

# “实践取向”下的教育实践课程体系构建研究

——以职前英语师范生为例

鲁团花

咸阳师范学院 陕西咸阳 712000

**摘要:** 英语师范生教育应着眼于培养反思性实践者类型的英语教师, 教师教育实践课程作为英语师范生课程体系的核心构架, 是培养反思性实践者型英语教师的重要载体。我国目前的英语师范生教师教育实践课程的课程目标与英语师范专业的人才培养目标呈现一定的相悖性; 英语师范生的教师教育实践课程的课程内容过于强调技艺, 与教育实践理论相分离; 课程重终结性评价, 忽视过程性评价; 课程实施采取单一模式, 与实现师范生的个性发展难契合等, 主要是因为对“实践取向”的片面理解。鉴于此, 本研究从培养反思性实践者类型的职前英语教师为目标, 对英语师范生教师教育实践课程的设置原则进行探究, 从而推进英语师范生培养的时效性, 满足社会对英语教师的要求。

**关键词:** 实践取向; 职前英语师范生; 教师教育; 实践课程体系; 构建

## Construction of Practice Curriculum System of Pre-service English Normal Students

Tuanhua Lu

Xianyang Normal University, Xianyang, Shaanxi, 712000

**Abstract:** The education of English normal students should focus on cultivating English teachers who are reflective practitioners. Practice curriculum, as the core of the curriculum system for English normal students, it is an important carrier for cultivating reflective practitioners. The current curriculum objective of teacher education practice curriculum for English normal students in China is inconsistent with the talent training objectives of English teacher education; the content of teacher education practice curriculum for English normal students overemphasizes skills and is separated from educational practice theory; evaluation of practice curriculum takes results evaluation and ignore procedural evaluation; curriculum implementation is in a single model and is difficult to fit with the realization of the personality development of normal students, etc., and the main reason lies in the one-sided understanding of “practice orientation”. Therefore, with the aim of cultivating pre-service English teachers into reflective practitioners, this paper explores the principles of practice curriculum setting for English normal students.

**Keywords:** practice orientation; pre-service English normal students; teacher education; practice curriculum system; construction

《教师教育课程标准(试行)》(2011)指出义务教育阶段教师是反思性实践者, 师范院校的教师教育类课程应坚持实践取向的理念, 强化对职前师范生实践意识

和实践能力的培养<sup>[1]</sup>。2018年教育部颁发《教师教育振兴行动计划(2018-2022)》, 指出师范类院校应不断创新教师教育的模式, 结合师范生自身、用人单位以及社会需要不断地优化师范专业的课程体系, 注重对职前师范生实践能力的培养, 强化其教学基本功训练, 加强实践教学环节, 不断提升师范生的实践能力<sup>[2]</sup>。实践教学是培养师范生从业道德、从教意愿以及提升师范生教

**作者简介:** 鲁团花(1983.12-), 女, 陕西西安人, 马来西亚理工大学课程与教学论博士在读, 咸阳师范学院副教授, 主要研究方向: 教师教育。

育教学能力方面的重要载体和重要环节;与此同时,作为未来教师的准备阶段,职前师范生的从业道德、从教意愿以及专业能力又会影响其未来的职业素养以及专业发展的的高度<sup>[3]</sup>。由此可见,《教师教育课程标准(试行)》(2011)为师范类院校英语师范专业教师教育课程改革指明了方向。近年来,为贯彻国家教育部师范专业认证要求,师范类院校英语师范专业在教师教育实践课程方面进行了不断探索,进行了一些列的改革,并取得了一定成绩,英语师范生的教学实践能力得到了较大的提升,但在此过程中又呈现出“重技艺”的培养趋势,这不利于职前英语师范生从教后的长远发展。英语师范生职前教师教育课程的“重技艺”的培养趋势主要体现在:课程目标单一化,教师教育实践课程内容与教师教育理论课程内容之间的关系处理不可科学,教师教育实践课程的评价采取统一标准,缺乏对个体特性的考量;评价内容多关注对可量化的内容的评价。由此可见,以培养反思性实践者为理念,构建科学、合理的职前英语师范生教师教育实践课程体系既是落实国家《教师教育课程标准(试行)》的要求,也是社会对未来英语教师的要求<sup>[4]</sup>。

### 一、职前英语师范生教师教育实践课程体系现状

现阶段,师范院校英语师范专业的教育实践课程与其它学科师范专业一样,采用“教师技能训练+教育实习”的模式,这是对英语师范专业教育实践课程体系的一次突破,实现了职前英语教师见习、实习以及研习之间的有效衔接和贯通,促进了英语师范专业教师教育课程的体系化发展;英语师范专业学生教学技能的提升不再是对其授课教师的教学行为的模仿,他们尝试着将已有经验与教育教学理论相结合,开动脑筋,创造性地去解决具体的教育教学活动过程中的问题,这充分地体现了建构主义、人本主义教育思想与教师教师教育的相结合,是英语师范专业教师教育实践课程体系的一大进步。与此同时,伴随着师范类院校向综合类大学转型的趋势,学术性与师范性之间的冲突为教师教育改革的推进提供了重要机遇。课程体系一般包括五个相扣的环节:课程观、课程目标、课程内容、课程开展方式以及课程评价<sup>[5]</sup>。从一些师范类院校英语师范专业的人才培养方案中可以发现,英语师范专业教师教育课程体系的变化也对教师教育实践类课程的课程目标、课程内容,课程实施以及课程评价等带来了影响,这些影响主要表现在:

1. 英语师范专业教师教育实践课程目标与人才培养目标不一致

《教师教育课程标准(试行)》以及师范专业认证为职前英语教师教育实践课程建设目标指明了方向:即职前阶段的英语师范生要具有观摩、参与以及英语教学实

践的相关经验,在日常的专业学习过程中能够积极反思、及时总结和有效积累,能够培养自己的问题意识,提高自己解决问题的能力,即丰富职前阶段英语师范生的实践性知识构成<sup>[1]</sup>。教师的实践性知识具有时间性和空间性,需要教师在掌握一定的教育教学实践理论的基础上,在具体的环境中构建而成,具有发展性的特点。英语师范专业教师教育实践课程的目的在于促进职前英语教师的成长。职前英语教师在教师教育实践的体验过程中,不断地丰富自身的教育教学实践理论知识和提升自身的教育教学实践能力。除此以外,伴随着教师教育一体化(教师职前培养和职后培养的有效衔接和职前培养和职后培养的一体化)的提出,职前英语教师教育实践课程目标的确立应立足于英语教师整个职业生涯的发展,立足于英语教师专业发展的全过程。职前英语教师教育实践课程不仅要满足英语师范生毕业后胜任合格英语教师的水平要求,还需要为英语师范生入职后成长蜕变为专家型教师提供支撑。从英语师范生成长蜕变的角度来看,英语师范生既要扮演准教师的角色,还要扮演就有各种特质的人的角色。面对严峻的就业形势,高师院校向综合性大学的转型以及教师教育的开放性为英语师范生的未来就业提供了多重选择,鉴于此,英语教师教育实践课程不仅要着眼于培养英语师范生的教师专业技能,还应重视对英语师范生应具备的大学生普遍素养的培养。因此,英语师范专业教师教育实践类课程目标的确立应立足于培养全局性反思性实践者的高度,即重视对英语师范生教师专业技能和素养的培养,还应重视对其多元化人才综合素质的培养。

在英语师范生教师教育实践课程建设的实际过程中,首先,大部分的师院院校都将“教育实践”等同于师范生教育的“实践环节”,未将教师教育实践课程作为独立的课程形态,没有将英语师范专业教师教育实践课程的课程目标与其它专业课程的课程目标进行有效区分,或将教师教育实践课程与理论课程看做两个对立的课程体系,忽视了对英语师范生实践性理论知识的构建,没有从英语师范生整个职业生涯专业发展的全局着眼,将教师教育实践课程规定为各项独立的技能训练。其次,已有的英语教师教育实践课程忽视了师范生的个性化发展,将教师教育实践课程列为必修课程,给予学分对应,要求所有学生必须修完这些课程,这种一刀切式的教育实践模式与国家倡导的厚基础、宽口径的人才培养模式的要求相违背。

2. 英语师范专业教师教育实践课程内容重“技艺”,脱离实践需求

《教师教育课程标准(试行)》的颁布以及师范专业认证的开始使得教师教育实践课程在师范教育中逐渐被

重视,其中最为突出的表现就是不断延长的师范生教育实习时间,越来越多样化的教育实践的模式<sup>[1][3]</sup>。与此同时,国际上师范专业的教师教育实践课程的开设逐渐摒弃“技艺”化,呈现出实用化和融合化的发展趋向。国际上教师教育实践课程的发展趋向,对我国英语师范专业教师教育实践课程构建提出了目标导向:英语师范专业教师教育实践课程的设立要合理分类理论课程的课时,要注意实践性理论与理性理论的有效结合和贯通,坚持师范生教育教学技能提升与教师职业道德培养的同向并取<sup>[7]</sup>。

当前阶段,大部分的师范院校在教师教育课程设置方面存在的最为显著的问题是将教师教育理论课程与教师教育实践课程相对立;教师教育理论课程主要负责对学生理论性教学知识的输入;实践类课程主要负责对学生技能的培养和教学技能的提升<sup>[7][8]</sup>。从当前我国师范类院校英语师范专业人才培养方案的课程设置中可以发现,英语师范专业的教师教育实践课程主要是教育实习、研习和见习,很多学校只有教学实习一个教育实践环节。教育实习大多开设在大三第二学期,在教育实习之前会开设一些师范技能培训的课程,例如书写基本功、普通话,课件制作等。这些实践类课程虽然开设在不同的学期,看似贯通了英语师范生培养的整个过程,做到了教师教育实践类课程的延续性,但实际上并未真正落实教师教育实践课程的“实践取向”。教师基本专业技能的过分细化可能会致使实践性理论知识学习时间的压缩,而没有实践性理论知识指导的教育教学实践只是停留在实施的表层,并不能有效地帮助英语师范生自身构建系统化的教师职业素养,而且很多技能训练的内容存在重复现象。英语师范专业教师教育实践课程实施重“统一标准”,与实现个性发展相背离

3. 英语师范专业教师教育实践课程评价重终结性评价,忽视过程性评价

课程评价是英语师范教师教育实践课程的重要内容之一。英语教师教育评价是对英语师范教育是否能够满足社会对教师需求的价值的判断,是对教师教学活动实际意义的判断,英语教师教育评价的主要目的在于通过评价的手段,提升英语师范生的综合素养,培养专业化的创新型英语教师队伍,进而实现英语师范生培养的实效性。具体、实用的教师教育实践课程评价标准能够充分地提高教师教育者以及职前英语师范生的积极性,从而为优化师范专业教师教育实践课程提供参考,实现教师教育实践课程体系的科学构架。教育发展性的特点要求对教师教育实践课程的评价还应采取过程性评价的方式。师范教育的根本任务是通过有效地教育教学方式,为社会培养全面发展的、具有较高专业素养,能胜任未

来教师职业的综合性的教师人才,但是培养全面发展的教师人才并不能一蹴而就,也不能单单地寄希望于“理想化”的理论课程对英语师范生的理论知识的输入,还要求职前的英语师范生在接受师范教育的过程中主动构建自身的理论知识和实践知识的发展,对实践课程的评价以及对英语师范生的评价应伴随职前英语师范生四年期间师范教育的全过程。

目前,对英语师范生的教师教育实践的评价主要采取定量性评价和终结性评价的方式。首先,一些师范类院校秉承实践性取向的教师教育课程理念,增添了一些提升英语师范生的教学技能的“技艺性”课程。例如咸阳师范学院的英语师范专业的教师教育实践课程自2020级开始新增了实践课程和教师职业技能课程,对这些实践取向的技艺性课程,学生只追求最终成绩的通过。为了避免这种终结性评价有可能带来的弊端,很多教师在实际取向的教师教育课程的实施过程中,增加了平时作业成绩环节,并规定平时成绩在最终成绩中的比例,但绝大部分只是流于形式,并不是真正的过程性评价,因此并未发挥评价的作用。其次,教育实习是英语师范生教师教育实践课程的重要环节之一。英语师范生的实习成绩的评定,大部分实习带队老师在教育实习活动结束后,根据学生撰写的调查报告和实习总结等文字性材料评定实习生的实习成绩,这种滞后的、不全面的评价很难给师范生的教育实习提供及时有效地指导,因此实习带队教师的教学实习指导也只是形式上的指导。有的学校将实习生的实习成绩交由实习学校指导教师给予评定,表面上看似推行了“双导师制”,实习学校的指导教师对实习生的教育教学实践进行了指导,并给出了一定的建议,但最终决定实习生成绩的还是实习带队教师,从而导致实习评价流于形式,而国际上流行的同伴参与式评价很难得到有效落实。由此可见,这种终结性评价模式很难满足师范生培养目标中对以“师德”为核心的教师职业道德的评价要求,将英语师范生的职前教育与职后教育相割裂,使得职前英语师范生培养与英语基础教育相脱节。

4. 英语师范生教师教育实践课程实施采取单一模式,与实现师范生的个性发展难契合,不利于培养全面发展的英语职前教师

教育实践本质上是将研究成果、理论知识以及经验积累等付诸实践进行检验的过程,同时也是获取新的知识和经验的过程。英语师范生的实践能力是指英语师范生将先前的理性理论和实践理论与其个体的实践体验相结合,在教育教学实践活动过程中而形成的一种综合性的判断能力和反思能力。《教师教育课程标准(试行)》中提出的教师教育课程的“实践取向”实质上是要求教

师教育课程的设置应从“知识本位”向“能力本位”转变。但“能力本位”绝对不是简单的教师专业技能培训或者训练,而应该建立在英语师范生的自我判断和自我反思的基础上,这是因为英语师范生的自我判断和自我反思对于职前英语教师实践性知识的形成和以及教师实践性知识价值的实现中都起到了促进作用。

目前,大部分师范院校英语师范生的教师教育实践性课程很少有学生进行反思的环节,无论是在校内的教师专业技能训练还是校外的教育实习,英语师范生只是单纯的听课和训练。绝大多数的师范类院校的英语师范专业在英语师范生修完教育教学类的理论课程以后对英语师范生开设校内集训或者教师职业技能培训课程,在这之前师范生几乎没有课堂体验的经历,这就导致英语师范生的课堂完全照搬学科教学法课程教材上面的固定化和保准化模式进行。一些师范类院校由于缺乏能够承担教师教育课程的教师,一个教师承担几十个学生的教师教育实践课程的指导任务,师范生的教育教学实践不能得到教师教育实践课程教师的有效地、针对性的指导。除此以外,一些学校不愿意接受实习生,害怕实习生会打乱他们正常的教学秩序,影响教学质量。有的学校虽然愿意接受实习生,但对实习生的实习内容没有具体明确的安排,实习生的实习任务主要是看自习、阅作业或者哪里需要就去哪里,这样的教育实习对提升英语师范生的反思能力作用微乎其微,从而导致英语师范生反思能力的缺乏。

## 二、职前英语师范生教师教育实践课程体系现状的原因解读

通过以上分析不难发现,英语师范生教师教育实践课程的主要问题表现在课程目标与英语师范专业的人才培养目标呈现一定的相悖性;英语师范生的教师教育实践课程的课程内容过于强调技艺,与教育实践理论相分离;课程重终结性评价,忽视过程性评价;课程实施采取单一模式,与实现师范生的个性发展难契合等,而造成这些问题的主要原因是对于“实践取向”的片面理解,具体体现在以下两个方面:

### 1.对“实践取向”的英语教师教育实践课程体系理解不全面

课程观对课程体系的构建起导向性作用,教师教育实践课程的价值取向会对实践课程实施者对课程各个层面的认识,最终会对影响教师教育实践课程的组织实施形式。英语师范生教师教育实践课程的“实践取向”有助于职前英语教师主动构建自身的教育教学知识和自我发展的能力。《教师教育课程标准(试行)》指出,在教师教育过程中,要充分发挥师范生的主观能动性,要为师范生成为反思性实践者创造条件。师范生教师教育实

践课程的“实践取向”是对师范生教育本质的凝练,倡导发挥师范生的主观能动性。鉴于此,教师教育实践性课程的设置不能对立理论课程,而应该坚持“实践取向”,这种“实践取向”的实践课程实质上是基于理性理论和实践性理论并存且相结合的一种课程类型。

理论指导实践,实践促进理论发展;教育理论的发展要经过教育实践的论证;教育理论对职前师范生的培养具有指导性作用,能够促进教师整个职业生涯的不断发展。当前英语师范生教师教育实践课程的实施主要呈现两种趋向。第一种趋向是英语师范生的教师教育类课程基本上都集中安排在理论课程结束之后,英语师范生在学习完教育理论知识之后,再集中强化自身的教师职业技能。这个过程实质是将教育理论知识通过实践的方式进行内化,进而促进职前英语教师专业发展的过程。第二种趋向,英语师范生教师教育实践类课程趋同于“技术培训”。师范院校将英语师范生的各种技能和素养进行“切块”化的专门培训,例如将教师职业技能课程划分为板书规范与书面表达、普通话和教师语言表达、中学英语教材分析和教学设计、教育教学研究方法、现代教育技术与课件制作以及学生教育与班级管理 etc 小模块进行单独训练。这样“切块化”的教师专业技能训练实质是将教师的专业素养分割为一个个独立的技能训练,忽视了教育实践理论的重要作用,是一种“教书匠”式的英语师范生培养模式,与《教师教育课程标准(试行)》倡导的培养“反思性实践者”类型的教师教育宗旨相背离。

### 2.师范院校的综合化评价不足,忽视了师范的学术性特征

当前我国的师范类院校呈现出综合化的发展趋势,这种“综合化”主要表现在扩增学院数,增加学科专业门类数,扩大办学规模和积极提升科研水平。学科专业门类数的不断增加使得师范院校内承担教师教育课程任务的教师数量严重不足,出现一个教师承担一个年级的教师教育实践课程,或者一些学科专业教师承担师范生教育类课程的现象。与此同时,师范类院校在处理师范性和学术性两者关系方面呈现重学科专业,忽视师范性的趋向。例如很多师范院校在人才引进方面将侧重点放在对学科专业人才的引进,忽视对于数量严重不足的能够承担教师教育任务的专任教师的引进;不断加大科研投入,抓科研、抓项目、转成果转化,忽视了师范院校的办学宗旨和主要任务。相比于师范类院校的师范性,师范类院校对学科专业人才以及科研给予了过度关注,忽视了对“师范性”应有的关注,导致师范院校“师范性”特点越来越被淡化。

伴随着教学学术化理念的提出,师范类院校追求学

术性的同时更应该重视对师范学术性的追求,明确教学不单单是一项技能,而且也是一门学问。研究如何将师范生培养成为反思性的教育教学实践者,不能仅仅依靠引导师范生反思自己的学科专业,还应该引导师范生对教育理论、教育实践进行反思。鉴于此,英语师范生教师教育实践课程体系的构建应基于自身的优势,而不能以减少理论课时为代价。承担英语师范生具体教学任务的院系应区分师范类专业和非师范类专业的人才培养方案和课程设置

### 三、“实践取向”下的职前英语师范生教师教育实践课程体系构建策略

由于对教师教育实践课程“实践取向”解读的不够深入和透彻,当前英语师范生教师教育实践课程存在较多问题。教师培养是一个复杂的过程,教师教育实践课程的影响因素来自于多方面,因此英语师范生教师教育课程体系的构建应以培养“反思性实践者”型的英语教师为目标,从多元的角度进行探究。

#### 1. 整体性和针对性相结合的策略

整体性原则是指英语师范生的教师教育实践课程应立足于培养“反思性实践者”的整体人才培养目标,重视对英语师范生思想品德、科学素养、学科素养以及研究素养等多种教师素养的培养<sup>[9]</sup>;英语师范生的教师教育实践课程体系的构架要能够全部学生的发展。这是因为现在的英语师范生培养不再是定向模式的培养,英语师范生的就业选择呈现多样化,因此英语师范生实践课程的开设应考虑英语师范生多种职业选择和需求。针对性原则是指在设置英语师范生教师教育实践课程目标的过程中要设置具有针对性的、具体的英语师范生专业技能培养目标。英语师范生教师教育实践课程规划要坚持整体性和针对性相结合的原则,既要注意英语师范生整体发展的需求,还要注意不同学段英语师范生的特殊性。

#### 2. 理性理论与实践理论相结合的策略

师范院校保持师范性,是英语教师教育发展的基石和保障;师范院校保持学术性是师范院校职前教师发展的推动力。学术性和师范性相结合是实现师范院校发展的重要途径,其中师范性能够在英语师范生反思实践的过程中发展为实践理论。英语师范生教师教育实践课程对于英语师范生反思能力的培养既要有理性理论作为基础,又需要实践理论作为指导。反思要求英语师范生通过自身的理性思考,运用自身具备的专业知识去发现和解决问题,因此,理性理论和实践理论二者之间是你中有我,我中有你的紧密相关的关系。英语师范生教师教育实践课程体系的构建不能走向理论的极端,也不能走向实践的极端,过分强调对英语师范生技艺的培训,要

坚持理性理论与实践技能相结合的原则。

#### 3. 适应性与发展性相结合的策略

英语师范专业教师教育实践课程体系的构建应依据课程实施的主体,同时兼顾实践课程体系的适应性和发展性。适应性指培养的英语师范生能够适应社会对英语教师的要求;发展性是指教师教育是一个需要长期进行的活动,英语教师要经历职前、职后等不同的发展阶段,师范教育的适应性是教师发展的前提;教师的发展是对英语师范教育适应性的有效反映,对师范院校及时修订课程内容、人才培养方案等提供现实依据。鉴于此,英语师范生教师教育实践课程的开设应坚持适应性和发展性相结合的原则。

#### 四、结语

英语师范生教育应着眼于培养反思性实践者类型的英语教师,英语专业师范生教师教育实践课程作为英语师范生课程体系的核心构架,是培养反思性实践者型英语教师的重要载体。英语师范生教师教育实践课程体系的科学构建离不开对教师教育实践课程现状和原因的剖析,只有做到对现状的全面了解和原因的深入剖析,才能有针对性地提出解决问题的对策。科学的师范生教师教育实践课程体系是提升师范生的教师综合素养和综合能力的重要途径,是一个复杂的过程,需要不断地探索。

#### 参考文献:

- [1] 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见[EB/OL]. (2011-10-08) [2021-03-04]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008\\_145604.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html)
- [2] 教育部等五部门. 教师教育振兴行动计划(2018-2022年)[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323\\_331063.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html)
- [3] 教育部. 普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html)
- [4] 张伟坤, 熊建文, 林天伦. 新时代与新师范: 背景、理念及举措[J]. 高教探索, 2019(1): 32-36, 110.
- [5] 杨跃. 教师教育课程衔接: 不容忽视的改革视域[J]. 南京师大学报: 社会科学版, 2017(2): 93-96
- [6] 张晓辉, 赵宏玉. 实习教师支持对师范生职业效能、职业认同及职业承诺的作用[J]. 教师教育研究, 2018(3): 46-52.
- [7] 曲铁华, 李虹. 基于教师实践性知识生成机制的教师教育课程实施改革策略[J]. 四川师范大学学报: 社会科学版, 2018(2): 110-116.
- [8] 唐淑红. 论我国职前教师教育实践之变迁[J]. 江苏高教, 2018(1): 65-68.