

新加坡双专业文理学士学位项目课程的关键特征和现实启示

姚晓琦

苏州大学教育学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2025年3月4日; 录用日期: 2025年4月14日; 发布日期: 2025年4月22日

摘 要

新加坡中小学的教育质量享誉全球, 双专业文理学士学位项目为新加坡教师队伍提供了优质的教师储备, 这与其完善的课程设置密切相关。新加坡双专业文理学士学位项目中的教师教育课程完备且自成体系, 通过分析最新的官方培养计划, 总结其课程类型、课程价值、课程体系、课程实践的关键特征, 进而促进对我国本科教师教育课程的思考。

关键词

双专业, 学士学位, 教师教育, 课程设置

Characteristics and Practical Implications of the Dual Major Bachelor of Arts and Science (Education) Programme in Singapore

Xiaoqi Yao

School of Education, Soochow University, Suzhou Jiangsu

Received: Mar. 4th, 2025; accepted: Apr. 14th, 2025; published: Apr. 22nd, 2025

Abstract

Singapore's primary and secondary education system is renowned worldwide for its high quality. The dual major bachelor of arts and science (education) programme (BA [Ed]/BSc [Ed]) provides Singapore with highly qualified teachers, which is closely linked to its well-structured curriculum. The teacher education component within Singapore's BA [Ed]/BSc [Ed] programme is comprehensive and self-contained. By analyzing the latest official curriculum designs, this study summarizes

the key features of its course types, course values, curriculum structure and practical training. These insights aim to inspire implications for improving undergraduate teacher education programme in China.

Keywords

Dual Degree, Bachelor's Degree, Teacher Education, Curriculum Design

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

新加坡中小学的教育质量享誉全球，长期以来，新加坡学生的成绩有目共睹，在多项学生能力国际评估项目中，处于国际一流水平。在 2024 年《世界竞争力年报》(IMD World Competitiveness Yearbook 2024)中，新加坡四年来首次位居榜首，根据报告显示：新加坡在劳动力市场、态度与价值观，以及科技基础设施方面均排名全球首位。其中原因就有新加坡长期以来致力于打造高素质人才队伍，培育积极进取的社会氛围，以及大力推进科技创新和数字化转型。新加坡是世界著名的教育强国，分析其双专业文理学士学位教师教育课程对我国本科师范教育有一定借鉴意义。

2. 新加坡双专业文理学士学位项目整体概述

教师教育最早出现在 17 世纪末期的德法两个国家，在当时人们将其称为是“师范教育”，即把一些有文化基础的人送到专门的培训机构，通过正规的训练，让他们能够成为一名教师，具备教学知识与能力，能够把知识传授给其他人。真正意义上的“教师教育”出现得则比较晚，在 20 世纪三四十年代才在国际上获得认可并通用起来。在对教师培养的过程中，职前培训和在职培训等特殊情况不断发生，在这样的情况下，“师范教育”渐渐地被“教师教育”所替换[1]。

教师教育是教育体系的中心环节，决定着教育体系的整体功能及每个部分的有效性，教师培养质量及其职业地位关乎教育的高质量发展[2]。在 20 世纪 90 年代，NIE (国立教育学院 National Institute of Education)成立之后，新加坡的教师人才专业培养模式确定了下来。新加坡没有专门的师范类院校，NIE 是教师教育的主要负责机构，其不仅提供了系统的职前教育、在职提升项目，更凸显了教师教育的研究性功能，在某种程度上已经成为一个“研究性”教师教育机构[3]。课程问题是教师专业化的关键和核心问题，也是区分教师教育学科化与专业化的分水岭[4]，教师是复合型人才，教师专业具有“学科”与“教育”、“理论”与“实践”的双重属性，是一个综合性较强的专业领域，教师的成长也需要理论和实践、学科专业和教育专业的双重支撑，这就决定了教师教育必须包括学科专业和教育专业两种专业性教育，体现“双专业”的特性[5]。

新加坡誉有“教师专业化成长的摇篮”，NIE 里的双专业文理学士学位项目(Bachelor of Arts/Science (Education), BA [Ed]/BSc [Ed])旨在毕业生能够成为具有全面知识和探究技能的学者以及教育工作者，以便他们能在教育、教育相关领域和其他领域取得卓越成就。双专业学士学位项目协同整合文科或理科学研究与教育领域的基础研究，其类似于我国部分师范院校或者综合院校里的学科教育类项目。在此项目中，每一门课程都是基础且广泛的，非常强调在学术学科和教育领域以研究形式进行探究性学习。不仅如此，课程设置也迎合且重视学生的学术和学科专业的兴趣及愿望，其严谨性符合国际标准，合格毕

业生能够追求学术学科和教育领域的高级资格证书。在该项目中, NIE 开设了 NTU-NIE 教学学者计划 (NTU-NIE Teaching Scholars Programme, 简称为 TSP), TSP 是 NTU 最主要的学者计划(PSP)之一, 它是以文科或者理科学士学位和教育课程的核心课程为基础, 结合选修课、研讨会、实习、领导力课程和本国及国际提供的学习机会, 发散、拓展师范生的视野, 培养具有严谨、强大领导能力和相关全球视角的毕业生, 有助于他们成为教育变革中的翘楚, 继而为教育做出重大贡献。

双专业文理学士学位项目普遍为期四年, 更为准确的说, 学习年限根据不同情况为 2.5 到 6 年不等。即对于从第一年入学的学生, 大多数在校学习四年之后顺利毕业, 获得文、理学学士(学科与教育)学位的最低学习时间为 3.5 年, 且任何学生都不允许花超过六年的时间才能获得该学位; 若学生在第二年入学, 获得文、理学学士(学科与教育)学位的最低学习时间则为 2.5 年, 最长学习时长为五年。当学生在符合学习期限要求和获得相应的学分后, 便可获得某一学科和教育专业的文学或理学学士学位。

3. 新加坡双专业文理学士学位项目教师教育课程设置

根据新加坡去年 7 月在官网上发布的最新培养计划, 双专业文理学士学位项目顾名思义, 是双专业课程, 其中一个专业是文科或理科学科类专业, 另一个专业则是教育专业。此外, 它还有第二学科, 并作为辅修。在学习期间, 双专业学士学位教师教育的学习课程可以分为五类: 学术学科专业课程、教育专业课程、跨学科课程、跨学科合作核心(ICC)、拓展和深化选修课(BDE)。

3.1. 学术学科专业课程

这一领域的研究涵盖了相关学科的学科知识和技能, 旨在为师范生的学科类学习提供学科知识和技能基础, 也是研究生学习的学科基础。所有准备在学校教学的文学学士学位的师范生必须选择文科学科专业, 并以文科或理科学科作为辅修学科, 同样, 所有理学学士学位的师范生必须选择一门理科学科作为学术学科专业, 并选择一门文科或理科学科作为学术学科辅修专业。

3.2. 教育专业课程

教育专业课程主要分为三个部分: 教育研究、课程研究和实习实践。根据学生的职业规划, 学生将来在小学任教或者在中学任教, 课程选择有所不同。其中教育研究涉及新加坡中小学教师在教学过程中必须掌握的关键教育理念、原则及理论。

课程研究的选择依据师范生的教学层次(小学或中学)及所教学科, 全面覆盖了在新加坡学校环境中, 针对小学或中学特定学科所适用的教学方法与教学技巧。(1) 对于将来在小学任教的学生(非语言类和体育科学), 需要在艺术、英语语言、数学、音乐、科学、社会研究任选两门进行学习; 语言类和体育科学的学生第一门应选择语言类/体育课程, 语言第二门选择相应语言、公民和身份教育课程, 体育科学的第二门则可任选。(2) 对于将来在中学任教的学生(非语言类和体育科学), 他们需要选择两门与学术学科专业选择一致的学科。第一门与主修的学术学科专业一致, 第二门课程与辅修的学术专业领域保持一致。语言类和体育科学的学生第一门是语言类/体育课程, 语言类第二门则是相应语言文学课程(泰米尔语专业也要学习品格和公民教育), 体育科学所选的第二门则是与辅修学术学科课程一致。

对于所有的师范生来说, 实习实践课程是必修课程, 新加坡政府和 NIE 都十分重视教师教育的实习实践项目, 教学实习实践是学位课程中不可或缺的组成部分。在合作教师、学校导师和大学讲师的指导和监督下, 师范生借助从教育研究(ES)和课程研究(CS)课程中获得的知识和技能, 将理论与实践相结合, 把他们学到的知识和技能应用于所培训的教学科目, 并在不同层级的教学环境中提升他们的教学能力。此外, 该课程还能帮助他们从具有丰富经验的一线教师那里深入了解学校教育流程, 为他们在教学中扮

演的角色和承担的责任做好充分准备。

实习过程是一个动态发展的过程，它包括学校经历(SE)、教学助理(TA)、教学实践 1 (TP1)和教学实践 2 (TP2)这四个不连续但逐步深入的阶段。(1) 学校经历(SE): 师范生分别在小学和中学进行为期一周的学习，期间他们将观察小学和中学的课程，每周完成一系列的观察与反思任务，以此加强理论知识与教学实践之间的联系。(2) 教学助理(TA): 教学助理阶段为期五周，根据师范生的小学/中学专业将学生进行分配。除了课堂观察外，师范生还需要帮助计划课程，准备资源、管理学生和做一些辅助教学。(3) 教学实践 1 (TP1): 这一实践环节为期五周，师范生在此期间开始学习独立进行教学，经过前两周的课程观察后，师范生开始着手规划自己的教学方案，准备教学资源，在与学校的合作教师以及大学的导师沟通协商后，最终独立负责学生的管理工作。(4) 教学实践 2 (TP2): 这段为期十周的实践环节，师范生将继续深化其独立教学能力。在这个过程中，他们将获得更加全面的教学经验，涵盖教师职责的多个方面。TP2 也被视为跨学科课程实践的一部分，利用从教育研究(ES)和课程研究(CS)课程中获得的知识和技能，将理论与实践相结合。

3.3. 跨学科课程

跨学科课程主要有三类：第一类是与学科和教育专业相关，例如学术语篇技能；第二类是其中一个专业在另一个专业的背景下研究，例如学术活动和教育研究；第三类则是将两个专业都综合应用于实践，例如长达的十周教学实践 2 (TP2)。

3.4. 跨学科合作中心

跨学科合作中心课程主要采用跨学科和协同合作的学习方式，聚焦于关键的可迁移技能和全球性挑战。这里所指的可迁移技能，是指能在多种职业或活动中应用的能力，或是熟练掌握广泛应用的程序。在该课程中，主要强调培养以下几方面的能力：(1) 教师的沟通交流技巧；(2) 在服务学习项目(GESL)中的团队协作能力；(3) 对教育伦理和社会背景的理解；(4) 多元文化研究；(5) 关于社会、经济和环境方面的可持续发展知识；(6) 数字素养。

3.5. 拓展和深化选修课

拓展和深化选修课分为辅修(NIE)和普通选修课两种。

为了符合新加坡学校系统的教学需求，第二门学科以辅修课程的形式纳入双专业课程。这些辅修课程需与学生的主修学术学科不同，并且是 NIE (国立教育学院)双专业项目中独有的。对于选择小学教育路径的师范生，其辅修课程将与其两门核心学习科目(CS)保持一致；而选择中学教育路径的师范生，其辅修课程则与第二门核心学习科目(CS)相对应。除了核心课程和规定数量的选修课程外，学生还需从大学提供的课程中选修 3 至 6 个教学单元的普通课程，以拓宽知识面。

4. 新加坡双专业文理学士学位项目教师教育课程特征

通过分析新加坡双专业文理学士学位项目教师教育课程，发现其四个关键特征。具体而言，分别是课程类型具有针对性和多样性、课程价值兼顾学术性和师范性、课程体系体现层次性和前沿性以及课程实践保持阶段性和连续性四个方面。

4.1. 课程类型具有针对性和多样性

新加坡的双专业文理学士学位课程展现出鲜明的针对性。从横向维度来看，该课程将学生主要分为四大类：普通文科、语言类(隶属于文科范畴)、普通理科以及体育科学(隶属于理科范畴)。不同专业领域

的师范生，在知识结构、学习模式及思维方式上各具特色。例如，历史专业的师范生倾向于采用归纳式和故事性的教学方法，而物理专业的师范生则更偏爱演绎式和结构化的教学方式。从纵向维度分析，NIE还依据学生未来的职业道路，将课程细分为小学教师课程和中学教师课程。师范生根据自身所属类别，在课程选择上会有所不同，确保了“因材施教”的原则得以实施。尽管如此，不同类型的师范生在学年规划及总学分要求上大致保持一致。

新加坡本科双专业课程种类繁多，深厚的学识基础是教师高效教学的先决条件，也是所有教学活动的坚实支撑。新加坡面向国际，重视培养具有国际素养的复合型人才，其课程设计尤为注重探究能力的培养，并提供灵活多样的选修课程，要求师范生掌握跨领域的知识。相较于国内综合大学教育学院和师范院校传统“老三门”(教育学、心理学、学科教学法)的课程设置，NIE(国立教育学院)的教师教育课程展现出更为丰富的课程类型与多元化的课程内容，着重于拓宽学生的知识范畴，不仅要求学生精通个人主修专业，还需兼顾辅修专业，如此，NIE 的课程被细致划分为五大类别(见图 1)。

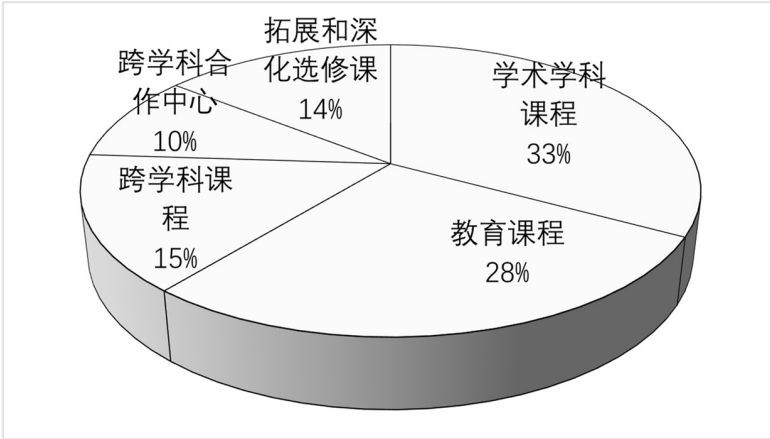


Figure 1. The types and proportions of dual major bachelor's degree programs in Singapore
图 1. 新加坡双专业学士学位项目课程类型及占比

4.2. 课程价值兼顾师范性和学术性

双专业教师教育课程培养天然具有“双学科专业性”的教师人才，双专业课程并非“1+1”的关系。教师教育课程里的学科专业与普通学科专业不同，它特别强调师范教育的特性。具体来说，学科专业被视作一个独立类别，而主修与选修的学科专业知识又融入教育课程的学习之中。这种设置方式使得学科教育专业知识与单一学科知识相区分，既重视了学科知识的宽度和精度，又淡化了深度，在保证各门课程独立性和系统性的同时，兼顾了“师范性”和“学术性”。如图 1 所示，尽管学术学科课程所占比重略高于教育课程，但两者差距不大，这反映出学术学科与教育课程在新加坡的双专业教师教育课程中均受到同等程度的重视。

NIE 是培养“研究性”教师的教育机构。一方面课程设置注重学术性知识的拓展和研究能力的培养，该项目中设立了 TSP 项目，TSP 四年制项目旨在培养具有严谨的学识、卓越的领导能力和全球视野的毕业生，这为有志于在教育领域成为专业领袖的优秀学者提供了宝贵的机会。另一方面，在确保课程内容既具有深度又保持广度的同时，课程设计还着重于广泛性、知识掌握度、教学理论与实践的结合，以及选修课程的多样性。此外，加强教师对多元文化的理解和认同也是关键一环，旨在全面提升教师的专业能力。这样的课程设计旨在培养出兼具学术性与师范性的教育者，为他们未来投身教育事业做好充分准备。

4.3. 课程体系体现层次性和前沿性

课程体系的结构性对于教师的培养具有特别重要的意义。它使课程显得多而不杂、繁而不乱，使得未来的小学教师既具有合理的知识结构，也具备广博的学科视野[6]。新加坡的课程体系层次明显，由易到难，循序渐进。表 1 和表 2 主要选取了普通文理科目学生的培养计划。根据表 1 和表 2 可以看出，中小学教师的专业课程集中在第一、二学年，这有助于学生养成坚实的学科素养和打下学科基础，教师在把知识传授给学生之前，自身要有丰富的知识，否则将“巧妇难为无米之炊”。与此同时，在第一学年，师范生的拓展和深化选修课所占比重最大，这些丰富多样的选修课程充分考虑并尊重了学生的兴趣与爱好，有助于发掘每个学生的独特潜能。在这样的灵活课程体系下，不仅有助于拓宽师范专业的领域范围，还能培养出个性鲜明、综合素质高、创造性强的师范生，便于他们在各方面都能展现出卓越的表现。

Table 1. Elementary teacher preparation teacher education curriculum credits allocation

表 1. 小学教师培养教师教育课程设置学分分配

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年
学科专业课程	12	18	9	9
教育专业课程	5~8	14	13	9~12
跨专业课程	3	0	3	16
跨专业合作中心	8	6	0	0
拓展和深化选修课	2~6	2	3~9	2~6

Table 2. Secondary teacher preparation teacher education curriculum credits allocation

表 2. 中学教师培养教师教育课程设置学分分配

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年
学科专业课程	12	18	9	9
教育专业课程	5	14	13	9~12
跨专业课程	3	0	3	16
跨专业合作中心	8	6	0	0
拓展和深化选修课	12	3~6	6	0

新加坡课程设置体现前沿性，嵌入国际化与多元化，以期提高学生的全球视野和跨文化交际能力。第一，在跨专业课程、跨专业合作中心以及拓展和深化选修课中，开设了服务型学习中的团队合作课程；社会、经济 and 环境的可持续发展课程；教育伦理和社会背景课程；网络一代的数字素养/数字和媒体素养/通过编码和应用的计算机素养；多元文化的研究课程等，这些课程富有创新型，迎合国际和时代的潮流。第二，在 TSP 项目中，师范生以文科学士(教育)/理科学士(教育)课程为基础，纳入前瞻性的多学科课程，例如他们可参与当地合作伙伴的实习以及由杰出教授、政府领导和行业名人举办的研讨会，并且还可接受一流教师的个人指导，参与海外学习计划。

4.4. 课程实践保持阶段性和连续性

课程实习实践分布在教育专业课程和跨专业课程两类中，并在不同学年有差别的侧重，其实习实践具有很强的阶段性(见表 3)。例如，在第一学年是一周的学校经历(SE)，这一阶段虽没有学分要求，但对于学生来说是属于必修的；第二学年是为期五周教学助理实践(TA)；第三、四学年分别是五周(TP1)和十周(TP2)的教学实践。毕竟对于师范生，掌握过硬的知识是一码事，而能将知识巧妙地运用出来又是另一码事。此外，这些实习实践任务又有连续性。有学者认为教育实习是“一个教师职业准备中唯一的、最

有力的介入”，前三学年的实习实践属于固定科目下的实习，也是第四年实习实践的基础，这种实践对师范生的学科、教育和教学能力的要求逐级递增；第四学年的实习实践不仅时间最长，而且是在跨学科背景下的实践。师范生在此阶段运用的不仅仅是“学科定向”的知识，而是通过实际操作的经验，主动构建或重组个人的教育知识体系，发展自身的实践智慧，通过“实践或任务”导向，调动并整合各类知识，参与到实习实践中。

Table 3. Internship practicum course curriculum credits allocation
表 3. 实习实践课程设置学分分配

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年
教育专业课程	0	3	5	0
跨学科课程	0	0	0	10

5. 对我国本科师范教育的启示

知识社会与信息时代已经到来，教师不应只是单纯的课程和预期目标的执行者，教师教育课程也不能仅局限于让师范生掌握教育内容和传授方法，而应强调他们进行积极主动的思考反思、培养创新意识 and 创新能力，成为能够创生教育知识与方法的研究者。本科师范生培养是我国教师教育培养的“主流”途径之一，为我国教师队伍提供充足且专业化的人员储备，新加坡的双专业文理学士学位课程将政府、社会、国际的需求都进行了深入的考量，分析新加坡双专业文理学士学位项目的课程设置为我国本科师范教育提供了启示。

5.1. 丰富课程类型，提高未来教师的综合能力

师范生只要具备一桶水的知识就能相应地把知识传授给学生，然而这显然不够[7]。我国《教师教育课程标准(试行)》对教育通识类课程设置提出了基本要求，秉持“育人为本”“实践取向”“终身学习”的理念，引导和促进师范生树立教育信念、掌握教育知识、形成职业意识、提升专业能力。

新加坡 NIE 的课程类型在具备针对性的同时丰富多样，这对我国的课程有很大启发。有研究者提出，我国师范生培养的课程主要分为三类，第一类是政治、英语、计算机、大学体育、形势与政策等通识课程；第二类是专业性较强的各类学科专业知识；第三类则是教育理论课程、教育技能课程、教育实践课程等师范性较强的教育类课程。专业学科知识、技能训练不能占据全部的地位，“老三门”的课程设置虽然重要，但不是仅有的选择，除了这些课程，师范生自主创造、积极参与的综合性课程和研究性课程，如“交叉学科”和“跨学科课程”，对于培养教师的创新能力和综合素质尤为重要。这些课程将教师的全面发展视为教育事业不可或缺的一环。通过建立学科间的联系，培养未来教师跨学科知识的整合能力，不仅有助于巩固他们的理论基础，还能增强他们从多学科视角批判、分析并解决实际教学问题的能力。

5.2. 发展课程价值，助力“养成系”教师

教师教育课程的首要任务是促进教师对自身角色的认识与认同，使其了解教师的权利和义务，在了解的基础上建立对教师职业的深度认同，在认同的基础上认真从事教育活动[8]。当整个社会都在呼吁教师应以“学生中心”时，更应该想到的是，教师在成为“教师”之前，也是学生，一名应当先成为自己，后成为师范生的个体。新加坡双专业本科教师教育课程尊重师范生既作为学生又作为未来教师的双重身份，师范生根据自己的兴趣爱好选择课程学习的同时也未曾忽视师范生专业知识和专业技能的学习，保证师范生专业化和职业化。

在新的时代背景下，课程的价值体现了当前政策导向、实践探索与教育改革对教育所赋予的重任。在我国教师教育课程设置中，要坚定树立“教师为本”的理念，充分理解、尊重每位教师个体的文化、社会背景、兴趣、爱好、生活领域。因为当个体先成为自己时，他才会对自己的职业有更为深刻的理解与认识，才会发自内心的热爱自己的职业，获得职业满足感，感受到自我价值的实现，并切实履行好自己应尽的各项义务，并为“教师”这项职业本身付出努力，进而在该领域有所突破，这对“养成系”教师的成长也是一种有效的助力。

5.3. 关注课程体系，强调教师的可持续发展

学科专业课程与教育专业课程的衔接即旨在契合教师知识的整合性特征，既优化教育专业又深化学科专业，促进师范生准确认识教师专业性，并自觉提升学科专业知识与教育专业知识相融合的能力，真正养成一定的教育学术能力[9]。教育学课程的学习应以教育研究方法为基础，系统化教育理论与学科教学相互渗透。

教师教育具有阶段性和终身性特点，是一个不间断、螺旋式上升的专业成长和发展过程，法国著名成人教育专家保尔·朗格朗(Lengrand, P.)在 20 世纪 60 年代提出了终生教育思想，否定了传统的一次性教育。首先，课程知识并非永恒不变的科学知识，同时，教师、学习者、环境在教师教育课程中具有建构性、发展性和创新性，可以依据现实情境灵活和创造性地进行教育教学决策。因而课程设置也应该体现层次性和创新型，学生教师需要不断地接受新信息，整合新知识，发展新技能，否则将会被社会淘汰。其次，教育理论和学科知识不是“说明书”和“教学处方”，需要将外在知识转化为内在信念、又将内在信念转化为外显行动。知识和能力并非一一对应的关系，还要形成与教学相关的各种能力，有益于个体的终身学习。

5.4. 重视课程实践，促进理论与实践相统一

理论与实践并非二元对立，而是天然统一的。第一，教学本就是一种复杂的、充满着不确定性的实践活动。教师教育课程不应该是象牙塔中的学问，而必须关注实践问题，并且这不是短期速成的技能，不再像以往追求的艺徒方式的教师培养模式。第二，教学实习实践应当是一种综合性知识，不归属于某一特定学科，不应仅仅被认为理论的验证；是一种具有个人品性的个体性知识，是在日常实践活动中形成的，与个人生活经历、教育经历、教育实践及对实践的反思密切相关。第三，实践性知识具有经验性、案例性、综合性、缄默性与个体性等特征。它存在于一定情境中，往往难以言传，只能在教学情境中通过行动、反思的持续互动才能形成，只能在真实问题解决的过程中才能得以展现[10]。实践课程并非实践能力发展的唯一途径，各门教师教育课程的实践同样能够为实践问题解决和实践能力的发展提供重要的支持[11]。

新加坡自 20 世纪 80 年代就重视教学实践及反思，通过其培养方案看出，其实习实践课程贯穿于大学四年的学习过程中，而不仅仅局限于课程体系的最后阶段。而我国师范类院校的教师教育实践活动大多安排在最后一学年，教育实践活动缺少阶段性和连续性。在借鉴新加坡双专业学士学位课程项目实践的基础上，分阶段安排学生实习有助于提高教育教学实践实际效果；其次，与一些实习学校建立稳定的联系，也将有助于构建稳定的教育实习基地；最后，在教育实践性课程，例如教育见习、演习、实习、研习等走进教育现场的同时，保证“理论在场”，加强教育实习指导教师队伍建设，明确实习指导教师的职责和任务。

参考文献

- [1] 李进, 等. 教师教育概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009.

-
- [2] 阿依提拉·阿布都热依木, 沈雨欣. 哈萨克斯坦教师教育研究[J]. 比较教育研究, 2024, 46(5): 34-41.
 - [3] 陆道坤, 丁春云. 新加坡南洋理工大学国立教育学院的教师教育模式[J]. 高教探索, 2018(9): 79-85.
 - [4] 刘捷. 美国教师教育课程的新进展——以美国陶森大学教师教育课程设置为例[J]. 教育科学研究, 2017(10): 81-86.
 - [5] 陈时见, 王雪. 教师教育一体化课程体系的构建与实施[J]. 教育研究, 2015, 36(8): 109-112.
 - [6] 刘德华, 欧阳荣华. 美国高校小学教育专业课程设置的基本特点与启示[J]. 课程·教材·教法, 2006, 26(11): 89-92.
 - [7] 谢赛. 教师教育课程范式研究的回顾与展望[J]. 全球教育展望, 2017, 46(4): 88-97.
 - [8] 靳玉乐, 肖磊. 教师教育课程改革的价值诉求[J]. 教育研究, 2014, 35(5): 121-127.
 - [9] 杨跃. 教师教育课程衔接: 不容忽视的改革视域[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2017, 6(2): 93-98.
 - [10] 周文叶. 职前教师教育课程评价: 范式、理念与方法[J]. 教师教育研究, 2014, 26(2): 72-77.
 - [11] 王少非. 教师教育课程的实践取向: 何为与为何[J]. 教师教育研究, 2013, 25(5): 72-75.