

我国体育教师职前、职后教育的问题与出路

赵进, 周武

(江苏师范大学 体育学院, 江苏 徐州 221116)

摘 要: 对我国当前体育教师职前教育、职后教育现状进行研究, 研究认为体育教师职前教育问题表现为培养目标与岗位要求脱节、课程设置不合理导致培养结果的同质化、教材内容陈旧与课时分配不合理、“运动技术中心论”导致的教学碎片化、教育实习不力导致体育教师执教能力弱等问题; 而体育教师职后教育问题主要集中在, 对教师培训的管理不力和行政化干预过重两个极端现象。此外, 培训目标不明确、定位不准, 培训课程设置不合理也常见。研究通过上述问题分析, 展望了体育教师教育未来发展。

关 键 词: 学校体育; 教师教育; 体育教师; 职前教育; 职后教育; 中国

中图分类号: G80-05 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2016)05-0105-05

Physical education teacher pre-service and post-service education in China: problems and solutions

ZHAO Jin, ZHOU Wu

(School of Physical Education, Jiangsu Normal University, Xuzhou 221116, China)

Abstract: The authors studied the current situation of physical education teacher pre-service and post-service education in China, and put forward the following opinions: problems in physical education teacher pre-service education were as follows: cultivation objectives deviated from post requirements; the irrationality of curriculum setup caused the homogeneity of cultivation results; textbook contents were obsolete, while class hours allocation was irrational; the “sports technology centered theory” caused teaching fragmentation; inadequate education practice caused students’ low ability to teach, etc.; while problems in physical education teacher post-service education mainly showed in such two extreme signs as inadequate teacher training management and too much administrative intervention. In addition, indefinite cultivation objectives, inaccurate orientation, and irrational training curriculum setup, were also seen at training centers. By analyzing the said problems, the authors expected the future development of physical education teacher education.

Key words: school physical education; teacher education; physical education teacher; pre-service education; post-service education; China

随着教师专业标准的出台, 体育教师专业化发展已成必然趋势。教师教育则是实现教师专业化发展的主要手段, 体育教师亦然。体育教师教育是促进体育教师专业化发展的关键, 也是中国学校体育改革的起点。近些年, 学者对我国体育教师教育进行了理论研究和实践探索, 但相对于理论研究的繁荣, 我国体育教师教育尤其是职后教育还存在诸多问题。通过查阅

文献资料、走访美国部分高校体育院系, 以及调查参与我国“省培”、“国培”的 300 多名体育教师, 并对其中近 60 名一线体育教师进行开放式访谈, 了解我国体育教师职前、职后教育实践中存在的问题, 思考其未来发展取向, 以加快体育教师教育改革, 促进体育教师专业化发展。

我国有关体育教师教育的研究主要集中在体育教

收稿日期: 2015-12-14

基金项目: 江苏省高校哲学社会科学研究基金项目(2012SJD890004)。

作者简介: 赵进(1973-), 女, 副教授, 博士, 硕士研究生导师, 研究方向: 体育教师教育。E-mail: zjyangmu@163.com

师教育的制度、内容、课程设置等方面。对于体育教师职后教育的理论研究和实践探索,开始于20世纪80年代^[1],随着社会的发展、教育事业的勃兴,社会对体育教师的要求也越来越高,体育教师的继续教育逐步受到重视并成为必需。体育教师教育在教育体制、教育政策、课程内容、教育质量、教材建设等方面都取得了一定的专业化提高^[2],有关体育教师继续教育的研究也越来越多,研究内容和视角趋向多元化发展^[3]。如黄汉升等^[4]提出体育教师职前教育和职后教育一体化的观点;王健、唐炎、黄爱峰等^[5-8]还出版了有关体育教师教育的专著,内容包含体育教师教育的制度、课程设置、职后继续教育的模式、策略及中外体育教师教育的比较研究等。近几年也有几篇关于体育教师培训的文献,但阅读后发现其研究方法基本限于“文献资料综述”^[9-13]。为使体育教师教育研究更加严谨,本研究借鉴现象学研究方法论,综合运用社会学研究方法,通过对一线体育教师的深度访谈获取最直接的资料,通过被访谈对象的体验描述,提炼基本要素,发现其本质意义。

1 我国体育教师教育现状

我国自1904年开始制度化培养体育师资至今,体育教师的专业化发展经历一个多世纪的演变,从体育院校的成立到体育专业的建设与发展,体育教育专业始终占据体育专业人才培养的第一位,为我国基础教育输送了大批的师资力量。但是,在体育教师的专业化发展进程中,体育教师教育也不可避免出现一些问题,通过对310位参加培训体育教师的调查结果表明:不论是职前教育还是职后教育,仍有部分体育教师认为,体育教师教育尤其是职后教育,对当前体育教学工作实践没有帮助。

1.1 体育教师职前教育现状

当前我国体育教师职前教育,主要是高校设置体育教育专业培养体育师资,具有很强的职业导向性,职业性已成为体育教师职前教育的重要目标,但是,高等教育的现实却有这样一种情况:“中国当代教育正在面临前所未有的危机……大学教育成了职业培训,有的连职业培训都不是,只是在做培训状”^[14]。具体到我国体育教师职前教育问题,突出表现在以下几个方面:

1)培养目标与岗位要求脱节。

体育教育专业培养目标与实践脱节:一是体育教育专业人才培养与中小学对体育教育人才需求脱节,而且随着基础教育课程改革的深入,脱节现象越来越突出,已有研究表明:新课改对中小学体育教师提出新要

求,但体育教育专业人才培养没有依据中小学体育教育人才的需要,高等体育教育与基础教育缺乏有效的交流机制,是人才培养与实际需求脱节的主要原因^[15];二是体育教育专业人才培养目标与用人单位实际岗位要求脱节,以部分高等体育院校和教育部直属师范大学为例,对其体育教育专业人才培养目标的相关信息进行搜索,各所高校对于体育教育专业的人才培养目标定位并不一致,如“高级专门人才”、“中等以上专业人才”、“应用性体育人才”、“中等学校体育师资”、“复合型人才”、“培养中、高等学校体育师资”等。然而近些年体育教育专业本科毕业生的就业去向表明,中小学体育教师岗位仍是主要去向,访谈中甚至发现,江苏省昆山市在中小学教师编制的招考中明确规定:“必须具有硕士学位方能报考”,本科毕业的大学生根本就没希望。目前绝大多数的高等院校招聘教师不但只招收博士而且要求第一学历、第一专业和知名导师……由此可见,体育教育专业本科人才培养目标已经与用人单位实际岗位要求脱节。

2)课程设置不合理导致毕业生同质化。

对某高校体育学院不同专业、年级课程表比较分析发现:(1)从大一、大二学年的课程内容来看,仍然是传统的几大项:田径、体操、球类、武术,缺乏一些新兴体育运动项目;(2)不同课程的编排缺乏系统性与科学性,人文社科类课程的选择没有根据,个别课程的安排有“因人设事”之嫌;(3)技术课相对集中,造成学生运动疲劳,影响课程学习效果;(4)必修课程较多而选修课程较少,缺乏灵活性;(5)培养方案只限于课程设置的课时安排,不同体育专业的课程设置缺乏专业性,体育教师教育与教师专业发展结合不紧密,常见的体育教育专业、社会体育专业与运动训练专业甚至民族传统体育专业的培养目标,虽然在表述上有差异,但实际课程设置差别不大,导致各专业实际培养毕业生同质化。现实中非体育教育专业的毕业生考取体育教师岗位的也大有人在。

3)教材内容陈旧,课时分配不合理。

体育教育专业核心课程主要由《学校体育学》和《体育教材教法》这两门课程支撑,但两门课程的相关章节内容雷同,实践教材部分又根据体育项目分设,作为一门课程,其可操作性较差。在课时分配上,任课教师在学校体育的“历史”、“价值”、“目的”、“任务”等基本理论教学用时过多,与当前体育与健康课程改革密切相关的内容则很少甚至没有。事实上,从学生就业出路来说,不论是“考编”(考教师编制)、还是“考研”、“考公务员”,学生都缺乏学校专业指导与帮助,体育教育专业学生所学习的课程与基础教育

体育与健康课程改革实践脱节,缺乏实用性,学生根本不了解《体育与健康课程标准》,甚至任课教师也不了解(所以也不可能讲授),对于学生“考编”的必考内容——“说课”、“模课”或“试讲”的技能培养及相关理论的学习缺位。教材陈旧、教学课时分配不合理,体育教师的职前教育已经严重滞后于当前快速发展的基础教育体育与健康课程改革实践,因而学生入职后需要接受再培训方能上岗的现象较普遍。

4) “运动技术中心论”导致教学碎片化。

研究发现受“运动技术中心论”的影响,体育学院大部分学生对“在校学习与未来工作”之间的关联存在着认知误区,片面认为“只要自己运动技能好,以后就能胜任体育教师工作”^[6]。然而,现实中“术科”却处境尴尬:一是学生对于运动技术技能单方面的重视,二是高校体育教育专业“术科”设置项目偏少而学分偏高。已有研究认为:“国外术科比重较小,一般占20%~40%,但覆盖面大、门类多,如加拿大一学校体育系,共有24门术科,分为3个水平,1级是掌握技术为主;2级是形成技能为主;3级是掌握教学、教练为主。我国术科一般占45%~61%,但覆盖面较小”^[7],这一现象至今未有改观,“术科”设置单一,单项学分比重过高,学生不需要修太多科目就可以修满学分,不利于学生学习了解更多“术科”项目,造成未来教学实践中在教学内容选择、项目设置等方面的矛盾。已有研究表明,学生“运动技能单一”、“理论脱离实践”已成为体育教育专业学生的专业素养与基础教育不适应的主要表现^[8]。

学生之所以有这种“运动技术中心论”的意识存在,与其所接受“术科”教学模式不无关系:受传统教学模式影响,现有的技术课教学多为单一的运动技术传授,把结构化、关联性很强的运动项目割开进行教学,少有“术科”课程教学既教授学生运动技术,又教授学生“如何教运动技术”的内容,以及如何通过游戏、比赛等情景教学,体验真正的“体育”,而不是孤立的运动技术传授。

5) 教育实习不足,学生执教能力弱。

教育实习是体育教育专业学生执教能力培养的主要途径。通过在美国威斯康辛大学及伊利诺伊大学厄巴纳-香槟分校走访得知,美国体育教育专业本科实习具有很强的系统性、针对性,主要形式有:(1)按照不同学段教学对象实习:幼儿园、小学、中学等;(2)按照不同对象群体进行实习:健康人群、残疾人群;(3)不同地域的实习:主要是城乡之别,因为相对于地域差异,城乡差异更突出;(4)理论与实践的反复交替:理论学习一段时间后即去实习,实习一段时间后再返

校学习。

我国的体育教育实习存在的问题显而易见:一是实习时间较短、形式单一。尽管2011年颁布的《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》(教师[2011]6号)及《教师教育课程标准(试行)》规定:“强化教育实践环节”、“教育实践课程不少于一个学期”、“加强教育见习,提供更多观摩名师讲课的机会。师范生到中小学和幼儿园教育实践不少于一个学期。”但现实是各高校体育教育专业学生的实习时间一般是8~16周(即两个月到一个学期的时间)不等(国外本科生教育实习时间一般在1年以上),实习的形式多为代课。对于改革中的中小学体育与健康课程来讲,教学内容的选取与教学方法的设计相对复杂,1~3个月的实习时间,难以充分理解和掌握新课程教学的真谛。二是教育实习流于形式,学生沦为短期代课教师,在实习过程中得不到有效指导,主要原因:(1)高校实习带队老师对于中小学体育与健康课程改革了解不多,难以给实习生以有效指导;(2)体育与健康课程改革中真正成熟的教學能手较少,不少一线体育教师甚至是老教师自己都“不会上课了”,如何指导他人?(3)课程改革仍没有取得根本性的成功,不少体育教师仍在传统体育教学与新课程教学之间摇摆彷徨、困惑,对实习生的指导自然也无从下手。

1.2 体育教师职后教育现状

我国体育教师职后教育除学历教育之外,常见形式有:“继续教育”、“培训”、“研修”、“函授”等,体育教师职后教育与职前教育相比,无论是在重视程度方面,还是在执行措施与政策保障方面,都不及职前教育那么规范,操作多半流于形式,培训质量和效果不理想。调查发现,体育与健康课程改革虽然已经进行15年,大大小小不同层次的培训一直在进行,但仍有43%的体育教师表示“不太理解”当前体育与健康课程改革的理念,在2015年笔者单位承办的“省培计划(2015)”地方培训项目实施中,依然有部分参加培训的一线体育教师要求授课专家“讲讲新课改与传统教学的区别”;仍然有7%的被调查教师表示还“不理解”体育与健康课程改革的理念。体育教师职后教育问题主要表现在以下几方面:

1) 对教师培训管理不力。

“国培计划”明确规定:“做好培训项目的督促检查。加强项目实施计划和培训方案的审核,建立培训项目监管机制,督促检查教师培训计划的落实,保证培训经费的及时到位。建立教师培训效果评价制度。”通过对参与“省培”及“国培”一线教师的访谈发现,体育教师培训不论在管理还是在培训内容及形式方

面,都与文件要求有一定差距,缺乏一定的系统性、科学性。

访谈发现对一线体育教师的培训,既缺乏培训前的意见征集,又缺乏培训中的监管,更没有培训后的跟踪调查,培训效果无人问津,课程作业及课题研究设计上交后没有及时的反馈、没有针对性的评价,一线教师想要学习进步提高的愿望难以实现。这使得教师培训流于形式,从头至尾都缺乏一个系统而又有效的管理、监督与考评机制,极大浪费国家的人力物力和财力。对于培训的内容及形式,虽然教育部近几年颁布《中小学教师国家级培训计划》(简称“国培计划”)、《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》(教师〔2011〕1号)以及《教育部关于深化中小学教师培训模式改革全面提升培训质量的指导意见》等文件,但所颁布的文件只是“总体要求”,具体到落实并没有具体的监管措施。

2)具体培训目标不明、定位不准。

“国培计划”明确指出:“建设高素质专业化教师队伍为目标导向”,但各地一线教师专业化发展的具体目标方向并没有明确说明。教育培训目标不明确,导致在实际操作中主观因素增多,具体表现为各个培训点的培训实施方案设计、培训的师资构成、培训内容与方式等方面存在很大差异,培训效果也良莠不齐,参训的一线体育教师们对于培训评价也褒贬不一。

另一个有关培训目标的问题是“目标定位”问题,如“河南省体育局、河南省教育厅关于举办2015年河南省篮球和排球项目教练员和教师培训班的通知”(豫体青〔2015〕32号)中明确要求:“为进一步贯彻落实《全民健身条例》和《中共中央国务院关于加强青少年体育增强青少年体质的意见》精神,全面实施国家体育总局、教育部联合颁发的《全国体育传统项目学校体育师资培训五年规划》”。而“五年规划”的第1条“培训目的”就明确提出:“从2008年开始,计划用5年时间对全国体育传统项目学校体育教师进行专业技能培训,提高受训教师实际教学技能,不断加强体育传统项目学校体育师资队伍建设。”强调培训教师的“实际教学技能”,加强“师资队伍建设”。但培训目标是要培训教练员而非教师,由课程设置及培训专家团队组成来看,竞技化培训倾向也很明显。

既然是学校体育“师资培训”,就应以教学为主、训练为辅,可是由竞技体育界的主教练、教练来进行师资培训,显然是教学与训练混淆、培训目标定位与实际操作相背离。

3)培训课程内容设置不合理。

通过对参加培训的一线教师的深入访谈还发现,

对一线体育教师的培训还存在形式僵化、课程内容设置不合理、缺乏实效性等问题,一线教师称之为“不接地气”,如理论讲授过多,科研方法、课题研究之类的课程比重过大,而且还存在不同授课专家的观点不同甚至相左的现象,不同的观点立场使得一线教师“越培训越迷惑”。而一线教师迫切需要的是指导他们如何设计一堂课、如何上好课、如何培养学生体育兴趣等与实际工作密切相关的课程内容。

这些现象产生的原因,一方面是培训的组织机构在培训前缺乏对教师培训需求意见的征集,脱离一线教师的实际需要设计培训实施方案;二是针对国家、地方、校本三级培训的层次性、系统性、差异性并没有具体的规定,各级、各地、各点的培训仍然受主观因素影响较大。

4)行政干预过多。

与前面所述对于体育教师培训管理工作的缺位情况相反,体育教师职后教育的另一个极端现象是地方部门的行政干预。不少教师抱怨“假期歇不安稳”,除校本培训和研修任务,不少地方的教育行政部门热衷于举办各种各样的讲座、培训、测评考试和竞赛,平时即是如此,假期则愈演愈烈。在行政的强力推行下,教师们不论有什么样的专业兴趣和特长,都被置于同一标尺下衡量,教师的差异性和主体性没有得到尊重,而是被简单视为威权主义下的“驯民”或者是接受改造的技术产品^[9]。这样的体育教师培训并非真正意义上的培训,而是一种行政操控活动,或许教育行政部门的初衷并没有错,只是在操作过程中,由于缺乏明确的目标导向,导致对体育教师培训的目标不明、措施不力、方法不当。

2 未来我国体育教师教育展望

2012年教育部颁发涵盖幼儿园、小学、中学的三级“教师专业标准(试行)”,但时至今日,专业标准的执行情况并不乐观,对于参加培训的一线体育教师的调查显示,有近一半的人并没有听说过“教师专业标准”,不了解具体内容,更没有思考过、研读过,对于“教师专业标准意见征求稿”也是闻所未闻。究其原因,教师专业标准的制订脱离一线教师,在专业标准制订之始,对广大一线教师的意见征集落实不到位;在标准出台之后,也没有相应的贯彻执行措施。但可喜的是,一线体育教师们对于教师专业标准持支持态度,认为“有必要制订体育教师专业标准,并取消教师资格终身制”。

教师专业发展是教师达到获得不断提升的经验用以系统检验教学的专业成长,同时也是个人专业角

色的成长^[20]。教师专业标准乃至体育教师专业标准的制订与实施已成为时代需要,体育教师专业标准的制订可以规范、指导体育教师教育,使体育教师教育朝着专业化方向发展。体育教师专业发展下的职前体育教师教育能改变以往体育教育专业人才培养专业化程度不高、同质化严重等问题,同时也能为体育教育专业人才培养目标提供参考。对于体育教师的职后教育,有研究表明,教师通过个人专业发展机会除了能够获得个人满意及个人经济收益之外,个人专业发展过程对于教师信仰和实践、学生学习、教育改革的实施等还有显著的正面影响^{[20]19}。

以体育教师专业发展理念为指导,以体育教师专业标准为依据,使体育教师教育更加系统化、科学化、有序化,更加切实有效。未来体育教师的专业发展将进一步内化为体育教师的“专业自觉”,专业自觉是教师专业化成长的理想境界,是教师教育的终极目标,是教师变“被动教育”为“主动教育”、变“被专业化”为“主动专业化”的表现。体育教师一旦达到专业自觉的境界,就会主动进行自我学习、自我教育,进而更加高效地促进个人的专业发展与成长,实现体育教师的职后教育由目标不明的自然、无序状态向目标明确、步骤清晰的有序状态转变,最终达成体育教师专业成长的有序化、体育教师教育目标的明确化、教育过程与结果的有效化。

参考文献:

- [1] 罗希尧. 北京市教育学院举办在职体育教师大专班[J]. 中国学校体育, 1984(3): 62-63.
- [2] 宋会君. 改革开放三十年体育教师教育变迁的专业化审视[J]. 中国学校体育, 2009(6): 17-20.
- [3] 王丙振. 培养体育专业学生专业素质的方法和途径[J]. 体育学刊, 2002, 9(4): 102-103.
- [4] 黄汉升, 季克异, 林顺英. 中国体育教师教育改革的理论与实践[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 196-213.
- [5] 王健. 体育专业课程的改革及发展[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2003: 1-174.
- [6] 王健, 黄爱峰, 吴旭东. 体育教师教育课程改革[M]. 北京: 人民体育出版社, 2005: 1-233.
- [7] 唐炎, 宋会君. 体育教师教育论[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2006: 1-168.
- [8] 黄爱峰. 体育教师教育的专业化研究[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2007: 1-216.
- [9] 付明忠. “国培计划”视域下的中小学体育教师培训[J]. 教学与管理, 2013(6): 62-64.
- [10] 尹志琼, 吴勇. 新课程背景下加强中学体育教师培训的思考[J]. 教学与管理, 2012(8): 56-57.
- [11] 顾民. 基础教育中的体育教师培训现状分析——以浙江省为例[J]. 北京体育大学学报, 2011, 34(4): 101-103.
- [12] 潘建芬, 罗利华. 体育教师培训文化透视[J]. 首都体育学院学报, 2010, 22(4): 48-62.
- [13] 潘建芬. 体育教师培训品牌研究[J]. 体育文化导刊, 2010(12): 72-74.
- [14] 中国教育信息网. 华中科大教授邓晓芒谈当今中国教育的病根[EB/OL]. [2015-10-20] http://news.e21.cn/html/2010/rwzf/143/20100327104116_1269657676907537597.htm.
- [15] 崔哲雄, 张晓菲. 体育教育专业人才培养与中小学体育教育人才需求脱节的原因及解决对策[J]. 体育学刊, 2013, 20(3): 78-80.
- [16] 赵堃, 罗光利. 体育院系部分毕业生与体育教师标准的差距分析[J]. 武汉体育学院学报, 2004, 38(3): 150-151, 162.
- [17] 曲宗湖, 杜俐. 21世纪体育教育专业发展方向和模式的几点思考[J]. 北京体育师范学院学报, 1997, 9(1): 14-19.
- [18] 关北光. 《教师教育课程标准》背景下高校体育教育专业与基础教育对接的策略[J]. 体育学刊, 2013, 20(3): 75-77.
- [19] 一苇. 教师专业化是“踏板”还是“陷阱”[EB/OL]. [2015-10-20]. http://blog.sina.com.cn/main_v5/ria/error.html.
- [20] Eleonora Villegas-Reimers. Teacher professionals development: an international review of the literature[M]. International Institute for Educational Planning, 2003.