

我国卓越小学教师培养中的“全科”定位研究

王强

(杭州师范大学经亨颐教育学院, 浙江杭州 311121)

[摘要]我国卓越小学教师培养定位不清,尤其是对“全科”的理解更远未达成共识。这不仅因为在“官方定位”与“专家定位”不清的情况下摸索小学全科培养模式不能让师范生产生认同,也因为部分师范生对小学教育发展至今定位的演进了解不够,还因为部分教师教育工作者夸大了教育理念而轻视了时代对定位的影响。本文基于这三方面分析及对新时代社会可持续发展的分析,提出了学科性-社会性-儿童性三维一体的整合型小学教育定位,并分析了新时代整合型定位所面临的小学师资、教师培养课程及教师惯习之挑战及应对思路。

[关键词]卓越小学教师;全科;整合型定位

[中图分类号]G625.1 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2022)02-0096-09

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2022.02.008

A Study on the Orientation of 'Holistic Subjects' in the Training of Excellent Elementary School Teachers in China

WANG Qiang

(Jingheng Yi College of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou, 311121, China)

Abstract: There is a lack of clarity in the positioning of excellence in elementary school teacher training in China, especially in the understanding of the “holistic subjects”, which is far from consensus. This is not only because the model of holistic-subjects training in elementary school cannot be acknowledged by student teachers when the “official definition” and “expert definition” are unclear, but also because some student teachers do not know enough about the progression of the orientation of primary education. In addition, some teacher educators have exaggerated impact of the educational ideas and belittled the impact of socio-economic types in different countries. Likewise, some teacher educators also downplay the effect of national education, freedom development education and our specific primary school discipline system. Based on these three aspects and sustainable development of society, this paper proposes a three-dimensional integrated primary education orientation, as discipline-society-children. This paper also analyzes the challenges of elementary school teachers, teacher training programs, and teachers' standard routine faced by the integrated orientation in the new era and suggests some ideas to deal with them.

Key Words: excellence elementary school teachers; holistic subjects; integrated orientation

教育部出台《关于实施卓越教师培养计划的意见》(以下简称《意见》)强调“重点探索小学全科教师培养模式”,20个教育部卓越小学教师培养单位中有7个直接用“全科”表述,3个用近似

词语(多能/多科/综合等)来表述。^[1]然而,对“卓越小学全科教师”的理解远未形成共识。一种观点认为“小学全科”教师就是历史上的“私塾教授”、“单级教授”、“复式教学”教师,是应对教师

[收稿日期]2021-01-17

[基金项目]国家社科基金“城镇化进程中师资及生源流动均衡的制度研究”(编号:17BSH068)

[作者简介]王强,杭州师范大学经亨颐教育学院小学教育系教授,主要从事教师研究。E-mail: 412966173@qq.com;本研究部分工作依托作者主讲的杭州师范大学小学教育专业《小学课程整合与设计》课程。

或学生人数不足的权宜之计,非卓越小学教育之追求;另一种则将发达国家小学全科包班教师(generalist teacher/classroom teacher)惯例看作我国小学教师未来发展的必然。很显然,这两种观点都不能令小学教师及小学教育专业师范生找到“全科”与“卓越”之间的逻辑关系。而学界较少有文章分析这种业界争论或定位不清的现实,更少反思我国小学教师分科教学为主而世界绝大多数国家或地区小学教师包班教学为主是如何形成的。带着“未来卓越小学教师”帽子的师范生自然会产生专业定位困惑,靠给他们灌输“国情或权宜之计”及“潮流或国际惯例”只会加深困惑。因而要系统分析当下“权威”定位、历史定位及新时代定位,从而为小学教育师范生进入教职后可持续发展奠定基础。

一、“官方定位”及“专家定位”模糊,师范生囿于“全科”表层涵义

在2014年教育部《意见》中提出“小学全科教师”一词,到2018年教育部《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》(以下简称《2.0的意见》)之间,不仅“全科”的“官方界定”及同时期的“专家定位”均较模糊,而且卓越小学教师培养项目师范生与这些模糊的“权威定位”的直接交互也较少;他们的理解仅仅停留在“全科”表层字面意思,即一位教师胜任小学全部或多个科目教学。这一阶段,师范生主要把对高校“卓越小学教师培养课程”的体验与对“卓越”及“全科”的字面理解交织在一起了。一方面,当“多科培养方案”给师范生带来“课程过多,什么学科都学,但又学不精”的整体印象时,师范生对“一专多能型”或“多科综合型”的“卓越性”产生怀疑或抱怨;另一方面,当培养方案以“全科”等话语包装,实施却是分学科教学时,则“官方定位”及“专家定位”的权威性更难形成。在“权威定位”未能真正成为师范生定位参照的情况下,进入了2018年。这一年不仅《2.0的意见》出台,进一步明确了卓越小学全科教师培养的重点在于“探索借鉴国际小学全科教师培养经验,继承我国养成教育传统的培养模式”,^[2]而非师资或生源严重不足学校权宜之计的“全科”。而且这一年我国师范专业认证正式开启,不同层面的“学生座谈”频次增多。

一方面,“官方定位”通过师范院校“专业认证”与“持续改进”,直接对师范生带来宣传效应,进而促进师范生被动地与该话语交互作用。卓越小学教师培养计划师范生无论对“全科”的态度如何,已开始从仅仅听说过该话语,演变为用该话语字面意思理解小学教育专业课程设置意图。2.0版“官方定位”的表层参照价值因而显现。之前认为“学不精”的偏负面理解,会随着“宣传”/“座谈”的增多逐渐弥散出来,导致部分师范生对“卓越与全科”间逻辑关系的质疑开始显性化;但同时由当前“国际通行做法”及部分“国内名校做法”所背书的“卓越小学全科”,也开始被部分师范生当作我国未来小学教育发展“潮流”。

另一方面,“专家定位”也同样处于探索待明晰中,笔者2019年5月以“卓越小学全科教师”为关键词,进行百度学术、CSSCI搜索发现论文仅37篇,知网的期刊与学位论文共43篇,其中直接研究定位的文章不足20篇,且多为地方师范院校基于小学教师培养经验的论述,大体还是分“一专多能”或“多科综合”两类。^[3]这些所谓“专家定位”连同“官方定位”,通过教师教育课程、专业负责人或系主任开设的专业导论课/定位课,以及教育学界专家报告等渠道,影响着小学教育专业师范生。

尽管《2.0的意见》及“专家定位”表面上明确了未来趋势,但并没有超越师范生先前对“全科”表层理解,也没有消解师范生对逻辑关系的质疑,更没能减少师范生对培养方案“学不精”的抱怨。于是乎,“能够胜任小学多学科教育教学”^[4]的官方定位以及“多科培养”^[5]或“一专多能”的专家定位,不仅激化了师范生认知冲突,而且冲突发生了“弥散效应”;即与该话语相关多个观念冲突相互叠加了,导致整体冲突加剧且调和的针对性降低了。一方面,当师范生想到当前“小学教育专业多科培养”的定位时,会给他们带来学业压力感与低专业感;另一方面,当他们展望未来从事的工作可能更多小学教师要“多科教学”时,或小学教师教更多“综合课程”时,他们的不确定感会增加。

笔者2019年与某师范大学卓越小学教师培养项目2016级师范生关于“全科”定位进行了深度交流,他/她们经历了近三年“多科”(大学一二

年级中文 + 数学 + 科学三个方向学习) 与“一专”(三年级开始从中文与数学中选一个方向专攻)相结合的培养,同时上述官方及专家定位通过多种途径已被反复学习。在这种强势推力下,他/她们对“全科”的理解已经混合了三个概念:其中最不能接受的是“小学教师多科教学”,其次是“小

学教育专业多科培养”,而“小学课程体系中应有更高比重综合课程”原本在师范生中尚有一定认可度,但受前两个观念的连带负面影响也变得负面。下面是该校小学教育专业师范生对最不能接受观念的反思。(详见表 1)

表 1 某高校卓越小学教师培养项目三年级师范生对“全科”的反思

问题:对“小学教师多科教学”有何看法?	师范生定位
1. 小学教师并非完人,有擅长的学科也有薄弱学科,让全科或多科教学,对教师与学生都不好。 2. 教师也是人,有权选择他/她喜欢与不喜欢的学科,从事教学。让人做喜欢的事,才能做好。 3. 小学教师多科包班,只教一个班,没平行班,不利于其反思发展。	师范生的“专业自我”被激发出来了
1. 小学生每天上学面对同一个老师会很枯燥的;而且风险很大,万一遇上不喜欢或坏老师怎么办?每时每刻都要忍受同一个人? 2. 不同学科由不同教师来教,可以让小学生接触更多老师。 3. 从 1 年级到 6 年级都由一位全科教师包班上课,显然不好。但 1-2 年一换也不好,学生要适应新老师,新老师也要适应新学生。 4. 我国小学有班主任可协调不同学科教师,为何还要全科教师?	师范生潜在的“学生本位”被激发出来了
1. 中学迟早要由学科教师来教,那么在小学就分科,有何不好? 2. 现就业压力大,若为全科,教师需求会更少,教师境遇会更艰难。 3. 为何一定要学外国,他们全科我们就全科吗?现在什么都学,什么都学不精,以后什么都教,什么都教不好。	冲突弥散了,与小学教育本质、就业利害、现实与未来压力牵连在一起了

综上所述,虽然“官方定位”与“专家定位”模糊且说服力不够,师范生对“全科”相关话语的质疑不断显性化或激化,但我国已有几届毕业生以“卓越全科”的身份进入小学任教。一方面,她/他们带着受“质疑”的“全科”概念来到了小学;促进了小学一线教师及校长在了解这一争议概念的过程中,或多或少地思考小学教育新定位,因而是挑战也是机遇。另一方面,师范生囿于表层质疑,也使得业界各方必须对“全科”内涵进行深层探索,找到卓越小学教师“全科”教学新定位。其中教师教育研究者的“专家定位”在其中起连通作用,即当“官方定位”不清或导致师范生表层质疑时,“专家定位”通过历史轨迹回顾与现实价值探寻回应师范生,而师范生的质疑也会通过“专家反思”促进“官方再定位”。

二、部分师范生“成见”源于对小学教育定位演变的了解不够

既然小学教师“全科”教学有以上师范生所质疑的“不足”,那么为何世界上绝大多数国家或地区的小学时至今日还主要采取这种方式,值得师范生及教师教育工作者反思。当笔者将这一问题抛给某师范大学小学教育专业师范生时,她/他们的书面及现场回答大体如下:1) 过去小学教师

是师范中专“全科”培养的,而现在学历提高到本科甚至超一本线,小学教育师范生不应再“全科”培养,未来卓越小学教师学科分工教学才更专业;2) 在过去或当前一些偏远地区小学,因某些学科师资短缺或生源不足,只能采取“全科”教学,是不得已的下策;3) 我国人口众多导致小学班额大,因而不能像一些国家那样由一位教师“全科”包班教学。

这些回答看似有道理,实则因带着“小学学科教师”这一业界标签,只将小学教育定位为学科体系性学术教育或学科应用性职业教育,而遮蔽了小学教育发展至今其他重要定位,想当然地认为随着小学教师学历或质量提升、或教师数量增长、或因学龄人口众多等,就会自然采取类似中学教师的学科分工教学。事实上,世界多数国家或地区近代化至今,小学教育定位或侧重读写算基本知识技能教育、或侧重近代民族国家国民社会性教育、或侧重儿童自由发展教育,但很少把侧重点放在提升学科体系及其应用的教育上。小学教师数量增长及生师比改善后并不追求教师学科分工教学而是追求减小班额。

一方面,在近代工业化城市化早期及近代民族国家形成期,小学教育针对广大平民及其儿童,

主要定位为读写算扫盲扶平及国民性养育;但随着国民教育年限延长,儿童自由发展定位也开始成为自由主义小学教育之追求。首先,近代小学教育起步期的“扫盲扶平”定位在于,尽快降低较高的成人及儿童文盲率,并以低成本多途径吸引广大平民及其儿童入学。读写算基本知识技能教育及宗教教育是其主要内容,学制相对较短甚至采取主日学校、夜校、半日学校等半工半读学校或简易学校以兼顾工人或童工工作谋生。当时的学科体系性教育是少数人就读的中学教育或贵族家庭教育的事。其次,近代民族国家国民性养育定位是指,随着社会发展,尤其是随着地方当局或法律赋权的学区强势介入平民教育,全日制教育不断常规化、义务教育年限不断延长,读写算基本知识技能教育之余的学校教育时间被定位在铸就国民性上。主要代表性国家是德国,其小学学制保持相对较短的4年学制,以相对简短的时间夯实读写算基础及铸就国民性,而学科性及国民性并重的中学学制则更长些。最后,儿童自由发展教育定位是指,19世纪末到20世纪前期从欧洲到美国再到欧洲的新教育运动及进步主义教育运动,在一些条件较好的学校(主要是私立学校)兴起,从而与当时拘泥于读写算基本知识技能的平民小学(主要是公立学校)教育形成鲜明对比。尽管因条件所限当时广大平民小学并未广泛实践,读写算基本技能教育依然是当时主要内容,但其示范效应明显;以至于一旦平民小学的教育资源改善及社会氛围宽松后就会尝试更丰富的儿童活动性课程。这类国家小学多采取较长的6年制,其定位兼有读写算基本知识技能教育、国民性教育、及儿童自由发展教育功能。总之,在读写算教育之余,无论更强调国民社会性教育定位还是儿童自由发展教育定位亦或两者兼而有之,均以小学与中学“合而不同”的定位为基础。原先小学与中学教育类似平民与贵族教育之分,转变成国民教育不同年段之分;学科体系性及学科应用性教育主要由中学承担,小学段不直接对接学术发展及职业选择,因而在保守平民读写算底线的基础上,比中学教育有更多机会进一步侧重国民社会性教育及儿童自由发展教育,而不必侧重学科体系性及学科职业应用性教育。

另一方面,二战后相比20世纪上半叶,人类

进入相对长久的和平与发展期,带来了相对富足的社会氛围,从而有相对过去更充足经费保障4-6年小学教育,进而小学教育更多地向儿童自由发展方向定位;尤其是后来的新自由主义教育思路更强化了这种定位。而苏联与西方发达国家教育区别或竞争的主阵地是中学教育而非小学教育,无论意识形态上如何对抗,在小学教育实践上欧美国家与苏联定位的重点都不是学科体系及学科的职业应用教育。同时期,发展中国家小学教育的主要任务是扫盲扶平及民族国家国民性教育,也非学科体系及学科职业应用教育。在新自由主义教育思路下,小学只要守住读写算基本知识技能底线,其余经费与时间应充分尊重个人选择及市场匹配资源的原则,因而无论是增加公办小学经费投入还是市场调配的教育资源再分配,小学教育改进的重点都是降低班额以便全科包班教师能更好地满足儿童个性化及整体陪伴的需要,而非设置学科性更强的学科教师进行学科分工教育。以英国为例,1947年40人以上班级占31%、30人以下占33%,1965年分别变为13%与32%。^[6]苏联及发展中国家大多也沿着这一路径发展到今天,多数国家小学平均班额已低于30人。如发展中人口大国印度生师比(33:1),^[7]相对我国(16.9:1)很高,^[8]教育投入相对不足,但其小学教师也主要全科教学,平均班额(27人)^[9]比我国小学(37.6人)少^[10]。在“固执地”采取降班额而保“全科”的道路上,不同国家也有细微差别,或像美国那样还要保教学时间那么减班额的力度会变弱,或像以色列那样保持减班额的力度则教师教学时间就比美国少。^[11]而我国与多数国家不同,小学平均生师比已远远好于印度与巴西(公立小学25.7:1)、接近美国(公立小学16:1)与日本(公立小学16.2:1)、仅次于芬兰(公立小学13.6:1)及以色列(14.6:1),^[12]但小学能容忍班额相对较大但坚持教师学科分工教学。近年来,一些有条件的发达国家,也尝试在多配备师资上想办法,但大都依然坚持全科包班教学为主的形式,如英国近20年所采取的增加小学全科教师助教比例,在10年前已达到接近1:1,^[13]但其每所小学配备一名专职数学教师的政策至今还得不到足够重视与落实。这与英国小学教育更注重教育陪伴与融合有关。

三、部分教师教育工作者夸大了教育理念而轻视了时代对定位的作用

正如前所述,前苏联小学教师并非以学科分工教学为主,而是以全科包班教学为主。中华人民共和国成立之初,虽然学习苏联但并非仅学习其 1950 年代初的教育思想,而是苏联早期、斯大林时期及后斯大林时期的教育思路共时性学习。同时新中国成立后学制承袭民国 4+2 初小高小六年学制(曾改为五年制后又改回六年制),但教学大纲却学习苏联四年制小学大纲,带来不必要的时间浪费。^[14]多余的小学教育时间除了重复读写算基本知识技能外,开始被用于逐步提升学科性,而未走向当时所批判的、杜威主义者倡导的儿童社会性自由式发展的轨道。更重要的是,我国当前教师教育研究者及教师教育课程教师,缺乏对我国小学教育发展的社会历史结构及新时代特征进行深入研究,孤立地夸大教育理念的影响,从而陷入无休止地“学科中心”还是“儿童中心”或“活动中心”之争。

首先,从中华人民共和国成立早期的社会历史结构来看,有很多不同于苏联的政策。其中农村根据地传统在工业化城市化薄弱时期发挥了重要作用。初期虽然受苏联重工业城市计划经济影响,但 1950 年代也提出“两条腿走路”方针,基础教育主体下沉农村、低成本提高入学率。当时,提倡国家办学与工矿、企业、农业合作社办学并举,仅 1958 年就比 1957 年小学校数增加了 41.9%,学生数增加了 34.4%,民办小学比重提高到 25.3%。^[15]尽管 60 年代曾反思民办小学快速发展出现的质量问题,但实践中不仅依旧“两条腿走路”而且还继续实施全日制与半工(耕)半读制学校并行发展的“两种教育制度”。到 1965 年民办比例达 40.9%、小学校数达到历史峰值 168.19 万所,但学校广布乡村、规模较小,多数农村小学以全科包班为主。进入 70 年代,农村基础教育增长、城乡整体入学率快速提高,同时在文革早期正规师范培养师资路径受影响的情况下又抽调小学骨干教师急于办戴帽子中学,导致小学教师及校舍设备被挤占。^[16]小学与初中教育定位几乎无本质差别,仅不同年级难易有别,各年级基本知识技能教育并不能完全落实。因此改革开放初期基础教育主

要定位就是巩固基本知识技能。之后,矫枉过正地强化基本知识技能并提升学科体系性教育。

其次,从改革开放前二三十年的经济社会结构来看,这种从中学到小学不加区分地对学科体系性的强化,也客观上适应了当时传统制造业经济模式发展。但这种从中学到小学的强调,时间久了不仅会导致学生压力过大及基础教育内卷,而且也不再能很好地适应我国新时代产业升级对创新社会及人才的需要。2001 年后的新课改及 2014 年倡议小学全科培养,均有回应新时代之意。在这一背景下,小学与中学教育定位本应有所区别,中学可继续定位为以学科体系性学术教育及学科应用性职业教育为主而其他次之;而小学不仅包括读写算基本知识技能教育,还应包括未来社会可持续发展教育、及人的可持续发展教育即儿童自由发展教育。但在长期惯性作用下,或在读写算基础教育中“内卷”,或强化学科体系性教育,而与中学教育定位趋同。

最后,更重要的是,2000 年后我国城市化率快速提高,这一时期撤点并校加剧学校数量减少及规模扩大,小学平行班数量随之增加,这给小学教师学科分工教学带来了更大方便,反过来又强化了与中学趋同的学科体系性教育定位。1960 年代起我国小学平均班额就从 40 人左右变为了 35 人左右,2000 年后又有所上升达到 2019 年的 37.6 人,虽然班额变化不大但平均每校班级数及在校学生数却快速增长,尤其是 1999-2009 十年间更是接近翻倍;到 2009 年城市、县镇及农村小学平均生数分别达到 1087 人、889 人及 242 人,班级数分别达到 22.9 个、18.3 个及 7.6 个;而到 2019 年平均生数更分别达到 1393 人、938 人及 289 人,班级数分别达到 31.2 个、22.5 个及 10.8 个。^[17]

这一点我国与多数国家都不同。尽管多数国家学校大小变化趋势大都在增加,但主要是中学平行班增长甚至出现大型或巨型中学,但小学大小远远小于中学大小且增幅主要是因单班小学合并(consolidation)或中心化(centralization)导致了整体平均数提高。如高度城市化的英格兰 1947-2019 间学校大小虽有起伏但总体是增加趋势,其中主要是中学大小在增加,从二战后 300 左右增加到 1990 年代 700 左右及 2019 年 965;而小学

大小原本就比中学小且增加幅度也比中学小,仅从二战后 170 人左右增加到 1990 年代 210 人左右及 2019 年 282 人。^[18] 英格兰 2018 年数据公立小学人数主要在 201 - 300 人区间占 29.3%,平均每校 10 个班左右、平均每年级不足 2 个班;其次是 101 - 200 人区间占 20.3%,更少有平行班;再次是 301 - 400 人及 401 - 500 人区间;之后是 501 - 600 人及 601 - 700 区间仅各占 3% 左右,1000 人以上学校数寥寥无几;而其中学情况则不同,区间比例相对分散,801 - 901 人、901 - 1000 人及 1001 - 1100 人三个区间占比最多各近 10%,1101 人以上大小的中学数占到 34.6%,中学有更多平行班方便教师学科分工教学。纵观其近 10 年数据学校大小在慢慢增大,但 2019 比 2018 年有明显增大;2019 年 401 - 500 人小学增长最多占比达到 25.4%、平行班可以达到平均 2 - 3 个,而 101 - 200 人小学校占比降到 11.5%,但 1000 以上仍然很低不足 0.5%。^[19] 美国与英格兰类似,中学大小大于小学大小,只是大小差距小于英格兰(因统计口径不同,美国部分 8 年一贯制学校也被统计在小学内,且其中学包括初中、高中及初高一贯制,年级数少于小学) 2017 年其公立小学 500 人以下的占 58%、而 1000 以上不足 5%;而公立中学 500 人以下占 45.9%、而 1000 人以上的占 30%。^[20] 从 1930 年代到 1970 年代,美国小学数缩减了三分之二,^[21] 1940 年代到 1990 年代美国中小学数少了 69%。^[22] 尽管在规模效应下学校变大利于降低成本、丰富新课程及学校资源,但由于小型学校更有利于贴近每位学生及更高的学生课内外活动参与度,学生成绩好、不良行发生率低,因而美国一些地区也出现逆撒点并校运动,除了偏远农村不得不采取小型小学外,一些条件好的学校选择走高质量小型化之路。^[23] 微型学校尤其单班小学在减少,小学大小在适当增大但不至于大量平行班出现,中学大小比小学大且还在增大以至于平行班较多、学科分工教育更方便。这些现象也在加拿大、德国、挪威、瑞典及希腊等发达国家或多或少出现。^[24] 而印度等发展中人口大国,生师比还比较大但学校大小并不大,其公立学校规模小甚至单班学校比例还比较高,反而是私立学校在学校规模化方面走在公立学校前面,印度 2013 年数据农村私立学校平均每校

267 人而公立仅为 74 人,城市私立学校平均每校 332 人而公立仅为 123 人。^[25]

总之,世界多数国家或地区即使未来小学学校规模继续增加使平行班达到较高数量时,也不会借鉴中学或我国小学所采取的学科分工教学模式,依然会坚持全科包班教学;或者多数国家或地区也不会允许小学学校规模增大到中学学校的规模。

四、新时代经济社会结构下卓越小学教师三维一体整合型定位

当今世界发达国家在去工业化浪潮下导致服务业占比过高,而印度巴西等欠发达国家工业体系尚不健全工业比重也相对较低、低端服务业比重却相对较高。这两种经济结构下,国民教育尤其是小学教育往往更倾向于重点培养儿童多面发展及灵活性。而我国作为制造业大国,工业体系完整且占比相对较高,国民教育更倾向于注重学科体系教育,也更能接受将中学的学科体系性教育定位下移到小学。

但新时代多数国家或地区国民教育学制都延长了,中学大都替代小学直接对接未来职业及学术发展了,因此小学更有余地超越学科体系性学术定位及学科应用性职业定位,在读写算基本知识技能教育之余,应更多地考虑社会可持续发展及个人可持续发展即儿童自由发展,并使两者有机结合。一方面,一个社会不能一味去工业化,要继续保持制造业不断从低端制造业转型升级为新技术新制造,这不仅要求国民教育中学段要培养能深入理解学科精髓并进行学科大概念思维的人,还要国民小学教育走出读写算基本知识技能的局限,培养儿童从学科思维出发进行跨学科创新的潜质。另一方面,第一第二产业比重业降低而服务业比重提高是不可逆转的,新服务经济或新体验经济,需要从现在起就要为未来社会可持续发展培养有活力的消费者,同时人的可持续发展需要从儿童期就养成积极参与可持续体验活动的情趣与习惯。

因而,新时代卓越小学教师的“全科”定位,不是要成为精于小学多门学科分科教学的教师,也非专攻一门学科分科教学的同时能胜任其他多个学科教学的一专多能型教师,更不是多数国家全科包班教师;而是为了社会可持续发展及个人

可持续发展,具有“学科性-社会性-儿童性”三维一体整合思维的教师。这样的小学教师要在基本知识技能教学之余,能以社会可持续发展课程融合学科性与儿童性。具体在阅读-思考-表达系列活动中,或在数学及科学项目制活动中,一方面通过解决与社会发展相结合的学科/跨学科问题培养学生学科思维与综合创造力,另一方面通过积极的闲暇性游戏或活动培养学生积极的情趣与习惯。

五、小学卓越教师三维一体整合型定位的现实挑战与应对思路

首先,培养师范生的师资学源结构面临较大挑战。一方面,小学教育专业培养单位由原师范中专升格后的初等教育学院发展而来。在这一过程中有些初等教育学院独立发展,这样不仅方便其举全院之力进行专业建设,而且会因循小学学科分类的系部建制,如设立小学语文、数学、科学、英语、艺术、教师教育等系部或教员室。在这样的建制下,师资引进与提升时会考虑中文、数学、科学等学科师资与教师教育类师资相对平衡发展,从而按部就班地分学科培养或在全科特色或名义下分科培养师范生。而一些初等教育学院与教育学院合并发展,原初等教育学院并入教育学院后变为教育学院的一个系部,原先按小学学科分类的系部已不再是独立的系部建制,学科及学科教育师资的持续补充从院系建制上被弱化了,因此面临挑战。另一方面,由教育学院承担小学教育师范生培养,其中部分教育学院由其学科课程与教学论方向研究者充当部分师资,同时部分借用文学或理学院师资补充,勉强维系学科类课程及学科教育类课程开展。还有部分教育学院因缺乏学科及学科教育类师资,而以教育类课程为主。教育部卓越教师培养计划对小学“全科”的倡议并非要弱化学科教育,恰恰相反是要深化学科的基础上促进整合。而事实上,整合型卓越小学教师培养,更需高水平学科及学科教育师资,能从学科中提炼学科思维及跨学科思维,并能带领师范生进行创新改造型教育活动或创意闲暇型教育活动设计。为此在师资建设上,应对思路至少有两条:一是,引进有文学/数学/科学等学科专业背景但同时具有社会可持续发展研究背景的人;二是,

对有一定基础的教师以项目制的形式支持其进行社会可持续相关内容的专业学习,同时支持进行小学广义阅读与创新改造项目以及社会可持续闲暇体验活动设计研究。

其次,如何在相对恒定的课时学时中,培养师范生的学科性、社会性及儿童性定位,是又一现实挑战。因此,这三维定位不能分开培养而要整合为一个整体来培养。然而,当前小学教育专业课程缺少统整。笔者与一些院校小学教育专业师范生交流时发现,课程模块间缺少内在联系给师范生诸多分离感。进一步交流发现有以下待整合的地方。一是,学科类课程“一专”与“多能”在有限学时内难以两全,“一专多能”提法虽好但实质上更像“大杂烩”,因此急需合理取舍及内在有机整合。二是,教育学类课程(除学科教育类课程以外的教师教育类课程)常常被一些师范生视为“过于理论化”甚至是“无用”的课程,或抱着“当下看似无用、将来必有大用”的期许勉强学习,因此急需精简并整合以释放更多学时用于多种教育专题的开设。三是,学科教育类课程介于学科类课程与教育类课程之间,似乎应该是最具“实用”价值的课程,小学教育专业师范生本可凭借此类课程找到相对于非师范生的比较优势;但事实上这类课程常常在教师教育课程体系中被评为理论深入不够的短板课程,同时又被一些稍有实习经历的师范生批评为纸上谈兵的课程。因此不仅需增加师范生对小学课程与教学实践学习,还要开设用学科高观点反思小学课程与教学的系列课程,更要与社会经济可持续发展相结合展开专题研习。四是,通识教育课程往往与其他专业无差别,并未针对未来卓越小学教师的社会性定位,因此在保障大学各专业共同必修课程的同时,应将更多学时用于通识教育与小学教育相结合的课程,如社会可持续发展教育系列专题。

总之,整合是为了各模块相互关联,具体对传统通识课程、教师教育课程(教育学类课程及学科教育类课程)、学科课程进行拆解重组,并拓展形成五大相互融通的新模块:一是,通识教育模块仅保留共同必修课程,通识选修课程整合到第4及第5模块;二是,精简教育类课程,并将学科教育类课程与学科课程整合在一个模块,即第3模块;三是,学科与学科教育模块不仅有这两类课

程,还应有高观点下小学课程教学类课程及学科
 专攻与提升系列课程以增强学科性,同时还有专
 攻学科思维出发的跨学科拓展系列课程以便走出
 学科性局限;四是,在社会可持续教育模块,师范
 生不仅要学习社会可持续相关知识及适合小学教
 育的主题课程,还要学习如何将这些内容融入小

学阅读教学、项目学习及儿童闲暇体验活动中;五
 是,儿童自由发展模块除了传统儿童心理生理学
 学基础外,还应以专题形式研究儿童自知(self-
 cognition)、自尊(self-esteem)及自我调节(resili-
 ence)并同时研习儿童游戏、儿童故事、儿童惯
 习、儿童组织及儿童自发活动等。(详见图1)

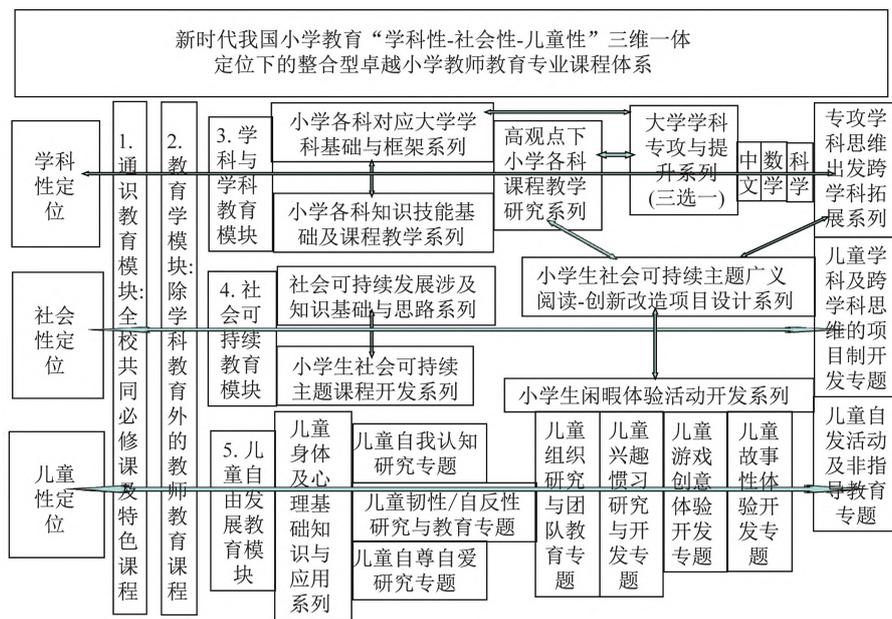


图1 三维一体整合型卓越小学教师教育专业课程结构图

最后,小学教育专业师范生实习或毕业进入
 小学,会受当下小学教师定位及惯习影响。而当
 前我国小学一线教师的主导定位就是与中学教师
 没区别的学科教师身份,多数小学教师也对中外
 小学教育历史上曾经出现过的读写算基本知识技
 能教育、国民性教育、儿童自由发展教育等定位
 及对我国新时代学科性-社会性-儿童性三维一
 体整合型教育定位缺乏深入了解。因而小学教育
 专业实习生或毕业生即便带着新时代定位进入小
 学,也很难改变当下小学教师习以为常的定位,这
 不仅有认知上的不同,更有知识结构专业优势的
 不同。小学教师是实习生及新教师读写算基本知
 识技能常规教学的“师傅”,而在以社会可持续发
 展的整合教育中,具体在广义阅读、创新项目设计
 以及儿童闲暇体验活动设计上,可能与实习生或
 新教师同处一个起跑线上,失去了“师傅”的优越
 感。因而,实习生或新教师本就不坚定的新时代
 定位会在小学教育实践中不断受挫或被“修正”。
 针对这一现实,实习生与新教师必须有可根植于

学科教学中进行整合教育的“王牌抓手”,如小学
 语文方向的整合型卓越教师可从社会可持续性单
 元读写教学进行深度整合设计;又如数学教师则
 可从小学数学核心素养或思维出发对接社会可持
 续项目设计及数学游戏性体验等。

[参考文献]

[1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见. [EB/OL]. (2014-8-19) (2019-9-10) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html.

[2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见. [EB/OL]. (2018-9-30) (2019-9-10) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html.

[3] 马云鹏. 从小学教育专业定位看卓越小学教师培养[J]. 东北师大学报:哲学社会科学版,2018(3):155-159.

[4] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见. [EB/OL]. (2014-8-19)

- (2019-9-10) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html.
- [5] 马云鹏. 从小学教育专业定位看卓越小学教师培养[J]. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2018(3): 155-159.
- [6] 王承绪, 徐辉. 战后英国教育研究[M]. 南昌: 江西教育出版社, 1992: 41.
- [7] DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION AND LITERACY MINISTRY OF HUMAN DEVELOPMENT (INDIA). School Education in India 2016. [EB/OL]. (2016-12-19) (2019-9-10) <http://disse.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2015-16.pdf>.
- [8] 中华人民共和国教育部发展规划司. 中国教育统计年鉴 2019[M]. 北京: 中国统计出版社 2020: 148-151.
- [9] DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION AND LITERACY MINISTRY OF HUMAN DEVELOPMENT (INDIA). School Education in India 2016. [EB/OL]. (2016-12-19) (2019-9-10) <http://disse.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2015-16.pdf>.
- [10] 中华人民共和国教育部发展规划司. 中国教育统计年鉴 2019[M]. 北京: 中国统计出版社 2020: 148-151.
- [11] OECD. Student-teacher ratio and average class size. [EB/OL]. (2020-9-8) (2021-1-1) https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO.
- [12] OECD. Student-teacher ratio and average class size. [EB/OL]. (2020-9-8) (2021-1-1) https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO.
- [13] DfE(ENGLAND). School Workforce in England. [EB/OL]. (2019-6-27) (2021-1-1) https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811622/SWFC_MainText.pdf.
- [14] 邱学华主编. 中国小学数学四十年[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 1989: 966-1053.
- [15] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 1949-1981[M]. 北京: 中国大百科全书出版社 1984: 123、124、125、126.
- [16] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 1949-1981[M]. 北京: 中国大百科全书出版社 1984: 123、124、125、126.
- [17] 中华人民共和国教育部发展规划司. 中国教育统计年鉴 2019[M]. 北京: 中国统计出版社 2020: 148-151.
- [18] DfE(ENGLAND). Schools, pupils and their characteristics 2019. [EB/OL]. (2019-6-27) (2021-1-1) <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2019>.
- [19] DfE(ENGLAND). Schools, pupils and their characteristics 2019. [EB/OL]. (2019-6-27) (2021-1-1) <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2019>.
- [20] NCES(USA). Number and percentage distribution of public elementary and secondary schools and enrollment, by level, type, and enrollment size of school: 2017-18. [EB/OL]. (2019-12-10) (2021-1-1) https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_216.40.asp.
- [21] PAMELA ZODA, JULIA. P. Elementary School Size and Student Performance: A Conceptual Analysis. [EB/OL]. (2011-12-12) (2021-1-1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974350.pdf>.
- [22] PAMELA ZODA, JULIA. P. Elementary School Size and Student Performance: A Conceptual Analysis. [EB/OL]. (2011-12-12) (2021-1-1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974350.pdf>.
- [23] NCES(USA). Number and percentage distribution of public elementary and secondary schools and enrollment, by level, type, and enrollment size of school: 2017-18. [EB/OL]. (2019-12-10) (2021-1-1) https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_216.40.asp.
- [24] ABALDE. M. A. School Size Policies: A Literature Review (OECD Education Working Papers No. 106). [EB/OL]. (2011-12-12) (2021-1-1) https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-size-policies_5jxt472ddkjl-en.
- [25] SINGH. A. Size and Sources of the Private School Premium in Test Scores in India [EB/OL]. (2013-9-10) (2021-1-1) <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08a49ed915d3cfd0006b0/wp98-private-school-premium-india.pdf>.

(本文责任编辑: 王 俭)