

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2020.02.007

全科与分科:小学教师职前培养模式的二元相持及并存之道

李俊义

(运城学院 教育与心理科学系,山西 运城 044000)

摘要:目前,小学教师职前培养主要有全科模式和分科模式两种。二者在培养理念、培养目标、课程设置、实施结果、师资要求等方面不尽相同,但从学科分化与融合、小学阶段的课程政策、地域发展差异及小学教育的特征分析,两种模式都有存在的必要性,无法从整体价值上区分二者的优劣。两种模式可各自坚守传统的办学思路相向而行、突出特色;也可在培养理念、培养目标、课程设置上以共融、贯通、结合以及互补的方式来加以改进和优化。基于小学教师成长过程,应以教师不同素养不同阶段发展的比较优势来选择和构建小学教师职前培养的最佳模式。

关键词:小学教师;全科培养模式;分科培养模式;小学教育;人才培养;学科教育

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)02-0052-09

小学教师职前培养存在分科与全科两种模式。是全科模式培养的教师更符合现实需要还是分科模式培养的教师更有优势,对此,学界一直存在分歧和争论。虽然两种模式在人才培养理念、目标等方面不尽相同,但二者各具特色。理性地认识两种模式必须基于小学阶段的办学实际和所培养教师的任职情况及发展状况。通过访谈了解一线小学教育工作者对小学教师的素质要求和从事教育教学工作所需知识价值的认同状态,可以归纳梳理访谈对象对两种模式的见解与态度。本文将收集的资料与查询的研究成果进行归类,通过比较和综合分析两种培养模式的特点及相互间存在的分歧与矛盾,探讨当前高校在小学教育专业人才培养模式方面的经验和不足,探寻两种模式的并存之由及共处之道,从而进一步优化小学教师职前培养模式。

一、全科培养模式与分科培养模式概述

(一)全科培养模式

从世界范围来看,对全科型小学教师培养的研究,无论是实践研究还是理论研究,国外都比国内更为成熟。尤其是20世纪40年代以来,随着二战后各国经济和社会的发展,对小学教师的要求越来越高,发达国家和部分发展中国家逐渐将小学教师的学历要求提高到本科层次。同时,小学教师职前培养模式也逐渐倾向于全科型培养。英国最先通过国家政策干预的方式确立了小学教师职前培养的全科模式,随后该模式被美、德等国所效仿。

国内小学教师职前培养的全科模式要追溯至有百年历史的中师教育。清末,废科举、兴学堂,

收稿日期:2019-07-31

作者简介:李俊义,教育学硕士,运城学院教育与心理科学系副教授。

基金项目:山西省教育厅教学改革项目“新建本科院校专业优化调整研究——以运城学院为例”(J2018168),项目负责人:刘宽亮。

出现了专门培养师资的师范学校。1902年由张謇所创办的通州师范学校被誉为我国师范教育史上第一所民办师范学校,是百年中师教育的源头。民国时期的各省立师范学校,初步创建了小学教师培养的有效模式^[1]。20世纪60年代以后,中师教育强调综合培养,重视师范生的“一专多能”,从而确立了培养“全科全能”师资的培养目标,并取得了重大成就。新旧世纪之交,部分中师学校升格为专科后,延续了原有的全科培养模式。1998年开始,我国师范类高校相继开设本科学历初等教育专业,又称小学教育专业。其中,杭州师范学院(现杭州师范大学)、东北师范大学采用的是比较典型的不分科综合培养模式。但当前,我国全科培养模式下的课程体系并未完全覆盖小学所有学科课程,即使在全科培养方面比较具有代表性的东北师大,在课程设置上也仅是包括当前小学教学中开设的几门主干学科。因而,有些学者将我国当前的全科培养模式又称之为综合型或多科型培养模式。

从全科培养模式的发展轨迹可以看出,该模式在中师、专科、本科三个培养层次均有存在,并不与某特定办学层次完全对应。全科培养模式通常是指不分学科方向,综合型、复合型、多科型的小学教师培养形式。它不仅要求学生掌握各学科的基础知识,而且注重知识的综合性,能够融会贯通,形成知识体系;要求学生具备基本的教学技能,而且要掌握具体学科的教学技能;同时,还要求学生能够就教育实践中的问题进行研究,拥有小学教育管理能力。

小学教师职前培养全科模式具有四大特点。第一,“多面手”的培养目标。全科模式培养的小学教师要求能够胜任小学阶段国家规定的多门课程的教学工作,且能够从事小学教育管理、心理咨询等工作,能够担负教师、班主任、教研组长等多种职责。第二,培养规范和要求以教育教学能力为导向。所要求的教育教学能力不仅涵盖现行小学各个学科的教学方法和教学技能,还包括教学管理和教育研究能力,即要求学生集全科教学能力、管理能力、研究能力于一身。第三,追求知识结构完整。全科培养模式下的课程设置追求知识的广博,知识体系力求涵盖学生所有的生活经验及现行小学所开设的所有课程。注重知识的多样性、广泛性和综合性,力求学生视野开阔。第四,适应性强,转岗容易。因所开设课程知识范围广,学科跨度大,这为所培养的小学教师日后适应小学不同教学岗位提供了便利,也使其具备了胜任不同管理岗位的基本条件,为其职后学习与深造奠定了较好基础。

然而,全科培养模式容易导致学生术业无专攻,使其今后具体教授某些特定学科时会显得知识底蕴不足,学科教育科研能力不强。尤其对于学科素养要求较高的音、体、美、英语、计算机等课程而言,全科模式培养的小学教师难以很好地胜任。访谈中,小学校长们也普遍反映英语教师发音不准、体育教师动作不规范等问题非常突出。这表明教师所教学科不同,所需专业知识的深度亦不同。同时,全科培养模式还会造成学生对自身的发展方向不明确,从而不利于其今后的入职、职后定位以及职称晋升。

(二)分科培养模式

过去,小学教师通常由中师以全科模式培养,中学教师则一直由高校采取分科培养的方式培养,学科所在院系培养学科专任教师,这与中学采取分科授课教学的现实相对应。20世纪末,国家教委颁发《大学专科程度小学教师培养课程方案(试行)》,从此拉开了中师学校“升格转制”的序幕。同时,各小学教育专业设置院校开始反思中师教育的师范性特色,关注自身存在的学术性局限^[2]。自此,各小学教育专业设置院校在培养模式上逐渐出现分化,一些院校从小学分科教学的实际出发,借鉴中学教师分科培养的方式,提出并构建了小学教师职前培养分科模式。

分科模式是根据国家规定的小学开设的学科课程来培养对应的小学学科教师的模式。该模式从小学分科教学的实际出发,将小学教育专业按小学所开设的学科确立培养方向。目前在存在的小学教师分科培养模式主要有两种:一种是根据学科门类划分为语文、数学、英语等多个具体

培养方向的培养模式,小学开设有多少门课程,所对应的培养方向就有多少个;一种是分为文科综合和理科综合两个培养方向的培养模式,又被称为大文大理模式,实质上最后大多演化为语文、数学两个方向。

小学教师职前培养的分科模式也具有四大特点。第一,专家型教师的培养目标。分科模式的培养目标与学科直接联系,专业方向直指某一学科,培养目标因学科的不同而不同。所培养的小学教师具有特定学科方面的专门知识和技能,因学有专长而擅长于小学特定学科的教学。第二,培养规范和要求以学科知识和教学能力为导向。该培养模式以学科为立足点,着眼于小学某门或某类学科知识的深度学习,注重学科教学方法和教学技能的训练。第三,突出学科的核心地位。课程设置以特定学科知识的概念体系为线索,课程体系严谨、逻辑性强,注重学科的学术性。通过选择学科知识体系最前沿、最基础、最高位的知识组织教学,要求学生了解和掌握学科的整体知识框架与核心价值,目的是让学生日后从事教学或自学时,知道学什么、怎样学,有明确的学习方向^[3]。该模式所培养的学生学科知识深厚扎实、系统完整,学科教学能力强,专业意识和专业情意较高。第四,专业管理采用分散和统合两种方式。一种是将小学教育专业按培养方向所属学科纳入学科所在院系,即原来培养中学学科专任教师的院系也开始培养小学学科专任教师;一种是将小学教育专业所有培养方向的教育教学任务纳入新的教学管理单位,即成立新的初等教育学院。

从实践上看,由于知识的“爆炸”,学术越来越精细化与专业化,同时,社会文化和现代生活的复杂多变,使得知识上的“统一性”和教育课程上的“连续性”变得异常困难,小学教师职前培养分科模式因此在高等教育中被不断地加以肯定和强化。然而,分科培养模式也有弊端,容易导致学生知识结构单一,教师素养不完善,这与我国当前新课程改革强调小学以综合课程为主的要求不符,也使学生不易于适应小学教师多学科教学的实际需要。

二、全科培养模式与分科培养模式二元相持

(一)培养理念:通才与专才之别

全科培养模式在人才观上体现了通才教育的培养理念。不论是培养目标还是课程设置,全科培养模式都将综合性放在首位,在知识体系、专业能力上,强调培养的全面性和综合性。在通才培养理念下,全科培养模式趋向于能力本位,以培养复合型、复合型人才为目标,因而重视多学科教学能力、管理能力、科研能力等多种能力的培养。如东北师范大学的小学教育专业就将掌握小学教育基本理论知识,基本教育、教学、管理知识,具备课堂管理能力、科学研究能力、可持续发展能力等作为培养要求^[4]。

分科培养模式在人才观上体现了专才教育的培养理念,所培养的是专长于某一学科或某类学科教学的专家型教师。因而,专业方向知识的学科色彩浓厚,教学技能的专业性强。课程设置围绕学科所属科学范畴的体系而展开,课程的系统性、逻辑性强,强调学术性,一定程度上体现了知识本位的价值取向。以运城师范高等专科学校的语文教育等五个专业人才培养方案为例,其培养规范和要求中,知识结构和能力结构就高度突出了学科导向。

(二)培养目标:全科型教师与分科型教师之别

全科培养模式的目标是培养能够胜任小学所有学科教学工作的教师,也即全能型小学教师。在知识素养方面,要求学生不仅掌握多学科知识,更重要的是能将各个学科知识融会贯通,形成一个系统的、连贯的知识网络,而不是将多个学科知识机械地叠加或简单地拼盘;在教育教学技能方面,要求学生掌握教育基本理论和小学多个学科甚至所有学科的教学技能。全科培养模式着眼于小学教育工作者的培养,最终目标是希望造就博识多能的教育家。如采用全科培养模式的运城学院小学教育专业的培养目标就是造就小学教育教学实践工作者;杭州师范大学确立的培养目标是

培养小学教育教学管理及研究人才^[5]。

分科培养模式的目标是培养小学各科的学科教师,使之能够胜任小学某一学科的教学工作,成为该学科的专家型教师。在专业方向知识上,要求学生专注于专业方向所属学科的学习和研究,掌握某一学科完整的知识体系和知识结构,对其他学科了解即可,要求不高甚至无要求;在专业技能方面,要求学生着重掌握特定学科的教学法。因此,分科培养模式更多着眼于小学学科教师的培养。如首都师范大学的小学教育专业就分为八个主教方向,要求每一名学生必须选择一个主教方向,并修读该方向的全部课程;发展专长是其培养模式的核心^[6]。运城师范高等专科学校的语文教育等五个专业的人才培养方案中,也明确表示以培养语文等对应学科的小学教师为目标。

(三)课程设置:综合性与学科专业性之别

全科培养模式秉持综合培养的价值取向,课程设置上倾向于学科专业类课程和教师教育类课程融合,注重学生跨学科知识素养与开发实施综合课程的能力培养,突出全科教育的综合性。开设的学科专业课程门类分散,且课程大多综合性较强,知识显得“杂”而“博”。由于不分方向,学生涉猎广泛,知识面广,修习的主干课程要么不甚明确,要么以教育类课程为主导。因此,设在教育科学学院等类似办学机构的小学教育专业,多采用全科培养模式。如东北师范大学的小学教育专业即设在教育学部,学科基础课程完全属于教育类课程;专业主干课程则涵盖教师技能、教学设计、教育管理等方面;语文、数学专业系列课虽要求必须覆盖,但选修两门就可达到要求。

分科培养模式按照“少而精、精而通”的原则,强化学科专业基础,打通主干,深入学科前沿,确定学科专业的学习内容。其以学科知识的概念体系为线索来组织课程,课程设置倾向于学科专业,课程体系偏重单一学科的纵深发展,突出学科的学理性。学科专业方向的课程门类较多,专业课程占时长、任务重,不同学科方向的学生修习的课程大多与所学专业方向相关,专业之外的课程门数则少且学时占比较低。同时,其专业多设在与学科相对应的院系。如运城师范高等专科学校的语文教育专业即设在中文系,数学教育专业设在数计系,在专业核心课程中,对应学科类课程占比达90%左右。

(四)教师职业发展:全科型与学科型之别

从地方政府发布的教师招聘公告来看,地(市)级及以上级别行政区划对小学教师选聘的报考资格多有毕业学科专业的限定性条件,绝大多数地方都有对教师资格证学科专业与报考岗位相一致的规定,仅有为数较少的地方对报考者没有就读专业的限制和教师资格证学科专业与报考岗位相一致的规定,而是采取不分学科专业的方式招聘教师^[7]。在现实的教师招聘制度之下,全科模式培养的毕业生就业时,比分科模式培养的毕业生更容易遭遇政策性障碍。

通过走访小学校长等小学管理人员发现:首先,全科型教师专业素养较为完善、知识面较广,知识结构和知识体系相对完整,能更好地适应农村小学多科教学的需要和缓解师资不足的困境,因而农村小学更青睐全科型小学教师^[8]。其次,当小学教师岗位产生动态需求时,全科型教师因其所学知识的综合性、融合性较强,更易于担任临时性教学工作,能及时缓解学校的办学困境。同时,他们的自我管理和教学管理能力也较强,易于成长为学校管理人员。

分科型教师由于获得了较为系统和完整的学科专业知识及教学技能,在课程教学方面更为出色,往往能够成长为某一学科方面的专业型、研究型教师。小学教育阶段专业性较强的音、体、美、英语、计算机等课程的任课教师,在招录时基本都有“专业一致”的要求。笔者在小学调研时,校长等管理人员普遍反映全科型教师上述五门课程的授课效果不如分科型教师。然而,分科型教师知识结构单一,很难胜任学校的临时性工作,同时还易因个人原因造成其教学工作停摆,因而从长远看,分科型教师的发展空间更受限。

(五)师资队伍建设和管理:松散型与稳定型之别

全科培养模式对师资的要求较高,除教育基础理论知识之外,要求教师不仅精通一门甚至多门学科的专业知识,还要能够融会贯通。由于该类型师资短缺,培养单位在师资队伍建设和管理中常常采用拼盘式的师资组建方略,像声乐、舞蹈、美术等一些小学教育专业课程的任课教师即往往采取外聘方式,或由高校相应院系的教师来担任教学工作。由于学校没有对外聘教师的直接管理权,该类课程的教学效果常常难以得到有效保证。同时,该类课程通常被设置为选修课,培养单位及学生的良好愿望与师资的管理受限形成制度性矛盾。

分科培养模式下的培养方向划分细致,开设的学科类课程较多,因而需要更多具有学科背景、专业出身的教师。我国高等教育是以学科及专业方向来进行招生和培养的,这极大地满足了分科培养模式的师资需求。同时,教师学科专业性较强,师资队伍涉及学科多个领域,学科结构完整。基于学科而组建的院系便于师资队伍的管理,教师之间分工明确,可以各司其职。然而,该类教师往往缺乏小学教育的工作经历和研究,在必须承担各自专业与小学教育教学相关的专业课教学任务时,要么生搬硬套,要么结合不紧密,导致与小学教育实际常常出现脱节现象。

三、全科培养模式与分科培养模式并存的依据

(一)学科的分化与融合各有其利

学科分化是导致小学教师职前分科培养模式产生的直接原因。不论在自然科学领域还是社会科学领域,各学科知识发展迅速,学科划分越来越细,导致社会分工也越来越细。专业化程度的高低影响甚至决定职业及社会地位的高低。专家型人才受到欢迎,社会对人才的专业性要求随之提升^[9]。社会学领域的社会分工理论奠定了专业分化教育的理论基础。按照马克思的观点,社会分工和教育工作上的专业分化在共产主义实现之前是有着必然性的^[10]。教师自身的学科知识素养决定着教学的高度和深度,是支撑教师教学实践活动的重要知识基础。反映在小学教育中,便是以分科的形式组织教学,使小学生能较为系统和全面地学习各学科知识,专业化的学科教师需求也就由此产生。

而小学教师职前全科培养模式则源于生活世界的一体性和学科的融合取向。近年来,人们逐渐认识到学科过度分化所带来的弊端。教育中,分科课程导致学生所学知识间的割裂,不利于学生融会贯通各科知识,也难以使这些知识与生活、社会、现代科技发展之间形成密切联系,更不利于学生作为“全人”的整体发展。学科过度分化与整个世界相互联系、同属一体的现实不符,因而出现学科融合的诉求与趋向。我国新课程改革顺应现实对学科融合的需求,明确小学阶段以综合课程为主,改变课程结构过于强调学科本位的状况,设置综合课程,体现课程的综合性。这就要求小学教师要有更为全面的学科知识储备和更为合理的知识结构。全科培养模式即是对学科融合所带来的变化和 demand 的一种回应。

(二)符合小学教育课程政策安排

《基础教育课程改革纲要(试行)》在课程的结构上要求“小学阶段以综合课程为主”^[11]。强调课程结构的综合性,注重根据学生的日常经验组织教学内容,因此能胜任科学、艺术、综合实践活动这类新型综合性课程的师资成为急需,这就要求必须加大小学教师综合培养的力度,以适应基础教育课程改革需要。

同时,小学教学目前依旧按照分学科的方式进行,因而小学教师分科培养的需求仍然存在。尤其是在《基础教育课程改革纲要(试行)》并没完全放弃分科教学的课程设置方式,小学各个年级均还设置有语文、数学、英语等分科课程的背景之下。每门课程都由专任教师讲授,通常每位教师还需要有其任教的研究的学科方向。尤其是经济发达地区和城市小学的教师,对其从教学科的研究

将贯穿其整个职业生涯。显然,分科培养模式亦符合现实需要和政策安排。分科培养的教师能带给学生专业、系统的学科教育和影响,有利于其在相关学科方向进行深入探索和研究。

(三)小学办学状况存在地区差异

在我国各大中城市及经济发达地区,社会分工精细,对学科专业知识的要求更专、更精、更深,家长多希望孩子学有专长。城市小学的班级规模较农村小学要大,教师学科分工明确,因而教学工作中对教师的学科专业要求更高。分科模式培养的教师最大程度地满足了经济发达地区和城市小学以及家长们对师资的这种需求。

而在广大农村和经济欠发达地区,全科型教师则更为符合现实的需要。我国农村人口占绝大多数,农村地域广阔、地形多样、人口居住分散,使得农村小学呈现出点多面广、规模偏小的特点。来自2018年新华网的一则报道显示:2016年,不足百人的小规模学校全国共计12.31万个,其中乡村小规模学校10.83万个,占乡村小学与教学点总数的56.06%,占全国小规模学校总数的87.98%^[12]。在边远贫困山区,规模10人以下的小学仍占有相当比例,有的甚至1人1校,不仅师资匮乏,现有教师年龄偏大,且学科结构严重不合理、学历层次偏低,跨学科、跨年级教学十分普遍,客观上需要大量能够胜任多学科教学的小学教师^[13]。显然,培养全科型小学教师在一定程度上能够缓解上述问题。国家的相关教育文件以及设置全科方向的小学教育专业院校的培养计划,也彰显了其面向农村小学的目标定位。

由上可见,小学办学状况的地区差异为两种模式的并存提供了现实依据。

(四)小学教育具有即时性与延时性

小学教育具有启蒙性、综合性和未来性特点。从教育过程中时间的一维性分析,小学教育的即时性要求对小学生施以德、智、体、美、劳等全方面的影响、启发和指导,培养学生广泛的兴趣爱好,使学生建立起对生活和世界的整体认知,而无需教给学生太多过于高深和专业的学科知识,以免过早扼杀学生的学习兴趣、限制学生的思维、窄化学生的视野。这无疑是对全科型小学教师的一种呼唤。

小学教育的延时性则要求对儿童施以专业的启迪和影响,使儿童对生活的各个方面、所学习的各个学科有较为清晰、科学的认识,从而挖掘学生的天赋,培养学生的学科兴趣和专长,为中学后的分科学习、专业选择及以后的就业奠定基础。从发展心理学的视角看,小学阶段是人发展的关键时期,某些智能和品质的发展都需要有针对性的指导。这就需要学科教师以专业的眼光来发现和欣赏学生,并给予学生专业的教育和指导。分科培养模式恰能满足这些需求。

(五)小学教育基础性地位理解出现分化

小学教育在义务教育阶段、整个教育体系以及人一生的发展中,都处于基础性地位,对此,无论学界还是实践领域,都已形成共识,但对其基础性地位的理解却呈现出奠基性和职业性的分化。持奠基性观点者认为,为了儿童健全人格的发展、各项能力的培养和素质的全面发展,必须对儿童施以全面影响,激发儿童各方面的才能与智慧,培养高尚的品德与情操,为其一生的发展和幸福奠定基础。这就需要全科型教师以其多方面的才华与智慧,给予学生方方面面的影响与启迪。当代社会,全科培养模式更多是学生、家长、学校乃至社会对教师提出更高综合性专业要求的反映。

持职业性观点者认为,深厚的学科专业知识更为符合当代社会对人才的需求。小学教育的基础性地位,决定了小学阶段的学习必然要为小学后阶段的学习做准备,而小学后阶段的学习以分科课程为主,它们与学生未来的职业直接或间接相联,这就要求小学生必须对各个学科有一定的学习与认知,唯有如此,小学教育才能在人的未来职业发展中发挥作用。因而,小学教育需要培养学生的专业兴趣与专业特长,以为其将来的职业发展发挥基础性作用。从初等教育的发展史以及校外各种各样的特长及兴趣培训班考量,该观点的存在有其合理性。

四、全科培养模式与分科培养模式的并存之道

笔者在对小学教师培养单位——高校——和小学管理层人员及小学一线教师等多方进行访谈的基础上,通过对两种培养模式的对比和分析研究,认为全科和分科两种培养模式都有存在的必要性和不可或缺性,两种模式并无谁比谁更优或更劣的明显差异,从长远看,亦不存在谁完全替代谁的趋势。在终身教育时代,两种培养模式反映了对小学教师职前培养与职后发展阶段目标及任务认识的差异。在实际的办学实践中,两种模式既可相向而行,又可互取所长,以共融、贯通、互补等方式并存。

(一)培养理念:坚守与融合

现当代社会,学科发展的两种趋势是精深化和综合化,且二者是并行不悖、相辅相成的。小学教师职业特性的双专业性要求教师不仅要精通学科专业知识,而且要具备学生心理疏通辅导、教育教学管理和教育教学研究等多方面的知识 with 能力。在实际的小学教育工作中,每一方面对教师的要求都不可谓不专,对教师的整体要求不可谓不全。通才教育与专业教育理念下形成的培养模式各自均有独特的优越性,坚守必然带来两种模式的并存和各自优势的发挥与彰显。

同时,两种模式在培养理念上可将通才与专才的观念相融合,以培养又全又专的小学教师为目标,具体实施时则可各有侧重。一种是全科培养,分方向发展。整体上遵循全科模式的培养理念,以培养综合型、多学科小学教师为目标,侧重学生的综合素质发展。由学生根据自己的兴趣爱好和专长自主选择某一学科作为主攻方向,对所选学科的专业知识和教学技能进行深入学习和研究。由于培养理念侧重于在综合培养的基础上专长于某一学科,因此学生毕业时可获取该学科的教师资格证。另一种是分科培养,综合发展。整体上遵循分科模式的培养理念,以培养专家型小学教师为目标,侧重学生的专业素质发展。在培养计划中,通过规定性选修课制度设计和引导性政策,力求让学生实现综合发展。

(二)培养目标:基本素质与专业素质贯通

单纯的全科培养或分科培养都无法完全满足现实对小学教师的需求,只有分科培养模式向全科培养模式靠拢,全科培养模式又适度趋向分科培养模式,实现综合性的分科培养和注重专长的全科培养,才能更加符合学生的发展需要、小学的办学需要以及社会发展的需求。两种培养模式的结合需要在培养目标中倡导贯通基本素质与专业素质。

一种是全科及分科模式下的目标相通。侧重全科培养模式的,主要培养语文、数学教师,并能够在将来胜任多种小学教育工作;侧重学科专业培养模式的,首先主要培养专业性要求相对较高的音、体、美、计算机、英语等学科的单科型教师,并能够在将来胜任另外一到两项小学教育工作。另一种是将小学教育专业分为文科综合、理科综合、才艺特长三个方向,既体现综合的培养理念,又有一定的分科,照顾到小学课程的整合性及专业要求的差异性。两种方式都将基本素质与专业素质贯通。

(三)课程设置:专精与通博结合

分科培养与全科培养的并存缘于“专精”与“通博”的对立。其实,从小学教育专业的办学实践和效果看,只要契合小学生的发展、教师职业发展和社会办学需要,无论全科教师还是分科教师,皆是所需要的师资。分科培养是培养专长型教师的最佳途径,全科培养是造就通才型教师的最佳选择。二者的争议在某种程度上缘于小学教师职前培养时间的有限性。

由此,在培养方案的课程设置上,追求专精与通博的统合和平衡是最佳选择。分科培养模式下设置综合性课程时,可通过模块化的选修方式防范课程的综合性流于多门学科知识的简单叠加与拼盘,真正打破原有的学科界限,实现知识融合。所组织的模块内容应与所学学科专业内容有所不

同^[14]。全科培养模式下设置专业性课程时,在学科方向的设置和选择上要尽可能地实现多样化和自由化,使学生能够尽可能按个人喜好及专长来选择学科方向。学科专业类课程数量和课时数要有所增加,在专业学科的考查上要更为严格,防止学科专业类课程有名无实,沦为“鸡肋”。

(四)培养方式:师范性与学术性并重

全科培养模式突出师范性,分科培养模式突出学术性。两种培养模式应汲取彼此之长,做到师范性与学术性并重及相互渗透。

在师范性上,要着重加强教育实践。可在每个学期为师范生安排两到三次到小学真实课堂进行教育见习的机会,整个大学期间的见习实习活动要能够覆盖小学的各个年级,使师范生对小学各个阶段的学生和教学有全面的认识与初步的了解。要增加实习和见习的次数及时间,且集中实习与分散实习相结合。在学术性上,要加强师范生对教育理论知识和学科知识的学习。对核心教育类课程和学科类课程要保证学时;要严格对课程学习的考查和评价,做到过程性评价和终结性评价并重,重视学习过程中课业水平的学术性质量^[15]。

师范性与学术性的相互渗透及评价要重点安排在教育实践及毕业论文环节,以理论学习与教育实践相结合的形式加深学生对教育理论的理解和体会,实现教育理念、教育思维的更新和转变。同时学习、体验、反思、感悟一线学科教师的教育教学工作,并进行学理性的探索。

(五)模式选择:动态性与成效性相衡

在关于小学教师核心素养的调研中,有教师认为,大学学到的教学技能十分实用,使自己能很快适应教学工作;也有教师认为,掌握小学生心理、心理咨询与辅导知识对师生交往很重要,会影响教育质量;有教师则强调自我学习、终身学习的重要性,认为重视自身专业知识的积累是作为一名教师的立身之本。多元化答案揭示出小学全科型教师并不是通常所认为的什么都懂、什么都会的教师,而是在发展过程中全面发展又学有专长、知识广博又精通一面的教师;分科型教师也不是业界所认为的专家学者,而是精通所学又注重研究的教师。教师作为学习者,在职前培养阶段究竟侧重于专精教育还是通博教育,问题的关键在于要以动态的视角深度研究小学教师的核心素养,细化不同学科小学教师的素养构成及权重。要通过探讨教师素养不同阶段的发展成效,选择和构建在小学教师职前培养阶段提升人才培养质量的最佳模式。

现代社会,教师的从业资本是知识,教师的职业角色地位取决于知识的量和质以及传递知识的能力。小学教育的特点、学科分化的程度以及学科专业化程度的高低、职业面向等因素相互交织,形成了小学教师职前培养的两种模式。时代的发展要求是教师培养模式发展趋势的风向标。由于知识社会对教师素质结构要求的不确定性和不稳定性,必然带来人才培养模式的不一致性,培养模式的分化也就成为必然。人才培养模式在本质上是带有视角性的,是基于异质的、复杂的教育现实需要而从不同视角去解释、构建、运行的培养人才的制度框架。从教师教育一体化及成效看,小学教师职前培养模式的最终选择应取决于小学教师不同素养在职前与职后阶段发展成效的比较优势。

参考文献:

- [1] 程建荣,白中军.百年中师教育特色问题探讨[J].教育研究,2011(9):82-86.
- [2] 黄正平.关于小学教师培养模式的思考[J].教师教育研究,2009(4):7-12.
- [3] 陈永明.教师教育学[M].北京:北京大学出版社,2012:99.
- [4] 教育学部本科课程计划[EB/OL].(2017-06-19)[2019-07-30].<http://edu.nenu.edu.cn/list.jsp?urltype=tree.TreeTempUrl&wbtreeid=1033>.
- [5] 2019级培养方案[EB/OL].(2017-06-09)[2019-07-30].<http://jyxy.hznu.edu.cn/c/2019-09-01/2200332.shtml>.
- [6] 专业介绍[EB/OL].(2017-03-15)[2019-07-30].<http://bkzs.cnu.edu.cn/info/1013/1061.htm>.

- [7] 李俊义. 地方政府公开招聘教师笔试模式类型及反思[J]. 教师教育研究, 2018(1):33-40.
- [8] 潘健. 试论小学教师专业特性及其培养体系的构建[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2010(12):103-108.
- [9] 徐蕾, 康乐. 大学生就业力研究:现状与展望[J]. 重庆高教研究, 2018(6):110-118.
- [10] 蒲淑萍. 免费定向农村小学全科教师培养的调查研究[J]. 基础教育, 2015(3):98-104.
- [11] 肖其勇. 农村小学全科教师培养特质与发展模式[J]. 中国教育学刊, 2014(3):88-92.
- [12] 我国将全面加强乡村小规模学校和乡镇寄宿制学校建设[EB/OL]. (2018-04-12)[2019-07-30]. http://www.xinhuanet.com/politics/2018-04/12/c_1122674871.htm.
- [13] 张虹, 肖其勇. 全科教师培养:农村小学教师教育改革新动向——基于全科教师培养理念、培养目标和专业特质新探[J]. 教育理论与实践, 2015(8):27-29.
- [14] 柳友荣, 廖文秋. 新型大学:“型”在何处[J]. 重庆高教研究, 2017(4):17-29.
- [15] 李俊义, 徐来群. 小学教育本科专业课程设置比较分析——以南京晓庄学院等6所高校为例[J]. 现代教育管理, 2009(3):75-78.

Confrontation and Coexistence of Two Pre-service Training Models for Primary School Teachers

LI Junyi

(*Institute of Education and Psychology, Yuncheng College, Yuncheng 044000, China*)

Abstract: General training model and division training model are two main pre-service teacher-training models for primary school teachers. The two models are different in concept of culture, training objectives, curriculum program, results of the implementation, teachers' requirements and so on. However, by analyzing features and status of primary education, differentiation and integration of disciplines, practical needs of primary education and regional development difference, we find that both of the two models are necessary and indispensable. It is hard to find which is superior in value and neither is likely to replace the other. The two models can adhere to the traditional ideas and outstanding features. They may merge ideas and curriculum to learn from each other. Through the analysis of the growth and development of primary school teachers, we choose and construct the best mode of pre-service training for primary school teachers based on the development of teachers at different stages of the best results.

Key words: primary school teacher; general training model; division training model; primary education; personnel training; subject education

责任编辑 邓香蓉 王正青