

教师实践性 知识研究

以上海市小学教师为例

潘丽芳◎著



华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

教师实践性 知识研究

以上海市小学教师为例

潘丽芳◎著

图书在版编目(CIP)数据

教师实践性知识研究:以上海市小学教师为例/潘丽芳
著. —上海:华东师范大学出版社, 2014. 8
ISBN 978-7-5675-2512-2

I. ①教… II. ①潘… III. ①小学教师—实践能力—研究 IV. ①G625.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 204791 号

本书由上海远程教育集团资助出版。

教师实践性知识研究

以上海市小学教师为例

著 者 潘丽芳
策划编辑 彭呈军
审读编辑 马利红
责任校对 王 卫
装帧设计 崔 楚

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://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 18.5
字 数 329 千字
版 次 2015 年 1 月第 1 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-2512-2/G·7610
定 价 38.00 元

出 版 人 王 焰

(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)

目 录

导论 _ 1

- 一、教师知识研究:从学术性知识到实践性知识 _ 1
- 二、课程改革要求教师的实践行为发生相应的改变 _ 3
- 三、教师实践性知识的研究综述 _ 5
 - (一) 教师实践性知识的结构 _ 5
 - (二) 教师实践性知识的影响因素 _ 10
 - (三) 教师实践性知识的提升途径 _ 12
 - (四) 发现与启示 _ 15

第一章 教师实践性知识的理论基础 _ 16

第一节 教师实践性知识的哲学基础 _ 16

- 一、知识观:从客观确定性走向个体不确定性 _ 16
- 二、实践观:从伦理活动到交往理性 _ 22

第二节 教师实践性知识的心理学基础 _ 28

- 一、知识的习得:刺激与强化 _ 28
- 二、知识的习得:认知结构的改变 _ 32
- 三、知识的习得:基于情境的建构 _ 37

第三节 教师实践性知识的教育学基础 _ 41

- 一、终身教育:教师学习的可持续性 _ 42

二、成人学习理论:教师学习的自我导向性 _ 46

三、教师专业发展:三种路径 _ 50

第二章 教师实践性知识的研究设计 _ 57

第一节 分析框架的设计 _ 57

一、教师知识、教师实践与教师实践性知识 _ 57

二、教师实践性知识的分析框架 _ 67

第二节 调查问卷的设计与调查过程 _ 69

一、问卷设计 _ 69

二、调查过程 _ 81

第三节 访谈设计与过程 _ 87

一、访谈提纲的设计 _ 88

二、访谈过程 _ 89

三、访谈资料编码与分析 _ 90

第三章 教师实践性知识的调查结果分析 _ 92

第一节 教师对实践性知识的感知 _ 92

一、教师对实践性知识认知的总体情况 _ 92

二、教师对“最重要”的实践性知识的感知 _ 94

三、教师对“最有帮助”的实践性知识的感知 _ 102

四、教师对“最需要”的实践性知识的感知 _ 108

第二节 教师实践性知识的因素构成 _ 115

一、教师实践性知识影响因素的总体情况 _ 115

二、教师实践性知识在静态层面有四个因素构成 _ 117

三、不同维度的教师实践性知识构成因素所对应的
提升途径不同 _ 121

第三节 教师实践性知识结构的影响因素 _ 123

一、课程知识的影响因素 _ 124

- 二、教学知识的影响因素 _ 128
- 三、学科知识的影响因素 _ 137
- 四、指向自我的知识的影响因素 _ 144
- 第四节 教师实践性知识的提升途径 _ 153
 - 一、教师实践性知识提升途径的总体情况 _ 153
 - 二、教师实践性知识提升途径的群体差异 _ 154

第四章 教师实践性知识的生成 _ 163

- 第一节 教师实践性知识的结构 _ 163
 - 一、教学知识是教师最需要的知识 _ 163
 - 二、课程知识是一个比较上位的概念,教师需到特定阶段才能产生 _ 172
 - 三、学科知识中包含了教学经验的积累,但方法意识不够 _ 176
 - 四、指向自我的知识建立在教学知识、课程知识与学生知识的基础上 _ 181
- 第二节 教师实践性知识的生成 _ 186
 - 一、实践的碰壁和理性的反思 _ 187
 - 二、环境与自我认识 _ 192
 - 三、阅读与已有经验的调动 _ 197

第五章 教师实践性知识的提升 _ 202

- 第一节 教师实践性知识的再认识 _ 203
 - 一、教师实践性知识有其特定的内涵与结构 _ 204
 - 二、教师实践性知识的结构受多种因素影响 _ 207
 - 三、教师的实践性知识可进一步区分为“认知”与“行动”两个层面 _ 209
- 第二节 教师实践性知识的发展 _ 211
 - 一、情感与责任是实践性知识发展的重要源泉 _ 212

二、环境与个人两类因素在教师实践性知识的生成中
不可分割 _ 214

三、经验与反思促进教师实践性知识的发展 _ 215

第三节 提升教师实践性知识的建议 _ 216

一、围绕“学生知识”进行主题研讨,促进实践性知识
的发展 _ 217

二、提高教师的反思水平,在教学实践中强化教师的
方法意识 _ 218

三、形成专业的学习氛围,为教师教育情感提供支撑 _ 220

四、澄清教师教育课程的设计理性,为实践性知识的
发展提供专业基础 _ 221

附录 _ 223

附录一:量表预调查的皮尔逊积差相关系数表 _ 223

附录二:量表预调查高低分组独立样本 T 检验结果 _ 225

附录三:预调研量表因子载荷值 _ 229

附录四:量表再次验证的皮尔逊积差相关系数表 _ 231

附录五:量表再次验证高低分组独立样本 T 检验结果 _ 233

附录六:量表再次验证因子载荷值 _ 236

附录七:量表再次验证的信度、效度分析表 _ 237

附录八:不同维度的实践性知识与获取途径之间的相关性 _ 239

附录九:不同教龄教师在教师实践性知识提升途径上的
多重比较分析表 _ 259

附录十:不同学历教师在教师知识提升途径上的多重比较分析 _ 266

附录十一:不同职称教师在教师知识提升途径上的多重比较分析 _ 270

参考文献 _ 282

中文部分 _ 282

英文部分 _ 284

后记 _ 288

导 论

当今世界多极化、经济全球化和科技日新月异,对人才提出了更高的要求。为了培养社会需要的人才,人们对教育充满了期待。教育变革在过去的40年里从未停歇,教师作为教育变革的重要因素,其角色和功能也在悄然发生着变化。具体在教师知识的研究方面,从“教师应该知道什么”的研究转向“教师实际知道什么”、“教师是如何知道这些知识”以及“教师是如何表达自己的知识的”的研究。教师知道什么以及怎样表达自己的知识对学生的学习至关重要,教师知识的深化也是促进他们自身学习和发展的主要途径。这迫使我们重新回到教师的专业场景,从理解教师工作的临床和现场的特点中重新思考教师知识的内涵及其建构的过程,教师实践性知识的研究由此而成为一个受到广泛关注的领域。

一、教师知识研究:从学术性知识到实践性知识

近三十年来,“经验(experience)”、“反思(reflection)”和“情境(situation)”三个概念,已经成为教师专业发展中常见而重要的概念。这三个概念背后反映了在新的时代特征下,教师及其知识的研究正在发生着的变化。

20世纪60年代中期到70年代中期,教师教学效能研究受行为主义理论的影响,盛行“过程—结果”范式研究(process-product research)。该范式试图揭示教师的有效教学行为的特点。然而,这种研究范式往往注重从数量上分析独立变量与从属变量之间的关系,从而揭示其因果关系,忽略了教学的其他影响因素,忽视了教师教学行为背后的知识背景和认知过程。

20世纪70年代中期,随着认知心理学的兴起,信息加工理论备受青睐,教师教学效能研究开始转向教师行为背后的思维过程或认知过程研究。该理论认为,可观察的

教师教学行为受其内在的思维和认知过程的制约。这一时期的研究主要围绕教学计划和课堂决策而展开,这类研究发现,专家教师和新手教师在课堂决策方面有很大差别,然而却未能指出造成这些差别的原因。

20世纪80年代中期,有关学者转而开始了“专家—新手”对比研究(expert-novice research),侧重比较他们加工课堂信息过程中知识运用的差异,以求借助专家教师的认知图式,建立一套行之有效的教师知识体系,以备新手教师学习。然而,专家—新手教师对比研究发现了二者不同的认知方式,却未能揭示专家教师掌握了什么知识以及这些知识是如何获取的。与新手相比,专家的一个明显的特征在于拥有大量本领域的知识,于是教师教学效能研究转向了教师知识研究。

20世纪80年代后期,西方国家兴起了教师专业化运动。1986年美国卡内基促进教学基金会主席舒尔曼(Schurman)在《教学研究手册》(第三版)中,对基于行为主义认识论的“过程—结果”研究范式进行了批判,指出如果要推进教师专业化,就必须证明存在着保障教师专业属性的知识基础,并阐明对教学发挥作用的知识领域与结构。教师知识从此成为一个重要的研究领域,吸引了众多研究者的参与,研究成果也颇为丰厚。教师知识的研究主要有两种研究路径,其一是对教师知识的应然研究,即对教师应该具有的知识基础进行研究,其假定的前提是:知识是外在的、客观的,可以被传授与习得的,教师需要吸收一些理论知识,然后把它们应用于教学实践。这一研究路径最具影响力的代表人物是舒尔曼,提出了教师专业知识的理论框架,把教师知识基础(knowledge base)分为以下七类:(1)学科知识(content knowledge),包括学科具体的概念、规则和原理及其相互之间联系的知识。(2)一般教学法知识(general pedagogical knowledge),是超越具体学科的课堂管理和组织策略及一般原理的知识。(3)课程知识(knowledge of curriculum),是指那些构成教师行业工具的材料和课程资料。(4)学科教学法知识(pedagogical content knowledge),教师职业特有的内容和教育学的特殊结合,是教师理解自己专业的特殊形式。(5)学习者及其特点的知识(knowledge of learners)。(6)教育背景知识(knowledge of educational context),从小组或课堂的工作、学区的管理和财政到社区和文化的特点。(7)教育目标、目的和价值观及其哲学和历史背景的知识(knowledge of educational ends, etc)。① 格罗斯曼(Grossman)将教师

① Schurman, L. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 1987, 57(1):1-22.

知识分为四种类型:一般性教学法知识;学科知识;学科教学法知识;背景知识。^①我国李秉德、李定仁把教师知识划分为三部分,专业知识、文化知识与教育科学知识。^②叶澜突破以往教师知识研究平面化的局限,认为教师的知识结构是多层复合的,主要有三层,最基础层面:有关当代科学和人文两方面的基本知识,以及工具性学科的扎实基础和熟练运用的技能、技巧;第二层:具备一至两门学科的专门性知识与技能,是教师胜任教学工作的基础性知识;第三层:教育学科类,由帮助教师认识教育对象、教育教学活动和展开教育研究的专门知识构成。这三个层面的知识相互支撑,相互渗透,并能有机整合。由教育部师范教育司组织编写的全国教师教育通识教材《教师专业化的理论与实践》认为,“作为一名专业的教师,应该具备普通文化知识、所教学科的专门知识和教育学科知识三个大方面,而且三个方面的知识应该是相互结合和交融的”。^③

教师知识研究的另一条路径是对教师实践性知识的研究,即对教师知识的实然研究,也就是对教师实际具备哪些知识、教师是如何知道这些知识的、教师是如何表达自己的知识的等问题进行研究。持该研究路径的研究者认为,教师拥有的知识是一种独特的知识,他们强调知识的“个人性”、“实践性”、“情境性”。实践性知识研究的代表人物包括艾尔贝兹(Elbaz)、康内利(Connelly)、克兰迪宁(Clandinin)、贝贾德(Beijaard)和威鲁普(Verloop)等,该研究领域近年来吸引了众多研究者的关注,成为教师专业发展领域一个重要的研究方向。

二、课程改革要求教师的实践行为发生相应的改变

21世纪初,我国开展了新中国成立以来规模最大的第八次基础课程改革运动。本轮课程改革核心理念是“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”。“新课程”的培养目标为:要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优秀传统文化和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识;具有适应终身学习的基础

① Grossman, P. L. . *Teachers knowledge* [A]. T. Husen & T. N. Posflefthwaite (Ed.). *The International Encyclopedia of Education* [C]. New York: Pergamon, 1994:56.

② 叶澜,白益民,王枏,陶志琼. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001:23—24.

③ 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社,2003:57.

知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。^①其中创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识是本轮课改提出的新的培养目标。实现这些课程目标,教师责无旁贷,但同时教师提出了非常严峻的挑战。教育不再仅仅是掌握、记忆、理解和应用教材上的知识,而要以学生发展为本,坚持全体学生的全面发展;注重学生知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等的全面发展;注重学生的个性发展;重视学生的终身可持续发展。这些转变无疑对教师提出了更高的要求。

在课改方案的策划和设计之初,人们往往对课程改革寄予厚望,但在实施的过程中会碰到这样那样的问题,理想与现实之间总是存在着不小的落差。这并不是我国特有的情况,世界各国课改的情况大致相似。如20世纪60年代,美国进行了“新科学”、“新数学”的课程改革,但最终未能实现当初的设想,很大的原因在于由课程专家所设计的课程,未必适合学校和教师的实际情况,所以在推行的过程中大打折扣。教师被认为是课程改革成败的重要影响因素,因为广大教师承担着从课程理念落实到课程实践的大量工作,课改的种种愿景只能靠一线教师来实现,他们在课程实施过程中的习得与创新决定着改革的实际成效,其中教师的专业水平是决定课改成败的关键。

为了提升教师的专业水平,我国在1999年9月全面启动了教师继续教育工作,颁布了《中小学教师继续教育规定》,提出中小学教师继续教育每五年为一个培训周期,周期内,在岗教师累计须接受240学时的全员培训。2000年3月,教育部又颁发《中小学教师继续教育工程方案(1999—2002年)》和《关于实施“中小学教师继续教育工程”的意见》,之后教育部实施了《中小学教师全员培训计划(2003—2007年)》、《全国教师教育网络联盟计划(2003年)》,2006—2008年教育部又连续三年组织“中小学骨干教师国家级远程培训”和“西部农村教师远程培训计划”。这一系列政策的密集出台,充分说明了政府对教师在职教育的重视。但在“教师培训”、“教师继续教育”、“教师教育”中,往往热衷于将各种理论引入、移植到课堂,并要求教师被动接受新的知识,有学者将其中比较明显的缺陷归纳为:重“授课式培训”,轻“互动式培训”;重“校外集中式培训”,轻“校内现场式培训”;重“输血性培训”,轻“造血性培训”;重“主题培训”,轻“综合培训”;重“国外理论培训”,轻“本土理论培训”,等等。^②政府虽然投入了大量的财

① 基础教育课程改革纲要(试行). 中国教育报[N], 2001-07-27(2).

② 张荣伟. 我国基础教育“十年课改”的反思[J]. 课程·教材·教法, 2010(12): 3—10.

力和人力来提升教师的专业水平,促进教师的专业发展,但热闹过后,教师的课堂教学实践是否发生了实质性的变化呢?有老师是这样说的:“培训确实可以接触到新的理念,心里挺热乎的,但回到学校,事情一多,该怎么样还怎么样。”由此引发了我们的思考,为什么这些培训计划不能有效地改变教师的教学实践呢?究竟什么知识是教师真正需要的知识?怎样的知识结构可以帮助教师有效应对教育教学中出现的各种问题?

通过以上分析,不难发现,有关教师和教师知识的研究已经从原先的“教师应该知道什么”,向着更加人本化的“教师实际拥有什么知识”、“教师对世界的理解如何影响他们建构课堂经验”以及“教师如何在课程教学中表达自己的知识”的方向努力,教师实践性知识研究因此成为一个非常活跃的研究领域。

三、教师实践性知识的研究综述

不断推进的教育改革和教师专业化运动,对教师提出了越来越高的要求,教师的专业发展受到了越来越多的重视。随之,作为教师知识的核心——教师实践性知识也逐渐成为了一个研究焦点,吸引了诸多专家学者的关注。教师实践性知识究竟是一种什么样的知识?它的结构是怎样的?影响其生成和发展的因素有哪些?如何才能有效地提升教师实践性知识?不同的研究者,由于其研究视角和研究方式的差异,形成了不同的理解和观点。

(一) 教师实践性知识的结构

艾尔贝兹(Elbaz)通过两个维度来分析教师的实践性知识的结构,第一个是教师实践性知识的内容维度。她认为教师实践性知识由五部分内容组成:一是关于自我的知识(knowledge of self)。她通过三个方面对女教师赛拉(Sarah)的自我知识进行了阐述:首先赛拉把自己看作是一个以最佳方式可资利用的资源,因为她本身拥有教学的技巧和能力;其次,她把自己放在与其他人的关系中,所以她具有人际关系的知识;第三,她把自己看作是一个有需要、有个性特质、有天赋也有局限性的人。二是关于环境的知识(knowledge of the milieu)。艾尔贝兹主要通过四方面进行论述,即由教师和学生组成的班级、与其他教师和学校管理人员的关系、教学的政治环境(主要来自外部)以及自己创设的社会环境。三是关于学科内容的知识(knowledge of subject matter)。首先赛拉作为一名英语教师,其英语学科内容知识包括英语学科标准和英语作为表达的媒介;其次是学习的技巧,如段落写作、记笔记和为后续学习作必要的研究准备等;

最后是阅读和写作的技能。四是关于课程的知识(knowledge of curriculum)。艾尔贝兹主要通过课程开发过程的五个阶段来进行分析,第一阶段是确定问题和概念化问题;第二阶段是收集学生的需求信息;第三阶段是规划课程及对课程进行分类,如确定课程单元的标题等;第四阶段是精心制作课程单元,包括不同层次的教学计划和资料;第五阶段是评价前面的工作,并对成果进行提炼。五是关于教学的知识(knowledge of instruction):(1)涉及教师对学习的认识,如赛拉对学习的认识表现在三个方面:学习必须与生活有关,学习是一个个人化的过程,学习是反身性的(reflexivity)(即只有当学习者积极地调控自己的学习时,才能促进其学习);(2)涉及教师的学生观,赛拉的学生观最明显的特点是对学生的喜欢和同情;(3)涉及教师对教学的认识,赛拉的教学过程知识包括了教学的信念(beliefs about teaching)、教学的组织(the organization of instruction)、与学生的互动(interaction with students)和评价(evaluation)四个方面。^①

第二个是教师实践性知识的层级维度。她从实践关系、教师经验和个人维度来描绘教师实践性知识的结构特征,提出了三个层级术语,它们分别是实践的规则(rules of practice)、实践的原则(principles of practice)和意象(images)。实践的规则是对教师在实践中经常会碰到的针对某个具体情境该“做什么”和“怎么做”的简要而清晰的陈述。它是三个层次中最具体的,决定着教学目标实施方法的选择。第二个层次实践的原则在规则的基础上更具包容性,体现了反思之后的提炼,它具有迁移性,即通过提炼过去的经验可以解决当前或未来的问题。第三个层次意象是最抽象的,它是教师情感、价值、需求和信念的综合,是对教学应该是“怎么样”的回应,它统整了经验、理论知识和学校习俗,通过简明扼要的隐喻来表述。意象指导着教师对相关领域的思考和对知识的组织,指导着教学目标的实现,它通常包含教师的价值判断。^②

克兰迪宁在《个人实践知识:一个教师课堂意象的研究》(*Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher's Classroom Images*)文章中提出教师个人实践知识由理论知识(包括学习理论、教学理论和课程理论)和实践(包括对学术的认识)组成,综合了个人背景、教师特征及其所处的具体情境的知识。^③继承了艾尔贝兹的研究,

① Elbaz, F. *Teaching Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983:45-69.

② Elbaz, F. *Teaching Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983:131-159.

③ Clandinin, D. J. (1985). *Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images*. *Curriculum Inquiry*, 15, 4:361-385.

她也认为意象是个人实践知识的一个组成部分,并从意象的维度、来源和功能三个方面来进行试探性的概念建构。意象建构的维度主要是:道德维度(moral dimension)、情感维度(emotion dimension)、个人生活和专业经历维度(personal private and professional dimension)。意象的来源主要与关键事件/经验(watershed experience)和反思(reflection)有关。意象的功能体现于教师的个人哲学和帮助教师处理课堂情境两方面。^①

贝贾德和威鲁普在《评价教师的实践性知识》中,把教师实践性知识界定为是提升教学质量的核心,因此也顺理成章地把它作为教师评价的核心内容。他们认为应该从六个方面来评价教师的实践性知识:(1)学科知识以及如何将学科知识教给学生的知识(subjects and how to teach them to students);(2)问题解决的知识或高阶思维的知识(problem solving or higher-order thinking),包括期望学生拥有的关于批判性分析、反思和评价等智力特质;(3)促进、管理、监控和评价学生学习的知识(facilitating, managing, monitoring and evaluating students learning);(4)课程体系的知识(curricula),包括为什么这样安排课程,以及与学生成绩有联系的课程组织和结构;(5)目标小组和学习类型的知识(target groups and types of learning),涉及学生的学习过程和学习风格;(6)对实践经验反思的知识(reflection on practical experience)。以上六个方面虽然是用于评价教师的实践性知识的指标,同时也可以理解为教师实践性知识的内容组成。

科克伦(Cochran)等人认为,学科教学法知识(pedagogical content knowledge,以下简称“PCK”)是教师实践知识的核心组成部分,吉艾尔(Driel)、贝贾德和威鲁普在此基础上将学科教学法知识分成两类,即教学策略知识(包括学科内容呈现方式)和对学生在学科内容学习中碰到的具体学习困难的理解。他们通过大量的文献调研发现,一般教学法知识和学科内容知识是教师发展 PCK 的基础。

2003年,陈向明通过理论梳理和推演,将教师实践性知识的结构划分为六方面的内容:教师的教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略知识、批判反思知识。^② 她认为教师的教育信念具体表现为教师对以下问题的理解:什么是教育?教育的目的

① Clandinin, D. J. *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986: 32-33.

② 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003(1): 104-111.

是什么?什么是好的教育?学生应该接受什么样的教育?等等。教师的自我知识包括教师的自我概念、自我教学效能感、自我评估、对自我调节的认识等。这类知识表现在教师能否运用“自我”进行教学;是否了解自己的特点和教学风格;能否从错误中学习,并进行态度和行为的自我调节;是否乐于接受外界信息。教师的人际知识包含:(1)对学生的感知和了解,如是否关注学生,对学生的需求能否作出恰当的回答;(2)激情,即是否有一种对周围世界了解的渴望,一种想要找到答案并向别人解释的欲望;(3)热情,主动了解学生的需求和困难,并乐意帮助学生;(4)对课堂管理的掌控,包括班级管理惯例、教室的布置以及对学生群体动力的把握等。教师的情境知识依赖教师对情境的敏感、思维的敏捷、对学生的感知、判断的准确性等,它是教师直觉、灵感、想象力的即兴发挥。教师的策略性知识主要指教师在教学活动中所表现出来的对理论性知识的理解和把握,它主要基于教师的个人经验和思考,表现在对课程内容和教学方式的选择和安排,对教学活动的规划和实施等方面。教师的批判反思知识主要表现在教师日常“有心”的行动中,可以是对自己的经验进行梳理,对自己的教学技巧进行反思,也可以对自己反思的方式进行反思。陈向明认为,教师的教育信念在教师实践性知识中占最中心地位,因此对其他知识的影响最大。而且,各知识内容间是相互联系、相互影响的。^①

2006年,陈向明主持了一个历时三年的北京市教育科学规划重点课题《教师的实践性知识研究》,课题组成员由高校和中小学教师共同组成,通过自下而上的方式,对教师的本土概念(如课眼、文眼、诗眼等)进行了提炼,试图理解“教师教育教学实践的原生态”,他们认定由这些本土概念出发产生的要素就是教师的实践性知识。在此基础上,他们对原先教师实践性知识“六方”构成进行了整合,提出了四个方面的内容,即关于自我的知识、关于科目的知识、关于学生的知识和关于教育情境的知识。关于自我的知识具体指教师的自我认同、对自我的理解与定位和自我效能感、其带进教学的个人背景知识、价值观和教育理念等等。同时他们从教师的存在(being)、行动(doing)和发展(becoming)三方面来理解“自我”,具有一定的新意。关于科目的知识包含了教师的学科知识、课程知识、教学知识、学科教学法知识等,其中学科教学法知识是一种教师将所知转换为学生能理解的表征形式的知识。关于学生的知识是指教师对学生学习动机、学习能力、学业表现、学习态度、认知形式或认知过程的理解,具体表现为教

^① 陈向明,等. 搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社,2011:73—111.

师对学生的特点、学习动机、家庭背景、学习的优劣势等的了解程度。他们认为,现阶段我国教师成长最重要的方面就是其学生观的变化。教师是如何认识学生的?作为教师,学生对他们意味着什么?他们是否意识到了学生的需要?他们是否了解学生来自哪里,其家庭、社区和同伴群体是什么样的?学生的动机、能力和兴趣有什么个性差异?他们通过案例研究发现教师的学生观的变化大致可归纳为:育人——尊重人——欣赏人。在这个过程中,反映了教师与学生交往境界的逐步提高。关于教育情境的知识表现为教师对教育运作之社会与文化背景的了解和认识,如教室情境、学校氛围、教师文化、文化传统等。另外他们认为,在“所有这些知识的背后起决定性影响的因素是教师对教育本质的信念,这种信念是教师教学态度与行为之坚持的理由,每一个看似简单或复制的教育现象或事件,都会反映出教师所持有的教育信念”。^①

姜美玲把实践性知识的构成分为五大要素,分别是学科内容知识、学科教学法知识、一般教学法知识、课程知识和教师自我的知识。^② 陈静静则把教师实践性知识分为课程评价的知识、学生的知识、教学方法的知识和教学环境的知识。^③

张洁将对外汉语教师知识层次归纳为重要性金字塔结构,由底层至高层按重要性的增加依次为基础、有助于、重要、关键四个层次。从内容上,知识又可分为教学内容知识、关于学习者的知识、一般的教学知识和对外汉语教学知识,其中,对外汉语教学知识是以其他三种知识为基础的实践性知识。^④

综上国内外学者对教师实践性知识结构的研究,我们发现,在教师实践性知识结构中,有许多共同的内容因子,如关于教师自我的知识、关于学科内容的知识、关于课程的知识、关于教学的知识、关于环境的知识、关于学生的知识等,但在具体内容方面各有不同的侧重,具体表现在:(1)对“关于环境的知识”的理解,外国学者眼中的环境包括班级氛围、教师人际关系和政策、法规环境等方面的知识,而国内学者所运用的术语是“关于情境的知识”,对这方面的理解只关注了微观和中观层面,包括教室情境、学校氛围、教师文化和传统文化,忽视了宏观的政策、法规环境。(2)对“关于课程知识”的理解,国外教师在参与课程开发的过程中了解课程知识,而我国由于课程开发是由

① 陈向明,等. 搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社,2011:102—110.

② 姜美玲. 教师实践性知识研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:104—145.

③ 陈静静. 教师实践性知识及其生成机制研究——中日比较的视角[D]. 上海:华东师范大学,2009:119—145.

④ 张洁. 对外汉语教师的知识结构和能力结构研究[D]. 北京:北京语言大学,2007:70—75.