

理论篇

现状篇

民族篇

比较篇

JIAOSHI JIAOYU YANJIU

—JIYU GANSUSHENG JIAOSHI JIAOYU XIANZHUANG DE FENXI

教师教育研究

——基于甘肃省教师教育现状的分析

刘玉泉 李硕豪 主编



兰州大学出版社

JIAOSHI JIAOYU YANJIU

—JIYU GANSUSHENG JIAOSHI JIAOYU XIANZHUANG DE FENXI

教师教育研究

——基于甘肃省教师教育现状的分析

主 编 刘玉泉 李硕豪
副主编 孙建安 张社平
岳国仁 汪聚应
王发斌



兰州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教育研究:基于甘肃省教师教育现状的分析/
刘玉泉,李硕豪主编. —兰州:兰州大学出版社,
2010. 10

ISBN 978-7-311-03611-9

I. ①教… II. ①刘…②李… III. ①师资培养—研
究—甘肃省 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 201153 号

策划编辑 陈红升
责任编辑 马继萌 陈红升
封面设计 管军伟

书 名 教师教育研究
——基于甘肃省教师教育现状的分析
主 编 刘玉泉 李硕豪
副 主 编 孙建安 张社平 岳国仁 汪聚应 王发斌
出版发行 兰州大学出版社 (地址:兰州市天水南路 222 号 730000)
电 话 0931-8912613(总编办公室) 0931-8617156(营销中心)
0931-8914298(读者服务部)
网 址 <http://www.onbook.com.cn>
电子信箱 press@www.lzu.edu.cn
印 刷 兰州德辉印刷有限责任公司
开 本 787×1092 1/16
印 张 13.25
字 数 240 千
版 次 2010 年 10 月第 1 版
印 次 2010 年 10 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-311-03611-9
定 价 25.00 元

(图书若有破损、缺页、掉页可随时与本社联系)

目 录

理论篇

第一章 基础教育课程改革与教师素质 / 3

第一节 课程改革的背景与基本理念 / 3

第二节 课程改革与教师观念 / 11

第三节 课程改革与教师角色 / 14

第四节 课程改革与教师行为 / 22

现状篇

第二章 甘肃省现行教师教育制度 / 31

第一节 甘肃省教师教育结构 / 32

第二节 甘肃省教师教育的特点 / 37

第三节 甘肃省教师教育制度改革方向 / 40

第三章 甘肃省教师教育人才培养现状 / 47

第一节 甘肃省教师教育人才培养模式 / 47

第二节 甘肃省教师教育人才培养改革探索 / 54

第四章 新课改背景下教师教育专业课程体系改革研究

——西北师范大学的实践 / 60

第一节 基础教育新课程改革对教师的素质提出了更高要求 / 60

第二节 教师教育课程体系改革 / 61

第三节 西北师范大学教师教育改革实践 / 65

第五章 新课改背景下师范生专门能力调查研究——以河西学院为例 / 71

第六章 高中新课程改革背景下教师教育专业实践教学模式改革研究 / 83

第一节 高中课程改革与教师教育专业教学模式改革之理论关联 / 84

- 第二节 新课改背景下教师教育专业实践教学问题梳理 / 98
- 第三节 教师教育专业实践教学的历史变迁与发展趋势 / 105
- 第四节 教师教育专业实践教学模式探索与创新 / 110

第七章 新课改背景下研究型教师的培养 / 124

- 第一节 新课改背景下研究型中学教师的培养 / 124
- 第二节 新课改背景下研究型小学教师的培养 / 134

民族篇

第八章 民族院校教师教育人才培养模式改革研究 / 155

- 第一节 民族地区基础教育现状及存在的主要问题 / 156
- 第二节 民族院校教师教育存在的问题 / 161
- 第三节 民族院校教师教育人才培养模式改革 / 167

比较篇

第九章 主要发达国家教师教育比较研究 / 179

- 第一节 日本的教师教育及对我国的启示 / 179
- 第二节 德国的教师教育及对我国的启示 / 187
- 第三节 美国教师教育改革与发展 / 199

后记 / 209

第一章 基础教育课程改革与教师素质

理

论

篇

第一章 课程改革的背景与基本理念

一、基础教育课程改革的背景

(一) 基础教育课程改革的理论背景

施良方先生对课程进行过深入研究，他归纳了六种重要的课程定义：①课程即教学科目；②课程即有计划的教学活动；③课程即预期的学习结果；④课程即学习经验；⑤课程即社会文化的再生产；⑥课程即社会改造。显然，课程的含义不可避免地携带了社会环境的因子，尤其是科技因素。

在科技进步过程中，人类逐渐产生了对科技的崇拜，科技理性占据了主导地位，逐渐向人文社会科学领域渗透并日益工具化，进而扩张为一种“工具理性”，使

第二节 新课改背景下教师教育专业实践教学问题梳理 / 98

第三节 教师教育专业实践教学的历史变迁与发展趋势 / 100

第四节 教师教育专业实践教学模式探索与创新 / 110

第七章 新课改背景下研究型教师的培养 / 124

第一节 新课改背景下研究型中学教师的培养 / 124

第二节 新课改背景下研究型小学教师的培养 / 134

民族篇

民族篇

第八章 民族院校教师教育人才培养模式改革研究 / 140

第一节 民族地区基础教育现状及存在的主要问题 / 140

第二节 民族院校教师教育存在的问题 / 161

第三节 民族院校教师教育人才培养模式改革 / 167

比较篇

比较篇

第九章 主要发达国家教师教育比较研究 / 179

第一节 日本的教师教育及对我国的启示 / 179

第二节 德国的教师教育及对我国的启示 / 187

第三节 美国教师教育改革与发展 / 199

附录 / 209

第一章 基础教育课程改革与教师素质

为贯彻《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(中发[1999]9号)和《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21号),教育部于2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》(教基[2001]17号)(以下简称纲要),决定大力推进基础教育课程改革,调整和改革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。新的课程体系涵盖幼儿教育、义务教育和普通高中教育。课程改革在38个实验区先行启动实验后,逐步扩大到全国。这一巨大的教育改革工程的实施必然受到我国基础教育课程现状的制约,并且对基础教育阶段的教师素质提出了新要求,给教师素质现状带来了新挑战。

第一节 课程改革的背景与基本理念

一、基础教育课程改革的背景

(一)基础教育课程改革的理论背景

施良方先生对课程进行过词源分析,他归纳了六种类型的课程定义:①课程即教学科目;②课程即有计划的教学活动;③课程即预期的学习结果;④课程即学习经验;⑤课程即社会文化的再生产;⑥课程即社会改造。显然,课程的含义不可避免地携带了社会环境的因子,尤其是科技因素。

在科技进步过程中,人类逐渐产生了对科技的崇拜,科技理性占据了主导地位,逐渐向人文社会科学领域渗透并日益工具化,进而扩张为一种“工具理性”,使

学校教育成为科学教育的王国,人文教育相对缺失,导致人格发展的苍白与道德教化功能的隐退,由此引发了人的价值信仰危机和道德没落。工具理性又叫做“科技理性”,它是近现代科技发展的产物。它追求控制预测与效率,偏好工具性价值而不重视结果与意义,关心方法而不追问目的,把事实与价值分离,执著于计算和测量并对事物进行价值中立的分析统计和评价。工具理性只关心达成目的的手段,而不追问价值与意义,科学技术既可能服务于正义与进步从而造福于人类,也可能为邪恶所利用,成为灾难的帮凶。工具理性在科技理性的张扬下片面化为工具理性,这也是自然科学实证主义方法全面扩张的结果。19世纪以来,在教育领域,工具理性的渗透表现为赫尔巴特实证主义研究范式的盛行。它关心达成教育目的的手段的选择,而忽视了对教育目的本身及教育本质的追问。显然这种通过事实描述资料量化处理的实证主义方法所建立起来的知识只能是描述“如何”而不诠释“为何”的工具性知识。实证主义所采用的“经验—分析”的研究范式导致教育研究的偏执与困惑,要打破教育领域中主导的“罗格斯中心主义”的思维模式,就应该纠正唯理性主义教育的片面性,倡导科学教育与人文教育的结合,注重人的情感、态度、意志等非理性因素的发展,培养具有健全人格的公民。

20世纪50年代,“现代课程理论之父”泰勒(Tyler,1902—1994)创立的“泰勒模式”是一种建立在科技理性之上的经典课程编制模式,又被称为目标模式。由课程目标、课程内容、课程实施活动方式、课程评价这四个基本问题组成,它一直被作为课程探讨入门的基本框架,它确定了课程开发与研究的基本思路和方法,然而它又不可避免地带有时代的印记——科技至上,它把课程理论带入了一个“理性时代”,最终使课程编制陷入“非人性化”境地。

因此,以强调交往双方的和谐关系,注重人文关怀的,以反思批判和否定近现代文化理论取向、理论基础思维方式为基本特征,以一种新的话语、新的形式解释世界为特点的后现代主义思潮便开始影响着我国的教育。与后现代主义相比,现代主义的课程体系是基于知识逻辑的线性设计,存在一定程度的封闭性。而后现代主义课程论强调课程发展的过程,注重开放性和灵活性,倡导对课程文本的多重解释和课程意义的创造,表达对课程理解的不同解释,认为课程是师生共同探求知识的过程,是一种动态发展的历程,而不只是特定的知识体系,课程内容是流变的。“后现代主义在人文科学和社会科学中的出现不仅仅标志着另一种新颖的学术范式的诞生,更确切地说,一场崭新的全然不同的文化运动正在对我们如何体验和解释周围的世界的问题进行广泛的重新思考。”^①后现代主义强调对话,强调一种“语

① [美]波林·罗斯诺.后现代主义与社会科学[M].张国清,译.上海:上海译文出版社,1998:2-3.

境体验”,认为学习者更多的是作为一种交往的主体,我们必须把自我当做是在叙述中或通过叙述制造出来的,而不是被发现的或是去发现的。后现代主义主张通过倡导“主体间性”来消解人我之间的对立,将人不仅看做是一种实体的存在,更看做是一种关系的存在,而这种关系的存在,是通过开放的、平等的对话,在交往过程中,讨论主体间性的活动及关系,并赋予话语双方以平等权利来实现的。后现代主义强调世界的多样性和丰富性,肯定人在认识万事万物时所表现出来的差异性。对同一个实体,允许不同的解释和观点,容纳一切思想,以摆脱僵化的形式理性。这股思潮在哲学认识论上体现出对人的交互主体性地位的确认。后现代课程所张扬的“多元”、“联系”、“创造”、“对世界的关爱”等等理念既是对现代教育作为“完人教育”、“精英教育”的一种纠偏,同时也是一种更高层次的坚持和深化。

环境的改变和人的活动的改变或人的自我改变的一致,只能被看做是并合理地理解为变革的实践。^①课程改革也是实践的过程,参与决策的过程,指导课程改革的理论也是在不断地完善的。在这个过程中,教师、学生和家長、社区人员等作为改革的主体而参与其中,形成课程共同体,通过审议达成共识。

(二) 基础教育课程改革的社会背景

随着经济全球化日益加剧和信息技术的广泛发展,教育逐渐成为各国的经济、政治、文化和科学等方面相互依赖的纽带,对各国经济、政治、文化、科学等方面的实力所产生的作用日益加强。由于“基础教育不仅是保存文化和传递社会价值观念的一种手段,而且也是影响生活和经济发展的最重要的因素之一”^②,因此在整个20世纪尤其是第二次世界大战以后的基础教育改革与发展中,世界各国都根据其国情以及时代发展和国际教育潮流制定各自的基础教育改革政策并付诸实施,从而推动了本国的基础教育改革与发展,并最终影响了发展中国家的基础教育改革,其中最具代表性的是美国、英国和日本。

20世纪,发达国家主要经历了三次教育改革运动,第一次是20世纪初的教育改革运动,即以摆脱主知主义教育思想为标志的“现代教育”运动、欧洲的“新教育”运动和美国的“进步教育”运动,它们都是群众自发性的运动。第二次是20世纪五六十年代的教育改革运动。这些国家对20世纪初期的教育改革运动进行了总结和反思,特别注意纠正和克服前一次教育改革运动中某些做法的偏差和失误,试图提高基础教育的质量并使之更加符合教育的基本规律,并在教育改革运动中先后颁布了一些与基础教育相关的重要教育法令。第三次是20世纪80年代以来

① 王维平. 马克思主义基本原理经典文献导读[M]. 兰州:兰州大学出版社,2008:19.

② 单中惠. 外国素质教育政策研究[M]. 济南:山东教育出版社,2004:2.

的教育改革运动。进入20世纪80年代以后,国际竞争更加激烈,科学技术革命更加深入发展,生产国际化得到更大进展。这一切对世界各国基础教育改革与发展提出了新的需求和挑战。美国联邦政府颁布了一系列教育政策,并提出优异化教育,培养最好和最聪明的人,同时致力于改革教育系统,关注终身学习,创造一个学习社会的目标。同时英国、法国和日本也出台了相应的课程政策,如英国于1988年7月颁布了《教育改革法》,首次推行国家课程,制定课程标准;法国于1989年7月颁布了《教育方向指导法》,强调教育是国家优先发展的事业;日本建立了以终身教育理论为指导的学习体系。

近些年来,许多国家在课程方面进行改革。如1999年英国新一轮国家课程标准强调四项发展目标(精神方面的发展,道德方面的发展,社会方面的发展,文化方面的发展),六项基本技能(交往,数的处理,信息技术,共同操作,改进学习,解决问题)。日本每10年更新一次基础教育课程。2002年实施的新课程,力求精选教学内容,留给学生更多自由发展的空间,在指导思想上突出四方面:鼓励学生参与社会和提高国际意识,提高学生独立思考和学习的的能力,为学生掌握本质的基本内容和个性发展创造宜人的教育环境。这些国家的基础教育改革措施代表了世界课程改革发展趋势,也引领了21世纪基础教育课程改革的发展。

21世纪是知识经济占主导地位的世纪,知识经济是以智力资源的占有、配置,以科学技术为主的知识的生产、分配和使用(消费)为最重要因素的经济。简而言之就是邓小平同志指出的“科学技术是第一生产力”的经济时代,知识经济不仅改变着世界经济结构,也改变着传统的观念。^①创造知识和应用知识的能力与效率将成为影响一个国家综合国力和国际竞争力的重要因素。知识经济强调对知识和信息的占有和应用,创新成为对一个人的基本要求。教育必须把培养高智力的人才作为自己的重要目标之一,注重对学生创新意识、创新精神、创新能力的培养。对于在校生来说,应努力做到以下几个方面的统一:一是基础性学力与创造性学力的统一;二是科技素质与人文素质的统一;三是智力因素与非智力因素的统一;四是全面提高与个性发展的统一;五是书本知识与实践能力的统一;六是体格健壮与心理健康的统一;七是教师辅导与自主学习的统一。^②

从上述内容不难看出,创新成为21世纪衡量个体能力与素质的核心词,素质教育与全面发展是势在必行的。

① 安焕晓,等.知识经济对教育的呼唤——21世纪基础教育的发展趋势[J].教育理论与实践,2001(6).

② 靳玉乐.现代课程论[M].重庆:西南师范大学出版社,1995:94.

(三) 基础教育课程改革的教育背景

我国原有的基础教育课程体系是义务教育制度确立以后形成的。它尽管在一些方面取得了很大的发展和进步,如初步改变了以往只有“学科课程”、“必修课程”的模式,增加了“选修课程”、“活动课程”,初步推动了教科书的多样化等,但随着素质教育的不断深化,传统课程体系的弊端也日益显现。从整体上讲,我国传统课程长期以来是以“学科为本”、“智育第一”、“升学为主”的模式为主的,其结果是必然无法为学生个性的充分发展提供足够的时间和空间,影响学生整体素质的提高。

具体表现为课程体系自身和实施中存在的问题。(1)原有课程体系自身存在不足。原有的课程结构以分科课程为基础,科目林立,使得课程结构缺乏整合性;课程过于注重知识结构,影响学生个性发展;课程目标缺乏完整性,尤其是对学生的全面发展和个性培养不够重视;课程内容缺乏时代性,经济发达地区和欠发达地区学校、城市和农村学校的教材基本没有差异,使得学生的发展极其不平衡;课程评价过于强调选拔功能,在评价的实施中,过于强调学生的学业成绩、教师所代课程的合格率与平均分和学校的升学率。(2)原有课程在实施中存在诸多问题:在国家课程的实施上,与考试无关的课程,一般会被有意无意地弱化,甚至取消,非基础课程让位于基础课程;在课程设置上,学校虽然开设了选修课,但学生受高考的影响,有的课堂人满为患,有的课堂学生寥寥无几,虽然开设了综合课,但仍以分科教学为主;在师资问题上,师资培养与培训严重滞后于课程改革,许多教师在课程实施中按照课程设计者建立起来的一套程序和方法将课程计划付诸实施以达到预期的课程目标,这种课程实施观把课程看成了规范性的教学内容,教材成了学科知识的载体,在这种观念的指导下学生被看成是知识的容器,忽视了学生的经验与体验。

上述内容反映出我国原有基础课程在教育理念与实施中存在的诸多问题,急需进行新的调整 and 改革。

二、基础教育课程改革的基本理念

我国基础教育课程改革是基于对原有课程与教学领域中存在的落后观念而展开的。随着对素质教育的强调,现代课程发展的基本理念也呈现出许多新的特点和趋势,这也体现了我国新课改的基本理念。例如:课程内涵上注重科学与人文的整合,即人文、自然、社会并重;课程价值上注重发展,即学生的全面发展;课程设置上注重必修课与选修课的整合;课程生态观上注重回归生活;权责关系上强调课程权力的分配与再分配,即国家课程、地方课程、校本课程的适当配置,使现代课程出

现了新的面貌。

(一) 课程内涵的整合即人文、自然、社会课程的融合

人文科学、自然科学和社会科学,不仅在基础教育阶段保持某种平衡是一个重大问题,即使在高等教育阶段因为专业各异而出现比较复杂的情况,三者在更高层次上的融合依然是不可忽视的问题。例如,在某些领域里科学主义易于抬头,此时,人们对人文课程的削弱保持了更高的警惕;而在人文易被忽视的地方,科学课程在现代文明的意义受到切实的关注。

从十一届三中全会以来,以人为本的观念逐步被强化。中国的发展在经济建设与社会进步这两翼上展开,与此同时,这两方面的发展又都强调了可持续性,而对自然环境的关注成为可持续性发展的主要内容之一。正是在这一大背景下,人文、自然、社会三者的和谐成为一种基调,这种基调在日益深入的教育改革(包括课程体系与教学内容的改革)中逐渐明晰。

分科课程与综合课程是课程组织的两种基本形态。分科课程是以学科为中心设计的课程,各门学科都有自己的内容、一定的学习时数以及学习期限。例如基本原理和知识结构的选择安排,具有全面深刻、层次性和系统性的特点。然而分科课程把原本综合在一起的知识经验分割为不同的学科门类,这样必然导致学生在不同的认知方面上缺乏联系,割裂了知识和经验的整体性,从而影响学生的知识技能、价值观念、情感态度的和谐发展。实际上,在分科课程占据学校教育舞台的同时,倡导课程综合化的思潮也在涌动。早在19世纪,德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)就认为,学校课程应该由自然知识和人文知识两方面构成。20世纪初的进步主义教育运动则明确提出课程的综合化,如德国的“合科教学”,英国的“综合教学日”和日本的“合科指导”等。在21世纪的今天,课程的综合化趋势更加明显,成为新世纪各国课程改革的基本理念。

综合课程就是以整合或统整的方式把相关学科领域的知识组织在一起,它所倡导的是一种课程综合化的理念,以打破分科主义对具有整体性的知识和经验的肢解,为学生提供一种整体性的认知途径。综合课程旨在消除各类知识之间的界限,它所体现的是一种整体主义的教育理念,基于整体论的视野关照学生的认知、心理和经验的发展。但综合课程不能照顾到每个学科的自身结构、知识逻辑,分科课程充分注意到了这一点。因此,分科课程和综合课程二者只能是互补的,这也体现出人文课程、自然课程与社会课程的融合趋势。

(二) 课程价值的整合以学生的全面发展为核心

课程价值是作为主体的社会和学生与作为客体的课程之间的需要关系的反映。由于这种主客体之间的需要关系是不断变化的,因而课程价值的内容和水平

是不断变化的,又由于这种主客体之间的关系是复杂多样的,因而课程价值的表现形式和类型结构也是多样化的。

不同的哲学流派(诸如存在主义、结构主义、实用主义等等)和各种教育哲学(如永恒主义教育哲学、要素主义教育哲学、进步主义教育哲学、社会改造主义教育哲学)都会对课程产生一定影响。然而,哲学本身就不是先验的,科学哲学不可能出现在17世纪之前,结构主义又不可能早于19世纪发生。哲学的影响力来源于它的深邃及其与信仰汇合的程度,可以说,哲学思想与价值取向一起给课程以更有力的影响。

20世纪90年代以后,全球经济和文化的根本性变化对教育产生了前所未有的冲击,世界各国掀起了新一轮的课程改革热潮。这次课程改革的—个显著特征是以学生为本,着眼于学生的全人发展,反对权威主义与精英主义,要求所有学生都得到全面发展。这种着眼于全人发展的课程价值取向,使学校的课程目标发生了深刻的变革。车里霍尔姆斯认为课程并非是独立存在的自主领域,课程总是随着社会文化的发展而变化,不存在坚固不变的基础。课程的常模不是共识、稳定,而是冲突和不稳定。在车氏看来,课程是师生进行建构和解构的一种文本,文本不断地弥散和繁衍,没有一种封闭和独断的中心和文源的文本,自然不会形成一种意识形态和刻板印象。^①

马克思认为,共产主义是以“每个人的全面自由发展为基本原则的基本形式”,并且,“在那里,每个人的自由发展是一切人自由发展的条件”^②,“每一个成员都能完全自由地发展”。马克思主义在中国的崇高地位,使得进入21世纪的中国教育在注重促进经济、社会发展的同时,有可能更加关注促进人的发展这一基点。课程的价值是多方面的,固然社会价值、经济价值是基本的方面,然而,更基础的是课程在人的发展上所体现的价值。多种价值的融合将是我国基础教育课程改革的理念之一。

(三)课程设置的整合即必修课与选修课的结合

因课程价值取向的不同,必然导致不同的课程概念,同时,学科分化也导致了课程门类的剧增。人们在理解课程概念最本质的内涵的过程中,使得课程概念的外延大大扩展,课程量从门类到实际内容都大量增加。与此同时出现了核心课程这个概念,伴随着对其结构的探究出现了相应的边缘课程、外围课程。所谓核心课程是以人类基本活动为主题而编制的课程系统,实质上,它是活动课程的发展。核

① 钟启泉.从后结构主义看后现代课程论[J].全球教育展望,2002(10).

② 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995:273.

心课程论者认为:编制课程既要照顾儿童的发展阶段,又要反映人类的基本活动,主要围绕人类基本活动来确定不同年级学习的核心主题。核心主题可以避免学科课程距离生活过远,能对儿童的兴趣和动机给予必要的引导;还可避免活动课程内容过分零散的缺点。而外围课程是从学生不同的个体差异出发为不同的学生所准备的,以满足个体差异的需要。有不同阶段、不同层次乃至不同专业的各自的核心课程研究,因而也就有不同阶段、不同层次乃至不同专业的课程之间融合的问题,关注学生个性化发展的问题。

(四)课程生态观即回归生活

生态主义是对人类生产方式、生活方式以及思维方式进行重新思考的结果。生态主义给生活在当代的课程理论工作者提供了认识世界、改造世界的武器并由此产生了生态主义课程思潮。

回归生活的课程生态观的出现是必然的。回归生活世界的课程生态观,从本质意义上说,就是强调自然、社会和人在课程体系中的有机统一,使自然、社会和人成为课程的基本来源。课程应该是活生生的知识,包括理论的知识、实践的和做人的知识。因此,自然应该走进课程的视野,生活应该是课程的内容,自我应该成为课程的起点。自然走进课程的视野,意味着课程应向自然界开放,与自然界融为一体,让学生在感受、认识和探索自然与美的过程中,成为热爱自然的人。生活是课程的内容,意味着课程应该与学生的生活和现实社会之间保持密切的联系,面向生活、面向社会,与现实生活融为一体,避免课程成为单向地传递知识和技能的工具,避免功利的课程。自我作为课程的出发点,意味着课程应向自我开放,尊重学生的个人感受、体验和价值观念,关注个人知识或自我知识,学生本身就应是一座丰富的矿藏,而不是一个巨大的空的容器。因此,课程应成为学生真实而生动的生活世界,学生可以自由地展示他的智慧和情感,学会提问、学会选择、学会学习。

(五)课程权力的分配:地方和学校参与课程开发

从国内外课程政策发展的趋势来看,最大限度地反映各种利益集团的意志,保证课程政策制定的民主化和科学化,是各国的一个共同追求。所谓课程政策的民主化,意味着课程权力的分享,课程由统一化走向多样化。

《纲要》规定:“为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级课程管理。”这标志着我国基础教育在课程权力方面进行了重大的调整,它突破了以往课程权力过于集中、难以适应地方与学校具体情境的弊端,推进了课程的适应性和课程管理民主化的进程。

所谓三级课程管理体制,就是把原先在中央水平上过于集中的决策权力分配一部分给地方和学校,使地方和学校参与课程开发,从而使国家课程、地方课程和

学校课程出现并存的局面,使课程更加适合地方和学校的具体教育教学情境。在实行三级课程管理的背后,实际上还隐含着课程权力的再分配、课程管理的民主化的问题。

我国在课程政策上倡导“三级课程管理”,实践上直接促进了对校本课程的研制与开发。校本课程的实质体现在三个方面:在课程权力方面,学校拥有课程自主权;在课程开发主体方面,教师是校本课程开发的主体;在课程开发场所方面,具体学校是课程开发的场所。与此相适应的校本课程开发主要由学校的校长和教师研制开发,这最能反映学校的具体教育情境和学生的学习需求,体现学校的特色和发展风貌。因此,三级课程管理体制从课程权力的再分配上允许地方和学校参与课程开发,努力实现国家、地方和学校的协调统一。

第二节 课程改革与教师观念

教师是学生发展的促进者。作为学生发展的促进者,教师应转变观念,从传统的知识传授者转变为学生的引导者、合作者和支持者。

从教师与课程的关系来说,教师是课程的实施者,是课程的解释者,通过教师的实施和解释,课程才能更好地为学生所接受和理解。综观课程改革史,教师的参与程度和状态直接左右着新课程的推行。因此,教师是影响课程改革成败的关键因素,任何课程改革都不能忽视教师的作用。我国新一轮基础教育课程改革也不能忽视教师问题,教师对新课标的理解与认同意义重大。

一、教师的能力是课程改革成功与否的决定因素

一般认为现代课程改革的实施步骤通常必须经过五个阶段,即:1. 专家设计的课程——学者、研究人员和教师提出构想的阶段;2. 公众理解的课程——课程标准与教科书编制的阶段;3. 学校计划的课程——学校编制计划方案阶段;4. 教师实施的课程——教师作为教学实践实施方案的阶段;5. 学生经验的课程——学生实际的经验和具体内容的阶段。^①

很显然,上述任何阶段都离不开教师,教师是课改的主角。教师对于课程的理解与实施直接影响着学生的学习。在课程改革史上,很多规模宏大、规划周密的课程并没有成为课程改革成功的范例,往往是昙花一现或中途夭折。究其原因是最

① 韦禾. 我国课程教材改革面临的课题:访课程论专家钟启泉教授[J]. 教育研究,1994(6).

初的课程改革计划并没有被教师很好地理解并推行下去,如美国在20世纪60年代推出的一系列“新课程”最终由于教师缺乏驾驭新课程的能力而失败。尽管教师不是课程开发的主要人员,但是教师的能力却是课程改革成功与否的决定因素。

在上述课程改革的五个阶段中,尤其是课程的实施、教师的影响是巨大的。首先,教师对新开发的课程进行解释。课程为学生而开发,开发出的课程的效果就应由学生体现出来。但教师是连接课程与学生的中介,因此教师扮演着把课程解释给学生的角色。其次,教师的课程观念和课程意识影响课程的实施效果。对于课程的实施,教师有自己的理解,不同的理解导致课程实施的取向不一致:要么忠实执行课程计划,充当“传声筒”角色;要么根据具体情境对课程目标、内容、组织方法进行调整,以适应具体教学;要么在具体情境教学中创造新的课程经验和教育经验。最后,不同的实施取向产生不同的结果。教师对课程的改革是使课程与具体教育情境相适应的重要途径,教师对预定课程方案进行积极的、理智的改造是课程实施成功的基本保障。如果教师对课程进行重新创造,那么教师实际上就成了创造者。教师与学生联合创造教育经验,那么教师就成为课程的开发者,教师和学生成为建构积极教育经验的主体。

教师对课程的理解直接影响着学生的学习,教师对课程的二次加工与创新都是影响课程改革的重要因素。因此,课程改革能否成功取决于教师的能力。

二、教师观念的转变

在实施新课程后,摆在教师面前的挑战主要有以下三点,这也是教师必须转变的观念。

(一)僵化的教学观,变传承知识为知识建构

在原有的教学实践中,许多教师都形成了自己独特的一套教学方式,以使他们在教学中得心应手。可是,在新的课程体系下,由于新课程的综合性和整体性使得很多课程的具体实施没有固定模式,这就使得教师在教学中无所适从。

为了适应新课程的需要,教师必须拥有跨学科的知识和技能,具有广博的知识背景,建立新型教学模式。在知识建构中,教师不是直接把认识对象的规律和价值告诉学生,而是创设一种教学情境,让学生去发现对象的价值和规律。形成一种为“能力—训练”的外塑型教学模式,一种为“素质—养成”的内建型教学模式,教学成果不是预定的,而是师生互动生成和发展的。

(二)转变传统课程观,注重培养教师的课程意识和技能,注重人与才的和谐统一

在我国原有的课程开发中,教师只是课程的实施者,这就导致教师不关注课程