

教师教育课程衔接:不容忽视的改革视域

杨 跃^{*}

〔摘 要〕 课程衔接是教师职前教育课程建设的关键,也是当前课程改革亟待破解的“瓶颈”。深化教师教育课程改革,需要切实加强学科专业课程与教育专业课程、教育通识类课程与学科教育类课程、教育学类课程与心理学类课程以及教育理论性课程与教育实践性课程之间的相互联系和贯通,重视引导并指导师范生在不同课程所激发和产生的学习经验之间加强深层次关联。唯此,教师教育课程改革才可能真正促进师范生在职前专业教育阶段的学习效果最优化,进而达成教师教育的整体目标。

〔关键词〕 课程衔接;教师教育课程;课程改革与建设;理论与实践互嵌

教师教育课程是突显师范教育特色、帮助和促进师范生提升教师专业素质的关键要素,21世纪以来成为我国教师教育改革的“重中之重”;近年来各级各类师范院校遵循《教师教育课程标准(试行)》,在创新课程理念、优化课程结构、改革教学内容、开发优质课程资源、改进教学方法和手段、强化教育实践环节等方面探索创新,取得可喜成绩,但课程质量依然难如人意,“课程体系层阶分明,课程结构条块切割”^①仍属“顽疾”。“课程衔接(curriculum articulation)”已成为当前我国面向卓越教师培养的教师教育课程改革的强烈诉求^②。

课程衔接是课程设计(包括特定课程体系构建和具体一门课程研制)的重要环节与要素;主要包括垂直衔接(vertical articulation)和水平衔接(horizontal articulation)两种类型。垂直衔接(又称纵向衔接)主要指不同层级(学段)课程之间(如小学与初中课程、初中与高中课程)的连续性,连续的方向是直线的,旨在减少不同层级学习间的缝隙、帮助学习者从某一学习阶段顺利过渡到下一个学习阶段;水平衔接(又称横向衔接)则主要指某一特定学习阶段中各类、各门课程之间以及课程不同部分

^{*}教育学博士,南京师范大学教师教育学院教授、博士生导师,210097。本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目(15YJA880093)和江苏省教育科学“十二五”规划2015年度高教重点自筹项目的阶段性研究成果。

①袁强:《教师教育类课程模块化设计与实施——基于卓越教师培养的视角》,《课程·教材·教法》2015年第6期。

②在相当长时期内,“课程衔接”问题基本处于我国教育研究的盲区,“即使在基础教育课程改革正式启动之后,课程衔接问题也尚未在短时期内引起人们的足够重视”,而“经过2002年—2005年的酝酿和积蓄,有关课程衔接的研究终于在2006年—2008年形成一个持续阶段的高潮”(周仕德:《课程衔接:亟待研究的课程视域》,《教育理论与实践》2010年第9期。);虽然近年来关于课程衔接的研究与日俱增,但大多数研究集中在诸如中职与高职、中学与大学、幼儿园与小学等各学段之间整体性的或分科性的课程衔接(即课程体系的衔接,或者某门学科课程在不同学段之间以及综合课程与分科课程之间的衔接)问题,有关教师教育课程衔接的理论研究相对贫弱(现有研究多侧重于不同阶段教师教育之间应该保持良好衔接,即“教师教育职前职后一体化”。参见郑友训:《教师教育一体化课程建构的理论与实践》,《课程·教材·教法》2006年第6期。张奎明:《“无缝衔接”的教师教育理念及其实现》,《课程·教材·教法》2009年第4期。),实践行动也相对匮乏。关注教师教育课程衔接、加大研究力度、加强实践探索是我国教师教育界必须直面的紧迫问题。

之间的相互联系、有机衔接^①。泰勒早在1949年就指出,“这两方面的关系对于教育经验的累积效果有其重大的影响力”,“如果六年级地理所提供的经验适当地建立在五年级地理所提供的经验之上,那么有关地理的种种概念、技能等方面的发展便会具有更大的深度与广度。如果五年级地理的经验与五年级历史的经验有适当的关联,它们便会互相增强,提供更重大的意义和更统一的观点,从而变成一个更为有效的教育方案。”^②教师职前、入职和在职三个阶段间的课程一体化即属于课程垂直衔接;而对教师职前教育(即通常所说“师范教育”)而言,课程建设的关键和当前课程改革亟待破解的“瓶颈”则在于加强各类、各门课程间的联系和贯通,即关注和强化师范生在不同课程修读中所获得的学习经验之间的联系,最大程度地产生最优的学习效能,真正达成教师教育课程的整体目标。

一、学科专业课程与教育专业课程的衔接

众所周知,教师是复合型专业人才,不仅需要懂得“教什么”,而且必须懂得“怎么教”;但这种同时关涉学科专业与教育(教学)专业的“双学科专业型教育”在课程设置及实施上远非“1+1”的关系(即学科专业与教育专业相剥离、学科专业课程与教育专业课程分别开展)。西方国家惯用的学科专业与教育专业相分离的教师培养模式(即学习者取得相关学科的三年或四年本科学历资格并经测试后进入教育学院接受一至两年的教育教学理论学习与实践锻炼),以及我国传统的师范教育模式和近年来改革探索的诸多新型模式,都未能实质性突破“学科+教育”线性思维的窠臼,造成了教师教育课程设置仍然偏重于孤立分科及各科内容的自身逻辑体系,而忽视不同学科间的有机联系。

专业知识是一项职业(occupation)成为专业(profession)的根基所在,是专业人员(professional)区别于非专业人员的根本特征,是专业实践工作者专业能力养成和提升的前提。教师知识(teacher's knowledge)(即教师从事教育实践活动所应具备的所有专业知识)是教师专业素质的重要组成部分和教师从事教育教学工作的前提条件,也是教育、教学工作作为专业性职业(profession)的最重要的身份标志。20世纪60年代以来,国内外学术界对教师知识结构系统及其构成要素、属性、发展模式等的认识经历了由简单到丰富、由一元到多元的不断发展过程,研究成果渐趋细致和系统,虽然对“最核心的教师专业知识究竟是什么”的问题依然见仁见智(最主要的争议焦点在于“教师专业知识的核心究竟是理论性知识还是实践性知识”),但就理论性知识(准确地说应该是“认知性知识”)而言,教师专业知识不仅仅是学科内容知识(subject matter/content knowledge),也不应该是学科内容知识和教育知识(knowledge of pedagogy)的简单相加,而应以“学科教学法知识(pedagogical content knowledge,简称PCK)”为核心,能够将所教学科内容和关于学习者及其特征的知识(knowledge of learners and their characteristics)、关于教育境脉的知识(knowledge of educational contexts)、关于教育目的价值等的知识(knowledge of educational ends, purposes and values, etc)以及一般教学法知识(general pedagogical knowledge)、课程知识(curriculum knowledge)有机融合,对具体课题(教学内容)面对具体学生时应如何组织不同兴趣和能力的学习者,形成自己的独特理解,并实际开展有效乃至高效的教学活动。

显然,卓越教师的专业知识结构并非各种知识要素的简单叠加,而是由多种知识要素整合而成的专业知识体系,是教师在教育实践活动中,经由自身学习、建构、反思、外化,最终储存在认知结构中而形成的多维度、多层次的动态知识体系,是对各个知识要素积极加以重组和改造而形成的知识整体样态。因此,无论是在与“非师范专业”修业年限相等的有限学时内开展“双学科专业教育”的本科师范

①林智中、陈健生、张爽:《课程组织》,北京:教育科学出版社,2006年,第13—14页。

②[美]拉尔夫·泰勒:《课程与教学的基本原理》,施良方译,北京:人民教育出版社,1994年,第66页。

生培养,还是力图通过延长修业年限而增加培养时长的“学士后教师教育”(如全日制教育硕士培养),课程改革就不能只是“做加法”(特别是出于担心师范生会“学科弱化”而仅仅着眼于增加学科专业课程数量),必须着眼于增加和改造“面向师范生的学科专业课程”(即师范生修读的学科专业课程,如“当代文学”“有机化学”等,与非师范生修读的同名课程,在课程目标、内容、实施及评价等诸多课程要素上,都应该是有区别的,区别程度高低则因课程而异)。

课程设置及研制是一项系统工程,各类、各门课程之间既需要分工明确又必须紧密联系,所谓“衔接”即指事物间相互联系^①。学科专业课程与教育专业课程的衔接即旨在契合教师知识的整合性特征,既优化教育专业又深化学科专业,促进师范生准确认识教师专业性,并自觉提升学科专业知识与教育专业知识相融合的能力,真正养成一定的教育学术能力。当然,不是所有的学科专业课程都需要与教育专业课程相衔接,但在教师专业人才培养方案和学科专业课程体系中,根据学科知识性质、基础教育阶段的学科教育特点和要求等,研究、开发和设置若干门与教育专业素养培养相贯通的学科专业课程,是不可或缺的。虽然这是一个世界性难题^②,但也正因此,寻求学科专业课程与教育专业课程之间的沟通、互动和衔接,帮助和促进师范生在课堂上习得的学科知识能够随教育知识的丰富而更加适宜教学,教育知识则能够在学科知识的学习中彰显魅力,是当前我国教师教育课程改革深化的突破口。

二、教育通识类课程与学科教育类课程的衔接

教育专业课程中的教育通识类、学科教育类、教师技能类课程之间也需要注重衔接。

多年以来,同样出于“做加法”的改革思维方式,教育专业课程改革更是在改造“老三门”的同时“诞生”了众多“新八门”,带有交叉学科性质的新课程(比如“数学教育学”“数学教育心理学”等)层出不穷。包括“学科(如数学)课程教学论”在内的学科教育类课程,从课程名称即可明显看出与“教育”的关联,但仅仅课程内容涉及“教育(学科教育)”并不意味该课程就天然地能够与教育通识类课程发生实质性联系、能够帮助和促进师范生提升教育学素养。事实上,这两类课程从开设时间与顺序到课程内容再到课程实施等诸方面,都应体现出“衔接”和“贯通”,否则很可能不是“两张皮”就是“低水平重复”;特别是两类课程的开设时间与顺序值得探讨。

传统观点往往认为,教育通识类课程是学科教育类课程的基础,在长期的师范教育实践中,教育通识类课程也总是作为“先修课程”,设置在学科教育类课程之前。然而,一方面,面向师范生的教育通识类课程在内容上大多注重教育学、心理学基本原理的基础性、系统性、完整性,甚至会与旨在介绍学科(如教育学、心理学或教育心理学)基本问题、研究方法、思想源流、理论流派的学科专业课程相雷同,而对“师范生通过课程学习究竟应该养成哪些最基本的教育学、心理学学养(即学科核心素养)”缺乏准确、清晰的认识;另一方面,文理学科方向的师范生常常出于对文理学科的天然倾向,在教育、心理学课程学习中希望能够触摸到文理学科教育具体实例的学习需求,却由于多种原因无法得到充分的满足,从而失去深刻理解、深度探究教育基本原理及其实践指导价值的自觉性、主动性和创造性。由此,教育通识类课程在师范生眼中很容易变成“泛泛而谈”“浅尝辄止”“空洞抽象”的

①中国社会科学院语言研究所词典编辑部:《现代汉语词典》,北京:外语教学与研究出版社,2002年,第2076页。

②我国已有学科教师教育者开发、研制此类课程,如“高观点下的中学数学”的课程即旨在“居高等数学之高去临中学数学之下”,“将高等数学的思想、观点和方法渗透到中学数学教学中去”,“揭示中学数学内容中某些不容易解释和处理的问题的高等数学背景”,“通过具体材料或实例展示高等数学对中学数学的指导意义”;从而帮助师范生在高等数学的知识背景下更加深刻地理解中学数学的课程内容,促进师范生毕业从教后更好地运用高等数学的知识、原理、思想、观点和方法去开展中学数学或初等数学的教学研究。参见李三平主编:《高观点下的中学数学》,西安:陕西师范大学出版总社有限公司,2013年,第1—7页。

“水课”。而后经过学科教育类课程的后续学习,师范生更多地是在基础教育阶段学科教育关涉的课程、教材、教学、评价等微观层面有了一定程度的细致了解,但又往往缺少与曾经在教育通识类课程中学习和思考过的,诸如“教育目的”、“基础教育目标”、“儿童观(学生观)”、“课程观”、“教学观”等基本理念及其哲学、心理学、伦理学原理,进行有意义的深度挖掘,从而导致师范生的教育理论素养难以获得实质性提升,通过微格训练等教师技能类课程学习所提高的素质更多地还是表现为教学基本技能,远非身体化的教育教学理念与意识。笔者在日常接触及专题访谈中发现,绝大多数师范生到大四、完成教育实习、有了“考编”“求职”经验后,都会发自肺腑地表示“早知道(教育学、心理学)理论课这么重要,我当时肯定好好学”,“如果重新学习(教育学、心理学),我就知道怎么学了,而且肯定好好学”。这其实就是在提醒我们,教育通识类与学科教育类课程的开设时间与顺序,需要认真探讨、大胆探索。

三、教育学类课程与心理学类课程的衔接

教育通识类课程旨在教师专业发展的视野下,遵循教师专业成长的客观规律,为师范生的专业发展奠定基本教育学养。我国《教师教育课程标准(试行)》对教育通识类课程设置提出了基本要求,即秉持“育人为本”“实践取向”“终身学习”的理念,引导和促进师范生树立教育信念、掌握教育知识、形成职业意识、提升专业能力。教育通识类课程一般包括教育学和心理学两类课程,目标都是为师范生的专业发展奠定基本教育素养,而师范生需要掌握的教育学、心理学知识能力,在教书育人的实践活动中是无法分割的。虽然在分科课程设置中,不同课程的具体目标和内容侧重不同,但是,加强相互间的联系依然不可或缺。比如,《教师教育课程标准(试行)》中“儿童发展与学习”的目标重在帮助师范生通过学习教师职业所需心理学知识,了解自己未来工作对象(儿童、青少年)的心理发展阶段特点、规律,了解教育、教学工作的心理学原理,认识学与教的心理学规律并依据学习心理、运用心理学基本原理开展教学设计,树立在教育教学中开展儿童青少年心理健康教育的强烈意识并具备初步知识和能力;但是,其课程内容势必要求该课程不仅要注重建构具有整合性和延展性的心理学知识平台,而且要注重加强与教育学类课程(如“教育基础”“班主任工作”“班级管理”)的联系。既要帮助学习者深刻理解与未来教育、教学工作相关联的心理学原理;又要帮助学习者建构教育经验,发展对教育现象和问题的教育性理解,培养和发展学习者的教育敏感性和判断力;还要帮助学习者将原理性知识迁移到策略性知识的生成中(即通过分析教育现实问题,尝试探索解决问题的不同行动方案)。教育学和心理学类课程在教学中应注重引导和指导学习者将习得的事实性、原理性、价值性、规范性等各类知识融会贯通,从而真正深化对诸如班级管理、学科课堂教学等教育实践问题的教育性理解,并积极迁移、生成有效的策略性知识。

在这两类课程的开设时间及顺序上,传统做法基本上都是名为“教育(学)基础”的教育学类课程开设在名为“心理学基础”(或“教育心理学”)的心理学类课程之前;如今课程标准提出的“儿童发展与学习”课程模块至少涉及“(儿童)发展心理学”和“学与教的心理学”。相比而言,旨在帮助师范生树立正确教育观念(包括教师观、教育观、儿童/学生观、学校观、课程观、教学观等)的“教育(学)基础”课程,所需掌握的事实性知识和原理性知识相对要少,对抽象思辨能力的要求则相对较高,师范生通过课程学习而获得的价值性知识要真正内化为信念(而非仅仅“知道”),则又离不开对儿童成长、教育生活、学与教的活动等的感性认识和原理认知。因此,如果“儿童发展与学习”课程开设在“教育(学)基础”课程之前,师范生的学习效果会不会更好?这同样值得探索。当然,一直以来,“班主任工作”等旨在帮助师范生形成和提升教育实践能力的教育通识类课程,大多开设在教育学、心理学理论

课程之后,但在课程实施过程中,这类侧重实践技能、专业能力提升的课程也需要加强与先修的侧重知识获得、原理领悟和信念养成的理论性课程的衔接,既“授之以鱼”更“授之以渔”。

在课程内容的选择与组织上,无论教育学类课程还是心理学类课程,都需要树立“课程不等于学科”的课程意识,从“教师知识”而非教育学、心理学(或发展心理学、教育心理学等分支)学科体系出发,在教师专业发展的视野中,着眼于为教师专业发展奠定合理知识基础、培养学科核心素养,审视和思考诸如“教师专业实践工作中需要哪些教育学/心理学知识?”“这些教师所需知识如何选择和编排在**课程之中?”“以怎样的课程实施形式呈现和传递这些知识以使师范生的学习效果最佳?”等问题。在舒尔曼等人提出的最著名的教学专业知识体系中,“学科内容知识”属于解决“教什么”的本体性知识,“一般教学法知识”、“课程知识”、“关于学生及其特性的知识”、“教育背景知识”及“教育目的、价值、哲学和历史基础知识”都属于解决“如何教”的条件性知识,而“教学内容知识”(简称PCK,又称“学科教学法知识”)则是教师知识中最具魂灵性也最具复杂性和特殊性的条件性教育知识。显然,哲学、历史学等人文知识与思维赋予教师关于教育目的、价值、哲学和历史基础的知识;社会学、文化学等社会科学知识与思维赋予教师有关教育背景、教育环境及课程的知识;而心理学知识与思维则可以为教师提供关于学生及其特性的知识、课程开发与实施(教学)、评价以及心理辅导、班级管理等方面的知识、能力。因此,任何一门教育通识类课程都需要在有限的课时内,通过加强课程内容的精选、整合及相互衔接的合理编排,帮助师范生建构起具有一定广度、深度及较高兼容度和延展度的教师知识体系,并且在课程实施、评价中促进师范生“融会贯通”的学习意识与能力提升^①。

四、教育理论性课程与教育实践性课程的衔接

长期以来,受“理论指导实践”的思维局限,师范教育课程设置中都是教育理论性课程先修、然后开展以教育实习为主的教育实践;对实践性课程效果有限的原因又总是归于“实习时间短”“组织不力”等,严重忽视了这种将理论与实践对立起来的“二元论”致使教育理论与实践脱离和割裂才是真正的深层原因。事实上,理论与实践是天然统一的。

杜威在批判理论与实践的二元论时特别强调二者实为一体;舍恩通过深刻分析五种专业实践中“思”与“行”的关系,揭示了“在行动中反映”的特性,专业实践不是理论先于且高于实践的“理论的实践化”过程,实践亦非将理论原封不动地自上而下实施^②;舒尔曼等进一步指出,缺乏科学理论的实践者注定处于奴役状态,只有能够清晰回答诸如“我是如何知我所知的”、“我是如何知道这样做的理由的”、“为何我要求学生如此行动或思考”等问题才可能成为好教师,而要回答这些问题就必须有“对实践经验的反思和对理论理解的反思的融合”,教师教育的责任便是将种种内隐知识变得明晰^③。教学是一项以实践性反思为基础、具有高度艺术性的专业活动,没有任何一套可以放之四海而皆准的理论可以适用于任何教学情景;基于个人经验和特定情境形成的教师实践性知识,既在“大脑中”(in the

^①鉴于“教育学”“心理学”都已是拥有众多分支学科的“大家庭”,单一的课程类型和单薄的课时都难以满足既掌握知识、提高技能又内化价值的师范生培养目标要求;教育通识类课程改革还需要吸纳、融合了多学科领域知识,以“课程群”或“课程模块”的形式开发选修课程,供学有余力和余力的师范生自主选择,扩充师范生的教育学、心理学类知识的学习容量和时间投入,帮助师范生深刻理解与未来教育、教学工作相关联的教育学、心理学原理,发展师范生对教育现象和问题的教育性理解和教育敏感性,进而促进师范生将原理性知识迁移并生成策略性知识(即不仅深入理解相关原理性知识,而且能够对教育现实情境问题,通过交流、碰撞而生成策略性知识,尝试探索解决教育情境问题的不同行动方案)。这是在“课程衔接”基础上实现更高层次的“课程整合”,限于篇幅,本文暂不深入探讨。

^②参见[美]唐纳德·A·舍恩:《反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考》,夏林清译,北京:教育科学出版社,2007年,第124页。

^③转引自洪明:《“反思实践”思想及其在教师教育中的争议——来自舍恩、舒尔曼和范斯特马切尔的争论》,《比较教育研究》2004年第10期。

mind)也在“身体中”(in the body),是教师胜任教育教学工作所不可或缺的特殊知识形态,在很大程度上是不能以言语方式传递和移植的。对于旨在培育专业存在方式、提高专业实践能力、涵养教育专业理性的“为了专业实践的”教师教育来说,在教育专业课程中需要跳出“理论指导实践”的线性思维窠臼,树立“理论与实践互嵌(即理论中融入实践、实践中提升理论)”的课程意识,在课程实施中注重引导师范生感受教育理论与实践相互型塑的反身关系以及镶嵌于理论与实践的教师专业成长,认识到教育理论(教育学、心理学、学科教育)知识不是“教育处方”或“教学说明书”,理论的有用性“可学而不可教”,需要将外在知识转化为内在信念、又将内在信念转化为外显行动。教育专业课程便要激发师范生在未来教育工作中主动转化的意识、增长其转化能力做出贡献,诚如赫钦斯所说,“一个专业不可能真正成为有学问的专业,除非这个专业的成员理解它所涉及的论题”,“训练学生学会思考专业的论题,会比用现成的方法教他们能更好地为他们将来的实际工作做准备”^①。

因此,“理论与实践互嵌”的课程实施不仅要求任何一门教育学、心理学、学科教育类课程,在理论性知识、原理教学中需要联系实际;而且要求教育实践性课程(包括教育见习、演习、实习、研习等)在走进教育现场的同时确保“理论在场”。教育专业课程既不能将理论凌驾于实践,也不能以实践僭越理论,更不能以单纯的实践教学取缔理论研习,而应在彰显实践取向、开展走进教育现场等多种教学活动的同时,确保理论与实践的渗透、交融,为师范生搭建理论与实践融为一体的学习平台,促进其自主建构教师知识。致力于理论中融入实践要素并在实践中提升理论品质的教育专业课程,才能使师范生从进入教师专业教育伊始即学习如何“像教师一样思考”。

总之,教师教育课程中,学科专业课程与教育专业课程、教育通识课程与学科教育课程、教育学类课程与心理学类课程,以及教育理论性课程与实践性课程之间,在课程设置、内容和实施等诸多环节,都需要统筹兼顾、有机衔接,相互支撑、互为补充,纠偏课程意识、优化课程结构、贯通课程目标、完善课程内容、创新课程实施与评价(如运用问题驱动、案例分析、学术报告、小组合作、观课评课、师生共同磨课等多种教学方法开展研究性教学,提供课程资源导航、配套资料库等学习支持系统,加强“教育对策/行动之原理分析”类作业的过程性评价等),促进师范生的教师专业素养提升。

(责任编辑:蒋永华)

Curriculum Articulation: A Vision Worthy of Attention in Teacher Education Reform

YANG Yue

Abstract: Curriculum articulation between different courses in teacher education (e.g. between the subject matter courses and teacher education courses proper; between the courses of general education like pedagogy and psychology and the subject teaching courses; and between courses concerning educational theory and educational practice-related courses) is the key to teacher education reform. The close correlation between the different types of experience gained by pre-service teachers through taking such different courses should be strengthened so as to optimize their learning effects and to realize the whole goals of teacher education curriculum.

Key words: curriculum articulation; courses in teacher education; curriculum reform and construction; mutual embedding between theory and practice

^① [美] 罗伯特·M·赫钦斯:《美国高等教育》,汪利兵译,杭州:浙江教育出版社,2001年,第30页。