

2026 年高等教育（本科）国家级教学奖申报

教学成果支撑及旁证材料

研究报告

成 果 名 称	民族地区乡村小学教师 “全科·全能·全人”培养模式的 12 年探索
主要完成单位	玉林师范学院
主 要 完 成 人	陈庆文、金康彪、李尚芳、邓草心、谭伟冰、 卢斯梅、黄慧琼、蓝瑞美、陆凤美、覃向先、 陈洪流、卢红娟、庞慧燕、唐承莉、黄明霞、 冯薇
成 果 分 类	09 “新文科”领域战略急需人才培养
类 别 代 码	091
推 荐 序 号	
推荐单位名称 (盖 章)	广西壮族自治区教育厅
推 荐 时 间	2026 年 06 月 24 日

目录

成果相关研究报告简介	1
1. 《广西新建地方本科院校教师教育“一体化”人才培养模式创新研究》研究报告	2
2. 《教师教育背景下教育学课群的构建与研究》研究报告	11
3. 《小学教育专业实践课程群的构建与人才培养模式改革的研究》研究报告	21
4. 《民族地区乡村教师培养模式改革及实践探索》研究报告	27
5. 《场域共生:师范生实践能力培养的框架研究》论证报告	34
6. 其他课题	42

成果相关研究报告简介

本成果系列研究报告围绕“民族地区乡村小学教师‘全科·全能·全人’培养模式”的探索实践，从教师教育一体化、课程群建设、实践教学改革、乡村教师培养及实践能力框架构建等维度，系统梳理了玉林师范学院十二年的理论积淀与改革经验，形成互为支撑、层层递进的研究体系。

《广西新建地方本科院校教师教育“一体化”人才培养模式创新研究》报告，基于 U-S 合作模式，提出机制、研训、课程、师资、评价“五个一体化”策略，为校地协同育人奠定理论基础。《教师教育背景下教育学课群的构建与研究》报告，直面传统教育学课程理论与实践存在的困境，明确课程群构建依据与实施路径，编写特色教材，推动教育类课程向结构化群组转型。《小学教育专业实践课程群的构建与人才培养模式改革的研究》报告，研究坚持实践为导向，以学生教学能力的提升为抓手，以课程群理论为基础，做好人才培养课程体系的设计，形成系统化实训机制。《民族地区乡村教师培养模式改革及实践探索》报告，针对乡村教师“下不去、留不住、教不好”痛点，凝练“培养目标、课程设置、师资队伍、研究实践、职前职后”五位一体模式，采取行之有效的措施整合乡村教师人才培养理论和实践关系，创建校内外相结合的协同发展平台，打通职前培养与职后培训有效衔接的路径。《场域共生：师范生实践能力培养的框架研究》论证报告，引入布迪厄“场域—惯习”理论，从实践场域构建、实践资本运用、实践惯习形成三方面搭建科学框架，为后续改革提供理论指引。

此外，依托系列研究承担的十余项省部级课题及衍生教改项目，持续深化全科师范生培养、边境地区支教、乡村教师留任等议题。系列报告既是我校人才培养改革的理论凝练，也为广西乡村教师队伍建设、义务教育均衡发展提供了决策参考，充分彰显地方师范院校服务区域教育的学术自觉与实践担当。

1. 《广西新建地方本科院校教师教育“一体化”人才培养模式创新研究》研究报告

近年来,国家频繁出台相关文件,明确我国高等教育改革与发展的方向。比较有代表性的如《国家中长期教育改革和规划纲要(2010-2020年)》、《关于全面提高高等教育质量的若干意见》等,在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中就明确指出“坚持稳定规模、优化结构、强化特色、注重创新,走以质量提升为核心的内涵式发展道路。”如何提升高等教育质量?在诸多的文件中都提到人才培养模式改革的问题,而其中一个重要的环节就是实践能力的提升。师范专业(本科,下同)是实践性很强的专业,实践能力特别重要。我国的《教师教育课程标准》就把“实践取向”作为三大基本理念之一;除此之外,教育部新出台的《教师专业标准(试行)》等也十分强调教师的实践能力。因此,如何通过教师教育人才培养模式的改革,强化教师特别是师范生的实践能力,从而提高教师教育人才培养的质量,是本课题研究的核心问题。

一、理论研究:教师教育的“U-S”模式

大学与中小学合作(University - School Joint)(以下简称“U-S 模式”)培养职前教师早在 19 世纪末就已现雏形,但直到 20 世纪 80 年代该模式才真正受到人们的关注。当前,我国教师教育改革正不断深化,教师角色开始从职业型教师向专业型教师转变,这对职前教师教育提出了新的要求,U-S 模式因此受到重视。

(一) U-S 模式实施的必然性

1. 传统职前教师教育模式的困境

改革开放以来,我国高等师范教育得到了蓬勃发展,建立起完善的职前教师教育体系。然而,纵观我国职前教师教育模式,大体遵循“理论先行、实践跟后”的原则。具体表现为职前教师先是完成理论学习,再以此为基础展开 1 个月或 2 个月不等的教育实习,提高教学技能。仔细分析传统职前教师教育模式不难发现,其陷入了理论和实践不可兼得的尴尬境地。首先,职前教师对专业理论的抵制。职前教师培养过程虽然中途设定少部分教育见习,但整体上还是以理论学习为主。以理论学习为主的专业学习因缺乏实践性而在一定程度上造成专业学习缺乏吸引力,导致职前教师对其认识不足,不能积极吸收理论知识。其次,专业发展定位为技能熟练。职前教师在教育实习期间,近乎脱离师范教育的理论知识,更多是向经验教师学习,或通过实习中的自我体验,提高教学技能。此类技能训练方式因脱离教育学的理论知识,终不利于个人的教育行动研究,职前教师走上工作岗位后仅能充当教学工具,成为技能熟练的教书匠,难以实现专业发展。与此同时,2011 年我国制定《教师教育课程标准》,提出实践取向是教师教育课程的价值取向,要求教师要强化实践意识,

成为反思性的实践者，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，创新教育教学模式，形成个人的教学风格和实践智慧。

在此基础上，最新颁布实施的《中学教师专业标准》和《小学教师专业标准》，更加细化了国家对教师专业发展的新要求，明确规定教师“以能力为重，将理论和实践相结合，突出实践能力……坚持实践、反思、再实践、再反思，不断提高专业能力。由此可见，传统的职前教师教育模式正与当前我国教师教育改革的深化相左。

鉴于传统职前教师模式的困境，培养专业型的教师必须改革传统的职前教师教育模式。具体而言，必须加强职前教师教育理论与实践的整合，重视“实践之中的理论”（theory into practice）指导职前教师教育，使职前教师不仅积极吸收理论知识、具备良好的教学技能，还能掌握行动研究的方法，反对教学实践是经验的“摹写”，成为反思型的实践者，形成个人的教育智慧。

2. 高校与中小学教育变革的需要

职前教师的培养大学化是当今世界教师教育改革的趋势之一。当前，我国职前教师教育形成师范院校为主体，非师范院校为补充的培养体系，职前教师培养大学化已经显现。职前教师培养大学化，它要求大学承担职前教师培养任务的同时，突出中小学的作用，其本质诉求是大学与中小学的合作。这说明，大学化的职前教师教育需要取得中小学的支持，为职前教师实践能力的掌握提供更广阔的平台。然而，长期以来我国职前教师教育模式忽视中小学的作用，中小学未能充分参与大学化的职前教师教育，以致高校与中小学的联系不紧密，故高校的教育变革势在必行。就中小学而言，中小学的改革离不开高校的支持。实践证明，一个组织经历一段时间后，往往会陷入自我迷恋而固守传统，各方面能力也随之“萎缩”。中小学作为特殊的组织，经历一段时间后其能力也会“萎缩”，在新课改背景下中小学因这种“萎缩”而不得不面对生存压力，因此需要高校的支持避免“萎缩”。此外，中小学教师长期教学过程形成的教学观念并非完全符合专业要求，但苦于因长期工作而造成理论知识学习的缺失，解决此问题也需高校的智力支持。这要求高校派出一定数量的理论教师和职前教师经常性接触中小学，高校教师直接为中小学教师补充理论知识，而职前教师在实践能力培养期间，与中小学教师探讨教学问题时或多或少都会运用到教育理论，无意识中也是为中小学教师提供理论学习的机会。职前教师教育大学化这一变革说明，职前教师教育不能再如传统采用关起门办学的方式，而需合理引入中小学的力量，使职前教师教育能够将理论与具体实践结合起来。同时，中小学校也因基础教育改革而面临巨大的生存压力，按以往旧有观念运作已经不切实际，亟需高校提供智力支持。综合观之，大学化背景下的职前教师教育应该与中小学进行长期而全方位的合作，

使职前教师能在学习中实践、实践中学习；中小学教育变革也需要高校的支持，这种支持可以是显性的，也可以是隐性的。

3. 高校与中小学合作培养职前教师已为国际趋势

自 20 世纪 80 年代教师教育从职业化转入专业化以来，西方国家教师教育的改革的最突出特点是加强高校与中小学的“一体化”联系。美国最先成立教师教育“专业发展学校”（PDS），“专业发展学校”的本质特征是合作，核心是高校与中小学的合作，它是高校与中小学伙伴关系的衍化与发展，弥补了高等院校只有理论而缺少实践，中小学校有实践却提升不出完整理论的缺陷，在另外一个以两者为基础的新环境实践。英国于 20 世纪 90 年代成立“伙伴学校”，强调大学与中小学的合作伙伴关系，突出中小学在教师教育中的作用，关注理论和实践的联系，实行重负荷的教学训练，使实践课程在伙伴学校实施的时间长达 32 周。澳大利亚 2000 年颁布《教师教育审查》，提出巩固大学与中小学的伙伴合作关系，并着力改革教师教育体系。由此，澳大利亚将对本国原有的教师教育体系进行了改革，将职前教师教育 60% 的课程安排在中小学进行，有 14 所大学的教育院系与 130 多所中小学结成了教师教育的伙伴关系，部分学校将理论学习与教育实践融合为一体。

国外教师教育大学与中小学“一体化”合作说明，大学与中小学合作式培养职前教师已成为燎原之势，而且这种合作是基于平等的伙伴式合作，高校与中小学校之间并无等级之分。“一体化”的伙伴合作方式有效地弥合了教育理论与教育实践的罅隙，并能够在这种合作的大框架推动诸如课程、师资队伍建设等方面的改革，避免以往职前教师教育改革缺乏参照的弊端，使改革更全面、具体、深入，也可以根据现实情况灵活调整。

（二）U-S 模式有效实施的策略

1. 机制一体化：建立高校与中小学“共同发展”的关系

高校与中小学建立起“共同发展”的合作关系是 U-S 模式有效实施的基础。为此，高校需与中小学签订合作协议，以制度化的形式确定合作关系。但必须明确，这种合作关系要避免出现以往高校与中小学的合作仅仅是在中小学教师培训和职前教师的实习上单向思维的弊端，而是要展开全方位的平等合作，旨在谋求“共同发展”，而非“协同发展”。“共同发展”合作关系的建立，高校与中小学之间的合作理念与目标包括 5 个内容，即（1）共同的合作愿景；（2）共同的利益诉求；（3）健全的组织和运行规则；（4）平等的权利与义务；（5）全面的合作领域。

根据这 5 方面的内容，“共同发展”合作关系需要高校与中小学校达成发展共识、目标共识、责任共识、互惠共识，保证合作的大方向不能发生改变，进而展开其他方面的合作。“共同发展”

合作关系的建立，高校与中小学能够在平等的地位提出各自的价值诉求，并为之自我更新，自觉调整自身与对方的关系，共同为学校目标的实现而努力。

2. 研训一体化：打造聚焦职前教师实践能力的平台高校与中小学合作打造聚焦教学实践能力平台，促进研训一体化是 U-S 模式有效实施的重要保障。

概言之，研训一体化是最直接的训练模式，主要是锤炼教师的课堂教学技艺。教学实践平台的打造，不仅将实践基地视为提供职前教师专业训练平台，还能够协助职前教师在真实教学情境下发展批判思维和反思能力、促进专业成长。具体而言，实现研训一体化，首先是要将“以研促训”置于首位，中小学教师与职前教师一道在小学课堂研究教师专业素养的某一重点，把研究融入教学、教研、学习、培训的全过程，突出“实”字。其次，将“以课代训”作为促进职前教师专业能力提升的助推器。这也要求中小学教师与职前教师把“怎样上好一节课”作为研训的主线，把研训融入备课、上课、说课、评课的全过程，其成果的呈现方式是“课例”，也包括“说课稿”、“教学叙事”、“教学实录与反思”和以及教研论文等。最后，将“以学为训”作为研训的重要补充。实践平台除提供实训之外，还需要根据高校和中小学的实际购置专业期刊、书籍，职前教师教学后留下的困惑，必须转向此类学习，根据自身需要从专业知识中寻找解决问题的方式，能够把自己学到的理论知识与教学实践相结合，并结合自己的教学实际写出阅读体会，从而达到提升自己的教学理念，转变教学方式，以及形成个人教育智慧的目的。

3. 课程一体化：突出实践性课程的重要作用

课程一体化是 U-S 模式有效实施的关键。所谓课程一体化，是指将中小学具体实际引入教师教育课程中，课程以崇尚实践能力为中心，改变传统教育模式不够重视实践能力的弊病，以创新能力为目标，以实践能力为切入点，提升职前教师教育质量。总体上看，突出实践性课程要做到 3 个方面：第一，构建以实践理论指导的理论课程。传统学术理性取向职前教师教育课程强调从学术理性的逻辑出发，以抽象的理论和概念为核心，按照具体的学科来架构教师教育课程，很少或者几乎不考虑教育实践的需求与逻辑。这种课程对教育实践的需求考虑较少，因而应从实践的角度出发，运用“实践之中的理论”修订理论课程，避免空洞的教育理论，突出实践功能，打造实践取向的课程体系。第二，适度开发校本课程。放观我国各高校职前教师教育课程，反映本地区教育实际的课程较少，尤其是地方院校，形成了向重点大学看齐的依附性课程构建模式。由于职前教师教育实践的空间范围多是以高校附近地区为主，因此适度开发校本课程有助于提高职前教师对学校所属地区的认识，认可当地文化，从另一层面为教育实践做好铺垫。第三，理论学习与教育实践相融。一方面，高校需改变教育实习的时间和方式，将教育实习贯穿于 4 学年的职前教育，如大一至大三学年

各实习1个月，大四学年可实施1学期实习制或顶岗实习制；另一方面，教育实习不能间断理论学习，高校教师在固定时间内集中讲授理论知识，为教育实践提供理论知识补充，帮助职前教师真正实现“坚持实践、反思、再实践、再反思”的专业发展。

4. 师资一体化：建设理论与实践共融的新型教师队伍

建立新型教师队伍是U-S模式有效实施的核心。传统的职前教师教育模式，高校教师普遍拘泥于习惯性理论授课，在这种情况下，职前教师只是被动的接受者，难以建立起适合自身特点的综合性知识。基于此，建立起一支新型的教师队伍显得尤为必要。新型的教师队伍应是一个开放包容的队伍，既要包括理论精深的大学教师，又要积极吸收具有很强实践能力的中小学教师，可称为理论导师和实践导师，从理论和实践两个维度为职前教师理论和技能的综合发展提供支持。为此，高校和中小学之间有必要成立专门的协调机构，实现职前教师教育的“双导师制”。“双导师制”从不同侧重点为职前教师教育服务：在理论上，定期安排高校理论教师进驻中小学，使高校教师能够接触真实的教学情境，一来可以为参加教育实践的职前教师提供正确的教育理论，二来可以从实践的角度为在高校接受理论学习的职前教师提供经得起实践考验的理论知识。在实践上，定期安排中小学优秀教师进驻高校，一来可以为职前教师提供教学经验的指导，培养职前教师的教育热情，二来可以为职前教师设置逼真的中小学教学情境，孵化职前教师教学能力。

5. 评价一体化：推动评价主体、内容及方式的多元性

U-S模式旨在培养具有良好实践能力专业型教师，该模式的评价立足点必须是实践能力。为促进教师专业发展，对实践能力的评价不能局限于学科知识、教学能力等某一方面。相反，应根据实践能力的个性、丰富性和跨学科性等特点，实现评价的多元性。对此，可从几个内容着手：一者，评价主体的多元化。避免传统评价以教师或权威机构为主体的片面性，提倡由教师或权威机构、职前教师、中小學生形成的三位一体的评价主体。其中，教师或权威机构的评价侧重于考察职前教师的学科知识、实践知识等，属于专业基础的考察；自评则是要求职前教师进行有效反思，自我剖析专业知识、专业能力的掌握程度；学生评价则是客观从接受方的角度对职前教师综合能力进行评价，突出实践性和职前教育的效果。二者，评价内容的多元化。应按照国家最新颁布的《教师专业标准》，结合实践能力的特点，评价内容强调将实践能力所涉及的学科知识、能力和素质与个人成长经历所形成的交流沟通能力、完成任务的能力、组织协调能力结合起来，既反映出学科知识、专业能力，还要重视非智力因素（如素养）。三者，评价方式的多元化。基于实践能力形成的长期性和个性化的特征，评价方式应以促进个人教育智慧为取向。概而言之，以形成性评价为主，根据一定标准诊断职前教师实践能力是否符合要求，引导职前教师阶段性提高实践能力，并在基础上于真实教学课

堂对职前教师进行总结性评价，促进职前教师自觉将各阶段的实践能力统合起来，实现实践能力由量变到质变的根本性变化，促进实践智慧的生成。

二、实践探索：以玉林师范学院小学教育卓越实验班为例

玉林师范学院从 2006 年开设小学教育（文科方向、理科方向、艺术方向、体育方向）专科专业，共招生 185 名；同年，开设小学教育本科专业，是广西区内第二所开设小学教育本科专业的高等院校，迄今为止已有 10 年办学历史。目前，小学教育本科专业开设语文与英语，数学与英语两个方向，在校生 468 人，已经毕业学生 6 届，共 775 人，十年来为广西基础教育输送了一批优秀的小学教师。2010 年玉林师范学院被确定为“广西小学教师教育基地”；2012 年玉林师范学院又被确定为“广西教育科学重点研究基地”，小学教师培养是其中的主要研究方向；2012 年小学教育专业被学校确定为“卓越人才教育培养计划”试点专业；2013 年玉林师范学院招收高中起点小学教育专业（免费农村小学全科教师定向培养计划）专科生；2014 年玉林师范学院招收初中起点小学教育专业（免费农村小学全科教师定向培养计划）专科生。

（一）培养理念的定位

2011 年我国制定《教师教育课程标准》，提出实践取向是教师教育课程的价值取向。最新颁布实施的《中学教师专业标准》和《小学教师专业标准》，更加细化了国家对教师专业发展的新要求，明确规定教师“以能力为重，将理论和实践相结合，突出实践能力……坚持实践、反思、再实践、再反思，不断提高专业能力”。而培养优秀小学教师，离不开行业支持。正是在这样的背景下，我们 2012 年开设了小学教育专业“卓越人才教育培养实验班”。玉林师范学院小学教育专业“卓越人才教育培养实验班”立足于应用型人才的培养，以学生实践能力的培养为突破口，构建科学合理的课程体系，狠抓实践教学的实施，同时注重科学研究在教学改革中的引领作用。小学教育专业人才培养坚持“教学研”结合的教学理念，克服大学关门办学的弊端，实现理论与实践的高度整合，提高小学教育专业的职前培养效果。“以实践能力的培养为导向”主要体现在人才培养模式，课程体系，教学方式等具体环节。

（二）平台建设的情况

1. 校内平台

玉林师范学院教师能力中心是自治区级教学实训中心，设备设施达全国一流，全区先进水平。教学观察观摩指导中心：实时远程录播教学观察室、校外实践基地的教学活动，实现多地多人音视频交互，使教育专家现场指导、在校师生的教学实践观摩的同步进行，达到校内校外实践教学的无缝对接。师生可以利用总控制室观察、采集、调用各功能实验室的实时信息与资源，也可以通过总

控制室实现各功能实验室的视频、音频信息的同步传输。教学观察室：教学观察室旨在训练和提高教师的课堂观察、分析、组织的能力与技巧。即借助数字化高清录播系统，在教学观察室内，教师既观察到学生课堂学习状况，又能随时观察到自己的授课状态，以及课堂教学回放分析研讨。最终达到教师兼顾学习者和教学研究者的双角色。

数字化教室：以国家数字化学习工程技术研究中心研发的 PGP 电子双板课堂教学平台为核心，采用触控平板一体机组成电子双板展示系统，以多台触控平板一体机或学生个人学习终端作为分组学习时，小组讨论、探究性学习等个性化学习模式的展示平台；通过灵活调整教室教学环境的布置，实现不同的教学与学习模式。借助网络，实现课堂学习的“随时随地”。课堂教学综合训练室：课堂综合训练室利用现代化手段训练和提高师范生教学技能的教学手段。数字化高清录播系统为学生全方位回顾个体的教学训练过程，并在老师点评和小组讨论中，找出不足，促使学生教学技能的形成、熟练和提高。教育技术应用训练室：教育技术应用训练室用于对学生进行教育技术应用训练，使学生掌握现代教育技术的基本理论、基础知识和基本技能，熟练进行学习资源和学习过程的设计、开发、运用、管理和评价，同时具备一定的在新技术领域从事教学媒体和教学系统创新能力。

2. 校外基地

在校外实践基地方面，小学教育专业卓越人才培养试验班，与玉东小学，东环小学，玉州区实验三小签订了联合培养协议，建设了“协同育人”平台。每 3 位学生安排一位实践导师，负责从一年级到四年级的实践教学指导，包括见习、实习、教学法课程等。

（三）人才培养模式的探索

小学教育专业人才培养采取“U-S 合作模式”。通过 U-S 合作，打造“校校之间”、“师师之间”、“师生之间”协同互惠、共同发展的教师教育共同体。实现小学教师职前培养与职后培训的有机结合，解决小学教师教育实践课程指导薄弱、实践能力不强、创新意识不足等问题。实现教育理论与教育实践的统一回归，促进小学教师职前培养与职后培训一体化和专业化的建设。

1. 师资队伍：校内校外相结合

在师范生的培养上，通过实行“双导师”制，由大学、小学教师共同实施全过程的指导和培养，共同承担师范生的培养职责，以提高小学教育专业师范生的教育实践能力。在培养过程中，师范生可以直接在教育教学的现场了解小学教师和学生的工作、学习、生活等情况，参与学校教学与课外实践活动的过程，从而收获更多有效的实践知识与实践经验，能够更快地实现从师范生向小学教师角色的转变。大学教师通过深入教学一线，进一步了解小学课程与教学改革的现状与困境，亲身感受真实的教育实践，汲取丰富的实践智慧，获得深刻的实践感悟。这些具有生命力的素材，可以充

实到小学教育专业的课程内容中，从而实现理论知识与实践的相融合。而小学教师在与大学教师、师范生的多角度互动中，加深了对音乐专业的理解，更新了教育理念，丰富了教学方法，增强了教学观察、分析与反思的能力。

2. 课程设置：理论与实践一体化

从课程实施的层面上来讲，摒弃小学教育专业以讲授为主的课程模式，采取符合专业特点、社会需求的课程设计；改变以往课程实施与教师专业发展严重脱节的状况，实现教师教育课程实施与教师专业发展的同步协调；改变以往小学教师教育课程体系的封闭性、单一性、僵化性，增强课程的开放性、综合性、灵活性。U-S 的合作模式，一个很重要的方面就是要有一体化的课程来支撑。即构建通识教育课程、教育理论课程、教育实践课程及专业课程比重适当、结构合理、理论与实践深度融合的课程体系。

在实践课程方面，构建了五个层次的实践课程群。一是以《教育实习》为核心的实践课程，玉林师学院在广西率先开展为期一个学期的教育实习改革，小学教育专业，自 2010 年以来连续 6 年都采取了顶岗实习的方式，有效地培养了学生的实践能力。二是以《教育见习》为线索的实践课程，玉林师范学院小学教育专业自开办以来，就实行每学期开展为期一周的见习制度，从入学第一学期到第七个学期都能在真实的“场域”中感受、体验、成长。三是以教学法为载体的实践课程，我校小学教育专业采取双导师制，即由理论讲授和实践引导两位教师共同完成，把一部分课时的教学搬到小学现场进行，大大提高了教学法课程的有效性。四是以核心课程为基础的实践课程，在一些核心课程中，通过案例教学，观察研讨等教学方式，贯穿实践性内容，比如《儿童发展心理学》、《班主任工作》等。五是以校园文化为氛围的实践课程，小学教育专业十分重视“实践能力培养为导向”的校园文化的建设，如在教学区设立教师技能展示走廊，以班为单位根据教学进度情况每天定量进行展示粉笔字、钢笔字、毛笔字及简笔画、素描等；小学教育专业的教学技能大赛含盖内容丰富，参与人员广泛，并形成规章制度，每年举办。

3. 研习方式：研修一体化

我们所说的“研习一体化”是以课程为载体，以校本研习为方式。作为小学教育专业师范生，他们的学习、生活场域有两个，即大学和中小学。而使这两个场域一体化的最好方式就是校本研修。校本研修主要是指以校为本，在学校中展开的解决学校和教师面临的实际问题的教师研训活动。主要活动形式包括课题研究、教材研究、教学研究、课堂观察、校本培训等。在院校合作的基础上为师范生提供参与教学实践的机会，并在校本研修活动中引导其进行教学反思和总结，把教研经验上

升至具有一定理论高度且对教育具有普遍意义的教学研究成果。这些都将成为其成为专业化的研究型教师作充分准备。可以说，校本研修能力是研究型小学教师成长的必经之路。

4. 培养阶段：职前职后一体化

为了提升小学教师的专业水平，提高小学教育质量，大学为小学提供培训的平台。由学校提出培训需求，大学在调研基地小学教师专业发展现状的基础上，研制并实施具体培训方案。通过置换培训、专题讲座、校本研修、网络培训、案例分析、同课异构、小组合作等培训形式，结合学校需求和小学各学科特点，坚持以教学实践为取向的基本理念，双方共同备课、听课与评课，共同研究教学规律，改进教学方法，反思经验与不足，在不断的实践——反思——再实践——再反思的培训过程中，更新教育理念，优化知识结构，提高专业能力，形成了反思和研究的意识，实现教师的专业发展。

（四）人才培养的成效

玉林师范学院从 2006 年起开设小学教育本科专业，是广西区内第二所开设小学教育本科专业的高校，小学教育专业人才培养始终坚持实践与理论相结合的发展道路。学校与地方小学展开全方位的合作培养模式，多年来为广西基础教育输送了大批优秀的小学师资力量。2013 年毕业 149 人，年底就业率为 98.66%；2014 年毕业 146 人，年底就业率为 99.32%；2015 年共有毕业生 128 人，截至 9 月 30 日，就业率为 96.09%。近三年来，超过 80% 的学生毕业后从事中小学教师工作，共有 11 名毕业生考上了研究生。

三、下一步研究的设想

下一步研究设想，拟聚焦于师范生实践能力的培养，《场域共生：师范生实践能力培养的框架研究》申报了广西高等教育教学改革工程，并获 2015 年度重点项目立项。师范生实践能力的培养是一项综合的、复杂的、系统的工程。光凭一个举措，一项制度，一种因素很难培养出高素质教师。本课题拟采用著名社会学家布迪厄的“场域—惯习”理论（即场域，资本，惯习）对师范生实践能力培养的各种因素进行系统的梳理，从而建立师范生实践能力培养的基本框架。为区内乃至区外高校人才培养提供参考，从而提高职前教师教育的人才培养质量。

2. 《教师教育背景下教育学课群的构建与研究》研究报告

一、课题研究的指导思想、理论基础

本课题以马克思主义实践理论为指导，以教师专业化理论和当代课程理论为基础开展。

1990 年，北京理工大学基于“在课程建设中应当以教学计划的整体优化为目标”，提出要注重课程群的研究与建设。之后，一些高校陆续开展了“课程群”的理论与实践研究。目前学者们普遍认为所谓课程群，是以某门课程为基础，由三门以上的性质相关或相近的单门课程组成的一个结构合理、层次清晰，课程间相互连接、相互配合、相互照应的连环式的课程群体。课程群应具有以下五个方面特点：第一，课程群是以现代教育思想为指导，对教学计划中具有相互影响、互动、有序、相互间可构成完整的教学内容体系的相关课程进行重新规划、设计、构建的整合性课程的有机集成；第二，课程群是指若干门彼此独立而又相互密切联系的课程；第三，课程群应是在内容上具有密切相关、相承、渗透、互补性的几门系列课程组合而成的有机整体；第四，课程群应是指从属于某个学科，相互之间有着合理分工的系统化的课程群体。

我们认为“教育学”课程群就是以《教育学》课程为核心课程，根据教师教育理论和教育学学科发展现状而开设，并能满足现代教师专业发展需要的，结构合理、层次清晰，课程间相互连接、相互配合、相互照应的连环式的课程群体。

《教育学》是我国教师教育的核心课程和标志性课程，该课程的教学质量如何，直接影响到我国基础教育教师队伍的培养，甚至影响到我国基础教育教学质量的整体水平。研究改革我国“教育学”课程体系对我国教师教育改革具有重要意义，近年来“教育学”课程改革可谓当前教师教育课程的一个热点问题，但是不可否认“教育学”课程体系改革仍然没有达到预设效果，特别是在师资力量相对薄弱的地方高师院校，这是不争的事实。另外，随着教师专业化的发展，不仅要求教师要有精深的专业知识，而且具有丰富的教育专业知识。而当前大多数高校传统“老三门”因为其门类少，课时少，知识量窄等。已远远不能适应当前教师教育改革的要求。因此进一步提高教育学的学科地位，构建“教育学”课程群体系，从而适应教师教育和教师专业化对教师素质的新要求，促使师范毕业生在专业思想、专业知识、专业能力、专业自我等方面不断发展，提高我国师范毕业生的培养质量具有十分重要的意义。发达国家都十分重视教师的职业训练，认为教育是特殊的技术和专门的学问，需要专业的训练。因此，在师资培训中教育类课程在总课时中的比例一般都比较，如美国占 30%，法国占 45%，德国占 30%，加拿大占 35%，日本教育学课程所占比例较小，但也有 15%左右。在美国，早在 1961 年，美国“全国师范教育与专业标准委员会”和“美国教育协会”

组成的研究小组在研究报告中就提出将师范教育的课程分为普通、专门和专业三部分，即“普通教育课程”、“专门教育课程”和“专业教育课程”。专业教育课程指有关教育专业本身的课程，旨在使学生了解教育的意义、目标及方法，通常包括两类：一是“教育学基础课程”，如教育史、学校与社区关系、教育哲学思想、人类行为发展、心理学等；二是“教学方法课程”，指与教学设计与方法有关的课程。美国四年制授予学士学位的师范生教育课程。第一年偏重普通教育课程，有少许专业教育，第二年偏重专门教育课程，有少许普通教育及专业教育，第三年、第四年完全偏重专业教育，只有少许普通教育。可见教育学类课程在美国师范教育当中占有相当重要地位。而我国则恰恰相反，在 1981 年教育部关于修订高等师范院校 4 年制本科各专业教学计划的说明中，规定心理学、教育学、中学各科教材教法为公共必修科目，占总课时比重的 5%，教育实习为 6 周。显然，公共教育类课程在高等师范教育中只是一个象征性的点缀。近年来，虽然不少高等师范院校在办学指导思想和课程设置上进行了一系列的改革，但公共教育类课程的比重并没有增加。相反，一些高等师范院校在课程设置中还存在着向综合大学看齐的倾向，忽视公共教育类课程在高等师范院校培养目标中的作用，减少公共教育类课程的设置，致使高等师范教育课程中公共教育类课程没有应有的位置，课时少，课时比例严重失调。如“教育学”这门教育学科的主干课程，在高等师范院校中一般为 51 学时左右，部分院校甚至只有 34 学时。以如此少的课时，却要求它承担起让学生掌握教育规律，热爱教育事业，树立科学的教育观，形成一定的教育、教学的技巧和能力等多重任务，显然是勉为其难。现行高等师范院校公共教育类课程的教材一味追求体系的完整，学科体系几十年不变，教材内容重视概念、定义、规律等的阐述，而对现实中的教育改革和教育实践则很少反映。自 90 年代以来，我们出版了 100 多种不同版本的教育学教材，但是几乎是千佛一面，似曾相识，从体系到内容在都没有超越凯洛夫的《教育学》。现实中有关素质教育、教师专业发展、教师教育等的研究成果很多，但在现有的教材中却很少反映。目前，多数高等师范院校公共教育类课程的教学仍然局限于课堂上传授知识，讲解理论，学术味道十足。教师上课常显得呆板、僵化，缺乏新意和生气，毫无艺术性和科学性可言。因此，我们常可以看到“教育学教师讲教学方法，而其教学却缺乏对各种教学方法的运用和示范”的奇怪现象。当前我国高师院校的教育学课程也在不断改革，很多学校提出课程板块这一概念。这一概念的提出为《教育学》课的发展提供了平台，但是我们认为“板块”概念的发展缺乏理论基础，具有随意性。以培养中小学师资为主要任务的地方高师院校，我们认为教师素质的养成尤为重要。

二、研究目标

本课题的研究的目标为两个方面：第一，解决“教育学”课程群建设的理论问题。其中主要包括两个方面，一是课程群中课程确定的理论依据；二是课程群中课程之间的关系研究。也就是拿什么来建构以及如何建构的问题。第二，解决“教育学”课程群建设的实践问题。同样包括两个方面，一是“教育学”课程群的建设过程中遇到的问题；二是“教育学”课程群的建设对教师的培养有多大作用。

三、课题研究的主要内容和研究方法；

主要内容：“教育学”课程群这一概念在国内尚未有学者提出，有关教育学课程群的开发与建设的研究也未见太多涉及，我们旨在通过“教育学”课程群建设的探索，找出一条高师教育学课程改革行之有效的办法，从而提高高校教师教育的质量。本课题的研究的主要内容主要有以下方面：一是教育学课程群建设的必要性（为什么）；二是教育学课程群建设的可行性（理论及实践基础）；三是教育学课程群建设的实践性（怎么做）。

研究方法：采用文献、调查、个案、比较、行动的研究方法，对教育学课程群的建设进行探索，找出一条高师教育学课程改革与建设的有效路径。第一，在调研基础上，搜集相关文献资料，撰写相关系列论文，奠定项目研究的理论基础，也为课程改革实践提供理论依据和指导。第二，撰写有关教育学课程群建设的系列理论文章。第三，编写一本富于人情味的生动的，实用性、趣味性、操作性强的《教育学》教材，并制作相应网络课程。从而为课程群的建设奠定基础。

四、取得的主要成果和学术价值；

本课题研究形成了一系列的学术论文和一部具有地方适应特点的《教育学》教材。其中最具有代表性的成果是课题负责人陈庆文撰写的《略论教育学课程群》一文。

1.《略论教育学课程群》一文系统阐述了“教育学”课程群构建的逻辑框架、理论基础和路径选择等，为后续研究奠定了基础。该文认为：

教育学课程群的提出，旨在探寻教育学课程建设的内外在规律，为高师教育学课程的改革提供新的思路和途径。教育学科的繁荣是教育学课程群建设的学科基础，教师教育改革趋势是其实践基础，基础教育改革的迫切需要则是其外部动力。对于教育学课程群建设：

首先要明确课程群选择的依据，明确课程群构建的依据具有重要意义，依据不明确可能会导致课程群的混乱。教育学课程设置的目标直接指向培养合格教师，无疑教育学课程群设置的最重要依据是基础教育对教师的素质要求，再者就是教育学课程群中子课程之间的关系。认为教育学课程群应由以下子课程构成。一是基础性课程。这类课程主要是了解教育的基本理念，掌握教育学、心理学的基本知识，为后续学习做准备，同时使学习者形成自己的教育哲学。二是技术性课程。一方面是

学科知识及学科教学法,主要是掌握学科内容,具备教学法的相关知识和理论,懂得不同教学法之间的区别及优劣,掌握有关课堂教学策略和技巧的知识等;另一方面是关于学生与学习的知识,主要是掌握学生发展的理论及其规律,掌握学习与教学中的心理知识,掌握学习理论、学习策略的基本规律,理解学习和发展的关系等。三是实践性课程。这类课程主要是丰富自己的“临床经验”。通过教育见习、实习,让师范生了解和熟悉中小学教学,教育及管理情况和一般特点;检验师范生所学过的理论知识,并促进他们把理论运用于实践;提高师范生对教师工作意义的认识,形成教师角色意识,巩固专业思想。四是发展性课程。这类课程主要是认识自己。

其次增强课程管理的开放性,课程管理体制在教育学课程群建设中具有重要作用,它是课程群建设有效实施的重要保证。在教育学课程群管理方面应做好两个工作:一是抓好课程的准入制度;二是推行学分制管理。课程准入制度包括两个方面:一是课程设置的准入,师范院校应根据中小学对教师的培养需求及相关的课程理论,组织专家制定相应的子课程,这一项工作通常由教学委员会负责;二是教师任教的准入制度,我们必须对教师的任教资格进行审查,同时也要调动高职称、高学历、高水平教师担任教学任务,从而提高课程实施的有效性。

再者注重课程实施的有效性。课程的实施是一项系统工程。要确保教育学课程群实施的有效性,首先要制定相应的教师教育课程标准,明确教育学课程的地位和作用,明确教育学课程群的构成,明确子课程的功能与作用。其次,教育学课程群的有效实施,有赖于课程群内部的合理安排。再次,教育学课程群是否有效实施还得依赖任课教师的水平。

2.《全实践理念下小学教育本科专业实践课程群建设刍议》一文是对“课程群”理论的深入探讨,也是“教育学”学科研究的深化和具体化。该文认为:

小学教育专业的实践课程可以分为五个模块,它们既相互独立,又相互支撑、协同作用,达成小学教育专业具有实践能力和创新能力的高素质师资培养的目标。

一是认识实践课程模块。认识性实践课程主要是指通过对学生的耳濡目染,以及亲身体验获取对教育各种现象的认识的实践过程。认识性实践是其他一切实践课程的前提和基础。初步的认识有利于学生在后期更好地进行相应的高层次的实践训练;最重要的是认识性实践课程模块的设置遵循了认知的过程。人的认知过程是由低级向高级,由简单向复杂循序渐进发展的。因此,可以在第一、二、三学期进行认识性实践,培养学生的小学教师职业意识。如聘请优秀小学校长、优秀小学教师到校开讲座,或组织学生到小学去观察学校的各种活动,在感受体验中培养学生良好的职业意识。

二是管理实践课程模块。班级管理是教师教育实践课程的主要课程之一,也是最重要的课程之一。管理实践课程模块的确立有其充分的存在价值。第三、四、五学期进行专业性实践,配合开设

教学与课程论、小学德育原理、班级管理等课程。同时,有计划地组织师范生到小学当教师的助手,或是听课、指导小学生课外活动,进一步了解小学生的特点,更深刻地体会教师职业。

三是教学实践课程模块。教学实践是教师教育实践课程体系中最为重要的,也是师范生花费时间最多的部分,甚至部分师范院校把教学实践作为师范生实践课程的全部。教学实践固然是最重要的,也直接关乎师范生就业,但是如果我们把教学实践融入整个教师教育实践课程群当中,保证教学实践的全程性、系统性和阶段性,那么教学实践课程模块则会在有序的实践课程群中实现,学生的教学技能也会随着整个实践课程体系的顺利构建而得以保证。因此,除在第六、七学期继续第三、四、五学期的实践内容外,应配合学科教学法课,训练学生进行备课、评课教学实践,和微格教学训练。

四是科研实践课程模块。虽然目前的大多数小学教育专业毕业生是本科或以上学历,但本科学历毕业学生在现在的小学并未普及。随着课程管理体制的变革,校本教研走进了小学,而本科层次的小学教育专业毕业生理所当然的担任起了这一艰巨的科研任务。由此看来,培养小教本科专业学生的基本的科研能力显得尤为重要,而科研问题则来源于实践,来源于一线的教学工作,因而在实践课程群中建立科研实践课程模块,并融入到实践课程的全程中很有必要。可以在第八个学期进行毕业实习,同时安排毕业论文的撰写。这样,就能实现师范生边学习边理论边实践,从理论到实践再到理论的过程,便于他们把理论知识和实际工作结合起来。

3.《新建地方本科院校课程设置的特色探析——基于广西八所院校的案例分析》一文从课程设置的高度进一步探讨地方院校课程设置,特别是“教育”类课程设置需要注意的问题。本文认为:

课程设置是人才培养模式的核心要素,直接关系到人才培养的质量。通过对广西八所新建地方本科院校人才培养方案分析发现,其课程设置方向不明确,课程结构、课程内容和教材选择在很大程度上依附老的本科院校,进而致使学校办学特色的缺失,培养的人才不能适应社会经济发展的需求。为了发挥新建地方本科院校的优势,保持持续的生命力和竞争力,新建地方本科院校应该围绕人才培养目标设置课程,优化合理的课程结构和选择有针对性的教材。

一是围绕人才培养目标设置课程,不同类型、不同层次的高校对人才培养的目标和规格要求是不同的,课程设置应该有所不同。就新建地方本科院校而言,一方面是培养应用型人才;一方面主要应该立足地方,为地方服务。因此,培养应用型人才是这些院校义不容辞的责任。新建地方本科院校要围绕人才培养目标设置具有应用性、针对性和先进性的课程体系,以提高学生的社会适应性和专业应变能力。新中国成立初期一直延续到20世纪90年代,我国课程设置是模仿苏联的课程设置模式,大学的课程设置是国家行为,大学的自主权很小。目前高校课程设置权逐步下放,各个院校可以

根据自身的条件和特点设置適切自身的课程,摆脱传统的思维习惯,而不是仅仅模仿老牌本科院校的人才培养模式。目前大部分高校已经有明确的人才培养目标,虽然理论上较清楚自己的人才培养目标,但往往在实践操作中却与人才培养目标背道而驰。新建地方本科院校要让管理者、教师明确学校的人才培养目标,只有这样,在行动中才不会偏离人才培养目标的方向。只有确立了富有特色的人才培养目标,新建本科院校才能根据本校情况,在充分进行市场调查和论证的条件下,重新调整课程设置。

二是优化合理的课程结构;合理的课程结构有助于课程功能的发挥,反之,课程功能就会出现低效甚至无效。不同类型、不同层次学校的课程结构应该有所不同。新建地方本科院校的课程结构,要根据培养目标、人才规格以及社会需求,设置科学的、合理的课程结构,彰显办学优势和特色。首先,要考虑到对各类课程进行整合,注意调整公共基础课的教学内容,避免课程分类过细和不必要重复,提高课程综合化程度。其次,新建地方本科院校要注意课程之间开设的顺序,注重知识之间的连贯性和一致性,避免随意开设课程。最后,重视实践教学课程及其实施效果。实践教学课程可以培养学生综合运用知识的能力和创新能力,可以为学生更好地适应社会做准备。新建地方本科院校作为培养应用型人才的基地,必须充分认识实践教学的重要性。同时,要制定出科学的实践教学环节监控机制,增加实践教学的效果。

三是选择有针对性的教材。教材是教学活动的载体,对人才培养起着重要的作用。从八所新建本科院校人才培养方案不难看出,这些新建本科院校使用的教材多是研究型大学使用的教材。但是新建本科院校的培养目标与研究型大学有所不同,这些课程内容理论性偏强,系统性较强。因此,新建地方本科院校的教材要突出教学内容的先进性和实践性。选择一些应用型教材,不要只停留在理论上、一定要拿出应用型的教学计划、课程设置、教材。因此,应由学科专家、任课教师、企事业部门以及学生共同参与课程的设计。此外,新建本科院校可以选择一些应用型教材,并且通过本校的编写和联合编写的方式,增加教材的针对性。

4.《论全实践理念下高师学前教育专业实践课程的研发》一文从学前教育课程领域探讨了教师教育课程研发应考虑的问题,是“教育学”课程群研究的另一子课题研究。该文指出:

教育实践是促进高师学生专业发展的重要途径,培养高师学生的教育实践能力是当今社会对高师学生发展的根本要求,学前教育专业实践课程的研发关系着幼儿教师的职前培养质量。长期以来,由于知识本位论思想的影响,我国高等教育普遍存在理论与实践脱节的倾向,在人才培养方式上,过于注重知识接受的单向传递与基于符号逻辑演算的机械训练,忽视学生基于实际情境运用知识分析解决问题的实践能力的培养。高师学前教育专业实践课程的研发有助于学生依托实践课程,加大

实践教育力度，加强实践学习，在用中学，学中用的教育境遇下获得教育实践能力的长足发展，实现可持续发展的终极目标。这也是当前我国人才培养模式创新的根本要求。

首先是要重视既有专业课程的实践性意蕴的挖掘；2011年颁布的《教师教育课程标准（试行）》明确指出：“教师教育课程应引导未来教师树立正确的儿童观、学生观、教师观与教育观，掌握必备的教育知识与能力，参与教育实践，丰富专业体验；引导未来教师因材施教，关心和帮助每个幼儿、中小学学生逐步树立正确的世界观、人生观、价值观，培养社会责任感、创新精神和实践能力。”长期以来高师院校幼儿师资的职前培养普遍存在重理论轻实践，重技巧轻观念，重学历轻实际能力的现象。具体表现为专业理论课程多，且从理论到理论，较少关注实际问题及实践训练，缺乏对教育观念的足够关注，结果难以培养出适合现代幼儿教育的师资。为满足素质教育对高素质幼儿教师的需要，高师学前教育专业的培养模式和课程设置必须改革。同时教师的专业成长过程是自身发展的积极建构过程，全实践理念下高师学前教育专业课程改革强调凸显教育实践的全程性、系统性，强调各实践要素诸方面在时间上要全程延通，在空间上要全方位拓展，在内容上要全面整合，在理念上要全息浸透，在课程体系上要全面统整。这种“全实践”的课程理念重视实践统整境遇下的实践洞察与顿悟；重视实践中的反思和反思中的知识重组重构；突显实践是学习主体内化、重构知识的前提、中介和归宿。“全实践”课程要求充分挖掘现有的包括学前教育专业中通识课、专业基础课、专业主干课、选修课等课程中的实践意蕴，力求与各学期安排的见习实习、各类社会实践、毕业论文设计等所有培养幼儿教师操作技能和智慧技能的课程教学融为一体。强调以“行动”“实践”为平台，将书本知识通过实践性反思转化为内在的、高度个性化、经验化的个人知识，并实现教育实践能力的发展。

其次是加大专业实践课程的研发力度；专业实践课程是一种相对与认知性取向的学科课程的课程类型，它不以系统的知识的传递和学习为目的，旨在发展学生的实践素养。专业实践课程强调以问题为中心，以经验为中心，面向学生生活，引导学生通过各种操作性实践，在做中学。专业实践课程充分发挥实践的课程价值，把问题经验活动作为课程的内容，也作为学习方式来看待，注重实现“过程”的发展价值。长期以来，我国的课程结构明显忽视实践性课程，认知性学科课程占有绝对主导地位，课程结构单一。实践课程的缺失，不利于发挥实践的教育价值，不利于培养学生的创新精神和实践能力，加强实践课程，是我国人才培养方式创新的根本要求。根据《高等师范学校学生的教师职业技能训练大纲（试行）》的要求和时代教育发展的需要还可以将学前教育专业实践课程细化为技能训练项目，便于进行针对性训练，明确训练的标准和具体要求，让其成为学生的学习目标，以目标引领，成为自主训练、自主学习的动力。普通话技能、口语表达、书写及书面表达、

教学设计、现代教育技术、课堂教学实施技能、说课评课、组织和指导综合实践活动技能、教学研究技能、班主任管理技能等。在四年的课程学习、班级活动、课外活动、教育调查和实践、微格教学、教育见习、教育实习、教育研习中持续的训练和强化，不断发展学生的实践能力，最后的实习、研习使技能升华为教师必备的教育教学实践能力。

再次是要注重学生的实践学习，学中用，用中学；实践学习，是一种基于情境参与和问题解决的体验性学习，促进手脑并用、学思结合、知行统一，是实践学习的意义所在。在实践学习过程中，学生需要借助一定的工具或手段，在具体情境中作用与特定的对象，分析并解决问题。实践学习是在实际情境中开展的学习活动，是以问题或主题为中心的，问题解决是学习的主要任务，是以工具运用和方法体验为基本学习过程的，因而，情境参与和问题解决，是实践学习方式区别于其他各种学习方式的基本特征。过于注重符号知识传递的接受性学习，学习方式单一，学生缺乏多样化的实践学习方式，是我国高等教育人才培养方式一直存在的局限性。要切实培养学生勇于探索的创新精神，勇于解决问题的实践能力，客观的要求人们在人才培养过程中，重视并有效地引导学生在实践中学习。高师院校可以通过学生大学四年学习中大一大二的从实践一线请进来的优秀教师专题性教育教学的讲座，走出去到幼儿园去观课、上研究课等具体实践教育，引导学生在具体的教育教学情境中，如在设计教育活动、听课、评课等实际教育教学中学会分析研究问题，发展解决问题的能力。

5.《新建地方本科院校如何走出依附发展的困境》一文也是关于本研究的一项成果，是从更宏观的角度明确地方本科院校发展，这类讨论有利于学校各学科的发展。文中提到：

新建地方本科院校作为我国高等教育的新生力量，在其发展过程中还存在许多依附现象。我们认为新建地方本科院校要走出依附发展的困境，就要坚持特色办学，如明确的办学定位、创新人才培养模式，突出学科专业特色、创新管理机制等。特色发展是新建地方本科院校的必然选择。

其中谈到课程设置与教学方式的依附性问题；认为新建地方本科院校对“中心”大学的依附性体现在以下三个方面。一是课程设置的依附性。课程设置的依附性大多体现于培养方案，许多新建地方本科院校照抄照搬老牌大学的培养方案，随意性、盲目性比较大。这样一来，新建地方本科院校培养出来的学生，既达不到老牌大学的“学术性”，也没有形成自己应有的特点。二是教学内容的依附性。教学内容的依附性大多体现于教材。在我国师范教育改革之前，还有许多“大中专”教材，应该说这些教材很好地体现了学校的培养目标。当今，随着高职院校的发展，他们也形成了许多有特色的教材，唯独针对新建地方本科院校培养目标而编写的教材少见。同一门学科，培养目标不同，其教学内容也应有所不同，但新建地方本科院校所使用的教材基本上是由老牌大学学者撰写，其应用性特点不明显。以师范专业基础课《教育学》为例，到目前为止，国内教育学版本几百种，

但尚未有一本针对应用型本科师范院校而编写的教材。而且许多新建地方本科院校还以使用“211”高校教材作为一项重要指标。三是教学方式的依附性。新建地方本科院校是我国高等教育发展的生力军，在它们的发展过程中，引进了大批年轻教师，而这一批年轻教师大多来自老牌大学的学术型研究生，他们的教学方法有意或无意受他们老师的影响。对于这批教师我们应该重视校本化培养，使他们明确学校的培养目标，并在教育教学中贯彻执行。比如，有些年轻教师毕业后连中小学都没去过，然后就教授教学法课程，这明显是欠妥的。

基于以上认识，文章提出了要突出学科专业特色；学科和专业是大学组织的基本组成元素，是办学特色的基础和载体。对于新建本科院校来说，创办有特色的学科和专业是体现办学特色、增强办学实力的最直接、最现实的选择。新建本科院校不可能像老牌本科院校那样学科专业大而全，而要在已有优势学科专业的基础上，有所为而有所不为，打造有特色的学科专业。比如，很多学校有师范教育的传统，这就是一个非常鲜明的特色。另外，还要特别重视与地方经济结构和产业特色密切相关的学科和专业的建设，这是新建本科院校凸现办学特色的重要支撑力量。作为新建地方本科院校只有立足地方，服务地方，在办学中走出自己的特色，才能成为同类学校中的一流高校。

6. 关于《教育学》教材编写的一些说明；

随着高等教育大众化的推进，新建地方本科院校应运而生。1998 年全国本科院校 590 所，2008 年全国本科院校 1079 所，除去合并中减少的数量不计，十年间我国增加的各类本科院校至少有 489 所。新建地方本科院校的发展何去何从已经成为人们关注的热点问题。但是有一点可以肯定的是，新建地方本科院校不能照抄照搬老牌大学的发展之路。因此，编写适应新建的本科院校特色发展的教材则成了当务之急。我们正是基于这样的大背景，拟编写一本适合地方本科师范院校特点的《教育学》教材。教育学课程是我国师范教育课程体系的标志性课程，是培养教师不可或缺的。教育学作为一门独立的学科，有着悠久的历史，它是千千万万教育工作者实践经验的高度概括和科学总结，是教育实践深刻的、正确的、完整的反映，它揭示了教育的基本原理和基本规律。通过教育学的学习，有助于师范生认识和掌握教育教学的基本规律，提高对教育工作的认识，形成正确的教育观念和信念，培养热爱教育事业的思想，掌握从事教师职业的基本技能。这就为师范生将来从事教师职业做了必要的准备，从而缩短他们适应教育教学工作的时间，较快地成为一位合格的专家型教师。编好一本《教育学》教材是我们教育学人梦寐以求的事情。我校一直注重教育学课程建设，也倾注了几代人的心血。2003 年我校的《教育学》就被广西教育厅确定为广西高校重点教材，2006 年由杨超有主编的《教育学》及《〈教育学〉学习指导》由广西师范大学出版社出版，并获 21 世纪第二届(2006 年)广西高等学校优秀教材二等奖。2007 年我校的《教育学》课程又

被确立为广西教师教育精品课程。此次教材编写是多年来研究和实践的结晶。在编写过程中我们本着适应地方师范院校的特点，体现四个性，即“学术性”、“时代性”、“理论性”、“师范性”与“可读性”。

其一，保证学术性。注重体系的完整和结构的合理，着重解析教育学的基本原理，力求揭示教育教学的基本理论，使学生认识和理解教育的应然规律，既懂得“怎么做”又知晓“为什么这么做”，增强教育工作的主动性。其二，突出时代性。当代教育思想，当代教育研究成果，特别是影响教育发展的新理念和教育呈现的新特征、新问题，如新课程改革，教师专业发展等等，在这本书中都有比较突出的地位。其三，加强师范性。各章力求加强师范性、实践性和可操作性的内容，如课程教学的准备，教学过程的设计与实施等等，使学生学懂会用，学以致用，初步训练和掌握中学教育实际操作能力。其四，注重可读性。于体例处做文章，各章“正文”前有“本章提要”，除“正文”之外，结尾处都有“小结”、“思考题”、“案例分析”以及“参考文献”，便于阅读与研究，培养学生自主学习的能力。

五、研究成果推广的范围和取得的社会效益：

本研究的多数成果对我校“教育学”学科建设起到直接的推动作用，直接促进了我校教师教育课程的发展；部分文章被多次引用，一些研究成果被学院直接采纳，这有力的证实了本研究的价值所在。课题组参编的《教育学》教材在我校试用，受到学生的广泛欢迎，并在一些地方院校进行推广，取得较好的反响。

3. 《小学教育专业实践课程群的构建与人才培养模式改革的研究》研究报告

《小学教育专业实践课程群的构建与人才培养模式改革的研究》于 2010 年启动建设，2011 年申报玉林师范学院校级教改课题，2012 年被立项为自治区级高等教育教学改革工程项目。经过近 4 年的探索与实践，取得了丰硕的理论研究成果，并在实际的教学改革中取得了良好的效果。

一、改革的背景

（一）玉林师范学院的办学背景。新建地方本科院校大多属应用型高校，在高等教育发展的大潮中有其独特的历史使命。玉林师范学院 2000 年经教育部批准升格为本科院校，是我国高等教育大众化进程中是全国、广西第一批由专科升格为本科的高等院校。学校升格为本科院校后，坚持“师范性、地方性、应用性”的办学特色，为基础教育培养了一批高素质人才。

（二）师范教育的转型。进入新世纪以来，我国师范教育由“三级”向“二级”转型，中等师范教育逐渐被取消。随着中等师范教育的取消，其职能由哪一类师范院校代替？如何代替？能否代替？成了现实问题。具体而言，中等师范教育主要培养小学教师，小学教师需要的是全科型人才，并且实践性非常强。一贯强调学科教育的高等师范教育是否能培养出高质量的小学教育专业人才？

（三）教育改革发展的需要。近年来，国家频繁出台相关文件，明确我国高等教育改革与发展的方向。比较有代表性的如《国家中长期教育改革和规划纲要（2010-2020 年）》、《关于全面提高高等教育质量的若干意见》等，在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中就明确指出“坚持稳定规模、优化结构、强化特色、注重创新，走以质量提升为核心的内涵式发展道路。”这或许意味着，我国高等教育由“扩招时代”走向“质量提升时代”。如何提升质量？在诸多的文件中都提到人才培养模式改革的问题，而其中一个重要的环节就是实践能力的提升。师范专业是实践性很强的专业，实践能力特别重要。最近出台的《教师教育课程标准》就把“实践取向”作为三大基本理念之一；除此之外，教育部新出台的《教师专业标准（试行）》（征求意见稿）也十分强调教师的实践能力。我们认为，历史再次把师范生实践能力的培养推到改革的前沿。

二、项目实施的目标

（一）总体目标。项目组首先对当前高师小学教育专业实践课程设置状况进行调查，总结其存在的问题；探索高师小学教育专业实践课程群的建设理念；探索高师小学教育专业实践课程群的建构依据；探索高师小学教育专业实践课程群的实施策略；以课程群理论为依据，尝试构建高师小学教育专业新的人才培养模式。

（二）具体目标。调查当前高师小学教育专业实践课程设置状况及存在的问题；完成高师小学教育专业实践课程群建设的理论研究；完成玉林师院小学教育专业培养方案的修订；对人才培养模式改革进行实践检验，并形成科学合理的小学教育专业实践课程群。

三、项目成果着力解决的主要问题及措施

（一）项目成果主要解决的问题

小学教育是一个综合性、实践性很强的专业。小学教育对教师的职业技能有较高的要求。但目前我国小学教师的培养存在着重理论轻实践，主要表现为高师的专业理论课程多，且从理论到理论，较少关注实际问题。这样的人才培养模式不利于小学教育专业学生实践能力的养成，难以培养出适合现代小学教育需求的师资。从人才培养模式上来讲，因为小学教育专业从三级师专培养向二级和一级本科院校培养。无论是在理论上还是在实践上，都还在不断的进行探索。构建一种合理的人才培养模式，对于当前小学教育专业发展至关重要，也是迫切的需求。

1. 小学教育专业的实践能力内容是什么？如何培养小学教育专业的实践能力？如何使小学教育专业实践能力的培养实现有效？

2. 什么是课程群？小学教育专业实践课程群包含哪些课程？哪些课程是核心课程？子课程有哪些？课程间的关系如何？如何发挥其整体效果？

3. 小学教育专业教学技能培养训练的依据是什么？标准是什么？能否为其教学技能培养训练提供一套指导手册？

4. 小学教育专业的教学技能培养训练如何保证？人才培养方案如何改革？管理机制如何善？

5. 在对上述问题进行理论与实践探索后，小学教育专业实践能力的培养效果如何？

（二）解决问题的主要措施

项目坚持实践为导向，以学生教学能力的提升为抓手，以课程群理论为基础，做好人才培养课程体系的设计。并在教学改革中实现小学教育专业实践课程群的架构。具体而言，我们做到四个“一体化”。

1. “大学——小学”一体化

小学教师的培养离不开高等师范院校；同时，高等师范院校培养小学教师又离不开小学。但是，如何把这两者结合起来，发挥他们各自在教师培养中的作用，是普遍存在的问题。玉林师范学院是应用型本科师范院校，在长期办学过程中与中小学形成了良好的合作关系。我们在小学教育专业人才培养的过程中，坚持以培养实践能力为导向，大力加强小学教育专业学生实践能力的培养；坚持

“产学研”结合的教学理念，克服大学关门办学的弊端，实现理论与实践的高度整合，提升教师教育专业的职前培养效果。

2. 培养导师一体化

在小学教育专业（卓越班）人才培养模式中，我们采取“双导师制”为主，多导师协作的培养模式。“双导师制”指导模式，即理论导师和实践导师指导制。理论导师由高校的资深教授担任，负责完成集中授课期间的理论教学与指导任务。实践导师由实践学校或学习者所在学校的具有高级职称的优秀小学教师担任，负责学习者实践基地研习期间的专业引领和实践指导。多导师协作即跨学科导师组指导，不同学科背景的多位导师参与指导，充分发挥导师团体指导的作用。导师团队的人员选聘根据教育硕士应具备的素质要求及开设课程而定，同时导师必须具备高水平的专业能力。

3. 课程一体化

第一，构建以实践导向的理论课程。传统学术理性取向下的职前教师教育课程强调从学术理性的逻辑出发，以抽象的理论和概念为核心，按照具体的学科来架构教师教育课程，很少或者几乎不考虑教育实践的需求与逻辑。这种课程对教育实践的需求考虑较少，因而应从实践的角度出发，运用“实践之中的理论”修订理论课程，避免空洞的教育理论，突出实践功能，打造实践取向的课程体系。第二，理论学习与教育实践相融。一方面，高校需改变教育实习的时间和方式，将教育实习贯穿于4学年的职前教育，如一年级至三年级每学期见习一星期，大四学年实施一个学期顶岗实习制；另一方面，教育实习不能间断理论学习，高校教师在固定时间内集中讲授理论知识，为教育实践提供理论知识补充，帮助职前教师真正实现“坚持实践、反思、再实践、再反思”的专业发展。第三，构建课外实训平台。课外实训平台对学生的实践能力提升极为重要，因为实践能力的养成需要时间，需要过程。我们在教学改革中不仅注重课内的改革，还出台了日常训练规定，形成了日常训练制度；并连续举办了九届教学技能大赛，承办玉林师范学院历届教学技能大赛，通过以赛促学的方式，大大提升了小学教育专业学生的实践能力。

4. 研习一体化

研习一体化，提升小学教育专业学生的实践能力。我们所说的“研习一体化”是以课程为载体，以自主研修为形式的学习模式。作为未来教师，他的学习、生活场域有两个，即大学和小学。这两者场域是一体化的，而使这个两个场域一体化的最好方式就是校本研修。作为师范生，他的学习、生活场域有两个，即大学和小学。这两个场域是一体化的，而使这个两个场域一体化的最好方式就是校本研修。校本研修能力主要是指参与以校为本教学研究活动的行为主体所具有的技能、技巧的程度，主要包括课题研究、教材研究、教学研究、课堂观察、校本培训和活动组织。校本研修能力

的培养也是研究型教师培养的的必要条件。在校本教研能力培养过程中注重学生研究能力和研究意识的养成,通过教学探索,反思和总结教研经验形成具有一定理论高度的见解和对教育具有普遍意义的教学研究成果,这些都将为其形成研究型教师作充分准备。可以说,校本研修能力是培养研究型教师成长的必经之路。

四、项目改革的主要成果

(一) 理论成果

1. 撰写并发表了《新建地方本科院校如何走出依附发展的困境》(陈庆文,核心期刊),《新建地方本科院校课程设置的特色探析——基于广西八所院校的案例分析》(杨超有),《略论教育学课程群》(陈庆文),《论师范生实践能力的培养》(陈庆文),《基于网络平台的师范生教学技能实训机制的建构》(梁钊华),《全实践理念下小学教育本科专业实践课程群建设刍论》(丘林),《顶岗实习的教育学意义探析》(唐世纲),《新西兰小学教育本科专业培养特征及启示——以奥克兰大学为例》(陈庆文,核心期刊),《论教师本位的教师专业发展_基于存在主义的视角》(陈庆文,核心期刊),《广西农村小学生识字量调查研究》(陈庆文,核心期刊)等文章。从文章可以看出项目的研究思路,解决了研究方案中提了的几大重要问题,如小学教育专业当前的课程设置状况,师范生实践能力的培养,学生教学技能实训平台的搭建,顶岗实习 的意义及机制,课程群的理论及其应用,教师专业发展及其培养等。为项目的实践提供了可靠的科学依据。

2. 编写了《小学教育专业师范生教学技能实训手册》、《小学教育专业教育实践指导手册》等教材。为保证小学教育专业实践能力培养的有力推进,我们组织编写了应用性、操作性、观测性强的学生教学技能实训手册、实践指导手册。这些手册将为小学教育专业四年实践能力的培养提供指南,为学生教学技能的规范化管理与科学评价提供了依据。

(二) 实践成果

1. 构建科学合理的实践能力培养课程群

教学技能训练是一项整体工程,必须通过人才培养模式改革,落实到课程与教学中去。自2006年玉林师范学院开办小学教育专业以来,一直注重人才培养方案的制定。近几年,在校生规模稳定后,学校更加注重人才培养的内涵发展,课程体系结构不断合理。实践课程群主要分为四个层次,一是以《教育实习》、《教育见习》等为代表的典型的实践性课程;二是以实践能力培养为主的《教师口语艺术》、《三笔字》、《课堂教学策略》、《学科课程与教学论》等课程;三是在理论课程中通过教学方法的改革增加实践内容,使理论知识与实践融会贯通,如在《教育学》、《心理学》等课程中采取案例教学;四是通过课外活动使教学技能训练常态化,如《师范生综合技能训练》等。

2. 培育“双师制”教学技能指导团队

10 玉林师范学院具有丰富的师范教育办学底蕴，有一支高素质的实践教学团队，他们在师范生实践能力培养中发挥重要作用。“教育学教学团队”获评为自治区级“教师教育学科教学团队”。除了高校教师外，我们还聘请基地学校具有高级职称的优秀小学教师担任相关课程，及师范生的教学技能实训工作。这一做法在每年的师范生教学技能大赛及《教育实习》、《教育见习》等工作中体现较为明显。

3. 实习形式多样化

小学教育专业最初制定的实习时间为 4 周，从 2008 级延长至 12 周，2009 级延长至一个学期，小学教育专业的实习的时间符合最近出台的“教师教育课程标准”，可见小学教育专业对实习工作的重视和对教师教育课程改革的预见性。从 2008 级开始，小学教育专业在教育实习上投入大量精力，采取多样化实习形式，取得了十分理想的效果。如借助国培项目，我们每年派出小学教育专业顶岗生多达 100 名以上，他们奔赴县城、乡镇、农村，他们在长达一学期的顶岗中表现非常出色，赢得了实习学校的好评，学生家长的欢迎，学生的喜爱。

4. 形成“以赛促练”等教学技能培养机制

教学技能大赛制度，使学生的教学设计、说课、讲课、课件制作、板书设计等综合教学能力得到了锻炼，同时保证了小学教育专业教学技能培养的受众面。制度的建立保证了技能培养的有效性。小学教育专业学生在三届自治区师范生技能大赛中取得优异成绩。

五、项目成果的特色与创新之处

1. 首次提出“课程群”的概念。研究认为课程群是以某门课程为基础，在这个基础上开设出若干门子课程；课程群中的所有课程是彼此独立而又相互密切联系的课程；课程群应是指从属于某个学科，相互之间有着合理分工的系统化的有机整体。按照这个特性，我们认为小学教育专业实践课程群是以“教育实习”为核心，以当代小学教师专业发展理论为基础而构建的课程系统；在这个系统中，由多个层次、多门课程构成，它们之间是相互联系的有机整体。项目研究紧紧围绕“课程群”来展开，并以此来指导小学教育专业课程体系的架构，使我校小学教育专业课程体系更加科学合理，从而大大提高人才培养质量。

2. 率先把教育实习延长至一个学期。根据课程群理论，《教育实习》是小学教育专业实践课程群的核心课程，至关重要。玉林师范学院小学教育专业率先把教育实习延长到一个学期，并且采用顶岗实习的方式，大大提升了小学教育专业师范生的实践能力，并带动带个学校的教育实习改革。

3. 理论与实践相结合较好。理论与实践相结合是教育研究与实践领导的永恒话题。在小学教育专业实践课程的架构过程中，我们编写了《小学教育专业师范生教学技能实训手册》、《小学教育专业教育实践指导手册》，让《教育见习》和课堂教学相结合，如《小学语文课程教学 11 论》、《班团队活动》、《综合活动设计与指导》等课程，既有理论课时，又有实践课时。打破了理论课堂只讲理论，见习课程放任自流的现象，实现了理论课与实践课的相结合。

4. 形成了系统的教学技能实训机制。形成了日常教学技能实训机制，大大提升了学生的专业意识和专业技能；并通过参赛的方式，形成了浓郁的文化氛围。

六、项目成果的推广应用效果

玉林师范学院是广西壮族自治区小学教师教育基地，该专业确立了“培养学生的实践能力”的理念，不断提高小学教育专业学生的实践能力。在开展人才培养模式改革以来，学生的实践能力得到大大提升。具体表现为：

第一，在连续三届“广西师范生教学技能大赛”中获得好成绩。

第二，玉林师范学院小学教育专业的毕业生在南宁、桂林、柳州、玉林等地的知名小学广受欢迎。

第三，玉林师范学院小学教育专业的人才培养方案受同类学校的认可。

4. 《民族地区乡村教师培养模式改革及实践探索》研究报告

玉林师范学院是广西重要的高等师范院校，始终坚持为地方基础教育培养“下得去，留得住，有作为”的人才。近年来，根据国家、广西教育改革与发展的需要以及自身办学优势，确立乡村教师人才培养为本的教师教育培养方向。成果《民族地区乡村教师“五位一体”培养模式的研究与实践》全面总结了我校近年来乡村教师培养的做法和经验。成果针对当前乡村教师培养面临的实际问题，提出了“培养目标一体化”，“课程设置一体化”，“师资队伍一体化”，“研究实践一体化”，“职前职后一体化”的“五位一体”人才培养模式。成果经过多年的实践，优化了我校教师教育师资队伍，改革了教师教育课程与教学体系，构建了协同育人平台，培养了一大批“下得去、留得住、教得好”的乡村教师。

一、改革的背景

教师是推动学校发展的关键因素。发展教育，必须把教师队伍建设摆在优先发展的战略地位。广西近年来高度重视农村教师队伍建设，在稳定和扩大规模、提高待遇水平、加强培养培训等方面采取了一系列政策举措（如“特岗计划”，“农村小学全科免费师范生”政策等），农村教师队伍面貌发生了巨大变化，农村教育质量得到了显著提高，广大农村教师为广西农村教育发展做出了历史性的贡献。但受我区城乡发展不平衡、交通地理条件不便等因素影响，当前农村教师队伍仍面临职业吸引力不强、补充渠道不畅、优质资源配置不足、结构不尽合理、整体素质不高等突出问题，制约了农村教育持续健康发展。

广西是少数民族地区，也是农业大省。农村学校点多面广，乡村教师队伍建设面临巨大困难。据统计，2015年广西共有小学11849所，其中教学点就有9138所，占总量的77.12%；小学复式班总数为1881个，居全国之首；代课教师共有10054人，位居全国第4¹；中小学教师45.8万人，其中乡村教师18.7574万人。²2015年，自治区人民政府出台的《广西乡村教师支持计划实施方案（2015-2020年）》指出：到2017年，逐步形成“下得去、留得住、教得好”的良好局面。到2020年，造就一支数量充足、结构合理、素质优良、甘于奉献、扎根乡村的教师队伍，为基本实现教育现代化提供坚强的师资保障。

本研究成果正是在这样的大背景下产生和形成的。成果主要针对民族地区乡村教师培养定位模糊、职前职后教育衔接不紧密、课程结构不完善、研究与实践脱节、人才培养平台建设不足等现状，从问题入手开展研究和探索，形成了“五位一体”的乡村教师人才培养模式。

¹教育部发展规划司：http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2015/

²张玲. 民族地区乡村教师队伍建设调研——以广西壮族自治区为例[J]. 中国民族教育, 2016（11）.

二、解决的主要问题

《乡村教师支持计划（2015—2020年）》指出，乡村教师队伍建设要形成“下得去、留得住、教得好”的局面。玉林师范学院作为乡村教师培养的主阵地，在教师教育人才培养改革方面紧紧围绕这个目标而展开，并主要解决了以下三个问题。

第一，强化乡村教师的从教信念，解决“下得去”的问题。在课程设置和教学改革中积极开展理论与实践教学相结合的教学模式探索，引导师范生深入农村学校，了解农村学校，热爱农村学校。如开设了“乡村教师讲坛”等选修课、进行了“四点半课堂”等第二课堂活动，实行了到农村学校顶岗实习等实践活动。

第二，突出乡村教师的实践能力，解决“教得好”的问题。通过课程体系改革，增强实践环节。如加强“三笔一话”，说课、讲课等实践课程。通过教学方式改革，增强学生的动手能力。如延长教育实习时间并实行顶岗实习；理论课堂与实践课堂相结合，促进学科教学法课程的实效性；把案例教学引入课堂讲授等形式。

第三，构建乡村教师的培养平台，打破培养途径的单一性。根据职前培养和职后培训的特点，建立资源共享的互补性平台，既打破了培养和培训的单一性，又实现了共赢发展。如我校与地方教育行政部门、中小学等成立的教育联盟及教育改革实验区。

成果正是围绕上述问题，凝练了培养目标、课程设置、师资队伍、研究与实践、职前与职后“五位一体”的人才培养模式，采取行之有效的措施整合乡村教师人才培养理论和实践关系，创建校内外相结合的协同发展平台，打通职前培养与职后培训有效衔接的路径。

三、改革的主要措施

根据当前义务教育阶段乡村教师培养的诉求与特点，将学校发展定位、办学历史与特色、学校资源、地方教育文化等因素融入人才培养的全过程，摒弃原有人才培养的惯性行为、模仿性行为和形式化行为，构建起符合乡村学校要求、围绕乡村教师“行业素质+实践能力+创新能力”素养的“培养目标一体化、课程设置一体化、教师队伍一体化、研究实践一体化、职前职后一体化”五位一体的人才培养模式。

（一）课程改革：建构模块化乡村教师人才培养课程

在课程改革中，构建“教育实践理论模块”、“地方教育文化通识理论模块”、“职业发展演习模块”和“实践类学习活动模块”。总共立项各类课程建设项目 540 门，建设自治区级精品课程 10 门，自治区级特色专业及课程一体化项目 11 项，编制“中小学学科教学法教材丛书”（6 部），“中小学教学研究丛书”（10 部），“课堂教学案例研究丛书”（10 部），“师范生教学技能实训系列教材”

(8部),建设微课等视频类优质教育资源3000余种,并实现与“国培计划”、“区培计划”的对接,直接面向区域民俗民间社会文化和实践情境及所需能力。

(二) 教学改革:着力未来乡村教师实践智慧的养成

在教学改革中,我们将大学教师主导的教学方式转至学生主导的方式,突出问题情境,强调“养成”,以“做中学”为基础,问题探究式学习为中心,服务式学习为补充。建成课堂教学综合训练中心、教育技术应用训练中心、语言培训与测试中心、心理教育能力训练中心、中学物理科学探究基地、2个校外教师教育实训基地、新型教学模式探索体验中心,主要通过角色扮演、团体讨论、事例研究、实地调查、模拟课堂等教学形式,呈现“示范—探索—建构”的能力提升思路。

(三) 师资建设:打造学科专家与教学专业的共同体

按照不同学科领域、专业背景和课程归属组建教学团队,形成学科专家、一线优秀教师、教研员为核心的师资共同体,充分整合人才培养理论、实践和个人诉求的关系。推行高校教师赴中小学挂职的“师役”制度,每年选派50余人,并从合作区选聘30名优秀一线教师,30名教研员承担师范生培养任务。

(四) 平台建设:重视实践教学能力发展的内生协同

采取“走出去,请进来”策略,推动“高校-政府-中小学”实质性合作。先后与玉林市教育局、北流市教育局、桂平市教育局、合浦县教育局、贵港市教育局等签订了共建“教师教育改革创新实验区实验基地”协议,加入“MS-EEPO有效教育”项目,成立改革试验区,重点建设“教师职前培养创新与服务平台”建设项目、“教师专业发展创新与服务平台”建设项目、“教育研究创新与服务平台”建设项目、“教育资源共享创新与服务平台”建设项目,建成校外实习基地123个,重点建设20个。校内以“教师教育能力发展中心”为试点,累计投资2000余万元,建成6个课程基地,3个综合训练基地,9个学科训练中心,5个教学网络观察室,20余间“未来教室”,1个网络研修平台,共享各类师范专业资源。

四、改革的主要成果

(一) 理论研究:形成一系列具有民族性和区域性的著作

本成果在理论研究上,完成了“乡村教师人才培养顶层设计”,“乡村教师人才培养需求现实依据分析”“乡村教师人才培养路径选择”三个命题。探讨乡村教师人才培养课程建设、培养模式改革、教学方法应用等,并撰写了农村教育研究系列论文。

1. 构建乡村教师培养理念的顶层设计。从理念层面提出乡村教师人才培养的改革。通过对当前地方本科院校转型发展的研究,该成果提出新建地方师范院校应以“服务地方教育”为办学定位,

提出人才培养“适合地方教育发展需要的专业化”这一命题，并从职前教育模式改革、职后培训模式改革、校本课程改革、信息化与教师教育改革等方面构建出“一体化”的教师教育模式。

2. 全面调研了解广西农村教育的现状。从实践层面提出乡村教师人才培养的改革。该报告基于广西农村教育改革与发展较为全面的调查分析，并精选农村全科免费师范生教育、特岗教师发展、农村教师培训、城乡结合部小学生融入问题作为专题，从实践层面提出乡村教育这一“市场”对于乡村教师人才培养的质量和规格要求。

3. 深化乡村教师人才培养改革和实践探索。从实践层面做了乡村教师人才培养的探索。著作全面总结了玉林师范学院多年来乡村教师培养的经验，进一步探索在新形势下乡村教师培养模式、课程与教学体系、师资队伍建设和平台建设等问题。以期能够培养更多更好的基础教育优质师资，推动我区乡村教师队伍建设，从而为推动乡村教育发展做出应有的贡献。

（二）实践探索：形成了“五位一体”的人才培养模式

成果针对乡村教师人才培养定位模糊、职前职后教育衔接不紧密、课程结构不完善、研究与实践脱节、人才培养平台建设不足等问题进行，从问题入手开展研究和探索，在实践中构建“五位一体”的乡村教师人才培养模式。

培养目标一体化。明确要求对各专业的培养目标、培养规格、核心课程、实践性教学环节、毕业环节等，将乡村教育、民族文化元素融入各个教学环节，将学校教育与未来乡村教师的职业定位一体化。

课程设置一体化。立足广西乡村将乡村、民族文化内容作为基础课来开设，如《桂东南历史文化》、《广西少数民族概况》等课程；组织师范生到民族地区农村学校开展实习见习、调研等实践课程；邀请一线优秀农村教师开设选修课。

教师队伍一体化。整合高校教师队伍与农村学校教师队伍，利用双方优质资源共同开发教师教育课程，如邀请农村教师、教育局教研员等乡村教师参与校本课程开发、教育科研。

研究实践一体化。依托与市、县、乡村校共建教育联盟，与农村中小学直接对接，结合教师、学生的研究课题，理论知识与教学实践结合，以解决问题为导向，直接将研究成果应用于农村教育实践。

职前职后一体化。根据办学定位和乡村教育需求，结合“国培计划”、“区培计划”的实施，在校生成、培训学员共同学习、交流，使职前培养和职后培养一体化。

五、成果的推广应用效果

“五位一体”乡村教师人才培养模式提出以来，经过多年的实践检验，取得了较好的人才培

养效果和社会反响。

（一）校内应用

1. 培养了一大批优秀乡村教师。玉林师范学院多年来坚持培养“下得去、留得住、有作为”的基础教育人才。他们扎根基层，有的成为了国家、自治区、市有突出贡献的先进教育工作者，有的在基层教育行政部门担任重要领导职务，更多的是成为农村基础教育的主力军和管理骨干，为广西农村教育事业发展做出了巨大贡献。

近三年来，我校毕业生到农村基层学校就业的比例逐年上升，其中以特岗教师最为显著，如2014年“特岗教师”占当年师范毕业生比例的35.42%。2013年，我校又承担了农村小学全科免费师范生的培养任务，至今已经毕业学生2届，共487人，他们全部到玉林，贵港等地教学点工作，深受当地教育行政部门的肯定和学生、家长的喜爱。目前，我校在校农村小学全科免费师范生1360人。玉林师范学院乡村教师人才培养呈现多样化的模式。

2. 开展了大量的乡村教师培训活动

近五年来，我校举办了“国培计划”——广西农村幼儿园骨干教师培训项目，“国培计划”——广西农村中小学骨干教师培训项目，广西“国培计划”农村幼儿园保教主任短期集中培训项目，广西农村幼儿园骨干教师（转岗教师）短期集中培训项目；玉林市初中校长资格班及提高班培训，小学校长培训班、小学教导主任培训班；玉林市初中教师全员继续教育培训；广西幼儿园园长资格培训等项目。每年培训人次达1万以上，学员90%以上来自农村学校。

3. 促进了职前培养与职后培训的有效衔接

通过教师教育联盟建设，推行高校与农村教育协同发展机制，协助地方教育行政部门构建职后教师培训课程，并使之与学校师范专业课程有力结合，消除传统职前教育课程和职后培训课程相对独立与简单重复的弊端，确保职前教师教育课程既包括教师实践能力发展基础，也反映在职阶段针对性的专业训练，促进整个教师教育课程体系的过渡性、连续性，使之既能为实践教学提供指导，又能响应职后教育的内容，确保教师实践能力发展的承续性。

4. 取得了系列乡村教师人才培养的研究成果

我校是广西重要的高等师范院校，是乡村教师培养的主阵地。经过长期的办学积累和实践探索，在乡村教师培养上形成了一批较有影响力的研究成果。出版了“农村教育书系”、“课堂教学案例研究”、“教师教育与教师成长研究”等丛书，其中以围绕乡村教师培养的理念问题，形成的著作《教师教育：转型与发展》；围绕农村教育问题开展调研，形成的著作《广西农村教育发展报告（2016）》；围绕乡村教师人才培养改革问题，形成的著作《乡村教师培养：理念与行动》为代表。成果呈现“研

究农村教育，服务农村教育，发展农村教育”的特点。

（二）校外推广和社会反响

1. 著名教育家潘懋元先生对我校乡村教师人才培养的评价：玉林师范学院发挥教师教育的传统优势，放下身段，在服务地方基础教育发展中，特别是农村教育，做到“有为”和“有位”。

2. 中国教育学会会长钟秉林对我校农村教育研究成果的评价：玉林师范学院根据民族地区农村教育的需求，在农村教育研究和教师队伍培养方面进行了积极的探索，逐步形成农村教育系列成果，该成果在全国同类研究中处于领先水平。

3. 关于乡村教师人才培养的学术交流：近年来，我校就乡村教师人才培养改革多次在全国性有影响力学术会议上作交流，如“全国新建本科院校联席会议暨第十六次工作研讨会”、“第十届地方院校校长论坛”、“第三届桂台教师发展高峰论坛”等。其中贺祖斌应邀在“第三届桂台教师发展高峰论坛”上作题为《乡村教师培养模式的路径选择》主题演讲，引起强烈反响。

4. 同类师范院校到我校交流学习的情况：2016年6月7日，广西应用型本科高校联盟在玉林师范学院成立，广西师范学院、广西民族师范学院等26所应用型本科高校到我校对应用型人才培养进行考察学习。这几年，区外前来学习的主要高校有肇庆学院，安阳师范学院、广东第二师范学院等；国外有越南同奈大学，越南顺化市政府代表团，泰国清迈皇家大学等。

5. 国内各类媒体对我校乡村教师人才培养的报道：光明日报分别以《玉林师范学院：师有长技乃为师》，《爱是扎根地方的营养——玉林师范学院人才培养和服务地方见闻》对我校乡村教师培养做了专题报道：“多年来，学院为桂东南乃至广西各地培养输送了一大批乡村教师，为地方经济社会和农村教育发展作出了应有贡献。”

六、成果的特色与创新

成果的创新点主要体现在乡村教师人才培养模式创新、机制创新、理论创新三个方面。

（一）构建“五位一体”的乡村教师人才培养模式

以实践能力培养为主线，构建培养目标、课程设置、教师队伍建设、研究实践、职前职后教育“一体化”的人才培养模式。通过对乡村教师人才培养整个过程进行跨界、提升、优化和资源整合，将实践能力发展与课程学习结合起来，进而采取突出实践情境的“研究—实践”教学方法，加大对师范生实践能力的培养，最终实现“知识—能力”的融合。

（二）建立高校与农村学校教育资源协同创新机制

以乡村教师人才培养为目标，与市、县共建教育联盟，进而与农村中小学直接对接，建立协调发展机制，推动项目和平台建设工作，突破高校与农村中小学的壁垒。在此基础上，面向广大乡村

学校师资队伍的实际状况，引进农村中小学优势资源，与高校通力合作，建立多主体合作，多团队协作的协同创新体，投入各自的优势资源和能力，充分释放人才、技术、资本、信息等创新要素的活力，共同培养乡村教师，以求共同解决人才培养、农村中小学未来发展的共性问题、难点问题，提升高校人才培养和农村学校发展竞争力。

（三）形成了具有民族性、区域性的农村教育理论成果

在改革实践过程中，坚持“一边改革、一边总结”的思路，在取得实践成果的同时，完成了以三本代表性的论著为载体的、具有民族特色的区域性理论成果——《教师教育：转型与发展》、《广西农村教育发展报告（2016）》、《乡村教师培养：理念与行动》，从“理论—现状—实践”构成完整的逻辑体系，构建民族地区“五位一体”的人才培养模式。同时，完成关于乡村教师培养的系列论文，丰富乡村教师人才培养改革成果。农村教师培养既是全国性问题，也是区域性問題，因此，成果具有显著的民族性——针对民族地区乡村教师队伍的培养，如民族地区免费师范生的工作适应问题；区域性——结合广西当前农村教育发展的现实，围绕乡村教师职前培养的关键问题，实践了乡村教师的人才培养模式。

5. 《场域共生:师范生实践能力培养的框架研究》论证报告

一、立项依据

(一) 现实问题与理论依据

1. 现实问题

教师教育改革的现实问题。教育实践不只是对理论知识的运用、验证,更是师范生体验教育现实、学习教学的关键路径。在学校、课堂这些真实而又复杂的实践场域中,师范生建构个人实践知识、习得专业规范和价值观、塑造教学意向,进而提升专业实践能力。在近年来的教师教育改革中,教育实践被视为教师教育课程的关键领域,教师教育机构重新设计实践教学体系,重构教育实践模式。但改革多停留于技术层面,追求精致的操作架构,往往忽略了从价值的角度深入追问师范生到底该从实践中学习什么,或者说何种特征的实践体验才更有助于师范生实践能力的建构?

《教师教育课程标准》的挑战。2011年10月8日,教育部颁布《教师教育课程标准(试行)》,将“实践取向”定为今后教师教育课程设置的三大基本理念之一,将“教育实践与体验”定为教师教育课程的三大目标领域之一,为我国师范生教育实践能力的培养指明了方向。首先,《标准》在教师教育课程设置中规定教育见习、实习时间最少为18周,极大地延长了教育实践时间。其次,《标准》把“教育实践与体验”列为教师教育课程三大目标领域之一,并进一步提出“观摩—参与—研究”的实践模式,遵循了个体实践能力习得和发展的内在规律。第三,《标准》针对传统“艺徒制”的教育实践能力培养模式中师范生主体性的丧失,提出“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”。第四,《标准》提出了教师教育课程“终身学习”的理念,师范院校与中小学、幼儿园的合作不仅限于把其作为学生对所学知识的验证和运用的场所,也要求形成良好的学习共同体。大学和中小学、幼儿园应共同协商制定长期有效的合作形式。

玉林师范学院师范专业发展的诉求。玉林师范学院坚持为义务教育培养“下得去、站得住、有作为”的办学传统,十分重视师范生的培养工作。早在2007年,玉林师范学院开展了“面向义务教育的师范生教学技能培养”的理论研究和实践探索,提出如下观点:面向义务教育的师范生,不但应该具备深厚的文化知识,还应该具备出色的教学技能,而出色教学技能的培养必须有赖于建立和完善培养机制。在此基础上,逐渐完善了师范生教学技能培养的“课程群”设计。2008年,玉林师范学院出台了《玉林师范学院第一届师范生教学技能大赛方案》,确立了每年一届的教学技能大赛制度。2009年,设计了《师范生综合技能》课程及其考核方案。2011年初,在上述理论研究与实践成果的基础上,申报了新世纪广西高等教育教学改革重大立项项目《面向义务教育师范生

教学技能培养机制创新与实践》（谢尚果）获重点资助立项。2012年获广西教育科学重点研究基地重大课题《广西新建地方本科院校教师教育“一体化”人才培养模式创新研究》（陈庆文），2014年又获广西教育科学重点研究基地重大课题《广西高校与中小学协同发展问题研究》（王卓华）。通过多年的研究与实践，玉林师范学院完成了实践课程的架构与培养机制的制度建设，但在实践教学改革的整体推进方面还有所欠缺，尚未形成合力。

2. 理论基础

师范生实践能力的培养是一项综合的、复杂的、系统的工程。光凭一个举措，一项制度，一种因素很难培养出高素质教师。本课题拟采用著名社会学家布迪厄的“场域—惯习”理论对师范生实践能力培养的各种因素进行系统的梳理，从而建立师范生实践能力培养的基本框架。

场域：在布迪厄的实践理论中，“场域”的定义是行动者的各种位置之间存在的客观关系的网络或构型。换言之，“实际上‘场域’就是能动者赖以争夺地位、获取资本和利益、并试图改变原有结构的时空范畴，是权力分配的结构性体系。”场域又由更小的子场域、亚场域构成，而且“每一个子场域都具有自身的逻辑、规则和常规”。也就是不同的子场域、亚场域之间有其相对独立性。布迪厄理论中，场域与惯习以实践为中介形成了紧密相关的互动结构。若将专业实践能力的培养过程作为一个社会空间就构成专业实践场域。

惯习：惯习是与客观结构紧密相连的主观性。惯习尽管是主观性的，但它绝不是凭空产生的，而是与客观外界接触、互动过程中逐渐形成并具有持续性、稳定性的一种主观性。与特定环境互动的主体既有个体也有集体，所以，惯习既是个人的又是集体的。即有置身于特定场域中的个体惯习，也有置身于相同场域中的集体惯习。惯习具有历史性、开放性和能动性。“性情倾向在实践中获得，又持续不断地旨在发挥各种实践作用；不断地被结构形塑而成，又不断地处在结构生成过程之中”。惯习就是一种社会化了的主观性。

资本：布迪厄认为，资本概念必须与场域概念联系起来，一种特定的资本总是在给定的场域中有效，资本既是行动者实践的工具，又是争斗的对象。资本概念是与场域概念相依共存的，但又具有相对独立的规定性。资本是一种积累起来的劳动（它以物质化形式或是肉体化、身体化形式存在）。当行动者或行动者群体在私有的也就是独占排外的前提下占有利用它时，他们便可以因此占有利用具有物化形式，或者体现为活生生的劳动的社会能量。

（二）项目的意义

随着我国师范教育体系由三级向二级过渡，本科层次的师范生已经由传统的培养科研机构研究人才、中高等师范学校教师、管理人才转变为主要为地方基础教育培养一线教师。培养理论与技能

并重的教师是我国目前本科层次师范专业办学方向，这也获得大家的共识。但是在办学实践中，仍然存在着重理论轻实践、实践教学落实不到位，导致人才培养质量与社会的需求存在着一定的差距等一系列困扰地方本科师范院校发展的问题。本课题正是在这样的现实背景下，尝试从“场域—惯习”理论的角度构建适应广西地方本科师范院校师范生实践能力培养的框架。为区内乃至区外高校人才培养提供参考，从而提高职前教师教育的人才培养质量。

（三）国内外研究现状

1. 国外研究

发达国家的教师教育十分重视师范生实践能力的培养，认为教育是特殊的技术和专门的学问，需要专业的训练。在师资培训中教育类课程在总课时中的比例一般都比较大的，如美国占 30%，法国占 45%，德国占 30%，加拿大占 35%，日本教育学课程所占比例较小，但也有 15% 左右。以美国实践教育课程改革为例。美国教师教育从 20 世纪 80 年代开始迈入发展和革新的“黄金年代”。这一时期，人们意识到，美国教育质量的提高取决于教师的质量，而教师的质量又是由教师教育质量的提高来保证的。这一逻辑使得教师教育质量成为当时怎样强调都不过分的话题。当然，单纯的技术路径是无法完成改造美国教师教育的理想的，要让教师成为教育实践领域的专家，就要对职前课程进行革新，就必须重新认识和设计准教师所从事的职前教育实践活动。教育实践课程正是在这样的时代背景下，成为人们关注和讨论的焦点。

美国的教育实践课程开始强调开展反思性实践，帮助准教师在教学实践的过程中形成多种教学风格，并具备对自己的教学进行分析和改进的能力。此外，在课程的实施过程中，开始广泛推行案例研究和行动研究，确保将理论学习与实际问题的解决有机联系起来。在见习和实习的开展过程中，准教师必须受到高质量的指导和监督，并确保由有经验的、著名的教师来担任指导和监督工作。与此同时，要确保教育学院的教师熟悉当前美国中小学课堂的实际情况，教育实践课程的评价环节也被要求以标准为导向，如改变对准教师的选拔过程和角色期望，采用“表现为本”（performance-based）⁰ 的评价体系，精心设计实践课程评价标准，并制订从事教学专业的入门标准，对准教师的的教学实践表现进行多元化的全面评估。

2. 国内研究

北京师范大学 2001 年就率先尝试教师教育实行“4+2”研究生层次的培养模式的改革，一改四年本科人才培养模式，2003 年就出台了《北京师范大学本科生教师教育课程方案及管理办法（试行）》。强调在宽口径专业教育基础上，北京师范大学教师教育课程主要设立了三类：通识课程系

列、桥梁课程系列和实践环节系列。使本科师范生在学期间要了解基础教育，具备从事基础教育一线教学工作必备的教育科学基本理论、方法、技能及初步的教育教学实践能力。

华东师范大学 2006 年提出了教师人才培养的“4+1+2”模式（即 4 年本科教育+1 年中学教育实践+2 年硕士培养）。本科毕业生以“准员工”身份进入中学工作一年，之后再回学校学习 2 年，期间学生的课程设置、教学、论文指导等都由大学与中学共同完成。

首都师范大学教师教育在 2003 年开始实施新的教师教育课程改革方案，出台教师教育学科的课程并且划分了必修与选修模块，改变了原来单一的公共教育学、公共心理学的模式。课程改革方面很大程度上实现了“3+1”模式，即加大教育类课程在师范生整个课程体系中的比重。

陕西师范大学的教师教育课程由教务处组织全校的专家组织编写，主要有五门必修课和十几门选修课。改变了原来师范教育类课程“老三门”的局面，而是增加课程的类型和选修课程的比例。

西南大学建立由必修课程（12 学分）、选修课程（10 学分）、自主训练（2 学分）和教育实践（纳入实践教学环节）四大模块构成的教师教育课程体系。西北师范大学实施通识教育基础上的宽口径专业教育，推行“2+2”培养模式，加大“3+1”模式试点工作力度。增设并强化与基础教育课程改革相关的课程和现代教育技术课程，改革教师教育类课程方案，拓宽副修专业的开办范围。

2007 年福建师范大学进行了教师教育课程改革，调整后的教师教育课程新体系分为必修模块和选修模块，教师教育课程体系走出“老三门”的模式，增加了实践性课程，如必修模块中：班级管理与班主任工作，课堂教学技能（含微格教学），学科教材与课例分析等课程。

还有，张爱华等人从实施步骤、顶岗实习支教的特征和取得的成效等几个方面介绍了河北师范大学“3.5+0.5”顶岗实习支教模式（张爱华, 宋萍, 刘兆丰. 高师院校人才培养模式探索—河北师范大学“3.5+0.5”顶岗实习支教模式研究[J]. 教育研究, 2009(11)）。马元方等人介绍了内江师范学院“教学做合一”育人模式，主要包括“教学做合一”理论的内涵、“教学做合一”人才培养模式的探索与实践和践行“教学做合一”人才培养模式的成效（马元方, 谢峰, 刘毅等. 地方高师院校人才培养模式的研究与实践——以内江师范学院“教学做合一”育人模式为例[J]. 教育研究, 2008(8)）。汪丞等人介绍了湖北第二师范学院的“三 S”做法，“三 S”模式是在“教学做合一”理论和主体教育论基础上提出的，对革除传统师范生实践教学的弊端，提高师范生实践能力具有积极的意义。他们认为有效的师范生实践能力培养模式的构建，必须从课程资源、师资队伍、实训平台和考核激励机制等方面的建设入手，遵循知行合一、个性化、全面性、分级递进等原则（汪丞等, 师范生实践能力培养模式改革的探索与实践——以湖北第二师范学院“三 S”模式为例[J]. 高等教育研究, 2013(1)）。

二、项目内容摘要

（一）研究的主要内容

本课题拟主要借助“场域—惯习”理论来梳理、搭建师范生实践能力培养的框架。研究内容具体如下。

1. 实践场域的构建

实践场域是学生实践的空间，只有营造好的空间给学生潜心实践才能有效提高学生的专业实践能力。若将专业实践能力的培养过程作为一个社会空间就构成专业实践场域。专业实践场域中的主体即行动者，有高校方面的人员，实践基地的人员，学前教育专业的学生等。他们在专业实践场域中都占据着一定的位置，分别拥有一定数量的资本，构成在相互争斗中建构出客观的网络关系空间。

（1）学习场

学习场是指在高等学校实践空间中的领导、管理者、老师、学生、后勤人员等构成的合作或竞争的关系网络。

教师队伍的实践性：与学生的专业实践能力直接相关的是实践课程的指导教师。而大学教师的专业实践能力的水平又直接影响到学生能接受的专业实践能力培养的程度与效果。大学老师要想赢取更多的实践资本以巩固自己在高校实践场域的地位就必须深入基层。用她们自身丰富的专业实践知识资本通过基层实践更好地转化为专业实践资本。

课程体系的实践性：师范专业的实践课程的地位应受到重视，教育实践包含教育见习、实习等典型的实践课程，也包含其他课程中的实践性内容，比如教学法课程，甚至基础课程中的部分内容。这些课程应作为一门正式课程去建设、实施、评价。学生通过一系列实践性课程的学习就打好了实践基本功，就能较快地提高自己的专业实践能力。校园文化的实践性：师范院校是以培养教师为目标的。校园文化对师范生思维观念、心理素质、行为方式及价值取向等都产生着深刻的影响。校园文化对师范生的影响不仅仅是三年、四年，而将是终身的。

（2）体验场

体验场是高校与中小学（幼儿园）合作建构的一个关系网络，它既包括高校教师也包括中小学（幼儿园）教师，体验主要是指师范生在中小学（幼儿园）进行的见习和实习。

院校合作：布迪厄的场域概念非常强调社会生活的冲突性，场域中的位置，依其资本的类型和总量，存在着支配和服从之分。布迪厄认为每个场域都是一个拥有自身法则、逻辑和必然性的客观关系空间，主要是围绕不同类型资本的经济、社会、文化和符号资本的获取和发展而运转。中小学

（幼儿园）对实习的管理是否规范，对实习生的指导是否到位是实习生能否有效实习的重要保障，中小学（幼儿园）要适当放权让实习生着手去处理问题，组织一天的教学活动，只有让实习生投身于实践，使得专业实践经验内化为自身的一种能力，形成惯习。

行动研究：行动研究理论认为，要提高教育质量和教师的专业实践水平，必须同时重视专业知识、教学技艺和伦理价值的作用，通过教师的行动研究不断取得各方面的进步。学者未必是良师，教育行动的情境总是发展变化的，而原有理论和知识又只具有相对的概括性和普遍性，不能穷尽新生问题的全部方面。专业实践场域是不断被形塑的，即学生实践的情景是不断变化的，新问题新挑战不断产生，学生要适应这些新的变化就得不断更新自己的知识，利用各种方法不断地研究新问题，从而提高自己对专业实践的理解，积累更多有效的实践经验巩固实践惯习。

2. 实践资本的运用

实践资本是指实践者积累在精神或身体上的实践惯习。在专业实践场域中的学生个人资本主要是身体化的状态，表现为心智和肉体的相对稳定的性情倾向。

（1）教育理论素养

从事教育教学工作的教师，必须具备一定的教育理论素养，教师的教育理论素养是指教师具有一定的教育理论知识和教育观念，并具有在教育教学工作中运用这些理论知识和观念解决具体教育教学问题的自觉意识和能力。教育理论素养就是师范生的重要文化资本，应该在平时的学习中不断积累更多的理论知识，从而在实践中能积极运用理论指导实践，并在实践中自觉反省自己的实践行为。

（2）专业自觉

专业自觉也是高校学前教育学生的一种重要的文化资本，它突出表现在学生的精神世界层面。即学生不仅仅把专业实践作为一项学业任务，而是要把专业实践作为自己的兴趣与意向，把自己全身心地投入专业实践中，不断发现问题并能创造性解决问题，不断积累教育经验，把自己融入到实践教学中获取更好的实践效果。³⁹

3. 实践惯习的形成

惯习又是与客观结构紧密相连的主观性，在实践场域中，学生应该被认为是积极主动的建构者，将教师传授的知识、实习实践积累的经验建构成其自身的实践知识体系，并运用该体系的开放性，吸纳更新的实践知识和经验，进而生成持久的实践能力。

（1）实习时间

惯习是“持久的可转移的秉性系统”，专业实践能力培养是一个长期的过程，专业实践能力培养没有捷径，唯有在专业实践场域进行持久的实践，才能生成持久的实践惯习。因此建立完善的见习制度和实习制度还应增加教育见习和实习时间，给学生提供大量观察幼儿，观摩教育活动以及调查研究、改革实验、社会咨询的机会。

（2）实践反思

惯习是随着实践的环境而改变的，正如布迪厄指出的“场域形塑着惯习，惯习成了某个场域固有的必然属性体现在身体上的产物”。惯习强调在实践过程中，要不断质疑，不断思考，不拘泥于固有形式和方法，使学生能够在掌握相关学科知识的基础上，运用新视角来把握实践，解读实践，并有效提升学生的反思能力，使其知识结构综合化，思想方式立体化，实践方法多样化，真正将理论内化为认识问题，解决问题的实际能力。

（3）实践风格

惯习是一种性情倾向系统，它具有历史性和生成性，即惯习是在历史经验中沉积下来和内在化为心态结构的持久性倾向系统，它同实践者所处的社会历史条件、环境、行动经历、经验及以往的长期精神、心理状态有密切关系。在专业实践过程中学生拥有共同的专业实践惯习，比如在幼教行业中形成的亲切、和蔼、富于母性的职业特点。但是由于每个学生的教育背景不同，社会阅历的差异，个人拥有的各类资本不一致，往往会导致学生们形成不同的实践模式，从而形成自己的实践风格，形成指导自己认识实践运作、评判实践中的事物以及怎样行动的那些解释模式。

（二）改革目标

总体目标：

基于“场域—惯习”理论架构师范专业实践能力培养的框架。

具体目标：

1. 尝试构建地方本科院校师范专业实践课程体系；
2. 选取某师范专业，拟编写若干本实践课程教材，如《教育见习》、《教育实习》等；
3. 推动“US 模式”（院校合作），完善教育实践的相关制度，实行“双导师制”，从而提高教育实践的效果。

（三）创新之处

我国自由三级师范向二级师范体制转变以来，还没有形成较为成熟的师范生实践能力培养的模式，特别是地方本科师范院校，对师范生实践能力的培养尚处于经验总结阶段，缺少科学化、系统化的深入研究和探索。本课题针对我校师范生实践能力的培养问题，基于布迪厄的“场域—惯习”

理论，探索实践能力培养的整体模式，着力解决师范生实践能力培养的框架问题，尝试构建地方本科师范院校师范专业的实践课程体系及实践教学环节，教育实践制度及相关资源的开发与利用等。

（四）拟解决的关键问题

第一，探索师范专业教育实践课程群的构建依据，课程理论的角度去构建师范专业实践课程群；第二，探索师范生实践能力培养的机制，从“场域”理论角度出发，构建师范生实践能力培养的整体教学实践模式。

6. 其他课题

1. 课题立项情况

序号	课题级别	课题主持人	课题类型	课题名称
1	省部级	陈庆文	2020 年广西哲学社会科学规划研究课题自筹项目	广西乡村教师定向培养政策评估及优化研究
2	省部级	黄献莹	2020 年广西高等教育本科教学改革工程项目	基于扎根理论的乡村教师本土化联合培养机制改革与实践
3	省部级	陈一铭	2021 年度广西高等教育本科教学改革工程项目	基于 OBE 理论下小学教育专业人才培养方案优化的研究与实践
4	省部级	曾柏森	2021 年广西职业教育教学改革项目	基于教师职业能力标准的小学全科师范生培养与实践
5	省部级	曾柏森	广西教育科学规划 2021 年度课题基地重大课题	广西边境地区乡村教师职业获得感研究
6	厅级	范文卿	广西教育科学规划 2021 年度自筹经费一般课题	西部民族地区乡村小学教师专业发展支持体系建设研究
7	厅级	谭伟冰	2021 年度广西教育科学规划教育基本建设研究专项课题	乡村振兴背景下小规模学校青年教师专业发展路径研究
8	省部级	陆灵明	2022 年度广西高等教育本科教学改革工程项目	教育数字化转型背景下师范生数字素养类课程改革与实践

9	省部级	李尚芳	2022 年度边境地区教研提升专项重点课题	广西边境地区师范生顶岗支教机制研究
10	省部级	倪峥	广西教育科学规划 2022 年度广西教育科学重点研究基地重大课题	广西乡村青年教师留任意愿影响因素及其政策改进研究
11	省部级	和小军	广西教育科学规划 2022 年度广西教育科学重点研究基地重大课题	广西全科教师职业认同的质性研究

2. 与本成果相关的其他教学改革项目

序号	课题级别	负责人	项目类型	项目名称
1	校级	黄俊官	教学改革项目	农村小学全科教师人才培养模式的研究
2	校级	谭伟冰	其它专项项目	乡村小学教师发展研究—基于乡村教师支持计划背景下全科教师教学课堂案例探析
3	校级	毋翠玲	其它专项项目	乡村数学教师教学能力的发展研究
4	校级	杨振芳	教学改革项目	基于胜任力理论的农村小学全科教师培养与实践
5	校级	陈峥婷	教学改革项目	广西地方师范院校全本科生教学口语表达能力培养方式的改革与实践
6	校级	张博	教学改革项目	小学全科教师艺术特长培养的理论与实践研究
7	校级	谭伟红	教学改革项目	“乡村振兴”背景下加强全科型师范生人文教育的策略
8	校级	农小献	教学改革项目	基于“OBE”理念之地方转型高校全本科生课程教学体系构建研究与实践
9	校级	陈庆文	新文科项目	乡村小学定向师范生双循环交互培养机制研究
10	校级	曾柏森	职业教改项目	基于教师职业能力标准的小学全科师范生培养与实践