

实践导向的 职前教师教育专业标准研究

伍远岳¹, 华凯婷²

(华中师范大学 教育学院, 武汉 430079)

摘要: 实践导向已成为当前教师教育的重要价值取向, 实践取向视域下的教师教育注重反思性实践者的培养、教师实践性知识的建构以及关注实践情境中的模式创新。而实践导向的专业标准的缺失在一定程度上影响着职前教师教育的人才培养质量, 导致教师培养过程的指向性不明, 不利于教师评价的全面性与发展性, 亦不利于职前教师培养与职后教师发展的有效衔接。基于实践导向建构职前教师教育专业标准对于职前教师教育的发展有着重要的价值, 需要从实践价值观、实践性知识、实践过程、实践体验四个维度建构具体的指标和标准, 通过发挥标准的支撑引领、规范指导和反馈评价功能, 提高职前教师教育人才培养质量。

关键词: 实践导向; 教师教育; 专业标准; 职前职后衔接

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-5995 (2022) 03-0030-07

2018年, 教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》, 提出“推动实践导向的教师教育课程内容改革和以师范生为中心的教学方法变革”。^[1]2020年, 中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》, 强调要“突出实践技能水平和专业教学能力”^[2]。实践导向已成为当前教师教育培养的重要价值取向。然而当前我国教师教育专业标准对实践的关注还不够, 这必然会对实践导向的教师教育产生一定的影响, 也会影响职前教师培养和职后教师发展。教育专业标准的建构需要以实践为导向, 关注教师的实践价值、实践知识、实践过程和实践体验, 并基于此建构相应的指标和标准, 推进实践导向的教师培养。

一、实践导向是教师教育新的价值取向

“从20世纪80年代开始, 世界范围内的教师教育理论与实践发生着深刻彻底的变革, 主趋势就是教师教育的理念根基由‘理论’转向了‘实

践’”^[3]。很多研究者就实践取向视域下的教师专业发展、教师教育课程、教师知识等方面展开研究, 我国教师教育改革也逐步确立了实践取向的总体指导方针^[4]。具体而言, 实践取向视域下的教师教育注重反思性实践者的培养、教师实践性知识的建构以及关注教师实践情境中的模式创新。

(一) 实践取向的教师教育目标: 培养反思性实践者

“反思性实践者”是舍恩在《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》中提出的概念^[5], 反思性实践者是实践情境中的有效的问题解决者, 突出表现是运用借助“行动中的知识”在“行动中反思”^[6]。《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》明确指出“教师是反思性实践者, 在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展”^[7], 而传统教师教育模式中“理论——实践”的单向路线暴露了教师的理论与实践相脱节, 为改变这一现状, 不少学校将理论课程改为

基金项目: 华中师大中央高校基本科研业务费项目“实践导向的职前教师教育专业标准研究”(CCNUTE2019-19B)。

作者简介: 1. 伍远岳, 男, 湖北武汉人, 博士, 华中师大教育学院副教授、硕士生导师, 研究方向: 课程与教学论;

2. 华凯婷, 女, 山西灵石人, 华中师范大学教育学院硕士研究生, 研究方向: 教师教育。

实践课程,但这样盲目“去理论”又造成教师理论基础不扎实,教学能力仍没法提高。实践取向的教师教育塑造介入实践体验、对经验能够进行有意义重构且富有创造性的教师角色,培养“反思性实践家”成为教师教育发展的一个趋势^[8]。我国教师教育应当确立反思性实践者的培养目标,通过对教育实践的反思实现从经验到理论的上升、理论与实践的共生融通^[9]。此外,自醒和反思已成为当今时代对教师素养的一项基本要求,教师自身专业发展也就是教师反思的专业发展^[10],教师是否具有反思意识和批判、建构能力,是否能将反思与实践融会贯通已成为实践价值取向教师培养的关键。

实践取向理念下的教师教育关注教师实践能力的培养以及教师在教育实践中的智慧行动,赋予了教师全面的身份——反思性实践者。教师不仅是专业的实践者,同时也是智慧的实践者。作为未来从事中小学教育教学工作的教师,教师要在实践情境活动中学会反思,从反思中精炼自身的教育教学实践能力和专业发展能力,形成独具特色的教学风格,使教师成为专业的实践者。同时,面对教学情境的复杂性、教育对象的多样性、多重不定的现实问题,教师也是智慧的实践者,通过梳理自身经历从中总结经验,帮助教师在解决实际问题时集中生智,促使教师成为自身专业发展中的“智者”^[10]。无论是专业的实践者还是智慧的实践者,教师的成长都离不开对教育过程和教学行为的反思。美国著名心理学家波斯纳提出“教师的成长=经验+反思”来概括教师成长过程中的主要关系。从实践中对经验进行反思,持续不断的产生共鸣或质疑,从中积累新的经验并使教师获得自身成长。

(二) 实践取向的教师教育内容:实践性知识的建构

唐纳德·A·舍恩在《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》一书中指出“面对实践的‘多样’情境时,我们要重新寻求替代的、较符合实践的、富有艺术性及直觉性的实践认识论,而这样的艺术性和直觉性确实是有些实践者,在不稳定、不稳定、独特的及价值冲突性的情境中所展现的”^[5]。教师所需的专业知识具有不稳定、不确定的特点,教师的实践是以一种不确定的、独特的、价值冲突的方式进行努力探究的过程。教育实践的复杂性、不定性以及教育对象的多元性,要求教师具备对实践情境的敏感性和对行动过程的反思性,

需要教师基于理论和固有经验在复杂多变的实践中不断反思,在实践情境中解读多种理论以建构个人的实践性知识^[8]。然而,在学校的课堂学习中为教师提供教学成功所需要的所有知识是不可能的,为了更好地胜任教师角色并致力成为一名高质量的教师,教师需要进行大量的自主学习和个人知识的主动建构。实践取向的职前教师教育正是对未来教师实践性知识形成和发展的重视,教师教育的任务是创设各种实践情境帮助未来教师获得实践性知识^[11]。

实践取向的教师教育内容强调的是教师在基本理论知识学习、涉入的基础上其实践性知识的获得和主动生成。在教师教育的过程中,首先并不忽视与怠慢教育学、心理学、学科教学法等理论知识学习的重要作用,它们是建构实践性知识的重要来源。理论知识的学习不再束缚于基本的教育教学理论体系,而是要围绕教师应具备的专业素质和专业能力展开^[12];其次,实践取向的教师教育重点着眼的是教师实践性知识的积累和建构,将教师从晦涩难懂的理论灌输中解脱出来,在教学中通过不同方式增加教师与具体教学情境接触、实践的机会,让教师在实践中应用理论、检验理论,并基于复杂多变的教学过程在已有知识经验的基础上反思,形成独特的实践性知识体系。杜威在讨论“经验与思考”时开篇就提到经验的本质是主动与被动的奇特结合,即尝试、试验与经受、承受行为后果的奇特结合,经验中的反思就是洞察我们尝试做的行为与其后果之间的关联^[13]。在教师教育的过程中应该注重培养教师在现实教学情境中通过反思去洞悉、明察具体实践行为与行为后果之间关联的能力,促进教师实践性知识的自我建构和实践智慧的生成。

(三) 实践取向的教师教育过程:实践情境中的模式创新

2014年8月教育部颁布的《关于实施卓越教师培养计划的意见》指出我国教师培养的基本现状是“存在着教师培养的适应性和针对性不强、课程教学内容和教学方法相对陈旧、教育实践质量不高、教师教育师资队伍薄弱等突出问题。”^[14]传统的教师教育实践模式存在很多弊端,从教育实践重视程度上讲有些学校简单地把教育实践课程等同于教育实习,教育实践采取学生自主实习形式进行,疏于对实践过程的管理;从教育实践指导上看大学教师和中小学教师各自指导乏力^[15],双方教师协同指

导的合作意识较为薄弱,对职前教师培养的目标不统一、指导不系统;从教师培养途径上看,途径较为单一,除去在“固定的时间”开展教育实习外,绝大多数是在校内课堂封闭进行^[16],等等。在日新月异的学习化、信息化时代,未来教师的学习方式更具开放性和多元性,对优秀高质量教师的培养需要教师教育机构与中小学校双方携手,共同构建教师教育共同体,这是教师教育实践取向的重要保障^[17]。实践取向的教师教育关注实践情境中的模式创新,强调在对职前教师的培养过程中重构互利共赢的“三方”合作模式,重塑实践共同体下的大中小学角色扮演。

实践导向的教师培养模式注重开放式教师教育培养体系的构建。首先,建立大学教师和中小学教师的良好合作伙伴关系。一方面突出中小学校在教师教育中的地位,不再把他们仅看作是教育实习的辅助者,而是强调他们尽可能全程参与到培养过程中,对职前教师实践层面的进行示范指导;另一方面,继续发挥大学教师在教师培养理论层面的指导,为职前教师教育实践提供必备的理论基础。两者既各司其职又密不可分。其次,创新教师教育实践教学体系,重新审视教育见习、实习在教师实践中的重要作用,通过见习、实习帮助教师理解和运用在师范院校课堂上获得的理论学习内容。创设置身于实际教育教学情境的“教学做”师生合作共同体^[18]。通过由大学教师组织,中小学教师和职前教师共同参与的一个讨论交流的平台来集中检验职前教师的实践体验,加强指导教师与职前教师之间、校内外指导教师之间良好沟通和合作关系的建立,达到对职前教师培养的有效协同。

二、实践导向教师教育专业标准的缺失与价值消解

教师实践是国际国内教师教育研究的重要研究视角或载体,职前教师教育的培养目标是要培养胜任基础教育工作的初级实践者,而教育教学理论与实践的分离阻碍着教师教育的发展。职前教师教育专业标准作为教师培养的重要指南,对教师实践培养发挥导向、诊断、规范和改进等作用,一定程度上影响职前教师教育的人才培养质量。实践导向教师教育专业标准的缺失使得教师培养的过程指向性不明,对教师的评价不全面、不着眼于自身发展,阻碍职前职后教师培养的有效衔接。

(一) 标准的缺失导致教师培养过程的指向性不明

“教师教育标准”是“衡量教师职前培养、入职指导和在职培训三个阶段所接受的教育质量是否达到一定层次的准则”^[19]。通过构建实践导向的教师教育专业标准,有利于厘清职前教师教育培养目标,对教师人才质量培养的过程和结果具有指向性。一方面标准指向教师培养的具体过程,标准的系统性设计旨在协调好培养过程中的各部分内容,确保教师培养有条理地进行,把实践导向贯穿教育教学活动始终,为教师提供充足的实践机会扎实专业技能养;另一方面标准指向师资培育的结果,把社会和学校需求与人才培养有机契合。教师教育标准的完善意在将教师培养中实践的价值取向转化为具体实践中的落实,落实教师教育究竟培养什么样的教师的问题。

实践导向教师教育专业标准的缺失弱化甚至忽视了教师专业发展相当重要的实践细节,对教师实践技能的培养缺乏引导性和规范性。对于职前各级各类教师的培养来讲,有共同的通识类、理论类课程,但同时也根据不同级不同类教师的具体培养目标而有所侧重,比如职前中小学教师应侧重中小学教学实践技能的培养、特教教师应侧重对特殊儿童教学等技能的培养。如果没有标准来指引教师教育者自身的教育理念、教育教学知识和具体教学行为,在培养过程中一方面容易忽视各级各类职前教师的特色培养目标,忽视属于他们独特领域的教学技能的学习和个性化实践性知识的获取,忘却最终培养的到底应具备哪些专业技能的教师;另一方面,对教师实践培养所采取的方式简单粗暴、内容笼统,单纯地认为在教师教育的内容中增大教育实践的比重,减少理论知识的学习即可,忽略对职前教师深入细致的实践指导和反思指导等。这些不规范的培养过程“产出”的教师,教学实践能力不高。所以教师教育专业标准中对实践的关照引领教师的培养过程更加规范进行,教师培养的特色性、专业性增强,从而提升教师的人才培养质量。

(二) 标准的缺失不利于教师评价的全面性与发展性

教师评价是教育评价领域的重要组成部分,对教师的评价不单局限在教育教学能力的衡量,评价应有助于教师自身的反思和成长。评价指标是教师评价体系中不可缺少的部分,在一定的标准下,合理

地设置评价指标可以提高评价的准确性^[20]。实践导向的教师专业标准可以作为职前教师实践意识、实践能力等培养的指南和评价指标,在职前教师培养中的实践课程设置、教学实施、见习实习等实践环节的方方面面发挥监测和评价作用;为职后教师的培训和专业发展也能提供指导和改进。建构实践导向的教师教育专业标准能对我国教师评价指标体系的科学构建和完善提供一定的参考,使教师评价更加客观、全面。

实践导向教师教育专业标准的缺失不能有效地、全面地展开对教师培养过程中的教师教育评价,限制了教师的可持续发展。首先从教师评价的价值取向来看,价值取向决定教师评价的理念和目的。如果没有确立合理的实践取向,对教师的评价易忽略以人为本的评价理念,忽视促教师专业发展和成长的评价目的,只单方面考核教师绩效、教师“GDP”主义至上^[21],导致评价过程中的价值迷失。其次,从评价内容、过程来讲,实践导向教师教育专业标准的缺失使得对教师的评价笼统,没有关注到教师具体实践成长中的微观感受和体会。只注重一些外显的、直接的教育教学结果,不重视教师在实践培养中的动态成长和变化过程,不利于调动教师学习和自身发展的积极性。最后,从评价主体来看,如果仅仅是学校领导、行政人员等评价者对教师进行评价,其结果并不能真正反映教师的各项能力,评价是片面的,容易使得教师处于被支配的地位。实践导向的教师教育专业标准能通过扩大评价主体的范围来获得对教师较为公正的、全面的评价,促进教师评价体系的进一步完善。

(三) 标准的缺失不利于职前与职后的有效衔接

职前教师培养和职后教师发展有效衔接的必要性是由教师专业发展的目的和终身学习的理念所决定的。教师专业发展是“使教师成为一个成熟的专业人员,使教师职业成为一个成熟的专业”^[22]。教师成长和发展是一个连续提升的过程,教师职前培养和职后发展的有效衔接在教师专业发展中至关重要。教师终身学习理念的不断深入,教师被赋予了终身学习的身份,教师教育改革迫切需要重构一体化的教师教育体系^[23],这也就要求实现职前教师教育培养中理论与实践的关系须由“从理论到实践”向“理论与实践的融合”转变。实践导向的教师教育标准在职前教师的培养中对其打造的实践体系与

真正入职后的教师的具体实践情境有一定的契合度。

实践导向教师教育专业标准的缺失不利于职前教师培养和职后教师发展的有机结合,不利于教师职前职后一体化体系的构建。首先,从教师教育课程设置来讲,关键是为职前教师提供丰富多彩、形式多样的教学案例和实践机会等,让他们去感悟和体验教师角色。然而,实践导向教师教育标准的缺失使得教师教育课程中实践性课程比重不合理、设置不丰富。其次,由于实践环节在教师培养中的不规范,教师在学习中长期处于被动接受知识的状态,缺少实践操作机会和反思锻炼能力。这种缺乏在实践中领会与体味的培养形式与职后教师以实践教学环境为主并在其中反思、领悟的发展方式相脱离。最后,如果说职前教师要培养的是一名合格的教师,那职后教师发展的目标则是致力成为优秀教师、专家型教师^[24],从合格到优秀教师的培养应是一个连贯、进阶的螺旋上升过程。实践导向教师教育专业标准的缺失导致职前教师培养的目标要求与职后教师的定位发展不相一致。实践导向既是职后教师发展的方向,也是职前教师培养的目标。

三、实践导向教师专业标准的指标建构

实践导向教师专业标准围绕实践价值观、实践性知识、实践过程、实践体验四个维度建构二级指标,在二级指标下分别建构具体的表现标准(见表1),力图通过实践导向教师专业标准的建构,实现标准对于教师培养的导向作用、规范作用和评价作用。

表1 实践导向教师专业标准的指标建构表

维度	二级指标	具体表现标准
实践价值观	实践伦理 实践性思维	实践道德
		实践意识
		实践信念
		批判思维
		反思思维
实践性知识	策略性知识	创造思维
		课程知识转化
		一般教学法知识运用
		学科知识处理
		学科教学法知识应用
		技术知识实践

续表

续表

维度	二级指标	具体表现标准
实践性知识	有关学生的知识	了解学生特点
		关注学生现状
		明确学生需求
		助力学生的成长
	教师自我知识	自我概念
		自我需求
		自我评估
		自我提升
	教育环境知识	对相关法律、政策规定的了解
		与学校之间的关系
与同行之间的关系		
与学生之间的关系		
实践过程	实践情境	模拟中小学课堂的实践情境
		其他实践情境
	实践行为	教学设计
		安全、支持性学习环境的创设
		学习反馈与评价
		班级管理
		教学反思与调整
		沟通与合作
	实践活动	见习与实习
		参加适合学校教学的社团工作
校际访问		
科研项目参与(调研)		
实践体验	教育情感体验	动机
		自我效能感
		成就感
	教育方法体验	归属感
		责任感
		对个人通过实践总结出的方法的体验
教育过程体验	对从他人那里获得的方法的体验	
	对从理论或文献中所获得的方法的体验	
教育过程体验	与社区合作的体验	
	与学校合作的体验	

维度	二级指标	具体表现标准
实践体验	教育过程体验	与指导教师相处的体验
		与同行相处的体验
	教育研究体验	与学生的相处的体验
		对课堂情境的体验
		对教学过程的体验
		选择教育科研课题的体验
教育研究体验	选择与运用科研方法的体验	
	撰写教育科学论文的体验	
教育研究体验	将科研成果与教育教学工作相结合的体验	

(一) 实践价值观

实践价值观是人在实践过程中认定事物、辨别是非的一种思维或者取向。它并非是一朝一夕形成的,而是通过学习、活动等多种方式久而久之内化于心,并借助一些外显的语言、动作、行为所表现出来的。实践价值观是根据个人内心的尺度进行衡量和评价的,受个人经验、情感、思维方式等影响。实践价值观由实践伦理和实践性思维两个方面的要素构成。

在实践中教师首先应遵循实践伦理,从基本的实践道德规范起,关怀尊重学生,不断反思教师职业的责任;具备实践意识,意识到实践是教师专业发展的重要途径与方式,理解教师职业道德与专业责任并在实践中灵活运用;树立实践信念,认识到实践的价值并坚持在实践中发展与提升自我。其次教师要具有实践思维,学会运用批判性思维、创造力及协作解决问题的方式解决现实问题,并在自身的实践中吸纳行之有效的变革和改进的经验;具有反思思维,通过反思学生、教学、课程以及其他与教育相关的一切事物来改进自身的教育观念和教学行为;具备产生新思想,发现和创造事物的创造思维,能够通过不断的学习和积累,寻找新的可能。实践伦理和实践思维两者既相互区别又有一定联系,实践思维的形成基于实践伦理,实践思维又反作用于实践伦理,两者共同促进教师实践价值观的形成。

(二) 实践性知识

教师的实践性知识是教师教学实践能力的内部心理基础,是基于教师的基本策略知识,经过教师实践经验确证的个人信念、行动准则和经验技巧等,并且实质性地主导着教师处理具体教育情境时的行

为。它更加关注教师的感悟、情意、心理活动和经验。实践性知识由策略性知识、关于学生的知识、教师自我知识、教育环境知识四个方面的要素构成。

对于实践性知识的形成与建构,教师首先应掌握开展教学活动必不可少的策略性知识,在学习了一些基本的教育教学理论知识的基础上,结合现实需求和情境特点转化课程知识,运用一般教学法知识,应用学科教学法知识。其次,教师要研究教育对象,掌握关于学生的知识,助力学生健康成长。再次,教师应该掌握能够帮助其自身全面了解和诠释教师职业的自我知识,形成自我概念,及时有效的进行自我评估。最后,教师要做到与时俱进,在与社会和他人的互动中掌握必备的教育环境知识,要学会处理与学校之间、与学生之间以及与同行和家长之间的关系等。这四种知识的学习都是教师实践性知识建构的重要渠道,有其各自的涵盖之域,但一种知识的习得又帮助教师更好地习得和完善另一种知识,共同推动教师实践性知识的形成与主动建构。

(三) 实践过程

教师的实践过程是基于一定实践准备,以实践逻辑为思路,直接或间接参与教育实际,促使教师追求有意义的教育教学实践活动,培养和提升教师实践能力。在此过程中,强调教师的个人直接经验和实际体验,通过自身主动、深刻的反思意识和反思能力,挖掘其中内隐的实践智慧,形成自己的实践逻辑。实践过程具体由实践情境、实践行为、实践活动三个方面的要素构成。

完整、系统的实践过程首先要求教师创设、营造丰富多样的实践情境,既包括结合知识的性质和特点帮助学生理解知识,密切联系学生生活和学校内容,促进学生学习的课内实践情境,还包括引导学生在社会情境中进行知识迁移、运用与问题解决,促进学生社会化发展的课外实践情境。其次,基于实践情境教师要从中落实具体的实践行为,从做好每一次教学设计起,在教学进程中进行学习反馈与评价、反思,做好班级管理 with 建设等。最后,教师应主动参与真实性或模拟性教学活动、科研活动、兴趣活动等实践活动。实践情境、实践行为、实践活动三者相互支持、互为基础,彼此聚焦于实践过程的形成,有利于培养和提升教师的实践能力,促使教师形成丰富的实践体验与个性的实践智慧。

(四) 实践体验

实践体验是教师置身于实践情境,通过近距离参与实践活动、开展实践行为等亲自实践所获得的体会、感受与经验。教师的实践体验应始终贯穿于整个教师培养过程中,实践导向的教师教育为教师个体创造丰富多样的实践体验,引起教师对实践问题的关注与思考,促进新知识的生成。实践体验可由教育情感体验、教育方法体验、教育过程体验以及教育研究体验四个方面的要素构成。

教师的实践体验要求教师首先要有教育情感体验,教师要树立正确的教育动机,热爱教育事业,有与学校融于一体的归属感和责任感。其次,教师应有教育过程体验,包括教育教学实践中对教育过程和课堂情境的体验;参与学校课程教学改革、规章制度建设、特色活动等与学校合作的体验;等等。再次,教师应感受实践过程中的教育方法体验,从他人那里获得的方法的体验和通过个人实践总结出的方法的体验。最后,教师作为一名研究者要有教育研究体验,包括选择教育科研课题、选择与运用科学方法、撰写教育科学论文、将科研成果与教育教学工作相结合。教育情感体验、教育方法体验、教育过程体验以及教育研究体验这四种体验相互渗透、相互补充,通过多样的实践体验丰富教师的内在心境和情感领悟,有利于教师实践性知识的形成和实践能力的发展。

参考文献:

- [1] 教育部等五部门. 关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html, 2018-03-23.
- [2] 中共中央, 国务院. 深化新时代教育评价改革总体方案[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm, 2020-10-13.
- [3] 洪明. “反思实践”思想及其在教师教育中的争议——来自舍恩、舒尔曼和范斯特马切尔的争论[J]. 比较教育研究, 2004(10): 1-5.
- [4] 刘丽红, 卢红. 实践取向教师教育课程的具身认知价值及其实现[J]. 教育科学, 2014(2): 53-57.
- [5] (美) 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清译. 北京: 教育科学出版社, 2007: 171.
- [6] 陈威. 教师教育“实践取向”的理论前提[J]. 黑

- 龙江高教研究, 2017 (12): 112-116.
- [7] 教育部. 关于大力推进教师教育课程改革的意见 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s_6991/201110/t20111008_145604.html, 2011-10-08.
- [8] 冯永刚, 高斐. 实践取向的教师教育困境及突围 [J]. 中国教育学刊, 2017 (11): 7-12.
- [9] 高斐. 美国临床实践型教师教育模式及其对我国的启示 [J]. 当代教育科学, 2016 (1): 57-60.
- [10] 吴康宁. 教师应成为自身专业发展的主人 [J]. 南京师大学报: 社会科学版, 2015 (5): 80-86.
- [11] 倪小敏. 实践取向: 职前教师教育模式的重构 [J]. 教师教育研究, 2010 (1): 22-27.
- [12] 蒋茵. 基于实践的教师教育课程实践路径的建构 [J]. 当代教育科学, 2018 (1): 42-45.
- [13] (美) 杜威. 民主主义与教育 [M]. 薛绚译. 南京: 译林出版社, 2014: 127.
- [14] 教育部. 关于实施卓越教师培养计划的意见 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s701_1/201408/t20140819_174307.html, 2014-08-19.
- [15] 李录琴, 常宝宁. 三位一体教师教育实习实践模式研究 [J]. 当代教育科学, 2017 (8): 33-37.
- [16] 丁兴琴. 基于实践取向师范生培养“211”模式探索 [J]. 中国高等教育, 2018 (23): 56-58.
- [17] 王智秋. 小学教师教育实践取向的构想与举措 [J]. 中国教育学刊, 2010 (5): 68-71.
- [18] 杜丽娟. 构建 U-S 合作平台, 培养反思性实践者——新乡学院教师教育专业人才培养的创新与实践 [J]. 中国教育学刊, 2014 (11): 91-95.
- [19] 尹志华. 中国体育教师专业标准体系的探索性研究 [D]. 华东师范大学, 2014.
- [20] 任丹颖. 基于知识图谱的我国教师评价研究热点分析 [J]. 教育科学研究, 2019 (5): 84-91.
- [21] 石培军. 创新教师评价体系的探讨 [J]. 教学与管理, 2014 (34): 19-21.
- [22] 罗芳. 浅析教师专业发展与教师专业化 [J]. 现代教育科学, 2009 (8): 33-34.
- [23] 皮江红, 徐立蒙. 终身学习导向下的教师教育改革: 欧盟措施及启示 [J]. 现代教育管理, 2019 (12): 112-117.
- [24] 张君明. 合格—优秀—卓越: 我国教师的培养逻辑 [J]. 教育理论与实践, 2020 (22): 42-45.

Research on Professional Standards of Practice-oriented Pre-service Teacher Education

Wu Yuan-yue, Hua Kai-ting

(School of Education, Central China Normal University, Wuhan Hubei 430079)

Abstract: Practice orientation has become an important value orientation of teacher education at present. Teacher education from the perspective of practice orientation pays attention to the cultivation of reflective practitioners, the construction of teachers' practical knowledge and the mode innovation in practical situations. However, to some extent, the lack of practice-oriented professional standards affects the quality of pre-service teacher education, which leads to the unclear directionality of teacher training process, which is not conducive to the comprehensiveness and development of teacher evaluation. It is also not conducive to the effective link between pre-service teacher training and post-service teacher development. The construction of pre-service teacher education professional standard based on practice orientation is of great value to the development of pre-service teacher education. It is necessary to construct specific indexes and standards from four dimensions: practical values, practical knowledge, practical process and practical experience. By giving full play to the functions of standard support, guidance and feedback evaluation, the quality of pre-service teacher education personnel training will be improved.

Keywords: practice orientation; teacher education; professional standards; pre-service and post-service connection