

《国际中文教育前沿》第1辑  
江苏求真译林出版社 2022.12, 第80-94页

## 活动理论视角下对外汉语职前教师发展过程中的 矛盾与行动

——以教学比赛为例

徐凯 刘增美

**摘要:** 研究以活动理论为基础, 采用观察法和访谈法, 并结合具体案例探讨汉语国际教育专业硕士生在教学比赛过程中面临的矛盾及其解决方法。研究发现, 对外汉语职前教师在教学比赛过程中往往经历期望与质疑、遵从与抵抗、理想与现实、特例与惯例等矛盾, 但在化解矛盾迎接挑战方面, 对外汉语职前教师的表现可圈可点, 他们会采取反思自我、有效协商、瞬时整合、角色转换等行动解决矛盾。研究认为, 职前教师决定参加教学比赛并投入准备工作是一个不断产生矛盾、解决矛盾从而实现自我发展的过程。决定参加教学比赛是职前教师自我认知和自我完

**作者简介:** 徐凯, 山东财经大学国际教育学院, 汉语国际教育专业硕士研究生, 研究方向为国际中文教育, 邮箱: 15263952602@163.com; 刘增美, 山东财经大学国际教育学院, 教授, 研究方向为国际中文教育、跨文化研究。

**基金项目:** 教育部中外语言交流合作中心 2021 年度国际中文教育创新项目“面向‘一带一路’国家‘中文+经管’线上课程体系建设与应用”(项目编号: 21YH030CX5)、2021 年度山东财经大学研究生教育教学改革研究项目“汉语国际教育专业硕士实践教学体系改革与创新研究”(项目编号: SCJY2105)。

善的过程；准备教学比赛的过程也是一个师生对话、协商的过程；参加教学比赛是职前教师勇于展示自我、反思自我的成长过程；正视并解决矛盾是职前教师积极发挥主观能动性、实现个体发展的过程。为推动职前教师发展，建议高校完善职前教师实践实训激励机制；构建多层次、多样式、一体化的实践教学体系；鼓励职前教师积极主动参加教学实践，并在活动过程中建构教师身份。

**关键词：**活动理论；对外汉语职前教师；矛盾；行动；教学比赛

## 1. 引言

教师发展是教育事业发展的不竭动力，职前教师发展是教师专业素养形成与发展的根基（邓磊、钟颖 2020）。教学比赛是检验职前教师教学能力的重要方式，也已成为培养职前教师教学能力、促进职前教师发展的有效途径（张平等 2008；岳晓婷、潘苏东 2015）。没有或者只有少量教学经验、正在进行专业学习的硕士研究生是职前教师的重要组成部分（刘路、刘元满 2017），硕士生职前教师参加教学比赛不仅能检验并提高自身的教学能力，也为未来的职业发展奠定了坚实的基础。大部分职前教师愿意且积极参加教学比赛，认为教学比赛能够帮助自己磨炼教学意志，提高教学能力，提升综合素养（张平等 2008；王晶莹、郑鹞 2011）。一年级硕士研究生由于教学比赛经验少，对自我及教学比赛认识不足，有时不能很好地融入教学比赛。为了帮助他们更深入地认识自我、更好地了解教学比赛，“赛”有所得，本研究将以汉语国际教育专业硕士生为研究对象，探讨对外汉语职前教师在教学比赛过程中的矛盾变化过程及其应对策略，以期对外汉语职前教师的教学比赛适应和个人发展提供借鉴。

## 2. 相关研究

### 2.1 对外汉语职前教师发展

教师发展是指教师通过终身学习，不断提升专业知识、专业技能和道德素养，并逐渐成为一个高素质教育专业工作者的过程（房艳梅 2013），是教师与阻止其专业发展的内外部因素斗争的结果（肖凯 2013）。职前教师发展亦是这样一个不断克服内外部矛盾，完善已有专业知识体系，提升教育实践能力，从而实现自我发展的动态过程。在这一过程中，教学实践能力发展是职前教师综合能力发

展的基础和核心。

教学实践能力是教师（职前教师）以专业知识为基础，以完成教学过程、达成教学目标为目的，并在教学实践场域中培养、展现和提升的综合能力（戚万学、王夫艳 2012；刘玉屏、高瑞媛 2019），它由教学设计能力、教学实施能力和教学反思能力共同构成。

教学设计能力是教师根据教学任务、教学目标、教学实际等因素，整合教学资源以制定教学方案、选择教学方式的能力（关庆华等 2016）。依据现有研究来看，职前教师的教学设计能力整体偏低。职前教师在进行教学设计时倾向于以自身的实际教学能力为出发点，优先考虑知识传授、教师讲授的顺利进行，更多地关注自己能讲什么而非学生能学到什么（冯利等 2013；关庆华等 2016）。而教学设计能力的不足又会影响教学实施能力的提高。

教学实施能力是教师在教学过程中所体现出来的指导学生能力、交流与沟通能力和课堂协调能力（王宪平、唐玉光 2006）。在教学见习和教育实习过程中，职前教师往往重教师灌输，轻学生参与，重单向性的讲授、轻双向性的互动，过度注重对专业知识的备课，缺乏与学生的沟通和交流，课堂组织和管理能力得不到训练和提升（关庆华等 2016）。尤其是对外汉语职前教师，面临着更加复杂的课堂文化环境（祖晓梅 2019），往往对课堂教学节奏预估不足，对课堂活动安排不成熟，对学生的引导、与学生的互动不够，从而导致教学期望与现实情况大相径庭（杨金华 2012）。

教学反思能力是教师对自身教学实践行为的审视与思考以及对自身教学信念、教学假设和实践认知的解构与重组能力（王蓉 2009）。教学反思已经成为职前教师日常教学的重要组成部分。虽然大部分职前教师能够意识到反思的重要性，却无法做到有效反思，即反思能力薄弱（傅钢善、刘娉婷 2015）。根据苗培周（2019）等人的研究，部分职前教师存在着严重的应付心理，为反思而反思。刘玉屏和袁萍（2021）也发现，对外汉语职前教师在进行教学反思时多聚焦于“如何有效运用已有的语法知识和教学方法来开展教学”，缺乏对学生情况、教学情境等非技术性因素的关注，反思层次有待提高。

可见，职前教师的教学实践能力有待提升。为此，许多研究者（如吴坚、刘立云 2014；夏永庚 2016；王娟、何俊杰 2018；亓海峰、邵滨 2018；刘玉屏、袁萍 2021）都不约而同地提出增加实践性课程，丰富实践性活动，加强教学实践训

练力度。比如，通过案例教学、模拟课堂、微格教学、课堂观摩等方式培养职前教师的教学实践能力。更有学者（如高如民、李丽 2016；华春燕等 2022）提出将教学比赛作为常规实训项目纳入职前教师实践课程培养体系，以完善职前教师培养方案。教学比赛搭建了师生之间对话和交流的平台，有着丰富教学经验的指导教师可以有效帮助职前教师备课、上课和反思教学。不过，相关研究（如宋萑等 2020）指出职前教师通过学习所形成的理念、期待在教学实践中常常遭遇矛盾，特别是在与指导教师教育理念发生冲突时，往往会产生专业认同矛盾。而现有研究却很少从微观方面探讨在教学比赛过程中，职前教师（包括对外汉语职前教师）会产生怎样的矛盾。

另外，在对外汉语教学领域也少有学者关注或探讨教学比赛与对外汉语职前教师教学实践能力发展的关系，相关研究比较缺乏。教学实践过程是“理论——实践——再理论——再实践”的循环提高过程，是不断发现教学问题、解决教学问题的过程，符合研究生教育应有的高层次性属性（谢本亮等 2013：13）。职前教师的实际教学能力会随着教学问题解决系数难度的增大而逐步提高（户清丽 2018）。而教学比赛恰为职前教师提供了大量发现教学问题、解决教学问题的机会，职前教师的教学实践能力在教学比赛实践过程中可以得到进一步的磨炼和提升（张平等 2008；高如民、李丽 2016）。但是，鲜有研究关注在教学比赛过程中，职前教师（包括对外汉语职前教师）会遇到什么样的问题以及如何解决问题。

综上，讨论对外汉语职前教师在教学比赛过程中经历的矛盾以及化解矛盾的行动、探究教学比赛与对外汉语职前教师教学实践能力发展的关系很有必要。

## 2.2 活动理论

活动理论是个体或社会群体与客观环境之间所进行的双向交互实践过程。最初的活动理论认为，中介工具架起了活动主体和活动客体之间的桥梁，活动主体需要借助中介工具实现自我预期目标（Vygotsky 1978）。Engeström（1987）进一步完善了该理论，使其不仅成为一个由主体、客体、中介工具、规则、共同体和劳动分工形成的有机互动系统模型，更将其置于整个社会大环境下，提出“拓展性学习”的概念，强调多个活动系统之间的互动性与矛盾性。Engeström（2001）认为，活动主体在活动过程中会产生四种不同形态的矛盾（见表1），活动主体正是通过与活动系统各要素以及邻近活动系统的互动、妥协和协商解决这些矛盾，

实现自我发展的。因此，活动系统中的矛盾是活动革新的根本动力，活动主体的发展过程就是一个解决矛盾的螺旋式上升过程。对外汉语职前教师的教学比赛活动正是这样一个过程。本研究将基于活动理论的“拓展性学习”概念，对对外汉语职前教师的教学比赛活动展开研究。

表1 “拓展性学习”概念下矛盾的四级形态

| 矛盾类型 | 定义                               |
|------|----------------------------------|
| 一级矛盾 | 活动系统各要素内部的矛盾。                    |
| 二级矛盾 | 新要素进入活动系统后与旧活动要素之间的矛盾，如工具与客体的矛盾。 |
| 三级矛盾 | 当更高级的客体被引进中心活动时，新旧活动形式之间的矛盾。     |
| 四级矛盾 | 新的中心活动系统与邻近活动系统之间的矛盾。            |

### 3. 研究方法

本研究采用多案例研究法。研究者融入真实的教学比赛环境（包括赛前准备、赛中试讲和赛后反思），采用访谈、教学比赛现场观察和反思性访谈的方式，收集了2021年11月16日至2021年11月26日共十一天的语料。

#### 3.1 研究问题

- （1）对外汉语职前教师在教学比赛过程中主要经历了哪些矛盾？
- （2）对外汉语职前教师采取了哪些行动化解上述矛盾？
- （3）教学比赛是如何促进对外汉语职前教师教学实践能力发展的？

#### 3.2 研究对象

本研究选取了山东某高校三位汉语国际教育专业硕士生为研究对象，其中男生一位，女生两位。三位个案职前教师在保证本研究不会影响其教学比赛准备的情况下自愿且积极参加本研究，以下分别用S1代指男生，S2和S3代指两位女生。为了最大程度地保证研究结果的真实性和科学性，研究者在选取研究对象时有意识地控制了年龄、本科专业背景、有无对外汉语教学经验等相关变量。三位个案职前教师年龄相仿（24—25岁），本科专业背景均为汉语国际教育，但S1、S2无对外汉语教学经验，而S3具有两年的对外汉语教学经验。

### 3.3 数据收集与分析

本研究借助微信语音通话工具和 Ipadpro2020 电子设备对每一位研究对象分别进行了九次赛前访谈、一次赛后反思性访谈和一次现场比赛录像，数据收集情况如表 2 所示。

每次访谈结束后，研究者随即转写语料，并把转写之后的语料交由研究对象阅读、查验，以保证转写后语料的准确性和真实性。随后，研究者对收集的数据进行阅读、分析、比较，并提炼关键信息。根据分层目的性抽样法，对研究对象在教学比赛过程中某些迷茫时刻以“矛盾场域”为标注进行编码，并依据“拓展性学习”理念的矛盾观点，对他们在教学比赛过程中遇到的矛盾进行识别和剖析（陈文婷、杨鲁新 2020）。

研究者采用非参与式观察的方法，对研究对象现场比赛情况进行全程录像、观察和记录，并结合转写之后的反思性访谈语料进行数据分析。

最后，研究者秉持开放的态度，运用质性数据分析软件 NVivo11，采用三级编码的方式（Glaser & Strauss 2006），对数据进行编码和相关性分析。

表 2 数据收集信息

| 时间                    | 收集方法   | 收集的数据                                     |
|-----------------------|--------|---|
| 2021.11.16            | 半结构式访谈 | 对每位个案职前教师进行 45 分钟的半结构式访谈，转写语料 6678 个字。    |
| 2021.11.17—2021.11.23 | 半结构式访谈 | 每天对每位个案职前教师进行 30 分钟的半结构式访谈，转写语料 25678 个字。 |
| 2021.11.25            | 半结构式访谈 | 对每位个案职前教师进行 30 分钟的半结构式访谈，转写语料 4852 个字。    |
| 2021.11.26<br>(比赛日)   | 非参与式观察 | 三位个案职前教师的教学比赛录像总时长 44 分钟，转写语料 7632 个字。    |
|                       | 反思性访谈  | 对每位个案职前教师进行面对面的 45 分钟反思性访谈，转写语料 8153 个字。  |

### 4. 结果分析与讨论

对访谈数据进行的分析后发现，三位个案职前教师与其指导教师经过互动、妥协和协商，构成了各自独立的教学比赛活动系统。在此过程中，三位个案职前教师大致经历了“期望与质疑”“遵从与抵抗”“理想与现实”“特例与惯例”等四重矛盾，并采取了反思自我、有效协商、瞬时整合、角色转换等行动化解矛盾。

盾（见表3）。

表3 教学比赛活动系统中的四级矛盾及化解矛盾的行动

| 矛盾类型 | 矛盾的表现形式                   | 化解矛盾的行动 |
|------|---------------------------|---------|
| 一级矛盾 | 期望与质疑：参赛期望与参赛质疑的对峙。       | 反思自我    |
| 二级矛盾 | 遵从与抵抗：指导教师的建议与参赛者教学设计的分歧。 | 有效协商    |
| 三级矛盾 | 理想与现实：指导教师的期望与参赛者当前水平的差距。 | 瞬时整合    |
| 四级矛盾 | 特例与惯例：教学比赛与日常学习、生活之间的碰撞。  | 角色转换    |

#### 4.1 期望与质疑

期望与质疑是教学比赛活动系统的一级矛盾，表现为参赛期望与参赛质疑的对峙。在活动初期，三位个案职前教师作为各自活动系统的主体，对教学比赛有期望，也有质疑。

一般来说，职前教师对教学比赛的期望较高，希望通过参加教学比赛提高教学能力，增长教学经验（王晶莹、郑鹞 2011）。在访谈时，S1 表达出了较大的意愿，如：“我希望通过参加教学比赛提高自己的教学能力。”S2 也表示：“会从这次比赛中学到一些什么，毕竟有老师的指导……这也是一次锻炼的机会。”但是 S3 却期望不高，在访谈时犹犹豫豫：“应该有一点儿吧，比如，锻炼抗压能力……”相反，她更多的是对教学比赛有效性的质疑，认为其现实意义不大：“一个非真实环境中的片段教学对我将来的教学有多大参考价值呢？”通过分析，不难理解 S3 会给出否定的回答。S3 具有两年的对外汉语教学经验，有着一定的教学水平和强烈的教学责任感，参赛时更追求教学的真实性和现实性。这也符合黄友初（2019）的研究结果，即有经验的教师具有更浓厚的教育教学信念感。

然而处于这一阶段的教师也希望在学习过程中不断发现问题、解决问题，取得更大的教学成功。S3 通过反思自我，意识到自身课堂应变能力仍需提高，于是选择了参加教学比赛：“有时候可能会讲一些扩展的（没有提前准备）文化知识，这个时候怎么讲？用什么方式讲？讲什么词汇？就比较有挑战性了。”

实际上，从“参赛质疑”到“参赛期望”的转变正是 S3 重新审视自我、反思自我的认知发展过程。“参赛质疑”促使她解构已有教学经验，反思自身不足，进而改变了对“教学比赛”的原有认识，希望能够通过教学比赛完善自身的教学知识体系。教学比赛促使职前教师重新认识自我、反思自身已有的专业知识体系，进而发现“短板”、弥补不足，这正是职前教师自我认知和自我完善的过程。

## 4.2 遵从与抵抗

遵从与抵抗是教学比赛活动系统的二级矛盾，表现为指导教师的建议与参赛者教学设计的分歧。在教学比赛活动系统中，新的共同体要素——指导教师，以专家的身份加入到参赛者的赛前准备活动，改变了活动主体原有的比赛设计和教学设计，打乱了以往规则所构成的活动场域。

本研究中，无对外汉语教学经验的 S2 就较多依附于指导教师。在访谈中，谈到类似“你如何看待指导教师的修改反馈”等话题，她的回答都是“老师意见提得很好”“按照老师的要求改”，基本不会与指导教师发生意见冲突。有着两年对外汉语教学经验的 S3 能够有效地把握教学重难点，并根据先前经验进行设计调整，从而轻松达到指导教师的要求，所以这一级矛盾在她的活动系统中也很少出现。这与王冬梅（2009）的研究结果具有一致性，当新手教师与专家之间的共同需要被满足时，两者之间就会形成一种良好的互动关系，不容易产生矛盾。

然而，教师的个人行为选择会受到性别、年龄、经历和性格等因素的影响（杨秀梅 2002；黄友初 2019）。S1 没有教学经验且性格直率，因而他的想法经常与指导教师的意见发生冲突。他说道：“曹老师（指导教师）总是否定（汉语）连动句的购物（教学）设计，认为我没有考虑到词汇‘i+1’的问题，很多图片的选择也不符合学生的审美习惯。但是，我是从语块教学的角度思考问题的，怎么可能全部保证‘i+1’（的实现）呢？图片的选择也不可能符合所有学生的文化习惯吧？”同时，他表示：“这（老师的）很多要求令我感觉心情比较沮丧……虽然时间也来得及，但是知道了很多（设计内容）需要修改以后，（还是感觉）比较郁闷。”为了解决此矛盾，S1 对沟通方式做出了调整。他决定不再默默地接受意见，而是积极与指导教师进行有效协商，既尊重指导教师的意见，也在关键问题上坚持自己的想法，掌握比赛自主权。通过对沟通方式的调整，S1 的观点逐渐得到指导教师的理解、接纳和重视，指导教师的意见也得到了 S1 的强烈认同，师生之间产生了一种平等、信任之感，师生沟通更加高效。在访谈中，S1 表示：“今天下午跟曹老师大概聊了一个小时吧，交流还是卓有成效的，老师很真诚、很 nice。（在整个交流过程中，我的）心情还是很放松很愉悦的。”在协商过程中，指导教师随着对学生认识的深入也做出调整和改变，S1 也在指导教师的帮助下对“汉语国际教育”有了更清晰的专业认知：“老师认可了我互动环节‘超市购物’的设计，我也理解了曹老师之前的用意，毕竟是教外国人学汉语，必须考



虑到他们的汉语水平、背景文化，更要考虑一些文化禁忌。作为对外汉语教师，一定要有跨文化意识呀！”跨文化意识促使对外汉语职前教师更好地掌控对外汉语课堂，避免语言内涵、语用规则、社会文化等差异带来的尴尬与不适。作为跨文化交际能力的有机组成部分，跨文化意识是对外汉语教师必须具备的专业素质之一（祖晓梅 2019）。可见，通过与指导教师的有效协商，S1 不仅解决了师生之间的冲突、收获了指导教师的肯定，也加深了专业认知，提高了跨文化意识。

因此，二级矛盾的解决过程实质上就是师生关系的重构过程。在这个过程中，职前教师敢于表达自己观点、勇于和指导教师沟通，并在指导教师的帮助下发现了自身专业知识不足；而指导教师也能在观察学生的行动研究中，深化对学生的认识，进一步提升育人水平。经过有效协商，职前教师与指导教师之间的关系由对立变得和谐统一，进而构建了一种和谐、民主的新型师生对话关系。

#### 4.3 理想与现实

理想与现实是教学比赛活动系统的三级矛盾，表现为指导教师的期望与参赛者当前水平的差距。本研究中，三级矛盾来自于共同体成员各自不同的活动目标。指导教师的教育目标不仅是帮助参赛者完成比赛，更重要的是加强其实际教学能力，全面提高参赛者的综合素质（张博伟、吕立杰 2013）。因此，指导教师会要求比赛设计面面俱到。而根据比赛规则，参赛者需要在十五分钟之内完成教学比赛中的试讲环节，因难以达到指导教师的要求，从而产生矛盾。

从现场观察并结合视频录像分析来看，三位个案职前教师在正式比赛中都受到了不同程度的影响。S1 和 S2 在比赛后半段神情紧张，语速逐渐加快，甚至提前完成了教学比赛。而 S3 则比赛超时，其在教学设计中安排了较多的、具有挑战性的文化内容，讲解文化内容的用时占比大，以至于在其他教学板块中“乱了阵脚”，没有完全达到自己和指导教师的赛前预期。这与朱敏、高湘萍（2017）的研究具有一致性：职前教师自我和谐（灵活性）与自我接纳（适应性）水平低，容易焦虑过度。进而，过度焦虑使得个案职前教师教学灵活性降低、发挥失常，导致活动系统运转失调。

为了应对这一突发性矛盾，个案职前教师们几乎都采取了“瞬时整合”的行动，即在有限的时间内，依据掌握的理论知识或已有的教学实践经验对教学安排进行自主性和即时性调整。如 S1 和 S2 根据评委提示及时删减了“语法点讲

解”“课堂回顾性练习”，加快了语速，在规定时间内完成了教学比赛，但却忽视了学生的学习体验。S3 也表示：“当时我意识到（比赛）要超时了，就匆匆忙忙地删减（一些互动练习），但还是没有按时完成比赛……”可以看出，三级矛盾具有非显性的特点，一般不会引起对外汉语职前教师的特别关注，只有在正式的教学比赛中才会得以凸显。虽然个案职前教师积极地采取了相应措施加以应对，但三级矛盾仍然无法得到有效解决。然而在赛后分析矛盾、反思自我的过程中，对外汉语职前教师的深度学业整合意识却得到了发展。S3 说道：“还是教学内容（设计得）太多，自己的能力还不够。以后应该多关注自己的教案设计，吸取这次的经验教训，要为学生负责，不能为了讲而讲。”

可见，参加教学比赛也是职前教师勇于展示自我、暴露缺点、反思不足、完善专业知识体系的成长过程。矛盾的存在也会促使职前教师不断反思自我、反思教学实践，从而推动个人的持续性发展。

#### 4.4 特例与惯例

特例与惯例是教学比赛活动系统的四级矛盾，表现为教学比赛与日常学习之间的冲突。在本研究中，参加教学比赛只是参赛者的一项短期任务，是特例；而学习与生活则是他们成长和发展过程中永恒不变的主题，是惯例。作为各自活动系统主体的三位个案职前教师面临的最复杂、最频繁的矛盾就是赛前准备活动和日常学习、生活之间的碰撞。S1 常常抱怨：“（准备比赛）耽误我写论文了……我没法看老师（布置）的论文了……更没有时间打球……”S2 也遭受着同样的压力，睡眠质量下降。S3 则更为焦虑，害怕自己拿不到好的比赛名次而感到丢脸。

为此，三位个案职前教师尝试通过角色转换的方式走出困境。S1 将自己视为管理者，根据事情的轻重缓急合理分配任务、规划时间，以减轻比赛与课业的压力。例如，他说道：“合理安排自己的时间，例如某一个时间点看论文，然后下一个时间节点去做跟比赛相关的事情，这样效率会比较高。”S2 则将自己视为研究者，以教学比赛为契机，进行学术研究：“不能浪费了这次机会，就像老师经常说的，可以把课程学习、教学实践以及毕业论文联系起来。我正在考虑如何通过教学比赛做一个实证探究。”叶澜亦强调教师的教学与科研是一体的，教师是思想的实践者、新发现的研究者、创生能力的变革者（叶澜、王枏 2021）。至于 S3，她将自己看成心理医生，通过自助式的心理保健缓解心理压力（张霞

2009)。她既会采用注意力转移法——通过与舍友聊天的方式疏解压力，也会通过自我鼓励、自我暗示的方法排解压力。如S3说道：“认真准备，无论结果如何都能接受。即使没有名次，我也并不觉得不值得，因为大家各有优缺点，互相学习、取长补短。”

虽方式不同，但三位个案职前教师都成功地把“矛盾”转化为“动力”，在多重活动系统之间找到了平衡。他们的教学比赛活动系统得到了进一步的发展和革新。可见，个案职前教师是有思想、有意识的个体，正视矛盾并采取积极措施化解矛盾的过程恰是其发挥主观能动性的过程，是其实现个体发展的过程。

## 5. 研究结论与建议

以上研究表明，教学比赛作为拓展性学习的形式之一，为职前教师的发展提供了实践机会。教学比赛因其具有教育教学能力展示性与竞争性的特点，对于职前教师而言更具挑战性。尽管有经验的职前教师 and 没有经验的职前教师在不同阶段表现略有差异，但并没有本质的不同。决定参加教学比赛并投入准备工作是一个不断产生矛盾并解决矛盾的过程，也是职前教师提升自我认知、提高教学实践能力、实现自我发展和专业发展的过程。

### 5.1 研究结论

（1）决定参加教学比赛是职前教师自我认知和自我完善的过程。对“教学比赛”产生质疑或抱有期望是职前教师的自觉表现，从自我怀疑、自我观察到自我肯定却是一个建立自信、不断成长的过程。在这个过程中，职前教师从自我心理调节、正确认识自我，再到认识不足并反思自我、实现自我，对自己的专业知识、情感状态、教学能力有了更清晰、更公允的判断和认识，是职前教师自我认知不断的提高和不断完善的过程。

（2）准备教学比赛的过程也是一个师生对话、协商的过程。赛前准备过程为师生之间提供了一个教学相长的互动机会和协商共赢的合作平台。在这个平台上，职前教师和指导教师通过有效沟通解决了师生之间的隔阂，实现了师生之间的相互信任，这是“师生协商”的真实体现，是建构新型师生关系的一种有益实践，同时也是职前教师运用所学知识提升教学设计能力的过程。从赛后采访中可以发现，职前教师在与指导教师的协商过程中加深了对理论指导实践的理解，锻

炼了运用专业知识解决教学实践问题的能力。比如 S1 经过与指导教师沟通和协商，将更多专业知识与实际教学因素进行统筹考量，提高了自身的教学设计能力，取得了更好的比赛效果。

(3) 参加教学比赛是职前教师勇于展示自我、反思自我的成长过程。教学比赛为职前教师提供了展示专业知识储备、教育教学能力和综合素质的舞台，但比赛也是一个暴露缺点和不足的过程。参赛既能展现职前教师自身的亮点，也会凸显存在的问题。在相对真实的教学环境下，职前教师的“空想主义”往往会受到“现实”的“批判”，而在接受“批判”的过程中，职前教师就会发现自身教学存在的问题。针对教学内容设计不够合理、对课堂教学节奏预估不足等问题，职前教师没有退缩，而是通过不断反思寻找突围路径，不仅磨炼了课堂协调、组织等教学实施能力，也提升了教学反思能力，并实现了从“教学中心”到“学生中心”的转变。

(4) 正视并解决矛盾是职前教师积极发挥主观能动性、实现个体发展的过程。矛盾是推动对外汉语职前教师发展的根本动力。个案职前教师从概念隐喻的视角将自己视为“管理者”、“研究者”和“心理医生”，从“专家”或“权威”的高度进行自我激励，凸显了其积极的主观能动性和强大的自愈能力。他们以合理规划、教研一体、自我心理疏解等手段积极应对挑战性情境，缓解了自身压力，找到了化解矛盾的方法。这既是职前教师自我管理能力提高的有力例证，也是其实现自我专业发展的一个表征。

## 5.2 提升职前教师综合能力的建议

(1) 完善职前教师实践实训激励机制，鼓励职前教师积极主动参加教学实践。教学激励是促进教师发展的重要手段，建立多层次、体系化的职前教师实践实训激励机制，可以全面提升职前教师参加教学赛事和其他实践实训活动的积极性，达到以赛促教、以赛促练，全面提升职前教师教育教学实践能力的目的。

(2) 将教学比赛、教学观摩纳入实践教学，建构多层次、多样式、一体化的实践教学体系。在汉语国际教育硕士人才培养过程中，实践教学贯穿其中，比如课程实践、实践课程、教学实习等。而将教学比赛纳入实践教学体系，不仅可以丰富实践教学内容，培养学生的问题意识和教学反思能力，同时也能提高学生参加实践的荣誉感和成就感，更好地发挥教学比赛在职前教师发展中的作用。

（3）通过参加多样化的教学实践，实现角色转变，建构教师身份。作为职前教师，汉语国际教育硕士生经常面临学生到教师身份转换带来的挑战，但成长不是一蹴而就的，而是在坚持参加多样化实践的过程中实现的，是动态的、发展的。多重身份给职前教师提供了认识自己的多重视角，在解决问题和沟通交流中可以跨越二元对立的思维模式，辩证地看待成长过程中的问题，找到解决问题的方法。

### 参考文献

- 陈文婷、杨鲁新. 2020. 外语教师拓展学习个案研究：活动理论视角.《外语教育研究前沿》第3期：73-80+93.
- 邓磊、钟颖. 2020. “强基计划”何以促进教师教育振兴——论职前教师专业素养的融合发展.《湖南师范大学教育科学学报》第6期：59-67.
- 房艳梅. 2013. 教师职前培养中专业教育存在的问题与对策.《教育理论与实践》第20期：30-32.
- 冯利、于海波、唐恩辉. 2013. 准教师教学实践能力的现状考查与提升策略研究.《黑龙江高教研究》第2期：56-59.
- 傅钢善、刘婷婷. 2015. 免费师范生专业能力培养现状及提升策略研究——以陕西师范大学为例.《当代教师教育》第2期：73-81.
- 高如民、李丽. 2016. 高等院校师范生教育教学能力现状分析与训练提升.《教育评论》第5期：114-117.
- 关庆华、吴晓燕、赵丹. 2016. 免费师范生教学能力培养策略优化探讨.《河北师范大学学报（教育科学版）》第6期：100-104.
- 户清丽. 2018. 职前教师教育实践能力发展的层次性解析.《教育研究》第5期：93-98.
- 华春燕、占小红、邹佳晨. 2022. 全日制教育硕士教学实践能力培养的实践探索与路径革新——基于H大学的调查分析.《教师教育研究》第2期：31-38.
- 黄友初. 2019. 教师专业素养内涵结构和群体认同差异的调查研究.《湖南师范大学教育科学学报》第1期：95-101.
- 刘路、刘元满. 2017. 基于教学过程的职前汉语教师教育课程研究.《海外华文教育》第10期：1395-1403.
- 刘玉屏、高瑞媛. 2019. 中美汉语教育硕士教学实践能力培养比较研究——以中央民族大学和波特兰州立大学为例.《民族教育研究》第2期：152-160.
- 刘玉屏、袁萍. 2021. 基于关键事件的职前汉语教师语法教学反思研究.《世界汉语教学》第4期：525-534.
- 戚万学、王夫艳. 2012. 教师专业实践能力：内涵与特征.《教育研究》第2期：95-102.
- 亓海峰、邵滨. 2018. 高校汉语国际教育专业硕士人才培养的问题与思考.《辽宁师范大

学学报(社会科学版)》第4期:38-43.

宋萑、田士旭、吴雨宸. 2020. 职前教师培养实证研究的系统文献述评(2015-2019).《华东师范大学学报(教育科学版)》第9期:78-102.

王冬梅. 2009. 新手教师如何与专家型教师建立良好的人际关系.《教育理论与实践》第14期:36-37.

王晶莹、郑鹞. 2011. 全国大学生物理教学技能大赛获奖经验综述.《首都师范大学学报(自然科学版)》第4期:35-39.

王娟、何俊杰. 2018. 职前教师实践能力培养的调查研究.《教育研究与实验》第3期:66-69.

王蓉. 2009. 职前外语教师的反思性实践研究文献述评.《海南师范大学学报(社会科学版)》第6期:166-172.

王宪平、唐玉光. 2006. 课程改革视野下的教师教学能力结构.《集美大学学报》第1期:27-32.

吴坚、刘立云. 2014. 汉语国际教育硕士课堂教学能力培养策略——基于X大学的案例分析.《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第3期:32-38.

夏永庚. 2016. 教师实践能力结构及其培育:职前教育的视角.《上海教育科研》第3期:58-62.

肖凯. 2013. 优秀教师成长的“中国经验”.《中国教育学刊》第3期:55-59.

谢本亮、陈勃、谢志勇. 2013. “赛学制”与全日制教育硕士研究生教学实践能力培养.《学位与研究生教育》第10期:10-15.

杨金华. 2012. 汉语国际教育硕士专业学位研究生教学实践探索.《学位与研究生教育》第2期:54-56.

杨秀梅. 2002. 费斯勒与格拉特霍恩的教师发展影响因素论述评.《外国教育研究》第5期:35-38.

叶澜、王枏. 2021. 教师发展:在成己成人中创造教育新世界——专访华东师范大学叶澜教授.《教师教育学报》第3期:1-11.

岳晓婷、潘苏东. 2015. 教学比赛对师范生教学能力发展的影响调查.《现代大学教育》第6期:96-100.

张博伟、吕立杰. 2013. 西方高校教育实习指导教师研究的启示.《高校教育管理》第1期:58-62, 76.

张平、李新乡、于翔、牛英申. 2008. “教育硕士教学技能比赛”的功能探讨.《继续教育研究》第2期:132-134.

张霞. 2009. 浅谈大学生自我心理调节能力的培养.《教育与职业》第14期:87-88.

朱敏、高湘萍. 2017. 教师专业发展的自我心理结构模型研究.《教师教育研究》第1期:56-62.

祖晓梅. 2019. 国际汉语教师跨文化能力的内涵和标准.世界汉语教学学会秘书处编《第十三届国际汉语教学研讨会论文集》.北京:商务印书馆,150-157.

Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsull.

Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14: 133–156.

Glaser, B. G. & A. L. Strauss. 2006. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.