

“知行融合”:师范生能力提升的行动研究

李斌强¹, 王慧珍²

(忻州师范学院 1. 教育系; 2. 马克思主义学院, 山西 忻州 034000)

摘要:教师职业的专业实践性决定了教师教育的实践取向,师范生能力的提升成为教师培养的关键所在。M师范学院从1997年开始实施“顶岗实习”项目,循环推进师范教育综合改革,以提升师范生能力,现已形成“知行融合,重在能力”的乡村教师培养特色。师范生入学后编入导师负责的学习团队,全程进行能力提升,前5个学期间隔性地安排见习观摩等实践课程,第6个学期开展顶岗实习,最后2个学期基于教育实践问题,结合毕业论文进行研习,毕业后跟踪指导3年。师范生理论课程采取案例教学,实践课程注重理论反思,知行融合,做中学、学中做,使师范生能力得到有效提升。

关键词:教师教育;乡村教师;专业能力;实践性知识;知行融合

中图分类号:G65 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)05-0039-08

卓越与公平是我国基础教育的改革方向,城乡教育一体化发展,要求乡村与城镇教师均衡发展。提升教师能力是缩小城乡教育差距,促进乡村教育高质量发展的重要保证,而提升师范生能力是培养高素质乡村教师的关键所在。《教育部关于加强师范生教育实践的意见》(教师〔2016〕2号)指出,师范生教育实践不断加强,但是还存在着目标不够清晰、内容不够丰富、形式相对单一、指导力量不强、管理评价和组织保障相对薄弱等问题。从根源上说,这是一个对知行关系的认识和实践问题。师范教育长期以来理论和实践割裂,对实践重视不够,二者关系处理常有偏颇,师范毕业生教学能力与创造性不足,因此专业能力培养成为当务之急。

一、师范教育的困境及改革动向

(一)师范教育的困境

1. 师范生培养主体薄弱

高等教育进入大众化以来,中等师范学校经过合并、升级撤销,致使中等师范学校积累的教师技能培养经验没能很好地继承发展。高等院校生源扩大,追逐院校升格,专科升本科、二本升一本,师范院校转综合大学,形成了单一的院校发展路径,同质化现象严重。师范院校人才培养争相定位在培养城镇教师上,追求教师培养的高层次。一定程度上,乡村教师培养成了低层次、低水平的象征。此外,高校评价过度依赖论文数量、科研经费等指标,导致地方师范院校一味效法重点大学发

收稿日期:2020-02-01

作者简介:李斌强,忻州师范学院教育系副教授。

王慧珍,法学博士,忻州师范学院马克思主义学院副教授。

基金项目:忻州师范学院基金项目“从实习支教反观地方院校卓越教师培养”(JG201709),项目负责人:李斌强;山西省高等学校教学改革项目“‘思政课’教学手段和方法的‘互嵌’研究”(2020JGSZ021),项目负责人:王慧珍;南京师范大学道德教育研究所课题“小学德育实施现状及问题研究”(JDNNU 20190304),项目负责人:张淑清。

展模式,但由于师资力量和设施等条件又难以匹配,造成师范生培养主体薄弱,师范生能力提升受限。教师教育开放后,许多农村特岗教师、城镇教师来源的主体院校并非师范院校^[1],这给师范学院带来一定冲击。教育部直属师范大学免费师范生进入农村教师岗位人数有限,根据对2011年毕业的首届免费师范生就业调查,发现陕西等地首批免费师范生在农村学校任教数量仅占总数的4.1%,福建等地则无免费师范毕业生赴农村学校任教^[2]。这促使省属师范院校免费师范生开始扩大,并使免费师范生升级为公费生,从政策上开始强化师范院校的主体地位,来扭转教师培养主体薄弱的状态,师范学院面临综合院校和部属师范大学压力的同时,也迎来新的发展机遇。

2. 师范生培养目标不明确

中央深化改革领导小组提出要造就一支素质优良、甘于奉献、扎根乡村的教师队伍。而乡村教师队伍建设的关键在于培养与补充,在于明确乡村教师培养目标^[3]。国务院印发《关于统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展的若干意见》(国发〔2016〕40号),落实全面建成小康社会目标,加快缩小城乡教育差距,促进教育公平,统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展,对乡村教师素质提出了更高的要求。然而,师范学院在市场经济发展过程中一度失去优势,师范性与学术性难以平衡,被迫进行了综合化转型,不断增加非师范专业,弱化了培养目标的师范性,师范生能力发展边缘化。

3. 师范生培养质量不高

入职初期的体验和乡村适应能力对师范生进一步投身乡村教育作用重大,师范生如缺乏对乡村儿童学习特点、乡村生活等方面的深入了解,则难以产生乡村教师职业认同感和服务乡村教育的动机,难以融入乡村儿童的生活世界。《乡村教师支持计划(2015—2020年)》(国办发〔2015〕43号)指出:“鼓励地方政府和师范院校根据当地乡村教育实际需求加强本土化培养,采取多种方式定向培养‘一专多能’的乡村教师。”由于乡村学校布局调整后,大多为小学,初中则合并到乡镇办学。乡村小学规模普遍不大,教师年龄老化,质量薄弱导致学生流失严重,由于编制、效益等限制,急需适应农村生活特点的全科型小学教师。乡村教师总体数量供需已不是主要矛盾,常有十多个师范生竞聘一个乡村教师岗位,结构性失衡成为突出的问题,尤其适合农村学校特点的创新型教师^[4]。当前地方师范学院与乡村基础教育存在脱节问题,难以有效对接,培养中偏重理论学习,师范生缺乏有效的教育教学实习和科学的能力评估以及理论向教育、教学应用的转化力,许多师范生仍习惯背书应考,停留于记忆层面,实践能力低下。

(二) 师范教育改革动向

随着城乡教育一体化发展,我国城乡教育硬件差距已不是主要问题,农村教师补贴增加更是提高了乡村教师吸引力。就地方师范学院来说,越来越多的师范毕业生愿意去乡村就业,而且许多乡村教师岗位竞争激烈,突出问题体现在提升师范生的专业能力上。在开放竞争的环境下,师范毕业生与综合院校同学科专业毕业生相比,在教师岗位上专业能力如何超越,是摆在师范学院面前的紧急而重要课题。为促进师范生能力的提升,当前地方师范学院普遍采取增加实践课程、延长教育实习时间、开展顶岗支教、建立教师专业发展学校、与地方中小学建立协同培养伙伴关系等措施,提高师范生的专业能力。一些发达国家采取经济激励手段,增强乡村教师职业吸引力,提升教师职前培养质量,注重乡村体验和情感激励,关注乡村教师职业发展来提升乡村教育质量。如澳大利亚有些大学实施乡村体验项目,以提高毕业生适应乡村教育的工作^[5]。加拿大政府为参加职前教师培训项目的学员提供乡村学校带薪实习机会,以消除对乡村学校误解,激发学员选择乡村教师职业的信心^[6]。教师专业能力职前培养一直是各国关注的重点,但由于教学的复杂性,教师教育专业化发展仍很薄弱。我国师范学院采取校内理论,校外顶岗实习的先知后行;校内理论配合校外见习的边知边行等模式,加强实践环节,促进师范生能力的发展。但师范生在具体培养实践中知行融合,知中有行,行中有知,理论和实践挖掘不够,师范生知行转化能力、联结能力比较薄弱,职业能力的专业

化难以有效达成。

师范学院如何处理知行关系,促进师范生实践性知识生成,提升专业能力?如何避免培养过程中教育理论和实践的割裂,促进教育理论和实践转化合成,增进教师教育专业化?M师范学院是国内较早转向实践取向的教师教育院校,地处经济欠发达的中部地区,23年来面向基层培养教师,以顶岗实习为切入点,致力于知行融合的师范生能力提升项目,先后经历了先知后行、边行边知的认识改革,最后定位于知行融合提升师范生能力的持续改革上,积累了一些经验和教训,或许可以为师范生能力培养提供一些启示。

二、师范生能力提升机制的综合改革

“顶岗实习”“院校协同培养”是针对传统教育实习时间短、组织性和目的性差,师范生实践课程不足,实践处于“放养”状态而进行的一项改革,突出由知到行,增加和规范了实践课程,以弥补传统教师教育实践不足的弊端。目前已成为一项制度在各师范院校开展,对突破象牙塔内封闭式教师培养起了积极作用,教师教育进一步专业化面临的是深层问题,师范生知行转化机制如何,在师范生课程培养体系中具体如何进行教学等问题尚需进一步探索。

(一)师范生能力提升机制的改革背景

M师范学院作为一所地方院校,师资、经费、设备等办学条件相对发达地区较为薄弱,完全效仿重点师范大学的道路行不通,难以体现地方特点,形成学校特色。M师范学院另辟蹊径,立足学校实际走差异化特色发展之路。1997年,学院组织办学定位等教育思想大讨论,研究了陶行知关于师范教育的论述,提出师范生将来若担当改造一个乡村的责任,应该在校时培养他们应用各种学识改造乡村的能力;同时分析了学院的实际情况,强调应该主动承担起服务地区教育均衡发展的责任,为乡村培养合格师资,是办学的根本任务,符合学校发展实际情况。如何培养合格的乡村教师?传统的师范教育重理论学术,轻实践应用,理论课程学习脱离基础教育实际;师德培养局限在单一的课堂讲授,师范生缺少面对困境的实际锻炼,对社会发展实际认识不深;毕业生实践能力差,城市就业难却又不能很好适应乡村教育发展,在乡村教育中有所作为;教育实习时间短(6~8周),且缺少乡村体验,实习中缺少讲课机会,理论和实践难以结合。基于以上情况,以教育实习为切入点,全面改革师范教育模式成为M师范学院的共识。

随后对地方基础教育进行了持续调研,地方乡村教育落后,教师能力不足,地方政府也有合作意愿和接收实习教师的需求,这为大规模的师范生顶岗实习提供了条件,拓展了就业空间。学院把能力提升作为乡村教师培养的使命和主体责任,于1997年9月从顶岗实习切入,开始了面向基层、由知到行、在做中学的人才培养模式改革,但发现师范生在做中难以应用理论,因此又引入见习,缩短理论和实践的时间间隔,增加教师口才、日常写作、微格教学等术科,全程推进实践教学改革。经过几轮大的实践、总结、改进后,发现师范生理论和实践具体结合上仍有难度,虽然技能增加了,教师人际交往能力增加了,但是变通性、创新性和主动应变性有所不足。于是,M师范学院近几年在原有培养框架基础上,深入到师范生学习的微观层面展开行动探索,树立以师范生为本的教育理念,增进团队合作学习,知行融合提升能力,理论课程实践化,实践课程反思化,大量增加师范生的专业理论阅读量,全面展开“知行融合”的师范生能力提升机制改革。

(二)师范生能力提升机制的改革内容

1. 整体优化课程设置

围绕高质量乡村教育实践,提高师范生能力,调整师范生课程。首先,保证校内教学总的课时、学分不减少情况下,调整选修课程,围绕师范生乡村教育能力实际需求,增加乡村教育方面的选修课程,鼓励跨专业、学科选课。乡村学校主要是村小和幼儿园,以及乡镇初中,几乎没有高中,师范生大多在初中及以下学校就业。顶岗实习师范生在乡村小学占70%以上,初中近30%,小学急需

全科型教师。根据培养目标,面向小学就业的师范生至少需要熟悉小学两门以上课程的教学,胜任本专业初中或相近学科的教学;面向中学就业的,精通本专业学科的初、高中教学,熟悉相近学科的教学。此外,根据乡村生活实际,增加了乡村文化、烹饪等实用课程。其次,在专业核心课程开设的基础上,删减不必要的课程,增加教师教育类课程、见习课程。本科四年由浅入深开设教师教育类课程,从新生入学第二学期开始,每学期安排一周的市内优质学校见习课程。除教育学、心理学、学科课程与教学论、教学技能、三笔一话等基本课程外,增加课例研讨课、教学设计课、师生人际关系等课程,每门课程增加不同等级的课外阅读量,并根据课程性质,以读书笔记和口头表述、方案设计和展示为考评依据。市内选择优质校建立中小学实习基地,结合校内理论学习制定见习目标和见习内容,并以见习报告和见习反思作为考评依据。见习目的在于熟悉优质学校教育教学实践,强调理论的实践合成应用和能力的提升。最后,第六学期按照顶岗实习学校的时间进行一学期的实践课程学习。师范生在顶岗实习前组织试讲,通过者发放顶岗实习合格证,对于未能通过者,结合学生本人情况决定是否重修。顶岗实习期间为师范生聘用双导师指导,理论导师主要由学院教师教育者担任,主要通过网络平台指导;实践导师聘任顶岗实习学校优秀教师担任,主要通过现场师徒指导。师范生毕业后,提供3年跟踪指导服务促进其职业能力发展,为师范生提供就业岗位信息,就业能力培训,推荐就业等跟踪服务,并为从教后的师范生提供专业能力发展跟踪培训服务,如人际能力课程、专业能力发展培训及硕士课程等。在原教学模块内容的基础上进行了整体优化删减,增加了实践课程数量并提高了课程的有效性^[7]。

2. 创新实践教学模式

教学是教师培养的中心,M师范学院围绕师范生能力提升,知行融合逐渐推进教学改革。提出围绕教学搞科研,搞好科研促教学,全方面推进教学改革,从教为中心转向学为中心,理论课程实践化,实践课程反思化。首先,师范生入学后实行导师指导下的学习团队,以师范生能力为本,围绕高素质创新型乡村教师培养目标,设定教育人际和专业能力体系,任务驱动师生、生生交往,促进师范生能力提升和同伴学习。导师根据培养目标和师范生具体能力要求,建立专业理论书籍数据库供学生选择。二级学院围绕师范生能力提升,每学期实行一周同行听评课制度,教师相互听课、评课,并邀请师范生参与,共同探讨知行如何相互融合。在师生共同评课、听课过程中,共享了智慧,明晰了知行转化学习所引起的师范生能力发展变化,同时根据优化教学环节,完善教学细节,加深师范生为本的教学理念。对应用性强的课堂实行双师课堂,由学院聘用的优秀中小学一线教师和学院副教授以上教师组成,根据师范生能力发展体系,共同设计教学目标任务,通过教育技术媒介,连接一线课堂实录、网络平台教育情境再现、课例分析等途径,完成教育理论讲解和教育实践演示相结合,促进师范生教育理论和实践双向转化学习,形成自己的实践性知识。其次,推进课堂“教、学、做”改革。建设学院精品课程库,为每个师范生开放,课前安排完成相应视频的观看和在线记录自己问题,课上教师重在解决学生提问,促进师范生所学知识的实践转化,解决教育实际问题。如学科教学论,师范生课前通过网络平台观看视频,查看相关文献并记录问题,课堂上教师根据问题进行疑难讲解,师范生根据教学理论小组合作进行主题教学设计,并进行说课演示和模拟讲课,并将最满意的设计带进见习课程,进行实践检验与反思。师范生从过去单向听课转变成参与式学习,积极动手实践。最后,围绕师范生能力提升进行教学研究。结合师范生的现有能力水平,根据培养目标和师范生要达到的具体能力目标,设立不同的选题解决师范生知行融合学习方面的具体问题。师范生在教师指导下,学习团队合作攻关,通过文献阅读、反思性行动完成研究报告。教师围绕师范生能力提升,申报学院教学基金课题,促进教学优化改革,实现理论课程实践化,实践课程反思化。

3. 不断完善教育实习体系

围绕师范生能力提升目标,采用知行融合的策略,需要师范生有较多教育教学实践机会,M师

师范学院持续改进知行融合的师范生能力提升项目,完善间隔性见习、顶岗实习和后期研习的三位一体教育实习制度。新生入学教育开设教育实践讲座,树立能力为本的教师发展理念,并为学生开放一线中小学教育教学视频数据库,使学生了解学院的办学特色和培养目的,在导师团队指导下逐渐完善个人发展目标和计划。第二学期开始到第五学期安排系列见习课程,包括教学工作、班级管理、师德实践和教研活动等内容,以实习报告和反思日志为主开展过程性考核,第六学期进行顶岗实习,第七学期和第八学期结合毕业论文进行研习(详见表 1)。从 1997 年实行的一学期顶岗实习,到如今形成的见习、实习、研习三位一体的教育实践制度,知行融合的全程实践教学体系逐渐完善,聘请优秀中小学教师为师范生实践导师,校内从入学开始组建导师指导下师范生能力发展团队,逐渐形成师范院校主体、地方政府支持、中小学参与的“三位一体”教育实习指导模式^[8]。

2011 年颁布的《教师教育课程标准(试行)》(教师〔2011〕6 号)明确指出,教师是“反思性实践者”,在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。离开实践,理论知识失去了活性,师范生所缺乏的是实践的机会,因此全程推进实践教学,不仅有利于活化理论知识,增加学习兴趣和积极性,同时提供较充分的教育教学实践机会,发挥理论和实践转化聚合作用,促进师范生实践性知识的发展^[9]。通识课程注重师范生综合能力养成,理论课教学结合实践进行,实践课教学突出反思能力,培养师范生知行融合意识、促进知行相互转化,实践性知识的生成。师德融入师范生能力提升过程,根据真实的教育专业实践编写道德情境案例,通过研讨分享的方式提高师范生道德认知判断能力;挖掘地方革命老区文化传统,开展爱国主义教育和师德养成教育。如 M 师范学院将所在地的抗战故事、革命教育基地等地方文化融入教学中,激发师范生爱国情感和奋进动力。

表 1 师范生教育实习阶段及内容

实践时间 实践内容	第二学期 感受见习	第三学期 参与见习	第四学期 专题见习	第五学期 反思性见习	第六学期 顶岗实习	第七、八 学期研习
教学工作	观摩教师教 学、学生学习	课堂观察、 听评课	教学设计、 试讲	同课异构、说课、 教学数据分析	教学理念、信念 的教学实践	毕业论文选题、 课堂数据采集 分析
班级管理	观摩课堂组 织、班会	参与班级 组织活动	班会设计、 组织班级 活动	班级管理经验 反思、效果验证	班级管理知识 的实践	班级管理选题、 经验反思
师德实践	观摩教师师 德表现、革命 基地	参与道德与 法制活动	义务帮助后 进生、家访	结合事实反思教 师价值和使命	教书育人师德 体验反思	学术规范与道 德实践
教研活动	观摩教研活 动	参与教研 活动	教研设计、 主题发言	教研设计与报 告撰写	开展一项行动 研究	毕业论文研究 设计、调研

4. 持续推进制度建设

乡村教师队伍建设的根本目的在于创造条件让乡村教师实现自己的人生价值^[10]。能力是师范生将来职业发展和人生价值实现的根本保障,制度是乡村教师能力培养的重要保障和依据。城乡教育一体化发展要求乡村教师与城镇教师在地位上是平等的,因此对其专业能力的培养与考核理应坚持严格的标准,这就对乡村教师培养提出了更高的能力要求。M 师范学院在知行融合的师范生能力提升项目上,不断完善制度建设,从校外顶岗实习到校内课程、教学等方面,逐渐推进制度的实效性。这些制度从顶岗实习切入(详见表 2),持续完善各项制度的建设,特别是加强了教师教育为农村服务“魂”的基因注入,着力提升师范生从教能力和道德修养,注重实践创新与技能掌握,逐渐形成知行融合、能力为重的全程实践教学体系,以及师范生毕业后的 3 年跟踪培养制度。

表 2 M 师范学院顶岗实习制度

制度名称	内容	备注
关于强化教学的中心地位全面提高教学质量的决定(校党字〔1997〕42号)	实行顶岗实习,从学籍、师资、教学等方面进行改革	教学质量
关于顶岗实习的意见(校教字〔1997〕70号)	顶岗实习实施意见	顶岗实习试行
关于干部教师参加顶岗实习带队和指导工作的若干规定(校党办字〔1999〕1号、校办字〔1999〕2号)	顶岗实习中干部、教师的职责、待遇具体规定	干部、教师带队顶岗实习
关于顶岗实习支教工作的规定(院党字〔2006〕107号)	顶岗实习细化	顶岗实习
关于顶岗实习支教工作若干具体问题的规定(院党字〔2007〕17号)	顶岗实习完善	顶岗实习
顶岗实习工作全面规定(院党字〔2010〕20号)	整合完善顶岗实习文件	顶岗实习
各县(市、区)顶岗实习协议	规定各方责任和义务	实习制度化

注:隐去了涉及名称的部分信息

三、“知行融合”:师范生能力提升机制的改革与反思

知行融合的师范生能力提升探索是一个渐进改良式的发展过程,从顶岗实习切入到全程实践教学改革,再到教育理论和实践双向转化,知行融合的发展过程。这个过程需要紧密联系时代发展对教师教育专业化要求,关注基础教育发展变化,以师范生能力发展为本,不断开拓创新。

(一)师范生能力提升机制的改革历程

M 师范学院“知行融合”的师范生能力提升项目实施经历三个阶段:增加顶岗实习的局部改革、全程实践教学改革、理论和实践转化合成的教学改革,即先知后行、边行边知、知行融合三个阶段。顶岗实习的局部改革从 1997 年开始,教学上为改进当时教师培养偏重理论、忽视实践的理论培养模式。当时教学主要是理论单向灌输,教师教育实践环节较为薄弱。社会服务方面是为了给欠发达地区的基础教育贡献一份力量,扶贫先扶智。全程实践教学是依据陶行知“教学做”合一的理念,通过教师专业实际工作来深入理解专业基本概念、理论,依据师范生学习和教育实践确定教的方法和内容,强调理论教学的实践应用性,提升师范生的教育教学能力。知行融合,理论与实践相互转化的师范生能力提升改革,是从更精细化的师范生培养视角,探索教师培养、成长规律,以及相应的教学、课程改革。着力提升师范生理论和实践双向转化合成能力,增强师范生教育理论学习的鲜活性和教育实践的创新性,不断提升师范生专业能力素养。

(二)师范生能力提升机制的改革效果

M 师范学院知行融合的师范生能力提升行动,取得了较理想的效果,提升了师范生的专业能力、人际能力,发展了实践性知识。师范生从教信念坚定,务实精神增强,服务乡村教育动机强烈,85%以上师范毕业生成为乡村教育创新骨干,在全国教学技能比赛、试讲、面试等活动中不断取得优异成绩,改革项目荣获省级教学成果奖若干、国家级教学成果奖一项,改革经验获得省部级、国家领导人的多次批示和认可,鼓励积极总结提升推广。这些成绩得益于结合地方准确定位,持续深入地推进师范生能力提升项目。不足之处在于改革中微观层面的大数据资料实证分析不足,新的教育信息技术现代化推进缓慢,基于师范生知行转化学习进行教学的师资队伍水平有待进一步提升,下一步行动研究将推进师范生知行双向转化学习,借助教育技术对其学习过程资料全程记录和分类管理,为细微深入的改革实践提供大数据分析依据,并强化相关师资培训建设。

(三)师范生能力提升的知行融合机制

M 师范学院知行融合的师范生能力提升行动表明,师范生知行转化、融合,实践性知识生成,

教学技能的创新应用是师范生能力提升的内在逻辑机制。知行融合双向转化是师范生能力发展的关键和动力。师范生在专业理论学习和教育实践过程中,实现理论知识活性化,实践活动理性化的双路径学习过程(如图 1 所示)。师范生在指导教师的引导下将抽象的理论转化为鲜活的实践,与已有实践性知识和实践经验发生理性认知联系,从而完成皮亚杰所说的同化或顺应,实现理论知识的深度学习,达到知识学习的理解和活性化目的。在见习、实习等教育实践活动中,通过讨论、反思将实践经验进行过滤性选择,强化合逻辑的经验,进而向实践性知识转化,与所学相关理论知识联系,实现经验的形式化、理性化。通过知行双向转化学习,师范生发生了杜威所说的经验的改组和改造,从而提升了教师专业能力^[11]。能否顺利完成知行双向转化与教师引导、所学内容难度、转化方法的適切性、师范生背景知识以及已有经验的丰富性均有关系。因此,以师范生能力表现为依据,及时寻找问题,并进行分析解决。如师范生背景知识导致转化困难,则教师要提供相关专业书目供师范生阅读,并检查读书笔记和反思记录。

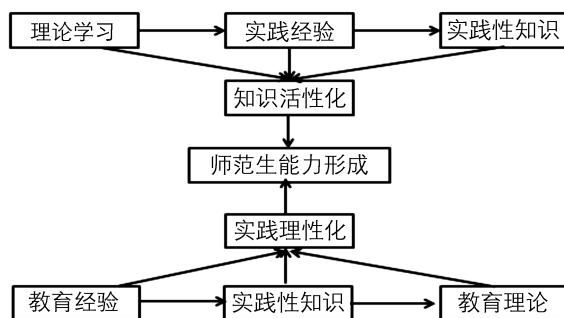


图 1 师范生能力形成的双路径学习机制

(四)师范生能力提升机制改革的启示

实践反思作为师范生能力形成的重要途径,逐渐成为实践者和理论研究者的共识。实践需要师范生去行动、体验和尝试,以形成反思的经验。反思需要师范生进行思考、分析、综合,以形成理性认识,实践反思目的在于提升教育教学能力。如何提升教育能力离不开师范生对所学知识理解、应用和实践体验、效果验证,即真正活化所学知识,内化到已有认知中,成为个人教育能力。实践困惑及解决又是师范生深入理解知识,进一步转化为能力的前提。知识是为解决教学实践问题而学习,行动是为找到教学实践问题,进行理论应用而实践。师范生能力提升是围绕问题,知行不断融合,螺旋上升的历程。师范生实践反思是基于知行融合基础上的再认知,而非隔离理论而孤立地进行实践反思,或是单纯地进行实践训练,将教师专业发展变成技术训练。一些师范院校教师培养技艺化的改革需引起警惕,M 师范学院改革历程也说明了技艺化难以形成专业创新能力。知行融合的师范生能力提升机制改革也解释了师范生专业知识习得并不意味着其专业能力的必然提升,知识只是必要条件,还必须强化其对知识的实践应用。例如师范生理论学习成绩优秀,但实践创新能力偏弱难以在顶岗实习中有好的教学成绩,这一点在 M 师范学院顶岗实习中也得到证实。

由此,“知行融合”的师范生能力提升机制改革给我们的启示主要有以下几个方面:首先,合理把控好师范生专业知识学习和教学实践之间的时间间隔,使师范生及时在实践中体验学科专业知识和教育理论的实践真谛,促进知识向能力的转化。M 师范学院通过见习嵌入学期课程学习中来实现这种转化。其次,理论知识学习尽可能结合师范生的教学实践困惑展开,采取案例对理论知识进行分析理解,答疑解惑,使师范生切实感受所学知识的价值和实践意义。M 师范学院主要通过案例教学改革等途径实现答疑解惑。最后,师范生在教学实践锻炼中灵活引入所学的教育教学理论,使师范生明白为何如此组织教育教学实践。M 师范学院主要通过顶岗实习、教育研习来实现理论与实践的融合。此外,师范院校改革实践中需要清楚的是“知行融合”的师范生能力提升是一个涉及课程、教学、师资、制度、信息技术、中小学校和地方政府支持的系统复杂工程,需要根据院校

实际情况,找到合适的切入点逐渐推进。

参考文献:

- [1] 于海洪,王殿东. 大数据时代地方师范院校培养乡村教师的供给侧改革[J]. 大学教育科学,2017(2):62-67.
- [2] 记者调查万余毕业生去向 首届免费师范生去了哪[EB/OL]. (2011-09-28)[2017-06-25]. http://edu.china.com.cn/zhichang/2011-09/28/content_23506412.htm.
- [3] 田恒平. 乡村教师培养与补充的现实路径思考[J]. 教师教育研究,2016(3):32-37.
- [4] 徐国兴,方兴,谢安邦. 我国乡村教师队伍建设的战略转型及可能路径探索[J]. 教师教育研究,2016(5):1-6.
- [5] 李静美,邬志辉. 乡村教师补充策略的国际经验与启示[J]. 比较教育研究,2018(5):3-12.
- [6] 黄菊,陈时见. 加拿大教师职前培养中的教育实习及其借鉴[J]. 比较教育研究,2014(11):1-6.
- [7] 李斌强. 实习支教可持续发展的路径探讨[J]. 忻州师范学院学报,2014(2):76-78.
- [8] 李斌强,王慧珍. 构建“三位一体”的师范生实习支教指导模式[J]. 教育评论,2014(4):104-106.
- [9] 胡惠闵,崔允灏.《教师教育课程标准》研制历程与问题回应[J]. 全球教育展望,2012(6):10-21.
- [10] 王鉴,苏杭. 略论乡村教师队伍建设中的“标本兼治”政策[J]. 教师教育研究,2017(1):29-34.
- [11] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 人民教育出版社,1990:84.

**“Fusion of Knowledge and Action”:
Action Research on the Improvement of Normal University Students’ Ability**

LI Binqiang¹, WANG Huizhen²

(1. Department of Education; 2. College of Marxism, Xinzhou Teachers University, Xinzhou 034000, China)

Abstract: The professional practice of teachers’ occupation determines the practice orientation of teacher education and the ability becomes the key to teacher training. Since 1997, M Normal College has implemented the “in-post internship” project to promote the comprehensive reform of teacher education so as to improve the ability of normal university students. Now it has formed the rural teachers training characteristic of integrating knowledge and practice, focusing on ability development. After registering into the university, normal university students are enrolled into the learning team supervised by the tutors, and their abilities are improved throughout the whole process. In the former five semesters, practical courses such as internship and observation are arranged at intervals, and in the sixth semester, in-post internship is carried out. In the last two semesters, based on the practical problems in education, study is carried out in combination with graduation thesis, and guidance is provided for 3 years after graduation. The theoretical courses are taught through cases, while the practice courses stress theoretical reflections. The integration of knowledge and practice, which means learning in practice and practicing in learning, promotes the effective improvement of the ability of normal university students.

Key words: teacher education; rural teacher; professional ability; practical knowledge; fusion of knowledge and action

责任编辑 秦 俭