

高师教育实习课程的现状、问题与对策----

由上海师范大学小学教育专业调研引发的思考

丁 炜

上海师范大学教育学院 副教授

摘 要

教育实习作为教师职前培养的重要课程,对教师职业志向的确定、教育信念的形成、实践智慧的生成起着关键作用。本文以 2011 年上海师范大学小学教育专业教育实习课程实施调研为依据指出,当前的高师教育实习课程存在三个主要问题:课程建构以效率为取向;作为课程实施主体的大学与小学以互惠为关系;国家支持性政策呈现滞后性。解决上述问题的对策是:课程建构取向从“效率取向”走向“意义取向”;大学与小学从互惠走向合作;国家支持性政策由滞后性转为前瞻性。

【关键词】: 教育实习 职前师资培养 高等师范院校

一、引言

教育实习指的是各级各类师范院校学生到实习学校进行教育、教学专业实践的一种形式,包括参观、见习、试教、代理或协助班主任工作、参加教育行政工作、开展教育研究活动等等[1]。教育实习是实习生(或准教师)在相关人员的指导下,了解教育现实、亲历教育实践,培养教育实践技能,生成教育理解的过程,它对教师职业志向的确定、教育信念的建立、教育智慧的形成以及终生的专长发展起着十分重要的影响,因此需要在课程层面上对其进行科学的设计、组织与管理。高等师范院校(简称高师)的教育实习课程属于综合实践课程,它统整实习生(或准教师)在教学现场的各类学习经验,以预定的课程目标引导实习生(或准教师)反思、批判与重组自己的经验,内化公共理论知识,获得关于教育与教学的个体性知识。这门重要课程的实施状况如何?它存在哪些问题?这些问题应当如何解决?对上述问题的研究与思考不仅关涉到高等师范院校的专业建设与人才培养,而且关涉到地方与国家教育师资的

培育质量。本文拟以上海师范大学小学教育专业教育实习课程实施的调研为例,对此展开深入探讨。

上海师范大学小学教育专业(下文简称本专业)是中国大陆地区最早培养本科学历小学师资的专业之一,也是国家教育部首批重点建设的二类特色专业之一。从1999年首次招生开始,本专业确立了强调大学通识教育、学科综合教育和小学教师职业教育三者有机结合的培养模式,设计四个具有不同功能的课程平台培育学生多方面的素养。平台之一为学校公共课平台,通过外语、计算机课程以及全校通选的文化素质修养类课程,对学生进行通识教育。平台之二为专业通修课平台,通过大学语文基础、大学数学、音乐基础、美术基础等课程,对学生进行综合文化素质和艺术素养的教育;平台之三为学科专业课平台,包括文科和理科两大方向。文科方向以汉语言文学主干课程为基,兼顾社会科学类的综合课程。2006年起为了应对社会对小学英语师资的需求,本专业在文科方向上加收一个英语班,强化英语学科专业知识的学习。理科方向以数学主干课程为基,兼顾自然科学类的综合课程,对学生进行学科专业素养教育。平台之四为专业基础课平台,通过教育学、心理学类课程以及培养学生教育教学技能的实践类课程,帮助学生获得基本的教学素养和职业技能。近年来,随着社会对师资培养要求的不断提高以及教师聘用制度的变革,本专业对课程进行了大力改革,尤其加强了教育实习课程(位于第四类课程平台)的建设、反思与修正,其课程目标、内容、组织与实施措施具体如下:

(一) 课程目标

参与四周的教育见习与八周的教育实习,熟悉小学教育实践,了解学校管理实务,具有综合运用现代教育理论解决教学实践问题的能力,掌握小学学科教学与班级管理的基本技能,培育良好的职业道德与情感。

(二) 课程内容的组织

教育实习课程作为一门综合性课程,体现“整合”的特性,教育学、心理学知识、学科教学知识、关于学习者的知识、教育情境知识、问题解决策略等等在课程中水乳交融,不能切分。依据此特性,本专业运用活动分析的方法,对小学的活动进行梳理归纳,并结合传统的教育实习内容,从三个方面五个板块对课程内容加以建构。三个方面指的是教学、管理与研究,五个板块分别为课堂教学实践、课外活动组织实践、班级管理(班主任工作)实践、学校管理实践、教育研习实践(见图1)。

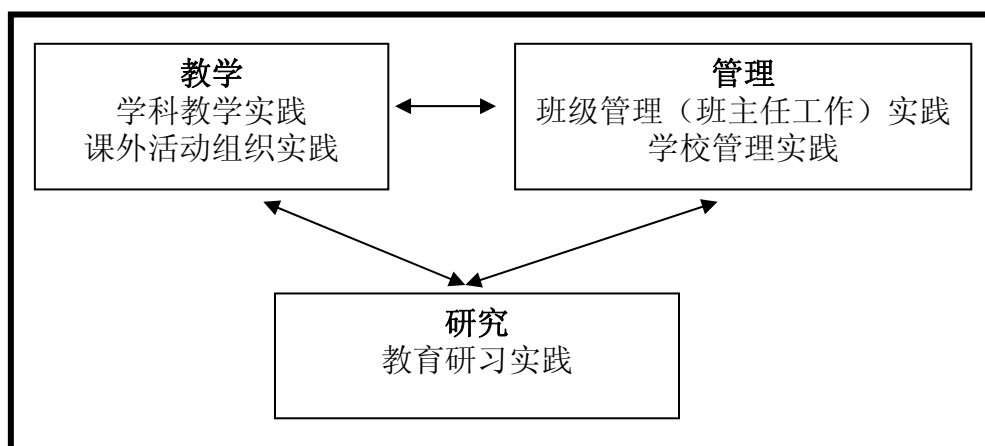


图 1 教育实习课程内容与结构

（三）课程的实施

1. 以“集中实习”为主要实施方式。课程从大学三年级开始开设，大学三年级上下学期各有为期二周的集中见习，大学四年级进行为期八周的集中实习，见习与实习在同一所学校进行。

2. 以“三就”原则确定实习基地学校。这“三就”原则分别是““就好”（至少是区中心小学或特色小学）、“就近”（以上海师范大学为基点）、“就大”（学校至少具有 15 个班级建制的规模）。按照上述原则，本专业确定了上海市中心城区相对办学优秀的二十七所小学作为教育实习基地学校。一所实习基地学校平均每年接受 6-7 名实习学生。

3. 以“多导师制”实施实习指导。学校为每位实习生配备两至三位实习指导教师。来自大学，从事小学学科教育的教师担任“带点指导教师”。来自小学的资深学科教师担任“带教老师”。如果“带教老师”不是班主任，小学还需要为实习生指定一位“班主任工作导师”。

4. 以“实践手册”作为学习辅助资源。为了帮助实习生总结与反思自己的经验，本专业设计了“实践手册”作为辅助实习的重要资源。实践手册共分为三个部分：第一部分适用于“见习一”时期，主题为“感受”，主要引导学生置身教学现场，对小学教师、学生、班级、学校、课堂教学、课外活动获得初步了解；第二部分适用于“见习二”时期，主题为“认识”，主要引导学生在“感受”的基础上，对学生、班级管理、课堂教学技术等等有更为深入的理解；第三部分适用于“实习”时期，主题为“实践”，主要引导学生设计、体验与思考教学实践的全过程，确定研修主题，开展教学研究活动，提升自身的教学、管理与研究技能。（见图 2、表 1）。

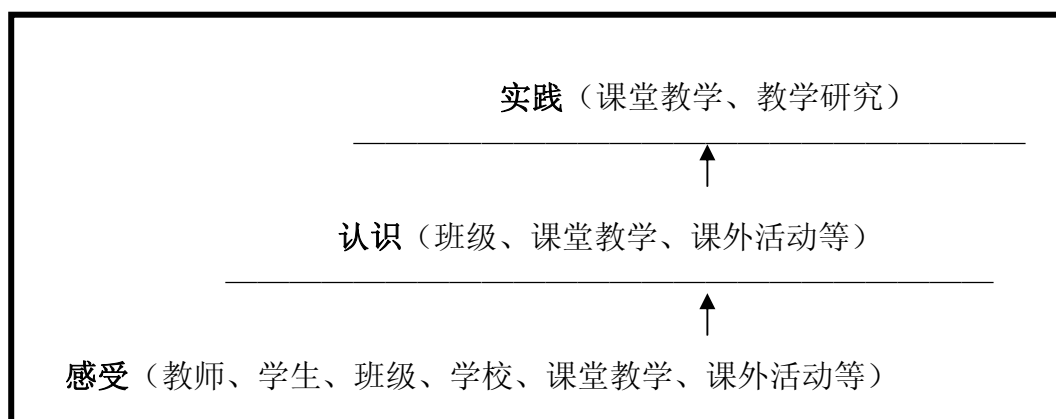


图2 实践手册的基本框架

表1 实践手册的主题与内容

学习阶段		实践手册内容	
见习	感受	了解学校	采访校领导
		了解班级与班级管理	采访班主任，观察班主任工作
		了解小学教师的工作	采访教师
		了解小学生的特点	采访教师，访谈小学生
		了解课堂教学	观察课堂
		了解课外活动	观察课外活动
	认识	认识班级管理	班级水平评估、就问题行为管理采访班主任
		认识课堂教学	教材分析、课件制作、提问观察、就问题行为管理采访教师
		认识课外活动	组织课外活动
实习	实践	课堂教学设计与实施	首轮设计与实施、同课异构、课例分析、作业设计与评改、导入设计与反思、板书设计与反思
		教学研究	基于主题的课堂观察、研究小论文

5. 以“多项制度”保障课程实施。本专业在学校实习办公室的领导下，成立以系为单位的“教育实践领导小组”，制定实习基地学校联系制度、实习基地学校管理制度、实习质量监测制度等多项制度，确保课程的有序实施。

上述关于教育实习课程的设计与思考是否有效？影响教育实习课程质量的因素有哪些？进一步的改进从哪里入手？为了弄清上述问题，本专业于2011年6月开展了大规模的调研。下文的叙述由此调研入手，分三步展开：第一，呈现调研结果，分析调研资料；第二，根据调研资料揭示教育实习课程设计与实施中存在的问题；第三，

针对问题提出解决对策。

二、方法与对象

（一）调研方法

调研主要运用两类方法，即问卷调查与小型座谈会。问卷调查采用自制问卷，对教育实习课程的必要性、课程实施效果与存在问题等展开调查。小型座谈会则以教育实习反思为主题，邀请学生回顾实习过程，谈谈从中获得的教益，并对教育实习课程的改进提出建议。

（二）调研对象

参加问卷调查的对象为近八年的毕业生共 530 人，其中应届毕业生 175 人。调研对象中女性占 90.7%，男性占 9.3%。文科方向学生占 57.8%，理科方向学生占 35.8%，英语班的学生占 6.4%。

参加小型座谈会的对象是部分应届毕业生，共 27 位，其中女性 24 人，占 88.9%，男性 3 人，占 11.1%。文科方向学生 16 人，占 59.3%，理科方向学生 9 人，占 33.3%，英语班的学生 2 人，占 7.4%。

（三）调研结果的统计与分析

本次共发放问卷530份，回收343份，回收率达64.71%。其中无效问卷4份，问卷有效率达98.83%。资料运用Excel 2003与SPSS 16.0进行统计分析。

三、调研资料与分析

（一）对教育实习课程必要性的认识

问卷运用李克特量表（Likert scale），对教育实习课程的必要性进行五级分类，5 为“十分必要”，1 为“根本没有必要”。调研结果表明，毕业生对教育实习课程必要性的认识较为一致，评分值在 4.75 以上(见图 2)，平均必要性程度值为 4.8。与其它类型的专业课程相比，教育实习课程开设的必要性最高，接下来依次为教育理论课程、学科知识课程、通识课程（见图 3）。

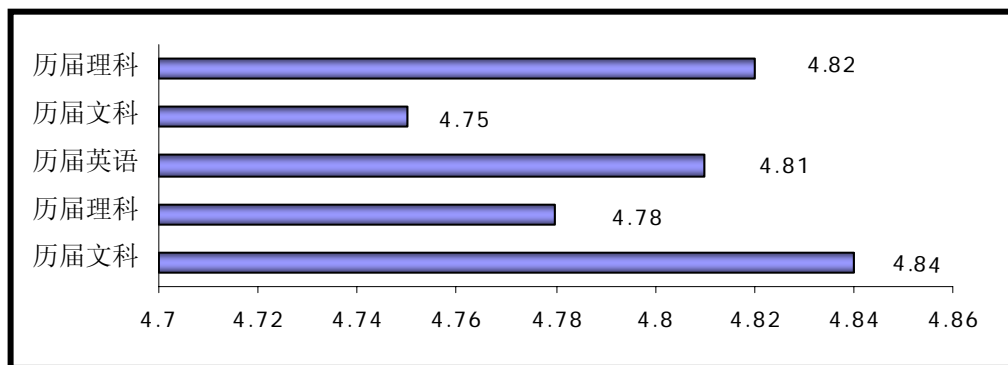


图 2 对教育实习课程必要性的认识

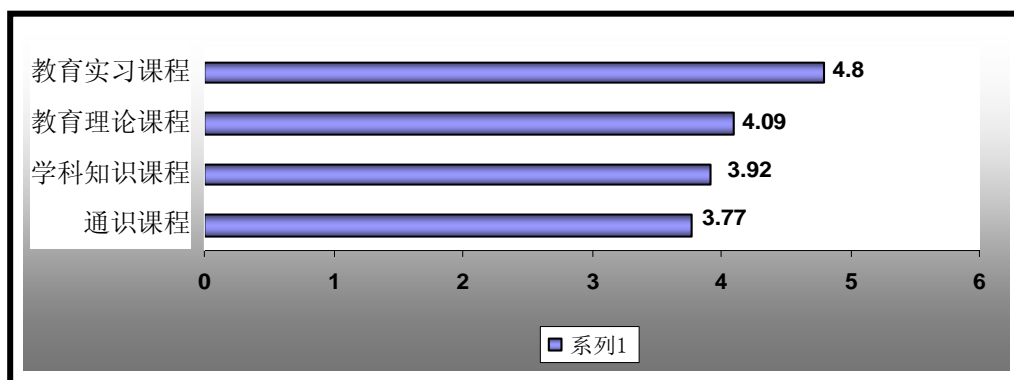


图3 教育实习课程与其它类型课程必要性之比较

(二) 对教育实习课程的总体评价

关于教育实习课程的总体评价，问卷采用满意度测评，同样使用李克特量表，按五级分等，5 为“非常满意”，1 为“非常不满意”。教育实习课程见习阶段满意程度均值为 3.92，未达到 4，即比较满意的程度，其中应届文科毕业生的满意度最低，历届理科生的满意度最高（见图 4）。教育实习课程实习阶段的满意度比见习阶段稍高一些，均值为 4.15，应届文科毕业生的满意度最高，历届文科毕业生的满意度最低（见图 5）。值得一提的是，对教育实习课程满意度的评价低于必要性程度评价，平均低“0.73”。

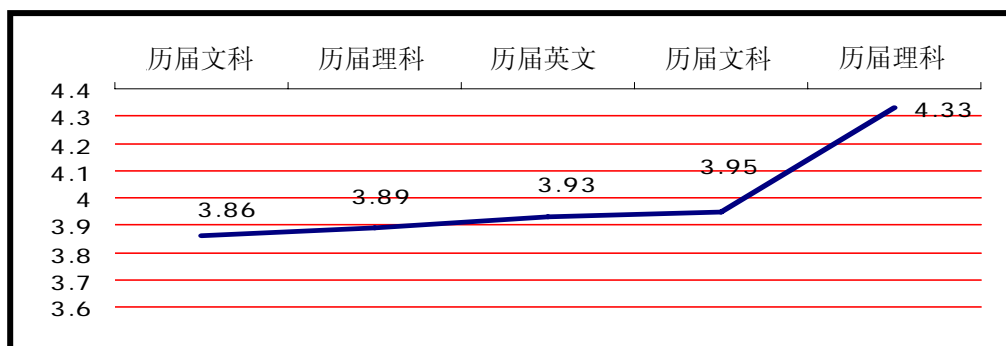


图4 教育实习课程见习阶段满意度评价

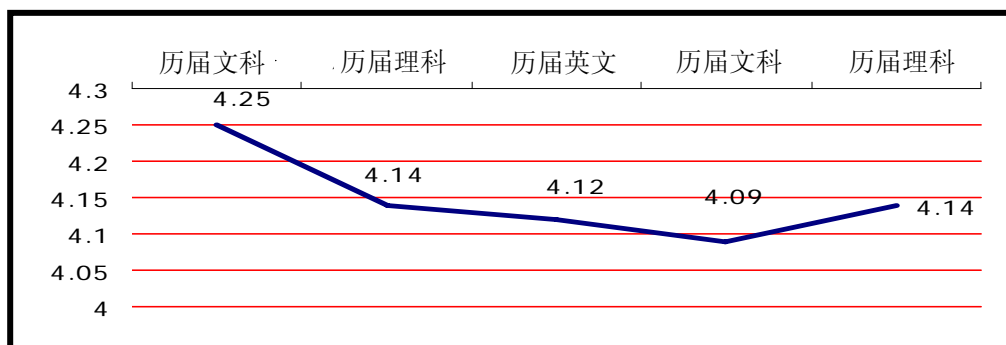


图5 教育实习课程实习阶段满意度评价

（三）对教育实习课程作用的具体评价

约九成的毕业生认为，参加教育实习提高了他们的课堂教学技能。约三分之二的毕业生认为教育实习课程有益于提高他们的班级管理能力。半数学生认可教育实习对于深化教学理论是有用的。但是相对而言，教育实习对于提高学校管理能力、教学反思与研究能力的功效并不十分明显，仅三分之一及以下学生对此持肯定意见（见图 6）。

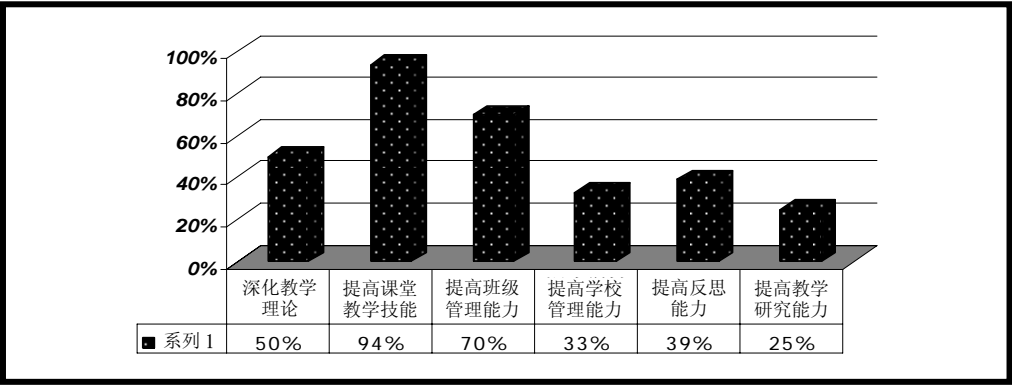


图 6 对教育实习课程作用的具体评价

（四）教育实习课程学习活动有效性评价

在毕业生看来，最有效的学习活动是参加教学实践，其次是与指导教师互动、观摩优秀教师课堂实录与承担班主任工作。近五分之二的学生认为，参加教研活动也能有效促进自己的专业发展。毕业生对参与教学管理活动与完成实践手册的评价较低（见图 7）。

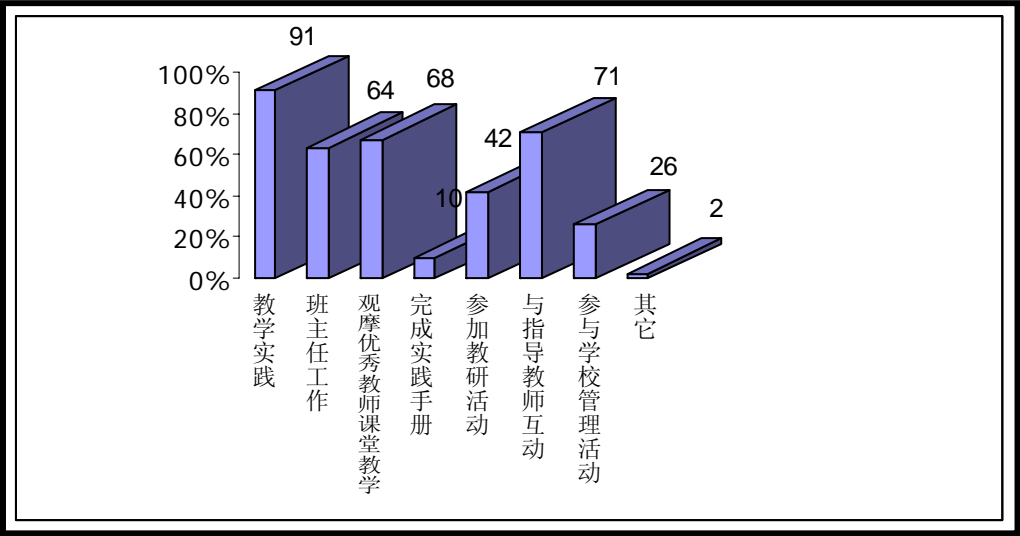


图 7 教育实习课程学习活动有效性评价

（五）教育实习课程实施中存在的主要问题

关于教育实习课程实施中存在的主要问题，毕业生认为，课堂教学实践的安排有待改进。超过七成的毕业生将主要问题归结为“没有机会上各学段的课”，即没有机会进行跨年段的课堂教学体验。近一半的毕业生则抱怨上课的机会太少。另外，部分学生对于实习基地的工作不满意，四分之一的毕业生认为实习基地学校不重视教育实习工作，近一成的学生认为实习基地学校不适合承担这项工作。在所有受访对象中，超过十分之一的毕业生认为，教育实习要求不太恰当，课程内容需要调整，教育实习

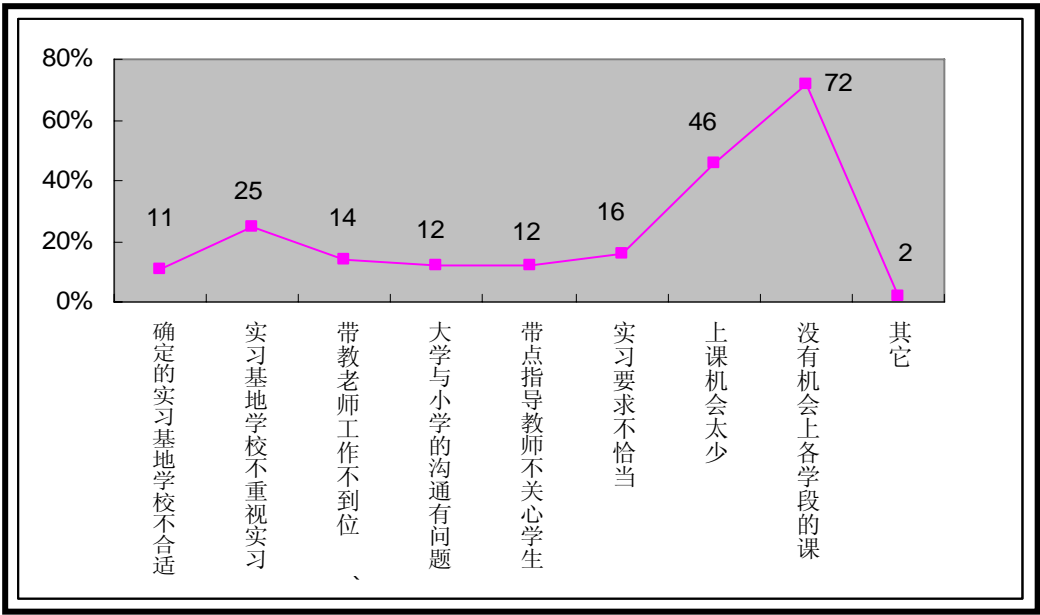


图 8 教育实习课程实施中存在的主要问题

（六）改进教育实习课程内容的建议

半数以上的毕业生认为应当对教育实习课程的内容加以改革。在教学实践方面，三分之二的毕业生主张加强课堂突发事件处理、教材分析、学情分析、教学设计等方面的实践（见表 2），班级管理学习与实践，与家长沟通也应当适当增加比重。另外，还有部分毕业生主张在教育实习期间，学校与指导教师应关注实习生的心理问题，并对其加以疏导（见表 3）。

表 2 课堂教学实践内容的改进建议

	教材分析	学情分析	教学设计	教学方法运用	教学评价	课堂突发事件处理	其它
文科	68%	51%	68%	38%	34%	79%	1%
理科	70%	66%	74%	42%	25%	80%	2%

表 3 其它关于教育实习课程内容改进的建议

	班级管理	与家长沟通	合作伙伴间的沟通	学校管理	心理问题	课外活动
文科	71	63%	9%	33%	21%	37%
理科	89%	55%	6%	31%	23%	13%

在小型座谈会中,毕业生就如何改进教育实习课程内容提出了诸多建议,如在多个不同类型的学校中进行实习,进行多个年段的教学实践,增加教材分析、教学设计与微格教学训练,加强板书训练,加强心理辅导等等。这些建议与问卷调查中获得的许多资料是一致的。

(七) 关于改进教育实习课程的其它建议

除了对教育实习课程内容提出改进建议外,在座谈会上毕业生还强烈要求延长教育实习时间,希望大学能够结合毕业论文的撰写安排教育实习,配备一定的英语学科带教老师,提供网络实习交流平台等等。

四、讨论

(一) 教育实习课程存在的问题

上述的调研资料表明,虽然总体来看,毕业生对教育实习课程的满意度不低,但是教育实习课程依然存在许多问题,这些问题大致可以归为三个方面:第一,由教育实习课程建构不合理所引发的问题,如见实习要求不合理等;第二,由教育实习课程实施主体关系不恰当所引发的问题,如带教老师工作不到位等;第三,由于支持性条件的缺位所引发的问题,如没有机会到多个实习学校实习等。

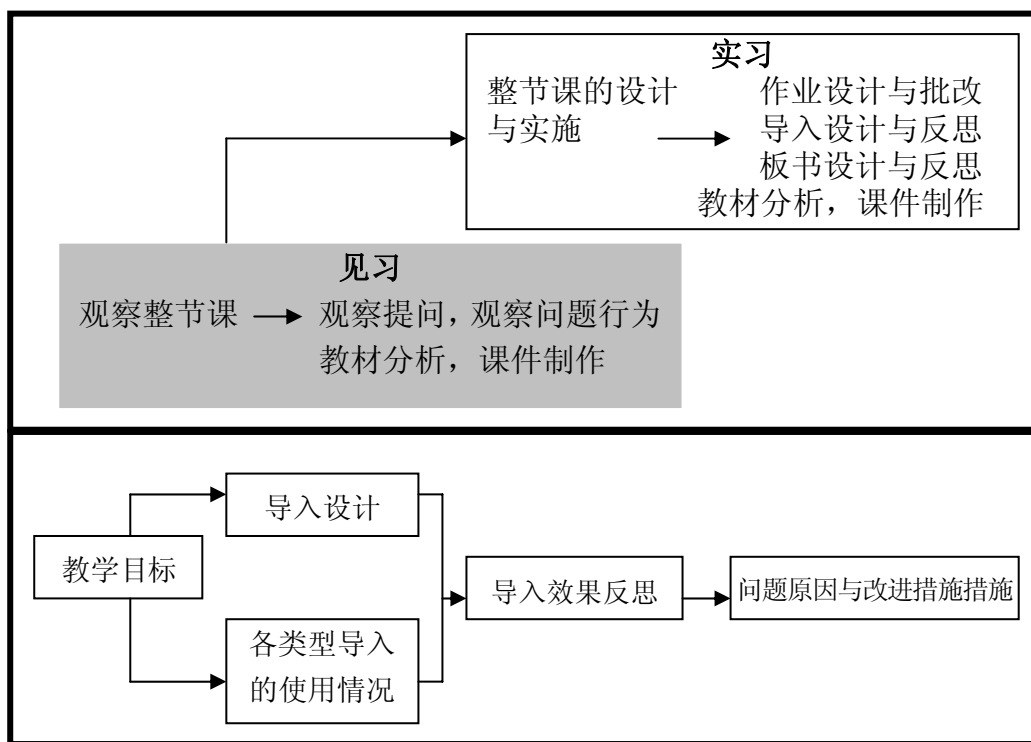
1. 课程建构取向上存在的问题:以“效率”为取向

教育实习课程的构建总是自觉或者不自觉地受到某种价值观念的影响,表现为一定的倾向性,我们可以将其称为课程建构的取向。这种取向直接限定了教育实习课程目标确定、课程内容选择、课程实施方式与课程评价的大致方向。

按照教育实习课程的功能,我们可以将教育实习课程的建构取向分为效率取向和意义取向。所谓效率取向指的是,以效率作为课程建构的核心,围绕效率确定目标,围绕效率确定课程内容,组织学习经验。效率取向的教育实习课程强调技术理性,其核心关键词是“分类”、“程序”、“有效”、“寻找原因”等等。它与佐藤学所说的“技术熟练者取向”[2]、杨慧文所说的“能力本位范式”[3]有着相似之处。这种取向的主要假设有:(1)以有效掌握实践教学技巧为目的;(2)有效掌握实践教学技巧的活动需分类、分步进行;(3)程序有效是实践教学有效的重要因素;(4)检验有效的标准是大学的

理论知识框架；（5）“找出成功与失败原因”是反思实践教学的主要内容。

本专业对教育实习课程的建构基本持效率取向，这集中体现在实践手册的设计上。以课堂教学实践为例，实践手册从见习到实习共有 11 次任务，这 11 次任务遵循整体到部分，从观察到实践分类加以编排（见图 9）。这些任务主要关注实践教学技巧的掌握。单次任务的设计也明显体现了效率取向，主要包括设计，实施、有效性反思、寻找原因等模块（见图 10）。



效率取向的教育实习课程建构虽然密切关注实践，结合实践需要设计学习任务，但是由于它遵循科学主义、线性思维与简单性原则，因而具有如下缺陷：（1）强调技术层面的学习与反思，忽视对教育伦理、教育信念等层面的深层思考；（2）重视实践后的反思，忽视为实践的反思与实践中的反思；（3）关注学校的期望，忽视实习学生的个体需要；（4）聚焦个体的问题解决过程，忽视学习共同体、实践共同体对教学实践的多元解读。

从实际效果来看，效率取向的教育实习课程能在一定程度上帮助学生熟悉教学情境，掌握教学技术，获得一定的实践经验，但它与丰富的、多元、复杂的实践教学情境、与实习学生在学习过程中涌现出来的感悟与体验之间存在一定的冲突，因而它并不受学生的欢迎，也不利于指导学生更好地理解教学实践，形成实践智慧。在调研中，有近两成的学生认为见习要求不恰当，仅有十分之一的学生认为完成实践手册是有益的，有三分之一的学生要求删减或调整实践手册的内容，这些都充分提醒我们要对效率取向的教育实习课程建构观存疑。

2. 课程实施主体间存在的问题：大学与小学的互惠关系

在调研中我们发现，一些实习生对带教老师与带点指导教师的工作、大学与实习学校的沟通不是十分认可与满意。究其原因，除去教师的个人因素之外，造成这种状况的主要原因在于大学与实习学校（小学）之间的关系定位有误。以互惠为前提的关系建立有着先天的缺陷。所谓互惠指的是互相给予利益或好处，在交往中各取所需。大学能给予小学的是学科教学专家、良好的学术氛围与丰富的学术资源，小学能为大学提供学生实习环境与实习岗位，配备实习指导教师。从表面看，互惠的关系能满足交往双方的需要，形成牢固的共同体，但是实质上由于双方的利益聚焦不同，难以形成共同目标，因而给教育实习课程的建设与实施带来诸多问题：第一，课程实施较为随意。当前，关于教育实习的规章制度与相关课程档一般由大学制定。如由本专业制定的，与教育实习相关的档主要有：《小学教育专业见习、实习、研习课程计划》、《学生见习、实习守则》、《见习、实习带点指导教师的任务与职责》、《小学教育专业见习、实习基地建设计划》、《基地见习、实习指导工作条例》等等，这此档并不是大学与小学共同协商与讨论的结果，而是大学一相情愿的设计，并以“告知”的方式让小学知晓，希望小学按照大学的规划与设计对实习生展开指导。由于缺乏沟通与协作，未形成共同的愿景与目标，许多小学只对如何有效利用大学资源感兴趣，而对如何指导学生不太关心，因此教育实习课程的实施具有较大的随意性。第二，学习指导缺乏合力。共同目标的缺失使得大学带点指导老师与小学带教老师之间几乎没有交集。大学带点教师基于大学所设定的教育实习课程目标，与基地学校校长或者分管教育实习工作的领导联系，或者直接与学生接触，给予教学指导。小学带教老师则按照自己的工作轨迹与经验在日常教育实践中对学生加以指点。这种分散、不相往来的指导方式对于增加学习的信息量可能是有益的，但是无益于指导的针对性、一致性与有效性。

3. 支持性条件中存在的问题：国家教育实习政策的滞后性

大学与小学关系误区的存在直接引发了我们对支持性条件的思考。教育实习课程不仅关涉大学，而且还关涉其它相关的教育机构，他们之间的关系需要得到规范与管理，而这种规范与管理属于国家教育管理部门的管理权限。

从纵向上追根溯源，我们可以发现教育实习课程的确定已有一百多年的历史。首次在国家政策上的层面对实习做出规定的是 1902 年由清政府颁发的《钦定京师大学堂章程》。该章程对师范馆四年的课程做了界定，分别为教育宗旨、教育原理、教育原理与教学管理法、实习。20 世纪 50 年代，国家又出台了一系列的文件，如《师范学校教育实习办法》、《师范专科学校教育实习暂行大纲》、《高等师范学校本科和专科教育实习大纲》，对教育实习的目标、任务、内容、成绩评定与组织领导做了限定[4]。2007 年国家教育部为更好地落实免费师范生政策，颁布了《大力推进师范生实习支

教工作的意见》。在这个档中，教育部就教育实习支教的重要性、教育实习支教制度的完善、教育实习支教的实施与管理、实习基地建设、实习支教的经费保障、实习支教的支持性条件等多个方面提出了具体的建议，并且第一次将教育实习时间延长为一学期[5]。

《大力推进师范生实习支教工作的意见》作为规范与管理教育实习课程的最新档，它对师范院校教育实习工作的影响不大，主要原因在于它的滞后性。它对教育实习“应然状态”所作的规定与大学教育实习课程当前的“实然状态”没有多大的差异，那这是不是意味着当前实际运作中的教育实习课程就已经十分完备，不需要再作修改？我们的调研有力地给出了否定的答案，许多问题背后的根源都来自于支持性政策的缺失。我们认为，在建设与管理教育实习课程时最急需解决的问题有两个：第一，教育实习课程的实施标准是什么，也就是课程“应当做到什么程度”，这个实施标准与教师资格标准之间如何建立联系？第二，教育实习课程实施过程的管理与调控如何进行？这个问题又关联到许多下位问题，如实习基地学校的选择与评价标准是什么？实习指导教师的选择与评价标准是什么？有怎样的机构协调实施过程各方的关系？如何建立这样的协调机构等等，这些问题是高等师范院校教育实习工作的疑点与难点，但是依靠大学的力量又很难自主解决。如果国家政策不能就上述两个问题的解决提出有效方案，那么这个政策本身还需要做进一步的修改与完善。

（二）对策

1. 从“效率取向”走向“意义取向”

要理解意义取向，首先要弄清什么是“意义”。在《现代汉语词典》中，意义有两个义项：第一，语言或其它信号所表述的内容；第二，价值、作用[6]。第一义项与语言学的研究相关。当然，现代语言学对意义的理解可能比这个义项更为深入。功能语言学家常常把意义与语用联系起来，强调语言的意义不仅仅与语言的形式相关，而且与语言使用的境脉，即语言使用者、语言使用的时间、场合、语言的目的、动机等相关，因此有“意义即用法”的说法。这一派观点可能有些偏激，但它给了我们一个重要的启示，即意义是动态的、建构性，是在实践的过程中生成的。当代学习理论对意义的观点与功能语言学家十分接近。一些建构主义学习观的持有者认为，意义是一种表征，是个体在组织与理解内容时内心生成的内容框架。温格（Wenger,E.）指出，意义是协商出来的，意义协商是一个参与的过程，也是一个具体化的过程[7]。所谓具体化，指的是将缄默的、无法言说的东西转变为物质的、显性的、可视的客体，或者“物”，即赋予经验以形式，这种在参与过程中经具体化形成的物是人类进一步学习的基础。

基于上述对意义的理解，所谓意义取向指的是以意义建构作为课程建构的核心，

围绕意义的生成与建构进行课程目标设计、课程内容的确定、学习经验组织,以及开展课程实施与评价。意义取向的教育实习课程强调实践理性,其核心关键词是“实践智能”、“问题情境”、“参与”、“协商”、“共同体”等等。它与佐藤学所说的“反思性实践者取向”[8]、杨慧文所说的“反省/批判范式”[9]有着相似之处。这种取向的主要观点有:(1)以建构实践智慧为目的;(2)与情境对话,在理解情境的基础上找到问题解决策略是建构实践智慧的有用途径;(3)教学是融合全部信念、情感、认识、智慧与力量的创造性活动,而不是对既定教学程序的依从与修补;(4)教学是行动,也是探究,是提出假设、收集资料、实施并验证假设、反思并修正的过程;(5)教学是参与共同体对话并建构意义的实践性活动。

效率取向的教育实习课程在建构时应注意:(1)鼓励学生不止于技术层面的学习与反思,更要以深切的教育关怀与强烈的责任感,从伦理道德的角度思考教学实践的意义与价值;(2)要求学生重视为实践而反思,以及实践中的反思,展开基于问题的探究;(3)引导学生以案例研究、叙事日志、行动研究、实物分析等多种形式开展教学研究与反思,在叙事中,在与不确定的、结构不良的情境对话中,获得关于情境的多元理解,并不断建构自己分析情境与解决情境问题的思维框架;(4)创造机会与条件,让学生与指导教师、同伴与相关他人展开多维对话,让学生自我的经验与他人的经验进行碰撞与比较,以便形成关于复杂情境的深度理解。

2. 大学与小学从“互惠”走向“合作”

教育实习课程作为大学的课程,其特殊性在于它的实施场所不在大学的课堂内,而是在教学实践的现场---小学。要保证课程实施的效果,大学与小学必须要从互惠走向合作,建立真正的合作关系,成为一个共同体。这种合作关系体现在:(1)平等性。大学与小学是平等的两大主体,不存在一方是规则制定者与信息通知者,另一方是被动接受者与随意执行者;(2)协商性。双方间有着良好的协商机制,能够就课程建设与实施中的关键问题充分展开对话与讨论;(3)共创性。教育实习课程是蕴含在教育境脉中的丰富的、生动的,不断变化着的课程,大学与小学的指导教师必须通过共同参与、合力创造适合实习生的课程内容。这个共同体可以在以下几方面有所作为:

(1)共同制定教育实习课程档与相关规章制度;(2)共同研讨学生在教育实习中面临的主要问题;(3)共同开发教育实习课程的内容与资源;(4)围绕共同感兴趣的专题合作开展教学指导;(5)合作开展指导研究,创生实习生指导策略及其它相关知识产品。另外,由于小学带教老师的素质会直接影响实习生的实习效果与专业发展,因此,对带教老师进行培训也应当成为大学与小学合作的重要内容之一。培训的主题可以包括:快速发展的时代对师范生的要求;带教老师的角色与责任;指导的策略与技能;指导经验分享与问题研究等等。

3. 国家教育实习政策由滞后性转为前瞻性。

国家教育实习政策负有引导教育实习工作方向,规范与管理教育实习工作,协调与合理分配相关利益方权利义务的功能。为了更好地实现上述功能,国家教育主管部门应当开展全方面的调研,多方搜集信息与听取意见,扩大政策制定的参与面,科学分析当前的现状实际,准确预见未来的发展形势,制定具有前瞻性,对教育实习课程的设计与实施具有切实指导意义与强力支持作用的政策法规。

英国十分重视师范生的教育实习工作,成立了学校培训与发展管理机构(the Training and Development Agency of School,简称TDA),颁发了指导教育实习课程的国家档《合格教师专业标准与新教师培训要求》(《Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for initial teacher training》),从合格教师的专业标准、新教师培训的多维要求、新教师培训质量与管理保证等三个方面对教育实习课程的实施作了明确规定[10]。同时,2010年6月TDA还出台了《合格教师专业标准与新教师培训要求使用指导纲要》(《Guidance to Accompany the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for initial teacher training》),为大学、实习学校、政府管理机构与人员理解政策,设计、实施、监控与评估教育实习工作提供了清晰的、有力的依据。

英国采纳的是以中小学为中心的教育实习课程实施模式,因此政府对于中小学校如何提供高质量的新教师培训项目做了十分细致的约束。在《合格教师专业标准与新教师培训要求使用指导纲要》中,TDA从培训项目设计、培训质量、资源等九个方面细化了新教师培训要求,同时从建立伙伴关系、合作等五个方面规定了质量与管理的保证措施(详见表4)[11]。虽然我们施行的是师范院校主导教育实习课程的模式,但是借鉴英国的经验,由政府出面,协调师范院校与实习基地的关系,并从行政管理的角度制定明确政策对实习学校的筛选与建设、对实习课程的标准,以及课程实施质量监控进行规范管理,可能是解决当前高师教育实习课程困境的有效策略。

表4 英国新教师培训要求、培训与质量管理保证措施一览[12]

类别		具体要求与措施描述
新教师培训要求	培训项目设计	按照合格教师专业标准精心设计培训内容、结构、成果与评价,并以便利途径让实习生、合作伙伴知晓。
	培训品质	培训品质分为四级:优秀、良好、合格与未达成。
	资源	与合作伙伴一起提供书籍、课本、音像数据、网络学习资源等。
	个体学习需要	在选择实习生、设计项目时充分考虑实习生的原有经验。

	公平性	确保公平地选择、培训与评价实习生，充分发挥他们的潜能。
	总结	帮助实习生在不同的实习经验间建立联系，引导实习生反思自己的实习经验，明确自己的专业发展需要，并为未来的专业发展设定恰当的目标与合理的计划。
	年级范围	为实习生提供 2 个或 2 个以上连续年段的实习机会，使其获得跨年段的学习体验。
	时间与场景	确保实习生拥有足够的实习时间与实习场景： 四年制本科 QTS 项目，160 天（32 周） 二/三年制 QTS 项目，120 天（24 周）等
	学校数量	实习生必须在二个或二个以上学校进行实习，与不同背景、不同能力学生交往，获得关于教学的多元体验
培训 质量 与 管理 保 证	建立伙伴关系*	合作方就各自的角色与职责达成共识。
	合作	合作方共同致力于实习生的选择、培训与评价
	服从与安全	不断反思与评估自己的项目，确保自己遵守相关的法律法规。
	不当行为处理	如果实习生有犯罪行为，应当开除其实习的资格。
	折中	调和外部评价与内部评价，确保实习生评价的可靠性、精确性与一致性
	监控与评估	合作伙伴要监控与评估项目，以获得足够的证据证明项目的确促进了实习生的专业发展。

*这里的伙伴关系，可以指承担培训任务的中小学与高等教育机构之间的关系，也可以指培训学校联盟成员之间的关系。

综上所述，本文结合一所高等师范院校小学教育专业的教育实习课程调研结果，对教育实习课程建构与实施中存在的问题进行剖析，并提出了相关的对策。虽然大学的课程建构有着自身的特殊性，但是它在很大程度上反映了同类型学校课程建构的相同图景，突显了相同或相似的忧患。期待有更多、更深的研究聚焦此主题，以找到更为全面与有效的对策，提升职前师资培育的质量。

参考文献

- [1] 顾明远. 教育大辞典. 上海教育出版社, 1990. P.26-27.
- [2] [8](日)佐藤学著, 钟启泉译. 课程与教师. 教育科学出版社, 2003. P. 239-240.
- [3][9] 杨慧文. 变革中的教师教育范式:海峡两岸之比较研究. 华东师范大学博士学位论文, 2003. P.25,44.
- [4] 骆王争. 中美教师教育实践课程比较. 华东师范大学博士学位论文, 2009. P.69-79.
- [5] 教育部关于大力推进师范生实习支教工作的意见.

<http://baike.baidu.com/view/2951156.htm>. 2011-8-10.

[6] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.现代汉语词典.商务印书馆, 1996.
P.1496.

[7] Wenger, E. Community of practice learning: meaning and identity. Cambridge University Press. 1998. P.52.

[10] Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for initial teacher training. <http://www.tda.gov.uk/>. 2011-08-10.

[11] [12] Guidance to Accompany the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for initial teacher training. <http://www.tda.gov.uk/>. 2011-08-10.