

# 教师教育改革与教育图景

迈克尔·康纳利 著,于佳琪,张菡 译

(多伦多大学 安大略教育研究院,加拿大 多伦多 M5S 1V6)

**摘要:**在全世界范围内,教师教育已被公认为是教育领域的重中之重,尤其在普及读写能力、职业技能及作为国家发展基础的公民意识等方面。对于教师教育改革的热情在世界范围内呈现出周期性循环,但令人沮丧的是,结果却不尽如人意。教师教育是复杂教育生态图景中的一部分,其变化部分源于教育改革者的努力,部分源于教育家们也无能为力的自然社会力量。拟通过探寻“叙事”、“理论与实践”及“互惠学习”等概念来描述这一教育图景及其潜在的指向性变化。同时,也将从国际教育图景中的沟通、交流、学习与竞争的角度思考教师教育的重要意义。

**关键词:**教师教育;教育图景;生态系统;互惠学习

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5379(2014)01-0005-08

今天很高兴能和在座各位优秀的中国教育界同行们一起讨论教师教育这个话题。这次研讨会对我来说是一次很好的机会,让我受益于在座的各位,并拓宽我教育研究的视野。这是我的肺腑之言。借用我中加合作研究项目的同事许世静的话来说,我将这次会议看作是一次“互惠学习”的机会<sup>[1]</sup>。在我看来,将外来的发言人看作智慧使者是有失妥当的。但正是因为这样的一些场合,可以为许世静所说的“互惠学习”提供机会。这一次研讨会来得正是时候。我们正处在一个七年合作研究项目的起点。某种意义上,正如大家所说,这次会议对于该项目就像是火箭发射塔一样,具有一定意义上的推动作用。

在我的发言继续进行之前,我希望能先谈谈自己的信息来源以及近期的工作。我最近刚刚完成了《教师教育者,教师教育,课程与教育景观》一书中的一个章节<sup>[2]</sup>。这是由以色列的麦瑞尔·本·普利兹(Miriam Ben-Peretz)教授主编的一本探讨教师教育未来的书,由罗曼和利特尔菲尔德出版公司(Rowman & Littlefield Publishers, Inc)出版。这一章节的写作让我受益良多。我在努力思考这样一个问题:在当今教师教育的世界中,我们到底身于何处。这就是我想法的来源。我非常期待在我们未来七年的合作中,能充分地反思我的这些想法。

## 一、关于改革的疑云

首先,我想为我接下来所要讲的内容做一个铺垫。我的发言并不是一个能带我们走出蛮荒之

\* 收稿日期:2013-12-08

**作者简介:**迈克尔·康纳利(F. Michael Connelly),博士,加拿大多伦多大学安大略教育研究院荣誉教授,主要研究领域为课程理论、教师教育、多元文化教育。

于佳琪,多伦多大学安大略教育研究院在读硕士生,主要研究领域为教师教育与教师职业发展。

张菡,多伦多大学安大略教育研究院在读博士生,主要研究领域为第二语言教育与语言社会化。

**基金项目:**加拿大社会科学及人文科学研究委员会合作项目“加拿大一中国教师教育和学校教育互惠学习项目”(895-2012-1011),项目负责人:许世静,迈克尔·康纳利。





则以年度为周期。在早年康纳利和克莱迪宁的文章中<sup>[10]</sup>,我曾提到过节律之中还包含着节律,例如某个教师的宗教节日如何影响到班级活动周期、周期之中的节律,甚至整个学年的节律。对于教育景观中的节律来说,它的自然性扎根于关于人类经验的叙事当中。

我和我同事做过的关于教师个人实践知识和叙事探究的研究,都希望能展示出这样的特质。语言学家雷可夫(Lakoff)和哲学家约翰森(Johnson)曾指出,我们生活中最为基本的方面都是受自然现象启发的隐喻,比如“上下”和“前后”的概念就受到重力和时间进程的影响<sup>[11]</sup>。他们著作的名称是《我们赖以生存的隐喻》(*Metaphors We Live By*),在我看来,改为《自然与我们赖以生存的隐喻》(*Nature and the Metaphors We Live By*)可能更为准确。

由于教师教育者以及教师教育本身就是教育图景中的一部分,它们不可避免地被整个教育图景的周期和节律影响,并与之结合、交织在一起。许多教师教育者都曾经是学校教师,当然,在此之前也曾经是学生。重新演绎一下雷可夫和约翰森的话,他们在做教师教育的时候,图景的周期和节律就是他们赖以生存的隐喻。但事实上,教师教育者们并不一定要有做过学校一线教师的经验才能意识到自己受到整个课程景观的影响。因为,大学里的学年在很大程度上跟随或模拟着中小学的学年,正规的教师教育课程也或多或少地受到中小学学年的影响。

此外,参与教师教育课程的学生们其精英立场也越来越受到中小学招聘要求、实际教学情况、毕业及获取证书的途径等因素的影响。如此一来,纯粹的抽象理论学习便退居其次了。也许围绕教师教育讨论得最多的一个问题就是,学生们是否认为自己为教学做好了充分的准备。

当新教师们对教师教育课程进行评估时,这个问题对于教师教育者们就变得相当个人化了。这个普遍问题的重要性在于,教师教育者以及他们为之工作的教师教育课程都对整体教育图景高度敏感,甚至完全由它驱动。当然,也许有某位教师或某个教师教育课程并不以更广的教育图景为导向。但是,正如我在这次讲话中反复强调的,教师教育改革中的人为作用极大地忽视了教育图景以及自然或人类生活的周期和节律,正如亚里士多德的“自然因素”被“其他因素”掩盖了一样。

总结一下这部分,我们建议所有关心教师教育变革及其未来发展的人们,有必要意识到更广义上的教育图景中所包含的自然及人类生活的周期与节律。此外,改革者们最好也能够对社会的运动有个清晰的认识,因为它左右着他们的改革方案及他们的思想。

#### 四、景观的稳定性、变化性与脆弱性:景观叙事

在这一部分,我将更深入地探讨景观这一概念及其稳定性、变化性与脆弱性的问题。前文中我已论述了地貌景观受自然进程影响而始终变化这一观点,这种变化不仅表现在长期的进化过程中,也表现在各种短期的循环与节律上。同时,我也论述了教育改革,尤其是教师教育改革,实际上也受到了自然进程的有效支配。因此,改革者需要在自然景观的变化中,来反复思考那些目的性强的改革意图。改革者们只能将自己的改革进程与亚里士多德所说的自然力量相配合,并呈现出改革影响的初步面貌。然而,他们绝不能成功地对抗自然。

那么到底是什么给予了改革者以希望?为什么改革的声音一直如反复回响的咒语般主导着教育界?其中一种看待这个问题的角度是,改革者们可能认为他们工作的对象是人及其行为过程,颇类似于新土地上定居者们的先驱,因此想要和其他的同伴们一起在富饶、广袤的土地上成功栽种出谷物。“整个景观可能是稳定的”,改革者也许会这样认为,“但是景观里的人们和他们的行为作为我改革的对象,其实是易变而无常的”。然而,不论是农场主还是教育的改革者,都难以始终保持这种“身处景观中”的整体观。

这里涉及图景式生态系统。1935年,植物生物学家坦斯利(A. G. Tansley)写到:对我而言一个更为基本的概念是,整个生态系统(从物理意义上看)不仅包括有机复合体,而且包括形成生态环

境的全部物理因素——更广义上的自然环境与栖息地因素。尽管有机复合体可能需要我们的主要关注,但当我们试图从本质上进行思考,我们难以将它们从其赖以形成物理系统的特殊环境中剥离开来<sup>[12]</sup>。

坦斯利将每“一个物理系统”称为一个生态系统。生态系统是自我调节的生态系统,作为一个整体,其完整性是由内在的平衡与抵消、作用与反作用以及多重自我平衡机制来维持的。它是一个整体的系统,不仅仅依靠物质环境来维持稳定。这个道理同样适用于我们的教育景观。人们在其生活的自然环境和社会环境中,都在相互作用并维持着整体意义上的稳定。也正是在这个意义上,叙事探究作为一种强有力的阐释性概念,能够帮助我们理解改革中现存的局限性和潜在的可能性。

叙事与景观有着类似的关系。教育制度有其与生俱来的演变历史,它因整体的社会制度及其长期的进化演变而形成了特定的属性。教育制度实为历史叙事的表达,这种历史叙事就像一个复杂的生态系统,充满着不断互相影响的价值、观念、法律、文化习惯与经验,所有这些因素凝聚到一起,才孕育出了推动制度发展的社会力量。倘若受改革利益的驱使,仅仅改变制度中一个或几个方面的问题,就意味着将搅动整个教育史中社会文化图景的方方面面。理论上讲,这种改革成功的几率极小。就算这种改革真的开始投入实践,其效果也难以被预估,因为历史叙事向来复杂多变,难以准确把握。这个教训其实最早来自生物学领域。举例来讲,当我们引入一个物种来控制某些选定的害虫时,人们会发现,这个新的物种往往也成了害虫。

叙事,部分由于其以个人化的叙述探究为核心,已被视为一种十分有趣但又对整体教育图景缺乏效用的研究方法。例如:列维(Levine,2006),前哥伦比亚大学教育学院院长,根据其教师教育研究中一位被采访的院长而写到:“她已经疲于阅读任何有关‘声音’的研究。”<sup>[13]</sup>但叙事则是一种较为宽泛的、历史的、生态系统式的概念,一方面可有效帮助我们理解个人实践的内在平衡状态,另一方面也有助于理解整个教育图景生态系统的稳定性及社会变革的倾向性。

总结一下这部分,我认为对于教师教育的改革者、研究者和预测者而言,能够将整体教育图景视为一个包含既定历史叙事的生态系统是极为重要的,因为任何变革与修正都有可能引发其他部分的反响,并始终贯穿整个系统。通常而言,这种反响的净效应将会保持系统内的叙述统一性,并因此抵抗其他人有的改革计划。同时,各种未曾预料和拒绝接受的结果可能因此而出现,正如我们前文提到的那些具有灾难性的外侵物种。

## 五、理论、实践和课程背景

地貌景观是生命赖以生存的坚实土壤。关注自然和人类景观的循环与节律正是关注实践本身。但不仅仅是实践的问题危在旦夕,还有上文讨论的研究主体。同时,也关乎杜威所说的“由实践而激发的求知欲”,或者换一个更平实易懂的词:理论。教师教育图景中最直观的特点和影响力就是课程,所以我现在将谈谈课程,这将有助于更深刻地理解理论的作用。

我多年来致力于研究“理论/实践”的问题,以及如何将它应用于课程研究和学校改革的领域中,并在最近一篇为新加坡国立教育学院准备的论文中有所阐述,后来加以改动发表于《课程研究》上<sup>[14]</sup>。在这篇论文里,我详细阐述了现存的英语课程理论及其“概念重建主义”,这一名词受到了亚里士多德“理论化”观念的驱使。但是正如约瑟夫·舒瓦布(Joseph Schwab)和其他富有思想的教育专家所说,课程是一个亚里士多德式的实践而多产的领域。

因此,下面这段话可能会被认为是激发众怒的评论。按照目前的情况,关注教师教育的人应该尽量避免参考课程理论的相关文献,因为这些文献大多只关乎理论而忽视实际生活中的实践。但是研究者们需要将课程研究作为自己的主要方向,因为这才是教师教育的主要图景式背景。换句话说讲,就是要尽量避开课程理论家们论述的课程理论,而要关注课程的实践领域。课程(而非课程

理论)是教师教育者和教师教育的核心特点与未来。思考教师教育的未来就是要在特定权限范围内,思考课程中的“社会/文化”和“教育/课程”叙事的工作式网络,以及教师和教师教育的地点如何维持并延续这一网络的发展。

教师教育可能是除教学行为外,所有教育活动中最为实践化和情境化的。约瑟夫·舒瓦布(Joseph Schwab)有关课程实践极具影响力的文章是探索教师教育实践特征的基点<sup>[15-18]</sup>。例如《课程研究》刊发的由邓宗义(Deng,2013)主编的一份课程实践特刊<sup>[19]</sup>,就带有舒瓦布的理论特色。课程,不论是学校的日常实践,还是亚里士多德、杜威、舒瓦布式的理论实践,都是我们思考教师教育未来的起点。

教师教育有其特定的属性,这意味着理论和实践在课程研究中的关系在此并不适用。课程与教师教育的基本区别从理论实践的观点来看,就是教师教育者们比课程研究者们更直接地与实践紧密联系。这样一种紧密的关系之所以被强调,是因为教师教育文献中高频出现的一个词——“冲击”。学者斯文兰(Swennan)和范德林克(Van Der Klink)曾从不同角度称其为“文化冲击”和“实践冲击”<sup>[20]</sup>。可能无论在现有的教师教育文献中有多么广泛的讨论,当实践教学真正开始时,职前教师们还是会认同这种“教育实习”的身份,并体会到这种“冲击”感。

值得注意的是,各种有关“冲击”的探讨以及对教育实习经验的强调,都关注新教师们如何体验并进入教师这一职业领域。不同于课程研究文献中的“理论/实践”冲突,理论上讲,教师教育的起点是实践,尤其是新教师的体验。对于课程研究理论与实践的深思需要一个有关知识本质的理论起点(可参考舒瓦布的论文),然而,对于教师教育理论与实践的深思则需要以师生实践为起点。

教师教育者们从进入正规教师教育项目的第一天起,就面临着各种忧虑与担心,以及职前教师们迫切需要的实践指导。教师教育者们就这样生活并思考于这样一个实践的环境。他们的起始点正是学校实践。这其实改变了有关这一话题的讨论特质。因为,争辩已不再是纯理论上对课程研究中最佳方案是否全盘接受的问题,而是思考在现实学校生活中从这里取用哪部分或者再从那里借鉴哪部分的问题。教师教育者们生活在一个充满实践性与道德感的图景当中,借用舒瓦布的概念,即努力将他们的理论知识与技能转化成教师教育的实际应用。

总的来说,课程研究中已被充分意识到的风险就是,理论可能会渐渐远离实践的土壤,最后仅仅成为人们封闭的内在思考。教师教育的风险则是职前教师可能更注重实践,而忽略了杜威的“求知欲”,即理论。因此,良好的平衡状态应该是如亚里士多德式的黄金分割点,抑或孔子式的中庸之道。

纲领性地来看,“理论/实践”问题还存在许多意外的变化。列维(Levine,2006)在其《学校教师教育报告》的多项问题中,格外关注实践的问题。列维为我们呈现了一份揭示内部冲突的报告。如他所言,一方面,各大教育学院受到学生指责,其注重理论导向的大学教师们极少或几乎没有在学校一线工作的经验,因此无法为学生提供任何实践类的真知灼见;另一方面,教师教育方向的大学教师们往往因其实践性的研究方向而只能在大学里处于最不受重视的地位,其研究往往质量欠佳,于是很多大学教师因为各种学术原因而无法获得长期聘用资格。列维的报告显然为我们突出展现了教师教育中“理论/实践”的复杂性。

正如前文所说,教师教育者们生活在一个实践性的世界并以实践压力为起点,但同时,作为大学里正规教师教育项目的成员,他们也生活在一个被大学范围内普世化标准所评估的理论世界中。因此,当教师教育如舍恩(Schön,1983)所言已像其他专业一样被学院化以后,恰恰造成了这种“理论/实践”的矛盾与张力,使得每位大学教师个体都处在这种理论导向一边而实践又导向另一边的矛盾之中<sup>[21]</sup>。大多教育机构已经解决了这个问题,比如我自己所在的地方,已通过学校方面来任命教师担任短期课程组织者。其结果通常如所宣称的那样,教师教育方向的教授们其研究将定位于与大学内其他学院教师一样的理论研究,而短期课程的讲师们也能继续保持自己注重学校实践

的导向。

## 六、面向未来的重建与希望

生态系统景观是在“自然的”社会/政治力量的叙事中建构的,同时也受到“其他动因”,即教育改革者们的影响。世界范围内有关教育未来的探讨几乎普遍着力于借鉴外国成功制度的某些要素或某种流程,用以改革其国内的教育制度。这种探讨不是一种生态系统式的研讨,而是一种忽视了历史叙事和自然动力的讨论,也是一种忽略了生态系统景观情境的讨论。之所以说这类讨论忽视了上述第一点,是因为特定的流程和实践是否有效取决于特定的景观情境,外来引进的流程很可能如与当地环境不相容的移植物一般遭到排斥与摒弃。这类讨论对上述第二点的忽略亦是如此,正如美国政府喜欢宣称的“有效的东西”,实际上也是情境和历史叙事使然。

当我们着眼于全球合作与思想交流的未来时,正如我们此次会议一样,我们需要从历史叙事、生态系统,以及我的同事许世静所说的“互惠”与“互惠学习”中去思考。我们确实有很多东西需要通过彼此来学习,不过并非那些可以带走的知识,而是基于特定历史、图景与背景情境的理解。我们需要“叙事”式的思考方式,因为这是亚里士多德式自然的社会政治变革的基础。永远有这样的社会政治叙事存活于我们工作的各个方面。我们需要“生态系统”式的思考方式,因为我们在教师教育中的所作所为直接关乎我们的课程,而课程又反过来关系到以本地、本国或全球为背景的整体教育制度。最后,我们也需要许世静所言的“互惠”与“互惠学习”的思考方式,因为有国际影响的领域正让我们走得越来越近,正如这次西南大学会议中不断涌现的多样话语。我们无法孤立于国际视野之外,因此在我提出的教育改革疑云的背后还有一丝希望的光亮。中国与加拿大之间有关互惠学习以及教师教育景观的相互理解还存在着巨大的潜力与未来。当我们与中国合作的项目逐渐展开,我衷心地希望自己参与到这种互惠学习中来。亚里士多德的自然动因将如一股社会动力伴随着我们,并让我们走到一起。

(本文系作者在中国一加拿大教师教育国际研讨会上的发言,在此特别感谢黄菊和王明华对本译稿相关复查工作的协助与支持。)

### 参考文献:

- [1] Xu S J. Bridging the East and West dichotomy: Harmonizing Eastern learning with Western knowledge[M]//. Ryan J. Understanding China's education reform: Creating cross cultural knowledge, pedagogies and dialogue. London, UK: Routledge, 2011: 224-242.
- [2] Connelly F M. Teacher educators, teacher education, curriculum and the landscape of education[M]//. Peretz M B. Teacher Educators as Members of an Evolving Profession. England and Israel: Rowan and Littlefield Publishers, 2013: 211-235.
- [3] Dewey J. Education for a changing social order[M]//. Boydston A. The Later Works of John Dewey: 1925-1953. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1933-1934 : 165.
- [4] Cuban L. Larry Cuban on school reform and classroom practice: The inexorable cycles of school reform [EB/OL]. (2011-08-31) [2012-03-23] <http://larrycuban.wordpress.com/2011/01/18/the-inexorable-cycles-of-school-reform/>.
- [5] Klein J I, Rice C, Levy J. U. S. education reform and national security[EB/OL]. [2012-03-23] <http://www.cfr.org/united-states/us-education-reform-national-security/p27618>.
- [6] Labaree D F. The trouble with ed schools [M]. New Haven and London: Yale University Press, 2004.
- [7] McKeon R. Introduction to Aristotle [M]. Translated by Hardie R Pand Gaye R K. New York: The Modern Library, Random House, 1947: 117.
- [8] Whitty G. Making sense of education policy [M]. London: Paul Chapman Publishing, 2002: 8.
- [9] Apple M. Curriculum planning: Content, form and the politics of accountability [M]//. Connelly F M, He Ming Fang, Phillion J. The Sage handbook of curriculum and instruction. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008: 25-44.
- [10] Connelly F M, Clandinin D J. Cycles, rhythms and the meaning of school time [M]//. Anderson L W, Walberg H J. Timepiece:

Extending and enhancing learning time. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1993: 9-14.

- [11] Lakoff G, Johnson M. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- [12] Connelly F M. *Conceptual Structures in Ecology with Special Reference to an Enquiry Curriculum in Ecology*[D]. Chicago: University of Chicago, 1968: 8.
- [13] Levine A. *Educating school teachers*[M]. Washington, DC: The Education Schools Project, 2006.
- [14] Connelly F M, Joseph Schwab, *Curriculum, Curriculum Studies and Educational Reform* [J]. *Journal of Curriculum Studies*, 2013, 45(5): 622-639.
- [15] Schwab J J. *The practical: A Language for Curriculum* [J]. *The School Review*, 1969, 78(1): 1-23.
- [16] Schwab J J. *The practical : Arts of Eclectic* [J]. *School Review*, 1971, 79(4): 493-542.
- [17] Schwab J J. *The practical 3: Translation into Curriculum* [J]. *School Review*, 1973, 81(4): 501-522.
- [18] Schwab J J. *The practical 4: Something for Curriculum Professors to Do* [J]. *Curriculum Inquiry*, 1983, 13(3): 239-265.
- [19] Deng Zongyi. *The practical, curriculum, theory and practice: An international dialogue on Schwab's The 'Practical 1'* [J]. *Journal of Curriculum Studies*, 2013, 45(5): 583-719.
- [20] Swennen A, Klink V D. *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* [M]. New York: Springer, 2009.
- [21] Schön D A. *The reflective practitioner: How professionals think in action* [M]. New York: Basic Books, 1983.

## Teacher Education Reform and the Landscape of Education

Written by F. Michael Connelly, Translate by YU Jia-qi, ZHANG Han  
(*Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto M5S 1V6, Canada*)

**Abstract:** Teacher education is recognized worldwide as an educational priority for developing literate, workforce capable, citizens as a basis for national progress. There are cycles of enthusiasm for teacher education reform worldwide with a discouraging literature on successes. Teacher education is part of a large complex landscape ecosystem which changes partly due to the efforts of education reformers and partly due to natural social forces over which educators have little control. In this paper I describe this landscape and the potential for directed change by exploring concepts of narrative, theory and practice and reciprocal learning. The significance for teacher education that comes from thinking in terms of an international educational landscape of communication, exchange, learning and competition are discussed.

**Key words:** Teacher education; educational landscape; ecosystem; reciprocal learning

责任编辑 邓香蓉