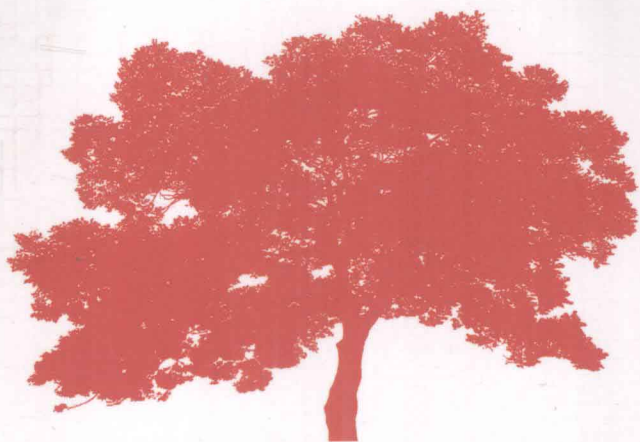


教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong



丛书主编：钟启泉

教师胜任力 发展模式论

王强 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

教师教育论丛
Jiaoshi
Jiaoyu Luncong

浙江省哲学社会科学规划课题F



丛书主编：钟启泉

教师胜任力发展模式论

王 强 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师胜任力发展模式论 / 王强著. —上海: 华东师范大学出版社, 2011. 6

(教师教育论丛)

ISBN 978 - 7 - 5617 - 8667 - 3

I. ①教… II. ①王… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 107194 号

教师教育论丛

教师胜任力发展模式论

丛书主编 钟启泉
著 者 王 强
策划编辑 彭呈军
项目编辑 刘 佳
审读编辑 程一聪
责任校对 时东明
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

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 10.25
字 数 196 千字
版 次 2011 年 10 月第 1 版
印 次 2011 年 10 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 8667 - 3/G · 5117
定 价 19.80 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

王 强 教育学博士，现为杭州师范大学副教授，硕士生导师。主讲课程有“教育学”、“教育研究方法”、“教师职业道德”，同时参与职后教师培训课程及教育领导学硕士课程的教学工作。其研究领域主要涉及教师教育与管理、课程与教学论及比较教育学。近年来，参与了多项国家及省部课题的研究，有十余篇论文在CSSCI核心期刊上发表，其中几篇已被人大复印资料等刊物转载。

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。

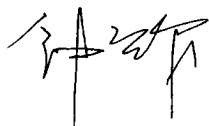
正是在这样的国际大背景下,我国的课程改革在“为了中华民族的伟大复兴,为了每一位学生的发展”的旗帜下,逐步展开。可以说,当前我国的课程改革是对国际、国内教育和社会发展的整体形势作出的战略回应。随着改革的逐步深化,学界对课程改革问题的关注已从外部现象走向内在实质、从事实分析走向价值和规范的探讨、从发现问题走向问题阐释和解决,研究的主题也从囿于课程本身拓展到课程相关的领域。教师与课程的关系、儿童与教师的关系、课程与儿童的关系等一系列问题得到重新阐释与梳理,教师在课程实施中的重要地位得以凸显。在这一股变革洪流中,我们精选了这套“教师教育论丛”。本套丛书立足当下课程教学领域的变革现实,试图从科学课堂教学、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

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, fluid characters that appear to be '钟志华'.

2011年8月30日

众里寻他千百度，蓦然回首，那人却在灯火阑珊处。

——【宋】辛弃疾

王国维在《人间词话》(1919)中云：“古今之成大事业、大学问者，必经过三种之境界。‘昨夜西风凋碧树，独上高楼，望尽天涯路’此第一境也；‘衣带渐宽终不悔，为伊消得人憔悴’此第二境也；‘众里寻他千百度，蓦然回首，那人却在灯火阑珊处’此第三境也。”作者不敢自比古今之大学问者，但本书从选题到前期研究再到后来研究转向，的确一波三折、历此三境，因而有必要对作者的“心路历程”进行“速写”。这并非是作者标新立异的赘述，而是试图透过作者的“心路历程”，还原作者不断发展的研究视域，以期待在对本书的理解上，与更多读者视域融合。

一、本书研究缘起

教师质量与教育质量息息相关，但我国教师教育现状却不尽如人意，大量实证调研(范良火,2003;吴卫东等人,2005;张秋明,徐平国,2005;等)发现，本应在教师专业发展中起主要作用的“职前教育”、“职后培训”及“校本教研”却成了教师知识最不重要的发展途径。作者也有过多次深入基层进行教师培训及职前师范生“教育学”的教学经历，真切地感受到封闭僵化、整齐划一、脱离实践的“老三门”(教育学、心理学、教学法)课程问题之严重。主要表现为以独白的方式将各种教条化的理论灌输给师范生或教师，并想以此指导教师丰富多样的专业实践；从而破坏了教师专业实践的完整性，支离了教育理论与实践的统一性，扼杀了教师专业发展的自主性。带着这些问题作者开始了对教师教育课程的比较研究。结果发现：英美发达国家教师教育课程多以模块形式整合学科课程，以培养作为专业教学实践者的教师之完整人格。同时受我国传统文化中阳明心学“知行合一”思想的启发，作者构建了“融合的教师教育课程”的框架——学科间的整合、理论与实践的统合、课程开发与实践的契合、课程参与主体间的合作，从而有种“独上高楼”的感觉。

然而当作者尝试去实践“融合的教师教育课程”时，却发现其前提条件“教师专业知识能否整合”存有争议。作为教师专业标准及教师教育课程设置主要依据的教师知识，存在以 Shulman(1986)教师知识七分法为代表的学科取向及以 Elbaz(1981)和 Connelly(1985)为代表的实践取向两种截然对立的分类逻辑。而最具实践影响力的是学科取向的教师知识分类，如：美国国家专业教学标准等都以此为据。但学科逻辑易忽视教师专业实践的复杂性，很难真实反映教师专业实践中的表现，据此建立的教师教育课程依然不能改变支离破碎、脱离实践的命运。针对这些问题，有人基于实践逻辑提出了教师实践知识，但实践知识具有个人性、情境性、综合性、默会性、实践性等特点而不易表征与传播，在抨击“学科取向”的同时，却遭到了 Shulman 等人的反唇相讥。(Duncan,1998)

由此作者联想到教育学界的“学科定位”之争，即重在作为独立学科的理论体系建设还是借用其他学科理论与方法研究具体教育实践问题，进而又联想到近百年来国人围绕

“东方智慧”与“德赛二先生”的古今中西之辩。时而“德赛二先生”唱主角(胡适一派),时而“东方智慧”占上风,被视作“化对立为融合”的良药(梁漱溟一派)。而作者最先也倾向于后者,因为后者“极高明而道中庸”。从梁漱溟(1921)的“文化三路向说”指出意欲向外的西方文化必将走向意欲向内的中国文化,到冯契(1949)的“智慧说”借用佛语“转识成智”提出了化知识(“以物观之”的“逻辑之知”)为智慧(“以道观之”的“德性之知”)的思想,再到成中英(1982)从《易经》出发建立本体诠释学来融通理性与意志。其中冯契的“转识成智”思想对超越教师知识论争有指导意义,因为他在智慧探索中遇到的“如何得”(如何实现“转识成智”)与“如何达”(如何将超名言之域智慧用语言表达出来)的问题,正是教师“学科知识”转化为“实践智慧”时遇到的。冯先生通过“理性的直觉”实现认识世界与认识自己之统一的思路,可迁移到教师教育中,实现教师对学科知识及对专业实践理解的融合。

据此,作者以“转知成智:教师个人实践知识发展研究”为题开始了研究。基于前人研究,建立了研究框架:通过教师意象、隐喻、惯例、个人哲学与原则及周期与节奏(Connelly & Clandinin, 1997),探究教师个人实践知识及其在实践反思、同伴交流、教研活动及进修培训中的发展轨迹,进而探究影响其发展的五个因素(教师身份、职业承诺、社会资本、学校文化及关键事件)间相互作用机制。依据此框架,作者深入学校,通过访谈、观察、资料收集相结合的方式,对一位英语教师个人实践知识的发展进行了叙事探究。整个探究过程似有“衣带渐宽终不悔”的劲头。

可是,直到调研分析时才意识到研究存在严重漏洞:因缺少评判教师个人实践知识是否发展的操作性行为指标而导致收集到的数据没有可比性。其实,问题一开始就出现了。学科与实践取向的教师知识都有各自的价值,但作者却试图通过教师个人实践知识的发展化“学科知识”为“实践智慧”,从而丧失了“学科知识”易表征、可通约的优点。其他领域又何尝不是这样呢?当我们带着“教育学科建设”与“教育革新”的双重任务试图将教育理论与实践融为一体时,却因丧失学科体系的逻辑通约性而面临学科生存危机,或因缺少对实践者具有体悟性、启发性及可操作性的实践指南而遭到实践界的冷遇。当我们以中华文化复兴为己任试图将“科学知识”升华为“德性智慧”时,往往因逻辑通约性与验证性的丧失而导致科学精神却渐行渐远;或从批判中国传统文化的角度出发试图用“科学知识”统领一切时,往往因“工具理性”肆意膨胀而致使“德性智慧”的生长受到抑制。以上所述都是“二元对立”及“折衷融合”的思想在作怪。解决“二元对立”的路径不是人为的“折衷融合”,而应是自然的协同;因为人为融合只会丧失各自优点,而自然协同产生“琴箫合奏”的意境。

正因为如此,作者放弃了“转知成智”的努力。历经漫漫求索之路,蓦然回首,发现“教师胜任力”这一综合“学科取向”与“实践取向”教师知识的概念。

二、本书关键词释义

(一) 前人对“胜任力”意涵的理解综述

“胜任力”(competence/competency)一词来源于拉丁语“competere”,意为适当(suitable)(Nordhaug, 1993),国内有人将其翻译为“素质、能力、才能、胜任特征等”。这一概念在管理学领域的研究与应用最早可追溯到 Taylor(1911)运用工作分析法系统研究员工的胜任力、推动“管理胜任力运动”(Management Competencies Movement)。在此基础上,

Flanagan(1954)又提出了“关键事件”法,通过七个管理者工作要素,评判其是否胜任。(陈万思,2006)但这些研究因缺少系统的逻辑论证与科学的实验方法而仍处于前科学概念阶段,直到20世纪60年代心理学家 McClelland 的研究才将其带入科学概念阶段。他应美国国务院邀请,参与设计“预测外交官实际工作绩效”的技术,经过潜心研究于1973年在其文章“测量胜任力而非智力”中正式提出这一科学概念。他在批判传统的智力、人格测评不能有效预测复杂工作者绩效的同时,对绩优者所具备的知识、技能、社会角色、自我概念、特质和动机等关键特征进行了建模与测评。并建立 McBer 咨询公司,在实践中推广应用胜任力模型。之后,在 Boyatzis(1982)及 Raven(1984)的努力下,胜任力理论开始在实践中得到广泛应用。三十多年来,胜任力的定义、特征、等式及类型结构等得到了不断发展,从而丰富了其内涵。

首先,胜任力的概念界定远未达成共识,定义十分丰富,大致可分为三类:(1)作为传统心理学概念的“能力”来界定,如 White(1959)将胜任力理解为个人完成他人或环境所要求具备的能力,即个人完成任务必备的个性心理特征;(2)作为管理学概念的“能力”来界定,如 Boyatzis(1982)将胜任力理解为个人固有的生产满足组织环境内工作需要的行为能力,这一能力反过来带来预期效果;(3)作为多学科复合概念“胜任力”来界定,如 Spencer & McClelland(1994)所定义的胜任力是指动机、特质、自我概念、态度或价值观、知识或技能等能够可靠测量并能把高绩效与一般绩效员工区分出来的个体特征。其次,根据以上定义比较分析可知胜任力具有个人性、行为性、情境性、综合性、可变性及相对持久性等特性(陈万思,2006)。再次,有人(Losey,1999)用胜任力等式(Competency Equation)来表征胜任力的内涵,即“胜任力=智力+教育+经历+道德+/-兴趣”。最后,依据不同的分类标准,有“个人与组织胜任力”之分(Goldstein & Ford,2002),有“战略、核心、必备及不匹配胜任力”之分(Kochanski & Ruae,1996),有“概念、人际及技术胜任力”之分(Guglielmino,1979),有“一般性与专业性胜任力”之分(King,1985),有“元胜任力、行业通用胜任力及组织胜任力”之分(Nordhaug,1998),还有“基准性、鉴别性及发展性胜任力”之分(Spencer,1993)(陈万思,2006)。

(二) 本书作者对“胜任力”内涵的新发展

综上所述,“胜任力”跨越了理论性的逻辑知识与可操作的实践知识之间的鸿沟,而更像是一种兼具理论通约性、实践验证性及可操作性的“工程知识”。然而,从“根本”上讲,由于不具有体悟性与启发性,因而没有完全体现具有个人性、验证性、可操作性、实践性、情境性及综合性(钟启泉,2008)的“实践智慧”,更加没能体现德性智慧之精髓。另一方面,从其“根本”意涵的实践“体现”来看,尽管“胜任力”的概念是在批评“智力测量”脱离专业实践的基础上应运而生的,但仍然残留太多心理学“智力”概念的影响,建立的胜任力模型大多千篇一律、脱离具体专业而过于笼统,导致在实践中常常中看不中用。这是导致许多企业投入大量资金构建的胜任力模型却在实践中纷纷流产的一个重要原因,值得教师胜任力研究者与实践者引以为戒。

那么,如何使得本书中“教师胜任力”的内涵在“胜任力”本意的基础上得到发展呢?一方面,从“根本”思想出发,在“通约性”、“验证性”及“操作性”的基础上再生发“体悟性”,从而超越了“教师知识”学科派与实践派的纷争,实现两者相互协同与转换、共同发展;进而通过“隐喻”等表征形式使其具有启发性,如此以实现“科学知识”与“德性智慧”共生。另一方面,化“思想”为“方法”(冯契,1995),本书中的“教师胜任力”既有别于心理

学倾向研究(如徐建平,2006)只依据胜任力词典构建的教师胜任力模型,更有别于管理学倾向的研究(如陈万思,2006)构建的不同职业共有的胜任力;而是突出了教师专业性特点,在借鉴国内外成熟胜任力模型与词典的同时,更多地参考了国内外教师专业标准或专业教学标准的内容。

诚然幼儿、小学及中学教师以及不同学科教师的胜任力模型应有差别,但本研究中,教师胜任力的内涵是从不同学校与学科的教师胜任力中寻找共性的特征。这主要是因为从根本上讲,担当起每个儿童学习与培育的,不是每一个教师,而是教师集体,不是每一间教室,而是整个学校(佐藤学,2001),所以有必要对不同学科及不同类型学校教师的胜任力进行提炼,从而构建动态立体结构模型。同时,由于教师专业实践受多种因素的影响,所以并不能保证具备这些教师胜任力特征的教师在专业实践中就一定是高绩效的。因而,本研究所强调的教师胜任力特征与其说是一种专业特征,不如说是一种专业实践中的习惯性行为表现。

正是由于本书中“教师胜任力”的意涵超越了管理学及心理学中“胜任力”的局限,因此本研究中的“教师胜任力发展”包括:(1)“教师作为一般知识工作者的基本素养的提升”(如灵活性、责任心、宽容心、分析与综合思维能力、问题意识、钻研精神、积极而稳定的情绪等,这些主要依据传统的胜任力词典);(2)“教师专业素养的发展”(如学生个性的理解与引导力、课程资源开发与应能力、多种教学环境营造与监控力、多途径教学的灵活掌握度、多种评价手段的灵活掌握度、学校文化适应与变革力、教育服务意识与能力等,这些主要依据教师专业标准);(3)“这些素养不断内化之后的教师的行为的改良”(即在促进教师基本素养与专业素养发展的同时,通过教师在专业实践与发展各环节的具体实践活动而得到不断强化,形成教师实际工作中自觉自愿的行为习惯),从而提高教师的实际工作绩效。

三、本书基本框架

本书作者围绕“教师胜任力”这一主题,进行了深入实践的研究。在教师胜任力“实证建模”基础上,通过大量实证调研,揭示了教师胜任力发展各途径中的问题;并通过“设计-实践-改良”的迭代循环,形成解决问题的操作模式。本书可谓:(1)教师教育课程改革模板;(2)校本教师专业发展指南;(3)教师自主专业发展向导;(4)学校评聘教师的指标参照;(5)教师教育研究者与政策制定者的数据库。具体从教师胜任力发展的内容(即教师胜任力模型)及标准(即教师胜任力行为指标)的研究出发,从“教师胜任力发展之教师教育课程改革”、“教师胜任力发展之校本模式改良”及“教师胜任力发展之个人修炼模式构建”的不同视角探究教师胜任力发展各环节高效运转的模式。主要要打通四个关键环节:一是教师胜任力建模及行为指标体系;二是,教师胜任力发展各环节中的问题与原因分析;三是,针对问题的操作性改良方案或流程;四是,将具体改良方案或流程用具有启发性的模型表征出来。本书的中心目标是“促进教师胜任力发展”,所凭借的手段是“教师教育课程改革+校本模式改良+个人修炼模式构建”。

引 论 / 1

- 一、本书研究缘起 / 1
- 二、本书关键词释义 / 2
- 三、本书基本框架 / 4

第一章 教师胜任力发展模式相关研究综述 / 1

第一节 教师胜任力发展内容与途径述评 / 1

- 一、内容:教师胜任力特征与教师知识类型 / 1
- 二、途径:教师知识来源 / 3

第二节 理论界倡导的教师专业发展模式述评 / 4

- 一、理论界所倡导模式概述 / 5
- 二、“实践反思式”教师专业发展模式述评 / 7
- 三、“同伴互助式”教师专业发展模式述评 / 9
- 四、“校本培训式”教师专业发展模式述评 / 11

第三节 学校惯用教师专业发展模式述评 / 13

第二章 教师胜任力模型与指标构建 / 16

第一节 教师胜任力建模过程设计 / 16

- 一、教师胜任力建模方法选择 / 16
- 二、教师胜任力建模的参与者 / 17
- 三、教师胜任力模型与指标构建步骤 / 18

第二节 教师胜任力建模之行为事件访谈 / 19

- 一、访谈员间相互磨合与培训 / 19
- 二、编码者编码一致性检验 / 19
- 三、教师胜任力特征聚类 / 20
- 四、一般与绩优教师胜任力差异性检验 / 21
- 五、教师胜任力构成项目分析 / 22

第三节 教师胜任力行为指标体系构建 / 24

- 一、教师胜任行为指标体系构建依据 / 24
- 二、教师胜任力行为指标体系 / 25

第四节 教师胜任力建模之大样本问卷 / 34

- 一、横向:同类学校中绩优与一般教师间比较与分析 / 34
- 二、纵向:不同类型学校教师相互比较与分析 / 37
- 第五节 隐喻“教师各项胜任力关系”的“雨伞模型” / 39
- 第三章 教师胜任力发展之教师教育课程模式改革 / 42**
 - 第一节 教师教育课程改革设计 / 43
 - 一、教师教育课程改革合作单位及参与者 / 43
 - 二、教师教育课程改革步骤 / 44
 - 第二节 职前教师胜任力培养课程模式改革 / 45
 - 一、职前教师胜任力培养课程模块与阶梯式推进方案 / 45
 - 二、职前教师胜任力培养课程实施案例分析 / 48
 - 三、职前教师胜任力培养课程评价案例分析 / 50
 - 第三节 实践型专家教师胜任力培养课程模式改革 / 52
 - 一、S大学教育硕士培养课程设置与实施新方案 / 54
 - 二、S大学教育硕士课程新方案实施中的问题与对策 / 57
 - 第四节 职后教师胜任力短训课程模式改革 / 61
 - 一、新教师胜任力适应课程:“专业实践起航课程” / 61
 - 二、不胜任教师的补差课程:“教学问题周末诊所” / 62
 - 三、骨干教师胜任力升华课程:“流动工作坊” / 63
 - 第五节 隐喻“教师教育课程模式”的“大树模型” / 65
- 第四章 教师胜任力校本发展模式改良 / 67**
 - 第一节 “校本”概念界定与模式改良步骤 / 67
 - 一、校本概念界定 / 67
 - 二、教师胜任力校本发展模式改良步骤 / 68
 - 第二节 教师胜任力发展之“校本备课”模式改良 / 69
 - 一、“校本备课”现状整体问题调查与分析 / 69
 - 二、“校本备课”中具体问题调查与分析 / 69
 - 三、针对“校本备课”中问题的对策 / 71
 - 第三节 教师胜任力发展之“观课评课”模式改良 / 74
 - 一、“观课评课”中的问题与成因分析 / 74
 - 二、针对“观课评课”中问题的改良措施 / 76
 - 第四节 教师胜任力发展之“交流合作”模式改良 / 81
 - 一、“交流合作”中的问题与成因分析 / 81
 - 二、针对“合作交流”中问题的改良措施 / 82
 - 第五节 教师胜任力发展之“专题讲座”模式改良 / 85

一、“专题讲座”中的问题与成因分析 / 85	
二、针对“专题讲座”中问题的改良措施 / 88	
第六节 隐喻“校本发展模式改良机制”的“齿轮模型” / 89	
第五章 教师胜任力个人修炼模式养成 / 91	
第一节 教师胜任力个人修炼的缺失与回归 / 91	
一、西方传统知识论中“知识个人性”的缺失 / 91	
二、西方知识论中“知识个人性”的回归 / 92	
三、我国传统文化中“知识个人性”的彰显 / 94	
四、马克思主义知识论中“知识个人性”的体现 / 95	
第二节 教师基本素养的个人修炼 / 96	
一、教师学科素养的个人修炼 / 96	
二、教师童心智慧的个人修炼 / 97	
三、教师学科素养与童心智慧协同能力的个人修炼 / 98	
第三节 教师设计能力的个人修炼 / 98	
一、教师课程开发设计能力的个人修炼 / 99	
二、教师教学情境设计能力的个人修炼 / 99	
三、教师课堂问题设计能力的个人修炼 / 100	
四、教师合作学习设计能力的个人修炼 / 101	
五、教师练习测评设计能力的个人修炼 / 101	
第四节 教师课堂智慧的个人修炼 / 102	
一、教师课堂决策能力个人修炼的内容 / 102	
二、教师课堂决策能力案例分析 / 103	
三、教师课堂决策能力模型 / 105	
第五节 教师德性智慧的个人修炼 / 106	
一、言语文字在教师德性智慧个人修炼中的应用 / 107	
二、图式音像在教师德性智慧个人修炼中的应用 / 109	
三、社会隐喻在教师德性智慧个人修炼中的应用 / 110	
结语：本书局限与今后展望 / 111	
附录一：“教师胜任力”之行为事件访谈指南 / 113	
附录二：教师胜任力测评问卷 / 116	
附录三：“教师校本发展模式问题”之调查问卷 / 123	
附录四：“校本发展模式改良方案”之团体访谈提纲 / 134	
参考文献 / 138	

第一章 教师胜任力发展模式相关研究综述

不学古人，法无一可；竟似古人，何处着我。

——【清】袁牧

尽管本书中“胜任力”的意涵已与心理学或管理学本意有了很大不同，但前人胜任力建模方法与研究发现有大量可资借鉴之处；同时有“教师知识来源”与“教师专业发展”的大量相关研究可资借鉴。下面就对教师胜任力发展模式研究的理论基础作简要梳理。

第一节 教师胜任力发展内容与途径述评

教师胜任力发展模式研究首先要回答的是“发展什么(what)”与“如何发展(how)”的问题，即教师胜任力发展的内容与途径。

一、内容：教师胜任力特征与教师知识类型

1. 教师胜任力特征

心理学与管理学中对胜任力特征的研究较有代表性的有 McClland 的冰山模型(Iceberg Model)。他把自我意向、社会角色、动机等六项胜任力特征分为基准性胜任力(Threshold Competence)与鉴别性胜任力(Differentiating Competence)两类；前者是水面之上部分，是对胜任者基础素质的要求，但它不能把表现优异者与表现平平者区别开来；水下冰山部分包括社会角色、自我概念、特质和动机等胜任力特征，是区分表现优异者与表现平平者的关键因素。冰山顶部可见的第一层水平是与完成工作或职位有关的必须具备的可观察到的知识和技能，是职位和任务能够被恰当的执行所需要的能力；冰上第二层水平是应用于各种情况的中间技能，这些中间技能被认为是可以较为广泛应用的职业技能或基本资格；这两层合在一起被认为是专业和职业胜任力。胜任力结构第三层包括了价值观、标准、组织的伦理和道德，涉及人格和专业框架，这些价值观和标准是个人长期社会化的过程，因而被看成是职业资格的参考。胜任力结构第四层水平位于人格深层结构，包括自我意向、实际动机等，在很大程度上决定了人怎样在特殊情况下行动。因而在 McClland(1993)看来，深层次特征比表层更能决定人的胜任程度。另外还有类似的胜任力模型，如按照发展与评价难易程度，从核

心到表面依次递减的顺序分层的洋葱模型(Onion Model)。(陈万思,2006)

关于教师胜任力内容的分类方式多源于冰山模型。主要有 Bisschoff & Grobler(1998)等人的研究,他们运用结构化问卷对教师胜任所包括学习环境、教师专业承诺、纪律、教学基础、教师反思、教师合作能力、效能感及领导力等 8 个因素进行分析得出两因素模型:教育胜任力(Educative competence)和协作胜任力(Collaborative competence)。还有丹尼尔森(Danielson)等人提出教师四维胜任力模型:计划与准备、环境监控、教学及专业责任感。澳大利亚维多利亚州独立学校协会(AISV)的一项调查得出教师胜任力多因素模型,包括“沟通力、计划和组织、工作标准、适应性、人际关系建立、发展友谊、持续性学习、技术或专业知识、辅导、决策、以学习者为中心、质量关注、信息监控、创新、行动发起”15 个因素(李英武等,2005)。我国李英武等人(2005)研究将教师胜任力分为四类:情感道德特征(热爱、理解学生、积极关注学生、诚实守信、自信)、教学胜任力(综合分析和创新能力、人际关系建立以及教学研究)、动机与调节(职业承诺、技术与信息寻求、自我调节与评价)及管理胜任力(控制、应变和积极信念与教学监控力)。另外,还有由官方或非官方的教师评价或认证机构组织研发团队研制各类教师专业标准。

这些胜任力分类除了依据理论逻辑外,更多的是通过科学研究方法构建胜任力建模。这些方法十分丰富,有专家小组、问卷调查、观察法等,但目前得到公认且最有效的方法是美国心理学家 McClelland 结合关键事件法和主题统觉测验而提出的行为事件访谈法(behavioral event interview, BEI)。它主要采用开放式的行为回顾式探索技术,通过让被访谈者找出和描述他们在工作中最成功和最不成功的三件事;然后详细地报告当时发生了什么;最后对访谈内容进行分析,确定高绩效者专业行为成功与否的关键特征。这种独特的建模方法,使得胜任力特征既具有验证性与通约性,又具有操作性。国内外关于教师胜任力模型及胜任力词典(competency dictionary)就是在此基础上构建的,比如美国 Hay 公司的绩优教师胜任力模型、英国教育评估中心模型等(徐建平、张厚粲,2006)。

2. 教师知识类型

然而,以上涉及教师胜任力类型的研究毕竟是有限的。在教师教育研究中,对教师专业素养研究最多的还是关于教师知识分类的研究,下面就对中外研究进行系统研究与分析。

关于“教师知识分类”的国内外研究尽管十分丰富,但大体上可分为了两派:以舒尔曼(Shulman)为代表的学科取向派,以艾尔贝兹(Elbaz)、舍恩(Schon)、康奈利与克兰迪宁(Connelly & Clandinin)为代表的实践取向派。前者有舒尔曼(1987)的教师知识七分法:学科内容知识(content knowledge)、一般教学法知识(general pedagogical knowledge)、课程知识(knowledge of curriculum)、学科教学法知识(pedagogical content knowledge)、学生知识(knowledge of learners)、教育环境知识(knowledge of educational context)、教育宗旨知识

(knowledge of educational ends); 还有一些类似的知识分类,如格罗斯曼(Grossman, 1995)六分法、伯利纳(Berliner, 1992)四分法、普特南和博克(Putnam & Borker, 1996)三分法及刘清华(2005)八分法等。后者有艾尔贝兹(1983)的实践知识五分法:学科知识、课程知识、教学法知识、关于自我的知识、关于学校的背景知识;而康纳利和科兰迪宁(1995)强调从教师个人叙事中发觉具有个体性、情境性、反思性、经验性、整体性与建构性特征的“个人实践知识”;舍恩(1983)则从教师实践反思的角度提出了“反思性实践知识”。在此之前波兰尼(Polanyi, 1959)、施瓦布(Schwab, 1969)曾提出过个人知识与默会知识的概念。在此之后有学者尤其是中国学者有试图融通学科与实践知识的努力,如林崇德(1999)把教师知识分为本体性知识、文化知识、实践性知识、条件性知识四类;但并未真正实现两者融通。

事实上,从20世纪80年代末以来两派之间的争论就从未停止过。首先Sockett在《哈佛教育评论》1987年第2期上发表名为《舒尔曼的策略对吗?》的文章对舒尔曼基于教师“知识体系”(body of knowledge)设立的分科细化的教师教育课程提出了质疑。他认为舒尔曼的“知识体系”对“教师实践”考虑得过于简单化了,忽视了教师专业实践的情境性、复杂性与综合性及教师行为背后原因的多样性、个人性与默会性。舒尔曼紧跟着在《哈佛教育评论》1987年第4期上撰文对苏克特的质疑予以回应。他强调对教师的知识基础(knowledge base)而不是实践(practice)的研究,主要是因为过去的教师教育与政策制定都很少考虑对教师知识发展的引导;因此现在要讨论的是教师知识体系,而不是什么知识更重要。其实舒尔曼也认为默会知识(tacit knowledge)是一种重要的教师知识,但不能说就是唯一的或主要的知识;他还认为教师的默会知识可以通过适当的途径达到显性化。但Sockett与Wortham认为这种“试图从实践中抽象出一套可以言说的理论”的努力是徒劳的,因为教师专业实践有很强的情境性,脱离实践的分析就会走样。(Duncan B. J, 1998)

从他们的争论中可以看出,其根源在于“科学知识”与“实践智慧”两者的殊途。这种看似不可调和的矛盾,却可通过教师胜任力的研究得到部分解决。然而,无论是管理学还是心理学亦或是教育学中关于胜任力的研究,都局限于建模与测评;但针对“胜任力发展有哪些途径”、“这些发展途径中存在哪些问题”及“如何解决发展途径中的问题,促进胜任力发展”则较少涉及,而这恰恰是本书重点关注的。下面比照与之相关的教师知识来源研究,揭示教师胜任力发展途径。

二、途径:教师知识来源

以往关于教师知识来源的研究得到的大多是令教育工作者沮丧的结论。如范良火(2003)以美国的三所学校为样本,对77个教师做了深入研究,通过对“问卷调查”、“课堂观察”、“教师访谈”得到数据的分析结论是:数学教师关于教学的知识,主要是自己琢磨与反思、和同行日常交流中得来的;至于当学生时的经历、职后培训及职前培训,相对来说不甚重要。吴卫东等人(2005)针对我国

教师知识来源的研究也得出了类似的结论:对于教学媒体与技术使用发生重要作用的前三位依次是教学观摩、职后专业培训、同事交流,而认为作用最不明显的后三位是师范教育、学生经历、专业书刊;对教学材料使用产生积极作用的前三位分别是教学观摩、同事交流和骨干教师指点,作用不明显则是学生经历、师范教育和职后学历教育;在教材知识发展方面,作用最明显的是教学观摩、同事交流和专业书刊,不明显的则是学生经历、师范教育和职后学历教育;对课堂管理和教学方法的发展帮助最大的分别是教学观摩、同事交流和骨干教师指点,意义不明显的是学生经历、师范教育和职后学历教育。总之,对于教师知识发展而言,教学观摩、同事交流显得特别重要,而学生经历、师范教育、职后学历教育的作用并不明显。张秋明、徐平国(2005)的研究发现,教学知识主要获取途径按选择人数从大到小依次为:经验反思、专业书刊、参考书籍、同事交流、课堂听课、市县教研、校级教研、学生经验、继续教育、学历进修、职前培训。尽管“专业书刊、参考书籍”在中国教师知识来源中占有的分量较高而对美国教师知识的发展影响不大(可能因为美国中小学教师课时量大大高于中国教师,而无空闲时间阅读专业书刊、参考书籍),但“经验反思、同事交流”同为中美教师知识最重要的来源,而“师范教育、职后培训”同为中美教师知识最不重要的来源。

以上这些研究,大多通过教师问卷或访谈让教师说出其教学知识发展的主要来源,它们看似方法科学、证据确凿,但仔细分析就会发现其采用的研究方法及所依据的证据的信度都是值得商榷的。首先,在这些研究中,所考察的多为教师应然具备的学科取向的教师知识,如范良火的研究主要针对的是教师教学的课程知识、内容知识、方法知识;即使涉及一些教学实践性知识,也无法涵盖教师专业实践中实际起作用的所有教师胜任力特征。其次,无论问卷还是访谈都只能反映出教师认为重要的教师知识来源,这并不能完全真实地反映教师专业发展中各种途径实际作用的大小。因为可能教师意识不到有些教师知识来源在教师发展中的作用,但其却在教师专业实践中潜在地发挥着作用,比如职前与职后教师教育等;有些教师专业发展途径教师由于不喜欢,因而情绪上予以排斥,比如教研组活动等;有些原本能起重要作用的途径,由于教师专业生活中极少涉及,所以对教师专业发展的作用有限,比如教学博客、习明纳、工作坊、校本培训等。最后,即使研究的内容涵盖了所有的教师胜任力特征,即使有多样化的研究方法,能真实反映出促进教师专业发展各种途径作用的大小顺序来,但仍然没有触及实质性问题:导致有些途径作用未能有效发挥的原因及改进策略。而事实上,各种教师知识来源或多或少都在为教师的专业发展贡献力量,只是由于种种原因,有些教师知识发展途径的作用被大大地弱化了。

第二节 理论界倡导的教师专业发展模式述评

以上途径过于笼统,有待进一步具体化,比如“经验反思”有“二次备课”、