

教师教育学的概念建构与价值意蕴*

陈时见 李培彤

【摘要】 新时代教师素养的发展与教育质量的提升依赖于教师教育学科研究的深化与完善。教师教育学所具备的学理性与价值性为教师教育学科身份的合法性提供了重要佐证。教师教育学概念的建构应观照教师教育学之于教师教育理论与实践之本质意蕴,把握教师教育学科特征,探寻教师教育学何以存在之理性依据,从而规范界定教师教育学概念。教师教育学科概念的多维透视是认识与审度教师教育理论的必要前提,教师教育学科概念的清晰界定是解释与超越教师教育实践的重要基础。对教师教育学科地位的逻辑证成离不开学科价值,教师教育学价值意蕴的合理澄明是支撑与引领教师教育发展的基本依据。通达教师教育学科的本质需要基于对教师教育研究对象、研究方法与学科性质等关键问题的准确理解;巩固教师教育学科的独立地位需要基于对教师教育学知识价值、社会价值与育人价值等价值维度的全面彰显。

【关键词】 教师教育;教师教育学;概念界定;价值意蕴

【作者简介】 陈时见,西南大学教育学部教授;李培彤,西南大学教育学部博士生(重庆 400715)

教师教育这一学科自问世以来,不断在教师教育实践与理论研究的创新中深入发展,现已成为教育科学中的重要组成部分,对繁荣教育理论和革新教育实践发挥着重要作用。随着新时代教育发展对全面深化教师队伍改革、培养高素质专业化创新型教师队伍要求的提出,教师教育学科在迎来宝贵发展契机的同时也面临着一些新问题与新挑战^[1],教师教育学的基本理论问题受到越来越多的关注。教师教育学的概念界定是教师教育学基本理论的核心部分,教师教育学的价值意蕴是教师教育学何以存在的理论根基,二者深刻影响着教师教育学的理论概

貌。但是,当前教师教育学科概念与价值意蕴尚未明晰,教育学界也因此对教师教育学科究竟能否独立成学产生质疑。教师教育学的学科概念应如何界定?教师教育学科具有怎样的特殊价值?厘清这两个问题是教师教育学科实现科学化发展的前提。

一、教师教育学概念的多维透视

从学科的意义而言,我国的教师教育学还是一门非常年轻的学科,因而人们对教师教育学概念的研究也只有十多年的时间。近年来,关于教师教育学概念研究的文献梳

* 本文系教育部哲学社会科学研究2018年度重大课题攻关项目“中西部高校提升人才培养能力和办学水平研究”(项目编号:18JZD053)的研究成果。

理可以看出,虽然相关研究伴随我国教师教育的变革而不断发展,整体上还处于初步的发展阶段,但这些研究从不同的视角对教师教育学进行了概念界定,这对深化教师教育学科认识、推动教师教育从“研究领域”到“学科独立”起到了积极作用。当前,学术界主要从三种视角讨论教师教育学的概念,体现了教师教育学多元的内涵特征。

第一,教师专业化视角下的教师教育学概念。随着教师专业化理念成为引领教师教育的风向标,深入推进教师专业化实践亦成为实现基础教育深化改革的必要条件。有学者认为,教师教育学科是以教师教育专业化实践及教师专业化实践为导向的一门应用性学科。^[2]这一概念的提出,一方面规定了教师教育学的专业性内涵,即教师教育学的逻辑起点与终极旨归皆在于通过专业化的教师教育培养具有专业知识、专业技能与专业情意的专业化教师;另一方面亦规定了教师教育学的实践性内涵,即教师教育学自始至终是以直接服务于教师教育实践和教师的教学实践为导向的实践应用型学科。从构建教师终身化专业发展的指导理论出发,有学者提出,教师教育学科是关于教师教育专业化实践及教师专业化实践的基本原理与方法论^[3]。这一概念赋予了教师教育学以“理论性内涵”,并引发了学界对教师教育学科性质的诸多讨论。

第二,教师教育大学化视角下的教师教育学概念。为超越教师教育固有的“师范性”与“学术性”之争,教师教育大学化格局逐渐成形,教师教育学科成为教师教育知识体系在大学中占据一席学术地位的重要标志。有学者认为,应该将教师教育学科重点置于大学场域中进行讨论,并为其建构一个与教师教育发展路径更为适配的学理概念,提出教师教育学作为教育学科群中的重要分支,是高等学校或教师教育研究部门为培养教师专门人才而设立的教师教育教学科目。^[4]随后

以大学功能为框架进一步细化教师教育学科概念,提出教师教育学科既是培养教师教育人才的培养制度,又是探讨教师教育理论的学术研究,还是为教师培养培训实践活动提供咨询的一种社会服务。^[5]这一概念规定了教师教育学的价值多元性内涵,教师教育学作为学术训练的培养单元、作为知识分类的学问单元以及作为社会服务的实践单元共同构成教师教育学的价值体系,进一步巩固了教师教育学在教育学科群中的独特地位。

第三,教师教育一体化视角下的教师教育学概念。随着教师职前培养与职后培训相互割裂、各自为政日益加剧,教师教育各阶段在进行有效统整中形成了教师教育一体化基本格局。^[6]有学者因此将教师教育一体化理念纳入学科概念建构,提出教师教育学科是研究教师培养规律的知识系统和探究教师职前教育与在职发展过程的一门学问。^[7]这一概念体现了教师教育学的整体性内涵:从研究对象来看,教师教育学致力于促进各发展阶段教师的专业成长;从研究内容来看,教师教育学既关注教师培养与培训知识的生产,又关注教师培养与培训过程规律的探寻。

教师教育学概念的多元诠释为教师教育学获取来自多元研究视域与理论立场的发展动力带来可能,对深化教师教育学科内涵起到了积极的作用。但是,过于分散的研究视角亦可能致使教师教育概念研究的失焦。对教师教育学的系统认识必须基于明确而规范的教师教育学概念。关于教师教育学概念的研究主要存在两方面的问题。

第一,从教师教育学概念形成的逻辑理路来看,已有研究多重历时性研究而轻共时性研究。索绪尔(Saussure, F.)把语言学区分为研究语言静态的共时语言学和研究语言演变的历时语言学。^[8]借鉴这一思路,学科的概念在某种程度上亦表现为历时性研究与共时性研究的集合体,只有共同关注历时状态与共时状态下的教师教育学内涵的演变与积

淀才能形成对教师教育概念的准确认识。已有研究更多关注的是从教师教育专业化、大学化与一体化等改革实践样态的演变中对教师教育学概念进行历时性探究,虽然为学科概念的形成与完善提供了一些思路,但在一定程度上忽略了对构成学科概念的关键要素在共时形态下逻辑关系的总结与集成。概念作为一门学科的研究起点,不仅要关注学科具体实践的个别性与流变性,更要反映研究者在感性认识基础之上经由理论抽象而获得的普遍性理性认识。^[9]若一味地以经验层面的发展需要主导教师教育学科概念界定的方向,而非对概念所应包含的核心要素有所共识并展开集中而深入的探究,将会影响研究焦点的确定与研究边界的勘定,使得教师教育学科本体在阶段性的发展变革中不断摇摆,陷入无休止的身份争议而难以获得长足的发展。

第二,从教师教育学概念的建构依据来看,已有概念虽然对教师教育学的研究对象、研究方法、学科性质等关键性问题进行了不同程度的诠释,但存在一定的模糊性,主要体现在三个方面。一是关于研究对象。虽然将教师专业发展的全阶段纳入教师教育学的研究范围体现了概念内涵的全面性,但这些研究并没有细化教师教育学的研究对象,教师教育学究竟是研究各专业发展阶段中的教师,还是教师的教育教学实践。教师教育学研究对象的模糊性在一定程度上掩盖了教师教育学研究对象的独特性。二是关于学科性质。教师教育的发展既需要包括实践与应用在内的实用取向发现,又需要包括理论与价值在内的抽象取向规约。而已有概念研究中所体现的学科基础理论性或实践应用性之争忽略了对纯理论研究与应用研究的中间地带的讨论,易使教师教育学科在非此即彼的刻板选择中迷失发展方向。三是关于研究方法。综观已有教师教育学科概念的研究,一直存在着教师教育学研究方法的疑问,主要

聚焦于教师教育学拥有自身独特的研究方法,还是在开展研究时广泛借鉴多学科的研究方法等问题。教师教育学若想获得持续的科学化发展必须从概念层面对研究方法展开必要的讨论。正是由于缺乏对以上关键性问题的共识,教师教育学概念长期以来具有模糊性,造成了人们对教师教育作为一门学科的合理性的质疑,不利于彰显教师教育学科价值与规范教师教育学术研究。因此,正面回应争议与质疑,厘清教师教育学的关键问题是进行教师教育学概念界定的前提条件。

教师教育学概念的建构不能止步于对各视角下教师教育学概念的简单集合,而应在多维透视的基础上剖析突出问题,观照教师教育学之于教师教育理论与实践之本质意蕴,把握教师教育学科特征,探寻教师教育学何以存在之理性依据,从而规范界定教师教育学概念。这不仅有利于丰盈教师教育学科本体,而且有助于教师教育学科的健康发展。

二、教师教育学的概念建构

学科概念是一门学科的骨架。为了在学理层面建构教师教育学科概念,需要明确教师教育学的研究对象,厘清学科创生发展的逻辑起点;需要明晰教师教育学的研究方法,理解多元视域融合之于学科发展的重要旨意;需要把握教师教育学的学科性质,揭示学科的发展方向。这是对教师教育学本体进行哲学思辨与系统探讨的前提条件,亦是明晰教师教育学科本体规定性的必然路径,对形成教师教育共同论域、廓清教师教育研究边界、彰显教师教育学术价值具有导向性作用。

(一)教师教育学的研究对象

研究对象是一门学科得以创生与发展的逻辑起点,明确教师教育学的研究对象是构建教师教育学科概念的前提条件。当前,教师教育学者对于教师教育学科的研究对象认识不同,大致可以分为以教师教育现象为研

究对象的“现象说”,以教师培养与成长的客观规律为研究对象的“规律说”,以及以师范生、在职教师和教师教育工作者等教师群体为研究对象的“教师说”。这些关于教师教育研究对象的认识反映了人们在主体认知上的不同侧重,对于理解和认识教师教育学的研究对象具有积极意义。然而,研究对象作为学科确定自身身份的重要依据,是一个认识论层面上的概念,需要经由主体的价值判断赋予其存在的意义。如若将所有客观存在的教师教育现象都不加区分地纳入研究的范围,可能造成教师教育研究对象的泛化。同时,规律是研究的目的,围绕研究对象展开研究是揭示客观规律的唯一途径。将教师教育规律视为教师教育学的研究对象容易引起对研究起点与研究目的的混淆。此外,独特的研究对象是一门学科区别于其他学科的重要标志,教育学及其诸多二级学科也一直以自身的学科视角对教师及教师教学活动的开展研究,若将教师当作教师教育学的研究对象,则会模糊教师教育学与其他教育学科的研究边界,加深人们对教师教育独立学科地位的质疑。因此,必须探寻属于教师教育学科的独特而清晰的研究对象,以确证其学科身份。

“只有把作为事实的自然现象当作科研问题提出来时,才有科学研究的发端。”^[10]教师教育问题作为在教师教育实践活动中产生并被意识到的现象与价值的统一体,既满足学科研究对象须具有独特性的要求,又符合经研究者慎重判断与选择的客观事实的要求。首先,教师教育活动是教师教育者与教师间教“教”、学“教”以及教“学教”的教育活动,是其他学科所不曾涉及与研究的,其本身即具备独特性。其次,并非教师教育活动中所产生的所有问题都是教师教育学的研究对象,只有那些有关促进教师及教师教育实然状态向应然状态无限趋近的相关问题才能够成为教师教育学的研究对象,即依据教

师教育目的而选择的教师教育问题。因此这里所指的教师教育问题意味着一种对客观事实的价值判断与反思。将教师教育问题作为教师教育学的研究对象,一方面,有利于形成“问题取向”的研究范式,明确教师教育共同体发现问题——提出问题——分析问题——解决问题的研究路向,以更高效地指导教师教育实践;另一方面,教师教育问题是基于本土教师教育实践活动的“中国教师教育问题”,将其作为我国教师教育学的研究对象,可以避免过度依附西方教师教育理论,使得中国教师教育学在教师教育问题的发现与解决中生成具有自我更新与自我发展能力的本土理论。因此,教师教育学理应将教师教育实践活动中所产生的问题作为教师教育学的研究对象,教师教育问题应当成为教师教育学发展的逻辑起点。

(二)教师教育学的研究方法

科学的研究方法是有效认识研究对象的前提。正如涂尔干(Durkheim, E.)所言,“一门学科若想发展成为一个合乎科学的学术,首先必须有确定的研究主题与对象,其次必须有科学的研究方法。”^[11]然而,学界对科学是否意味着专属以及独特的研究方法是否是衡量教师教育学科独立性的标尺有着不同的看法。

一种观点认为,教师教育学科没有也无须具有独特的研究方法。有学者提出,“方法有专利但并非专用,教师教育学可以借鉴使用人文社会科学中通用的研究方法开展研究,没有独特的研究方法并不妨碍教师教育成为一门学科。”^[12]正如同整个教育科学本身也缺乏独特方法,需要借助其他学科的方法及原理一般。^[13]另一种观点认为,学科边界正是以独特的研究对象及与之相对应的专属研究方法而圈定的。有学者提出,“独特的研究方法是形成学科内多元研究范式的前提。”^[14]对其他学科研究方法的简单移植会造成教师教育学学术生命力的萎缩,消解

学科的存在价值。以上两种观点分别是基于教师教育学科的特殊性与一般学科的建设逻辑的基础上提出的,实际上,教师教育学科研究方法的讨论离不开其中任何一种立场。

首先,教师教育学科是以教师教育实践活动中的问题为研究对象的,其教育活动本身即具有价值关涉性、复杂性与生成性等特点。教师教育学科的复杂性决定了其学科研究方法的多元性。教师教育学科需要杜绝对研究方法非此即彼的简单选择,既要利用测量、统计、编码等量化研究方法清晰展现复杂教师教育活动的发展状态及因素间的关系,突破对教师教育现象的简单描述以进行更高层次的科学化研究,又要通过民族志研究、叙事研究、历史研究等质性研究方法,观照教师教育活动的价值性与境遇性,自微观层面深描教师教育实践样态,凸显教师教育学科的人文色彩。^[15]与此同时,随着学科间的分化与综合,学科边界存在着诸多单学科难以解决的复杂问题,需要综合多学科的研究方法予以研究。借鉴多学科的研究方法对于教师教育学科发展尤为必要。“一门学科正在产生的时候,必须借鉴所有现成的科学,将这些学科中宝贵的经验弃之不用,显然是很不明智的。”^[16]其次,对其他学科研究方法的广泛借鉴并不意味着简单的拿来主义,盲目套用其他学科研究方法并冠以“教师教育”头衔的做法既会动摇教师教育学科的专业性,亦会使教师教育方法体系成为以满足各学科自身丰富性为目的的多学科研究方法的拼凑。^[17]因此,需要明确的是,判断教师教育研究方法的合理性依据在于其对教师教育问题的解释能力以及解决教师教育问题的信度与效度,应以此为准则慎重选择合适的研究方法。与此同时,还需围绕我国教师教育实践活动中的具体问题,打破学科界限、形成视域融合,将其他学科的研究方法进行适切整合,并在此基础上形成具有中国特色的教师教育方法论与方法体系,切实提升我国教师教育学科研

究的品质,探寻教师教育深层规律。

(三)教师教育学的学科性质

学科性质是对学科基本形态与本质特点的界定,对教师教育学科性质的澄清关乎学科的发展方向与发展目的。当前,关于教师教育学科性质的认识见仁见智。有研究者认为,教师教育学是一门具有深刻理论基础和实践指导意义的学科。^[18]也有研究者认为,教师教育学是一门实践教育学。^[19]

长期以来,对教师教育实践问题的关注与回应为教师教育学科的发展提供了无限的生命力。无论是教师教育研究的缘起还是教师教育研究的目的都富有实践取向。首先,教师教育学科创生于教育实践活动对专业教师人才的需求。其次,教师教育学科的发展有赖于对教师教育实践活动的深入探究,在发现与解决教师教育问题的过程中把握学科核心知识生产的本质逻辑。此外,教师教育学科终将以应用服务于教师教育实践为依归。因此,教师教育学具有明显的实践应用性。但是,这并不意味着教师教育学科能够忽略理论的生成与发展。学科本就具有双重含义,一是指科学研究的专门领域,二是指人才培养的教学科目。^[20]也就是说,教师教育学的发展不仅需要通过学术研究解决教师教育实践活动中的具体问题,还要通过学科教学活动培养从事教师教育理论与实践工作的专门人才以保证学科的长足发展。因此,教师教育学同时要提高教师教育理论成果的抽象概括水平,形成逻辑严密的理论体系以提高教师教育人才的培养能力。另外,教师教育在发展过程中已增殖与分化出众多分支学科,教师教育学必须具备能够构建具有普适性通论的基础理论学科性质。由此看来,教师教育学是一门兼具实践应用性与基础理论性的综合性学科。

(四)教师教育学的概念界定

从研究对象而言,教师教育学是关于教师教育实践问题的知识探索;从研究方法而

言,教师教育学是关于多元研究方法在教师教育研究中的应用整合;从学科性质而言,教师教育学是关于教师教育方向的理性斟酌。因此,教师教育学是研究教师教育实践问题,探寻教师教育发展规律的一门综合性教育学科。

首先,教师教育学是区别于教师教育活动的一门学科。当前普遍存在一种对教师教育学科的误识,即将培养与培训教师的活动等同于教师教育学。威尔曼(Veerman, J.)曾将教育学分为理论的教育学与实践的教育学,实践教育学旨在为行动提供一个规则和规范的系统,而理论教育学则旨在提供一种科学解释客观实在的方法论。^[21]在这里,作为学科的教师教育学是一个学术范畴的概念,是一门研究教师教育高深知识的专门学科,而作为教师培养与培训活动的教师教育则是一项以提升与指导教师教育技艺为目的规范系统。

诚然,没有教师教育实践活动就没有教师教育学,作为“学科”的教师教育学是在教师教育实践活动的体系化过程中形成的。但是,不能因此就将二者等同。作为学科的教师教育学,其认识目的更加明确,理论研究旨趣更强,注重内容的普遍性、完整性与逻辑性。想要形成对教师教育更加系统完整的认识,就必须严格区分这两种形态的教师教育。另外,在中国的教育体制背景下,学科是重要的知识组织逻辑体系,如果不将教师教育学与作为教师规训所用的教师教育实践活动相区分开来,一方面将会导致教师教育理论始终纠缠于实践而疏于对教师教育科学理论本体的探讨与建构;另一方面,脱离学科身份的教师教育难以凝聚专有的研究队伍,便很容易消失在研究者体现各自研究兴趣的公共领域之中。^[22]因此,只有将教师教育学明确区别于教师教育活动才能加深对“教师教育学科”这一概念的理解,继而建立一门更加专业化与科学化的教师教育学。

其次,教师教育学是与教育学科群相互依存的一门学科。深入理解教师教育学这一概念,不仅需要从学科的角度对其进行讨论,更需要从教育学科群的视角审视教师教育学的发展定位。教师教育学科诞生于教育学科群,并随着学科的发展与教育学科群产生更为紧密的联系。一方面,教育学科群作为教师教育学的学术立场,不断滋养教师教育的生长。教师教育学的研究对象是教育学中的特殊领域,在教育学大学科背景下,教师教育学的研究方法、学科性质与研究视角等核心要素都受到教育学科群的深刻影响。^[23]可以说,教育学科群是教师教育学得以孕育的沃土,而且正是因为教育学科群所提供的理论滋养,教师教育学才能够不断地丰盈与完善。因此,教师教育学将始终作为教育学科群中的分支学科,坚持教育立场,汲取教育养料。另一方面,教师教育学作为教育学科群的重要组成部分,为教育学科群的发展增添活力。教师教育学科诞生之前,教师教育研究散见于学科分化的碎片式格局之中,而教师教育学以其独特的学科优势全面整合教师教育实践经验,创新教师教育研究成果,为教育学科群理论的繁荣贡献新的教育知识、提供源源不断的生长活力。同时,教师教育学不断拓展研究领域,打破学科壁垒,与教育学科群中的其他分支学科交叉综合,构建学科发展的协同机制,为其他分支学科提供长足发展的动力源泉。可见,教师教育学深深根植于教育学科沃土,其所贡献的研究成果不仅满足了教育科学化发展的理论需求,同时还顺应了各学科生长的现实需要。

三、教师教育学的价值意蕴

虽然何为教师教育学的问题已在学科界定的过程中得以澄明,但学界对教师教育学何以存在的疑问却从未消失。在教师教育学科建设的关键时期,从知识生产、社会服务与

人才培养三方面阐明教师教育学独特的价值意蕴既是对学科价值理想的追求,也是对学科存在必要性的学理证明。教师教育学所具备的知识价值、社会价值与育人价值,一方面为教师教育学术共同体树立了研究的方向航标,另一方面为教师教育独立成学提供了理论根基。

(一)教师教育学的知识价值

从学术研究意义而言,学科是具有特定研究对象的科学知识分支体系。^[24]而判断一门学科是否获得独立地位的核心标准则在于其能否生产出属于本学科的独特知识以满足人与社会的需要。^[25]从学理层面洞悉教师教育学,其本质是形成教师教育知识体系、建构教师教育概念及其关系,从而构成理论体系的一项学术研究^[26],具有生产独特的教师教育学高深知识的宝贵价值。

知识生产的过程是通过科学的研究方法,将复杂凌乱的研究对象及问题现象加以归纳总结,进而以具有高度概括性的学科概念与学科原理等简化形式进行表征,形成易于人们理解、应用与传播的自洽性内容体系的活动。相应地,教师教育学知识生产的过程则是通过多元而适切的研究方法,深入分析具有复杂性与情境性的教师教育问题,提炼出富有条理性与逻辑性的教师教育知识,并使其以一种规范的排列方式得以组合,以发挥赋能教师科学高效地进行教学、育人及社会服务的效能的活动。由此可见,教师教育学的知识生产本身就具有价值性,而其生产的独属于教师教育学科的高阶知识——教师教育的学科教学知识则更具学术价值。

教师作为一门专业性职业,需要接受专门的教育与训练,以获得学习教学与研究教学的能力,这是教师区别于学科专家的主要内容。而要实现这一专业化教育,不仅需要教师教育学所生产的教师学习者须掌握的学科知识、教育理论知识、教育实践知识及通识知识等“教师教育科目的学科知识”,更需要

教师教育学所生产的“教师教育科目的学科教学知识”,即教师教育科目的学科知识同关于教师学习者的知识、关于教师教育情境的知识以及关于教师教育课程与教学的知识进行深度融合与创造性改组的知识(教师教育的PCK)。^[27]教师教育的学科教学知识是将教师教育作为科目的学科知识转化成易于教师学习者理解的表征形式的知识,是教师教育学作为知识体系发挥其知识价值的最显著特征,亦是教师教育学对整个教育学科群的最独特知识贡献。教师教育学的知识生产效能不但使得教师教育学具备了立足学科之林的不可替代之高深知识基础,同时提升了教师及教师教育者在充满复杂性与变化性情境中进行持续学习与研究的能力素养。

(二)教师教育学的社会价值

学科既是一种能够进行知识生产的知识体系,又是一种具有独特社会价值的价值体系。学科的社会价值在于其为教育现实问题提供了怎样的解决方案,为教育实践提供了怎样的理论指导与智力支持。^[28]教师教育学作为一门始终将社会服务内涵作为自身发展要义的学科,发挥着为教师教育实践改革提供理论指导服务的社会价值以及为教育质量提升提供系统支持服务的社会价值。可以说,教师教育学是一门学术研究的同时亦是一项为教育改革提供咨询的社会服务。

教师教育学坚持问题导向,为教师教育的实践改革提供理论指导。促进教师教育形成专业化、开放化与一体化格局一直是教师教育发展的重点与难点,这一系列教师教育实践改革都离不开教师教育学所提供的理论指导。

第一,教师教育学为教师教育专业化发展提供学理依据。其中,教师教育学通过本体论层面的研究探寻教师教育专业化的本质;通过价值论层面的研究判断教师教育专业化的合法性;通过方法论层面的研究讨论教师教育专业化的实施路径等^[29],使教师教

育专业化实现于教师教育学深厚的理论根底之上。

第二,教师教育学为教师教育开放化提供知识支持。为师范院校及综合性大学提供专业知识支持是构建以师范院校为主体、其他综合性大学共同参与的教师教育开放化体系的关键。一方面,教师教育学针对师范院校存在注重教师培养而忽视教师教育研究的问题,开展专门的教师教育科学研究,形成有效方法论为师范院校教师的培养与培训提供科学化指导;另一方面,针对综合性大学参与教师教育的热度与效度不高的问题,教师教育学作为大学中教师教育组织建制得以“合法”存在的知识论基础,不仅为在综合性大学中建立专门的教师教育研究机构提供合理依据,同时其对教师教育学术性的系统研究本身也能为综合性大学教师教育质量的提升提供知识支持。

第三,教师教育学为教师教育一体化提供理论指导。为破解教师职前培养与职后培训长期处于割裂状态的难题,教师教育一体化成为教师教育改革与发展的重点课题。教师教育学在教师终身理论与教师专业发展理论等基础之上形成自上而下、相互联系的研究网络,为构建连续性的目标体系、层级式的课程结构、协同型的培养机制及整合化的保障系统等顶层设计提供理论支撑^[30],发挥其对教师教育一体化实践的指导价值。

教师教育学坚持学术引领,为教育质量的提升提供系统支持。制度化教师教育的诞生是为了解决教师数量不足的现实问题,而随着基础教育的发展及其对教师教育需求的变化,教师教育的发展主旨已转变为教师质量的提升,并以其为触发点引领教育质量的整体发展。教师教育学是关于教师教育的专门研究,始终与教师教育的发展主旨同向同行,承担引领使命,为教育质量的提升提供系统的支持。

一方面,教师教育学通过对教师及教师

培养过程的系统化研究,推动教育质量的全面提升。教师是教育改革与发展的关键环节,教师质量的提升是教育质量提升的前提条件。教师教育学围绕教师身份、教师素质结构、教师专业成长等方面开展系统化研究,回答教师是谁的基础性问题;围绕教师教育理念、教师教育课程、教师教育模式以及教师教育评价等环节开展整体性研究,回答教师如何培养的关键性问题,为教师的专业发展提供全方位、立体化的系统支持,进而帮助教师在教育改革与发展的各环节发挥引领作用,促进教育质量的全面提升。

另一方面,教师教育学通过对教师教育结构的深入研究,满足教育发展需求。教师教育的内涵式发展离不开对教师教育结构的聚焦,教育质量的提升亦内蕴着是否具有优化合理的教师教育结构。教师教育学在深入研究教师教育系统内部要素及科学判断教育发展需求的前提下,能够为教师教育与教育发展的耦合协调赋能增效。例如,教师教育学根据基础教育对平衡区域教师供给的需求开展教师教育分布结构的研究;根据基础教育对提升教师质量的需求开展教师教育层次结构的研究;根据基础教育对教师专业多元化的需求进行教师教育专业结构的研究等,有利于形成教师教育系统与教育系统的良性互动,充分发挥教师教育学的社会价值。

(三)教师教育学的育人价值

学科具有人才培养功能,即学科能够为社会培养相关的专门人才,这是学科育人价值的体现。教育的现代化发展需要与之相匹配的高素质教师的支持,而教师教育学则始终以此为发展旨归,为教育发展培养教师教育专门人才,发挥其独特的育人价值。多年来,教师教育学在培养教师教育专门人才还是培养专门化教师人才方面存在分歧。这一问题的清晰回答是坚定学科信念、凝聚学科力量、规范研究范式及彰显学科育人价值的重要前提。因此,需要明确教师教育学科是

培养教师教育专门人才的学科,即培养教师教育者的学科,这是教师教育学在人才培养层面的独特贡献。

作为教师的教师,教师教育者的质量直接决定着教师的质量,而教师的质量深刻影响着教育的质量。教师教育学发挥育人功能,培养兼具理论素养与实践素养的教师教育者,为教师质量与教育质量的提升贡献学科力量。

首先,教师教育学为教师教育队伍培养高素质、专业化人才。教师教育学作为专研教师教育的一门学问,培养的专门人才“通过严格的学术训练,特别是经过教师教育的学术训练”^[31],成为既能够发展教师教育学术的研究力量,又能够传播教师教育知识的师资力量,为教师教育队伍建设提供人力支撑,这是教师教育专门人才区别于教师的重要标志,亦是教师教育学最为直观的育人价值。

其次,教师教育学通过对教师教育者的培养推动教师队伍质量的提升。教育理论与教育实践之间存在的鸿沟并非能够经教师的自我理解与自我学习而轻易跨越。只有通过受到系统化教师教育学术训练的教师教育者将教育理论知识经教师教育活动传播给教师,将自身积累的教育智慧经科学示范及指导等外化形式传递给教师,进而实现教师教育理论向教师教育实践的转化,才能促成建设高素质、专业化、创新型教师队伍目标的实现。明确教师教育学科的独特育人价值在于对教师教育者的培养,不仅是事关教师教育学科发展的方向性问题,也是影响教育改革进程的核心要义。

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] 李学农.教师专业化实践的困境与教师教育学科理论的生长[J].教育理论与实践,2007,(7).
- [3] [14] [18] 陈永明,王健.“教师教育学”学科建立之思考[J].教育研究,2009,(1).
- [4] 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).
- [5] [31] 朱旭东,赵英.再论教师教育学科建设[J].教师发展研究,2019,(1).
- [6] [30] 陈时见,李培彤.教师教育一体化的时代内涵与实现路径[J].教师教育研究,2020,(2).
- [7] 刘胡权,李雯.新时代教师教育学科建设的现状与方向——北京教育学院教师教育学科建设研讨会综述[J].教师发展研究,2018,(3).
- [8] 索绪尔.普通语言学教程[M].北京:商务印书馆,1980.119.
- [9] 项贤明.论教育学的术语和概念体系[J].教育研究,2018,(2).
- [10] 大河内一男.教育学的理论问题[M].北京:教育科学出版社,1984.32.
- [11] 谭光鼎,王丽云.教育社会学:人物与思想[M].上海:华东师范大学出版社,2009.37.
- [12] [19] 杨跃.关于教师教育学科构建的理性思考[J].教师教育研究,2007,(1).
- [13] 潘懋元,王伟廉.高等教育学[M].福州:福建教育出版社,1995.348.
- [15] 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).
- [16] 迪尔凯姆.社会学研究方法[M].北京:华夏出版社,1988.118.
- [17] 汤晓蒙,刘晖.从“多学科”研究走向“跨学科”研究——高等教育学科的方法论转向[J].教育研究,2014,(12).
- [20] 张应强,唐萌.高等教育学到底有什么用[J].中国高教研究,2016,(12).
- [21] Brezinka, W. Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction of the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics [M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992. 210.
- [22] 陈时见.比较教育学的概念建构及其现实意义[J].比较教育研究,2013,(4).
- [23] 王健.教师教育学科建设中的立场与视野[J].中国教育学刊,2011,(7).
- [24] 王绶琨.科学学科学引论[M].北京:人民出版社,2017.36.
- [25] 项贤明.教育学知识及其辨洽[J].教育研究,2021,(2).
- [26] 朱旭东.加快教师教育学科建设,促进教师队伍全面建设全面深化改革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,(4).
- [27] 杨跃,匡曼玉.论教师教育者的核心专业素养及其培育[J].现代教育管理,2020,(1).
- [28] 吴晓蓉.我国教育人类学学科发展问题审视[J].教育研究,2012,(5).
- [29] 杨跃.“教师教育专业化”,何以可能?——关于“教师教育专业”建设的一种“另类”思考[J].教师教育研究,2020,(6).

The Concept Construction and Value Implications of the Discipline of Teacher Education

Chen Shijian & Li Peitong

Abstract: In the new era, the development of teachers' qualities and the improvement of educational quality depend on the in-depth consummation of the research on the discipline of teacher education. The academic rationality and the value of this discipline provide the essential evidence for the legitimacy of its identity. To construct the concept of this discipline, we should consider the essential connotations of this discipline in the theory and practice of teacher education, grasp its disciplinary features, and explore the rational basis of its existence. The multi-dimensional perspective of the concept of this discipline underlies the understanding of the theory of teacher education, and the precise definition of the discipline is the essential basis for the explanation of and the transcendence over the practice of teacher education. The logical proof of the disciplinary status of teacher education is inseparable from the disciplinary value, and the reasonable clarification of the value implications of the discipline remains the fundamental basis of supporting and leading the development of teacher education. To grasp the essence of the discipline, we need to have an accurate understanding of such critical issues as the research objects, the research methods, and the nature of the discipline; to maintain the independent status of the discipline, we are supposed to display the discipline's knowledge value, social value, and educational value.

Key words: teacher education; the discipline of teacher education; concept construction; value implications

Authors: Chen Shijian, professor of the Faculty of Education, Southwest University; Li Peitong, doctoral candidate of the Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715)

[责任编辑:许建争]

关于全面加强论文文献综述的启事

文献是一个研究领域的知识地图,文献综述反映了研究的逻辑起点,也反映了研究者的学术素养和学术规范自觉。为进一步升级本刊学术规范,引领研究者多读文献、多做文献综述、做全面客观的文献综述,本刊决定全面加强论文的文献综述,谢谢支持配合!

教育研究杂志社