

师范生教育实习的目标定位与实践路径

陈时见, 刘凤妮

(西南大学西南民族教育与心理研究中心, 重庆北碚 400715)

[摘要]教育实习是师范生培养体系的必修课程, 不仅对于师范生建构教育实践知识、奠基专业发展具有不可替代的作用, 而且对于改进教师教育质量具有独特的价值。近些年来, 各高校积极推动教育实习改革, 延长教育实习时间, 加强教育实习规范管理, 取得了一定的成效, 但教育实习由于目标定位模糊不清, 因而存在课程内容不明、协同机制不畅、实习基地不足、教师指导不力等诸多问题。因此, 师范生教育实习改革不仅要明确教育实习对于师范生体认教师专业伦理价值、建构教育教学实践知识、增强教育教学胜任能力、生成教育教学实践智慧等方面的目标定位, 而且要树立理论与实践相融合的教育实习观、创新教育实习协同机制, 优化教育实习教师队伍、改进教育实习评价方式。这不仅有利于改进师范生的教育实习, 而且有助于提升教师职前培养的质量。

[关键词]教师教育; 师范生; 教育实习; 实践智慧

[中图分类号]G652 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2022)02-0015-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2022.02.015

Reflections on the Goal Orientation and Practical Path of Educational Practice for Teacher Candidates

CHEN Shi-jian, LIU Feng-ni

(Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China of Southwest University, Chongqing, 400715, China)

Abstract: Education practice is a compulsory course in the training system of teacher candidates, which plays an irreplaceable role in the training quality of teacher candidates. However, due to the vaguely defined course attributes and unclear goal orientation, there exist many problems in education practice, such as low course status, poor coordination mechanism, insufficient practice bases, poor guidance by teachers, etc. Therefore, it is necessary for us to re-discover the value of education practice in constructing practical teaching knowledge, laying a foundation for professional development, improving teaching quality etc. Therefore, it is imperative for us to clarify the goal orientation of educational practice in educational practice reform. These goals should include consolidating teachers' professional ethics, constructing practical teaching knowledge, enhancing teaching competence, and generating practical teaching wisdom etc. It is imperative to establish the practice concept of "Theory in Practice", innovate the coordination mechanism of teaching practice, optimize the team of trainee teachers and improve the evaluation method of education practice. This will not only help improve the education practice, but also help enhance the quality of pre-service teachers.

Key Words: teacher education; teacher candidates; educational practice; practical wisdom

[收稿日期]2022-02-01

[基金项目]教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“中西部高校提升人才培养能力和办学水平研究”(项目批准号:18JZD053)

[作者简介]陈时见,西南大学西南民族教育与心理研究中心/西南大学教育学部教授,博士生导师,主要研究方向为比较教育、教师教育, E-mail: chenshij@swu.edu.cn; 刘凤妮,西南大学教育学部博士研究生,主要研究方向为教师教育, E-mail: 224192420@qq.com。

教育实习是师范生培养体系的必修课程,对于师范生的培养质量具有不可替代的作用。教育部颁布的《教师教育课程标准(试行)》明确将“教育实习”作为师范专业课程设置的重要组成部分。中共中央国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》也特别强调,“以实践为导向优化教师教育课程体系,师范生教育实践不少于半年”。^[1]近些年来,各高校积极推动教育实习改革,延长教育实习时间,加强教育实习规范管理,取得了一定的成效。但教育实习由于课程属性模糊、目标定位不清,因而存在重视不够、机制不畅、基地不足、指导不力等实际问题,教育实习依然是师范生培养过程中的一道软肋,这不仅制约了教师职前培养的质量和水平,而且影响了基础教育的高质量发展。因此,深入开展教育实习目标定位和实践路径研究,对于推进教育实习改革,落实师范专业培养目标具有直接的现实意义。

一、师范生教育实习的价值意蕴

实践知识是教师专业知识的重要组成部分,是教师专业发展的重要基础。因此,师范生除了学习学科专业知识和教育理论知识以外,还必须具备从事教育教学的实践知识。教育实习无疑是师范生培养过程中增强实践知识不可或缺的重要课程。“教育实习不仅是教师教育中‘无争论余地’的必要因素,而且在职前教师教育过程中具有‘画龙点睛’之效”。^[2]显然,师范生教育实习对于保障师范生的培养质量和提升教师的整体素质具有不可替代的价值。

(一) 教育实习是师范生建构教育实践知识的核心课程

教育理论与教育实践虽然彼此关联,但却保持着不同的逻辑和特定的“张力”。正如动态知识观所认为的,知识最终是在使用中获得意义、效果和价值,并随着我们对它在共同的世界中的适合性的检验而发展变化的。^[3]师范生在教育实习之前已在高校系统学习了教育理论知识,但对于教育实践知识却知之甚少,而且教育理论知识与教育实践之间缺乏必要的情境性联接。师范生只有亲身经历和体验真实的教育教学实践场景才能加深对教育理论知识的理解和认识。师范生通过

教育实习将教育理论知识与教育实践相融合,进而将教育理论转化为具体的实践行动,再将教育教学实践行动与教育理论知识进行有效联接,不仅可以增强对教育理论知识的进一步理解,而且能够形成对教育实践的深刻反思。只有当师范生个人的教育知识与公共的教育知识实现了有效的联接与转化,才可能真正建立起一般性与偶然性之间的有机联系,教育理论和教育实践才可以真正地走向融合,教育实践知识才能真正建构起来并不断丰富和拓展。为此,西南大学从2006级开始把教育实习纳入师范专业的核心课程,在所有师范专业中全面实施一个学期的教育实习。事实上,教育实习可以帮助师范生有效地融合教育理论知识和教育实践知识,这种融合既为教育理论知识提供发挥价值和意义的情境,又使教育实践成为教育理论知识进一步发展的资源,进而为师范生建构教育实践知识奠定必要的基础。

(二) 教育实习是师范生体认教师专业发展的奠基课程

教育实习是将师范生置于真实而全面的教育教学场境,师范生在实习过程中不是被动地接收和学习专业知识,而必须主动参与到教育教学实践活动之中,既要將知识应用于教育教学实践,实现专业知识向教学知识的转化,又要在教育教学实践中进行教学知识生产,形成教育教学认知和能力的提升。实际上,师范生通过参与教育实习过程中丰富的实践活动,获得了包括课堂观察、教学辅导、班级管理和校本教研等各种现场经历,既实现了专业知识的统整与转化,又形成了教育教学的实践能力。同时,师范生在教育实习过程中通过频繁地接触和深入地了解教师和学生,亲身体验教师的角色,真切感受教师的责任,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。美国学者罗森伯格(J. Rothenberg)和哈默(J. Hammer)曾对两组实习教师在实习前后进行了两次问卷调查,并对调查结果进行了分析和对比,结果发现实习后实验组对于教学的想法更为丰富,更能把自己的教学与学生的学习联系起来^[4]。2014年以来,西南大学每年都对国家公费师范毕业生进行追踪调查,从毕业师范生的反馈信息看,教育实习在每次调查中都被列为影响他们专业发展最重要的职前培养课

程。师范生在教育实习过程中形成的关于教师教学和学生发展的最初专业体验,对于师范生关于教师专业发展的理解和认知无疑具有奠基性的作用,可以为师范生未来的专业发展奠定良好的基础。因此,教育实习被认为是帮助师范生树立专业理想和提升专业素能的最佳途径,是职前教师培养中具有奠基意义的课程。

(三) 教育实习是师范生联接基础教育的桥梁课程

随着教师教育的不断发展,教师教育已由一次性、终结性的职前教育转变为持续性、终身性的教师教育。^[5] 师范生培养体系必须建立教师职前培养与职后教育的有效联接,从而实现基于“需求导向”的教师培养和“反向设计”的体系建设。教育实习正好可以发挥非常重要的积极作用,为师范生联接基础教育搭建必要的桥梁。教育实习虽然是师范生从事教育教学的初次实践,但在很大程度上也是对师范生培养质量的系统考查和全面检验。通过教育实习,师范生不仅可以知晓自己在专业学习方面的不足,了解自己在教育教学能力方面的缺陷,而且可以同实习学校教师进行实际的对比,找到自己同教师之间存在的差距,从而产生进一步学习的强烈愿望。这不仅有利于师范生了解基础教育的发展要求,增强他们对自己学习的反思,而且有助于教师培养院校与基础教育的密切联系,促进师范生培养的改进与完善。同时,对于师范生培养院校而言,通过教育实习既可以了解基础教育的发展现状和变革走向及其对教师培养的最新需求,又能够获得师范生培养质量的信息反馈,不断改进和完善教师的培养体系,从而更好地保障教师培养既满足教师职业发展的质量要求又符合基础教育发展的现实需要。对于基础教育教师的职后发展而言,教育实习创造了一个非常重要的联接机制和发展平台,从而促进教师职后的专业发展。教师专业发展又给师范生的教育实习提供更加有效的指导,从而改进师范生的培养质量。因此,教育实习不仅有助于教师职前培养的持续改进,而且有利于教师职后的专业发展,对于教师教育的持续改进和质量提升发挥着非常重要的作用。

二、师范生教育实习的目标定位

教育实习是师范生实现个体专业化的必要保

障,是师范生奠基教师专业发展的“催化剂”。然而,当前师范生教育实习的目标定位较为模糊,高校之间存在较大的差异,这在很大程度上影响了教育实习的实际效果,难以实现教育实习的应有价值。因此,有必要进一步明确师范生教育实习的目标定位,从而为教育实习提供必要的方向性引领。

(一) 体认教师专业伦理价值

教育本质上是一种伦理实践,因为教育通常是通过人影响人的方式来达到促进儿童发展的目的,它与实践行动背后个体的伦理高度相关。因此,教师专业伦理是教师专业发展的重要构成要素。亚里士多德在《尼各马可伦理学》中指出:“人的每一种技艺与研究、实践与选择,都是以某种善为目的”。^[6] 教师的专业性首先是以道德要求为基础的,这就决定了师范生教育实习不能基于自身的喜好而独自做出决定,而是应该追求“善”的价值取向和符合教师专业伦理要求。教师专业伦理涉及诸多方面,其核心是从教的理想和信念,它内置于教师的教育教学工作之中,以一种隐性的方式对教师的实践行为起着导向作用。教师只有在正确的伦理价值引导下才能不断探究与改进自身行动决策的价值追求,在实践中逐步成长为以“善”为行动导向的关心儿童成长和充满道德责任感的伦理型教师。因此,我国的师范专业认证标准明确要求师范生要“认同教师工作的意义和专业性,具有积极的情感、端正的态度、正确的价值观”,并对师范生“践行社会主义核心价值观,增进对中国特色社会主义的思想认同、政治认同、理论认同和情感认同”做出了明确的规定。虽然师范生在大学里已学习了教师职业道德等相关的课程,对教师专业伦理有一定的理性认识,但教师专业伦理往往深藏于复杂、多样而生动的教育教学情境之中,只有深入到真实的情境之中才能真正理解和体认其价值。在教育实习中,师范生通过真切地感受教师的职业生活及其传递的职业道德、职业态度和职业品质,加深对教师职业的理解,增强职业信心和责任感,从而培养坚定的从教信念;通过亲身体验和参与教育教学过程,体会培养人的道德使命和伦理责任。因此,教育实习要让师范生真正融入教师群体之中,真正体验教师专业生活,真正感受教师专业性,从而体

认教师专业伦理价值,进而形成教师专业意识和树立乐于从教的理想信念。

(二) 建构教育教学实践知识

通常而论,教师所拥有的知识既包括理论知识又包括实践知识。理论知识常常是外显的,具有较强的公共性,而实践知识常常是内隐的,往往是基于教师的个人经验和个性特征。教师的专业素养不仅取决于外显的理论知识,而且来源于内隐的实践知识。实践知识是“教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过对自己的行动做出来的对教育教学的认识”,^[7]主要是通过教育实践中问题情境的互动和同伴之间的互动而获得,具有明显的反思性特征。虽然理论知识和实践知识都是教师专业发展必不可少的知识基础,但两者具有不同的使命,前者的任务是让教师明白哪些知识有用,而后者的任务则是让教师明确如何将这些有用的知识合理地运用到教育教学实践之中。因此,实践知识是一种“行知合一”的理性能力,它对教师在教育教学中的判断力、选择力、创造力起着决定性的作用。实践知识因其“内隐性”和“缄默性”的特征使其无法像理论知识那样可以通过教师传授或理论解析而获得,只有通过持续不断的解决实践中的问题以及与长期以来实践它的人进行交流才能获得。正如陶行知先生所指出的,“真知识是思和行相结合而产生的,通常是从‘做’的实践经验中得来”。^[8]因此,教育实习要开展“教学研讨”、“案例分析”、“活动分析”等情景式教学形式,给师范生营造丰富多彩的教育教学情境,让师范生围绕课堂上的事实和现象,发现教学中的问题和困惑,反思教育教学的经验与改进,并通过与指导教师及其同伴的交流互动,形成具体的行动策略,从而帮助师范生内化与建构实践知识。

(三) 增强教育教学胜任能力

教师是一个专业性很强的职业,必须拥有扎实的实践胜任能力。“教师专业发展既有赖于专业知识的充实和专业情意的培养,更有赖于专业技能的提高;没有专业技能的培养,专业知识就无法得到运用,专业情意也无法得到表达”。^[9]通常而论,教师的胜任能力包括动作胜任力和心智胜任力两个方面,其中动作胜任力是在一定的思维调节下将一系列外显动作以合理完善的方式组织

起来以顺利达到活动目的的动作能力。心智胜任能力则是一种调节和控制心智活动的经验,是通过学习而形成的合乎法则的心智活动能力。^[10]不管是动作能力还是心智能力,都不可能完全从理论课程学习中获取,也不可能由教师自然而然地发展起来,而是很大程度上依赖于教师在教育教学实践中反复的练习与实践。师范生在教育实习中深入开展教学实习、课外活动实习、班主任实习、管理实习和教研实习等多方面的教育教学实践,在教育教学实践活动中不断学习与积累,在真实的教育教学情境中反复练习,在指导教师和同伴的指导下不断修正和改进,从而形成特定的教育教学胜任能力,并不断得到有效的强化。大量研究表明,教育实习不仅对于师范生强化语言表达能力、板书书写能力、信息技术运用能力起到积极作用,而且是师范生生成课程开发、课堂管理、教育研究以及激发学生学习动机等教育胜任能力的最佳途径。师范生正是在教育实习过程中勇于实践,在教育教学实践经验基础上形成动作能力,在分析和解决教育教学实际问题过程中不断完善心智能力,为师范生增强教育教学胜任能力和成为合格教师奠定坚实的基础。

(四) 生成教育教学实践智慧

教师的实践智慧是教师在教育教学实践中以“善”的伦理价值为导向,通过对教育教学情境的感知、辨别与顿悟做出合理的选择和适宜的决策,从而创造性地解决教育教学实际问题的一种专业素养或能力,是教师不断走向卓越的潜在力量。实践智慧不是与生俱来的,也主要不是从理论知识的学习中得来的,而是与具体的实践相联系。教育实习给师范生提供了教育教学实践的机会,从而为师范生创造了生成实践智慧的基本条件。但长期以来,教育实习在“理论应用”实习观的影响下,师范生的培养更多囿于课堂上教育理论知识的学习和教育教学技能的训练,师范生很容易成为“知识的容器”和“教学技术员”,教育实习被视为理论知识在实践中的应用,实践智慧常常受到忽视。诚然,教育理论知识和教育教学技能是师范生生成实践智慧的重要基础,但拥有知识和技能是远远不够的,关键在于如何将理论知识和实践技能合理地运用到复杂多变的教育教学情境之中并能有效地解决教育教学实践中复杂多变的

实际问题。实践智慧虽然离不开实践知识和实践技能,但实践智慧既不同于实践知识也不同于实践技能。实践知识是实践智慧的“知识保障”,主要解决“做什么”的问题;实践技能是实践智慧的“能力保障”,主要解决“怎么做”的问题;实践智慧则起统摄作用,主要解决在遇到复杂多变的教育教学问题时“怎么科学决策和有效行动”的问题,具有更强的灵活性和创造性。对于师范生而言,他们只有将专业理论知识、教育教学技能同教育教学直接经验相融通,才能在教育教学情境中面对复杂多变的教育教学问题做出合理的判断和适宜的决策,并在不断总结与反思的基础上转化和生成实践智慧。因此,教育实习应当对师范生的实践智慧提出明确的目标要求。师范生在教育实习过程中生成的实践智慧或许只是初步的和系统的,但这可以为师范生未来的专业发展和走向卓越奠定潜在而重要的基础。

三、师范生教育实习的实践路径

教育实习作为教师职前教育的必修课程,不仅需要基于师范生的培养要求明确教育实习的目标定位,而且还要根据教育发展对教师提出的时代要求,顺应教师教育发展的趋势,聚焦当前教育实习的突出问题和薄弱环节,树立科学的教育实习观,创新教育实习机制,夯实教育实习教师队伍,改进教育实习评价方式,从而保障教育实习目标的实现和教育实习质量的提升。

(一) 树立理论与实践相融合的教育实习观

科学的教育实习观是指导教育实习活动的重要基础,其核心是对理论与实践关系的认识。传统的教育实习受到教师教育能力本位和技术理性主义的影响,注重师范生理论知识的学习和教育教学技能的训练,教育实习被视为检验师范生理论和技能的“环节”,体现出“理论应用”的实习观。因此,教育实习不仅时间普遍较短,大约6至10周,而且往往安排在理论课程学习之后并与理论课程相分离。这样的实习观不仅造成了教育理论与教育实践的断裂,而且教学过程中师范生大多处于被动的模仿状态,没有有效地调动师范生的主体性。随着人们对理论与实践关系认识的深入,人们越来越认识到“理论应用”实习观存在的诸多弊端。近几十年来,世界各国都在建构和实

施新的教育实习观,不仅明确规范教育实习的时间分量,而且不断强化教育实习中理论与实践的相互融合,将阶段式教育实习拓展为融合式教育实习。法国的教育实习分为感知实习、协同实习和责任实习三个层次,实习时间占总学时的三分之一;美国的教育实习分为助手教师和实习教师两个层次,时间为18周左右;英国特别强调中小学校对教育实习的作用,强化中小学校的直接体验,^[11]加拿大突出教育实习课程的中心地位,将专业课程与教育实习课程交错安排,强化理论与实践的交相融合,^[12]芬兰的教育实习贯穿师范生学习的始终,教育实习与理论学习交叉进行,着力培养师范生的反思能力。^[13]树立理论与实践相融合的实习观,有助于规范教育理论与教育实践的关系,一方面,理论知识的学习为师范生教育教学实践提供了必须的知识储备和必要的理论视野,另一方面,理论时刻处于实践之“内”,它在实践活动中内隐地发挥作用,实践主体不只是被动地为理论所控制,而是参与“理论”的构建。^[14]师范生在教育实习过程中不是基于理论指导或者经由他人告知从而被动地思考如何在实践中进行理论运用以及如何改进自己的教育教学,而是在教育教学实践中主动地学习和理解理论知识,运用理论知识分析和解决教育教学实际问题,甚至探索改进教育教学的方法和路径。由此,师范生可以改变“基于理论和前人经验”的学习,学会用批判的视角审视和反思教育教学实践,从而形成更加主动的专业体验、更加清晰的教育假设、更加生动的意义建构、更加坚定的教育信念。

(二) 创建多元主体协同的教育实习机制

师范生教育实习并非师范生培养院校能够独立完成的内部事务,而是需要借助于多方力量和资源才能顺利实现,是需要多元主体参与的一项合作性事业。因此,必须建构高校、地方政府、中小学校多元主体共同参与的教育实习协同机制,使高校、地方政府、中小学校结成紧密共同体。但在具体运行过程中,由于不同主体分属不同社会结构领域,在思想、制度、行为、文化等方面存在着一定的差异或冲突,难以走向深度的协同。为保证教育实习协同机制的有效运行,西南大学从2013年开始与地方政府合作建立教师教育协同发展实验区,探索高校、地方政府和中小学校“三

位一体”的教育实习协同机制,形成发展共同体、利益共同体、责任共同体,共同负责教育实习的目标、计划、组织、指导与评估。一方面,明确规定参与主体的目标与责任,协同的各方主体进行分工协同,既各有侧重又协同高效的实施,从而形成教育实习的管理合力和资源整合;另一方面,遵循互惠原则,明确不同协同主体之间的责任分担机制及其相应的利益共享机制,形成优势互补,实现互惠共赢。教育行政部门的职责在于协调、统筹教育实习中各方的关系,提供政策支持和服务保障,充分调动各方的积极性。高校作为协同培养机制的核心主体,负责教育实习过程管理和选派优秀的指导教师以及为教育实习提供理论指导、专业咨询以及培训、讲座。中小学校作为教育实习的核心场域应承担为师范生提供见习、实习的基地和良好的教育教学环境,选派优秀的教师参与教育实习指导工作,与高校教师一起协同考核评价。同时,还要发挥高校职前教师教育效果的检验功能,及时反馈师范生职前教师教育的实施成效与存在问题,助力高校不断改进教育实习工作和提高师范生培养质量。为了保障教育实习的科学性和有效性,在领导联合体的统筹领导下建立教育实习指导中心,实施研究、指导、组织和评估的一体化管理。从研究方面而言,主要是基于师范生的培养目标和毕业要求科学研制教育实习的目标、内容与组织形式;指导方面主要是负责教育实习全过程中不同环节的指导与改进;组织方面主要是负责教育实习的具体安排、人员联系和工作协调;评价方面主要是负责教育实习的资料数据、交流研讨和成绩评价。建立“一体化”的领导机制和指导机制不仅能够促进教育实习的制度化 and 规范化,而且能够保障教育实习的科学性和有效性。

(三) 优化双师联动的教育实习指导队伍

教育实习指导教师队伍建设对于保障教育实习的质量至关重要。为了建立“双师联动”教师队伍,西南大学从 2013 年探索实施“双证双聘”制度,高校和中小学协同建立“双证制”,同时签订教师“双聘”聘任合同,从而在高校和中小学之间架设起师资整合的平台。由于教育实习是师范生在高校和中小学教师共同指导下进行的教育教学实践,高校和中小学校指导教师是师范生教育

实习中缺一不可的两支重要指导力量,因此既要建立稳定的“双师型”教育实习指导教师队伍,同时又要建立“双师联动”指导机制,确保师范生教育实习全过程的有效指导。^[15]首先,严格教育实习指导教师的遴选。改变以往由学校随机性指派指导教师的方式,从高校、地方教研机构、中小学校选聘一批热心于教师教育并保证有充足时间的优秀教师担任教育实习指导教师,这些教师不仅要求专业知识、沟通、督导等方面有较强能力,还必须具备先进的教学观念和丰富的教学经验,确保能够制定教育实习指导方案、给师范生提供正向的专业指导、为教育实习的有序开展提供师资保障。其次,注重教育实习指导教师的持续培养。高校与中小学共同制定培训项目以及制定教育实习指导教师手册。对于指导教师的培训内容既要针对师范生教育实习的目标,也要满足指导教师所需的各种专业知能的需要。第三,建立研究共同体开展联合教研。高校与中小学教师建立研究共同体,开展联合教研和课题研究,不仅有助于“双师联动”指导机制的落实,有利于实习学校教师的专业发展,而且能够指导师范生的教育教学研究,促进师范生形成科研思维和提升教研水平。

(四) 探索发展取向的教育实习评价方式

教育实习评价作为教育实习的重要环节,是检验师范生教育实习效果的重要依据,对教育活动具有导向、反馈及矫正的功能。当前,我国高校对师范生教育实习课程的评价,通常采用定性评价和定量评价两种方式,内容涉及课堂教学、班主任工作和教育调查等方面。这虽然在一定程度上对师范生的教育实习能力起到鉴定和督促作用,但由于评价标准过于笼统、评价主体单一、忽视过程评价等影响了教育实习评价结果的客观性和公正性,影响了教育实习的质量^[16]。针对这些问题,需要改进教育实习的评价方式,探索建立发展取向的评价方式。首先,建立教育实习发展性评价标准。对师范生教育实习的发展目标及其相应的发展程度进行清晰的描述,帮助师范生尽可能多地了解评价标准及其评价规则,熟悉教育实习需要达到的实习目标和完成的实习任务,明确自己的努力方向,不断改进自己的行为表现,从而发挥评价的导向功能。其次,实行教育实习多样化

评价。高校可以组建由大学指导教师、实习学校指导教师、实习生、实习同伴共同构成的多元的评价主体。不同的评价主体结合自身专业知识和教育教学经验从不同角度对教育实习的不同方面及其具体表现进行多样化评价,这样不仅有利于促进评价主体自身的专业发展,并且保证评价更加真实和全面。第三,加强教育实习评价的过程性反馈。教育实习的评价要形成性评价和总结性评价并重,依据实习任务分阶段对师范生的表现给与评价,并定期召开线上讨论会,通过协同评价使其不断自我调节、自我完善,从而发挥实习评价的反馈、调节和促进作用,使教育实习评价更具有发展性。第四,建立师范生教育实习档案袋。档案袋可以将师范生在实习过程中的所有表现材料进行集中呈现,如课程教案、教学日志、教学活动后的反思、授课视频以及指导教师对师范生指导与评价的记录等,不仅让教育实习的评价有了师范生自己的声音,并且保证指导教师在最终成绩评定时有充足客观的证据支撑,以便给出全面、综合的评价。基于过程与表现的评价方式,可以调动师范生在教育实习过程中的主体性和主动性,从而更好地实现教育实习的预期目标。

[参考文献]

[1] 中共中央国务院. 关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [N]. 人民日报, 2018 - 02 - 01 (001).

[2] K. M. ZEICHER. Myths and Realities: Field-based Experiences in Pre-service Teacher Education [R]. A Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-western and Wisconsin Education Research Association, Milwaukee, Nov. , 1979: 1.

[3] 李瑜. 教育实习的作用及其在教师资格认证过程中的缺失 [J]. 高教发展与评估, 2006(06): 44 - 47.

[4] 张兴. 从实证研究看加强师范院校教育实习的重要性 [J]. 上海教育科研, 1998(01): 47 - 48.

[5] 张传燧. 教师专业化: 传统智慧与现代实践 [J]. 教师教育研究, 2005(01): 16 - 20 + 26.

[6] [古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学(第1卷) [M]. 廖申白译注. 北京: 商务印书馆, 2003: 3.

[7] 陈向明. 搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2011: 230.

[8] 肖菊梅. 改“教授法”为“教学法”——陶行知科学化教学法思想的演进及启示 [J]. 《教师教育学报》, 2021(05): 49 - 54.

[9] 洪早清. 师范生教师职业技能训练的探索与思考——以华中师范大学为例 [J]. 高等教育研究, 2012, 33(10): 42 - 45 + 37.

[10] 冯忠良著. 结构化与定向化教学心理学原理. 北京: 北京师范大学出版社, 1998: 295.

[11] 陈时见主编. 教师教育课程论: 历史透视与国际比较 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 213.

[12] 刘正伟, 林晶晶. 实践与理论并行: 加拿大师范教育改革的探索 [J]. 教育发展研究, 2021(09): 37 - 43.

[13] 张晓光. 研究性反思: 芬兰师范生教育实习探析 [J]. 教育研究, 2019(05): 86 - 93.

[14] 杨燕燕. 论教师职前实践教学的取向转换 [J]. 教育研究, 2012(05): 84 - 89.

[15] 陈时见, 李培彤. 教师教育学科建设的时代意蕴与现实路径 [J]. 教师教育学报, 2021(01): 8 - 14.

[16] 周晓燕, 聂丽霞. 国际教师教育评价经验及其对我国的启示 [J]. 教育理论与实践, 2012, 32(08): 41 - 43.

(本文责任编辑: 王 俭)