■教育理论

论地方综合性大学教师教育课程改革的“位育”之道

孙亚娟，褚远辉

（大理大学教育科学学院，云南大理 671003）

摘 要：“中和位育”是儒学体系中具有统摄性的认识论和行动哲学，其内涵是尊“中”为天理，以“和”而达道，最终实现天下万物各安其位，生长化育。当代地方综合性大学教师教育课程改革由于以简单思维处理各种矛盾，导致教师教育课程的“偏差与失衡”，地方综合性大学教师教育课程改革应把“中和位育”作为一种批判现状、把握事物、协调矛盾的思维方法，明确以学习者的发展为教师教育课程设置的逻辑起点，运用“渐进取向”的方法论开展教师教育课程改革的研究与实践，最终实现地方综合性大学教师教育课程改革的和合创生。

关键词：地方综合性大学；教师教育课程；课程改革；中和位育

中图分类号：G423.07 **文献标识码**：A **文章编号**：2095－770X(2016)02－0001－05

PDF **获取**：http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx **doi**：10.11995/j.issn.2095－770X.2016.02.001

“East－balance”：a Pursuit of Education Curriculum Reform for Teachers in Local Comprehensive Universities

SUN Ya-juan；*CHU Yuan-hui*

(*Education Scientific College*，*Dali University*，*Dali* 671003，*China*)

Abstract：“East－balance” is a condensation of Confucianism system epistemology and philosophy of action. The connotation of “Zhong He Wei Yu” is includes some aspects：the meaning of “Zhong” is to grasp the main contradiction of things； The meaning of “He” which is a mutual harmony between things，is the precondition of development of things； All kinds of things found own position to their own development. Local comprehensive university teacher education curriculum reform tends to simple thinking to deal with all kinds of contradictions，which created a “deviation and imbalance” of the teacher education curriculum. Therefore，it is necessary to put the “East－balance” as the guiding ideology of curriculum reform of teacher education. This paper gave the particular suggestions as follow：first，the teacher education reform should be clear to the learner’s development for the logical starting point and the goal of the curriculum； second，we should use the methodology of “gradual reform” to conduct the research and practice of teacher education curriculum； thirdly and finally，the result is to achieve the innovation of the local comprehensive university teacher education curriculum reform.

Key words：local comprehensive university； teacher education curriculum； curriculum reform； “East－balance”

20 世纪 80 年代以来，随着我国高等教育结构性调整和师范教育体制改革的展开，越来越多的地方高校在合并改制后，组建升格了教师教育学院或增设了教师教育专业，到“2007 年我国地方非高师

收稿日期：2015－12－14

基金项目：云南省省院省校教育合作人文社科研究课题(SYSX201416)；云南省教育科学“十二五”规划 2014 年度重点课题(BB14001)；大理大学“学前教育”本科专业综合改革项目(大院教发[2014]2 号)；大理大学教改项目(大院教发[2014]90 号)

作者简介：孙亚娟，女，彝族，云南大理人，大理大学教育科学学院讲师，博士研究生，主要研究方向：学前教育，教师教育；褚远辉，博士，大理大学教育科学学院二级教授，主要研究方向：比较教育，教师教育。

院校在校生人数约82.1万人,占高校全部在校师范生的46%"[1],自此,地方综合性大学成为我国师资培养的一支重要力量。2011年教育部颁布《教师教育课程标准(试行)》和《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》之后,地方综合性大学的教师教育课程改革进入到了一个深化阶段。在这个阶段,地方高校的教师教育课程改革面临着新的挑战和任务,急需在提高教师实践能力、推动地区基础教育发展方面寻求突破口。

作为一种社会实践,教师教育课程改革一定是在某种认识论和方法论的统摄下存在,可以说,有什么样的课程改革认识论和方法论就会有什么样的课程改革实践。教师教育课程改革的成败取决于改革主体是否选择了合理的课程价值,以及是否运用了适切的课程改革方法。合理的课程价值取向和适切的课程改革方法都源于改革者是否具有统摄全局的教育哲学思想。本文受儒家"位育"思想的启发,试图以"中和位育"为指导思想,审视当前地方综合性大学教师教育课程改革的实然取向,并在此基础上探讨地方综合性教师教育课程改革的应然选择。

一、"位育"之道:中国传统的中庸理性

"位育"出自《中庸》第一章:"天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。道也者,不可须臾离也,可离非道也。是故君子戒慎乎其所不睹,恐惧乎其所不闻。莫见乎隐,莫现乎微。故君子慎其独也。喜怒哀乐之未发,谓之中;发而皆中节,谓之和。中也者,天下之大本也;和也者,天下之达道也。致中和,天地谓焉,万物育焉。"[2]在儒家哲学体系中,"位"是一个常常出现的概念。《周易. 系辞上传》曰:"天尊地卑……贵贱位矣",意思是只要天下的万事万物各安其位,万物也就自然得以生长化育。可见,"位"就是指万事万物在宇宙中的地位和适中的规定义。朱熹注解"致中和,天地谓焉,万物育焉",曰:"致,推而及之也。位者,安其所。育者,遂其生。"[3]依据朱熹的解读,"位育"就是"安所遂生"。所谓"安其所",侧重的是对合理、应当、秩序的价值追求;"遂其生",则饱溢者对生命价值的终极关怀。万物处在其应当在的位置上或使万物处在一个合理的本来的位置上,各在其位,各安其位,这就是宇宙的本然状态。这样,万物才会井然有序,才会生化长养,各遂其生,最终求得万物的和谐共生,同步发展。[4]如是观之,"安所遂生"是一个复合概念,是一个集价值观、方法论和实践理性于一体的儒家思想体系。这里,我们可以将"位育"理解为三层涵义:一是万物运行与发展有着自己的秩序和规律,不以人的意志为转移,"安其所"是事物发展的起点;二是万物如若遵循秩序和运行之规律便可"遂其生";三是万物发展追求的终极目标是各安其位,"安其所"是"遂其生"完美结果。

儒家"位育"思想体现了中国传统文化"综合、辩证与主体自觉"的特点。潘光旦的"位育"思想始终强调要"囫囵"地看问题,不能只注重一个方面的因素,具有综合性的特点。在分析影响个人、群体、民族发展的内外环境因素的时候,"位育"思想认为既要"迁就"又要有选择地"吸收"、"采择",具有辩证性。[5]"位育"思想还非常重视主体的能动性和自觉性。"位育"作为一种人文思想,"大意可以分两层:第一层是,一切从人出发,向人归属;第二层是,遇有二事以上发生冲突时,一切折中于人,即由人来斟酌损益,讲示应有的分寸,使不致畸轻畸重"[6]。

二、偏差与失衡:地方综合性大学教师教育课程改革的实然分析

近年来,尽管地方综合性大学一直坚持教师教育课程改革的努力,但改革效果却不尽如人意,各类课程模式的推层出新,并没有真正解决教师教育质量下滑的问题。有学者在评论基础教育课程改革时指出:"在当代课程改革过程中,无论是多元对峙的课程理论所导致的课程领域的混乱现状,还是课程改革的'钟摆'波动与改革无效的困境,究其实质根源还在于课程研制指导思想、模式及方法的偏执导向。"[7]受其启发,我们在反思当代地方综合大学教师教育课程改革实践失效的原因时,也应探寻改革背后的那双"看不见的手",即教师教育课程改革的认识论与方法论,也可以说是课程改革的指导思想。

课程改革是对现有课程进行调整,其本质是社会实践活动。作为社会实践,"课程改革无疑具有多方面的属性,相对于人类理性的有限性而言,课程改革本身则具有超出了人类认识能力和知识范围的复杂性"[8]。同样,地方综合性大学教师教育课程改革是一种复杂现象,其产生、运行与发展受到了很多变量的影响。如要寻找到一种适合地方综合性大学教师教育课程改革的理论思想与实践策略,就需要运用复杂性思维,既要从横向上直面当前改革的具体问题和特殊问题,又要从纵向上正视影响改革的历史问题。我们发现,地方综合性大学教师教育课程改革效果不尽如人意的根源是认识论和方法论的"偏差与失衡",即改革的指导思想不能很好地平衡改革中的各种矛盾,其结果要么是关键问题没解决,各种矛盾林立,要么是方法简单划一,以偏概全。

首先，地方综合性大学教师教育课程改革以“课程设置”取代“教学质量”，相对忽视了教学的重要性。随着我国教师教育改革的不断深化，许多地方高校的师范性专业在课程设置和内容选择上做了重大的调整和改革，教师教育课程改革表现出“领导越来越重视、间隔时间越来越短、课程类型越来越丰富”的局面。按理说，如此“上扬”的改革态势，必会带来教师教育质量的“大飞跃”，然而，2014 年“全国高等师范院校师范生培养状况调查”的结果显示：“我国师范生的专业实践能力和科研水平还有待加强，……高等师范院校教育类课程体现了师范生培养的目标，但在教学技能、方法和策略上存在重理论轻实践现象”[9]，这一调查结果似乎暗示着各高校“如火如荼”的教师教育课程改革并没有解决师范生“不会教”的问题。那么，究竟是何原因导致了教师教育课程改革效果不佳呢？我们认为，改革者忽视了课程改革和教学改革内在逻辑的区别，简单地认为课程设置可以决定教学质量，忽视了师范教学的特殊性。有学者研究发现，“管理或课程的变革可以通过立法来落实，并且能够指出其中真实的变化。改变教学和学习实践更加困难，因为这些取决于如此之多的个体的决策，并且这些人的决策又是如此难以改变。”[10]可以说，“课程改革只是为教学变革创设可能空间，但并不能直接决定教学变革”[11]。如果说高校师范教育课程明确的是“培养什么样的教师”问题，那么高校师范的课堂教学要解决的是“怎么培养教师”的问题。当前地方综合性大学进行教师教育课程改革时常常忽视师范教学独特的内在逻辑，简单地认为只要完成了课程结构调整、人才培养方案修订和课程内容设置就一定会提升师范生的培养质量，这种以“课程设置”取代“教学质量”的简单思维，相对忽视高校师范教育课堂教学的重要性，阻碍了教师教育质量的提升。

其次，地方综合性大学多选择“综合化发展道路”，课程设置弱化了“师范性”，偏离了教师教育的轨道。合并或改制后的地方综合性大学，办学目标和发展定位不是以加强和发展师范教育为重点，而是将专业建设重点放在非师范专业上。由于师范性专业学费偏低，为了拓展学校生存和发展空间，大多数地方综合性大学都存在着不同程度的“去师范化”，对师范性专业的招生和发展投入都存在不同程度的消减，教师教育课程改革也出现“师范性弱化”的现象，主要表现在以下两个方面。一是教师教育课程设置不合理，教学管理松散。长期以来，许多地方综合性大学教师教育类课程重理论讲述，轻实践操作，课程内容陈旧、教学方法落后，课程设置与当前我国教育改革发展需求脱节。在课程内容设置方面，一些地方综合性大学教师教育课程内容贪大求全，试图实现所谓的“综合性人才”培养目标，其结果却舍本逐末，导致了教师教育课程的“师范性”的弱化。师范生们似乎什么都会，就是不会“上课”，毕业到了教学岗位上普遍不能应对教育实践问题，面对学科教学问题更是既“不知其然”，也“不知其所以然”。在教学管理方面，一些学校把教师教育课程归为公共课，或归为通识选修课，常安排百人以上的大班上课，考试方式单一且容易通过，导致许多学生不重视这类课程的学习。二是师范生对学习生涯和未来教师教育生涯认识模糊。由于地方综合性大学办学历史尚浅，为了在竞争中获得社会认可，常把学生就业率作为争夺生源的筹码，为了拓宽学生的就业途径，该类高校的教师教育专业在课程设置方面常表现出“多元性和功利性”，课程类型多而杂，有些课程甚至是为学生“考证”、“考研”或“考公务员”而设置，在这样的课程价值取向下，师范生很难产生专业认同感，更遑论将教育作为毕生事业，树立正确的专业理想。可见，我国当前地方综合性大学的人才培养定位和课程价值取向偏离了教师教育的轨道，这样的偏离必会导致师范生专业知识和技能缺乏，入职后很难适应一线的教学工作。

再次，地方综合性大学教师教育课程改革常简单照搬“发达地区”的模式，缺乏对本校教师教育问题和区域基础教育问题的关照。由于转型目的不明确、科学论证和条件准备不充分，地方综合性大学的教师教育课程改革往往没有从本地区、本学校的现状和实际出发提出改革问题，很多高校对自身的改革问题认识不清，没有自己独特的“改革问题域”，仅仅是简单地借鉴一些“发达地区”的经验进行“演练”，改革结果对本校教师教育质量提升和本区域基础教育发展并无太大作用。例如，在云南民族地区，综合性大学教师教育类课程几乎不涉及少数民族文化课程开发、少数民族“双语教育”、农村文化与教育发展等课程。可以说，地方综合性大学教师教育课程改革不但缺乏对本校教师教育问题关注，更缺乏对地方文化和区域基础教育发展的关照。

此外，一些地方综合性大学的教师教育课程改革也出现“理念”遮蔽“问题”的现象，改革建立在所谓的“先进”理念之上，不顾及本地区和本校学生的实际情况和本地区基础教育改革的实际需要，盲目

推行、移植某种国外课程改革理念,改革者总是热衷于“理论的阐述和争论”,对改革的现实效益漠不关心。近年来,我们引进了各种教师教育课程理念,例如临床取向课程、实践—反思取向课程、模仿取向课程、解释取向课程、批判取向课程等,希望以此来指导教师教育课程改革,应对教师教育的危机。然而,当我们在学习和追捧各种教师教育课程理念时,却发现这些纷繁复杂的课程理念常用它天生的意识形态性遮蔽了教师教育课程改革的真“问题”,所谓“先进理念”对地方高校教师教育课程问题的解决依然乏力。

三、中和位育:地方综合性大学教师教育课程改革的应然选择

地方综合性大学教师教育课程改革的“偏差与失衡”呼唤着改革者重新定位教师教育课程的价值取向及探寻适宜的改革方法。基于对“位育”的解读,我们认为,“中和位育”思想能为地方综合性大学教师教育课程改革提供一种批判现状、把握事物、协调矛盾的思维方法。面对地方综合性大学教师教育课程改革的“偏差与失衡”,我们可从以下几方面探寻一条推进课程改革的“位育”之道。

(一)得“中”:以学习者的发展为教师教育课程设置的逻辑起点

任何一类教育改革的发起者,必会对现实教育的危险“境遇”进行一番渲染,教师教育课程改革也不例外。因此,作为改革者面对经过渲染的教育问题,必先厘清哪些是真实问题之表征,哪些是主义或理念的故弄玄虚,即首先要得“中”。

“中”是天、地、人关系运作的规律,得“中”就是根据“中”的要求做事的过程。地方综合性大学教师教育课程改革首先找出教师教育课程改革的问题起点,具体来说就是“改什么”的问题。那么,如何判断改革问题是“真问题”呢?这里,首先得回到教学活动的主体——学习者上来。我们认为,以学习者的发展为课程设置的逻辑起点和目标落点是教师教育课程设置之“中”。教师教育课程面对的学习者应包括“当下的学习者——师范生”和“未来的学习者——儿童”。

一方面,教师教育课程的设置要考虑到师范生的专业性和学习特性,课程内容和实施应在确保学生师范性的基础上来发展综合素质。地方综合性大学教师教育课程的设置有必要正本清源,回归“师范性”,把教育实践所需的专业知识和专业技能作为教师教育课程设置的逻辑起点。

另一方面,教师教育课程的设置要以儿童的学习结果为取向,教师教育课程的内容和结构应围绕儿童身心发展规律和学习特点展开,教师教育课程的质量应以儿童学习能力的发展为衡量标准。例如,首都师范大学小学教育专业课程改革就是以“学习者的发展”为“中”,把“认识小学儿童——理解小学教育——发展专业自我”确定为课程设置的逻辑起点,并在此基础上剖析出各个目标维度下小学教师应具备的核心能力,依据核心能力要素来确定核心能力指标。首都师范大学小学教育专业的课程体系正是以“当下的学习者——师范生”和“未来的学习者——儿童”为“中”来建构的,课程设置与实施遵循了教师专业培养的位育之道,值得学习与借鉴。

(二)由“中”致“和”:教师教育课程改革的方法论转向

相对于“中”而言,“和”更多表现为一种方法论和境界论。在儒家看来,“和”就是“异性相存”的机制和状态,是实现“生”的前提和方法。[12]“夫和实生物,同则不继。以他平他谓之和,故能丰长而物生之。若以同裨同,尽乃弃也。”(《国语. 郑语》)可见,儒家思想里“和”的本质,就在于统一体内各种矛盾因素的差异与协调。

地方综合性大学教师教育课程改革得“中”之后,应由“中”致“和”,其内涵是理智的认知到地方综合性大学教师教育课程改革本身的复杂性,认识到人的有限理性不能完全驾驭改革过程,人们进行改革时应采用适切的实践策略协调好各因素之间的关系,实现“和”的状态。我们认为,当前地方综合性大学教师教育课程改革要实现“和”,决策与设计层应以“渐进取向”为方法论,将“渐进”作为改革的基本策略。“为快速与国际接轨,我们在教师教育课程改革的初期大量翻译、借鉴、甚至直接套用发达国家的教师教育课程,这些举措可谓是激进改革取向。然而,到了改革的深化期,我们有必要转向“渐进取向”。

“渐进取向”下的教师教育课程改革“不是某种‘主义’或‘原理’的试验与创造活动,而是通过引导实践变革的过程;课程纲要的实施过程也不是理性计算的结果,不是‘按图索骥’的过程,而是根据实践情景,不断的批判与反思、调试的过程,即权变的过程”[13]。面对地方综合性大学教师教育课程改革的矛盾,我们应避免“一刀切”或非此即彼的思想,而是在继承中求发展,在稳定中求进步;要避免完全照搬发达国家或发达地区的课程模式,应立足区域基础

教育发展的现实需求（如双语教育、寄宿制学校教育、留守儿童教育等），积极开展教育教学改革实践，并在此基础上调整教师教育课程的设置与结构，使地方性综合大学培养出的师范生不但具备扎实的教学知识和实践技能，而且还能适应地方基础教育发展的需求，工作后能尽快适应地区基础教育的实情，实现由“中”致“和”。

（三）以“和”而“达道”：教师教育课程改革的“和合”目标

儒家认为，“和也者，天下之达道也。”以“和”而“达道”的具体表现，就是实现天下万物的“位育”。[14]“位育”即“安其所，遂其生也。”“安”可生“和”，“和”的内涵并非是某些人所非议的静止不变、折中妥协、泯灭矛盾，而是在动态中求稳，在变化中求“中”。这里的“和”蕴含了“时中”的方法论，是一种通权达变、把握时机、推陈出新的处事哲学。

地方综合性大学教师教育课程改革应以“和”而“达道”，“达道”就是让课程体系中的因素各安其位，互动相生，最终实现“和合创生”。“从人的角度说，和合创生所表征的是人的存在方式。‘人’乃是和合的意义世界，‘创生’乃是人的生成性、生命性的体现。”[12]教师教育最终关注的是“当下的学习者——师范生”和“未来的学习者——儿童”的发展与完善，所以，教师教育是使学习者“和合”的过程，教师教育改革应该给学习者提供“和合”的课程与教学，具体来说是应实现学科专业知识、教育专业知识和教学实践性知识的“和合”。

教师专业知识是教师行动的依据，是教师开展教学活动的必要条件。“教学若被视为一种专业，首先需要教师具有专门的知识和能力；教师要学习应该教的知识和如何教授这些知识的专门知识”，[16]即学科专业知识和教育专业知识。调查发现，在合并或改制后的地方性综合大学的教师教育课程体系中，学科课程的比例占 65%—75%，教育专业课程仅占 8%—10%，学校用大量的时间教授学科知识，却只将教育专业课程作为公共课来对待，这样的课程设置必会弱化了“师范性”，导致师范生毕业后即便满腹诗书与知识，也不知如何引导儿童的学习与发展，其结果是偏离了教师教育课程的“中”。因此，应提高教育专业知识的比例，合理体现教师教育课程中“学术性”和“师范性”的二重性。

我们今后进行教师教育课程改革时应清醒地意识到，知识和能力并非一一对应的关系，并不是学了教育专业知识师范生就具备了相应的教学能力，教师专业能力的发展除具备丰富的专业知识外，还需通过大量的专业能力训练，才能实现教学实践性知识的“创生”。许多地方综合性大学对教师教育课程的设置和课程结构调来改去，却未见教师教育质量的显著改善，究其原因便是教师教育课程内容的设置与师范生教学能力习得之间没有实现“和合”，二者各行其道，最终阻碍了学习者的发展与完善。因此，理想的教师教育应实现学科专业知识、教育专业知识和教学实践知识的“和合”，从而达至人的“和合创生”。

［参考文献］

［1］ 管培俊. 我国教师教育改革开放三十年的历程、成就与基本经验[J]. 中国高等教育研究，2009(2)：6.

［2］ 樊东译注. 大学 · 中庸[M]. 上海：上海三联书店，2013：42.

［3］ 朱熹. 四书章句集注[M]. 北京：中华书局，1983：18.

［4］ 张舜清. 论儒家“中和位育”价值观及其现代价值[J]. 武汉科技大学学报(社会科学版)，2009(4)：2.

［5］ 王雪峰，高畅，王立国. 论潘光旦“位育”思想特色[J]. 河南职业技术师范学院学报(职业教育版)，2005(1)：76.

［6］ 潘乃谷. 潘光旦释“位育”[J]. 西北民族研究，2000(1)：14.

［7］ 郝德永. 当代课程改革：方法的症结与局限[J]. 教育发展研究，2007(6B).

［8］ 王健. 当代课程改革的合理性反思：基于“有限理性”观[J]. 教育发展研究，2008(15－16).

［9］ “全国高等师范院校师范生培养状况调查”项目组. 中国高等师范院校师范生培养状况调查与政策分析报告[J]. 教育研究，2014(11).

［10］ Benjamin Levin . 教育改革——从启动到成果[M]. 项贤明，译. 北京：教育科学出版社，2004：29－30.

［11］ 王健. 当代课程改革的合理性审视：基于“中庸理性”观[J]. 教育发展研究，2008(22).

［12］ 张舜清. “中和位育”和现代公民社会[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版)，2009(7)：31，31－32.

［13］ 张俊列. 引导性传统与中国课程改革[J]. 教育学报，2014(2)：41，42.

［14］ 联合国教科文组织. 教育——财富蕴含其中[M]. 北京：教育科学出版社，1996：142.

［责任编辑　熊　伟］