

职前教师专业发展的主观理论结构

——基于 RLTESECC 项目交换生跨文化学习经历的启示

石 娟, 刘 义 兵

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘 要:随着国际交流日益向纵深发展,教育国际交流频率与日俱增。本文选取参与(Reciprocal Learning in Teacher Education and School Education between Canada and China, RLTESECC)加拿大温莎大学交换学习项目的中国 X 大学职前教师为个案,通过访谈、文本内容分析等质性研究方法,考察职前教师对教师职业、专业知识与专业能力的主观理论水平,并基于此构建职前教师跨文化学习的主观理论结构图。由此得出,职前教师对专业素养的全景式认知、反思有助于职前教师实践性知识的转化及跨文化学习对职前教师专业发展的影响深远而持久等结论。

关键词:职前教师;主观理论结构;跨文化学习经历;教师职业;专业知识;专业能力

中图分类号:G635 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)01-0008-08

主观理论(Subjective Theory)最早由德国认知心理学家格若本(Groebe)和斯切尔(Scheele)于1977年提出,是指对自我观和世界观的全面及相对持久的、具有一种内含的论证结构的认知^{[1]205-210}。主观理论属于“认知”范畴,可划归心理和精神层面,所以,主观理论只能被推断出来,而不能直接观察^{[1]206}。主观理论主要是个体将默会知识,通过反思、体验、对话等形式外显化的过程,实质上是实践性知识实现转化的心理过程。任何主体在实践活动中都会形成自己对实践活动的主观理论,教师在教育教学活动中所产生的主观认知,便形成了教师的主观理论。所谓教师的“主观理论”是指潜藏于教育实践工作者心中,有关其实践工作的一套知识、技能、信念、态度与价值体系,由许多认知元素构成,其中包含知识、思想、目标、计划、期望、信念等^[2]。职前教师在学习过程中形成的一套关于教师职业、专业知识、专业能力等论证结构的认知便是职前教师的主观理论。

本文的研究对象为参与加拿大社会科学及人文科学研究委员会(Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, SSHRC)重大资助合作项目“加拿大与中国教师教育和学校教育互惠学习”(Reciprocal Learning in Teacher Education and School Education between Canada and China^①),并赴加拿大温莎大学交换学习的中国 X 大学职前教师(下文简称“交换生”)。笔者通过

① 该项目由温莎大学许世静教授和多伦多大学迈克尔·康纳利(Michael Connelly)教授负责,旨在探索不同国家、地区的文化、学校教育、教师发展等方面的基本经验,通过互惠学习促进各国学校教育、教师教育等领域的共生发展。项目团队成员主要包括多伦多大学、温莎大学、东北师范大学、华东师范大学、西南大学的研究人员及重庆、上海、温莎等地姊妹校的中小学及幼儿园教师。在这个项目中,温莎大学与中国 X 大学每年互派20名左右职前教师进行为期3个月的跨文化互惠学习。

收稿日期:2016-09-20

作者简介:石娟,西南大学教育学部博士研究生。

刘义兵,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:加拿大社会科学及人文科学研究委员会合作项目“加拿大—中国教师教育和学校教育互惠学习项目”(895-2012-1011),项目负责人:许世静,迈克尔·康纳利。

访谈、文本内容分析、个案研究等质性研究的相关方法,借助交换生的“本土化概念”阐释其在跨文化学习中所形成的关于教师职业、专业知识与专业能力的主观理论,基于此构建职前教师专业发展的主观理论结构图。

一、关于教师职业的主观理论结构

对教师职业的理解,不同的人有不同的感受与体验。交换生在未进行跨文化学习之前,主要通过受教育经历中所观察与亲身体验到的教师形象来理解教师职业,形成“原始”的教师观。跨文化学习经历拓宽了交换生的眼界,使他们以学习者的身份来看待国外教师的教育教学活动,他们在观察、对比、体悟与反思中逐渐完善原有的教师观,树立起更加坚定的教师职业认同感与职业的崇敬感。“三个月的交换学习使我感受到教师工作的伟大,也更感受到了自己肩负的使命与对责任的重要性……教师就是一个传递‘正能量’的职业(工作),当每天面对充满活力的生命时,教师需要培养学生对未来生活的希望,而这要求教师首先得对生活有信心、有希望”(Z20150318^①)。

(一)交换生关于教师职业的主观理论

1. 基于专业的帮助

在教师专业化运动的影响下,越来越多的国家的教师职业被认为是一种专业,教师专业发展成为世界各国普遍关注的热点。构建教师专业发展共同体是实现教师专业发展的重要途径,教师在专业共同体中相互遵守专业规约,在共同发展愿景的指导下,相互学习与研讨,促进专业情意的深化、知识结构的完善与能力素质的提升。“我非常感谢在 N 校见习的指导老师,我们以教师身份参与他们的教学研讨。当我有疑惑时,他会毫不保留地给予指导与帮助,当我做得不对时他会为我提出诚恳的建议,这不是因为我们是国际友人,而完全是基于专业的考虑”(Z20150318)。

教师专业边界规制了教师专业实践的方向与内容,在教育教学场域中,教师间的帮助更主要是基于专业发展的帮助,各类教师专业组织与专业发展共同体中的专家引领、同伴互助、自主学习等形式是教师专业发展的大致路径,即立足于专业,在互帮互助中共同提升,这是教师专业发展的实践追求。

2. 友好的师生关系

友好的师生关系是教师专业伦理关注的主要方面,因为专业伦理是评判专业成熟的重要指标,且专业伦理实质上是一种“角色”伦理,即按照社会赋予教师的基本角色和教师在整个社会分工中担负的主要职责来确定其基本的伦理规范^[3]。而教师角色是在与同事、学生、家长等群体的相互交往中逐渐确立与形成的,相互交往的过程便构成了多元的“关系群落”,师生关系是众多“关系群落”中最为重要的关系,师生交往有明确的行为交往规范与基本的专业伦理要求。“教师在学校教育情境中与学生是很友好的师生关系,教师可以辅导学生,帮助学生,但不能逾越教师的专业界限。‘be friendly not to be friend’是他们经常说的一句话”(W20141109F^②)。

友好的师生关系是教育教学活动得以有效开展的支撑性条件,是教师综合素养的直观体现,是教师终身学习的组成内容与要旨,是教师专业发展共同体不可回避的研讨主题。友好师生关系的构建有利于教师的专业提升与学生的健康、全面发展,为营造和谐班级氛围与创建健康、文明的校园文化奠定坚实的基础。

3. 教师是终身学习者

在终身教育理念的引导下,人是一个没有完成而且不可能完成的主体,他永远向未来敞开着大

① 此代码系访谈资料编码,Z表示受访者,20150318为访谈时间(下同)。

② 此代码系访谈资料编码,W表示受访者,20141109为反思记录写作时间,F为受访者所写的反思记录(下同)。

门,现在没有,将来也永远不会有完整的人^[4]。“未完成性”为教师专业发展提供了动力与方向指引。在日新月异的今天,教师面对知识经济的洪流,应该摒弃原有的一次性学习的观念,树立起终身学习的专业发展观。笔者认为两国(加拿大与中国)的教师都特别注重终身学习、注重自我提升。“我们在加拿大交换学习时,那些老师无时无刻不在学习,他们会与学生相互学习、与同事相互研讨交流;向书本学习、向网络学习、向生活学习……”(Z20150318)。

教师终身学习的形式多种多样,没有时空的限制。在学习目的上,教师终身学习不仅是生存的需要,更是自我价值实现的需要;在学习对象上,有在课间与学生的互动学习、有在教师共同体中的相互学习;在学习的途径上,有向直接经验的生活学习,也有向间接经验的书本等媒介的学习。教师在持续不断的终身学习中实现着专业的发展与自我的生命价值;因为学习,使教师内心充满阳光;因为学习,使教师的存在获得意义;因为学习,使教师的生命焕发光彩^[5]。

(二)交换生关于教师职业的主观理论结构图

交换生在跨文化学习中,结合自身的学习经历,通过观察、参与、文化对比等形式深刻体验与领悟到教师职业所具有的“正能量”。这种“正能量”规约了教师专业发展的路向,使教师在结成教师专业发展共同体时需要遵循一定的专业边界,构筑与学生保持友好师生关系时的专业伦理,提升专业综合素养能力,借助“正能量”的内在动力不断推动教师终身学习。从“正能量”出发,教师的终身学习、专业发展共同体、专业素养与师生关系之间构成了彼此相关的、相互依存的循环链(见图 1)。

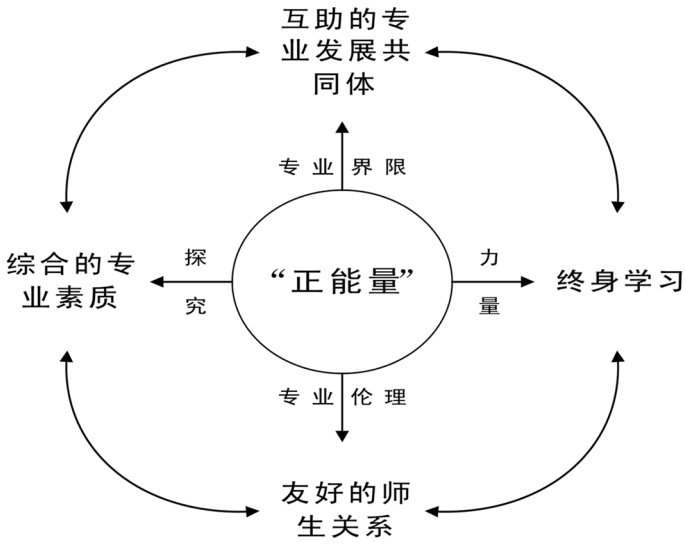


图 1 职前教师对教师职业的主观理论结构

二、关于专业知识的主观理论结构

教师应具备哪些专业知识呢?李·舒尔曼(Lee Shulman)于 1987 年将教师知识分为学科知识、一般性教学知识、课程知识、学科教学知识、学习者及其特点的知识、教育环境的知识等六类知识,是对该问题的具有说服力的回答^[6]。此后学者们对教师专业知识展开深入探讨,产生了众多分类。总而言之,教师的知识不是单一、平面的,而是综合、立体的。教师只有具备了相对综合的专业知识,才能具备与之相应的专业能力,才能更加胜任教学。有研究指出,教师的专业知识与能力之间有一定的相关性,即借助教师专业知识发展教学设计能力和实施能力是可行、有效的^[7]。专业知识是体现教师专业性的重要内容,作为教师,应构筑由基础性的通识性知识、指导性的教师教育类知识及精、专、新的学科专业知识等方面组成的结构优化的知识体系。

(一) 交换生关于专业知识的主观理论

1. 教师是个“多面手”

中小学教师需要具备广博的通识性知识,通识性知识的教学在职前教育课程安排上主要是通识性课程,但对这部分内容的教学在职前教育阶段往往不受重视。职前教师将大量的时间与精力投入到学科专业知识的学习上,忽略了知识面的宽广性、知识体系的综合性与知识结构的立体性,导致入职后面临各种教育困惑无所适从。笔者认为中小学教师的教学实践应彰显教师知识的丰富性、综合性。“我去 X 小学见习,因走错了教室,进入了三年级的数学课堂,当 Lida 老师发现我后,我主动地做了自我介绍,她对我的到来表示欢迎,并继续询问我中国重庆到加拿大温莎有多远的距离,我说不知道具体的距离,但我知道坐了多长时间的飞机。Lida 老师遂请我在黑板上写出时间。之后 Lida 老师据此先讲解了地理知识,转而以我在黑板上写出的时间展开了加法运算的学习……我在想,如果 Lida 没有综合知识的储备,便不会有这么生动的一节课,我觉得教师应是‘多面手’”(W20141028F)。

随着我国教师教育改革向纵深推进,对教师特别是小学教师的培养更加注重全科性,这一培养理念与儿童身心发展规律、教学内容编排特点相契合。国际教师教育改革趋势也昭示教师特别是小学教师应具有“知识博、基础实、素质高、能力强、适应广”的特征^[8]。交换生关于“教师是个‘多面手’”的直观感受是对教师知识广博的肯定,也是对教师学科知识精专的赞叹。可见,“多面手”的教师并不是样样精通的全才,而是能在“广”与“精”“博”与“专”之间保持合理张力的教师。

2. 教师需要学习教师教育知识

中西方关于教师教育知识有诸多分类,纵观这些分类,可以将西方学者有关学科教学法知识、一般教学法知识、情境的知识、有关学习者的知识、机智性知识等类型的知识及中国学者的条件性知识与实践性知识划归到教师教育知识中。可见,教师教育知识更多的是一种带有指导性的知识,能有效地帮助教师在教育教学中游刃有余地开展各项活动,遵循教育规律,促进学生的健康成长,提升学校教育质量。“在 G 小学见习期间,我最大的感触就是老师会尽力保护学生的创造性,主张以多元方式解决问题。当学生回答一个问题后,虽不是正确答案,教师也会以鼓励的语气说:‘It is not right, but it is a good answer’或者‘Good, it is a better answer’,并不会追求统一的标准答案,这点使我感触很深,让我学会了在以后的教学中如何灵活地应对学生的回答”(W20141020F)。

当教师掌握了一定的教师教育知识,便能如同案例中的教师一样,会采取合理的方式促进学生健康成长,而不是简单地给出答案或断然地否定。老师能在保护学生自尊的前提下灵活地解决各种教育问题,这需要心理学、教育学及管理学的相关知识。现实中,老师运用学科知识讲授内容,但与学生的有效沟通、积极地适应教学情境的变化等则需要更多地借助教师教育知识来实现。

3. 教师应注重学科知识的生活性

美国著名教育家杜威在其论著中多次提到“教育即生活”的思想,在其《我的教育信条》一文中明确提出“教育是生活的过程,而不是将来生活的预备,学校必须呈现现在的生活——即对于儿童来说是真实而生机勃勃的生活”^[9]。杜威的论断符合学生的主体实践特性,中小學生思维的直观性与形象性要求课程内容与学生生活经验紧密联系,与学生的心理发展规律相适应。我国《基础教育课程改革纲要(试行)》指出,加强课程内容与学生生活及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验。教育与生活结合成为我国近年来中小学教育关注的热点问题,如何加强教学的生活性是没有教学经历的职前教师感到困惑但又预想在以后的教学实践中予以尝试的问题。“我发现温莎中小学的教学生活性很强,比如针对化学的元素周期表的教学,并不是让学生将周期表背下来,而是将周期表制作成钟表,学生在看教室里的钟表时便逐渐记住了各元素。同时,根据教学进度,让学生选择一个自己喜欢的化学元素,并根据化学元素的活性扮演相应角色在课堂上进行表演。在以后的教学中,我也会尝试融入贴近学生生活的教学元素,激发学生的学习兴趣与积极性”(W20141013F)。

(二)交换生关于专业知识的主观理论结构图

交换生的受教育经历与跨文化学习经历形成了自己对教师的主观构想,认为教师在专业知识方面应该是“多面手”,他们能灵活运用教师教育类知识解决各类教育实践问题,在尊重与关注的氛围中促进学生健康成长。依据学生的心理发展特点进行合理的教学设计与教学管理,结合学生的现实生活经验选取教学内容,采取体验教学、活动教学等教学模式实现教学目标。借助于通识知识的讲授,促进学生的全面发展。学生的健康、全面发展是教师专业知识的起点与落脚点,是提供教师知识学习的重要动力。诚然,教师专业能力中势必也隐含着专业知识的成分,因为知识与能力在一定程度上可以转换。在这一维度上,为了更好地说明教师专业知识的综合性、立体性与全面性,将涉及专业能力方面的知识进行归类与编码,但并不对专业能力本身进行论述(见图 2)。

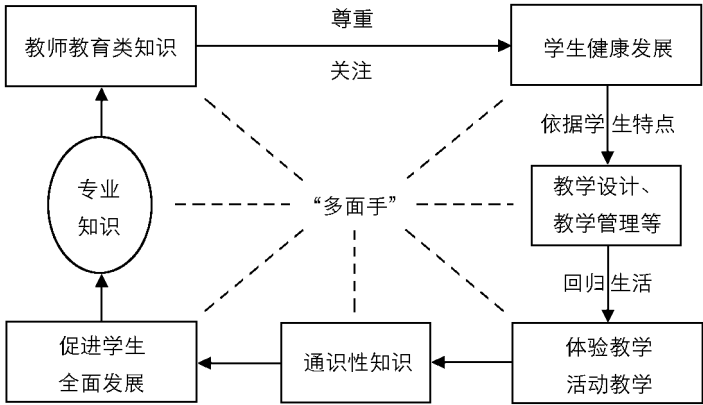


图 2 职前教师专业知识的主观理论结构

三、关于专业能力的主观理论结构

教师专业能力是教师顺利完成教育实践活动的必需条件,是教师的教育理念与教育理想的实现途径,是教师专业知识的外化形态,直接关系到学生的学习能力、实践能力和创新意识的形成与提升。我国《教师专业标准》中强调“能力为重”的基本理念,指出“把学科知识、教育理论与教育实践相结合,突出教书育人实践能力;研究学生,遵循学生成长规律,提升教育专业化水平;坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力”。

(一)交换生关于专业能力的主观理论

1. 反思是教师成长的关键因素

教师的反思能力是教师专业发展的重要推动力量。美国心理学家波斯纳(George .J. Posner)曾将教师的成长与其对自己经验的反思结合起来,认为没有反思的经验是狭隘的经验,并提出了教师成长的公式:经验+反思=成长。“在交换学习中,我最大的收获就是养成了写反思笔记的习惯(受访者边说边打开电脑,向笔者展示其交换学习至今所做的反思日志),我会对我的教学、学生的作业、师生关系、课堂管理等进行反思。可能我现在还不能完全实现反思所预想的方面,但这将是我努力的方向”(W20150314)。

在“教师作为研究者”成为时代主题的背景下,教师研究能力的锻炼与提升源于日常学习的反思与探究。中加两国文化的巨大差异,使交换生在跨文化学习情境中养成了反思的良好习惯,并将此行为得以持续保持。跨文化学习经历为交换生提供了更加广阔的研究平台,使其作为“行动者”对加拿大教师的课堂管理、师生关系等方面内容持续进行反思,并对我国教师与未来自己的教育教学展开系列的元反思,促进职前教师专业发展。

2. 教师是育人的艺术家

教育是一项需要机智的活动,机智包含敏感性,这种敏感性是一种全身心的、审美的感知能力,

由一系列品质和能力构成^[10],教师则是教育机智活动的实施者与体现者。“教育是门科学,更是门艺术”是对教育机智的理性阐释,是对教育活动双重性的合理评价。从事教育活动的主导者——教师需肩负起更多的教育职责,教师在教育教学活动中教学生“求真”“至善”,但作为带有艺术气息的育人活动,更重要的使命在于“粹美”;教学的艺术性还表现在教育语言的使用上,教师口头语言的抑扬顿挫、书面语言的舒展严谨、肢体语言的得体有章,及表现在课堂气氛调动上的群情激昂,这些语言表达上的“美”需要在长期的教育实践中历练,也是职前教育阶段重要的学习任务。“加拿大职前教师有一门 drama 课程,专门培养他们的艺术素养。中小学教师上课时千姿百态,气氛很好,且课堂井然有序,我觉得老师真的就是艺术家……我国的教师也有艺术气息,但表现形式有较大的不同”(W20150314)。

文化的交流使交换生们看到了中加教师艺术素养的差异,两种不同表达方式的“美”使交换生在文化碰撞中进行比较、反思与理性思考。倡导“儿童中心”的加拿大教育要求教师将更多的学习主权交给学生,以活动式、体验式教学实现教育之“美”;我国教师在教学中呈现出的“美”更多是一种“润物细无声”的熏陶,儒家文化对教师形象的世代诠释使教师对学生的管理更加注重内省与慎独。

3. 鼓励是孩子健康成长的一剂良药

行为主义心理学认为适时的强化能增加合理行为出现的次数,奖励能刺激合理行为的再次出现。在教育实践中,鼓励是教师在班级管理、课堂教学等活动中与学生构建良好师生关系的重要方式。教师对学生有针对性的鼓励能帮助学生形成合理的认知,积极建构自我,提高自信,增强自我效能感,促进学生健康成长。“在 X 小学见习,有一次,遇到了一位不愿参与活动的学生,老师积极鼓励这位学生不要害怕在众人面前展示自己,并强调‘performing in front of us is very important’。老师还以自己为例,说‘我唱歌也不好,但我能教好一、二年级的音乐’,以此鼓励学生积极表现自我……看来,鼓励是孩子健康成长的一剂良药”(W20141109F)。

在教育情境中,构建良好、稳固的师生关系依赖于教师对学生的关心,因为关心是出于关系之中的一种生命状态,是一种美德与个人品质^[11]。教师对学生的鼓励是关心的一种表现形式,是师生间通过心与心进行的“交流”,在双方生命交往的关系中使学生逐渐认识到自己的优势与劣势,如案例中的不愿参与活动的学生一样,逐渐战胜自我、改善劣势、完善人格。

(二) 交换生关于专业能力的主观理论结构图

专业能力在一定程度上是一种“可视化”的专业行为,能被直观感知。交换生在跨文化学习中通过参与式学习、见习等教育活动观察加拿大教师的专业能力,这是初步的文化接触。他们发现加拿大教师在教育机智、课堂管理、师生关系及教师专业认同等方面与交换学习之前所看所思有所出入,遂产生了文化困惑。这种文化困惑促使其进行反思,将中国与加拿大教育进行对比,展开了一系列的文化反省,反思我国教师有哪些优势与不足,思考现在的自己如何才能更好地提升专业素养及入职后该如何教学等内容。由于文化差异,“反思”成为交换生在主观理论结构中的关键词,并将在跨文化学习中形成的反思能力迁移到专业发展的各个方面,养成了良好的反思习惯,促进了反思研究能力与教学研究能力的提升(见图 3)。

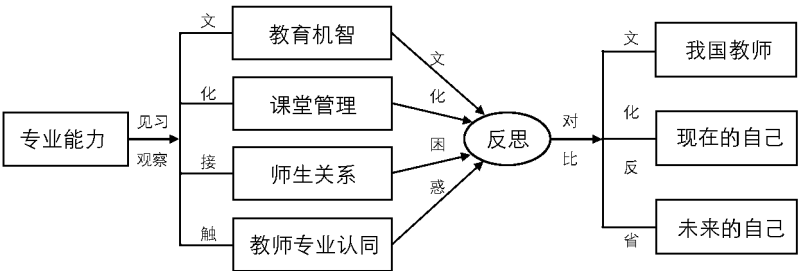


图 3 职前教师专业能力的主观理论结构

四、结论与讨论

(一)职前教师对专业素养的全景式认知

教师专业素养是教师综合素质的集中表征,缺失某一维度的素养都将会是不合格的教师。职前教师通过中加教育的对比,更加明确地意识到教师的专业情意、专业知识与专业能力对教师专业发展的不可或缺性,“通过跨文化学习,让我觉得教师这个职业很神圣。虽然,每一个国家对教师的职业道德有不同的要求,但老师都很敬业,爱自己的学生,爱自己的岗位;知识的储备与能力依据各国教育体制而有所不同,但均适合各国教育发展实际”(Z20150318)。对于职前教师而言,他们已在各项活动的锻炼中逐渐树立起了高尚的专业情操,具备了渊博的专业知识,也习得了专业能力方面的理论知识。职前教师在教育实习中对职前教育阶段树立起的专业情意与所学的理论知识进行了尝试性的实践与检验,实现了理论知识与实践能力的初步结合。他们将这种初步实践以经验系统的方式构筑于自己的认知结构中,在其入职后的专业实践初始阶段,当遇到类似教育实习时的教育困惑与难题时,便会及时地从自己认知结构的相应部位提取出与之对应的相关知识,实现专业能力的外化与提升,并逐步稳固其专业情意。

(二)反思有助于职前教师实践性知识的转化

在教师的知识体系中,除了静态的显性知识,还有动态的隐性知识。隐性知识往往内含于实践性的操作技能中,需要在实践中得以实现,这是教师实践性知识的重要内容。教师的隐性知识中,一部分以内隐的状态存在,还有一部分则表现在教师的实际教学中,这部分知识就是实践性知识。这里的实践性知识强调不同于书本上的理论知识,实践性知识来源于教学实践,指向教学实践,并为教学实践服务,是验证真实的生活世界,应对课堂生活中各种问题和挑战的最有效的指导原则,它对教师的生活世界具有实质的应用价值和解释效力^[12]。教师对某一教育困惑的反思与体悟是教师专业发展的必要环节,也是教师知识管理的重要途径,促进教师处于内隐状态的实践性知识的外化,进而成为有意识的教学行为,提升教师的理论水平与专业能力。当然,需要一定的时间积累才能实现“量变”到“质变”的转化。“反思使我成长,当遇到让我感触很深或对我成长很有帮助的事件时,一定会记下来,以后回过头看的时候可能是另一种收获。我想反思也可以锻炼人的批判性思维,使人变得更理性”(W20150314)。“反思”是在对昨日事件回顾与审视基础上的升华,是教师对当下教育实践活动的理性省思,是教师实践性知识转化的途径,是教师专业发展所必需的品性。

(三)跨文化学习对职前教师专业发展的影响深远而持久

迟效性是教育的重要特性,一种学习经历对人的影响是全方位的,其影响力度并不是立竿见影与显而易见的。跨文化学习经历对职前教师的影响并不局限于教师专业发展领域,主要是对作为个体的人产生影响,进而影响到作为人的教师的人格特质,间接地作用于教师的专业发展,促进其专业素质的提升,“目前看来,这次的跨文化学习经历对我在专业上的影响还不是很大,但对我的心理影响很大。我以前比较内向,不喜欢跟人交流,不自信……现在我会主动与人交流,变得自信多了,我想这对我以后的专业发展非常重要,因为只有自信的老师才能培养出自信的学生”(Z20150318)。从短期的角度来看,跨文化学习经历对职前教师专业发展产生的影响并不十分明显。“实习中,虽然我没法实践跨文化学习中觉得比较好的理念或做法,但我相信,在以后我自己的课堂上我会有意识地运用学习到的教育理念,以促进学生的健康发展”(Z20150318)。在某种程度上,跨文化学习是一种“潜伏学习”,其效能只有在适当的时机才会凸显出来。

随着国际交流的日渐深入,参与国际跨文化学习的职前教师会越来越多,但由于不同的学习国家在教育体制、教师教育政策等方面均存在较大差异,因此,本研究的研究结果并不一定能推广到每一位有跨文化学习经历的职前教师身上。对这些教师的画像在科学实证主义者看来可能不具有代表性,也难以完全地被重复^[13],但对这部分职前教师的原貌式“刻画”,或许能为国际化时代背景

下我国在培养职前教师跨文化意识与国际理解能力的探索与创新的图景上增添一抹亮色。

参考文献：

[1] 蔡甲福. 人际距离的跨文化研究[D]. 北京:北京外国语大学博士学位论文,2007.

[2] 王世军,凌飞飞. 谈“主观理论”下的两种教师培训模式及其启示[J]. 中小学教师培训,2004(6):12-14.

[3] 徐廷福. 论我国教师专业伦理的建构[J]. 教育研究. 2006(7):48-51.

[4] 潘知常. 诗与思的对话[M]. 上海:上海三联书店,1997:112.

[5] 王树. 教育学:行动与体验[M]. 北京:高等教育出版社,2013:226.

[6] SHULMAN L S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J]. Harvard educational review,1987,57(1):1-22.

[7] 吴琼,高芳. 教师专业知识对高中数学教师各项教学能力影响的调查研究[J]. 教师教育研究,2015(7):61-67.

[8] 周德义,李纪武,邓士煌,等. 关于全科型小学教师培养的思考[J]. 当代教育论坛,2007(9):55-59.

[9] 约翰·杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟,王承绪,译. 上海:华东师范大学出版社,1981:4.

[10] 马克斯·范梅南. 教学机智:教育智慧的意蕴[M]. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2001:165-166.

[11] 尼尔·诺丁斯. 学会关心:教育的另一种模式[M]. 2版. 于天龙,译. 北京:教育科学出版社,2011:32.

[12] 任英杰. 知识管理视域下的教师专业发展[M]. 沈阳:东北大学出版社,2009:51.

[13] 陈向明. 优秀教师在教学中的思维和行动特征探究[J]. 教育研究,2014(5):128-138.

Subjective Theory Structure of Pre-service Teachers’ Professional Development
——A Revelation from Exchange Students’ Cross-Cultural Learning Experience

SHI Juan, LIU Yibing
(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: With the further development of international communication, the frequency and form of international communication are increasing. The paper selected pre-service teachers of X University in China as a case who participated in the project of “Reciprocal Learning in Teacher Education and School Education between Canada and China” (RLTESECC) to exchange learning at the University of Windsor in Canada. This paper investigated pre-service teachers’ subjective theory of teachers’ profession, professional knowledge and professional ability through interviews, text analysis and other qualitative research methods, and constructed the structure of subjective theory about pre-service teachers’ cross-cultural learning. Finally, the paper has three conclusions. First, pre-service teachers have panoramic cognition on professional qualities. Second, reflection could help the transformation of pre-service teachers’ practical knowledge. Third, the experience of cross-cultural learning has widespread and lasting effect on pre-service teachers’ professional development.

Key words: pre-service teachers; the structure of subjective theory; experience of cross-cultural learning; teachers’ profession; professional knowledge; professional ability

责任编辑 李 航