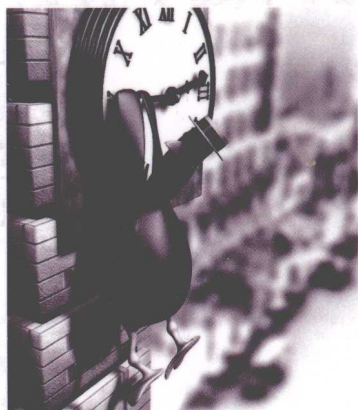


辽宁省优势特色重点学科建设丛书

渤海大学教育学学科建设丛书



职前教师实践性知识生成研究

——以“顶岗支教”为研究个案

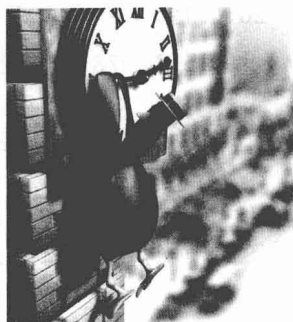


赵彦俊/著



全国百佳出版社
中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

辽宁省优势特色重点学科建设丛书
渤海大学教育学学科建设丛书



职前教师实践性知识生成研究



赵彦俊/著



全国百佳出版社
中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

图书在版编目 (CIP) 数据

职前教师实践性知识生成研究：以“顶岗支教”为
研究个案 / 赵彦俊著. —北京：中央编译出版社，
2010.12

ISBN 978-7-5117-0720-8

I. ①职… II. ①赵… 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 258624 号

职前教师实践性知识生成研究：以“顶岗支教”为研究个案

出版人：和 龚

著 者：赵彦俊

责任编辑：曲建文 林 为

出版发行：中央编译出版社

地 址：北京西单西斜街 36 号 邮编：100032

电 话：010-66509360(总编室) 010-66509353(编辑室)
010-66509364(发行部) 010-66509618(读者服务部)

网 址：www.cctpbook.com

经 销：全国新华书店

印 刷：北京振兴源印务有限公司

开 本：710 毫米×1000 毫米 1/16

字 数：220 千字

印 张：15.75

版 次：2010 年 12 月第 1 版第 1 次印刷

定 价：40.00 元

本社常年法律顾问：北京大成律师事务所首席顾问律师 鲁哈达

凡有印装质量问题，本社负责调换，电话：010-66509618

渤海大学教育学学科建设丛书

编撰委员会

主 任：

郝德永教授（渤海大学副校长）

副主任：

孟庆男教授（渤海大学教育与体育学院院长）

朱成科教授（渤海大学课程与教学研究中心主任）

委 员：

姜德刚教授（渤海大学研究生学院院长）

钱建华教授（渤海大学科技处处长）

周景雷教授（渤海大学教务处处长）

崔国富教授（渤海大学教育与体育学院教授委员会主任）

周 速教授（渤海大学教育与体育学院教育系主任）

吕强国教授（渤海大学教育与体育学院体育系主任）

摘 要

教育实践是教师教育的重要组成部分，是促进职前教师实践性知识增长与发展的关键环节。“顶岗实习”是教育实践的重要形式之一，是集“支教”、“更新”和“实习”于一体的教师教育的一种创新模式，是一种教师教育体制的改革。促进师范生实践性知识的发展是“顶岗实习”最根本的出发点。许多高等师范院校为了提高师范教育的质量，以“顶岗实习”的方式与农村薄弱中小学结成了合作伙伴关系。

为了寻求改革与实践之间的平衡，以及能够对师范生的教育实践有所指导，这需要选择一个恰当的研究视角。本研究以参加“顶岗实习”的师范生为研究对象，以西南大学“顶岗实习”的成功范例——冯坪中学为主要考察基地，以“实习支教生”的实践性知识生成为切入点，来探讨师范实习生实践性知识的生成机制。根据研究课题的需要，在研究方法方面，本研究首先重新厘定了教师实践性知识的内涵与特征，然后把“实习支教生”实践性知识的生成置于实际的教育教学场景中来考察，采用以质的研究为主，以量的研究为辅，思辨与实证相结合的综合研究的路径；在理论方面，以实践认识论、建构主义和社会学等有关理论为研究基础，对“实习支教生”实践性知识生成过程中的影响因素、发展特点和存在的问题进行了探讨，并为教师教





育理论和实践提供了一定的解释框架和切实可行的策略。

首先,本研究从理论上对教师的实践性知识做了界定,认为教师的实践性知识是理论知识与个体体验的“合金”,是建筑于理论知识之上的实践性知识,并且表现为不同的样态。依据实践性知识的复杂程度,分为“理论型实践性知识”、“技能型实践性知识”和“智慧型实践性知识”。不同样态的实践性知识的特点和性质不同。教师在不同的专业发展阶段,需要掌握的实践性知识就有所差异,因而,就需要不同的培养方式。

其次,本研究从两个视角对“实习支教生”实践性知识的应然状态与实然状况进行了探讨。本研究认为,从“支教”的角度来看,“实习支教生”是一个特殊的群体,除应具备合格教师的实践性知识结构外,还应具备一些特殊的实践性知识。这些应具备的实践性知识既是“实习支教生”“支教”所必需的,也是“实习支教生”在实习过程中发展更高级的实践性知识的重要基础;在“实习”方面,“顶岗实习”不仅比其他教育实践模式优越,而且应该能够更好地促进“实习支教生”实践性知识的增长,达到“顶岗实习”的预期目标。研究结果表明,“实习支教生”具备了一定的实践性知识,基本能够胜任“支教”的重任;“实习支教生”在“顶岗实习”的过程中把已有的理论知识和教育教学技能付诸于实践,使自己的能力得到了全方位的锻炼。但同时,从“实习支教生”实践性知识发展的实然状况看,与其应然状态还存在着一定的差距。探究其原因,结果发现,“实习支教生”这个特殊群体实践性知识生成的外部条件存在如下问题:(1)师范院校的教育理论课程偏少,实践课程薄弱;(2)在师范院校的“通识”课程中,农村文化、少数民族文化被“边缘化”;(3)对“实习支教生”的实习指导和评价有流于形式之嫌;等等。

再次,针对“实习支教生”实践性知识生成的外部条件的不足,本文对高等师范院校课程设置的调整,“实习支教生”培养模式的改革,“顶岗实习”过程的指导与评价的加强等方面进行了大胆地探索。具体说来,在高等师范院校课程设置方面,建议加大教育类课程的权

重，提高实践课程的比例，并主张应把教育类课程确定为专业课；在师范生培养模式方面，建议改革现有的师范生培养模式，并在研究分析的基础上提出了“5111”的教师培养模式；在实习方面，建议高等师范院校与中小学联合组建一只高素质的指导教师队伍，对师范实习生跟踪指导，并拓展教育实践评价的内涵与外延，具有一定的创新性。

最后，本研究认为，“顶岗实习”虽然存在一些问题，但是经过改进与完善，能够发挥出预期的效果，而且随着时间的推移，随着农村基础教育的发展，“支教”和“更新”将逐步淡出，“顶岗实习”将逐渐演变成教师教育一体化模式，成为我国教师教育的主导模式之一。



目 录

导 论	1
第一节 问题的提出	1
第二节 文献综述	4
一、教师知识和教师实践性知识之研究	4
二、教育实践之研究	20
第三节 研究的方法论与方法	25
一、研究的方法论	25
二、研究方法	28
第四节 研究的目的、思路与意义	32
一、研究的目的与思路	32
二、研究的意义	33
第一章 理论基础	35
第一节 核心概念界定	35
一、“实习支教生”	35
二、知识	35
三、教师知识	36



四、教师实践性知识	37
五、生成	50
第二节 理论视角	51
一、实践认识论	51
二、建构主义理论	52
三、教师专业社会化理论	55
第二章 “顶岗支教”：走进冯坪	64
第一节 “顶岗支教”内涵解读	64
一、“顶岗——支教”：破解农村师资匮乏之难题	65
二、“顶岗——更新”：疗治农村教师素质偏低之顽症	65
三、“顶岗——实习”：促进师范生实践性知识之生成	66
第二节 “顶岗支教”提出的背景	66
一、西部地区农村师资匮乏、素质偏低	67
二、师范生实践经验缺失	70
第三节 冯坪初级中学：地处西部的一个偏远乡镇	71
一、西部的自然和人文	71
二、奉节县的自然与教育概况	73
三、西部农村中小学的缩影：冯坪初级中学	77
第四节 西部农村地区师资问题依然严峻	89
一、教师数量短缺现象还很严重	90
二、学科教师结构性缺失问题还很突出	90
三、教师素质差距有拉大趋势	91
第三章 “实习支教生”实践性知识的应然结构	94
第一节 “实习支教生”实践性知识的参照尺度	95
一、合格教师的“公尺”	95
二、英国教师资格标准	98
第二节 “实习支教生”实践性知识的基础	101

一、学科理论知识	102
二、教育心理学理论知识	106
三、课程理论知识	113
第三节 “实习支教生”实践性知识的应然构成	116
一、学科实践性知识	117
二、教育心理学实践性知识	121
三、课程实践性知识	125
 第四章 “实习支教生”实践性知识的实然探析	129
第一节 “实习支教生”实践性知识现状考察（上）	129
一、实习基地学生的视角	130
二、实习基地老师的视角	131
三、“实习支教生”的视角	133
四、“实习支教生”的日志	138
五、课堂教学实录与比较	141
第二节 “实习支教生”实践性知识现状考察（下）	147
一、访谈：“实习支教生”的视角	148
二、西南大学樟树林论坛	148
三、成功个案	150
 第五章 “实习支教生”实践性知识问题成因分析	154
第一节 “实习支教生”实践性知识问题表征	154
一、学科实践性知识缺失	155
二、教育心理学实践性知识欠缺	156
三、课程实践性知识薄弱	157
第二节 “实习支教生”实践性知识问题成因检讨	159
一、高等师范院校办学方向的迷失	159
二、实习过程保障措施缺失	166





第六章 实践性知识生成：从实然走向应然	170
第一节 高等师范院校课程改革探索	171
一、美国、日本师范教育课程的设置	173
二、我国学者对师范教育课程的构想	175
三、“实习支教生”课程设置的构想	177
第二节 培养模式改革探索	179
一、延长实习时间：实践性知识生成的时间因素	180
二、建立稳定的实习基地：实践性知识生成的空间因素	186
三、“5111”教师培养模式探索	189
第三节 完善“顶岗实习”制度	196
一、建立合格的实习指导教师队伍	196
二、完善教育实践评价制度	202
 结语：“顶岗支教”的展望	206
一、“支教”的淡出	206
二、“更新”的转换	208
三、教师教育一体化模式的形成与推广	209
 参考文献	212
附录一 访谈提纲	231
附录二 调查问卷	233
后 记	235

导 论

教师是决定教育发展水平诸种因素中最为核心的因素，是搞好一所学校的关键，而实践性知识又是决定教师发展水平的关键因素，是教师职业专业化的重要标志。但是，长期以来，人们往往过多地关注了职后教师实践性知识的发展问题，而对师范生实践性知识的生成相对重视不足。于是，师范教育低效，为中小学输出了许多不合格的教师，已引起了社会各界的不满与忧虑。那么，如何培养师范生，使其具备教育教学所必需的实践性知识，使之尽快成为合格的教师，就成了困惑教育界的难题。众所周知，教师的实践性知识在不同的发展阶段，表现出不同的特征，其生成需要不同的条件。故而，本研究以“顶岗支教”为研究个案，以“实习支教生”为研究对象，以教师的实践性知识为切入点，把教师的职前培养阶段作为研究的时间域，汲取实践认识论、社会学、人类学等理论的营养，综合运用多种研究方法对其进行深入地探讨。

1

第一节 问题的提出

教育是实践性很强的专业，教师如同医生一样，需要丰富的“临床经验”——即实践性知识。医生的“临床经验”是在与病患打交道



导
论



的实践过程中逐步发展起来的；同样，教师的实践性知识必须是在教育教学实践中生成，在与学生的互动中生成，在复杂的、动态的教育教学情境中生成。

教育实践是联结理论知识与实践的桥梁。但是，反观我国高师教育实践现状，师范生的教育实践没有得到应有的重视，高等师范院校的教师教育类课程开设不足、实践课程薄弱、师范生的教育实践流于形式等，导致了师范生实践性知识缺失，教育教学能力不强，已经影响到了师范生的培养质量。这不仅在一定程度上延长了师范生的入职适应期，而且为基础教育提供了许多不合格的教师。

因此，在师范教育阶段，如何使未来的教师获得必要的实践性知识，以应付纷繁复杂、变动不居的教育情境，是必须认真思考与探讨的。我们不能指望在师范教育阶段只以理论知识武装他们，而剩下的实践性知识要在其职后的教师实践中获得。换言之，在师范教育阶段，师范教育的实践性必须得到重视与凸显，师范教育应该为师范生提供足够的实践训练，“以便发展学生的创造性、反应性、机智和对变化的适应性，从而使他们在将来能承担起可能的新角色和新功能”^①。“顶岗支教”试图在这些方面做一些探索。

“顶岗支教”是师范生教育实践模式的一种创新，是一种针对传统教育实践“时间短”、“上课少”、“脱离教育实际”，结果造成师范生“临床经验”缺乏、教学素质不高、教师专业化程度不够等方面的问题，为顺应教师专业化对师范生教育实践质量提出的更高要求，而设计的“融师范生教育教学实习改革与农村师资队伍更新”为一体、旨在改革师范生培养，积极寻求更为系统、有效的一种教育实践模式。该模式主张延长师范生实习时间为一年或者半年，要求学生以全职教师的身份至少完成半年的教学实习。^②“顶岗支教”的意图之一是

① 赵中建：《全球教育发展的历史轨迹——联合国教科文组织国际教育大会建议书专集》，教育科学出版社2005年版，第356页。

② 易连云、卜越威：《探索与实施“顶岗支教”模式 促进农村中小学师资更新》，《西南大学学报》（社科版）2008年第2期。

让师范生在“顶岗支教”的过程中得到锻炼，获得专业发展；之二是让师范生到贫困地区农村基础教育薄弱的学校“顶岗实习”，将这些薄弱学校变成“铁打的营盘”，而师范实习生则成为“流水的兵”，这样每年轮流不断地输送优秀的实习教师，从而有可能从根本上解决贫困地区农村学校师资长期缺乏、农村教育发展滞后的问题。^①

“顶岗支教”是基于我国西部农村地区基础教育师资的实际而提出的“三维一体”的教师教育模式。所谓“三维”，即“顶岗——实习”、“顶岗——更新”和“顶岗——支教”；所谓“一体”则是指师范生的实习环节、当地师资更新和师范生的支教都是在同一时空下，在“顶岗”的过程中完成的。而作为“顶岗支教”的师范生是一个特殊的群体，与参加传统教育实践的师范生不同。之所以说他们是一个特殊的群体，之所以说他们不同，是因为他们在我国现阶段这个特殊的时期肩负着特殊的使命，不仅仅是在顶岗实习中锻炼自己，获得实践性知识，而且还承担着解决西部农村地区师资匮乏、教师素质不高问题的重任。

从“支教”与“更新”的角度讲，“顶岗支教”任务之一是缓解西部地区农村师资缺乏、素质不高的问题。参加“顶岗支教”的师范生是否已具备了“顶岗支教”所需的实践性知识，是需要研究与思考的。如果参加“顶岗支教”的师范生具备了“顶岗支教”必要的实践性知识，教师教育的成功经验是什么；如果不具备“顶岗支教”所需的实践性知识，那么，采取怎样的培养方式才能使其符合“顶岗支教”的要求，更是需要我们继续探索的。

从师范生实践性知识的生成角度而论，“顶岗支教”利用西部农村地区农村师资数量缺乏、质量低下的契机，打通了师范院校与中小学之间关节，建立了密切的联系，凸显了中小学在教师教育中的地位与作用。但这毕竟是教师教育模式变革的一次新的尝试，其中的不足与缺陷需要不断地去探索，去改进，去完善。

^① 丁刚：《中国教育：研究与评论》（第7辑），教育科学出版社2004年版，第163页。





实践证明,“顶岗支教”在“实习支教生”^①实践性知识的获得、师范生的专业社会化和解决农村中小学师资质量问题、促进农村基础教育的发展等方面发挥了重要的作用,是值得肯定的。但笔者通过调查、观察、访谈、听课,包括阅读文献等发现,“顶岗实习”还存在着亟待改进与完善的地方。

本研究持这样一种基本观点:“实习支教生”在教育教学中,其教学能力、教学效果等方面有值得肯定的方面,但也有欠缺。由于“实习支教生”肩负着到农村薄弱学校支教的责任,以全职的身份工作,基本达到承担教师角色的要求,但是这并不意味着他已具备一个合格教师所应具备的全部素质。因而,如何使“顶岗支教”发挥出应有的作用,朝着理想的状态发展是值得思考与研究的。

第二节 文献综述

1

本文研究的主题是“实习支教生”实践性知识的生成,这涉及教师知识、教师实践性知识、教师实践性知识的性质、教师实践性知识的结构、教师实践性知识的来源、教师实践性知识的发展途径等。根据本文研究的需要,笔者主要从三个方面关注了前人的研究:教师知识;教师实践性知识;^②教育实践。

一、教师知识和教师实践性知识之研究

(一) 国外文献

1. 教师知识的研究

在国外,关于教师知识的研究始于20世纪70年代、80年代,其

^① 本研究称“顶岗支教”的师范生为“实习支教生”。

^② 笔者在文献检索时把“教师个人实践知识”、“教师个人知识”、“教师实践知识”等都视为与“教师实践性知识”同义。

代表人物是舒尔曼、格罗斯曼、伯利纳、舍恩、艾尔贝兹、康奈利、柯兰迪宁、佐藤学等。这些学者主要就“教师知识”的类型、结构、特征和形成等方面进行了探讨。

(1) 教师知识的内容、结构

国外学者对教师知识的内容和结构表现出了极大的关注。舒尔曼和他的同事经过对在职教师的个案研究，归纳出了由学科知识、学科教学法知识、课程知识为主体的教师知识框架，提出了教师需具备的七种知识：(1) 学科知识；(2) 一般教学法知识；(3) 课程知识；(4) 学科教学法知识；(5) 有关学生及其特征的知识；(6) 关于教学情境的知识；(7) 有关教育目的、目标、价值、哲学与历史渊源的知识。^① 他认为这些知识具有两种性质：一种是可以用于不同场合的、能够被表述的知识；另一种是个人的、来源于教师实践的知识，这两类知识构成了教师知识的整体。舒尔曼对教师知识的研究引起许多学者的关注，此后，格罗斯曼、伯利纳、艾尔贝兹等，都对此进行了广泛而深远的探讨。

格罗斯曼认为，教师应该具备六种知识：(1) 学科内容知识：包括学科教学法知识；(2) 学习者与学习的知识；(3) 一般教学法知识：包括课堂管理与组织的知识和教学的一般方法；(4) 课程知识：指学科知识间的联系与发展及各年级课程发展的知识；(5) 教育情境知识：包括学生、班级、家庭及社区的知识等；(6) 自我的知识。^② 由此可见，格罗斯曼丰富了舒尔曼的教师知识理论，认为除舒尔曼提出的教师知识外，还应包括教师关于“自我的知识”。

伯利纳丰富了教师知识理论，提出教师应该具有以下几种知识：(1) 学科知识，包括特定的学科内容知识和学科结构知识；(2) 课堂管理知识；(3) 教学知识，包括教学策略和教学方法的知識；(4) 诊

① 李琼等：《西方不同路向的教师知识研究述评》，《比较教育研究》2006年第5期。

② Grossman P L. *Teacher's Knowledge* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1994.





断性知识。^①

艾尔贝兹在对一个有丰富经验的中学教师莎拉研究后提出,教师知识应该至少涵盖五个方面:学科内容知识;课程知识;教学的知识;自我的知识;学校背景的知识。^②斯腾伯格认为,教师知识可分为:内容知识;教学法知识;实践知识(外显的、缄默的)。^③

以上学者对教师知识的内涵做了界定,并对教师知识进行了分类,揭示了一个合格的教师应该具备怎样的知识结构,从而为教师教育提供了理论依据。

(2) 教师知识的特征和形成

在教师知识的特征方面,格罗斯曼在对教师知识进行分类之后,认为每种教师知识均有两种性质:一是范式形式的教师知识,能运用于不同场合;二是个人叙述形式的教师知识,它是个人的,来自于教师的实践。^④艾尔贝兹认为,教师知识是形成教师实践性知识的基础,各类知识形成了实践,但同时也被实践所形成,他们组成了“实践的知识”^⑤。

通过以上学者对教师知识性质的论述可以看出,教师的知识不仅仅是一种纯客观性的事实性知识,还包括教师个人在具体的教育教学情境中的个体体验。

相比较而言,关于教师知识是如何产生的研究成果显得较少,而系统研究的更少。综观已有研究,学者们普遍认为,个人中小学的学习经历、职前教育、在职培训以及实际的教育教学实践是教师知识获

① 吴卫东《教师个人知识研究——以小学数学教师为例》,华东师范大学博士学位论文 2007 年版,第 12 页。

② Elbaz F. *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge* [M] London Croom Helm, 1983 47.

③ 王冬凌.《知识观的嬗变与教师实践知识的养成》,《大连教育学院报》2007 年第 4 期。

④ 杨翠蓉等.《教师知识的研究综述》,《心理科学》2005 年第 5 期。

⑤ 徐碧美.《追求卓越——教师专业发展案例研究》,陈静、李忠如译,人民教育出版社 2003 年版,第 51—52 页。