

新课改要求下的教师素质与高师课程改革

作者：西华师范大学 陈曦 冯文全

【摘要】新课程改革的实质也是对教师教育思想的改革、教学理念的革新和教育能力的提高。新课改下教师不仅要具备全新的教学理念和多元的知识结构，而且应当具备专业发展和教育研究能力，这就要求师资课程的改革，以适应基础教育新课程改革与教育发展的实际需要。

【关键词】师范教育；新课改；教师素质；方式创新

知识经济是一种知识高度密集，以知识创新、知识创造性地运用为主的经济。知识经济时代对教师要求的突出特点在于教育理念的更新，自主专业发展能力的形成，以及教育研究综合素质的提高。[1]在当代科技迅猛发展、国际竞争日趋激烈、人才素质要求不断提高的新形势下，2001年6月，教育部颁布了《基础教育课程改革纲要（试行）》，要求大力推进基础教育新课程改革，同时也对教师素质提出了新的更高的要求。

一、新课改对教师素质的要求

新课程改革的实质也是对教师教育思想的改革、教学理念的革新和教育能力的提高。教育作为人类一种特殊的文化传递的实践活动，“教育过程，对学生而言主要是一种特殊的认识过程，是教师引导学生掌握人类长期积累起来的科学文化知识的认识活动。”[2]因此，教师在教育过程中是首要的和主要的主体。教师在教育教学过程中怎样处理好传授知识和培养能力的关系，以培养学生的独立性和自主性，使学生的学习成为在教师指导下主动的、富有个性的过程。

1、全新的教学理念

新一轮课程改革决不仅仅是换一套教科书，而是一场教育观念的更新，人才培养模式的改变，是一场涉及到课堂教学方式、学生学习方式以及日常学校管理等全方位的变革。在这种大变革的背景下，教师必须努力学习教育理论，转变教育观念，学习新的专业知识，实现自己的专业发展。当然，至关重要的是学习现代教育新理念。如果没有对新课程理念的透彻理解，很难把握好课程标准和新教材，改变教学方法、改变学生的学习方法也就无从谈起。那么，新课程对教师提出的最大挑战是什么？新课程强调“一切为了学生的发展”，从学生的经验出发，教学要向学生的生活世界回归。教学方式由被动的接受式转向探究性学习、自主合作学习。因此，教师要具有课程意识、学生意识、开放意识、问题意识。面对这种转变，教师必须以先进的教育理论和方法武装头脑。

2、多元的知识结构

正在成长和学习过程中的学生，一般都对未来充满憧憬，同时也充满了对世界的好奇。他们在与周边世界的接触中，产生了大量的问题，这些问题吸引着他们去分析、去探索。面对学生的问题，教师要在告诉他们一些基本知识的基础上引导



他们进行思考。为此，教师必须有多方面的知识，虽然教师不是百科全书，不可能回答学生所有提问。但是教师知识的渊博，一方面会引起学生对知识的渴望和对教师的尊敬，另一方面教师也可以利用多方面的知识引导学生打开思路。

3、较强的教育能力

教师与社会其他如医生、律师、工程师等职业的最大区别在于它的“双专业性”。所谓教师的“双专业性”，是指教师不仅应当成为教学专家，而且应当成为教育专家。从教学专家的视角，要求教师在教学过程中既要懂得“教什么”，又要懂得“怎么教”。从教育专家的视角，要求教师在教育过程中即要知道“育什么”，又要知道“如何育”。这就要求教师不仅要用自身渊博的学识去“授业”与“解惑”，发展学生的智力，而且要用正确的思想、观念和良好的品德行为影响学生，以培养学生的品性和德行。

可见，基础教育课程改革越来越强调教师的教育理念、职业素养和教育行为，而相应地，以培养教师为己任的高等师范院校，其教师教育课程改革势在必行。

二、高师教育课程设置中的问题

《基础教育课程改革纲要(试行)》对高等师范教育明确指出：“师范院校和其他承担基础教育师资培养和培训任务的高等学校和培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容，调整培养目标、专业设置、课程结构，改革教学方法。”新课程改革背景下，我国高师院校的课程设置还未能完全适应基础教育课程改革与发展的需要，在教师培养方面，长期以来存在着重“专业知识”和“学历教育”的态势，忽视了教育学科理论的建设和教师综合素质的培养。一是严重的学科本位，学科专业在整个课程中所占的比重过大；二是学科专业课程分化过细，门类太多，主干课程不突出；三是课程设置过于注重学科知识的纵深发展，忽视学科之间的内在联系。上述情况直接导致我国高师课程设置与教师培养上出现了两个较为突出的问题：

第一，专业分得过细，而且每一个专业自成体系，相互独立，忽略了各学科之间的联系以及它们之间交叉渗透，导致学生知识面过窄，知识结构不合理。课程设置计划性、指令性太强，而各校的自主性、地方性、特色性缺乏，总的说来高师课程缺乏个性，过多强调共性。师范院校教育类课程中的教育学、心理学、教学法这三大门教师教育最重要的专业课程，却以公共课概念存在，与教师教育的要求很不相符。课程设置没有自主性，也缺乏专业性，必然导致各地方师范院校缺乏互补性和个性。

第二，专业教学内容缺乏时代感，不能很好地适应新课程改革的时代要求，当代高师教师培养与课程改革已势在必行。高师课程理念相对来说比较陈旧、保守，封闭性太强、开放性不够，学历教育特征突出、教师职业教育特征弱化。从价值选择来看，高师课程偏重于学科知识而忽视教育专业知识；偏重于政治思想素养而轻于教师职业素养；偏于专业技能而忽视教育教学技能。理念的落后，必然影响到整个课程的质量与效能，影响到师范生的知识结构与职业素养。

三、高师教育课程的改革

教师素质结构体现了教师的教学胜任度。而高师课程结构又是影响和制约教师素质结构的主要因素，因此，只有加快高师课程结构的改革，才能尽快提高新师资的专业素质，以推动基础教育改革的进程。高师课程改革应该包括以下四个方面的内容：

1、普通教育类课程

普通教育课程又称为通识课程，旨在通过课程开设对学生进行人文教育，使学生具有深厚的文化底蕴和高雅的人文气质。从课程的发展和演变历史可以看到，最初的学校课程不是为学生掌握知识而开设，而是注重对学生人文素养的培养，把学生引向未来的人生之路。所以，高等师范普通教育课程直到今天仍然是以提高师范生的人文素养为主要任务之一。此外，在基础教育课程改革的今天，师范院校普通教育课程的开设又有助于提高师范生的综合素质、开阔师范生的学术视野，符合当前中学课程日益综合化改革发展的要求。



从教师教育课程的发展趋势看世界上许多国家都普遍认为具有广博的知识是未来教师从事教育工作的必要条件；普遍重视并进一步增加普通教育课程在总课程中的比重。目前我国高等师范的普通教育课程，主要包括以大学英语、计算机为主的工具课程和以“两课”为主的德育类课程，这类课程门类较少，内容偏重于工具学科和政治学科，缺乏人文性。与当前中学课程日益综合化的要求不相适应。所以，高等师范普通教育课程的改革应当做到：一是增加普通教育课程的分量，扩大其在总课程中的比例；二是要调整课程设置，加强综合性课程的开设。

2、学科专业类课程

学科专业课程是教师从事学科知识教学的根本保证。长期以来，在教师培养与学科专业知识方面我们常常形成这样一种错误认识，总以为师范生掌握的学科知识越多，就越有利于他们今后教学能力的形成和教学水平的提高。正是如此，而导致师范院校盲目向综合性大学看齐，造成我国师范教育的重“学术性”轻“师范性”，这不能不说是我们对教师职业教育的错误理解。其实，教师职业的“双专业性”，要求教师的职业并非只是授受知识，更重要的意义是“育人”。育人离不开知识，但不是知识越多越有利于育人。有关研究表明，“教师所掌握的学科专业知识是取得良好教学效果的基本保证，这些知识与教学质量存在显著的正相关关系。”[3]“但超出了一定的水平后，学科专业知识与教学质量之间就不具有统计学意义上的相关性了。相反，教师对中小学学科内容的熟悉程度与教学质量存在着高度的正相关。”[4]我国师范教育的课程设置情况是：一是存在着严重的学科本位，学科专业在整个课程中所占的比重过大；二是学科专业课程分化过细，门类太多，主干课程不突出；三是课程设置过于注重学科知识的纵深发展，忽视学科之间的内在联系，不利于师范生综合能力的培养。因此，师范教育学科专业课程的改革，首先要调整课程结构，采取“四三二一”模式，即学科专业课程、通识教育课程、教育专业课程、教育实践课程的课时比为 4:3:2:1；[5]其次是调整学科内部专业课程，整合课程内容，设置专业的主副修制或跨专业开设选修课程，培养复合型教师；第三，以新课程理念为指导，把学科课程与活动课程相结合，体现“多课程、精内容、短课时、长学时、重能力”的特点。

3、教育类课程

教育专业课程是关于教师“怎么教”的课程。教师职业的重要任务是“教书育人”，是对学生的知识、品性、道德及价值观的培育和塑造。教育专业课程的内容和教学时间，是促成教师专业化素质提高的基本保证。所以，世界各国都非常重视教育专业课程的开设。国外教师培养课程设置中教育类课程比例大，如美、日两国教师培养课程设置模式，美国达 33.3%，日本不包括实习达 17%。教育类课程开设科目多，分得细，既有理论学习，又有技能训练。[6]目前部分发达国家已经取消了独立设置的师范院校，教师由综合性大学下设的教育学院来培养，职前教师在综合性大学学习完专业课程后再进入教育学院学习教育专业课程，较好的发挥了教育专业课程在师资培养中的作用。

长期以来，我国教师教育是以“学科为主”的课程设置模式，在学科专业课方面，教师培养的专业课占到 50%左右，[7]比国外教师培养在专业课上投入的时间要多。我国高师院校的教育理论课程只有传统的“老三篇”，即教育学、心理学和学科教学论，占整个总课程比重的 6%左右，远远低于英、法、德、美、日等发达国家教育课程在师范教育中的比重(16%—33%)。[8]而发达国家的教育课程大都由教育学、教育史、教育哲学、教育社会学、普通心理学、教育心理学、实验教育学、教育制度、比较教育、职业指导、学校卫生、教育评价与测量、学科教学法和教育实习等学科组成。尽管近年来不少学校进行了改革，设置了一些选修课，但总学时增长不多。突出表现为教育专业课程门类少，内容过分学科化，缺乏实用性，在整个课程结构中的比例过低，严重制约了我国的教师专业化发展。所以，增设教育专业课程不仅是我国教师专业化发展的需要，也是世界教师教育发展的必然趋势。



4、教育实践课程

教师的教育教学能力主要是通过教育教学实践形成的，教育教学实践是教师的职业道德、文化知识、教育理论、教育技能的综合运用，教师的学科知识和教育知识只有通过实践才能内化为教师从事教育教学的能力。可见，教育实践是培养师范生教育能力、社会适应能力和创新意识的沃土。然而，教师专业的成熟是发生在职后的一定时间，而非职前的教师教育中。换言之，单纯的职前教育理论课程是不可能促进教师的专业成熟的。[9]正是因为如此，在职前教师教育中合理设置教育实践课程就显得十分重要。

一些发达国家教师培养的实践证明，组织形式灵活、时间较长、系统化的教育实践活动，不仅是教师专业发展的基础，而且也是提高师资生职业能力的有效途径。相对而言，我国的教育实践课程不仅形式单一，而且时间较短。师范院校通常是在最后一学期组织学生见习和实习6—8周。由于时间短，人数多，形式单一，不能起到很好的效果。

高师教育实践课程的改革，首先要重视实践课程，加大实践课程的比重，使“师范生在校的三年里拿出相当于四个学期的时间进行科学文化知识的学习，拿出相当于一个学期的时间进行教师职业技能的训练，拿出相当于一个学期的时间进行教育观摩和实习。”[10]全面发挥教育实践在教师培养中的决定作用。其次要完善教育见习制度，或设见习期，使师范生在教育见习中产生一定的体验、尝试，增长实践智慧，提高职业能力。最后，与中小学建立交流合作机制，合理吸收一部分中小学优秀教师担任教育类课程的教学和教育实践的指导工作，这不仅有利于把教育理论落实到实际的层面，而且有助于实现教师教育课程改革的多元化。

【作者简介】

- 1、陈曦（1982-），女，河南周口人，汉族，西华师范大学教育科学学院研究生，专业课程与教学论。
- 2、冯文全（1960—）男，四川渠县人，汉族，西华师范大学教育科学学院院长，教授，硕士生导师，主要从事教育原理和德育原理研究。

