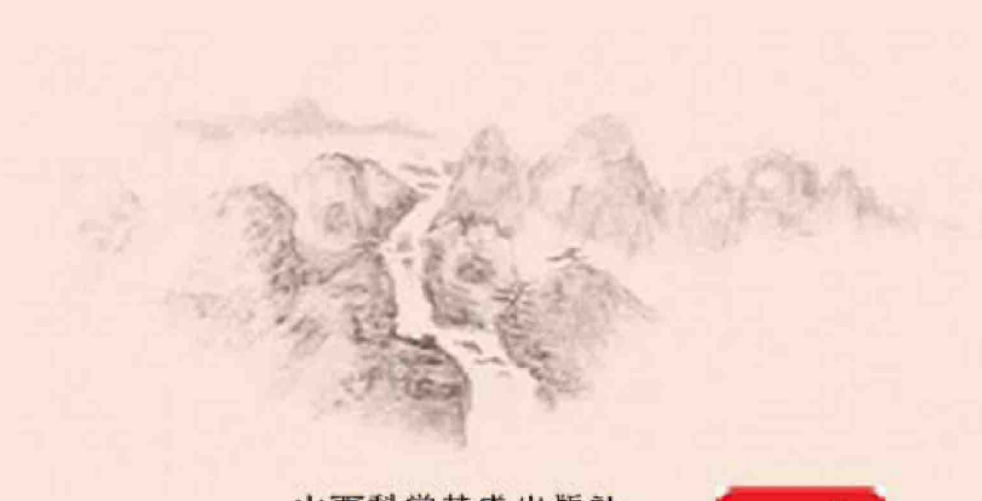


职前教师实践性知识研究

韩吉珍著



山西科学技术出版社



职前教师实践性知识研究

韩吉珍 著

山西出版传媒集团
山西科学技术出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

职前教师实践性知识研究 / 韩吉珍著. — 太原:
山西科学技术出版社, 2015. 12

ISBN 978 - 7 - 5377 - 5278 - 7

I. ①职… II. ①韩… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 010314 号

职前教师实践性知识研究

著 者: 韩吉珍

责 任 编 辑: 刘园园

责 任 发 行: 阎文凯

封 面 设 计: 吕雁军

出 版 发 行: 山西出版传媒集团 · 山西科学技术出版社

地址: 太原市建设南路 21 号 邮编: 030012

编辑部电话: 0351 - 4922125

发 行 电 话: 0351 - 4922121

经 销: 各地新华书店

印 刷: 太原新华印业有限责任公司

网 址: www.sxkxjsebs.com

微 信: sxkjcs

开 本: 890mm × 1240mm 1/32 印张: 12. 125

字 数: 300 千字

版 次: 2016 年 3 月第 1 版 2016 年 3 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978 - 7 - 5377 - 5278 - 7

定 价: 42. 00 元

本社常年法律顾问: 王葆柯

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与发行部联系调换。

后
记



本书是 2015 年山西省软科学研究项目“山西省高师院校学生实践性知识生成机制研究”(项目批准号 2015041028-1)、2014 年山西省高等教育质量和水平工程提升三个项目之一的高等学校教学改革项目“高师学生实践性知识建构的理论与实践研究”(项目批准号 J2014093)的成果之一。

目 录

引 论	1
一、研究的源起	4
(一) 教师专业发展理论的诉求	5
(二) 教育实践的诉求	8
二、研究意义	11
(一) 理论意义	11
(二) 实践意义	12
三、文献综述	14
(一) 国外文献综述	15
(二) 国内文献研究综述	32
(三) 职前教师实践性知识研究文献综述	48
四、研究方法	50
(一) 文献研究法	50
(二) 问卷调查法	51
(三) 质性研究法	51
第一章 职前教师实践性知识界定	56
一、教师实践性知识的界定	56
(一) 教师知识的内涵	56
(二) 教师知识的分类	60
(三) 教师实践性知识的内涵	62
(四) 教师实践性知识的特征	70





二、职前教师实践性知识的界定	75
(一) 职前教师实践性知识的内涵	75
(二) 职前教师实践性知识的构成要素	76
第二章 职前教师实践性知识的理论基础	90
一、建构主义学习理论	90
(一) 建构主义的知识观	95
(二) 建构主义的学习观	95
(三) 建构主义的学生观	97
(四) 建构主义学习理论对教学的启示	98
二、教师知识转化理论	99
(一) 教师知识转化理论的形成与发展	99
(二) 教师知识转化的内涵与过程	103
(三) 教师知识转化理论对职前教师实践性知识发展的启示	106
三、情境认知与学习理论	110
(一) 情境认知与学习理论的形成与发展	111
(二) 情境认知与学习理论的内涵	116
(三) 情境认知与学习理论的内容要素	119
(四) 情境认知与学习理论的教学模式及意义	124
第三章 职前教师实践性知识的表征	129
一、教师实践性知识的表征	129
(一) 图式类知识表征	134
(二) 行动类知识表征	134
(三) 语言类知识表征	135
二、职前教师实践性知识的表征	136
(一) 别具一格的意象	136
(二) 生动形象的隐喻	147
(三) 与众不同的教学语言	160

(四) 谦虚谨慎的态度	170
(五) 坚定不移的信念	174
(六) 远大的理想	179
(七) 独树一帜的行为	182
第四章 职前教师实践性知识的现状分析	186
一、普通高中新入职教师实践性知识的调查研究	187
(一) 普通高中新入职教师职业认同调查研究	187
(二) 普通高中新入职教师实践性知识的调查研究	197
二、职前教师实践性知识的调查研究	211
(一) 职前教师职业认同的调查研究	211
(二) 职前教师教学技能的调查研究	233
第五章 职前教师实践性知识的影响因素及生成条件	253
一、职前教师实践性知识的影响因素	253
(一) 职前教师实践性知识影响的个体因素	257
(二) 职前教师实践性知识影响的外部因素	275
二、职前教师实践性知识的来源	287
三、职前教师实践性知识的生成条件	290
(一) 职前教师的自身条件	290
(二) 外部条件	300
第六章 职前教师实践性知识的生成机制	309
一、学校	309
(一) 转变课程改革理念, 建立教师教育课程整合观	311
(二) 革新教育类课程, 提高教育实践课程的比例	314
二、教师	325
(一) 变革教学方式, 注重实践教学	325





(二) 加强教育实习和见习的指导, 促进职前教师的教学反思	336
(三) 创建师生交流平台, 建构学习共同体	338
三、职前教师实践性知识的生成途径	361
(一) 关注先前经验, 奠定教师职业意识	362
(二) 加强教学案例学习, 建构自身实践性知识	367
(三) 阅读教育名著, 加强理论知识的学习	369
(四) 积极参与教育教学活动, 促进实践性知识的生成	371
参考文献	374
后 记	379

引 论

1966年，联合国教科文组织和国际劳工组织通过《关于教师地位的建议》，首次把教师教育工作规定为专门的职业，纠正了以往仅仅视教师为知识传授者的观点。此后，引发对教师职业专业化的普遍关注，并使之逐渐成为国内外教师教育领域的研究热点。大量研究发现，拥有和掌握知识是教师专业发展的前提和基础，教师的发展在很大程度上取决于教师拥有什么知识、如何使用这些知识以及教师是如何获得这些知识的。这样，教师知识就成了教师专业化问题研究的核心内容。

讨论教师知识，知识观是无以回避的。以往占主导地位的知识观是本质主义知识观。受其影响，传统的教师知识观认为真正的教师知识是客观、超然、非个体的，与个人的经验和感受无关，于是教师的工作内容被界定为“原原本本”地传授更多的客观性知识，结果导致教师个人的知识背景被忽略，在教学活动中被边缘化。教师教育研究也成了教育理论研究者对教师的“书斋式”研究，教师在教育实践中所具有的个体性和情境性的知识被悬置起来存而不论。

随着认知心理学与质性研究法的兴起，对行为主义取向的教师教学研究的批判及教学研究方法多样化的发展，使有关教师的研究逐步从教师外在行为转移到教师内在思维的研究上，教师知识的研究取向也从探究教师应有的知识，转变为研究教师自身在实践中所建构的知识，即教师实践性知识。

探究“教师应有的知识”秉持的是科学实证主义的研究模





式，主要基于过程－结果这一研究模式，探讨教师外在教学行为与学生学习成绩之间的相关性，把复杂的教学与学习简化为简单的数字关系，寻求线性的因果律，以获得普世、客观的知识，追求对教学结果的有效预测与控制。此研究模式在追求教育走向科学化的道路上，回避了教育实践的复杂性，产生了理论与实践的鸿沟，教育理论的有效性受到普遍质疑。而对“教师实践性知识”的研究关注了教师自身的教学经验及教学情境，认识到了教师使用的知识与研究者生产的知识具有很大的差异，知识的个体性、情境性、实践性等得到了认可，从而沟通了教育理论与教学实践的联系。从探究“教师应有的知识”转向“教师实践性知识”的研究，启示着教师教育者应该理解教师是怎样习得知识的，而不仅是教师必须知道哪些知识；教师在真实的教学情境中是怎样运用知识的，而不仅是在去情境化的教学中讨论教师应该怎样运用知识；教师教育课程应关注怎样利用实践经验，而不仅是理论上的推理与演绎；教师教育课程应关注怎样定位教师原有的知识，使教师进行有意义的学习，而不是机械的、无意义的学习。

20 世纪 70 年代以后，传统知识观受到挑战。人们日益认识到，教育是一个复杂、动态的过程，这个过程包含了多种不确定的、情境性的因素。在教学活动中，任何一位教师都必然会带着某种前提进入课堂，因此，教学不仅具有“科学”品性，更具有“实践”品性。施瓦布的“实践性样式”、舍恩的“反思性实践”及斯腾豪斯的“教育即研究”都是从不同角度对理论与实践二元论框架下的技术理性的应用模式的批判，并为我们认识这个问题提供了框架。于是，教师教育研究从主要关注教师的外在行为逐步转向教师的内在思考，从考察教师“做了什么”转向“为什么这么做”。这一转变促使教师知识研究从“由外而内”转向“由内而外”的视角，从重视外在的“应然”的公共性知识向重视教



师“实然”中使用的实践性知识转变。它昭示着课程与教学改革对教师专业发展的期待。近年来，这方面展开了较多的讨论。

在我国，自20世纪90年代以后，以全面推进素质教育为核心的基础教育改革如火如荼地展开。由于我国民族众多、文化多样，各地经济文化发展水平不一，使各校在发展中遇到的问题和困难千差万别。对此，人们逐渐认识到，“任何一所学校都是具体的、独特的、不可替代的，它所具有的复杂性是其他学校的经验不能说明的，是理论不能充分验证、诠释的”。只有“在这所学校的基础上，发展、形成起来的‘个别化理论’才更为适宜”。这种“个别化理论”不能囿于一般的笼统的决策和解决问题的模式，而要“在这种决策和模式的基础上具体分析学校的实际，探寻出解决具体问题的具体对策”。于是，对教师专业发展的研究转向对教师的生活经验和教学实践经验的关注，强调真正之于教师专业发展和教学问题解决有价值的是具有情境性的、个别化的实践性知识。在这方面，林崇德等人于1996年从教师实践性知识的来源、特征、构成要素等方面作了讨论，对后来的研究产生了影响。

教师实践性知识的研究从80年代兴起至今，已越来越广泛地成为教师教育领域关注的焦点，并且掀起了一股探究热潮。教师实践性知识以对传统的教师教育、教学与课程研究的诘问、批判、反思和超越为出发点，追求切实关注教师的生活经验和教学实践的教育研究形态。随着教师专业的发展，教师实践性知识日益成为教师专业发展的前提和基础，以及影响教师教育教学水平的关键因素，也是教师专业发展成熟度的主要标志。

职前教师处于中小学教师的职前培养阶段，其教学能力培养和知识的掌握不仅决定着专业发展的进程，而且影响着未来中小学校的教育质量。人们往往对在职教师实践性知识倾注更多的关心和精力，而对职前教师的实践性知识重视不足，导致接受过系



统教育的职前教师往往在入职阶段表现出明显的不适应，教学能力在达到一定水平之后也很难再快速提高，这也引起人们对职前教师培养质量的质疑。

一、研究的源起

笔者作为一名高师院校的教师，关注职前教师实践性知识这个问题，源于对教学工作的执着和对学生的喜爱。笔者在工作当中一直思考这样一些问题：如何才能让学生学会教学；如何使学生喜欢教育学课，而不是把教育学当成一门可有可无的课。教育者面对的是一个有意义的教育世界，教育世界是人的生活世界，教师拥有什么知识，教师如何使用这些知识，教师是如何获得这些知识的等问题深刻地影响着教师的专业发展。在日常大量的教育教学实践中，教师日复一日地和学生共同生活在课堂中，通过思想的碰撞、情感的沟通、相互交流、平等对话实现着教师的教育理想和信念，也促进了学生的发展，并随着教育教学情境的变化，不断更新和调整教育教学行为。

笔者在课堂教学过程中，转变教学理念，尝试改革传统的教学方式，让学生积极主动地获得知识。如把教学班级分成几个不同的小组，分别给予不同的教学任务，让学生自己教授所学内容。在学生讲课的过程中，发现一些学生会讲课，而且还讲得不错。课后与学生交谈，发现有的在寒暑假举办过小型的课程辅导班，在辅导班上进行教学工作，锻炼了他们的教学能力；有的学生在课外的教学培训班学习如何教学；有的学生在休息日通过家教方式来体验教学带来的幸福等等。职前教师不是空着脑袋进入高师教育领域的，他们通过学习已经有了初步的实践性知识。那么，这些实践性知识是如何指引个体教学的？处于教师职前培养阶段的职前教师是如何理解和认识实践性知识的？其获取途径及影响因素有哪些？职前教师的实践性知识又是如何表征的？要对

这些问题进行探讨和分析，就要对其深刻的理论和实践背景有所了解。

（一）教师专业发展理论的诉求

教师实践性知识在教师职业发展中具有举足轻重的作用，对这点人们已经达成共识。但研究实践性知识往往都是以在职教师为研究对象，而忽略了职前教师的实践性知识建构。关于职前教师实践性知识的研究成果，无论是数量还是质量，均令人感到遗憾。在职前教师教育的现实中，我们更多地关注的是职前教师理论性知识的学习，而对其实践性知识的建构重视不够，甚至认为实践性知识的获取主要是在职教师的事，课程体系、培养机制都不利于职前教师实践性知识的建构。我们面临着这样的基本事实：职前教师和刚入职的新教师最缺乏的就是实践性知识，这种知识结构的欠缺使他们难以应对教学实际问题，难以适应教育改革要求，在未来的教师专业发展道路上受到限制，并引发人们对高等院校人才培养质量及未来教师素质和能力的担忧。

教师实践性知识贯穿于教师的实践过程。对每一位教师来说，实践性知识是教师重构过去、把握现在、应对未来的关键知识技能。教师实践性知识的研究已经成为课程研究的中心，是“一种从内部看教学的研究范式”。教师实际上拥有的知识以及教师如何去表达这些知识对学生的學習具有重要意义。20 世纪 80 年代以来，西方学者开始探索教师实践性知识，而国内在 90 年代也开始了教师实践性知识的研究。

教师实践性知识是教师专业素质的一个重要部分，是教师专业区别于其他专业的一个主要标志。因此，教师具有哪些知识以及教师对这些知识的掌握与运用，直接决定了他们的专业水平。于是，教师实践性知识研究成为热点问题之一。

20 世纪 60 年代中期以后，随着社会对教师质量的不断重视，





教育研究者逐渐将目光转向教师专业发展领域，作为教师专业素质重要组成内容的教师实践性知识成为被关注的重点对象。但是，传统上对教师实践性知识的认识已经不能满足有效推动教师专业发展的需要。正如埃利奥特曾经指出的，要真正促进教师专业发展，对教师的知识构成形成新的认识是必需的。正是在这一背景下，众多教育研究者对教师实践性知识的构成进行了新的探索，长期被拒斥于知识殿堂之外的默会知识（或隐性知识、缄默知识、个人知识）重新为人们重视，并被视为教师知识的重要组成部分，甚至被视为教师专业发展的知识基础。实践性知识的概念即是在对默会知识认识的基础上提出的。

加拿大学者艾尔贝兹是最早对教师实践性知识展开系统研究的教育研究者，在她的推动下，教师实践性知识逐渐进入教育研究者们的视野，其研究层次不断深入。20世纪90年代，教师实践性知识研究被引入我国，近年来随着我国教师专业发展和教师实践性知识研究的不断深入，从事教师实践性知识研究的教育研究者也在逐渐增多，研究成果不断涌现。当前，教师实践性知识研究已经成为教师知识乃至教师专业发展研究领域的热点问题之一。

如果说教师专业发展在专业知识、专业能力和专业情感等方面的研究是从横向的维度展开的，那么，教师专业发展阶段理论就是从纵向的维度来研究的。教师专业发展阶段理论是一种探讨教师在历经职前、入职、在职及离职整个职业生涯发展过程中呈现的阶段性发展理论。纵观这一理论的研究，无论是国外还是国内，都把职前阶段和入职阶段作为教师专业成长的起始阶段。

该理论研究的鼻祖美国学者福勒提出的关注阶段论成为教师发展理论研究的开始。关注阶段论根据关注内容的不同，将教师由职前教师到专业教师的成长过程分为四个阶段，其中第一个阶段是任教前关注阶段。此阶段职前教师仍然扮演着学生的角色，



对教师角色仅是想象，因为尚未经历教学角色，没有教学经验，所以只关注自己，对任教的教师常抱有观察、批判的态度。

费斯勒的职业生涯阶段论采用社会学的研究方法，将教师整个职业生涯的发展视为动态的、变化的，将教师的发展分为八个阶段，其中第一阶段是职前教育阶段。这个阶段的教育是为了特定的教师角色而做准备的，通常是指在大学或师范学院进行的师资培育阶段。此外，这一阶段也包括在职教师从事新角色或新工作的再培训。无论是在高等教育机构内的培育，还是在学校内的在职进修活动，均可涵盖在内。

休伯曼的教师职业周期模式不仅将教师职业的发展周期作了阶段性的划分和研究，而且探索了每一阶段的发展主题，依照教师对发展主题的认识和理解不同，区分出不同的发展路线。休伯曼将教师的职业生涯过程归纳为五个时期，第一个时期是入职期，时间是入职的第1~3年，是“求生和发现期”。在这一时期，教师表现出对新职业的复杂感情，一方面是初为人师的积极热情，另一方面是面对新工作无所适从，却又想尽快步入正轨而急切地希望获得教学的知识 and 技能。

王秋绒的教师社会化阶段理论将教师的专业化发展过程分为师范生、实习教师和合格教师三个阶段。

白益民提出“自我更新”教师生涯五阶段理论。第一阶段的虚拟关注阶段是教师就职前在师范院校学习的阶段。这一阶段发展的主体——职前教师的身份是学生，至多是“准教师”。不仅职前教师这样定位自己，实际上在这一时期，他们周围的一切环境和活动安排都把他们作为职前教师对待，使职前教师接触的中小学和教师生活带有虚拟性。尽管在经过师范院校的实习后，职前教师有了自我专业发展意识的萌芽，但仍带有虚拟性，只是对虚拟教学环境中个人专业结构欠缺的反思。第二阶段是生存关注阶段，指刚入职的阶段。这一时期是教师专业发展的关键期，它



面临由职前教师向正式教师角色的转变，面临从大学校园到中学校园的变化，也是所学理论与实践的“磨合期”，现实的冲击影响着新入职教师这一阶段专业发展诸方面的表现。

上述教师专业发展阶段的划分为教师专业发展提供了理论视角，为我国教师教育提供了理论支撑。但从现有的研究资料来看，对教师专业化的研究仅仅局限于在职教师，研究成果比较丰厚，但对职前教师或新入职教师的专业化研究关注不够。职前教师处于教师专业发展的初期，如果这一时期他们的专业知识、专业能力以及职业生涯规划得不到重视或不被关注，将直接影响未来教师专业化的进程，进而影响到基础教育的质量和人才的培养，不利于我国基础教育培养目标的实现。

（二）教育实践的诉求

21 世纪以来，我国教育改革迈入了一个新时代，而基础教育课程改革给教育界带来的最大挑战莫过于对教师专业发展的挑战。教师的专业发展几乎与基础教育课程改革同步受到政府、学校和学术界不同层面的关注，成为教育研究领域的热点话题之一。

第八次基础教育课程改革核心理念是“为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展”，新课改提出的新的培养目标是“创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识”。实现这些课程目标，教师责无旁贷，但同时教师提出了非常严峻的挑战。教育不再仅仅是掌握、记忆、理解和应用教材上的知识，而是以学生发展为本，坚持全体学生的全面发展，注重学生知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等的全面发展，注重学生的个性发展，重视学生终身可持续发展。这些转变无疑对教师提出了更高的要求。

日本著名教育家佐藤学在《课程研究与教师研究》一文中指



出，课程研究正在经历向教师研究的“范式转变”。由课程向教师的转变，即是由程序的开发转向教师的实践。这一转变源自人们基于教育理论对教育实践的指导意义的重视。康奈利认为教师实践性知识是课程实施的关键。教师实践性知识的发展已成为教师专业化发展的核心，它不仅对课程改革具有一定的推动作用，而且将专家的教育理论融入一线教师的教育教学实践中，从而实现教师自身发展专业化，推动整个教师队伍的专业化发展。

教育部于2011年10月出台了《关于大力推进教师教育课程改革的意见》，并正式公布了《教师教育课程标准（试行）》，文件明确提出了教师教育课程“实践取向”的基本理念，这突显了实践性知识对职前教师培养的重要性。

然而，对于高等师范院校教师教育者而言，有些问题就像“钱学森之问”不断地叩问着我们：为什么职前教师学了教育学、心理学、学科教学论等大量的理论知识后还是不会教书？为什么学习了微格教学，在后期教育实习中的教学仍然不尽如人意？基于此，笔者在写作期间，在全校开设的教育学课上尝试进行课堂教学改革，让已经学习过微格教学的同学讲授教育学课程中的基本内容，采取自愿报名的方式来分配讲授的内容，其目的是把微格教学的知识运用到课堂教学实践中。最后100人左右的课堂上报名讲课的同学寥寥无几。这一现象至少说明职前教师不会教学或不敢进行课堂教学实践。同时，职前教师在试讲时总是不尽如人意，自己也缺乏自信。这些状况说明作为教师教育体系起点的职前教育存在着不少问题，“理论的空洞、实践的匮乏”成为焦点。有学者认为，当前的职前教师教育“已大大落后于基础教育，成为整个教育体系中最薄弱的部分。无论是课程设置、教学方法还是培养模式，都存在明显的缺陷，过分强调理论知识，以授受为主，以课堂为中心”。

赵昌木教授对196名教师的调查研究表明，在他们最初教学

