

教学能力分阶段集中培养的 实践教学模式探究

——以小学教育专业为例

钟 铎

(德州学院 教育科学学院, 山东 德州 253023)

摘 要:实践教学是培养师范生教学能力的重要途径。基于广义的知识观、教学过程系统观、“教学做合一”教学观以及程序性知识学习理论、观察学习理论的相关研究成果,提出了小学教育专业教学能力分阶段集中培养的实践教学模式。实践教学模式的操作程序可以概括为“三大阶段”(观摩教学、模拟教学与参与教学)、“五个环节”(观摩教学、教学设计训练、教学实施训练、教学评价训练与参与教学)。该实践教学模式是对“怎样的教学实践更有利于师范生教学能力的发展”的一种回应。

关键词:小学教育专业;教学能力;分阶段培养;集中培养;实践教学模式

中图分类号:G644 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)03-0050-09

一、问题的提出

近年来,我国逐步实施的教师资格制度改革与教师招聘制度改革,要求师范毕业生参加并通过教师资格考试与教师公开招聘考试(下文简称“双考”),才能成为编制教师,从教就业。

实践教学是师范教育类专业培养教学能力的重要途径。传统的高等师范院校(以下简称“高师”)实践教学主要是教育见习与教育实习,具体表现为“分散见习+集中实习”的培养方式。无论是教育见习还是教育实习在具体实施中都存在不尽如人意之处。教育见习往往被人们视为教育实习的一个阶段,或者只是在教育学科课程教学中偶尔随机实施的一个环节^[1]。实践教学中存在着实习少、时间短与见习多、上课少等问题,远远不能满足师范生教学能力发展的需要。

基于高师实践教学存在的诸多问题,教育行政部门提出要强化教育见习、模拟教学、教育实习等实践教学环节^[2]。《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》明确规定,要优化教师教育课程结构,教育实践课程不少于一个学期。高师实践教学虽不完全着眼于师范生教学能力的培养,然而却以此为重点。培养和提高师范生的教学能力,要对大量的实践教学进行科学合理的安排,这具有现实的必要性。现有的部分文献主张分散实践教学,即将实践教学尤其是教育见习分散安排在各个学期中,每个学期都有不同形式和内容的实践教学任务^[3-5]。这就涉及如何有效地设计、实施旨在培养师范生教学能力的实践教学体系的问题。

收稿日期:2016-11-28

作者简介:钟铎,管理学硕士,德州学院教育科学学院副教授。

基金项目:山东省本科高校教学改革研究项目“小学教育专业教学能力分阶段集中培养的实践教学模式研究”(2015M034),项目负责人:钟铎;山东省教育科学“十二五”规划重点课题“新教师资格考试及认定政策背景下的职前教师教育改革研究”(2013GZ003),项目负责人:钟铎。

山东省本科高校教学改革研究项目“小学教育专业教学能力分阶段集中培养实践教学模式研究”着眼于循序渐进地促进师范生教学能力的提高。实践教学的分阶段集中培养模式的操作程序可以概括为“三大阶段”“五个环节”，具体参见图1。该实践教学模式是对传统的“分散见习+集中实习”实践教学模式的扬弃，具有丰富的理论基础、明确的教学目标、清晰的教学程序、系统的评价手段和重要的现实意义等优点，并经过实践检验。本文仅对该实践教学模式的理论基础与价值进行阐述和分析。

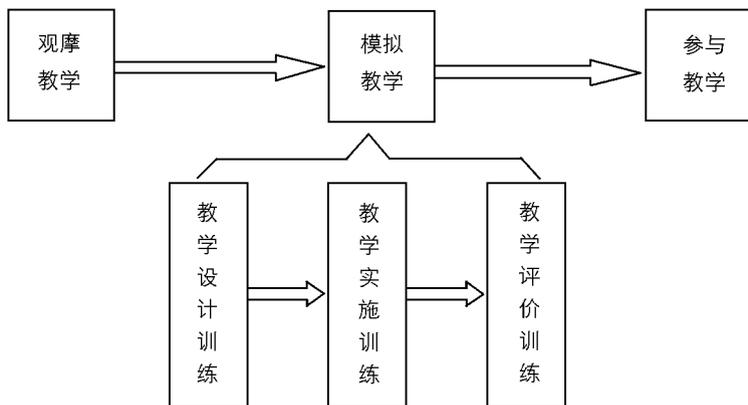


图1 小学教育专业教学能力分阶段集中培养实践教学模式框架

二、小学教育专业教学能力分阶段集中培养实践教学模式的理论基础

该实践教学模式分为两个方面，即“分阶段培养”和“集中培养”，其理论依据分别如下：

（一）小学教育专业教学能力分阶段培养的理论依据

培养教学能力的实践教学分为观摩教学、模拟教学和参与教学三大阶段，其理论依据为：

1. 广义的知识观及程序性知识学习理论

现代认知心理学将广义的知识分为陈述性知识与程序性知识，并且主张用知识来解释能力。我国学者皮连生认为：“如果把能力限于后天习得的能力，则其内涵与外延与广义的知识相等。”^[6] 他还“技能”界定为：“在练习基础上形成的、按某些规则或操作程序顺利完成某种智慧任务或身体协调任务的能力。”^{[7]104} 本文完全赞同能力的知识观，并主张在忽略人格因素的情况下将能力与技能视为同义语。基于此，教学能力（或技能）作为一种习得的能力，主要由教学方面的陈述性知识与程序性知识构成，是这两类知识的有机统一体。

现代认知心理学认为，获得并能够有效地运用某种程序性知识，就意味着形成了运用某种知识解决问题的能力。运用这一学习观可以揭示师范生教学能力发展的路径。教学能力的形成实质上是学习者掌握教学方面的程序性知识并经过变式练习向教学技能转化的过程。从程序性知识学习的一般过程来看，教学能力的形成过程要经历三个阶段：第一阶段，积累教学能力的认知或陈述性知识，要求师范生在教师的组织指导下感知、理解、记忆和陈述教学方面的有关基本知识，这一阶段的教学能力仅以陈述性知识为表征，并不能说明师范生形成了现实的教学能力，因为能力的本质是人能够现实地改变世界；第二阶段，应用教学规则的变式练习，使教学规则由陈述性形式向程序性形式转化，这一阶段教师要组织师范生进行教学方面的变式练习，使之能够将教学规则运用于自身的教学实践中，较好地开展教学活动，形成初步的教学能力；第三阶段，教学能力的自动化阶段，表明教学能力已完全形成。总之，教学能力的形成是一个由知到行的转变过程。从能力的知识观及学习观来看，教学能力（或技能）的养成是以经过完整的陈述性知识学习而彻底获得教学方面的程序性知识为标志。

基于师范生教学能力的知识观与学习过程观，培养师范生的教学能力要根据程序性知识的学

习规律,有效地组织师范生开展关于程序性知识的学习活动。我们设计的实践教学阶段与教学能力的学习阶段具有一定的对应性。

(1)观摩教学与教学能力的认知学习

教学能力学习的第一阶段——认知阶段,重在使师范生对教学方面的陈述性知识形成系统、全面、准确、深刻、牢固的认识,对教学规则或程序建立起准确、清晰、稳定的表象认识,而且能用言语或符号予以表达。

“师范生的观摩教学是师范生通过以‘他者’的视角对一线教师的教育教学活动进行观察、体悟从而丰富其有关教育活动的感性经验,促进自身教育教学能力生成的替代性学习活动。”^{[8]174-175}从规则学习的角度来理解观摩教学的价值及必要性即可突显出来。规则学习有例规法与规例法两种方式^{[7]109}。在例规法学习中,学习者首先接触或学习若干规则的例证,通过对这些例证的分析、抽象、概括而理解规则,而后,学习者多次尝试将习得的规则应用于不同情境中,最终习得作为智慧技能的规则。在规例法学习中,学习者首先运用其原有的知识经验学习规则的语言陈述方式,而后,学习说明该规则的例证,实现对规则的理解,最后学习者在不同的情境中尝试练习和应用这一规则^{[7]113-114}。教学能力的形成是学习教学规则的结果。在教学规则的例规法学习中,观摩教学为师范生提供了所需要的正面例证,教师精心选择优秀教师的课堂教学视频或组织师范生到小学课堂亲身体验优质课、精品课,为师范生自觉或自发构建教学规则提供参考的例证。通过教师组织的讨论与交流,师范生不仅能够生成教学规则的程序性知识,而且还建立起清晰、稳定的课堂教学表象认知,从而为运用教学规则奠定了必要的认知基础。在教学规则的规例法学习中,为理解、掌握教学规则而组织的观摩教学促使抽象的教学规则与感性的课堂教学经验产生积极的互动,从而实现了教学规则与课堂教学的双向建构;同时,也促使师范生形成对课堂教学抽象规则与具体表象相结合的认知图式,从而构成运用教学规则的良好认知基础。例规法与规例法是师范生形成教学能力的两种认知方式,都需要通过正面例证来加深师范生的学习,而观摩教学是正面例证的重要来源。因此,观摩教学是师范生教学能力形成的重要认知途径之一。

(2)模拟教学与教学能力的知识转化

“规则作为一种智慧技能,其学习的实质是学生能在体现规则变化的情境中适当地应用规则。”^[9]教学能力的形成需要师范生实现从理解教学规则向运用教学规则的转化,而实现这一转化的必要条件是教学规则的变式练习。

该实践教学模式专门设置了模拟教学,其中包括教学设计训练、教学实施训练和教学反思训练。“师范生的模拟教学是师范生在高师院校组织下,通过模拟中小学教师的教育教学活动,促进个人教育教学理论建构以及教学行为能力形成与发展的活动。”^{[8]181}在师范生教学能力的学习中,模拟教学属于仿真情境练习,是把教学认知转变为教学行为的重要桥梁。

在集中开展的模拟教学中,指导教师为师范生提供关于教学设计、教学实施与教学评价的程序性知识,并在此基础上组织和指导学生模拟小学某学科教师开展教学设计、教学实施与教学评价的训练活动。教学设计训练的核心是备课与说课,首先要求师范生作为“小学教师”就某一学科的具体章节内容进行设计,然后以说课、师生共同点评的方式来初步检查其教学设计情况,最后备课者根据反馈意见修改初始的教学设计,再进行说课训练。通过设计—说课—点评与反馈—再设计—再说课的循环往复,使师范生的教学设计能力逐步形成。教学实施训练的重心是模拟上课,首先要求师范生模拟小学某学科教师,就小学教材中的某一具体内容进行教学设计,然后根据教学设计以自己的同班同学为“小学生”(也可以没有学生)开展教学,最后指导教师与其他学生对授课者的上课情况进行听课与点评。通过教学设计—教学实施—听课与点评—再设计—再实施—再听课与点评等程序,初步培养师范生的教学实施能力。教学评价训练包括学生学习评价训练与教学反思训练。培养师范生的教学反思能力,指导教师首先要为师范生提供教学反思的陈述性知识与程序性

知识,为其教学反思提供认知基础,然后要求师范生模拟某一学科的小学教师进行教学反思训练的基础工作——教学设计和教学实施,并在师范生模拟上课或试讲结束后,组织授课者对自己的教学设计与教学实施进行回顾与反思,最后指导教师对其教学反思进行点评与指导。师范生通过教学设计—教学实施—教学反思的多次模拟练习,对教学反思获得初步体验与感性认识,为开展有效的教学反思活动奠定基础。教学反思训练的重心是教学反思的实施与指导。

(3)参与教学与教学能力的形成。

模拟教学要求尽可能地对教学环境进行仿真设计,但是这种练习与真实的情境和环境依然有较大的差距。例如:模拟教学中的“小学生”往往与真实课堂上小学生的表现大相径庭。为了使师范生的教学能力能够适应未来小学教学的实际工作需要,必须在实际教学情境中参与教学。

在该实践教学模式中,参与教学主要以教学实习的形式开展。教学实习是“师范生在自己学校和实习学校教师共同的指导下,通过钻研教材、设计教案、了解学生、备课、上课、布置与批改作业、课外辅导、检查与评定学生的学业成绩等工作的实际锻炼,加深对教学理论的理解和对教学工作的认识,增强热爱学生和教师职业的情感。”^[10]参与教学使师范生扮演真实的教师角色、承担真实的教学任务、身处真实的课堂情境、面对真实的学生、开展真实的教学活动,由此,师范生教学能力形成和发展所需要的练习条件发生了巨大变化。经过较长时间的参与教学(顶岗教学实习往往是一学期),师范生亲历了较多的教学设计、教学实施与教学评价的综合训练与指导,他们的教学能力在新的复杂的教學情境中得到迁移、重构与提升。

2. 观察学习理论

班杜拉认为,观察学习是学习者通过观察他人的行为与结果、效果与效益,对示范行为产生理解、认可与内化的活动。观察学习分为注意、保持、再现与动机四个过程。“注意”过程意味着学习者进行知觉选择,即对示范活动进行探索和认知;“保持”过程则是学习者把感知到的经验转变为符号、概念,以表象系统和语言编码的形式表征示范行为;“再现”过程是个体以内部表征为指导将记忆中的符号和语言编码转化为适当的行为;“动机”过程则通过强化某种经由观察习得的行为而得以经常表现行为。班杜拉认为,他人对示范者及其行为的评价以及学习者本人对自己再现行为的评价影响着观察者能否经常再现示范行为。

运用观察学习理论来解释实践教学模式,可以说,观摩教学为师范生教学能力的形成提供了观察与仿效的范式。师范生通过观察优秀教师的教学活动,可以学习到很多有用的教学技能。例如:如何丰富教学内容的呈现与表达方式,如何营造积极的学习氛围,如何获取教学反馈信息,如何调控课堂教学的进程,等等。师范生通过感知与体悟教学活动的结果与效果,强化对方法的认识,从而逐步积累有关教学经验的感性认识^{[8]176-177}。如果说,观摩教学体现着师范生观察学习的注意、保持阶段,那么模拟教学与参与教学则体现着师范生观察学习的再现与动机阶段。模拟教学与参与教学为师范生提供了再现观摩教学阶段个人教学理论与教学行为心理表征的情境,为教学技能的形成提供了强化条件。

运用观察学习理论来解释该实践教学模式,不仅为实践教学的阶段划分提供了理论基础、价值依据,而且为探讨该模式运行的保障条件提供了理论依据。观摩教学的一些实施策略,如为师范生提供教学技能模型的“名师课堂”,就是基于观察学习理论提出的。

3. 模拟教学阶段理论

根据教为学服务、以学定教的原则,模拟教学的阶段划分要建基于师范生教学能力训练的学习内容及其内在联系。师范生形成、发展教学能力的实质是“学会教学”。根据《中小学教师和幼儿园教师资格考试标准(试行)》,所谓“学会教学”,就是学会教学设计、教学实施与教学评价。因此,师范生的模拟教学要以教学设计、教学实施与教学评价为学习内容,模拟教学包括教学设计训练、教学实施训练与教学评价训练,这是依据国家教师资格考试政策作出的推理。那么,这一推理有没有学理

依据呢?用什么理论来阐释教学设计训练、教学实施训练与教学评价训练之间的逻辑顺序关系呢?

(1)模拟教学训练内容确立的依据

第一,教学过程系统观。系统论教学设计把整个教学过程划分为设计、实施和评价三个阶段^[11]。杨光岐从教学主体能动性的角度对教学过程系统进行了更为细致的研究,提出教学过程系统包括“教”的子系统 and “学”的子系统。从系统管理的角度看,教学过程系统必然经历“计划、实施、总结”三个阶段^[12]。根据教学过程系统观,既然教学过程系统分为教学设计、教学实施与教学评价三个阶段,那么教学能力分为教学设计能力、教学实施能力与教学评价能力也就理所当然了。教学设计能力是在教学设计学习中形成的。教学实施的学习,形成教学实施能力。教学评价能力源于教学评价方式的学习。为了培养师范生的教学设计能力、教学实施能力与教学评价能力,需要开展模拟教学,而模拟教学自然要以教学设计、教学实施与教学评价为学习内容。第二,教学工作的个体性特点。教育学原理告诉我们:教师的教学工作主要是一项个体性工作,教学设计、教学实施与教学评价这些常规性工作通常是由教师个人独自完成的。因此,为了使师范生能够胜任完整的小学教学工作,模拟教学必须以教学设计、教学实施与教学评价为主要内容。

(2)模拟教学训练分阶段实施的依据

人民教育家陶行知提出的“教学做合一”教学观强调:“‘教学做合一’是生活法,也就是教育法。它的涵义是:教的方法根据学的方法;学的方法根据做的方法。事怎样做便怎样学,怎样学便怎样教。教与学都以做为中心。在做上教的是先生,在做上学的是学生。”^[13] 本文认为,陶行知的“教学做合一”教学观,从教学目的上讲是“学会做事”,从教学内容上讲是“学做事”,从教学方法上讲是“在做上教,在做上学”,从教学评价上讲是“轻言重行”。总之,“教学做合一”教学观是以做事为中心、为目标、为内容、为方法。

“教学做合一”教学观为模拟教学训练分阶段实施提供了思想依据。师范生未来要从事教学工作,在校就要学习教学工作。“事怎样做便怎样学”,既然师范生未来的教学工作是依循教学设计、教学实施与教学评价进行,那么师范生学习教学也应该是这样一个程序,即先学习教学设计,再学习教学实施,最后学习教学评价。根据“怎样学就怎样教”,模拟教学的训练工作应该是先组织师范生学习教学设计,再训练教学实施,后组织开展教学评价学习。教学工作的程序亦即学习教学工作的程序,学习教学工作的程序亦即模拟教学的程序。总之,师范生所做之事(教学工作)的“事理”(即教学工作程序)是师范生学习教学工作、教师组织师范生学习教学工作的内在依据。

(二)小学教育专业教学能力集中培养的理论依据

在该实践教学模式中,集中培养特指在教学计划中每个学期预留出两周(参与教学需要更多的时间)的时间,期间停止理论课教学,专门开展实践教学。每个学期有不同的实践教学任务:第一学期集中开展观摩教学,第二学期开展教学设计集中训练,第三学期专门用于教学实施训练,第四学期开展教学评价训练,第五学期有至少六周的时间用于参与教学或教学实习(顶岗教学实习则安排一学期)。我们把观摩教学、模拟教学与参与教学分开来进行,这是形式上的分散学习、实质上的分阶段集中学习的方式。也就是说,每学期用一段时间专门开展旨在培养师范生某项教学能力的实践教学活 动,而不是把这项实践教学活 动分散于一学期中、利用随机的零散的时间来进行。

关于教学能力集中培养的理论依据,可以从两方面来看:在时间上,关于分散学习与集中学习比较的理论观点或实验依据;在训练任务或内容上,关于部分学习与整体学习比较的理论观点或实验依据。这是因为,教学能力分阶段集中培养在时间安排上每一阶段都是集中学习,而在任务安排上主要属于部分学习。

1. 教学能力各阶段集中培养的理论依据

在传统的小学教育专业实践教学 中,教学见习以分散见习为主,主要体现为教育理论课教师在进 行理论教学期间,为了使师范生对所学理论有感性认识,组织师范生到小学课堂中开展观摩教

学。这种教学见习由教育学科教师根据理论教学的需要来组织,分散于不同的理论课程教学期间。而集中观摩教学特指用相对较多的时间集中开展小学课堂教学观摩活动。尽管缺乏师范教育专业的关于集中教学见习与分散教学见习效果的比较研究,但是其他专业的实践教学有类似的实验研究。王彩星等人通过对外科医学临床护理专业集中见习教学进行实验研究,结果发现集中见习的效果优于分散见习^[14]。该实验研究成果增强了我们对集中观摩教学效果优于传统分散见习这一观点的信心。

教学能力中的书写(画)、口语表达等基本功属于动作技能,而教学能力的核心——教学技能,属于智慧技能。学习心理学的相关研究成果表明:在智慧技能的练习上,集中练习虽有助于技能的形成,却不利于技能的长久保持,而分散练习(间隔练习)有利于技能的保持^{[7]115},基于此,集中练习与分散练习相结合的智慧技能学习原则成为实践教学模式的依据之一。为了在某一阶段及时形成教学技能,可以对师范生进行集中训练:在模拟教学的不同阶段,分别集中训练教学设计、教学实施与教学评价;在模拟教学的安排上,无论是教学实施训练还是教学评价训练,都包含着前一阶段的训练内容。具体而言,开展教学实施训练时,师范生首先要进行教学设计,然后再实施;开展教学评价训练时,师范生还是首先进行教学设计,然后实施自己的教学方案,最后才是教学反思与师生点评反馈。所以,如果将前一阶段的训练结合起来考虑,当前阶段的学习相当于是对前一阶段教学技能训练所进行的巩固性练习(产生逆向迁移效应),这样就取得了分散练习的良好效果。

2. 模拟教学采用部分练习的理论依据

即使把模拟教学安排在三个学期当中,每学期集中开展,在训练内容与任务方面也有部分学习与整体学习之分。整体学习方式是将教学设计、教学实施与教学评价作为一个不可分割的整体,在三个学期中各用两周时间组织师范生开展从教学设计到教学实施再到教学评价所有内容与任务的学习,连续进行三个学期。部分学习方式是指将教学设计、教学实施与教学评价作为教学能力学习中可以相对分割的部分,分别安排在三个学期中,并作为每个学期学习的新内容与新任务。当然,部分学习方式并不完全排除新的学习内容与任务之外对其他内容的巩固和学习,因为无论是教学实施还是教学评价,前期学习的内容都嵌入在新的学习内容与任务之中。从包含的学习内容来看,教学实施与教学评价的学习属于整体学习;从学习任务、学习重点与学习方式来看,教学实施与教学评价的学习属于部分练习。教学实施训练,虽然从学习内容上看包括了师范生的教学设计,然而却不是本阶段的学习任务与学习重点,而只是教学实施训练中必不可少的工作环节,不是本阶段教师关注、指导的对象,属于本阶段“海平面下的部分”。

根据心理学的研究成果“程序的学习要以构成程序的较简单的规则为先决条件”^{[7]115}。师范生要通过模拟教学形成教学能力首先要分别形成教学设计能力、教学实施能力与教学评价能力。鉴于教学设计、教学实施与教学评价工作任务的复杂性、艰巨性,教学设计能力、教学实施能力与教学评价能力不可能通过短时间的整体性模拟教学而形成。尽管模拟教学分三个学期来开展,共有六周的训练时间,可是由于两个训练阶段之间时间间隔较长、遗忘较多,第二、三次训练所形成的学习累积效应减弱,基本上属于重新开始。因此,将教学设计、教学实施与教学评价作为三项任务分别在三个学期中集中学习,其效果会更好。正如上文所言,模拟教学虽然是分阶段集中进行的部分训练,由于师范生教学工作的个体性,无论是教学实施训练还是教学评价训练,虽然从形式上看都是新任务的部分学习,但是从学习内容上看又都是整体学习,是学习新内容与复习旧内容的统一。

我们把习得教学能力或技能这一复杂的程序学习过程与学习太极拳这种动作技能进行类比思考,会使人更加明白模拟教学的每个阶段都是以部分学习为主要形式的道理。太极拳的学习往往是把整套动作系统分解为几组,每一组包括几个动作,拳师分阶段来循序渐进地教授拳法。第一时段教授第一组动作;第二时段在复习第一组动作的基础上,教授第二组动作,然后将这两组动作串联起来练习,直到学习者能够将它们完整地操作出来;第三个时段在复习第一、二组动作的基础上,

再教授第三组新动作,之后,要求学习者将这三组动作串联起来训练,直到将它们连贯地做出来;后续时段的拳法学习依此类推,直至掌握太极拳的全部动作。模拟教学中,对教学设计、教学实施与教学评价进行分阶段部分教学的道理也是如此。

三、小学教育专业教学能力分阶段集中培养实践教学模式的价值分析

(一)回应了“怎样的实践教学更有利于师范生教学能力的发展”

人们在认同实践教学对师范生的教学能力发展所起作用的同时,也在积极探索什么样的实践教学才能有效地促进师范生教学能力的发展。具体而言,要解答如下问题:高师实践教学的具体形式是什么;各种实践教学的目标、内容、程序、策略、条件与评价是怎样的;各种实践教学之间的结构关系又是如何;等等。经过深入的理论思考,我们提出了自己的实践教学模式。相对于原有的“分散见习+集中实习”模式而言,分阶段集中培养实践教学模式,一方面增加了模拟教学环节,使师范生的教学能力发展有了必要的衔接环节,降低了从见习向实习过渡的难度,使师范生在教育实习之前就获得了初步的教学能力;另一方面这个实践教学模式以观摩教学取代传统的教学见习,安排更加科学合理,因为观摩教学无论是实地观摩教学还是视频观摩教学,都是集中开展并进行了周密的计划安排,目标明确、内容系统、密集度高,因而效果更佳。前文对该实践教学模式理论基础的探讨充分说明了它的合理性,因而是有其价值的。

从人才培养的意义上讲,该实践教学模式适应师范生教学能力学习的规律,能够循序渐进地促进师范生教学能力的形成与发展。根据认知心理学的相关理论提出的教学能力知识本质观及分阶段集中培养教学能力的观点,都是实践教学模式的重要理论基础。整个实践教学过程实现了师范生教学能力由知到能的转化,教学能力形成和发展的各阶段目标都有相应的实践教学环节予以保障。集中观摩教学重在使师范生形成小学教学工作方面的感性认识基础,集中模拟教学重在以知导行,通过教学设计、教学实施与教学评价的模拟训练使师范生形成初步的教学能力,而集中开展的参与教学重在通过真实的教学情境来促进师范生教学能力的提升。观摩教学、模拟教学与参与教学对师范生教学能力的形成不仅各有独特的作用,而且它们之间又以相依互惠的形式促进教学能力的形成和发展。“观摩教学为师范生提供可以模仿的‘范例’,而模拟教学为师范生将理想中的或者观察所得的教育教学行为付诸实践提供条件。”^{[8]183}模拟教学为参与教学提供了必要条件——个人教学理论与教学基本技能,而参与教学以真实的教学情境、实际的教学训练,整合、检验、修正着模拟教学所形成的各项基本教学技能。

(二)消减高师实践教学对小学课堂教学的消极影响,增强基地学校对高师实践教学的接纳程度

研究表明,基地学校对高师实践教学的态度并不积极。一些学校对高师的教育见习、实习实践活动不热心、不欢迎,要么推辞,要么勉强应付^[15]。基地学校对高师实践教学的消极态度源于担心教育见习尤其是教育实习会对其教学秩序、教学质量产生消极影响。这种担心是有其因由的。参加教育实习的师范生是准教师,其专业素质与教学能力还没有达标,他们来到小学课堂就是为了通过实际锻炼来提高教学能力以便成为合格的小学教师。因此,与基地学校的原任课教师相比,实习生对小学生的影响会因实习生的教学水平及实习时间的长短而有所不同。实习生的教学能力越低,对小学生的学习与发展的消极影响越大。

高师实践教学对基地学校的热望与基地学校对高师实践教学的冷漠,构成小学教育专业办学不可回避的现实问题。化解这一难题的根本途径是,实习生的教学能力要经过高校内专业学习与训练后达到实习基地学校可接受的程度。这既需要通过理论教学来提高师范生的教学素养,又需要通过校内实践训练来提高师范生的教学能力。

在分阶段集中培养的实践教学模式中,模拟教学对培养师范生的教学设计能力、教学实施能力与教学评价能力具有重要作用。在模拟教学的不同阶段,抽出专门的时间组织师范生开展教学能

力的专项训练,这些校内实践教学活动中通过运用技术手段、加强指导、系统组织等措施,能够切实培养师范生初步的教学能力。经过模拟教学训练的师范生来到基地学校进行教育实习时,已经能够将教学的基本技能迁移到课堂教学中来,大大增强了对真实环境下的教学工作适应性,减少了教学失误和不良影响。因此,该实践教学模式对于赢得基地学校的信赖、建立良好的院校实践教学共同体,具有重要价值。

(三)模拟教学的训练程序能满足师范毕业生参加“双考”面试的需要

“双考”都有面试,而面试重在考查小学职前教师的教育教学能力。国家教师资格考试的面试程序是:抽题备课—结构性问答—试讲—答辩。教师资格申请者要通过 20 分钟的备课、10 分钟的试讲、5 分钟的答辩来展示自己的教育教学能力。具体教师招聘考试的面试程序因地制宜:有些地方要求竞聘者抽题备课然后说课;有些地方要求考生抽题备课后直接试讲;有些地方要求面试者在备课的基础上先说课后试讲;还有些地方会增加答辩环节。综合分析,“双考”的面试环节包括抽题备课、说课、试讲与答辩。

在该实践教学模式中,模拟教学作为教学能力训练的重要环节包括教学设计训练、教学实施训练、教学评价训练。教学设计训练包括备课、说课及其指导,教学实施训练除了模拟授课外还有试讲与评课,而教学评价训练的主要任务是训练师范生的教学反思能力,这与面试的答辩环节较为一致。总之,在该实践教学模式中,模拟教学与师范毕业生的“双考”面试具有一定的对应性(详见图 2)。因此,分阶段集中培养的实践教学模式对于小学教育专业的师范毕业生从教就业具有重要的“应试”价值。

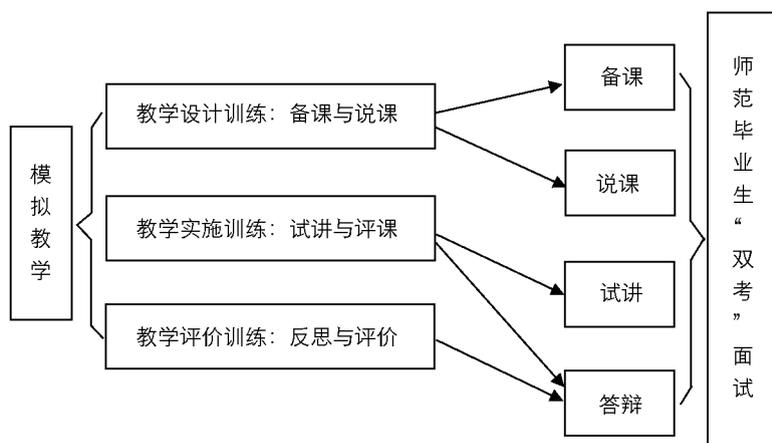


图 2 模拟教学与师范毕业生“双考”面试的对应关系

参考文献:

- [1] 李德龙. 浅谈高师教育见习的几个问题[J]. 教育理论与实践,1992,12(5):48-49.
- [2] 山东省教育厅. 关于实施教师教育基地建设工程的通知[EB/OL]. (2014-06-07)[2017-03-10]. <http://jyxy.wfu.edu.cn/s/33/t/1325/11/b6/info70070.htm>.
- [3] 严启英.“全程式”小学教师职前教育实习课程体系的构建——基于《教师教育课程标准(试行)》的思考[J]. 当代教师教育,2013,6(2):67-73.
- [4] 方相成. 全程化、渐进式实践教学模式的改革[J]. 教育评论,2014(9):33-35.
- [5] 蔡志凌. 高校小学教育专业实践教学改革探索[J]. 教育研究,2011(12):99-102.
- [6] 皮连生. 智育心理学[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2008:41
- [7] 皮连生. 智育心理学[M]. 4版. 上海:上海教育出版社,2011:104,109,113-114,115.
- [8] 杨爱君. 高师教育实践课程研究[D]. 西安:陕西师范大学博士学位论文,2012.
- [9] 皮连生. 智育心理学[M]. 3版. 上海:上海教育出版社,2004:66.
- [10] 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海:上海教育出版社,1998:719.
- [11] 李芒. 从系统论到关系论——论信息社会教学设计理论的新发展[J]. 电化教育研究,2001(2):3-8.

- [12] 杨光岐. 教学过程“新五段论”[J]. 教育研究, 2006(2):64-68.
- [13] 陶行知. 陶行知全集:第2卷[M]. 长沙:湖南教育出版社, 1985:72.
- [14] 王彩星, 马淑丽, 王美瑛, 等. 外科医学临床护理集中见习教学实验研究[J]. 教育理论与实践, 2013(12):64-66.
- [15] 蔡志凌. 本科小学教育专业教育实习存在的问题与对策[J]. 教育探索, 2012(4):59-61.

The Practical Teaching Model of Developing Different Specific Teaching Abilities of Primary Education Majors in Different Stages

ZHONG Hua

(School of Education and Science, Dezhou University, Dezhou 253023, China)

Abstract: Practical teaching is an important way of cultivating teaching ability of normal students. Based on the concept of knowledge in a broad sense, procedural knowledge learning theory, observational learning theory, systematic view on teaching process, the teaching view on combining teaching, learning and doing effectively, and the corresponding teaching findings about practice of skills, the paper proposes the practical teaching model of developing different specific teaching abilities of the primary education majors in different stages which specifically include three periods (observation, simulation and engagement), and five steps (teaching observation, teaching design training, teaching implementation training, teaching evaluation training, teaching engagement). In a word, the practical teaching model offers answers to the question what kind of practical teaching is beneficial to the development of the teaching ability of normal students.

Key words: primary education; teaching ability; developing teaching ability at different stages; concentrated cultivation; practical teaching model

责任编辑 邱香华