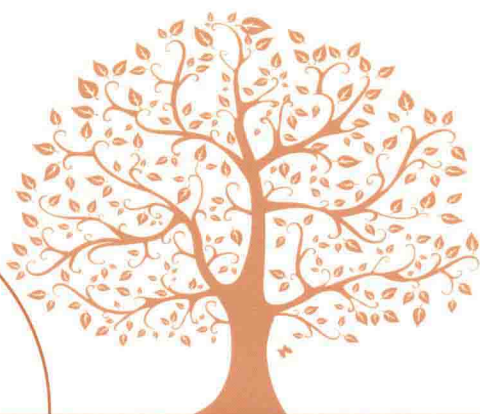




JIAOSHI JIAOYU DE SHIJIANXING YANJIU

# 教师教育的 实践性研究

曲中林 胡海建 杨小秋 编著

HEUP 哈尔滨工程大学出版社

# 教师教育的实践性研究

曲中林 胡海建 杨小秋 编著

 哈尔滨工程大学出版社

## 内 容 简 介

实践性是教师教育的发展趋势,对职前教师专业素养的提高具有重要的意义。本书以职前教师教育为特定研究对象,通过解读教师教育实践性的概念、特质,分析教师教育实践性的培养目标,探讨实践性知识、实践性课程、实践性教学与实践性课堂、教师教育实践性的评价与质量监控,比较与借鉴国际性的教师教育实践性,剖析教师教育的实践性的成功个案,从而促进教师教育的建设和发展,提升教师教育的质量。

## 图书在版编目(CIP)数据

教师教育的实践性研究/曲中林,胡海建,杨小秋  
编著. —哈尔滨:哈尔滨工程大学出版社,2016.3  
ISBN 978-7-5661-1237-8

I. ①教… II. ①曲… ②胡… ③杨… 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 069181 号

选题策划 崔 喆  
责任编辑 崔 喆  
封面设计 恒润设计

---

出版发行 哈尔滨工程大学出版社  
社 址 哈尔滨市南岗区东大直街 124 号  
邮政编码 150001  
发行电话 0451-82519328  
传 真 0451-82519699  
经 销 新华书店  
印 刷 哈尔滨市石桥印务有限公司  
开 本 787 mm × 1 092 mm 1/16  
印 张 14.5  
字 数 309 千字  
版 次 2016 年 3 月第 1 版  
印 次 2016 年 3 月第 1 次印刷  
定 价 32.00 元

<http://www.hrbeupress.com>  
E-mail:heupress@hrbeu.edu.cn

---

# 前 言

教师教育并非是一门纯粹追求复杂学科知识谱系与理论建构的纯智力理解的教育科学,其是以培养青少年学生引导者这一教师实践者为目的,而培养教化的引导者的目的指向构成了教师教育的实践意义、现实价值,也承担着教师教育研究的理论意义。在教师教育中,描述事实、解释现象发生的原因与条件是以变革当前教学行为为目标的。教学发生的时空和场所在于人们的生活世界,课堂并非一个虚拟的生活世界,这一事实决定了教师教育在实施与操持过程中以“上手”的方式在实践中展开,学习教学是“学习教”而非“去学教”,面向教学活动的实践首先是基于教学实践本身的,并把实践作为职前教师培养的基准和职前教师个体的生长点。<sup>①</sup>

实践性是教师教育的发展趋势,对职前教师专业素养的提高具有重要的意义。教师的质量决定着教育的质量,而教育的差距则取决于教师的差距,教师队伍的发展关系着教育的发展成败,因此,教师教育的发展就显得尤为迫切。近年来教师教育的发展规模日益壮大,教师教育的改革持续进行着,虽然从以往的关注“教师”这个职业发展到的对“教师”本身的关注,是一种人文精神的体现,但是其对教师教育研究趋向“关注实践、走向实践”更是一种进步,而弱化教学理论与教学实践的矛盾,才是我国教师教育发展的必然选择。

但现实情况是这样的:有些教师虽然在职前学过教育教学的理论知识,在工作后为何还是不会教书,或者不能很好地适应教育教学工作的变化呢?因为支配教师教学行动的不仅仅是理论性知识,还有教师个人的实践能力。在实际教学中,实践能力比理论性知识构建更重要,因为它影响着教师对理论性知识的吸收与运用,支配着教师的日常教育教学行为,是教师从事教育教学工作的重要保障。近几年来,越来越多的人认识到了职前教师实践性培养的重要性,虽然很多学者进行了相关研究,但在如何提升实践性的研究上还有待加强。我国教师职前培养机构目前的状态是:职前教师的实践性缺失,偏离了职前教师的专业培养目标,无法满足中小学教育教学的实践需求。这样的培养模式,难以真正起到培养师范生教育教学实践能力的作用,难以保证其教师素养的提升。教师的专业发展过程包括职前和

---

<sup>①</sup> 苗学杰:《试论教师教育的实践属性》,载《教育理论与实践》,2011(1),34-37页。

职后两个过程,这两个过程是相互联系的,也是一个连续的整体。教师的培养是教师专业发展的基础,而职前教育和职后教育是教师培养的必由之路,所以教师培养机构唯有将教师职前培养与职后发展联系起来,加强“教师职前教育实践”,才能有利于促进教师的专业发展。

教育只有真正以教育本身为出发点去思考,以“教育更好地发生”为唯一目的,回归教育本身,直接与教育“照面”,才能真正焕发活力,实现教育的新生,焕发教育的新生。教育面对的是一个“丰满”的“实实在在”的“生活世界”,它向我们丰富完整地呈现自身。它需要其中的人们,改变对科技理性的过于崇拜的态度,从理论的权威、方法的权威的捆绑中解放出来,直接与教育“遭遇”,重新激发自身的理论热情,恢复对教育的敏感和践行教育理念的自觉,在行动中实践教育理想,在教育行动和反思中实现理论和实践的本然统一。

职前教师是明日之教师,是未来中小学教师队伍中的主要后备力量,他们教学能力的发展程度,不仅影响着教师专业发展的速度和质量,而且影响着未来教育的质量。对职前教师的实践性教育研究是教师教育研究的重点,关乎着整个教师教育系统的发展。实践性是教师教育的重要本质属性,教师教育的目的、方法、过程都具有实践性。

第一,教师教育的目的具有实践性<sup>①</sup>。在建设开放型教师教育体系的过程中,各地持续开展教师专业化运动,教师教育以教育学科为理论基础,其目的是培养合格的教师,促进教师的发展,实现教师的专业化,满足教师的成长需求。教师教育的目标可分为教师队伍建设的结构和教师队伍建设的水平两个层次。教师队伍建设的结构包括教师队伍的年龄结构、学历结构和学缘结构,旨在使结构达到最优化,满足各级教育对教师的需求。横向表现为满足不同学科专业的教师需求,纵向表现为满足不同教育类型及教育领域的教育工作者需求。立足这些需求进行教师教育有利于增强其有效性及针对性,对生源及师资进行合理配置,避免资源浪费。教师队伍建设的水平应当切合教师教育的实践性,对教师的专业化发展进行定位,在培养专业知识能力、教学基本技能、必要的教育理论与实践、教师职业道德等基础上提升教师综合能力,使教师能够独立自主地应对教育活动中复杂多变的情境。

第二,教师教育的方法体现实践性。教师教育的目的是为了满足不同教育实践的需要,其表现形式也必须在实践中发生并完成。教育活动的灵活变通性决定了教师日常教学必然面临教学活动、教学对象和教学情境等异常复杂的教学要素,仅仅

<sup>①</sup> 宋晔,张云:《地方高等师范院校师范专业“应用型转型”反思》,载《河南教育学院学报(哲学社会科学版)》,2015(1),78-81页。

通过简单的理论知识讲授和经验模仿学习等方式已无法满足教师教育的培养需要,所以教师教育在培养教师的过程中必须基于实践进行教学。教师教育必须依托真实的教学情境,使教师真正融入其中,在实践的情境与行动中学习教学技能。只有这样才能够在有限的教育时间内将教学技能、教学知识、教育理念、教育思维与智慧等内容系统地传授给教师和准教师。教师教育课程体系的设置、教学模式的更新、教育理念的完善、培养方案的制订等环节都必须基于实践。教师教育只有运用实践性的方法,构建实践性课堂,才能使教师和准教师明确自己的角色定位,在情境中体验,并能在行动后对自己的行为进行在场性反思,积累教师经验智慧。

第三,教师教育的过程具有实践性。教师教育不同于传统意义上的师范教育,专业化、多元性、开放性和一体化是其区别于师范教育的显著特征。教师教育为了实践目的,基于实践方法,以实践贯穿始终,其参与者在实践的过程中进行教师专业化培养,融职前教师培养与入职、职后教师培训为一体,为教师终身教育提供支持。受教育者,即教师教育的培养对象——未来从事教育工作的准教师及在职教师,必须明确自身角色定位,主动自觉地接受并投身于实践的学习过程中,否则在接受教育时会丧失“主体在场”意识,影响教师教育的培养效果。教师的专业能力包括专业基本能力和专业实践能力,教师的基本能力使教师知道教什么和怎么教,专业实践能力能够使教师在复杂的教育教学情境中迅速有效地做出适合当时情景的专业判断并付之于准确的行动。教师教育不仅可培养受教育者的专业基本能力,而且重在培养受教育者的专业实践能力。教师教育强调以“实践—理论—再实践—再理论—再实践”的形式强化受教育者的专业实践能力,使受教育者融教学知识、教学技能、教师语言、教师思维、教师逻辑、教师道德、教师智慧为一体,真正体现了教师教育的实践性。

总之,“实践性”是世界教师教育发展的主流趋势,其不仅决定国家教育的水准,也是教师教育工作必然的和合理的价值导向选择,是基础教育课程改革、教师专业化发展、教师教育变革的呼唤与回应,更是基础教育教师专业性内在发展和教师教育现实发展的期待与诉求。只有秉持“实践”的信念,将“实践”放在基础教育教师培养的核心价值地位,以“实践”为导向,通过“实践”的途径和方法,融合理论与实践,才能培养出优秀的具有实践品格的未来教师。

编著者

2015年9月

# 目 录

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 第一章 问题的提出 .....              | 1   |
| 第一节 研究的背景 .....              | 1   |
| 第二节 研究的意义 .....              | 3   |
| 第三节 教师教育实践性研究综述 .....        | 9   |
| 第二章 教师教育实践性的概念与特质 .....      | 22  |
| 第一节 教师教育实践性的概念界定 .....       | 22  |
| 第二节 教师教育实践性的特质 .....         | 43  |
| 第三章 教师教育实践性的培养目标 .....       | 51  |
| 第一节 我国教师教育目标实施中存在的问题 .....   | 51  |
| 第二节 教师教育的实践性目标指向 .....       | 54  |
| 第三节 教师教育实践性目标的实施 .....       | 58  |
| 第四章 实践性知识 .....              | 69  |
| 第一节 实践性知识概述 .....            | 69  |
| 第二节 实践性知识类别与来源 .....         | 74  |
| 第三节 职前教师实践性知识的形成 .....       | 79  |
| 第五章 实践性课程 .....              | 92  |
| 第一节 实践性课程概述 .....            | 92  |
| 第二节 实践性课程设置与实施中存在的问题 .....   | 102 |
| 第三节 实践性课程的实施策略 .....         | 110 |
| 第六章 实践性教学与实践性课堂 .....        | 120 |
| 第一节 实践性教学概述 .....            | 120 |
| 第二节 我国职前教师教育实践性教学存在的问题 ..... | 127 |

|     |                                |     |
|-----|--------------------------------|-----|
| 第三节 | 职前教师教育实践性教学改革对策 .....          | 129 |
| 第四节 | 实践性教学最经常的途径——实践性课堂 .....       | 143 |
| 第七章 | 教师教育实践性的评价与质量监控 .....          | 150 |
| 第一节 | 教师教育评价概述 .....                 | 150 |
| 第二节 | 职前教师教育实践性评价的完善 .....           | 154 |
| 第三节 | 教师教育实践性的质量监控 .....             | 157 |
| 第八章 | 教师教育实践性的国际比较与借鉴 .....          | 167 |
| 第一节 | 教师教育课程实践性的国际比较 .....           | 167 |
| 第二节 | 教师教育实践培养模式的国际比较 .....          | 174 |
| 第三节 | 美国临床实践型教师教育的理念与实施 .....        | 191 |
| 第九章 | 教师教育实践性个案研究 .....              | 196 |
| 第一节 | 重庆师范大学职前教师教育实践性课程设置的个案研究 ..... | 196 |
| 第二节 | 职前教师教育开展视频案例教学的个案研究 .....      | 201 |
| 第三节 | 哈尔滨学院职前教师书写技能培养的个案研究 .....     | 205 |
| 第四节 | 济宁学院培养师范生教学技能的个案研究 .....       | 209 |
| 第五节 | 职前外语教师实践性培养模式个案研究 .....        | 214 |
| 第六节 | 美国伊利诺伊州立大学加强教师教育实践性的个案研究 ..... | 218 |
| 后记  | .....                          | 224 |

# 第一章 问题的提出

自 20 世纪 80 年代以来,教师教育实践性发展已成为世界各国教师教育研究领域越来越关注的热门话题,而如何通过认可和发展教师教育实践性来提升职前教师专业素养,已成为研究者和教师关注的热点。

## 第一节 研究的背景

### 一、基于我国教师教育疏离实践的现状<sup>①</sup>

随着我国基础教育改革的不断深入发展,教师教育受到了国家、政府、教育界前所未有的关注和支持。然而,在我国职前教师教育中,“大多数师范院校关注更多的是职前教师理论知识的学习,而对其实践性知识的习得却重视不够,甚至认为实践性知识的获取主要是在职教师的事,从而使职前教师教育中的实践性课程长期处于边缘位置,没有得到应有的重视”<sup>②</sup>。这直接导致了新教师们的实践性知识普遍匮乏,并成为制约我国职前教师教育质量的重要因素。目前,我国师范院校教育实践性课程存在的不足主要表现为:一是在知识方面,我国学科课程设置仍以理论知识系统性、逻辑性为导向,教育专业课程也主要体现在对教育学、心理学等理论知识的掌握上,偏离了职前教师培养目标的实践需求。二是在理念上,传统的教师教育并没有从实践性知识观的高度开展实践教学。许多实习的教师,可能只知道自己是来实习的,至于为什么要实习,可能大部分教师并不清楚。也就是说,当前院校的实践教学活动还停留在“实习”层面,没有真正提升到“实践”教学的高度。三是在方式上,我国基本上还沿用着一种理论灌输式的培训模式,存在着“重理论,轻实践;重传授,轻反思;重专家教授,轻自身经验;重培训机构,轻基层学校”的误区<sup>③</sup>。综上所述,我们可看出,我国职前教师教育“效果不佳”的主要原因在于疏离实践,所以我国职前教师教育的改革势在必行。

① 闫红丽:《实践取向的美国职前教师教育研究》,开封,河南大学硕士学位论文,2011,1-2 页。

② 李军靠,魏宏聚:《我国职前教师教育实践性课程开发》,载《辽宁教育研究》,2008(4),77-80 页。

③ 杜静:《英国教师在职教育发展研究》,重庆,西南大学硕士学位论文,2007,2 页。

## 二、基于师范生就业困难的现实分析<sup>①</sup>

师范类毕业生就业“铁饭碗时代”已经过去了。在大学生整体就业困难的现实背景下,师范类学生的就业情况也同样越来越不容乐观。统计显示,一方面,师范生中选择到非教育系统工作的比例逐年增加,这其中固然有市场经济的冲击和师范生择业观念变化的影响,但是许多师范生难以找到称心的学校和工作也应是不争的事实;另一方面,在许多的中小学校长和人事主任看来,他们宁愿到其他学校和地区引进教师也不愿引进大学刚毕业的师范生,除去新教师培养成本等经济角度的考虑,最重要的因素恐怕就是师范专业毕业生实践能力的缺乏致使他们难以迅速适应教师岗位的要求。从我国基础教育的现实看,教育对教师的需求正在由数量层面的要求转变为质量层面的要求,高质量的教师方能找到高质量的就业岗位,而实践能力的高低正是解读教师质量的重要维度;从师范生个人角度来讲,师范生对知识的追求主要是一种手段,而非目的,知识的工具性价值在师范生身上体现得尤为明显,而师范生就业的主要场所——学校,为师范生提供的大多是教师岗位,这是一种需要很强实践能力的技能型岗位,因此,在竞争激烈的现代社会,师范生要想顺利就业,没有良好的实践能力是很难的。

## 三、基于我国教师教育改革的政策<sup>②</sup>

学者朱家存说,高等师范院校的主要任务是为基础教育输送优秀的师资,因此在制订教师培养计划时,应密切关注基础教育的最新动态和紧密联系基础教育的实际,满足其对未来教师的期望。<sup>③</sup> 高等师范教育提高教师教育质量的关键是培养出卓越的教师,要切实为教师专业化发展提供高质量的培训。2012年,教育部在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》发布两年后又进一步提出了关于《全面提高高等教育质量的若干意见》,其中在第五条创新人才培养模式中指出:要“实施卓越教师培养计划”。国家一系列高等教育政策的出台,为教师教育的改革提供了政策和制度保障,为教师教育的改革提供了指导思想、指明了方向。纵观近十几年来,国家出台高等教育政策的核心始终如一,就是要千方百计地提高教育的质量,如改革课程体系、要求密切联系基础教育、加强实践育人环节、改革教师教育模式、探索创新人才培养方法,等等,其目的都是为了培养出高素质、

<sup>①</sup> 刘涛,赵惠:《教师教育课程实践性建设思考——基于主要发达国家教师教育课程的比较研究》,载《成人高教学刊》,2009(2),47-64页。

<sup>②</sup> 刘如月:《卓越教师全程化实践培养模式研究》,淮北,淮北师范大学硕士学位论文,2014,2页。

<sup>③</sup> 朱家存:《基础教育新课程的理论与实践》,安徽,安徽教育出版社,2006,232页。

高质量的国家公民。本书也正是在国家高等教育政策的指引下,针对职前教师教育实践培养中存在的问题,探求一种适合我国教师教育实践培养的模式。

### 四、基于世界教师教育实践性的主流趋势<sup>①</sup>

20 世纪 80 年代,世界范围内的教师教育领域理论与实践发生着深刻彻底的变革。这场变革的主流趋势就是支撑教师教育的理念根基已由以往的关注“理论”转向关注“实践”<sup>②</sup>。在美国,有专家认为教师专业发展学校作为培养教师的一种新型方式,向传统职前教师教育的理论进行了挑战,如什么是知识、知识是如何发展的,等等。其基本理论假设在于:(1)每个实践者对教学都有一种基本认识;(2)认为教学的知识是在学校中形成的;(3)教学和学习是不可避免地联系在一起的,教学就是学习;(4)如果教师想要在实践中进行持续的学习,教师的学习就需要有系统;(5)教师的学习需要学院化,以吸收更多的知识;(6)教师的学习需要以问题为基础,为实践提供问题解决的方向。<sup>③</sup>其目标是为职前教师营造实践的学习机会和环境,是为促进职前教师教育的实践性。在英国,“随着学校改革思潮和教师专业化运动的兴起,英国开始推行‘以中小学校为基地’的教师教育模式,这种教师教育模式重心下移到以学校为基地进行培训师资,强调教师教育机构与中小学伙伴关系的建立,强化教师专业的实践性,加强了教育理论与教育实践之间的联系”。<sup>④</sup>在德国,毕业生在担任教师前,需先经过 18 个月的教师职业培训,其中三分之一的时间用来教育理论的学习,另外三分之二的时间用来进行教学实习。这一举措大大提高了职前教师教学的实践能力。此外,日本、瑞典、加拿大、俄罗斯等国都有相应的教师教育改革的实践取向的趋势。可以说,对实践取向的职前教师教育的研究和关注在世界范围内已经形成一种强劲的浪潮,极大地推动着各国职前教师教育的理论研究与实践建设。

## 第二节 研究的意义

### 一、树立实践取向的职前教师教育观<sup>⑤</sup>

不同的教师知识观对“未来教师如何培养”作出了不同的回答,构成了不同的

① 闫红丽:《实践取向的美国职前教师教育研究》,开封,河南大学硕士学位论文,2011,1-2 页。

② 洪明:《“反思实践”思想及其在教师教育中的争议:来自舍恩、舒尔曼和范斯特马切尔的争论》,载《比较教育研究》,2004(10),1-7 页。

③ Lieberman A, Miller L: Teacher Development in Professional Practice Schools, Teachers College Record, 1990.

④ 杨秀玉:《英国教师教育的发展趋向》,载《外国教育研究》,2002(12),51-53 页。

⑤ 倪小敏:《实践取向:职前教师教育模式的重构》,载《教师教育研究》,2010(1),22-27 页。

教师教育观。纵观实践取向的教师教育观,主要主张有以下三点:一是重视未来教师的实践性知识的形成和发展,教师教育的任务是创设各种实践情境帮助未来教师获得实践性知识。二是注重实践中反思,在反思中前进。教师的实践和研究不是两个过程,而是一个过程的两个方面。三是强调“学习”是“社会实践的参与”,而不是“内化”。<sup>①</sup>那么,树立实践取向的教师教育观有什么意义呢?

### (一)有助于建立理论—实践共同体

因为实践性知识在参与社会性实践中产生,学习共同体便应运而生。关于学习共同体有多种解释,佩里(Perry)对教师领域的学习共同体的定义基本上反映了其本质特征。在佩里的定义框架中,学习共同体是“教师专业发展过程中建立起来的,具有相同的目标,共同参与专业发展的计划、实施和反思的智力团体,在此团体中,学习发生于行动中,专业智慧被广泛散布,知识通过社会性的途径建构出来。”“相同的目标”“共同参与的计划”“反思”“行动”“专业智慧”“社会性”“建构”等关键性要素被揭示出来。大学和中小学是共同承担教师教育和培训任务的学习共同体,即“理论—实践”共同体。它具有以下特征:(1)大学和中小学共同承担教师教育任务;(2)以“合格教师认证标准”作为共同目标;(3)为未来教师提供真实的学习情景。美国教师专业发展学校便是理论—实践共同体的成功范例。

### (二)有助于推进认知学徒制

“认知学徒制”是由教育心理学家布朗(Brown)和柯林斯(Collins)等人提出的一种强调有专家指导的学习模式。它试图仿效传统行业的传艺方式,使学生适应真实的实践活动中的情景。布朗等人认为,正规教育在教授观念性和事实知识时卓有成效,但在教授复杂的认知技能时却颇显乏术,为此,他们提出一种称为“认知学徒制”的教学模式,试图综合正规学校教育和传统的学徒制。<sup>②</sup>“认知学徒制”包括四个基本要素:内容、方法、序列和社会性,将这四个基本要素组合在一起,即可为创设有效支持认知学徒制的教学模式提供有价值的思维框架。<sup>③</sup>从本质上看,“理论—实践”共同体与“认知学徒制”具有一致性,都强调了情景学习和专家的参与,强调学习者参与到真实情景下由理论专家和实践专家组成的学习活动中,从而将学习场景从大学拓展到中小学。但区别在于:前者是属于制度构架,而后者属于

① 钟启泉:《为每一个学生的成长而教——基于“学的课程”的教学设计探析》,载《北京大学教育评论》,2009(3),114-122页。

② 郑薇:《学习共同体——文化生态学习环境的理想架构》,北京,教育科学出版社,2007,38页。

③ 李斌,张琦:《论认知学徒制教学模式》,载《江西教育科研》,2006(12),16-19页。

教学方法或教学模式。正因为如此,二者存在着相互依存的关系,“认知学徒制”有赖于“理论—实践”共同体的制度平台。

### (三)有助于促进实践中的反思

舍恩从“专业教育”的角度,提出了“反思性实践者”的概念假设。他认为,实践情境是流动性、复杂性、价值冲突性的,专业人员的行动无法根据既定的原理与技术进行,而是要不断框定问题情境,在与情境的互动过程中发展出解决问题的途径。实践不是理论的应用,而是实践者借助“行动中认识”与实践情境开展“反思性对话”,寻求问题解决并丰富自己的“行动中认识”。舍恩将“实践中反思”概念引入教师教育领域的意义在于揭示了教学情景的不确定性,并开启了反思对改善教学行为作用的研究。所以说教师的“反思”可以被用来确定和判断什么是优秀教学,也可以帮助教师确定他们是否在作出明智的决策。

### (四)有助于教师进行叙事研究

既然教师实践性知识的根基在于教师全部的经验之中,探寻教师的经验就构成了发掘教师知识的根本途径。康内利和克兰迪宁相信人类经验基本上是故事经验;人类不仅依赖故事而生,而且是故事的组织者。研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征,记录有关教育经验故事的同时,撰写有关教育经验的其他阐释性故事。叙事研究与传统学术研究相比,具有两大特点:一是研究对象是真实场景下的教育事件、教师生活和工作以及教师的经历,这一特征使研究与教学紧密结合;二是将教师的工作和生活结合起来研究,古德森认为这是叙事的最大优点,它“帮助我们进入社会领域,有助于我们对经验的社会性质进行思考。”<sup>①</sup>

## 二、职前教师成长的迫切需要

目前传统的师范教育还没能完全走向开放。职前实践时间短,内容与方式简单,加上新教师入职培训欠缺,职前培养与职后培训脱节等原因,使得新教师在开始从事教育教学工作时,只能靠自身摸索、尝试来完成职业适应。尽管这种适应是必需的,但是,事实上这个过程带有一定盲目性且时间较长,新教师不能很快适应学校和社会的要求,也影响了自身的专业成长。所以加强教师教育的实践性,有利于职前教师的成长与发展。加强教师教育的实践性,不仅能使师范生将习得性知识直接运用于课堂教学,更主要的是能为他们的专业发展提供一个平台,使他们能

<sup>①</sup> 艾弗·古德森:《专业知识与教师职业生涯》,刘丽丽译,北京,北京师范大学出版社,2007,31页。

尽快地从一个初入职的新手型教师走向成熟的专家型教师。

### 三、教师教育专业化的有效路径

教师教育专业化是教师专业化的内容之一。所谓教师教育专业化,是指教师专业成长的过程,内容包括专门的机构和人员、专门的培养培训模式和课程计划、专门的教师教育评价标准。教师教育专业化要求加强教师教育的实践性,这正反映了提高教师质量的客观要求。有专家认为,教师认证的挑战之一,是无论你在知识方面有多高的要求,这些考试都不能鉴别那些更为实际、必不可少的技能,例如,如何同家长打交道,如何维持课堂纪律,如何对不同学习风格的学生因材施教,等等。显然,要培养合格的教师,仅仅让师范生掌握系统的教育理论知识是不够的,还必须让他们亲身观察、体验、尝试和反思,从而形成未来教师应具有的知识、技能和意向。

### 四、构建“实践教育学”的需要<sup>①</sup>

教师的工作不是一个简单的技术操作的过程,它涉及三方面内容:知识与能力,方法与过程,情感态度与价值观。但是在传统“授—受”式的教师教育中,教师被培养成按照既定模式传递知识的技术人员,在周而复始的教学工作中成为教学“流水线”上的一环,不知不觉地失去了他个人的特性和精神。因此在教育不断改革发展的今天,教师教育如何走出教育理论和学科知识封闭自足的思维空间,回归其实践本性就成为必然要探讨的问题。

技术理性指导下的教师教育技术化倾向的出现,使“以追求标准化、效率为特征的教学制度建立了起来,能够高效率地培养人才的班级授课制等教学制度伴随工厂制度的发展获得了自己的合法地位”<sup>②</sup>。可以说在科学日益受到重视的今天,技术理性早已取代了价值理性成为统治理性。为达到精心选择的目的,人们不再看重所选行为本身的价值,而是看重所选行为能否成为有效实现目的的手段。教学被看作是一个知识传授系统,可以进行技术性的操作和控制;教师只是一名合理运用“科学技术知识”的技术人员,只要通过外在的经验学习和行为训练就可以达到教学行为的改善和教学效能的提高。因此,在传统的教师教育中,人们一直在追寻快捷有效的教学方法、手段和组织形式,期望可以找到适应一切教学情境的普遍规则或规律,并且人们也相信只要掌握了普遍的规则和规律,并能熟练运用它们,便足以应对复杂万变的教育活动。在这种理念的指导下,技能压倒了一切,教师总

① 石中英:《知识转型与教育改革》,北京,教育科学出版社,2001,14-16页。

② 刘旭东:《对教师“去理论化”现象的思考》,载《当代教育科学》,2007(23),12-15页。

是去寻求能够提高自己教学的直接方法和操作程序。然而由于教学情境的复杂性和多变性,教师们往往很难将学校中所学到的理论应用到自己的实践中,其结果造成大多数教师在实践中都是在模仿以前的教师,而缺乏在教育中渗透自己的理念与思考,这便使得教学逐渐远离了因材施教的理想,只留下苍白和脆弱的技巧,再也无法张扬教育的本真和生命的绚丽,而教师也失去了知识分子独立的精神,成为技术本身的附属者。

教育是一种囊括了政治、经济、文化、伦理、心理和社会的实践活动,具有高度的丰富性、复杂性和情境性。仅仅依靠简单的理论移植和经验模仿是不能实现教育的终极目标的,应引导教育回归本真。任何一种教育活动都不是教育计划的完美执行,严密地按原计划执行的教育实践,实质上是一种技术化的操作,它剥夺了人的自由性与开放性,教育实践中的主体就变成了物化的客体,教育实践本身也开始变成剧本化的表演或木偶式的操作。因此,对于教师教育而言,我们所培养的教师,不应该是只知道遵照教学大纲和教科书机械传递知识的流水线工人,而是能够使教育面向生活、面向实践的智慧型人才,其应学会把专业知识应用于具体教育教学环境,关注学生成长,以智慧导引智慧,将教书和育人完美结合起来。因此“教师教育的实践性应体现为教学活动中学科专业知识、教育理论知识的传递同教师职业技能、从业素质培养的密切结合,以教师专业发展的个体实践智慧为成果”。即回归实践的教育活动是充满智慧性的实践,是教师对自己和他人的教育教学、生活经验反思性的感悟积累和基于实践背景解读相关理论而形成的有利于探究、解决教学实践问题,有利于提升教育教学质量和促进教师学生全面和谐发展且彰显道德性的一种综合才能。<sup>①</sup> 它既不同于传统的教学经验,也不同于教学理论,它应是构建“实践教育学”的重要内容。

### 五、建立以教师为指向的教育理论的应然要求

教育在本质上是实践的,教育理论从它诞生的那天起,就以服务于教师的实践为指向,但是教育理论在现实中却面临着尴尬的处境。对于一线教师来讲,教育理论是空洞的、不能指导实践的,只是拿来就背、背了就考、考了就忘的东西。究其原因,主要是现在的教育理论脱离了教师鲜活的生活,以抽象的概念和条文为基本要素,把对教学规律和教学真理的追求看作是教育教学研究的本源,最终使得教育理论只能在“空中高唱”,现实的生活中听不到它的声音。当我们习惯用理性和思辨的方式去观照我们的教学活动时,教师就会走向工具化的模式。因此对于教育理

<sup>①</sup> 官瑞娜,高洁:《论教师教育的实践性发展》,载《陕西教育(高教版)》,2009(9),23-24页。

论我们应该从三个方面入手去建构:一是供教师全面了解教育基本问题和规律的教育理论;二是为教师提供将教育理论转化为日常工作所需转化路径和策略的教育理论;三是为教师提供从教育学的视角和思维方式审视问题的教育理论,使教师将外在的教育类知识内化为教师自身的理念和认识。唯有如此,教师才可能站在更高的层次上去审视现实中的教育问题,更好地促进教育实践的发展。

## 六、编织教师教育实践性网络的必然

证明实践的好处,其中的一个方法就是指出缺少实践的教师培养将会发生什么。20世纪90年代出现的情境认知和情境学习理论认为有意义的学习应是知识向真实生活情境的转化。歌德曾说:“经验丰富的人读书用两只眼睛,一只眼睛看到纸面上的话,另一只眼睛看到纸的背面。”当教师身在培训的实践情境时,不仅使培训过程扩展为某种具有延伸性的历史的重构,而且在向前推进的、指向未来的实践情境中,高质量的教师培养便发生了。

以实践性知识为基础的实践性课程,本质上就是以实践性知识的建构为核心,为实践性知识建构创设良好的教师培养环境与支撑,其是实践性课堂的重要教学内容;实践性课堂是实施实践性课程的平台,是掌握实践性知识的基本途径,是为教师个体实践性知识建构创造一种具有“情境性”和“协作性”的互动的环境。三者之间在相互关联的影响关系中共同作用于教师培养的路径和实践活动。教师阅读自己的实践性知识、实施自己的实践性课程、体验亲身参与的实践性课堂,实践性视角的教师培养可使教师理解、质疑、调查和认真对待自己的学习和实践。教师是教育理论的阐释者、翻译者和实践者,同样也能够认识和形成自己具有情境敏感性的实践理论,而不仅仅是引进别人的理论,在此过程中教师不断使个人的独特的和经验的方法系列化和合法化,教师是自我实践的倡导者。总之,职前教师培养坚持以实践为辐射点,在实践中培养教师的外显行为,从实践的广度和深度两个纬度的充分性来体现教师培养的实用性。广度实践引导教师向四周看、全面地看,广度实践让教师注意到了实践的周围,即知识、理论、课程、课堂、氛围;深度实践是指引教师透过培养实践的表面,看到实践的本质,深度实践让教师做得更深入、理解得更深刻,即实践对专业发展的可靠性、教师参与实践的愿望程度、教师本人的实践能力。在实践活动中,应向理论学习,向在职教师学习,集思广益,重视教师的观点及其价值。实践境界的生活方式的诱惑,催师范生赶路,加速了教师教育纵横交错的实践网络的编织。实践性网络不是一开始就设定一个明确的目标,而是要改变过去教师培养对师范生的控制,为教师发展提供一个足够的互相联系、互相促进的空间。实践性网络可以透过实践,使教师重新创造自我;透过实践,能够做到从未能做到的事情,重新认识教育及我们跟它的关系,以及扩展教育创新的能力。

### 第三节 教师教育实践性研究综述

#### 一、国内研究综述

##### (一) 关于实践性教师教育观的不同认识

关于实践性的教师教育观,倪小敏从教师实践性知识的角度,认为实践性的教师教育观主要有三点:“一是重视未来教师的实践性知识的形成和发展,教师教育的任务是创设各种实践情境帮助未来教师获得实践性知识。二是注重实践中反思,在反思中前进。教师的实践和研究不是两个过程,而是一个过程的两个方面。三是强调‘学习’是‘社会实践的参与’,而不是‘内化’”。因而倡导从建立“理论—实践共同体”、实施“认知学徒制”以及“实践中反思”等中获得实践性知识。<sup>①</sup> 庞学群等在探析以实践为取向的教师教育中,提出四个基本的观点:一是“以学校为基地”的培养模式,二是理论—实践紧密结合的课程设置,三是在行动中研究与反思的培养方法,四是严格的教师资格标准和“基于表现”的教师资格认证方法。在“以学校为基地”的培养模式的论述中,认为“‘以学校为基地’的模式是相对于传统的‘以学院为基地’的教师培养模式而言的”,“其根本出发点在于试图改变基于过分强调理论而实践不足的传统教师教育模式的缺陷,加强理论与实践操作的结合,探讨教育理论与教育实践的相关性,加强教师职前培养中教学实习的地位,鼓励学生通过实践而思考教学过程中的问题。”<sup>②</sup>

##### (二) 关于教师教育实践性的不同理解<sup>③</sup>

关于实践取向的内涵,于佳雪总结了三种观点:第一种观点认为教育实践性“是教育教学的一种途径”,另一种观点认为“实践是一种教育教学的体验”,第三种观点认为“实践是一种价值取向,应当在教师教育中充分发挥实践性的价值”。闫红丽将实践的内涵总结为:“有人认为实践取向是一种体验;有人认为实践取向是一种过程取向;有人认为实践取向是一种途径;笔者认为实践取向是一种导向,它是指在教师培养过程中以实践为导向,充分发挥实践在教师专业发展中的作用。”<sup>④</sup>关文信认为,“实践是一种价值取向”,“是指在教师培养中要把实践放在核

① 倪小敏:《实践取向:职前教师教育模式的重构》,载《教师教育研究》,2010(1),22-27页。

② 庞雪群等:《以实践为取向的教师教育探析》,载《经济与社会发展》,2006(2),172-174页。

③ 陈威:《“实践取向”小学教育专业课程设置研究》,长春,东北师范大学博士学位论文,2013,15-19页。

④ 闫红丽:《实践取向的美国职前教师教育研究》,开封,河南大学硕士学位论文,2011,6页。