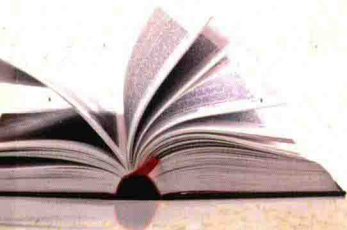


索磊◎著

基于实践理性的 教师专业成长研究

本书建构了以实践理性作为理论工具的分析框架，运用该框架分别从实践理性三个内在向度对实践理性关照下的教师成长进行详细阐述。实践理性可以对教师专业成长实践展开前提性反思和批判性反思，教师可以据此调整自身专业成长的方向，提升专业品性。实践理性作为教师专业成长的内在诉求对于教师专业成长有着丰富的意蕴。

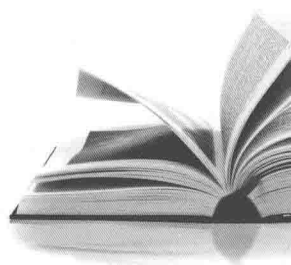


厦门大学出版社
XIAMEN UNIVERSITY PRESS

国家一级出版社
全国百佳图书出版单位

基于实践理性的 教师专业成长研究

■ 索磊◎著



厦门大学出版社 国家一级出版社
XIAMEN UNIVERSITY PRESS 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

基于实践理性的教师专业成长研究 / 索磊著. — 厦门 : 厦门大学出版社, 2016. 12
ISBN 978-7-5615-6354-0

I. ①基… II. ①索… III. ①师资培养-研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 295764 号

出 版 人 蒋东明

责任编辑 眭蔚

装帧设计 蒋卓群

责任印制 许克华

出版发行 厦门大学出版社

社 址 厦门市软件园二期望海路 39 号

邮政编码 361008

总 编 办 0592-2182177 0592-2181406(传真)

营销中心 0592-2184458 0592-2181365

网 址 <http://www.xmupress.com>

邮 箱 xmupress@126.com

印 刷 厦门市金凯龙印刷有限公司

开本 787mm×1092mm 1/16

印张 11.25

字数 268 千字

插页 1

版次 2016 年 12 月第 1 版

印次 2016 年 12 月第 1 次印刷

定价 35.00 元

本书如有印装质量问题请直接寄承印厂调换



厦门大学出版社
微信二维码



厦门大学出版社
微博二维码

前言

自己的职业、经历决定了这个选题。教师专业成长是自己的关注之点,也是自己的内在需求。作为一名师范院校的教师,承担着培养未来教师的职责,这就要求自身首先成长成为一名合格的教师。然而回顾自身的专业成长经历,虽自认为还算是一位认真负责的老师,但发现自己时时处于困惑之中,自己真正的内心追求是什么?自己想要成长为什么样子?应该怎样加快自己的成长?后来发现,毕业的学生也常常面临同样的问题,加之对于理论与实践关系的关注,最终在导师的认可下选择了这个题目。未曾想,这对我却是一个极大的挑战,哲学底蕴并不深厚的我很难驾驭这个选题。加之家庭的变故,几欲放弃。也幸亏有家人的支持才坚持了下来。

本书的撰写过程是我人生的一个修炼过程。本书的撰写与自己的生活、工作结合,帮助我实现了自我的体认、觉察、反省,从而逐渐成长起来。

感谢导师、同学、学生、家人的指导和关心。靳玉乐老师的指导铭记于心,余文森老师关心写作进展,多次指导和修改框架,提供资源,创造条件。感谢厦门大学王洪才老师,福建师范大学洪明教授、刘家访教授、张荣伟教授,闽南师范大学张灵聪教授、黄清教授、蔡勇强教授审阅我的选题报告并对研究的开展提出具体的建议;感谢台湾辅仁大学夏林清教授对本书撰写提供的指导;感谢西南大学刘义兵教授、范蔚教授、于泽元教授、夏海鹰教授、刘茜教授,在我博士预答辩时提出的宝贵的建设性修改建议。同时,也衷心感谢学长、学弟对我的关心、支持和鼓励。

自己的受益是多方面的。自己科研基础不够扎实,在西南大学开阔了学术视野,学术能力得以提升。专业上,对教育教学形成了自己的见解,有了相对成熟的教育观、教师观、学生观,坚定了自己对本真教育的追求。与学生的交往也越来越接近真实和自然。有信心能给学生带来更多正面影响。在本书的撰写过程中,通过研究优秀教师的专业成长案例,对中小学教师、校领导、教研员的访谈,到中小学的听课观察,及对自己专业成长的反思,加深了对自我的了解,促进了自我提升。同时,自己也在不断地检验实践理性相关理论。这些都是建立在自己作为一个人的成长的基础上的。专业上的成长表明自己心智的成熟,也代表着自我实践理性的日益合理化。

个体的成长是一生的修行,我将在今后的工作中继续这一研究。

作者

2016.12

目 录

导 论	1
一、问题的提出	1
二、相关研究综述	4
三、研究设计	24
四、研究的意义、特色与挑战	26
第一章 实践理性界说	28
一、实践理性溯源	28
二、实践理性的内涵与特征	31
三、实践理性的内在向度	36
四、实践理性的原则	41
小结:基于实践理性的分析框架	43
第二章 基于实践理性教师专业成长的立论逻辑	44
一、实践转向:理论与实践对立的消弭	44
二、本源确证:教师专业成长实践的内在依据	52
三、课程改革:教师改变的吁求与教师实践理性的合理化	61
小结:教师专业成长实践活动与实践理性的内在契合性	80
第三章 实践理性的价值之维:教师专业成长之善的追问	81
一、教师专业成长的目的:何为教师专业成长之善	81
二、教师专业成长目的之善的现实困顿	87
小结:存在论意义上的自我完善	93
第四章 实践理性的工具向度:教师专业成长有效性的考量	94
一、教师专业成长手段有效性的应然论证	94
二、教师专业成长手段有效性的现实偏差	101
小结:目的论意义上的技能成长	107

第五章 实践理性的交往向度:教师专业成长过程的正当性权衡 108

 一、教师专业成长过程的理想境界 108

 二、教师专业成长过程正当性的现实冲击 115

 小结:交往的有效性声称和交往伦理 122

第六章 基于实践理性教师专业成长之重构..... 123

 一、重构之前提:教师专业成长实践理性的合理化..... 123

 二、基于实践理性教师专业成长的现实阻抗 131

 三、基于实践理性教师专业成长的应然选择 142

 小结:前提、阻抗和现实选择..... 153

结语 实践理性用以解释教师专业成长的功能限度..... 154

参考文献..... 157

附录 基于实践理性的教师专业成长访谈提纲..... 175

导 论

“教育变革的成败取决于教师的所思所为。”^①

——〔加〕迈克尔·富兰

一、问题的提出

以教师专业成长作为研究的选题,源于自身作为一名师范院校教育工作者这一社会角色;选取实践理性的视角来检视教师专业成长,则是出于对影响教师成长个体因素的关注,希冀在探求教师专业成长内在影响机制方面有所收获。

(一)教师专业成长的重要意义

教师承担着学校教育的实际任务,教师素养决定了学校教育的质量,影响着教育的品质;提升教学质量、促进学生身心健康发展和提高学业成就的关键在于教师。教师这种举足轻重的地位和作用恰如学者饶见维所言,尽管教育品质受诸多因素的影响,但可以肯定的是,影响教育品质的关键乃是在学校里实际负责教学任务的教师。卓越的师资无疑是达成高品质教育的必要条件,若缺少了教师参与和投入,没有把“教师置于核心焦点”,一切有关教育改革和提升教育品质的设想都将“流于空谈”。^② 毕竟,任何有关教育和学校改进方案的落实最终要由身处课堂教学一线的教师来完成。当今信息社会的变迁对教师的专业知识和能力提出了更高的要求,课程改革也给教师的素养带来了新的挑战。这就要求我们必须比以往更加重视教师素质的提高,如果我们的关注点只是在于改善课程和设备、改进学校制度,而忽略了教师专业素养的提升,则“教育的品质仍然会大打折扣”^③。因此,教师专业素养的重要性日益受到重视。2010年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出要“建设高素质教师队伍”和“提升教师业务水平”;教育部也先后出台了《教

① 〔加〕富兰.教育变革的新意义[M].武云斐,译.上海:华东师范大学出版社,2010:99.

② 饶见维.教师专业发展:理论与实务[M].台北:五南图书出版有限公司,2003:3.

③ 饶见维.教师专业发展:理论与实务[M].台北:五南图书出版有限公司,2003:3.

师教育课程标准(试行)》和分别针对幼儿园、小学、中学的《教师专业标准(试行)》^①,对教师专业素养做出了明确的规定。

提升教师专业素养既需要政府教育主管部门组织的系统培训,也有赖于教师自主学习、自我提高,这一过程就是教师专业发展和自我成长的过程。每位教师都要经历从新手教师到合格教师再到优秀教师的成长过程。教师的顺利成长,不仅对于自身,而且对于学生、对于学校,乃至对于整个社会都意义重大。若教师成长受阻,专业素养不能得以提高,则造成的损害也不只局限于自身,而是影响着教育质量的提升和社会的发展。教师专业成长对于提高教师素养的意义重大,因此,伴随着人们对教师素养的重视,教师成长与专业发展已经成为当今社会教育改革与研究的重要议题之一。

目前关于教师专业成长的研究已经取得了丰富的成果,主要集中在教师专业成长的手段、途径和策略方面,这些研究成果无疑对于认识和指导教师专业成长具有促进作用。然而教师专业成长现状中存在的突出问题也预示该领域的研究仍需进一步加强:一方面要提高研究的针对性,紧扣教师专业成长存在的现实突出问题展开研究;另一方面则要加强教师专业成长的本质、前提和基础进行系统的反思,采用一种更能够解释教师专业成长本质内涵的方法论。

(二)教师专业成长面临的现实困厄

教师成长和专业发展存在的问题突出地表现在两个方面:一是重视教师群体的发展,对教师个体的成长和发展重视不够;而且关注的多是教师专业发展的外部影响因素,而缺乏对教师个体成长的内在机制和影响因素的重视。^②二是对于教师专业成长理论与实践的关系存在一些极端和片面的看法,表现为要么片面强调普适性理论和客观知识的重要性,要么陷入盲目的实践崇拜而蔑视理论的作用。

1. 集体受训,主体性遮蔽

传统上,教师专业发展的主要指向是教师集体,采取以“技术熟练型”为主的培训模式。这种“集体受训”的统一发展模式,以培养教师的专业基础知识和技能为主要内容,秉持的是一种“外铄式”的发展理念。这种模式对教师个体的成长意愿和主观感受重视不足,忽视教师的成长愿望和实际发展状况,培训者看不到教师的个体差异性,在培训者眼中的教师千人一面。教师的主体性被遮蔽,教师只能是“被”培训,难免会对培训产生抵触心理,甚至排斥专业发展。可想而知,此种模式对于教师专业成长的推动作用是很有限的。这种模式下教师充其量就是成长为一个精干的“学徒”(apprentice),而无法成为富有创造力的“师傅”

① 《教师教育课程标准(试行)》发布于2011年10月8日;《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》发布于2012年2月10日。

② 钱旭升,靳玉乐.教师个体专业发展与教师群体专业发展[J].教育科学,2007,23(4):29-33.

(master);因其尽管具备了一双“有能力的手”(competent hands),却不能够像“师傅”那样创造性地发挥自己的才智,“弹性和灵活地采行各种教学策略”^①。因此,这种教师专业发展模式日益受到人们的质疑和批评。

相对于“外铄式”的培训模式,“内发式”专业成长和发展模式尊重教师个体在专业发展活动中的主体地位,重在为教师成长提供支持和帮助,更有利于激发教师的积极主动性,使教师投入到自身的专业成长中来。内发式模式能够克服集体受训外铄式模式的不足。教师专业成长有其内在依据、内在因素和内在机制,其作用不可小觑。同样的外部环境下,教师专业成长的个体差异性很大,有的成为优秀教师,有的却止步不前。这其中,教师的自身因素发挥了很大的作用。如果对教师个体的内在影响因素重视不够,教师的主体性就会被遮蔽,缺少专业成长的内在动力。因而,非常有必要对教师个体的内在影响因素展开系统的研究。

2. 二元对立:游走在理论和实践的两极

长期以来,关于教师专业成长存在着二元对立的现象,理论与实践、技术性实践和道德性实践、科学实践和艺术性实践之间的关系一直是争议的焦点。

依靠原理(理论)的教师专业成长传统路径受到诟病,被认为与教师的专业实践相脱离,大学本位(university-based)的理论取向教师培养模式也普遍受到人们的质疑。而依靠经验和技术的成长路径则被指责仅仅是在成就“教学技术员”或“教书匠”。这种批判思路实际上反映出对待理论和实践关系的极端倾向,这种极端倾向也可以看作是理论和实践之间的剥离与脱节,主要表现在两个方面:一方面是认为理论的地位高于实践,另一方面就是过分强调实践的重要性。前者强调去情境化的客观知识,理论是普适性的,是“防教师”的。教师的工作就是运用理论知识,依据原理和理论开展实践,而不是生产理论;生产理论知识是研究人员的事,与身处教育一线的教师无关,教师顶多也就是提供一些经验供研究者来提升到理论层次,或者是给研究者提供理论运用的经验反馈。后者则表现为实践主义、实践崇拜、蔑视理论。在持此观点的人看来,那些生产理论的专家学者都是“站着说话不腰疼”,实践情境是复杂多变的,他们的理论根本行不通。

学界已经意识到这两种极端倾向的危害,并且积极探索弥合之策。于是,教师成为“反思性实践者”的专业形象逐渐受到关注,教师的实践智慧、个人理论和实践性知识成为学界研究之热点。但是多数以此为题的研究采用的依然是理论取向的研究思路,除了部分研究者真正走进了教师的教育实践之外,一些研究者依然是坐而论道,其研究结果对于解决教师专业成长面临的现实困境并未产生实质的意义。

^① 陈美玉.教师专业实践理论及其应用之研究[J].教育研究资讯,1996(3):120-142.

(三)应有的反思

教师成为“反思性实践者”似乎是解决教师专业成长现实困厄的途径,这也契合了教师专业成长的前提或根本,即首先把教师成长作为“人”的成长这一观点。

然而,教师怎样才能成为“反思性实践者”?教师的实践智慧、个人理论和实践性知识的生成机制是什么?这些无疑都有赖于教师的理性,教师成为“反思性实践者”所体现的就是理性在教师实践中的运用,其前提是教师必须具备一种“实践的”理性。在此意义上,比起教师的专业知识和技能而言,教师的理性更重要,教师的实践理性是教师专业成长的理论基础。实践性知识、实践理论、实践智慧都有赖于教师的实践理性。实践理性是消弭摒弃二元对立,避免排斥理论的盲目实践、迷信理论的机械实践的必然选择。

在教师专业成长的理论研究中,工具理性(技术理性)常被认为是导致教师专业成长困境的理念上的根本原因。然而事实是否如此?教师专业成长的理性基础究竟为何?学界关于教师专业成长的研究多集中于专业成长的内容、途径方面,而对于教师专业成长的科学性、合理性追问和理论前提的思考尚不多见。^①因而,研究人员呼吁有必要对教师专业成长的理论基础(包括教师专业成长的理性基础)进行反思,加强该领域的理论建设。本书以实践哲学作为方法论基础,以期透过实践理性的视角检视教师专业成长,探寻现实困厄的破解之策。

二、相关研究综述

虽然与本课题相关的研究文献已很多,但多为间接相关,直接相关的文献为数不多。概括起来,相关文献可以归为两大类:一类是与实践理性相关的研究成果,另一类是与教师专业成长实践理性相关的研究成果。前一类研究成果主要集中于哲学、政治学和社会学领域,尤其是政治哲学领域。此类研究成果超出了教育学领域,属于与本课题研究间接相关的成果。因其作为本研究立论基础的地位,本书第一章和第二章在论证本课题的立论逻辑时对此做了回顾和梳理,在此不再赘述。后一类研究成果集中在教育学领域,既包括直接与教师专业成长相关的成果,也包括间接涉及教师专业成长的成果(如关于教育实践理性、教学实践理性、教育研究实践理性的成果)。

此处主要围绕学界用以界定教师专业成长实践活动内在依据的相关概念,以及教育领域内有关实践理性研究文献进行梳理与评述。

① 卢乃桂,钟亚妮.教师专业发展理论基础的探讨[J].教育研究,2007(3):17-22.

(一) 相关概念及辨析

检视相关文献,学者们使用了不同的概念来表达教师专业成长实践活动的内在依据,如“实践性知识”“实践智慧”“个人实践理论”“实践理性”等。这些概念的提出无疑丰富了对教师专业成长实践活动的理论解释,也为本研究的展开奠定了基础。

1. 教师实践性知识与教师专业成长相关研究

自20世纪70年代末至今,国外关于教师实践性知识(teacher's practical knowledge)的研究经历了发起、深化和拓展三个阶段,取得了丰硕的研究成果。国内文献中最早涉及教师实践性知识的是林崇德、申继亮、辛涛于1996年撰写的《教师素质的构成及其培养途径》一文。之后,关于教师实践性知识的研究成果逐年增多。陈向明教授是国内最早对教师实践性知识进行系统性专题研究的学者之一,并在此方面取得系列研究成果。她也是最早借鉴国外教师实践性知识研究成果的学者之一,自此国内教师实践性知识的研究汇入国际教师实践性知识研究的主流。截至2014年底,以教师实践性知识为题的博士论文有10篇,硕士论文上百篇。研究主题主要集中在五个方面:何谓教师实践性知识?其具有怎样的特征?提出教师实践性知识有何意义?教师实践性知识如何产生?怎样评估教师的实践性知识?

(1) 何谓教师实践性知识

对教师实践性知识内涵的界定是展开相关研究的基础。出于不同的研究目的以及所采取的分析框架和理论视角的不同,研究者对其内涵存在不同的解读。概括起来,已有的界定大致可归为以下几类:一是通过剖析构成要素和表征形式来对教师实践性知识加以界定;二是借由对来源和功能的探讨对教师实践性知识加以界定;三是通过不同类型教师知识的对比来对教师实践性知识进行界定。当然,研究者很少使用单一的界定方式,而往往是采用多种角度和方式来阐释实践性知识的内涵。其中,以下几位研究者的界定最具有代表性。

最早对教师实践性知识进行系统研究的加拿大学者艾尔贝兹(Elbaz)指出:教师实践性知识这一概念从多种理论得到了启发,包括杜威所持的理论与实践是辩证关系的观点、波兰尼的个人知识观、现象学社会学关于“日常知识”如何把未经检视的现实结构化的观点、民俗志对于社会现实被型塑方式的关注、语言学的特殊运用,以及心理学对于目的、情感和价值观念的认知作用的强调。^① 这些理论都为提出实践性知识概念的合理性提供了理由。

艾尔贝兹认为教师实践性知识的内容可以归为五类:第一类是关于自我的知识(knowledge of self),包括对“作为资源的自我”(self as resource)和“作为个体的自我”(self as individual)的认识,如对自身个性禀赋、教学技能、人际关系的了解;第二类是关于处境的知识(knowledge of milieu),包括师生组成的班级环境、与同事和领导的关系、教学的政治环

^① Elbaz F. The Teacher's practical knowledge: Report of a case study[J]. Curriculum Inquiry, 1981, 11(1): 43-71.

境和社会环境的营造;第三类是关于执教学科的学科知识(subject matter knowledge),包括学科标准、学习技巧、学科技能等;第四类是关于课程的知识(knowledge of curriculum),包括课程开发过程的知识,涵盖了教学设计的各个阶段,如需求分析、课程的规划、实施、评价等;第五类是关于教学的知识(instructional knowledge),涉及学习理论、学生观、教学观(教学信念、教学的组织、与学生的互动和评价)等。^①

艾尔贝兹把实践性知识的结构划分为三个层级:实践的规则(the rule of practice)、实践的原则(practical principles)和意象(image)。实践的规则是三个层级中最具体的,是指导教师在具体实践情境该“做什么”以及“如何做”的“具体指示”。实践的原则处于中间层级,比实践的规则更具概括性和包容性,是对经验经过反思之后的提炼,它具有迁移性,可以用以解决当前或未来的问题。第三个层次意象是宽泛的隐喻式的陈述,在三个层级中属于最抽象的层级,包涉性也最广。隐喻统合了教师的理论知识、信念、情感、经验、价值、需求和学校习俗,通过简洁的隐喻来表述。意向通常包含了教师的价值判断,指导着教师的思考和对知识的组织。当教师面对具体的实践情境必须做出决定时,意象就发挥作用了。

艾尔贝兹关于教师实践性知识内容的界定抓住了实践性知识的本质和核心,为此后的研究奠定了一个很好的框架,之后关于教师实践性知识的界定则多是在此基础上的补充和修正。但是,艾尔贝兹的研究“并没有明确表明这些结构要素是如何在教师的实际工作情境中表现出来的,是如何生成和发展的”^②。这是教师实践性知识研究所应努力的方向。

加拿大另一位学者柯兰迪宁(Clandinin)在教师实践性知识的研究方面也取得了创造性的成果。柯兰迪宁认为教师的教师实践性知识由两部分组成:一是关于学习、教学和课程的相关知识;二是综合了自身背景和特征,及其所处的具体实践情境的知识。^③与艾尔贝兹的研究一脉相承,柯兰迪宁与另外一位学者康奈利对教师实践性知识的表现形式也进行了研究,把“意象”作为教师实践性知识的重要表现形式。意象建构主要包括以下维度:道德维度(moral dimension)、情感维度(emotion dimension)、个人生活和专业经历维度(personal and professional dimension)。此外,教师实践性知识的表现形式还包括教师的个人哲学(personal philosophy)、节奏(rhythm)、循环(cycle)、叙事主题(narrative theme)和隐喻(metaphor)。^④

1996年林崇德、申继亮和辛涛在《教师素质的构成及其培养途径》一文中把教师的知识划分为三个方面,即本体性知识、实践性知识和条件性知识,并且把实践性知识界定为“教师

① Elbaz F. Teacher thinking: A study of practical knowledge[M]. London: Croom Helm, 1983: 45-69.

② 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.

③ Clandinin D J. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images[J]. Curriculum Inquiry,1985, 15(4):361-385.

④ Clandinin D J. Classroom practice: Teacher images in action[M]. Philadelphia: The Falmer Press, 1986:32-33.

在面临实现有目的的行为中所具有的课堂情景知识以及与之相关的知识”^①,这是国内文献中关于教师实践性知识最早的界定。

陈向明教授对教师实践性知识进行了持续而深入的实践研究。她把实践性知识定位为“教师专业发展的知识基础”,将其界定为“教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识”^②。教师的实践性知识主要涵盖六个方面的内容:教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略性知识以及批判反思知识。之后,她依据所主持课题的实践研究,在理解“教师教育教学实践的原生态”的基础上把上述六个方面整合为五个方面的内容,即关于自我的知识、关于执教科目的知识、关于学生的知识、关于教育情境的知识,及关于教育本质的信念。^③

综观学术界对教师实践性知识的界定,可以发现分歧主要在于实践性知识的具体构成要素和结构方面。如舒尔曼把教学内容知识(pedagogical content knowledge, PCK)或学科教学知识(subject matter knowledge for teaching)作为教师实践性知识主要内容。^④但有的研究者认为教师实践性知识应当涵盖更广泛的内容,包括教师对于教学、学科内容、学生的特点、学习环境的综合认识,涵盖了事实或陈述性知识、策略性或程序性知识、信念(包括规范意识和价值观)等类型。^⑤这样的界定显得过于宽泛,几乎把教师实践性知识等同于教师知识的全部,实践性知识和理论性知识之间没有了必要的界限,难以对二者加以区分。关于教师实践性知识概念界定的另一个问题就是有些界定过于模糊,语焉不详,只是对于教师实践性知识性质的一个笼统描述,如认为教师实践性知识是指教师对于课堂情境的认识和在这些情境中采取有针对性的行动所面临现实困境的认识。^⑥这样的界定往往欠缺可操作性,因而也就失却了概念界定的意义。

国外的研究多以个案为主,从个案身上提取和归纳教师实践性知识的要素。国内学者中,林崇德、申继亮、辛涛从认知心理学角度对教师实践性知识展开论证,陈向明则基于行动研究对教师实践性知识进行了界定。国内其他学者对于教师实践性知识界定则多援引上述研究。

(2) 教师实践性知识的特征

实践性知识这一概念涵盖的内容很丰富,并且研究者对于概念内涵的界定也存在差异,

① 林崇德,申继亮,辛涛.教师素质的构成及其培养途径[J].中国教育学报,1996(6):16-22.

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 陈向明.搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M].北京:教育科学出版社,2011:76-110.

④ Shulman L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform[J]. Harvard Educational Review, 1987(57): 1-22.

⑤ Cochran K F, DeRuiter J A, King R A. Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation[J]. Journal of Teacher Education, 1993(44):263-272.

⑥ Carter K. Teachers' knowledge and learning to teach[J]. // Houston W R. Handbook of research on teacher education, New York: MacMillan, 1990: 291-310.

导致对于其特征的描述也不尽相同。文献中用以描述教师实践性知识特征的词语很丰富,包括个体性、反思性、隐蔽性、非系统性、情境性、缄默性、动态性、潜隐性、模糊性、生成性、总体性、行动性、道德性、策略性、实践性等。^① 尽管存在差异,研究者对教师实践性知识特征的认识中,亦存在一些相通之处,教师实践性知识具有个体性、缄默性、经验性、实践性以及情境性的特征为多数研究者所公认。

也有研究人员采用辩证的观点,指出教师实践性知识是多种特征的统一:“个体性和公共性的统一、情境性与普适性的统一、不精确性与可证实性的统一。”^② 这无疑是一种更为客观的认识。

陈向明教授基于实践性知识和理论性知识特性的对比,通过实践性知识的四个构成要素对实践性知识的特性进行了分析。首先,就主体而言,理论性知识为学术界所拥有,而实践性知识的主体是教师,“教师拥有自己独特的知识,具有个人特质”;其次,教师实践性知识无法摆脱具体的问题情境,具有“价值导向性、情境依赖性、背景丰富性等特征”;再次,教师实践性知识主要体现在教师在专业实践行动中的反思,尽管教师实践性知识难以言明,但并非不可意会,它具有“行动性、具体化、默会性的特征”,能够被“做出来”(enacted);最后,教师实践性知识作为“对外在事物正确把握后形成的信念”,这种信念形成于实践中,并且是“必须通过行动做出来的信念”,检验信念是否为“真”的标准是行动的效果,而不是“命题与经验事实之间的一致性”或者“真理诸部分之和諧相连”。^③ 陈向明教授对于教师实践性知识特性的描述,强调了行动对于教师实践性知识形成的重要作用,突出了实践性知识产生于教师实际问题解决过程这一本质特性。实践性知识的产生离不开教师个体自身的教学实践。约翰斯顿(Johnston)也曾表达了相同的观点:教师实践性知识建基于个体的专业经验,教师通常难以把这些知识表达出来,教师在进行教学设计和执行教学活动的过程中,以及解释所做决定的意义时,会以一种复杂的方式运用这些知识。^④

① Black A L, Halliwell G. Accessing practical knowledge: how? why? [J]. Teaching and Teacher Education, 2000(16): 103-115;

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;

曲中林. 教育实践性知识的表征与习得[J]. 教育评论, 2004(5): 8-11;

曹正善. 论教师的实践知识[J]. 江西教育科研, 2004(9): 3-6;

汪贤泽. 论教师的实践性知识[J]. 全球教育展望, 2009(3): 75-80;

王艳玲. 默会、识知与智慧性行动: 西方多重视野中的教师实践性知识研究及其启示[J]. 外国中小学教育, 2010(11): 11-16;

李冉. 教师实践性知识的特征与生成机制研究[J]. 教育与职业, 2013(1): 64-65.

② 何晓芳, 张贵新. 解析教师实践性知识: 内涵及其特性的考察[J]. 教师教育研究, 2006(3): 38-42.

③ 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.

④ Johnston, S. Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers[J/OL]. Teaching and Teacher Education, 1992(8): 123-136.

日本学者佐藤学通过与理论性知识的对比把实践性知识的特质归结为五个方面^①:第一,教师的实践性知识具有经验性特征,依存于有限语脉,虽缺乏理论性知识所具有的严密性与普适性,却丰富生动,充满弹性;第二,教师的实践性知识是一种案例性的知识(case knowledge),这种案例知识在特定的教育实践情境下产生、积累和传承;第三,教师实践性知识是一种“有意识地整合了的知识”,具有综合性,不能还原于某一具体的专业领域,其目的在于发现和解决理论上尚未彻底弄明白的问题;第四,教师实践性知识既包括意识化、显性化了的,也包括无意识的、隐性的“默会知识”;第五,教师实践性知识形成于“教师的个性经验与反思”,具有个体性,其传承有赖于接受者实践经验的成熟。

不难发现,教师实践性知识的特征是与理论性知识或学术性知识相对而言的,难以用“缄默性”之类的词语简单地加以界定。上述那些丰富的词语只是描述了教师实践性知识的某一个方面,教师实践性知识是一种整合了的知识,这就要求用一种辩证的和全面的观点来对待它。

(3) 提出教师实践性知识具有怎样的意义

教师实践性知识的提出源于对教师培养传统课程的指责,这种课程秉持一种有效的教学就是把理论原则应用到实践的理念。^② 批评人士指出,研究表明,教师们发现很难把通过正规学习获得的知识运用到自己的复杂的专业实践之中。教师的教育教学实践涉及非常复杂的决策,远非应用理论到实践中去的简单单向行动。^③

因为受情境因素的影响,教师的专业实践是一项复杂的活动。受情境因素的影响,教师工作具有以下特点^④:多维度(不同的学生,不同的反应,活动和中断)、共时性(许多事情在同一时间发生的)、及时性(老师很少有时间去想)、不可预测性(无法确定地预测会发生什么,因此很难明确决定)、延时性(活动、决定或事件影响着后续的情境)。这些特点都是教师专业实践的复杂性的表现。

自20世纪60年代以来,案例研究、民族志和其他叙事研究的报告都揭示出教师决策更像是在“耍杂技”,需要同时考虑多项彼此具有竞争性的需求,对不同的可能性进行评估,做出在“此时此景”下可能是最好的决定。^⑤ 此外,这些研究结果也回应了面对多重需求教师

① [日]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:369-370.

② Schon, D. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

③ Beijaard D, Verloop N. Assessing teachers' practical knowledge[J]. Studies in Educational Evaluation, 1996, 22(3): 275-286.

④ Doyle W. Classroom organization and management[C]// Wittrock M C. Handbook of research on teaching. New York: MacMillan, 1986: 392-431.

⑤ Doyle W, Ponder G A. The practicality ethic in teacher decision-making[J]. Interchange, 1977, 8(3): 1-13.

如何开展专业实践的问题。系统的探究开始勾画出面对特定专业实践情境,有利于教师快速获得相关信息的方式。“教学实践性知识”就是在这种背景下,研究者们提出的一个重要概念,用来纠正以往对教师专业实践和教师专业成长的依据所存在的认识偏差。

提出教师实践性知识的意义表现在两个方面:一是意味着教师的“声音”应该被重视,教师不仅运用理论,也创生理论;二是教师实践性知识的提出提升了教师实践的专业性,彰显了教师的专业地位。

受实证主义研究范式的影响,知识的生成被认为是理论工作者的事情。理论工作者生成的知识是客观的、普适性的,与具体的实践情境无关,是就理论而论理论。^① 这样的研究范式忽略了实践人员的知识,作为实践人员的教师其任务就是运用学来的科学知识。^② 事实上,这种研究观和知识观代表的是一种研究文化,其与教师的实践文化截然不同。这种研究范式的局限性受到越来越多的批判,与这种研究文化相对应,不同的学科领域“反主流文化”应运而生,“把教师的话语权还给教师”就是持反主流文化立场的研究人员所欲达到的目的。^③ 强调教师的实践性知识可以“为教师赋权提供批判性武器”,可以增强教师的自尊和自信。^④ 教师实践性知识的研究搭建了教育理论和教师专业实践之间的桥梁,在此意义上,教育理论研究人员必须充分重视教师实践性知识的重要意义。^⑤ 教师实践性知识既与情境相关,同时又有相关的理论作为支撑。它不但可以丰富教师的职前培养,而且有助于教师在工作实践中实施创新,提升专业实践的质量。因此,对教师实践性知识的强调能够确认教师作为专业人士的身份和地位。

所谓新手和专家型教师的对比研究可以表明,教师独特素质体现为教师通过自身经验和继续教育形成的实践性知识。^⑥ 比起新手教师,专家型教师拥有解决专业领域问题的更为有效的知识;他们比新手教师更有效率(他们在更少的时间内能做更多的事情),更有可能找到解决问题的办法。专家和新手教师的不同不仅在于他们拥有的知识数量,更重要的区别

① Hoshmand L T, Polkinghorne D E. Redefining the science-practice relationship and professional training[J]. American Psychologist, 1992(47): 55-66.

② Brown S. Research in education: What influence on policy and practice? [J]. Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization, 1995, 7(4): 94-107.

③ Manning P K, Cullum-Swan B. Narrative, content, and semiotic analysis[J]. // Denzin N K, Lincoln Y S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 1994: 463-477

④ 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.

⑤ Beijaard D, Verloop N. Assessing teachers' practical knowledge[J]. Studies in Educational Evaluation, 1996, 22 (3): 275-286.

⑥ Carter K. Teachers' knowledge and learning to teach[J]. // Houston W R. Handbook of research on teacher education, New York: MacMillan, 1990: 291-310.

Sternberg R J, Horvath J A. A prototype view of expert teaching[J]. Educational Researcher, 1995, 24(6): 9-17.

是知识在记忆中的组织方式。专家型教师的知识,似乎比新手教师整合得更好或更彻底。^①这些知识往往被视为典型的情境化知识。这种类型知识的组织方式就是为了在实践中运用。实践性知识作为一种整合了的知识,针对教师的具体教育实践情境进行了修正,随时可以运用到实践中。很明显,教师专业实践离不开教师的实践性知识,实践性知识对教师的行动起着指导和决定作用。有意识地建构实践性知识的教师,就是一个反思的专业人士,乐于在与自己教学环境互动的过程中学习。^②“强调教师实践性知识是为了肯定教育职业的独特性、不可替代性和教师的优势所在,以增强教师的自尊和自信,为教师专业发展提供建设性工具。”^③

(4) 教师实践性知识如何生成

教师实践性知识是如何生成的?这是教师实践性知识研究的焦点。教师实践性知识产生于教师的专业实践,指向实践。教师实践性知识的研究旨在提升教师专业实践的品质和促进教师的成长。相关的研究主要包括:教师实践性知识的来源和影响因素,学习和发展实践性知识的方式和途径等。

相关的研究成果存在一些分歧。例如,有的研究结果强调“教师实践性知识的获取源于个体内在机制的作用,只能是学习者主动建构的结果”^④。也就是说,实践性知识不可能通过自上而下的传授而被动生成,而是“通过主体主动建构的方式而获得的”^⑤。但是,也有一些研究者把教师培训作为教师实践性知识的来源。^⑥这种分歧的根源在于对教师实践性知识内涵界定的不同观点,有学者认为教师实践性知识是缄默的、内隐的,因而难以通过培训来传递和发展。而有的研究者对教师实践性知识的界定比较宽泛,认为教师实践性知识也包含显性的、可以言传的部分,自然就会把教师培训作为发展教师实践性知识的一种途径。

概括起来,文献中提及的教师实践性知识生成和发展的途径和方式主要有自身实践经验、学徒式观察、自我反思、同事交流、行动研究、叙事研究、教学观摩研讨、校本教研、现代信

① Sternberg R J, Horvath J A. A prototype view of expert teaching[J]. Educational Researcher, 1995, 24(6): 9-17.

② Beijaard D, Verloop N. Assessing teachers' practical knowledge[J]. Studies in Educational Evaluation, 1996, 22(3): 275-286.

③ 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.

④ [法]皮埃尔·布迪厄,[美]华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,2004:173.

⑤ 刘海燕.试论教师实践知识的生成机制[J].教学与管理,2006(5):5-6.

⑥ Grossman P L. The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education[M]. New York: Teachers College Press, 1991: 89-106.