

# 教师教学决策

Teacher

Decision making

Teaching

教育改革赋予了教师教学领导者的地位，教学决策  
成为教师教学活动的重要组成部分。  
作为教学决策主体的教师，既需要唤醒教学决策的意识，  
也需要不断提高教学决策的能力。



宋德云 / 著



重庆大学出版社

<http://www.cqup.com.cn>

## 图书在版编目(CIP)数据

教师教学决策/宋德云著. —重庆:重庆大学出版社,2010.9

ISBN 978-7-5624-5724-4

I. ①教… II. ①宋… III. ①课堂教学—教学研究—中小学 IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 188957 号

## 教师教学决策

宋德云 著

策划编辑:林佳木

责任编辑:李桂英 谭明春 版式设计:林佳木  
责任校对:秦巴达 责任印制:赵 晟

\*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝正街 174 号重庆大学(A区)内

邮编:400030

电话:(023) 65102378 65105781

传真:(023) 65103686 65105565

网址:<http://www.cqup.com.cn>

邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)

全国新华书店经销

重庆升光电力印务有限公司印刷

\*

开本:880×1230 1/32 印张:7.5 字数:237千

2010年9月第1版 2010年9月第1次印刷

ISBN 978-7-5624-5724-4 定价:26.00元

---

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换

版权所有,请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书,违者必究

# 序

教师是教育的核心。教师的理想信念、价值取向和工作士气等足以从根本上决定教育的质量,影响教育的成败。任何一场教育教学改革的中心环节,都是在对教师教育教学行为的更新和重塑。教师教育教学行为的改变,除了通过外在的训练、规约等手段施加影响之外,教师内在的教师信念、教师知识和教师实践性智慧等教师“内隐理论”水平的提升,才是改进教师教学行为的根本途径,因为教师“内隐理论”会随时随地以无意识的方式影响着教师的教育教学思维和课堂教学行为。

新课程改革对教师角色转变提出了更高的要求,那就是教师要传统的被动接受外来课程和教学命令的執行者,向主动选择和积极创造教师和学生自己的课堂生活的决策者转变。教育改革赋予了教师教学领导者的地位,教学决策就成为教师教学活动的重要组成部分。作为教学决策主体的教师,既需要唤醒教学决策权力的意识,也需要不断提高教学决策的能力。因此,只有从理论上探讨教师教学决策的本质,探寻支配教师教学决策行为的认识论根源,才能从根本上影响教师教学决策的过程,促进教师教学决策的不断优化。

早在20世纪80年代,西方学者(Gage, 1989<sup>①</sup>)就预言,教师认知与决策的研究,将很可能成为教学研究的根本方向之一。实际上,西方许多教学研究正是沿着这一方向进行的。20世纪70年代至80年代中期对教师教学决策的研究,主要是对“教师教学计划”和“教师课堂互动决策”的思维过程进行研究。但这类研究很少考虑教师进行教学决策时所依据的观念、知识与决策形成过程之间

---

① Gage N L, Needels M C. 1989. Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms [J]. The Elementary School Journal, Volume, 89(3).

的关系,因而不可避免地出现这一时期对教师教学决策研究的“浅表化”。20世纪90年代后的教师教学决策研究,大多是从教育技术学的角度讨论教学决策问题,停留于对决策过程与程序的说明上,对教师教学决策本质与内涵的相关研究不充分。国内教师教学决策研究起步较晚,主要是借鉴国外的研究成果,创新不够。

2005年秋天,宋德云同志考入西南大学,跟随我研习课程与教学论。其时我正在主持翻译一本由美国学者威廉·威伦等撰写的《有效教学决策》(*Dynamics of Effective Secondary Teaching*),宋德云同志承担译稿的校对工作,对该书的体系有比较全面的了解。其中一章专门论述了教学决策,引起了他的极大兴趣。随后他认真研读了国内外大量的相关论著及文献资料,对教师思维及行为的诸多现实问题追根溯源、刨根问底。2007年春,他确定了博士论文选题:教师教学决策研究,并于2008年底以优异的成绩通过博士论文答辩,获得国内专家的好评。受此鼓励,毕业离校后,宋德云同志继续修改、完善毕业论文。如今呈现在读者面前的书稿,内容更为充实、观点更为清晰。这部从选题到出版耗时四年的著作,我认为至少具有以下几个方面的特点:

第一,将教师教学决策定位于一种教学理念,同时进一步充实了教师教学决策这一概念,在理论上有一定的创新。作者认为,教师教学决策作为一种教学理念,并不仅仅是教师行为方式与方法的更改,而是要求教师转变思想认识,更新教育教学观念。同时,这些观念的转变是有其深刻的理论基础的。其中,情境认知与学习理论为教师教学决策提供了认识论基础,复杂科学理论为教师教学决策奠定了方法论基础,而反思性实践家理念则构成了教师教学决策的实践论基础。作者对“教学决策”这一概念进行历史考察,并对教学决策不同层面的含义进行了分析。作者认为,教师教学决策的本质就是教师在教学行动之前作出行动方案的主观能力,是一种教师的主观意志的表现。教师教学决策的特点表现为生成性、预见性、协调性和过程性。

第二,独特的研究视角。在他人从宏观角度为教师专业发展或为教学论进行“耕耘”之时,作者却另辟蹊径,率先对教师教学决策问题投以热情。作者首先对教师教学决策的主要因素进行了深

入的理论阐释,认为教师信念、教师知识和不断形成的教师实践智慧,是教师教学决策合理性的最可靠基础和重要的影响因素。影响教师教学决策的其他因素还包括教学环境因素和教师情绪因素等。作者接着对教师教学决策的过程进行了系统分析,认为教师教学决策过程不等同于教学过程但存在于整个教学过程之中。教师教学决策的一般程序包括识别教学决策问题、明确教学决策目标、选择教学决策方案以及评价教学决策效果。在教学过程的不同阶段,教师教学决策的目的、任务和手段也是不同的。

第三,独特的研究思路。书中先理“形而上”之经,再续“形而下”之纬,不仅表现出作者合理的研究思路,而且也为人们呈现了一段有效的研究过程。作者对教师教学计划、互动以及评价等方面的决策活动进行了实证研究,获得了教学现场的鲜活材料,增强了研究的合理性。虽然实证研究部分有不足之处,如问卷调查的内容太多、题量太大,以及问卷回收率较低、有些访谈过程呈现较模糊等,但总体来说,该部分思路清晰,论据充分,论证较严密,显示了作者良好的科研素养。通过调查研究,作者较好地把握了目前我国学校教育中教师教学决策方面存在的问题,并作了较好的评析。作者对教师教学决策的理论与实践的有关研究,对同类研究将提供重要启示。

《教师教学决策》即将付梓成书,作为导师和同行,我感到欣慰。希望大家关注这项研究成果,并提出宝贵意见与建议,以促使宋德云博士不断创造出新的学术成果。

李 森

2010年7月20日

# 目 录

第一章 导 论 .....	1
一、教师教学决策研究的缘起 .....	1
(一)教师研究成为热点 .....	1
(二)教师教学决策研究现状及存在的问题 .....	6
(三)基础教育课程改革的现实要求 .....	7
二、教师教学决策研究的意义 .....	8
(一)理论意义 .....	8
(二)实践意义 .....	10
三、教师教学决策研究的设计 .....	11
(一)目的与问题 .....	11
(二)思路与方法 .....	12
(三)创新与局限 .....	18
第二章 教师教学决策研究概况 .....	19
一、核心概念的界定 .....	19
(一)决策 .....	19
(二)教师教学决策 .....	22
(三)与教师教学决策相关的概念 .....	25
(四)教学决策与决策教学 .....	30
二、国外教师教学决策研究的发展历程 .....	31
(一)对教师的相关研究 .....	31
(二)教师教学决策研究 .....	37
(三)对几例教师教学决策研究的述评 .....	42
三、国内教师教学决策研究概况 .....	45
(一)有关教师信念、教师知识和教师实践智慧的研究 .....	45
(二)教师反思实践研究 .....	46

(三) 教师教学思维方式研究 .....	46
(四) 教师教学决策研究 .....	47
<b>第三章 教师教学决策的理论基础 .....</b>	<b>49</b>
一、认识论基础:情境认知与学习理论 .....	49
(一) 情境认知与学习理论的主要内容 .....	50
(二) 情境认知与学习理论对教师教学决策的认识论指导 .....	53
二、方法论基础:复杂科学理论 .....	55
(一) 复杂科学理论的主要观点 .....	56
(二) 复杂科学理论对教师教学决策的方法论意义 .....	60
三、实践论基础:反思性实践家理念 .....	62
(一) 反思性实践家理念的主要含义 .....	63
(二) 反思性实践家理念对教师教学决策的实践论启示 .....	69
<b>第四章 教师教学决策的主要因素 .....</b>	<b>71</b>
一、教师信念及其与教师教学决策的关系 .....	71
(一) 信念的含义 .....	71
(二) 教师信念的含义 .....	72
(三) 教师信念与教师教学决策的关系 .....	73
二、教师知识及其与教师教学决策的关系 .....	77
(一) 知识的含义 .....	77
(二) 教师知识的含义 .....	78
(三) 教师知识与教师教学决策的关系 .....	80
三、教师实践智慧与教学决策的关系 .....	82
(一) 实践智慧的含义 .....	82
(二) 教师实践智慧的含义 .....	84
(三) 教师实践智慧与教师教学决策的关系 .....	85
四、影响教师教学决策的其他因素 .....	87
(一) 教学环境因素 .....	88
(二) 教师情绪因素 .....	89
<b>第五章 教师教学决策的过程 .....</b>	<b>92</b>
一、教师教学决策的程序 .....	92

(一)明确教学决策目标·····	92
(二)选择教学决策方案·····	94
(三)评价教学决策效果·····	98
二、教师教学决策的阶段·····	98
(一)教师教学计划决策·····	98
(二)教师教学互动决策·····	101
(三)教师教学评价决策·····	114
<b>第六章 教师教学决策调查分析(一)——教师教学计划决策</b>	
<b>调查分析</b> ·····	118
一、调查分析方法说明·····	118
(一)研究方法和工具·····	118
(二)研究对象·····	118
二、教师教学计划决策的要素分析·····	119
(一)教师教学计划决策所关注要素的分析·····	120
(二)教师在教学计划决策时在各要素上所花时间和精力 比重的分析·····	123
三、教师访谈记录的归纳与分析·····	126
(一)教师教学计划决策所关注的重点·····	126
(二)教师教学计划决策过程·····	128
四、几点结论·····	132
(一)教学计划决策的教材定向与学生分析问题·····	132
(二)教学计划决策的教学活动设计与过程反思问题·····	135
(三)教师教学决策的知识基础问题·····	137
<b>第七章 教师教学决策调查分析(二)——教师教学互动决策</b>	
<b>调查分析</b> ·····	138
一、教学技能中教师教学互动决策分析·····	138
(一)教师在导课和结尾中教学技能调查分析·····	138
(二)教师在提问和反馈中教学技能调查分析·····	142
二、教学方法中教师教学互动决策分析·····	146
(一)教师讲授教学方法的调查分析·····	146
(二)讨论法中教学方法调查分析·····	149

(三)探究法中教学方法调查分析 .....	153
三、教学策略中教师教学互动决策分析 .....	156
(一)教师在直接教学中教学策略调查分析 .....	156
(二)教师在合作学习法中教学策略调查分析 .....	158
四、教师访谈记录及课堂观察的归纳与分析 .....	161
(一)教师教学互动决策在教学技能中的表现 .....	162
(二)教师教学互动决策在教学方法中的表现 .....	164
(三)教师教学互动决策在教学策略中的表现 .....	167
五、几点结论 .....	170
(一)教学技能中教师教学互动决策的经验化 .....	170
(二)教学方法中教师教学互动决策的间断性 .....	171
(三)教学策略中教师教学互动决策的随意性 .....	171
<b>第八章 教师教学决策调查分析(三)——教师教学评价决策</b>	
<b>调查分析</b> .....	173
一、教学评价中教师评价决策分析 .....	173
(一)教学评价内容中教师评价决策分析 .....	173
(二)教学评价方式中教师评价决策分析 .....	176
二、教师访谈记录及课堂观察的归纳与分析 .....	180
(一)教师课堂教学评价决策目的倾向于学生表现 .....	180
(二)教师教学评价决策内容倾向于知识方面 .....	181
(三)教师教学评价决策方法倾向于量化判断 .....	181
三、几点结论 .....	182
(一)教学评价主体的单一化 .....	182
(二)教学评价理论的滞后与评价传统的制约 .....	183
(三)对教学评价决策的忽视 .....	183
<b>第九章 教师教学决策存在的问题和建议</b> .....	185
一、教师教学决策存在的问题 .....	185
(一)教师教学决策的权力意识问题 .....	185
(二)教师教学决策的实践能力问题 .....	187
(三)教师教学决策的过程实施问题 .....	190
二、改善教师教学决策现状的几点建议 .....	193

(一)提升教师的教学决策权力意识 .....	193
(二)扩充教师教学决策的知识和能力基础 .....	195
(三)建立有效的教师教学决策的运行机制 .....	198
结 语 .....	202
附 录 .....	204
附录一:被调查问卷的教师背景信息 .....	204
附录二:教师教学决策问卷调查表 .....	205
附录三:课堂听课及与教师面谈的提纲 .....	213
主要参考文献 .....	215
后 记 .....	225

# 第一章 导论

## 一、教师教学决策研究的缘起

教育承担着传承文明、开拓创新的使命,自古以来,人们就不懈地追求理想的教育境界,探寻完美的教育教学。当今世界与我国的教育与课程改革已经从对改革方案完美性的追求转向对改革的实践性与实效性的重视。教育与课程改革是一个系统工程,而且任何一场教育与课程改革的核心环节都是在最大程度上对教师教育教学行为的更新和重塑。教师教育教学行为主要受教师内在的教师信念、教师知识和不断形成的教学认识的影响。新课程改革对教师角色转变提出了更高的要求,那就是教师不能只是课程、教科书和大纲的被动执行者,而是要在不断地制订教学计划、修正课程目标和教学内容等反复的教学过程中进行各种选择、判断和决策。教学的多样性和变动性要求教师应该是真正的专业人员,是决策者而不仅仅是执行者。要提高教育教学质量、培养全面发展的人以及促进教师专业成长,就应该唤醒教师的决策意识,使教师成为真正的“决策者”。因此,教师教学决策(teaching decision-making)就成为教师教学活动的重要组成部分。教师教学决策是教师的思维与实践之间的桥梁和纽带,是教师在教学过程中主观意志的体现,对教师行为起着组织和指导作用。提高教师教学决策水平是时代发展的需要,也是促进教师的专业成长以及提高知识教学有效性的要求。

### (一) 教师研究成为热点

我国在推进素质教育、进一步深化教育改革的过程中,对教师教育也给予了前所未有的高度重视。因此,近年来在教育研究领域,关于教师问题的研究成为研究热点之一。关于教师的研究,主要围绕着教师本质、教师思维以及教师行为等几个研究领域展开。

#### 1. 教师本质研究

对教师本质的探讨主要集中在以下几个方面:一是“教师应当如

何”的教师规范性(预设性)研究。这一研究的核心是教师专业素养问题,它指导着教育专业发展和教师教育,始终居于教师问题研究的主流(叶澜,1998;林崇德等,1996)。二是“如何才能成为教师”的教师制度性(生成性)研究。这类研究认为,教师研究的根本目的就是发现了什么样的教师是一名好教师,好教师是如何形成的,并为教师教育和教育政策提供指导和建议(Shulman, 1986:3-36)。然而,什么是“好的教师”,首先就是一个需要进行价值追问的问题,仅仅以学生成绩来评价教师的标准还是有待探讨的。三是“教师是怎样一种角色?”“教师意味着什么?”“为什么我(您)是教师”的教师存在性研究。这种对“教师究竟是谁”的追问,“引导教师直面自身的角色扮演困境并自觉寻求解决与超越,而非诉诸来自外部的强制性约束与过高苛求”(王有升等,2008),但这一研究并没有从正面回答“什么是教师”或“当教师究竟意味着什么”这一本质性问题。有学者认为,教师规范性(预设性)研究源于启蒙主义的传统,教师制度性(生成性)研究源于近代的技术理性的传统,而教师存在性研究则继承了源于卢梭的浪漫主义的传统(佐藤学,2003:207)。

## 2. 教师思维研究

对教师思维研究主要包括教师思维要素和教师思维方式两个方面的研究。

教师思维要素,主要涉及教师信念、教师知识以及教师实践智慧等。①教师信念研究。这一研究一方面着眼于教师教育对教师信念转变的作用,另一方面探讨教师信念与教学实践之间的关系等。从研究的结论来看,教师信念是否可变与研究者如何界定信念及采取的研究方法有很大的关系,而教师信念能否直接引领教学实践则取决于教师个体对实践情境的感受与理解(林一钢,2008)。②教师知识研究。研究者一致认为教师知识的丰富程度决定了教师教学的有效性。总体而言,对教师知识的研究有三种取向:一是教师教学的知识基础(knowledge base of teaching)的研究,认为教学的有效性在于教师应具有学科知识、教学法知识、学科教学法等各类知识;二是教师实践知识(teacher practical knowledge)的研究,认为教学的有效性在于教师拥有教学实践知识;三是教师情境知识(teacher situated knowledge)的研究,认为教学的有效性在于教师拥有情境知识(杨翠蓉,2005)。③教师实践智慧研究。实践智慧是当前教育研究领域使用颇为广泛的一

个词语。多数学者从教师专业成长的角度,认为教师实践智慧是“指在教学实践活动中形成的、有关教学整体的真理性的直觉认识,它既不同于教学经验,也不同于教学理论。实践智慧来源于教学经验,通过对具体的教学情境和教学事件的关注和反思,将感性的、表面化的经验提升,使其内化为教师的实践能力。但它在某种意义上又具有理性化的特征,较之直接的教学经验其迁移性更强”(吴德芳,2003)。这样理解实践智慧的内涵,似乎与教学机智、教学智慧有着相同之意。也有学者从亚里士多德对实践智慧的解释出发,将实践智慧的不同质的规定性(理性、动态性、德性)与教育活动相结合,进而提出“实践智慧既强调追求合理性,又强调对情景的感知、辨别与顿悟,还强调彰显实践的道德品性”“教师实践智慧就是指教师对教育合理性的追求,对当下教育情景的感知、辨别以及顿悟以及对教育道德品性的彰显”(邓友超等,2003)。探讨教师的实践智慧,反思以往教师专业成长的外在规定的价值取向,追求教师专业成长中的主体价值,提升教师成长的境界,均有积极的意义。

教师思维方式,主要指教师的教育或教学思维方式。有学者认为,教师教育或教学思维方式“就是潜存于教师心理结构中的比较稳固的思考教学问题的模式”“是一种信念式的存在”“是教师思考教学问题时经常使用的比较固定的思维套路。当教师形成了某一教学思维方式时,就会对这一思维方式中隐含的假设深信不疑,并会按其进行行动”(罗祖兵,2007:186)。还有学者认为,“教学思维方式是教师一般思维方式在教学问题上的投射,是教师在长期的教学过程中形成的对教学本质、教学现象以及教学实践等基本问题的一种稳定、持久的认知方式或认识模式”。目前,教师教学思维方式集中在“预设性思维”方式与“生成性思维”方式的探讨。

(1)预设性思维。预设性思维“是一种先设定对象的本质,然后用此种本质来解释对象的存在和发展的思维模式”(李文阁,2002:41),所以也称作本质主义思维。预设性思维具有两个关键特征:一是二元论。它将事物分为表面现象与深层本质,并认为表象是易变且不可靠的,只有本质才能代表事物,且事物的本质具有客观性、普遍性、恒定性等特征。二是预设论。它认为本质在事物之外,规律在过程之先,事物的发展过程实际上就是其规律的演绎,规律的客观性决定了事物发展道路的确定性,也就是说,它为事物的发展预设了路径与结果。预设性教学思维就是遵循一定的教学规律,有目的、有计划地设

计教学活动的目标、内容、方法与手段以及组织形式等,进而提高教学活动效率的教学活动的思维方式(王鉴等,2008)。其典型特征是:人为教学预设了本质——如促进学生全面发展,并规定了路径——五步或六段等;教学过程是教学规律的体现或教学方案的忠实展现。其基本假设是教学过程受客观规律和规则的制约,好的教学是遵循规律的结果,不良教学是违背规律的结果。

(2)生成性思维。“生成性思维是现代哲学的基本精神和思维方式,其特征为:重过程而非本质,重关系而非实体,重创造而反预定,重个性、差异而反中心、同一,重非理性而反工具理性,重具体而反抽象主义”(李文阁,2000)。生成性思维强调人们对生活世界的关注,反对那种去个体偶然性、时间性和超越性的一元论思维模式。它认为,生活世界是一个以实践为基础的日常生活与非日常生活的统一,因此,生成性思维是确定性与非确定性的统一。生成性教学思维关注的是一次次具体的教学过程,它注重学生的当下感受与表现,追求的是教师的选择与创造,所以它更有利于教学的自然开展和学生创造性的发展。它认为教学是在复杂的背景中进行的,不能将其与背景分离开来进行研究;教学是由人参与的过程,不能完全站在教学之外进行所谓的客观研究;教师进行教学,必须注意到教学情境的复杂性和特殊性。在生成性思维视域中,教学是动态生成的、依赖情境的、灵活机智的(罗祖兵,2008)。

### 3. 教师行为研究

教师行为研究是指从教师实际工作需要中寻找课题,在教师实际工作过程中进行研究,可分为优秀教师教学行为研究、教师的问题行为研究和教师的教学基本技能行为研究。优秀教师教学行为研究多为个案和调查研究,通常是把优秀教师与一般教师的教育行为进行比较,找出差异显著的行为(黄娟娟,1998)。教师的问题行为研究多是通过观察、提炼,对教师行为的一种经验总结和理论提炼。与“教师问题行为”相近的术语有“不良教育行为”,也有研究者用“过激教育行为”来表述(石中英,2006;冯江平,2000)。教师基本技能行为研究,一般假设教师行为是可观察、可分解的,并可以在短周期里通过训练实现教师职业的专门化和技术化。其具体方法是变整体性、一般性要求为具体分解训练,对教师应知应会的行为进行分层次、分模块、分步骤的实际教学行为的研究(傅道春,1993)。

教师行为研究的一般表现:一是为行为而研究,是为了实践本身的改善,是一个不间断的螺旋、循环的过程。二是对行为的研究,采用以问题为中心的研究形式,所以行为研究中作为研究对象的样本往往是特定的,而不必具有普遍的代表性。三是在行为中研究,研究的环境是教师工作的实际环境,研究结果的应用者也就是研究结果的产出者。四是在合作中研究,研究小组往往由专家、专职研究人员、教师、行政领导乃至学生家长等联合构成。

#### 4. 教师教学决策研究

从上面分析可以看出,对教师本质进行探讨的目的是希望教师成为真正的教育者;对教师思维进行分析是企盼教师教学质量的不断提高;而对教师行为进行研究则是力求规范教师的教学行为。然而,教师教育教学具有极大的实践性和情境性,只有将教学理论与教师教育教学实践相结合,才能真正提高教师的职业能力。

教师教学决策(teacher decision-making),是学校教育中一种特定的决策,是教师将教学理论、教学认识和教学思维付诸于教学实践的桥梁,“是教学理论与教学实践的中间环节,是有效教学的纽带”(Wilén et al, 2008:1)。在教师研究领域中,教师教学决策与教师本质、教师行动以及教师思维的关系,可以用图 1.1 表示。



图 1.1 教师教学决策与教师本质、教师行为以及教师思维的关系

成熟、合理的教师教学决策使得教师的平凡工作得以升华并富有意义,是教师成为研究型、专家型教师的关键所在。教师的教学决策不仅蕴含着教师的智慧和激情,而且还包含着责任和使命。教师教学决策,对不断提高教师教育教学质量、转换教师教学思维方式以及改进教师教学实践等,都起到了关键的作用。因此,研究我国教师教学

决策现状,分析影响教师教学决策的内外因素,了解教师教学决策形成和发展的过程,具有较为重要的理论意义,是一个值得高度重视的课题。

## (二) 教师教学决策研究现状及存在的问题

教师教学决策研究是随着有效教学(effective teaching)研究的深入而出现的。西方学者对有效教学的研究从20世纪初期就开始了,到目前为止已经取得了较为丰富的成果(陈晓端等,2007:46)。20世纪80年代以来,在教与学领域中,研究者们普遍认为,“教学是一种复杂的认知活动”(Clark et al, 1986:245),教师是这一复杂认知活动的主导者,因而人们日渐重视对教师的研究。教师是富有思想、善于思考的群体,他们在复杂的情境中从事着解决复杂问题的实践活动。因此,在教师教学有效性这个研究领域,不应该忽略了对教师教学方法与模式背后的教学决策的研究,因为教师的思维方式和教学决策对教师行为起着组织和指导作用。在整个教学实践中,教师要不断地制定、选择、实行动方案,“教学过程就是对影响学习可能性因素不断决策(decision-making)的过程:在与学生互动前、互动中和互动后的决策”(Hunter, 1984:189)。国外学者在教师教学决策研究方面进行了有益的探索,取得了一定的成果。代表性人物主要有美国学者亨特(Hunter)、维斯特曼(Westerman)、盖奇(Gage)、舍恩(Schön)、舒尔曼(Shulman)、威伦(Wilen)以及英国教师教育家斯腾豪斯(Stenhouse)等。维斯特曼在长达30年的研究后指出:“教学决策涉及教师职业生涯的方方面面。”“教师的思维方式和教学决策对教师行为起着组织和指导作用,并构成了教与学的背景”(Westerman, 1991:292-305)。美国学者亨特也指出,教学决策和有效教学是相互联系的概念,“有效教学基本上等同于合理的教学决策”(Hunter, 1984:198)。20世纪80年代中期以来,美国哲学家唐纳德·舍恩所提倡的“反思性实践研究”在教师教育和教学研究等方面都得到了广泛的推进。美国学者威伦(Wilen et al, 2008: preface)提出的教学决策观,就是以“反思”和“意义构建”的建构主义教学和学习观为基础的,从而开创了以实践性认识为基础的教师教学决策研究。

虽然国外研究者对教师教学决策进行了比较充分的研究,但是这些研究还存着一些明显的不足,主要表现在以下几个方面:

### 1. 教师教学决策的基础及影响因素问题

以往的研究虽然注重了教师信念、教师知识等重要因素,但是教学中的其他变量,如教师实践智慧、实践性反思以及实践性认识过程等变量没有引起足够的重视。

### 2. 研究方法问题

国外研究者对教师教学决策研究是随着认知心理学的兴起而兴起的。从研究方法来看,很大程度上受认知心理学研究成果的影响。由于影响教学过程的因素非常复杂,教师的决策又受个体经验和知识的影响,因而用严格的实验室研究方法来研究教师教学决策存在着局限,容易使教师教学决策研究步入死胡同。况且,认知心理学理论本身也还处于不断发展的阶段,其理论和方法还在不断地更新和改进。因此,对教师认知与决策过程的研究不应单一化,因为教师本来就是复杂的情境中进行解决复杂问题的文化的、社会的实践。

### 3. 教师教学决策结果的适应度问题

对教师的调查往往局限于特定的课时,但教师活动范围广,怎样确定调查内容的有效性,是研究者值得思考的问题。“分子化”研究所获得的个别教师教学决策过程的结论,不一定能够应用于复杂的、不确定的特定教学环境,等等。

## (三) 基础教育课程改革的现实要求

随着基础教育课程改革的深入与发展,人们对教师的地位和作用等问题的认识发生了很大的变化。这些变化体现在:教师不再是课程、教科书和大纲的被动执行者,而是一个主动的调适者、研究者和创造者;教师不再只是一个真理的垄断者和宣传者,而是一个促进者、帮助者、真理的追求者和探索者(靳玉乐,2003:80)。那么,教师如何成为一个主动的调适者、研究者、创造者和探索者?这是教学理论研究者们不能够回避的问题。因此,对教师的研究,尤其是对教师专业化发展的研究,近年来日益引起了研究者的重视。

当前,在我国教师研究中,面向实践本身、注重主体间理解的研究方法主要表现在:一方面,理论工作者以一种实践的自觉进入中小学,和中小学教师一起在中小学教育实践中研究教育实践;另一方面,行动研究、质的研究也在我国教育领域日益兴起。行动研究是把实践者的行动和专业人员的研究结合在一起,形成实践者在实践中以解决实