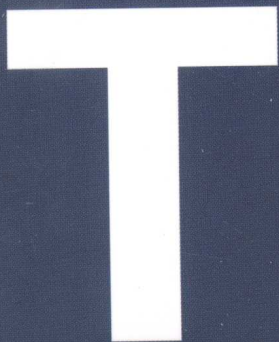


Teacher Learning Through Classroom Teaching:
A Study of Two EFL Teachers
外语教师课堂学习的个案研究

程文华 著

**Teacher Learning Through
Classroom Teaching:
A Study of Two EFL Teachers**

外语教师课堂学习的 个案研究

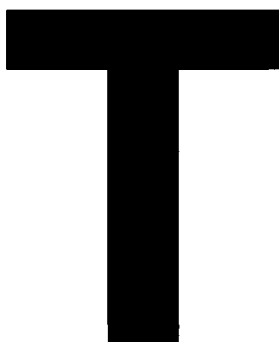


外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

**Teacher Learning Through
Classroom Teaching:
A Study of Two EFL Teachers**

程文华 著

外语教师课堂学习的 个案研究



外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS
北京
BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

外语教师课堂学习的个案研究 / 程文华著. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2010. 8

ISBN 978-7-5135-0058-6

I. ①外… II. ①程… III. ①外语教学: 课堂教学—教学研究
IV. ①H09

中国版本图书馆CIP数据核字 (2010) 第173140号

出 版 人: 于春迟

责任编辑: 孔乃卓

封面设计: 覃一彪

出版发行: 外语教学与研究出版社

社 址: 北京市西三环北路19号 (100089)

网 址: <http://www.fltrp.com>

印 刷: 北京传奇佳彩数码印刷有限公司

开 本: 850×980 1/16

印 张: 15.75

版 次: 2010年9月第1版 2010年9月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5135-0058-6

定 价: 58.90元

* * *

购书咨询: (010) 88819920 电子邮箱: club@fltrp.com

如有印刷、装订质量问题, 请与出版社联系

联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: zhijian@fltrp.com

制售盗版必究 举报查实奖励

版权保护办公室举报电话: (010) 88817519

物料号: 100580001

前言

教师是一个学习的职业，教即是学，这一职业特征决定了教师只有在教学实践中持之以恒地学习，不断更新自己的专业知识，提高自己的专业能力，才能圆满完成自己的职业使命，满足社会对教育的需求，也就是说，教师只有不断学习，进行自我教育，才有能力去教育别人。在倡导建设“学习型社会”的今天，教师作为特殊的职业从业者，其自身的专业学习和专业发展显得尤为重要。

“教师学习”（learning to teach 或者 teacher learning）是近 30 年来对教师认知的研究中，尤其是对教师知识的研究中逐渐凸现出来的一个重要主题。狭义上的“教师学习”是指“由新手教师成长为专家教师的过程（the process by which teachers move towards expertise）”（Kelly, 2006: 514）。Freeman & Johnson 则将“教师学习”定义为“教师作为学生和作为职业从业者的各种社会经验的总合”，这些经验包括作为学生在课堂和学校的学习经验，作为学员在教师发展项目中的培训经验，以及作为教师在教学实践中的教学经验（Freeman & Johnson, 1998: 401）。

那么，教师是如何在教学实践中学习并发展自己的实践知识和专业能力的？教师在教学实践中的学习给教师带来了哪些变化？这些变化对教师的专业发展有什么意义？影响教师学习的因素有哪些？

为了回答这些问题，本研究将教师学习置于“课堂教学”这一主要职业情境中进行考察，探讨教师如何在具体的教学实践中学习、发展自己的实践知识和专业能力，实现专业成长，即：教师如何在教学中学习教学，以期从根本上揭示教师学习的本质性特征。

选择这样一个研究课题，基于以下几个因素：

1. 教师教育研究的现状和存在的问题

教师教育研究兴起于上世纪五六十年代的美国，在几十年的发展过程中，其研究范式经历了由行为主义向认知主义、人本主义的转变，研究者们由最初的对教师外在在教学行为的关注转向研究教师的内在认知活动，认为教师的内在认知过程决定教师的外在教学行为；教师专业的发

展是为了实现教师作为“人”的发展。通过对教师的教学观念、教学反思、课堂决策等认知活动的研究,研究者发现教师的教学观、反思水平以及决策依据在很大程度上取决于教师现有的知识结构,而教师知识的获取来源于不同情境、不同形式的学习。因此,在对“教师知识”的研究过程中逐渐发展了“教师学习”这一主题。

“教师学习”的概念被提出来之后,受到人们越来越多的关注。研究者们借助不同的学习理论,探讨教师学习发生的机制、条件、过程和结果。然而,值得注意的是,大多数研究者们将教师学习置于诸如“学习小组”等某种形式的学习共同体中进行考量(Cochran-Smith & Lytle, 1999; Bray, 2002; Little, 2002, 2003; Cheng, 2004; Sherin, 2004; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2005; 刘学惠, 2007),探讨教师如何在合作式的学习活动中增长专业知识、提高教学能力,而忽略了**课堂教学**才是教师的教学实践中最具活力的一部分,是教师学习、获取和发展个人实践知识的主要场所。本研究将教师学习置于“课堂教学”这一教师最根本的职业状态中进行考察,探究教师在具体的教学实践中学习、成长的过程,旨在揭示教师学习的本质特点。

2. 我国外语教育的现实

2004年教育部发起的高校外语教学改革,摒弃了传统的以教师为中心、以课本为依托、以考试为准绳的教育模式,倡导以学生为中心、旨在培养学生自主学习能力的素质教育模式。这种观念的改革给教师带来了新的挑战,促使教师思考如何转变自己的职业角色,提高自己的职业能力。我国教师队伍庞大,约有一千两百万教师(*China Statistical Yearbook*, 2004),其中各种高等教育机构中约五万名的高校英语教师,向大约一千七百万的大学生讲授英语课程。而一项大型调查显示,中国高校外语教师师资队伍的质量还无法满足中国外语教育的需求(刘润清、戴曼纯, 2005)。

就在职教师的专业学习而言,可以分为在职学习(on-site learning or workplace learning)和离职学习(off-site learning)两种方式。所谓在职学习,是指在教学实践中通过探索性实践活动(exploratory practice, Allwright, 2003),例如反思教学、行动研究等建构必要的关于教学的实践性知识,发展专业能力。离职学习是指教师离开教学岗位,通过参加培训、学术会议、进修高级课程等方式提高自己的教学理论水平。两种

形式的学习对教师提高专业水平、实现专业发展起到不可低估的作用。但是由于教育资源有限以及外语教师承担着繁重的教学任务,教师们离职外出进修的机会少得可怜。夏纪梅(2002)所做的一项调查表明,在接受调查的教师中有84%的老师从未有过海外留学或参加国际会议的机会,35%-40%的老师没有参加过任何国内教学研讨会或国内进修项目。

在目前这种状况下,探讨外语教师如何在日常教学实践中,通过反思教学等探索性实践活动,建构自己的专业知识,提高自己的专业素养,对从根本上理解教师发展的本质,改变教师教育现状、提高外语教育质量有着重大意义。

3. 个人教学经历的启示

研究者是一名有着十多年高校英语教学经验的教师,从初入职时的生涩与挣扎,逐步成长为一名有着丰富教学经验和一定教学风格的教师,反观自己的专业成长经历,很难说清楚是哪一种学习经历起到了最为重要的作用,外出攻读学位,参加各种各样的教师培训项目和国内外的一些教学研讨会,以及阅读与教学有关的专业书籍和学术期刊,这些学习经历开阔了自己的视野,提高了自己的理论水平,对自己的教学起到了一定的指导作用。然而,研究者体会到,这些“去情境”(de-contextualized)的理论知识,只有在自己的学校、自己的课堂,经过自己的教学实践和检验,才能由僵硬、刻板的理论知识变成鲜活的、有生命力的实践知识。

那么,这种实践和验证的背后隐含着教师什么样的思考过程和学习过程呢?

当被问及“你是怎样成长为一名经验丰富、教学效果好的教师的”,几乎每一位教师都会毫不迟疑地回答:在教学实践中成长的呀!当被进一步追问“怎样成长的”,却很少有人能够迅速地做出回答。然而,对这个问题的探究,是揭示“教师学习”本质的关键,同时也是理解教师专业成长与发展的关键。

为了揭示教师专业学习的本质,本研究将教师的课堂学习既看作是一种个人认知行为,也看作是一种社会认知活动,将社会建构主义学习理论与社会学的个案研究方法结合起来,对研究现象主要进行质的探究和解读。具体研究过程和方法是:选取研究者所在高校的两名英语教师

作为研究对象,对两位教师的课堂教学进行了为期四个月的观察和研究,主要运用课堂录像、刺激性回顾等研究手段,考察教师在课堂教学过程中的思维和决策,从中发现促使教师学习发生的动因、学习方式和学习结果。同时收集两位教师的教案、备课笔记、教学日志等实物资料,探究教师在课前备课和课后反思过程中发生的学习以及学习的方式和结果。此外,本研究还运用深度访谈、叙事探究等研究手段,考察影响教师课堂学习的环境因素,如课程设置、教学机构、文化氛围、教育政策等。

本研究的理论意义体现在以下几点:

1) 将教师学习置于“课堂教学”的具体实践活动中进行考察,揭示了教师学习的本质和教师知识发展的实践性、个人性的特点,丰富了教师认知研究的视角;

2) 选取两名处于不同专业发展阶段的教师作为研究对象,通过对她们的课堂学习的微观考察,描述了其专业发展的阶段性特点,为教师专业发展阶段研究提供了实证素材;

3) 以丰富的研究实例对社会文化理论以及情境学习理论进行了诠释,强调教师课堂学习的社会性、情境性,以及学生作为“他人”在教师课堂学习中发挥的重要作用;

4) 将教师的教学反思由课后延展到课前和课上,丰富了教师教学反思的研究纬度。

本研究的实践意义体现在两个方面,一是为教师指出一条切实可行的发展专业知识和专业能力的途径,对教师在实践中反思教学、理解教学、学习教学具有一定的启示意义。二是为教师教育工作者科学、有效地规划和实施教师职业发展项目提供参考依据。

在研究方法上,本研究以社会建构主义为理论框架,以社会文化理论、情境学习理论以及教学反思理论为依据建构概念框架,结合社会学的个案研究方法,主要对研究现象进行解释现象学的意义解读和建构,可以较为全面、深刻地揭示“教师课堂学习”这一现象的本质、内涵和特征。

本书共分七章。第一章是文献综述,介绍“教师学习”研究的演进和现状,包括理论研究和实证研究,指出其中存在的问题,并在此基础上提出本研究的研究目的和研究问题。第二章是理论框架,在对几种相关学习理论进行对比的基础上,采用社会建构主义的学习理论为主要依据,详细阐述了 Vygotsky 的社会文化理论(1978)、Lave & Wenger 的情

境学习理论 (1991) 以及 Dewey (1916, 1933, 1938)、Schön (1983)、van Manen (1990) 的反思理论对教师课堂学习的解释力, 并在此基础上建构了教师课堂学习研究的概念框架。第三章是研究方法和研究过程, 主要论述本研究所采用的个案研究的方法论依据, 并详细介绍了研究的设计和实施过程, 以及对研究资料的整理与分析。第四、五章是关于两位教师课堂学习的研究结果与发现, 主要围绕着“教师在课堂教学过程中怎样学习的”、“学到了什么”两个大的研究问题, 对研究资料进行意义解读和建构。第六章是综合讨论, 在对两位教师课堂学习的异同进行对比之后, 归纳出教师课堂学习的本质、内涵和特征, 并尝试建构了教师课堂学习模式。第七章是结语, 对整个研究的过程、结果和研究意义进行总结, 并指出了研究中存在的不足之处以及未来的研究方向。

目 录

第一章 “教师学习”研究的文献综述	1
1.1 “教师学习”概念的提出及其涵义	1
1.1.1 教师教育研究范式的转变	1
1.1.2 “教师学习”概念的提出及其在教师认知研究中的定位	5
1.1.3 “教师学习”的涵义	7
1.2 教师学习和教师知识研究	11
1.3 教师学习与教师反思研究	19
1.4 教师学习共同体的研究	22
1.5 本研究的研究目的和研究问题的提出	24
1.6 小结	26
第二章 教师课堂学习研究的概念框架	27
2.1 教师学习的社会建构主义视角	27
2.1.1 什么是学习?	28
2.1.2 社会建构主义的教师学习观	29
2.1.3 “反思”与教师学习	34
2.2 教师课堂学习研究的概念框架	39
2.3 小结	42
第三章 教师课堂学习的研究方法	44
3.1 教师课堂学习的研究方法	44
3.1.1 “质”的方法和个案研究	44
3.1.2 “有感而为”的研究过程	46
3.1.3 观察视角	48
3.1.4 对“自然情境”的解读	50
3.1.5 对“课堂”的解读	52
3.2 研究设计和研究过程	53
3.2.1 研究地点和研究对象的选择	53

3.2.2 研究资料的收集.....	57
3.2.3 研究过程.....	62
3.3 研究资料的整理与分析.....	64
3.3.1 研究资料的整理.....	64
3.3.2 研究资料的分析.....	66
3.4 小结.....	83
 第四章 “教学是一门永远学不完的艺术”	
——梅琳老师的课堂学习.....	84
4.1 梅琳老师课堂学习的过程和结果.....	84
4.2 梅琳老师课堂学习的总结.....	108
4.2.1 学习方式.....	108
4.2.2 学习结果.....	114
4.2.3 影响梅琳老师课堂学习的环境因素.....	116
4.2.4 学习特点.....	124
4.3 促使梅琳老师学习和发展的内因与外因.....	126
4.4 小结.....	132
 第五章 “每一年的教学都是经验的积累”	
——高虹老师的课堂学习.....	133
5.1 高虹老师在课堂教学中是如何学习的.....	133
5.2 高虹老师课堂学习总结.....	156
5.2.1 学习方式.....	156
5.2.2 学习结果.....	161
5.2.3 影响高虹老师课堂学习的因素.....	168
5.2.4 学习特点.....	174
5.3 促使高虹老师学习和发展的内因与外因.....	177
5.4 小结.....	183
 第六章 教师课堂学习研究的综合讨论.....	185
6.1 梅琳老师和高虹老师课堂学习的不同之处.....	185
6.1.1 梅琳老师和高虹老师课堂学习的质与量的区别.....	185
6.1.2 教学观念不同.....	187

6.1.3 组织教学的自由程度不同	188
6.1.4 处理师生关系的技巧不同	189
6.2 梅琳老师和高虹老师课堂学习的相同之处	191
6.2.1 两位教师课堂学习的结果相同	191
6.2.2 两位教师课堂学习的方式和过程相同	193
6.2.3 影响两位教师课堂学习的主要环境因素相同	199
6.2.4 促使两位教师课堂学习的内因动机相同	201
6.3 教师课堂学习模式的尝试性建构	202
6.4 小结	205
第七章 结语	207
参考文献	213
附录	224
附录一 观察期前深度访谈提纲	224
附录二 观察期后深度访谈提纲	226
附录三 课堂观察提纲	227
附录四 课堂观察日程安排	228
附录五 备课笔记写作要求	229
附录六 教学日志写作要求	230
附录七 梅琳老师 4 月 17 日备课笔记	231
附录八 梅琳老师 4 月 17 日课堂观察笔记	233
附录九 梅琳老师 4 月 18 日教学日志	235

图 目

图 1-1 教师认知研究的内容范围	6
图 1-2 教师学习模式的个人层面	9
图 1-3 教师学习模式的群体层面	10
图 1-4 Grossman 的教师知识框架	14
图 1-5 反思圈与教师的专业发展	20
图 2-1 人与外部世界的中介性关系	31
图 2-2 Dewey 的反思性思维的三个阶段	35
图 2-3 教师课堂学习各纬度之间的关系	42
图 3-1 “局内人”和“局外人”参与程度的连续体	48
图 3-2 “课堂”研究的两个纬度	50
图 3-3 教师课堂学习的情境以及各情境之间的关系	53
图 3-4 教师课堂学习研究的流程图	64
图 3-5 研究资料分析的三个阶段和六个步骤	67
图 6-1 教师课堂学习模式	204

表 目

表 2-1 Dewey, Schön, van Manen 和 Grushka et al 的反思理论	
框架的对应关系	38
表 3-1 参与教师的个人信息	55
表 3-2 前期深度访谈提纲的主要内容	58
表 3-3 研究过程、步骤与实施时间	62
表 3-4 两位教师文本性资料的分类与数量	65
表 3-5 各类文本性研究资料的标记	66
表 3-6 研究资料编码后的次概念和上位概念分类情况	82
表 6-1 梅琳老师和高虹老师实践性知识 / 观念的学习情况统计表	186

第一章

“教师学习”研究的文献综述

本章提要：教师教育研究自上世纪五、六十年代从美国兴起以来，在几十年的发展中，经历了由研究教师外在的教学行为到研究教师内在的认知特点的范式转变，“教师学习”正是在教师认知研究中，尤其是关于“教师知识”的研究中逐渐凸现出来的一个主题。本章首先评介了“教师学习”这一概念发展的来龙去脉，指出其在教师认知研究中的定位，并详细探讨了研究者们借助不同心理学理论对“教师学习”这一现象的多视角的解读。本章另外一个内容是对与“教师学习”相关的研究主题，如教师知识研究和教师反思研究、教师学习共同体研究等进行了较为详实的评介，并指出这些研究中存在的问题，在此基础上发展出本研究的研究目的和研究问题。

1.1 “教师学习”概念的提出及其涵义

1.1.1 教师教育研究范式的转变

早期的教师教育是指对职前教师（师范生）进行必要的职业教育，包括向师范生传授学科专业知识，与教学相关的教育学、心理学理论以及课堂教学必需的教学技巧等，也叫做“教师准备”（teacher preparation），发展到后来的教师教育既包括职前教师教育，也包括在职教师的职业培训（teacher training）和持续的职业发展（teacher

professional development)¹，其目的不仅是为了促进教师的教学理解和教学能力，而且是为了实现教师自身发展的长期目标 (Richards & Nunan, 1990; Moore, 1996; Calderhead & Shorrock, 1997; Feiman-Nemser & Norman, 2000; Richards & Farrel, 2005; Aubusson & Schuck, 2006)。教师教育研究是就如何培养和发展能够满足有效教学需求的教师进行理论和实证等方面的探讨，自上世纪五、六十年代从美国兴起以来，在几十年的发展中，其研究范式经历了数次转变。

范式 (paradigm) 一词源自希腊语中的 *paradeigma*，是由美国著名科学哲学家 Kuhn (1962, 转引自吴宗杰, 2008) 提出的，是指特定的研究群体从事某一类研究活动时共同遵循的规则，包括认识论、方法论等。20 世纪 80 年代以前，教师教育研究遵循的是行为主义的范式，研究者作为教师课堂生活的“观察者”，观察并描述教师的教学行为，目的是找出能够带来成功教学的特征，并将这些特征概括、量化为客观知识，在教师培训项目上传授给教师，并希望教师在掌握了这些知识之后，能够在自己的教学实践中进行模仿和运用。这种研究范式背后的理念是“概括的、量化的关于有效教学的知识适用于任何教学情境” (Richards & Nunan, 1990; Moore, 1996; Zeichner, 1999; Johnson & Golombek, 2002)。

然而，在这种行为主义的教师教育模式下，教师被彻底“边缘化”了；教师只能被动地接受别人传授的知识，做别人希望他们做的事情。教师的能动作用，教师在教育背景、教育观念和专业发展需求等方面的个体差异，以及教师各自具体、复杂的教学情境等诸多因素被忽略，其后果正如 Winch (1998: 45) 所描述的那样，“教师在自己的教学中对学到的技巧进行了一番尝试之后，通常的结果是，这些教师又回到了原来的状态，没有发生任何改变”。因此，这种行为主义的教师教育模式最终受到了业内质疑。Freeman & Johnson (1998: 401) 认为，“教师不是一个空的容器，等待着被装入教学理论和教学技巧；每位教师都有着各自的经验、价值观和信念，这些经验、价值观和信念影响着教师对教学知识的建构，指导着他们的课堂教学实践。”Freeman & Johnson 的这种理

1 近年来研究者们更倾向译为“教师专业发展”，与之相关的概念有专业成长 (professional growth)、教师培训 (teacher training)、教师教育 (teacher education)、教师变化 (teacher change) 等，不同时期、不同学者对这些概念有不同的理解和使用。叶澜 (2001: 227) 认为，教师专业发展有两种含义，既指教师的专业成长，又指相应的促进教师专业成长的教师教育。本研究探讨的是教师在教学实践活动中专业知能的学习与发展，区别于教师培训和教师教育，因此使用“专业发展”一词。以下同。

解强调了教师在建构教学知识过程中的主体地位以及教师个人因素对这种建构的影响,是一种基于建构主义学习理论的教师教育观(含教师学习观)。

80年代中期,随着认知科学的研究成果在教育领域中的推广与运用,教师教育呈现出一种新的视角。研究者们开始由关注教师的外在教学行为转向研究教师的思维、判断和决策,认为正是这些认知活动决定了教师的教学行为(Chaudron, 1988; Richards, 1990; Freeman & Johnson, 1998; Borg, 1999; 2003a, 2003b)。在这种范式下,教师被看作是有思维的人,通过对教学环境和教学规律的思考,对自己的教学做出理性的判断和决策。研究者们从观察教师“做了什么”转而探究教师“为什么这样做”。这种研究视角使得研究者们可以探究教师的内在世界,从而获得对教学本质的真正理解。

在对教师信念¹、教学反思、课堂决策等认知活动的研究中,研究者们发现教师的教学观、反思水平以及决策依据在很大程度上取决于教师现有的知识结构,而教师知识的获取来源于不同情境、不同形式的学习,“教师知识”和“教师学习”逐渐发展为对教师认知研究的核心概念(Bailey & Nunan, 1996; Freeman & Johnson, 1998; Borg, 1999, 2003a, 2003b)。

进入90年代,受后现代主义哲学思潮的影响,尤其是受人本主义教育观和解释现象学的研究方法的影响,教师教育研究呈现了全新的视角(Britzman, 1991; Wu, 2005; 吴宗杰, 2008)。教师不再被看作是客观、中立的科学知识的“操作性工具”,而是作为鲜活的人,不仅为自己的职业实践负责,而且为自己作为“人”的全面发展负责,其存在方式和存在价值远比其职业活动更值得人们去探究。一系列在传统研究中不被认为是研究对象的研究问题被提出来,比如教师身份(identity)和教师生活(life-world)。这种视角跳出传统的实证主义研究范式,转而采用解释性的、质的研究方法,在研究目的上把教师作为人的整体发展和心灵解放作为最终的价值取向,而不是追求所谓的客观知识的积累。这类研究不仅仅是寻找事实和理论,研究本身就是教育活动的一部分。

综上所述,我们可以看出,教师教育研究历经几十年的发展,其认识论、方法论都发生了根本的变化,由行为主义的认识论取向转向认知

1 teacher beliefs, 包括教师的教育观、学生观以及教学观(叶澜, 2001: 232), 本研究重点考察“教学观”, 指教师在实践中形成和发展的关于教学的理解和认识。

主义,进而转向人本主义,由模仿自然科学的实证主义研究方法转向对社会现象进行主体间性(inter-subjective)的考察和解释。从研究内容来说,由考察教师的外在行为转向考察教师的思维和认知,由观察教师的职业生活转向解读教师的心灵世界。从研究目的来讲,教师的专业发展不再是唯一的标准,教师作为“人”的整体发展和心灵的解放成为研究的终极目标。

需要指出的是,每一次转变并不意味着对前者的彻底抛弃,而是在认识上更加贴近教育的本质,为我们真正理解教学、理解教师提供了丰富的理论依据和解读视角。

教师教育的目标是培养和发展能够满足有效教学需求的教师,而教学本身是一种复杂、多变的社会活动,因此行为主义关于教学的概括的、范畴化的知识无法满足日益变化的教学需求,对教师进行简单的知识和技能传授并不能保证带来成功、有效的教学。然而,对教师教学行为的观察,可以帮助我们探究行为背后的认知,理解教师采取某种教学行为所依据的知识和观念,以及促成这种知识和观念形成的认知机制,因此,对教师行为的研究为教师认知研究提供了丰富的研究素材。基于认知科学的教师教育研究范式将教学看作是教师对教学内容、教学形式、教学目标等进行的一系列思维和决策的过程,关于教学的知识和观念是教师在这种思维和决策的过程中积极建构的,对教学有着更强的指导力,因此研究教师的认知结构和特征,可以促使教师的认知活动朝着有利于教学的方向发展,从而改变教学的效果和质量。基于社会文化理论的教师认知研究超越了教师的个体层面,将教学看作是一种社会文化活动,探究教师如何在这一社会性的实践活动中,通过与各种社会语境的对话,建构关于教学的知识和观念。从这一点来说,教师认知是一种基于个体基础的社会认知活动。但是教师认知研究的视野依然局限于教师的职业实践,忽略了教师在职业活动中所呈现出来的情感需求,针对这一点,人本主义的教师教育研究模式将教学看作是教师生活的重要组成部分,认为教学不仅是教师满足生存需求的职业活动,而且是教师满足情感需求的社会活动,教师通过教学这一职业活动实现自己作为“人”的社会价值,教师的专业发展从本质来说教师作为“人”的全面发展。

可以说,每一种研究范式都是以前一种范式的研究成果为基础,是对前一种范式的补充和发展。需要指出的是,上文对教师教育研究范式的转变的介绍并不意味着这一过程是一种简单的、线性的发展轨迹。事实上,教师教育研究发展的每一个阶段,都不仅仅只有一种范式在指导