

Exploring a Service-Learning-Driven Holistic Practice Teaching System for Pre-service Teachers in Ethnic Minority Areas

LIU Yan

Jishou University, China

Received: November 24, 2025

Accepted: January 10, 2026

Published: March 31, 2026

To cite this article: LIU Yan. (2026). Exploring a Service-Learning-Driven Holistic Practice Teaching System for Pre-service Teachers in Ethnic Minority Areas. *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1), 261–266, DOI: 10.53789/j.1653–0465.2026.0601.030. p

To link to this article: <https://doi.org/10.53789/j.1653–0465.2026.0601.030>. p

The research is supported by Teaching Reform Project of Hunan Province Department of Education (No. : HNJC–2022–0808).

Abstract: In the Wuling Mountain area, practical teaching for English normal majors faces issues such as unclear goals, limited formats, weak school-community cooperation, and one-sided evaluation. Taking Jishou University as an example, this study introduces service learning to build a multidimensional teaching system suited to ethnic regions. Centered on “serving society and achieving self-development,” the system integrates educational service with teacher growth through value guidance, task-driven learning, off-campus practice, social linkage, and multidimensional evaluation. Results show that it overcomes the short-term and fragmented nature of traditional internships, enhances student teachers’ teaching competence, reflection, and social responsibility, and enriches after-school services in local schools. This model offers a practical reference for reforming teacher education in ethnic areas.

Keywords: ethnic minority regions; service-learning; English teacher education; practice teaching system.

Notes on the contributor: LIU Yan is currently a doctoral candidate, and a lecturer in Jishou University. Her research background is American literature and teacher development. Her email address is 286968388@qq.com.

民族地區師範生立體化實踐教學體系的服務性學習探索

劉 燕

吉首大學

摘 要:武陵山區英語師範專業實踐教學存在目標不明、形式單一、校地協作不足和評價片面等問題。本研究以吉首大學英語師範生培養為例,引入服務性學習理念,探索契合民族地區特點的立體化實踐教學體系。該體系以『服務社會—成就自我』為核心,融合教育服務與師範生成長,涵蓋理念建構與價值引領、課堂學習與任務驅動、校外實踐與角色轉化、社會鏈接與機製保障,以及多維評價與反思循環。研究結果表明,該體系突破了傳統實習的短期化與零散化局限,較好地解決了現有實踐教學中的突出問題,顯著提升了師範生的教學能力、反思力與社會責任感,並豐富了民族地區基層學校課後服務的教學形式。這一探索為民族地區師範教育改革提供了實踐樣本,也為立體化實踐教學模式的深化積累了經驗。

關鍵詞:民族地區;服務性學習;英語師範專業;實踐教學體系

基金項目:湖南省教育廳教改項目『師範專業認證背景下武陵山區英語師範專業立體化實踐教學體系構建研究』資助(HNJG-2022-0808)。

一、引言

近年來,隨著我國基礎教育改革的不斷深入,師範生培養質量逐漸被置於教育發展的核心位置。2017年教育部頒布的《普通高等學校師範類專業認證實施辦法(暫行)》提出『學生中心、產出導向、持續改進』的理念,這一轉向標誌著師範教育從『教師教了什麼』過渡到『學生學到了什麼』^①。實踐教學因此不再是附屬環節,而成為驗證教育成效的重要依據。可以說,只有經過系統且多元的實踐訓練,師範生才能真正將理論知識轉化為可持續的教學能力。

如果將目光投向民族地區,情況則更為複雜。武陵山區橫跨湘、鄂、渝、黔四省市,山高路遠,教育資源的流動受到自然地理的限製;而多民族共居又帶來了語言與文化層面的多重挑戰。英語課堂中,苗語、普通話與英語往往交替出現,教學難度可想而知。與此同時,許多基層學校還承擔著留守兒童的心理輔導和文化傳承任務。顯然,傳統的『見習—頂崗』式實踐已難以回應這種複雜的教育生態。地方高校若仍沿用統一的培養方案,實踐教學便容易流於形式,與區域實際脫節。

國際上,一些經驗值得借鑒。美國與加拿大的師範教育普遍將社區服務納入課程體系,學生通過課後輔導、語言陪伴等方式,在服務中鍛煉課堂管理與溝通能力。中國臺灣地區更是將『服務性學習』系統化納入高等教育,將『準備—服務—反思—評價』作為完整的教學過程^②。這些模式的共同點在於:讓師範生成長於社會情境之中,而非封閉的校園訓練場。

已有研究表明,服務性學習能夠有效提升職前教師的職業敏感性與社會責任感^③。它與《中共中央國務院關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的意見》中提出的『高素質、專業化、創新型教師隊伍』目標高度契

合,也契合教師『以德立身、以德施教』的育人理念^④。然而,如何在民族地區有效落地,仍取決於地方教育生態、資源配置與院校製度的配合。

基於這一背景,本文以武陵山區吉首大學英語師範專業為研究對象,嘗試探討如何將服務性學習理念嵌入師範生成長路徑,在課程學習、校外實踐與社區服務之間建立更具整體性的銜接機製。

二、服務性學習理念與民族地區英語師範專業發展的理論基礎

服務性學習的核心在於將『服務』與『學習』整合為一個由經驗與反思構成的教育循環。其哲學基礎可追溯至杜威『教育即生活』的理念,並由庫伯發展為『從經驗中學習』的動態模型。在這一框架下,服務性學習通過結構化反思促進學生的個人成長、知識應用與批判性思維培養,使學習過程更具社會責任和現實關懷。

國際上,服務性學習已形成多樣模式。美國高校強調課程融入與結構化反思,中國臺灣地區則以通識教育為主要載體^⑤。盡管路徑不同,但均表明服務性學習能在真實社會情境中強化師範生的職業認同與社會責任,從而使『服務』成為教育體系的一部分。

在中國,服務性學習的發展較為漸進。研究指出,其經歷了從理論介紹到與志願服務結合、再到近年在師範教育中的製度化擴展^{⑥⑦}。伴隨師範類專業認證的推進,教育部要求建立『以學習產出為導向、持續改進的培養體系』^⑧,這與服務性學習『在服務中學』的邏輯高度契合,使其逐漸成為教師教育的重要實踐形態。

在民族地區的教學場景中,服務性學習的作用往往不是通過宏大的項目呈現,而是體現在一些具體的課堂和日常接觸裏。師範生走進鄉村學校後,常會遇到語言切換頻繁、教材和設備有限等情況;在陪伴留守兒童時,他們也會意識到這些孩子在學習之外還有情感上的需要。這些經歷並不一定在課程裏出現,卻很容易影響他們對教師工作的理解。有的研究提到,如果在服務過程中加入必要的反思,學生在溝通和課堂處理方面會有較明顯的進步^⑨。但許多項目難以持續,這些體驗往往剛積累起來就被打斷,效果也因此受到影響。

武陵山區的情況能夠說明這一點。由於師資不足,一些學校的英語課仍由非英語專業教師承擔,課堂上苗語和漢語交替出現,學生使用英語的機會本來就不多^⑩。師範生在這樣的環境裏開展教學和服務,獲得的是和校內訓練不一樣的體驗。他們逐漸意識到,當地學校的困難不只是教學法能解決的,更多來自地域、師資和學生背景等多方面的限制。正是在這些較為真實的情境中,他們對服務的必要性和教師的意義有了更加具體的理解。

綜上,服務性學習為師範教育提供了兼具專業成長與價值引導的路徑。它既契合『立德樹人』『核心素養導向』的教育目標,也為民族地區英語師範專業的發展提供了可持續的實踐模式。

三、武陵山區英語師範生實踐教學現狀與問題分析

吉首大學作為湘西土家族苗族自治州的核心高等學府,長期服務於武陵山區的社會經濟與教育發展需求。英語師範專業依托較早起步和完善的學科體系,在學校布局中占據重要地位,並在區域師範教育中具有示範意義。歷屆畢業生多紮根本地,承擔著民族地區教育與社會建設的重要使命。然而,區域定位與現實需求的交匯,也使實踐教學體系暴露出一系列復雜而緊迫的問題。

從實踐環節來看,校內外設置各有特色,卻存在明顯斷層。校內教學觀摩、模擬試講和課程實訓有助於學生熟悉教學流程,但難以再現真實課堂的復雜性;而教育實習和頂崗支教雖能讓學生接觸基層教育,卻因



交通不便、接收學校條件有限、管理分散而呈現短期化、碎片化特征。理論與實踐之間由此出現鴻溝，實踐的連續性與深度難以保障。

在培養體系上，師範專業的人才培養方案高度依賴國家統一標準。語言能力、教學技能和跨文化素養的培養雖得到保障，但區域特色被弱化，對民族地區教育環境的回應不足。以課程改革倡導的交際教學法、項目式學習為例，在語言基礎薄弱、資源匱乏的鄉村學校推廣困難。教師課堂操作受限，學生因理解困難而興趣下降。在苗族聚居區，學生雖能以漢語交流，但在苗語、普通話和英語之間切換形成獨特的『三語困境』^⑤。然而，師範生在校訓練幾乎未涉及此類特殊情境，導致他們進入基層後常出現水土不服。

從評價與合作機製看，學校更重結果而輕過程。實踐教學多以展示課、實習報告和成績考核為核心，缺乏反思、跟蹤與同伴互評機製。短期成果雖可衡量階段表現，卻難沈澱為長期經驗。同時，校地合作多停留在實習安置層面，教學、科研與社會服務結合不夠，協同建設不足，使師範生易將實踐視為學業任務，而非教育責任與社會服務，職業認同感和使命感因此削弱。

在民族地區，教育結構性矛盾更為突出。師資緊張、條件有限，使短期或集中實踐難以回應基層的持續需求。項目結束後課堂多回歸原狀，師範生成長被頻繁中斷，基層學校也易形成依賴而非合作。問題並非出在實踐形式，而在於缺乏長期銜接機製。

基於此，一些高校與地方教育部門開始嘗試將服務性學習引入師範生成長路徑，將課程學習與社區服務結合推進。學生不再局限於課堂觀摩，而在真實情境中應對多樣問題，如不同水平學生的課堂管理、多文化背景下的教學協調。此類實踐促使學生進行即時判斷與持續反思，溝通與應變能力顯著提升，教育情懷在行動中被喚醒。然而，其項目延續性、學校接納度及與課程體系的銜接仍需磨合。總體來看，服務性學習為師範教育打開了通往現實的通道，但製度化與長效機製建設仍是未來亟待突破的關鍵。

四、服務性學習驅動的立體化實踐教學體系構建與實施路徑

（一）理念構建與價值引領

在民族地區師範生培養中，僅依賴見習或實習難以滿足能力發展的系統需求，也難以緩解基層優質教師短缺的現實。立體化實踐教學體系的提出，是對師範類專業認證中『強化高校主體責任』『建立質量持續改進機製』的回應^⑥。它並非教學環節的簡單拼接，而是以『服務社會—成就自我』為價值導向，強調教育服務的社會意義與實踐教學的現實回應。例如，在為基地中學提供課後服務時，師範生既完成教學，又在服務中反思方法，逐步形成職業認同。國家層面上，這一取向體現了立德樹人和服務基礎教育的要求；地方層面上，則契合了民族地區教育公平與高質量發展的訴求。由此，師範生從被動受訓者轉變為以服務促進成長的主動實踐者，為培養兼具教學能力與教育情懷的高素質教師提供了新路徑。

（二）課堂學習與任務驅動

校內實踐是服務性學習體系的起點。以吉首大學為例，除常規實訓與微格教學外，學校開設《服務性學習理論與實踐》課程，系統講授理論與案例，並採用任務驅動方式，要求學生立足區域需求設計小型英語教育服務項目，如鄉村英語興趣班、英語角等。在此過程中，可以借鑒『語言技能知識化、專業知識技能化』的課程設計思路，其出發點是強化本科教育在根本上是素質教育的特點，旨在實現『語言能力』『人文教育』和『專業特性』三者之間取得實事求是的平衡^④。學生在方案設計、展示與互評中，將理念轉化為教學行動，逐步建立『教育即服務』的認同。該階段既幫助學生理解服務性學習的邏輯，也為應對校外復雜情境積累經驗

與心理準備。

（三）校外實踐與角色轉變

吉首大學依托與武陵山區中小學的合作，給師範生提供從簡單到復雜的實踐通道。大一學生當旁聽生、助教，熟悉基層課堂，觀察教學差異。大二學生開始負責英語角或課後輔導，鍛煉溝通和協調能力。大三學生在指導老師帶領下，嘗試獨立教課或做教育調研，面對復雜問題學會去解決。同時，『三下鄉』和社會實踐活動讓學生走進村寨和社區，承擔支教、學習輔導、教育陪伴的任務。這些經歷讓學生發揮專業特長，也通過服務基層感受到教育使命，逐步形成教師身份意識，最終堅定職業認同。

（四）社會鏈接與機製保障

立體化體系的落實需依托製度化合作。吉首大學與地方教育局、公益組織、鄉村社區簽訂合作協議，形成『高校—實踐基地—鄉村學校』的三方聯動。服務性學習首先靠課程推動，並跟師範生的教學實踐周結合起來。規定每個學期學生都要完成服務任務，比如每個小組至少一次走進中小學或社區，承擔輔助英語教學、教育調研或學習支持等工作。同時，學院把服務時長和成果納入志願服務學分體系，在全校認定。此種製度化安排和反饋機製，既能保證服務活動持續運行，又能增強師範生的公共參與意識和教育責任感，避免傳統實習中常見的短期化和形式化問題。

（五）多維評價與反思循環

服務性學習的評價強調多主體、多維度，符合師範類專業認證『多元方法與多視角監測』的要求。導師關注課程與教學質量，同伴互評促進協作改進，服務對象反饋體現實際效果。學院將服務時長、項目完成度與社會認可度納入綜合評價。反思機製貫穿全過程：學生在實踐前規劃、過程中記錄、結束後撰寫反思或參與案例研討，形成『計劃—行動—反思—再行動』的循環。這種結構化反思促使學生將經驗轉化為教育理念，並以此指導新的實踐^①，從而培養批判性思維與自我調節能力。

總體而言，相較於傳統以見習、實習為核心的培養路徑，服務性學習驅動的立體化體系是一種教育實踐的重構。它要求高校、教育部門與基層學校在協作中探索更真實的教學情境，使師範生在應對不確定性中深化對教育關係與責任的理解。實踐表明，該體系能提升教學自信並緩解基層學校人力壓力，但課程銜接、項目持續與反思機製仍需在製度層面進一步完善。

五、總結

本研究通過在吉首大學的實踐探索，證實了以服務性學習為核心的立體化實踐教學體系，能夠有效破解民族地區師範生培養中理論與實踐脫節的問題。該體系通過『課堂—校外—社區』的多元場域銜接，使師範生在應對『三語困境』、資源匱乏等真實挑戰中，實現了教學能力與職業認同的同步深化。同時，與地方中小學及社區建立的『三方聯動』機製，為實踐活動的持續開展提供了初步保障。然而，實踐也暴露出該體系面臨的深層挑戰：其一，項目的長期運行高度依賴校地雙方的臨時性協議，缺乏穩定的製度與經費支持；其二，當前評價機製仍偏重於師範生的單向產出，對服務學校與學生產生的實際教育影響追蹤不足。這些均是未來從『有效實踐』走向『成熟模式』必須攻克的關鍵瓶頸。

綜上，服務性學習為民族地區師範教育改革提供了一個富有生命力的實踐樣本。後續研究應致力於構建長效合作機製，並建立包含服務對象發展性指標在內的綜合評價體系，以推動這一模式的製度化與可持

續發展。

參考文獻

- ① 駱中慧:《基於服務學習的特殊教育專業師範生實踐能力培養》,《實驗室研究與探索》,2017年第4期,頁201-204+252。
- ② 李茂粉,陳光華:《近20年國內『服務學習』的研究現狀及趨勢——基於CNKI期刊論文的可視化分析》,《寧波職業技術學院學報》,2019年第2期,頁26-32。
- ③ 劉寶存,王維,馬存根:《美國高等學校的服務性學習》,《比較教育研究》,2005年第11期,頁45-49。
- ④ 王卓,胡艷玲,王金娥:《師範類英語專業跨學科人才培養模式探索——以山東師範大學〈英語專業培養方案〉修訂為例》,《外國語文》,2019年第4期,頁123-128。
- ⑤ 向大軍:《湘西苗區三語教育現狀調查研究》,《牡丹江大學學報》,2020年第7期,頁75-79。
- ⑥ 楊雄珍:《服務學習理論及其對我國教師教育的啟示》,《中國成人教育》,2016年第5期,頁15-18。
- ⑦ 姚梅林,郭芳芳:《服務學習在中國:現實需要與推進策略》,《北京師範大學學報:社會科學版》,2015年第3期,頁51-58。
- ⑧ 新華社:《中共中央 國務院關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的意見》,2018版。
- ⑨ 中華人民共和國教育部:教育部關於印發《普通高等學校師範類專業認證實施辦法(暫行)》的通知,2017版。
- ⑩ 朱茜,羅珺:《臺灣服務學習課程模式及啟示》,《武漢職業技術學院學報》,2016年第4期,頁99-102。

(Editors: ZOU Ling & JIANG Qing)