

学前教育专业师范生职业技能训练的 困境与突围

——基于卓越幼儿园教师培养的视角

童宏亮^{1,2}, 全宏艳², 张树丽³

(1. 浙江师范大学 教师教育学院, 浙江 金华 321004; 2. 衡阳师范学院 教育科学学院, 湖南 衡阳 421002;
3. 安庆师范大学 教育学院, 安徽 安庆 246011)

摘要: 社会的发展亟需提升教师教育质量。随着卓越教师培养计划的实施, 卓越幼儿园教师逐渐成为学前教育专业师范生培养的主要任务。在此背景下, 职业技能作为教师职业素养的外在表现形式以及教师专业化发展的基础, 对卓越幼儿园教师培养提出了诸多新要求, 主要包括由合格走向卓越、由部分走向整体、由技术性实践走向反思性实践等。同时, 学前教育专业职业技能的训练也面临着逻辑起点走向迷失、机制体制流于形式、课程教学热衷于形式、师资队伍各自为政等诸多问题。为了突破困境, 应当做到: 重建卓越幼儿园教师职业技能培养标准; 全力保障卓越幼儿园教师培养机制运行; 构建卓越幼儿园教师培养课程教学体系; 建立以卓越为价值导向的师资队伍共同体。

关键词: 卓越幼儿园教师; 职业技能训练; 学前教育专业

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2019)06-0047-08

随着卓越教师培养计划的实施以及社会的发展, 提升教师教育的质量已成为当务之急。作为卓越教师项目的重要组成部分, 培养卓越幼儿园教师逐渐成为当前师范院校学前教育专业发展的主要任务。然而, 在现实中, 屡屡出现“师范院校培养的学前教育专业毕业生无法适应幼儿园的教改”现象^[1]。究其原因, 主要是“毕业生缺乏从师的基本技能”^[2]。可见, 师范生职业技能训练已成为师范院校学前教育专业发展的薄弱环节。因此, 加强师范生职业技能训练, 培养能教、会教、善教的准幼师成为解决当下问题的主要途径。卓越幼儿园教师的培养对职业技能训练提出了更高要求, 由之前的基本达标走向追求卓越, 就需要把师范生职业技能训练提高到一个新的水平。

一、学前教育专业师范生职业技能训练的新要求

随着《关于实施卓越教师培养计划的意见》的颁发与实施, 关于如何培养卓越教师已然成为了目前教师教育领域的新课题, 这对旨在培养幼儿园教师的高校学前教育专业师范生职业技能训练

收稿日期: 2018-10-16

作者简介: 童宏亮, 浙江师范大学教师教育学院博士研究生, 衡阳师范学院教育科学学院助教。

全宏艳, 教育学硕士, 衡阳师范学院教育科学学院副教授。

张树丽, 安庆师范大学教育学院硕士研究生。

基金项目: 衡阳师范学院教学改革研究项目“高师学前教育专业师范生职业技能训练与考核方案研究”(JTKT201607), 项目负责人: 全宏艳; 衡阳师范学院教学改革项目“卓越教师视阈下学前教育专业师范生培养的路径与策略研究——以衡阳师范学院为例”(JYKT201736), 项目负责人: 童宏亮; 衡阳市社会科学基金项目“衡阳市大学新生核心素养的现状调查及培养对策研究”(2018D009), 项目负责人: 童宏亮。

提出了新要求。

(一)卓越幼儿园教师的内涵

当前,对卓越幼儿园教师内涵的研究鲜有专门的表述,主要是自上而下地把卓越教师的概念直接演绎到幼教领域,或把卓越幼儿园教师等同于优秀幼儿园教师,这有可能是受到2012年颁布的《幼儿园教师专业标准》(以下简称《标准》)的影响。因为《标准》是量化可操作的,是目前评价幼儿园教师优秀与否最权威的文件。只要严格执行《标准》上的相关要求,就能够成为一名优秀幼儿园教师。由此便出现一种困惑:2014年出台了《关于实施卓越教师培养计划的意见》(以下简称《意见》),标志着卓越教师培养计划的全面启动,那么在实际保教活动中,到底是践行《标准》的明晰条文还是落实比较宏观的《意见》?抑或把卓越中小学教师的相关精神迁移到幼教领域?然而,无论如何抉择都会陷入把《标准》与《意见》对立起来的窘境,从而割裂职前培养与职后研修的内在关联,最终极有可能阻碍学前教育的发展。因此,从学前教育领域自下而上地剖析卓越幼儿园教师的内涵十分必要。

从字面含义出发,卓越幼儿园教师是由“卓越”与“幼儿园教师”所构成的复合词,因此,“卓越”一词,便成为了剖析其含义的关键点。在《现代汉语词典》中,“卓越”意指“非常优秀,超出一般”^[3]。这与《辞海》中对“卓越”的解释别无二致^[4]。由此可见,卓越幼儿园教师确实有优秀教师的含义。然而,“卓越”与“优秀”是一组界限较为模糊的概念。在实践中,何谓“优秀幼儿园教师”,可以说是言人人殊,无统一标准。在此背景下,《标准》的颁布为成为优秀的幼儿园教师提供了行动指南。诚然,《标准》是成为合格幼儿园教师的基本要求,当《标准》的各项指标均已实现,也就意味着合格幼儿园教师目标的达成和优秀幼儿园教师目标的开始。不过,即便在《标准》的指引下抵达优秀教师的目标,也无法说明卓越幼儿园教师的水平。究其原因,身处终身学习的社会,教师的专业发展是不能仅囿于某种固定的状态,理应是不断反思、追求卓越、永不止步的境界。具体来说,合格的幼儿园教师与优秀的幼儿园教师皆是可以不懈努力达到的目标,是一种静态的观念;而卓越幼儿园教师不仅是一个动态、开放的概念,还蕴含着反思与超越的精神。

虽然学前教育是基础教育的基础,但两者在诸多方面仍存在较大差异,因而,“卓越幼儿园教师”的内涵绝不可能是“一刀切”地直接植入“卓越中小学教师”的核心要义,而应该从学前教育的特殊实际出发,自下而上地进行概念界定。《意见》提出培养一批“热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出”的卓越幼儿园教师^[5]。其中:“热爱学前教育事业”可归属到《标准》中的“专业理念与师德”范畴,被置于首位,意味着师德为先,是幼儿园教师迈向卓越的前提基础与基本要求;“综合素质全面”强调的是专业素养不可顾此失彼、有所偏废,突出整体性;“保教能力突出”则反映出专业素养的核心要素,也是幼儿园教师专业素养有别于中小学教师专业素养的重要标志,同时还是幼儿园一日活动顺利开展的基础。《标准》把幼儿园教师的专业素养分为“专业理念与师德、专业知识以及专业能力”三大维度^[6]。也就是说,幼儿园教师在这三大维度的表现均比一般教师优秀才具备成为卓越幼儿园教师的条件,这表明卓越幼儿园教师是整体素质的发展。幼儿发展水平的高低在很大程度上取决于幼儿园教师的保教能力,保育与教育是幼儿园一日活动的出发点和落脚点。总之,《意见》赋予卓越幼儿园教师专业素养基础性、整体性等特征。

据上可知,卓越幼儿园教师应具有以下几种含义:(1)卓越源于优秀,优秀是卓越的必经之路,《标准》是卓越幼儿园教师的基本要求;(2)卓越高于优秀,卓越幼儿园教师是一个动态的概念,是优秀幼儿园教师中的一部分,这部分教师具有“不断超越自我,追求更高的专业发展境界”^[7]的精神,其核心品质是实现超越,并且蕴含着反思与批判的精神;(3)《意见》赋予卓越幼儿园教师专业素养基础性、整体性等特征。

(二)卓越幼儿园教师培养在职业技能层面上的诉求

1. 由合格走向卓越

这是卓越幼儿园教师培养背景下对学前教育专业师范生职业技能训练提出的最基本诉求。如前文所述,尽管合格是卓越的必经之路,但两者之间仍存在较大差异,主要体现在两个方面。从静态上讲,卓越在成效上比合格更加优秀,即非常优秀。如果以100分为参照物,那么合格类似于及格分数60分,而卓越则是超过90分,接近或等于满分100分。从动态上讲,卓越体现着不断追求自我超越的精神,既超越他人,又超越过去的自己,永无止境。这种精神是合格教师所不具备的。故此,对于卓越幼儿园教师的培养,在内涵及其标准都不明晰的情况下,要尝试性地去探索,这也是《意见》的核心要义与必然要求。同时,在“取法乎上,仅得其中”的规律下,更应该使职业技能训练由合格走向卓越,否则最终连合格都很难达到。

2. 由部分走向整体

在传统观念的影响下,许多教育者认为学前教育专业师范生仅需对基本的职业技能进行专门的系统训练,便会拥有卓越的职业技能。这种观点显然是用孤立的眼光看待问题,不利于卓越幼儿园教师综合素质的培养。卓越幼儿园教师的培养不能仅满足于追求职业技能的卓越,还要致力于职业道德、专业知识的提升。从部分与整体的关系来看,教师职业技能的卓越并不能表明就是卓越幼儿园教师,主要原因是其忽略了职业道德的引领作用以及专业知识的奠基作用。换言之,职业技能的训练决定了卓越的下限,而职业道德与专业知识则左右着卓越的上限。因此,卓越幼儿园教师培养视角下学前教育专业师范生职业技能训练应当坚持整体性的观点,既要以职业技能训练来促进准幼师由合格走向卓越,又不能忽略职业道德的建设以及专业知识的积淀。职业技能、职业道德和专业知识,三者是相互联系、相互制约的,只有三者从整体上追求卓越,才能更好地促进职业技能的训练,最终为卓越幼儿园教师的培养夯实基础。

3. 由技术性实践走向反思性实践

在舍恩看来,传统的技术、技能属于技术性实践,而教育能力则属于反思性实践。如其所言,在反思性实践中,专业人员需要不断与情景对话,在“行动中反思”,形成“行动中的知识”^[8]。这启示我们:培养卓越幼儿园教师,不仅需要教给准教师相关的理论知识以应对技术性实践,同时还需促使准教师在做中学,获得反思性实践能力的提升。由此,卓越幼儿园教师不仅是知识、技能的传授者(借助清晰的讲解与标准的示范促进幼儿的发展),更是教育的研究者(借助观察、倾听、引导、行为记录以及实践反思等诸多方法促进幼儿的自我建构)。因此,对职业技能的理解不能停留在狭隘的层面上,即“普通话标准、儿歌唱得准、钢琴弹得好、舞蹈跳得美、绘画画得像、手工做得精致、故事讲得绘声绘色”等方面^[9]。幼儿教师不仅要具备基本的职业技能,还要适应新时期对幼儿教师专业发展提出的新要求,基于《标准》建立起一种更为宏大、宽广的职业技能观。这种职业技能观是由最初的只关注技术性实践走向既关注技术性实践也关注反思性实践,以形成科学的教育理念指导下的研究能力。

二、学前教育专业职业技能训练的多重困境

尽管学前教育职业技能训练取得的成绩是有目共睹的,这 and 传统学前教育专业人才培养方案中高度重视“三学”和“六法”是分不开的,但在新的形势下,没有及时做出调整来适应“新要求”,致使学前教育专业师范生职业技能训练遭遇多重困境。

(一)逻辑起点:走向迷失

逻辑起点是“思考问题的出发点和解决问题的归宿”^[10]。学前教育专业师范生职业技能训练的逻辑起点应该是职业技能训练的标准问题,也就是说,在卓越幼儿园教师培养视角下,职业技能训练标准不仅体现学前专业师范生的“应然状态”,还应体现依据评价标准所培养的学前专业师范

生“实然状态”。在现实中,由于缺乏明确的职业技能训练标准,致使卓越幼儿园教师的职业技能训练的培养逐渐走向“迷失”,在处理“卓越”与“合格”的关系上容易陷入一些误区。

第一,把卓越等同于合格。实际上,这是混淆了卓越幼儿园教师的职业技能标准与合格幼儿园教师标准,这二者之间的区别。如前文所述,《标准》已然成为了幼儿园教师培养与培训的风向标。众所周知,《标准》中关于幼儿园教师职业技能的论述主要涉及合格而非卓越,即使前者是后者的必由之路,但两者有本质区别:前者是基本要求,后者是较高追求。第二,把卓越与合格合并。有些卓越幼儿园教师培养的相关者,虽然最初能意识卓越与合格的不同,但对于卓越的内涵缺乏清晰的认识,以致在培养的过程中避难就易,最终还是走到合格的培养道路上。第三,把卓越与合格分离。教师培养的一项重要依据就是相关文件,而卓越与合格培养的文件显然不同,前者是《意见》,后者是《标准》。文件不同,其产生的背景以及内在精神实质也是迥异的。在执行过程中最稳妥的方法便是牢牢基于文件精神去执行。这极有可能造成卓越教师培养与一般教师培养的分离。以上三种误区最终极有可能导致在实际的操作过程中对培养“卓越技能”的定位模糊不清。在培养卓越技能过程中,卓越便成为了“合格中择优”,因为择优是相对于整个群体而言的,也就是说,最后培养的卓越幼儿园教师技能也仅仅是合格中的“尖子生”而已,其背后的逻辑是“矮子里挑将军”。

(二) 机制体制:流于形式

在卓越幼儿园教师培养的背景下,一些高师院校为了更好地适应教育的发展变化,积极踊跃地申请国家卓越教师培养项目,想以此为契机,促进学校学前教育专业的发展和提升培养对象的综合素养。因此,在项目的申请书中,为了确保项目的顺利完成,势必涉及机制、体制的建立与运行,作为获取项目批准的重要评判依据。但是,在项目批准下来后,是否能做到不忘初心严格地执行当初标书上所承诺的内容,是值得商榷的。一方面,由于知易行难,极有可能在项目开展中做出了调整;另一方面,国家卓越教师培养项目并非普及性项目,平均下来每所学校每年也就3~4个专业获批该项目,也就意味着在没有上升到学校意志层面的前提下,关于此类项目的自主权,即机制、体制的建立与运行等,更多地掌握在二级学院手里。二级学院基于现实考虑,将该项目当成了提升其总体实力的重要筹码。同时,在教学评估的大背景下,量化成果成为了各大学院院的普遍追求。自然而然,卓越教师培养项目的开展极有可能走向急功近利。譬如:在卓越教师班项目的设计中,省师范生技能大赛成为了主要的考核目标,其课程内容或多或少都在围绕如何提升师范生比赛的能力而展开。甚至很长一段时间内,卓越教师班便成为了师范生技能大赛选拔班和培养班。另外,卓越教师班的培养又要迎合市场的需求,对于学前教育专业而言,市场需求在很大程度上取决于幼儿的家长。一些家长本着“送孩子去幼儿园就要学东西”的想法,致使市场需求更加重视教师的技能特别是艺术技能。所以,促进师范生当下全面发展不得不让位于师范生的就业需求以及学院的招生,这便造成了以培养卓越幼儿园教师为初衷而建立起来的机制、体制逐渐流于形式。

(三) 课程教学:热衷于形式

课程是教育的核心,是教育领域一个永恒的主题^[11]。没有课程或课程内容单薄,学校教育活动就会成为空壳^[12]。因此,学校教育活动能够完成教育任务以及达成教育目的,基本上取决于课程及其实施。同样,在卓越幼儿园教师培养视角下,高校学前教育专业师范生职业技能训练的质量基本上亦取决于课程及其实施。目前,高校的课程及其实施不同于中小学,具有更大的灵活性、自主性,那种按部就班、刻板守旧的课程及其实施方式在日渐消弭,早已不适应高校学前教育专业发展的需要。较之其他教育类专业,学前教育专业具有更强的实践性与前瞻性,从早期的蒙台梭利课程到瑞吉欧(Reggio)、华德福(Waldorf)、高瞻课程(High-Scope)以及当下十分流行的“科学、技术、工程、艺术及数学”课程(STEAM),无不说明学前教育的课程发展得日新月异。这极有可能使得高校课程设置走向另一个极端,具体表现在课程的设置趋于当下学前教育的热门领域。比如:在2016年之前,学前教育领域较为热门的是瑞吉欧与高瞻课程,一些高校的课程便据此设置;2016

年之后,STEAM 课程走进了大众视野,课程设置与更新仿佛势在必行。这必然会引起教材的变化,而新增的教材并没有对应的专业教师,负责教授此类教材的教师就必定要重新学习。尽管教师自我学习的核心要义是终身学习,但这种“现学现卖”的实施方式,既加重了高校教师的教学负担,又使教学在缺乏深入研究的前提下进行,其效果可想而知。试问:有的知识和技能连教师自己都未能掌握,又怎能期望师范生能够灵活运用? 如此的教学又怎能为卓越幼儿园教师的培养奠定知识和技能的基础?

教学是学校实施课程的基本途径,是将课程转化为师范生个体素质的有效活动方式^[13]。教学是“教”与“学”的组合,是师生间双向的交互活动,而非教师单向作用于师范生,否则便成为“一言堂”“满堂灌”,这显然不是优化教学,也违背教学的基本内涵。那么,“好”的教学是怎么样的呢? 刘铁芳教授在《什么是好的教育——学校教育的哲学阐释》中指出:“好”的教学是让师范生从事物中获得美好的经历^[14]。由此,“好”的教学一般具备以下特征:(1)师范生是学习的主体;(2)师范生学会学习;(3)师范生生命得到成长。尽管刘铁芳教授为好的教学勾勒了一幅蓝图,但一些高校教师在实际教学中更热衷于“花样”。比如:有的教师打着“以师范生为主体”的旗号在课堂上让师范生讲课,整个学期都是如此,还美其名曰“把课堂还给师范生”,实际上却在暗自偷懒,即把主导角色转让给师范生,自己则由“教师”转变成了“评委”,仅在师范生讲课后点评一番。不得不承认,这样的教学的确能够发挥师范生的主体作用,提高师范生的积极性,增强师范生的自信心,但是,这必须考虑到师范生的实际水平与接受能力,否则势必会造就一批照本宣科的准幼儿园教师。照着 PPT 读,成了一种司空见惯的现象,许多师范生甚至连一些基本概念、命题都没有弄懂就登上讲台。另外,这种教学丧失了教师作为教育过程中“教”的主体性。这种主体性功能主要涉及:教育过程设计的目的性、教育内容安排的计划性、教育方法选择的科学性、疑难解答的即时性、品德陶冶的全面性以及技能训练的意识性等^[15]。可见,盲目追求教学形式而忽视教学初衷的“花样”教学并非“好”的教学,盲目跟风会使卓越教师技能的训练失去坚实的根基。

(四)师资队伍:各自为政

教师是师范生在校生活中最重要的他人,师范生大部分的学习、生活都是在教师指导下进行的,师范生能否健康成长与教师有很大关系^[16]。换言之,教师是关乎师范生身心发展、教育成败的主导因素。按照布朗芬布伦纳的人类发展生态学理论,影响师范生个体发展的环境是由层层同心圆所构成的多元系统,由里到外分别是微系统、中系统、外系统以及宏系统^[17]。该理论启示我们:促进儿童的发展不但要关注直接影响儿童发展的微系统,还要重视间接影响儿童发展的中系统、外系统以及宏系统。就学前教育专业师范生而言,如果把教师当作抽象的人,那么教师与家长、学生一样都属于微系统,所以,这就要提升教师的个人素养,从而直接促进师范生身心的发展;如果把教师当作具体的人,那么不同教师之间的交往便成为了间接影响师范生发展的中系统,这要求教师之间加强交流与合作以形成教育合力,共同促进师范生的身心发展。然而,当前高校教师之间的交流与合作并不像中小学那样紧密、频繁,教师各自为政的现象较为普遍。比如:某学校的学前教育专业隶属于教育学院,但是教育学院并没有招聘专门的艺术类教师,那么学前专业的艺术类课程只能从美术学院和音乐学院借调教师来上课。对于借调的教师而言,由于不受教育学院直接的人事管理,因此,学前教育专业职业技能课仅以完成日常的教学为限,并未融入学前教育教研团队的综合活动中。有的教师在面对学前教育专业活动时表现出一种“与己无关”的态度,认为这是教育学院的事情,自己只要“把课上完”就行。显然,这种思维倾向会对学前教育专业卓越教师职业技能训练产生极其不利的影响。

三、学前教育专业职业技能训练困境的突围路径

基于以上的分析,本研究主要从培养标准、机制体制、课程教学以及师资队伍等四个层面寻求

卓越教师培养视角下学前教育专业师范生职业技能训练的路径。

(一)重建卓越幼儿园教师职业技能培养标准

在卓越幼儿园教师视角下培养师范生职业技能的逻辑起点是有关职业技能的培养标准。这个标准是有别于一般师范生培养标准的,否则“卓越”便无从谈起。至于如何重构培养标准,不同的高校并未形成一致的观点,这也是正常的。因为高校的层次、人才培养目标乃至发展状况都不尽相同,因此,重构卓越幼儿园教师职业技能培养标准理应是基于各自的校情而展开。在涉及具体的重构标准方面,笔者认为应当明确三个问题。一是卓越标准而非合格标准。《意见》中涉及卓越幼儿园教师的培养标准是“适应学前教育改革发展要求,构建厚基础、强能力、重融合的培养体系,培养一批热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出的卓越幼儿园教师”。因此,其卓越标准是在《意见》精神的指导下制定的。二是宏观的技能标准而非狭隘的技能标准。关于技能的外延不能仅停留于传统的艺术技能,而要将其拓宽到《标准》上所提到的观察技能、反思技能、沟通技能等诸多方面,如此才能更好地适应由知识传授者到教育研究者角色的转变。三是整体的技能标准而非部分的技能标准。在确立职业技能的标准之外,还要协调好职业技能与专业知识、职业道德之间的关系,使三者培养方向上达成一致,相互影响,共同促进卓越幼儿园教师的培养。

(二)全力推进卓越幼儿园教师培养机制的运行

在任何一个系统中,机制都起着根本性、基础性的作用^[18]。机制影响着某一事物功能的发挥,没有相应的机制或者机制不完善,事物的功能就不能存在或不能更好地发挥^[19]。故此,建立卓越幼儿园教师培养机制并全力推进其有效运行,对促进学前教育师范生职业技能训练具有重要作用。首先,在条件允许的情况下,高校应该建立教师教育学院,设立专门的机构统一规划与安排卓越教师培养事宜;如果条件不具备,则可由教务处牵头成立临时的“卓越教师培养计划”办公室,负责专门管理卓越教师培养项目的落实。其次,建立针对师范生的卓越教师培养的选拔、监控、考核与评估机制。其中,选拔机制坚持动态甄选的方式,针对那些态度不端正、考核不合格的学生进行劝退,同时选拔出真正爱教、乐教、适教的师范生进入培养对象名录。而关于质量监控机制不仅将关注点放在在校师范生上,还需要延伸到毕业生,从而实现动态追踪的培养方式,及时反馈卓越教师培养质量的成效与有待完善之处。最后,完善针对教师的激励机制。如减少卓越教师班的基本教学工作量,在评奖评优、课时津贴、外出学习以及教改课题申请等方面,提供诸多政策支持。综上,笔者将卓越幼儿园教师培养机制概括为“一体两翼”。“一体”,是指管理卓越教师培养项目的专门机构;“两翼”,分别指针对师范生建立的选拔、监控、考核、评价机制和针对教师的激励机制。

(三)构建卓越幼儿园教师培养的课程教学体系

课程是学前教育专业师范生职业技能训练得以实现的基本途径。如前所述,我国高校课程设置上存在热衷“花样”的问题,其主要原因是课程设置完全以“市场需求”为导向,并且,此“市场需求”非严格意义上的市场需求,即不是幼儿发展与幼儿园发展的需求而是学术研究的需求。需要指出的是,学术研究需求与市场需求并不总是保持高度的一致。一方面,学术研究具有前瞻性,常常会走在市场需求的前面;另一方面,学术研究具有国际性,其最新研究成果更多地契合国外的市场需求,尤其是学前教育发达国家与地区的市场需求。因此,在课程设置时,既要考虑市场发展的动态需求,还要考虑专业性,更要考虑学前教育的根本目的,即培养人的问题。换言之,在设计课程时,至少基于三个方面的考虑。第一,应当培养什么样的人。这是教育永恒追求的首要问题。只有把这个问题弄清楚了,才可以去考虑其他问题。第二,应当培养什么样的教师。培养什么样的教师在很大程度上取决于教师将来所教的师范生身心发展特征及其培养目标等。第三,应当培养什么样的学前教育专业的师范生。通过培养适应学前教育专业发展需求的人才以促进学前教育的发展。显然,这三种考虑分别是基于师范生、幼儿以及学前教育等三个层面展开的。那么,学前教育专业的课程理应是基于此而建立起来的体系,即按照“师范生长成—幼儿需求—专业发展—课程目

的”的思路设计课程,那么对应的课程体系应包含永恒主义主导下的通识课程与专业理论课程、要素主义主导下的专业技能课程以及市场需求主导下的专业实践课程。此四类课程相互协调,共同促进学前教育专业师范生职业技能训练的发展。

无论人们对“好教学”的看法是否达成一致,但有一点是明确的,即教学的“花样”是为教学内容服务的。确切地说,教学的形式是为了使教学内容的呈现更加有趣的手段,其目的是吸引师范生全身心投入学习中。正如第斯多惠所言:“有趣可以借助于多样性以及教师的生动活泼来体现。”^[20]可见,有趣仅仅是手段、工具,属于辅助功能,那种一味追求花样百出的教学未必是好的教学,极有可能造成师范生知识结构的碎片化以及教学重心的偏移。长此下去,必然会让师范生产生“这门学科我究竟学了些什么”的质疑。大学的教学往往突破了高中阶段的循规蹈矩,课程教学的考查存在绝对的自主性,这样教师便成了课堂上的“帝王”,甚至是一位非常受师范生欢迎的“帝王”,因为有不少师范生较之课本上的知识更喜欢教师的无限延伸。如此,本科生的教学便如同研究生的教学,无限拓展了师范生的思路却忽略了教材的基本内容。但两者毕竟有区别,研究生与本科生的培养目标是大相径庭的,研究生教育通常没有指定的教材。在此情况下,教师应该回归到教材知识的讲解上来,以此为出发点建立起“教学做评”一体化的教学体系,以“做”为中心,并在此基础上展开“学”与“教”,通过“做”来验证“学”与“教”,最终借助于“评”来反思、促进“学”与“教”。在“教学做评”一体化的指导下,无论采取多少种“花样”,教学的重心都不会发生偏移,都会依据教学目标来促进师范生的全面发展。

(四)建立以卓越为价值导向的师资队伍共同体

提升学前教育专业师范生职业技能的关键在于教师。正如涂尔干所指出的:“教育的成功在于教师,教育的不成功也取决于教师。”^[21]因此,提升教师的专业素养,建立学前教育师资队伍共同体成为当下迫在眉睫的任务。当前,学前教育师资队伍建设主要存在教师素质参差不齐与师资结构有待优化两大问题,而解决这些问题最行之有效的途径是建立学前教育师资队伍共同体。一方面,借助共同体可以促使一些教师不断提升自身素养,由“合格”教师走向“卓越”教师,为培养卓越的师范生奠定基础;另一方面,教师并非全能的,即使存在一些拥有扎实的专业知识和较强的专业技能的教师,但是,一个人的时间与精力毕竟是有限的,不可能做到面面皆好。以专业技能为例,学前教育专业的专任教师总体上没有艺术类教师卓越;从教学技能^①方面讲,与幼儿园教师相比,专业教师^②的表现便显得逊色。因而,应当建立以卓越为价值导向的师资队伍共同体。

一方面,实施“引进来”策略,建立学前教育专业师资队伍共同体,不断优化师资结构。其中,包括“校内引进”与“校外引进”两个方面。“校内引进”是把艺术类教师引进到学前教育团队中来,既为其开设专门的学前教育专业技能课,又与其保持日常教学的交流与沟通。“校外引进”是聘请一线教学经验丰富的园长以及有专业特长的骨干幼儿园教师担任学前教育专业的外聘教师,以弥补专业教师教学技能经验不足的现状。同时,还有利于理论学习与实践经验的融合,激发师范生的学习动机。另一方面,倡导“走出去”。专业教师不应该闭门造车,这是不符合学前教育专业性质的。学前教育是一门实践性极强的专业,这要求专业教师有相对应的专业技能经验。因此,专业教师应当深入幼儿园,定期参与幼儿园的教学与管理工作,同时,还可以借助指导见习生、实习生的机会以及听课、评课、科学研究等活动与幼儿园建立密切联系以增加教学经验。

^① 此处的教学技能并非指高校教师的教学技能,而是指立足于学前教育专业师范生的技能,也就是未来幼儿园教师的教学技能。

^② 此处的专业教师是指学前教育专业的专任教师。具体而言,学前教育专业是由学院开设的,专业教师的人事关系隶属于这个学院。以高师院校为例,一般学前教育专业是由学前教育学院或教育学院开设的,那么,专业教师的人事关系就在这些学院,艺术类的教师就不属于这类范畴;反之,如果学前教育专业是艺术类学院开设的,那么教育学院或学前教育学院教师也同样不属于这个范畴。

参考文献:

- [1] 由显斌. 新教改理念下高师学前教育专业学生职业技能的训练[J]. 学前教育研究, 2009(1): 39-41.
- [2] 杨荣. 加强高师生教师职业技能培养的思考[J]. 中国成人教育, 2007(24): 62-63.
- [3] 吕叔湘. 现代汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2002: 1660.
- [4] 辞海编委会. 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999: 1352.
- [5] 教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见[EB/OL]. (2014-08-18)[2019-03-09]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7011/201408/174307.html>.
- [6] 教育部. 幼儿园教师专业标准(试行)[EB/OL]. (2012-09-13)[2019-05-09]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127838.html>.
- [7] 周春良. 卓越教师的个性特征与成长机制研究[D]. 上海: 华东师范大学博士学位论文, 2014: 72.
- [8] 王加强. “教”可教吗? ——教师教育理论前提的哲学反思[J]. 教育学报, 2012(5): 37-43.
- [9] 孙琴干. 卓越教师培养计划背景下对高师学前教育专业课程实施困境的思考[J]. 教书育人(高教论坛), 2016(30): 73-75.
- [10] 扈中平. 教育目的论[M]. 修订版. 武汉: 湖北教育出版社, 2004: 2.
- [11] 扈中平. 现代教育学[M]. 3版. 北京: 高等教育出版社, 2010: 189.
- [12] 张传燧. 课程与教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008: 11.
- [13] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 7版. 北京: 人民教育出版社, 2016: 149.
- [14] 刘铁芳. 什么是好的教育——学校教育的哲学阐释[M]. 北京: 高等教育出版社, 2014: 147.
- [15] 柳海明. 教育原理[M]. 3版. 长春: 东北师范大学出版社, 2006: 493.
- [16] 靳玉乐. 教育概论[M]. 重庆: 重庆教育出版社, 2006: 121.
- [17] 虞永平. 学前课程的多元透视[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2006: 340.
- [18] 余小波, 张晓. 大学的社会评价机制: 构成与完善路径[J]. 大学教育科学, 2012(1): 53-59.
- [19] 余小波, 陈怀芳, 沈明明. 也谈大学排行[J]. 大学教育科学, 2010(4): 34-38.
- [20] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 386-387.
- [21] 眭依凡. 大学: 如何培养创新型人才——兼谈美国著名大学的成功经验[J]. 中国高教研究, 2006(12): 3-9.

Predicament and Breakthrough of Professional Skill Training in Preschool Education: From the Perspective of Excellent Kindergarten Teacher Training

TONG Hongliang, QUAN Hongyan, ZHANG Shuli

(School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China; School of Educational Science, Hengyang Normal University, Hengyang 421002, China; School of Education, Anqing Normal University, Anqing 246011, China)

Abstract: With the implementation of excellent teacher training plan and the urgent need to improve the quality of teacher education in social development, excellent kindergarten teacher training has gradually become the main task of preschool education majors. As the external manifestation of teachers' professional quality and the basis of professional development, professional skills, against the background of excellent kindergarten teacher training, have been put forward with many new requirements, including from "qualification" to "excellence", from part to whole, and from technical practice to reflective practice. At the same time, the training of professional skills in preschool education is faced with multiple dilemmas, such as the loss of the logical starting point, formalistic mechanism and system, keenness on variety in curriculum teaching, and unsystematic management of teachers. In order to break through the difficulties, we should reconstruct the standards of vocational skills training for excellent kindergarten teachers, promote the operation of excellent kindergarten teacher training mechanism, construct curriculum teaching system of excellent kindergarten teacher training and build a community of excellence oriented faculty.

Key words: outstanding kindergarten teachers; training of professional skills; preschool education

责任编辑 邱香华