

高等师范教育面向21世纪 教学内容和课程体系改革成果丛书

2

素质教育分卷

教育部师范教育司 组织编写

朱小曼 彭聃龄 主编

GAODENG SHIFAN JIAOYU MIANXIANG 21 SHIJI
JIAOXUE NEIRONG HE KECHENG TIXI
GAIGE CHENGGUO CONGSHU (2)

Suzhi Jiaoyu Fenjuan

北京师范大学出版社

GAODENG SHIFAN JIAOYU
MIANXIANG 21SHIJI JIAOXUE
NEIRONG HE KECHENG TIXI GAIGE
CHENGGUO CONGSHU

**高等师范教育面向21世纪
教学内容和课程体系改革成果丛书**

- | | |
|-------------|---------|
| ① 综合改革研究分卷 | ⑦ 历史学分卷 |
| ② 素质教育分卷 | ⑧ 数学分卷 |
| ③ 教育学与心理学分卷 | ⑨ 物理学分卷 |
| ④ 教育技术学分卷 | ⑩ 化学分卷 |
| ⑤ 思想政治教育分卷 | ⑪ 生物学分卷 |
| ⑥ 汉语言文学分卷 | ⑫ 地理学分卷 |

全套总定价：318.00 元

高等师范教育面向 21 世纪
教学内容和课程体系改革成果丛书

(二)

素质教育分卷

教育部师范教育司组织编写

朱小蔓 彭聃龄 主编

北京师范大学出版社

《高等师范教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革成果丛书》

编委会名单

主任委员:马立

副主任委员:叶澜 史宁中 袁振国 郑师渠

委员:(按姓氏笔画排序)

万洪文 (华中师范大学)	马立 (教育部师范司)
马炜梁 (华东师范大学)	王宁 (北京师范大学)
王昆杨 (北京师范大学)	王斯德 (华东师范大学)
史宁中 (东北师范大学)	叶澜 (华东师范大学)
田克勤 (东北师范大学)	刘武 (华中师范大学)
何克抗 (北京师范大学)	吴国庆 (北京师范大学)
张超 (华东师范大学)	张奠宙 (华东师范大学)
张楚庭 (湖南师范大学)	张耀灿 (华中师范大学)
李克东 (华南师范大学)	李桂兰 (教育部师范司)
朱小蔓 (南京师范大学)	林奇青 (教育部师范司)
郑师渠 (北京师范大学)	钟启泉 (华东师范大学)
袁振国 (教育部师范司)	徐效坡 (东北师范大学)
顾冷沅 (上海教育科学院)	笄佐领 (南京师范大学)
梁竹健 (北京师范大学)	梁道礼 (陕西师范大学)
黄百渠 (东北师范大学)	黄希庭 (西南师范大学)
彭聃龄 (北京师范大学)	裴娣娜 (北京师范大学)

总 序

“高等师范教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划”(简称“高师教学改革计划”)是教育部在“九五”期间组织开展的一项重大教育改革和研究项目。这些项目总共为 213 项,其中重点项目 50 项,一般项目 153 项,教育部委托项目 10 项。实施“高师教学改革计划”的指导思想是:以邓小平理论和教育要“面向现代化、面向世界、面向未来”为指导,贯彻落实党的十五大和《中国教育改革和发展纲要》精神,遵循教学规律和科学发展规律,使高等师范教育的教学内容和课程体系更好地适应教育事业改革发展的需要,把高等师范教育事业推向 21 世纪。“高师教学改革计划”改革的主要内容包括:研究适应 21 世纪需要的中等学校教师应具备的基本素质、知识和能力的要求;转变教育思想和观念,改革高等师范本科教育的培养模式;研究高等师范本科教育的培养目标和培养规格;研究和改革主要专业的教学计划和课程结构;研究和改革教育理论与实践课程的教学内容和体系;研究和改革基础课程、主干课程的教学内容和体系;应用现代教育技术研究 and 改革传统教学模式、教学方法等。

实施“高师教学改革计划”是一项科学性、学术性、政策性很强的系统工程。为了做好项目的整体设计、分布实施和全面推进工作,教育部专门成立了“高师教学改革指导委员会”,特聘请 26 位师范大学的专家作为指导委员会成员;还成立了项目办公室,设在南京师范大学,协助教育部进行项目管理、咨询和指导教学与科研工作;印发了关于组织实施“高师教学改革计划”的若干意见、立项办法、项目指南、实

施细则等一系列指导性文件。

“高师教学改革计划”213个项目在实质性研究阶段中,根据高等师范教育的特点,按学科、专题(专业)相近的原则分为12个大类(综合类,素质教育类,公共教育类,教育技术与计算机科学教育类,思想政治教育类,汉语言文学教育类,历史学教育类,数学教育类,物理学教育类,化学教育类,生物学教育类,地理学教育类)分别开展项目的研究活动。按照项目执行计划,1998年8月,教育部师范教育司在北京首次举办了“面向21世纪高等师范教育国际研讨会”。会上,聘请了100多位国内诸多学科的专家学者、教育理论工作者以及来自美、法、日及我国香港特别行政区对师范教育颇有研究的专家,共同探讨了世纪之交我国师范教育的出路与对策。为了进一步加强对项目的管理,确保项目研究的质量,教育部师范教育司于1999年4月至7月,组织“高师教学改革指导委员会”委员对50所学校承担的213个研究项目进行了中期检查。为了提高项目的研究水平,及时交流经验、研讨问题,在项目执行过程中,12个大组先后多次召开了研讨会,针对有关专题展开深入讨论。

经过三年多的科学研究与教学实践,“高师教学改革计划”213个项目截止到目前为止,已经形成一大批具有示范性、典型性、影响大和有实质性突破的教学方案、课程体系、新型教材和教学模式等非常有价值的优秀的改革成果。尤其是围绕教学内容和课程体系的改革,在改革培养模式,调整课程结构,用现代文化、科技发展的新成果充实和更新教育内容,逐步实现教学内容、课程体系、教学方法和教学手段的现代化,提高师范教育专业化水平,培养适应21世纪教育、科技、经济和社会发展需要的新师资等方面成果更为突出。为建立和形成面向21世纪、与现代社会、经济、科技和中小学教育发展相适应、体现终身教育思想的现代化高等师范教育教学内容和课程体系开创了新局面。由于在项目研究过程中坚持了理论联系实际,边研究、边改革、边实践

的做法,使其收到很好的效果。2001年教育部组织了全国高校教学成果评奖活动,在高等师范院校获奖的60个项目中,其中有29项是属于“高师教学改革计划”项目的。“高师教学改革计划”项目所取得的科研成果,在中国师范教育领域中产生了很大的影响,对高等师范教育教学改革起到了明显的推动和指导作用。此次参加项目研究的主持单位包括全国50多所高等师范院校,共有170多个教育、科研部门和大学、中学的2000多位教师、教育科研人员参与了项目的研究工作,其中副教授以上的1000多人。

我们非常感谢香港田家炳先生,他为中国师范教育的发展给予了很大支持,除了为33所师范大学捐资1.88亿元建设田家炳教育书院外,还为此项目的研究提供了300万元人民币的支持。高等教育出版社、北京师范大学出版社也为此项目的开展给予了有力支持;26位高师教学改革指导委员会委员为此项目付出了辛勤劳动、做出了突出贡献;中央教育科学研究所的连秀云同志,为项目前期的组织立项工作付出了大量的心血;南京师范大学竺佐领等同志自始至终参加项目全部过程,并为项目的顺利执行做了大量的管理、协调和宣传工作;北京师范大学出版社王安琳同志为编辑本套丛书付出了很多心血。我特向上述参与项目工作的单位和同志表示衷心的感谢!

教育部师范教育司 司长:马 立

目 录

序言:走向自我成长教师培养的高师素质教育	朱小蔓(1)
----------------------------	--------

研 究 报 告

高师综合素质教育的研究与实践	沈振煜 郭元祥(13)
“师范学生教师职业道德教育的研究与实践”课题研究报告	周之良(39)
师范学生教师职业道德、文化素质、心理素质教育的研究与实践 ...	梁家峰(57)
高师本科学生文化素质教育研究与实践	谢名春(68)
传统文化系列课程与大学生的人文素质教育	王克奇(79)
高师院校非中文专业本科学生人文素质教育研究	张发明(88)
学生文化素质养成教育途径再探讨	金 延(98)
职技高师学生文化素质教育的理论与实践	王清连 张社宇(114)
师德形成的规律及施教的内容和模式	傅维利 张东娇(132)
整合与创新:高师院校教师职业道德教育课程体系、教学内容的改革与实践 ...	何昭红 欧阳林(145)
关于教师职业道德和职业技能有机结合培养的研究	钟义伟(164)
优秀教师心理素质的结构与素质教育的研究	许 燕(172)
师范生心理素质的研究与实践总结	顾海根(200)
师范生心理素质教育的理论与实践研究报告	张大均 余 林(222)
人才成长规律和学习方式研究课题报告	王桂林(234)

研 究 论 文

人文教育的价值	杜时忠(243)
让教师的地位真正崇高起来	汪海燕等(250)
高等师范学生信息能力培养方法初探	高家望等(258)
高师院校素质教育论析	吴志功(264)

高师大学生素质教育目标设计	吴志功(270)
强化素质教育 优化课程体系	钟仁伦(276)
传统文化与大学生人文素质教育的理论思索和教学实践	王克奇(281)
师范院校人文素质教育的理性思考	庞秀成 张发明(287)
职技高师文化素质教育的研究与探索	王清连(294)
职技高师人文素质教育内容体系的构建	张社宇(299)
论教师的专业精神	朱宁波(304)
高师院校师德教育改革思路的选择	吴敏英(310)
略论师范院校以德育为核心的素质教育	赵修义等(317)
论新世纪的教师素质	钟义伟 温珍奎(328)
科学课程体系是实现高师教育教师培养目标的重要保证	邓声南(337)
高师学生心理素质教育研究的现状分析与实施策略	许 燕(344)
21 世纪高师学生心理素质结构的研究	许 燕(357)
关于学生心理素质研究的几个问题	张大均等(368)
高师生职业价值观研究	于海波 张大均(375)
优化大学生知识结构,奠定成才基础	王桂林(385)

教材简介

《语言素质培养与研究》简介	(399)
《法与未来教师》简介	(399)
《美学基础与审美活动》简介	(400)
《音乐的魅力——高师大学生音乐审美欣赏》简介	(400)
《传统思想新论》简介	(401)
《中国传统道德概论》简介	(402)
《中国社会风俗史》简介	(403)
《高师大学生思想道德修养》简介	(405)
《学校心理辅导系列教材》简介	(407)

附录

附录 1 “高师综合素质教育的研究与实践”项目成果目录	(413)
-----------------------------------	-------

附录 2 “师范学生教师职业道德、文化素质、心理素质的研究与实践”	
项目成果目录	(415)
附录 3 “西南地区高师本科学生文化素质教育研究与实践”项目成果目录 ...	
.....	(416)
附录 4 “传统文化与大学生人文素质教育系列课程”项目成果目录	(419)
附录 5 “高师院校非中文专业本科学生人文素质教育研究”项目成果目录 ...	
.....	(419)
附录 6 “思想政治教育专业学生文化素质教育研究”项目成果目录	(419)
附录 7 “职业技术高师学生文化素质教育的理论与实践研究”项目成果目录	
.....	(420)
附录 8 “高等师范院校学生职业道德教育的内容、途径和方法的研究”	
项目成果目录	(422)
附录 9 “高等师范院校教师职业道德教育课程体系、教学内容的改革与实践”	
项目成果目录	(424)
附录 10 “教师职业道德和职业技能有机结合培养的研究与实践”	
项目成果目录	(426)
附录 11 “师范学生心理素质教育的研究与实践”项目成果目录	(427)
附录 12 “人才成长规律和学习方式研究”项目成果目录	(427)

序言:走向自我成长教师培养的高师素质教育

朱小蔓

1990年代中期,教育部师范司启动了“高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”,其中一组课题围绕高师素质教育展开,迄今项目已经全部完成。回首项目缘起,依然觉得这项改革是十分有意义的。它基于对传统高师教育的反思,憧憬着世纪之交“知识经济已见端倪”,基础教育改革和素质教育的提倡正步步深入,旨在跨越专业教育界限的高等教育改革全面推进。这样的时代背景催动着高师改革,呼唤着新型教师的成长。

检视传统高师教育,存在着片面知识化、过窄专业化、通识基础薄弱、创造性不足、学生成就动机不高、师范精神和素养消融等弊端,即使强调师范性特征,凸显的也往往只是知识与技能方面。可以说,失落了师范精神的传统高师教育是无灵魂的教育,必然走向工具化和表浅化。高师改革迫在眉睫。参与此次项目研究的各院校以高师发展的这种现实为起点,对面向21世纪职前教师素质结构、高师素质教育理念和实践模式进行了广泛探讨,其中包括人文素质、科学素质、职业道德、职业技能、心理素质和创新品质教育的专项研究,取得一批丰硕成果。应当说,这些探索对构建支撑新型教师成长的高师教育是具有开创性的。它们试图在突破原有专业界限的基础上融合专业与通识视域,整合知识、能力和素质形成的方法与途径,扩展高师教育内涵,凝聚师范精神,为培养适应未来知识社会新师资做了可贵的尝试。

四年过去了,新的世纪开始了,社会发生了很大变化,对教育提出了新的问题和挑战。信息技术的快速发展及其在教学过程中的深度应用对教育的冲击几乎是革命性的;社会开放程度提高,就业形势严峻,文化的多元取向不断加强;高等教育逐步走向大众化;新一轮中小学课程改革有了重大突破。今天对适应变化时代的、有活力的新型教师的期待实际上比以往任何时候都更为强烈。回应这种时代需要,我认为高师实现真正意义上的素质教育仍然是一个十分具有挑战性的话题。

从根本上讲,高师素质教育就是要培养在现代教育中具有反思性的、不断自

我成长的教师,这是对传统师范培养模式的一种扬弃。在过去很长一段时间里,人们习惯于把教师看做实现教育目的的手段和工具,作为手段和工具的教师培养历史上存在着三种模式。一是传习性知识型师范培养模式,它以知识为基础,或强调学科知识,或强调教育专业知识,但都把知识传承作为高师教育的核心内容,支撑的是一种维持性学习。二是技能型师范培养模式,它认为教师不仅要有知识,而且要掌握基本的教学技能,要有把知识表达出来、传递出去、教会学生的能力,使他们具有处理各种日常教育事务的能力。三是传统伦理人格型师范培养模式,它从传统教师形象期待的应然出发,坚持“学高为师,身正为范”、“修身立己”、自我约束等伦理人格要求,将教师人格圣化。现在看来,这三种培养模式已经不适应开放社会和开放教育的要求。今天的教育以教会学习、学会学习作为主旨,不再执着于各种确定的知识,而是把激发受教育者的学习愿望、兴趣和动力放在首位,要求一种建构性的学习。今天职前教师需要发展的不仅是“三字一话”技能,而且要求熟练掌握现代教育技术;不仅要求会传授知识,而且要掌握与学生沟通和在复杂情境中灵活处理教育问题的能力;不仅要有同侪合作的能力,而且要有参与社区生活的能力。今天的教师伦理超越了传统界限,要求职前教师能够在多元社会中学会辨别道德是非,做出道德判断和道德选择,并且勇于承担道德责任,他不仅是孩子的道德老师,而且还要向孩子学习,和新一代共同道德成长。今天教育的快速变革对教师的心理素质也构成严峻挑战,要求职前教师学会自我心理调整从而适应不断变动的教育环境和教育任务。这就要求面向 21 世纪全面构建自我成长型师范培养模式。

与知识型、技能型和人格型教师不同,自我成长型教师在志趣、能力和心上具有高度活性,能适应社会与教育的急剧变革,有自信,会反思,能与人沟通、合作,有责任心。更重要的是,自我成长型教师具有坚韧不拔、不断超越自我的品质。进一步说,自我成长型教师首先是个行动者。在亚里士多德看来,行动不同于一般的活动,它是主客的统一,是有目的的自我实现活动。教师的工作本质上属于行动的范畴。在教育现场,教师始终面对各种各样的问题情境,教育就是在不断的解题活动中具体展开的。事实上,考察教育的起源,最初的教师也就是人类生活早期最善于解决问题的人。解题就是行动,教师的每一次行动都意味着知识、能力的重新编码,因而就需要不断地调整知识结构、人际处理和情绪心态,并且承担由行动产生的新的道德责任,从而获得发展。脑科学研究也表明,当人面对一定的问题情境,大脑中部分神经元就被激活发挥作用,随着问题丰富性和复杂性的提高,就有更多的神经元得到表达。由于受到各种信息刺激,神经元的突触生长良好,因而就构成了较为复杂的神经网络,增强了脑的工作能力。

可见,教师的行动与教师的自我成长是同一的。其次,自我成长型教师还是个反思者。任何形式的反思都基于自我意识的成熟,因此反思总是自觉的、指向自身的。作为教育行动者,教师的反思包含对过去职业经历的批判性审视,是在行动中面对问题将自己已经做过的事情和看到的東西用一种新形式重新编码,而后利用重新编码产生新的结果来继续组织新的行动模式。因此,教师的反思是一种行动性反思(实践性反思)。布鲁纳认为反思是教师成长的起点,实际上,当教师开始将思想的目光投向自己的活动痕迹时,就意味着对旧我所包含的教育理念和行为的扬弃,与对未来发展图景的规划,这就是一种自我超越。再次,自我成长型教师也是个学习者。在学习化社会中,知识和学习的性质发生了根本性的变化,建构性学习受到越来越多的重视,教师不再担当知识的权威。作为学生学习的指导者与合作者,教师将面对不断更新的问题情境,因此,教师既需要接受新信息,但更重要的是,为了解决各种各样的问题,教师需要不断学习将各种信息重新整合的方式,从这个意义上说,教师的学习是一种解题性的学习,是一种研究性的学习,因而也是一种更为有效的学习。同时,既然教育越来越成为一种师生间的互惠行为,所以就像学生向教师学习一样,教师也应当向学生学习,从而和学生共同成长。由此可见,教师始终在学习的途中,正因为有了通过这种不间断学习具有的知识同化结构与知识载体对个人心性的持久影响、对生活认识和生活能力的持久影响,教师的成长才成为可能。自我成长型教师同时还是个分享者。教育是一个生态系统,探索、调查和发现是这一系统的核心,因此,教育中的每一个人都应该是发现者和学习者。围绕这一共享目标,教师和学生就结成了建构知识的学习共同体。在共同体中,每个人既分享外部组织文化,同时又都贡献自己的经历和体验,把它作为共同资源享用,以他人经历来丰富自己的经历。因此,分享就是共享,就是以他人经验为参照去反思,就是以一定的忍耐、理解或友谊与他人进行合作,从而使教师获得更大的发展支撑。

基于这种形象期待,现代高师教育的视野就不能再局限于知识传递、技能训练和人格塑造,而是要把为自我成长型教师奠定素质基础作为高师教育内容。那么,教师的自我成长究竟需要一种什么样的素质支撑呢?考察这种素质结构,我认为包含四个层面。第一个层面是观念基础,它对于一个教师的成长是至为重要的。教师个人化的教育观念(也称教师的个人信念)包括教师对社会的认识、对教育的认识和对人的认识三个方面。首先,用发展的眼光看待人,人都是会发展的,是可以依靠自己的力量前进的;其次,社会是可以在人的推动下文明进步的;最后,教育的目的是为了培养和发展出一些更能推动社会的人,同时培植一种更能影响公众意识进而影响公众文化的教育文化。因此,作为教育行动

者的教师必定是一个乐观主义的教师,他对人的发展抱有乐观信念,对社会文明进步抱有乐观信念,希望改善自己的教育实践,并且对自己具备这种能力抱有乐观信念。第二个层面是知识基础,支撑一个教师成长的知识结构包括通识知识、专门学科知识和教育专业知识三个部分,素质教育就是对这三类知识的重新摆布,使之较过去在结构上更为合理。在素质教育的视野中,教师通性素养的形成是至关重要的,它要求实现的是教师对各种文化进行沟通的能力,因此由科学知识、人文知识和社会知识所构筑的更大的通识知识平台对一个职前教师涵养师范精神具有决定性意义。怀特海认为,大学的理想,与其说是知识,不如说是力量。这种力量究其实质就是智慧的力量,是精神的力量,它不是一种实体的东西,而是一种自觉的责任态度、一种出自本体关怀的眼光、一种反思的问题意识。没有一定的知识积累,就不可能形成这种力量;但是光有一堆简单的事实性知识,同样形成不了彻底渗透一个人全身的原则,即面对问题时做出恰当反应的精神向导。所以说,为职前教师提供具有合适结构的知识是必要的,但这些知识如何转化为师范精神以及如何在每一个体身上具体落实这种精神(即“道成肉身”)实际上是更重要的。如果缺少这样一种精神的支撑,教师的自我成长就几乎是不可能的。第三个层面是人格基础,它包括道德人格和心理人格两个方面。就道德人格而言,除了传统的伦理人格之外,还包括理性、多元文化环境中的判断和选择、宽容度等等,而这是需要一个多学科视野、大知识平台、同辈团体以及跨办学实体的多经历支撑的。换句话说,如果没有这样一种大的文化背景,教师是不可能有一个大的文化心胸,也就不可能成就健全人格。因此,构筑教师的现代人格就必须包含理性和智性,所谓“尊德性而道问学”,那种排除了理性的道德只能是素朴道德。事实上,早在亚里士多德时代,人们就已经认识到只有智慧的人才能判定和选择真正的美德。从这个意义上说,道德人格就包含了理性和德性。而心理人格关注的是教师的认知和情绪心理发展状况、个性心理发展状况及心理健康水平。第四个层面是能力基础,它包括技术层面的能力和艺术境界层面的能力。前者停留在工具层面、物化层面,是通过模仿、复制、包装来实现的;在超越前者的基础上,从心性层面、人性层面发展出来的与人沟通、交往、分享和向人表达的技能就是一种艺术境界的教育能力,它是需要一定的人文知识背景和人文环境支撑的。

围绕这些素质要求,我认为,高师实施素质教育的根本在于为职前教师创造一种个人化的大学经历。现在我们越来越主张,上大学不只是为了取得职业资格,而是把它看成一个年轻人在他生命最重要的时期所获得的一段经历。而这种经历又一定是由很多刺激性的、令人向往的高峰体验构成的。这种体验需要

通过接触那些品学兼备的人物和一些特殊的氛围来获得,随着时间的流逝,那些激起体验的知识可能被忘却,但它对年轻人心灵的开启和灵魂的震撼却会作为一种经验永远保存下来。这才构成真正意义上的学习,构成真正意义上的课程,才是素质教育。从这个意义上说,所谓素质教育,就是将知识的学习、能力的训练经过实践,构成个人化的经历,由经历取得经验进而获得体验,从而不断内化形成较为稳定的心性结构,然后再以改善了的心性结构进行新的学习和新的能力训练的过程。正因如此,所以研究高师素质教育就不再是停留于对知识、能力和人格这些范畴的考察,而是把目光更多地投向文化熏陶、同辈团体、重要他人、优秀人物的影响、难忘经历,只有这些东西才能构成个人经验,才有内化的可能性。所以说,再多的知识不是素质,再高的能力不是素质,只有内化了的知识、能力才构成素质。但是不是素质内化以后就固结在那儿呢?汤因比说,文化发展的过程是对环境挑战做出应答的过程,其实,人的素质也是在应答环境的过程中不断形成和发展的。但是,素质作为一个与时俱进的活体,在形成相对稳定的结构同时又不断打破原有结构、重新编码和重新组织的真正根据却在于它自身,正如柏拉图所说,“凡是自动的才是动的初始”。因此,所谓人的素质究其实质就是一种自我再生、自我更新和自我完善的能力。从这个意义上说,我认为笼统地把创造能力作为素质核心的看法有失偏颇。其实,创造不仅包括物的创造、客体的创造,它还意味着主体自身的创造,一个自我都不能更新的人不可能有持续的创造,真正意义上的创新就是一种发展自我的再生能力。这样看来,自我成长型教师其实就是素质型教师,这种教师能行动,能反思,能学习,能分享。事实上,大量来自教育现场的观察表明,一个真正优秀的教师通常是有灵性、能调整,能适应不同的教育对象、不同的教育情境、不同的社会发展状况,具有较强的自我更新能力和转识成智的能力。柏拉图就说过,智慧就是使人获得完善的能力,所以真正的素质说到底就是智慧,素质型教师就是智慧型教师,也就是一个自我成长型教师。我认为,这其实就是此次项目改革所要追求的境界。

对于一个自我成长型职前教师来说,一种有意义的大学经历是由三种类型的学习构成的。第一种是建构性的学习。很显然,素质教育不再停留于低级技能和事实性知识,而是致力于培养一种智慧力量。智慧不同于知识,它是在对环境的不断应答中构建的对世界的总体把握。既然每一个学习者都是非常具体的人,他有自己的历史,他有自己的个性,那么每个人的学习就是在活动中和他人互动、和环境互动、和人类文化互动,以理解、体验等方式进行主动的意义建构,从而把对世界的认识构建成一种独特的样式,将每一种新的事实、经验或理解以个人的方式连接在一起,形成属于个人的“意义丛”。因此,建构性学习很大程度

上是一种社会活动,是一种生活方式,学习者在发现和探索中和真实的社会情境、问题情境建立链接,从这个意义上说,它是一种扎根式学习。学习的过程就是知识对个人产生意义的过程,就是内化的过程,也就是“道成肉身”的过程。这本身也就构成了一个学习者的真实经历。

第二种是支持性情境的学习。夸美纽斯有一个重要思想认为,一切成长,一切学识,一切发展都来自内部,教育的作用在于对这种发展进行引导和指导,使其有所成效。所以,学校教育的真正功能就在于开发和向学生提供可供选择的教育资源。这些资源既包括大学的学术文化传统,校园文化氛围,也包括大学的管理文化,它们通过整合就形成了一种支撑职前教师成长的文化情境,也就是维果斯基所说的“脚手架”。搭建这种“脚手架”,力图使职前教师在攀登过程中获得尽可能丰富的改造性体验,从而激发他真实的认知动机和敢于面对真实与复杂性的勇气。就学术文化传统而言,纽曼提出大学对于学生的主要作用在于形成“一种纯洁清澈的思想空气”,学生浸淫其中,呼吸这种空气,接受一种理智传统的熏陶,从而奠定学术文化底蕴。就校园文化氛围而言,一个职前教师能否形成持续发展的力量,一定意义上取决于他“在校园内度过的光阴”、“参加活动的质量”和校园文化的风格力量。就管理文化而言,大学管理的工作在于创造一种可以在其中相互进行教育的环境,而不是一种充满教条或正统性高高在上的环境;在于支持一种基于思想和表达自由的对话和辩论,而不是遏制。

第三种是开放性的学习。博伊尔认为,在大学教育中应当十分强调为他人服务,教师要特别提倡、鼓励学生参与社会服务的实践,并且应当积极参与,从而引导和影响学生。职前教师的成长需要不断“进入生活”,走向社会,参与各种活动,包括校园文化活动、社区活动、志愿者活动、社会实践活动和教育实习,在活动中培养行动者的品格,培养行动者的能力,使其在行动中学会承担责任、能耐得磨练。

从根本上说,在超越知识、技能和人格培养范式之后,面向 21 世纪,现代高师教育正在熔铸一种精神,这种精神或名为教师精神,或名为师范精神,亦或名为教育人文精神。走向自我成长型教师培养的高师素质教育实际上就体现了这样一种价值诉求,它是人类共同教育理想的具体展现。今天,我们从这样的理论基点上重新审视始于四年前的项目研究发现,所有这些研究都站在了对传统师范教育反思和批判的门槛上,自觉或半自觉地朝着这个方向在努力,做了许多初步探索和尝试,而且有些研究在理念设计和实践范型上都已接近于自我成长型教师培养。

首先,围绕高师开展文化素质教育课题,有研究是从培养职前教师综合素质

的角度切入,有研究侧重于进行传统文化教育,有研究则重视非中文专业学生语文素质的培养,有研究考察了思想政治教育专业学生的文化素质培养途径,还有研究针对职技高师学生讨论了文化素质教育的理论与实践。不管从何种角度展开研究,它们都基本上将高师学生的文化素质划分为人文素质和科学素质这两个方面,文化素质教育的实质就是人文精神和科学精神的教育,根本目的在于提升学生的精神境界,使学生具备做人、做事、做学问必需的基本素养,为学生将来从事自己的职业活动奠定坚实的思想或精神基础。人文精神和科学精神的提升本质上不是一个知识传授的问题,更不属于技能训练的范畴,而是一个修养问题,是一个信念问题,是一个精神追求问题。因此,文化素质教育的核心在于“养成”。养成教育是由理论、氛围、认同、意志、修养、实践诸因素构成的一个系统性、开放性、整体性的活动。据此,有研究就把文化素质教育实践具体归纳为知识传授、文化熏陶、实践内化以及保障强化等具体模式。

就人文教育而言,其实包括哲学教育、审美教育、传统文化教育、社会规范教育和语文教育,它们所包含的人文知识实际上是指向了对人的认识、对人的本质的认识、对历史所承载的人类文化价值的认识。人文教育的过程正是对这些关乎人本身的问题所开展的精神探险,所以人文教育的核心是价值教育。有研究就认为传统文化教育对于形成职前教师的人文素质至关重要,有利于道德修养,有利于形成做人的自觉,有利于认同文化传统。实际上,历史既存在于人的心中,也存在于文化和知识自身构建的世界当中,学习传统文化的过程其实是发现自己和发现历史的过程。这对于形成教师的反思意识、为其成长提供更大的文化参照是有着重要意义的。就科学教育而言,它着力于健全职前教师的知识结构,拓展思维空间,更重要的是,科学教育可以使其中每一个学习者接受科学方法的训练、科学思维的磨砺,科学精神和态度的熏陶,可以帮助学生在一种更深邃的意义上理解人的生命和存在的价值。因此,物理学家拉比就认为,科学教育应当以一种充满人情味的方法进行,应该有一个历史的视野,一种特定的哲学理解,一种社会理解和从传记角度对人的理解。所有这些无不对一个教师的自我成长产生影响。有研究正是以此为出发点,对面向 21 世纪的新型师资在科技素质方面的要求做出了具体界定,认为不但要具备当代高科技的基本知识,而且还应该对当代科技的根本特征和发展的一般规律具有较全面、系统的认识;提出高师科学教育要突破仅进行科技知识普及或一般科技思想教育的局限,要进入更高的对科技普遍特征和普遍规律把握的层面;要培养学生能多方位(从认识论、方法论、经济学、教育学、伦理学等相关视角)认识科学技术的普遍特征和发展的普遍规律,从而确立起自己从事专业工作的指导思想和价值取向。可以说,