

从脱节到对接: 学科教学论课程建设的应然路向

○ 李明高

(江苏师范大学连云港校区 科技产业处, 江苏 连云港 222006)

摘 要: 学科教学论课程是与基础教育联系最直接的课程,但存在着理念滞后、课程断裂、教材陈旧、实践脱节、技能疲软、研究肤浅、服务乏力等问题。学科教学论课程要走出当下的困境必须加强与基础教育的对接,实现七个结合,即在课程理念上“国际”与“本土”结合;在课程设置上“理论”与“实践”结合;在教材建设上“认知”与“操作”结合;在实践教学上“虚境”与“实场”结合;在技能训练上“有用”与“有效”结合,在课程研究上,“顶天”与“立地”结合;在课程服务上“供给”与“需求”结合。

关 键 词: 学科教学论; 滞后与脱节; 对接与共生

中图分类号: G 642.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0916(2017)07-0095-07

学科教学论课程是高师院校教师教育专业的核心课程,它既注重对学科教学理论的探讨,又重视对教学实践的训练,是一门最体现理论与实践结合、最能凸显教师教育“师范性”的课程。从某种意义上说,这门课程应该与基础教育联系最直接、最紧密。但是,从当下的实然境况来看,学科教学论课程与基础教育的联系并不理想,并未真正建立起一条互为联系和促进的“链条”,在相当一部分高师院校,还存在着与基础教育脱节甚至滞后于基础教育发展的情况。因此,改变高师学科教学论课程与基础教育的疏离状况,从脱节走向对接,形成相互支持、相互合作的共生发展机制,这是高师学科教学论课程建设的应然取向和行动逻辑。

一、滞后与脱节: 学科教学论课程的实然境况

(一) 理念滞后

新一轮基础教育课程改革已进行了15个年头,生本主义、建构主义、多元智能等新的教育理论已被基础教育一线的教师所接受并逐渐体现在具体的教学实践之中,一些教师还在自身实践的基础上提出了许多新的教学思想和课堂主张,如情智教学、生态教

学、板块教学、绿色课堂、诗意课堂、生命课堂等,充满活力和生机的教育理念正在基础教育这篇美丽的“田野”开出缤纷绚丽的花朵。近几年,国家又先后出台了许多新的教师教育相关文件,如中学、小学、幼儿园《教师专业标准》,《教师教育课程标准》等。但客观地说,有不少学科教学论的教师还是封闭在自己的“象牙塔”里,国家出台的教师教育文件还不甚了解,许多新的课程理念也缺乏应有的关注和研究,更谈不上落实在学科教学论的教学实践中。考察当下的学科教学论教学,“以学生为本”的课程理念在许多教学论课堂教学中并未得到体现,新课改所倡导的“自主、合作、探究”等学习方式还未真正在学科教学论的课堂得到落实,许多教师还习惯于一支粉笔、一本教材为支撑的“传经布道”式教学,教学技能的培养还停留在“纸上谈兵”,实践教学也是“花拳绣腿”,无法满足基础教育的需要。理念引领本应是高师院校的“优势”和“强项”,而现在却滞后于基础教育的发展实际,培养出来的师范生在“课程理念”和“课程实践”上出现双重“疲软”,以至于走上教师岗位后常常要经受好长一段时间的“适应期”。这是学科教学论

收稿日期: 2017-04-19

基金项目: 2013年教育部人文社会科学研究规划基金项目“高师院校学科教学论课程与基础教育有效对接的研究”(13YJA880041)。

作者简介: 李明高(1963-),男,江苏师范大学连云港校区科技处处长,高教研究所所长,教授,硕士生导师,主要研究方向为学科教学论。

课程必须正视和反思的问题。

(二) 课程断裂

当前,学科教学论课程存在的最大问题就是与基础教育的教学实际相脱节,形成“断裂”状态。主要表现为三个方面:

课程设置混乱。我们调研了部分高师院校,发现学科教学论课程的设置五花八门,有的学校还是沿用20世纪80年代的做法,仅仅设置一门“学科教学论”课程;有的学校开设了两门:学科教学论、毕业论文写作指导;有的开设了三门:学科教学论、师范生技能训练、毕业论文写作指导;另外还有一些学校在此基础上开设了学科课程标准研究、教材研究与教学设计、课程开发研究、学科教学艺术、名师成长研究等,总之,从一门到多门随意设置,至于课程名称、课程性质(必修课还是选修课)、课时、学分更是各吹各号,各唱各调。学科教学论“教什么”“学什么”这个问题还未达成基本的共识。

课程内容陈旧。当前,全球化的课程改革热潮正在如火如荼地进行,我国的基础教育课程改革也在不断地向纵深处推进,一些新的教学理论、教学思想、教学技术在不断催生,一些新的教育现象和教育问题已经走进或正在走进学科教学论课程视野,如问课、磨课、辩课、微课、慕课、翻转课堂、核心素养、高中选修课、校本课程开发等。但是,在一些学校的学科教学论课程中,这些问题未引起足够的理论关注,导致学生走到基础教育一线后课程视野狭窄,教学的适应力和发展力都严重不足。

课程教学滞后。基础教育教学需求,是学科教学论课程设置的基点,如果我们的课程还满足于“穿钉鞋,走老路”,不注意吸纳、跟进和研究,将来我们的学生就难以适应基础教育的教学。可现实状况是不少学校的课程教学还是教材中心、教师中心、课堂中心,至多将教材内容转化为多媒体课件,由原来的“满堂讲”变成“满堂放”,课程教学的形式单一,课堂上缺乏真正意义上的合作、互动和探究,学生的参与热情并未调动起来,教学缺乏应有的灵性和活力。

(三) 教材脱节

新一轮课程改革以来,确实出现了一批学科教学论的教材,但相当一部分教材与基础教育的实际需求脱节。主要表现为以下几个方面:

重理论,轻实践。学科教学论课程是一门实践性较强的课程,它应该体现理论和实践的双重关注。但是,从目前的学科教学论教材来看,绝大部分还是偏重于理论阐释,在学术层面着力展现出“以传授系统

教法知识为起点、以知识教学‘带动’学生从教能力培养的编写思路以及建构完整的知识体系的编书出发点。”^[1]有些教材,也试图增加一点实践内容,但也就是增添“教学技能训练”一章,或者在部分章节增加一点教学案例,缺乏真正意义上的实践层面具体指导。

重阐释,轻操作。自2001年,教育部先后出台了义务教育各科《课程标准》和高中各科《课程标准》后,学科教学论教材曾出现一段编写高峰。但是,不少教材的编写还是停留在对《课程标准》的阐释和解读上,在具体的实践中到底如何操作、如何落实,却显得非常薄弱,缺乏应有的落实力和指导力。这里还要说明的一点是,2011年教育部又颁布了义务教育各科《课程标准》修订版,但绝大部分学科教学论教材并未及时进行修订,真正体现和落实修订后的课程标准的教材很少。

重静态,轻动态。随着新媒体、新技术的迅猛发展,数字化教材已经走进高校课堂。数字化教材是以计算机及相关设备为媒体来传播文字、声音、图像等知识信息,它以直观、快捷、生动、丰富等优势刷新了传统教材的编写理念和呈现方式,动态地促进了教学资源的更新与共享。但是,学科教学论教材并没有及时回应和跟进,我们呈现给学生还是静态的纸质文本,有些教材也试图体现出一点现代技术在教材编写中的使用,于是,也就是制作一个光盘,里面放点上课的案例视频,难以适应现代社会和基础教育快速发展的要求。

(四) 实践薄弱

“实践取向”是《教师教育课程标准》倡导的基本理念,作为学科教学论课程应该强化学生的实践意识,发展学生的实践能力。但客观的现状是,不少学校的学科教学论课程实践课时不足,实践环节淡化。笔者调研了部分高师院校,发现为数不少的学校只开设了一门学科教学论课程,如《语文课程与教学论》《数学课程与教学论》,课时大致在45-72之间,理论讲授、实践指导、技能训练都在这有限的课时里,虽然在教学计划里安排了实践课时的比例,但在实际操作中,一些教师不想“麻烦”,实际上仍然还是理论传授,实践课程基本处于“虚无”和“悬空”状态。关于见习和实习,有些学校缺乏严密的设计、组织和管理,所谓见习,就是带领学生到中小学听几节课;至于实习,相当一部分学校考虑学生最后一学年要考研、要找工作,所以采取所谓学生“自主实习”的形式,于是,自主实习变成了自由实习、虚假实习、甚至不实

习,不少学校也是睁一眼闭一眼,只要你上交一份实习报告就可以草草了事,这种“放散羊”式的实习,使本是非常重要的实践课程严重“缩水”,实践环节变成一根非常脆弱的“链条”。

(五) 技能疲软

专业技能是师范生未来从教的核心能力,但是,目前的技能训练课程在学生的专业能力培养上显得十分乏力。许多师范生在就业竞聘和实际教学中,基本技能薄弱,语言表达和书写能力都不理想;教学技能较差,不会说课,不会上课,也不知如何评课;研究技能更成问题,有些师范生连什么叫课题研究都不知道。造成以上状况,还是技能训练不到位,不给力。主要表现为三个方面:

项目陈旧。有部分学校把教学技能的项目理解为就是“两字一话”(钢笔字、粉笔字和普通话,原来是“三字一话”,现在绝大部分学校将毛笔字取消了)加“上课”,关于“上课”也就是教学生进行简单的教案设计。

训练无序。一些学校虽然强调要重视学生的技能训练,但对整个训练过程缺乏科学的规划和设计,没有把学生的技能训练贯穿于整个大学四年。有的学校,学生一进门趁热打铁,进行一学期的钢笔字、粉笔字训练后就算大功告成、万事大吉了。至于上课,也就是学科教学论教师利用课堂进行一下模拟,由于学科教学论的课时本身就不足,所以,教师也无法真正在课堂上完成训练的任务,更多的就是听凭学生自行去完成。这种无序化、浅层次、随意性的训练,怎能形成扎实的师范生专业技能?

考核不力。考核是对学生技能训练效果的反馈和检测,同时,也是促进学生进一步加强技能训练的有效手段,但是,不少学校在这一环节抓得不力。有的学校虽然也对学生提出学生技能训练过关的要求,但在具体考核时缺乏可操作性标准,往往是先紧后松,到了学生毕业前,为了学校的就业率,部分学校让不过关的同学也都“放水”通过。这样,恶性循环,一届届到了最后都顺利通过,学生的训练积极性和自觉性也就自然不高了。

(六) 研究悬空

“理论研究上不去、实践研究下不来”,这可能是学科教学论研究无法否认的研究困境。一方面,理论研究原创性匮乏,我们喜欢从国外移植一些课程和教学的理论嫁接到中国的教育问题上,但往往不能从根本上解释和解决中国当下的一些教学现象和问题;另一方面,我们缺乏走向“田野”、扎根基础教育的情怀

和定力,实践研究十分乏力。

学科教学论研究的重要价值和意义就在于能够引领和指导基础教育的教学实践。基础教育实践是学科教学论研究和发展的基石,学科教学论必须植根于基础教育的教学实践,为基础教育教学改革提供有力的指导力、解释力和发展力。新一轮课程改革以来,确实有一批学者亲临基础教育现场,在具体的实践中发现问题、寻求解决问题的方略。但总的来说,学科教学论的研究还存在着与基础教育相脱节的现象,我们过多地局限于对课程和教学理论的学术性理解,或把目光聚焦于国家出台的教育政策、教育文件的解读和诠释上,或把视野仅仅投注于对国外新的教育理论的介绍和描述上,但这些政策、这些标准、这些理论到底如何落地生根,如何在实践中有效操作却关注得不够、研究得不深,无法真正解决中小学教师实践中的困惑,不能为他们提供可操作的方法和路径。“在青葱的教学实践原野上,教学论学者好像是一群只吃枯草的牛,即便双腿落到实践的泥土里,吃到的也只是些枯草,吐出的是一些枯燥的概念和命题”^[4]。

学科教学论研究的动力源来自基础教育一线的教师、学生、课堂,来自那鲜活的教育情境,离开他们,我们的研究也就失去了应有的生命根基。

(七) 服务乏力

研究的悬空自然导致服务的乏力。所以,当我们走向基础教育的现场的时候,除了为他们做一些纸上谈兵、隔靴搔痒的所谓讲座和报告外,对他们提出的一些问题,常常是捉襟见肘、力不从心,自然也就难以赢得他们的信服和认同。一方面,因为长期与基础教育疏离,导致我们不知道基础教育到底需要什么?他们有哪些理论困惑,有哪些实践困扰,我们都一无所知,所以也就无法真正为他们提供“可口”的服务餐单。另一方面,学科教学论教师养成了象牙塔里做学问的惯性,习惯于高高在上,甚至从内心深处不愿意走进基础教育一线,放不下架子,也不想劳心费神,还没有呈现出一种良好的服务态势,还没有形成“有问题,找高师;有困难,找师范”的服务格局。

以上,笔者从七个方面,梳理了学科教学论课程建设的当下境况。那么,学科教学论该向何处走呢?

二、对接与共生: 学科教学论课程建设的应然路向

(一) 理念对接 “国际”与“本土”结合

学科教学论课程与基础教育的对接,首先是思想

和理念的对接,理念是行为的先导,只有理念跟得上,才谈得上行为的有效跟进。新一轮基础教育课程改革以来,我国的基础教育呈现出日新月异的变化,一方面,随着全球化时代的到来,中国教育与世界各国教育的联系越来越频繁,一些新的教育思想和理念不断影响着中国的基础教育;另一方面,我国基础教育本身也在变革中不断催生一些新的教育现象和教育问题,所以,我们必须保持理念的先进性,在课程理论的国际前沿和本土实践中找到对接的最佳契合点,这样,学科教学论课程才能最终站在教师教育新的制高点上。

首先,我们应该重视学科教学论的前沿理论,具有一种“国际视野”。对世界教育前沿的一些新的课程与教学理论我们应该引起足够的关注,知道别人在关注什么?思考了什么?做了什么?做成了什么?只有站在世界课程改革的“潮头”,研究世界课程改革的发展趋势和动向,吸纳世界最先进的优秀教育经验和成果,学科教学论教学才能在基础教育课程改革的实践中站得高、看得远、扎得深。

其次,我们需要有一种立足中国教育实际的“本土情怀”。学习其他国家的先进教育理论,绝不是简单地“搬运”和“移植”,我们需要像鲁迅先生所说的那样“运用脑髓,放出眼光,自己来拿”。这些理论中哪些适合中国的国情?哪些具有普适性价值?哪些具有推介意义?我们要结合中国的本土实际进行创造性的学习、分析、改善和吸纳,使之成为服务于中国基础教育的有效理论。

其三,我们还要密切关注生动鲜活的“草根实践”。好的理论需要转化为引领实践的指导力,理论只有作用于真实的教学实践中,才能彰显其价值性和实用性。所以,对一些先进的前沿理念,我们不仅仅要进行合理的阐释和解读,更要结合本土和区域的教育实际有效地践行它,创造性地运用它。这就需要我们要研究草根实践,关注一线教师的实际境遇和需求,让美好的理论落地生根,成为富有解释力和导引力的真正有意义、有价值的教学理据,让前沿理念与教育“地气”实现最佳的契合。

(二) 课程对接:“理论”与“实践”结合

关于学科教学论的课程性质一直存在“理论取向”和“实践取向”之争,但多数学者认为,学科教学论是一门理论与实践并重的学科,因为学科教学论课程的设课目的是培养能够胜任基础教育教学的合格师资,它必须要回答“教什么”、“为什么教”、“怎么教”这三个核心问题,因此,它既要关注未来教师学科

教学的理论素养,也要关于他们“面对实践”的具体操作能力,注重理论与实践的有机结合。

那么,如何实现理论与实践的结合呢?关键要体现以下三个方面:

适切性。学科教学论的课程设置,既要考虑学科内容的内在逻辑体系,又要尊重学习者的内在需求,同时,还要满足现代社会基础教育对教师素质的新要求。通过本课程的学习,能“从理论和观念上引导师范生‘入门’,从教学技能培养训练上教高师生‘上路’‘上手’,从教科研思路上使高师生‘开点儿眼界’。”^[4]

系统性。学科教学论课程不是一个“碎片化”课程,它应该是一个合乎教师培养逻辑的系统,这个系统以“教师的专业成长与发展”为主线,以学科教学理论课程、学科教学技能课程、学科教学实践课程、学科教学研究课程为主要内容,形成一个既相对稳定又动态发展的课程群。具体见表1:

表1 学科教学论课程类型与板块

课程类型	课程版块
学科教学理论课程	学科课程理论、学科教学理论、学科学习理论等
学科教学技能课程	教学基础技能、教学设计技能、教学实施技能、教学评价技能等
学科教学实践课程	教学观摩、教学模拟、教学见习、教学实习等
学科教学发展课程	教学研究、课程开发、教学艺术、专业成长等

当然,由于课时的局限性,我们不可能将这些版块都开设成一门课程,像“理论课程”、“技能课程”都可以将若干版块整合成一门课程,像“发展课程”可以以选修课的形式呈现,像“实践课程”可以落实到平时的学生活动中。有些课程还可以将课堂教学与学生的自主训练相结合,如“技能课程”。

开放性。学科教学论课程设置,不应是僵死不变的,它应该与基础教育的发展保持一定的张力,形成动态、开放格局。譬如,随着现代信息技术的发展,它给学科教学论也带来了无限的活力和发展的空间,学科教学论课程也应以前瞻性的视角适时调整课程内容,形成与基础教育的有效回应和对接。

总之,学科教学论课程建设应该做到理论到位、实践到边,那种“闭门造成讲理论、蜻蜓点水谈实践”的课程,是无法适应基础教育对合格师资的要求的。

(三) 教材对接:“认知”与“操作”结合

既然学科教学论课程是一门理论与实践并重的

课程,那么,教材也应与之呼应,注重认知与操作的结合,体现教材的知识逻辑与实施逻辑的统一。

实现“认知”和“操作”的结合,关键是要把握以下三个向度:

学生立场。从师范生的未来发展出发,设计和编写学科教学论教材,这是学科教学论教材编写的基本立场。一方面,学科教学论教材要符合学生的认知特点和心理发展特征,遵循师范生从教能力形成的一般规律,密切联系学生的经验世界和想像世界,科学引领学生进行自主学习和合作探究,满足学生体验生活、实现自身生命价值的内在需要;另一方面,学科教学的教材要有助于未来教师的培养,教材的内容要体现科学性、启发性、有效性,要多为师范生提供主动探究、自主体验的机会,丰富他们的学习经验,激发他们的参与热情,使教材真正成为最有利于师范生学习的“学材”。

适用价值。教材是师生教学的凭借,因此,它的一个重要特点是适合师生使用。无论是知识讲授,还是技能训练,都要充分发挥其对学习者学习的“引导”作用,能有效地组织指导学习者投入学习活动,提升学习结果和提高学业成就。在教材的内容上,注重“认知”与“操作”的结合,认知层面主要要解决“教(学)什么”、“为什么教(学)”;教材的实施层面主要要解决“怎么教(学)”的问题。在教材的结构上,注重将“理论点拨”、“操作点化”、“案例点评”、“资源点示”四者有机结合起来。在教材的设计上,要增强问题意识。通过教材的“召唤结构”,引导学生进行深层次学习与探究活动,真正实现教师、学生、教材之间的有效互动

和对话;在教材的表述上,要改变过去单一的、独白式的文字阐述,走向多维的、对话式的语言表达,实现“文字叙述与图像呈现的联系,概念阐述与事实数据的联系,知识理解与实际分析的联系,时代阐释与经典论述的联系。”^[4]另外,教材要有一定的弹性和开放性,给教师的创造性使用提供空间。

时代气息。第一,内容上的时代性,要重视吸收现代课程改革的最新成果,注重用先进的课程理念武装学生的头脑,使师范生在学校学习期间能了解课改前沿的大量信息,具有现代教育的思想与意识。第二,技术上的时代性,要注重静态文本与动态资源的结合,善于借助现代信息技术实现教材呈现方式、使用方式的“革命”,推动学生学习方式的根本转变,促进学生生动活泼地发展。

(四) 实践对接“虚境”与“实场”结合

既然实践教学是学科教学论课程的重要一环,那么,我们就应该将这一环做实做牢,充分发挥其在培养师范生职业素养上的作用。

师范生的教学实践环境主要包括两大场境,一是校内的“虚境”,一是基础教育一线的“实场”。实践教学应该将“虚境”和“实场”两者有机地结合起来,一方面,要利用校内虚拟实训室强化学生基本实践能力的训练,夯实学生的专业实践基本功。另一方面,要有计划地安排学生走向基础教育的真实现场,在真实的教学情境中体验、感知、理解和学习,不断增强学生的实践适应性。

笔者认为,师范生的教学实践应全面布局、整体设计,形成层级性、立体化的体系。具体见表2:

表2 师范生教学实践体系一览表

实践 环节	学期与实践内容								实践环境
	一	二	三	四	五	六	七	八	
训习	基本功训练	基本功训练	基本功训练	基本功训练	基本功训练	基本功训练	毕业论文	毕业论文	虚境
见习	感知性见习		理解性见习		研究性见习				实场
模习	听课		备课	说课	上课	评课			虚实结合
实习							集中实习	分散实习	实场

表2可以看出,师范生的教学实践可以从两个维度进行设计:从实践环节维度来看,从大一到大四按照“训习——见习——模习——实习”四个环节进行设计,形成循序渐进的实践格局;从实践内容维度来看,每一个环节都由若干个实践项目构成,保证学生实践能力的全面训练。

在整个实践教学体系中,始终注重教学“虚境”和教学“实场”的有机结合。“训习”环节贯穿整个四年,主要目标是扎扎实实训练师范生的教学实践基本

功,这项工作主要在校内的“虚境”实现。“见习”环节分为“感知性见习——理解性见习——研究性见习”三个阶段,要求越来越高,让师范生直接到基础教育的“实场”去观察、感受和体验,“模习”主要是对师范生的课堂教学关键能力进行模拟训练,这个环节既注重校内的模拟,又注重到基础教育的实场进行“演练”,虚实结合,为师范生的实习做好前期准备;“实习”分集中实习(小实习)和分散实习(大实习)两个阶段,直接让学生到“实场”中接受磨炼和挑战,检验

学生的实践能力。

总之,实践教学应该坚持“虚境”与“实场”结合的原则,因为师范生的实践能力全部到基础教育的真实现场去实现和达成,不太现实,也没有必要。但是,师范生教学实践能力的提升,又离不开真实的教学实践情境,只有让学生置身于教学的具体“实场”中,才能有效地验证其实践训练的效度,因此,我们必须与基础教育保持密切的合作和联系,经常将学生带入真实的教学现场进行感受、体验和实践,形成“长流水、不断线”的良性运行态势。

(五) 技能对接 “有用”和“有效”结合

教学技能是师范生站稳讲台的前提,也是提高教学质量的关键,学科教学论课程应该重视师范生的技

能训练,为每个师范生刷亮一张通向教师之路的合格“护照”。技能训练不是简单地让学生写写字、练练普通话就大功告成的,技能训练必须立足于基础教育教学实际,在“有用”和“有效”两个方面着力。

有用。“有用”包括两个关键要素,一是“必须”,二是“够用”。何谓“必须”?就是这个技能是做教师应该具备的核心技能素养,没有它,教学就难以有效地进行。何谓“够用”?就是在一定时间内,这些技能支撑教师的教学工作,否则,教学就会捉襟见肘、力不从心。因此,这里的“必须”和“够用”是个动态的、发展的概念,随着教育的发展,会随时进行增删和更新。就当下的教学实际来看,师范生的教学技能应该包括三大方面,见表3:

表3 师范生技能训练项目表

技能类型	技能项目	技能内容举隅
教学基本技能	语言表达技能	口头语言表达、书面语言表达、形体语言表达。
	书写表达技能	钢笔字书写、粉笔字书写、简笔画表达。
	信息技术技能	信息检索、信息整合、技术选择、技术操作等。
教学核心技能	教学设计技能	教学目标设计、教学情境设计、教学流程设计、教学方法设计、教学问题设计、教学活动设计、课堂板书设计等。
	教学实施技能	教学导入、教学讲解、教学演示、教学拓展、教学理答、教学组织、教学应变、教学总结等。
	教学评价技能	练习编制、作业评改、教学反思等。
教学发展技能	教材编写技能	主要指校本教材的编写,包括材料选择、内容改编、编排设计等。
	课程开发技能	课程选择、课程整合、课程改编、课程拓展、课程创生等。
	教学研究技能	调查访谈、论文写作、课题研究等。

以上技能还是属于各学科通用的技能,其实,各学科还有自己的特殊技能,如语文学科的文本解读技能、理科的实验技能、音体美学科的专门技能等。

另外,教学基本技能不是仅靠学科教学论课程可以实现的,需要普通话、书法、计算机等学科的老师通力合作,共同完成。

总之,师范生的技能训练项目不能总是停留在传统的“三字一话”上,需要从基础教育的实际需要出发,在基于“有用”原则的基础上进行合理的选择和全面的训练。

有效。“有用”指向训练的内容,“有效”指向训练的行为。师范生的技能训练必须关注实际的行为效果。笔者认为,师范生的技能训练是一个立体的工程,需要系统规划、精心安排,扎实训练。具体来说应注意以下几点:

“全程化”设计。教学技能训练应该贯穿于师范生四年整个学习过程中,形成循序渐进的有序体系。可以按照从简单到复杂、由单项到综合的顺序合理安排,保证每个学期学生都有具体明确的训练内容。

“双导师”训练。建立师范院校内外专兼职共同指导训练者的“双导师制”。相对来说,高师院校教师在技能的理论指导方面比较擅长,但在具体的实践操作上可能不如基础一线的教师经验丰富,因此,我们可以吸纳中小学教师参与师范生的技能指导和训练,这样,校内外导师相互配合、优势互补、各展其长,共同促进师范生教学技能水平的提升。

“多元化”评价。在评价主体上,从过去的学科教学论教师的单一评价走向学生、教师、同伴、校内督导、基础教育一线教师等共同参与的评价;在评价标准上,不同技能项目和同一技能项目的不同阶段要采用不同评价标准,不能简单化、模式化;在评价形式上,可以通过情境检测、行为观察、书面报告、平时作业、网上交流、成果展示、竞赛检验等多种形式进行评价。总之,要通过多元化的评价,调动师范生技能训练的积极性,激发他们主动训练、自主训练的热情。

(六) 研究对接 “顶天”与“立地”结合

学科教学论研究承担着双重任务,一是对教学理论的发展与创新,二是对教学实践的指导和改造。因

此,应该注重“顶天”与“立地”的结合,理论上得去,实践下得来。

一方面,学科教学论研究确实需要做好“顶天”的工程,它需要我们对课程与教学的相关问题进行深度的思考和理性的建构,以此来增强这个学科的理论高度与思想深度。

“顶天”就是要站在世界教育研究的前沿,关注教育的最新理论研究,并结合中国国情,引介国外先进的研究成果,开拓研究的思路,

“顶天”就是要善于继承、改造和创新本土化的教学理论,使之成为指导当下教学实践的重要思想,

另一方面,学科教学论不是纯书斋学问,学科教学论的研究要贴近“地气”,切实夯实“立地”的工程,要在理性分析的基础上解释实践、改变实践,从而增加这个学科的发展宽度和实践效度。

“立地”就是要有关关注基础教育实践的情怀,善于研究基础教育的一些迫切需要我们解释、解剖和解决的“真问题”,让理论研究“落地生根”。

“立地”就是要走向基础教育实践的行动,乐于躬行在教育发生的“真实现场”,用教学理论指导基础教育的教学改革。

总之,学科教学论研究应该努力做到“理论建设”与“实践指导”双轮并行,理论“上得了天”,实践“入得了地”,真正实现理论品性和实践品性的完美结合。

(七) 服务对接“供给”与“需求”结合

社会服务是高校的三大职能之一,作为学科教学论课程,要想赢得更大发展空间,产生一定的辐射力和影响力,必须打好为基础教育服务这张牌。近年来,不少学科教学论教师深入基础教育一线,开展多种形式的服务基础教育活动,取得了一定的效果,但整体感觉不是非常理想,其原因在于没有处理好“供”与“需”关系,提供的服务与实际的需要不在一个“点”上,所以,要想实现学科教学论课程与服务基础教育的有效对接,要注意以下三点:

找准“可为”的点。基础教育到底需要什么?我们能为他们做些什么?这些问题必须要搞清楚。只有在“供”和“需”的关系上找准最佳契合点,我们的行动才有针对性,才能避免出现“服务的‘饥渴区’和‘饱和区’”^[5]。因此,首先要走近基础教育一线,调研、分析他们的实然困境和实际需求,在此基础上,结

合高师院校在理论研究、信息服务、技术支持等方面的优势,选准“可为”的点,进行有的放矢的服务。

提供“可口”的菜。选准“可为”的点之后,关键就是具体的服务策略了。理想的策略应该是“菜单式”服务。所谓菜单式服务,就是学科教学论教师在充分调查分析的基础之上,提供品种丰富、形式多样且适合基础教育一线教师需求的服务课程,一线教师可根据自己的兴趣和需求,自主选择培训菜单中适合自己的项目。过去是“我服务什么”你“接受什么”;现在是“你需要什么”,我“提供什么”,你“点菜”,我“下厨”,每个服务对象都可以吃到自己可口的“菜”。

指点“可行”的路。服务的目的是提升基础教育一线教师的专业素质和教学智慧,促进他们更好更快地成长。因此,这种服务不应该是“一次性的消费”,而应该建立起长线的联系,形成持续服务的追踪力和跟进力。在以后的实践中,他们还可能遇到许多问题和困惑,我们应该及时跟踪和关注,对他们的困境给以化解,对他们的经验给以提升,为他们的不断前行指点一条“可行”的路,让他们在理念和实践上真正实现“破茧成蝶”的“蜕变”和升华。

基础教育是高师学科教学论课程最生动的教学实验“现场”,也是学科教学论课程质量的检验“平台”,脱离了基础教育,学科教学论课程就成了“悬浮”的课程、“无根”的课程。所以,我们必须走向基础教育,立足基础教育,研究基础教育,引领基础教育,服务基础教育,在与基础教育的有效对接中实现互动与共生。

参 考 文 献:

- [1] 侯器. “小学语文教学论”教材编写的批评与专业课程建设的策略 [J]. 湖南第一师范学院学报, 2011(5): 16-19.
- [2] 李玉文. 论现代教学论对教学实践的“作为”与“难为” [J]. 课程·教材·教法, 2012(9): 38-43.
- [3] 刘知新. 化学教学论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 11.
- [4] 黄甫全. 当代课程与教学论: 新内容体系与教材结构 [J]. 课程·教材·教法, 2006(1): 6-14.
- [5] 樊香兰, 孟旭. 论服务型教师培训体制的架构与优化 [J]. 教师教育研究, 2015(4): 16-20.

[责任编辑 丁 平]