



反思性实践

——职后教师教育模块课程研究

胡红梅◎著



科学出版社

反思性实践

——职后教师教育模块课程研究

胡红梅 著

贵州师范学院内部使用

科学出版社

北京

内 容 简 介

课程建设是职后教师教育的核心工作之一。本书针对当前职后教师教育课程的各种问题,从职后教师学习过程与工作过程相统一的角度,借鉴职业教育模块课程的思路,设计了培养“反思性实践者”的课程体系。在课程内容上坚持“阶段式问题导向”,在课程实施上采用“融合式探究导向”,在课程评价上尝试“贯通式发展导向”,为职后教师教育课程开发提供了学术指导。

本书可供幼儿教师、幼儿教育管理者、高校学前教育专业师生及关注幼儿教师专业发展的学者参考和使用。

图书在版编目(CIP)数据

反思性实践:职后教师教育模块课程研究/胡红梅著. —北京:科学出版社, 2019.11

ISBN 978-7-03-062806-0

I. ①反… II. ①胡… III. ①教师教育-研究 IV. ①G65

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 239832 号

责任编辑:王彦辛桐 / 责任校对:陶丽荣
责任印制:吕春珉 / 封面设计:东方人华平面设计部

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

三河市骏杰印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2019年11月第一版 开本:B5(720×1000)

2019年11月第一次印刷 印张:13

字数:253 000

定价:84.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换〈骏杰〉)

销售部电话 010-62136230 编辑部电话 010-62130750

版权所有,侵权必究

举报电话:010-64030229; 010-64034315; 13501151303

序

国之大计，教育为本；教育大计，教师为本。中国社会全面进入新时代，教育事业的改革与发展也开启了新的征程。在新时代、新征程的教育改革与发展中，教师的发展成为了教育发展的问题中心。正如习近平总书记在 2018 年 9 月 10 日全国教育大会上提出的“教师是人类灵魂的工程师，是人类文明的传承者，承载着传播知识、传播思想、传播真理，塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任”，在中国，职前教师的发展伴随着师范生教师教育体系的改革而不断发展，并且取得了显著的成效。但是，相比较于师范生的教师教育，职后教师教育和发展却问题丛生。在职后教师教育中，无论是硬件服务与制度安排，还是课程设置与师资队伍，都存在着各种各样的问题，而其中最核心的就是职后教师教育课程的问题。在这样的时代背景下，胡红梅博士运用实证研究的方法，构建了职后教师教育的课程体系，为职后教师教育提供了良好的学术借鉴。本书是胡红梅博士根据其博士学位论文修改而成，也是胡红梅博士多年来在基础教育领域组织和实施职后教师教育的心得体会、经验与智慧的总结，可以说，这是一本有思想、有情怀、有水平的学术专著。

有思想，用理论指导实践的经验升华。胡红梅博士是一个有思想的实践者，就像她书中所说的“反思性实践”，她自己也在引领职后教师发展的过程中不断实践、不断反思。仅仅就本书来说，胡红梅博士借助成人学习理论、模块课程理论以及实践性知识理论，将职后教师学习特征与工作过程相结合，开发了培养“反思性实践者”的职后教师教育模块课程。这样的探索和研究很有思想，也很有见地。特别是她围绕着培养“反思性实践者”的课程目标，设计了“阶段式问题导向”的职后教师教育课程结构，尝试了“融合式探究导向”的职后教师教育课程实施路径以及“贯通式发展导向”的职后教师教育课程评价模式。这是非常有创意、有思想的学术表达，也是充满智慧的学术成果。

有情怀，用心血解决问题的实践探索。胡红梅博士长期在重庆第二师范学院从事教师教育工作，拥有丰富的教师教育经验。本书不仅是她用四年时间写成的 20 万字，更是她在教师教育工作中，用心血去解决问题而得出的实践智慧。本书中有很多颇具新意和大胆的立论，都是她在反复实践中总结出来的切实可行的方法。书中大量丰富的案例、生动的访谈以及入木三分的问题剖析，都是胡红梅博士用心、用情、用智慧去思考问题、分析问题和解决问题之后，而得出的实践智慧和学术结论。因此，这是一本有情怀的著作，是作者用心血探究实践问题的智慧精华。



有水平，用功夫表达故事的学术结晶。尽管胡红梅博士在学业和工作上都有着十分艰巨的任务，但是这并没有影响胡红梅博士对学术严谨、认真的探索。在本书中，胡红梅博士用了大量的量化研究、案例分析，可以说学术方法到位。在逻辑结构上，借助泰勒的课程结构模式，分析了职后教师教育课程的目标、内容、结构、实施与评价，而且在不同的研究内容上，她总能用最精练的语言明确核心观点，组织翔实的论据论证。从历史分析，到现实调查，再到问题解决，整本专著体现了胡红梅博士良好的学术基本功，也体现了她表达学术故事的水平。

人无完人，文无完文。在这样一个系统的、复杂的研究探索中，胡红梅博士的研究也难免存在着一些缺憾。一是对于课程体系的实践效果缺乏体现，仅仅停留在理论建构层次；二是在案例分析上，可能实践案例太多，案例的精细化解读不够。当然，也有其他小的瑕疵。然而，瑕不掩瑜，这依旧是一本成功的，有思想、有情怀、有水平的学术专著，值得教育行业内的人仔细研读！

我也相信，胡红梅博士也会在她后期的学术研究和实践工作中，对这项研究中未做完的工作、未说清楚的问题继续进行深度的探索和研究。我们也希望，借此书为引子，引发更多的教育学者研究职后教师教育的理论与实践问题，为教师的成长和发展，贡献每一个学术人的力量！

朱德全

2018年9月

前言

中国传统的“师范教育”已经转向现代意义上的“教师教育”，教师培养已经逐渐从“职业型”转变成了“职业生涯型”。因此，“成就每一个教师的职业生涯”是“师范教育可以兴邦”最简单的逻辑。基于对建设高素质教师队伍和实现中国“教育梦”的追问，也是对教师教育“低效率”与“高投入”相悖的忧虑，更是出于个人工作的实践困惑与职后教师教育模块课程研究的理论自觉，本书在职后教师教育模块课程是影响教师教育质量和教师专业发展的重要因素，面向反思实践的职后教师教育模块课程能够把教师培养成“反思性实践者”的基础上，运用多元研究方法对职后教师教育模块课程研究进行了理论探索和实践分析，围绕职后教师教育模块课程研究，致力于把中小学教育教学工作者培养成为“反思性实践者”，从而成就教师的职业生涯。本书在编写上具有以下特点。

第一，理论基础清晰、扎实。本书首先厘清了模块课程、职后教师教育、反思性实践者这三个基本概念，然后从教师实践知识与职后教师教育模块课程研究缘起、职后教师教育模块课程的理念与取向的相关研究、职后教师教育模块课程的内容与结构的相关研究和职后教师教育模块课程的实施与评价的相关研究这四个方面，展开了文献综述，并对文献进行了相关评述。在此基础之上，本书探寻了本研究相关的理论基础，以成人学习理论作为教师生涯发展的动力与支撑，把模块课程理论作为现代学习方式的变革与选择，从“实践”课程理论中寻找面向实践的课程编制法则。

第二，研究方法科学、多元。本书在遵循理论与实践相结合、质性研究与量化研究相统一的基础上，综合运用文献法、问卷调查法、访谈法，研究以往和当前职后教师教育课程的现状，进而论证以往和当前职后教师教育课程与教师的需要不匹配的假设，并力图开发出面向反思实践的职后教师教育的模块课程。具体来说，本研究依托成熟文献和质性访谈，自编了《职后教师教育课程现状调查问卷》，于2014年12月底，就职后教师教育课程的现状向20所中小学的300名在职教师发放问卷，同时对部分教师进行深度访谈。在此基础上，研究者从教师需求的角度，通过自编《职后教师教育需求调查问卷》掌握教师需要什么样的课程，并于2015年3月，在C市展开职后教师教育课程需求调查，共发放问卷150份，有效回收问卷128份。后对职后教师教育课程的需求样态进行了详细的分析。

第三，聚焦实际效用。本书通过对职后教师教育课程现状与需求的分析，明确了面向反思实践模块课程的理想路向。基于面向反思实践模块课程的构想，研究者对传统的“圣者型”“技术员型”“专家型”教师角色与课程目标进行反思



与批判,确立了培养反思性实践者的职后教师教育模块课程目标。在此基础上,研究者进一步思考了阶段式问题导向的职后教师教育模块课程框架,并对职后教师教育模块课程的实施与评价做了构想。要坚持在实践情境中合作探究、在自由场景中自主学习和在平等交流中反思提升的理念,推进融合和探究导向的职后教师教育模块课程实施。

总而言之,本书先后完成了学术回顾、现状调查、需求分析、职后教师教育模块课程目标分析、职后教师教育模块课程结构分析、职后教师教育模块课程实施与评价构想等六项研究工作。经过这六项研究工作后,本书提炼出了以下研究结论。

第一,当前职后教师教育课程目标“功利化”,职后教师教育课程内容去“人本化”,职后教师教育课程结构缺乏逻辑性,职后教师教育课程实施呈两极分化,职后教师教育课程评价取向与标准失范。因此,职后教师教育课程的终极理想是构建面向反思实践的模块课程。一是要“走向人本”,实现职后教师教育模块课程目标重构;二是要“趋向融合”,实现职后教师教育模块课程结构变革;三是要坚持“实践取向”,完成职后教师教育模块课程实施模式转型。

第二,现代意义的职后教师教育模块课程目标是要培养反思性实践者。“反思实践型”教师是能动的问题解决者,拥有丰富的实践性知识,具有良好的职业道德素养。因此,职后教师教育模块课程要在课程目标的溯源中重构反思性实践者的理想角色,在课程目标的概念拓展中重构反思性实践者的能力特征,最终,为培养反思性实践者的目标设计开发职后教师教育模块课程。

第三,职后教师教育模块课程框架要采用阶段式问题导向。一方面,是为了适应不同阶段教师发展;另一方面,针对教师生涯发展问题而对在职教师进行职后教育。因此,在内容的选择上,要顺应时代背景,致力于教学实际问题的解决,满足一线教师合理的学习需求,考虑教师已有的知识和经验,关照教学实践,符合课程本身的逻辑结构。在课程结构安排上,要回归教育实践,构建实践性知识生成机制,促成教师专业发展。按照知识建构与发展规律、实践取向与情境设计、开放性与整合范式、自主原则与对话导向、联系性与阶段性结合,构建出问题指向明确、主题相对集中、分阶段逐步渐进的模块课程。

第四,职后教师教育模块课程实施要转型为融合式探究导向。要转变教师被动学习的传统,让学习者在实践情境中合作探究、在自由场景中自主学习和在平等交流中反思提升,坚持学校中心、培训机构中心和学习者个人中心相结合的原则,实施合作、情境、开放、自由、方便的职后教师教育模块课程教学。

第五,职后教师教育模块课程评价机制要不断创新为贯通式发展导向。职后教师教育模块课程评价要坚持为教师职业生涯发展服务,因此,要贯彻学业合格评价的基本尺度、职业生涯贯通的发展理念和“学分银行”融通的认证制度的理



念，实施贯通式发展导向职后教师教育模块课程评价。在评价方法设计、评价实施过程中不断探索和创新。

本书乃作者历时四年的呕心沥血之作，具有很强的可读性，既对我国职后教师教育课程的设计具有理论指导的作用，为解决中小学教师专业发展等实际问题起引领作用，又可为设计和撰写职后教师教育课程的专家和学者、管理职后教师教育的行政部门做决策提供学术参考。

追求完美是学术人一直以来的信念。然而，职后教师教育课程是一个实践性强、多元因素参与的研究课题。加之个人研究的时间、精力、水平有限，因此书中难免存在很多不足，恳请同行、专家以及读者批评指正。

胡红梅

2018年9月

目 录

导论	1
一、职后教师教育课程建设的时代诉求与背景	1
二、职后教师教育模块课程建设的价值透视	4
三、教师职后教育模块课程的相关概念剖析	4
四、职后教师教育模块课程的研究述评	12
五、职后教师教育模块课程建设的理论基础	26
六、职后教师教育模块课程建设的分析框架	31
第一章 职后教师教育课程问题诊断	37
一、职后教师教育课程的历史沿革	37
二、职后教师教育课程的现状调查	40
三、职后教师教育课程的问题归结	53
第二章 职后教师教育课程创新变革	64
一、职后教师教育课程需求调查	64
二、职后教师课程学习的理性分析	73
三、职后教师教育课程的终极理想：面向反思实践的模块课程	76
第三章 职后教师教育模块课程目标	90
一、职后教师教育课程目标变革：对传统教师角色的批判	90
二、现代教师角色定位与重构：成为反思实践型教师	94
三、职后教师教育课程目标重构：实践性知识—反思实践型教师	96
第四章 职后教师教育模块课程框架	106
一、面向反思性实践的职后教师教育模块课程的内容选择	106
二、面向反思性实践的职后教师教育模块课程构建	112
三、面向反思性实践的职后教师教育模块课程的实例举样	131
第五章 职后教师教育模块课程实施	139
一、职后教师教育模块课程实施的基本理念	139
二、职后教师教育模块课程实施的模式借鉴	144



三、职后教师教育课程改革制度支持：迈向实践共同体	149
第六章 职后教师教育模块课程评价	155
一、职后教师教育模块课程评价的基本理念	155
二、职后教师教育模块课程评价的方法设计	163
三、职后教师教育模块课程评价的实施程序	170
第七章 职后教师教育模块课程探究的反思与启示	177
参考文献	180
附录	189
附录 1 职后教师教育课程现状调查问卷	189
附录 2 职后教师教育课程现状访谈问卷	192
附录 3 职后教师教育课程需求调查问卷	194
附录 4 职后教师教育课程需求访谈提纲	196

教师必须具有健康的体魄，农人的身手，科学的头脑，艺术的兴味，改革社会的精神。

——陶行知

导 论

一、职后教师教育课程建设的时代诉求与背景

“菁菁者莪，教师为本”^①。教师是人类灵魂的工程师，肩负着开启民智、传承文明的神圣使命，承载着千万家庭的美好梦想和希望。因此，加速教师专业化，促进教师专业不断发展，提高教师素质是振兴教育、富国安邦的基础性、先导性工作。但是，如何加速教师专业化？如何建设高水平教师队伍？这是两个非常现实的问题。在“师范教育”向“教师教育”转向的过程中，教师培养已经逐渐从之前的“职业型”转变成了当今的“职业生涯型”，“成就每一个教师的职业生涯”是“师范教育可以兴邦”最简单的逻辑。因此，本书从成就教师职业生涯的视角出发，关注职后教师教育的课程设计与开发，致力提升中小学教育教育工作者的实践性知识和实践反思能力，让职后教师成为“反思性实践者”。

（一）建设高水平教师队伍和实现中国“教育梦”的追问

“建设高素质教师队伍”是《国家中长期教育改革和规划纲要（2010—2020）》对我国加强教师队伍建设提出的五个规划之一。“百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。”师资队伍的水平直接决定着中国“教育梦”的实现程度。然而，追问这个命题，不得不反思：什么样的教师队伍能够助推实现中国“教育梦”？什么样的教师队伍是高素质的教师队伍？怎么样才能培养出高素质的教师队伍？在这三个层层递进的问题中第三个问题是最根本的问题。但是，要回答怎么样才能培养出高素质的教师队伍的问题，就必须追溯到教师培养的每一个环节和教师职业发展的每一个阶段。2004年，教育部在《2003—2007年教育振兴行动

^① 杨叔子，2004. 菁菁者莪 教师为本[J]. 高等教育研究(2): 8-11. 其中，“菁菁者莪”出自《诗经·小雅·菁莪》，全文为：“菁菁者莪，在彼中阿；既见君子，乐且有仪。菁菁者莪，在彼中沚；既见君子，我心则喜。菁菁者莪，在彼中陵；既见君子，锡我百朋。汎汎杨舟，载沈载浮；既见君子，我心则休。”表达了“乐育才也”和“教师为本”的古朴思想。



计划》中提出了教师培养的基本框架,“构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导,专科、本科、研究生三个层次协调发展,职前职后教育相互沟通,学历与非学历教育并举,促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系”。由此可以看出,高素质的教师队伍包含了两个范畴的要求:一是教师学历层次上的要求,包含了专科、本科、研究生三个层次;二是教师职业生涯层次上的要求,包含了职前、职后两个阶段。

教师教育的课程与教学是培养教师的关键。什么样的课程传递什么样的知识、技能和价值观,进而就会塑造出什么样的教师。所以,在培养各个层次的教师和教师职前培养与在职培训的一体化中,首要的就是推进教师教育机构内部一体化的教师教育课程体系建设^①。我国现代师范的课程设置最初源于赫尔巴特的传统课程论,新中国成立以后开始学习苏联的课程设置模式,改革开放后中小学教师一直处于供不应求状态,因此,教师培养主要以数量供给型为主,只要是经过国家正规机构培养出来的教师都是合格教师^②。但是,伴随着终身学习社会的到来和中国基础教育改革浪潮的兴起,教师教育课程变革势在必行。从教师的职业生涯来看,教师的专业成长由不同阶段组成:准教师、新手教师、成熟教师、专家教师等。在教师专业成长的不同阶段,应该有针对性地满足不同阶段教师特点和需求^③。而且,在当前的教师培养体制下,教师职后发展或许问题更多。可以肯定地说,职后教师的发展程度直接决定了教师队伍素质的高低和教师职业生涯的完美与否;职后教师的发展也将直接影响到整个教师队伍素质的提高和中国“教育梦”的实现。

(二) 教师教育“低效率”与“高投入”差距的反思与忧虑

教师教育历来是党和国家高度重视的事情之一。新世纪以来,尤其是2010年以来,我国全面实施“中小学教师国家级培训计划”,包括“中小学教师示范性培训项目”和“中西部农村骨干教师教育项目”两项内容。从2011年起中西部地区农村幼儿教师教育纳入该计划。2012年,国务院《关于加强教师队伍建设的意见》明确提出:“实行五年一周期不少于360学时的教师全员培训制度,推行教师培训学分制度。采取顶岗置换研修、校本研修、远程培训等多种模式,大力开展中小学、幼儿园教师特别是农村教师培训。”2013年提出要进一步加大实践性培训的比重,推动培训模式的创新,不断提升培训的专业化水平,实施了“示范性

① 教育部教师工作司,2013.教师教育课程标准解读(试行)[S].北京:北京师范大学出版社.

② 钟启泉,胡惠闵,2005.我国教师教育课程标准的建构[J].全球教育展望(1):36-39.

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会,1979.学会生存:教育世界的今天和明天[M].上海:上海译文出版社.

培训项目”和“中西部项目和幼师国培项目”等。2010~2014年,中央财政共安排62.5亿元专项资金,支持中西部地区开展集中培训和网络培训,培训教师达700多万人次,各地还安排了配套经费开展各种形式的教师教育^①。可以说,我国教师教育的投入已经达到了历史空前的规模。

但是,我国教师教育存在严重“低效率”与“高投入”悖反的现象,首先,最主要的矛盾表现为提高质量的要求与提高质量的能力之间的矛盾。其次,就是教师教育高投入低产出,效率低下,甚至有人认为国培就是“国赔”^②。再次,是理论与实践相脱节,职前教育理论课程仍然是老三篇——教育学、心理学、学科教学法,实践课程的见习流于形式,因为实习刚好与学生工作就业阶段重叠,使得实习形式化,甚至无效。职后教师教育课程,由于培训时间较短,课程几乎为讲座的拼盘。同时,学术取向和技术路线的课程设计导向也使职后教师教育课程只注重理论知识和教学技术的补充。最后,一个明显的问题就是职前与职后相分离。长期以来,我国教师教育的职前培养及职后培训由不同的体系承担,职前培养通常由师范院校承担,而职后培训通常由地方教育学院、教师进修院校承担,同时教师职前培养与职后培训之间缺乏整体设计,导致职前培养理论化,职后培训碎片化,教师教育职前职后并没有实现相互融通。职前与职后培养课程更是各自为政,职后课程既没有根据教师在教学中存在的问题进行设计,也未能涉及当下教师教学领域的热点,使得与职前课程缺乏体系化和连续化。这种矛盾导致了教师教育效率低下,特别是职后教师发展极其受困。

(三) 个人工作的实践困惑与教师教育课程研究的理论自觉

笔者从攻读硕士时开始就一直关注教师专业发展及课程问题,硕士论文立足于构建综合实践活动课程开发模式。在近8年的教师教育管理和研究工作中,在长期与一线教师深入接触与交流中,常常困惑于教师教育质量与效益的提升,困惑于教师专业发展的知识基础,困惑于教师知识生成的有效机制探索。基于此,笔者发现在教师教育涉及的方方面面要素中,课程是最核心的要素。如果我们假设教师的专业成长、教师的知识生成是有自身规律和发展机制的,那么建立在知识生成机制基础上的教师教育课程会更有效地促进教师成长,提升教师教育质量和效益。因此,本书的研究问题逐渐聚焦到“教师实践性知识”与教师教育课程的联系上,最后确定为“反思性实践:职后教师教育模块课程研究”。笔者希望能

^① 朱德全,李鹏,宋乃庆,2017.中国义务教育均衡发展报告:基于《教育规划纲要》第三方评估的证据[J].华东师范大学学报:教育科学版(1):63-77.

^② 部分学者认为,国培项目效率低下,成了国家赔钱的项目。相关研究如:罗益成,2015.国培,还是“国赔”[J].四川教育(5):卷首语;陈明英,2013.莫让国培成“国赔”[J].教学月刊小学版(5):1;唐俭欣,2014.“国培计划”课程实施有效性的调查研究[D].长春:东北师范大学.



从教师实践性知识的视角对教师教育课程，特别是职后教师教育课程作更深入、微观的研究，解决职后教师教育课程中的“体系失范、效益不高”等问题，力图建构以教师专业发展阶段为横轴、教师实践性知识为纵轴的职后教师教育模块课程，以发挥教师实践性知识研究价值的最大化效益，为教师教育课程研究提供一种新视角和新探索，提升教师教育质量和效益、效能的最大化。

二、职后教师教育模块课程建设的价值透视

（一）职后教师教育模块课程建设的理论价值

从理论的角度来讲，本研究旨在探索职后教师教育模块课程，追寻其实践模式的立意与目标，为职后教师教育反思实践课程做轮廓构架。同时，本研究立足于实证研究，广泛搜集职后教师教育课程的基本现状，据此找出其中存在的问题，并探索解决方案，为职后教师教育课程的发展出谋划策，提出合理建议。再者，本研究以当前我国教师教育课程改革为背景，以反思性实践为突破点，指向职后教师教育模块课程的建构。本研究综合考量职后教师教育模块课程的影响因素，使之逐步走向规范化、科学化。

（二）职后教师教育模块课程建设的实践意义

本研究不仅仅具有较强的理论价值，还具有很强的实践探索意义。本研究在纵览国内外相关课程设计模块的基础上，因地制宜地探索适合我国国情的职后教师教育模块课程，使之更加适宜我国当前职后教师教育课程的设计，对提高其课程研究的水平也大有裨益。本研究的实践价值有以下四点：第一，对我国职后教师教育课程的设计具有理论指导的作用；第二，为解决中小学教师专业发展等实际问题起引领作用；第三，为设计和撰写职后教师教育课程的专家和学者提供参考意见；第四，对管理职后教师教育的行政部门所做决策具有实际借鉴意义。

三、教师职后教育模块课程的相关概念剖析

黑格尔曾说：“真正的思想和科学的洞见，只有通过概念所作的劳动才能获得。”^①对研究中相关概念进行明确界定，可以为后续的科学、深入研究奠定基础。本研究从成就教师职业生涯的视角出发，关注于职后教师教育的课程设计与开发，致力于把中小学教育教学工作者培养成为“反思性实践者”。在本研究中，特别需要说明的概念如下。

^① [德] 黑格尔，1979. 精神现象学（上卷）[M]. 贺麟，王玖兴，译. 北京：商务印书馆.



（一）模块课程

1. 模块

“模块”是一个外来词，英文为“module”。模块理论的鼻祖福多认为“模块就是信息封装的计算系统，它具有推理机制，并且所接触的背景知识受到认知结构一般特点的制约。模块可以看成具有专用数据库并能实现特定目的的计算机”^①。科尔塔哈特认为“模块是具有特异性应用范围的认知系统，而范围特异性正是模块所必需的特性，系统只对特定类型的刺激作出反应”^②。卡米洛夫-史密斯从认知科学的超越模块性理论出发，提出了认知科学的发展观，认为模块是领域特殊性的，但这种领域特殊性是动态发展的，而非如福多所认为的是静止不动的^③。

因此，模块是一个封闭的、独立的系统，有自己的规范 and 标准，但是模块与模块之间又是相互独立和相互联系的。模块最主要的特点就是信息封装性和领域特殊性，模块是领域特殊性的，但领域特殊的不一定是模块。借用既往研究的基础，本书把“模块”的基本内涵可以概括为：①模块是一个部件或组件，是整体事物中的一个组成部分。②在一个事物的整体中，每一个模块本身又是独立存在的，每一个模块都是一个封闭的系统；同时，一个模块与其他模块之间又是互相联系的，模块之间可以互相组合成新的模块系统。③在一个整体中，每一个模块都是标准化的，具有严格的规格和要求。

2. 模块课程

“模块课程”（modular cumculun）最早见于 20 世纪六七十年代的职业技术教育课程。麦克·扬（D. Warwick）认为：“一个‘模块’是一个单位的课程内容，它有自己的起点和终点，可以对之增加一些模块，以完成更大的任务或取得更长期的目标。”^④模块课程具有很强的综合性，每一个模块都以一个特定的主题作为该模块组织的核心，模块中的所有内容都紧紧围绕这一主题设置，每一个模块都有自己的教育教学目标，是一种相对独立的学习单元。

因此，参照模块论和迈克·扬对模块课程的论述，本研究认为：①模块课程实质上就是一种主题式单元化的结构课程，由许多单个的小型化主题式的教学内容组成。②模块课程的各个学习版块之间，既相对独立，又互相联系，在相似的主题之下形成了稳定的课程结构关系体系。③与传统课程相比较，模块课程的学习时间短、形式灵活，而且每一个模块都有自己独特的评价标准，评价方法较多

① J.A.福多，2002. 心理模块性 [M]. 李丽，译. 上海：华东师范大学出版社.

② 李巨光，李晓静，2001. 模块化教学在本科院校高职教育中的应用与探讨 [J]. 中国高教研究 (7): 91-92.

③ 李侠，2007. 人类认知模式的转变：从 J.A.福多到卡米洛夫-史密斯 [J]. 哲学动态 (10): 42-47.

④ 麦克·扬，2003. 未来的课程 [M]. 谢维和，王晓阳，等，译. 上海：华东师范大学出版社.



的采用标准参照,所以,模块课程具有相对独立性、系统性、开放性、灵活性的特点和属性。

3. 职后教师教育模块课程

基于以上分析,本研究认为职后教师教育模块课程是指按照一定的分类方法,将职后教师教育应开设的课程划分为若干个相对独立的部分,每一部分称作一个模块。所有模块按照课程的组织原则、教师实践知识生成发展规律组合成一个纵横有序的网络式结构系统,从而更好地体现职后教师教育的实践性、综合性、个体化和选择性。不同专业发展阶段的教师在各自专业发展阶段能够找到适合自身发展的起点、目标和路径的模块。

职后教师教育模块课程在目标上,致力于把教师培养成“反思性实践者”;在内容上,主要是增长在职教师的实践性知识与提高其反思性实践能力;在结构上,基于教师的职业生涯发展和工作过程导向,以主题和问题的形式,组成结构化模块;在实施上,基于教师学习的特征和学习条件,注重真实情境中的反思体验,提高教师的反思实践能力;在评价上,坚持贯通发展式评价,以学分银行等方式,保障在职教师课程学习的顺畅。

(二) 职后教师教育

“教师”是指受一定社会的委托,培养人的专门教育工作者。教师是“学校中传播人类科学文化知识和技能,进行思想品德教育,把受教育者培养成一定社会需要的人才的专业人员”^①。关于教师教育有多种说法。通俗的理解,教师教育是培养师资的一种专业性教育,包括致力于教师职业发展的职前教育和致力于教师提高的职后教育。在英语中,teacher education 由教师(teacher)和教育(education)共同构成。不过在很长的时间里,人们却称之为师范教育。其实,“师范教育”与“教师教育”的含义有本质上的区别,“教师教育”较“师范教育”的内涵更为丰富。1996年《教师教育研究手册》(*Handbook of Research on Teacher Education*)认为,教师教育(teacher education)包括培养未来教师的职前培养计划(pre-service programs),新教师的入职培训计划(induction programs)和在职教师的在职培养计划(in-service programs)。陈永明先生认为教师教育是现代世界各国较为通用的包括教师的培养、任用和进修三个阶段的相应的教育^②。本研究赞同周洪宇的观点,认为“教师教育是职前培养和在职进修的统一,是正规教育与非正规教育的结合,是多层次、全方位、立体式的教师终身大教育,体现了教师培养的整体性、专业

① 顾明远,1997.教育大词典[Z].上海:上海教育出版社.

② 陈永明,1999.现代教育论[M].上海:上海教育出版社.

性和终身性”^①。

职后教师教育一般有广义和狭义之分。广义的职后教师教育是对在岗专职教师的再教育,包括合格培训、岗位培训和提高培训。狭义的职后教师教育则是对已经取得教师合格证书,并经过岗位培训,能基本适应岗位要求的教师进行旨在更新知识结构、拓宽知识面、加深知识水平、提高职业能力的再教育,这是师范教育的自然延伸。1999年9月13日,教育部发布了《中小学教师继续教育规定》,对中小学职后教师教育的基本含义作了界定:“中小学教师继续教育,是指对取得教师资格的中小学在职教师为提高思想政治和业务素质进行的培训”,“中小学教师继续教育分为非学历教育和学历教育”。英国教育家詹姆士·波特于1972年提出的“师资三段培养法”的设想很具有代表性,他主张培养教师必须经过三个不可缺少的基本环节:①个人教育环节(学习专业科目为主的学历正规教育);②师范教育专业科目的初步训练环节(学习教育教学的理论为主,结合实习);③在职教师继续教育环节(是前两个环节的继续和补充)^②。

在本研究中,职后教师教育是指学历教育后在职的中小学教师和管理人员的再教育,使他们的知识和技能不断得到增新、补充、拓展和提高。本研究所说的教师,均指中小学入职以后的教师,不包括师范生,也不包括高校教师;同时,本研究提及的职后教师教育泛指中小学教师职后的非学历教育。因此,本研究的职后教师教育就是指中小学在职教师基于职业生涯发展而接受的非学历教育,主要包含了在职教师的个人学习和继续教育。

(三) 反思性实践者

1. 实践

教育本身就是一种实践。日常意义上的实践是指人类的一切行为、行动和活动,而其宽泛模糊的含义必然影响作为哲学概念的实践,使其失去了本应有的特殊意义。实践一词在中国古代已经出现,主要是“践履”“实行”的意思。作为哲学概念的“实践”,是舶来品,是从日本人那里挪用来的,而日本人则是从西方实践哲学中翻译过来的。直到20世纪二三十年代才被中国人认识和使用。可以说,我们今天所使用的“实践”概念,基本上是一个来自西方实践哲学的概念。亚里士多德是西方实践哲学的奠基人,他在《尼各马可伦理学》和《政治学》中对“实践”进行分析和理解,将人类的行为分为理论(theoria)、生产(proesis)和实践

① 周洪宇,2010. 教师教育论[M]. 北京:北京师范大学教育出版社.

② 马敏,吴伦敦,肖静芬,2004. 现代教师教育体系新探:浅论教师职后教育的发展[J]. 教育发展研究(5): 55-59.