

中國高等教育轉型下師訓實踐性課程的趨勢

The trends of practice-based curriculum of teacher education in the context of high education's transition in Mainland China

王 煒

浙江師範大學

摘要

本文從對中國高師教育辦學方式轉型的關注出發，指出在高師教育辦學歷程中正經歷一次更深層次的轉型，即從量的需求為主轉向以質的需求為核心的需求背景轉變，嘗試通過對師範教育價值觀重建的呼籲以及師訓課程實踐性本質的知識論的關注，就目前師範教育所面對的問題和今後的發展走向展開思考，以期對構建適合時代需要的新的師訓實踐性課程體系提供初步的理論參考。

關鍵詞

高等教育轉型，教師教育，實踐性課程

Abstract

This paper starts with the concern of the transition of high education in China, in comparison with the successful experiences of the transition of teacher education abroad. It attempts to explore the problems of practice-based curriculum in teacher education and the trends of its development in the future. The paper will further discuss and propose some initial thoughts on constructing the system of practice-based curriculum in teacher education.

Keywords

high educational transition, teacher education, practice-based curriculum

高師教育轉型的需求背景：從量變到質變的跨越

近年來，伴隨著國內日益高漲的教師教育培養體制的開放性、教師教育的專業化和高層次化的呼聲，在歷經百年的定向型、封閉式師資培養體制之後，已經習慣了被國家包辦而從無生存之虞的師範院校，開始面臨巨大的生存壓力，在重新考慮自己的辦學定位的同時，也期望通過辦學體制乃至辦學方向的變革，來謀求拓展新的生存空間和獲得新的發展機遇。

這樣的生存壓力首先來自於社會對高等教育量的需求。政府應對這一需求的對策是高等學校擴大招生規模。如果說在整個國家教師教育培養體制層面上，這一改革被稱之為“轉型”，那麼至少對於部分教師教育機構而言，它無疑是一次涉及人才培養規格、學科專業結構和課程結構全面調整、具有戰略意義的“轉型”。這一轉型的實質內涵並非拘泥於傳統的所謂師範性與非師範性、專業性與學術性之爭，而是具有了兩個層面的現實內涵：一是如何通過辦學方向和策略的轉變，充分挖掘現有的資源優勢，擴大服務面向，提高學校的整體和綜合辦學效益；二是在愈加激烈的院校競爭中，如何通過轉型，在全面提升自己的競爭力（包括學術水準、人才培養品質等）的前提下，使具有傳統優勢和特色的師範教育資源得到進一步優化與合理配置（鄭師渠，2004）。

經過十多年的努力，在解決量的需求上取得顯著突破後，對質的追求開始成為全社會關心的重點。事實上，我國高師教育已經面臨另一個層面的轉型。基礎教育領域的全面改革對教師的素質提出了更高更全面的要求，教師教育專業培養必須反映基礎教育發展與改革的實際狀況。近年來，基礎教育改革更是呈現出力度不斷加大，措施逐步深化的總體態勢，改革的輪廓越來越清

晰，手段和目標表現出高度的統一。在基礎教育領域對學生提出高標準、高品質要求的同時，對教師教育提出更高標準的要求可以說是一種客觀的必然。教育改革必須包括教師教育的改革。實現國家教育目標需要高水準的教師隊伍。教師教育機構的培養及產出不僅要適應基礎教育變化了的需求，具備新的教育教學觀念，勝任新的課堂教學，還要推進和引導基礎教育的改革。教師教育的改革要走在基礎教育改革的前列。2007年5月，師範生免費教育政策的重新實施從政策層面印證了對教師教育質變需求的急迫。

目前高師院校的改革軀體上存在著一種普遍性的傾向：在學科建設與專業設置上積極向綜合性大學靠近，而在教師教育改革方面卻明顯缺乏清晰的思路，在很大程度上仍只在按慣性運轉。與此同時，一些綜合性大學介入教師教育，而因學校氛圍的不同和教師教育資源相對缺乏等因素，其擁有的學科優勢一時還不能體現，實際效果也不容樂觀，有論者以為目前我國教師教育存在著虛化的危險（鄭師渠，2004）。同時，高師院校如果拋棄自身教師教育的特色與優勢，不僅其改革失去了本來的意義，得失也將難以預料。其表徵有二：一是鑒於東部及東南地區學歷達標教師數量的相對飽和，傳統的中師教育機構大大縮減；二是自高校擴招政策出臺後，幾乎所有高師院校紛紛擴大了非師範專業的比例，有的甚至超過50%。因此，如果說存在問題，問題的焦點恐怕不在於是否必須走綜合化、開放型發展道路才能滿足現實教育發展對高層次教師數量需要，而是綜合化是否有利於提高教師培養的品質。目前，在我國的師範教育課程中存在一種非常奇特的現象：一方面非敘強調實踐的重要性，並以此作為師範教育課程的一個主要標誌；另一方面，無論是教學內容還是教學模式都仍是以學科知識

體系為主導。這一現象的出現顯然基於這樣一個假設：實踐是理論的運用，或者說學科知識的掌握等於實踐能力的形成。教學實踐活動的從屬地位，將實踐理解為單純的技能訓練，先理論後實踐的教學計畫安排等等都由此而來。顯而易見，學科本位意識仍然在支配著師範教育課程的走向。教學實踐，作為師範生培養模式的重要組成部分，如何擺脫學科本位模式的束縛將成為教師教育發展的關鍵。本文將從價值觀重建和知識論基礎兩方面來論述師範教育實踐性課程可能合理的走向。

教師教育價值觀的重建：知識與生命的和諧

師範教育自建立之日起就承載著人類許許多多對於未來的期望。無論是中國傳統的“學而優則仕”，還是“書中自有黃金屋”，以及自上世紀七十年代末恢復以來至今仍昌盛不衰的高考制度，都在表達一種對於教育的共同觀念：無論是對個人、家庭，還是對國家、民族，教育都擔負著一種改變命運、福國強民的重任。我們不禁要問：教育是什麼？為什麼古往今來它都被賦予如此重任？它的作用是否真的僅僅在於承擔這樣一種針對未來的承諾呢？而作為基礎教育和中等教育提供人力資源的師範教育的價值又究竟是什麼呢？

單純從字面上看，教育就是以“教”的手段或方式來培養人。“培養人”的說法有些籠統和想當然，但是可以“以教來育”的物件除了人又沒有別的了。馬戲團裏對動物演員的條件反射式的訓練叫做“馴養”，與教育培養是有根本區別的。可以肯定的是教育是一種人類行為，既然是行為就必然有行為的施與受。按照通敘的理解，教育行為的施者被稱為“師”，受者自然就是“生”，師生

關係是教育行為中最基本的關係構成。顯然，教育行為中最初是有“人”的，而且還有職責和情感：“師者，傳道、授業、解惑也”以及“學而時習之，不亦樂乎。”然而，對“知識”的誤讀已經使師範教育越來越接近於一片“無人地帶”。波蘭尼的觀點是：對知識客觀性的盲目崇拜和無休止的追求，導致了理智與情感、科學與人性、知識份子與普通大眾之間的內在分裂，“偽造了我們整個的世界觀”（石中英，2001）。有論者指出，傳統教師教育中就存在著唯理性主義傾向，“知識霸權”導致了追求教師教育的“純粹”科學性，日漸忽略了對未來教師職業歸屬感、角色意識、實踐工作者信念的確立以及教師教學能力的培養和人格的完善（曲中林，2007）。教學曾經是一體的，教既是教也是學，所謂“教學相長”，教與學的共同目的首先是獨立的思想和完善的人格，是師生在教學中“如琢如磨如砌如磋”的互動的過程，教學行為中的施受關係並不是純粹單向的。而近代以來知識為人類文明作出的貢獻也帶來了一種新的“迷信”——對知識的崇拜，這種崇拜漸漸將教與學分割開來，使之各自成為“單向”的行為，而參與其中的師生也逐漸成為一群群“單向度的人”（H Marcuse 1964）。在知識教育無限繁榮的表象之下，教育應有的生命特質、情感態度以及個體的體驗都無一例外地萎縮成單一的邏輯架構。隨著社會文明的發展進程，人們開始在以實證主義為主導的普適性教育規律之外重新探尋教育對於生命的價值。

“社會生活在本質上是實踐的。凡是把理論導致神秘主義方面去的神秘的東西，都能在人的實踐中以及對實踐的理解中得到合理的解決。”（列寧全集，1990）由於我們民族歷來強調知識傳承以及近代以來逐步凸顯的集體優先的文化傳統，國家推行的教育改革一般也傾向於知識中心和社

會中心(劉宇, 2007), 正規教育的內容往往過多地強調學生的未來世界, 較少涉及他們現在的生活世界, 使得學生對生活一無所知, 充滿迷惘, 造成了脫離現實生活的後果, 所培養的人欠缺最基本的生活體驗, 對現實生活的感知力很弱。陶行知先生就曾把這樣的教育稱為“鳥籠子式的教育”(楊俊, 2003)。杜威曾經說過: “學習? 肯定要學習, 但生活是首要的, 學習是通過這種生活並與之聯繫起來進行的。”(約翰·杜威, 1994) 假如我們的教育培養的是那種對於自己的生命都不願或無從體認的人, 又怎能寄希望於他們去引領更年輕的生命去面對更加繁雜紛蕪的世界呢?

呼喚教育對個體生命的重新關注已成為近年來教育研究領域一個共同的聲音。現象學教育學認為知識教育應基於個體現實的生活, 直面個體的豐富生命, 而不是像當前絕大多數的基礎教育那樣忽視、過濾、肢解真實的生活, 僅僅讓“人”保留其抽象意義。我國當前課程改革所宣導的“回歸生活”的理念被學者稱為“在教育史上具有里程碑似的意義”(張華, 2007)。其論據有三個方面: 首先是彌合學科知識與日敘生活的分裂; 其次是探尋到了一個無窮盡的、活的教育資源, 即生活, 並從中發現了“現實世界的視野”這一新的思維和認知方式; 第三是確立了生活探究與體驗的獨特方法, 實現了學科教學方法的革命。個體的生命存在是不能完全依靠探究事物之間的因果實證關係來認識的, 而是要經過體驗和感悟才能不斷接近對於生命意義的把握。

“回歸生活”理念的源起可以追溯到上世紀九十年代的哲學研究領域。有學者指出: 在二十世紀一些不同流派的重要哲學家那裏, 以自覺或不自覺的方式發生著一次具有普遍性的哲學轉向, 即人類理性向“生活世界”的回歸, 其結果是形成了各種日常生活批判理論(衣俊卿, 1994)。其

中最具代表性的是現象學創始人胡塞爾對科學危機的論述: 所謂科學危機並不是具體學科本身的危機, 而是指由於科學的社會作用所引起的文化危機, 實證主義的氾濫, 實證科學的表面繁榮, 理想化的科學世界, 導致了片面理性對人的統治。因此科學危機的本質是科學同人的存在相分離, 結果使科學失去了意義, 甚至危害人類。以此為參照考察教育的發展現狀, 我們不難發現這場深刻的文化危機同樣波及了現代教師教育的發展, 也同樣體現在師範教育價值觀的演變當中。胡塞爾對科學危機開出了生活世界的“藥方”, 因為在生活世界中, 人和世界保持著統一性, 這是一個有人參與其中的、保持著目的、意義和價值的世界。我們的教師教育當然可以嘗試這張藥方, 不是要完全拋棄理性主義的傳統而把教師教育推向另一個極端, 而是要在知識與生命之間尋找一種和諧, 這種和諧就是筆者提出的師範教育價值觀重建的目標。

教師教育的知識論更新：對學術傳統與一元知識論的現實批判

通過對高等教育轉型的思考以及對建立師範教育新的價值觀的呼喚都還不足以對師範教育的實踐性本質帶來廣泛的、深入的以及根本性的認同, 其根本的原因在於: 在當今教師教育中最為古老且影響依舊深遠的是主流的學術傳統。

學術傳統早在正式的師範教育機構出現之前就已經根深蒂固, 其原始的本義是古典的人文教育, 其本身就等同於“為教而準備”。要培養一位教師, 只需要給予適當的人文教育, 再輔之以一定學徒經驗就足夠了。顯然, 學術傳統觀存在明顯的重學科培養而淡化專業養成的傾向, 這種觀念固然在間接意義上促成了教師教育培養體制的轉型, 但是在量的轉型初步完成之後, 這種傾向

也帶來一些問題。事實上，在傳統師範學院綜合化之後，伴隨著各院校對學術發展的青睞，教師教育的地位普遍有所下降，教師教育資源也逐年萎縮，教師的學術訓練與專業能力培養間的平衡也不復存在，各綜合性大學教師教育專業的輔修制和雙學位、研究生層次教師教育模式的形成，便反映了這兩者間的嚴重失衡。此外，在實現轉型成為綜合性大學之後，伴隨著學校內部評價制度的變革，傳統師範教育注重教師專業實踐能力提高的優勢被削弱了，即使是教育學院中的教師也由於其工作被繩之以通用的學術標準，因此他們對理論知識和學術智趣的偏愛遠勝於對教師專業實踐技能的探索，人們顯然更樂於去建構理論、發表論文和出版專著，而無暇顧及對未來教師實踐層面的知識積累和技能培養。實踐表明，在缺乏有針對性的專業實踐能力培養的前提下，高層次未必一定等同於高品質，或者可以說有較高的學術水準，未必就一定有較高的“教”的水準和能力。

有學者曾在職業教育的背景中明確指出現行的實踐課程模式難以真正發揮其應有的作用根本原因在於：我們總是把學科知識的掌握和實踐能力的養成混為一談（徐國慶，2002）。這一論點對師範教育而言同樣成立。有效的改變首先在於認同在客觀性、普遍性、等值性、可言傳性的知識之外還有不同的知識類型存在，那就是基於具體情境的個人化的判斷力、感受力、決斷力和執行力，即個體實踐知識，並給予這樣的實踐知識以應有的課程地位。因為只有當實踐知識個體化後，才會真正對個體的實踐具有生成意義，而知識觀的這一轉變反映了知識論研究從物理學觀點向生物學觀點的轉變。波蘭尼針對經驗主義和理性主義純粹客觀的知識理念提出了新的科學知識理念，他認為：“所有的科學知識都是個體參與

的”或者說“所有的科學知識都必然包含著個人係數”。不論是“個體參與”還是“個人係數”其含義都明確地指向了實踐。

然而實踐基礎在師範教育課程中卻是十分薄弱的，即使是像師範性較強的教育實習，即便在學分體系中被當作是一門獨立的課程，也依然未能充分體現其實踐性課程的主體地位。隨著社會的發展和高師教育轉型的深入，既成模式的教育實習作為師範教育課程中重要的實踐環節，並不能發揮充分的實踐作用，往往由於時間短、模式單一、教師指導不足等原因而流於形式。教育實習作為教育實踐課程的主體大多安排在學科專業課程和教育理論課程學完之後進行，師範生在實習期間主要接受中小學教師的指導，因循的是一種“把理論運用於實踐的模式”，主要目的是“讓學生把所學到的知識運用到教育實踐中，並通過實踐提高教育教學能力”。如前所述，這種實施模式的主要特點是實踐與理論隔離。教育實踐發揮的主要功能只能是“總結性”地檢查、證明並且預言師範生掌握和運用教育理論指導個體教學實踐的能力。教育實習的實際經驗表明：由於諸多原因，師範生其實很難將其所學教育教學理論應用到自己的教育教學工作中去，面臨真實的教育情境，師範生往往無法將抽象的理論與複雜多變的課堂情境聯繫起來。“理論運用於實踐的模式”認為，師範生只有獲得了必要的學科知識和教育知識以後才能進行教育實習，所以，教育實習只能安排在第七學期或者第八學期。師範生在教育實習過程中會發現許多理論的問題和自己實際教學技能上的不足，並將它們帶回師範院校。此時，師範生和指導教師常有一種“回天乏力”的感覺：實習結束即意味著師範教育的基本完結，已經沒有課程時間和學分空間去“再學習”了。再者，我們的教育課程局限於《教育學》、《心理學》和《學科教材教法》三門課，課時只佔總課時的3%~5%。

教育實習一般為6周，除去實習開始的一周準備以及實習結束時的一周總結，實際上真正用於實習時間僅為四周，佔四年總學時的4%。實習時間很短而且過於集中，加之內容缺乏針對性，基本流於形式。師範生在四年的學習中，既掌握不了教育教學的系統理論知識，又難以形成系統的教育教學技能技巧，更談不上教育臨床經驗的獲得和教育學理念的形。因而，師範生成為教師以後，為了適應教學的實際需要，只能主動地或者是被動地與教育教學理論“劃清界限”，慢慢地從實踐中積累教學經驗並且因循經驗來解決教學問題，四年的學習成為一種低效益的投入。

隨著教師專業化程度的提高以及對教師專業特性理解的加深，現行高師教育實踐課程體系及其實施模式與專業化教師培養之間的矛盾逐漸顯露出來。師範教育課程偏重於理論教學而忽視了學生實踐能力的培養，課程中缺乏可以與直接應用聯繫起來的內容，在實踐條件的設置上也極為不足。以上這些問題直接造成師範生對學校生活和教師職業特性缺乏直觀的認識，在走上教學崗位後的適應能力不強、缺乏實踐和創造能力、教學和科研能力不盡如人意、專業思想不穩固等，從而阻礙進一步的專業發展。

而且，實踐性課程顯然不能狹隘地理解為以訓練動作技能為任務的課程，事實上它已經被現實要求承擔起發展人的實踐智慧、形成每個個體的實踐能力的重任。事實已經證明按照學科邏輯來組織的“三段式”課程由於人為地割裂了學科知識與實踐過程的聯繫而成為孤立的低效率課程，同時也使得相應“附加”的實踐環節成為無知的、庸俗的、機械的實踐。按照建構主義的動機理論，認識的目的是為了提高主體適應環境的生存能力。因此，任何學習的真正需求都毫無疑問地來源於實踐：不實踐，師範生永遠不會理解教育

學理論知識的價值；不實踐，師範生永遠不會產生學習學科知識的動機；不實踐，師範生的“個體知識”就沒有“個體參與”，也不包含“個人係數”。因此，基於實踐知識論的實踐性課程不能以一元的學問知識為中心的學科教學形式來實施。實踐性課程的教學實施應是基於問題情境、以解決真實問題為核心的實踐性教學，旨在使學生獲得感性知識，掌握技能、技巧，這就是說，實踐性教學所要求的，正是解決實際問題、關注學生生活世界和個體理論的生成，注重學生精神道德境界的提升、促進學生的終生發展的目標指向和以實踐性知識為基礎的課程內容。我們要批判的一元知識理念和知識理想正是我們以往的學習和實踐之所依託，我們所要補充和發展的概念也正是我們以往以及現在所忽略的知識構成。這是師範教育知識論更新的基本方式和根本目的，也是為高品質的師範教育的達成尋找一條可能的路徑。

結語

在中國的師範教育體制歷經了百餘年的滄桑的今天，對教育以及教師教育的價值觀的哲學思考，探討一種新的實踐性的師訓理念，是高師教育從量的突破到質的飛越的深層次的轉型需要。對需求背景的梳理可以幫助我們看清教師教育發展所處的現實，我們不是不再需要師範教育，我們需要的是更高品質的師範教育；進而通過價值觀的討論讓我們有機會深入思考什麼是“更高品質”的師範教育。哲學研究的發展告訴我們：對具體的生活與生命的抽象曾經是近現代科學何其輝煌的優勢，而今卻已成為育人事業的最大掣肘。工業社會賴以自立的“標準化文明”正日益成為教師教育發展的“雞肋”；對師範教育知識論的反思幫助我們進一步解放思想，認同知識的多樣

性和廣泛性，認同對標準與權威的質疑、批判以及個體理解和陳述的可能性和必要性，從而對師訓課程的實踐性有多角度的深層理解。高師教育機構不是要樹立和維護某種知識信念，更不是為培養某種信念的信徒而存在，而是要以理性地質疑和實踐地批判來樹立認識論意義上的真正的實

踐主體，從而使人擺脫被標準、權威以及知識的絕對性和神聖性奴役的境地，才能在轉型中全面提升自己的競爭力，優化具有傳統優勢和特色的師範教育資源，來拓展新的生存空間和獲得新的發展機遇。

參考文獻

- 鄭師渠 (2004)。〈論高師院校的轉型〉。《教師教育研究》，(1)。
- 石中英 (2001)。〈波蘭尼的知識理論及其教育意義〉。《華東師範大學學報教科版》，(6)。
- 曲中林 (2007)。〈教師教育的“破冰之船”：泛實踐戰略〉。《教師教育研究》，(2)。
- 列寧。《列寧全集》(第55卷)。北京：人民出版社。1990.142.
- 劉宇 (2007)。〈反思“兒童中心批判”〉。《全球教育展望》，(4)。
- 楊俊 (2003)。〈基礎教育課程改革的現象學教育學解讀〉。《無錫教育學院學報》，(9)。
- 約翰·杜威著，趙祥麟譯 (1994)。《學校與社會》。北京，人民教育出版社。1994.45
- 張華 (2007)。〈讓兒童自由探究生活〉。《全球教育展望》，(4)。
- 衣俊卿 (1994)。〈理性向生活世界的回歸〉。《中國社會科學》，(2)。
- 徐國慶 (2002)。〈基於知識論的職業教育實踐課程觀〉。全球教育展望，(12)。