

精讲 导读 博采 演练 综评

——教育学课程的理论探索与改革实践

彭银祥 等著

师范
教育

◆ 湖南师范大学出版社

目 录

第一编 理论篇

第一章 关于师范教育现代性的思考	(3)
一 内容取舍的多元化	(3)
(一) 对人的理解	(4)
(二) 德育活动的开展	(6)
(三) 教育课程体察	(7)
(四) 社会科学的开放性认识	(8)
(五) 自然科学的师范性认识	(8)
二 教学内容的现代性	(10)
三 课堂教学的开放性	(12)
(一) 社会大胆陈词	(13)
(二) 师生切己体察	(15)
四 实践教学之现代性	(17)
(一) 实践教学理念的现代性	(17)
(二) 加强理论知识素养	(19)
(三) 反复总结不断升华	(20)

五 教学方式手段的现代性	(21)
六 间歇安排的校外课程实践	(24)
第二章 师范教育课程的宏观改革与特色建设	(26)
一 课程设置的宏观体察	(27)
(一) 入文学科	(30)
(二) 教育类学科	(30)
(三) 社会学科	(30)
(四) 健康教育	(31)
(五) 表情艺术	(31)
(六) 其他学科	(31)
二 高师课程改革发展趋势与高师生的知识能力结构	(33)
(一) 现代课程改革与发展趋势	(33)
(二) 高师生的知识、能力结构	(37)
三 学科教学法与配套改革	(40)
(一) 现代课程理论指导下的学科教学法	(40)
(二) 建立学科教育学体系	(45)
第三章 对师范院校教育类课程的比较与发展研究	(50)
一 中外师资职前培养过程中教育类课程比较研究	(50)
(一) 教育类课程在师范教育中的重要性	(50)
(二) 教育类课程的体系	(53)
(三) 教育类课程的教授方法	(56)
二 对高师公共教育学、心理学课程改革的思考	(59)
(一) 对传统教育学、心理学课程的问题分析	(59)
(二) 新世纪教师职业对教育心理知识的角色期待	(59)

.....	(64)
(三) 国外同类课程的启发	(66)
(四) 新教育学、心理学课程的内容构建	(67)
(五) 方法体系与实践教学改革	(69)
三 教育学科与师范生的职业理想教育	(71)
(一) 职业理想教育的理论基础	(71)
(二) 职业理想教育的内容结构	(73)
(三) 职业理想教育的方法手段	(74)
四 教育学科与师范生的心理素质教育	(76)
(一) 知识传授的心理品质	(77)
(二) 课外育人的心理素养	(80)

第二编 探索篇

第四章 教育学课程的改革目标	(87)
一 内容上的“新教育学”	(88)
(一) 教学内容的沿革	(89)
(二) 教学内容的现状	(90)
(三) 新教学内容的体现	(92)
二 实践上的“大教育学”	(94)
(一) 对教育学实践环节的初步认识	(95)
(二) 时代的要求与现实的偏差	(96)
(三) 实践教学环节的改革——大的实践	(98)
三 教法上的“活教育学”	(99)
(一) 教法改革的意义	(100)
(二) 教法改革的指导思想	(101)
(三) 活教法的体现	(102)
四 学法上的“乐教育学”	(104)
(一) 乐学的历史溯源	(104)

(二) 乐学的内涵与思想体系·····	(106)
(三) 乐学的实践操作·····	(108)
第五章 教育学课程的改革思路 ·····	(110)
一 课堂教学以构建理念为主·····	(111)
二 知识学习以形成体系为目标·····	(114)
三 注重多种形式的能力训练·····	(119)
(一) 能力训练的必要性、重要性和可能性·····	(119)
(二) 能力训练的内容和目标·····	(120)
(三) 能力训练的途径·····	(122)
四 理论和实际真正结合起来·····	(124)
(一) 教学内容的修订·····	(125)
(二) 实施着眼于提高师范生理论水平和实践能力的 教学模式·····	(125)
五 教中有学 学中有教·····	(127)
第六章 高师教育学课程“零距离教学”模式 探讨·····	(131)
一 高师教育学课程的改革动因·····	(132)
(一) 对传统教育学课程的反思·····	(132)
(二) 教育发展对中小学教师教育科学素质的挑战 ·····	(135)
二 教育学课程“零距离教学”模式的理论与实践 ·····	(139)
(一) “零距离教学”模式的提出 ·····	(139)
(二) “零距离教学”模式的操作设计 ·····	(141)
三 “零距离教学”模式的特征分析·····	(144)
(一) 自主选择·····	(144)
(二) 随机课堂·····	(145)
(三) 多维评价·····	(145)

四 “零距离教学”模式的问题探讨·····	(146)
(一) 师生关系和谐是“零距离教学”的保障·····	(146)
(二) 培养学生的质疑品质是“零距离教学”的关键 ·····	(146)
(三) 教师创新示范是“零距离教学”的灵魂·····	(147)
(四) 现代教学媒体是“零距离教学”的支点·····	(147)

第三编 实践篇

第七章 精 讲 ·····	(151)
一 精讲的基本思路·····	(152)
二 精讲的内容设计·····	(154)
三 精讲的实施策略·····	(163)
第八章 导 读 ·····	(168)
一 为什么要导读 ·····	(168)
二 什么是导读 ·····	(170)
三 导读的步骤、途径和方法·····	(172)
四 导读的基本原则·····	(180)
五 导读的组织和要求·····	(188)
六 导读的时间安排·····	(193)
七 阅读材料的种类·····	(193)
附 学生读书笔记选录·····	(195)
第九章 博 采 ·····	(201)
一 “见”博采·····	(202)
二 “闻”博采·····	(206)
三 “实践”博采·····	(210)
第十章 演 练 ·····	(215)
一 组织学生备课·····	(216)

二 组织学生试讲·····	(219)
三 开展单项技能方面的训练与竞赛活动·····	(223)
四 到中小学开展尝试带班、教学与家庭教育送温暖 活动·····	(228)
五 组织教育专题研讨会,开展教育理论及教育知识 竞赛·····	(231)
第十一章 综 评 ·····	(234)
一 综评的组织要求·····	(234)
二 综评的内容与方式·····	(242)
三 综评的操作策略·····	(244)
附一 教育调研参考选题·····	(247)
附二 教育学学习、训练效果测评量表·····	(248)

第四编 发展篇

第十二章 新型教师探讨与新型师范生标准研究 ···	(257)
一 新世纪需要新型中小学教师·····	(258)
(一) 教师要具有现代观念和高尚的职业道德·····	(260)
(二) 教师应该博学多识、学术专精·····	(264)
(三) 教师须具有时代要求的各种能力·····	(267)
二 建立新世纪优秀师范毕业生的评价体系·····	(271)
(一) 教育理念·····	(272)
(二) 专业知识、教育理论、心理学知识·····	(273)
(三) 教育技能、实习水平、个性品质·····	(274)
第十三章 素质教育对教育者良好教育科学素质的 呼唤 ·····	(278)
一 中小学教师的教育科学素质·····	(278)
(一) 中小学教师的教育科学观念问题·····	(279)

(二) 中小学教师的教育科学方法问题·····	(282)
(三) 中小学教师的教育科学态度问题·····	(286)
(四) 中小学教师的教育科学能力问题·····	(288)
二 对中小学“减负”的“教育学”思考·····	(291)
(一) 中小学教育为什么要“减负”·····	(292)
(二) “减负”减什么·····	(293)
(三) “减负”触及的是深层次的观念和制度问题 ·····	(294)
(四) “减负”对学校、教师的呼唤·····	(295)
(五) “减负”对家长的要求·····	(297)
三 对高校教师素质的“教育学”思考·····	(299)
(一) 管理者的“教育学”资格问题·····	(299)
(二) 教学权力与学术权威·····	(302)
(三) 对大学课堂的透视·····	(304)
(四) 高校教师的育人责任·····	(307)
参考文献·····	(310)
后记·····	(313)

第一编

理论篇



第一章

关于师范教育现代性的思考

一 内容取舍的多元化

人们当初创立大学，正如马克思所言“人们”需要这样一个场所，人们可以自由讨论现存的道德伦理规范，在此基础上创造出更多、更具适应力的法则体系。因此，从大学诞生的那一天起，大学似乎就是一个被怀疑的场所，这衍生出了大学应编排些什么样的课程。师范教育作为高等教育非常重要的一个方面，培养着身正明理、为人师表的楷模，也塑造着社会规范的审视者、旁观者和创新者，二者将在怎样的程度上，以怎样的方式结合在一起呢？同样迫切的问题是，课程应该编排、容纳些什么样的信息？

由于长期以来，教师被认为是道德伦理的化身，人们对其充满着人格期待和传统要求。在这种惯性思维的支配下，大量无争辩、筛选已定的主流

价值规范被罗列在课程中,以致师范课程内容陈旧、单一,脱离现实,理论不联系现实,泛政治化,泛宣传化,这些已成为一般化特征。在这种课程熏陶下的师范毕业生,“三脱离”现象非常严重:“脱离社会”,不了解现代社会的信息变化、学科变更、人际趋向和社会阶层变化中的价值互动;“脱离学生”,不了解学生所思所想、所作所为,也不知其然,不知其所以然,继承了传统的自上而下的训导体系,不准备与学生建立和谐深入的师生关系;“脱离自然”,对自然环境缺乏认同的、可传递的情感,对间接的来自语言文字的自然环境信息缺乏共鸣。

因此,作为一种明智的课程,必然包括三方面内容。①明确具体的课程目标,②能充分反映课程目标的课程内容,③能唤起学生学习动机的教学方法。我们师范教育正跨过 20 世纪,开始向形式化的业师时代过渡,其中蕴含的一切自主性、创造性和批判思维等目标,是建立在广泛的经验、知识和理解基础之上的,其取向范围,在空间广延性上要做到全时空、多方位表现为一个系列而不是某一因素或某几个因素,不应只具备政治“道德”的单一功能,教育正从再现过去社会状况、维系社会现状预示到某种新的社会状况转变,因而未来师范院校的时空教育课程应首先表现社会认知方面的积累和发展,社会认知目标应成为教学的基本目标,了解不同类型的知识就成为师范教育课程未来发展的基调,为此,我们应从以下几个方面对课程内容的取舍进行思考。

(一) 对人的理解

师范教育具连环效应的最大特点就在于教育主体(现实学生,未来教师,未来学生)的特殊性,教育主体是具有思维、具有精神的人。因此对人全面的理解、把握、觉悟,是师范教育的关键。人是世界的一部分,不理解这个概念,就不可能真正认识世界。在人类社会中,人际交往是最主要的社会活动,这不像其

他有生命的物体间交往，他是自觉的，有血有肉、有思想、有意图的，他不能简单操纵，而只能理解。在理解人这个概念后，就不仅能把别人当作人，而且也把自己看做人，因此在某种程度上自我反省能力是成为一个人的特征，师范教育就是培养学生这种能力。而现实的师范教育课程体系，在对人这一概念的把握上，有以下两方面值得商榷。

1. 心理现象陈述的简单化、单一化、刻板化

普通心理学是现在师范教育公共心理学的基本框架，对心理过程、心理活动的陈述追求科学化，试图用各种标准的心理概念和心理现象，与物理学的“质量”概念相媲美。无论是记忆、注意还是思维、情感，都缺乏切己体察，从课堂讲述到心理学教材，基本上是“物理学化的心理学”和“缺乏人情味的心理学”，更缺乏的是中小学教育环境中师生日益频繁的互动所需要的各种心理学知识的应用性和经验化训练。

2. 对关于心理、文化或人的思想断章取义、简单批判和客位取向

从古到今，中外哲学家、思想家有关心理、文化、人的思想可谓汗牛充栋；这些在不同历史阶段、不同视角下发展起来的体现人的精神风貌的观念体系，却在师范教育课程体系中得不到很好体现，即使有所涉及，也要不大不小地扣上机械唯物主义、唯心主义之类的帽子，简单归类，简单批判，片面理解马克思主义的基本原理，经常在心理学、教育学等相关学科中见到某理论不符合马克思主义的什么原理、原则的论述。用理论检验理论，这本身就违反马克思主义实践检验标准，不是在维护马克思主义，而是庸俗批判、庸俗应用“典型客位”研究取向，缺乏主导思维。对待这些文明成果，应该从这些思想家或哲学家的个人成长、人格特点、世界观、思维方式方法直到时代的经济条件、政治因素和评价经济体系中去探寻思潮的合理性，应该在历史发展

阶段的各个形态的比较中去推论主体“人”的历史概念，要充分体现人是文化的产物这一基本论断。

在“人的自然历史发展过程中，无论其文化经验如何文明高级，在其本性上都脱离不了动物性”。恩格斯这一论断同样在师范教育对人的概念理解中不被提及，大量用社会关系概括人，归类人，在集体中思考人，没有反映出人的心理世界的非常复杂性。相反，矛盾、冲突、卑怯、粗野甚至反社会的各种观念都交织在一起，这些都是作为负面效应不向师范生讲授的，导致形成了没有根基的单线社会人的概念。

（二）德育活动的开展

德育工作一直是教育工作的老大难问题，而师范院校的德育工作更是如此。教师一直是主流道德的忠实体现者，社会规范的忠实传授者，同时，体现着人们由来已久的人格期待。

我们从小学到大学所有相关的课程都在培养学生的思想品质，从纵的方面看，从儿童到大学生，没有区别，将一种品德讲解给学生听，概念化，抽象化，间接化，根本不从活动中体现，即使体现也是偶然的，无体系的。师范院校对品德教育仍是中小学方式的继续演绎，品德培养还是概念化、无争论、无争辩的，更缺乏现实批判中的分析、回顾和总结，缺乏不同信息的烘托，缺乏学生创造性中切己的共鸣，缺乏师生互动中心得的交流，缺乏在课内外具体环境中的熏陶。

西方一些国家对教师的道德培养则具有规则化、具体化的特点。教师概念，教师对学生应如何，与家长、社会、学校应怎样，都有详细明确的规定，学校督导，教师力行。我们教师的品德是传统的，不具体的，似乎教师是什么样子大家都清楚，但实际又都不清楚，如对学生严格要求，怎样才算严格，要怎么做？具体针对学生哪些方面？如理解学生，理解哪些内容？怎样才算

理解?

另一方面,师范院校德育活动应当收集各种不同的信息。相关课程之间的融合,应包括各种知识形式的所有信息,使学生可以用这些信息的特有概念、逻辑结构和评价标准来思考,同时它还必须有一些能够反映出知识形式之间的关系,比如它们之间的已经形成的交叉关系,及其重要性。这对道德教育尤其重要,因为道德问题只有在广泛的范畴内才能得到较好解决。

(三) 教育课程体察

师范院校的教育课程是被认为脱离现实非常严重的课程之一,其结构松散,体系不全,更重要的是理论空泛,缺乏争辩,多原则、多概念化的内容,学科理论缺乏课程论支持,教学理论没有学习理论作依靠,我国教育领域提出的很多亟待解决的理论问题,在教材中得不到反映。我国中小学实践者诸多经验教训不能及时上升到理论高度认识,对国内外的教育认识长期停留于评论和介绍层次,师范生在相关课堂上既无所得,也无所获,只是好像知道有个因材施教原则、循序渐进原则什么的,至于如何贯彻实施,怎样结合实际则不得而知,师范教育课程应从以下三个方面入手培养师范生教育学素养和教育学理念。第一,加大教育课程的广度类别,如教育哲学、中外教育史(教育思想史)、中国教育理论、教育心理学、教育社会学、比较教育学等,通过开设上述课程,使学生从较高层次上理解教育思想,拓宽教育视野,提高对教育对象、教育过程的认识,初步掌握教育规律,特别是促进学生树立教育的科学观,高屋建瓴地明了教育的本质价值与意义。第二,学习教育的国情知识。素质教育开展以来,许多师范生将应试教育批评得体无完肤,似乎应试教育有百弊而无一,对知识灌输的百般指责,对忽视能力培养的慷慨陈词,对教育改革缓慢的百般批驳,可谓观察敏锐,群情激昂,似乎个个

有切肤之痛。大量学生表现出急功近利的想法，以为改革就要迅速果断，快刀斩乱麻，缺乏对我国现有教育国情的基本认识，对我国生产力性质状况、人口状况、贫富差距、师资力量、体制形成及历史渊源、经济水平等大量制约教育发展的因素缺乏了解。第三，掌握教育方法论。有针对性地开设教育方法论方面的课程，提高教师工作的专门化、现代化水平，如教育管理学、教育统计学、教育评价学、教育科学研究方法，使师范生掌握教育教学的基本原理和原则体系，从技术性、操作性和应用性等方面考虑开设一些中小学德育理论与实践、教材研究与电化教育技术、班主任工作等课程，使师范生一毕业就能适应工作，强化教师职业的技术、能力与方法训练。因此，在教育面向社会、面向未来的改革中，要以邓小平理论为指导，突出在师范教育课程中讲授基本国情，尤其是人口和经济与我们现实教育的主要调节机制之关系，使师范生明确教育改革的逐步性、渐进性，树立长远的教育职业观。

（四）社会科学的开放性认识

马克思主义是我们的基本指导原则，应该贯彻、推广，作为我们一切工作的指南。我们不能简单庸俗地去应用马克思主义，只见树木，不见森林。不从学科历史发展的具体状况中去考察学科的特点，从根本上违背了马克思主义的基本观点。

运用具体的历史的观点看问题是马克思主义的基本观点。在师范领域社会学科的抉择中，马克思主义的社会科学观应是“社会学科是社会思维产物，是阶级分层、阶层分层、社会集团产物，应该更具开放性、边缘性、差异性和包含性”。

（五）自然科学的师范性认识

师范院校现行的自然科学课程几乎与综合大学没有两样，内

容深，结构体系严密，学术性强，组织概念紧凑。这些作为现行非定向师范、学术师范的特点，应是优点，但是其中的条理结构化、脉络章节之间的贯通、内容之间的衔接过于强调学科体系，导致师范毕业生拥有大量自然科学知识后，没有相应的教学水平。师范自然科学课程，除了学术性体系之外，在强调基本知识、基础概念的框架下，加大学术的条理化、结构化倾向，尤其是知识之间脉络过渡等信息的阐释，是十分必要的。

以上五个方面对师范课程内容的全面体察，其目的决不是为了掌握五花八门的信息，也不是追求一种专业知识。课程内容不是在理论和实践中可以直接运用的技术知识，在课程安排、内容选择上，第一步是使师范生沉浸在各学科的特有概念、逻辑和评价标准之中，从而了解其特有的探究世界的方式，然后对整个学科体系进行充分的概括归纳，使受教育者通过这种独特的方式组织自己的生活，其目标是形成一种思考问题的角度，而不是只会处理微观的细节，它注重的是根据其本来面目来看待经验的判断或美学判断的能力，以及分析各种概念是靠什么来获得有效性的能力，最终对各种知识领域的主要成就便有大致了解，可以使师范生掌握经验的范围不断扩大，从而理解经验。这种理解能力就像需要对文学作品能作出判断性的鉴赏，而不是获得创造性的成就，这并非是说鉴赏能力的获得不需要专业知识的学习，也不是说不进行相应的创造就能轻易理解科学艺术的道德问题，这些在各个学科中都是需要的，只不过程度不同而已。但是课程规划中的一个学科与在专业教育或技术教育中学习一门学科是不同的，前者旨在发展人理解经验的方式，后者则旨在掌握细节知识，这里对学科的学习不直接导向该学科的专业研习，但它不排除在更广泛的背景下为专业化方向开展教师职业服务。综上所述，师范课程内容选择的多元性是为了使师范生形成对世界、人、文化的统一综合的理解。