

2015 / 02

教育科学

EDUCATION SCIENCE

第31卷 第2期 (总第153期)

编辑委员会

主任 程建军

副主任 刘守旗

委员 (以姓氏笔划为序)

王家军 尹坚勤 方露娜

冯保善 刘守旗 李洪天

张广才 张勤 沈仁国

周韵 周成平 黄正平

黄光耀 程建军 蔡飞

主编 程建军

执行主编 吴春浩

江苏第二师范学院学报

教育科学

【基础教育研究】

全球化背景下义务教育优质学校办学经验

——以美国、加拿大、澳大利亚为例 程晋宽(1)

义务教育优质均衡发展的教育资源益贫式配置研究

——以江苏区域教育经费为例 李星云(8)

【素质教育论坛】

新人文主义视野下的大学传统文化教育 沈小勇(12)

研究型大学:走向创新人才的培养

——基于“C9联盟”《本科教学质量报告》的文本分析 冯 晖(16)

教育技术能力研究的回顾与展望

——基于网络调查问卷的内容分析 王 吉 王志军(21)

【德育心育研究】

个体渐变观的诱导对其心理理论判断的影响 陈友庆 张 岩(26)

大学新生 SCL-90 数据统计与误差分析报告 吴枝兵 王 妹(31)

大学生生命教育探析

——基于北京市海淀区部分高校大学生的调查 罗盛齐(38)

“犬儒主义”对当代大学生的影响研究 魏晓冉 平章起(43)

【高等教育研究】

对口生源的旅游管理专业本科人才培养改革研究

——以信阳师范学院为例 彭荣胜(47)

全球化背景下来华留学生教育发展策略研究 刘学东 诸东涛(51)

高校加强大学生社会主义核心价值观教育的思考 严虹霞(55)

从大学生就业难思考高校办学定位 朱卫国 潘 彬(58)

【学前教育研究】

- 基于“全过程双导师制”的卓越幼儿园教师培养模式 张建波(62)
- CLASS 及其在“我的教学搭档”教师专业发展中的应用及启示 任丽欣(66)
- 学前教育专业学生“问题意识”缺失的表现、成因及对策 马春亚(74)

【教师教育研究】

- 职前教师体验与反思状况调查研究 回俊松 饶从满(79)
- 高职院校企业兼职教师社会化策略机制研究 武正营(84)
- 师徒结对模式对新手教师专业成长的影响研究 王 慧(89)

【生活教育研究】

特约栏目主持人/王铁军

- 陶行知与裴斯泰洛奇生活教育思想之比较 邬春芹(93)
- 生活教育:新课程改革的支撑理论
——论陶行知“生活教育”理论的现代价值 李国平(98)
- 基于人性视角的教师生活力研究 秦德林(102)

【课程教学研究】

- 国外名校网络公开课对我国大学课堂教学的冲击与重塑 杨满福(106)
- 以学生为本,建立新型的通识教育课程模式
——以耶鲁大学为例 段 艳(110)
- 国内二语教学研究中口语修正式反馈研究述评 吴骏杰(114)
- 跨文化视域下的英语课程群模式探索 陈白颖(120)

Main Contents

School-running Experience of High-quality Compulsory Education in the Context of Globalization ——Taking the USA, Canada and Australia for Example	CHENG Jin-kuan(1)
Pro-poor Allocation of Educational Resources for the High-quality and Balanced Development of Compulsory Education:A Case Study of Jiangsu Regional Education Funds	LI Xing-yun(8)
Traditional Culture Education in University from the Perspective of New Humanism	SHEN Xiao-yong(12)
Review and Prospect on the Study of Educational Technology Ability ——A Content Analysis Based on Online Questionnaire	WANG Ji WANG Zhi-jun(21)
Influence of the Induction of Incremental Theory on Choosing Theory of Mind	CHEN You-qing ZHANG Yan(26)
Life Education for College Students ——Based on A Survey of College Students in Haidian District of Beijing	LUO Sheng-qi(38)
Influence of Cynicism on Contemporary College Students	WEI Xiao-ran PING Zhang-qi(43)
A Study of Foreign Students' Education Development Strategy in the Context of Globalization	LIU Xue-dong ZHU Dong-tao(51)
Training Mode for Highly Qualified Preschool Teachers Based on "Double Tutor System"	ZHANG Jian-bo(62)
Application and Enlightenment of CLASS and MTP in Teachers' Professional Development	REN Li-xin(66)
Research on Educational Experiences and Reflection of Pre-service Teachers	HUI Jun-song RAO Cong-man(79)
Comparison of Life-education Thought Between Tao Xingzhi and Johann Heinrich Pestalozzi	WU Chun-qin(93)
Impact of Open Online Courses by World-famous Universities on Classroom Teaching in China's Universities	YANG Man-fu(106)
Construction of A New Students-centered General Education Curriculum Model: A Case Study of Yale University	DUAN Yan(110)

全球化背景下义务教育优质学校办学经验^{*}

——以美国、加拿大、澳大利亚为例

程晋宽

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097)

[摘要] 确定合理与科学的办学标准,是优质学校建设的前置问题;办好优质学校、扩大优质教育资源的总量和覆盖面,促进义务教育高位、优质、均衡发展,为每位学生提供优质学校教育,是时代赋予优质学校的重要任务和使命。美国、加拿大、澳大利亚三国义务教育学校的办学质量世界领先,成为世界优质学校办学标准的重要参考,其学校的人力资源状况、课程与教学、办学条件、学校管理的制度特征等因素决定了优质学校的办学水平和质量。

[关键词] 义务教育; 优质学校; 办学标准

[中图分类号] G512.3 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0001-07

在全球化背景下,世界各地的义务教育优质学校的办学标准已不再是一个狭隘的地方标准,义务教育优质学校的办学标准需要突破城市、地区或国家办学标准的思维框架,以全球化和国际化的办学经验,制定振兴义务教育优质学校发展的有效政策,实现优质学校人才培养的高质量和高效率。美国、加拿大、澳大利亚三国都是世界义务教育发达的多元文化移民国家,义务教育学校的办学质量世界领先,成为世界优质学校办学标准的重要参考,积累了许多义务教育优质学校的办学经验。美、加、澳都实施免费、普及、优质的义务教育,为追求更高质量的义务教育,创办优质学校成为美国、加拿大、澳大利亚学校发展的主要目标。以建设“有效学校”和“卓越学校”为目标的,以“学校改进”和“学校重建”为机制的、以“提高教育质量,促进学校发展”^[1]为主旋律的优质学校建设运动,昭示了三国发展义务教育优质学校的价值追求,三国义务教育优质学校的发展着眼于

提升学校整体办学质量,已经超越了简单意义上的以考试成绩作为优质学校的判断标准,其办学经验具有借鉴价值。

一、美、加、澳义务教育优质学校具有高素质的人力资源保障

义务教育优质学校建设靠什么?是硬件吗?是,也不是。是软件吗?是,也不是。是“人件”(peopleware)!在合适的位置上安排合适的人对于优质学校建设来说是至关重要的,义务教育优质学校建设需要具有高素质的人力资源保障。优质教师是优质学校发展的保证,教师的选择与招聘标准是非常重要的,对优秀教师的培养也不容忽视,以便为发展优质学校提供人力资源保证。美国、加拿大、澳大利亚三国的义务教育强调大众优质教育,其学校的办学宗旨是为每一个学生提供优质教育。为了实现这一教育宗旨,三国的优质学校都具备强有力的教师队伍人力资源保障。

1. 优质学校具有严格的教师聘任资格

* **[基金项目]** 江苏基础教育人才培养模式协同创新中心“普通高中多样化发展研究”(项目编号:PADA-2014-004),无锡市北塘区教育局与南师大教育领导与管理所合作项目“优质学校建设行动”(项目编号:1411022)。

[收稿日期] 2015-01-19

[作者简介] 程晋宽,男,安徽寿县人,南京师范大学教育科学学院教授,博士生导师,江苏省“基础教育人才培养模式协同创新”研究人员。

标准

为保证优质学校教师队伍的质量标准,美、加、澳对优质学校严格实行教师资格证书制度。美国公立学校教师绝大多数拥有学士以上学位,其中学士学位占 50%, 硕士以上学位占 48%。正是高质量、高素质的教师队伍支撑了美国义务教育优质学校体系,^{[2](P.17)}《不让一个孩子掉队》法案提出所有教师应具备州颁发的教师资格证书,州教育厅对教师资格的审查不仅包括学位与学历,还包括教学技能、测验成绩等。^[3]加拿大也十分重视优质学校教师队伍建设,对中小学教师提出了严格的任职要求。在加拿大,获得教师执照首先要受过高等教育,有 900 小时的实习,并获得肯定性评价。在大学学完 3 年或者 4 年课程再到教育学院学习一年的教育课程,获得教育学士学位后才可申请教师资格。澳大利亚也有一套完整、行之有效的教师资格制度,大体包括临时性的教师资格证书或准教师注册、完全的教师资格证书认证,要每 3-5 年进行一次资格认证。澳大利亚中小学教师必须在大学学习四年教育专业课程才可以申请教师资格,在申请时还必须经过专业技能的培训,才可以得到教师资格证书。^[4]

2. 优质学校重视教师专业发展和职业晋升

美、加、澳的优质学校特别重视教师的职业发展和专业培训,各州或省也非常重视教师的职业发展,教师必须持续进修学习。美国教师的在职培训对教师的人事任用等方面具有重要影响,进修获得的学分、学位将直接影响教师的工资待遇、终身聘任、晋升等。美国教师晋升项目(TAP)是一项通过改革学校内部结构和教师专业特征以保证教师质量的项目,它为教师创造了多种晋升机会,将教师的收入与工作绩效挂钩,保证教师持续的职业发展,大大提高了教师职业发展的积极性。^{[2](PP.136-137)}加拿大各省或地区对教师的培训有不同的规定,只有满足优质学校任教资格的考评,该教师才能取得继续任教的资格,这也激励着教师主动学习和进修。加拿大教师专业发展的主要途径有:联邦和地方政府部门的教师培训;公立和私立高等教育机构的教师在职教育;加拿大教师联合会的教师培训、技术支持、新教师实习指导;多媒体资源的载体。^[5]澳大利亚优质学校重视教师入职教育,只要是新教师发展所需,优质学校就

尽力予以满足。澳大利亚优质学校注重为新教师委派“指导者”,以切身经验给新教师以特殊意义的在职教育;学校还从教学实践出发,为新教师提供专业发展的机会。^[6]

3. 优质学校教师享有优厚待遇

优厚的待遇是保障优质学校人力资源的基础性条件。美国优质学校教师属于社会的中产阶级,有良好的社会福利保障。教师的起点工资基本由该教师的学历来决定,学士、硕士和博士学位的教师起点工资是不一样的,随任教的年限逐年递增工资总额。同时,由于各州和各地区的工资收入和消费水平不同,各地的起点工资也是不一样的。从教 30 年左右的教师的年薪可能从开始任教时的 2-3 万美元递增到 8-10 万美元。加拿大教师工资待遇没有职称、岗位的差别,只是在学历和工龄上有所不同,从幼稚园到 12 年级的教师待遇一致。优质学校教师工资水平在全社会属中等偏上水平,平均为 4-5 万加元。由于有较高的工资收入、完善的养老和医疗保障各种福利,教师成为加拿大社会一个非常有吸引力的职业,使得加拿大的教师岗位竞争比较激烈,教师的审查和聘任规范。^[7]澳大利亚优质学校也具有优厚的教师待遇,中小学教师的聘任是学校与州教育部门的职责,聘任程序与聘任要求比较严格。教师的工资标准全州统一,加薪晋级与服务的年限和岗位相关,工资统一由州教育部支付。

4. 优质学校重视教师的教学专业认证评估

优质学校重视教师的教学专业评估。美国“国家教学专业标准委员会”(NBPTS)是优秀教师认证的专门机构,它根据学习阶段和学科领域制定了优秀教师评估与认证标准,并以此促进教师的专业发展,提高教学的专业地位和学校办学的质量。1989 年,美国 NBPTS 公布了《教师应该知道什么和能做什么》的教学专业标准和认证框架,强调:教师对学生及其学习负责;教师了解所教授的学科及教学方法;教师负责管理和控制学生的学习;教师对其教学实践进行系统思考;教师是学习化社会的成员。^[8]澳大利亚的优质学校重视州教育部关于教师教学工作的评价标准,强调对教师课堂教学实践进行专业评价,联邦政府提出的“面向 21 世纪的教师:开创不一样的未来”计划,包括:推动教师的专业发展和提升其专业水准,促

进学校管理人员专业技能的发展,支持高效能的学校管理,对优秀的学校、教师以及学校管理人员进行鉴定和奖励。^[9]该计划实质是对“优秀教师、优质学校”的专业评估计划,目的是提高教师的专业素质、提高学生的学业成绩。^[10]

研究表明,美国优质学校的优秀教师具有七项判断标准:优秀教师经过良好培训,持有教师资格证书;优秀教师从经验中学习,教学实践能力强;优秀教师有良好的语言表达能力;优秀教师关心学生的学习;优秀教师具备扎实的学科知识基础;优秀教师掌握有一定的教学法知识和技能;优秀教师是学习型社区的成员。^{[11](pp.5-18)}这些判断标准反映了美、加、澳三国优质学校教师队伍的人力资源保障的质量标准。

二、美、加、澳义务教育优质学校具有卓越的课程与教学标准

课程与教学是学校的核心技能(hardcore),优质学校教育的软实力主要体现在学校的课程与教学特色上,卓越的课程与教学能够促进优质学校的建设与发展,是优质学校办学标准的重要内容。美、加、澳义务教育优质学校注重课程能力的养成和课程体验的过程,把培养学生丰富的“思维能力、合作能力、创新能力和创业能力”作为优质学校的课程目标。

1. 优质学校注重课程标准的特色化

优质学校注重课程的特色化发展。美国没有统一的课程,各州也只规定公立中小学各种课程大纲,课程标准由地方教育机构与各级学校自行决定。美国优质学校课程以基本学习能力的训练为本,倡导以学术为中心,重视培养学生掌握各种基础知识、基本技能,发展学生的思维能力。从课程组织形式来看,小学阶段以综合课为主,中学课程与教学目标主要围绕教学、指导和服务三方面来进行。美国中学课程由“共同核心课程”和选修课程组成,选修课的内容可以是学术性的,也可以是职业性的,以满足不同兴趣与志向学生的需要。^[12]加拿大优质学校的课程、教学和生活的各个方面都弥漫着多元文化气息。优质学校课程的目标之一就是培养学生多元文化意识,弘扬民族平等和民族特色,保持文化的多样性,使学生具有适应和参与多元文化社会的能力。加拿大多元文化课程吸收了各民族的文化精髓,增加了课程教学的趣味性、开放性,使教学更贴近生活实景,在学

生心灵上更容易打下文化烙印,提高了学生对加拿大“文化马赛克”特征的认识。^[13]澳大利亚的学校课程依据全国统一课程大纲而设定,但不同学校可供选读的科目略有不同。澳洲优质学校注重每个学生的需要,不主张采用统一课本,强调提供丰富的课程资源,以满足学生不同个性特点和发展需要。澳洲有着非常开放灵活的课程管理机制,促进了课程综合化发展,澳洲小学以综合课程为主,初中以综合课程与分科课程结合,高中以分科课程与选修课程结合。^{[4](p.78)}

2. 优质学校强调“适合学生”的有效课程和教学实施

课程的有效实施需要开展适合学生的教学。美国人崇尚个性,倡导创造性,美国优质学校的课程实施,各州是“百花齐放”,突出了学校特色。美国中小学的课程教学注重联系实际,课程实施很引人入胜。^[14]美国优质学校课程与教学的特色在于:强调提高中小学教育质量,通过多样化措施,提高所有学生的学业水平;中小学课程强调学术性科目,加强基础学科的教学;中小学课程内容愈趋现代化、实用化,课程设置趋于综合化;中小学课程结构具有弹性、灵活性,以满足学生个性需要,发展能力;课程管理上加强课程的统一性,以提高学生的学习水准。^[15]加拿大优质学校课堂教学真正落实了“适合学生”的教学理念,始终从学生学习的立场出发,教学的理念和行为都以“学”作为“教”的出发点。加拿大优质学校课堂教学特点有:教学任务贴近学生的发展水平,教学内容同学生的生活经验相联系,把课堂时间还给学生;让学生在课堂中体验学习过程,通过自我建构的过程,使学生真正成为学习与发展的主人;教师善于设计“任务型”的教学内容,通过学生独立思考、小组合作等形式在课堂上完成一定的任务;教师的角色是课堂教学的指导者、调适者、促进者,始终与学生共同学习和互动。^[16]澳洲各州的教育部只颁发课程标准,具体课程内容的组织和教学过程完全由教师自己来完成,教师有很大的课程权力。澳大利亚优质学校的教学模式以学生为本,旨在培养学生的自信心、主动性及思考分析能力。学生虽没有统一的课本,但老师都拥有丰富的课程资源,可以组织不同的内容以满足学生的不同需要。优质学校的教师注重按照课程标推把不同课程贯通起来,进行综合教学,大大提高了课程的实

施效率。

3. 优质学校突出“主题”和“项目”的教学方法

美国优质学校采取小班教学,教师的教学需要从语言、数学、科学等各科课程标准中选择需要完成的的教学任务和主题,自己选择教学材料,自己设计教学计划,按照“主题”和“项目”综合进行教学。美国优质学校确立了评价好课程的一套原则:课程内容是连贯有序的;对重点课题安排足够的教学时间;好的课程既包括核心知识,也包括特殊性的知识;好的课程明确展示评价学生学习标准;多种教学方式并重。^{[12](PP.36-37)} 这些教学评价标准影响了中小学的课堂教学方法,“主题”和“项目”的教学方法倍受师生的青睐,有助于满足学生的不同学习风格和学习习惯,有利于儿童认知的全面发展。加拿大优质学校教师在课程教学中也常常采用主题教学的策略。“主题教学”生动有趣,真正做到了“寓教于乐”。加拿大优质学校的教师还喜欢采用“项目教学法”(Project Approach)。通过项目活动,孩子们的自学能力、观察能力、动手能力、综合研究和分析问题的能力、独立思考能力、社会交往能力等,都能得到锻炼和提高。^[17] 澳洲也是以能力教育为主导的国家,采取以学生自主学习为主的课堂模式。教学中广泛运用任务驱动式学习模型,教师很少集体教授很多内容,学生在自主学习和动手实践的过程中学习和提高。许多学校的老师开发了能贯通各门课程、与时代发展紧密结合的“主题”综合课程,教师注意培养学生的质疑能力、收集加工整理资料能力、表达交流能力、合作和创造能力等,是一种以能力发展为主导的课堂。^{[4](PP.10-17)}

三、美、加、澳义务教育优质学校具有良好的办学条件

办学条件是优质学校的立校之基,良好的办学条件是提高教育教学质量的重要基础。优质学校是否具有充足的教育经费,是否具有现代化的教育教学设备,是否配备可让学生广泛阅读、动手实践和发展个性特长的各种场地、教室、设施,在某种程度上决定着优质学校的教育和教学质量,以及学校发展的速度与学校的办学质量。

1. 优质学校办学经费的来源充足

办学经费是优质学校办学的保障。美国公立中小学的教育经费来自于联邦、州和地方学区三

级政府的税收,其中地方学区是优质学校办学经费的主要来源,州、联邦政府对地方学区经费采取补助、平衡、调节的手段。美国州政府的教育补助对提高优质学校办学经费水平、保障优质学校学生获得平等教育机会方面起着重要作用。州在划拨经费时,注意平衡调节学区之间的贫富差距。联邦教育的拨款除了对州教育经费起平衡调节作用外,最主要的目的是要让全国教育的发展能够满足国家的需要。^[18] 加拿大的优质学校主要是政府投入,形成了以政府投入为主、多渠道筹措经费的格局,其教育财政的提供和预算安排以省政府为主,联邦政府只向各省提供教育经费补助。^[19] 加拿大有95%的学校都是公办学校,优质学校办学经费由政府安排拨付,学校根据办学规模提出申请,政府统筹安排,整体上都有保证,学校也能争取到社区有关部门的资助,不太需要为办学资金问题动较多脑筋。澳大利亚中小学校教育完全由州(领地)政府负责,联邦政府对中小学校教育的拨款都是补助性经费投入,州(领地)政府对中小学校教育和办学经费负有法律责任。教育经费占各州财政收入20%以上。^[20] 澳大利亚优质学校教师的工资由州教育部财务部门直接发放,学校只是做预算,全州教师工资统一标准。由于学校正常的办公经费及设备添置费用等主要靠报结教育部的预算解决,澳洲的优质校长少了筹集办学经费的烦恼,他们可将主要精力集中在学校教育管理上。

2. 优质学校的办学条件标准化

办学条件的标准化是实现优质学校的基础。美国义务教育学校的办学条件符合标准化的要求。首先,办学规模适中。小学、初中校均人数为500人左右,高中为1000人左右,这种办学规模有利于学校管理,更有利于提高教学质量。其次,班级规模较小。小学、初中班级基本控制在20人左右,高中班级控制在30人左右,使得面向全体、因材施教成为可能。其三,学校教学设施、设备齐全,教学特别方便、高效。其四,校车为学生安全保驾护航。美国校车由政府拨款配备,由校车公司负责运营,全国一个标准生产的黄色校车免费为学校接送学生。^[21] 其五,优质学校的电脑系统是世界一流的。学校教室都配备可以上网的电脑,电脑系统里储存有百科全书的软件系统。^{[22](PP.41-47)} 加拿大优质学校的办学条件也实现了标准化。首先,学校建筑实现了标准化。学校

建筑楼层不高,每间教室都比较大,每班人数在30人以内。其次,学校教室的设备更实用、更节俭、更科学,教学配套材料和实验消耗材料方便师生随时使用。其三,优质学校的校园文化非常浓厚,学校走廊、墙壁都有较好的布置。其四,学校的图书馆都是一室多用,既是藏书室,又是阅览室;既是会议室,又是接待室。其五,学校实验室是一个多功能综合实验室,实验教学注重学生自主学习、动手实践操作。其六,优质学校的设备向所有学生开放,能够发挥其作用,以较高的利用率发挥着较高效率。优质学校也非常重视学生在校的安全。校内安全设施器材配备比较到位,安全的警示标识都很醒目。^[23]澳大利亚优质学校的软硬件条件为学校教育发展提供了基础条件,保证了高水平教育的质量,几乎所有的公立学校,包括乡村学校,办学条件都很接近。首先,澳洲的公立学校都由各州教育部直接管理,每一所学校都能得到均衡的教育资源。其次,澳洲的优质学校都有设备先进的图书馆,称为“资源中心”。其三,澳洲优质学校重视艺术和体育设施的建设。学校都有专门的艺术教室,学校更是有很大的运动场地。其四,澳洲优质学校都有较好的信息技术硬件环境,学校都有自己的内联网,可供师生共同分享教学资源。^{[4](PP.6-9)}

四、美、加、澳义务教育优质学校强调管理制度化

学校管理的制度设计是优质学校发展的重要因素及制胜法宝。美、加、澳优质学校的管理制度特征主要体现在政府对学校的管理、学校自身内部的管理以及社会外部力量即家长、社区的支持配合等方面。美、加、澳重视提升优质学校治理能力的现代化水平,重视优质学校的制度化管理,强调以科学规范的办学体制,促进优质学校的发展,重视学校经营,实行科学管理。实现中小学校管理制度的创新是深化义务教育优质学校建设的重要组成部分,迫切需要切实提升学校领导与管理能力的现代化水平。

1. 优质学校外部实行分级管理的治理体制

合理的分级管理有助于优质学校的创办。美国中小学管理体制由联邦政府、教育部、州政府、州教育局、州教育理事会、地方政府、地方学校理事会、学区和学校组成。美国公共教育体系实行

分级管理,各州政府对本州公民的教育负责,地方教育管理机构具有强大的独立性和自主性,具有办学的最终决定权,联邦政府的影响力很小,一切学校相关事宜主要由州政府和当地教育主管部门负责,比如,创办学校、课程开发以及入学和毕业要求等决策完全由各州教育局、当地学区以及各类学校组织来决定。^{[2](PP.1-3)}加拿大基础教育一直由地方自主办学,实行省级的集权式管理体制。由于教育管理权力主体过于单一,科层制高度分化,抑制了公立学校发展的自主性和专业化,造成学校的工作效率低下。20世纪90年代以来,加拿大各省教育部推行了一系列的改革措施,学校的财政权、人事权、重大决策权和日常事务管理权、课程开发和开发权等由政府下放到社区、学校、教师和家长手中。通过采取特许学校、校本管理和完善评估体系等形式,改变了政府垄断基础教育的局面。为建立适应多元文化特点的,更科学、完善的教育行政管理体系,加拿大各省积极寻求教育市场化运作的途径,着力恢复和改善优质学校的质量,实现了权力的多中心,即社会、政府、家长、学校共同参与教育管理。澳大利亚联邦政府与州政府有明确的学校管理职责划分。联邦政府主要负责制定教育宏观政策,确定教育发展战略重点;收集信息,就宏观教育问题进行研究,提出改革方案;确定国家教育的目标与标准。中小学管理主要由州负责,评估是州政府实施学校管理的一种重要手段,公立学校每3年要接受一次评估。评估由各方组成的委员会进行,主要检查学校的教学计划是否达到标准;学校是否执行了教育部门的要求;学校未来的计划;学校目标与系统目标是否适应等内容。评估的目的不是为了比较学校的质量高低,而是将学校的发展和水平与政府的要求相对照,促进学校的可持续发展。^{[4](PP.172-173)}

2. 优质学校内部实行“学校董事会”自治制度

实现中小学校管理制度的创新是深化基础教育体制改革的重要组成部分。学校董事会制度(School Board)是美国优质学校内部管理制度的特色,“学校董事会”实现了学校管理的自治,是一种民主化运营模式的领导机构。学校董事会或董事长是学校的法人代表,对学校财产拥有法人所有权;专业化的校长接受董事会的委托,拥有学校的

经营权,政府不得干涉学校的具体工作。实行董事会领导下的校长负责制,不仅能够实现学校所有权与经营权的真正分离,明确董事会和校长各自的职责和权力,也能使学校管理工作向专业化方向发展。^[24]加拿大中小学内部的管理则实现了从“控制”到“自治”的转变。加拿大中小学校原有的内部管理体制是在一种外控的模式,学校的一切活动都由教育部的法律、条例、通令来确定,学校领导与管理人员往往机械地执行各级教育行政部门的指示、命令,缺乏工作的积极主动性和责任感。为了重新调整政府与学校的关系,从根本上改造学校内部管理的结构,实现教师、学生、家长等广泛参与学校治理的目的,加拿大各省陆续进行学校内部管理模式的改革,给学校更多的自治权力,已将管理学校的权 and 责交给了教师、校长及家长,并扩大学校在使用经费方面的自主权。^[25]澳大利亚的优质学校一般都有董事会,主要职责是制定学校的理念、政策,对学校日常事务和财务管理。董事会对学校发展负有重要责任,拥有对学校管理做出决策的权力,保证学校发展的灵活性和特色。学校董事会在决策过程中,可通过咨询教育部的部长顾问委员会、学校理事会、学校的家长委员会等机构,获得相应的信息与支持,以保证其决策能够与政府的财政能力、发展规划,以及社区对学校的需求相适应。学校校长的职责主要为:对学校的管理及效益负责;贯彻执行政府的政策;履行董事会的日常决定,对员工、家长和董事会负责。在这一学校管理构架中,学校董事会、校长、家长委员会各自都有明确的职责。校长主要关心学校教育教学事务的管理,董事会不干预学校的具体管理,家长委员会则成为学校与社区联系和沟通的纽带。由于教师可以通过教师工会对政府、学校的政策产生影响,就形成了一个各方都能发表意见的、参与式的自主学校管理的架构。^[26]

3. 优质学校注重家校合作关系的公共治理制度建设

优质学校重视家校合作关系的培植与公共治理制度建设,形成优质学校发展的良好关系网络。美国学生家长是学校教育的纳税人,他们对学校的办学质量最为关心,有权参与学校的各项活动,可向校方提出改进意见。美国家长参与学校管理的方式是多方面的,从督促子女上学、辅导子女的

家庭作业,到协助学校筹措教育经费、自发为学校整理图书、打扫校园等义务工作,再到参与学校教育目标的制定、课程的设置以及学校相关政策的执行等学校管理事务。美国家长参与学校管理最普遍形式是通过家长教师协会(PTA)的民间组织,其宗旨是通过家长、教师和学校的良好合作,提高学校的办学水平。美国学校家长教师协会在解决学校面临的种种问题、完善学校管理,及协调教师、家长和学校管理者的关系方面起着重要的作用。^[18](pp.240-245)加拿大优质学校则注意建立合作伙伴关系,充分发挥社会资源的使用价值。为满足当地经济发展的需要,各省教育部、教育局、学校、社区、学生家长之间建立了亲密的合作伙伴关系。教育部制定教学大纲和教学计划,也必须广泛征求社区、团体、学生家长的意见,切实为地方经济服务,满足社会需要。学校建立家长咨询委员会,以听取社区成员、家长的意见,加强他们在学校管理中的作用。校长、教师、学生之间也建立了合作关系。加拿大优质学校都有一个共同特点,就是与社区建立了密切的合作伙伴关系,资源共享,充分发挥社区各种公共设施的使用价值。^[27]澳大利亚优质学校家长参与学校管理的形式具有多样化的特点。首先,家长参与学校管理决策。澳大利亚政府要求每所学校成立一个由家长、社区代表共同参加的学校委员会,学校委员会有权决定校长人选,直接参与学校课程开发的决策以及课程规划、课程编制、课程评价等工作。其次,家长参与学校管理经营。澳大利亚的家长委员会或家长咨询委员会参与了学校卫生、校产经营(维护、出租等)、福利待遇及师生食宿、募捐或资助学校活动、宣传学校等各项工作。其三,家长参与的政策影响。家长参与的政策影响包括家长个体、组织对学校内部、地区、国家教育政策的影响,如向学校提出建议、影响地方或国家教育政策和改善地区教育环境等方面。^[28]

总之,确定合理与科学的办学标准,是优质学校建设的前置问题;办好优质学校,扩大优质教育资源的总量和覆盖面,促进优质教育高位均衡发展,为每位学生提供优质学校教育,是时代赋予优质学校的重要任务和使命。美国、加拿大、澳大利亚义务教育优质学校办学经验表明,学校的人力资源状况、课程及教师的教学风格、学校的资源条件、学校管理的基本制度特征等因素决定了优质学校的办学水平和质量。从美国、加拿大、澳大利

亚优质学校的办学经验,我们发现美国、加拿大、澳大利亚优质学校的建设与发展始终关注学生的成长与发展,学校发展的目的就是开发学生的潜能以更好促进学生综合素质的发展。在建设优质学校时,充分利用各种资源,以建设符合学生发展的学校。在学校管理方面,根据自己学校的情况形成独特的办学特色,将权力下放到学校各阶层,明确各自的责任,以保证学校有效运行。在教师员工方面,优质学校需要的是有热情、有批判性思维和创造性、鼓舞他人并乐于总结经验分享与他人的教师,优质学校较为重视教师专业能力的提高,并根据学校情况对教师进行多样化的培训以促进教师的专业发展。课程与教学是学校教育核心要素,优质学校重视合理设置课程,保证学生全面发展,调动教师教学积极性,有效运用学习资源,让学生自动自主而非被动的学习知识,有效的学习方式不仅能调动学生积极性,还能让学生学会合作。最后,优质学校的建立还需社会力量的支持,这种力量来自于社区、家长以及教育机构等等,家校合作不仅为学生发展,同时也对学校发展给予有效的支持。

[参 考 文 献]

- [1] 林森,李朝辉. 发达国家和地区优质学校发展的经验与启示[J]. 东北师范大学报(哲学社会科学版), 2004(3).
- [2] 赵勇,王安琳,杨文中. 美国中小学教师[M]. 北京:北京师范大学出版社,2008.
- [3] 黄依林. 中美中小学教师聘任制比较研究[J]. 教学研究,2012(5).
- [4] 许新海. 澳中教育与课程跨文化研究[M]. 福州:福建教育出版社, 2006.
- [5] 李瑜. 加拿大中小学教师教育情况初步研究[J]. 科教文汇, 2009(1).
- [6] 赵凌. 教师教育何以优质高效: 澳大利亚的经验[J]. 当代教育科学, 2011(9).
- [7] 杨智慧. 加拿大教师真敬业[J]. 教育文汇, 2011(4).
- [8] 陈志敏. 美国优秀教师的评估认证[J]. 中国民族教育, 2011(1).
- [9] 俞婷婕,肖甦. 澳大利亚政府优秀教师计划[J]. 教育理论与实践, 2008(9).
- [10] 单志艳. 美英澳日中小学教师专业标准比较研究[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2012(4).
- [11] 赵勇,大卫·拉斯提克,杨文中. 好学校 好学生——美国优质教育之借鉴[M]. 上海:华东师范大学出版社,2006.
- [12] 梁建锋. 美国教育[M]. 合肥:中国科学技术大学出版社,2002.
- [13] 张湘洛. 加拿大中小学的多元文化课程[J]. 外国中小学教育, 2006(7).
- [14] 廖洪忠. 颇具特色的课程和教学——美国中小学见闻[J]. 网络财富, 2008(14).
- [15] 白彦茹. 美国中小学课程述评[J]. 外国教育研究, 2002(7).
- [16] 辜伟节. 适合学生:基础教育优质发展的本质诉求——加拿大基础教育考察录[J]. 世界教育信息, 2011(12).
- [17] 张琦. 加拿大小学教育写真与启示[EB/OL]. <http://jydb.newssc.org/html/2008-03/13/content71368.htm>. 2013-11-13.
- [18] 杨慧敏. 美国基础教育[M]. 广州:广东教育出版社,2004.
- [19] 加拿大教育体系[EB/OL]. <http://edu.21cn.com/abroad/News/life/News-12-74-41646.html> 2013-11-07.
- [20] 驻澳大利亚使馆教育处. 澳大利亚政府对中小学教育经费的拨款办法[J]. 世界教育信息, 2002(9).
- [21] 张作民. 感受美国基础教育之二——办学条件标准化[EB/OL]. <http://mingxiaozhang.qteacher.com/Studio/zhangzuomin/23120.aspx>. 2013-11-07.
- [22] 陈屹. 诱惑与困惑——美国教育参考[M]. 北京:中国社会科学出版社,2001.
- [23] 孙宏根. 加拿大中小学学校办学条件纪实[EB/OL]. <http://www.njjyzb.cn/html/article/8932.html>. 2013-11-09.
- [24] 李英,潘燕. 两种学校管理制度的碰撞——美国的“学校董事会”与韩国的“学校运营委员会”之比较[J]. 基础教育参考,2004(11).
- [25] 蒋园园. 加拿大基础教育管理深度变革取得的突破和未来的走势[J]. 当代教育科学, 2011(1).
- [26] 胡一樵. 澳大利亚的学校管理[J]. 教育旬刊, 2012(3).
- [27] 加拿大中小学教育见闻[EB/OL]. <http://www.xsxx.cn/Article/TeachersField/ForeignLanguage/200411/Article98.html> 2013-11-15.
- [28] 邱兴. 家长参与学校管理的中外比较研究[J]. 外国中小学教育, 2006(12).

(责任编辑 言者)

义务教育优质均衡发展的教育资源益贫式配置研究^{*}

——以江苏区域教育经费为例

李星云

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097)

[摘要] “益贫式增长”理论主张通过提高弱势群体的教育水平、获益能力来避免弱势群体的教育权利和机会的不均等,在利用2007—2012年政府投入义务教育经费进行描述统计分析后,证实江苏省各市县的教育资源配置仍然存在较大差异,这些问题可借助“益贫式增长”理论研究,通过强化政府的教育投入职责,完善政府转移支付制度,建立义务教育经费的预算管理制度等手段加以解决。

[关键词] 义务教育; 优质均衡; 益贫式增长; 教育资源配置

[中图分类号] G40-054 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0008-04

在推进义务教育优质均衡发展方面,江苏省近几年来取得了显著成绩,但是在高位均衡的要求下,义务教育的不均衡现象仍然存在,尤其是城乡之间的不均衡,农村义务教育整体水平与城市义务教育发展水平相差较大。2014年4月21日《新华日报》报道,南京市民为了上名校,学生家长突击离婚;为了上名校,家长冒着大雨凌晨4点赶早排队。各级政府提及的义务教育优质均衡发展目标,不仅没有达到,而且不均衡现象越演越烈,教育部门的“就近入学”,本为推进义务教育均衡发展,但最后真正限制的却还只是那些买不起学区房和普通老百姓。^[1]在义务教育较发达的省会城市尚且如此,更何谈江苏省内的苏北其他城市和地区?因此,为进一步做好义务教育优质均衡发展,不仅要大力投入教育资源,提高教育质量,还要明确政府在义务教育均衡中的职责,加大对贫困地区、薄弱学校、弱势群体等方面的支持,保障基础教育的义务性和均衡性,防止出现义务教育均衡过程中教育期望和结果的不一致。其中,对义务教育资源的优化配置是政府在义务教育均

衡发展中发挥其职责的重要着力点之一。

一、“益贫式增长”理论与义务教育资源配置

1. “益贫式增长”理论概述

“益贫式增长”(Pro-Poor Growth)这一理论早在1999年亚洲开发银行报告中就已提及,2000年世界银行、经合组织等国际组织先后明确提出“益贫式增长”概念,将之定义为:“益贫式增长”即有利于贫困、弱势人群生存与发展的增长方式。这一理论关注增长、贫困和不平等三者间的相互关系,强调通过为贫困人口提供广泛的公共服务尤其是优质基础教育等,使弱势利益人群得益,从而减少社会贫困人口的数量。21世纪初,西方学者贝尼亚(Pernia, 2000)、拉瓦雷(Ravallion, 2003)、克拉森(Klasen, 2005)、卡乌尼(Kakwani, 2007)等人都对“益贫式增长”的范式、方法进行了深入研究,而且这些研究无不提到教育在“益贫式增长”中的重要作用,主张通过提高弱势群体的教育水平、获益能力来避免弱势群体教育权利和机会的不均等,避免贫困代代相传。

* [基金项目] 江苏省社会科学基金项目“促进江苏城乡义务教育优质均衡发展研究”(项目编号:09JYB003),南京师范大学“211工程”跨学科重大招标项目“江苏省义务教育保障机制研究”(项目编号:08090103)。

[收稿日期] 2015-01-13

[作者简介] 李星云,男,江苏南京人,南京师范大学教育科学学院教授,博士生导师。

2. 教育资源配置

教育资源是学校教育生存与发展的必要物质保障和基本条件,它是指学校在提供教育服务过程中所必需的生产要素总和,而教育资源的配置是指教育资源投资主体在一定时期和一定的教育资源总量下,通过一定方式和程序对教育资源进行分配的过程。义务教育作为教育产品具有公共属性和正外部性,其社会效益大于个人效益,因此政府对义务教育的投入和配置责任重大,政府在义务教育资源投入和分配过程中,不仅要注意资源分配的“效率”,更要注重资源配置的“公平”,以保证义务教育产品需求方的起点、过程和结果的公平。义务教育的均衡发展是以机会均等为基本前提,将一定范围内义务教育发展(经费投入、办学条件、人力资源)的差距控制在合理区间,使其达到相近水平,并在保证教育过程公平的基础上,使所有的学校都能够逐步办成高水平的学校,让所有适龄儿童和少年都能平等地接受到高质量的教育,实现教育结果的公平。因此,要真正实现义务教育均衡发展,就要避免薄弱、落后状态的持续,必须在关注外部条件扶持的同时,同样关注对相对落后和薄弱地区、学校内生力的扶持。这一点与“益贫式增长”理论不谋而合,针对现阶段江苏省义务教育优质均衡过程中出现的地区不平衡问题,可以利用益贫式配置方式进行义务教育资源的再分配,以保证义务教育资源配置与产出收益的最大化的最终目标。

二、江苏省义务教育均衡发展中的教育资源配置

为进一步分析江苏省义务教育均衡发展中出现的问题,本文以区域教育经费为切入口,通过对2007—2012年《江苏省地方教育经费执行情况统计公告》中相关数据整理,对江苏省各区域间相关指标进行统计分析,以便对全省义务教育均衡发展有一个整体了解,为解决教育资源益贫式配置存在问题提出建设性意见。

1. 研究方法和数据说明

笔者根据实际需要,抽取了义务教育“两基”验收指标中反映国家财政用于教育的基本建设经费和教育事业费的“预算内教育经费支出”“人均预算内教育经费支出”“生均预算内事业费”“生均预算内公用经费支出”等作为分析数据指标,^[2]考虑江苏省省情和统计分析方便,将江苏区域按照

习惯分成苏南、苏中、苏北三大部分,采用差异分析法对采自《江苏省地方教育经费执行情况统计公告》的2007—2012年江苏省地方教育经费投入情况进行相关数据分析。

2. 区域间义务教育经费投入的实证分析

(1) 预算内义务教育拨款支出

根据2007—2012年《江苏省地方教育经费执行情况统计公告》中数据统计分析,苏南、苏中、苏北三地区的预算内教育经费拨款支出平均值稳中有长,并趋于相对稳定状态,2007年为29.13亿元,2012年为41.99亿元;同时极差值也在不断扩大增加,从2007年12.6亿元急剧扩大到2012年的34.27亿元。从分析数据来看,教育经费拨款支出变异系数存在着高低交替式变化,虽然平均数值稳步增长且保持稳定,但其他指标数值显示三大区域间差距在不断扩大。

(2) 人均预算内义务教育经费支出

根据数据分析显示,苏南、苏中、苏北三大区域的平均值均呈现为逐步上升趋势,全省人均预算内教育经费支出由2007年的518.91元上升到2012年的1571.04元,增长将近3倍;由2007—2010年,三大区域间的人均预算内教育经费支出极差逐年攀升,从364.00元上升到498.80元,到2012年又有回落,下降至254.96元,这些数据说明三大区域之间差距有所减少,但是存在差异仍是事实。

(3) 生均预算内事业费支出情况

其一,小学阶段。2007—2012年期间,各区域小学阶段生均预算内事业费支出平均值逐年提升,分别为3729.13元、4324.92元、5672.00元、7305.33元、9038.96元、10147.41元;三区域生均事业费支出极差分为1870.07元、2237.84元、3434.00元、3697.00元、3307.40元、2547.91元,极差值上的提升说明在义务教育整体不断提升的同时,苏南、苏中、苏北三大区域间的差异并未减少。6702.96元的预算内事业费年均支出值、2849.04元的年均极差值和0.23的年均变异系数表明了三区域间客观上存在的差距。可以说,小学阶段生均预算内事业费支出年均变异系数的上升,并不代表三区域间差距有所改善。

其二,初中阶段。从2007年到2012年间,苏南、苏中、苏北地区的生均预算内事业费支出平均

值从 3795.75 元提升至 14221.367 元,但同期三区域间的极差值由 2448.67 元扩大到 5553.14 元。这些统计数据说明在初中阶段,虽然三区域间的生均预算内事业费支出整体有所提高,但三区域间初中阶段生均预算内事业费支出差异性还是相当显著。

(4) 生均预算内公用经费支出情况

其一,小学阶段。从 2007—2012 年期间数据统计来看,生均预算内公用经费支出的平均值除 2009 年有所下降,其余各年都在不断增长,2007 年为 490.93 元,2008 年为 627.63 元,2010 年为 779.04 元,2011 年为 1521.16 元,2012 年为 2172.99 元;三区域间生均预算内公用经费支出的极差值也在不断加大,2011 年最高为 886.13 元;在三区域间生均预算内公用经费支出变异系数年度比较中,2011 年为 0.31,2012 年为 0.09,对应 2011 年与 2012 年极差值来看,三大区域间的生均预算内公用经费支出差异有缩小表现,这说明江苏省义务教育均衡发展成效初显。

其二,初中阶段。从 2007—2012 年期间,三区域间初中阶段生均预算内公用经费的平均值分别为 628.77 元、628.77 元、833.85 元、1003.89 元、2024.38 元和 2827.91 元,这六年中,平均值增长至 1324.60 元,实现了较大量的增长;除 2007 年、2008 年比较稳定外,三区域间极差值有增加趋势,从 2007 年的 161.97 元急剧增至 2012 年的 762.19 元;从三区域生均预算内公用经费支出变异系数值来看,三区域间的差异不明显,除 2011 年外,基本保持在 0.13—0.14 之间,具体为 2007 年为 0.13,2008 年为 0.13,2009 年为 0.14,2010 年为 0.14,2012 年为 0.15。

3. 结论

通过以上的分析可以看出,江苏省内三大区域的义务教育预算内教育拨款支出、人均预算内教育经费支出、生均预算内事业费支出及生均预算内公用经费支出在 2007—2012 年间尽管整体上在逐年增加,但是除个别年份以外,三个区域间的差异依旧显著。^[3]故而,今后几年江苏省义务教育均衡发展的一项重要任务就是不断缩小区域间教育发展差距。结合江苏省近些年义务教育投入的具体实际,笔者认为可借鉴益贫式增长理论尝试对江苏省义务教育资源进行“益贫式”配置,用以缩小三大区域间明显的投入差异,促进义务教育优质均衡。

三、益贫式增长理论下的江苏省义务教育资源配置策略

1. “益贫式”配置的必要性

从以上数据分析可以看出,江苏省区域内的教育经费投入失衡现象比较严重,严重损害了弱势群体接受教育的基本权利,伴随着全省社会经济和城镇化水平的进一步提高,现有的义务教育经费投入机制的弊端强化,将进一步削弱弱势地区和弱势群体的教育公平机会。因此,改变现有教育资源配置机制,将义务教育资源进行“益贫式”配置,提升政府配置能力,有计划有步骤实行弱势补偿和转移制度,缩小区域内教育资源配置差距。

2. “益贫式”配置的可行性

国家和江苏省政府都将教育公平作为义务教育优质均衡发展的重要方向,并对此下足工夫,把均衡配置资源作为重点,逐步缩小学校与学校之间、城市和农村之间、不同区域之间的差距,有效促进义务教育起点、过程和结果公平的真正实现。进入 2015 年,江苏义务教育优质均衡发展已进入“深水区”,政府更加突出其在义务教育工作的责任和地位,继续加大省财政的投入,特别是重视农村义务教育、贫困学校、薄弱学校以及家庭经济困难学生的补助和支持,这些政策和措施为义务教育资源的“益贫式”配置创造了很好的政策环境。

3. 江苏省义务教育资源“益贫式”配置的策略

(1) 确保并加大对义务教育经费的投入

必须严格贯彻落实《义务教育法》中有关义务教育经费投入的相关条款。将义务教育经费纳入国家公共财政,须根据江苏省内三大区域的实际情况出台相关的配套保障措施,切实保障各市县足额到位地投入义务教育经费。保证“三个增长”及相关教育经费投入政策,不断加大投入力度,并积极拓宽经费渠道;^[4]不断优化调整义务教育投入,重点向弱势利益群体和地区倾斜,缩小义务教育校际、城乡和区域差距。比如,从 2006 年秋季学期开始,逐步对农村和城市义务教育学校学生实行了免收学杂费政策;2008 年春季学期起,为江苏省城乡义务教育阶段所有学生免费提供教科书;2010 年春季学期起,全面免收农村义务教育阶段公办学校寄宿生住宿费;2011 年春季学期起,全面免收城乡义务教育阶段学生作业本费,其中,教科

书及作业本费用由省财政全额承担。

(2) 建立义务教育经费的预算管理制度

义务教育经费投入属于政府财政支付,义务教育经费预算内拨款当然也属于政府公共财政,一般情况下,预算是针对正常的开支计划,实际执行情况与预算不一致是正常的,根据2011年预算内教育拨款增长与财政经常性收入增长比较,江苏省的预算内拨款虽然都有所增加,但是这样的预算统计并没有把专项补助和转移性支付列入预算中。基于江苏省各地社会经济发展不平衡和义务教育的公共产品属性,一方面,有必要把“专项补助”和“转移性支付”等项目列入义务教育经费的预算管理中,以促进江苏省义务教育事业的整体协调发展;另一方面,建立和公开预算制度,使义务教育经费的使用和管理能够得到上级政府和地方人大的监督,避免部分市县挤占和挪用义务教育经费,使义务教育经费能够切实得到保障。

(3) 规范义务教育财政转移支付制度

确立省级政府在义务教育财政中的主导地位,目的在于平衡城乡、区域财政能力,提供平等的公共服务。但义务教育经费总量的不足和地区之间的教育投入不平等问题的有效解决还有赖于规范政府间的教育财政转移支付制度的建立。^{[5](P.171)}目前,江苏省接受转移支付的对象主要集中在苏北和苏中,但在具体实施中还存在义务教育财政转移支付效率低下,转移支付标准不合理,支付形式过于简单等问题,因此,必须规范转移支付制度,重新合理划分各层级政府在义务教育方面的事权责任,理顺财政体制关系,优化转移

支付结构,提高财政资金投入效率,采取专项普遍补助与缺口转移支付相结合的方式,并进一步完善义务教育财政转移支付制度的监管体系。

(4) 对弱势群体提供切实的关怀

补偿弱势群体是各国政府在普及和推进义务教育进程,为确保所有人无论其性别、所处地理位置、社会经济地位如何,都能够均等享有受教育机会而普遍实施的基本政策。比如,2012年12月江苏省出台《关于深入推进义务教育优质均衡发展的意见》,以对进城务工人员随迁子女、对农村留守学生、对特殊教育学校生均公用经费、对家庭经济困难学生都提出优惠政策,保证这部分受教育主体权利能得到切实的保障,实践证明,这些举措的实施解决了因地区和家庭经济背景差异而产生的受教育机会不平等的问题。

[参 考 文 献]

- [1] 耿联. 切不可满足于“基本均衡”[N]. 新华日报, 2014-04-21(07).
- [2] 马少兵. 江苏省义务教育经费投入区域差距实证研究[J]. 现代教育管理, 2009(10).
- [3] 李星云. 江苏省区域间义务教育经费投入差异分析[J]. 江苏第二师范学院学报, 2014(3).
- [4] 叶春生等. 义务教育优质均衡发展: 江苏县域评估指标体系的主体架构及核心要素分析[J]. 江苏教育研究, 2013(4).
- [5] 瞿瑛. 义务教育均衡发展政策问题研究: 教育公平的视角[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2010.

(责任编辑 师 语)

新人文主义视野下的大学传统文化教育^{*}

沈小勇

(复旦大学国际关系与公共事务学院, 上海 200433)

[摘要] 面向未来,在全球化时代背景下,特别是从构建中国现代文化认同的角度来看,大学传统文化教育不能仅仅再被简单看成科学主义的有力纠偏,它更是社会文明传承和形成共同价值观的基本载体。因而,“以传统促人文”的理念应当成为全球化时代中国大学人文教育的基本实践理念。这种新人文主义的传统教育观主张:在教育理念上坚持“文明传承”,在教育目标上突出“文明育人”,在教育方法上注重“经典阅读”。

[关键词] 新人文主义; 大学; 传统文化; 教育

[中图分类号] G64 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0012-04

一、“纠偏论”与大学传统文化教育

由于近代历史等原因,大学传统文化教育一直得不到应有的重视。五四新文化运动主流思想界标榜“打倒孔家店”,传统文化被看成专制、腐朽的象征而一并被打倒。在这种片面批判传统的思想主导之下,中国近代的大学人文教育举步维艰,既缺少对西方文化和价值理念的仔细梳理,又非常缺乏自身的文化根基。

可以说,中国现代大学从一开始就没有很好地植根于中国文明传统之中,甚至在某种意义上说,中国现代大学的诞生恰恰以与中国传统文明断裂为标志。在新中国成立后,这种功利主义思想越发严重。为了迅速地实现工业化和赶超西方国家,新中国教育的政治和功利色彩愈发浓烈,形成了“重理轻文”的教育格局和精英主义的教育路线。正如有学者指出的那样,新中国工程技术教育的迅速发展,在很大程度上是以削弱文科为代价的。1949年,在校大学生中,文科类占33.1%,至1953年院系调整后,下降为14.9%。1962年这一比例仅为6.8%,这在世界高等教育史上是绝无仅有的(这一比例通常为20%—50%之间)。^[1]

自从1952年院系调整以来,我国基本采用了苏联的大学体制,这种教育体制的主要特点就是大学一年级开始就实行专业教育,本科一年级就分专业,尽管这种体制在当时具有很强的合理性,当时中国的工业化急需技术人才,本科专业化教育可以节省成本,可以在四年内迅速造就专业技术人才,而当时的大学毕业生也确实发挥了很大的技术骨干作用。但回顾和反思历史不难看出,过分重视专业教育势必造成教育主体的单向发展,因此,正如甘阳所言,在我们的大学中一直没有通识教育与专业教育的区分,也缺乏“大学人文教育”的制度和传统,更遑论大学传统文化教育的功能发挥。^[2]

为反思科学主义带来的教育负面影响,自1995年开始,教育部在全国广大高校全面推动文化素质教育工作,主张科技与人文相融的绿色教育观,及时纠正了科学主义的工具理性影响。教育部文化素质教育工作在注重“文化育人”的同时,十分突出传统文化的教育,主张弘扬民族优秀传统文化,培育学生人文精神,从而塑造全面和谐发展的高等人才。教育部高等学校文化素质教育

* [基金项目] 2014年浙江省杭州市哲学社会科学规划年度课题“道德教化的当代境遇及其实践逻辑研究”(项目编号:B14ZX02)。

[收稿日期] 2014-12-30

[作者简介] 沈小勇,男,江苏泰州人,复旦大学国际关系与公共事务学院博士后流动站研究人员,中共杭州市委党校副教授,哲学博士。

指导委员会主任杨叔子院士曾经多次说过：“一个国家、一个民族，没有现代科学，没有先进技术，一打就垮；而一个国家、一个民族，没有优秀传统文化，没有人文精神，不打自垮。”^{[3](P.25)}通过教育部文化素质教育工作的开展，有力地推动了大学生对传统文化的认识，促进了优秀传统文化的价值弘扬。

正如周远清在教育部纪念文化素质教育十周年总结大会专门指出的那样，在高等学校开展文化素质教育，进而到全面推进素质教育，是20世纪末我国高等教育领域的一项重大改革。这一改革对我国高等学校的人才培养工作，从思想观念、人才培养模式到教学内容、教学方法等方面都产生了深刻影响。^{[4](P.21)}可以看出，文化素质教育尤其是传统文化的教育工作，对功利主义和科学理性的大力纠偏产生了重要影响。

二、从“纠偏”到“传承”：新人文主义的教育理念

可以说，高校文化素质教育工作有力地推动了传统文化教育的发展。但是这种大学传统文化教育观的关注点乃是在于受教育个体在科学专业素质和文化素质的全面和谐发展，其理论背景主要是解决素质教育如何在中国深化和发展的的问题，本质上乃是对功利主义主导下的科学理性的反思，因而可以看作是一种典型的文化纠偏观。

全球化时代下，大学人文教育和传统文化教育不仅应当被简单看成是对科学主义的有力纠偏，它更是社会文明传承和形成共同价值观的基本载体。应当看到，在全球化时代，大学承担文明传承的功能日益突出，正如杜维明先生所言，全球化不是一个同质化的过程，它加强了地域性的认同意识，加深了根源意识，“族群、语言、性别、年龄、地域、阶层和信仰这些根源性的问题，在全球化的过程中显出各自的威力”^{[5](P.47)}。正是在这样的背景下，传统根源文化成为文明传承与共同价值观延续的基本载体。

笔者以为，相比较于文化纠偏观而言，“从纠偏到传承”的传统文化教育观乃是一种新人文主义的视野，这种文化传承观的人文主义，跳出了科技与人文的简单二元对立，其关注点乃是全球化时代下不同文明发展和延续问题，其理论背景主要是解决如何在现代大学进一步落实和阐扬文明传承的功能，本质上乃是基于不同文化特质的属性，强调社会群体特别是高等教育接受者的文化

自觉和文化认同。

我们看到，现代西方大学对人文教育的重视不仅简单地体现在对通识能力的培养上，更为重要的是从“文明传承”的角度解读大学的本质属性，令我们深思。芝加哥大学的校长哈钦斯曾经批判美国的高等教育已经完全走入歧途。哈钦斯强调，大学之道首先在于所有不同科系不同专业之间必须具有共同的精神文化基础，这就要求所有学生应该接受一种共同的教育，这就是他提出的“通识教育”主张。所谓“通识教育”就是对所有人的“共同教育”(common education)。哈钦斯强烈批判现代人的狭隘“进步观”，强调大学并非仅仅是“创新之所”，而首先应是“文明传承之所”，大学应该是人类文明历代积累的文化精华储存所，并通过现代通识教育使一代又一代的学生首先能够吸取和掌握这一共同文明财产，从而才能成为一个“有教养的人”(an educated person)。哈佛大学校长科南也提出，现代通识教育的核心问题是继承西方古典的人文教育传统，关注的是“如果我们文明要保存”而必须考虑的最基本问题，这些看法显然与哈钦斯的理念一致。

2005年，第一届中国文化论坛在香山召开，会议题目为“中国大学的人文教育”，中国文化论坛宗旨确定为：“立足于21世纪中国文明的历史处境，以跨学科的合作方式，从具体问题切入，重新认识中国文明的过去、现在和未来，促进对全球化时代中国文明主体性的理论思考和实践关怀。”这样的宗旨其实正是对中国大学“文明传承”这一属性的回归，具有十分重要的历史和现实意义。杨振宁先生曾称“中国大学的人文教育是个非常及时的题目”，因为它始终关涉着“中国大学能否担当中华民族的复兴，中国大学的人文教育能否唤起中国人的文化自觉”的问题。

中西方大学人文教育的传统诉求彰显了传统文化的精神基础和共同价值所在。可以说，传统文化在大学人文教育中的位序乃是基于大学“文明传承”和未来公民“文化自觉”的一种理念考虑。因此，我们认为，“以传统促人文”是现代大学人文教育的一种基本实践理念。离开传统的人文教育是空洞的，是无根的。现代大学人文教育的核心功能不仅是狭义上的从“制器”到“育人”，更为重要的是广义上的从“育人”到“传承”，扎根民族文化传统，以自我文明为主体性，以“文明传承”的视野重新审视和提升“育人”功能。

三、新人文主义传统教育观的价值维度

“以传统促人文”作为一种新的人文主义,主张人是在历史文明中形成的传统之人,人不仅是“文化之人”,同时更是“文明之人”。作为传统之人只有充分继承传统的历史文明尤其是历史上形成的共同精神和价值基础,人类社会才能被赋予广义的人文意义。正是在这个意义上,“以传统促人文”是一种新人文主义视野。具体而言,这种“新”主要体现在三个层面。

1. 在教育理念上坚持“文明传承”

中西方大学人文教育的传统诉求彰显了文明传承的重要性。大学不仅承担了人才培养、科学研究和社会服务的功能,在全球化时代,其文明传承的功能显得越发重要。回顾中国近代史,中国大学的文化之根缺失,因此在这个意义上,中国大学的文明传承显得更为必要。我们提出“中国大学的人文教育”这一命题本身,正是因为看到了当代中国高等教育人文性的缺失,所以,必须立足中国文明的主体性来开展人文通识教育。

杨叔子院士回忆到美国访问时,一些华人教授曾经向他这样评价中国留学生:中国留学生的ABC(英语)很好,XYZ(数学、业务)很好,又懂得美元英镑(会打经济算盘),却不大了解长城黄河(国家地理),不太了解文天祥、史可法(民族历史),对《史记》“四书”《老子》《资治通鉴》(民族文化)一无所知,甚至连书名都不知道。请问这种人有民族情感?将来能否为中华民族服务、做贡献?这些都是我们的教育应该深思的问题。而这些又恰恰是在中小学教育中没有得到很好的解决,全部遗留到大学中的严重问题。

“文明传承”指向“文化自觉”。“文化自觉”,亦即要唤起中国大学生的文化自觉。如果中国人和中国大学生能够具有充分的文化自觉,能够通过文化学习认知民族的过去,才能很好地认识到今天来之不易。习近平总书记在与北大青年学生座谈时,他特别从“文化自觉”的角度提出,“我们生而为中国人,最根本的是我们有中国人的独特精神世界,有百姓日用而不觉的价值观。我们提倡的社会主义核心价值观,就充分体现了对中华优秀传统文化的传承和升华”。对待传统文化,关键要坚持古为今用、推陈出新,努力实现中华传统美德的创造性转化、创新性发展。文化传统体现的是基于族群、语言、信仰等的根源意识,体现的

是对既存事物的尊重、世系与血亲感以及对地方和民族的归属感。任何人、任何时候都不能回到传统,但要传承和挖掘传统的优秀价值资源,这是民族共同的文化血脉所在。

2. 在教育目标上突出“文明育人”

新人文主义视野下的传统文化教育观主张传统文化不仅是文明传承的需要,更是文明育人的需要。这种教育目标突出了中西方文明的全面育人。这种“文明育人”观不仅是开放的,更是广义的,它包括了对历史上形成的物质文明、精神文明、政治文明等继承与创新,因而它区别于狭义的“文化育人”,在内涵上主要包括以下三个层面的人文教育。

一是德性教育层面上的文明育人。中西方历史上形成了丰富的人文学资源,这些人文资源以道德教育为主体,以德性养成为宗旨,以审美教育为关键。它们关乎人的存在,是人文教育的核心特征。这些传统人文资源在价值上可以实现“燃情、养德、启智、育美”的目的。正如杜维明先生所言,“文学的真实情感、历史的集体记忆、哲学的睿智和宗教的终极关怀都是紧扣人的存在、人的生存条件和意义等方面展开的学术领域”^[6]。在这方面,东西方传统人文资源还具有不同的特点,如东方儒家传统、佛教传统和道家传统都具有自身特殊的人文功能,而且更加突出了主体自身的德性修养。

二是公民教育层面上的文明育人。公民教育是现代文明社会的重要特征,公民教育重在以现代自由主义精神,面向社会政治法律发展现状来引导和塑造个体的自由社会人格。它不同于传统人文学的教育范畴,如果说传统人文教育重在解决人与自我的关系,那么公民教育主要面对的是人与社会的关系。在这方面,西方现代政治法律文本提供了充分的教育资源和人文意义。在新时期,突出“自由、平等、公正、法治”的社会公民教育也是社会主义核心价值观培育和践行的迫切需要。

三是科学教育层面的文明育人。科学教育旨在弘扬科学理性的精神,是现代文明教育的重要载体。科学教育主张以科学史为资源,以科学方法为基础,以科学普及为关键,对现代人开展文明教育。科学教育主要告诉后人的是如何处理人与自然的关系。需要指出,科学教育不是简单的科学知识的教育,而是应当更加突出近代以来的科

学精神、科学方法等的人文理性教育。

3. 在教育方法上注重“经典阅读”

文明的传承主要是通过伟大的著作而影响后世,这些著作才能被后人称为“经典著作”。新人文主义在教育方法上注重通过原典的解读透析历史的文明,这就是“经典阅读”。经典阅读的作用在于能够跟随历史文明中大师的思考路径,以具体的问题切入,通过认真研究逐渐领会大师思考问题的方式,把握历史发展的进路,继而了解历史文明演进的轨迹。

对照“文明育人”的三层面目标,经典阅读相应地至少包括三个层面的学科原典资源。

第一,传统人文学中德性教育的原典资源。人文教育尽管涉及人类文化的广泛知识领域,实施途径也多种多样,但就学科范围而言,它仍然有自己的核心学科,这就是哲学、文学、历史、艺术等人文类学科。在人文学的经典阅读中,因为人的价值、人的精神、人的心灵世界具有某种特殊性或个体性,它难以像自然科学那样重复地进行实验,难以采取完全量化的分析方法,不可能被纯粹客观地加以描述和分析。因此,理解、阐释、反思、体验、感悟等是其根本的研究方法。也正是这种思维模式与研究方法,帮助人们以正确的态度认识自己、理解他人、处理人际关系和社会上各种复杂问题。^[7]

第二,传统社会学中公民教育的原典资源。对大学生而言,大学政治教育重在让大学生理解现代民主、现代法治的基本精神,注重权利和义务的统一,反对子民意识,重在培养生活在和谐社会中的现代公民意识、现代法治思维。公民教育的原典资源主要集中在政治学、法学、社会学、管理

学等学科中。通过经典阅读,主要是形成对于诸如民主、自由、权利等观念的认识,随着大师的思想进程透析历史上政治文明的过去、现在和将来发展。

第三,传统自然学中科学教育的原典资源。科学教育的原典首先体现在各科的科学探索历程中,理工农医等传统自然学在历史的发展中浸润着科学教育的原典资源,值得挖掘。现在,人们越来越认识到,对于科学知识的普及、科学史的研究是很好的人文教育形式。同时,在科学哲学中,梳理科学思想的发展、科学方法的意义、科学理性的精神等等,对大学生的科学教育尤其是文科学生的科学教育显得尤为重要。

[参考文献]

- [1] 宫麟丰等. 中西方人文素质教育发展之比较研究[J]. 高等农业教育, 2004(8).
- [2] 甘阳. 大学人文教育的理念、目标与模式[J]. 北京大学教育评论, 2006(3).
- [3] 杨叔子. 文化素质教育演讲录[M]. 合肥: 合肥工业大学出版社, 2008.
- [4] 胡显章主编. 十年探索 十年发展——纪念文化素质教育开展十周年[M]. 北京: 高等教育出版社, 2006.
- [5] 杜维明. 儒家传统与文明对话[M]. 石家庄: 河北人民出版社, 2006.
- [6] 杜维明. 人文学和高等教育[J]. 清华大学教育研究, 2003(4).
- [7] 文辅相. 我对人文教育的理解[J]. 中国大学教学, 2004(9).

(责任编辑 师 语)

研究型大学:走向创新人才的培养

——基于“C9联盟”《本科教学质量报告》的文本分析

冯 晖

(新疆伊犁师范学院教科系, 新疆伊宁 835000)

[摘要] 为创建世界一流大学,我国“C9联盟”高校率先承担起创新人才培养重任。经过十余年的发展,2011年,各校发布了《本科教学质量报告》,对如何提高本科教学质量工作进行了全面总结。文本分析表明,“C9联盟”高校是以高素质创新人才培养目标,在课程与教学改革中,重视通识教育,创建了通识教育与专业教育相结合的课程体系;重视学生思维训练,将研究融于教学之中;重视科研能力培养,为学生提供了创新实践的平台。

[关键词] 研究型大学; C9联盟; 创新人才

[中图分类号] G648.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0016-05

“研究型大学”的概念是由美国卡内基教学促进基金会在20世纪70年代提出的,它处于高等教育的最顶层,代表高等教育发展的水平。在我国的大学分类中,虽没有明确划分出研究型大学这一类别,但自20世纪90年代以来,随着“211工程”和“985工程”的启动,尤其是“985工程”,大学所追求的就是要创建世界一流的研究型大学。

“985工程”是继北京大学百年校庆后而启动的,1998年5月4日江泽民总书记在校庆会上提出要“实现现代化,我国要有若干所具有世界先进水平的一流大学”。要创建世界一流大学,首先要创建国内一流大学,教育部决定通过启动“985工程”,并率先重点支持北京大学、清华大学、哈尔滨工业大学、复旦大学、上海交通大学、南京大学、浙江大学、中国科学技术大学和西安交通大学(以单位代码为序)等9所(简称C9联盟)高等学校来创建世界一流大学和高水平大学。“C9联盟”高校将以培养精英人才为已任,首先承担起我国高水平科研成果的产出和创新人才培养重任,经过十余年的发展,2011年,各高校根据高教司《关于“985工程”高校公布2010年度本科教学质量报告

的通知》(教高司函[2011]137号)要求,发布了《本科教学质量报告》,本文将通过对9所高校《本科教学质量报告》文本的分析,从培养目标定位、课程与教学体系两大方面阐释我国研究型大学在高素质创新人才培养上的具体举措。

一、“C9联盟”高校培养目标定位的分析

目标即为奋斗和努力的方向,高校培养目标是高校工作的归宿和出发点,准确定位非常关键。高校人才培养目标是对“学生的预期发展状态所作的规定”,^{[1](P.16)}从其内部结构上看要反映出四个方面的要求,即人才的层次——专科、本科、研究生;人才的功能——将来做什么;人才的素质——人才的智能结构;人才的类型——学术型、应用型、技艺型。^[2]下面将“人才的层次”、“人才的功能”、“人才的素质”和“人才的类型”这四个方面作为构成高校人才培养目标定位的四个维度,对“C9联盟”高校的培养目标定位特点作一简要分析。

第一,从“人才的层次”上看,“C9联盟”高校所发布的是《本科教学质量报告》,是本科教育的人才培养目标。

[收稿日期] 2015-01-07

[作者简介] 冯晖,女,湖南邵东人,新疆伊犁师范学院教科系副教授,博士研究生。

表1 “C9 联盟”高校的培养目标定位

高校名称	培养目标定位
北京大学	为国家和民族培养具有国际视野、在各行业起引领作用、具有创新精神和实践能力的高素质人才
清华大学	培养拔尖创新人才
哈尔滨工业大学	面向国家与社会需求,培养“研究型、个性化、精英式”具有国际竞争力的高素质毕业生
复旦大学	使各专业学生都具有更强的创新意识和更高的综合素质。包括积极进取与开拓创新精神、崇高的道德品质和责任感、综合分析和解决问题的能力、适应急剧变化和竞争的能力、良好的协作和交流能力以及终身学习能力 培养具有领袖气质、国际视野、人文情怀、科研素养的高级人才
上海交通大学	培养新时期拔尖创新人才
南京大学	培养适应时代发展特征,引领社会主义经济、科技、社会、文化建设和发展需要的具有创新精神、实践能力和国际视野的各行各业未来领军人才
浙江大学	培养高素质创新人才和未来领导者
中国科学技术大学	为国家培养具有国际视野,在科技、经济等领域起引领作用,具有创新精神和实践能力的一流科学家和研究工程师
西安交通大学	按高标准培养适应 21 世纪社会主义现代化建设需要的,德、智、体、美全面发展的,具有基础厚、口径宽、能力强、综合型、素质高特点,富有社会责任感,具备创新意识和创新能力,具有国际视野和竞争力,能在各行各业起骨干领导作用的高级专门人才

资料来源:“C9 联盟”九所高校的《本科教学质量报告》

第二,从“人才的功能”上看,“C9 联盟”高校人才培养目标,主要的关键词有“为国家和民族培养”、“面向国家与社会需求”、“适应时代发展特征”、“未来企业界”、“适应 21 世纪社会主义现代化建设需要”、“一流科学家”、“研究工程师”、“各行各业领军人才”等,从中可以看出,人才的功能定位在人才的社会作用上,即“社会本位”的功能。这与我国长期所奉行的“教育必须为社会主义现代化建设服务,必须同生产劳动相结合”的教育方针相吻合。

第三,从“人才的素质”上看,“C9 联盟”高校强调的是“高”素质人才,将“创新”和“国际视野”放在人才素质的首位。自 1999 年我国提出“素质教育”这一理念以来,我国的本科教育的重心放在素质教育上,“C9 联盟”高校作为我国大学的排头兵,将培养高素质人才作为高校素质教育的目标,符合素质教育的内涵与要求。追求“创新”,是在解答“钱学森之问”后所得出的答案。我国著名物理学家钱学森认为,现在中国没有完全发展起来,一个重要原因是没有一所大学能够按照培养科学

技术发明创造人才的模式去办学,没有自己独特的创新的东西,老是“冒”不出杰出人才。追求“国际视野”,这是我国的高水平研究型大学在追求世界一流大学目标时人才所必须拥有的素质。

第四,从“人才的类型”上看,“C9 联盟”高校强调创新人才的培养,因此人才的类型定位在“创新型人才”上。这种定位与我国目前的人力资源建设相一致,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》中强调,我国目前“创新型、实用型、复合型人才紧缺”,要“重点扩大应用型、复合型、技能型人才培养规模”。一般而言,培养“应用型”或“实用型”人才主要是教学型普通高校来承担,因为他们的“主要职能是培养经济社会发展所需要的生产、管理、服务等方面的应用型人才”。^[3]而培养“技能型”人才主要是职业技术高校的任务。因此,创新人才培养就成为研究型大学的主要任务。

综上所述,“C9 联盟”高校所追求的人才领军式的“创新人才”,这与建国之初我国高等教育所提出的“专业人才”培养目标及 20 世纪 80 年代

以来提出的“高级专门人才”培养目标有着本质的不同。他们是一种“具有创新意识、创新精神、创新思维、创新能力并能够取得创新成果”^[4]的“创新人才”，是全球化时期具有“国际视野和竞争力”的“各行各业未来领军人才”。他们在知识的广度与深度上更加全面和完整，在共性的基础上更具有个性的发展。

二、“C9 联盟”高校创新人才的课程与教学体系

课程是大学人才培养的载体，课程质量直接影响人才的质量。而课程质量不仅体现在课程的内容选择上，而且与教学的方式也紧密相连。“C9 联盟”大学为实现创新人才培养的目标，对课程与教学进行了系列改革与调整，如北京大学的“元培计划”、清华大学的“清华学堂人才培养计划”、哈尔滨工业大学的“实验学院”、复旦大学的“复旦学院计划”、上海交通大学的“人才培养的特区——致远学院计划”、南京大学的“三三制改革”、浙江大学的“求是科学班计划”、中国科学技术大学的“三学期制改革”及“本科生导师制”等，均试图以课程为切入点，通过提高课程质量来探索创新人才培养的新路径。我们可以将“C9 联盟”大学课程与教学体系概括为：“基于全面的课程”、“基于研究的教学”和“基于创新的实践”。

1. 基于全面的课程体系：普通教育与专业教育课程均衡发展

我国高等教育过去由于受前苏联“专才教育”培养模式的影响，大学的课程设置以专门化教育为主，专业教育占主导地位，这样最终导致了理工科类学生和文科类学生彼此之间共同的基础文化知识课程很少，所以培养的人才在科学素养和人文素养上都不同程度的存在缺陷。在这种背景中，“C9 联盟”提出了要“加强基础、拓宽口径、淡化专业”的大学课程改革，加强大学的普通教育，并设计了普通教育课程体系，内容涵盖了自然科学、社会科学和人文学科三大领域，以改变普通教育与专业教育课程失衡的状态，使普通教育与专业教育课程有机结合，均衡发展。如北京大学建立了通选课、大类平台课体系和模块化课程体系，目前已形成了六大领域 260 余门高质量的通选课程。南京大学设计通识教育课程体系、重新整合学科专业课程体系以及大力拓展开放选修课程体系，目前有 930 余门学科专业核心课程面向全校本

科生开放。复旦大学设立了通识教育核心课程、量大面广的公共基础课、文理基础教育课程、专业必修课程等等，本科生课程达到 6000 门次以上。上海交通大学形成了与“与通识教育相结合的宽口径教育”相适应的课程设置格局，本科生现有课程 3000 多门，其中通识教育核心课程有 150 门。中国科学技术大学将“基础宽厚实，专业精新活”作为课程设计理念，按知识结构构建了通修课程、学科群基础课程、专业核心课程、专业方向课程等四个层次新课程体系。

建立普通教育和专业教育和谐一致、均衡发展课程体系体现了“创新人才”培养的课程观，与我国对创新人才的要求相一致。《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确规定：“高等教育要重视培养大学生的创新能力、实践能力和创业能力，普遍提高大学生的人文素养和科学素质”。如果说专业教育课程重在提高大学生的科学素质，关系到大学生是否“成才”，那么普通教育课程则是着重于提高大学生的人文素养，它将关系到大学生是否“成人”。“成人”和“成才”是创新人才不可或缺的两个方面，甚至在某种程度上来说，前者比后者更重要。因为研究型大学培养的创新人才在拥有开放的国际视野时，更需要具有根基深厚的民族情怀，在拥有积极创新的精神和能力时，更需要真挚的爱国情感。正如我国著名学者杨叔子先生指出的：“人文是科学之本，科学是立世之基”，“科学与人文相容，有利于形成正确的价值观、人生观；科学与人文相容，才能完备知识基础；科学与人文相容，才有利于形成优秀思维品质”。^[5]因此，创新人才不仅要有高深的专业知识而且要有宽厚的文化素养，构建专业教育课程和普通教育课程和谐统一的课程体系，是我国研究型大学培养创新人才的必由之路。

2. 基于研究的教学：研讨式教学模式

研究型大学最主要的资源特色是它能为“研究”提供便捷的条件。“C9 联盟”大学在本科教学改革中将教学与研究相结合，以“研讨课”的教学形式使本科生也能分享到研究型大学特色资源，如清华大学、南京大学等开设了“新生研讨课”。哈尔滨工业大学开设了“创新研修课程”。其他各校也都以不同形式为学生广泛开设研究性的学习课程，基本形成了“研讨式教学”模式。“研讨课”的共同特点可概括为：第一，开设的课程门次多，

几乎覆盖了全校所有院系,如清华大学已达 82 门,南京大学已开设 112 门课程。第二,“研讨课”以低于 50 人的小班化教学为主流,名师主讲,教学形式丰富多样,主要有讨论式教学、研究式教学、参与式教学、案例教学,还有探究式学习和“做中学”等,教学过程中充分体现了“教师主导、学生主体”的特点。第三,“研讨课”重基础,强实践,主要以帮助学生拓宽学术视野,培养自主学习、团队协作、批判性思维和综合创新等多方面的能力,从而激发本科生的创新潜能和科研能力。因此,研讨课教学是培养研究型大学本科学生创造性思维的源泉。

基于研究与探索的研讨课是一种引导学生掌握在不同领域独立研究问题的科学研究方法,它不仅要求教师创造性地开发课程,更要求学生在批判基础上独立地思考问题和解决问题。担任研讨课教学的教师是某一学科领域的研究专家,在教学中,教师向学生提出问题,并不断激发学生去发现问题,指导他们逐渐学会在探索中分析和解决问题。这种以研讨的形式进行的教学在国外大学中很早就被使用,如德国柏林大学成立之初就广泛采用了习明纳(Seminar)的方式,后来这种教学方式传到美国,又被美国的研究型大学的研究生院接纳并得以发展,1998 年博耶(Boyer)本科教育委员会发表的《重建本科教育:美国研究型大学的发展蓝图》研究报告指出,学习即探索,它是以导师指导下的“发现”为基础的,而非信息的简单传递。^[6]之后,研讨课在研究型大学的本科教学中得以普遍推广。我国的“C9 联盟”也是成立于 1998 年,“C9 联盟”高校的教学改革无疑和美国研究型大学本科教育改革不谋而合,这也加快了我国追赶世界一流大学的步伐。

3. 基于创新的实践:科研能力的训练

形式多样的科研训练是培养学生实践能力的基本途径,也是培养创新人才必不可少的条件。“C9 联盟”高校注重课内和课外两种教学相融合,将培养学生研究能力贯穿于全方位的教学过程中,本科生创新的实践活动丰富多彩,概括起来,主要有三种形式:第一,通过《9 所首批“985”建设高等学校人才培养合作与交流协议书》,加强 9 所高校校际之间的联系与友好合作,各校充分发挥自己的优势和特长,以“C9 校联合暑期学校”、“联合社会实践”等形式,组织本科生赴第二校园学习,在合作与交流、学习与思考中拓宽了学生的视

野,加强了研究能力的培养。第二,通过科研训练项目,培养学生的创新实践能力,9 所高校通过国家、省或市级及大学三个层面的科研项目计划,为本科生提供研究的发展平台,如北京大学的“本科生科研训练”项目包括“君政基金”、“校长基金”、“毛玉刚基金”、“教育基金会基金”和“国家大学生创新性实验计划”等 6 项。复旦大学“本科生学术研究资助计划”项目主要有“国家大学生创新性实验计划”、“上海市大学生创新活动计划”及学校层面的“菁政项目”、“望道项目”、“曦源项目”等等。第三,通过多元化的社会实践活动及校企合作,构建本科生实践教育教学的新体系。如浙江大学开展了政策宣讲、红色教育、灾区重建、农技推广、法律普及、医疗服务、支教扫盲、环境保护、专业实习、社会调研、文化交流、企业帮扶、挂职锻炼以及演讲比赛、知识竞赛、专题辩论、歌咏比赛、体育比赛等活动来促进学生全方位发展。上海交通大学为学生建立了校级创新人才培养校企联盟大平台,支持学生到企业进行实习和毕业设计,提供锻炼实践能力的机会。概而言之,这种学习、研究、实践的教育模式是“C9 联盟”高校本科教育的最大特色,学生在躬行实践中能切身体验到什么是真正的研究,这对于激发学生的创新意识,培养动手能力和批判性思维,将起到非常重要的作用,而这又正是创新人才的必备基础。

综上所述,在全球化的知识经济大潮挑战中,我国“C9 联盟”大学坚持以“创新人才”为培养目标,在课程与教学的改革上创造了许多成功的经验,这将有助于我国研究型大学培养出更多具有创新精神和实践能力的人才,以提高国家的综合竞争力。

三、基于“C9 联盟”《本科教学质量报告》的思考

我们在分享“C9 联盟”各高校的《本科教学质量报告》文本的成功经验的同时,也不免会去思考一些社会关注的焦点问题,如各校在实施教学改革提高教学质量时,是否都是成功的经验?是否也存在有不成功之处?学生对大学教学质量的满意度如何?我国目前的研究型大学和世界一流大学的差距到底有多大?等等。而这些问题在各大大学的文本叙述中均未提及。此外,“C9 联盟”高校将培养高层次创新人才作为本科教育的培养目标,这和我国《高等教育法》中对本科生质量规格

的要求是否相一致?《高等教育法》第十六条中规定本科学士生主要是“掌握本学科、专业必需的基础理论、基本知识,掌握本专业必要的基本技能、方法和相关知识,具有从事本专业实际工作和研究工作的初步能力”^[7]。显然本科教育强调的是基础性,强调学生对一般性的基础理论知识和一定的专业知识的掌握,其重心是在素质教育上,是“为学生进入研究生层次学习打基础,培养的人才要知识面广、基础扎实”。^[8]显然,如果以《高等教育法》中本科教育培养目标来衡量,“C9联盟”高校基本上超出了本科教育的培养目标,而是按研究生教育的培养目标来培养本科学士生,这是否符合教育的发展规律和人才培养的规律?

这些问题确实是非常值得深思的问题,记得前哈佛学院院长哈瑞·刘易斯在《失去灵魂的卓越》一书中指出:“大学教育的本质就是找到一个目标”^[9],然而他在书中严厉批评了“哈佛是如何忘记教育宗旨的”(How a great university forget Education),他认为“大学是复杂之地”,“大学面临的种种复杂问题很难有准确而规范的答案”,“因为它们涉及价值冲突,且矛盾各方找不到均衡点”,而大学却“不知道如何在大学教育使命的大背景下思考这些问题”。^{[9](P.231)}这段话深刻地表达了作者的一个观点:大学需要学会思考。我国“C9联盟”大学在追赶世界一流大学的进程中同样也会遇到各种各样复杂的问题,这需要大学不断反思

办学中成功的经验,反思办学中的困境及存在的问题,只有这样,才能真正缩短和目前世界一流研究型大学的差距,并不断进步。

[参考文献]

- [1]文辅相.中国高等教育目标论[M].武汉:华中理工大学出版社,1995.
- [2]孙谥丹,金祥林.新时期高等学校人才培养目标探讨[J].辽宁教育研究,2004(4).
- [3]张海燕,吴风庆.复合应用型人才培养的目标定位与解析[J].教育探索,2008(2).
- [4]刘宝存.创新人才理念的国际比较[J].比较教育研究,2003(5).
- [5]杨叔子.科技人文相容相立[J].上海教育,2002(3).
- [6]刘宝存.创新人才培养与大学教学思想的变革:国际比较的视角[J].河北师范大学学报(教育科学版),2004(9).
- [7]法律图书馆.中华人民共和国高等教育法[EB/OL].http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=412,2012-8-6.
- [8]杨志坚.中国本科教育培养目标研究(之二)[J].辽宁教育研究,2004(6).
- [9][美]哈瑞·刘易斯.失去灵魂的卓越[M].上海:华东师范大学出版社,2007.

(责任编辑 言者)

教育技术能力研究的回顾与展望^{*}

——基于网络调查问卷的内容分析

王吉^{1,2} 王志军²

(1. 渤海大学教育学院, 辽宁锦州 121000;
2. 天津师范大学教育科学学院, 天津 300387)

[摘要] 网络调查问卷是研究教育技术能力的一个常用工具,通过对典型问卷的分析,可以看到教育技术能力仍是研究者关注的一个问题,而进一步对问卷中问题的分析能够看到教育技术能力研究的方法、能力主体、能力的作用方向都表现出分化的特点。

[关键词] 教育技术能力; 网络调查问卷; 内容分析

[中图分类号] G615 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0021-05

很多学者对教师的教育技术能力问题进行了多角度的研究。对已有研究进行分析既是一种对历史的回顾,同时也是一种有益的元研究,对整体把握研究方向、指导研究的持续发展有积极的意义。近年来,有一些学者进行了这方面的探索,例如李彦敏采用内容分析法对来自 CNKI 数据库的 538 篇与教育技术能力相关的论文进行了定量的分析,并从发文数、作者群、文献主题和引文四个方面对这些文献进行了统计;^[1] 朱书慧也采用数据处理软件对来自 CNKI 数据库中核心期刊的 375 篇文献题录进行了分析,从发文数、作者背景、关键词等角度对相关研究进行了分析。^[2] 这些在文献基础上的研究对整体把握以往研究的脉络有积极的作用,但是仅就已刊发文献进行分析也存在一定问题:一方面,在分析数据上缺少了对一些未刊发的研究的关注,而这些未发表的研究在数量上可能更多、更能反映一般研究者的研究状况;另一方面,这种基于发表文献的分析对把握研究成果的时间分布、作者背景、关键词等比较客观容易

统计的类目比较有效,但对研究背后的思路、研究者对于教育技术能力内涵的把握等更深入的问题往往难以深入,这也使得一些类似研究中对未来趋势的探讨部分成为脱离文本的主观思辨。

在关于教师教育技术能力现状的诸多研究中,问卷调查是应用最广泛的方法之一,许多已经完成的研究都是以调查问卷为基础开展的,一些没有公开发表的研究也往往进行了基于问卷的调查,在这些问卷中题目的设计内在地包含了研究者关于教师教育技术能力的认识,分析发放的问卷以及这些问卷的题目,有利于我们从整体上把握人们对教育技术能力内涵的认识,进而可以看到当前研究的一些不足及可进一步研究的方向。因此,这里我们试图利用许多研究者在对教育技术能力研究时采用的调查问卷这一基础性文本对相关问题进行整体的回顾与反思。

一、研究概述

1. 样本选择

由于研究主体的多元与分散,我们很难获得

^{*} [基金项目] 教育部人文社会科学研究青年基金项目“幼儿教育中教育技术应用的问题与对策研究”(项目编号:13YJC880067), 辽宁教育科学十二五规划课题“信息化促进学前教育发展的设计研究”(项目编号:JG12CB151)。

[收稿日期] 2015-01-14

[作者简介] 王吉,男,吉林长白人,渤海大学教育学院副教授,天津师范大学教育科学学院博士研究生。
王志军,男,天津人,天津师范大学教育科学学院博士生导师,教授。

一般纸质调查问卷,但随着网络技术的发展,加上网络调查特有的调查成本低、时效快、统计方便、保证匿名等特点,网络调查成为许多研究者感兴趣的数据搜集方式,虽然借助网络开展的调查可能存在抽样的非随机性等局限,^[3]但还是有越来越多的研究者尝试使用网络问卷调查。借助网络开展教育技术能力调查的研究者既有高校等研究机构的专家,也有电教馆等教育技术能力考核培训机构的教师,还有大学里相关专业的学生,他们并不都以发表文章为最终目的,但他们也是相关问题的研究主体,这里的问卷能够反映他们对相关问题的认识,因此网络问卷的调查者更多元,有更广泛的代表性。而且因为本研究并不涉及具体的调查个案的研究结果,只是仅就网络调查的问卷及其题目本身进行分析,所以选择网络调查问卷为分析单元是合理的。基于这种考虑,本研究选择了网络问卷作为分析的内容。

网络问卷调查实践中主要有两种发布方式,一种是站点法,研究者依托特定的网站发布并回收问卷,另一种是电子邮件法,通过电子邮件发送问卷。其中网站法是当前实践的主流方法,^[4]而借助专业调查网站发布问卷,更因为成本低、统计方便等原因成为许多研究者的选择,而这种专业调查平台里的问卷往往是开放的。所以最后我们选择了“问卷星”(www. sojump. com)这一专业调查网站上的问卷为分析对象,试图通过对该网站上问卷的分析审视不同研究者对教育技术能力内涵的界定。“问卷星”是国内较早致力于提供自助式在线设计问卷以及相关服务的网站,近年的许多社会研究都使用了这一调查平台,选择该网站保证了我们分析的样本数量较大,代表性较强。

2. 样本预处理

我们在2014年9月在“问卷星”网站以“教育技术能力”为主题词搜索,共检索到公开的调查问卷444个,但是该调研网站规定内容不完整、不具代表性的问卷不在检索页面显示,而且许多问卷实际上是培训学员信息搜集、培训考试题目等。在去除无法显示、与主题无关的问卷后,共得到调查问卷98份。虽然这些问卷不能全部打开并浏览其题目,但从检索到的基本信息中就能看到发布时间、调查对象等信息,所以我们选择了这98份问卷作为本研究中进行整体分析的样本。

而要对相关研究的整体思路进行分析,则需要对文本进行更深入的阅读,因此,我们进一步选择了

公开的问卷中回答数在50份以上的问卷作为样本,因为回答数较多,一般说明相关研究进行得较深入,问卷质量相对更有保证,其中符合要求的问卷有42份,除去重复的、不能浏览到试卷题目的以及试卷题目明显与本研究主题不符的之外,共得到可阅读的试卷15份。我们对问卷中的问题进行了预处理,主要是将个别矩阵题按题意拆解为多个单选题,如将一个矩阵问题“以下各个软件掌握的程度”拆解为“word的掌握程度”“excel的掌握程度”等;此外还将个别设计不规范的问题在保持原意的情况下进行了处理,如问题“你是否掌握了教育技术的基本理论和基本技术”可以拆分为“你是否掌握了基本理论”“是否掌握了基本技术”两个问题。最后得到问题486个,这486个问题还包括了一些询问受访者年龄、性别、年级、专业、职称等基本信息,此外,也有一些仅与培训相关的问题,这些问题与本研究的主题无关,因此研究中予以删除,最后共得到与教育技术能力状况有关的问题278个,这些构成了我们进一步研究的分析单元。

3. 类目设计

分析类目就是研究中对客观内容分析的维度,是研究中将内容进行分类的标准,它是一个层层隶属的体系。本研究首先将对相关问卷发布的时间分布、问卷面向的教育技术能力的主体等基本信息进行整体的分析,据此勾勒出教育技术能力研究的概貌。

此外,研究还将对样本中回答数超过50份的问卷中的具体问题进行分析,这里我们参照2004年教育部颁发的《中小学教师教育技术能力标准》中“4+14”的框架对试卷中问题背后的思路进行分析,主要是根据问题表述将其归类为意识与态度、知识与技能、应用与创新以及社会责任四大类,而这四大类的内容又可以具体划分为14个小的类目,^[5]然而在实际调查中我们很难将态度维度下的应用意识、评价与反思等与具体的应用区分开,例如问题“您会在课堂教学中使用课件”既反映了“应用与创新”维度的教学应用,同时也是应用意识的反映。此外,对于社会责任也很难完全将公平、有效、规范等进行区分。因此在类目设计时我们采取了合并的原则,将“应用意识”“评价反思”这两项除去;此外,应用与创新部分也按照应用的方向划分为面向教学的、面向个体发展的和面向合作交流三个维度,最后得到一个包括四个一级指标、八个二级指标的类目框架,如表1

所示。

表1 内容分析类目表

一级指标	二级指标
A. 态度与意识	A1 重要性认识; A2 终身学习
B. 知识与技能	B1 基本知识; B2 基本技能
C. 应用与创新	C1 教学应用; C2 科研与发展; C3 合作交流
D. 社会责任	D1 伦理与健康

4. 编码与数据统计

为保证研究的信度,笔者邀请了两名教育技术专业的研究生共同对问卷的具体题目进行编码,在他们熟悉了类目设计后,请他们共同对样本中的题目进行编码,当二人出现不一致或存在疑问时,笔者与其讨论并达到认识上的一致。

对编码后的数据,研究采用 Excel 软件对相关信息进行具体的数据整理与统计。

二、结果分析

1. 调查的整体情况分析

(1) 问卷发布时间分析

检索到的全部 98 个问卷时间跨度从 2009 年到 2014 年(数据截止到 2014 年 10 月),其中 2009 年的问卷有四个,2010 年的有六个,而从 2011 年到 2014 年问卷数量基本都有 20 多个,具体时间分布如图 1 所示。

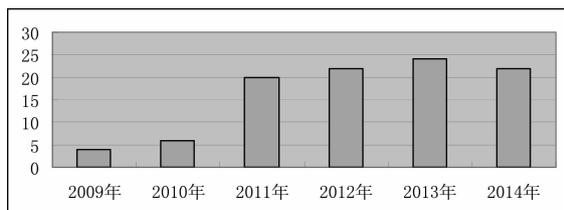


图1 网络调查问卷发布时间分布图

由于该调查平台规定了检索时不显示没有代表性的问卷,所以较早的一些调查数量可能会有缺失,但从 2011 年到 2014 年的状况看,对于教育技术能力的研究实际上并没有呈现出明显减少,这与一些基于期刊发表文章时间分布的结果稍有不同,^[1]虽然在公开发表的文献上对教育技术能力研究的热度有所降低,但在实践中研究者对这个问题的关注并没有降低,另一方面这也说明由于“教育技术能力”的情境性以及内涵的复杂,人们很难找到一个符合很多人的教育技术能力发展状况的描述,因此,研究者不得不基于特定对象、在特定时间进行特定的调查。

(2) 教育技术能力主体分析

对不同主体的教育技术能力要求是不同的,2004 年颁布的《中小学教师教育技术能力标准(试行)》就分别从教师、管理者以及技术工作者等方面对不同群体提出了不同要求,实际上与教育技术能力相关的主体有更多的类别,因此在研究中,研究者往往对特定对象进行针对性的调查。在检索到的问卷中,主要是针对中小学教师(问卷 41 份)以及师范生(问卷 30 份)教育技术能力展开调查的,还有特别对教育技术专业学生(问卷 12 份)和参加短期培训的教师(问卷 9 份)进行调查的,也有个别调查是面向高校教师(问卷 3 份)和幼儿园教师(问卷 3 份)的。而且这些问卷往往有更具体的调查对象,例如对中小学教师的就有面向薄弱学校教师的、面向中职学校教师的、学科教师的、专门面向某省某市教师的等,而师范生也有顶岗实习师范生、某专业师范生的区分,还有一些研究对特殊学校教师、教育硕士、远程教师等特殊群体的教育技术能力进行了针对性的调查。教育技术能力主体的具体分布如图 2 所示。

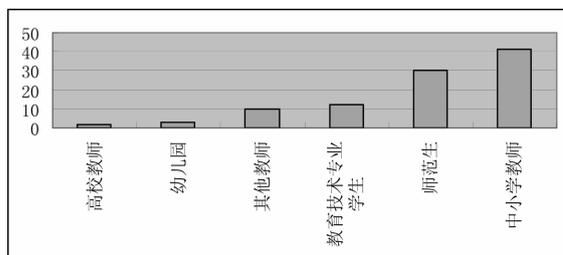


图2 不同问卷的教育技术主体分布图

从心理学上来看,能力是一种个体的特质,在实践中,专业的能力也是面向特定群体的,因此这种对教育技术能力主体的细分实际上是研究深入的标志,但是也可以看到,在不同类型能力主体的研究数量分布上,针对幼儿教师、高校教师等进行调查的相对较少。

2. 问卷调查内容分析

(1) 态度与意识调查的基本情况

教育技术意识是教育技术能力的前提,教育工作者只有相信教育技术能在教育的诸多方面起作用,才可能去主动发展自己的相关知识和技能,并在实践中应用教育技术。

对教育技术态度的调查问题共有 28 个,约占总问题数的 10.1%,比例相对较低,而且相关问题大部分是编码为“A1”的关于教育技术的重要性设问(26 个),而编码为“A2”的关于教育技术能力帮助终身学习的设问仅有两个。对于态度问题在问

卷中的这种分布形式,一方面可能是因为调查者认识到问卷往往不是一个很好的调查态度的形式。由于中国人的心理存在较大的不对外公开的区域,这类心理区域的存在可能会导致答卷者掩饰自己的态度,^[6]这也使得一些研究者在对教育技术态度的问题在设计之初就能预测到其答案,而如果调查的现象是一种“大概率现象”,那么对于描述调查来说就仅仅是查明了一些人尽皆知的情况,还不如不调查。^[7]因此一些问卷仅设置少量的关于态度的问题,这些问题并非一定要统计出对重要性的认识等,只是保证问卷结构的完整,这是态度问题调查数量较少的原因之一。另一方面,由于研究者对教育技术态度意识认识不全面,所以很多问卷没有把教育技术支持个体终身学习的理念视为一个教育技术意识和态度的重要内容,在问卷中体现极少。

(2) 知识与技能调查的情况

教育技术的知识和技能是教育技术能力的基础,有相关的知识和技能才可能在教育的各个领域实践教育技术。

对知识技能的调查问题(编码为“B”)共有124个,占总问题数的44.6%,其中涉及理论基础(编码为“B1”)的提问有49个,而与技能相关的(编码为“B2”)有75个,在分析中我们还发现,许多问卷的问题中对于基础知识的设问往往比较宽泛,问题的形式主要是“你是否熟悉教育技术的理论基础”“你是否掌握了教育技术的基本概念”等较粗略的方式,而对于基本技能的设问则比较具体,典型的问题有“你是否熟悉某某软件”等,而且许多试卷中的问题对具体的投影仪、计算机、Word、Excel、PowerPoint等操作均做出了细致的提问。这反映了单纯的信息技术更容易操作化,同时也在一定程度上反映出研究者对教育技术能力中的基本技能的关注。

(3) 应用与创新调查

教育技术的应用是教育技术能力的直接表现,有在具体情境下的使用才能真正说明具备了教育技术能力,从教育技术应用的方向看,可以分为应用于教学,应用于教师个体专业发展,应用于教师与学生、教师与家长的互动交流等三个方面。研究分别从这三个维度对问题进行了细分。

在样本问题中涉及应用的问题项(编码为“C”)共有121项,占问题总数的42.1%,这说明研究者普遍比较认同能力应该体现在创造性的应用中,并希望通过对实际运用的考察来评价不同

主体的教育技术能力。然而在更进一步的分析中,我们发现在应用类目下的二级指标是不平衡的,多数的问题指向了“C1 教学支持”(共涉及82个问题),典型的问题是“你在教学中使用哪些设备”“在教学中是否经常使用多媒体课件”“是否会使用搜索引擎获取教学资源”等;还有31个问题关注的是“C3 合作交流”,但这里主要强调的是教学意义上的师生交流,而对于与同事、学科专家等进行专业发展意义的交流关注很少;编码为“C2”关于促进教师科研与专业发展的问题仅有八个。这种现象可能与分析样本有关,由于本研究以答卷数对整体进行了筛选,这样会抽取出较多面向学生的问卷,而对没有教学经验的学生调查往往也不大会关注科研与专业发展方面的内容;但这也一定程度上反映了人们对教育技术能力应用内涵关注的偏失,教育技术能力主要体现到了教学方面,而忽略了技术促进专业发展等维度的内容。

(4) 社会责任调查

公平、有效、安全、规范地使用信息技术是教育技术应用的目标和方向,这反映了教育技术使用者的社会责任,是教育技术能力的重要组成,但是在关于教育技术能力的调查中却很少有涉及这部分内容。在抽取出的278个问题中,仅有五个问题与这个维度相关,这一方面说明我国教育技术应用水平整体仍处于起步阶段,研究重点仍在于一般的推广,但也反映了许多研究者对教育技术能力认识的不足。

3. 教育技术能力研究的趋势分析

通过对教育技术能力研究调查的问卷分析,可以看到问卷设计者对教育技术能力问题的整体思路,对这些问卷及具体的问题进行审视也能看到当前存在的一些问题,而问题本身则可能预示着相关研究发展的可能方向。

(1) 研究方法上更强调多元性

教师教育技术能力的现状是发展教育技术能力的基础,以往对此的研究常常采用客观的问卷调查的方法,调查者站在实践场域之外审视现状,评估不同主体的教育技术能力。但是人们对教育技术能力的意识、教育技术理论的把握以及人们对教育技术社会责任维度的关注等许多维度的教育技术能力是客观的调查所不能胜任的。能力是体现在行动中的一种个体特征,是个体在与环境的互动中体现出来的一种特质,因此超越“客观”

的调查,强调现场参与的质性研究应该成为教育技术能力研究的一种主要方法。

(2)教育技术能力主体的差异化特征更加明显

以往人们对教育技术能力主体的探索往往是在一个群体意义上进行的,诸多调查都是围绕教师、师范生、教育技术专业学生等一般群体展开的,但是能力总是在一定场域中表现出来的,这就意味着不同主体可能有不同的教育技术能力标准。而从教师发展角度看,教师的统一指称背后其实是许多明显不同的变量群,^[8]例如,幼儿教育中为幼儿的健康考虑,多媒体、课件、视频等话语并不适合幼儿的学习,那么,将幼儿教师的教育技术能力等同于一般基础教育领域的教师的教育技术能力就是不合理的。在2004年颁布的《中小学教师教育技术能力标准》中,研究者将教育技术能力的主体对应为中小学教师、教育管理者、技术人员就反映了这种主体的差异性,但上述三分可能还是粗糙了些,因此,从横向上看面向幼儿教师、特殊教育教师、农村教师、职业教师、高等教育教师等不同群体的教育技术能力研究应该成为进一步探索的方向。

三、教育技术能力的作用方向呈现出多维的特点

从语词结构上看教育技术能力的上位概念是教育技术,然而教育技术并不仅仅是课堂教学中辅助教、辅助学的媒体应用,而是指向整个教育领域的。仅从技术的作用的方向看,它可以指向教学,帮助教师有效传递教学内容,又可以指向学生,帮助学生有效学习;同时它又指向教师,促进教师专业发展;也可以指向家长以及社会其他利益相关者。教师利用博客促进个人的反思,利用通讯工具与学科专家沟通提高自身科研水平,利用信息技术与家长互动联系等这些都是教育技术的体现。相应的教育技术能力的维度也不仅仅是教学,一个具有教育技术能力的教师应该在自己的实践领域中以合乎伦理的方式运用理论和技术来促进教学、促进个体发展、促进其他社会主体对教育的理解。因此,从纵向来看,除了继续关注面向学生、面向教学的教育技术能力维度,关注教育

技术促进教师专业发展,关注教育技术促进教师科研水平提升,关注教育技术促进教师与学生、家长、专家等不同主体的对话等,也应成为教育技术能力的重要体现。

从整体来看,对教育技术能力的研究呈现出越来越细化的特点。2014年5月教育部颁发了《中小学教师信息技术应用能力标准(试行)》,^[9]从发布时间及内容来看,这个标准是对2004年《中小学教师教育技术能力标准》中技术维度标准的细化,同时这个标准又把信息技术分为“促进教学基本要求”和“转变学习方式的发展性要求”,并根据教师教学工作把能力具体分为技术素养、计划与准备、组织与管理、评估与诊断、学习与发展五个维度,这正是对教育技术能力多维要求的一种回应。

[参考文献]

- [1]李彦敏.教师教育技术能力学术文献的定量分析[J].现代教育技术,2012(5).
- [2]朱书慧.2002—2012年我国“教育技术能力”研究回顾[J].继续教育研究,2013(8).
- [3]余建华.从定量到定性:网络调查的人文转向——兼论案例研究在互联网中的应用[J].电化教育研究,2012(3).
- [4]陆宏,吕正娟.网络问卷调查的规划、设计与实施[J].现代教育技术,2011(7).
- [5]教育部.中小学教师教育技术能力标准(试行)[EB/OL].[http://www. pep. com. cn/xgjy/jiaoshi/jydt/201008/t20100827_803018. htm](http://www.pep.com.cn/xgjy/jiaoshi/jydt/201008/t20100827_803018.htm).
- [6]李强.“心理二重区域”与中国的问卷调查[J].社会学研究,2000(2).
- [7]黄盈盈,潘绥铭.社会学问卷调查的边界与限度——一个对“起点”的追问与反思[J].学术研究,2010(7).
- [8]朱旭东,宋萑.教师培训核心要素的“对象变量”群[J].教师教育研究,2014(1).
- [9]教育部.中小学教师信息技术应用能力标准(试行)[EB/OL].[http://www. moe. edu. cn/ewebeditor/uploadfile/2014/06/12/20140612142024937. docx](http://www.moe.edu.cn/ewebeditor/uploadfile/2014/06/12/20140612142024937.docx).

(责任编辑 师 语)

个体渐变观的诱导对其心理理论判断的影响^{*}

陈友庆¹ 张岩²

(1. 河海大学公共管理学院应用心理学研究所, 江苏南京 210098;
2. 北京新媒传信科技有限公司, 北京 100107)

[摘要] 采用诱导材料对持有实体观的大学生被试进行干预, 考察诱导干预是否可以改变实体观者的极端判断倾向和实体观者在心理理论判断上的人物特质性质差异。结果表明, (1) 诱导对改变实体观者的极端行为归因具有重要作用。诱导组相比对照组对消极特质人物的特质判断更加客观, 减少了“特质判断倾向”; 诱导组相比对照组对积极特质人物进行行为归因更多使用了“外部环境归因”, 而且相比对照组, 诱导组并不十分强调“利他动机”对行为的作用。(2) 对内隐人格理论的诱导对于实体观者的心理理论判断具有一定的作用, 但是还不足以完全改变人物特质性质差异对他们心理理论判断的影响。

[关键词] 心理理论; 内隐人格理论; 实体观; 渐变观; 特质性质

[中图分类号] B849 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0026-05

一、研究目的

Dweck 等人提出, 关于人类的特性是否可变, 人们存在两种不同的信念, 一种信念认为人类的特性是固定不变的, 另一种信念认为人类的特性是变化发展的。Dweck 等人将人们的这种关于人的特性(如智力、道德、人格等)是否可变的信念称为内隐理论(implicit theory), 并认为这种内隐信念构成了个体世界观的核心假设。^[1] 内隐理论的研究主要集中在内隐人格理论(implicit theories of personality)、内隐道德理论(implicit theories of moral)和内隐智力理论(implicit theories of intelligence)方面。其中, 内隐人格理论是指个体关于特质是否可变的信念, 又称特质观。Dweck 等人认为, 内隐人格理论有两种不同的形式: 实体观(也称固存观, entity theory)和渐变观(也称发展观, incremental theory)。实体观者认为, 人的特性是稳定的、静态的、恒定的; 而渐变观者认为, 人的特性

是变化的、动态的、发展的。

通过对内隐人格理论研究的回顾表明, 实体观者与渐变观者对特质的不同信念使他们在关注对象、社会知觉、归因上形成差异。^[2] 由于存在这样一种个体差异, 人们在对他人的行为进行解释时必然会有不同的结果。实体观者与渐变观者对特质的不同信念, 可能会使他们在心理理论判断上形成差异。所谓“心理理论”是指对自己和他人心理状态(如需要、信念、意图、感知、情绪等)的认识, 并由此对相应行为作出因果性的预测和解释。^{[3](P.5)} 内隐人格理论与心理理论存在怎样的联系, 目前尚不透彻。

陈友庆等人研究表明, 在对积极、消极特质人物的行为归因时, 内隐人格理论为强实体观者表现出了不同的归因倾向, 他们对消极特质人物的行为归因更强调“稳定特质”的作用; 而对积极特质人物的行为归因更重视“利他动机”的作用。^[4]

* [基金项目] 国家社科基金“十一五”规划 2006 年度国家重点课题“基于脑科学的教与学效能研究”(项目编号: ABA060004), 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“心理健康素质测评系统的研制”(项目编号: 12JJD190003), 江苏省教育科学“十二五”规划课题“基于最少受限制环境的聋人普通高中校本课程实施策略研究”(项目编号: D/2011/02/332)。

[收稿日期] 2015-01-17

[作者简介] 陈友庆, 男, 江苏南京人, 河海大学公共管理学院应用心理学研究所教授, 博士。
张岩, 女, 辽宁营口人, 北京新媒传信科技有限公司职员, 硕士。

由于在关注对象、目标定向、社会知觉、归因等方面,内隐人格理论为渐变观者比实体观者具有较为积极的优势,因此,改变实体观者的归因倾向就有着积极的意义。

根据前人的研究,内隐人格理论可以被诱导改变。很多研究是通过呈现文字材料的诱导来改变个体原有的内隐人格理论,结果发现,被诱导形成渐变观的个体表现出了与实体观者相反的特点,不存在“特质判断倾向”,而且更加关注行为情境、调节行为的其他因素等。^[5-7]

实体观者认为特质是稳定的。那么,是否可以通过诱导干预来暂时减少他们理解消极特质人物的行为时对特质、心理状态的极端归因,在理解积极特质人物的行为时更多关注外部环境等客观因素,进而使个体的心理理论判断更加客观、公正,使个体对特质和心理状态的理解都不至于极端?

另外,陈友庆等人的研究还发现,强实体观者在“利他动机归因”“利己动机归因”和“稳定特质归因”以及原因评分项目上存在人物特质性质的差异。即,对积极特质人物的行为归因更强调“利他动机”,不那么关注“稳定特质”;而对消极特质人物的行为归因更强调“利己动机”和“稳定特质”。^[4]那么,是否可以通过诱导使强实体观者对积极特质人物和消极特质人物的行为归因减少或消除差异,避免人物特质性质的不同对心理理论判断的影响?

本研究的假设如下:在理解消极特质人物的“白谎测验材料”时,诱导组与对照组对人物的行为归因在“利己动机归因”和“稳定特质归因”上存在显著差异;在理解积极特质人物的“白谎测验材料”时,诱导组与对照组对人物的行为归因在各个归因上存在显著差异;诱导组在“利他动机归因”“利己动机归因”和“稳定特征归因”上不存在人物特质性质的显著差异;诱导组在原因评分项目“利他动机”和“稳定特征”上不存在人物特质性质的显著差异。

二、研究方法

1. 被试

(1)选取 130 名在校大学生,同时发放《内隐人格理论调查问卷》、诱导材料和两个白谎测验材料。收回有效问卷 109 份,其中男生 55 人,女生 54 人。(2)选取 120 名在校大学生,发放《内隐人格理论调查问卷》,收到有效问卷 110 份,男生 59

份,女生 51 份。

2. 研究工具和材料

研究内容第一部分为自编的《内隐人格理论调查问卷》,第二部分包括诱导材料和两个白谎测验材料。其中《内隐人格理论调查问卷》和白谎测验材料的内容、编制方法等参见陈友庆等人的研究。^[4]

自编的内隐人格理论诱导材料是一段描述渐变观的文章,该文章假借一些心理学家的观点和研究,想说明人的个性是变化的、发展的,以此来诱导被试的观点发生变化。该诱导材料在编制过程中分别征求了 1 位心理学专业教师和 12 名心理学专业研究生的意见,对材料的内容进行了讨论、修改。为了检验问卷的科学性,又随机选取了 55 名在校大学生,发放“诱导材料评定问卷”,即,要求被试概括出材料的中心思想,并对该文章涉及内容的“可信度”和“说服力”按 5 点量表进行评分,从 1(非常有)到 5(非常没有)。结果表明,所有被试都能够正确概括材料的中心意思,并且诱导材料具有较高的“可信度”($M = 1.96, SD = 0.64$) 和较好的“说服力”($M = 2.29, SD = 0.94$)。

正式施测时,在该问卷的指导语中告知被试这段文章是“某心理学期刊上的一段摘抄”,在阅读完材料后,要求被试概括其中心思想,并对该材料观点的赞同度按 5 点量表进行评分,从 1(非常赞同)到 5(非常不赞同)。然后,被试阅读“白谎测验材料”。在每一个“白谎测验材料”中都设置一个测谎题,要求被试根据“诱导材料”的内容判断目标人物的个性与现在是否一致,从而避免被试先看“白谎测验材料”后看诱导材料,并考察被试是否认真阅读了诱导材料。

3. 编码和评分

编码方案和评分标准与陈友庆等人的研究相同。^[4]由两名评分者独立评分,其评分的内部一致性系数 α 为 94.12—100。对不一致的地方经两人商讨后达成一致再统一计分。

问卷填写采用无记名方式,团体施测,现场收回,20 分钟左右完成。

三、结果与分析

1. 被试分组

通过《内隐人格理论调查问卷》得到的分数对被试进行分组,将单题均分小于 3 的被试归为实体观组,单题均分大于 3 的被试归为渐变观组,这样

得到的实体观被试与渐变观被试的比例约为20:1,其中实体观被试101人,渐变观被试5人,没有明确的实体观和渐变观的被试3人。可以看出,本研究测得的内隐人格理论具有明显的实体观趋势(在《内隐人格理论调查问卷》的单题均分 $M=2.42$),在该样本中得到的渐变观被试数量很少。

设定诱导组。删除那些填答《内隐人格理论调查问卷》单题均分大于等于3的被试;根据被试在问卷第二部分对诱导材料的理解,删除选择“比较不赞同”和“非常不赞同”的被试,即在赞同度上的评分要小于等于3;删除在两个“白谎测验材料”中测谎题都没通过的被试。最后得到34名被试作为诱导组(在《内隐人格理论调查问卷》的单题均分 $M=2.10$, $SD=0.22$,得分范围为1.64—2.43),其中男生11人,女生23人。

设定对照组。另外选取120名大学生填写《内隐人格理论调查问卷》,共收到110份合格问卷(男59人,女51人),其中,有101名实体观者。

将这101名被试按照单题均分从低到高排序,从中筛选大约前1/3被试34人作为对照组($M=2.01$, $SD=0.21$,得分范围为1.36—2.21),其中男15人,女19人。

2. 归因类型与原因评分项目的数据检验结果

由于归因类型的计分方法为0和1计分,因此,对诱导组与对照组进行非参数独立样本检验,见表1。由表1可见,在对消极人物的白谎测验材料的理解中,诱导组与对照组在“利己动机归因”和“稳定特质归因”上存在显著差异,诱导组比对照组使用了较少的“利己动机归因”和“稳定特质归因”;在对积极特质人物的白谎测验材料的理解上,诱导组与对照组在“客观因素归因”上存在显著差异,诱导组相对于对照组进行了更多的“客观因素归因”。这说明经过诱导干预后,诱导组对人物的行为归因更加客观。

表1 诱导组与对照组在归因类别上的检验结果

	归因类型	诱导组($n=34$) 平均秩次	对照组($n=34$) 平均秩次	Mann-Whitney Test Z
积极特质人物	利他动机归因	34.50	34.50	1.00
	利己动机归因	34.00	35.00	1.00
	稳定特质归因	34.00	34.50	-0.46
	特质改变归因	30.05	32.50	0.00
	客观因素归因	38.00	31.00	-2.29*
消极特质人物	利他动机归因	37.00	32.00	-1.21
	利己动机归因	29.50	39.50	-2.52*
	稳定特质归因	27.00	42.00	-3.61**
	特质改变归因	33.50	35.50	-0.85
	客观因素归因	35.00	34.00	-0.46

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$ 。后同。

分别对诱导组和对照组在原因评分项目上的得分进行独立样本 t 检验,见表2。由表2可见,在原因评分项目“因为小王不想使小赵难堪”和“因为小刘在大一时就是个虚伪的人”上的得分存在显著差异,对照组的平均得分显著低于诱导组。对照组比诱导组更加认为积极特质人物(小王)的行为是“利他动机”的原因,更加认为消极特质人

物(小刘)的行为是“稳定特质”导致的(注:本研究的记分方式是得分越低,表明被试认为可能性越大)。可见,诱导组对原因的评分更加客观、公正,没有因为人物具有消极特质,就过分强调“稳定特征”对行为的作用,也没有因为人物具有积极特质,就过分强调“利他动机”对行为的作用。

表2 诱导组与对照组在评分题项上的差异比较

原因评分项目	诱导组($n=34$) $M(SD)$	对照组($n=34$) $M(SD)$	t
因为小王在大一时就待人友好(稳定特质)	2.88(1.27)	2.35(1.13)	-1.82
因为小王不想使小赵难堪(利他动机)	1.59(0.66)	1.21(0.48)	-2.74**
因为小刘在大一时就是个虚伪的人(稳定特质)	2.56(1.02)	1.88(0.69)	-3.21**
因为小刘顾及小李的感受(利他动机)	2.59(1.08)	2.88(1.23)	1.05

3. 不同特质人物的数据检验结果

分别对诱导组和对照组在积极特质人物和消极特质人物的理解上进行非参数配对样本检验,见表3。由表3可见,对照组在“利他动机归因”“利己动机归因”和“稳定特质归因”上存在显著差异,即,该组被试理解积极特质人物的行为比理解消极人物的行为会更多地使用“利他动机归因”,而理解消极特质人物的行为比理解积极人物的行

为会较多地使用“利己动机归因”和“稳定特质归因”。而诱导组与对照组的情况很相似,也是理解积极特质人物的行为比理解消极人物的行为会更多地使用“利他动机归因”,而理解消极特质人物的行为比理解积极人物的行为会较多地使用“稳定特质归因”。但诱导组在“利己动机归因”上不存在显著的人物特质性质差异,这说明诱导组对消极特质人物的“利己动机归因”不再那么极端。

表3 诱导组和对照组在理解不同特质人物时各个归因类型上的非参数配对样本检验

	归因类型	积极特质人物 (%)	消极特质人物 (%)	Wilcoxon Signed Ranks Z
诱导组 (n = 34)	利他动机归因	76.47	52.94	-2.14*
	利己动机归因	32.35	20.59	-1.27
	稳定特质归因	5.88	29.42	-2.53*
	特质改变归因	14.71	5.88	-1.34
	客观因素归因	26.47	8.82	-1.90
对照组 (n = 34)	利他动机归因	76.47	38.24	-3.36*
	利己动机归因	32.35	50	-2.12*
	稳定特质归因	8.82	73.53	-4.49**
	特质改变归因	14.7	11.76	-0.38
	客观因素归因	5.88	5.88	0.00

结合表2,分别对诱导组和对照组在积极特质人物和消极特质人物的原因评分进行配对样本t检验,见表4。由表4可见,诱导组在“稳定特质”的评分项目上不存在显著的人物性质差异。即无论是对积极特质人物行为的理解,还是对消极特质人物行为的理解,诱导组均持中间态度;但是诱导组在“利他动机”的评分项目上存在显著的人物

性质差异。即诱导组对积极特质人物比消极特质人物行为的理解要更强调“利他动机”的作用。对照组在“稳定特质”和“利他动机”上均存在显著的人物性质差异,在理解消极特质人物的行为时,更强调“稳定特质”的原因,在理解积极特质人物的行为时,更强调“利他动机”的作用。

表4 诱导组和对照组在评分项目上的配对样本t检验

	原因评分项目	诱导组 t	对照组 t
稳定特质	因为小王在大一时就待人友好	1.41	2.26*
	因为小刘在大一时就是个虚伪的人		
利他动机	因为小王不想使小赵难堪	-5.81**	-8.33**
	因为小刘顾及小李的感受		

四、讨论

1. 诱导干预的意义

为了避免实体观者的这种极端性和差异性,我们试图通过传统研究中的诱导,使实体观者接纳渐变观,从而改变实体观者的极端性,减少或消除人物特质的差异性。

本研究的结果表明,通过诱导干预,诱导组相比对照组对人物行为的解释更加客观,减小了极端性,这也证明了内隐人格理论与心理理论判断之间存在着一定的因果关系,实体观者的特质归

因和心理状态归因都更加强烈、极端;但是诱导组对不同特质人物的行为解释仍存在一定差异性,诱导并没有完全改变这种差异性。

诱导对实体观者的这种干预作用,对改善教育、培训和法庭裁决等具有一定的借鉴作用。对于在教育、培训、司法等领域中工作的实体观者,我们可以通过实施干预改变他们对学生、被培训者、被裁决者行为的极端判断,并在一定程度上减少他们对具有不同特质性质或不同行为性质(“积极”或“消极”)的学生、被培训者、被裁决者行为的

判断差异。

2. 诱导对实体观者极端归因的作用

对归因类型和原因评分项目上的检验结果表明,对消极特质人物进行行为归因时,诱导组相比对照组使用了较少的“利己动机归因”和“稳定特质归因”,而且诱导组相比对照组较少强调“稳定特质”的作用,这一结果证实了假设1。一方面,这一结果与前人的研究结果相一致,即通过诱导可以使实体观者对消极特质人物的特质判断更加客观,减少“特质判断倾向”;^[5-7]另一方面,本研究也证明了,通过诱导还可以减少实体观者对消极特质人物的心理状态的极端归因。总之,通过干预,诱导组对消极特质人物的行为归因更加客观、公正。

对归因类型和原因评分项目上的检验结果还表明,对积极特质人物进行行为归因时,诱导组相比对照组更多使用了“外部环境归因”,而且相比对照组,诱导组并不十分强调“利他动机”对行为的作用,这一结果证实了假设2。这说明,通过干预,诱导组对积极特质人物的行为归因不仅考虑到“外部环境”等客观因素,同时并不像对照组那样对积极特质人物的“利他动机”过分强调。可见,诱导同样使诱导组对积极特质人物的行为归因更加客观、公正。通过对假设1和假设2的论证,说明诱导对改变实体观者的极端行为归因具有重要作用,同时也证明内隐人格理论与心理理论判断之间存在着一定的因果关系,强实体观者相比弱实体观者的特质归因和心理状态归因都更加强烈、极端。

3. 诱导对人物特质性质差异的作用

通过检验被试在归因类型上的人物特质性质差异,可以看出,对照组在“利他动机归因”“利己动机归因”和“稳定特质归因”上存在人物特质性质差异,对积极特质人物使用了更多的“利他动机归因”,对消极特质人物使用了更多的“利己动机归因”和“稳定特质归因”。而诱导组在“利他动机归因”和“稳定特征归因”上也存在人物特质性质的差异,在“利己动机归因”上差异不显著。这一结果没有完全证实假设3。

通过检验被试在原因评分项目上的人物特质性质差异,结果表明,对照组在“利他动机”和“稳定特质”上差异显著。而诱导组仅在“利他动机”

上差异显著,强调“利他动机”对积极特质人物行为的作用;在“稳定特质”上不存在显著差异。这一结果没有完全证实假设4。对假设3和假设4的部分证实说明对内隐人格理论的诱导对于实体观者的心理理论理解具有一定的作用,但是还不足以完全改变人物特质性质差异对他们心理理论判断的影响。

五、结论

本研究表明,(1)诱导对于改变实体观者的极端行为归因具有重要作用。诱导组相比对照组对消极特质人物的特质判断更加客观,减少了“特质判断倾向”;诱导组相比对照组对积极特质人物进行行为归因更多使用了“外部环境归因”,而且相比对照组,诱导组并不十分强调“利他动机”对行为的作用。(2)对内隐人格理论的诱导对于实体观者的心理理论判断具有一定的作用,但是还不足以完全改变人物特质性质差异对他们心理理论判断的影响。

[参考文献]

- [1] Dweck, C. S., Chiu, Chi-yue., & Hong, Ying-yi. Implicit theories and their role in judgements and reactions: a world from two perspectives[J]. *Psychological Inquiry*, 1995(6).
- [2] 陈友庆,张岩. 介于意识边缘的内隐理论研究进展[J]. *南京师大学报(社会科学版)*, 2010(4).
- [3] 陈友庆. 儿童心理理论[M]. 合肥:安徽人民出版社,2008.
- [4] 陈友庆,张岩. 内隐人格理论、人物特质性质与心理理论的联系[J]. *南京晓庄学院学报*, 2015(2).
- [5] Chiu, Chi-yue., Dweck, C. S., Tong, J. Yuk-yue., & Fu, J. Ho-ying[J]. Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997(73).
- [6] Heslin, P. A., Latham, G. P., & Walle, D. V. The effect of implicit person theory on performance appraisals[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2005(90).
- [7] Molden, D. C., & Dweck, C. S. A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development[J]. *American Psychologist*, 2006(61).

(责任编辑 师语)

大学新生 SCL-90 数据统计与误差分析报告*

吴枝兵 王 妹

(宿州学院心理咨询中心, 安徽宿州 234000)

[摘要] 采用症状自评量表 SCL-90 对大学新生进行心理健康测量, 获得数据 3920 例。统计结果表明: 3920 例大学新生疑似阳性症状总检出率为 16.6%, 总体检测状况不太乐观; 女生在其他各项目因子的阳性检测率均高于男生。文科学生各项目因子阳性症状检测率均高于理科学生。本科学生基本与专科学学生持平。针对数据的统计结果及其可能存在的误用情况, 应科学地应用心理测量方法, 不断加强大学生心理健康教育。

[关键词] 大学新生; SCL-90; 数据统计; 误差

[中图分类号] B844.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0031-07

一、问题的提出

大学生心理健康教育工作是高校学生教育工作中的一个重要领域。准确了解和把握大学生心理健康的状况, 建立心理档案, 是大学生心理健康教育卓有成效开展的前提和基础。目前高校常规的做法是通过心理健康测量的方式为学生建立心理档案, 同时也为高校开展各种类型的心理健康教育与辅导活动提供依据。测量对象多数选择大一新生, 测量工具多选择 SCL-90、UPI、艾森克人格问卷、卡特尔 16PF 因素问卷、中国大学生心理健康量表等。以“大学新生心理测量”为主题, 通过 CNKI 进行检索, 检索年限为 2011-2012 年度, 共检索到相关研究文献约 106 篇, 其中研究工具采用 SCL-90 的有 76 篇, 占 71.7%。胡燕采用文献研究法发现, 2009~2010 两年间相关的实证研究文献约 133 篇, 其中采用 SCL-90 为研究工具的有 92 篇,^[1] 这些数据说明 SCL-90 在我国的大学生心理健康测量过程中仍有较高的使用频率。

SCL-90 作为国际上通用的心理健康筛查量表被广泛应用, 主要用于精神卫生和临床门诊领域, 也适用于大学生群体。但是, SCL-90 最早于 1975 年修订, 我国成人参考常模建立最早由金华、吴文源等(1986 年)组织全国 13 个地区协作完成 SCL-90 的 1388 名正常成人的常模资料,^[2] 时间已经过去 27 年, 且量表内容在文字表述及其理解方面相比现在也可能存在差异。随着社会的发展, 我国大学生群体有了新的变化, 具备了新的特征, 使用 SCL-90 作为测量工具是否还能完整地解释大学生的心理状况, 这是值得考虑的。早在 2005 年, 吴范武等人通过研究提出大学生心理健康调查过程中应当谨慎使用 SCL-90, 正确使用统计方法。^[3] 结合皖北某应用型高校 3920 例大学新生 SCL-90 的实际测查数据分析, 一方面了解和掌握应用型高校大学新生的心理健康实际状况, 为有效地开展大学生心理健康教育工作提供依据; 另一方面试图探寻 SCL-90 作为测量工具在统计学方面可能存在的误差及其对策。

* [基金项目] 宿州学院校级人文社科一般项目“户外拓展训练在地方高校人才心理素质培养过程中的应用研究”(项目编号:2013yyb12); 安徽省教育厅人文社科一般项目“应用性本科院校大学生学业诚信教育模式研究”(项目编号:SK2013B517)。

[收稿日期] 2015-01-03

[作者简介] 吴枝兵, 男, 安徽宣城人, 南京大学教育研究院高级访问学者, 宿州学院心理咨询中心讲师。
王 妹, 女, 安徽宿州人, 宿州学院思政部讲师。

二、3920 例大学新生 SCL - 90 调查数据统计与分析

1. 研究对象

以皖北某应用型高校 2013 年全体入学新生为测查对象。

2. 研究过程与方法

采用整群随机测试的方法。以班级为单位组织学生利用周末的时间参加测试。测试采用人机对话的方式进行。测量工具选择由北京心灵方舟科技发展有限公司研发的测试软件,主要以 SCL - 90 为测试量表收集数据。该量表包含有较广泛的精神病症状学内容,其中躯体感觉、生活习惯、人际关系状况、情绪情感、思维方式、行为特征、饮食睡眠等均有涉及。每一个项目均采取 1 ~ 5 级(也有 0 ~ 4 级)评分。

需要说明的是,SCL - 90 作为自评量表,选项

中的“轻、中、重”的具体涵义应该由自评者自己理解与体会,测试过程中不做硬性规定。整个测试过程均有一名专业心理老师辅导、答疑。但因为需要测试班级多,时间紧,任务重,指导老师未能对学生提出的问题一一解答。这对后续的统计结果产生了一些影响。测试结束后,测试数据经由测试主机导出,利用 Excel2003 进行初步数据整理,得到测量数据 3920 例,其中男生 2109 例,女生 1811 例;本科学生 3268 例,专科学生 652 例;文科学生 1531 例,理科学生 2389 例。再运用 SPSS16.0 for window 进行数据统计与分析。

3. 结果与分析

(1)3920 例大学新生 SCL - 90 描述性统计与分析

对 3920 名大学新生 SCL - 90 进行描述性统计分析,结果见表 1。

表 1 3920 例大学新生 SCL - 90 描述性统计(n = 3920)

项目	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
年龄	3920	15	28	18.91	1.151
总分	3920	90	368	133.22	30.158
躯体化	3920	1.00	4.00	1.3267	.33617
强迫	3920	1.00	4.30	1.7712	.43918
人际关系敏感	3920	1.00	4.66	1.6341	.45618
抑郁	3920	1.00	4.53	1.4389	.39522
焦虑	3920	1.00	4.40	1.4932	.40405
敌对	3920	1.00	5.00	1.4204	.39461
恐怖	3920	1.00	4.42	1.3313	.37154
偏执	3920	1.00	4.83	1.4965	.39746
精神病性	3920	1.00	4.70	1.4083	.35543
其他	3920	1.00	4.28	1.4453	.38812

由表 1 可知,本次参加心理健康检测的新生共有 3920 名获得测量数据,平均年龄 18.91 岁,总分最高 368 分,最低 90 分。以总分大于等于 160 分作为筛选阳性症状的分界,结果总检出率为 16.6%,以项目因子分 ≥ 2 分为阳性症状检测指标,2 ~ 2.9 为轻度,3 ~ 3.8 为中度,3.9 以上为重度,检测结果具体分布特征见表 2、表 3、表 4。

综合三表可以看出,尽管观测点不同(性别、学科类别、学历层次),但检测达到阳性症状的项目因子排序靠前的是强迫症状因子、人际关系敏感因子。由表 2 可知,除偏执因子外,女生在其他各项目因子的阳性检测率均高于男生。而表 3 中数据显示,文科学生各项目因子阳性症状检测率均高于理科学生。由表 4 可以看出,除少数项目因

子存在阳性检测率的不同(差异较小)外,本科学
生基本与专科学生持平。

(2)3920 例大学新生 SCL-90 项目因子等级
分布情况

表 2 3920 例大学新生 SCL-90 项目因子等级分布情况 (n=3920)

类别	躯体化	强迫	人际关系	抑郁	焦虑	敌对	恐怖	偏执	精神病性	合计(人次)
男生	57/2.7%	39/1.8%	53/2.5%	47/2.2%	55/2.6%	31/1.5%	57/2.7%	40/1.9%	54/2.6%	433
女生	54/2.9%	48/2.7%	46/2.5%	49/2.7%	54/2.9%	36/1.9%	52/2.8%	30/1.7%	49/2.7%	418
文科	40/2.6%	51/3.3%	39/2.5%	42/2.7%	51/3.3%	49/3.2%	54/3.5%	42/2.7%	53/3.4%	421
理科	61/2.6%	46/1.9%	50/2.1%	44/1.8%	58/2.5%	38/1.6%	55/2.4%	38/1.6%	60/2.6%	450
本科	86/2.6%	71/2.2%	70/2.2%	64/2%	94/2.9%	59/1.8%	94/2.9%	59/1.8%	85/2.6%	682
专科	25/3.8%	16/2.4%	19/2.9%	22/3.4%	25/3.8%	18/2.8%	25/3.8%	11/1.6%	18/2.8%	179

由表 2 可知,女生 SCL-90 项目因子检测达
到异常的除人际关系、偏执因子外,其余各因子均
高于男生,文科学检测异常率显著高于理科学
生,专科学生除偏执因子低于本科学学生外,其余各
因子均高于本科学学生,这与表 2、表 3、表 4 检测
的分布情况基本吻合。

表 3 3920 例大学新生 SCL-90 项目因子与全国常模组比较

项目因子	3920 例新生	全国青年组()	T1	全国大学生组	T2
躯体化	1.33 ± 0.34	1.34 ± 0.45	-2.47 *	1.37 ± 0.48	-8.057 ***
强迫症状	1.77 ± 0.44	1.69 ± 0.61	11.582 ***	1.62 ± 0.58	21.561 ***
人际关系敏感	1.63 ± 0.46	1.76 ± 0.69	-17.279 ***	1.65 ± 0.61	-2.182 *
抑郁	1.44 ± 0.40	1.57 ± 0.61	-20.762 ***	1.5 ± 0.59	-9.673 ***
焦虑	1.49 ± 0.41	1.42 ± 0.43	11.346 ***	1.39 ± 0.43	15.995 ***
敌对	1.42 ± 0.39	1.50 ± 0.57	-12.630 ***	1.46 ± 0.55	-6.283 ***
恐怖	1.33 ± 0.37	1.33 ± 0.47	0.218	1.23 ± 0.41	17.070 ***
偏执	1.50 ± 0.40	1.52 ± 0.60	-3.701 ***	1.43 ± 0.57	10.477 ***
精神病性	1.41 ± 0.36	1.36 ± 0.47	8.510 ***	1.39 ± 0.42	3.225 **

注: * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$, *** 表示 $p < 0.00$,下同。

表 3 显示,本届大学新生各项指标与全国常模
青年组相比,除恐怖因子无统计学意义外,其余因
子均有显著差异。其中,强迫症状、焦虑、精神病
性三个因子显著高于青年组,而人际关系敏感、抑
郁、敌对、偏执因子则显著低于青年组;与全国大
学生常模相比,本届大学新生在强迫症状、焦虑、

根据测试量表的规定,项目因子等级 = 1 时可
判定为异常。以此为检测标准,等级分布情况见
表 2。

(3)3920 例大学新生 SCL-90 不同群体间差
异性检验

其一,3920 例大学新生与全国常模组比较
将 3920 例大学新生 SCL-90 各检测指标均
数与全国常模青年组(781 人)和全国大学生组
(4141 人)进行比较,结果见表 3。

恐怖、偏执等因子方面得分明显偏高。

其二,3920 例大学新生不同群体间 T 检验
分别以性别、学科性质、学历层次对 3920 例大
学新生 SCL-90 各项指标进行 T 检验,结果见
表 4。

表4 3920例大学新生 SCL-90 不同群体 T 检验 (n=3920)

项目因子	性别	mean	t	学科性质	mean	t	学历层次	mean	t
躯体化	男:2109	1.3096	-3.444**	文:1531	1.3577	4.633***	本:3268	1.3239	-1.195
	女:1811	1.3466		理:2389	1.3069		专:652	1.3411	
强迫症状	2109	1.7449	-4.068***	1531	1.8166	5.153***	3268	1.7730	0.548
	1811	1.8020		2389	1.7421		652	1.7624	
人际关系	2109	1.6231	-1.635	1531	1.6795	5.004***	3268	1.6388	1.41
	敏感	1811	1.6470	2389	1.6050		652	1.6103	
抑郁	2109	1.3887	-8.676***	1531	1.4956	7.231***	3268	1.4379	-0.355
	1811	1.4975		2389	1.4026		652	1.4442	
焦虑	2109	1.4406	-8.894***	1531	1.5536	7.538***	3268	1.4927	-0.188
	1811	1.5546		2389	1.4546		652	1.4961	
敌对	2109	1.4123	-3.396	1531	1.4477	3.471**	3268	1.4223	0.64
	1811	1.4299		2389	1.4029		652	1.4109	
恐怖	2109	1.2631	-12.650***	1531	1.3916	8.201***	3268	1.3257	-2.108*
	1811	1.4107		2389	1.2927		652	1.3593	
偏执	2109	1.5005	0.675	1531	1.5317	4.449***	3268	1.4970	0.166
	1811	1.4919		2389	1.4740		652	1.4940	
精神病性	2109	1.3852	-4.408***	1531	1.4482	5.648***	3268	1.4098	0.559
	1811	1.4352		2389	1.3827		652	1.4009	

表4 数据显示,大一女生在躯体化、强迫症状、抑郁、焦虑、恐怖和精神病性6个因子方面均分显著高于男生,而在人际关系敏感、敌对、偏执等3个因子上,两者差异无统计学意义;文科新生各因子均分显著高于理科新生,且差异极为显著;本专科学学生差异比较除恐怖因子均分具有统计学意义外,其余各因子均分差异均不明显,这与前者(表2)检测结果有所出入,主要原因可能本专科新生样本量相差太大造成的。

其三,3920例大学新生不同群体内 T 检验

分别以男女生为考察对象,进行群体内 T 检验,结果发现,除敌对因子外,文科男生各因子得分普遍高于理科男生,且两者差异已达到统计学意义,但统计中没有发现专科男生与本科男生之间存在显著差异;文科女生所有因子得分均高于理科女生且差异极为显著,但本专科女生之间各因子差异不具有统计学意义。这与表4 所得数据基本吻合。

4.3920例大学新生 SCL-90 量表数据

误差分析

(1)数据效度不理想

数据效度是指一个量表所测数据对处于某种情境中个体行为进行预测的有效性。如 SCL-90 量表中各因子得分与被试临床观察的症状相关性高,则表示数据效度高,反之则低,效度不理想。国内有研究者提出在测试数据效度方面容易出现两种情况,即假阳性和假阴性,^[4]这一点在 3920 例大学新生测试数据中得到印证。在后续的随访和跟踪研究过程中发现,有部分各因子得分较高的学生心理困惑反而较少,而各因子得分较低的学生却反应出存在较为严重的心理问题,甚至是心理障碍。对 3920 例新生 SCL-90 所得数据进行可靠性检验,结果发现 Cronbach's Alpha 系数值为 0.95,表明学生在 9 个项目因子上的反应有很高的内部一致性,量表信度较高。至于出现假阳性和假阴性的数据可能存在以下几个原因。

一是被试对有些测试题目理解存在分歧。新生心理健康测试时间安排在入学 1 个月以后,以班

级为单位集体测试。因为人数多,时间匆忙,导致部分学生忽视了指导老师的提示。比如量表指导语中提示“根据最近一周以内下列可能存在情况进行回答”,很多学生是根据最近几个月、近半年甚至整个高中阶段存在的症状进行填写,这就使得测试结果可信度降低。另外,量表中关于“强迫症状”和“精神病性”两个部分的题目理解上存在分歧。比如对“做事反复检查”的情况,有些学生直接理解成强迫症,而“头脑中有不必要的想法或字句盘旋”则理解成上课时经常走神或开小差的行为。至于某些性格较为内向,和同学缺少交流的学生更倾向于选择“从未感到和其他人很亲近”的症状。因为班级宣传的问题,学生并没有把测试当做一项重要任务来认真完成,只是为了应付差事,所以,在测试过程存在胡乱填写的情况,甚至还发现有少数学生代做的现象,这些都影响了测试结果的准确性。

二是应激性事件导致学生存在暂时性的心理压力。对于刚入学的新生来说,一切都是新的。第一次远离家门,生活环境的变化,学习方式的改变,集体生活的开始,理想与现实的差距,军训等

等,都可能是造成学生产生情绪烦恼的应激性事件。应激性事件越多,心理健康水平越低。经过一段时间的调整,多数学生都能接受现状,重新确立自己的目标,适应了大学生活,心理问题也随之得到缓解。因此,在学生可能应激性事件最多的时候进行心理测试,测试结果的预测性也有待验证。

(2) 测试数据存在误用

SCL-90 尽管是测试一周以内可能存在的症状,但是在 90 个可能的症状中一个症状都没有的情况几乎不可能,也就是说,无论个体心理多么健康都会或多或少地存在一些症状。可是在 3920 例新生心理健康测量数据里存在 64 例总分为 90 的数据。依据前面的推断,这些数据可判定为异常数据,在统计过程中应当剔除。但一般的统计过程都将其包含在内,这里就存在数据误用的情况。将 64 例异常数据提出后进行描述性统计,结果发现(见表 5):包含总分在内的各项目因子分均有所增加。这说明 64 例异常数据对各项目因子的主效应产生了一定的影响,以至于影响到测试结果的准确性和真实性。

表 5 3856 例大学新生 SCL-90 描述性统计 (n = 3856)

项目	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
总分	3856	91	368	133.93	29.884
躯体化	3856	1.00	4.00	1.3322	.33629
强迫	3856	1.00	4.30	1.7840	.43133
人际关系敏感	3856	1.00	4.66	1.6446	.45251
抑郁	3856	1.00	4.53	1.4462	.39439
焦虑	3856	1.00	4.40	1.5014	.40232
敌对	3856	1.00	5.00	1.4274	.39411
恐怖	3856	1.00	4.42	1.3368	.37213
偏执	3856	1.00	4.83	1.5047	.39552
精神病性	3856	1.00	4.70	1.4151	.35442
其他	3856	1.00	4.28	1.4527	.38703

5. 讨论

(1) 3920 例大学新生心理健康总体状况

本次心理健康测量共 4010 名学生参加,因各种原因(比如中途离场)没有完成测试的有 90 人。测试结束后,由计算机导出的记录数据共有 3920 例,被试平均年龄 18.91 岁,总分最高 368,最低 90。以总分 ≥ 160 分作为考虑筛选阳性症状的分界,结果总检出率为 16.6%,这一检出率比以往略

有上升(2008 年为 15.2%,2011 年为 15.6%,2012 年为 16.1%)。检测达到阳性症状(≥ 2)的项目因子排序情况是:强迫症状、人际关系敏感、焦虑、偏执、敌对、抑郁、恐怖和精神病性。这一结果与谢金研究的结论基本相似。^[5]

从排序情况可以看出,现在的学生承受着来自家庭、学校、社会的三重期望,学习压力可想而知。自我期望值高、完美主义成了不少学生的个

性特质。在现实生活中若遇到自身无法解决的问题时又变得退缩、怀疑。强迫症状出现的一个根本原因就是对自己的不确定性。

人际关系问题一直困扰着众多的大学生,尤其是新生。第一次远离家庭,第一次来到城市,第一次住集体宿舍,甚至第一次在食堂就餐等等,都是大学生需要面对的。这些问题处理的好就可以顺利适应大学生活,处理不当就造成人际关系紧张的状况,由此会引发一系列消极情绪,包括焦虑、敌对、抑郁、偏执甚至神经质。这对尽快适应大学生活是极为不利的。

(2)3920 例不同大学新生群体心理健康状况

与全国常模青年组相比,除恐怖因子无统计学意义外,其余因子均有显著差异。其中,强迫症状、焦虑、精神病性三个因子显著高于青年组,而人际关系敏感、抑郁、敌对、偏执因子则显著低于青年组;与全国大学生常模相比,本届大学新生在强迫症状、焦虑、恐怖、偏执等因子方面得分明显较高,说明本校大学新生心理健康状况不太乐观。本次心理健康测量发现,除偏执因子外,女生在其他各项目因子的阳性检测率均高于男生,且差异显著,文科学生各项目因子阳性症状检测率均高于理科学生,差异显著。这与汪丽华、王志学等人的研究结论接近。^{[6][7]}对于女大学生来讲,入学第一学期是情绪最容易波动的时期。相比男生,不少女生期待在大一就有很好的表现。她们加入社团、参加各种组织竞选、积极参与班级活动、为自己确立考研或考其他证书的目标等等。然而事物的发展往往不遂己愿,一旦目标未能得偿便会自怨自艾,从而产生各种情绪困扰或障碍。从目前的就业形式看,文科毕业生不如理科学生,这可能也是文科学生承受比理科学生更大心理压力的主要原因之一。

本次研究还发现,不同学历层次方面得出的结论与其他研究者有所不同,本科学生测试结果基本与专科学生持平。主要原因一是本校新招收的专科学生数量与本科学生相差悬殊(3268:652),样本量小,对统计结果解释的贡献率就不高;二是本科生面临的诸多问题,专科学生同样也要有所面对。

(3)3920 例大学新生 SCL-90 测量数据误用情况

目前,SCL-90 是大学生心理健康测量过程中使用最频繁的量表之一,量表本身的信效度都比

较高,对于学生可能存在的心理隐患有一定的筛查作用。但是,由于量表使用过程中缺乏专业的指导和组织、部分题意理解有误、学生应付差事等等问题的存在,难免导致测试数据的真实性和准确性,进一步影响数据的最终统计分析。关于数据误用的情况目前研究者涉足较少,本次研究也只是抛砖引玉,希望有更多的研究者关注到这个问题。

6. 结论与建议

(1) 结论

第一,本次心理健康测量共获得记录数据 3920 例,被试平均年龄 18.91 岁,SCL-90 量表总分最高 368,最低 90。疑似阳性症状总检出率为 16.6%,检测达到阳性症状的项目因子排序情况是:强迫症状、人际关系敏感、焦虑、偏执、敌对、抑郁、恐怖和精神病性。总体检测状况不太乐观。

第二,除偏执因子外,女生在其他各项目因子的阳性检测率均高于男生;文科学生各项目因子阳性症状检测率均高于理科学生;除少数项目因子存在阳性检测率的不同(差异较小)外,本科学生基本与专科学生持平。

第三,与全国常模青年组相比,本届大学新生除恐怖因子无统计学意义外,其余因子均有显著差异。其中,强迫症状、焦虑、精神病性三个因子显著高于青年组,而人际关系敏感、抑郁、敌对、偏执因子则显著低于青年组;与全国大学生常模相比,本届大学新生在强迫症状、焦虑、恐怖、偏执等因子方面得分明显较高。

第四,大一女生在躯体化、强迫症状、抑郁、焦虑、恐怖和精神病性 6 个因子方面均分显著高于男生,而在人际关系敏感、敌对、偏执等 3 个因子上,两者差异无统计学意义;文科新生各因子均分显著高于理科新生,且差异极为显著;不同学历层次学生除恐怖因子均分具有统计学意义外,其余各因子均分差异均不明显。

第五,除敌对因子外,文科男生各因子均分普遍高于理科男生,且两者差异已达到统计学意义,但专科男生与本科男生之间存在显著差异;文科女生所有因子得分均高于理科女生且差异极为显著,但本专科女生之间各因子差异不具有统计学意义。说明学历不是造成心理健康差异的主要因素。

第六,本次心理健康测量还发现了不足之处:一是测量数据效度有待进一步提高,二是测试数

据存在误用的情况。

(2) 建议

第一,将大学生心理健康教育工作作为学校发展的重点工作之一,构建大学生心理健康教育体系

国家一直高度关注大学生的健康成长。教育部、各级教育主管部门纷纷发文要求加强大学生心理健康教育工作。高校应高度重视大学生的心理健康问题,从新生进校伊始就开展心理健康教育工作。深入研究当代大学生心理发展的特点和规律,有针对性地开展各种心理健康教育与辅导活动,改进教育内容,拓展教育方法和形式,构建和完善大学生心理健康教育体系。

第二,利用各种渠道,广泛开展心理健康知识科普宣传

心理问题的产生,很多都源自心理健康意识和知识的缺乏。高中时代的学生,因为忙于学习,很少关注自己内心的状态。上了大学后,学习任务相对减少,便开始关注到自己的内心世界。环境变了,各种适应性的问题接踵而至。兴奋、期待、焦虑、紧张、失落、迷茫,情绪的变幻莫测,让缺少有效解决问题策略的大学新生们束手无策。因此,高校应该在新生入学后就广泛开展心理健康知识科普宣传。利用心理健康课、团体心理辅导、校园网络、宣传栏、宣传手册、校内刊物等多种形式,使新生了解和掌握基本的心理健康知识、技能,学会自我评价,确立自我保健的意识。

第三,开展户外素质拓展活动,帮助新生尽快适应大学生活

适应问题是大学新生面临的主要问题,涉及学习、生活、人际交往等领域。通过开展户外素质拓展活动,可以提高新生对环境的适应能力。比如,通过开展人际交往训练,可以帮助学生树立正确的自我意识,学会宽容、尊重别人,从而提升自己的人际吸引力。

第四,构建校园心理健康防御体系,保障大学生健康成长

心理健康教育工作应遵循预防为主的原则,强化校园危机干预和防御体系的建设。个别心理

咨询或团体心理辅导只能解决少数学生存在的心理问题,而不能及时发现和帮助更多的问题学生。因此,高校应当采取积极主动的工作方式,防患于未然,构建校园心理健康联动式防御体系,保障大学生健康成长。

第五,重视心理健康测量工作,为学生建立心理档案

心理健康测量是心理健康教育工作有效开展的前提。通过心理健康测量,将一部分可能存在心理问题隐患的学生筛选出来,作为心理咨询和辅导的对象加以关注。将心理问题消解在萌芽状态是心理咨询的根本要求。高校应当重视开展学生的心理健康普测工作。一是加强心理健康教育教师队伍建设,培养专业的心理测试指导教师;二是配备专业的、科学化的、多功能心理测试软件;三是在心理健康测量的基础上为学生建立心理档案,做好跟踪服务

[参 考 文 献]

- [1] 胡燕. SCL-90 用于大学新生心理健康普查的统计误用[J]. 辽宁医学院学报(社会科学版), 2012(1).
- [2] 金华, 吴文源, 张明源. 中国正常人 SCL-90 评定结果的初步分析[J]. 中国神经精神疾病杂志, 1986(5).
- [3] 吴范武, 金子环. 症状自评量表调查研究中统计方法的正确应用[J]. 中国临床心理学杂志, 2005(5).
- [4] 胡燕. SCL-90 用于大学新生心理健康普查的局限性研究[J]. 长春大学学报, 2012(4).
- [5] 谢金. 基于 SCL-90 新升本院校的大学新生心理健康调查研究[J]. 文教资料, 2011(8).
- [6] 汪丽华, 徐强. 大学新生的心理健康状况和心理健康教育——对两所不同类型的大学新生心理健康测试的分析[J]. 浙江传媒学院学报, 2008(4).
- [7] 王志学. 大学新生心理健康状况调查报告[J]. 吉林农业科技学院学报, 2011(4).

(责任编辑 言 者)

大学生生命教育探析

——基于北京市海淀区部分高校大学生的调查

罗盛齐

(中国青年政治学院中国马克思主义学院, 北京 100089)

[摘要] 面对频繁发生的大学生自杀及伤害他人生命的事件,开展大学生生命教育已经迫在眉睫。国家教育规划纲要也已明确须重视生命教育。调查发现,大学生生命观的基本现状是好的,但也存在这样或那样的问题。大学生对生命教育反响积极,诉求强烈,然而,当前大学生生命教育却是不充分和不理想的。新形势下,开展科学系统、实效性强的大学生生命教育,需要学校、社会和家庭达成共识、形成合力。

[关键词] 大学生; 生命教育; 生命观

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0038-05

近年来,大学生自杀、投毒、虐待动物等新闻频繁见诸媒体,引发了全社会广泛关注。作为接受高等教育的大学生,做出与自己身份和学识极不相符的举动,让人感到无比痛心。人们逐渐意识到,开展大学生生命教育迫在眉睫。

一、大学生生命教育的内涵及意义

1. 大学生生命教育的内涵

生命是教育的逻辑起点,也是教育的最高目的。^[1]目前,学术界对生命教育的界定繁多,可谓见仁见智,一个较为广泛的共识是,生命教育是以生命为起点,发展生命、完善生命并以提升生命质量与意义为宗旨的新型教育。^[2]生命教育在于倡导构建人本教育,这与我国高等教育“育人为本”的理念是相吻合的,生命教育理应成为高等教育的一部分。大学生是社会主义的建设者和接班人,在大学生群体中开展生命教育必须符合其成长发展规律。

(1) 引导大学生认识生命、珍惜生命

大学生涯是一个人价值观形成的重要时期,这个价值观中也包含了对生命的认知和态度。大学生自杀、轻生现象暴露出不少大学生生命意识

淡薄的问题。大学生生命教育首先要把树立起大学生认识生命、珍惜生命的生命观作为基本目标,通过行之有效的手段,让尚处在性格情绪不稳定时期的大学生以敬畏之心对待生命。同时,教育大学生以正确、完整的生命观对待他人生命,包括动物、植物,促进人与人和谐、人与自然和谐。

(2) 引导大学生尊重生命、发展生命

从本质上来说,人之生命是生活的基础,人之生活则是生命的表现,两者统一构成完整的人生。^[3]在培养生命生存意识的基础上,大学生生命教育要以培养生命责任意识为路径,即教育引导大学生提高生命质量,追求生活品质,树立起对生命的责任和对生活的信心,尊重和正视生命中可能面临的挫折、低谷,学会通过正确的途径发泄情绪、克服困难,以积极健康的心态在生命发展的道路上迎接挑战。

(3) 引导大学生热爱生命、实现生命

生命教育是关于生命的教育,但不单是关于人之自然生命如何保护的教育,更重要的是关于人之人文生命的性质、价值与意义之厘定、开掘与光大的教育。^[4]大学生生命教育的最高层次就是使大学生形成生命自觉,把生命看作美好和神圣

[收稿日期] 2015-01-16

[作者简介] 罗盛齐,男,四川成都人,中国青年政治学院中国马克思主义学院马克思主义基本原理专业硕士研究生。

的事物,发自内心产生对生命的眷恋和热爱,并将这种纯粹的感情转化为追求人生理想、实现生命价值的生动实践。

2. 开展大学生生命教育的意义

(1) 经济社会发展的必然要求

改革开放三十多年来,我国经济社会快速发展,大学生的未来充满着前所未有的机遇,也面临着更大挑战。就业、婚姻、教育、医疗、养老等现实问题接踵而至,加重了人的精神负担。据国家卫计委最新统计结果显示,2013年,我国城市和农村居民非疾病死亡原因中,自杀死亡仅次于交通事故、意外跌落,高居第三位。^{[5](PP.302-326)}事实充分印证现代社会不仅需要掌握专业技能型的人,更需要人格独立而健全、能够承受风险和压力、具有远大理想和追求、生命观完整而正确的高素质复合型的人。面对日新月异又纷繁复杂的社会,大学生需要接受系统的生命教育。

(2) 高等教育改革的必然选择

我国在探索“怎样建设社会主义”的问题上提出了解放和发展生产力,并且遵循“科学技术是第一生产力”^{[6](P.274)}。恢复高考以来,高等教育不断引进西方的科学教育体系,大量开设理工农医类专业,为社会主义现代化建设输送了大量科学人才。这对于改变经济社会落后局面,提升国家综合实力而言,是正确和合乎时宜的。然而,问题出在文理分家、重理轻文,狭义理解了科学的含义。对于生命教育而言,现行的教育体制更侧重从生物、自然科学角度去教会学生认识生命,而涉及“生命的价值是什么”“如何实现生命价值”等内容则少之又少。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》首次提出重视生命教育。这是国家层面的教育创新,为高等教育指明了改革方向,为生命的教育注入了人文科学的元素。

(3) 学生成长发展的必由之路

现代教育是重视人的教育,讲究以人为本、人文至上。虽然教育方法不尽相同,教育手段相去甚远,教育目的却是高度一致——育人成才。我国高等教育提出的目标是培养德智体美全面发展的人。德即养成生命道德,尊重自己也尊重他人的生命;智即学习生命知识,掌握自然生命的生老病死;体即贮存生命“本钱”,为实现生命价值奠定身体基础;美即欣赏生命之美,体悟生命可爱可贵的意蕴。这里再次印证了生命是教育的逻辑起点和最高目的。因此,德智体美全面发展的社会主

义建设者和接班人必然是生命观正确和完整的人,这既是一切其他教育的基础,也是教育成才的最终目的,更是一个学生成长发展的必由之路。

二、大学生生命教育在我国的发展及现状分析

1. 生命教育在我国的发展

1968年,为应对频发的青少年自杀现象,美国学者杰·唐纳华·特士首次提出了生命教育的思想。1979年,澳大利亚成立了全世界最早的生命教育机构——“生命教育中心”。经过半个世纪的传播和发展,生命教育的理论和实践在欧洲、北美、日本等发达地区和国家取得了长足的进步。

我国的生命教育起步较晚。直到20世纪末,香港、澳门和台湾才相继开展了生命教育活动。就大陆地区而言,生命教育首先是以环境教育、安全教育等形式出现的。一些学校还结合预防艾滋病、远离毒品、抵制不健康网络以及生存安全等开发了热爱生命的课程。^[7]2004年11月,辽宁省启动了“中小生命教育工程”,提出了《中小生命教育专项工作方案》,在大陆首开先河。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》发布,提出了“重视安全教育、生命教育、国防教育、可持续发展教育”,生命教育上升为国家教育战略。

我国大学生生命教育的理论和实践是紧随生命教育传入我国开展起来的。2003年,湖北省召开了全国第一次以“预防大学生自杀”为主题的“防止高校学生自杀专题会议”。2006年,江西师范大学率先在大学生中开设了“生命教育与生死哲学”的公选课。2008年,云南省在各省属高校实施了以“生命、生存、生活”为主题的“三生教育”。^[8]据中国知网数据显示,我国最早的大学生生命教育研究文献见于2003年。2010年,北京师范大学生命教育研究中心成立,这是我国首家以生命教育为研究专题的学术机构。经过十多年的发展,大学生生命教育已逐渐在全国范围内开展起来。

2. 大学生生命教育的现状分析

为了解大学生生命观和生命教育现状,笔者对北京市海淀区部分高校(中国青年政治学院、北京外国语大学、中央民族大学、北京理工大学、中国人民大学)进行了“大学生生命观及生命教育现状调查问卷”随机抽样问卷调查,共发放问卷300份,收回279份,回收率93%,有效问卷267份,有

效率95.7%。被调查大学生中,从性别来看,有男生105人,女生162人;学历方面,本科生241人,硕士生23人,博士生3人;专业方面,哲学社会科学类专业学生172人,理工农医类专业学生95人。现将结果分析如下:

(1)大学生受各种困扰较多,承受能力较弱

在生活满意度方面,感到相当满意或比较满意的占41.2%,一般的占31.5%,感到不满意或很不满意的占27.3%;心理承受能力上,认为相当好或比较好的占30.7%,一般的占41.9%,不好或很不好占27.4%;在被问及“现实生活中,给你带来困扰的有哪些原因(多选)”时,被提及最多的依次是“就业形势严峻”,占95.9%,认为“学习压力大”的占87.6%,感觉“人际关系紧张”的占65.2%,认为“情感压力大”的占45.3%，“生活困难”的占25.8%，“家庭关系不和”的占10.9%,有“特殊成长经历”的占2.2%。以上说明,大学生在生活中常常受到来自就业、学习、人际、情感、经济、家庭方面的压力和困扰,这与当前经济社会发展的客观实际相符合。大学生面对如此多的压力和困扰时,感到自身的承受能力较弱,对生活的满意度不高。

(2)大学生极少寻求专业心理辅导,潜在自杀隐患不少

当被问及“当你遇到不如意的事情时,你会如何处理(多选)”时,大学生更倾向于寻求身边亲近的同龄人帮助(“找同学交流”占97.8%),或求助于值得信任的父母或长辈(占53.2%)、老师(占47.6%),但“忍气吞声”现象(“闷在心里自己消化”占70.8%)频发,不容忽视,这可能与一些过于隐私或难以启齿的困扰有关,故选择“通过网络寻找交流”(占42.9%)的也不在少数。然而,仅有的同学选择通过专业心理咨询排解情绪(占7.1%)。被问及自己是否有过轻生念头,77.2%的大学生表示“没有”,16.1%的大学生表示“有,就一次”,还有6.7%的大学生表示“不止一次”。对于身边同学是否有轻生现象,82.4%的大学生表示“没有”,5.2%的大学生表示“2到5个”,12.4%的大学生表示“一个”,没有人选择“超过5个”。在有过轻生念头的大学生(共61人)中,67.2%的大学生表示“自杀念头不强烈,一会儿就没事了”,21.3%的大学生表示“很强烈,过一段时间才缓解”,8.2%的大学生表示“极强烈,差一点就实施了”,2人(占比3.3%)选择“极强烈,并且造成过自我伤害”。以上说明,超过五分之一的同

学有过轻生的念头,个别还不止一次产生过轻生念头。同时,他们感觉到周围同学的轻生现象时有存在。虽然大部分同学轻生念头仅一会儿就消失了,但潜在的自杀隐患不少,甚至有极个别的同学产生过自我伤害。

(3)大学生对生命怀有朴素情感,具有崇高认识

当被问及“对近来网络热议的广西玉林举办狗肉节的态度时”,72.3%的同学“反对,狗也是条命”,16.5%的同学“同意,这是地方风俗”,11.2%同学认为“无所谓”。在被问及“对食用鸡、鸭、鱼、猪、牛等动物的态度”时,59.2%同学表示“同意,营养价值高”,9.7%同学表示“反对,动物也有生命”,31.1%同学表示“无所谓”。对于“生命的意义和价值是什么(多选)”,认为“追求自己的信仰”的占98.9%，“挑战和超越自我”的占87.3%，“受到社会认可和他人尊重”的占74.2%，“奉献”的占69.7%，“有较高地位和一定经济实力”的占63.3%，“平淡从容地生活”的占54.7%，“吃喝玩乐,享受人生”的占11.6%，选择“其他”的占3.4%。从以上数据看,大部分同学认为狗肉节是在残害动物生命,却并不以同样态度看待食用鸡、鸭、鱼、猪、牛等动物的行为,并认为“营养价值高”,这说明大学生对待生命怀有朴素情感。然而,在有关生命价值和意义问题上,同学们态度鲜明,视实现理想信念为最高目的,自觉摒弃吃喝享乐的安逸生活,说明大学生具有崇高的生命价值观。

(4)大学生常常思考生命,受他人影响很大

在“你会对人的生命及生命价值进行思考吗”问题中,77.2%的同学表示“经常”,17.6%表示“偶尔”,5.2%的同学表示“几乎不”,没有人选择“从不”。在“你认为下列哪一个因素对生命看法的形成影响最大”问题中,35.6%的同学表示“社会现象”,26.2%的同学表示“父母及家庭的影响”,24.3%的同学表示“学校的教育”,13.9%的同学表示“自己的性格”。以上说明,大学生对待生命的态度积极,常常思考生命的价值和意义,且生命价值观单纯而高尚。然而,大学生在形成生命观时却受外界影响很大,其中来自社会、家庭、学校的影响程度较大。大学生身处学校,却感到学校对其生命观的形成作用小于社会和家庭,说明作为教育主阵地的学校生命教育还远远不够。

(5)大学生对生命教育感性认识较多,课程诉求强烈

当被问及是否了解生命教育时,占比31.1%的同学表示“了解”,占比58.4%的同学表示“不太了解”,占比10.5%的同学表示“没听过”。当被问及学校是否有生命教育或相关课程时,占比73.1%的同学表示“有”,占比26.9%的同学表示“没有”。占比83.9%的同学认为开设生命教育及相关课程“非常有必要”或“有必要”,占比16.1%的同学认为“没必要”。同时,占比92.5%的同学表示需要“开设系统、完整的生命教育课程”,占比86.9%的同学表示需要“开展主题实践活动”,占比81.3%的同学表示需要“通过学科间渗透教学”,占比71.9%的同学表示需要“举办专题讲座”,占比2.2%的同学选择“其他”。以上说明,大学生虽然感觉自己生命教育了解不多,但几乎都认为学校开设了生命教育及相关课程,对生命教育存在一定感性认识。大学生进一步表示,希望通过多种形式和措施加强和改进生命教育,他们对开设系统、完整的生命教育课程的诉求强烈。

(6) 高校生命教育缺乏科学体系,效果不显著

当被问及学校生命教育课程的性质时,占比13.3%的同学选择“公共必修课”,占比27.7%的同学选择“专业必修课”,占比42.6%的同学选择“公共选修课”,占比16.4%的同学选择“专业选修课”。当被问及学校生命教育或相关课程的效果时,占比8.2%的同学认为“效果很大”,占比64.1%的认为“效果一般”,占比27.7%的认为“没有效果”。如果用一个词来形容学校生命教育课程,这些同学中10.2%选择“安全教育”,67.2%选择“心理健康教育”,14.9%选择“生物科学教育”,7.7%选择“思想观念教育”。据了解,被调查学校均未开设严格意义上的“生命教育”课程,而是通过类似“心理咨询课”(专业选修课)、“心理学”(专业必修课)、“大学生心理健康”(公选课)等课程涉及生命教育,这些课程以文科类专业选修课居多。因此,大部分同学认为学校开设的生命教育课程就是心理健康教育,且学习效果并不理想。

三、大学生生命教育实践途径

调查表明,大学生生命观的基本现状是好的,但也存在这样或那样的问题。大学生渴望接受系统科学的生命教育,然而,当前高校所提供的生命教育却是不充分和不理想的。新形势下,如何有效应对大学生自杀、投毒等漠视自己或他人生命的现象,开展系统的、有针对性的大学生生命教

育,学校、社会和家庭必须达成共识,形成合力。

1. 学校层面

学校教育是教育的主体形态,学校也是开展大学生生命教育的最主要场所。开展大学生生命教育必须充分挖掘和调动学校资源,创新学校教育的形式和载体,集中精力从大环境、主渠道和全方位等方面下工夫,形成生命教育在学校教育中的全程全域全员覆盖。

(1) 树立关怀生命的教育理念

思想观念是用来指导实践的,树立关怀生命的教育理念对于开展大学生生命教育具有重要意义。教育理念渗透于学校管理、教学的方方面面,有利于形成生命教育的大环境。管理上,学校领导应带头实施人性化管理,把人作为管理的根本出发点和落脚点,自上而下形成尊重生命、关怀生命的工作自觉。教学上,以教师为主导,把“教书”和“育人”紧密结合起来,引导学生“先做人再做学问”,形成尊重人、理解人、发挥人的潜能,促进人的全面发展的教学格局,使生命教育理念深入人心。

(2) 开设系统科学的生命教育课程

课堂教学是开展大学生生命教育的主渠道。开设生命教育课程不仅仅需要一腔热忱,当务之急是要搞清楚这门课的目标、性质和背景,科学制定大纲、教材等,从场地、设备、师资等方面予以倾斜与支持,从软硬件方面保证课程的顺利开设。同时,要充分认识到生命教育在我国起步较晚、发展较慢的现实,我们需要借鉴其他国家和地区的成功经验和做法,加以符合中国国情的改造,力求在课程形式和内容上严谨科学而不拘泥,完整系统而不僵化。

(3) 加强第二课堂引导

第二课堂教育是对课堂教学的延伸和补充,是全方位开展大学生生命教育的重要载体和依托。第二课堂是靠兴趣爱好把大学生聚集在一起的,受到大学生的追捧和欢迎,其在组织引导和团结凝聚学生方面作用明显,创造了开展大学生生命教育的有利条件。事实上,生命教育更多的是一种体验式教学,这符合第二课堂的特点。一方面,应大力开展生命教育主题活动,重在专业性、趣味性、知识性;另一方面,在其他社团和课外活动中融入生命教育理念,使大学生在形式多样、丰富多彩的活动中潜移默化地接受生命教育,从而形成理论和实践相结合、多种途径相促进的生命教育格局。

(4) 创新综合评价机制

通过调查发现,来自学业的压力是大学生最大困扰。长期以来,学习成绩是评价学生最主要的甚至是唯一的标准。在“以分取人”的现实中,逢考必胜和完全放弃的学生都是少数,大部分学生都面临着你追我赶、不进则退的巨大压力。学生对待压力的态度如果稍有偏差,就极易导致自杀轻生的现象。因此,要解决这样的问题,必须大力倡导素质教育,创新综合评价机制,真正做到有教无类,相信人人皆能成才。

2. 社会和家庭层面

人是一切社会关系的总和,大学生不仅具有高等教育中的一种受教育者身份,他们在社会和家庭生活中更是扮演着多种角色。此次调查显示,大学生生命观的形成受他人影响很大,其中来自社会和家庭的比例最高。因此,社会和家庭应在大学生生命教育工作格局中起到重要的辅助作用。

(1) 建立全社会生命关爱机制

近年来,一些慈善机构和社会组织开始关注大学生自杀等现象,通过开展一系列生命关爱的公益活动,号召人们行动起来关心大学生身心健康成长。然而,这些活动覆盖面和影响力毕竟是有限的,如何在全社会开展常态、长效的大学生生命教育工作,需要政府部门加强顶层设计。当前形势下,可以积极探索推动预防青少年自杀立法,以法律的形式,明确相关单位和机构权责,系统整合学校、社会、家庭各方面力量,完善危机干预机制,力促全社会共同关注和参与大学生生命教育工作。

(2) 加强新闻媒体的伦理道德建设

随着信息技术发展,新媒体对传统媒体的冲击不可谓不大。一些新闻媒体为在市场竞争中求得一席之地,过度注重突发性、事件性报道,甚至过度“包装”和“渲染”新闻基调以博取眼球。这在大学生自杀新闻报道中表现尤为突出,一些新闻报道不仅没有发自人道精神的关怀和同情,反而在公众心目中留下了大学生自杀已成为常态的错误印象。正因为媒体营造的拟态环境并不是社会真实环境的展现,致使我国自杀和青少年自杀现象的真相并没有得到有效呈现。^[9]原本悲惨的行为,缺少了人文关怀的视角,对全社会自杀干预产生不利影响,甚至有可能导致“自杀传

染”^[10]。因此,新闻媒体必须加强伦理道德建设,注意这类新闻的报道方式及其隐含其中的伦理道德,共建积极和谐的全社会生命关爱环境。

(3) 发挥家庭教育的特殊作用

家长是大学生生命发展中的第一任老师,其思想观念和行为习惯潜移默化地影响着大学生,对大学生生命观的形成起到重要作用。大学生生命观形成的正确与否,很大一部分取决于家庭环境。温馨有爱的家庭氛围是大学生形成正确生命观的基础。因此,发挥好家庭教育的特殊作用,对开展大学生生命教育具有重要意义。生活中,由家长带头,从小事做起,坚持正面教育,树立责任、担当、有为的意识,理解、包容、谦让的修养,尊重、呵护、关爱的氛围,为大学生身心健康成长铺平道路。同时,家庭生活难免有磕碰,人生成长也不会一帆风顺,家长要引导大学生正确认识矛盾和挫折,理性对待、理智处理生活中的困难和问题,锻造大学生从容、自信、坚强的品格。

[参 考 文 献]

- [1] 肖香烟. 生命教育与思想政治教育、心理健康教育的关系[J]. 中国青年政治学院学报,2009(4).
- [2] 吴威威. 高校德育的重要维度:生命教育[J]. 中国高教研究,2007(6).
- [3] 郑晓江. 关于“生命教育”中几个问题的思考[J]. 福建论坛(社科教育版),2005(9).
- [4] 郑晓江. 从生命教育兴起的背景看中国生命教育的特色[J]. 思想理论教育,2007(20).
- [5] 国家卫生和计划生育委员会. 2014 中国卫生和计划生育统计年鉴[Z]. 北京:中国协和医科大学出版社,2014.
- [6] 邓小平. 邓小平文选(第3卷)[M]. 北京:人民出版社,1993.
- [7] 李高峰. 国内生命教育研究述评[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2009(6).
- [8] 徐洁,常美玲. 大学生生命价值观研究的现状、问题及方向[J]. 中国青年研究,2011(11).
- [9] 黄雄英,邓希泉. 中国青少年自杀现象的宏观态势与辩证分析——基于2002—2009年中国青少年自杀统计数据的研究[J]. 中国青年研究,2011(11).
- [10] 徐艳红. 我国媒体自杀报道的伦理规范研究[D]. 中国社会科学院研究生院,2010.

(责任编辑 师 语)

“犬儒主义”对当代大学生的影响研究

魏晓冉 平章起

(南开大学马克思主义教育学院, 天津 300071)

[摘要] 现代犬儒主义的产生有诸多原因:市场经济改革、社会失范现象突出,人们原有意识形态受到剧烈冲击;政治生活失范、政治理想缺失;多种社会思潮泛滥,使得犬儒主义得以乘虚而入。同时,现代犬儒主义借助互联网和新媒体的力量,传播速度更快,影响面更广。只有切实提高高校思想政治教育的实效性,形成全社会教育合力,才能有效地削弱现代犬儒主义给当代大学生带来的消极影响。

[关键词] 犬儒主义; 大学生; 网络; 品德教育

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0043-04

“犬儒主义”产生于公元前四世纪的古希腊社会,作为一种标新立异的生活哲学,被誉为古希腊四大学派之一。由于这些学者举止言谈、行为方式、生活态度与“犬”的忠诚、勇敢、感觉灵敏、敢咬敢斗等特征很相似,因此被称为“犬儒主义者”,他们在公共场合旁若无人、随心所欲、放浪形骸,却又可靠忠诚、敌我分明。一般认为,犬儒主义是由苏格拉底的学生安提斯泰尼创立的,犬儒主义学派在苏格拉底学派中最具影响。第欧根尼是犬儒主义最具代表性的思想家,他是一位实践主义者,他以行动向世人展示他自己的生活哲学。他崇尚自由,蔑视权贵和社会习俗,以住在木桶中的怪异行为向世人证明尘世物质是束缚自由的最大障碍。雅典人因此称他为“犬”,即“像狗一样活着的人”,这也是“犬儒”一词的由来。

一、从古代犬儒主义的生活哲学到现代犬儒主义的意识形态

对犬儒主义做历史分析有助于我们更深刻地理解现代犬儒主义对人们的影响。从古代犬儒主义的生活哲学到现代犬儒主义的意识形态的变化,其间经过漫长的历史过程,虽然这些变化是潜移默化的,但这一学派的历史作用并没有消失,在

新历史条件下,又呈现出许多新的特征和功能。

1. 古代犬儒主义是一种生活的哲学,是特殊社会现实生活的反映

“犬儒主义”是由古希腊犬儒学派的思想观点与他们现实生活方式相互碰撞、摩擦而产生的。在古希腊社会矛盾加剧、社会失范严重的背景下,犬儒主义者崇尚原始自然主义的生活方式,遵守传统的道德原则,是具有一定的积极意义的。犬儒主义学派的思想观点又受到智者学派的思想启示,合理地吸收了苏格拉底的一些观点,因而在当时社会转型的条件下受到人们的极大关注。犬儒主义学派具有顽强的生命力,它的影响渗透到古希腊和古罗马两大帝国,经历了安提斯泰尼创立,第欧根尼发扬光大,在克拉底那里出现转型,乃至后来出现大量鱼龙混杂、欺世盗名的犬军这样一个变化发展过程。早期的犬儒是极其愤世嫉俗的,他们敢于蔑视政治权威,抵制一切世俗功利,追求简单的物质生活。后期的犬儒虽然继承了早期犬儒的一些特征,却丧失了早期犬儒的批判锋芒,失去了赖以依据的道德准则,开始与世俗同流合污,成为“玩世不恭”的代名词。

“在古代的犬儒之意中具有这样三种倾向:一

[收稿日期] 2015-01-10

[作者简介] 魏晓冉,男,山东滨州人,南开大学马克思主义教育学院硕士研究生。

平章起,男,河北故城人,南开大学马克思主义教育学院教授,博士生导师。

是随遇而安的非欲生活方式,二是不相信一切现有价值,三是戏剧性的冷嘲热讽。”^[1]古典的犬儒主义一直坚守着自己的道德原则,是一种愤世嫉俗的社会批判思潮。而随着这种犬儒理念的传播、影响的扩大,犬儒主义的精神内核发生了细微的但根本性的变化:渐渐丧失了其坚守的道德原则。当犬儒主义者把世界看成是一片漆黑,没有一丝诚实的光辉的时候,不相信、怀疑一切便成为一种常态,变成了一种反社会文化的意识形态。犬儒主义认为,世界既是一场大荒谬、大玩笑,我亦唯有以荒谬和玩笑对待之。

2. 现代犬儒主义作为一种新意识形态,出现诸多新的特征

现代犬儒主义发展成为一种虚无主义,这种虚无主义具有强烈的自欺性。犬儒主义不是单纯的“时代病”,因为它有着自己的历史,但犬儒主义者毫无疑问是当下的历史造就的,他们无时无刻不在反问、嘲讽自己所处的时代,从公元前的雅典到21世纪的今天没有间断。

胡平在《犬儒主义——今日中国的现状》一文中关于现代犬儒主义者的特征有不少经典的表述。当强权在欺负弱小的时候,犬儒的态度是:“都不是好东西,我谁也不帮”,“犬儒本来未必全是势利,但是他既然抹杀了善恶是非,结果到头来就只剩下了势利”,“什么都是假的,只有钱才是真的”。这是犬儒主义者对待道德的态度,也是实用主义态度的一种表现。“犬儒不只是失望,犬儒是放弃希望,并转而嘲笑希望”,“年轻人变成犬儒实在是最可悲之事,他们还不曾追求,就已然放弃;他们还没有长成,就已经衰老;他们还什么都不知道呢,就什么都不相信了”,“犬儒主义是循环论证的自我实现的悲观主义:犬儒主义不相信理想可以实现,所以他不为理想而努力,所以理想就不会实现,所以他就更不相信,所以就更不努力,所以就更不相信,所以……所以……”^[2]。这体现了犬儒主义者在面对现实屡次碰壁之后对待未来的态度。现代犬儒主义作为一种新的意识形态,既具有意识形态的特征,同时也具有意识形态的评判特征,但是这种批判慢慢成为一种不认同的接受、不说话的抗争,更具虚伪性、利己性。“什么都信、什么也都不信,信什么并不意味着做什么,在现实中完全可以信一套做一套。”^{[3](P.41)}这种思想上不洁身自好,实践上又不避世俗、追求功

利的态度,赋予了现代犬儒主义者鲜明的形象。

同时,现代犬儒主义依靠高度发达的互联网技术,其影响方式、发展途径都发生了很大的变化,依赖互联网的匿名、及时、网状传播等特性,影响面越来越大,其群体更加趋于年轻化、高知化。

二、现代犬儒主义对当代中国大学生的影响及原因分析

现代犬儒主义在当代中国也存在,并有流行、泛滥之趋势。在经历了苏东巨变带来的共产主义理想的危机,社会转型的动荡不安使社会主义意识形态严重受挫之后,一些在校大学生对在社会革命和建设形成的理想信念发生了动摇。改革开放之后,我国以经济建设为中心,把经济发展作为社会发展的重中之重,文化价值追求的缺位和经济乱象的产生在一定程度上造成了道德危机和价值观的混乱。对社会政治的冷淡,视人生如戏一般的调侃,重新解构人生的价值、意义成为了一种时尚,这种现象在网络信息技术突飞猛进的今天似乎更加变本加厉。现代犬儒主义的流行有许多现实的原因。

1. 市场经济的改革和社会失范现象突出,人们原有意识形态受到剧烈冲击

犬儒主义在当代中国的产生、流行有着诸多因素。改革开放使我国一跃成为世界第二大经济体,人们的生活水平显著提高,综合国力明显增强。但是在经济繁荣的背后我们应该清醒认识到贫富差距在进一步拉大,分配不均问题更加尖锐,这无疑会让涉世不深的年轻人产生对社会的不满情绪。在市场经济改革一切“向钱看”的浪潮中,追求功利、金钱至上的实用主义态度也随之而来,这些成为犬儒主义思想滋生、泛滥的温床。我国在社会转型过程中,一些人因为经济利益和社会利益没有得到保障,对社会愤懑与不满。在社会转型的过程当中,各种原有的经济体制、社会管理体制、社会生活规范等都会在不同程度上出现“失范”问题,当人们发现原有的道德准则、交往规范,以至于社会习俗都不同于以前的时候,人们会产生焦虑情绪,进而会失去安全感,导致社会信任危机,这也是犬儒主义在当代中国流行的客观条件。

2. 社会民主法制建设还不健全,正常表达个人政治意愿的渠道还不畅通

我国公民政治参与程度低,民主法治建设相对不健全,政府管理模式简单、落后,一些党政官

员存在一定程度上的形式主义、官僚主义、享乐主义和奢靡之风等问题,给党和政府的形象造成不良影响。当个人的政治诉求得不到满足,现实的政治生活、政治体制与人们期望的政治理想有较大差距时,这时候犬儒主义的思潮就会“如约而至”,某些人随即从信任到怀疑、再到嘲讽或者自嘲,从国家主人翁的角色转而成为旁观者和讥讽者。

后现代政治对犬儒主义的裹挟、引诱也是现代犬儒主义产生的原因之一。“后现代政治是一种本真拜物教的操作方式,形而上学的真理在其中绝望地得到了殷勤的关爱,而非简单地被弃之于不顾,政治性被作为形而上学和谐状态和人格本真品格的王国而得到了重建,而不是作为一个超越现存界限自我投射活动所产生的张力领域,不是作为一个必然充满暴力的程序。”^{[4](pp.15-16)}后现代政治虽然放弃了意识形态的形式价值,却没有放弃意识形态本身,转而通过商品拜物教的方式使意识形态跃升到新的高度,以确保其实际价值。比如,把经济发展、社会稳定等政治性的诉求提升到观念信仰之上,以社会经济的发展掩盖精神上的落后和贫乏。如此一来,后现代政治不仅涉及政治,还深入到文化领域,而犬儒主义正好是这种政治意识形态最好的传播手段,犬儒主义怀疑一切、表里不一、虚无主义的心态正好被后现代政治所利用。

3. 多种社会思潮泛滥,主流意识形态教育乏力,缺乏创新

激进的理想主义思潮的泛滥是催生犬儒主义思想的一个因素。愤世嫉俗是一种理想主义,而越是激烈的理想主义者越可能成为彻底的无理想者、历史虚无者。许多愤世嫉俗的理想主义者一开始是坚守着社会道德准则的,而当他们超越现实,以局外人的角度旁观万千尘世的时候,他们缺少对现实人的关怀与理解,他们不相信整个世界,认为世界是充满谎言毫无真实的,这种怀疑让他们否认“真”“善”“美”的存在,最终放弃了理想,放弃了自己的追求,转而变成一位犬儒主义者,于是“心口不一”“唯利是图”便成为常态。改革开放以来东西方文化碰撞中我国在文化建设上的劣势明显,这也是滋生犬儒主义的因素之一。犬儒主义的滋生泛滥与西方文化的冲击不无关系。很多时候人们对西方文化缺乏一种理性的分析和判

断,人们对呈现在眼前的东西久而久之就会信以为真,当在现实生活中遇到不顺心、不满意的时候,心理就出现落差,就会从“愤世嫉俗”发展到“玩世不恭”。涉世未深的大学生面对学习的苦恼、就业的压力,更容易走向犬儒主义。

主流意识形态教育流于形式,缺乏创新,实效性不强,尤其是高校对大学生的思想政治教育并没有行之有效的长效机制。一些大学生思想政治理论课缺乏创新,依然沿用传统的“我打你通”“我说你听”的教育方式,缺乏有效的实践教育机制,不能引导学生将理论与实践相结合,严重影响了主流意识形态教育的实效性,使犬儒主义等社会思潮有了可乘之机。因此,创新大学生思想政治教育课程内容,改革教育方法,是提高主流意识形态教育实效性的必经之路。

三、互联网条件下一些大学生的犬儒主义表现

大学生有着不同的家庭背景、不同的成长经历、不同的生活轨迹,虽然性格迥异,但他们都对网络生活情有独钟。现代人的浮躁、现代人的世俗、现代人的虚拟生存使他们更容易被同化、被影响,尤其是处在文化时尚前沿的大学生,他们更容易被身边的人感染,进而迷惘、彷徨、失去理想,怀疑一切。

在互联网时代,一些大学生中流行的犬儒主义主要有如下特征:

正常陈述是非、表达意见的话语转向“戏谑调侃和嘲讽质疑”的网络流行语。“语言的使用是一种社会行为,必然体现着个人或社会的道德意识、道德标准及道德取向。”^[5]大学生群体在关注社会现实的过程中,会用这种调侃和嘲讽的网络流行语来表达自己的价值观念,同时会生成自己的是非价值判断标准。例如在刚刚过去的2014年,如今已蜕化成为青少年日常交际用语的“画面太美,我不敢看”,被网友引申为对奇葩事物的形容,来表达给自己带来的视觉或者心理冲击,多用于调侃或者自嘲。这样的例子不胜枚举,可以看到这些起源于网络,慢慢被引用到现实生活中的网络流行语所折射出来的价值取向就是受到犬儒主义的影响。

大学时代是个人社会属性确立的重要阶段,是认识自我与认识世界,形成正确价值观念的重要时期,同时也是容易受到外界影响,极易失去自

我的阶段。犬儒主义在网络上的流行,会产生网状辐射的效应,对缺乏现实生活锻炼的大学生来说,具有极大的影响力。体现在现实生活中就是学生把在网上毫无顾忌的“暴民”倾向延伸到现实生活中,演变为对他人的冷酷无情、戏谑嘲讽。

犬儒主义在网络环境下的流行,削弱了当代大学生对理想的坚持,演变为对社会现实生活的不认同。在我国社会主义现代化建设的进程中存在诸多的问题,如社会财富的分配问题,社会转型中的失范问题与信任危机、就业问题等,这些都给犬儒主义的流行提供了可乘之机。当代大学生面对着巨大的就业压力,在个人理想与社会现实的碰撞中,有的大学生成为网络环境下催生出的新一代犬儒。

四、探索全方位、多层次、多样化生动活泼的品德教育新方法

抵御犬儒主义在大学生群体中的泛滥趋势,增强品德教育的实效性,需要高校品德教育占领网络阵地。高校品德教育应该推陈出新,避免教育形式的模式化、公式化。青年群体,尤其是大学生群体,具备较高的互联网应用技能,也更加依赖网络。尤其是网络媒体在高度人性化、便捷化的今天,如何高效利用网络媒体,推进品德教育的现代化,增强教育的趣味性,占领网络阵地,抵制犬儒主义的泛滥,应当成为当代品德教育的新课题。

抵御犬儒主义在大学生群体中的泛滥趋势,应建立健全行之有效的品德教育社会实践基地,将高校理论教学与社会实践联系起来,只有课堂上所听到的、所想到的在社会上都能得以生动体现,品德教育与主流意识形态的教育才能真正发挥作用。因此,有必要建立更多的品德教育、主流意识形态教育的社会实践基地,达到教学相长的目的。

应该形成全社会教育合力,抵御犬儒主义在大学生群体中的泛滥。家庭是社会的细胞。父母的世界观、价值观以及对待社会的态度,对子女有深刻的影响,家庭的长期影响、教育,从某种意义上说,可以决定一个人的性格、品行。因此,应该重视家庭品德教育的影响,引导子女健全人格的

形成。“学校是有目的、有计划、有组织地向受教育者传授文化知识、劳动技能、价值观念、政治观点、社会规范,以培养符合一定社会要求的公民的机构,是一种特殊的社会组织。”^{[6](P.106)}学校对人的教育具有全面性、阶段性和渗透性,对人的品德教育具有计划性和目的性,对人们思想品德的形成具有很强的指导作用。因此,真正发挥好家庭、学校的联动作用,对抵御犬儒主义在大学生群体中的泛滥具有重要意义。

现代犬儒主义是一种反叛主流文化的非主流意识形态,这一现象的存在有一定的合理性,它可以使我们反观社会发展中出现的问题,正视他们的存在,解决他们关注的问题,有助于社会的协调发展、良性运行,因此,犬儒主义对社会发展有一定的积极意义。但是,从青年教育的角度看,如果任凭犬儒主义借助互联网等现代技术不断泛滥,将不利于青年大学生的健康成长,我们应当高度重视现代犬儒主义对大学生的影响,采取适当的教育对策。当然,我们应该充分认识到犬儒主义在大学生群体中的泛滥,归根结底可以说是一种社会问题、一种社会症结。因此,社会经济健康发展,社会分配进一步科学、合理,民主法治建设更加健全,全社会公民素质不断提高,应该是抵御犬儒主义泛滥的最根本途径。

[参考文献]

- [1]徐贲. 当今中国大众社会的犬儒主义[J]. 中国经济周刊, 2001(17).
- [2]胡平. 犬儒的世故[J]. 杂文选刊, 2002(11).
- [3]汪行福. 现代社会的道义逻辑[M]. 上海:复旦大学出版社, 2013.
- [4][英]提摩太·贝维斯. 犬儒主义与后现代性[M]. 上海:上海世纪出版社, 2008.
- [5]李睿. 网络交际语言中的失范与思考[J]. 湖北警官学院学报, 2007(4).
- [6]陈万柏, 张耀灿, 等. 思想政治教育学原理[M]. 北京:高等教育出版社, 2007.

(责任编辑 师 语)

对口生源的旅游管理专业本科人才培养改革研究^{*}

——以信阳师范学院为例

彭荣胜

(信阳师范学院工商管理学院, 河南信阳 464000)

[摘要] 信阳师范学院旅游管理专业的个案分析显示,对口生源的特质性表现为文化知识基础薄弱但分层明显、动手能力较强但实践领域较窄、就业定位与人才培养定位显著偏离等。加快向应用型转型是对口生源的旅游管理专业本科人才培养改革的主要方向。为此,应当构建以能力提升为核心的人才培养模式、打造专兼职结合的“双师型”队伍、建设稳定的实训实习基地、提升服务地方经济社会发展的能力。

[关键词] 对口生源; 旅游管理专业; 本科人才培养

[中图分类号] G420 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0047-04

我国旅游管理专业本科的生源有两种,即普高生源与对口生源。后者是指面向职业中专与职业高中招生。这类学生的最大特点是文化知识基础薄弱,这使得对口生源的旅游管理专业人才培养陷入尴尬的境地。其主要表现为:“本科”教育使其与高职院校主要培养应用型人才不同,“对口生源”又使其不能像他普高生源那样培养“理论知识扎实、实践能力强的复合型、应用型人才”。在这种情况下,如何准确定位对口生源的旅游管理专业本科人才培养目标,并确立与之相适应的教学内容与教学方法,是旅游产业及相关行业快速发展以及旅游管理专业本科毕业生个人发展的迫切需要。近年来,广大学者围绕旅游管理专业人才培养目标、培养模式、师资队伍建设、实践基地建设、评价体系构建等方面的改革进行了广泛探讨^{[1][2]},对提升旅游管理专业人才培养质量起到了一定的促进作用。然而,总体来看,关于对口生源的旅游管理专业人才培养研究的对象多是高职院校,而对普通高校的同类研究明显不足。基于此,本文以信阳师范学院为例,从对口生源的特质

性入手,围绕对口生源旅游管理专业本科的人才培养定位、课程体系设置、人才培养模式构建等内容进行探讨,既可以一定程度上丰富专业人才培养的理论体系,也可以为对口生源的旅游管理专业及其他同类专业的教学内容与方法改革,从而实现区域经济社会发展与专业人才个人发展的“双赢”提供有价值的借鉴与参考。

一、对口生源的特质性

信阳师范学院是河南省最早开设旅游管理专业的高校之一,1992年成立旅游系,招收与培养旅游管理与服务教育专科生;1998年招收与培养旅游管理本科生;2008年获批河南省高校特色专业建设点,2014年获批旅游管理硕士专业学位授权点,已为政府部门、旅游企事业单位培养专业人才2000多人。与其他专业不同的是,旅游管理专业实行的是“对口招生”,即面向职高、中专学校招生。这类学生有其鲜明的特点,主要表现为三个方面:

1. 文化知识基础薄弱,但分层明显

由于主要面向职业高中与职业中专招生,这

^{*} [基金项目] 河南省高等教育教学改革研究项目“基于对口生源的旅游管理专业本科人才培养改革研究”(项目编号:2014SJGLX259)。

[收稿日期] 2014-12-01

[作者简介] 彭荣胜,男,河南光山人,信阳师范学院工商管理学院教授,博士。

类生源的文化知识基础普遍薄弱。在学习《高等数学》《统计学》《管理信息系统》《微观经济学》等必修课程时,有较大的困难。同学们在学习这类课程中存在兴趣低、听不懂,甚至在心理上有排斥、抵触等情形,这种状况还大大影响了其他课程中所有涉及到数学知识内容的学习,显著降低了学习效果,使得大家在理论知识的学习上陷入恶性循环的状态。同时,对口生源的学生英语基础也较差,大学英语四、六级的通过率显著低于其他专业,对毕业生的就业及未来发展造成了较大的负面影响。但也应当看到,在这类学生中,有少数是高考前从普通高中转到职业高中或职业中专的,他们的基础较好,对理论知识的学习有较好的接受能力,并有较为浓厚的兴趣。在教学过程中,会存在“吃不饱”的现象,从而影响了他们的发展。

2. 动手能力较强,但实践领域较窄

对口生源的学生在上大学之前主要接受的是职业训练,因而,与来自普高的生源相比,其思想活跃、动手能力较强。不过,受办学层次等因素的影响,这类学生的实践或实习环节主要局限于低端的服务领域,缺乏诸如管理、规划(设计)等方面能力的培养;同时,其实践活动又多集中于酒店行业,实践面不宽。这是因为酒店行业的用工量大,且员工流失率高,因而对旅游管理专业实习生有较大的需求。与之相反,单个旅行社与旅游景区的用工需求少,且往往不具备提供食宿的条件。所以,绝大多数同类专业实习时主要是与星级酒店合作。这种做法尽管为学生提供了实践的平台,但却限制了他们在其他方向的发展,不利于旅游产业内部行业、部门之间的协调发展,也大大限制了毕业生的出路。

3. 就业定位与人才培养定位显著偏离

理论上,无论哪个层次的旅游管理专业都是为旅游业提供所需要的人才,然而,对口生源的旅游管理专业本科生往往不具有高职高专学生的良好心态,多数不愿意到酒店、景区、旅游社及旅游相关行业工作,即使进了这些行业也不稳定,跳槽率高。绝大多数毕业生的理想就业岗位是政府与事业单位,因此,会千方百计进入与旅游业无关或关联不强的传统部门。然而,由于文化素质不高的原因,对口生源的本科毕业生考研通过率、考公务员(或事业单位)通过率都很低,或者说,凡是需要考试准入的行业和部门,这类毕业生的成功率

都不高。可以说,对口生源的本科生在就业上明显表现为“高不成、低不就”的状态。这种情况既是对专业人才的浪费,也一定程度制约了旅游产业的健康、持续发展。

二、人才培养改革方向:向应用型转型

第一,是适应对口生源特质性的需要。向应用型转型可以扬长避短。如前所述,对口生源文化课基础知识薄弱,对理论知识学习缺乏兴趣,若强行灌输无异于拔苗助长,很难达到预期目标,在进入社会后将处于竞争劣势。另一方面,对口生源在职高职专学习期间参与过较多的实践活动,动手能力较强。向应用型转型,无疑可以发挥其优势,同时也能在转型培养中,引导他们转变理念、调整心态,更乐意到旅游行业或部门就业,从而实现学有所成、学有所用,且专业对口。

第二,是适应旅游业快速发展对高级应用型人才的需要。随着经济社会发展,生活水平的提高,社会保障体系的不断完善,旅游成为我国富裕起来后国民最重要的需求之一。2009年《国务院关于加快发展旅游业的意见》中首次提出“将旅游业培育成为国民经济的战略性支柱产业”,旅游业的产业地位显著提高,旅游业发展更加迅速。据预测,未来10年间,中国旅游业将保持年均10.4%的增长速度;到2020年,中国将成为世界第一大旅游目的地国和第四大客源输出国。^[3]显而易见,旅游业的持续快速发展必将需要越来越多的旅游专业人才。同时,旅游业是一个资源消耗低,关联性强、辐射面广的产业,其运行过程辐射到航空、会议、文化等30多个新兴行业和部门,这些部门与行业也面临着对应用型旅游专门人才的大量需求。另一方面,信阳师范学院所在的河南是旅游资源大省,一直以将旅游业打造成为经济支柱型产业为目标。近年来,全省旅游保持了年均25%以上的增长速度,高于全国旅游业平均增长速度。目前,共有3A级以上景区170余家,星级酒店500余家,旅行社1700余家,均居全国前列,^[3]相关企业对旅游管理人才的需求强烈。《河南省“十二五”旅游产业发展规划》明确提出,2015年将实现年接待海内外游客四亿人次,旅游总收入4800亿元,相当于河南同期GDP的13%左右;旅游直接从业人员达到200万人,带动社会关联就业1000万人。显然,这一目标的实现,离不开大批高级应用型旅游管理人才。

第三,向应用型转型正逢其时。《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》《现代职业教育体系建设规划(2014—2020年)》的出台,预示我国正加快构建以就业为导向的现代职业教育体系,引导一批普通本科高校向应用技术型高校转型。在此背景下,河南省也相继出台了《河南省人民政府关于加快发展现代职业教育的意见》《河南省现代职业教育体系建设规划(2014—2020年)》,并于2013年1月份启动了本科学校转型发展试点工作,确定了5所本科学校作为第一批试点学校。2014年9月份,在学校自愿申报、专家评审的基础上,又确定了10所学校作为第二批试点学校。其中,信阳师范学院旅游管理等七个专业(集群)参与转型试点。

三、人才培养改革的举措

1. 构建以能力提升为核心的人才培养模式

经济社会的发展对旅游管理人才素质的要求,决定了旅游管理专业人才培养模式改革的思路和定位。当前,旅游行业要求从业人员应当具有较高的英语会话水平、良好的人文素养、较强的专业能力、良好的沟通协调能力和吃苦精神以及使用现代化设备的能力。考虑到我国在旅游管理专业人才培养过程中长期存在的诸如课程设置混乱,教学内容滞后、教学模式陈旧、主体错位、缺乏创新环境、学生的实践环节较为薄弱等问题,信阳师范学院旅游管理专业人才培养模式改革的基本思路是:全力实施“提高学生创新能力和实践能力”的教学理念,通过课堂教学、社会实践、专业见习、饭店宾馆模拟操作、酒店实地实训相结合的灵活多样的教学形式,由对学生的单层学校教育转向双向互动管理,变强迫学生的“被动学习”为学生在实践中寻求“主动发展”,把教师的说教式“授业”方式转变为教师指导、基地实训相结合的“授业”方式,使学生在实践技能上实现快速进步。为此,构建了“模块化教学加校企合作的分层式实践(认知实习——上岗实习——顶岗实习)”的人才培养模式。通过教学改革,分层实施,重点突破,创造性地实行五大功能的教学模块:即外语听说、写功能、计算机应用功能、酒店经营管理功能、公共关系与沟通功能以及酒店实务操作功能。在每个功能模块下,由浅到深,由简到繁,由易到难,由点到面综合划分成更小的单元,在循环渐进的

教学过程中,建立起宽泛的专业口径、厚实的知识平台,提高专业教学质量,同时使学生能力得到积累和升华,突出了旅游管理专业人才培养的鲜明特色。这种模式能使课程教学和相关实践得到较完美的结合,学生能投身于丰富多彩旅游实践,真正活化课堂所学的知识,知其所不知;反过来又促进了课堂教学,使二者相得益彰,它让学生提早步入毕业后将发生根本变化的职业环境,在实践中体会未来社会“适者生存,不适者淘汰”的准则,成为符合社会需求的旅游管理专业人才。

2. 加快师资队伍建设,提高育人水平

打造一支专兼职结合、内外兼修、优势互补的师资队伍。针对管理类专业社会实践性强的特点,信阳师范学院旅游管理专业近年来突破传统的用人理念,以多种合作方式把政府部门、旅游企事业单位的高级管理人员、高级技术人员请进来参与人才培养;同时,制定师资队伍建设规划、完善相关制度,激励专职教师到企业挂职锻炼,多渠道为地方经济社会发展服务,以不断提高教学水平以及参与教学改革的主动性。一是要求新进教师在上岗前必须在指定企事单位进行不少于三个月的专业实践训练;同时对在职教师实行“工教结合”,每年选派2—3名专业教师进企业挂职锻炼,在顶岗作业的过程中,发现新情况,解决新问题,撰写实战案例,并为所在单位员工进行针对性的业务培训。二是从企业、政府部门引进一批技术职称、职位高,实践或管理工作经验丰富的人员,经过培训后担任兼职教师,以授课、联合指导学生毕业论文或担任实习指导教师等方式,直接参与旅游管理专业人才培养;并对兼职教师实行合同管理,聘用期间享受并履行合同规定的权利和义务。三是每年选派若干名专业教师参加全国旅游行业岗位技能大赛,并鼓励教师以专业建设目标为前提,以个人爱好为动力,集中精力在某个领域打造“专长”,形成特色,广泛开展社会服务。四是鼓励教师取得导游证、会计师、经济师、人力资源管理师等与旅游管理有关的各级各类执业资格,形成学校教师讲理论、企业专家带实务的旅游理论与执业实践相结合的教学模式,增强学生的实践动手能力。

3. 建设稳定的实训实习基地,发挥岗位育人功能

信阳师范学院一向重视专业实习基地建设,

旅游管理专业实习已经步入良性发展轨道,现拥有该校首个国家级实践教育基地——高校“本科教学工程”大学生校外实践教育基地;同时与15家五星级以上酒店形成了稳定、良好的合作关系。实习过程由校企共同管理,每个实习点的指导老师为第一责任人,并采取多项措施保障实习工作的顺利开展:第一,周到细致的实习前准备工作。一是开展广泛、深入地动员工作,切实提高同学们对专业实习必要性的认识;二是掌握每个学生的思想动态、身体条件与家庭状况等,及时发现潜在问题,明确重点关注对象;三是为化解风险,为每位实习生购买意外伤害保险。第二,全过程的跟踪指导与管理。强化指导教师责任,并充分发挥学生党员的模范带头作用。在每个实习基地成立党小组,保障党员生活的正常开展,并发挥党员在实习过程中的正向引导作用。第三,及时、全面的实习后总结。实习生本人、指导教师、班主任或辅导员要对本组或本班的实习情况进行总结,查找问题与不足,提出整改措施;并且及时召开经验交流会,对实习期间表现突出的同学予以表彰。为适应转型需要,下一步努力的方向是:对现有实习基地进行优化调整,不断提高实习实训质量;同时丰富实习基地的类型,如,加快建设旅游景区实习基地、旅行社实习基地等,以期能为学生提供旅游营销、管理咨询、酒店服务与管理、景区经营管理、旅游资源开发规划的实习与实践。

4. 提升服务地方经济社会发展的能力

信阳师范学院与豫南地区多个政府部门、企

业签订了政产学研用全面合作协议,承接多项应用型研究与咨询项目,内容涵盖星级酒店的经营与创新、旅游地发展的战略、质量管理策略、区域旅游规划、旅游形象策划与设计等等众多领域,长期为相关行业的发展提供决策依据,为企业的持续稳定发展提供了有力保证。为适应转型需要,今后还应不断强化科研服务地方经济发展的能力:一是树立科研工作为地方经济社会发展服务的观念,主动与地方政府、行业、企业联合,搭建教学科研平台,联合培养人才,研究地方经济社会发展过程中的重点、难点、热点问题,直接服务政府决策、企业管理。二是加强与实务部门的交流联系,引导教师紧密结合地方经济社会发展实际需求,把地方经济社会发展中的突出问题作为主攻方向,侧重应用研究和对策研究,着眼于解决实际问题。三是拓展与地方各国家机关、企事业单位、社会组织的联系渠道,通过各种形式促进课题成果转化,使其发挥实际作用。

[参考文献]

- [1] 祁颖. 旅游管理专业教学质量特点研究[J]. 长春师范学院学报(自然科学版), 2014(1).
- [2] 周扬. 旅游管理专业校企合作人才培养模式研究[J]. 天中学刊, 2014(3).
- [3] 彭荣胜. 淮河源旅游产业发展对生物多样性保护的影响研究[J]. 生态经济, 2012(7).

(责任编辑 光 翟)

全球化背景下来华留学生教育发展策略研究^{*}

刘学东 诸东涛

(江苏第二师范学院教育科学学院, 江苏南京 210013)

[摘要] 发展外国留学生教育,为留学生接收国带来了巨大的经济效益、政治效益、文化效益。在国际留学生教育市场上,许多国家开始参与其中,并展开了生源争夺大战。来华留学生教育在面临严峻挑战的同时,也获得了良好的发展机遇。只有顺应全球化背景下国际留学教育发展的新趋势,并采取适当有效的措施,才能提升来华留学生教育的国际竞争力,吸引更多的外国学生来华留学。

[关键词] 全球化; 来华留学生教育; 策略

[中图分类号] G648.9 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0051-04

伴随着经济全球化的进程,国家之间联系更为紧密,相互竞争也异常激烈。国家间的竞争不仅存在于经济、政治领域,也存在于教育领域。教育服务出口的发展不仅能带动国内相关产业的发展,而且在获得经济收入的同时可达到招揽人才的目的。自2001年我国加入世界贸易组织,并签订教育服务贸易协定后,我国开始正式参与世界教育服务业的竞争。但“我国对教育服务出口的定位仍然停留在20世纪50年代的‘培养一些了解中国、对华友好的人’的留学生教育宗旨上,对‘教育服务贸易’更多的使用‘教育国际合作与交流’来代替,这远远不能满足教育产业化和教育国际化的发展需要。”^[1]可以说,在国际留学生教育服务市场中,我国的留学教育服务尚不具备足够的国际竞争力。因此,要认真分析当前国际留学市场环境的变化,针对来华留学生教育发展过程中存在的困境,采取有效的改革办法,以确保来华留学生教育服务的国际竞争力得到不断提高。

一、国际留学教育发展的新趋势

随着国际留学市场的日益繁荣,国际留学生教育呈现出多样化的发展趋势。国际留学生教育

越来越受商业利润和经济利益的驱动,逐步走向产业化发展的道路。各国在留学生生源、跨国教育等方面的国际竞争愈发激烈,包括课程国际化、跨国教育、建立区域性和全球性组织与机构等。

1. 留学教育逐步产业化

从发展趋势来看,尽管未来的国际留学生教育对于任何国家来说都还具有重要的文化交流和政治影响功能,但其经济意义显然已经不可忽视,激烈的市场竞争也将毫无疑问地迫使其运作不得不上产业化的道路。在知识经济时代,国际交流日益频繁,留学生教育是顺应这种潮流的极佳切入点,发展留学生教育除提升大学地位和知名度外,还会带来可观的经济收入,包括学费、住宿费、生活费、交通费等。世界留学生教育逐步走向产业化,大力发展留学生教育产业已成为时代的要求和产物,成为教育服务贸易的主要形式。根据经济合作与发展组织的统计,2001年全球约有164万学生在异国求学,他们的学杂费、生活费和旅费构成一个价值数百亿美元的大市场,留学教育成为吸引最多外国学生的美、英、法、德和澳大利亚等国重要的服务贸易出口产业。^[2]

^{*} [基金项目] 江苏省教育科学“十二五”规划重大课题“江苏高水平大学研究”(项目编号:A/2011/10),江苏省教育厅高校哲学社会科学基金项目:新建本科院校来华留学生教育的发展研究(项目编号:2015SJD247)。

[收稿日期] 2015-01-08

[作者简介] 刘学东,男,河南南阳人,江苏第二师范学院教育科学学院讲师,南京大学博士研究生。
诸东涛,男,江苏无锡人,江苏第二师范学院教育科学学院副教授。

2. 留学专业设置多样化

伴随着高等教育全球化的进程,留学生教育输出国为外国留学生提供的学习专业设置更加全面。澳大利亚悉尼大学为外国留学生提供经济、商务、计算机、信息科学、视觉艺术、人文艺术、教育、心理学、社会学、健康科学、医学、护理学、兽医学、法律、音乐、自然科学、工程技术等上百个专业。^[3]我国留学生教育在专业设置上,除了“汉语言”这一单独为外国留学生设置的专业外,其它所有专业与我国高等教育学科专业设置状况完全一致,包括汉语言、西医、文学、经济、中医、管理、工科、法学、艺术、理科、体育、历史、农科、哲学和教育。

3. 留学生源扩大化

为了增进国家之间的理解与信任,促进本国经济的发展,各国政府都十分重视与其他国家的政治文化交流,派遣大量人员出国学习先进的科学技术和管理经验,同时自费出国学习人员日益增多。在贸易和服务总协定的推动下,国际留学生教育的规模将进一步扩大。据澳大利亚国际发展项目估计,到2025年全世界将有15900万学生出国留学或在外国人办的学校里读书。^{[4](P.25)}这些跨国学习的人员形成世界性的跨国流动,不再局限于东亚、南亚、东南亚、东欧等传统的留学生源地。美国、西欧、澳大利亚、日本等传统的留学生接收国也开始向外输出大量的留学生。非洲、拉美等地区更是派出大量人员学习其他国家先进的科学技术和管理经验。

4. 留学目的地分散化

“从保持学校声誉、控制教学质量、扩大学费收益以及牵动附加生活消费等角度来看,OECD多数国家的优先政策选择是,努力吸引进入本国‘境外消费’的外国留学生。”^{[5](P.3)}受留学生青睐的留学目的地不再局限于美国、英国、澳大利亚、日本等传统留学教育发达的国家,中国、韩国、新加坡、印度、马来西亚、巴西等已成为新兴的留学目的地。随着提供外国学生教育国家的增多,无论传统的留学生教育发达国家,还是新兴的留学目的地都积极采取措施,吸引外国留学生。如美国高校在海外挖掘“神童”并将他们吸引到美国,英国为外国留学生提供优厚条件,澳大利亚政府把留学作为一项“重要的出口产业”,新加坡积极引进名校教程。

二、来华留学教育发展的困境

加入世界贸易组织后,我国市场向全球进一

步开放,教育领域也不例外,我国可以平等地参与国际教育服务贸易之中,向其他国家输出我国的优质教育资源。来华留学生教育经过多年的发展,已形成了自己的竞争优势。但与传统留学生教育发达的国家相比,其国际竞争力仍十分有限。在全球化背景下,来华留学生教育在获得发展机遇的同时,更面临着严峻的挑战。

1. 政府贸易职能缺失

我国现有的教育市场潜力巨大,而教育服务业却无法提供与市场需求相适应的教育数量和教育质量。为了防止教育市场被国外强大的教育机构所占据,我国不得不采取严格的行业进入标准。通过限制国外教育服务提供者的数目、限制外国机构对教育的直接投资、限制国内学生进入国际学校的配额、限制合资或合作办学等途径,控制外资对我国教育服务市场的占领。“在一个国家经济贸易发展和国际竞争力提升中,大多数的政府政策都会影响到某些产业或产业集群的国家竞争优势。”^{[6](P.577)}为了保护国内未成熟的教育服务市场,我国采取了这种严格的限制措施,但也限制了我国教育服务的出口。

2. 供给条件不充裕

我国高校发展来华留学生教育的硬件、软件比较落后。有些高校多媒体教室短缺,就给来华留学生上大课,从而减少了师生交流的机会,在一定程度上影响到留学生教育的质量。图书馆也未达到教育部提出“为每一个留学生提供一份母语报纸”的要求。体育设施较少,不能保证留学生在课后开展各类体育、健身活动,使留学生的业余生活枯燥无味。留学生宿舍没有电视机或电视可接收的国际频道较少,使留学生缺乏了解国际信息的渠道。国内高校缺乏适用于留学生的国外原版教材或双语教材等,限制了学历留学生来我国学习。虽然高校采取了学分制,但由于课程设置等因素,留学生在学的学习时间弹性并不明显。大多数高校教师给留学生上课还是使用汉语,采用传统的教学方式上课,以教师为中心,没有充分调动学生的积极性,造成课堂对外国学生缺乏足够的吸引力。

3. 市场需求力有限

来华留学生以周边国家为主,说明来华留学市场的需求有限,其原因在于来华留学生教育的学历学位在国际上认同度较低,这也是制约我国教育服务出口的主要瓶颈。外国学生在我国留学毕业后,获得的学位如果得不到本国教育部

门和企业的认可,就很难找到工作,如此一来,就只有很少外国学生前来我国留学。近年来,我国加强了与其他国家的教育交流与合作,已与30多个国家和地区正式签署了相互承认高等学历和学位的协议,但仍有许多国家和地区不承认我国高等教育的学历和学位。另外,我国针对外国留学生的奖学金种类及金额都非常有限,除了对少量公费留学生提供政府奖学金外,对自费留学生很少有相应的激励性财政手段,大部分高等教育机构以及民间团体、企业则由于缺乏对其重要性的认识,更是很少为外国留学生提供专项奖学金。这些因素造成大部分来自发展中国家的自费留学生负担更为加重,从而限制了国内高校招收留学生的规模。

4. 支持产业不健全

目前,我国留学生教育产业的相关支持产业很不健全,发展留学生教育所需服务市场不完善。高校也缺乏为留学生服务的意识,缺少必要的留学服务机能,主要表现于签证服务、行前咨询、住宿、勤工助学、医疗保险、实习、就业等方面。这些公共服务的缺失不利于创造一个良好的留学环境,影响我国高校的留学生招生规模。首先,我国对外国学生来华留学的前期服务存在许多不足之处,降低了他们对来华留学的选择,如外国学生获得签证所需的时间较长,没有为外国学生提供必要的行前信息咨询服务,对留学生的专业选择、课程设置没有详细说明等。第二,来华留学生的居住成为突出问题。有些留学生喜欢单独租房住而不愿住校,还有些留学人员带家属来华,他们都需要在校外租赁房屋。第三,我国《高等学校接受外国留学生管理规定》明确规定,留学生在学校学习期间不许打工,也不得就业、经商,这就限制了一些自费来华留学的外国学生。第四,与发达国家相比,我国的留学生医疗保险保障机制还不完善。最后,来华留学生的实习与实地考察问题成为近年来一个比较突出的问题,解决好留学生的实习问题对我国吸引高层次的外国学生有着重大的影响。

5. 高校教育结构不合理

在国际留学教育市场上,我国的汉语言和中医等少数专业具有一定的竞争优势,包括传统文化方面,如中国历史,书法、绘画、戏曲、武术、烹饪等。但工商管理、物理与生命科学、数学与计算机科学等专业的国际竞争力还比较弱,可供留学生选择的学科专业单一。这种反差在发达国家

的留学市场中是很难发现的,但这却是我国留学生教育市场比较优势失衡的真实写照。我国高校学科之间界限过于分明,专业划分过细,这与国际通行的大学科、宽专业有着较大的差别。高校开设的必修课多,选修课少,给留学生的选择余地少,还有许多课程无法与国际衔接。与发达国家相比,我国招收的留学生层次较低,非学历生占主要部分。来华留学生中只有少量大学本科生,而硕士研究生和博士研究生更是稀少。从一所综合性大学的留学生所学专业结构来考虑,这不是一种理想状态。

三、推动来华留学教育发展的策略

在经济全球化的今天,一个规范、健康、充满活力的留学教育服务市场,是各国参与教育服务国际竞争的基础性条件。高质量的教育、高品质的服务是留学生教育的核心竞争力。当前,我国要想吸引更多外国学生来华留学,必须加快来华留学教育服务市场的开发,不断提高来华留学生教育的国际竞争力。

1. 完善相关教育政策法规

我国政府应从教育主权、教育产权、教育合作方式等三方面来制定新的教育产业法规,完善与来华留学生教育相关的管理制度,使其发展有法可依,有章可循。教育行政主管部门的主要职能要转到宏观指导、监督以及教育法规的制定上来。要简政放权,减少行政审批程序,由直接微观管理转为更多的间接宏观管理。同时,还要为高校创设健康发展和公平竞争的法制环境,强化对来华留学生教育市场秩序的监管。政府部门不仅要按国内的法律办事,还要学会遵循和利用国际法和世贸组织的规则为教育事业服务。在吸收和借鉴发达国家有关教育立法经验的基础上,结合我国的教育现状,建立起一套既符合我国国情又与国际惯例接轨的教育法律法规体系,为我国教育参与国际竞争和开展国际合作交流提供法律保障。

2. 加强来华留学海外宣传

来华留学生教育需要整合各种有利资源,有计划、有目的地开展来华留学的宣传工作,把有我国特色和优势的学校、专业推向世界。教育管理部门及有关高校应充分利用自身优势,与世界600多所大学及教育机构、各国知名留学中介机构、全球300多所孔子学院及世界汉语教学学会会员单位等积极合作,为我国高等教育提供个性化的整体宣传推广方案,以争取更多的优质学生来华留学,有效提升我国高校海外品牌的影响力。同时,

组织国内有关高校赴国外举办来华留学说明会,支持和鼓励国内高校赴境外宣传我国高等教育和来华留学工作情况;也可以利用网络媒介,加大来华留学宣传,发行来华留学出版物,介绍来华留学情况;还可以邀请国外有关人员来华考察我国高等教育的状况,加深对我国高等教育的了解,发挥我国驻外使领馆宣传、推介功能等。

3. 健全来华留学服务体系

从来华留学生的需求出发,重视教育质量,树立良好品牌,确保来华留学生的人身安全。实现“服务理念跨文化、服务模式多元化、服务措施个性化、服务能力最大化的要求,为来华留学生建立一个从签证、行前咨询到生活、医疗保险、毕业生就业的服务体系。我国驻外使领馆要为来华留学生提供快速便捷的签证服务以及详细的行前咨询,还可以改革来华留学的签证制度,实施电子签证,缩短签证时间。在生活上,我国政府和各高校要积极创造条件,使外国留学生尽量居住在校园里,尽可能多地与我国的教师、学生进行接触和交流,接受校园文化的熏陶。同时支持愿意到校外居住的留学生,但要确保他们生活便利和人身安全。还应支持来华留学生在完成学业的同时开展勤工助学活动,并积极调动各种社会力量,努力为他们创造条件,为来华留学生提供到我国企业或政府机关实习的机会。在医疗保险方面,高校应积极与保险公司合作,为来华留学生提供更多保障。在就业方面,要树立“把来华留学生作为本国发展的人才资源”的观念,支持留学生自愿留在我国工作。对于自费来华留学的毕业生可以与我国高校毕业生公平竞争就业。来华留学的研究生可以根据研究和合作项目双方的兴趣和需求,受聘于我国有关高校和机构。同时,还应开展来华留学毕业生的跟踪、调查和统计工作,以建立来华留学毕业生数据库。

4. 发挥优势学科吸引力

改革开放以来,我国的综合国力显著增强,国际地位大幅提升,国际影响力也日益巨大,越来越多的国家重视对我国经济、政治、文化等方面的研究。这就使得越来越多的国家需要大量懂汉语的人才,也就推动了越来越多的外国留学生来华学

习汉语,并出现了“学汉语热”。要发挥我国的语言优势,办出特色的语言教育,力争使汉语走向世界,成为国际化的语言。中医药教育是我国特有的优质教育资源,大量来华留学生希望前往中医药的发源地进行系统地学习,掌握正本清源的中医药理论知识和临床技能。因此,可以借助外国留学生来华学习中医的机遇,在国际上推广中医,使更多的人认识并了解中医,提高中医在世界上的知名度。同时,我国的京剧、书法、戏曲、武术等民族文化,跳水、体操和乒乓球等优势体育项目,都深深吸引着外国留学生。

5. 开拓来华留学新渠道

为了吸引更多的来华留学生,我国可借鉴发达国家的做法,积极开创留学生教育的新途径、新模式。首先,探索实施留学生教育国际合作办学的模式。如国内高校可以与国外大学开展留学生“2+2”或“3+1”的合作办学模式,即外国学生前2年或3年在本国学校学习,后2年或1年再到我国高校进行学习。其次,邀请国外著名大学在我国开设分校,招收我国的大学生及周边国家的留学生。再次,我国一些名牌高校可以实施走出去战略,建设海外分校,招收当地学生。最后,应努力扩大交流留学生的数量,包括校际间的交流生和外国民间组织选送的交流生。

[参考文献]

- [1]崔希亮. 改革开放30年来华留学生教育事业发展[J]. 北京教育(高教版), 2008(9).
- [2]覃壮才. 面向东盟的来华留学教育政策路径选择[J]. 比较教育研究, 2006(9).
- [3]梁卫格,常志伟. 澳大利亚高等教育国际化趋势及其启示[J]. 河北大学成人教育学院学报, 2006(3).
- [4]张伟江. 教育服务产业研究:拓展与运营[M]. 北京:教育科学出版社, 2005.
- [5]袁振国. 中国教育政策评论[M]. 北京:教育科学出版社, 2006.
- [6][美]迈克·波特. 国家竞争优势[M]. 北京:中信出版社, 2009.

(责任编辑 言者)

高校加强大学生社会主义核心价值观教育的思考

严虹霞

(南京工业大学政治教育学院, 江苏南京 211800)

[摘要] 在新的形势下,高校要切实担负起引导青年大学生树立和践行社会主义核心价值观的重要使命,充分发挥主战场和根据地的作用,积极引导大学生把社会主义核心价值观的要求变成日常的行为准则,进而形成自觉奉行的信念理念,为实现中华民族伟大复兴的“中国梦”凝聚强大精神力量。

[关键词] 高校; 社会主义核心价值观; 大学生; 思想政治教育

[中图分类号] G141 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0055-03

高校是知识青年的聚集地,肩负着培养中国特色社会主义事业接班人的神圣使命,如何在当前新形势下加强大学生社会主义核心价值观教育,是一个具有重要现实意义的课题。

一、加强大学生社会主义核心价值观教育的重要性

1. 加强大学生社会主义核心价值观教育,是确保党和国家事业后继有人的现实需要。社会主义核心价值观是中国特色社会主义的价值目标,是引领当代中国发展进步的精神旗帜。没有核心价值观,民族就没有凝聚力,国家就没有前进的动力。青年大学生是建设祖国的生力军,是未来事业的接班人。高校作为意识形态工作前沿阵地,要切实把握加强大学生社会主义核心价值观教育作为一项战略工程、铸魂工程,这对于巩固马克思主义在意识形态领域的指导地位,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人具有重大而深远的意义。只有广大青年大学生始终不渝地坚持和弘扬社会主义核心价值观,坚定走中国特色社会主义道路的信念,才能广泛汇聚实现中国梦的强大青春力量。

2. 加强大学生社会主义核心价值观教育,是应对西方资产阶级思想渗透的关键之

举。随着经济全球化和社会信息化的飞速发展,当今世界各种思想文化交流交融交锋更加频繁,西方敌对势力更是把“西化”的重点转移到了中国,资产阶级的拜金主义、享乐主义、功利主义和自由主义等价值观念正越来越深刻地影响着中国当代大学生,致使部分大学生更多地关注眼前利益,更多地是以自我为中心,贪图物质享受,崇尚行为自由,而渐渐失去远大理想信念的追求,有的甚至滑向犯罪的深渊。社会主义同资本主义的较量,在本质上是社会核心价值观的较量。因此,在新的形势下,只有切实加强大学生社会主义核心价值观教育,使大学生牢固树立正确的世界观、人生观和价值观,才能有效抵制西方资产思想的渗透。

3. 加强大学生社会主义核心价值观教育,是推动整个社会提升道德水平的内在需要。高校历来是先进文化的策源地和传播地,它对先进文化的引领是任何其他社会组织都无法比拟和替代的。高校不仅在培育和践行社会主义核心价值观方面起着引领作用,而且在推动核心价值观大众化社会化方面也起着十分重要的作用。习近平总书记在与北大师生座谈时强调,“青年要从现在做起、从自己做起,使社会主义核心价值观成为自己的基本遵循,并身体力行大力将其推广

[收稿日期] 2015-01-27

[作者简介] 严虹霞,女,江苏苏州人,南京工业大学政治教育学院副教授。

到全社会去。”高校要深入引导大学生自觉践行社会主义核心价值观,并通过他们对广大社会青年产生良好的示范带动效应,从而推动全社会成员共同遵从社会主义核心价值观所确立的价值原则,全面提升公民的道德水平。

二、当前加强大学生社会主义核心价值观教育的主要途径

1. 课堂教育是主要阵地。马克思主义理论课与思想政治教育课(简称“两课”)是高校进行社会主义核心价值观教育的直接课堂,是高校宣传思想工作的主阵地。在教育引导过程中,高校老师,尤其是“两课”老师,应率先深入学习社会主义核心价值观,全面准确把握其丰富的内涵,加强道德修养,规范思想行为,为大学生树立社会主义核心价值观作出表率;课堂上加强正面宣传引导,牢牢掌握高校意识形态工作的话语权,不断巩固马克思主义指导地位。在课堂教育发挥主要阵地作用的同时,还必须在教育理念、教育内容与方式上进行不断创新。要建设学生真心喜爱、终身受益的高校思想政治理论课,全面深化课程建设综合改革,教材要充分体现社会主义核心教育的针对性、层次性和时代性。同时,要坚持“一门为主、各科渗透”的原则,在发挥好“两课”课堂教学主渠道作用的同时,充分挖掘其他各门学科蕴涵的社会主义核心价值观的教育资源,科学设计教育内容,有机地将核心价值体系融入到文史哲课程以及中国优秀传统文化选修课等,使大学生在人文熏陶中提高觉悟、坚定信仰,进一步增强理论认同、政治认同、情感认同,使社会主义核心价值观真正内化于心。

2. 校园文化是重要载体。校园文化是一所学校的精神、传统、作风和理想追求的综合体现,它对学生品德形成的影响是潜移默化的,抓好校园文化建设可以起到事半功倍的效果。高校是文化传承与创新的重要阵地,也是培育大学生社会主义核心价值观的重要载体。高校的校园文化建设对青年大学生成长的影响至关重要。一个具有深厚人文意蕴、一流文化品位的校园文化,可以充分激发青年大学生的爱校、爱国热情,陶冶学生关爱自然、关爱社会、关爱他人的美好情操,培育学生正确的价值观和坚韧的品格,升华学生的精神境界。高校要培育优秀的校园文化,必须坚持

以社会主义核心价值体系为引领,从三方面入手加强建设:一是着力加强育人文化建设。通过加强校风学风、师德师风建设,开展优秀人物评选活动、征文演讲比赛等多种形式,把核心价值观教育贯穿于校园文化建设的全过程,引导师生自觉践行核心价值观。二是着力加强育人环境建设。“大学校园环境是大学教育中无声的课堂,是一种影响人、塑造人的综合教育力量。”^[1]注意营造集体氛围,倡导爱国主义集体主义,强化法治观念,鼓励创新精神,崇尚学术研究,努力打造高品位、高层次的环境文化,以和谐的人际环境鼓舞人,以高雅的人文环境启迪人,以健康的心理环境培育人。三是着力加强网络文化建设。随着知识经济的迅猛发展,互联网作为传播信息的新媒体,越来越成为当代青年大学生获取知识和信息的重要途径。如何赢得大学生的信任与支持,建设积极向上的校园网络文化,已成为高校意识形态工作的当务之急。高校必须高度重视和创新网络思想政治教育,通过培育一批导向正确、颇有影响的网络名师,立足校园网站开办一批贴近师生学习生活的网络名栏,打造一支由青年教师骨干和学生组成的网络宣传队伍,建立示范性思想理论教育资源网站、学生主题教育网站和网络互动社区,运用教师博客、校务微博、校园微信公众账号等网络新媒体加强社会主义核心价值观教育。同时要切实加强网络监管,始终坚持正确的导向,严防腐朽的思想文化侵蚀,牢牢掌握校园网络文化传播的主动权。

3. 社会实践是根本途径。习近平总书记强调,“一种价值观要真正发挥作用,必须融入社会生活,让人们在实践中感知它、领悟它”。社会主义核心价值观的生命力在于实践。高校要以大学生社会主义核心价值体系教育为主线,通过实施内容丰富、形式多样的社会实践服务活动,着力引导青年大学生深入社会,了解国情,增长才干,坚定信仰,这是加强大学生社会主义核心价值观教育的根本途径。青年大学生的社会实践包括:公益活动、志愿服务活动、社会服务、社会调查等等,青年学生们在教师的指导下,走出校门、贴近社会,把所学文化知识和现实生活结合起来,通过深入基层开展中国特色社会主义理论社会实践教育活动、社会主义核心价值观宣讲活动、实地调查社会各领域变迁发展、暑期“三下乡”(文化、科技卫生)活动、“四进社区”(文体、科技、法律、卫生)活动,以及“青年志愿者服务活动”、“希望工程”、

“手拉手”工程、“春蕾计划”、“扶困助残计划”等活动,让青年大学生在社会实践中广泛地接触、了解、观察、思考和服务社会,这样不仅有利于青年大学生深化对马克思主义理论的认识,而且可以使他们亲身感受到改革开放的发展成果,增强与人民群众的感情,增强对党和政府的认同和信任,增强民族自信心,升华精神境界,洗礼思想观念,锤炼品质意志,塑造高尚人格,进一步坚定中国特色社会主义信仰。当然,在推动青年大学生社会实践过程中,还要注意有针对性地加以引导,尽量贴近生活和可具操作性,注重实践效果,实现内容和形式的有机结合,让他们便于参与、乐于参与,使他们在社会实践中不断深化对社会主义核心价值观的理解与认同,从而达到知行合一的目标。

4. 组织领导是重要保障。事实表明,高校强有力的组织领导,决定着社会主义核心价值观培育的最终效果,是培育大学生社会主义核心价值观的重要保障。首先,要完善组织领导体制。高校要建立健全党委统一领导、党政齐抓共管、党委宣传部门牵头、相关部门协同配合、各教学单位具体实施、全体青年教师共同参与的领导体制和工作机制,努力形成培育合力。要充分发挥高校党委的领导核心作用,把广大青年教师紧密团结在党的周围,引导他们进一步增强对中国特色社会主义的思想认同、政治认同和情感认同,进一步坚定道路自信、理论自信和制度自信,牢固树立并带头践行社会主义核心价值观,激发和传递正能量,引领青年大学生全面健康成长。其次,要制定思想政治理论课建设规划。高校在学校发展规划、经费投入、公共资源使用中优先保障思想政治理论课建设,在人才培养、科研立项、评优表彰、岗位聘用等方面充分重视思想政治理论课教师,确保思想政治理论课在高校教学体系中的重点建设地位。要切实增强大学生思想政治教育的针对性和实效性,启动大学生思想政治教育质量提升工程,深入开展中国特色社会主义和中国梦教育,加强党史国史和形势任务政策教育,完善中华优秀传统文化教育,重视民族团结教育,把社会主义核心价值观融入高等教育全过程。第三,要加强相关制度建设。大学生社会主义核心价值观培育是一个长期、渐进的过程,既要靠教育,也要靠规章制度。制度建设具有根本性、稳定性和长期性,高校要善于运用各种方式方法,把倡导与反对、引导

与约束结合起来,通过严格科学的管理,建立法治思维、政策导向、制度约束有机结合的核心价值观培育保障体系,逐步形成自律和他律有机结合的长效机制。要用制度约束提升校园文明水平,把思想引导与利益调节、精神鼓励与物质奖励统一起来,加强校园文明的考核奖惩。可通过开展道德模范学生、学雷锋志愿者等评选活动,并将其与大学生入党考核、评奖学金、推荐就业等挂钩。同时,建立道德缺失和失信教育警示、反面教材警示机制,确保大学生道德守则和文明公约在教育管理实践中得到落实。完善与大学生学习、生活、成才、就业等密切相关的一系列管理制度,强化规章制度执行力,为大学生核心价值观的培育养成提供有效的制度保障。

三、结语

习近平总书记指出:“核心价值观,其实就是一种德,既是个人的德,也是一种大德,就是国家的德、社会的德。国无德不兴,人无德不立”。青年大学生是祖国的希望和未来,培育大学生社会主义核心价值观,事关中国特色社会主义事业建设合格人才的培养,事关党的前途命运和国家长治久安。今年1月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步加强和改进新形势下高校宣传思想工作的意见》,更加显示出加强大学生社会主义核心价值观教育的重要性。面对国际国内形势的深刻变化和思想文化多元多样的现状,高校要切实担负起引导青年大学生树立和践行社会主义核心价值观的重要使命,把培育和弘扬社会主义核心价值观作为凝魂聚气、强基固本的基础工程,充分发挥主战场和根据地的作用,加强道德教育和实践,积极引导大学生把社会主义核心价值观的要求变成日常的行为准则,进而形成自觉奉行的信念理念,扎实有效地把社会主义核心价值观内化为学生的精神追求,外化为学生的自觉行动。只有社会主义核心价值观真正地深入人心,才能为实现中华民族伟大复兴的“中国梦”凝聚强大精神力量。

[参考文献]

- [1]韩明涛.大学文化建设[M].济南:山东人民出版社,2006.

(责任编辑 光 翟)

从大学生就业难思考高校办学定位

朱卫国¹ 潘彬²

(1. 江苏省教育厅 江苏南京 210024;
2. 南京信息工程大学公共管理学院, 江苏南京 210044)

[摘要] 办学定位是高校发展的行动纲领,科学合理的办学定位有利于解决大学生就业问题。当今,我国高校存在办学定位不科学,片面追求“大而全”“升格热”,专业设置雷同等问题,影响了人才培养目标和质量,影响了大学毕业生的就业。解决高校办学定位要加强宏观调控,加大投入力度,发展特色专业,加强就业指导。

[关键词] 高校; 办学定位; 大学生就业

[中图分类号] G64 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0058-04

2013年,全国大学毕业生总数达到699万人,比2012年增加19万人,号称史上就业最难的一年。^[1]据统计,2014年全国高校毕业生人数达到727万,比2013年增加28万,就业难可想而知。本文以当今社会大学生就业难为研究对象,分析大学生就业难的现状及原因,探讨高校在办学定位方面存在的问题及其对大学生就业的影响,并在此基础上提出高校必须科学合理定位,坚持特色,切实解决大学生就业难问题。

一、高校办学定位与大学生就业的关系

高校定位是指高校根据国家和社会的需要、自身的条件以及未来的发展规划、学生的需求,找准自己的位置,明确在一定时期学校的目标定位、类型定位、层次定位等。高校办学定位是高校的自我评价和认识,这就要求高校必须根据国家和社会的需求,根据自身条件、职能以及学生需求,在清醒认识自己的优势和不足的基础上,准确把握自身角色,并作出一系列具有前瞻性的战略。高校的办学定位,包含服务面向、办学类型和层次、办学特色、人才培养目标定位等,其中尤为重要的一个方面是办学层次定位。

高校的办学定位是一所学校的行动纲领。科

学合理的办学定位是在综合考虑多种有关因素的基础上,确定的办学目标定位和发展方向定位。有了行动纲领,全校上下就能统一认识,凝聚力量,协调行动;高校才能从发展战略的高度去思考自身发展的长远计划,完成发展过程中的阶段性任务。此外,科学合理的办学定位,可以使高校的各项协调开展,有利于有限的教育资源的最大化利用。

科学的办学定位是高等教育体系良性发展的前提。高校准确的办学定位,能确保高校找到自己的立足点和生存发展空间。随着市场经济的逐步完善,高等教育改革的发展,高等教育体系中各高校之间存在着竞争。科学的办学定位,有利于高校各司其职,持续发展。

高校科学合理的办学定位有利于解决大学生的就业问题。高校坚持科学的办学定位,能以社会实际需要为依据,改善自己的专业设置和教学理念,能使自己的“产品”更容易被社会认可和接受。高校办学定位出现偏差,造成大学生就业市场供需矛盾,是大学生就业难的主要原因之一。

大学生就业问题的解决有利于高校合理进行办学定位。我们知道,大学生就业率是一所高校

[收稿日期] 2014-12-03

[作者简介] 朱卫国,男,江苏无锡人,江苏省教育厅副厅长,研究员。

潘彬,男,江苏邳州人,南京信息工程大学公共管理学院硕士研究生。

办学质量的“晴雨表”。高校毕业生作为高校的“销售产品”，在就业市场上能否“适销对路”至关重要。如果一所高校的就业率很高，毕业生在市场上抢手，则在一定程度上说明该高校拥有科学的办学定位，在高等教育快速发展的背景下找到了自己的发展定位和生存空间，满足了社会对人才的需求。相反，如果一所高校的毕业生在就业市场上受到冷落，就业率偏低，则说明该校的办学定位出现了偏差，没有积极主动地适应社会的需要。在此情况下，该校应重新审视自己的办学定位，坚持以市场为导向，办出自己的特色，适应高等教育大众化的发展。

由此可见，高校办学定位与大学生就业是相互影响、相互制约的关系。解决大学生就业难问题，高校必须坚持科学合理的办学定位。

二、当前高校办学定位存在的主要问题

1. 一味追求“大而全”“升格热”

目前，许多高校普遍存在着规模上追求“大而全”和层次上“升格热”的现象。1994年，全国612所普通本科院校中，学科设置覆盖8—12个门类的学校有40所，仅占学校总数的7%；到2012年，增长到457所，比例占到40%，师范类院校向综合性发展的趋势尤为显著。具体表现在：其一，脱离现有的办学条件水平，盲目扩大校区规模，扩建新校区，增加招生数量，最终造成有限的办学资源不足的状况；其二，不顾自身历史和现实的情况，盲目兴办社会新兴专业和热门专业，追求学科专业齐全；其三，高职想变成普通高等学校，专科学校想升本科，本科学校想升成大学，大学想升为重点。根据教育部发展规划司数据统计显示，自从1999年高等教育扩招以来，新设普通本科院校616所，除327所独立院校外，主要是专科学校升本，其中师专升格的本科院校113所，行业类高专升格的本科院校72所，高职升格的本科院校23所，三者合计208所。^[2]与此同时，高校数量也在急剧增加。1978年有598所院校，1980年有675所，2000年有1041所，其中本科院校有599所，2005年有1792所，其中本科院校有701所，2008年有2263所，其中本科院校有1076所。^[3]其中好多本科院校是专科院校升格的结果。

2. 学科与专业设置雷同

目前，许多高校不顾自身的办学条件，盲目追求学科专业完整，并热衷于开设热门专业。有些

工具性学科专业，比如计算机类专业和外国语言文学类专业，计算机类专业本科招生数由1998年7.9万人增长到2010年的43.2万人，其中本科设置学校由315所上升为890所，专科学校由567所上升为1595所，然而，随着计算机知识的普及和相关岗位人才的饱和，该类专业毕业生已呈现“供大于求”的状况。同样情况的还有英语类专业，招生人数和设置该专业的本专科院校迅速增长，造成学科结构性失业。

2012年，1145所普通本科院校中，94%以上学校开设管理学，所占比例比1994年增加40%；89%的院校开设语言文学，比1994年增长了54%；77%的院校开设艺术学，比1994年提高了60%；72%的院校开设经济学，增长了37%。由于许多高校只从完善自身学科专业结构布局的角度思考问题，而对整个社会发展需要和市场需求考虑较少，造成了现在这种缺乏个性、千校一面、严重趋同的办学模式，也造成了大学毕业生的供大于求问题。

3. 拨款数量不足，体制不完善

国家拨款是高校经费的主要来源，从历史的纵向比较看，我国教育经费一直在不断增长，但是从横向的世界范围内看，我国的教育经费占国内生产总值的比重远远落后于美国、日本等发达国家，甚至部分发展中国家。1993年中国政府就曾提出，国家财政性教育经费支出占GDP的比例要达到4%，直到2012年国家财政性教育经费支出才达到4.28%，同时世界平均水平是4.5%。^[4]教育资源的匮乏，导致学校之间要为有限的资源竞争，而目前以高校规模和高校身份为标准的拨款制度，在一定程度上助长了高校追求“大而全”“升格热”。因此，学校争上层次、要身份、扩规模的现象也就不足为奇。

对一所高校来说，积极上进原本是值得鼓励的，但是应该坚持适度的原则，要充分认识现有的资源，如果不顾主客观条件，盲目攀比，盲目扩招，就易造成高校办学定位的偏差，最后造成高校发展目标与社会需要脱节。

三、高校办学定位偏差对大学生就业的影响

当前大学生就业难，主要表现在以下三个方面：就业人群基数大，就业结构性矛盾突出，大学生就业能力不足。高校办学定位出现偏差，是造

成大学生就业难的原因之一。高校每年扩大招生规模,造成大学生毕业人数猛增;为了追求专业完整,专业设置雷同,造成大学生就业结构性矛盾;高校的软件硬件更新速度跟不上学生的增长速度,加上传统教学模式的影响,造成大学生动手能力、创新能力不强。

1. 高校过分扩大规模造成学生综合素质下降

据相关报道,2001年全国高校毕业生有114万,2002年有145万,到了2010年,毕业生人数达到了631万,2013年更是达到了699万,这些都是高校扩招的结果。^[1]由于部分院校过分追求规模效益,盲目追求学科和专业齐全,导致大学生人才培养模式如流水线生产,质量无法保证,造成人才培养质量下降,学生综合素质下降。一些本科院校为了扩大规模,同时在专科层次招生,造成其培养的人才综合素质不高。同时,一些专科院校通过联合办学来增加学校的实力,以便能在规模上扩大和层次上提高,期待在本科层次招生,但是由于办学实力的欠缺,造成了教育教学质量的滑坡、教育资源的浪费。

2. 高校专业设置的雷同造成培养目标的偏差

目前,许多高校为了做大做强,不仅新建校区,而且在专业设置上追求学科专业的齐全,以致专业设置出现偏差,对本校的特色专业重视程度不够,本学校的传统优势逐渐弱化,甚至丧失。非优势专业、雷同的专业毕业生就业成了问题,不能专业对口,毕业生人数的市场供过于求,造成大学毕业生的结构性失调。

3. 趋向学术性,忽视了学生的动手能力

目前许多高校以发表论文数量和期刊层次作为教师科研能力的一个评价标准,这种评价使高校办学目标偏移,造成了许多教师忙于自己的科研,难以安心教书育人,对学生的实践教学指导较少。当前我国高等教育的教学方式仍然是以课堂为主,以教师授课为主,以书本知识为主,采取填鸭式的教学方式,第二课堂也没有被采用,学生通过课堂完成了对知识的吸收,但是动手实践能力很少有机会得到系统的训练。有相关报道,应届大学生到岗工作后,其所学的专业知识实际应用率很低,而且多数学生表现出所学过的知识转化不了自己岗位的实际运用能力。^[5]

四、高校科学合理进行定位的对策

高校合理的办学定位应综合考虑当前政治经济发展对高校提出的要求,发挥高校的相对优势,只有这样,高校才能找准自己的位置,才能使整个高等教育系统更加合理有序,才能更好地帮助大学生就业,解决大学生就业问题。

1. 加强宏观调控

高等学校之间的竞争是必要的,但是高校之间的竞争又应是适度的和有序的,高校办学定位过于趋同必然导致无序竞争,最终会损害整个高等教育体系的良性健康发展。按照现代市场经济体制的要求,政府应该加强宏观调控,直接或间接引导高校办学定位,对部分高校就业率较低的专业应该及时限制招生或者停止招生,对每年招生人数都招不满的专业应当予以撤销。

同时,加强信息平台建设与预警机制建设,为学校科学合理的办学定位提供必要的信息依据。一方面,借助平台,政府、教育部门、高校、用人单位进行信息发布,包括高校在整个教育系统中的定位情况、高校的专业设置情况、培养目标的实现情况、毕业生就业情况、大学生就业市场需求情况;另一方面,发挥平台的预警功能,对高校各类人才培养的需求度、供给度、满意度进行评价,对在就业市场上毕业生就业率靠后的学校,按照既定的标准进行预警,通过核减招生计划进行调节。平台对引导高校优化学科布局,改革人才培养模式非常重要,也可为社会公众、用人单位提供信息咨询服务。

2. 加大投入力度

政府应该适当加大对普通高校的经费支持力度,改变过去单纯以办学规模为依据的财政拨款方式,应该把高校人才培养质量作为拨款的主要依据。政府要制定科学合理的投资政策,根据每个学校的实际情况进行投资,不搞特殊化,既避免平均主义也避免过度政策倾斜,鼓励在此基础上进行竞争。随着我国经济的快速发展,对人才的需求也日益多元化,高等学校的办学类型和办学层级也应该多样化,高等教育系统中,高校之间只有类型和层次的差异,没有贵贱之分,专科学校和本科学术所属层次不同,但是都是培养社会所需的人才,只是毕业生的就业渠道和就业方向不同,没有高低之分。要完善评价指标,完善经费支持的政策,对各层次、各类型的高校同等看待,无论

是在经费支持还是政策方面,平等对待各所高校,对不同层次的高校要采用不同的评价标准,对本科高校要有科研和就业方面的指标,专科院校主要是就业方面的指标,只要高校在对应的层次上办出特色,办出水平,就应该得到相应的政策优惠和物质奖励,以此促进各校安心于各自的定位,追求高质量、高水平、多样化、特色化发展。

3. 发展特色专业

回顾高等教育发展史,每所高校几乎都有自己的特色专业,然后以特色专业为核心,不断发展壮大,因此,高校应该集中力量发展特色专业。在学科专业结构的调整上,按照“厚基础”和“宽口径”的原则,在学生掌握基础之后,根据学生的特长并考虑社会需求,着重培养学生的就业能力。同时,高校应该对其所属的层次有深刻的认识和了解,明白自己的历史地位、办学环境和条件、办学基础和现有水平。在学校办学定位问题上,既不要盲目跟风,也不要脱离实际、盲目攀比,而是有区别地选择适合自己发展的办学类型、层次和人才培养规格,优先发展特色专业,以带动其他学科专业的发展,形成优势。

4. 加强就业指导

高校要加大对大学生的就业指导,把就业指导放在重要位置,开设大学生生涯规划课程和就业指导课程,设置学分,并聘请有丰富经验的教师来作讲座。在教学过程中,应该提高学生的动手和实践能力,按照社会经济发展对人才的要求,通

过校企合作,安排学生到企业中实习,将课堂所学知识真正和实践结合,并在实践中巩固知识,实现从认识到实践、从实践到认识的飞跃。在就业观念方面,指导教师要帮助学生树立先就业再择业的观念,努力纠正只着眼于公务员和事业单位,从不考虑企业的就业倾向问题。同时设立心理咨询室,对在就业中受到挫折的学生提供心理安慰,帮助学生重新树立信心,重新对就业有新的认识,真正解决就业问题。

[参 考 文 献]

- [1] 光明日报. 2013 高校毕业生人数史上最多将达到 699 万[OL]. http://career.eol.cn/kuai_xun_4343/20121128/t20121128_873823.shtml
- [2] 杜瑛. 我国高校发展模式趋同化现象剖析[J]. 理工高教研究, 2008(4).
- [3] 中国网. 全国教育事业发展统计公报[OL]. <http://www.china.com.cn/aboutchina/data/zgjy/2008-16/content.html>
- [4] 新华网. 今年我国财政性教育经费支出占 GDP 比例首次实现 4% [OL]. http://news.xinhuanet.com/politics/2012lh/2012-03/05/c_111602611.htm
- [5] 教育部网站. 全国历年参加高考人数和录取人数统计[OL]. <http://edu.people.com.cn/n/2013/0503/c116076-21359059.html>

(责任编辑 师 语)

基于“全过程双导师制”的卓越幼儿园教师培养模式^{*}

张建波

(常州工学院师范学院, 江苏常州 213022)

[摘要] 培养卓越幼儿园教师学前教育专业要借鉴优质教育资源修订卓越幼儿园教师培养方案,明确“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的内涵和职责,设计“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的目标和支持条件,安排“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的实践教学内容。

[关键词] 全过程双导师制; 卓越幼儿园教师; 培养模式

[中图分类号] G61 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0062-04

一、基于“全过程双导师制”的卓越幼儿园教师培养模式改革背景

随着幼儿教师教育体系的不断完善,我国幼儿教师培养质量和水平得到显著提高,但仍然存在着幼儿教师培养的教育实践质量不高、幼儿教师教育师资队伍薄弱等突出问题。改革幼儿园教师培养模式是学前教育改革发展的要求,也是幼儿教师教育改革发展的要求。

1. 实施“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式改革是学前教育改革发展的要求

教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》和《幼儿园教师专业标准(试行)》(以下简称《纲要》)对幼儿教师的专业素养提出了更高要求,合格的幼儿园教师要具有良好的职业道德,掌握系统的专业知识和专业技能。其中教育实践能力是幼儿教师对幼儿施以积极教育影响、促进幼儿发展的基础。然而,高校学前教育专业传统教育模式培养出来的幼儿园教师难以贯彻落实新《纲要》

的精神,其问题表现在首先是课程改革落后,忽视复合能力的培养;其次是教学方法单一,基本技能训练不够;再次是学习缺乏创新精神,实习实践较少。^[1]许多幼儿园用人单位也都困惑于部分学前教育专业本科毕业生仍然存在着专业优势不明显、就业竞争力不突出、上手能力不强等弊端,参加工作后仍然存在着相当长的一段适应期。基于此,学前教育专业在培养卓越幼儿园教师时,必须考虑如何让毕业生更好地适应学前教育岗位的要求,以缩短其工作后的上岗适应周期。改革学前教育人才培养中的实践环节是提高学前教育专业毕业生对学前教育工作适应性的必由之路。

2. 实施“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式是幼儿教师教育改革发展的要求

目前我国幼儿教师教育改革持续推进的过程中显现出幼儿教师职前教育实践环节薄弱、与教育实践基地协同创新不够等突出问题,主要表现在:一是缺乏稳定的实践基地,学生与基地幼儿园

* [基金项目] 常州工学院教学改革研究课题“国际化背景下卓越幼儿园教师培养研究”(项目编号:A-4403-14-021),“《幼儿园教师专业标准》背景下的学前教育专业建设研究与实践”(项目编号:A-3004-13-010),“学前教育本科中丹合作办学项目过程管理与教学质量监控体系的研究与实践”(项目编号:A-3004-13-011),“《教师教育课程标准》背景下师范生职业技能训练体系的研究与实践”(项目编号:A-3002-13-037),常州工学院科研基金项目“幼儿教师职前教育阶段艺术实践能力培养研究”(项目编号:YN1241)。

[收稿日期] 2015-01-12

[作者简介] 张建波,女,吉林长春人,常州工学院师范学院教授。

之间缺乏长期的联系,在幼儿园教师职前培养过程中,注重理论教学,脱离学生实际和幼儿园实际;二是教育实践活动内容被人为缩水,教育见习与实习的范围狭小,教育见习与实习内容安排缺乏科学性;三是教育见习实习的时间不能满足学生学习需要,特别是教育实习时间安排偏后,导致学生在实习过程中发现的问题还没有加以改正和解决就已经毕业;四是缺乏有经验的教育实践活动指导教师,不利于培养热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出的卓越幼儿园教师;五是教育见习实习缺乏有效的组织形式和管理手段;六是教育实践环节缺乏相应的理论支撑,没有使之提升到课程的高度予以足够重视。基于此,学前教育专业在培养卓越幼儿园教师时,必须考虑如何深化幼儿园教师培养模式改革,建立高校与幼儿园协同培养的创新机制,构建厚基础、强能力、重融合的人才培养模式。

二、基于“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式的构建

学前教育专业要为学生服务,将之培养成合格的社会人和职业人,既具有健康的身心又具有从事学前教育实际工作的能力;要为学前教育机构服务,向他们输送专门人才,以确保学前教育质量的提高。^[2]这就要求高校学前教育专业必须与地方幼儿园建立“权责明晰、优势互补、合作共赢”的长效机制。

1. 借鉴优质教育资源修订卓越幼儿园教师培养方案

培养方案是实现人才培养目标和基本规格要求的总体计划和实施方案,是组织和管理教育教学过程的主要依据,也是对教育教学质量评价和监控的基础性文件和法规性文件。积极借鉴国外学前教育师资培养的优势,深入各级各类幼儿园进行调研,充分听取有关专家、用人单位对学前教育人才培养的意见和建议,在充分调研的基础上,根据人才培养规律的特点和社会现实的需求趋势,与幼儿园共同修订和完善学前教育专业人才培养方案。召开学前教育专业人才培养方案论证会,科学设置幼儿教师教育课程,体现职前、职后的一体化,重点强化人才培养方案中的实践环节,从课程设置上对现有的教师职业技能训练、教育见习、教育实习、微格训练等实践环节进行整体设计和安排,以期达到最优化的效果。

2. 明确“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的内涵和职责

在学前教育人才培养过程中实施的“双导师制”是指学前教育专业为每一位准幼儿园教师配备一名学业导师,同时在幼儿园实践基地聘请一名优秀的幼儿园教师担任其指导教师,学业导师与幼儿园指导教师分工协作,实行高校教师和幼儿园教师共同培养和引领准幼儿园教师专业发展与职业发展的一种人才培养模式。“全过程双导师制”则是指“双导师制”的培养模式贯穿卓越幼儿园教师培养的全过程,不仅是准幼儿园教师自始至终都能得到学业导师的指导,而且从大学一年级起就有幼儿园指导教师的指导。

在“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式中,准幼儿园教师的学业导师职责是负责学生良好的职业道德与态度、专业教育知识和技能学习,指导学生开展幼儿教育科学研究,为学生个性化学习提供帮助。指导教师职责是指导和帮助学生具备观察了解幼儿、掌握不同年龄幼儿身心发展特点和个体差异的能力,具备环境的创设与利用、一日生活的组织与保育、游戏的支持与引导、教育活动的计划与实施、对儿童的激励与评价等基本专业能力,具备不断进行专业化学习、实践、反思和提高的意识与能力。双导师实施过程中学生选择的导师并不是固定不变的,学生不仅可以根据专业学习与自身发展来选择和调整学业导师,也可根据自身需要和幼儿园基地的实际情况,适当调整指导教师乃至见习、实习幼儿园。学业导师和指导教师的聘任和调整均由学前教育系统筹安排和调整,以确保双导师制的连贯性。

3. 设计“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的目标和支持条件

学前教育专业“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式改革的目标是通过“全过程双导师制”的培养,使准幼儿园教师的专业素养和职业技能在四年的学程中得到全面、系统的指导和训练,使准幼儿园教师具备合格幼儿园教师的基本专业素养和能力,最终实现与幼儿园教师职业“无缝对接”。而要保证卓越幼儿园教师培养目标的实现,必须具有良好的内外部支持条件。

精心遴选、聘用学业导师和指导教师。称职的学业导师是保证学生成才的保障,更是“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式成功与否的

关键。高校师范学院学前教育专业可聘请优秀的幼儿园园长和骨干教师作为学前教育专业指导委员会委员和特聘教授。在“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式中,要建立完善的学业导师遴选、聘用和管理制度,保证学业导师与指导教师之间密切配合,以及高校和幼儿园教育实践基地的良好合作。在学业导师的遴选、聘任和管理方面,可聘请热爱师范教育,熟悉学前教育学科前沿,有较强教育科研能力的教师担任学业导师。所聘学业导师要关爱学生成长,能够为准幼儿园教师专业发展及时提供帮助。专业系和二级学院对学业导师进行定期考核,考核中既关注学业导师对学生的关爱程度,也关注学业导师所指导的学生在专业上是否获得了适宜发展。为进一步体现学业导师间的优势互补,扩大学生的受益面,学前教育专业须打破整班配备班级导师的做法,采取双向互选的方式来确定每位学生的学业导师,四年学程中学生主要以接受固定学业导师指导为主,特殊情况下也允许学生调整学业导师,以满足学生多元化发展的需求。同时,学前教育系还要建立完善的指导教师遴选、聘用与管理制,主要是与教育基地园长共同完成指导教师的遴选与聘用工作。要求指导教师具有良好的职业情感、娴熟的教育教学能力、管理能力和丰富的教育经验,能胜任培养卓越幼儿园教师的使命;具备较高的学前教育理论水平和专业能力,能够身体力行地指导准幼儿园教师开展幼儿园保育与教育活动。在具体遴选与聘用过程中聘请热爱卓越幼儿园教师培养工作,甘于奉献的骨干教师、学科带头人和特级教师来担任指导教师。在过程管理中,师范院校相关教师须经常与指导教师沟通交流,听取他们的意见和建议,将社会需求信息及时反馈到幼儿教师培养环节,以便集思广益,博采众长,建立高校与幼儿园协同培养卓越幼儿园教师的新机制。由于基地指导教师工作周期较长,且成效具有间接性,对于指导教师的考核工作主要由基地幼儿园和高校共同考核,重视优秀指导教师的续聘工作,主要是颁发高校专业指导教师等证书。

积极争取教育实践基地及其教育主管部门的支持与配合。“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养模式对幼儿园实践基地和指导教师 in 师范生培养方面赋予了更多的职责,提出了更高的要求。要保证学生参与幼儿园教育教学实践的质量必须得到实践基地的理解与配合,更需要教育主管部

门的大力支持。为此,师范学院领导要定期与当地教育局领导就学前教育专业人才培养问题召开研讨会,共同确定学前教育专业的发展定位、发展目标、发展规模、发展路径、改革举措等。在当地教育行政部门的协调和支持下,开设实践教学基地,高校与基地幼儿园签订人才培养协议书,明确双方责任,定期考核,为卓越幼儿园教师培养提供保障。同时,高校教师须积极主动为幼儿园服务,如在教学改革、课题研究、教师培训等方面为幼儿园提供帮助,与实践基地建立长期互惠互利的合作关系。

4. 安排“全过程双导师制”卓越幼儿园教师培养的实践教学内容

为扎实推进卓越幼儿园教师培养工作,高校学前教育系应成立“三位一体”协同创新机制的组织管理机构。聘请地区教育局领导、优秀园长、骨干教师组成卓越幼儿园教师培养专家委员会,共同进行卓越幼儿园教师培养的实践教育课程改革。

可安排学前教育专业学生定期深入到教育实践基地,按照集中实践与分散实践相结合的原则,开展经常性的教育实践活动。准幼儿园教师在保育活动、教育活动、班级管理、科学研究等方面按照基地幼儿园的要求进行全面了解和参与。实践基地幼儿园定期安排专业教师进行检查和督促,最终达到共同培养卓越幼儿园教师的目的。

集中性实践活动是指列入人才培养方案,有学时保证的实践课程,主要是为加强学生对学前教育基本理论与实践联系而安排的。主要包括第一学期开设学前教育专业导论课程之后,组织准幼儿园教师深入实践基地进行职业认同教育和专业思想教育活动;第二学期至第六学期开设专业理论课程之后的教育见习,组织准幼儿园教师将课程学习中的学前教育基本理论与幼儿园实践紧密联系的教育实践活动;第七学期的微格训练,组织准幼儿园教师将幼儿园五大领域课程教学法中的基本理论知识转化为教育教学实践能力的教育实践活动;第八学期的教育实习及毕业论文,教育实习中明确规定学生在教育实习中必须获得的教育实践核心知识与能力领域,允许学生自主制定教育实习计划,培养学生的自主专业发展意识与能力,促使学生主动收集分析相关信息,提高学生反思能力。在组织集中性实践活动过程中,学前

教育专业教师与基地幼儿园领导、教师及时沟通,强化教育基地教师对准幼儿园教师教育实践指导的责任感和使命感。同时,本着互惠互利的原则,在组建教育实践共同体的过程中,高校教师积极为基地幼儿园服务,不断充实集中性实践活动的内容,根据基地幼儿园活动安排,灵活调整实践学习指导的目标和要求,使准幼儿园教师的教育实践活动更加贴近岗位需求。

分散性实践活动是指没有列入人才培养方案,根据卓越幼儿园教师培养需要,体现教育实践贯穿幼儿园教师职前培养全过程的重要环节。分散性实践活动主要包括五种活动。一是每周固定一天的幼儿园教育实践活动。主要是将学生以班级为单位分散安排到各基地幼儿园,组织学生参加幼儿园保育与教育活动。学前教育系派出一名教师负责与基地幼儿园进行协调联系,在一天的实践活动中要求准幼儿园教师全面参与基地幼儿园的各项实践活动,包括环境的创设与利用、一日生活的组织与保育、各类游戏的支持与引导,观摩学习幼儿园指导教师的教育活动,观察了解幼儿,学习指导教师对幼儿激励与评价的方法等。二是定期组织学生赴基地幼儿园参加重大节日庆祝活动。利用幼儿园开展的各类节日庆祝活动,组织学生到基地幼儿园协助指导教师进行节目编排、环境布置、表演节目、组织管理幼儿等活动。三是组织学生赴幼儿园开展课程教学实践活动。主要是不定时根据专业理论课程与专业技能课程教学需要,随时与教育基地幼儿园联系,完成课程教学中的课内实践学习活动。如在学前儿童心理学、学前教育概论、幼儿园游戏、幼儿园课程等部分专业理论课程教学中,学生根据任课教师布置的学习任务,采用“学习——实践——反思——再实践——再学习”的循环模式来完成课程作业,培养学生的自主学习意识和教育反思能力。四是专业技能训练活动。学前教育专业根据幼儿园岗位需求,对准幼儿园教师提出“十会一特长”的专业技

能要求,包括会说、会写、会画、会唱、会弹、会舞、会做、会教、会用、会研。专业教师对幼儿教师十项技能的概念、构成、训练标准、训练方式、考核方法等进行较为深入的学理分析,为准幼儿园教师专业技能训练提供规范,也为学校评价教师教学质量提供依据。学前教育系组织学生利用业余时间进行训练,定期由幼儿园指导教师和学前教育专业专任教师共同对学生进行专业技能考核。五是隐性教育实践活动。主要是通过“全方位、立体化、多层次、宽领域”的隐性教育课程来提高准幼儿园教师的职业能力,形成“两条主线、一个舞台、若干校园社团来推动”的实践教学体系。“两条主线”是上半年举办“文化节”,聘请幼儿园教师担任文化节活动评委,侧重提高准幼儿园教师的专业理论素养;下半年举办“艺术节”,聘请幼儿园教师担任艺术节评委,侧重提高准幼儿园教师的专业能力。“一个舞台”是由学前教育系每个月组织一台专业技能汇报演出,演出由一个班级的全员学生参与,从节目的策划、舞台的布置、服饰与灯光的设计、节目单的制作、寻找演出经费的赞助等活动全部由学生独立完成,为准幼儿园教师的创新能力与专业技能提高搭建平台;毕业班级在第七学期进行毕业汇报演出,向用人单位领导展示学生四年学程中所获得的专业知识和专业技能,为学生顺利就业搭建平台。丰富多彩的校内外活动使学生将专业理论知识和专业技能灵活运用于社会实践活动中,达到学以致用目的。

[参 考 文 献]

- [1] 由显斌. 新教改理念下高师学前教育专业学生职业技能的训练[J]. 学前教育研究, 2009(1).
- [2] 颜晓燕. 试论学前教育新师资的职业培养导向[J]. 学前教育研究, 2006(7-8).

(责任编辑 师 语)

CLASS 及其在“我的教学搭档”教师专业发展 中的应用及启示

任丽欣

(美国内布拉斯加大学—林肯分校心理学系, 美国内布拉斯加州 68510)

[摘要] 美国弗吉尼亚大学的教学高级研究中心开发的课堂教学质量评估工具 CLASS 被越来越广泛地应用于在职教师专业发展的相关工作中, 它将师生互动看作是教学质量的关键标准。在此基础上开发的教师专业发展模型“My Teaching Partner”针对传统专业发展项目的缺陷而设计, 通过提供三类资源, MTP 能够有效地改善师生互动。以此为借鉴, 有待建立起适合中国幼儿教师的课堂互动评估系统和教师在职专业发展模型。

[关键词] CLASS 工具; MTP 模型; 师生互动; 教师专业发展

[中图分类号] G615 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0066-08

课堂互动评估系统(Classroom Assessment Scoring System, 简称 CLASS)是由美国弗吉尼亚大学的教学高级研究中心(Center for Advanced Study of Teaching and Learning)开发的一套评估课堂教学质量的标准化工具。该研究中心隶属弗吉尼亚大学的教育学院, 中心主任皮安塔教授(Robert C. Pianta)带领团队成员经过 15 年的研究才最终开发出了 CLASS 评估系统。该团队进行了大量的文献研究, 并开展了多项大规模的实证研究, 不断对 CLASS 评估系统进行修改和调整。在美国, 已经有 2000 多个班级参与了 CLASS 有效性的验证研究。此外, CLASS 被广泛应用于研究项目中, 其中包括一些大型的研究项目, 比如美国开端计划办公室(Office of Head Start)运用 CLASS 对所有开端计划幼儿园进行质量监督, CLASS 也被应用到了质量评定与推进系统(Quality Rating and Improvement Systems)的研究中。

目前 CLASS 共有六个版本: 婴儿版本(于 2014 年出版)、学步儿版本(于 2012 年出版)、幼儿

园版本(于 2008 年出版)、学前班至三年级版本(于 2008 年出版)、小学四至六年级版本(于 2012 年出版)以及初高中版本(于 2008 年出版)。其中幼儿园版本是最早被开发的版本之一, 也是被使用得最广泛的版本。CLASS 不仅仅只是应用于科研的一个测评工具, 近些年来, 它被越来越广泛地应用于在职教师专业发展的相关工作中。本文将基于 CLASS 的理论根基以及测评的主要领域的分析, 通过具体的专业发展模型(“我的教学搭档”, MTP)的运用, 聚焦此工具对幼儿园在职教师专业发展的应用价值, 并对 CLASS 工具中所指向的幼儿教师专业能力指标及其发展提出相关思考与建议。

一、CLASS 工具对教师教学质量的测量评析

学前教育领域的研究者最关心的问题之一是如何测量教育的质量。研究者从不同角度进行了研究, 比如探究师生比例、班级大小、教师职前教育、教材等对儿童发展的影响。但是, 学校和教室

[收稿日期] 2015-01-15

[作者简介] 任丽欣, 女, 山东聊城人, 美国内布拉斯加大学—林肯分校心理学博士研究生, 江苏学前教育国际研究中心特聘研究员。

的环境、教师的职前教育经历、教材等并不能直接影响儿童的发展和 Learning, 这些因素都是通过教师与儿童的互动发挥影响的, 师生互动在其中起到了媒介的作用。教师的教学其实是一个社会过程, 好的教学建立在关系和互动的基础之上。有效、高质量的师生互动为幼儿日后的学习生活打下根基, 这些根基不仅仅包括认知方面, 比如语言、认知过程和数字感知等, 也包括非认知方面, 比如儿童自我调节的能力、情绪控制和调节的能力、注意力维持、对任务坚持不懈的能力等。

1. 师生互动是教学质量的关键标准

师生互动的质量是评价教学质量的关键标准。^[1]图 1 中的理论模型是皮安塔教授和哈默教授(Bridget K. Hamre)领衔的 CLASS 团队提出的, 该模型展示了有效、高质量的师生互动是如何促进儿童发展的。^[2]在该模型中, 左侧的各个因素可以影响中间的关键环节, 即教师与学生的互动。举例来说, 好的课程可以为教师提供适合幼儿发展水平的、有趣的教学活动, 这些活动可以激发幼儿的兴趣, 因此在活动的过程中, 幼儿会较少出现分心、捣乱等行为, 而是积极参与活动, 如此一来, 教师与幼儿的互动就会更加愉悦、轻松, 同时, 由于幼儿的行为问题比较少, 教师花在行为管理上的时间就会相应减少, 课堂时间就能够得到充分运用。左侧的箭头是双向的, 表示有效的师生互动和左侧列出的因素之间是相互影响的, 比如说, 比较擅长与幼儿互动的老师可能不会死板地照本宣科, 而是考虑班上幼儿的情况, 灵活地设置课程。模型的右侧表明, 师生互动直接影响儿童的社会性和学业发展, 此外, 提高师生互动可以促进教师专业素养的发展, 进而影响儿童的发展。

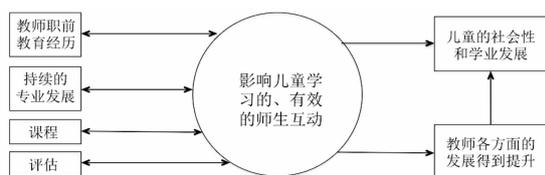


图 1 有效互动在提高儿童学习和发展中起到的作用

2. 师生互动的特征与元素

师生互动是评价教学质量的关键, 并且对幼儿的学业和社会性发展起着关键作用。有效、高质量的师生互动到底包含哪些特征呢? 带着这一问题, CLASS 团队开始研究师生互动包含的元素。

皮安塔教授和哈默教授提出了一个师生互动的理念框架, 这一理念框架基于大量的理论和实证研究发现。^[1]该理论框架包括了三个大的领域(domain), 即情感支持、课堂组织和教学支持。每个领域下面又有细化的维度(dimension), 而每个维度下面又有着具体的行为指标(indicator)。CLASS 的所有版本都是基于这一理念框架, 虽然每个版本针对的年龄段不一样, 但是三大领域和十大维度是一致的, 不同的是每个维度下面具体的行为指标。表 1 中列出了三个领域及其下面的十个维度, 并简要描述了每个维度。^{[3](PP.21-81)}

情感支持领域主要描述班级的情感氛围、教师对学生的需要是否敏感、教师是否尊重学生的观点。研究发现, 如果教师尊重儿童、喜欢与儿童互动、对儿童的需要比较敏感、开展以儿童为中心的教学、支持儿童自主性的发展, 儿童就会更加喜欢学校, 更加有学习的动力, 并且在参加学习活动时也更加投入。^{[4][5]}课堂组织领域主要考察教师的教学安排、课堂效率和学生的注意力等。如果教师为儿童设置清晰的行为期望, 有效地预防和引导不当行为, 儿童的行为问题就会减少, 花在行为管理上的时间就会相应减少, 课堂效率就会得以提高。^[6]此外, 在开展教学活动时, 如果教师运用多种教学材料, 开展内容丰富有趣的活动, 儿童注意力就会更加集中, 儿童就会学到更多。^[1]教学支持领域考察教师是否为儿童提供能够激发认知和语言发展的学习机会、为儿童提供反馈等。教学支持似乎是与幼儿早期语言和数学技能发展最息息相关的领域。^{[7][8]}

3. CLASS 工具的运用规范

CLASS 主要采用现场观察对教师进行评估, 并且评估者必须参加过 CLASS 的培训并成功通过认证。观察一般持续 2 个小时或者更久, 评估者至少需要完成 4 个观察周期, 每个观察周期时长 30 分钟, 其中 20 分钟进行观察, 10 分钟对 10 个维度进行评分和记录, 评分区间为 1 至 7 分, 其中 1—2 分为低等, 3—5 分为中等, 6—7 分为高等。为了确保观察的可靠性和全面性, 观察需要尽量涵盖不同的教学内容和教学情境, 比如既要有小组教学, 也要有大组教学, 还要观察从一个活动到另一个活动的过渡情况等。户外自由活动时间一般不包含在观察范围内, 因此观察者需要与教师提前讨论班级的一日安排, 确保可以观察整个周期, 这一过程尽量不要被自由户外活动等中断。观察结

束后,评估者需要综合各个观察周期,计算出每个维度的平均分,紧接着,综合每个领域所涵盖的维度的分数,计算出每个领域的平均分。^[3](pp. 15-19)

表 1 CLASS 的领域和维度的简要描述

领域 (Domain)	维度 (Dimension)	简要描述
情感支持 (Emotional Support)	正面氛围 (Positive climate)	评估班级整体的情感氛围以及师生间的情感联系。考察教师与学生互动时是否流露出热情、尊重和喜爱,互动是否积极愉悦
	负面氛围 (Negative climate)	评估班级整体的消极情感,比如教师不尊重、讽刺、呵斥、体罚学生,或者学生之间有负面情感和互动
	教师敏感度 (Teacher sensitivity)	评估教师是否及时发现并回应学生的需求。考察教师是否创造一个安全的环境,让学生感觉身心舒适,会向教师寻求帮助
课堂组织 (Classroom Organization)	尊重学生观点 (Regards for student perspectives)	评估师生的互动和教学活动是否关注学生的兴趣和观点,不只是教师主导。包括教学活动的灵活性、支持学生自主和自我表达
	行为管理 (Behavior management)	评估教师是否提供清晰的行为期望、有效地预防和引导不当行为,以及减少花在行为管理上的时间
	课堂效率 (Productivity)	评估教师是否有效地安排教学时间和常规,使学生有更多机会参与到学习活动中,包括活动转换迅速有效、学习时间最大化等
	教学模式 (Instructional learning formats)	评估教师如何提供有趣的活动、教学、区角和材料来使学生最大程度地参与学习活动并获得知识和学习能力,包括教学形式和材料的多样化、清晰的学习目标、有效促进活动的开展、提高学生兴趣度等
教学支持 (Instructional Support)	概念发展 (Concept development)	评估教学活动和讨论是否促进学生高级思维和认知能力的发展,而不只是机械学习,其中包括促进学生分析和推理、创造、综合、与现实生活相联系等的能力
	反馈质量 (Quality of feedback)	评估教师提供反馈的质量,高质量的反馈可以扩展学生的学习和理解,并促进学生持续地参与活动。其中包括提供支架式教学和多个回合的反馈、促进思维过程、提供信息、鼓励并肯定学生等
	语言示范 (Language modeling)	评估教师提供语言刺激和语言指导的质量和数量,高质量的语言示范的元素包括频繁对话、开放式的问题、重复和拓展学生的话、教师自我解说、运用高级词汇和语言等。

对美国几千个幼儿园至五年级班级的研究表 明,教师在情感支持和课堂组织领域一般处在中

等至高等水平,但是在教学支持领域则处于低等水平。^[2]对 700 多个幼儿园班级的研究显示,只有在不到 15% 的班级中,教师在三个领域都处在中等至高等水平。^[9]CLASS 被研究者广泛使用,许多研究探究了教师在 CLASS 的各个领域或者维度上的得分与学生各领域发展之间的关系等。研究发现,如果幼儿园教师在情感支持上的得分越高,幼儿的社会能力(social competence)就越高,幼儿的行为问题就越少,此外,教师在教学支持上的得分可以预测幼儿的前阅读能力(听、理解、语音感知等)、问题解决能力和数学能力的发展。^[8]

二、MTP 模型在教师专业发展中的运用

近些年来,CLASS 被越来越多地运用于在职教师的专业发展项目中。在 CLASS 工具的基础上,弗吉尼亚大学教学和学习高级研究中心开发了一个教师专业发展模型“My Teaching Partner”(直译为“我的教学搭档”,该模型通常被简称为“MTP”)。MTP 模型适用于幼儿园至高中教师的专业发展,针对不同的阶段,MTP 模型的框架一致,但是具体的专业发展的内容有所不同。针对幼儿园阶段的在职教师有特定的评估研究探索 MTP 的有效性。

美国有着各种各样的幼儿园在职教师专业发展项目,但是一些传统的专业发展项目在很多方面存在缺陷。^[10]首先,在许多传统的专业发展中,教师经常是被动的学习者,他们只能被动接受培训专家所教授的内容,而培训者往往没有给教师提供机会去表达自身的想法、反思和问题。其次,培训的内容经常含糊不清或者与实际教学相关不大,培训内容常常脱离具体的情境,教师很难将这些“大而空”的知识和技巧运用到自己的教学中。此外,当教师试图将培训内容运用到自身教学时,通常会遇到困难,但是许多专业发展项目并没有为教师提供后续的支持,这就使得教师无法有效地运用或者巩固在培训中学到的知识和技能。MTP 模型试图解决以上缺陷,它强调在专业发展中教师需要主动学习,专业发展要以实践为核心,并且专业发展需要为教师提供持续的后续支持。

1. MTP 着眼于师生互动的改善

MTP 的目标是改善教师与学生的互动,从而促进学生的学习和发展。MTP 中的各个环节都以

CLASS 为支撑,根据 CLASS 的理论框架来定义高质量的师生互动,因此,MTP 主要关注教师是如何与学生互动的,而不关注教师教学的具体内容到底是什么。^[10]MTP 持续一学年,这一期间为在职教师提供有关个人教学实践的个体化的支持和反馈,从而改善师生互动、促进儿童在学业和社会情绪方面的发展。

2. MTP 为教师提供三类师生互动资源

MTP 为教师提供三类师生互动资源,这三类资源既可以单独被使用,也可以同时被使用。^①

第一类资源是 MTP 视频库,其中有几百个一至两分钟的短片,这些短片都来自真实的课堂,它们涵盖了不同的学科、多种教学活动以及各种各样的教学情境。短片中展示了教师与学生之间高质量的互动。每个短片及其注解都反映了 CLASS 对高质量师生互动的定义。在视频库中,短片被按照 CLASS 中定义的 10 个维度进行了归类,每个短片都被划分到一个维度下面,不可避免的是同一个短片中可能体现了教师在多个维度上的行为,MTP 研究团队之所以把一个短片只划分到一个维度下面,是因为这样有助于帮助教师在观看短片时把注意力集中在一个维度上。此外,如果教师想要巩固自己在某个特定维度上的能力,他就可以选择观看相应维度下面的短片。每个短片下面都有注解,注解详细解释了短片中教师的哪些行为体现了他在该维度上与学生间有效、高质量的互动。参与专业发展的教师可以随时随地登录网站来观看视频库中的短片,通过观看短片,教师可以观察在不同情境下、在开展不同类型的教学活动时,其他教师是如何与学生进行有效、高质量的互动的。

第二类资源是一门三个学分的大学课程,该课程的目的是提高教师以下三方面的能力:提高教师关于有效、高质量的师生互动的相关知识,提高教师辨别有效、高质量的师生互动的技能,提高教师将这些知识和技能运用到教学实践中的能力。

第三类资源是为期一学年的个体化辅导。MTP 培训了一批顾问(coach),MTP 要求顾问必须在早期儿童教育或者相关领域具有硕士或以上学

① [http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/mtp\[EB/OL\].2015-03-01](http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/mtp[EB/OL].2015-03-01).

历,必须做过老师,必须有与不同背景的教师一起合作的经验,MTP 团队对顾问进行标准化的培训,其中包括为期一周的培训、培训前阅读相关材料、CLASS 测评培训和模拟辅导,并且 MTP 团队还会为顾问提供后续支持和巩固培训,顾问与团队其他成员定期进行电话会议,讨论工作情况,确保工作的质量。每个教师都会被分配给一个顾问,教师每两周需要录下自己开展的一个教学活动(比如有关语言、数学、培养儿童自我调节能力等方面的教学活动),然后把教学视频上传到 MTP 指定的网站上,顾问观看教师的教学视频后,与教师一起透过 CLASS 的视角去观察、分析、反思教师的教学和教师与学生的交流互动,通过这种方式,顾问为教师提供个体化的反馈和支持。

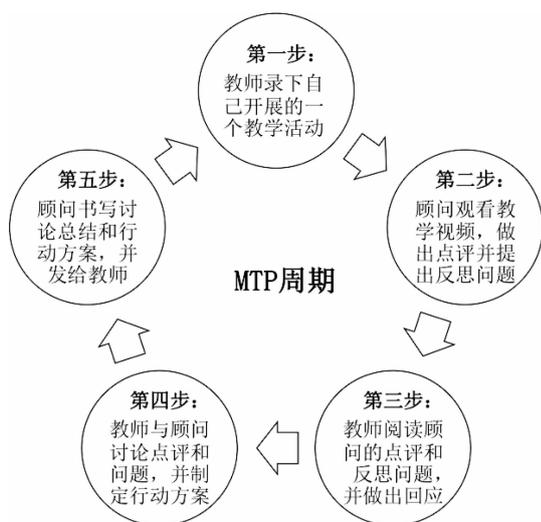


图2 MTP 个体化辅导周期

图2 呈现的是 MTP 的一个辅导周期,每个周期持续两周,其中包含五个步骤,如此循环一整个学年。教师首先录下自己与学生的互动,然后顾问观看教学视频。顾问和教师会事先开会讨论该辅导周期的焦点是什么,一个辅导周期一般只关注 CLASS 中的一个维度(比如“教师敏感性”维度),顾问对视频进行编辑,将其分割成三个短视频,对每个短视频进行点评并提出反思问题。在第一个视频中,顾问会引导教师反思在指定的 CLASS 维度上教师的哪些行为体现了有效的互动,比如,顾问可能会向教师提出这样的问题:“你是怎样帮助小明解决与小伙伴的冲突的?小明是怎样回应你的?”第二个短视频的目的是引导教师关注自己在指定的 CLASS 维度上不太有效的师生互动行为,顾问会对视频做出点评并提出反思问

题。在第三个短视频中,顾问引导教师反思视频中的师生互动如何促进了教学目标的达成。顾问做出的点评和提出的问题的目的包括以下四点:第一,帮助教师鉴别有效、高质量的师生互动;第二,帮助教师察觉和理解教师行为和学生行为之间的关系;第三,帮助教师分析其他可供选择的教學策略;第四,帮助教师在教学中运用有效的互动。^[11]

在第三步中,教师根据顾问的点评和反思问题,对自己的教学进行反思,回答顾问的问题,并记录下自己的反思和思考,教师把自己的记录上传到网上,以供顾问浏览。在第四步中,教师与顾问进行电话会议,双方展开讨论,讨论顾问做出的点评、提出的反思问题、教师的回应以及下一步该怎么做,双方一起制定下一步的行动方案。最后,顾问书写讨论总结,并将双方共同制定的行动方案以邮件的形式发给教师。一般前三个辅导周期聚焦 CLASS 中的情感支持领域,接下来两个周期聚焦课堂组织领域,而剩下的所有周期都关注教学支持领域,但是根据每个教师的不同,顾问和教师可以对每个周期的焦点进行调整和商定。

个体化的辅导是 MTP 中至关重要的一个元素,它基于这样一个假设:通过观察和分析自己的教学视频,教师能够更好地察觉和辨别有效、高质量的师生互动,从而改善自己与学生的交流互动。^[11]教学是一项极其复杂的任务,在真实的教学过程中,教师需要处理大量的信息,想要与学生有效地互动,教师需要时刻观察学生的反应,并迅速从大脑中搜寻最佳策略来回应学生,而这这就要求教师具有良好的观察、处理信息、分析和反思能力(这一过程被称之为“teacher noticing”,即“教师觉察”)。^[12]在 MTP 辅导训练中,顾问带领教师参照 CLASS 的理论视角来观察和分析自己的教学视频,从而帮助教师把注意力集中在与学生的互动行为上,进而提高教师的观察技能、与学生互动的能力。此外,该辅导在线完成,不需要顾问与教师面对面进行,所以适合大规模实施。

3. MTP 能够有效提高师生互动质量

皮安塔和同事评估了 MTP 专业发展对幼儿园教师的影响。^[13]在该研究中,研究者运用了 CLASS 评估系统来考察教师在教学中与学生互动的质量,参与教师被随机分配到两种实验条件下,其中一组教师只能接触到视频库中的视频,第二组教师除了能够运用视频库中的资源,还接受了顾

问的个体化的辅导。研究发现,第二组教师在教师敏感性、教学模式和语言示范三个维度上的提高大于第一组教师(在统计模型中,控制了多个相关变量)。此外,对于班上家庭经济较差的儿童的比例较高的班级,顾问个体化辅导的作用更加明显。该研究表明,只为教师提供视频范例是远远不够的,要想提高教师与学生互动的质量,顾问的个体化辅导起着良好的效果。

唐纳(Downer)及同事评估了MTP在另外一个研究项目中的作用,研究者对比了参加MTP专业发展的幼儿园教师和只参加了常规的专业发展培训的教师。研究发现,与只参加常规专业发展培训的教师相比,参加了MTP培训的幼儿园教师更多地采用教学策略来激发儿童的高级思维,为儿童提供更深刻和更频繁的反馈,更好地促进了儿童的语言发展。^[14]

三、CLASS和MTP对幼儿教师专业发展的启示

1. 创建本土化的教学质量评估系统

CLASS不仅在美国被运用得越来越广泛,而且在国内也被介绍得越来越多。^{[15][16][17]}CLASS为国内的研究者提供了一个良好的教育质量评估体系模型。然而,教学与文化背景、社会环境息息相关,^[18]在不同的文化和社会中,幼儿园注重培养儿童不同方面的能力和技能。中国的文化背景和社会环境与美国的截然不同,美国的幼儿园教育体系与中国的有着很大的区别,美国的幼儿园环境与中国幼儿园环境也有着很大不同(比如班级人数、师生比、教材等)。因此,美国环境下的“高质量教学”很可能与中国环境下的“高质量教学”有着细微甚至较大的区别。

国内的研究者可以借鉴CLASS的理论框架,但是不能够只是单纯地将美国的工具翻译成中文直接使用,在未来的研究中,国内的研究者可以开展大规模的对CLASS进行本土化的研究。国内的研究者也可以不对CLASS进行本土化,而是参考CLASS的研发过程,发展适合国内幼儿园的一套本土化的教育质量评价体系。

2. 顾问在教师专业发展中的重要性

MTP在美国得到了广泛的推广,它为国内的研究者及教育者提供了一个在职教师专业发展的模型。MTP的有效性强烈依赖顾问的质量,因此,对顾问的选拔和培训至关重要。顾问不仅需要

高学历,更重要的是要有丰富的教学经验和与教师合作的经验,能够站在教师的角度看待问题,并且顾问需要具有较强的反思和思考能力,只有自身具备反思和思考的能力,才有可能帮助其他教师提升自我反思和思考的能力。另外,顾问团队与研究团队需要保持密切的合作,研究团队对理论和研究有着深刻理解,但是研究人员未必擅长与一线教师一起工作,研究人员也未必有第一手的教学经验,而顾问一般有丰富的教学经验和与教师互动的经验,因此,只有通过双方的密切合作,才有可能有效地将理论转化为实践。

此外,教师与顾问必须建立平等、相互尊重、合作的关系,教师不应该只是盲目听从顾问的“教导”,教师与顾问的互动过程应该是一个主动的学习过程,教师应与顾问坦诚分享自己的教学体验、问题、困惑等,与顾问有不同看法时,应该大胆提出来;与此同时,顾问应该认真倾听教师、鼓励教师、有针对性地引导教师,不应该只是单方面地传授给教师知识,而是应激发教师反思自己的教学,鼓励教师尝试新的教学方式,从而使其与儿童更好地互动。

3. 反思“以老带新”模式

目前在国内,类似于MTP的教师与顾问一对一模式的专业发展项目还比较少,但是很多幼儿园采用“以老带新”的方式来扶持新教师的成长,这种方式可能在某种程度上可以帮助新教师的专业发展,但是该模式似乎把新教师放在了较低的“学徒”位置,而把老教师看作是“师傅”,两者的关系是不对称、不平等的,如果新教师只是被动学习老教师传授的经验,那么教学革新和创新就会减少。有关MTP的一项研究表明,参与MTP的培训之后,新教师在CLASS的维度上的进步大于老教师的进步,^[19]即参加MTP对新教师的专业成长效果更明显。这表明,新教师可能更加灵活,对改变持有更开放的态度,或者由于还没有形成既定的教学风格,所以可塑性更强。这同时也表明,为新入职教师提供的专业支持的质量至关重要,入职的前几年是教师专业发展的关键期,如果在前几年能够为教师提供高质量的教师专业发展支持,这对教学质量的提高有着深远的意义。

因此,国内教育工作者应该重新审视“以老带新”的模式,在某些方面,老教师或许可以很好地帮助新教师尽快适应新的工作岗位,但是正如前面所述,好的顾问并不只是有着丰富的教学经验,

还需要具备很多其他的素养,比如反思的能力、了解儿童发展和教育领域新的研究发现、经历严格系统的培训等,因此,并不是所有的老教师都可以很好地充当顾问的角色。国内教育者可以试着培训一批顾问,由顾问和幼儿园老教师一起为新教师提供帮助和支持,进而评估该模式的有效性,不断调整和改变,创建适合中国的幼儿园新教师专业发展支持模式。

4. CLASS 与方案教学的结合

美国最近的一个研究项目发现,在教师专业发展中将 CLASS 与方案教学(Project Approach)结合起来更加有助于教师在 CLASS 维度上的提高。^[20]方案教学强调教学内容需要基于儿童的兴趣,教师是引导者,教师与儿童对课题进行长期的深度探索,在这一过程中,教师与儿童共同构建课程、经历和知识。因此,方案教学有助于教师更加关注儿童的观点、倾听儿童,与儿童之间展开对话,由于方案主题活动基于儿童的兴趣,因此,儿童一般会更加投入,注意力更加集中,对学习展现出更强的兴趣,而这些与 CLASS 的多个维度相吻合,比如尊重儿童观点是情感支持的领域的维度之一。与 MTP 相似,该项目采用了顾问教师结伴,顾问将 CLASS 与方案教学相结合来支持教师的发展。顾问通过与教师开会、讨论、一起分析录像等活动支持教师发展,与 MTP 模型相似,这些活动的有效性基于顾问与教师之间良好的关系。国内对方案教学有着很多了解和经验,因此,国内教育者可以尝试将方案教学与顾问两者结合,创建一个适合国内幼儿教师的专业发展模型。

结语

CLASS 为国内的研究者提供了一个良好的教育质量评估体系的模型,MTP 为研究者及教育者提供了一个在职教师专业发展的模型。因此,国内的研究者可以借鉴 CLASS 的理论框架和 MTP 的基本模型,创建适合中国文化、中国幼儿园和中国幼儿教师的课堂互动评估系统和教师在职专业发展模型,而这一切都需要建立在大量实证研究的基础上。

[参 考 文 献]

[1] Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., & ... Scott-Little, C.. A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs,

knowledge, and observed practice[J]. *American Educational Research Journal*, 2012(1).

- [2] Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). . Research summary: Measuring and improving teacher-student interactions in PK-12 settings to enhance students' learning[EB/OL]. http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CLASS-MTP_PK-12_brief.pdf,2015-03-01.
- [3] Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. . *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*[M]. Baltimore, MD: Brookes, 2007.
- [4] de Kruif, R. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. . Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2000 (2).
- [5] Valeski, T. N., & Stipek, D. J. . Young children's feelings about school[J]. *Child Development*, 2001 (4).
- [6] Emmer, E. T., & Stough, L. M. . Classroom Management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education[J]. *Educational Psychologist*, 2001(2).
- [7] Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. . Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2010(4).
- [8] Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & ... Howes, C. . Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills[J]. *Child Development*, 2008(3).
- [9] LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., & ... Barbarin, O. . Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2007(1).
- [10] Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. . Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction[J]. *Early Education And Development*, 2009(2).
- [11] Pianta, R. C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchi-

- nal, M. , Hamre, B. K. , Downer, J. , & ... Howes, C. . Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014(4).
- [12] Van Es, E. A. , & Sherin, M. G. . Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions [J]. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2002(4).
- [13] Pianta, R. C. , Mashburn, A. J. , Downer, J. T. , Hamre, B. K. , & Justice, L. . Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2008(4).
- [14] Downer, J. T. , Pianta, R. C. , Burchinal, M. , Field, S. , Hamre, B. K. , Locasale-Crouch, J. , ... & Scott-Little, C. . Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement [J]. *Early Childhood Research Quarterly*. (revise/resubmit)
- [15] 黄瑾,田方. 幼儿园半日活动情境下的师幼互动研究——基于 CLASS 课堂互动评估系统的观察分析 [J]. 上海教育科研,2012(10).
- [16] 王磊. CLASS 在美国学前教育机构质量评估中的应用及启示 [J]. 外国教育研究,2014(11).
- [17] 韩春红,周兢. 课堂互动评估系统评介及应用展望 [J]. 全球教育展望,2013(11).
- [18] Tobin, J. , Hsueh, Y. , & Karasawa, M. . Pre-school in three cultures revisited: China, Japan, and the United States [C]. Chicago: University of Chicago Press,2009.
- [19] Pianta, R. C. . *Keynote: Improving impacts of classrooms: Professional development and classroom observation* [C]. University of Florida College of Education and Miami-Dade County Public Schools Retreat, Tampa, FL, 2013.
- [20] Vartuli, S. , Bolz, C. , & Wilson, C. . A learning combination: Coaching with CLASS and the Project Approach. *Early Childhood Research and Practice*. <http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/vartuli.html> [EB/OL]2015 - 03 - 01.

(责任编辑 师 语)

学前教育专业学生“问题意识”缺失的表现、成因及对策

马 春 亚

(泰州学院教育科学学院, 江苏泰州 225300)

[摘 要] 学前教育专业学生“问题意识”缺失具体表现为:学生无法应对教师的课堂提问,入园见习时走马观花,完成作业时生搬硬套,毕业论文选题困难。我们必须修改学前教育专业学生的培养计划,构建实践教学体系,引领学生的专业思考;鼓励教师把大学课堂还给学生,真正让学生成为课堂的主体,促进学生形成自己的专业思维;提高真实的学前教育任务情境,在实践中提升学生的反思能力;提供学生阅读专业书籍的机会,提升学生的思考能力。

[关键词] 学前教育; 卓越教师; 问题意识; 培养策略

[中图分类号] G61 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0074-05

2012年2月10日国家教育部颁布了《幼儿园教师专业标准》,这是我国第一份针对教师专业发展提出的标准,为幼儿园教师职前培养和职后培训提供了目标参照,为幼儿园教师的资格准入、考核与评价提供了依据。同年,教育部结合教师职业专业化的国际背景,组织高师院校申报了“卓越教师培养体制改革试点项目方案”,鼓励高校结合本校的客观实际,创造性地实施“卓越教师”人才培养计划,力求培养一大批有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好教师。

学前教育专业是培养未来幼儿园教师的母机,要培养出合格的幼儿园教师,与在校学前教育专业学生会不会思考、会不会提问、会不会反思关系很大。本文主要从研究学前教育专业学生“问题意识”缺失的表现和成因入手,提出解决学前教育专业学生“问题意识”缺失的对策,以期与学前教育同行共同探索学前教育专业学生“问题意识”养成的问题,培养出会思考会提问会反思的应用型人才。

心理学将问题的定义为有些困难需要克服的目标情境。问题意识则是对这种情境的意识,是

一种“有目标但不知道如何达到”的心理困境,是问题解决的初始状态。^{[1](pp.331-332)}有人对国内问题意识研究进行总结,认为问题意识是“主体在进行认识活动时,通过主体对认识对象的深刻洞察、怀疑、批判等多种方式,产生了认知冲突,经过深入思考后仍困惑不解时,出现的一种具有强烈的探索情境的真实问题或想做出发现式创新的一种心理状态”。^[2]

本文研究的“问题意识”是指学前教育专业学生在四年专业接触、学习中,随着对学前专业的了解,经过深入思考,对学前教育理论和实践的现状产生困惑不解的状态。

一、学前教育专业学生“问题意识”缺失的表现

1. 课堂提问尴尬冷场

在课堂中,学前教育专业的学生听教师讲课很“认真”,很给教师“面子”,但一旦教师要他们提问题、讨论问题,很快出现鸦雀无声的场面,不知是有问题还是没有问题,有同学为顾及教师面子,勉强提点问题,也言之无物,不知想表达什么,更不要说能反映学前教育的现实问题、急需解决的

[收稿日期] 2015-01-14

[作者简介] 马春亚,女,江苏无锡人,泰州学院教育科学学院副院长,副教授。

问题。

有时课堂上教师让学生观摩幼儿园教师的教育活动片段然后讨论,学生看视频的时候有议论,看完后顿时没有了声音。教师要求学生视频中教师的教育活动进行评论,学生基本没意见,有时候就两字“很好”,好在哪儿,学生不知道,哪些地方需要改进,学生更不知道。

2. 入园见习走马观花

到幼儿园实践是学前教育专业学生喜欢的活动。安排他们到幼儿园去见习,见习结束后让学生谈看到了什么,很多同学会异口同声说没有什么,有的同学会说看到了幼儿园的环境布置,或者区域设置,别的就没有什么了。

见习阶段的大部分学生在幼儿园走马观花地东看西瞧,不会主动帮助幼儿园教师做事,或者想帮也不知道怎么帮,看不到幼儿园有哪些事情是他们能做的,眼里没活儿。

3. 完成作业生搬硬套

应用型高校教师在布置作业时应该以实践性的作业为主,挖掘学生的创造性。但从实践中发现,不少学前教育专业学生喜欢做“死”作业,就是书本上有现成答案好抄的作业,这类作业学生往往能准时交给教师。如果书本上不能找到现成答案,有同学会向教师提出给“标准答案”的要求,作业会迟迟收不上来。为完成一些实践性作业,学生通过网络下载,无法辨别网络上内容的优劣,网上错误的地方也照抄了下来。

4. 毕业论文选题困难

每届学生毕业时都要写毕业论文或进行毕业设计,这时最能看出学生问题意识的缺乏。他们不知有什么要研究的,到这时,焦虑的学生就有很多,他们纷纷等着指导老师给安排一个题目。如果教师要求他们自己选择研究课题,那么,他们会无所适从,随便想一个题目告诉老师,至于题目是否适合自己研究,是否符合当今学前教育的现状,是否是学前教育迫切需要解决的问题,根本无法判断。

二、学前教育专业学生“问题意识”缺乏的原因分析

1. 学前教育专业培养计划中课程设置的问题,导致学生不能及时进入专业领域

(1)培养计划中,专业知识到高年级才集中安排,低年级以公共课、基础课为主。

学生经过高考进入了学前教育专业,对中文、计算机、英语专业多少知道是怎么回事,但对所学专业知之甚少。进校头两年高校基本以学习公共课为主,有“毛概”“大学语文”“英语”“体育”等十几门课程,等上到专业课时,他们还没有形成未来幼儿园教师的专业意识,不能很快进入专业角色,更不可能思考关于幼儿教育的一些深层次或者是实践性的问题。

(2)培养计划中,以系统的学科知识学习为主,实践课程比例较少。

我国的学生从小到大都以学习书本知识为主,这些都是过去的经验和文化,是他人在实践中总结出来的知识经验,与学生的生活距离较远。现在大部分学生都是独生子女,没有与孩子在一起生活的经验,要他们很快接受学前教育的有关理论知识确实有困难,他们无法很快把自己置身于学前教育的情境中,以一个专业的幼教工作者的视角去审视,去思考,更谈不上产生问题意识。

2. 教师的评价态度使学生养成被动接受知识的思维定势,没有深入探究的好奇心

孩子的好奇心是最重的,从会说话那一刻起,凡事都要问个为什么。不知从什么时候起孩子们的问题越来越少直至消失,到大学后善于问问题的人就更是凤毛麟角。形成这种状况是一个长期的过程。从幼儿园起学生的问题或者回答就被教师评价,如果符合教师的评价价值,符合教师预设的内容,则有可能获得正向反馈,否则学生的问题会被忽略或一笑置之,直到与教师的思路一致,得到教师肯定。

传统课堂教学中,教师对学生的评价就是掌握教师所教授的知识,会做题,考试能够取得好成绩。我国的学生从小学到中学都是在应试教育的指挥棒下学习,学习的唯一目的就是寻找标准答案,在考试中取得个好成绩,而不需要自己去思考得出结论。

传统教学评价只注重学习的结果,不注重学生学习的思维过程,只注重单调刻板的条文背诵,不注重形成结论的生动过程,学生的学习成绩看起来很好,学生知道的知识很多,但他们获得的知

识不是通过自己的体验和思考获得的,不能在这些知识的基础上催生出新的问题,形成自己的态度。这一教学评价从源头上剥离了知识与智力的内在联系。重结论、轻过程的教学排斥了学生的思考和个性,把教学过程庸俗化到无须智慧努力,只须听讲和记忆就能掌握知识的那种程度,于是便有了掌握知识却不思考知识、诘问知识、评判知识、创新知识的“好学生”。这实际上是对学生智慧的扼杀和个性的摧残。

3. 教师教学方法传统单一,以灌输为主,导致学生失去了独立思考的能力

从小学到中学,我们的课堂教学大都以教师的讲授为主。许多教师在备课时,往往首先考虑教师怎样教,教学目的、教学过程等都是教师预设的。教师往往把教学过程看成是学生配合教师完成教案的过程。长期以来,一支粉笔一本教材伴随教师一生。课堂教学比较沉闷,学生完全处于一种被动的学习状态,严重缺乏主动性和创造性。现在虽然使用了多媒体,但教师的PPT较多的是教案的照搬,难以唤起学生的学习热情和智慧活动的积极性,更不用说激发其创意和不断探索的精神了。

学生普遍反映上学不幸福,而且这样的状态往往不能被教育者关注和理解;学生学习的动力主要来自外部,更多的来自分数的压力,而不是来自对知识内在的一种追求、一种爱好。^[3]好不容易熬到大学,升学的压力一下卸去,学生连上课认真听讲都不能做到,这种学习状态是无法进入产生“问题意识”的心理状态的。

4. 学生读书少,读专业书更少,专业知识的缺乏导致其无法产生问题意识的心理困境

获得信息和知识在这个互联网时代是容易的,而获得思维能力的增强和理解力的增加是有难度的。^[4]现代大学生获得信息和知识的途径很多,想要读书,有太多的途径。通过对大学生阅读情况的调查我们却发现,学生阅读时间和阅读量不是增加而是减少了。虽然利用电子设备下载或网络阅读的数量有增加的趋势但大多是一些娱乐类消遣类的东西,真正阅读知识类的书籍尤其是专业书不多。

据观察,学前教育专业学生的读书时间更少。由于专业学习的特点,他们很大一部分时间要用来学习弹琴、舞蹈、唱歌、画画、手工等技能,加上从小学到大学学习的目的是为了考试,他们读的书大部分也是要考试的内容,至于幼儿教育方面的专业书、课外书,他们很少有主动去认真研读的,更谈不上去进行深入的思考、发现问题并解决问题。

三、学前教育专业学生问题意识养成的策略研究

1. 修改学前教育专业学生的培养计划,构建实践教学体系,引领学生的专业思考

教育部2011年颁布的《教师教育课程标准(试行)》提出了“夯实基础课、精选核心课、强化技能课、突出实践环节”的原则,学前教育培养计划要主动适应教师教育改革的趋势,修订学前教育专业的培养方案,增加学前教育专业的技能课和实践环节。

在学时安排上,大学四年八个学期都要安排实践时间,实施“全程实践”的人才培养模式。学生一入学便有实践环节,一直到毕业,不同的学期有不同的实践重点。一年级实践的重点在于职业角色体验,二年级实践的重点在于专业理论知识的检验,三年级实践的重点在于专业技能的运用,四年级实践的重点在于综合职业能力的展示和提升。经过“全程实践”的熏陶,学生从原来的对专业不了解到熟悉专业到对专业问题有洞察能力,这个过程是一个实践——理论——实践——反思的提升过程,在不知不觉中,学生的困惑有了,想法有了,研究的方向有了。

在课程设置上,有学科基础课程、专业方向课程、教师教育课程、实践教学课程等模块,统筹安排。让学生既有理论素养的获得,又有实践能力的提升,在理论与实践的碰撞中,激起思维的火花。

在具体课程上,大学生刚进校就给他们开设一门“专业入门”课程,给他们一个初步了解专业的机会。有学生在学习专业入门课程后写道:“经过学前教育专业入门课的学习才发现,外表看起来很简单的东西,其实里面蕴含了很多很多理念和知识,这门课的学习让我认识到了学前教育专

业背后的那些故事,把我们一步步带进了孩子的世界,教我们做好与孩子交流的准备,让我们在今后专业课学习中有了目标,有了底气,有了好的开始,有了逐步深入学习教育学和心理学的条件。”

2. 鼓励教师把大学课堂还给学生,真正让学生成为课堂的主人,促进学生形成自己的专业思维

袁振国先生在其著作《课堂的革命》中对现行课堂作过深刻阐述:“传统课堂造就了传统的师生关系。在教学中,教师是主动的,是支配者,学生是被动者,是服从者。教师、学生、家长以至全社会都有一种潜意识,即学生应该听从教师,听话的学生才是好学生;教师应该管住学生,不能管住学生的教师不是好教师。师生之间不能在平等的水平上交流意见,甚至不能在平等的水平上探讨科学知识。”^[3]

要改变这种局面,改变过去过于重视教师“教”,忽视学生“学”的教学理念,牢固树立“学习是教学的前提和基础,教学是对学习的促进和保障”这一新的教学理念。这一教学理念包含以下含义:学习优先于教学,教学服务于学习;在教学过程中,教师是服务者,学生是被服务者;在教学过程中,师生在人格上是平等的;教学的效果和质量要以学习的效果和质量来衡量,让学生的学习需求、职业要求、社会需要引领教学,使课堂教学充满生活的气息、智慧的碰撞,真正做到教学相长。有了这样的理念,教师就不会光顾着自己讲课,就会关注学生的兴趣和需要,关注学生的学习过程,长期坚持,学生就能改变以前等老师讲,自己只是接受知识的容器的思维定势,变成有独立思想的人。

在教学中,要将传统的以讲授为主导的教学方法改变为灵活多样的教学方法,综合运用答疑法、读书指导法、讨论法、专题研究法、微信、微博、短信等网络交流法等多种手段,努力形成探究式学习的氛围。改变以教师为中心的评价方式,给学生表述不同观点的机会,允许学生有与教师不同的看法和观点。左藤学认为“学习形成的场合是差异存在的场合,沉醉于所归属体的共同体的习惯、常规和常识的场合,不可能形成学习。学习形成之处,是产生差异的场所,也是产生歧见与偏

见的场所”^{[5](P.20)}。学生在讨论甚至争论中得到的知识才是印象深刻的、内化于心的。

作为学前专业的教师要做好社会行业调研,注意了解行业发展的最新动向,补充行业急需的知识和技能。在教学大纲范围内,灵活调整,安排授课内容,切忌教条主义、本本主义。学生如果接触到的是与行业实际一致的知识,而不是与行业实际脱节的知识,学生学习才会感兴趣,才会觉得学以致用,才能进入到专业的情境中去思考问题。

3. 提供真实的学前教育任务情境,在实践中提升学生的反思能力

《幼儿园教师专业标准》在“基本理念”和“专业能力”中均提出了对教师反思与自主发展的要求,明确指出幼儿园教师在教育工作中应“主动收集分析相关信息,不断进行反思,改进保教工作”。

学前教育专业的学生是未来的幼儿园教师。在学校求学期间,如果只接触理论知识,毕业后是不可能立即得心应手去从事幼儿园教育教学工作的,也不可能有反思和自主发展的能力。只有经过理论——实践——理论——再实践的循环过程,才能提升反思和自主发展能力。

构建学前专业学生实践教育体系,是高校学前专业教师应尝试的做法。刚进入大学校园的学前教育专业学生对什么是学前教育不了解,我们不妨以专业入门课程引领学生进入学前教育大门,然后安排系列的实践内容:了解幼儿园保育工作,参与幼儿园保育工作,了解幼儿园一日活动的安排,参与幼儿园一日活动的组织与实施,观察新生入园的焦虑表现,学习教师应对新生入园焦虑的教学策略,设计并组织游戏活动,设计并组织实施幼儿园集体教学活动方案,参与布置幼儿园区角等。四年期间,由理论到实践产生疑问,再学习,再到实践中去检验,多次反复,必将丰富学生的专业知识,提升他们思考的能力。

注意在每一项实践前,让学生对自己的实践目的和内容做到心中有数,在实践中他们就知道该看什么、该做什么,不会盲目。实践过后学生的遗憾很多,“我们预先设计的内容到幼儿园不能实现,要根据幼儿实际改变”“我们学到的理论知识怎么与实践结合”“幼儿在活动中发生了冲突怎么办”“如何对待幼儿的提问”等等,学生也在不断的

反思中理解了幼儿教师工作的特点,这样的学生一毕业很快就能独当一面,进入工作状态。

4. 提供学生阅读专业书籍的机会,丰富的专业知识能提升学生的思考能力

苏霍姆林斯基说:“让学生变得聪明的办法,不是补课,不是增加作业量,而是阅读、阅读、再阅读。”^{[6](P.19)}学生专业知识的获取、专业能力的提高、专业思想的形成很大程度上来源于阅读。如果没有阅读,专业基础不会牢固,没有专业知识的底蕴是不能有专业反思出现的,也不能产生有关专业的问题意识。

现在网络时代阅读变得很容易,但事实是越容易得到的东西就越不珍惜。为鼓励学生阅读,高校学前教育专业教师可定期举行读书交流会,寒暑假布置学生阅读一部教育名著,并写读书笔记的作业。每个任课教师须结合所教课程推荐阅读书目,引导学生读书。在课时安排上,为学生预留更多的空余时间,让他们有时间阅读并逐渐养成阅读交流的好习惯。在共同的阅读中,加深对专业

的理解和热爱,形成共同的话题,共同探讨幼儿教育的奥秘,朝卓越教师方向努力。

[参考文献]

- [1]张春兴. 现代心理学[M]. 上海:上海人民出版社,1994.
- [2]房寿高,吴星. 到底什么是问题意识[J]. 上海教育科研,2006(1).
- [3]梁恕俭. 传统课堂的十大弊端[DB/OL]. 新浪博客, http://blog.sina.com.cn/s/blog_565f618e0100mjxr.html,2010-10-25.
- [4]余文森. 试析传统课堂教学的特征及弊端[J]. 教育研究,2001(5).
- [5][日]左藤学. 静悄悄的革命[M]. 长春:长春出版社,2003.
- [6][苏]苏霍姆林斯基. 给教师的建议(修订版)[M]. 北京:教育科学出版社,1984.

(责任编辑 师 语)

职前教师体验与反思状况调查研究^{*}

回俊松¹ 饶从满²

(1. 江苏第二师范学院江苏省教育行政干部培训中心, 江苏南京 210013;
2. 东北师范大学教育学部, 长春吉林 130024)

[摘要] 职前教师在成长经历中关于教育教学的体验有哪些,基于这些体验进行了怎样的反思是值得探讨的重要问题。运用 Labov 的话语分析模式对职前教师(n=30)的谈话分析发现,职前教师在成长经历中关于教育教学的体验包括两部分:一是基础教育阶段的校内校外体验;二是教师教育职前培养阶段的校内校外体验。基于这些体验,职前教师进行了以教师知识、教学方法、教师角色以及自我为主题的反思。研究数据显示,不同年级的职前教师基于不同类型的体验,进行的反思是不同的。

[关键词] 教师教育; 职前教师; 体验; 反思

[中图分类号] G451.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0079-05

一、问题的提出

自20世纪80年代反思型教师教育运动发轫于北美大陆,培养教师的反思能力、使教师成为反思的实践者就成为教师教育的一项重要任务。反思是要一定的体验作为基础的,以往对教师反思能力培养多关注于在职教师,因为他/她们拥有丰富的教学实践体验作为反思的素材。相对在职教师而言,职前教师所拥有的真实的教育教学体验并不丰富,因此,在教师反思能力培养方面容易受到忽视。

Dewey认为,反思是“对任何信念或假定的知识形式,均以积极的、执着的和用心的态度考虑它所依据的根据是否成立,若能成立,再考虑它所导致的进一步的结论”,^{[1](P.6)}换言之,反思的体验基础包括所有形成信念或假定知识的经历,亦即所有对形塑教师关于教育教学信念、态度等有关的体验。很多研究,如Wright^[2]从心里分析的视角、Stephens^{[3](PP.26-34)}从进化论的视角、Lortie^{[4](PP.49-71)}从社会化的视角对职前教师进行研究表明,职前教师在成长经历中形成了大量的

关于教育教学的信念与态度。对这些信念与态度进行反思不仅可以“帮助职前教师触摸自己的情感,使其更加清晰打算以什么样的生存方式做一名教师”^[5],亦即使职前教师澄清、完善已有的关于教育教学的信念与态度,还可以通过理解自己在成长经历中的感受去感知学生的需求^[5],将学科知识与个人知识相融合,使自己成为反思的实践者。因此,本文具体回答以下问题:第一,职前教师关于教育教学的体验有哪些?第二,基于这些体验,职前教师进行了怎样的反思?以此力争对职前教师的反思状况有较全面的掌握,并探讨如何有效培养职前教师的反思能力。

二、研究方法

通过对职前教师的深度访谈,透过他/她们的话语获取其关于教育教学的体验与思考。这是基于职前教师记忆的对话,因为记忆可以“表达人们如何感知自己的过去,如何将自己的体验与社会情境相联系,如何将过去变成现在的一部分,如何形塑现在的自我”。^[6]访谈时间平均为40-50分钟,在征得被访谈职前教师同意的情况下进行录

* [基金项目] 此文获得“田家炳—教师研究青年学者”奖金资助。

[收稿日期] 2015-01-10

[作者简介] 回俊松,男,内蒙古通辽人,江苏第二师范学院江苏省教育行政干部培训中心讲师,博士。

饶从满,男,安徽六安人,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

音,研究过程中根据录音整理出文本。

1. 访谈提纲

访谈提纲的设计包括两个部分。第一部分是访谈对象的基本信息,包括性别、年龄、专业、生源地、父母受教育程度几个方面。此部分的设计是考虑到有研究显示,职前教师家庭经济情况、父母的受教育程度等方面会对其理解教师角色、职业产生很大的影响。^[7]第二部分是具体的访谈问题。问题主要围绕职前教师在成长经历中有哪些关于教育教学的体验,基于这些体验进行了怎样的反思两个方面设计的。这些问题都是开放式的,鼓励职前教师从成长经历中选择一段或几段非常重要的关于教育教学的体验进行描述,这些体验可以是积极的,也可以是消极的。在本研究中,反思采取比较宽泛的理解,即职前教师对自己关于教育教学体验的思考。例如,“在您受教育的经历中,哪位老师给您留下了深刻的印象,为什么留下了这样的印象?以后您想成为怎样的教师,为什么?”

2. 访谈对象

本研究的对象为C师范大学双语学院的职前教师(n=30)。C师范大学双语学院主要培养英语综合应用能力强、学科专业知识扎实、教学实践能力突出、能够到基础教育和国际学校用英语授课的专业化、实践型双语师资。学生都是从各分院相应专业的学生中择优选取。目前,学院在读学生为500人左右,每个年级平均人数为120人左右。本研究样本量占学院在读职前教师总数的6%,满足此次调查的精度要求。访谈对象中,一年级职前教师8名,二年级职前教师7名,三年职前教师7名,四年级职前教师8名。其中女职前教师18名,男职前教师12名。访谈对象的专业涉及

物理、学前教育、思想政治教育、英语、数学与应用数学、社会体育、生物、对外汉语等专业。

3. 数据的分析

职前教师的“谈话并非单纯地对个人成长经历的描述,相反,其是对某些经历的重新体验”。^{[8](pp.354-396)}借鉴Labov的话语分析模式^{[8](pp.354-396)}从社会语言学的角度对职前教师谈话内容进行编码,这样可以深入了解“人类感知世界的方式”。^[9]Labov的话语分析模式认为,谈话可以分为五个部分:(1)概括(Abstract),即对自己将要描述的经历的概括;(2)定位(Orientation),即对经历的时间、地点、人物等的描述;(3)进展(Complicating action),即对经历发展整个过程的描述,这是谈话的核心部分;(4)评价(Evaluation),即对所描述的经历的看法与评论,主要表现为在谈话过程中,中断对所发生事件的描述并向听者诉说该事件的意义。这些评议可以是职前教师对事件的评价,也可以是职前教师的感慨。(5)结果(Result or resolution),即示意描述结束。

三、研究结果与讨论

本研究基于研究问题的需要,运用Labov的谈话分析模式,对30位职前教师的谈话进行整理和分析,将每位职前教师的谈话分为描述体验部分(包括A, O, C)与评价部分(E),亦即体验与反思两部分。结果发现每位职前教师都有一个或多个关于教育教学的小故事。从这些故事中可以提炼出六个具有典型意义的小故事(见表1)。这些谈话过程的某些部分被融合或省略,尽管结构的顺序略有差异,谈话的内容长短不尽相同,但结构基本符合Labov的谈话分析模式的理想特征。

表1 职前教师谈话的结构分析

事件	事件	体验			反思	结果 R
		概括 A	定位 O	进展 C	评议 E	
职前教师						
一年级职前教师	故事一	■	■	■	■	
二年级职前教师	故事二	■	■	■	■	■
一年级职前教师	故事三			■	■	■
二年级职前教师	故事四	■		■	■	
三年级职前教师	故事五	■			■	
四年级职前教师	故事六	■			■	

故事一是来自一位一年级职前教师的谈话:

[概括]那是我记得的一位好老师。[定

位]上学第一天我真的很害怕。[进展]当我站在校园里的时候,我感到孤独无助,没有一

点安全感,自己越想越伤心,眼泪止不住流了下来。老师注意到了我,带着我认识了很多新的同学,使我感觉好了许多,……他还安排我做生活委员,鼓励我多参与班级的活动,使我增强了自信。[评价]这些经历让我至今受益匪浅。我想以后我也能创设这样的氛围,让那些刚离开家步入学校的孩子感到不那么孤独与恐惧。

这是一年级职前教师回忆的在基础教育阶段的积极的记忆,即关于 Lortie 所提出的“学徒期观察”体验的积极记忆。共有 17 位职前教师在谈话中提到了积极的学徒期观察体验。基于这样的体验,职前教师以角色榜样(role model)为主题进行了反思,希望成为一名教师以后,在处理一些问题的时候能够像我所经历的那位老师处理问题一样好。Wright^[2]认为,职前教师的行为受到其作为孩子时与父亲、母亲、老师等重要他人(significant others)关系的影响,成为一名教师的过程,在某种程度上,有意无意的试图成为重要他人或复制自己童年的与重要他人之间关系的过程,职前教师早期的与重要他人关系就是以后职前教师建构师生关系的蓝本。

具有相似体验的某位三年级职前教师则进行了以自我为主题的反思,“我想这些体验塑造了今天的我,对教师职业的理解”。

故事二是来自于二年级职前教师的谈话:

[概括]那是一段痛苦的记忆。[定位]我记得那是在美术课上,[进展]老师将上次课的绘画习作评分后发给同学们,大家基本都拿到了自己上次课的绘画习作,唯独我和另外两位同学没有。我们就问老师,我们的习作怎么没有。老师回答说,他觉得我们画的简直是太难看了,他已经把那几幅习作撕掉扔了。[评价]我当时感到特别的震惊,我知道我成为不了毕加索,但是我的画真有那么难看吗?!甚至到现在我也能感到自己受那件事的影响很深刻。从那以后,我在美术方面的信心就不是很足了,我对艺术以及有关的方面的兴趣也没有了。我希望有一天,学生回忆起我的时候,所持有的都是积极的、正面的影响,而没有给他们留下痛苦的回忆。[结果]记忆太深刻了。

这位二年级职前教师基于自己的“学徒期观

察”体验,以教学方法为主题进行反思,自己以后成为一名教师时一定要努力避免自己的痛苦经历再次发生在自己学生身上。在谈话中提到消极学徒期观察体验的职前教师共有 13 人。

有类似经历的一位四年级职前教师则进行了以自我为主题的反思,“并不是我至今仍然对那段经历感到焦虑,而是在我小学经历的这件事情很难从我的头脑中抹去。这件事情构成了今天的我”。

Knowles 在研究中发现,职前教师在很多时候都是满怀着对未来的憧憬的,希望在未来的教学活动中能够创设不同于以往的、更有利于学生学习的环境,会有更好的方法鼓励学生学习。^{[10](pp.99-152)}

故事三是来自一位一年级职前教师的谈话:

……[进展]父母认为女孩子做老师是非常好的一个选择,教师工作稳定、竞争压力小、有两个带薪长假,……以后找对象也容易……而且[评价]现在社会也越来越重视幼儿教育,这个专业的前景还是很光明的。[进展]……我的父母亲都是老师,我记得在我上大学之前,我的家里没有怎么来过外人,非常封闭的一个家庭,父母就是上班,下班回来批改作业,就这些。但是,他教的班级的学生的家长却都是有钱有权力的人,都是社会交往很广泛的人,这就形成了一种强烈的反差……[结果]就这样。

这是职前教师基于与家人的互动体验所进行的以教师角色为主题的反思。有 21 位职前教师在谈话中提到,自己选择读师范院校受到家人的影响。Susan 等学者的研究表明,职前教师父母的工作性质、收入水平、学历层次等都会对其秉持关于教师职业的理解产生重要的影响。^[7]

故事四是来自一位二年级职前教师的谈话:

[概括]我谈谈对专业课的体验。[进展]我以后要做小学科学老师,就是以前的自然老师,现在就是什么都学,这个专业要求我们知识面相对要广一些,每天就是什么书都要看,要让自己的知识杂一些……[评价]以后成为一名教师最最重要的是知识吧,这是最重要的,只有懂得多才能教学生啊,我现在是这样认为的,要能镇得住学生就得表现出你很渊博……

这位二年级职前教师基于学科专业课的体

验,进行的以教师知识为主题的反思。这位职前教师认为,成为一名教师最重要的能力表现在拥有广博的知识,这与其所处的培养阶段有关系。在C师范大学,一、二年级的职前教师在各自所属学院修习通识课与学科专业课程,对教育类课程还未接触。

然而,几位四年级的职前教师认为:“教师所拥有的知识一定不仅是学科专业知识,还应该将这些抽象的知识与自己的经历融合,考虑学生的情况,这样传授的知识学生才愿意听。”这几位职前教师的谈话表明其已经认识到,教师需要掌握的不仅仅是原理型的理论知识,还要了解学生的需求,站在学生的立场上组织所教授的知识。对于职前教师而言,Polanyi^{[11](P.92)}所提出的内隐知识更多的体现在通过反思自己作为学生的经历以了解未来自己学生的需求,再与理论知识相融合,生成具有职前教师特色的实践性知识。

故事五是来自于一位三年级职前教师的谈话:

[概括]谈谈教育类课程的体验与感受吧。[评价]我觉得教育类的必修课还是有必要的,……我们汉语言文学专业的职前教师与学习中文的学生相比可能最大的不同是我们学的内容更加具体,就是需要把我们学习的知识如何传授给学生,教育类的课程的作用就是这样吧……[评价]微格教学就是模拟课堂教学,我的同学在下面扮演学生,故意向我提出问题,我所要做的就是如何把知识讲正确,教室前后都有摄像头,我可以看我的教态,听我的语言,对我上课帮助还是很大的……

这是一位三年级职前教师基于教育类课程进行的以教师知识为主题的反思。通过这段谈话我们可以发现,其反思的焦点在于如何将知识有效地传递给学生。

谈到微格教学的体验,几位四年级的职前教师都有不同的思考。“在上微格教学课的时候,我们想的就是把知识讲好,别让老师和同学挑出什么错误,关心最多的就是知识,……实习过后想想,课堂上最重要的是如何与学生互动,控制课堂,让学生爱听你说话,怎么抓住学生的兴趣,而这些在微格课上根本学不到……小学生,都爱玩,有时我都开始讲课了,他们还乱哄哄的呢。”这里涉及的是四年级的职前教师基于自己的实习体验

进行的综合性的反思活动。他/她们认为,教师要学会控制课堂,将学科知识与课堂情境相融合,教师的角色不仅是知识的传授者,还可以成为学生的朋友等。

故事六是来自一位四年级职前教师的谈话:

[概括]我做过家教。[评价]家教是一对一的,主要是讲学生不会的内容,这对知识掌握水平的要求是很高的,当然,学生也有不愿意听的时候,需要想办法使其听自己讲,……现在不好的现象是,学生在学校听课时特别放松,因为他/她知道不会的可以问家教……[概括]我做过家教也做过教育兼职,[评价]家教就是知识传授,做教育兼职是给很多孩子上课,需要照顾到每个学生的反映,听没听懂,我在这些经历中获益匪浅,你能感觉到,我的表达能力还可以是不是,我的粉笔字也不错,这都是这些经历赋予我的……

这是四年级职前教师在谈话中描述的基于家教与校外教育兼职体验进行的以教师知识、教学方法、教师技能为主题的反思。家教体验促使职前教师反思如何将知识更加准确地表达出来,使学生能够听得懂。校外兼职促使职前教师反思的不仅是知识的传递,还包括如何与学生互动,照顾到每位学生的情绪,思考怎样将抽象、概括的知识与课堂情境相结合等方面。

还有一位四年级的职前教师在谈话中讲到,“[概括]我做家教时,[进展]带的那个孩子的家教距离我住的地方很远,我需要乘坐公共汽车往返,很多时候与学生放学回家的时间是一样的,看见公交车上孩子们的行为,听他/她们的谈话,[评价]我就总在想,作为一名教师的社会责任是什么呢,我应该传递给他/她们怎样的行为标准呢……”。这位职前教师进行的就是以自我为主题的反思,亦即从本体论层面进行的反思。一个人学会教学的过程所涉及的不仅是知识和技能的获得问题,更关涉到一个人打算以什么样的生存方式做教师的问题,而对职前教师而言,后者的反思更重要。^[12]

四、结论与建议

根据以上的分析,本研究得出如下结论与建议:

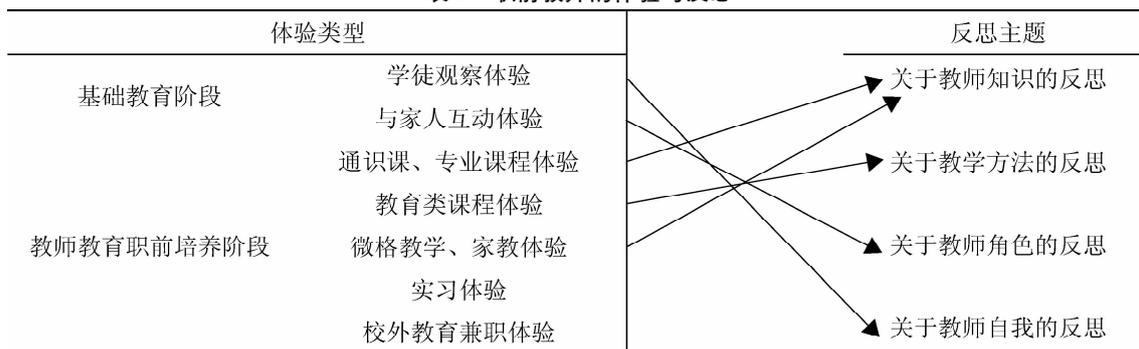
(1)职前教师所具有的可用来反思的关于教育体验的基础是很丰富的,主要包括在基础教育阶段的校内外体验与在教师教育职前培养阶

段的校内外体验。基于这些体验,职前教师主要进行了以教师知识、教学方法、教师角色以及教师自我为主题的反思。

(2) 职前教师对成长经历中关于教育教学的体验进行反思是有一定的规律可循的(见表2)。一、二年级的职前教师基于自己的学徒观察体验、与家庭成员中重要他人互动的体验进行的反思,是一种朴素的建构式的反思,反思的内容多体现为希望成为一名自己认为好的老师,像那位老师那样去教学。三年级的职前教师不仅修习了本专业的课程,还修习了一定课时的教育类课程,这时他/她们的反思基础比一、二年级时更加广泛,但反思的内容集中体现在对知识的精确掌握与表

达,在微格教学中的教态等技术层面的反思,亦即工具性的反思。四年级的职前教师经过四年教师教育职前培养阶段的培养,拥有实习体验、校外的家教体验、校外兼职体验,他/她们是在实践的基础上,结合着自己的成长经历反思自己成为一名怎样的教师,怎样将客观知识与自己对学生的、对教学的理解更好地融合在一起,他/她们认识到“教师如果没有对自己成长经历和感受进行反思,就很容易忽视孩子们的感受。获取自己作为孩子时的情感是教师自我知识很重要的一个维度,是理解学生、有效地与学生互动很重要的一笔财富”。^[5]

表2 职前教师的体验与反思



注:本表只反映体验与反思之间大体的指向关系,不否认个体差异。职前教师基于实习与校外兼职体验进行的是综合性的反思。

(3) 职前教师的反思虽然丰富多彩,但个体差异性很大。教师教育职前培养阶段应该设置专门的反思能力培养环节,基于职前教师的年级和体验的特点,对职前教师进行系统化、结构化的反思训练。

[参考文献]

[1] Dewey, J. *How we think* [M]. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co, 1910.
 [2] Wright, B. Identification and becoming a teacher [J]. *Elementary School Journal*, 1959.
 [3] Stephens, J. *The processes of schooling* [M]. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
 [4] [美]丹·克莱门特·劳蒂. 学校教师的社会学研究 [M]. 北京:人民教育出版社, 2011.
 [5] Bowman, B. Self-reflection as an element of professionalism [J]. *Erikson*, 1992(6).
 [6] Thomson, A. Fifty years on: an international perspective on oral history [J]. *Journal of American History*, 1998(5).

[7] Susan M. Brookhart and Donald J. Freeman. Characteristics of entering teacher candidates [J]. *Review of Educational Research*, 1992 (62).
 [8] Labov, W. The transformation of experience in narrative syntax [A]. In Labov, W. (ed). *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania, 1972.
 [9] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. Stories of experience and narrative inquiry [J]. *Educational Research*, 1999(5).
 [10] Knowles, J. G. *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies in Ivor F. Goodson*. Studying teachers' lives [M]. London: Routledge, 1992.
 [11] Polanyi, M. *Personal knowledge* [M]. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1962.
 [12] 饶从满. 可持续发展能力:教师职前培养的重要目标 [N]. *中国社会科学报*, 2011-06-30.

(责任编辑 言者)

高职院校企业兼职教师社会化策略机制研究^{*}

武正营^{1,2}

(1. 南京铁道职业技术学院哲学社会科学研究中心, 江苏南京 210015;
2. 南京大学教育研究院, 江苏南京 210093)

[摘要] 高职院校聘用大量企业兼职教师从事专业技能人才的培养,他们没有受过教学的专业训练,身份地位上被认为是“二等公民”,很难保证教学的质量。高职院校应制订针对企业兼职教师社会化的相关策略,如培训、指导和研讨会等,提供企业兼职教师所需的教学资源,提高企业兼职教师教学质量,强化企业兼职教师的教学角色认同。

[关键词] 高职院校; 企业兼职教师; 现状与问题; 社会化策略

[中图分类号] G451.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0084-05

一、高职院校聘用企业兼职教师现状

高职院校的使命是培养实用型的高技能人才。高技能人才的培养需要具有实际操作能力和企业实际工作经验的教师。而这些教师来自企业一线,他们最了解企业对人才的需要,他们把企业的需要和个人工作经验结合起来,打造高技能型人才。

1. 企业兼职教师的一般情况

随着社会的发展,高职院校与企业的结合越来越紧密,高职院校直接培养为企业服务的人才,因此高职院的专业教师应具有企业的知识,了解企业的真正需求。高职院校采取很多办法来解决培养学生实践能力的师资短缺问题,如校企合作培养双师型教师,招用有企业工作背景的专家型人才来校任教等等。其中大量聘用企业有丰富工作经验高技能人才来校兼职是解决双师型教师短缺的主要途径。

2012年全国公办高校兼职教师447223人,减去外籍教师和其他高校兼课教师,还有26万多

人,^[1]与专任教师比例为1:5,民办高校共有专任教师14868人,兼职教师减去外籍教师和其他高校兼课教师,还有12148人,^[1]与专任教师比例为1:1.2。这个数据是全国的统计比例,由于各高校的具体情况不同,有的高校兼职教师的比例可能会更高。

当前兼职教师来源复杂(研究生和其他高校教师不包含在本研究的范围内),有的来自企业一线的技术骨干,有的来自企业下岗的技术人员,有的来自企业退休的技术专家,有的来自合作企业的对口合作,还有的来自校内企业的兼职人员。他们的学术背景复杂多样,学历程度有博士研究生,大多是本科毕业的,专科毕业的教师也占据一定的比例。据2012年教育部发布的统计数据,校外兼职教师博士研究生学历比例为48%,本专科毕业占全部比例的52%。^[1]还有相当一部分的中专起点的学历现在成为企业技术骨干的高职院的兼课教师。

为规范兼职教师的管理,2012年教育部等几部委印发了《职业学校兼职教师管理办法》以下简

^{*} [基金项目] 中国高等职业技术教育研究会2012—2013年度课题项目“企业背景新教师社会化:从企业到学术”(项目编号:GZYLX1213049)。

[收稿日期] 2015-01-02

[作者简介] 武正营,男,安徽宿州人,南京大学教育研究院2010级博士生,南京铁道职业技术学院哲学社会科学研究中心讲师。

称《办法》。《办法》指出兼职教师是指受职业学校聘请,兼职担任特定专业课或者实习指导课教学任务的专业技术人员、高技能人才。聘请兼职教师应重点满足面向战略性新兴产业、现代农业、先进制造业、现代服务业及特色专业的教学需要。为了控制兼职教师比例过大难以管理,质量难以保证的问题,《办法》规定了兼职教师占职业学校专兼职教师总数的比例应在学校岗位设置方案中明确,一般不超过30%。《办法》规定兼职教师的聘用条件是要具有较高的专业素养和技能水平,能够胜任教学工作;一般应具有中级以上专业技术职称(职务)或高级工以上等级职业资格(职务),特殊情况也可聘请具有特殊技能,在相关行业中具有一定声誉的能工巧匠、非物质文化遗产国家和省级传人。

当前高职院校教师录用成本很高,而且很难招到合适的和紧缺的人才。如果兼职教师社会化的效果很好,那么可能会有一部分兼职教师会转变为全职教师,从事专职教学工作,成为高职院校的宝贵人力资源财富。

2. 高职院校企业兼职教师的特点

企业兼职教师的特点主要体现在以下几个方面:第一,专业领域所占比例较大。高职院校有的专业骨干课程,基本依靠外聘的企业兼课教师。第二,专业多样化。聘请的专业领域如大量的管理、技术等,除此而外,一些工科学校还聘请了一定数量的选修课教师,开展人文教育,提高学生全面综合的素质。企业兼课教师的年龄,性别,学历层次等等呈现出多样化的特点。第三,具备较强的专业知识和技能。虽然他们来源、条件各异,但是他们无疑都具备丰富实践经验和较强的专业知识和技能。这些经验和技能正是被高职院校赏识的原因。第四,缺乏系统的教学专业训练。尽管有的兼职教师可能在企业从事过管理或技术上的培训,但是他们培训的对象是员工,缺乏对大学生教育的经历和经验。

3. 高职院校企业兼职教师社会化存在的问题

企业与高职院校的运作模式、责任的体系、产品、资源、薪酬和奖励等方面都有很大的差异,企业兼职教师由于原来从事企业的管理或技术工作,由于种种原因被聘为高职院校的兼职教师,据观察他们很难从产品驱动的企业模式转移到高

院校学习中心的价值观上来,特别是在进入学校从事教学的初始阶段会有很多不适应。

在教学上遇到诸多的困难:如把握不好教学的重点,由于紧张而导致语无伦次,完不成教学任务,课堂管理有困难,不能有效与学生互动,不会运用各种有效的教学方法和技术手段等问题。教学效果不理想,学生评价较差,专家的作用不能有效发挥,抵消了高职院校聘请专业技术人员来校任教的目的。一个最具挑战性的方面就是要面对多样化的学生。高职院校学生年龄,生活经历,上大学的期望,学术准备的程度都很不同,企业兼职教师很难满足学生的学习需要。

麦克奎尔(McGuire)指出最大的问题是学院忽视兼职教师,他们通常被看作为二等公民。^[2]在高职院校兼职教师不参加学院的管理,基本被排除在管理之外,没有机会参加教师专业发展会议和活动,不参加教材选择与编写,不参加辅导学生,不参加课程标准和大纲的指定等学术活动。

舒茨(Scheutz)指出好的教师可能是与其他教师有较强联系的,甚至联合教学,然而无效教师大都与同事疏离。^[3]高职院校大部分企业兼职教师都没有与全职教师进行有效的交流,很少与其它全职教师讨论教学,他们的教学方面存在的问题也没有很好的机制来解决。

二、高职院校企业兼职教师的社会化

1. 社会化的涵义

范曼恩(Van Maanen)认为社会化是个人获得必要的社会知识和技能来承担一个组织的角色的过程。组织社会化是学习组织内生存技巧的过程。^[4]特尼(Tierney)认为教师社会化新教师成功融入和理解组织活动的过程。特尼指出,社会化常常不是通过直接的说教开始,而是当新教师开始承担这个职业的角色时候,更经常地,通过普通的日常事件出现的。^[5]奥斯汀(Austin)认为,社会化不是一个静态的过程,其中新教师不只是接受组织的印记,而是一个动态的过程。其中新教师带来经验、价值和观点到学校。^[6]兰芝(Lenze)也认为社会化是一个双向的过程。^[7]

从以上社会化的定义我们可以看出高职院校企业兼职教师的社会化是指高职院校为企业兼职教师提供机会,使其不断学习理解高职院校的文化历史,熟悉了解自己的教学工作内容,提高自己教学效果的过程。它是一个使企业兼职教师转换

和适应新环境的多种经验过程。当社会化过程发生的时候,企业兼职教师开始把他们自己的需要和目标与学院的需要和目标融合起来。

2. 社会化的内容

超(Chao)等人描述的社会化内容包含以下方面:第一,工作表现,新人学习工作需要的任务、技能和能力;第二,人际关系,理解谁是组织中关键的人,能帮助新来者调整适应工作;第三,政治,指个人获得正式非正式网络知识的能力以及理解组织内部的权力结构;第四,语言,指个人理解专业的技术语言以及术语、俗语、组织特定的缩略语等;第五,组织目标和价值,指个人关于正式的,非正式的组织的目标和价值;第六,历史,指个人理解组织组成特殊的组织文化的传统、神话、习俗和仪式等。^[8]笔者认为企业兼职教师需要不断了解任教高职学院的政治、语言、历史和价值目标,对于高效完成教学任务,融入高职院校的发展具有重要的意义。但是由于企业兼职教师的特殊性,社会化最主要的内容应是教学工作的熟练表现和理解学院的人际关系。

高职院校对企业兼职教师的要求就是要充分利用他们的专业技能和经验培养实践型人才,因此企业兼职教师如何在教学上能有出色的表现是兼职教师社会化的主要内容。对于人际关系的理解,能够帮助兼职教师获得学院全职教师的帮助,尽快提高教学水平和能力。教师工作的熟练表现主要体现为教学的熟练表现,作为兼职教师应理解有效教学的意义和内涵,采用各种行之有效的教学方法和技术手段提高教学效果。

(1)有效教学。有效的教学指使用有效的沟通技能,使用专业领域的丰富经验和知识在理论和实践之间搭建沟通的桥梁。好的教学被定义为建构,建构能够通过学生的学习和教学的目标创造意义,为了每一个课程的目标被教会达到精熟的水平。兼职教师没有教学经验,对于教学技能的发展具有直接的需要。高职院校的教学培养学生的实际动手和操作能力、培养学生的职业意识,如职业道德、职业安全和职业规程等。大学教学对于很多新入职的企业兼职教师来说是一个相当大的挑战,因此有效教学是兼职教师社会化的最主要的内容。

(2)兼职教师教学发展。兼职教师作为教学人员,高职院校不仅要关注他们的目前的技能和经验,同时要关注他们的教育学知识,发挥他们的

专业潜能,帮助他们提高教学专业发展。这样不仅对当前的教学有意义,也有可能培养出潜在的全职教师。企业兼职教师发展项目包括提高教学技能,保持与新技术和方法同步,与同事建立网络。格兰特(Grant)指出教师社会化形式包括专业会议、训练、免费培训辅导,课堂观察和评价,示范教学策略工作坊。^[9]

另一个支持企业兼职教师和帮助保障教学质量的方法是鼓励兼职教师与全职教师开展协作项目,强调发展和评价教学技能。如果三个连续的学期企业兼职教师完成这个项目,即被授予固定兼职的职位,增长工资,增加福利。

3. 企业兼职教师社会化策略

范曼恩和莎因(VanMaanen & Schein)分析了6个社会化的策略。^[4]集体的和个人的社会化,集体的社会化过程允许一个群体分享一个普通的一套经验,然而个人社会化过程对于个人是特殊的;正式的和非正式的社会化,作为明确的社会化课程项目,清晰地描述文化结构如教师发展项目、培训或指导项目;系列的和随机的社会化,系列的社会化指的是,存在明确的步骤,必须遵守的序列,实现目标和角色;固定的和可变的社会化从组织范围的角色迁移,固定的社会化有一个特定的时间表;伴随的和孤立的社会化。伴随的是为新教师指定密切关系的指导,孤立的是让新教师独立发展;授权的和剥夺的社会化。授权的社会化强调保持个人特征,如技能和价值是欢迎的。剥夺的社会化意指剥夺新教师的个性特征。范曼恩和莎因描述的社会化策略是综合的,对于那些存在等级体系的高等教育机构教学的教师,他们建议采用可能影响教师的多种策略和不同方法。

斯科特(scottRoueche)等认为因为兼职教师聘请的时间、专业不统一,针对兼职教师的社会化以个人的社会化为主。社区大学必须提供机会学习学院的关于文化和任务,因为组织的规范和价值很少通过教师手册转变,建议个人的表现通过更高行政管理和一对一对话。^[10]例如兼职教师参加院系委员会,参加工作项目和课程讨论。参加教师组织如教师代表委员会,集体工会。参加学校的社会活动如全职教师的餐会、交流、庆祝活动如毕业和文化社会事件、校庆活动、运动会。承认兼职教师所做的贡献,奖励他们的卓越教学。安排院系主任与兼职教师沟通。高职院校应高度重视与企业兼职教师个人的社会化策略,加强与他们

的沟通和交流,解决他们教学遇到的问题,传授教学的技巧。

范曼恩和莎因发现,正式社会化新教师被期望是一个对待新职位的态度。这个过程越正式,越有可能产生与目标角色相关的合适的行为,^[4]高职院校为了提高兼职教师的教学效果,也应采用正式的社会化的手段。

(1)编制企业兼职教师手册。在企业兼职教师心目中,上课只是兼职,并不是最重要的部分,没有时间和精力了解太多,因此他们可能会排斥非正式的社会化。兼职教师手册能让他们随时了解兼职教师的权利和义务,包括工作时间、工作方式、工作任务、工作报酬、劳动保护等内容。了解教学资源获取、反馈的获得、如何找人替代自己临时缺席的课程、如何安排书面作业、在哪里印刷教学资料、如何满足学生学习要求、哪里能找到教师大纲、课程相关的资料、如何安排和批阅评价书面作业等。

(2)新任企业兼职教师培训。社会化项目课程的第一阶段是在课程开始之前全面的培训。博伊斯(Boice)描述了三个类型的培训项目:一是关于利益和政策简要的介绍会,二是新教师欢迎仪式,三是管理者和服务者提供一系列的简要报告。^[11]分配教材和其它课程资料,指导如何使用实验室计算机,如何整合实验室融入课程等。培训项目是高职院欢迎新任企业兼职教师进入社区的机会,提供教师关于学院的基本的信息,开始社会化的过程。培训结束接下来是定期会议或指导会议,为减少新教师的焦虑应为他们指定指导老师。

(3)企业兼职教师教学工作坊。企业兼职教师工作坊是兼职教师参加的以提高教学为目的的研讨会。围绕某一个教学有关的议题,每月应举办一次。一位有经验的教师展示,企业兼职教师参加研讨。学期最后一次教学工作坊应邀请所有的兼职教师参加,目的是分享经验、问题和材料以及困惑。我们相信这些工作坊对于企业兼职教师融入学院是很有价值的,利于协调课堂在合适的速度进行。工作坊让他们在遇到不理解的事情或挫败的时候很容易找到相信的人讨论他们的挑战(如高逃课率的原因)等。

鼓励企业兼职教师参加工作坊最有效的方法就是支付一定的报酬,增加支付工作坊提供交流和学习的机会,关注使用互联网技术提高课堂教学。美国一些高校已经开始为兼职教师不能参加

预定的研讨会录像,请兼职教师来帮助计划和传达培训研讨会。一些学校尽量在晚上或周末安排培训避免矛盾和冲突。

(4)安排指导教师。有效的教学项目包括与所有教师的合作,高职院校应为企业兼职教师安排一个全职教师做指导,担负导师、教练以及评价者的角色。指导老师与企业兼职教师讨论课程目标和课堂管理的问题,保持与企业兼职教师联系,帮助解答他们可能遇到的问题,经常进行课堂观察,关注课堂积极的方面。

有经验的全职教师通过与新任企业兼职教师结对子的形式来提供教学支持。协调全职与兼职教师的专业联系。指导老师与企业兼职教师每两周至少应联系一次,特别是在新兼职教师出现困难的时候即时见面,及时提供反馈。院系主任应为企业兼职教师提供特殊困难的解决,支付指导老师的报酬和减轻劳动量。

(5)评价反馈。高职院校要制订企业兼职教师的教学评价标准,加强日常管理和考核评价,并将在职人员兼职任教情况及时反馈给其所在人事和劳动关系单位。评价兼职教师是促进兼职教师工作的重要方面。

美国社区学院有一个评价兼职教师的系统,同行或系主任利用教室观察的形式结合学生反馈或录像观察来准确客观地对企业兼职教师的教学工作进行公正的评价。不管使用何种方法,教师发展评价有两个目的:第一,结果作为兼任任免和报酬的依据;第二,支持企业兼职教师教学发展和自我提高。

企业兼职教师相对于其他全职教师对于高职院校的专业教学具有特别的弱势和优势他们具有高职院校急需的实践知识、观点、技能和经验。高职院在教育我们的学生上面应该重视企业兼职教师的适应和发展。

(6)资源支持。高职院校应为企业兼职教师提供教学必备的资源如电话、电脑和网络、电邮、复印服务、办公资源、教师图书证件、与学生会见的办公室空间等。为解决办公空间不足的问题,美国一些大学允许夜间兼职的教师与白日兼职和全职教师分享办公室。优厚的薪资待遇也是企业兼职教师提高教学的动力之一,《兼职教师管理办法》还规定了学校和所在单位应该为兼职教师购买保险等社会福利。高职院校需要认真考虑既定的企业兼职教师群体,理解和尊重他们,对于那些

忠实的长期的兼职,应该逐步提高课时津贴和社会福利待遇。

三、结语

高职院校的企业兼职教师对于高职院校的专业教学,人才培养起到重要的作用。高职院校应充分重视企业兼职教师群体的社会化研究,有针对性地提出社会化的策略,有效提高企业兼职教师的教学能力,逐步提高他们对高职院校的角色认同和承诺,提高办学的质量和效益。

[参 考 文 献]

- [1] 教育部. 专任教师、聘请校外教师学历情况(普通高校) [EB/OL]. <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201308/156577.html>. 2013-10-20.
- [2] McGuire, J. Part-time faculty: Partners in excellence[J]. *Leadership Abstracts*, 1993(6).
- [3] Scheutz, P. Instructional practices of part-time and full-time faculty [J]. *New Directions for Community Colleges*, 2002(7).
- [4] Van Maanen, J. Schein, E. H. Toward a theory of organizational socialization [J]. *Research in organizational behavior*, 1979(1).
- [5] Tierney, W. G.. Organizational socialization in

higher education[J]. *Journal of Higher Education*, 1997(1).

- [6] Austin, A. E. Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career [J]. *The Journal of Higher Education*, 2002(1).
- [7] Menges, R. J. & Associates. Faculty in New Jobs: A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support [M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- [8] Chao et al. Organizational Socialization: Its content and consequences [J]. *Journal of Applied Psychology*, 1994(5).
- [9] Grant, M. R., Keim, M. C. Faculty development in publicly support two-year colleges[J]. *Community College Journal of Research and Practice*, 2002(10).
- [10] Scott, J. Supporting adjunct faculty members: Affordable options[J]. *Michigan Community College Journal: Research & Practice*, 1997(2).
- [11] Boice, R. New faculty as teachers[J]. *Journal of Higher Education*, 1991(2).

(责任编辑 言者)

师徒结对模式对新手教师专业成长的影响研究

王 慧

(扬州大学教育科学学院, 江苏扬州 225002)

[摘要] 教师专业发展是指教师通过接受专业训练和自身自主学习,逐步成长为一名专家型和学者型教师,不断提升自己专业水平的持续发展过程。重视教师的专业发展,促进教师专业成长,是新时代教师教育的重要课题。新手教师阶段是教师专业发展的关键阶段。师徒结对模式对新手教师的专业成长具有十分重要的意义。基于对苏州市A学校的个案研究,分析A学校师徒结对模式的问题和原因,提出优化师徒结对模式的几点建议,以促进新时代新手教师的专业成长。

[关键词] 师徒结对模式; 新手教师; 教师专业成长

[中图分类号] G451.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0089-04

一、新手教师与新手教师的专业成长

1. 新手教师的概念

新手教师,也称“初任教师”或“新教师”,指的是经过系统的教师教育和专业学习,刚刚走上教学工作岗位的教师。麦克唐纳对新手教师这样定义:“新教师是一名已完成了所有职前训练课程,已被授予临时证书,并受雇于某个学区;他负有的责任通常与那些具有教学经验的教师所负有的责任在种类和程度上是相同的;同时,他正处于从事这个职业或服务于某个学区的第一年。”^{[1](P.51)}在我国,新手教师一般指的是获得教师资格证并从事学校教育教学工作1—3年的中小学教师,包括师范院校来的和非师范院校来的新老师。^[2]

2. 新手教师的专业成长

新手教师的专业特征一般表现为:具有一定的专业意识,但对教师的角色认知不足;经过系统专业的学习,具备一定的专业知识,但专业实践能力薄弱;教育机智不足,缺少解决问题的能力,不能有效地处理教育过程中的突发事件。可见,新手教师在专业能力上还存在许多不足。因此,新手教师的专业成长问题是学校要重点关注的问题。

在我国,新手教师的专业成长途径主要分为入职前和入职后。入职前新手教师要参加教育局和学校组织的入职前短期集中培训。入职后的新手教师一般通过师徒结对模式、建立学习共同体和开展行动研究等途径促进自己的专业成长。值得一提的是,作为言传身教式的结对指导,师徒结对模式对初任教师的成长起着举足轻重的作用。

3. 师徒结对模式:新手教师专业成长的有效途径

师徒结对模式是“师徒制”的具体表现。师徒结对模式是指由新手教师所在学校安排一名有经验的指导教师与新手教师结成对子,对新手教师进行个别辅导,实行“传、帮、带”,促进新手教师的专业成长的具体方法。新手教师在与指导教师的交往互动中,通过观察、借鉴、模仿指导教师的言行,在观察指导教师的成功和失误中学习,在模仿中吸收大量的外部知识和蕴含于指导教师教学行为中的缄默知识,在实践中提高自身的教学技能,逐渐拥有教学知识和智慧。总而言之,师徒结对模式有助于新手教师学习优秀教师的教学经验,帮助新手教师解决可能遇到的问题,完成自己的角色转换,尽快适应教师这个职业,并且逐渐在实

[收稿日期] 2014-11-04

[作者简介] 王 慧,女,江苏淮安人,扬州大学教育科学学院硕士研究生。

践中成长为一名优秀教师。

二、师徒结对模式对新手教师专业发展的影响——基于江苏省苏州市 A 小学的案例研究

1. A 小学的师徒结对模式

(1) 师徒结对的形式。师徒结对模式是 A 小学促进新手教师专业发展的基本途径。师徒结对模式在 A 小学有着多年的实践经验。A 小学师徒结对的形式大致有两种：“一对一”师徒结对和“多对一”师徒结对。

“一对一”师徒结对是 A 小学最普遍的师徒结对方式，“一对一”的师徒结对即一位师傅带教一名新手教师，新手教师在自己师傅的指导下开展教育教学工作。“一对一”的师徒结对有利于指导教师手把手教学，指导教师可以在自己的指导教学中有效促进新手教师形成角色认同，从而帮助新手教师形成自己的教学风格，促进新手教师的专业成长。

“多对一”是指学校给新手教师配备两名及以上指导教师。A 小学“多对一”的师徒结对是建立在“一对一”的师徒结对形式的基础上的。也就是说，先建立“一对一”的师徒结对模式，确定一个主要的指导教师作为新手教师的“师傅”，然后指导教师和新手教师共同参与学科研讨组的活动。

(2) 师徒结对的实施过程。确定指导教师。学校选择经验丰富、水平较高、德才兼备的优秀骨干教师作为新手教师的指导教师，帮助新手教师更好地适应教学管理，从而促进新手教师的专业成长。

确定师徒结对，签订结对协议。师徒结对一旦确定下来，就要签订《师徒结对协议书》，规定双方的责任与义务。在师徒结对的实际过程中，指导教师有责任对新手教师进行教学指导，新手教师也有责任认真接受指导教师的教学指导。例如 A 学校的《师徒结对协议书》中规定：“指导教师每周至少安排四节观摩课，指导新手教师的教学实践；每周至少开展两次专题研讨，并做好研讨记录。”

制定指导计划，实施指导计划。指导教师根据自己多年的教学经验，制定新手教师专业发展计划，让新手教师在备课、听课、上课、课后研讨等过程中完成自己的专业发展，逐渐成为一名优秀的教师。

(3) 师徒结对模式的考核与激励机制。评价与考核师徒结对绩效。师徒结对的实施，其目的是为了促进新手教师的专业成长。为了更好地完成这一目标，评价和考核师徒结对的实施情况对师徒结对模式本身具有重要的作用。A 学校师徒结对的评价体制分为自评和学校评价。自评是指师徒结对双方根据自己在结对中的行为填写自评表，定期自评，反思优化。学校评价分为过程性评价和结果性评价。A 学校的师徒结对模式中，学校过程性评价主要表现为学校定期检查师徒结对的任务完成情况，如新手教师的观摩课记录、指导教师与新手教师的研讨记录，有时学校还会参与到指导教师对新手教师的教学指导中，根据新手教师和指导教师研讨过程中的表现完成过程考核。结果性考核根据指导教师和新手教师的期末自评、互评表，以及新手教师的教学技能的提升情况，确定师徒结对的实施效果。

师徒结对模式的激励机制。评价与激励机制都是为了更好地促进新手教师的专业发展。A 学校为了激励师徒结对的双效实施，规定“在师徒结对过程性考核中合格的指导教师和新手教师有资格参加学校的绩效考核，不合格者不予参加”；“指导教师指导的师徒结对在过程性考核和期末考核中评优，将奖励指导教师相应绩效点”；“新手教师在专业测评和专业考核中合格的，将组织新手教师校外学习”等等。通过一系列的激励机制，促进新手教师专业成长。

2. 师徒结对模式对 A 校新手教师专业成长的影响

首先，师徒结对模式坚定新手教师的教师信念，形成角色认同。参与师徒结对的新手教师钟老师说：“在入职前，我感觉还很迷茫，后来王老师（结对中的指导教师）给予我指导，帮我分析‘教师’的职业特征，帮助我制定近两年的生涯规划，让我坚定了教师的信念。”

其次，师徒结对模式促进新手教师专业教学技能的提升。A 学校的师徒结对模式中，指导教师通过对新手教师专业教学技能上的指导，促进教学专业发展。比如“观摩指导”，即新手教师观摩指导教师的课堂教学，在观摩中学习。“听课指导”，即指导教师需要帮助新手教师钻研教材，共同备课，同时要经常听新手教师上课，探讨交流，促使其不断提高教学水平。

再次,师徒结对模式促进新手教师课堂管理能力的提高。教师的专业能力,不仅要有“教的能力”,更要有“管理的能力”。通过“师徒结对”活动,新手教师从指导教师处习得处理课堂突发事件的能力,以及制定课堂规则的方法和规范学生课堂不良行为,从而保证课堂教学有序、有效进行的方法。正如钟老师所说:“师傅的榜样和指导使我在管理学生、处理课堂事件方面井然有序,具有智慧。”

总的来说,师徒结对模式对新手教师的身份认同、形成坚定的教学信念、进行有效的课堂教学和教学管理、提升人际交往能力都具有十分重要的作用。

3. A 学校师徒结对模式存在的问题、原因及建议

(1) A 学校师徒结对模式存在的问题

新老教师之间存在“孤掌难鸣”现象。对 A 学校参与师徒结对模式的 36 对师徒进行调研,结果显示,36 对师徒结对中,只有 17 对师徒觉得“得心应手”,仅占 47%;15 对师徒觉得“实施过程困难,但会努力克服”,占 42%;4 对师徒觉得“孤掌难鸣,师徒结对存在许多问题”,占 11%。由此可见,A 校师徒结对中,有半数的结对师徒不能很好地开展师徒结对活动,结对过程中存在许多问题,特别是新老教师之间的关系问题。指导教师与新手教师并未形成良好的“师徒关系”,双方产生角色懈怠。

重视教学技能提升,轻视教学管理能力培养。在对 A 学校的师徒结对模式的调查中发现,该校的师徒结对是通过“备课——听课——讲课——研课”等步骤锻炼新手教师的教学能力,较少关注新手教师的班主任工作指导,新手教师缺乏教育过程中解决突发问题的能力。

(2) A 学校师徒结对模式存在问题的原因分析

指导教师的任命制,难以保证指导教师与新手教师有效合作关系的建立。A 学校的指导教师是通过学校任命有经验的优秀教师,他们被学校任命后,参加师徒结对,帮助新手教师专业成长。虽然“以老带新”是一种文化传统,但学校在任命指导教师的时候,应该尊重指导教师的意愿。在双向自由选择的基础上形成“师徒对子”,能更好地促进师徒结对的高效进行。

指导教师自身任务繁重,无暇顾及结对指导。指导教师通常是经验丰富、水平较高、德才兼备的优秀骨干教师,他们不仅有着学科教学的任务,还要发挥学科带头人的模范作用,带领学科教师进行学术研究。如 A 学校的指导教师王教师在访谈中说:“我们自身的任务繁重,教学压力、科研压力,加上对新手教师的结对指导需要大量的时间和精力,常常感觉对他们的指导力不从心。”

新手教师的专业自主性差,依赖指导教师的指导。师徒结对建立以后,指导教师对新手教师进行指导,以促进新手教师的专业发展。但新手教师不能简单地把指导教师教学指导作为成长的主要途径,而是应该借助指导教师的指导努力形成专业自主性,形成自己的教学风格,完成专业能力的自我发展。

(3) 对 A 学校师徒结对模式的几点建议

针对 A 学校的师徒结对模式中出现的問題,笔者提出以下几点建议。其一,完善指导教师选拔制度,加强对指导教师的培训。其二,完善师徒结对的评价和激励机制,调动师徒双方的积极性。其三,对新手教师进行入职心理辅导,提供相应的支持系统,促进新手教师积极心态的形成。其四,指导教师要树立双赢的观念并提高自身素质,新手教师也要形成专业自主性,利用学校资源主动学习。

三、优化师徒结对模式,促进新时代新手教师的专业成长

1. 创建多样化结对形式,“双导师制”和“多导师制”引领新手教师专业成长

多导师制是指有多名优秀教师指导一名新手教师,他们各有分工,共同指导。“多对一”的师徒结对可以帮助新手教师学到更多的教学技能和隐性知识,同时有助于形成良好的同事和指导关系的相互支持、合作、双赢的教师文化。学校还可以加强与校外联系,优化“一对一”的师徒结对模式,实行“双导师制”。“双导师制”即在本校为新手教师搭配指导教师的前提下,从高等师范学院校聘请大学教师作为新手教师的第二导师。这样,师徒结对模式引进双导师制,不仅可以减轻指导教师的压力,还可以促进新手教师理论和技能共同提升。

2. 注重过程管理,完善考核与激励机制,确保师徒结对有效进行

学校在师徒结对的实施过程中,往往只注重师徒关系的确定,忽略对师徒结对的过程管理。师徒结对过程中,往往会出现很多问题,如果不能及时处理,师徒结对就不能有效开展。新时代下的师徒结对模式应该注重对过程的管理,定期考核结对的实效,关注指导教师和新手教师在过程中的专业成长。同时还要完善考核和激励机制,注重过程性考核,善用过程性激励,确保师徒结对的有效进行,从而促进新手教师专业成长。

3. 通过师徒结对创建学习共同体,指导教师与新手教师专业能力共同成长

学习共同体是指具有共同信念、共同目标的学习者及助学者(包括教师、专家、辅导者等)共同构成的学习型组织。帕尔默在《教学勇气——漫步教师心灵》一书中指出“教学就是要开创一个实践真正的共同体的空间”^{[3](P.91)}。通过在共同体中的互助学习与讨论,激发成员的内在学习能力,获取更多的实践经验与教学灵感,学习者与互助者都能在共同体中有所收获。教师学习共同体基于新手教师与专业教师之间的经验交流和互助学习,丰富彼此的知识经验体系,从而促进新老教师专业能力共同成长。师徒结对模式通过指导教师与新手教师的结对,可形成两者之间的学习共同体,在这个共同体中,指导教师通过对新手教师的指导,能促进新手教师专业成长,也实现自身的专业成长。通过师徒结对创建学习共同体,新手教师和指导教师能在共同体的氛围中成长。因此,在师徒结对的基础上,创建专业的学习共同体,如学科研讨小组、新手教师学习小组,互相学习,可促进专业能力的共同成长。

4. “网络指导”与“当面指导”相结合,共同促进新手教师专业成长

传统的师徒结对是指导教师对新手教师进行

个别辅导,这些辅导都是当面进行的,通过当面指导的“传、帮、带”,以促进新手教师的专业成长。随着信息化时代的到来,网络已经成为人们交流和学习的主要手段。虽然师徒结对这种传统的经验传授方式需要在实际指导中进行,但是利用网络手段辅助传统的师徒结对,已经成为趋势。电子导师制就是一种建立在网络基础上的师徒结对指导。电子导师制是指导与电子交流相结合的一种指导形式,它主要借助电子交流的手段,在有经验的导师与缺乏经验或是经验不足的个体之间建立一种关系,其目的是形成和发展被指导者的技能、知识、信心以及文化理解能力,从而促使其成功。^[4]此外,基于社交工具建立的网络学习平台,像QQ学习群、微信小组,既方便了新老教师之间的交流,又能够促进新手教师专业发展。新手教师可以借助一些网站的优质资源,如有经验教师的在线讲座、答疑,通过网络学习提升自己的专业能力。网络学习是年轻教师喜爱的学习形式,更是当今提高结对有效性的重要方式之一。所以,利用网络资源优化传统的师徒结对方式,对师徒结对模式的自我反思具有重要意义。

[参考文献]

- [1]胡森.国际教育百科全书(第五卷)[M].贵阳:贵州教育出版社,1990.
- [2]姚志敏.初任教师成长策略探析[J].新课程研究,2010(10).
- [3][美]帕尔默.教学勇气——漫步教师心灵[M].上海:华东师范大学出版社,2005.
- [4]张来春.电子导师:带教新概念[J].上海教育,2005(7B).

(责任编辑 师 语)

陶行知与裴斯泰洛奇生活教育思想之比较^{*}

邬春芹

(江苏第二师范学院学前教育学院, 江苏南京 210013)

[摘要] 陶行知和裴斯泰洛奇都提出了生活教育的思想,都以爱作为核心理念,都主张通过生活教育改造社会。在生活教育的组织形式上,陶行知倡导“社会即学校”,裴斯泰洛奇主张“学校家庭化”。在生活教育的实施途径上,陶行知主张“教学做合一”,裴斯泰洛奇强调教育与生产劳动相结合。虽然在理论来源上,陶行知受到了裴斯泰洛奇生活教育的影响,但形成的理论体系更为系统。

[关键词] 陶行知; 裴斯泰洛奇; 生活教育; 教劳结合

[中图分类号] G40-092.6 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0093-05

陶行知是中国现代杰出的人民教育家,在长期实践的基础上建构了生活教育理论,主张“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”。他在兴办晓庄师范、山海工学团、育才学校和社会大学等机构的过程中实践了该理论。裴斯泰洛奇(Johan Heinrich Pestalozzi)是19世纪瑞士著名的教育改革家,毕生从事教育工作,很早就重视生活与教育的联系,提出要素教育,并将教育与生产劳动相结合的思想贯穿其中。两位教育家都强调“生活即教育”,他们的生活教育思想在核心理念、教育目的、教育组织形式、教育途径上既有相同之处,也有差异,原因主要在于理论来源、时代背景、人生经历等方面的差异。

一、核心理念

陶行知和裴斯泰洛奇的生活教育思想中,“爱”是核心理念。生活教育的最初提出源于两位教育家对国家的热爱,对民众的关爱,对教育事业的热爱。他们都开展了平民教育和农村教育,都关心穷苦儿童,都为生活教育奉献了自己的一切。

陶行知热爱国家,从美国学成归国后,立刻全身心投入了教育事业。陶行知热爱教育事业,

以“捧着一颗心来,不带半根草去”为座右铭,将自己的一切毫无保留地奉献给了教育事业。通过推广平民教育、开展乡村教育、发起普及教育等运动,致力于促进国家发展和社会进步。他放弃了大学教授的职位,放弃了一次次的升迁机会,到乡下办晓庄师范,以晓庄师范作为生活教育的实验基地,培养乡村教师,目的是改造乡村。他热爱儿童,尊重儿童的个性和创造精神。他要求教师要尊重儿童的权力,了解儿童的潜能,与儿童平等相处。“你若变成小孩子,便有惊人的奇迹出现:师生立刻成为朋友,学校立刻成为乐园……我们必得会变小孩子,才配做小孩子的先生。”^{[1](P.244)}正是在“爱”的感召下,陶行知建构了生活教育理论,并将其推广到毕生的教育事业中。

裴斯泰洛奇教育思想中生活教育的色彩也非常浓厚,他以新庄、斯坦兹等地为实验场所,对生活教育进行了探索。他在《林哈德与葛笃德》中着重论述了生产劳动和教育的结合,在新庄、斯坦兹、布格多夫等地开展的教育实验反映了生活教育的特点。在他晚年写作的《天鹅之歌》中,他说:“生活具有教育的作用。这是指导我在初等教育

^{*} [基金项目] 江苏高校哲学社会科学研究基金资助项目“OECD国家学前教育质量保障政策研究”(项目编号:2014SJB259),江苏省教育科学“十二五”规划高校立项课题“发达国家学前教育政策的比较研究”(项目编号:D/2013/01/106)。

[收稿日期] 2015-01-18

[作者简介] 邬春芹,女,湖北黄陂人,江苏第二师范学院学前教育学院副教授,博士。

方面的一切实验的原则。”^{[2](P.208)}美国著名学者罗宾逊(D. N. Robinson)在为《裴斯泰洛奇〈葛笃德如何教育她的子女〉及裴斯泰洛奇教育著作选》所作的序中说:“在美国现代大学中有更多的学者同意裴斯泰洛奇所不倦重复的‘生活即教育’的主张。”^{[3](P.163)}

裴斯泰洛奇在实施生活教育的实验中,试图通过创设“学校像家庭”的教育氛围,对儿童实施爱的教育,培养儿童善良的情感和团结合作精神。1774年—1780年,裴斯泰洛奇在新庄创办了“贫儿之家”,目的不是救济贫苦儿童而是教育他们。1799年裴斯泰洛奇接受政府委托,在斯坦兹开设了一所孤儿院,与一名仆役共同照顾和教育80个5岁到10岁的儿童。数月的时间,他用慈父般的爱和生活教育实践,使这些儿童在健康、道德和智力方面得到了改善。他说:“我生活在他们中间,他们的饮食,就是我的饮食;我和他们住在一起;我最后一个上床,最早一个起身;当他们躺在温暖的被窝里的时候,我跪在他们的床前,为他们祈祷,为他们祝福,直到他们熟睡为止。我生活在他们中间,我的手握着他们的手,我的脉搏和他们的脉搏一起跳动;我的眼睛注视着他们的眼睛,我的眼泪和他们一起流;我和他们共欢笑……”^{[4](PP.198-199)}爱是裴斯泰洛奇教育思想的内核。他爱儿童,倾其所有改革教育,帮助贫困儿童,赢得了儿童和世人的尊重。德国学者费希特说:“裴斯泰洛奇生活的灵魂是爱。他爱贫穷和被压迫的人们。他的爱……使他的所获,竟远过于他的追求。”^{[5](P.190)}

陶行知和裴斯泰洛奇的生活教育思想,以爱为核心理念,致力于改善贫困民众的生活。陶行知的生活教育的关爱对象范围更广,既包括成人,也包括儿童。裴斯泰洛奇作为一个儿童教育家,他生活教育关爱的对象主要是儿童,是教育机构中的儿童。他们二人都将“爱”作为生活教育的核心理念,和基督教博爱精神的影响有一定关系。陶行知的父亲是耶稣会的教徒,母亲在教堂打工,他自小在教会学校念书,受到了基督教博爱精神的影响。虽然他不信仰基督教,也反对政治和宗教对教育的控制,但自小接受的教会教育对他的人生历程产生了重要影响。此外,陶行知的青年时代正值新文化运动时期,民主主义思想对他也有影响。裴斯泰洛奇是一名虔诚的基督徒,基督教的博爱精神对他有重要影响。此外,裴斯泰洛奇还受到了法国启蒙思想家尤其是卢梭的平等、

博爱思想的影响。

二、教育目的

陶行知和裴斯泰洛奇都热爱自己的国家,都是教育改良主义者,希望通过紧密联系生活的教育来改变民众生活,乃至改变社会。陶行知主张通过教育塑造一个民主国家。他在《共和精义》中说:“人民贫,非教育莫与富之;人民愚,非教育莫与智之;党见,非教育不除;精忠,非教育不出。”^{[6](P.51)}他在《我的学历及终生志愿——致J·E·罗素》中这样说:“余今生之惟一目的在于经由教育而非经由军事革命创造一民主国家。”^{[7](PP.1-3)}陶行知力图通过教育造就一个民主国家。为了实现这个理想,他全心全意为大众办教育,先后提倡和推行了平民教育、乡村教育、普及教育等,并创办了多种类型的教育机构,将生活教育贯穿其中,目的是普及教育,通过教育来改造社会。

裴斯泰洛奇希望通过教育来提升贫苦大众的素质,改善他们的生活状况,达到社会改革的目的。他曾在新庄、斯坦兹创办孤儿院,后在布格多夫、伊弗东创办学校,开展教育实践,专门从事面向贫苦儿童的教育,目的是帮助他们掌握一门生活技能和基本的知识,能够独立生存。西方学者佛罗斯特认为裴斯泰洛奇在教育中融入手工业劳动,“职业教育本质上既非最终目的,又不仅仅是保证较大经济收入的手段,它是道德与社会更新的一种工具。”^{[8](P.422)}

陶行知和裴斯泰洛奇都是教育救国论者,生活教育思想是一种以教育为中心的社会复兴思想。这和他们生活的年代有关。从美国学成归来的陶行知,看到中国国力衰败,民众过着贫困的生活,立志通过教育改造社会,通过教育来救国。裴斯泰洛奇生活的年代,是封建主义向资本主义过渡的时期,阶级分化严重,社会不平等处处可见,处于社会底层的贫苦大众根本就没有受教育的机会。裴斯泰洛奇对贫困民众极度同情,希望通过教育改善他们的生活处境。

三、教育组织形式

在生活教育的教育组织形式上,陶行知注重“社会即学校”,裴斯泰洛奇则主张“学校家庭化”。陶行知生活教育的教育组织形式是“社会即学校”,一方面密切学校与社会的联系,另一方面将社会作为学校,培养学生的生活力。在陶行知眼

中,学校是社会生活的一部分,学校要与社会生活实践和生产实践紧密结合,即“‘以社会为学校’、‘学校和社会打成一片’,……社会含有学校的意味,学校含有社会的意味。”^{[1](P.617)}陶行知在从事乡村教育时,他主张乡村学校应以乡村实际生活为中心,要成为适合乡村实际生活需要的学校。以陶行知创办的晓庄师范为例,入学者必须有“农事的经验”,志愿做一个乡村教师,经过农事或土木工操作、智慧测验、常识测验、作文、演说等五科考试,合格者方可入学。他还将课程分为中心小学活动教学做、中心学校行政教学做、征服自然环境教学做、改造社会环境教学做、学生生活教学做。通过课程的设计,将教育与生活、生产劳动结合起来。

陶行知主张在社会中进行教育,社会是人民大众惟一的学校,马路、弄堂、乡村、工厂、店铺等都可以成为课堂。20世纪30年代,他创办了工学团,将知识的学习与生产劳动结合在一起,将工场、学校、社会融合在一起,目的是改造乡村生活。20世纪40年代,他提出了社会大学的理想并付诸实施,积极探索“社会即学校”。陶行知的“社会即学校”实际主张的是一种大教育观,认为社会是一所大学校,人们需要在社会中接受教育。

裴斯泰洛奇早期的观点是用家庭取代学校,让父母尤其是母亲来教育子女,但长期的教育实践使他意识到学校是不可替代的。他认为学校教育必须与家庭生活相一致,应该根据家庭教育的原理改造初等学校,“正是在家庭圣洁的感情中,自然本身为人类能力发展的和谐性和方向性作好了充分的准备,我们必须在家庭中寻找我们教育科学的出发点,而后教育科学才能成为一种全国性的力量”。^{[9](P.336)}因此,裴斯泰洛奇在新庄、斯坦兹、布格多夫和伊弗东的教育机构中,开展了“学校家庭化”的实验,让学校教育效法家庭教育。这些学校类似于大家庭,气氛融洽,师生之间是父子般的爱,孩子们之间是兄弟姐妹般的情感。裴斯泰洛奇的教育实验体现了“情感是学习的助推剂”的原理,其教育实验取得了巨大的成效。

在教育组织形式上,陶行知和裴斯泰洛奇有着巨大的差异。陶行知坚持“大教育观”,认为社会是真正的学校,学校教育只是其中的一种形式。裴斯泰洛奇坚持的是“学校教育观”,主张要把学校建设成为像家庭那样的学校。这些差异和他们生活教育思想的理论来源有关。陶行知的生活教

育思想除了受到中国古代儒家教育思想和近代教育思想的影响外,还受到了外国教育思想的影响。其中裴斯泰洛奇对他有一些影响,但对他影响更多的是杜威。陶行知对裴斯泰洛奇充满敬意,曾经说过:“尝观世界大教育家,如白斯达洛齐、福禄伯等之伟功盛业,无不在试验,无不在发明。故鄙人深愿本会为试验之先河,为发明之鼻祖。”^{[6](P.68)}陶行知从裴斯泰洛奇那里,受到了最大的启示,是重视教育与生活的联系,认为生活具有教育的意义。^{[10](P.67)}对陶行知影响最直接的还是美国教育家杜威。陶行知在美求学期间,学习了杜威的教育理论,并深受其影响。但陶行知对杜威的教育理论进行了改造。杜威力图架设教育与社会之间的桥梁,主张“教育即生活”、“学校即社会”、“教学做合一”,这些观点深刻地影响了陶行知,但陶行知在继承杜威的思想基础上进行了超越。他曾讲过,我可以“教育即生活”是杜威先生的教育理论,也是现代教育思潮的中流。我从民国六年起便陪着这个思潮到中国来。八年来的经验告诉我说:“此路不通”。^{[10](P.97)}当时中国的学校教育脱离生活,脱离社会实际。他将“教育即生活”变为“生活即教育”。经过多年的实践,他认为杜威的“学校即社会”也不适合中国的国情,“学校即社会,就好像把一只活泼的小鸟从天空里捉来关在笼里一样。……社会即学校则不然,它是要把笼中的小鸟放到天空中,使他能任意翱翔,是要把学校的一切伸张到大自然里去”^{[1](P.182)}。因此,他将“学校即社会”改为“社会即学校”。“社会即学校”既密切了学校与社会的关系,也利于教育普及。

裴斯泰洛奇之所以坚持“学校家庭化”,源于他的童年经历以及个人对家庭教育的思考。裴斯泰洛奇幼年丧父,良好的家庭氛围、勤劳而善良的母亲和女仆的关爱在他幼小的心灵中留下了烙印。多年的教育实验使他意识到家庭生活以爱为依托,儿童教育离不开爱,良好教育应该是建立在家庭生活的基础之上的。他认为家庭是教育的起点,应当成为任何自然教育方案的基础,它是培养人品和公民品德的“大”学校,“家庭教育的长处必须为公共教育所仿效,而公共教育只有通过仿效家庭教育才对人类有真正价值”。^{[11](P.313)}因此在教育组织形式上,裴斯泰洛奇认为学校应该有家庭一样的氛围和爱。

四、教育途径

陶行知和裴斯泰洛奇都将实践视为生活教育的重要途径。陶行知认为“教学做合一”是主要途径,裴斯泰洛奇认为教育与生产劳动相结合是重要途径。陶行知生活教育的途径是“教学做合一”,教和学以做为中心,在生活和生产实践中进行。他说:“教的法子要根据学的法子,学的法子要根据做的法子。教学、学法、做法是应当合一的。我们对于这个问题所建议的答复是:事怎样做就怎样学,怎样学就怎样教;怎样教就怎样训练教师。”^{[6](P.638)}陶行知所说的“做”是指在“劳力上劳心”,即手脑并用。他说:“做既成了教学之中心,便有特殊说明之必要。我们怕人用‘做’当招牌而安于盲目动,所以下一个定义:‘做’是在劳力上劳心。”^{[1](P.289)}结合陶行知的教育实践,他在办学过程中,重视教育与生产劳动的结合,重视理论与实践的结合。

裴斯泰洛奇生活教育的途径是教育与生产劳动相结合。裴斯泰洛奇批评旧式学校里的教学“是脱离人世的书本上的道理,把人家领到幻想的世界里,不教人谋衣食、求平安、得幸福的道理”,^{[12](P.74)}他强调教育与生产劳动相结合,“我试图使学习与手工劳动相联系、学校与工场相联系,使他们合而为一”。^{[4](P.203)}提倡在实践的基础上学习知识,脑、手、脚并用。

裴斯泰洛奇在新庄创办“贫儿之家”的时候,力图通过培养他们的能力来克服贫穷,实现自给自足。在“贫儿之家”中,裴斯泰洛奇一方面教给儿童读、写、算的知识,另一方面和儿童一起劳动,如夏天和儿童们一起从事田间劳动,冬天从事纺织。这种思想体现在他的代表作《林哈德与葛笃德》中,裴斯泰洛奇推崇起居室的教育,儿童一边纺纱,一边学习读书和计算。通过劳动教育既让儿童能够独立生存,又可以学到初步的文化知识和一定的生产技能。之后他在创办斯坦兹孤儿院时,继续实施劳动教育。此次教育的尝试因为人员和设施的缺乏,并没有充分实现裴斯泰洛奇最初的设想,但裴斯泰洛奇认为,教育与劳动的结合能促进人才的培养。他根据儿童的年龄特点,组织儿童进行农业劳动,使他们受到劳动训练,获得生活必需的劳动技能。裴斯泰洛奇是西方教育史上第一位将教育与生产劳动付诸实践的教育家,并在自己的实践活动中,推动和发展了这一

思想。^{[13](P.309)}

陶行知和裴斯泰洛奇都重视教育实践,但实践的内涵有所区别。在陶行知那里,实践等同于“做”,并且是与教、学融合在一起的。“做”的内涵很丰富,“‘做’含有下列三种特征:行动,思想,新价值之产生。”^{[1](P.289)}陶行知指的“做”既包括发明、创造、实验,也包括建设、生产。裴斯泰洛奇的实践等同于生产劳动,尤其是指手工艺劳动,如纺织、园艺、种植等。裴斯泰洛奇的尝试非常有价值,但他的教育与生产劳动相结合的做法比较机械,手工艺劳动与知识的学习是分开的,并没有完全融合。总之,陶行知主张的实践的内涵比裴斯泰洛奇的要宽泛,与知识的融合更好一些。

陶行知重视实践和操作,一方面是他受到了中国传统思想的影响,另一方也是受到了杜威经验论的影响。杜威认为经验是主客体之间的相互作用,儿童是通过经验来学习的。陶行知发展了这个理论,极端重视操作和实践。裴斯泰洛奇重视劳动,主要是受到了卢梭的影响。卢梭的《社会契约论》和《爱弥尔》对裴斯泰洛奇的影响很大。一些西方学者认为裴斯泰洛奇是卢梭的忠实追随者,“裴斯泰洛奇成为卢梭教育思想的真正继承者。他用自己成年后的全部时间践行《爱弥尔》中的教育思想”。^{[14](P.98)}卢梭反对文字说教,主张“以世界为唯一的书本,以事实为唯一的教材”,^{[15](P.217)}同时他认为劳动是社会人不可避免的责任,推崇手工劳动。在卢梭的影响下,裴斯泰洛奇认为“教育就是如何严肃对待一个人的本性和如何和谐发展每个人的才能。”^{[16](P.7)}他认为人的天赋能力有“头”的、“心”的、“手”的,其义分别近似于“智力”的、“道德”的及“身体”的。其中智力的发展应该和训练动手能力及勤劳作风联系起来,身体的训练有助于道德的发展,心、脑和手这三者应平衡发展。他认为教育者的任务在于促进人“头”、“心”、“手”的全面发展,因此他非常重视生活教育,将生活教育贯穿在自己的教育实践中。

陶行知的生活教育思想在一定程度上受到了裴斯泰洛奇的影响,但又和裴斯泰洛奇的教育理论有诸多不同。在生活与教育的融合程度上,陶行知不仅在学校,而且在社会中实践了“生活即教育”的思想,裴斯泰洛奇仅仅局限于学校。在生活教育理论的系统性上,陶行知的理论更为系统,在本体论上提出“生活即教育”,在场所论上提出“社会即学校”,在方法论上提出“教学做合一”。相较

陶行知,裴斯泰洛奇的生活教育思想比较零散,没有形成一套系统的体系。但不管怎样,他们二人的生活教育思想为世界留下了宝贵的遗产,对世界教育改革产生了巨大的影响。

[参 考 文 献]

- [1]陶行知全集(第2卷)[M].长沙:湖南教育出版社,1985.
- [2][瑞士]裴斯泰洛奇.天鹅之歌.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1964.
- [3]肖朗,赵卫平.跨文化视野中的教育史研究——裴斯泰洛奇教育思想国际研讨会论文集[C].杭州:浙江大学出版社,2011.
- [4]张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1979.
- [5]单中惠.西方教育思想史[M].北京:教育科学出版社,2007.
- [6]陶行知全集(第1卷)[M].长沙:湖南教育出版社,1983.
- [7]陶行知.陶行知教育文集[M].成都:四川教育出版社,2006.
- [8][美]S. E. 佛罗斯特.西方教育的历史和哲学基础[M].北京:华夏出版社,1987.
- [9]夏之莲.裴斯泰洛齐教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1992.
- [10]董宝良,周洪宇.陶行知教育学说[M].武汉:湖北教育出版社,1993.
- [11][瑞士]阿图尔·布律迈尔主编.裴斯泰洛齐选集(第1卷)[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [12][瑞士]裴斯泰洛奇.林哈德与葛笃德(下卷)[M].北京:人民教育出版社,1984.
- [13]吴式颖.外国教育史教程[M],北京:人民教育出版社,1999.
- [14][爱尔兰]弗兰克·M.弗拉纳根.最伟大的教育家:从苏格拉底到杜威[M].上海:华东师范大学出版社,2009.
- [15][法]卢梭.爱弥儿(上卷)[M].上海:商务印书馆,1983.
- [16]卓晴君,方晓东.教育与人的发展[M].北京:教育科学出版社,1995.

(责任编辑 言者)

生活教育:新课程改革的支撑理论

——论陶行知“生活教育”理论的现代价值

李国平

(江苏省苏州市吴江区教育局教研室, 江苏苏州 215200)

[摘要] 课程改革不仅需要西方现代教育理论指导,更需要符合中国国情的中国本土先进教育理论的指导,陶行知先生的“生活教育”理论就具有这样的价值。“生活教育”理论植根于马克思主义的认识论和人的全面发展学说,对课程改革既有高屋建瓴的理论支撑,又有脚踏实地的实践引领。“生活教育”理论对课程改革的指导是全局性、整体性的,又是全方位、全覆盖的,应该成为课程改革的核心支撑理论。

[关键词] 陶行知; 生活教育; 课程改革; 理论指导

[中图分类号] G40-092.6 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0098-04

陶行知先生在上个世纪二十年代开始构建的“生活教育”理论,从中国国情出发,着眼于全体人民的利益和全社会的健康发展,对中国传统旧教育的指导思想、制度、内容、形式和教育方法,进行了全面的、系统的、有步骤的、带有革命性的改造,以图实现两个根本性的转变,即:一是把劳心与劳力分离的、只为“小众”服务的封建教育,改变成为“大众”服务的人民教育;二是把脱离劳动、脱离群众,以培养“书呆子”为目标的“死教育”,改变成教育与生活、理论与实践密切结合的,以培养能改造自然和社会的“真人”为目标的,不断“创造新价值”的“活教育”。“生活教育”理论的诞生,是近代以来中国教育家在独立自主探索中国教育发展道路的过程中所取得的最为重要的理论成果。

将近一个世纪以来,中国教育的历史证明了陶行知先生的“生活教育”理论具有强大的生命力,是享有世界声誉的精神瑰宝。但是,本世纪初开始的我国第八次基础教育课程改革却没有把“生活教育”理论确定为指导理论。课改开始时对一线教师进行通识培训,主要学习的是人本主义、

建构主义、多元智能等西方现代教育理论。课程改革充分吸纳的这些理论,对于广大教师接受先进教育理念的洗礼,认识教育的本质,确立新的教育观念,转变教育方式,具有重要作用。但是,从课改实施十多年的实际情况看,这些现代先进的理论并没有完全真正变成有效的教育行为,课程改革面临三重“瓶颈”制约,即:其一,学生成长模式还是受到统一标准的严重影响,个性化的主动发展缺乏机制的保障和实施路径;其二,国家课程的教育教学没有跳出“教材、课堂、教师”三个中心的束缚,丰富的社会生活资源没有充分利用,理论与实践应用相脱节的状况没有根本改观;其三,课程评价仍然受到应试教育的严重影响,必要的考试内容中检测解决实际问题和创造能力的权重过低,考试形式单一,以考试成绩评定教和学,学生的学习负担过重的情况依然存在。这些问题不解决,这次课改就有可能与前七次课改一样很难取得突破性的成果。推进和深化课程改革,只有西方现代教育理论的宏观引领很不够,还必须理论与实践紧密结合的更符合中国国情和更了解中

[收稿日期] 2015-01-20

[作者简介] 李国平,男,江苏无锡人,苏州市吴江区教育局教研室主任,江苏省中学语文特级教师,苏州大学教育硕士兼职导师,江苏省写作学会副会长,江苏省陶行知研究会学术委员会委员。

国教育状况的教育理论指导,陶行知先生的“生活教育”理论就具有这样的价值。

任何一项改革,指导理论的构建是保证改革顺利有效的基础和灵魂。教育领域的改革也概莫能外。课程改革的理论基础,应该体现为两个层面:一是处于上位的哲学层面,那就是马克思主义的认识论和人的全面发展学说;一是处于下位的教育自身层面,那就是现代先进的教育理论。陶行知先生的“生活教育”理论是深深植根于马克思主义原理的教育哲学,应该成为我国新课程改革的支撑理论。

一

马克思主义认识论首要的基本观点是“实践第一”的观点,主要内涵包括四个方面:第一,实践是认识的来源。认识产生于实践的需要,只有进入实践领域的客观事物,才能成为现实认识的对象。人们只有在实践活动中,才能对事物变化发展的各个方面有所了解,并进而把握事物的本质和规律。第二,实践是认识发展的动力。实践不断给人们提出新的认识课题,推动人们从事新的探索,进而扩展和深化认识。第三,实践是认识的目的。认识的目的,不仅是事物发展变化的规律性,因而能够正确解释世界;更重要的是,利用规律去能动的改造世界。不为实践服务的认识是毫无意义的。第四,实践是检验认识正确与否的唯一标准,实践是主观见之于客观的活动,因而可以用实践的结果来检验主观认识是否符合客观实际。马克思主义的这个基本观点阐释了人类认识产生与发展的规律,也解释了教育与生活的辩证关系,即:教育来源于生活,教育是生活的需要,教育服务于生活。

陶行知先生“生活教育”理论的核心主张“生活即教育”的一系列论述闪耀着马克思主义认识论的思想光辉。陶先生认为,生活不是人们所理解的狭义的生活,而是自然和人类社会生活的总和,是人类的社会生活实践。“生活即教育”就是拿人类的社会生活作为教育的内容,在生活实践的过程中接受教育。实际生活提供无穷的问题,要求不断地解决,因此要用生活来教育,运用生活的力量来改造生活,为生活的向上向前的需要、为民众和儿童的需要而教育。陶行知先生的这些论述,揭示了教育的本质,即:生活是第一性的,生活是教育的中心,生活是教育的大课堂;生活提供了

丰富的教育资源,教育源于生活,教育要把整个世界当作课程和教材;教育的目的是为人民大众生活和儿童成长的需要,教育应服务于生活。

陶行知先生“生活教育”理论另一核心主张“教学做合一”,更是直接阐明了社会生活实践活动是教育的途径和方法。陶先生认为,无论“教”还是“学”,只有通过“做”(在劳力上劳心的实践)才能获得经验教训(认识)。因此,教育不是教人,不是教人学,而是教人学做事(动手动脑的实践)。要想让“教”与“学”发挥实际效用,必须使两者统一在生活实践的过程中。^{[1](PP.259-268)}陶先生的这些论述,揭示了“做”(实践)与“教”和“学”(认识)之间的辩证关系,强调了“做”的重要意义,纠正了理论脱离实践的倾向,体现了“生活教育”的方法论的本质内涵。

陶行知“生活教育”理论中关于“行”与“知”关系的论述也与马克思主义的认识来自生活实践的论断相吻合。陶先生的名言“行是知之始,知是行之成”,“行动是老子,知识是儿子,创造是孙子”,揭示了“行”(实践)是“知”(认识)的源头,阐述了“行知结合,先行后知”的唯物主义认知哲学。^{[2](PP.52-60)}

二

课程改革核心理念是让所有的学生获得主动健康快乐可持续的发展,这完全符合马克思关于人的全面发展学说。马克思主义认为人的全面发展应包含四个方面的内容:完整发展、和谐发展、多元发展和自由发展。人的全面发展,首先是人的完整发展,即人的各种最基本或最基础的素质得到完整的发展。虽然各方面有发展程度上的差异,但缺一不可。完整发展,强调的是人的发展不可缺失的底线。和谐发展,是指人的各种素质的协调发展,没有某一方面发展过于低下的情况,避免出现失衡甚至畸形的状态。和谐发展,强调的是人的各个基本素质之间关系的恰当和协调。多元发展,即人的各种基本素质的各个要素和具体能力在主客观条件允许的范围内尽可能多地发展。自由发展,即人自主的具有独特性和个性特点的发展。自由发展的本质是个性发展,个性发展的核心是人的素质构造的独特性。马克思关于人的全面发展学说,科学地阐明了现代文明人的素质标准,也对教育提出了明确的育人目标。

陶行知先生“生活教育”理论在教育目标的定

位、教育内容的整合、教育方式的倡导上,充分体现了马克思主义关于人的全面发展学说的精神。陶先生指出,学生的全面发展应该实现“德智体美劳”五个目标:一是康健的体魄,二是农夫的身手,三是科学的头脑,四是艺术的兴趣,五是改造社会的精神。为此,陶先生提出,教育应当培养“生活力”和“生命力”。陶先生所说的这两种“力”,指的是融入社会、参与生活、改造社会的能力,强健身体、抵御病痛、克服困难的能力,热爱自然、保护环境、优化自然的能力,解决问题、担当责任、建设国家的能力。陶先生认为,这些能力应该在生活实践中培养,让学生自动,手脑并用,在劳力上劳心,而不是参加那些能毁灭生活力的考试或者接受纸上谈兵式的教育。在陶先生看来,生活力和生命力是每个学生必须具备的基本素质,是学生自由发展培养个性特长的基础。在此基础上,陶先生又十分重视学生“创造力”的培养,以此作为学生自由发展形成个性特长的必要素质。他呼吁,通过对儿童的“六大解放”(眼睛、嘴巴、双手、头脑、时间、空间)来构建创造的儿童教育。^{[3](PP.255-258)}陶先生还创办“育才学校”,进行个性特长的专门培养,造就为民众服务的艺术人才。

三

陶行知先生的“生活教育”理论是陶行知教育思想理论体系的核心与灵魂。由“生活教育”出发,陶行知先生对平民教育、乡村教育、民主教育、职业教育、教师教育、创造教育、终身教育等几乎所有教育的领域都有深刻而精辟的论述。因此,“生活教育”理论是一种大教育观。陶行知先生不但构建富有中国特色的理论体系,而且身体力行亲自设计和投入教育改革的实践,把改革实践中获得的经验不断上升到理论层面,所以,“生活教育”理论又是理论与实践高度融合,极富操作价值的教育理论。

“生活教育”理论对课程改革的指导,既是高屋建瓴的,又是脚踏实地的。所谓“高屋建瓴”,首先是充分认识课程在基础教育体系中的核心地位。陶先生指出,“今日教育界责任之最重要且最紧迫者,莫若利用教育学理解决学校课程问题。盖课程为学校教育之中心,假使课程得有圆满解决,则其它问题即可迎刃解决。”陶先生又说:“今日教育之效果所以不能满足吾人之希望者,实以根本错误之故。根本错误之尤甚者,为小学校之

课程。”这次课程改革是国家发动和顶层设计的,因此不能是“上头热,下面冷”,学校和教师要主动积极地投入,扎扎实实走好“课程改革校本化”的每一步。其次,对当前基础教育的课程建设、教育教学与现实生活相脱离的问题进行拨乱反正。由于受传统教育,特别是应试教育的影响,当前学校教育基本还是“课堂、教材、教师”三个中心,与现实生活相分离、与实践相脱节的情况没有根本改观。最大程度地改变这种状况,唯一的途径是走“生活教育”之大道。所以,新课程改革要运用陶行知先生的“生活教育”理论打破“学校和社会、知识教育和实践运用、在校学习和社会学习”三个阻隔,建立大课程观,重构教育和生活、学校和社会的关系,改变教育和生活、学校和社会、书本和实践相脱离的状况,实现教育从学科本位、知识本位向学生本位、素养本位的转移,建立以人为本、以学生主动发展为本的教育。第三,在课程设置和课程内容上,要按照社会发展的需要和学生生命成长的需要进行构建。陶先生主张:“编制课程的人,必须明了新的社会的种种需要,将他们分析起来,设为目标;再根据儿童个人心理之时期,能力之高下,分别编成最能活用之课程,使社会需要不致偏废,儿童能力不致虚耗。”陶先生又说:“社会有新的需要,就当添加新的功课去适合他,指导他……社会的新需要没一定,增加新功课也随之而异。”遵循这两种需要,课程改革采取了两大措施:一是开设了以前从没有设置的课程——《综合实践活动》;二是各个学科课程里增加一个学习板块——“综合性学习”(九年义务教育)和“研究性学习”(高中)。这样的学习内容完全是开放的、充满活力的,带动了学习空间的扩展和学习方式的转变。这正是陶先生“生活教育”三个核心主张“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”的具体而生动的体现。^{[4](PP.32-35)}

所谓“脚踏实地”,是指陶行知先生的“生活教育”理论具有可操作性,对课程改革的有效实施有实实在在的指导作用。陶先生亲自参加教改实践的成功经验也极富借鉴意义。首先要编好教材。陶先生认为好教材的标准是“活”的、“真”的、“动”的、“用”的书,是“教人求真,学做真人”的书,是“建立在生活历上”的书。课程改革校本化的标志之一,就是发掘和利用好地域文化和生活资源编撰适合学生学习的校本教材。其次要整合好教学资源。陶先生指出课程教学内容“应从丰

富中求精华,教科书以外求课外的东西,并且要从学校以外到大自然、大社会中求得活的教材。”这样整合教育资源,可以拓展和丰富学生的视野,改变“教材为中心”的封闭狭窄的教学模式。第三要构建以学生为主体,以学习实践活动为主线,以探究生活问题为内容,以提高实践能力和创造能力为目标的“生活教育”教学模式。陶先生在阐述“教学做合一”的方法论时具体地对四种教学法进行了比较。“第一个阶段凭先生教授,不许学生发问;第二个阶段师生共同讨论,彼此质疑问难;第三个阶段师生共同在做上学,在做上教,在做上讨论,在做上质疑问难;第四个阶段师生运用科学方法在做上追求做之所以然,并发现比现在可以做得好一些的道理。”陶先生认为第一、第二两个阶段都不是“教学做合一”,第三个阶段是,而第四个阶段则是“教学做合一之极”。陶先生还极力反对“灌注的教授法”,他认为“灌注的教授法最要不得。他把接受文化的人当做天津鸭儿填。”他要求老师能“将开发文化宝库的钥匙,尽我们知道的交给学生”,“能使学生有充分讨论、参与之机会”,“把学习的基本自由还给学生”。陶行知先生的这一系列的论述,仿佛是一个认真负责的工匠师傅,不厌其烦地手把手地教徒弟怎么做事。按照陶先生的教导去做,一线老师完全能够成为课程改革大潮中的弄潮儿。

吸纳西方现代先进的教育理论作为我国课程改革的指导理论,无可厚非,但是陶行知先生的

“生活教育”理论更应该成为这些指导理论中起核心作用的支撑理论。这是因为,“生活教育”理论对课程改革的指导是从中国国情出发,符合中国教育状况,具有现实的针对性,因而是有效的,此其一;“生活教育”理论对课程改革的指导是全局性的、整体性的,而且是各个环节都涉及,是全方位的,此其二;“生活教育”理论对课程改革的指导既有先进理论的引领,又有实践操作的价值,容易被广大普通老师接受,从而保证了课程改革的全覆盖。我国第八次课程改革实施十年,取得了经验,也发现了问题。2011年,经过修订的各科课程标准重新颁布,揭开了课改第二轮的序幕。相信只要大家高高举起陶行知先生的“生活教育”理论大旗,坚持改革,攻坚克难,脚踏实地,勇于创新,课程改革一定能取得让人民满意的成果。

[参考文献]

- [1]金林祥主编.二十世纪陶行知研究[M].上海:上海教育出版社,2003.
- [2]胡国枢.陶行知新论[M].杭州:浙江人民出版社,2003.
- [3]金林祥,胡国枢.陶行知词典[K].上海:上海百家出版社,2009.
- [4]成尚荣.陶行知的课程思想与基础教育课程改革[J].生活教育与课程改革,2005(1).

(责任编辑 言者)

基于人性视角的教师生活力研究

秦德林

(南通市通州区教育科学教研室, 江苏通州 226300)

[摘要] 从人的自然性、社会性和文化性的视角来考察与研究教师的生活力,以期有新的认识与发现。教师的自然性生活力最突出的反映和体现,是教师与自然的关系。教师的社会性生活力最突出的反映和体现,是教师与他人的关系。教师的文化性生活力最突出的反映和体现,是教师与自己的关系。

[关键词] 教师生活力; 自然性; 社会性; 文化性; 关系

[中图分类号] G40-092.6 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0102-04

说到生活力特别是教师生活力,我们不能不首先提起人民教育家陶行知先生。他早在1926年12月3日《新教育评论》发表《中国师范教育建设论》一文中指出:“这个学校对于学生所要培植的也是生活力。他的目的是要造就有生活力的学生,使得个个人的生活力更加润泽丰富强健,更能抵御病痛,胜过困难,解决问题,担当责任。学校必须给学生一种生活力,使他们可以单独或共同去征服自然,改造社会。”“有生活力的国民是要靠着有生活力的教师培养的,有生活力的教师又是要靠着有生活力的师范学校训练的。”^{[1](P.79-82)}由此可见,教育承担着培养学生生活力与国民生活力的责任与义务,而要更好地行使和履行这一责任与义务,培养和提升教师生活力就是不言而喻的。然而,时至今日,教师生活力不高不强仍然是一个不容回避的事实。这在不同程度上影响了教育功能的发挥。

教师生活力是教师为了生存和发展所进行的各种活动的的能力。这种生活力最突出、最明显、最集中的表现确实是教师的角色生活力、职业生活力和教育生活力。然而要保证这种生活力的延续以及发挥更好更大的效益,或许我们的视界就不能仅仅停留在这一点上,而必须考虑到前后的链

接与贯通。这就要求我们必须把教师看成是一个立体的、全面的、丰富的人,进而从人的自然性、社会性和文化性的视角来考察与研究教师的生活力,那样就有可能会有新的认识与发现。

一、教师的自然性生活力

教师的自然性生活力是指教师作为一个生物的自然人维持其基本的乃至较高的物质需要,进而更好地保证其生存与发展的活动能力。这是教师其它生活力的前提和基础。其实,恩格斯早就指出,“正像达尔文发现有机界的发展规律一样,马克思发现了人类历史的发展规律,即历来为繁芜丛杂的意识形态所掩盖着的一个简单事实:人们首先必须吃、喝、住、穿,然后才能从事政治、科学、艺术、宗教等等。”^{[2](P.601)}由此可见,教师的自然性生活力是一种保底性、基础性、前提性的生活力。如何合理合法地获取衣食住行等必要的乃至享受型的物质资料,进而保证其生存与发展的需要;如何恰当合理地协调好吃喝拉撒的时间与空间关系,进而安排好自己的家庭生活;如何提高自己防病抗病的能力,进而提高自己的健康指数等等,都反映和体现着教师自然性生活力的高低。可以想像,一个连自己的衣食住行都不能很好解决的教师,其整体的生活力,特别是社会性和文化

[收稿日期] 2015-01-10

[作者简介] 秦德林,男,江苏通州人,江苏省“333学术、技术带头人培养工程”培养对象、江苏省教育学特级教师、南通市专业技术拔尖人才、南通市通州区教育科学教研室主任、中学高级教师。

性生活力也难以提升到一定的高度。由此,联想到一个紧密相关的问题是,把教师当成一个职业,当成一个“养家糊口”的“饭碗”,必然具有其合理性与正当性。作为教师,他(她)必须具备保住“饭碗”的能力与水平,承担起“养家糊口”的责任与义务。在这一点上,我们不应有过多的苛求,特别是求全求高求美的责备。任何鄙视、轻视、忽视这一事实的言行,都只能是一种不切实际的“左派”幼稚病。

在这里,还需要在此基础上进一步指出的是,教师的自然性生活力不但不排斥其物质性,而且从外部特别是社会供给的角度来说,应当为教师提供更为优越的物质条件和基础,让教师真正做到衣食无忧,直至小康乃至现代化,进而能够体面地、有尊严地活着,使教师真正成为最令人羡慕的职业之一。不过,话又得说回来,在物质条件还不可能十分优越的情况下,或者在同等物质条件下,不同的教师面对同样的物质条件,所过的现实生活也不会是完全一样的,这当中就有了自然性生活力高低的区分。自然性生活力高的教师,哪怕是一杯白开水或许也能喝出咖啡的味道来,哪怕是一件很平常的衣服也能穿出绅士的风度、淑女的典雅来,哪怕是身居陋室也能住出宫殿般的气势来。由此就不难看出,教师面对衣食住行所必须的因子(基础与条件),如何合理、合适地予以运用与发挥,所反映和体现的就是其自然性生活力的有无与高低。

教师的自然性生活力本身也渗透和反映着其社会性与精神性特征,这就使得教师的自然性生活力有别于其他一般人群的自然性生活力。这主要表现在,教师在为“谋生”而工作的时候,决不仅仅是为了“饭碗”,而在同时常常伴随着学生生命的润泽与生长。这一过程对于绝大多数教师来说,无论从客观还是主观上都有意或无意地实现了利己与利人的动态平衡乃至完美统一。当然,这两者也时常会有矛盾与冲突甚至对立,但是“教育”这个职业,这个“饭碗”的特殊性,决定了教师只能统筹兼顾。因为,教师的名与利究竟能得多少,最终还是取决于学生的成长与发展,即从利人的方面来考量。2014年感恩节当天,我给我的恩师王铁军教授发去了一条感恩的短信,他在给我回复的短信中说,“教师成就学生,学生也成就教师,你会慢慢有体会的”。其实,这也是教师的职业特点所赋予的一种良性互动与优化循环的

结果。

二、教师的社会性生活力

教师的社会性生活力,是指教师作为一个社会人职业人为了更好地生存与发展,主动协调各种社会关系特别是教育关系的活动能力。这是教师生活力的突出表现和明显标志。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中批判费尔巴哈对人的本质的错误理解时指出:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”^{[3](P.18)}这种“社会关系”让人与动物有了最重要和最本质的区别,同时也使人的生活力具有了其它物种生活力所不可能有的特定属性,即建立在自然性基础上的社会性——他(她)既离不开物质的制约与限定,又具有一定程度的对物质的摆脱与超越。教师作为“人”,当然也是如此,进而我们是否可以这样说,教师的生活力就是建之于社会关系基础之上的生活力,而这种社会关系最集中最典型最主要的就是教育关系。从教育关系出发,就这一意义而言,教师生活力最集中的呈现就是教师的角色生活力、职业生活力和教育生活力。这些生活力最突出最明显的反映和体现就是教师对教育关系的协调与把控。

教师对教育关系的协调与把控,当然会涉及许多方面,但是最能切合教师生活力本质的是师生关系。我们知道教师之所以为“教师”,是建立在“学生”这个前提基础之上的。这就是说,教师不仅是一个静态的概念,更是一个动态的过程。就“静态”而言,教师是相对于学生而存在的,是因为有“学生”的存在,才有“教师”的存在。不然,这时的“教师”只是一种符号,一种尊称,一种社会身份,而不是实际的存在,因而是“名不副实”的。就“动态”而言,“只有当我们在真实的教育情境中,发生一种社会所期待的教育交往的时候,我们才在真正的师生交往中显现自身作为教师的存在。师生之间的教育性交往就是使我们成为教师的时间和空间,是我们作为教师的实践‘场域’。在那里,教师的符号获得了真实的内涵。换言之,只有在真实的教育交往中,学生才让我们显现为真正的教师,让我们成为名副其实的教师”^{[4](P.99)}由此可见,师生关系的这种相对性、互动性和交往性,都是在教师的角色生活、职业生活和教育生活中显现而成为一种真实的存在。

我们把教师的社会性生活力,首先归结或聚

焦为应对社会关系的活动能力,再归结或聚焦为应对教育关系的活动能力,再归结或聚焦为应对师生关系的活动能力,还可再归结或聚焦为应对课堂教学的活动能力。其实,这只是认识问题的一种线索与方法,并不是以后者排斥前者。但通过这种归结或聚焦,我们似乎更能探明和把握教师社会性生活力的本质内涵。如果在此基础上再作进一步归结或聚焦的话,我们觉得这种师生关系应当是师生生命的共度,生命在场应当是教育的第一要义,也是师生关系真实存在的根本,从中也凸显出教师社会性生活力的有无与高低。就课堂教学而言,“当学生精神不振时,你能否使他们振作?当学生过度兴奋时,你能否使他们归于平静?当学生茫无头绪时,你能否给以启迪?当学生没有信心时,你能否唤起他的力量?你能否从学生的眼睛里读出愿望?你能否听出学生回答中的创造?你能否觉察出学生细微的进步和变化?你能否让学生自己明白错误?你能否用不同的语言方式让学生感受关注?你能否使学生觉得你的精神脉搏与他们一起欢跳?你能否让学生的争论擦出思维的火花?你能否使学生在课堂上学会合作,感受和谐的欢愉、发现的惊喜?……”^[5]教师应对课堂教学出现的不同情况的活动能力,特别是在其中的种种差异性表现,实际上就是教师社会性生活力的集中表现,或者说是教师角色生活力、职业生活力和教育生活力的表现。其实,无论从哪个层次和方面而言,教师的一切活动必须指向学生或者说为了学生,这就使得以上所述之间具有了指向的一致性和目的的趋同性。据此,教师的社会性生活力的意义也就更加深刻与持久。

三、教师的文化性生活力

教师的文化性生活力是指教师作为一个知识分子在生存与发展过程中不断彰显和突出其文化要义、精神因子、情意元素和美学韵味的活动能力。这是教师生活力在自我精神层面的再造重生与升级换代。有学者认为,“人的文化性是指人的生存活动的社会精神性特点,正如人的自然性是人的生存活动的物质性特点一样。人的文化性的发展,是以人类生存活动的内容不断从物质性向精神性方面转化,而生存活动的形式不断从个体性向社会性方面转化为特征的。”^[6]教师作为人,其文化性当然也就具有这样的属性与特点。正因为如此,教师的文化性生活力就不仅是对其自然

性、社会性生活力的继承与链接,而且是对其自然性、社会性生活力的转化与超越。在这样一种“起承转合”的互动中,我们必须注意的是,没有前者就没有后者,但是有了前者却不一定有后者。而在教师生活力的体系中,后者的持续在场与发扬光大,将越来越成为教师生活力得以更好地放大功能和发挥效用的重要元素和活力因子。由此,教师的文化性生活力的重要意义与价值也就更加凸显。

教师的文化性生活力在彰显和突出其文化要义与精神因子的过程中必然会伴随着创造性与享受性。从这一意义说,教师生活力也就是一种创造性与享受性的生活力,是教师的文化创造与精神享受的对立统一。一个教师一旦具有了这种文化性生活力,他就能够在创造中享受,在享受中创造,创造也就成为其享受教育的一种特殊方式与基本路径。其实,雅斯贝尔早就说过,教育意味着“一棵树摇动另一棵树,一朵云推动另一朵云,一个灵魂唤醒另一个灵魂”。这是一个非常富有诗意的表达。这里的“摇动”“推动”“唤醒”不是靠机械的操作所能完成的,而要靠富有创造的劳动才能实现。而教师的文化性生活力则是教师教育创造性的发源地和原动力。同时也正是这种创造所带来的生命的互动与互助,让教师从中享受到教育的惬意与快乐。这样一种创造与享受,首先表现在教师对教学文本的个性化解读中。教师对教学文本的个性化解读,不仅是一个明了或发现字词表面或潜在意义的过程,同时也是一个唤起或调用教师个体独特体验的过程。在这样一个过程中,教师常常能在文化创造中享受理性发现带来的愉悦与快乐。其次,表现在教育教学互动过程中师生的共同成长与进步。教师创造性的教育劳动,不仅推动和促进着学生的成长与发展,同时也推动和促进着教师自身的完善与提升。没有什么比学生的成长与发展更能使教师快乐,而教师的教育创造,不仅能使其享受创造过程的快乐,也能使其享受创造结果的快乐,因而是多重创造与多重享受的完美统一。而这一切的发生与行进又是以教师的文化性生活力为根基的。

教师的文化性生活力在彰显和突出其情意元素与美学韵味的过程中必然会伴随着自由性与审美性。其实,自由与审美既是工作的追求与境界,也是人生的追求和境界。教师的文化性生活力,正好将“自由”与“审美”“工作”与“人生”这四个

要素有机融合在一起。教师对工作的态度,其中的情意元素与美学韵味,正如刘铁芳先生指出的那样,“我们是靠教育生存,还是为教育而生存”^{[7](P.136)}。如果是前者,所反映和体现的可能就比较偏重教师的自然性生活力;如果是后者,所反映和体现的可能就比较偏重教师的文化性生活力。教师“为教育而生存”的文化性生活力,所获得的不仅是工作上的自由与审美,也是心灵上的自由与审美。这种自由与审美又会帮助教师实现工作与人生境界的提升。我曾写过一篇文章,题目是《教师的学习、工作与生活》,对教师的学习、工作与生活作了如下分析:“从某种意义上说,就教师角色的性质与特点而言,学习是工作的需要,也是工作的过程;学习是生活的方式,也是生活的内容;工作是生活的形态,也是学习的路径。学习、工作与生活好像难以完全并且清楚地区别开来,常常交织融和在一起。”在文章的最后我还写了这样几句话,“我们对教师的学习、工作与生活作如上的链接与融合,并不否定三者的区别与独立,只是强调作为教师如果有这样的理念与思想,我们会从学习、工作与生活中获得更多的乐趣、美感和享受!”^[8]在这里,引用这一段话的目的是想强调,提升教师的文化性生活力,是为了让教师更好地享受教育的乐趣、美感与自由!

教师的自然性生活力最突出的反映和体现,是教师与自然的关系,是教师个体对自然的一种物质性的索取能力,虽然带有明显的利己性与功利性,但又是必须的合乎情理的;教师的社会性生活力最突出的反映和体现,是教师与他人的关系,特别是教师与学生、教师与教师的关系,是教师对社会关系的把控特别是处理各种教育关系的一种能力,带有典型的互惠性与利他性,因而最能凸显教师的教育属性与行业特征;教师的文化性生活力最突出的反映和体现,是教师与自己的关系,是教师对自我的认识以及行为调节进而上升到精神

与灵魂层面的一种能力,带有一定的超越性与务虚性,因而更能彰显教师“人类灵魂工程师”的价值取向与理想追求。教师生活力的自然性、社会性和文化性,反映和体现着教师生活力的不同层次与属性,并不存在好坏优劣的价值判断,因而对于教师生活力构成要素的重要性与必要性来说,都是不可或缺和无可非议的。但是,不可否认的是教师生活力从自然性向社会性、文化性迈进的过程,又是一个螺旋上升的过程。这个过程是长期持久的循序渐进的,但并不排斥个体的跨越性发展与突变性提升。这就是说,我们既不能离开教师生活力的自然性来空谈教师生活力的社会性与文化性,同时也不能拘泥于教师生活力的自然性而停滞不前,因为社会性与文化性才是教师生活力的最根本的属性与特征。

[参 考 文 献]

- [1]陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005.
- [2]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,2009.
- [3]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,1956.
- [4]刘铁芳. 什么是好的教育——学校教育的哲学阐释[M]. 北京:高等教育出版社,2014.
- [5]叶澜. 让课堂焕发生命活力:论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究,1997(9).
- [6]陈安金. 人的自然性和文化性关系辨析[J]. 浙江社会科学,2003(9).
- [7]刘铁芳. 什么是好的教育——学校教育的哲学阐释北京[M]. 北京:高等教育出版社,2014.
- [8]秦德林. 教师的学习、工作与生活[J]. 上海教育科研,2012(1).

(责任编辑 言 者)

国外名校网络公开课对我国大学课堂教学的冲击与重塑^{*}

杨满福

(广西师范学院职教学院, 广西南宁 530001)

[摘要] 世界名校网络公开课的引入是开放教育资源(OER)运动在我国的代表性成果。公开课的发展既是实现教育公平的契机, 又是对本科教学的现实挑战。在与名校教学的全方位对比中, 国内课堂教学的问题凸显。与此同时, 对于迫在眉睫的本科教学改革而言, 名校公开课也给予我们丰富的启示。

[关键词] 名校公开课; 课堂教学; 冲击; 变革

[中图分类号] G642.421 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0106-04

一、引言

在人类社会步入21世纪的第二个10年之后, 从教育史的角度看人类的学习方式正在发生深刻的变化。而对大学本科教学而言, 三个方面的变化无疑将成为学习方式变革的重要推动力。一是移动通讯技术的发展, 使学习者成为一个“连通者”。伴随第三代移动通信技术(3G)的成熟和智能终端的应用普及, 借助移动终端及社交软件, 学习者可与他人、数据库、因特网等信息节点保持连通状态, 并籍此实现即时通讯、搜索查询、人际交互、阅读浏览等功能。简言之, 他们拥有了通向知识的便捷而丰富的管道, 对连通者而言, 所需的信息或知识可以即用即取。举例说来, 对今天的学生而言, 遇到学习问题时可能首选互联网搜索引擎而不是教师, 这正是连通时代反映在学习方式上的细节变化。二是开放教育资源运动的推进, 使优质教育资源成为“公共产品”。当以世界名校网络公开课为代表的优质教育资源免费、丰富、易获取时, E-learning的质量得到了基础性的解决, 网络学习的空间和内容大大扩展。而在学生较多地选择网上学习时, 如何处理课堂学习与网络学习的关系成为一个重大的现实的问题。三是学习

科学的崛起和学习理论的发展, 使学生有理由成为自己学习的真正主人。在学习理论的演进中, 教师正从“讲台上的圣人”的位置跌落, 更多地成为学生学习的引导者、帮助者甚至伙伴。当自主、合作、探究等学习方式受到推崇时, 乏味的独白式讲授的舞台大有倾覆之虞。然而, 当我们把目光转向大学教学的实际时, 长期以来在大学教学中居于中心地位的课堂教学注意到了这种变化吗? 尽管名校公开课及MOOCs有如猛虎来袭^[1], 我们的课堂应在何种向度上做何改变? 当主体意识被唤起和确立时, 大学课堂存在的种种问题也会因为与世界一流的近距离比较而被置于放大镜下。

二、名校公开课的意义再解读

无法否认, 在多元知识价值观的浸润和优质资源共享的便利下, 连通时代的学习者容易是挑剔的顾客而非饥渴的知识容器。世界名校公开课在不少高校引发的逃课潮(逃离课堂)和淘课潮(看名校公开课视频)就印证了这一点。拜时代所赐, 开放教育资源运动使得“不出国门, 免费上名校”成为现实。这是过去无法想象的事情。然而, 值得忧思的是, 许多教育者对名校公开课的认识严重不足。他们认为这或许又是一个技术撑大的

^{*} [基金项目] 广西高校人文社科重点研究基地“广西现代远程教育研究中心”开放课题“大规模网络开放课程(MOOC)的发展及其对广西远程教育的影响”(项目编号:2013ZXBY04)。

[收稿日期] 2015-01-10

[作者简介] 杨满福, 男, 甘肃陇南人, 广西师范学院职教学院副教授, 硕士生导师。

教育泡沫,仍然像许多过去存在过的技术主义教育理想一样随风而逝。一如爱迪生的电影教育、斯金纳的程序教学之梦。事实果如所料吗?穿透理论的迷雾和现实的纷扰,我们有必要对公开课的意义进行再解读。

1. 价值重估:今非昔比

事实上,自2001年麻省理工学院MIT的开放课件(OCW)项目开风气之先,开放教育资源运动起初并未引发国内高等教育的过多关注,也未给高等教育带来实质的冲击。分析其原因,有以下几个方面:一是语言上的障碍。开放课件以英文为主,大大限制了非英语国家学习者的使用。二是形式上的局限。OCW主要提供该门课程的教学资料,如教学内容,教学计划等文字资料。基本不提供学习帮助,对学习者的而言,可利用性低。三是课程门类不全。众所周知,MIT是世界一流的工科学院,网络课程中理工科居多,学生受众面因此大大缩小。然而自网易等门户网站引入名校公开课以来,情况发生了变化。面对公开课的美誉如潮,我们必须从过去的思维惯性中走出来。网易等推出的世界名校公开课之所以反响巨大,并对高等教育发生实质性影响,主要是与过去相比,名校公开课有如下新的特点:第一,课程资源的丰富性。在MIT带动下,众多世界名校全面加入,借此展示形象、提高知名度。课程门类日益齐全,涵盖几乎所有学科,学习者可以各取所需。第二,发展的可持续性。免费的午餐可以吃多久?名校网络公开课能否持续获得经费支持以不断更新课程,推陈出新?名校有何动力持续投入开放资源运动并将优质稀缺资源免费公之于众?对此问题,目前虽不能定论,但公开课作为名校全球品牌战略的一种有效方式,有助于巩固和提升其品牌知名度。正如广告之于商品,在目前看来,各利益相关者仍有足够的理由和丰富的创新模式使得可持续性得到解决。第三,一流的质量水准。在实体大学中,没有大师就没有大学;在虚拟大学这一规律也同样成立。在过去,知名教授或许由于看重知识产权等因素,对公开课心存疑虑,伴随知识产权协定的完善,特别是对学术影响力及学术资本的追求,知名教授们开始踊跃加入公开课。这使得资源的质量得到了根本性的提升。对教授而言,公

开课既是他们展示智慧和个性的舞台,对学生而言,公开课是他们的探索之旅和知识的殿堂。第四,内涵的质变。与过去相比,视频公开课放弃过去网络课程的大而全的形式转而只提供教学视频。对教育者和学习者而言,视频直接或间接传递了名校深层的教育思想、教育理念、教学与学习方式。这事实上将最具核心价值和竞争力的产品作为公共产品推送给大众。这是开放教学资源一种质的变化。从学的角度看,教学视频方便学习者掌握内容、体验过程、启发思维。正是基于对公开课这些特性的分析,我们认为名校有必要对名校公开课进行价值重估。显然,公开课并非是技术放出的烟花,灿烂一时,即归沉寂,而是一种激发高等教育变革的时代催化剂。正是在与其近距离的比较之中,我们自身的不足由此凸显,我们无法对此视而不见。

2. 文化隐忧:洼地效应

毋庸讳言,名校网络公开课加剧了我国高等教育的“洼地效应”。洼地效应在经济上本是指资金也会向交易成本低的地方集中。但此处的洼地效应是指由于在学术研究上西方长期的主导地位 and 学术标准上根深蒂固的西方中心主义,导致了中国这样的后发展国家往往容易成为西方发达国家的知识、文化、价值观的传播洼地。如果国际化是高等教育的发展方向,那么我们所面对的是不对称的国际化。在知识、文化、价值观传播中我们事实上面临几乎只有输入没有输出的窘境。由于美国等发达国家执世界高等教育之牛耳^①,名校公开课毫无疑问地进一步强化了这些名校的世界影响力。更为重要的是,由于缺少自主创新与文化认同,外国名校公开课的风行则更可能使我们丧失对自身传统文化的自信。在此意义上,如果将公开课视为一个新的文化竞技场,我们将很难在这场锦标赛中争金夺银。对教育者而言,面对国外名校公开课的好评如潮,而国内网络精品课程门前冷落时,我们缩小“逆差”的期望任重而道远。值得庆幸的是,教育部在《教育部关于国家精品开放课程建设的实施意见》中,对此有了充分的认知,对原来国家精品课程的建设模式做了若干重要调整。并且明确提出将精品视频公开课作为“增强我国文化软实力和中华文化国际影响力”的

^① 无论在何种权威世界大学排行榜中,美国都拥有的世界百强大学接近50%左右,而前10则占据大多数。

重要方式。然而,在解决语言等文化障碍上,世界名校公开课吸引了大量草根学习者进行汉化工作,队伍日益壮大。但就前期上网的视频公开课看,虽然集中于传统文化领域,但却缺少翻译推介的工作。这容易使国家精品视频公开课成为传统文化自说自唱“执拗的低音”,难以走向世界。

三、对国内本科教学改革的启示

如前所述,世界名校网络公开课带来了新的教学理念、方法、设计。为我们的教学改革提供了丰富镜鉴,以下我们试以两门典型课程作一剖析。哈佛《幸福课》和《公正课》是哈佛最受欢迎课程,也毫无悬念地成为了国内最受欢迎的视频公开课。这个看似平常的事实,包含了丰富的内涵。一般说来,人文类课程往往基于我们对自身及社会的理性思考,容易引发广泛的共鸣,并能产生巨大的社会影响。但这并不足以解释这两门课程大获成功的原因。笔者认为其深层的魅力来自三个方面,一是目标定位与课程的契合性。哈佛大学前校长德里克·博克认为,要对本科教育展开讨论,首先必须理清大学希望达到怎样的目标。在大学应该达到的目标中,表达能力、批判性思维能力、道德推理能力处于核心地位。^{[2](pp.35-48)}应该说,对于大学本科的教育的目标设定,博克既有长期担任校长的观察和思考,也有来自教育研究的丰富实证证据。如一项对美国本科生的调查表明,三分之二的大学新生认为培养个人价值观是大学的根本任务或非常重要的任务。^[3]在目标定位上,这两门课程共同特点是在表达能力、批判性思维及道德推理的教育中渗透了价值观的教育。但这种价值观教育决非道德说教的陈词滥调,或者是“功利的”或“工具的”教育,而是人的教育,主体性养成的教育。在对教育的比较研究上,我们对制度、内容、方法等有形内容容易学习,但“形而上者谓之道,形而下者谓之器”。对西方教学的学习如欲接近本质,教育目标不可不察。正是这个看不到的差别,却很大程度上决定了教育的结果到底会是什么样。当我们的教育与所宣称的目标南辕北辙时,所有人都应该检视目标的合理性。奥尔特加·加塞特对此曾警示说:“一个机构试图给予其不能给予或得到的东西,那么它是虚伪腐化的。”^{[4](p.63)}二是教学内容的创造性。教什么和如何教是教学论永恒的问题,但是在大学里教什么往往只与教师的专长有关,学生的需求

是一个挂在嘴上但没有充分落实到研究和实践的领域。就这二门课程的内容而言,幸福和公正无疑是当代青年人所关心的问题,但是幸福课没有变成庸俗成功学,公正课也没有变成情绪宣泄堂。学者的创见和逻辑的力量使得课程激情而又理性、源自希腊的酒神精神与日神精神体现其中,这正是世界名校的厚重底色。大学教学的内容可以是远离生活世界的抽象概念、原理、问题、结构,也可以是对我们关注的人文问题的富有见地的表达。但更重要的是,老师要以自身的理解触动和引领我们对生活的责任和探究的热情。三是教学法的艺术性。在一定程度上,学生获得多少知识、形成怎样的思维习惯,确实不取决于学生选择了什么课程,而是取决于这门课程是如何讲授的。^{[2](p.29)}在两门最受欢迎课程中,我们再次看到了方法的重要性。一个浅显的例子很能说明这个问题,教学有如烹调,教法如技艺,内容如食材。同样的食材,经大师之手可脍炙人口,也可因制作者的不得其法而难以下咽。当我们的课程菜单日益丰富时,学生到底收获了什么,与教学法关系更紧密。事实上,教师对任何一门学科教学法的精通都必须付诸巨大的努力,而能达到艺术的、创新的境地也是一种综合能力的挑战。就此而论,博耶“教学学术”的价值主张和价值重估无疑具有深刻的洞察力。长期以来大学科研为“道(学)”,教学为“器(术)”的价值定位正是引发教学质量问题的深层原因。

我们无法否认,学术水平和教学能力决定了名校公开课的现实高度。但或许更不能忽略的卓越教学生长的土壤。根据著名的博耶报告和美国教育部的统计数据,长期以来,美国教授中平均每年发表一篇以上论文的教授还不到一半。根据美国教育部的统计,平均每位教师花在教学相关事务上的时间占一半以上,而花在科研上的时间只有不到20%。^{[5](p.26)}尽管科研比教学更能获益,但教学带来的成就感使得多数教授都愿意把时间花在课堂教学上。^[6]也就是说美国名牌大学已经普遍形成了一种“重教文化”。杰出学者投身于教,促成了教学的百花齐放、创意迭出。我们认为,在卓越教学的因果链条上,人的投入是更根本的原因。当然,另外一点也不能不提及,这就是美国高等教育中本科教育的源远流长的危机意识、自我批判精神。尽管拥有一流的本科教学,数十年来

教授和公共知识分子却始终对美国本科教育忧心忡忡。这由其著作的题目可见一斑,如《走向封闭的美国精神》、《废墟中的大学》、《扼杀大学灵魂》、《失去灵魂的卓越》及新近的《回归大学之道》等。这种持续的警醒与自我批判有时甚至言过其实,但却反映了大学在学者心目中的崇高地位。正是在各利益相关者,如政府、公众、教育机构等的关注和压力下,教授也更有可能对自己的教学活动进行持续的反思和创新。

四、站在变革的临界点上

2011年以来,在开放教育领域,世界范围内的创新和投入呈加速涌动之势。特别是在美国,自2011年以来,精英大学和科技创业公司抢滩在线大学已经渐成潮流。其典型有哈佛大学和MIT将联合创建的免费开放大学课程edX项目;斯坦福大学教授Andrew Ng和Daphne Koller创建的Coursera项目、创业公司The Minerva Project挑战常青藤名校的在线哈佛项目等。这些项目在课程设计、学习模式、认证方式等方面都富有创意。在他们看来,开放教育的序幕现在是真正打开之时。显而易见,对学习而言,这场由开放教育资源(OER)运动引发的名校优质资源开放项目迅速抹平了优质教育资源的信息不对称现象。近在咫尺的名校课程是技术与观念发展带给教育公平的现实福音。也正是在这样一个变革的临界点上,我们也对国内大学课堂教学改革滞后的现状感到担忧。在以视频公开课为代表的开放教育资源冲击

之下,平庸的教学将相形见绌。我们的学生,这些习惯了新的声(音频)、光(色彩)、电(富媒体手段)、化(虚拟、仿真等)等富媒体环境的网络原住民,将会逃离这样的课堂。在与一流的比较中,在丰富的机会下,不少大学的本科教学改革将是决定其未来的生存之战。如果说课堂教学的中心地位不会动摇,那么,在名校公开课引入之际,我们有理由重塑我们的课堂。目前看来,由于认识不足和体制牵绊,我们做出的反应还远远不够。

[参考文献]

- [1]李令群. 网易公开课:猛虎来袭[J]. 中国远程教育, 2011(1).
- [2][美]德里克·博克. 回归大学之道:对美国大学本科教育的反思与展望[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2008.
- [3]MacDonald, J. G. Search for meaning on campus [N]. *Boston Globe*, 2005-05-12(4).
- [4][美]奥尔特·加塞特. 大学的使命[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2001.
- [5]Boyer, E. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* [M]. New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- [6]Mooney, C. J. New U. S. Survey assembles a statistical portrait of the American professoriate [N]. *Chronicle of Higher Education*, 1990-02-07(6).

(责任编辑 言者)

以学生为本,建立新型的通识教育课程模式

——以耶鲁大学为例

段 艳

(南京大学教育研究院, 江苏南京 210093)

[摘要] 耶鲁大学通识教育课程改革秉承以学生为本的教育理念,形成了“三大类三技能”的通识教育课程模式。学校注重培养具有批判性思维、具备终身学习能力和终身就业能力的本科生,本文通过文献研究了耶鲁大学通识教育课程模式,为我国大学通识教育课程的改革和实施提供了借鉴。

[关键词] 学生为本; 通识教育; 课程模式; 耶鲁大学

[中图分类号] G642.3 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0110-04

2008年5月11~12日,复旦大学、北京大学、中国人民大学、南京大学、浙江大学联合发起举办了面对时代挑战的大学本科教育改革:“大学通识教育论坛”。这标志着通识教育在我国,已由20世纪90年代初的研究、探索、倡导进入到今天的具体实施阶段了。近年来,各大学纷纷进行通识教育课程改革。但在通识教育课程实践中还存在诸如通识教育课程目标不明确、比例不合理、内容杂乱、授课方式不灵活、管理不规范等问题。

耶鲁大学素来以卓越的本科生教育驰名,而其历久弥新的通识教育课程当首推其功。300多年来,耶鲁大学的通识教育课程虽历经多次改革和发展,但始终坚持其传统的教育理念。其通识教育课程超越特定职业局限,目的就是培养学生终身就业能力。笔者研究了耶鲁大学通识教育的理念和课程模式,为我国大学的通识教育课程实施提供借鉴。

一、通识教育课程的理念与目标

耶鲁大学本科生的通识教育课程主要由耶鲁学院承担。自第22任校长莱文于1993年上任之初对通识教育课程进行大刀阔斧的改革,并于2003年发表了《耶鲁学院教育研究报告》之后,耶鲁大学逐步建立了完善的通识教育课程体系和通

识教育课程模式。耶鲁大学的通识教育课程体系 and 通识教育课程模式秉承了其通识教育的理念即以学生为本,注重培养学生的就业能力,以通识教育的目标为导向,形成了“三大类三技能”的课程模式。

1. 耶鲁大学通识教育理念

耶鲁大学的通识教育,旨在培养学生见多识广的视野和胜任未来职业的能力。通识教育的学习方式将大学作为探索的一个阶段,一个锻炼好奇心的地方,为学生提供激发兴趣和培养能力的机会。大学的首要职责不是在某种既定的职业中训练学生。相反,它的主要目标是给学生提供能够胜任任何职业的知识和技能。这种教育哲学与《1828年耶鲁报告》的内容一致。该报告提出了“训练心智”和“装备心灵”的主张。实践很重要,但前提条件是先要学习如何用各种方式进行批判性地和创造性地思考。^[1]正如耶鲁学院的一位院长所说的那样:我们的期望是,当你离开耶鲁,你不仅获得训练了的头脑,拓宽了的知识和更强的公民意识;你也会更深入地理解学习带来的持久的乐趣。

耶鲁大学使学生通过跨学科的思考和学习,充分释放或挖掘其思想的最大潜能,致力于实现

[收稿日期] 2015-01-06

[作者简介] 段艳,女,山东泰安人,南京大学教育研究院硕士研究生。

通识教育的理念。这种教育的本质不在于学生学习的内容,而在于学习结果,即获得批判地独立思考能力和写作能力、推理能力以及流利地沟通能力,这些能力是从事所有职业的基础。

2. 耶鲁大学通识教育课程的目标

通识教育的目标不是在某种既定的职业中训练学生。相反,它的主要目标是给学生提供能够胜任任何职业的技能。这些技能包括:对世界充满持久的好奇心,并能提出有趣的问题;能够在更大领域的信息内洞察新事物,通过各种各样的渠道,积累相关知识,并能利用深思熟虑的易于识别方式将它挖掘出来;能够对调查主题对象持续地进行严密的分析,还可根据需要,利用多种分析模式;能够联接和整合各种理论和观点,并能从多种角度加以理解;能准确表达出个人观点的能力,能够主动地动员别人的才智,而不是等待别人的指令;能够与他人合作的能力;能够具有团体意识,将个人的力量贡献于更大范围的利益。^[2]

二、通识教育课程的基本结构

耶鲁大学通识教育历经三百多年的改革和发展,课程形式从最初的“自由七艺”必修课,发展为今天成熟的“三大类三技能”模式。为了防止学生的学习偏于狭隘或过于分散,耶鲁大学坚持学习分配和集中相结合的原则。要求前期学习注重合理的多样化的主题和方法,后期学习集中于一门主要专业。此外,耶鲁大学要求所有本科生都要选修培养写作、数理和外语能力的课程,为今后学习和生活创造更多的机会。

1. 三大类课程

耶鲁大学的通识教育课程主要分为三大类:人文艺术类课程(Humanities and Arts)、科学类课程(Sciences)和社会科学类课程(Social Science)。

(1) 人文艺术类课程

人文艺术类的课程在于探索人的思维、感情和努力过程,使学生拥有系统认识过去的伟大成就,提升参与当下生活的能力;探索其他国家的古代和现代文化,使学生洞察到其他国家的文化,批判性认识本国的文化。通过严谨和系统地检验学生身处其中的一切事物的价值和目的,学生可以获得应对许多不同职业的必要准备。这些学科脱离任何特定的应用,但是学习这些学科能够促进学生对人类精神的理解,使其乐在其中,到达人类精神深处,净化人的心灵。

(2) 科学类课程

科学类课程在于使学生获得广义上的科学是什么,已有的科学成就,科学的发展趋势,这也是大学教育的主要内容之一。集中学习一门科学可以培养学生的批判性技能,包括评价专家意见的能力,区分可靠的科学中的诡辩和煽动的能力,意识到科学中已知和未知、可知和不可知的能力。作为一个受过教育的公民,这些都是所必需的能力。同时,理论调查、实验分析和直接动手解决科学学习中产生的问题,促进了新的思维模式的产生。

(3) 社会科学类课程

世界人口快速增长,多样化的文化联系更紧密,有时还会产生冲突。在这样一个时代,学生通过学习社会科学获得的洞察力具有重大意义。

社会科学调查的一个主要领域是国际性和区域性的研究。那些已经受过美国文化教育的学生还应该了解除北美和西欧以外的文化,扩大他们对全球社会的广泛理解。

阶级、性别和种族问题也是社会科学的核心。其测试方法用于测验本国和异国、传统与现代、个人与集体、预测结果和异常结果之间的联系。社会科学理论对人类现象作出了解释,涉及政府和经济社会组织、交际系统、文化习俗、个体心理学。

除了上述三类通识教育课程之外,耶鲁大学的通识教育课程也开始为全球化做准备。耶鲁大学要求所有学生深化外语学习,能够进行跨文化交流。相应的课程形式有海外暑期学习、旅行资助项目,以及三年级学生进行一学期或一学年的海外学分课程学习。^[3]

2. 三大技能

耶鲁大学的通识教育课程注重培养学生的写作能力、数理能力和外语能力,同时对于这三种能力的课程学分也有要求。

(1) 写作能力

良好的写作能力是通识教育的特点之一,也是在大多数学科的高级研究不可或缺的。随着学生写作技能的提高,学生可以扩展知识面,由一个被动的学习者变为为了一个主动的学习者。

耶鲁大学的英语系主要提供训练学生如何清楚地中肯地写作,而其他院系的写作课程强调与本学科相关的写作技巧。在耶鲁大学,有130多门课程,大约40个不同的学术课程,都特别注重写作。专为写作能力而设的这类课程并不一定比其

他课程需要更多的写作任务。相反,他们会提供更多写作上的帮助,包括通过写作发现新的观点,从范文和详细的反馈中学习,在小组评论中写文章。值得注意的是写作要求的学分不能从创意写作的课程中获得(特别是诗歌、小说和剧本创作)也不能用英语以外的其他语言课程代替。

(2) 数理能力

耶鲁大学注重培养学生的数理能力。因为应用定量方法对于许多不同学科都是至关重要的。数学和统计不仅是自然科学和社会科学的基本工具,而且在许多人文学科中,它们也很有用。耶鲁大学认为一个受过教育的人必须具备数理能力,能够使用定量信息,并能提出、理解和评价观点。

在耶鲁大学,定量推理课程主要集中在数学、统计、计算机科学学院。建筑、天文学、化学、经济学、工程、环境研究、地质和地球物理学、全球事务、语言学、分子、细胞和发育生物学、哲学、物理学、政治学、心理学等学科也设有这类课程。

(3) 外语能力

耶鲁大学认为,在21世纪的世界,让学生掌握多种语言知识越来越重要。同时学习语言也一直是通识教育独特的和确定的特征之一。对于本科

生来说学习语言有多种好处,包括增强对语言所起的作用的理解,直接阅读一手资料而不是借助翻译,识别和克服文化隔阂的能力等。

在耶鲁大学,无论其入学时的水平怎样,所有学生都要学习一门外语。学生根据自己的学习准备,要按照学分要求,完成1-3门外语方面的学习课程。学生可以完成一个批准的留学计划代替中级或高级语言的课程。

三、耶鲁大学通识教育课程学分要求

在耶鲁大学,每位本科生每学期需完成4-5门课程,四年内完成36门课程,方可获得文学士学位或理学士学位。^[1]

学生在人文艺术类课程所修的课程学分应不少于2个,科学类课程和社会科学类课程各占2个学分,才能达到要求。学生还必须满足技能需求,培养数理能力的课程占至少2个课程学分,培养写作能力和外语能力的课程占2个课程学分。根据他们的入学考试外语成绩,学生要达到外语能力的要求可以通过选修1-3门课程或通过课程作业的特定组合,也可以申请出国留学。^[1]具体要求详见表1。

表1 耶鲁大学通识教育课程学分要求

年级	学分	具体要求
大一	8	在三个技能(写作、数理和外语)中任选两种技能的课程中修满1个学分
大二	16	每个学科领域(人文艺术类、科学类和社会科学类)的课程至少修满一个学分,每种技能(数理、写作和外语)的课程至少修满1个学分
大三	26	必须完成所有的技能课程要求,数理和写作各须修满2个学分
大四	36	为了毕业能拿到学士学位,在大四结束时,必须完成所有的课程要求:数理和写作技能的课程各须修满2个学分,人文艺术类课程、科学类课程和社会科学类的课程各须修满2个学分(外语除外)。

资料来源:<http://yalecollege.yale.edu/academics/academic-requirements/distributional-requirements-chart>

四、结论和启示

笔者认为,对于我国研究型大学,特别是志在跻身世界一流名校的大学,要提高通识教育课程的质量,应结合学校资源,明确通识教育的教育理念,建设合理的通识教育课程模式,科学地界定课程目标,完善课程设置,调整课程内容。

1. 树立以学生为本的通识教育理念

通识教育课程所反映的基本目标是“人”的培养,其次才是知识与能力的培养。各大高校应该结合自身的办学宗旨,在通识教育理念中要注重

加强学生的公民道德教育,培养其良好的公民素质。引导导学生树立正确的世界观、人生观和价值观,塑造学生的完美人性。同时还要注重培养学生的可持续发展能力,包括学习能力、实践能力、创新能力、理解能力等。

2. 建立完善的通识教育课程模式

通识教育课程的模式主要是指通识教育课程的内容选择和组织。21世纪的本科教育课程更加综合化,现在已很难以一种模式概括通识教育课程。我国大学的通识教育课程应以跨学科的主题联结形式,更多地采用将自由教育和专业学习联

结起来的模式。耶鲁大学的“三大类三技能”的通识教育课程模式为我国的通识教育课程模式提供了借鉴。各大高校要结合学校的专业特色和教务平台,开发合适的通识教育课程模式。

3. 建立合理的通识教育课程结构

在课程所涉及领域上,我国大学通识教育课程应涵盖主要的学科领域,同时应照顾到各学科之间的平衡。要象耶鲁大学的课程结构一样,涉及到人文艺术类、科学类和社会科学类三大领域的课程,并且对每个领域的课程都有学分上的要求。这样才有利于学生各种能力的培养和综合发展。但是,也要从我国国情出发,不要简单的直接照搬国外大学通识教育课程实施的经验,要做到中西合璧。

[参 考 文 献]

- [1] Yale College. Programs of Study Fall and Spring Terms 2014 - 2015 [EB/OL]. http://www.yale.net/prINTER/bulletin/archivepdffiles/YCPS/YCPS_2014-2015.pdf, 2014 - 11 - 14.
- [2] 高黎. 耶鲁大学通识教育课程的改革与发展[J]. 教育评论, 2012(6).
- [3] Yale College. Report on Yale College Education[EB/OL]. <http://www.yale.edu/about/historicdocuments>, 2014 - 11 - 14.
- [4] Yale College. Distributional - requirements[EB/OL]. <http://yalecollege.yale.edu/academics/academic-requirements/distributional-requirements-chart>, 2014 - 11 - 20.

(责任编辑 言 者)

国内二语教学研究中口语修正式反馈研究述评

吴骏杰

(香港城市大学英文系, 香港 213011)

[摘要] 口语修正式反馈是当今国际二语研究中的焦点话题,近年来也愈发受到国内研究者的重视。通过对2008—2014年中国学术期刊全文数据库CNKI中的60篇核心期刊刊载的研究的回顾与整合,分析了近7年国内相关研究的主要方法与内容,并指出已有研究的不足,为未来的研究发展提出了相应建议。

[关键词] 口语修正式反馈; 述评; 核心期刊; 研究内容; 发展方向

[中图分类号] H319.3 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0114-06

一、引言

自国外二语研究专家 Lyster 和 Ranta (1997) 发表了关于口语修正式反馈的标志性的研究以来^[1], 口语修正式反馈在国外二语教学研究中受到重视并迅速发展。口语或口头的修正式或纠错式或更正性反馈(oral corrective feedback), 总体来说, 是指教师针对语言学习者的口语错误表述作出的反馈^[2]。Ranta 与 Lyster(2007) 进一步将口语修正式反馈大致分为六类^[3], 其中, 重铸或重述(recasts)是教师使用最为广泛也是最受研究者关注的反馈方式。但由于重铸概念的界定在目前二语研究中仍备受争议, 如何定义尚未统一, 在此, 根据 Goo 和 Mackey(2013) 的最新归纳, 将重铸简单定义为“Recasts are more targetlike versions of learners' nontargetlike utterances”^[4]。近年来, 国外二语专家关于此领域话题的综述性文章屡见不鲜, 例如: Ellis(2009)^[5], Goo 和 Mackey(2013)^[3], Lyster, Saito 和 Sato(2013)^[6]等。而国内关于口语修正式反馈的研究自21世纪开始也逐渐成为外语研究的热点问题^[7], 徐锦芬和寇金南(2014)通过检索2000年至2013年来9种国内外语类核心期刊的文献得出, 口语修正式反馈是当今国内课堂互动研究的最核心课题^[8]。同样, 喻红(2014)也指出目前国内外语研究的核心问题之一即为修正

式反馈^[9]。但近年国内外语类核心期刊上多见述评国外口语修正式反馈的研究文献, 却没有专门回顾国内此领域研究的综述, 为了更好地把握国内口语修正式反馈的研究现状与发展方向, 笔者将七年(2008至2014年)内国内学术期刊全文数据库CNKI的核心期刊所刊登的有关口语修正式反馈的文献进行了梳理、分析与总结, 阐述了国内研究人员对于口语修正式反馈所关注的研究方法与焦点, 并对未来发展的方向提出了建议。

二、研究方法

为调查近7年国内关于二语教学中口语修正式反馈研究的特征与内容, 笔者以“口语修正式反馈”、“重铸”、“corrective feedback”、“recast”为关键词, 从中国学术期刊全文数据库CNKI中搜索了2008至2014年间的相关核心期刊文献。经过初步搜索, 余百篇论文涉及相关内容。为了进一步精确范围, 笔者根据口语修正式反馈的定义做了进一步筛选, 将以下几类论文从研究样本中剔除: 其一, 阐述具有学科普遍性特征的课堂反馈机制(如: 胡定荣, 2013^[10]; 王凯, 2011^[11]); 其二, 英语之外其他学科课堂的反馈(如: 白雪、宋健, 2014^[12]; 彭亮、徐文彬, 2013^[13]); 其三, 文章重点并非口语修正式反馈, 只在文中偶尔提及论文(如: 靳洪刚, 2011^[14]); 其四, 英语写作的口语反

[收稿日期] 2014-12-30

[作者简介] 吴骏杰, 男, 江苏常州人, 香港城市大学英文系硕士研究生。

馈(如:杜敏、马茂祥,2013^[15];李勇、邓红霞,2012^[16]),最终选取了60篇核心期刊论文。本文将以此60篇核心期刊论文作为研究对象,具体分析国内口语修正式反馈研究的核心问题。

三、结果分析与讨论

1. 研究方法。经过回顾与整理,笔者将国内口语修正式反馈研究情况进行了总结。参照黄建滨和于书林(2009)对于研究方法的分类^[17],将论文整体分为两类:实证研究与非材料性研究。其中,实证研究包括定量与定性研究,而非材料性研究是指“不以系统采集的材料为基础的研究”,在本研究样本中多指文献回顾研究。根据统计,实证研究约占研究样本的53%,非材料性研究约占47%,两者比例相近。我们可以得出国内近年此课题研究方法的整体趋势是实证研究与非材料性研究并重。但值得注意的是,从2011年至2014年间,口语修正式反馈的非材料性研究比重超过了实证研究,分别为总数的33%和28%。由此可以初步看出,非材料性研究在近年来越来越受到此领域研究者的认可。其可能原因是国内研究人员为了探讨有关重铸的相关争议问题以及引入国外口语修正式反馈研究的最新内容,对此,下文会对此展开阐述。

而在实证研究中,国内近年的定量研究呈现科学性的特征。接近一半的研究采用了前测(pretest)——实验——后测(posttest)——延时后测(delayed posttest)的科学方法,正如Mackey和Gass(2006)所归纳的,此领域大多数研究方法涉及前测、后测与延时测验^[18],通过图片描述、信息差、任务型诊断训练、学习日记等实验活动,利用调查问卷、课堂观察、录音等多种数据收集办法探究修正式反馈效果。值得注意的是,在这些实证研究中,研究者大多采用两到四组对照组来探究修正式反馈,例如:杨红(2011)^[19],陈晓湘、张薇(2008)^[20]与邓跃平(2011)^[21],通过对照组研究,研究者可以更加清晰、科学地对比、总结出不同反馈形式的效果。另外,就数据分析方面,超过80%的定量研究样本使用了SPSS等软件来统计、分析研究数据,其可能原因是当前核心期刊对于论文质量要求的提高以及研究者自身研究素养的提升^[22]。由此,不难看出,近年来此领域的定量研究的科学性程度不断增加。

2. 研究焦点。就研究选取的60篇核心论文来看,近年来国内此领域研究呈现三大焦点。

首先,重铸研究的数量在本样本中占据绝对优势。不管是定量、定性还是非材料性研究,都有关于重铸的研究。其次,关于口语修正式反馈的种类、特征与效果的研究占据了实证研究的半壁江山。研究者通常通过课堂观察、问卷等多种形式,探讨反馈的具体特征与作用。最后,对于国外研究的回顾与评述是非材料性研究的最主要内容。此方向重在引入新概念、讨论争议话题和回顾最新国外研究。下面,笔者就此三大研究焦点分别进行述评。

四、研究内容回顾

1. 重铸研究。重铸在修正式反馈的研究中一直属于热点问题,不管是国内还是国外都受到研究人员的关注,而在就本研究样本中专门阐述重铸的非材料性文章也不在少数。这些研究主要讨论了以下问题。

(1)重铸的概念。就单独讨论重铸概念的文章而言,近年以姚佩芝(2012)为代表^[23],文章阐述了重铸一词如何从母语研究发展至二语习得研究领域,并指出重铸的定义界定存在争议。关于重铸的定义,二语研究人员尚未能得出统一看法,尤其是对于重铸的显性还是隐性特征的争议。针对此问题,姚在文中指出重铸既可呈显性,又可呈隐性,已被大多数研究者认同。重铸概念研究的另一个方面表现为重铸的分类,陈晓湘、张薇(2008)总结了重铸的几种分类^[20],分别为纠错式与非纠错式重铸,整体与部分重铸,简单与复杂重铸。在这样不同研究者有不同的定义的国内外背景下,很难限定一个确切的定义,所以姚佩芝建议应“采用宽泛定义”^[23],即在定义中突出重铸是教师对二语学习者错误表达的重新表达,在此为定义核心的情况下,可以不涉及反馈方式显隐性等争议问题。

(2)重铸与目标语发展的研究。本文回顾的实证研究样本中就有将近三分之一的论文围绕重铸展开,但文中并非单独研究重铸,而是以重铸为主,就某一特殊目标语结构,与其他反馈方式进行对比。根据Lyster和Ranta(2007),除重铸以外的反馈方式还有:明确纠正(explicit correction),提示反馈包括引导(elicitation)元语言知识(metalinguistic clues)要求澄清(clarification requests)与重复(repetition)^[3]。

陈晓湘、张薇(2008)^[20]、邓跃平、张薇(2009)^[24]与刘兴华、张薇(2011)^[25]探究了重铸、

引导这两种修正式反馈方式与一般现在时第三人称单数规则动词习得的关系,总结了重铸、引导的修正式反馈方式都有利于一般现在时第三人称单数规则动词的发展,但重铸“不能作为目标语发展的重要标志”^[20]。张曲和张薇(2010)通过实验分析了重铸、要求澄清以及这两者结合的反馈方式对虚拟语气学习的效果^[26]。类似地,邓跃平(2011)调查了重铸、要求澄清、重铸与要求澄清两者结合的这三种不同条件对于学习者过去时发展的情况^[21]。两项研究均发现,第一,在反馈效果来看,重铸与要求澄清相结合的反馈方式更有利于虚拟语气与过去时的学习,重铸次之,要求澄清效果最低。第二,就学习者对反馈的接纳程度来看,两者结合效果最好,要求澄清仅次其后,而重铸位列第三。另外,杨颖莉、林正军(2012)还就过去时态的学习情况对比了重铸与提示反馈的效果^[27],他们总结出提示反馈在学习过去时方面比重铸更有效。杨颖莉(2013)进一步探究了重铸、提示反馈针对不同水平语言学习者的影响,指出高水平学习者更受益于重铸,相反,低水平者则更受益于提示反馈,因为低水平者更需要较为明确的反馈提示^[28]。根据以上回顾、分析可知,重铸与目标语的发展是当今实证研究的重要部分,但现有研究大多把目光集中于英语过去时与第三人称单数规则动词的习得上,其他目标语结构的发展仍有待进一步探索。

(3)重铸有效性衡量标准与影响因素。衡量重铸有效性的标准与影响重铸有效性的因素是研究重铸的另外两大主题。胡青球(2011)^[29]和李在辉(2011)^[30],得出三种用于测量重铸有效性的可行方法。第一,观察法,观察学习者修正或回应(uptake)的比例。因观察法是在自然课堂环境下进行,也可称为描述性研究。虽然此类方法的操作环境较实验环境更加真实,但也存在其局限性。研究者通常认为学习者回应比例越高,效果越好,但Ellis和Sheen(2006)对此提出了不同意见,他们认为回应不一定代表学生真正的领悟,有可能只是学生的机械重复。第二种,利用测前-即时试验测验-延后测验的方法来判断^[31]。但这种方法因其特殊性,教师只提供给学生实验所需测试的反馈形式,真实课堂中的反馈形式的不确定性在此方法中难以体现。第三种是通过刺激回忆(stimulated recall)来研究“学习者对反馈的感知(perception)或注意(noticing)”^[32]。通过刺激回

忆,帮助研究者更好地了解学生的真实想法,然而,刺激回忆也存在其局限性,因为刺激回忆通常在实验之后的一段时间后进行,所以正如Gass与Mackey(2000)所指出的,研究者无法确保此段时间内,实验者的记忆不受到外界事物影响^{[33](P.85)}。三种方法各有利弊,就如何衡量重铸有效性的问题有待进一步探究。

除此之外,就影响有效性的因素而言,相关研究主要就(1)重铸如何受社会文化因素(如课堂环境、学习气氛、人际冲突)的影响(2)重铸与学习者个人差异,包括年龄、性格、语言水平、学习动机等相关因素进行了讨论。林琼(2013)^[34]与蒲显伟和王凤英(2010)^[32]分别就此两点进行了回顾、总结。

虽然近年来关于重铸的回顾与研究备受重视,但值得注意的是,陈晓湘与张薇(2008)^[20]、李在辉(2011)^[30]总结出国内关于重铸反馈问题的研究仍十分不足,而重铸研究对于国内英语教学研究与实践有着重要意义,因此国内仍需开展更加深入的研究。

2. 反馈类型、特征、效果的研究。在2008—2014年内,有大量研究人员针对口语修正式反馈的种类、特征与作用开展了实证研究,其数量超过了全部实证研究总数的百分之五十。林正军、周沙(2011)依据18节中学英语课堂片段,分析了教师反馈语的类型与特征,发现重铸反馈语出现频率高,并且教师多注重形式反馈,但针对意义的纠错反馈尚有不足^[35]。谢晓燕(2011)对大学英语专业课堂的反馈情况进行了实证研究,发现教师大量使用重铸策略,但很少使用要求澄清的反馈方法,主要有为了按时完成教学安排或以交流机会换取课堂语言点操练机会等原因^[36]。李俊芬(2008)根据Krashen的情感过滤假说,提出了课堂反馈模式,并通过前测——实验——后测的实验方法验证了其有效性^[37]。胡越竹(2009)通过课堂观察与问卷分析对比了英专与非英专英语教师的纠错频率、类型与方法以及英专、非英专学生的相对应看法,总结出教师纠错基本满足学生要求,但纠错方式有待提高,指出了学习者个人因素对于纠错方式也有影响^[38]。针对学习者因素对于纠错的影响的问题,张素敏(2011)通过自建语料库分析了学习者认知与态度对教师话语的影响,归纳出“教师的反馈形式和数量受到了学习者认知情感因素的影响”的结论^[39]。

3. 国外修正式反馈研究回顾。回顾、讨论国外学者对于修正式反馈的研究是国内此领域的重要方向之一。卫澜(2013)回顾了修正式反馈研究的几个基本问题^[40]。首先,修正式反馈是否有用。通过回顾 Mackey, Long, Spada 以及 Swain 等人的研究,得出了口语反馈对二语发展具有促进作用的结论。同样,余美根(2011)也根据国外专家的理论及过往研究,指出了口语纠错无效论的理论与方法论的缺陷,认为口语反馈有利于语言学习^[41]。其次,何时纠错也是至今研究者们未能统一的问题之一,但大多数研究者认同:在关注焦点不是语言准确度的口语活动中,尽量不应即时改正学习者的所有口头错误。第三,关于何种错误需要纠正,卫澜(2013)总结出虽然没有一致答案,但句法、词汇、语音方面的错误是需要教师们格外注意的^[40]。第四,关于纠错的方法,高丽新、朱丹和王敬侠(2008)^[42],杨颖莉(2012)^[43],卫澜(2013)^[40]对此进行了回顾,指出至少存在六种反馈方式,并提出 Lyster 对于纠正总结地较为系统、全面,研究者们应该对 Lyster 的文献加以研究。祖晓梅(2014)还回顾了不同反馈方式,哪种更为有效,得出了以下结论:关于哪种反馈方式更有效没有统一结果,但可以确定的是显性反馈比隐性反馈更有效,而有效程度也受语言结构、学习者差异等因素影响^[44]。

综上所述,不难看出,近年来国内关于口语修正式反馈研究多样,通过对比国外此领域权威学者的文献(Ellis, 2009^[5]; Ellis & Sheen, 2006^[31]; Lyster, Saito & Sato, 2013^[6]),笔者发现国内关于修正式反馈研究方向大致与国外相同,主要集中在:重铸研究、修正式反馈的一般性研究与文献述评。首先,重铸备受研究者的关注,就其定义、有效性、影响有效性的因素、重铸与其他反馈方式比较等问题展开了详细的探究。其次,修正式反馈的类型、特征、作用、应何时修改错误、怎么修改错误、修改哪些错误等基本但受到争议的问题仍然是实证研究的重点问题。最后,回顾与评价国外已有研究的期刊文献是帮助国内研究人员了解时下研究热点的有力工具,所以近年来,此方向的非材料性研究的数量呈现明显上升趋势。

五、现有研究存在的问题及未来研究建议

1. 研究数量与深度仍需要进一步发展。正如上文提及,重铸研究在国内二语研究领域仍

需加大研究力度,与此同时,除重铸之外的其他反馈方式对二语学习的效果研究未受到足够的重视^[8],特别是从学习者角度探究重铸与重复这两种反馈方式的差别,需要更进一步探究^[45]。并且,虽然近年来国内对于反馈与学习者因素(如:年龄、情感态度等)或与目标语不同语言结构的发展的关系都有了相关研究,但正如 Lyster(2013)所提出的,未来此领域的研究应该将学习者因素、目标语语言结构发展、不同反馈类型等多种因素结合,进行多层次分析(multidimensional analyses),深入探究多种因素如何相互影响、作用^[46]。

其次,口语纠正研究中同伴修正(peer correction)及自我修正(self-correction)的研究尚且不足,在研究样本中,仅高瑞阔、唐胜虹(2014)^[47]与王晓燕、王俊菊(2014)^[48]涉及相关内容。Lyster(2013)总结到从社会文化理论、外语教学等角度来看,学习者自己发现、修正错误是学习者语言发展的重要环节^[6]。Ellis(2009)也通过回顾已有研究得出结论^[5]:学习者自我修正对于二语习得有积极作用,但同时存在一些问题,例如:学习者心理上更依赖于教师修正错误,不愿意自我修正;学习者的自我修正更多情况下只是纠正失误(mistake),而不是错误(error),因为学习者必须自身具备足够语法结构知识才能准确修改错误等等。Ellis 建议在纠正错误时或许可以采取双轨制,即首先鼓励学生自我或同伴修正,如果超出能力范畴,教师即时提供修正式反馈。此外,关于应该是教师还是学生来修改二语口头错误的问题仍没有得出结论,同伴及自我修正反馈研究仍然需要更多的研究者进行研究^[6]。

2. 研究广度不够,有待拓展。2008年至2014年间,国内主要集中在反馈类型与作用,以及重铸技巧的研究上,但着眼于教师与学生就口语修正式反馈的认知、态度或看法(beliefs/perceptions/cognition)的研究涉足甚少,然而,此类研究当下正是国外研究的热点之一。在本研究对象中,施光与刘学惠(2008)^[49]通过问卷、课堂观察与访谈法,对6名英语教师与240名学生各自的纠错看法进行了对比研究,发现教师与学生在具体的反馈方法与其效果上存在着认知差异。除此之外,近年来鲜有相关的研究。

对此,笔者基于 Borg(2003)对教师认知研究的分类,总结了当前国内可以参考国外进行探究的几个具体角度^[50]:第一,实习教师(pre-service/

novice teacher)或师范生或新教师对口语反馈认知的研究(如:Baleghizadeh & Rezaei, 2010)^[51];第二,新教师与有经验教师关于口语反馈的认知对比(如:Farrokhi, 2011)^[52];第三,从实习教师到在职教师关于口语修正式反馈认知的发展与转变(如:Junqueira & Kim, 2013)^[53];第四,教师关于反馈的认知与实际课堂操作的对比研究(如:Roothoof, 2014)^[54];第五,教师与学习者对于口语修正式反馈的认知比较(如:Mackey *et al.*, 2007)^[55];第六,不同文化背景下,不同教师对于口语反馈的认知对比(如:Schulz, 2001)等方向^[56]。其中,第四与第五方向的相关研究不仅在国内,在国外也十分匮乏^[57]。所以,未来国内就教师与学生认知与态度角度着手研究口语的修正式反馈仍有巨大发展空间^{[8][45]}。

通过对国内2008至2014年核心期刊文献所刊登的口语修正式反馈研究的回顾、分析来看,此话题在国内越来越受关注,研究的整体方向也基本与国外相似,科学的研究方法已经基本形成。然而,国内此领域仍然有较大的研究空间,特别是在教师与学生对于口语纠正式反馈的认知的研究涉足甚少,国外就此方向的研究已有不少,但研究背景大多是西方二语课堂,所以在中国外语课堂的背景下,这个问题仍然需要研究者们进行深入探讨与研究。

[参 考 文 献]

- [1] Lyster, R., & Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake [J]. *Studies in second language acquisition*, 1997(19).
- [2] Ellis, R. Researching the effects of form - focussed instruction on L2 acquisition [J]. *AILA Review*, 2006(19).
- [3] Ranta, L., & Lyster, R. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness - practice - feedback sequence. In R. DeKeyser (Eds.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* [M]. New York: Cambridge University Press, 2007.
- [4] Goo, J., & Mackey, A. The case against the case against recasts [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2013(35).
- [5] Ellis, R. Corrective feedback and teacher development [J]. *L2 Journal*, 2009(1).
- [6] Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. Oral corrective feedback in second language classrooms [J].

- Language Teaching*, 2013(46).
- [7] 杨连瑞, 刘静, 李旭奎, 陈颖. 中国二语习得研究:现状与进展——首届中国二语习得研究高层论坛述要 [J]. *中国外语*, 2012(4)
- [8] 徐锦芬, 寇金南. 基于词频的国内课堂互动研究热点及趋势分析 [J]. *解放军外国语学院学报*, 2014(3).
- [9] 喻红. 二语习得互动分析:核心问题与发展方向 [J]. *外国语文*, 2014(2).
- [10] 胡定荣. 课堂反馈的学习理论视角与综合分类 [J]. *上海教育科研*, 2013(3).
- [11] 王凯. 反馈何以有效:对当前课堂教学评价的新思考 [J]. *教育科学*, 2011(3).
- [12] 白雪, 宋健. 优质地理课堂中的师生互动研究与分析 [J]. *学周刊 a 版*, 2014(28).
- [13] 彭亮, 徐文彬. 小学数学教师话语有效性研究 [J]. *教育理论与实践*, 2013(11).
- [14] 靳洪刚. 现代语言教学的十大原则 [J]. *世界汉语教学*, 2011(1).
- [15] 杜敏, 马茂祥. 写作反馈类型对非英语专业大学生语法精确度的影响 [J]. *外国语文:四川外语学院学报*, 2013(1).
- [16] 李勇, 邓红霞. 教师书面修正性反馈对英语写作复杂度的影响 [J]. *外语研究*, 2012(2).
- [17] 黄建滨, 于书林. 国内英语写作研究述评 [J]. *中国外语*, 2009(4).
- [18] Mackey, A., & Gass, S. Pushing the methodological boundaries in interaction research: An introduction to the special issue [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2006(28).
- [19] 杨红. 输入方式、修正后输出与二语习得 [J]. *外国语文:四川外语学院学报*, 2011(5).
- [20] 陈晓湘, 张薇. 修正后输出对目标语发展的作用 [J]. *外语教学与研究*, 2008(4).
- [21] 邓跃平. 重述和澄清要求与儿童外语发展 [J]. *外国语文:四川外语学院学报*, 2011(5).
- [22] 韩佳颖, 于书林, 陈伟. 国内英语听力研究十年整合:回顾与展望 [J]. *北京第二外国语学院学报*, 2012(6).
- [23] 姚佩芝. 再论二语研究中的“重铸”定义 [J]. *外语学刊*, 2012(6).
- [24] 邓跃平, 张薇. 任务型交互活动中的修正性反馈与目标语发展 [J]. *外语教学*, 2009(6).
- [25] 刘学华, 张薇. 修正性反馈引发的注意对中国学习者目标语发展的作用 [J]. *外语与外语教学*, 2011(3).
- [26] 张曲, 张薇. 修正性反馈与中国大学生英语虚拟语气学习效果的研究 [J]. *外语界*, 2010(6).
- [27] 杨颖莉, 林正军. 重述与提示反馈对英语过去式习得作用的研究 [J]. *外语与外语教学*, 2012(2).

- [28] 杨颖莉. 反馈对不同语言水平学习者目标语发展作用的实证研究[J]. 外语教学, 2013(3).
- [29] 胡青球. 国外二语/外语课堂教师重铸式反馈研究综述[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3).
- [30] 李在辉. 重铸式反馈外语教学中的研究评述[J]. 外国语文: 四川外语学院学报, 2011(3).
- [31] Ellis, R., & Sheen, Y. Reexamining the role of recasts in second language acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2006(28).
- [32] 蒲显伟, 王凤英. 二语交互活动中重铸式反馈的有效性——国外十年研究回顾、思考与展望[J]. 外语教学理论与实践, 2010(3).
- [33] Gass, S., & Mackey, A. *Stimulated recall methodology in second language research* [M]. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- [34] 林琼. 重铸有效性研究述评[J]. 外国语文, 2013(3).
- [35] 林正军, 周沙. 中学英语课堂教师反馈语的类型与特征研究[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3).
- [36] 谢晓燕. 大学英语专业课堂教师反馈研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2011(2).
- [37] 李俊芬. 大学英语教学中有效教师反馈策略模式初探[J]. 外语教学理论与实践, 2008(1).
- [38] 胡越竹. 课堂纠错: 教师行为与学生需求的对比研究[J]. 外语教学理论与实践, 2009(1).
- [39] 张素敏. 学习者因素对教师话语的影响作用分析——基于自建语料的个案研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2011(3).
- [40] 卫澜. 更正性反馈研究综述[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2013(S1).
- [41] 余美根. 论口语形式纠错无效论的缺陷[J]. 现代外语, 2011(1).
- [42] 高丽新, 朱丹, 王敬侠. 教师纠正反馈语的类型及作用分析[J]. 东北大学学报(社会科学版), 2008(2).
- [43] 杨颖莉. 国外二语课堂反馈研究回溯[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2012(7).
- [44] 祖晓梅. 纠错反馈对二语习得的作用研究述评[J]. 语言教学与研究, 2014(5).
- [45] Russell, V. Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today [J]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2009(1).
- [46] Lyster, R. In *The encyclopedia of applied linguistics* [EB/OL]. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1028/abstract?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>, 2012.
- [47] 高瑞阔, 唐胜虹. 中国大学生的英语学习同伴资源运用状况调查[J]. 现代外语, 2014(5).
- [48] 王晓燕, 王俊菊. 外语环境下同伴他启修正研究[J]. 现代外语, 2014(2).
- [49] 施光, 刘学惠. EFL 教学中的纠错——教师与学生的看法与纠错效果的关系[J]. 外语教学理论与实践, 2008(2).
- [50] Borg, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do [J]. *Language teaching*, 2003(2).
- [51] Baleghizadeh, S., & Rezaei, S. Pre-service teacher cognition on corrective feedback: A case study [J]. *Journal of Technology of Education*, 2011(4).
- [52] Farrokhi, F., Rahimpour, M., & Papi, Z. Incidental focus on form techniques in Iranian EFL classrooms: a comparison between expert and novice teachers [J]. *World journal of Education*, 2011(1).
- [53] Junqueira, L., & Kim, Y. Exploring the Relationship Between Training, Beliefs, and Teachers' Corrective Feedback Practices: A Case Study of a Novice and an Experienced ESL Teacher [J]. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 2013(2).
- [54] Roothoof, H. The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs [J]. *System*, 2014(46).
- [55] Mackey, A., Al-Khalil, M., Atanassova, G., Hama, M., Logan-Terry, A., & Nakatsukasa, K. Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom [J]. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 2007(1).
- [56] Schulz, R. A. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA - Colombia [J]. *The Modern Language Journal*, 2001(2).
- [57] Basturkmen, H. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices [J]. *System*, 2012(2).

(责任编辑 南山)

跨文化视域下的英语课程群模式探索^{*}

陈白颖

(浙江树人大学外国语学院, 浙江杭州 310015)

[摘要] 科学合理地构建应用型人才培养的课程体系,把有内在联系的课程组建成群,对专业人才培养效率的提高具有重要意义。跨文化主义对课程群建设的现实意义,英语专业建设要从实际出发,积极打造交际能力与跨文化能力并重、人文素养与应用能力共发展、课程规划与学生成长相结合的课程体系,通过课程群之间的相互合作来提高学生的跨文化交际能力。

[关键词] 跨文化交际能力; 跨文化主义; 英语专业课程群

[中图分类号] H319.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2015)02-0120-04

一、引言

随着社会的发展,英语专业优势逐渐减小,英语专业毕业生的就业市场萎缩,纯粹语言型或文学型的英语人才已不能适应社会需要。人们逐渐意识到:无论是从语言、文化与交际理论出发,还是从系列课程教学的现状出发,英语教学改革都势在必行。2000年,《高等学校英语专业英语教学大纲》把培养跨文化交际能力正式列为大学专业英语教学目标体系,如何实现这一目标成为英语教学改革的重点课题。而课程是实现人才目标的重要载体,在人才培养体系中发挥着重要的作用。英语教育规划者不但要从课程的设置、内容、结构、课时分配、评价方式等各方面寻求与人才培养目标相符的课程体系,更应树立立体思维和整体观念,通过组建课程群来提高教学的效率和效益、减少课程设置间的重复、加强课程间的联系,使课程设置紧密相关,有序合理。

二、跨文化交际能力本位

“跨文化交际”概念由美国文化人类学家爱德华霍尔首次使用,其内涵通过“文化就是交流,交流就是文化”的命题得到了阐发。而国内外研究跨文化交际能力的学者来自人类学、心理学、社会

学、语言学、教育学等不同学科领域。在国外外语教育领域中,英国学者 Byram 的跨文化交际能力模型指出,跨文化交际能力包括语言能力、社会语言能力、语篇能力和跨文化能力四个子能力,其中跨文化能力又包括技能(解释/关联技能、发现/互动技能)、知识、态度和批判性文化意识四个要素。国内外语教育领域颇具影响力的跨文化交际能力模型由文秋芳教授提出。她认为跨文化交际能力包括交际能力和跨文化能力两个部分,其中交际能力包括语言能力、语用能力和策略能力三个子能力,跨文化能力包括对文化差异的敏感性、对文化差异的宽容性和处理文化差异的灵活性三个层次。

基于以上两种模型的分析与比较,我们可以把学生的跨文化交际能力模型归纳为交际能力和跨文化能力两个部分,其中交际能力涵盖语言能力、社会语言能力、语篇能力和策略能力四个子能力,跨文化能力则涵盖态度、知识与意识、技能和三个部分。在这个模型中,交际能力侧重英语语言能力培养,跨文化能力侧重情感因素(态度)、行为因素(技能)和认知因素(知识和意识)发展。这两个部分又是相互联系的:情感因素、行为因素和认知因素能够帮助交际者更加积极主动地进行

* [基金项目] 浙江树人大学教改课题“文化间性视域下的英语课程群教学模式探索”(项目编号:2014JA2015)。

[收稿日期] 2014-12-20

[作者简介] 陈白颖,女,浙江杭州人,浙江树人大学外国语学院副教授。

跨文化交际,从而促进外语语言运用能力发展;外语语言运用能力则能够帮助交际者在跨文化交际活动中表现得更为自信和得体,从而促进跨文化能力提高。^[1]

以跨文化交际能力为本位来寻求英语课程改革的出路,笔者认为教育规划者应特别关注英语课程之间的联系,在大课程框架体系中培养学生的各项能力素质,使之达到渐次发展的目的。当前,重知识轻能力的倾向已被逐渐抛弃和纠正,能力的培养受到了前所未有的重视。但我国的英语专业系列课程教学模式仍偏重于“语言(英语)工具性”,实践教学比较薄弱、中西互动不足、人文涵养贫乏。这趋使我们把能力各项要求具体到各门课程,并通过课程群的合力来构建比较完善的专业知识结构。从跨文化的本质而言,英语教育的能力培养还必须积极探索语言文化“输入”与“输出”合理平衡的法则。

三、跨文化主义

英国社会学家吉登斯曾指出,全球化是内化与外化两极逐渐相联的过程。换言之,全球化与个性化两股力量正彼此相互推拉、不断调整,以寻求人类社会的整合与健全的未来。在全球化不断缩小的时空环境下缺失自我身份,则可能造成被紊乱与易变控制的危险的全球文化。^{[2](P.71)}有鉴于此,对于新时代背景下的英语培养模式设计,我们要关注学生对英语语言与文化的理解,也要兼顾汉文化融入世界主流文化(共性)与彰显文化特征(个性)两个层面的身份需求,在缓解强势(英语)文化冲击的前提下,推进本土文化的国际影响。对此,跨文化主义(文化间性主义)关照下的课程群教改模式对学生未来顺畅且有尊严地交流,进而应对我国英语教育顽症并缩小专业培养与社会需求的差距存在着现实意义。

根据维基百科,跨文化主义(Interculturalism)指的是对跨文化对话的支持及对文化内自我隔离趋势的挑战。在对文化异同认知的基础上,它强调要跨越被动接受多元文化差异的束缚,推进文化间的对话与互动。为此,它寻求世间事物的共性,并提倡不可通译基础上世界文化的和谐与共同发展。较之于多元文化主义(multiculturalism),跨文化主义不挑战强势但强调共赢,其视域关照下的跨文化交际更有利于文化间对话的展开。2005年,联合国教育科学文化组织就在其颁布的

《保护和促进文化表现形式多样性公约》中支持文化间性主义的主张。^[3]此后,德国、英国、加拿大等多个国家的学界、业界及政界人世都以不同的方式表达了对跨文化主义的认可。值得一提的是,随着英语国际化通用语地位的稳固,英语教学的目标也由 a native speaker 转变为 an intercultural person。基于 native speaker 的交际法不再被推崇,英语教学的重心也转向学习者跨文化交际能力的提升,跨文化交际语言教学风生水起。它要求英语教育者在深入思考语言及语言教学的性质与作用的基础上,帮助学习者跨越语言与文化阻碍并进入统一与多样新世界的“跨文化空间”。诚然,我们要培养的英语人才不只是既定文化的接受者,还是未来文化的积极创造者与主动建构者。在学生未来的跨文化交往中,保留和传播本国文化,同时尊重和接纳异国文化将成为他们在新形势下迎接挑战并自信生活的基础。跨文化视域关照下的课程群教学模式有利于推进中西文化的对话与融合,也有利于兼具国际视野和本土情怀的高素质英语人才的培养。

四、跨文化视域下的英语课程群组化

跨文化主义不刻意区别与划分文化,它融会贯通,通过文化共性来推进文化间的互动。在其视域关照下,我们提出以跨文化交际能力为本位的课程群建设方案,在关注学生英语能力的同时,强调他们的文化精神。课程群的划分首先需要充分考虑课程的性质。对于英语教学,技能课程是打好英语专业人才基本功的关键。扎实的语言基本功是外语人才的看家本领及安身立命之本,英语专业毕业生的总体质量在很大程度上也取决于英语专业技能课的质量。从2010年浙江树人大学外国语学院学生对课程的认可度情况调查结果来看:学生认为收获最大的也是英语技能课程。而从专业课程来看,选择“英语翻译课程”与“文化相关课程”的学生最多,这说明学生对一些语言实践性强与文化素养的课程兴趣较高。见表1。

从社会需求的角度分析,2010年浙江树人大学的就业单位外语类人才需求调查结果显示,企业注重学生的交际能力,也特别关注英语相关的考级证书与外语的综合应用能力。见表2。

表1 学生对课程认可度调查

课程类别	频数	有效	累积
		百分比 %	百分比 %
语言学相关课程	35	8.8	8.8
文学相关课程	46	11.6	20.4
英语笔译与口译课程	78	19.6	40.1
培养英语技能的课程	139	35.0	75.1
文化相关课程	77	19.4	94.4
英语教学法课程	15	3.8	98.2
现有课程很完善,无需增加	7	1.8	100.0

表2 企业对招聘的外语人才的语言水平判断标准及其比率

判断标准	比率 (%)
主要看是否有良好的会话、交际能力	65.9
主要看外语证书	50.4
主要看外语综合应用能力	47.6
主要看是否有扎实的外语应用文写作能力	10.8
其他能力	8.0
主要看在校期间的成绩单	4.2

鉴于此,我们将课程集结在一个大的框架体系中,实现各个要素的优化组合。我们参照跨文化交际能力模型并结合课程的性质,把英语专业课程分为交际能力与跨文化能力课程体系,以期达成优化学生知识结构和能力结构之目的。在此期间,我们关注学生的成长与未来发展,注重教育与职业的联系。按照这一思路,交际能力课程群侧重于培养学生的语言输入与输出能力,跨文化能力课程群则侧重于培养学生的人文素养及分析和解决问题的能力。一方面,我们强调课程群之间的联系。另一方面,我们把各组课程群内具有密切相关相承或互补的几门课程组合成为有机整体,构建组内课程群。以此来优化英语课程体系,并打破以往“泾渭分明,互不关联”的课程格局。课程群的详细设置情况见表3。

1. 交际能力课程群

交际能力课程群旨在培养学生“听、说、读、写”四项技能。在这一课程群中,具有密切相关性的几门课程组成组内课程群,以“输出带动输入”为原则进行内容相互关联的课程间的渗透和融合。

听说课程:以语言表达带动听力理解。作为人们交流的基本手段,听与说的合作十分重要。听力本应是口语的基础,口语又是听力的延伸和输出实践,两者相辅相成。听说结合能帮助学生逐渐形成内在化的目的语言体系。我们尝试进行听说课程的合并,以与实际关联度大的说的任务驱动大量的由学生自主完成的课外听力输入。

读写课程:以写作课程带动阅读等技能。将写作课程与阅读课程相结合,以写作输出带动阅读等其它语言输入技能同步发展。在基础阶段,通过写作学习语法,促使学生将语法知识转化为语法能力。改变语法教学的“投入大于产出”的现状。在中级阶段,开设中级写作与应用文写作,进一步发展写作能力。在教学中将读写相结合,以写作技能带动“阅读技能”的提高。比如,在写作前布置阅读任务或写作主题的简单调研,使课堂学习延伸到课外,也促使学生在课外进行有目的的阅读。在高级阶段开设论文写作课程,使写作课程最终服务于创造性的输出活动^[4]。

交际能力课程群建设要从实际出发,关注学习者在语言中的成长以及生命与语言的双向建构。跨文化视域关照下的听说、读写课程群建设能激发学习者商讨中西方差异进而跨越语言与文化屏障的意向,也有利于推进学生知识向能力的转化,对其语言能力、社会语言能力、语篇能力、甚至是策略能力的发展均有助益。

2. 跨文化能力课程群

根据课程的性质,跨文化能力课程群又可分为人文素质课程群与应用课程课程群。前者主要包括中文学、语言、文化等专业知识,如中西方文化、跨文化交际等,它们对于提高学生的人文素养有着潜在的作用。后者主要包括相关专业课程,如经贸,旅游,商务,法律等,和翻译课程群。其中,专业知识课程群以培养学生的应用能力为主。这类课程群的建设以英语为依托,以社会需求为导向,课程之间的内容关联度相对较弱;而翻译的教学应贯穿于整个四年本科教育的全过程。它不但涵盖通识教育以及双语知识与技能,还包涵了专业知识、技能以及实践教育。为此,我们要重新设计相互关联的翻译课程,完成课程间的整合与互补,从而达到“整体大于部分之和”的效果。

以上两类组内课程群相辅相成,体现了学生跨文化能力由认知、情感过渡到行为的互动与循环。人文素质课程群要侧重于提高学生获取知识

与批判性思维的能力,引导学生在分析问题的同时,提出建设性见解;应用课程课程群则重点关注学生运用知识来分析与解决问题,进而培养其创新能力。跨文化视域下的跨文化能力课程群的建设以“中西文化融合、智慧人格并重”为宗旨,努力实现英语教育从主体性向主体间性的跨越;这要求我们在教学过程中同时关注本土与目标语言与文化,并加强专业课程知识的现实运用。与之相

应,学习者要在中西语言与文化的认知、行为及人际交往的双重影响下形成批判性文化意识,并以此来提高跨文化能力。我们可以通过教学方法上的改革与创新来实现这些目标。如:创建网络自主学习平台或聘用行业(职场)人员进行有针对性的主题演讲,来开阔学生的知识面;采用启发式、项目式的教学方法,来鼓励学生参加第二课堂与社会实践活动,进而培养学生的实践能力等。

表3 跨文化视域下的英语课程群教学模式

	组内课程群	涉及课程	课程设置	侧重能力
交际能力课程群	听说课程群	语音、听力、口语等	一至四学期	社会语言能力
	读写课程群	语法、阅读、写作等	二至四学期	语篇能力、策略能力
跨文化能力课程群	人文素质课程群	中国文化、英美国家概况、西方文学、跨文化交际等课程	四/五/六学期	跨文化交际能力本位 了解文化知识(认知)形成跨文化意识(情感)提升人文素质 掌握并运用跨文化技能(行为) 理解并传达源语文化知识,掌握口译与笔译技能(认知/情感/行为)
	应用课程课程群	经贸、旅游、商务、法律等类的相关英语专业课程	五/六/七学期	
		翻译类课程:综合英语、外语国家概况及翻译理论与实践系列课程等	一至七学期	

在大课程框架体系中,所有课程都与其他课程发生着横向与纵向的联系。与跨文化交际能力模式相应,跨文化能力课程群建设能够帮助学习者更加积极主动地进行跨文化交际,从而促进英语语言运用能力发展;而交际能力课程群建设能够帮助学习者在跨文化交际活动中表现得更为自信和得体,从而促进跨文化能力提高。

五、结语

英语不仅是工具类课程,也是拓宽知识、了解世界文化的素质教育课程。从学生的成才规划而言,它也是面向未来的课程。跨文化视域下“课程群”的意义就在于站在了中西方文化交融、人格原质和文化建构交融、问题生成和文化对话交融的立场上,关注学习者的跨文化交际能力发展。它不再以单门课程的形式孤立存在,而是从全局出发对课程的互相关照。我们的专业改造要从实际出发,积极创建交际能力与跨文化能力并重、人文素养与应用能力共发展、课程规划与学生成长相

结合的课程体系,通过课程群之间的相互合作来提高学生英语的跨文化交际能力。

[参考文献]

- [1]钟华,白谦慧,樊葳葳. 中国大学生跨文化交际能力自测量表构建的先导研究[J]. 外国语, 2013(3).
- [2]Guo - Ming Chen. A model of global communication competence [A]. In *A Study of Intercultural Communication Competence* [M]. Hong Kong: China Review Academic Publishers Limited, 2010.
- [3]Interculturalism[EB/OL]. (2014 - 04 - 06) [2014 - 08 - 15]. <http://en.wikipedia.org/wiki/Interculturalism>.
- [4]方芳,夏蓓洁. 能力本位、输出驱动与英语专业课程群建设[J]. 山东外语教学, 2010(3).

(责任编辑 南山)

School – running Experience of High – quality Compulsory Education in the Context of Globalization ——Taking the USA, Canada and Australia for Example

CHENG Jin – kuan

(*School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210097, China*)

Abstract: Setting up the rational and scientific school standards is a prerequisite of establishing high – quality schools. Running schools smoothly and expanding the high – quality educational resources and coverage to promote the advanced and balanced development of compulsory education and provide each student with better school education is the vital mission endowed by the era. The compulsory education quality in the USA, Canada and Australia reaches top level in the world, which could serve as an important reference for running a high – quality school. Such factors determine the quality of a school as the school’s human resource situation, curriculum and teaching, school – running conditions and school management system.

Key words: compulsory education; high – quality school; school standards

Influence of the Induction of Incremental Theory on Choosing Theory of Mind

CHEN You – qing ZHANG Yan

(*Institute of Applied Psychology, Hohai University, Nanjing, Jiangsu, 210098, China;*
Feinno Communication Tech, Beijing, 100107, China)

Abstract: The study, through using inductive materials to intervene the tested college students holding entity theory, aims to inspect whether this intervention could influence the entity theorists’ extreme judgment tendency and their difference of trait nature when choosing theory of mind. The main findings are as follows: (1) Induction plays an important role in improving entity theorists’ extreme behavior attribution. Compared with the control group, the induction group takes more objective attitudes toward trait attribution when understanding negative persons’ behavior and uses less “stable trait attribution”; what’s more, the induction group adopts more “external environment attribution” when judging positive traits and does not much stress the impact of “altruism attribution” on behaviors. (2) Induction of implicit personality theory has a certain effect on entity theorists’ choosing theory of mind, but not enough to completely change the influence of trait nature difference on it.

Key words: theory of mind; implicit personality theory; entity theory; incremental theory; nature of traits

Research on Educational Experiences and Reflection of Pre – service Teachers

HUI Jun – song, RAO Cong – man

(*Jiangsu Second Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210013, China;*
Northeast Normal University, Changchun, Jilin, 130024, China)

Abstract: What educational experiences pre – service teachers have in their growth and how they reflect on these experiences is an important issue worth exploring. After analyzing the 30 interviewed pre – service teachers’ conversation via Labov’s discourse analysis model, two parts of educational experiences were identified: one is the on – campus and off – campus experiences at the stage of elementary education; the other is those at the stage of pre – service training. On the basis of these experiences, pre – service teachers think over teachers’ personal knowledge, teaching methods, teachers’ roles and do self – reflection. The results show that pre – service teachers in different grades carry out reflection differently based on the varied types of experiences.

Key words: teacher education; pre – service teachers; experience; reflection

Comparison of Life – education Thought Between Tao Xingzhi and Johann Heinrich Pestalozzi

WU Chun – qin

(*Preschool Education school, Jiangsu Second Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210013, China*)

Abstract: Tao Xingzhi and Johann Heinrich Pestalozzi both proposed the idea of life education, which, on the basis of love as a core ideology, advocates remolding society through life education. On the organizational form of life education, Tao Xingzhi maintained that “society is school”, while Pestalozzi put forward the “family – oriented school”. And on the implementation way of life education, Tao emphasized the “integrity of teaching, learning and practice”, while Pestalozzi stressed the “combination of education and productive labor”. Although Tao Xingzhi was affected by Pestalozzi’ life – education thought, his thought was more systematic.

Key words: Tao Xingzhi; Johann Heinrich Pestalozzi; life education; practice

Impact of Open Online Courses by World – famous Universities on Classroom Teaching in China’s Universities

YANG Man – fu

(*School of Vocational and Technical Education, Guangxi Teachers Education University, Nanning, Guangxi, 530001, China*)

Abstract: The introduction of open online courses by world – famous universities is a representative achievement of the OER (Open Educational Resources) movement in China. The development of open courses is an opportunity for realizing education equality, as well as a real challenge for underground teaching. Compared with the classroom teaching in world – famous universities, there exist some obvious problems in that of China. Meanwhile, in terms of the imminent reform of undergraduate teaching, those open courses give Chinese educators abundant enlightenment.

Key words: open online courses; classroom teaching; impact; reform