

## 【小学教育】

## 小学教育专业实践课程规划与实施探讨

吕立杰

(东北师范大学 教育科学学院, 吉林 长春 130024)

〔摘要〕 职前教师教育课程是职前教师教育的核心问题,东北师范大学教育科学学院小学教育专业以实践为取向的课程规划,通过三层递进式实践课程的实施以及大学指导教师和基地校的充分合作,使小学教育专业的师范生获得全面的扎实的实践技能与基本的教育实践经验,实现培养目标。

〔关键词〕 职前教师教育;小学教育专业;实践课程

〔中图分类号〕 G423

〔文献标志码〕 A

〔文章编号〕 1001-6201(2012)04-0190-04

职前教师教育课程是职前教师教育的核心问题。师范院校教师教育改革不同于基础教育课程改革,它是以院校为单位的,院校之间的课程体系差别很大,不同的办学宗旨,对如何培养教师的不同认识,不同的课程实施能力与不同的实施方式都会使课程产生很大差异。东北师范大学教育科学学院小学教育专业的培养目标是培养有“较强的教育、教学、科研、管理能力和创新精神的适应 21 世纪需要的高素质、专业化小学教师”,因此,具有扎实的实践技能与基本的教育实践经验是小学教育专业学生重要的素质之一。教师教育实践课程从广义上来讲,是本专业全部课程以实践为取向,以小学教育中的实践问题为线索,在对问题的反思与体验中,获得教育观念,培养综合实践能力的课程体系。从狭义上来讲,是与理论课程、方法课程相区别的,以专门训练学生实践技能,体验真实的实践情境为内容的课程类型,比如教育实习、教育见习等。本文中指称的实践课程主要是狭义的概念。

## 一、实践取向——小学教育专业教师教育课程的定位

在我国目前的师范院校教师教育课程体系中,有的重视教师基本技能的训练,有的重视教育理论,还有的关注学科知识的深度,关注对基础教育新课程的理解等,不同院校间有明显的差异与特征。在世界教师教育中,这种差异也一样存在,费曼·纳姆塞(Feiman—Nemser, S)总结了教师教育中的各种方案、课程、教学与指导以及评价方式,认为存在着五种取向:学术取向、实践取向、技术取向、个人取向、批判取向<sup>[1]</sup>。这五种取向基本涵盖了对教师教育的不同主张,它们的差异在于对教师角色、教学的假设不同,或者认为教师的角色就应该是知识的传递者,或者认为教师是复杂问题的解决者、决策者,或者认为教学是可以通过技术控制的,或者认为教学本身难以预测,需要做的是提升教师的学习能力、发展能力。不同的假设形成了不同的教师教育取向以及不同的课程内容与实施方式。只要取向上的差异存在,教师教育课程体系的差异也一定不可避免。当然,由于人们对学校教师的角色、职能的期望是多元的,一个教师教育课程体系中一定会有多重取向。从这些不同取向倡导的观点以及实施的方式来看,有一点是共同的,教师教育不能简单地被还原为学科知识,加上基本的表达、书写能力,教师要学会思考为什么“教”,如何“教”。所以,费曼·纳姆塞也强调,他没有把反思作为一种独特的取向,反思是一种普遍的专业特性,很多方案都赞同反思。只不过在不同的水平上反思。

〔收稿日期〕 2012-02-20

〔基金项目〕 国家级质量工程项目(TS10751)。

〔作者简介〕 吕立杰(1969—),女,吉林长春人,东北师范大学教育科学学院教授,博士生导师。

从培养目标上看,小学教育专业的课程应以实践为取向,那么下面的逻辑问题是,实践类型的课程价值在哪里?其功能与理论课程、方法课程相并列吗?如果在理论课程中培养的是学生的教育理论观念,那么实践课程就是培养实践能力,这样,理论与实践自然可以结合于学生的素质结构中吗?这样的推导在现实中已经被证明是有问题的,再多的理论课程都不及实践中一次经历对学生观念的冲击。因此,“先理论后实践的教师教育模式存在着错误的前提假设”<sup>[2]</sup>。同样“学习一种方法和学习运用一种方法也是不一样的”<sup>[3]</sup>。理论需要透过实践去领会,去建构。实践课程的价值不仅仅是强化技能,获得经验,也要获得专业知识、建立反思习惯、建构教育观念。

## 二、小学教育专业实践课程实践探索

实践课程体系包括实习、见习、教学模拟、微格教学等。让实践的过程渗透理论,并在实践中反思观念是我院小学教育专业实践课程设计上着力考虑的问题。为此本专业设计并实施了三层递进式全程实践的实践课程体系

### (一)第一层次:模块式的训练与体验

时间为一至四学期,共四个学期。这一时期,学生刚刚进入大学,处于大学生活的适应与转折时期,通识课与基础课课时较多。学生对自己的角色认知从学生向较为模糊的“未来教师”过渡。作为刚入大学的新生,面对新的课堂、新的教师,自然把自己的角色定位为高中学生的延续。师范大学的学生,尤其是教育科学学院小学教育专业的学生,学习的内容是以教育尤其是中小学教育作为对象进行研讨,并在过程中培养反思与批判意识,随着学习时间的增长,专业课的积累,学生开始以一个旁观者、审视者的角色审视自己的经历,审视社会中的教育现象,渐渐摆脱对自己是教育场景中的学生的定位,但是作为未来的教师,自己的角色究竟是什么,并不清晰。

这一时期,学生获得的是分门别类的有关如何做教师的知识、技能、经验。这些元素主要来自三个模块:一是课程体系中的专项技能训练,对应的课程包括教师语言技能训练、书画技能训练,教师基本技能训练等;二是小学教师工作的初步感受,聘请小学名师做讲座,参观名校教学展示活动,地区教学名师的学科教学竞赛;三是学生活动,组织学生教学技能大赛。这些实践内容的特点是专门性、局部性,训练的是专项技能,了解的是孤立的某一节课,尝试体验的是教学中如何让自己流利的表达。这一阶段的实践体验的目的在于,配合基本原理的学习,了解学校工作的基本常识,训练基本技能,初步体验教师工作的部分环节。

### (二)第二层次:系统的观察与研讨

时间为五至六学期,共两个学期。大三的师范生已经能够跳出“高中学生”的视角看待教育问题,一些学生通过家教、暑假支教等方式获得了做教师的体验,两年多的教育理论学习,让他们开始充满理想的教育信念,人文情怀,自己中小学时代的生活变得越来越远,未来的教师工作开始在想象中生长起来,大三时期的实践课程的目的是角色转变后,以一个观察者的文化客位的身份回到学校,回到现实。

具体的实施方式是大三全年见习,系统观察学校生活、教师工作。见习的组织方式是选择三所基地学校,每校20名见习学生,一位大学指导教师。见习学生被分配到指定班级,安排指导教师,每位指导教师负责指导1—2名学生。见习生每周至少一个工作日在班级听课及参与班级管理工作。在与指导教师协商的前提下,见习生参与学校及班级的其他活动。当然见习的过程不仅是给学生机会去看就足够了,见习同样需要规划与指导。基地校指导教师因应具体事件、场景跟见习生分享自己的感受,自己的行为的原因,但见习不同于实习,这种分享不是建立在共同的行为之上,指导教师没有看到见习生实践中的问题,难以有针对性的指导。

大学要承担主要的见习规划,大学的规划主要分为两个部分:一是结合课程的主题式观察、研讨;二是大学见习指导教师组织的研讨与反思。在本专业中,大三开设语文教学论、数学教学论、课堂管理艺术、小学心理健康教育等课程,这些课程都可以与学生的见习体验相结合展开教学。例如第六学期开设的课堂管理艺术课程,课程体系共分八章,其中六章与实践问题密切相关,任课教师每章布置一个研究问题,利用课堂观察法进行研究,要求所有学生每5人一组,设计研究方案,使用观察量表等研究工具,利用见习听课的机会,观察课堂,写观察笔记,并在课堂上研讨,分析问题的现象及原因,撰写研究报告,研究报告成绩作为见习成绩及相关课程成绩评定的一部分。这样结合见习感受,学生系统进行了学科

教学方面的研讨及研究、课堂管理、学生管理等问题的研讨与研究；大学承担的见习规划还包括以见习活动为主线的反思与研讨，即大学指导教师组织的每两周一次的定期讨论。在已有的研究中，研究者发现实习生进入学校实践之后，会出现现实震撼的感受<sup>[4]</sup>，事实上见习生进入学校后也存在震撼体验，惊讶教师的管理方式，担心自己面对调皮的孩子束手无策，越是对教育充满理想情怀的学生越容易陷入这种震撼体验。因此，大学的见习指导教师就是要从教师角色的自我认知角度与见习生展开研讨。

### （三）第三层次：完整的实践与反思

时间为第七学期，共一个学期。实习任务包括实践教学工作、班主任工作、教研工作。由于小学教育专业学生属于免费师范生，到了大四阶段，职业倾向已经相当清晰，甚至感受到就业的压力，他们需要通过实习锻炼自己、提升自己的从业能力；经历三年多的师范教育，每个学生都积累了一定的知识、技能、观念、经验，他们希望通过实习检验一下自己、证明一下自己。尽管雄心勃勃、充满期待，实习教师所具有的特征表现在小学教育专业学生身上同样具有，比如实习中关注点的阶段性特点，实习生从关注课堂管理问题到关注讲授内容的准确性、关注如何让学生理解得更好；比如启蒙性特点，由于“现实震撼”的影响，实习生遭受第一次挫折后，会怀疑自己是否适合小学教师这一工作，进而开始模仿小学指导教师的所有行为，以维持基本的教学及课堂管理工作运行，这时指导教师观念、处理问题的方式对实习生影响巨大，甚至日后难以改变；比如差异性特点，如果说理论学习、研讨与研究中表现出学生能力上的差别，那么在实践环节中差别会更大，理论学习中的优秀者不一定是实践中的成功者。这一阶段的实习生需要交流者，获得情感支持；需要合作者鼓励他们继续坚持；需要启发者，帮助他们自主建构自己的教学观念。

对此，实习阶段的组织方式主要有三个要点：一是精选基地学校和指导教师，专业指导以小学指导教师为主。实习不仅仅是向学生提供实践的机会，指导同样重要，由于实习生的学习是从模仿指导教师的行为开始的，指导教师的教育观念、教育方式对实习生有启蒙性的影响。因此，与见习阶段不同的是小教专业实习基地选择的是本地区最好的学校，并配备经验教师做实习指导教师；二是针对实习生关注点的阶段性变化，大学指导教师定期组织座谈、研讨。与国内其他师范院校一样，实习采取的是双导师制，小学指导教师和大学指导教师，与小学指导教师相比，大学指导教师不能天天、堂堂课跟踪每一位实习生，他们也不如小学指导教师熟悉小学课程、熟悉学校、熟悉学生，他们的指点自然没有小学教师针对性强，操作性强，那么大学指导教师的功能是什么？大学指导教师面对的是一个实习生群体，他们除了要搞好院校沟通工作之外，更需要帮助这个实习生群体进行集体反思，用带有理论的视角去解释实习生共性的困惑、疑难、心理上的失落。所以这个集体反思要抓住实习生关注点变化的关键时期，以关键问题为切入点，引导实习生思考并自主建构有价值的教育观念；三是发挥同伴群体的支持功能，鼓励实习生间的合作，建立网络交流平台。鼓励同一实习基地校的实习生相互听课，相互协助、相互点评，同时，创建网络交流平台，促进专业内所有实习生共同交流，发挥同伴群体的团队功能。

## 三、实践课程实施的保障机制

实习基地校与大学的良好合作对实习指导意义重大。师范专业的发展需要依托于中小学校，不仅是为实习生提供的实习机会，基地校更是大学专业研究的重要资源；同样中小学校的发展也需要大学的观念引导与技术支持，现在院校合作的、改进学校的形式正得到越来越多的中小学校及大学的认可。以实习基地、见习基地作为纽带，本专业教师与基地校也建立的长期的合作关系。

### （一）提升大学指导教师的指导能力

确立本专业教师实践制度，每位小学教育专业教师小学工作体验不少于一个学期。师范教育尤其是小学教师教育具有明显的实践取向性，不管是技能类课程，还是理论类课程，都要求教师从现实的教育实践出发，去阐释、解读，这要求教师教育者本身应该有小学工作的体验。由于我国高校教师来源主要是本科、硕士、博士学习后，直接留在大学工作，本专业采取的措施是对于没有中小学教育、教学经历的专业教师，去基地校或其他学校体验教育教学工作不少于一个学期，对于未来新教师入职，对有中小学实践经历的人选放宽科研成果标准甚至毕业学校标准。这种措施与当前国际教师教育中“自我研究（self-study）”<sup>[5]</sup>运动的核心意义是一致的。所谓自我研究，就是职前教师教育者反思自己的工作，发现自己讲授的那些抽象的教育理论并不能令学生（职前教师）信服，甚至感到困惑，怎样让他们相信我们？

这些教师教育者认为“我们”为学生提供的知识应该是在自身的实践中理解、应用的,这样提供给学生的才是充分、成熟的知识。他们提倡身体力行(practice what you preach)即“实践你所提倡的”。教师教育者重新回到中小学课堂,体验教学,与中小学教师合作、与实习生合作,在这些体验与合作中,重构自己的教育观念,并给他人提供更有价值的建议。

## (二)为基地校提供专业支持

委派专业教师作为与实习、见习基地校的联络人,联络人除了履行一般事务的沟通职能外,要给予基地学校专业帮助,以维护与基地校的合作关系。这些专业帮助包括咨询,讲座,参与教研活动,课题指导,帮助建立校本课程等。例如,在本专业教师帮助下,长春市某小学建立《中国符号》校本课程,把学校的特色文化与特色校本课程联系起来,把学校的资源优势与发展需求结合起来,收到了很好的效果。同时专业教师在这一过程中,发挥了自己课程理论的专业专长,在实践中重新审视、评估、甚至构建了理论的意义与价值,为自己的学术研究找到了生长点。

## (三)建立师范生实践学习社群

师范生学习做教师的时候体验、反思很重要<sup>[6]</sup>,还需要一个学习社群作为场域。在实践的磨炼中,师范生首先需要的是情感支持,相互鼓励;另外,实践一定基于具体的情境,同伴间的反馈、提示是反思的重要信息来源;对自己反思合理性的判断也不能用某种理论简单给出结论的,因为判断也要基于情境,只能在同行间的批判、质疑中获得提示。师范生学习社群的建立是学习做教师必要的条件或场域。集中组织见习、实习等实践课程,强化过程中形成的学习社群,作为反思研讨的单位,作为完成学习任务的单位也是实践课程实施的保障手段。

总之,小学教育专业的实践课程是多层次、多维度的实践取向,其中不仅有伴随着师范生学习年限的变化、自身角色认知的变化而逐级强化的实践课程设计,也包括本专业教师的专业发展以及由此带来的教学方式的变化也是课程实施的一部分。专业教师走向实践,课堂上的案例不再来自书本,而是自己观察甚至体验得来的,对小学教育专业学生实践的指导也能够以实践问题为逻辑线索,更有实效性。

## [参考文献]

- [1] Feiman-Nemser S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education[M]. New York: Macmillan, 1990: 212—233.
- [2] John Loughran. A history and context of self-study of teaching and teacher education[C]. International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. Kluwer Academic publishers, 2004(1): 1—31.
- [3] Grossman P, Hammerness K, McDonald M. Redefining teaching, re-imagining teacher education[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v15 n2 Apr 2009: 273—289.
- [4] 吕立杰,郑晓宇. 实习教师“现实震撼”的表现与分析[J]. 外国教育研究, 2008, (9): 9.
- [5] 吕立杰,刘静炎. 在理论与实践之间教与学——西方国家教师教育者“自我研究”运动述评[J]. 全球教育展望, 2010(5): 42.
- [6] 岩田康之. 日本教师教育中的〈体验〉与〈反思〉[J]. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2009, (2): 156.

## The Discussion of Practice Curriculum Planning and Implement in Elementary Education Major

LU Li-jie

(School of Education Science, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

**Abstract:** The curriculum student-teachers education is the core issue in the student-teachers education, elementary education major of Academy of Education Science in Northeast Normal University is based on the practice as the curriculum planning, and through the practice curriculum implement of three-layer advance and the full-cooperation between university instructors and base school, so that make the normal students of elementary education major achieve the comprehensive, solid practice skill and basic experience of teaching practice, fulfill the goal of training.

**Key words:** Student-teachers Education; Elementary Education Major; Practice Curriculum

[责任编辑:何宏俭]