

民族师范院校“小学教育学”课程思政的实践路径

杨晓琴¹,白洁²

(1. 甘肃民族师范学院 教育科学系,甘肃合作 747000;

2. 甘肃民族师范学院 外语系,甘肃合作 747000)

摘要:课程思政是高校落实立德树人的重要途径。文章探讨了师范院校“小学教育学”课程思政的意义与目标,在分析当前课程思政教学中存在问题的基础上,针对性地从学校层面创建课程思政建设机制、深挖教学内容中蕴含的思政元素、创新课程思政教学方法、完善课程思政教学评价体系等维度提出师范院校“小学教育学”课程思政的实施路径,以期为民地区小学教育事业发展建设高质量教师队伍提供借鉴。

关键词:民族师范;小学教育学;课程思政;实践路径

中图分类号:G641

文献标志码:A

文章编号:1008-9020(2021)06-062-04

引言

习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上指出:“高校思想政治工作关系高校培养什么样的人、如何培养人以及为谁培养人这个根本问题。做好高校思想政治工作,要用足、用好课堂教学这个主渠道。”^[1]“课程思政”是当前高校贯彻落实全国高校思想政治工作会议精神的重要抓手^[2],专业课课程思政改革是落实习总书记“用好课堂教学这个主渠道”这一要求的重要路径^[3]。

小学教育处于义务教育乃至个体终身教育的基础阶段,具有突出的启蒙性和基础性,小学教师作为个体发展的启蒙者和促进者,必须具备正确的专业理念与高尚的师德修养,做到热爱小学教育事业,担当起引领小学生健康成长的责任。随着全民重视教育程度的提升,社会对小学教师的要求和期望也愈来愈高,师范院校承担着培养未来合格小学教师的历史使命,教育过程中需对专业素养和师德水平同等重视。民族师范院校小学教育专业培养“有良好的思想道德品质,掌握小学教育专业基本

理论、基本知识与基本技能和方法;具有较强的教育教学能力和管理能力,能够扎根民族地区的基层小学教师”^[4]。在小学教育专业教学中实施课程思政有利于将思想政治教育融入专业课程之中,促使学生树立正确的职业理念,成为德才兼备的民族地区小学教师,为民族地区基础教育发展夯基石,在本职工作中践行铸牢民族共同体意识的使命。

二、明确“小学教育学”课程思政的意义与目标

(一)“小学教育学”课程思政的意义

“小学教育学”课程作为师范院校小学教育专业的核心基础课程,在小学教师教师素养形成过程中具有基础性和奠基性作用。课程内容具有以下两个特点:一是课程内容观念先行。课程中的教育目的、教育目标、师生关系、德育教育、课外活动等章节的内容中均包含了教育观、教师观和学生观等基本教育理念,教育教学过程中完全可以将爱国情怀、法纪意识、人际交往规则、爱校爱生、创新意

收稿日期:2021-09-15

基金项目:2021年甘肃省高等学校创新项目“‘互联网+’背景下民族师范院校课程思政实践路径研究”(2021A-145);2021年甘肃民族师范学院教学成果培育项目“民族师范院校小学全科教师‘1-2-3-4’实践育人体系的探索与实践”(GNUNJXCG-PY2101);2021年国家民委高等教育教学改革研究项目“乡村振兴战略下民族师范院校小学教育全科教师培养模式研究与实践”(21101)。

作者简介:杨晓琴(1980—),女,甘肃会宁人,副教授。研究方向:民族基础教育、教师教育。

识等隐性思政内容融合进课程内容。二是课程内容具有基础性。“小学教育学”是小学教育专业的核心基础课程,在所有专业课程中学生对其接触最早,因而对学生的专业素养培养具有首因效应。课程内容的基础性对学生后续的专业学习具有导向性作用:在课程内容的学习掌握过程中,学生能否产生积极情感体验,直接影响其教育素养的养成程度,即能否形成正确的专业认知、专业情感、专业意志进而促成理想的专业行为。总体来说,该课程对处于职前教育阶段小学教师的教育价值观及专业素养的养成起到了重要的支撑作用。

(二)“小学教育学”开展课程思政建设的目标

“小学教育学”课程思政建设的目标是在课堂教学中以“隐性思政”的方式进行思想政治教育,实现专业教育与思想政治教育两者之间的高度融合,达成专业课程与思政课程相向同行的整体协同效应,从而实现以下两个目标:一是推动小学教育专业“立德树人”任务的落实;二是全面培养新时代小学教师专业素养和政治素养。

三、“小学教育学”课程思政的现状

(一)课程教学大纲中缺乏课程思政的整体规划与目标设计

当前,多数师范院校的“小学教育学”课程在设计教学大纲时均有对课程思政的体现,但是思政目标往往是围绕培养小学教师的专业知识和专业能力展开,缺乏对价值观和思想意识的重视。思政课程目标指向大学生科学世界观、人生观、价值观的培养和相关行为养成。专业课程“小学教育学”则更加关注专业知识学习和技能培养。虽然教学内容中包含“爱岗敬业”“为人师表”“关爱学生”等教师职业道德的内容和学生观、教师观等职业素养内容,但在教学过程多是将这部分内容作为知识来传授,缺少对小学教育专业大学生职业情感的强化和养成;在对学生的学业考查中,普遍重视专业知识忽视思想态度情感,导致学生学习以专业知识为导向,“小学教育学”课程思政的目标落实程度低。

(二)缺少多元化、吸引力强的课程思政教学方法

目前,在校大学生基本都是00后,这一代大学生成长在一个网络信息资源极其丰富的社会环境中,知识丰富、头脑灵活、善于表达、对新事物有强烈的好奇心,这些个性特点决定了他们在学习过程中对课程教学内容的呈现方式、教学方法和手段求新求变的诉求,传统的讲授教学方法无法激发大

学生的内在情感体验和学习热情,教学目标达成程度低。要高效达成“小学教育学”课程思政的教学目标,专业课教师需要认真研究大学生的时代特点和学习诉求,想办法激发学生的价值认同感,改变传统的将思政道德教育“挂在嘴上”讲大道理的方法,以学生为本,调动学生主观能动性。教师可以根据当代大学生的学习风格和需求,探索更多适合他们的教学手段与方法,真正实现专业课程与思政课程相向同行的整体协同效应,从而推动小学教育专业“立德树人”任务的落实,全面培养新时代小学教师专业素养和政治素养。

(三)缺少全方位的考核评价体系

“小学教育学”作为小学教育专业的核心基础课,专业课教师对学生的学业考核和评价是比较重视的。考核内容方面,普遍能将知识和技能两方面相结合;考核方式方面,重视将形成性评价和终结性评价相结合,将学生的学习态度、学习过程、学习效果等方面结合起来形成全面的评价结果。但是面对课程思政这一相对较新的考核内容,专业课教师往往觉得缺少恰当的考核办法,表示“立德树人”的教育效果难用量化的指标评价和考量,不知道用什么样的方法和手段去考核内化在人的观念和行为中的道德标准和价值观内容。“小学教育学”课程教学中思政教育与专业知识融合后,科学、全面的评价体系的构建成为专业教师必须直面的难题。

四、“小学教育学”课程思政的实践路径

(一)学校层面创建课程思政建设机制

高校推进课程思政建设要在学校的统一规划和指导之下进行,任何一门课程都不可能靠教师一己之力完成改革建设任务。高校在推动课程思政改革的过程中,在学校层面要建立管理机制,院长主任牵头主抓、教学主任负责落实、教研室配合执行,党总支书记适时督导检查,将课程思政建设落到实处、做细做精。如在全校创建良好的氛围,积极推动和指导帮助各学科教师团队及教师个体提高课程思政建设的能力,搭建平台促进专业课程思政建设,推动学校各院系各专业的课程思政建设工作有序开展,开创“课程门门有思政,教师人人讲育人”的良好局面^[5]。

(二)深挖“小学教育学”课程内容中蕴含的思政元素

专业课教师是实施课程思政的主导者,是专业课程实施的关键^[6]。为实现“小学教育学”专业知

识教育与思想政治教育的高度融合,教育学教师必须不断挖掘“小学教育学”课程既有教学内容中包含和可拓展的思政元素,科学设置“小学教育学”课程思政主题,提升课程思政教学指向性和有效性。依据教学大纲,课程包括十二章教学内容,教师要针对每一章的教学内容,深入挖掘思想政治元素,科学合理设计“小学教育学”课程思政内容(见表1)。例如,在“教育制度”一章教学过程中,可以结合我国教育制度的演变历史,渗透国情教育、爱国主义教育及社会主义核心价值观教育;在教授“小学教学工作”一章内容时,可以融入职业道德教育、职业规划与就业教育;在“小学德育”课程内容教学过程中,可以让学生讨论小学德育原则和方法背后所蕴含的思政原理,使学生树立“先做人、再做事”的价值观,明确“立德树人”的意义所在。专业课程中思政教育内容扩大了课程的价值观内涵,使小学教育专业学生在课堂上掌握教育知识和技能的同时树立个人的“小德”、国家、社会的“大德”。民族师范院校的小学教育专业教师在教学过程中可以从结合教学内容、围绕筑牢民族共同体意识、服务民族地区基础教育三方面灵活拓展思政元素。

表1 “小学教育学”课程思政内容

章节	教学内容	思政内容
第一章	教育及其发展	历史唯物主义教育、科学精神教育
第二章	教育学的产生与发展	中华优秀传统文化教育、文化自信
第三章	教育与社会发展	辩证唯物主义教育、职业规划与就业教育
第四章	教育与人的发展	辩证唯物主义教育、社会责任教育
第五章	学校教育制度	国情教育、爱国主义教育、社会主义核心价值观教育
第六章	教育目的	国情教育、中国特色社会主义教育
第七章	课程	职业精神、国情教育
第八章	小学教学工作	职业道德教育、职业规划、就业教育
第九章	小学教师	职业精神教育、职业规范教育、宪法教育
第十章	小学学生	师德师风教育、法治教育
第十一章	小学德育	爱国主义教育、中华优秀传统文化教育、职业道德教育
第十二章	小学课外活动	集体主义教育、安全教育、师德师风教育

(三)创新“小学教育学”课程思政教学方法

大部分教育学教师能深刻认识到在专业课程中实施课程思政的必要性和价值性,却在教学过程中

囿于原有教学习惯和经验,找不到将专业知识教学与思想政治教育进行融合的有效方法,导致思政教育的效果大打折扣,结合课程内容进行思政教学方法的创新成为教育学教师亟待解决的教学难题。任何一门专业课若要达到知识的有效输入,必须将理论紧密联系实际,讲知识点时穿插社会热点,谈现实问题时追求理论解读,这样的课程思政也才能真正入耳入脑入心^[9]。“小学教育学”课程思政教学中,教师可以将问题引导法、情境模拟法、案例分析法、小组讨论法、见习观摩法等方法与讲授法相结合,灵活运用自如转换,激发学生学习热情,引起学生情感共鸣,一点一滴渗透价值观念,实现课程思政教学目标。

1. 案例分析法。学习“小学教师”课程内容时,专业课教师可将“感动中国2020年度人物”“边疆民族贫困地区教师的优秀代表”张桂梅的事迹引入课堂教学,播放视频让学生了解她的事迹,唤起学生积极的教育情感,树立起科学的教育理念。

2. 小组讨论法。学习“小学学生”课程内容时,可以与学生一起赏析影片《放牛班的春天》,让学生分组讨论自己的所想所得,树立职业信念、学习思考因材施教教育理念。

3. 问题引导法。学习“班级管理”课程内容时,可以给学生提供问题情景,比如:“你上课进入教室时,黑板上画着一张丑陋的漫画,旁边写着你的名字,你会如何处理?”“你班上的两个孩子在课间追逐打闹中,由于小王的推搡导致小李划破胳膊,你将如何处理?”“小李上课经常不带课本,你严厉批评后家长到学校找你理论,你怎么办?”“上课铃响后你已经开始上课,小张慌慌张张冲进教室滑倒磕破了额头,你怎么办?”等等,让各小组选题讨论解决办法,结合学生的讨论内容,以讨论成员的身份将学生观、教师观等内容再渗透式体现,效果远远大于空洞的灌输。

4. 情境模拟法。可以结合专业技能考核、心理剧场主题活动等,让学生自己设计模拟一个小学教育的情景,小组成员分别担任小学生、教师、校长、家长等角色,在解决问题冲突过程中感受小学教育的氛围,深刻了解儿童的身心特点,同时完成爱国主义教育、集体主义教育、法治教育、安全教育、环保教育等思政内容,达成课程思政教学目标。

(四)完善课程思政教学评价体系

与相对客观的智育评价比较,德育评价无法像智育评价那样简单地通过考试、问卷调查等方式实

现对学生品德各方面的客观测评^[7],课程思政目标是否达成不能通过简单的纸笔测试就可以判断。“小学教育学”课程教学评价在坚持考核内容将知识和技能相结合、考核方式将形成性评价和终结性评价相结合,从学生的学习态度、学习过程、学习效果等方面全面评价的基础上,加强思政教育内容的考核。可以考虑从以下两个方面着手:一是教师将专业知识与思政元素融合,形成发散的考题,在教学过程中随时考核,比如学生的讨论结果、解决方案就可以作为过程性考核和形成性评价。随堂考核的问题既要考查专业知识,又要考查以哲学思维思考问题的能力,比如:“你心目当中理想的小学教师是什么样的”“如何成为合格的小学教师”“你如何理解四有好老师”“你如何看待全面教育”等。二是在考核评价中坚持思政要求,践行师德师风^[8]。例如考题“请评价电影《我和我的家乡》中最后一课的故事内容”,学生答案中只要有职业信念、职业道德、爱岗敬业、师德师风的表述,就可以视为思政目标已达成。民族师范院校在“小学教育学”课程思政评价中可以在考核内容上多向“热爱民族教育”“铸牢民族共同体意识”维度靠拢,培养学生扎根民族地区的职业理念。

结语

民族师范院校“小学教育学”课程思政实践路径的探索与实践,不仅影响着小学教育专业学生正确的专业理念与高尚的师德修养的形成,更影响着我国民族地区基础教育全面发展的落实和素质教育

的推进。“小学教育学”课程思政教学一方面要求能够基于个性化、整体性的课程设计原则,有条不紊地实现专业课程规定的教学目标,另一方面要求能够基于“小学教育学”的教学实际情况,润物无声地完成课程思政要素的全面渗透,实现“立德树人”的根本任务。

参考文献:

- [1]习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程开创我国高等教育事业发展新局面[N].人民日报,2016-12-09(1).
- [2]高德毅,宗爱东.从思政课程到课程思政:战略高度构建高校思想政治教育课程体系[J].中国高等教育,2017(1):43-46.
- [3]吴冬平,徐哲民.大思政理念下专业课课程思政改革研究[J].科技视界,2018(3):107-108
- [4]甘肃民族师范学院2020版小学教育专业课程设置方案[Z].2020.
- [5]马亮,顾晓英,李伟.协同育人视角下专业教师开展课程思政建设的实践与思考[J].黑龙江高教研究,2019(1):125-128.
- [6]陈丽,黄倩.高职学前教育专业课程思政的实施路径[J].才智,2020(11):48-50.
- [7]王焯晖,辛涛.当前我国德育评价的困境与出路[J].中国德育,2015(6):24-27.
- [8]韦仕英.“课程思政”融入高校教育学的教学方法探究[J].思想政治研究,2021(3):25-27.

The Practice Path of Ideological and Political Education of *Primary Pedagogy* Course in Normal Colleges for Nationalities

YANG Xiao-qin¹, BAI Jie²

(1. Department of Education Science, Gansu Normal College for Nationalities, Hezuo Gansu 747000;

2. Department of Foreign Languages, Gansu Normal College for Nationalities, Hezuo Gansu 747000)

Abstract: Curriculum ideology and politics is a crucial way for colleges and universities to implement morality and foster people. The paper probes into the goal and significance of ideological and political education of *Primary Pedagogy* course in normal colleges. Based on the analysis of the problems existing in the current curriculum ideological and political teaching, this paper puts forward the implementation path of the curriculum ideological and political construction of *Primary Pedagogy* in normal colleges and universities from the dimensions of creating the curriculum ideological and political construction mechanism at the school level, deeply excavating the ideological and political elements contained in the teaching content, innovating the curriculum ideological and political teaching methods, and improving the curriculum ideological and political teaching evaluation system, so as to provide reference for the development of primary education in ethnic areas and the construction of high-quality teachers.

Key words: nationality teachers' school; *Primary Pedagogy*; class-based ideological and political education; practice path

责任编辑:赵云

民族师范院校小学全科教师培养模式的实践 ——以甘肃民族师范学院为例

◎李亚霞, 杨晓琴

摘要: 小学全科教师是乡村教育发展不可或缺的重要师资质量, 是基础教育高质量发展的决定性因素, 所以培养小学全科教师是民族地区教育的迫切需要。文章论述“主教+兼教+特长”的“1+1+1”培养模式, 以期构建富有民族地区特色的人才培养体系, 提升民族地区小学教育的水平, 使乡村小学教育获得高质量发展。

关键词: 民族师范院校; 小学全科教师; 人才培养

一直以来, 因为各种原因, 乡村教育处于滞后发展的情况, 国家也采取各种各样的措施, 如鼓励优秀毕业生到乡村支教, 提高乡村教师待遇等, 推动乡村教育振兴, 但是收效甚微。2014年8月, 教育部在《关于实施卓越教师培养计划的意见》中明确提出, 要针对小学教育的实际需求, 重点探索小学全科教师培养模式, 培养一批热爱小学教育事业、知识广博、能力全面, 能够胜任小学多学科教学需要的卓越小学教师。2018年, 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知中提出, 改善教师资源供给, 促进教育公平发展, 为乡村学校培养“下得去、留得住、教得好、有发展”的合格教师。甘肃省于2021年6月正式发布甘肃省教育厅等四部门关于印发的《甘肃省乡村小学全科型教师培养培训工作方案》(以下简称《方案》)。《方案》下发后, 培养小学全科教师的高校对全科教师人才培养模式进行了重新修订与完善。结合小学教育实际和民族地区实际, 甘肃民族师范学院要根据《方案》要求和实际情况制订“主教+兼教+特长”的“1+1+1”培养模式。

一、小学全科教师的内涵与培养目标

对小学全科教师的内涵界定, 学界存在多种说法。有学者认为, “全科”是指全部学科, 小学全科教师是指能从事并胜任小学阶段所有课程的教学任务和班级管理工作, 即什么课程都会, 什么课程都能教的教师。有学者认为, “全科”指个性化教

育, 全科教师的长处在于对学生的全面掌握和个体差异分析, 能够通过了解学生的兴趣和个体差异, 实施个性化课程, 对学生因材施教。还有学者认为, 小学全科教师除了具备所有学科知识之外, 还要拥有较强的农村教育情怀, 能够热爱农村教育和农村学生, 为农村教育事业奉献一生。通过学者们的分析, 笔者所指的小学全科教师是指能够掌握小学教育阶段基本知识和基本技能教学, 能够根据自身能力结构承担一到两门主教课程、一到两门兼教课程, 同时承担一门特长课程, 即“主教+兼教+特长”, 并能从事班级管理工作的教师。

人才培养目标是专业建设和专业发展的核心, 决定着人才培养过程和培养结果。好的人才培养目标可以为人才培养模式提供方向, 明确培养任务。甘肃民族师范学院小学全科教师的培养目标是以胜任未来的职业活动为指向目标, 所以在实施“主教+兼教+特长”的培养模式时, 要求学生毕业后在其职业活动中要有农村教育情怀, 必须具备学科素养和教学能力, 熟练掌握小学各科教学的基本知识和技能, 综合运用所学知识, 科学设计、实施小学各科教学和研究工作, 并具备班级管理的能力。

二、小学全科教师的培养体系

甘肃民族师范学院小学全科教师培养体系既结合了甘肃省有关政策指导, 又结合了地区特色和学校实际, 其培养体系主要包含招生计划、培养模式、课程设置、专业技能等方面。

在招生对象和培养模式方面,《方案》中明确规定乡村小学全科教师属于特殊岗位,要鼓励热爱教育事业、具有乡村教育情怀的优秀高中毕业生报考,每年拟安排800名乡村小学全科教师定向培养计划,分别由省内7所开设小学教育专业的高等院校承担培养任务。在培养模式上,甘肃省小学全科教师采取“指标到县、倾向招生、签订协议、合格聘用、定向服务”的培养模式,即通过“U—G—S”共同组成的高校、社会和小学一体化的培养体系。

在课程设置上,甘肃民族师范学院在总体课程体系要求下,结合自身实际、学校特色、乡村振兴的要求开设必修课程和选修科目,制订相对完善的人才培养方案。甘肃民族师范学院小学教育(全科教师)的生源大多来源于本省偏远的民族地区,如临夏、甘南等,学生的知识面、教育理论知识相对薄弱,所以在人才培养方案上主要遵循“主教+兼教+特长”的“1+1+1”培养方式,即主教学科至少能胜任语文、数学中的一门,兼教学科至少能胜任道德与法治、科学中的一门,特长学科至少能胜任英语、音乐、体育、美术、写字(书法)课程中的一门。入学前两年,甘肃民族师范学院主要对学生教师教学基本功训练和全科式培养,让其重点学习各科理论知识、教学方法、班主任管理工作等,后两年采取方向课选修、技能认定和实践训练,通过不间断的技能考核、教学见习和实习等,使学生既具备扎实的教学基本功和多学科教学能力,又具有较高的专业素质。

甘肃民族师范学院小学教育(全科教师)培养课程体系主要包括理论课程、实践课程和毕业论文。其中,理论课程由通识教育课程、专业基础课程、专业发展课程、专业方向选修课程四类课程组成。通识教育课程包括大学公共课程、创新创业教育课程及相关的人文社会科学类、理工类、艺术类教育课程,专业基础课程包括教育学类专业的基本理论和方法课程,专业发展课程包括语文、数学、英语、道德与法治、科学、音乐、体育、美术等学科课程,专业方向选修课程是根据学生的兴趣和实

际需要,为加强和巩固专业发展而开设的5个方向的选修课,分别是教师专业成长与研究方向、科学方向、心理健康方向、艺术特色方向、道德与法治方向,共计21门课程供学生选择。

在小学教育(全科教师)培养过程中,甘肃民族师范学院对学生教育实践方面采取了四项措施。

第一,加大实践环节的比重。实践课程包括教育见习、教育实习、教育调查等。为了培养小学全科教师的基本能力,甘肃民族师范学院加大实践课程所占的比例。如在总学分中,实践课程所占比例不低于25%,实施形式有教育研习、教育见习、正式教育实习。其中,教育研习主要在大学的第二学年和第三学年的夏学期进行,训练时间分别为两周,主要是观摩式实习,即到当地农村小规模学校观摩一线优秀小学教师上课,以加强理论知识的理解;教育见习通常在当地周边农村小学进行,利用学期内课余时间安排学生进行见习,四年累计时长为四周;正式教育实习在大学的第四学年开展,持续时间一学期(十八周),由学校教务处联系当地农村小规模学校安排学生进行集中实习,以提高学生的实际教学能力。

第二,加强小学教育专业学生的技能训练。为了强化小学全科教师的职业技能,帮助学生在走上工作岗位时能迅速适应工作,甘肃民族师范学院制订了小学教育专业学生职业技能考核方案。技能训练分为五大模块,分别是“三字一话”技能训练与考核、教学设计训练与考核、多媒体课件制作训练与考核、简笔画及手工制作训练与考核、班队活动和综合活动设计训练与考核。这五大模块紧密结合相关课程进行过程性考核,由任课教师通过作业布置、课堂讨论和练习等加强技能训练,课程结束后进行终结性考核,即学生参加师范生教学技能大赛、演讲或朗诵比赛、手工制作、绘画比赛等中获得一、二、三等奖者可以免测试,直接认定为优秀或合格,其余学生则在大二、大三进行五大模块的技能认定测试,对达标者计算学分并颁发技能认定资格证书,不合格者进行补测直到达标为止。

第三,强化训练学生的讲课水平。利用实习前

一学期时间对学生进行试讲指导,每个学生在一学期内要按指导教师要求,完成八份教学设计,由指导教师认真修改并选择其中六份教学设计进行试讲(说课加讲课),指导教师和组内其他学生进行听课、评课,不断提高学生的讲课水平。

第四,通过第二课堂活动强化学生的综合能力。在课余时间,甘肃民族师范学院通过开展多种活动,如师范生技能大赛(说课、讲课、多媒体课件制作)、儿童歌曲弹唱比赛、舞蹈汇编大赛、书法大赛等,将小学教师基本技能的获得贯穿人才培养的全过程。同时,教师会鼓励学生参加学校和社团组织的各种竞赛活动,在活动中通过交流、沟通和成果展示等过程培养学生的合作精神。

三、小学全科教师培养反思

在全科教师培养方面,甘肃民族师范学院小学教育(全科教师)在原有的小学教育专业中文与社会方向、科学与数学方向的培养体系的基础上进行调整,并结合《方案》的实际需求不断完善。在培养模式制订过程中,甘肃民族师范学院参考了省内其他高校小学教育(全科教师)培养的课程体系和实践模式,形成了甘肃民族师范学院小学教育(全科教师)人才培养方案,并从2021年开始实践运行。但是,甘肃民族师范学院小学教育(全科教师)培养在实践过程中存在三个问题。

第一,定向委托培养不足。定向委托培养是由设岗的市、县为小学教育专业定向生提供保障政策,对被录取的小学教育专业定向生学习期间的学费、住宿费和生活费给予补助,小学教育专业定向生按照培养协议,毕业后到偏远地区的农村小学任教,服务期限六年。这种“订单式”人才培养政策使人才培养的目的很明确,但在实际运行时存在一些弊端,如学生的学习动力不足,因为在大学期间不愁吃住和学费,毕业后有稳定工作,使学生产生惰性心理,从而导致人才培养质量较差。

第二,课程设置不够科学。首先,开设课程门类较多,导致学而不精的现象。什么课程都开,什么课程都学,导致学生穿梭于各种课程中,不但身心俱疲,而且每门课程学而不精,缺乏深厚的理论

知识。其次,实践课程比重不足,开设课程大多属于理论课,实践课占比例较低,学生动手能力和实践能力较差,影响了学生专业技能的提高。最后,开设课程出现“去农村化”现象。甘肃民族师范学院小学(全科教师)培养的是农村小学教师,所以在课程设置上一定要加入一些农村教育的课程,如农村教育研究、特殊儿童教育概论等。

第三,缺乏教学实践的平台。一直以来,师范院校的学生教学实践能力薄弱是不争的事实,即师范院校的学生缺乏教学实践的平台。首先,甘肃民族师范学院在学生实习时才与实习小学取得联系,实习小学害怕实习生的教学影响升学率与教学质量,很少安排他们站在讲台上讲课。在实习过程中,学生既没有提高教学技能,又没有深入课堂了解基础教育工作的特点。其次,甘肃民族师范学院教育实践基地建设薄弱,因高校与教育实践基地缺乏有效的沟通和交流,未能达成一致共同培养学生,导致学生实习或见习时缺乏教学实践的平台。

参考文献:

- [1]陈梅琴.“互联网+教育”背景下民族地区卓越小学全科教师实践能力培养探索[J].教育教学论坛,2020(46).
- [2]陶青,卢俊勇.免费定向农村小学全科教师培养的必要性分析[J].教师教育研究,2014(6).
- [3]朱纯洁,朱成科.农村小学全科教师的特质结构及培养路径探析[J].教学与管理,2015(29).

基金项目:2021年度国家民委高等教育教学改革研究项目“乡村振兴战略下民族师范学院小学教育全科教师培养模式研究与实践”,项目编号:21101;2022年甘肃省高等教育教学成果培育项目“专业标准视域下《小学教育学》实践化教学模式改革与实践”,项目编号:166;2021年度院长科研基金项目“新文科背景下民族地区高职院校小学教育专业人才培养模式改革研究”的阶段性研究成果,项目编号:GSMYGCC-2021-13。

(作者单位:甘肃民族师范学院教育科学系)

小学全科教师跨学科教学能力职前培养路径研究

李燕

(甘肃民族师范学院, 甘肃 合作 747000)

摘要: 小学处于基础教育阶段, 对学生的未来有着重要影响。小学教师作为学生学习的引导者和促进者, 其综合素质关系着小学教育的质量, 而在外部环境日益复杂和内部竞争愈加激烈的背景下, 小学教师必须具备跨学科教学的能力, 包括多元知识体系构建、问题解决能力、组织设计能力等。文章阐述了跨学科教学能力的概念和内容, 总结了小学全科教师跨学科教学能力职前培养存在的挑战, 最后从多个角度提出了小学全科教师跨学科教学能力职前培养的路径。

关键词: 小学全科教师; 跨学科教学能力; 职前培养路径

教师的跨学科能力是一种系统性和综合性的知识能力体系, 是在信息技术快速发展、教育竞争激烈以及践行素质教育背景下出现的能力要求。一些师范院校肩负着培养小学全科教师跨学科教学能力的重任, 但在培养实践中仍然存在一系列的问题, 比如跨学科教学体系尚未建立、评测指标不完善、组织设计能力较差等, 这些问题严重影响了小学全科教师的思维拓展、多元知识体系构建和创新能力的形成。在这种背景下, 开展小学全科教师跨学科教学能力职前培养路径研究就显得尤为重要。

一、相关概念阐述

(一) 跨学科能力

研究认为, 跨学科能力是指建立在不同学科基础上, 能利用多学科的知识体系来解决问题, 运用多领域的知识去完成既定任务。就中国学生的核心素养而言, 跨学科能力是指主体要具备能有效连接各个学科并能自如运用这些知识的能力^[1]。学生群体能在运用的基础上, 进行思维的拓展和创新, 从而解决问题、完成项目, 获得学科核心素养。跨学科能力的本质就是打破各个学科之间的壁垒, 对多个学科边界进行模糊化, 遵循各个学科之间的逻辑, 寻找其中共性, 进行合理化整合^[2], 从而在输出阶段, 形成多元化的知识体系。也有研究认为 STEAM 理念是跨学科教学的一种体现。STEAM 教学教育理念是强调知识跨界、场景多元、问题生成、批判建构、创新驱动, 体现出课程综合化、实践化、活动化的诸多特征。该理念强调科学、技术、工程、艺术、数学于一体的综合化教育。总而言之, 很多学者对跨学科能力概念的认知都有所不同^[3]。文章

对跨学科能力的概念进行了总结, 认为所谓跨学科能力指学生群体在解决复杂问题时, 能从大脑中调动多元化知识体系的内容, 通过对不同层次知识的分析和整合, 所展现出的知识体系、创新素质、组织能力和实践能力。

(二) 小学全科教师跨学科教学能力

文章认为小学全科教师跨学科教学能力的内容主要体现在以下几个方面。第一, 知识组合能力。一方面, 知识组合表现为分解和关联, 所谓分解指的是能依据问题的特征在头脑中确定相关知识的类型^[4]。关联则是能根据知识类型, 将不同的知识联系和整合起来。另一方面, 知识组合能力要求教师能以多元学科的角度去看待问题。例如, 在讲解课文时, 教师可以根据文章中各元素的特点, 从生物学、物理学甚至哲学的角度去看待文章内容。第二, 问题解决能力。问题解决能力要求教师能够利用多学科知识去解决实际问题^[5]。一方面, 在解决问题的方法上, 教师可以引入科学实验、视频展现、辩证推理、工具模拟的方式调动相互关联的各个学科知识。另一方面, 问题解决能力要求教师能够突破思维定式, 采取的问题解决办法具有一定的创新性。在面对问题时, 教师不再将目光完全局限在问题本身, 而是突破传统的思维定式, 发散思维, 寻求解决问题的新方法。第三, 学习引导能力。教师是学生学习的引导者和促进者。一方面, 教师能将各个学科之间的知识进行分散和连接, 让各个方面的知识互为补充, 帮助学生更好地理解学科内容。另一方面, 教师要善于把握学科知识的脉络, 遵守循序渐进的原则, 根据难易程度, 引导学生有逻辑、有层次地学习。第四, 组织设计能力。教师能够根据

基金项目: 本文系 2021 年国家民委教育教学改革项目“乡村振兴战略下民族师范院校乡村小学教育全科教师培养模式研究与实践”(项目编号: 21101); 2021 年甘肃民族师范院校长科研基金项目“教育现代化背景下民族师范院校乡村小学全科教师培养模式研究与实践”(项目编号: GSMYPYB-2021-09)

小学生的多元智能结构和水平确定整体教学目标，把握教学中的相关要素，对整体的教学方案进行逻辑性设计。同时，教师在设计和组织开展教学活动时要体现出一定的创新性，比如在选择教学主题时要引入学生参与，通过民主决策的方式确定最终方案。第五，评价改进能力。教师能够对学生的学习过程进行评价，并找到问题的症结，制定应对方案。同时，教师也能够通过学生学习状况的对比，判断学生的思维特点，为每一位学生制定长期的、个性化的提升方案。

二、小学全科教师跨学科教学能力职前培养存在的挑战

（一）学生缺乏跨学科学习的意识

现阶段高师院校小学全科教师跨学科教学能力职前培养中存在的重要问题就是学生主体缺乏跨学科学习的意识。一方面，由于部分师范院校对小学教育跨学科师范生的身份界定不够清晰，习惯采取传统模式进行培养。界限分明和条块化的知识内容只能让学生感受到各个学科不断清晰的边界，而缺乏学科融合的意识。另一方面，部分师范生的思维存在局限，意识不到跨学科的真正含义，对学科作浅显化和表层化理解，未能深入研究跨学科背后的教育逻辑。因此，小学全科教师专业的学生缺乏跨学科学习的意识。

（二）教学模式存在局限性

现阶段小学全科教师职前培养过程中教学模式存在一定的局限性。一方面，理论教学的比重较为突出，造成了对实践教学模式的挤压。教学是在一定空间内进行的实践活动，是教学主体和学生主体双向互动的过程，而师范院校基于成本考虑，未能打破教学空间的局限，跨学科理论学习时间过长，导致学生缺乏实践锻炼。另一方面，教学内容的组织没有进行知识体系的“跨学科性”延伸和融合。虽然通识、专业、职业等课程模块中的课程内容涉及面比较广泛，但是传统的教学模式未能将人文、社会与自然学科课程内容之间进行跨学科深度融合，没有形成综合化的教学内容体系，无法有效地发展学生的跨学科教学能力。

（三）针对学生能力的考核机制不完善

部分师范院校针对小学教育全科师范生教学能力的考核模式并不健全。其一，师范院校重视月度、季度和年度考核，忽视日常考核。只有将考核常态化，才能塑造严肃紧张的氛围，增强学生的危机意识。其次，考核指标体系构建不完善。其二，未建

立专门针对跨学科教学能力的考核体系。现有的考核主要以纸笔测试、模板化的说课、试讲考核为主，对学生的教学设计能力、实施能力和反思能力的考核不够全面和深入。尤其实践教学的考核未受到重视，实习仅要求学生提供实践报告，使得考核流于形式。其三，评价主体单一化。现阶段针对学生的考核主要以教师为主，缺乏学生主体的参与，考核的角度较为片面。

三、小学全科教师跨学科教学能力职前培养路径

（一）激发学生的跨学科意识

意识是行为的先导。只有让学生树立跨学科意识，才能够真正增强跨学科学习的内生动力。一方面，跨学科教学能力的培养本身就是一个树立意识、强化意识、动手实践的过程。师范院校在针对小学全科师范生开展教学的过程中一定要强化关于跨学科教学能力的重要性认识，引导学生意识到跨学科教学能力能从知识组合、问题解决、学习引导、评价改进等多方面提升其综合素养，为未来教学效果的提升提供积极因素。另一方面，师范院校还应引导学生树立自主学习的意识。自主性要求个体在解决问题或完成任务时，能够依据自身的真实想法和意愿，开展自主活动，不受他人影响。要想实现跨学科教学，学生必须具备主动性和自主性，能体会到专业能力的价值和社会对跨学科教学的尊重。只有这样，学生才能真正树立自信心，基于任务导向，努力提升自身的跨学科教学能力。

（二）促进跨学科“学研践”的结合

跨学科“学研践”的结合，是小学全科教师跨学科教学能力职前培养的重要路径。首先，要加强同其他教学主体的交流和互动。同多元主体的交流和互动能丰富个体的学习内容和方式，并且能从外在学习汲取新的思维方式、教学逻辑和组织理性。师范院校可以同其他优秀的院校开展校际之间的交流，组织本校教师现场观摩教学，开展专家评课、专题研讨活动等。其次，师范院校还应组织学生开展跨学科教学主题的研究活动。一方面要研究跨学科教学内容的丰富性、教学方法的新颖性和教学目标的共性。另一方面，还应该研究跨学科教学能力培养的课程设置。师范院校可以建立网络信息资源库，借助网络渠道搜集有关跨学科教学的知识内容。最后，师范院校应强化实践教学。理论学习和动手实践必须相结合，要在实践中提升跨学科教学的能力，因此，院校应提升师范生实践学习的比重，为学生去中小学实习提供机会。



（三）丰富跨学科教学能力培养的教学模式

小学全科教师跨学科教学能力的提升并不是在封闭的体验中完成的经验转化，而是在具体情境中通过实践活动形成的知识能力建构。首先，教师可以采取现象教学模式。现象教学要求从小学教学的内容出现的各种现象、问题出发，并提出问题的假设，比如该现象涉及哪些学科的知识点？如何站在多学科的角度去解决问题？在提出问题假设以后，教师要组织学生讨论，制定问题的解决方案。其次，采取同课异构教学模式。所谓同课异构指的是相同的教学内容由不同教师站在不同角度进行教学，进而比较教学目标、教学方式和教学风格的不同。这有利于激发不同教学主体之间的知识、信息和能力的共振。最后，采取小组合作学习模式。师范院校可以将具有不同专业知识背景的学生集合在一起，就同一教学主题开展研究，并基于小组成员的专业角度明确教学目标、设计教学方案。各个角度教学方法的混同能让小组成员意识到基于不同立场所形成的教学思路，并最终实现相互借鉴，跨学科融合的目的。

（四）拓宽学生的实践领域

小学全科教师跨学科教学能力的培养不仅要求学生多学习多学科的知识，同时要加强跨学科的实践操作能力，不断拓展实践的领域。一方面，师范生应该丰富人生阅历，强化社会实践。跨学科教学中要求的思想、情感、态度和价值观因素同个体的人生阅历有着非常紧密的联系。丰富的人生体验能够给学校学生思维意识带来强烈变化，能促使学生从更加多元的角度，以突破传统的思维去看待问题。师范院校不仅要组织学生参加相同领域的社会实践，同时还要鼓励学生积极参与跨界领域的社会实践。另一方面，要引导学生突破思维局限。跨学科教学能力要求教师能够发散思维，摆脱传统思维模式的束缚，以更加新颖的方式去解决问题。而学生思维局限的突破是在具体的情境中进行的。学校应该为学生设计不同的生活和教学情境，引导其思维从某一领域跳出，就不再局限于某个领域，甚至其思维不再受限于任何领域。而思维的解放更会提高学生跨领域社会实践的积极性，从而在丰富的人生阅历中提升跨学科教学能力。

（五）完善跨学科教学评估考核机制

小学全科教师在跨学科教学中仍然会出现问题，且无法通过自我评估形成对教学优缺点的认识，因此，必须建立和完善小学全科教师跨学科教学能力的评估和考核机制。首先，要确定跨学科教学能

力的评价指标体系。其指标体系应该包括一级指标和二级指标。根据跨学科教学能力的构成要素以及《教师教育课程标准（试行）》等相关的政策文件，一级指标应该分为跨学科教学认知能力、跨学科教学设计能力、跨学科教学实施能力和跨学科教学反思能力等。跨学科教学认知能力的二级指标包括理解教师职业的能力、理解跨学科教学内容的的能力、理解跨学科教学对象的能力等；跨学科教学设计能力的二级指标包括明确跨学科教学目标的能力、选择教学内容的的能力、优化教学方式的能力；跨学科教学实施能力的二级指标包括呈现跨学科教学内容的的能力、组织跨学科教学活动的的能力等。其次，要进行指标权重的构建。指标权重构建就是对各个指标的重要性进行人为判断和构造，进而确定各个指标对整体的影响程度。师范院校可以采取对数加权法对各层级指标进行排序，再进行对数处理，最终计算出各个指标在整个指标体系中的权重数值。最后，在对教师的跨学科教学能力进行评价时要引入多元化的评价主体，比如可以开展师生互评和生生互评的方式。

四、结语

在信息技术飞速发展、国际竞争日益激烈的背景下，基础教育必须突破传统思维模式的局限，扭转分科教学的思维意识，通过有意识地跨学科融合，发散小学教育全科专业学生的思维，提升其创新意识和能力。文章通过阐述跨学科教学能力的概念和小学全科教师跨学科教学能力职前培养存在的挑战，多角度地提出小学全科教师跨学科教学能力职前培养的路径，期望能为小学全科教师跨学科教学能力的提升提供参考。

参考文献

- [1] 张鸽. 小学教育全科师范生跨学科教学能力培养路径研究[J]. 开封文化艺术职业学院学报, 2022, 42(3): 77-79.
- [2] 苑璞, 樊香麟. 我国中小学跨学科能力培养与实践——基于现象的主题教学[J]. 文化创新比较研究, 2018, 2(12): 108-109.
- [3] 袁俐, 姜声扬. 校企合作型师资团队建设在教师跨学科教学能力培养中的作用[J]. 护理研究, 2017, 31(5): 603-605.
- [4] 董华, 金云水. 教学案例: 跨学科工作坊对一年级学生团队合作、动手创新能力的培养[J]. 家具, 2016, 37(5): 16-20.
- [5] 张晓凤. 增值性评价视域下全科教师的培养现状与保障对策[J]. 教育观察, 2021, 10(43): 10-14.

教育现代化背景下甘肃省三所本科院校小学全科教师培养课程设置的比较研究

李 燕, 杨晓琴

(甘肃民族师范学院, 甘肃 甘南 747000)

摘要: 为增强农村师资力量、振兴乡村, 最终实现教育现代化, 培养农村小学全科教师是重要举措。甘肃省于2021年开始每年培养一批小学全科型教师, 以满足农村基础教育师资需求。文章作者选取甘肃省具有代表性的三所首届开启小学全科教师专业招生的本科院校, 对其实施的2021版小学全科教师专业课程设置方案进行研究, 分析并总结三所学校课程设置的优劣之处, 就问题分析其产生的原因, 提出相关的改善建议。

关键词: 小学全科教师; 课程设置; 农村教育

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **收稿日期:** 2022-10-12 **文章编号:** 1674-120X(2023)03-0114-03

随着教育现代化和乡村振兴战略的不断推进, 建设全科型小学教师队伍成为当前乡村教师培养的发展趋势。甘肃省从2021年开始每年均通过定向委托培养等方式, 为全省乡村学校培养、补充一批小学全科型教师。在小学全科教师的培养过程中, 课程设置决定着培养对象的知识结构体系, 也反映着社会对培养人才的能力需求。笔者选取甘肃省小学全科教师专业首届招生院校中三所具有代表性的A、B、C本科院校, 对其目前实施的2021版小学全科教师专业课程设置方案(以下简称“课程设置方案”)进行比较研究, 并对照课程设置方案与《教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》等文件精神符合程度, 为甘肃省小学全科教师专业课程建设和改革提供思路。

一、培养目标的比较

农村小学全科教师培养目标是依据国家教师教育目的以及专业特点确定的, 反映着社会和学校对小学全科教师专业素质应达到的基本标准的要求, 也是小学全科教师专业课程设置的直接依据和参照。三所院校的培养目标, 具体如下页表1。

三所院校的培养目标的共同点是: 从目标内涵看,

一是都强调师德, 二是都注重专业情意, 三是都注重小学教育教学能力的培养, 四是都没有提出培养学生的创新能力。不同点是: A院校的培养目标比较笼统, 表述中的“较熟练”“较高”等该类词语, 未表达出可操作性的规范要求, 缺乏具体的指导性, 表述落脚点“专业人才”没有反映出全科属性; B、C两院校的培养目标对小学全科教师必备的专业知识、核心能力的要求表述较为具体、详细; A院校注重终身学习和自我发展; B院校注重学科教学能力。

二、课程结构的比较

课程结构的科学性影响着培养过程的有效性。就课程类型而言, 三所院校都包含了“通识+专业+职业”课程体系。具体来说, A院校是通识、专业、职业实践+开放选修三大类。B、C两院校都采用“平台+模块”的形式, B院校是通识、学科基础、专业、实践环节、教师教育五大课程平台, C院校是通识、学科专业、职业三大平台, 其中学科专业和职业课程平台分成不同模块。三所院校均设置了实践课程, 主要包含在职业课程模块中, 其中B院校单设了实践环节平台。就学分、学时比重而言, A、B、C三所院校总学分接近, 分别为161、160.5、164, 但都不符合《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》规定教育学类专

基金项目: 2021年国家民委教育教学改革项目“乡村振兴战略下民族师范院校乡村小学教育全科教师培养模式研究与实践”(21101); 2021年甘肃民族师范学院校长科研基金项目“教育现代化背景下民族师范院校乡村小学全科教师培养模式研究与实践”(GSMYPYB-2021-09); 2022年甘肃省高等教育成果培育项目“专业标准视域下《小学教育学》实践化教学模式改革与实践”(166)。

作者简介: 李 燕(1985—), 女, 甘肃临潭人, 讲师, 硕士研究生, 研究方向: 高等教育、教师教育。

杨晓琴(1980—), 女, 甘肃会宁人, 副教授, 硕士研究生, 研究方向: 基础教育、教师教育。

表1 三所本科院校的培养目标

院校	培养目标
A 院校	适应国家和区域基础教育改革发展需要,立足陇东南,服务甘肃,辐射全国,培养具有明确的教师职业意愿和良好的师德修养,扎实全面的学科知识和教育学、心理学知识,较熟练的小学教育教学能力和一定的教育研究能力,以及自觉的终身学习意识和较强的专业发展潜力,能够在农村小学从事教育、教学和管理等方面的专业人才
B 院校	适应新时代人才培养要求与小学教育发展的需要,实施“主教+兼教+特长”的培养模式,面向甘肃农村地区,培养思想品德优良,教育情怀深厚,专业基础扎实,具备多学科综合教学设计与组织能力、班级管理,能够胜任小学语文、数学课程教学,并能兼任其他课程教学与专长教学的小学全科型教师
C 院校	适应国家和区域基础教育改革发展需要,立足甘肃民族地区,服务甘肃,辐射全国,面向乡村,培养具有明确的教师职业意愿和良好的师德修养,乡村教育情怀深厚、学科素养综合、专业能力扎实,能够胜任小学语、数、英课程的教育教学任务,同时兼备其他学科知识和教学技能,承担小学教育教学与管理工作的全科型教师

业总学分为140~160的要求。A、B、C三所院校的课程总学时有较大差异,总学时分别为2592、3555、2772小时,可见B院校总学时显著大于A、C两院校,学生的课业负担较重。此外,《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》规定:“小学教育专业教师教育课程必修学分 ≥ 24 (三年制专科 ≥ 20 学分,五年制专科 ≥ 26 学分)、学科专业课程学分占总学分比例 $\geq 35\%$ 。”A、B、C三院校的教师教育课程必修学分分别为62、34.5、35,均符合规定;专业课程学分占总学分比例分别为32.3%、42%、42.8%,A院校未达到要求。就课程性质而言,三所院校的通识课程分为公共必修和公共选修,专业课程分为专业必修课和专业选修课,A、C两院校的职业课程中也设置有专业选修课程,但总的来说,三所院校的必修课程占据绝对优势,A、B、C三所院校必修课程的学分占比分别为83.1%、90%、89.6%。尽管选修课门类较多,但由于学分设置太低,会导致学生把学习精力偏向于必修课程,学习选修课程的自主性降低。

三、课程内容的比较

(一) 通识教育课程

三所院校的通识课程共同科目包括政治、英语、体育、计算机、劳动教育、创新创业教育,反映出目前甘肃省小学全科教师培养的一致性。同时,三所院校都对通识课程进行个别化安排。在必修方面,A院校重视大学语文;B院校设置了学院通识课,包括教育学原理等6门课程,但这些课程的模块划分并不准确,理应属于

学科专业基础课;C院校安排了中华民族共同体意识概论、大学生心理健康教育等课程。在选修课程方面,三所院校的课程内容都比较丰富,包含人文社科类、自然科学类、艺术类等,A、B两院校都强调培养学生的批判思维。选修类通识课是学生了解职业前景和社会现实的重要平台,三所院校在选修课程方面提供的选择性较大,但学分设置太低,会降低学生的学习热情。

(二) 专业教育课程

专业课程从学科知识的角度为学生进入未来工作领域打下基础。就必修课程来看,A院校分为学科大类和教育理论两种类型,前者注重学生艺术领域的学习,后者对小学语、数、英教学研究及小学班队实践作出安排,并开设习近平总书记教育重要论述研究课程。B院校设置九门学科基础课程,包括小学课程与教学论等,为学生教学能力的提升打下基础。C院校将专业课程划分为学科基础、学科发展、专业实践三类课程,其中,学科发展课程旨在培养学生的教学能力、艺术素养及班级管理。就选修课程来看,A院校未进行具体类型划分,选修课程主要包括职业方面的知识,特别安排小学教师资格面试技能指导。B院校将选修课程划分为四个模块,主修模块和兼修模块属于限选课程,前者旨在扩大学生的学科视野,后者主要涉及科学技术与社会等内容;特长模块和教育综合素养模块属于任选课程,前者系统安排儿童音体美基础课程,旨在提高学生的艺术素养,后者包括乡村教育专题、SPSS应用、特殊儿童教育等,旨在帮助学生形成全面的教育视野。C院校也未划分具

体类型,选修课程中特别安排家庭教育指导,契合后疫情时代家校合作的现实需要。

(三) 教学实践课程

教育实践课程主要培养学生的职业技能。在类型上,三所院校都包含见习、实习、研习,A、B院校都包括毕业论文,B、C院校都包括教师技能考核。除此之外,A院校还开设第二课堂,包括素质拓展和创新创业;C院校还包括教育综合实践,并在通识课程的部分科目和专业课程的全部科目的总学时里都安排一定的实践学时。在学期安排上,三所院校都是集中实习:A院校将见习、实习、研习全部安排在第6学期,共计144学时;B院校先在2~5学期每学期安排为期1周的见习,然后在第6学期安排为期18周的实习,最后在第8学期安排为期6周的研习;C院校将见习和研习安排在1~9学期中的任一学期进行,在第10学期开始整个学期的实习。

四、总结与建议

(一) 明确培养定位,提高培养目标的操作规范性

教育现代化,最重要的是教育思想的现代化,使教育适应现代社会的需求。教育观念要有未来性和超前性。对此,小学全科教师的培养首先要明确培养目标,教师应深刻理解小学全科教师的内涵和特征,充分考虑时代和社会发展的需要。在服务面向范围上,三所院校都面向甘肃农村、都为乡村小学教育服务,但是甘肃省小学全科教师培养在全国范围来说起步较晚,还应借鉴其他地区的成功经验,以卓越为导向,培养满足现代化教育需求的小学全科教师。在培养规格和层次上,除了重点关注师德、专业情意和专业化水平,还要关注《教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》中所提到的“着力提升师范生的学习能力、实践能力和创新能力”。另外,三所院校的培养目标内容不够明确清晰,表述不够具体,缺乏一定的实践操作性。培养目标的设计必须全面体现小学全科教师的特征,并将其作为培养规格指向,最终制定明确、有层次性、可操作性的培养目标。

(二) 平衡课程学分比例,增加选修课程

教育现代化的本质是人的全面自由发展。小学全科教师专业的课程设置既要体现通识、学科专业、职业等课程的有机结合,也要平衡各课程的学分比例,同时还要正确处理必修课程和选修课程的关系。三所院校的课程设置方案中,选修课程比例显著偏低。选修课是促进小学全科教师个性发展和特色化培养的重要载体。高等师范院校应增加选修课的学分设置比例,并根据社会和学生的实际需求,科学合理开设选修课。一方面可以将各平台的选修课程进行模块划分,给学生提供不同适用

性的课程模块,保障课程开设的有序性;另一方面可以调整任选课与限选课的比例,适当提高学生选择课程的自由度,保证学生个性发展的充分性。

(三) 完善课程内容,构建综合化课程体系

三所院校的课程内容涉及面比较广泛,但很多课程内容只是数量上的简单叠加,并没有实现跨学科的深度融合,无法充分发展学生的跨学科教学能力、创新能力。全科教育是建立在跨学科基础上的综合教育,小学全科教师的属性要求其应具备广博、综合的知识结构、“全科综合”的专业素质与跨学科教学的能力。同时,现代社会的发展、科学技术的发展及激烈的社会竞争都需要培养具有创造能力的人。因此,课程内容要选择有利于小学全科教师综合教育素养、跨学科教学能力和创新能力形成的内容。组织课程内容时要加强知识体系的“跨学科性”延伸和融合,提高人文、社会与自然学科之间的渗透融合程度,可引入基于跨学科理论、聚焦培养复合型创新人才理念的STEAM教育,加强文、理科和艺术课程间的综合性,构建综合化课程体系。

(四) 优化实践课程设置,有序进行教学实践

实践课程在三所院校的课程设置中占比较大,且在每类课程模块中都分布,但在学期中的分配却不够合理。研究表明,分散实践的效果要远远优于集中实践。高等师范院校要科学规划实践内容,合理安排时间,使教学实践有序进行。学生在第一学年要关注实际教学,开展见习或视频研习,不定期观摩优秀教师的现场授课,参加小学课外活动等,进行体验式实践。第二学年,参加教育技能实训,学习教学设计,在模拟或真实的小学教学情景中试讲,同时,可结合教学研讨课程小组协作进行跨领域的主题讨论。后两学年,学生可灵活开展多次实习,在实习小学进行全科教学,承担班主任工作,同时参加教育技能考核认证。第四学年,进行教育调查,可以与毕业论文一起完成,进一步实现理论和实践的有机结合。

参考文献:

- [1] 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见[J]. 中华人民共和国教育部公报,2018(9):31-34.
- [2] 中华人民共和国教育部.关于印发《普通高等师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html,2017-10-26.
- [3] 教育部高等学校教学指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准[M].北京:高等教育出版社,2018.