

■ 学前教师专业发展

## 学前教育专业师范生实践性知识的学习设计

### ——基于“I-E-O”学习评估理论

冯 晖

(伊犁师范大学教育科学学院,新疆伊宁 835000)

**摘 要:**随着社会的发展,学前教育质量越来越受到人们的关注,我国高校的学前教育专业承担着幼儿园师资的培养重任。实践性知识作为教师专业发展的知识基础,学前师范生的实践性知识该如何学得? 本文认为:学前师范生的实践性知识可以通过教育理论课程和实践课程的学习而获得,实践性知识学习本质上意味着师范生的一段学习旅程和经历,最终促进其综合实践素养的形成。依据著名学习理论专家阿斯汀的“I-E-O学习评估理论”模型,将学前师范生实践性知识学习从“意向、参与、素养”三个维度加以设计。“意向”是学习的逻辑起点,“参与”是学习的过程,参与程度是学习效果的关键要素,“素养”是学习的最终收获。

**关键词:**实践性知识学习;学前师范生;学习评估理论;学习设计

中图分类号:G615

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)05-0065-07

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.05.011

## The Learning Design of Practical Knowledge for Normal University Students in Early-childhood Education

### — A Study Based on I-E-O Learning Assessment Theory

FENG Hui

(School of Educational Science, Yili Normal University, Yili 835000, China)

**Abstract:** With the development of the society, early-childhood education becomes increasingly important and attracts more attention to the field of study. Especially in our country, it plays a key role in training pre-service teachers for kindergartens, in which practical knowledge serves as the foundation, whereas how do normal university students in early-childhood education acquire their practical knowledge? This essay holds that pre-service students in this major could grasp practical knowledge through the integrated educational theory-related curriculum and practice-based curriculum. Practical knowledge, in the essence, means a learning journey and experience to normal university students, which promotes the development of their integrated ability. According to I-E-O learning assessment model, proposed by the renowned learning theorist Alexander W. Astin. The essay classifies learning of practical knowledge of normal university students of early-childhood education into three dimensions, i.e. willingness, participation and quality. Willingness works as the logical starting point of learning; participation refers to the process of learning, in which the degree of participation is the determinant factor; while quality is the ultimate outcome of learning.

**Key words:** learning of practical knowledge; normal university students; learning assessment theory; learning design

收稿日期:2020-01-01;修回日期:2020-01-17

基金项目:新疆维吾尔自治区高校科研计划科学研究重点项目(XJEDU20161011);伊犁师范学院博士科研启动基金项目(2016YSBS03)

作者简介:冯晖,女,湖南邵阳人,新疆伊犁师范大学教育科学学院教授,主要研究方向:大学课程与教学,教师教育。

学前教育作为国民教育的基础,越来越受到社会的普遍关注。2012年,教育部颁发《幼儿园教师专业标准(试行)》(简称《专业标准》)的首要核心理念是“专业导向”,强化了合格幼儿园教师专业素养的基本要求,《专业标准》随之成为我国高校学前教育专业人才培养的重要标准,“提高学前教育专业学生的保教实践能力,促进学生养成幼儿教师的专业实践智慧”<sup>[1]</sup>的观念已成共识。陈向明教授曾提出“实践性知识是教师专业发展的知识基础”<sup>[2]</sup>,这一观点已为学界普遍接受和认同。在这种背景下,“实践性知识”的本质内涵是什么?学前师范教育该如何回应?学前师范生能否习得“教师实践性知识”?如何习得?本文将从教师实践性知识的内涵发展入手,分析学前教育专业师范生的实践性知识学习设计。

### 一、教师实践性知识内涵的发展

关于教师的实践性知识,最早是源于人们对“教师知识与行动”问题的关注和思考。早期的教育学家认为:教师的行动是基于教育理论知识,是理论指导实践中的行为决策。如夸美纽斯在《大教学论》中描述了教师的行动是依照一定的“秩序”进行的,“改良学校的基础应当是万物的严谨秩序,秩序就叫做事物的灵魂。”并提出了一系列教学原则作为教学的“秩序”,用以指导教师的行动。赫尔巴特后来将这种“秩序”提炼成“明了-联想-系统-方法”的教学模式,通过条理化的教学环节确保教师行动质量的稳定性。显然,他们认为教师的行动是在一个整体中展开的,课程计划、课程标准、教科书、教学目标、教学方法、教学手段、课程表等物质文本是教师行动的载体,理论知识是教师行动目标达成的因素。基于此,教师的实践性知识是有关理论范畴的事实性和概念性的知识,即“是什么”的知识。这种“秩序”观体现了教师实践性知识的社会性特点。

然而到了二十世纪初,实用主义哲学家杜威提出了“联结”建构实践的观点,在《我们怎样思维》一书中他将“联结”论述为:“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……这是一种客观的真实联结,是实际事物的联结,这种联结使一种事物引出某种其他事物的信念具有根据、理由和证据。”<sup>[3]18</sup>皮亚杰的《认识发

生论》也论证了个体知识就是通过主客体之间的联结而建构的。教育学者舍恩(Schon,D.A)则进一步论述了实践中的“联结”观,他在《反思性实践:专家是如何思考的》(The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action)一书中概述了专业实践者实践知识的主体是由“行动中认知”(knowing-in-action)和“行动中反思”(reflection-in-action)两种认知形式构成的,教师在实践中并不是简单地将理论知识运用于实践,而是在学习理论和亲身实践的联结中建构自己的“实践理论”;教师实践知识的本质是一种行动中的默会知识(tacit knowledge),这种知识是在教师把理论用于实践中而形成的<sup>[4]40-56</sup>。达琳-哈蒙德(Daring-Hammond,L.)更进一步明确了教师在行动中的任务就是精心组织教学知识,使学生能正确认识知识之间的联系,知识是如何探究而来的;从学生已有经验基础上解释课程和开发课程;设计符合学生需要的好的学习方法,能激发起学生之间的互动,从而产生有效的学习,达成学习目的<sup>[5]</sup>。在这里,学者们强调了教师的实践是教师当下经验与先前经验之间建立起的联结,教师的实践性知识是帮助教师建构起理论与实践情境的联结,建构起教师思考与行动的联结,进而合理解决实践过程中遇到的各种实际问题。这体现了教师的实践性知识是有关做事策略和方法的知识,即“怎么做”的知识。这种“联结”观体现了教师实践性知识的个体性特点。

二十世纪80年代后,在存在主义哲学的影响下,学者们提出了教师的行动是源于对教学现实的理解与表达,教师的自我认识影响自身行动的观点。教师拥有的知识并不是理论和实证性的命题,而是在面临困境和矛盾冲突时,将自己的教学追求与计划联系在一起而展开的教学。而教师的实践是教师以个人的价值信念统整其所有的专业理论知识,以情境为导向,为情境服务的知识,具有意象、隐喻和实践性的特点。康奈利和柯兰蒂宁(Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.)将这种带有个人情感的知识称之为“教师个人实践知识”(teachers' personal practical knowledge),即来自个人并内化了的全部经验(包括直接经验和间接经验),贯穿于教师的整个实践过程之中,不仅存在于教师现时的计划和行动之中,还存在于教师的未来教学计划和活动中<sup>[6]</sup>。这一观点折射出了教师实践性知

识不仅仅意味着如何“做”，而且更意味着“做”背后所突显出来的“思维”和“智慧”。教师的实践本质上是一种社会实践活动，教师行为必然要受到外在的规约，同时个体的内在的信念和主观能动性又支配着教师行为。由此，我们可以认为：教师实践性知识就是这种外在规约和内在信念相统一的知识，是教师行动的“意义”，这种意义指向的不仅仅在于当下问题的解决过程，还包括如何“使人成为人”的过程。教师的教育教学活动其实就是师生日常生活中的一段经历，一段生活体验。那么，实践性知识对学前师范生而言，本质上更多地意味着一种“学习”，体现的是一种教育逻辑，指向“学习”的发生和“素养”的生成。

## 二、职前教师能否习得实践性知识

实践性知识是教师专业发展的一个突破口，直接关系到教学的整体效果<sup>[7]</sup>。对于职前教师而言，实践性知识是否可通过“学习”来获得？二十世纪初，杜威在论证“教育中理论与实践之关系”时认为“实践”就是师范生学习教育理论的一种方法，提出要将实践作为理论学习的工具来开发专业原理与技术教育的课程，发展实践性和临床性经验。日本学者佐藤学将这种方法称为“知性方法(intellectual method)”<sup>[8]276</sup>它是师范生心智成长的重要条件，蕴含了“实践性知识”的核心，而获取“知性方法”的基本路径需要“实践性学习(practical work)”。

基于此，国内外研究者以一种科学的姿态不断探索师范生实践性知识的学习，并指出：指导教师、有经验的教师及学生自己的生活经历、自信心等均能促进师范生的实践性知识的学习。如《师范生吸收指导教师的实践性知识及其与自我信念的比较》(Student Teachers Eliciting Mentors' Practical Knowledge and Comparing it to Their Own Beliefs)<sup>[9]</sup>一文中，通过“概念图”(concept mapping)和“写作”(completing sentences)两种方式证明师范生的自我信念与指导教师的实践性知识和理论是其获取各种教学信息的主要来源；梅耶等(Meijer, P C., Zanting A., & Verloop, N.)学者的研究表明，实践性知识是隐性的，教师的实践性知识隐含在其引人注目的教学过程之中，师范生可通过“刺激回忆法”(stimulated recall)和“概念图”(concept mapping)的方式将教师潜在的教学思想与自己在学

习中遇到的理论和较多的抽象概念联系起来，通过细致地观察有经验教师的教学，并更加透彻地理解其教学，从而吸取他们的实践性知识，发展自己的实践性知识<sup>[10]</sup>。约翰斯顿(Johnston, S.)在《意象：实习教师理解实践性知识的方式》(Images: a Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers)<sup>[11]</sup>中通过对“师范实习生的教学意象是如何建构的？”、“他们是在一种什么情形下开始教学？”等问题的研究，发现师范实习生是从“教学像什么和教学应该是什么的意象(images)”中开始从事教学工作的，意象是师范生认识和理解实践性知识的一种有效方式，教师的意象通常是受教师自身经历的影响，尤其是学生时代的经历。

我国学者主要从两条路径探索了师范生如何获得实践性知识，一条是通过教师教育理论课程与教学进行，强调教师教育者要转变教学观念，变革教学模式，重视以实践为导向的课程教学，教学内容中突出实践性知识，教学方法突出实践性特点，重组教学内容、变革教学方法，提升教学能力。如建构“理论学习”与“主题见习”相结合的“理论—实践交融”的职前教师教育新模式<sup>[12]</sup>；通过案例式研修，增加见习和实习的实践，让学生在情境中、在社会互动关系中建构实践性知识<sup>[13]</sup>。另一条路径是在教师教育实践课程进行，强调以“实践中的学习”来重新审视教育实习，从重视实习教师前期理论的学习和实习中反思能力培养入手，提升实习质量，从个体的实践中丰富实践性知识<sup>[14]</sup>。

综上所述，本文认为，学前师范生可以在自己的“学习经历”中习得实践性知识，而实践性知识学习的本质需要教师超越知识，为学习者设计一段“学习经历”，并从学习者的角度去审视实践性知识学习的设计要义，促成每个学生参与其中。因此，学前师范生实践性知识学习的设计可基于两条线进行：一条是“课程线”，课程是学习的载体，主要包括理论性课程和实践性课程；另一条是“学习线”，学习是教育本真意义的具体体现。这两条设计线彼此交织，“课程线”彰显着“学习线”的精义，“学习线”则透过“课程线”实现自身更为本质的存在。美国高等教育领域的著名学习理论研究者阿斯汀(Alexander W. Astin)强调“基于才智发展的质量观(quality as talent development)”



的大学生学习,并提出了“I-E-O学习评估理论”模型(Input-Environment-Output Model),同时还强调,要评价一段学习的经历是否成功,应该将“I-E-O”作为一个完整的系统来评价<sup>[15]</sup>。本文将依据“输入(input)-经历(experience)-结果(output)”三个阶段来阐述学前师范生实践性知识学习的设计要义。“输入”是学习的逻辑起点,意味着学习的开始,对于实践性知识学习而言,“意向”就是一个关键的设计要素;“经历”意味着学习的过程,学习者“参与”的程度和质量标志着实践性知识学习的效果;“结果”意味着学习的收获,学习者通过学习获得了相应的“素养”发展。

### 三、学前师范生实践性知识学习设计

#### (一)输入:学习者的意向

如果把学前师范生实践性知识学习看作是一段“学习经历”,那么它的逻辑起点就是学习“意向”。意向是个体对待或处理某事物时的行为准备状态,表现为欲望、愿望、希望等行为倾向,意味着一种行动的方向。没有意向的学习,只能是一种机械性、盲目性的学习,其实质就是一种缺乏意义的学习。学前师范生实践性知识学习的关键,首先在于让他们有学习的意向,这种意向主要表现为对幼儿教育的期望、信仰和理想,对自身角色和幼儿教师专业的认同,自身职业发展规划以及对幼儿教育活动的认知。艾尔贝兹认为,这种意向“都会深深影响教师如何掌控知识及如何将知识呈现给孩子们”<sup>[16]</sup>,为幼儿教育实践活动负载着一定的价值取向。在意向中具体表现为:我希望能成为什么样的幼儿教师、我应如何规划自己的学习以达到发展目标、我擅长学习什么、我对幼儿特点的了解、哪些方面有缺陷、近期我要在哪些方面提高自己等等。

学前师范生的意向从何而来?首先源于他们对自己未来职业的认同,具有专业认同感。专业认同感是个体对所学专业与社会现实在主观上的一种感受,是个体与专业内心保持一致和平衡的程度。它直接影响着大学生的专业学习以及今后的职业发展。学前师范生将来的职业归宿是幼儿园,工作对象是心智不成熟的幼儿,这要求他们在学习专业知识与技能的同时,须形成对学前专业的认同感,这对于促进他们在大学的学习和成长有着重要意义。学前师范生实

践性知识学习的首要任务就是要改变知识观,科学认知和肯定实践性知识是影响幼儿教育效果的重要因素,理解实践性知识在专业发展中的作用,让实践性知识学习从沉寂状态走向自觉状态,形成自我发展愿景的未来职业追求,养成一种对专业精深和实践卓越的实践信念。其次源于他们在学习环境中所感知到的“幼儿教师应该达到的教育水平”与“现有的实际水平”之间的差异以及学前师范生在真实的幼儿教育境脉中的教育活动知识的建构。基于现有的教师教育培养框架,学前师范生的实践性知识主要是在课程学习和教育实习现场学习中获得,在课程学习中,选择案例和情境教学,师范生在理论指导下通过模拟幼儿教师真实教学实践的情境,在“真实学习”中体验专业,感知现有的教学实际水准,这一过程师范生的意象思维得以形成,实践性知识初步构建。教育实习是学前师范生深入幼儿园展开实践的现场学习,这一过程师范生能充分感知自己“现有水平”与“应有水平”的差距,在实践中体验专业,在行动中学习建构幼儿教育实践性知识。可以说,学前师范生的实践性知识的学习是在理性思索与感性经验的共同支持下完成的。这就引申出一个关键的“意向”要素,即“学前师范生的意向”。实践性知识学习的设计关键,必须指向学习者,指向他们自己需求和实际拥有之间的“差异”,指向他们在自己模拟教学和深入真实的幼儿园情境活动中有感而发、深有体悟的“问题”。那么,与之相对的是“教师的意向”,这种意向代表的是教师对幼儿教育的理解和教学任务的完成,是一种把教师的意向转嫁到学生身上的意向。在教师意向引导下,学前师范生所表征的只是教师的要求而不是自己的真实感受,这样无法激活起师范生发自内心的探究欲,无法让他们在学习情境中获得属于自我认知的实践性知识。

#### (二)经历:全方位参与与深层次投入

学前师范生具有了“意图”的内驱力,接下来需要“参与”(engagement)和“投入”(devotion)实践性知识学习中,参与和投入的程度,意味着学习的效果和质量。学前师范生如何参与和投入到实践性知识学习呢?怀特海(Whitehead.A.N)曾在《教育目的》一书中提出,学生如果是在“去情境”的条件下获得的知识,这种知识则是惰性的,仅仅只为考试做准备,却无力

应对现实问题,因而不具备实践作用。所以,只有将知识放在它产生及应用的、活动、情境与文化中去学习,才能使学习者获得真正的理解与应用能力。柯兰蒂宁(Clandinin, D. J.)通过课堂田野研究,发现如果教师在教学运作中营造了“教室就是家”(Classroom is home)的情境氛围,则会大大增加课堂环境中的家庭感,而这种“意象”便是教师实践性知识的核心,潜在地主宰着教师的教育教学实践。教学的这种情境性和个体性特征虽不能用“理论术语”来表征,但可以用一种“情感的、道德的和审美的语言”来表征。可以说学习和认知本质上都是情境化的,教育理论课程和教育实践课程是学前师范生学习的两类主要课程,表现为模拟情境和真实情境两种样态,是实践性知识获得的主要来源,要取得良好的学习效果,学前师范生须在学习“情境”中全方位参与和深层次投入。

“全方位参与”是指学前师范生身心全面参与实践性知识学习,这是就其范围而言的。实践性知识不同于理论知识,具有鲜明的场景依赖性,是生命主体在其生命经历中所塑造的,因而主要存在于学习者的头脑和身体之中,而人的生命是一个完整的系统,其中的每一部分都是生命网络联结中的一个节点,大脑、思维和身体组成一个动态的完整的生命系统。这样学习者在参与学习过程中既需要智力的激活和思维的参与,也需要情感的联结和身体的投入。因此,学前师范生在实践性知识学习中所调动的并不是身心的一个方面,而是全身心的“生命投入样态”。“深层次投入”是针对于学前师范生投入实践性知识学习的深度而言,意味着采取有意义的学习体验而不是浅尝辄止,是一种深度学习。美国教育学者布卢姆在《教育目标分类学》中提出了“学习有深浅层次之分”的观点,并将人类认知领域学习目标分为“记忆、理解、应用、分析、评价及创造”六个层次。瑞典学者马顿(Marton)和萨尔乔(Saljo)通过借鉴布卢姆认知维度层次划分理论,在《学习的本质区别:结果和过程》一文中创造性地提出了浅层学习和深度学习概念<sup>[17]</sup>,浅层学习的认知水平处在“记忆、理解”两个层次,是一种低阶思维活动,主要是对知识的简单背记;而深度学习的认知水平处于“应用、分析、评价、创造”四个高级的认知层次,强调了知识的应用和问题的解决,属于高阶思维活动,高阶思维是深度学习的基本特征。

在理论课程学习中的学习设计,可以是在课堂环境对幼儿园实践场景的高度模拟中学习,即将学习嵌入模拟的现场教学情境中,所有的理论知识不再是抽象的概念,而是在具体的情境中得以运用,被理解,被表达,并进一步得到改进和发展。在这种情境中,学前师范生需要以幼儿教师的身份参与学习(身体参与),需要模拟幼儿教师的认知特点和问题解决的方式(智力参与)体验幼儿园工作特点以及与其他场景工作的差异(情感参与),构建对教育实践的真实理解(认知参与),“生产出”幼儿教育实践工作的“产品”(身体参与)。学前师范生通过全身心的参与与体悟,充分调动自己的身体、思维和情感参与到课程的学习中,完整的生命系统被激活,学有所获、习有所感,进而取得高效的学习结果。这种学习亦称“真实性学习”<sup>[18]</sup>,这种“真实性学习”设计对于教育理论课教师来说是一种挑战,它打破了传统教育理论与实践相互割裂的状态,要求把理论学习和实践体验结合起来,将知识从过去的“连续状态”转换成“不连续状态”,将预成性目标转换成生成性目标,将有序而教转换成结构不良的学习。这些改变对于学前师范生的学习来说是一个挑战和跨越,对于教师更是挑战,强调教师的“范例”大于书本上的“规则”。对于学前师范生而言,只有基于对幼儿专家范例亲身体悟和深入剖析,才有可能更好地理解幼儿教育的规则,理解专家在处理非结构化的问题情境时他们是如何提炼问题、采取决策的。正如舒尔曼所言,对师范教育来讲,案例可以变成教育团体的经验。因为案例介乎于理论与实践之间、观念与经验之间、理想与现实之间……学生通过案例可以储存、交换、重组他们的经验,是个人专业学习的基础。因此,在这种难度较大、颇费周折的学习推进过程中,要求学生全面参与学习和深入研究探索,这就需要教师成为学生的“学习导师”和“研究指导者”,支持和鼓励学生,因此,这一过程既是学生的全方位参与,同时也是教师的全方位参与。

教育实践课程是学前师范生进入幼儿园真实情境中学习的行动课程,他们在幼儿园教学场景中得以体验与实践真实的幼儿教育情境,获得了相应的田野经验,建构起“实践感”,即由情境所唤醒的同时又能够指导人娴熟驾驭这种情境的行为倾向和主观感受,在以理性指导行动中,蕴含着“做中学”和“学中



思”。学前师范生作为实践的亲历者,在行动学习中需聚焦于自己在幼儿教育中所遭遇的各种困境,感悟在行动中情境的体验,这不仅是探寻学习的过程,也是一个对幼儿教师生命意义的思索过程,因而是一个行动反思的过程。“反思”能够帮助教师去观察、思考、重构和深刻理解个人实践性知识的建构过程,并且指导教师的课堂教学行为。教育实践课程学习设计应重于这种行动反思的设计。舍恩指出,大学教育专业学生在实践情境中如何反思,教师是无法用言语传授给学生的,但需要给学生创造一种有意义的学习经历,学生通过亲身体验,在实践体验中把握和学习,形成反思能力,这一过程即为反思性教学,大学通过反思性实习(reflective practicum)来培养“反思性实践者”。学前师范生对实践场景的有效行动反思,不仅仅体现在行动的过程中,更体现在不同的反思深度上,由低向高发展。美国教育学者瓦利(Valli, L.)从低到高提出了教师的五种反思类型:技术的反思(technical reflection)、行动中和对行动的反思(reflection-in and on-action)、深思熟虑的反思(deliberative reflection)、个性化的反思(personalistic reflection)和批判的反思(critical reflection)。前两种主要体现在技术层面,后三种体现了理性层面。学前师范生在最初的真实情境实践中的反思基本处于技术层面,在初入幼儿教学场景时,他们把关注点主要集中在教学设计、教学方法、教学组织与实施过程等技术行为层面上,追求的是解决具体问题的最佳方法和技巧,其反思主要是基于所学习的学科知识、教育理论以及学科教学法知识中的相关“规则”对教学实践的反思,体现了技术性行动反思的特点。而“深思熟虑的反思”和“个性化的反思”体现的是教师对真正的教育意义的理解,在教学场景里对学生学习意向的关注和教学情境的诠释,师生交往以及和谐课堂的建立。“批判的反思”表现的是教师对自身所处的教育教学情境的审视与重构,对自己的教育理念、兴趣和行动的深入阐释,不断突破自我实现。

### (三)输出:综合实践素养

实践性知识学习指向的是学前师范生专业素养的发展。《专业标准》作为引领幼儿教师专业发展的基本准则,“专业发展”形塑了当下教师发展研究的热潮,实践性知识作为教师专业发展的基础,其学习也

成为当今学前师范生教育的价值取向。那么,实践性知识学习最大的价值是什么?它能给学前师范生带来最核心的专业素养究竟是什么?

陈向明教授将“教师主体、问题情境、行动中反思和信念”作为教师实践性知识的基本要素,并且是一个完整的整体,以“打包”的形式呈现。张立忠等学者概括地将教师实践性知识分为“信奉的实践性知识”和“使用的实践性知识”两大类,其中“信奉的实践性知识”主要指教师经过实践所信奉的教育信念<sup>[19]</sup>。可以说,实践性知识学习最大的价值应该是教育信念的价值,犹如一个透镜,实践性知识可折射出教师的专业意识,也可映照出学前师范生形成关于教育的观念和理性信念,滋生出自我觉知和自我发展愿景的职业追求,生成对学前专业精深和实践卓越孜孜以求的实践信念,为未来的专业行为的可能和方向提供理性的支点。学前师范生的专业意识是对学前专业的自我意识,是在专业实践中“通过自我关系的投射、反馈与回应机制的建立及其相互作用形成的,并由此衍生出一种对教师专业资格和专业发展进行独立反思的自主意识”<sup>[20]</sup>,不仅仅是达成专业自觉与自律,还能对自己专业知识的学习和掌握、幼儿园五大领域(健康、语言、社会、科学、艺术)的把握、幼儿教育基本问题的理解以及从教对象身心发展的水平和特点、在幼儿园实践中的感悟等等,均有一定的觉知。受“工具理性主义”的影响,在传统的学前教师教育中,过分地追求知识化、技能化,强调师范生理论知识的学习和基本技能的形成,忽视了幼儿教育是一项充满挑战与变化的实践活动,在当下的现代信息化社会,必然显示出“实践价值”的缺陷,师范生专业意识的缺失,专业认同度不高。因此,加强对学前师范生实践性知识的学习,要在实践素养培养视角下进行审视和行动,让他们在实践性知识习得过程中,让价值理性得以升华,深刻领悟幼儿教育价值所在,并形成忠于幼儿教育事业的坚定信念。

如果超越性地审视《专业标准》中的幼儿教师应具备的“专业理念与师德”、“专业知识”和“专业能力”三大基本素养,丰富的幼儿教育理论知识和娴熟的“讲、唱、弹、跳、画”基本功已不能满足学前师范教育的需求,需要用教育智慧来武装自己的头脑,善于在学习、生活中、教育实践中发现问题、辩证地思考问

题与解决问题。因此,“综合实践素养”是学前师范生最该具备的核心素养。因为幼儿教育面对的是一群心智发育尚未成熟的幼儿,幼儿园课程是由幼儿的一切活动而非学科课程构成的,以游戏的方式存在,所以它不仅要求教育者充分了解教育对象的特点,更需要教育者拥有敏锐的洞察力去洞悉在幼儿园具体“教学场域”活动的各个环节中所隐藏的各种教育契机。什么时候需要引导,如何引导,都需要教师随时做出机智的应对;与此同时还需要对教育中的各种问题做出明智的思考,比如,活动的设计是否符合幼儿发展规律? 教学内容选择是否与当前的教育背景和幼儿的需要相符合? 幼儿园课程如何解决幼儿自由发展与教师有效教学的矛盾关系? 等等。而这些应对和思考体现出幼儿教师的一种实践综合素质力,表现为在实践学习中能面对微小的幼儿教育问题,能自觉地审视情境,反思整个教育环节,不断更新知识,突显出一种实践的智慧,正如加拿大教育学家马克斯·范梅南所说,“真正的实践是一种知识、一种实践的信心”。因此,实践性知识的学习,它对于学前师范生涵养的深层价值,不仅仅是获得情景化的个人知识,更是一种缜密的教育智慧,全方位、多角度考量着学习者的综合实践素养,引领其专业素养的发展。

#### [参考文献]

- [1] 王晓翌. 地方高校学前教育专业人才培养的新型“理论与实践浇筑模型”研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019,35(1):112-115, 120.
- [2] 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003(1):104-112.
- [3] 杜威. 我们怎样思维[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社, 2005.
- [4] 唐纳德·A·舍恩. 反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社, 2007.
- [5] Darling-Hammond L, Snyder J. Authentic assessment of teaching in context[J]. Teaching and Teacher Education, 2000(16):523-545.
- [6] Connelly F M, Clandinin D J. Teacher's Personal Practical knowledge on the Professional Knowledge Landscapes[J]. Teaching and Teacher Education, 1997(7):665-674.
- [7] 王磊. 优秀小学英语教师实践性知识个案研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2016,32(8):106-110.
- [8] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社, 2003.
- [9] Zanting A, Verloop N, Vermont J D. Student Teachers Eliciting Mentors' Practical Knowledge and Comparing it to Their Own Beliefs[J]. Teaching and Teacher Education, 2001(17):725-740.
- [10] Meijer P C, Zanting A, Verloop N. How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? Tools, Suggestions, and Significance[J]. Journal of Teacher Education, 2002(5):406-419.
- [11] Johnston S. Images: a Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 1992(2):123-136.
- [12] 倪小敏. 实践取向:职前教师教育模式的重构[J]. 教师教育研究, 2010,22(1):22-27.
- [13] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究, 2009,30(10):66-73.
- [14] 杨秀玉. 实践中的学习:教师教育实习理念探析[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2009(5):57-61.
- [15] Astin A W. Achieving Educational Excellence[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.
- [16] Elbaz F. The teacher's "Practical Knowledge": report of a case study[J]. Curriculum Inquiry, 1981(1):43-71.
- [17] Marton F, Saljo k. On Qualitative Differences in Learning—II Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task [J]. British Journal of Education Psychology, 1976(46):115-127.
- [18] 赵健, 裴新宁, 郑太年. 适应性设计(AD):面向真实性学习的教学设计模型研究与开发[J]. 中国电化教育, 2011(10):6-14.
- [19] 张立忠, 熊梅. 论教师实践性知识的内涵与结构[J]. 课程·教材·教法, 2010,30(4):89-95.
- [20] 岳刚德. 教师职业意识和专业意识之比较[J]. 全球教育展望, 2009,38(12):61-65.

[责任编辑 王亚婷]