



北京大学教育研究系列

*Bridging Praxis and Theory:
A Study of Teachers'
Practical Knowledge*

搭建实践与理论之桥
——教师实践性知识研究

陈向明 等著



教育科学出版社

ESPN

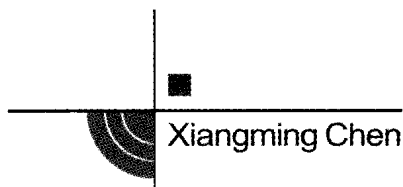
Educational Science Publishing House



北京大学教育研究系列

Bridging Praxis and Theory:

*A Study of Teachers'
Practical Knowledge*



Xiangming Chen

陈向明 等 著

搭建实践与理论之桥

—— 教师实践性知识研究

教育科学出版社

· 北 京 ·

出 版 人 所广一
责任编辑 周益群 韦 禾
版式设计 沈晓萌
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究/陈向
明等著. —北京: 教育科学出版社, 2011. 7
(北京大学教育研究系列)
ISBN 978-7-5041-5688-4

I. ①搭… II. ①陈… 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 050456 号

搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究

DAJIAN SHIJIAN YU LILUN ZHI QIAO: JIAOSHI SHIJIANXING ZHISHI YANJIU

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64989421
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

制 作 北京鑫华印前科技有限公司

印 刷 保定市中美美凯印刷有限公司

开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	版 次	2011 年 7 月第 1 版
印 张	19.25	印 次	2011 年 7 月第 1 次印刷
字 数	307 千	印 数	1—3 000 册
		定 价	42.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

本书的内容基于北京市教育科学规划重点课题“教师的实践性知识研究”（课题批准号 AIA06135）成果之上，课题研究历时三年（2006—2009）。课题组由大学研究人员和中小学教师组成，一线教师对研究作出了卓越的贡献。在研究过程中，课题组共召开了 38 次正式会议（与之相应的是 20 多万字的会议记录），以及无数次非正式会议和小组研讨，并深入中小学课堂和教师的教育教学活动中，对教师的实践性知识进行了尽可能系统、全面、深入的描述和分析。到课题结束时，课题组在国内教育类核心期刊上公开发表了 40 多篇论文，并在相关国际会议和国际期刊上发表了有关研究成果。通过三年的研究，课题组在教师实践性知识研究的意义，教师实践性知识的概念定义、内容类型、表征形式、构成要素、生成机制、生成媒介等方面都提出了自己初步的见解。

本研究的立足点在教师专业发展的知识基础，主要有如下两个方面的理据。首先，教师的知识（即教师对教育教学的认识和信念）影响到其教育教学的各个方面，如对教师职业的认同、对课程和教学的理解、对教科书作用的认识、对学生及师生关系的看法、对教育情境的敏感度等。教师知道什么

以及怎样表达自己的知识,不仅对学生的学习至关重要,而且也是促进他们自身学习和发展的的重要途径。

其次,学术界通常不认为教师具有自己独特的知识;或即使有,也很难被辨别、被表达,成为具有逻辑体系的概念系统。教师所拥有的学科知识被认为等同于学科专家的知识,教师所拥有的学科教学法知识以及教育学和心理学知识则类似于教育学和心理学专家的知识。教师被认为处于知识生产和消费的流水线末端,知识由“专家”来生产,而教师的任务只是消费知识而已。所以,对教师这个职业是否是一门“专业”也一直存在争议。由于缺乏自己特有的知识类型,教师职业被认为不如律师、医生和工程师等职业“专业”,至多只能算是一个“准专业”。

而本研究认为,教师确实具有自己的知识,可以被称为“实践性知识”(practical knowledge,以下简称PK)。这类知识通过教师对自己所积累的教育教学经验进行不断反思而形成和发展,并通过自己的日常行动而表现出来。对教师实践性知识的研究有其独特的意义,不仅能够为我们理解教师的工作提供一个新颖的视角,为教师的专业发展提供具体的思路和方法,而且能够为教师这个职业成为“专业”、为教师社会地位的不断提高赋权。

通过反复研讨,本研究最终把“教师实践性知识”定义为:“教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过自己的行动做出来的(enacted)对教育教学的认识。”“教师实践性知识”不是一个“种+属差”的概念,它体现的是教师的一种专业生活方式,特别是他们的行动意识和行动能力。这个概念突出了“实践”的优先性,表现出我们希望在实践与理论之间搭建沟通之桥,将两者相整合的一种尝试。

在教师实践性知识的内容类型方面,课题组最初提出六大类型:教师的教育信念、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。随着研究的深入,课题组更加关注教师教育实践的原生态,提炼出教师的许多本土概念,丰富了对教师实践性知识内容的理解。到本课题结束时,我们认为,教师的实践性知识包括教师关于自我的知识、关于学科目的知识、关于学生的知识、关于教育情境的知识四个方面,它们共同受到教师更上位的、有关教

育本质之理解的影响。

教师实践性知识的表征形式可以被分为四大类：图式类、行动类、语言类和综合类。其中，图式类包括意象和隐喻两种形式，行动类包括行动公式和身体化两种形式，语言类包含叙事和案例两种形式，综合类则涵盖了其他的表征形式，可以说是实践性知识最丰满的表征类型。它们各有其自身不同的特点，借助于教师的言语、举止、行为以及书写等种种方式展现出教师多姿多彩的实践智慧。课题组在这方面的研究进一步丰富和扩展了现阶段对教师实践性知识已有表征形式的理解。

在教师实践性知识的构成要素方面，课题组提出了一个“四要素模型”，即教师主体、问题情境、行动中反思、信念。这四个要素基本上包含了教师实践性知识的重要结构特征：教师是实践性知识的拥有者，他们的实践性知识在教育教学的实际情境中遇到问题时被激发，通过行动中反思被反复审视和重构，形成自己新的对教育教学的信念。动态地来看，这个“四要素模型”及其结构特征揭示的是教师实践性知识的生成机制：在面对新的问题情境时，教师原有的实践性知识（PK）被显性化后，经过行动中反思，生成新的实践性知识（PK'），并且因其运用所取得的效果而被确认为“有用”、“真实”。教师实践性知识生成的载体是问题情境，问题的创造性解决就是教师实践性知识的形成过程。在教师今后的教育教学中，PK'还会随着问题情境和反思场域的变化而不断发展和更新。

在教师实践性知识的生成媒介方面，课题组从集体互动和个体反思两个维度分析了不同媒介对教师实践性知识生成和发展的作用。其中，集体维度包括两个方面：（1）教师所在的各类实践共同体，包括师徒共同体、新老教师共同体、教师与外来研究者组成的研究共同体——教师在这些不同的实践共同体中有不同的学习方式；（2）教师与他人或不同机构和组织之间的交往活动，如与家委会互动、与学校领导交往、与学生交往、办公室谈话等。个体反思维度也包括两个方面：（1）教师个人撰写教育札记；（2）教师个人的话语实践，包括教师的内部话语与外部权威话语之间的对话、教师的实践话语与理论话语之间的对话等。

本研究不是一个单纯由外部研究者开展的客观、旁观和中立的

质性研究，而是同时有一线教师积极参与、涉及现状改进的行动研究。这两种不同范式（解释主义和行动科学）的交织和并置，导致研究的权力和利益关系特别复杂，研究的效度问题和伦理道德问题也不容忽视。因此，在研究的全过程，不同类型的研究者（不论是大学的研究人员，还是中小学教师）都根据自己的具体处境及其变化撰写了反思日志。对教师实践性知识这一现象的研究本身就充满了反身性（reflexivity）和反思性（reflection），研究者的反思日志不仅促进了研究的进程，而且组成了研究内容的一部分。

与上述内容相对应，本书的结构安排如下：第一章提出研究的问题，介绍研究的过程；第二章至第六章分别讨论了教师实践性知识的定义、内容类型、表征方式、生成机制和生成媒介，第七章在本课题研究成果的基础上提出了相关政策性建议和今后继续研究的方向，第八章则呈现了各类研究参与者的反思日志。

本书的完成是课题组全体成员共同合作、辛勤劳动的结果。课题负责人、北京大学教育学院的陈向明教授负责全书的统筹架构及统稿工作，对全书进行了多次审读和修改，撰写了第二章的内容并对全书初稿进行了逐字逐句的修订；课题协调员王红艳负责第一章、第三章和第七章的初稿撰写，并承担了部分文字编辑工作；马佳、李莉春、徐月和王硕分别负责第四章、第五章、第六章和第八章的初稿撰写。统稿人的工作都是基于整个课题组的智慧结晶之上，而非个体单枪匹马所能完成。书中所引用的案例皆来自课题组成员或发表或未发表的成果，其他引用资料均注明了出处。

除了上述统稿人，在此重点感谢如下课题组成员：刘慧霞、王晓玲、张园、杨朝晖、杨帆、安超、雷英俊、李晓琦、孙海兰、吴锦莲、钟启阳、宋改敏、郝彩虹、吴筱萌、朱光明、江涛、赵康等，他们对课题的完成和本书的写作作出了重要贡献。课题在开展过程中，得到项目学校领导和其他教师以及北京大学教育学院同行的大力支持和协助，也在此表示衷心的感谢。由于人员众多，恕不在此一一列出。教育科学出版社的韦禾和周益群女士对本书出版一如既往的支持和耐心的等待，也为我们艰苦的研究和写作过程提供了额外的动力。

目 录

前 言	1
第一章 问题的提出与研究过程	1
第一节 问题的提出	1
一、相关文献述评	3
二、研究问题与关键词的界定	11
三、本研究的意义	12
第二节 研究的过程	16
一、课题研究的组织形式	16
二、研究的方法论特征	18
三、资料收集方式	20
四、分析思路的演变历程	22
本章结语	31
第二章 教师实践性知识的定义	33
第一节 对“实践”的理解	34
一、有关“实践”的内涵	35
二、有关“教师的实践”	36
三、“实践”的优先性	38
四、认识“实践”的方式	42
第二节 对“知识”的理解	44
一、有关“知识”的内涵	44
二、有关“知识”的类型	46
三、有关“知识”的确证	49

第三节 对“知行关系”的理解	52
一、中国哲学中的知行观	52
二、中国的知行观对本研究的影响	56
第四节 对“教师实践性知识”概念的理解	58
一、“教师实践性知识”概念的内涵	58
二、“教师实践性知识”定义的演变	63
三、“实践性知识”与“经验”、“能力”	64
本章结语	67
第三章 教师实践性知识的内容类型	69
第一节 教师实践性知识的“六个筐”	70
第二节 教师的本土概念分析	73
第三节 对教师实践性知识内容类型的分析	76
一、教师关于自我的知识	77
二、教师关于科目的知识	85
三、教师关于学生的知识	91
四、教师关于教育情境的知识	97
五、教师关于教育本质的信念	102
本章结语	111
第四章 教师实践性知识的表征形式	113
第一节 图式类表征	114
一、意象	114
二、隐喻	118
第二节 行动类表征	121
一、行动公式	121
二、身体化	123
第三节 语言类表征	128
一、叙事	128
二、案例	136
第四节 综合类表征	139
本章结语	146

第五章 教师实践性知识的构成要素和生成机制	147
第一节 教师实践性知识的形式构成要素	148
第二节 教师实践性知识的生成过程	149
一、教师实践性知识的生成过程简析	150
二、关于行动中反思	151
第三节 教师实践性知识生成机制的类型	155
一、教师实践性知识之双路径生成	155
二、教师实践性知识之应激式生成	161
三、教师实践性知识之渐进式生成	168
第四节 教师实践性知识的生成机制类型小结	174
一、主体	174
二、问题情境	176
三、行动中反思	177
四、信念	178
本章结语	179
第六章 教师实践性知识的生成媒介	181
第一节 集体互动维度上的生成媒介	182
一、实践共同体作为生成媒介	183
二、交往活动作为生成媒介	202
第二节 个体反思维度上的生成媒介	214
一、教育札记作为生成媒介	215
二、话语对话作为生成媒介	218
本章结语	225
第七章 “教师实践性知识研究”的结论与政策性建议	229
第一节 “教师实践性知识研究”的相关结论	230
一、“教师实践性知识”的定义	230
二、“教师实践性知识”的内容类型	231
三、“教师实践性知识”的表征形式	231
四、“教师实践性知识”的生成机制	231
五、“教师实践性知识”的生成媒介	232

六、对“知识”和“专业”的重新理解	232
第二节 “教师实践性知识研究”的政策性建议	233
一、更新教师研修模式	234
二、完善教师资格标准	235
三、改进职前教师培养途径	236
第三节 “教师实践性知识”的后续研究方向	237
本章结语	240
第八章 关于“教师实践性知识研究”的反思	241
第一节 中小学教师的反思	241
一、关于“教师成为研究者”的反思	242
二、关于课题作用的反思	247
第二节 大学研究人员的反思	250
一、关于研究者自身成长的反思	250
二、关于研究理念的反思	253
第三节 对双方关系的反思	257
一、研究者的换位思考	258
二、研究者自身兴趣对研究的影响	261
三、被研究者改变研究者	262
本章结语	268
参考文献	269
附录1 “教师实践性知识研究”课题组成员行为规范 (修订稿)	279
附录2 “教师实践性知识研究”课题组致校长的 感谢信	281
附录3 “教师实践性知识研究”课题会议一览表	283
附录4 “教师实践性知识研究”课题组成员公开发表 成果列表	287
注释	293
相关链接	295

第一章

问题的提出与研究过程

随着世界范围内教育水平的不断提高，教师的专业发展越来越受到社会各界的重视。在促进学生主动、合作、探究学习的同时，教师自身如何发展？这不仅是一线教师非常关心的一个实际问题，而且也是教育研究界面临的一个重要理论问题。在我国，随着基础教育课程改革的快速推进，教师如何提高自我专业发展的意识和能力，以便更有效地促进学生全面、健康、有个性而又和谐的发展？这更是我国基础教育目前面临的一个迫在眉睫的问题。

第一节 问题的提出

为什么师范生学了教育学、心理学、学科教学论等大量理论知识，还是不会教书？优秀教师所拥有的令年轻教师羡慕不已的“妙招”与“直觉”是从哪里来的？如何才能学到？在职教师如何提高自我专业发展的意识和能力？这些问题都来自教育实践，也只能在教育实践中得到解答。而在真实的教育世界里，有关实践的问题并非以良好的结构展示在实践者面前，有时甚至根本不是“问题”，只不过是一些杂乱而模糊的情境而已（舍恩，2007）⁶。高度的复杂性、不确定性、情境性以及不同价值观念之间的冲突，这些都是教育实践的特征。虽然研究界已经概括出一些教学理论和原则，但并不能完全有效地指导纷繁复杂的教育

教学活动。教师教育者和教育实践者都面临一种尴尬的局面：一方面，教师教育机构所传授的专业知识和能力与实践者所需要的存在差距，“我们最需要教给学生的是在不确定的情况下如何作出决定，而这恰恰是我们不知道如何教的东西”（舍恩，2007）¹⁰；另一方面，实践者本身具有的实践技艺与“知道怎样做”（赖尔，1992）²²的实践智慧，又因其独特性与个人化甚至神秘性，得不到有效的传承。

因此，摆在我们面前的困惑是：教师是如何成为“教师”的？师范生从教师教育机构毕业后，是如何一步步获得“教师感”的？他们的教育教学能力（特别是在实践中行动的能力、在突发事件中作决定的能力）是如何形成和发展的？教师“会教书”的条件是什么？除了所教学科、教育学和心理学以及学科教学法等方面的“理论性知识”以外，教师的“实践性知识”是如何产生和更新的？这些问题是本题探究的重点。

本课题将教师的知识粗略地分成两类：理论性知识和实践性知识。前者包括教师的本体性知识（所教学科的内容）、条件性知识（有关教育学和心理学以及学科教学法的基本原理）、一般文化知识（如文史哲、社会科学和自然科学的一般原理）。这类知识是被编码过的知识，被保存在书本和电子文献中，通常可以通过阅读和听讲座而获得。它通常呈外显状态，停留在教师的头脑里和口头上，是教师根据某些外在标准认为“应该如此的理论”（信奉理论）。它可以为教师和专业理论工作者所共享，是教师知识冰山露出水面的部分。

实践性知识包括教师在教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的、显性的或隐性的知识。除了学术界常说的“行业知识”、“情境知识”、“案例知识”和“策略知识”等以外，还包括教师对理论性知识的理解、解释和运用。它通常呈内隐状态，基于教师的个人经验和个性特征，镶嵌在教师日常的教育教学情境和行动中，深藏在教师知识冰山的下部。它是教师内心真正信奉的、在日常工作中“实际运用的理论”（使用理论），支配着教师的思想和行为，体现在教师的教育教学行动中。

我们认为，实践性知识是教师专业发展的主要知识基础，在教师的工作中发挥着不可替代的作用。之所以这么说的理由有两点。其一，教师“会教书”的条件之一是知识，其中不仅有理论性知识，而且更重要的是实践性知识。理论性知识可以武装教师的头脑，但实践性知识能

够使教师更有效地行动。其二,实践性知识比理论性知识更重要,这是因为:(1)它影响着教师对理论性知识的学习和运用;(2)它支配着教师的日常教育教学行为;(3)它是教师从事教育教学工作不可或缺的重要保障。

然而,相比理论性知识的外显性、系统性和可表述性,实践性知识因其隐蔽性、松散性和缄默性等特征,很少得到学术界的系统研究,因此更需要被研究。

一、相关文献述评

一项成功的课题研究需要做大量的文献梳理工作,以把握本研究的理论基础与实践现状,在历史发展轨迹和现时社会结构的交接处寻找合适的切入点。本课题的文献述评涉及知识、实践、实践性知识、反思、教师专业发展等领域。对前人有关研究的分析为我们提出自己的研究问题、了解我们研究的地位和创新之处,奠定了较为稳妥的理论基础。下面仅介绍我们对教师实践性知识研究进行的文献梳理。由于国内与国外的研究在时间上和范围上有一定的区别,下面分别进行讨论。^①

(一) 国外的相关研究

最早对“教师实践性知识”这一概念进行实证研究(empirical research)^①的是埃尔瓦斯(Elbaz, 1983)。她把实践性知识初步定义为“以特定的实践环境和社会环境为特征,是高度经验化和个人化的,关于学生、课堂、学校、社会环境、所教学科、儿童成长理论、学习和社会理论所有这些类型的知识,被每位教师整合成为个人价值观和信念,并以他(她)的实际情境为取向。”埃尔瓦斯认为实践性知识的内容有五类。一是关于自我的知识,包括作为资源的自我、与他人相关的自我和作为个体的自我。二是关于环境的知识(knowledge of the milieu),即课堂、政治环境和社会环境的营造。三是关于学科的知识。四是关于课程的知识,包括课程的开发、组织、评价等。五是授课的知识,包括学习理论、学生和教学、师生关系等。埃尔瓦斯进一步指出,教师的知

^① 我们将 empirical research 翻译为“实证研究”,而不是“实证研究”,因为后者很容易与哲学中的“实证主义”(positivism)相混淆。

识可以用一个大致的层级结构来组织，每一层都有不同的概括程度，用三个术语词来说明：“实践的规则”（具体的指示）、“实践的原则”（概括度居中等）、“意象”（宽泛的、隐喻式的陈述）。虽然埃尔瓦斯只针对一名教师做了一个案例，但她的研究富有创见，对实践性知识的阐述也初具结构。然而，她的研究的不足之处是：缺乏对实践性知识产生过程和形成原因的系统探究，也没有把课堂观察作为呈现实践性知识的实际场景，更多的只是基于访谈资料对实践性知识的内涵、结构和特征进行了静态的描述。



课题组成员与来访的以色列埃尔瓦斯教授赴项目校观摩课堂

从20世纪80年代中期到90年代中期，康奈利（Connelly）和克兰迪宁（Clandinin）发表了一系列关于教师个人实践知识的研究。两人的合作研究不仅探究了教师的实践性知识在课堂中、在学校改革中以及在专业场景中是如何起作用的，更重要的是，他们提出了一种新的探究教师知识的方式，即“叙事探究”。他们从经验哲学出发，认为教学是教师经验的“叙事整体”（narrative unities），教师知识蕴涵在对教师生活的记叙之中。因为这种知识源自于个人的记叙，并满足特定情境的需要，所以被称为“个人实践性知识”（Clandinin & Connelly, 1987）。他们试图通过叙事整体，重构特定课堂活动对于教师 and 学生的意义，并从

“个人”的角度提出了一些新的术语来表征教师的个人实践性知识，如个人哲学、意向、节奏、叙事整体、循环和周期、仪式与惯例、专业知识场景。这些术语被用来描述教师的第一手经验，探究教师如何在自己的教学生活中创造意义。康奈利和克兰迪宁对教师日常工作和叙事的分析表明，教师不会自动地将教育理论和教育政策转化为教学实践，从而转化为学生的学习，教师的个人实践理论以及他们工作的知识场景对其教学实践具有决定性的影响。



陈向明教授与加拿大多伦多大学康奈利教授切磋探讨

以教育现象学研究著称的范梅南（2008）从现象学的“生活世界”出发，关注教育情境中师生的“生活体验”世界。他认为，实践性知识体现在教师和学生的交往活动中，不在乎具体的方法和技巧，而在于教育的敏感性、教育价值和教育效果。通过早在 20 世纪 90 年代提出的“机智”（tact）一词，到如今的“接触”（contact）和“认可”（recognition）等概念，范梅南试图寻找一种现象学的认知结构来建立自己的实践认识论（Van Manen, 1995, 范梅南, 2008）。他称之为“作为行动的教育敏感性和教育机智的实践认识论”，“机智”既不是某种知识，也不是某种调和理论与实践之间关系的技能，而是一种积极的人类交往活动所具有的意向性觉知。“机智”是一种实践性知识，它在教学的行动中成为现实，行