# 新手教师的教学经验何以可能

## ——基于胡塞尔现象学经验论视域的教育哲学思考

朱晓宏 董 颖 翟雨辰

**摘 要:** 当下,职前-职后的教师教育都致力于增加新手教师的现场教学经验。如此经验取向的教师教育在一定程度上仅是传统中等师范教育模式的复制,并导致中小学教师偏重现场经验贬低教育理论的倾向。如果新手教师的意识里没有体验到教育理论对其教学行为的深刻影响,其意识只能被尝试错误而积累的感性直观经验所填充。大学的教师教育由此面临伦理困惑:培养新手教师是否允许以耽误现场中小学生的心智成长为代价。作为以培养中小学教师为主职的师范大学,必须对此进行深刻的教育哲学省思。基于现象学"回到事情本身"的严格科学态度,我们尝试"回到经验本身",还原经验的先验性本质,理解新手教师教学经验何以可能,这是教师教育范式变革面临的前提性问题。教师教育研究有必要汲取现象学创立者胡塞尔关于意识-经验原初关系的理论资源,超越传统感性直观经验论的束缚,从意识的向度重构理解新手教师教学经验的教育学解释视域,反思当前新手教师培养方式的局限性,以构建"理论-实验-实习"(TEP)三维一体教师教育课程体系为切入点,探索形成新手教师教学经验的大学教育之路。

**关键词:** 新手教师;教师教育;教学经验;意识的向度
**中图分类号:**G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2024)06-0150-08

长期以来,对于中小学新手教师[①]的专业成长而言,他们在中小学课堂中获得的教学经验似乎具有奠基性作用,因此,高师院校多采用增加实习课程助力职前教师(师范生)积累教学经验;中小学校也多

作者简介:朱晓宏,首都师范大学教育学院教授,教育学博士;董颖,首都师范大学教育学院教育学博士研究生;翟雨辰,首都师范大学教育学院博士研究生。

基金项目:本文系国家社会科学基金"十三五"规划 2020 年度教育学一般课题"教师专业伦理形象构成性研究"(BEA200110)的阶段性成果。

① 一般来说,在教师专业发展语境中,新手教师对应专家型教师而言,本文"新手教师(novice teachers)"指进入实习期的职前教师和入职 1-3 年的中小学教师,本文重点在于反思高师院校的职前教师教育,本文中的新手教师与职前教师、师范生通用。

以师徒制方式培养新手教师。事实上,如此经验取向的教师教育不仅是传统中等师范教育模式的复制,而且导致中小学教师的共识中偏重现场经验,贬低教育理论。黑格尔说:“意识所知道和理解的,不外乎是它经验里的东西。”①如果新手教师的意识里没有经历教育理论对其教学行为的影响,只能被尝试错误而积累的感性直观经验所填充。大学教师教育也面临伦理困惑:即培养新手教师是否允许以耽误现场中小学生的心智成长为代价。② 作为以培养中小学教师为主职的师范大学,如果对此缺乏深刻省思,则在某种程度上反映出教师教育哲学的缺席。因此,基于现象学“回到事情本身”的严格科学态度,尝试“回到经验本身”,力图还原经验的实质内涵,理解新手教师教学经验何以可能,这也是教师教育范式变革面临的前提性问题。教师教育研究有必要汲取现象学创立者胡塞尔关于意识-经验关系的理论资源,超越传统感性经验论的束缚,从意识的向度重构理解新手教师教学经验的教育学解释视域,反思当前新手教师培养方式的局限性,并以教师教育课程改革为切入点,探索形成新手教师教学经验的大学道路。

## 一、重新理解新手教师的经验世界:基于胡塞尔的“先验性经验”视域

经验不仅是人们日常生活的重要依据,也是哲学家关注的重要概念,德国哲学家胡塞尔开启的现象学经验论转向尤其值得关注。胡塞尔批判自然主义的传统经验观,提出“回到事情本身”,“回溯”纯粹意识构造的先验性经验世界,即直观给予人的明证性的生活世界。胡塞尔开启的现象学经验论视域,为教育学重构理解新手教师经验世界提供另一种可能性。

### (一)胡塞尔的现象学经验论:从意识的意向性理解经验的先验性构成

在柏拉图看来,观念归属于可知世界,经验最多是可见世界里的一种“意见”(doxa),观念与经验之间存在着一条不可跨越的鸿沟。胡塞尔在继承与批判西方哲学传统经验论的基础上,借助于“意向性”③概念的揭示,构建起先验性经验论的现象学理论阐释体系,为我们重新理解经验内涵提供新的“脚手架”。

#### 1. 经验:可以还原为意识的意向性构成

传统的经验论者仅仅看到主体对外部世界的接受性,如英国哲学家洛克的“白板说”、休谟的“或然性经验”等,都仅限于朴素的自然主义经验观,而且,休谟还认为“因果关系”来自心理经验,无法在理智上得到证明,由此导向彻底的怀疑论。胡塞尔认为,尽管人感知外界事物的心理经验中没有普遍性,但是,在人的纯粹意识(先验意识)中存在着普遍性,并能够直观到本质,而且不受任何个别现实的束缚。④ 在胡塞尔看来,接受性是主体(意识)能动性的较低层次,包含主体对认知对象的选择。主体之所以选择 A 而非 B,根本上取决于主体(意识)的朝向性。主体的“一切的体验即意向性经验”⑤,人的一切经验都可以还原为意识的先验性构成。换言之,体验或意向性经验从主体的先验意识中涌流出来,体验流亦即意识之流。主体的意识流不是杂乱无章而是有序的,主动统调、统摄⑥周遭世界,给予素朴世界增添意义,赋予价值,亦即胡塞尔所说的“意义赋予”⑦。

#### 2. 意识的意向性功能:以“本质直观”方式把握普遍性

在胡塞尔看来,人们日常所熟悉的“经验”是“素朴的感性把握的经验”⑧,其具体的意义更多地指

---

① 黑格尔:《精神现象学(上)》,贺麟等译,商务印书馆 2019 年版,第 26 页。

② 一般来说,在高师院校开展教师教育实习课程的过程中,优质学校不愿接收实习生,主要是面对来自教师和家长的双重压力,在职教师忧虑新手教师的教学失误影响原定教学进度,家长担心新手教师耽误孩子学习质量。

③ 张廷国:《重建经验世界——胡塞尔晚期思想研究》,华中科技大学出版社 2003 年版,第 5 页。

④ 胡塞尔:《经验与判断》,邓晓芒、张廷国译,生活·读书·新知三联书店 1999 年版,第 400 页。

⑤ 胡塞尔:《纯粹现象学通论》,李幼蒸译,商务印书馆 1992 年版,第 106 页。

⑥ 雷德鹏:《自我、交互主体性与科学》,人民出版社 2015 年版,第 64 页。

⑦ 叶秀山:《思史诗——现象学和存在哲学研究》,人民出版社 1988 年版,第 77 页。

⑧ 胡塞尔:《经验与判断》,邓晓芒、张廷国译,生活·读书·新知三联书店 1999 年版,第 69-70 页。

实践活动上的态度和评价性的态度，而不是专指认识-判断的态度。[①] 这类经验即使再多，永远只是具体的感性经验，无法获得普遍性观念。胡塞尔的现象学考察表明，意识先验地拥有明证性的直觉，不需要实证科学的论证方式，本质是在直观中一下子给予意识的。例如，人在面对“红花”“红旗”“红苹果”的时候，不是透过现象看到本质的“红”，而是直观地把握到“红色”的统一性。或者说，人能够在意识里自明性地建构“红花”“红旗”“红苹果”等观念之间的内在联系，意识自身在原本的给予方式中直接地把握事物本质，即人的意识先验地拥有朝向“普遍性”、建构“共相”的能动性。[②]

3. 反思意识：回返经验之“根基”

胡塞尔指出意识有三种基本类型：对象意识、自身意识和反思意识。[③] 对象意识是一般人经常感受到的关于某物的意识。自身意识是指与对象意识同时发生的、对此活动本身的觉晓，例如，我在看窗外的一棵树时也知晓我在看这棵树。反思意识是一种回顾的意识方式，例如，我对刚才看树的看之行为的思考，这种思考带有评判性质。胡塞尔在《经验与判断》中也尝试回答反思与经验之间的联系。在他看来，个体感知经验的类型分为素朴的感性经验和有根基的经验，[④]与此对应，胡塞尔区分了自然反思与哲学反思两种态度。自然反思关注基于素朴感知经验的自然生活视域；哲学反思是把素朴经验转变为有根基的经验的中介环节，这里的“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”。[⑤]人的意识在进行哲学反思之时，人的预先的世界视域就通向语言视域，前概念的领域就构成了经验和语言表达的沉默的“根基”。人也由此体会“回到事情本身”的原意，是指能够返回语言视域之先的生活世界，理解人的思想和行动的来源与意义。

（二）重新理解新手教师的经验视域

通过胡塞尔的现象学视域，经验或体验可被还原为意识的意向性构成，纯粹意识的先验性决定了经验的先验性，由此开启的经验观转向对于大学教师教育有着重要的理论参考价值。从关注新手教师传统意义的教学经验转为关注其教育学意识的构成，并通过对其经验“根基”的知觉，指向教育意义的寻求，使他们对于教育意义的内感知经验不断获得充盈。

1. 新手教师经验之根基：“先验的教育学意向”优先于后天的教学技能

胡塞尔以“意向性”引出现象学的“看”，例如，我“看见”这本书的时候，我同时也看见了自己对这本书的兴趣。我对这本书的朝向或兴趣决定了我看到了它，正是（主体）意识的意向性召唤着我们与世界的关系。沿此路径，范梅南提出“教育学意向”[⑥]，即教育者对孩子的良好生活和真正成长的关心。对于新手教师来说，他们对孩子的意向受到多种影响，尤其是一些约定俗成的日常行为，可能无意识地给孩子带来好的或坏的影响。因此，新手教师的教育学眼光或意向必须源自其教育专业之思，需要教育理论生活的熏陶，以此奠基新手教师专业意识之“根基”，即“道之所存，师之所存”。换言之，新手教师的教育学意向必须经过大学系统专业教育加以引导，才能够加强他们对教育时机的敏感性和专业洞察力。由此展开，新手教师才能意识到养成教育学意向或教育学眼光的重要性，而非单纯积累基于感受性经验的教学技能。

2. 新手教师的专业视域：承载教育历史文化的精神性构成

在胡塞尔看来，“意向性”或“人的精神之看”不是凭空出现的，体现为人的意识在特定历史与文化境遇中的先验性或精神性构成。例如，几何学等人类一切科学（理论）成就都源自人的意识构造活动，这是人类文明的历史过程，也是人的意识发生过程。遵循现象学还原方法，一切科学成果可以还原为人

① 胡塞尔：《经验与判断》，邓晓芒、张廷国译，生活·读书·新知三联书店 1999 年版，第 70 页。
② 张祥龙：《朝向事情本身——现象学七讲》，北京大学出版社 2003 年版，第 182 页。
③ 倪梁康：《自识与反思》，商务印书馆 2002 年版，第 19 页。
④ 胡塞尔：《经验与判断》，邓晓芒、张廷国译，生活·读书·新知三联书店 1999 年版，第 72-73 页。
⑤ 陈家琪：《经验之为经验》，社会科学文献出版社 2000 年版，第 13-14 页。
⑥ 范梅南：《教学机智——教育智慧的意蕴》，李树英译，教育科学出版社 2001 年版，第 24 页。

的意识行为。胡塞尔认为:“每一种科学都与一个由共同协作的工作者构成的开放的世代链条相联系,这些工作者是一些著名的或者不著名的研究者,是为总的生动的科学贡献力量的主观性。”①同理,教育学也有着先验的本质起源,教育学的自明性由此存在。透视学术史上的教育学经典著作,均蕴含着中外教育家在意识层面朝向教育本质的先验理解。例如,孔子和苏格拉底的对于教育的言说,对于今天的新手教师来说,并不陌生。这一切源于人的意识的先验地朝向教与学的本质,也是新手教师能够理解教育学经典文献的内在意识前提。

基于此,新手教师通过学习教育原理,拥有“教的先验性经验”(即理论之知),养成“教的意识”;在此过程中,由“教的先验性经验”生成的教育学意向,与新手教师前期作为学生获得的感性经验相遇,可以充盈起其在理论学习过程中的“先验性的教的经验”,滋养新手教师的“教育之思”,引领其走向教师专业视域,由此生长出其意识中的教育敏感性。因此,大学的教师教育必须重视引导新手教师热爱教育学经典理论,以此构建其内在的教育学意向,而非片面增加外在感知性教学经验。正如《庖丁解牛》中的庖丁所说:“臣之所好者,道也;进乎技矣。”②理论学习对于职前教师的意义在于:他们的意识内在地朝向教育-教学之道,才可能生长出教育学的眼光。

沿着胡塞尔开启的现象学经验论视域,教育学得以突破传统自然主义经验论的束缚与局限,即从外在感知性经验转为内在意向性构成的经验。上述经验观的转型开启大学重建新手教师内在意向性经验世界的教育理论自觉,并努力尝试反思与调整大学培养新手教师的路径偏差。

## 二、反思新手教师培养之局限:重教学技艺性经验积累,轻教育专业意识养成

当前,国内外大学培养新手教师的实习模式主要有两类,一是“学徒式”实习,即请有丰富教学经验的中小学教师现场指导新手教师的课堂教学;二是“顶岗式”实习,即安排职前教师在一些师资短缺的中小学校里独立承担教学工作。在这样的实习过程,新手教师总能获得一些教学技艺或技能,但是,从现象学经验论视角来审视,这些教学技艺性经验均是素朴的感性经验,教学成功与否呈现偶然性(或然性)。因为,新手教师不能据此明确阐释“教与学”之间的内在逻辑联系,其实习课可能存在“误人子弟”的现象,导致实习过程陷入教育伦理困境。这或许是中小学校不愿接纳实习教师的直接原因,也是大学教师教育面临的现实窘境。尽管,国内外大学在培养新手教师方面不乏大学与中小学合作的成功项目,但是,从胡塞尔的视角看,忽视经验的先验性根基,即轻视新手教师内在意识中的教育学意向性构成作用,或许是直接造成中小学教师集体意识中对于教育理论的疏离。

### (一)新手教师倚重实习获得教学技艺性经验

历史地看,教学在相当长的时期内被视为一种技艺,培养新手教师多沿用手工匠人的学徒模式,从早期的师范学校培养小学教师到现在高等师范院校培养中小学教师,无一例外。在此背景之下,中小学教师的教学经验多被视为一种缄默性知识或一种实践智慧,只可意会,不可言传,无疑为教师的教学经验增添了神秘化色彩。即使教师教育已经进入大学化阶段,在“实践取向”之名下的诸多教师教育改革项目,尚未从实践哲学③高度理解“实践”内涵,而是把“实践”窄化为拥有教学技艺的过程,并通过延长实习时间积累新手教师的所谓教学经验。新手教师在中小学课堂模仿在场地或不在场的老教师的教学行为,经过数次尝试性错误,似乎形成一些教学技艺或能力,但是,一旦面临新情形、新问题,单凭技艺性经验无以应对,他们似乎又变得束手无策。

---

① 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2008 年版,第 106 页。

② 陈鼓应注译:《庄子今注今译》,商务印书馆 2020 年版,第 116 页。

③ 就实践哲学而言,一是我们熟知的马克思主义实践哲学,强调意识的主观能动性,重视用科学的理论武装群众的头脑;二是伽达默尔的实践哲学强调理论与实践本然统一。目前,教师教育领域的实践取向似乎缺乏对于实践哲学的深刻理解,“实践”被狭隘地理解为日常感性经验,缺乏实践哲学的底蕴。

基于胡塞尔的现象学经验视域,可从两个方面反思教学技艺性经验的缺失。

其一,基于尝试错误过程获得的教学技艺性经验属于外在感知性经验,呈现片面性、偶然性特点。依据胡塞尔的理解,人以感性直观方式获得经验,如盲人摸象,仅获得一些片面的、零碎的心理事实,永远无法达到理想的完善感知。① 针对上述两种教学实习方式来说,新手教师以感性直观形式获得的教学技艺性经验,充满偶然性、或然性。例如,在备课或写教案的时候,他或许依据已有经验推演出未来的教学活动,但是,当教学结果与教学预期互相矛盾之时,即无法给出明确的合乎教-学本然逻辑的专业解释。

其二,教学技艺性经验的被动性也反映为新手教师的自然思维态度。新手教师的教学技艺性经验,虽说也能在一定程度上反映其内心感受,实则在其纯粹意识之外,带有明显的被动性,呈现"自然的思维态度"②,即对某种教学行为的理解依赖传统教学惯习,不能对教学行为的选择展开专业批判(或反思)。如此循环反复,新手教师的意识被一些试错、纠错的经验所填充,他不能从教与学的逻辑关系层面解释诸多经验之间的同与异,一旦出现新的阻碍,他们又开始陷入新一轮的困惑与不安。这种培养新手教师的实习方式,其伦理困境在于把课堂里的中小学生当作实验室里的"小白鼠",似乎远离真正的大学教师教育之道。

(二)忽视教育理论对于新手教师专业意识形成的独特作用

深入考察上述两种实习方式,在片面强调教学技艺性经验的同时,也暴露出弱化教育理论作用的一面。历史地看,自大学介入教师教育以来,教育理论课程与教育实习课程就并行存在,但是,学术性与师范性的分歧始终若隐若现。对一些师范生来说,教育理论课程是获得学分,实践课程是获得教学经验,各不相干。在一些大学教师的传统观念里,教育科学研究多被自然科学范式支配,教育理论课程讲授关于教育的科学知识,与实习课程相距甚远。从世界范围来看,美国芝加哥大学等一些研究型大学在 20 世纪 70 年代已经取消教育系,与此同时,一些独立建制的高等师范学院也并入综合型大学,教育理论或教育学科在培养教师的学术合法性地位面临窘迫境况。

基于胡塞尔的现象学视角,也可从两个方面厘清问题脉络。

其一,自然科学取向的教育科学研究成果无关意义与价值。借鉴胡塞尔批判欧洲科学危机的思路,或许可以发现教育科学理论远离教学经验的根源。从学科发展史看,自然科学指向事实问题研究,人文科学指向价值与意义问题的研究。但是,近代以来,自然科学研究范式在现代大学里占据支配地位,以此为圭臬的教育科学研究也逐渐远离教育意义与价值问题,其成果仅是一堆关于教育活动的事实,似乎没有显现其在教师教育领域的专业影响力,或者说,这类客观知识对于新手教师的教育学意识与教学能力形成缺乏直接作用力。

其二,教育理论课程的教学方式也忽视知识与意识的原初联系。在当今的大学里,自然科学范式不仅导致教育研究走向实证化客观化的"科学"道路,也深刻影响着课堂教学方式。在一些大学的教育学课堂上,教师多是讲授关于教育学科知识,即使发生课堂讨论,师生们的观点也多是柏拉图所批评的"意见",鲜有胡塞尔所说的"反思意识"。即使美国知名学者舒尔曼提出用"学科教学知识"(Pedagogical Content Knowledge,简称 PCK)③来培养教师的专业判断力,也偏重认知心理学所谓的信息接受与加工,尚未触及胡塞尔强调的纯粹意识拥有内在的本质直观能力。历史上,柏拉图的学园门口写着:"不懂几何学者不得入内",意在强调理性思维(纯粹意识)训练的必要性,亚里士多德也由此体验到"沉思"(纯粹意识)的幸福。现实令人遗憾,自经验实证主义科学观盛行以来,局限于自然科学范式的教育理论研究偏重事实性知识,一些大学教师只给师范生的头脑中填充教条式知识,尚未引导师范生在头脑中建立教育学知识与教育意识的原初联系。

① 倪梁康:《意识的向度》,北京大学出版社 2007 年版,第 230 页。
② 胡塞尔:《现象学的观念》,倪梁康等译,上海译文出版社 1986 年版,第 19 页。
③ 舒尔曼:《实践智慧》,王艳玲等译,华东师范大学出版社 2014 年版,第 13 页。

总之,依从现象学经验论的考察路径,直接聚焦于大学的教师教育课程设置方面,明显缺乏从意识与经验的本质联系来梳理教育理论课程与教育实习课程的内在逻辑。即使它们之间存在一些互动,也难以形成理论与实践的真正对话。通过现场实习,新手教师似乎获得了一些零散的教学技艺性经验,却没有领悟真正的教育之道。这也是近些年来欧美大学的教师教育领域存在“解制化”与“专业化”之争的现实背景①。我国师范大学若要确立自身在培养教师方面的专业地位,有必要重新理解新手教师的经验构成,探索教师教育课程与教学改革,尝试开启一条新的教师教育大学化路径。

## 三、重构大学教师教育课程体系,培养新手教师的教育意向性经验

目前,我国的教师教育已经进入文理学士学位起点的教育专业硕士培养阶段,师范大学主体责任是提升教师专业素养的教育学责任,而非通过简单复演中等师范的学徒制模式来增加新手教师的教学经验。基于胡塞尔现象学开启的经验观转型,对于养成新手教师的专业素养而言,内在教育专业意识优先于外在教学技艺性经验,由此重构大学教师教育课程的基本逻辑。以养成新手教师的教育学意识为教师教育课程体系之始基,围绕意识的意向性涌动,确立理论与意识的原初联系,以“理论-实验-实习”(TEP)教师教育课程体系来充盈新手教师(或职前教师)专业意识的朝向与内容(见图1)。以教育理论课程(Theoretical Curriculum)为先导,以教育实验课程(Experimental Curriculum )为中介,以教育实习课程(Practical Curriculum)为支撑,构成并充盈新手教师的教育学意向性经验世界。

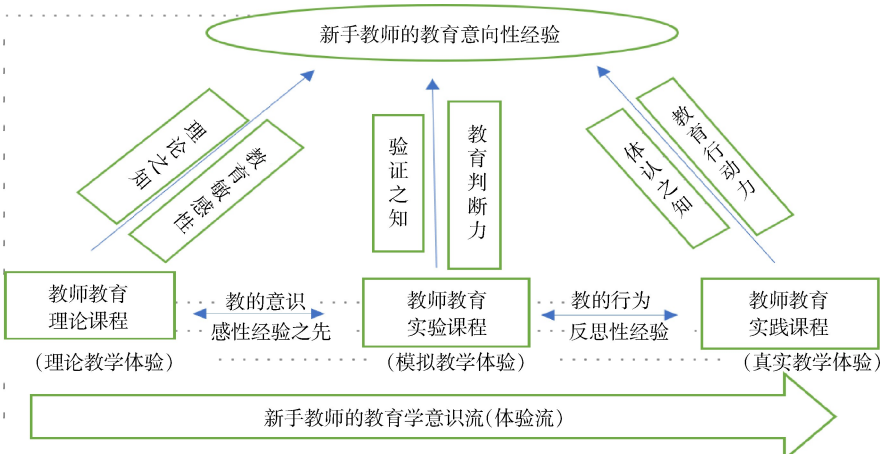



**图1　“理论-实验-实习”(TEP)三维一体教师教育课程框架示意图**

### (一)教师教育理论课程:让新手教师拥有教育学眼光

自大学介入中小学教师培养以来,就为新手教师(或职前教师)开设教育学课程,其课程设计理念源于古典大学的专业教育传统,如法学院、医学院等,均通过法学、医学等相关专业理论培养特定领域专门人才。随着教师教育进入文理学士学位起点的专业硕士水平阶段,一些高师院校也探索专业硕士水平的教师教育课程改革路径,但是,囿于传统知识观束缚,对于教育理论课程设置与实施缺乏教育哲学高度的论证与设计。

依照现象学视域的学科溯源或理论还原,人类精神活动的一切理论成果都有其鲜活的意识发生与构成的过程,这是理论产生的原初动力,文字形态的知识可以转成意识发生之时的思想活动。例如,我

① 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。

们距离孔子的历史时间有两千多年,但是,我们通过《论语》能即时明白孔子言说的意义,或者说,在纯粹意识层面,关于人类社会生活的基本思维方式,我们现代人的与孔子在意识层面拥有高度的同一性,即本质直观的一致性。

从新手教师的教育意识发生角度来看,其在日常生活体验中形成的教育常识观念仅呈现出一种自然思维态度,需要"悬置"这些常识之见才能直观到教育本质,并由此体验反思性意识,拥有反思的思维态度。大学的教育理论课程是唤醒新手教师的意识朝向教育本质的自觉,走出习俗之见的"洞穴"。

对于新手教师来说,如果重视知识与意识本质联系,他们在系统学习教育学经典著作的过程可以构成教育理论思维态度。在与苏格拉底的对话中,他们重新认识自己、重新理解教师;在与孔子的对话中,理解学习的本义;在与赫尔巴特的对话中,理解教育性教学的本质;在与杜威的对话中,理解儿童与课程的关系……总之,他们在教育学经典中体验到人类教育史上那些杰出思想家与哲学家对于教育本质有温度、有深度的思考。如此切身体验教育之思的过程,也是其意识的意向转型过程,体验理论之思的流动即意识不断朝向教育本质的涌现过程,由此生长出敏锐的教育学眼光,以及拥有超越常识经验的教育觉察力。

(二)教师教育实验课程:新手教师体验反思性意识,构成实验性经验

从科学研究的角度看,实验是理论应用于实践并得到检验的重要环节,其本质是根据理论提出研究假设,进而寻求自变量与因变量之间的因果联系。马克思主义者将科学实验视为人类实践活动的特殊形式。在现代大学中,实验课程被视为培养专业人才的必要路径。以医生培养为例,医学院的实验课程有益于医学生通晓相关原理并熟悉操作医用器具的技艺,由此显现医学实验课程的专业训练价值。

对比医学院的实验课程,师范大学的教育实验课程在现有教师教育课程体系中的地位尚未受到应有重视。虽然一些学科教学法课程中也有一些所谓的微格教学训练内容,但是,缺乏科学实验研究的严谨程序,多是参照中小学教师的常规教学方法,获得"尝试错误"①的结果,仍然呈现偶然性和不确定性。皮亚杰也曾批评:中小学教师培养机制存在严重缺陷,只注重教学内容,忽视对教学技艺的科学研究。② 目前,国内外教师教育领域尚未充分认识建设实验课程的必要性,一些教学法课程要么处于"纸上谈兵"状态,要么陷入感知性经验的窠臼。这不仅败坏教学法课程的专业声誉,也导致新手教师失去以真正科学实验方法研究教学的机会。

按照实证科学规范设置教师教育实验课程,新手教师在模拟中小学课堂生活的实验环境中获得"教-学"因果关系的"验证之知"。新手教师在实验课程中的学习体验可以进一步充盈其已有的教育学意识。新手教师在实验室教学环境中分别模拟两个角色:一是中小学教师,他在意识中体验教师的教学设计思路、教学语言和行为等;二是中小学生,他也要体验中小学生的学习思路和学习行为。从实验角度来模拟一节完整的中小学课堂教学,新手教师的重点是找寻教学预设与教学结果之间的确定性联系。

这样的活动过程也是新手教师构建自我专业形象(教师形象)的过程。每一教学环节的"教师之教"与"学生之学"之间的现实联系即刻催生其反思意识。在这样的反思过程中,其教育学意识中的先验自我与经验自我之间发生联系,教育专业态度与自然态度相遇。如果他能够以专业判断超越常识之见,那么,模拟教学将显现不同寻常的专业课程面貌。当然,对于新手教师来说,模拟教学体验是其教育学意识逐步具身化的过程,需要以自觉的教育学眼光超越日常经验的习俗之见,并非一日之功。在此过程中,他们尝试运用前期掌握的教育理论来理解不同"教-学"行为之间的逻辑联系,体验"理论之知"与

① 杜威:《确定性寻求:关于知行关系研究》,傅统先译,上海人民出版社 2004 年版,第 79 页。
② 皮亚杰:《教育科学与儿童心理学》,杜一雄等译,教育科学出版社 2018 年版,第 7 页。

“验证之知”的内在关系,以反思性意识构成“实验性经验”①,或者拥有胡塞尔所说的“反思性态度”,足以彰显此类实验课程的教育价值。

(三)教师教育实习课程:新手教师拥有教育意向性经验

基于现象学视域重构实习课程,关键是形成新手教师的内在意向性经验,超越外在教学技艺性经验的局限性。从新手教师的意识流来看,在实习课程实施过程中,他与真实的中小学生相遇,前期理论课程形成的教育意识与实验课程的模拟教学体验都不断融入当下的意识之中,其教育意识的内容也被不断丰富,其作为教师的专业体验也更加丰满,即他对教育意义或教育本质的理解也明朗起来。下面的文字来自一位实习教师的《实习随笔》:

> 第一次以老师身份走进教室,作自我介绍的时候,我用粉笔在黑板上写自己的名字,不由自主地紧张,我尽力控制微微颤抖的手。当我转身朝向全班同学的刹那间,看到孩子们友善的笑脸和纯洁的眼睛,顿时好感动,紧张情绪也随之消散开去。我自信地打开课本,给学生们示范朗读课文《春》。此时此刻,以前在大学课堂上关于作家朱自清及其《春》的相关讨论,以及模拟教学情景都依依浮现在眼前。朱自清的《春》是写给初中生的范文,他要引领初中学生进入中国古典文学的世界,我这节课也要努力实现他的愿望。②

实习教师的现场教学体验真实呈现的意识流动过程,正是意识本身的连续性,教育理论课程与实验课程的学习体验直接构成现场实习体验的根基。对于新手教师来说,根基意识的意向性构成现场教学行为展开的可能方向,避免以往学徒式实习过程的简单模仿或试错性摸索,他也由此拥有“教-学”之间确定性关系的“体认之知”。在教育学的意识流引导之下,新手教师拥有意向性明确的教学理解力与行动力,远远超越在职教师口口相传的“备教材、备学生”等经验类口诀。

综上所述,“理论-实验-实习”(TEP)教师教育课程体系正是基于新手教师专业意识流动而展开的课程设计与实施路径。理论课程是通过教育原理学习唤醒新手教师先验的教育之思的过程,开启其教的意识的朝向;实验课程是他们在模拟教学环境中获得教的反思性经验的过程,以验证之知充实教育之思;实习课程是他们在真实的教学实践场域中拥有教的意识之流发生并涌动过程,或者说,在他们的意识中,教的先验性经验(理论课程)、反思性经验(实验课程)、体认性经验(实习课程)实现有机融合。这一过程充分调动起新手教师自身的教育学敏感性、判断力和行动力,“教的理论-教的意识-教的行为”完美的融为一体,正是“理论-实验-实习”TEP 教师教育课程所期待的教师专业成长路径。

总之,胡塞尔开启的现象学经验论视域对于教师教育范式转型有重大的方法论参考价值。根据现象学还原之路,新手教师的教学经验与教育理论之间的关系可回溯至其教育学意识的原发之处,长期困扰教师教育领域的理论与实践分离问题也得以消弭。大学教师教育摆脱传统中师模式束缚的切入点就是养成新手教师的教育学眼光,这也是他们开启教育专业生活视域的前提条件。其可行路径就是构建“理论-实验-实习(TEP)”三维一体的新型教师教育课程体系,引导新手教师以教育意向性经验超越教学技艺性经验。唯有如此,方能真正确立教师教育学科的学术地位,进而彰显师范大学的专业伦理责任。

(责任编辑:子聿)

---

① 在杜威的经验视域中,有两类经验活动:一是以尝试错误方式获得的自然经验,是偶发性和非连续性的,阻碍或歪曲后续经验的生长,也被他视为没有教育价值的经验;一是以科学实验方式获得的实验性经验(或反思性经验),通过控制条件变化,反省不同经验之间的联系,当下的经验在未来的经验中获取生命力,体现经验的连续性,也被他称为有教育价值的经验。历史上,杜威与胡塞尔没有直接对话,但是,哲学家对于“反思“的理解是一致的。参见杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 1991 年版,第 253-256 页。

② 摘自首都师范大学教育学院《2020 级全日制教育专业硕士生实习随笔集》。