

师范生教学技能有效培养的模块化课程研究

师范生教学技能有效培养的 实践课程模块研究

——基于信息时代的体系创新

王培喜
张炜 等 / 著



师范生教学技能有效培养的 实践课程模块研究

——基于信息时代的体系创新

师范生教学技能有效培养的模块化课程研究

本书为湖北省教学质量工程——在汉部
委院校对口支持地方高校合作计划的教学改
革项目：“师范生教学技能有效培养的实践
课程模块研究”（鄂教高函〔2014〕20号）
和湖北第二师范学院教学改革项目“基于师
范生教学技能有效培养的实践课程模块创新
研究”（X2013013）的最终成果。

王培喜 张炜 等 / 著

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

师范生教学技能有效培养的实践课程模块研究——基于信息时代的体系创新/王培喜,张炜等著. —武汉:华中师范大学出版社,2017.12

(师范生教学技能有效培养的模块化课程研究)

ISBN 978-7-5622-7849-8

I. ①师… II. ①王… III. ①高等师范教育—师资培养—研究—中国
IV. ①G655.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 153208 号

师范生教学技能有效培养的实践课程模块研究

——基于信息时代的体系创新

© 王培喜 张炜 等 著

责任编辑:陈良军

责任校对:王 炜

封面设计:胡 灿

编辑室:幼教中心

电 话:027-67867317

出版发行:华中师范大学出版社有限责任公司

社址:湖北省武汉市洪山区珞喻路 152 号

邮编:430079

电话:027-67863280/3426(发行部) 027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

网址:<http://www.ccupress.com>

电子信箱:press@mail.ccnu.edu.cn

印刷:武汉华工鑫宏印务有限公司

督印:王兴平

开本:710mm×1000mm 1/16

印张:22.75

字数:340 千字

版次:2017 年 12 月第 1 版

印次:2017 年 12 月第 1 次印刷

定价:56.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话 027-67861321

序

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。努力培养和造就一大批一流教师,不断提高教师队伍的整体素质,是我国教师教育发展的迫切任务,是师范院校的历史责任。习近平同志说:“一个人遇到好老师是人生的幸运,一个学校拥有好老师是学校的光荣,一个民族源源不断涌现出一批又一批好老师则是民族的希望。国家繁荣、民族振兴、教育发展,需要我们大力培养造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍,需要涌现一大批好老师。”

树立终身从教的理想信念,夯实学科专业的基础知识,提升教书育人的关键能力,是师范生需要重点培育的核心素养,“马不伏枥不可以趋道,士不素养不可以重国”。

教育是人的事业,教育的一切因为人,教育的一切通过人,教育的一切为了人。教育是对人的工作、人对人的影响,而人是一个复杂的体系,无论是影响者还是被影响者以及影响的过程,不是可以用模式简单复制的。对师范生教育能力培养虽无程式,但也并非无章可循,有效的能力培养方式自然成为人们探索的一个永恒主题。

知识的积淀离不开学习,技能的培养离不开实践,学习主要获取间接经验,实践则主要是直观感受,学习需要动脑,实践需要动手,二者统一于动身,形成一个人的行动能力,不可偏废。古人说“学不至不是学;学至而用不得不是学;学而不能化物不是学”。学了还要学会了,学会了还要会学了,会学了还要会做了,会做了还要做对了,做对了还要做成了。能力的培养必须与知识的积累同步进行,同时还要全程注入情感态度与价值观,并最终形成支撑个人永续发展的核心素养。知识让我们知道为何做,技能让我们学会如何做,情感态度让我们愿意做,价值观让我们坚持做。学是为了做,做要基于学,学中有做,做中有学,学做互为,知行合一。

教学是一个技术活,自古以来人们都在坚持探索其中的传授和转化奥秘。家庭教养的示范、跟随加陪伴,私塾学堂的经书、说教加戒尺,学校班级的课本、黑板



加粉笔,信息时代的“互联网+”教育,无论时代如何变化,技术如何翻新,人的基本成长方式是一致的:从简单到复杂,从形象到抽象,从个性到群性,从感性到理性,从自然到社会,从小我到大我。基于人的成长与发展,教育的技术路线也有其内在必然性,即借助语言工具,包括文字语言、口头语言、图像语言等,将既有的科学文化信息传递给学生,学生通过信息接收、理解和运用,使其内化为素养并最终转化为个人的成长能力和社会服务能力,从而拓展个体生命的高度和宽度。教学技能的核心就在于提升科学文化知识传递的有效性,并促进学生内化从而形成素养。教学技能是方法,人的全面发展是手段,全面发展的人才是目的,这是任何教学必须坚守的标线。

本书作者团队是一群青年才俊,专注于师范生教育教学实践能力的培养,从多个学科多个维度,在课程设置、操作流程、实训效果等方面进行了有益探索,丰富了教师教育的技能培养模式。研究的是师范生“学”中的“做”,最终却在潜心的“做”中著述成“学”,很是欣慰。

田恒平

2017年3月3日

目 录

第一章 绪论	1
--------	---

核 心 模 块

第二章 教师综合素质模拟实训	23
第一节 教学设计	23
第二节 模拟授课	34
第三节 模拟说课	42
第四节 教学反思	48
第五节 课件制作	55
第六节 教师口语	58
第七节 教学评价	64
第三章 学科专业教学技能实践	68
第一节 语文教学技能实践	68
第二节 数学教学技能实践	74
第三节 英语教学技能实践	81
第四节 物理教学技能实践	87
第五节 化学教学技能实践	95
第六节 思想政治教学技能实践	101
第七节 音乐教学技能实践	108
第八节 体育教学技能实践	116
第九节 美术教学技能实践	123

第四章 教学研究与教育实践模块	130
第一节 观摩性教育实践:教育专业观察	130
第二节 参与性教育实践:实习规划与部署	136
第三节 研究性教育实践:毕业论文的撰写	149

支持模块

第五章 信息技术课程模块	163
第一节 信息化时代师范生教学技能的新特征及培养策略.....	163
第二节 基础的多媒体演示课件.....	166
第三节 交互式多媒体课件开发.....	172
第四节 单播式微课的制作.....	189
第五节 交互式在线学习课件的制作.....	203
第六章 艺术素质养成模块	222
第一节 艺术素质养成模块的背景.....	222
第二节 艺术素质养成模块的具体要求.....	224
第三节 艺术素质考核标准.....	228

特色模块

第七章 自主修炼与能力认证模块	233
第一节 课程模块(组)背景.....	233
第二节 课程模块(组)的构成与运作.....	238
第三节 课程模块(组)的特色与质量保障.....	246
第八章 结论与展望	249

附录“师范生教育实践”高端论坛部分论文汇编

提升师范生教育实践课程成效的五环要素——以中国台湾经验为例.....	257
新手地理教师课堂提问行为研究报告.....	270

近十年我国师范生教学技能研究的文献计量分析·····	281
美国教师教育的实践案例及其启示·····	291
师范生教学技能模拟实训课程创新探索·····	298
信息化时代师范生教育实践能力培养的困境反思与对策建构·····	309
能力本位的高职特殊师范教育专业实践课程体系的建构·····	317
信息化背景下义务教育多元化美术教学初探·····	323
汉语言文学专业实践教学体系建设的思考·····	328
试论小学教育专业实践课程体系的构建——兼谈 2015 版和 2011 版 人才培养方案的比较·····	332
应用心理学专业实习的现状及对策探讨——以湖北科技学院 应用心理学专业为例·····	339
师范培养模式变革中的教师职业能力评价·····	345
数学师范生信息技术辅助教学的实践·····	353
后记·····	355

第一章 绪 论

国将兴,必重学而贵传。

21 世纪,是中华民族伟大复兴的新世纪。中华民族的伟大复兴和国家发展“三步走”战略目标的成功实现,离不开教育现代化和教师教育现代化建设。“十三五”期间,培养和打造一支高素质、重实践、复合型的现代化教师队伍,不仅是中国教师队伍建设的质量目标,同时也是实现国家教育现代化发展和现代化治理的关键。

一、实践性是教师教育的根本属性

教师作为学校教育最为重要的人力资源,其培养质量不仅关系到当前我国素质教育 and 创新教育的实力,也关乎民族和国家的未来。师范生阶段是教师个体专业成长最为关键的阶段,这一阶段的课程设置及其培养实效关系到我国未来教师的专业水平。

实践性是教师教育的根本属性,这是中国师范生培养在师范性与学术性争论中得出的一个重要结论。

教师教育中的师范性与学术性的争议在 20 世纪初中国兴办师范教育时就潜伏地存在了,此后又在不同时期,以不同的方式反复展开。如在我国教育史上第一个近代学制“癸卯学制”设置中就涉及回答“师范生培养是独立设置学校好,还是包含在普通中学、综合大学中好”这一核心问题,此后国内教育界围绕上述问题展开了多次激烈的争论,赞成师范生培养是独立设置的学者(独立派)强调师范生培养有特殊性(道德要求和教育学及中小学学科教学法的相关知识的学习和训练,这就是最初的师范性);而赞成师范生培养包含在普通中学、综合大学中的学者(合并派)则否定这种特殊性的存在,认为应该突出的是各门学科的学术性在培养教师中的作用。而在新中国成立后,新的院系调整和学制体系都以独立设置师范教育系统为主流,师范性与学术性之争主要转化为师范院校内部的办学方向与课程结构

上的分歧。在“文化大革命”前,一般的倾向是重点师范大学强调增强所谓学术实力,普通师范大学突出所谓师范性。20世纪70年代末,随着高等师范院校提升办学层次的需求以及国家对师范院校按照综合大学标准管理和评估的兴起,师范院校更强调研究生教育,突出教师教育者和师范生的研究水平,使得学术性开始压倒师范性。20世纪80年代,随着市场经济的兴起,不少师范院校增设了非师范专业,师范院校办学开始弱化师范性,增强学术性和经济实用性。

进入20世纪90年代后,一些学者甚至提出学习西方发达国家师范生培养的做法,用综合大学设置教育学院来取代高等师范院校;但是这种构建在研究生教育层次的教师教育不可能一蹴而就,中国选择了通过构建开放式的教师教育体系来缓解师范性与学术性的争论。1996年在北京召开的全国师范教育工作会议,通过了《关于师范教育改革的若干意见》(以下简称《意见》)。《意见》强调“健全和完善以独立设置的各级各类师范院校为主体,非师范类院校共同参与,培养和培训相沟通的师范教育体系”。“国家对师范专业毕业生颁发相应的教师资格证书,并通过实施教师资格制度,吸收非师范专业学生和社会优秀人才从教。”文件还要求师范院校一方面要完成“以改革促发展,使师范教育总体水平明显提高,培养培训教师的数量和质量,满足中小学教育发展的需要”;另一方面“高等师范学校要加强专业和学科建设……加强科学研究工作,坚持科研与教学相结合,提高师范教育学术水平”。由此可见,文件对师范性与学术性关系的回答是:坚持师范院校培养教师的师范性方向,提高师范教育学术水平。

在中国师范教育向教师教育全面转型的过程中,对学术性与师范性的争论,国内学者进行了全面的反思。对此,著名的教育学者叶澜(1999)将其概括为“一个真实的假问题”^①,她认为造成学术性与师范性争论的根源在于以往对于教师职业非专业化的陈旧认知。这里的学术性不仅指代研究水平,实质为一种创造水平;师范性也不是指狭隘、固定的教学知识,也应当包含育人、化人的综合创造水平,因而学术性与师范性从本质上不会相互排斥。两种创造属性的水平统一于师范生培养的实践,实践性是教师教育最根本的属性。

此外,也有学者从另外的角度去辨识这一核心问题,譬如赵昌木等人(2002)对“教师知识”的本质特征进行了研究,他们认为:教师知识遵循实践逻辑而非认识逻辑^②。

^① 参见叶澜:《一个真实的假问题——“学术性”与“师范性”之争的辨析》,《高等师范教育研究》1999年第2期,第11~17页。

^② 参见赵昌木:《教师成长:实践知识和智慧的形成与发展》,《教育研究》2004年第5期,第54~58页。

2005年以后,国内学者对教师教育的学术性与师范性的关系有了较为统一明确的认识——实践性是教师教育的根本属性。因此,实践性课程作为师范生培养的核心内容和途径正越来越受到世界各国的关注和重视。

二、我国师范生培养实践课程体系相对落后

进入21世纪后,世界各国均采纳教师教育(Teacher Education)来统合教师的职前、入职和职后教育阶段,教师教育成为一国或一地区教师教育机构对师范生培养、培训的统称。教师教育全球概念的建立,厘清了师范生培养的本质,方便世界各国相互学习和借鉴先进经验。本质上,教师职业的专业化进程是教师职业不可替代程度提升的综合表现;其中,师范生培养阶段是一个自主和引导兼有的综合实践过程——通识教育和专业学科教育理论需要通过教师候选人(师范生)内化和外化,变成教师教书育人的行动。

世界发达国家尤其重视师范生培养的实践课程及其模块体系建设^①:德国师范生培养基本可以分为修业和实践两个阶段,其中实践阶段长达一年半至两年。德国师范生培养的实践课程模块以通识课程、专业课程和教师素养课程为主,其模块体系设置尤其重视对候选教师的教学设计、教学管理两大能力簇的培养。美国等地方分权教育制度也没有妨碍各州在师范生培养思想和模式上的实践化进程——20世纪70年代的经济危机、教育危机最终促使美国教师教育走上了“专业发展学校”的合作实践道路,美国各州四年制师范大学生的培养方案均将实践课程贯穿始终,并且最后有半年到一年的实习课程;其实践教学模块主要由专业素养培养、专业能力训练和专业伦理引导等内容构成。英国师范生培养自二战后以来日益重视对师范大学生教学实践技能(胜任力)的培养,其课程方案和模块体系以“中小学校教学、管理、养成教育为基础”,一线中小学教师参与到教师教育机构课程培养方案的制定、实施、评价、修订的整个过程中;其四年制师范大学生的实践课程平均分布到每个学年,以8周/学年为其基数,实行“四导师制”质量保障机制。

与世界发达国家相比(以小学教育师范生培养为例,见图1-1),我国教师教育改革起步较晚,在教师教育大学化、一级化、开放化的过程中,受到历史上学术性与师范性之争和师范院校办学追求“高大全”、课程追求“经济实用”倾向等诸多因素的影响,我国师范生培养实践课程非常薄弱,实践课程没有贯穿师范大学生四年全程培养,实践课程不仅模块设置单一、课时少(一般在8~12周),而且实践课程集

^① 参见肖甦:《比较教师教育》,江苏教育出版社,2010年,第47~48、121~122、220~221、381~382页。

中安排在师范大学生最繁忙的就业和毕业论文写作的半年间,师生实践的专业目标和兴趣薄弱、专业互动极少。

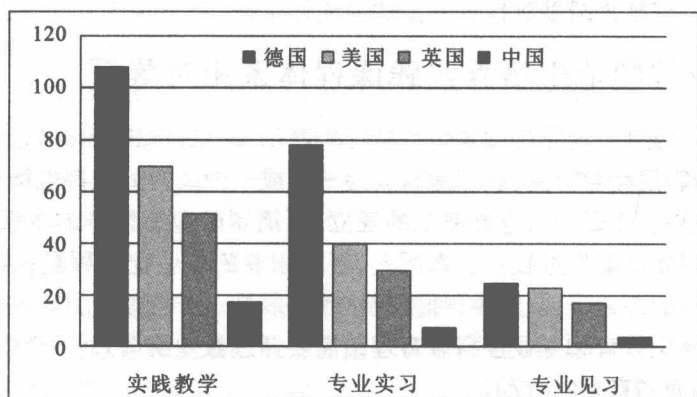


图 1-1 德、美、英、中四国小学教师职前培养实践课程时长的比较(单位:周)

资料来源:OECD, Education at a Glance; OECD Indicator 2001—2010.

在显著的差距面前,如何保障中国师范生培养的质量目标?如何改进中国师范生培养的课程体系,真正突出实践课程的应有地位?如何在既定条件下保证实践课程的灵活有效?这些重大问题值得教育工作者深入研究、探索和思考。

进入 21 世纪的第二个十年后,信息化背景下的教育改革变得更加积极主动。自著名咨询公司麦肯锡提出“大数据”(Big Data)后,2014 年中国教育界顺应世界潮流,提出了“互联网+”教育和“创新创业”教育作为中国教育发展改革的时代要素;在这样的背景下,中国教师教育课程体系尤其是实践课程体系必须改革,借助“互联网+”教育和“创新创业”教育的后发优势,追赶和缩小与世界发达国家在师范生培养方面的差距。

中国传统的教师教育课程一般采用“学科+基础+教育”知识的课程结构模式,这种传统课程设置在现实中遭遇了学科中心主义与专业学术主义的诸多干扰,不能突出实践教学的应有地位;重学科知识、轻教育实践的不良症结在师范生入职后的专业发展过程中逐渐凸显。2011 年 10 月,教育部颁布了《教师教育课程标准(试行)》,旨在改变我国教师教育课程体系过于强调专业与学科本位、结构缺乏整合的现状,倡导建构短小灵活、主题鲜明的教师教育课程模块,以适应未来世界发展与师范生培养目标差异化发展的需求。2014 年 8 月,教育部又通过《关于实施卓越师范生培养计划的意见》,再一次强化要“建立模块化的教师教育课程体系”的

要求。借此,面向卓越师范生培养的教师教育课程模块化设计与实施,已成为当下中国师范生培养改革与实践的现实诉求。

师范生培养的实践课程模块化研究具有突出的理论研究价值和实践指导价值。从理论研究的价值层面来看,师范生培养的实践课程模块化研究不仅能够补充师范生培养模块课程体系中缺失的实践模块课程部分,而且对于实践模块课程与理论模块课程的相互影响、互相融合、整体创新等功能和结构的达成具有鲜明而深远的研究意义。从实践指导的价值层面来看,一方面,师范生培养的实践课程模块化研究能够将日益丰富、多元复杂的实践课程体系进行模块和层面上的归类和细分,有助于按照师范生培养的科学规律分层推进实践教学;另一方面,在信息化背景下遵循实践课程改革来倒逼实践教学改革的的基本原则,通过整合教师教育资源、“互联网+”优化实践教学内容和方法、自主实践与引导实践相结合、贴近中小学一线需求、提升个体实践经验积累的有效性等措施来提升中国师范生培养实践教学的整体质量,缩小与世界发达国家之间的差距。

三、模块课程的概念与特征

“模块”一词在《现代汉语词典》中的解释是:(1)可以组合和更换的标准硬件部件;(2)大型软件系统中的一个具有独立功能的组成部分。模块化课程是20世纪60—70年代开始兴起的一种区别于传统课程体系的课程改革,它受到了社会学中的结构功能主义的启示,并吸收了信息科学的构建理念。

结构功能主义的概念是西方社会学在功能主义基础上,20世纪40年代由美国社会学家塔尔科特·帕森斯提出的。他认为,社会系统是行动系统的4个子系统(有机体系统、人格系统、文化系统和社会系统)之一,行动者之间的关系(角色、价值观、制度和规范)结构形成了社会系统的基本结构;而社会系统为了维持自身的存在必须满足4种功能或存在条件,即适应、目标达成、整合、潜在模式维系,它们分别由经济系统、政治系统、社会共同体系统和文化模式托管系统来执行。这些功能在社会系统中相互联系,通过社会互动并借助金钱、权利、价值等媒介进行相互交换,而交换又使得社会秩序结构化。塔尔科特·帕森斯认为,在上述4种必要功能条件得到满足的前提下,社会是趋于稳定的。R. K. 默顿是结构功能主义的另一个主要代表人物。他发展了结构功能方法,提出了外显功能和潜在功能的概念,区分了正功能和负功能,并引入了功能选择的概念。结构功能主义的代表人物还有K. 戴维斯、M. J. 利维、N. J. 斯梅尔塞等社会学家。从20世纪60年代中期开始,结构功能主义受到了一些学者的批评,其中有的直接针对它的功能逻辑前提,

特别是对它采用唯意志论和目的论的解释方式,即把系统各组成部分存在的原因归之于对系统整体产生的有益后果或正功能;有的批评它只强调社会整合,忽视了社会冲突,不能合理地解释社会变迁。

结构功能主义虽然是社会学研究,也有理论的局限性,但是它能够带给教育研究者如下的启示:(1)教育课程或教师教育课程要发挥功能,必须具备相应的结构;(2)教育课程或教师教育课程的结构变化,必然带来其输出和功能相应的变化;(3)在课程结构上,增加或删除一些模块,将影响其输出和功能,从而灵活地适应或实现教育目标。

模块课程(Modular Curriculum),即按程序模块化的构想和编制原则去编制和设计课程,将课程系统分解为若干个相对独立又彼此联系的模块,使课程实现“模块化”^①。模块课程最早出现于20世纪60—70年代的职业技术教育课程中,如国际劳工组织开发的MES(Modules of Employable Skills,模块技能组合课程模式)和加拿大的CBE(Competency Based Education,能力教育体系)。这些课程都普遍以信息理论、系统论和控制论为理论基础,将职业技能目标能力具体化,按照内在逻辑联系紧密、学习方式要求和教学目标相近的教学内容整合在一起,成为相近的彼此相对独立的教学内容,从而构成微型化的课程单元。在20世纪80年代初的英国课程研究中,模块课程独树一帜:英国学者麦克·扬认为,课程的模块化就是指灵活地把课程分成若干个更小的学习单元,这些单元可以用不同的方式结合在一起——模块课程的组合可以完成更大的任务或取得更为长期和整体的目标^②。很快,模块课程渗透进入英国大中学校和各种职业教育机构,成为英国许多学校采用的一种课程新形态。

20世纪90年代初,模块课程在我国教育界开始引起广泛关注。钟启泉教授将模块课程中的“模块”界定为“基于明确的教学目标,围绕某一特定内容,整合学生经验和相关内容,所构成的相对完整的学习单元”^③。模块课程比传统的学科课程具有较大的灵活性、开放性,有利于打破学科的界限壁垒,便捷地进行教学内容组合,有利于知识的及时更新。模块与模块之间虽相对独立完整,但每个学习单元的教学内容相互关联照应,从呈现方式来看有线性递进、横向并列、主题单元以及

① 参见张民选:《模块课程:现代课程中的新概念、新形态》,《比较教育研究》1993年第6期,第11~13页。

② 参见麦克·扬:《未来的课程》,谢维和、王晓阳,等译.华东师范大学出版社,2003年,第89页。

③ 参见钟启泉:《为了未来教育家的成长——论我国教师教育课程创新的课题》,《教育发展研究》2011年第18期,第20~26页。

交叉并进等多种类型,很大程度地满足了学生差异性发展的教学目标要求。

模块课程具有以下鲜明特征^①:(1)模块课程是在能力本位课程观指导下重构的一种新的课程体系;(2)模块课程强调智能一体、知行合一,强调内容优化整合、理论与实践的高度融合;(3)模块课程瞄准行业发展的最新动态,为培养学生具备从事某一种行业所必需的能力而设计;(4)“积木式”的模块组合方式,凸显模块之间的独立性、灵活性与选择性。模块课程是一种与长周期课程相对立的小型化课程。采用模块课程,有利于实现较完整、明确的教学目标,有利于调动学生的学习热情,且模块课程具有很大的开放性、适应性,有利于学校课程的改革和更新。

在我国,模块课程应用较成熟的领域包括职业教育领域和高中新课程领域。

首先,自20世纪90年代起,模块课程在我国职业教育界已得到了广泛应用。“宽基础”“大平台”“活模块”的集群式模块课程体系兼顾了职业能力的共性与特性、一专与多能的组合。模块成为教学活动主要组织形式之一,如“大专业、宽专业基础、多专门化方向”的DKD模块课程即为典型^②。国内职业教育界已经形成共识,即职业教育模块课程一般的构成有“山”形、“π”形等结构形式。“山”形和“π”形等结构的底下或顶上横贯的“一”是指某一个专业大类的学生必备的基础教学课程模块,主要学习相关职业集群的通用必备知识及其技能;“山”形和“π”形等结构的其他分支则为专业基础课程模块和专业教学课程模块,学生可根据自身特点、教师指导和社会需求有选择地学习不同的课程模块。国内职业教育界的经验表明:相对传统课程体系,模块化课程体系强调以培养职业能力为核心主题,以职业或职业集群的基本需求为根本目标,让学生先接受职业群共同的基础教育和基本技能训练,然后根据自己的兴趣、能力、教师指导以及社会需要选择不同职业或专业,接受不同的专业理论和专业技能课程模块,以此缩小学习领域向专业化方向发展的进程——这样,使学生既具有较大的就业弹性和适应能力,又具有某一职业或职业集群的专业针对性。

其次,2004年9月中国颁布了《普通高中课程方案(实验)》(以下简称《方案》),确认了“普通高中课程由学习领域、科目、模块三个层次构成”的课程结构,“模块化”成为我国普通高中课程设置的核心理念。《方案》在课程标准规定的必修课程和选修课程I的7个领域、15个科目中,共安排了31个必修模块和115个选

^① 参见余国江:《课程模块化:地方本科院校课程转型的路径探索》,《中国高教研究》2014年第11期,第99~102页。

^② 参见蒋乃平:《“宽基础、活模块”职业技术课程结构研究》,《中国职业技术教育》2002年第3期,第50页。

修模块,每个模块都以特定的主题作为该模块组织的核心,围绕这一主题展开课程内容,有明确的教育目标,结合学生经验和社会现实,形成相对独立的“学习单元”。实际上,构成了“领域—科目—模块—主题”四个学习内容的层级。有学者认为,国内高中“模块化”课程改革致力于探索和寻找一种跨学科的、兼具分科课程与综合课程优势的课程结构:力求通过课程结构的细分和优化组合来实现学科融合与沟通,促进课程功能的发挥;试图通过课堂情境的科学谋划,使模块课程的内容和实施要素形成有效的课程情境,为学生建构起全面学习的生态圈^①。

模块课程以其灵活开放的优势和特点逐渐迎合了现代学校各学段课程改革的时代需求。模块课程与教师教育实践课程改革的内在契合点在于:凸显自主性实践的重要地位。师范生培养的实践教学及其课程改革始于师范生学习的时代需求和个体需求,并指向师范生实践能力的形成与后续的教师专业发展。将模块课程迁移到师范生培养实践课程体系,一方面应当借鉴模块课程在职业教育领域和普通高中领域课程改革中的成功经验,另一方面应当深入探索模块课程在教师教育研究领域中的实践价值。

四、中国师范生培养课程模块化的理论研究与实践探索

2011年、2012年教育部相继出台了《教师教育课程标准(试行)》和《教师专业标准(试行)》(以下分别简称《课程标准》和《专业标准》)。《课程标准》明确提出,我国教师教育人才培养应树立“育人为本、实践取向、终身学习”的基本理念,重视实践课程的开设和质量。在此背景下,对师范生培养实践课程体系模块化的研究探索在理论与实践两个方面各自展开。

(一) 理论研究

针对中国师范生实践教学质量不高的问题,一些学者将其归因于教师教育转型的体制问题。他们认为,教师教育大学化不仅意味着培养机构的层次提升,更意味着其生态圈的改变——大学的生态圈对于教师教育重视不足、师资整合不到位、组织运作效率低下、与中小学一线脱节甚至是开放办学缺乏质量标准的现实,造成了教师人才培养的质量问题。而在微观系统中,这一问题表现为:(1)理论上对实践教学的认识和重视程度不够;(2)实践教学所占总学时和总学分的比重偏低;(3)实践课程体系及其结构不科学;(4)实践课程实施效果不佳。

^① 参见杨九诠:《普通高中模块课程的价值赋予》,《教育研究》2011年第5期,第75~78页。

在这一体制下,师范生实践教学质量的提升,只能通过实践教学课程改革来实现。针对上述微观层面的不足,需要提升实践课程的课时和学分数量,丰富实践课程内容;需要保障实践课程实施的软硬件条件,提升实践课程的有效性;需要构建科学的实践课程模块,提升实践课程的应用性。

《课程标准》将我国师范生(以小学教育为例)培养的课程体系划分为理论课程和实践课程,其对理论课程的课程层次和课程模块进行了较为具体的划分,即包含“儿童发展与学习”、“小学教育学基础”、“小学学科教育与活动指导”、“心理健康与道德教育”、“职业道德与专业发展”5个领域和“儿童发展”、“小学生认知与学习”、“课程设计与评价”等若干建议模块课程^①;但是对于实践课程,《课程标准》却没有进行进一步的模块划分,仅仅强调了要保障实习的学时和学分。而在其后的相关研究中,学者们基本上沿袭了《课程标准》的构建范式——对教师教育课程体系中的理论课程体系进行划分和模块化内涵研究,而对实践课程的关照力度明显不够——这与教师教育的实践本质相悖。

马健生、张弛、孙富强(2013)对北京师范大学教育硕士研究生教育综合改革试点工作的经验进行了系统总结,他们将基础教育卓越教师的素养结构归纳为基础素养、学科素养、教学素养、管理素养、研究素养和信息素养6大部分;与之对应的,教师教育课程体系也可以划分为文理学科知识模块、学科知识与能力模块、教学知识与能力模块、管理与指导教学活动的知识与能力模块、研究与反思教学活动的知识与能力模块、运用信息技术的知识与能力模块6大模块^②。

邱芳婷、燕慧(2014)在解读《专业标准》的基础上,将模块化课程体系划分为教育理论课程、教育教学能力课程和教育实践课程3个部分;但是对改革后的教育实践课程,她们的研究并未提出更进一步的模块化机构设置^③。

袁强(2015)在回顾教育部直属师范大学教师教育类课程开设结构的基础上,发现了其实践性弱的积弊,并指出了我国教师教育类课程模块化改革应遵循专业发展、实践取向、课程统整、灵活开放的基本原则。他着重提出了教师教育“领域—模块—专题”的三级模块化课程体系结构,并按照“必修/选修”、“教育理论与师德/教

① 参见教育部:《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》,http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6136/201110/125722.html,2011-10-08。

② 参见马健生、张弛、孙富强:《构建模块化课程体系,造就卓越教师》,《学位与研究生教育》2013年第10期,第1~6页。

③ 参见邱芳婷、燕慧:《模块化的教师教育课程建构——基于〈教师教育课程标准(试行)〉的地方高师院校课程改革》,《高教探索》2014年第1期,第83~84页。

