

教师教育课程的实践取向探讨

——以东北师范大学小学教育专业为例

吕立杰

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘要] 实践取向的教师教育课程是基于“对话”和“情境”的经验交流与反思,是“理论—实践”互动式的融合。东北师范大学小学教育专业基于对实践取向教师教育课程的理解,构建了有梯度的全程理论+实践课程,打通了理论课程与实践课程之间的壁垒,探索了课程体系中的职业宽度和学习深度。采取的保障措施包括,提升教师教育者“三位一体”能力,兼顾教师教育课程的结构性与开放性,打造可以提供有效指导的教师教育实践场域。

[关键词] 实践取向;教师教育课程;小学教育专业

[中图分类号] G650

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2018)03-0155-06

教师教育课程是职前教师培养的核心问题。有学者曾对高等师范院校教师教育的培养质量进行大规模抽样调查发现,职前教师培养的课程、教学方式等与中小学教育教学实践严重脱离,职前教师培养的质量不高^{[1]36-39}。近年来,随着《教师教育课程标准》《中小学教师专业标准》《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》等国家文件的颁布,师范院校已经在不断探索践行“育人为本、实践取向以及终身学习”^{[2]73-78}理念的实践路径。纵观各项改革举措,不难发现师范院校所设置的教师教育课程在改进原有问题弊端的同时,也存在一定的理念混淆与实践困境,比如“唯实践化”“实践矮化”^{[3]42-49}及理论与实践相互割裂等倾向。笔者认为,“实践取向”应是理论与实践的深度融合,即二者在原初意义及终极归宿之间存在统一性,而非理论与实践的简单相加或结合。实践取向的教师教育课程也应该是基于情境的“理论—实践”互动交融式的课程,即在真实或模拟的实践情境场域中,职前教师通过对话交流、批判反思等途经形成和发展自身的实践智慧。

一、教师教育课程“实践取向”辨析

教师教育的课程目标不仅是培养师范生胜任学科教学的知识与技能,学生管理的方法,还要形成理解与关爱儿童的信念以及自我发展的能力与策略。因此,教师教育要提供给师范生的不仅是知识、技能,甚至不仅是能力,还有在情境中的观念领悟,文化沁润中的人性修炼。因此,教师教育课程既不是单纯的理论学习,也不是基于“实践主义”思维的集“技”“器”及“范”于一身的教书匠的培养。“实践本身是一种经验形式,是一个观念世界”^{[4]242}。“实践取向”作为教师教育课程背后的真实意蕴,应该包含以下几层含义:

(一)教师教育课程是基于“对话”的缄默知识的外显

教师教育课程在本质上是实践性知识。缄默知识作为实践性知识的存在方式之一,最早是波兰尼在1958年出版的《人的研究》一书中提出来的。他指出:“默会知识(缄默知识)是自足的,而显性知识则必须依赖于被默会地理解和运用。

[收稿日期] 2017-12-10

[基金项目] 全国教育科学“十三五”规划2017年度国家一般课题(BHA170148)。

[作者简介] 吕立杰,女,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

因此,所有的知识不是默会知识就是植根于默会知识(缄默知识)”^{[5]319}。其本质探讨的不仅仅是一种知识的存在形态,更是一种理解与分析知识的视角。也就是说,在教师教育课程实施的过程中,职前教师在以书面文字、符号等形式呈现的“语言知识”时,还应该兼顾其背后所蕴含的“前语言知识”,即缄默知识。作为人类非语言智力结晶的缄默知识,不能以正规的形式(如学校教育、大众媒体等)加以传递^{[6]43-45}。然而,缄默知识并非不可传递,只是需要对知识的存在形态进行转换,实现缄默知识的“外显化”,在这一过程中,对话则成为转换的重要手段,即通过对话,用有助于职前教师个体以理解和内化的形式表达缄默知识,从而实现缄默知识向显性知识的转换。需要说明的是,对话应包含三层含义:第一,与文本的对话。文本包括教育理论著作、教材、期刊杂志等。职前教师阅读各类教育经典的过程,其实质是丰富其教育实践经验的过程。这是因为,各类教育经典中所蕴含的教育理论其本身也是实践的产物。因此,职前教师在阅读文本的过程中,既要“走进文本”,又要“走出文本”,要尝试与文本背后的作者进行“对话”,以了解文本之外的教育智慧。第二,与个体对话。个体包括大学教师、中小学教师以及学习伙伴等。教师教育课程包括理论课程、方法课程和实践课程。不同课程教师所传递的知识形态存在差异,这就决定了职前教师在接受知识的过程中,要尽可能地与教师进行对话,挖掘知识背后的实践智慧。此外,学习伙伴作为职前教师学习知识的重要协作对象,其对相同知识的理解与建构也值得职前教师关注。第三,与自我的对话。在实践课程中,职前教师主要是通过“做中学”的方式获得知识。在这一过程中,职前教师经历“现实震撼”,可能会重新建构自己关于教育教学的知识体系,这一体系中可能暗含缄默知识,这就需要职前教师通过写作等形式与自我进行对话,使其成为一种可以表述与呈现的个体性的实践智慧。

(二)教师教育课程是基于“情境”经验的批判式反思

情境学习理论认为,知识是个体与情境场域相互作用的产物,个体通过“参与实践”的方式学习知识并建构意义。虽然知识的获得是基于具体的实践情境场域,但并不是所有来源于情境场域的知识都能对个体产生意义。脱离个体“前概念”、已有知识和经验等条件的实践情境场域所输出的知识不能使个体理解或产生认知冲突,也

就不具有实践意义。因此,实践取向的教师教育课程,首先必须要明确引发个体产生认知冲突的真实的实践情境是什么。笔者认为,应该包含两个层面:第一,他者的教学实践。此类实践的特点是以他者为对象,呈现其真实的教学实践情境,职前教师对其实践进行考量,从而引发对教学实践的思考,包括案例教学、电影赏析等。在这一过程中,职前教师在自身已有知识的基础上以“合法的边缘参与”的形式对他者的行为进行观察,理解其行为背后所蕴含的意义,进而对其经验进行批判式的反思。第二,自我的教学实践。这一教学实践过程中,职前教师被置于“真实”的教学情境之中,以自我为对象,对自身教学实践经验进行批判式的反思,包括模拟教学、教育见习和教育实习等。其次,实践取向的教师教育课程必须要明确促使个体在情境中进行学习的必要条件是什么,笔者认为,应该是学习(实践)共同体。学习(实践)共同体是建立在实践活动基础上的学习体,其存在形式是多样的,它可以是一个学习小组,也可以是一个巨大的学习网络;它可以是一个面对面交流的实体,也可以是一个在线交流的虚拟体^{[7]33-37}。虽然存在形式多样,但每种形式产生效应的形式近乎一致,即通过开展共同体的正式讨论或小团体内部非正式讨论等实践活动,共同体中的成员向他人展示自身的知识和能力,而这一过程必然暗含着教育价值观等的“输出”。因此,在情景学习中,个体应该强化自身对各类“经验”的批判式的反思。

(三)教师教育课程是基于“中介”的理论与实践的交融

教师教育课程的实践取向强调实践体验的重要性,但不等于理论的弱化或理论无用论,在学习做教师的历程中,理论同样重要。理论学习与实践体验是何种关系?首先,理论学习与实践不是先后的顺序性。“先理论后实践的教师教育模式存在着错误的前提假设”^{[8]1-31}。这个假设是先对职前教师进行系统的三年理论培养,在最后一学期的时间里实习、体验。这种做法的前提假设是最后的实践是对理论学习的检验。然而,所谓理论,虽然产生于实践,但一经产生,就意味着脱离了实践的情境性,以实践中的某一维度为对象而进行的无矛盾的推演,实践的丰富性、复杂性、情境性决定了不可能以某一单一的理论去解释、指导,没有实践反思的理论学习很难在实践中被调取、被使用。其次,理论学习与实践不是简单的权重性。在课程体系中经常将见习、实

习作为实践课程,将在大学教室里进行的课程称为理论课程,一个专业是否重视实践就是看实践课程学分所占的比例。这一做法具有一定的现实意义,尤其基于我国传统教师教育中师范生实践机会不足的现实问题,可以提醒教师教育机构为师范生安排更多的“临床”机会。然而仅有这些还是不够的,理论与实践的交融需要理论课程中也具有实践的逻辑,比如,一定程度上淡化理论本身的体系,以实践中的问题作为课程体系的结构,在与真实完整的实践案例互动中反思并理解理论,这样的理论才能被师范生纳入到自己经验的认知框架中,获得的是活的理论。第三,理论学习与实践不是简单的叠加性。学习做教师不是系统的理论学习加上写、画、说这些技能训练的总和,教师教育的核心是什么?技能训练、深厚的学科基础这些都是必要的,但更重要的是观念,做一名合格教师应有的观念,这是系统的教师教育应该完成的核心任务。因此,在教师教育中,理论与实践交融需要有一种中介性的思维,这种思维并非弱化理论或是实践中的任意一方。从根本上说,所谓对实践的认知,当我们发现实践中的问题,并试图去理解、解释并找到解决策略的时候,就已经用我们头脑中的概念体系去框定了现实问题。人类对对象世界的认识,总是要在归类、比较中实现的,不是简单的一个经验、另一个经验的叠加,所有对实践的观察都渗透着理论。教师教育是“教”师范生学习做教师,具有很强的实践性。课程体系,没有理论的逻辑性就不可能辨析道理,但是仅仅拘泥于理论的逻辑体系,就可能难以激活理论,使其在实践中发挥作用。因此,应寻找理论逻辑与实践认知逻辑之间的中介思路。中介思路中,理论可以折中、组合地去解释实践中的问题。比如在实践案例的分析中,用多个理论支撑观点,澄清案例中隐含的教育价值观,寻找情境中的解决策略等。实践需要被概念化而实现认知,理论需要建构之后再解构,作为认知实践的工具,并在认知实践的过程中,更深层次地理解理论的意义。

二、教师教育课程实施探索

关于教师教育课程如何实施这一问题,格罗斯曼(Grossman, p)曾有一个隐喻:“教学实践是串联教师教育课程的经线,与实践相关的知识和技能是纬线,教师的关注和需求则是课程的核心”^{[9]273-289}。教师教育课程中的实践是有指导的实践,是理论与实践相互交融的实践,是基于具

体情境的对话交流与反思的实践。基于对实践取向的教师教育课程的认识,东北师范大学小学教育专业在实践中探索出了一条“有梯度的全程理论+实践、全学科化”的小学卓越教师的培养之路。

(一)构建有梯度的理论+实践课程体系

在职前教师教育中,每一位师范生似乎对课堂、教学并不陌生,在他们做中小学生的時候,每天都生活在学校里,但这种熟悉并非真的认知教师这一职业,要想了解教师这一职业,学会做教师,也需要一个建构的过程。基于此,小学教育专业课程体系以实践为逻辑“经线”,以理论为逻辑“纬线”,从而建立师范生的认知结构。这个结构包含了三层梯度,呈现出“整一分一整”的脉络。在第一梯度上,师范生以“专业素养习得+边缘参与”的方式逐渐建构出对小学教育专业和教师工作的整体认识。专业素养习得包括专业基础知识学习和专项技能训练,专业基础知识包括以教育学、教育心理学、教育研究方法等为核心所组成的学科知识群;专项技能包括小学教师语言技能和书画技能等。边缘参与包括观看小学教师的课堂教学视频和实地体验小学常规的教育教学工作。课堂是教师教学实践的载体,师范生通过观看小学教师课堂教学的视频,观察教师在具体教学情境中所进行的教学实践,领悟其教学行为所蕴含的实践智慧。实地体验是获得整体认知最直接有效的途径,师范生通过深入小学进行随班见习,以全面感知和理解小学教育教学工作,从而逐步增加对小学教育专业的认同和对教师专业身份的建构。经过第一梯度的理论熏陶和职业体验,师范生逐渐突破了“我所经历过的小学教育”这一固有的认知,对于教育以及未来将从事的小学教师职业有了新的认知,能够从教育学的视角出发,理解和解决生活中的教育现实及教育问题;能够从见习、家教以及支教等教学实践中积累经验,建构出自身理想的教师信念和教育情怀。因此,在第二梯度上,师范生以“学科(教学)知识学习+部分参与”的方式学习不同学科教学知识和日常班级管理经验。学科教学内容包含小学语文、数学、英语、科学、品生(品社)、心理健康教育 and 综合实践活动等科目的课程标准分析、教材分析以及教学设计与实施等,其目的是为了帮助师范生打好坚实的学科基础,培养出文理融通的小学教师。部分参与包括两部分内容:第一部分是师范生能自主设计课堂观察表,并能够对所观察到的教学活动(包括教

学设计和课堂管理等)进行解析和评价;能够在指导教师协助下完成班主任工作、班团队活动、教室文化设计等工作。第二部分是基于全学科课程的学习,师范生根据不同的学科特性撰写3—5个教学设计,并阐释教学设计的基本依据。此外,师范生需要在指导教师的协助下,根据自己的教学设计,承担课堂教学中的部分教学环节(如导入、小组合作、个性化指导、作业布置、习题讲解等),并且能够对教学设计及教学实践进行批判式的反思。在前两个梯度学习的基础上,师范生对于小学教育专业、教师职业和小学常规的学科教学工作等都有了整体的了解和把握,因此,在第三梯度上,师范生以“完全参与”的方式在实习中进行整合式的体验学习,以检验自身的专业知识和专业能力。师范生在为期两个月的专业实践中,需要独立承担4—6节课堂教学(包括说课设计、教学设计、教学实施、教学反思等),独立承担一天的班主任管理工作,独立承担一次班会活动的策划与组织,独立承担班级文化一角的设计等日常的教育教学活动。第一梯度的整体认识,第二梯度的分学科学习,第三梯度的整合式学习,三者共同构成了小学教育专业的梯度式的理论+实践课程体系。

(二)打通理论课程与实践课程之间的壁垒

小学教育专业的课程体系不是理论课程与实践课程的简单叠加,那么怎样在理论课程中贯穿实践的思考,并在实践课程中渗透理论的支撑?实践表明,协同教学、案例教学、研究工作坊、有系统的实习指导等是有效的课程实施方式。协同教学,即大学教师和小学一线教师联合授课,帮助师范生形成对于不同学科教学设计与实施模式的理解。例如第五学期开设的小学品生(品社)课程与教学论课程,该课程的授课地点为我校附属小学,授课方式为连续授课,前两节课是由一线教师进行真实的课堂教学,师范生则根据大学的课程学习计划进行有目的的观察,后两节课则是由大学教师、一线教师以及师范生共同谈论“在上一节课中,‘我’是如何进行教学设计的?为什么要进行这样的设计?如果不进行如此设计,在教学中可能会遭遇什么?”等类似的问题。这一过程中,大学教师、一线教师以及师范生三者基于真实的教学情境问题进行平等的对话交流:大学教师提供教育理论支撑,一线教师进行教学实践反思,师范生注入新的观点看法。这一举措,一方面打破了大学教师与中小学指导教师话语的壁垒,两种话语方式共同解释同

一教学问题。案例教学是更普遍的一种教学方式,案例不是例子,案例中会尽量还原事件的背景及发生过程,案例可能是一节课例,也可能是班主任对问题学生历时三年的改进。案例尽量由任课教师自己撰写,这样任课教师更能再现事件过程,保持对事件背后理论问题、价值倾向的敏感。所谓“研究工作坊”是将模拟教学、教学研究、在职教师培训融为一体的教学辅助形式。参加人员包括大学研究者、一线优秀教师、小学教育专业的本科学生、硕士研究生。工作方式是由大学教师主持工作坊,选择研究主题,比如语文古诗文教学研讨,先由所有参与成员共同梳理、讨论古诗文教学的理论问题,总结实践策略,之后,本科生、研究生、一线教师分别做同一节课的教学设计,先由本科生做教学模拟,之后,自我评价、专家教师点评、师生交流互动等。师范生模拟后,一线教师再上一节示范课,全体成员基于此进行教学研讨,再改进教学设计。在这一模拟的教学实践情境中,师范生通过不断尝试和“试误”等方式了解和亲身感受教学实践中的关键组成部分,同时,师范生不出大学校门就可以学习到一线教师的教学行为,更重要的是,通过研讨,师范生了解到一线教师教学行为背后的思考,甚至这些思考的理论依据、价值判断。理论课程中贯通实践,同样,实践课程也需要理论规划与渗透。也就是教育实习是有指导的实践学习,是让师范生“透过实践去学习”,而不仅仅是“在实践中学习”,师范生通过实习,不仅要掌握教学技能,同时要明白作为教师其行为背后的教育原则。如何指导实习?就要抓住实习过程中实习教师关注点,有研究表明^{[10]57-61},在刚开始实习的时候,师范生关注的是课堂管理问题,怎样让孩子们安静地听我讲课,之后,实习教师关注的是自己所讲知识的准确性,教学有一定的熟练性后,实习教师才开始关注课堂中学生的学习,开始反思自己角色的定位。另一项研究表明,实习过程中,教学的机会并不能直接带来实习教师对实习工作的满意度,只有当实习指导有效的时候,实习机会越多而实习满意度越高^{[11]111-116}。

(三)探索课程体系中的职业宽度和学习深度

小学教育专业课程体系应该有怎样的宽度?近年来,国内相关研究者一直在讨论该专业是全科培养还是分专业培养更合理,国内的各培养单位也基于自己的实际情况进行不同类型培养模式的探索。我们认为,小学教育专业不同于师范

大学的数学专业、汉语言文学专业,其专业设置结构已经限定了课程体系应有一定的宽度,这不等于基础教育实践中各小学不需要数学类或中文类专门人才,而是小学教育专业为小学提供了师资的一种类型。因此,我们对课程体系的职业宽度的理解是精通语文、数学的小学教学,同时胜任科学、品德及综合实践活动的教学工作。在我校小学教育专业的课程体系中以必修课程以及选修模块方式,让学生基本掌握各学科基本的课程与教学问题,同时因应自己的专长与倾向精通其中的一门小学课程。在保障课程体系中职业宽度的同时,如何实现学生学习的深度?必要的做法是精选课程,精致课程结构,有的课程淡化体系,关注核心问题,有的课程需要突破常规,重构思路。以小学数学课程与教材分析为例,以小学数学课程体系为背景,选择数与代数、平面与几何、概率与统计中代表学科本质的关键问题。比如方程问题是数学课标与教材中的必有内容,按照常规的理解,先了解方程本身的含义是含有未知量的等式,方程的教学就是引导学生列出含有 X 或 Y 的等式,再整理运算;而在高观点下,方程从数学本质的层面被理解为一种等量关系模型,怎样引导学生找到等量关系,形成渗透思想成为设计这部分教学的着眼点。可以说对课程、教材学习研究的层面,决定了师范生走进实践后教学行动的起点。

三、教师教育课程实施的保障机制

(一)提升教师教育者“三位一体”能力

“教学能力—科研能力—实践能力”是教师教育者专业能力发展的三个维度,教学是外在的本职属性,科研是内在的职业要求,实践则是贯穿内在要求与外在属性的重要纽带,这是因为,实践能够为教师的教学注入“新内容”,为科研提供“真问题”。教师教育者必须要同时拥有“教学、科研、实践”这三大能力,才能够在教授教师教育课程的过程中与师范生进行有效的专业交流。因此,提升教师教育者“三位一体”的能力是当前教师教育课程实施的首要前提。由于大学与小学分属于不同的逻辑范畴和话语体系,一般来讲,大学生产理论,惯于理论思维,遵循的是理论逻辑,习惯于使用学术话语,中小学实践创新,遵循的是实践逻辑,习惯于经验话语。教师教育者必须具备“话语转换”的能力,即可以将中小学的实践需求转化为大学的学术话语,以对实践进行审慎的反思、提炼以及体系化;同时教师教育

者还可以将理论的话语转换成经验话语,为情境中的问题提供专业的判断与可行的策略。因此,为了更好地完成“角色”任务,教师有必要在理论与实践之间开展“自我研究”^{[12]42-46}。所谓自我研究,指的是教师教育者发现自己在回答师范生或者教学实践工作者所提出的“实践性”问题时,常常会受到质疑,他们开始反思自身的教学,发现“教”教学也是一门学问”,即教学的内容应该是基于自身实践经验所得且能够满足师范生和教学实践者需求的实践性知识。他们提倡身体力行(*practice what you preach*)即“实践你所提倡的”。因此,教师教育者必须成为教育行动研究者,必须要深入到教育实践场域中,回归中小学的课堂教学,与中小学师生进行平等的对话交流,以了解教学实践情境中所可能遭遇的“真”问题,并且邀请中小学师生、师范生等共同解决该问题,在这一过程中,教师教育者不仅重新建构了自身的知识脉络,同时也获得了教育实践工作者的信服,为后续的合作研究奠定了基础。此外,教师教育者必须达到教育理念与教学实践的统一,即教师教育者在实施教学的过程中,应该做到“宣称的教育理念”与“实践的教学行为”之间的统一。

(二)兼顾教师教育课程的结构性与开放性

教师教育课程要兼顾理论的深度,又要考虑实践的逻辑,既要考虑学科的专业性,又要考虑师范的特殊性,既要兼顾知识与能力的建构,又要关照信念甚至人性的锻造。教师教育不应该仅仅是简单的学问增长和能力的提高,还应该是综合素养的完整提升。首先,教师教育课程需要有结构性。教师教育的本质要求教师教育课程是综合性的,但综合不能杂乱,不是各种需求的拼凑与叠加。作为高等教育、职前教育,其课程体系必然要结构化,课程内容指向培养目标的方向,同时,每一个目标在内容中都具有顺序性、连续性与统整性。同时,教师教育课程又应该是开放的,要保持着理论学习与实践的对话,师范生与教师教育者的对话,以及师范生之间的对话,对话是经验反思的外显表达,反思是形成观念的途径。为此,教师教育的课堂不宜超大班额,大班教学是机器大工业体制下统一人才培养的模式,可以有效传递相对稳定的知识与技能,但缺乏个体的表达,而师范大学的课程体系中常把教育类课程称为共同课,言外之意,所有师范生可以集合到一起培养的课程,这样的集体培养只能使师范生听到了一些名词,了解到学校工作的一

些基本情况,培养教师的意义很难体现出来。

(三)打造可以提供有效指导的教师教育实践场域

对师范生的培养不仅是师范大学的任务,也是中小学校的义务,大学与中小学共同担负着为国家培养教师的职责。当然,中小学最主要的工作当然是对儿童进行启蒙教育。因此,中小学教师基本的工作思维中很少思考自己行为的步骤应该怎样分解,怎样还原,自己应该怎样让别人明白我为什么这么做。这些需要有意地训练、引导。优秀的中小学教师,不必然成为优秀的师范生实践指导教师。在这样的大学、中小学、师范生的三角关系中,大学应扮演主动角色,通过建立机制,培训与引导优秀的中小学教师建立教师教育意识。比如,东北师范大学首先提倡的“U-G-S”模式就是教师教育协同培养的新机制,在这一机制下,大学与基础学校之间形成了互惠合作、协同发展的同伴关系。大学的教师教育者深入基础教育的实践场域,全程参与师范生教育实习的同时,还参与中小学学校的文化建设、校本课程开发、教学改进、教师专业发展等工作,在这一过程中,中小学教师也受到影响,与大学教师共同扮演教师教育者的角色,在共同审议实践问题中,用另外一种思维、视角审视习以为常的实践问题。除此之外,大学还可以开展各项“请上来”的活动,除了提供教师培训外,“双向挂职”“名师工作坊”等,即邀请或聘任中小学教师到大学,参与到师范生培养的过程中,使优秀教师的经验直接纳入到大学的课程体系中。在大学与中小学充分的互动模式之下,师范院校的教师教育者走进基础教育实践场域,获得实践中的真问题,

形成渗透理论的实践话语体系,中小学教师融入大学的课堂,为师范生的培养注入实践的“血液”。师范生则“行走”于大学与中小学之间,以求促进自身的理论知识、实践能力及专业素养三者之间的深度融合与统一。

[参 考 文 献]

- [1] 戴伟芬. 教师教育供给侧改革:基于第三空间的视角[J]. 教育与经济,2016(6).
- [2] 张霞. 论教师教育实践取向的误区及其超越[J]. 中国教育学刊,2017(1).
- [3] 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).
- [4] 奥克肖特. 经验及其模式[M]. 吴玉军,译. 北京:文津出版社,2005.
- [5] 钟启泉,高文,赵中健. 多维视角下的教育理论与思潮[M]. 北京:教育科学出版社,2004.
- [6] 宋建军. 对话,让教育实践智慧不再缄默[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2008(4).
- [7] 周靖毅. 情境学习理论视角下教师培训模式的变革[J]. 教育理论与实践,2017,37(4).
- [8] John Loughran. A history and context of self-study of teaching and teacher education [A]. International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices [C]. Kluwer Academic publishers,2004.
- [9] Grossman P, Hammerness K, McDonald M. Redefining teaching, re-imagining teacher Education [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice,2009(15).
- [10] 吕立杰,闫宏迪. 实习教师成长特性考察及理念探析[J]. 教育发展研究,2012,32(Z2).
- [11] 吕立杰,刘新,王萍萍. 实习教师自我效能与职业认同的相关性研究[J]. 高教探索,2016(11).
- [12] 吕立杰,刘静炎. 在理论和实践之间教与学——西方国家教师教育者“自我研究”运动述评[J]. 全球教育展望,2010,39(5).

Discussion on the Practical Orientation of Teacher Education Curriculum

——Take Primary Education Major of Northeast Normal University as an Example

LV Li-jie

(School of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: The practice-oriented teacher education curriculum is based on the exchange of experience and reflection of “dialogue” and “context”, and is an interactive fusion of “theory-practice”. Based on the understanding of the practice-oriented teacher education curriculum, the primary education major of Northeast Normal University has constructed a gradient and whole-course theory+practice course, gotten through the barriers between the theoretical course and practical courses, and explored the occupation width and the learning depth in the curriculum system. The safeguard measures include: enhancing the “Trinity” of teachers’ educators, giving consideration to the structural and openness of teacher education curriculum, and building a teacher education practice field that can provide effective guidance.

Key words: Practical Orientation; Teacher Education Curriculum; Primary Education Major

[责任编辑:何宏俭]