

临床型教师

——教师专业化指导

◎施长君 马林/著

*Linchuangxing
Jiaoshi*



黑龙江人民出版社

临床型教师

——教师专业化指导

施长君 马林 著

省教育厅『新世纪教改工程』课题
省教育厅人文社会科学课题研究课题
全国教育科学研究『十五』课题

黑龙江人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

临床型教师: 教师专业化指导 / 施长君, 马林著.
哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2006. 7
ISBN 7-207-07039-X

I. 临... II. ①施... ②马... III. 医学院校—教师—
—素质—研究 IV. R-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 074852 号

责任编辑: 徐冲

装帧设计: 张娟

临床型教师

——教师专业化指导

施长君 马林 著

出 版 者 黑龙江人民出版社出版
通讯地址 哈尔滨市南岗区宣庆小区 1 号楼
邮 编 150008
网 址 www.longpress.com E-mail hljrmcbs@yeah.net
印 刷 黑龙江省阿城制版印刷厂
开 本 850 × 1168 毫米 1/32 · 印张 插页
字 数 250 000
版 次 2006 年 6 月第 1 版 2006 年 6 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 7-207-07039-X/G · 1651

定价: 19.80 元

(如发现本书有印制质量问题, 印刷厂负责调换)

目 录

第一章 绪 论	1
一、问题的提出:临床型教师是理论还是技术	1
二、对教师专业发展的回应	
——临床型实践型教师培养	5
三、国内关于教师专业发展的研究	11
四、临床型教师的定义及其特征分析	13
五、几个概念的界定与解释	14
六、研究方法	16
第一部分 临床型教师素质整合分析研究	18
第二章 临床型教师素质研究	18
一、教育学视野中对教师专业素质的研究	18
二、心理学视野中对教师专业素质的研究	21
三、研究者视野中理想化教师专业素质分析	29
四、我国研究者视野中理想教师素质研究	35
五、存在的问题及解决的方法探析	38
第三章 临床型教师知识分析研究	41
一、教师专业知识研究	41
二、教师缄默知识研究	45
三、教师专业知识综述	50
四、“默会知识”的实现途径	53
五、临床型教师的知识构成	59

第四章 临床型教师技能研究	64
一、教师技能分析	64
二、新时期教师应具备的素质分析	69
三、临床型教师专业能力的基本特点	71
四、临床型教师专业能力的发展过程	74
五、师范生教师专业能力培养的有效教学途径	76
第五章 临床型教师品质研究	81
一、教师专业品质概述	81
二、教师职业道德概述	84
三、临床型教师专业品质分析	96
第六章 临床型教师成长阶段研究	101
一、教师专业发展阶段的基本理论介绍	101
二、国内学者关于教师专业发展过程的研究	105
三、教师专业发展阶段理论的分析	107
四、临床型教师的专业成长初始阶段研究	113
五、国外教育实践(教育实习)研究	114
六、我国教育实践(教育实习)的研究	122
第二部分 临床型教师的临床性指导计划	126
第七章 课堂教学前的临床指导	126
一、备课的理性研究	126
二、教案的编写	144
第八章 课堂行为的临床指导	149
一、教学行为综述	149
二、教师个人的课堂仪表临床指导	154
三、教师临课的心理准备与调解技术	161
四、课堂教学教师非语言技术的临床指导	173
第九章 课堂讲授的临床指导	183
一、课堂讲授的临床指导	183

二、课堂讲授语言的临床指导	188
三、教学语言的自控与语言风格的临床指导	207
四、教学语言的发声的临床指导	208
五、教学语言的音量控制的临床指导	211
六、教学语言的音调控制临床指导	214
七、教学语言的速度控制临床指导	215
八、讲授课的起始与结尾临床指导	216
第十章 课堂提问的临床指导	223
一、课堂提问的科学性	223
二、课堂问题的设计	226
三、设计问题的技术要求	231
四、课堂提问的步骤和程序	233
五、启发与提问的临床指导	235
六、有效课堂提问的临床技术指导	241
第十一章 课堂管理的临床指导	254
一、课堂管理概述	254
二、提高课堂教学管理效率的措施分析	261
三、课堂管理的途径与方法分析	266
四、课堂教学开头的组织技术	274
五、组织课堂教学过程的策略分析	278
六、课堂上的时空调控意识分析	281
七、课堂管理技巧的临床指导	287
八、课堂管理的纪律管理临床指导	300
第十二章 临床型教师心理技术的临床指导	310
一、课堂教学中师生心理与调控	310
二、教师应掌握的心理技术分析	318
三、教师应掌握的心理技术	325
第三部分 教育实习中临床型教师的专业成长	329

第十三章 教育实习分析	330
一、我国师范教育的历史回顾	
——教育实习的历史简介.....	330
二、教育实习的任务	332
三、教育实习教学技能内化研究	333
四、教育实习前的师范技能训练研究	335
五、教育实习专业转化分析研究	342
六、教育实习的保证体系分析研究	348
第十四章 教育实习师范生专业成长研究	351
一、教育实习形成教师个体知识的必经之路	351
二、教育实习中教育教学能力的形成研究	356

第一章 绪 论

一、问题的提出：临床型教师是理论还是技术

20 世纪 90 年代以来，随着社会发展和一系列的有关教育改革政策的付诸实施，我国的教师教育和中小学教师队伍建设既面临着难得的发展机遇，又面临着来自四面八方的严峻挑战，同时教师自身也存在诸多困惑。如何促进教师整体素质的优化和教师个体素质成为人们争论的教育热点问题。围绕这些问题，教育理论界和教育改革以提高教学水平及扩张个人知识及技能为发展方向，体现了三类价值取向。^①

第一类价值取向：理智取向。这种观点是假定教学专业的“知识基础”已可确立，确保教育的质量，必须提高教师的专业水准。提高教师专业水准的重点所在，明确教师专业的知识基础，“使教师的教育拥有更为坚实的理智基础”。因此，理智取向关心的核心问题是“什么样的知识对于教学是必要的”（What knowledge is essential for teaching）。

大约同时，学术界也表达了这种意向。1987 年波林纳（Berliner）在一篇题为《知识就是力量》文章中，分析了“知识”对于其他一些公认的专业（主要以医学、法律为例）之重要性，总结了教育研究中可用于实践的一些研究成果，最后作者满怀信心地宣布，这些知识和技能使医学与法律专业拥有今天的社会地位和社会权利，而“教育研究也已做好了充分的准备为教学专业带来那样的

^① 参见《教师专业化的理论与实践》，教育部师范教育司，人民教育出版社，第 27 ~ 31 页。

力量”，“只要我们愿意认真对待它们”。

在赞同理智取向的教师专业发展的学者看来，教师欲进行有效的教学，最重要的，一是自己拥有“内容（知识、技能、价值观等）”，二是有知识和技能帮助学生获得这些“内容”——这也就是教学专业最为基本的两类知识：“学科知识”（content knowledge）和“教育知识”（pedagogical knowledge）。因而这种取向的教师专业发展，主要就是向专家（如大学学者）学习某一学科的学科知识和教育知识。正规的培训，不管是职前的，还是在职的，大多采取这种理智取向的教师专业发展策略。

第二类价值取向：实践—反思取向。这种观点有两个特点：一是对“实践”（practice）关注，强调“实践”本身所包含的丰富内涵，它关心的核心问题是“教师实际知道些什么”（What do teachers know），并在实践的基础上提出专业发展的设想；二是对“传统上”轮廓清晰、界线分明的一些概念进行了比较彻底的再诠释。这种再诠释可以看成是此种取向引发各种教师专业发展观念、课程发展观念的基础。

实践—反思取向的教师专业发展，主要目的并不在外在的、技能性知识的获得，而是在于通过这种或那种形式的“反思”，促使教师对于自己、自己的专业活动直至相关的事、物有更为深入的“理解”（understanding），发现其中的“意义”（meaning），以促成所谓“反思性实践”（reflective practice）的追求。这种取向中，教师专业发展以探究为主，教师对于影响其专业活动的知识或理解或信念，不是通过（外面的专家）“获得”，而主要依赖于教师个人或合作的“发现”。

第三类价值取向：生态取向。这种观点为教师专业发展提供了更为宏观的视角。但是这种取向对于教师专业发展的具体内容没有明确的要求，更多的是关心专业发展的方式或途径。

这种观点认为，教师在实际的教学过程中，教学风格是个人化

的,教师在其实践中亦处于孤立的状态之中。但就教师的专业发展而言,教师发展所需要的专业知识与能力并不全然依靠自己,而会向他人(如校外专家或其同事)学到许多;教师更并非孤立地形成与改进其教学的策略与风格,这种策略与风格的形成与改进,在更大程度上有赖于“教学文化”(cultures of teaching)或“教师文化”(teacher cultures),正是教学文化为教师的工作提供了意义、支持和身份认同。

这种取向主要的注意力不是学习某种学科知识或教育知识,也不是个别教师的所谓“反思”,而是构建一种合作的教师文化。

人们对教师养成和教师成长的认识主要存在上述三种的价值判断。究其实质而言,它们反映了人们对什么样的人才有资格做教师,教师应该具有那些必备条件和要求,怎样才能成为一名优秀的教师,等等问题的不同看法。但是,强调和重视教师培养、培训过程中的各种具体学科和专业知识与理论学习及发展的做法,实际上仍然是单纯强调教师培养的学术取向;而一味强调中小学教师教育教学活动中的教育专业知识、理论和技能的培养,加大教育学、心理学课程和教学实践的比例,延长见习、实习的时间,则是将传统意义上的师范性摆在突出的位置,并强调它们的优先性。随着教师专业发展理论研究重心从群体的被动专业化转移到教师个体的主动专业发展,教师个体内在的能动性越来越被重视,即教师除对学科内容的掌握、有必要的教学技能之外,教师还有必要拥有一种“扩展的专业特性”(extended professionalism)——通过研究其他教师和通过在课堂研究中对有关理论的检验实现专业上的自我发展。

因此,21世纪,我们必须根据社会和教育发展的实际,超越师范性和学术性的矛盾和对立。在教师专业化的这三个目标取向中,人们却犯下了“一味追求公共教育中教师地位的专业化,而忽

视了培养专业教师课堂教学实践的专业化”的错误。^①为此,建立并完善教师成长模式——教师专业发展应是当前的主要课题。

我国现有一千多万中小学教师,是国内最大的一个专业团体,维持着世界上最大规模的中小学教育。我国中小学教师专业化意味着要逐步提高学历层次,提高学术水平,提高实施素质教育的能力和水平,提高职业道德水准和加强有利于促进教师专业发展的制度建设。

如今,人们对教师个体专业化的发展阶段、影响因素,如何提高教师个体专业化的水平,如何使教师个体更快、更好地适应现代教育的要求等问题的了解仍然很不系统、很不深入。因此,我们有必要通过理论研究、比较研究、历史研究和案例研究,对有关教师专业发展的问题予以探讨与回答。

重知识轻能力、重理论轻实践,是师范教育(教师教育)多年来一直存在的突出问题。师范教育(教师教育)与中等教育脱节,不了解中学教育改革的现状和问题,以致高师教学内容纯理论的东西多,结合中学教育实际的少。许多人认为,“经院式”的师范教育(教师教育)不能较好地“为素质教育”培养教育人才。众所周知,理论联系实际是马克思主义的基本原则之一,教育与生产劳动相结合是教育方针的重要组成部分。在高等教育阶段,注重实践活动,对于培养合格人才具有决定性作用。因为理论来自于实践,又服务于实践,各种素质的形成,包括形成品德、获得技能、发展能力,都离不开训练、操作过程。培养教师同培养临床医生一样,实践训练必不可少。

诚然,强化实践训练确实存在各种各样的困难,但不能以降低规格、牺牲质量为代价。培养高素质的教育人才,一定要加强实践

^① H. T. Sockett. Research Practice and Professional Aspiration Within Teaching, Curriculum Studies, Vol. 21, No. 2, (1989).

训练,尤其要加强教育实践训练。应增加教育实习次数和课时,并将其贯穿于职前教育的全过程,与理论教学交错进行,使师范生在理论学习——应用——理论反省——实践总结的过程中积累一定的教育教学经验,培养教育教学能力。虽然我国在教育实习取得过一些成绩,但是在新形势、新时代,教育实习对教师的专业发展所做的贡献要随之而发展。改革现有的教育实习制度,对于提高我国教师素质和从教能力以及促进我国 21 世纪教师教育改革和发展具有重大而深远的理论价值和实践意义。

“没有教师的生命质量的提升,就很难有高的教育质量;没有教师精神的解放,就很难有学生精神的解放;没有教师的主动发展,就很难有学生的主动发展;没有教师的教育创造,就很难有学生的创造精神。”^①教师的专业发展成为一个教育研究和社会辩论的重要课题。人们越来越重视教师知识更新、专业化、自主权及教师的重要性。教师的专业发展问题成为新世纪各国中小学教师队伍建设的逻辑起点。

二、对教师专业发展的回应——临床型实践型教师培养

进入 21 世纪,知识经济的本质在各个领域表现得更为明显,社会发展越来越离不开知识的积累与创新。从经济发展来看,知识经济将是 21 世纪的主流经济,高新技术在经济增长中的比重逐步增大。中国要在 21 世纪中叶实现现代化的宏伟目标,关键在于实现经济增长方式的转变,变沉重的人口负担为人力资源,大力提高国民素质,大幅度地提高综合国力,从而使我国在国际合作与竞争中取得更大的主动权。

从社会发展来看,未来的社会是高智能化的信息社会,社会发展必须实施可持续发展战略,社会现代化程度越来越高。中国是一个社会主义国家,在推进社会现代化的过程中,无疑还要面对西

① 叶澜等著:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社 2001 年版,第 3 页。

方势力对我国实行的“西化”、“分化”和遏制。这种复杂的社会环境,要求教育促进人的现代化,造就千百万富有创新精神和实践能力的社会主义事业的建设者和接班人,以保证我们的千秋大业立于不败之地。

从科技进步来看,一方面,现代科技呈高度分化又高度综合并以高度综合为主的整体化发展趋势。这一趋势促使科学研究已不再局限于某一门学科,而是力求对客体作整体的多方面的概括。因而,传统的学科之间的界限已被打破,大量的边缘学科、横断学科、综合学科不断涌现。另一方面,自然科学与人文科学的交叉、渗透和汇流的趋势越来越明显。这就要求教育培养的人才应该具有综合运用知识信息和创造新技术的能力。21世纪经济、社会、科技的发展与进步,对未来人才的素质提出了许多新要求,进而对教师,对培养未来教师的工作母体——高等师范教育提出新要求。高师教育必须坚持全面素质教育观,必须重视对师范大学生综合素质的教育与培养,拓宽培养口径,努力培养宽文化、厚基础的教育人才。

正是在这个意义上,以文化知识的继承与创新为重要责任的教育的重要性越来越受到社会的重视,而发展教育,教师培养是关键。但令人震惊的事实是:教师们所必备的学识和能力远远达不到民众的期望。位于纽约的卡内基基金会于2002年9月发表了其针对改善师范教育品质所作的研究报告:教育新挑战——教师临床实习(Teaching as a Clinical Profession: A New Challenge for Education),呼吁对现行大学师范教育作大刀阔斧的改革,教育学院如果采用像医学院训练实习医师的方法,让教育学院学生接受实际训练及受到专业尊敬,将可以培育出表现更好的教师,学生也会因此受到更好的教育。

正是在这个背景下,临床实践型教师呼之欲出。具有职业特点的“临床”实践能力的教师要像文明的医生那样,善于从学生身

上诊断、分析其发展状况,像开处方一样提出解决问题的方案和假设,有效地处理各种问题,促进学生健康成长。临床型教师是动脑、动口、动手三结合的“临床专家”。把高师学生培养成为具有教育理论知识、教育技术特长和心理学技术特长的临床实践型教师,是教师教育的未来与归宿。

培养临床实践型教师,不仅是教育实践的要求,而且也是人们对教师期待的结果,具有理论意义与现实意义。这是因为:

(一)教师是一种专业性很强的职业

教师职业有自己的理想追求,有自身的理论武装,有自觉的职业规范和高度成熟的技能技巧,具有不可替代的独立特征。^①早在1966年的日内瓦国际劳工统计专业会议通过的《国际标准职业分类》中,各级各类教师就被列入了“专家、技术人员和有关工作者”这一大类。而目前社会存在另外一种更为普遍的观点:教师不是一种专业性很强的职业,一个医生可以轻易地改行当生理学教师,但是一个生理学教师却很难胜任医生的工作。这反映了这样一个不争的事实,教师的专业介入门槛偏低,其准备、培训和支持都相对粗糙。

对于这种观点,卡内基“打造新世纪教师计划”发表了不同的看法:“评估,诊断,为反映新研究而培训及调整实践经验,现代临床医学就是这样做的。这番工作描述不仅适合于在诊所看病的医生,也精确地定义了在教室上课的老师。”这段话清晰地表明,该计划认为教师职业像医生一样也具有很强的专业性。这是因为,今天身为一位好老师不但要面对班级中各式各样的学生,而且有责任帮助每一个学生达到最高成就。一位老师如要取得成功,就必须了解儿童的成长规律,不同的学习风格,掌握丰富的教学手

^① 参见《教师专业化的理论与实践》,教育部师范教育司,人民教育出版社,第1页。

段,能进行课程评估、课堂管理,当然对自己的专业还应很精通。教师必须既是“学者”又是“教育家”,不但要明白教什么,而且要掌握怎么教,而这种能力必须通过长时间的专业训练才能达成。

(二)临床型教师是教师角色转变的要求

师范教育的目标是培养未来的中小学教师,学生要胜任未来教师这一职业,除了掌握相关知识,还应具备一定的教学能力。然而现实中却反映了这样一个事实:实习教师在教学的基本技巧方面有困难,他们想尽办法去向孩子们解释,可是学生却还是听不懂。这种情况的出现并不能怪罪于课程的不完善,而是师资培训中只重理论的传授,忽视实践训练的结果。仅仅坐着听教授讲授有关教学的知识,是无法学习到如何有效把相关专业知识转化为实践知识并且应用于教学实际。目前许多教师培训机构仍然通过大量的研讨和演讲来培训教师,至于实地到教室进行实验教学的机会则是相当有限,只是点缀性质。这种情况反映了传统的教师教育存在着理论和实践脱离的现象。从而导致师范院校的毕业生往往缺乏作为教师应具备的基本技能,一旦学生面临真实的课堂环境,就会不知所措。很多师范院校培养出来的毕业生就抱怨:他们所受的教育未能使他们为教学工作做好准备。

早在 20 世纪末,西方国家师范教育机构为了加强对教师的职业技术、技能培养,采取了许多改革措施。例如,美国提出把教师培养成“临床专家”的培养目标,对教学技能、技术和操作能力进行分门别类地培养。^①为达到培养“教育临床专家”的目标,有些教师培训机构制定了师资能力培养法,即“以操作为基础的师范教育”(Performance - Based Teacher Education),规定了必须掌握的一系列技能、技术和教育、教学行为等,要求师范生经过训练逐

① 杨之岭:《美国在师范教育改革中的探索与实验》,《北京师范大学学报》1983 年第 3 期,第 18~25 页。

条掌握。例如,佛罗里达州为接受教师职业技能训练的人员规定了1276条训练项目;密执安大学则规定了2700条之多。^①由于我们在教师培养的教育体制和机构设置方面与国外有较大不同,所以我们不一定要照搬他人的经验和做法。但是,在我国高师院校教育机构具备了多种功能的条件下,我们也提出培养自己的以教育实践技术、心理学技术为主要特长的“临床实践型”教师,无论是在培训的内容上、还是在培训的目标与意义方面,都明显地符合中国国情和时代的要求。

(三)临床型教师是世界各国教师教育发展的共同目标

随着世界各国对教师职业教育的重视,许多公共和私立组织都制定计划,想要重建教师职业。但对用什么方法,对有志于教师职业的学生进行教育、训练、支持、弥补、评估并且引导有前景的学生进入教育职业?什么样的专业环境对教师的成功是必要的?最好的教学实践如何被识别?学生成就目标如何量化及如何在同事间广泛地分享?尚未得到很好解决的这些问题是世界各国教育界在教师教育上必须解决的问题。

卡内基教育分部部长单尼尔·法伦,同时也是“打造新世纪教师计划”的发起者,他认为答案是社会对待教师应如现代临床专业人士一般,教师教育应该寻求从学校教育到现代临床实践的转型。他在该倡议计划书的指南中写道:“教育应该被理解为一门学术性教授的临床实践职业,需要大学和实习学校的紧密合作。”为实现这一转型,卡内基基金会将分三年,共拨款四千万美元的项目经费给六所参与合作的院校,校方将利用这些经费让该教育学院学生像医学院学生一般进行两年的“驻校实习”。在这两年中,学院一方面要为学生提供包括实际教学“教练”、资深前

^① 许明:《美国“师资能力培养法”简介》,《外国教育》1985年第1期,第19~22页。

辈顾问等协助及措施,让学生在教学过程中获得宝贵的经验。另一方面参加该项目的院校还要对毕业生教学实践成就目标进行临床研究,这样可以用这种证据来完善教师教育课程和推动该职业的发展。这一研究和应用的结合在今天的师范学校开展得很少,但是假如教师变成一个现代临床职业,从业者就必须常规性地使用临床研究,发展和推动在培养学生成就方面被证明有效的教学方法。将教师职业转变为现代临床职业为改进教师教育提供了框架,依照这个策略,更好的教师准备和支持将会给新教师在评估学生能力、诊断学生的学习风格、开设课程方面提供更好的帮助。

(四) 临床型教师是教育实践的呼唤与教育理论的回应

“专业教育的基本教学问题是理论与实践的关系如何协调。”^①长期以来,师范专业的毕业生不可避免地带有一些共同的缺陷,即缺少实际的教学经验而使工作适应期延长。为此,各国纷纷提高教师的职前训练水平,加强教师职前的实践训练。“培养专业人员不能只是简单地把他们所学知识应用于实践,而是在不可避免的、不确定的情况下学会运用判断,即学会变化、适应、融会贯通、批判、发明,把学校所学的理论知识,变成专业工作所需要的临床知识”^②。1986年,美国霍姆斯小组在《明日之教师》的报告明确提出:密切大学与中小学(to connect our own institutions to schools)^③关系,因此,该组织主张设立教师专业发展学校(professional development school),或称为“临床学校”(clinical school),以强化师范生的教育实习。

① [美]李·S·舒尔曼著,王幼真、刘捷编译:《理论、实践与教育的专业化》,载《比较教育研究》,1999年第3期。

② [美]李·S·舒尔曼著,王幼真、刘捷编译:《理论、实践与教育的专业化》,载《比较教育研究》,1999年第3期。

③ Holmes Group, Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group. East Lansing: The Holmes Group, Inc. 1986.