



浙江省哲学社会科学规划
后期资助课题成果文库

中美教师教育实践课程比较研究

Zhongmei Jiaoshi Jiaoyu Shijian
Kecheng Bijiao Yanjiu

骆 琤 著

中国社会科学出版社



浙江省哲学社会科学规划
后期资助课题成果文库

中美教师教育实践课程比较研究

*Zhongmei Jiaoshi Jiaoyu Shijian
Kecheng Bijiao Yanjiu*

骆 琤 著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中美教师教育实践课程比较研究 / 骆琤著. —北京: 中国社会科学出版社, 2012. 11

ISBN 978 - 7 - 5161 - 1706 - 4

I. ①中… II. ①骆… III. ①师范教育 - 教育实践 - 课程设置 - 对比研究 - 中国、美国 IV. ①G659. 2②G659. 712

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 263574 号

出版人 赵剑英
责任编辑 宫京蕾
责任校对 林福国
责任印制 李 建

出版社 中国社会科学出版社
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名: 中国社科网 010 - 64070619
发行部 010 - 84083685
门市部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京奥隆印刷厂
装 订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2012 年 11 月第 1 版
印 次 2012 年 11 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 19.25
插 页 2
字 数 322 千字
定 价 49.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社联系调换
电话: 010 - 64009791
版权所有 侵权必究

前 言

作为最古老的教师教育课程之一，教育实践课程以教育见习、模拟教学和教育实习等形式存在于当今教师教育的课程体系之中。在教育实践课程中，准教师（师范生）通过参与观摩、研修、教学和管理等活动，获取了实践性知识，发展了教学实践能力。然而，在实践一线，教育实践课程却一直得不到应有的重视，长久以来处于弱势地位，被公认为是当前教师教育的一道“软肋”。随着近年来国际教师教育“回归实践”，基础教育进行转型性变革及我国教师培养制度锐意改革的热潮影响，人们对教师教育实践课程的关注和研究需求日趋强烈。本书的研究正是起始于对教育实践课程困境和教师专业化浪潮之下教育实践课程发展趋势的关怀，以教师知识理论、教师反思理论和教师专业社会化理论为视角，阐明教育实践课程的理论根基，进而展开对教育实践课程的本质探究，揭示课程对教师专业化的重大价值和作用。

通过对近年来国内外主要研究文献的搜索、整理和分析，笔者发现，对教育实践课程真正意义上的理论探讨和逻辑追问还不多见，从课程角度对中外教师职前教育实践活动展开的全方位和系统性的比较研究也尚显薄弱。可以说，本书的论题对于教育实践课程研究领域的开拓和深化具有着深刻而独特的意义。

从课程的理论研究角度出发，笔者预设的研究问题包括：教育实践课程的本质是什么？它是在什么样的背景下生长起来的？课程背后的理论支撑是什么？作为一门课程，教育实践课程的定位和特点分别是什么？课程对准教师的专业成长产生了什么样的作用？其价值和意义何在？而从实践研究和比较研究的角度出发，对中外（中美）教育实践课程的全面探究，可以从以下角度展开：中美教师教育实践课程的历史发展历程是怎样的？在课程的沿革和模式的更替过程中，两者是否拥有共同点和差异？中美两

国的教育实践课程呈现出什么样的发展现状？两者在课程目标、内容、实施和评价方面又拥有怎样的特点和异同之处？这些考察和比较带给我们的反思和启示又是什么？未来的教育实践课程究竟应该走向何方？

通过上述研究问题的铺陈，笔者将本书的研究内容进一步确定为“教育实践课程的理论研究”、“中美教育实践课程的历史研究”、“中美教育实践课程的现状研究”和“教育实践课程的发展趋势研究”等四个模块，分七个章节展开论述。

第一章从理论研究的角度，指出了教师专业化情境中准教师的新形象和教师教育革新的走向，描绘了教育实践课程的生长背景，揭示了课程的本质、属性、特点及其价值。

第二章主要从历史角度来观察中美教育实践课程的生长轨迹，分别描述和比较两国课程在萌芽期、生长期和稳定期的课程时段、课时比例、内容、实践场所、指导教师、保障措施等方面的异同之处，随即描绘两国课程自20世纪50年代起分别进入的不同发展轨道，反映教育实践课程的制度重构和模式变革。

自第三章开始，本书进入对中美教育实践课程的现状研究。本章主要进行的是两国教育实践课程的目标比较。作者对中美教育实践课程的总目标及其引领下的分层目标进行了系统比较和分析，并进一步深入探讨两国课程的目标领域及具体的目标内容。

第四章为两国教育实践课程内容的比较研究，主要从内容选择和内容组织两个角度展开，具体体现在活动安排、课时比例、时段设定和组织形式等四个方面。

第五章从实施模式、指导环节、实施手段和课程关键参与者等角度对中美教育实践课程的实施现状和方法展开全方位对比。

第六章从教育实践课程的评价标准和评价模式着手，深入探讨了中美两国在教育实践课程评价的标准开发、标准应用、评价方法和评价流程上采取的不同手段，并从项目评价的角度阐明了两国对教育实践课程的认证方法和过程。

第七章对教育实践课程的变革趋势进行了展望，从课程理念、目标、内容、实施和评价等维度出发进行反思与建构。笔者认为，我国教育实践课程的变革必须立足于课程理念的转型，培养“乐教”、“善教”和“研教”的未来教师，要通过拓展、整合、渗透与渐进等手段更新课程内容，

在课程的实施过程中实现“共生”、“反思”与“对话”，并形成高效度的课程评价和认证制度来保障教育实践课程的质量，从而发挥课程对准教师专业成长的巨大价值和作用。

本书在撰写过程中，获得恩师王斌华教授的倾力指导。在此，感激我的老师给我机会，赐我方法，引领着我在求学与做人的道路上步步迈进，使我真切地感受到恩师精深的学术涵养、非凡的专业气质和精彩的学者人生！此外，还要感谢我的家人和朋友，你们的温暖问候与支持是我前进的无限动力。感谢社科出版社宫京蕾等编辑的辛勤工作，你们的严谨与细致让我倍感难忘。当然，由于笔者能力所限，书中难免出现差错与疏漏之处，在此也恳请读者批评指正。

记得恩师曾对我说过，很多人的学术道路，是从初时自认“know everything”到自感“know something”、再到自觉“know nothing”的境界之中延伸开来的。如今的我，真实地感受到自己的积累和沉淀太少太少，要学的、要看的、要听的东西太多太多。我想，这就是迈向“know nothing”的一点小小征兆吧？我愿心怀坚定的理念，每日在通往“know nothing”的路上迈进个三五十步，希望终有一天会到达心中绝美的胜境。那就让我心中抱着这幸福的念想，时时刻刻望向峰顶的方向……

骆 琤

2011年12月 于杭州贡院

教师教育实践课程

——“困境中的挣扎”

教师教育实践课程，简单来说，指的是为师范生设置和安排的职前教育实践活动，包括人们常说的教育见习、微格教学和教育实习。从近两百年前伴随中美教师教育的诞生开始，教育实践课程似乎就是一个伴随种种混乱与困境的难题。到了21世纪的今天，尽管教师职业已经被公认为具有很强的实践性，尽管具备实践性知识和教学实践能力已经成为教师专业素质中极其重要的一个部分，教师职前培养阶段的实践性课程却一直得不到应有的重视，长久以来处于弱势地位。教育实践课程目标定位的技术倾向、内容安排的随意性、实施中的“走过场”现象和评价的低效性，是有目共睹的事实。教育实践课程的改革，也一直被公认为是当前教师教育的一个难题。在本书伊始，不妨让我们先聆听来自职前教育实践领域的真实声音。

声音一：

“非生非师、亦生亦师、半生半师”^①。

——实习教师角色定位之困惑

声音二：

“理论与实践也许总是有差距的，今天，我脱离专业课本，走进真实的课堂，才发现这差距是多大，太多的教育理论在现实中是那么的晦涩与一文不值。用一个一线教育工作者调侃的话说：‘那些大教育家们就是站着说话不腰疼’”^②。

——摘自一位师范生的实习日记

① 林信裕：《影响新制中等学校实习教师专业发展相关因素研究》，http://lm.ncu.edu.tw/lig_program/paper/Lin/2000.pdf，2008-10-6。

② 郝芳：《教育实习：教学理论与教学实践的碰撞》，《当代教育科学》2006年第13期，第33页。

声音三：

“我很欢迎实习的师范生，至少在这几周可以请他们帮我分担繁忙的教学事务，比如批改作业等等”。

——中小学实习指导教师

声音四：

“作为青年教师，大学毕业后就参加工作，没有中学教育、教学经验，根本不可能指导得了毕业生的教育实习，充其量也就是协助实习学校管好出勤、纪律，做好生活指导和协调好关系”^①。

——师范院校的实习指导教师

声音五：

“你们（指师范院校）的实习给我校的日常教学带来很大干扰，请找别的学校开展实习吧。”

——某中学校长

对于以上情境，大多数接触过师范院校的教育见习和实习的人都可能会有所共鸣。事实上，这些“声音”透视出的难题仅是我国教育实践课程困境的“冰山一角”。在实践一线，不少师范院校的教师和师范生对中小学不了解、不考察、不分析，对教育实践课程的实施采取“走过场”的形式而应付了事。指导教师和师范生的关系机械单调，师范院校和中小学的合作貌合神离。许多中小学干脆闭门谢绝见习和实习，指导教师和师范生则处于左右为难的尴尬状态……这种种令人沮丧的现象在提醒着我们思考：在教师职前教育中，教育实践课程还有设置和实施的必要吗？教育实践课程的本质和价值究竟是什么？课程的各个环节到底出现了什么样的问题？未来的教育实践课程又该何去何从？……

^① 余小红：《教育实习转型性变革初探》，华东师范大学2007年硕士学位论文。

目 录

绪论	(1)
第一节 教师教育实践课程：研究契机的到来	(1)
一 国际教师教育“回归实践”，教育实践课程备受关注	(1)
二 基础教育进行转型性变革，教育实践课程迎接挑战	(3)
三 我国教师培养制度锐意改革，教育实践课程蓄势待发	(4)
四 美国教育实践课程具备较高的借鉴价值	(6)
第二节 教育实践课程的概念界定	(8)
一 广义与狭义的“教育实习”	(8)
二 “教育见习”与“教育实习”之辨	(11)
三 演习的概念	(12)
四 准教师概念的提出	(12)
五 指导教师的分类	(13)
六 对“教育实践课程”的初步界定	(13)
七 说明	(15)
第一章 教育实践课程的理论诉求	(16)
第一节 教育实践课程的生长背景	(16)
一 准教师的新形象：预备充分的未来教师	(18)
二 教师教育革新：从“被动”专业化走向“主动” 专业化	(20)
第二节 教育实践课程的支撑理论	(23)
一 对教师知识的探究	(23)
二 教师反思的力量	(33)
三 教师专业的社会化进程	(39)
第三节 教育实践课程的本质探究	(45)
一 职前教育实践的定位	(45)

二 教育实践课程的属性与特点	(49)
三 教育实践课程的特点	(51)
第四节 教育实践课程的价值和作用	(53)
一 促进准教师的专业发展	(53)
二 提升教师教育课程的专业化水准	(58)
第二章 中美教育实践课程的历史轨迹	(61)
第一节 中美教育实践课程的沿革	(61)
一 教育实践课程的萌芽期 (19 世纪 20 年代—19 世纪 90 年代)	(61)
二 教育实践课程的生长期 (19 世纪 90 年代—20 世纪 20 年代)	(63)
三 教育实践课程的稳定期 (20 世纪 20 年代—20 世纪 50 年代)	(67)
四 教育实践课程的“重构”和“变革”期 (20 世纪 50 年代至今)	(72)
第二节 中美教师教育实践课程的模式嬗变	(83)
一 “艺徒”模式	(83)
二 “实验”模式	(85)
三 “临床”模式	(87)
四 “反思”模式	(91)
第三章 中美教育实践课程的目标比较	(95)
第一节 中美教育实践课程的总目标	(96)
一 中国:培养“适应型”的准教师	(96)
二 美国:培养“标准型”的准教师	(98)
第二节 中美教育实践课程的目标领域	(102)
一 我国教育实践课程的目标领域	(102)
二 美国教育实践课程的目标领域	(105)
第三节 反思与启示	(109)
一 “标准”与“适应”之辨	(109)
二 “生长”与“塑造”之别	(110)
第四章 中美教育实践课程的内容比较	(113)
第一节 中美教育实践课程的内容选择	(113)

一 见习活动	(114)
二 演习活动	(119)
三 实习活动	(124)
四 各类教育机构提供的实践体验	(129)
第二节 中美教育实践课程的内容组织	(132)
一 中美教育实践课程的课时比例	(132)
二 教育实践课程的时段安排	(136)
三 教育实践课程的组织形式	(138)
第三节 反思与启示	(142)
一 对见习和演习活动的不同态度	(142)
二 内容设计的不同视野	(143)
三 课时比重差异——背后的原因	(144)
四 整合与分割之辨	(146)
第五章 中美教育实践课程的实施比较	(149)
第一节 中美教育实践课程的实施模式	(149)
一 以培养水平来区分的实施模式	(150)
二 以组织形式来区分的实施模式	(154)
三 以合作关系来区分的实施模式	(162)
第二节 教育实践课程实施的中心环节——“指导”	(169)
一 指导模式比较	(170)
二 指导方法比较	(175)
第三节 中美教育实践课程的实施手段	(179)
一 中国的“说课—听课—评课”法	(179)
二 美国：“以观察为核心”的方法体系	(182)
第四节 中美教育实践课程的参与者	(190)
一 准教师的角色和职责	(190)
二 中美合作教师的角色和职责	(193)
三 中美督导教师的角色和职责	(196)
第五节 反思与启示	(200)
一 大学主导模式的“隐患”	(200)
二 课程参与者的角色反差	(202)
三 “师徒”与“三角”模式的悲哀	(204)

四 “新瓶装旧酒”现象	(207)
第六章 中美教育实践课程的评价比较	(209)
第一节 中美教育实践课程的评价标准	(209)
一 教育实践课程的评价标准及其指标体系	(209)
二 中美教育实践课程评价标准的开发	(210)
第二节 中美教育实践课程的评价模式	(221)
一 中美教育实践课程的评价主体	(221)
二 中美教育实践课程的主要评价方法	(223)
三 中美教育实践课程的评价流程	(238)
四 中美教育实践课程的项目评价	(241)
第三节 反思与启示	(246)
一 “完美主义”与“技术主义”的危险	(246)
二 “全优”的困惑	(248)
三 “过程性”和“诊断性”评价的缺憾	(249)
四 项目评价的功能缺失	(250)
第七章 教育实践课程的变革趋势	(251)
一 教育实践课程的理念转型	(252)
二 教育实践课程的目标定位	(255)
三 教育实践课程的内容嬗新	(258)
四 教育实践课程实施的关键	(262)
五 教育实践课程的评价转型	(268)
参考文献	(271)

绪 论

学校课程的质量极大地依赖于教师的质量，教师的质量又极大地依赖于他们的职前教育质量。

—— [美] 科南特 (James B. Conant)

第一节 教师教育实践课程：研究契机的到来

一 国际教师教育“回归实践”，教育实践课程备受关注

自20世纪80年代起，为了适应不断变化的国际环境，提升本国教育质量，世界各国纷纷致力于教师教育的理念转型和制度变革。在这一过程中，人们注意到，职前教育培养的毕业生明显存在缺少实践教学的经验与能力的缺陷，造成入职困难、入职适应期延长甚至辍教等严重问题。这一情况引起了各国的高度重视。人们意识到，教师职业的专业性最终体现在其专业实践之中，脱离实践的做法只会使教师教育的路越走越窄^①。联合国教科文组织发布的《教育——财富蕴藏其中》也提出，“高质量的教师教育意味着未来的教师应与有经验的教师以及在其各自学科中工作的研究人员进行接触”^②。只有那些经过高质量教育实践课程洗礼的师范生，才可能在教育教学工作的价值观和方法上表现出专业性，才有可能“在皮亚杰的发展理论与星期一教什么之间，或者是维果斯基的最近发展区理论与

① 参见李伟《回归实践 回到理解——从芝加哥大学教育学院停办看美国教育研究范式的转换》，《比较教育研究》2008年第7期，第12页。

② 联合国教科文组织：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社1996年版，第143页。

分组教学活动之间建立联系”^①。

面对“回归实践”的思潮，各国均将在教师职前教育中开设高质量的教育实践课程视作培养未来教师的必不可少的途径之一^②。通过设置和改革教育实践课程的制度，“延长了学制，增加了学时，拓展了实习期，突出了学科知识的准备与教育实践的机会”^③，旨在为师范生提供充足的教育实践经验，帮助他们在“不可避免的、不确定的情况下学会运用判断”，并“把学校所学的理论知识，变成专业工作所需的临床知识”^④。各国还将教育实践课程评价与教师准入制度或资格制度结合起来，强调新教师的高水平实践和反思能力，从而保障了新教师的培养质量。英国用内容丰富的学校工作经验（如参观、听课、调查、测验、个别辅导、小组教学等活动）充实了教育实践课程的内容，师范生必须分别经历为期一年的教育专业训练和学校试教，考核合格后方可获得教师证书。德国设立了“见习教师制”，师范生在通过教师培训中心的“中学教师证书”会考后，要到中学进行为期18—24个月的教学实践，再通过考试获得正式的教师资格。日本在新教育大学为教育实践课程专门设立了管理部门，从低年级开始就开展各个领域的实践教学训练活动（如观察、体验、交谈、模拟实习、反省会等），师范生在完成“观摩教学”、“自我体验”和“上课实习”三项实践活动后才可能获得“教员许可证”。美国大多数大学从三年级开始设置教育实践课程，除了观摩和见习外，还规定了至少一学期的实习活动。此外，美国“4+1”模式的教学硕士项目采取的“实习生制”，要求师范生在5年的学习中成为挂钩的中小学教学人员，一半时间在校学习，一般时间从事教学实践。俄罗斯在职前教育的每个学年都安排各有侧重的教育实践活动，要求师范生循序参加见习和实习等活动。法国在师资培训机构中则设置了三类教育实践活动（见习、指导实习、责任实习）

① [美] 李·S. 舒尔曼著：《理论、实践与教育的专业化》，王幼真、刘捷编译，《比较教育研究》1999年第3期，第37页。

② 从历史经验看，无论各国的教师教育课程结构出现何种变化，教育实践课程都始终是课程结构中最重要的一部分之一。参见郗海霞《20世纪90年代以来我国学者对国外教师教育研究综述》，《比较教育研究》2003年第1期，第78页。

③ 李琼、袁丽：《变革中的国际教师教育及其发展趋势》，《比较教育研究》2006年第11期，第92页。

④ 刘捷：《专业化：挑战21世纪的教师》，教育科学出版社2002年版，第238页。

并着重推行“责任实习制”，让师范生到中小学直接负责教学班的所有教学和管理活动。

可以发现，当前教师教育“回归实践”的呼声在国际教师教育改革的浪潮中已经日趋响亮，这使得教育实践课程首当其冲，成为教师教育研究与变革的热点。

二 基础教育进行转型性变革，教育实践课程迎接挑战

我国近年来在基础教育领域推行的课程变革，使传统的课程与教学体系实现了以“综合性”、“实践性”和“研究性”为特点的整体转型，对教师培养的类型与质量的要求有了质的飞跃。作为沟通教师教育和基础教育的“桥梁”——教育实践课程，自然成为师范生走进基础教育，体验课程改革的平台。

然而，我国传统的教育实践课程的理念和模式显然无法与基础教育的变革进程相匹配。各师范院校采用的“理论学习+技能培训+实践应用”的模式是存在致命缺陷的^①，这种模式使师范院校的教师和师范生远离中小学实践，封闭在大学的“象牙塔”中而不自知，还在为懂得一些所谓的教育理论知识而沾沾自喜，殊不知基础教育的变革车轮早已滚滚向前。因此，在参与见习和实习的过程中，许多教师和师范生存在教育观念、知识和能力结构与中小学教育“不同构”的现象^②，而往往刚刚开始适应基础教育的实际状况，为期数周的教育实践课程就匆匆结束了。许多师范生的“实践智慧”，往往是等到入职后经历现实磨砺的若干年后，才开始逐步形成。

与我国形成鲜明对比的是，国外许多教师教育机构早已将师范生的专业教育重心转移到了基础教育的实践情境中。全美教师联合会早在1989年就提出，要把教师教育渗透到真实的教育情境和过程中。英国于1992年宣布将80%的职前教育放在中小学进行，澳大利亚也将60%的职前教师教育课程安排在了中小学^③。与这些国家相比，我国的教师职前培养似

① 乔世文、郑明顺：《优化教育实习——促进教师教育与基础教育的对接》，《教育探索》2005年第6期，第45页。

② 檀传宝主编：《中国教师教育的新境界：中国高等师范教育体制改革研究》，北京师范大学出版社2001年版，第8页。

③ 朱水萍、Heywood：《教师成长初期的教育实践能力培养——基于澳大利亚拉筹伯大学教育实践课程考察的启示》，《宁波大学学报》（教科版）2007年第1期，第48页。

乎是输在了“起跑线”上。

有人说过,教师是在中小学课堂,而不是在大学讲堂里学会怎样教学的^①。基础教育改革的变革需求对我国师范院校现行的教育实践课程敲响了警钟。《国务院关于基础教育改革与发展的决定》已经明确要求各师范院校“制定适应中小学实施素质教育需要的师资培养规格与课程计划,探索新的培养模式,加强教学实践环节”,从而培养未来教师的“创新能力和能够将理论应用于实践、转化为技术的实践能力”,让培养出来的新教师成为基础教育改革的促进者、推进者和引导者^②。因此,对教育实践课程的内涵与理念进行重新理解与认识,在课程实施过程中寻求教育理论与实践的联系与互动,帮助师范生在职前阶段形成良好的专业素质,为基础教育培养符合要求的合格师资,是我国教师教育寻求自身发展与突破的关键。

三 我国教师培养制度锐意改革,教育实践课程蓄势待发

在我国,来自综合大学和非师范专业的挑战和冲击,以及学校内部对“学术性”和“师范性”的无休止的争论,使师范院校长期处于被“内外夹击”的状态。不少师范院校为了追求与综合大学齐平的学术水平,在办学中“牺牲师范性来挽救学术性”^③,轻视甚至无视见习、实习等活动的意义和价值,使本该成为教师教育“亮点”和“标志”的教育实践课程,沦为师范院校办学环节中可有可无的“鸡肋”。

在这样的现状与压力之下,我国教师教育开始探索体制变革之路,而教育实践课程首当其冲,成为改革的重点和突破口。1999年,教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中,将研究和改革高等师范教育理论与实践课程的教学内容和体系作为当前高等师范教育改革的主要内容之一。近年来,我国政府更是选择“回归本位”,大力推进包括见习、实习在内的教育实践课程政策的制定与出台。2007年,教育部师范司在《师

① 李崇爱、王昌善:《欧美发达国家教育实习的模式与理念》,《教育评论》2005年第4期,第103页。

② 朱小蔓等主编:《新世纪教师教育的专业化走向》,南京师范大学出版社2004年版,第3页。

③ 王泽农、曹慧英主编:《中外教师教育课程设置比较研究》,高等教育出版社2003年版,第5页。

范教育司 2007 年工作要点》中,提出要大力推进师范生实习支教工作,并研究推广各地经验,进一步制定《师范生实习规定》部长令,促进教育实习的制度化。同年,教育部颁布师范生免费政策,“强化实践教学环节,完善师范生在校期间到中小学实习半年的制度”^①,要求我国六大部属师范大学着手创新实习制度。

与此同时,我国教师教育培养模式的“亚制度环境”也在悄然形成^②。许多师范院校汲取国外的先进经验,开发出各具特色的职前教师培养模式。目前,已经进入试验阶段的就有若干种培养模式,如“3.5 + 0.5”模式、“3 + 1”模式和“4 + 2”模式等等^③。

与此同时,由师范院校和中小学联合共建的教育实践基地^④也正在筹备和开发当中。随着新的培养模式的开发与运转,传统的教育实践课程已经明显落后于改革需求。新的教师培养模式不约而同地将师范生从事教育实践活动的时间大大延长,从过去的 2 个月被延伸到至少半年。实践时间增长的背后蕴涵着对新的教育实践课程理念与实施模式的呼唤与需求,教育实践课程的理念内涵和实践环节都必须从理论上获得新的论证与开发,在实践中进行新的试验与推广。对教育实践课程进行探究和改革,无疑是师范院校与时俱进,因地制宜,发挥教师职前教育特点

① 中华人民共和国教育部、财政部、人事部、中央编办:《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》, <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/79/info28279.htm>, 2007-5-9。

② 罗明东、陈瑶:《我国师范大学教师教育“亚制度环境”的探讨》,《教师教育研究》2007 年第 3 期,第 22—23 页。

③ “3.5 + 0.5”模式将教育实习的时间延长到半年,安排在职前教育的最后阶段进行,采用该模式的主要有河北师范大学和上海师范大学。在“3 + 1”模式中,师范生前三年的专业学习在各院系进行,主要进行公共基础课程、综合或通识课程、专业基础课程、专业深化课程、专业拓宽课程、选修课程等课程的学习,在第四年进行教育理论学习、教育技能训练、教育实习以及论文写作。特别是最后一个学期进行的教育实习和论文写作,由教育学科教师和中小学一线优秀教师共同指导。论文写作要针对教育现实问题进行选题,在教育实习过程中集中完成。“4 + 2”模式是北京师范大学首倡的一类本、硕贯通培养的学士后教师教育模式,也是国际通行的、建立在强大学科优势基础上的“大学 + 师范”的综合性大学教师教育模式。在本科阶段的第三学年末,对硕士毕业后志愿从事教师职业的学生进行考核筛选,从中确定进入“4 + 2”模式培养的人选。第四学年继续完成本科专业学习,取得学士学位,同时修读部分研究生课程,实现本、硕衔接。第五学年开始进入教育学院进行两年教师专门化培养,进行教育实习,并最终获得教育学硕士学位。

④ 如首都师范大学和北京市丰台区五所学校合作共建的“教师发展学校”。