

# 教师教育大学化:反思与重构\*

朱晓宏 王 蒙

(首都师范大学教育学院,北京 100037)

**摘要:**教师教育大学化已成为教师教育改革的世界趋势,大学教育之共识是科学研究与人才培养相统一,但是,以往“学术性与艺术性”的分歧、当前“专业化与解制化”的争议,始终牵伴着各国大学的教师教育改革之路,也困扰着教师培养模式的选择,甚至陷入教育伦理困境:一些大学倾向以实习课程来增加职前教师的教学经验,却无法避免其教学行为失误给予中小学生的消极影响。秉承历史与逻辑相统一的研究原则,系统梳理大学介入教师教育的历史,重点考察教育研究与职前教师培养的关系演变,尤其聚焦教师教育大学化进程中的主要矛盾,即教育理论课程与实习课程的割裂问题。作为以培养教师为主责的师范大学,借鉴现象学哲学家胡塞尔开启的“意识-经验”关系新视域,重构大学视域教师教育改革的方法论,关注教育理论与教学经验之间的内在联系,探寻“理论-实验-实习”一体化的教师教育课程改革新路径。

**关键词:**教师教育大学化;学术性与艺术性;专业化与解制化;教学经验;教师教育课程

时至今日,教师教育大学化(Universitization of Teacher Education)(朱旭东,2004)已成为教师教育改革的世界趋势。大学教育之共识是科学研究与人才培养相统一,但是,从大学教师教育现状看,多是通过增加实习课程来积累职前教师<sup>①</sup>的教学经验,忽视教育理论研究对其教学经验养成的专业引导作用。换言之,大学起点的教师教育尚未摆脱中等师范的传统培养模式,甚至加剧教育理论课程与实习课程之间的割裂。众所周知,中师模式即师范生通过学徒方式进行教学实习,或者说,以尝试错误方式积累教学经验。如果大学尤其是师范大学不加批判地承袭中等师范的教师培养模式,既无法显现教育学科的学术责任,也不能避免教育伦理上的困境:职前教师的实习课程似乎把中小學生当作实验室的“小白鼠”。事实上,一些高师院校正在面临两种尴尬境遇:一是中小学校不愿意接收实习生,二是中小学招聘教师倾向于综合型大学优秀毕业生。因此,教师教育研究者有必要秉承历史与逻辑相统一的研究原则,系统梳理大学介入教师教育的历史,考察教育研究与教师培养的关系之演变,聚焦教师教育大学化进程中的主要矛盾,即教育理论课程与实习课程的割裂问题。教师教育学科也有必要借鉴现象学哲学家胡塞尔开启的“意识-经验”新视域,还原教育理论学习与教学经验养成的本质关联,重构大学视域教师教育改革的方法论,尤其关注教育理论与教学经验之间的内在联系,探寻“理论-实验-实习”一体化的教师教育课程改革新路径。

## 一、教师教育进入大学之前史:初创的教育学与小学教师培养处于分离状态

教师教育是现代教育制度的产物,纵观教师教育进入大学之前的历史(大约18-19世纪之间),教育之学的研究与教师培养<sup>②</sup>(以小学教师培养为主)明显处于分离状态。换言之,大学里的教育理论研究与小教师培养缺乏直接联系。返回特定的历史境遇之中,既能够看到造成两者分离的社会与文化壁

\* 基金项目:教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“新时代加强教师队伍师德师风建设研究”(18JZD055)。

垒,也能够体会到前辈学人尝试建立两者联系的教育学志向。

### (一) 教是一门经验习得性技艺:小学教师的培养在大学视域之外

近现代学校教育制度源自欧洲。在基础教育成为国家公共事业之前,欧洲实行双轨制教育,早期初等教育主要由教会或手工业行会承担,受教育对象是社会下中下阶层的儿童,学习内容主要有宗教知识和简单的读写算能力(即 Reading, Writing, Arithmetic, 3R 课程);上层社会的儿童先享受个性化的家庭教育,再进入文法学校等私立教育机构完成中学教育。

在相当一段时期内,教师并非一项专门职业,教会负责的初等阶段教育多由牧师兼职。小学教师无需任何特殊培训,有些学校对教师的选择就是比赛,只要新教师可以“打败”学校中最机灵、最有才华的学生,就表明他有能力教导学生。男教师如果具有数学的天赋,写一笔好字,具有算术的基础知识就是令人满意的。至于女教师要求更低,只要稍有教养,能够阅读《圣经》,并有一技之长,譬如,可以教授一些烹饪、编织和家务即可胜任(王长纯等,2016,第155—156页)。这种师资水平反映当时人们的教学观念:好的教学是一门技艺,虽非生而有之,但并不需要多少学问,只要教师通过实地操作获得熟练技艺,经验丰富之后,即可应付自如。

从当时的小学师资培训状况看,相关培训多由教会承担,教学内容以 3R 为主,也设立实习学校,新教师通过学徒方式来掌握教学技能。在法国师资讲习所创办人拉萨尔(陈桂生,1998,第55页)看来,培养教师的活动即传授一门“手艺”,类似于手工业行会里师傅带徒弟一样(王长纯等,2016,第32页)。故当时师资之训练方式与工商业之训练学徒相似(杜成宪,王耀祖,2018,第77页)。

随着社会发展,初等教育要求优良教师的呼声日益急迫,教会、行会、政府等积极参与小学教师培训工作,涌现相当数量的小学教师培训机构。1695年,弗兰克在德国哈勒开设教师讲习所,这是普鲁士第一个教师培训机构。随着国民教育制度确立,教师讲习所成为德国培养小学教师的主要机构(顾明远等,2000,第44页)。这些教师讲习所一般是三年制学校,入学资格是小学毕业。从学习内容看,他们主要学习小学科目的全部知识,还学习体育和一些乐器演奏;从教学方法看,引导他们通过观察那些拥有教学技艺教师的日常工作,并从不同教师的经验中整理出一些实用性教学规则,加以练习之后,转化为自己的教学技能或经验。为了给学生提供教学观察与实习机会,教师讲习所通常设在孤儿院附近,这样的安排显然对两个机构都有利(布鲁巴克,2012,第507页)。

综观 18—19 世纪欧洲各国小学教师培训状况,一是课程计划尚未与中等教育和高等教育建立直接联系,二是生源多是来自社会底层阶级子弟,他们从小学来,经过 2—3 年的教师讲习所培训之后,又回到小学去教书,永远没有接受中等教育或高等教育的学术生活经历。与此同时,中等教育(如文法学校)教师任职条件是大学学位,其所学的文化知识达到大学水平即可,无需再接受教学技能的专门培训。一些著名大学里均有知名度很高的神学院、法学院、医学院,但是,形而下的“教的艺术”与形而上的“教育之学”之间存在巨大的逻辑鸿沟,教师培养或者教师教育进入大学的历史契机尚未显现。

### (二) 大学重视“教育”之学:“教”的艺术在教育研究视域之外

尽管大学介入教师培养的时间远远滞后于医生和律师等专业人员,但是,教育作为重要的人类实践活动之一,始终存在于人类杰出思想家和哲学家的思考视域之内。教育学界熟知的德国哲学家康德从 1776—1787 年在柯尼斯堡大学先后举办四个学期的教育学讲座<sup>③</sup>。他认为:“教育学必须成为一种学问,否则,就不能指望它……教育艺术中机械论必须转化为科学<sup>④</sup>,如果不这样做,它就永远不会成为一种连贯的努力。”(康德,2017,第10页)鉴于当时研究条件的限制,以及教育活动本身的复杂性,康德的教育学讲座仅仅是立足于“怎样教育”这一观点上来阐述他对儿童身心的保育、训练、陶冶等问题上的个人见解和教训(大河内一男等,1984,第16页)。

事实上,康德在讲授教育学的时候,他参考的两本著作《献给父母及国民教育之教育方法手册》和《教育艺术教科书》都有明显的“教育艺术”取向,在当时语境中明显区别于“教”的艺术,他尝试从“自

然教育”到“实践教育”构建教育概念的分析框架,呈现思辨哲学取向的“教育之学”研究范式。历史地看,康德提出的系列教育概念虽未被后世全部采用,但确实为教育概念系统奠基了学理基础,也直接影响到当时以及后续学者研究“教育之学”基本走向。从18世纪末到19世纪初,德国的教育学家们热衷于构思教育学体系,形成了不同“教之艺术”的“教育之学”的总体研究取向,德国大学的“教育学讲座”多由哲学教授轮流授课,小学教师的培养显然不在其研究视域之内。

18世纪后叶,德国的一些大学不仅率先开设了教育学讲座,还特聘了专门的教育学教授,如1779年德国哈勒大学任命特拉普(E.c.Trapp, 1745—1818)为教育学教授,他被视为德国教育史上第一位教育学教授(陈桂生,1998,第60页)。特拉普的代表作是《教育学探讨》,主张把教育学建立在实验心理学基础上,即在严格控制条件下对教育现象进行系统观察,以此来比较各种教与学的效果。诚然,其“实验心理学”尚不能与现在的“实验心理学”同日而语,但是,他不满足于思辨层面,以观察为起点,通过描述、分析、解释等方法,进行关于人性的系统的经验研究。从教育学科史看,特拉普的学术建树被视为超越康德等学者的“思辨教育学”的标志性贡献,但是,他深受莱布尼茨哲学影响,把先验与经验、整体与个人等糅杂其教育学体系之中,尚未摆脱思辨取向教育学研究范式的束缚。尽管如此,他率先使用德文“Pädagogik”指称教育学,并试图借助当时的经验科学研究方式探索“教育”之学研究新路径,开启后人建立“教育学”的新方向。

### (三)“教育学”与“教授学”的联结:萌芽的教育学科对于小学教师培养的作用有限

尽管大学的教育研究与小学教师培养缺乏直接联系,但是,少数先行者致力于教育理论与教育实践的内在联系。德国的尼迈尔曾在享有盛名并体现人文主义思想的弗兰克学校任职,他开创“教育学”与“教授学”联结的先例,试图对人文主义、泛爱主义和裴斯泰洛齐教育思想加以调和,形成系统的教育理论,著有《教育与教授原理》,并发表在康德《论教育学》之先,呈现独立的教育学构思。从学科视角看,其见解有重要学术价值,即“从伦理学上看,教育以最高之善为其普遍目的,从人类学、心理学、生理学等推知人性之一般法则。故教育无论在目的上或方法上均有确立普遍妥当的法则之可能,即教育学可成为科学。此种教育的科学,称为‘理论的教育学’,将此种理论应用于实际上之教育术,则称为‘实践的教育学’。”(陈桂生,1998,第61页)他将教育学分为“理论教育学”与“实践教育学”两个部分,为解决当时理论与实践割裂的矛盾提供一种可行性思路,填补了当时教育学科的空白。作为教育学科重要奠基人的赫尔巴特,曾深受尼迈尔理论构想的影响,他主张基于实践哲学和心理学建立结构化学科形态的教育学,并沿着这个道路进一步探索科学的教育学。

在当时学者的一般性见识中,“教育学”依赖哲学、心理学等基础学科,注定是“理论教育学”,明显有别于“教”的艺术——“普通教授法”。赫尔巴特虽然深受裴斯泰洛齐教育思想鼓舞,也曾实地参观裴斯泰洛齐的教育试验活动,但是,他在学科建构上更汲取康德等哲学家的思考范式,凝聚教育学的理论思辨之长。可见,“普通教育学”和“普通教授法”(陈桂生,1998,第61—63页),这两门学科的分工也直接决定了大学里的教育研究与小学教师培养的逻辑距离,造成当时大学视域中教育理论与教育实践的割裂,也导致大学里的教育学讲座与小学教师培养长期处于分离状态。

18-19世纪的德国大学刚刚出现学科萌芽状态。由于教育学科自身发展不成熟,“像偏僻的被占领区域一样受到外人治理”(赫尔巴特,2002,第11页),教育学对于教师培养的作用十分有限。时任柏林师范学校校长的第斯多惠(比赫尔巴特小14岁)对此体会深刻:“如果把教育学作为一门科学来和其他科学的完整性相比较的话,我们觉察到教育学本身还存在许多不足之处,有待进一步发展。”(第斯多惠,2001,第65页)即使在师范教育发达的法国,教会仍然主导初等教育和教师培养,而法国的大学多承担教育管理职能,更关注教育政策,既不涉及教师培养,也难以对教育研究提供足够的学术土壤;德国大学率先倡导教育学研究,但是,初创的教育学科还尚未成熟,不足以干预小学教师培养;英国的大学则是纯粹的高等教学机构,在理论表述上讲求通俗易懂(陈桂生,1998,第197页),洛克的《教育漫

话》和斯宾塞的《教育论》虽然享有声望,但是,这些著作讲究“实用”,尚不属于严格意义上的教育学研究。从马克思唯物史观来看,大学介入教师培养等还需要一定的客观历史条件:一是教育成为整个社会的公共事业,教师是社会需要的专业人才;二是大学的教育研究与教师培养能够直接服务社会需要,尤其是服务基础教育质量提升。

## 二、学术与艺术<sup>⑤</sup>之博弈:大学何以担当教师教育之责任

20世纪以来,各国教师教育先后以不同路径达到大学水平,但是,在“学术性与艺术性”分离的传统观念影响下,大学内部长期存在着理论对实践的偏见,尤其是一些研究型大学轻视教育学课程,甚至出现取消教育学院的情况。20世纪70、80年代至今,上述分歧与偏见又演变为“专业化”(professionalization)与“解制化”(deregulation)两种教师培养范式之争<sup>⑥</sup>,构成教师教育大学化进程的新挑战。

### (一)“学术与艺术”之蕃篱:教师教育大学化初期遭遇的困扰

历史地看,教师教育大学化进程的直接动因源自社会发展对专业教师的迫切需求。以英国为例,工业革命使“整个社会日益分裂为两大敌对的阵营,分裂为两大相互直接对立的阶级:资产阶级和无产阶级”(弗里德里希·恩格斯,卡尔·马克思,1972,第251页)。为了缓解阶级对立引发的社会矛盾,一系列改革集中在扩大公民受教育权和公立学校教育体制的建立。《1890年教育法》要求地方政府和大学合作开办日间师资训练学院(Day Training College)培养小学教师,各大学和大学学院抓住机会设置教育系(沛西·能,2004,译者前言第8页)。在政府支持下,大学以制度化方式介入教师培养,这也是英国教师教育大学化之肇始(王长纯等,2016,第183—184页)。

从培养方式上看,基于大学视域的教师教育,在起步阶段已经明确区别于以往师范学校的学徒制模式,依照大学的培养模式开设四年制学位课程。但是,当时的大学深受柏拉图主义知识观影响,即“艺术”长期处于被哲学(学术)贬低和歧视的位置,明显存在“学术与艺术”<sup>⑦</sup>之蕃篱,课程设置采取妥协形式的简单拼接。以1902年伦敦师范学院<sup>⑧</sup>的四年课程为例:前三年在大学文理学院读学位课程,修业期满,考查合格,授予学士学位;第四年在师范学院接受专业训练(教育理论课程+教育实习课程),考试合格,授予教师文凭。这种课程简单组合的问题显而易见,即理论课程与实践课程两张皮现象,此类问题今天依然存于一些高师院校。直至20世纪70年代,在英国一些大学里,第四年的教育实习课程都未进入大学毕业生的必修内容(马克隆德,2011,第12页)。

这一时期,“教育介于艺术与科学之间”(涂尔干,2001,第6页)也是大学教授们的普遍共识,教师的教学活动被视为一种技能,教学法课程也因此遭遇大学同行的歧视。例如,英格兰的教师学院1872年设立了一个教育和艺术的教席,是英格兰历史上第一个教育学职位,却没有大学教师的资格(马克隆德,2011,第11页)。即使在“教育学”得风气之先的德国大学里,参与教育学课程的大学教师也面临比较尴尬的处境。例如,赫尔巴特之后的百年之内,德国大学里依然没有独立设置的教育学教席,基本上是混合聘请的教授席位,如柏林大学给知名学者狄尔泰(1882—1907)的教席是“哲学与教育学”(马克隆德,2011,第11页)。直至20世纪20年代,在德国一些著名大学里,教育学教授与哲学教授多是共同拥有一个教席。同样情况也存在于美国,哥伦比亚大学管理层执意把归属其名下的教师学院作为与之挂钩的独立学院,而不是大学的一部分(拉格曼,2006,第72页);在哈佛大学里,“大多数文理科教师都认为那些专门教授教学法的先生们是没有存在的理由,并深信卓越教师是根据经验发展教学技巧的”(科南特,2017,第152页)。教育学在大学的尴尬境遇可见一斑。

总之,这一时期大学介入教师教育比较多地停留于形式上。大学仅从制度层面开展教师教育,课程设置方面依然存在学术研究与教师培养的分离状态。主要原因:一是大学自身的学术偏见,贬低实践层面“教育”或“教学”,二是当时的教育研究成果也无关新手教师的现场教学经验养成。这不仅妨碍教师培养质量,也严重制约教育研究水平的提升。例如,世界上有广泛知名度的英国伦敦大学教育

学院使用沛西·能的《教育原理》作为教材,1929年初次出版重印13次,第三版1963年还在使用,已重印28次,足以表明教育学的研究进展缓慢、成果贫乏,教育学科尚未拥有影响教师教育的专业实力。综观20世纪上半叶各国大学的科研状况,在自然科学、社会科学和人文科学的几乎所有领域,涌现出许多蜚声国际的学者,其研究或多或少都对各自分支学科产生了深刻的影响,并革新了所在学科的知识面貌,然而,“在同一时期的教育学家中,没有一位能够跻身那些名垂青史的伟人之列”(皮亚杰,2018,第8页)。可见,如果大学尚不能提供成熟的教育学研究成果支持教师教育学科建设与教师培养,那么,大学尤其是师范大学是否能够承担教师教育的主体责任,依然一个尚待解决的问题。

## (二)“专业化”与“解制化”之争:当代大学教师教育的新挑战

近些年来,在教师教育领域,以往的“学术性与师范性<sup>⑨</sup>”分歧似乎正在逐步转化为“专业化”与“解制化”两种取向之争。“专业化”取向强调大学教育学院主导教师教育;“解制化”取向否定教育学科对于教师培养的专业作用力,进而否认教育学院的专属职能。综合相关文献看,双方各有其理,似乎难分伯仲,这是教师教育大学化进程的现实挑战。

以美国为例,“专业化”取向的实践主要源自大学内部的教师教育改革。1986年,霍姆斯小组(Holmes Group)发表《明日之教师》报告,加速大学自身的教师教育重构,着力提升理论与实践的联系,提高支撑教师有效教学的能力。经过十几年的努力,美国超过300所大学的教育学院致力于教师教育项目创新,突破传统四年制本科学位教师培养体系,提供5年制项目,即让未来教师在5年内将(文理学院)本科课程与教学实习相结合;还探索为期1-2年的教育专业研究生项目,这些项目都保证为期一年的基于中小学的教学实习。项目效果取决于大学与当地学区的中小学校密切合作,探索并生成培养职前教师的新型运作机制——专业发展学校PDSs(Professional Development Schools)(SEE Rice, 2002, pp. 55),对于职前教师的实习课程进行更有针对性的系统规划,至20世纪90年代末,美国已有1000多所PDSs。

美国斯坦福大学的达林-哈蒙德(Darling-Hammond)是“专业化”取向的拥护者,她通过研究组与对照组进行比较的方式系统研究七个由大学教育学院主导并获得成功的教师教育项目。研究表明:这些项目的毕业生觉得自己明显比其他初任教师受到了更好的培养,其任职学校的校长们也均认为他们更具有竞争力(Darling-Hammond, 2009, 第48—49页)。她提炼出大学主导的成功教师教育的三个特色:一是形成职前教师理解教学的理论基础;二是培养职前教师的教学行为设计、表现与评估的能力;三是通过大学教师与中小学教师的合作指导,构成职前教师的教育实践经验(Darling-Hammond, 2009, 第61—122页)。

从世界范围看,伴随芬兰学生在OECD举办的PISA测试中连续取得好成绩,芬兰大学的教师教育模式得到世界关注。芬兰特色正是大学立场的“专业化”取向,强调“研究本位的教师教育”(饶从满,李广平,2016,第12页),目的在于培养教师的教学思维,即能够在日常的、直觉的思维基础上,基于理性的根据进行教育决策。芬兰知名学者奥莉·图姆等人给出明确阐释:有关教育理论的学习使师范生熟悉了有关教学过程的概念,也使得他们对经验进行反思和回应实践情境的行动成为可能。当教师对其教学进行教育学反思时,他们的行动和思维呈现为三个不同的层次:在行动层次上,教师主要对其教育行动进行规划、实施和评价;在实践理论层次,教师的思维主要聚焦教育的实践反思;在元理论层次,教师的思维聚焦于关于实践理论的教育元理论(Toom, A., et al., 2010, p. 331—344)。芬兰的教育和文化部(Ministry of Education and Culture)还在赫尔辛基大学建立了“教育科学与教师教育”全国网络平台,以协调促进各教师教育机构之间的交流互动和经验分享。

20世纪与21世纪之交,我国一些师范大学也致力于教师教育改革之路,探索大学与中小学(U-S)合作培养教师的不同模式。如借鉴美国的大学与中小学合作培养教师的“教师发展学校”(PDSs)经验,国内的一些师范大学积极倡导教师发展学校(Teacher Development School, TDS)项目(王长纯、宁

虹、丁邦平, 2001), 逐步形成大学与中小学“共生”合作机制, 既为职前教师提供研究性教学实践环境, 也促进中小学教师和大学教师的专业成长(宁虹, 2010, 第1—15页)。TDS是大学与中小学共建的专业共同体, 克服传统师范模式局限, 尝试理论-实践双向激活, 既提升中小学课堂教学质量, 又“反哺”大学的教师教育(孟繁华, 2017)。但是, 大学的学术文化与中小学工作文化的差异是客观存在的(朱晓宏, 2007), 换言之, 大学教师的学术思维与中小学教师的常识经验思维之间存在逻辑差异, 双方在教师教育方面能够达成的共识也相当有限, 反而造成一些职前教师盲崇中小学教师的教学经验而轻视教育理论课程。

诚然, 美国PDS项目、我国TDS项目以及芬兰经验等, 都是教师教育专业化取向的代表性探索, 但是, 并未充分表明大学教育学院在培养教师方面的不可替代性。进入21世纪以来, “专业化”取向不断遭遇到“解制化”取向的挑战。

美国教师教育研究者玛丽莲·科克伦-史密斯(Marilyn Cochran-Smith)对20世纪50年代至21世纪初的相关研究文献进行系统梳理: 一方面, 她认可斯坦福大学达林·哈蒙德(Darling-Hammond)关于大学主导的教师教育成功项目的实证研究结论; 另一方面, 她也指出, 几乎没有确凿证据支持高校是培养教师的最佳结构或途径, 而且, 从教师教育政策视角看, 自1990年以来, “为美国而教”<sup>⑩</sup>已经被视为进入教学行业的非师范途径的一个典型(玛丽莲·科克伦-史密斯, 2013, 第1095页)。即使在教师教育研究者当中, 也存在“非师范途径”的支持者, 如知名学者舒尔曼(Shulman)<sup>⑪</sup>指出: “声称可以对传统项目和非师范项目进行对比是一个神话。因为在通向教学的路径中, 我们只有非师范的路径。”(Shulman, L., 2005)。1997年他被任命为卡尔基教学促进基金会主席, 在一定程度上更加助力“非师范途径”(即“解制化”取向)的教师教育。20世纪90年代以来, 美国有40多个州推出“替代性教师证书”政策, 以开辟非教育学院毕业生进入教学的新通道(Shulman, L., 2005)。

从大学内部看, 教育学院、教育学科在研究型大学的学术地位及其生存环境始终面临严峻挑战。在“学术”占主导地位的研究型大学里, 教育学教授为了所谓的学术地位, 多采用社会学、管理学、经济学等实证科学范式来研究教育领域的问题, 其结果却遭遇质疑: 一是研究本身缺乏教育学科属性特征, 二是研究成果与教师教育缺乏直接关联。1963年, 时任哈佛大学校长科南特(Kenante)在其执笔《美国教师教育》里宣称: 教育学专业课程对于培养优秀教师并没有多大贡献……专业教育学是一个有待试验和调整的不成熟的模糊领域(科南特, 2017, 第178页)。从20世纪50年代至90年代, 美国一些研究型大学如耶鲁大学、杜克大学、芝加哥大学等相继关闭了教育学院(玛丽莲·科克伦, 史密斯, 2013, 第307页)。哈佛大学的教育学院虽然得以保留, 为突显其“学术”品格, 似乎成为教育研究院而非指向教师培养为主的教育学院。同时, 对于一些州立大学的教育学院来说, 因缺乏学术研究支持, 只能回到传统的师范学校模式, 其培养教师的专业水准也频频遭受质疑(玛丽莲·科克伦-史密斯, 2013, 第307页)。

英国在教师教育范式上呈现折衷态势。以教师资格培训项目PGCE(Post Graduate Certificate in Education)为例, “专业化”与“解制化”两种取向并存: 一是大学主导(University Lead), 主要针对已经拥有文理学院本科以上学历的大学生或研究生, 他们在教育学院注册并完成规定的教育类课程, 再到指定中小学完成实习课程; 二是学校指导(School Direct), 主要针对申请教师资格证的学员, 他们在教育部认证的有教师培训资质的中小学校完成相应培训项目, 这些项目的学习与大学教育学院不存在任何关联。

从我国的教师认证政策来看, 现行的中小学教师资格认证制度<sup>⑫</sup>也折射出“解制化”取向的影响。教育部确立相关考试标准(简称考纲), 省级教育主管部门组织考试, 分为笔试与面试两个部分。非师范类高校的毕业生, 直接通过上述资格证考试即可获得教师从业资格, 之后可直接去中小学应聘教师工作岗位。对照上述各国的教师教育案例, 我国现行的教师资认定制度实质上是弱化高师院校教育

学科在培养教师方面的专业地位。

事实上,“解制化”取向直接波及大学的教育学院以及教育学科的可持续发展,甚至可能导致教师教育发展偏离大学立场。此类问题也不同程度的存在于我国现阶段的教师教育大学化进程之中。近些年来,国内一些师范大学尝试在教育学院之外增设教师教育学院,专门负责教师培养工作,由此造成同一所大学内部出现教育研究与教师培养相对分离的工作格局。与此同时,在中小学师资缺乏的地区,一些高师院校还在大力推行“顶岗实习”模式。实质上,这些所谓的教师教育改革举措不仅是复制以往中等师范的培养模式,而且还可能弱化教育理论在培养教师方面的专业引领作用,直接违背教师教育大学化之初衷。

### 三、重构大学教师教育课程新思路:基于胡塞尔的现象学视域

长期以来,以教学技艺为主的经验似乎成为衡量中小学教师教学水平的重要因素,职后教师囿于经验,职前教师崇拜经验。无论是以往“学术性与艺术性(师范性)”的分歧,还是当下“专业化与解制化”的争论,都不同程度地反映出这类教学经验观的影响。在此观念影响之下,师范大学始终无法摆脱一种困扰:师范生在中小学课堂的教学实习活动,可能因教学行为失误而妨碍中小学生的学习效果。如果不能正视这种教学经验观的代价,教育学科的学术地位或专业责任何以确立?作为以培养中小学教师为主责的师范大学,有必要超越上述教学经验观的束缚,重新厘清教师教育课程建设思路。基于现象学开启的意识-经验关系新视域,可从学理上确立教育理论与教学经验之间的内在统一性,进而找寻教育理论课程与实习课程的内在关联,否则,不仅无法消弭“专业化”与“解制化”的分歧,教师教育学科也难以在教师培养方面获得应有的学术地位与专业影响力。

#### (一) 重新确立教育理论课程的优先地位:基于胡塞尔现象学视域

一旦重新审视教育理论课程对于职前教师拥有教学经验的专业作用力,阐释路径就有必要进入哲学领域。现象学哲学家胡塞尔在继承与批判传统经验论的基础上,借助于“先验性经验”和“意识意向性”(张廷国,2003,第5页)等概念的揭示,挖掘意识与经验的内在联系,形成其现象学阐释框架,对于重新确立教师教育理论课程的优先地位具有重要的理论参考价值,可从三个层面理解其相关理论。

其一,人的一切经验都可以还原为纯粹意识的先验性(意向性)构成。在胡塞尔看来,“一切的体验即意向性经验”(胡塞尔,1992,第106页),人的主体(意识)之所以选择A而非B,根本上取决于其纯粹意识的先验性朝向。在此,纯粹意识的意向性即先验性,也被称为现象学的“看”。例如,我对某本书的意向决定了我“看”到了它,正是“意向性”召唤着我与这本书的关系。以此对照,胡塞尔认为,我们日常生活中获得“经验”仅是主体意识对外部世界的接受性反映,是“素朴的感性经验”(胡塞尔,1999,第69页),这些经验即使再多,它们相加在一起,永远也只是具体的外在感性经验,呈现“或然性”或“偶然性”的特征,我们不可能从中获得普遍性的观念。只有纯粹意识的意向性构成的经验(即先验性经验)才能摆脱那些具体经验的束缚,始终朝向普遍性的寻求(胡塞尔,1999,第400页)。

其二,人的意识先验地拥有朝向事物本质的可能性,即主体意识以“本质直观”方式把握事物普遍性,理论创建活动正是反映主体意识的普遍性寻求。在胡塞尔看来,这种“本质直观”的方式,既不是运用培根的归纳法,也不是通过康德的先天综合判断、黑格尔的辩证法等传统哲学路径,而是由主体意识的先验性决定,本质是在直观中一下子给予主体意识的。例如,人看到“红花”“红苹果”等东西的时候,人的意识即刻把握到“红”的统一性,不存在所谓的“透过现象看本质”。或者说,人能够在意识里自明性地建构“红花”、“红苹果”等观念之间的内在一致性,即人的意识先验地拥有朝向“红”的“普遍性”、建构“红”的“共相”的能动性。对于意识而言,普遍性的获得就是意识“直观”至“本质”的发生,是在意识朝向事物普遍性的进程中生成(张祥龙,2003,第182页)。胡塞尔还以几何学为例,揭示人的意识先验地朝向普遍性与理论创建活动之间的原初关联(胡塞尔,2008,第428—429页)。在胡塞

尔看来,几何学意识的意向性构成几何学的测量事实(即外在感性经验),这正是几何学先验的本质起源,并非从测量事实的外在经验中归纳出几何学理论。由此可见,人类创建理论的思想活动是人的意识“意向性”构造活动,这是人类文明产生的历史发生过程,也是人的纯粹意识朝向事物普遍性的发生过程。

其三,反思是纯粹意识对于经验根基的回返。在胡塞尔看来,真正有根基的经验是由纯粹意识的意向性构成的,是内在于意识的先验性经验,而非外在的感性经验。胡塞尔在其晚期著作《经验与判断》中尝试阐释反思与经验的联系。经验的“根基”在语言表达之先,现象学“回到事情本身”就是指能够返回语言视域之先的生活世界,从意识发生的向度理解人的思想与行动的先验性意义。“反思的本质在于评价地、判断地朝向那些曾被进行过的意识行为”(倪梁康,2002,第413页),以无成见的态度去体会意识的发生性质。胡塞尔认为,每个人的整体环境是先已拥有的世界或视域,在此世界或视域之中,人的经验类型一般分为两类:一类是素朴的感性经验,另一类是有根基的经验(胡塞尔,1999,第72—73页),与之相应,胡塞尔还区分了自然反思与哲学反思两种意识活动,前者基于素朴感知经验的自然生活视域;后者是把素朴经验转变为有根基的经验的中介环节;胡塞尔所说的“哲学反思”不同于自然反思,而是对被经验之物的“根基”的知觉,即我明白我所知觉到的一切经验都有其“根基”或“世界视域”(陈家琪,2000,第13—14页)。

总之,胡塞尔关于“先验性经验”的理论视域对于大学重构教师教育课程框架有着重要的方法论意义,开启教师教育课程重心的新转向,即从关注外在感性教学经验转向关注理论导引的内在教育学意向性经验。对于培养职前教师的专业素养而言,其教育学意向或教育学眼光则具有优先性地位,由此重新确立教师教育课程设置与实施的着力点:一是理论导引的“先验的教育学意向”优先于后天的外在感性教学经验;二是教育理论学习重在开启职前教师专业意识之朝向。

参照胡塞尔考察几何学起源的基本思路,人类教育活动中生成并流传下来的教育之学、教授之学,蕴含着人类教育思想开端及教育意识的意向性构成过程,也是由语言符号构建的教育意义世界,这些已预先构成师范生的世界视域或经验之根基,教育学或教育意义的自明性也由此存在。这些教育理论作为(主体)纯粹意识的意向性活动构成物,其中的教育意义显现为超越物理时空的存在,或者说,拥有教育本质意蕴的教育理论在任何时候都是有效的,而且被教育活动共同体的每个人所理解。职前教师(师范生)作为教育活动共同体的一员,他对教育本质或教育意义的理解“先验地存在着”,这不仅是他能够理解教育学经典的内在意识前提,也是教育理论课程具有优先地位的学理依据。

遵循“回到事情本身”的现象学还原方法,师范生学习教育理论的过程可以被视为其教育意识的意向性构成过程。就师范生的学习方式而言,如果能够以知识还原为意识的方式来学习经典教育理论,其意识由此获得朝向教育意义的可能性,比单纯增加教学实习经验更为根本。如《庖丁解牛》中庖丁的切身体验:“臣之所好者,道也;进乎技矣(陈鼓应,2020,第116页)。”与此同理,学习教育理论对于师范生的根基意义在于他们的意识向度内在朝向教育之道。就教师教育课程建设思路而言,只有将追寻教育之道的原理课程置于优先地位,并且让师范生拥有教育学意识的朝向作为教育理论课程实施的重点,才能突破传统教学经验观的束缚与局限,并以此反思与调整大学教师教育课程实施路径之偏差。

## (二) 反思教师教育课程现状: 偏重教育实习课程, 弱化教育理论课程

基于胡塞尔给予我们反思大学教师教育课程的理论分析视域,综观一些大学的教师教育课程设置现状,似乎普遍存在偏重实习课程弱化教育理论课程的现象。从胡塞尔的视角看,职前教师现场实习获得的教学经验多是素朴的外在感性经验,如果忽视这类经验的先验性根基,不仅造成他们对教育理论的疏离,也导致他们对实习活动本身缺乏自觉的反思态度。

其一,现行实习课程旨在职前教师拥有较多的教学实习经验,却无视其局限性。一般来说,职前教

师的实习课程时间与其教学经验似乎存在正相关,但是,他选择教学行为 A 而非 B,多出于模仿在场或不在场的有经验的老教师的教学惯例,不能给出明确的教育学解释。在这样的教学实习过程中,职前教师经历多次试错与纠错,其意识也被这类尝试错误经验所填充,至于哪些教学经验在未来课堂上更有效,均充满着偶发性或不确定性,他显然不能给出合乎教育学逻辑的分析与判断,一旦课堂教学过程中出现新的阻碍,他将陷入新一轮的困惑与不安。通过访谈职前教师发现,他们或许能够享受到短暂教学成功的喜悦,却不能明察教育意义显现的踪迹。经历这种实习生活的职前教师,他们多年以后回顾初为人师的日子,对学生还充满愧疚之情。<sup>⑬</sup>以现象学视角来审视职前教师的教学实习过程,其教学行为类似于“依葫芦画瓢”,其意识呈现被动性的“自然思维”态度(胡塞尔,1986,第19页)。从大学教师教育立场看,这样的实习课程尚未脱离中等师范培养教师之窠臼,似乎与大学应有的专业人才培养之道相距甚远<sup>⑭</sup>。

其二,现行的教育理论课程多是一些关于教育的知识,无关乎职前教师的教育专业意识养成。自大学介入教师教育以来,教育理论课程虽然拥有学位课程的专属地位,却仅显现为学分的功用性价值。借鉴胡塞尔批判欧洲科学危机的思路,或许能够发现教育理论课程不受重视的原因有两个方面:一是自然科学研究范式在大学拥有支配地位,教育研究逐渐远离教育意义与价值问题,其研究成果仅是一堆关于教育活动的事实性知识,无关乎教育者的意识朝向教育意义与教育价值;二是大学课堂教学也受之于自然科学范式支配,大学教师尚未关注到胡塞尔所说的理论知识生产与主体意识的原初联系,单纯讲授客观化或对象化的教育知识,较少关注师范生的教育意识如何构成。其中,间或发生课堂讨论,师生们也偏爱发表各自的观点,充其量是柏拉图所说的“意见”,鲜有胡塞尔所说的“反思意识”。即使有学者主张运用“学科教学知识”(Pedagogical Content Knowledge,简称PCK)(舒尔曼,2014,第13页)来培养职前教师的专业判断力,但是,PCK奠基于自然科学取向的心理学认知理论,偏重人对外在信息的接受与加工,尚未触及胡塞尔所强调的内在纯粹意识的“本质直观”能力,也就无法关注到职前教师意识对教育意义的朝向。

总之,从现象学经验论视角反思当前大学教师教育课程的设置与实施,明显看到教育理论课程与实习课程处于分离状态:一方面,职前教师通过教育理论课程获得一些关于教育的对象化知识点;另一方面,他们通过实习课程获得一些零散的教学技艺及其经验,两类课程尚未在职前教师的头脑中建立起内在一致性。换言之,职前教师的教学实习行为只是依从其外在感性经验,而非教育学反思性经验,也就无法领悟教育之道,这或许也是教师教育领域“解制化”与“专业化”分歧难以弥合的现实背景。

### (三) 探索教师教育课程改革新路径,职前教师拥有教育学意向性经验

依据现象学关于意识与经验,理论与意识的原初联系,职前教师的教学经验主要来自其教育学的意向性构成,而非教学实习活动中累积的外在感性经验,换言之,职前教师在教育理论课程中获得的教育学意识影响着其在实习课程中的教学经验构成。由此确立教师教育课程建设新思路:以教育理论课程引发职前教师专业意识的朝向,其教育学意向在模拟教学实验课程中生成其反思性经验,以真实学校情境的实习课程构成其教育学意向性体验。具体表述为“理论-实验-实习”(TEP)教师教育课程体系:一是教育理论课程(Theoretical Curriculum),该课程主要内容是教育基本原理,教学方式是还原理论之思的意识发生过程;二是教育实验课程(Experimental Curriculum),该课程主要内容是师范生模拟中小学教师的课堂教学活动,教学方式是在虚拟学生面前展开中小学课堂教学及其反馈;三是教育实习课程(Practical Curriculum),该课程主要内容是师范生在中小学现场从事教学实习活动,他们先已拥有的教育学意识、模拟教学经验等融入真实课堂教学体验,其内心萌发朝向孩子成长的教育意愿与行动,充盈着教育学意向性经验。

如图1所示,简要说明三类课程的实施状况:

其一,从培养专业教师的角度看,教育理论课程居于优先地位,旨在通过理论学习体验直接构成职

前教师(师范生)的教育学意向。该课程内容由一系列经典的教育基本理论文献构成。对于师范生来说,理论学习不是学习关于教育的理论知识,而是运用现象学方法,将教育理论知识还原为教育之思的意识发生过程,直观感受到理论文本中鲜活的教育意义,由此构成他们先已存在的教育学视域。例如,师范生学习赫尔巴特的《普通教育学纲要》中的“教育性教学”,如果从意识发生视角理解“教育”和“教学”内涵,就能够进入赫尔巴特的理论构成视域<sup>⑤</sup>,也得以“悬置”其日常观念中“教育”或“教学”的成见。师范生若能在纯粹意识层面把握赫尔巴特对于“教育”与“教学”的思考,就可以真正理解“教育性教学”的实质,并由此形成教育学眼光,或者说,他的意识开始关注教育意义的发生。

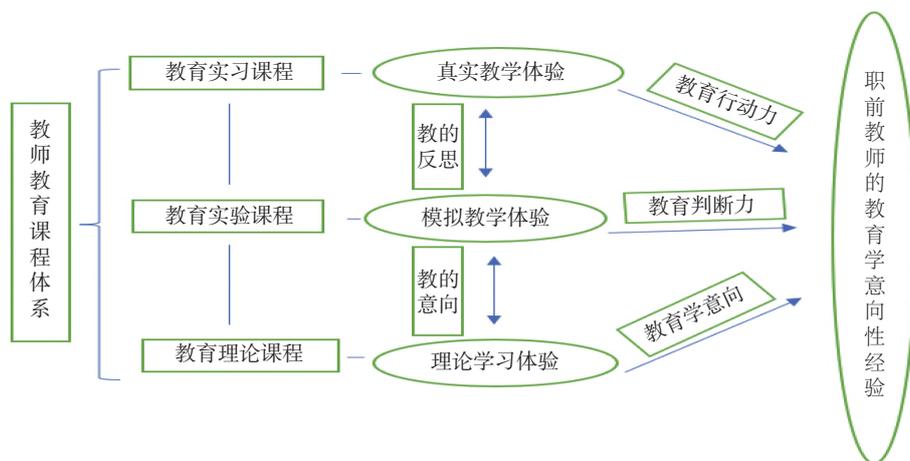


图1 “理论-实验-实习”(TEP)教师教育课程体系(示意图)

关于教育理论课程的实施,也可参考英国教育哲学家彼特斯的建议,尽力地引向哲学的基本问题(彼特斯,1991,第430页)。若能给予师范生哲学之思的教育理论课程,让其洞察到教育问题中的普遍性,形成反思教育问题的自觉意识,而非记住一些教条式的理论词汇,将真正确立教育理论课程应有的学术形象。对于师范生来说,学习教育理论是重温前辈学人的运思过程,是他们体验意识朝向教育意义或教育本质并不断涌现的过程,他也由此获得寻求教育普遍性的理论学习体验。

其二,从科学研究角度看,实验是理论应用于实践并得到有效检验的必要环节,教育实验课程成为大学培养专业教师的重要改革举措,主要内容是师范生在虚拟环境中模拟中小学教师的日常教学活动,旨在运用教育原理研究教学行为与教学效果之间的确定性关系,避免他们在真实中小学课堂中出现教学失误。参照大学医学院的实验课程建设,以人体解剖实验课程为例,医学生以此来理解人体结构、熟悉手术刀运用,为后续临床实习提供明确的实验性经验或反思性经验,换言之,外科医生最初拥有驾驭手术刀的专业意识与能力是在实验室里养成的。与之对比,大学则忽视对中小学教师的教学行为进行科学研究(皮亚杰,2018,第7页),更谈不上严格设计的教育实验课程。以严格科学态度关注中小学教师的培养,教育实验课程的具体内容:师范生模拟中小学教师“备课-上课-评课”全过程,有步骤地展开教育理论指导下的教学行为,体验“教-学”之间的内在联系,或者说,从教学结果验证教学预设,由此获得具有反思性质的“模拟教学经验”。在此,因理论预设在先,师范生前期理论学习体验直接引导模拟教学设计,也能够直观感受到“教的意向”与“教的行为”之间的确定性联系,这样的经验即杜威所指的“反思性经验”(杜威,2004,第78页),亦即胡塞尔所说的“有根基的经验”(胡塞尔,1999,第73页),它明显区别于以往师范生的学徒式实习课程,后者多因尝试错误而获得的偶然性经验。

与此同时,我们也看到一些大学在努力突破教学法课程“纸上谈兵”的状态,如采用“微格教学”等方式培养师范生的教学能力,但是,由于缺乏科学实验研究的严谨程序,尚未形成真正意义上的教师教育实验课程形态。如果师范大学对于教师教育实验课程建设的必要性与重要性缺乏专业理解,不仅妨

碍教师教育学科的学术名誉,也可能导致职前教师失去以严格科学态度参与教学研究的机会。

其三,从大学专业教育角度看,“基础理论-科学实验-实践应用”一体化原则决定着专业课程建设的基本走向,实践课程是基础理论课程、科学实验课程等合乎专业逻辑的延伸。教育实习课程是职前教师教育从理论意识形态、模拟经验状态走向真实情境体验状态的必要环节,职前教师由此形成具身化的教育学意向性经验。从现象学视域看,主体意识对经验的意向性构成在其意识流动中实现,意识的意向性经验流动是意识流,也是体验流。就职前教师在实习课程中的意识流或体验流而言,当他与一个个具体而灵动的中小學生相遇之时,前期的理论学习体验、模拟教学经验都涌入至当下意识之中并被勾连起来,他作为新手教师的专业体验也由此充盈起来,他对课堂教学活动的意义理解也变得直观质感。

当然,从教育理论、教育实验等有效干预教育实践的角度看,实习课程必须有赖于大学主导的教师教育合作培养机制:一是组建复合型“实验-实习”导师团队,包含文理学科教授、教育学教授、中小学优秀教师等,共同负责模拟教学、现场观察、实习教学等相关课程的专业指导工作;二是从专业思维与专业行动的关系来建立理论课程、实验课程与实习课程的统一评价体系,这三类课程的学习效果共同构成职前教师的学业评价内容;三是通过互联网信息技术平台建设相关数据库,推进大学模拟教学实验研究与中小学真实教学情境研究的密切联系。理论解释力与实践行动力由此形成统一联系,共同促进新手教师的专业成长。教师教育领域长期存在的“学术性与艺术性”之分离、“专业化与解制化”之分歧等等问题,也能够在此过程得以克服并消解。

综观 21 世纪全球教师教育发展趋势,在日益高涨的教师专业化浪潮之中,大学文理学士起点硕士学位层次的教师教育已成国际共识,但是,文理学士起点的教师教育改革究竟向何处去?从大学校长的视角看,“教授普通文理科目的教授们和培养未来教师的教授们之间的对立并不像原来所想的那样简单,有必要去增加两个团体之间的相互了解,使之交流思想,通力合作”(科南特,2017,第 153 页)。总之,基于大学立场探索“理论-实验-实习”一体化的新型教师教育课程体系,可以弥合长久以来“学术性与艺术性”之裂痕,以及当前“专业化与解制化”之分歧,教师教育学科建设也能够从中获得突破传统学术范式压迫的契机,大学的教师教育改革也由此开辟新的方向。

(朱晓宏工作邮箱:zhuxh@cnu.edu.cn)

## 参考文献

- 彼特斯.(1991). 哲学在教师训练中的地位. 教育论文集·教师(翟葆奎主编). 北京:人民教育出版社.
- 布鲁巴克.(2012). 教育问题史(单中惠 王强译). 济南:山东教育出版社.
- 陈桂生.(1998). 历史的“教育学现象”透视. 北京:人民教育出版社.
- 陈桂生.(2009). 教育学的建构. 上海:华东师范大学出版社.
- 陈家琪.(2000). 经验之为经验. 北京:社会科学文献出版社.
- 陈鼓应.(2020). 庄子今注今译. 北京:商务印书馆.
- Darling-Hammond 主编.(2009) 有力的教师教育——来自杰出项目的经验(鞠玉翠等译). 上海:华东师范大学出版社.
- 大河内一男等.(1984). 教育学的理论问题. 北京:教育科学出版社.
- 第斯多惠.(2001). 德国教师培养指南(袁一安译). 北京:人民教育出版社.
- 杜威.(2004). 确定性的寻求——关于知行关系的研究(傅统先译). 上海:人民出版社.
- 杜成宪,王耀祖.(2018). 萧承慎卷. 上海:华东师范大学出版社.
- 卡尔·马克思,弗里德里希·恩格斯.(1972) 马克思恩格斯选集(第一卷)(中共中央编译局编). 北京:人民出版社.
- 顾明远等.(2000). 世界教育大系·教师教育. 长春:吉林教育出版社.
- 赫尔巴特.(2002). 普通教育学·教育学讲授纲要(李其龙译). 杭州:浙江教育出版社.
- 胡塞尔.(1999). 经验与判断(邓晓芒,张廷国译). 上海:三联书店.

- 胡塞尔.(1992). *纯粹现象学通论*(李幼蒸译). 北京: 商务印馆.
- 胡塞尔.(2008). *纯粹现象学通论*(王炳文译). 北京: 商务印馆.
- 胡塞尔.(1986). *现象学的观念*(倪梁康等译). 上海: 上海译文出版社.
- 康德.(2017). *康德论教育*(李其龙, 彭正梅译). 北京: 人民教育出版社.
- 科南特.(2017). *科南特教育论著选*(陈友松译). 北京: 人民教育出版社.
- 拉格曼.(2006). *一门捉摸不定的科学: 困扰不断的教育研究的历史*(花海燕等译). 北京: 教育科学出版社.
- 马克隆德.(2011). *教育大百科全书·教育史*(张斌贤译审). 重庆: 西南师范大学出版社.
- 玛丽莲·科克伦, 史密斯.(2013). *教师教育研究手册(第三版)*(范国睿等译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 孟繁华.(2017). 以新发展理念引领教师教育改革创新. *教育研究*, (11),15-17.
- 倪梁康.(2002). *自识与反思*.北京: 商务印书馆.
- 宁虹.(2010). *重新理解教育——来自教师发展学校的报告*.北京: 教育科学出版社.
- 沛西·能.(2004). *教育原理*(王承绪、赵瑞瑛译). 北京: 人民教育出版社.
- 皮亚杰.(2018). *教育科学与儿童心理学*(杜一雄等译). 北京: 教育科学出版社.
- 饶从满, 李广平(2016). 芬兰研究本位教师教育模式: 历史考察与特征分析. *外国教育研究*, (12),3-20.
- 孙周兴.(2020). *人类世的哲学*.北京: 商务印书馆.
- 舒尔曼.(2014). *实践智慧*(王艳玲等译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 涂尔干.(2001). *道德教育*(陈光金等译, 渠东校). 上海: 人民出版社.
- 王长纯, 宁虹, 丁邦平.(2001). 建设教育发展服务区 探索教育发展新模式. *教育研究*, (1),35-40.
- 王长纯 等著.(2016). *教师教育思想史研究(下)*. 长春: 东北师范大学出版社.
- 张廷国.(2003). *重建经验世界——胡塞尔晚期思想研究*. 武汉: 华中科技大学出版社.
- 张祥龙.(2003). *朝向事情本身——现象学七讲*. 北京: 北京大学出版社.
- 朱旭东.(2004). 如何理解教师教育大学化. *比较教育研究*, (1),1-7.
- 朱晓宏.(2007). 教师发展学校建设: 学术文化与实践文化的对话. *中国教育学刊*, (10),70-74.
- Rice, E. H. (2002). The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of a meta-ethnography. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, (1), 55.
- Shulman, Lee. (2005a). Teacher education does not exist. *Stanford University School of Education Alumni Newsletter*, Fall, 2005. Retrived from <http://stanford.edu> on January 6,2006.
- Toom, A. , et al. . (2010) Experiences of a research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2): 331-344. 转自: 饶从满, 李广平.(2016)芬兰研究本位教师教育模式: 历史考察与特征分析. *外国教育研究*, (12),3-20.
- Van Manen, M. (2003). *The Tone of Teaching: The Language of Pedagogy* . The Althouse Press.

## 注 释:

① 一般来说, 职前教师指高师院校的(全日制)师范生, 新手教师即指实习期间的师范生, 也指进入职 1-3 年之内的教师。在本文里, 对于“师范生”“职前教师”与“新手教师”的概念不作严格区分, 均指正在学习成为教师的师范生。

② 教育史一般将 1684 年法国基督教兄弟会创办培养初等教育师资的讲习所视为教师培养或师范教育发端的标志。

③ 康德依据的教材分别是巴泽多的《献给父母及国民之教育方法手册》和博克的《教育艺术教科书》。约在 1799 年左右, 林克以康德在教材底本上加写的短札为基础, 整理出版《康德论教育学》(1803 年)。以往, 教育学史研究者一般认为康德率先在大学开设“教育学讲座”, 事实上, 1774 年柯尼斯堡大学根据普鲁士政府的一项专门指令, 在德国率先开设教育学讲座, 当时该校有七位哲学教授轮流主讲教育学。参见陈桂生:《教育学的建构》, 上海: 华东师范大学出版社 2009 年版, 第 112-113 页。

④ 康德的时代,学界依旧沿用古希腊传统理解,哲学是科学之王。

⑤ 学术:在西方大学里,学术代表柏拉图主义的哲学-科学“知识”(episteme)观;艺术:在古希腊文中,“techné”是“技艺”,即“艺”与“技”不分,原初意义是“精于此道”,指向操作、实践的“知识”(Wissen)观,而非柏拉图主义的知识观;工匠与艺术家不分,一般指有所精通的“高手”。参见孙周兴:《人类世的哲学》,北京:商务印书馆2020年版,第61页。

⑥ 专业化与解制化是美国学者蔡可纳(Zeichner)描述的两种教师教育培养范式或取向,专业化主张大学主导教师培养模式与专业标准制定等,解制化质疑大学教育学院培养模式的有效性,主张绕开教育学院的替代性途径培养教师。参见洪明,丁邦平,黄忠敬:《让教师在专业实践中成长——国际教师教育学者沙科纳(Zeichner)教授访谈》,《全球教育展望》2006年第3期。

⑦ 王长纯等著:《教师教育思想史研究(下)》,长春:东北师范大学出版社2016年版,第183页。英国教师教育大学化初期,社会各界围绕“学术性与师范性”问题展开论争。在此,“师范性”的说法,是中国语境表述,英语语境中的“教学是艺术或技艺”。还原历史语境,西方大学早期在教师教育方面的争论来自学术对艺术的偏见。

⑧ 伦敦师范学院成立于1902年,是英国第一所由大学和当地政府联合管理的师范学院,培养各种类型学校的教师,有本科生和研究生,师范学院院长同时也是伦敦大学教授。1932年伦敦师范学院正式并入伦敦大学,成立伦敦大学教育学院(IOE),首任院长即英国教育史上著名教育学家沛西·能。伦敦大学教育学院(IOE)至今依然在英国和国际教育界具有一流的学术地位。参见[英]沛西·能著:《教育原理》(王承绪、赵端瑛译),译者前言第9页。

⑨ 近代西方最早的师范学校出现在法国,是培养小学教师的机构。“师范”一词最出自法语“normale”,可溯源自拉丁文“norma”,原意为木工的“规矩”“标尺”“图样”“模型”。在西方文化的常识理解中,“教(教授)是一门手艺”,早期师范学校主要通过手工业行会里的师徒制方式培养新教师,因此,“师范性”一般指教师的职业技能。英语国家进入教师教育大学化以来,“师范教育”已被“教师教育”取代,英文文献也多以讨论“专业性”或“职业性”为主,很少出现“师范性”一词。

⑩ “为美国而教育”(Teach For America,简称TFA)计划,这是由美国普林斯顿大学毕业生温迪·卡普(Wendy Kopp)1990年发起的项目,通过招募来自不同文化背景和不同专业的优秀大学毕业生到贫困市区和农村的公立学校进行为期两年的支教,以期缩小地区之间的差距,实现教育公平。在教师教育研究领域,TFA被视为“解制化”取向的经典案例。当然,支持“专业化”取向的达林·哈蒙德(Darling-Hammond)用统计数据说明,58%的教师在第三年选择了离开,而前两年的流失率高出了全国新教师流失率的两倍。参见:琳达·达林·哈蒙德《基于大学的教师教育之理由》,转引自[美]科克伦·史密斯等编:《教师教育研究手册(第三版)》(范国睿等译),上海:华东师范大学出版社2017年版,第343页。

⑪ 舒尔曼(Shulman)于20世纪70年代晚期在密歇根州立大学的教学研究所领衔有关教学与教师知识的研究项目,批判当时教师教育偏重教学技术培训的取向,提出教师的专业思维需要特殊的知识类型,即学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge,简称PCK)。简言之,PCK就是把学科知识转化为易于他人理解的知识。参见:舒尔曼:《实践智慧——论教学、学习与学会教学》(王艳玲等译),上海:华东师范大学出版社2014年版,第13,138页。尽管舒尔曼的研究试图承袭杜威(Dewey)和施瓦布(Schwab)关于理论与实践关系的见解,但是,PCK的学术假设是认知心理学,受益于医生的医疗实践,比较推崇案例研讨方法。PCK对于教师实践智慧研究有一定启示,但是,缺乏实践哲学与实证研究成果有效支持,其局限性一目了然。

⑫ 根据教育部2020年颁布《教育类研究生和公费师范生免试认定中小学教师资格改革实施方案》规定:招收教育类研究生、公费师范生的高等学校从2021年起,可参加免试认定改革。同时,非师范院校的毕业生,直接通过相应考试获得教师资格,明显呈现“解制化”取向。

⑬ 课题研究期间,笔者访谈多位具有全日制教育硕士学位的中小学教师,他们毕业于不同师范大学,其初为师范体验却高度相似:在实习过程中,因教学经验不足,每次讲课像摸着石头过河,回想起来,深感愧对那些学生。

⑭ 从大学教育史看,自德国洪堡大学提出“科研-教学”相统一原则以来,现代大学的专业教育均实行“科学原理-技术应用”的人才培养模式。随着自然科学日益规范化,大学教育尤其重视实验室与实验课程建设,以此提升专业人

才的应用能力。例如,大学医学院鲜明地体现专业教育路径:基础科学理论-医学实验-临床实习。

⑮ 德文“教育”(Erziehung),由“训育”(Zucht)与“牵引”(Ziehen)两词构成的,是带有价值取向的规范词;德文“教”(Unterricht,Lehren),是中性的描述词,这正是赫尔巴特提出“教育学性教学”的思考前提。参见赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,人民教育出版社1989年版,第146页;陈桂生:《常用教育概念辨析》,华东师范大学出版社2009年版,第11页。

(责任编辑 陈振华)

## Universalization of Teacher Education: Reflection and Reconstruction

Zhu Xiaohong Wang Meng

(College of Education, Capital Normal University, Beijing 100037, China)

**Abstract:** Universitization of teacher education has become a world trend. The consensus of university education among countries in the world is to foster the unity of scientific research and talent cultivation. However, the conflicts between academic and artistic in the past and the current disputes over specialization, professionalization and deregulation have always existed in the reform of teacher education in universities in various countries and also perplexed the choice of teacher training mode, which is even stuck in the dilemma of educational ethics. Some universities tend to increase the novice teacher teaching experience with internship courses, but they cannot avoid the negative impact of their teaching behavior mistakes on primary and secondary school students. Adhering to the unity of history and logic research principle, this paper systematically summarizes the history of teacher education in university involvement, and investigates the evolution of the relationship between educational research and pre-service training, and focuses on the main contradictions in the process of universalization of teacher education, that is, the separation between educational theory courses and internship courses. As a normal university, with the main responsibility of cultivating teachers, it draws on the new perspective of “consciousness-experience” provided by the phenomenological philosopher Husserl to reconstruct the methodology of education reform from the perspective of universities, and focus on the inner relationship between educational theory and teaching experience, and explore the new path of the integration of theory, experiment and practice in teacher education curriculum reform.

**Keywords:** universitization of teacher education; academic and artistic; specialization and deregulation; teaching experience; teacher education curriculum