

# 基于教师实践性知识生成机制的 教师教育课程实施改革策略

曲铁华, 李虹

(东北师范大学 教育学部, 长春 130024)

**摘要:**教师实践性知识是凝聚教师智慧、彰显教育专业性的关键所在。反思和行动中反思是专业信念、个体经验和行动策略合成教师实践性知识的主要运作方式。在分析教师实践性知识生成机制基础上,从专业理论知识建构的质量、教学中案例情境信息的逼真性、行动中策略积累的实践机遇以及反思性思维训练四个维度探讨教师教育课程实施的缺陷,主要在于专业理论知识缺乏深度加工、教学案例情境信息脱离实际、实践场域中的“摹”“练”难两全、课程实施不注重反思性思维训练。改革策略即加强专业理论知识的精致性复述、引入情境信息丰富的真实案例、提供“摹”“练”结合的实习实训机会和重视教学中的反思性思维训练。

**关键词:**教师实践性知识;生成机制;教师教育课程;课程实施

**中图分类号:**G451 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2018)02-0110-07

教师实践性知识是指教师通过对自己教育教学经验的反思和提炼所形成的对教育教学的认识;教师对其教育教学经历进行自我解释而形成经验,上升到反思层次,形成具有一般性指导作用的价值取向,并实际指导自己的惯例性教育教学行为<sup>[1]</sup>。它是凝聚教师智慧、彰显教育专业性的关键所在。明晰和把握教师实践性知识的生成机制对于教师教育尤为必要。本文从教师实践性知识生成机制的视角,探究当前高师院校教师教育课程实施中存在的问题及改革策略。

## 一 教师实践性知识的生成机制

生成机制是指以一定的运作方式把构成事物的各要素联系起来,使其由非存在到存在,或由某种质

到另一种质的过程。教师实践性知识的构成要素包括专业信念、个体经验和行动策略,三者反思和行动中反思中生成、扩充和完善。

### (一)教师实践性知识的构成要素

首先,专业信念是教师实践性知识的理性内核,是经教师认可或相信的专业理念,具有抽象性和普适性。它“以特定的实践环境和社会环境为特性,是高度经验化和个人化的;是关于学生、课堂、学校、社会环境、所教学科、儿童成长理论、学习和社会理论所有这些类型的知识,被每位教师整合成为个人价值观和信念,并以他的实际情境为取向”<sup>[2]</sup>。教师专业信念在教师实践性知识价值实现中的作用,是帮助教师在选择问题解决的行动策略或在已有策略基

收稿日期:2017-06-06

基金项目:教育部人文社会科学研究规划项目“我国教师教育改革与发展研究(1978—2014)”(15YJA880051)的阶段性成果之一。

作者简介:曲铁华(1962—),女,辽宁铁岭人,教育学博士,东北师范大学教育学部教授、博士生导师,研究方向为中国教育史、教师教育;

李虹(1979—),女,吉林长春人,东北师范大学教育学部博士研究生,研究方向为教师教育、教育领导与管理。

础上进行加工改造时,指引正确方向,从而减少教师在教育教学实践中试误的次数,降低不必要的资源浪费。

其次,个体经验是教师实践性知识的感性材料,具有形象性、直觉性和个体性。它来源于教师个人全部的生活史,参与、浸染了所有“形成于一个人”所经历的事<sup>[3]13</sup>。具体而言,个体经验包括形象性的情境信息和直觉性的情感体验。个体经验在教师实践性知识中的作用:一是促成专业理论知识向教师个体专业信念的转化;二是通过意义建构巩固专业信念在教师头脑中的存储;三是因其作为映像系统相较于言语系统易于被激活,可以作为教师实践性知识在实践场域中的启动器。

最后,行动策略是教师实践性知识的实用手段,其具有工具性和有效性。它来源于教师在学习场域中的观察学习,或是亲身参与的问题解决的实践。杜威将知识界定为“通过操作把一个有问题的情境改变成为一个解决了问题的情境的结果”<sup>[4]188</sup>。教师实践性知识中行动策略的作用体现在,当教师面临教育教学问题情境时,被激活的教师实践性知识中的行动策略,或是可以直接作为解决问题的工具,或是可以作为加工处理的原型,经改造而创生出新的行为策略,用以解决当前问题。

## (二)教师实践性知识的生成方式

反思和行动中反思是专业信念、个体经验和行动策略合成教师实践性知识的主要运作方式。

反思一词是指“对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”<sup>[5]1</sup>,是“现有的事物暗示了别的事物(或真理),从而引导出信念,此信念以事物本身之间的实在关系为依据,即以暗示的事物和被暗示的事物之间的关系为依据”<sup>[5]8-9</sup>。杜威在反思概念中所指的“现有的事物”,可以解读为教师正在接触的新信息,如教师所正处于的问题情境信息,教师正在学习的专业理论知识等;“别的事物(或真理)”则是存储在教师头脑中的旧信息,如教师以往经历过的,其时已转化为教师个体经验的问题情境信息、情感体验,教师学习过的专业理论知识等。

可见,反思的过程就是教师正在接触的新信息与教师头脑中个体化的旧信息反复的、严肃的、持续不断的交互作用的过程。需要特别指出的是,依据这一互动过程是否在专业信念的参与并指导下进行,反思可以分为高水平反思和低水平反思。只有

高水平反思才是教师实践性知识的主要生成方式。在反思过程中,或是通过新旧直观信息的碰撞,偶然擦出星星点点理论性的火花;或是有目的有意识地在专业理论指导下新旧信息的互动,最终使得专业理念与直觉经验联结,从而构成了教师实践性知识的雏形。雏形的进一步发育、生长直至成熟则是在行动中反思的过程中实现的。

阿吉里斯和舍恩在其《实践理论——提高专业效能》一书中,强调行动中反思对教师实践性知识生成的重要作用<sup>[6]6</sup>。在阿吉里斯和舍恩的基础上,我国学者陈向明对行动中反思作了进一步解释:“教师将陌生的问题‘看成’或‘做成’熟悉的问题,与情境对话,将学生和反应者的反应作为回话,对问题进行重构,并通过自己的实践意识对行动进行反思性监控。”<sup>[1]</sup>这里的“对话”、“回话”、“重构”,突出了行动中反思与反思的差异所在。反思与行动中反思显然是一般和特殊的关系。从逻辑上讲,行动中反思的内涵不仅应包含反思的本质属性,还必须具有自身独特的本质属性。其独特之处则集中体现在“行动中”。

解读行动中反思,首先必须辨明的是,“行动中”虽有正在进行的含义,但该“行动中”不应仅限于实在的“行动中”(客观存在的实践过程),也应该包含认知的“行动中”(头脑中以表象为材料建构的实践过程)。也就是说,个体调动头脑中的旧信息与新信息进行对话,以一定依据(或是理论,或是经验)假想回话,对知识进行重构的实践性认知过程也应属于“行动中反思”的范畴。其次,行动中反思中的“行动中”强调的是,这种新旧信息的互动不是“一来一回”的一次性互动,而是“来来回回”的反复互动。为了方便理解和说明这一反复互动的动态过程,试以某一教师实践性知识雏形(一定专业信念、少量个体经验和十分有限甚至没有行动策略联结而成的信息模块)与外部教育教学问题情境互动的过程来加以阐释。

当教师面临某一教育教学问题情境时,教师头脑中某个相应的教师实践性知识被激活。其具体过程为,教师实践性知识中的个体经验因与外部教育教学问题情境信息具有相同要素,故较为敏感,率先被激活,相应与之联结的该教师实践性知识中的其他构成部分即专业信念和行动策略随之被激活,进而该教师整个实践性知识的信息模块全部被激活,

并参与到与问题情境的互动。第一步,教师倾向于运用被激活的实践性知识去“看待”、“框定”外部所面临的教育教学问题情境;第二步,在该教师实践性知识中包含的专业信念指导下直接选用或加工改造出一定行动策略,与外部问题情境信息进行“对话”;第三步,根据问题情境给予的“回话”、“反应”重复以上步骤,或是其他教师实践性知识信息模块被激活,然后重复以上步骤,直至问题得以圆满解决,或在主客观因素的限制下不得不使问题解决的选择性试误终止。可见,在行动中反思的过程中,教师实践性知识信息模块将逐渐获得丰富和改良,教师实践性知识的质量和层次也将不断得到充实和提升。

## 二 教师教育课程实施的问题分析

从教师实践性知识生成机制的视角,笔者选择从专业理论知识建构的质量、教学中案例情境信息的逼真性、行动策略积累的实践机遇以及反思性思维训练四个维度,探讨教师教育课程实施的缺陷。

### (一)专业理论知识缺乏深度加工

专业理论知识在教师实践性知识价值实现中起到举足轻重的导向功能,其在对行动策略的选用和改造,保证行动中反思的科学合理性方面至关重要。故而专业理论知识在教师头脑中的数量和质量,特别是其明确性、巩固性,直接决定教师实践性知识应用的效率。然而,在当前教师教育的课程实施中,却存在专业理论知识因缺乏深度加工所导致的明确性、巩固性不足等问题。

首先,理论解读不够明确,以致对专业理论知识的理解有误。所谓理论解读是指用学过的概念或原理以符合逻辑的方式推演或解读新的概念或原理。由于旧的概念或原理已经完成了意义建构,因此该过程也能间接使新的概念或原理建立与意义的联结。理论解读的实质是用旧符号解读新符号。该操作的好处是促进知识系统化建构,便于形成学科体系,实现知识的巩固。在教师教育课程实施中,理论解读不够明确,表现为概念或原理的解读比较随意,未能突显概念的本质属性或原理的主要矛盾。这致使学生出现对本质属性和非本质属性、主要矛盾和非主要矛盾的混淆,干扰了对知识的理解和巩固。

其次,理论论证缺乏案例支撑,导致巩固性不足。陈向明等人曾将教师实践性知识定义为教师“对外在事物正确把握后形成的信念”,是“必须通过行动做出来的信念”<sup>[1]</sup>。可见,理论知识向主体信念

转化在教师实践性知识生成中的重要性。教师教育的课程目标不应仅是实现师范生对专业理论知识的理解,既使其“知其然”,还应转化成师范生的主观信念,又使其“信其然”,并愿意在实践中尝试运用。故此,在理论传授中,理论的论证是由客观理论向主观信念转化的不可或缺的一环。

观之当前的教师教育课程,在教学方式上,只重讲“理”,不重讲“例”。对于理论的证明大多引经据典,或是名人名言,或是专家观点。此种“权威论据”有时在表达上甚至更抽象、更晦涩,难以完成抽象理论与直观经验的意义建构,反而可能加重学习者的记忆负荷,妨碍专业理论知识的记忆和巩固。

### (二)教学案例情境信息脱离实际

作为教师实践性知识构成要素之一的个体经验(包括表象化的情境信息和深切的情感体验),并非与生俱来,它是在教师主体实践过程中,与外部环境交互作用,进而将外部刺激内化而生成的。因此,学习经历、以教育教学问题解决为内容的教学案例及教育教学实践,是教师形成教育教学方面个体经验的必要条件。在教师教育职前培养阶段,教学案例中的情境信息,是师范生获取个体经验的主要途径。

然而,在当前教师教育课程教学中,教师教育者在教学中所选用的案例,或是情节陈旧,年代久远,缺乏时代气息;或是引自国外,未经本土化,不符合中国国情;或是粗制滥造,矫揉造作;或是虚假煽情,夸大其词;或是省略了大量情境信息,将原本丰腴的教育问题简化得瘦骨嶙峋。这样的教学案例,一方面难于内化为教师的个体经验;另一方面,即便内化成功,在现实的教育教学实践中也难被激活。首先,那些虚假做作、夸张失真的案例,与师范生以往学习和生活经历不符,难以引起共鸣,在信息输入阶段即遭到主体认知结构的排斥和拒绝,根本无法充分内化,也即未能完全实现客观信息向个体经验的转化。其次,更主要的是即便有些教学案例合情合理、感人至深,如源自中国古代或引自异国他乡的教学案例,也会由于其与现时文化和本国国情不相符合,即彼时彼地的教育教学问题情境信息因与师范生将要面临的问题情境刺激大相径庭,严重缺少共同要素,而无法被激活,进而无法发挥其引导教师实践性知识中专业理论知识和行动策略参与问题解决实践的功能。

简言之,这样的案例所形成的个体经验,只能实



现师范生对专业理论知识的意义建构,完成学习情境中由理论向信念的转化。但该信念在实践场域里,则难以被激活,也无法“通过行动做出来”,只能成为相信的信念,而不能成为“做出来的”信念。这种在教育教学实践中长期得不到激活的信念,终将被遗忘或沦为“非信念”。

### (三)实践场域中的“摹”“练”难两全

“摹”主要指观摩,即观察、模仿,学习经验型教师与专家型教师的教育教学策略和行为,并在虚拟实践场域中将其付诸实践。“练”主要指参与到实践场域中真刀真枪地进行教育教学实践。真实的教育教学实践并非教师实践性知识形成的唯一途径,在观摩、仿效经验型教师和专家型教师的有效策略和行动中,比如模拟课堂教学、教学案例分析、现场观摩或观看教学实况录像,甚至是一线教师实践性教育讲座,都可以促进教师实践性知识的生成。“摹”主要可以帮助教师学习和积累有效的行动策略,以备实践中随时提取或改造。因此,“摹”在教师实践性知识生成中的价值是显而易见的。但,“练”在教师实践性知识生成中意义更为重要。行动中反思语境中的“行动中”,强调的就是新旧信息互动的反复性和真实性。问题的解决过程是新旧信息不断过招,教师主体的多个教育学实践性知识信息模块随情境回应而不断被唤醒、选择、整合,方可实现问题的圆满解决。有时,甚至对问题实质的识别都是在问题解决过程中逐渐明朗化、清晰化的。

另外,论及教师主体专业理论知识与直觉经验联结的紧密程度,观察学习所获得的替代强化与亲身经历而产生的直接经验,也是有差别的。观察学习对榜样行为之结果(可能是强化,也可能是惩罚)虽能感同身受,但榜样行为的动机以及榜样行动之时内在的心理活动和情绪体验等,却只能通过揣测而得,其揣测之结果已然浸染了观察学习者浓烈的主观色彩,极有可能或多或少偏离了榜样行为赖以有效的背后的、内在的、深层的原因。只有在真实的实践中,边实践、边反思、边摸索,一点一滴去探寻、发现、尝试,尝试后真实的反馈,才是教师找到自己教学风格的重要依据。

当前教师教育对象的实践机会匮乏主要指向的是在校的师范生,即未来的准教师们。大多数师范院校都为师范生们设置了优质的教师教育实习实训平台。但目前纠结之处在于,一般教学资源丰富、教

学质量较高的学校,由于顾虑到实习生专业水平偏低、在校生及其家长的反对等问题,婉拒实习生上课的诉求;而对于教学资源相对匮乏、教学质量偏低的学校,实习生确是能够获取真刀真枪实习实训的平台(比如顶岗实习的做法),但缺失了可供模仿、学习的优质榜样。这种实习实训学校选择顾此失彼的两难局面,往往使实习生们纠结彷徨、不知所措。

### (四)课程实施不注重反思性思维训练

反思,无论是在教师实践性知识形成上,还是在教师实践性知识价值实现中,都起到至关重要的作用,它是理性信念走向实践价值的必由之路。未经反思的实践,不可能有效促进教师实践性知识的生成。教师反思能力的培养和提升,本就应是教师教育的重要任务之一。然而,现实的教师教育课程实施,对反思能力培养和提升的“忽视”、“误解”和“低效操作”,直接导致了学习者反思能力的匮乏。

首先,部分教师教育机构及教师教育者固守以信息量大小和知识前沿与否作为评价一堂课好坏的标准,忽视甚至排斥在大学当中实施启发式教学。这些教师教育者的高等教育观念,仍就以精英教育理念为指导,他们认为,高等教育就是向学生传递大量前沿性信息,至于对这些信息的选择、加工、处理等都应该由学生自己来完成,这是他们应该而且能够做到的。因此,这些教师教育者在课堂教学中仅仅关注自身在知识传授中的表现,很少给学习者提供展现其对知识建构和价值判断的机会,至于学习者对于教师教育知识是否与自身经验建立联结,学习者自身理性信念是否与新信息进行了深入、充分的互动,更是不得而知。其次,有些教师教育者对反思并没有一个科学、明确的认识,他们对反思的理解,仍然停留在“回顾”、“经验积累”等常识层面上,没有认识到理性信念的参与是反思的灵魂。

在教师教育教学中,不能综合灵活运用专业理论知识而仅凭直觉常识对教育问题进行分析和评判,这种没有专业理论知识参与的反思,只是形式上的反思,根本称不上实质上的真正的反思。另外,目前我国教师教育课程实施受到班额过大、课时有限、学习者学习模式固化等问题的影响,即使教师教育者存有注重反思性思维训练的愿望,也无能为力,难以实现。思维活动可以借助语言表达得以明晰、深刻,在课堂教学中采用谈话、讨论、辩论等教学方式,将有助于学习者反思能力的发展。

然而,无论是讨论还是辩论,如果脱离了教师的主导,很可能导致该训练流于常识水平,无法实现真正的反思性思维训练。而目前教师教育课程实施的现实是,一般一个教师教育类公共课教学班的学生人数大约在100人左右,甚至更多,课时数量相对于学科专业课也比较少,学生在基础教育阶段所形成并固化的被动接受的学习模式,成为了教师教育者在课程实施中实践反思性思维训练难以逾越的障碍,使得大量教师教育者面对培养学生反思能力的课程目标束手无策,无能为力。

### 三 教师教育课程实施的改革策略

#### (一)加强专业理论知识的精致性复述

在信息加工理论中,对信息进行编码主要有两种策略:维持性复述和精致性复述。维持性复述是指通过简单重复记忆目标信息,如机械重复。精致性复述则是要以某种方式对信息进行转换,主要是建立新旧信息之间的联系。对于精致性复述的记忆效果,明显优于维持性复述的结论,在学界已基本达成共识。

针对加强教师教育课程实施中专业理论知识的精致性复述,首先,强化理论解读的明确性。所谓明确性是指注重对概念本质属性和原理主要矛盾的解析,它是对理论知识进行进一步建构的基础和前提。由于社会科学本身的复杂性和人文性,在对概念和原理进行表述时,不得不加入与本质属性和主要矛盾无关的词汇或表达,以确保逻辑的严密性和意义的完整性。有时为了对某个要点加以强调,还会进一步解释说明,或换一种表达方式进行阐述。这对于初学者即对该学科话语系统和表达方式并不熟悉的学习者来说,极易造成混淆。这就要求教师教育者通过讲解,辨明概念或原理的实质,帮助学习者直指要点,减少不必要的记忆负荷。其次,在明晰理论实质的基础上,促使学习者对专业理论知识进行精致性复述,即建立新旧知识之间的联系。

其方式主要有两种。一种是建立新理论和旧理论、新抽象符号和旧抽象符号之间的关联,促使理论知识在学习者头脑中逐步系统化,以形成布鲁纳所指的学科基本结构;另一种是通过案例教学,实现直接经验与间接经验的结合。应特别引起教师教育者注意的是,该阶段仍属于知识的领会阶段,学习者对理论知识的巩固尚浅,仍处于易混淆和易迷惑阶段。因此,应尽量选取典型案例完成对专业理论的初步

意义建构。所谓典型案例是指问题的典型形态,即在问题的呈现形态中,没有或较少影响问题判断的干扰因素渗入,问题的因果关系也比较明显,主要矛盾十分突出。所以,理论的指导功能也就立竿见影。典型案例的典型性不但能够实现抽象理论和直观表象的联结,还可以引发学习者积极的情绪体验,加深学习者对理论知识的印象,增强其对理论有效性的认同。

#### (二)引入情境信息丰富的真实案例

从学习者的视角观之,理论的理解过程实质上是知识的内化过程。教师教育者通过促使学习者对理论知识进行精致性复述,建立新旧信息之间的联系,使新知识牢固地存储于学习者的认知结构中。而理论的应用过程则是知识的外化过程。教师教育者需要做的是,帮助学习者留下提取线索,或创造能够使知识得以快速提取的条件。在教学情境中,真实案例作为由理论建构向理论应用的过渡,其中丰富的情境信息,将成为与未来教育教学问题情境刺激的共同要素,启动与之相联结的专业理论知识,指导教育教学问题的解决。

欲在教师教育课程实施中引入情境信息丰富的真实案例,首先,要搜集、甄别和积累有代表性且兼具一定复杂性的教育教学案例,组成优质教育教学案例库。这是一项耗时持久,需要教师教育者和一线中小学教师,特别是专家型教师通力合作、共同参与的复杂工作。一线中小学教师主要负责撰写教学案例,要求尽量将问题解决的实况做详实的记录,争取做到客观、真实,且需同时捕捉自身彼时彼刻的心理活动和内心感受。教师教育者主要负责依据专业理论知识,甄选出与专业理论知识最具契合度的教学案例,并通过点滴积累,会聚集合,形成优质教育教学案例库。

其次,依托“互联网+”,构建U—S教师学习共同体,即大学中的教师教育者与一线中小学教师相互交流、互动学习的学习型组织。在U—S教师学习共同体中,大学教师教育者通过借助其专业理论优势,帮助一线中小学教师排忧解难,为其教育教学问题的解决提供理论参考和策略支持;一线中小学教师发挥其经验丰富的实践性优势,可以将一些新鲜出炉的新理论、新方法付诸于实践,完成理论向应用的实践性转化。通过以上两种途径,实现大学教师教育者与一线中小学教师的优势互补,不但可以

扩充和完善优质教育教学案例库中的案例资源,同时也可以创生出更多新的优质案例。

### (三)提供“摹”“练”结合的实习实训机会

“摹”与“练”如同一枚硬币的两面,对于教师实践性知识生成来说,二者既是不可或缺的,又是优势互补的。“摹”,一方面可以积累有效的教育教学行动策略;另一方面,可以巩固和扩充教师实践性知识构成要素即专业理论知识、个体经验模块、行动策略之间的信息联结,使信息模块愈加稳固,不断完善。“练”则更强调实践场域中已有的教师实践性知识信息模块与教育教学问题情境的真实互动,以及由此而产生的真情实感。“练”能促使教师实践性知识与个体特征相结合,成为趋于个性化的必由之路。

要实现实习实训中的“摹”、“练”结合,首先,要为师范生提供不拘一格、无处不在的榜样学习机会。榜样思想和行为的来源,可以是文本式教育资料,如教育专著杂志、教师日志、教学案例等;也可以是形象生动的声像材料,如优秀教师的课堂实录、专家型教师的专题讲座等;同样可以是实践场域内的观摩学习,如教育见习、现场观摩课等。课堂教学中的案例分析、学生模拟课堂大赛选手间的互相学习、深入中小学的教育见习实习等,处处皆可作为教师观摩学习、促进教师实践性知识要素积累和联结巩固的场域。

其次,拓展教育教学实习实训的平台。应打破将为期仅有两个月左右的集中实习作为师范生唯一有机会可以真枪实弹、上阵操练的局限。教师教育应放眼社会,与社区合作,在服务社会和回应市场需求中,谋求实践机会的扩展。如假期和课后托管机构对教师人力资源的需求。随着国家教育部对中小学减负力度的加大,各大中小学校普遍将放学时间进行了提前,由此导致家长并未下班、学生放学后无人照管的难题。正是应小学生假期和课后托管的市场需求,小学生假期和课后托管机构如雨后春笋般蓬勃兴起。假期和课后托管机构以及其他一些社区或社会儿童及青少年教育服务机构,也应成为师范院校有待开发的实习实训平台。这样的实习实训平台,与传统的实习实训平台相比,地理位置临近学校,“上班”时间为学生的课余或假期,便于学生参与。另外,该机构提供的主要服务是托管和辅导,故对教师人力资源专业水平的要求并不很高。所以,可以给学生提供大量实战训练的机会。

### (四)重视教学中的反思性思维训练

反思,特别是理性参与的高水平的反思活动,是教师实践性知识生成必不可少的运行方式。反思是人的本能。皮亚杰认为,人生来就具有简单的图式。婴儿借助与生俱来的简单图式与外部环境进行交互作用,通过同化和顺应,不断丰富和改善自身的图式。这种内外信息的交互作用实质上就是反思。非理性的低水平的反思,有时并非是有意识进行的,但理性参与的高水平的反思,却需要有目的、有意识地培养和训练。目前教师教育课程实施的重点和难点,就是提升师范生的反思层次,培养师范生高水平的反思能力。

首先,切实扭转教师教育者落后的教学观,提高对反思性思维训练重要性的认识。教师教育者必须改变其传统的以知识为中心的教学观,应建立“以教师为主导,学生为主体”的进步的、科学的教学理念。有效的课程实施应体现在:教师对学生信息加工过程的启发和引导是否富有成效;学生对新信息是否进行了正确而充分的意义建构;学生的认识水平或思维能力是否得到了最大化的发展和提升。总之,学生的教学参与度及通过课程实施体现在学生身上的发展和变化,才应是教师教育者评价课程实施成败的关键。

其次,还反思一个科学、正确的解读。高等教育阶段,教师教育课程实施所应培养的反思能力,绝不是停留在“回顾”、“经验积累”等非理性参与的低水平反思,而必须是理性、特别是专业理论知识充分参与的高水平的反思能力。欲养成学生运用所学专业理论知识去辨别、分析、指导、评价实践的习惯,教师教育者必须率先养成理性思考问题,运用专业理论知识认识问题、解决问题的习惯,并在与学生的互动中将这种习惯传递给学生。

最后,应改善条件,提高反思性思维训练的有效性。充分的思维碰撞、反复的思想互动能引导学生思维走向深入,宽松、包容、自由的学习氛围能增强学生参与互动的动机,持续不断、坚持不懈的反思性思维训练是将高层次反思行为转化为思维习惯的必由之路。这就要求逐渐平衡教学资源紧缺与教学质量提升之间的矛盾,适当增加教师教育课程在课程体系中的比重,营造良好的学习氛围,发展学习型组织文化,引导并激励学生养成高水平的反思性思维习惯。



参考文献:

- [1]陈向明.对教师实践性知识构成要素的探讨[J].教育研究,2009,(10):66-73.  
[2]ELBAZ F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study[J]. *Curricalum Inquiry*, 1981,(1):43-71.  
[3]陈静静.教师实践性知识及其生成机制研究——中日比较的视角[D].上海:华东师范大学,2009.  
[4]约翰·杜威.确定性的寻求[M].傅统先,译.上海:上海人民出版社,2005.  
[5]约翰·杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,1991.  
[6]克里斯·阿吉里斯,唐纳德·A·舍恩.实践理论——提高专业效能[M].邢清清,赵宁宁,译.北京:教育科学出版社,2008.

## Reform Strategies in the Implementation of Teacher Education Courses Based on the Generative Mechanism of Teachers' Practical Knowledge

QU Tie-hua, LI Hong

(Division of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

**Abstract:** The practical knowledge of teachers is the key to condense teachers' wisdom and highlight the specialty of education. Reflection and reflection in action are the main modes of operation of professional belief, personal experience and action strategies which form teachers' practical knowledge. On the basis of analyzing the generative mechanism of teachers' practical knowledge, this paper discusses the defects of teacher education courses implementation from four dimensions: the quality of construction of specialized theoretical knowledge, the fidelity of context information in teaching cases, the practical opportunities for strategy accumulation in action and reflective thinking training. In other words, specialized theoretical knowledge lacks deep processing; context information in teaching cases are divorced from reality; it's difficult to give consideration to both "imitation" and "training" in the field of practice; curriculum implementation doesn't focus on reflective thinking training. The reform strategies include strengthening elaborative rehearsal of specialized theoretical knowledge, the introduction of real case with full context information, providing internship opportunities which combine "imitation" and "training" together and attaching importance to reflective thinking training in teaching.

**Key words:** teachers' practical knowledge; generative mechanism; teacher education courses; curriculum implementation

[责任编辑:罗银科]