

教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong



丛书主编：钟启泉

教师实践性 知识论：中日比较研究

陈静静 著



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位



教师教育系列教材

教师实践性 知识论

王敏勤 著

教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong



丛书主编：钟启泉

教师实践性知识论：

中日比较研究

陈静静 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师实践性知识论:中日比较研究/陈静静著. —
上海:华东师范大学出版社,2011.6
(教师教育论丛)
ISBN 978-7-5617-8707-6

I. ①教… II. ①陈… III. ①教师-实践能力-对比
研究-中国、日本 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第118223号

教师教育论丛

教师实践性知识论:中日比较研究

丛书主编 钟启泉
著 者 陈静静
策划编辑 彭呈军
项目编辑 刘 佳
审读编辑 沈桂芳
责任校对 王丽平
装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16开
印 张 11.5
字 数 236千字
版 次 2011年10月第1版
印 次 2011年10月第1次
书 号 ISBN 978-7-5617-8707-6/G·5152
定 价 24.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

主编简介

钟启泉 华东师范大学教授，博士生导师，华东师范大学课程与教学研究所名誉所长。教育部社会科学委员会教育学与心理学学部委员，国家基础教育课程教材专家咨询委员会委员，教育部教师教育课程资源专家委员会主任委员，全国教育科学规划领导小组学科评议组成员，《全球教育展望》杂志主编。著有《现代教学论发展》（教育科学出版社），《现代课程论》（上海教育出版社、台湾五南图书出版公司、台湾高等教育出版社），《教育的挑战》、《课程的逻辑》（华东师范大学出版社）等。

作者简介

陈静静 1981年出生于辽宁省朝阳市，2009年毕业于华东师范大学课程与教学系比较教育学专业，教育学博士，师从钟启泉教授。博士期间，在国家留学基金委资助下曾赴日本东京大学研究生院教育学研究科佐藤学研究室访学一年。现为上海市浦东教育发展研究院助理研究员。目前主要从事教师教育、比较教育、教育政策方面的研究。曾在《全球教育展望》、《教育科学》、《中国教育报》、《上海教育》等期刊上发表文章多篇，参与《国际终身教育的基本原理研究》等著作的撰写，并参与多项国家级课题的研究。

总序：开拓教师教育研究的新视域

20世纪80年代以来,为了适应快速变革的经济及社会状况,教育领域掀起了一场世界范围内的改革运动,其中又以课程改革运动最为显著。在这场席卷全球的课程改革浪潮中,各国都着眼于自身课程体系的重构,在课程理念、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价及课程管理等方面作出了重大革新。这场改革旨在促进教育中的人——儿童与教师——的身心解放和智慧发展,矛头直指教育与课程体系中一切禁锢人的思想、漠视人的主体价值的陈规陋习。

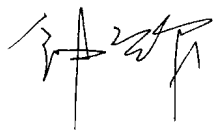
正是在这样的国际大背景下,我国的课程改革在“为了中华民族的伟大复兴,为了每一位学生的发展”的旗帜下,逐步展开。可以说,当前我国的课程改革是对国际、国内教育和社会发展的整体形势作出的战略回应。随着改革的逐步深化,学界对课程改革问题的关注已从外部现象走向内在实质、从事实分析走向价值和规范的探讨、从发现问题走向问题阐释和解决,研究的主题也从囿于课程本身拓展到课程相关的领域。教师与课程的关系、儿童与教师的关系、课程与儿童的关系等一系列问题得到重新阐释与梳理,教师在课程实施中的重要地位得以凸显。在这一股变革洪流中,我们精选了这套“教师教育论丛”。本套丛书立足当下课程教学领域的变革现实,试图从科学课堂教学、教师知识、教师教育课程和教师胜任力发展等不同方面对影响教师教育改革的 key 问题进行学理探讨,并反映该领域的实践创新。

“教师教育论丛”是一套试图融合教师教育理论研究与实践探索的前瞻性丛书,无论是《科学探究论》(王晶莹著)对中美理科教师科学探究观念与其教学实践关系的探索,还是《教师实践性知识论:中日比较研究》(陈静静著)对教师加强实践性反思的倡导,或是《教师教育课程论》(王艳玲著)试图从教师教育课程的系统变革促成新型教师的养成和发展的构想,又或是《教师胜任力发展论》(王强著)对教师胜任力科学化和专业化发展的诉求,都是建立在扎实的理论探究基础上的实践性反思,遵循了从宏观到微观、从理论到实践再到理论的回归性的线索。丛书对课堂教学实践中种种现实桎梏的反思,最终凝结在对参与改革的实施主体“人”的关注上,并特别强调了以教师教育的结构性重构为突破口,实现课程和教师实践变革的可能路径。

本套丛书有三大特色。一是研究具有“问题解决”导向。四部专著虽然分析层面和视角各异,但均以教师教育领域的现存问题作为研究的出发点和立足点,兼具理论深度和实践指向。二是研究具有强烈的本土意识和社会历史感。这些专著以我国教师的发展、优化为目标,综合考虑我国社会政治、经济、文化等价值因素的交互作用,体现了作品的内生性特征和本土意义。三是研究蕴含着广阔的国际视野和开阔的思路,在立足本土的同时又放眼全球,在对国外相关研究及实践进行深入挖掘的前提下进行批判性分析,并最终回归到对本土问题的反思,体现出研究者对教师发展问题的深刻把握。

可以说,“教师教育论丛”集合了当前教师教育领域的热点和难点问题,是各位作者对

我国教师教育实践、教师专业发展与教师教育课程等方面在理论和实践层面迫切需要关注的问题的聚焦。丛书所蕴含的强有力的思想张力和深入透彻的独到分析,生动地反映了作者们朝气蓬勃的教育理想和追求,以及踏实执著的研究素养。相信丛书的出版能够给关心教师教育理论和实践的人们带来思想上的冲击和实践中的反思。也可以说,本套丛书亦是发出了一次邀约,邀请人们共同参与到对教师教育的实质问题的探讨中,共筑教师教育研究的新平台!



2011年8月30日

导 论 / 1

一、教育场域的隐忧 / 1

(一) 教育理论的“先天不足”及其式微 / 1

(二) 教师的实践“自在”与集体“失语” / 2

(三) 教师间深层对话与反思的缺失 / 3

二、以教师的实践性知识为突破口 / 4

(一) 加强对教学现场的关注与研究 / 4

(二) 明确教师的专业地位 / 6

(三) 促进教学实践的更新 / 7

三、教师实践性知识的研究方法 / 8

(一) 课堂观察法 / 8

(二) 深度访谈法 / 9

(三) 案例研究法 / 10

(四) 国际比较法 / 11

第一章 教师实践性知识的研究历程 / 12

一、国外的研究 / 12

(一) 弗里曼·艾尔贝兹的开拓 / 12

(二) 克兰蒂宁和康奈利的探索 / 13

(三) 其他后续研究 / 20

二、国内的研究 / 24

(一) 初步涉猎的研究 / 24

(二) 理论建构的研究 / 25

第二章 教师实践性知识的概念与性质辨析 / 30

一、教师实践性知识的概念界定 / 30

(一) 知识与知识观的演进 / 30

(二) 教师实践性知识的概念辨析 / 34

二、教师实践性知识的性质 / 39

(一) 家族相似性 / 40

(二) 整体层次性 / 44

(三) 复杂矛盾性 / 46

(四) 时效性 / 47

第三章 教师实践性知识的运作方式 / 50

一、动态信念体系：实践性知识的价值准则 / 50

(一) 信念及其作用 / 50

(二) 以“个人偏好”为基础的价值选择 / 52

(三) 以“情境”为中心的动态价值波动 / 52

二、生态知识群落：实践性知识的智力支持 / 54

(一) 学科及其相关知识 / 55

(二) 策略知识 / 56

(三) 道德知识 / 58

(四) 人际知识 / 60

三、与情境对话：实践性知识的动态灵魂 / 63

(一) 实践性知识的对话本质 / 63

(二) 与相对确定性情境的对话 / 67

(三) 与非确定性情境的对话 / 70

第四章 教师实践性知识的表达 / 74

一、教师实践性知识的语言表达 / 74

(一) 关于学生的知识 / 75

(二) 关于教学方法的知识 / 79

(三) 关于教学环境的知识 / 85

二、教师实践性知识的行动表达 / 89

(一) 行动前: 迥异的教学计划 / 90

(二) 行动中: 有趣的教学故事 / 93

(三) 行动后: 他们在反思什么 / 100

三、教师实践性知识的隐喻表达 / 104

(一) 教师的教育隐喻 / 106

(二) 对教师教育隐喻的分析 / 112

第五章 教师实践性知识的生成与更新 / 117

一、教师实践性知识的阶段性生成 / 118

(一) 学生学习阶段 / 119

(二) 教师教育阶段 / 122

(三) 教学工作阶段 / 125

二、教师实践性知识生成的思维加工过程 / 132

(一) 对个人经验的独特建构 / 132

(二) 在实践共同体中协商 / 135

(三) 在反思中发展和更新 / 139

三、教师实践性知识的更新途径 / 143

(一) 职前教师教育 / 143

(二) 在职教师专业发展 / 150

结语 以实践性知识为基点,继续守望教师的成长 / 157

参考文献 / 160

写在后面的话 / 173

导 论

一、教育场域的隐忧

(一) 教育理论的“先天不足”及其式微

“教育理论”是一种笼统的说法,它是相对于“实践”来说的,泛指有关教育的理论性认识,是一种认识的结果。它是理性思考的产物,以概括、抽象判断为其共同特征。^①教育理论所遵循的是一种理性的逻辑,它试图将教育现象加以区分、剥离、分解,从而探寻教育内部可能存在的深层次问题,解决教育中“是什么”、“为什么”等重要问题。理论的建构需要遵循一定的研究方法和学术规范,只有受过严格的学术训练的专家、学者才可能进行建构和解释。理论常常以“规律”或“本质”自居,通过实验室中获得的数据或研究者的缜密思辨来获得,因此理论常以“上帝式”的口气来敦促实践,期望实践能按照应然的方式进行。理论工作者常常希望教师自觉地用理论来指导自己的实践,从而使他们的教学更符合教学规律、更加完善,使学生们能够获得更好的教养。这可能也是多数教育研究者的理想,但这种思维方式正显出理论研究者的“孱弱”,这是因为:教育理论常常是以单个学科的知识为基础的,而实践的问题却是综合的;教育理论可以按照研究者的假设进行单向推导,而实践的问题却是多方面的,需要从多个角度来考察;教育理论一旦确立,会保持相对的稳定性,而实践却是变动不居的,因此教育理论永远滞后多变的实践。单向度的思维、单纯的研究环境、简单的推理方式,让教育理论因为实践的缺位而“先天不足”。

教师们对教育理论的信赖与应用情况亦不尽如人意。一方面,经过长期培训的师范毕业生虽然学习了教育学、心理学的理论,但当他们走上讲台时,大多数人都在重复着比较传统的教学方式,忙于应付陌生的教学环境和学生,没有时间去理会教育理论中的深刻论述,大学中的教学理想在现实的环境中常常不堪一击,教学理论所描绘的“乌托邦”被淹没在多变的实践情境当中,是忠实于教育理论还是高效应对当下环境,多数人都会不自觉地选择后者。另一方面,拥有长期教学经验的教师已经完全适应了自己的角色和职业生活,倾向于按照原有的教学方式不断地重复,依照一定的教学步骤、习惯展开教学。他们在教学中不断

^① 叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找[J]. 中国教育学刊, 2001(4): 1-6.

应对和处理着日常的、细小的、综合性的问题,他们渴望从教育理论或专家那里得到更加合理的答案。但是事实往往令他们失望,因为就这些实际问题而言,专家们答案似乎并不比教师们更高明,或者说那些高深的答案并不能真正解决教师们的“疑难杂症”。教育理论与教师之间出现了裂痕,理论工作者抱怨教师没有按照自己的方式去开展教学工作,而教师也在感叹教育理论并不是解决教学难题的“灵丹妙药”。教师在应对复杂的教学情境的过程中,在千百次的判断和选择中一次次地回到起点,理论的告诫和叮咛成为一种陪衬,“理论的遗忘”成为一种普遍现象。

(二) 教师的实践“自在”与集体“失语”

教师本身蕴含着巨大的能量,他们的头脑中拥有着不同于专家的丰富的知识,教师是这种知识的缔造者和使用者,他们熟练地、创造性地运用这种知识,确切地说这种应用过程本身就是知识的一部分。这种知识存在于教师的举手投足之间,存在于教师与学生的应对中,存在于教师对教学内容的选择中,存在于教师的每一个细小的课堂设计中,存在于教师的每一个不经意的判断中。正如施瓦布(Schwab, J. J.)所说:教师不能总是被告知该做些什么。学科专家、管理者、立法者都曾经试图那样去做,但是都失败了。教师不是生产线上的操作工,也不会那样去做,教师的妙法不计其数,教什么以及如何去教的要求总是要转化为真实的教学。教师的实践是艺术,做什么、怎么做,与什么人、以怎样的速度去做都要靠教师的即兴选择,这样的选择每天都要发生数百次,每天都不同,学生也不同,没有任何要求或指导能够阻止和控制这种艺术判断和行动,控制每个不同情境下的即兴选择。^① 杜威(John. Dewey)也认为,“人们不是大量外部知识的看客(spectator),而是在与外界接触的过程中,成为知识的创造者”^②。从这个意义上说每位教师都是一个博学、智慧的存在,他们所拥有的正是多年来教学研究一直在寻找的知识,这种知识是教师之所以成为教师的根本,是不同于他人的一种独特的知识存在类型。它是与教师多年的生活史相联系的,带有这名教师自身的独特风格,也保持着某个教学场景特定的气息。这种知识是知识、道德、情感的合一,它与教师所从事的职业息息相关,相互配合,这就是集中体现了教师的日常教学特色的实践性知识。与理论知识相比,实践性知识遵循的是一种实践的逻辑,它是以“怎样去做”为目标的,是教师自身的生活经验和教学经历的产物,它虽然不能获得真理性的认知结果,但是它无时无刻不在指导着教师的日常教学行动,可以说这是一种与教师的身心相结合的、决定着教师的临场教学表现的知识。

① Schwab, J. J. (1960). "What Do Scientists Do?" In Ian Westbury and Neil J. W. *Science Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*. (pp. 184 - 228) Chicago: University of Chicago Press.

② Fenstermacher, G. D. & Sanger, M. (1998). What Is the Significance of John Dewey's Approach to the Problem of the Knowledge. *Elementary School Journal*, 98(5), 467 - 478.

实践性知识的发现无疑是一种创见,可以毫无疑问地说,实践性知识存在于每一位教师的身心之中,伴随着每一位教师的教学生涯。但是这种知识一直以来未能获得其合法地位,原因是多方面的。首先,教师的实践性知识往往是内化的、潜在的,它以“缄默知识”的形式出现,它潜移默化、润物无声,无论是研究者还是教师都难以发现这种知识的存在,它常常是简单零散、难以理论化的,因此常常被忽视;其次,教师们也有意无意地贬低自己所拥有的知识的价值,认为这些与“高深”的理论相比,相当肤浅,而且其中的许多内容与理论知识并不相关,甚至是相悖的,教师们每天都在实践性知识的指导下,灵活而持续地进行着日常的教学工作,他们却并不知道他们实际上正在进行着一种知识的创造。

教师们一方面保持着对教育理论的崇拜和敬畏,表达着对教育理论的渴求;另一方面正如马克斯·范梅南(Max Van Manen)所意识到的那样,“理论知识和诊断性信息并不会自动导出恰当的教育行动”^①。教师们在真正的教学情境中仍然忠实于自己的实践性知识,保持着决策和判断的自由,他们按照自己多年来形成的轨道快速行驶,并不顾及新制定的线路图和时刻表。在持续的教学过程中,教师无暇更多地思考,他们按照这种类似直觉的方式,不断地决定下一步的行动计划,在行动中思考,在思考中行动,他们甚至没有足够的时间来计划,就跟着情境的脚步,快速、高效而顺畅地完成了教学。他们以一种近乎常识的方式行动着,可以说他们就生活在自己的实践性知识当中,因此才会“不识庐山真面目”,看不到这种实践性知识的真实存在和价值性。在理论研究者面前,在行政管理者面前,教师们自觉不自觉地贬低了其所拥有的知识和经验,他们陷入了集体“失语”的尴尬境地。

(三) 教师间深层对话与反思的缺失

教师的实践性知识是他们对教学实践的独特理解。伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)认为,理解就是从被理解的东西——文本、艺术品、传统等接受有价值的东西,而后将它“译解”成我们自己理解世界的方式,因此,一切理解都具有经验的性质。经验是一个历史的、开放的、不断获得的过程。尽管人的视界和他的经验在不断变化和发展,但是他们绝不会获得无限的理解和完全的知识,因此,真正的经验是有限的经验,是人自己的历史性的经验。^② 实践性知识是个人有限经验的沉淀和积累,因此这种知识也并不是终极性的,可能是正确的,也可能是错误的;教师的实践行动在时间上是紧迫的,具有紧张感,其行动可能选项较少,他们难以驻足观察、仔细权衡,在较短的时间内进行判断和选择,此时的行动往往只具有“有限的合理性”。因此,虽然教师的实践性知识非常宝贵,但是并不能完全保证其真实性、可靠性和正确性。如果教师一味相信自己原有的经验积

① [加] 马克斯·范梅南著,李树英译. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 63.

② 黄清. 质的课程研究[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2006. 48.

累,很可能被经验束缚了手脚,从而不断地重复和抄袭已有经验,缺乏尝试新鲜事物的勇气,这种消极的态度会使教育实践淹没在经验的海洋中,也会使教师错失成长的良机。因此教师应该通过交流和反思,来更好地理解 and 反思自己的教学实践,在“追问与反观”实践中对自己的经验进行重构。

从目前的实际情况来看,教师们忙于应对大量、繁杂的工作,缺乏充分的对话的机会,他们没有时间和精力来整理自己的实践性知识,更不清楚应该采用怎样的方法加以传递。封闭的工作环境使许多教师对自己的经验深信不疑,随着教学经验的不断增加,这种经验式的实践性知识可能会产生某种固化。教师们以自己的实践性知识为基准,对后来的信息和经历进行筛选和判断,而新的信息和知识被过滤和剔除掉,从而强化已有的实践性知识。而且实践性知识带有日常知识的性质,这是一种即刻的、难以反思的知识,如果没有他人的语言和行动的提醒,教师很难发现原有实践性知识中可能存在的缺陷,他们一般不会进行深刻而全面的反思,而是按照某种定势持续着教学,最终往往会走进自我信赖的小圈子中无法自拔。约翰·汤林森(John Tomlinson)认为:经验研究的价值应该在于“暴露疑点”(problematising),即使实践成为问题;也就是说可以把不充分的研究成果当作一种提醒、一种警语,有助于我们“想清楚问题”(thinking out)。^①虽然实践性知识被教师认可并大量使用,但却不一定是真理性的、无可置疑的,每一个教师的实践中都有一定的“疑点”,这就需要我们能够通过各种方式来揭示这些“疑点”,在弄清楚问题的同时,使教师对自己的实践进行反思和改进,亦即促进实践性知识的更新。

二、以教师的实践性知识为突破口

(一) 加强对教学现场的关注与研究

日本学者佐藤学认为:教育研究存在三种视角,即“飞鸟之眼”、“蜻蜓之眼”和“蚂蚁之眼”,^②这形象地说明了教育理论与实践的关系。“飞鸟之眼”即教育研究者高高在上,他们通过从空中鸟瞰来推测学校中可能发生的事情,然后在头脑中根据自己的推测构建“高屋建瓴”的理论;“蜻蜓之眼”是指研究者虽然能够进入学校了解情况,但是常常是表面的、肤浅的,因此他们对实践的关注也不过是“蜻蜓点水”;而“蚂蚁之眼”是说研究者尽可能地参与学校、教师和学生的生活,对教育现场进行深入的考察,他们所做的不是所谓“科学”、“客观”的大型研究,而是对参与教学的一小部分人或事物进行深刻的剖析,以求“小中见大”。以往我们的教育研究过多地从“飞鸟之眼”来观察教育实践,虽然能够“高瞻远瞩”,但是由于飞得太高,根本难以顾及到实践,其结果是一方面教育研究者批评实践

① [英] 约翰·汤林森著,冯建三译. 文化帝国主义[M]. 上海:上海人民出版社,1999. 109-114.

② 注:此说法系出自佐藤学教授的“案例教学法”的博士生课程的教学中。

现场的封闭落后,而教育实践者也因理论并不能体现和指导自己的工作而对理论丧失信心。教育理论与实践之间的鸿沟越拉越大。教育研究常常以其所建构或创造的理论为起点,采用舍恩所谓的“理论应用于实践”(theory into practice)的模式,而后对实践进行评价,修改理论,再应用,再评价。在这种情况下,相对于实践者和实践领域,研究者往往会以居高临下的姿态对其进行预见和猜测。克兰蒂宁(Clandinin, D. Jean)和康奈利(Connelly, F. Michael)不无讽刺地说:“在做研究报告时,我们(研究者)皱眉则想象教师也在皱眉,我们微笑就想象教师也在微笑。”^①如果按照亚里士多德对于“善”的理解,理论的不断完备就是对“善”的追求,而实践的过程不过是追求“善”的手段,手段虽然重要,“理论”之“善”才是最高的追求。在这种思想的影响下,理论者醉心于自己的假设和论证,对实践越来越缺乏关心和关照,理论与实践,理论者与实践者之间日益分化,渐行渐远。教师用自己的方法进行着日复一日的教学,理论和实践者各有一套语言体系和行为方式,两者之间的沟通渠道越来越窄,如同两条平行线无限延伸却永不相交。对此舒尔曼这样评价道:“理论应用于实践的模式必然要遇到困难。”^②理论与实践之间的关系本不该如此对立和僵化,因为“所有的实践就像所有的观察一样,都有‘理论’蕴藏其中……理论不是知识的实体可以在实践的真空中产生,教学也不是机器人一样无反思的机械表现。两者都是实践性任务,起引导作用的理论包括着个体实践者的反思意识。”^③

教育研究应该不同于一般的自然科学,甚至都不同于一般的社会科学,它应该是深植于教育实践的土壤之中的,是为教师的智慧的判断和决策、为学生的快乐的学习和成长而不断探索的。教育理论应该是“实践中的理论”(theory in practice),只有找到理论和实践关系的真正契合点,才能使教育理论走向成熟,从而形成具有独特研究方法和思想内涵的理论体系。从实践到理论,再到实践,再上升为理论,这种螺旋上升的过程才是教育研究本该选择的发展线路,而不是相反。

本文希望通过对教师实践性知识的研究,以一种比较模糊的身份——既非纯理论者,也非教师本身,进入教师的生活,听教师讲述自己的故事,给他们讲述的空间,触发他们讲述的愿望;进入课堂,观察课堂上正在发生的那么熟悉,又那么珍贵、那么有价值的课堂事件,了解教师对这些课堂事件的解读,并在此基础上进行重新解读和建构,以介乎于理论和实践的话语来进行表达和解释。

① Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as Curriculum Maker. In Philip W. Jackson(Ed). *Handbook of Research on Curriculum*. (pp. 363 - 370) New York: Mcmillan Publishing Company.

② Schulman(2004). *The Wisdom of Practice — Essays on Teaching, Learning to Teach*. San Francisco: Jossey—Bass. p. 40.

③ E. Wayne. Ross, Jeffrey. W. Cornett & Gail McCutcheon (1986). *Teacher Personal Theorizing Connecting Curriculum Practice, Theory and Research*. Albany: State University of New York Press. p. 11.

这个过程中,教师成为主角,他们是自己的解释者,我是倾听者,帮助他们建构自己的故事,为他们重新讲述故事,希望以此促进教师对自己教学的信念和行为的反思。

(二) 明确教师的专业地位

教师职业到底是专业还是“非专业”,还是“半专业”的问题曾经备受争议。约翰·杜威(John Dewey)1904年在《教育理论和实践的关系》一文中研究提出,成为有效的专业有三个明显的趋势:第一,在从事专业工作之前,需获得学术造诣方面量的积累,这已成为前提性要求。第二,以应用科学和技术发展为主线已成为专业工作的中心。第三,专业学校在给予学员典型的、集中的而非广泛的具体工作时对学员是最好的。^① 1948年美国教育协会(NEA)在考察较为成熟的职业基础上提出八条标准:(1) 含有基本的心智活动;(2) 拥有一套专门的知识体系;(3) 需要长时间的教育培训;(4) 需要长时间的在职成长;(5) 提供终身从事的职业生涯和永久的成员资格;(6) 建立自身的专业标准;(7) 置服务于个人利益之上;(8) 拥有强大的、严密的专业团体。纵观学界对“专业”标准的界定,专业知识和造诣是确定是否构成专业的最主要的准则。教师是否符合这个准则,教师职业是否可以称之为专业呢?实际上早在1966年联合国教科文组织和国际劳工组织提出的《关于教师地位的建议》,就以官方文件形式对教师专业化作出了明确的说明,在1986年美国卡耐基教育协会和霍姆斯小组相继发表的报告——《国家为培养21世纪的教师做准备》(*Nation Prepared Teachers For the 21'th Century*)和《明天的教师》(*Tomorrow's Teachers*)中进一步明确教师工作是一种专业,而不是单纯的一门技术。而且指出:要确保教育的质量,必须提高教师的专业水准,而提高教师的专业水准的重点所在乃是明确教育专业的知识基础。^② 1998年,舒尔曼(Shulman, L. S.)提出的专业原则至少有六个特点:服务的理念和职业道德;对学术与理论知识有充分的掌握;能在一定的专业范围内进行熟练操作;运用理论对实际情况作出判断;从经验中学习,形成一个专业学习与人员管理的团体。^③ 既然称教师为一种专业,教师就必然拥有其他职业所不具备的知识和能力,这是他们进行专业工作的基础。

教师的职业环境和工作的性质、对象、内容决定了他们必然要具备这种特殊的知识。实际上教学是一项复杂、专业性很强的工作,教师职业的专业性并不亚于医生和律师等,从这个意义上说教师是教学的专家。但是由于长期以来人们对教师的知识缺乏研究和深刻认识,因此教师的工作被看作是任何人都可以胜任的非专业性活动,这就降低了教师职业应有的专业性,教师沦为“教书匠”,教

① John Dewey (1903). The Relation of Theory to Practice in Education. In *National Society For the Study of Education* (pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.

② 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003. 47.

③ [美] 李·S·舒尔曼著, 王幼真、刘捷编译. 理论、实践与教育的专业化[J]. 比较教育研究, 1999 (3): 36-40.