

论美国教师教育课程的学术整合取向

戴伟芬

(华中师范大学 教育学院,湖北 武汉 430079)

摘要:当前美国教师教育课程除了注重传统的任教科目的一般知识外,把思想、内容、价值取向和评价标准融入教师教育课程中,并强调掌握文理科教育课程和任教科目的知识结构,以完善教师的知识体系,锻造教师的批判性思维方式和提高其理解能力,从而培养教师良好的判断力,教师根据实践情景和学生学习特点决定如何表述和再现,有效地把理解的知识转化为学生的知识,使教学成为真正激动人心的活动。这构成了目前美国学术整合取向的教师教育课程思想,探讨其本质特征,以期为我国教师教育课程的制定与发展提供借鉴。

关键词:美国教师教育;学术整合取向;教育课程;问题;特点

中图分类号:G659 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2011)06-0070-05

一、问题的提出

20世纪80年代以来,美国战后第三次教育改革的主题是提高教学质量。一些重要报告、研究以及相应的政策都要求课堂教师加强对学术知识的深入学习。他们对教育学院和认证机构垄断初级教师教育项目提出了批评,呼吁加强文理科和任教科目知识,通过把教师培养成为学者和学科专家,以达到提高教师培养质量的目的。他们主张除继续重视学科专业知识外,强调融入文理科的教师教育课程和注重学术学科(包括通识教育和任教科目课程)知识结构的重要作用。以上这些主张构成了目前学术整合取向的教师教育课程的主要思想内容。因此,本文首先分析美国教师教育课程的学术整合取向的思想内容,然后探讨其本质特征,以期为我国教师教育课程内容的制定与发展提供借鉴。

二、美国教师教育课程学术整合取向的思想内容

自美国师范学校于19世纪40年代创立以来,三部分教师教育课程已经存在,即“教什么”(what to teach)、“如何教”(how to teach)、“为什么教”(why to teach),以不同的课程量、课程水平和课程层次呈现。学术主义取向的教师教育课程思想源于“教什么”(what to teach)的课程思想。“教什么”强调学术学科课程。事实上,从美国教育历史的发展来看,关于教师教育课程论争颇多,教师教育课程的争论持续了150年,认为教师应该完成包括通识教育在内的一些课程。通识教育为教师提供各种传统学科的知识,典型的通识教育课程包括英语文学,数学,历史,和生物学^[1]。教师教育课程的批评家经常陷入二元主义,把“教什么”和“如何教”分开。以20世纪50年代伊利诺伊大学历史系教授,亚瑟·贝斯特的

* 收稿日期:2011-09-12

作者简介:戴伟芬(1981-)女,湖南常德人,教育学博士,华中师范大学教育学院,讲师,主要研究比较教育、教师教育。

基金项目:2011年度教育部人文社会科学研究规划青年基金项目“基于专业取向的美国教师教育课程思想研究”(11YJC880015),项目负责人:戴伟芬;湖北省基础教育研究中心“启航”项目“我国免费师范生课程设置研究”(11QH0012),项目负责人:戴伟芬;中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“当代美国教师教育课程思想的发展及其启示”(2010DG027),项目负责人:戴伟芬。

《教育荒漠》(Educational Wastelands)为代表,批评家们批评教育理论过于集中在过程即“如何教”上,已经遗忘了传统的科目。亚瑟·贝斯特是主张“教什么”的典型代表之一,他一再强调“教什么”对提高教学质量的重要性,他认为:“这里(《教育荒漠》)概括的教师培养机构和认证的要求纠正了目前严重滥用的情况,结束了经验丰富教师漫无目的积累学习教学的学分,结束了过分强调教育学的不合理性。教师们对如何教学高谈阔论,但是对所教学科知之甚少,从而教学也不令人满意。”^[2] 20世纪80年代以来,人们对学术主义取向的教师教育课程思想有了新的认识,趋于一种融合视野,构成目前学术整合取向的教师教育课程思想。

(一)融入文理科

20世纪末,以卡雷尔诺(A. Keith Carreiro)为代表的美国学者们提出了把文理科融入核心教师教育课程的思想。在核心教育课程中融入文理科以及教育基础课程,可达到完善和改革教师教育课程的目的。学者们认为融入教师教育课程中的文理科和教育基础课程承载的是它们各自的价值和精神,旨在帮助教师获得更深层次和更丰富的知识、原理和理解,这些收获转而帮助教师获得更多专业知识,并且通过建构主义和民主的沟通学习方法学习这种融合课程,完善教师的知识体系,锻造教师的批判性思维方式和提高其理解能力,在职业上达到更高成就。

1. 丰富和扩大知识系统

卡雷尔诺认为所修专业课程以及教育专业的课程中都要严格融入文理科和教育基础方面的知识。这种融合是极为重要的,因为它可以设法解决丰富和扩大教师的知识系统这一问题。建立教师教育课程模型可使文理科和教育基础课程融入更多的教师培训项目中去^[3]。这些融合的课程丰富了所开设的课程的认识论结构,帮助教师更好地理解、利用以及展现各种日常教学活动中需要的知识的整体性和综合性。因此,这种对知识的全面理解,可以使得教师有能力去解决当今教育界所面临的各个层次的复杂挑战。

2. 锻造批判性思维能力

文理科以及教育基础学科在其各自的研究领域均有独特的研究方法和途径,专业教师的培养和教学课程借鉴这些方法和途径,不无裨益。文理科和教育基础课程所探讨的是怎样反思,怎样挑战基本假设,怎样辨别现实、知识的本质和了解民主社会所需要的价值观。把这些思维训练融入教学研究、核心课程中,将促使教师激活自身的知识和锻造其批判性思维能力,成为真正优秀的教师。这一重要的变化将使得学生和教师获取更多的方法和能力。这一重要变化可以使教师更好地发展其直觉能力、推理能力和运用想象的能力,提高其批判性思维和理解能力。古德莱德认为,这将帮助教师表述清晰和表达深入的知识,实现和发挥自己更深层次的潜力。古德莱德(J. Goodlad)认为这已涉及教学四个方面中的其中两个方面,(另外两个是建立有效的师生关系和良好的管理监督能力),并且认为这两个方面是必须达到的,以便获得预期的教学效果^[4]。这样的教育方法促使学生和教师通过他们之间独特的表达和沟通方式快速交换意见;鼓励教师提高自己的敏感度和意识(能针对具体实践情景灵活运用教学技能和知识);帮助教师在解决问题时获得更为全面的视野,不断训练自身的判断力和鉴别力,这不仅是教学实践者,也是任何一个受教育者需要的,因为这是智力和理解力得以启发的标志^[5]。在这种丰富的智力环境下,创新思维将得以持续地发展,教师可以为解决今后职业上遇到的困难,做好更加充分的准备和提高其能力水平。

3. 推进教学改革

为了解决当今教育的众多重要的议题和挑战,教育工作者应当对历史发展、社会学的理论、心理学的要素,以及众多对教育学有着重要影响的哲学思潮和意识形态有深刻的了解。如要获得深刻的理解力,要掌握教学的奥秘,要获到教育技巧的精髓,就意味着要彻底摆脱快餐式的学校教师教育体系。在职期间的职业培训与在知识的海洋里探索无限的奥秘是截然不同的。激发、鼓励、帮助教师并和他们一起分享教育的精髓是必须的。教学职业需要有更为积极健康的观念,大众也需要重新认识教育职业。美国国家教育及国家未来委员会(National Commission on Teaching and America's Future)在一个为

期两年的研究中集中探讨了当前阻碍教育改革成功的七大障碍,并相应提出五条建议(见下表 2)^[6]。

表 1 教育改革的障碍与建议

障碍	建议解决办法
1 对教师表现的低期望值	对教师和教师的标准均严格把关
2 教师职业标准未贯彻落实	
3 教师培训项目的缺陷	改造教师培训与职业发展
4 教师聘用的草率	改进教师聘用制度,让每一个班级都配备优秀的教师
5 对入职教师缺乏指导	鼓励、奖励教师知识和技能的提高
6 缺乏职业发展机会,缺少对知识和技能的奖励	创建以帮助教师和教师成功为目标的学校
7 学校组织失败,难以取得成效	

在教师教育核心课程中,融入文理科和教育基础学科这一措施,为教育改革运动带来了积极影响(见下表 2)。

表 2 融入文理科和教育基础学科的教师教育课程为教育改革运动带来的影响

1	提高教师需要具备和掌握的智力和知识水平的要求
2	推广必要的深度课程让教师掌握需要的知识
3	促进教授们在教学中实践他们的教育理论
4	推广最佳的教学实践经验以提高教师的理论知识
5	规定教师必须达到美国教育学术团体理事会(The Council of Learned Societies in Education)要求的知识素养高标准(1997)。以及《教育、教育研究和教育政策研究基金会关于学术和专业教学标准的规定》(Standards for Academic and Professional Instruction in Foundations of Education, Educational Studies, And Educational Policy Studies)的标准
6	解决教师的知识缺乏问题,尤其是他们在教育情境中理解、运用、评价批判性思维和创新思维的能力
7	致力于建立高水平的教育学院,拒绝平庸的学术表现
8	为教育实践者提供阐释的、规范的和辩证的观点
9	通过知识学科(intellectual disciplines)学习和专业实践的训练让终身学习者可以对知识的整体性有更好的把握和认识
10	致力培养一种大局观的,全面的理解能力,而非仅仅肤浅、折中的思维方式

文理科和教育基础课程中固有的智力精华可以为教师教育项目注入新鲜血液,并恰好回应了上述的第三个障碍和第二条建议。尽管这不是灵丹妙药,但是这些课程的引入使得职前培训课程中某些主要缺陷得以纠正,因此也得以重新构造了教师培训项目,为重塑过去三十年来一直缺失的教育整体性提供了一个机会。这也符合改革的核心精神,因为教师的所知及所能会对教师在课堂上的所学带来最重要的直接影响,而且培养优秀教师也一直是改善学校教育的中心策略。因此,对目前教学改革所面临的复杂、困难的情况,融入文理科和教育基础的教师教育课程作为应对办法是值得参考的。

4. 积极影响价值观教育

价值观的教育(education of value),尤其对教师来说,是要让学生能够理解各种理想图景、追寻美好的价值理念、获得敏锐的辨别能力,而文理科和教育基础课程恰恰可以在这些方面发挥作用。理查德·舍弗儿(Richard T. Schaefer),清晰地阐明了价值观的教育是富有活力的教育方式所需遵循的关键原则,以及它从人的根本性上带来的益处,这些工作并不是因为它们达到某种目的的工具而显得重要,相反,它们帮助界定了这些目的,从而确定其他事物的重要性^[7]。思想形成的过程中需要价值模范,这充分解释了教育学中诸多原理的作用。教育工作不仅仅是让人掌握有用的技巧,更是让技巧找到最好的运用者,以便使人类可以无止境的追寻知识和理想价值。如果教育的成就体现在它在生命中的用处,那么教育本身其实就是生命,对知识和价值敬重的生命。

价值观的教育使得教师有机会辨别和掌握某些潜藏在人类学习和智力活动中的趋势与目的。教师需要展现其批判性思维能力和教育想象能力,这两种能力体现在教师专注的思考和每一个深思熟虑的教学活动中。在教师培训项目中融入文理科与教育基础学科符合这一项目的深层次目的要求。这种融合甚至可能铸造了教育灵魂复苏的殿堂^[8]。

(二)掌握学术学科知识结构

在教师教育课程中融入文理科固然可以改善和提高教师教育课程的质量,但这种认知还不够充分,如果文理科教育中缺乏解决知识的核心概念(core notions of knowledge)、知识如何组织和验证等问题,也无法解答文理科为什么如此重要的问题。学者们认为,注重对文理科课和任教科目知识结构的了解和构建才能达到有效教学的目的。

霍姆斯小组在《明日之教师》中建议教师掌握完整的学术学科结构,认为除了扎实的文理科知识外,在学术学科教育中还须注意掌握完整的文理科和任教科目的知识结构,只有这样教师才能真正掌握学术学科,形成完整的知识结构,并能根据不同的实践情景灵活运用知识^[9]。

文理科专门委员会在《教师教育和文理科》的报告中指出,掌握学科结构或知识的组织实体是有效培养教师的关键要素^[10]。该委员会提出四个主修领域:普通教育、高级认知和有效技能、传统内容以及教学方法,可借助文理科或任教科目的知识结构为培养教师作出贡献。比如,高级认知(higher order cognitive)和有效技能(affective skills)的整体作用。早期的文理科教育理念为目前教师教育课程提供了一个必要的对照。早期的文理科教育理念旨在培养完整的个人。情感领域(affective domain)应视作真正文理科教育的一个构成部分。高级情感认识应视作真正文理科教育的一个构成部分。怜悯、个性、同情心和关心应当与解决问题和做出决策联系在一起,应着重强调文理科对于教师教育贡献的复杂性和深度,力促人们突破对这种贡献的简单意识(如生物教师就只了解生物学)。

李·舒尔曼(L. Shulman)在报告《理解者:教学知识的增长》中对萧伯纳的宣言“能者做,不能者教”(“those who can, do; those who cannot, teach.”)提出挑战,他重新系统地阐述为“能者做,理解者教”(“those who can, do; those who understand, teach.”)^[11]。虽然舒尔曼的理论还不够完善,但是已经踏出了第一步。他指出教师不仅需要理解他们所教的知识,还必须学会运用“理解的知识”,让课堂上所有教师能够理解并学习。众所周知,博学的人对某门学科有深入的理解,但是不一定能教好学生。如何才能把对科目知识的理解转化成教学行为呢?舒尔曼通过对内容知识和教师知识结构的划分——他把教师应该掌握的内容知识(content-related knowledge)划分为三类:内容知识(content knowledge)、学科教学知识(pedagogical content knowledge)和课程知识(curricular knowledge),把教师知识区分为三种形式:命题知识(propositional knowledge)、案例知识(case knowledge)和策略性知识(strategic knowledge),指出教师通过知识结构的掌握可做出明智的决策或者判断,把自己的知识转化为学生易于理解的知识。

三、美国教师教育课程学术整合取向的特点

根据上面的分析,我们可以得出下述结论:融入文理科和教育基础学科,注重文理科和任教科目的知识结构的教师教育课程,最终是为了培养教师的良好判断力。判断的实质就是以更宽广的视野或更远大的目标在实践中协调或构建普遍真理。判断不是命题,而是实践性的。实际上,判断不是程序性或者技术性地遵循他人制定的明确规则,它承载着价值。判断依赖于确定要点和目的的宽阔视野,而教师价值是通过这种宽阔视野反映出来的。宽阔视野则需要对学术整合的教师教育课程进行深入地学习。

首先,学术整合取向的教师教育课程可以促使教师教育者和培养的教师自我审视,其方式包括对话、讨论以及批判性的写作。学术整合取向的教师教育课程能够使教育者具有不同的观点,这一点非常重要。如果教师永远以一成不变的眼光观看事物,那么他们的判断力永远也不可能提高。优秀的文理科教育课程能够提供多样化的概念,教师因此可以体验不同的理念,这也成为他们宽阔视野的来源,使教师能够准确的判断。

其次,学术整合取向的教师教育课程为教师教育者和教师打造更加全面和完整的教学图景。这是积极主动、过程导向(process-oriented)的理念,教学的目标与之一致^[12]。教师不能满足于被动获取知识结构的方式。只有使用这些结构时,学习和教学才会各得其所。训练良好的判断力须把理论和行动紧密结合起来。理论和行动结合可以更好发挥文理科教育课程功能中的品格发展理念(character-de-

velopment conceptions)。将品格发展与学科学习结合,至少会使教师加深对学科的理解。舒尔曼一直认为,对教师而言,他们不仅需要理解所教学科,而且需要了解在特定教学情形中应当做些什么并且着手去做。

最后,学术整合取向的教师教育课程可以让教师教育者和培养的教师进行模拟案例研究。正如舒尔曼的说法,案例研究至关重要。教师教育者和教师的确需要在理论学习中进行实践,以观察具体情况是否符合特定的规则和概念。人文学科长久以来就是通过文学、历史等课程进行模拟案例研究。正是通过人文学科了解大量丰富的案例,因此了解世界,并且以某些特定方式观察我们所处的环境^[13]。

总之,除了注重新任教科目的一般知识外,融入文理科知识,并注重教师掌握文理科和任教科目的知识结构的教师教育课程,既学术整合取向的教师教育课程,可以帮助教师培养良好的判断力,不仅是普通意义上的判断力,而且教师需要决定如何表述和再现,把自己理解的知识转化为学生的知识,使教学成为真正激动人心的活动。

参考文献:

- [1] Null J W, Bohan H C. Teacher Education Curriculum: What, How, Why[J]. Curriculum and Teaching Dialogue, 2005(35):39-49.
- [2] Bestor A. Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools[M]. Urbana: University of Illinois Press, 1953:53.
- [3] Carreiro A. Keith An Opportunity to Reconceptualize Teacher Preparation Programs By Infusing A Liberal Arts and Educational Foundations Strand into the Core Curriculum[R]. Annual Meeting of the North Carolina Association of Research in Education, 1999:66.
- [4] Goodlad J. Teachers for our Nation's Schools[M]. San Francisco: Jossey Bass, 1990/1984:78.
- [5] Carreiro A. Keith An Opportunity to Reconceptualize Teacher Preparation Programs By Infusing A Liberal Arts and Educational Foundations Strand into the Core Curriculum[R]. Annual Meeting of the North Carolina Association of Research in Education, 1999:66.
- [6] National Commission on Teaching and America's Future. What Matters Most: Teaching for America's Future[M]. New York: Teachers College, Columbia University. 1996:98.
- [7] Schaefer, Richard T. Racial and Ethnic Groups (6th Ed.)[M]. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley,1996:56.
- [8] Goens G. A Does Your School Have A Soul? [J] Principal, 1996,76(1):54.
- [9] The Holmes Group. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group[M]. East Lansing, MI: The Holmes Group Inc. , 1986,34.
- [10] Task Force of Association of Colleges and Schools of Education in State Universities, Land Grant Colleges and Affiliation Private Universities. Teacher Education and the Liberal Arts[R]. Buffalo, New York. ,1986:29.
- [11] Shulman, L.. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J]. Educational Researcher, 1986,15(2):4-14.
- [12] 何茜,孙美花. 教师专业化视野下的教师教育改革[J]. 西南大学学报:社会科学版,2008(4):159-162.
- [13] 陈时见,杜静. 教师入职训练的国际经验与发展趋势[J]. 西南大学学报:社会科学版,2009(3):80-84.

责任编辑 曹 莉