

---

2009 年届研究生硕士学位论文

学校代码：10269

学号：91060105110

# 華東師範大學

## 地方高师职前教师教育课程体系的构建 ——以数学与应用数学（师范类）专业为例

院 系： 课程与教学系

专 业： 课程与教学论

研究方向： 课程与教学论

指导教师： 徐斌艳 教授

申 请 人： 段志贵

2009 年 9 月完成

---

Master Dissertation 2009

University Code: 10269

Registered Code: 91060105110

# East China Normal University

## Establishment of Curriculum System on Pre-service Teacher Education in Local Advanced Normal University

——Major of *Mathematics and Applied Mathematics (for pedagogical  
purpose)* as Instance

Department	:	Department of Curriculum and Instruction
Major	:	Theory of Curriculum and Instruction
Orientation of Research	:	Theory of Curriculum and Instruction
Tutor	:	Professor Xu Bin-yan
Applicant	:	Duan Zhi-gui

Completed in Sep., 2009

---

## 学位论文独创性声明

本人所提交的学位论文是我在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

作者签名：\_\_\_\_\_ 日期：\_\_\_\_\_

## 学位论文授权使用声明

本人完全了解华东师范大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或其指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文用于非赢利目的的少量复制并允许论文进入学校图书馆被查阅。有权将学位论文的内容编入有关数据库进行检索。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

学位论文作者签名：

导师签名：

日期：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_

---

段志贵硕士学位论文答辩委员会成员名单

姓名	职称	单位	备注
孔企平	教 授	华东师范大学	主席
陆新生	副教授	上海师范大学	
彭正梅	副教授	华东师范大学	
王小明	副教授	华东师范大学	
沈晓敏	副教授	华东师范大学	



## 摘 要

进入 21 世纪,我国教师教育从办学体制到招生就业制度都发生了根本性的变化。今天,中小学教师的培养和聘任已经打破了从师范院校选拔的单一模式,逐步形成了师范院校与综合大学共同培养的格局。相比部属师范大学及其它兴办教师教育专业的综合性大学,地方高师在人力资源、生源素质、办学资金等方面明显处于劣势。本文通过对高师职前教师教育课程体系的理论探究、历史梳理、国际走向、现状分析等方面的研究,查找问题,探求对策,以期革新地方高师职前教师教育课程体系,实现彰显办学特色,增强办学活力之目的。

全文共分五个部分:第一部分为引论,简要介绍了选题缘由、相关研究综述、研究思路与方法。第二部分基于教师素质结构理论和课程价值取向理论观点的阐述以及现实需要分析了构建地方高师职前教师教育课程体系的理论基础和现实背景。第三部分从纵横两个维度先后回顾了我国百年教师教育课程的变迁,梳理了我国台湾地区及新加坡、美国职前教师教育课程的特点,从中加深了对职前教师教育课程设置的理 解,以及对当今国际上职前教师教育课程设置的基本走向的认识。第四部分通过对地方高师职前教师教育课程展开的多方面调查和访谈,分析当前地方高师职前教师教育课程存在的问题,并剖析了产生这些问题的原因。第五部分立足于前四部分的理论分析和问题剖析,从培养目标与培养模式的确立,课程价值取向的选择以及课程改革的指导思想、基本原则等方面入手,提出了构建地方高师职前教师教育课程体系的基本思路,并以数学与应用数学(师范类)专业为例,研制了一个融地方性、层次性特点和开放性、选择性特色于一体的地方高师职前教师教育课程设置方案。

**关键词:** 地方高师; 职前教师教育课程; 课程价值取向; 课程方案

## ABSTRACT

Stepping into 21<sup>st</sup> century, radical changes have taken place in Chinese education system of teacher from school operation to enrollment and employment. Today, unitary pattern of selecting candidates of teacher from normal universities has been broken through in cultivation and employment of teachers for primary and high schools. Compared with normal universities subordinate to Ministry of Education and universities with major of Education of Teacher, local normal universities are occupying obviously disadvantageous position in aspects of HR, source of student, fund of operation, etc. The thesis focuses on theoretical exploration, history retrieval, international development tendency and current situation analysis of curriculum system on pre-professional education of teacher in local advanced normal universities so that possible causes can be pinpointed and corresponding solutions be found for innovation of the curriculum system and highlighting feature of school and enhancing vigor of operation.

The thesis is divided into 5 sections. Part 1 is preface with brief description of the cause for selecting such topic, summary of relevant research as well as thinking and method of research. Part 2 bases on elaboration of Teacher Quality Structure Theory and Curriculum Value Orientation to analyze theoretical foundation and realistic background for establishing curriculum system on pre-professional education of teacher in local advanced normal universities. Section 3 looks back upon one-century evolution of curriculum on education of teacher in China transversally and longitudinally. Characteristics of curriculum on pre-professional education of teacher in Taiwan, Singapore and USA are compared to deepen comprehension of configuration of pre-professional pedagogue curriculum for teachers and knowledge of basic trend of the configuration internationally. Section 4 includes analysis of existent problems in curriculum for pre-professional education of teacher in local advanced normal universities and corresponding possible causes by means of various investigation and interview. Section 5 bases on analysis of theory and these problems in foregoing 4 parts, then fundamental thinking on establishment of curriculum

system on pre-professional education of teacher in local advanced normal universities is suggested at angles of training target and patterns, selection of curriculum value orientation, guideline and basic principle on reform of curriculum, etc. Meanwhile, major of Mathematics and Applied Mathematics (for pedagogical purpose) is taken as instance and a configuration scheme of curriculum on pre-professional education of teacher in local advanced normal universities is developed with integrated local feature, multi levels, openness and selectiveness.

**Key Words:** Local advanced normal university, Curriculum on pre-professional education of teacher, Value orientation of curriculum, Scheme of curriculum.





# 目 录

引 论.....	1
第一节 选题缘由.....	1
第二节 相关概念界定.....	2
第三节 有关研究综述.....	5
第四节 研究思路与方法.....	10
<b>第一章 地方高师职前教师教育课程设置的理论基础与现实背景 .....</b>	<b>12</b>
第一节 职前教师教育课程设置的理论基础.....	12
第二节 地方高师职前教师教育课程设置的现实背景.....	20
小 结.....	22
<b>第二章 职前教师教育课程设置的历史梳理与国际比较 .....</b>	<b>23</b>
第一节 职前教师教育课程设置的历史梳理.....	23
第二节 职前教师教育课程设置的国际比较.....	28
小 结.....	35
<b>第三章 地方高师职前教师教育课程的调查与分析 .....</b>	<b>37</b>
第一节 地方高师职前教师教育课程的现状调查.....	37
第二节 地方高师学生和中学教师的反馈调查.....	45
第三节 有关地方高师职前教师教育课程的访谈材料.....	50
第四节 地方高师职前教师教育课程存在问题的分析.....	52
小 结.....	56
<b>第四章 地方高师职前教师教育课程体系的构想 .....</b>	<b>58</b>
第一节 地方高师职前教师教育的培养目标与培养模式.....	58
第二节 地方高师职前教师教育课程的价值取向.....	62
第三节 改革地方高师职前教师教育课程设置的基本构想.....	64
第四节 地方高师职前教师教育课程设置的具体方案.....	69
小 结.....	72

<b>结 语</b> .....	<b>73</b>
<b>附 录</b> .....	<b>75</b>
附录 I. 我国台湾地区花莲师范学院数学教育学系课程体系.....	75
附录 II. 美国印地安那大学教育学院数学教育专业课程设置.....	80
附录 III. 地方高师职前教师教育课程设置调查问卷（学生卷）.....	81
附录 IV. 地方高师职前教师教育课程设置调查问卷（教师卷）.....	82
附录 V. 地方高师职前教师教育课程的访谈问题.....	83
附录 VI. 地方高师职前教师教育课程教学计划.....	84
附录 VII. 在学期间公开发表的论文情况.....	86
<b>参考文献</b> .....	<b>87</b>
<b>后 记</b> .....	<b>92</b>

# 引 论

## 第一节 选题缘由

### 一、研究缘起

2001 年 7 月,在华东师范大学召开的第三届教师教育政策分析高级研讨会上,提出了要分层次推进高师院校的改革与发展<sup>①</sup>,即第一层次,若干所有条件的重点师范大学,可以在多学科、综合性发展的基础上,继续保持教师教育的优势和特色,加强学科研究,成为以教师教育为特色的综合性大学(研究型大学);第二层次,地方性师范大学和独立设置的本科师范学院(一般地处省会城市),可以根据地方经济和社会发展的实际需要,逐渐增加非师范专业,加强学科的交叉,综合地培养学生素质,走教学研究型大学的道路;第三层次,部分地方师范学院(省属非省会城市的师范学院)和师范专科学校,一般是地方上综合性相对较强的教育中心,可以成为教学型大学,并创造条件与其他地方院校联合、合并、走综合化道路,在此背景下努力做好培养培训教师的工作。正如本届研讨会预期,当前,中小学教师的培养和聘任已经打破了从师范院校选拔的单一做法,逐步形成了师范院校与综合大学共同培养教师的布局。在这个新的形势下,许多地方高师也开始转向了,大量招生非师范专业。我所在学校——盐城师范学院每年招生 5000 余人,一半以上是非师范专业。然而,争抢生源毕竟不是学校生存与发展的根本对策,最最重要的还应当是适应形势需要,加强特色办学,提高教学质量。相比第一、第二层次的师范大学,地方高师显然在师资队伍、生源素质、物质条件等方面有明显的劣势,在这一共同的办学格局下,地方师范学院还有什么办学特色,又怎样彰显自己的办学特色?

同时,面对全面实施素质教育,全面推进基础教育课程改革等新形势、新任务和新要求,作为教师教育主体力量的地方师范院校,在新的历史时期肩负着重要的历史使命,应在造就德才兼备的教师队伍和教育家队伍中发挥重要作用。但总体看,由于受人力、物力、财力的影响,地方师范院校的人才培养模式的改革及其成效明显滞后于素质教育和基础教育课程改革的要求。当前,如何面向基础

---

<sup>①</sup> 唐玉光.新世纪的教师教育:理论、制度、政策——第三届教师教育政策分析高级研讨会综述[J].高等师范教育研究,2001(5):10.

教育，服务基础教育，推动基础教育改革发展，特别在新的基础教育改革形势下怎样适应基础教育新课程改革的要求，以全面提高教师培养质量为主题，积极进行教师培养模式、课程设置、教学内容、教学手段的改革，对地方师范院校而言，显得非常重要和紧迫。

诚如钟启泉教授所说“教育改革的核心环节是课程改革”<sup>①</sup>，在教师教育体系发生转型的今天，地方高师深入研究职前教师教育课程的设置对于提高职前教师教育质量，对于使学校充满竞争活力具有重要意义。然而，目前有关高师数学职前教师教育课程设置的研究，一般层面上的多，研究地方高师的少。有些研究尚无深入、系统的理论剖析，多停留在现象描述，实践也处在探索阶段。基于地方高师这一主体，本文期望通过对职前教师教育课程设置的理论基础与现实背景，历史梳理，国际经验及现状的分析，查找问题，寻找对策，力图构建适合我国国情的地方高师职前教师教育课程体系。具体地说，希望通过本课题的研究，建构新的课程理念、课程模式及相关内容，协调课程比例，更好地体现教师教育培养目标；通过课程理念的合理建构、课程内容的现实化调整和课程比例的协调等一系列措施，平衡“学术性”和“师范性”两种倾向，扩充公共基础课程内容，强调文理结合、渗透，突出专业基础课程对中学教学的指导，丰富教育类课程的内容，并充分协调三者之间的比例；加强课程体系的开放性，充分体现人才培养的多元化，强化课程体系的可选择性，最终建立一个有一定理论基础和现实依据的，具有地方性和层性特点的高师职前教师教育课程体系。

## 第二节 相关概念界定

### 一、地方高师

本课题研究的“地方高师”是指隶属于省（或市），地处非省会所在城市的一般意义上的本二招生批次师范学院。这类师范学院，虽大多有数十年的办学历史，但基本都是由师专或教育学院合并而建，本科建制时间一般都不太长。这类院校有以下几个特点：

- 一是服务范围主要指向本地区，兼顾其他区域；
- 二是地处非省会所在城市，高层次人才奇缺，难于聚集；
- 三是经费相对较为紧张，科研教研水平受到一定限制；

---

<sup>①</sup> 钟启泉. “有效教学”研究的价值[J]. 教育研究, 2007, (6): 31.

四是目前办学方向比较模糊,常游离于“师范特色”与“加强非师范教育”之间。不少学校虽然校名为师范学院,但有半数以上专业招生非师范学生,非师范招生人数超过三分之一,有的甚至已经超过二分之一。

## 二、教师教育

教师教育是培养教师的专业教育,是以往师范教育的延续和扩展;它是基于终身教育的理念,以教师专业化发展为方向,对教师职前培养、入职培训和在职进修通盘考虑、整体规划的开放系统。

二十世纪80年代前我国一直把教师培养称之为“师范教育”。“师范”中的“师”意为“教师”、“效法”,“范”意为“模子”、“榜样”,合起来即为“学习的榜样”<sup>①</sup>;还可以表述为“可以师法的模范”。传统的师范教育,虽然人们常常把它定位为专业的或专门的培养教师的教育,采用的是独立的封闭的办学模式,但往往片面强调教师的定向和计划培养,内容上侧重于所教学科的专业教育,形式上主要是教师的职前预备教育,与职后教育缺乏必然联系,导致教师的培养和培训长期相对分离<sup>②</sup>。在2001年5月颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中,首次使用了“教师教育”这一概念。《决定》指出,要“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设。”相比“师范教育”,教师教育的概念整合了教师教育的全过程,首先教师教育将教师的职业发展视为一个有机的整体,要求教师的培养、进修和提高实行职前、入职教育和在职培训工作。其次是专业性,这是教师教育产生的理论基础,教师是一种专业,教师培养是在学科基础上的专业训练。再次是开放性,指教师教育是多元化的,打破原来封闭的渠道,既可以由独立设置的高师院校来定向培养教师,也可以由综合性大学和专门的文理大学设教育学院来培养。概括地说,教师教育包含教师培养和在职进修的职能,是职前、入职与职后教育的综合的概念,体现了终身教育的理念,体现教师培养的连续性、一体化和可发展性<sup>③</sup>。因此,如果说“师范教育”是一种局部的、狭隘的“小教育”的话,而“教师教育”则是全局的、系统的“大教育”,它体现了教师培养的整体性、专业性、开放性和终身性。“师范教育”转变为“教师教育”标志着教师培养走上新的历史进程<sup>④</sup>。本文讨论的教师教育专指职前教师培养。

<sup>①</sup> 《辞海》编委会. 辞海. 上海: 上海辞书出版社, 1989: 67, 652.

<sup>②</sup> 潘懋元, 吴玫. 从师范教育到教师教育[J]. 中国高教研究, 2004, (7): 13

<sup>③</sup> 梁忠义, 罗正华. 教师教育[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1998: 1.

<sup>④</sup> 黄崑. 从“师范教育”到“教师教育”的转型[J]. 高等师范教育研究, 2001, 13(6): 14—15.

### 三、课程

课程是一个广泛而含义多重的教育学概念，不同的人、不同的历史时期所使用的课程概念是不相同的，因为人们在认识课程并对课程作出界定时就形成了各种不同类型和价值取向的课程观。一般认为课程是按照一定的教育目的，在教育者有计划、有组织的指导下，受教育者与教育情境相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容及其进程的总和。课程分为显性和隐性两种类型。所谓显性课程，是人们精心设计的目标明确、内容全面、计划周密、结构复杂的课程，又叫正式课程。显性课程包含学科课程、经验课程、核心课程三种不同的课程类型，其中学科课程包括分科课程（分门别类地设置的课程）和综合课程（将两门或两门以上学科综合设置为一个学科的课程）；经验课程，又称活动课程；核心课程，是以问题或某门学科为中心，将几门学科组合起来的关键性课程。所谓隐性课程是在学校情境中由隐性校园文化组成的以间接、内隐方式呈现的课程，又称隐蔽课程、潜在课程及非正式课程。

本论文主要研究显性课程，并依据教育部师范司在《教师专业化的理论与实践》一书中的界定，把教师教育课程分为普通教育课程、学科专业课程和教育专业课程<sup>①</sup>，教育实践课程包含在教育专业课程之中。有时为了讨论需要，我们还把教育实践课程抽出来单列。普通教育课程（或称通识教育课程）为学生提供所有重要学科的一般知识，解决未来教师“凭什么教”的问题。课程内容涉及社会科学、人文科学、自然科学等诸多方面；学科专业课程即以后所要任教的学科课程，是围绕学生专业素养的培养而设置的，解决未来教师“教什么”的问题；教育专业课程是为各专业学生开设的培养教师职业素养和技能的课程，包括教育教学的理论原理、学科教学、教育实践等。这类课程体现了教师的职业特点，用于解决未来教师“怎么教”的问题，是教师教育课程“师范性”的集中体现。教育见习是师范生在教师指导下对学校的教育、教学过程进行观察、了解、分析的过程，是所学知识在实践中的运用。教育实习则是在学校中运用已获得的知识和技能直接参加教育教学工作的过程。教育见习、实习是师范生学习期间投入教学实践的基本方式，是教师教育课程的重要组成部分。

### 四、职前教师教育课程

所谓职前教师教育课程是指培养一个教师所需要的品德教育、知识教学内

<sup>①</sup> 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京：人民教育出版社，2003：278.

容以及教育实践内容的总和<sup>①</sup>。本文所指的职前教师教育课程专指高师院校或综合性大学教师教育学院为培养全日制在校学生成为一名教师而组织的品德教育、知识教学内容以及教育实践内容的总和。职前教师教育课程决定了高师院校教师教育的目标、结构与内容,直接影响着教师教育的质量。

## 五、职前教师教育课程体系

课程体系是列入教学计划的各门学科在教学计划中的地位和开设顺序的总称。一个专业所设置的课程相互的分工和配合,构成了整个课程体系。课程体系是教学计划的核心,培养目标的实现和培养模式的实施,归根到底要依赖于合理、完善的课程体系。本课题所指的职前教师教育课程体系,是指基于新课程改革背景,集中体现职前教师教育的培养目标、人才规格和专业特点,适应社会发展、教育教学改革对教师的要求,以培养具有广博的基础知识、一定的专业知识与教育理论水平和较强的实践能力的专业型教师为目标的总体课程计划。本课题侧重研究地方高师数学与应用数学(师范类)专业职前教师教育课程体系的架构。

## 第三节 有关研究综述

近年来,有关高师职前教师教育课程设置的研究比较多,主要集中在当前高师教师教育课程存在的问题、高师人才培养的模式、课程设置的理念、课程的分类及其课时或学分的比例分配等方面。

### 一、关于地方高师职前教师教育课程体系存在的主要问题

近年来我国的高师院校已经开始转型,如高师院校升格、合并和内部综合化,标志着我国高师院校正式进入转型期。转型期的地方高师理论研究不足,师范性功能弱化,办学定位出现偏差、人才培养质量下降<sup>②</sup>。高师院校职前教师教育课程体系主要存在以下问题<sup>③</sup>:

- ①学科独立,造成学生知识结构单一;
- ②重理论轻实践,课程体系缺乏整体优化,缺乏应变能力和创新能力;
- ③各类课时比例不尽合理,缺乏科学性和系统性,必修课与选修课不协调,

<sup>①</sup> 顾明远,檀伟宝. 2004: 中国教育发展报告——变革中的教师与教育[M]. 北京:北京大学出版社, 2004: 105—106.

<sup>②</sup> 张宝歌. 教师教育转型期地方高师院校师范性问题研究[D]. 东北师范大学博士论文, 2008: 75—89.

<sup>③</sup> 贺祖斌. 地方高师院校课程体系模块化结构的建构与实践[J]. 广西高教研究, 2000, (5): 77—78.



文理渗透课程太少，公共课程的比例偏大；

④课程内容重复，难以激发学生的学习兴趣；

⑤师范性不突出，职业技能训练不足；

⑥偏重学科的系统性，缺乏知识的扩展、外延，缺少跨学科、综合性的课程门类，忽视人文素质教育。

就地方高师数学与应用数学（师范类）专业而言，张奠宙、王昆扬认为自1981年至今20多年来高师数学系教学计划，基本没有大的变动。如果说一些师范大学还能做一些调整的话，一些办学规模相对较小和一些新升格的地方高师本科院校的数学职前教师教育课程，则一直没有什么改变，和现实需要有了相当大的距离<sup>①</sup>。面对信息技术的强劲冲击，数学应用的日趋深入，教师资格证书制的全面实施，以及生源质量逐步下降等诸多因素的影响，高师数学专业职前教师教育课程不能适应时代和社会发展要求的状况日益凸显出来，归纳起来主要体现在以下五个方面<sup>②</sup>：

①照搬综合性大学的学科结构和课程体系；

②高等数学知识与中小学数学教学的需要严重脱节；

③课程设置缺乏时效性；

④教育类课程比重相对较低；

⑤不能很好地与基础教育课程改革相衔接。

## 二、关于高师职前教师教育的培养模式

长期以来，我国高师职前教师教育采用的基本是“学科专业+教育学+心理学+学科教学论”的混合模式，经过多年的实践探索，我国许多学者通过借鉴西方发达国家的数学教师职前培养模式，并结合我国的实际情况，提出了分层次教学的培养模式。所谓分层次教学的培养模式，即是在加强学科基础课的基础上，通过“目标选修课”的形式为学生提供三个不同的培养模式<sup>③</sup>，即以培养某一学科专才为目标的“理科基地班”模式；以培养应用型数学人才为目标的“学科技术类”模式；以培养中学教师为目标的“学科教育类”模式。

就数学与应用数学（师范类）专业而言，许多专家比较一致的看法是在高师数学教育专业实施“2+2”的分层教育更适合当前的实际情况。即培养过程分专

---

<sup>①</sup> 张奠宙，王昆扬. 面向21世纪“高师教学改革计划”数学课题组结题会议纪要[J]. 数学教育学报，2001（3）：43—49

<sup>②</sup> 叶立军. 数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]. 数学教育学报，2002（4）：68-71

<sup>③</sup> 柴俊. 数学专业多模式分层次教学实证研究[J]. 高等师范教育研究，2003，（9）：60-61.

业教育和教育培训 2 个阶段,第一阶段为非师范的专业教育,学生学习 2 年普通文化知识和数学专业课程,第二阶段为教育培训,对学生进行 2 年的教育学科专业课程教育<sup>①</sup>。更进一步具体地说,可以构建出高师职前教师教育课程的“基础平台课程+模块化课程”的模式<sup>②</sup>。把现行的高师四年培养模式划分成两段,前两年是搭建专业基础平台,完成高师学生大学通识教育和数学专业学生从教的专业基础教育,后两年是从教的数学教师专业化教育,主要是学习从教的现代教育理论、从教的教学艺术,练就从教的本事。后一阶段有四方面的内容:一是数学专业拓展课程,二是中学课程研究,三是教师资格理论课,四是教师资格应用课。

### 三、关于高师职前教师教育课程设置的基本理念

有人提出,高师职前教师教育课程应坚持能力训练与知识传授相结合、理论与实践相结合、必修与选修相结合、教师的教与学生的学相结合以及课堂内与课堂外相结合等五条基本原则<sup>③</sup>。有人研究指出职前教师教育课程设计要明确三个基本理念,即要以“专业发展”为价值取向,要突出“儿童”的课程地位,要强化实践的取向,同时要遵循五个原则,即体现职前教师教育的特点,重视教师教育实践课程,注意教师教育课程的层次性,体现教师教育课程的适时性,科学地建构教师教育课程结构等<sup>④</sup>。

还有专家提出“职前教师教育课程内部也需要进行一种从封闭的专业化向联系的专业化的相似转变……正如未来高级课程需要建立学校各学科之间以及它们与校外世界的新型关系一样,以联系专业化为基础的职前教师教育课程也必须建立在教育学科间以及它们与教师面对现实问题间的新型关系上”<sup>⑤</sup>。否则,不仅会阻碍素质教育的全面推进,也势必难逃被基础教育拒绝的结局。在数学与应用数学(师范类)专业教师教育课程设置上,有人提出要改革要改变以往相对封闭的办学模式,树立“理论够用、实践为重、体系创新、素养本位”的新课程改革理念<sup>⑥</sup>。

还有人研究了国外职前教师教育课程的特点,如杨金花对法国教师教育课程进行了研究,研究表明法国职前教师教育课程设置面宽,突出教师教育学术基础和专业特性,重视职业化实习,加强理论和实践的联系,培养从教素质,注重中

<sup>①</sup> 叶立军. 数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]. 数学教育学报, 2002, (4): 68-71.

<sup>②</sup> 张守波, 朱成科. 高师数学教育专业课程改革初探[J]. 教育研究, 2006, (2): 69—73.

<sup>③</sup> 王嘉毅. 教师教育的课程设置与教学方法[J]. 课程·教材·教法, 2007, (1): 76—77.

<sup>④</sup> 郭成英. 职前教师教育课程设计研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2008: 35—48

<sup>⑤</sup> (英)麦克·扬, 等. 未来的课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 184.

<sup>⑥</sup> 张守波, 朱成科. 高师数学教育专业课程改革初探[J]. 教育研究, 2006, (2): 69—73.

小学师资在职前培训中的交流，注重新技术和外语的引进<sup>①</sup>。

#### 四、关于高师职前教师教育课程的分类及其比例

关于高师职前教师教育课程的分类，陈桂生认为，教师职前培养包括教育学课程，专业学科知识和教学实践课程或见习<sup>②</sup>。陈静安认为将专业课细分为理论课、知识课、专业技能课与专业实践课<sup>③</sup>。王泽农等对美国、英国、日本、新加坡及中国职前教师教育课程进行了比较，给予客观分析，最后提出了我国职前教师教育课程设置的基本框架。他们认为要培养适应未来教育实践要求的新型教师，在课程结构设置上应该“拓宽通识课程，整合专门课程，实化教育专业课程，强化教育见习、实习<sup>④</sup>”。朱小蔓则提出现行师范院校包括普通教育课程、学科专业课程和教育类课程在内的课程结构，需要进一步加强上述三大板块之间的互动和融通，避免线性的、串联式的课程形态，而且三个方面应力求保持平衡<sup>⑤</sup>。西北师范大学王嘉毅教授提出职前教师教育课程应包括6个模块（即教育理论、课堂与教学、青少年发展、教育技术、辅导与管理、专业发展等）。每个模块中又分为必修、限定选修和任意选修。包括教育实习在内，应修满30个学分以上方为合格<sup>⑥</sup>。

就数学与应用数学（师范类）专业而言，叶立军认为<sup>⑦</sup>，数学教师教育课程的基本结构大致应由普通文化知识课程、数学专业知识课程、教育学科课程、教育技能课程和教育实践课程所构成。普通文化课程和数学专业课程是数学教师教育的基础性必备课程，教育学科课程、教育技能课程和教育实践课程是数学教师教育专业的标志性课程。一名数学教师只有具备了这5个方面的知识结构才能成为一名合格的数学教师<sup>⑧</sup>。张奠宙、王昆扬提出数学专业职前教师教育课程设置分基础课和选修课<sup>⑨</sup>，选修课设3个系列，即纯粹数学系列，应用数学系列和数学教育系列。关于各类课时的比重，王延文等设计了我国数学教师职前教育的课程结构：一般文化课占20%，数学学科专业课程占40%，教育学科课

<sup>①</sup> 杨金花. 法国教师教育课程设置研究[D]. 河北师范大学硕士论文, 2007: 24—27.

<sup>②</sup> 陈桂生等. 世界各国小学教师培养制度的启示[J]. 课程·教材·教法, 1997, (8).

<sup>③</sup> 陈静安. 高师数学教育发展趋势的把握及其课程构建的对策研究[J]. 云南师范大学学报, 2001, (3): 25-28.

<sup>④</sup> 王泽农, 曹慧英. 中外教师教育课程设置比较研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 268.

<sup>⑤</sup> 朱小蔓. 建设高素质教师队伍亟待解决的三个问题[N]. 中国教育报, 2007年9月6日.

<sup>⑥</sup> 王嘉毅. 教师教育的课程设置与教学方法[J]. 课程·教材·教法, 2007, (1): 77.

<sup>⑦</sup> 叶立军. 数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]. 数学教育学报, 2002, (4): 68-71.

<sup>⑧</sup> 叶立军. 数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]. 数学教育学报, 2002, (4): 68-71.

<sup>⑨</sup> 张奠宙, 王昆扬. 面向21世纪“高师教学改革计划”数学课题组结题会议纪要[J]. 数学教育学报, 2001, (3): 43—49.

程占 20%，教育技能课程占 10%，教育实践课程占 10%<sup>①</sup>。

教育实习、教育见习是提高教师技能的重要环节。我国高师教育实习时间仅为 6 周，仅及美国和日本的 1/3。陈静安对中、美、英、法、德五国教育实习模式进行了比较研究，发现国外教育实习有四大特点，并提出我国教育实习的三大不足，提出应加大教育实习时间的比重，注重实践能力的培养。<sup>②</sup>叶立军也认为可以将教育见习提前到第 4 个学期进行，同时将教育实习分散为几部分时间开展<sup>③</sup>。

## 五、当前地方高师职前教师教育课程研究中的不足之处

综上所述，近年来对高师职前教师教育课程的研究进行了许多有益的探讨，取得了可喜的成果，为今后的研究奠定了基础。特别是部分研究者拟定了高师教师教育培养模式和课程体系的模块更是今后研究值得参考和借鉴的。但是目前的研究还存在着三个方面的不足。

一是研究对象的确定不科学。2001 年 7 月在华东师范大学召开的第三届教师教育政策分析高级研讨会上提出的分层次推进高师院校的改革与发展具有前瞻性，它明确了我们在研究高师职前教师教育课程的对象应当从部属师范大学转移到地方高师院校上，事实上，部属师范大学办学实力厚重，综合性已经比较强，相比地方高师，这些学校的本科生培养人数较少，培养的层次虽然本科也有不小比例，但他们研究的重心大都从本科移师研究生层次了。而地方高师每年培养的高师毕业生的比例却很高，他们的办学条件、服务区域、改革方向牵涉面广，有普遍性，值得研究。

二是研究重心不太明确。以数学与应用数学（师范类）专业为例，正如张奠宙，王昆扬在《面向 21 世纪“高师教学改革计划”数学课题组结题会议纪要》一文中所说的那样，关于高师数学专业职前教师教育课程的架构争议不断，最值得研究的内容应当在于（1）数学专业基础课程开哪些？怎么开？可不可以综合性地开设这些基础课程？（2）高师课程的架构应持有什么样的课程价值取向？（3）如何科学地制订出普通教育类课程和学科教育类课程在整个课程体系中所占比例？依据在哪里？这里最值得花大力气研究的重心应当是高师课程体系的架构应当持有什么样的课程价值取向。

<sup>①</sup> 王延文，崔宏．数学教师专业化与课程改革[J]．数学教育学报，2003，(2)：78-82.

<sup>②</sup> 陈静安．五国教育实习模式比较研究[J]．课程·教材·教法，2004，(5)：81-86.

<sup>③</sup> 叶立军．数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]．数学教育学报，2002，(4)：68-71.

三是一般关注微观的研究多，关注宏观的研究少。许多研究放在诸如教育实习、每一门课程的课时等上，而关注是否应当整合课程，以及课程开设的科学性等方面研究不够，尚没有比较让人信服的研究成果。

## 第四节 研究思路与方法

### 一、研究思路

本论文的研究构想：厘清地方高师职前教师教育课程构建的理论基础与现实背景，回顾高师职前教师教育课程设置的发展历史，探讨当今国际职前教师教育课程设置的特点，并基于与部属师范大学的比较和实际（对一线中学教师和在校毕业班学生）的调查，寻找当前地方高师职前教师教育课程设置的存在的问题，分析原因，寻求对策，建构有地方高师特色的职前教师教育课程体系。

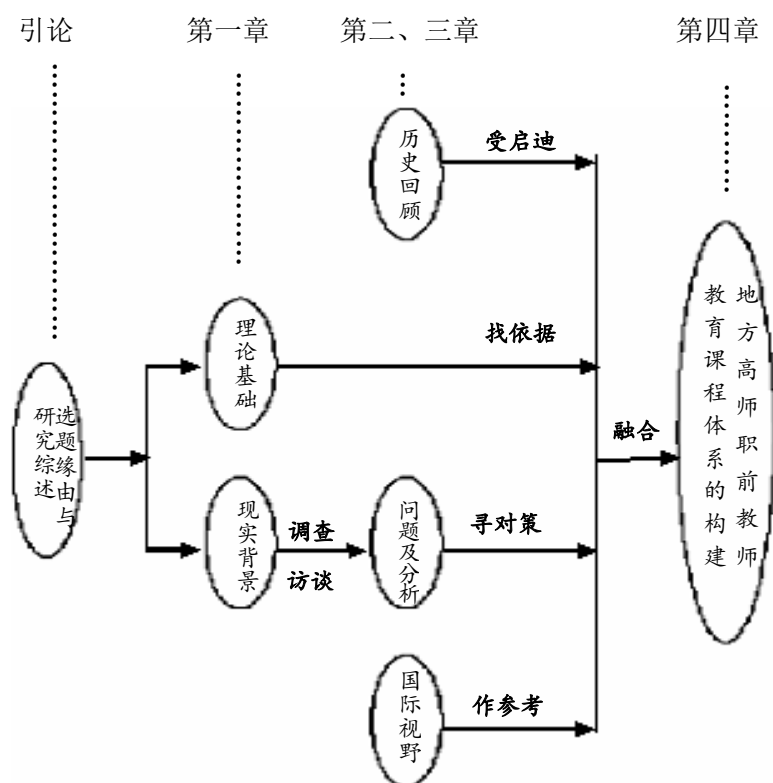


图1 本研究框图

如图1所示，本研究主要包括以下几个基本环节：

首先，在第一章，基于教师素质结构理论和课程价值取向观点的阐述以及现实需要分析了构建地方高师职前教师教育课程体系的理论基础和现实背景。

其次,在第二章,从梳理高师教师教育课程的历史轨迹和分析我国台湾地区及国外若干职前教师教育课程设置的特點两方面入手,探求高师职前教师教育课程设置规律与基本走向,为构建地方高师教师教育课程提供历史的例证和现实的参考依据。

再次,在第三章,拟定以全国不同地区的5所地方高师数学与应用数学(师范类)专业的课程设置为基本素材,通过与两所部属师范大学的职前教师教育课程方案的比较,并通过一线中学教师的调查及有关专家的访谈,总结当前地方高师教师教育课程设置上存在的问题,分析产生这些问题的原因。

最后,在第四章,基于前三章的理论分析和问题剖析,从培养目标与培养模式的确立,课程价值取向的选择以及课程改革的指导思想、基本原则等方面入手,提出构建地方高师职前教师教育课程体系的基本思路,并以数学与应用数学(师范类)专业为例,研制一个有地方高师特点和特色的职前教师教育课程设计方案。

## 二、研究方法

本课题的研究主要采用文献研究和行动研究相结合的方法,通过调查、座谈、研讨、资料分析等手段,发现问题,确定目标,从而形成地方高师数学专业职前教师教育课程架构的基本设想。

(一)文献研究法:在研究国内外有关文献资料的基础上,阐述高师数学职前教师教育课程体系的构建基础。

(二)比较分析法:一方面从历史的梳理中认识现状中的缺失;另一方面,把地方高师与部属师范大学进行横向比较,分析探索地方高师职前教师教育课程设置规律,并通过我国台湾地区、新加坡和美国职前教师教育课程设置的特點,明了当今国际上职前教师教育课程设置的基本走向,为构建适合我国地方高师职前教师教育课程体系提高参考。

(三)问卷调查和访谈法:设计我国地方高师职前教师教育课程设置情况的问卷进行调查,以了解地方高师职前教师教育存在的问题及改进的方向,具体调查分中学教师卷和地方高师应届毕业生卷两类。同时,还将对地方高师两位教育专家进行个别访谈,由此分析地方高师数学与应用数学(师范类)专业职前教师课程应确立的培养目标,培养模式,课程改革的指导思想及遵循的一般原则。

# 第一章 地方高师职前教师教育课程设置的理论基础与现实背景

职前教师教育课程的改革不仅关系到职前教师培养质量的高低,也影响到基础教育改革的成败,是一项关系到国家和民族兴旺发达的重要事业,有必要引起我们足够的重视。本章我们首先讨论地方高师职前教师教育课程体系构建的理论基础与现实背景。

## 第一节 职前教师教育课程设置的理论基础

### 一、教师素质结构理论

构建科学的职前教师教育课程体系,为的是培养合格的未来教师。因此,厘清教师素质结构是我们研究高师职前教师教育课程体系的基础。

“素质”一词,可以理解为人在先天禀赋的基础上通过教育和社会实践活动而发展形成的知识、能力、信念的系统整合。所谓教师素质,被看作是“教师拥有和带往教学情境的知识、能力和信念的集合,它是在教师具有优良的先存特性的基础上经过正确而严格的教师教育所获得的”<sup>①</sup>。在人们观念中,教师素质往往是以一种“结构”形态而存在的,这一结构由不同要素组成,而不同的要素又各自有着不同的内容。因此,许多专家在对教师素质进行研究时,大都把教师素质的结构作为重点课题。

关于教师素质的分类有多种。华东师大的著名学者叶澜教授将教师素质分为“教师的教育理念,教师的知识结构,教师的能力结构”<sup>②</sup>;北师大教授林崇德教授提出教师素质结构主要包括师德、知识和能力三个方面。教育部师范司则在编写的全国教师通用教师教育通识教材《教师专业化的理论与实践》中提出“一个优秀或成功的教师应该具备多方面的专业要求,概括起来包括三个方面:专业知识、专业技能和专业情意。”<sup>③</sup>以下着重着重围绕这三个方面具体阐述教师的素质结构,并根据专家研究具体陈述一项关于在校师范生培养的素质结构。

<sup>①</sup> 郑燕祥. 教育的功能与效能[M]. 香港: 广角镜出版有限公司, 1991: 122—123.

<sup>②</sup> 叶澜. 新世纪教师专业素养培养初探[J]. 教育研究与实验, 1998, (1): 12—16.

<sup>③</sup> 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 54.

### （一）教师的专业知识

国外关于教师素质结构的研究也很多，但以舒尔曼（L. Shulman）的研究最具代表性。舒尔曼认为教师素质结构主要由7个方面知识组成，分别是：（1）内容知识，主要指学科知识，也就是该学科的主要事实、概念以及它们之间的关系；

（2）学科教学法知识，指对将所教的学科内容和教育学原理有机融合而成的对具体课题、问题或论点如何组织、表达和调整以适应学习者的不同兴趣和能力以及进行教学的理解；（3）课程知识，指对作为教师的“职业工具”的教材和教学计划的掌握；（4）一般性教学法知识，指超越各具体学科之上的关于课堂管理和组织的一般原理和策略；（5）学习者及其特点的知识；（6）教育环境的知识，包括从班组或课堂的情况、学区的管理和经费分配，到社区和文化的特征；（7）关于教育的目标、目的和价值以及它们的哲学和历史基础的知识<sup>①②</sup>。舒尔曼认为上述知识范畴中学科教学法知识是特别重要，因为它确定了教学与其它学科不同的知识群，体现了学科内容与教育学科的整合。

在国内，我国学者对教师素质结构的分析和研究也有很多，除了上文提到的叶澜教授和林崇德教授，还有大陆学者申继亮、辛涛，唐松林、徐厚道，台湾学者饶见维等。比较有影响的当数申继亮、辛涛提出的教师知识分为本体性知识、实践性知识和条件性知识三个方面<sup>③</sup>。所谓本体性知识，是指教师所具有的特定的学科知识，所谓实践性知识，指的是教师在面临实现由目的的行为中所具有的课堂情景知识以及相关知识，所谓条件性知识，是指教师所具有的教育学、心理学知识。

虽然关于教师知识的分类很多，但作为一名专业教师，应该具备普通文化知识、所教学科的专门知识和教育学科知识三个大的方面，而且这三个方面的知识应该是相互结合和交融的<sup>④</sup>。

（1）普通文化知识：主要包括哲学、社会科学、自然科学等方面知识；

（2）所教学科知识：主要包括所教学科的内容知识、实质知识（诠释架构与概念架构）、章法知识（思考方式等）、有关学科的信念以及发展等。

（3）教育学科知识：确保教师有效地履行自己的专业工作的知识（教育教

<sup>①</sup> L.Shulman.Assessing for Teaching: An Initiative for the Profession.Phi Delta Kappan, 1987, 69 (1): 38—44.

<sup>②</sup> L.Shulman.Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987, 57 (1): 1—22.

<sup>③</sup> 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 56.

<sup>④</sup> 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 57—58.



学的一般理论以及学科教学法等方面的有关知识)。

## （二）教师的专业能力

在教师的能力表述上，通常有教学技能和教学能力两种。一般说来，教学技能是指在教学过程中运用一定的专业知识和经验顺利完成某种教学任务的活动方式，比如“三字一话”、制作教具、编写教案等；教学能力则是指教师达到教学目标，取得教学成效所具有的潜在的可能性，如教师的课堂提问，课堂秩序的控制等。关于教师能力的研究有很多，关于教师的能力，国外具有代表性的研究有美国佛罗里达州在1970年代的一项研究，这项研究提出教师的能力包括<sup>①</sup>：（1）度量及评价学生行为的能力；（2）进行教学设计的能力；（3）教学演作的能力；（4）承担行政职责的能力；（5）沟通能力；（6）发展个人技巧；（7）使学生自我发展的能力。此外，前苏联的涅德巴耶娃提出教师应该具有12种能力<sup>②</sup>，即（1）对儿童要有感情；（2）能根据儿童的年龄，条理清楚一、明白易懂地给儿童传授知识；（3）语言表达能力；（4）观察力；（5）感召力；（6）交际能力；（7）组织能力；（8）忍耐力和自制力；（9）善于控制自己的感情和情绪；（10）业务能力；（11）教学的想象力；（12）善于分配自己的精力。当今对于教师能力的研究最具影响的当数国际培训、绩效和教学标准委员会（IBSTPI）1993年研制的教师能力标准及其绩效指标。1993年IBSTPI教师能力标准主要包括以下14个方面能力<sup>③</sup>（有关详细的具体绩效指标这里省略）：

能力1：分析课程材料和学习者情况；

能力2：确保教学场所准备妥当；

能力3：树立和维护职业声誉度；

能力4：管理学习环境；

能力5：表现出有效的交流技巧；

能力6：表现出有效的表达技巧；

能力7：表现出有效的提问技能；

能力8：针对学习者的需要作出适当的解释和反馈；

能力9：提供积极的强化及激发学习动机；

能力10：恰当使用教学方法；

能力11：有效使用媒体；

<sup>①</sup> 郑肇祯. 教师教育[M]. 香港：香港中文大学出版社，1987：58—59.

<sup>②</sup> 黄云英. 教师必须具备哪些能力[J]. 外国教育资料，1982，(6)：42—44.

<sup>③</sup> (美)克莱因(Klein, D.)等. 教师能力标准：面对面、在线及混合情境[M]. 顾小清，译. 上海：华东师范大学出版社，2007：86—89.

能力 12：评价学习者绩效；

能力 13：评价教学传递过程；

能力 14：汇报评价信息。

国内关于教师能力结构的研究也很多，比较典型的当数邵瑞珍等，详见表 1—1<sup>①②</sup>。

表 1—1 国内有关教师能力结构的观点

研究者	教师的能力结构
邵瑞珍	1. 思维条理性、逻辑性；2. 口头表达能力；3. 组织教学能力。
陈顺理	1. 对教学对象——学生的调节控制和改造的能力；2. 对教学影响的调节控制和改造的能力；3. 教师自我调节控制能力（较强的自学能力、较强的自我修养能力、敏感地接受反馈信息的能力）。
林崇德	教学监控能力
叶澜	1. 社会交往能力；2. 组织管理能力；3. 教育研究能力。
曾庆捷	1. 信息的组织与转化能力；2. 信息的传递能力；3. 运用多种教学手段的能力；4. 接受信息的能力。
罗树华 李洪珍	1. 基础能力；2. 职业能力；3. 自我完善能力；4. 自学能力。
徐君藩	1. 自学能力；2. 表达能力；3. 组织能力；4. 教育机智和专科能力。

一般地，国内职前教师教育通常比较关注的师范生的教学能力主要包括教学设计能力、教学实施能力和学生学业检查评价的能力<sup>③</sup>。

（三）教师的专业情意

有关教师的专业情意，研究的是对于所从事专业的价值、意义深刻理解的基础上，形成的奋斗不息、追求不止的精神。对师范生而言，要让他们有选择的空间，在他们有立志从教的专业理想后，再进行专业情意上的教育。教师的专业情意主要包括专业理想、专业情操、专业性向和专业自我四个方面<sup>④</sup>。基于专业情意更多地渗透在各部门课程和各项教学活动之中，同时，相比之下，距离我们研究课程设置相离较远，故而不就此展开论述。

二、中学数学教师的素质结构

（一）中学数学教师的知识结构

关于数学教师的知识结构，在 1992 年第七届国际数学教育大会上，拉潘和

① 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京：人民教育出版社，2003：62.

② 吴卫东. 教师专业发展与培训[M]. 杭州：浙江大学出版社，2005：14.

③ 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京：人民教育出版社，2003：63—64.

④ 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京：人民教育出版社，2003：65—66.

西勒一卢宾斯基强调数学教师至少需要三种知识以确保他们能够有效地选取有价值的课题、组织讨论、创造一个学习的氛围以及对教与学进行分析。

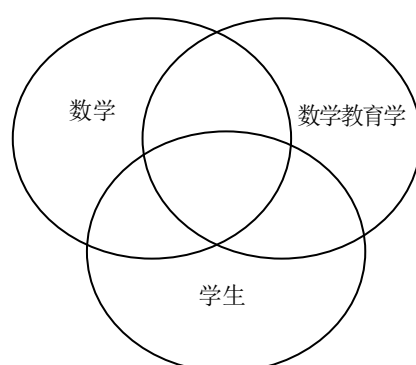


图 1—1 数学教师的知识结构图

他们用维恩图表示这些知识(如图 1—1 所示)，并指出：“教师是在这些知识领域的交集上进行工作的。正是不同方面思考的相互作用让教师形成了言之有据的教学上的推理。”<sup>①</sup>美国教育家布罗姆 1994 年提出了一个详细的结构。他认为数学教师在教学中需要五种专业知识，即：①数学作为一门科学的知识，包括数学命题、法则、数学思维方式以及方法；②学校数学教学的知识，学校数学具有自己的逻辑并自成一体，它并不只是大学所教的数学的一种简化；③学校数学的哲学，即关于数学和数学学习的认识论基础以及数学和人类生活及知识的其他领域的联系的思想；④一般性教学知识；⑤特定学科内容的教学知识<sup>②</sup>。

## （二）中学数学教师的能力结构

中学数学教师的能力结构一般包括数学能力和教学能力两种。教学能力上基本同于上述教学专业能力提出的要求。关于数学能力，前苏联克鲁捷茨基的研究最有影响，他认为数学能力由九种成分构成<sup>③</sup>：（1）概括数学材料的能力；（2）能使数学材料形式化，并用形式的结构，即关系和联系的结构来进行运算的能力；（3）能用数字和其他符号来进行运算的能力；（4）连续而有节奏地逻辑推理的能力；（5）能用简缩的思维结构来进行思维的能力；（6）能逆转心理过程，从正向的思维系列到逆向的思维系列的能力；（7）思维的机动灵活性，

<sup>①</sup> G.Lappan&S.Theule-Lubienski.Training teachers or educating professionals?What are the issue and how are they being resolved?In:Robitaille D.F,Wheeler D H.,Kieran C eds.Selected Lectures form the 7<sup>th</sup> International Congress on Mathematical Education.Sainte-Foy,Quebec:Les Presses de L'Universite Laval.1994:249-261.

<sup>②</sup> R.Bromme.Subject Matter:A psychology of teachers'profossional knowledge.In:Biehler R., scholz R,Strasser R,Winkelman B eds. Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline.Dordrecht,The Netherlands: Kluwer Academic.1994:73 — 88.

<sup>③</sup> （苏）克鲁捷茨基. 中小学生学习数学能力心理学[M]. 李伯黍，等，译. 上海：上海教育出版社，1988：112.

即从一种心理运算过渡到另一种心理运算的能力；（8）数学记忆能力；（9）能形成空间概念的能力。国内学者亦多有研究，有学者认为数学教师能力结构包括<sup>①</sup>：（1）基础层次（计算能力、逻辑思维能力、空间想象能力、语言表达能力、情感交际能力、认知能力）；（2）核心层次（分析问题解决问题能力、解题能力、教学监控能力）；（3）目标层次（创造性思维能力、直觉思维能力、数学审美能力、数学诠释能力）。

### （三）中学数学教师的专业情意

对中学数学教师专业情意最好的解读是“只有具备并超过了某一水平数学知识的人才能成为这一水平的数学教师；只有心情活泼开朗的人才能做一名数学教师；只有一个为其他人所信任并乐意帮助他人的人才能成为数学教师；只有一个愿意当数学教师的人才能成为数学教师；只有一个热爱数学，同时热爱与尊重学生并为学生热爱和尊重，使学生对数学学习感兴趣的人才能成为数学教师”<sup>②</sup>

## 三、职前教师教育课程设置的取向

所谓课程价值，是指各种可供学习领域的知识对社会或受教育对象而言符合需要的程度。在教师教育发展历史的不同阶段曾出现过以下四种典型的课程价值取向。

### （一）知识本位的课程取向

教师教育课程设置中的知识本位取向是指在编制教师教育课程时从教师应掌握哪些方面的知识角度规定合格教师应具备的素质。知识本位取向关注专业知识在教师职业能力结构中的作用，强调学科知识结构的重要性，把学科知识作为教学活动的基础。课程设置以学科专业课程为主，重视教师文化知识教育，同时开设教育学、心理学等方面的教育专业课程，以及短时间的教学实习对教师进行专门的教育训练。按照知识本位课程取向设置的教师教育课程，培养目标就是学科专家，重视师范生学科知识体系的完整性、系统性、学术性的建构以及理论素养的提升。这一课程取向忽视了理论知识的实践性和实用性，特别是忽视了作为专门职业的教师必备的各种特殊的能力的有计划、有组织的训练，导致了师范生专业能力的匮乏，而专业能力的匮乏反过来又恶化了知识，特别是教育理论知识在教师职业活动中的处境。知识本位的课程取向造就的教师是一种典型的“教书匠”，这种将掌握学科知识程度与教师质量联系起来的观点抹杀了教师专业的内

<sup>①</sup> 王奎实. 面向新世纪的中学数学教师能力结构初探[J]. 数学教育学报, 1995, (3): 79—80.

<sup>②</sup> 丁石孙, 张祖贵. 数学与教育[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1989: 175.

涵。我国传统的职前教师教育课程设置是典型的知识本位取向。当前在高师课程设置中学科专业课程占绝对比例的现状，显然也是受此课程取向影响的结果。

## （二）能力本位的课程取向

教师教育课程设置中的能力本位取向是指在编制教师教育课程时从教师应具备的能力的角度规定合格教师应具备的素质。这种课程取向以能力发展为目标，强调教师能被人观察的演示教学知识和技能的能力，课程注重外显行为类型的分析以及教材编写，强调循序渐进的教学理论和及时强化的教学思想。与教师教育课程设置的知识本位取向相比，能力本位课程取向在课程设置上强调增强将任教师在实践中的教学能力，具体表现在：（1）除开设文化教育课程、学科专业课程及教育专业课程外，更加重视教学技能课，开设应用性较强的如教材的编写、教学设备的利用、表达技巧、教科书的使用、教案的制定等课程。（2）增加教育见习及教育实习的学分，延长教育见习及教育实习时间。作为对知识本位课程取向的一种拓展，教师教育课程的能力本位取向思想已广泛渗透于当今教师教育实践之中。这一课程价值取向关注教师职业能力，注重用能够观察的行为目标来陈述、操作和评估。当前，许多地方高师职前教师教育课程集中地体现了这种课程设置的基本理念，如在教育目标上培养能教的教师，注重师范生“三字一话”、模拟教学、教学的实践性训练等等。能力本位取向的教师教育课程也存在许多不足，诸如对能力的培养常采取机械、重复、强化的方式，导致技能习得僵化、刻板，不易迁移，使许多实习生面对具体的教学情境仍会不知所措。同时，这种课程设置忽视了教师自身能动性和创造性的培养。

## （三）情意本位的课程取向

教师应当学会的主要不是一系列知识，也不是一套能力，而是如何适当地利用具有良好感情、态度、道德、自我意识、个性及人际关系的“自我”，基于这一认识而编制职前教师教育课程称之为情意本位课程取向。情意本位课程取向下的课程编制，学科课程的单一格局被打破，在原有的“学科”课程外，大量开设与之并列、互补和渗透的“通识课”（选修课），并通过艺体活动、科技活动、劳技活动、专题讲座、模拟训练等促进学生兴趣、爱好、特长的全面发展。这种以情意发展为中心的课程取向，来源于人本主义思想观，在具有现代意识的教育领域中再次受到极大的关注，特别是教师专业化发展的要求，呼唤真正意义上的具有专业不可替代性的教师，他们应该具备比专业知识和教学技能更多的东西，包括教师的情感、态度以及处理人际关系的能力。这一课程取向，倡导教师教育要

使师范生构建一种人文精神和人文信念,相信教育的力量;使师范生学会尊重,学会理解和宽容,获得正确的自我和他人意识以及与人共处的能力;使师范生学会思考,热爱理想,发展社会责任感,以完善自身<sup>①</sup>。然而,这一课程取向下的课程方案知识系统性受到质疑,可操作性也有待商榷。

#### (四) 标准本位的课程取向

教师教育课程设置中的标准本位取向是指根据教师教育机构或组织研究制定的教师专业标准,开发的教师教育计划,设置教师教育课程。进入20世纪80年代,教师专业发展日趋成为人们关注的焦点和教育改革的主题之一,专业发展思想强调教师主动成长,培养教师专业反省与批判的能力,基于专业立场建构专业知识和能力,用专业标准衡量教师素质,确保教师质量。这为教师教育课程设置提供了新的视角,即在注重教师知识、能力等基本素质的同时,关注对教师素质的评价。有鉴于此,世界各国着手制定教师专业标准,用标准的形式来明确教师所应具备的素质并以此作为制定教师教育课程的依据,形成了教师教育课程设置的新取向,即标准本位取向<sup>②</sup>。教师教育课程设置的标准本位取向以达到标准所规定的目标为目的设置课程,要求教师熟悉文化背景,掌握专业知识与技能,注重在实践中促进自身专业发展。教师教育课程设置的标准本位取向与知识本位、能力本位及情意本位取向相比,在重视教师知识、能力、情意等基本素质的同时便于对教师素质的评价,强调培养教师的反思能力和专业判断能力,使教师能够关注自身实践,积极寻求机会促进职业发展,成为当今教师教育课程设置的主要价值取向。

### 四、课程设置的一般原则

借鉴袁振国教授对基础教育课程设置提出的“合目的性、合科学性、合发展性”<sup>③</sup>三个基本要求,对职前教师教育课程设置而言,应当遵循以下三个原则:

#### (一) 目的性原则

所谓目的性原则,指的是在选择和编制课程时,要首先确定地方高师的人才培养目标,围绕目标设置课程。偏离人才培养目标,无论课程多么精彩有趣,有教育意义,对学校来说都是徒劳无功的。

#### (二) 科学性原则

<sup>①</sup> 陈威. 关于高师课程设置的思考[J]. 黑龙江高教研究, 2007, (4).

<sup>②</sup> 李海英. 教师教育课程设置的取向[J]. 全球教育展望, 2005, (1): 42.

<sup>③</sup> 袁振国. 当代教育学[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 146—147.

所谓科学性原则，指的是在选择和编制课程时，要充分考虑自然科学、社会科学以及人文科学之间的内在联系，重视各类学科课程开设的相关性，互补性，使师范生成为既有学科专业特长，又能在各方面全面发展的人。

### （三）发展性原则

所谓发展性原则，指的是在选择和编制课程时，要与师范生的心理发展水平和认识水平相适应，要与培养目标的阶段性教学要求相适应，有利于丰富师范生的知识结构及技能水平，提高他们对教师素质结构的认识以及对学科专业课程、教育专业课程的理解和掌握。

## 第二节 地方高师职前教师教育课程设置的现实背景

当前，改革地方高师职前教师教育课程设置有两个现实背景，一是我国新一轮基础教育改革，二是为适应教师教育新形势，地方高师面临许多急待解决的生存与发展问题，基中革新职前教师教育课程体系是其中一项重要工作。

### 一、我国新一轮基础教育新课程改革

2001年，作为教育改革中心的基础教育课程改革也随着《基础教育课程改革纲要（试行）》（以下简称《纲要》）的颁发而正式启动。基础教育改革是一项关系重大的教育改革。在《纲要》中明确提出“师范院校和其他承担着基础教师培养和培训任务的高等学校和培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容，调整培养目标、专业设置、课程结构，改革教学方法。”<sup>①</sup>师范教育的出发点和目标是为基础教育谋发展。面对新课程改革，作为承担职前教师教育任务的地方高师，关切新课程责无旁贷，要结合积极调整培养目标，改革课程设置，以适应新课程改革对教师的全新需要。

本次课程改革旨在改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区和学生发展的需求，体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和

---

<sup>①</sup> 教育部基础教育司. 走进新课程[M]. 北京：北京师范大学出版社，2002：259.

技能。改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性<sup>①</sup>。可以看出,与前几次改革相比,本次基础教育课程改革在课程的目标、内容结构、评价、管理等方面都有了重大的改革,对教师的素养提出了新的更高要求,教师不但要有更宽的专业知识背景和更强的专业适应能力,而且要有全新的课程观和教学观;不但要有更全面和更新的教学技能,而且要有更强的教育教学研究能力。

为基础教育输送高素质的教师需要高质量的高师职前教师教育课程体系作为保证。面对新课程改革,作为承担职前教师教育任务的师范学院,我们需要重点关注教师专业化理论发展,特别是其中蕴涵着的许多全新的理念,诸如教育民主化、促进教育的国际理解、关爱自然、注重个性发展等世界教育的理念趋向,以及学科本位向学生本位转变、科学本位向科学与人文整合转变、集体统一性教学向个别差异性教学转变、知识技能接受教学向知识的主动建构转变等取向。这些在过去被忽视的问题,成为新一轮基础教育课程改革的基本理念,理应在地方高师职前教师教育课程中得到体现。同时,在设置职前教师教育课程时,还要关注教师的人文知识素养和多元知识结构的发展,以适应新课程的教学需要来构建教师的多元知识结构。抛开基础教育课程改革理念去设置职前教师教育课程,这样的教师培养就会失去针对性和有效性,它所培养的教师一出校门就可能是实践的落伍者。基于此,深入研究与基础教育改革相适应的新的职前教师教育课程体系,是我们在设置高师教师教育课程时必须思考的重要问题。

## 二、地方高师的人才培养面临许多急待解决的问题

关于这一现实背景,在选题研究中已经作了介绍,这里不妨作进一步的解释与补充。进入21世纪,伴随基础教育课程改革的推行和教师专业化运动的开展,教师质量的改善和提高越来越受人们关注,在传统师范院校纷纷改造或升格的同时,许多非师范院校也开始参与进教师的培养和培训活动,定向、封闭的师范教育制度逐步向非定向、开放的教师教育制度转轨。有专定把这一阶段称之为教师

<sup>①</sup> 教育部基础教育司. 走进新课程[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 253—254.



教育的“转型期”。在这一转型期里，地方高师面临着许多急待解决的问题，诸如办学定位的两难，师范特色与综合办学的侧重点等。同时，地方高师教师教育类课程设置上教育类课程比例偏低，职前教师教育课程类型趋于综合化，实践类课程不足以及理论与实践的结合、教育理论课程的本土性与“西化”等都需要我们深入研究新情况，着力解决高师职前教师教育课程体系的构建问题。因此，基于现实考虑，解决职前教师教育课程设置问题亦具有非常重要的现实意义。

## 小 结

本章着重讨论了构建高师职前教师教育课程体系的理论基础与现实背景。教师素质结构理论和人本主义课程理论是构建职前教师教育课程体系的理论基础。厘清教师素质结构是研究高师职前教师教育课程的基础。尽管各研究的视角和所采取的方法有所不一，但从研究结果来看，基本确认教师素质结构主要包括知识、技能、信念（理想、态度、价值观的综合体）三个基本要素。在教师教育发展历史的不同阶段出现过知识本位、能力本位、情感本位和标准本位等四种不同的课程价值取向。标准本位的课程取向在重视教师知识、能力、情意等基本素质的同时便于对教师素质的评价，强调培养教师的反思能力和专业判断能力，使教师能够关注自身实践，积极寻求机会促进职业发展，成为当今教师教育课程设置的主要取向。新一轮基础教育改革和地方高师职前教师教育及其课程设置存在许多急待解决的问题是地方高师职前教师教育课程体系构建的现实背景。

## 第二章 职前教师教育课程设置的历史梳理 与国际比较

本章我们将从“纵”“横”两个维度探讨职前教师教育课程设置中的规律性。一方面,通过回顾我国百年职前教师教育课程设置的发展历程,找出其各阶段的特点;另一方面,分析对我国台湾地区及新加坡、美国高师职前教师教育课程设置特点,探究当今国际职前教师教育课程设置的基本走向。

### 第一节 职前教师教育课程设置的历史梳理

中国近现代的教师教育始于半殖民地半封建社会的背景之下。最早的师范学校是清政府于 1897 年创立的上海南洋公学师范学院,而 1902 成立的京师大学堂(北京大学前身)师范馆是中国高等师范院校的雏形。同样是 1902 年,管学大臣张百熙拟订的《钦定学堂章程》中,规定设立属于中等教育的师范学堂和属于高等教育的师范馆,这就构成了中国现代最初的中等师范教育和高等师范教育体系,标志着中国现代独立的师范教育<sup>①</sup>制度的开始。

#### 一、我国师范教育课程设置的起步与开设

1904 年,晚清政府颁布了《奏定学堂章程》(又称《癸卯学制》),其中的《优级师范学堂章程》旨在造就和培养中学师资,规定优级师范学堂修业年限为 3 年。课程分公共科、分类科、加习科等 3 类。清末时期,师范教育课程体系充分体现了“中体西用”<sup>②</sup>的办学宗旨,它特别注重对师范生的道德教育和人格训练。师范教育最重要的任务在于“变化学生气质,激发学生精神,砥砺学生志操”,“养成其良善高明之性情”,使之“敦品养德,循礼奉法,言动威仪足为楷模”。这期间课程特点主要体现在:

①在课程设置中,“人伦道德”、“经学大义”课时比例最重,且贯穿于每一学年,周课时约占 7—8 课时;

②为了深入学习“西学”,外语也被作为重要的课程之一;

<sup>①</sup> 注:为叙述上的方便,本章沿用传统“师范教育”名称。及至后文,采用“教师教育”替代“师范教育”。

<sup>②</sup> 注:“中学为体、西学为用”的缩略语。

③教育理论类课程一般在第二、第三学年开设，包括教育学、心理学（实验心理学）、儿童研究、教育实习等，周课时约占 5—8 课时。

虽然这些课程设置均为仿造当时国外（主要是日本）的师范教育课程而设，谈不上对师范教育课程理念的真正理解，但毕竟首次从制度上确立了师范教育课程必须独立开设的地位，具有开历史先河之功。

## 二、我国师范教育课程设置的摸索与修订

民国初年，高等师范学校的课程进一步完善，教师专业化培养的特点也较以前明显。与清末的优级师范学堂相比，民国初期的课程体系有了一些进步。第一，课程整齐周密，课时减少。不仅预科的学科，人人必须学习，就是本科各部的课程，除极少数选修课目外，也都要求学生必修。本科以数学物理部为例，开设课程 11 门，课程较过去减少 2 门，每周授课减少 8—12 课时。第二，教育学科课程包括教育学、心理学、教育史、学校卫生、教育法令，较好地体现高师教育专业化的要求。但除心理学、教育学以外，没有研究各科教材教法的科目。国民政府时期公布的《师范学院规程》（1933 年）和《师范学院分系必修及选修科目表实施要点》（1939 年），对师范学院共同必修课及各系专业课程设置的设置作了原则规定。其课程与教学计划的主要特点有：

①重视教育基本理念的的教学和教育专业训练，此类课程有 46 分，占总学分的 27%，体现了师范教育专业化的特点。

②重视公共必修课程，其学分数比“分类专门课程”多，而且安排多门文理渗透的课程，有利于扩大学生的知识面，为学生将来的发展打好较广泛的知识基础。

③设置的选修科目数量多，如教育学系 28 门，公民训育学系 31 门，国文学系 24 门，英语学系 14 门，数学系 18 门，理化学系 21 门，史地学系 24 门，博物学系 25 门，体育学系 21 门。而且还允许各学校自设部分选修课程。

④教育实习工作得到了完善和落实。教育实习是师范院校教育工作的重要组成部分。1943 年 8 月，教育部公布《师范学生实习及服务方法》，1944 年 12 月，又颁布《师范学院学生教学实习办法》，对师范生实习内容、时间安排、实习场所、实习指导及实习成绩的考核等，均作了详细规定。

然而，毕竟处理内忧外患时期，虽然民国政府教育部门做了一些工作，许多措施真正得以落实的比较少。

及至新中国成立后，我国师范教育通过恢复和整顿，尤其经过 1952 年高等

院系调整后,全面学习苏联的教育理念和教育经验,开始制定高等师范学校统一的教学计划。1952年11月,《师范学院教学计划(草案)》正式印发。这一教学计划包括师范学校的主修学科、培养目标、学习期限、各年级学年历、必修科目学程表、选修科目表、实习表、毕业考试科目表、说明等部分。其中学年历规定:四年共授课118周,教育实习12周,机动8周,学期考试20周,毕业考试6周,假期44周,合计208周。1954年4月,教育部发出《关于颁发师范学院暂行教学计划的通知》,并随文附发《师范学院暂行教学计划》和《师范学院暂行教学计划说明》。该师范学院暂行教学计划包括四个部分,即:政治理论科目、教育科目、专业科目、教育实习。在课程设置方面,中国革命史、马列主义基础、政治经济学、辩证唯物主义与历史唯物主义、心理学、教育学、教育史、学校卫生、体育、俄语等定为各系公共必修科目;在各年级教学进程表中,规定数学系授课120周,补课、考试36周,教育实习12周,假期40周,合计208周。这次教学计划的修订比较切合我当时国高等师范学校的实际,是一个带有方向性和实效性的教学计划<sup>①</sup>。这一时期的师范教育的课程特点是:

- ①以前苏联的高师课程设置为范本;
- ②注重师范性、实践性,强调联系中学实际;
- ③课程结构和教学要求单一,缺乏必要的弹性和灵活性。

1961年10月,教育部召开全国师范教育会议,会议讨论了关于高等师范院校的专业设置和各级师范学校课程设置的问题,提出高等师范院校各类课程的比重是:政治课,文科约占总时数的18%,理科约占11%;文化科学专业课,文科约占60%,理科约占70%。教育课程以约占总时数的5%~6%为宜,其他如外语和体育课程,也应占一定的比重。为了加强高等师范院校文化科学的基础知识和基本技能的训练,规定在文化科学专业课中基础理论课必须占95%,余下的5%依各校师资、设备等条件因校制宜,开设一定的选修课<sup>②</sup>。根据会议定下的这个大致的框架,教育部组织了教学计划的制定工作。1963年8月8日,教育部颁发了高等师范学校本科数学、物理、化学、生物、地理、汉语言文学、历史、俄语、英语和体育等10个专业的教学计划(草案)。各系教学计划(草案)均包括培养目标、时间安排、课程设置、教育见习、生产劳动、科学研究等6部分,并附有“教学、生产劳动、科学研究和教育实习时间分配表”、“教学时间计划表”、“选

<sup>①</sup> 顾明远,檀传宝. 2004: 中国教育发展报告——变革中的教师与教师教育[M]. 北京:北京大学出版社, 2004: 108.

<sup>②</sup> 顾明远,檀传宝. 2004: 中国教育发展报告——变革中的教师与教师教育[M]. 北京:北京大学出版社, 2004: 108.

修课程和加选课程表”等供各校参考。教学计划中的时间安排是四年共上课 124 周、考试 16 周、教学实习 6 周、生产劳动 18 周、科学研究 4 周、机动时间 4 周、寒暑假 36 周，共 208 周<sup>①</sup>。该教学体系到现在还具有一定的影响。这个时期的课程特点是：

- ①基础知识和基本技能的训练得到加强；
- ②政治气息较浓，政治课课时较多；
- ③教育课程比例降低，教学实习课时减少，师范性受到削弱。

### 三、我国师范教育课程设置的调整与改革

在“文化大革命”时期，师范教育几乎濒临灭亡，师范教育课程的发展自然也就受到严重的抑制。十一届三中全会以后，教育部颁布《高等师范院校四年制本科文科三个专业教学计划（试行草案）》，规定公共基础课（外语、政治、体育）占教学总时数的 20%，专业课占教学总时数的 65%，教育类课程占 5%。1985 年后课程改革的基本方向是趋向于课程内容现代化、课程结构综合化、课程形式多样性和课程的选择性，不少师范院校增加选修课门类，实行学分制，试行双学位制。1986 年 3 月，国家教委制定和颁发《关于加强和发展师范教育的意见》，要求高等师范学校根据基础教育发展和提高的要求，合理地调整专业设置和教学计划，减少课程门类，精简教学内容，严格控制教学时数，使学生有更多的时间进行自学；改革陈腐的传统教学方法，培养和启迪学生独立思考的能力与创新精神；加强教育课程和教育实践的改革，克服教育学、心理学、教学法课程脱离实际的现象；建立稳定的实习基地和实习点，增加实习时间，认真总结教育实践的规律完善实习制度。根据这一要求，高等师范学校修订和制定了专业目录；研究并提出了政治教育系、教育系、化学系、数学系的改革方案。以 1986 年 10 所高等师范院校统计资料看，数学系公共必修课占 27.5%，专业必修课占 53.4%，选修课占 19.1%。教育实习都是 6 周，另有 8 周的生产劳动、军事训练和社会调查。1988 年 4 月，国家教委颁发《普通高等师范院校本科专业目录（征求意见稿）》。为了强调师范院校培养中学教师的指导思想，在原来的专业名称之后都加了“教育”二字；修订的专业目录除了对本学科专业的知识结构要求外，特别强调了对教师素质的培养和教师能力的训练，各专业的“主要课程”都增加了教育学、心理学、教材教法，并都强调以上三门课程的重要性<sup>②</sup>。

<sup>①</sup> 刘英杰. 中国教育大事典（1949—1990）（上）[M]. 杭州：浙江教育出版社，1993：835

<sup>②</sup> 顾明远，檀传宝. 2004：中国教育发展报告——变革中的教师与教师教育[M]. 北京：北京大学出版社，

1993年,中央发布的《中国教育改革和发展纲要》提出:“要按照现在科学技术文化发展的新成果和社会主义现代化建设的实际需要,更新教学内容,调整课程结构。加强基础知识、基础理论和基本技能的培养和训练,重视培养学生分析问题和解决问题的能力,注重发现和培养有特长的学生。”<sup>①</sup>在《国务院关于〈中国教育改革和发展纲要〉实施的意见》中重申“要合理调整系科和专业设置,拓宽专业面,优化课程结构,改革课程内容和教学方法,加强教材建设,加强素质和能力的培养,增强学生对社会需要的适应性。逐步实行学分制,在确定必修课的同时,设立和增加选修课,拓宽学生的知识视野……”<sup>②</sup>1997年,原国家教委组织实施了“高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”,进一步推进了高师教育内容和课程体系的改革。到2000年底,教育部完成了上述改革计划,按照新的专业目录制定出了主要专业的人才培养方案,调整了课程结构,更新了教育内容。这一时期的高师职前教师教育课程设置的主要特点是<sup>③</sup>:

- ①课程制度高度统一;
- ②课程的设置以科学文化知识为中心;
- ③教育类课程总学时所占比例有所提高,但仍偏重学科专业教育。

#### 四、历史回顾的反思

从上述百年师范教育课程设置的历史变迁中,从中不难体会到以下两点:

一是要注重本土研究。通过对我国高师教师教育课程设置的历史的梳理,可以发现我国师范院校从无到有,从脆弱稚嫩到强势发展,走过了由照搬照抄外国到独立自主的办学的不平坦的历程。随着研究的拓宽与深化,高师教师教育课程设置的研究必将会越来越清晰,方向也必将越来越明确。虽然还有许多问题有待解决,但其中非常重要的一条经验就是高师教师教育课程的设置一定要力求结合国情特点,加强本土课程开发。国家是这样,地方高师的办学也是这样。在地方高师职前教师教育课程设置上,不能结合地方特点,邯郸学步,顾此失彼。所以,立足于地方性与办学层次性这两个特点,才是地方高师教师教育课程设置的真正活力所在。

二是要注重师范性与学术性的平衡与统一。从历史的回顾看,我国高师教育

2004: 108—109.

<sup>①</sup> 摘自《中国教育改革和发展纲要》第31条。1993年2月13日中共中央国务院发布。  
<http://www.people.com.cn/item/flfgk/gwyfg/1993/112701199312.html>.

<sup>②</sup> 摘自《关于〈中国教育改革和发展纲要〉的实施意见》第十八条。国务院1994年7月3日发布。  
<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/19/info3319.htm>.

<sup>③</sup> 黄崴. 教师教育体制: 国际比较研究[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2003: 228—231

对课程体系的师范性重视程度每况愈下。师范性与学术性之争，本质上说在于对教师职业的专业性认识。对教师来说，不仅要知道“教什么”，而且要知道“怎么教”。也就是说，“作为一种专业，教师既要有深厚的学术功底，广阔的学术视野和不断进行自我更新的终身学习的能力；同时，又要具有现代教育理念，了解青少年的身心发展规律，熟练地运用现代教育技术等，这是教师教育的双专业性质所决定的”<sup>①</sup>。因此，教师职前教育应当兼顾学术性和师范性，努力实现师范性与学术性有效统一。然而，今天，我们关注学术性较多，重视师范性不够，学科专业课程占 70%，而教育专业课程仅占总课时的 9%<sup>②</sup>。如何加强教育专业课程教学成为现实背景下地方高师职前教师教育的重要课题。

## 第二节 职前教师教育课程设置的国际比较

本节我们将分别介绍我国台湾地区及美国、新加坡职前教师教育课程的特点。之所以选择这三地，是因为台湾与大陆同根同族，文化根源相同，同时，大陆与台湾的高师职前教师教育来自一个源头，有一定的可比性与借鉴价值；新加坡是一个小国，经济比较发达，改革遇到的障碍牵涉面小，教师教育改革的步伐相对较大；美国是当今世界上最发达国家之一，他们的教育理念与行动方案始终走在别国前列。然而，“橘生淮南则为橘，生于淮北则为枳”，研究它们的不同特点，我们并非要照搬照抄，事实上，所选用的这些国家或地区各有其不同的办学情况，其教师教育课程也并非无瑕可击，但它们反映出的新世纪教师教育课程体系构建的基本思想值得我们参考。

### 一、我国台湾地区职前教师教育课程设置的特点

我国台湾地区 1979 年制定《师范教育法》，1994 年将《师范教育法》修正案变更为《师资培育法》，1995 年又通过了《教师法》，建立了比较完善的法律框架，明确了教师教育优先发展的法律地位。目前，全台湾 159 所大学中，除 3 所师范大学，9 所师范院校承担教师培养任务外，一般大学也增设教育研究所及教育学系，教师职前培养呈现多元并进的格局。这与大陆的教师教育培养模式基本相同。

<sup>①</sup> 顾明远，檀传宝. 2004：中国教育发展报告——变革中的教师与教师教育[M]. 北京：北京大学出版社，2004：146.

<sup>②</sup> 李盛冰. 我国高师课程体系的缺失——人文性和师范性研究[J]. 课程·教材·教法，1998，（5）：54.

在台湾,在成为一名教师前,首先要取得教师资格,然后才有资格参加选拔。2005年4月1日后,所有要取得教师资格的大学毕业生,都必须参加统一的教师资格考试。对于师范院校和其他大学教育院系修足规定教育学分的毕业生,可以直接参加考试;对于其它大学毕业生,必须到师范院校或研习中心学习半年的教育类课程,然后再经过半年的实习,取得师资职前教育证明书后,才能参加统一的相应类科的教师资格考试。教师资格考试通过后,才能取得教师资格证书。

下面我们以台湾地区花莲师范学院数学教育专业为例,讨论台湾地方高师职前教师教育课程的特点。从台湾地区花莲师范学院数学教育学系课程体系(有6张课程设置表)(详见附录I)<sup>①</sup>,可以看出:

①学校开设多元化的课程,具有既定的教学目标,以陶冶学生高尚品德,拓宽学生的视野,提高学生的综合素养。

②通识课程涵盖人文学领域、社会科学领域、自然科学领域、艺术与生活领域四大领域,给学生的选择提供极其拓广的空间。

③学科课程具有内在的逻辑性。可以看到莲花师范学院非常注重遵循学生的学习规律,第1学年开设微积分、线性代数及普通物理学,这是本专业的基础课程。在此基础上先后于二、三年级开设儿童数学概念发展、国小数学课程研究、数学科教材设计课程。这三门课程基于由浅入深逐步递进的策略,具有一定的科学性。此外,他们还把离散数学作为学生的必修课程,可以看出台湾地区对统计与概率教学的重视。

④教育课程开设系统性强。涵盖基础教育理论、教育方法、技能与教育实践。共同必修课程24门,学生可从中选择16门,共同选修课程开设达44门,学生可至少选修6门,选择自由度大。

⑤整体课程设置体现了师范教育的开放性。课程门类多,注重前沿学科,并与基础教育的改革紧密衔接。较为重视和加强本专业的教育实践,教育实习时间长达1年。

## 二、新加坡职前教师教育课程设置的特点

我们研究新加坡职前教师教育,首先要明确新加坡职前教师教育的特点。新加坡的教师教育制度与众不同,采用的是“先入职,后培养”的模式,接受职前教师教育的学生,其学费不仅由教育部买单,而且享受月薪不菲的教育公务员待

<sup>①</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册,第105—106。  
<http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc>.



遇<sup>①</sup>。在新加坡，如果要申请教师岗位，必须要拥有大学学位或其它比较苛刻的条件，在此基础上，还需要通过考试筛选，被录用后接受两年的教育培训。新加坡缜密的教师选拔制度意味着接受培训的对象都已完成了基本的普通教师或通识教育，并且都比较优秀。进入到教师职业的专业化教育则相当于我国高师进入到教育专业课程阶段。虽然新加坡高学历化教育模式并不适合我国地方高师办学，但其先进的课程设置理念还是值得我们学习和参考的。

以中学数学教师的培养为例，它的课程体系设置在横向上有核心课程、限定选修课和自由选修课3类，纵向上又都分为教育研究、课程研究、教育实践、语言与书写技能4个系列并由若干专题组成<sup>②</sup>。

教育研究系列即一般教育理论课程，分必修和选修两类。必修课程包括教学设计、学生发展与学习心理学、教育社会学、教学与课堂管理等4门核心课程，共占总学分的近1/4。选修课程内容丰富，有学习动机与心理学、教学设计与计算机应用、教与学的评价、学法指导、有效思维与学习的策略、对天才学生的理解与帮助等20多门限定选修课，还有激励学生的学习与思考、作为一名教师意味着什么等14门专题性任选课，这些课程的开设旨在开拓师范生的视野、丰富其教育教学理论知识。课程研究系列即学科教育课程，包含数学基础、数学的教与学Ⅰ、数学的教与学Ⅱ三门核心课程<sup>③</sup>。其中，数学基础重在强化师范生对所教中学数学知识的理解与掌握，以自学和研究中学数学教材的方式完成，不占学分。从课程内容的主体结构分析发现，数学教与学Ⅰ和Ⅱ是基于现代认知心理学基础之上，集课程论、教学论、数学学习论、方法论于一体的高度综合化的课程，其课程理念从20世纪80年代初过于关注教育心理学知识的学习，发展为90年代末理论与实践相结合、实践与反思并重，并在理论的学习掌握、内容选取、教学策略方法的应用与实践的时间分配等方面做了较大的调整与改革。教育实践系列是新加坡数学职前教师教育课程计划中核心和主要的部分，本科前两年每学期各2周，后两年每年8周实习。教学语言与书写技能系列均由选修专题构成，大多不设学分，旨在提升师范生的口语交流能力和沟通、书写技能<sup>④</sup>。

基于以上分析，并结合杨建辉老师的《新加坡中学数学教师教育课程设置的

<sup>①</sup> An Institute of Nanyang Technological University. Postgraduate Diploma in Education 2003—2004 [M]. Singapore: Nanyang Technological University, 2005.

<sup>②</sup> 陈静安. 新加坡数学教师职前教育模式及课程体系评介与分析[J]. 数学教育学报, 2006, (1): 54—55.

<sup>③</sup> An Institute of Nanyang Technological University. Postgraduate Diploma in Education 2003—2004 [M]. Singapore: Nanyang Technological University, 2005.

<sup>④</sup> 房小栋. 学习新加坡数学教师教育的经验 提高我国数学教师教育的质量[D]. 天津师范大学硕士论文, 2006: 30

特点与启示》一文提供的有关素材,我们能够归纳出新加坡的数学教师职前教育模式与课程体系具有以下几个鲜明特点<sup>①</sup>:

①课程设置系列化、综合化、专题化。一方面,重视学生的数学知识基础,关注教师应有的高等、初等数学知识背景;另一方面,特别强调数学教师教育课程,突出数学教育理论对教学实践的指导与引领作用,突出教育实践在教师成长中的重要地位。这种模块课程设计使每个学生在修业年限内的数学学术水平和教育专业水平都达到较高要求,保障了数学教师教育的双专业性,也解决了“学术性”与“师范性”之争的问题。

②突出研究型教师的培养。数学教师培养模式的根本性目标不是培养一般的教学型数学教师,它通过对学生数学知识水平的高要求,利用基础性教育课程和深化拓展性教育课程系列的有机结合,以及广泛的开展反思、改进、讨论、研究的实践活动,极大地促进学生对数学的理解、对数学教育的理解,为学生将来向学术型、科研型教师转化奠定基础。

③注重与中学数学教育的接轨。在课程设置上,强化师范生对所教中学数学知识的理解与掌握,重视对中学数学教材的理解,关注学生解决中学数学问题的能力,立足于中学课堂展开教学研究,紧跟中学数学教育理论的发展趋势和基础数学教育改革。这种紧密围绕中学数学内容及其认知规律、教育目标与教学要求等来建构的教师教育课程,体现了中学数学教师培养的针对性,有助于提升学生在数学学科与数学教育学科两个方面的专业知识、能力和水平。

④强化理论和实践的整合,注重合作学习与个人反思的作用,重视教育教学实践能力和反思性意识的培养,教学模式由传授——训练型向反思——实践型模式转变。

⑤教育类课程比例高,教学实践课时足。从整个大学教育学习教育类课程的时数上看,比例上已占总学时的20%(不含教育实习与见习),绝对课时远远高于其它各国的教学课时。包括模拟实习在内的教学实践时间充分,考核方式灵活。

⑥重视教育技术的学习与应用。在课程设置上,既有通识性的教育技术选修课程,又设有数学学科专业的多媒体学习模块,这大大有助于提高学生运用多媒体技术辅助课堂教学的能力,更能从根本上让学生树立现代教育技术与数学课程整合的观念。

<sup>①</sup> 杨建辉. 新加坡中学数学教师教育课程设置的特点与启示[J]. 四川教育学院学报, 2008, 24(10): 7—8.

### 三、美国职前教师教育课程设置的特点

美国是一个分权制的国家，各州教育的自主权比较大。每个州对教师的要求各有不同，对教师教育目标的认知也各不一致。有的强调教育专业知识的重要性，有的强调文理基础知识和学科专业知识的重要性，还有的强调社会需要以及学习者发展的重要性。虽然各州情况不一，但从总的看来，在对未来教师的课程设置的安排方面也有许多共识。比较集中的观点是作为一个教师，必须具备广博的文理基础知识和精通的专业学科知识，以解决“如何教”的问题，这是职前教师教育课程设置的安排的标准和结构，缺少任何一方面都是不行的。美国职前教师教育课程分为普通教育课程、教育科学课程、学科专业课程三类，课时比大约都在1/3，但学分比并不一样（见表2—1<sup>①</sup>）。

表 2—1 美国职前教师教育课程三类课程比重表

课程类型	学科领域	占总学时的比重	占总学分的比重
普通教育课程	自然科学、社会科学、人文科学和艺术、语言学	1/3（强）	1/2
学科科学课程	中小学教学科目（如数学、科学、英语、外语等）	1/3	1/3
教育科学课程	教育基本理论、各科教学法、教学实践	1/3（弱）	1/6

现以美国印地安那大学教育学院职前教师教育课程（见附录Ⅱ）为例，对美国高师数学与应用数学（师范类）专业设置进行分析。可以看出，这一课程设置主要包含了四个部分<sup>②</sup>：一是普通教育课程，包括人文科学、自然科学、社会科学、英语等，学生可以从这些领域中选择若干导论性的课程。这些科目与数学教师没有非常明显的联系，反映出美国甚至西方教育的一个重要传统，即“博雅教育”。在这一教育机制下，人能从偏狭闭塞中得到解放，获得良好的语言交往技能、对其他文化的了解，从而成为真正的“有教养的人”。这一部分约占整体的1/3至1/2。二是数学专业课程，主要的课程和我国高师数学系开设的差不多，约占1/4至1/2。有些学校要求学生在主修数学的同时辅修另一门学科比如普通物理学等，实行“双修制”。虽然我国大多数的数学师范生在本科阶段也会学习普通物理学，但具体要求不同。在美国，作为辅修的物理要求高，相当于专科的要求，而我国的普通物理学则是为增加学生对数学应用以及真实世界的认识而开设的一般基础课程。三是教育科学课程，主要包括教育概论、教育原理、教育心

<sup>①</sup> 李其龙，陈永明．教师教育课程的国际比较[M]．北京：教育科学出版社，2002：18．

<sup>②</sup> 周超．美国高师数学教育课程的设置及启示[J]．中学数学月刊，2006，（2）：2—3．

理学、儿童发展心理学、教育哲学等,其中教育心理学所占比重尤为突出。除此以外,学生还要学习有关学科教育类课程,如数学课程观念或课程原理、数学教育评价与测量、数学教材教法、教育技术等。这部分约占 1/4 至 1/2。四是实地经验与教学实习。这一内容属教育专业课程。实地经验相当于我国的教育见习,不同的是它的时间更长一些。实地经验期间,学生有机会了解自己的兴趣和能力,了解学校、教师和儿童,了解教学的过程以及教师间、师生间的合作方式,了解教师工作所需的时间、精力、热情以及奉献精神,也了解他们正在接受的职前教育的必要性。大多数的本科院校一般都是在第三年才真正进入师资培养计划,这与我国的数学与应用数学(师范类)专业学生前两年学习公共基础课程和数学专业课程,第三年开始学习教育类课程基本相同。

透过美国印地安那大学教育学院职前教师教育课程,我们可以发现美国职前教师教育课程的主要特点是:

①重视师范性。他们把学术标准与教育专业训练作为师资培训的两个重点,课程设置轮廓清晰。

②造就良好教师的新观念。他们普通教育课程基础性强,文理兼容,所设科目不多,均为大学科,每门课知识设计面很宽。本科生在大学前两年可广泛选修文理课程,两年后选择自己感兴趣的专业。

③学科专业课程要求比较高。他们的高师课程与我国高师数学与应用数学(师范类)专业开设的专业课程基本相同,当然,这是由本专业的学习内容决定的,虽然教学课时安排不比我们多,但教学要求不比我们低,体现在有些学校要求学生主修数学的同时辅修另一门学科比如物理,要达到专科水准。

④教育门类较为系统。中等教育专业课程有:中学教育学与课程、有指导的中学实地经验、中等教育中经选择的课题或研讨会、见习生在教师指导下的教育实习、美国的学校与社会、与青少年的交往过程。为避免与学科脱节,加入研究性主题学习,可一定程度上沟通两者。注重实用性、教育实践能力的培养,注重实践环节,与中小学联系密切。

#### 四、国际职前教师教育课程设置特点的启示

透过上述我国台湾地区及新加坡、美国高师职前教师教育课程设置的分析,可以感受到当今国际上职前教师教育课程设置有以下几个基本走向:

一是课程设置要有广博性。新加坡的职前教师教育的对象是通过选拔出来的一般已经具有大学文凭的学生,其通识教育已经完成,学生们厚实的通识教育基

础自不必说。我国台湾地区花莲师范学院开设了多元化的课程，其通识课程涵盖人文学领域、社会科学领域、自然科学领域、艺术与生活领域四大领域，给学生的选择提供极其拓广的空间。美国印地安那大学教育学院职前教师教育课程强调博雅教育，普通教育课程约占整体的  $1/3$  至  $1/2$ 。宽厚的知识基础是未来从教最基本的文化要求和素养，也是当今教师职业趋向专业化发展的必然要求。事实上，广博的知识面对于提高师范生在未来工作中的适应性和应变能力，增强教师专业学科教学的底蕴和拓展力具有重要意义。基于此，许多发达国家大都设置有广泛而又实用的普通教育课程。

二是课程设置要有针对性。课程设置的针对性主要体现在学科专业课程上。发达国家的职前教师教育设置学科专业课程时，面向中小学的办学方向十分明确，所设科目与中小学课程对应，门类齐全。我国台湾地区花莲师范学院的学科专业课程具有内在的逻辑性，遵循学生学习规律。新加坡紧密围绕中学数学内容及其认知规律、教育目标与教学要求等来建构的教师教育课程。美国印地安那大学教育学院本科生在大学前两年可广泛选修文理课程，两年后选择自己感兴趣的专业。

三是课程设置要有师范性。我国台湾地区花莲师范学院教育课程开设系统性强，涵盖了基础教育理论、教育方法、技能与教育实践等多个方面，课程种类多，课时足。新加坡职前数学教师教育课程关注教师应有的高等、初等数学知识背景，特别强调数学教师教育专业课程，突出数学教育理论对教学实践的指导与引领作用，突出教育实践在教师成长中的重要地位。美国印地安那大学教育学院把学术标准与教育专业训练作为师资培训的两个重点，课程设置轮廓清晰，整体感强。师范性课程（即教育专业课程）的设置，对于学生了解青少年心理发展的基本理论以及教育、教学的原理与规律，提高师范生观察与分析教育现象的能力具有重要作用，对于培养师范生对教育工作的兴趣与爱好亦有重要意义。因此，许多发达国家对师范性课程设置予以非常重视，以此来提高师范生的专业技能和知识水平。

四是课程设置要有实用性。一名师范生教师教育理念的形成、教育教学行为的塑造等，都要指向应用。许多发达国家或地区的师范性课程设置都能注重联系中小学教育实际，对未来教师的教育教学行为进行有效指导。我国台湾地区花莲师范学院整体课程的设置体现了师范教育的开放性，课程门类多，注重前沿学科，并与基础教育的改革紧密衔接，重视和加强教育实践，教育实习时间长达 1 年。

新加坡课程强化理论和实践的整合,注重合作学习与个人反思的作用,重视教育教学实践能力和反思性意识的培养,教学模式由传授——训练型向反思——实践型模式转变。美国印地安那大学教育学院教育课程较为系统,有一般理论课程,有实地经验。为避免与学科脱节,甚至还加进了研究性主题学习,可见与中小学联系密切。

五是课程设置要有灵活性。课程设置的灵活性表现在课程结构安排上。我国台湾地区莲花师范学院数学教育学系有6张课程设置表,形成了一个有机的课程体系,但共同必修课程24门,学生可从中可以选择16门,共同选修课程开设达44门,学生可至少选修6门,选择自由度大。新加坡课程设置强调系列化、综合化、专题化,但选修课程内容丰富,中教专业开设有20多门限定选修课和14门专题性任选课<sup>①</sup>。而美国有的课程甚至没有规定教学时数,往往是根据需要具体而定<sup>②</sup>。许多课程多是以专题形式出现,课时根据各门课的特点及需要灵活掌握,没有统一具体的规定。

## 小 结

本章回顾与梳理了我国百年教师教育课程变迁的特点,从中了解到我国教师教育课程设置的历史脉络。通过对我国高师教师教育课程设置的历史的梳理,我们发现在我国师范院校从无到有,从脆弱稚嫩到强势发展的历程,走过了由照搬照抄外国到独立自主的办学模式。同时,我们也看到我国高师教育对课程体系的师范性重视程度每况愈下。基于历史的回顾,得到对今天地方高师职前教师教育课程设置的两方面启迪,即要结合国情特点,注重本土研究;要关注师范性的不足,注重师范性与学术性的平衡与统一;还介绍我国台湾地区及新加坡、美国职前教师教育课程的特点。我国台湾地区的职前教师教育开设了多元化的课程,通识课程涵盖面广,学科课程具有内在的逻辑性,教育课程开设系统性强,整体课程设置体现了师范教育的开放性;新加坡职前教师教育课程设置系列化、综合化、专题化,突出研究性教师的培养,突出与中学数学教育的接轨,强化理论和实践的整合,教育类课程比例高,教学实践课时足,重视教育技术的学习与应用;美国职前教师教育课程设置重视师范专业性教育,造就良好教师的新观念,学科专

<sup>①</sup> An Institute of Nanyang Technological University.Postgraduate Diploma in Education 2003~2004[M].Singapore:Nanyang Technological University,2005.

<sup>②</sup> 唐如前.发达国家职前教师教育课程设置的特点及其启示[J].当代教育论坛,2008,(10):96.

业课程要求比较高，教育门类较为系统。通过对我国台湾地区及新加坡、美国高师职前教师教育课程设置特点的分析，了解到当今国际上职前教师教育课程设置具有广博性、针对性、师范性、实用性和灵活性等五个基本走向。

## 第三章 地方高师职前教师教育课程的调查与分析

本章里,我们走进地方高师职前教师教育课程,通过现状调查,中学教师和高师学生的反馈调查以及有关专家的访谈,了解目前我国地方高师职前教师教育课程存在的问题,为革新地方高师职前教师教育课程体系奠定基础。

### 第一节 地方高师职前教师教育课程的现状调查

为了解我国地方高师职前教师教育课程的现状,笔者选取了5所地方高师,2所部属师范大学,从互联网上收集到这7所学校的人才培养方案,在培养目标、培养模式、课程结构以及教育类课程、主干课程的开设等方面进行比较。这5所地方高师分别选自江苏、广东、四川、黑龙江、江西,从区域上讲具有“东”“南”“西”“北”“中”地区上的代表性。从本科建制的时间上讲(广东省韩山师范学院本科建制于1993年,黑龙江省大庆师范学院本科建制于2004年,江苏省盐城师范学院本科建制于1999年,江西省上饶师范学院和四川省乐山师范学院的本科建制都在2000年)有长有短,也具有一定的代表性。2所部属师范大学的选取,则缘于华东师大地处国际大都市上海,基础课程改革的理论研究实力雄厚,教师教育的研究非常深入,走在全国乃至国际前沿;陕西师范大学地处我国文化名城西安,代表着中国传统文化在这个新时代里的熠熠生辉。

#### 一、地方高师与部属师大在培养目标上的比较

让我们首先考察一下上述7所学校的培养目标,以数学与应用数学(师范类)专业为例。

**盐城师范学院数学与应用数学(师范类)专业的培养目标<sup>①</sup>:**培养掌握数学科学的基础理论、基本知识及基本方法,能够运用数学知识分析和解决问题,在德智体美及心理等方面全面发展的中学数学教师以及教育科学研究和教育管理人员。同时为国家输送研究生及其它专门人才。

**韩山师范学院数学与应用数学(师范类)专业的培养目标<sup>②</sup>:**培养掌握数学科学的基本理论、基础知识与基本方法,能够运用数学知识和使用计算机解决实际问题,

<sup>①</sup> 盐城师范学院数学科学学院. <http://dep.yctc.edu.cn/math/wlkc/jxjh/UploadFile/2008581851447.doc>

<sup>②</sup> 韩山师范学院教务处. [http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb\\_files/Ji\\_Hua/JH\\_2006/sx001.doc](http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb_files/Ji_Hua/JH_2006/sx001.doc).



具备在中等学校从事数学教学的教师、教学研究人员及其它教育工作者。

**乐山师范学院数学与应用数学（师范类）专业的培养目标<sup>①</sup>：**本专业培养学生深入掌握数学与应用数学的基本理论、基础知识与基本方法，基础扎实、知识面宽、综合素质较高，具有较强的创新能力，科学的思维方法、完善的知识结构和优秀的心理素质，掌握现代教育理论与技能，能胜任适应教育发展需要的中等数学教育工作、学校管理工作及其它教育工作。为进一步学习和研究数学打好良好基础。

**大庆师范学院数学与应用数学（师范类）专业培养目标<sup>②</sup>：**本专业培养适应 21 世纪社会发展和经济建设需要的，德智体美全面发展，具有扎实的数学与应用数学基本理论、基础知识和基本技能，具有创新精神和实践能力，能够在中学及其他中等学校进行数学教学和教学研究的教师、教学研究人员和其他教育工作者。

**上饶师范学院数学与应用数学（师范类）专业培养目标<sup>③</sup>：**培养学生掌握数学科学的基本理论、基础知识与基本方法，培养能够应用数学知识和使用计算机解决实际数学问题，具有教书育人的良好素质，具备在中等学校进行数学教学的教师、教学研究人员及其它高级专门人才。

**华东师范大学数学与应用数学专业培养目标<sup>④</sup>：**培养学生具有较好的数学基础和专业知识技能、良好的数学修养、计算机应用能力和综合适应能力，使学生成为中学和大学的骨干教师，成为数学及相关领域的研究人员。

**陕西师范大学数学与应用数学（师范类）专业的培养目标<sup>⑤</sup>：**培养掌握数学基本理论与方法，受到科学研究的训练，掌握数学与应用数学教育的基本规律，具备较强的创新能力，知识更新能力，具有现代教育观念，能适应基础教育改革发展需要，能在高等院校、科研机构、重点中学以及教育行政管理等部门从事教学、科研、管理与开发的高层次专门人才。

从上述培养目标看，5 所地方高师都把未来胜任中等（学）数学教师、教研人员和其他教育工作者作为培养目标之一，这显然有别于陕西师大的“重点中学教师及教育行政管理部门从事教学、科研的高层次专门人才”以及华东师大的“中学和大学的骨干教师和数学及相关领域研究人员”。乐山师院的“为进一步学习和研究数学打好良好基础”，盐城师院的“为国家输送研究生及其它专门人才”，反映出一个走向——部分地方高师院校把帮助学生考研作为其培养目标之一，是否确切，值得思量。

华东师大的培养目标是综合性的，它并不限于师范类，一般地方高师是分开的。与华东师大的培养目标相比，5 所地方高师也都侧重于让学生掌握数学基本

<sup>①</sup> 乐山师范学院数学与信息科学学院。

[http://210.41.160.139/shuaxx/UploadFiles\\_2716/200905/2009050516092446.doc](http://210.41.160.139/shuaxx/UploadFiles_2716/200905/2009050516092446.doc)。

<sup>②</sup> 大庆师范学院数学学院。 <http://www.dqsy.net/dqsy/shuxuexueyuan/zhuanyejianshe/2009-07-09/920.html>。

<sup>③</sup> 上饶师范学院教务处。 [http://jwc.sru.jx.cn/info\\_Show.asp?ArticleID=259](http://jwc.sru.jx.cn/info_Show.asp?ArticleID=259)。

<sup>④</sup> 柴俊，高师院校数学教师多元化、分层次培养方案设计与研究[D]，华东师范大学博士论文，2008。

<sup>⑤</sup> 陕西师范大学数学与信息科学学院。 [http://202.117.144.20/system/\\_owners/maths/\\_webprj/bkjj/pyjh2.html](http://202.117.144.20/system/_owners/maths/_webprj/bkjj/pyjh2.html)。

理论、基本知识及基本方法。乐山师院的“深入掌握”，大庆师院的“扎实的”等或多或少地反映出地方高师都在向高一级学校看齐。

更进一步地分析可以看出，虽然5所地方高师都把培养中等（学）教师作为培养目标，但在目标陈述中有4所学校没有体现教育教学能力的行为过程，只有乐山师院有“掌握现代教育理论与技能，能胜任适应教育发展需要”的表述。相比之下陕西师大的陈述就比较清楚——“具有现代教育观念，能适应基础教育改革发展需要”，从一个侧面反映出该校对教育理论课程与教育实践课程的重视。

还有一个细节的表述有所差异。有2所地方高师把“使用计算机实际问题”列入其中，对于数学与应用数学（师范类）专业毕业生一般是不能达到的。我们看到陕西大的目标表述中没有这一内容。查阅华东师范大学数学与应用数学专业，该校对全体学生（包括非师范数学与应用数学专业以及信息与计算科学专业）的要求也只是具备使用计算机的能力，在培养规格中也只是提到能较熟使用计算机，掌握一些常用语言和数学软件。不难发现，部分地方高师的培养目标好高骛远，也许他们只是摘录了教育部数学与力学教学指导委员会的一份调研报告<sup>①</sup>，而没有领悟其中有多多个方向（涵盖或涉及了基础数学、应用数学、数学教育、数学史、概率论、运筹学和控制论七个方向）以及不同层次办学的不同要求。

## 二、地方高师与部属师大在培养模式上的比较

韩山师范学院<sup>②</sup>：“平台+模块”的培养模式，政治理论课程、通识文化课程和教育类课程构成公共基础平台，学科基础课和专业基础课作为学科、专业基础平台；在此基础上，把专业课程分为三个模块，即理论研究方向、应用方向和数学教学研究方向。

乐山师范学院的培养模式<sup>③</sup>特别在安排了第七学期16周的教育实习，此外还把专业必修课安排了两个模块中，专业限选课安排了三个模块，学生可以并且只可以在必修课模块和专业限选课模块中各选一个学习。

盐城师院、大庆师院、上饶师院一般都是沿用传统的培养模式，没有什么特别创意。

陕西师范大学培养模式<sup>④</sup>：实施以“厚基础、宽口径、高素质、强能力”为培养理念的“2+2”人才培养方案，即学生前两年按一级学科为主体的大类进行

<sup>①</sup> 教育部数学与力学教学指导委员会. 数学与应用数学专业教学规范[M]. 高等理科教育, 2000, (3): 2.

<sup>②</sup> 韩山师范学院教务处. [http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb\\_files/Ji\\_Hua/JH\\_2006/sx001.doc](http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb_files/Ji_Hua/JH_2006/sx001.doc).

<sup>③</sup> [http://210.41.160.139/shuwx/UploadFiles\\_2716/200905/2009050516092446.doc](http://210.41.160.139/shuwx/UploadFiles_2716/200905/2009050516092446.doc).

<sup>④</sup> [http://jwc.snnu.edu.cn/\\_info/content\\_23702.htm](http://jwc.snnu.edu.cn/_info/content_23702.htm).

培养，学生主要学习通识课程和学科基础课程；学生后两年按学科专业方向进行专业培养，学生主要学习专业课程、职前教师教育课程（专业技能课程），并完成实践环节和科研训练等教学内容。学生进校学习一年后，可在学科内部和学科之间重新选择专业（特殊专业除外，转入与转出比例均控制在 10% 以内）。

华东师范大学培养模式<sup>①</sup>为：通识教育平台（I 和 II）+学科基础平台+专业课（含核心课程+实践课程+拓展课程 I、II）。因为华师大没有专门就师范类专业培养列表，因此，解读本表，数学与应用数学（师范类）专业的培养模式是：公共通识课程+教育通识课程+学科基础课+专业核心课程+专业实践课程+教育拓展课程+数学教育拓展课程。显然，这一培养模式的核心在于教育拓展与数学教育拓展上，华师大开设了 4 门教育拓展课程和 8 门数学教育拓展课程，这 12 门课程并不包含教育学、心理学及一般意义上的学科教学论课程，这在其它地方高师是做不到的。

上述调查看出，地方高师对于人才培养模式的确定还摇摆不定。乐山师院敢于拿出一个学期作为教育实习，步子很大，这在我们讨论的 7 所学校中仅此一家。限于篇幅，我们没有把 5 所学校的具体课程陈列出来，但从列出的两所地方高师培养模式可以看出一些学校的“平台+模块”名义上是把建构知识和能力体系的主动权交给学生，本质上是为教师教育找一台阶，为加强学校的非师范方向教育铺路架桥，因为在这一模式下的教师教育课程只是综合培养模式下的一个方向，学生对自己兴趣方向（或课程）的选择而已。

### 三、地方高师与部属师大在课程类别结构的比较

教育部师范司在 2003 年组织编写的《教师专业化的理论与实践》中把教师教育课程分为三个部分，即普通教育课程、学科专业课程和教育专业课程<sup>②</sup>，这是课程的一种实质性结构。通常在编排课程时，人们还依据对课程重要性的认识把课程分为必修课与选修课或其它课程，这称之为形式性结构。以下我们把 5 所地方高师与 2 所部属师范大学的课程类别作一比较（见表 3—1）。

在“普通教育课程”上，陕师大称之为“通识模块”，含有公共必修、限选和任选。5 所地方高师有称“通修课程”，有称“大学通识课”，有称“公共基础平台”，另两所则概称为“公共必修课”。在“学科专业课程”上，地方高师大都

<sup>①</sup> 柴俊. 高师院校数学教师多元化、分层次培养方案设计与研究[D]. 华东师范大学博士论文, 2008: 163—166.

<sup>②</sup> 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 278.

称为“专业必修课”，“专业限选课”和“专业任选课”则一致。但是“教育专业课程”的称谓及归类则显得多样化了。只有大庆师范学院专列出“教育课程”，韩山师范学院分别放在公共基础平台和专业模块课程之中，其余学校都未专列，而散见于“公共课”或“专业必修课”、“专业选修课”之中。这表明不少地方高师对职前教师教育的“双专业”（数学与教育学）意识淡薄，对“学科专业课程”与“教育专业课程”的关系认识不足。

尽管以“形式性结构”课程分类体现了课程对学生的作用，明确学生必修与选修或任修，但显然这是不够的，因为这种分类不足以让教师和学生理解本专业知识体系和课程性质与功能。因此，在课程方案中，既要以“必修课”和“选修课”表现出“形式结构”，又要以“普通教育课程”、“学科专业课”、“教育专业课”三位一体的“实质结构”，只有这样，才能充分体现职前教师教育专业的性质和内涵。

表 3—1 5 所地方高师与 2 所部属师范大学的课程类别

学 校	课 程 类 别
盐城师院	通修课程 专业课程 方向课程 素质课程 实践课程与活动课程
韩山师院	公共基础平台(含政治理论课、通识文化课、教师教育课) 学科与专业基础平台 专业模块课程(含数学教学研究模块) 专业任选课 公共选修课
乐山师院	公共必修课 专业基础课 专业必修课 专业限选课 专业任选课 实践教学
大庆师院	公共必修课 教育课程 专业必修课 专业选修 公共选修课 实践教学环节
上饶师院	大学通识课 专业必修课 专业限选课 专业任选课 实践教学 大学生科技文化实践
华东师大	公共必修课 公共选修课 专业必修(其中含有教育实习与毕业论文) 分流课程(其中含有师范教育系列) 专业选修课(其中含有师范教育系列)
陕西师大	通识模式(含公共必修、限选和任选) 学科基础模块(相关学科基础课和本学科基础课) 专业课程模块(含专业必修、限选和任选) 教师教育模块(含必修和选修) 实践模块(必修)

#### 四、地方高师与部属师大各类课程比例的比较

由于各地方高师在人才培养模式上的不一，所以在统计课程结构时的视角也不尽相同，再者，不同学校之间对有些课程的称谓也不相同，如有的称为教育类课程，有的称为教师教育类课程，有的称素质课程，有的则称为拓展课程等。因此，我们不把它们统计在一张表里。限于篇幅，这里，我们选择韩山师院和盐城师院的课程结构，并把它们与陕西师大的课程结构作一比照，加以说明。

表 3—2 韩山师院课程结构比例表

课程 项目	公共基础平台			学科、专业 基础平台		专业模块课程			专业 任意 选修 课	公共选修课		总计
	政治 理论课	通识 文化课	教师 教育课	学科 基础课	专业 基础课	理论研 究方向	应用 方向	数学教学 研究方向		限选 课	任选 课	
学时	280	556	324	622	432	136	136	136	140	126	144	2760
%	10.1	20.1	11.7	22.5	15.4	5.0	5.0	5.1	5.2	4.6	5.3	100
学分	17	29	29	36	32	8	8	8	8	7	8	174
%	10.0	16.5	15.9	21.2	18.4	4.7	4.7	4.7	4.7	4.1	4.7	100

表 3—3 盐城师院课程结构比例表

课程类别		通修课程	专业课程	方向课程	素质课程	实践课程与 活动课程	合计
必修 课	学时数	757	860				1617
	学时比例	29.0%	32.9%				61.9%
	学分数	39	50				89
	学分比例	22.9%	29.4%				52.3%
选修 课	学时数		522	205	270		997
	学时比例		20.0%	7.8%	10.3%		38.1%
	学分数		29	11	15	26	81
	学分比例		17.1%	6.5%	8.8%	15.3%	47.7%
合 计	学时数	757	1382	205	270		2614
	学时比例	29.0%	52.9%	7.8%	10.3%		100%
	学分数	39	79	11	15	26	170
	学分比例	22.9%	46.5%	6.5%	8.8%	15.3%	100%

表 3—4 陕西师范大学各类课程结构表

课程类别		学分及比例				学时及比例			
		学分	小计	占总学 分比例	小计%	学时	小计	占总学 时比例	小计%
通识 模块	公共必修课	44	56	24.45%	31.11	900	1116	29.76%	36.90
	公共限定选修课	8		4.44%		144		4.76%	
	公共任意选修课	4		2.22%		72		2.38%	
学科基 础模块	相关学科基础课	8	35	4.44%	19.44	180	756	5.95%	25.00
	本学科基础课	27		15.00%		576		19.05%	
专业课 程模块	专业必修课	28	44	15.56%	24.44	522	810	17.26%	26.79
	专业限定选修课	8		4.44%		144		4.76%	
	专业任意选修课	8		4.44%		144		4.76%	
教师教 育模	必修	13	17	7.23%	9.45	270	342	8.92%	11.31
	选修	4		2.22%		72		2.38%	
实践 模块	全体学生 必修课程	28	28	15.56%	15.56	周	周		
合计		180		100%		3024		100%	

表 3—5 地方高师与部属师大各类课程比例的比较表

学校	通识课程		学科专业类课程		教育类课程	
	学时	学分	学时	学分	学时	学分
韩山师院	40.1%	35.3%	43.1%	44.3%	16.8%	25.9%
盐城师院	39.3%	31.7%	52.9%	46.5%	7.8%	21.8%
陕西师大	36.9%	31.11%	51.79%	43.88%	11.31%	25.01%

表 3—6 5 所地方高师与 2 所部属师大教育类课程的开设科目和课时

学校	必修课程				选修课程	
	教育学	心理学	教学法 (数学教学论)	教育 实习	其他科目 (选修)	相关专业课程 (选修)
盐城师院	45	45	51	10 周	现代教育技术 (32) 教材分析 (51) 教育见习 (2 周) 普通话 (17)	初等数学研究 (68) 解题研究 (48) 数学方法论 (51) 数学史 (32)
上饶师院	54	54	54+72 <sup>①</sup>	8 周	现代教育技术 (18 讲授+18 实验) 多媒体课件、网页 (35) SPSS 统计软件 (42) 普通话 (18) 书法 (18)	数学史 (35) 数学思想方法 (60) 中学数学竞赛 (54) 中学数学研究 (54)
乐山师院	48	48	64	16 周	现代教育技术学 (18 讲授+18 训练) 教育见习 (2 周) 数学教育评价 (48)	竞赛数学 (64) 几何画板 (32) 初等几何研究 (45) 初等代数研究 (48) 数学史 (48) 中学数学解题研究 (45) 数学方法论 (45)
韩山师院	54	54	72	6 周	汉语口语 (36) 现代教育技术 (54) 教育统计与评价 (18) 三笔字 (3 学分) 教育科学系列 (36)	初等数学研究 (36) 竞赛数学 (36) 数学方法论 (36) 数学史 (36)
大庆师院	54	54	70+56 <sup>②</sup>	6 周	教育科研方法 (18) 现代教育技术 (36) 普通话 (18) 书法基础及训练 (18) 教育见习及教学技能训练 (2 周)	解题研究 (72) 数学史 (60) 数学思想方法论 (60)
华东师大	获得教师资格证书的必修课程 (教育学、心理学、教育方法、教育教学能力测试) (无课时安排)			6 周	教育与心理 (4 学分) 教育研究与拓展 (8 学分) 教育实践与技能 (12 学分) 学科教育 (6 学分) 数学教学设计 (36) 教育技术与课件制作 (36 讲授+18 实验) 数学教学评价与测试 (36)	现代数学与中学数学 (36) 数学哲学与数学史 (36) 初等数学研究 (双语) (72) 解题原理与数学竞赛 (36) 数学方法论 (36)
陕西师大	36	36	54	8 周	教育心理学 (36) 基础教育课程改革 (18) 现代教育技术 (36 讲授+18 实验) 教育统计与测评 (36) 教师技能 (36 讲授+18 训练) 普通话水平培训与测试 (1 学分) 教育见习 (2 周) 课件制作 (36) 数学教育前沿理论 (36)	数学解题学 (36) 数学竞赛学 (36) 数学史 (36) 数学软件应用—Matlab (36) 初等代数研究 (54) 初等几何研究 (54) □

① 学科教学论 56 课时+中学数学试教 72 课时

② 中学数学教学论 70 课时+数学教育学 56 课时

为方便比较,我们把表 3—2、表 3—3 和表 3—4 汇总集中制作成表 3—5,从中我们看到:2 所地方高师与陕西师大的通识类课程课时比例上均超过了 1/3,但深入研究其中的课表,不难发现缺乏综合性课程,人文、社会、自然科学方面课程设置不足。在学科专业类课程课时设置上,盐城师院与陕西师大一样,总课时超过 1/2,韩山师院也接近 1/2,比例都很高,反映了地方高师与部属师大一样,注重学科和专业课程向纵深推进,忽视学科间横向知识联系,存在忽视以文化修养为基础教学技能的培养。在教育类课程设置上,部属师范大学并没有足够的重视,陕西师大的学时只占 11.31%,韩山师院不足 1/5,然而,盐城师院的比例还比陕西师大更低,从一个侧面反映出部分地方高师跟着部属师大走,不能彰显自己的地方特色与层次办学特点。

## 五、地方高师与部属师大教育类课程的比较

表 3—6 告诉我们,华东师大开设的教育与心理(4 学分)、教育研究与拓展(8 学分)、教育实践与技能(12 学分)、学科教育(6 学分)、数学教学设计(36 课时)、数学教学评价与测试(36)、数学哲学与数学史(36)。陕师大开设的基础教育课程改革(18 课时)、数学教育前沿理论(36 课时)、数学解题学(36 课时)有较强的时代气息与实用价值,贴近学生专业成长需要。与华师大和陕师大相比,大多数地方高师教师类课程设置上设置单一,没有现实性。除了乐山师院开设了数学教育评价(48),其它 4 所地方高师基本没有数学教育类课程。部分课程设置(从名称也能了解到内容)陈旧,无法反映科学发展的最新成果。有些课程的开设带有盲目性,有的重复没新意,让学生厌烦。

## 六、地方高师与部属师大专业主干课程的比较

表 3—7 5 所地方高师与 2 所师大专业主干课程开设科目和课时

学校	主 干 课 程 (课时)
盐城师院	数学分析(306) 高等代数(174) 解析几何(64) 普通物理(68) 概率论与数理统计(72)
上饶师院	数学分析(342) 高等代数(180) 解析几何(72) 普通物理(90) 概率论与数理统计(126)
乐山师院	数学分析(290) 高等代数(135) 解析几何(80) 大学物理(128) 概率论与数理统计(80)
韩山师院	数学分析(278) 高等代数(174) 解析几何(64) 普通物理学(108) 概率论与数理统计(72)
大庆师院	数学分析(258) 高等代数(168) 解析几何(75) 普通物理(128) 概率论与数理统计(70)
华东师大	数学分析(216) 解析几何与高等代数(162) 大学物理 B(108) 概率统计(72)
陕西师大	数学分析(306) 高等代数(180) 普通物理(90) 几何学(90) 概率论与数理统计学(54)

从表 3—7 可以看出,一些地方高师的数学分析、高等代数等主干课程的课时一再加大,有的课程的安排几乎与部属师大一样,甚至超过。这种过分加大专业主干课程教学,强调学术性的倾向,是典型的知识取向课程价值观。

## 第二节 地方高师学生和中学教师的反馈调查

上一节我们着重对地方高师的培养目的、培养模式、课程结构等方面进行了调查,大致了解了地方高师职前教师教育课程的现状。那么,现行地方高师职前教师教育课程实施的效果如何呢?为此,我们进一步对在校毕业年级师范生和中学数学教师进行调查。

调查采用问卷方式。为客观、全面的反映高师数学与应用数学(师范类)专业职前教师教育课程现状,设计了两种相关问卷(见附录Ⅲ和Ⅳ),分别于 2008 年 5 月和 7 月对盐城师范学院 2008 届毕业生和参加江苏省中小学数学骨干教师培训的我校近五年毕业的中学一线数学教师进行了调查(表 3—8)。

学生问卷和教师问卷都设计有 10 个题目,有相同,也有不同,主要基于对地方高师职前教师教育的基本评价、为四个方面来进行设计的,以下从这四个方面分别就问卷中反映的情况予以统计和作出分析。

表 3—8 师范生和中学教师的反馈调查概况

调查对象	问卷发放数(份)	问卷回收(份)	回收率
2008 届毕业生	108	108	100%
中学教师	86	84	97.7%

### 一、对地方高师职前教师教育课程设置现状的基本评价

问题 1: 你认为目前高师职前教师教育课程学习为你将来(胜任现在)的工作奠定了良好的知识和能力基础吗(表 3—9)?

表 3—9 师范生和中学教师的反馈调查统计(一)

	A	B	C
教师	67.8%	19.4%	12.8%
学生	60.2%	24.3%	15.5%

(A——是; B——一般; C——否。)

从表 3—9 可以看出,历届毕业生对地方高师的教学质量总体上持肯定态度,



也反映出绝大多数学生对母校怀有一种特殊的情感。但是，我们也应当注意到接近 15%（两类平均值）的毕业生对职前教师教育课程不满意。

问题 2：你认为高师数学与应用数学（师范类）专业现行课程设置需要较大的调整吗（表 3—10）？

表 3—10 师范生和中学教师的反馈调查统计（二）

	A	B	C
教师	60. 2%	29. 2%	10. 6%
学生	70. 2%	24%	5. 8%

（A——是；B——维持现状；C——否。）

可以看出接受调查者中绝大多数认为现行高师职前教师教育课程需要调整，这一回答也可以说这对问题一的补充，即肯定地方高师职前教师教育课程对学生成长的帮助的同时，也认为有改革的必要。

## 二、关于高师职前教师教育课程设置的取向

问题 3、你认为师范学院应当注重学生的教学能力的培养和训练还是强化学生对专业基础理论的学习理解（表 3—11）？

本质上说，这一问题实质上是多年来高师“学术性”与“师范性”争议问题，多年来，这一问题大家一直争论不休。有一种观点认为：高校数学系毕业生参加中学教学工作的前二、三年是师范学院的学生受欢迎；三五年后师范大学的毕业生唱主角；而最终成为学科带头人的是综合大学数学系毕业生。而许多中学数学特级教师、高级教师则针锋相对地指出：并非数学课程学得越多越深越有利于中学数学教学<sup>①</sup>。76. 7%的教师和 68. 2%的应届毕业生认为应当注重教学能力的培养，反映出地方高师面临着巨大的就业压力，需要学生一毕业就要有胜任中学数学教学的能力。

表 3—11 师范生和中学教师的反馈调查统计（三）

	A	B	C
教师	76. 7%	20. 4%	2. 9%
学生	68. 2%	25. 8%	6%

（A——教学能力培养优先；B——专业理论学习优先；C——二者并重。）

问题 4：你认为高师数学与应用数学（师范类）专业应多增加一些人文课程

<sup>①</sup> 张国杰，王光明．数学教育研究与写作析评[M]．上海：华东师范大学出版社，2003：7—8

吗（表 3—12）？

**表 3—12 师范生和中学教师的反馈调查统计（四）**

	A	B	C
教师	77. 2%	15. 5%	7. 3%
学生	42. 3%	35. 8%	21. 9%

（A——是；B——维持现状；C——否。）

本题是所有问题的回答中一线教师与应届毕业生差异最悬殊的，有 77. 2% 的教师认为应多增加一些人文课程，而应届毕业生中只有 43. 3% 有同感，反映出绝大多数教师在实际工作中已经深刻体会到人文课程对于教师做好教育教学工作更有益处，而应届毕业生则缺少这种体会和感悟。这从一个侧面也反映出人文课程在过往高师教育过程中的缺乏。

问题 5：你认为高师数学与应用数学（师范类）专业应减少必修课程，多增加一些选修课程吗（表 3—13）？

**表 3—13 师范生和中学教师的反馈调查统计（五）**

	A	B	C
教师	91. 3%	3. 5%	5. 2%
学生	85. 2%	6. 3%	8. 5%

（A——是；B——维持现状；C——否。）

一定数量的必修课程是实现教育目标和培养目标的重要保障，而设置一定数量的选修课程可以满足学生不同志趣、特长、个性发展的需要，同样也可以促进培养目标的实现。本题中一线教师与应届毕业生有相同的观点，这就是绝大多数师范生和中学教师支持高师院校在培养学生过程中大幅度增加选修课比例，给学生更大的自主选择空间，扩大他们学习的自主性。

问题 6：你是否认为高师职前教师教育课程中的见习机会少，实习时间短，希望学校能把见习与实习时间加长（表 3—14）？

**表 3—14 师范生和中学教师的反馈调查统计（六）**

	A	B	C
教师	89. 8%	8. 9%	1. 3%
学生	92. 7%	5. 1%	2. 2%

（A——是；B——维持现状；C——否。）

平均 90% 左右的教师和学生都认为高师职前教师教育课程中的见习机会和实

习时间都少，需要加大比重。事实上，见习作为教育实践课的形式之一，不仅可以丰富学生的感性材料，深化教育理论知识的学习，还能作为实习的准备工作，不该被省略。而教育实习既是一种教育的亲身体验，更是教育理论课和技能课的延伸。地方高师的教育实习一般是6~8周，在如此短的时间内，学生的实习只能局限于上几节课，没有充足的时间去了解学校、学生，真正地参与班级的管理工作，难以实现理论与实践联系，无法正确分析自身的不足，达到培养和锻炼自己能力的目的。

### 三、关于课程设置中各类课程的比重

问题7：你认为现行高师职前教师教育课程结构是否合理（表3—15）？如果你认为存在问题，那么下列哪类问题是主要的（可多选）（表3—16）？

**表3—15 师范生和中学教师的反馈调查统计（七）**

	A	B
教师	12. 2%	87. 8%
学生	14. 6%	85. 4%

（A——现行课程结构合理；B——现行课程结构不合理）

**表3—16 师范生和中学教师的反馈调查统计（八）**

	A	B	C	D
教师	72. 5%	63. 7%	54. 7%	13. 2%
学生	68. 9%	58. 4%	49. 6%	11. 8%

（A——学科专业课程比例过大，教育专业课程比例过低；

B——必修课程比例过大，选修课程比例过低；

C——公共课程内部比例不协调；D——其它问题）

调查表明，只有12.2%的教师和14.6%的学生认为现行高师职前教师教育课程结构基本上是合理的，平均86.6%的师生认为是不合理的，这从一个侧面反映出现行课程结构并没有基于学生的需要去设置。进一步地调查表明，70%左右的师生认为现行高师教师教育课程结构存在的问题是学科专业课程比例过大，教育专业课程比例过低；60%左右的师生认为现行高师教师教育课程结构存在的问题是必修课程比例过大，选修课程比例过低；50%左右的师生认为公共课程内部比例不协调，公共课程中，政治、外语、计算机和体育课程一统天下，一般的人文课程、社会科学课程和自然科学课程几乎没有；还有10%左右的师生认为有其它问题。

问题 8: 你认为高师开设的最有价值的课程(可多选)是(表 3—17):

表 3—17 师范生和中学教师的反馈调查统计(九)

	A	B	C	D	E	F	G	H
教师	13. 3%	29. 3%	33. 7%	62. 3%	70. 6%	68. 6%	69. 2%	12. 3%
学生	18. 4%	25. 8%	23. 4%	78. 7%	67. 4%	75. 9%	80. 1%	10. 5%

(A——公共课; B——专业基础课; C——专业课程; D——教育学、心理学; E——学科教学课程; F——教育见习、实习; G——初数研究课程; H——其它课程)

从表 3—17 可以看出,对中学教师而言,对他们教学工作最为实用的当数学科教学论课程了。在实际工作中,他们需要有关教学理论辅佐教学,扶持他们搞好教学设计,做好教学各环节工作。也许他们在工作中遇到了许多教学上的困惑,也需要从学科教学论课程中寻找答案,因此,他们认为最有价值的课程是学科教学课程当属情理之中了。对学生而言,他们面临着就业的压力,他们接受一个个学校的挑选,而这种挑选往往是通过考试(许多学校考一般理论和解题能力两部分)完成的,这就难怪他们把教育学、心理学和初数研究作为最有价值的课程了。

问题 9: 如果需要增加教育类课程,你希望增加哪些科目(可多选)(表 3—18)?

表 3—18 师范生和中学教师的反馈调查统计(十)

	A	B	C	D	E	F	G	H
教师	53. 4%	79. 6%	80. 1%	67. 3%	70. 7%	88. 3%	59. 1%	14. 1%
学生	48. 1%	26. 1%	83. 6%	48. 7%	57. 4%	55. 6%	30. 2%	14. 5%

(A——中外教育思想史; B——当代教育理论与实践; C——基础教育改革专题; D——数学教学评价; E——数学教育心理学; F——教育科学研究方法; G——课程开发与教学设计; H——其他)

在你希望增加哪些科目的选择中,显然存在着中学教师与应届师范生的不同。绝大多数中学教师希望增加的是教育科学研究方法和基础教育改革专题及当代教育理论与实践,反映出一线教师对基础教育改革理念加深理解的渴求以及迫切希望提高自己科研能力的愿望;而大部应届师范毕业生则希望增加基础教育改革专题,除了就业的需要之外,从一个侧面也反映出现行高师这方面教学的不足。

#### 四、关于职前教师教育课程与基础教育改革的衔接

问题 10: 你对基础教育课程改革及其对传统教学的变革了解吗(表 3—19)?

问题 10'：你认为高师职前教师教育课程的教学与基础教育课程改革关系密切吗（表 3—20）？

表 3—19 师范生和中学教师的反馈调查统计（十一）

	A	B	C
学生	9%	75. 7%	15. 3%

（A——清楚；B——不很清楚；C——不了解）

表 3—20 师范生和中学教师的反馈调查统计（十二）

	A	B	C
教师	12. 6%	35. 3%	52. 1%

（A——密切；B——尚可；C——脱离）

其实，从问题 9 的回答中我们已经了解到地方高师对基础教育课程改革的不够重视。从表 3—19 和 3—20 可以进一步看出应届毕业生和中学教师对高师加强基础教育改革教学的要求。到及当代教育理论与实践，反映出一线教师对基础教育改革理念加深理解的渴求以及迫切希望提高自己科研能力的愿望；而大多部应届师范毕业生则希望增加基础教育改革专题，除了就业的需要之外，从一个侧面也反映出当前高师教师教育过程中这方面教学的不足。

### 第三节 有关地方高师职前教师教育课程的访谈材料

为了进一步廓清对地方高师职前教师教育课程的认识，笔者通过走访或电话访谈了两位地方高师数学与应用数学（师范类）专业职前教师教育界知名专家，他们是福建省泉州师范学院齐运方教授<sup>①</sup>和江苏省盐城师范学院章士藻教授<sup>②</sup>。访谈问题详见附录 V。以下将两位专家的观点总结如下：

观点 1：教师教育的开放性和多元化已是国际上教育发展的大势所趋，我国师范院校正面临着教师教育改革的关键时期。在目前逐渐形成的“一主多元”<sup>③</sup>的

<sup>①</sup> 齐运方（1956—），泉州师范学院教授，教科所所长，课程与教学论教研室主任，全国高师研究会理事，福建省高等教育学会学术委员会委员，曾获黑龙江省优秀高等教育科学成果二等奖 1 项，承担全国和地方教育科研课题 10 余项，发表论文数 21 篇，其中核心期刊 10 余篇，出版专著或参编高师教材 8 本。

<sup>②</sup> 章士藻（1940—），盐城师范学院教授。历任全国高师师专组组长、盐城市中小学数学研究会理事长、盐城师范学院教务处长等职。多年来潜心钻研于数学教育理论，出版了专著 7 部、高师教材 8 本，发表学术论文 80 余篇，享受国务院特殊津贴，被张奠宙教授誉为“20 世纪最后 30 年中国数学教育一位具有代表性的人物”。

<sup>③</sup> 所谓“一主”，是指开展教师教育的主体或主力军仍然是现在的高师院校；所谓“多元”，是指参与教师教育的不再局限于师范院校，还包括其他类型高校的参与。

教师教育体系中,地方师范院校既面临着严峻的挑战也存在着机遇。随着教师就业市场的日渐严峻与规范,对师范生的专业思想、专业知识、专业技能、教育科研能力等方面都提出了更高的要求。由于地方师范院校生源质量不高,教师水平参差不齐,加之扩大非师范专业办学挤占教师教育资源等因素,使得近几年地方师范院校教学质量未能有效地提升。就业率出现下滑的趋势,这是影响地方师范院校发展的主要内在原因。但地方师范院校也有自己的优势,地方师范院校有着多年的教师教育经验,有着与地方教育教育部门的鱼水关系,有着一定的区域影响力和办学特色。这是其它院校无法比拟的优势。地方师范院校只有加强内涵建设,才能使学校健康生存有效发展。

观点 2: 地方高师教师教育培养模式的核心是提高教学质量,目的是培养具有正确的教育理念、较强的专业能力、较高的人文与科学素养的综合型人才。至于采用什么样的“培养模式”并不是最主要的问题,模式要为目标服务,要符合我国的国情和学校的实际状况。目前还很难说那个模式好那个模式不好。当下正值教育变革的关键时期,应该大胆的进行各种教育模式的探索与实践,循序渐进的摸索并确定适合本区域本学校的培养模式。

观点 3: 社会对人才的需求是多层次、多规格的,作为地方高师可以把培养研究生作为培养目标之一,但不适宜作为重要目标,最好不要在培养目标中写出来。事实上,高师院校承担着为基础教育输送大批高质量、高素质、高水平教师的重任,偏离了这个办学宗旨,也就失去了高师院校存在的意义。当前,地方高师可以根据各招生专业特点,构建必要的“平台”,设置若干个专业方向模块,满足一部分学生考研的愿望,但师范类专业不能偏离教师教育这根主轴。

观点 4: 地方师范院校教师教育课程存在的问题是非常多的。几年来,我国的高师课程几乎没有进行改革。存在的问题主要包括课程设置缺乏时代精神,观念落后;课程目标不明确,课程设置不合理;重专业理论、轻教育课程,课程结构比例失调;教育实践环节薄弱等。同时,在培养教师的专业知识结构上也存在一定的问题。以数学专业知识为例,课程设置中缺少从宏观与微观的视角感悟、理解、体验数学的思想与方法方面的课程。学生学了十多年的数学,只会“算题”却不知道“数学是什么”。

观点 5: 理论联系实际是地方高师办好教育的一个根本原则。教育实习是整个师范专业教育系统的一个重要组成部分,在时间上和空间上应贯穿于整个学习过程的始终,它是一个连续的过程。根据我国国情特点,“前 6 学期每学期安排

一周见习，第7学期安排实习”的方案是可行的，只是具体见习与实习内容要有全面的安排，不能采用“放羊式”管理模式，那样必然收不到应有的效果。同时，要注意在目前学制不变的前提下，实习时间比例过大，势必会影响专业理论的学习。鉴于目前就业的现状，可否考虑增加一年学制，既可以增大实习时间，也为学生就业创造与用人单位提前沟通的平台。

观点6：目前地方师范院校中大多数教师基本不了解基础教育是怎样进行改革的。这种状况下地方高师职前教师教育的教学必然会与基础教育严重脱节。面对基础教育的改革，作为培养基础教育教师的工作母机——高师应进行积极的回应，一方面，地方师范院校的教师都要了解和熟悉基础教育改革的现状，另一方面，要在培养目标、课程设置、培养模式和培养途径进行积极的改革，并积极参与和推动基础教育改革。只有这样，才能更好地发挥高师在基础教育改革的作用，为基础教育培养出大批合格的中学教师。

## 第四节 地方高师职前教师教育课程存在问题的分析

基于前三节的调查与访谈，我们对地方高师职前教师教育课程存在的问题加以整理，并据此分析存在这些问题的原因。

### 一、地方高师职前教师教育课程存在的主要问题

#### （一）培养目标不清，缺乏自身特色与优势

调查显示，许多地方高师培养目标不清，价值缺失；对服务于地方的认识不足，人才培养的规格模糊；未能关注区域间文化、经济差异所带来的教育水准和层次的差距，在高师职前教师教育中设置有针对性的课程。未能在课程内容的设置上结合地方课程资源的特色，开发一定数量的校本课程，培养和造就学生热心地方教育的情感毅力和职业意识。课程的整体设置上，没有从地方高师的实际情况出发，盲目地攀比部（省）属师范大学，过多侧重于“学术性”，忽视“师范性”，失去了地方高师职前教师教育的应有特色和优势。

#### （二）囿于传统的培养模式，不利于新型教师培养

在传统的高师职前教师教育培养模式下，教育类课程和学科专业课程混合设课，这是我国教师教育的定向型体制决定的，具有使学生早日进入教师角色的优点。但由于人们对师范性与学术性关系认识上的偏差，较长时期轻视师范性，致

使这一优点并未得到很好的发扬。革新培养模式上是培养具有多元素质素养、适应新世纪教育需要的新型教师的需要。部分地方高师虽然改革了培养模式,但限于条件,还不彻底,因为真正基于教师教育培养的通识课程、选修课程不多,课程结构的宏观安排也不尽合理。

### (三) 课程结构仿照部属师范大学, 缺乏科学性和系统性

多年来,许多地方高师仿照部属师范大学及其它综合性大学的学科结构和课程体系进行编制,课程分类模糊,课程门类比例设置不完全符合培养目标;课程体系缺乏整体优化,各类课时比例不尽合理,缺乏科学性和系统性,必修课与选修课不协调,文理渗透课程太少。长期以来一直采取学科专业、教育理论和教师职业技能混编的模式,这样直接造成了高师数学系师范性课程的比重偏低。以数学与应用数学(师范类)专业为例,在整体课程结构中,缺乏综合性课程,人文、社会、自然科学方面课程设置不足;学科专业课程所占比重很大,教育类课程,如教育学、心理学、教学法等课程比重很小。

### (四) 教育专业课程门类少功能弱, 达不到培养要求

教育专业课程门类少,设置上比例偏低,教育专业课程功能有待突出;很长时期,教育课程只有心理学、教育学、教材教法三门。许多地方高师教学时数仅占总学时的5%左右,就是较好的时期也只有15%。课程存在明显的“学科本位”倾向。部分高师院校甚至没有新增职前教师教育课程,包括选修课的打算,还在继续走“老三门”的轻车熟路。而教育课程(教育学、心理学、教育测量、多媒体课件制作、教育见习和实习)比例过小,根本达不到培养学生先进的教育意识和教育水平的要求。此外,理论与实践的结合也有待加强。许多地方高师教育实习仅有6-8周,并且是一次性集中安排,学生教育见习、实习的机会太少。

### (五) 学科专业基础课程比重大, 缺乏扩展与外延

一些地方高师盲目地向部属师范大学看齐,数学分析、高等代数等课时一再加大,许多课程的安排几乎与部属师大一样。这种过分加大专业课程教学,强调学术性的倾向,是典型的知识取向课程价值观。这些地方高师专业课成为课程主体,占绝大部分课时,学科专业课比重大。一般都占50%以上,有的时候甚至多达60%甚至70%。课程多而杂,分科过细,内容陈旧。学科独立,造成学生知识结构单一;偏重学科的系统性,缺乏知识的扩展、外延,缺少跨学科、综合性的课程门类,忽视人文素质教育。以地方高师数学与应用数学(师范类)专业为例,数学类课程的设置偏深偏难,专业课、专业基础课基本上为综合大学数学专业的



课程所占领，而真正体现和代表高师培养目标的学科教育类课程则少之又少且往往被当作一种补充课（残缺不全、无系统性）、选修课（可学可不学），甚至是点缀课（课时很少）；数学专业科目的设置面临着旧课程难以删减，而新课程又不得不安排的处境。

#### （六）学科教育类课程设置单一，没有现实性

与部属师范大学相比，大多数地方高师职前教师教育类课程设置单一，没有现实性。学科教育类课程门类较少，设置不够系统且缺乏先进性，未能反映数学现代教育理论研究的最新成果，未能体现现代教育观和学生未来发展的需要，如对中学数学教育理论与实践高屋建瓴、有重要指导意义和深远影响的一些课程（如数学教育心理学、现代技术与数学教育等）仍未进入高师数学课堂。在些院校开设的教育类课程理论性太强，与数学教学实践结合不紧，最多举几个数学例子，对学生的教学实践虽然起到一定的宏观指导作用，但在微观具体操作时无未能效仿，实用价值不大。真正体现和代表高师培养目标的学科教育类课程则少之又少且往往被当作一种补充课（残缺不全、无系统性）、选修课（可学可不学），甚至是点缀课（课时很少）。除了乐山师院开设了数学教育评价（48），其它4所地方高师基本没有数学教育类课程。部分课程设置（从名称也能了解到内容）陈旧，无法反映科学发展的最新成果。有些课程的开设带有盲目性，有的重复没新意，让学生厌烦。最需要加强的是数学教育心理学课程与数学教学实践类课程。

#### （七）通识课程设置追求比例，缺乏关联与综合性

地方高师职前教师教育通识课程（有的学校称为公共课程）的比例一般都偏大，主要因为公共基础课程，“两课”、大学英语、体育、计算机等比重较大。在通识课程安排上，一部分学校只有政治、外语、体育，而缺少人文、自然、艺术学科的课程，影响了师范生的全面发展。通识教育课程中各科目之间内在关联性小，缺乏综合课程，选修课程盲目性较大等也是职前教师教育课程滞后的重要表现。

#### （八）与中小学教学脱节，不适应基础教育改革需要

高等数学知识与中小学数学教学需要严重脱节；不能很好地与基础教育课程改革相衔接；高师数学教育并没有形成基础教育服务的强烈意识，基本上处于封闭运行、脱离基础教育改革和发展需要的状态。职前教师教育课程的专业特征不够明显，不完全符合现代中学数学教师的培养目标，不适应现行基础教育课程改革的需要。

## 二、地方高师职前教师教育课程存在问题分析

### （一）历史的延续，使地方高师职前教师教育课程囿于传统

建国后，我国学习原苏联高等教育的办学模式，独立设置培养中等学校师资的高等师范院校，高师数学课程设置一直以“教育学+心理学+中学数学教材教法（数学学科教学论）+数学专业知识”为主，条块分离，师范性体现不足。同时，师范院校课程体系调整的权限基本都在教育部，地方高师没有什么办学的主动权，虽然教育部的若干改革举措推进了课程体系的调整，但变化不大。特别是自1981年至今20多年来高师数学系教学计划，基本没有大的变动，体现在职前教师教育课程设计从20世纪50年代开始基本上沿袭了前苏联的学科中心模式，强调“双基”，追求课程的系统性和严密性。虽经多年改革，也取得了一定的成效，但由于传统教育思想观念根深蒂固，重理论、轻实践，重结果、轻过程，重共性教育、轻个性发展等偏向影响着职前教师教育课程设计的改革进程。正如张奠宙、王昆扬所说的那样，“如果说一些师范大学还能做一些调整的话，一些办学办学规模相对较小和一些新升格的地方高师本科院校的数学职前教师教育课程，则一直没有什么改变，和现实需要有了相当大的距离。”<sup>①</sup>

### （二）现实的危机，使地方高师职前教师教育课程难于突破

新世纪里，传统封闭的师范教育转向开放多元的教师教育已是大势所趋，我国师范院校正处在深刻的转型时期和变革时期。我国当前乃至今后一段时期的教师教育正在和行将形成一个以独立设置的各类师范院校为主体，其他教育机构共同参与、多渠道、多规格、多形式的培养中小学教师的开放性教师教育体系。在今后一个相当长的时期内，地方高师院校虽不会退出历史的舞台，但它却被置于改革的风尖浪口，面临强劲的冲击和挤压。在这一新的教育背景下，地方高师职前教师教育课程不能适应时代和社会发展要求的状况日益凸显出来。有些地方高师照搬部属师范大学及其它综合性大学的学科结构和课程体系。高师的改革虽也一直没有停顿，但无视高师教育“基础性”、“师范性”的特点，抛弃自身优势，片面追求专业学科的“前沿性”，照搬综合性大学的学科结构和课程体系，一味追求高、尖、精，片面强调学科知识的完整性和深奥性的现象始终占据主导地位。面对教育部充分放权于各高校的职前教师教育课程设计自主权，有些地方高师却失去了主张，既不能有效反映学生的要求，也不能体现本校自身的特色，

<sup>①</sup> 张奠宙，王昆扬. 面向21世纪“高师教学改革计划”数学课题组结题会议纪要[J]. 数学教育学报，2001，10（3）：44.

盲目开设课程。不少学校开设的选修课比例较低，门类太杂，常因“人”设课，而较少因“学生的需要和培养目标的需要”设课，难以取得理想的效果，且学生缺乏选课自主权。有些培养中学教师素质的课程根本没有开设。这样所培养的学生，如果去做中小学教师，他们的某些教学素质与实践需要有较大差距；如考取研究生继续深造，则专业理论基础必然相对薄弱。

### （三）观念的愚腐，使地方高师职前教师教育课程难于创新

许多地方高师因受“师范特色”向综合方向发展这一风气影响，盲目攀比部属师范大学和一些综合大学的课程设置，较少考虑地方基础教育的实际需求，很少关注基础教育的发展，似乎与综合性大学的课程设置差距大就标志着学校水平不高，关注基础教育就显得层次太低。以数学与应用数学（师范类）专业为例，由于缺乏对基础教育改革中学数学课程内容变化足够的认识 and 了解，致使高师数学课程改革出现滞后，基本上处于封闭运行、脱离基础教育改革和发展需要的状态<sup>①</sup>。高师数学课程中主流数学味道不浓就在高校中抬不起头，似乎研究初等数学就降低了学校的档次和品位，高校教师就应该是研究高等数学的，甚至出现在数学院系中搞数学教育的人都低人一等的感觉，因而不肯放下“虚荣”的架子，不考虑高师自身的培养目标。虽有高师数学教育工作者的强烈呼吁，但真正触及到高师数学课程改革的实质性问题，尤其是调整某些传统的数学专业课程、增加一些优秀教师所应具备的现代数学教育技术、教学方法、先进的教育理念、初等数学研究等数学教育方面的内容时，则是阻力重重。

## 小 结

本章就地方高师职前教师教育课程展开了多方面调查和访谈，分析了当前地方高师职前教师教育课程存在的问题，并剖析了产生这些问题的原因所在。

基于多方面的调查与访谈，了解到当前地方高师职前教师教育课程存在的问题主要包括缺乏自身的特色与优势；囿于传统的培养模式，不利于新型教师培养；课程结构仿照部属师范大学，缺乏科学性和系统性；教育类课程门类少功能弱，达不到培养要求；学科和专业基础课程比重大，缺乏扩展与外延；学科教育类课程设置单一没有现实性；通识课程追求比例，缺乏应有的关联与综合；与中小学教学脱节，不适应基础教育改革需要等方面。分析地方高师职前教师教育课程存

<sup>①</sup> 张守波、朱成科. 高师数学教育专业课程改革初探教育研究[J]. 教育研究, 2006, (2): 70.

在的问题，主要有三个原因，一是历史的延续，使地方高师职前教师教育课程囿于传统；二是现实的危机，使地方高师职前教师教育课程难于突破；三是观念的愚腐，使地方高师职前教师教育课程难于创新。

## 第四章 地方高师职前教师教育课程体系的构想

基于前三章的分析，本章我们从基础理论中找依据，从历史回顾中受启迪，从问题及分析中寻对策，并以国际视野的有关走向作为参考，试图研制出有地方特点和办学层次特色的地方高师职前教师教育的课程方案。

### 第一节 地方高师职前教师教育的培养目标与培养模式

#### 一、课程设置的起点及流程

有研究人员曾经论述过教师教育课程设计的流程，提出“明晰教师教育机构的培养目标、分析教师教育课程设计的基础、明确教师教育课程设计存在的问题、形成教师教育课程方案、评价与修正教师教育课程方案”是进行教师教育课程设计的必不可少的步骤<sup>①</sup>。虽然我们讲的是“设置”而非“设计”，然而，起点应当是相同的，这就是首先要明确办学的培养目标，这一点，我们已经在第一章有关“课程设置的原则”中提出。在此基础上，我们可以进一步讨论培养模式，课程的价值取向，课程设置的指导思想，遵循的一般原则等。

根据这一思想，结合前三章的理论基础、现状分析及历史回顾与国际职前教师教育课程设置的基本走向认识，笔者提出地方高师职前教师教育课程设置流程如图 4—1 所示：

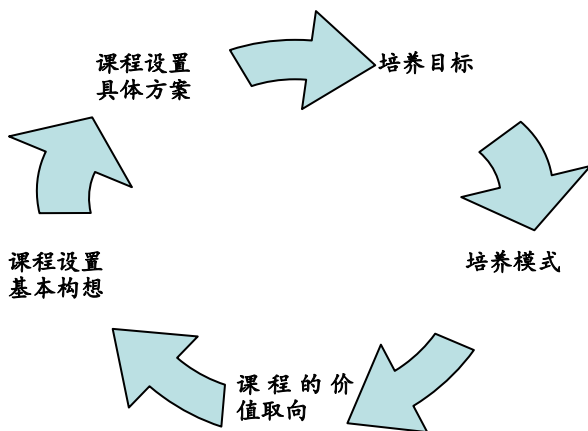


图 4—1 地方高师职前教师教育课程设置流程

<sup>①</sup> 郭成英. 职前教师教育课程设计研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2008: 48.

上述图示体现出课程设置是一个动态的过程,确定培养目标、选定培养模式、选择课程的价值取向、完善课程设置的基本构想以及课程方案的具体拟定,这五个基本环节循环往复并螺旋上升,实现教师教育课程设置方案的不断更新和持续改进。

## 二、地方高师职前教师教育的培养目标

本文在第一章第一节关于教师素质结构理论中提到,尽管国内外各种研究的视角和所采取的方法有所不一,但从研究结果来看,基本确认教师素质结构主要包括知识、技能、信念(理想、态度、价值观的综合体)3个基本要素。同时,在我们考虑地方高师职前教师教育培养目标时,不能脱离地方性和层次性这两个特点。这对于我们科学地确立地方高师职前教师教育的培养目标与培养模式具有重要意义。

以数学与应用数学(师范类)专业为例,其培养目标是:培养德智体美全面发展,具有合适的数学学科及相关专业知识、扎实的学科教育理论、灵活的教育教学的基本技能以及具有相应的专业理想与专业情感,适应基础教育改革形势和地方对教师的需要,具有现代教育理念和创新精神的中等学校教师。具体地说,主要包括以下六个方面:

(1) 相应的专业知识结构。具有合适的学科及相关专业知识是高师数学与应用数学(师范类)专业毕业生最基本的要求。事实上,未来成长为一名合格的中学数学教师,需要合适的数学知识结构与良好的数学修养,即掌握初等数学与高等数学的相关知识,研究数学发展规律,了解当前数学发展趋势,把握数学的思想和方法,以及数学对科学发展、对社会发展的作用。除此以外,还要具备与数学相关学科的知识,如物理知识、化学知识、地理知识、计算机知识等,以及相关社会科学方面等知识,以适应数学在多学科领域中的渗透、应用以及数学课程内容综合性不断提高的要求。

(2) 扎实的教育理论。数学教学是数学思维活动的教学,数学教学要努力体现教师的主导地位和学生的主体地位,要遵守教学的根本规律,依照教学的基本原则。因此,积极加强高师生数学与教育学、心理学、教育评价等相关理论学习的整合,打好数学教学所具备有扎实的教育理论基础是十分必要的。同时,在今天新的教育形势背景下,理解现代先进教育理念,掌握新课程改革的基本要求,对高师毕业生未来成长为一名合格教师亦具有重要意义。

(3) 形成灵活的教育技能。通过学校组织的教育见习与教育实习,在掌握

扎实的数学理论和教育教学理论的基础上，能灵活运用有关教学工作的基本技能。一方面要能根据实际情况组织需要数学教学内容，另一方面要能够依照课堂状况组织、引导学生，有选择地运用各种教学方法，并具有及时处理种种偶发事件的能力。当今是信息时代，运用各种教学媒体，包括使用现代信息技术和网络技术，选择、收集、处理种种信息的能力也是高师毕业生成长为合格教师不可缺少的基本技能。

（4）拥有坚定的专业思想。要求高师学生要树立教师专业理想，正确认识数学的价值，把握数学课程理念，形成科学的师生观，立志在数学教育教学中实现自我的价值。

（5）有较高的政治觉悟。要求学生热爱社会主义祖国，拥护中国共产党的领导，有一定的马克思主义理论修养，坚持辩证唯物主义，关心人类共同事业，爱护环境，遵纪守法，了解国家教育方针、政策和法规。

（6）全面发展的一般素质。要求学生知识面较广，基本科学素养和人文素养发展比较平衡；自学能力较强，有较强的用语言或现代信息技术进行交流的能力，能用外语不断扩展国际视野；踏实认真，有创新精神；思路较为开阔，思维比较敏捷；性格开朗，富有同情心；有一定的艺术、体育表现能力或欣赏能力，有健全的体魄。

需要特别说明的是，基于地方高师的地方性和层次性特点，地方高师的培养目标不同于部属师范大学或综合性大学。因此，上述数学与应用数学（师范类）专业的培养目标中没有提出“使用计算机解决实际问题”这一较高要求，只是提及与其它学科知识一样的基本要求，也没有提出攻读研究生学位这一目标。

### 三、地方高师职前教师教育的培养模式

长期以来，地方高师职前教师教育培养模式一直顺从于教育部的统一要求。第三章的调查也表明，近年来，教师教育体系转型，许多地方高师在培养模式上模仿部（省）属师范大学的样式，失却了自我办学理念与办学方向。那么，今天我们该怎样确立地方高师职前教师教育培养模式呢？笔者以为当前地方高师确立职前教师教育培养模式至少在以下两个方面提高认识：

一是基于对地方高师生存与发展的认识。今天的教师培养不再由师范院校独家经营，教师教育由过去封闭性体系走向由师范院校和综合大学教育学院共同分担的开放性教育体系。面对困境，地方高师当然不能固守于师范这一根“桩”上，也不能跟随在师范大学或其它综合性大学后面亦步亦趋，而需要转变办学理念，

增强自主创新精神,树立开放的办学思想。但是,无论如何地方高师不能失去传统,丧失自己已有的办学空间。要坚持自身传统,办出特色。在转型过程中要根据本身实际,整合校内外资源,发展自身特点和优势,提高发展能力,拓展发展空间,把师范类专业和非师范类专业结合起来,统筹兼顾,扩大办学实力,提高办学活力。正如2008年8月在贵州省举办的第五届全国地方师范大学联席会议上许多校长们形成的共识:地方师范院校在办学定位上要科学,要体现“走进、研究、引领、服务”的思想。师范教育要走进基础教育,培养基础教育所需要的人才;要积极探索、研究基础教育的理论前沿,引领基础教育健康发展,为地方基础教育和经济社会发展服务<sup>①</sup>。

二是基于现代教师素养培养的认识。今天,从国际教师教育研究成果看,对现代教师素质取得的共识有三个方面<sup>②</sup>,一是教师须具有“普通教育素养”。这是现代大学所强调的“通识教育”;二是教师须具有“专门学科素养”。这是现代大学中的各种学科教育。三是教师须具有教育工作者的“教育专业素养”。现代社会里,教师正是在这一点上将自己同其它职业区分开来,教师教育也正是在这一点上将自己同其他人才培养活动区分开来。这三个方面素养影响着培养目标的确定,也制约着培养模式的选择。调查显示,地方高师职前教师教育关于“普通教育素养”和“教育专业素养”的培养还相对薄弱。研究怎样加强师范生“普通教育素养”和“教育专业素养”,正是我们改革地方高师职前教师教育培养模式的一个切入点。

转型中的地方高师院校往往会用传统的教师培养模式去套用新型人才的培养,这就难以满足地方基础教育改革对新型教师的需求。西方国家教师教育的培养模式大多采用“4+X”的模式,即学生在取得相应的学士学位后再接受1—2年专门的教师教育,取得教师资格后,进入教师行业。而我国多数地方高校的学制是4年,如果采用“4+1”模式将教师教育的基本学制增至5年,则会增加培养成本和学生负担,在目前的情况下难以实行。

基于上述分析,笔者提出地方高师可以采用“2+2”培养模式(亦可尝试“3+1”模式)。这一模式下,前两年注重安排通识课程及部分学科与专业课程,后两年分师范类与非师范类发展方向的不同而选用不同的课程结构体系。以数学与应用数学(师范类)专业为例,前两年在数学学院管理下就读通识课程与数学专业课程,在前两年各门功课合格的前提下,后两年转入到教师教育学院,在教师教育

<sup>①</sup> 苏婷.今天,我们怎样办师范教育[N].中国教育报,2008年8月6日:第2版。

<sup>②</sup> 李学农.教师教育的世纪使命与中国教师教育制度的创新[J].教育家,2009,(3)。



学院管理下进行教师教育类课程的学习与实践。

在这一模式下的教师教育实行“宽口径、厚基础、精学科、专业化”。所谓“宽口径、厚基础”，是基于学校走向综合性和强化教师专业化的双赢需要，实行按一级学科招生、按一级学科设置通修的专业基础课。学生通修完两年左右的通识课程与专业基础课后，由学生根据自己的职业理想选择从教或非从教的专业。这种课程设置，由于大大加强了专业之间的兼容性，无论对两年后选择哪一类专业方向的学生都给了他们一个宽厚的专业基础和转换的可能。所谓“精学科、专业化”，是在学生选择了教师教育专业方向、确定了教师为职业理想后，能让他们付之以全部的学习热情，刻苦精学教师教育专业系列课或专业核心课。“精学科”的含义是必需和够用，为将来胜任中学教师打下坚实的学科专业基础。“专业化”指除课程上的教师教育专业化学习外，必须完成基于强化教师教育专业能力而设计的一系列实践类训练，如普通话训练、教学媒体技能训练、教育见习、教育实习、班主任工作等，以达到术业有专攻的程度。

需要说明三点：一是虽然前两年与后两年分段管理并组织实施，但人才培养方案则是在学校教务部门的统一安排下制订的，是四年一贯的教学流程；二是部分课程可以机动安排，并不受分段管理的限制，例如可以把部分学科专业选修课程（解题研究、高中数学模块内容等）安排在第三学年教学，以实现与数学教育学课程的更有机的融合；三是基于培养模式的选择，显然本专业已经从数学与应用数学专业中走出来，隶属于教育学系列了。正如教育部数学与力学教学指导委员会提交的《数学与应用数学专业教学规范》报告中所说的那样，“数学教育应当属于教育学的范畴，该方向主要包括数学教育方法，特别是教材教法的基础课程”<sup>①</sup>。因此，准确地说，是教育学（一级学科）下的教师教育（二级学科）专业，专业方向为中学数学教师教育。由是，最后发放的证书应当是教育学学士，而非理学学士。

## 第二节 地方高师职前教师教育课程的价值取向

本文在第一章我们已经讨论了课程的价值取向，提出当前在地方高师职前教师教育课程设置中学科专业课程占绝对比例与优势的现状仍深受知识本位价值取向的影响。能力本位的课程价值取向强调地方高师职前教师教育课程要增强将

<sup>①</sup> <http://math.computer.zwu.edu.cn/download/数学与应用数学专业规范.doc>

任教师在教学能力,对当前地方高师职前教师教育课程也产生了一定影响,如在教育目标上培养能教的教师,注重师范生“三字一话”、模拟教学、教学的实践性训练等等。但能力本位取向的教师教育课程也存在许多不足,诸如对能力培养常采取机械、重复、强化的方式,导致技能习得僵化、刻板,不易迁移,使许多实习生面对具体的教学情境仍会不知所措;同时,这种课程设置忽视了教师自身能动性和创造性的培养。情意本位的课程取向,注重师生的情感体验与生命价值以及学习反思是现代社会以人为本的基本价值取向,无疑是正确的,但知识的传授和能力的培养是载体也是无法替代的。标准本位的课程价值取向被广泛推崇,即根据教师教育机构或组织研究制定的教师专业标准,开发的教师教育计划,设置教师教育课程。标准本位的课程价值取向以达到标准所规定的目标为目的设置课程,要求教师熟悉文化背景,掌握专业知识与技能,注重在实践中促进自身专业发展。一般把职前教师教育课程设置分为通识课程、学科专业课程、教育专业课程以及教育见习与教育实习四部分。但问题是我国尚无专门教师教育机构或组织研究制定出教师专业标准,如果是仅仅是已有的国务院1995年12月颁布的《教师资格条件》和教育部2000年9月发布的《〈教师资格条例〉实施办法》,则显然教师任职的门槛太低了。事实上,最近几年虽然我国每年只有20万人能补充进正规教师队伍,但每年申请教师资格证的有100万人之多,约90万人能拿到教师资格证。如此大的申请规模,说明教师社会地位的提高,同时也说明教师资格证的考取相对轻松。尤其是师范院校的本科师范生,一毕业几乎不用参加考核就能申请到教师资格证<sup>①</sup>。基于上述现实,我们可以综合四个课程价值取向,各取其优,扬长避短,形成“综合化”课程价值取向。

所谓的“综合化”课程价值取向,是提高师范生的综合素质为中心,即强调在培养目标的引领下,注重学生的知能与情感(教师人格)培养,并将其有机结合,构建“综合化”的课程体系。综合化的课程价值取向同样强调标准本位,认为教师的专业的综合素质应是专业化标准的核心。现代的高师教育培养的是专门从事中小学教师职业的专业人员,要接受完备的高等教育,掌握综合化的专业知识、技能,具有专业精神和情感。只有这样,才能适应教师专业化发展的要求,在未来的教育教学过程中,成为创造性知识的传播者、学生人格发展的促进者,同时也是一个能够适应时代发展和教育改革发展要求的终身学习者,开拓出富有生气和色彩的“人的教育”。综合化的课程价值取向的建立,应改变传统高师课

<sup>①</sup> 俞海燕. 教师专业标准或提高门槛[N]. 天天新报, 2009-09-10.

程的价值取向单一、过多注重认知能力的发展的弊端，是呼唤教师专业化发展的需要，回应培养师范生更丰富、更复杂、更全面的专业素质的要求。

## 第三节 改革地方高师职前教师教育课程设置的基本构想

### 一、地方高师职前教师教育课程改革的指导思想

当前地方高师职前教师教育课程改革的指导思想是：正视地方高师办学过程中遇到的困难，体现现代教育思想观念，服务基础教育改革和地方社会、经济发展，适应新时期对教师专业化素质的培养要求，努力建成结构合理、内容充实、面向未来、综合性强并且有地方特点的教师教育课程体系。

首先，课程要体现现代教育理念。以综合化课程价值取向为指导，教师教育课程必须使未来的教师在充分尊重学生多元化的价值取向的基础上，能够改变陈旧、落后的教育观念，完全树立以学生发展为本的教育理念，充分认识到发挥学生主体能动性的作用，充分体现出为学生发展服务的意愿，主动实施素质教育。在这一要求下，为素质教育培养未来教师的职前教师教育课程设置必须能够给学习者提供所需要的素材，必须体现教育教学的新思想、新观念。

其次，课程要服务于基础教育改革和地方社会、经济发展。面对基础教育改革和教师教育转型新的态势，地方高师职前教师教育课程必须适应基础教育改革和发展的需要，关注区域间文化、经济差异所带来的教育水准和层次的差距。一方面要走进基础教育改革，努力把新课程理论渗透有计划地编排到教师教育课程之中；另一方面，关注社会、关注生活，努力在课程安排上让学生了解当地工农业生产、科技与学科专业之间的联系和融合，为其今后在具体教学中确立大的课程与教学观，自觉联系实际打下基础。

第三，课程要适应 21 世纪社会对教师素质的要求。尽管我国的教育现状是地区发展不平衡，但地方高师职前教师教育却不能因地区的差异在师资的培养上降低标准和要求，因此，地方高师职前教师教育课程改革也必须具有前瞻性和全球视野，要力求把借鉴发达国家同类专业课程设置的经验 and 注重国情需要和地方特点结合起来，保证教师教育课程体系的先进性和内容的时代性。

### 二、地方高师职前教师教育课程设置应遵循的五项原则

（一）传承性与前瞻性相结合的原则。我国百年高师办学虽然存在着许多问

题,但亦有许多值得传承的经验值得弘扬和发展。同时,我们还要考虑到现当代教育特点、学生本科毕业后的就业以及未来专业发展,因此,在设置课程时,要力求使课程设置反映当代社会经济、文化科技发展趋势,贴近国际教师教育改革前沿,适应当代教育科学发展的成就和基础教育改革发展对人才质量的需要,体现现代教育观念,课程设置应具有一定的前瞻意识。

(二) 开放性与地方性相结合的原则。考察部分发达国家和地区的基础教育情况,不难发现这些国家或地区把适应新世纪社会、科技、经济发展所必备的素质作为培养目标,以培养未来社会有竞争力的公民为教育宗旨,关注学生经验,反映社会、科技评价在促进学生潜能、个性、创造性等方面的作用,使每个学生具有自信心和持续发展的能力。由此可以看出,为基础教育输送合格教师的高师教师教育的课程应保持一定开放性,学习他国或地区的先进经验。但同时,我们还要考虑到课程设置还受到地方社会经济及文化科技发展水平和地方高师办学层次的制约,不能盲目套用国外设置模式,那怕是国内部属师范大学或其它综合性大学的设置方案。比如教育实践活动以及选修课的安排,往往会受到许多人力、物力、财力等因素的影响。事实上,办学特色是学校生存和发展的活力所在,然而离开了“地方性”和“层次性”,谈论办学特色只能是缘木求鱼。

(三) 师范性与学术性相结合的原则。高师有关师范性与学术性的争论,多年来一直争论不休。没有“学术性”的高校教学质量必然是低下的,而没有“师范性”的高师院校同样也是名不符实的。我们不能失之偏颇,片面强调其中一种。然而客观地说,作为地方高师学术性的负担可以轻些,因为我们培养的对象是中学教师,并非科研工作者。“一个北大或清华的非师范毕业生受中等学校的欢迎程度要远远超过普通师范院校的毕业生,前者发展的潜力也要超过后者”,其实北大或清华的非师范生与地方高师毕业生没有可比性,因为无论培养对象自身素质,还是培养目标与培养手段等都是不同的。事实上,注重“师范性”也是一种学术性的加强,谁能说教育科学不具学术性?

(四) 理论性与实践性相结合的原则。理论与实践的结合是我国教师教育一直倡导的做法,只是在课程编制执行时,理论课时居多而使得教育实践环节常常被大家所忽视。这一原则要求我们在设置教师教育课程时,要力求根据教师职前教育要求和教师职业特点,既要科学合理地安排教育理论课程,为教师专业发展打下坚实牢固的教育理论知识基础,又必须加强实践环节,注重教育实践和科学实验,重视教师职业技能训练和职业能力培养。

（五）整体性与灵活性相结合的原则。所谓整体性指的是在设置课程时，要注重课程体系的整体设计，明确各门课程在师范生成长过程中的地位和作用，分析学科专业与教育专业的不同课程之间的前后关联、配合、穿插、组织，抓注主线，合理分配比重，以发挥“整合”优势，最终使课程设置能体现现代数学教育理念，充分发挥高师数学专业教学的功能和作用。所谓灵活性，指的是课程不能囿于传统的编排设置，要拓宽课程设置的知识范围，及时加入学科前沿理论；要减少必修课程，增加选修课程；有的课程要浓缩，削减课时，有的课程要精选，有的则需要发挥学生的创造性潜能，培养学生自我教育与更新的能力。

### 三、地方高师职前教师教育课程的基本思路

根据上述指导思想和设置原则，我们现在可以进一步讨论职前教师教育的课程思路。

#### （一）加强普通教育课程

许多发达国家非常重视本科阶段的通才教育，例如美国的一些大学前两年基本不分专业，甚至不分院系，集中进行普通教育。哈佛大学早在 20 世纪 70 年代末就要求全体学生必须学习文学艺术、历史、社会哲学分析、外国语言文化以及数学和自然科学等 5 个领域的基础知识，约占学生学分总量的 1/3。日本规定所有本科生至少要修完 36 学分的基础课程才能进一步接受专业教育。因此，地方高师职前教师教育课程要进一步革新模式，加大课时，以丰富内涵。一方面，可以把通识课程的教学主要安排在第一、二学年（也可以把部分选修课程放在第三学年），要求学生完成必须的学分后才能转入到师范方向学习教育专业课程；另一方面，在具体设置时，不能仅取于“两课”、英语、计算机等几门科目，要实现真正意义上的通识教育，必须加强文文渗透、理理渗透、文理渗透，做到科学教育与人文教育相结合，使理工科学生具备人文素质，文科学生具有科学素质。就数学与应用数学（师范类）专业而言，台湾地区花莲师范学院数学教育专业的通识课程（详见附录 I 之表 I—2）涵盖人文学领域、社会科学领域、自然科学领域、艺术与生活领域四大领域，开设了哲学、艺术与人文、社会议题、本国语文、外国语文、信息管理、史学、本国文学、外国文学、环境与生命科学、休闲运动、科学与生活、经典导读等通识课程各 2 个学分，分布在第一、二学年 4 个学期中，给学生的选择提供极其丰富的空间，值得学习和借鉴。

#### （二）调整学科专业课程

现有地方高师职前教师教育课程中，学科专业课比重大，一般都占 50%以上，

有的甚至多达 60%至 70%；课程多而杂，分科过细，内容陈旧；学科独立，造成学生知识结构单一；偏重学科的系统性，缺乏知识的扩展、外延，缺少跨学科、综合性的课程门类，忽视人文素质教育，系典型的知识本科课程价值取向。为此，应对学科专业课程作出适应的调整。以地方高师数学与应用数学（师范类）专业为例，可以统筹数学基础课程，综合考虑数学分析、高等代数与解析几何的开设时间及教学内容，有些课程的章节有所交叉可以合并开设，以避免师生重复的学习。同时，要找出稳定的、核心的、必要的知识，尤其是数学理论的知识，应强调根据中学教学实际的需要，对原设置于课程进行压缩、改造，以适应“精简、高效、实用”的原则，为培养学生多方面综合素质和教育教学的关键能力铺平道路。

在削减学科专业基础课程的同时，我们还要考虑到加强专业选修课程的教学，诸如概率论、数学方法论、竞赛数学、解题研究、普通高中课程标准选修模块等，这些虽然隶属于专业课程，但与中学数学关系密切，因此，加强这些课程的教学对于提高师范生数学素质及教学能力具有一定的现实意义。特别是数学方法论与解题研究两门课程的教学意义尤其重要，因为有些中学在招聘教师组织考试时，往往采用的就是考一考解题能力，看一看你解题的基本功如何。

### （三）丰富教育专业课程

长期以来，我国高师职前教师教育课程体系中的师范性比较薄弱，主要体现在培养学生的有关教育理论素养与教育教学基本技能的教育专业课程未能受到应有的重视，课时少，教学投入也少。对教育专业课程结构实行调整，就是要增加教育专业课程的门类和改善这些课程的教学质量。一方面，要使教育专业课程结构化，增加教育专业课程门类，形成教育专业课程体系；另一方面，要使教育专业课程微型化，尽量压缩每门课程的学时，在总量上不增加太多的课时。为表述清晰，可以把教育专业课程分为四类，一类是一般教育理论，主要包括教育学课程、心理学课程、教育理论与教学工作等；另一类是教育技能课程，主要包括班主任、教学技能训练、普通话、书法、教育技术学、课件制作等；第三类是学科教育课程，主要包括数学教育学、数学教育心理学、数学教学设计、数学教育研究、中学数学教育改革专题等微型课程所构成；第四类是实践课程，主要包括教育见习、实习，社会实践及毕业论文等。总言之，改革地方高师职前教师教育课程，就要丰富教育专业课程的教学，使师范生在进入中小学教学岗位前有一个较高的起点（非仅仅是合格），为在未来的工作中形成自己的教学风格和特色，

深刻领会任何一种成功的教学法都是特定条件下的产物，无论是在思想认识方面还是在业务素质的自我反省能力方面都能奠定较夯实的基础。

#### （四）注重学科教育课程的建构

之所以要把学科教育课程从教育专业课程中抽出来单独说一说它的思路，诚如第三章问题分析的那样，是因为长期以来，学科教育类课程门类较少，设置不够系统且缺乏先进性，未能反映学科现代教育理论研究的最新成果，未能体现现代教育观和学生未来发展的需要。以数学与应用数学（师范类）专业为例，多年来，高师教育学、心理学与数学教育、教学实践脱节，师范生缺乏数学教育学的研究能力，不能整合普通基础教育、学科专业教育与教育专业课程。事实上，所谓的“教育学”+“数学” $\neq$ “数学教育学”。因此，加强学科教育课程的建构非常必要。具体设置上，应注重使教育理论与数学学科的有机结合，以系统地开设。一般来说，数学教育基础理论主要包括数学教育学、数学教学论、数学教育导论、中外数学教育史、中等数学教育原理等；数学教育方法与技能主要包括数学教育心理学、数学教育评价、数学教材教法、数学教育研究方法等；还有面向基础教育改革与新课程配套的应用性课程，诸如中学数学教育改革专题等。这些课程不可能都是必修课程，也不可能全面开设，可以选择适合地方高师特色建设需要和专业特点加以选择，不能全开，但不能不开，目的是使这些课程的开设，作为一种载体，使学生在此基础上，能提高数学教学理论素质与教学能力。

#### （五）加强实践课程的教学

实践课程的主体是教育见习和教育实习。诚如日本教育家土屋基规所说，教育见习和教育实习可以让师范生“深化对教育实践的认识；培养当教师的使命感；发现新的学习课题；充实取得教师证书的条件；发现是否适合当教师”<sup>①</sup>。所以，在改革后的课程体系中把教育见习贯穿于每一学期之中，把教育实习安排了一个整学期（第7学期）进行。在加强教育见习与教育实习的同时，还要不断拓展教育实践课程内容的广度与深度。所谓“广度”，是指有计划地组织师范生参加校外各种教育实践，如开展教育调查，教育访问，通过实证收集有关问题的资料，把握影响某个问题的主要因素，形成参训者的理性思维能力。学校还可以举办各种教师教育实践活动，使参训者从中获得启发，有所收获，提升自己的教育教学水平。如强化试教、讲课比赛、教师技能大赛等来积极辅助、补充、延伸教师教育课程内容设置的领域。所谓“深度”是指开展学术研讨和专题讲座，主要是了

<sup>①</sup> （日）土屋基规．现代日本教师的养成[M]．上海：上海教育出版社，2004：122

解学科的前沿和进展,知识的拓宽与应用及与其他学科的联系等,通过这些方面知识的了解来获得学科的最新知识,主要是使师范生掌握有关教师的职业道德、教育法规、学校管理、班级管理、教育思想和观念等方面的教育基础理论知识。所以说,把师范生的毕业论文划入到实践课程之中,正是考虑到学生能在见习与实习发现问题,并在一般教育理论和学科教育理论的引领下,把理论与实践密切结合,作出一定的调查研究,形成有见地的教育反思与总结。此举不但可以深化师范生在教育理论的理解,提高教育教学能力,对于提高他们的教育科研水平也必将起积极的作用。

## 第四节 地方高师职前教师教育课程设置的具体方案

本节试图在上述地方高师培养目标、培养模式、课程价值取向分析以及确立课程改革的指导思想,确定遵循的几个原则等依据的基础上,以数学与应用数学(师范类)专业为例,编制一份有地方性、层次性特色和一定开放性、选择性特点的地方高师职前教师教育课程方案。

### 一、设置课程方案的依据

(一)依据于地方高师职前教师教育培养目标、培养模式及课程设置指导思想与基本原则。

(二)依据于课程设置的综合化价值取向,立足于掌握综合化的专业知识、技能,具有专业精神与情感。

(三)依据于基础教育课程改革的教育理念以及地方基础教育新课程改革对教师素质的现实需求。

### 二、课程学分分配及要求

在规定学习年限内,数学与应用数学专业(师范)学生修满 175 学分,毕业论文(毕业设计)合格后方能毕业。修满总学分及学位课程(必修课都是学位课程),平均学分绩点<sup>①</sup>在 2.0 及以上、外语考试达到学校规定方能取得教育学学士学位。

### 三、具体课程设置

<sup>①</sup> 注: 学分绩点 =  $\frac{\text{学分}}{10} - 5$ , 平均学分绩点 =  $\frac{\text{每门课程的学分绩点之和}}{\text{课堂学分之和}}$ 。



本专业总学时为 2859 学时（其中课堂讲授 2416 学时，实践教学（含习题课教学）折算为 443 学时），共计 175 学分。课程包括公共基础课程、专业基础课程、专业课程、教师教育课程、专业选修课程、公共选修课程以及实践课程（详见表 5—1）。

#### 四、课程结构安排

基于本章第一节培养模式的安排，刚进校学生可以分专业进入二级学院就读，但不分具体方向。一、二年级主要编排普通教育课程（也称通识课程）与专业必修课程的学习。三年级分方向，根据师范与非师范专业把学生分两为两大类。师范类专业学生从此“入户”到教师教育学院。三、四年级主要安排专业选修课程和教育专业课程，教育实习安排在第 7 学期（全学期），毕业论文安排在第 8 学期。

在课程的具体安排上，注重加强通识课程和教育课程，适当调整专业课程教学。以数学与应用数学（师范类）专业为例，各门课程的比重详见表 4—1。

表 4—1 地方高师职前教师教育课程体系构想

课程类别		课程科目	学分比例	学年安排与责任系（院）
通识课程	通识课程（I）	“两课”、英语、计算机、体育	20%	第一、二学年 数学学院
	通识课程（II）	人文、自然、艺术、教育等	8%	
学科专业课程	专业必修课程	本专业的基础课程（数学分析、高等代数、解析几何、概率论、复变函数、普通物理学等）	25%	
	专业选修课程	本专业的提高课程（数学方法论、竞赛数学、解题研究、普通高中课程标准选修模块等）	15%	第三、四学年 教师教育学院
教育专业课程	一般教育理论课程		教育心理学、教学理论与教学工作、教育研究方法、新课程理念与实施等	10%
	学科教育课程		数学教育学、数学教育心理学、数学教学设计、中学数学教育改革专题等	5%
	教育技能课程		教学技能训练、教师口语、书法、教育技术学、课件制作等	2%
	实践课程	教育见习、实习	教学、班主任、教育研究等	10%
		社会实践	读书报告、实验设计、毕业论文等	5%

对于上述课程体系构想，有以下几点补充说明：

①本课程体系是基于综合性价值取向，试图改造传统的以学科为中心的知识

本位取向。

②鼓励教师根据学生专业成长需要开设选修课程，除通识课程（I）和实践课程之外的所有课程一般都安排有充足的选课课程（其中有限选与任选之分），试图让课程设置具有一定的弹性和灵活性，给学生更多的选择课程机会。

③“两课”课时有所削减，可以在社团活动或其它节日选择主题有计划、有目的地组织活动加以弥补。

④通识课程（II）分人文、自然、艺术、教育等四个领域，本专业学生必须在通识课程选修课“人文”类中选修4个学分，在“自然”和“教育”类课程中各选修3个学分，在“艺术”类课程中选修2个学分，共选修12学分。基于各地方高师的不同特点及师资情况，也限于篇幅，这里不列出四个领域的可供选择课程。具体编制可参考（而非照搬）我国台湾地区莲花师范学院的通识课程（详见附录I的“表I—2 台湾地区花莲师范学院通识课程架构及开课方式”）。

⑤基于学生毕业论文的教育相关性（建议学生毕业论文选题立足于教育实习过程中遭遇的问题），把毕业论文划入到实践课程之中。

## 五、课程教学计划（见附录VI）

## 六、本课程方案的两个特点与两个特色

### （一）地方性与层次性特点

这两个特点首先体现在本方案的培养目标与培养模式上，都是基于地方性和层次性确定的，没有好高骛远，没有脱离实际，特别是选择“2+2”培养模式，具有较强的可操作性；

其次，体现在课程的编制上没有盲目地向部属师范大学或综合性大学看齐，合理地分配了各类课程的比例，扩大了通识课程和教育专业课程的学分数与学时数，学科专业课程本着必须和够用的原则，精选和优选。

第三，地方性特点还体现在通识课程的选修课上，开设一些诸如“区域文化”、“地方经济与社会发展”等的课程供学生选修。层次性的特点也还体现在加强实践技能操作，诸如“三字一话”训练、教师口语等课程上，这些课程是一般部属师范大学不曾开设的，有助于保证地方高师院校教学技能上的训练有素。

### （二）开放性与选择性特色

首先，培养模式具有开放性与选择性。“2+2”培养模式明确提出学生前两年只要修满必须的学分就可以选择是否进入到教师教育学院学习师范类专业。新生

入学的专业是开放的，二年级结束后是否学习师范类专业也是开放的，学生都可以选择。

其次，许多课程的设置是开放的，具有较大的选择性。本方案中通识课程选修课 12 分，学科专业课程选修课 24 分，教育专业课程 14 分，共 50 分由学生选择学习，占全部总学分的 30.8%。学生可在本方案提供的选修课中，根据自己的需要和课程的先修后续关系，选择规定的学分的课程。

第三，学习进程的编排也具有开放性和选择性。原则上，所有必修课、选修课均在春季、秋季或短学期每学年滚动开出，大力鼓励有条件的课程在每学期滚动开设。可在不违背课程先修后续关系的条件下，学生可根据自己的意愿在学习年限内选择学习进程。

当然，本课程方案的地方性与层次性特点以及开放性与选择性特色还有一定的延伸空间，还需要进一步在学制、课程内容、考核机制等方面进一步加以深化。

## 小 结

本章基于前三章的理论分析和问题剖析，针对我国地方高师办学实际状况，着重构建了一套地方高师数学与应用数学（师范类）专业的课程体系。

基于地方高师的地方性和层次性特点，地方高师的培养目标不同于部属师范大学和综合性大学。基于对地方高师生存与发展与现代教师素养培养的认识，地方高师可以采用“2+2”培养模式。基于现实的考虑，可以综合四个课程价值取向，各取其优，扬长避短，形成地方高师职前教师教育“综合化”课程价值取向。地方高师职前教师教育课程改革要体现现代教育理念，要服务于基础教育改革和地方社会、经济发展，要适应 21 世纪社会对教师素质的要求。地方高师职前教师教育课程设置应遵循的五项原则是传承性与前瞻性相结合、开放性与地方性相结合、师范性与学术性相结合、理论性与实践性相结合、整体性与灵活性相结合的原则。地方高师职前教师教育课程的基本思路主要包括：（一）革新普通教育模式，（二）调整学科专业课程，（三）丰富教育专业课程，（四）注重学科教育课程的建构，（五）加强实践课程的教学。最后，从课程方案研制的基本依据，课程学分配及要求，课程设置，课程结构安排，课程教学计划等七个方面入手，研制了一个融地方性、层次性特点和开放性、选择性特色于一体的地方高师职前教师教育课程设计方案。

## 结 语

新的教师教育培养机制下，地方高师加强职前教师教育课程体系的构建，努力彰显自己的地方性、师范性办学特色，不断增强自身办学活力，具有十分重要的现实意义。

本文讨论了地方高师职前教师教育课程体系构建的理论基础和现实背景，梳理了我国高师职前教师教育课程的历史变迁以及当今国际职前教师教育课程的特点，就地方高师职前教师教育课程展开了多方面调查和访谈，分析了存在的问题，剖析了产生这些问题的原因所在，在此基础上，提出了构建地方高师教师教育课程的构想。本研究的主要结论是：

（一）当前地方高师职前教师教育课程存在的问题主要包括缺乏自身的特色与优势；囿于传统的培养模式，不利于新型教师培养；课程结构仿照部属师范大学，缺乏科学性和系统性；教育类课程门类少功能弱，达不到培养要求；学科和专业基础课程比重大，缺乏扩展与外延；学科教育类课程设置单一没有现实性；通识课程追求比例，缺乏应有的关联与综合；与中小学教学脱节，不适应基础教育改革需要等。分析地方高师职前教师教育课程存在的问题，主要有三个原因，一是历史的延续，使地方高师职前教师教育课程囿于传统；二是现实的危机，使地方高师职前教师教育课程难于突破；三是观念的愚腐，使地方高师职前教师教育课程难于创新。

（二）构建地方高师职前教师教育课程体系不能追逐部属师范大学或其它综合性大学，要有地方性和层次性特点；需要科学地制定培养目标，不能好高骛远；可以采用“2+2”培养模式，革新人才培养方案。

（三）地方高师职前教师教育课程可以选用“综合化”课程价值取向；在指导思想上要体现现代教育理念，要服务于基础教育改革和地方社会、经济发展，要适应 21 世纪社会对教师素质的要求；要遵循传承性与前瞻性相结合、开放性与地方性相结合、师范性与学术性相结合、理论性与实践性相结合、整体性与灵活性相结合的原则。

（四）构建地方高师职前教师教育课程，一要加强普通教育课程，二要调整学科专业课程，三要丰富教育专业课程，四要注重学科教育课程的建构，五要强化实践课程的教学。

依据以上结论，本文以数学与应用数学（师范类）专业为例，架构了一个地方高师职前教师教育课程体系。这一课程体系从内容上说，具有地方性和层次性特点，从形式上讲，以开放性和选择性为特色，这“两特点两特色”是本文的创新之处。

本论题相对比较宏观，涵盖面广，由于笔者时间、精力与现实条件等原因，有关资料的收集还不够充分，调查范围也不够广泛，因此以上研究比较粗浅。此外，职前教师教育课程体系构建的科学性和操作性也有待实践加以检验和评价，并不断修正，因而本研究也只是初步的和有待进一步完善的。我期待今后在导师和各位专家的指导下更深入地开展研究，为地方高师职前教师教育课程建设作出应有的贡献。

# 附录

## 附录 I. 我国台湾地区花莲师范学院数学教育学系课程体系

表 I—1 我国台湾地区花莲师范学院数学教育学系课程架构<sup>①</sup>

(93 年入学生适用)

课程类别	共同通识	基本学科	教育专业	学系专门	总计
必修	8	12	12	43	75
选修	20	0	18	36	74
合计	28	12	30	79	149

表 I—2 我国台湾地区花莲师范学院通识课程架构及开课方式<sup>②</sup>

组别	一年级上学期		一年级下学期		二年级上学期		二年级下学期	
	通识课程 8 学分		通识课程 8 学分		通识课程 6 学分		通识课程 6 学分	
	课群	学分	课群	学分	课群	学分	课群	学分
A 组	外国语文	2	本国语文	2	经典导读	2	社会议题	2
	本国文学	2	信息管理	2	科学与生活	2	艺术与人文	2
	史学	2	外国文学	2	休闲运动	2	哲学	2
	环境与生命科学	2	艺术理论与鉴赏	2				
B 组	本国语文	2	外国语文	2	社会议题	2	经典导读	2
	信息管理	2	本国文学	2	艺术与人文	2	科学与生活	2
	外国文学	2	史学	2	哲学	2	休闲运动	2
	艺术理论与鉴赏	2	环境与生命科学	2				

说明：学生分为 A 组和 B 组，采上下学期对开，开课方式如下表。若开课方式有变动，则以每学期网络选课手册说明为准。

A 组：语教、初教、社教、英语七班；

B 组：数教、科教、音教、美教、心辅、幼教、特教、体育八班。

<sup>①</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册，第 103 页。 <http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc>

<sup>②</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册，第 30 页。 <http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc>

表 1—3 我国台湾地区花莲师范学院教育专业课程科目及学分表<sup>①</sup>

(必修科目)						备注 (配合九年一贯课程之重点)
类别	科目代码	科目名称	学分	时数	修读	
教学 基本 学科	TE1100	国音及说话	2	2	必修 12 学分	语文学习领域之基础
	TE1101	普通数学	2	2		数学学习领域之基础
	TE1102	自然科学概论	2	3		①自然与生活科技学习领域之基础 ②融入环境教育
	TE1103	社会学习领域概论	2	2		①社会学习领域之基础 ②融入两性教育、人权教育
	TE1104	美劳	2	2		艺术与人文学习领域之基础
	TE1105	音乐	2	2		
	TE1106	健康与体育	2	2		健康与体育学习领域之基础
教育 基础	TE1200	教育心理学	2	2	必修 4 学分	
	TE1201	教育概论	2	2		
教育 方法 学科	TE1300	教育测验与评量	2	2	必修 6 学分	
	TE1301	课程发展与设计	2	2		
	TE1302	教学原理	2	2		含主题统整教学或协同教学
	TE1303	班级经营	2	2		
	TE1304	辅导原理与实务	2	2		含生涯规划
	TE1305	教学媒体与操作	2	2		含多媒体教学
教学 实习 及教 材教 法课 程	TE1400	国民小学教学实习	4	8	必修 2 学分	本校为加强实习课程增为一学年课程
	TE1401	国民小学语文教材教法 —国语教材教法	2	2	必修 3-4 领 域至 少 8 学分	先备课程为：国音及说话
	TE1402	国民小学数学教材教法	2	2		先备课程为：普通数学
	TE1403	国民小学自然与生活科 技教材教法	2	2		先备课程为：自然科学概论
	TE1404	国民小学社会教材教法	2	2		先备课程为：社会学习领域概论
	TE1405	国民小学艺术与人文教 材教法	2	2		先备课程为：美劳、音乐
	TE1406	国民小学健康与体育教 材教法	2	2		先备课程为：健康与体育
	TE1407	国民小学综合活动教材 教法	2	2		
	TE1408	国民小学语文教材教法 —英语教材教法	2	2		先备课程为：发音练习、英语会话、外 语习得、语言学概论

<sup>①</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册，第 21 页。http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc

表 I—4 我国台湾地区花莲师范学院教育专业课程科目及学分表<sup>①</sup>

(选修参考科目：至少选修 11 学分)

类别	科目代码	科目名称	学分	时数	修读	备注 (配合九年一贯课程之重点)
教育 领域	TE2100	特殊教育导论(或特殊儿童心理与教育)	3	3		
	TE2200	教育研究法	2	2		
	TE2201	教育行政	2	2		
	TE2202	德育原理	2	2		
	TE2203	发展心理学	2	2		
	TE2204	人际关系与沟通	2	2		
	TE2205	生涯教育	2	2		
	TE2206	教育法规	2	2		
	TE2207	行为改变技术	2	2		
	TE2208	心理与教育测验	2	2		
	TE2209	教育统计	2	2		
	TE2210	教育史	2	2		
	TE2211	现代教育思潮	2	2		
	TE2212	教育人类学	2	2		
	TE2213	初等教育	2	2		
	TE2214	中等教育	2	2		
	TE2215	儿童心理学	2	2		
	TE2216	青少年心理学	2	2		
	TE2217	视听教育	2	2		
	TE2218	亲职教育	2	2		
	TE2219	比较教育	2	2		
	TE2220	学校行政	2	2		
社会 及理 学领 域	TE2300	信息教育	2	2		
	TE2301	科学教育	2	2		
	TE2302	环境教育	2	2		
	TE2303	计算机与教学	2	2		
	TE2304	生命教育	2	2		
	TE2305	两性教育(性别教育)	2	2		
	TE2306	多元文化教育	2	2		
	TE2307	人权教育	2	2		

备注：除特教导论选修 3 学分之外，其它如：

- 1.教育领域科系（初教系等）：教育领域至少需修习 2 学分。社会理学领域至少需修习 4 学分。
- 2.人文社会领域科系（中文系等）：教育领域至少需修习 4 学分。社会理学领域至少需修习 2 学分。
- 3.理学领域科系（数教系等）：教育领域至少需修习 4 学分。社会理学领域至少需修习 2 学分。
- 4.艺术领域科系（美教系、音教系）：教育领域至少需修习 2 学分。社会理学领域至少需修习 4 学分。

<sup>①</sup>台湾地区花莲师范学院课程手册，第 22 页。http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc



表 1—5 我国台湾地区花莲师范学院数学教育学系必修科目<sup>①</sup>

(必修 40 学分)

类别	科目代码	科目中文名称	学分	时数	开课学期	备注
必修科目	MS1340	微积分(含演习)(上)	4	4	一上	一学年
	MS1341	微积分(含演习)(下)	4	4	一下	
	MS2402	线性代数(上)	3	3	一上	
	MS3413	线性代数(下)	3	3	一下	
	MS1310	普通物理学(含实验)(一)	2	3	一上	
	MS1311	普通物理学(含实验)(二)	2	3	一下	
	MS2403	代数(一)	3	3	二上	
	MS3432	儿童数学概念发展	3	3	二上	
	MS2400	高等微积分(含演习)(上)	4	4	二上	一学年
	MS2401	高等微积分(含演习)(下)	4	4	二下	
	MS4416	离散数学	3	3	二下	
	MS3411	国小数学课程研究	3	3	二下	
	MS4401	数学科教材设计	2	2	三下	

表 1—6 我国台湾地区花莲师范学院数学教育学系专门选修课程<sup>②</sup>

(选修 40 学分)

类别	科目代码	科目中文名称	学分	时数	开课学期	备注
专门选修科目	MS2410	点集论	3	3	一上	
	MS1415	分析导论	3	3	一下	
	MS2416	整数论(一)	3	3	二上	
	MS2417	整数论(二)	3	3	二下	
	MS3833	算法	3	3	二下	
	MS3410	代数(二)	3	3	二下	
	MS3433	民俗数学	3	3	三上	
	MS3412	机率论	3	3	三上	
	MS2431	线性规划	3	3	三上	
	MS3937	数学科教学媒体设计与制作	3	3	三上	
	MS2412	微分方程(一)	3	3	三上	
	MS2413	微分方程(二)	3	3	三下	
	MS3443	解析数论	3	3	三下	
	MS3417	拓扑学(一)	3	3	三上	
	MS3418	拓扑学(二)	3	3	三下	
	MS3404	怎样解题	3	3	三下	
	MS3414	统计学	3	3	三下	
	MS3435	数学探索	3	3	三下	
	MS4430	向量分析	3	3	三下	
	MS3439	矩阵论(一)	3	3	三上	
	MS3440	矩阵论(二)	3	3	三下	
	MS3456	图论(一)	3	3	三上	
	MS3457	图论(二)	3	3	三下	

<sup>①</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册, 第 104 页. <http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc><sup>②</sup> 台湾地区花莲师范学院课程手册, 第 105—106页. <http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc>

MS4444	近世代数(一)	3	3	三上
MS4446	近世代数(二)	3	3	三下
MS3401	复变量函数论(一)	3	3	三上三下
MS4417	复变量函数论(二)	3	3	
MS3436	数学结构现象学	3	3	三下
MS2430	数学软件包应用	3	3	三下
MS3438	几何作图	3	3	三下
MS3441	密码学导论	3	3	三下
MS3434	国小数学学科诊断教学与评量	3	3	四上
MS4447	回归分析	3	3	四上
MS4448	类别数据分析	3	3	四下
MS4449	数学专题研究(一)	3	3	四上
MS4450	数学专题研究(二)	3	3	四下
MS4451	组合学(一)	3	3	四上
MS4452	组合学(二)	3	3	四下
MS3430	作业研究(一)	3	3	三上
MS3431	作业研究(二)	3	3	三下
MS2414	数学史	3	3	四上
MS4450	泛函分析导论(一)	3	3	四上
MS4451	泛函分析导论(二)	3	3	四下
MS4418	实变量函数论(一)	3	33	四上
MS1119	实变量函数论(二)	3		四下
MS3931	数学学习心理学	3	3	四上
MS4419	数学哲学	3	3	四上
MS4420	教育统计学	3	3	四上
MS4421	数学教育哲学	3	3	四下
MS4448	富氏分析(一)	3	3	四上
MS4449	富氏分析(二)	3	3	四下
MS4422	数学教育社会学	3	3	四下
MS3932	数学方法论	3	3	四下
MS3415	数理逻辑	3	3	四下
MS4413	代数数论	3	3	四下
MS4411	数理统计(一)	3	3	四上
MS4412	数理统计(二)	3	3	四下
MS4452	分析书报讨论	3	3	四上
MS3832	统计软件包应用	3	3	四下

## 附录 II. 美国印地安那大学教育学院数学教育专业课程设置

表 II—1 美国印地安那大学教育学院数学教育专业课程设置

类别	课程	内容
I. 沟通/教育要点 (13 个学分)	科学的窗口 (3 个学分)	
	初级作品 1 (3 个学分)	
	初级作品 2 (3 个学分)	
	演讲交流 (3 个学分)	
	美国文化和教育 (3 个学分)	
II. 外国语言 (5 个学分)		
IIIA	人文学科 (6 个学分)	美国黑人研究, 美国研究, 艺术, 古典文学研究, 通讯研究, 英语, 电影研究, 民间文学, 外国语言与文化, 历史, 哲学, 宗教信仰研究, 妇女研究 (任选两个)
	社会科学 (3 个学分)	美国黑人研究, 人类学, 通讯研究, 经济学, 英语, 民间文学, 地理学, 历史, 政治的科学, 心理学, 公共的和环境的事务, 社会学, 妇女研究 (任选一个)
	世界文化比较 (3 个学分)	人类学, 古典文学研究, 外国语言与文化, 地理学, 历史, 政治的科学, 宗教信仰研究
IIIB	三年级/四年级的积分学 (3 个学分)	
IIIC	物理与生物科学 (12 个学分)	
选修课 (3 个学分)		指定范围内的选修课
数学主修课 (40 学分)	数学核心 (所有的数学专业都要求的) (18 个学分)	整积分与分析几何 I, 整积分与分析几何 II, 多变量微积分, 线性代数与微分方程
	数学教育 (所有数学教育专业都要求的) (13 个学分)	逻辑与代数基础, 中学教师的欧几里得几何, 数学的历史, 数学的教学方法。
	数学/统计/CSCI 要求 (9)	初等线性代数, 抽象代数的开头, 统计介绍或者概率或者统计方法, 计算机 I
中级教师教育计划 (40 个学分)	差异与学习 (7 个学分)	差异与学习, 实地经历
	初中 (7 个学分)	初中的教学/学习, 内容范围的读写能力, 实地经历。
	教学方法 (4 个学分)	初中/高中数学教学方法, 实地经历 (只有春季才开设。可以同时初中块或高中方法)
	高中 (5 个学分)	高中的教与学, 实地经历, 教学部分的整合技术 (1)
	学生教学 (17 个学分)	初中——8 周, 高中——8 周, 教学部分的整合技术 (2)
合计学分	128 分	

## 附录Ⅲ. 地方高师职前教师教育课程设置调查问卷

(学生卷)

专业: 数学与应用数学(师范类) 年级: 四年级 时间: \_\_\_\_\_.

### 一、课程设置现状的基本评价

1、你认为目前高师职前教师教育课程学习为你将来的工作奠定了良好的知识和能力基础吗?

A 是 B 一般 C 否

2、你认为高师院校的数学与应用数学(师范类)专业设置需要较大的调整吗?

A 是 B 维持现状 C 否

### 二、关于高师职前教师教育课程设置的取向

3、你认为师范学院应当注重学生的教学能力的培养和训练还是强化学生对专业基础理论的学习理解? ( )

A 教学能力培养优先 B 专业理论学习优先 C 二者并重

4、你认为高师数学与应用数学(师范类)专业应多增加一些人文课程吗?

A 是 B 维持现状 C 否

5、你认为高师数学与应用数学(师范类)专业应减少必修课程,多增加一些选修课程吗?

A 是 B 维持现状 C 否

6、你是否认为高师职前教师教育课程中的见习机会少,实习时间短,希望学校能把见习与实习时间加长?

A 是 B 维持现状 C 否

### 三、关于课程设置的建议

7、你认为现行高师职前教师教育课程结构是否合理?

A 现行课程结构合理 B 现行课程结构不合理

如果你认为存在问题,那么下列哪类问题是主要的(可多选)?

A 学科专业课程比例过大,教育专业课程比例过低

B 必修课程比例过大,选修课程比例过低

C 公共课程内部比例不协调 D 其它问题

8、你认为高师开设的最有价值的课程是:

A 公共课 B 专业基础课 C 专业课程;

D 教育学、心理学 E 学科教学课程;

F 教育见习、实习 G 初数研究课程 H 其它课程

9、如果需要增加教育类课程,您希望增加哪些科目(可多选)( )

A 中外教育思想史 B 当代教育理论与实践 C 基础教育改革专题

D 数学教学评价 E 数学教育心理学 F 教育科学研究方法

G 课程开发与教学设计 H 其他

### 四、关于职前教师教育课程与基础教育改革的衔接

10、你对基础教育课程改革及其对传统教学的变革了解吗?

A 清楚 B 不很清楚 C 不了解

## 附录Ⅳ. 地方高师职前教师教育课程设置调查问卷

### （教师卷）

专业：数学与应用数学（师范类） 工作年限： 时间： .

#### 一、课程设置现状的基本评价

1、你认为目前高师职前教师教育课程学习为你胜任现在的工作奠定了良好的知识和能力基础吗？

A 是 B 一般 C 否

2、你认为高师院校的数学与应用数学（师范类）专业设置需要较大的调整吗？

A 是 B 维持现状 C 否

#### 二、关于高师职前教师教育课程设置的取向

3、你认为师范学院应当注重学生的教学能力的培养和训练还是强化学生对专业基础理论的学习理解？（ ）

A 教学能力培养优先 B 专业理论学习优先 C 二者并重

4、你认为高师数学与应用数学（师范类）专业应多增加一些人文课程吗？

A 是 B 维持现状 C 否

5、你认为高师数学与应用数学（师范类）专业应减少必修课程，多增加一些选修课程吗？

A 是 B 维持现状 C 否

6、你是否认为高师职前教师教育课程中的见习机会少，实习时间短，希望学校能把见习与实习时间加长？

A 是 B 维持现状 C 否

#### 三、关于课程设置的具体建议

7、你认为现行高师职前教师教育课程结构是否合理？

A 现行课程结构合理 B 现行课程结构不合理

如果你认为存在问题，那么下列哪类问题是主要的（可多选）？

A 学科专业课程比例过大，教育专业课程比例过低

B 必修课程比例过大，选修课程比例过低

C 公共课程内部比例不协调 D 其它问题

8、你认为高师开设的最有价值的课程是：

A 公共课 B 专业基础课 C 专业课程；

D 教育学、心理学 E 学科教学课程；

F 教育见习、实习 G 初数研究课程 H 其它课程

9、如果需要增加教育类课程，您希望增加哪些科目(可多选)( )

A 中外教育思想史 B 当代教育理论与实践 C 基础教育改革专题

D 数学教学评价 E 数学教育心理学 F 教育科学研究方法

G 课程开发与教学设计 H 其他

#### 四、关于职前教师教育课程与基础教育改革的衔接

10'、你认为高师职前教师教育课程的教学与基础教育课程改革关系密切吗？

A 密切 B 尚可 C 脱离

## 附录 V. 地方高师职前教师教育课程的访谈问题

为了进一步廓清大的理念，笔者走访或电话访谈了两位地方高师数学与应用数学（师范类）专业职前教师教育课程与教学研究专家，主要访谈问题有：

**问题 1** 根据高师教育的发展趋势，您认为我国地方高师职前教师教育的生存空间与发展前景如何，办学优势何在？

**问题 2** 您认为多年来地方高师在人才培养模式上有什么弊端？有什么革新建议？

**问题 3** 有的地方高师将培养研究生作为重要目标，您对此有何看法？

**问题 4** 您认为当前我国地方高师职前教师教育课程结构主要存在什么问题，应如何改进？

**问题 5** 您认为我国地方高师职前教育应如何加强教学能力的培养，“前 6 学期每学期安排一周见习，第 7 学期安排实习”的方案是否可行？

**问题 6** 当前地方高师的教学与中学实际严重脱节，您认为应采取哪些切实可行的措施，才能真正培养出合格的中学师资？

## 附录 VI. 地方高师职前教师教育课程教学计划

(数学与应用数学(师范类)专业)

表 VI—1 数学与应用数学(师范类)专业职前教师教育课程教学计划

课程类别		课程编码	课程名称	学分数	学时数			学期、周时数、周学时								备注
					合计	理论学时	实践学时	一	二	三	四	五	六	七	八	
								16周	18周	18周	18周	18周	18周	10周	10周	
普通教育课程 (通识课程)	必修课		思想品德修养	1	36	18	18	1-1								
			法律基础	1	36	18	18				1					
			马克思主义哲学	2	54	36	18	2								
			马克思主义政治经济学	2	36	36			2							
			毛泽东思想、邓小平理论和“三个代表”重要思想	3	90	54	36	2-2春秋								
			形势与政策	2	36	36		1-2春秋								
			计算机基础	3	90	54	36	2-2春秋								
			大学英语	12	216	216		3	3	3	3					
			大学体育	4	144	144		2春秋								
			军事	2	2周			2周								
		小计	32	800												
	选修课		人文社会科学类▲	4	68	68		2春秋								
			自然科学类▲	3	51	51		2春秋								
			艺术类▲	2	34	34		2春秋								
			教育科学类▲	3	51	51		2春秋								
			小计	12	204											
学科专业课程	专业必修		数学分析（1）	5	96	96		5								
			数学分析（2）	5	96	96			5							
			数学分析（3）	5	96	96				5						
			高等代数（1）	5	96	96			5							
			高等代数（2）	5	96	96				5						
			解析几何	4	80	80		4								
			概率论与数理统计	3	54	54					3					
			复变函数论	3	54	54					3					
			初等数学研究	3	54	54					3					
			普通物理学	3	54	54					3					
			小计	41	776											
	专业限选课程		数学方法论	2	36	36						3				
			中学数学解题研究	2	36	36						3				
			常微分方程	3	54	54						3				
			近世代数	3	54	54						3				
			图论	3	54	54						3				
			数学建模	3	54	54						3				
			初等数论	3	54	54							3			
			高等几何	3	54	54							3			
			竞赛数学	3	54	54							3			
			组合数学	3	54	54							3			
			小计☆	14	252											
	专业任选（高中数		数学史	2	30	30									2	
			信息安全与密码	2	30	30									2	
		球面上的几何	2	30	30									2		
		对称与群	2	30	30									2		

教育专业 课程	学课程 标准模 块选 修)	欧拉公式与闭曲面分类	2	30	30								2	
		三等分角与数域扩充	2	30	30								2	
		几何证明选讲	2	30	30								2	
		代数证明选讲	2	30	30								2	
		不等式选讲	2	30	30								2	
		优选法与试验设计初步	2	30	30								2	
		风险与决策	2	30	30								2	
		开关电路与布尔代数	2	30	30								2	
		小计☆	10	300	300									
	一般 教育 理论 课程	教育学★	2	36	36					2				
		心理学★	2	36	36					2				
		教育原理	2	36	36						2			
		教育测量与评价	2	36	36					2				
		教学理论与教学工作	2	36	36						2			
		德育理论与班主任工作	2	36	36					2				
		课程与教学论	2	36	36						2			
		教育科学研究方法	2	36	36						2			
		小计☆	12	216	216									
	学科 教育 课程	数学教学论★	2	36	36					2				
		数学教育心理学	2	36	36					2				
		数学教育前沿理论	2	36	36					2				
		中学数学教学设计★	2	36	12	24					2			
		数学教育评价	2	36	36						2			
		数学文化与数学教学	2	36	36						2			
		中学数学教育改革专题	2	36	36						2			
		小计☆	10	180	156	24								
	教育 技能 课程	现代教育技术	2	36	18	18					2			
		教学技能训练	2	36	18	18					2			
		教师口语	1	18		18				1				
		小计	5	90	36	54								
	实践 课程	教育实习	16	16w								16w		
		毕业论文	8	8w	分散								8w	
		社会实践(假期中组织)	2											
		小计	26	24w										

**注：**1、标注▲号为4类通识课程选修课群，具体课程可以根据各校师资情况及专业类别分别开设。本专业学生必须在通识课程选修课“人文社会科学”类中选修4个学分，在“自然科学”和“教育科学”类课程中各选修3个学分，在“艺术”类课程中选修2个学分，共选修12学分。

2、标注★号为本课程类别必修课程，标注☆号为本类别选修课程学分与学时统计。



## 附录VII. 在学期间公开发表的论文及科研情况

### 一、发表文章

文 章 名 称	发表刊物	刊发时间	第几作者
归纳公理与数学归纳法探究	上海中学数学	2007 年第 6 期	独立
近年来中美数学课程改革的比较	现代教学	2007 年第 10 期	独立
学生发展：课堂教学行动指南	现代中小学教育	2007 年第 12 期	第一
基于新课程标准的数学课堂教学评价	教育探索	2008 年第 10 期	独立
把发展学生基本活动经验贯穿于教学之中 ——以等比数列的教学设计为例	数学通讯	2008 年第 21 期	独立
浅谈数学教师基本数学素养的养成	现代教学	2009 年第 3 期	独立
一道国际小学数学竞赛题的求解	中小学数学 (小学版)	2009 年第 6 期	第一

### 二、科研情况

1. 主持江苏省教育厅中小学教学研究室立项课题“新课程标准下的中小学数学课堂教学评价体系的建构”，2008 年 11 月结项。

2. 主持盐城师范学院立项课题“新课程标准下的中小学数学思想方法研究”，2007 年 9 月结项。

3. 在研盐城师范学院教育研究课题“地方高师院校教师教育课程体系的构建”（2008 年 5 月），担任主持人。

4. 在研盐城师范学院科研项目“从直觉到构造——数学问题解决的突破与实现”（2008 年 9 月），担任主持人。

5. 参编高师教材《数学课程与教学论》，江苏教育出版社 2007 年 6 月出版，独立编写第十二章，约 3 万字。

6. 编写高师教材《数学方法论简明教程》（第二作者），南京大学出版社 2008 年 12 月第二版，2009 年 5 月被评为江苏省教育厅高校精品教材，2009 年 8 月获华东地区优秀教材二等奖。

# 参考文献

## 一、中文部分（按照姓氏首字母排序）

### （一）著作

- [1] (美)克莱因(Klein, D.)等. 教师能力标准: 面对面、在线及混合情境[M]. 顾小清, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 86—89.
- [2] (日)土屋基规. 现代日本教师的养成[M]. 鲍良, 译. 上海: 上海教育出版社, 2004
- [3] (苏)克鲁捷茨基. 中小学生数学能力心理学[M]. 李伯黍, 等, 译. 上海: 上海教育出版社, 1988
- [4] (英)麦克·扬等. 未来的课程[M]. 谢维和, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2003
- [5] 丁石孙, 张祖贵. 数学与教育[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1989.
- [6] 范良火. 教师教学知识发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社. 2003
- [7] 郇锦强. 高等师范教育论稿[M]. 合肥: 安徽大学大学出版社. 2004
- [8] 顾明远, 檀传宝. 2004: 中国教育发展报告——变革中的教师与教育[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004
- [9] 黄崑. 教师教育体制: 国际比较研究[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2003
- [10] 姜美玲. 教师实践性知识研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008
- [11] 教育部基础教育司. 走进新课程[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002
- [12] 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003
- [13] 李其龙, 陈永明. 教师教育课程的国际比较[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002
- [14] 李渺. 数学教师知识论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2008
- [15] 梁忠义, 罗正华. 教师教育[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1998
- [16] 刘问岫. 中国师范教育简史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1984
- [17] 刘英杰. 中国教育大事典(1949—1990)(上)[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1993
- [18] 陆炳炎. 一体化: 师范教育改革的思考与实践[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000
- [19] 马啸风. 中国师范教育史[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2003
- [20] 聂志成. 教师教育与教师教育课程研究[M]. 成都: 西安交通大学出版社, 2007
- [21] 饶见维. 教师专业发展: 理论与实务[M]. 台北: 五南图书出版公司, 1996
- [22] 舒新城. 中国近代教育史料(中)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1981
- [23] 苏真. 比较师范教育[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1991
- [24] 吴卫东. 教师专业发展与培训[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2005

- [25] 王泽农, 曹慧英. 中外教师教育课程设置比较研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004
- [26] 徐斌艳. 数学教育展望[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001
- [27] 徐辉. 教师教育研究与评论[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2006
- [28] 袁振国. 当代教育学[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005
- [29] 张国杰, 王光明. 数学教育研究与写作析评[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003
- [30] 郑燕祥. 教育的功能与效能[M]. 香港: 广角镜出版有限公司, 1991
- [31] 郑肇祯. 教师教育[M]. 香港: 香港中文大学出版社, 1987

## （二）期刊杂志论文

- [1] (美)斯腾伯格, 霍瓦斯. 专家型教师教学的原型观[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997, (1)
- [2] 陈威. 关于高师课程设置的取向思考[J]. 黑龙江高教研究, 2007, (4).
- [3] 陈桂生等. 世界各国小学教师培养制度的启示[J]. 课程·教材·教法, 1997, (8)
- [4] 陈静安. 高师数学教育发展趋势的把握及其课程构建的对策研究[J]. 云南师范大学学报, 2001, (3)
- [5] 陈静安. 新加坡数学教师职前教育模式及课程体系评介与分析[J]. 数学教育学报, 2006, (1)
- [6] 陈静安. 五国教育实习模式比较研究[J]. 课程·教材·教法, 2004, (5)
- [7] 柴俊. 数学专业多模式分层次教学实证研究[J]. 高等师范教育研究, 2003, (9)
- [8] 段志贵. 浅谈数学教师基本数学素养的养成[J]. 现代教学, 2009, (3)
- [9] 傅敏, 刘效. 论现代数学教师的能力结构[J]. 课程·教材·教法, 2005, (4)
- [10] 黄崴. 从“师范教育”到“教师教育”的转型[J]. 高等师范教育研究, 2001, (6)
- [11] 黄云英. 教师必须具备哪些能力[J]. 外国教育资料, 1982, (6)
- [12] 贺祖斌. 地方高师院校课程体系模块化结构的建构与实践[J]. 广西高教研究, 2000, (5)
- [13] 教育部数学与力学教学指导委员会. 数学与应用数学专业教学规范[J]. 高等理科教育, 2000, (3)
- [14] 李海英. 教师教育课程设置的取向[J]. 全球教育展望, 2005, (1)
- [15] 李盛冰. 我国高师课程体系的缺失——人文性和师范性研究[J]. 课程·教材·教法, 1998, (5)
- [16] 李学农. 教师教育的世纪使命与中国教师教育制度的创新[J]. 教育家, 2009, (3)
- [17] 潘懋元, 吴玫. 从师范教育到教师教育[J]. 中国高教研究, 2004, (7)
- [18] 唐松林, 徐厚道. 教师素质的实然分析与应然探讨[J]. 高等师范教育研究, 2000, (6)
- [19] 唐如前. 发达国家职前教师教育课程设置的特点及其启示[J]. 当代教育论坛, 2008, (10)

- [20] 唐玉光. 新世纪的教师教育: 理论、制度、政策——第三届教师教育政策分析高级研讨会综述[J]. 高等师范教育研究, 2001, (5)
- [21] 王延文, 崔宏. 数学教师专业化与课程改革[J]. 数学教育学报, 2003, (2)
- [22] 王嘉毅. 教师教育的课程设置与教学方法[J]. 课程·教材·教法, 2007, (1)
- [23] 王奎实. 面向新世纪的中学数学教师能力结构初探[J]. 数学教育学报, 1995, (3)
- [24] 徐斌艳. 德国教师教育标准的理论依据及内涵分析[J]. 外国中小学教育, 2007, (2)
- [25] 叶立军. 数学教师专业化与高师本科数学教育专业课程改革[J]. 数学教育学报, 2002, (4)
- [26] 叶澜. 新世纪教师专业素养培养初探[J]. 教育研究与实验, 1998, (1)
- [27] 杨建辉. 新加坡中学数学教师教育课程设置的特点与启示[J]. 四川教育学院学报, 2008, (10)
- [28] 钟启泉. “有效教学”研究的价值[J]. 教育研究, 2007, (6)
- [29] 周超. 美国高师数学教育课程的设置及启示[J]. 中学数学月刊, 2006, (2)
- [30] 周钧, 朱旭东. 我国教师教育专业设置研究[J]. 教师教育研究, 2008, 20 (3)
- [31] 张守波, 朱成科. 高师数学教育专业课程改革初探[J]. 教育研究, 2006, (2)
- [32] 张奠宙, 王昆扬. 面向 21 世纪“高师教学改革计划”数学课题组结题会议纪要[J]. 数学教育学报, 2001, (3)

### (三) 学位论文

- [1] 柴俊. 高师院校数学教师多元化、分层次培养方案设计与研究[D]. 华东师范大学博士学位论文, 2008
- [2] 房小栋. 学习新加坡数学教师教育的经验 提高我国数学教师教育的质量[D]. 天津师范大学硕士论文, 2006
- [3] 郭成英. 职前教师教育课程设计研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2008
- [4] 李国栋. 教师教育课程设计初探[D]. 扬州大学硕士论文, 2006
- [5] 杨金花. 法国教师教育课程设置研究[D]. 河北师范大学硕士论文, 2007
- [6] 张宝歌. 教师教育转型期地方高师院校师范性问题研究[D]. 东北师范大学博士论文, 2008

### (四) 电子文献

- [1] 盐城师范学院数学科学学院  
<http://dep.yctc.edu.cn/math/wlkc/jxjh/UploadFile/2008581851447.doc>
- [2] 韩山师范学院教务处  
[http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb\\_files/Ji\\_Hua/JH\\_2006/sx001.doc](http://jwc.hstc.edu.cn/jwcweb_files/Ji_Hua/JH_2006/sx001.doc)
- [3] 乐山师范学院数学与信息科学学院

[http://210.41.160.139/shuwx/UploadFiles\\_2716/200905/2009050516092446.doc](http://210.41.160.139/shuwx/UploadFiles_2716/200905/2009050516092446.doc)

[4] 大庆师范学院数学学院

<http://www.dqsy.net/dqsy/shuxuexueyuan/zhuanyejianshe/2009-07-09/920.html>

[5] 上饶师范学院教务处 [http://jwc.sru.jx.cn/info\\_Show.asp?ArticleID=259](http://jwc.sru.jx.cn/info_Show.asp?ArticleID=259)

[6] 陕西师范大学数学与信息科学学院

[http://202.117.144.20/system/\\_owners/maths/\\_webprj/bkjj/pyjh2.html](http://202.117.144.20/system/_owners/maths/_webprj/bkjj/pyjh2.html)

[8] 台湾地区花莲师范学院课程手册

<http://www.nhlue.edu.tw/~cur/curmenu/93cur/circum93.doc>

[9] 摘自《中国教育改革和发展纲要》第 31 条. 1993 年 2 月 13 日中共中央国务院发布. <http://www.people.com.cn/item/flfgk/gwyfg/1993/112701199312.html>

[10] 摘自《关于〈中国教育改革和发展纲要〉的实施意见》第十八条. 国务院 1994 年 7 月 3 日发布. <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/19/info3319.htm>

## （五）报纸文章

[1] 苏婷. 今天, 我们怎样办师范教育[N]. 中国教育报, 2008-8-6

[2] 俞海燕. 教师专业标准或提高门槛[N]. 天天新报, 2009-09-10

[3] 朱小蔓. 建设高素质教师队伍亟待解决的三个问题[N]. 中国教育报, 2007-9-6

## 二、外文部分（按照首字母排序）

### （一）著作

[1] An Institute of Nanyang Technological University. Postgraduate Diploma in Education 2003—2004 [M]. Singapore:Nanyang Technological University, 2005

[2] D.Blake,V.Hanley.Researching School - Based Teacher Education[M].Ashgate Publishing Limited, 1995

[3] G.Lappan&S.Theule-Lubienski.Training teachers or educating professionals?What are the issue and how are they being resolved?In:Robitaille D.F,Wheeler D H.,Kieran C eds.Selected Lectures form the 7th International Congress on Mathematical Education.Sainte-Foy,Quebec:Les Presses de L' Universite Laval.1994

[4] R.Bromme.Subject Matter:A psychology of teachers' profossional knowledge.In:Biehler R., scholz R,Strasser R,Winkelman B eds. Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline.Dordrecht,The Netherlands: Kluwer Academic.1994

### （二）论文

[1] L. Shulman. Assessing for Teaching: An Initiative for the Profession. Phi Delta

- Kappan, 1987, 69 (1).
- [2] L. Shulman. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987, 57 (1).
- [3] W. Frank. The Evolution of the Normal Schools[J], Elementary School Journal, 1990, (6).

### (三) 电子文献

- [1] M. Scriven(1991). “Duties of the Teacher” in the Teacher Evaluation Model[EB/OL].  
<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dutiesoftheteacher.pdf>. 2006-02-16.
- [2] The Carnegie Task Force of National Board for Professional Teaching Standards(2002). What Teachers Should Know and Be Able to Do: the Five Core Propositions of the National Board[EB/OL].  
<http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm>. 2006-2-21.

## 后记

虽已届不惑之年，但向往获取学位的梦想一直延续着。直到2007年春，接到来自华师大的攻读硕士学位录取通知书……

感谢华师大，给我一次学习的机会，让我了解到什么样的大学是国内教育学界顶尖学府，什么样的导师才是教育战线上真正的专家。这里的人文气息，这里的学术氛围，每时每刻都在蔓延，弥漫到每一位求学者的脸上，沁入到每一名听课人的心扉。

感谢我的导师徐斌艳教授，把我接纳为您的弟子。徐教授的睿智和博学，特别是您对国际数学教育方向的准确把握和对数学课程与教学的独到研究让我顶礼膜拜。您对学生特点的全面了解，为我有关课程的学习，尤其是对我毕业论文的开题、撰写与修改进行的全面的和有针对性的指导，使我终身受益。

感谢华师大孔企平、邓志伟、周勇、彭正梅、王小明、汪纯中、赵健等老师对我课程学习和论文写作提供的指导和帮助，你们高超的学术造诣和严谨的治学态度一直感染着我，永远是我学习的楷模。感谢班主任陈恒芬老师的百般操心，三年中您是我们班最亲近的人。

感谢江苏盐城师范学院章士藻教授和福建泉州师范学院齐运方教授欣然接受我的访谈邀请，你们那种提携后生、诲人不倦的无私奉献精神让我感动。感谢老同学顾玉宝、丁帮俊，上海学习期间得到了你们许多的帮助。感谢盐城师范学院众多领导和同行们的支持，没有章士藻、殷庆祥、刘耀斌、陈克军、戴斌荣、郭曙光、戴凤明、史成明、乔晖、李国栋、周海明、周燕、史雪荣等老师的关心，我的学业不会顺利完成。

感谢蔡文俊、曹新、马萍、王旭、纪雪颖、车芳芳、周超、苏洪雨、桂德怀、谢丽、庞雅丽、李雅琪、杨慧林等学友，忘不了我们一起讨论时的一幕幕场景，每每回味总会涌起许多人生感悟；感谢全班同学，我们在共同的奋斗目标下，渡过了愉快的一年，这友情的岁月值得我们永远珍藏。

衷心感谢妻子顾翠红对我学业追求始终如一的理解和支持，感谢女儿段敏萱，她优秀的学习品质和乐观进取的积极心态，让我引以骄傲和自豪，也使我增添无穷的学习动力。

感谢所有关心和支持我的人，人生道路上因为有了你们而变得特别精彩……

段志贵

2009年11月9日