

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2015.12.001

学科教学知识视角中的“国培计划” 课程设置

胡石其

(湖南科技大学 商学院,湖南 湘潭 411201)

摘要:“国培计划”课程标准改变了知识至上的传统理念,强调教学实践的经验与应用,注重课程内容的操作价值,体现了学科教学知识发展的要求,但在实施过程中出现一定程度的变形,需要通过改革管理手段、优化课程内容呈现方式及加强考核评价等策略提高培训质量。

关键词:学科教学知识;“国培计划”;课程设置

中图分类号:G4 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2015)12-0001-04

“国培计划”是国家为提高中小学教师队伍素质而设置的重大专项计划,自2010年首次实施以来,在培训教师数量、培训内容与方式及培训成效上都取得了显著的成效。由于计划涉及面广、承办机构多,具体实施过程中或多或少地存在培训理念不明、动机不纯、手段单一等问题,使课程偏离预定目标,一定程度上影响了培训质量,违背了“引领示范”和“促进改革”的初衷。

1 “国培计划”方案预设的理念分析

教育部于2012年制订颁发的《“国培计划”课程标准(试行)》(以下简称“课程标准”)集中体现了国家对“国培计划”课程的整体要求。该标准包括基础教育小学、初中和高中三个学段绝大部分科目,特殊教育,班主任工作,心理健康教育及课程资源的开发等67个项目。标准设置的基本指针“遵循教师成长规律,注重培训实践取向,针对问题解决,突出专业能力提升,服务教师终身发展”,渗透于示范性短期集中培训项目、中西部短期集中培训项目、中西部置换脱产研修项目和培训团队研修项目四个类别课程目标与各个培训课程标准中。

1.1 课程目标:改变了知识至上的传统观念

知识是一个极具诱惑、充满不确定性的概念。传统学科教学研究者通常将知识划分为学科知识、教学知识和一般文化知识。这种划分倾向于静态的知识体系掌握,一般是以学术研究中的学科作为基础,如教学知识是关于班级管理、学生身心发展规律等内容,语文学科知识是文学史、语言学的知识。作为系统化的知识,有着内在的逻辑体系并且是在经验的基础上被高度概括化与抽象化,它是能力发展的基础,也是教师在学科教学中应有的底蕴。但是,系统化的知识要切实在教师教学工作中有效发挥作用,离不开教师对知识的理解和转化这一过程,也就是说,一位知识渊博的学者并不见得是一名优秀的教师。教师不仅要自己掌握教学需要的相关知识,更要知道如何引导学生去掌握应该掌握的知识。

无论是课程标准,还是中小学教师专业发展标准,都特别重视教师对知识获取,但对知识类型的认

收稿日期:20150628

基金项目:湖南省教育科学“十二五”规划2012年度课题(XJK012BGD048)

作者简介:胡石其(1961-),男,湖南湘潭人,教授,硕士生导师,主要从事经济管理与高等教育研究。

识和知识掌握的目的有了新的变化。在课程标准中,学科知识并没有单独作为教师专业发展的要求,更多的内容是关于“为什么教”“用什么方式教”等教育教学理论知识。掌握知识的目的具体包括以下两种情况,一是为掌握知识而掌握知识,如了解学科教育最新动态与趋势、学科教学前沿理论,更新知识结构;二是为提高能力而掌握知识,如掌握学科教学研究方法以提高教学研究能力,深入理解学科学习规律和方法以提高课程教学能力。整体来说,“国培计划”要求教师掌握的知识更多是针对优化教学行为、提高教学效果而设置,是为了教师专业能力而服务,特别突出了与教学相关的知识运用这一中心。

1.2 课程内容:注重了教学实践经验与应用

课程内容是指课程需要传递的概念、原理、技能、方法、价值观等要素,主要存在“课程内容即学科知识”“课程内容即当代社会生活”与“课程内容即学习者的经验”三种取向^{[1]191-208}。课程内容的选择与组织离不开对知识与经验的价值、性质判断。在中国教育文化氛围中,如若完全改变知识中心的轨道转向于学习者的经验,恐怕阻力极大,因此课程标准要求课程内容“既注重理论知识学习,又注重帮助教师在实践中改进技能和方法……既适应教师现实需求,又突出课程内容对教师专业成长的引领”,明显是对不同取向的一种折衷调和。其价值主要在于帮助教师提高实践能力、适应教师教学的现实需求,突出在培训中利用教师实践经验并着力于这种实践经验与理论知识融合提升,从而形成带有教师个人特性的“学科教学知识”(PCK)。

课程标准中的“建议课程内容”集中体现了以上理念。建议的四个类别课程内容从维度、专题、学时与内容要点做出示范,要求“培训任务承担机构从建议课程内容中所选专题原则上不少于培训所设专题总数的50%”。以小学数学教师短期集中培训为例,该项目共分“专业理念与师德”“专业知识”“专业能力三个维度,其中“专业理念与师德”维度分为师德修养(10个专题共30学时)和专业理念(5个专题共15学时)2个模块,“专业知识”维度分为“学生发展知识”(5个专题共15学时)、“学科知识”(12个专题共45学时)、“教育教学知识”(7个专题共33学时)和“通识知识”(5个专题共15学时)4个模块,“专业能力”维度分为“教学设计”(10个专题共54学时)、“教学实施”(9个专题共36学时)、“教学评价”(5个专题共18学时)、“教学研究”(4个专题共18学时)、“现代教育技术能力”(5个专题共27学时)、“课程资源开发与利用”(6个专题共15学时)、“班级管理”(5个专题共15学时)和“教师培训”(12个专题共28.5学时)8个模块。各维度的专题数量与学时如表1所示,注重教师实践经验与应用的专业能力维度超过课程内容总数的一半以上,并且在另外两个维度中还有相当一部分内容与教师实践工作紧密相关。

表1 小学数学教师短期示范项目课程类别与比例

专业理念与师德维度				专业知识维度				专业能力维度			
专题	占比	学时	占比	专题	占比	学时	占比	专题	占比	学时	占比
15	15%	45	12.4%	29	29%	108	29.6%	56	56%	211.5	58.0%

1.3 课程实施:突出了受训者实际操作的价值

如果说课程目标与课程内容的计划是培训理念的载体,那么课程实施就是培训效果的具体体现。离开有效的实施活动,理念仍将只是停留在文字阶段。课程标准要求“课程实施要将理论学习与观摩实践相结合,专题学习与交流研讨相结合,经验总结与反思体验相结合。理论学习要强调案例分析,实践训练要注重能力提升,交流研讨要注重学习共同体打造,反思体验要针对教育教学行为改进。”前一句中的三个“相结合”是突出课程实施的方式应当改变传统的知识灌输,后一句中的四个“要”是突出课程内容的实际操作价值,针对理论学习、实践训练、交流研讨、反思体验的重点提出了建设性意见。在具体科目课程标准的实施建议中还进一步拓展了要求,如培训方法的多样化、课程资源的开发方法、评价方式导向的变化等等。

总的来说,课程标准力图形成一种全新的培训理念,以切实提高受训教师专业素养并为其未来发展

奠定信念、知识、能力和方法等方面的基础,体现了教师专业发展整体要求与个人发展的需要,体现了丰富学科教学知识(PCK)的需要。

2 “国培计划”实施过程中的课程变形

“国培计划”是经过精心论证、深入调研后由政府高层做出的一项惠及成千上万教师和影响数亿青少年发展的重要决策。然而,“现实的政策实践表明,某些政策付诸实施之后,并不能取得政策效果。这是因为在执行过程中会遇到各种各样的干扰和影响。因此,研究影响政策有效执行的因素,分析这些因素对政策执行的影响方式和作用结果,有助于在实际的政策执行过程中排除干扰,消除不利因素,保证政策得到有效执行。”^[2]²⁸⁴“国培计划”在实施课程中的课程变形,是政策执行过程中问题的集中体现,深入分析其表征与成因,对教师培训政策完善具有重要意义。

2.1 培训迷失方向

无论是参训教师还是培训机构,首先要考虑的问题是为什么要培训。“无论是参加研修项目的‘培训者’,还是‘培训’‘培训者’的项目组成员,都遭遇了一些困惑,使得‘谁在培训’成为了一个问题。把困惑分类,‘谁在培训’问题背后的关于培训者队伍的尴尬也就浮出了水面。”^[3]

首先,参训者逐步对培训产生倦怠情绪,学习积极性与主动性下降。对应于国家对教师培训的相关政策要求,各地教育行政部门要求中小学教师在岗期间学习达到一定的学分要求。如某市对教师培训学分登记规定为:中小学教师培训学分实行分年度登记、五年一周期核定的管理制度。教师每年参加培训所获学分不得少于30学分,五年一周期累计学分不少于360学分,对在五年周期内学分同时满足上述两条规定要求的教师准予结业。另外,新任教师必须参加的适应性培训不少于150学分^[4]。教师为满足学分登记要求,通常在一个考核周期的前两年抓住各种机会积满需要的学分,当所得学分超过规定时,他们会以各种理由拒绝参加学习。此外,相当多的培训在内容、方式上大同小异,或者是培训过于注重理论灌输,在一定程度上脱离教学实际,或者培训在帮助教师提高教学成绩方面起不到立竿见影的效果,使得中小学教师在内心抗拒与抵制强制性的培训要求。

其次,培训机构类型多样,对培训目标缺乏深入理解。在众多承担“国培计划”的机构中,高校应当是具有明显的优势。但高校在培训中多以学院为主体,学科专家具有强势的话语权和人员优势,相当一部分项目的首席专家是学院领导并且同时也是学科专家,其学科背景就注定他们在培训理念上不可避免地排斥教育理论知识和教育实践知识,很自然地将学科知识的深入掌握来替代教师个人的学科教学知识。多数培训方案在确定目标时基本是照抄课程标准,缺乏对培训对象和培训目的的深入认识。

2.2 承载内容的手段单一

培训专家的身份与研究领域潜在影响着培训的主题与内容。课程标准要求培训团队中高校专家与一线教师、教研员合理搭配,并对两者比例作出了明确规定。如前文所述,高校专家多是具有具体的学科背景,他们的研究领域更多限定在某一个具体的学术范围,并且大多不太关注基础教育教材与教学。有研究对11份国培课程方案分析后指出,“均偏重于学术理性主义、认知过程和人本主义取向,缺少对社会重建主义和技术学取向的观照。其中,有6份方案意图关涉到技术学取向,也设置了一定比例的信息技术课,但只为片面追求技术的掌握,而缺乏信息技术与学科课程的整合。”^[5]意味着课程内容仍是以静态的知识传授为主,并且一部分冠以受训者实践要求的课程仍在讲授具体的知识是什么,并没有提升到知识运用、教学需要与教师个人内化的层面。

传统课堂授课仍是培训的主要手段,是最为经济、便捷的培训方式,也最有利于管理者监督评价。国培除集中培训外,还创新了网络研修、脱产置换、案例分析等多种需要受训教师深入实践的活动方式,但总的来说还没有得到应有的重视。受学习时间、案例选择等课程资源开发条件及受训教师对培训态度等因素影响,教师有效应用培训知识、反思教学实践的机会与场合并不十分理想,同时指导团队作用难以充分发挥。因为静态知识转换为动态的学科教学知识需要一个较长的过程,需要面对具体情境灵活组合,而指导团队在培训任务结束之后与受训教师基本没有业务上的联系,而且学员地域分散也难以

对培训效果做到长期跟踪反馈。

3 基于学科教学知识视角的课程建议

“教师是一个专业性很强的职业,已经成为社会的共识。而且理论研究告诉我们:教师之所以与学科专家不同正是因为他有独特的专业知识:学科教学知识。所以,如何让教师拥有学科教学知识应当是教师教育的重中之重。”^[6]学科教学知识是具有鲜明个人特性的知识,多数场合下以内隐的方式存在,只可意会不可言传。通过国培课程促进教师学科教学知识的丰富应从以下方面着力:

首先,改革管理手段,深化培训主动意识。管理方面应体现按需施教的要求。在参训人员方面改变定指标的计式做法。省级国培管理机构可在培训的前一年度进行调研,综合考虑中小学教师培训需求、专业发展程度,培训机构培训能力、条件与培训规划多方面的因素,确定培训规模。这样就可以避免部分教师抗拒培训而又被迫参加培训、想要培训但没有名额的矛盾。在培训课程管理方面改变培训机构一言堂的做法。可由培训机构根据课程标准规定的比例确定必修内容,由培训机构专家团队与受训教师协商确定其余内容,这样既保障国培理念落实,又满足教师的实际愿望,可更大程度调动参训教师的主体意识,从而提高学习积极性和内化知识并运用于教学实践的能动性。

其次,优化呈现方式,提高实践反思能力。知识源自于经验,在对经验提炼、概括之后表现为具有较高程度普适性学科体系。教师接受学科知识、教育教学知识和相关理念则意味着他们对学科教学和相关教育工作具有更多的理性基础,但接受知识并不等同于掌握知识,甚至在知识与现实冲突或者知识无法解决现实问题的场域下会影响教师对知识的“信任”。知识呈现的方式影响着对知识的掌握程度。以讲授为主的知识传授大多是直接发出教师应当怎么做的指令,是脱离了知识情境的理想告白。有参加培训的中小学教师在与培训专家对话中曾这样说:“教授,您讲的理论我们觉得非常好,您能不能到课堂里面运用这种理论上一堂示范课?”这种发问给国培课程最大的启示是课程内容的呈现要转向于以问题、案例、教学现象蕴含理论知识的做法,切实回应中小学教育现实困境。

再次,加强评价考核,落实培训课程要求。一是要整合评价主体的意见。当前对国培课程的评价看似是综合了管理部门、承办单位和参训教师意见,但实际上由于项目太多、时间太长、参加机构多、评价主体认识角度差异等原因,评价基本上以感性认识为主,以数字量化为主,不能全面深入体现国培课程设置的真实情况。应当通过网站调查、课题立项等方式加强参训教师、相关专家以描述、访谈手段呈现培训效果,为判断培训质量提供更多资讯。二是要提高评价的导向功能。当前评价过程基本是粗放型的,过于依赖结果性评价。应当强调实施过程中的阶段性评价,要求培训机构根据评价意见及时对课程进行动态调整,推广经验、改正问题,真正做到以评促改,充分发挥评价的导向功能。

参考文献:

- [1] 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社,2000.
- [2] 陈振明. 政策科学——公共政策分析导论[M]. 北京:中国人民大学出版社,2003.
- [3] 叶丽新. 解析教师培训中的三个基本问题——“国培计划”培训者团队研修项目实施反思[J]. 全球教育展望,2011(7):60-66.
- [4] 长沙市中小学教师培训学分登记管理实施细则[EB/OL]. (2012-06-16)[2015-06-15]. <http://www.csjyxy.cn/banshizhinan/815.aspx>.
- [5] 王姣姣. 教师培训课程研究的新视角[J]. 教育理论与实践,2015(14):35-37.
- [6] 汤杰英,周兢,韩春红. 学科教学知识构成的厘清及对教师教育的启示[J]. 教育科学,2012(5):37-42.

(责任校对 朱正余)