

## 教师教育专业知识:生成、积累与课程转化

周 彬

**[摘要]** 只有专属于教师教育领域的知识,才能够成就教师教育学科,并通过已经学科化的教师教育课程体系,培养出作为专业人员的教师。教师教育在融入高等教育之前,特别是在长期的师范教育办学过程中,形成了依托经验积累的技能传统;然而在教师教育高等教育化的过程中,则需要依托学科知识和教育科学知识,生成具有自生命力的学科教学知识体系,且根据实践需要和师范生可理解程度,将其转化为教师教育核心课程,才能够在高等教育体系中拥有学科身份,形成相对成熟的专业人才培养模式。在把教师当专业人员培养时,需要赋予他们生成和应用专业知识的双重使命,通过专业知识的生成来提高应用效率,通过应用来检验专业知识的适用性,从而推动教师始终坚持在专业知识生成与应用的学科前沿。

**[关键词]** 教师教育;学科建设;学科教学知识;教师教育课程

**[作者简介]** 周彬,华东师范大学教师教育学院院长、教授 (上海 200062)

教师教育成为一个成熟学科的前提,是积累足够的专属于本领域的专业知识,并培养出足够数量的作为专业人员的教师。教师教育专业知识的生成要有利于教师教育专业人才的培养,并且培养出来的专业人才要积极参与专业知识的生成,只有实现了知识生成与人才培养之间的相互建构,才能看到教师教育学科可持续发展的希望。

当前,教师教育学科建设中存在的问题,主要集中在专属于本领域的专业知识积累不够,聚焦于本领域问题解决的核心课程缺乏,将本领域积累起来的专业知识进行课程转化的力度有限。因此,不论是知识体系的完满建设,还是人才培养的功能发挥,教师教育学科建设现状都令人不甚满意。基于此,本文旨在分析教师教育在知识生成过程中的历史传统,厘清教师教育自身领域的知识类别与增长,并进一步探索该领域知识转

化为核心课程的方法与路径,目的在于建立教育人才培养与教师教育学科建设的良性互动机制。

### 一、教师教育的技能传统与经验积累

事实证明,在并不悠久的教师教育历史发展过程中,并没有教师教育学科的存在,然而这似乎对教师教育事业的影响也不是特别大。只是当教师教育机构并入且要进一步融入高等教育体系时,当教师教育从中等教育完全过渡到高等教育,实现教师教育高等教育化后,才发现脱离了教师教育学科建设,在高等教育体系中的教师教育则显得举步维艰。的确,在高等教育体系中,如果没有学科身份,缺失学科支撑,就没有开展学术研究的资格,而学术几乎是通向高等教育的唯一通行证。同样道理,没有学术支撑的人才培养,

就更难迈进高等教育的殿堂,通常只能被视为技术人才的训练,不会被看成专业人员的培育。

融入高等教育之前的教师教育似乎并不需要学科支撑,这意味着,专业知识和学术研究并不是它发展的支柱性动力。也正因为专业知识和学术研究不是它的支柱性动力,所以,上百年来它没有在所属领域积累下足以成为一个成熟学科的专业知识和学术成果。

需要强调的是,在融入高等教育之前,教师教育事业发展和教师教育学科建设并不是全然没有关联,只是二者关系没有达到相互依赖的程度,而这种相互依赖的关系在教师教育融入高等教育之后却表现得很充分,甚至到了不可分离的程度。“在教师教育大学化的语境下,学科成为教师教育知识在大学中学术地位的标志,同时也是调动综合性大学积极参与教师教育事业的‘砝码’。”<sup>[1]</sup>最初的教师教育机构是师范学校,尤其是欧洲早期的师范学校,这一类学校具有双重任务。一方面,师范学校本身就是基础教育机构之一,所以也承担着培育基础教育阶段学生的任务;另一方面,作为基础教育学校的示范学校,师范学校承担着为兄弟学校培育教师的任务。之所以能够把这两项任务融合在一起完成,是因为当时的教师教育还没有完全从学校教育中脱离出来,师范学校还不是专职的教师教育机构。当时的师范学校开展的教师教育活动,只是学校教育活动的副产品,教师的培育不是来自对教师教育专业知识的学习,更不是来自教师教育学术活动的训练,而是来自对优秀教师教学经验和教学技巧的模仿,只不过这种模仿是长久的,也是潜移默化的;同时,这种教师培育还来自优秀学校良好教学氛围的熏陶和教育文化的浸润,因此当时的师范学校也是基础教育学校的示范学校。

在传统师范学校中产生的教师教育办学传统,并没有随着师范学校从学校教育体系

中独立出来成为单独的教师教育体系而完全消失,与之相反,对教育教学技能的重视以及对教育教学经验的依赖,正是以“办学基因”的方式渗透到教师教育事业之中。在教师教育从学校教育中独立出来,再到教师教育融入高等教育的这段时间里,教师教育将学科知识作为培育学科教师的专业知识,学科知识的加盟提高了教师教育的层次,把原来只是培养小学教师的师范学校,向上延伸到了培养中学教师的师范专科学校或师范学院,从而使教师教育体系具备为整个基础教育体系培育师资的能力。但是,掌握学科知识的教师并不必然具备传授学科知识的能力,把学科知识学得好的教师也并不一定是传授学科知识的好教师,所以,在教师教育作为独立体系的时候,对教育教学技能和教学经验的重视并没有因为学科知识的加盟而得到削弱,甚至因为学科知识难度的增大,反而更加强调教授这些高难度学科知识的教育教学技能和教学经验的重要性。似乎只要有了足够丰富的教育教学技能和教学经验,再难的学科知识传授都会迎刃而解。即使在教师教育融入高等教育体系之后,为了保证毕业学生能够在学校教育中胜任教学任务,教师教育机构依然强调训练教育教学技能的课程和积累教学经验的实践教学经历。尽管师范专业学生的学术品质在高等教育体系中一直受到轻视,但迫于基础教育一线的实践需求,仍然不断地增加实践教学的学分和课时。其实,“师范生丰富的感性经验无疑是教学理论和知识学习的重要基础,但也隐含着对此领域知识的较高要求,否则就会缺乏新鲜感与挑战性,引发师范生对教学专业知识的无视。加之师范生形成的前经验也会对教学专业知识学习形成干扰,并且难以转化”<sup>[2]</sup>。

一方面,在得不到学科支撑的情况下,在没有专属于本领域的核心知识与核心课程的支持下,教师教育不得不选择对教学技巧和教学经验的依赖,而这种模式又只适合小

规模的教育人才训练;另一方面,基础教育对师资的需求又是巨大的,尤其是随着基础教育全面转型为公共教育、义务教育全面普及,基础教育师资成为一个巨量规模的行业队伍,为了及时满足基础教育的师资需求,教师教育不得不牺牲专业发展的品质,来实现短期内的规模发展。所以,教师教育几乎没有给大众留下精英教育的印象,教师教育的平民意识倒是深入人心。可是,教师教育的规模发展与平民意识,与高等教育的创新发展与精英意识相比显得格格不入。“从某种意义上说,师范院校的建立是现代国家建设的组成部分,并且与大学有着截然不同的价值理念。大学的理念起源于中世纪,在19、20世纪的公立高等教育系统中以不同的形式发展而来。为大众教育系统服务的教师培养是为了教育儿童成为忠诚并贡献于社会的公民,这就需要有一套与传统大学的主流理念有所不同的价值观。”<sup>[3]</sup>高等教育追求的是知识创新和学术训练,旨在为各个行业培养精英人才和专业人才,尽管在高等教育大众化后,这种精英意识有所淡化,但通过专业知识和学术训练来培养专业人才的模式不但没有被抛弃,反而得到不断强化,毕竟高等教育可以把职业人员的培养交给职业教育,而教师教育则不得不把基础教育师资中的精英人才、专业人才和职业人员融为一体来培养。因此,尽管教师教育的规模和体量很大,但由于基础教育师资需求更大,所以与高等教育强调学术训练相对应,教师教育则强调职业训练。这使得教师教育从学校教育中独立出来之后,还来不及关注自身领域专业知识的积累和学术研究,便不得不继续沿着教育教学技能和教学经验的职业训练道路前进,直到必须接受高等教育学术标准和专业人才培养标准的检验时,才发现教师教育学科建设的重要性和必要性。事实上,建设教师教育学科本身并不是目的,为教师教育事业的发展和培养教育专业人才的培养,寻找到本领域专业

知识的支撑和核心课程的保障,才是教师教育学科建设需要完成的根本任务。

## 二、教师教育专业知识的类别与积累

相比高等教育中相对成熟的学科,教师教育学科的建设还处于初创期,是否值得拥有一个独立学科身份都还有争议。虽然学界对教师是否是专业人员还没有达成共识,但至少把学校教师视为知识分子,还是大众都能够接受的判断。此时,对学科的认识已经发展到,尽管在师范教育办学过程中积累下来的教学技能与经验有助于教师教学效率的提高,但依然要把教师掌握的知识作为推动教学专业化和教师专业化的着力点和出发点。“教师专业化改革的倡导者将他们的论点建立在一种信念之上,即认为存在一种‘教学的知识基础——已编码或可编码的关于知识、技能、理解、技术、伦理与品性、集体责任——以及用以呈现和交流这些知识基础的方法’。”<sup>[4]</sup>那么,教师教育学科究竟为未来教师提供了哪些知识,这些知识是否可以支撑教师成为专业人员呢?更值得我们追问的是,教师教育在自己专属领域中又积累了哪些知识,这些专属于本领域的专业知识是否可以支撑教师教育成为一个学科?为了推动教师教育更好地融入高等教育,并通过高等教育体系中普通知识的积累和学术平台的共享来建设教师教育学科,目前教师教育领域中积累下来的专业知识怎样才能得到更快的增长?对教师教育学科建设来说,的确需要着手于相关的学科建设工作,比如学科规范建设、学科队伍建设、学科标准建设,等等,但真正触及教师教育学科建设核心的,依然是专属于教师教育领域专业知识的积累与增长。“19世纪到20世纪初,美国高等教育发生了根本改变,完成了学院向大学的转型,现代大学模式得以确立。这种变化的原因是什么?似乎所有的因素都在施展着自己特有的

影响,但知识的发展和进步是其中根本性的因素。”<sup>[5]</sup>不难发现,专业知识的生成与增长曾经是美国高等教育走向大学化的成功经验,这对今天要完成的教师教育高等教育化任务来说也是必经之路。

我国基础教育领域普遍实施的是分科教学,这意味着在基础教育学校中,只存在教什么学科的教师,而不存在什么学科都不教的教师。因此,支撑教师成为专业人员的第一类知识就是他所教内容的知识,为了简化表述并更好地适应我国基础教育现状,可以把这类知识称为学科知识。虽然掌握了学科知识并不等于就会教学学科知识了,但连学科知识都没有掌握,自然就谈不上教学学科知识。可问题在于,学科知识并不是独属于教师教育领域的专业知识,只能说教师掌握的学科知识越多,越有助于其开展学科教学工作,但需要知晓教师学科教学的专业程度并不与之成正比。同样的道理也适用于教育科学知识,在前文中我们论述了缺少专业知识和学术训练的支撑,只能使教师成为一个高效的职业人员。从另一个方面讲,用在教育学领域中积累下来的教育科学知识替代教育教学技能和教学经验,也不能够完成使教师成为专业人员的任务。很显然,教育科学知识也不是教师教育领域独有的专业知识,它有着与学科知识相似的功能,那就是教育科学知识的掌握有助于令学习者成为教育学专家,但这与其是否成为一个学科教育专家并不一定成正比。

“研究表明,在所有的教师知识中,学科知识和专业知识对于教师专业至关重要,因为学科知识是决定能‘教会学生学习’的关键基础,专业知识是决定能‘教会学生学习’的不可缺少的依据。”<sup>[6]</sup>但从学科教师的培养可以发现,即使学科知识和教育专业知识,也不是独属于教师教育领域的专业知识,其他门类的知识更不可能单独挤进教师教育领域了,比如舒尔曼(Shulman, L.)教授提及的除

学科知识、教学知识以外的课程知识、学生知识、教育情境知识以及与教育目的有关的哲学、价值和历史基础知识等皆是如此。如果我们把教师教育视为一个独立的学科,就会发现,这个学科在成熟的高等教育体系中,充分地享受了学科建设的“后发优势”,即尽可能地把自己的学科发展建立在别的成熟学科搭建的学术平台上,同时尽可能地借鉴平行学科提供的成熟知识,这样既提高了教师教育在学科分类中的地位,又显得自己的学科知识特别丰盈。尽管舒尔曼专注于学科教学知识研究,但在论及教师应该掌握哪些知识时,依然列了一个长长的目录。可是,对“后发优势”的使用,只能保证教师教育学科缩短与成熟学科之间的距离,却永远不能保证该学科就能够成为成熟学科,更不要说这样建立起来的学科,就能够有质量地完成学科建设应该完成的任务;如此堆砌起来的学科知识体系,也并不能保证掌握这些学科知识就能够成为本领域的专业人员,更不能保证教师教育学科的建设具有可持续性。应该说,没有生成独属于本领域的专业知识,就注定了培养不出本领域的专业人员,也看不到在本领域建立起学科大厦的希望。可以说,教师教育事业经历了这么多年的发展,尽管积累了丰富的教育教学原则和经验,也利用科学技术开发了无数的教育教学工具,但在这些教学原则和经验没有升华为专业知识之前,这些教育教学技术和工具还没有融入专业知识,教师作为专业人员的身份依然会受到大家的质疑,教师教育学科也不可能得到高等教育的认可。

真正为教师教育学科建设带来福音的,是舒尔曼教授提出的学科教学知识,因为在上述的分类中,学科教学知识是具有特殊意义的,因为它是教学中独特的知识体系。它把教学的内容和教学法整合起来,帮助我们理解特定的主题、问题或者问题在教学中是如何被组织、表征和呈现的,以适应不同学习

者的多样需求和能力。学科教学知识是最能够将学科专家对学科知识的理解同教师对学科内容的理解区分开来的一类知识”<sup>[7]</sup>。学科教学知识的提出之所以被看成教师教育学科建设的福音,并不是因为学科教学知识本身有多大的魅力,而是因为舒尔曼教授看到了教师教育应该是一个独特的领域,且这个独特的领域既不同于学科领域,也不同于教育科学领域。因此,只有开发出专属于这个独特领域的知识,才能够支撑起在这个独特领域之上开展的学科建设工作,并将教师教育与其他领域区分开来。教师要作为专业人员,就必须将自己与学科专家区分开来,将自己与教育学专家区分开来,原来采用“后发优势”借鉴或者搬迁过来的学科知识和教育学知识的确有利于自己专业能力的提升,但不能将自己的独特性显现出来,只会将自己打扮得越来越像学科专家或者教育学专家,却没有把自己朝学科教育专家方向发展。

学科教育知识的提出指出了教师教育领域知识增长的方向,但究竟在这个方向上要经历哪些步骤,要采用哪些方法才可能促进学科教学知识的增长,从而持续推进教师教育学科建设,却是舒尔曼教授提出学科教学知识这个概念之后一直没有妥善解决的问题。虽然学界都在不断完善学科教学知识这个概念,以及基于这个概念建立起来的理论体系,但从实践意义上来讲,并没有在教师教育实践中生产出大量的学科教学新知识,因此教师教育学科建设依然在原地踏步。学科教学知识并不是学科知识加教学知识,而是学科知识与教学知识融合后生成的一种新知识;即学科教学知识的生成过程,并不是简单地把学科知识和教学知识放在一起,而是要完成一次学科教学知识的孕育和生产,从而重新赋予学科教学知识以独立的生命。假如以这样的视角来审视当下的学科教学法和学科教学论,便可以发现,学科教学法主要是探索教授学科知识的方法,因此学科知识依然

是独立的存在,似乎方法也是可以单独研究出来的,通过这些方法的使用,来实现学科知识的传递或传授(我们可以把学科知识理解成是水,那么学科教学法就成了水管,水通过水管流到了别处,实现了水的转移或传递,但是在转移或者传递之后,水依然是水,水管依然是水管,并没有生成一种新的物体出来,这就注定了学科教学法这么多年的研究,既没有生成更多新的知识,也没有造就一个独立的学科)。于是,这就成了一个以方法为主而不是以知识为主(如果要把方法也看成知识,那这也是一种方法类知识)的学科;学科教学论是一门“论学科教学”的学科,虽然这门课里会讨论学科知识,也会讨论教学知识,还会讨论学科教学方法,但离具有独立生命形态的学科教学知识实在是更远了。

教师教育学科建设之所以困难,既在于学科教学知识的生成太难,还在于教师本身是一个多学科教师的总称。“不同学科内容的要素不同,学生的思维和教师的教学均有特殊性。因此,学科教育研究不能简单地‘自上而下’,满足于‘一般教育学+学科例子’的做法,而是必须植根于学科本身,‘自下而上’地深入研究学科本质对学生思维发展的影响,揭示各门学科教与学的‘个性’,发现和提炼各个学科教育的特定规律。”<sup>[8]</sup>也就是说,要生成学科教学知识,既需要这位学科教学知识的生成者掌握并深入理解学科知识,同时还需要其掌握广泛的与教学相关的知识,比如课程知识、学生知识、教育目的与哲学等,这样才会生成兼具学科性与教育性的学科教学知识来,这对学科教学知识生成者的要求颇高。于是,当生成学科教学知识的标准过高时,就需要对学科教学知识的生成和应用进行分工,此时便形成了学科教学知识的生成者和学科教学知识的应用者。当然,这种分化并不是绝对的,只是在比例上有大小之分,不必然讲学科教学知识的生成者就不能成为应用者,或许恰恰是学科教学知识的生

成者在应用上会更具成效,所以没有必要去苛求每一位学科教学知识的生成者都一定具备应用的经历和能力。同时这也意味着并非所有学科教学知识的应用者都不具备生产学科教学知识的能力,但我们也不应该苛求所有应用者都非得是学科教学知识的生成者。如果所有教师只涉及一个学科,那么教师教育学科建设就简单了许多,但我们所称的教师,却是十几个学科教师的总称,如果要用一个统一的教师教育学科支撑十几个学科教学成为专业,支撑十几个学科教师成为专业人员,显然是做不到的。每一个学科教学都需要与之相应的学科教学知识来支撑,这就需要每个学科教学都要建立起将学科知识和教学知识生成学科教学知识的路径与机制。

因此,教师教育学科建设的重点,就在于要形成、推进、规范将各个学科知识和教学知识生成学科教学知识的机制,从而产生与积累足以支撑本学科教学成为一个专业、本学科教师成为专业人员的学科教学知识体系。联系前面所言,之所以教师教育融入高等教育后就必须建立教师教育学科,一方面,作为高等教育一个部分的教师教育,在形式上必须经历高等教育化的改造,要把各类工作纳入学科建设的流程和标准;另一方面,教师教育也必须走高等教育发展的道路,将教师教育发展建立在专业知识和学术研究之上,对教师教育进行实质性的高等教育化改造,这就需要在教师教育中建立起专业知识的生成机制,建立起为生成学科教学知识而开展的教师教育学术研究模式与标准。专业知识的增进,可以来自教育教学经验的积累,但对于整个学科发展来讲,这个积累的过程往往效率太低,容易导致专业知识的积累滞后于教育教学改革的进程,难以发挥对教育教学改革的专业引领作用。把专业知识的生产过程建立在学术研究之上,这是高等教育其他学科建设的根本途径,也是教师教育学科不得不重复的道路。

### 三、教师教育专业知识的课程转化

有了专属于教师教育领域的知识,也就有了把教师培养成专业人员的可能,但要把这种理论上的可能转变成实践中的现实,还需要研究高等教育体系中通过专业知识培养专业人员的规律。“专业知识是教师专业素质的主要内容之一,是教师展开正常教学,保证基本的教学品质的必备条件。促进教师专业知识的发展需要高质量的教师教育和专业发展机会。”<sup>[9]</sup>培育教师是一个极其复杂的过程,涉及政策的规范、资源的调配、人事的安排等相对复杂的事项,但这些事项都仅仅是培育教师的保障要素,其中最为核心的事项仍是教师教育课程的建构、选择和实施。如何将教师教育领域专属的知识转化为教师教育的核心课程,是培养教师最为关键的环节;当然,此处提及的只是教师的核心课程,并不是教师教育课程的全部,还需要与其他有助于教师成为专业人员的课程一道,共同组成教师教育课程体系,并随之融入教师教育培养体系。在此,我们重点关注从专业知识向核心课程的转化问题。尽管教师需要掌握专业知识,但培养教师的过程并非简单的知识习得过程,而是一个依托教师教育课程体系进行综合培育的过程。因此,从专业的存在,到教师教育课程的生成,依然是一条漫长而又专业的道路。

首先,通识课程是培养教师的第一类课程,也是师范生首先接触到的课程。这一类课程是所有专业的学生都要学习的课程,其目的在于提高学生的整体素养,让他们在成为一个专业人员之前,能够有更宽广的知识面、更长远的人生站位和更高立意的素养平台,这就意味着关于社会、关于人生、关于生活的绝大部分知识,都需要通过通识课程来习得。通识课程也并不是越多越好,由于通识课程往往是并行的课程,缺少课程与课程

之间的叠加与递进,因而只能解决知识的广度问题,很难解决知识的深度问题;还由于受制于学生有限的学习时间,知识广度也需要适可而止。于是,就有了两个问题,一是广度的范围界限应当如何限定,才能与学生所读的专业相一致;二是对于未来从事教学专业的学生来说,通识课程对他们而言是否有独特的意义。学校是一个相对独立且又更加纯粹的小社会,这就要求我们在培养教师时,既要让师范生看到社会全貌,又要让他们看到学校这个小社会独特的教育意义,这就要求师范专业的通识课程,要更多地选择与人相关的知识,一定要让未来的教师对人有着更深刻的理解。此外,由于我国实施的是分科教学模式,所以师范生对通识课程的学习还有着另外一种特别的意义,即借助于通识课程让未来教师看到跨学科学习或者跨专业学习的统整意义,让他们既看到这个世界可以分化为不同的学科世界,也要让他们感受这个世界因为学科整合而显得丰富多彩,更重要的是感受人在学科中的独特性与在学科统整中的完整性。因此,在对培养师范生的通识课程进行知识选择时,要尽可能人性化,尽可能选择多学科知识;在知识转化为课程的过程中,尤其是在知识的意义解读和课程生成时,要在其中不断深化人的本质和丰富作为完整人的生命意义。

其次,专业课程是教师教育中最重要的部分,但也是争议最大的部分。学科课程肯定是专业课程,但只是学好了学科课程,并不等于就能够教好这个学科。例如,数学教师肯定要学好数学,只有掌握了数学知识才具备毕业后去教数学的前提;但只是掌握了数学知识并不等于会教数学,所以数学学科课程只是成为专业数学教师的前提;为了培养真正的专业数学教师,还需要进一步追问,掌握了数学学科知识后,还需要对这些数学专业知识进行何种加工,才能够让师范生在未来的教育教学中做到“学以致用”。学科

教师的工作并不完全是传授学科知识,更是要帮助学生学习学科知识,并通过学科知识的学习来成就学生自己。要想实现帮助学生学习学科知识并借此成就自己的目标,学科教师使用的知识就不再是学科知识,而是将学科知识与教学知识融合在一起重新生成的学科教学知识。从培养未来教师的角度来看,教师教育课程中核心的专业课程也不再是学科课程,而是以学科教学知识为核心的学科教学课程。依据以上分析,可以很容易地得出学科课程与学科教学课程之间的区别,但学科教学课程这个概念的提出,容易与学科教学法混淆,支撑学科教学法这门课程的是一系列的方法,而方法类课程的实施更依赖于教师的示范和学生的体验,知识类课程的实施则依靠教师的讲解与学生的理解。非常遗憾的是,由于目前学科教学知识的积累不够或者分散在不同的课程之中,因此还没有一门课程聚焦于学科教学知识的传授。这就导致本应由这门课程拥有的核心专业课程地位,目前正在由学科知识课程或教育类知识课程占有,从而引发了教师教育课程培养中的专业性和师范性之争。“而在‘师范性’与‘学术性’课程混合设置的师范院校,同样存在‘师范性’与‘学术性’分割、分裂问题。‘师范性’课程与‘学术性’课程虽然齐头并进,但却‘各行其是’。更为糟糕的是,‘师范性’与‘学术性’分割、分裂造成严重的重‘学术性’轻‘师范性’问题,致使教师教育专业化发展一直停留于低水平、浅层次阶段,甚至没能实现真正意义上的专业发展”<sup>[10]</sup>。

再次,教育类课程是教师教育中的必备课程,也成了决定这个学科是否是师范专业的决定性因素。当我们把学科知识视为成就学科教师的前提条件时,教育知识就成了成就学科教师的必要要素。把学科知识视为成就学科教师的前提条件,看起来是非常重视学科知识在培养学科教师中的作用,可一旦到了实践层面,就会把这个前提条件视为背

景因素,从而排除在教师教育课程体系之外。于是,在掌握学科知识的前提之下,教育知识掌握的多与少,理解得深与浅,就成了教师专业性的核心指标。诚然,掌握更多的教育知识肯定有利于教师教学专业水平的提高,但教育知识与学科知识也有着同样的问题,即教育知识越多并不必然导致学科教师的教学专业水平就越高。所以,在培养学科教师的过程中,限于学生有限的学习时间,必须以学科教师教学专业水平助益程度为标准,对现有教育知识进行选择,并根据学生学习的需要和教学的可能进行课程化改造。在师范生培养过程中,只要将学科教育专业的学生和教育学专业的学生相比较,就能够发现,对教育知识进行选择并课程化改造的重要性。教育学专业的学生是将来主要从事教育研究,由教育知识转化过来的课程就成为他们的核心专业课程,但学科教育专业的学生并不能直接消化教育知识,在有限的学习时间里,更不可能消化所有的教育知识,这需要事先对他们学习的教育类课程进行选择,并结合自己所学学科的独特性以及将来应用教育知识的场景进行课程改造,才能有效推进他们在学科教学水平上的提升。

最后,实践类课程是教师教育的有机组成部分。由于实践类课程有着更强的实践属性,与教师教育知识的课程转化有着较远的距离,但实践类课程的设置却直接影响着哪一类知识能够渗透到教育实践中去。也就是说,虽然它不决定着教师教育知识进入课程,但却决定着哪些教师教育知识被转化到教育教学实践能力体系之中。也因此,实践类课程除了培育学生教育教学实践能力这个直接目标之外,还间接地起到选择与实践转化以上知识类课程的目的。在现有的实践类课程中,依然把学科知识视为前提,然后把有效传授学科知识简化为实践技能的提升之道。只不过在教育教学实践技能的定位上有着较大的分化,一是认为只要有良好的表达能力,尤

其是教师的口才,就可以很好地将拥有的学科知识传授给学生;二是认为需要把别人成功的教育教学方法,或者把学科教学法课程中传授的具体方法,应用到特定学科知识的传授过程之中,通过不断的操练以达到熟练程度,于是传授学科知识的目的也就容易实现了;三是认为不论是传授学科知识,还是通过学科知识传授来培养学生,都不是简单的技能操练的问题,而是需要宽泛教育知识的支撑,来培养一个既能有效传授学科知识还能够全面育人的教师。很显然,把有效教学建立在口才或者教育教学技能和教学经验上,对个别教师来讲的确有效,但这种基于口才、技能和经验的有效教学方式,并不能在教师与教师之间有效传递和传播,因此实践教学要么采取了师徒式的手把手的培训,要么变成对个人的技能训练。对于用教育知识替代口才、技能和经验的做法,在理论上看起来有道理,但要把这些抽象的教育知识转化为实践中的教育应用能力,还是要依靠教师个人的教育感悟和教学体悟,并最终将这些感悟或体悟归类于实践智慧和默会知识。而这些要素比口才、技能和经验更难在个体与个体间进行传递与传播,甚至连言说和示范都非常困难。

基于以上分析,虽然实践类课程本身并不像专业课程和教师教育课程那样直接体现具体的知识,但如果实践类课程脱离知识,那么它就会变成纯粹的技能训练课。教师教育实践类课程既不可能践行纯粹的学科知识,也不可能全面地落实系统的教育知识,更不能仅仅建立在口才、技能和经验之上。从推动教师教学专业化角度看,既然只有学科教学知识是专属于教师教育领域的知识,那么实践类课程就应该是学科教学知识在教育教学过程之中的践行者。通过专业课程的学习掌握学科教学知识,再通过实践类课程应用学科教学知识,从而通过学科教学知识的应用培育师范生的教育教学能力。



#### 四、教师教育知识生成 与课程转化的相互建构

不论是建设教师教育学科,还是开发专属于自身领域的专业知识,最终目的都是推动教育教学工作的专业化,把教师培养成专业人员。看起来这是两个目的,实际上两者都聚焦在把教师培养成专业人员这个核心目标上。其实,教师教育学科建设和专属于教师教育领域专业知识的开发,两者基本上是统一的,学科建设通常更为外显,但缺少本领域专业知识的存在,哪怕有学科之名也难成学科之实。于是,教师教育领域专业知识的开发与作为专业人员教师的培养,就成了一对相互成就的事业。在以往的研究中,大家更关注用专业知识来成就专业人员培养,却较少对作为专业人员的一线教师提出生成专业知识的要求,这就导致教师教育领域专业知识的生产者缺少了一线教师这个群体,而一线教师这个群体又因为没有参与专业知识的生产而弱化了专业性。其实,专业人员的专业性既体现在对专业知识的生产上,又体现在对专业知识的应用上,且只有将专业知识的生产和应用集于一身,才能保证自身专业能力的可持续发展。脱离对专业知识生产的参与过程,教师的专业性不但会被弱化,时间久了更会被固化到已经过时的专业知识上,导致自身专业能力的老化、衰退与丧失。

长期以来,对教师专业性的要求基本停留在对专业知识的可持续学习,并没有向前推进到参与专业知识生产过程,于是教师始终只是教师教育专业知识的被动接受者和学习者,最多也就是在教师教育专业知识应用过程中体现技术创新或者策略创新,这就使教师很难从专业人员的身份中获得成就感与效能感。如果我们把专业知识的生产者视为一线专业人员,那么作为专业知识学习者与使用者的一线教师,也只能被视为二线专业

人员了,这似乎也就对应着把教师视为准专业人员了。

教师要想晋级到一线专业人员,并从专业人员身份中获得成就感与效能感,在学会应用教师教育专业知识的同时,还要习得生成教师教育专业知识的能力。当然,具备生成教师教育专业知识的能力,并不等于生成教师教育专业知识是教师的主业,但有助于他们站在生成教师教育专业的角度,更深刻地理解并更有效地使用教师教育专业知识;同时,也通过教师教育专业知识的使用过程,来进一步检验和优化现有的教师教育专业知识,从而推动教师教育专业知识的系统性,提高教师教育专业知识的实效性。比如,数学教育研究人员肯定是数学教育专业知识的主要生成者,因为他们的工作职责就是生成数学教育专业知识;但是,尽管数学教师教育者的核心任务并不是生成数学教育的专业知识,而是把数学教育的专业知识转化为数学教育类课程,并进一步传授这些专业知识给数学教育专业的师范生,要完成这个任务,就要求数学教师教育者能够对数学教育专业知识的生成过程有全面的了解,甚至自己也曾经是某一个或者某几个数学教育专业知识点的生成者。这样,他们在将数学教育专业知识转化为数学教育类课程时,不论对数学教育专业知识的把握,还是对数学教育专业知识使用场景的拓展,都会有很大的帮助与提升。此外,在数学教育类课程的教授上,如果教师教育者能够拥有生成专业知识的视角,对数学教育专业知识的来龙去脉了如指掌,也会极大提高知识的传授效率。

赋予教师生成教师教育专业知识的能力和责任感,既是教师成为专业人员并承担专业人员职责使命的需要,也是教师教育专业知识得以验证与更新的需要。事实上,只有把教师教育专业知识应用到具体的教育情境之中,才能够对教师教育专业知识的科学性与应用性进行双重检验。生成教师教育专业知

识的过程,可能是一个科学实验的过程,也可能是一个逻辑推理的过程,但已经生成的教师教育专业知识,都必须接受教育实践的检验,才能最终确认在实验过程中生成的专业知识是否能够应用于常态的教育情境中,才能确认通过逻辑推理出来的知识是否在实践中有着同样的行动逻辑。未经检验的专业知识,不管在实验室里多么科学,也不论在逻辑推导中多么完美,都很难通过教师教育课程的形式被应用到教育实践中,就更不要说在教育实践中被广泛传播与应用了。就目前教师教育课程体系来看,一方面,可以看到种类繁多的知识类别与课程种类,另一方面,又发现在那么多种类的课程中,并没有找到足以支撑学科教学的核心知识与核心课程。因此,要将种类繁多的知识转化为核心课程,这个过程并不完全是将知识形式转化为课程形式,更重要的是需要对繁多的知识进行实践检验。只有经过实践检验的专业知识,才同时具备对实践的实用性和育人的针对性,从而以课程的形式被大家学习、传播与应用;通过培养掌握这些知识并会应用这些知识的人,来让知识的学习、传播与应用得以延续与更新。

因此,加快教师教育学科建设,表面上看,是教师教育高等教育化的需要,是从事教师教育工作这个职业群体赢得专业人员身份的需要,其本质上是教师教育从传统的经验性行业过渡到现代的科学化行业的需要,这个转变便需要赋予它学科身份。学科身份对于学科建设来讲非常有助益,一个学科可以通过正式的学科身份争取到更多的学科建设资源,也能够得到其他学科的认同并展开学科间的对话,所以学科身份与学科建设之间的关系是相互强化与相互支撑的。

要让教师教育学科进入学科身份与学科建设相互之间的良性循环,还是需要教师教育学科具备一些最基本的专业实力,其中核心的就是要拥有专属于教师教育领域的专业

知识,之所以说这些知识是专属于教师教育领域,意味着从其他学科借来的知识,哪怕是从教育学科借来的知识,都不足以支撑教师教育作为一个学科的存在。生成专属于教师教育领域的专业知识,就成为目前教师教育学提升专业实力的必经之道,而将教师引入生成教师教育专业知识的事业,既是提高教师教育课程科学性与实践有效性的重要路径,也是对当前已有的专属于教师教育领域专业知识进行的整理与检验。特别是将教师教育专业知识转化为教师教育核心课程,既有助于把教师作为专业人员培养,也有助于专业化地解决学校中的教育教学问题,还能够从中看到教师教育专业知识持续更新的希望。诚如美国学者古德莱德(Goodlad, J. I.)在与医疗行业专业地位提升过程进行比较后所说,“前面对医疗行业地位变迁的探讨让我们明确了一点,即教学行业要出现类似的变迁,那么自己声明自己的专业化身份,或是将文凭装入相框悬挂在墙上的做法是远远不够的,必须付出更多的努力”<sup>[11]</sup>。教师教育学科建设并不是简单地建设学科的符号和标准,而是更深入地建设教师教育学科知识和培养专业学科教师。

#### 参考文献:

- [1] 陈时见,李培彤.教师教育学科建设的时代意蕴与现实路径[J].教师教育学报,2021,(1).
- [2] 毛菊,朱旭东.论教学专业的高深知识:困境、重构与保障[J].课程·教材·教法,2020,(12).
- [3] 许美德,李军.世界教师教育发展的历史比较[J].教育研究,2009,(6).
- [4] 舒尔曼.实践智慧:论教学、学习与学会教学[M].上海:华东师范大学出版社,2014.151.
- [5] 黄宇红.知识演化进程中的美国大学[M].北京:北京师范大学出版社,2008.1.
- [6] 朱旭东.论教师专业发展的理论模型建构[J].教育研究,2014,(6).
- [7] Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform[J]. Harvard Educational Review, 1987, (1).
- [8] 张奠宙.学科教育:教育发展的战略重点[J].教育科学研究,2011,(8).

[9] 马云鹏,等. 教师专业知识的测查与分析[J]. 教育研究, 2010, (12).  
[10] 郝德永. 示范性师范大学建设的标准、要件与对策[J].

教育研究,2021,(2).

[11] 约翰 I. 古德莱德,等.提升教师的教育境界:教学的道德尺度[M]. 北京:教育科学出版社,2015. 56.

## Professional Knowledge of Teacher Education: Generation, Accumulation and Curriculum Transformation

*Zhou Bin*

**Abstract:** Only the knowledge that belongs to the field of teacher education can help establish the discipline of teacher education, and train teachers as professionals through the disciplinary curriculum system of teacher education. Before teacher education was integrated into higher education, especially in the long-term process of normal education, teacher education developed the tradition of acquiring skills through the accumulation of experience; however, in its integration into higher education, teacher education needs to generate the system of pedagogical content knowledge with its own vitality by relying on disciplinary knowledge and educational knowledge, and according to the needs of practice and teacher candidates' comprehensive faculty, transform the pedagogical content knowledge into the core curriculum for teacher education, thus achieving a disciplinary status in the higher education system and developing a relatively mature mode of talent training. During the training of teachers as professionals, in order to push them to the forefront of professional knowledge generation and application, we need to grant them the dual mission of generating and applying professional knowledge: improving the efficiency of application by generating professional knowledge, and testing the applicability of professional knowledge through application.

**Key words:** teacher education; disciplinary construction; pedagogical content knowledge; teacher education curriculum

**Author:** Zhou Bin, professor and Dean of the College of Teacher Education, East China Normal University (Shanghai 200062)

[责任编辑:郭丹丹]