

教学关系视域下的双师课堂： 特征、问题与优化策略

张靖, 郑新

(西北师范大学教育技术学院, 甘肃兰州 730070)

[摘要] 在“三个课堂”快速推广的背景下,作为“三个课堂”进一步融合发展结果的双师课堂受到了更多的关注,然而当前双师课堂还存在诸多问题亟待解决。研究从教学关系的视域出发,认为双师课堂教师角色分裂,使原有一维教学关系走向二维,进而造成以下三个问题:主体划分不清,使课内知识流动逐渐趋于低效;情感纽带断裂,使师生课堂情感交互陷入混乱;共进机制缺失,使辅师专业发展流于形式。基于此,研究提出了双师课堂优化策略,即构建双师教学共同体,有效整合双师教学职能;厘清课堂教学关系结构,促进知识流动走向高效;拓展辅师现有角色职能,填补课堂情感交互空白;升级双师课堂硬件环境,拓宽课堂情感交互通道;创造条件发挥同侪效应,构筑教师专业发展共同体。

[关键词] 双师课堂; 教学关系; 辅师; 交互; 共同体

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 张靖(1988—),男,甘肃靖远人。讲师,博士,主要从事网络与远程教育、民族教育信息化研究。E-mail: zhangjing.6666@qq.com。

一、引言

随着教育观念的不断发展与革新,双师课堂在教育领域得到了越来越广泛的应用,涵盖了学校教育、课外教育等多个教育领域,受到了国内外学者的关注。郑旭东认为,双师课堂并不是一个和“三个课堂”并列的新概念,而是“专递课堂”和“名师课堂”发展到一定阶段之后展现出融合发展新趋势的结果^[1],研究双师课堂问题对于推进“三个课堂”高质量发展具有重大意义。已有教学关系研究仍集中在教师、学生的主体、主导地位的辨析与确立这一主题,然而讲师角色的远程化,以及辅师角色的出现,使得课堂教学要素结构性增长,原有教学关系分析框架在部分情境下逐渐“失灵”,难以做到全面覆盖,“讲师—生”“辅师—生”“讲师—辅师”的关系均值得关注,因此,亟须深入分析双师课堂中的教学关系特征,提出新的教学关系分析框架,并据此提出双师课堂优化策略。

二、双师课堂的内涵及特征

准确界定双师课堂是研究开展的必要基础。本研究中的双师课堂是指基础教育阶段、学校教育中的双师课堂,是指借助现代信息技术,将优质授课过程,通过视频、语音等形式实时传输至本地的一种教学模式,其核心特征是在教学过程中双师共教,远端教师负责授课,本地教师负责辅导。我们将远端教师称为讲师,本地教师称为辅师。基于对文献的梳理,我们将双师课堂划分为三种类型:录播双师课堂、直播双师课堂及同步双师课堂。

从双师课堂的核心特征来看,其区别于普通课堂之处在于课堂中配备了两名教师,他们协作完成教学任务,但工作重心又有所不同,一名主要负责远程授课,另一名则专注于课堂秩序维持、辅导等工作。变革往往会成为一把双刃剑,课堂中由单师变革为双师同样如此,双师在为课堂带来“新气象”的同时,也打乱

了原有的课堂“定式”,于变革之中产生了变化,这种变化主要体现在两个方面:第一,教学环境的变化,双师课堂不可避免地引入了同步、异步视频教学系统;第二,教学关系的变化,这是变化的核心所在。教学关系的内涵非常丰富,首先,它是以知识为中介的;其次,教学关系还体现了权力与控制的特点;最后,教学关系会影响学生的学习方式、学习成效、价值体认、认同感和归属感^[2]。教师是课堂中的教学主体,长久以来,单教师授课模式已经成为“默认”的教学模式,教师数量由一突然增至二,教学关系必然会发生巨大变化,“学生如何与两个教师交互”“两个教师如何同频共进”“如何有效开展师生情感交互”等问题均亟待解决,如处理不当,则容易造成教师、学生对双师课堂的不适应,进而影响教学效果,因此,有必要从教学关系的视角来探索双师课堂的优化路径,从而为双师课堂落地、“三个课堂”建设提供参考。

三、教学关系视域下双师课堂问题分析

“双师共教”是双师课堂的核心特征,在教学生态未发生系统性变革的情况下,“双师共教”意味着原本单师的教学职能被有计划地分散给了两名教师,造成了教师角色的“分裂”,并由此造成原本一维、线性的教学关系逐步走向二维,形成一个三角形的教学关系闭环,如图1所示。

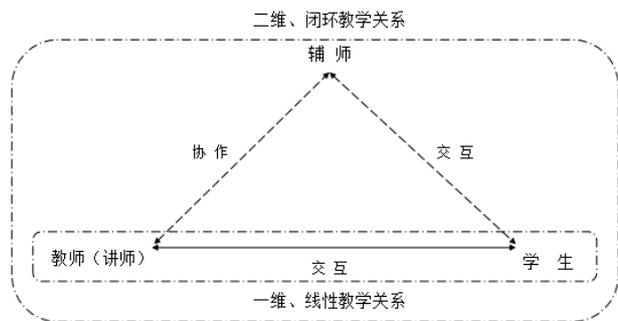


图1 双师课堂中教学关系的变化

耗散结构理论对本研究具有指导意义,对于远程教学系统,长期以来的一维教学关系使得系统趋于稳定状态,技术层面的进步只能算是“小的涨落和扰动”,无法让系统远离平衡状态,然而双师课堂的出现,辅师的加入,让这一系统的熵值增加,系统变得相对混乱,效率降低,但这也昭示着系统终将走向有序,这一过程既包含了“混乱”,也充满了“新的生机”。

从“双师共教”的优势来看,第一,教学关系走向二维,有助于消解长期以来教师的权威地位。在双师课堂中,讲师的地位处于一种“微妙”的状态,远程教学带给学生的疏远感,使得讲师甚至难以主导教学,

由距离带来的隔阂造成了巨大的影响,而这也是远程教学的“通病”;对于辅师,尽管置身课堂之中,但是角色定位注定了其无法成为教学主体,只能发挥辅助的作用。第二,辅师的加入一定程度上解决了课堂管理和课后辅导的问题。国外学者巴伯尔在其发表的一篇关于农村小学实时虚拟教学的研究论文中指出,远程教师在课堂管理方面鞭长莫及^[3],相较于这种缺少直接课堂管理的一维在线教学关系,辅师的作用及价值无疑是巨大的,甚至可以说,双师课堂所带来的这种三角形教学关系,实际上是远程教学长期以来一直期盼着的。应当看到,二维的教学关系也容易带来一些问题,“混乱”是核心关键词,具体而言,主要是三个方面:第一,双师课堂主体划分不清,使课内知识流动逐渐趋于低效;第二,情感纽带断裂,使师生课堂情感交互陷入混乱;第三,共进机制缺失,使辅师专业发展流于形式。

(一)主体划分不清,使课内知识流动逐渐趋于低效

尽管双师课堂在实际应用中主要用于解决优质教学资源等问题,对于教学效率要求相对较低,但不可否认,对于远端学生来说,双师课堂的效率确实是有待提升的,而这主要源于双师课堂往往主体划分混乱,缺少明确的权力分配方案,所造成的后果则如钟伊娜等所述,双师课堂线下师生的互动频率显著少于普通课堂^[4]。

主体划分混乱容易造成课内知识流动逐渐趋于低效。西蒙斯认为,知识是动态的,知识能够经过学习者的创造和传播而不断流动,在流动过程中,内容和管道构成知识的意义^[5]。如果知识能够有效流动,就形成了一个良性的闭环,知识流动激发深层次交互,深层次交互又促进知识流动。然而,对于双师课堂,特别是当下较为普遍的同步双师课堂,如何打破时空的屏障,让不同主体之间发生高质量、深层次交互,建立优质管道,进而促进知识流动,是亟待解决的问题。传统的主体间教育理论能够提供一定的指导,从主体性的发展程度来说,教师与学生在主体性发展的程度上是不同的^[6],双师课堂中学生又让渡了一部分主体性,以促成远程教学顺利进行;双师各自的主体性发展程度也不尽相同,辅师主体性的让渡最终造成了自身在课堂中存在感降低,其作为知识流动的重要一环却难以发挥作用,甚至影响其在学生心目中的地位,而讲师主体性的野蛮生长,则与辅师形成了鲜明对比,进一步恶化了辅师的尴尬处境。讲师在双师课堂中是否将自己的工作定位在狭隘的“完成任务”,将辅班学生视为“工具人”,辅师对自己的工作内容是否认同,是将

自己视为一个辅导教师,还是多媒体设备操作员,都会对双师课堂交互与知识流动产生影响,进而导致主体性失衡,而主体性失衡则容易破坏知识流动的管道,原本“讲授—交流—辅导—反馈”中的衔接出现了裂痕,学生的主体性也因此受到压制,最终形成“爹(讲师)不疼,娘(辅师)不爱”的局面,教学效果无法得到保障。

主体间教育理论是理解教学关系的重要基础,双师课堂中讲师、辅师、学生之间均深度关联与相互影响,但也容易造成教学关系的不稳定、多样化。林秀曼指出,在网络教育中教师与学生、学生与知识之间不再是主体和客体关系,而是“对话”关系^[7]。对于线性的教学关系,两者之间可能只存在谁是主体、谁是主导的问题,然而对于三角形的教学关系,还需要考虑关系的结构是怎样的。因此,传统的教学关系理论可能难以解释这种关系,需要寻找新的理论突破口。

(二)情感纽带断裂,使师生课堂情感交互陷入混乱

远程课堂教学与传统课堂教学在交互层面存在较大差异。吴爱锐等指出,在传统的课堂教学中,教师和学习者在教学情境中的交流是面对面的,交流可通过语言、手势、眼神、面部表情、语气、语调等,师生间的情感传递是迅速而有效的^[8]。在双师课堂中则不尽相同,尽管讲师为学生带来了优质教学资源,从供给侧解决了优质教学资源的来源问题,但学生是否能够有效“吸收、内化”这些“精华”,则受到多重因素影响,有效的情感交互就是其中一个重要影响因素,Wang等指出,师生间缺少情感交互会造成多重影响,而双师课堂情感交互往往不容乐观^[9]。

造成这种现象的原因是多层面的,从客观环境层面来看,对于辅班学生,通过远程视频系统所呈现的讲师形象通常无法达到能看清其面部表情的分辨率,势必影响学生对于讲师授课时情感变化的判断,在远程学习环境中,目光的接触、身体语言、面部表情和其他非语言交流信息都没有了,主要局限于以言语沟通为基础的知识交流层面,情感的沟通相对比较缺乏^[10]。在双师课堂中,尽管辅班学生能够看到讲师的身体语言,但是面部表情、目光接触、有针对性的肢体语言等仍然缺失;从主观层面来看,讲师情感交互往往低效,这主要因为讲师本身并非该校教师,对学生情感根基较差,且上课周期较长,较少对辅班学生投入真情实感,而双师同步课堂教师为了照顾本地学生而无暇与辅班学生开展远程情感交互;辅师在课堂中情感交互机会少、时间短,导致其在学生眼中的存在感不足,部分学校在实践中将原有自然班打乱,混编参加双师课

堂学习,辅师与学生之间的情感纽带天然缺失。

综上所述,讲师、辅师与学生之间的情感纽带或处于缺失状态,或在双师课堂中逐渐断裂,这就造成了讲师、辅师均有情感交互的动机,却缺少情感交互条件的状况,而学生则迫切渴望着情感交互,不希望自己的课堂变为“观看教学视频直播”的场所,但是他们又面临着交互对象不明确、交互对象无响应、交互层次浅、交互不持久等问题,最终课堂中的情感交互难免沦为“水中花,镜中月”,双师课堂对比传统远程教学的优势也被缩小,仅仅在课堂纪律方面更有保障,未能充分达成教学模式创新的目标,进而影响教学质量。

(三)共进机制缺失,使辅师专业发展流于形式

双师课堂目前仍存在主辅课堂教师缺乏有效沟通、协同备课与课后反馈不足等问题^[11],而探究其背后的原因,则可能是缺乏激励制度而导致的两端教师动力不足^[12]。我们认为激励制度缺失是导致双师动力不足的直接因素,而更深层次的原因则是共进机制缺失导致的双师体验失衡。双师课堂能够促进教育公平,其中蕴含着两个层面的含义:第一是能够将优质教育资源输送至乡村地区;第二是能够在实施过程中促进辅师专业发展,辅师专业发展的质量在一定程度上决定了双师课堂的最终成效。

实施双师课堂,对于讲师和辅师来说都需要做出一些牺牲,这种牺牲包含时间、精力等多个层面,相对而言,辅师付出更多,应然状态下也应当收获更多,最为重要的就是收获教师专业发展,然而事实并非如此。在我们开展的一项针对河南省H县Y中学辅师访谈中,就有教师提出,双师课堂不仅降低了自己的地位,自己也没学到东西。也就是说,双师并没有在双师课堂中共同进步,讲师并没有对辅师“推一把”“载一程”,未能形成双师共进机制,造成这种现象的原因应当是三方面的:一方面,对于讲师,特别是名师,其本身位于教育资源富集区,竞争压力大、日常事务繁多,参与双师课堂可能只是教育管理部门指派的任务,能够做好课堂中的教学已然不易,无暇顾及辅师的发展问题;从辅师的角度来看,做教师就要做一名好教师,这是每一个身为师者的自身诉求^[13],素质能力提升是乡村学校教师普遍面临的问题^[14],而向榜样学习则是最为直接、有效的手段,双师课堂在应然状态下为辅师提供了学习的机会,实际上却因为辅师自身发展动力不足、对双师课堂认识不清等原因未能实现;从教育管理部门的角度来看,郭绍青等认为,县域内利用专递课堂实现智力资源共享,县教育局统筹规

划、组织实施尤为重要^[4],而机制创新更是重中之重,当前双师课堂的实施很大程度上受到政策影响,基层教育管理部门在规划、实施双师课堂的过程中只关注了“教学”,未关注“发展”,对“机制”关注不足,这样容易造成双师课堂实施频率越高,辅师教学机会丧失越多,如不能有效弥补,甚至可能会造成辅师专业发展水平不进反退。

四、教学关系视域下双师课堂优化策略

(一) 弥补分裂:构建双师教学共同体,有效整合双师教学职能

弥补双师角色分裂,需要整合双师教学职能,构建双师教学共同体,这里的整合并非两者职能的混合与重叠,而是从“职”和“能”的角度进一步明确讲师与辅师在双师课堂中的协作契机、协作方式、协作目标等,形成教学流程序列,在此基础上扩充完善,形成共同体。已有研究提出了支持“三个课堂”应用的城乡教师共同体模型,认为共同体包含乡村教师、城区教师和管理团队等六要素^[5],乜勇等构建了“3T-2S-1E”双师教学共同体结构模式,该共同体结构模式也更偏重于从“三个课堂”的角度分析双师课堂共同体^[6]。本研究在以上两个研究的基础上,结合二维的双师课堂教学关系,进一步强调双师之间的职能差异、内部联系等,提出了促进协作的双师课堂共同体模型,如图2所示。

该模型中,双师居于共同体的核心地位,两者的协作层次为协同教学。Kruse 曾将校内教师的协作形式分为三种具有不同层次的协作关系,称为“3C”,即 Cooperation、Collegiality 及 Collaboration,可直译为“合作”“同事协作”及“协作”^[7]。双师课堂的出现拓展了原有的“3C”关系,校内外教师也有了协作的可能,且衍生出了层次更深的“第四C”,即 Co-teaching(协同教学)。在协同教学层次中,又可以细分出不同的协作形式,如在课前的协作教研、课后的协作评价等。

从职能的角度来看,讲师的职责主要有备课、授课、课后评价、课后总结反思,辅师的职责主要有备课、辅助授课、课后评价、课后辅导,两者的“职”有直接重合之处。双师教学职能整合,并非重叠性整合,而应是交错性整合,其目标是将原本分散的职能进行科学、合理的再分配,在弥补教师角色分裂的基础上力图优化双师职能,发挥出 1+1>2 的效用。讲师在授课过程中应关注辅师的辅助授课,给予及时指导,辅师也应对讲师授课过程中的不足、疏漏之处给予提醒,对授课不清、错误的地方通过恰当的方式向辅班学生纠正,从而做到“讲中有辅、以辅促讲”;讲师也应在课后辅导环节中发挥自身作用,作为课堂授课主体,讲师对于课堂授课内容、教学效果的把握要胜于辅师,其教学经验也更为丰富,特别是通过课堂互动,更加了解辅班学生的知识盲区,因此,应积极配合辅师完成课后辅导,给辅师提供必要的信息。

(二) 纠正混乱:厘清课堂教学关系结构,促进知识流动走向高效

厘清课堂教学关系结构,仅仅依靠传统的主客体教学关系框架难以实现,在双师课堂教学关系中,如果一味“刨根问底”地想要搞清楚主体关系,可能反而容易陷入“混乱”的境地。具体而言,在双师课堂中,辅班学生难以成为主体,因为他们往往处于被动状态,同时,由于教学模式和角色职责问题,讲师、辅师均难以成为主体,这就导致双师课堂似乎陷入了“无主体”状态。伯恩斯坦在其著作《阶级、符码与控制:教育传递理论之建构》中提出“分类”与“架构”两个概念,用于解释教学关系中知识边界和权力分配的性质和原则。“分类”是教学关系中的知识维度,“架构”是教学关系中的权力维度,在强架构中,教师的权力相对更大,而在弱架构中,教师控制权力相对较小,学生拥有自主性和选择权^[8]。研究提出了双师课堂教学关系理论框架,以帮助理解课堂中师生教学关系。在新框架中,充分参考了伯恩斯坦的“分类—框架”教学关系理

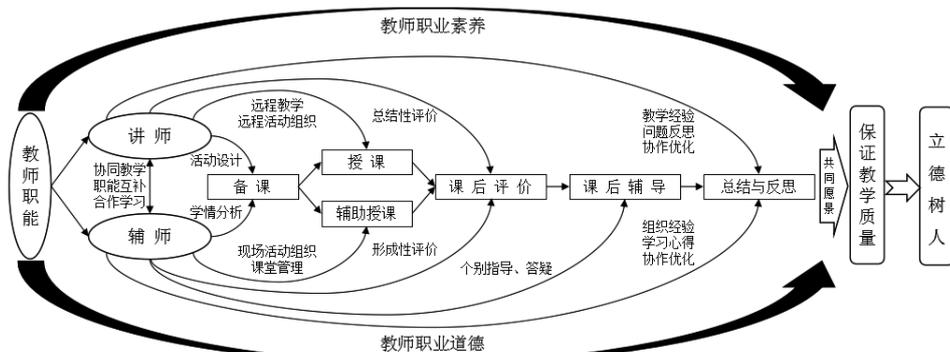


图2 促进协作的双师课堂共同体模型

论中从权力的角度来分析教学关系,即只讨论权力的大小,而不去追究谁是主体、谁是主导。从权力的角度来看,不同类型双师课堂中是存在双师权力的差异的,因此,该框架依据双师课堂侧重点不同而进行划分,以期精确、有效、可视化地表征出双师课堂教学关系,如图3所示。

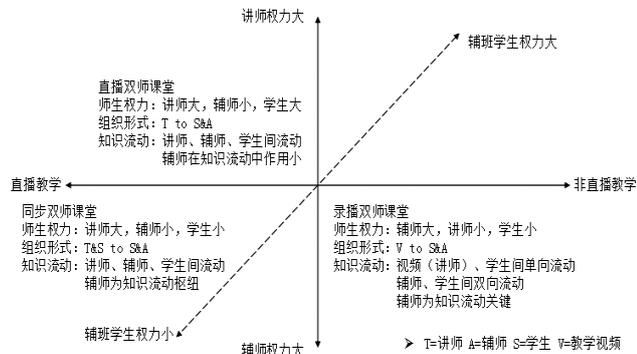


图3 双师课堂教学关系框架

在厘清课堂教学关系结构的基础上,就可以进一步关注知识流动的走向与阻碍,设法拓宽知识流动的管道。在录播双师课堂中,由于讲师以教学视频的形式出现,知识首先由讲师向学生单向流动,然后学生在与辅师的交互中,促成知识在两者之间双向流动,因此,辅师在课堂中的作用至关重要,需要通过交互帮助学生建立优质管道,在知识由讲师流向学生后,积极组织各类课堂活动使知识流动更加高效,防止课堂变为“一潭死水”;直播双师课堂中,讲师和学生能够跨越时空直接开展各类交互,两者均具有较大权力,但要达成理想状态,需要在班级学生规模方面加以控制,以目前的实践状况来看,部分地区双师课堂甚至出现了一名讲师给全县学生上课的情况,课堂交互近乎为零,这不仅不利于知识流动走向高效,甚至会让双师课堂教学沦为“走过场”“作秀”的面子工程;同步双师课堂中,讲师将主导两个班级的教学,由于需要同时关照两个班级,往往在精力、时间分配方面难以兼顾,这就需要辅师在恰当的时机发挥作用,充当知识流动的枢纽,扩充管道,弥补讲师在课堂提问、活动组织方面的缺失。

(三) 优化职能:拓展辅师现有角色职能,填补课堂情感交互空白

在直播双师课堂中,讲师只与远端学生交互,因此,情感交互状况相对较好,而在同步双师课堂中,讲师主要与本地学生交互,远端情感交互状况较差,因此,这部分主要针对同步授课模式提出对策,其中,远端学生是指辅班学生,而本地学生是指主班学生。课堂教学活动是情感交互的重要桥梁,同步双师课堂

中,教学活动往往被局限于本地课堂,呈现出本地“热火朝天”,远端“冷冷清清”的景象,亟须破除横亘于本地和远端教学活动之间的壁垒,这就需要充分发挥双师课堂中“双师共教”的特点,进一步激发、拓展、优化辅师的职能,使其承担起远端课堂与本地课堂情感交互桥梁的作用。具体而言,可以从提问、讨论环节优化其职能。

提问、讨论是双师课堂中情感交互的主要环节,也是辅师进一步发挥自身作用的主要着力点,在传统的双师课堂中,提问往往采用“讲师提问—(本地或远端)学生回答—讲师点评”的模式,在这一过程中,辅师并不直接干预过程,如果讲师没有提问辅班学生,或者提问本地学生多、辅班学生少,那么难免影响远端学生的教学临场感,产生一种“我在看教学直播,而非参与教学”的感觉。此时,就需要辅师积极组织,在远端教室内也针对讲师提出的问题展开提问、讨论,让学生都能够积极参与其中,从而填补情感交互的空白。在具体实施过程中,需要讲师与辅师在集体备课中对每次提问、讨论进行精确设计,确定好提问时机,在远端课堂中,需要辅师及时关闭直播声音,以免影响远端课堂活动,在确定两个课堂均已完成活动的情况下,再与本地课堂连线,这时,既可以继续教学流程,也可以组织两个课堂中回答较好的学生再次呈现自己的回答,进而促进情感交互,最终达成一种“双线并问、智慧碰撞、情感促进”的理想模式,这种模式能够有效避免对本地课堂教学的直接影响,也促进了远端课堂有效互动,最终提升了情感交互。但是在具体实施过程中,对两位教师的协作要求较高,郭炯等指出两端教师协同不足、协同意识淡薄、协同动力不足、协同能力欠缺的问题^[2]。要进一步优化双师课堂,辅师需要切实改变原本过于依赖讲师的现状,积极参与、融入备课、教学等环节,真正落实“双师共教”。

(四) 环境变革:升级双师课堂硬件环境,拓宽课堂情感交互通道

技术在信息化教学优化中并非决定性因素,但技术的升级往往能起到催化剂的作用,加速信息化教学优化进程,如果将教学活动的优化视为间接地“软优化”,那么硬件环境的升级则可以视为直面问题的“硬优化”。尽管张晓莉等提到了分辨率不足影响情感判断的问题^[10],在当前硬件设备不断更新换代,网络带宽不断提升的背景下已经有所改善,但在远端机位仍然会造成情感判断问题。对此,我们认为可以从三个层面予以改善:

第一,机位调整。通过在直播教室架设双机位甚

至三机位,用一台摄像机专门追踪讲师面部,在辅班中呈现教学画面时,采用画中画或分屏的形式,将讲师授课画面与面部表情同时呈现,从而帮助辅班学生更好地理解讲师授课时的情感变化。这种方式实现难度最低,可推广度较高,不需要改造辅班学习环境,适用于辅班条件相对较差的专递课堂模式。

第二,智能判断。通过人工智能判断讲师情感变化,已有研究多关注学生表情变化,并进一步判断学生在学习中的情绪^[18],这项技术同样可以应用于双师课堂之中,通过表情判断获取数据后,可以在直播视频中即时呈现卡通表情符号,也可以通过视频四周颜色变化表征讲师情感变化。讲师也可以通过该系统即时掌握辅班学生整体表情、情绪状况,在辅班学生情绪低落、注意力不集中时,及时通过提问等方式活跃课堂气氛。这种方式实现难度高,技术门槛高,但对直播教学环境改造较少,适用于技术支持团队整体实力较强的双师课堂。

第三,整体变革。5G 双师课堂利用 5G 网速快、延时短的特性,可以做到高效课堂互动和高清晰视频传输,将会使课堂交互体验更好^[19]。但是仅升级网络条件,无法从根本上解决问题,可以通过构建“5G+元宇宙”教学环境,形成讲师与远端学生在虚拟世界中的“准面对面”互动。当前,5G 技术正在全面铺开,已有学者开始关注“5G+VR”在大学教学中的应用^[20],同时,媒介也正在从“场景时代”进化至“元宇宙”^[21]。我们认为,“5G+元宇宙”是对“5G+VR”的进一步扩充与完善,能够有效弥补双师课堂现存的互动层面缺陷^[4],进而强化双师课堂教学效果,甚至在技术发展一定程度后,不再需要辅师,由双师教学回归单师教学,由远程教学走向以数字孪生为核心的“准面对面”教学。

(五)追本溯源:创造条件发挥同侪效应,构筑教师专业发展共同体

双师课堂的本质特征在于双师共教,其教学关系

中“教的关系”至关重要,要解决双师课堂中出现的问题,最终仍需要从教师的角度切入,以教师专业发展带动双师课堂提质创优。我们认为,双师体验失衡的主要症结在于双师课堂中没有形成同侪效应。在双师课堂中,合理组建同侪团队是产生同侪效应的重要前提,在实践中往往难以有效组建同侪团队,这与双师课堂输送优质教育资源特征紧密相关。在双师课堂中,讲师通常是教学水平更高,甚至是名师级别的教师,其地位相对更高,而辅师则通常居于学习者、辅助者的地位,双方的关系从本质上来讲并非同侪关系,自然难以形成竞争、互助的氛围。从心理学的角度来看,心流理论认为工作中拥有心流体验的教师会完全沉浸在教学中,充分享受工作带给他的快乐,其内在的工作动机也相当高^[22],双师共教能够有效促进双师的心流体验,双师应当都在教学过程中找到自己的定位。心流理论还指出,只有当任务的挑战性等于或者稍高于个体具备的技能时,心流体验才会产生,如果挑战远高于技能水平,个体将会产生挫败感^[23],对于年轻、新手辅师,如果直接与名师配合,可能会因为教师专业发展水平不匹配而影响协作水平,同时也容易因为双方巨大的水平差异陷入自我否定的境地;反过来看,如果让一名年长、优秀的辅师配合一名年轻讲师,也不利于双方教师专业发展。

因此,在双师课堂中应创造条件发挥同侪效应,提升辅师心流体验,进而激发其工作动机,更好地服务于课堂教学,为讲师的“教”与辅班学生的“学”提供支持。而要实现这一点,就需要管理层努力创造条件,基于讲师、辅师专业发展水平组建团队,构建“同侪组合”。具体而言,就是在名师课堂中,力争构建“(讲师)名师+(辅师)优师”组合,让本地优秀教师与远程名师合作,在交流、观摩中学习;在专递课堂中,力争根据讲师年龄及专业发展水平选配辅师,在合作、竞争中共同进步。

[参考文献]

- [1] 郑旭东,饶景阳,贾洋洋.“三个课堂”促进义务教育优质均衡发展:演进历史、战略价值、关系解析与概念框架[J].现代教育技术,2021,31(6):14-22.
- [2] 文雯,周京博.大学教育环境如何塑造本科教学关系——伯恩斯坦教学关系理论在大学教学研究中的探索性应用[J].复旦教育论坛,2021,19(4):60-66.
- [3] BARBOUR M K. Real-time virtual teaching: lessons learned from a case study in a rural school[J].Online learning,2015,19(5):54-68.
- [4] 钟伊娜,钟志勇.交互影响距离理论下的“双师课堂”互动效果及对策分析——基于迪庆 D 中学的个案研究[J].学术探索,2020(12):138-145.
- [5] 田浩,陈丽,黄洛颖,王瑞雪.eMOOC 学习者知识流动特征与交互水平关系研究[J].中国远程教育,2020(8):15-24,76.
- [6] 余清臣.交互主体性与教育:一种反思的视角[J].教育研究,2006(8):25-30.

- [7] 林秀曼.情感交互在网络教育教学交往中的实现[J].现代远距离教育,2006(6):45-47.
- [8] 吴爱锐,左明章.浅谈网络教学中的情感互动[J].中国电化教育,2002(2):62-63.
- [9] WANG L, CHEN Q. Ideas for teacher-learner emotional interaction in networked teaching[C]//IEEE International Symposium on IT in Medicine and Education. Piscataway:IEEE Press, 2008: 415-419.
- [10] 张晓莉,任瑞仙.远程学习环境中促进情感交流的策略[J].中国电化教育,2004(9):31-34.
- [11] 朱文.云南边远地区“1+N”专递课堂的实施现状及教学成效研究[D].昆明:云南师范大学,2020.
- [12] 郭炯,杨丽勤.协同与交互视角下的同步课堂:本质、困境及破解路径[J].中国电化教育,2020(9):89-95.
- [13] 孟旭.论教师专业发展的动力机制[J].教育理论与实践,2015(8):34-37.
- [14] 郭绍青,雷虹.技术赋能乡村教师队伍建设[J].中国电化教育,2021(4):98-108.
- [15] 张妮,杨琳,刘清堂.支持“三个课堂”应用的城乡教师共同体模型及应用研究[J].中国电化教育,2021(9):122-130.
- [16] 乜勇,高红英,王鑫.“双师教学”共同体模式构建:要素与结构关系分析研究[J].电化教育研究,2020,41(12):65-70,78.
- [17] 贺菲.构建协作式文化 促进教师专业发展[J].西北成人教育学报,2005(1):41-43.
- [18] 陈子健,朱晓亮.基于面部表情的学习者情绪自动识别研究——适切性、现状、现存问题和提升路径[J].远程教育杂志,2019,37(4):64-72.
- [19] 王怡,陈涛.5G时代“双师课堂”的发展路径[J].电脑知识与技术,2021,17(22):228-230.
- [20] 安传迎.5G+VR 促进大学教学从片面沉浸化到全面沉浸化[J].重庆高教研究,2021,9(4):59-68.
- [21] 喻国明.未来媒介的进化逻辑:“人的连接”的迭代、重组与升维——从“场景时代”到“元宇宙”再到“心世界”的未来[J].新闻界,2021(10):54-60.
- [22] 操太圣,卢乃桂.挑战、支持与发展:伙伴协作模式下的教师成长[J].教育研究,2006(10):27-31.
- [23] 邵华云,孙焦.心流体验:破除幼儿教师职业倦怠的心理诉求[J].基础教育研究,2013(15):20-21.

Dual-teacher Classroom in the Perspective of Teaching Relationship: Characteristics, Problems and Optimization Strategies

ZHANG Jing, ZHENG Xin

(School of Educational Technology, Northwest Normal University, Lanzhou Gansu 730070)

[Abstract] In the context of the rapid promotion of the "three classrooms", the dual-teacher classroom, which is the result of the further integration and development of the "three classrooms", has received more attention, but there are still many problems in the dual-teacher classroom that need to be solved. From the perspective of teaching relationships, this study concludes that the split role of teachers in the dual-teacher classroom has led to a two-dimensional teaching relationship, resulting in the following three core problems: unclear division of subjects, which gradually makes the flow of knowledge in the classroom inefficient; broken emotional ties, which plunge classroom emotional interactions between teachers and students into chaos; and the absence of a co-progression mechanism, which makes the professional development of the assistant teachers a mere formality. Based on this, this study proposes strategies for optimizing the dual-teacher classroom, namely, building a dual-teacher teaching community to effectively integrate the teaching functions of both teachers; clarifying the structure of classroom teaching relationships to promote the flow of knowledge toward high efficiency; expanding the existing role functions of assistant teachers to fill the gap of classroom emotional interaction; upgrading the hardware environment of the dual-teacher classroom to broaden the channel of classroom emotional interaction; and creating conditions to bring into play the peer effect to construct a community for teachers' professional development.

[Keywords] Dual-teacher Teaching; Teaching Relationship; Assistant Teacher; Interaction; Community