学生,忽略学生作为认知主体的知识结构原有状态,以为“凡是自己能够理解的,学生就该理解”,主观地认为“只要自己讲清楚了,学生就能够理解”。教师如果不了解不同年龄阶段的学生以及不同性格、不同思维方式的学生,不能掌握学生基本的认知特

点,就不可能处理好教师与学生之间的关系。因此,教学交往的对象是教师应该认真研究的。与教学交往对象相关的知识就是相关学科专业知识和教育学、心理学知识。从学科知识的分类来看,前者注重教育内容,属于学科系统知识;后者注重教育对象,属于教育学科知识。在国外的教师培养体制中,教师教育分为两个不同的专业和两个不同阶段。而在我国教师培养体制中,教师教育所培养的中小学教师,其学历以大学本科为主,其课程内容设置在同一个阶段。因此,在本科培养阶段,我国教师教育体现出“双专业”特征。这种情况在具体的教学过程中就会出现两个问题:一是教师教育在两类知识课程的设置方面不平衡,有主次之分,有专业课与公共课之分(现在改为教师教育课程,但其实质并没有多少变化,比如课程门数、课程性质与课程所占比例变化不大);二是教师教育两类知识课程在教学中出现“两张皮”现象,表现为分阶段、分教师、分学科各自为阵地开展教学。因此,一方面,教师教育的“双专业”特征导致专业发展有所偏颇,即师范类专业往往偏向学科专业知识,而教育学类专业则偏向教育学和心理学知识;另一方面,“双专业”无法很好地融为一体,容易产生“两张皮”现象。这种情况往往导致教师教育出现理论困惑和实践困境。

二、融合型教师教育的价值取向与应然形态

教师教育模式是指开展教师教育活动中的各要素及其相互作用所形成的相对稳定的、符合教育教学规律的组织方式、运行过程和教学形式。教师教育的核心要素至少应包括教师、学生、教学目标、教育内容、教育方式以及整个教育场域中的情感态度、价值理念、教学体验等主客体要素。因此,融合就是指这些主客体要素的融合与要素本身多种相关属性的融合,即教育学科知识与相关学科专业知识的融合,不同知识的“教”与“学”过程的融合,理论学习与实践操作的融合,“教”与“学”的多种目的之间的融合以及主体的态度、情感体验与客体的多种属性、功能等的融合。其中实践作为一种价值取向,影响和规定整个教师

教育过程的本质与形式。

关于“实践”的内涵,大致有3种不同的观点:第一种观点是指作为活动类型或存在形式的实践,即与理论学习相对应的活动形式,这是生活化的、普遍意义上的实践;第二种观点是指作为与遵循“自然因果律”相对应的道德实践活动,即康德意义上的道德实践;第三种观点是指作为人类活动本质标志的实践,即本体论、方法论与价值论统一的实践,体现了马克思主义实践观。以往关于教师教育实践的分析与研究,大多数体现了第一种实践观点,注重相对于理论知识学习的教育教学操作形态。也有研究者提出“‘善恶’是实践哲学的核心概念”^[7]以及“实践是人追求美好生活的行动”^[8]等观点,强调教育活动的“道德性”本质,应该属于第二种实践观点。我们从马克思主义实践哲学出发,认为实践是这3种形式的统一,既是作为活动类型的表现形式,又是活动的善性内涵和德性的本质规定,同时更是感性活动与善性目的以及两者统一的人性本质的感性显现。马克思主义实践观不仅体现了本体论、方法论、价值论的统一,还在更高层面上体现了艺术的、诗性的统一,体现了“‘诗的浪漫’与‘史的深沉’”相结合^[9],强调“把生产劳动在本质上视为艺术活动”^[10]。以马克思主义实践哲学为指导,构建基于本体论、方法论与价值论等诸要素统一的教师教育融合模式,对于教师教育的学科建设和理论发展具有重要意义,“更为重要的是引导教师借助马克思主义理论做好关于‘人’的教育工作”^[11]。因此,我们认为,融合型教师教育模式的应然形态主要体现为以下四个方面的有机统一与融合。

(一)“内在善”与“外在善”的统一

教育活动既是为了让受教育者习得专业技能,为其未来发展奠定基础,同时也是为了培养受教育者的整体素质,造就德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。但是,如果学生单纯为了就业而学习,体现的就只是一种“外在善”。“外在善”必然要以内在的善性为目的,即要以内在的兴趣为支撑,建构精神世界,否则,教育培养的人就会沦为单向度的人。

毫无疑问,“教”与“学”的目的包含了适应

生存的需要——教师为了学生而教,学生为了将来的就业而学。但从根本上而言,教学是为了促进受教育者的全面发展,最终实现人的解放与自由。前者体现的是“外在善”,而后者体现的则是“内在善”。两者必须统一,既不能局限于物质生存的“外在善”而停滞不前,堕落为如同动物一般的本能生存;也不能抽象地谈“内在善”,忽视基本的衣、食、住、行需要,成为不食人间烟火的人。在具体的教学活动中,“学科教师的教学具有某种外在于学科实践同时又内在于教学本身的善”^[12]。教学应坚持“内在善”与“外在善”的统一。反观当下,教学往往过度追求“外在善”而忽视“内在善”,没有真正重视培养教师与学生(指师范生)的德性(其核心是师德)和教育情怀,导致教师教育的专业取向沦为职业取向。

(二)教育学科知识与相关学科专业知识的融合

融合型教师教育模式的核心理念在于:注重在师范生的职前培养阶段将相关学科专业知识、教育学和心理学知识、课程与教学论知识以及实践性知识进行有机融合,培养师范生的教学能力,让师范生真正领悟人的心理发展阶段、思维发展水平以及经验对知识学习的意义。黄崑曾经对教育学科知识进行了理论形态和实践形态的划分,认为“作为实践性的教育理论离不开具体的教育内容”^[13],但是并没有具体分析教育理论知识如何与作为教育内容的相关学科专业知识融合以及融合的形式如何等问题。布鲁纳认为“任何学科的基本原理都可以以某种形式教给任何年龄的任何人”^{[14]28}。他在皮亚杰关于学生认知发展阶段理论上,按照儿童思维发展的不同层次把学科知识加工、创造为具有不同抽象程度、不同形式的知识结构,即他所说的“动作表象”“印象表象”和“符号表象”^{[14]103-104}。教师根据学生的实际情况把知识设计成能够激发学生认知冲突和学习兴趣的结构形式。这便是教育学科知识与相关学科专业知识的融合。不同学科知识的融合形式存在差异,并不存在适合于每个学科知识的普遍形式。比格斯的SOLO分类理论就是在提出“假设性认知结构”的基础上,把教育学科知识运用于具体的相关学科专

业知识的学习,发现、总结“可观察的学习成果结构”^[15]。因此,教师应把教育学科知识与相关学科专业知识结合起来,像比格斯那样把教育学科知识运用于具体的相关学科专业知识的学习,从而发现、总结、提炼并生成具有教育特征的知识形态。不论是教育学科知识还是相关学科专业知识,都存在两种形态,即科学理论形态和教育实践形态。教育学科知识具有作为科学的理论形态以及与学科知识“嫁接”在一起作为教育的实践形态。同理,物理学、数学、语言文学知识等也同样具有作为科学的理论形态以及与教育学、心理学结合在一起能够适应不同年龄学生的作为教育的实践形态。正如张景中所认为的:“教育数学知识”不等于“科学的数学知识”,将“教育数学知识”教给学生,其最终目的是要使学生理解、运用和创造科学的数学知识。

(三)教育理论与教育实践的融合

教育理论与实践的融合,可以从两个方面来分析。一方面,作为理论的教育学科知识与作为科学的相关学科专业知识融合形成学科教学知识;另一方面,从认识活动的视角把教师教育活动分为理论认识活动 and 实践认识活动。

要实现教育学科知识与相关学科专业知识的融合,就需要教师在实践中把相关学科专业知识与教育学、心理学知识融合起来,创造一种新的学科教学知识。为什么呢?我们可以用医生诊断病情为例说明这个问题。医生诊断病情不但需要正确的诊断方式,而且更重要的是需要两个前提条件:第一,任何正确的诊断方式都是建立在医学专业知识基础之上的特定的相关知识;第二,特定的相关知识必须“嵌入”大量的临床实践知识,进而建构良好的认知结构。医学“诊断专家对某种病例或领域非常擅长”,而“擅长诊断胃肠道疾病的医生并不能预测他对诊断血液循环或神经系统疾病的能力”。医学诊断中并不存在抽象的“一般能力”^[16]。同理,教师教育中也不存在单纯的、抽象的一般教学能力。因此,只有把教育学、心理学知识同特定的相关学科专业知识结合在一起,才能形成正确的教育方法与特定的知识相结合的教学能力。这种结合表明在教育教学实践过程中,无论是相关学科专业知识

还是教育学科知识(教育学、心理学等学科知识)以及教育教学实践知识都是生成性的,都是基于教育教学要素在实践中生成的具有操作性的知识。这体现了教师教育的理论与实践的融合,体现了融合型教师教育模式的应然形态。

教师的“教”与学生的“学”都必须通过“做”来实现,正如同陶行知所说的“教学做合一”^[17]。这需从认知活动的实践本质出发来探讨教师培养的问题。感性活动不仅是认识的起点,还是认识的目的。感性活动体现了人类活动的本质规定性。因此,“教”与“学”都需要通过感性的教学实践来培养学生对教育活动的感知能力与领悟能力。教师教育不能只注重教育理论知识而把“教”与“学”同感性的实践活动脱离开来,因为教育理论知识必须转化为教育实践能力。因此,融合型教师教育应该提倡通过“以问题为导向”的教育实践来促进“教师知识的整体建构”,依托具有“情境性、实践性和个体化”的实践知识,通过“亲身实践与反思”把“学科知识和教育教学知识转化为适于教育教学活动的知识”^[18]。实践反思是教师把理论与实践有机融合的重要途径,也是教师不断改进教学工作、提升教学能力和促进自我专业成长的有效方法。“反思能力的培养是教师对教育教学中的问题进行批判性思考的思维过程,体现的是教师思维的独特性。”^[19]不注重反思的教师专业实践,犹如“机械运动”,无法达到理论与实践的有机融合,不能形成教师良好的批判性思维能力。

(四)教育活动的实践性与审美性统一

教育活动是促进人的全面发展的活动,教师与学生均在其中得到发展,实现“教学相长”。人的发展是“生长”的过程,本质上是“自我创造与自我美化”^[20]的审美活动。教学活动不仅是一种实践活动,而且还是一种审美活动。同时,教学活动也是一种如马克思所说的“个人的自我实现”^[21]方式,应该“按照美的规律”^[22]来行动。在教师教育活动中,教师的“教”与学生的“学”都表现出主体性、能动性。“纵观我国教育改革与发展历程,充分调动人民的积极性,发挥各教育主体的创造性,是改革得以纵深推进的关键力量。”^[23]教师的“教”

应体现主动性、创造性,学生的学也应体现主动性、创造性。教师的“教”与学生的“学”都是具身化的过程,具有审美性,从而使教育具有美学的意蕴^[24],这也是破解当前学生机械、死板地学习相关学科专业知识和教育学科知识这一难题的关键。教师与学生通过发挥主体性与能动性,在“教”与“学”的过程中逐步掌握知识与技能,从而走向自我实现,实现“人的本质力量对象化”。师范生在学习中的这种自我实现,使他们产生对教师职业的正确认知,并成为他们以后从事教师职业的直接动机。

三、融合型教师教育的实施路径与发展方向

基于对实践哲学理念的理解以及教师教育实践价值取向的分析,我们认为教师教育应更新观念,与时俱进,坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,推动融合型教师教育模式的实施。这种模式并非外在形式的单纯结合,而是注重将各种教育活动要素进行有机融合,重视教师育人能力的内在生成和整体提升。“教育是育人的事业,‘培育人’是教育的根本任务。职责所赋,‘教书育人’便是教师身份与使命的凝练。因此,教师既要教书,更要育人,两者相得益彰方显教师价值,而欲达成所愿,教师则必须具备且不断提高一般育人能力。”^[25]融合型教师教育重视教师生命实践能力的培养,注重将教师专业发展的诸多要素进行有机融合,从而形成整体性的专业核心支撑力,造就适应新时代教育事业发展的专业人才。具体而言,融合型教师教育在实施过程中应注重以下方面:

(一)“内在善”与“外在善”相统一,培育教育情怀与教育行动能力兼具的实践主体

教师的“内在善”是指以教育情怀、教育信仰、专业向心力为内核,确保教师专业活动的稳定性和持续性。教师的“外在善”主要体现在教师的教育行动中。“善性”和“善行”是教师教育的本质。从根本上而言,教师“内在善”与“外在善”的统一是思想与行动的统一。因此,融合型教师教育要进一步强化理想信念教育和价值导向,注重培养教师的人文精神、教育情怀和文化自觉意识,引导教师坚定教育信

念,不断提升教师的教育行动能力,努力解决教师教育中存在的“师范性不彰、功利思想抬头、人文精神隐退、标准化导向下的文化衰微、行政导向下的教师教育者的主动性缺场”^[26]等问题。在实践中,融合型教师教育一方面要注重对师范生“内在善”的培养,引导师范生热爱教育事业、忠诚教育事业,树立终身奉献教育事业的信念,这也是教师职业的本质要求;另一方面,要引导教师不忘初心,坚持立德树人的宗旨,自觉克服职业倦怠,积极行动,全身心投入教学工作,不断提高专业水平。只有注重这两方面的统一,融合型教师教育能够在教师职前与职后培养实践中真正实现“内在善”与“外在善”的融合。

(二)整合教师教育的诸多要素,培养“全域化”的主体自觉意识

融合型教师教育应注重构建教师复合性的知识结构,重视教师临场性的实践体验。教师主体自觉意识的生成是一种“全域化”的实践过程。在教学实践过程中,教育学、心理学知识融合在相关学科专业知识之中,并用于全程化观照、引导教学实践和育人实践。因此,融合型教师教育在实践中应注重教育理论知识与相关学科专业知识的融合,不能片面强调纯粹的理论思辨或实证。融合型教师教育在实施过程中还应注重把作为教育科学的“教育学科知识”(如教育学、心理学等学科知识)与作为指导教师如何教学的“学科教学知识”(教育学、心理学等教育学科知识与相关学科专业知识相融合的知识)既联系又区别开来,从而构建新的融合型教师教育课程体系,加强融合型教材建设,同时在课程结构上应注重使“教育学科知识”与“学科教学知识”两个部分课程设置均衡,不能有所偏废。

教师教育的实践特性决定了教育学科知识与相关学科专业知识“进行深度融合和创造性转化”^[27]的必要性。融合型教师教育在培养教师的过程中应注重均衡设置教育学类教师教育专业课程和学科类教师教育专业课程,使二者同时并举,以培养教师的实践智慧、落实立德树人的根本任务为宗旨,建构以相关学科专业知识为主轴且以教育学、心理学知识和课程教学论知识为两翼的知识结构;建立以相关

学科专业知识为核心的专业体系和以教育学科知识为支撑的核心素养体系,促进教育学科知识与相关学科专业知识深度融合;建立教师教育人才培养标准,优化教师教育人才培养体系,确保教师教育人才培养的质量。需要强调的是,融合型教师教育在人才培养实践中应坚持以“主体性建构”为前提。无论深度融合,还是创造性转化,都要以“主体性建构”为前提,注重培养主体自觉意识。

(三)知识学习与实践操作相结合,推动教师教育全过程有机融合

就教师专业发展的逻辑路线而言,无论教育情怀,还是教学技能、教育意识,都需要经过长时间的学习和培养才能形成。而教师知、情、意、行的统一,同样也需要通过实践历练才能真正实现,从而造就有思想、有情怀的教师。因此,教师教育的关键在于如何把理论转化为理念和意识去指导行动,如何把知识转化为实践技能并运用于教学。教师教育的实践取向体现的是马克思实践哲学的价值取向,而非把实践作为认识的途径、手段或阶段的传统教育思想观念。教师教育包含了一般意义上的教育理论与教育实践两个环节的全部教育活动。教师教育活动是培养教师的活动,其中涉及所培养的教师如何去培养下一代的问题。先进的、内涵丰富的教育理念以及促进人的发展与成长的价值取向是整个教师教育的关键,而不仅仅是教育教学知识和技能的获得。

融合型教师教育在人才培养过程中要注重实践理念的渗透。实践理念强调以亲自“做”为基本途径,以“善”为根本目的,以“美”为追求旨趣,“善”“美”贯穿在“做”之中。“做”的过程就是把理论学习和教学实践统一起来的过程,这才是哲学层面的实践,而非理论与实践的对立。因此,在教师职前培养阶段,尤其在大学四年的本科培养阶段,融合型教师教育要切实加强实践教育环节,全程规划教育认知(第一学期1天)、教育见习(第二学期至第七学期每学期1周)、教育实习(第七学期3个月),同时穿插开展教育研习,形成实践体验与教育理念培养的完整环节,从而实现理论学习与教学实践的全过程融合,真正完成教师专业发展的“凤凰涅槃”。

(四)知识结构与专业能力相互支撑,促进教师专业成长与可持续发展

教师专业的实践特性决定了教师在具备良好的专业知识结构的同时,更需要实践历练,培养其良好的专业能力。教师的专业能力主要包括以下方面:

一是教师基本能力,主要包括阅读能力、理解能力、逻辑思维能力、批判性思维能力、信息处理能力、口头语言表达能力、书面语言表达能力等。上述能力是教师专业活动的基础能力,也是教师的专业知识结构的重要组成部分。教师的专业知识结构不能缺少上述能力的支撑。二是教师实践能力,主要表现为教学设计能力、教学组织能力、教学评价能力、与学生的沟通交往能力等。这些能力是教师完成教学工作的保障。三是教师反思能力和研究能力。教师反思能力主要体现为教师能够自觉意识到教学内容的设计、教学活动的组织和实施过程是否符合教育规律和教学理论的要求,是否能够激发学生的兴趣来完成教学任务,同时,也能觉知学生主体能动性的发挥以及学生参与课堂教学的状态。教师研究能力是指教师发现问题、分析问题并提出解决策略的能力。教师应具备良好的问题意识,在教学过程中收集和分析来自学生的教学反馈,不断发现和探究问题,并运用教育理论和实践经验思考解决问题的策略。无论反思能力还是研究能力,都是教师专业成长与可持续发展必需的能力。上述3个方面的能力互相补充、共生共融,有机地融入教师的知识结构,与专业知识一起形成合理的专业架构,确保教师面对教育问题的复杂性和教学过程的变动不居而能够得心应手,为做好教学工作奠定基础。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2018-1-31)[2022-05-26]. <https://www.gov.cn/zhengce/2018%2D01/31/content%5F5262659.htm>.
- [2] 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. (2018-03-23)[2022-05-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.
- [3] 胡青,刘小强. 分离还是融合:教师教育专业化中形式与实质的矛盾——兼谈学科教学知识(PCK)与当前我国的教师教育改革[J]. 江西社会科学,2005(11):188-192.
- [4] 郝振君,徐倩. 高校师范专业教师教育课程改革研究综述

- [J]. 现代教育科学, 2020(2):72-76.
- [5] SHULAM L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J]. Harvard Educational Review, 1987, 57(1):1-23.
- [6] 张景中. 什么是“教育数学”[J]. 高等数学研究, 2004(6):2-6.
- [7] 李长伟. 从善恶论到价值论: 教育哲学的古今之变——基于实践哲学的视角[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2015(3):47-54.
- [8] 金生鉉. 何为教育实践[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2014(2):13-20.
- [9] 徐辉. 马克思主义哲学诗性特质解读[J]. 南京政治学院学报, 2008(2):35-38.
- [10] 王南湜. 实践、艺术与自由——马克思实践概念的再理解[J]. 哲学动态, 2003(6):4-7.
- [11] 朱炎军. 中国共产党领导高校教师队伍建设的发展历程与逻辑理路[J]. 教师教育学报, 2022(2):10-20.
- [12] 程亮. 教学是麦金泰尔意义上的实践吗? [J]. 教育研究, 2013(5):119-128.
- [13] 黄崧. 论教育学类专业模式的改造[J]. 课程·教材·教法, 1999(10):42-47.
- [14] 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选[M]. 邵瑞珍, 张渭城, 译. 北京: 人民教育出版社, 1989.
- [15] 约翰·B·比格斯, 凯文·F·科利斯. 学习质量评价: SOLO 分类理论可观察的学习成果结构[M]. 高凌飏, 张洪岩, 译. 北京: 人民教育出版社, 2010:24-25.
- [16] 舒尔曼. 实践智慧[M]. 王艳玲, 王凯, 毛齐明, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014:174.
- [17] 陶行知. 陶行知教育文集[M]. 成都: 四川教育出版社, 2007:215.
- [18] 董新良, 马王婷. 基于“实践取向”的师范生培养改革问题探讨——基于山西师范大学的经验数据[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2015(6):138-141.
- [19] 吕珍, 赵永琴, 张育菡. 新任教师反思能力的培养策略——基于个人生活史视角[J]. 教师教育学报, 2022(1):21-28.
- [20] 陈理宣. 教育: 促进人的自我创造与自我美化[J]. 江西社会科学, 2002(2):207-210.
- [21] 马克思恩格斯全集: 第 46 卷(下)[M]. 北京: 人民出版社, 1979:113.
- [22] 马克思恩格斯全集: 第 42 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1979:97.
- [23] 王牧华, 李若一. 论以人民为中心的教育价值取向与政策路径[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2022(3):133-145.
- [24] 陈建翔, 马利文, 王健. 现代美育与人的生命节奏[J]. 教育理论与实践, 2003(21):12-14.
- [25] 靳玉乐, 胡绪, 张家军. 教师一般育人能力的意义、特点与构成[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2020(4):93-100.
- [26] 王星霞, 高广骅. 教师教育文化自觉的阙如与实现[J]. 教育研究与实验, 2016(3):27-29, 63.
- [27] 杨跃. “教师教育学科建设”的“去学科化”憧憬[J]. 中国教育学刊, 2020(4):85-90.

The Theoretical Construction and Practical Exploration of Integrated Teacher Education

CHEN Lixuan, LIU Yanxin

(School of Educational Sciences, Neijiang Normal University, Neijiang 641112, China)

Abstract: At present, there are two major models of teacher education in China. As they belong to different disciplines, the paradox of discipline attribution arises. In order to resolve this paradox, it is necessary to explore a new model of integrated teacher education based on teacher knowledge. The proper form of integrated teacher education has four basic characteristics: the unity of “internal goodness” and “external goodness” in teacher education activities, and the emphasis on cultivating the morality (teachers’ morality as the core) of teachers and students (referring to normal students) and educational sentiments; the integration of educational subject knowledge and professional subject knowledge, constantly discovering, summarizing, refining, and generating educational and teaching knowledge; the combination of educational theory and educational practice, and continuously promoting teachers’ growth and professional development; the main body of teacher education activities interacting with related elements, reflecting initiative, creativity, and aesthetics, so as to realize the aestheticization of the educational field. To this end, the practice of integrated teacher education reform should focus on the following aspects: guided by Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era, the unity of internal and external goodness, cultivating a practical subject with both educational feelings and educational actions; integrating many elements of teacher education, cultivating teachers’ professional consciousness and teaching ability in all aspects; the combination of knowledge learning and practical operation to achieve the organic integration of the whole process of teacher education; the knowledge structure and professional ability supporting each other to promote the professional growth and sustainable development of teachers.

Key words: integrated teacher education; aestheticization of the educational field; educational sentiment; educational action capability; teacher professional growth

责任编辑 秦 俭