

京师教师教育论丛 第三辑

丛书主编 朱旭东

美国教师知识合法化 进程研究

赵 萍 著

**Legistimation of
Teachers' Knowledge in
the U.S.**
A Historical Study



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

言师教师教育论丛 第三辑

朱旭东

教师知识合法化 进程研究

赵 萍 著

**Legistimation of
Teachers' Knowledge in
the U.S.**
A Historical Study



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

美国教师知识合法化进程研究/赵萍著. —北京: 北京师范大学出版社, 2017. 1

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-20268-3

I. ①美… II. ①赵… III. ①师资培养-研究-美国 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 069341 号

营销中心电话 010-58802181 58805532

北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>

电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 三河市兴达印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 730 mm×980 mm 1/16

印张: 9.5

字数: 170 千字

版次: 2017 年 1 月第 1 版

印次: 2017 年 1 月第 1 次印刷

定 价: 20.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 薛 萌 肖维玲

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 陈 民

责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

本书获得教育部

普通高校人文社会科学重点研究基地

北京师范大学教师教育研究中心的资助

丛书编委会

顾问 顾明远 许美德（加）

主任 钟秉林

主编 朱旭东

编委会成员（中文以姓氏拼音为序）

陈向明 管培俊 李子建 卢乃桂 庞丽娟

石中英 王嘉毅 叶 澜 袁振国 钟秉林

周作宇 朱小蔓 朱旭东 朱永新

Christopher Day Ken Zeichner Lin Goodwin

John Loughran Lynn Paine Qing Gu

目 录

CONTENTS

导 论	1
-----	---

第一章 一个呼唤教师专业化的时代	40
第一节 20 世纪 80 年代美国的教育改革	40
第二节 20 世纪 80 年代的美国教师教育改革	46
第三节 教师专业化与教师知识研究	55
本章小结	60

第二章 美国教师教育大学化与教师知识的合法化	63
第一节 教育学院的边缘化与教师知识合法化	64
第二节 从师范学校的演进看教师知识的合法化	71
第三节 从大学建立教育学院看教师知识的合法化	80
本章小结	89

第三章 教师教育课程与教师知识合法化	91
第一节 实践取向的教师教育项目与教师知识的合法化	92
第二节 专业取向的教师教育项目与教师知识的合法化	100
第三节 “驻校”培养模式的教师教育项目与教师知识的合法化	107

本章小结	113
第四章 教师教育组织与教师知识合法化	114
第一节 美国教师资格标准组织的构成与职能	115
第二节 教师资格认定标准与教师知识合法化	123
本章小结	128
结 语	130
参考文献	134
附 录 英汉人名对照表	144

一、问题的提出

随着科学技术的迅猛发展，知识的整体状况发生了急剧的变化。知识的力量和地位得到了前所未有的提升。“知识具有对生产能力而言必不可少的信息商品形式。它在世界权力竞争中已经是、并且将继续是一笔巨大的赌注，也许是最重要的赌注。”^①因此，在 19 世纪到 20 世纪科学以最强有力的姿态回答了“什么知识最有价值”这个问题之后，知识的性质发生了重大变化，知识本身不再被看做是价值无涉的，知识不但具备了社会再生产功能，甚至具备了商品和资本的特征。因此，进入 21 世纪以后，“谁的知识最有价值”成为了无法回避的追问，知识的合法化成为研究知识问题的核心和基础。

教师被看做是社会文化的传播者，承担着教化下一代的重要社会职能。我国传统教育思想历来有尊师重教的传统。一方面，强调教师要具有渊博的知识，“师者，所以传道授业解惑也”，“欲明人者先自明，博学详说之功，其可不自勉乎。”另一方面，强调师生都要具有学习的精神，“教学相长”，“三人行必有我师焉”，强调教师和学生知识面前具有平等的地位，“是故弟子不必不如师，师不必贤于弟子。闻道有先后，术业有专攻，如是而已”。在西方教育史上，尽管在师生关系上有“教师中心说”和“学生中心说”的不同取向，但是人

^① 让·弗朗索瓦·利奥塔尔著，车槿山译. 后现代状态——关于知识的报告[M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1997：3.

们始终相信,教师在知识的传播方面具有重要作用。然而,教师本人应该具备哪些知识?教师的知识与其他具有相当教育程度的、从事其他行业工作的人所掌握的知识具有什么区别?这些问题,直到20世纪六七十年代,有关教师知识的研究兴起和发展之后才开始得到正视和较为系统的研究。^①因此,对教师知识的研究程度与教师在教育过程中所具有的重要地位极不相称,急需通过大量的深入研究来丰富我们对教师职业和教师培养的认识。

伴随着《国家处于危机之中:教育改革势在必行》报告的发表,美国教育界以“追求卓越”为目标的教育改革在前所未有的社会公众关注中拉开了帷幕。这场教育改革中,一方面,教师短缺的现象引起了社会对教师生存状况的关注;另一方面,教师的教学水平和知识水平受到了广泛的质疑和攻击,为美国教育的不满背上了“黑锅”。面对着日益增长的教育需求和呈现老化、短缺趋势的教师队伍,面对批评和质疑,美国教育界再次举起了教师专业化的旗帜,提出确认教师职业的专业地位、建立专门化的教师培养体系、实施标准化的教师质量保障程序来提高教师的社会地位和教学质量的措施。

在这一轮教师专业化的改革和努力中,如何构建教师的专业知识基础成为讨论的核心议题之一。无论是由卡内基基金会资助的研究计划还是由顶级研究型大学教育学院组成的霍姆斯小组,都郑重地在报告中提出正视教师专业

① 有关教师知识研究的起点问题,主要有两种观点。一种观点(费斯特马切尔)认为,有关教师知识研究以20世纪60~70年代开始的提高教师教学效果的研究为开端,特别是以Gage对教学的科学基础的研究为标志。另一种观点(Munby, Russell, Martin)则认为教师知识的研究起源于20世纪80年代对教师专业知识基础的讨论和研究。关于这个问题,笔者认为,有关教学的科学基础的研究应该被看做是教师知识研究的萌芽阶段。原因有两点,第一,虽然从事教学科学知识基础研究的学者本身并不认为自己从事的是教师知识的研究,但是他们的研究成果构成了教师“需要知道的知识”。而且,尽管我们可以说一切有关教育的研究成果都是“教师应掌握的知识”,但相比在此之前有关学习和学习规律的研究主要以学生为研究对象而言,把研究的视角投向教师是一个巨大的进步。第二,在此之前有关教学的研究很大程度上是以“学徒”或“工匠”模式看待教师 and 教师培养的,忽视了教师是社会中掌握知识的群体这一重要特征,把教师工作等同于一般技术工作。在此背景下进行的教学科学基础的研究事实上代表着教育界对教师职业的地位的思考向前推进了一步。当然,不可否认,针对教师专业知识基础的研究的前提是将教学看做是一门专业,教学的科学知识基础研究不能回答教师专业知识基础研究所提出的最核心的问题——教师的知识与其他具有同等文化程度的人的知识是否有差异。因此,笔者倾向于第一种观点,认为教师知识的研究起源于有关教学的科学基础的研究,但是比较成熟的教师专业知识基础研究当以20世纪80年代以后的研究和讨论为代表。

知识基础、重新树立教师专业地位的问题。同时,这次以教师专业化为核心的改革对教师的培养制度、教师资格证书制度和教师教育课程都提出了不同的要求,对教师专业知识基础的认识和挖掘则成为了改革的依据之一。更重要的是,当代美国以追求教师专业地位为核心的教师教育改革并未随 20 世纪 80 年代追求卓越的教育改革运动结束而中止,而是一直持续到今天。因此,尽管阶段重点不同,但是考察教师专业知识基础的问题对于深入认识教师专业化问题,对于深入理解美国教师教育的课程和教师质量保障体系仍然十分必要。

进入 21 世纪之后,美国传统的以大学(教师)教育学院(系)为主的教师教育体系受到了极大冲击。每年毕业于可选择性教师教育项目的教师占到新入职教师的 10%。与传统教师培养体系相比,可选择性教师培养项目关注师范生的实践学习,砍掉了被看做是“毫无益处”的教育学知识,师范生在大学的学习内容基本上局限在学科知识领域,往往以短期的教学实习代替传统培养模式中的教育专业课程,因此培养期极短。此类可选择性教师培养项目的出现及美国教师教育体系由此所产生的“解制主义”改革,在一定程度上承认了教师实践学习及实践知识的重要性,但却进一步弱化了有关教育学知识,特别是教育理论知识在教师培养中的必要性。

当前,国内外有关教师的专业化研究、有关教师专业知识基础的研究特别是对美国相关方面的研究已经取得了丰硕的成果。在与教师知识研究相关的其他方面,如对教师教育课程的研究、教师培养机构的研究,对教师知识生产者的研究方面也取得了较大的进展。然而,尽管有研究尝试着从认识论的角度回答教师知识的“确证”问题,试图在传统认识论的框架下为教师知识提供合法性证明,但是从知识的生产角度和权力的合法性角度对教师知识的研究还不够系统。在此背景下,从知识的“立法者”合法化的角度和决定知识的权力的角度对教师知识进行研究的时机已经成熟,并且要扩大教师知识的研究视角,深化我们对教师知识的认识。因此,本文尝试着从教师知识的主体维度和权力维度进行初步的研究。

二、有关教师知识的研究进展

(一)关于教师知识研究的综述

1. 什么是教师知识

关于教师知识,研究者出于不同立场和研究视角做出了多样化的解读。首先,“什么是教师知识”就始终是学者们争论不休的话题。提出比较有代表

性的看法的有：舒尔曼(Lee Shulman)、格罗斯曼(Pam Grossman)、格雷米特(Peter Philip Grimmer)、埃里克森(Galen Erickson)、克兰迪宁和康奈利(Jean Clandinin & Micheal Connelly,) 卡特尔(Kathy Carter)、汤姆·拉塞尔(Tom Russell)等人。

早期有关有效教学的研究曾经提出了一系列教师应该掌握的教学原则，比如课堂导入的方式、教学的时间安排、教师与学生互动的方式等，甚至有的研究还具体到告诉教师，当学生端坐在书桌前时，他们的头的朝向、脚的位置等身体语言会告诉教师学生的注意力是处在高度集中还是分散的状态。然而，这些研究者并不认为自己正在从事教师知识的研究，而是认为自己的研究成果是教师应掌握的命题知识。^① 后来的研究者对上述有效教学取向的研究提出了有力的批评。因此，当前有关教师知识的研究中，类似这样从教育心理学或学习心理学的角度开展的有关教师的教学行为和教学策略的研究，往往被归结为教师素质研究或是教师能力研究，而有关“教师知识研究”对象则特指教师从事教学工作的特定的知识基础。这类研究的出发点是，如果把教学工作看做一个专门职业的话，那么，就像医生要具备医学知识、律师要具备法律知识一样，教学这个专门职业也要具备特定的知识基础。

舒尔曼认为，霍姆斯小组的报告和卡内基报告都提出要加强教师专业化的问题，而教师能够“专业化”是因为存在着教师的“专业知识基础”——一系列编码的和可编码的知识、技能、理解、技术、伦理和品性、集体责任的集合，以及表述和交流上述集合的途径。^② 所谓“教师知识”，就是要通过研究回答下列问题：教师知识的来源是什么？教师的知识基础是什么？他们何时掌握知识？教师如何学习新的知识？新老知识怎样相互结合生成新的知识？^③ 卡特尔和舒尔曼对教师知识的看法有相似之处，她认为，教师知识是指教师

① Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, (20), 3-56.

② Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 37(1), 1-22.

③ Shulman, L. S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.

了解了什么、需要知道什么及知识是如何组织的。^①

费斯特马切尔(Gary D. Fenstermacher)从哲学认识论的角度提出,教师知识的研究应该主要研究知识的性质问题,即:知识的形式是什么?知识是如何得到确证的?知识的概念与信念和观点的概念有哪些区别?知识当中如何包含不同的科学概念和人类思维过程?

与费斯特马切尔建立在传统哲学认识论角度的分析视角不同,克兰迪宁和康奈利提出了“教师专业知识背景(Teachers' Professional Knowledge Landscapes)”概念,用来补充认识论意义上的“教师知识”范畴。他们指出,对教师知识的研究不能是脱离教师个体的工作场景的,因为教师是在从事专业工作的背景下运用其专业知识的。因此,在费斯特马切尔提出的四个问题之外,克兰迪宁和康奈利提出,应该增加第五个分析维度,那就是“教师知识是如何在教师工作的专业环境中构建的”。在克兰迪宁和康奈利看来,增加的维度与前四项问题具有内在的联系,因为回答了“如何在教师的专业工作环境中构建教师知识”,也就回答了费斯特马切尔提出的四个问题。为了准确地描述个体化的“教师专业知识背景”,克兰迪宁和康奈利认为,最好的方法是通过教师的叙事来呈现教师工作的场景及其自身对这一专业场景的解释。

此外,与通过控制变量而获得的有关有效教学行为研究不同,还有研究者认为,教师的知识可以在教学环境中凭借自身的经验获得。而教师通过经验获得的实践知识具有个人、缄默的特征。卡特尔认为,实践知识是指教师在课堂环境中实施有目的的行为时对课堂情境和面临的实践困境的认识。^②相比卡特尔,克兰迪宁和康奈利首先分析了教育理论与实践的二元认识困境,并力图超越理论与实践的划分来分析教师知识。因此,更准确地说,克兰迪宁和康奈利提出的“教师实践知识”概念应该看做是从实践角度定义教师知识。他们认为,“教师知识”是在个人实践过程中表达出的、源自经验(包括个人

① Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2002). Teacher's knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 887-904). Washington, DC: American Education Research Association.

② Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). New York: Macmillan Publishing Company.

的、社会的和传统的)的信念、意义、意识或无意识体系。^① 另一位对教师实践知识进行了系统研究的学者埃尔鲍兹(Freema Elbaz)则认为,随着经验的增加,教师会越来越多地展现出他们所拥有的大量知识。这些知识包括对学生学习风格、学习兴趣和需要、学生的长处和短处、学生在学习中遇到的困难及解决这些问题的一系列教学和课堂管理技能。教师了解学校的社会结构,了解作为教师和学生要在学校的社会结构中生活并取得成果需要满足哪些条件;教师了解学校所处的社区,对于哪些行为能够被社区所接受也有自己的认识。埃尔鲍兹认为,上述教师经验性的知识是以教师对课程,对儿童发展、学习和社会理论的知识为基础的。所有这些知识同教师的价值观和信念及教师所面对的实践情境相互结合在一起就构成了教师的“实践知识”。^②

对命题式的“技术理性”的专业知识观不满的还有舍恩(Donald Alan Schön)。舍恩认为,专业人员的认识过程是一个“反映—实践”^③和“行动—认识”的过程。概括地说就是专业人员的实践是面对一个又一个的实际问题。在这种情况下,实践者首先重新认识问题的情境,将问题纳入自己原有的知识结构中进行“重构”,把问题重构为自己熟悉的问题情境,或是将问题重新归类,再用熟悉的方式解决,同时找到当前问题的特殊性,然后在解决问题的过程中完成知识的更新。以舍恩的反映认识论为指导,教师的教学被看做是反映型实践,教师的认识过程也被看做是行动中的认识。这类教师知识研究也被看做是教师实践知识研究,但是相比克兰迪宁和康奈利及埃尔鲍兹的教

① Connelly, M. & Clandinin, D. J. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: secret, sacred and cover stories. In D. J. Clandinin & M. Connelly (Eds.), Teachers' professional knowledge landscapes (pp. 3-15). New York: Teachers College Press.

② Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.

③ Reflection, reflective practice 和 reflective practitioner 在学术界有两种通行译法。一种是将 reflection 译为“反思”,那么后两者就顺理成章地译为“反思—实践”和“反思的实践者”。然而,舍恩著作的译者夏林清教授认为,在探讨有关专业人员认识论的问题时,reflection 译为“反映”,更能够传达出专业人员的专业实践过程中对实践情境做出即时性的思考的意思,这种思考本身并不包含“反省”的意味。(详见[美]舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考. 夏林清译. 北京:教育科学出版社,2007. 一书中文版译者序言)笔者研读舍恩和其他有关反映认识论的著作后,也较为赞同夏林清教授的意见。故而本书大多数情况下沿用“反映”“反映实践”和“反映的实践者”说法。个别引用其他著作作品之处,则沿用原文,不做修改。

师实践知识研究而言,“反映—实践”式的教师实践知识研究不仅仅关注教师已经具有什么知识,也不像后者那样仿佛是不加选择地将教师与教学和学习环境相关的叙事都看做是教师知识。相反,“反映—实践”式的教师实践知识仅仅关心教师在课堂教学中的认识过程,并且把“反映—认识”的结果看做教师的专业知识。因此费斯特马切尔认为,舍恩的反映实践知识和克兰迪宁、康奈利及埃尔鲍兹的实践知识研究应该是关于教师实践知识研究的两个流派。

从上述关于教师知识的界定中不难看出,尽管研究者基于不同的研究背景 and 知识观对教师知识的研究范畴有着不同的看法,但“什么是教师知识”这个问题其实被上述学者转化为“什么是教师的知识基础”。而且,教师知识研究的热潮是在 20 世纪 80 年代之后出现,并且在大力提倡教师专业化的背景下发展起来的,因此从这个角度来看,很多学者又将“教师知识”界定为“教师的专业知识基础”,也就是教师得以从事教学工作所应具备的知识基础的问题。

2. 有关教师知识的研究取向

费斯特马切尔提出,对教师知识研究的考察应该从四个方面进行:(1)有哪些知识是关于有效教学的?(2)教师掌握了什么知识?(3)对教学来说关键的知识是什么?(4)谁是教师知识的生产者?费斯特马切尔又从认识论的角度将教师知识分为正式的教师知识(TK/F)和实践的教师知识(TK/P)。在费斯特马切尔看来,符合传统哲学认识论的“经过确证的”知识,也就是通常我们所说的经过科学实验获得的、能够被反复检验的命题式的科学知识;而实践的教师知识简单地说就是教师在教学实践中获得的、以叙事或是缄默形式呈现的、表达教师对教学环境和所有与教学相关的因素的认识的教师知识。费斯特马切尔还指出,西方特别是在英语国家完成的教师知识研究从知识源流上应该分开考察。20 世纪 80 年代以前进行的教师知识研究通常都是从教育心理学角度对教师有效的教学行为和专家教师的教学专业技能进行研究,然后将研究成果通过教师教育机构以教学原则和教学法的方式传授给未来的教师。这种模式的教师知识研究在费斯特马切尔看来,实际上回答的是“教育研究者准备什么样的知识给未来教师”,不考虑教师已有的知识结构、不考虑教师对所教学科知识的掌握情况。因此,从事这类研究的学者并不认为自己从事的

是教师知识研究，而是认为自己的研究成果是教师应掌握的知识。^① 这类知识在费斯特马切尔看来最能够代表正式的教师知识。

丹尼尔·P. 利斯顿(Daniel P. Liston)和肯尼思·查切纳(Kenneth Zeichner)认为，关于教师知识的研究主要有两个取向。一个取向认为，教师的知识是孤立的、依靠教师的习惯和偶尔的灵感，不具备反思性；而另外一个研究取向则与之相反，认为教师的实践知识和个人知识是丰富的、重要的，而且是可信的。后一种研究取向正是以埃尔鲍兹、克兰迪宁和康奈利及舍恩和费斯特马切尔的教师实践知识研究为代表的。^②

卡特认为，教师知识研究可以分为三个取向：信息加工取向、教师实践知识研究取向和学科教学法知识研究取向。信息加工取向的教师知识研究主要关注教师决策形成的过程及专家教师与新手教师的对比研究。这类研究通常包含了对心理结构的研究，关注教师考虑教学工作时运用的认知过程。“教师实践知识”，在卡特看来，广义上是指教师对课堂环境的认识，以及教师在教室环境中进行有目的的教学活动中遇到的实践困境。对教师实践知识的研究主要包括教师个人实践和有关课堂知识。学科教学法研究取向是指与教学内容相关的教师知识，其中，学科教学法知识是一系列与教学内容相关的教师知识的核心，因此卡特以学科教学法知识来命名此研究取向。^③

高登伯格(Claude Golderberg)和高利摩尔(Ronald Gallimore)提出了教师的本土知识和研究知识的划分，认为教师知识的研究应该包含本土知识和研究知识两个取向。^④ 莱因哈迪特(Gaea Leinhardt)则把教师知识的取向界定为

① Fenstermacher, F. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, (20), 3-56.

② Liston, D. P. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routhledge.

③ Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). New York: Macmillan Publishing Company.

④ Goldenberg, C. & Gallimore, R. (1991). Local knowledge, research knowledge, and educational change: a case study of early Spanish reading improvement. *Educational Researcher*, 20(8), 2-14.

工艺知识和情境知识取向。^① 此外,奥顿(Robert Orton)也提出了情境知识取向的教师知识研究,但是与情境知识相对应的,并不是工艺知识而是缄默知识。^②

博尔科(Hilda Borko)和普特南(Ralph Putnam)还从心理学的角度梳理了教师知识研究。他们认为,以心理学研究为基础的教师知识研究主要分为三类。第一类,普通的教学知识。这类知识主要关注自我概念与学习、学习者与学习和课堂管理三个主题。第二类,关于学科的知识 and 信念研究,包括专业领域中的知识增长研究,如格罗斯曼和舒尔曼认为,教师进入专业领域中时对将要讲授的科目有不同的理解,从而影响了教师的教学效果。第三类,教学知识和观念的研究,这类研究关注有关教学策略和表征的知识,以及如何向新手教师传递教学内容知识(Pedagogical Content Knowledge)。

针对教师知识研究的分类,我国有学者从教师知识研究的理论基础视角出发,把教师知识研究分为三类:实证主义知识观、诠释主义知识观和知识的认知加工观^③。有的研究者从教师知识的特点出发,提出教师知识研究主要包括教师知识基础、教师实践知识和教师情境知识^④。还有学者从教师知识的特性出发,认为教师知识主要包含学科取向的“内容知识”和实践取向的“默会知识”。^⑤ 还有学者从关照空间的角度区分了“个人”和“公共”领域的知识,提出了个人取向和公共取向的教师知识研究的划分。^⑥

从目前西方和我国有关教师知识研究的现状来看,学科知识取向的教师知识研究和实践取向的教师知识其理论依据相对完整、研究方法和研究项目获得了较多的资助,同时,研究成果对教师教育的理论和实践发展具有较大

① Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp.146-168). London: Falmer.

② Orton, R. E. (1993). Two problems with teacher knowledge. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

③ 李琼,倪玉菁.西方不同路向的教师知识研究述评[J].比较教育研究,2006(5):76-81.

④ 杨翠蓉,胡谊,吴庆麟.教师知识的研究综述[J].心理科学,2005,28(5):1167-1169.

⑤ 邹斌,陈向明.教师知识概念的溯源[J].课程·教材·教法,2005,25(6):85-89.

⑥ 张立昌.“教师个人知识”含义、特征及其自我更新的构想[J].教育理论与实践,2002,22(10):30-33.

的影响力，因此这两个取向的教师知识研究受到了较多的关注。

3. 教师知识的构成

教师知识的研究者对教师知识的构成有着不同的解读。特别是由于研究者自身的认识论基础和研究侧重点不同，究竟教师知识应该覆盖哪些领域，不同的研究者争议较大。

格罗斯曼早期认为，教师知识包括四个方面：普通教育学知识、学科知识、学科教学法知识和关于教学环境的知识。^① 后来，格罗斯曼又重新划分了教师知识的领域，把教师知识的范围重新划分为：学科教学法知识；关于学习者和学习的知识；关于普通教育学的知识；学科知识；关于教学环境的知识和关于自我的知识。^② 就知识的形式来说，格罗斯曼借鉴了布鲁纳(Jerome Seymour Bruner)有关知识形式的划分，认为教师知识具有两种形式，一种是例证的，另一种是叙事的。格罗斯曼进一步详细解释了各类知识的含义。普通教育学知识关注的是有关教学的研究，是与教学相关的普通知识、信念和技能。学科知识包括教师所教学科的全部知识，借鉴施瓦布(Joseph J. Schwab)关于学科知识结构的分析，格罗斯曼认为，所谓学科知识的全部内容，应该是包括学科的“实词结构(Substantive structure)”和“句法结构(Syntactic structure)”，前者指学科领域内影响知识的组织方式和研究方式的不同范式，而后者则指对该学科经典论证的理解或是从事该领域研究的人评估学科知识的方法。学科教学法知识是指教师在学生已有的知识和兴趣的基础上解读当前特定的教学内容。在格罗斯曼看来，学科教学法知识由四个核心部分构成：有关各年级水平的教学目的的知识；有关学生在学科领域内某个特定题目的理解、观念和错误观念的知识；有关课程的知识，包括对教材的了解、对某一课程在课程领域内的地位的认识；关于教学策略和呈现具体教学主题的知识。有关教学环境的知识则包括教师对所在学区的了解、对学校环境和学校文化，以及其他影响教学的学校因素的了解和对学生和社区的认识。教师四个方面的知识是以一定结构联系起来的，如图1所示。

① Grossman, P. L. (1990). *The making of teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

② Grossman, P. L. (1997). Teachers' knowledge. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 692-697). Oxford: Elsevier Science Ltd.