

师范专业认证背景下中文师范生实践教学能力提升路径

范雪威, 张 聪

黑龙江外国语学院, 黑龙江 哈尔滨

收稿日期: 2022年3月2日; 录用日期: 2022年4月4日; 发布日期: 2022年4月11日

摘 要

如何调整与改革中文师范专业的实践教学模式, 提高中文师范专业人才的实践教学能力, 成为在师范认证大背景下值得不断探索的重要问题。本文通过梳理、研究发现中文师范生在课堂实践中存在教学设计思考不足、教学基本功不扎实、教学方法陈旧、教学语言单一、缺少教后反思的问题, 并从主客观的角度分析了原因, 在此基础上提出了“教学理念对接式、教学模式融合式、教学安排一贯式”的“三式”策略。

关键词

师范认证, 中文, 师范生, 实践

Ways to Improve the Practical Teaching Ability of Chinese Normal Students under the Background of Normal Professional Certification

Xuwei Fan, Cong Zhang

Heilongjiang International University, Harbin Heilongjiang

Received: Mar. 2nd, 2022; accepted: Apr. 4th, 2022; published: Apr. 11th, 2022

Abstract

How to adjust and reform the practical teaching mode of Chinese normal specialty and improve the practical teaching ability of Chinese normal talents has become an important issue worthy of

continuous exploration under the background of normal certification. Through combing and research, this paper finds that Chinese normal students have some problems in classroom practice, such as insufficient thinking of teaching design, weak basic teaching skills, outdated teaching methods, single teaching language and lack of post teaching reflection, and analyzes the causes of these problems from the subjective and objective point of view. On this basis, the “three types” strategy of “docking of teaching ideas, integration of teaching modes and consistent teaching arrangement” is put forward.

Keywords

Teacher Professional Accreditation, Chinese, Normal Students, Practice

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2017年教育部发布的《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》提出了“学生中心、产出导向、持续改进”的基本理念,以及“一践行三学会”的毕业要求。师范认证提出的“持续改进”理念以及积极倡导的以“产出”为导向的思维方式,力求在继承与创新中协同融合,全面升级师范专业的建设与发展,这给师范类专业带来了新机遇、新思路和新挑战。

中文师范类专业作为普通高校师范专业的一个具体类别,需要结合语文课程本身的特点以及语文学科的最新发展情况,不断优化培养。语文课程是一门学习祖国语言文字运用的综合性、实践性课程。特别是新课程标准、新教材以及以专题式、主题式教学为代表的新的教学模式的出现,对于中文师范生实践教学能力有更高层次的要求。所以,为了更好地适应语文学科的“新”,也为了能够培养更加合格的中文师范生,中文系师范专业需要多维主体联动,拓宽教学实践的延展性,从而驱动学生的实践教学能力的提升。

2. 中文师范生在实践教学中表现出来的问题

基于师范认证的“学生中心”理念,明确好师范生在教学实践中的具体表现,以师范生的学习效果为导向,然后有针对性地归纳、分析才能提出更有针对性的措施。通过对已掌握的文献资料进行梳理,得出学界是最近两年关注到具体分析学生的实践表现,并主要从教案设计、教学基本功以及教学手段三个方面展开相关研究,集中分析学生授课前与授课中的表现。肖康舒(2020)在实习过程中发现学生存在依赖教案、基本功不全面和教学方法单一这三方面问题,突出强调了由于师范生普通话、写字等基本功方面不全面以及教学方法不够灵活造成授课效果不佳[1]。张斌业(2021)除了提出中文师范学生教学设计缺乏创新外,还指出其教学过程缺乏创新,缺少有效的教学手段,造成师范生对原有的教学内容缺少发散的探索与升华[2]。毋庸置疑,对于学生的具体表现总结出问题所在是非常必要的,已有的这方面研究虽提及较少也给了我们很大的启示,但是除了要关注授课前和授课过程中的表现外,也要关注师范生的授课后。所以,本文将从授课前、课中以及授课后的全方位过程归纳、分析中文师范生在实践教学中的具体表现。

2.1. 教学设计思考不足

教学设计是授课前的准备,是基于对学情考虑以及教材深度解析后的授课内容与逻辑的物化。对教

学设计的精心思考与设计是提升师范生从理论到实践的必由之路。然而, 学生备课过程中, 存在过度依赖现成的教案或讲课实录的情况, 缺少针对学情、教材的考虑与分析, 从而缺少对文本的整体规划。通常最后呈现的教学设计是网上已有的某一教学设计的直接复制或者几篇设计的简单组合, 自身并不能明确授课教学目标以及重难点, 造成教学内容脱离实际或授课逻辑不清晰。例如, 学生对《皇帝的新装》的教学设计时通常会出现一些问题。在统编版语文 7 年级上的教材中的《皇帝的新装》是第六单元课文, 在单元提示中的人文主题与语文要素中强调了想象以及快速阅读, 但是学生实际试讲时忽略了本应特别重视的统编教材中的“双线”——突出文本是如何想象的以及如何锻炼学生的想象能力并将快速阅读贯穿始终, 反而将该篇文本按小说的体例去讲, 重点在分析人物形象以及在此基础上谈道理与启示, 教学时也多采用朗读而非速读。

2.2. 教学基本功不扎实

在师范类专业认证中明确要求师范生的“三字一话”等从教基本功扎实。但是, 中文系师范生的三笔字——毛笔字、钢笔字和粉笔字呈现效果仍有较大的进步空间。特别是粉笔字, 呈现的问题主要表现为笔画书写不规范、不美观, 板书设计不合理等。所以, 提升“三笔字”的基本功迫在眉睫。而普通话作为授课的基本手段, 特别是语文老师所起到的“榜样”与“示范”作用, 要求语文老师的普通话必须过关。虽然大多数学生在普通话水平考试中获得二甲或以上的等级, 但是仍然存在某些重点音发音不到位的情况, 例如前后鼻音、平翘舌。而且, 作为语文老师除了自己能够说好普通话以外, 还要求具备一定的普通话发音的相关知识, 明确发音机制, 从而在实际工作中能够指导中小学生的发音, 但在这个正音过程中很大一部分师范生仍以单纯“模仿跟读”的方式指导。另外, 在语文教学过程中, 除了以上基本功之外, 还有一项易被忽略但是对语文学科至关重要的技能——朗读。而在语文课堂上, 品味语言、体味文本, 朗读是最好的方式, 贯穿始终, 课程标准中也在强调中小学能够正确流利有感情地朗读, 而现实情况是学生对于朗读的基本知识的掌握不到位, 运用基本知识去朗读的转化能力也需提升。

2.3. 教学方法陈旧

教学方法的选用会影响学生课堂的参与度, 直接影响教学效果。一方面受大学的课堂授课模式的影响, 另一方面受到曾经的语文课堂的影响, 使得其在授课过程中习惯于运用讲授法和提问法。也正是由于这些原因, 所以在实践教学过程中, 往往是师范生在上面滔滔不绝地讲, 听课者听得昏昏欲睡, 没有真正做到“以学生为主体”。特别是 2017 年版的普通高中语文课程标准的颁布, 以及统编版教材的通行, 现在的语文课堂是积极倡导自主合作探究式的学习方式, 以主题式、任务式学习的教学方式也在告诉我们旧有的教学方法已不能适应现有的情况, 所以中文师范生的教学思想与教学方法的转换势在必行。例如, 文言文的教学方式在很早之前已经在争论是教文还是教言, 过去的教学方法就是利用很多时间去教言, 往往忽略了文言文中所富含的传统文化内涵。所以现在在讲文言文的时候针对“言”的部分通常是学生合作探究完成, 老师予以点拨; “文”的部分通常是要学习的重点, 在这个过程中体会里面的文化内涵, 树立文化自信。然而, 现实就是师范生仍然“沉浸”在旧式的教学方法。以《木兰诗》举例, 很多同学在授课该文本时, 仍是先带着学生一一解释词语, 翻译句子, 然后留出来 20 几分钟去解读文本, 结果对木兰的形象的解析不到位, 语言品析不足。

2.4. 教师语言单一

对于教师语言这方面, 我们一般将其归位两大类——一般性的口语表达以及体态语。通常在一般性教师口语表达中表现出来的问题是表述过于单一, 例如, 常用的教学口语中的评价语通常都是“很好,

请坐!”;习惯于将自己要在课上说的每一句话都写出来,然后在课上以“背诵”为主,这样听起来语言表述痕迹过重,不够抑扬顿挫;也时常出现由于紧张而出现的声音发抖的情况。而在体态语上,手势不自然,眼神也“无处安放”,教姿教态呈现得不够自然、得体。

2.5. 缺少教后反思

反思其实也应归为授课的重要一环,因其起到承上启下的作用,是对以授课内容、方法、整体表现的归纳总结,找出可圈可点的地方继续发扬,找到不足的地方予以归纳,并寻找解决办法,这样才能在之后的学习中才能更加有的放矢。“人民教育家”国家荣誉称号获得者,著名语文特级教师于漪老师就十分重视和强调教后反思。但是,师范生往往并不重视这一环节,认为试讲结束后,这个授课就彻底结束了,缺少必要的总结与思考,所以常常出现同一个问题反复出现的情况。长此以往,也不利于反思能力的提升。

3. 中文师范生实践教学能力不足的因素

学界关于中文师范生实践能力不足原因的研究主要集中在专业教师、专业课程、实践训练以及培养目标几个方面。王利(2020)主要从专业教师角度分析了原因,指出主要在于专业老师意识以及教学理念存在问题,具体表现在老师由于“学历层次高,专业理论素养高”以及学时等原因,更愿意教给学生更多的理论,同时,突出强调了老师过于依靠自己的感觉,忽略了“以学生为中心”和“成果导向”的教学理念[3]。李志云(2020)将问题整合为三方面:其一,在于相关课程开设不足,并指出这是首要因素;其二,在于多数专业教师缺乏一线经验,且缺少对一线情况的关注,“只埋头于自己的研究领域”;最后,大篇幅强调了实践训练层面——“教育实践训练得不到保障”,而且将其细分为训练时间不足、基地合作缺乏深度、活动形式单一以及训练设施不够完善四大要素并详细论述[4]。邱兴宇、王凤玲(2019)基于语文学科核心素养的大背景从培养目标、课程和教师三个维度提出自己的观点,其中课程与教师两方面与王利、李志云老师的观点很类似,即师范类课程开设不足以及教师过于强调理论,而培养目标上突出阐述了由于目标定位过于多样,反而“弱化师范教育”,而且培养理念也与一线教学“脱节”[5]。

结合以上学者的探索与研究,得出现有的研究多是从客观原因的角度阐述,但是基于师范认证的“学生主体”的理念,我们也需要站在学生的角度去发现、思考,所以本文探究中文师范生实践教学能力不足的原因不只进一步从客观原因角度思考,也对主观原因,即学生这方面予以分析。

3.1. 主观原因——学生方面

第一,思考力不足。“思”既包括对所学知识的反思也包括对自身优劣势的思考。指的是大多数学生在学习时仍处在被动接受的过程,造成学生对知识的掌握不够灵活。在课程结束后,是需要对课程内容、教学方法以及其他表现予以思考,才能够将知识与技能不断内化,进而实现提升,但是学生往往在课下又缺少必要的复习与学习反思,出现知识转化能力不足等情况。例如,语文课程标准是教法类老师普遍强调的,但是从实际情况来看,学生在备课,做教学设计的过程中多数不会去研读;多样的教学方法也是老师普遍强调的,但是这些方法普遍只被学生记在笔记中,在教学实践中仍然习惯旧有,缺乏对教学的精心设计与思考。

第二,自主学习能力不足,且缺少学习的“韧劲”。对未来充满疑虑与忧思,但是知识与技能不足,想自我提升,但是自学能力不足,缺少高效的学习手段,或者缺少坚持学习的好习惯。例如普通话以及朗读是需要课下不断练习的,这样才能由知识转化为能力进而才能在教学实践中充分运用,但是学生往往会“三分钟热度”,从而出现了教学基本功不扎实的情况。

第三, 态度上不重视。在中文系的培养定位上, 除了老师还可以是文职类、策划类等非师范工作, 所以造成部分学生在相关的实践教学中, 主观认为自己不想当老师, 于是对待实践采取应付的态度, 从而造成呈现效果不佳, 即使老师给出了对应的评价, 也不能很好地根据评价予以修正。

3.2. 客观原因

3.2.1. 教师方面

部分教师只关注自己的科目, 忽略了“学生中心”和“产出导向”。表现在缺少整合的思想——包括自己科目本身知识以及与其他科目的整合意识; 对学生的就业知识与能力缺少必要的关心与认识, 师范意识不足, 例如, 不熟悉中小学统编版教材、课程标准以及新颖的授课模式, 仍然是局限在自己授课的内容的一隅; 老师在授课过程中只是作为知识的“搬运者”, 而不是知识的“引导者”, 对学生缺少根据实际的必要启发, 没有真正做到“开而弗达”; 仍沿袭旧有的内容和方法安排讲授课程与教学实践, 对新理论、新教材、新方法、新课标认识不足, 缺少革新驱动。

3.2.2. 人才培养与课程设置方面

围绕培养目标和毕业要求制定相应的人才培养方案是有重要意义的。基于师范专业认证中的“产出导向”理念, 及时更新能够链接基础教育需求的培养目标与方案就显得至关重要。但是, 人才培养与课程设置上往往忽视螺旋式上升的培养体系。课程设置上往往沿袭旧有的课程, 不能随信息时代和最新发展趋势及时更新课程安排和人才培养方案; 对实践类课程的学时安排不够, 对非实践类课程中的理论与实践学时分配不合理; 将实践教学能力的培养只集中放到教法实践类课上。同时, 考核评量标准上往往也缺少对学生的实践教学能力的关注和把握。

3.2.3. 实践方面

实践方式较单一, 在教法类课程中通常以线下模拟试讲的方式进行, 例如微课试讲、无生试讲, 这样会造成学生面对真实课堂上的突发状况不能从容处理或过于紧张等问题。实践类评价方式缺少创新, 常常就是给学生一个主题, 学生建立小组, 自行准备 PPT, 在课堂上汇报的形式评量, 让学生觉得形式枯燥, 长时间、多门课都这样做后, 学生会产生倦怠心理, 而且由于缺少必要的“监管”方式, 组内的成员也不是人人参与。缺少必要的实践活动大赛, 让学生不能及时对自己的实践水平有较好地把握, 也难以驱动学生的实践积极性。

4. 解决对策

对于高校师范专业的实践, 学者们进行了探讨, 关注点多在课程体系、实践训练、教学手段以及关联中小学的一线教学等方面。黄俊、周炎根(2018)从宏观上强调了师范生培养过程中要注意“合作”。给出具体措施为: 调整课程设置, 建构实践体系课程内容, 并形成四年一贯的教师教育培养体系; 多方(政府、高校、地方中小学等)力量联动, 创建师范生学习的实践共同体环境; 建构师范生与指导教师合作关系, 合理采用实践取向的学习方式。以上这些措施为培养师范生实践的能力提供了合理的“实践共同体”体系; 还创新地提出了“一贯制”的方向, 但是没有具体阐述该如何具体实行[6]。肖康舒(2020)则针对中文学生在实习过程中表现出的问题进行分析后, 非常强调中文系师范生的培养与中小学的“接轨”, 提出要加强中文专业课程的教学与教学方法与中小学语文教学的衔接与适应, 加强实践与实训, 同时可以设计凸显“师范性”主题的活动[1]。而任晓霏等(2021)除了提出将实践课程教学的体系化、重视时代性这两方面很多学者都关注到的要点外, 还详细地探讨了将实践教学“信息化”, 如举办微课设计比赛和数字化创新教学竞赛, “充分利用信息化来推动、更新, 甚至重构实践课程和训练体系”, 这启示我

们可以尝试利用“信息+”找到解决办法[7]。

如何提高中文师范专业学生的实践教学能力, 成为在师范认证大背景下值得不断探索的重要问题。基于以上学者们的分析, 同时结合师范认证, 我们需进一步明确, 需要依据培养方案、毕业要求以及社会需求确立新型实践教学体系, 树立“+课程实践类”与“实践类课程+”思想, 并积极利用“信息+”的手段。基于此, 对中文师范生课堂实践教学能力提升提出“三式”的基本策略(见图1)。

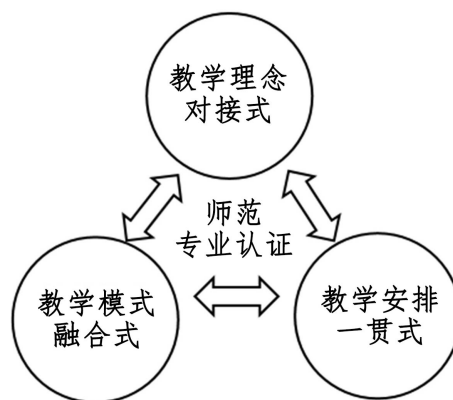


Figure 1. “three types” strategy
图1. “三式”策略

4.1. 教学理念——对接式

所谓对接指的是专业培养应该充分与一线中小学联动, 积极践行“产出导向”理念, 并在“合作对接”后能够“持续改进”。一方面, 充分实行“校‘企’合作”理念。专业教师走进一线中小学课堂, 协同基础教育阶段的教育教学, 并积极对话、联动, 专业教师要加强与中小学一线教师交流, 强化学科知识与教学活动与一线教学的有效衔接, 比如古代汉语课程的试讲可以在充分了解中小学教材中的课文后, 在其中选取适当课文作为学生在课堂实践环节的试讲文本, 评价时也可以将是否“链接”一线教学作为其中的一项评价标准。同时, 也可以和一线教师合作进行科研产出, 针对某些关键点予以论文写作和课题申报。

另一方面, 专业老师需该熟悉一线的中小学语文现有的讲课方式与课程内容, 并通过巧妙的方式融入到大学课堂中, 比如现代汉语课程中就可以开展一些语言专题任务, 文学类课程可以实践整本书阅读或群文阅读任务, 然后在这个基础上带着学生进一步思考、归纳、整合当前中小学的授课模式。这样, 师范生才能在自己授课时, 由亲历者与体验者到组织者和指导者。从而提升师范生的语言建构与运用、审美鉴赏与创造、文化传承与理解等多项核心素养[8]。特别是在最新版高中语文课程标中已强调以上这些核心素养的情况下, 作为未来的语文老师, 本身已具备才能更好地培养中小学的学生。

同时, 可以利用“信息+”思想创建基于基础教育阶段的数据库, 包括一线名师授课实录、优秀毕业生授课实录以便学生自学与提升; 与中文师范专业学生的就业与发展息息相关的一线文件类内容, 例如课程标准、考纲、中高考真题、教招真题等方便专业老师和学生方便、准确、科学地查找相关资料。而且, 这样的数据库的建立, 还可以充分调动老师与学生的信息意识与素养, 让该数据库成为与一线的“沟通”桥梁。

4.2. 教学模式——融合式

融合指各个专业的课程在实践方式上多维度协同、合作, 在拓宽实践的延展性。首先对中文师范类

专业所开的科目进行整体评析、探究,明确好自己的课程所承担的职责以及指向。然后,依据产出导向,明确好每门科目的教学目标,找到属于能结合学生产出导向的点。非教法类课程根据自己的课程特点,共同探讨课程中的“+课程实践类”的实践方式,以支撑整个实践体系;在教法类课程中,依据“实践类课程+”的体系,真正做到利用其他课程的理论与内容进行全方位实践(见图2)。让教学内容扎实,让教学基本功有所展现,让所有老师联动,共同带领学生不断成长。



Figure 2. “integrated” teaching concept

图2. “融合式”教学理念

总之,实践课程中关注理论,理论课程中兼顾实践,二者协同,面向产出,提升素养。让学生进一步明确——所有的知识与课程是一个大的集体,需要一起作用,才能产生化学反应,以此来改变部分学生以往的“所学知识与理论均对实践无用”的错误认知。

除此之外,也可以充分探索信息化时代“线上+线下”的融合方式,搭建师生、生生的“对话”平台,积极倡导“自主、合作、探究”的学习方式,例如,在试讲前让学生建立小组进行试讲前与试讲后的集体教研活动,并且将教研情况及时和老师沟通。这样做,一方面教师能够加强针对性指导,另一方面可以加强学生的教学、沟通协作、学会反思等能力,这些都是师范专业认证中强调的。

4.3. 教学安排——一贯式

在教学安排上要兼顾培养方案以及教学安排,可以将需要培养学生的相关能力按照螺旋上升的方式排布并协调课程安排,从而调整课程方案。例如可以利用理论与实践结合的一贯式方式排布每学期的课程,将一些基本功放置在大一,例如教师口语或者书写技能类的课程;在大二、大三可以紧跟着教法类的课程;核心课程贯穿各个学期,既能深化理论又能起到协同实践的作用;在大四教育实习中进一步真实演练,由指导教师再针对性指导。同时,策划一系列的“一贯制”活动,例如朗读比赛、教学设计大赛等,在整个大学期间可以一直促进学生实践、提升基本技能,如朗读技能、粉笔字技能等,从而实现教学实践能力螺旋式提升,进而增强学生的自学能力。另外,建立一贯制的评价机制,建立动态与科学的实践评量方式,既着眼于学生的核心素养的发展又兼顾学生的实践能力的提升,同时倡导多元化的评价主体,细化评量方式与标准,从而更科学地评价。保持教育见习的一贯制,让学生再大一就开始养成不断观察、学习的习惯。例如,还可以为了让学生加深对教育行业的了解与关注,还可以利用假期设置类似于“学校认知”的活动,让学生通过多种调研方式了解中小学的基本状况。最后,建立长效反馈机制进行反向指导,不断完善(见图3)。

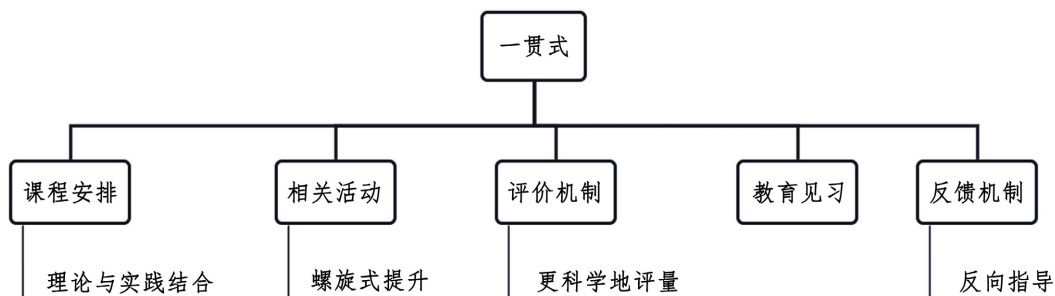


Figure 3. "Consistent" teaching arrangement
图3. “一贯式”教学安排

中文系师范生的培养不仅仅是促进其自身发展,也是整个基础教育教学改革中的关键一环,所以对中文师范生课堂实践教学能力的培养必须引起重视。以师范认证体系为指引,基于相关课程,依据“+课程实践类”与“实践类课程+”的协同方式,并积极利用“信息+”的手段,在继承创新中协同融合发展,以产出为导向,开拓创新评价机制,探索中文师范专业的实践教学体系,从而使中文系师范类专业的“实践”质量持续改进与提高。

参考文献

- [1] 肖康舒. 师范专业认证背景下提高中文师范生课堂教学能力的思考[J]. 湖南科技学院学报, 2020, 41(6): 97-99.
- [2] 张斌业. 师范专业认证背景下师范生教学实践能力提升路径研究[J]. 才智, 2021(32): 185-188.
- [3] 王利. 师范专业认证背景下汉语言文学专业实践教学体系的构建[J]. 齐鲁师范学院学报, 2020, 35(6): 9-14.
- [4] 李志云. 专业认证背景下的汉语言文学师范生教学实践能力培养探讨——以湖北工程学院为例[J]. 湖北工程学院报, 2020, 40(3): 10-13.
- [5] 邱兴宇, 王凤玲. 核心素养背景下中文师范生教学能力培养[J]. 河南科技学院学报, 2019, 39(4): 62-65.
- [6] 黄俊, 周炎根. 合作培养师范生: 基于实践共同体理论的路径选择[J]. 教育探索, 2018(4): 105-108.
- [7] 任晓霏, 蒋传红, 周渡. 新文科背景下汉语言文学师范生实践能力培养体系研究[J]. 重庆理工大学学报(社会科学)报, 2021, 35(7): 154-160.
- [8] 中华人民共和国教育部. 《普通高中语文课程标准》(2017年版 2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.