

# “教师教育学”刍议

杨 跃\*

**【摘要】** 作为独立学科的“教师教育学”是关于“教师教育”的价值立场、规律、原理与方法、政策与法规以及制度建设等的学问,兼有规范理论、科学理论和实用理论的性质,其知识体系包含“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)”等层面。“教师教育学”是教师教育学科群中的一门支撑学科,最直接地服务于培养合格的教师教育者,间接地服务于培养从事各级各类教育工作的高素质教师。

**【关键词】** 教师教育学;学科性质;教师教育者;教师教育学科群

近年来,加强教师教育学科建设、在教育一级学科下建立“教师教育”二级学科的呼声日渐高涨,研究者们撰文探讨了“教师教育学科”创生和发展的现实基础、历史必然及其内涵、性质、研究对象、方法、知识体系等。然而,教育学界对“教师教育”究竟是一个“研究领域”还是一门“独立学科”仍不乏质疑,对教师教育独立学科的阐释和构建尚未形成共识,现实中更是存在对“教师教育学科”、“教师教育学”、“教师教育专业”等概念的混用、误用。因此,清晰厘定教师教育学科和专业体系的基本概念,深刻阐述“教师教育学”的研究对象、知识体系、研究方法及学科性质,对于凝聚学界共识、深化教师教育综合改革、促进教师教育内涵式发展就显得尤为重要和迫切。

## 一、“教师教育学科群”与“教师教育学”

1999年《中共中央、国务院关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定》提出“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设和”,“教师教育”一词首次在国家政策文本中出现;2002年2月教育部颁发的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》正式将“教师教育”界定为“教师的职前培养、入职教育和在职培训的总称”。自此,“师范教育”向“教师教育”的话语转换成为不争的事实;“教师教育学科建设”也逐渐成为高频语词,但随之出现了不同的称谓表述及意

\* 教育学博士,南京师范大学教师教育学院教授、博士生导师,“江苏高校协同创新计划:基础教育人才培养模式协同创新中心”研究人员,210097。本文系“2012年度江苏省教育厅高校优秀中青年骨干教师、校长境外研修项目”及“江苏高校协同创新计划:基础教育人才培养模式协同创新中心”的阶段性研究成果。

涵指涉。早期倡导者使用的是“教师教育学科”这一称谓,强调“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,是基础教育实践对教师教育改革的要求”<sup>①</sup>，“在我们把教师教育与大学联系起来思考的时候,教师教育学科制度建设成为题中应有之义”<sup>②</sup>;其后又出现“教师教育学”的称谓,强调“在‘教育学’一级学科下建立‘教师教育学’二级学科是我国百余年来师范教育演变史以及当今教师教育事业需求之必然产物,也符合教师教育发展的内在逻辑。”<sup>③</sup>这种称谓不一致现象也连带引出了对“教师教育学(科)”内涵及其语义的不同理解。最主要的认识分歧有两点:第一,关于教师教育学(科)的研究和服务对象。对教师教育学(科)“直接为教师教育实践服务”这一点恐无争议,但教师教育学(科)是否也直接“为教师的教育教学实践服务”?教师的教学工作、教师实践的困惑和热点问题等是否也是教师教育学(科)的研究对象?对此,明显存在认识分歧。第二,关于教师教育学(科)的学科性质。教师教育学(科)究竟是“原理性或方法论”性质的学问还是“教学方法”性质的学问?始终见仁见智。

创建独立学科必须首先回答这些涵涉学科研究对象、知识体系、理论性质等诸多要素的重要问题,这些本源性问题关涉学科边界及其合理性与合法性;对这些问题不同见解必然会直接影响对学科建设目标、路径、策略等实践要素的理解及实际行动。而要回答这些本源性问题,则有必要首先厘清我国“教师教育学(科)”话语实践的特殊背景,进而区分“教师教育学科群”和作为独立学科的“教师教育学”。

#### (一) “教师教育学科群”与“‘教师’专业人才培养”

在我国,“专业”作为学校人才培养的基本单位,是解放后学习苏联经验的产物,意指“学校根据社会专业分工需要而划分的学业门类”,是“高等教育中培养学生的各个专门领域”,主要表现为对社会职业的分类,随社会劳动分工的出现而产生和发展;“学科”则是“学问的分支”、“科学的分支”或“知识的分门别类”,是划分科学知识的一种单位,往往表现为独立的知识体系,随知识生产领域的劳动分工而产生和发展。<sup>④</sup>

在我国封闭的师范教育体制时代,师范院校内部虽然也存在各个文理学科,但并没有出现“师范教育学科”的话语实践;而当“学科建设”这一极具中国特色的高等教育主流政策话语逐渐兴起之时,师范院校也正行进在综合化的发展进程中,培养教师不再是师范院校的唯一任务。于是,承担“教师人才培养”之责的众多专业<sup>⑤</sup>是否需要对其学科基础给予明确界定的问题逐渐引起研究者的关注,“教师教育学科建设”的议题正是在此背景下被提出的,在本科层次教师人才培养实践中也开始出现以“教师教育专业”替换“师范专业”的情形,但至今“教师教育专业”仍未获得合法的“专业代码”。

①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》,《教育理论与实践》2007年第4期。

②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》,《教师教育研究》2007年第1期。

③陈永明、王健:《“教师教育学”学科建立之思考》,《教育研究》2009年第1期。

④事实上,在高等教育发展初期,专业与学科是重合的,甚至没有明确的专业和学科的概念,专业和学科都不过是社会职业分工及知识发展的产物,并且逐步走向分离。参见陆军,等:《关于学科、学科建设等相关概念的讨论》,《清华大学教育研究》2006年第4期。

⑤即“某某(文理)专业(师范方向)”(例如“汉语言文学专业(师范方向)”、“数学与应用数学专业(师范方向)”、“音乐学专业(师范方向)”等)以及“体育教育专业”、“思想政治教育专业”等,这些专业(方向)在师范院校的管理实践中大多被统称为“师范专业”,修读这些专业(方向)的大学生则被统称为“师范生”。

旨在培养中学教师的大学本科专业,无论称谓为何<sup>①</sup>,作为一个“学业门类”是确定存在的,也是需要不断努力建设和完善的。问题在于,在高等教育学科建设背景下,新兴“教师教育专业”的学科基础究竟是什么?同一个学科可以应用于不同的专业领域,而一个专业则往往要求有多个学科的支撑、从而可以适应多种社会职业岗位的需求。显然,本科师范专业的支撑性学科是众多的,也就是说,支撑教师教育实践的学科并非单一的某一门学科,而是“教师教育学科群”<sup>②</sup>,其建构涉及各学科知识间的关系,也涉及选择各学科知识的标准问题。上海师范大学近年来积极探索“教师教育学科群”建设工作,致力于创建“教师教育学”、“教育领导学”、“儿童学”三门新兴学科,通过新的学科增长点来提升教师教育学科群的理论研究水平,产生了良好的示范价值<sup>③</sup>。但笔者认为,教师教育学科群建设工作还需要全面加强,可以从“主干学科”和“支撑学科”两个层面进行。各文理学科领域的“学科教育学”(比如含“语文课程与教学论”在内的“语文教育学”等)、针对特定年龄发展阶段教育对象的“中学(或小学、学前)教育学”以及“青少年(或儿童、幼儿)发展与学习心理学”可以作为“主干学科”;各文理学科<sup>④</sup>,教育科学分支学科(如:教育哲学、教育社会学、教育史学、课程与教学论、教育评价学、教育统计学等),心理科学分支学科(如:教育心理学、青少年心理辅导、社会心理学、心理测量学等),以及新兴综合性学科(如:儿童学、教师学、教师教育学等)可以作为“支撑学科”。关于学科群的要素、结构、层次以及蕴含在学科群层次中的知识系统化、学科群内部各学科间的关系、学科群的建制等理论与实践问题都有待深入研究。特别是考虑到近年来在我国教师教育开放化、大学化、专业化、一体化的改革进程中,以高师院校为主体的教师教育机构为突显其教师教育特色、传统及优势,进行了“高校内部教师教育资源整合”、“综合化背景下教师专业化教育、二级学院实体化”等实践探索,而这些创新实践很大程度上并不是依循“首先有一个学科,然后才有一个专业,有一个系,有一个学院”<sup>⑤</sup>的大学学科制度化的传统路径,高师院校某些系和学院的“诞生”亦非知识学意义上学科分化的产物;因此,提出并切实开展教师教育学科群建设,努力实现“宽口径、厚基础与专业化并重”的教师人才培养目标,就更加具有强烈的现实意义。

## (二) 作为独立学科的“教师教育学”与“‘教师教育者’专业人才培养”

如前所述,“教师教育专业”这一称谓作为一个新生事物,迄今不过十余年。然而,伴随教师教育改革与发展,目前在实践中,“教师教育专业”这一“能指”至少有两种不同的“所指”:一是现行《普通高等学校本科专业目录》中各“文理专业(师范方向)”(即本科师范生所就读的专业)在实践中被统称为“教师教育专业”(修业合格者被授予各文理学士学位);二是在“教育学”一级学科下自主设置的“教师教育专业”硕士研究生学位点(修业合格者被授予学术型教育学硕士学位),而“教师教育专业”硕士研究生学位点的培养目标又出现过两种不同情形:一是培养“硕士研究生层次的基础教育师资”,二是培养“能够开展教师教育理论研究、从事教师教育实践工作的高层次专业人员”,人才培养

<sup>①</sup>我国现行高等教育中,旨在培养幼儿教师的专业称谓是“学前教育专业”,旨在培养小学教师的专业称谓是“小学教育专业”,尚未有专门致力于培养大学教师的专业。这里,暂不探讨旨在培养中学教师的大学本科专业的准确称谓应该是什么?是现行的“\*\*(各文理)专业(师范方向)”还是恢复1993年颁布实施的《普通高等学校本科专业目录》中使用的“数学教育”、“汉语言文学教育”、“历史教育”等?抑或改称为“中学教育专业”?要解决这个问题,不仅需要教师职业的“双学科专业性”(即任教某一特定学科的中学教师既需要具备“懂得教什么”的学科专业素养,也需要具备“懂得怎么教”的教育专业素养)及其对教师的素质要求(即教师的专业性所在)进行严格的学理考量,而且需要对获得各文理学科专业的学士学位证书与教师资格证书的相关要求、制度等进行统筹设计。

<sup>②</sup>需要注意的是,“教师教育学科群”并非等同于“教育学科群”,教师教育改革实践中,“教育学科群”的建设成果亦不能直接而简单地“挪用”为“教师教育学科群”的建设成就。

<sup>③</sup>参见陈永明,等:《教师教育学科群导论》,北京:北京大学出版社,2013年。

<sup>④</sup>学理上,师范生学习的文理学科课程应和非师范生学习的同名课程不一样;教师教育改革的关键即在于如何真正做到这一点。参见林樟杰:《教师教育体制机制问题研究》,北京:中国人民大学出版社,2009年。

<sup>⑤</sup>孟宪范:《学科制度建设研讨会综述》,《开放时代》2002年第2期。

目标的不同又直接决定了课程、教学、实践活动及其相关评价的不同。显然,这里几个“教师教育专业”所指涉的其实并非同一个事物,据此进行的“教师教育专业与学科建设”虽不能说大相径庭,但一定存在差异;而用同一个称谓指称两个或多个不同的事物,是违反逻辑同一律的。

鉴于此,笔者认为,可以考虑在“教育学”一级学科下参照已有“高等教育学”、“学前教育学”的称谓表述,设置“教师教育学”硕士、博士研究生学位点,将其培养目标定位为“从事教师教育理论研究和实践工作的专门人才”(即“教师教育者”),而非“从事中小学教育教学工作的、研究生层次的教师人才”<sup>①</sup>;具有独立知识及方法论体系的“教师教育学”便是教师教育专门人才培养中的一门重要的主干学科和专业学位必修课程,但只是服务于教师人才培养的教师教育学科群中的一门支撑性学科。简言之,教师教育学科群直接为教师人才培养实践服务,作为独立学科的教师教育学则直接为教师教育者<sup>②</sup>人才培养实践服务并间接为教师人才培养实践服务,即通过培养“专业的教师教育者”进而培养“专业的教师”,归根到底是为“教师教育”这一专业性的实践活动服务。

## 二、“教师教育学”的研究对象、知识体系及学科性质

迄今为止,明确对“教师教育学(科)”下定义的表述不多,但从行文中不难看出研究者们对学科内涵、研究对象、知识体系、学科性质等的基本认识和立场见解并不尽相同。

### (一) 教师教育学的研究对象

在已有研究中,对于教师教育学(科)的研究对象,有研究者认为“教师教育学科研究就应当包括教师教育实践和教师实践中的一切问题”<sup>③</sup>;也有研究者主张“教师教育学”是“一门有关教师教育活动和教师教学工作的基本原理或是方法论的学问”<sup>④</sup>;还有研究者强调“教师教育学作为独立学科,重在探究当代教师培养与成长的特殊性规律”<sup>⑤</sup>。

参照瞿葆奎等学者提出的教育科学分类框架<sup>⑥</sup>,我们可以将“教师教育学”理解为“教师·教育学”,归入以“教育学”为母学科、根据教育的类型和性质而细分出的那一类子学科(例如:学前教育学、初等教育学、中等教育学、高等教育学、成人教育学,职业技术教育学、特殊教育学、比较教育学、语文教育学、数学教育学等);但能否将“教师教育学”理解为“教师教育·学”,将其归入综合运用多学科的研究视角、理论体系、概念范畴、研究方法来研究相对具体而特定的教育现象、问题或行动者而形成的那类不同分支学科(例如:德育学、技术教育学、课程论、教学论、教育评价学、教师学、儿童学、校长学等)之中呢?笔者认为是可以的,“教师教育学”即关于“教师教育”的价值立场、规律、原理与方法、政策与法规以及制度建设等的学问。鉴于“教师教育”是教师培养、任用和进修三个阶段教育的总称(包括教师职前培养、入职教育和在职培训),独立学科教师教育学的研究对象便是对从事各级各类教育、教学工作的教师所进行的职前培养、入职教育和职后培训等一切教师教育活动中

①目前我国研究生教育实践中,旨在培养“高层次、高素质基础教育教师”的“学术型学位点”有:“学前教育学”、“课程与教学论(学科方向)”等,“专业型学位点”有“小学教育”、“学科教学(各方向)”等。

②李学农教授亦撰文倡议“在教师教育机构中建立培养教师教育者的专业”,“专业名称似可取‘教师教育者教育专业’”,“通过建立教师教育者教育专业,促进准教师教育者的专业发展,从而实现教师教育专业化”。参见李学农:《论教师教育者的专业发展》,《教育发展研究》2012年第12期。

③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》,《教育理论与实践》2007年第4期。

④陈永明、王健:《“教师教育学”学科建立之思考》,《教育研究》2009年第1期。

⑤王健:《教师教育学科建设中的立场与视野》,《中国教育学刊》2011年第7期。

⑥参见瞿葆奎,唐莹:《教育科学分类:问题与框架——〈教育科学分支学科丛书〉代序》,载《教育科学分支学科丛书》中每一本著作,如:吴康宁:《教育社会学》,北京:人民教育出版社,1998年,第14—18页。

出现的现象与问题,以及教师培养与成长中的特殊矛盾和客观规律;研究目的在于揭示各级各类教师不同成长阶段的规律以及针对不同成长阶段所进行的职前、入职、职后教育的规律(包括这三个教育环节各自的独特规律以及三者间一体化发展的规律等),并指导和改善各个环节的教师教育实践;研究的基本问题源于教师教育的基本矛盾,即特定社会条件下教师教育资源的有限性与社会及教育发展对教师素质要求的无限性之间的矛盾。

教师教育学服务于教师教育实践,研究的核心问题是如何培养合格乃至优秀的教师并促进其专业发展。虽然教师对自我及自我专业成长的认识必然会影响到教育、教师、学生、学校、课程、教学等众多教育要素的认识,进而间接地为其教育、教学实践服务,但教师教育学并不直接为各级各类教师所从事的教书育人工作服务;虽然教师教育学研究不能忽视“教师的教育教学实践”、“教师的教学工作”、“教师实践中的困惑和热点问题”等,但这些论题更多地是教育学原理、课程与教学论等其他学科的研究问题。当然,教师教育学并非纯粹的新生事物,与教育学原理、教育史、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学等学科之间都程度不同地存在关联和交叉;但在知识学意义上,这些学科都有自己独特的研究对象、领域及其功能,彼此之间既非上下位关系,亦非同位关系,而是教育科学大家庭中按照不同谱系和标准自立门户、不可或缺的平等一员,“在教育学一级学科所覆盖的科层体系中,教师教育学具有自身的学科独特性与不可替代性,理应占有一席之地”<sup>①</sup>。关键在于,面对视角日益多元、主题日渐丰富、方法日显多样的教师研究和教师教育研究,面对教育学家以“任何学科都可以从自身的学科视角出发研究教师和教师教育”为论据对教师教育学作为独立学科提出的质疑,澄清研究对象、划清学科边界、厘清知识体系是“教师教育学”学科与专业建设(包括课程、教材体系建设)的当务之急,毕竟“不可渗透的边界一般说来是紧密扣连汇聚的学科规训社群的要素,也是那个知识范围的稳定性和整合的指标。可渗透的边界伴随而来的是松散、分布广泛的学术群,亦标志更分散的较不稳定的和相对开放的知识结构。”<sup>②</sup>

## (二) 教师教育学的知识体系

知识体系是学科发展的核心,逻辑严密的学科知识体系更是学科合法性的基石;学科制度则是促进知识生产和创新的根本保障。作为教育学一级学科框架下侧重研究教师教育理论与实践问题、探索教师教育和教师专业成长规律的一门独立二级学科,“教师教育学”学科建设的重点之一便是构建具有自身特色的研究内容、形成专门系统的知识体系。虽然对此目前学术界尚未达成共识,但同仁们都在为构建有别于教育学其他学科的独特知识体系,为促进教师教育学早日成长为教育科学大家庭中一门具有深刻理论基础和实践指导意义的独立学科而努力。笔者目前认为,可以从“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)”三个层面构建“教师教育学”的知识体系。

第一,教师教育本体论研究旨在回答“教师教育是什么”,涉及“作为实践活动的教师教育”、“作为研究领域的教师教育”以及“作为独立学科的教师教育”的表现形态、发展历程等。这部分内容需要借鉴和运用教育史学、比较教育学等学科的视角、方法及相关成果,梳理和探究世界各国教师教育实践、教师教育研究及教师教育学科建设的过去、现在和未来。如果简而言之“教师教育是培养教师的社会实践活动”,那么,“教师教育”在本质上是怎样的一项社会实践活动呢?约翰·洛克伦(John Loughran)教授认为,教师教育实践活动的出发点是作为教师职业实践活动核心的“教(teaching)”,

<sup>①</sup>杨天平:《呼唤现代教师教育学的学科建设》,《教育理论与实践》2009年第7期。

<sup>②</sup>沙姆韦,等:《学科规训制度导论》,载[美]华勒斯坦,等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,上海:生活·读书·新知三联书店,1999年,第22页。

“教师教育”的本质就是“教‘教’(teaching about teaching)”和“学‘教’(learning about teaching)”,理解“教‘教’”和“学‘教’”便是教师教育研究的核心主旨<sup>①</sup>。事实上,教师教育对未来教师、新手教师“学‘教’”的作用亦十分巨大,“教‘学教’(teaching about learning to teach)”也是教师教育的本质所在。可以认为,“教师教育”这一社会实践活动的本质即“教‘教’”和“教‘学教’”。

第二,教师教育价值论研究旨在回答“教师教育为什么”。如果说“教师教育为的是‘培养教师’”,那么,“应该培养什么样的教师”、“理想的教师应该什么样”等关涉“教师教育目的”的问题便成为题中要义;而要回答“应该培养什么样的教师”,则需要了解“教师是谁”、“谁可以当教师”。这里触及的具体研究主题有:教师工作的特殊性、教师职业及其专业化(包括“教师从事的是什么工作”、“教师工作的特殊性在哪里”、“教师工作是一份职业还是一项专业”等);教师身份(包括“教师是谁”即教师法律身份及社会地位、权利与义务等的认定,以及“我是谁”、“做教师对我意味什么”、“我为什么选择做教师”等教师自我身份认同);教师从业资格(包括教师资格制度);教师职业的专业性(包括专业知识、专业能力、专业伦理、专业自主权力等教师专业素质及其专业发展);教师教育目的(包括古今中外教师教育发展中的诸如“技术熟练者”、“反思性实践者”、“公共知识分子”等不同目的定位及其未来发展)。这部分内容需要借鉴和运用教育哲学、教育法学、教师社会学、专业社会学等领域的基本原理和研究方法,进行深入探究。

第三,教师教育方法论研究旨在回答“教师教育怎么做”,这至少涉及教师教育主体、教师教育模式、教师教育的课程与教学、教师教育评价以及教师教育制度、政策与法规等。具体研究主题有:教师教育主体(包括教师教育机构及其认证、教师教育者及其专业素养等);教师教育模式(即探讨通过什么途径、模式进行优质高效的教师教育,包括教师职前培养模式、教师入职教育模式和教师在职培训模式的历史演变、国际比较及未来发展等);教师教育课程与教学(即教师需要学什么、怎样学以及如何评价教师的学习成效等,涉及教师教育课程的目标、内容、实施及评价等核心要素);教师教育评价(涉及教师教育质量保障、以教师专业标准为核心的教师教育标准体系的确立等);教师教育制度、政策与法规;以及全球化背景下的教师教育改革、教师教育文化的传承与创新,等等。这些核心论题的探讨需要借鉴和运用课程与教学论、教育评价学、教育政策学、教育法学等学科的基本原理和研究方法,以及教育史学、比较教育学的研究成果。

### (三) 教师教育学的研究方法

随着交叉科学研究的蓬勃发展,研究方法已难以成为考量学科独立性的主要依据,学术界不再坚持一门独立学科必须形成自己特有的研究方法。因此,一方面,在研究范式 and 具体研究方法上,教师教育学完全可以依循人文社会科学研究范式和方 法,如定性研究(文献法、历史法、比较法)、定量研究(调查统计法、实验法、内容分析法)以及质性研究(观察法、访谈法、叙事法)等。另一方面,在研究视角上,鉴于研究对象的系统性、研究内容的丰富性、研究方法的多样性,面对“大科学时代”学科交叉融合的知识特点,现阶段旨在探究教师教育和教师专业发展特殊规律的“教师教育学”在坚守学科边界、寻求学科独立的同时,亟待加强多学科视野的研究及其相互间的沟通、互动和融汇,迫切需要从不同的研究视角和层面对教师教育理论与实践进行全面、深入的考察与探究,努力夯实“教师教育哲学”、“教师教育社会学”、“教师教育心理学”、“教师教育经济学”、“教师教育政治学”、“教师教育文化学”、“教师教育生态学”等研究,致力于从不同学科视角出发进行“教师教育的哲学”、“教师教育的社会学”、“教师教育的心理学”等研究,促进教师教育学研究视角的多元化,而不是简单地

<sup>①</sup>参见 J. Loughran, *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*, London: Routledge, 2006.

汇编“教师(应具有)的教育哲学(思想)”、“教师(应掌握)的教育社会学(知识)”、“教师(应掌握)的教育心理学(知识)”等,也不是依循“教育哲学与教师教育”、“教育社会学与教师教育”、“教育心理学与教师教育”的思路进行已有学术成果的“拼贴”。而这些不同学科视角研究不断深进的过程也正是作为二级学科的“教师教育学”不断发展、壮大其下各门三级学科的过程,也是“教师教育者”专业人才培养实践中作为专业建设核心的课程建设过程(即不断促进“教师教育哲学”、“教师教育社会学”、“教师教育心理学”、“教师教育经济学”、“教师教育政治学”、“教师教育文化学”、“教师教育生态学”等课程的发展与完善)。

当然,研究方法的真正成熟在于形成一套从认识论、方法论到具体方法的研究方法体系;只有方法论的区别及其指导下具体方法的不同,才能形成学科在整个研究方法体系上的差异,形成学科内多元研究范式的“各美其美、美美与共”;因此,从上述不同人文、社会科学的学科视角出发所进行的教师教育研究(也包括从教育政策学、比较教育学、高等教育学、课程与教学论、职业教育学等教育学分支学科视角出发的研究),如何避免对教师教育理论和实践整体做出任意切割或片面概括,避免相关研究对教师教育所作出的诠释和论述仅仅是缘于研究者的专攻偏爱或志向兴趣,则是教师教育学知识体系建构中面临的又一巨大挑战。

#### (四) 教师教育学的学科性质

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,比如“理论学科”与“应用学科”之分。只有科学认识和正确把握教师教育学的学科性质才能明确其发展方向。在已有研究中,对于教师教育学(科)的性质,有研究者认为“教师教育学”是“一门有关教师教育活动和教师教学工作的基本原理或是方法论的学问”<sup>①</sup>;也有研究者指出“教师教育学”是“融科研、教学、育人于一体的专门化、应用性知识体系”,“是一门艺术理论”,“教师教育学的学科建设就是要寻求并找出种种科学的教学方法,使从事教师教育的教育者因此可以少教,而作为教育对象的广大中小学和幼儿园教师则可以多学多练,以更好地提高自己的职业能力和素质,加快自身专业发展。”<sup>②</sup>可见,对于教师教育学究竟是“原理性或方法论”性质的学问还是“教学方法”性质的学问,仍是见仁见智。

笔者认为,对现实问题的关注是教师教育研究的动力和源泉,教师教育研究在很大程度上也是由实践驱动、以实践为导向,但这并不意味着独立学科“教师教育学”的发展无需去关注和加强理论性。“教师教育学”是从教育学一级学科分化出来、具有相对独立的研究对象的二级学科,是有关教师教育活动的规律、原理和方法的学问,是介于宏观理论学科与微观应用学科间的一门中观学科,兼有规范理论、科学理论和实用理论的多重性质,具有综合性和复合应用性的特点,而非单纯的应用学科。建设教师教育学既需要根据实践需求来构建学科知识体系、体现其“实践教育学”的意蕴,也需要注重知识体系构建的逻辑严密性。

在教师教育学的知识体系中,既有为不同社会、政治、经济、文化场景下的教师教育实践提供的价值选择和规范确立(比如,关于教师教育目的的价值取向、教师教育标准体系的确立等,这属于规范理论),也有对教师教育经验世界的解释以及从中揭示出的教师教育内在规律(比如,教师职业的专业性、教师知识能力等专业素养提升及教师专业发展的阶段与规律等,这属于科学理论),还有对如何开展优质、高效的教师教育所提出的具体操作技术等(比如,有关教师教育模式、教师教育课程与教学的实践策略,这属于实用理论)。教师教育学研究既需要“学以致用”的实践理性精神,也需要“为知识而知识”的纯粹理性精神。如果说,发展“教师教育学”、加强“教师教育学”学科建设的根本

<sup>①</sup>陈永明、王健:《“教师教育学”学科建立之思考》,《教育研究》2009年第1期。

<sup>②</sup>杨天平:《呼唤现代教师教育学的学科建设》,《教育理论与实践》2009年第7期。

目的在于为教师培养、教师研修和教师专业发展等实践提供行动指南;那么,学科知识体系理应具有充分的理论抽象性,在话语表述和行文论证上也应展现独特的理论魅力,并非简单地为教师教育实践“开处方”,而应该是提供“学习开处方”的学理依据。这恰恰是教师教育学最根本的建设任务,也是教师教育学能否持续发展、走向成熟的关键。

总之,对照学科制度化的标准,“教师教育学”要成为一门独立学科,目前紧迫而重要的学科内在制度建设包括:学科内涵及研究对象边界的清晰化、学科知识体系的丰富化、学科研究范式的多元化,以及对多重学科性质的包容与兼顾等。此外,“教师教育学”的学科制度建设还需要在学科代表人物、经典著作、大学里的相应建制、专业出版物、研究基金、专业研究者、培养研究生的相关课程组合等方面有所作为。坦率地说,要实现这一学科建设目标远非易事。且不说知识谱系上的“先天不足”<sup>①</sup>,即使综合运用多学科研究视角、理论体系、概念范畴、研究方法对“教师”所进行的研究已取得丰硕成果,并形成了“教师职业与工作”、“教师角色”、“教师学习与专业发展”、“教师情绪情感”、“教师法律身份与执业资格”、“教师薪酬与激励”等众多核心论题;但已有教师教育(包括师范教育和在职教师培训)研究大多是从哲学、史学或比较教育学视角出发进行的“事实(史实)研究”(即“曾经是什么”的研究)或“规范研究”(即“应该怎么样”的研究),而明确地从社会学、心理学、经济学、政治学、文化学等视角出发进行的“科学研究”(即“现在是什么样”、“为什么会变成现在这个样子”等的研究)尚乏善可陈。如何既借鉴和吸纳众多人文社会学科的研究视角、理论概念、研究方法等,对教师及教师教育进行包括规范理论、科学理论和实用理论在内的全方位研究,又逐渐形成和确立“教师教育学”独立的学科边界,不啻为“教师教育学”学科建设面临的巨大学术挑战,期待学界同仁们共同努力。

(责任编辑:蒋永华)

## On Teacher Education Studies: A Preliminary Observation

YANG Yue

**Abstract:** As a discipline, teacher education studies focuses on various issues concerning teacher education, including among others: its value-orientation, basic rules, principles and methods, policy, law, and institution construction; and possesses the characteristics of normative theory, scientific theory and practical theory. Its knowledge system can be developed from such dimensions as: “what’s teacher education”; “for what teacher education is”; and “how to make teacher education more efficient and successful”. It is a supporting subject among the different groups of disciplines in the field of teacher education, but it directly serves the purpose of cultivating qualified teacher educators.

**Key words:** teacher education studies as a discipline; discipline nature; teacher educator; groups of disciplines in the field of teacher education

---

<sup>①</sup>如果将“教育学”视为“教师教育学”的母学科,但事实上“教育学作为一门学科,一开始就是不完备的,而且一直没有完备起来”,“教育学在历史上从来就不是一个统一的学科,也从未作为一个统一的学科存在过”,因而连“学前教育学”、“高等教育学”这样的教育分支学科都有一种与“教育学”之间缺乏直接血缘关系的先天不足感,甚至因相互间没有必要的学术联系而大有与“教育学”分道扬镳之势,更遑论“教师教育学”。如果将“教师学”视为“教师教育学”的母学科,但事实上“教师学”在研究方法、学科体系等方面都尚未成熟,作为独立学科也尚未得到国家权威部门的认可,有研究者认为其本身的建设历史短得几乎与“教师教育学”同步,故亦很难给“教师教育学”提供系统的理论参照。参见王建华:《学前教育学、普通教育学、高等教育学与教育学关系刍议》,《学前教育研究》2007年第4期。杨天平:《呼唤现代教师教育学的学科建设》,《教育理论与实践》2009年第7期。