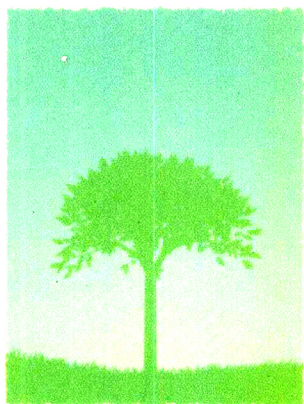




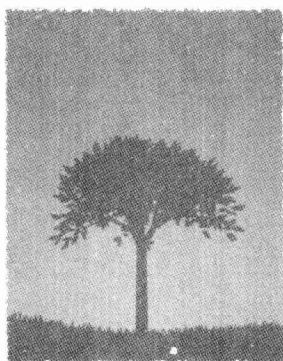
Personal Educational Belief of Teachers

教师个人教育观念

易凌云 著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House



Personal Educational
Belief of Teachers

教师个人教育观念

易凌云 著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 庄 严
版式设计 宗沅雅轩书籍工作室 沈晓萌
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师个人教育观念/易凌云著. —北京: 教育科学出版社,
2010. 11

ISBN 978-7-5041-5073-8

I. ①教… II. ①易… III. ①师资培养-研究 IV.
①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 092825 号

出版发行	教育科学出版社				
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009		
邮 编	100101	编辑部电话	010-64989235		
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn		
经 销	各地新华书店				
制 作	北京鑫华印前科技有限公司				
印 刷	北京人卫印刷厂	版 次	2010 年 11 月第 1 版		
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	印 次	2010 年 11 月第 1 次印刷		
印 张	16.75	印 数	1—3000 册		
字 数	230 千	定 价	32.00 元		

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

序



Personal Educational
Belief of Teachers

20 世纪 60 年代以来的教师专业发展运动深深地影响了世界范围内的教师教育改革，也直接促成了教师教育改革与教师专业发展这一研究领域的成熟。教师专业发展运动强化与凸显了这样一种意识：教师是教育发展与教育改革的原动力，教师是教育的第一资源。基于这一共识，世界各国开展了广泛的教师教育改革尝试与系统的教师专业发展研究，以期通过宏观的教育政策与教育制度、微观的教师专业实践变革等方式来提升教师专业素养，追求高质量的教育，实现卓越与公正的教育。

就我国而言，教师教育改革最重要的表现之一在于实现了从“师范教育”向“教师教育”的转型，这一转型的实质在于追求教师教育的职前职后一体化，它要求教师教育机构应该在教师教育改革与教师专业发展中发挥更积极的作用，承担起更多的责任。但遗憾的是，与中小学教师专业发展的状态与效果相比，教师教育机构显然还没有做好准备，甚至还没有意识到应该承担何种责任。广大中小学教师在新课程改革与教师专业发展运动的双重塑造之下，强烈地感受到了并真切地享受着其生存状态的改变。各种实现教师发展的方式也不断涌现，并形成了反思、研究与学习三个基本系列的实现教师专业发展的方式，有效地促成了中小学教师的专业发展。

当然，国内也有一些教师教育机构通过大学与中小学合作的方式进行着各种改革，但需要指出的是，大学与中小学合作的最终目的不在于你改善了多少所学校的师资状况（当然，这是必须要兑现的承诺，也是大学



Personal Educational Belief of Teachers

的社会服务功能的基本表现)，而在于通过大学与中小学合作能否提出一种有效的教师教育理论、能否建构一种有效的教师培养机制或其他能够反哺于教师教育机构的研究成果，这种成果才能更有利于帮助大学去履行教师教育机构在教师培养方面的责任。

另外，就目前来看，大学与中小学合作成了中小学教师专业发展的主要方式，几乎所有的大学都与中小学保持了某种形式的合作。在这种合作中有两个方面必须引起警觉：第一，大学教师重新掌握了话语权。在中小学教师的专业发展中，中小学教师们以各种方式，尤其是以叙事的方式获得了解放，发出了自己的声音，大学教师在经历了仓促地应战之后，积极投身于中小学教师专业发展实践，对中小学教师的专业发展进行规范化、科学化指导。如今，大学教师基本上又重新控制了局面。希望大学教师对话语权的重新掌握不会成为中小学教师专业发展的终结。第二，我始终记住一位中学校长在一次学术会议上对一位大学教授的诘问：请问，您拿什么来帮助我们？大学教师在进入中小学之前，应该首先有一种责任自觉：我们到底给这所学校带来些什么？

大学教师重新掌握话语权的另一个表现是中小学教师又重新开始向大学教师寻求专业发展或教育教学过程中具体问题解决的方法，而大学教师也热衷于从某种理论中演绎出各种实现专业发展的模式。事实上，这种方法取向的教师专业发展永远也不可能真正地促成教师有效的专业发展，或者说，这种方式所实现的教师专业发展永远也不可能帮助教师达至专业状



Personal Educational Belief of Teachers

态的极致。方法取向的教师专业发展背后所隐藏的是教师教育改革与教师专业发展中的一个老问题：教育理论在教师教育与教师专业发展中的地位和作用。

教师专业发展中的许多研究，如教师的教育信念、教师的实践理性、教师的教育机智等都表明了教育理论在教师专业发展中的重要性。但事实上，无论是在职前教师的课堂学习中，还是在在职教师的继续教育中，教育理论始终处于“说起来觉得很重要，但学起来却又没有什么用”的尴尬处境。这一问题必须得到解决。

经过多年的坚持与努力，易凌云博士的著作《教师个人教育观念》着眼于从社会倡导的教育理论向教师个人教育观念的转化，以教师个人教育观念作为教师内化教育理念的操作概念，对教师个人教育观念的基本理论问题、教师个人教育观念的形成过程与机制、影响教师个人教育观念的因素及其作用方式、促进教师个人教育观念形成的途径等进行了深入系统的研究，并提出了对改善教师教育与促进教师专业发展的许多有效对策建议。这一论著视角独到、研究深入，是一项非常及时、也非常重要的研究。

更值得一提的是，易凌云博士的这项研究是“以哲学的范式、以质性研究的方法”展开的。在既有的有关教师教育观念、教师教育信念的研究中，大都是以心理学的方式展开的，更多的关注了教师观念与教学行为等的关系，很少涉及教师教育观念本身的深入探讨。易凌云博士以其深



Personal Educational
Belief of Teachers

厚的学术功底，严密的逻辑思维与敏锐的问题意识出色地完成了这一研究，作为她的导师，我为她的成长感到高兴。期望她能继续努力，在学术上取得更丰硕的成果。

是为序。

庞丽娟
2010年6月

目 录



Personal Educational
Belief of Teachers

导论 教师专业发展研究的新视角——教师个人教育观念研究 001

- 第一节 “教师教育观念”研究的兴起 002
- 第二节 已有“教师教育观念”研究的主要内容与范式 004
- 第三节 对已有“教师教育观念”研究的评析 013
- 第四节 “教师个人教育观念”的凸显 016
- 第五节 本研究的具体设计 024

第一章 教师个人教育观念的基本理论问题 033

- 第一节 教师个人教育观念的内涵 034
- 第二节 教师个人教育观念的结构 038
- 第三节 教师个人教育观念的特征 041
- 第四节 教师个人教育观念对教师发展的作用 044
- 第五节 教师个人教育观念与社会倡导教育理论的关系 050

第二章 教师个人教育观念形成的过程与机制 059

- 第一节 形成过程与机制研究的内在理论基础 060
 - 第二节 教师个人教育观念形成的来源 063
 - 第三节 教师个人教育观念形成的过程 070
 - 第四节 教师个人教育观念形成的机制与阶段 095
 - 第五节 教师的缄默性个人教育观念向外显性个人教育观念的
转化过程 107
-



Personal Educational
Belief of Teachers

第三章 教师个人教育观念形成的影响因素及其作用	117
第一节 影响因素分析的基本研究范式	118
第二节 教师主体因素的影响及其作用	122
第三节 认识对象客体因素的影响及其作用	138
第四节 外在环境因素的影响及其作用	144
第五节 主体、客体以及外在环境各影响因素之间的相互关系	155
第四章 教师个人教育观念形成的促进	158
第一节 教师适宜的个人教育观念的特点	159
第二节 教师的反思性实践	161
第三节 有效的教育理论的“教”与“学”	174
第四节 教育理念的“制度化”	187
第五章 在学习和实践中成长	
——一位幼儿教师个人教育观念的叙事研究	197
第一节 选择教育叙事研究	198
第二节 在亲历中成长——高寒的故事	203
第六章 教师个人教育观念对反思与改善教师教育的启示	223
第一节 教师个人教育观念对教师教育的意义	224
第二节 反思教师教育的问题——从教师个人教育观念的角度	225
第三节 改善教师教育的契机——以教师个人教育观念为起点	231



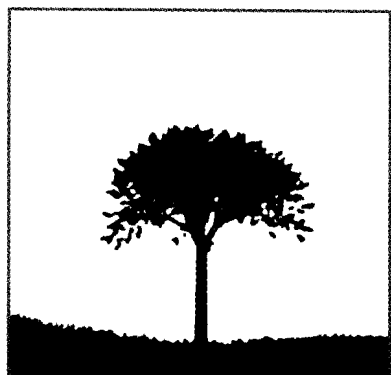
Personal Educational
Belief of Teachers

附录一 教师访谈提纲 242

附录二 教师问卷 244

参考文献 247

后记 255



导论

教师专业发展研究的新视角

——教师个人教育观念研究

第一节 “教师教育观念”研究的兴起

以“教师”为核心主题的研究一直是教育研究领域中的热点之一。但不同时期教师研究的侧重点并不相同。大致说来，早期的教师研究主要集中于教师的某一方面的特征或教师的教育行为与学生身心发展以及学生学习成绩之间的相关研究，如教师人格特征与学生学习成绩的相关研究、教师知识结构与学生发展之间的关系研究、教师期望对学生成绩的影响研究（如教室中的皮革马利翁效应）等。与此相对应，这个时期的研究者在促进教师的专业发展方面，更多的是关注教师内部知识结构的完善与外部教育行为的塑造。

到了20世纪70年代，随着对“教学研究”的深化，有关“教师教育观念”的研究作为“教师教育思维的组成部分”逐渐出现于各类教育研究的课题中。研究者认为仅仅从教师可见的外部行为不足以揭示教学过程，最终决定教师教学行为的是教师的教育思维过程，并把教师的教育思维过程划分为计划、决策和思想形成三个阶段，由此相应地确立了教师教育思维的三个研究领域：教师的计划、教师的思想与决策、教师的理论素养与观念的形成（Clark & Peterson, 1986）。“教师教育思维的过程就是教师通过对教育现象和教育问题的分析、比较、综合、概括等形成教育观念，继而作出判断、计划和决策以影响教师的教育行为的过程。”（周东明，2001）因而教师的教育观念属于教师教育思维的组成部分与产物。关于教师教育思维的研究得到了越来越多的研究者的关注与参与，最终于1986年成立了“教师思维研究国际协会”（ISATT），它标志着对教师的注意力从他们的外部行为与特征转向其思维方式，并逐渐认识到教师的教育思维才是教师专业化的关键。从此，研究者对教师教育思维的研究不断深入，研究的内容从横断描述、揭示教师教育思维的性质和现状（教师有什么样的教育观念）逐渐扩大到纵向描述、解释教师教育思维的发展



过程（教师教育观念是怎样形成和发展的），甚至有的研究还“介入”教师教育思维的形成过程，以期使研究能够更直接地运用于实践中（刘学惠，1998）。教师教育观念作为教师教育思维的一部分，也基本遵循了这一研究发展历程。

可以看出，对教师教育观念的研究经历了一个“不受重视—逐渐明确—备受关注”的变化过程。这种变化有其理论的和实践的原因。

从理论上来说，这种变化一方面源于哲学上人的主体性意识的觉醒以及心理学领域中认知心理学的飞速发展对教育的影响，直接导致了人们对教育活动中的主体——教师和学生的自觉主动性的重视与研究；另一方面，教育理论研究的进一步深化使人们认识到任何形式的教育最终都是通过教师的教学活动来达成的，而教师在教学活动中的教育行为并非随心所欲，但也并非每一种行为都经过了严格的计划。有人认为学校教学工作的管理体制、教师的教育观念和教师的工作态度与技能是影响教师教育行为的主要因素，还有人认为教师的教育行为取决于教师的专业知识、教师的教育观念和公众评价。从中可以看出，研究者们一致公认教师的教育观念是影响教师的教育行为的重要因素，因此对教师教育观念的研究成为改善教师教育行为并进而提升教育教学效果的重要途径之一。富兰（Fullan，1991）认为教师的改变至少包括由低到高、由易到难的三个层次：教学材料和教学手段的变化、教学行为的变化、教育观念的变化，而只有教育观念的变化才意味着教师改变的真正实现。这些无疑都说明了教师的教育观念对教师的教育行为以及教师发展的重要意义。

从实践的方面来看，教师教育观念研究的迫切性和重要性首先源于在实际的教育改革中，教师的一些不适宜的教育观念所导致的不适宜的教育行为已成为阻碍教育发展的关键症结，这种导致教育改革低效性的原因正为越来越多的研究者所认识并设法加以改善，要改变教师不适宜的教育行为必先转变其不适宜的教育观念，因而必须对教师的教育观念加以研究。其次，教师职业作为一个专业正日益受到认可，教师专业化意味着承认教师是一个深思熟虑的职业工作者，而专业工作者对有关自身工作的认识必

然不同于一般人，需要深入地研究与探讨。第三，在现实的教育实践中，有一种经常发生的现象——许多教师的教育行为与他们所表达的教育观念并不完全一致，甚至互相矛盾，在探寻其真正原因的同时人们不禁追问，“对教师教育行为起决定作用的到底是教师什么样的教育观念呢？”“教师的教育观念及其教育行为之间到底是什么关系呢？”对这些问题的解决都必然以对教师教育观念的研究为前提。

第二节 已有“教师教育观念”研究的主要内容与范式

从已有研究来看，有关教师教育观念的研究可以集中归纳为以下三个方面：一是对教师教育观念具体作用的探讨；二是对教师教育观念的一些基本理论问题的研究；三是对教师的具体教育观念如学生观、学习观、师生关系观，以及教师教育观念中的一些重要方面如教师的自我效能感、认识论观念、归因观念和控制点、对特定学科的观念等问题的研究。

一、教师教育观念的作用

传统的针对教师的研究中主要关注的是教师的外部行为如何影响学生的外部行为，进而影响学生的学习成绩。随着研究的进一步深入，研究者们逐渐认识到，教师的教育观念影响着教师的外部行为，这样对教师教育观念具体作用的探讨才进入研究者们研究视野。不同的研究者对教师教育观念的具体作用的认识并不完全一致。目前对教师教育观念作用的认识大致有以下几种观点：其一，将教师的教育观念看做是教师的基本素质之一，并认为教育观念是教师从事教育工作的心理背景。（林崇德、申继亮，1996；庞丽娟，2001）这种观点从宏观的角度强调了教师的教育观念对教师的整体性影响，突出了教师的教育观念在教师工作中的重要地位。其二，强调教师的教育观念对教师的教育行为的影响。研究者们认为，教



师的教育观念在其界定任务和选择认知工具去解释、计划、决策任务中起到了指导性的作用，因此教师的教育观念在教师界定行为、组织知识和信息的过程中扮演着关键性的角色，对教师的认知有重要影响，并强烈影响着他的教学行为，而教学行为最终决定着教育的效果。（Nespor, 1987）还有的研究通过考察教师某一具体方面的教育观念与其具体的教育行为的关系来证明教育观念对教育行为、教育效果的影响，大量实证考察发现，教师对学生的权利、地位的看法，对学生的发展途径、规律和特点的认识等学生观直接决定着教师给学生提供什么样的发展条件，教师对学生特定行为采取什么样的态度与反馈等具体教育行为。（胡娟，2002）其三，关注教师的教育观念对学生发展的作用。尽管关于教师的教育观念对学生发展的具体影响至今还多限于理论思辨阶段，但研究者们从事实与经验的层面，肯定了教师的教育观念对学生的身心发展有显著的影响。并且，有部分心理学方面的实证研究在教师某一方面的教育观念与学生某一方面的发展之间寻求到了显著的因果联系，如教师对学生的期望能对学生的学业成绩、自信心等产生重大影响；教师关于学生能力与学业表现的观念会直接影响到教师的教学方式和师生互动，影响教师对学生的评价以及学生对自己的评价，从而对学生的学习和自我概念的形成产生作用（辛涛，1999）。这些研究表明教师的教育观念对学生的认知发展、社会性发展、心理健康等具有重大影响。此外，还有研究进一步考察了教师的教育观念对学生发展的影响模式，并从理论上认为教师教育观念是间接地对学生身心发展产生作用，即教师的教育观念首先要影响其教育态度、教育方式和教育策略，并进而影响其教育行为，最终转化为对学生发展的影响。当然，教师的教育观念只是影响学生发展的因素之一。

可以看出，研究者们关于教师教育观念作用的思考在不断地深入和具体化，在理论思辨的同时也在尽力寻求实证性的证据，这必将有利于我们更深刻地理解教师教育观念的作用并更充分地运用教师教育观念的积极影响。但是从已有的这些研究结论中也可以发现，现有研究更多地关注教师教育观念对教育效果与学生发展的影响，教师的教育观念只是作为考察教

育效果与学生发展时的一个自变量因素。因而现有的研究主要是从学生发展的角度来看待教师的教育观念，关于教师的教育观念对教师自身专业发展的作用方面，无论在理论探讨还是在实证研究方面都比较缺乏。我们认为，虽然说教育的最终目的在于促进学生的发展，但在这个过程中，教育工作作为教师的一种生活方式，必须关注教师在教育活动中的生存状态，关注教师自身生命价值的实现，因而必须特别关注教师的教育观念对教师专业发展的重要作用。并且，无论是教师的教育观念对教育教学的影响，还是其对学生身心发展的影响，都是通过对教师自身发展的影响来实现的。因此可以说，探讨教师教育观念对教师发展的作用及其表现是实现教师教育观念对教育教学以及学生发展产生有效影响的前提。

二、教师教育观念的基本理论问题

对教师教育观念基本理论问题的研究即对教师教育观念的本体研究，这部分研究主要是由一些教育理论工作者进行的理论思辨，也有少数研究是在实证研究基础上的理论总结。研究内容涉及教师教育观念的内涵、结构、特征等方面，研究的方法或者是从“观念”的内涵、结构与特征来演绎“教师教育观念”的内涵、结构与特征，或者是将“教师教育观念”与“教师的知识”、“教师的态度”等相近的概念进行比较而得出教师教育观念的内涵、结构与特征。这些研究虽然没有达成一致的结论，但是它们从不同的视角为我们对教师教育观念的进一步探讨提供了借鉴。

（一）关于教师教育观念的内涵

在研究的早期，大多数与教师教育观念有关的研究都集中于“教学意识形态”（teaching ideology），这是一个外延比较宽泛的概念，它不仅包括教师的教育教学观念，也包括教师的教学反思、教学评价等方面，并且由于意识形态所固有的抽象性和缺乏操作性使这一概念显得很含糊，因此20世纪80年代研究者们开始将“教育观念”概念具体化，并采用了各种不同的称谓来表示这一含义，我们可以将这些不同的表述与相应的界定作如下归纳（见表1）。



表1 有关教师教育观念的概念

分 类			研究者	术 语	界定或解释
从成分角度	认 知	知 识	Nisbett & Ross (1980) Feinman-Nemser & Remillard (1996)	教师理论和观念 (theories and beliefs) 教师概念 (teacher's concepts)	教师所拥有的对于物体、人、事件和他们之间特有关关系的丰富的、总体性的知识，这些知识影响着教师的计划、对互动的思考与决策以及教师在教室中的行为。
		理 解	Goodman (1988) Britzman (1991); Calderhead & Robson (1991); Clandinin (1986)	教师视角 (teacher perspective) 教师头脑中的 形象 (images)	强调教师对于观念的解释，例如：两个教师也许会表达出相似的关于教学或教育的观念，但是与他们对于观念的言语表达相联系的形象却可能存在相当大的差异，因此他们选择的教学策略和采取的行动不同，这就说明，实际上是对观念的理解与解释在指导着行为。
	行 动	Janesick (1977) Tabachnick & Zeichner (1984)	教师视角 (teacher perspective)	视角不仅包括教师关于工作的观念（如对于教学工作的目标，对学生、对课程的理念）而且也包括“教师通过教室里的实际行动赋予这些观念以意义的方式”。	
	具体内容	Porter & Freeman (1986)	教学取向 (orientations to teaching)	包括教师关于学生和学习过程的理念、教师关于学校在社会中作用的理念以及教师关于自身、课程和教育学的理念。	