

走向卓越：

“实践取向”小学教师教育 课程设置研究

陈 威 著



高等教育出版社

走向卓越：
“实践取向”小学教师教育课程设置研究

Zouxiang Zhuoyue:

“Shijian Quxiang” Xiaoxue Jiaoshi Jiaoyu Kecheng Shezhi Yanjiu

陈 威 著

高等教育出版社·北京

内容简介

本书是教育部“卓越教师”培养计划改革项目成果。主要任务是探讨“实践取向”小学教师教育课程设置的思路及架构样态。

全书从小学教师教育的本质、小学教师的专业性以及相关的理论阐述出发,在借鉴发达国家和地区小学教师教育课程设置的经验基础上,在审视与反思我国大陆小学教师教育课程设置的现状及对小学校长和名师的调研等的前提下,提出了实践取向小学教师教育课程设置的基本原则和课程体系、实施路径和保障策略,主张立足小学教师的专业特质和内在诉求,秉持“实践”的信念,将“实践”放在小学教师培养的核心价值地位,以“实践”为导向,通过“实践”的途径和方法,融合理论与实践,以此建构具有小学教师教育特性的独立的课程体系,以卓越的教师教育,培养具有卓越发展潜质的小学教师。

本书适合高等教育研究者、小学教师培养和培训者、小学教师管理人员阅读,并可以作为教师教育研究的参考文献。

图书在版编目(CIP)数据

走向卓越:“实践取向”小学教师教育课程设置研究/陈威著. -- 北京:高等教育出版社,2016.6
ISBN 978-7-04-045242-6

I. ①走… II. ①陈… III. ①小学教师-师资培养-课程设置-研究 IV. ①G625.1②G423.02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 084552 号

策划编辑	肖冬民	责任编辑	肖冬民	封面设计	于文燕	版式设计	马 云
插图绘制	尹文军	责任校对	王 雨	责任印制	尤 静		

出版发行	高等教育出版社	网 址	http://www.hep.edu.cn
社 址	北京市西城区德外大街 4 号		http://www.hep.com.cn
邮政编码	100120	网上订购	http://www.hepmall.com.cn
印 刷	北京市昌平百善印刷厂		http://www.hepmall.com
开 本	787mm×960mm 1/16		http://www.hepmall.cn
印 张	16.5		
字 数	300 千字	版 次	2016 年 6 月第 1 版
购书热线	010-58581118	印 次	2016 年 6 月第 1 次印刷
咨询电话	400-810-0598	定 价	32.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 45242-00

目录

导论 回归实践的小学教师教育	1
一、研究实践取向小学教师教育课程设置的缘起与意义	1
二、实践取向小学教师教育及其课程设置的相关研究回顾	9
三、实践取向小学教师教育课程设置的研究设计与主要观点	18
第一章 实践取向:理论视界及其教育内蕴	27
一、小学教师教育的实践取向释义	28
二、实践取向小学教师教育的理论视界	34
三、实践取向小学教师教育的本质	44
四、小学教师教育的内在特征对实践取向的诉求	49
五、实践取向小学教师教育的人才培养思路	55
第二章 “卓越”的视域:培养卓越的小学教师专业素质	61
一、卓越小学教师专业素质结构分析	62
二、小学教师专业素质发展现状分析	87
三、“卓越”专业素质视域下的小学教师教育课程设置	102
第三章 理论基础:实践取向小学教师教育课程设置的合理性探究	108
一、课程的理论分析	108
二、教师专业发展的理论分析	113
三、教师知识的理论分析	124
第四章 借鉴与规范:实践取向小学教师教育课程设置的经验与 依据	133
一、几个发达国家(地区)小学职前教师教育课程设置的经验	134

二、《教师教育课程标准(试行)》:课程设置的规范与依据	151
三、小学教育实践层面的现实要求	161
第五章 审视与反思:小学教师教育课程设置的现状分析	167
一、小学教师教育课程设置检视——对12所院校课程方案的分析	167
二、小学教师教育课程设置的适切性调查——以某院校课程方案为 个案进行分析	191
三、我国现行小学教师教育课程设置的主要问题	198
第六章 解构与重构:实践取向小学教师教育课程的设置样态	205
一、实践取向小学教师教育课程的重构原则	206
二、实践取向小学教师教育课程目标	209
三、实践取向小学教师教育课程结构	211
四、实践取向小学教师教育课程的实施路径	233
五、有效实施实践取向小学教师教育课程的保障策略	239
结语 小学教师教育:在实践中走向卓越	244
一、“实践取向”有着深刻的学理基础和现实要求	245
二、合理融理论与实践于一体是实践取向的实质	246
三、实践取向小学教师教育课程设置具有特性和独特价值	246
四、理性认识小学教师教育的课程设置	249
五、需要继续研究的问题	250
主要参考文献	252
后记	257

导论 回归实践的小学教师教育

理论所不能解决的那些疑难,实践会给你解决。

——费尔巴哈

理论脱离实践是最大的不幸。

——达·芬奇

随着世界范围内的教师教育理念由重视“理论”转向关注“实践”,小学教师教育也需要与时俱进,卓越发展。而纳入到高等教育体系中的小学教育专业,其建设与发展中有许多亟待解决的理论与实践问题,诸如小学教师的培养目标、素质规格、培养模式等,都需要进一步研究。其中,课程设置是小学教师教育发展的核心问题,是提高小学教师教育质量的关键,“突出实践导向的教师教育课程内容改革”也是《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》(教师[2014]5号)的要求。本书试图从“实践”出发,对实践取向的小学教师教育进行学理性探讨,以求厘清具有小学教师教育特性和独特价值的小学教师教育课程设置的思路和结构样态,以实现小学职前教师教育中理念与方法的超越,促进小学教师教育在走向卓越中彰显其特色。

一、研究实践取向小学教师教育课程设置的缘起与意义

小学教师教育课程需要以新的课程价值和课程形态适应并引领基础教育课程改革、顺应教师专业发展的实践转向、回应卓越教师培养的要求,并能够满足小学教师教育发展的内在诉求,使小学教师教育人才培养具有卓越的实践品格。

（一）研究主题基于对如何提高小学教师培养质量的思索

之所以选择这一主题进行研究,主要基于如下考虑:一是纳入我国高等教育体系的小学教育专业,专业特性被疏忽,课程价值取向不明确,课程设置中存在理论与实践疏离、效果不彰显的问题;二是“实践取向”是小学教师教育系统建设与卓越发展的内在需求;三是《教师教育课程标准(试行)》明确提出“实践取向”的理念,而我国小学教师教育课程改革在这一方面的学理性研究不足。

1. 来自现实的呼唤与反思

（1）师范生的困惑——怎样适应小学教育实践的要求？

刘同学:尽管学习了很多教育理论,但在实习中却不知道如何结合学习过的原理来分析教材,分析学生的特点,选择恰当的教学方法来对教学进行设计。

胡同学:老师上课时都是对理论知识的讲授,所以尽管我们对新课程的理念也学习了很多,但是仍然不知道在教学实践中怎么落实、怎么应用。在学校里当所学的教育理论与小学的要求、与小学的具体问题有冲突时,我感到有被分裂的痛苦。实习时用心模仿小学教师的做法,还能学到一些有效的方法。

张同学:学习了“儿童心理学”,也学习了“班级管理”的知识,但是在实习中,面对小学生时,仍然把握不好与小学生相处的艺术。刚刚接触他们时,相处得不错,受到学生的喜爱,但在课堂上学生却过于活跃,乱哄哄的,不听我的话,不听我的指挥,我觉得在学生中失去了尊严。但当我对学生太严厉以后,他们又会很反感,我不知道如何找到平衡点。这在理论课程中学不到。

……

走上实际工作岗位后的教师在面对纷繁复杂的教育实践时的感受与此类似,他们常常感到迷茫、焦躁和无助,有的人感到教好一个学生、当好一名老师是那么困难,当初的理想和热情在现实面前不堪一击;有的人感受到大学里所学的教育理论在面对小学生和小学教育的实际情境时竟然毫无用处。当高深的教育理论无法面对充满复杂矛盾的教育现实时,他们感到在学校中所学的理论失灵和无用,因此痛苦与无奈,他们更需要的是如何解决纷繁复杂的教育问题,如何面对千姿百态的活生生的小学儿童。他们应对教育情境中的问题时,更多地是在现实中从身边的优秀教师身上寻找教育样板,尽快地解决存在的疑问。他们极为一致地期待职前的培养能够给予他们这样的关照:(1) 期待结合实践的理论学习;(2) 期待自己更为博学和多才多艺;(3) 渴望有更多的教育实践与体验机会,并得到有效的帮助与指导。

(2) 小学教育一线的诘问——怎样培养具有良好实践适应能力的教师？

刘校长：新任教师在教育理论知识和专业知识的考试中成绩都不错，可是在实际中却不会教学，应变能力差，他们对很多问题都束手无策。

崔校长：多数新任教师和师范生都不会带班，缺少班级管理的常识和策略，新任教师在班级管理中显得手忙脚乱，师范生在没有在职班主任跟班的情况下，常常就不知所措了。他们不会沟通，不懂得沟通，难以取得家长的信任和得到孩子的喜爱。

尚校长：总觉得实习生和新任教师缺少对工作、对儿童的投入感，主动性很差，很难深入儿童中，不会与儿童交流和沟通，很难看出他们热爱教育工作，热爱儿童。情商不够高，不能用乐观快乐的个性影响和感染儿童。

.....

来自小学一线的校长普遍认为新任教师和师范生难以尽快进入教师角色，适应岗位的要求。他们对小学教师教育的人才培养质量非常关注、格外期待，但又有颇多质疑。他们强烈要求改变教师培养模式，对职前培养的理论课程以及单一课堂授受方式提出批评，希望师范生有更多的实践体验和磨砺。尽管教师的专业发展是终身的，职后的实践会为其专业成长提供更大的空间和时间，但是满足小学教育实践对准教师胜任岗位要求、缩短岗位适应期的诉求应当是职前培养的重要课题。小学教师教育承载着期望，也承受着压力，面临着前所未有的挑战和机遇。怎样培养具有良好实践适应能力的教师？小学教师教育迫切需要科学的发展与变革。而小学教师教育变革与发展的核心应是课程改革，是对课程设置理性反思与重构。

面对这种境况，做教师教育的人总有无数的困惑和尴尬，我们的小学职前教师教育培养的“优秀学生”，在大学里学习了教育学心理学、学科知识、教学法，接受了技能培训，获得了优异成绩，他们对成为一名合格的教师有无限的憧憬，但在实际的教学中却不能达到预期的成效。当我们的师范生对所接受的教师教育感到怀疑和失望时，他们内心深处的无助和呐喊，深深地触动我们；当小学校长对我们的教师培养质量提出热切的期望与强烈的质疑时，除了感到内疚、焦虑和压力之外，更多的是对小学教师教育的现实反思：职前教师教育的效能低下、教师教育课程的效果微弱，为什么我们不能使师范生在入职时充满自信，成为适应能力更强、更具有潜质的教师？小学职前教师教育的问题到底在哪里？是培养理念和取向出现了偏差，还是教育理论和教育实践相互脱离了？

(3) 反思——小学教师教育应回归实践，引领小学教师专业发展。

师范生的困惑与渴望，小学教育实践的质疑与期待，让人不禁认真反思：小学职前教师教育遇到了怎样的挑战？如何改革以应对挑战？小学职前教师教

育的价值取向应当是什么?现行的小学职前教师教育课程设置究竟出了怎样的问题?应当通过选择和建构怎样的课程体系和实施路径实现培养目标?小学职前教师教育如何有效而高质量地培养教师,为教师的专业成长奠定可持续发展的基础?等等。以下着重分析小学职前教师教育及其课程设置存在的问题。

其一,以理论学习为主,抽象空洞,脱离实践

师范生的专业学习以理论学习为主,学习教学的过程就是在课堂上听教师解读所谓的权威抽象的教育理论,这种学习方式使他们成为储存丰富理论知识的“容器”,缺乏对实践的关注,缺乏对教育实践问题解决能力的培养;理论课程老化、陈旧,难以适应基础教育发展和课程改革对新时代教师的要求,开设的教育专业课程沿袭陈旧的内容体系,以理论性和逻辑性为特征,脱离教学实践,缺乏时代感和针对性,难以体现较高的学术水平和鲜明的师范特色。师范生在大学期间所学习的教育理论与小学教育实践疏离,理论不能实践化、生动化,深奥系统的理论知识对于师范生来讲只是符号、规则,完美的教育理念在复杂变化的教学实践面前往往是空中楼阁,可望而不可即。这种“去实践”的做法,导致师范生要么盲目地机械接受,要么拒绝接受学理性知识,不能理解和内化,不利于实践品格的养成,致使师范生由于缺乏心灵关照和实践支持,在入职后的教育教学中迷失方向。

其二,教育实践流于形式,师范生难以获得有效的实践经验并进行实践反思

小学职前教师教育的课程学习大多被人为地分为长期的理论学习和短期的教育实践两个相互隔离的阶段。理论学习缺乏前置的实践经验的支撑而陷于空洞、抽象和晦涩;实践体验则作为“应用理论”和“验证理论”的阶段,被安排在学程的结束阶段,成为一个一次性的孤立的练习教学、复制和操作理论程序的过程,师范生对教师角色、对教育教学情境和与儿童交往的经验十分空乏和肤浅。近年来,尽管教育实践日益受到重视,但是,仅仅通过延长实践时间,并不能保证实践的质量,正如有效的理论学习需要实践经验的支撑一样,有效的教育实践仍然需要在理论框架的指导下,将理论融于教育实践,将个人的体验、情感和对教育实践情境的直觉把握进行审视与反思。在这一过程中,师范生需要重新解读理论,累积并提升实践经验,进而建构实践性知识。这需要精心设计教育实践的模式,并对师范生的实践体验给予有效的指导,使教育实践真正成为师范生加强专业体验、关注教育现实问题、培养在教育实践中自我成长的力量、连接与交融理论和实践的有效途径,使教育实践成为师范生在体验中自主体悟、反思学习和主动建构的过程。

诚然,一名教师的成长与成熟是终身的,这个过程中有理性的陪伴,更有在

实践中的体验、磨砺和探索,这个“化蛹成蝶”的变化过程要经过教师的自主体验、反思领悟和主动变革。而我们的教师教育却漠视了师范生的教育生活体验,缺乏对其主体成长的关注,缺乏对其自我成长力量的培养,缺乏理论与实践的有效连接。因此,小学职前教师教育改变师范生的专业生活方式,将其置身于小学教育实践是变革的重点,贴近教育生活的培养、指导是未来的小学教师所需要的。

实践取向是当今教师教育研究中的热点,是教师培养中所倡导的基本理念,它指向理论与实践的沟通,强调将师范生置于真实的教育情境中,培养反思能力,形成实践知识,发展实践智慧。

2. 来自对小学教师教育卓越发展的内在要求

从20世纪80年代开始,世界上许多国家都加强了对基础教育发展战略的研究,更加关注基础教育师资队伍的建设问题,加速培养创造型、全能型的高学历和高素质的小学新师资。目前,许多发达国家小学教师本科化的目标已基本实现,许多发展中国家和地区也较早开始了小学教师本科化的培养工作,培养具有本科学历的小学教师已成为世界师范教育改革的必然趋势。

我国大陆小学教师教育本科化起步较晚,本科小学教师教育作为我国高等教育体系中的新兴的专业教育,与发达国家和地区相比,有较大的距离。建设和发展小学教师教育是我国教师教育的题中之意,而将纳入高等教育体系的小学教育专业的课程设置作为我国教师教育研究领域的一个重要课题,是发展小学教师教育的关键。到目前为止,我国小学教师教育本科化只有十余年的发展历程。应当说,对于本科层次小学教师的培养,我国还没有积累成熟的经验。十余年中,小学教师教育体系建设在实践和理论方面虽然有较大进展,但仍有许多问题亟待澄清和解决,特别是如何科学设置课程的问题,如对核心课程仍无科学客观的认定,许多课程仍然是相关专业同类课程的“移植”,以“学科为本位”,关注学科的体系性和逻辑性,不能反映教育研究的最新成果,缺少对小学教育实践的研究和关照,缺少对课程之间内在融合的组织关系的研究,缺少真正体现培养小学教师教育人才的特色,同时又具有大学本科水平的创新课程,等等,这必将影响小学教师教育的可持续发展。探索独立的具有小学教师教育特性的课程设置方案应是小学教师教育变革与发展的主要目标。

应该说,“实践取向”的小学教师教育是在高等教育体系中实施的小学教师教育形态。“实践取向”亦是小学教师教育专业性和大学“知行合一”培养理念的必然的价值取向选择。因此,探索“实践取向”的小学教师教育的内蕴,研究基于实践的小学职前教师教育课程设置的理论基础和现实依据,结合发达国家和地区的经验与教训,审思我国小学职前教师教育的课程设置问题,科学理性地

探索其思路和样态,能够为我国小学职前教师教育机构设置课程方案提供借鉴与指导,进而促进小学教师教育的卓越发展,使其在教师教育改革和发展进程中,在大学的学术和文化沃土中茁壮成长。

3. 是加强践行“实践取向”理念学理研究的需要

我国 2011 年颁布的《教师教育课程标准(试行)》,从“教师是反思性实践者”的专业形象定位,将“实践取向”作为教师教育课程的基本理念之一,指出“教师是反思性实践者,在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。教师教育课程应强化实践意识,关注现实问题,体现教育改革与发展对教师的新要求。教师教育课程应引导未来教师参与和研究基础教育改革,主动建构教育知识,发展实践能力;引导未来教师发现和解决实际问题,创新教育教学模式,形成个人的教学风格和实践智慧”。为体现这一理念,该标准将“教育实践与体验”定为教师教育课程的三大目标领域(包括观摩、参与和研究教育实践的经历与体验三个方面)之一,集中反映了教师教育课程强化实践的具体要求。2014 年,《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》对于教师教育的改革亦明确提出“突出实践导向的教师教育课程内容改革”要求。坚持“实践取向”已被小学教师教育理论和实践界认同,并且将成为未来小学教师教育及课程改革的理念和思路,它带给我们许多新的想法和做法,也使我们对小学教师教育有了很多新的认识。小学教师教育的卓越发展应走实践之路。为此,本书以“实践取向”作为小学教师教育课程设置的取向。

那么,究竟该怎样认识“实践取向”?停留在观点陈述和做法上的论述很多。然而,这样的理念和思路是基于哪种被证明为正确的学理研究基础之上的呢?小学职前教师教育课程将如何在深厚通透的学理认知后,不单纯模仿西方的教师教育课程表象,亦不单纯增加实践的时间,不仅仅停留在建设和设置什么课程上,一味以寻求“应然”为目的,而能够从对内在思想的理解上、基于实际状况,高屋建瓴地重建?作为小学教师教育的理论研究者,应将深入学理研究进而有效改造现实作为自己的责任,基于“实践取向”,探讨实践取向的内蕴,探讨小学教师专业发展的内在规律,由此出发,理性研究小学职前教师教育课程设置的思路和样态。只有小学教师教育的理论与实践结合孕育的成果,才能永葆“生命的活力”。

(二) 研究主题的选择具有重大的理论和现实意义

本研究主题的选择能够在理论上提供一个深化教师教育课程理论研究的新视角,从而丰富教师教育课程理论,特别是通过对实践取向的学理性分析以及对实践取向的小学教师教育内蕴的探讨,能够匡正认识,为学界深入研究实践取向

的教师教育奠定观念基础。

从实践上来看,本书将有助于客观、全面地审视小学职前教师教育及其课程设置的取向,为小学职前教师教育提供课程建设的理性反思的新视角。为小学教师教育机构构建基于自身对教育科学的研究,针对本区域本院校师范生的学情和基础、基础教育对小学师资培养的客观要求,构建科学、合理、优化的小学教师教育职前培养课程体系及职后培训方案提供基本的事实依据和基于学理研究的样态借鉴与理论指导。这契合了基础教育及教师专业发展的时代需要,并将适时地回应教师教育变革的实践转向,从小学教师培养的核心手段上真正促进小学教师的专业发展,对满足卓越小学教师的培养要求具有现实意义。

1. 实践取向小学(职前)教师教育课程设置能够适应并引领基础教育课程改革

当前我国基础教育课程改革是一项从课程理念、课程结构、课程内容、课程评价到课程管理体制等方面进行全面改革的系统工程,赋予教师专业发展以新的内容,对教师提出了前所未有的挑战,迫切需要教师具有新的教育理念和优良的教育品质,如综合的专业知识品质、反思性的专业思维品质、研究性的专业学习品质、创新性的教育教学行为品质等,并具有能够提升自身教育生命与生活质量的专业自觉,具有以学生发展为本的新观念,能够将知识转化为智慧、将理论转化为方法,适应研究性教学、综合性教学、反思性教学的要求。这迫切需要实践取向小学职前教师教育为基础教育新课程的实施培养具有全新的人才培养理念、新的教育行为品质和较强的教育实践能力的专业的优质教师,这些教师能够以全新的教与学的方式适应新课程改革,通过自身的不断成长更好地促进基础教育发展和学生健康全面地成长。所以,回应基础教育课程改革对实践的召唤,成为小学职前教师教育课程研究的重要课题,要求我们思考如何设置“适应”并“引领”基础教育课程改革的小学教师教育课程。“适应”就是要变革教师教育思想、改变课程的教与学游离于基础教育课程改革之外的现状,提出适应新课程实施要求的职前教师教育课程方案。“引领”就是要研究如何通过职前教师教育课程的深度变革,培养符合基础教育新课程实施要求的教师,以引领和促进基础教育的课程改革。所以,构建与基础教育新的课程理念和课程体系相协调、与教师的职前培养需要相适应的小学教师教育课程体系,成为小学教师教育的重中之重,是基础教育课程改革的迫切要求和关键环节,对于培养适应基础教育事业发展需要的小学教师,保障基础教育事业改革顺利进行,具有十分重要的意义。

2. 实践取向小学(职前)教师教育课程设置能够顺应教师专业发展的取向

教师专业发展是当今教师职业发展的共同目标,要求教师应当是经过专门

训练的达到专业标准的专业人员。教师专业发展意味着要逐步提高学历层次,提高学术水平,提高教育实践智慧,提高研究教育问题的能力,提高职业道德水准。随着对教师专业发展研究的兴起和深入,特别召唤“实践理性”在教师专业发展中的重要地位和作用,将教师的专业形象定位为“反思性实践者”,回应长期以来对教师作为“技术操作人员”的质疑。这促使我们反思教师职前培养的“技术熟练者模式”,这种模式认为教师专业发展逻辑就是“理论的实践化”,简单地认为教师专业发展就是外在理论的应用加技术的成熟,是应用现成的理论规则对教育活动和教育实践中的问题进行技术性的应对与处理,而忽视了教师专业发展中最重要 的实践体验和 实践感悟。因而“教师的自主性和教学水平,受到标准化教学模式的控制”。“师范生学习的重点不是内容知识或者教学能力,而是一种能够导致学生产生有效行为的技能经验。于是,教师的专业学习转化为了行为训练,而不是教育。”这种把教师当作技术操作人员的职前教育,“要求教师掌握的重要知识纯粹是技术性和工具性的”^①。从已有对教师专业发展的研究与实践来看,学术界呈现出教师作为“反思性实践者”的强劲话语,强调教师专业发展逻辑是“实践中的理论”,要遵循“实践逻辑”,在实践理性的视野中,在“与情境的对话”中,形成实践性知识、发展实践智慧。认为形成实践性知识、发展实践智慧是教师专业发展的内涵,而教师教育课程是教师专业发展的重要保障。鉴于此,需要我们从教师职前培养的“学科模式”“理论模式”“训练模式”中跳出来,基于教师专业发展的“实践模式”和“行动模式”来解读小学教师的职前培养,反思如何在这一理念的关照下,审视我国小学职前教师教育课程建设和建设,关注如何给师范生提供更多的教育情境和教育实践机会,让他们在实践中体验和感悟,形成情境性、综合性的实践知识和实践智慧,以更好地获得专业发展。这对于保证不断提高准教师的专业水准具有重要意义。

3. 实践取向小学(职前)教师教育课程设置回应了教师教育变革的实践转向

小学教师教育是促进小学教师发展的专业教育,“只有促进教师可持续发展的教师教育,才是真正的教师教育”^②。教师专业发展的实践指向,要求不断地改善教师的专业教育。近年来,对教师的教育已成为教育界关注的核心,国内外教师教育改革的深度和广度都在不断拓展,尤为突出的是教师教育及其课程改革的实践转向成为教师教育改革的重要关注点和议题。教师教育从强调客观

① 鞠玉翠. 论争与建构:西方教师教育变革关键词及启示[M]. 济南:山东教育出版社, 2011: 182-183.

② 许邦官. 论教师教育与教师的可持续发展[J]. 中小学教师培训(中学), 1999(4): 5-7.

知识、纯粹理性、外部资源、发展现场向强调实践智慧、情感维度、教师生活、工作现场转变。无疑,这一转向是根本的,它体现了教师发展的深层逻辑^①,即对教师的培养和发展应遵循“实践逻辑”和“过程逻辑”,实践的力量在教师教育中凸显出来,研究者和实践者更多地开始用“实践”的思维和解释框架来认识与理解教师的培养与发展。这种实践转向,需要将“实践”作为教师培养的新视角,深化为了实践、基于实践,在实践中培养的思路。而顺应教师教育实践性发展的趋势与实践化变革的思路,在很大程度上是通过教师教育课程的设置和质量来回应并实现的。所以,教师教育课程改革尤其应成为教师教育改革重要方面,是教师教育“实践化”变革思想与思路的具体体现和落实的关键。国内外关于教师教育的“实践化”的培养模式,课程设置的目标、模式、特色以及实施方式等,为小学职前教师教育课程设置提供了重要的参照。我国小学职前教师教育课程应从实践视角研究其科学设置问题。

所以,面对基础教育、教师专业发展以及教师教育的深刻变革,对于承载着培养高学历、高素质的专业化小学教师的高等院校的小学教师教育而言,课程设置作为人才培养的载体,其科学性、合理性是提高小学教师教育的关键,是实现人才培养目标的具体显现和必要条件。正是基于上述认识,我们必须科学审视和研究小学职前教师教育课程设置问题。本书将研究的焦点放在小学教师教育课程设置上,在反思我国现行的小学职前教师教育课程设置中存在的问题的同时,从“实践”出发,探讨具有小学教师教育特性的课程设置问题。

二、实践取向小学教师教育及其课程设置的相关研究回顾

近年来,教师教育及其课程设置已成为国内外学者研究和关注的核心问题,有很多著作和论文都提出教师教育及其课程设置要具有并突出“实践性”特征,并在其中涉及了实践取向的问题。但真正明确提出实践取向,并从实践取向的角度论述教师教育及其课程设置的研究却不多见,更没有直接从实践取向的角度针对小学教师教育课程设置的系统的学理性论述。以下选取关于在实践取向的教师教育及其课程设置的相关研究中的有代表性的观点进行简要概述。

^① 姜勇. 从实体思维到实践思维:国外教师专业发展新取向[J]. 外国教育研究,2005,32(3):1-

1. 关于实践取向的内涵

关于实践取向的内涵,于佳雪总结了三种观点:一种认为“实践取向是教育教学的一种途径”;一种观点认为“实践取向是一种教育教学的体验”;一种观点认为“实践取向是一种价值取向,应当在教师教育中充分发挥实践性的价值”。^① 闫红丽将实践取向的内涵总结为:“有人认为实践取向是一种体验;有人认为实践取向是一种过程取向;有人认为实践取向是一种途径;笔者认为实践取向是一种导向,它是指在教师培养过程中以实践为导向,充分发挥实践在教师专业发展中的作用。”^② 关文信认为,“实践取向是一种价值取向”,“是指在教师培养中要把实践放在核心价值地位,充分发挥实践在教师专业发展中的根本性作用”。强调“一是坚持实践取向绝不是排斥或轻视知识的作用,实践本身就是知与行的统一。二是坚持反思是实践取向的题中应有之义,因为实践具有批判的品格”。将实践取向的具体内涵概括为三个方面:“为了实践、基于实践、在实践中”。“为了实践”“是实践取向的目的性,具体是指在职前小学教师的培养中,实践具有目的性……小学教师职前培养的一个重要目标就是未来教师的实践能力”;“基于实践”“是实践取向的基础性”,具有三个方面的含义:“一是指职前培养从目标到过程都要建立在实践基础上”,“二是指职前教师培养要充分重视个人经验的价值”,“三是要重视在实践中反思”;“在实践中”“是实践取向的场域性,是指未来教师专业发展的主场域是实践”,即“学校真实的教育情境是未来教师专业发展的现实土壤”。^③ 程亮认为实践取向是以实践哲学为基础的取向,它侧重从实践者的个人知识和自主反思层面,重构教育理论及其与教育实践的关系。^④

2. 关于实践取向的教师教育及其课程研究的发端

关文信认为:“实践取向是教育的本质要求,因为教育本身是一种培养人的实践性活动。”^⑤ 彭寿清等认为:“实践取向的教师教育课程是必然的选择”,其中最根本的学理基础是学术理性取向的教师教育课程已经走入困境;认为实践取向的职前教师教育的课程目标是要培养“实践智慧”,而“实践智慧正视具有不确定性的实践,不认为教育理论可以简单容易地运用到教育实践;相反,身处于实践情境的教师必须去理解实践,在理解的基础上深思和慎思,在实际的教育情境中实现对教育理论的同化与顺应,并作出符合情境的决定,解决教育情境中真

① 于佳雪. 实践取向的英国职前教师教育研究[D]. 开封:河南大学,2012.

② 闫红丽. 实践取向的美国职前教师教育研究[D]. 开封:河南大学,2011.

③ 关文信. 实践取向小学教师职前培养研究[M]. 北京:首都师范大学出版社,2009:43-45.

④ 程亮. 教育学的“理论-实践”观[M]. 福州:福建教育出版社,2009:90.

⑤ 关文信. 实践取向小学教师职前培养研究[M]. 北京:首都师范大学出版社,2009:43.

实和复杂的问题”。而学理性课程主要是将理论课程通过讲授的方式传递给师范生,导致培养的师资难以“适应实践的逻辑”^①。林一刚认为:“教育理论与实践脱节的问题一直困扰着教育研究者、实践者”,解决这一问题的关键是“教师教育应该直接面向实践”。他主要针对三个问题讨论了实践取向的教师教育课程和教学改革的理论依据:一是“教育理论的再概念化”,认为由于“被实证主义研究范式把持”,长期以来,教师教育秉持获得“公共理论”的传统,单纯的理论传授“使得教师教育变得单调、僵化、刻板,甚至违背了人性,抽离了教育实践本身丰富的内涵,扼杀了教育过程中人的能动性和创造性”。二是“教育实践的再概念化”,引用舍恩的教育实践情境的“低湿之地”的观点,认为专业实践的“低湿之地”“充满复杂性、模糊性、不确定性、独特性和价值冲突”,不能“套用既有科学理论和技术解决问题”,因而“必须充分发挥专业人员的智慧,创造性地去建构问题,明晰目标,寻求解决方法”,“因此教师教育者若以独白式、理论掌握式的方式培养教师,势必难以应对‘低湿之地’的‘教育场’”。三是“教育理论习得过程的再概念化”,认为师范生要建立与教育理论相一致的教育教学信念系统,“最主要的手段与途径就是实践”,“专业知识的获得是一个‘行中知’的过程”。^②倪小敏从教师知识观的角度阐述了应当从实践的角度重构教师教育模式。认为实践取向的教师教育模式应基于实践取向的教师知识观,引用陈向明关于教师实践性知识的观点,认为实践性知识是“教师内心真正信奉的、在日常工作中‘实际使用的理论’,支配着教师的思想和行为,体现在教师的教育教学行动中”的知识。^③倪小敏认为:“教师实践性知识一方面源于教师对教育实践经验的审查与反思,另一方面源于教师基于实践背景重新解读和反思教育理论,最终形成在专业领域能够有效发挥作用的实践性知识。”因而,站在“反实证主义”者的立场上,反对理智取向的“理论先导”的教师知识观,强调教育实践中特有的“实践逻辑”应当受到关注。^④王少非认为:“教师教育课程之所以要秉持实践取向,既是教师专业的实践本质的要求,也是人们对支撑教师专业实践的教师知识基础的认识加深的必然结果,更是理论取向的教师教育课程遭遇困境之后

① 彭寿清,蔡其勇,苏贵民,等.实践取向的职前教师教育课程建构[J].课程·教材·教法,2012,32(7):107-111.

② 林一刚.实践取向的教师教育课程与教学改革探索[J].浙江师范大学学报(社会科学版),2011,36(4):115-118.

③ 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003,1(1):104-112.

④ 倪小敏.实践取向:职前教师教育模式的重构[J].教师教育研究,2010,22(1):22-27.

的必然选择。”^①

3. 关于实践取向的教师教育观及其课程设置的观点

关于实践取向的教师教育观,倪小敏从教师实践性知识的角度,认为实践取向的教师教育观主要有三个方面:“一是重视未来教师的实践性知识的形成和发展,教师教育的任务是创设各种实践情境以帮助未来教师获得实践性知识。二是注重实践中反思,在反思中前进。教师的实践和研究不是两个过程,而是一个过程的两个方面。三是强调‘学习’是‘社会实践的参与’,而不是‘内化’。”因而倡导建立“理论-实践共同体”、实施“认知-学徒制”以及“实践中反思”等获得实践性知识。^② 庞学群等在探析以实践为取向的教师教育中,提出四个基本观点:一是“以学校为基地”的培养模式,二是理论-实践紧密结合的课程设置,三是在行动中研究与反思的培养方法,四是严格的教师资格标准和“基于表现”的教师资格认证方法。在“以学校为基地”的培养模式的论述中,认为:“‘以学校为基地’的模式是相对于传统的‘以学院为基地’的教师培养模式而言的”,“其根本出发点在于试图改变基于过分强调理论而实践不足的传统教师教育模式的缺陷,加强理论与实践操作的结合,探讨教育理论与教育实践的相关性,加强教师职前培养中教学实习的地位,鼓励学生通过实践而思考教学过程中的问题。”^③

关于实践取向的教师教育课程观,钟启泉曾概括说明教师专业发展观的转型及其带来的教师教育课程的深刻变革:(1)教师专业发展不能仅仅理解为一线性的知识、技能的积累,而是教师个人的整体性发展。因此,教师教育课程标准针对旧课程“老三门”的忽视儿童价值、实践环节薄弱、培养与培训脱节等弊端,凸显“儿童为本”“实践取向”“终身学习”的理念,以教育创新精神和教育实践能力为重点,培养教师的专业素养。(2)教师专业发展不是依赖外在的技术性知识的灌输而“被塑造”的,而是一种“自我理解”的过程,即通过“反思性实践”变革自我、自主发展的过程。因此,教师教育课程标准鼓励教师的实践研究,倡导教师立足真实的教育情境,在问题解决中发展教师自己的实践智慧和教学风格。(3)教师专业发展讲到底是一种“文化背景的变革”(“生态变革”)和“终身学习”的过程。教师专业发展不是把现成的理论知识直接运用于教育实践的过程,而是教师的知识和经验与教育情境交互作用,通过个人独立反思和集

① 王少非. 教师教育课程的实践取向:何为与为何[J]. 教师教育研究,2013,25(9):72-75.

② 倪小敏. 实践取向:职前教师教育模式的重构[J]. 教师教育研究,2010,22(1):22-27.

③ 庞雪群,李福灼,朱昆. 以实践为取向的教师教育探析[J]. 经济与社会发展,2006,4(2):172-