

核心素养导向下教师教育人才模式培养的改革

南京晓庄学院教师教育学院 唐小俊

【摘要】核心素养已经成为当前我国基础教育改革领域中的重要目标，其不仅是进一步深化基础教育改革的“关键因素”，而且也是引领我国未来基础教育改革方向的“灵魂”。在此语境下，我国的教师教育人才模式培养必须对基础教育改革的方向做出有针对性的回应和自我变革，以保证基础教育改革核心素养目标的实现。核心素养导向下的教师教育变革具体表现为：一是在人才培养目标上，围绕“核心素养”由“教学技术型人才”转变为“复合型跨学科人才”。二是在人才培养的路径上实行“宽口径、厚基础、高素养、重创新”的路径，提高学生的综合素质，培养学生的创新能力与问题解决能力。三是要整合处于分离状态下的“理论课程”与“实践课程”，转变“灌输式”的教学方法，积极构建以课题导向、任务驱动、学生自主的“研究型”课程与教学体系。

【关键词】核心素养；教师教育；人才培养模式；改革

核心素养已经成为当前我国基础教育改革领域中的重要目标，其不仅是进一步深化基础教育改革的“关键因素”，而且也是引领我国未来基础教育改革方向的“灵魂”。在此语境下，我国的教师教育人才模式培养必须对基础教育改革的方向做出有针对性的回应和并作出适应性和前瞻性的变革，以保证基础教育改革核心素养目标的实现，从而更好地促进基础教育课程改革深入而持续地推进。基于上述认识，本文将在历史考察基础教育课程领域的目标与教师教育变革的主体的基础上，结合对核心素养内涵与特点的分析，对现阶段教师教育

人才培养模式做出批判性的反思，并立足于基础教育领域学生核心素养培养的需要，对未来教师教育人才培养模式的改革作初步的探讨。

一、核心素养的基本内涵

虽然“核心素养”在当下教育的理论与实践领域已经成为一个大家所熟知的概念，但对核心素养的理解与界定并未达成共识。各个组织、国家和地区都根据自己实际的需要做出了不同的界定。世界经合组织（OECD）曾将素养一词简洁地界定如下：“素养不只是知识与技能，它是在特定的情境中，通过利用和调动各种知识、技能、情感、态度以满足复杂需要的能力。”^[1]其中最关键、最根本的素养就是核心素养（key competencies）。2006 年欧盟向各成员国推荐了关于核心素养（Key Competencies）的建议案，将核心素养定义为“知识社会中每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的一系列知识、技能和态度的集合。建议案主要涉及母语、外语、数学与科学技术素养、信息素养、学习能力、公民与社会素养、创业精神以及艺术素养等八大核心素养体系。”^[2]在美国，核心素养被理解为指向“21 世纪主题”所确立的各种素养，其包括全球意识、金融、经济、商业和创业素养、健康素养、环境素养。所有这些主题，均是源之于 21 世纪情境的跨学科主题，旨在帮助学生解决复杂的个人、社会、经济、职业和全球问题。因此，“21 世纪主题”不仅要求建立学科知识和真实生活情境的联系，还要建立不同学科知识彼此之间的内在联系，它着眼于培养学生的跨学科意识和运用多学科知识解决复杂问题的能力。^[3]

我国的学者钟启泉教授认为“核心素养”的核心既不是单纯的知识技能，也不是单纯的兴趣、动机与态度，而在于重视运用知识、技能解决现实课题所必须的思考力、判断力与表达力及其人格品性。核心素养是课程发展的 DNA。^[4]而我国的学者张华认为，“核心素养是人适应信息时代和知识社会的需要，解决复杂问题和适应不可预测情

境的高级能力与人性能力，是对农业和工业时代“双基”的发展与超越，其核心是创造性思维能力和复杂交往能力。核心素养具有时代性、综合性、跨领域性和复杂性特点。”^[5]

而在新近颁布的《中国学生发展核心素养》总体框架中，学生发展核心素养被具体解释为“学生应具备的，能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。”^[6]在此框架中，核心素养是关于学生知识、技能、情感、态度、价值观等多方面要求的综合表现；是每一名学生获得成功生活、适应个人终生发展和社会发展都需要的、不可或缺的共同素养；其发展是一个持续终身的过程，可教可学，最初在家庭和学校中培养，随后在一生中不断完善。从具体内容上来说，中国学生发展核心素养以培养“全面发展的人”为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面，综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养，具体细化为国家认同等十八个基本要点。

从以上对核心素养的界定与解释来看，虽然彼此的表述存在较为明显的差异，但究其内涵来说实际上都是指向新的时代（信息时代、新技术时代、知识经济时代）教育及社会对人才质量与规格的新要求，强调人的创造性思维、判断与决策能力的提升、社会责任感以及全球意识的培养，并指向未来社会复杂情境与不确定情境中运用跨学科、跨领域知识综合解决问题的能力。也正因为如此，核心素养已经成为了各国教育改革的核心议题，围绕核心素养进一步推动与深化基础教育领域的课程改革实际上已经成为现阶段世界教育改革的一个主要的特点。

二、从“双基”、“三维目标”到核心素养：基础教育课程变革与教师教育改革主题的历史考察

基础教育的发展与教师教育的发展存在着密切的关联性。一方面

由于中小学教师是基础教育的直接参与者与最重要的主体，而教师教育承担着为基础教育领域培养师资的重要任务，因此，是否能够培养合格的具有时代精神和专业素养的中小学教师，是影响基础教育改革能否成功的重要因素，因此，教师教育的发展与变革必须要适应基础教育领域时代发展与变革的需要；另一方面，教师教育的发展对基础教育的发展具有一定的引领性和前瞻性，即为了某种教育理想或理想的教育去培养相对应的师资从而去改造现有的教育，因此，教师教育的发展与变革也必须要具有未来意识，主动建构理想的教育发展图景，描绘未来教育发展的蓝图，并将这种教育理念和图景嵌入到教师教育的发展与变革之中，从而引领和推动基础教育领域的教育改革。例如，我国的陶行知先生曾针对当时中国教育急需普及，针对当时中国教育只为少数人服务并且教育内容、形式严重地脱离生活这一现状而创办晓庄乡村师范实验学校，并希望通过自己的实验师范学校为当时的中国培养诸多的未来教师，从而改造当时的教育，并建构了“生活教育的理念”来引领当时基础教育的变革与改造。

从改革开放以来的教育变革来看，我国的基础教育课程改革的目标经历了双基（基本知识与基本技能）、三维目标（知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观）以及当前正在酝酿之中的“核心素养”目标。对于双基目标来说，教师教育所面对的核心主题是如何使师范生获得更多的“基本知识和基本技能”以及师范生如何更加有效地传递这些知识和技能。此时理想的教师形象是拥有“一桶水”的“辛勤园丁”。教师的角色仍然是“传道授业解惑”的知识权威和知识传递者的角色。教师的教育行为更多地是管理学生的学习和传递更多的知识技能。教师教育的内容与过程也被分割成为两个互不相干的部分，就是“教什么”的各类学科知识概论以及“如何教”的教学法加上适当的见习实践。

基础教育课程领域三维目标的确立对教师提出了新的要求，因为三维目标不仅包括原来的知识与技能目标，也包括过程与方法、情感态度价值观目标。这意味着教学不仅仅是传递知识，更是要让学生经历知识探究的过程，体会知识获得的方法，并在此过程中形成特定的态度、情感与价值观。因此，三维目标相比于原来的“双基”目标来说不仅仅是目标上的转变，更是一种观念的转变，这种转变是一种“范式”的转变。这种“范式”的转变也让原有的教师教育遭遇到前所未有的挑战和危机。首先三维目标要求教师转变原有的教育观念，确立一些新的教育观念，如新的知识观、课程观、教学观、教师观、学生观等等；其次，三维目标要求教师必须转变自己的角色，即教师必须从传统的单纯的“传道授业解惑”的知识传递者的角色、知识权威者（立法者）、学生学习的管理者的角色变成学生学习的组织者、学生学习建构知识和发展个性的促进者、学生学习的引导者；另外，随着教师角色的转变，教师教学的行为也要做出相对应的转变：“一是在对待师生关系上，强调尊重、赞赏。二是在对待教学关系上，强调帮助、引导。三是在对待自我上，强调在实践中的反思。”^[7]有学者对教师的角色进行了重新的诠释：“教师应该像冬天里的一把火，热力四射，不仅仅能够温暖学生，而且能够点燃学生的生命，使人类文明薪火相传。”^[8]

基础教育课程领域从双基目标到三维目标的改革，对教师的观念、角色以及角色行为提出了新的要求。从而使传统的教师教育面对前所未有的危机和挑战。在此背景下，教师教育专业化发展，培养“实践反思性教师”、改革教师教育的培养目标、重新设置教师教育的课程与教学、在三维目标背景下培育师范生的专业素养，构成当时教师教育改革的主要议题。

随着世界多极化、经济全球化、文化多样化、社会信息化深入发

展，各国都在思考 21 世纪的学生应具备哪些核心素养才能成功适应未来社会这一前瞻性战略问题，核心素养研究浪潮席卷全球，而以学生的核心素养为重要目标引领新的教育改革，已成为了西方各国教育改革领域中的基本共识。在此背景下，教育部于 2014 年在印发的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》指出，“教育部将组织研究提出各学段学生发展核心素养体系，明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”。2015 年 1 月在基础教育高中阶段的新一轮课程标准修订中就率先开始尝试围绕核心素养来进行课程标准的修订，基础教育领域中幼儿园、小学、初中阶段学生的核心素养体系也正在积极的研制过程中。2016 年的 9 月份，教育部又正式发布了《中国学生发展核心素养》总体框架（下称《总体框架》）。总之，核心素养已经成为当前我国基础教育改革领域中的重要目标和未来方向。

相比于以往的“双基”与“三维目标”，“核心素养”的核心既不是单纯的基本知识与基本技能，也不是孤立存在的过程与方法，更不是单纯情感、态度与价值观，而在于在特定的情境中运用知识、技能调动自己各方面的心智解决问题所展现的思考能力、判断能力、决策能力、表达能力、合作能力及其社会责任感。其具有综合性、跨学科与跨领域性以及指向问题解决的情境性。因此，核心素养目标的培养，不是依赖单纯的课堂教学，而是依赖学生参与其中的情境化的活动；不是依赖记忆与理解，而是依赖感悟与思维；它应该是日积月累的、自己思考的经验积累。因此，基于核心素养的教学，要求教师要抓住知识的本质，创设合适的教学情境，启发学生思考，让学生在掌握所学知识技能的同时，感悟知识的本质，积累思维和实践的经验，形成和发展核心素养。从三维目标到以核心素养为目标的转变，意味着教师的观念、角色以及行为又要进行整体性的转变。这对教师

专业化发展提出了新的要求，也对教师教育人才培养的模式提出了新的挑战 and 改革主题。

三、核心素养导向下教师教育人才模式变革的探索

“人才培养模式”是指在一定的现代教育理论、教育思想指导下，按照特定的培养目标和人才规格，以相对稳定的教学内容和课程体系，管理制度和评估方式，实施人才教育的过程的总和。简言之，“人才培养模式”就是人才的培养目标和培养规格以及实现这些培养目标的方法或手段。核心素养导向下的教师教育人才模式的变革具体表现为：一是在人才培养目标上，围绕“核心素养”对教师应具有的知识、能力、职业道德规范等各方面的专业素养进行重构，由“教学技术型人才”转变为“复合型跨学科人才”；二是在人才培养的路径上实行“宽口径、厚基础、高素养、重创新”的路径，积极尝试“大类招生”、“分类培养”等模式。加强学生人文素养和科技素养的提升，培养学生的综合素质，培养学生的创新能力与问题解决能力；三是在教师教育课程与教学领域，转变单一学科知识点为中心的教师教育课程体系，打破学科之间的壁垒与专业划分，实现学科之间的优化与融合。构建具有适应性的“实践类”课程，积极探索以“课题”为导向的研究型课程。进一步增强与基础教育领域的互融共通，优化整合各类教学资源，在此基础上围绕学生的问题解决能力、实践能力以及创新能力展开教师教育的教学。

（一）在人才培养目标上，围绕“核心素养”由“教学技术型人才”转变为“复合型跨学科人才”。

传统的教师教育的培养目标往往定位于培养“教学技术员”，而培养“教学技术员”的教师教育包括以下三个要点：“第一，教师是既定知识的传授者，是课程和教学程序的操作者。教师的教学过程是一种机械的‘操作活动’，教师充当着知识的搬运工和教学操作员的

角色；第二，教师的专业能力是受学科知识和教育学、心理学的科学原理与技术决定的，教师教育课程就是教育学、心理学、教学法基本原理的教学；第三，教学实践是学科知识和教育学、心理学的原理与技术的合理运用；教师的专业性是凭借这些专业知识、原理、技术的熟练程度来保障的。”^[9]由于核心素养具有综合性、跨学科性以及跨领域性，其指向学生对复杂情境或不熟悉情境下问题的解决，而解决一个问题往往需要运用多种学科知识，调动多种层面的情意、社会能力。因此，单纯的“知识传递者”角色的教学技术员已经不能够胜任。在基础教育领域中培养学生的核心素养，其必要的前提条件是教师必须具有跨领域、跨学科的视野，能够对各类知识进行综合的、心理的、深层次的融合能力。

（二）在人才培养的路径上实行“宽口径、厚基础、高素养、重创新”的路径，提高学生的综合素质，培养学生的创新能力与问题解决能力。

现阶段很多院校教师教育的招生与培养模式实行的是“专一化”的模式，学生一进入大学，就开始了教师教育专业化的学习。这种模式虽然具有很强的针对性，但非常容易使得教师教育专业与其他的学科专业分离，使得教师教育专业的发展成为一个“孤岛”。学生只是专注于自己所学的“学科专业”，而学生的人文素养、科技素养严重缺乏。没有丰厚学科与知识、没有宽广的视野和方法、没有较高的人文与科技素养作为底蕴，核心素养的培养只能陷入教育上的“形式训练”。因此，在教师教育招生与培养的上，积极探索尝试“大类招生”、“分类招生”等模式，在招生上实行宽口径，在最初的培养上实行厚基础，转变单一学科知识点为中心的教师教育培养体系，打破学科之间的壁垒与专业划分，实现学科之间的融合与专业之间的配合，从而对教师教育专业发展形成“合力”，其最终的目标就是要提高与培养

学生的专业素养，培养他们的创新能力与问题解决能力。

（三）在教师教育课程与教学领域，整合处于分离状态下的“理论课程”与“实践课程”，转变“灌输式”的教学方法，积极构建以课题导向、任务驱动、学生自主的“研究型”课程与教学体系。

长期以来，我国教师教育课程的突出问题是理论与实践割裂。“一方面，理论学习空洞抽象,脱离课程学习者已有的经验准备，脱离中小学教育教学实际；另一方面，实践体验缺乏精心安排和有质量的指导，要么流于形式，要么沦为单一的技能训练，与理论学习脱节。教师教育被分为长期理论学习和短期实践训练两个相互隔离的阶段，理论学习缺乏实践经验支撑而陷于空洞抽象,实践体验则成为一个孤立的练习教学技艺的过程。”^[10]此外，纵观现有的教师教育课堂，基本方式依然停留在系统讲授或满堂灌的状态，教师往往是用一套多年使用的 PPT 进行知识的传递。教学方式是陈旧的，这与培养具有较高素质的具有研究意识和创新能力的专业化教师的要求不相适应，更与基础教育领域核心素养目标的培养背道而驰。

因此，积极探索以“课题”为导向、任务为驱动的的研究型课程。实现教师教育“理论课程”与“实践课程”内在关联与整合，培养学生的主动学习意识，探究意识、反思意识，让学生在研究中进行理论探索，让学生围绕研究的课题展开教育实践，让学生在实践之后积极地进行反思并在反思中不断地提升自己的专业素养。此外，要进一步增强与基础教育领域的互融共通，优化整合各类教学资源，特别是现代化的网络课程与教学资源，实现教师教育教学的“课堂翻转”。在此基础上围绕学生的问题解决能力、实践能力以及创新能力展开教师教育的教学。

参考文献：

[1]OECD(2005)the definition and selection of key competencies (Executive

Summar)[EB/OL].Available online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

[2][李艺,钟柏昌.谈“核心素养”[J].教育研究,2015,(09)

[3]转引之:张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016.(04).

[4]钟启泉.基于核心素养的课程发展:挑战与课题[J].全球教育展望,2016(1).

[5]张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016.(04).

[6]<http://learning.sohu.com/20160913/n468381581.shtml>.

[7]刘春梅.新三维目标下的教师素质[D].河南师范大学,2007.32.

[8]肖川.课程发展名词——术语诠释(三)[J].教育导刊,2002(4月上)

[9]钟启泉.教师专业化.理念、制度、课题[J].教育研究,2001(12).

[10]王艳玲.培养“反思性实践者”的教师教育课程.[D].华东师范大学,2008.2.