摇图书在版编目（CIP）数据

摇教师职前教育实践概论／刘维俭，王传金主编. —南京：南京师范大学出版社，2006.4
摇ISBN 7-81101-446-7/G·981

摇Ⅰ. 教...**摇**Ⅱ. ①刘...②王...**摇**Ⅲ. 教师－职业教育－概论**摇**Ⅳ. G451

摇中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 033523 号

摇摇书摇摇名摇教师职前教育实践概论
主摇摇编摇刘维俭**摇**王传金
责任编辑摇韦**摇**娟
出版发行摇南京师范大学出版社
地摇摇址摇江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电摇摇话摇(025)83598077(传真)**摇**83598412(营销部)**摇**83598297(邮购部)
网摇摇址摇http://press.njnu.edu.cn
E－mail摇nspzbb@njnu.edu.cn
照摇摇排摇江苏兰斯印务发展有限公司
印摇摇刷摇
开摇摇本摇880×1230**摇**1/32
印摇摇张摇13.5
字摇摇数摇337 千
版摇摇次摇2006 年 6 月第 1 版**摇**2006 年 6 月第 1 次印刷
书摇摇号摇ISBN 7-81101-446-7/G·981
定摇摇价摇26.00 元

出 版 **人摇**闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有**摇**侵犯必究

需要全本请访问 www.ertongbook.com

目录

摇摇摇 序 ……（1 ）

摇摇摇 前摇言 ……（1 ）

上摇理论篇

摇第一章摇教师职前教育实践概说 ……（3 ）

第一节摇教师职前教育实践概念规约 ……（3 ）

第二节摇教师职前教育实践价值考量 ……（15）

第三节摇教师职前教育实践问题检视 ……（20）

第四节摇教师职前教育实践体系建构 ……（27）

摇第二章摇国内教师职前教育实践的演进历史与发展趋势 ……

……（40）

第一节摇建国前教师职前教育实践的演进历程 …（40）

第二节摇十一届三中全会前教师职前教育实践的

演进历程 ……（48）

识前教育实践的现状及发展趋势

……（56）

践的演进历史与发展趋势……（66）

卜教师职前教育实践的演进历程

（67）第二节**摇**二战后国外教师职前教育实践的演进历程
……（75）
第三节**摇**国外教师职前教育实践的现状和发展趋势
……（83）

中**摇**实践篇

摇第四章**摇**教育研习 ……（101）
第一节**摇**教育研习的目的与任务 ……（101）
第二节**摇**教育研习的内容与方法 ……（105）
第三节**摇**教育研习的实施与评价 ……（126）

摇第五章**摇**教育见习 ……（135）
第一节**摇**教育见习的目的与任务 ……（135）
第二节**摇**教育见习准备 ……（138）
第三节**摇**教学工作见习 ……（147）
第四节**摇**班队工作见习 ……（166）
第五节**摇**教育见习的总结与评价 ……（177）

摇第六章**摇**教育实习 ……（182）
第一节**摇**教育实习的目的与任务 ……（182）
第二节**摇**教育实习准备 ……（187）
第三节**摇**教学工作实习 ……（191）
第四节**摇**班队工作实习 ……（202）
第五节**摇**教育调查研究 ……（210）
第六节**摇**教育实习的总结与评价 ……（218）

摇第七章摇教师基本功训练 ……（231）
第一节**摇**教师口语 ……（231）
第二节**摇**汉字书写 ……（257）
第三节**摇**微格教学 ……（271）

摇第八章摇教师基本礼仪演练 ……（287）
第一节**摇**教师仪表礼仪 ……（288）
第二节**摇**教师教学礼仪 ……（303）
第三节**摇**教师生活礼仪 ……（318）

下摇管理篇

摇第九章摇教师职前教育实践管理 ……（335）
第一节**摇**教师职前教育实践管理概述 ……（335）
第二节**摇**教师职前教育实践管理机构 ……（345）
第三节**摇**教师职前教育实践管理制度 ……（347）
第四节**摇**教师职前教育实践管理运行 ……（349）

摇第十章摇教师职前教育实践基地建设 ……（383）
第一节**摇**教师职前教育实践基地的作用 ……（383）
第二节**摇**教师职前教育实践基地的选择 ……（392）
第三节**摇**教师职前教育实践基地的管理 ……（399）

摇摇摇主要参考文献 ……（413）

序

面对21世纪的教育改革与发展，特别是基础教育领域的改革与发展，提高教师的专业化水平已是直接影响教育和教学改革与深入发展的一个关键性问题。具有良好专业化特征的教师，仅仅通过理论知识的传授与学习是造就不出来的，还必须让他们在亲身体验的过程中去领悟、内化理论知识，只有在这样的实践过程中才能逐渐实现教育理论与实践的真正结合，才能有效地体现出理论对实践的指导意义和价值。从这个意义上说，真正的优秀教师应该是在教学实践第一线培养和成长起来的。因此，我们应该同时重视理论研究与实践研究这两种不同性质的研究，重视在教师培养和教师专业发展过程中它们各自的合理性，从而为教师实践知识的凸现与养成，为教师专业自主权的诉求奠定基础。

针对当前教师职前教育实践课程设置与实施中存在的一些问题与不足，在总结实践经验和进行理性思考的基础上，刘维俭院长和我的博士研究生王传金副教授共同主编了《教师职前教育实践概论》一书。纵览全书，他们在以下几方面所进行的探索与研究是有特色并值得关注的：

一、为了适应师范教育向教师教育转型的需要，他们提出了“准教师”的概念，并以此代替传统的“师范生”的提法，并对“准教师”、“教师职前教育实践”、“教师职前教育实践课程”等包容性较强的概念进行了界定。在概念重建的基础上，他们又提出了完善教师职前教育实践课程体系、制度体系、管理体系、监控体系和建立教师职前教育实践课程运行机制的设想。这些都是有一定理论价值和现实意义的探索。

二、全书用了两章的篇幅，对20世纪国内外教师职前教育实

需要全本请访问 www.ertongbook.com

践的历程进行了梳理，对当前教师职前教育实践的现状进行了分析，并在此基础上预测了教师职前教育实践研究的发展趋势。这种借鉴历史、剖析现实、展望未来的研究，对于我们更好地致力于提高“准教师”的实践能力有着积极的意义。

三、他们提出应将研究性学习贯穿于教师职前教育实践课程实施的全过程，使学生学会适应、学会应变、学会批判、学会创新，进而在实践过程中把所学的理论知识转变为教师专业工作所需的临床知识。这种做法是值得倡导和推广的。

四、作为一本教材，该书具有一定的理论性，但浓厚的实践意识是其更为突出的特点，为“准教师”的研习、见习、演习、实习、教师基本功训练、教师基本礼仪演练等都提供了较为具体的指导。

五、实践类课程的管理与评价一直是高校工作中比较薄弱的环节。令人欣喜的是，该教材对教师职前教育实践管理的制度、机构、体系以及实践基地建设进行了较为系统的阐述，值得学校管理部门思考和借鉴。

教师教育研究是一个比较复杂的问题，也是一项有着开放性特征的系统研究。该书所涉及的一些问题，还需要我们在今后的研究过程中进一步思考和挖掘，我也相信该书的作者会在他们今后的理论研究与实践探索中不断地总结、提炼和完善。愿我们共同继续努力，培养出更多、更优秀的教师！

谢利民

2006 年 4 月 20 日于上海

前言

摇摇多年来,在教师培养中,我们一直没有很好地解决师范生的临床实践问题,致使许多师范毕业生因缺少实际的教育教学能力而延长了工作适应期。造成这一问题的原因是多方面的,如:(1)几十年来,我们赖以突出师范性的教育学、心理学、学科教学论等课程的教学内容、教与学的方式没有多大改变;主讲教师和教育实践指导教师没有经常深入中小学校,对基础教育实际没有切身体验,因而课堂讲授教条化、书本化,实践指导“隔靴搔痒”。(2)许多院校虽然强调教师基本功训练,但由于没有固定的指导教师、没有固定的场所、没有统一的考核,日常的教师基本功训练往往变成了学生自主的行为,使许多师范生的教育教学基本技能达不到有关要求,进入中小学工作时还要“补课”。(3)教育实习基本上是一次性、终结性的,往往安排在全学程的最后一个学期。此前学生没有对基础教育进行全面了解,没有对教育现状进行深入考察和分析,没有对教育教学进行更多的实际接触。(4)师资培养责任由师范院校独自承担,师范院校毕业生到中小学实习是师范院校与中小学联系的唯一途径,但仅局限于“联系”而远未达到真正意义上的合作。虽然许多师范院校与部分中小学也签订了有关协议,将一些中小学列为实习基地,但没有专人负责,没有建立经常联系的长效机制,基地学校与师范院校之间的关系仍然呈现松散状态。(5)和其他领域的研究成果相比,关于教师职前教育实践的研究成果较少,并且多是关于教育见习、实习的工作流程介绍。关于教师职前教育实践的概念、内涵、制度、实施、评价、管理等问题的研究力度与其重要性不相匹配,其理论研究的滞后成为不争的事实。理论研究滞后导致的直接后果是概念内涵不清、使用混乱,学术与工作交流存在障碍,理论对实践的指导不力等。(6)和传授理论知识的课堂教学相比,无论是见习、实习,还是其他教师职前教育

实践课程(活动),均存在责任不明、过程监控不力的问题。比如在学生进行见习、实习时,虽然师范院校和中小学均指派了指导教师,但对指导教师的责任和义务没有明确的规定,即使有了规定也流于形式,没有真正落到实处,而且一名教师往往指导十几名甚至几十名学生,谈不上对学生的真正指导。对指导教师的工作考评没有真正纳入教师评价体系,致使许多教师不重视见习、实习指导工作等。

鉴于上述存在的种种问题与不足,我们提出如下设想:(1)加强理论研究,适应师范教育向教师教育转型的需要,对有关概念重新进行规范与界定,以完善教师职前教育实践的理论体系,充分发挥理论对实践的指导作用。在本书中,我们提出了“教师职前教育实践课程”和“准教师”等包容性较强的概念,并对其进行了规范和界定。(2)完善教师职前教育实践课程体系、管理体系、制度体系、监控体系,建立与之相适应的课程运行机制等。(3)与培养和提高“准教师”教育教学实践能力相匹配的教师职前教育实践课程应在教师教育课程体系中占有相应的份额,与通识课程、专业学科课程一样得到应有的重视,使教师职前教育实践课程的附属和“奴婢”身份得到改观。(4)精选教师职前教育实践指导教师,设立“临床教授”职位,明确考核标准,完善考核体制。(5)与中小学校建立伙伴关系,设立一些紧密型的教育实践基地。(6)从课程设置、课程名称、教学内容、教与学的方式、考核标准等方面对教育理论类课程进行改革,将研究性学习贯穿其中,使学生学会变化、适应、融会贯通、批判、创新,把所学的理论知识变成专业工作所需的临床知识,实现课内学习与课外研习相结合,解决教育理论类课程的空泛、脱离中小学实际等问题。

本教材的编写是践行上述设想的部分和初步尝试,旨在为教师职前教育实践的概念重建、理论建构与实践探索尽绵薄之力。既具有一定的理论性,又突出实践性是我们编写本教材的设想,但由于我们学识浅薄、时间匆忙、可借鉴的成果较少等主客观原因,

书中多有疏漏及不足之处,恳请方家批评指正。

本书是集体劳动的成果。各章撰稿人分别是:王传金(第一章),赵振杰(第二章、第三章),谢国忠(第四章),纪德奎(第五章、第八章),潘金林(第六章),孙卫俊(第七章),曹大宏(第九章),刘维俭(第十章)。刘维俭、王传金任本书主编,负责全书的策划、组织、统稿工作。齐齐哈尔大学讲师、西北师范大学博士生纪德奎同志除完成了自己的编写任务外,还协助主编做了一些其他事务。

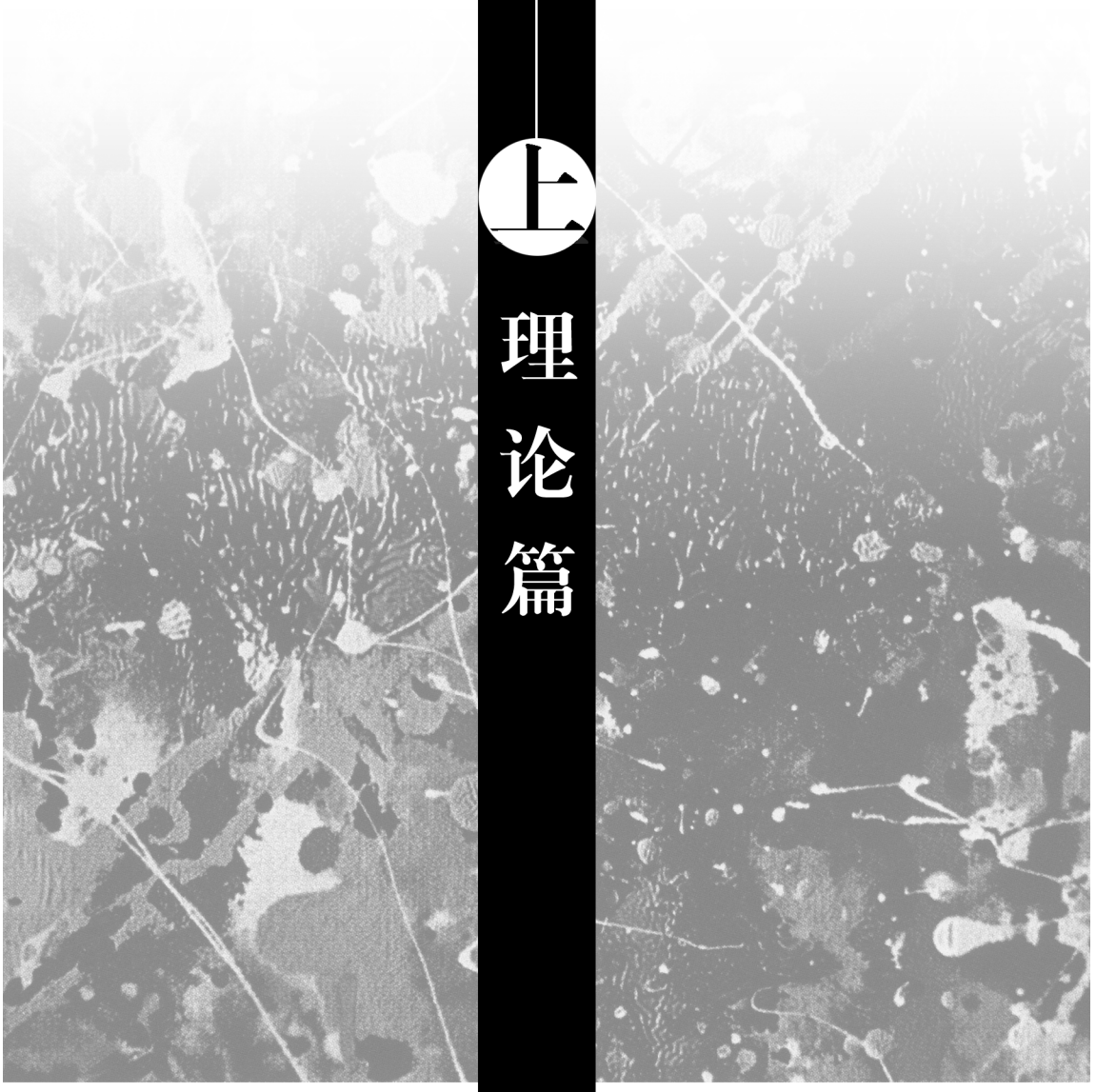
在编写本教材的过程中,我们参考了许多前辈与同行的研究成果,在此表示衷心的感谢!

上海师范大学教育科学学院副院长、教授、博士生导师谢利民先生给予了我们诸多指导与帮助,并在百忙之中为本教材写序,对教师职前教育实践课程体系的建设与实施提出了许多建设性的意见,使我们深受感动与鼓舞。我们尤其要感谢南京师范大学出版社及责任编辑韦娟同志,他们的支持与鼓励使得本书得以顺利付梓。

前言是一本书的开端,但往往最后写成,该书亦是如此。打完最后一个字符,我们长出一口气,但心里却忐忑不安!点燃手中的另一只"笔",推窗远眺,江南春色正浓,莘莘学子漫步学思湖畔,于是我们又充满了遐想与期待!

刘维俭**摇**王传金

2006 年 4 月 1 日



上 理论篇

第一章

教师职前教育实践概说

第一节摇教师职前教育实践概念规约

概念的规范使用不仅是理论体系建构的前提,而且是理论相互通约的基础。建立和发展教师职前教育实践的理论体系、运作系统的前提之一是要有一套规范的概念。鉴于此,我们首先对教师的实践性知识和教师职前教育实践等概念进行规范和界定。

一、教师的实践性知识

(一)概念

毫无疑问,作为一门专业(而不仅仅只是一个谋生的职业),教师不仅需要一定的知识作为条件,而且需要有效的知识增长和更新的机制。为了深入研究教师的知识及其增长机制,许多学者对教师应具有的知识进行了分类,见下表:

教师知识分类表

研究者	对教师知识的分类
伯利纳	摇学科内容知识、学科教学法知识、一般教学法知识
斯腾伯格	摇内容知识、教学法知识、实践知识
舒尔曼	摇学科内容知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学法知识、有关学生的知识、有关教育情景的知识、其他课程知识
格罗斯曼	摇学科内容知识、学习者和学习的知识、一般教学法知识、课程知识、情景的知识、自我的知识

需要全本请访问 www.ertongbook.com

续表

研究者	对教师知识的分类
考尔德黑德	**摇**学科知识、行业知识、个人实践知识、个案知识、理论性知识、隐喻和映像
申继亮	**摇**本体性知识(学科知识)、条件性知识(教育学、心理学知识)、一般文化知识、实践性知识
傅道春	**摇**原理知识(学科原理、一般教学法知识)、案例知识(学科教学的特殊案例、个别经验)、策略知识(将原理运用于案例的策略)

摇摇从上表可以看出,尽管学者们使用的名称不同,但大多数学者均认为教师应该具有相应的实践性知识。为了论述的方便,从而有效地阐述本书的观点,我们倾向于赞同陈向明教授的观点,即将教师的知识分为理论性知识和实践性知识两大类,将“教师的实践性知识”这一概念界定为:教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识。①

教师的理论性知识通常可以通过阅读和听讲座获得,包括学科内容、学科教学法、教育学、心理学和一般文化等原理类知识。理论性知识通常停留在教师的头脑里和口头上,是教师根据某些外在标准认为“应该如此的理论”。教师的实践性知识包括教师在教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的知识(显性的和隐性的),除了上述行业知识、情境知识、案例知识、学习者的知识、自我的知识、隐喻和映像外,还包括教师对理论性知识的理解、解释和运用原则。实践性知识是教师内心真正信奉的、在日常工作中“实际使用的理论”,支配着教师的思想和行为,体现在教师的教育教学行动中。

理论性知识通常呈外显状态,可以为教师和专业理论工作者

① 参见陈向明:《实践性知识:教师专业发展的知识基础》,载《北京大学教育评论》,2003 年第 1 期。

所共享，是教师知识冰山露出水面的部分；而实践性知识通常呈内隐状态，基于教师的个人经验和个性特征，镶嵌在教师日常的教育教学情境和行动中，深藏在知识冰山的下部。前者因其外显性、系统性、可表述性，比较容易被把握，已经得到了比较成熟的研究；而后者因其内隐性、非系统性、缄默性，很难把握，研究也很少。然而，实践表明，教师的实践性知识是教师专业发展的主要知识基础，在教师的工作中发挥着不可替代的作用。首先，实践性知识虽然不如理论性知识显而易见，但在教师接受外界信息（包括理论性知识）时起过滤的作用。它对教师所遭遇的理论性知识进行筛选，并在教师解释和运用此类知识时起重要的引导作用。其次，实践性知识具有强大的价值导向和行为规范功能，指导甚至决定着教师的日常教育教学行为。虽然大部分教师对自己所拥有的实践性知识缺乏明确的意识，但它实际上影响着教师对有关问题的看法和做法。再次，教育是一种特殊的实践活动，涉及很多因素，具有高度的丰富性、复杂性和情境性。虽然研究界已经概括出一些教学理论和原则，但不能完全有效地指导纷繁复杂的教学活动，必须有教师实践性知识的支持。

（二）构成

一般说来，教师的实践性知识包括以下六个方面的内容：

1. 教育信念

教师的教育信念是积淀于教师个人心智中的价值观念，它通常作为一种无意识的经验假设支配着教师的行为，通过教师的行动得以实现和表现。教师的不经意行为往往最能体现其教育信念。教师信念的形成通常受教师个人生活史（特别是学习经历、关键人物、事件和时期）的影响比较大，受外在教育理论的影响比较小。

2. 自我知识

教师的自我知识主要体现在教师是否知道运用“自我”进行

教学，是否了解自己的特点和教学风格，能否从错误中学习，并及时调整自己的态度和行为。教师自我概念的形成与教师对反馈信息的敏感度有关。如果教师乐于并易于接受外界信息，通常能够获得比较现实的自我概念，并能找到提高自我效能感的有效途径。

3. 人际知识

教师的人际知识包括教师是否关注学生，是否愿意帮助学生，是否有一种想要了解周围世界的渴求，是否有一种想要找到答案并想向学生解释的欲望。教师与学生的关系具有一种特殊的个人品质：教师不仅仅是向学生传授知识，而且是以一种个人的方式体现自己所传授的知识。因此，教师在与学生交往时会通过身体力行表达自己对某些人际交往原则（如公平、公正、分寸、默契）的理解。教师的人际知识还反映在课堂管理中，如对学生群体动力的把握、班级管理惯例、体态语、教室的布置等。

4. 情境知识

教师的情境知识主要透过教师的教学机智反映出来。教学机智是教师作瞬间判断和迅速决定时自然展现的一种行为倾向，它依赖教师对情境的敏感、思维的敏捷、认知的灵活、判断的准确、对学生的感知、行为的变通等。它不是一种按步骤、分阶段的逻辑认知过程，也不是一种简单的感觉或无意识的行为，而是教师直觉、灵感、顿悟和想像力的即兴发挥，同时表达了教师对学生的深切关注，是“有心”与“无意”的巧妙结合。教学机智帮助教师克服理论与实践之间的分离，促进教师的反思与行动同时发生。

5. 策略性知识

教师的策略性知识主要指教师在教学活动中表现出来的对理论性知识的理解与把握，主要基于教师个人的经验和思考。此类知识包括：教师对学科内容、学科教学法、教育学理论的理解，将理论知识运用到教学中的具体策略，对所教科目及其目标的了解和理解，对课程内容和教学方式的选择和安排，对教学活动的规划和

实施,对教学方法和技术的采用,对特殊案例的处理、评估标准和手段的选择等。

6. 反思性知识

所谓“反思”就是深思熟虑的思考。教师的反思性知识主要表现在教师日常“有心”的行动中。教师的反思是一种实践取向的反思,表现为“对实践反思,在实践中反思,为实践而反思”。表面上看,教师工作繁忙,几乎没有反思的时间和机会,但反思是有不同类型的。教师可以用语言描述自己的行为和思考,也可以对自己的经验进行梳理,甚至对自己反思的方式进行反思,但他们更经常做的是“在行动中反思,以行促思”。虽然教师在与学生交往时的瞬间行动通常不是由反思产生的,但这种“冲动”本身就充满了全身心的关注,可以被看作“行动中的反思”。

(三)类别

教师的实践性知识大致可分为以下三类:可言传的,可意识到但无法言传的,以及无意识的、内隐的。第一类大都属于教师对理论性知识的理解和解释,比较容易用概念和语言表达。后两类大都来自教师的个人经验,与波兰尼提出的“默会知识”非常类似。

根据波兰尼的观点,人类的知识是一种信仰,一种寄托。人只有相信某一知识的合理性和可靠性,才会认为该知识是真实的、客观的。因此,所有的科学知识都是个体参与的,都是“个人知识”。然而,只有那些寄托了科学家群体的信念并被其客观化、语言化之后的知识才被接纳为科学的“焦点知识”,而其他的“附带知识”虽然在科学家和其他所有人的日常生活中起关键的引导作用,却成了“默会知识”。

“默会知识”的特征是:①不能通过语言、文字或符号进行逻辑的说明,只能在行动中展现、被觉察、被意会——“我们所认识的多于我们所能告诉的”;②不能以正规的形式加以传递,只能通过学徒制传递;③不易大规模积累、储藏和传播,因此很难获得社

会公共机构及公共权力的重视和支持;④默会知识是通过身体感官或理性直觉而获得的,不像显性知识那样通过明确的推理过程而获得。

(四)特性

首先,既然教师的大部分实践性知识是“默会的”,那就是可意会的,也就是可以反思的。反思意味着认识、观察和分析自己。当我们说“我们本应该这样做……”时,当我们反思自己的经历时,已经有了认识这些经历的意义的机会。另外一种反思是“有心”的行动,全身心投入行动之中,而不是从情境中抽身出来盘算各种办法和后果。在“有心”的行动中,实践的反思把经验和推论的或哲学的探究结合起来了。此外,心理学的研究表明,直觉、顿悟和想像等无意识行为是需要一定量的有意识行为作为基础的,经过一定的积累和沉淀才会转化为无意识。人们通过对有意识行为的反复操练和运用,达到“熟能生巧”、“运用自如”后,才会形成定势和习惯,转化为无意识行为。如果对无意识行为进行刺激(反思),储藏在大脑中的有意识因素会被激活,并重新建立起系统的联系。无意识行为本身也可以通过刺激(反思)而被激活并系统化,其基本条件是:刺激时提出的问题与无意识知识具有相似性。

其次,除了可反思性之外,教师的实践性知识还具有强烈的实践感。“实践感”被认为具有以下四种特性:紧迫性、制约性、模糊性和总体性。

紧迫性。教师需要在有限的时间内迅速做出决定,并采取行动。这种紧迫感预先就排除了许多在理论上完全可能的行动路线和方案。实践的紧迫性并不意味着教师只生活在瞬时性的现在;相反,意味着教师必须面对包含在现在之中的未来。因此,对教师实践性知识的探讨不仅需要考察教师在特定时间压力下作决定的方式以及他们在瞬间所呈现的行为和思考,而且需要了解他们蕴

涵在当下行动之中的对未来的期待和筹划。

制约性。教师处于社会世界之中，而社会世界又处于教师的身体之中，所以教师不可能随心所欲地选择行动。教师所处的教育“场域”规定了其行为的可能性，并在其身体层面形成“惯习”——社会关系的身体化、组织化行动的结果。真正的行动只能与某些利益相吻合，并具有被这些利益所激发的潜在可能。因此，对教师实践性知识的探究不仅需要针对教师本人，还需要对其所处的教育“场域”、客观条件以及其他利益群体之间的关系进行分析。

模糊性。实践感是教师通过长期沉浸在社会世界之中而对其获得的一种前反思的、下意识的把握能力。它是先于认知的、模糊不清的，在前对象性的、非设定性的层面上运作，超越了身与心、知性与感性、主体与客体、自在与自为之二元对立。既然实践感是模糊的，那么对教师实践性知识的探究也不可能精确，但这种不精确并不重要，重要的是用什么办法捕捉到并表达出教师的这类知识。抽象的学术研究需要使用尽可能准确、清晰的概念，但对教师实践这类模糊现象需要使用具有较大包容性和弹性的概念，才可能展现教师生动、丰富的“生活世界”。

总体性。社会实践是一个总体，不像社会科学那样分裂成各种不同学科的碎片。此外，实践感的模糊性也要求跨越各种学科界限来考虑实践问题。因此，在对教师实践性知识进行探究时，我们应该意识到以下三点：①教师的实践性知识是一个不可分割的总体，不能被简单地划分为道德的、心理的、生理的、技术的，也不能只对其中一部分进行片面、孤立的研究；②教师的实践性知识依赖情境而存在，透过丰富、复杂、动态的关系反映出来，根植于生动、具体、完整的教育场景中；③教师的实践性知识不仅处于当下各种横向的关系之中，而且有自己的历史起源和发展轨迹，需要对其构成进行生成性分析。

需要全本请访问 www.ertongbook.com