

论基于综合课程教师培养的教育创新^①

刘 芸¹, 唐智松², 汪先平³

1. 西南大学 资源环境学院, 重庆 400716; 2. 西南大学 教育学院, 重庆 400715;
3. 遵义师范学院 南北分院, 贵州 遵义 563100

摘要: 基础教育中科学、人文综合课程设置下相关综合课程教师需求问题的出现, 对教师教育提出了培养综合课程教师的任务. 为此, 高校在认识到综合课程教学的专业性、综合课程教师需求的急迫性下, 通过对传统学科专业教师教育的弊端、综合课程设计及其实施的理念等分析, 为培养综合课程教师而推进系列创新: 课程重设, 设置以核心课程为主干的课程体系; 内容重组, 组织以教学主题为中心的内容体系; 教学创新, 设计以问题解决为纽带的协作教学; 管理变革, 相关专业教育部门的职能整合.

关键词: 综合课程; 教师教育; 部门联合; 学科整合; 主题教学; 综合实践

中图分类号: G650

文献标志码: A

1 问题的提出

基于对基础教育中普遍设置科学综合课程、人文综合课程这一世界现象的认同, 我国新千年的基础教育课程改革也提出了改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状, 要求义务教育阶段设置综合课程. 据此, 各地再参照“3+X”高考模式而较为普遍地开设了具有综合性质的科学、人文两大类综合课程. 其中, 前者包括“生物”、“物理”、“化学”等传统课程的新综合; 后者包括“品德与生活”、“品德与社会”、“思想品德”、“历史与社会”等新综合课程. 无论是综合的科学课程、还是综合的人文课程, 从其课程设计的基本理念、课程内容的组织方式上看, 它们的基本特征就是“综合”, 即在引导学生整体性地认识客观世界的理念下, 将过去相邻的学科课程进行大类合并, 形成以主题或问题为课程组织线索的、能够反映认识对象整体性的新型课程^[1-2].

问题由此而来: 具有如此高度综合的课程需要新型的教师, 但现实中却缺少这类教师. 因为现有相关学科教学的教师是从高师院校的各类专业学习毕业的, 这决定了他们仅仅能够胜任相应的一个单一学科的教学; 而面对科学、人文这些跨学科的综合课程及其教学, 他们因为单一学科教育的“先天不足”和缺乏继续训练的“后天不足”而自然感到“无能为力”, 综合教师的缺少问题由此突现出来. 面对基础教育中综合课程教师的紧缺, 站在教师专业持续发展的角度, 我们认为: 一方面, 需要改革高校教师教育模式以培养合格的综合课程教师; 另一方面需要专门培训在职教师以适应当前需要. 其中, 关于如何通过培训在职教师

① 收稿日期: 2010-09-07

基金项目: 全国教育科学“十一·五”重点课题资助(批号: DHA060139), 西南大学“国家教师教育创新平台建设项目”资助, 2010年西南大学教育教学改革研究重点项目资助.

作者简介: 刘芸(1966-), 女, 四川资中人, 博士, 副教授, 硕士生导师, 主要从事生态学及科学教育研究.

通信作者: 汪先平, 副教授.

以应当前之急,已有相关研究;而关于如何改革教师职前教育以培养未来的综合课程教师问题,则缺乏专门研究.因此,本文从基础教育综合课程及教师工作的性质出发,站在教师职前教育发展的角度,探讨高等院校如何通过相关的认识更新、理念转变、教学创新、管理变革等努力以培养出合格的综合课程教师.

2 综合课程及教师工作的认识更新

2.1 综合课程教学是专业工作

虽然联合国教科文组织1966年在《关于教师地位的建议》中指出教师是一种要求具备经过严格训练而持续不断地研究才能获得并维持专业知识和专门技能的职业,而且教师作为一个专业工作已经获得人们的认同^[2].但是,承担综合课程教学的教师工作也是专业工作吗?答案是肯定的.目前呈现的“所谓”综合课程有两类:“拼盘式综合”和“融合式综合”.前者是一种简单的学科知识的排列,没有实现传统学科之间的知识整合,自然也就不能够完整地呈现客观世界对象的形象;后者则是基于客观世界的整体性特征而完整地呈现之,由此自然实现了学科之间知识的融合.因此,后者才是真正意义上的综合课程.近百年来分科教学及其效果证明:分科教学在“解构”完整世界对象中撕裂了认识对象、造成了人为的学科知识“隔膜”;而且部分基础性知识在相关课程中的反复也造成了教学时间的浪费^[3].由此等等才导致人们对它的批判,继而在批判中探索与设计出了综合课程——一种对应传统分科课程、克服传统分科课程缺陷的新型课程.可见,我们需要首先更新思想,认识到新设置的综合课程不是几个学科的简单拼凑,而是基于一个客体对象的传统多个学科内容的有机统一.基于确立综合课程教师的专业工作地位,摒弃“杂牌”教师的看法.

2.2 目前综合课程教师素质低下

科学或人文综合课程的教学不仅是专业工作,而且是难度较高的专业工作^[3].首先,有利于培养学生对事物的整体认识能力的综合课程打破了学科之间的界限,这就要求该课程教师具有相邻之间学科的相关知识,塑造“通才”教师的形象.这对在职的、由分科教学模式培养出来的教师素养现实形成了巨大的反差,这种反差中包含着教师多学科知识上的“无知”!其次,具有较强实践性的综合课程教学自然是“动态型”色彩比较明显,它在要求基础知识与基本技能的平衡中突出了教师引导、学生探究的特点,这种有利于培养学生实践动手能力的课程及其教学,自然又对长期习惯于“唱书本”的教学带来了面对新教学模式转变上的“无能”!再次,从生活和社会实际出发设计的综合课程,这要求教师首先要能够熟悉相关的生活现实,而且还能够熟练地完成课程知识与生活现实之间的转换.但对视野长期局限于书本及其考试、生活拘囿于校园及教学生活的教师来说,这又是一个难以逾越的活动空间上的“无奈”!

上述“无知”、“无能”、“无奈”不但显示了目前分科型教师面对综合课程暴露出的低素质状况,而且也反映了综合课程作为一种新课程带给相关课程教师们具有普遍性的、以至于影响基础教育课程改革全面深入的工作挑战,同时也提出了教师教育中关于综合课程教师培养问题的研究与实践意义.

3 综合课程教师问题的原因与择向

3.1 综合课程教师素质低下的原因分析

造成在职自然科学类学科教师及人文类学科教师在综合课程教学前的消极状态,究其原因:一方面是这些教师在职培训中的失误,即没有能够应对综合课程的开设而组织有效的相应培训工作;另一方面是这些教师职前教育的缺陷,即这些承担生物、物理、化学、历史、中文等学科教学的分科型教师过去接受的都是“分科型”的专业教育,他们在进入师范学院时就被分门别类地归入相应的学科专业教育序列、归入不同专业管理单位之中,在学科界限“森严壁垒”、科学研究“划地为牢”的情况下,各学院或系科自然是“各人自扫门前雪、休管他人瓦上霜”,仅仅讲授所谓本专业的学科知识.如此的教学及其要求自然将学生带入单一学科领域学习的“狭窄”巷道,造成“隔行如隔山”的学科知识“鸿沟”^[3].如此就不难理解为何在职教师难以

胜任综合课程教学、为何综合课程需要素质更高的科学与人文教师。

3.2 综合课程教师培养的目标重定

培养综合课程教师的教育工作首先需要搞清楚培养目标的问题。由于综合课程是在以主题教学下打破了学科界限,进而在合并相关交叉学科下精减了课程门类,在理论学习中密切联系了生活,因此,综合课程教师的培养目标不能简单套用过去的经验,而需要在创新中重新选择发展方向^[3-4]。

我们认为,从理论与实践的对应角度可将教师人才的类型分为理论型、实践型和综合型^[3-4]。由于基础教育是奠定学生基础知识与基本技能的实践性工作,需理论指导,但实践操作更是第一要务。因此,基础教育教师无疑是偏重于实践的综合型人才,由此规定了高校教师教育课程设计的实践型取向。

但是,反观现在的教师教育课程可知,它却是理论型的取向。究其原因,目前的教师教育在基本理念仍然是从“社会一人一教育”的关系出发,主要是阐述包括作为教师在内的人才如何认识与适应做一个“社会关系总合”中的人。这就不难理解为什么在我国200多所高师院校中几乎雷同的教师教育课程结构中,实践课程的比例平均仅有31%的现象。这种基于社会关系培养的教师人才结果自然是造就出了理论型的教师,自然会出现一方面毕业生找不到教师岗位、另一方面中小学招聘不到教师的尴尬现象。因此,培养综合课程教师必须以实践为取向,培养在正确教育理念下能够顺利完成教学工作的合格人才。

4 高校综合课程教师培养的实践创新

4.1 课程重设:设置以核心课程为主干的课程体系

从教育促进人的全面发展看,培养科学、人文等综合课程教师的课程体系应当是全面的,是科学与人文、智能与非智能、共性与个性等因素的有机结合^[5]。但该课程体系的主干应是核心课程。从理论看,核心课程是围绕人类基本活动来确定中心学习内容的一种课程。由于人类的衣、食、住、行等任何一个基本活动,既是鲜活的生活世界,也是丰富的科学世界,因而可以这些人类基本活动为单元组织系列的课程内容^[3-5]。从实践看,由于核心课程在破除学科壁垒、促进整体性认识对象,密切联系生活、提升学生学习兴趣等方面具有比较优势,不但国外基础教育课改中纷纷设置核心课程,而且我国新近的基础教育课程改革也重视此课程的设置^[6-8]。如目前在我国,不但已有基于人类基本活动的教材出版,而且部分地区中小学已经在实施核心课程的教学改革。因此,应当设置以核心课程为主干的课程体系。

4.2 内容重组:组织以教学主题为中心的内容体系

基于人类基本活动设计的核心课程,其课程内容的结构自然是衣、食、住、行等系列主题。因此,教学主题就是综合课程教师教育的基本内容。在实践中,首先,需要组织专家力量进行课程资源建设,完成文字教材编写、网络资源建设等工作。显然,这个工作的难度是非常艰巨的。因为由于教师教育的历史原因,完成这些任务的专家自身的单一学科受教经历限制了他们跨学科、整体性描述认识对象的能力。因此,多学科专家之间在“头脑风暴法”下的有效合作是完成此任务的必须条件。其次,需要组织相关教师进行教学研究,完成教学主题的题目选择、内容组织、顺序安排、教学条件等工作。基于这一工作的复杂性、创造性、连续性,为了有效推动课程建设,在具体操作中可按课题承包的方式,在经费保证、责任明确、任务具体后,以首席专家领导下的团队协作来完成。

4.3 教学创新:设计以问题解决为纽带的协作教学

基于综合课程的特点,培养相应教师的教学方式首选是问题解决式。原因主要有:一可将主题构成型课程分解为若干个具体的教学问题项目,使得课程目标被具体化而得以实施,二是问题作为一个整体性对象的某个层面反映,具有微观层次的系统性,仍然具有综合课程的代表性,进而分担综合课程的部分任务。三是问题作为一个微观系统的代表,自然将传统的众多相关学科内容牵涉进入,能够发挥“举一反三”的效果。四是问题作为解决的对象,自然容易激发学生的兴趣、提高学习的积极性。当然,在具体的课程设计操

作中,还要考虑问题的知识涉及面、问题难易的层次梯度、问题组合的完整性等内容。

这些以问题解决为具体方式的、包含众多学科内容主题的、涉及众多传统学科知识领域的综合课程显然是现在的高校教师难以胜任的。为此,就需要不同专业或学科高校教师之间协作。具体做法是采取教师小队教学,即按照教学主题内容涉及的传统学科领域需要而选取相应的不同专业或学科的教师,让他们协作完成一个问题或主题的教学任务(显然,这与传统一个教师独自包办一节课的教学有了区别)。

4.4 管理变革:相关专业教育部门的职能整合

如上所述,综合课程教师的培养要求破除基于学科划分的学院“壁垒”,由此也就提出了综合课程教师培养过程中的管理问题:科学教育专业、人文教育专业的学生归属于哪个学院,如何实施有效的学生管理等问题^[4,7,9-10]。

对上述问题,其答案是职能部门的功能整合。首先,从工作总揽的角度,培养综合课程教师的高校应当设置一个专门统筹科学与人文教育专业教育工作“综合教育管理”机构,其任务是:组织专家组研制综合课程教师培养的模式、负责本专业学生的招生与就业指导、组织相关学科专业学院的教学协作、督导本专业教育计划的实施。该机构接受学校教务部门的管理并直接对其负工作责任。其次,从工作分工的角度,主要涉及:一是专家组通过课题承担的方式负责研制综合课程教师的培养模式,并负责培养质量评估与改进意见建议工作。二是综合教育管理机构负责招生与就业指导,此中注意的是:学生进校后再不隶属于传统的生物、或物理、或化学、或历史、或政治、或中文等学院,而是“另立”的。三是在经费由全校统筹的条件下,相关学科专业学院在教育资源提供、教育过程指导等环节上积极支持综合课程教师培养工作。

以我校学院及专业设置情况为例,如果要完成培养基础教育的综合人文课程、综合科学课程的教师,仅仅从学科专业的教育出发,前者就需要地理科学学院、资源环境学院、生命科学学院、食品科学学院、生物技术学院、物理科学与技术学院、数学与统计学院、纺织服装学院、化学化工学院、材料科学与工程学院、经济管理学院、美术学院等学院相关学科研究方向的力量配合;后者需要地理科学学院、生命科学学院、历史文化学院、文学院、外国语学院、文化与社会发展学院、政治与公共管理学院、经济管理学院、法学院、心理学院、音乐学院等学院相关学科研究方向的力量配合。这种配合中最为关键的是不同渠道来源的经费统筹及公平使用、不同学科方向教师的有机组合及其课程分配。

5 结 语

展望未来,上述基于应对综合课程教师培养及其实现的相关改革应当逐步确定下来,并成为高等院校常态中的一个重要部分。由此要求高等院校必须认识到:这种基于综合课程教师培养的高等专业教育不是权宜之计,而应该是基本校策^[6-7]。唯有如此,综合课程教师的专业教育才能够维持发展的可持续性。

总之,高等教育适应时代变革及引领社会的职责,规定了教师教育必须适应综合课程发展的需要,一方面要通过自身在培养模式及其相关环节上改革、创新,以培养能够出色完成综合课程教学的未来教师;另一方面还要通过增强社会服务意识和能力,以担当在职教师的综合课程教学能力再培训工作。

参考文献:

- [1] 范士红. 综合课程的实施与教师的专业发展 [D]. 东北师范大学, 2005.
- [2] 顾明远. 教育大辞典(1) [M]. 上海教育出版社, 1989: 235.
- [3] 刘建银, 于兴国. 我国教师教育课程设置改革的新进展与分析 [J]. 课程教材教法, 2010(2): 84.
- [4] 潘光文. 普通高师院校教育学课程的实施转向与协同教学 [J]. 教师教育研究, 2010(3): 39.
- [5] 施静翰. 发挥综合大学优势 培养综合课程师资 [J]. 现代教育科学, 2003(1).
- [6] 宋乃庆. 中国基础教育课程改革的理念与创新 [M]. 北京: 中国人事出版社, 2002: 207.
- [7] 唐智松. 论重点师范大学教师教育的创新 [J]. 邢台职业技术学院学报, 2010(2): 43.

- [8] 英格拉姆 J B, 吕 达. 综合课程的教学 [J]. 课程. 教材. 教法, 1986(10): 14.
- [9] 傅 苇. 改变数学教学观念, 重视数学思想教育 [J]. 西南师范大学学报: 自然科学版, 2006, 31(4): 190—192.
- [10] 方勤华. 数学教师数学知识的性质及对其大学数学教育的启示 [J]. 西南师范大学学报: 自然科学版, 2010, 35(3): 269—273.

On Teacher Education Innovation Based on the Teachers of Integrated Course

LIU Yun¹, TANG Zhi-song², WANG Xian-ping³

1. College of Resources and Environment, Southwest University, Chongqing 400716, China;

2. College of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

3. Southnorth Part of Zunyi Normal College, Guizhou 563100, China

Abstract: The presence of some problems in integrated course among primary education proposes a new task for teacher education to cultivate teachers of integrated course. To train teachers of integrated course, the universities recognize that the specialty of integrated course's teaching and the need of teachers of integrated course are a matter of great urgency. Having analyzed the disadvantages of the teachers' education in traditional subjects and the idea of integrated course design, the universities promote a series of innovation: curriculum redesign, designing a course system with the core of key courses; content recombination, organizing a content system with the center of teaching theme; teaching innovation, designing cooperation teaching with the tie of problem-solving; administration transform, functional consolidation of some related professional education department.

Key words: integrated curriculum; teacher education; department combination; subject consolidation; theme teaching; integrated practice

责任编辑 陈绍兰