

多元文化背景下的教师能力

——以中国西南少数民族地区为例

王艳玲 苟顺明 著



人民教育出版社

多元文化背景下的教师能力

——以中国西南少数民族地区为例

王艳玲 苟顺明 著



人民教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

多元文化背景下的教师能力：以中国西南少数民族地区为例/王艳玲，
苟顺明著. —北京：人民出版社，2013. 3

ISBN 978 - 7 - 01 - 011808 - 6

I. ①多… II. ①王…②苟… III. ①少数民族教师 - 能力培养 - 研究
- 西南地区 IV. ①G755. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 043313 号

多元文化背景下的教师能力——以中国西南少数民族地区为例

DUOYUAN WENHUA BEIJING XIA DE JIAOSHI NENGLI——YI ZHONGGUO XINAN
SHAOSHU MINZU DIQU WEI LI

王艳玲 苟顺明 著

责任编辑 姚劲华 苏向平

出版发行 人 民 出 版 社

地 址 北京市东城区隆福寺街 99 号

邮 编 100706

网 址 [http://www. peoplepress. net](http://www.peoplepress.net)

经 销 新华书店

印 刷 三河市金泰源印装厂

版 次 2013 年 3 月第 1 版 2013 年 3 月第 1 次印刷

开 本 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 18. 5

字 数 260 千字

书 号 ISBN 978 - 7 - 01 - 011808 - 6

定 价 38. 00 元

序

我从华东师范大学课程与教学研究所博士毕业来到云南师范大学工作的最初时光，时常为追踪教育理论前沿与关注当下教育现实问题之间难以实现平衡而苦恼。也正在那时，中小学教师朋友们向我讲述的故事引起了我的注意：某民族中学的一位生物教师按照教材要求准备了猪肝研磨液做实验材料，结果，班上27名回族学生向老师提出退出该实验；某农村小学教师批评带着大耳环来上学的女童，言辞激烈地指责她们“没有学生样”，因学生屡教不改，教师怒而“告”到校长处，才得知戴大耳环是民族习俗，不是行为问题；还有的教师因为触犯了民族禁忌而引发与学生及其家长的冲突……西南少数民族地区的中小学课堂上，不时发生着与东部地区课堂上不同的故事。

当我走进云南的中小学课堂，我为一个个亲眼所见的事实而深深遗憾：在一个全班都是回族学生的小学三年级课堂上，女教师按照教材提示，兴致勃勃地讲述“三只小猪的故事”，而没有注意到学生情绪的异样；即便是在偏僻的民族村校，有的教师仍然根据教材按部就班地教学，与我在东部地区一些学校所见到的情形并无二致——为什么学生是如此的不同，教学还如此相似？民族地区的教学与非民族地区是否应该有差异？应该有怎样的差异？民族地区的教师与其他地区的教师相比，能力要求有何不同？这一连串的问题吸引了我，让我下定决心去寻找这些问题的答案。

幸运的是，我所申报的全国教育科学规划2009年度国家青年基金课题“西南少数民族地区多元文化背景下教师能力与有效培训研究（批准号：CMA090129）”喜获资助，客观上使我对上述问题的系统研究成为可能。自2009年7月开始，我紧锣密鼓地查阅文献、编制问卷、开展访谈；2010年的大部分时间则都是在走乡串校、访谈、听课、整理录音；我还整个星期地待在合作学校里，与教师们探讨教学问题；2011年1月起在美国哥伦比亚大学师范学院做访问学者的一年多时间里，我开展实地调研和国际比较研究，并

在会议上报告我的研究所得，在完全不同的“多元文化”背景下，获得了对所研究问题的更加深入的认识，也收集了大量文献资料；2012年1月回到云南后，我继续观察合作学校教师的变化，倾听他们的声音，修订前期研究报告……至此，这本散发着西南边陲本土气息、探讨当地教师教学能力的著作，终于呈现在您的面前。

本书中“多元文化背景下的教师能力”是指我国民族地区中小学教师做好教育教学工作所需要的知识、技能和情意、态度。它是民族地区教师在实施国家课程方案、培养国民素质的过程中需要具备的、与单一文化背景下教师不同的教育教学素养。民族地区的教师在实施国家课程方案的同时，要结合当地特定的社会生产生活和 cultural 特征，将民族文化差异视为宝贵的课程资源，使课程内容和教学方式尽可能结合当地学生的实际，在促进全体学生的发展、提高国民素质的同时促进少数民族优秀文化的传承。笔者认为，探讨西南民族地区多元文化背景下的教师能力、制定多元文化背景下教师能力标准，至少具有以下三个方面的重要意义：首先，为少数民族地区教师专业发展提供指导。教师素质是决定教育质量的关键因素，少数民族地区的教师专业发展水平决定着该地区的教育质量。由于缺乏明晰的教师专业标准，尤其是对少数民族地区教师应该具备什么样的能力这一问题缺乏研究，少数民族地区教师的专业发展缺乏必要的航向和路标。因此，很有必要在理论研究和实践调查的基础上，对少数民族地区教师能力现状和培训现状进行分析，立足该地区教师工作和教师能力的实际，并借鉴国内外的有益经验，制定该地区多元文化背景下教师能力标准，为该地区教师专业发展提供指导。其次，为少数民族地区教师培训和教师评价提供依据。少数民族地区民族文化的差异性和多样性，尤其是学生文化背景的差异，必然对该地区教师能力乃至教师培训提出特殊的要求。然而，当前由于缺乏对多元文化背景下教师能力的系统研究，缺乏对该地区教师能力的明晰指标体系，少数民族地区教师评价和教师培训只能按照全国统一的标准进行，没有充分考虑到该地区教师能力要求的特殊性，导致教师培训不适应少数民族地区教师发展和教育发展的需要。因此，有必要通过研究制定多元文化背景下教师能力标准，提出培训建议，为该地区教师培训和教师评价提供依据。最后，为政府制定少数民族地区教师质量保障政策提供参考。民族地区的教师质量保障政策要结合民族地区教师的实际，根据民族地区教师素质要求来制定，尤其要考虑到教师能力

的特殊性。民族地区教师与非民族地区教师的区别是什么？在能力要求上的特殊性是什么？对这些问题的回答能够提高少数民族地区教师质量保障政策的针对性，加强该地区的师资队伍建设，从而提高该地区的教育质量。

遗憾的是，无论是在引领多元文化教育研究的美国，还是在民族众多、教育发展处于快速上升时期的我国，对多元文化背景下教师能力的探讨都主要停留在理论分析层面。学者们从不同的视角对这一问题进行研究，相关理论研究成果为笔者的研究提供了智慧资源。但是，对于特定地域下教师工作（教师能力）的探讨，仅停留在理论层面是远远不够的。因此，在文献研究暂告一个段落后，课题组转入对“西南民族地区一线教师眼中多元文化背景下的能力”的深入追问。西南三省三十多位教师的访谈笔记，为这一问题提供了丰富的答案，也为本研究打上了浓重的本土“烙印”。一线教师提出的16种能力，与理论研究部分得出的结论一道，共同勾勒出西南民族地区多元文化背景下教师能力的轮廓。为了进一步探查该地区教师多元文化教育能力的现状，笔者在西南三省开展问卷调查，在云南省西双版纳傣族自治州、丽江地区、文山壮族苗族自治州、贵州黔南苗族自治州、四川凉山彝族自治州共发放1400份教师问卷。在此基础上，课题组开展国际比较研究，探讨发达国家教师专业标准中的多元文化教育能力标准对我国的启示，并结合我国已颁布的教师标准，提出我国西南少数民族地区多元文化背景下教师能力标准。本研究中的第二轮实践调查是针对教师培训开展的，旨在探讨民族地区教师民族教育能力培训缺失的原因，找到可行的培训策略。

在内容结构上，本书一共分为六章：首先通过文献分析，开展理论研究，梳理中外文献对多元文化背景下教师能力的界定，在理论层面得出多元文化背景下教师能力的内涵（第一章）。在此基础上，走进西南民族地区教师的工作现场，探查多元文化背景下一线教师眼中的教育能力（第二章）；开展问卷调查，摸清西南民族地区教师能力的现实水平（第三章）；开展国际比较研究，从发达国家教师多元文化教育能力标准中获取有益经验（第四章）；然后，以我国相关法律法规以及已经颁布的教师相关标准为依据，提出我国西南少数民族地区多元文化背景下的教师能力标准（第五章）。最后，鉴于调查所发现的西南民族地区教师民族教育能力培训严重不足的事实，课题组进一步开展研究，探查培训缺失的原因，并有针对性地提出我国西南民族地区教师民族教育能力培训的实践策略。

本书试图在理论与实践、全球与本土、东部与西部、多元与一元、一般与特殊之间寻求统一；在方法论上综合运用了质的研究和量的研究范式；在具体的研究方法上，综合运用了文献研究、访谈调查、问卷调查、教育观察、比较研究等研究方法。本书所引介的一些西方多元文化教育思想观点以及教师能力标准，属首次被介绍到我国；书中充盈着大量一线教师和实践者的“声音”，散发着西南少数民族地区独特的本土气息。本书各部分所得出的研究结论，饱含着笔者运用国际国内前沿理论来解决本土教育问题的努力。

但是，限于笔者的能力和精力，本书一定还存在许多不足之处。期待您的批评和指正！

王艳玲

2012年12月于云南昆明

目 录

CONTENTS

第一章 民族地区多元文化背景下教师能力的内涵	1
一、“多元文化背景下教师能力”的概念探讨	1
二、我国学者对“多元文化背景下教师能力”的研究	17
三、国外学者对“多元文化背景下教师能力”的研究	26
四、多元文化背景下教师能力的基本内容：文献研究结论	51
 第二章 西南少数民族地区多元文化背景下的教师能力：实践	
研究的发现	56
一、实践研究的目的	56
二、研究设计	56
三、研究发现	62
四、结论与反思	125
 第三章 西南少数民族地区多元文化背景下教师能力现状调查	
.....	142
一、调查工具与初步调查的发现	142
二、正式调查的范围与对象	149
三、调查结果与分析	151
四、结论与思考	163
 第四章 发达国家多元文化背景下教师能力标准与启示	168
一、美国教师专业标准中多元文化教育能力要求	168
二、英国教师专业标准中多元文化教育能力要求	201
三、澳大利亚全国教师专业标准中多元文化教育能力要求	205

四、新西兰师范毕业生标准中多元文化教育能力要求	210
五、发达国家教师专业标准中的“多元文化教育能力”标准比较分析 ——以英、澳、新三国合格教师（师范毕业生）标准为例	211
六、结论与启示	214
 第五章 西南少数民族地区多元文化背景下教师能力标准的 结构与内容	 220
一、我国与教师相关的法律法规和全国性教师标准的启示	220
二、西南少数民族地区多元文化背景下教师能力标准的结构	228
三、西南少数民族地区多元文化背景下教师能力标准的内容	230
 第六章 西南少数民族地区多元文化背景下教师能力培训存在 的问题与提升策略	 236
一、西南民族地区教师的民族教育知能培训严重不足	236
二、西南少数民族地区教师民族教育知能培训缺失的原因	237
三、提升西南民族地区教师民族教育知能的策略	261
 附 录	 269
“多元文化背景下的教师能力”调查问卷	269
“多元文化背景下的教师能力”访谈提纲	273
“多元文化背景下的教师能力培训”访谈提纲	275
 参考文献	 277
后 记	288

第一章 民族地区多元文化 背景下教师能力的内涵

把握核心概念是研究的前提。中外文献中如何界定“多元文化背景下的教师能力”？当前教育界对“多元文化背景下的教师能力”这一主题，已经取得了哪些研究成果？本章将探讨这两个问题。

一、“多元文化背景下教师能力”的概念探讨

要阐明“多元文化背景下的教师能力”，首先必须明确什么是教师能力。本部分通过梳理国内外对“教师能力”概念的界定，来探讨教师能力的内涵。

（一）教师能力

1. 国内的界定

关于能力的内涵，国内研究以心理学角度的界定比较多见，认为能力是人的某种个性心理特征。对教师能力的界定，也较多沿用心理学概念。如《辞海》将能力界定为“成功地完成某种活动所必需的个性心理特征，分一般能力和特殊能力。前者指进行各种活动都必须具备的基本能力，如观察力、记忆力、抽象概括力等。后者指从事某些专业性活动所必需的能力，如数学能力、音乐绘画能力或飞行能力等。”^①八所综合性大学编写组编写的《心理学词典》也将能力界定为“个性心理特征之一。通常指完成某种活动的本领，它包括完成某种活动的具体方式，以及顺利地、成功地完成某种活动所必需的个性心理特征”^②。上述两本词典中都指出，能力是在人的生理素质的基础之上，经过后天的教育和培养，并在实践活动中形成和发展起来的。此外，

① 夏征农、陈至立主编：《辞海》（缩印本），上海辞书出版社1999年版，第589页。

② 宋书文、孙汝亨、任平安主编：《心理学词典》，广西人民出版社1984年版，第224页。

《教育大辞典》、《简明心理学词典》、《实用教育大辞典》都将能力界定为“顺利地、完成某种活动所必需的心理特征”，前两者对能力的界定相同，指出能力“有一般能力和特殊能力之分”^①；后者则指出：“能力的大小，可由所完成活动的复杂程度、困难程度、正确程度和完成的速度等指标来衡量。……能力的形成和发展，是先天素质、教育与环境以及个人的努力与社会实践相互作用的结果。”^②《现代汉语词典》对能力的界定最为言简意赅：能力是“能胜任某项任务的主观条件”。如，能力强；他经验丰富，有能力担当这份工作。^③

上述对“能力”的界定为我国教育领域界定“教师能力”提供了参照。如我国学者卢正芝、洪松舟认为“教师能力是指教师在教育教学活动中表现出来的、直接或间接影响教育教学活动的质量和完成情况的个性心理特征”，“是在实践中发展起来的、反映教师职业活动要求的能力体系”。^④罗树华等学者在《教师能力学》一书中指出：“所谓能力，是以人的一定的生理和心理素质为基础，在认识和实践活动中形成、发展并发现出来的能动力量”^⑤，他们进而将教师能力界定为“从事教师职业所应具有的能力，主要包括教师的基础能力、教师的职业能力和教师的自我完善能力”^⑥。首都师范大学王长纯教授也提出：“教师专业能力主要是精神形态的心智能力。”^⑦

根据国内学者的上述界定，教师能力就是教师在教育教学活动中形成和发展起来的、反映教育教学活动要求的“个性心理特征”。

值得注意的是，在我国，教师能力的概念常常与“教师素质”概念混用。或者可以这样说：我国学者习惯用教师素质概念来指称教师能力。例如，我国学者朱仁宝在《现代教师素质论》中提出：“所谓教师素质，是指教师在教育教学活动中表现出来的，决定其教育教学效果，对学生身心发展有直接而

① 顾明远主编：《教育大辞典》（增订合编本）（下），上海教育出版社1998年版，第1145页；杨治良主编：《简明心理学词典》，上海辞书出版社2007年版，第109页。

② 王焕勋主编：《实用教育大词典》，北京师范大学出版社1995年版，第323页。

③ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典》（第五版），商务印书馆2005年版，第990页。

④ 卢正芝、洪松舟：《我国教师能力研究三十年历程之述评》，《教育发展研究》2007年第2期。

⑤ 罗树华、李洪珍主编：《教师能力学》，山东教育出版社1997年版，第7—8页。

⑥ 同上书，第14页。

⑦ 王长纯：《教师能力标准理论模型》，《教育研究》2010年第11期。

显著影响的心理品质的总和。”^①王卓、杨建云认为应区分“教师素质”和“教师专业素质”，“教师素质”是指教师所应该具备的所有素质，体现的是对理想教师形象的追求，突出“全面性、理想性”；“教师专业素质”则是指教师在系统的教师教育和长期的教育实践中获得并逐渐发展而成的，在教育活动中体现出来并直接作用于教育过程的，具有专门性、指向性和不可替代性的心理品质，主要包括教育专业知识、教育专业能力和教育专业精神。^②他们认为教师专业素质是“心理品质”，教师行为是教师素质的外化，因此，教师行为不属于教师专业素质。林崇德、申继亮教授认为，教师素质就是教师在教育教学活动中表现出来的、决定其教育教学效果、对学生身心发展有直接而显著影响的心理品质的总和，主要包括职业理想、知识水平、教育观念、教学监控能力以及教学行为与策略。^③

可见，我国一些学者认为教师素质也是教师的“心理品质”。那么，“教师能力”和“教师素质”这两个概念之间的区别究竟何在？本研究使用的核心概念应是“教师能力”还是“教师素质”？这就需要我们进一步对“能力”和“素质”这两个概念及其在中西方教育语境中的含义作出区分。

“素质”一词本是生理学概念，指人的先天生理解剖特点，主要指神经系统、脑的特性及感觉器官和运动器官的特点。而在我国心理学甚至教育学领域，“素质”指的也是“人的先天生理解剖特点”。如《心理学词典》、《简明心理学词典》对“素质”的界定为（两者的界定一致）：“人的先天的解剖生理特点。主要是神经系统、脑的特性以及感觉器官和运动器官方面的特点。素质是心理活动发展的自然前提，离开这个物质基础就谈不上心理的发展。”^④《实用教育大词典》沿用这一界定，指出：“素质又称遗传素质或先天素质。有机体天生具有的某些解剖和生理特征，特别是神经系统、脑、感觉器官和运动器官的解剖生理特征。它是能力形成和发展的自然前提。”^⑤

但在我国当前的社会生活中，“素质”一词的内涵和外延已经大大扩展。

① 朱仁宝：《现代教师素质论》，浙江大学出版社2004年版，第77页。

② 王卓、杨建云：《教师专业素质内涵新诠释》，《教育科学》2004年第5期。

③ 林崇德、申继亮：《教师素质论纲》，华艺出版社1999年版，第30—34页。

④ 宋书文、孙汝享、任平安主编：《心理学词典》，广西人民出版社1984年版，第207页；杨治良主编：《简明心理学词典》，上海辞书出版社2007年版，第110页。

⑤ 王焕勋主编：《实用教育大词典》，北京师范大学出版社1995年版，第434页。

试举几例：《现代汉语词典》将“素质”的含义分为三层：一是指事物本身的性质；二指素养，如提高军事素质；三是心理学上指人的神经系统和感觉器官上的先天的特点。^①

《辞海》对“素质”的界定也包含了几层含义：（1）白色的质地；（2）本质；（3）素养，如政治素质、思想素质；（4）在心理学上，指人的先天解剖生理特点，主要是感觉器官和神经系统方面的特点，是人的心理发展的生理条件，但不能决定人的心理内容和发展水平。某些素质上的缺陷可以通过实践和学习获得不同程度的补偿。^②

《教育大辞典》对“素质”的界定如下：（1）个人先天具有的解剖生理的特点，包括神经系统、感觉器官和运动器官的机能特点。通过遗传获得，故又称遗传素质，亦称禀赋。……素质是人的心理特征形成和发展不可缺少的生理前提，但不是唯一的因素。如果一个人缺乏必要的学习和训练，不参加社会实践活动，尽管有良好的素质，也不能发展优异的才能和良好的个性品质。（2）指公民和某种专门人才的基本素质。如国民素质、民族素质、干部素质、教师素质、作家素质等，都是个人在后天环境、教育的影响下形成的。（3）指易患某种心理异常疾病的遗传因素。一些研究表明，某种遗传物质的缺失或过量可引起某些心理疾病。^③

可见，“素质”的基本含义是指先天生理解剖特点，即通常所说的遗传素质；而在社会生活中，素质更多地指“素养”（如政治素质）或某种专门人才的基本素养（如教师素质、干部素质）。但在后一个层面上，“素质”也不同于“能力”。素质相对比较笼统，而能力则是指完成某项活动所需要的心理特征。《教师能力学》一书对这两个概念作出了区分：人的素质和人的能力在构成因素上有相同之处，即都离不开生理和心理（文化心理）两方面。但是，素质和能力又是有明显区别的。素质通常处于静态，具有隐蔽性和相对的稳定性，是人的内在品质或质量，它不能直接作用于客观事物，而是转化和形成能力的必要条件。能力则是一种可以直接作用于客观事物的、能够外显的

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典》（第五版），商务印书馆 2005 年版，第 1302 页。

② 夏征农、陈至立主编：《辞海》（缩印本），上海辞书出版社 1999 年版，第 1479 页。

③ 顾明远主编：《教育大辞典》（增订合编本）（下），上海教育出版社 1998 年版，第 1494 页。

力量。二者不能画等号。^①

本研究中的教师能力概念侧重于分析教师在特定的社会文化背景下胜任教育教学工作所需要的“个性心理特征”或“主观条件”，因此，用“教师能力”的概念比较恰当。

2. 国外对“教师能力”的界定

国外的教师研究中较少使用“素质 (quality)”这一概念，而更多地使用教师知识 (teacher's knowledge) 或教师能力 (teacher capacity)。事实上，在过去二十多年的时间里，英语文献中主要使用“教师知识”的概念来指称教师的素质要求，并出现了很多关于教师知识分类的研究以及关于教师某一知识类别的深入研究。^② 相关研究旨在探寻教师教学“知识基础”的类别，从而为制定教师教育课程框架提供依据。新近的研究中，对教师知识的探讨仍在继续。不过，近年来，北美关于教师素质要求的讨论已经逐渐从“教师知识”转向了“教师能力”。其原因主要有三个方面：

首先，对教师素质的要求更加强调外在的行为表现。知识与能力既有联系，又有区别。《美洲遗产大辞典》(American Heritage Dictionary) 将知识定义为“通过亲身体验或学习所获得的精通 (familiarity)、意识 (awareness) 或理解；是人们所获得、发现或推论出的东西的总和”^③。该词典对能力的定义是：(1) 接受、拥有或吸收的才能 (ability)；(2) 学习和保持 (retain) 知识的力量 (power)；(3) 精神才能 (mental ability)；(4) 成长、发展和实现的内在潜能 (innate potential for growth, development; or accomplishment)。^④ 这一界

① 罗树华、李洪珍主编：《教师能力学》，山东教育出版社1997年版，第12—14页。

② 参见王艳玲：《近20年来国外教师知识的研究述评》，《全球教育展望》2007年第2期；王艳玲：《教师应该具备哪些知识——近20年来美国教学“知识基础”研究述评》，《外国中小学教育》2009年第8期；王艳玲：《默会、识知与智慧性行动——西方多重视野中的教师实践性知识研究及其启示》，《外国中小学教育》2010年第11期；王艳玲：《教师的文化知识：创造教学的当下意义及其改进的无限可能》，《全球教育展望》2011年第10期。

③ 转引自 Banks, J. A., *Multicultural education: Transformative knowledge and action*, New York: Teachers College Press, 1996, p. 5.

④ 转引自 McDiarmid, G. W. & Clevenger-Bright, M., “Rethinking teacher capacity”, pp. 134-156, in *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed.), edited by Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre; and Kelly E. Demers, associate editor, New York: Routledge; [Manassas, VA]: Co-published by the Association of Teacher Educators, 2008, p. 135.

定指出能力包含了先天拥有的才能、学习成长的才能和潜能、精神才能，与中文语境中对能力（顺利完成某种活动所需的个性心理特征）的界定相比，更为具体明了。从上述两个定义的比较也可以看出，知识更多的是内隐的方面，而“能力”则同时包含了内隐和外显的方面。北美的教师研究从“教师知识”到“教师能力”的转向，表明了对教师的要求更加强调外显的行为表现。

其次，对教师素质的要求更加强调教师持续发展的潜能。教师能力的概念包含了教师持续改进自身教学的可能性。美国教师教育学者撰文指出：能力一词很少单独存在，它常常与一些目的或目标相联系，如实现××的能力。比如：组织能力、管理能力；它常常意味着实现特定的目标，满足特定的期望。因此，在当前的教育背景中，能力这一概念的含义与“发展的潜力”而非“接受的才能”接近。这样一种解释也与人们对把学会教学作为一种近乎终身的过程的理解相一致：学会教学的过程始于受教育过程中的学徒式观察，经过职前培养，再到入职阶段和在职发展。教师“能力”一词意味着教师持续发展他们的知识、技能和品性的潜力（potential）。^①

最后，对教师素质的要求更加关注多元文化背景下教师的情意与态度。关于这一点，美国纽约州立大学的威利格和卢卡斯（Ana María Villegas & Tamar Lucas, 2002）在《培养文化敏感型教师》（*Educating culturally responsive teachers*）一书中这样解释：

在过去15年左右^②的时间里，教育界用教学工作的“知识基础”这个术语来指称教师教学和学习背后的知识和技能。在对“知识基础”的讨论中，典型的问题是“什么是教师开展有效教学必须知道和能够做的”，但是，对教学的态度和倾向比知识和技能更重要。没有特定的态度倾向，如所有学生都能够学好的信念，就很难说教师能够在多元文化社会有效开展

① McDiarmid, G. W. & Clevenger - Bright, M., *Rethinking teacher capacity*, pp. 134-156. *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed.), edited by Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre; and Kelly E. Demers, associate editor. New York: Routledge; [Manassas, VA]: Co-published by the Association of Teacher Educators, 2008, p. 135.

② 这是以《培养文化敏感型教师》一书撰写的时间来说的。这里指的实际开始时间是1987年舒尔曼《知识与教学：新的改革的基础》一文的发表。——笔者注

教学。^①

他们认为,随着美国学校中学生文化背景的日益多样化,教师的教学“有强烈的态度元素 (attitude component)”,因此,他们认为“知识基础”的常见含义“太狭窄了”。换言之,学者们认识到单纯探讨“教师应该知道的和能够做到的”并不足以涵盖教师素质要求的全部内容,态度、情感、意志等对教师的教学有着重要影响。在学生群体日益多样化的背景下尤其如此。因此,在西方,尤其是在当前的北美,“教师能力”(而非教师知识)成为概括教师素质要求的核心词汇。相关研究常常把教师知识作为教师能力的一部分来讨论。

对于教师能力的内涵,美国新近的教育文献从教师的知识、技能和品性 (disposition) 三个维度来界定。如,全美教师教育认证理事会 (National Council for Accreditation of Teacher Education, 简称 NCATE) 将教师能力定义为“教师和学校中的其他专业人员应该具备的知识、技能和倾向 (should know, be able to do, and be disposed to)”。其认证标准中,“标准 1”就是“教师申请者的知识、技能和品性 (或译为情意/态度/倾向,英文为 dispositions)”^②。这一条标准要求教师教育机构提供证据,显示教师申请者具备专业机构、州和教师教育机构标准中所列举的教师知识、技能与品性。全美教师教育认证理事会在 2001 年的标准中,对“品性”作了如下界定:“品性是在教师对待学生、家长、同事和社会的行为中产生影响的价值观、责任感和职业道德。它能影响到学生的学习、动机和发展以及教师自身的专业成长;品性受知识基础、信仰和态度的引导,这些信仰和态度与关爱、公平、诚实、责任、社会公平等价值观念有关。”^③ 不过,全美教师教育认证理事会的上述定义被认为过于强调品性的伦理道德的特点,几乎将专业品性等同于专业道德。面对质疑,2008 年全美教师教育认证理事会修改了对品性的定义,新的定义删除了“社会正义”的字眼,突出强调专业品性中包含公平和相信所有学习者都

① Villegas, A. M. & Lucas, M., *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*, Albany, NY: State University of New York Press, 2002, pp. 25-26.

② NCATE 有六个方面的标准: 1. candidate knowledge, skills and disposition; 2. assessment system and Unit evaluations; 3. field experiences and clinical practice; 4. diversity; 5. faculty qualifications, performance and development; 6. unit governance and resources.

③ National Council for Accreditation of Teacher Education. *Standards for Professional Development Schools*. Washington, DC: NCATE, 2001, p. 30.

能学习的观念；而且，与旧的定义相比，新定义提出品性是能够体现于言语或非言语行为的教师专业态度、信念和价值观，并要求教师教育机构要基于教师可观测的行为来评价他们的品性。^①可见，“品性”既包含了教师的情意、态度以及伦理道德方面，也包含相应的行为表现。品性概念一经提出，就受到美国教师认证组织和相关研究者的关注和认可。^②教师能力的三元结构——知识、技能和品性也得到公认。

例如，最新版的《教师教育研究手册》（第三版，即2008年版）专门在九大专题中专列了“教师能力（teacher capacity）”专题，取代了前一个版本中的“教师知识”专题（在“教师能力”专题中包含了对“教师知识”的探讨）。新版《教师教育研究手册》在这一专题中开宗明义地指出：“我们将教师能力（teacher capacity）定义为教师的知识、技能和品性”，并特别指出，“在许多有关教师能力的研究文献中，缺乏对教师教学多样化的学生所需能力的探讨”^③。

此外，“国际培训、绩效、教学标准委员会”（the International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, 简称 IBSTPI）也将能力标准定义为：一整套使得个人可以按照专业标准的要求有效完成特定职业或工作职责的相关知识、技能和情感态度。^④该委员会从专业基础、计划与准备、教学方法与策略、评估与评价、教学管理等能力维度提出各项能力以及具体绩效指标。可见，该委员会也是从知识、技能和情感态度三方面来界定教师能力的内涵。

虽然如此，在美国，也有一些学者并未具体地区分“教师能力”和“教师知识”这两个概念。他们在讨论教师知识时，实际上包含了上述“教师能力”的内涵。典型的例子如美国多元文化教师教育学者古德文（A. Lin Good-

① NCATE. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. 2008. www.ncate.org. 转引自王凯：《专业品性：美国教师教育标准的新元素》，《教育研究与实验》2011年第3期。

② 王凯：《专业品性：美国教师教育标准的新元素》，《教育研究与实验》2011年第3期。

③ Grant, C. A., Teacher Capacity. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. and Demersr, K. (ed.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge; [Manassas, VA]: Co-published by the Association of Teacher Educators, 2008. Co-published by the Association of Teacher Educators, 2008, pp. 127-133.

④ Klein, J. D.: 《教师能力标准：面对面、在线及混合情境》，顾小清译，华东师范大学出版社2007年版，第12页。