

基于专业型划分的 当代美国教师教育目的研究

龙宝新¹,张东²

(1. 陕西师范大学 教育学院,陕西 西安 710062;2. 重庆邮电大学 教育发展研究院,重庆 400065)

摘要:从认知与道德发展角度看,教师专业模型至少有四种,即学者专业型、养育者专业型、临床医生专业型和道德代理人专业型。每种专业型都有独特的认知目的与道德目的:学者专业型要求造就富有丰盈精神世界的学科专家型教师;养育者专业型重视学科与师生间的关联,强调构建关怀型师生关系;临床医生专业型以“适应性专长”培养为纽带,重点培养教师的情境性判断与探究能力,倡导创建民主的课堂生活共同体;道德代理人专业型关注教师的道德认知发展与“道德自我”的塑造。美国教师专业型划分理论告诉我们:教师教育实践要善于兼容教师发展中的认知目的与道德目的,重点培养教师的优势专业品质,关注职前教师的专业型匹配,持续激励教师发展的内驱力,以此促进优秀教师专业品质的迅速形成。

关键词:教师专业型;教师教育目的;认知发展;道德发展;美国教师

中图分类号:G53 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0115-10

教师教育是教师专业发展的助推器,其健康、持续、快速的发展离不开教育目的的导航,故教师教育目的是当代美国研究者关注的重要理论问题之一。“教师专业发展的价值取向影响着教师专业发展的路径选择和教师教育培养模式的建构,影响着教师专业发展的速度和水平。”^[1]可以说,教师教育目的是教师教育价值取向的直接体现。教师教育目的的形成既源自外部社会经济环境的触发,也源自教师提升专业成长力的内在愿望。相对而言,教师是专业人员,其主要生活空间与成长环境就是教师的专业社区,从专业建构的角度来思考教师教育目的更具参考价值。所谓“专业社区”,就是专业人员的社区,它秉承专业自治、专业自主、专业自律的原则。其中,专业认知与专业道德是该社区实现专业自治的基本凭借。教师行业提高专业品质有两种基本方式:一是“持续提高自身的专业性(professionalism),即优化其服务与知识的品质”;二是“争取职业地位,寻求公众对其优势的认同”^{[2]45},主要通过赢得社会的“适当的经济支持、自治权和社会尊重”来实现^{[2]45}。如何从专业认知与专业道德角度来提升教师的专业性,构成了当代美国学者定位教师教育目的最重要的视角,而苏科特(Hugh Sockett)提出的“四种教师专业型”(four models of professional)理论更是对这一分析视角的具体化。

一、从“三角目的冲突”到“四种教师专业型”

目前美国教师的专业性受到了挑战:一方面,高利害考试、公共事务剥夺了教师的专业自主权,

收稿日期:2015-05-30

作者简介:龙宝新,教育学博士,陕西师范大学教育学院教授,副院长,美国亚利桑那大学教育学院访问学者。

张东,教育学博士,重庆邮电大学教育发展研究院副教授,副院长,美国亚利桑那大学教育学院访问学者。

基金项目:陕西师范大学2014年度校级重点教学改革研究项目“基于‘仿真课堂情境’的教师专业技能培养模式研究”(14JG27),项目负责人:龙宝新。

“基于伦理准则的许可与自治理念变得过时”^[3]；另一方面，在教师专业发展中，学术与政治兴趣间的关系陷入深奥的普泛化论争。这些挑战集中反映在教师教育的“三角目的冲突”上，即教育实践是职业和社会化活动，还是知识文化传播活动？亦或是强调个性发展的活动？在教师教育实践中，服务于教师职业发展、传播知识文化与发展学生个体构成了美国教师教育目的冲突的三个极点。要解决这一冲突，美国教师教育者有必要对教师教育事业的双重基本目的（认知目的与道德目的）进行分析，以此深入理解并重建教师专业的自治性。“教师教育的道德与认识目的不仅在提高行业人员教学品质上尤为关键，而且也有助于教学职业公共地位的提高。”^{[2]45}它们其实就是实现教师专业自治的两大支柱，是和解美国教师教育目的内部冲突的两大出路，即认知提升之路与伦理自主之路。

在综合考虑教师专业实践的特殊性与教师教育目的的两个基本维度（认知目的与道德目的）的基础上，苏科特提出了四种教师专业模型，即学者专业型（the scholar-professional）、养育者专业型（the nurturer-professional）、临床医生专业型（the clinician-professional）和道德代理人专业型（the moral agent-professional），以期缓解美国教师教育所面临的上述“三角目的冲突”。正如其所言，尽管这四种专业型不可能完整地概括所有类型，“但开辟多样化的模式可能有助于促进深奥的道德与认知冲突的解决”^{[2]47}，为教师教育实践提供更为具体的综合考虑道德目的与认知目的的实践范型。这四种教师专业型都是在具体情境与理念下形成的多样化教师教育目的的组合形态，有助于我们清晰地看到不同的教师教育目的在教师专业中存在的实然状况。正如其所言，四种教师专业型中“每一种都意味着教师教育应该如何进行，每一种都在教育目的的三角目的冲突中有所侧重”^{[2]47}，这正是苏科特提出四种教师专业型的潜在意图所在。

从特征上看，四种教师专业型的共同特征是重点性与具体性的统一。从各专业型的内容构成来看，作为教师专业实践的范型，是经过理论修饰后形成的，即在描述重点上简单强调某一方面的道德或认知目的，而忽略了其他具体目的，但这不等于说它在有意排斥这些目的，只能说是“侧重”某一方面的目的而已。所以，一旦“一种模型被视为理想模型，一般就会打上简单描述重点而不带有排他性的标签”^{[2]47}。从各专业型的表述方式来看，每一种教师专业型“都假定了一张好教师的图像”^{[2]47}，尽管这种“好”的含义在不同道德话语体系与文化背景中具有不可通约性。这种“好教师图像”的勾画增强了对教师专业型表述的具体性与形象性。这一“具体性”鲜明地体现在两种表述手法上：一是将具体实践者人格化的形态类型，如用学者、临床医生、养育者等名称为不同教师专业型命名，努力构建“来自实践”、“为了实践”的教师专业模型，增加对具体教师形象描述的清晰性；二是在具体教师的形象描述上都采取了从某一著名理论家开始描述每一教师专业型的方法，即“始于一个理论家，然后考察其实践，努力构建一个由不同实践元素构成的模型”^{[2]47}，由此更容易让读者理解这一教师专业型的丰富内涵。

二、四种教师专业型中教师教育目的的具体构成

教师专业型是教师教育实践中实然的教师专业范型，分析其内在的教师教育目的的构成是深入探究美国教师教育的有力切入点。这种分析方式既具有客观性，又具有实践说服力和现实可信性。美国学者苏科特分别对上述四种教师专业型进行了细致入微的分析，让我们清晰地看到了美国教师教育目的的实践表现形态。

（一）学者专业型

就起源来看，19世纪著名英国学者纽曼（Henry Newman）是学者教师专业型的创始人。他在其名著《大学的理念》中提出，教育的形态是自由教育，教育的目的是培养人的理智与才华，要培养人的理智就必须鼓励人进行理性探究，实现理智的准确运用^[4]。教师专业化的基础是一般人类文化。除纽曼外，学者专业型的代表者还有彼得斯、阿兰·布鲁姆（Allan Bloom）等人。

1. 认知目的：造就学科专家型教师

在认知目的上，学者专业型教师的使命是“培养出像科学家、历史学家、哲学家与地理学家一样

的专家型教师”^{[2]50}，他们不仅能教授学科知识，而且还能著书立说，阐发对人类科学的真知灼见。学者专业型教师教育的具体认知目的有三个：一是培养学科探究者，即培养出的新教师不仅熟谙所教学科知识，还要对学科探究充满热情，具备“对精确性的痴迷”，且能充分发展“与生活密切相关的态度、性向、能力和美德”；二是熟悉学科方法论，这是因为这一专业型教师的发展几乎“都依赖于学科的方法论”，教师也只有在掌握这些方法论后才能“像学者一样对儿童提出的问题传统研究”；三是培养科学家精神，因为学者型教师“学习微积分不仅是要找到问题的答案，更是要会评价其准确性，并且在应对成功与失败中不懈地斗争”，这自然是科学家所必备的一种精神特质^{[2]50}。

2. 道德目的：丰盈教师的精神世界

在学者专业型教师教育中，教师教育目的是“古典的、历史的和传统的”，其意在帮助师生“获取知识以变得有道德，由此培养出民主社会的一名优秀成员”^{[2]50}。进言之，学者专业型认为教师教育的道德目的主要有三个：一是实现精神自主，即让新教师在教师教育者的引导下不断迈向精神的自由，在课堂中充分借助教材所隐藏的人性与道德问题开展对话与研讨，促使学生自主地形成道德观念；二是发现学生个性，即提倡教师鼓励学生个性化的表达，在帮助学生寻求个性化的表达方式中学会“发现学生个性”的方式^[5]；三是丰盈教师的精神生活，即让教师在精神生活内部而非外在的职业生活中，找到教师专业与教育事业的意义。可见，学者专业型推崇的是一种“精英主义”路线，其重在将教师培养成为没有工具性目的、远离现代社会、追求精神生活的“创造性领导者”。它把教师专业与研究相提并论，进而弱化了教师专业的实践性内涵，忽视了教师作为学生道德先知和人格楷模的教育责任。

3. 两种目的间的冲突与融合

在学者专业型内部，教师教育的认知目的与道德目的是相冲突的。

首先，确定性与不确定性间的冲突。从道德目的上看，学者专业型强调教师的精神生活追求，强调不确定性的学科信念，而这些目的常常是模糊、不确定的，这与其所追求的认知目的，即致力于生产共识性、确定性的真理性知识，显然是存在矛盾的。

其次，不同知识观间的冲突。学者专业型试图将真理知识的探究视为教师专业发展的核心目的，但在当代社会，尤其是后现代知识观的产生几乎颠覆了传统的知识信念，“它几乎拒绝作为学术知识来源的各个学科所代表的知识观”^{[2]51}。在后现代知识观中，学者们日益相信：知识具有主观性、情境性、可证伪性、多范型性(episteme)、价值负载性和精神摄入性，知识与道德间的界限日益模糊。在这种情况下，如若要继续坚持知识至上的信念，难免会招致学界的责难与抨击。正如斯科特所言，教师专业型面临着三大挑战：一是学者们对学科核心特征的争议；二是学者们对不同话题的看法存在的分歧；三是后现代对知识作为学科来源观点的评判等^{[2]51}。这些争议对学者专业型教师而言都是较为棘手的问题。

最后，认知目的与道德目的的冲突。在发展中认知目的与道德目的的冲突是相对的，走向统一与融合是大势所趋。进言之，二者间的融合点正是后现代知识观与亚里斯多德的美德观。在后现代知识观中，知识与价值、真理与道德是合二为一、一体两面的关系，教师教育的目的自然也会随着知识观的融通而在教师培养实践中走向统一。亚里斯多德认为美德有两种，即理智美德与道德美德。学者教师专业型强调培养教师的“一般心智力量”(general powers of the mind)，或做人的“共同理智技能”(common intellectual skills)，故强调培养教师的一般性心智能力或理智美德(intellectual virtue)。在这一目的引导下，教师教育反对概念化、分科化，强调尽可能将这些心智能力的培养“放在学科根基中去定位”^[6]。鉴于此，学者专业型相信，扎根于学科知识既能培养教师的理智美德也能培养教师的道德美德，因为“在学科框架中培养理智能力就能培养出(教师对)理智美德的信念，由此道德美德会不可避免地随之而生”^{[2]52}。正是如此，在共同学科的基点上完全能够融合、统一教师教育的两种目的——认知目的与道德目的。

(二) 养育者专业型

学者专业型关注的是教师的科学与求真精神,而养育者专业型关注的是教师的自我理解精神,强调师生间的关怀关系,其经典见解是:“儿童比学科重要,教师作为父母代理人”^{[7]11-19}。养育者专业型的早期代表人物主要有罗素、福禄贝尔、马卡连柯、尼尔等人。在20世纪后期,女性主义、关怀伦理开始流行,美国学者吉利根(Carol Gilligan)、诺丁斯(Nel Noddings)等人,从女性、情感、关系(而非男性、理智、规则)的角度来理解教育,从而为该教师专业型的发展奠定了更为坚实的理论基础。这一专业型的倡导者呼吁去除对儿童的权威意识,强调教师在教育活动中扮演好“替代父母”的角色,促使儿童在教师的关怀下无拘无束发展。在该专业型中,教师教育目的有了独特的认知与道德的内涵。

1. 认知目的:贯通学科与师生间的关联

在认知目的上,养育者专业型要求教师具备“以学科知识为条件来建立关系的能力”^[1],换言之,在该种教师教育目的系统中,认知目的居于次要位置。具体而言,养育者专业型教师教育强调培养教师的两大品质:

一是在认知辅助下培养教师的师生关系经营能力。养育者专业型教师不排斥理性生活,认为教师应该认识到官僚体制阻碍着师生关怀关系的建立,呼吁打破学校教育的官僚框架与技术性结构,跨越师生间的权力层级,尽可能在体制认知的基础上建立起师生间息息相通的情感关系。正如美国学者所言:“现代教育的官僚与技术架构使我们在想象‘养育者专业’概念时很困难,尽管在公立学校教育中它已经赢得了可信性。”^{[2]53}

二是建立学科间关联的能力。注重关联性、关系中心性是养育者专业型的核心主张。与之同理,养育者专业型认为学校教育中的各门课程间也应是相互关联的,学习者必须达到对各学科的全面综合理解才可能真正学会这一门学科,所以,“任何学科视角都会有助于形成通过这种关系探究来产生深入的理解”^{[2]53}。例如:数学教育不应该被认为是与其他学习类型脱离的课程,因为孤立地学习数学可能导致学习者无法最终学懂数学。在教师教育课程设计中,应该注意建立教师教育课程体系的内在关联。教师教育课程体系不宜过分学科化、专业化,而应尽可能通过整合来打破学科间的壁垒,让教师学到关联性密切的课程,达到对教育教学活动的全面理解。为此,美国学者提出:“教师教育课程必须整合学科与教育学,这意味着教育专家必须与数学家等持续共同合作,以为实现这一关系提供例证”^{[2]53}。

2. 道德目的:构建关怀型师生关系

从道德目的上看,养育者专业型认为:教师教育事业的目的是培养教师的慈母心,引导教师学会营建师生间的关怀的关系,努力构建师生间的“我-你”关系,增强教师的育人能力。进言之,在养育者专业型教师教育中,教师教育者要重点培养教师的两大品质:

一是建立师生间母亲式关系的能力。在男性社会中,人际关系的主调是平等、理性、规则,与之相应,教育实践中师生间是“父亲式的关系”;而在女性社会中,人际关系的主调是包容、情感、关怀,与之相应,教育实践中师生间是“母亲式关系”。要维系这种关系,最需要的是培养人的关怀品质。因此,建立并经营师生间的母亲式关系是教师的独特专业能力之一,它构成了教师教育事业的道德目的之维。

二是培养教师的关怀能力。关怀是人与人之间对情感的一种积极感应、反应、回应的能力,要求关怀者与被关怀者都要超越同理心、同情心,实现对他人的持续关注与无言承诺,达到人与人之间精神和情感上的默契与关联。正如诺丁斯所言:“我必须对我的行动作出承诺,这种代表被关怀者的承诺,一种通过恰当的时间段对他者的现实持续的关注,并且对关怀的本质元素进行持续的更新”^{[7]16}。为了培育这种关怀能力,教师必须具备三重品质,即敏感性(或接受性)(Receptivity)、关联性(Relatedness)和回应性(Responsiveness),也简称“3R品质”。具体而言:敏感性,即教师对他

人保持开放与接纳的心态,建立起彼此信任、相互理解的心理氛围,敏锐地感受到对方释放的关怀信息;关联性,即意识到关怀关系中人与人之间的双向互动与密切依存性,它是教师改变、改进、培育关怀关系的关键所在;回应性,即及时对他人的关怀发出心灵、情感或行动上的回应,从而获得无论行动结果如何都乐于建立关怀关系的品性。

同样,在养育者专业型中,教师教育的道德目的与认知目的也是微妙地融合在一起的。不过,相对学者专业型而言,其道德目的有所侧重,认知目的隐匿在道德目的之中,共同服务于关怀型人际关系的建立。

(三)临床医生专业型

作为一种教师专业型,临床医生专业型既不强调致知,也不强调关系,而是强调教师在教育实践中表现出来的“适应性专长”(adaptive expertise)^{[8]21}。这种专业型认为:教师是一门实践性行业,教育的理论知识对其影响甚微,随教育情境、学生学情、课程内容而变通的实践智慧才是优秀教师的核心品质。故此,该专业型认为培养教师的“适应性专长”是教师教育的根本目的。教师的“适应性专长”的形成取决于两大要素:一是教师的丰富理论经验储备;二是将这些理论经验情景化的实践应用能力。围绕实践问题的解决而作出的策略选择、自主判断、灵活反应是教师“适应性专长”的具体内涵。

1. 认知目的:培养教师的情境性判断与探究能力

从认知目的的角度来看,临床医生专业型强调的是教师的经验、体验和机智。相对而言,其对学术知识有所忽视,教师临床建构的实践性知识与经验在教师专业发展中占居着重要地位。在教师教育实践中,它所倡导的认知目的主要包括以下四个方面:

一是教师应该适当修改研究性知识,而非悉数尽收。临床医生专业型要求教师变通地对待教育理论研究成果,因为这些理论知识具有抽象性、去情境性,其内含的学科知识假设不一定适合教师的教学风格、教学情境以及学生的学力情况。作为专业人员,教师“需要接受来自针对教学实践的艺术和诸如在原则上被篡改的学科知识假设”^{[2]56},尤其是那些结合了个人教学实践情境并被变通了、被“我化”了的教育教学知识,这些知识对教师教学实践效能的提升具有现实价值。

二是教师应具备结合已有认知经验对教学实践进行判断的技能。教师的“适应性专长”其实是应用理论知识对实践问题进行情景化的判断,或言之,其形成是一个“临床应用观念”的过程,“多少需要一些技能与判断”^{[2]57}。可以说,教师“适应性专长”形成的两大基础正是专业知识理论和情景化判断。这一判断过程既是对教育知识观念和既有教育经验的适用过程,也是因地制宜的创造性判断过程。教师教育的认知目的之一就是培养教师的这种临场判断技能。

三是把教师培养成知识的探求者。在用既有知识观念解决问题时,教师一般有三种职业身份:技师(technician)、知者(knower)和探求者(seeker)。作为技师,教师会把研究者所认为的应该怎样去做的知识,熟练地应用到实践中去,在熟能生巧中提高教师的教学水平;作为知者,教师会自觉评判观念的有效性,从观念中学习如何教学,并将之适用于教学实践;作为探求者,教师相信“知识似乎只是可检验的假定,而非需要遵循的结论”,故教师会“用他能够检验研究结论的方式来理解它”,并在自我检验中发展知识,积累经验,形成自己的适用性教学专长^{[2]57}。在临床医生专业型中,教师的职业身份主要是探求者,而非技师与知者。面对既有理论知识,教师不盲从权威,不膜拜知识,而是基于个人的专业自主与科学判断去理解教育问题,从而做出适切而有效的反应。

四是发展教师的情境性问题探究能力。教师在实践中所面临的教育情境往往是复杂多变的,甚至是问题丛生,用反思、研究、机智来形成对策与反应是教师教育行为生成的有效机制。其实,教师的实践和反思活动都具有“研究驱动性”,“即学术知识的批判性和相信他们的做法是需要不断接受考验的假设”^[9]。在这种情况下,教师必须用大量的证据、经验、事实和理论来佐证自己做法的科学性与合理性。研究证明:“人在具体内容方面的先验知识与经验影响着他们思维的复杂性。”^{[10]72}教

师如何借助情景化的临场问题研究能力来改变自己的先验做法与思维,生成“发展性的恰当做法”,是临床医生专业型教师的核心特征。所谓“发展性的恰当做法”(developmentally appropriate practice),是指那些“看起来好像是具备经验可行性的做法,其实只有在它接受了规范基础和思想基础的检验之后才可行”^{[10]79},其实质是一个同时具备经验可行性与思想科学性的教育判断或行为。显然,这种教育判断与行为是教师在实践情境中不断研究教育具体问题之后形成的,具有动态生成性。

在临床医生专业型中,教师教育的两种目的(道德目的与认知目的)常常是缠结在一起的。正如菲利普等人所言:“没有复杂的价值探究,该教师教育模型的认知目的可能看似是思想训练而非接触学术知识。”^[10]无论是道德目的还是认知目的,都要在教师教育活动中付诸实践,并借助教师教育的研究工作,在实践中找到二者的结合点与结合的具体形态。因此,教育实践是教师实现道德提升与认知发展的共同依托。教师教育事业也必须引导教师借助实践研究将二者有机结合,努力将之培养成为合格的临床医生专业型教育实践者。

2. 道德目的:创建民主的课堂生活共同体

在道德目的上,临床医生专业型致力于形成教师的“专业人”身份,借以实现民主社会构建的目的。具体而言,教师教育的道德目的主要体现在以下方面:

一是在广泛的背景中思考教育的社会目的,实现在教室生活中的微妙平衡。该专业型认为,民主社会赋予教育实践以多样化的目的,如追求民主、正义、平衡、多元等,但这些目的不应仅停留在口头上,而应体现在微妙而又具体的日常教育中。这就需要教师从多角度理解所教学科内容,全面考虑教育活动的多样化,整合学校的各种功能,如“学术、职业、社会、公共和个人的功能”^{[2]58},并努力在师生道德发展目标上灵活体现出这些功能。

二是构建民主的课堂与教室生活。课堂生活是实现社会民主目标的坚实基础,教师教育目的的指向对象必然是师生共筑的课堂生活。美国教师教育要实现“为学生参与民主社会而准备”的目的,就必须“允许他们去体验民主课堂与教室”^{[2]55}。课堂是一个“小社会”,课堂生活是美国社会的缩影,例如学习机会不等、文化歧视、体制性不平等社会问题都体现在其中。进言之,教师教育的“首要道德目的是如何在现有民主社会体制下对平等待遇与正义进行公平分配”^{[8]175},这种分配微妙地体现在教师主导的课堂生活中。教师如若具备专业的教学技能,就可能教给学生“以公民身份平等进入社会,取得成功所需要的技术工具与学习机会”^{[8]172}。可见,帮助教师获得构建民主课堂与教室生活所需的各项专业技能正是教师教育的道德目的之一。

三是在建立课堂与学校共同体中培养学生的各项社会道德。社会与课堂、学校一样,都是一个有机体,师生构成的课堂共同体与学校共同体、社会有机体都具有同构性,彼此相互依赖与交互作用,师生社会生活所需要的各项道德都可以通过参与课堂共同体、学校共同体的方式来培养。换个角度来看,学校教育的最终目的是“在成人社会中使所有儿童得到发展,并找到自己的位置,具备成为有贡献社会成员所需要的能力”^{[8]125}。因此,教师教育的道德目的之一就是“把相互依赖性与教育机会配置作为课堂与学校中学习共同体培育的目标”,^{[8]125}借以培养师生构建社会和课堂共同体的相应能力。

临床医生专业型的这一道德目的受到了美国学者的质疑,主要体现在两个方面:一是教师的专业角色与民主信念间的矛盾,该教师专业型似乎“把教师的专业角色从民主社会中剔除了”^{[8]125},因为它把教师专业实践理解成为两个阶段,事前是按照教师专业角色标准来建立自我身份,事后却关注的是其作为教师道德身份的建构,教师欲同时同步进行两种身份的建构几乎是不可能的,由此,教师道德身份的形成在具体专业实践中常常被边缘化,甚至有点“顾不上”,事后检查、反思其实践的道德性成为临床医生型教师的一种普遍性、补偿性做法;二是教育的社会目的与学生“自我感”间的矛盾,该教师专业型非常强调在课堂生活中实现独立、平衡、社会正义、机会均等等公民教育目的,但学生即便是有了开展争论所需要的民主、公正、平等的社会知识,而没有“自我感”,没有“民主

公民所需要的那些特有的个人美德与性向的知识”^{[2]55}，那么，教师要想在课堂中实现其教育目的仍然很难。所以，要实现教师教育的道德目的，教师必须具备利用学生的“自我感”来实现社会道德目的的能力与艺术，而不能单单求诸于自己在课堂情境中的适应性反应与教学机智。

(四)道德代理人专业型

教师作为道德代理人也是较为古老的一种教师专业型理论，其核心主张是：教学是首要(primary)、主要(predominant)和普遍(pervasive)的道德活动，教师教育首先应该关注教师培养的道德目的与学生的全面成长，努力将理智美德与道德美德在教师培养与教育实践中统一起来。该教师专业型的代表人物是亚里斯多德、诺丁斯、彼得斯和威廉姆斯等人。

1. 认知目的：发展教师道德认知

在认知目的上，道德代理人专业型认为，认知只是促进师生道德发展的辅助手段，服务于师生理智美德与道德认知判断能力的形成。具体而言，在这一专业型中，教师的认知目的主要体现在以下两个方面：

一是培养教师求真的美德。在课堂教学中，教师的教学应该追求准确性与精确性，让求真的美德成为带动学生认知发展的加速器。例如：在数学课堂上，教师不仅让学生把数值与事实搞清楚，更重要的是培养学生在各种诱惑与困境中坚持求真的秉性，并将之转化为个人的品格。

二是培养教师的道德认知及判断能力。皮亚杰的道德认知理论要求美国的教师教育培养教师支持学生民主对话的美德，让学生借助理智的道德判断来解决生活中的道德难题。道德常常带有模糊性。在道德问题上只有采取民主对话与理智判断才是最好的解决方式。道德代理人专业型要求教师养成在面对具体、复杂的道德问题时采取“具体而非独断的”处置方式的美德，这是促进学习者道德认知发展的最好方式。

2. 道德目的：塑造教师的“道德自我”

道德代理人专业型认为，教师教育实践的道德目的主要包括以下内容：

一是教师美德培养是教师教育的核心目的。教师是一门基于道德的专业，培养教师的职业美德是提高教师专业水平的根本路径，简言之，道德是教学首要、主要与普遍的目的。说它是“首要的”，是因为教师的道德威信能够赋予其教育活动以特效；说它是“主要的”，是因为道德是教育活动唯一正当的教育目标，即便教师可以脱离某一知识体系的约束，也不能放弃其作为教师的道德身份和道德责任；说它是“普遍的”，是因为教育活动的方方面面都不可能是道德无涉的，任何的课程内容、教师行为、教学方法与实践智慧都晕染着道德的底色与成分^[10]。正是如此，培养教师的职业美德与道德人格对教师教育而言是最具优先性的目的。

二是教师教育应重点培育教师的道德身份，而非按照专业知识教条地将其格式化。相对知识教学而言，道德教育是“有意义生活中的有意义工作”，造就师生的纯美道德与优良秉性是高于一切的教育使命。在当代美国社会，教育事业承载的主要目的有三个，即个人发展、传承知识与培育民主社会的公民美德^[11]。其中，弘扬民主社会公民美德显得更为重要，可以说，是社会机制健康运行的最为重要的构成因素。在这种情况下，教师教育必须借助教师职业美德的培养来复兴整个社会的美德，从而造就一个和谐、良序的文明社会。

三是教师教育的任务是促进教师的自我发现。教师要有“道德自我”意识，师德是其“道德自我”在教育工作中的重现与延伸，教师教育的主要道德目的是“通过发展与教学任务相关的美德来帮助教师自我发现”^{[1]65}。为此，在教师专业化进程中，最为重要的努力方向是激励教师发现自我身份和个人责任，明白自身在教育实践中承担的角色、职责与使命，“而非出自对专业标准的遵循”^{[1]65}。进言之，按照专业标准来塑造自我身份只能让教师被动地顺应社会，而不可能主动地参与民主社会与学生人格的建构。在缺乏自我责任与个人道德意识的情况下，教师专业性的形成会失去核心支撑点。在当代教育实践中，教师可以通过各种方式实现自我发现，如学习学科知识、体验课堂教学、参与社区

服务、践行民主活动等。教师教育者的存在为教师发现真实的“道德自我”创造了条件。

3. 两种目的间的矛盾与解决

在道德代理人专业型中,认知目的与道德目的的矛盾与整合问题最值得学者关注。在美国教师教育实践中,这两大目的间的冲突既复杂又明显。

第一,SAT 成绩与道德成长间的矛盾。奥巴马执政以来,学生的 SAT(Scholastic Assessment Test,即学术能力评估测试)成绩被看得高于一切,各项利害相关性的测试被频繁举行。在这种情况下,要让教师集中精力发展学生道德几乎是不可能的。因此,在当代美国教育改革背景下,教师要将其专业发展重点放在道德发展上显然是缺乏根基的。

第二,道德社会与宗教信仰间的矛盾。该专业型强调教师教育的道德目的并以此来构筑教师教育事业,其社会基础同样是薄弱的。在美国,“对道德生活的公共讨论常常是与宗教信仰捆绑在一起的”^{[2]59},这就决定了无论是公民的个人道德还是社会道德都受制于宗教集团的干预,那种纯粹基于个人自觉与价值自决的道德生活很难实现。

要消除上述矛盾,美国教师教育者试图在实践中寻求二者的结合点,以此导引道德代理人专业型教师教育的健康发展。在道德代理人专业型中,这一整合是在求“真”意义上实现的。在教师教育实践中,教师教育者要引导教师学会两种意义上的求“真”,即追求真知意义上的“真实”(truth)与追求人际意义上的“真诚”(truthfulness)。前一“求真”解决的是人与自然间的矛盾;后一“求真”解决的是人与人间的矛盾。美国学威廉姆斯(Bernard Williams)在《真实与真诚》(*Truth and Truthfulness*)一书中就两种目的的整合提出了自己的卓见。他指出真实与真诚之间的差异是明显的:真实是陈述的属性而真诚是人的品性。真实是指人的表述与客观事实间的吻合性与准确性,真诚是指值得拥有的秉性,如一个人行为方式的稳定性、连续性、可褒扬性。优秀的教师一定是真诚的人和正直的教师^[12]。但在道德实践中,真诚是品格的美德与秉性,它涵盖了“真实的基本美德”的两个构成要素——准确性(accuracy)与忠诚性(sincerity)。其中,认识的准确性与一个人形成正确信念相关联,动机的真诚性则表明这个人真正相信该信念。对真正信任关系的建立而言,二者都很重要。因此,真实与真诚应该在求“真”意义上与“真诚”的品性统合起来。

三、四种教师专业型的对照与启示

在此,把四种教师专业型的差异与关联作以对照,请参见表 1。

表 1 四种教师专业型对照表

类型	代表人物	教师教育的认知目的	教师教育的道德目的	关联点
学者专业型	彼得斯 布鲁姆	学科探究能力 科学探究精神 科学研究方法论	精神自主 发现个性 精神生活的创造性领导	亚里斯多德美德观 (教师美德) 后现代知识观
养育者专业型	罗素/尼尔 马卡连柯 诺丁斯	认识师生关系 建立学科关联	教师的慈母心 关怀能力 母亲式师生关系	关怀型人际关系
临床医生专业型	达琳哈曼德 布里德福德	修改研究性知识 专业判断能力 实践知识探究 情境性问题研究能力	教室生活的道德平衡 民主课堂生活 建立课堂共同体	适应性专长
道德代理人专业型	亚里斯多德 彼得斯 威廉姆斯	求真美德 民主对话美德	培养教师美德 建立教师道德身份 发现“教师自我”	求真(真诚与真实)

以上四种教师专业模型是经历了历史的考验且依然在教师教育实践中存在的经典专业型。它对于学者深入思考教师专业的类别与特质具有较强的参考意义。对照上述四种教师专业型,不难

获得以下重要启迪：

（一）教师教育要兼顾认知与道德发展的双重目的

教师专业型具有多样性，但每一种合理的教师专业型必须同时兼顾促使教师认知发展与道德发展的双重目的。理想的教师专业型没有统一模型，只有存在于从不同实践情境与社会背景中生长出来的、具体的教师专业发展范型。显然，教书育人是任何时代、任何国家的教师理应承担的共同职业责任，将之割裂开来或走单极化（如只重专业认知或只重专业道德的倾向）的教师专业发展路线都是反科学、反专业的。教师专业品性的发展得益于教师对两种教师专业发展目的的平衡与兼顾，得益于其在学科探究、情境认知、专业判断、师德修养、关怀意识、精神生活等各个方面的共同进步与各要素间的内在联动。

（二）教师教育要培养教师的优势专业品质

教师专业型是教师德性与知性的合体，成熟的专业型往往是基于某一关联点上的认知目的与道德目的的融。相对成熟的教师专业型是所有目的一体化的专业型，即由某一优势教师专业品性或侧重点统合起来的教师专业型。例如教师美德、关怀关系、适应性专长、复合型知识观等，它们都是联系教师专业发展的双重目的有机纽带。也就是说，只有将教师的这一核心品质或优势品质发展到绝对成熟的水平，教师的其他专业品性才可能获得一个较高的发展平台，从而实现对教师其他专业品性与整体专业品质的全面带动。重点培养优势专业品质，善于利用带动效应，是教师教育促进教师专业型健康发展的重要策略。

（三）教师教育要重视职前教师的专业型匹配环节

教师专业型是教师从教资本的综合化与具体化的形态，教师教育应该赋予教师学习者以足够的专业型选择空间。在进入教师教育环节之前，每位教师学习者都应具备一定的专业品质。例如：有的精于学科知识，有的具备高洁美德，有的长于实践探究，有的乐于发现个性，等等。教师教育者应该在全面了解教师专业准备的状况基础上向他们建议一种合理的教师专业型发展目标，尽可能扬长避短，帮助他们实现专业发展的成功。进言之，在师范生专业定向之前做好学生潜质与专业型选择之间的匹配工作，这也是教师教育中实现因材施教的客观要求。

（四）教师教育要不断激励教师的发展内驱力

教师专业型的共同发展动力是求真与求善。认知性内驱力与精神性发展力是教师专业发展的两大根本动力源。教师专业发展的起点往往呈现出多样化的教师准备状态，面对形形色色的教师专业型，联系的纽带是教师专业发展的内驱力，即认知性内驱力与精神性发展力。在四种专业型中，教师的认知性内驱力表现形式也是多样化的，如求真美德、情境性问题研究、学科探究精神等；教师的精神性发展力则表现为教师精神生活创造的热情、发展“道德自我”的要求以及作为替代型父母的母性心态等。这些内驱力的激发与陪养是助推新教师、师范生专业发展的重要举措。进一步讲，知识的补充、技能的练就与成长内驱力的激发，共同构成了教师教育的三大主题与任务。

参考文献：

- [1] 靳玉乐,殷世东. 生态取向教师专业发展的理念与策略[J]. 教师教育学报,2014,1(1):23.
- [2] Sockett H. The moral and epistemic purposes of teacher education[M]//Marilyn C, Sharon F D. John McIntyre, et al. Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge: Taylor & Francis, 2010: 45-65.
- [3] Zakaria F. The future of freedom: Illiberal Democracy at Home and abroad[M]. New York: Norton Press, 2003:89-101.
- [4] Pring A. Philosophy of education: aims, theory, common sense and research[M]. London: Continuum, 2004:43.
- [5] Oakeshott M. On human conduct[M]. Oxford: Oxford University Press, 1975:132-139.

- [6] Harvard Committee. General education in a free society: Report of the Harvard Committee[M]. Harvard: Harvard University Press, 1942:45-67.
- [7] Noddings N. Caring: a feminine approach to ethics and moral education[M]. Berkeley: University of California Press, 1984:16.
- [8] Darling-Hammond L, Bransford J. Preparing teachers for a changing world[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2005:21.
- [9] Phillips O C. Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2000: 72-79.
- [10] Peters R S. Education and human development[M]//Dearden R F, Hirst P H, Peters R S. Education and the development of reason[M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1972:501-521.
- [11] Norton D L. Democracy and moral development: a politics of virtue[M]. Berkeley: University of California Press, 1991:80-81.
- [12] Williams B. Truth and truthfulness[M]. Princeton: Princeton University Press, 2002:298.

A Research on the Aims of U.S. Teacher Education Based on Teacher Professional Modes

LONG Bao-xin¹, ZHANG Dong²

(1. School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China;

2. Institute of Educational Development, Chongqing University of Posts and Telecommunications, Chongqing)

Abstract: There are at least four modes of teacher profession in the term of cognitive and moral development, that is, the scholar-professional, the nurturer-professional, the clinician-professional and the moral agent-professional. Every professional mode has its unique combination of cognitive and moral aims. The scholar-professional is committed to producing subject experts with developed spiritual world; the nurturer-professional focuses on the connection between the subject and teachers as well as students, and on the construction of caring-oriented teacher-student relationship; the clinician-professional centers on developing teachers' situational ability to response and inquiry, and on creating democratic classroom life with aid of adaptive expertise; the moral agent-professional attaches more importance to teacher's cognitive moral development and the cultivation of their morality. The theory about teacher professional modes suggest that in educational practice, teachers should consider both cognitive aim and moral aims; emphasis should be put on the improvement of the quality of teachers' dominant specialties, on the appropriate match of professionals of initial teachers, and on the consistent stimulation of teachers' internal impetus so as to accelerate the formation of high quality of excellent teacher professional.

Key words: teacher professional modes; aims of teacher educational; cognitive development; moral development; american teachers

责任编辑 邱香华