

“新课改”教师必读丛书

基础教育课程改革

的

余文森 编

四大支柱

——教育思想·教育智慧·专业精神·专业人格



福建教育出版社

“新课改”教师必读丛书

中小学教师四大素养

基础教育课程改革的四大支柱

——教育思想·教育智慧·专业精神·专业人格

余文森 编

福建教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程改革的四大支柱/余文森编. —福州:
福建教育出版社, 2002. 9(2006. 5 重印)
(“新课改”教师必读)
ISBN 7-5334-3537-0

I. 基… II. 余… III. 基础教育—课程—教学改革—研究 IV. G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 071668 号

“新课改”教师必读丛书

基础教育课程改革的四大支柱

——教育思想·教育智慧·专业精神·专业人格

余文森 编

福建教育出版社出版发行

(福州梦山路 27 号 邮编:350001)

电话:0591-83725592 83726971

传真:83726980 网址:www.fep.com.cn)

福州天赋彩印有限公司印刷

(福州茶园工业区 1 幢 邮编:350007)

开本 787 毫米×960 毫米 1/16 印张 12 字数 170 千

2002 年 9 月第 1 版 2006 年 5 月第 2 次印刷

ISBN 7-5334-3537-0/G·2831

定价:15.00 元

如发现本书印装质量问题,影响阅读,
请向出版科(电话:0591-83726019)调换。

在出人才的问题上,要鼓励和支持冒尖,鼓励和支持当领头雁,鼓励和支持一马当先,这不是提倡搞个人突出、个人英雄主义,而是合乎人才成长规律的必然要求。

学得好的影响和带动学得不太好的,水平高的影响和带动水平比较低的,这样就可以促进共同进步和提高。

——江泽民在全国第三次教育工作会议上的讲话(1999年6月15日)

实施“跨世纪园丁工程”等教师培训计划,培养一大批在教育教学中起骨干、示范作用的优秀教师和一批教育名师。

——国务院《关于基础教育改革与发展的决定》第二十九条:加强骨干教师队伍建设

教师的教育思想观念决定课程改革的方向和性质;

教师的专业才能和教育智慧决定课程改革的质量和深度;

教师的专业精神是课程改革与发展的内在动力;

教师的专业人格是课程改革与发展的灵魂支撑;

教师的先进经验和实践反思是课程改革与发展的现实起点。

说 明

近年来,余文森教授以《骨干教师应具备的教育素养》为题,给国家级、省级、市级、县级骨干教师培训班的学员做了上百场的报告。学员们对这个专题反应强烈,对其所介绍的案例尤其感兴趣,每次做完报告,他们都纷纷向其索要资料,不少学员建议把这些资料编辑成书,让更多的老师分享。

余教授对众多的文章和案例进行了一番去粗取精的选择加工,最后编辑成书。书中所选文章和案例,都一一署上作者的姓名,并尽可能与作者取得联系。因种种原因一时无法取得联系的,我们在此谨致歉意,并希望他们能及时与我们联系,以便我们向他们致以谢忱并奉上稿酬。

福建教育出版社

2002年9月

前言

骨干教师是教师中德才兼备的优秀人才,是教师队伍的核心和中坚力量。骨干教师的质量与数量不仅体现教师的总体水平,而且是提高教育教学质量的重要保证。当前,随着素质教育的深化发展,新一轮基础教育课程改革的逐步铺开,全面提高教师素质被提到重要的议事日程上来,培养一支数量充足、质量优异的骨干教师队伍也就尤其显得突出和迫切。这是教育大事,民族大事。正是基于这一背景,教育部启动了“园丁工程”,国家级、省级、市级、县级四级骨干教师培训全面展开。努力提高培训质量,促使骨干教师尽快成长,也就自然成为一个备受关注的课题。笔者认为,无论是对骨干教师的培训者来说,还是就骨干教师本身而言,至关重要的一点是必须说明明确新时期骨干教师所应具备的基本素养。

从什么向度来阐释骨干教师的基本素养?笔者尝试了下列思路:

骨干教师的素养

哲学向度	知	觉
政治向度	专	红
心理向度	智商	情商
文化向度	科学	人文
教育向度	教育思想	专业精神
	(知否)	(愿否)
	教育智慧	专业人格
	(能否)	(优否)

据此,笔者提出,教育思想、教育智慧、专业精神、专业人格是骨干教师应具备的四大教育素养,是新一轮基础教育课程改革的四大支柱。其中教育思想决定教师知不知道“教”(教的方向),教育智慧决定教师能不能够“教”(教的本领),专业精神决定教师愿不愿意“教”(教的动力),专业人格决定教师“教”得多好(教的背景)。以四大教育素养相对应,本书分为四大部分,每一部分一般由观点阐述、相关文章选编、相关案例选编三章组成。冠以章的名称,是阅读的方便,并不表明章与章之间有什么必然的逻辑联系。

目 录

前言

第一部分 教育思想

——教师从事教育工作的根本方向(灵魂)

第一章 教育思想的意义	(2)
第一节 教育认识	(2)
第二节 教育观念	(3)
第三节 教育理念	(5)
第二章 相关文章选编	(7)
1. “对非理论教学实践”的批判和引导	(7)
2. 教育需要信念——教育哲学是关于教育信念的学问	(9)
3. 教育理念	(10)
4. 教师应该成为研究者和反思者	(13)
第三章 相关案例选编	(14)
1. 自我设限——跳蚤与爬蚤	(14)
2. “人对了,世界自然就对了”——观念对了,行动自然就对了	(15)
3. 消极观念,消极论断,验证自我	(16)
4. 信念的力量	(17)
5. 第二种思维方式	(18)
6. 观念与命运	(20)
第四章 教育观——对教育的认识和思考	(22)
1. 教育是什么	(22)
2. 教育的含义	(24)
3. 什么是良好的教育	(25)
4. 教育的黄昏	(27)
5. 教育本旨浅说	(28)
6. 教育,带给学生什么	(31)
7. “生活世界”的教育与“科学世界”的教育	(32)
8. 人·生活·教育	(34)

9. 基础教育要致力培养新型的“有教养”的人	(39)
10. 当代基础教育的使命	(40)
11. 寻找教育的元基点——生命教育	(41)

第二部分 教育智慧

——教师从事教育工作的根本凭借

第一章 教育智慧的意义	(46)
第一节 内容类的智慧(学科专业素养)	(46)
第二节 方法类的智慧(教育专业素养)	(48)
第二章 相关文章选编	(52)
1. 论教育智慧	(52)
2. 漫议教师学者化	(58)
3. 大师的跪式服务	(60)
4. 由四种老师想到教风和学风	(61)
5. 生厌的真理	(62)
6. 学问的举重若轻	(63)
7. 肤浅与深刻	(64)
8. 浅议课堂教育机智	(65)
第三章 相关案例选编(一)——智慧面面观	(69)
大师的智慧	(69)
1. 幽默与智慧	(69)
2. 趣说散文	(70)
3. 胡适教授的机智幽默	(70)
4. 纪晓岚“谐音”舌战	(71)
广告中的智慧	
——反向思维的奇妙构思	(72)
1. 别出心裁	(72)
2. 匠心独运	(72)
3. 欲扬先抑	(73)
狡猾的智慧	(74)
1. 不争议的智慧	(74)
2. 一道难题	(74)
3. 希腊老师的辩术	(75)

4. 谁聪谁愚	(76)
5. 诡辩奇才死里逃生	(76)
6. 尴尬的皇帝	(77)
7. 钱是怎么来的	(79)
8. 随机应变	(80)
人格是智慧的根本	(80)
1. 才以德为本	(80)
2. 聪明是什么	(81)
第四章 相关案例选编(二)——启发	(83)
1. 生命的价值	(83)
2. 学无止境	(83)
3. 最好的奖励	(84)
4. 享受沉默	(86)
5. 最后一课	(88)
6. 傲慢、天堂与地狱	(88)
7. 消气	(90)
8. 不识字的老师	(90)
9. 森林的声音	(91)
10. 火与水	(92)
11. 一堂音乐课	(93)
12. 抬起头来做人	(94)
13. 钉子	(95)
14. 一捧沙	(95)
15. 一位农家妇女教子之道	(96)
16. 批评是甜的	(96)
第五章 相关案例选编(三)——机智	(98)
1. “下雨了”	(98)
2. 一只小壁虎	(99)
3. 他愿意扮小羊了	(99)
4. 课堂上的“即兴”	(100)
5. 给美丽做道加法	(101)
6. 针对个性鼓励	(102)
7. 啊,那一瞬间	(103)
8. 教学的戏剧性	(104)

9. 晚自习的风波	(106)
10. 要有“面子意识”	(107)
第六章 相关案例选编(四)——儿童智慧欣赏	(109)
1. 孩子们的精彩	(109)
2. 比花还美的故事	(110)
3. 孔融对句	(111)
4. 父子对话	(111)
5. 是谁赢得巨额奖金	(112)
6. 童稚可嘉	(113)
7. 童言无忌	(113)
8. 童言的欢乐	(113)
9. 教训	(114)
10. 孩子说:蚂蚁会唱歌	(115)
11. 走进童心的世界	(115)
12. 珍爱生命	(116)
13. 蹲下来看学生	(117)
14. 孩子给我的启示	(120)
15. 理解儿童的哲学	(121)
第七章 相关案例选编(五)——庸师与巫师	(123)
1. 如果碰到麻木的老师	(123)
2. 天真的谎言	(124)
3. 冷血动物	(125)
4. 花有几种颜色	(125)
5. 释义	(126)
6. 道理	(127)
7. 启发	(127)
8. 花是什么	(127)
9. 苹果	(128)
10. 月亮问答	(128)
11. 学生眼中的庸师	(128)
12. 差师的问题行为	(129)
13. 美国解聘中小学教师的司法依据与实践	(130)
第八章 相关案例选编(六)——教师个案	(132)
1. 报复与报答	(132)

2. 点石成金	(137)
3. 我们是弱智	(139)

第三部分 专业精神

——教师从事教育工作的根本动力

第一章 专业精神的意义	(144)
第一节 敬业精神	(144)
第二节 人文精神	(147)
第三节 科学精神	(151)
第二章 相关文章选编	(155)
教师专业精神及其培养	(155)
第三章 相关案例选编	(161)
1. 上帝的声音	(161)
2. 爱的考核	(162)

第四部分 专业人格

——教师从事教育工作的根本依托

第一章 专业人格的意义	(164)
第一节 良好的个性修养	(164)
第二节 高尚的道德品格	(166)
第二章 相关文章选编	(167)
1. 圆满的人格——红亮的心魂	(167)
2. “有人格作背景”——新世纪教师的重要素质	(168)
3. 教师的名字叫“高尚”	(169)
4. 教师的人格魅力	(171)
5. 论教育者的个性	(172)
6. 教师人格魅力谈	(173)
第三章 相关案例选编	(175)
1. “瓦罐式”的宽容	(175)
2. 永远的内疚	(176)
3. 老师	(177)

第 一 部 分

教 育 思 想

——教师从事教育工作的根本方向(灵魂)

第一章 教育思想的意义

柏拉图曾说过,奴隶之所以是奴隶,乃是因为他的行为并不代表自己的思想而是代表别人的思想。骨干教师应该是教育的主人,而不是奴隶。骨干教师的教育行为应该代表骨干教师自己的教育思想。教育思想是骨干教师的第一素养。思想形成人的伟大,“我不能想象人没有思想:那就成了一块顽石或者一头牺牲了”(帕斯卡尔),教育思想形成教师的伟大,没有教育思想,教师就成了一台教育机器;思想——人的全部的尊严就在于思想,没有教育思想,就没有教育尊严可言,教师惟有形成自己的教育思想才能拥有教育乃至人生的尊严。马克思说得好:“能给人以尊严的只有这样的职业,在从事这种职业时,我们不是作为奴隶般的工具,而是在自己的领域内独立地进行创造。”

那么,教育思想是什么?我们从教育思想的层次结构来解剖教育思想的内涵。

第一节 教育认识

教育思想的第一个层次是教育认识,认识解决知与不知的问题。认识就其本身而言,有感性认识(经验)和理性认识(理论)之分。

感性认识是形成理性认识的必要基础,但经验本身还不是理论,感性认识只是对教育实践的直接的、直观反映,它还存在很多局限:

第一,感性认识只从事物的外在联系和表现反映对象。经验只是按照事物本来的样子去认识事物并加以分类和描述,因而它往往还没有抓住事物的本质和深层的规律。教师在日常教育实践基础上积累起来的对教育的感性认识,如果不经过程性的加工,则很难反映教育的深层规律,并自觉用来指导自己的教育实践。

第二,感性认识作为知识的逻辑形式是对个别事物、个别现象的记叙性的判断。这种认识缺乏严密的逻辑,不能揭示这一事物与那一事物,这一现象与那一现象的内在关系,因而也不能揭示这一概念与那一概念的本质联系。实际上,只停留

在感性、直观层面,确实是很难揭示教育的内在规律性。所以,尽管教师从实践和经验中也能总结出关于教育的一些很有见地的认识和看法,但因其没有上升到理论的高度,不能形成系统的认识。

第三,感性认识是情境认识,所以经验作为感性认识的结果总是和一定的环境和条件相联系的,它在实践的适用范围不能超过现有经验本身的框框,因而,它的适用范围是有限的。一旦环境和条件发生了变化,出现了前所未有的新问题,经验就会束手无策。

所以,对教育的认识不能停留在感性阶段,还要进一步上升到理性阶段,理性认识相对于感性认识有以下三个特征:

第一,理性认识揭示的是事物的本质和内在规律,实际上,也只有从理论的高度才能认识教育的本质。

第二,理性认识不仅是深刻的认识,而且是系统的认识。正是这种系统性,使理性认识(理论)能够成为科学的体系。我们不仅要认识教育的内在结构和内在要素,还要认识教育的外在联系及其来龙去脉,从而全面地把握教育的内涵。

第三,理性认识揭示的是规律性的东西,它具有普遍性,因而也具有广泛的适用性。它可用来解释事物的变化,预见事物的发展,指导人们的实际工作。

总之,相对于感性认识,理性认识代表了人们对事物认识的更深刻、更系统的一种水平,理论因此也就成了指导人们从必然中获得自由的一种有力的工具。为此,教师一定要努力学习教育理论,增进自己对教育的理性认识。教师学习教育理论要注意以下几点:①系统性和先进性。学习理论首先要注意理论本身的系统性和先进性,要坚决反对实用主义态度和断章取义做法,要认真系统地学习有关先进的教育理论。②针对性和实践性。学习理论的目的是提高认识,指导实践,教师学习教育理论一定要注意与实践相结合,并致力于改革实践。只有注重针对性和实践性,教师才会尝到学习理论的甜头,从而越学越想学。③自觉性与批判性。教师要有向学之心,要有学习的自觉性。同时还得要坚持批判性,要努力通过批判性的思考吸收理论的养分,并与自己的经验、学识结合起来,从而提出自己独到的见解。只有这样,理论才能转化为自己的思想。

第二节 教育观念

教育思想的第二个层次是教育观念,观念解决行为问题。从发生学的角度看,

观念是在认识的基础上形成的一种看法(或一种见解),观念在本质上也是一种认识,但它是一种带有态度倾向性的认识,即这种认识带有情感色彩,或者说,教师在心理上支持、赞赏这种认识,因此,观念实际上已转化为教师自己的心理品质。这也就是为什么观念具有制约行为的功能的原因。

观念以认识为基础,而认识有感性认识和理性认识两种,因此,观念也就有经验型观念和理论型观念两种。当前心理学和教育学界把经验型观念称为教师的“内隐理论”,它类似某种教育理论又不具备科学理论的基本规范,但却在支配着教师的日常生活和日常教学。

内隐理论具有以下几个特性:

(1)内隐理论隐藏在教师内心深处,不张扬也不外显。其被教师忽视的后果是教师作出了一系列决策,完成了一系列教学任务,而本人却根本没有意识。

(2)内隐理论是粗糙的、零碎的,不明确也不构成系统。因而总是片面地或偏激地认定教育的某一方面的意义,却轻视完整地构建自己的教育观念。

(3)内隐理论是不确定的、易变的、可动摇的,它常使教学呈现不稳定性的冲动。因为教师对自己的内隐理论还没有达到“信仰”的程度,并且是在不知不觉状态中使用它,一旦被人点醒,他又可能在态度上愿意放弃原来的内隐理论,但并不意味着真正丢弃。

(4)内隐理论是教师的个人化理论,既无法向他人明确表达,也无法与他人分享。这种理论无论怎样进步,也只能是封闭的,不可能争取到合法性资格。同时,孤独的理论、孤独的教学将自然导致教师孤独地生活。

(5)内隐理论是教师个人在自己的生活和教学情境中形成的某种特定文化假设和教学观念假设,具有很大的情境性,往往不具有普遍意义,不一定适合为另一人另一情境的教育提供解释和指导。

(6)内隐理论并非直接接受教育理论的启示,而更多的是源于教师的生活经验、教学经验的自我解释,只是教师个体的某种行动理论、生活理论或实践理论。它需要以科学的“假设——检验”程序使之合理化程度提升,但只有经过本人的行动,才可能真实地改变。

研究表明,教师所学习的教育理论不一定会指导教师的教学实践,而内隐理论却随时随地以无意识的方式影响着教师的教学思维和对课堂教学事件的处理方式。若教师的内隐理论是进步的,对学生的思维发展是积极的,这种内隐理论尚有存在的价值和理由,但也需要发展它;如果教师的内隐理论原本落后,阻碍了学生

的思维发展,那么,要发展学生的思维,就要先设法使教师改变自己的内隐理论。

那么,如何改变和发展教师的内隐理论?这个过程就其实质而言,是内隐理论外化和教育理论内化的过程,其主要途径是反思。按照布迪厄的说法,反思是自我反思,它要求把自己看作既是反思的对象,又是反思的承担者。教师反思过程实际上是使教师在整个教育教学活动中充分地体现双重角色:既是引导者又是评论者,既是教育者又是受教育者。过去的教师处在被研究者地位,现在教师要成为研究者,把自己作为研究的对象,研究自己的教育观念和实践,反思自己的教育实践,反思自己的教育观念、教育行为以及教育效果,以便对自己的教育观念进行及时的调整。总之,只有教师自己才能改变自己,只有教师意识到自己的内隐理论并经过反思才可能使之得到调整,在自我批判中才有可能获得挑战和改造。内隐理论研究承认教师经过不断反思自己的教学完全可以形成先进的教学观念和个人化教育哲学。

所有的教育理论研究至多只能为教师提出一些建议。而所有的建议只有等教师以研究的心态与研究者的发生共鸣,才有可能接受并作个人化的理解和重构。所以,除了教师自己,没有人能改变教师的内隐理论。改变教师的思维就是教师使自己的思维永远处于不断反思和自我挑战的过程中。具体思路为:既可由教师自己反思,也可借助同行或专家的评价推进自己反思。而理想的方式是在借助同行或专家建议后,教师逐步成为独立的反思性教学者和反思性思维者。

惟其如此,才能有效地改变和发展教师的内隐理论,从而形成先进的基于科学理论之上的教育观念和教育哲学。

第三节 教育 理 念

教育思想的最高境界是教育理念,理念解决价值取向问题。教育理念也称为教育理想、教育信念、教育信仰、教育信条等。可以说,教育理念是一种理想化、信仰化了的教育观念。正如没有包含情感的内心体验,认识是很难转化为观念的,没有经历理想化、信仰化的过程,观念也是不可能转化为理念的。教育理念有三个表现特点,一是对某种观念极度信服和尊重,并以之作为人生行动的准则;二是带有情绪情感色彩,按理念去行动会产生肯定而积极的情感,否则就产生否定而消极的情感;三是带有“习惯”性,自然地按照自己的理念去行动。心理学研究表明,信念

一旦产生就很难改变,除非受到有意的强烈的挑战。

那么,教育理念的实质是什么,它又是如何形成的,又为什么会表现出上述的种种特点?这值得我们进一步分析。

教育理念是教师的一种高层次的社会性需要。人的需要有不同的层次,按照人本主义心理学的观点,“自我实现”是人的最高级的需要,而教育理念就是教师“自我实现”的一种表现形式。从需要的层次论来看,低级需要的表现形式,可能是高级需要表现形式的发展基础,但反过来高级需要的表现形式往往抑制了低级的表现形式,从而成为人的需要的核心。教师一旦确立了教育理念,教育理念就会成为其生命的主旋律。

教育理念是教师人生观价值观的体现。教育理念的形成取决于教师的人生追求和价值取向,教师的人生追求目标越高远,价值取向越趋于社会,他就越有可能形成教育理念。目光短浅、自私自利的人绝不可能有教育理念。从职业的角度来说,教师一定要坚信“教育是大事业”,“教育是大人生”,这样,才能把教育做为自己的人生归宿和价值取向。总之,教师的人生观和价值观决定了教师的教育理想和教育信念,同时,教师的教育理想和教育信念又体现出教师的人生观和价值观。

教育理念是一种教育追求。这种追求意味着教师即使看不到自己取得的成果,仍将孜孜不倦地、义无反顾地奋斗,它赋予教师教学工作的方向性、原则性和坚韧性。而没有理想、没有追求的教师必然是无所事事、半途而废。

总之,教师一定要确立自己的教育理念,教育理念是教师的主心骨。有人说得好:“人之所以能挺立、行走,关键是脊柱在起作用。理想就是坚强的脊柱。”“人生好比一座大厦,理想就像大厦的支柱,人一旦失去了理想信仰,整个人生大厦就会倒塌。”“人没有理念就等于没有灵魂,没有前进的路标和行为的指南。”教师心中一定要有一个教育的乌托邦,这样不管遇到什么阻力,碰到什么困难,他都会勇往直前地朝着自己的理想、信仰奋斗不息,这是教师人生价值和人生幸福的源泉!

教师教育理念在实际工作中的一个突出表现就是多年来一直被教育心理学家关注的教师教育效能感,它包括个人教育效能感和一般教育效能感两方面。所谓个人教育效能感是指教师对自己是否有能力完成教育任务、教好学生的信念,例如“我一定能教好学生”,这显然是教师的个人教育信念。一般教育效能感反映了教师对教与学的关系,对教育在学生发展中的作用等问题的一般看法和判断,那种“教育一定会促进学生成长”的观念就是一般教育效能感的较典型的例子。