

论教育实习的课程化回归*

刘凤妮, 陈时见

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

〔摘 要〕 教育实习是师范生培养体系中的核心课程,对发展师范生的核心素养和提升基础教育教师队伍的整体质量具有不可替代的作用。虽然国家政策对教育实习提出了“课程化”的要求,但在实践层面缺乏对教育实习课程属性的准确把握,使得课程地位的边缘性、课程目标的模糊性、课程内容的片面性、课程实施的随意性、课程评价的简单性等现实问题日益突出。摆脱教育实习面临的现实困境,亟须加强教育实习的课程化建设,通过确立教育实习的课程地位、规范教育实习的课程内容、完善教育实习的课程制度、优化教育实习的课程管理等策略,推动教育实习实现课程化回归,全面提升教育实习的质量和水平,为新时代高质量教师培养注入新的动能。

〔关 键 词〕 教师教育;师范生;教育实习;教育实习课程

〔中图分类号〕 G650 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2024)03-0038-07

教育实习是师范生培养课程体系中不可或缺的组成部分,不仅对师范生树立职业信念、构建实践性知识、形成教育教学胜任能力具有不可替代的作用,而且对实现教师教育和基础教育协同育人具有独特的价值。2011年,教育部颁布的《教师教育课程标准(试行)》明确将教育实习纳入教师教育课程体系。然而,由于人们对教育实习属性的认识和理解不同,教育实习的课程地位并没有得到有效落实,这严重影响了师范生的培养质量。因此,开展教育实习的课程化研究,不仅有助于教育实习的课程化建设及其质量提升,而且对新时代师范生的培养质量以及高质量教师队伍建设具有直接的现实意义。

一、教育实习的课程属性

课程是一个不断发展和丰富的概念,现代课程应将一切关注学生的整体性发展、回归学生的生活世界和寻求个人理解的知识建构的教育行为都纳入其内涵体系之中^[1]。教育实习是师范生获得实践性知识的重要渠道,是师范生构建专业核心素养的重

要途径。因此,教育实习不仅是教师教育课程体系中不可或缺的重要组成部分,而且是师范生专业核心素养培养的核心课程。

(一)教育实习的意涵

教育实习课程的属性可以分为内部属性和外部属性,内部属性反映了教育实习课程的内在结构、构成要素及其相互关系,外部属性则反映了教育实习课程与其他教师教育课程之间的关系以及它在整个教师教育课程体系中的位置。因此,只有对教育实习课程的内部属性和外部属性进行深入分析,才能准确把握教育实习的课程属性及其内涵。

从内部属性看,课程由课程目标、课程内容和学习方式这三大核心要素构成,探讨教育实习的内部属性需要首先认识这三大构成要素之间的关系及其特征。教育实习课程目标聚焦师范生的专业核心素养,注重师范生专业情感、专业知识、专业思维和专业能力的整体性发展;课程内容强调教育教学实践任务,注重教育理论与实践经验的有机融合以及高

*〔基金项目〕2023年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“生态文明教育的国际比较与中国路径研究”(项目编号:23JJD880002)。

〔作者简介〕刘凤妮(1988-),女,重庆北碚人,西南大学教师教育学院实践教学中心主任,西南大学教育学部博士生,主要从事师范生实践教学管理研究;陈时见(1964-),男,重庆梁平人,西南大学教师教育学院教授,博士生导师,主要从事比较教育、教师教育研究。

校、地方和中小学教育教学资源的合理整合;学习方式体现实践性,强调师范生的实践体验和互动合作,注重师范生在实践、研讨和反思的过程中发现问题、分析问题与解决问题,形成批判性反省思维和教育教学胜任能力。从外部属性看,教育实习课程超越了具有严密知识体系的学科界限,属于教师教育综合实践课程,但由于教师教育理论课程是一个与教育实习相互嵌合的课程群,因而教育实习与教师教育理论课程存在着密切的关联。教育实习课程不仅关涉师范生的实践性知识,而且影响着教师教育理论课程的选择、转化和呈现方式,因为不管哪一类教师教育知识,最终都要指向师范生教育实践的需要,因而都要通过教育实习课程才能渗透到教育实践中,并转化为师范生的专业核心素养。通过对教育实习课程内部属性和外部属性的分析,可以看出,教育实习不仅是教师教育的必修课程,而且是指向师范生专业核心素养的教师教育核心课程。

(二)教育实习的价值

教师教育课程体系由教育理论课程和教育实践课程两个部分组成,两者彼此独立又相互关联。教育理论课程以策略性或原理性的知识为核心,通常以阅读、讲授和研讨等形式进行,以师范生掌握教育教学的一般原理及其基本方法为目的。而教育实践课程在课程目标、课程内容和学习方式等方面与教育理论课程有着显著不同,也因此具有教育理论课程难以替代的育人价值。虽然教育实践课程既包括教育实习课程,又包括能力训练课程,但教育实习无疑是教育实践课程中最重要和不可或缺的课程。

首先,教育实习具有为师范生未来职业发展奠基的价值。教育实习是师范生初为人师、体验教师职业的起点,是师范生学会教育教学和开启职业发展的开端。师范生在教育实习过程中虽然置身于教育教学的真实情境,但不是被动地接受知识,而是通过教育教学实践获得对教育教学工作最直观的体验、感受和认识,从而主动地构建和发展教育知识。正如舒尔曼(Shulman)所说认为的,专业最终是关于实践的,尽管一种专业其基础知识的增加大部分来自研究机构的学者,但是也要接受实践的严酷考验才能成为专业知识^[2]。教育实习能够有效地将师范生所学的理论知识与教育教学情境联系起来,让师范生在实践中体会教学、理解教学和发展教学。同时,师范生在教育实习过程中频繁地接触和深入地了解教师与学生,亲身体验教师的角色,真切感受

教师责任,完整地体验教师的职业生活,从而建立起关于教师职业最初的印象、理解和认知^[3]。因此,教育实习对师范生体认教师职业生活和认知专业发展具有奠基性的价值。

其次,教育实习具有培养师范生教育教学胜任能力的价值。师范生作为基础教育的未来教师,必须具备胜任教育教学工作的能力。但这种胜任能力无法通过教师教育理论课程的学习而获得,也不可能通过大学课堂里原则性的教学能力训练而获得,很大程度上需要师范生通过长期浸润在教育教学情境中,并不断实践、互动和反思才能逐步养成。师范生在教育实习中可以深入开展教学观摩、教学实习、班级管理和教育教学研究等实践活动,通过与问题情境的对话,不断运用自身的教育知识和教学技能获得有教育意义的经验,并在指导教师、学生和实习同伴的指导帮助下,对自身的教育经验进行分析、反思和总结,将教育经验进行理论转化,从而有效形成个人初步的实践性知识。师范生再将这些实践性知识用于指导下一次实践并接受检验,通过经历这种“实践—互动—反思”的循环往复过程,其实践性知识和实践智慧得到逐步积累,其教育教学胜任能力也不断得到提高。因此,教育实习无疑是师范生提高教育教学胜任能力和成为合格教师的关键性保障。

此外,教育实习还具有实现教师教育和基础教育协同育人的价值。教育实习既要有高校教师教育的统筹设计,又需要基础教育的协同合作,因而是衔接教师教育和基础教育之间的桥梁。一方面,师范生在教育实习过程中得到高校教师教育者和基础教育教师的共同指导,将教育理论与教育实践结合起来,有效促进了教育理论和教育实践的双向融通,从而为未来的职业发展奠定坚实的基础;另一方面,高校教师教育者通过教育实习不仅可以了解基础教育的发展现状和改革走向,还可以获得基础教育对师范生培养质量的反馈,从而不断优化教师教育课程体系和改进教师教育课程的实施方式,以更好地保障师范生的培养质量。同时,对于基础教育而言,通过师范生的教育实习可以获得高校教师教育优质的专家资源和智力资源,从而为基础教育教师的专业发展提供更好的机会和条件。实际上,教育实习可以有效整合教师教育和基础教育的优势与资源,既为高校师范生的教育实习提供保障,又为基础教育教师的专业发展创造条件。

（三）教育实习的特征

教育实习强调师范生最基本的教育实践性知识,注重培养其体验、分析和解决教育教学问题的专业思维与研究能力,促进其理解教师职业发展的方向和途径,为其未来的职业发展奠定坚实的基础,因而具有综合性、实践性和反思性等特征。

首先,教育实习是一门综合性课程。教育实习遵循师范生的专业成长规律,课程目标注重师范生的整体性发展,强调把情感、知识、能力和素养等结合起来综合考虑。课程在内容上强调整体优化组合,注重将教育理论课程与教育实习课程进行内容上的整合和优化。课程在实施上强调教学与研究的结合,注重师范生通过行动研究掌握教育教学研究的方法。一方面,教育实习持续的时间较长,是一个持续性的过程,通常是从学生入学时即开始并贯穿培养的全过程,年级不同,实习的目标不同,相应的要求也不同,内容上各有侧重,方式上循序渐进;另一方面,教育实习的内容和形式是多样化的,不仅有教学工作实习和班主任工作实习,而且还有师德体验实习和教育研究实习,不同内容的实习方式呈现出明显的多样性。此外,教育实习除了规定性的内容,还提倡有生成性的内容,这些内容往往没有固定的时间和程序,通常是基于具体学校情境提出的新内容或新问题,根据新的内容或带着新的问题灵活组织实施,体现了综合性的要求。

其次,教育实习是一门实践性课程。实践性知识是教师知识的重要构成,是教师专业发展的重要知识基础,因而必然是师范生教育实习课程的核心目标。但师范生的实践性知识必须通过其本人的教育教学实践及在实践中的体认与思考,通常是通过师范生的亲身实践、交流互动和总结反思而获得的。因此,教育实习课程重视师范生的教育教学实践及在实践中的直接体验,强调师德体验、教学观摩、教学实践、班级管理、教学研究等多样化的实践活动。一方面,师范生在实际参与、亲身体验、主动探究的过程中变得兴趣盎然,认识和体验不断加深,不仅可以主动构建实践性知识,形成教育教学胜任能力,而且还能够获得积极的情感体验和正确的价值判断;另一方面,师范生在教育实习过程中通过实践体验将所学的知识应用到实际的工作之中,从而提升对教育教学理论知识的理解和认识,为自身迈入工作岗位后的教育教学实践奠定必要的基础。

最后,教育实习是一门反思性课程。师范生经

过自身的教育教学实践而获得的实践性知识不应只是教育教学实践性知识的复制品,更应是一种具有个人特质的新的知识形态。因此,教育实习既要重视实践性,但又不能只停留于实践性,而是要超越实践性,要注重课程的反思性。如果师范生在教育教学中只是满足于获得经验而不是对经验进行深入的思考,或者在教育实习中只是获得直接经验而没有形成反思性经验,那么他们所获得的实践性知识必然是浅表性的知识,他们的专业发展就会受到很大的限制。师范生实践性知识的形成必须基于自身在教育教学实践活动中的主体思考,实践中的反思对师范生形成实践性知识起着决定性的作用。所以,教育实习不仅要强调实践性的教育教学任务和活动,而且要为师范生的实践性反思提供相应的方法与步骤,比如,可以在教育教学实践活动中设置一些问题,让实习生与各种实践情境对话,使其在问题情境中分析、思考自身的教育行为,同时开展相互交流和专题研讨,让实习生对教育教学实践进行过程性总结与实践性反思,使其逐渐成为一个反思型的实践者。师范生正是在这一良性循环的反思过程中建立理论与实践的联结,从而增进实践性知识和提升专业化水平。

二、教育实习的课程迷失

虽然教育实习对师范生的培养起着非常重要的作用,但长期以来,由于人们对教育实习的课程属性缺乏科学的认知,导致教育实习课程属性迷失,因而大多数人常常将教育实习视为师范生完成理论课程后到实践中运用和检验理论的一个“环节”,缺乏从课程的视角并按照课程的标准对教育实习进行科学合理的设计、管理与实施。

（一）课程身份迷失：地位的边缘性

从国家政策而言,教育实习已具有课程的独立地位,并与教师教育理论课程平行存在,即作为师范生培养体系中的必修课程。然而,在高校教育实践中,教育实习并未取得与其性质相符的课程身份,这就导致教育实习的时间、师资和场所得不到相应的保证,教育实习长期处于被忽视的边缘地位。首先,教育实习的时间安排不合理。《全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》和《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》都对教育实践的时间作出了不少于18周或半年的规定,但各高校教育实习的时间差异较大,很多高校教育实习的时间通常为10周左右,个别高校的实习时间甚至更短。另外,

教育实习作为巩固师范生的专业思想、“应用理论”和“检验理论”的环节,被安排在师范教育过程的结束阶段是一次性的,且时间较短^[4]。这种时间偏短且安排高度集中的教育实习,不仅难以全面提高师范生的教育教学实践能力,而且造成了理论学习与实践体验的脱离。其次,教育实习的师资保障不足。因为教育实习没有统一的课程标准,所以大多数高校都没有配备相应的专职师资,有的甚至安排辅导员担任教育实习的指导教师。同时,教育实习经费普遍不足,因而给予实习学校指导教师和高校指导教师的指导经费就非常有限,教育实习指导教师的积极性得不到应有的保证。最后,教育实习的基地学校不稳定。基地学校是教育实习的重要保障,但不少小学不愿意接收实习生在他们的学校实习^[5],同时,由于缺乏相关组织部门的统一安排,所以实习基地极不稳定,有的高校经常面临实习学校临时更换或取消的状况^[6]。

(二)课程定位迷失:目标的模糊性

课程目标能够为课程的内容规划、组织实施以及效果评价提供方向引导,同时也可以作为课程在运行过程中能得以及时纠偏的参照和标尺。但由于课程目标定位缺失,所以教育实习目标未能得到足够重视。各高校不仅在教育实习的目标定位上相差较大,而且在目标设计上缺乏对基础教育改革、教师专业发展和基础教育需求的深入研究,使得教育实习的诸多价值和功能得不到体现。一是缺乏对基础教育改革发展的观照。教育实习通常被定位为在实践中检验理论知识的角色,即将教育实习看作是实践化产品,关注作为合格教师所应有的技能技巧。这种注重单向度“理论应用”的教育实习目标,过多地强调了支教职能而弱化了学习的目的^[7],从而影响了师范生综合素养养成目标的达成。二是缺少对教师专业发展的关注。《教师教育课程标准(试行)》虽然对幼儿园、小学、中学职前教师教育课程目标作了详细的规定和说明^[8],但是现实中各高校缺少对课程目标阶段性设计的关注以及对不同层级目标的划分,导致实习前、中、后期的目标分层不明确,没有结合师范生在实践情境下的成长变化对目标或者培养重心进行适宜的调整,不利于师范生应对不断发展的成长心境和不断变化的实习环境,影响教育实习目标的完整性。

(三)课程标准迷失:内容的片面性

国家师范类专业认证标准明确规定了教育实习

应当包括四个方面的内容,即师德体验实习、教学工作实习、班主任工作实习和教育研究实习,但目前很多高校都仍然沿袭传统的教育实习做法,主要围绕教学工作实习和班主任工作实习两个方面开展工作,这不仅存在课程标准迷失的问题,而且导致了课程内容的窄化。因此,教育实习亟须优化课程结构,提升课程内容的完整性与科学性。同时,教育实习具有情景化的特征,如果高校的教育理论课程与基础教育的教育实践严重脱节,甚至滞后于真实的基础教育教学实践环境,那么当师范生进入具体的教育教学环境时,不仅其适应期会大大延长,而且在面临具体复杂的教育教学情境时难以作出适宜的选择。此外,当前的教育实习呈现出明显的“去理论化”倾向,主要表现为师范生在实践中遇到问题时,通常是求助于一线的教师而不是用专业理论去思考问题^[9]。许多教师教育研究表明,实习教师并没有使用教师教育中的很多理论。这种陷于机械性观察模仿的学习状态“并不是一种有深度的学习”,从而影响教育实习的实际效果和课程目标的实现。

(四)课程管理迷失:实施的随意性

教育实习是联结高等教育和基础教育的桥梁^[10],具有较强的整合性与实践性,并涉及高校、基地学校、行政部门等多方主体的共同参与。因此,只有形成课程建设共同体,才能让教育实习发挥课程应有的育人价值。教育部在2016年发布的《关于加强师范生教育实践的意见》中曾明确提出要组织开展规范化的教育实习,并要求各高校出台规范性文件对教育实习管理作出具体的规定^[11]。但大多数高校并没有将教育实习纳入正规的课程管理,导致教育实习过程管理缺乏统一规划和协调,各方主体权责较为模糊,多方主体育人合力难以发挥。同时,教育实习指导教师缺乏应有的管理规范;中小学指导教师对教育实习的目标和规划缺乏清晰的认识,主要依据实践经验进行指导,涉及教育理论方面的学习与反思较少,而高校指导教师很难深入实习学校对实习生进行具体的实习指导,而且常常脱离实践^[12]。双方指导教师沟通非常有限^[13],因而难以形成教育实习指导的合力。此外,教育实习评价可以对实习生的发展变化及构成变化的诸多因素进行价值判断,以确保教育实习的顺利开展、实习质量的有效提升^[14]。但在实际开展中,教育实习评价缺乏应有的规范,评价方式多为实习生在实习结束时,参与某种形式的统一考评并提供体现实习成果的“实

习鉴定表”“实习报告”等书面评语^[15]。这种终结性的单一评价方式忽视了对师范生教育实习过程中的素质评判,缺少对自我管理、有效表达、沟通协作、逻辑思维和变革等能力的评估,不仅难以还原师范生在实习过程中的立体样貌,而且也难以实现教育实习的育人初衷。

三、教育实习的课程重构

摆脱教育实习所面临的现实困境,就需要探索教育实习的课程化建设路径,不仅要确立教育实习的课程地位、明确教育实习的课程目标、完善教育实习的课程内容,而且还要强化教育实习的课程制度、优化教育实习的课程管理,以确保教育实习的质量和水平,促进师范生培养质量的有效提升。

(一)确立教育实习的课程地位

教育实习既然是师范生培养体系中的必修课程,就需要在师范生培养体系中确立与其性质相符的课程地位,完善课程的基本要素,特别是要对实习目标、实习时间、实习方式、实习流程、实习基地等要素作出明确的规定和具体的要求,真正实现教育实习的课程化。

首先,树立整体的教育实习观,构建教育实习的课程形态。教育实习的整体课程观要求采用“全程观照”的课程模式,将教育实习作为一个完整的课程进行全程性的整体规划,体现课程的连续性和过程性^[16]。一方面,强调教育实习的全程性。美国学者里奇(Rich)认为:“具有高度概括的系统化知识和进行长期的专门化的智力训练是专业的重要特性。”^[17]另一方面,强调教育实习的渐进性。要对教育实习的不同阶段进行合理的区分,对不同阶段的目标、内容、方式与考核作出适宜的规定和具体的安排,让师范生在不同的学习阶段能够有计划地参加不同内容的教育实习,最终完成教育实习课程的目标任务,实现从学生角色向教师角色的顺利过渡。

其次,坚持协同的教育实习观,完善教育实习的课程保障。确立教育实习的课程地位,既要建立基本的课程保障制度,又要完善保障制度的落实措施。一是建立教育实习的课程制度,对教育实习的课程目标、实施方式、课程管理及考核评价作出明确的规定。不同高校对课程建设的基本要求不尽相同,但所有相关高校都必须按照高校课程建设的规范化要求对教育实习作出明确的制度性规定,从而解决教育实习地位的边缘性、目标的模糊性和结构的片面性等现实问题。二是按照必修课程的要求进行严格

的课程管理和过程性的督导检查,从而使教育实习课程在实施过程中避免出现简单性和随意性等实际问题。三是建立稳定的教育实习基地,保障教育实习课程的真正落实。古德莱德(J. I. Goodlad)指出:“大学若想培养出卓越的教师,就必须将模范中小学作为实践的场所。”^[18]只有面向真实的教育环境,才能使师范生成长成为一名合格的教师。加强教育实习基地建设,为师范生教育实习提供稳定的实践场域,这是教育实习课程得到落实的根本保障。

(二)规范教育实习的课程内容

由于人们对教育实习课程属性的理解和认识不尽相同,所以不同高校在教育实习课程内容方面存在着较大的差距。这就需要各高校根据教育实习课程的目标定位对教育实习内容作出规范性的要求,既要体现教育实习课程内容的完整性,又要保证教育实习课程内容的科学性。

首先,坚持整体课程观,保证教育实习内容的完整性。一方面,教育实习在课程内容上不能仅限于教学工作实习和班主任工作实习,还应包括师德体验实习和教育研究实习等内容,不同的课程内容还应采取不同的实习方式,以保证教育实习完整的效果。不管哪方面的内容,都必须保证师范生能够真正深入中小学的具体学校情境之中,直接参与教育教学实践活动,并在教育教学实践活动中获得直接经验,形成实践性反思,在增进实践性知识的同时还要获得教师职业伦理的真实体验和教育问题研究的初步经验。另一方面,教育实习在课程内容上不能仅局限于课堂或学校环境,还应拓展到课堂和学校之外的教育环境中,比如,可以通过家访互动、服务学习、课外活动内容,将教育实习的空间扩展至广阔的社会情境之中,这样既可以帮助师范生获得更多来自非正式教育机构的学习和实践体验,又能够帮助师范生形成服务社会的责任感与使命感。

其次,强调理论与实践相统一,保证教育实习内容的科学性。理论学习与实践体验的有效整合是提高师范生培养质量的重要途径,但这恰好是师范生培养过程中的一大难题。一方面,需要改革教育实习内容体系,在保证教育实习内容完整性的同时,注重教育实习过程中对理论问题的研讨,以实现理论学习与实践教学的有机融合;另一方面,需要设计主题化的课程内容,将师范生的实践经验与一系列相关的、关键性的主题联系起来,旨在引导师范生把理论学习作为反思实践经验的工具,以弥合教育理论

学习与教育实践之间存在的“断裂”之处^[19]。同时要加强教育实习课程的资源建设,既要为师范生提供学科课程标准、课程教科书、辅助性学习资源等必备材料,使他们能有效利用诸如书写技能训练、语言技能训练等方面的教学设施,以满足师范生教育教学“实战”的需要,又要开展与政府、社区、中小学校的交流合作,挖掘潜在的教育实习课程资源,为师范生提供更多深入社会、躬行实践的机会^[20]。

(三)完善教育实习的课程制度

缺乏有效的制度保障是造成教育实习出现种种问题的重要原因。为了确保教育实习的有序开展和实施成效,必须建立健全教育实习的相关制度,不仅使教育实习有章可循,而且让教育实习规范有序。

首先,建立规范有序的教育实习指导制度。加强教育实习的组织管理,必须建立规范有序的指导管理制度,从而使教育实习走向科学化^[21]。一方面,设立教育实习指导机构。教育实习涉及多主体和多环节,如果没有专门的教育实习指导机构,教育实习中的复杂关系和种种矛盾很难协调。通过设立教育实习指导机构,组织开展教育实习的规划设计、过程指导和考核评价,从而保证教育实习的科学化和制度化。另一方面,建立教育实习指导规范。建立标准化的教育实习指导规范,不仅能提升师范生的培养质量,而且可以推动优质教师教育生态的形成和繁荣^[22]。因此,加快建立标准化的教育实习指导规范,不仅有助于落实教育实习的规范标准,而且能够保证教育实习的实施成效。

其次,构建科学合理的教育实习评价制度。教育实习评价制度不仅可以较为准确地判断师范生是否具备其预期专业角色的资质和能力,而且能够有效把握教育实习的质量标准。一是科学规范教育实习的质量标准。通过借鉴其他国家的做法制定相应的教育实习法规,对师范生在教育实习结束时应具备的资质和能力进行明确规定。二是建立以发展为导向的教育实习评价。通过使用成长记录袋、建立追踪评估制度等方法,整合自我评价、同伴评价、实习学校评价、指导教师评价等多种评价方式,对师范生在教育实习各阶段的表现进行有效评价和及时反馈,以展现师范生在教育实习过程中知识和能力的发展轨迹,从而更好地保证教育实习的质量和效果。

(四)优化教育实习的课程管理

优化教育实习课程的过程管理可以有效保障教育实习的质量,提高师范生的专业素养和综合能力。

随着教育实习课程地位的确立以及课程改革的深化,教育实习的管理方式也需要进行不断的更新与优化。

首先,建立教育实习信息管理平台。充分利用现代信息技术构建教育实习综合管理平台,提高教育实习的管理效益和整体质量。一方面,在师范生进入中小学参加教育实习之前,在高校中开发虚拟学校、虚拟课堂等虚拟实践教学平台^[23],开展基于现代信息技术的具有探索性、体验性的教学活动,校外指导教师在线指导师范生在实习前的见习训练,加强师范院校与基地学校之间的联系;另一方面,在中小学校中建立在线平台,让高校指导教师能够进行实时的远程指导与监督,也就是可以借助云端大数据加强对教育实习的过程化指导与管理,这样,指导教师不仅可以随时查阅和观察师范生的教育实习过程,还能够进行有效的指导和准确的评价。

其次,加强对教育实习指导教师的管理。加强对指导教师的管理是提升教育实习质量的关键性措施。一是要制定指导教师的专业标准,并明确规定什么样的教师才能担任教育实习指导教师。同时规范指导教师的选拔程序,加强指导教师队伍建设的科学化、规范化、制度化^[24]。二是规范指导教师的构成,因为教育实习指导教师需要由多种类型的教师构成,包括高校教师、中小学教师、中小学教研员等,单方面的教师很难完成教育实习的指导任务和考核评价。因此,要通过建立指导教师遴选标准,选聘高校和中小学优秀教师作为合作指导教师,同时建立相应的激励机制鼓励更多优秀教师加入教育实习的指导教师队伍。

〔参考文献〕

- [1] 钟启泉.课程的逻辑[M].上海:华东师范大学出版社,2019:3.
- [2] 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,2014:383.
- [3] [10] 陈时见,刘凤妮.师范生教育实习的目标定位与实践路径[J].教师教育研究,2022,34(2):15-21.
- [4] 王艳玲.教师教育课程论[M].上海:华东师范大学出版社,2011:197.
- [5] 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.
- [6] 曲中林,胡海建,杨小秋.教师教育的实践性研究[M].哈尔滨:哈尔滨工程大学出版社,2016:109.
- [7] [17] 李录琴,常宝宁.三位一体教师教育实习实践模式研究[J].当代教育科学,2017(8):33-37.
- [8] 肖少北,赖秀龙.构建现代教师教育课程体系全面提高教师培养

- 质量:《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》之解读[J].教育发展研究,2012,32(10):7-11.
- [9] 李斌辉,张家波.职前教师需要什么样的教育实践[J].教育发展研究,2017,37(6):42-49.
- [11] 加强师范生教育实践着力培养“四有”好老师:教育部教师工作司负责人就加强师范生教育实践答记者问[J].中国大学生就业,2016(11):4-5.
- [12] 王叔新,王少非.论基于标准的教育实践课程改革[J].台州学院学报,2013,35(4):68-72.
- [13] 姚云,李福华,张继华.我国师范生教育实习改革的路径思考[J].教育研究,2012,33(2):103-108.
- [14] 顾敦沂.教育实习指导书[M].北京:人民教育出版社,2006:444.
- [15] 马晓倩,唐爱民.师范生的教育实习与师德素养的生成[J].河北大学成人教育学院学报,2021,23(3):117-124.
- [16] 杨秀玉,杨勇.后现代课程观视野下教师教育实习的革新与发展[J].外国教育研究,2012,39(8):76-83.
- [18] 丁邦平.论美国教师教育的改革与创新:教师专业发展学校及其对我们的启示[J].首都师范大学学报(社会科学版),2001(2):93-99.
- [19] 杨燕燕.培养实践智慧的教师职前实践教学:以加拿大卡尔加里大学为例[J].全球教育展望,2012,41(4):38-42.
- [20] 朱桂琴.核心素养视域下的师范生实践教学变革:方向、困境与路径[J].教育发展研究,2017,37(12):46-51.
- [21] 陈文涛,刘霄.教育实习的实践与创新[M].开封:河南大学出版社,2006:18.
- [22] 刘径言.小学卓越教师职前教育的课程与教学改革[J].教育科学研究,2015,249(12):18-21.
- [23] 石洛祥,赵彬,王文博.基于卓越教师培养的教育实习模式构建与实践[J].中国大学教学,2015,297(5):77-81.
- [24] 杨跃.师范生教育实习反思[J].高等教育研究,2011,32(7):63-67.

On the Curricularization Return of Education Internship

Liu Fengni, Chen Shijian

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The education internship stands as a core course in the training system for teacher candidates, playing an irreplaceable role in fostering essential qualities of prospective teachers and enhancing the overall quality of the elementary education teaching workforce. Despite the national policies mandate for the “curricularization” of education internships, there is a lack of accurate grasp of the attributes of educational internship curricular at the practical level, which has led to increasingly prominent practical problems such as the marginality of curricular status, the ambiguity of curricular objectives, the one-sidedness of curricular content, the arbitrariness of curricular implementation, and the simplicity of curricular evaluation. To address the current challenges faced by education internships, there is an urgent need to enhance the curricular development of education internships. This can be achieved by establishing the curricular status of education internships, standardizing the curricular content, improving the curricular system, and optimizing curricular management. These strategies aim to drive the curricularization return of education internships, comprehensively elevating the quality and standards of education internships. This effort will inject new energy into the high-quality training of teachers in the new era.

Key words: teacher education; teacher candidates; education internship; education internship curriculum

[责任编辑:唐晓彤]