

中学英语职前教师的专业知识建构

盛迪韵 著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

中学英语职前教师的专业知识建构

盛迪韵 著

上海交通大学出版社

内 容 提 要

中学英语职前教师的质量是决定中学英语教学成败的一个关键因素,本书主要论述的是中学英语职前教师的专业知识建构。作为英语教师职业生涯起始点,职前教师的知识建构会直接影响教师今后的专业发展。

本书旨在通过对中学英语职前教师专业知识建构的现状研究,建立英语职前教师主体性学习机制方案,帮助更多的中学英语职前教师了解自身专业的现状特点,扬长避短,为其未来专业发展打下坚实的基础,同时也为教师职业培养机构提供一些确凿的实证依据和发展思路,为更好地服务基础教育奉献一份力量。

本书具有可读性、理论性与实践性相结合的特点,它适用于英语职前教师、英语专业本科生和研究生以及教育学专业和教师教育专业研究生,也可供从事外语教学与研究以及从事师资培训与研究的外语教育工作者阅读参考。

图书在版编目(CIP)数据

中学英语职前教师的专业知识建构/盛迪韵著. —上海:
上海交通大学出版社,2013
ISBN 978-7-313-10021-4

I. 中... II. 盛... III. 英语课—教学法—中学教师—师资培训—教学参考资料 IV. G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 140426 号

中学英语职前教师的专业知识建构

盛迪韵 著

上海交通大学出版社出版发行

(上海市番禺路 951 号 邮政编码 200030)

电话:64071208 出版人:韩建民

上海颀辉印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本:787mm×960mm 1/16 印张:12 字数:223 千字

2013 年 7 月第 1 版 2013 年 7 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-313-10021-4/G 定价:50.00 元

版权所有 侵权必究

告读者:如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系
联系电话:021-57602918

前 言

英语教师质量是决定英语教学成败的一个关键因素,英语教师教育的问题已引起学术界和教育界的广泛关注。良好的开端是成功的一半,本书主要论述的是中学英语职前教师的专业知识建构,作为英语教师职业生涯起始点,职前教师的知识建构会直接影响教师今后的专业发展。

关于中学英语职前教师的专业知识建构,本书进行了以下研究工作:首先,通过文献法对相关概念进行比较和梳理,从而为实证研究的假设、研究对象、研究内容范畴、研究工具和研究方法的确立奠定理论基础;第二,利用理查兹对外语教师专业知识内容范畴的界定,通过定性与定量研究相结合的实证研究方法,调查并分析上海地区中学英语职前教师知识建构的现状成因;第三,在理论研究和实证研究的基础上,探讨并提出中学英语职前教师专业知识建构的具体核心机制方案。

文中通过文献研究,层层推进,梳理比较,界定了国内外关于职前教师与师范生的概念;阐明了普通教师专业知识、英语教师专业知识和英语职前教师专业知识之间的关系和特点。将理查兹提出的外语教师专业知识的内容范畴与我国基础英语课程标准对教师知识结构的要求相比较,总结出中学英语职前教师的专业知识内容范畴。通过需求分析理论确定实证研究的对象,不仅涉及到不同阶段的师范生群体,还包括相关的职前教师教育者及用人单位。根据哲学上对知识的分类特征,提出了英语职前教师专业知识建构的两种发展倾向——“认知性知识发展”和“实践性知识发展”的假设。

实证研究发现:

(1) 中学英语职前教师的专业知识建构的确存在两种发展倾向,并且“实践性知识发展”落后于“认知性知识发展”,但职前教师对于“实践性知识发展”的需求却超过对“认知性知识发展”的需求,说明知识建构现状与需求出现不同步,实践性知识建构急需加强。

(2) 造成实践性知识建构发展落后的成因如下:职前教师教育课程设置不平衡;课程实施通常采用单一的知识传输式的被动认知的方式;职前教师本人及教师教育者对专业知识建构的行为与意识形态的自相矛盾等。

鉴于以上实证结果和研究基础理论,在目前还不太可能改变现有的职前教师教育体制和课程设置的现实前提下,本书提出以英语职前教师主体性学习为核心的知识建构机制。英语职前教师主体性学习的含义,就是要求师范生以“教师”身

份为主体进行知识学习;英语师范专业教师要以英语师范生的“教师”身份为主体进行教学,师范生在学习过程中始终处于主动的地位。具体的内容包括:

(1) 改变实践性知识单一地依靠八周教学实习中获取的传统做法,采取长效机制,整合大学四年职前教育的课程教学实施环节,开发相应的课程活动。

(2) 根据知识发展特征和课程性质,对于教学实习前、实习中和实习后的课程分别制定不同的主体性学习方案。

(3) 通过总结性和形成性评价相结合的方式将“师范性”的主体学习方案加以巩固和提升。

本书旨在通过对中学英语职前教师专业知识建构的现状研究,建立英语职前教师主体性学习机制方案,帮助更多的职前中学外语教师了解自身专业的现状特点,扬长避短,为其未来专业发展打下坚实的基础,同时也为教师职业培养机构提供一些确凿的实证依据和发展思路,为更好地服务基础教育奉献一份力量。

盛迪韵

2013年3月

目 录

第一章 引论	1
1.1 本书撰写背景	1
1.2 研究意义	2
1.2.1 英语教师专业发展的现实需要	2
1.2.2 基础教育英语课程改革的需要	2
1.2.3 师范院校英语师范专业课程改革的需要	3
1.2.4 外语教育科学化的需要	3
1.3 问题阐述	4
1.3.1 师范课程设置	4
1.3.2 专业知识建构	5
1.4 研究布局	6
第二章 文献述评	7
2.1 职前教师教育研究	7
2.1.1 “职前教师教育”与“师范教育”概念辨析	7
2.1.2 英语师范生教育研究现状	9
2.2 教师专业知识研究	10
2.2.1 教师专业知识研究现状概述	10
2.2.2 教师专业知识的内容范畴	11
2.2.3 教师专业知识的来源	15
2.2.4 教师专业知识的形式	18
2.3 英语教师专业知识研究	20
2.3.1 外语(英语)教师专业知识国外研究状况	20
2.3.2 外语(英语)教师专业知识国内研究现状	24
2.4 英语职前教师专业知识研究	26

2.4.1 职前教师专业知识研究现状	26
2.4.2 英语职前教师的专业知识特征	27
第三章 中学英语职前教师专业知识建构研究的理论框架	33
3.1 研究的概念界定	33
3.1.1 教师专业知识的概念界定	33
3.1.2 英语职前教师专业知识的概念界定	33
3.1.3 知识建构的概念界定	34
3.2 研究的理论基础	34
3.2.1 教师知识发展观	34
3.2.2 建构主义知识观	38
3.2.3 教师学习认知观	39
3.2.4 外语学习中的建构主义特点	42
3.3 研究的分析框架	45
3.3.1 基于英语课程标准的教师知识内容要素	45
3.3.2 职前教师/师范生知识建构的关联要素	46
第四章 中学英语职前教师专业知识建构研究的设计与过程	48
4.1 研究主题	48
4.2 研究假设	48
4.3 研究对象	48
4.4 研究工具及过程	49
4.4.1 调查问卷	50
4.4.2 课堂观察提纲	55
4.4.3 访谈提纲	56
第五章 结果与分析	60
5.1 英语师范生知识建构的效能感分析	60
5.1.1 师范生对学科知识的满意度与有用度	60
5.1.2 师范生对教学理论知识的满意度与有用度	68

5.1.3 师范生对教学技能的满意度与有用度	77
5.1.4 师范生对交际技能的满意度与有用度	86
5.1.5 师范生对教学推理与决策的满意度与有用度	92
5.1.6 师范生对情境知识的满意度与有用度	99
5.1.7 其他因子对英语师范生专业知识的影响	101
5.1.8 小结	103
5.2 英语师范生专业知识的来源情况与分析	106
5.3 英语师范教育的课程设置及实施情况分析	108
5.3.1 英语师范生专业知识与课程设置	108
5.3.2 英语师范生专业知识与课程实施	112
5.4 英语职前教师专业知识建构的意识形态分析	114
5.5 总结	118
5.5.1 英语师范生专业知识建构的发展倾向	118
5.5.2 英语师范生专业知识建构的发展特点	118
5.5.3 课程设置以及师范生及教师对专业知识的意识 形态中存在的问题	118
第六章 以主体性学习为核心的英语职前教师专业知识建构机制	121
6.1 主体性学习的知识建构形成框架	121
6.1.1 中学英语职前教师专业知识建构的现状与问题	121
6.1.2 中学英语职前教师专业知识建构的基本原则	122
6.1.3 中学英语职前教师专业知识建构的重点要素	123
6.1.4 中学英语职前教师专业知识建构机制的确立	125
6.1.5 主体性学习的知识建构框架	127
6.2 主体性学习的实施方案	128
6.2.1 主体性学习的基本原则	128
6.2.2 主体性学习实施的方法	129
6.3 主体性学习的保障机制—评估体系的健全	139
6.3.1 总结性评价	139
6.3.2 形成性评价	139

结束语	142
附录 1 英语师范生专业知识建构效能感问卷	144
附录 2 中学英语新任教师专业知识建构效能感问卷	151
附录 3 《师范生课堂听课提纲》	158
附录 4 对师范大学教学主管的访谈提纲	159
附录 5 对师范大学教师的访谈提纲	161
附录 6 对英语师范生的访谈提纲	163
附录 7 师范毕业的新任教师访谈提纲	164
附录 8 对中学教师和管理者的访谈提纲	165
附录 9 实习生课后访谈提纲	166
附录 10 师范生对课程内容需求情况	168
附录 11 不同发展阶段的师范生对专业知识的 满意度和有用度平均值表	170
主要参考文献	174
后记	181

第一章 引论

1.1 本书撰写背景

进入 21 世纪以来,国家陆续颁布的《英语课程标准》和《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)为我国基础英语教育的发展注入了新的活力,它们能否被完好地贯彻执行并取得良好效果,在很大程度上取决于英语教师的教育素质。但我国外语师资队伍比较薄弱,这种情况制约了我国外语教育总体水平的提高^①。因此,如何培养出适应新课程的高素质教师队伍一直以来都是教育界关注的热门话题。随着讨论的深入,人们清楚地认识到高素质教师的典型特征是具有出色的教学表现和与之相适应的知识结构。合理的知识结构作为教师素质的一个重要成分,对教师教学的成功与否起着关键的作用。

教师教育与发展也是世界各国教育界关注的热点之一,其中一个重要的研究方向就是有关于教师知识发展与建构的学术探讨,正如库尼(Cooney, 1994)所述:“可以说教师获取知识的途径是教师教育的支撑点之一(如果不是唯一的话),相应地它应当成为教师教育研究的焦点。”^②看来,国内外对于教师教育中专业知识的研究都是很重视的。

师范教育或职前教师的培养是教师专业化发展的起点,是未来教师的专业知识与专门技能的初始化阶段。费斯勒和克里斯坦森(Fessler & Christensen, 2005)提出的教师职业生涯发展的八个阶段中,排第一位的就是职前准备阶段^③。教师在职前教育阶段所构建起的基础专业知识将影响教师个人终身的专业发展。本书旨在探究我国中学英语教师在职前教育阶段是如何建构他们的专业知识的,以及应该怎样完善他们的知识建构,从而满足我国基础英语教育改革的需求。

① 戴炜栋. 构建具有中国特色的英语教学‘一条龙’体系[J]. 外语教学与研究, 2001, 5.

② Cooney, T J. Research and teacher education: In search of common ground. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1994, 25(6): 608-636.

③ 费斯勒, 克里斯坦森. 教师职业生涯周期—教师专业发展指导[M]. 董丽敏, 高耀明, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005.

1.2 研究意义

开展中学英语职前教师专业知识建构研究的价值主要体现在以下四个方面:

1.2.1 英语教师专业发展的现实需要

教师个体的成长发展过程即教师专业化过程,是作为独立个体的教师内化教育专业所必需的知识技能和统一价值态度的综合过程。目前,教师的知识问题是我国教师专业发展领域急需解决的重要问题。“我国基础教育的成绩与水平,与教师拥有合理的知识结构及其水平是密切相关的。教师的知识不合理,即教师所掌握的各类知识所应达到的水平、发挥的功能与高质量完成教学活动的要求不相符;知识更新落后于时代要求。”^①

教师专业发展由职前培养、资格任用和在职培训三个阶段组成。职前培养是教师专业发展的起始阶段,对其今后的专业成长有着至关重要的影响。顾泠沅(2004)指出:“教师专业发展需要关注教育教学通识,还需要关注领域专门知识”^②,英语教师的专业知识建构成为英语教师专业发展的重要内容。英语职前教师的知识建构对英语教师的知识发展有着重要的意义,为英语教师终身可持续专业发展打下坚实的基础。

1.2.2 基础教育英语课程改革的需要

“我国是外语教育大国,中小学在校学习外语(主要是英语)的人数接近1亿”^③。由于英语在我国是作为外语而非第二语言来学习的,英语学习以课堂教学为主,学生学习主要依赖教师在教室里提供大量可理解性语言输入与活动指导,所以,英语教师的专业知识素养直接关系到我国英语教育的整体质量与成效以及学生英语水平的提高。

基础教育课程改革是一项系统工程,它不仅关系到基础教育本身,也关系到教师教育的发展,关系到教师职前培养的改革。教育部颁布的《纲要》明确提出:“师范院校和其他承担基础教育师资培养和培训任务的高等学校和培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容,调整培养目标、专业设置、课程结构,改革教学方

① 林崇德. 教育与发展[M]. 北京:北京师范大学出版社,2002:27.

② 顾泠沅. 促进教师专业发展的校本教学研修[J]. 上海教育科研,2004(2):18-22.

③ 贾爱武. 外语教师专业发展的理论与实证研究[D]. 上海:华东师范大学比较教育学博士学位论文,2003.

法。”但是,这些要求和建议并未引起足够的重视,“与中小学教育实际相结合的许多教育实践性课程普遍被忽视,致使目前高等师范毕业生存在着教育观念、知识和能力结构与中小学教育不匹配的现象。”^①“目前新课程改革所要求的教师的知识构建包括课程研究与开发,指导学生探索性学习,培养学生态度、情感价值的素养等方面,然而承担教师职前教育任务的各类高校所培养的部分毕业生还难以适应课程改革的要求。”^②因此,目前教师职前教育的一个重要任务是要关注准教师的知识构建,整合职前教育课程,培养具有创新精神和创造能力的新型教师,才能适应基础教育课程改革的需要。

1.2.3 师范院校英语师范专业课程改革的需要

基础教育的改革也推动了师范教育的课程改革与调整,目前,“在师范专业课程的设置中主要存在两个明显的问题:一是因人设课,不考虑学生需要学什么课程、进行哪方面的训练,而是根据能开设什么课程来进行课程设置;二是随着市场经济对外语人才的需求增大,英语师范专业课程着重强调综合性和实践性,淡化课程设置的师范性,在很大程度上影响了外语师资的培养质量。”^③要推动英语师范教育的课程改革,首先就要解决上述英语师范课程设置的这两个难题,我们应该要弄清楚师范生现在真实掌握了哪些专业知识,在哪些方面的知识还需要加强,有哪些知识缺陷,只有这样我们高等师范英语课程改革才能“对症下药”,科学重构师范课程体系,有的放矢地加强课程的“师范性”。因此,全面深入研究英语师范生的专业知识建构对于我国高等师范英语课程改革有着重要的价值。

1.2.4 外语教育科学化的需要

诸多学术问题不是靠主观判断和经验之谈就能够得出令人信服的答案的,而是需要运用科学的研究方法得出科学的结论去回答。本课题主要采用理论结合实证的研究方法,在宏观研究的基础上,通过对英语师范生及师范毕业中学英语新任教师大样本的实地问卷调查、课堂观察以及访谈,将中学英语职前教师的知识领域研究从表层推入到更深的、具体的微观研究层面。通过一种规范的学术研究,尝试给教育界和学术界回答以下的问题:英语专业师范生的专业知识状况如何?他们

① 张学凯. 构建为基础教育服务的教师培养模式——从基础教育对教师的需求反观高等师范教育的职前培养[J]. 阴山学刊, 2005(3): 113-118.

② 周东明. 中学教育实际应作为高等师范教育改革的重要参照——关于《高等师范教育的调查问卷》的报告[J]. 高等师范教育研究, 2001(3): 26-30.

③ 吴映梅. 高师英语课程设置的师范化[J]. 高师英语教育研究, 2007(1): 24-27.

是如何建构起这些专业知识的?有哪些因素影响英语师范生的知识建构?他们的专业知识体系有何特点和发展规律?知识体系的建构机制是怎样的?应该如何完善英语教师职前阶段知识体系的建构?

真理面前人人平等,只有通过科学的研究方法才能作出令人信服的回答。外语教育研究领域,有许多具有实际性和原始性的问题亟需运用科学的研究方法进行研究与论证。希望本研究能成为我国的外语教育研究科学化发展的有益尝试。

1.3 问题阐述

本书关注的是中学英语教师在职前阶段如何建构起他们的专业知识体系的问题。上面的研究背景和意义的阐述表明:新课程的推广和实施推动了教师角色的转变,为了应对课程改革中的种种挑战,成为合格的新时期新型英语教师,教师的知识结构必须随之有所调整和完善。外语教育界和学术界的许多专家已经关注到了教师知识结构中存在的种种问题。目前最主要的问题就是师资质量不能适应形势,英语教师知识面狭窄单一,教学观念和方法陈旧(夏侯富生,2005;张学凯,2005;张正东,2007)。这其中不仅包括在职教师的教育培训存在缺失,也暴露出职前教师培养中存在薄弱之处。钟启泉指出:“造成职前教师知识的结构不合理性的一个重要原因就是职前教师教育课程设置过于薄弱,在学时总量中只占到5%~6%,教育实习只有4周左右,远远低于学科专业课程,与公共教育课程相比,比重也是较低的。”^①此观点得到了诸多学者的认同和各类师范大学课程设置数据的证明(白中军,1997;周东明,2001;张雳,2006)。

1.3.1 师范课程设置

师范课程设置的完备是导致职前教师知识结构偏差的重要原因之一,但这是否是唯一的原因呢?知识结构有否受其他因素的影响?怎样的知识结构才是合理的?英语师范生到底缺少哪些具体的专业知识?如何帮助他们建构更为合理的知识体系?这些疑问都不能仅靠我们的经验或感觉来回答,不仅需要用理论来论证,更需要实证来证明。国内不少学者已经开始研究关注我国职前教师的知识结构问题(参见第二章),不过大多散见于专业期刊文章中且多为一些宏观性的经验总结和理论研究,尤其在英语/外语职前教师的专业知识问题上很少有专门论著和具体实证研究。所以,我们将研究锁定在中学英语教师职前阶段的知识建构上。

^① 钟启泉. 新课程师资培训精要[M]. 北京大学出版社,2003:39.

具体可以分解为以下的问题:

(1) 现阶段中学英语职前教师的专业知识结构是怎样的?是否合理?是否存在问题?具体有哪些问题?问题的成因何在?(发现问题阶段)

(2) 中学英语教师职前阶段的专业知识建构的具体影响因素有哪些?他们的知识建构特点和规律是怎样的?英语职前教师具有怎样的知识建构机制?(分析问题阶段)

(3) 如何帮助中学英语职前教师建构起完善知识体系,使之能胜任未来的职业需求和自我专业发展?怎样的实际途径能够解决知识建构上的问题,使知识结构趋于合理化和符合时代性?(解决问题阶段)

上述第三组问题的提出以及问题的解决办法是在对前面两组问题深入研究的基础上进行的,即本论文关于如何建构中学英语教师职前专业知识的研究是在实证研究和理论研究的基础之上进行的。

1.3.2 专业知识建构

本书以上海地区本科师范生为例,研究中学英语职前教师的专业知识建构,主要原因如下:

(1) 我国各地区教育发展水平不平衡,在教师教育领域存在着巨大差异,无论是教育理念还是设备资源等方面的差别都对职前教师教育有着深刻的影响。这种地域和人力的差异容易造成教师知识建构基础的不可比性,可能使研究的重点不突出,特点不鲜明,论述不典型。然而在我们看到地域差异的同时,就教师本身而言,他们的专业知识结构还是存在着许多共性的。所以,本课题选择上海地区职前教师为例,是出于上海处于全国教师教育开展得较早、较完善的水平,能有助于各地学习和借鉴它的教师职前教育种种经验和教训。正如我国各地经济发展水平差异在不断缩小一样,我们可以看到各地区的教育质量正在不断进步,地域的差异也在不断缩小,因此,上海地区职前教师的发展轨迹是我国未来教师教育发展的一个缩影,对我国未来的教师知识的建构具有一定的示范性和前瞻性。

(2) 以师范生为例来研究职前教师的专业知识建构,是因为我国曾经长期采用的“封闭式”教师职前教育模式,以师范院校为职前教师的培养基地,为国家培养输送合格教师。虽然,新世纪以来,随着我国的教师资格考核制度的出台,非师范院校的学生也可以通过考核获得教师职业资格,但是从总量而言,师范毕业生仍然是教师队伍的主力军。在《师范教育司 2011 年工作要点》报告中也明确指出要“努力构建以师范院校为主体、综合大学积极参与、开放灵活的教师教育体系。”因此,对于研究当前我国英语职前教师教育状况,我们以师范生为研究对象,是具有一定的代表性和典型性的。另外,我们关注的是职前教师的知识建构问题,无论是师范

生还是准备从事教育事业的非师范毕业生,对他们的教师专业知识要求都应该是相近的。换言之,我们研究的是共性问题,所以以师范生为例并不是选职前教师中的特例,而是作为职前教师群体的一个缩影。

1.4 研究布局

本书共分七个章节:第一章为“引论”,主要论述课题的研究背景并对研究的问题做出限定和具体阐述;第二章为“文献述评”,主要对英语职前教师知识研究的国内外相关文献进行梳理与分析,总结研究现状及成果,归纳英语职前教师专业知识的含义及特点等;第三章为“研究的理论分析框架”,在第二章文献研究的基础上,提出了英语职前教师知识建构需包含的内容和种类,以及相关的需求因素,为下面的实证研究搭起理论分析框架平台;第四章为“研究的设计与过程”,主要介绍实证研究采用的方法和过程;第五章为“研究的结果与分析”,在分析实证数据结果的基础上,回答前面我们提出的相关系列问题:英语师范生的专业知识建构现状如何?存在什么问题?成因是什么?有何规律与特点?并且归纳出师范生知识的建构机制;第六章为“完善知识建构之方案——师范生主体性学习”,根据上一章节师范生知识建构的问题汇总和知识建构机制原则,提出解决方案,建立师范生主体性学习模式,围绕该模式修改教学设置和实施情况,提高师范生的自主学习和推理能力;最后,“结束语”提出职前教师必须走出被动接受知识的传统学习模式,应该通过实践体验学会思考和自我批评,养成主动建构知识的习惯,为今后教师专业发展铺垫必要的条件。

第二章 文献述评

2.1 职前教师教育研究

由于本书是以师范生作为职前教师知识的实证研究对象,所以有必要阐明师范生与职前教师之间的关系,对于职前教师教育的研究我们就从辨析“职前教师教育”和“师范教育”的概念开始。

2.1.1 “职前教师教育”与“师范教育”概念辨析

《朗文语言教学与应用语言学词典》(英语版)(2003 版)对于“职前教师教育”定义(翻译)如下:在教师教育中,学生教师在开始他们教学生涯之前所完成的课程或计划。这与“在职教师教育”相对照,后者是指提供给已经从事教学职业的教师的经历,是教师专业发展的一部分。“职前教师教育”通常向未来教师展示基本的教学技术,并提供给他们总体上全面的教学知识背景以及相关的学科知识。而“在职教师教育或培训”通常是为了某一目的而安排的,并经常伴有以下内容:①评估参加者的需要;②决定在职培训的目标;③计划内容;④选择演示和学习的方式;⑤培训的贯彻执行;⑥评估有效性;⑦提供后续支持。

《西方教育辞典》对“职前教师教育”的论述如下:“指为就任教师职位前的专业训练(在学院或大学获得)”。《培格曼最新国际教师百科全书》的定义如下:“教师在执教于学校之前的早期培训,通常称为职前教育(preservice education)。”对于“职前教育”的定义我国学术界也基本统一:是我国主要的教师培训方式之一,是进入教师职业之前在大学中接受专业教育的阶段,是为教师专业发展奠定基础的阶段,是未来的教师获得适应教育现代化要求的知识结构,掌握教育技能,构建自己适应未来教育教学的知识和技能的黄金时期(杨万林,2005;李训贵,2002;刘慧阳,2006)。

由于我国的师资培养体制的关系,对于“师范教育”与“教师教育”之间有着不同解释。“师范”的概念有广义和狭义之分,狭义的“师范教育”是师范院校对教师进行的职前培养,所以“师范教育”被理解为专指教师的职前培养(王赛扬,2005;魏妍,2005;韩清林,2003);广义的“师范教育”指培养师资的专业教育,包括职前培养、初任考核试用和在职培训(顾明远,1998)。就狭义而言,“师范教育”在外延上

比“教师教育”要窄,“师范教育”仅指教师的职前培养、培训,“教师教育”则包括“教师的职前培养、入职教育和在职培训”,此处的“师范教育”属于“教师教育”的一部分;就广义而言,两者在教育对象上几乎相同,“教师教育”一词的内涵可以用“师范教育”一词来表述。“师范教育”和“教师教育”的差别在于,前者包含着一种价值判断,而后者是一种事实的反映。“师范”对应英语“normal”一词有价值含义在其中,因为“normal”有“标准”的意思,而“标准”就是一种价值衡量。“师范”在汉语中把“教师”和“标准”、“模范”结合起来,价值含义就更明确了(黄崋,2001)。人们常说的“学高为师,身正为范”已经将“师范”的价值标准阐明得非常清晰。无论对“师范教育”概念进行怎样的广义或者狭义的阐释,“职前教师教育”总是包含在内的。我们可以用“师范教育” $\geq$ “职前教师教育”来表示两者之间的关系。

相对于“师范教育”概念而言,对“师范生”的理解可能比较统一:“指各级各类师范学校或师资培训机构的学生,他们除接受思想品质和文化科学教育外,还接受教师职业道德和职业技能训练,毕业后需从事教育职业一定年限。”^①而对于接受继续教育的在职教师,我们称之为“在职受训教师”。由此看来,“职前教师”与“师范生”的概念从时间上和目标上是统一的,两者都指的是正在接受相关师资培训课程教育为未来从事教师职业做准备的学生教师。当然两者也有区别,“师范生”大多是在封闭型的师范院校接受教育培训。而“职前教师”的受训场所可能是在师范院校,也可能是在开放型的综合大学接受教育课程专业的培训。由于国情和师资培养体制不同,我国的职前教育多集中在师范院校,因此我国多称受训者为“师范生”,而许多西方国家职前培训多发生在综合大学的教育学院,故称受训者为“职前教师”或“学生教师”。前者称之为“封闭型”师资培养体系,后者称之为“开放型”师资培养体系。

最近,国内关于封闭型和开放型师资培养体制有不少争论。随着我国教师资格考核制度的出台,非师范院校的学生也可以通过考核获得教师职业资格,但是我国的国情决定了目前师资的培养还是以师范院校培养为主。所以我国当前的师资培养可以称之为“混合型”体制。但无论怎样的体制,“职前教师”/“学生教师”/“师范生”对专业知识追求都是为了同样的目标:打好知识基础、成为国家未来合格教师队伍中的一员、在未来的教育教学岗位上运用其丰富的知识底蕴,灵活地施展教育教学技能。我们认为就知识角度而言,“职前教师”教育和“师范生”教育是统一的。我们可以学习借鉴国内外不同流派的研究成果,对教师职前阶段的知识建构有更全面科学的认识;为了知识研究目的,在本文中“职前教师”和“师范生”基本上可以互换,有时也会同时出现。

① 顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1998.