

教师教育学科：现象、隐忧与走向*

龙宝新

[摘要] “教师教育学科现象”的发生具有鲜明的中国化要求、中国化底色,其源于新时代国家战略、优秀教师供需矛盾、大教师教育体系建设的现实需要。在“学科后”时代,教师教育学科发展面临学科基础虚化、学科教学论“双边缘化”、回避“双核冲突”以及研究重心移位等问题。推进教师教育学科建设,应遵循其广域性、交叉性与嵌套性等特点,以学科耦合为统领,通过观念层面、主体层面以及组织层面的耦合,加快教师教育系统各层级、各维度、各领域的耦合进程。通过达成师范性与学术性、文理专业与教育专业、学科教师与专业教师、学科院系与教育院系、师范院校与综合院校间的良性互动机制,走向深度协同耦合,创建最佳教师教育耦合态,这是教师教育学科破解根源问题、走向高质量发展的应然之道。

[关键词] 教师教育学科;教师教育系统;耦合机制

[作者简介] 龙宝新,陕西师范大学教育学部教授 (西安 710062)

在当今教育界,教师教育作为一个“领域”毫无争议,而作为一门“学科”,则面临学科认同的隐忧,增进学界对教师教育学科认同是当代教师教育研究者肩负的学科使命之一。对教师教育而言,“学科”是由从事教师教育研究的学者、学院以及相关学术机构、学术组织等共同构筑的一个专业学术领地或研究共同体,它由标志性研究对象、专门问题域来统摄,以正式的学会设立、学系建制、学术头衔设立为标志,成为广大教师教育学者谋取学科资源、组建学术圈层、获致学者身份的专属学术领地。诚如学者所言,通过设定一个或一组话题,一套词语及其特定的运作范式,一个学科领域就被创造出来了。^[1]早在2006年12月,中央教育科学研究所与南京

师范大学联合召开“全国教师教育学科建设研讨会”,发出了建设专门教师教育学科倡议。2018年,中共中央、国务院印发《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》),提出“加强教师教育学科建设”,其配套实施文件《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》明确提出,“鼓励支持有条件的高校自主设置‘教师教育学’二级学科”。由此,教师教育学科实现了由“研究领域”向“学科建制”、“研究方向”向“二级学科”的飞速转变,堪称我国学科建设史上的一种“学科现象”。

我国教师教育学科建设的目的在于为教师教育学者建造一个专有、专属、专业的学术空间,实现对本领域学术人、学术活动与学术

* 本文系国家社会科学基金2019年度教育学一般课题“新时代教师教育者专业标准建构研究”(课题批准号:BIA190167)的研究成果。

资源的集成与聚合,催化高水平教师教育事业的诞生。随着中国化境遇与特质逐渐明显,提升教师教育学科内生力与认同度将成为其“学科后”时代持续发展的大计。因此,理性审视教师教育发展困境,把脉“教师教育学科现象”的症结,引领教师教育学科走向成熟,是教师教育学者的学科使命与时代担当。

一、我国教师教育学科现象探源

所谓“现象”,是在特定情势下,受一系列外部事件触发,在某一社会实践领域出现的一系列具有实质性关联的因果反应或连锁社会效应。我国“教师教育学科现象”无疑是教育改革力量、学者学科信念与教师教育学问三者持续积累、交互催发的产物,是多因素交合、交联、交互的结果。在当代中国,教师教育领域面临的一系列重要突出问题浮出水面。对此,有学者加强了对学科基本问题的研究。^[2]无疑,在以学科为基本组织单元及资源汇集方式的大学结构中,学术生产逻辑是大学组织的内核,“因为没有正式的学科建制,一流大学和高水平综合大学自然难以产生举办或参与教师教育的内生动力”^[3]。正是我国教师教育改革面临的新形势、新问题、新要求催生了以大学学科建制为焦点的“教师教育学科现象”,厘清这一现象发生的渊源有助于学者理解其内在合理性。

(一) 优秀教师培养工作的迫切需要

应该说,我国没有哪个时代像今天这样迫切地需要优质教育和优秀教师。优质教育牵动着每一个中国家庭的福祉,牵动着城乡教育的优质均衡发展,牵动着中国国运的兴衰与走势,成为所有当代中国“民生工程之首”^[4]。究其原因,优质教育供给成为破解当代中国社会主要矛盾——人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间矛盾的首要利器,成为撬动中国经济、社会、文化事业发展事业的支点。其中,优质教育资

源供给的内核在于优秀教师的培育。诚如有学者所言,当代中国教育的基本国情是“‘量’的需求逐渐得到满足,基础教育对教师素养的要求必然提升,并呈现出‘发展性需求’状态——对‘优秀’教师(学术素养和师范素养都较高)的需求占据主导地位”^[5]。在这一情势下,社会对优秀教师的需求剧增,高度重视优秀教师培养成为新时代振兴教育事业发展的必然之举。优秀教师可以改写一个学生的命运,点亮一个家庭的希望,改变一个民族的轨迹。优秀教师培养需要专业、科学、高端的教师培养学问来引领,需要先进教师教育知识的生产作支撑。在当代,我们深刻地意识到,优秀教师是情感驱动、能力本位、自主发展的应用型教师,是懂得用科学的教法来“教书育人”的育人工作者,是善于在适用教育教学知识中创生教育问题解决方案的专家型教师,其关键资质是学科知识、教育知识与学生知识等知识类型在教师身上熔炼而成的知识功能体、知识共生生态。在一定程度上说,我国“教师教育学科现象”产生正是我国优秀教师培养遭遇瓶颈处境时向学界发出的一种信息与召唤。只有在教师教育学科框架中探明知识耦合共生机理,为教师成长练就量身定制的教育学问,才可能在根本上攻克优秀教师培养的瓶颈问题。

(二) “大教师教育体系”时代的要求

由于历史原因,我国师范教育先天患有学科支撑不力、学术竞争力不强等痼疾,成为造就卓越教师的最大障碍。在这种形势下,启动教师教育综合化改革,构建师范院校与综合院校共生共强的大教师教育体系,成为新时代国家强师计划的重要构成。早在1999年,中共中央、国务院出台《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,鼓励综合性而非师范类高等学校参与教师培养工作,教师教育综合化进程启动,我国进入“大教师教育”时代。当前,《意见》的出台,再次明确“支持高水平综合大学开展教师教育”,标志

着我国教师教育综合化改革迈入新阶段。至今,我国已形成由270所师范院校和210所综合院校构成的教师教育联合体。在实践中,我国教师教育综合化进程并非一帆风顺,综合大学参与教师教育学科建设的热情始终不彰,[6]理想的全国教师教育联合体并未出现。究其原因之一,就是教师教育综合化研究滞后与学科制度建设缓慢。诚如学者所言,“无视综合化过程中教师教育学术组织,学科制度没有顺势建立、及时转型”[7],正是综合化进程中教师教育不强反弱的主因之一。为此,启动“教师教育二次转型”,完善教师教育学科架构,增加教师教育综合化理论供给,成为克服师范院校学科短板,充分发挥综合大学学科优势的优先选项。所谓“教师教育二次转型”,就是“在我国师范院校综合化这一转型的基础上,推动教师教育基于学科基础实现组织结构的实质性转型,这种实质性转型必然要依托于合法的教师教育学科建制以及成熟的教师教育学科体系。”[8]进言之,教师教育综合化的实质绝非学院、机构、专业的实体综合化,而是基于教师教育学科建设的实质综合化,是用强有力的学科建设带动教师教育相关学科——教育学科、文理学科、通识选课、技术学科等走向深度协同与耦合,使之在高素质教师培养目标统领下搭建起一体化学科架构,发挥学科作为教师教育资源“聚能环”的特殊功效,力促大教师教育体系的早日建成。正是基于上述考虑,我国出台了一系列重大教师教育政策,试图改变薄弱教师教育的现状,推进国家教师教育能力建设转型升级,全面实现教育强国战略。所以,“教师教育学科现象”是学界热切教师教育学术需求的真实反映,具有鲜明的时代性、自觉性与战略性。

二、教师教育“学科后”时代的隐忧与重塑

在“学科后”时代,教师教育学科建设唯

有直面其学科软肋,找准学科发展瓶颈链环,开展有针对性的学科强基行动,才可能赢得“学科”的尊称。

(一)教师教育学科发展的隐忧

我国教师教育学科发展面临着诸多难题,尤其是学科基础、学科载体、学科内核、学科重心等要素面临重重危机,需要正视,未雨绸缪。

1. 学科基础面临根基虚化危机

教师教育研究为教师教育实践而生,服务优秀一线教师培育是教师教育学科的根基,“向实践而生”是教师教育学科发展的内驱力与变革力所在。教师教育学科构建的初心就是服务于优秀基层教师的培养,为优秀教师成长提供先进的理念、方案、平台支撑,助推形成优质教师专业成长支持系统。然而,教师教育学科探索活动对“服务优秀教师成长”这一根基有所偏离,而使根基“虚化”现象浮现。

第一,学科研究长期关注理想的教师教育观念、课程、模式、方法等内容,与基础教育学校中的一线教师培养培育实践相隔离。学科研究热衷于“大学为基的教师教育研究”,而“中小学为基的教师教育研究”被冷落,难以形成“大学—中小学”合作共育优秀教师的教师教育格局。

第二,学科研究徘徊在教育学科框架内,囿于传统教师教育研究领域。例如,一味关注教师素养结构、教师教育课程、教师教育模式等,轻视教师成长中的学科交叉领域,如教师职业适应、教师角色复合、教师成长阶梯等现象的研究,跨学科研究教师成长现象的格局还未形成,优秀教师专业成长服务培育面临学科壁垒。

第三,学科研究忽视底层基础研究,如优秀教师成长的循证研究、追踪研究、行动研究、实验研究、历史研究等,导致教师教育研究长期悬浮在理论话语的“云端”,研究根基脆弱,理论观念难以经受住真实教师成长的

考验。学科研究难以发挥“驱动实践、突破经验、引领未来”的本然功能,教师教育事业的社会效率受到质疑,在优秀教师培养上发挥的作用较为有限。

正是面临上述问题,广大教育研究者迫切期待借助教师教育学科搭建来聚合理论研究力量、整合理论研究资源、夯实基础理论研究,瞄准优秀教师成长目标开展学术研究与学问生产活动,大力提升教师教育学科回应新时代中国社会发展核心关切的能力。

2. 学科载体面临学科教学论“双边缘化”困境

在我国教育工作者心目中,学科教学论无疑是教师教育学科的直接载体,是整个学科架构的核心凭借。就学科属性而言,学科教学论是两栖学科,在耦合教育知识与学科知识中发挥着枢纽功能,该学科建设水平某种意义上代表着教师教育学科的成熟度。但令人惊讶的是,目前学科教学论正面临尴尬的生存处境。一方面,该学科栖身文理专业学院,并不被占主流的文理学科研究者看重,学科教学论教师多处于文理学科的边缘;另一方面,学科教学论长期与母学科——教育学科失联。与母学科间的脐带关联被阻断,难以得到母学科的滋养,无法融入教育教学研究的主流,学术品位衰退,沦为教育学科的边缘地带。这就是我国学科教学论在发展中出现的“双边缘化现象”,其原因主要有两个。一是学科教学论的学科归属悬而未解——如若将之归入教育学科,学科教学论可能失去文理学科支撑,导致学科特色被弱化;如若持续将之归入文理学科,学科教学论则陷入教学学术薄弱的困境。二是学科教学论对教学方法技能的执念较深,丧失了“学科育人”的大视野,导致其对师范生教育精神影响孱弱,淡忘了耦合学科教育与教师教育的职能,最终远离“学科教师教育”的初心。诚如有学者所言,学科教学论要解决的是教师在中小学课堂上的“事”,而教师教育是解决培

养“人”的问题,二者不在一个逻辑上。^[9]对学科教学论教师而言,他们自定的学科使命是对师范生进行学科教学知识技能的训练,“专门学科教学工作”成为学科教学论教师的传统角色定位。事实上,学科教法知识、专门教师技能只是学科教师素养中的部分构成。师范大学要真正造就“学科育人者”,就必须置于师范大学的整体学科架构进行考量。因此,加大教师教育学科建设力度,尤其是建设好“学科教师教育”,是学科教学论超越“教做学科教学之事”思维,走向“造就学科教育之人”理念的必由之路。也只有这样,学科教学论才能回归母学科的怀抱,处理好与文理学科间的关系,构建面向“学科教育人”目标的多学科联合体。

3. 学科内核面临教师教育的“双核冲突”

当前,我国教师教育出现优秀教师培养不力、学科发展缓慢等现象,其原因在于认为教师教育的双核——学术性与师范性在师范生身上是自然混合过程,以至于“混同了‘教什么’和‘如何教’两种不同类型的知识,误以为掌握了教什么,就必然能教好什么”^[10]。在一般教师教育研究者看来,只要师范专业人才培养方案中两类知识完备,确保师范生接受了两类专业教育,学科教育素养就会在师范生身上自然形成,毋须做进一步深层耦合工作。这就是所谓的自然耦合论,其实质是在学科建设上有意无意地回避学术性与师范性间的“双核冲突”。其实,在师范生培养中,这种“双核”不仅无法自然耦合,而且常常是失联、抵触,甚至相互冲突:学术性强调的是学科逻辑、知识逻辑,而师范性强调的是育人逻辑、生本逻辑;学术性关注的是学科活动的科学性、严密性,而师范性关注的是教学活动的人文性、互动性。由于侧重点的差异,导致上述教师教育属性间厚此薄彼、相互诋毁的现象时有发生,致使有效的双核耦合难以在师范生身上实现。进言之,在教师教育学科建设中,师范性与学术性之间是相得益彰、

交互支撑、共生共强的关系。诚如舒尔曼(Shulman, L. S.)所说的学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, 以下简称PCK)一样,没有对学科知识的深入理解,学科教学就会遭遇知识瓶颈,导致“言而无物”;没有深厚教育素养支持,学科教学就会遭遇表达瓶颈,导致“茶壶里煮饺子”。遗憾的是,教师教育研究者要么有意无意地回避师范专业“双核冲突”,要么陷入双专业杂糅的境地,使教师教育学科建设陷入低水平循环。师范专业的兴衰系于对这一“双核冲突”的应对与弥合。

4. 学科重心面临重心被移位的风险

在“学科后”时代,我国教师教育学科面临着学科重心移位的痼疾与隐忧,使教师教育学科建设陷于肤浅错位的窘境,难以形成学科积累与突变效应。长期以来,师范生培养与教师职后培训是我国教师教育的两大组成,其学科研究重心是教育知识技能的传授、教育工作经验的分享、教育态度精神的培育等问题。其实,支撑教师教育工作有效运转的内核机制是有关教师教育的元知识、元技能,是“教师教育中的课目教育学知识”——“教师教育中的PCK”,^[11]即“教一教”,“教一学教”,“学一教教”,“学一教学教”方面的学问、道理与智慧。对这些原理、学问、技能的探究才是教师教育学科研究的重心所在,而这一重心的偏移会将整个教师教育研究事业置于“空核”、“缺核”的状态。进言之,教师教育学科研究的主核是探明师范生、新手教师如何习得教育教学知识,以及教师教育者如何教授教育教学知识,这就是教师教育实践中的“二阶知识”。其涉及更广泛的知识生产因素,如关于教师学习者的知识、教育知识学习机理的知识、教育知识教授原理的知识、教师教育情景的知识、教师教育课程的知识、教育知识学习效能评价的知识等,对这些知识的探究会将教师教育研究引向教育知识生发、适用与再生的全过程,引向更为复杂的教

师教育现象发生机理研究。换个角度看,教师教育实践的二阶架构是:教师教育者—新教师(教师—学生),这是一种将基层教师与学生的“教—学”活动嵌入其中、隐身幕后的嵌套式教师教育实践。然而,当代教师教育尚处在现成教育知识授受的浅层次水平,教师教育者热衷于简单教育知识技能的授予,而忽略实质性、根源性、内核性的教师教育学问,由此催生一种头重脚轻、重心移位的教师教育学科样态。因此,当代教师教育学科研究必须回归其本然重心——探明教育知识的习得原理,倾力开展教师教育实践的本体研究,力促有思想、有深度的教师教育新形态出现。

(二)教师教育学科的认知重塑

教师教育学科的隐忧根源于不成熟的底层学科认知,调适教师教育学科认知体系,补齐教师教育学科短板,是推动教师教育学科发展的着力点。教师教育学科的独特性在于其广域性、交叉性与嵌套性,应遵循这三大属性重构教师教育学科观念体系,筹划教师教育学科的振兴之路。

1. 教师教育学科的广域综合性

教师教育学是在“教师培育”这一实践领域基础上发展起来的综合性学科,学科发端基础决定了学科内部架构的复杂性。教师教育学科涉及众多学科,是多学科交叠、交错、交互而成的学科综合体,学科视域广阔、彼此综合一体是其鲜明特征。教师教育学科建设不仅要考虑与母学科教育学、主学科(文理学科)间的关系,还要考虑与邻近学科,如心理学、管理学、社会学、哲学等之间的关联,要使之在教师教育学科整体中各安其位、有序联动,彰显服务优秀教师培育的学科潜能,无疑是一项复杂的学科运作。进言之,教师培育是一个实践性极强的问题,它需要多学科联合联动才可能达到理想的实践效能。就具体教师的培养而言,教师教育者首先要考虑所任学科的素养、教育素养培养问题,其次

要考虑任职岗位属性、教育对象特点、时代发展要求,甚至还要考虑教师职业人生的系统规划与持续调适问题。因之,教师教育学科必须有宽广的学科视野与强大的学科聚合力,必须经历较长的学科孕育、磨合才可能真正走向成熟。

2. 教师教育学科的多级交叉性

教师教育学科的根本属性是复合性,是一系列单体学科、边缘学科之上的次生性学科综合体,内部交叉关系复杂是其第二个关键属性。教师教育学科绝非相关学科构成的自然混合体,而是一个学科交合体、学科交叠体,学科体内部呈现出多级交叉现象,由此决定了其内部运动与生长发展的复杂性。

首先,教师教育不是学科单体,而是教师发展相关学科构成的学科群落的交叠点、交合点,这是其交叉性的直接体现。譬如,教育学、心理学、社会学等学科中对教师角色与工作的研究都会归入教师教育学科的范畴。在此意义上,教师教育学是一切“涉教师”学科的横断学科,是近似于学习科学或可以将其归入学习科学“子学科”的高跨度学科。

其次,教师教育学科不同于一般边缘学科,教师教育学科涉及“二级交叉”、“三级交叉”,如教师教育心理学、教师教育社会学等。在此意义,教师教育学科使命的完成主要取决于学科配合、联手、磨合水平,而不像单体学科、普通边缘学科那样更为关注学科自身基础理论的创造与拓展问题。(见图1)

最后,与其独特学科内部架构相应,教师教育学科具有两种基本生长方式。一是学科体内的内向生长,即子学科间的互生,如文理科学向教育学的生长,由此催生出学科教育学,其成熟的标志是具备了借助学科联合、杂生的力量来解释、应对特定教师培育问题的能力;二是面向教师教育专业行业建设的外向生长,其成熟标志是具备了构建理想师范专业、理想教师培养模式、理想教师教育课程架构、理想教师教育评价系统的能力,学科

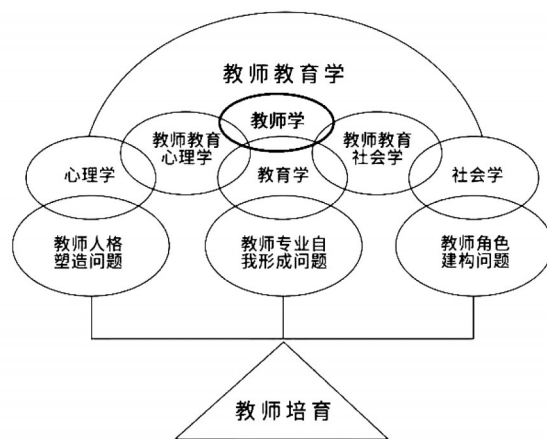


图1 教师教育学科内部交叉图示

建设成为教师教育行业建设的观念母机。概言之,教师教育学科生长既需要子学科本体的原创、子学科间的互生,更需要整个学科体与其服务对象——教师教育行业实践间保持交互反哺与滋养共生的关系。

3. 教师教育学科的二阶嵌套性

教师教育学科不仅是相关学科平行互动的产物,更是教育学科自身嵌套式发展的产物。如前所言,普通教育学涉及的主要是面向学生的教育教学问题,而教师教育学涉及的则是直指教师学习者、兼指学生学习者的教育教学问题,即“教会师范生(或一线教师)去开展学生教育教学工作”的问题,“教一教学”、“教一育人”、“学一教学”、“学一育人”等正是其活动内容所在,由此构成了本学科特有的一种“学科嵌套结构”,体现出明显的二阶性与嵌套性。(见图2)

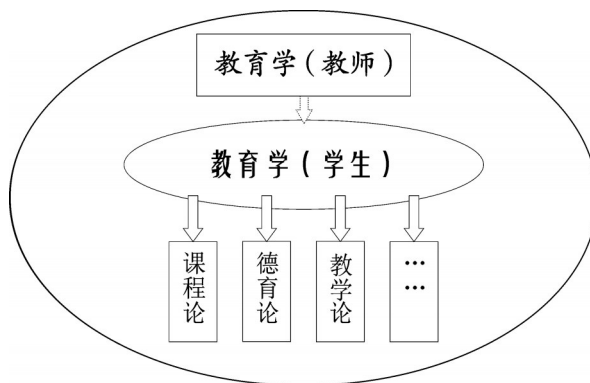


图2 教师教育学科的“学科嵌套结构”图示

该结构表明,教师教育学运转的前提是研究者、实践者事先须对教育学、教学论、德育论等一阶学科精通精熟,达到学习目标谱系中所说的“分析”、“综合”、“评价”、“创造”的学习水平,否则无法胜任后续教学与研究工作的需要。这一学科结构特点也决定了教师教育学科要走向成熟会更为艰难,尤其在当前教育学科自身还不够成熟的情况下,要将二阶性教师教育学科培育成熟绝非易事。

教师教育学科的独特属性分析表明,虽然教师教育学科先行一步取得了“学科”的名分,具有“早熟学科”的诸多迹象,但其学科体内部的磨合与生长并未最终完成,未来很长一段时期将处于学科发育与培育状态。为此,借助学术、学者、学院、学校等多个层级的磨合,打通学科体的内循环,建立内外平衡态,确保其“学科后”的足够孕育期,是教师教育学科体走向真正成熟的必经之道。

三、走向耦合:

教师教育学科的高质量发展之道

教师教育学科是由多种学科要素有机勾连而成的一个学科系统,是以教师教育学术学问为内核,以教师教育专业、院系、学校等组织机构为载体,以优质教师教育服务形成目标的学科综合体。在“学科后”时代,我国教师教育学科所面临的诸多两极冲突,如师范性与学术性、文理专业与教育专业、学科院系与专业院系、师范院校与综合大学间的冲突等,都是学科生命体磨合式生长的体现。面向未来,把握两极化学科要素,推进多维度、深层次耦合,是中国教师教育学科走向最终成熟、名实统一的行动方向。所谓“耦合”,是指“两个或两个以上性质相近的生态系统具有互相亲和趋势,当条件成熟时它们可以结合为一个新的高一级的结构功能体”^[12]。耦合的实质是事物、要素间通过相互磨合来达成共同目标,最终结果是一个动

态交互体的诞生。耦合思维强调的是借助新互动体的组建来放大事物、要素的原本效能,其最佳表述是“独联体意义上的深度互动”。

对教师教育学科发展而言,耦合思维是最適切的一种学术思维,提升教师教育系统内部要素间的耦合度、耦合力、耦合意识是教师教育学科性能的系统提升之道,加速这一耦合进程是当代教师教育学科建设的时代使命。在教师教育学科建设中,学科框架内的耦合主要体现为观念层面的性质耦合、主体层面的主体耦合与组织层面的专业耦合、院系耦合及学校耦合等。

(一)观念层面:学术性与师范性的耦合

学术性与师范性之争是教师教育的属性之争,是教师教育学科建设的观念之基。系统耦合理论认为,若系统要素间紧密依存,相互促进,则系统耦合;若系统要素间相互干扰、相互破坏,则系统相悖。^[13]教师教育“学科后”时代必须从根源上解决学术性与师范性的机械叠加与表层黏合问题,克服“认为师范生学习了文理学科知识与教育学知识就完成了教师培养工作”的思维缺陷,根本上凝练教师教育学科实力。其实,无论是职前师范教育还是职后教师培训,它们都具有双专业性——学术性与师范性,二者理应构成一种耦合关系,在高水平学科基础上开展高水平教师教育活动,形成双高型、共轭型教师教育系统是教师教育学科的历史担当。

由此,教师教育学科建设必须在学术性与师范性耦合界面上创生理论、重构观念,方能完成学科使命。通讯理论指出,耦合的强弱取决于模块间接口的复杂性、调用模块的方式以及通过界面传送数据的多少。^[14]与之相应,学术性与师范性耦合的路径是在二者间的接口环节或交互界面增加复杂性,推动两者相互融入与高度契合。显然,在教师教育中,这些“接口”是教育实习实践、学科教学研究、交叉学科领域等,只有重视这些接口环节的精细化改进,才能有力推进学术性与师

范性间的性质耦合。譬如,在教育实习实践环节,教师教育学科重点是推进教育教学实习中的耦合研究,让高学科素养与高教育素养在师范生身上的耦合发生;在学科教学研究中,重视高端学科学问与高端教育学问间的耦合,推动教师对“高水平教学”的观念更新,让耦合在两学科的前沿领域发生;在交叉学科领域,教师教育学科要助推多样化文理学科与教育学科间的边缘学科的创生与建设,如学科教育学、学科学习论、学科教育哲学、学科教育技术等,这些交叉学科的培育将成为推进学术性与师范性深度耦合的推手。

(二)主体层面:学科教师与专业教师的耦合

在主体层面,学术性的代表是文理学科教师,而师范性的代表则是教育专业教师,推进这两类教师教育主体耦合是确保观念耦合实现的重要保障。在教师教育实践中,两类教师教育主体长期隔离、分院而治、耦合不畅无疑影响教师教育服务的效果。其直接表现为学科教师的教育视野与公共教育学教师的学科视野均缺乏,复合型、双师型教师教育者比例不高,教师教育者的复合型教育素养偏低等,直接制约着优质教师教育服务的培育与形成。耦合关系是指“某两个事物或两个系统之间的相互运动、相互作用、相互影响,体现的是二者之间的关系特征和动态特征,强调‘契合性’”^[15]。为此,教师教育学科建设的未来使命之一是加大教师教育者的复合素养研究力度,推动两类教师教育者队伍间体系性互动与耦合研究,力促复合型教师教育者队伍的建设。

从这一角度看,我国教师教育主体耦合工程的主要内容在于促进双师型教师的增量与两类教师教育者间的融通。就前者来看,我国应力推教师教育者专业化进程,将那些跨越基础教育与大学教育的高水平两栖型教师及时融入教师教育者队伍,将那些兼具学科特长与教育专长的高等学校教师整合到教

师教育者队伍中,利用教育博士培养渠道大力培养理论与实践兼优的“双高型”教师教育者,创新教师教育者专门培养渠道,克服单一学术标准对教师教育者选聘的限制等。就后者来看,优秀一线教师是文理学科与教育专业耦合成熟的教师,应该以之为师范生培养范本,致力于构建优秀一线教师、学科教师与教育学教师三主共同参与的“教师教育者协作体”,自觉践行行业培养与高等学校培养并举的理念,让教师教育主体间的耦合踏上一条快行道。为此,我国应该拓宽优秀一线教师与大学教师教育者的交流渠道,利用柔性与刚性两种手段打开师范院校与中小学优秀教师间的交流通道,强化大学与中小学在教改领域的深度合作与联盟建设,坚持走大学与中小学共生发展、协同发展的教师教育道路,共建大学与中小学联合培养新教师的常态机制等。

(三)组织层面:专业、院系与学校的三级耦合

每个学科建制都是由学术本体与学术附体构成的连体。其中,学术本体承担的是学问知识生产的职能,而学术附体承担的是学问转化的职能。在教师教育学科建制中,其学科附体是层级化的教师教育组织,即师范专业、师范院系与教师教育大学。

1. 文理专业与教育专业的耦合

在师范生培养中,文理专业与教育专业是师范专业的两个支点,其耦合点是学科本体知识。前者的职能是学科本体知识的习得,赋予师范生以“经师”的资格;后者的职能是学科本体知识的传载,赋予师范生以“人师”的身份。换言之,学科知识是教育活动的内容、对象,教育活动是承载学科知识的形式、方法,学科知识与教育形态间的内容耦合是师范专业建设的关键链环。学科知识资源与教育教学方法间之所以要以耦合态的形式出现,是因为脱离学科内容的教育方法是空洞的,脱离教育方法的学科内容对学生发展

而言是无效的,建构“内容—方法”耦合体是师范专业的内核所在。从理论上讲,两个事物、要素间耦合的形式主要有两种:一是二者在非合体或相对独立状态下的彼此契合、吻合、配合。二是二者在连体、合体、一体化状态下彼此间合生出新结构功能体或连通一体状态。从层次上讲,学科知识与教育表达间的耦合是在两个层面上展开的:一是学科内容与教育方法在中小学课堂教学中的底层耦合;二是学科内容与教育方法在大学学科教学论课堂上的顶层耦合,其内核是基于“教—教”、“学—教”意义上的内源性耦合,即大学教师教会学生如何开展学科教学活动。

从这两个角度出发,文理专业知识与教育专业会通过交合形成三种耦合形式。其一,二者间形成的非联合体或相互配合、契合状态,如在学科知识呈现中有意识遵循教育学规律、原则、理念的要求,在教育知识技能传授中自觉引入学科知识教学的范例,按照教育教学理念来选择、组织、整合学科知识内容,实现学科知识与教育教学活动间的相互调适、相互融入等。其二,二者间通过合生共生途径形成新结构功能体的形式,如舒尔曼提出的PCK知识,其他学者提出的整合技术的学科教学知识(TPACK)、数学学科教学知识(MPCK)等,它们都是学科知识与教育知识共生而成的新知识体,实现了二者间的深度重生。其三,二者间在反思性教学、教学元认知层面上二阶耦合,即大学学科教学论教师在引导师范生反思学科教学实践与观念,开展学科教学升级改造等活动中形成了学科教学的自我进化机制,从源头上实现了学科内容与教育表达间的“元耦合”。

不仅如此,从学科知识与教育专业耦合出发,还会衍生出其他一体化耦合形式,如学科课程与教育课程的耦合,其耦合结果是学科教学论、学科教育学、学科教学法等课程;学科素养与教育素养的耦合,其耦合结果是学科教育素养、学科教学素养等混生教育素

养形态;学科文化与教育文化间的耦合,其耦合结果是学科教育文化、学科教学文化等。应该说,知识层面的耦合仅仅是开端,文理专业与教育专业间耦合的形式与内容还有多种样态有待于探索。在这一意义上,建设好教师教育学科的一系列子学科,尤其是学科教师教育学将是力促这一耦合顺利实现的有效切入点。

2. 学科院系与教育院系的耦合

客观上,事物要素流动会触发耦合现象,而且“‘场’的作用也是一种耦合现象”^[16]。耦合机制一般是在公共场与要素流(或信息流)两个层面上发生的。与之相应,耦合现象涉及两个层面。其一是两个事物、要素共处同一场域的“场”意义上的耦合,即只要栖身共同环境、空间、场址、氛围、系统、背景之中,事物、要素间的互动、交流、共生等耦合现象就会发生,这是一种松散形式的耦合,其耦合的对象是文化、理念、思维等柔性内容,在师范教育的文化场、学科场、教育场、心理场等中发生的教育耦合现象都属于此类耦合形态。其二是两个事物、要素间借助信息流、资源流、人事流等的双向流动而实现的相互进入、相互改变、相互联合的“流”意义上的耦合,这是一种密聚式的耦合,其耦合对象是实体、资源、组织等。这两种耦合形式各有特点,前一种耦合形式具有长效性、自然性、磨合性,能够缓慢催生出最合理的耦合形式,后一种形式具有快速性、人为性、强制性,能够迅速生产出理想的耦合形式。

在师范大学中,学科院系与教育院系间的耦合具有上述两种形态,具体表现为四种类型。其一,传统意义上的文理学院与教育学院同处一校之“场”的松散耦合形式;其二,以虚体教育学部为统领,下辖教师教育学院等专业院系,藉此实现的低密聚耦合形式;其三,以教师教育学院为载体,教育学院独立设置为特征的中密聚耦合形式;其四,以实体教育院部为载体的一体化、高密聚耦合形式。

笔者认为,师范教育院系的耦合既不能走一体化耦合路径,也不能单单依托学校“场”层面的自然耦合,而应该基于现实需要与优秀教师培养目标形成层次化、最优化的耦合形态。优秀教师一定是高学科素养与高教育素养凝练而成的一块“合金”。对师范院校而言,理想的部门耦合形态应该是以西方教师教育项目为参照,以“学科学习+教师教育项目”为基本形式,确立起师范教育前期以学校场的耦合为主,师范教育后期以“要素流”意义上的高密聚耦合为主的教师教育部门耦合架构。具体而言,在宏观耦合场建设上,借助分院系办学架构,在确保师范生文理学科知识扎实的基础上加强两类院系间的师范文化交流与互通,重视师范型书院文化建设,加强师范精神的渗透与融通,持续催生文理院系学生的从教意向与教育精神;在微观耦合流建设上,在师范教育后期加大教师教育学院、教育学部的耦合力度,借助师范教育组织建设、学科建设、平台建设、队伍建设等形成多层次、高密聚、一体化的耦合载体。如基于班级的学习共同体耦合,基于学科研究的学科联合体耦合,基于师范专业技能实训平台的学科素养耦合,基于双师联合授课的教师共同体耦合等。只有这样,最有利于优秀教师成长的最佳部门耦合态才会出现,教师教育学科建设的统领地位也才能得以夯实。

3. 师范院校与综合院校的耦合

目前,“大师范”与“小师范”的冲突日益凸显,其直接导源于教师教育综合化的推进。所谓“大师范”,就是国家战略上扩充师范教育的阵营,将综合大学纳入教师教育行列,借助其学科优势、品牌优势来做强教师教育事业,形成师范院校与综合院校优势互补、竞争联合的“大师范”格局;所谓“小师范”,就是做强做精重点师范院校,夯实其作为教师教育事业中坚的地位,力推师范教育改革创新、特色彰显与高质量发展,发挥其作为基础教育母机与统领的功能。国家“大师范”战

略的主体工程是高水平综合大学进军教师教育,其品质提升的关键是促进全国教师教育院校间的耦合。不同于上述耦合形态,基于“大师范”意义上的师范院校与综合院校耦合是外部耦合、远距离耦合,其实质是教师教育大学层面的学校耦合,最需要的是公共合作交流平台,建设基于共同办学信息、办学理念、办学经验、办学资源、办学组织的合作交流平台是实现这一耦合的基本途径。耦合的实质是“组织与环境通过相互影响和相互作用构成耦合的交互体”,^[17]强化综合院校与师范院校间的多维连接是顺利推进大师范建设的施力点。

在国家大师范建设框架中,综合院校与师范院校互为背景,二者的链接点建设是构建耦合机制的关键。无疑,这一关键链接点必须经由教师教育学科的搭建与开放来实现。就学科核心元素来看,它包括学者、学术与学问三大核心构成,学者是学科主体,其具体体现是从事教师教育的实践主体与研究主体;学术是学科实践,其具体体现是形态各异的教师教育学术研究与交流平台及其互动关联;学问是学科成果,其具体体现是教师教育学科研究与实践中形成的办学经验、研究成果与代表作品,这三者间的链接构成院校之间的关键耦合点。因此,加速师范院校与综合院校的外部耦合,必须力推“三轨耦合”:学者耦合,借助教师教育人才流动、交流与互聘搭建教师教育人才跨校交流机制,实现优秀教师教育实践者与研究者的互动与共享;学术耦合,通过国家推动建立全国教师教育教育跨院校合作组织、师范专业办学水平评估机构,推进两类高等学校之间多样化、多层次和多领域的学术交流活动展开,力推最优化综合大学办师范的经验形成;学问耦合,借助教学成果、研究成果、学术发表、工作交流,实现师范院校与非师范院校间办学成果、办学经验、科研成果的双向流动与交流分享。借助合作组织、评估机构与人才流动打通师范

大学与综合大学教师教育联动通道,就可能达成“彰显师范大学教师教育优势,利用综合大学学科优势,培育高水平教育人才培养平台,催生高水平教师教育学科”的耦合目标。

“教师教育学科现象”的发生具有鲜明的中国化要求、中国化底色。当前,教师教育研究必须在中国化理念指引下,以教师教育学科耦合为统领,积极推进教师教育系统各层级、各维度、各领域的耦合进程,形成师范性与学术性、文理专业与教育专业、学科教师与专业教师、学科院系与教育院系、师范院校与综合院校间的良性互动机制。因之,建好学科平台,发挥学科建设的引擎功能,是当代中国教师教育学科解决好本土教师教育发展问题,早日走向成熟的行动方略。

参考文献:

- [1] 李俐兴. “后理论”的缘起及其三大问题域[D]. 杭州:浙江大学, 2018. 27.
[2] 彭宇文. 教育法地位再探——兼论教育法学学科建设

- [J]. 教育研究, 2020, (4).
[3][7][8] 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).
[4] 刘堂江, 陈盼. 教育是最大的民生[J]. 未来教育家,
2017, (4).
[5] 陆道坤, 许游. 论“中国特色师范教育体系”的改革与发展——基于“师范性”与“学术性”互动的角度[J]. 大学教育科学,
2019, (6).
[6] 龙宝新, 等. 教师教育综合化指数的内涵、构架及监测
[J]. 教育科学, 2019, (4).
[9] 朱旭东, 赵英. 再论教师教育学科建设[J]. 教师发展研究,
2019, (1).
[10] 叶澜. 一个真实的假问题——“师范性”与“学术性”之
争的辨析[J]. 教师教育研究, 1999, (2).
[11] 杨跃. “教师教育学科建设”的“去学科化”憧憬[J]. 中
国教育科学, 2020, (4).
[12][13] 韩菁菁. 系统耦合理论视域下的高职院校创新创业
教育[J]. 创新与创业教育, 2019, (3).
[14] 程春蕊, 刘万军. 高内聚低耦合软件架构的构建[J]. 计
算机系统应用, 2009, (7).
[15][16] 吴丹丹, 等. 浅析科学研究与高等教育的耦合机制
[J]. 中国高校科技, 2018, (1).
[17] 莫甲凤. 基于耦合系统理论分析 MIT 工程教育的三次
教学改革[J]. 高等工程教育研究, 2015, (5).

The Discipline of Teacher Education: Phenomenon, Plights and Orientation

Long Baoxin

Abstract: The discipline of teacher education has China-oriented demands and backgrounds, and results from the new-era national strategies, the imbalance between the supply and demand of excellent teachers, and the construction of the big system for teacher education. In the post-discipline era, the development of the discipline of teacher education is facing such problems as the empty disciplinary foundation, the dually-marginalized teaching theories of the discipline, the avoidance of the dual-core conflicts, and the displacement of the key points of the research. To promote the construction of the discipline of teacher education, we should consider its features, such as covering a wide range of disciplines, and showing both interdisciplinary education and the overlapping structure inside the discipline, and boost the disciplinary coupling at various levels and in all the dimensions and fields through the coupling in concepts, implementers, and organizers. The necessary path for the discipline of teacher education to get to its root and step towards high-quality development is to achieve in-depth coupling for teacher education by pursuing close interactions between teacher training and academic research, between liberal arts/sciences and the discipline of education, between teachers of certain disciplines and professional teachers, between faculties of certain disciplines and faculties of education, and between teacher-training universities and comprehensive universities.

Key words: the discipline of teacher education; the system of teacher education; coupling mechanism

Author: Long Baoxin, professor of the Faculty of Education, Shaanxi Normal University (Xi'an 710062)

[责任编辑:许建争]