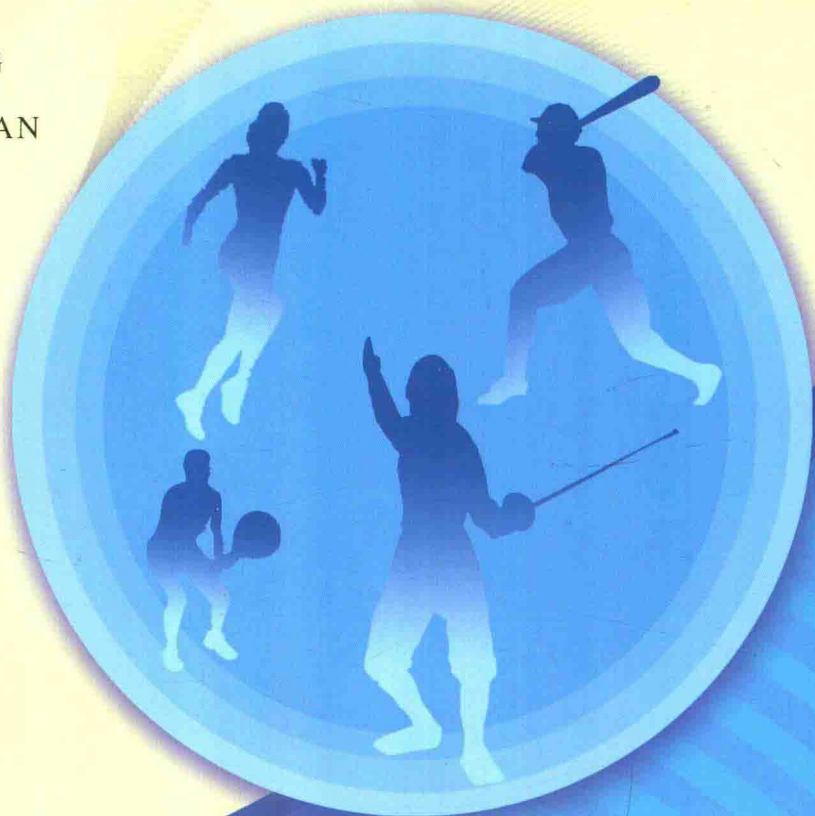


TIYU JIAOSHI
JIAOXUE
ZONGHE JINENG
XUNLIAN
LILUN YU SHIJIAN



体育教师教学 综合技能训练理论与实践

主 编◎徐 佶 张伟健

 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

TIYU JIAOSHI
JIAOXUE
ZONGHE JINENG
XUNLIAN
LILUN YU SHIJIAN

体育教师教学 综合技能训练理论与实践

主 编◎徐 佶 张伟健

本书编委会

主 编：徐 佶 张伟健

副主编：吴劲松 王 菁

编写组成员（按负责章节目录排序）：

徐 佶 吴劲松 王 菁 许 铭
张伟健 殷 超 付海燕 朱 琳
韩凤月 缪 洋

图书在版编目 (CIP) 数据

体育教师教学综合技能训练理论与实践/徐佶, 张伟健主编. —广州:
广东高等教育出版社, 2016. 9
ISBN 978 - 7 - 5361 - 5569 - 5

I. ①体… II. ①徐… ②张… III. ①中小学 - 体育教师 - 师资
培训 - 教材 IV. ①G633.962

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 042948 号

出版发行	广东高等教育出版社
	社址: 广州市天河区林和西横路
	邮编: 510500 营销电话: (020) 87553335
	http://www.gdgjs.com.cn
印 刷	广州市怡升印刷有限公司
开 本	787 毫米×1 092 毫米 1/16
印 张	14.25
字 数	336 千字
版 次	2016 年 9 月第 1 版
印 次	2016 年 9 月第 1 次印刷
印 数	1~2 000 册
定 价	36.00 元

(版权所有, 翻印必究)

前言

经过几十年持续性的教学改革,特别是经过了近十几年来新课改的冲击与洗礼,中小学体育课堂教学整体面貌已经有了很大改观。在一波又一波改革的推动下,各种新的教育理论、思想、观点纷至沓来,各种新的教育教学模式、方法、技术、手段不断涌进课堂。这些变化,给以培养中小学体育教师为己任的高等体育院校体育教育专业的人才培养工作带来了新的要求和改革动力。体育教师这一职业的专业性,对从事这个职业的人提出了特定的专业要求。作为一名合格的体育教师,不仅要有扎实深厚的学科知识、教育学和心理学的理论知识,还需要掌握教育教学的基本技能。体育教育领域的学科知识、相关的教育理论是从事体育教师职业的知识基础,而教育教学基本技能是顺利实现知识转化、达到工作目标的必要条件。《体育教师教学综合技能训练理论与实践》即是旨在帮助准备从事中小学体育教师职业的体育教育专业的学生学习基本的教育教学技能、发展必需的专业能力,使之能胜任新课改背景下的体育教师工作。

本教材与以往相关教材相比,呈现出以下几个鲜明的特点:①时代性强。教材结合当前基础教育体育课程改革新动向,紧扣课改对体育教师教学综合技能的新要求设计教材内容。②针对性强。教材主要针对近几届全国和广东省体育教育专业基本功大赛的内容、学生就业面试涉及的考察环节和内容进行精心设计,可用作体育教育专业学生基本功大赛的训练教材。③实用性强。教材以实操性内容为主,与体育教师的教学专业技能紧密衔接,以帮助学习者理解所学技能,并根据所提供的案例和策略进行训练,更好地掌握各项技能。

本教材是广州体育学院体育教师综合技能训练中心策划出版的系列教材之一,主要由广州体育学院体育教育专业核心课程教学团队编写,由徐信教授、张伟健教授主编和统稿,吴劲松教授、王菁副教授担任副主编。本教材共有十四章,各章撰稿人是:第一章,徐信;第二章,吴劲松;第三章,王菁;第四章,许铭;第五章,张伟健;第六章,王菁;第七章,殷超;第八章,付海燕;

第九章，付海燕；第十章，殷超；第十一章，朱琳；第十二章，韩凤月；第十三章，韩凤月；第十四章，缪洋。在编写过程中得到了学院领导和教务部门的大力支持，广东高等教育出版社的黄跃升编审也为本书的出版付出了辛苦的劳动，在此一并表示感谢。同时，对在本书中被直接或间接引用的资料的作者表示衷心的感谢，对于因疏忽而未能在书中标明被引用者的姓名和论著的出处表示歉意。

由于水平有限，编写时间仓促，难免存在一些问题和不足之处，敬请专家和同行批评指正，以便再版时修正。

广东省高等学校体育教师教育综合技能训练中心

体育教育与训练协同育人中心

广东省教育科学规划《课改背景下体育教师专业发展研究》课题组

广州体育学院体育教育专业核心课程省级教学团队（本书编写组）

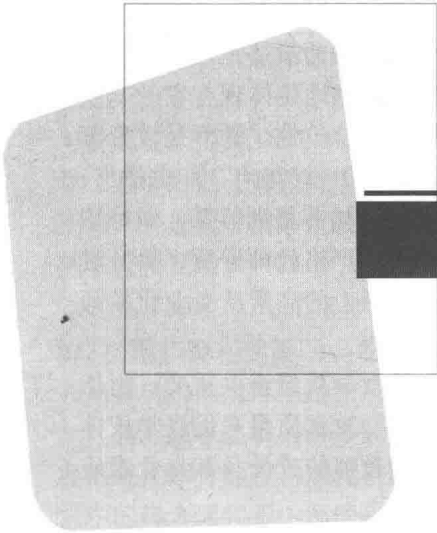
2016年2月

目 录

第一章 我国体育教师教育的发展历程	(1)
第一节 我国体育教师教育模式的发展历程	(2)
第二节 现代体育教师教育本质的再发现	(6)
第三节 开展体育教师教学综合技能训练的现实意义	(10)
第二章 体育教师教学综合技能	(15)
第一节 体育教师职业技能概述	(16)
第二节 体育教师教学技能概述	(21)
第三章 体育教学设计技能	(27)
第一节 体育教学设计技能概述	(28)
第二节 体育教学设计的类型	(31)
第三节 体育教学设计技能的应用	(42)
第四节 体育教学设计技能训练策略与案例分析	(44)
第四章 体育教学游戏创编技能	(47)
第一节 体育游戏的概念、作用和要素	(48)
第二节 体育游戏的演变、分类和特点	(50)
第三节 体育游戏的创编原则和创编方法	(53)
第四节 体育游戏的训练策略与案例分析	(55)
第五章 体育教学讲解技能	(59)
第一节 体育教学讲解技能概述	(60)
第二节 讲解技能的类型	(64)

第三节	讲解技能在体育教学中的应用	(68)
第四节	讲解技能的训练策略与案例分析	(72)
第六章	体育教学示范技能	(75)
第一节	体育教学示范技能概述	(76)
第二节	体育教学动作示范技能的类型	(78)
第三节	体育教学示范技能的应用	(80)
第四节	体育教学示范技能训练策略与案例分析	(83)
第七章	体育教学口令技能	(87)
第一节	体育教学口令技能概述	(88)
第二节	体育教学口令种类与组成	(88)
第三节	体育教学口令的应用	(90)
第四节	体育教学口令的训练策略	(92)
第八章	体育课堂提问技能	(95)
第一节	体育课堂提问技能概述	(96)
第二节	提问技能的类型	(98)
第三节	体育教学提问技能的应用	(104)
第九章	体育教学纠正错误技能	(111)
第一节	体育教学纠正错误技能的概述	(112)
第二节	体育教学纠正错误技能的类型	(116)
第三节	体育教学纠正错误技能的运用	(118)
第十章	体育教学保护与帮助技能	(121)
第一节	体育教学保护与帮助技能概述	(122)
第二节	体育教学保护与帮助的方式与构成	(123)
第三节	体育教学保护与帮助的应用	(126)
第四节	体育教学保护与帮助技能的训练策略	(130)
第十一章	体育教学中常见运动损伤的应急处理技能	(134)
第一节	运动损伤的应急处理技能概述	(135)
第二节	体育教学中常见运动损伤的分类	(136)
第三节	体育教学中常见运动损伤的应急处理	(137)

第四节 体育教学中常见运动损伤的应急处理技能训练策略与案例分析	(151)
第十二章 体育教学评课技能	(157)
第一节 体育教学评课技能概述	(158)
第二节 体育教学评课技能类型	(159)
第三节 体育教学评课的应用	(160)
第四节 体育教学评课技能训练策略与案例分析	(162)
第十三章 体育教学说课技能	(168)
第一节 体育教学说课的概述	(169)
第二节 体育教学说课的类型	(171)
第三节 体育教学说课的原则和要求	(172)
第四节 体育教学说课的内容和注意的问题	(175)
第五节 体育教学说课稿的撰写及案例	(179)
第十四章 现代教育技术与应用技能	(194)
第一节 现代教育技术概述	(195)
第二节 现代教育技术的类型	(198)
第三节 现代教育技术在体育教学中的应用	(202)
第四节 现代教育技术在体育教学中的训练策略与案例分析	(208)
参考文献	(218)



第一章

我国体育教师教育的发展历程

本章在对我国体育教师教育模式的发展历程和现代体育师范教育的改革与发展过程进行简要梳理的基础上,阐述了对体育教师和体育教育专业学生开展体育教师教学综合技能培养的现实意义。本章意在帮助体育教师和学生了解我国体育教师教育模式的变化和发展方向,从而加深对开展体育教师教学综合技能培养工作的理解和重视,为后续的学习奠定基础。

21 世纪是我国教育事业发生划时代变革的时期,倡导培养具有竞争意识、开拓精神和全面发展的复合型人才,是新世纪我国教育发展的最大趋势。“教育在社会经济发展中具有优先发展的战略地位;教师教育在教育发展中处于优先发展的战略地位。这是国家关于教师教育的重要命题和战略方针。教师教育优先发展的战略地位体现在它的基础性、先导性,以及在教师队伍建设和教育事业发展中的关键性和紧迫性。教师是教育事业的第一资源”^①。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》也指出,“教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育”,要“完善培养培训体系,做好培养培训规划,优化队伍结构,提高教师专业水平和教学能力”,“严格教师资质,提升教师素质,努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”。这些都造就了近年来教育领域的最大热点。

学校体育是学校教育的重要组成部分,体育教师的素质及教学质量至关重要。由于体育教师素质的改善与学校体育发展息息相关,以提高体育教师教育质量来促进学校体育综合效益提高的思想已被普遍接受。因此,重视中小学体育教师的成长及其专业素质的提高,是适应当前学校体育发展的一项重要举措。

当今世界通用的师资培育方式是“教师教育”(Teacher Education),它包括教师的培养、任用和进修三个阶段的教育。适应这一世界性发展趋势,就我国当前的师资培养改革而言,也正在积极进行由“师范教育”向“教师教育”的制度性转轨。“教师教育”从时间来看有职前培养、入门适应和在职培训;从形式看有正规的职前学校教师教育和非正规的在职教师教育。无论是从理论上分析还是从实践中观察,我们都可以发现:从空间上看“师范教育”向“教师教育”的转轨,教师培养的空间渠道扩大了,教师培训的空间渠道拓展了,已经打破了原来“单维”的空间渠道,教育培训空间已开始由以大学为主体转向大学与中小学的伙伴合作,高度重视教育实践环节和实践工作者在教师养成及专业发展中的作用,诸如一体化教师教育制度的建立、大学教育学院与中小学校之间的合作关系的确立、大学与地方政府之间的关系建立等都是这种空间渠道拓展的表现。从时间上看,教师培养和培训的时间已经打破了“只培养不培训”的时间观念,这使得教师的培训具有了合法性和合理性基础;实践中已越来越强调教师的职前教育和在职进修的连贯性,使教师能够持续性、阶段性地成长。从内涵上看,教师教育目标由培养“技术型教师”转向培养“专家型教师”,教育过程由行为科学为基础转向以认知科学和质量研究为基础,教学模式则由传递—训练模式转向反思—实践模式。

第一节 我国体育教师教育模式的发展历程

一、近代师范教育制度的确立与体育教师培养肇始

我国远古时期的“教师”多为氏族领袖,他们履行着“教民、导民”的职责。而到了夏、商、西周、春秋、战国时期,学校已经初具雏形,有专门的“教育机构”教授

^① 管倍俊. 关于教师教育改革发展的十个观点 [J]. 中国高等教育, 2004 (2).

行、艺、仪等内容,不过此时仍未形成独立的教师职业,“教师”主要由官员来兼任。在随后的朝代更迭变迁中,教师的职业化开始愈益明确。但是在现代意义上的师范教育形成之前,尽管总体上来说教育规模在不断扩大,学校在不断增加,教育制度与管理措施开始愈益完善,但中国的教育与教师却一直以“政教合一”“官师一体”的形态存在与发展着。直到1897年,在洋务运动中清政府大理寺少卿盛宣怀于上海创立了南洋公学,其中内设“师范院”,产生了中国近代最早的一个专门培养师资的专门机构,才真正揭开了近代中国师范教育的序幕,从此教师作为一种相对独立的、专门化的职业才得到了较快发展。1902年,清政府拟订《钦定学堂章程》(即“壬寅学制”),在京师大学堂开办了师范馆(北京师范大学的前身)。1904年1月,清政府颁布了《奏定学堂章程》(即“癸卯学制”),使师范教育成为独立的系统^①。我国体育教师培养制度的产生和培养机构的出现正是在这一背景下开始的。

鸦片战争之后,西方式的新式学堂开始创办,才开始有了以“体操”为主要教学内容的现代体育课程,近代中国的学校体育才开始在洋务派学堂之中发端。洋务派所办学堂中的体育课程是中国近代体育教育的发端,而学校体育的兴起催生了体育师资培养机构的设置。因此,体育课程是近代教育出现学校后的产物,而学校中体育课程的设置催生了对承担体育课程教学任务的体育师资的需求。可以说近代学校体育在中国的勃兴是我国体育教师教育产生的直接动因。

从史料中反映的洋务学堂及当时新军训练中体育的形态来看,主要是引自德、法和美国的体操、运动和游戏,而后又引进了日本的体操体系。这些内容不仅是近代中国最初的体育形态,也是当时学校体育的基本内容模式,它们为随后“体操”教师的培养提供了基本的术科内容。史学家认为体育课程在学校教育系统中得以以法规形式确立及普遍设置而导致的学校体育的兴起,是在1904年《奏定学堂章程》颁布与实施之后。当时伴随着“体操科”的确立及学校体育的发展,使体育师资培养成为现实需要。由于各级学堂都设置体操科,而且学校发展规模迅速使体育师资需求量剧增,造成体育师资奇缺,体操教师大多由军人兼任。这些人多无体育专门知识而兵痞习气严重,影响了学校体育的正常发展,受到了社会的批评。为缓解体操师资的供需矛盾,清政府学部于1906年通令各省,在省城师范学堂“设五个月毕业之体操专修科,授以体操、游戏、教育、生理、教法等,以养成小学体操教习”^②。在此前后,各地还创设了一批公立或私立的短期体操专修科,例如大通师范学堂(1905年)、四川体育专门学堂(1906年)、成都体育学堂(1907年)、中国体操学校(1907年)等。这些机构以培养体操教师为主,且主要由留日归国学生创办,故受日本体操师资培养模式影响很深。但这些为中国近代体育师资的培养打下了最初基础,提供了最初的模型,开创了以较规范的专门机构培养专业体育师资的先河。

从结构设置、课程内容及指导思想上看,我国体育师范教育在发端之时都是仿效日

^① 杨之岭,林兵,苏渭昌.中国师范教育[M].北京:北京大学出版社,1989:176-179.

^② 成都体育学院体育史研究所.中国近代体育史资料[M].成都:四川教育出版社,1988.

本的。我国初期师范教育的“日化”，与当时招聘不少日本人来华当顾问或“教习”有关，其中我国最早的体育师资培养机构江苏师范学堂体操科主任即为日本人。且近代早期体育师资的培养也主要由一批早期留日归国学生承担。中华民国建立之后，美、英竞技运动及游戏普遍引入我国的学校，体育教师培养的课程模式开始趋于“美式化”。总体来看，清末“日本化”的师范教育体制的确立及兴起的新式学堂对各级学校教师规格的要求，为体育师资培养机构的建立提供了制度基础，也对体育师资的素质提出了一般要求。

二、民国时期体育师范教育的发展

1912年民国成立后，“壬子学制”颁布，将“学堂”改为“学校”，但学制的基本模式仍是模仿日本，尤其是体育课内容仍以兵式体操为主。但随着西方实用主义教育思想、自然体育思想的传入以及“五四”和新文化运动的影响，与学校体育的内容一样，体育师资的培养也有了一些变化。至1923年，一批体育师资培养机构相继创建，师资培养的课程体系也有所发展。尤其是新文化运动开始后，一批新的体育科、系得以设置，并向高层次、规范化迈进。例如，南京高等师范学校于1916年设置体育科，1922年改设为体育系（修业四至五年）；北京高等师范学校1917年设置体育科，修业年限两年，1920年又改为四年，1930年升级为体育系。由于允许私立师范学校存在，一些私立体育师资培养机构也得以发展，如私立上海体育师范学校（1921年），私立上海两江女子体育师范学校（1921年），私立金陵女子文理学院体育科（1921年）等。

民国时期的体育师资培养与清末相比已有较大变化，尤其是“五四”和新文化运动开始以后，随着学校体育思想与实践的变化，在课程设置上已发生较大变化，较大程度地改变了学校只重视兵式体操和普通体操的状况。此一时期英美的田径、球类等近代体育运动项目进入体育师资培养机构的课程，体现了师资培养课程模式与学校体育教学改革趋于一致的倾向。这种倾向在1923年新学制颁布后新建的体育学校、系科中展现得更为明显。20世纪20年代末期至30年代以后，学校体育进一步发展，“美式化”倾向更趋明显，相应地，体育师资的培养模式也与之一致。此间，又一批体育专门学校及系科相继成立，并且随着开放式师资培养体系的形成，体育师资的培养形式也呈多样化。一些体育专门学校、系科归并于大学的教育学院或师范学院，在大学里培养体育师资的形式开始出现，修业年限也有所提高。一些高等专门教育的体育师资培养形式随即出现，美式的主辅修制模式也在一些体育系出现。大批体育师资培养学校、系科的建立，从量的方面反映了这一时期学校体育追求规范化的趋势，而体育师资培养模式及课程模式的变化则从质的方面反映了学校体育追求科学化的趋势。

抗战期间及抗战胜利后，我国又建立了一些体育系科及体育专门学校，但课程模式较之前并无实质性变化，基本以美式为主。虽然由于当时的社会经济条件的限制及时局不稳的影响，使体育专业教育与其他高等专业教育一样在办学条件、规模及总体质量上难以满足社会的需要，且体育科学研究水平不高也使得具体体育师资培养处于模仿层次，但就体育师资培养的专业课程规划层次上看，仍体现了努力寻求与世界潮流趋于一致的规范化倾向，形成了较为规范化的课程模式。这些课程模式为新中国初期体育专业人才培养课程的最初设置，提供了样式及以后改造与发展的基本框架。

三、新中国体育教师教育的发展

中华人民共和国成立之后的体育教师教育总体上可以划分为初建（1949—1965年）、曲折发展（1966—1976年）、恢复发展（1977—20世纪90年代）和科学发展（20世纪90年代至今）四个阶段。

第一阶段主要是指新中国成立之初的前16年。新中国成立之初，学校体育教师培养面临的问题主要是体育教师短缺。为了加强体育师资队伍，1952年，我国历史上的第一所体育学院——华东体育学院（1956年改称上海体育学院）诞生，此后至1954年间，又在北京等地先后建立了5所原国家体委直属的体育学院，同时恢复和建立了28个师范院校体育系、科。这些院、系的建立，大大缓解了当时学校体育师资需求的矛盾，初步形成了培养各级体育人才的基地和较为完整的体育人才培训制度。这一时期教师培训的主要形式是靠行政部门举办各种形式的短训班、建立校际体育教研组中心站和体育教师业务学习制度，目的是备课、提高业务、创编教材、贯彻大纲、掌握教材等。这一时期，我国中小学体育教师总数达到24789人，体育院校在这16年里培养体育教师14430人。

第二阶段是指“文革”时期。1966年“文革”开始，由于受“十年动乱”的影响，担任体育教师培养任务的各级体育院系受到巨大冲击和破坏，部分体育院系被合并或撤销，体育师资培养工作基本处于停滞状态，严重制约了这一阶段我国体育教师队伍质的提高和量的增长，体育教师教育质量严重下降。

第三阶段是指1977—20世纪90年代。由于“文革”时期体育教师教育长期停滞造成了各类学校体育教师的严重不足，因此这一阶段体育教师教育的工作重心和特征主要表现为各类学校体育教师数量的补充和在职教师教学能力提高的补偿性教育方面。1977年国家恢复了高考制度，开始招收培养专科、本科和研究生等不同层次的体育生充实体育教师队伍，体育教师职前教育逐步走上了制度化、规范化的快速发展轨道。1978年，教育部、原国家体委、卫生部等发出《关于加强学校体育卫生工作的通知》，1979年9月发出《全国学校体育、卫生工作经验交流会纪要》，1983年教育部发出关于印发《全国学校体育卫生工作》的通知，都把体育师资队伍建设看作是一项刻不容缓的重要工作，并对加强体育师资队伍建设提出了较为具体的措施和要求，有力地促进了在职体育教师的培训工作。这一时期，在全国范围内大规模开展了针对学历不合格的体育教师进行学历提高为目的的培训和针对知识与技能欠缺的体育教师进行补偿教育使其能胜任体育教学工作为目的的在职培训工作。

这一阶段，我国的体育教师教育形成了培养师资的固定模式——封闭性模式，即通过专门师范院校对学生进行普通文化科目、专门科目和教育科目、教育实践的混合训练，以达到特定的培养目标^①，随后的在职培训进行补偿性教育，侧重更新教师的教学理念和知识体系，提高体育教学能力。

第四阶段是20世纪90年代至今。进入20世纪90年代后，由于各级学校体育师资

^① 张秀阁，吴江. 中国教师教育：理念·模式·目标·结构 [J]. 现代教育科学，2002（1）.

在数量上已基本能够满足体育教学需要,体育教师教育工作的关注重点开始由数量转向质量,其突出特征是在职体育教师的职后教育工作更加得到重视,工作重心开始向质量提高转移,由在职培训逐渐转向继续教育。1986年国家颁布了《义务教育法》,该法规定三类地区根据情况分三步走普及九年制义务教育,其中要求发达地区要在1990年率先完成。此举极大地促进了对教师的需求和教师教育质量的提高。与此同时,由于这一时期受到诸如终身教育思想等新的教师教育理念的影响,我国的体育教师在职教育受到了进一步的重视和得到发展。

1993年中共中央国务院印发《中国教育改革和发展纲要》,指出“成人教育是传统学校教育向终身教育发展的一种新型教育制度”。1995年颁布的《中华人民共和国教育法》也规定:“国家适应社会主义市场经济发展和社会进步的需要,推进教育改革,促进各级各类教育协调发展,建立和完善终身教育体系。”1999年1月,国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》,进一步明确了建立终身学习体系的具体目标。为进一步深化教师改革,中共中央、国务院于1999年6月召开了改革开放以来的第三次全国教育工作会议,颁布了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(下简称《决定》)。为了进一步贯彻落实《决定》精神,1999年9月,教育部在上海召开了“全国中小学教师继续教育和校长培训工作会议”,会议认真贯彻“全教会”精神,并对落实教育部制定的《中小学教师继续教育》做了充分的动员与部署,要求与会代表把《关于全面推进中小学教师继续教育工作的意见》提上议事日程。此后,我国中小学教师职后继续教育开始进入了全面实施阶段。以终身教育理念形成标志,我国体育教师职后继续教育于20世纪90年代以后逐渐定型,取代先前的体育教师在职培训。与体育教师在职培训不同,体育教师职后继续教育已不再是以弥补知识与技能不足为主的补充型教育,而是在终身教育理念指导下,所实施的有目的、有计划、有组织的促使体育教师职业发展的教育。终身教育理论使体育教师职后继续教育成为必然,它所揭示的理想目标,以及所提出的一般措施与方法只是预示着体育教师继续教育的价值追求,为具体的体育教师职后继续教育提供导向,但对于加速体育教师专业成熟,缩短体育教师职业探索期,提高体育教师职后继续教育的科学性和有效性,还需要终身教育理论同体育教师职业发展的理论与实践相结合,需要教师专业化理论提供支持。

第二节 现代体育教师教育本质的再发现

一、教师教育的价值观转向

2001年,在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中,我国第一次在政府文件中以“教师教育”替代了长期使用的“师范教育”概念,提出“完善以现有师范院校为主体、其他高校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”,“师范教育”开始让位于“教师教育”。用“教师教育”取代“师范教育”,不仅仅是表述方式上的一种转化,而且是我国在师资培养方面的教育观、教育内容、教育制度等全方位的变革。以下是我国高等教育界的权威潘懋元先生对此所做的精辟的分析:

从词性来看,“师范”中的“师”有“教师”和“效法”的含义;“范”顾名思义是“模范”“榜样”的意思。古语中还有“学高为师,身正为范”的说法。师范教育概念中的“师”蕴涵着较多伦理学和职业道德的色彩。随着社会的进步、知识的丰富以及教育规模的扩大、教育对象的多元化,加之教育理论知识的不断丰富和成熟,教育教学不再是古代教师随意的和非制度性的活动,而是逐渐演变为一项科学性、技术性很强的活动。教师越来越成为必须经过一定专门训练的专业化职业。因此,以往仅以强调师德师风为重的师范教育必然要被强调专业性和独特地位的教师教育所取代。与伦理性的教师形象相比,教师教育视野中的教师专业化的要求和标准显得更为务实和理性^①。

从上述分析可以看出,我国教师教育的价值观取向已从以前的理论型教师培养,转向专业化教师的培养。这一新的教师教育价值取向,已为越来越多的人所认可,而且成为制定我国教师教育政策的一个基本观点。例如,教育部制定的关于“十五”期间我国教师教育改革与发展的有关文件中,在谈到教师教育改革与发展的基本原则问题时明确指出:我国教师教育改革与发展应该“坚持以提高教育质量为核心,以教师专业化为导向,深化教育教学改革,坚定不移地为基础教育服务”(教育部·教师[2002]1号)。20世纪60年代以后,教师专业化成为一种强劲的思想浪潮,极大地推动了许多国家教师教育新观念和新制度的建立。现在,教师专业化已成为促进教师教育发展和提高教师社会地位的成功策略,教师专业化已成为世界各国教师教育发展的共同目标^②。我国新的教师教育价值取向的确立,标志着我国教师教育已与国际社会普遍的教师教育理念趋同。

由于教师教育是一个专业性活动,因此教师要实现专业发展,教师教育也要专业化。有人指出,“教师培养的专业化,可以理解为教师培养机构、制度获得资格认证与质量认可的过程。这就需要对教师培养和培训机构进行认可和评估,需要建立教师培训质量保障体系”(袁振国,2004)。随着《教师资格条例》《〈教师资格条例〉实施办法》等法规和规章的陆续颁布,我国已开始全面实行教师资格认证制度,并渐渐形成了一个比较完善的体制,为提高教师队伍的整体素质提供了基本的保障。在这一背景下,作为师资队伍重要组成部分的体育教师教育的专业化建设也逐步进入了各级体育教师培养工作中。

二、传统师范性体育教师培养的基本特征和存在的问题

(一) 传统师范性体育教师培养的基本特征

近代学校教育能同本质上是实践性的学徒训练、同本质上是个人化的私人教学活动区分开来,原因就在于教师能针对一群学生进行集体性教学。因此,随着现代意义上的学校的出现与发展,培养师资的师范教育得到了极大的发展。经过60多年的发展,新中国体育教师培养和培训基本形成了两大系统、三个层次的较为完善的机构。目前,体育教师培养大多来源于三级师范院校,即师范大学或体育学院、师范专科学校、中等师范学校等三个层次。而职后培训也具有相应等级的教育学院或教师进修学院,即省级教

① 潘懋元,吴玫.从师范教育到教师教育[N].中国教育报,2004-09-16.

② 许凤琴.教师教育与教师专业化[J].高等师范教育研究,2003(5).

育学院、市级教师进修学院或区级的教师进修学校,同时各市县还相应建立了教育研究室,在教育行政部门领导下指导中小学体育教师教研工作。

但“师范教育”是特定历史阶段的产物,它体现着特定历史阶段社会和教育发展水平的特征和要求。概括而言,全世界的师范教育制度虽然不尽相同,但师范教育作为特定历史阶段的特定概念,在相当长的一段时间内承担着培养师资的重任,具有一些共同的制度特征,主要是:第一,师范院校与教师培养几乎是同一概念,教师由师范院校负责培养,师范院校也只培养教师;第二,师范教育是一个独立、封闭的体系,师范院校从低级到高级自成一体,师范院校普遍实行定向招生、定向教育、定向分配和免交学费的政策。在我国,在相当长一段时期还实行师资队伍只向师范生开放的政策,拒绝非师范院校的毕业生进入教师队伍;第三,21世纪以前,我国的师范院校是单一型院校,综合水平低,学术研究要求不高,社会经济变化的变化对学校影响不直接,学校对社会经济的变化不敏感;第四,教师养成局限于职前培养阶段,终身学习、终身发展的意识尚未建立,教师的专业发展、继续教育缺乏制度保障,教师的职前培养与入职教育、职后培训相脱离,缺乏整体规划^①。

同样,中国传统的体育教师培养也具有典型的师范教育的特征,可以概括为以下五个方面:

(1) 封闭性。体育教师培养封闭在独立设置的体育院系或师范教育体系内,学制、课程、教材整齐划一。

(2) 计划性。新中国成立以来的体育教师师范教育是计划经济的典型产物,严格的计划性导致了培养体育教师的师范教育不能敏锐地反映社会对于各种规格、各种类型的体育教师的需求,造成了很大的局限性。

(3) 垄断性。所谓垄断性是指21世纪以前我国的体育教师只能由体育学院和师范院校培养,行业垄断导致了缺乏办学活力和竞争力。

(4) 师范性。过于强调师范教育在培养体育师资方面的作用,忽视了体育教师综合素质的全面发展。

(5) 终结性。中国传统的师范性质的体育教师教育一直是以体育教师的职前培养为中心的一次性的终结性教育,忽视体育教师的职后培训和终身教育,职前职后相分离。

(二) 传统师范性体育教师教育存在的主要问题

新中国成立后的60多年间,传统师范性的体育教师教育体系为我国学校体育的发展提供了教育人才支持和知识贡献,为学校体育改革发展立下了汗马功劳。如果没有师范性的体育教师教育体系,我国各级各类学校体育教育所需要的数量巨大的体育师资根本无法得到保障,也就没有我国学校体育的今天。但同其他师范教育一样,传统的师范性教师教育体系也存在着一些不足和问题,从上述传统的体育教师培养五个典型特征可以概括出其不足主要包括:

(1) 统一的由师范院校培养体育教师的旧格局造成了师范性体育教师教育的封闭性和体育教师来源的单一性,不利于竞争;

^① 袁振国. 从“师范教育”向“教师教育”的转化 [J]. 中国高等教育, 2004 (5).

(2) 由于体育师范院校专业设置单一,学科建设水平低下导致教师的专业水平不高,培养口径过窄导致体育教师的知识和能力的局限性和创新意识的欠缺;

(3) 体育教师职前培养和职后培训之间长期脱离,教育资源没有得到合理的配置,影响了教育需求和供给的协调;

(4) 师范特色不鲜明,脱离甚至落后于基础教育发展的需求,教师教育课程比重过低,教育见习、实习等实践环节不能有效地落实,存在重理论、轻应用的问题;

(5) 教学内容陈旧、教学方法和手段更新缓慢,脱离教师专业发展的需求,一定程度上影响了体育教师教育的质量。

三、专业化背景下体育教师教育的本质

在体育教学主导思想的发展变化过程中,体育知识与技能的“教”与“学”都是行为,过去我们过度关注“教”,以为“没有学不会的学生,只有不会教的老师”,这个说法本身暗含的前提是:“教”的行为是最重要的;后来我们又转向“学”,或者说“教学生学”,这个口号的意义在于“以生为本”,是一大进步。但是,在“班级授课制”的体育教学组织形式下,又与教学效率产生冲突。因此,有人提出只有“教”和“学”两大行为实现“和谐”,才是根本改变我们教学的出路。那么,要产生这个“和谐”,首先应该有一个“教”与“学”两者的焦点,这个焦点就是“课堂”。这个“课堂”“和谐”效果的好坏关键在于教师。

体育教师专业化最核心的内容是:具备体育教师专业资格是不具备体育教师专业资格的体育教师所不能代替的。而且,体育教师专业化的这个“化”是一个过程,即体育教师在他整个成长和教学生涯中,通过职前学习、训练和在职阶段不断地提高自我,由不够成熟向成熟过渡,这一过程即教师专业化的过程^①。

教师的专业是解决“培养人才”“怎么培养”。一个教师,如果不把“培养人才”“怎么培养”的问题从理论到实践加以解决,那么这个教师就不是专业的。体育教师要专业化,必须掌握教育科学和教育技术,必须要有专门的、规范的、知识和技能的训练,有严格的要求。判断专业的水准第一条是不可替代性。不可替代性越强,专业化的水准越高。我们认为,体育教师的专业成熟应该包括三个方面的主要内容:专业眼光——能用发展的眼光、教育的眼光看待学生和整体的、和谐的眼光看待教育性活动;专业品质——建基于教育理想与信念的、体现于日常的细微的行动之中的以身作则、率先垂范;专业技能——课堂监控、讲解示范、练习指导等方面的技能。

体育教师要达到上述专业成熟,不是一蹴而就简单地接受职前教育和职后学习培训的过程。从前文有关教师专业化的相关理论可以看出,体育教师作为社会个体要成为体育教育专业工作人员,必须经过专业化过程,即依托体育教育专业组织,通过接受职前及入职后终身专业训练,习得体育教师职业的相关知识能力,取得体育教师资格,从初期的关注适应到中后期的良好发展,从一个“普通人”成长为体育教育专业工作者。这一过程是个人因素、社会因素以及个人与社会交互作用的结果。这种个人变化、成长的过程持续不断,贯穿体育教师职业终身。因此,从阶段性教育与成长过程来看,

^① 肖川. 教师:与新课程共成长 [M]. 上海:上海教育出版社, 2006.