

课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境 的表现、成因与出路

张丽军^{1,2}, 孙有平^{1,2}

(1.华东师范大学 体育与健康学院, 上海 200241; 2.华东师范大学
青少年健康评价与运动干预教育部重点实验室, 上海 200241)

摘要: 体育教师赋权增能是推进课程改革、促进体育教育教学质量提升的关键要素与有效策略。首先, 从传统惯习与现代场域场景变化中体育教师身份认同、能力胜任、情感关注和文化积淀等方面的不适或冲突, 窥探了课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的多重表现。然后, 本着课程整体推进“赋权”行动路线与局部“增能”问题发现路线, 从“超量”赋权、“错位”赋权、“表面”增能与“低效”增能等方面探讨了行动困境形成的原因。最后, 坚持自上而下的课程改革本体调适与由下向上体育教师专业发展双向思路去寻求解决途径, 提出从课程走向课堂—关注教学实践—教师专业学习共同体的递进式调适落实思路和优化措施方法, 促进体育教师对课程改革的认同和实践, 才能为有序推进课程改革提供实质性的帮助。

关键词: 学校体育; 课程改革; 体育教师赋权增能; 行动困境; 实践智慧; 专业发展
中图分类号: G807 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2022)01-0130-08

The performance, cause and way out of the action dilemma of physical education teachers' empowerment in the context of curriculum reform

ZHANG Lijun^{1,2}, SUN Youping^{1,2}

(1.School of Physical Education and Health, East China Normal University, Shanghai 200241, China;
2.Key Laboratory of Adolescent Health Assessment and Exercise Intervention of Ministry of Education,
East China Normal University, Shanghai 200241, China)

Abstract: The empowerment of physical education teachers is a key element and effective strategy to promote curriculum reform and improve the quality of physical education and teaching. First of all, from the discomfort or conflict between traditional habituation and modern field scene changes in physical education teachers' identity, competence, emotional attention, and cultural accumulation, this paper explores the multiple performance of action dilemma of physical education teachers' empowerment in the context of curriculum reform. Then, in line with the curriculum as a whole to promote the "empowerment" action route and the local "enhancement" problem discovery route, from "excessive" weighting, "dislocation" weighting, "surface" energy enhancement and "inefficient" energy enhancement, the reasons for the formation of the action dilemma are discussed. Finally, the study adheres to the two-way thinking of top-down curriculum reform ontology adjustment and bottom-up professional development of physical education teachers to find solutions, and propose a progressive adjustment and implementation approach from curriculum to classroom—focus on teaching practice—teacher professional learning community, and only by optimizing measures and methods, and promoting physical education teachers' recognition and practice of

收稿日期: 2021-10-28

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般项目“专业认证背景下职前体育教师教育实习表现性评价体系研究”(BLA210213)。

作者简介: 张丽军(1990-), 男, 博士研究生, 研究方向: 体育教师专业发展、体育表现性评价研究。E-mail: xiayuningbing@sina.com
通信作者: 孙有平

curriculum reform, it could provide substantial helpfulness for the orderly advancement of curriculum reform.

Keywords: school physical education; curriculum reform; empowerment of physical education teachers; action dilemma; practical wisdom; professional development

随着教育的不断深入,人们对于传统体育教育教学的批判和反思愈加深刻,逐渐意识到了教师赋权增能对于推进课程改革的重要性^[1],也认为在课程改革推进中,与教师分享权力、赋予教师在教学活动中更多的自主权、选择权,是解决教育改革问题、促进教师专业发展和提升教育质量的“一剂良药”^[2-3]。然而,正如学者希滕斯坦等所言:“过度频繁地扩展教师的角色和责任并不会增强教师的权力感,除非教师可以感受到自己可以适应好新角色和新的职责。”^[4]体育基础教育课程改革中同样存在着赋权与增能的失衡问题,如何使“赋权”摆脱“追名逐利”与“画饼充饥”的状态,如何使体育教师真正获得“权能感”,就需要对课程改革中体育教师赋权增能所关涉的相关命题进行探讨。本研究立足课程改革语境,通过对体育教师赋权增能行动困境的表现、成因与出路等问题的思考,希冀为推进我国体育基础教育课程改革提供参考。

1 课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的多重表现

1.1 身份认同变动产生的消极抗拒

我国第8次体育基础教育课程改革范围之广、程度之深和影响之大可谓是以往历次改革所无法比拟的,其试图在课程目标、理念、内容、结构、教学、评价等方面都发生全面的革新^[5]。当然,如此巨大的变革很大程度上会改变以往的教学性质,对于体育教师原有的身份认同会形成一定的动摇与颠覆。总体来看,课程改革期望体育教师具有一定新的素质,即可以称之为一种新的“专业性”,同时,这也同样意味着体育教师的整个专业场景将会发生一定的转变,以往熟稔于心、经过实践检验的理念、方式、规范、方法、标准与价值观等都可能需要被重新建构。

换言之,人总是倾向选择符合自我价值和目的的行为,课程改革的实施使体育教师对原有的专业场景失去了熟悉感和控制感,而又未能从体育教师角度真正理解、关注与关心其所处的现实环境,体育教师在新场景中的自我重构未能得到有效完成,其结果就是课程进入课堂关键人物——体育教师的真实价值取向与行为目的被“悬置”与“掩盖”。课程改革的先进理念、方式、方法与内容等并未实现从课程进入课堂教学实践的转化,应然进路的被弱化或中断,同样意味着课程改革可能也并未实现真正实质性的推进。

1.2 能力胜任不足引发的困惑积聚

新课改要求体育教师依据课程标准对教学内容进行适度的开发、设计和加工,创设符合学生技能学习和运动的情境。这种脱离传统体育教师自身专业建构的教学二次开发,体育教师原有的知识结构和角色定位都需要进行一定的调整与转换。若此种调整转换与已有习惯或约束相冲突,将可能会直接引发体育教师对于自我能力胜任上的困惑。

一般而言,个体做好一项工作或任务需要满足以下4个基本条件:明确的目标期望、相对稳定的未来属性、良好的社会相互作用关系以及对工作环境和事件事件的熟悉与控制^[6]。新课程改革在很大程度上改变了体育教师原有的工作目标期望和社会生态环境,让其相对稳定的未来具有不确定性,因此失去了大部分对于工作环境和事件事件的熟悉感与控制感。亦然,只有体育教师感到了自身对于教学活动环境和事件的熟悉与控制,才能真正获得对课程改革工作的适应与胜任。

课程改革应更多地比较宏观的理念内容与体育教师日常的教育教学实践结合起来,让体育教师有机会在新模式下逐渐形成一些对课程改革的认知图示与实践行为,而非过分强调“赋权”的价值意味以及教师的主体性地位。在课程改革下,人们往往要求体育教师可以做出根本性改变,却忽视了在教育教学中体育教师渐进性改变的客观存在,这样不仅使得体育教师在课程改革中的能力胜任不足和困惑不断被集聚,也让课程改革变的似乎有些“高深莫测”或“高不可攀”。

1.3 情感关注偏低造成的执行不力

身份认同上的变动主要是体育教师对于自身价值认识与课程改革价值取向差异造成的,而能力胜任上的不足主要是体育教师对于自身教学实践活动事件衡量判断的结果,认知与理性成分对于课程改革推进行动中的重要作用。然而,体育教师作为一种主体存在,非理性因素也会对其教学实践活动产生很大的影响。一般在变革中关于教师情感的研究主要集中于教师情绪和教师关注二个方^[7],教师情绪主要指教育变革给教师带来的各种潜在的生活不确定性、工作沉重感及学习迷茫感等,可能会让体育教师迷失与沉沦于各种教育教学应付中,而教师关注主要指教师对于教育变革某一特定问题或任务的想法、思考或疑虑,可能会

让体育教师丧失对自我生活的意义发现与情感体验。

联合国教科文组织对近年来教育改革成功经验的研究报告中明确指出：“教师是教育改革能否成功的3个关键因素之一，没有教师的协助及其积极参与或采取违背教师意愿的方式进行，是从来没有成功过的。”^[8]

目前，在课程改革中比较注重对体育教师学科知识与教学技能的培养^[9]，而相对忽视对于教育情感成分的关注，这就造成了虽然在体育基础教育课程改革中一再强调体育教师的主体性地位，但事实上却是让具有独特专业属性的体育教师渐渐远离了体育教育的本真，未能对课程改革中体育教师情感问题给予及时的关注和理解，造成了长时间处于迷茫或惶恐之中。

体育基础教育课程改革意义的构建与实现，绝不能忽视体育教师情感的能动作用，忽视对教育教学本体的内在动力追问及所处状况关注，将会导致体育教师无法实现知识和认识的堆集。体育教师在课程改革的真实的生活世界需要被理解和关注，只有这样才能避免由于体育教师情感关注不足带来的专业发展受阻、课程认同受限和教学效果受控等问题。

1.4 文化积淀不够导致的效果甚微

课程具有强烈的现代性社会文化品质与特点，课程改革势必需要以一定的目标理念、价值取向、习惯方式、心理定势等构成的社会文化环境与心理变革为基础。课程专家 Cuban 提出将课程变革分为：浅层变革即将变革的焦点集中于学校教育的外在特征，其试图尝试通过不触动传统学校教育的组织特征、不改变常规的师生教学活动及管理行为方式的情况下，对课程内容进行补充与完善；而深层变革即将变革的焦点集中于改变传统学校教育的组织结构，在目标、理念、内容、教学以及评价等方面进行全方位的重构^[10]。由此来看，体育基础教育课程改革是一次深层次的教育教学变革，其所关涉的社会文化与心理环境必然形成一定的冲击。

然而，从目前体育基础教育课程改革实施的实质性进程来看，课程改革仍然处于决策界与理论界之间的游弋，体育教师对于课程改革的“茫然”和“排斥”恰恰反映了传统体育教育体制强大的社会文化基础，也反映出了课程改革缺乏必要的理论铺垫。同时，体育教师专业知识与技能的发展与体育基础教育课程改革推进出现了本末倒置的情况，在一线体育教师并未对课程改革有一个系统认识的状态下，一系列改革举措也未能有效帮助提供体育教师有效转变与积淀课程改革所需的社会文化心理基础，而且还由于部分举措脱离一线基层体育教师的教学实践，使其产生了极大的不适感。

任何理论和思想的生成都具有特定的历史文化背景和社会现实基础，特定的表达方式也决定了它的价值取向。目前，课程改革与其相适应的社会文化存在着明显积淀不够的问题，如果不能有效解决其他举措很有可能都会被淹没。

2 课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的成因

2.1 拘囿固有理论的“超量”赋权

与西方“去专业化”教育改革趋势不同，在我国课程改革初期便认识到了教师对于课程改革推进的重要性，故在课程标准中力图“最大化”的赋予教师在各类学校教育教学活动及课程中的权利。在体育基础教育课程改革中，课程改革对于体育教师的角色期望出现了一次以“赋权”“决策”“专业化”为特征的制度变迁。

不过随着课程改革的不断深入，人们渐渐地发现体育教师作为“专业人士”虽然已成为理论与实践界的一种主流话语，也让体育教师拥有了更多的体育教育教学活动自主和专业发展选择的机会。但是，与此同时，恰如鲍曼所说“自由与安全是我们在变革时代无法兼得的事物”^[11]，如果赋权行为仅仅局限于理论层面的“可行”，而不考虑目前我国基层一线体育教师的现实情况，“强迫”体育教师放弃原有的稳定、熟悉与安全的专业场景，让其“独自”承担改革带来的风险与不确定性，可以说是一种极不负责的行为方式，其赋权行为也就可以理解为一种“超量”状态了。

在多数境域中，体育教师已习惯了多年来自己在教学实践活动中建构的“专业地带”和“舒适地带”，如果课程改革要求的这种改变超出其专业范畴的“弹性区间”，而又未能给予其一些适度的方式予以消解，徒增的权力与迷茫的实际，并不利于体育教师进行渐进式的改变。理论设计应该关涉、关照现实一线的实际情况，要不然只会让赋权行为处于“超量”状态，课程改革中的赋权行为与基层一线体育教师实践教学的脱离与不适，会让课程改革推进中的教师转型变的难为与无力。

2.2 脱离现实实践的“错位”赋权

我国课程改革强调的是对课程运行的三级管理，即从管理体制上给予地方、学校和教师更多的决策权、自主权和选择权，但是从目前的实际情况来看，由于在新、旧课程制度变迁中，仍存在着对原有管理运行路径上的依赖^[12]，顺从惯性的制度系统可能会使赋权行为在某些环节被“中断”或“窃取”，实际上并未使体育教师获得更多的话语权和认同感。

其主要原因:(1)组织域中的“纳什均衡”。在现行考试制度环境约束下,社会、学校、家长甚至是学生本人都是唯“分数”论高低的,体育基础教育课程改革可能也被锁定于为应试教育服务的“枷锁”中,各种对课程改革具有重要指导意义的政策、法规文件精神在组织域各主体间博弈中被消解与悬置,如初中体育教师只有针对中考内容进行“课课练”,才能适切于组织域中各主体的共同选择和认可。(2)组织域中的“既得利益者”。对于教育行政领导和各基础教育阶段学校领导而言,已经习惯了依附于应试教育制度下通过升学率获取教育环境和资源的支持,对于课程改革也会照例接受但在具体的执行过程中,就会出现得过且过、应付了事的情况。在这种上层组织域已经对某些决策下定决心,体育教师赋权增能的行为只能是一种程序化的流程。(3)组织域中的“高危人群”。一般情况下权力与责任是对等的,体育教师看似被赋予了更多权力之时,往往就暗含着对体育教师实施更多的督导、检查、评教、绩效等问责压力,体育教师是不会为这种不清楚、不确定、不理解的未来进行冒险行动的。

目前,学校体育教育仍存在许多基础性、顽固性及不可回避的问题,课程改革需要直面这些固有顽疾和现实问题,而非脱离现实进行“域外经验”的简单介绍与套用,以及在未厘清课程改革现实复杂性的情况下,任意外延课程改革的功能价值,任何尝试一劳永逸的思维、方法或行动的举措,都难免落入“邀功”和“逃责”之嫌的漩涡中。

2.3 左右为难夹持的“表面”增能

以社会本位主义哲学为依据的现象,在我国教育管理体制中长期存在,这样一种以社会主观抽象预设的超验结构是与人关涉不深的,教育中的主体人只能屈从于社会大部分群体的旨意与要求。因此,为了克服这样一种“人不在场”教育弊端带来的影响,课程改革确立了以人发展为中心的教育依归。然而,目前改革方案的立意高远与技术方略的日趋繁多形成了鲜明的对比,二者并没有统合协调于根本的价值取向,却渐渐迷失于各种繁琐无序的应付中,忘却了始初的目标追求与价值诉求。

其主要体现在:(1)工具主义控压下的工作超荷。由于教育划拨的课改经费主要用于专家调研和培训,对于大部分学校和教师来说并没有获得多少利益上的支持,主要以行政“命令”方式的推进,学校、教师不愿意、不积极实施课程改革就变的很容易理解了,再则由于学校行政的不重视或走过场,体育教师根本无暇预留必要的时间进行一些建设性意见的讨论与思

考,反而是各种日益增多的考核让体育教师有遭遇围攻之感。(2)高风险形势下的工作定势。课程改革需要体育教师转变教育观念,采取一些新的方法与技术进行教学,而现实却是这些理念与方法成了证明体育教师自身“专业性”的工具,具有强烈专业属性的体育教学成为了许多小活动的“装饰课程”。

在体育基础教育课程改革中赋予了体育教师许多的教育教学权利,然而从“忠实理念”向“创生理念”过渡的过程必然是艰辛的,出现学校和体育教师不适应课程改革的情况也是正常的。英国学者柯里柯夫指出:“教师的教学困境往往来源于其自尊或幸福遭遇威胁之时。”^[13]单纯强调教学计划、考核表、工作报告等“面子工程”以及红红火火的展示课、表演课并不能改变一线基层体育教师匮乏的教学知识技能、低效的校本教研和松散的教师学习共同体等问题情况,课程改革不能过分依赖使用外在力量“逼迫”体育教师,而不从内在促使其专业发展动力的集聚与成长。

2.4 形式主义为主的“低效”增能

教师专业知能是影响教师专业实践效果的关键因素之一^[14]。由于课程改革在一定程度上改变了体育教师原有的专业实践认知与信念,体育教师自感专业知能不足的情况普遍存在。并且,体育教师的专业发展是具有强烈阶段性、连续性和序列性特征的,职前学科教学知识技能的逐渐增进与在职学科实践教学能力的不断完善是同等重要的。然而,目前体育教师教育在此二维路径上都存在着明显的不足。

其主要原因:(1)职前学科教学知识与学科教学能力的脱节。舒尔曼提出的学科教学知识(PCK)认为一般学科内容知识和一般教学方法是不足以支撑具体实践教学活动的,学科教学知识应是教师在真实教学情境中对学科专业的独特理解^[15]。然而,目前对于职前体育教师培养却普遍存在着无法链接、对接与适应中小学体育教育教学工作的情况。(2)职后课堂教学表现与教师教育培训的滞后。体育教师在入职前已经具备了足以胜任体育教师任务的学科内容知识,因而很容易忽略对其持续学习的关注。《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》中明确指出:“教师培训内容要针对教育教学的实际需要,要注重新课标、新教材、教育观念和教学方法的培训,赋予教师更多选择,提升教师培训实效。”^[16]然而,在现实中往往存在着教师培训和教师实践教学发展二元分离的现象,教师培训严重偏离了体育教师教学的实际情况,大部分成为了新理念与方法的“宣讲会”、成果展示的“面子工程”和走马观花的“形式活动”。

教师培训作为提升在职体育教师专业知能的关键

环节,应该将目光更多地投向学校、投向教师及投向教学的真实发生,教师只有不断加深和拓宽自身的专业知识与能力,才能充分应对课程改革提出的具体要求。并且,对于体育教师的增能活动不能仅仅停留于抽象、宏大的新课程理念中,应该与体育教师具体的教学实践情境结合起来,让体育教师有机会在新的认知图式中逐渐发展、形成并实现新课程理念中的各种教学行为表现。

3 课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的实践出路

3.1 实施推进层面:改革重心下移实现从课程走向课堂

从实施角度来看,此次课程改革与其他教育改革类似,都是以政府主导、专家引领、教师参与为特征的,即采取一种自上而下课程整体推进的策略。然而,从目前的情况来看,课程改革的目标并没有完全实现,体育课堂教学(三无体育课、喜欢体育但不喜欢体育课、初中搞“应试”、高中“走形式”等)也并没有发生根本性变化,其外现原因是先进的课程理念未能实现从课程到课堂的转化,而其根本原因在于在课程整体推进策略中,未能有效兼顾体育教师作为课堂教学关键人物的若干问题。具体而言,如何在课程改革推进中对体育教师赋权增能若干问题进行调适与优化,应该从以下几个方面进行修正和补充。

1)完善课程制度。

课程设计者、推进者、评价者都应避免陷入利益追逐的漩涡,组织域中各主体利益的策略选择会直接导致课程改革中出现“政策真空”“政策失真”和“政策失灵”等问题。体育教师作为课程进入课堂的关键人物,其权利往往在教学实践活动中被搁置。政府、教育主管部门应更多的将关注焦点放于地方、学校及一线体育教育工作者上,及时了解学校、教师、学生、家长等主体诉求和他们之间的诉愿表达,尤其要关注相对落后地区的情况,自上而上的课程改革推进要与由下向上的需求表达进行有机结合,确保对“模糊地带”进行充分的认识与识别,以作出合理的、真实的和有针对性的制度供给安排。

2)优化支持环境。

在课程改革实施中由于学习效应和适应性预期的原因,地方、学校和体育教师并没有从以往的体育教育教学模式中转变出来,课程改革需要较高运行成本与学习成本的投入,同时具有较高的风险与不确定性,在其他增赢利益未纳入的情况下,课程推进的参与主体缺乏对改革的主动性动力。体育教师对于课程改革的适应性要素包括愿景构建、赋权程度和学习氛围,

即应通过宣传和学习相关成功案例,让体育教师初步形成对课程改革的认识,并应该通过典型案例对课程改革理论观点和实践路径进行检视,让体育教师有机会学习、掌握与开发更多可操作性的策略。此外,还应该对校长、体育教师等进行相关认识与理解的培训,减少相关主体的适应性预期阻碍、增加有效的组织和支持环境氛围及良好变革的预期愿景。

3)加强有效执行。

由于应试教育制度的影响,在课程改革实施推进中,人们的相关行动和选择往往都比较关注结构和结果要素,人们的思维模式与行为准则都倾向选择具有相对稳定、确定和有保障的活动,体育课堂教学不受重视和工具主义的倾向日益明显。尤其是在目前中考改革下,体育教师如何才能避免体育教学活动陷入应试教育的漩涡,加强监督问责保障机制是必不可少的。监督问责保障机制的健全是课程改革推进中,体育教师赋权增能相关政策规避、失真和失灵防范与纠偏的有效手段。然而,需要警惕的是监督问责需要对相关主体进行充分纳入和考虑,不能让体育教师这个课程改革赋权中的“课堂主人”以及增能中的“行动主体”独自承担,这样体育教师将成为真正的“弱势群体”。

4)健全利益表达。

正如福柯所言,权力是相对的,行使权力的结果也可能是双重的^[17]。在后现代主义看来,权力的使用并不重要,关键是让不同群体、个体的利益诉求可以得到充分的表达。课程改革的实施就是要坚持边推进、边总结、边完善的改革机制,建立健全的利益表达机制,才能让体育教师在教学实践中的困境或困惑被听到。当然其也有利于让更多其他声音的被听见,促使课程改革成为政府、社会、学校、教师、学生和家長共同参与、完善和发展的过程,广泛的主体参与及利益表达,才有利于课程改革获得各参与主体的普遍认同。

3.2 具体操作层面:关注教学实践表现使教师成为专业

意大利、德国、芬兰、英国等欧洲国家在面对中小学教育改革中教师数量短缺、质量下降等问题时,提出教师教育课程应注重理论与实践的有机统一,“在地实践”(on the field practice)成为了强化师范生教育教学能力的重要手段^[18]。美国在教育改革中面临“危急,教师不会教”“国家处于危机中:教育改革势在必行”等问题时,美国教师教育认证委员会在“通过临床实践改革教师教育:培养高效能教师的国家战略”中,提出课堂教学实践是教师专业发展的核心阵地,应该关注教师在教学实践中的具体表现。美国斯坦福大学SCALE 中心主任皮切诺教授也提出,以教师教学表现形式的评价可以有效地促进教师的专业发展,这是一

种指向教师教学实践发展的评价范式^[19]。具体而言,如何在课程改革具体操作中对体育教师赋权增能若干问题进行调适与优化,应该从以下几个方面进行修正和补充。

1)以专业认证为契机,重构职前体育教师培养目标。

体育教师如何形成高效的权能感,以及这些权能感如何增长,与他们在获得体育教师身份的学习过程密切相关。以教师教育人才培养体系改革为突破点,是课程改革可以顺利推进的重要抓手,也是进行体育教师提前性“增能”活动的重要方式。如果作为我国中小体育教师重要来源的师范生培养都不能有效链接课程改革的需要,那么何谈培养的体育教师可以适应课程改革体育教学的实践。

拉图时代将教师职业定位成一种“公众的教仆”。时至今日,包括我国在内的许多国家并未完全脱离这一固有的局限。在此种观念的影响下,体育教师教育以培养丰富学科知识、专业技能以及“如何教学”为目标。显然,这样的培养目标与体育基础教育课程改革中倡导的教师赋权增能理念是不完全相符的。在课程改革下,体育教师不仅需要知道“如何教学”,更需要知道“为什么教学”,以及如何“高效的教学”。其根本性理念目标在于:关注体育教师专业性探究、反思、批判能力的培养,提倡体育教师主动参与到教育教学相关决策事务中,并注重体育教师决策能力的培养和习惯的养成,促使体育教师克服固有安于维持现状、缺乏创新意识与能力等的不足。然而,实际上经历了长时间探索的我国体育教师教育专业已经在培养目标、专业设置、师资配置、课程教学、考核评价与毕业要求等方面形成了一套相对成体系的模式,单纯对某一环节的“干预”实际上是难以普遍奏效并形成“普遍智慧”的。换言之,“普遍智慧”的形成是需要依靠“自上而下”整体性变革的,充分考虑到培养目标、课程内容、毕业要求和考核评价等内容之间存在着内在逻辑。

专业认证是直击教师教育的时弊,为破解目前我国师范专业人才培养瓶颈和难点的重要举措。其基本旨向在于:聚焦专业人才培养质量,通过质量产出导向建立师范专业人才培养质量保障体系;聚焦基础教育需要,通过行业需求导向提前建立人才培养与人才需求沟通渠道,提高师范生服务基础教育的适应性和前瞻性以及聚焦专业人员的专业职责,通过重塑师范专业地位,促进教师专业素质的高质量达成。从系统论角度思考,专业认证给我国体育教师教育专业改革与发展带来了重要机遇^[20]。其试图建立一种专业人才培养

的关联性互动链,并为其提供根本性“动力”,以及充分调动相关利益主体进行共同行动。因此,可以说专业认证可以成为重构教师教育培养目标的重要契机,可以为重构职前教师教育培养目标体系提供一个实实在在的载体。同时,实施专业认证本身就是需要兼顾体育基础教育课程改革的现实,将体育教师赋权增能的实际需要进行充分考虑与纳入,并在不同层次、不同阶段和不同环节开发与实施与之相配套的操作性培养目标体系。

2)以教育实习为抓手,完善入职体育教师资格认证制度。

体育教师是否具备了一定的权能感,以及这些权能感是否已经达到了成为一名专业体育教师的基本要求,教师资格认证成为了其中最关键的衡量指标。体育教师赋权增能实践进路的实现需要在关键环节进行把关,教师资格认证只有具备了与之相匹配的考核要求,才能让体育教师赋权增能得以一以贯之的实现,避免其落入“上”“下”割裂的境地。

教师资格认证是为了保障教育从业者的基本素质而对教育职业者教师资格身份进行认定的活动,是从事教师职业的必备证书^[21]。目前,我国现存的体育教师资格认证制度在考核方式上主要以笔试+面试的形式进行,其中笔试侧重于考察体育教师有关教育学、心理学和体育学科方面的内容,而面试则包括试讲、说课和提问3个环节,重点考察体育教师的基本素质以及知识技能运用水平。然而,这样的考核方式在笔试环节过于注重学生的识记性内容,很容易让资格认证者陷入死记硬背的误区;而在面试环节局限于考试场景,一方面考生可以进行提前性的演练,另一方面其只能对考生运动知识、技能、仪表仪态、语言等基本学科素质进行考察,很难对其较深层次以及成为未来合格体育教师的专业素质进行考察,脱离真实教育教学情境下的教师资格认证往往步入“简单化”“表面化”“形式化”的窠臼。

教育实习是重要的教师教育课程,是将教师教育理论付诸实践的主要途径,也是职前教师(又称准教师或师范生)进入教师岗位前重要的实践环节。目前,随着专业认证和资格认证改革的深入,教师教育对于师范生培养的关注焦点已从“应具备怎样的知识与能力”转向了“怎么证明以及判断其是否具备了这些知识与能力”,如果可以将职前体育教师教育实习与教师资格认证制度进行有效勾连,不仅可以为职前体育教师获得教师资格认证提供有效的实践表现证明性证据,也可以充分促进职前体育教师在教育实习中的专业发展。

3)以课堂教学为引领,丰富在职体育教师教育培

训内容。

体育教师的权能感如何在教学活动中进行实践,以及体育教师的专业如何才能获得发展,教师教育培养是其中最有效的提升策略。目前,我国教师教育培训多以集中讲授和专家讲座为主,仅局限于一种新理念和新知识的单方面输出,并不能对体育教师具体的实践问题进行解答,体育教研工作开展的情况直接影响着体育教学改革能否真正的落到实处^[21]。

何为体育教师的专业发展?人们一般从体育教师职业获得真正的专业权利和地位,以及体育教师专业能力水平的提升两个层面开始谈起,然而,教师的专业发展只能滥觞于体育教师对专业地位的追求,及局限于专业“出身”的角度?显然并不是这样的,或许将其理解为一种专业实践的改善更为合理^[23]。这依然是一种“补差”视角,但不同的是对这种差异理解背后隐含着一种对专业的重新认识,即专业是一种实践,探寻教师专业差异应回归教师的教学实践情境中。

课程改革中需要体育教师具备的专业素养是什么?如何从实践中改变体育教师固有的传统教学认知尤其是思维方式,以及如何从实践问题出发提升体育教师的专业知识与技能水平,或许这样一种“差异”理解思维在一定程度上更有利于促进体育教师的专业发展。因此,对于在职体育教师教育培训内容应密切关注体育教师在课堂教学中面临的实际问题,这样才能真正帮助体育教师更好地适应课程改革中遭遇的困惑或困境。

3.3 干预介入层面:共筑教师学习共同体释放集体智慧

体育基础教育课程改革何故往往都会止步于学校之外?为何体育教师的日常教学往往都处于“依旧故我”的状态,主要是由于体育教师在传统课程制度中已经形成了稳固的认知基础和图示。如何才能破解这样一种情况的存在,就需要对体育教师教育教学固有的思维方式、认识方式、行动方式等进行改变。具体而言,在课程改革干预介入中对体育教师赋权增能若干问题进行调适与优化,应该从以下几个方面进行。

1)赋权、增能、问责之间的角力与教师共同体的制衡。

专家是课程改革的设计者,体育教师需要根据学生的具体情况适应性的对学生所需的知识和技能进行传授,然而,一旦学生这一成品出现质量问题,问责的压力会直接来到体育教师的身上,尤其是在当今课程改革提倡“赋权增能”的条件之下,压力源的不断加码变的“合情合理”,体育教师成为了课程改革的关键、教学的主人,也成为了绩效责任直接的承担者与增强者。目前,课程改革所提倡的体育教师赋权增能

更多是从课程推进方面进行考虑的,相对缺乏对于体育教师个人在面对课程改革中处境变化的理解和帮助,很多体育教师是“丈二和尚摸不着头脑”,处在一种“摸着石头过河”的状态,同时又加大了对体育教师的问责程度,体育教师的专业认同被迷失于赋权、增能与问责三者的角力之中。

在课程改革语境下,体育教师需要实现从一般性“技术操作员”到关键性“专业人员”的角色跨越。并且,若按照课程改革中的要求进行教学实施,意味着体育教师需要对原来的知识结构和角色定位进行转换,这同样意味着体育教师需要投入更多的时间和精力。若这种投入与已有习惯或约束相冲突,往往就会给体育教师带来各种问题和压力。此种情况下,面对相似的问题和压力的教师共同体就成为了汇集集体智慧、共同解决问题的重要手段^[24]。

2)个体式拒绝、集体承担与教师赋权增能的落实路径。

当今的课程改革已经逐渐意识到课程深入学校内容、课堂教学的重要性,以及未能进入的根源所在。因此,其在强调国家对课程整体性方向把握和全国性基准的前提下,给予了学校、教师更多的课程权力和空间。当然,正如中国台湾学者周淑卿所言:“赋权”和“增能”是相辅相成的,没有增能的赋权只能流于形式,其不能真正让教师掌握权力,并担负相应职责,反而可能会徒增教师的压力^[25]。在未能有效进行教师增能的情况下,体育教师面临徒增压力的时候只会选择拒绝的方式进行调节。此时,集体共同承担问题与压力的选择就成为了落实教师赋权增能的有效路径。

教师专业发展不仅需要国家层面统一的培训计划让体育教师对课程改革有一个初步的了解和认识,也需要学校层面的体育学科交流讨论、意见交换、同侪互助、协同学习、共享经验等校本教师发展。在共同体中,体育教师可以以更适宜、平缓的方式接受课程改革所赋予的权利,也可以通过合作性实践来滋养自己的教学知识和实践智慧。体育教师的专业发展是个体的自觉与群体联动的结果,通过体育教师和专业学习共同体的共同吸收和内化,可以让课程改革中体育教师赋权增能行动真正落到实处。

3)课程改革、专业学习共同体与教师实践的协同意义。

在课程改革中,强调课程权利的分享,而以此思考问题并圈定在其中,要想从根本上实现课程改革中体育教师的“赋权增能”,唯有从“问责”途径策略上进行才能体现其作为。从此角度再进行合理的考量,在问责之中自然应当按课程的决定性内容与权利的实

质性分配进行合理分担,并且应当为体育教师接受应有权利与承担其义务,提供有效的帮助及专业发展的机会和平台。以“专业发展”视角可以让体育教师透过“专业”氛围接受赋权,以“教师学习”可以让体育教师通过“再学习”土壤提升自身能力从而充分释放其专业权力。因此,可以说专业、教师学习与共同体分责,可以为推进课程改革提供一种自下向上的“内生”力量,并且也可以为改善学校、体育教师在课程改革的处境提供一些更具现实可能性的帮助。

专业学习共同体就是通过支持体育教师学习、提供专业发展氛围、分担问责压力等,帮助体育教师在一定程度上平衡赋权、增能、问责三者之间的关系。然而,这种平衡并不能从根本上解决课程改革中有关体育教师的系列问题,还需要对课程改革本体行动路线进行调适,让体育教师勇于承担应有的专业权责以及需要关注体育教师在教师实践中的具体表现,以专业实践改善的方式提升体育教师在课程改革中的专业素养能力。课程改革、专业学习共同体、教师教学实践三者的协同,是解决课程改革语境下体育教师赋权增能专业认同差异、问责压力的有效手段。

参考文献:

- [1] MURPHY J. Educational reform in the 1980s: Explaining some surprising success[J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1990, 11(3): 209-221.
- [2] YONEMURA M. Reflections on teacher empowerment and teacher education[J]. *Harvard Educational Review*, 1986, 56(4): 473-480.
- [3] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 上海:教育科学出版社,2003.
- [4] WEBB N L, HECK D J, TATE W F. The urban mathematics collaborative project[M]. Springer Netherlands, 1996.
- [5] 季浏,钟秉枢. 普通高中体育与健康课程标准(2017年版)解读[M]. 北京:高等教育出版社,2018.
- [6] 蒙继元. 教师教学交往素养研究[D]. 天津:天津师范大学,2020.
- [7] 尹弘飏. 教师情绪:课程改革中亟待正视的一个议题[J]. *教育发展研究*, 2007(6): 44-48.
- [8] 李臣之,纪海吉. 新中国综合课程改革的回顾与展望[J]. *中国教育科学*, 2020, 3(3): 35-47.
- [9] 邵雪梅,褚岩鸿. 我国中小学体育教师身份认同路径重构的理论阐释[J]. *西安体育学院学报*, 2014, 31(5): 605-612.
- [10] 靳玉乐,尹弘飏. 课程改革中教师的适应性探讨[J]. *全球教育展望*, 2008(9): 37-42+59.
- [11] 许小委. 论鲍曼之“流动的现代性”[D]. 上海:复旦大学,2014.
- [12] 李斌. 基础教育体育与健康课程改革实施困境与对策——从制度变迁中路径依赖的成因谈起[J]. *体育科学*, 2017, 37(3): 13-20.
- [13] KYRIACOU C. Teacher Stress: Directions for future research[J]. *Educational Review*, 2001, 53(1): 27-35.
- [14] 靳玉乐,肖磊. 教师教育课程改革的价值诉求[J]. *教育研究*, 2014, 35(5): 121-127.
- [15] 舒尔曼. 实践智慧:论教学、学习与学会教学[M]. 王艳玲等,译. 上海:华东师范大学出版社,2014.
- [16] 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. (2018-03-22)[2021-10-25]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.
- [17] 李孔文,王嘉毅. 福柯知识权力理论及其教育学意蕴[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2011, 29(3): 1-9+32.
- [18] 姜勇,戴乃恩,黄创. 基于“在地实践”的欧洲五国教师教育课程改革述评[J]. *全球教育展望*, 2017, 46(1): 100-108.
- [19] 周文叶,宋词. 教师表现性评价:为使教学成为真正的专业——访美国斯坦福大学琳达·达林·哈蒙德教授[J]. *全球教育展望*, 2018, 47(12): 3-13.
- [20] 王涛,赵子建. 专业认证与学科评估背景下体育教师教育专业课程体系改革的问题及策略[J]. *体育学刊*, 2020, 27(4): 98-104.
- [21] 汪庆波,戴俊,柴伟丽. 教师资格证“国考”下地方院校体育教育专业人才培养研究[J]. *体育学刊*, 2021, 28(6): 98-104.
- [22] 于素梅. 《<体育与健康>教学改革指导纲要(试行)》十大政策要点落实策略探析[J]. *体育学刊*, 2021, 28(5): 1-13.
- [23] 崔允灏,王少非. 教师专业发展即专业实践的改善[J]. *教育研究*, 2014, 35(9): 77-82.
- [24] 宋萑. 课程改革、教师赋权增能与教师专业学习共同体——上海市四所小学的个案研究[J]. *教育学报*, 2011, 7(3): 63-74.
- [25] 欧永生,杨慧文. 新世纪的课程改革:两岸的观点[M]. 台北:五南图书出版公司,1998.