

教师教育学学科属性、学科范畴及系统建构

罗生全 杨 柳

[摘要] 中国教师教育学的建设历程是在时空转换、群体交互、实践经历之中曲折而来,具有历史与逻辑相统一的典型特征,其本质是中国教师教育学在哲学社会科学诸多学科范畴中不断寻求并确立自我的过程。建设属己的教师教育学,是教育学科拓展研究边界的理性自觉,也是彰显教师教育学之于中国教育现代化从而中国教育学科现代化建设独有的价值贡献。中国教师教育学的系统建构,要在主动辨明教师教育学学科属性和学科范畴的基础上,以现代性和科学化的思维对教师教育学属己的理论体系、学科制度、学科专业队伍、人才培养模式等领域进行持续和深入研究,并以中国教师教育学建构的特定致思方式和行动方案,向世界教师教育发展贡献中国智慧和经验。

[关键词] 教师教育学;学科属性;学科范畴;学科建构

[作者简介] 罗生全,教育部人文社会科学重点研究基地西南大学西南民族教育与心理研究中心教授;杨柳,西南大学教育学部博士生 (重庆 400715)

20世纪90年代以来,主流语境中的“师范教育”已然褪去了历史演进和社会发展赋予其师范人才培养主阵地的繁华色彩,转而走向更加强调综合化与一体化师资培养的“教师教育”主流语境。从“师范教育”走向“教师教育”是历史发展的必然,它不仅符合国际教师教育发展潮流和国内师资队伍建设的现实需要,而且遵循教师教育(师范教育)自身发展的内在逻辑。转型不仅仅是话语体系的简单转变,更多地体现在对教师培养观念、模式和制度等一系列重大变革的规律性认识。面对教师教育发展的现实诉求,建设教师教育学学科已然成为拓展研究视域和化解研究困境的关键所在。2018年,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》(以下简称《意见》)和《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》(以下简称《计划》)相继提出,加强教师教育学学科建设。

与政策引导形成鲜明对比的是,教师教育学自身建设经验贫乏。自2006年前后提出“教师教育学学科建设”倡议至今,学界虽在理念、思路和举措等方面进行了有益探索,但在学科本体论层面还缺乏探究的理性自觉。新时代,助力教师教育学学科建设是使命之需、事业之需,必须站在上位层面对教师教育学进行全景式透析,通过厘清教师教育学的学科属性与学科范畴,找准教师教育学的学科建设方向,为创建我国特有的教师教育学学科体系,乃至为整个中国特色哲学社会科学的建设贡献属己的力量。

一、教师教育学的学科属性

学科是一个动态发展且具有历史特征的范畴。尽管历史变迁下的学科意涵有着多重表现,但“学科作为知识的分门别类”^[1]从西

方古典时代伊始便已成为共识。知识在进入学科之前呈现为一种不规则状态,“前学科阶段”的知识只有通过人们不断地收集、整理、传播并赋予其“启智”意义,才能够使学科跳出“前学科”的学科猜想或哲学假设,进而走向从知识分离到知识聚合的学科制度化建设图景。知识组织的社会化效应加速了学科的制度化进程,而这一进程的最终目的是让一切变得“有序”。得益于这种知识力量,人们明晰了混沌认知造成的生产效能低下,进而转向对空间中确定性关系的兴趣追求,以及由此生成的知识探究化为制度建设的思想方案。正如德国学者哈贝马斯(Habermas, J.)所言:“人与自然的关系中产生的技术兴趣,由这一兴趣导致的知识累积为‘自然科学’传统;人与人的关系中产生的实践兴趣,由这一兴趣导致的知识累积为‘人文社会科学的阐释学传统’。”^[2]知识的不断累积并形成某种学科,赖因制度在其中充当关键变量;制度化的学科建设让知识累积变得自然有序,同时吸引着相同知识背景和探究兴趣的成员不断涌入。至此,制度化的学科建设便有了解释学上的形塑之意。

“学科”要想成为一门真正意义上的学科,必须经历学科建制的知识清理及群体认同。对于“教师教育学”而言,最为关键的是,要对“‘教师教育学’拥有什么样的知识体”,或者说“‘教师教育学’知识体的边界是什么”,进行回答。这是教师教育成“学”的关键所在,也是厘清教师教育学学科属性及学科范畴的重要前提,更是构建“大教师教育学”无法忽略也不能忽略的核心意涵。如前所述,一门学科能否产出本学科有效的知识并满足人们生活的需要,是判断这一学科价值的核心所在。学科知识的存在是以科学的产生为基石,这种知识分化、分类和重新组织的过程,同福柯(Foucault, M.)将知识视为话语生产实践不可或缺的条件所蕴含的主旨有异曲同工之妙——“这个由某种话语实践按其

规则构成的并为某门科学的建立所不可缺少的成分整体,尽管他们并不是必然会产生科学,我们可以称之为知识”^[3]。在学科构建的庞大体系中,知识的类型构成复杂交织,如教师教育学中的学术知识与教学科目知识的混淆不清。尽管学科知识的分类与研究对象分类密不可分,但这并不意味着学科知识分类唯其一。因为不同学科可以研究同一研究对象,但本学科的知识却是多要素共同作用形成的,且整个知识生产面相也是错综复杂的,存在着“研究教师教育的并非都是本学科的知识域,而研究领域以外对象所生产的知识也不一定就不是教师教育学科知识所属”的认识镜像空间。我们或可借助《教育学知识及其辩洽》中的认识论要义,明确教师教育学的知识生产及其属性:“一种知识是否是教师教育学知识,不取决于它所描述的对象是不是存在于教师教育领域之内,而是取决于我们是不是从教师教育学的角度去研究这个对象并生产出这种知识的。”^[4]也就是说,教师教育学的独立并不取决于多元研究对象的实体本身,甚至也不决定于独有的研究方法,而是源于生产知识的话语实践按照教师教育改革与发展的应然逻辑所构成的。“教师教育学”长期纠葛于“学科”与“领域”之争,根源就在于,它难以生产带有属己学科属性并且能够有效作用研究的知识。这种困境的出现可以说与20世纪90年代“学科建设”与“学科排名”造成的“教师教育”逐渐陷入“‘学术漂移’带来的‘专业教育’悖论之中”不无关系,且“回归教师教育本体知识研究的意识”更是在“教师专业教育的‘学术漂移’与教师教育机构的‘教育学化’”之间摇摆不定^[5],其知识体系自然也难以形成统一的说明及自洽的建构。

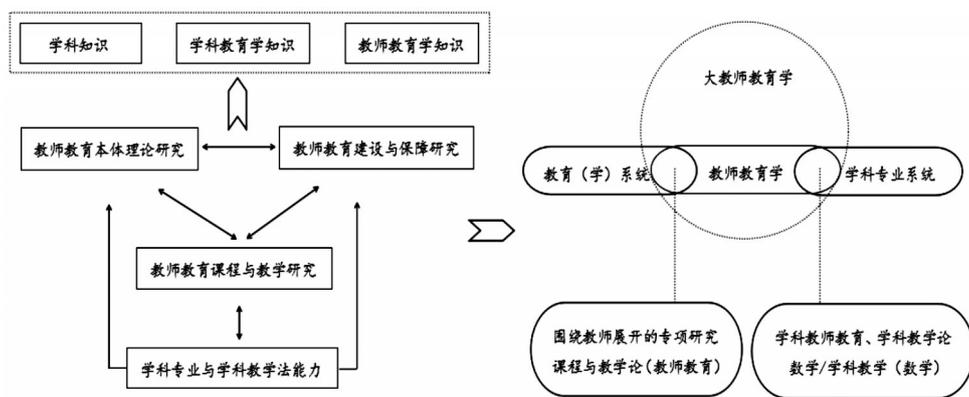
一个时代的迷思应该有一个时代的理性作为去其蔽。勾勒教师教育学科的科学化建设图景,需要从学科建设的知识构成及厘清着手,以清晰的论域划定教师教育学科的知

识体系,同时借助专业知识的“排他性”弥合教师专业教育中“学术教育”和“实践教育”的鸿沟,形成追问本体的理性精神自觉。审视学界关于教师教育学科知识体的已有研究,既有从“‘本体论’(教师教育是什么)、“价值论’(教师教育为什么)和‘方法论’(教师教育怎么做)三个层面进行的探究”[6],也有从“‘培养’、‘任用’和‘研修’三大组成要素展开的讨论”[7];不但涉及“教师是什么”、“教师如何培养”,以及“教师由谁培养”、“如何为教师教育提供保障”[8]等问题的知识考量,而且追问“教师教育哲学研究、教师教育史学研究和教师教育国际比较、教师教育的内部系统(课程、教学、评价、政策、财政、技术)研究、各学科知识研究四个层次知识体系框架”[9]的合理性。看似多元并存的教师教育学科知识体系构建样态,实则反映的是教师教育学知识体的本体及其构建方式研究共识的整体式微。

知识增长是学科发展的动力源。可以说,一切与教师发展相关的问题域都可以成为教师教育学的研究内容及知识生产场,而这也能充分表明教师教育学融合多个学科理念、理论和方法的开放心态。教师教育学的跨学科意蕴并非否定论中的“视跨学科思维为知识边界消解的‘利器’”,反而是不同学科通过研究方法的“摩擦”从而产生知识的跨境融合。“跨学科思维并不比其依托学科所提供的知识具有更多的知识性(knowing)(如它经

常声称的那样),而是更少的知识性,这正是它的价值所在。”[10]也就是说,跨学科视域下的教师教育学研究,其知识体系中的“知识”仍旧是关于教师教育学的知识,是教师教育学进一步走向专业化的同质性知识,而非来自其他学科的异质性知识。由此来看,教师教育学知识体要素至少应从四个方面加以考量。一是教师教育的本体理论研究,涉及“教师是什么”、“教师教育立场”和“知识本质属性”等方面的本源探究及思考;二是教师教育的建设与保障研究,包括“教师教育制度设计”、“教师教育政策法规建设”等领域;三是教师教育课程与教学研究;四是学科专业与学科教学法能力研究。

教师教育学学科知识体的明确,在为自身作为独立学科的研究展开提供话语保障的同时,也能作为关键介质清晰描绘“大教师教育学”的知识边界。“大教师教育学”是由“教育(学)系统”、“教师教育系统”和“学科专业系统”组成的复合体学科群,其话语生成机制内在反映了三者互构的实践共生逻辑。某种程度而言,这种共生画像也与既有观点中强调“教师教育学应有本学科及跨学科课程与教学和评估内容,以及与其他学科相关的教师教育专题探究内容”[11]相契合。不过,这种跨界融合并不是知识体的完全耦合;相反,“教育(学)系统”和“学科专业系统”与“教师教育系统”在部分知识互嵌之余有着属己的知识边界。(见下图)



教师教育学/大教师教育学知识体范畴及体系架构图

“生产高深学问”是知识学意义上的学科逻辑起点,也是一个学科相异于其他学科的核心标志。教师教育成“学”的过程中虽也需要对研究对象、研究方法、学科性质及特征等要素(学科生成标准)进行探究,但确定学科知识范畴以及由此生成的理论和概念却是教师教育学异于他者的关键内核。总的来看,以寻求、确立现代知识体系的教师教育学,有着中国教师教育现代化发展历史与逻辑相统一的典型特性。

第一,教师教育学是一门以实践为导向的复合应用性学科。从“师范教育”走向“教师教育”,直至今日一体化进程的全面铺展,教师教育改革的方向从未脱离“教师专业发展”目标,或者说对“作为专业的教师”从未放弃理性回答。“教师教育学科建设不是一个纯理论的问题,而是教师教育实践的要求,是教育实践对教师教育改革的要求。教师专业化和教师教育专业化的实践要求,是教师教育学理论的生长点。”^[12]教师教育学位于教育学科理论体系与教师教育实践之间,具有典型的复合应用性学科特点,它不仅有着对本体理论不断寻求、认同和确立的精神自觉,而且还指向教师的教育实践,包含教师的专业成长实践,从实践中突显教师教育的学科专业特性。^[13]如澳大利亚社会科学院士洛克伦(Loughran, J.)清晰勾勒的以“教”为特质的“教‘教’”和“教‘学教’”的实践活动图景。^[14]事实上,教师教育研究学科化的价值取向是以教师专业的合法性身份获得为根本旨趣,因而需要将教师教育作为“一个专研范畴”进行“扎根研究”,^[15]以实践为核心思路发现和创新教师教育本体性知识,提炼教师教育学的本体理论使其更好地作用实践。历史证明,如果中国教师教育思想不与中国教育实践乃至生活实践相结合,思想就永远无法转变为实际行动,教师教育思想就只能是一套抽象的知识体系。

第二,教师教育学是一门研究范式多元

存在的“软”学科。教育科学谱系中的各分支学科有着各异的生成方式:一是借用其他学科(如哲学)作为一种理论分析框架解析教育现象;二是所运用的学科是以具体方法为特征来研究教育现象;三是综合运用多学科的解释或成果来解决教育的某一相对具体的实际问题,这其中既涉及教育领域问题,也包含非教育领域独有的问题。^[16]教师教育学相较于其他成熟学科虽缺乏属己的理论体系,但聚焦教育活动中的教师专业发展又契合了第三种学科生成形式的典型特征,具体表现为多学科理论作用教师教育学科的整体建设。多学科观照寓意学科组织边界的开放声明和软性向度,表明了知识生产、运用和发展的现代性。英国学者比彻(Becher, T.)根据学科知识的特点将学科进行了四分:纯硬科学(物理学)、纯软科学(历史学)、应用硬科学(机械工程学)、应用软科学(教育学)。^[17]教育学同法学、行政管理学一样,强调知识发展的功能性,注重专业(或半专业)实践,以规约或程序的形成作为研究结果的表现形式。教师教育学原属教育学科的组织范畴,这种构成关系不仅支配了教师教育学的价值取向,也使其具备了同教育学科质地相当的“软”学科属性印记。

第三,教师教育学是一门“超系统”与“超学科”并存的现代学科。智能时代背景下的知识生产与管理要求学科建设不能局限于传统思维,而须顺应社会变革和知识逻辑演变理路,循依现代学科建设要求。教师教育学具备天然的双重学科特质——专业学科和教育学科,各自的学科特质又对应属己的组织系统——教师教育系统和学科专业与教育系统。如果说“自系统”(教师教育系统)和“他系统”(教育系统及学科专业)^[18]并存的学科建设路径仍然停留在传统学科建设思维之中,那么,具有跨界协同特质的“大教师教育学”、“教师教育共同体”等学术话语的生成机制显然契合了教师教育学科现代建设模式

的基本意蕴。多重范式作用下的教师教育学意味着自身并不是“单一学科”(a discipline),而是具有“超学科”(transdisciplinary)属性的学科。“超学科”不是彻底地超越学科,不是让学科消失,而是代表着一种最高层次的不同学科之间,“学科与非学科之间的交叉、跨越和融合,是学科以外知识统一和学科以内知识整合为标签的解决现实世界中复杂问题的系统理论方法”^[19]。教师教育学力争解决教师专业发展过程中的现实问题,注重不同学科视角作用问题解决的共生逻辑,强调知识体系架构的统整性与意义化,如从哲学、管理学、社会学等学科外部观照教师的生存现状和教师专业发展及其影响因素(宏观审视);从课程与教学论、成人教育学等相近二级学科内部探究教师教育课程、教学和学生发展之间的关系(中观建构);从人才培养模式考察知识体系、基本能力和情感态度等议题(微观叙事),其研究范式、知识生产方式和新型教师教育理念涵摄于“超学科”的属性范畴。也正是这种双重性,奠定了教师教育学独特的学科属性和学科风格。

二、教师教育学的学科范畴

特有的学科属性内含特定的研究范畴,学科独立意寓研究范畴的特殊审定。亚里士多德(Aristotle)曾提到,“不同的属而且不相互隶属,甚至某种差在种上也是不同的。但相互隶属的属却没有妨碍有相同的种差;因为较高的属谓述隶属于它们的属,这样谓述者的种差有多少,主体的种差也将有多少”^[20]。不同的“属”之间拥有各自的独特属性,同一“属”因其同质而形成了“属”的范畴。范畴之于学科而言,是基础性概念的客观陈述,是学科体系构建的核心组成部分。正如法国学者莫兰(Morin, E.)所言:“每一个学科由于有自己特定的边界,有自建的学术用语及理论,因而都是独立的。”^[21]从这个意

义而言,厘定学科范畴是学科走向独立的必备条件,前者以学科品质解释、系统关系辩诤、学科框架阐明和人才培养目标及层次设定为要素作为实现后者的前提,后者通过学科建制获得合法地位而成为构成前者的结果,二者共生的画面回应了教师教育公共性发展的理性诉求。

我国自古以来就是一个具有“尊师重傅”风习的文明国度,在这种环境滋养下的教师教育学已成为研究和揭示教师教育活动及其规律,阐明教师教学工作基本原理与应用规范的一门社会科学。^[22]更确切地说,它是会聚(converging)教育学、心理学、管理学、社会学等多个学科,并借助现代信息技术的理念、理论与方法,探究教师教育发展规律及应用特征的一门具有“实践教育学”旨趣的新兴学科。^[23]一方面,它围绕教师教育系统改革中面临的诸多规律性问题进行理论创新和知识体系构建,为教师教育实践提供理论指导意义;另一方面,它以教师教育改革进程中呈现的矛盾和规律为研究对象,以社会服务、科学研究、人才培养和文化遗产与创新为目标开展学科建设,为丰富教师教育学的理论基础提供实践来源。事实上,中国的教师教育学既有中国学科建设外在观察与参与的实践立场,同时也在实践经验的再生产过程中蕴含对自身理论建设的本体论追问和一些重大问题的适切性解答,表现为学科内部理论建构与外部实践取向的交相辉映。既然教师教育学旨在探讨“‘什么是教师’、‘怎么培养教师’等关于教师教育基本原理和基本规律的问题”^[24],那么在回答关键问题的致思方案中必须明确与他关系,并在关系中凸显作为独立学科的显著标志。

第一,教师教育学与教育学科之间是目的与手段的关系。从学科话语创生的关联性而言,这是一个不是问题的问题。因为教师教育学孕育于教育学一级学科,并支撑教育学学科走向系统完满。之所以成为问题,源

于在“双一流”建设背景下,部分师范大学将教师教育学作为一级学科进行申报,忽略了教育学一级学科在学科谱系中的母体地位。“‘双一流’建设背景下众多的师范大学把教师教育学科作为学科建设的目标,意味着把一级教育学科下面的教师教育学科的专业方向作为建设目标了,而把一级教育学科视为依附于教师教育学了,这在逻辑上是有矛盾的。”^[25]教师教育学是教育学科的从属学科,与教育学科其他方向是同质学科,同属教育学一级学科下的平行方向;教育学科与教师教育学是手段与目的的关系——教育学科是手段,教师教育学是目的。前者作为上位学科范畴,是实现后者的前提,理应服务教师教育学在政策、实践和学术上的发展诉求;后者作为下位的学科主张,是构成前者的结果,同样要以自身发展拓展教育学科的组织边界。这种关系明辨关乎教师教育学科建设在日常事务管理、资源利益分配、职责履行等方面的共识构成。

第二,教师教育学与学科教育学之间是源与流的关系。长期以来,学界普遍对教师教育存在一种认识误区——简单机械地将教师教育理解为学科教育加专业教育的二元“拼盘”——没有认识到教师教育本身就是一种专业教育,而这种专业教育就是教师的教学专业教育,它与学科教育无关。^[26]之所以否认教师教育与学科教育无关,是因为就教师教育本身的专业特性而言——一种作为“人”教育难以被作为“事”的学科逻辑所取代。但作为“他系统”的学科专业教育又不能否认之于教师教育学学科体系构建的重要价值,或者说作为“大教师教育学”系统的重要组成部分,学科专业教育具有教育学科其他方向难以取代的实际效能。学科教育学是教师教育中专业教育的重要组成部分,其运行的立体逻辑诠释了教师教育现代化发展的价值指向和责任使命。如若更好地发挥学科教育学的作用,学科教育应回归大学学科建设

的应然逻辑,主动跳出对应中小学学科教育需求的学科建设定向思维,赋予学科教育大学学科专业身份,回应学科教育培养人的理性追求和实际价值。

如果说以知识理证为暗线的学科内涵及其关系解释是界定学科范畴基础工作的话,那么,对学科理论体系的尝试性回答必然是直击学科范畴这一核心问题的关键所在,它具体反映在学科框架的基本设定。“一门学科的建立,一方面是遵循从基本问题、基本规律等方面进行探索;另一方面更要注重从学科体系,特别是理论体系方面进行研究,才能真正推动学科的建立和发展。”^[27]教师教育学正是循依了元研究的学科建设旨趣,在实践中形成了政策回应、原理求证、课程与教学变革、专业发展于一体的理论体系构建逻辑主线和解决框架,具体反映为机体运行的要素契合和关系证成。

一是教师教育政策研讨。教育政策是国家为实现教育目的、完成教育任务而协调教育的内外关系所制定和实施的一种战略性的、准则性的规定^[28],是教育理论与教育实践连接的中介桥梁。通过教育政策研讨既可检验教育实践的实际效能,又能丰满教育理论的话语体系。教师教育政策研究是以教师教育理论和实践发展的相关政策为研究对象,具体研究党和国家在一定历史时期发展教师教育的行动依据和准则,主要包括教师教育政策元研究、教师教育政策法规与制度建设研究等领域。

二是教师教育理论研究。理论研究是学科建设的内核,涉及原理、方法、机制等一系列学科本原性问题。事实上,教师教育学科从“依附”走向“独立”的过程,始终都在回答学科的基本理论问题,这其中不仅涉及原理及规律的一般式总结、内涵和发展经验的历史性概括,而且包含目的、价值和功能的整体式把握、学科间关系与研究方法的阶段性选择。如教师教育原理研究、教师教育理论体

系研究、教师教育方法论研究等领域。

三是教师教育课程与教学研究。课程是落实国家教育方针和传承优秀文化的重要载体,是学校实现立德树人教育目的的关键媒介,对学生综合发展具有决定性作用。教师教育学科体系的现代化建构需要课程体系的自我完备,这就需要课程体系建设走常态化、科学化的构建之路,摒弃学科化、学术化的既有思维,凸显教师专业发展的实践性诉求和社会化效应,回归理论与实践的整合统一。如基于一体化进程而进行的课程标准构建、课程改革、教材开发、课程评价等研究。同时,从教师教育对象的特殊性出发,又可针对教学方法选择及其如何运用等问题进行反思与总结。

四是教师专业发展研究。“作为专业的教师”是教师教育学的逻辑起点,它是教师教育学科体系中最简单、最基本的起始范畴,也是与教师教育实践和教师教育研究的历史起点相一致的逻辑起点。^[29]教师专业发展是教师教育演变历程中始终在摸索和不断尝试回答的核心话题。具体来说,它从教师独有的实践知识的关注、获得与积累出发,强调教师专业素质和关键能力提升,构架符合教师专业发展的系统知识结构及其理论体系,主要涉及教师专业发展的方法论及路径研究、教师管理研究等领域。

学科框架的创设为人才培养目标及层次的设定预留了表达空间,作为教师教育学学科范畴的重要拼图,人才培养体系也在不断通过目标的可视化调适和培养层次的结构调整,诠释着教师教育学的学科属性、学科价值和学科生命力。全球化、信息化的时代大背景,亟须复合应用型和创新型人才的涌现和价值贡献。一体化进程下的教师教育,不

仅需要学科培养能够初步胜任各级各类学校、教育科研机构、政府部门和其他教育机构的的教学、科研、管理的高级专门人才,还需要学科能够培养高尖精创新型人才和领军人物,在各自领域独立开展深度研究并从事教师教育教学活动及其人才培养工作。但就目前作为“专业”的教师教育人才培养工作景况而言,只有极少数师范院校建立了“本—硕—博”一体化的培养体系^①。更存隐忧的是,教师教育学科专业人才应有的核心专业素养(层级知识的系统化学习和跨层贯通知识的意识和能力)培养意识仍未建立,如区别于“学科专家”专业知识的“科目内容知识”(一阶知识)、以教育学与心理学等知识为基础的“条件性知识”(二阶知识)和“教师教育中的课目教育学知识”(三阶知识)的知识衔接与转化问题,^[30]这是构筑合理有序专业人才培养体系的前提和基础。总的来看,教师教育学学科范畴回应了知识体系构建的具体方向,同时也向“不同属”的学术组织表明了学科范畴内部质素的关系张力及可能走向。

三、教师教育学的系统建构

中国教师教育学自我的寻求与确立,是一个从历史通往未来的不断深入的过程,也是一个在中国现代性从而中国教育现代性曲折发展历程中不断寻求自我、重塑自我、完善自我、实现自我的过程。^[31]如何系统构建以显豁教师教育学作为中国现代性学科的价值底蕴是当前亟须解决的重要议题。

(一)构建教师教育学属己的现代理论体系

中国教师教育的现代化进程是在时空转换、群体交互、实践经历之中曲折而来。这其

^① 人才培养体系表现为培养本科“师范专业”的基础教育教师、硕士学历的基础教育教师和研究生学历的教师教育者三层样态。其中,本专科及硕士研究生教育中,培养中小学、幼儿园教师的学业门类称作“教师教育专业”或“教师教育项目”;在研究生教育中,培养专业的教师教育理论与实践工作者的学业门类统称为“教师教育学专业”,而博士阶段应以培养“专业性与学术性兼具的教师教育者”为主。

中,创造具有现代性意蕴的价值体系和知识体系,已成为中国教师教育学自我认同的核心所在。中国教师教育学的价值辩护是以知识体系的科学原创并为公众所认同为前提,因而构建属己的现代理论体系就成为学界念兹在兹的关键问题。相较于实践范畴,教师教育学科理论体系的建构经验仍很薄弱,学科理论的言说主体、言说方式、言说范畴等都存在模糊认识问题。提升中国教师教育学理论的生命力和厚重感,亟须我们以推陈出新、融贯中西和继往开来的理念走出一条具有中国特色的理论体系建构之路。

第一,抓住学科的逻辑之基,走内生式理论体系建构之路。“一门科学之所以能成为特别的学科,是因为它研究的对象是其他学科所不研究的。”^[32]教师教育学的研究对象动态生成于教师特定的生活情境,时刻关注教师作为整全之人的价值体现。这就决定了教师教育学应从教师生命完满的意义追求出发,围绕专业教师成长和发展的核心议题不断探寻理论体系的新来源,廓清学科的理论起点和生长节点,以及学科迫切需要解决的现实问题。同时,对学科涉及的中心概念、中介概念、边缘概念进行解读和串联,循依“存在”——“本质”——“概念”^[33]的逻辑顺序,建立循环集合式的教师教育概念新体系。

第二,坚守学科的研究立场,走开放式理论体系建构之路。学科立场是对学科建设的内在规约。教师教育研究长久以来一直存在重实践轻理论的怪象,理论创新的缺乏制约了研究的系统性开展及其边际贡献。创新中国特色教师教育话语体系,一方面,必须坚守属己的立场,廓清学科属性和学科边界,在重大问题、关键问题和一般问题上建立自己的问题研究域,澄明自我特有的研究范式和学科效力;另一方面,要主动跨越学科边界“不相渗透”的认知障碍,保持中西对勘和会通的基本态度,走开放式的理论体系建构之路,以“内外通观”的学科理论建设思维绘制

理论共生图景。

第三,注重学科研究的过程连接,走一体化理论体系构建之路。当前,教师教育学科理论的生长大多遵循概念推演的逻辑,或是简单的现象描述和经验总结式的“散点理论”生长逻辑^[34],缺乏将理论演绎和经验总结相互交融在特定情境中彼此验证和共同发展的共生逻辑。教师教育学理论的生长要以实践和行动为导向,时刻关注教师的生活世界、精神世界,以及教师教育发展历程中的理论创生点,同时不断凝聚不同阶段、不同情境、不同层次下的理论散点,以点面结合的非线性理论会聚思维促成教师教育学理论体系走向具有全息特质的一体化构建之路。

(二)加强教师教育学学科制度建设

学科制度是合理化和专业化知识存在的解释机制,“是规范特定学科科学研究的行为准则体系和支撑学科发展和完善的基础结构体系”^[35]。新时代,教师教育学科制度建设的实体范畴将会突破原有话语体系的基本假设,而适应新的建设要求需从多个视角加以审视。

第一,加强专业学位设置政策的引导与落实,保障教师教育专业机构的实体权力。中国教师教育学的现代化发展有三个基本任务——寻求与确立、内部治理、国际定位。寻求与确立是教师教育学完善自我并向世界贡献中国智慧的前提所在,这就需要国家在《意见》和《计划》的基础上,进一步细化支持鼓励细则,建立教师教育长效联动综合发展项目,帮扶有条件的高等学校落实学位设置工作,鼓励培养单位创新人才培养机制,构建涵盖“本一硕一博”一体化的人才培养体系,扎实推进教师教育学学位建设工作。在具体操作层面,各高等学校应认真落实国家关于自主设置教师教育学科的政策精神,以自身的实际条件作为学科建设衡量依据,合理统筹学科建设经费,破除教师教育机构名称和职能不一的组织运行障碍,通过机构重组、组织

转制等举措融合校内教师教育研究资源,从制度保障、价值依据和伦理诉求三重维度“重视”、“重建”和“重振”教师教育,切实保证教师教育专业机构的实体权力。

第二,建立一体化的教师教育课程体系,助力学科人才培养。中国教师教育学的现代化进程有着连续性和阶段性的鲜明特征,建立具有现代性意蕴的教师教育课程体系必然要主动适应这个充满现代性质素的建设进程,实现职前和职后的有机联动。一是要遵循国家关于教师教育课程改革的指导意见,以教师专业发展向度为标尺,全盘考虑通识教育课、学科基础课、教育专业课三类课程的设置及三者间的沟通与融合^[36],注重中华优秀传统文化与课程内容的深度融合,坚持以开放的视界吸纳世界优秀的教师教育课程内容和改革智慧,提升教师教育课程的修读性,加强实验与实践课程、研究性课程等活动课程的开设力度,保证教育实习的时长和实训质量,实现教师教育的师范性、学术性以及素质养成的统一。二是要重点关注职后学科建设,主动抛弃“问题取向”、“缺陷取向”的旧知识获取观,以教师实践经验作为课程建设的“优质取向”,提升职后教师的教育理论水平,构架以实践为中心,外扩反哺理论创生的立体循环式职后培训课程体系,助推教师教育学科系统建设。

第三,加快教师教育学科平台建设,扩大学科影响力。学科平台是一个学科展示自我成熟度的重要载体,也是让其他学术组织成员了解学科发展动向的信息传导媒介。学科平台建设包括两类:一是内部平台建设,主要表现在国内成立教师教育专业学会和发行专业期刊,这代表教师教育在教育现代化进程中的专业力量,将政策观照、社会关注和资源配置的改革红利形成教师教育行动指南,真正让教师教育研究者找到学科归属感和自我认同感。二是外部平台建设,这代表教师教育研究与国际接轨的前沿意识,以开放的

立场和价值形成教师教育“借鉴”、“融合”和“创新”的学科创设路径,构建符合教师教育自身实际的现代性方案,规避分析教师教育学科问题的单一视野。全球化趋势驱动下的教师教育研究必然要跨越国家、民族、领域界限,使跨文化研究成为连接彼此的重要动力。加快内部和外部平台的交互关联,能够最大程度显豁教师教育学科价值取向的全人类性,形成跨时空和无边界的学科建设经验交流环境,促进教师教育组织系统间的知识分享、应用和再生产。

第四,创新教师教育学科建设机制,激发学科发展活力。教师教育的现代性要义是通过一系列机制在未知情境中的激发和创新而得以价值证成的。正如埃尔斯特(Elster, J.)所言,机制是解释行为的关键质素,通常是在未知的条件下被触发的或带有不确定结果的、经常发生且容易识别的因果模式。^[37]如果期待教师教育学对未来中国教育发展有所贡献,就需要创新相应机制,使机制具有的解释基因与教师教育学创设的旨趣相融通,表达学科独立建制的迫切感和生命力,进而确保教师教育学能够在现代化进程中对价值理性和公共伦理的自觉坚守。如在专项基金课题申报中单设教师教育方向课题,在教育学一级学科中设置教师教育教授(研究员)职称^[38],填补教师教育学研究人员属己的职称空白。同时也应该看到,中国教师教育学现代性的寻证之旅是未完待续的,亟须在一系列现代性质素的关联中不断验证机制之于特色教师教育学构建的重要价值,以便清晰地解释中国教师教育学走向独立的基本规律和具体方案,向世界传达教师教育学建构的中国经验。

(三)加快教师教育学科专业队伍建设

学科专业队伍建设是学科建设的核心,是一门学科成熟度的高度体现,它体现着“人”的主体价值。审视当前教师教育学科队伍建设现状,专业的研究共同体虽有建立,但

尚缺乏能够支撑教师教育学科建设的高级人才和领军人物。基于此,中国教师教育学科梯队建设应遵循“自培、组合和联动”的逻辑主线,以现代性和专业化为分析框架,形成跨层级对接的立体培养思维。

具体而言,其一,现代生活中的知识更迭速度让教师教育面临着人才培养和社会适应的双重拷问,这就需要高等学校自组织系统创新人才培养理念、模式和路径,打通“生活世界”和“学术世界”对教师教育专业人才需求的价值区隔,实现组织内部人才“自培”的理性自觉。其二,教师教育学的现代化历程是以现代性学术共同体的组建并对公共问题进行一致性阐释为基本前提的。这意味着,作为公共问题的教师教育人才队伍建设必须借助同向资源整合和跨界资源引入的双向路径,以组合共建方式实现人才队伍建设的结构性调整。其三,教师教育学科的实践应用属性决定了学科建设不能走“书斋式”的单一路线,而应选择在现代性进程中公共问题的分析框架进行创造性转化。这就要求人才队伍建设要以一种新的思想架构和行动方案为统摄,加强高等学校自组织系统与基层他组织系统中专业人员的有机联动,建立教师教育公共问题解决经验交流分享机制,整体提升教师教育学科人才队伍建设质量。

(四)创新教师教育学科专业人才培养模式

创新人才培养模式是建设中国特色高质量教师教育学科的应有之义,也是教师教育学科确立和巩固独立学科地位不可不回应的关键议题。事实上,当我们谈及人才培养模式创新的具体方略时,很容易会陷入从多元影响要素出发探讨学科人才培养模式的思维范式,从而达到中观意义上的关于学科专业人才培养自洽方式的自觉认同,如从“培养目标定位、课程体系设置、教学模式创新及实践体系构建等方面寻找融合STEAM教育理念的职前教师人才培养的发展路向”^[39]。我们

不能否认,从因素构成角度探究教师教育学科专业人才培养的学术价值,但“对于一个事物而言,性质、构成和功能三位一体,共同铸就了事物之本身”^[40]。因而从学科功能视角来观照教师教育学科专业人才培养模式,具有拓宽研究视野的重要意义。

第一,严格招生程序,构建层次分明且有效衔接的专业人才培养模式。美国教育者培养认证委员会(The Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP)新一代标准要求,教师教育专业新生入学时的平均绩点必须达到3.0以上,并且保证其国家测试成绩在2020年上升至大学生整体成绩排名的前33%^[41],目的就是通过选拔优秀的人去培养更优秀的人,从源头上控制教师培养的质量。为此,我国可以在师范生入学初期、学习中期及学习即将结束时等环节试行能力倾向测试,同时积极地建立师范生能力发展档案袋制度,^[42]及时跟踪调查师范生阶段能力养成和发展状况,引导专业分流。此外,通过课程体系与教材体系的一体化建设贯通“本一硕一博”人才培养,实现培养层次的无缝对接。

第二,拓宽培养类型,创生“学术型”和“实践型”协同培养模式。创生理论(认识世界)与解决社会问题(改造世界)是教师教育学学科功能的重要体现,也是师范院校树立“学术+实践”的人才培养协同观,探索“本科专业+跨学科硕士”培养模式^[43]的基本立场。通过能力测试选拔部分师范生继续培养作为“专业的教师教育者”之余,可将新文科理念融入教育硕士培养体系,让师范生在人文社会科学领域内和人文社会科学与自然科学之间构建跨学科知识体,以适应跨学科教学需求。

第三,提升专业技能,培养师范生“大教师教育”的综合素养观。“大教师教育”视野下的师范生应具备跨学科的综合素养(学科知识统整思维),特别是在人文、艺术、技术、科

学等学科应有良好的“学力”和“学养”。这既需要树立跨学科与跨专业培养教师教育专业人才的“大观念”和“大概念”，也要大力提升师范生的专业技能，增强师范生的多元能力观(师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力、自主发展能力)，以适应新时代党和国家关于基础教育发展的新要求，如加大对新时代基准层次全科型小学教师培养与分科型初中教师的培养力度。^[44]

参考文献：

[1] 华勒斯坦,等. 学科·知识·权力[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1999. 14.

[2] 汪丁丁. 行为社会科学基本问题[M]. 上海:上海人民出版社,2017. 231.

[3] 迈克尔·福柯. 知识考古学[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998. 235.

[4] 项贤明. 教育学知识及其辩诘[J]. 教育研究,2021,(2).

[5] 李学农. 教师教育实践取向辩[J]. 教育学报,2016,(1).

[6] 杨跃. “教师教育学”刍议[J]. 南京师大学报(社会科学版),2015,(3).

[7] 陈永明,王健. “教师教育学”学科建立之思考[J]. 教育研究,2009,(1).

[8] 惠中. 关于教师教育学科知识体系构建的一点思考[A]. 全国教师教育学科建设研讨会论文集[C]. 南京:全国教师教育学科建设研讨会,2006. 129.

[9][24] 陈永明. 教师教育学[M]. 北京:北京大学出版社,2012. 97—98,1.

[10] Baumgardner, P. et al. Keywords: For Further Consideration and Particularly Relevant to Academic Life [M]. Princeton: IHUM Books & Princeton University Press, 2018. 48.

[11] 李子健. 新时代教师教育学科建设及发展取向[J]. 教师教育学报,2021,(2).

[12] 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,(4).

[13] 李学农. 论教师教育者的专业发展[J]. 教育发展研究,2012,(12).

[14] Loughran, J. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching [M]. London: Routledge, 2006. 5.

[15] 李瑾瑜. 教师教育振兴需要溯源和直面本体问题——对话卢乃桂教授[J]. 教师发展研究,2019,(2).

[16] 唐莹,翟葆奎. 教育科学分类:问题与框架[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1993,(2).

[17] 托尼·比彻,保罗·特罗勒尔. 学术部落及其领地:知识探索与学科文化[M]. 北京:北京大学出版社,2008. 38—39.

[18] 朱德全. 教师教育学科建设的思路与构想[J]. 教师教育学报,2020,(4).

[19] 赵奎英. “新文科”“超学科”与“共同体”——面向解决生活世界复杂问题的研究与教育[J]. 南京社会科学,2020,(7).

[20] 亚里士多德. 范畴篇 解释篇[M]. 北京:商务印书馆,2017. 6.

[21] 杨天平. 学科概念的沿演与指谓[J]. 大学教育科学,2004,(1).

[22] 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).

[23] 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).

[25] 朱旭东,赵英. 再论教师教育学科建设[J]. 教师发展研究,2019,(1).

[26] 朱旭东,赵英. “双一流”建设逻辑中师范院校的教师教育学科建设[J]. 教育发展研究,2018,(9).

[27] 王战军. 研究生教育学的学科范畴与构建理念[J]. 学位与研究生教育,2017,(5).

[28] 孙绵涛. 教育政策学分析——理论与实务[M]. 重庆:重庆大学出版社,2011. 5.

[29] 王健. 教师教育学的逻辑起点探析[J]. 教师教育论坛,2014,(8).

[30] 高伟. 自我的寻求:中国教育哲学的自我认同[J]. 教育研究,2020,(5).

[31] 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);杨跃. 教师教育学科专业建设:概念溯源与行动展望[J]. 当代教师教育,2020,(4).

[32] 埃米尔·迪尔凯姆. 社会学方法的规则[M]. 北京:华夏出版社,1998. 120.

[33] 杨天平. 呼唤现代教师教育学的学科建设[J]. 教育理论与实践,2009,(7).

[34] 李中国,黎兴成. 教师教育学科的建设逻辑[J]. 教育科学,2018,(6).

[35] 方文. 社会心理学的演化:一种学科制度视角[J]. 中国社会科学,2001,(6).

[36] 卢耀阳,杨上影. 转型期地方高职院校教师教育发展策略的探讨[J]. 教育探索,2013,(1).

[37] 乔恩·埃爾斯特. 解释社会行为:社会科学的机制视角[M]. 重庆:重庆大学出版社,2019. 34.

[38] 朱旭东. 加快教师教育学科建设,促进教师队伍全面建设深化改革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2018,(4).

[39] 张辉蓉,毋靖雨. 融合SYEAM教育理念的职前教师人才培养模式改革[J]. 西南大学学报(社会科学版),2021,(2).

[40] 曹永国. 何谓学科:一个整体性的考量[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2018,(4).

[41] 赵英. 系统论视角下我国教师教育体系优化的三条路径[J]. 山西师大学报(教育科学版),2020,(6).

[42] 覃丽君. 德国教师教育研究[D]. 重庆:西南大学,2014. 163.

[43] 余文森,宋原. 教师教育学科建设的实践探索[J]. 教师教育学报,2020,(4).

[44] 闫建璋,蔡馨宇. 新时代本科基准义务教育教师培养模式探析[J]. 现代教育管理,2021,(2).

The Discipline of Teacher Education: Attributes, Categories and System Construction

Luo Shengquan & Yang Liu

Abstract: The discipline of teacher education in China, established through a tortuous process in the time-space transformations, social interactions, and practical experience, is featured by the unification of history and logic, and in essence reflects the process where it sought to establish its own status in such disciplinary categories as philosophy and social sciences. The establishment of the native discipline of teacher education indicates not only the rational expansion of the boundary of the research into the discipline of education, but also the unique value of the discipline of teacher education in the modernization of education in China, especially the modernization of the discipline of education in China. To build a complete system for the discipline of teacher education in China, we should, based on the clarification of its disciplinary attribute and category, carry out a continuous and in-depth research into its theoretical system, disciplinary system, professional faculty, and talent-training mode in a modern and scientific way of thinking, and offer Chinese wisdom and experience to the development of teacher education in the world by means of the unique thinking and plans for the discipline of teacher education in China.

Key words: the discipline of teacher education; disciplinary attribute; disciplinary category; disciplinary construction

Authors: Luo Shengquan, professor of the Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China (Key Research Institute in University), Southwest University; Yang Liu, doctoral candidate of the Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715)

[责任编辑:刘 洁]