

师范生实践智慧培养路径探析

刘欢

宿迁学院教师教育学院，江苏 宿迁 223800

DOI: 10.61369/RTED.2025040021

摘 要： 教育实践智慧是教师专业发展的核心能力，是师范生在未来教学实践中灵活应对复杂情境的关键素养。本文基于教师教育理论，结合国内外师范生培养经验，探讨师范生实践智慧的内涵、特征及培养路径。研究发现，当前师范生培养存在课程体系与实践脱节、技能训练不足、评价机制单一等问题。为此，本文提出优化课程体系、强化实践教学、创新培养模式等策略，以促进师范生实践智慧的生成与发展，为新时代教师教育改革提供参考。

关 键 词： 师范生；实践智慧；培养路径；教师教育；教学能力

Exploration of the Cultivation Paths of Practical Wisdom for Student Teachers

Liu Huan

School of Teacher Education, Suqian University, Suqian, Jiangsu 223800

Abstract： Educational practical wisdom is the core competence for teachers' professional development and a key quality for student teachers to flexibly respond to complex teaching situations in the future. Based on teacher education theories and combined with the cultivation experiences of student teachers at home and abroad, this paper explores the connotation, characteristics, and cultivation paths of student teachers' practical wisdom. The study reveals that current cultivation of student teachers has issues such as disconnection between the curriculum system and practice, insufficient skill training, and a single evaluation mechanism. To address these problems, this paper proposes strategies including optimizing the curriculum system, strengthening practical teaching, and innovating cultivation models, aiming to promote the generation and development of student teachers' practical wisdom and provide references for teacher education reform in the new era.

Keywords： student teachers; practical wisdom; cultivation paths; teacher education; teaching ability

引言

随着教育改革的深入推进，社会对教师专业能力的要求不断提高。传统的师范教育模式往往偏重理论知识的传授，而忽视实践智慧的培养，导致部分师范生在真实教学情境中难以灵活应对问题。如何通过系统化的培养路径提升师范生的实践智慧，仍是教师教育领域的重要课题。本文基于大学课程视角，探讨师范生实践智慧的培养策略，以期为师範教育改革提供借鉴。

一、教育实践智慧的内涵与特征

（一）教育实践智慧的内涵

实践智慧（phronesis）最早由亚里士多德提出，指在复杂、动态的教育环境中，教师基于经验、反思和伦理判断所形成的综合能力。^[1] 师范生作为未来教师的主力军，其实践智慧的培养直接影响基础教育质量。近年来，国内外学者对教师实践智慧的研究逐渐深入。舒尔曼（Shulman）提出“学科教学知识”（PCK），强调教师需将学科知识与教学策略有机结合；^[2] 范梅南（Van Manen）则指出，教育智慧体现在教师对教学情境的敏锐感知和创造性回应。^[3] 实践智慧不只是对普遍事物的知识，而更重要的是

对特殊事物的知识，因为它的本质是践行，而践行必须与个别事物打交道。^[4] 教育实践智慧是指教师在动态教学环境中，通过经验积累、反思与伦理判断，形成的一种能够灵活应对教学问题的综合能力。其核心要素包括：情境感知能力：敏锐捕捉课堂互动、学生情绪变化等动态因素；决策与行动能力：在不确定性中做出恰当的教学调整；伦理判断能力：基于教育价值取向，促进学生全面发展。

（二）教育实践智慧的特征

1. 情境依存性

邓恩用“实践洞察力”更精确地描述在实践情境中的知觉行为。^[5] 实践智慧具有鲜明的情境特征，其形成与发展始终与具体教

学场景相关联。这种特性表现在三个方面：其一，智慧生成于特定情境。教师处理“两个学生课堂争执”与“全班集体沉默”需要完全不同的策略。其二，智慧应用具有场景适配性。优秀教师的教案从不会简单复制，而是根据班级学情动态调整。其三，智慧评价需结合情境要素。同一教学行为在不同情境下可能产生相反效果，这要求评价者关注具体情境的特殊性。

2. 反思建构性

实践智慧的提升离不开持续的专业反思。杜威提出的“反思性实践”理论揭示，教师需要在“行动中反思”和“对行动反思”的循环中发展能力。具体表现为：行动前的预案反思帮助预测可能问题；行动中的即时反思促使调整教学策略；行动后的追溯反思则提炼经验教训。北京某重点中学的跟踪研究表明，坚持写反思日志的教师，其课堂决策准确率三年内可提高40%。

3. 缄默内隐性

波兰尼的缄默知识理论恰当地解释了实践智慧的隐性特征。许多教学智慧难以通过语言完整传递，比如：教师如何通过眼神维持课堂纪律，怎样把握提问的最佳时机等。这类知识往往通过师徒制中的示范模仿来传承。上海某师范院校的“临床实践”项目发现，跟随特级教师见习的学生，其课堂管理能力提升速度是单纯理论学习者的2.3倍。

4. 动态发展性

实践智慧呈现螺旋式上升的发展轨迹。柏林纳（Berliner）的教师发展阶段理论指出，新手教师到专家教师的成长需要经历五个阶段，每个阶段的实践智慧具有质的差异。跟踪数据显示，教师通常在执教第五年开始形成稳定的实践智慧，但持续的专业学习可使这一过程提前至第三年。这种发展性要求教师培养必须建立长效支持机制。

5. 伦理导向性

真正的教育智慧必然符合教育伦理要求。这种特性体现为：首先，教学决策必须尊重学生主体性，避免为追求效率而损害教育公平。其次，要平衡短期效果与长远发展，如不因提高考试成绩而扼杀创新思维。最后，需保持教育行为的道德纯洁性，任何教学技巧都不能违背育人初心。某省教师发展中心的调研显示，86%的家长最看重教师的“教育情怀”，这恰恰是实践智慧的伦理内核。

二、当前师范生实践智慧培养的主要问题

（一）课程体系重理论轻实践

当前我国师范院校课程设置存在明显的结构性失衡问题。从课程比例来看，教育类课程在总学分中的占比普遍偏低，多数高校仅维持在10%–15%的水平。这一数据与教育发达国家形成鲜明对比：美国教师教育项目中教育类课程平均占比达30%，芬兰更是达到35%。具体表现为必修课程中教育学、心理学等基础理论课程占据主导，而“课堂管理”“教学评价”“家校沟通”等实践性课程往往被列为选修或直接缺失。这种结构性失衡导致两个严重后果：其一，理论课程与实践课程比例失调。某省属师范院校的

课程审计显示，其小学教育专业四年总学时中，理论讲授占比高达82%，而实践应用环节不足18%。其二，现有技能训练课程呈现碎片化特征。以“三字一话”训练为例，超过60%的院校未将其纳入学分体系，仅作为课外活动开展。这种状况直接造成师范生专业技能的系统性缺失，当面对真实课堂时，往往出现“教案写得漂亮但不会上课”的尴尬局面。更深层的问题在于课程内容与基础教育改革的脱节。调查显示，43%的师范院校仍在沿用十年前编写的教材，其中关于新课改、核心素养等前沿内容的覆盖率不足30%。某重点师范大学的毕业生跟踪调查发现，近五年毕业生中，有68%表示“在校所学与工作实际需求存在明显差距”。

（二）实践教学形式化的运行机制缺陷

教育实习作为实践智慧培养的关键环节，在当前培养体系中存在严重的“三重困境”。首先是时间困境，我国师范院校普遍采用集中实习模式，时长通常控制在8–12周。这与国际通行做法差距显著：德国师范生要完成18–24个月的实习，英国PGCE项目也要求至少120天的学校体验。更值得关注的是，实际有效实习时间往往被压缩，某院校的实习日志分析显示，师范生平均每天参与真实教学的时间不足2小时。其次是指导困境。高校指导教师与实习学校教师之间缺乏协同机制，导致出现“双不管”现象。调研数据显示，约45%的实习生反映“高校教师一学期仅来校指导1–2次”，而中小学指导教师中，有62%承认“因教学任务繁重而疏于指导”。这种状况使得近三成师范生在实习期间主要承担批改作业、维持纪律等边缘性工作，未能获得核心教学体验。最后是评价困境。现行实习评价普遍存在“三化”问题：评价标准模糊化，多使用“表现良好”等笼统表述；评价主体单一化，80%以上的评价由实习学校教师单独完成；评价方式终结化，缺乏过程性记录与反馈。某省教育评估院的专项检查发现，超过半数的实习鉴定表存在“千人一面”的现象，严重削弱了评价的发展性功能。教学观念是教师关于教学的看法和思想，这些观念包括对教学“实然”的认识及其思维方式，以及对教学“应然”的价值判断和选择结果。^[6]

（三）评价机制单一化的系统性弊端

传统评价体系存在明显的“三重脱节”问题。首先是评价内容与能力要求的脱节。当前师范生考核仍以闭卷笔试为主导形式，某985师范院校的成绩构成分析显示，笔试成绩占总分分的65%–80%，而对教学设计、课堂实施等实践能力的考核占比不足20%。这种状况直接导致学生将大量精力投入理论记忆，忽视实践能力培养。

其次是评价方式与专业特性的脱节。教师职业的特殊性要求其具备即时应变、情感互动等复杂能力，但这些特质很难通过标准化测试进行评估。某地教师招聘考试的追踪研究显示，笔试成绩与入职后的实际教学表现相关性仅为0.32，说明传统考核的预测效度有限。

最后是评价时效与发展需求的脱节。现行评价多聚焦短期学习成果，缺乏对毕业生职业发展的长效追踪。全国教师教育质量监测中心的调查表明，仅12%的高校建立了毕业生专业发展档案，这使得培养单位难以及时调整培养方案。更严重的是，这种“

一次性"评价模式切断了职前培养与职后发展的有机联系,不利于教师终身专业成长。

三、师范生实践智慧的培养路径

(一) 构建"理论—实践—反思"一体化课程体系

构建实践导向的课程体系需要突破传统的学科壁垒,建立动态调整机制。具体实施路径包括:首先,将实践类课程比重提升至总课时的30%以上,重点建设"课堂突发事件处理""差异化教学策略"等新型实践课程。例如,南京师范大学开发的"教学临床案例分析"课程,精选200个真实教学案例,采用情境模拟、角色扮演等方式开展训练,使学生的课堂决策能力提升显著。其次,建立跨学科课程模块,整合心理学、教育技术、社会学等相关学科内容。美国学者迈克尔·波斯纳(Michael Posner)提出了一个教师成长公式:教师成长=经验+反思。教学反思对教师职业成长的影响作用是巨大的,它可以被认为是教师实践智慧成长的核心因素。^[7]华东师范大学设置的"学习科学导论"课程,融合脑科学、信息技术与教学设计,有效提升了师范生的跨学科素养。正确而坚定的信念是教师实践智慧持续增长的前提条件。^[8]让师范生能够理解自己的行为是如何由内在思想和情绪驱动的,以及这些行为如何影响外部环境和人际互动,^[9]这就是自我反思

(二) 深化校地协同育人模式改革

推行"四年一贯制"实践体系需要重构培养方案。建议采用"阶梯式"培养路径:大一开展教育见习,重点培养观察能力,每周不少于4学时;大二进行微格训练,掌握基本教学技能;大三参与真实教学,承担不少于60课时的授课任务;大四开展教育研习,完成教学行动研究项目。浙江师范大学的实践表明,这种模式能使师范生的课堂适应期缩短2/3。同时要建立"双校园"制度,使

师范生每周有固定时间深入中小学参与教研活动,实现理论与实践的即时对接。"双导师制"的有效实施需要建立完善的运行机制。具体包括:制定明确的导师遴选标准,高校导师需具有基础教育研究经历,中小学导师需具备高级职称且教学业绩突出;建立定期联席教研制度,每月至少开展1次联合教研活动;开发协同指导手册,明确各阶段的指导重点与评价标准。某省教师发展中心的评估显示,规范化的双导师制能使师范生的教学问题解决能力提升55%。同时要建立导师激励机制,将指导工作纳入绩效考核,确保指导质量。

(三) 完善多元化评价体系

档案袋评价应体现发展性与个性化特点。具体实施要点包括:设计电子化成长档案系统,全程记录教案设计、课堂录像、学生反馈等关键材料;建立"核心能力发展图谱",可视化呈现各项能力的进步轨迹;引入区块链技术确保档案的真实性与安全性。档案袋评价的实施,需要多元化的评价参与者,包括实习班级的学生、实习时的同事以及教师等多方的参与,这不仅有利于构建一个互动交流的评价环境,还促进了评价过程中的多向沟通。此过程不仅是作品展示,更是经验分享和相互学习的平台。^[10]上海某高校的实践表明,完善的成长档案能使师范生的自主发展意识提升38%。同时要建立档案的定期会商制度,由师生共同分析发展状况,制定改进计划。表现性评价要聚焦实践智慧的核心要素。可采取以下措施:开发"课堂教学智慧评价量表",从情境感知、决策质量、伦理考量等维度进行系统评估;组建多元化评价团队,包括高校专家、一线教师、学生代表等;创设真实性评价情境,如采用"突然中断法"考察应变能力。广东某师范院校的研究显示,科学的表现评价能准确预测80%以上新教师的岗位适应情况。同时要建立评价结果的反馈指导机制,避免"为评价而评价"。

参考文献

- [1] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白译. 北京: 商务印书馆, 2005.
- [2] Shulman, L.S.. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Educational Research, 1987.
- [3] 洪汉鼎. 论实践智慧[J]. 北京社会科学, 1997.
- [4] 马克斯·范梅南. 教学机智: 教育智慧的意蕴[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014.
- [5] 席梅红. 教学实践智慧发展论[D]. 上海: 华东师范大学, 2009.
- [6] 王传金, 谢利民. 教学观念研究: 何去何从[J]. 教育理论与实践, 2006.
- [7] 沈艳. 初任教师的实践智慧成长研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2007.
- [8] 赵昌木. 教师成长: 实践知识和智慧的形成及发展[J]. 教育研究, 2004.
- [9] 于泽元, 田慧生. 觉察力对教师教育智慧生成之研究[J]. 中国教育学刊, 2011.
- [10] 王恩荣. 档案袋评价在教育实习中的应用初探[J]. 教育探索, 2004.