

# 师范生教学知识自觉： 表征、尺度与路向

姚元锦<sup>1,2</sup>,朱德全<sup>1</sup>

(西南大学 1. 教育学部;2. 化学化工学院,重庆市 400715)

**摘要:**教学知识是师范生专业发展的重要基础。师范生教学知识自觉表征为教学知识学习自觉、教学知识实践自觉和教学知识创生自觉。基于师范生职业生涯可持续发展的目标,师范生教学知识发展必须达到内容与结构上的“统整性”、领域与指向上的“专业性”、目标与过程上的“实践性”。但是,当前我国师范生的教学知识发展情况不够理想。因此,要实现师范生教学知识自觉发展,必须自觉的完成身份认知、学习理念和学习范式的转型,以学习和认知方式的转变,带动教学知识自觉。

**关键词:**师范生;教学知识;教学知识自觉;教学知识发展

**中图分类号:**G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)03-0095-07

自20世纪80年代以降,人们开始注意到教师知识特有的专业性。特别是舒尔曼(Shulman, L. S.)掀起了教学知识研究的热潮<sup>[1]</sup>。教学知识是教师专业标准的重要维度,师范生专业发展必然要以教学知识的习得与拓展为前提。可以说,“教师获取学科教学知识的途径是教师教育的支撑点之一,它应当成为教师教育研究的焦点”<sup>[2]</sup>。师范生教育(职前教师教育)是我国教师教育体系的重要组成部分,更是国民教师教育的基础。而在师范生培养阶段,教师教育的重要目标在于让未来的教师养成高尚师德,习得各类教学知识,学会各类教学技能<sup>[3]</sup>。其中,教学知识的习得最为关键,因为教学知识是师范生师德培养和教学技能的重要基础<sup>[4]</sup>。因此,本研究从师范生自我发展的视角,探究师范生教学知识习得的理论问题,这对于师范生专业发展和学校教师教育改革具有重要的学术价值。

## 一、师范生教学知识自觉的三维表征

自觉是人类心智过程的一种状态,是从未被意识活动觉知的存在到被意识活动觉知的存在的过程<sup>[5]</sup>。自觉是一种人生态度,即自我明知、自我觉解,并且具有目的性、计划性、创造性和反思性<sup>[6]</sup>。因此,师范生教学知识自觉是师范生对教学知识的认识以及发展的重要性意识从“自在自发”走向“自动自为”的状态,并且“自己有所觉察醒悟”<sup>[7]</sup>。更具体地说,是师范生在意识层面深刻

收稿日期:2017-12-25

作者简介:姚元锦,西南大学教育学部,博士研究生;化学化工学院,讲师。

通讯作者:朱德全,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:西南大学2015年度中央高校基本科研业务费专项资助项目“数学教育专业师范生教学知识发展研究”(SWU15091201),项目负责人:姚元锦;北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心自主课题资助项目“基于监测的教师专业发展‘四核’模式研究”(2016-06-018-BZK01),项目负责人:杨鸿。

认识到教学知识之于自身从事教学专业活动以及生涯发展的重要价值,并从意识转换为实践,在行动层面主动地对发展自身教学知识而展开的自我监督、自我调控、自我评价、自我反思的一系列具有逻辑链条的学习活动。所以说,师范生教学知识自觉是师范生教学知识学习知、情、意、行的综合状态,具体表征为教学知识的学习自觉、实践自觉以及创生自觉(如图1)。

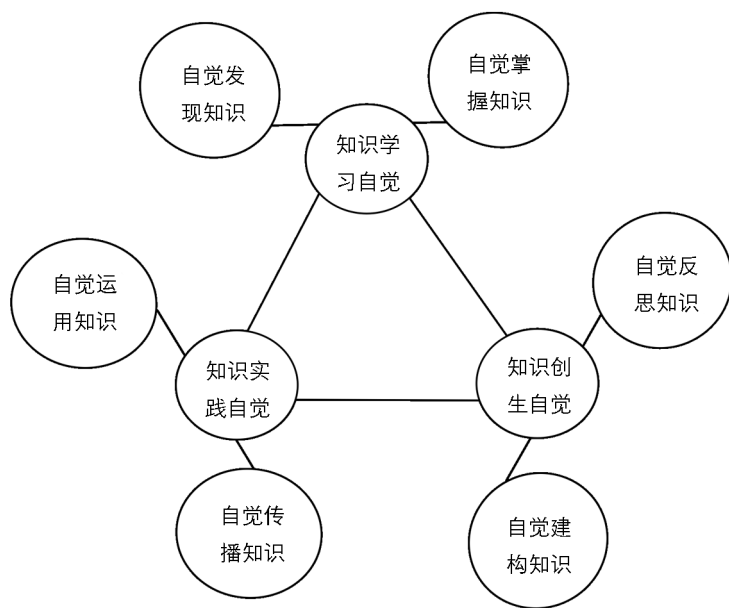


图1 师范生教学知识自觉的三维表征

如图1所示,师范生的教学知识自觉表征为教学知识“学习自觉”、“实践自觉”和“创生自觉”三个维度,这三个维度相互关联,贯穿于师范生学习和成长的过程中。其中,教学知识“学习自觉”是师范生教学知识自觉的先在性表征,基于发现教学知识和自觉掌握教学知识的“学习自觉”,为师范生教学知识“实践自觉”和“创生自觉”奠定基础;师范生教学知识“实践自觉”则是“学习自觉”和“创生自觉”的桥梁,一方面,“实践自觉”通过师范生对教学知识的运用和传播,巩固教学知识学习的效果;另一方面,师范生教学知识的实践,为师范生教学知识“创生自觉”提供了作用力空间和平台,增强了师范生教学知识创生的可能性。师范生教学知识“创生自觉”是师范生教学知识“学习自觉”和“实践自觉”的终极目标,因为所有的知识,尤其是教学个性的知识,除了被学习者一代一代传承和实践,更需要有创生、有创新,在旧知的学习和运用上,有新的知识诞生<sup>[8]</sup>。因此,可以说师范生教学知识“创生自觉”是师范生教学知识发展目标与自觉程度的检验依据,也是师范生教学知识自觉持续发展的最终动力。

### (一)自主发现与自主探索:师范生教学知识“学习自觉”

“自觉”的“觉”兼有“觉知”“觉悟”“觉解”等多重意蕴,具有对自我、对他人以及对所处环境的自动领悟、觉知以及觉解<sup>[9]</sup>。也就是说,师范生只有从内心深处产生自主、自愿、自动地学习教学知识的意愿,才能对教学知识的学习产生推动作用,才能对教学知识的领悟有更广泛的认知和学习动机。师范生教学知识自觉的第一表征就是教学知识学习自觉。一方面,其表现为寻找知识源,能够在广袤的信息源中,发现自己所需要的知识与信息,这是知识学习与知识自觉的第一条件。这种能力是师范生自觉学习和发现知识“意识自觉”的主要表现。因为意识是行动的起点,也是推动行动持续进行的引擎。另一方面,师范生教学知识自觉表现为自觉掌握知识。也就是说,仅仅拥有自觉的意识是不够的,因为自觉意识的觉醒并不意味着学习行为的完全自觉,只有意识而没有具备学习的行动自觉,没有转化为主动学习教学知识的有效行动,教学知识的发展也会缺失实现的可能性。因此,师范生教学知识学习自觉还必须是能够有效地掌握、吸收教学知识。

## (二)自觉运用与自主传播:师范生教学知识“实践自觉”

自觉是人从现实的此岸渡到理想的彼岸的最有效办法<sup>[10]</sup>。而“实践”是实现理想与现实沟通的连接桥梁,是推动师范生通过学习行动获得教学知识,并自觉运用于具体的实践活动中以创生出具有“个性的教学知识”的有效过程,因而“实践自觉”是检验和创新教学知识的必经环节。因为关于知识,没有什么比运用知识更重要,更没有什么比通过“做中学”的方式所获取的知识更能让人记忆深刻并发挥更多的实用效能。师范生教学知识实践自觉主要表现在两方面:一是能够自觉运用知识,二是能够自觉传播知识。其中,“自觉运用知识”是指师范生能够自觉地把知识转化为能力,把教学知识的学习转化为教师的素养和技能,并在教育教学活动中自觉运用知识。“自觉传播知识”是指师范生心里有一种“为人师表”的师者情怀,在知识学习的过程中,不是“为学而学”,而是坚持“为教而学”,把知识与文化的传承作为自己的使命和担当,为了实现“未来教师的担当”而有意识、有针对性地在实践中学习。

## (三)自我反思与主体建构:师范生教学知识的“创生自觉”

师范生教学知识的“创生自觉”蕴含着从教学知识本体层面的“客体反思自觉”和主体层面的“主体建构自觉”两层意蕴。不言自明,“教学知识”相对于“师范生”这一认知主体而言必然属于客体。这就意味着师范生在学习过程中势必会不断地从客体的视角和标准来规范和认知教学知识,既了解诸如教学知识的内涵、要素、结构、来源等本体性知识,也追问自己对教学知识的理解掌握程度和迁移应用教学知识的能力等。因而,现实要求师范生一方面要能自觉反思现有知识,不停地“举一反三”和“推陈出新”,从而提前构建属于自身的知识体系和颇具个人特色的教学语言、教学方法以及教学风格。故唯有具备对教学知识的“客体反思自觉”,师范生教学知识才真正具备生成生长的空间。另一方面,师范生教学知识的“创生自觉”还要求师范生具备对教学知识的“主体建构自觉”,从主体视角来开展教学知识的创生实践,才能不断地建构出新的、具有“教学属性”的教学知识。这主要指师范生要基于个人经历、认知基础,不断建构出指向性较强的“实践性教学知识”。因为教学知识在具有共性的同时也负载着许多个性特色的元素,因而师范生教学知识发展关键在于要学会建构属于自身的教学知识,具有主动构建教学知识、主动创生和发展教学知识的主体建构自觉意识。只有时时处处以主人翁的主体意识来学习并自主构建教学知识,才能获取真正具备生命活力的教学知识。

## 二、师范生教学知识自觉的价值尺度

“教学知识自觉”是师范生教学知识学习过程与结果的重要评断标准,也是师范生教学知识学习过程中知、情、意、行各方面的所表现出的一种综合状态。所以,基于就师范生教学知识自觉结果状态而言,师范生教学知识自觉的结构与内容结果的“统整性”、领域与指向结果的“专业性”以及目标与过程结果的“实践性”可以作为判别师范生教学知识自觉的三重尺度(如图2所示)。

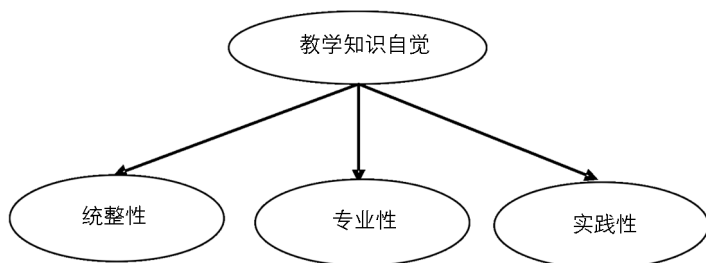


图2 师范生教学知识自觉的三重尺度

## (一)统整性:教学知识自觉的结构与内容尺度

教学知识涵括为什么教学(意义性知识)、教学什么(本体性知识)、谁教学谁(主体性知识)、怎样教学(策略性知识)、教学结果好不好(反思性知识)等本质内容<sup>[11]</sup>。自觉状态下的师范生教学知识是一个统整性的结构体系,就师范生教学知识的结构和内容而言,意义性知识、本体性知识、主体性知识、策略性知识和反思性知识等不同教学知识应当交互共生,以形塑完整的、有机的教学知识结构系统。

然而,当前师范生教学知识结构是以一种隐性的方式在传递和发挥着间接作用,没有具体的课程知识或者学习的显在途径,片面注重独立存在的学科知识、学科教学论知识以及一般教育学与心理学知识,缺乏对如何整合学科知识、学生知识与教学论等知识,使其有机融合并转化为促进教师教学效能提升和专业发展的“学科教学知识”的思考。一方面,“教学知识”自身的复杂性直接形塑了教学知识统整的难度,从而削减师范生对教学知识学习的意识自觉,所以,师范生教学知识的统整存在着先天的困难。也就是说,尽管师范生被动地接收各种类型的知识,但却不是直接指向“为了教学的知识”。另一方面,师范生知识获取的方向性或指向性、针对性不强,所获得的知识虽丰富但杂乱无章,难以形塑教学知识统整的结构和体系。

然而,就师范生自身的学业使命、个人职业生涯发展的长远规划以及国际和社会对师范生的价值期望来看,师范生的教学知识必须从分离走向统整,从被动学习走向主动学习。一方面,只有学习过程的自觉,才能够深入理解和整合各类知识,从而把学习到的有价值的知识尽数统整在“为教而学”的自觉运用和自觉创生教学知识的教学知识框架中。另一方面,也只有良好地统整了教学知识,才能够促进师范生更好地自觉学习教学知识,从而为自觉运用教学知识和自觉创生教学知识奠定基础。因此,从师范生教学知识学习、应用与创生的过程和目的来看,结构与内容的统整性是师范生教学知识自觉的第一尺度。

## (二)专业性:教学知识自觉的领域与指向尺度

师范生教学知识自觉必须有具体的领域和指向。在信息爆炸时代,并非所有的知识都需要自觉,就师范生而言,只需要在“专业领域”中实现自觉。这里的专业性主要指师范生角色定位要“专业”,培养过程要“专业”而“不泛化”。师范生的学习旨趣、学习方式和学习习惯在很大程度上决定着教学知识自觉的实现程度。那种富有责任感、带有创造性、民主协作的学习范式必然有利于激发师范生教学知识自觉的发生发展。反之,消极被动、随波逐流的学习范式必然不利于师范生教学知识自觉,特别是专业知识发展自觉。

然而,当前师范生教学知识背景的非专业化愈发明显<sup>[12]</sup>。尤其是受中国大学生就业困局的影响,师范生和非师范生成了“围城内外”的两群人。一方面师范生内部就业压力剧增,而且教师行业的待遇不尽如人意,一部分师范生开始徘徊于“坚守”与“放弃”之间,在学习师范生所必须掌握的教学知识的同时,又在筹划着师范生之外其他行业的知识。倘若师范生对教师角色定位不专业,必然会导致教学知识发展自觉的认识论困境。这种模糊与滞后的师范生角色定位未能从“明日教师”工作需求的高度来规划自身的学习与行动,进而导致教学知识学习混沌化,遵行着“跟着感觉走”的意识来影响自身的学习行为,导致教学知识的学习滞后与零散,未能形成系统全面、专业性的知识体系和清晰的知识发展脉络。另一方面,师范生的学习与培养过程是“专业的”。然而,受就业困难局面的影响,一部分师范生、非师范生通过短期的教师资格证培训去获取教学知识。倘若师范生教育模式不专业,必然会导致师范生教学知识发展和自觉的不专业。不专业的师范生教育模式更多基于考试科目的需求而学习,而对于为什么学、学什么、怎样学以及学习效果如何等缺乏统一的评价标准,师范生学习方式单一,缺乏清晰明确的教学知识发展目标和路向,这种缺乏师范特色的学习

方式显然无利于形成系统的教学知识,遑论教学知识自觉的生成与发展。

教师职业自古以来就是一个专业、光荣而神圣的职业,这种专业、这种神圣不仅仅是因为教书育人给人类社会带来的巨大效益和巨大进步,更在于教书育人过程本身的辛勤付出与专业性的指导。知识杂糅、思想不纯粹的教师是很难教出好学生的。因此,从教书育人过程与结果的角度去思量,师范生教学知识的学习、运用与创生必须是自觉的,而师范生的教学知识也必须在一定的领域和具体的指向上是专业的。因此,师范生教学知识自觉的第二个尺度是领域与指向的专业性。

### (三)实践性:教学知识自觉的目标与过程尺度

教学知识本质上是一种实践性知识,教学知识的获得必须根植于实践体验。因此,师范生教学知识自觉的目标与过程都必然指向实践。事实上,实践与体验在师范生培养过程中历来备受推崇,因为只有扎根于真实情景的教学实践和体验,才能真正提高学生的教学知识运用能力、设计能力以及创生能力。倘若师范生培养的目标和过程不以“实践性”作为标尺,师范生教学知识自觉则很难成为现实。

然而,在现行的师范教育中,由于受传统“通识课程+专业理论课程+专业实践课程”的“三段式”教师教育课程结构的深远影响,师范生教学实践环节不管在质上还是量上均不充分,一方面导致师范生教育中学科专业知识与教育专业知识隔离、阶段割裂<sup>[13]</sup>,另一方面也造成师范生专业理论学习与专业实践学习长期陷入割裂状态<sup>[14]</sup>。加之教师教育者较少从理论与实践结合的高度引导师范生自主学习和发展,这一切导致师范生在学校期间获得的知识主要是脱离具体运用情景的抽象知识。又由于缺乏对学生特点的分析、对课型现状的分析以及对复杂课堂教学环境的分析等,导致师范生对教学知识的理解缺乏完整的图像<sup>[15]</sup>。可以说,师范生教学知识学习过程的理论化取向以及师范生实践经验的缺乏,已经不可避免地阻滞着师范生教学知识的实践自觉和创生自觉。

教育教学终究是指向实践的一种活动,尽管教学过程中的部分内容和元素是理论的,但是所有教学的过程都是人与人之间的思想交流和灵魂碰撞,是人与人之间的双向实践活动。<sup>[16]</sup>因此,自觉的教学知识必须是面向实践的教学知识,无论是在师范生教学知识学习最初的目标上,还是学习的过程中,都必须自觉地指向实践。以师范生的教育教学工作过程为自觉实践的基本导向,引领师范生教学知识的自觉习得和自主运用;传授师范生自觉实践反思的知识和经验,培养师范生自觉实践的能力,为成为“反思性实践者”奠基。因此,实践性是师范生教学知识自觉的目标与过程尺度。

## 三、师范生教学知识自觉的实践路向

因为教师教学所需要的知识在教师的专业化进程中扮演着愈来愈重要的作用,大量的理论与实践者们围绕究竟如何发展教师教学知识的问题仁智互见、建言献策。然而,究其本质而言,倘若没有一种高度的教学知识自觉,发展师范生教学知识则势必流于无本之源、陷于缘木求鱼的尴尬境地。因此,发展一种可能的教学知识自觉是发展师范生教学知识的根基和前提,而发展师范生教学知识自觉的路向必须根植于师范生身份认知、学习理念和学习范式的根本转型之上。

### (一)师范生身份认知的自觉转型:交互转化

首先,由知识的“崇拜者”转向知识的“批判者”。长期以来,教师教育者扮演着教学知识“占有者”和“输送者”的角色,而师范生只是在教师引导下被动学习知识的“崇拜者”与“接受者”。长此以往,导致师范生缺乏批判知识的勇气以及建构教学知识的能力。然而,作为“明日教育”的“促进者”,师范生未来从事教育工作的指导思想是“促进”——促进学生知识的掌握、能力的培养、健康人格的形成、潜能的开发。因而,教师教育者应从对教学内容、教学结果的过分关注转向关注师范生的学习过程,把师范生学习看成是他们自我知识结构和精神世界积极建构的过程<sup>[17]</sup>。这需要教师

教育者具备洞察的眼光和自觉的意识,促进师范生由“知识崇拜者”转向“知识批判者”,以培养师范生的知识批判意识,帮助师范生在吸收丰富知识的基础上厘清各类知识动态交互的网络结构,最终达到教学知识的化繁为简和融会贯通。

其次,由知识的“批判者”转向知识的“建构者”。教学知识代表一种和教学任务相关知识的浓缩,这意味着教学知识是在特殊和具体的经验中形成的,是学习者基于个体体验活动的产物,是学习者自主构建的结果。教学知识的构建蕴涵必然要求师范生不仅需要实现从“知识接受者”向“知识批判者”的角色转换,还要实现从“知识批判者”向“知识建构者”的角色转换。作为教学知识的“建构者”意味着师范生不仅要能对所学的教学知识进行批判地吸收和发展,形成有意识、有思想的知识批判者,同时还要有意识和有能力整合“理论性教学知识”与“实践性教学知识”,创生出具有教学实践价值的“学科教学知识”,建构并发展具有独特个性的、优势的、统整性的动态教学知识,为成为真正意义上的“知识建构者”——未来合格的教师奠基。

最后,由知识的“建构者”转向知识的“传递者”。教学是使用知识的行动。教学知识不仅仅是与教学任务相关的知识,更是“为了教学的知识”。教学知识的本真价值即在于引导教师的日常教学工作。因此,构建教学知识是手段,而借助所构建的教学知识帮助师范生今后科学有效地传递所学知识才是教学知识自觉的根本目的。因此,在这个意义上,师范生不仅仅是知识的建构者,更应该是知识的传递者。师范生只有加强自身作为“学习促进者”的角色意识,把建构的知识通过教学活动传递给学生,把教学过程变成促使学生掌握知识的基本结构、帮助学生养成正确的学习态度、掌握科学的学习方法和获得灵活的知识迁移能力过程才能实现教师职责之“作为”。

## (二)师范生学习理念的自觉转型:动态延伸

首先,从“为学而学”向“为教而学”转型。时下,师范生专业发展客观存在着“为学而学”的流弊,表征为三个方面:一是过于注重学习发展“学科内容知识”,忽视学习发展“学科教学知识”和“一般教学知识”;二是过于注重学习“书本知识”,忽视学习与教学工作密切相关的“实践知识”;三是将学习目光局限于应付考试和成绩,忽视发展和提升教学专业能力和素养。与“为学而学”的专业发展理念相对立,“为教而学”的师范生专业发展理念首先要求师范生不仅要注重掌握宽厚的“学科内容知识”来解决“教什么”的问题,也要注重发展博深的“学科教学知识”和“一般教学知识”来解决“如何教”的问题;其次要求师范生在教学知识的学习过程中要自觉打破大学象牙塔的藩篱,关注实践、切近实践,基于教育教学的工作实践引领教学知识学习;最后要求师范生不能仅仅为了现时的考试和成绩而学习,而是为了胜任未来教学工作岗位,为了“更好地教”而努力学习。总之,师范生专业发展必须扎根于更宽阔、更理性的视野,自觉建构起“为教而学”的专业发展理念,使学习真正适应未来教学工作实践的需求。

其次,从“一次学习”向“终身学习”转变。有关教学知识的理论研究早已证实:教学知识的发展是一种连续的过程,教师展现的知识是暂时的、可改变的,而非僵化、固定不变的。这意味着师范生从进入学校前,到接受正规的师范教育,以及到正式任教以后,其教学知识在每一个阶段都有发展的可能。因此,教学知识并非师范生在接受学校教育阶段就能一次性全部学习穷尽的,恰恰相反,师范教育阶段只是教学知识学习的一个起点和奠基,职后和终身教育才是教学知识发展的主要阶段。因此,师范生专业发展理念务必需要实现从“一次教育”到“终身教育”的转向。这种转向一方面要求师范生在职前教育阶段要掌握“够用”的能够基本胜任教学岗位的知识,另一方面还要有意识地为自身的专业可持续发展积淀扎实、宽厚的基础知识。总之,师范生只有秉持“终身学习”的理念,基于动态、发展的视野自觉学习和发展教学知识,才能适应复杂多变的教学实践活动发展的现实需要。

最后,从“共性学习”向“个性学习”转变。教学知识是经验的、价值附载的,是在特殊和具体的个体经验中形成的,而非空洞和价值无涉的。教学知识既在其所经验的世界中成长,也在其中作用。事实上,相关研究早已指出,教师的个人特质对其教学知识发展的影响至为深远。教师个人的独特风格与人格特质不仅影响其课堂行为,而且左右教师对教学知识的选择。因为,一般来说,一个好教师的教学决不是千篇一律地遵循着什么既定规则的,他们都有自己的“个性”,并在教学中体现出来;好教师在教学中会注重“具体的”“特定的”情境,不可能以“既定的方法”行动<sup>[18]</sup>。既然教学知识极具个性,体现着教师的个体经验和价值判断,因此师范生学习理应实现从“共性学习”到“个性学习”的转变。这种转变要求师范生重视个体的知识基础、经验价值、人格特质等要素在教学知识学习中的有机介入并发挥作用。

### (三)师范生学习范式的自觉转型:立体多元

首先,学习方式由单一转向多元。学习方式是决定知识获取的最佳路径。师范生只有自觉转换学习方式,由“被动学习”转化为积极的“主动学习”,并在日常的学习生活中切实践行主动学习的心境、态度与行为,由“单一学习”转向“多元化的复合型”学习方式,从多层面和多视角结合自身优势、环境优势以及学科特色需求来全方位地学习与教学相关的知识,并通过听、说、读、写、看、演和做等多途径来学习和构建具有个性的相关知识,以丰富教学知识的来源和途径;同时,师范生还应积极探索生活中的学科专业知识、研习专业素养,才能在前行路上不断更新和实践着教学知识的发展计划,进而为教学知识的发展准备扎实、前瞻性的知识根基,以更好地学习、掌握与改进教学知识,为教学知识的可持续发展提供现实的可能性。

其次,学习视域由狭隘走向深广。教师职业的工作性质需要具备复杂的知识。正如舒尔曼所指出的,教师知识需要学科知识、一般教学法知识、学科教学知识、学生知识、教育环境的知识以及有关教育目的的知识等多方面知识的有机整合<sup>[19]</sup>。对此,师范生只有基于复杂性和综合性视角来夯实教学知识的基础,而不再只是基于学生角色的简单知识经验,只有这样才能构建坚实的、具有学科适应性、学段适切性、迁移性的知识结构。并实现在不同知识体系间竞相交错的学习范式转换,才能对教师身份的各类知识具有统一认知与创新。也只有有意识地结合师范生个体的知识进行系统整合,才能更好地促进教学知识发展,而师范生通过自身的发展又能间接地带动未来学生的学习发展。因此,深广度的学习是走向科学发展和教师教学知识自觉境界的最佳路径。此外,在追求广延性的基础上,还要注重对知识深度的掌握,以对相关学科教学知识的历史发展、学科思想、学科原则和学科知识体系以及教学思想、教学方法、学科知识特点和学科哲学等有深切理解和体悟,进而才能实现学习方式上质的飞跃,使学习视域由狭隘走向广深。

最后,学习行为由混沌走向自觉。师范生学习的意识形态很大程度上仍受中小学阶段学习的影响,其自主学习的转换意识模糊,学习心境大部分仍处于混沌的、界线模糊的状态,对各种知识的学习未能聚焦到具体的学科领域。但是,要走向教学知识自觉,师范生必须实现由“学生”向“专业工作者”的角色与意识转换,提升其对教学知识的专业自觉与专业自信,由混沌学习转向自觉的专业学习行为。也只有在自觉意识指导下的专业学习,才能在不同场合中有意识地发现、有效地摄取与教学活动相关的知识,更好地进行多方面的知识学习与理论参考,进而才会有能力发展自身的知识基础,以便能在不同的时间和空间视角里充分施展有益于发展教学知识的作为,最终利于促进师范生对其专业教学知识在广度、精度与深度等方面打好学科的教学知识根基,更好实现由“学生”走向“教学专业探索者”之目标。

## 参考文献:

- [1] SHULMAN L S. Those who understand: Knowledge growth in teaching[J]. Educational researcher, 1986, 15(2):4-14.
- [2] COONEY T J. Research and teacher education; In search of common ground[J]. Journal for research in mathematics education, 1994, 25(6):609-611.
- [3] KATZ L G, RATHS J D. Dispositions as goals for teacher education[J]. Teaching and teacher education, 1985, 1(4):301-307.
- [4] NILSSON P. Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education[J]. International journal of science education, 2008, 30(10):1281-1299.
- [5] 魏薇,陈旭远. 从“自在”到“自为”:教师专业自主的内在超越[J]. 教育发展研究, 2010(24):7-12.
- [6] 孙美堂. 哲学新论[M]. 北京:北京理工大学出版社, 2004:166.
- [7] CLANDININ D J. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images[J]. Curriculum inquiry, 1985, 15(4):361-385.
- [8] MAGNUSSON S, KRAJCIK J, BORKO H. Nature, sources and development of pedagogical content knowledge[A]//Gess-Newsome J, et al. Examining pedagogical content knowledge. Dordrecht: kluwer academic publishers, 1999:95-132.
- [9] 李政涛. 生命自觉与教育学自觉[J]. 教育研究, 2010(4):5-11.
- [10] 刘启迪. 课程文化:涵义、价值取向与建设策略[J]. 课程·教材·教法, 2005(10):21-27.
- [11] 杨鸿. 教师教学知识统整研究[D]. 重庆:西南大学, 2010:26.
- [12] 张燕华,郑国民. 非师范生获得教师资格证的前置条件探讨与政策建议[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2015(6):88-92.
- [13] 任一明,田腾飞. PCK——教师教育改革之必需[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2009(2):134-138.
- [14] 胡青,刘小强. 分离还是融合:教师教育专业化中形式与实质的矛盾——兼谈学科教学知识(PCK)与当前我国的教师教育改革[J]. 江西社会科学, 2005(11):188-192.
- [15] DER VALK T A V, BROEKMAN H. The lesson preparation method: A way of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge[J]. European journal of teacher education, 1999, 22(1): 11-22.
- [16] DUNN T G, SHRINER C. Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement[J]. Teaching and teacher education, 1999, 15(6): 631-651.
- [17] 卢红. 教师角色转换及其对师范教育的影响[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2007(4):48-51.
- [18] 申继亮,李琼. 从中小学教师的知识状况看师范教育的课程改革[J]. 课程·教材·教法, 2001(11):49-52.
- [19] SHULMAN L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform[J]. Harvard educational review, 1987(57):1-22.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbjbjb.swu.edu.cn>