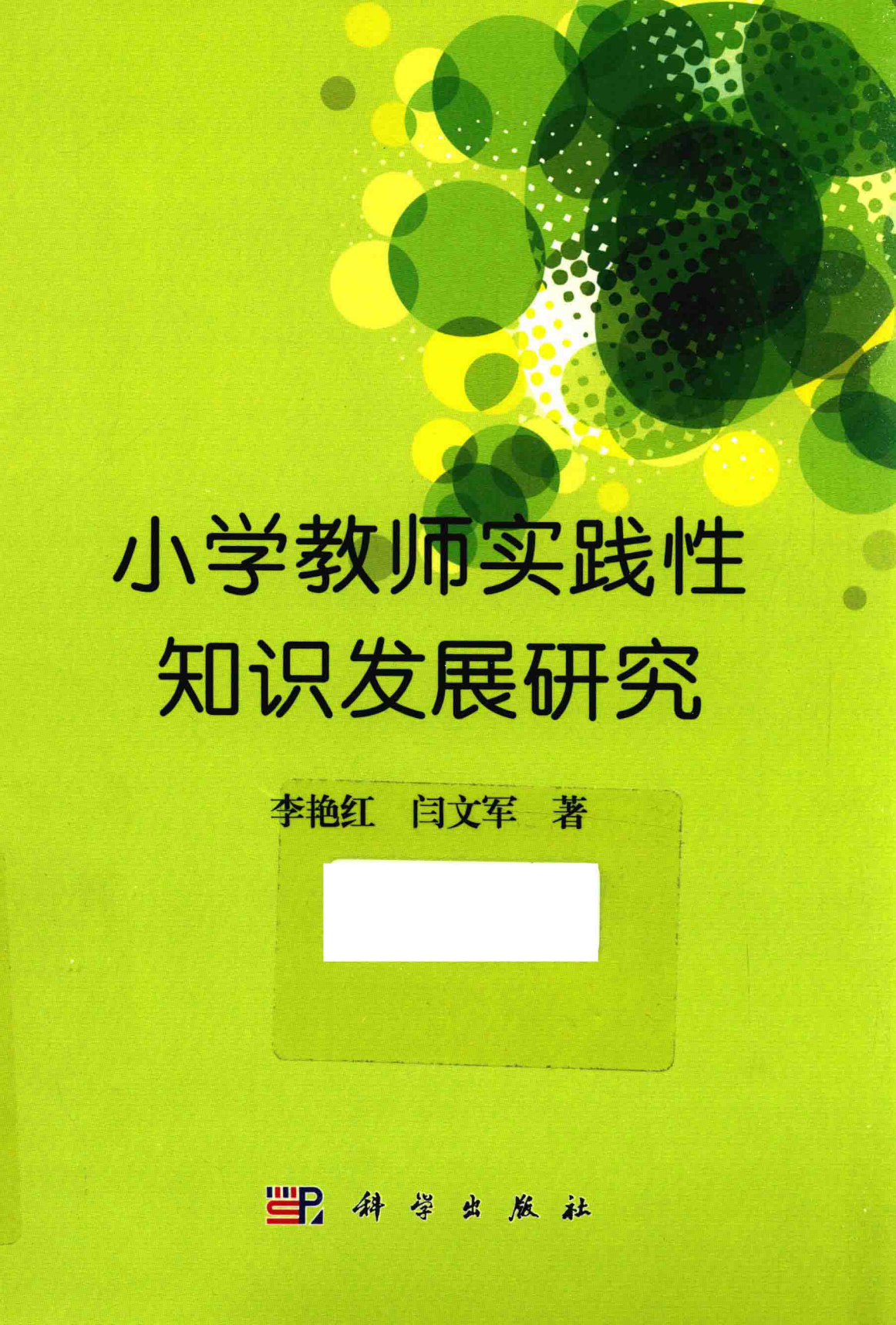




小学教师实践性 知识发展研究

李艳红 闫文军 著



科学出版社

小学教师实践性知识发展研究

李艳红 闫文军 著

科学出版社

北京

内 容 简 介

作者长期从事教师专业发展及基础教育研究工作,在小学教育专业建设方面积累了丰富的经验。本书在对小学教师实践性知识进行梳理与总结的基础上,遵循“用自己的声音讲述自己的故事”的原则,详细描述了两位小学优秀教师和一位准教师实践性知识的发展,揭示了影响小学教师实践性知识形成与发展的内、外因素,提出了小学教师实践性知识的建构策略。

本书可作为高等师范院校教育类相关专业本科生、研究生的教材,亦可作为相关研究领域及广大小学教师、管理人员的参考书。

图书在版编目(CIP)数据

小学教师实践性知识发展研究/李艳红,闫文军著. —北京:科学出版社,2014.11

ISBN 978-7-03-042887-5

I. ①小… II. ①李… ②闫… III. ①小学教师-师资培养-研究 IV. ①G625.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 306479 号

责任编辑:相 凌 赵 鹏 / 责任校对:朱光兰

责任印制:徐晓晨 / 封面设计:梨园排版

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京京华虎彩印刷有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2014 年 11 月第 一 版 开本:B5(720×1000)

2015 年 6 月第二次印刷 印张:10 1/2

字数:196 000

定价:38.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

前言

社会学家赖特·米尔斯（2001）说：“我想最好还是先提醒初学者的是，在你们所加入的学术团体中，那些最有名望的思想家并不是把研究工作与日常生活相割裂。他们舍不得冷落任何一方面，以至于不能容忍这样的分割，并且要力图使两者相得益彰。”

选择小学，通过日常教育实践来探讨教师实践性知识，是同笔者个人的工作经历紧密相关的。天水师范学院教师教育学院的小学教育专业2001年开始招收专科生，2003年开始招收本科生，2014年开始招收教育硕士研究生。在长达十余年的专业发展与建设过程中，教师在成长，专业也在发展。2009年小学教育专业获批“第四批国家级特色专业建设点”，2012年小学教育专业的“小学教学论”教学团队获批省级教学团队，2013年小学教育专业获批教育部“第一批地方本科院校试点改革专业”，2014年小学教育专业基础课程“教育心理学”获批“省级精品课程”。在从事教学与管理的过程中，笔者感受最深且不断思考的一个问题就是教师的专业发展问题。教师自身该如何发展？这不仅是一线教师关心的问题，而且也是教育研究者关注的重要理论问题。为什么师范生具备了学科知识、教育学与心理学知识，却不能胜任教学工作？为什么在学校中所学到的教育学、心理学等知识在现实中不能发挥它应有的价值？为什么师范生所具备的教育理念常常与其实际表现出的教学行为相悖？为什么优秀教师面对复杂多变、充满不确定因素的课堂，能展示出令年轻教师羡慕不已的教学机智与教学智慧？这些是如何获得的？师范生和在职教师怎样才能提高自身专业发展的意识和能力……这些问题的答案都来源于教育实践。

教育改革如果“要真正地促进教师发展，就必须对教师知识的构成形成新的认识，而其中最为核心的要素就是确立‘实践科学’的转向，即重视教育实践在教师自主专业发展中的特殊地位与作用，特别是要关注教师在教育实践中实践性知识的形成与发展”（陈向明，2003）。尤其是在当前课程改革的背景下，对现代教师的成长提出了更全面的要求，即在理论与实践的紧密结合中全面提升自身的教育智慧及水平。因此，深入探讨教学理论与教学实践之间的关系、探讨小学教师实践性知识具有非常重要的价值。

教育在理论与实践的交际中才能展现出生命力。然而在以往的学校文化氛围中，教师很少有机会共同探讨教学工作或分享彼此的问题解决策略。这种情形正如 Hargreaves（2000）所形容的“起源于教师自主的教学文化，充满个人主义、



孤立、消极的特色，也使学校成为封闭的社会系统”。在新课程改革的背景下，教学不可能再是一种“吾道一以贯之”的讲述，更不可能照本宣科。教育已成为一个开放的系统，教学是一个旅程，课程成为过程的地图，学习和理解则来自师生的对话和反思，教师已不再是权威，而是和学生共同探究意义的群体。正如Doll（1995）所主张的：学生与知识之间是建构的关系。教师是怎样思考的？怎样行动的？支配教师如此行动而不是其他行动的背景或者后面的东西是什么？如何帮助教师将理论与知识联系起来？教师在教育工作中的实践是怎样的风采？教学叙事研究至少可以回答这些问题。

本研究中，在对教师实践性知识进行梳理与总结的基础上，遵循“用自己的声音讲自己的故事”原则，笔者邀请了两位小学优秀教师及一位师范实习生作为笔者的研究伙伴，由他们来“诉说”自己的教学故事和生命经验，笔者来“叙写”故事的历程，并进行深度访谈、现场观察及实物收集，以诠释故事里的讯息，最后再以“叙说”的方法撰写整个研究故事，探寻其实践性知识形成和发展的源泉，也就是影响三位老师实践性知识形成的因素。在明确影响因素的基础上，为其实践性知识的发展提出针对性的建议。在“诉说”和“叙写”之间，笔者和他们是互为主体的研究者，“叙说”对教师而言，不仅是知识的一种形式，还是一面观照教师经验、穿越理论与实践的明镜。这同时也印证了Clandinin与Connelly（1991）所说的：“叙说从肯定差异中，寻找主体性；为经验赋义，也为研究群体建立友谊和自信。”

许多有关教师叙说形式的知识，常以教师的教学“故事”为素材，这样就可以保留教师自己的观点与声音。学校是生产教学“故事”的场所，教学“故事”扮演了催化剂的角色，正是因为浸润在学校教学“故事”的情境之中，教师乐于反思，学生乐于学习，师生同步发展。叙事研究扎根于学校教学“故事”，全方位直面教师的课堂教学活动，它与教师的日常教育教学工作，诸如教学资源的开发、师生交流、学生成长、教师发展等有着直接的联系。教师的叙事研究与解决教学实践中的问题、改进教育教学方式、提高教学实践效果相互作用、相互统一。教师教学叙事研究的目标向内在于理解、创造和形塑自己的教学经验；向外在于给予他人故事中蕴含的教育经验的体会与理解、吸纳与转换，进一步在更高层次上形塑自己的教学经验，提高教学质量。

笔者将与教师们一同去面对他们的生活，走入学校，进入教室，和教师们一起行动、一起探索、一起成长、一起回答共同关心的问题。正如陈向明所说：研究的意义在于帮助教师发现自己、相信自己，同时，在这样的发现中，我们也发现了自我甚或创造出更好的自我。

本书用五个章节来阐述小学教师实践性知识的形成与发展。

第一章“绪论”，首先阐明了研究的缘起、概念的界定等议题，在“研究方

法与实施过程”一节中详细介绍了本研究的研究方法与资料收集、分析的过程。其后的四章都涉及教师实践性知识的发展。表述的内在逻辑关系如下。

第二章“小学教师实践性知识的学理性基础”，分别从内涵、表征形式、生成和构成要素及生成机制等方面对教师的实践性知识进行描述，试图让读者对教师的实践性知识有一个概括的了解。

第三章“小学教师实践性知识发展的现实素描”，主要描述了两位小学教师各自的求学之路，以及在此过程中重要他人、关键事件对其实践性知识形成和发展的影响。

第四章“准教师实践性知识发展的现实素描”，主要关注一位职前教育阶段准教师的实习成长经历，揭示影响其实践性知识形成的内、外因素。

第五章“小学教师实践性知识的构建策略”是全书的结论部分。通过对小学教师和准教师实践性知识生成过程的描述，分析小学教师和准教师实践性知识生成时诸多方面的影响因素、探讨应对策略，并在此基础上提出通过小学教师和准教师实践性知识的培养，力争成为智慧型教师的祈愿。

本书的架构及统稿工作由李艳红教授完成。李艳红教授撰写了本书的主要章节，并对全书初稿进行了审核；闫文军撰写了部分章节，并对全书进行了校对。

感谢本书中作为研究伙伴的三位老师，他们的热情与真诚无法从笔者的记忆中抹去，给他们带来的不便以及对他们日常生活的打扰也让笔者一直不能释怀……感谢每一位合作的老师，因为保密的关系恕不能在此一一列出他们的姓名。

感谢书中所引用材料及所列参考文献的作者，是他们的智慧支撑着笔者的书稿。

本书的出版得到了甘肃省高等学校基本科研业务费项目、天水师范学院“青蓝”人才工程和水师范学院重点学科项目的资助，是天水师范学院小学教育专业建设的系列成果之一。本书在成稿过程中得到了天水师范学院科研处以及教师教育学院领导和同事的支持与帮助，在此表示衷心的感谢。科学出版社的相凌老师、李江江老师也对本书的出版付出了心血，为我们的研究和写作提供了动力。

李艳红

2014年6月于秦州

目 录

前言

第一章 绪论	1
第一节 问题提出与目的意义	1
一、问题提出	1
二、研究目的与意义	6
第二节 文献探讨与研究思路	8
一、概念界定	8
二、教师实践性知识的相关研究	9
三、研究思路	19
第三节 研究方法与实施过程	20
一、研究方法的选定	20
二、研究对象的选择	24
三、研究过程	24
第二章 小学教师实践性知识的学理性基础	27
第一节 教师实践性知识的内涵	27
一、教师实践性知识的研究历史	27
二、教师实践性知识的定义	30
三、教师实践性知识的特征	33
第二节 教师实践性知识的表征形式	35
第三节 实践性知识：教师专业发展的基础	40
第四节 教师实践性知识的构成要素及生成机制	43
一、教师实践性知识的构成要素	44
二、教师实践性知识的生成机制	45
第三章 小学教师实践性知识发展的现实素描	49
第一节 旅途中的采风录——教师群体的心声	49
一、教师如何看自己：自我知识	49
二、教师关于学科的知识	55
三、教师关于学习者的知识	70
四、教师关于教育情境的知识	73
第二节 影响教师实践性知识形成的因素分析	80
一、内部原因	80



二、外部因素	88
第三节 小学教师实践性知识研究的启示	89
一、教师的实践性知识是一个庞杂的知识系统	89
二、日常教学生活是生成教师实践性知识的基础	90
三、关键事件和关键人物是影响教师实践性知识生成的重要契机	92
四、反思教学实践经验是生成教师实践性知识的重要举措	93
五、构建教师共同体是生成教师实践性知识的重要途径	94
第四章 准教师实践性知识发展的现实素描	96
第一节 准教师实践性知识的现状	96
一、教师自我知识	96
二、教师关于学科的知识	99
三、教师关于学习者的知识	104
四、教师关于教育情境知识——初为人师的深描	108
第二节 准教师实践性知识形成的影响因素	114
一、准教师实践性知识形成过程中的问题与困惑	114
二、准教师实践性知识形成的影响因素	118
第三节 准教师实践性知识研究的启示与建议	122
一、职前教育改革	122
二、准教师个人的认识与调适	124
第五章 小学教师实践性知识的构建策略	128
第一节 小学教师实践性知识的形成	128
第二节 小学准教师实践性知识的建构	133
一、改革师范类人才培养模式，优化师范类课程体系	133
二、加强准教师实习培训工作，重视教师的职前、职中培训	138
三、加强教学反思，开展叙事研究	141
第三节 实践性知识与教师智慧	143
一、教师的教学智慧	143
二、教师的伦理智慧	147
参考文献	152

第一章 绪 论

第一节 问题提出与目的意义

一、问题提出

教师实践性知识的提出是以教育理论与实践发展的现状和困境为依托的，兴起于 20 世纪 80 年代的教师实践性知识研究以对传统的教师教育的批判和超越为出发点，切实关注教师的生活经验和教学实践。这种教师所拥有的知识形态对于教师专业发展和教师教育改革也都具有重要意义。它主要强调教师自身拥有这种知识，而并非是别人教授的，此方面研究正在日益成为促进教师专业自主发展的突破口。“受‘技术理性’（technical rationality）支配的教师教育和教学研究，认为存在着对所有教室和所有教师普遍有效的程序、技术与原理，并且认为教师教育的基本任务就是掌握一般化的程序、技术、原理，寻求应用这种程序、技术、原理于各个教室之中的教学实践。”^①而教师被看做是“技术熟练者”，是能在理论的指导下自动导出适当行为的执行者。当前，这种理论假设受到实践模式和批评模式的冲击与挑战，已逐渐式微。教师的实践不再被理解为“现成的原理与技术的运用领域，而是通过这种经验与反思形成实践性知识与学识并且发挥作用的领域”^①。在教师声音日益受到关注和教师知识备受瞩目的研究背景下，研究者将目光从教师需要哪些知识投向教师实际拥有哪些知识，研究范式的转型唤醒了教师的独立反思意识。基于这样的研究范式和思考路径，本研究选取小学教师和小学准教师这一独特群体的实践性知识作为研究对象，运用叙事研究方法，站在生涯发展的视角探讨小学教师实践性知识的发展历程，为促进小学教师实践性知识的发展找到改进策略。

1. 教师专业发展对实践性知识发展研究的内在呼唤

教师实践性知识日益受到关注，源于教师专业化的国际背景。20 世纪 60 年代以后，随着信息技术的高速发展、经济全球化的进程日益加快，社会对教师工作质量和效率的要求空前提高。1966 年，国际劳工组织和联合国教育、科学及文化组织（简称联合国教科文组织）在发表的《关于教师地位的建议》中明确提出，“教育工作应被视为专门职业”，它是要经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务，它要求对所

^① 佐藤学. 课程与教师 [M]. 钟启泉译. 北京：教育科学出版社，2003：243.



辖学生的教育与福利拥有个人的及共同的责任感。^①教师职业的专业化发展逐渐成为教育各界的中心议题。

在这个大背景下,以教师专业化为核心的教师教育改革已经在全世界范围内发生,教师专业化成为一种强劲的思想浪潮,已然成为世界教师教育发展的趋势和潮流。确立教师职业的专业性,推进教师专业化的进程,一直是有关国际组织和各国政府努力的目标,也是世界各国教育发展战略的共同举措。因此,使教师成为像警察、医生等不可替代的职业,使教师达到专业化水平几乎是所有关于教师教育改革共同呼声。

教师职业的专业化发展有两层含义。一是教师职业的专业化。这是指在制度层面上要保证教师作为一个专门职业,在“薪金和职业前途方面能够与从事其他专门职业人员的工资和职业前途相匹配”^②。另外要对教师进行职前和职后的培训,使教师成为教育的专业人员。二是指教师的专业化发展。要使教师在专业化培养的基础上,促使教师“个人成为教学专业人员并且在教学中经历越来越成熟的转变过程”。教师专业化发展以合理的知识结构为基础,要求教师具有专门的教学实践能力,并能有效地、创造性地解决教育教学领域中的问题,其目标就是提高教师的实践性反思能力。^③意大利瑞吉欧教育家马拉古兹也指出:“教师发展必须从其自身的教育实践活动中来找寻,除此之外我们别无良法。”^④以上两层含义相辅相成,前者为后者在制度上提供了保障,并为后者的顺利进行打下坚实的基础。后者则是对前者的有力支持与深化,否则将会使前者流于形式,无法经受实践检验。

知识对于专业人员从事工作来说是必不可少的,教师如果被视为一种专业,首先就需要教师拥有专门的知识 and 能力。那么作为教师具体需要哪些知识?第一,正确先进的教育理念;第二,关于教学的知识。但现在很多专家将教师的专业知识概括为理论性知识和实践性知识两大类。根据教师具有的这两类专业知识,舍恩提出教师专业化的理论与实践存在两种范式。其一,技术熟练者范式:主张教师职业的专业性取决于科学知识与技术成熟度,教师的专业能力是受其制约的。这种范式的理念是:教育实践被视为学科知识、教育理论及教学技术的合理运用。教师的专业性凭借这些知识、原理、技术等的熟练程度来保障。这样,教师教育的课程开发是有关教师职后的理论、原理、技术的知识基础,现行

① 筑波大学教育学研究会,《现代教育学基础》[M],钟启泉译,上海:上海教育出版社,1988:442-443.

② 国家教育发展政策研究中心,《发达国家教育改革的动向和趋势(第二集)》[M],北京:人民教育出版社,1987:265-266.

③ 施克灿,《国际教师专业标准的三种模式及启示》[J],《比较教育研究》,2004,(12):81-85.

④ 姜勇,《论教师的个人知识:教师专业发展的新转向》[J],《教育理论与实践》,2004,(11):56-60.

教师教育制度、内容、方法是以这种近代主义专业化思想为背景形成的,即 20 世纪盛行于教育界的技术理性思想。其二,反思性实践范式:主张教学实践是涵盖了政治、经济、伦理、文化、社会的实践活动,教师的专业程度是以“实践性知识”为保障的。教师的实践知识(practical knowledge)是指经验性知识、案例积累并传承的知识、解决问题的综合性多学科知识,它是一种隐性知识和个体性知识。这些知识是通过教学实践的创造与反思形成的。教师在“参与”“反思”行动研究中不断获得实践反思能力,进而使自己获得专业发展。也就是“教师实践知识的获得与积累、深化与外化是教师专业发展的有效而具体的途径”^①,“事实上,教师的专业发展是需要实践性知识保障的,教师成长和发展的关键在于实践性知识的不断丰富和实践智慧的不断提升”^②。因此,高度重视和深刻认识教师实践性知识的意义与价值,切实提高教师的实践水平,让智慧引领教师的专业成长,是时代的呼唤,是小学教师专业发展的内在要求,是课堂教学焕发发生机与活力的契机,是新时期教育教学的重大使命。

2. 教师教育改革对实践性知识发展研究的内在需求

时至今日,教师专业化发展程度仍处于较低水平,无法与医生、工程师等职业相提并论,这是一个不争的事实。只要我们稍微留意一下现实生活,就会发现教师队伍中以下现象比比皆是。有些教师不管学习过多少教育理论的知识,教学水平一直在原地徘徊;有些教师虽然实际教学经验很丰富,但却无法上升到理论的高度;有些教师甚至这样指导实习教师:“彻底忘掉你们在教学法课堂上所学到的理论——那不是真实的世界,那也不是真正的教学”^③……这些都体现出他们的专业发展不尽如人意,有关教育理论的系统知识难以运用到实际的教学过程中,教育理论对教学实践的指导作用很不明显,无论是职前教师还是在职教师都存在这样的问题。教育教学是一种实践性强且需要一定创造性的活动,而创造性是没有一套固定的模式可遵循的,它需要以一套系统完善的知识作为基础,“只不过,支持他们教育教学实践活动的应该不是或主要不是教育学教科书或大学教育系课堂学到的那些教育理论知识,而很可能是另外一些性质和存在方式都不同的教育知识”^④。这种知识就是教师的实践性知识。研究表明,教师在教学过程中更多的是运用一种实践知识,它是在潜移默化中习得的,并通过教师个人体验来实现。对新手和专家教师的比较研究证明,实践性知识水平的高低是区分专家

① 王鉴,徐立波.教师专业发展的内涵与途径——以实践性知识为核心[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2008,(3):125,129.

② 顾怜沉,王洁.以课例为载体引领教师发展[J].人民教育,2003,(6):23-24.

③ Moore R. Reexamining the field experiences of preservice teachers [J]. Journal of Teacher Education, 2003, 54 (1): 31-42.

④ 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001:221.



型教师与新教师的重要依据^①，而在传统的教育研究中，实践知识更多地被认为是感性的、等同于经验，是不登大雅之堂、无足轻重的。

对实践性知识认识的不足也导致了目前师范教育的偏失。传统的师范院校培养的都只是具有学科知识的专业化群体，没有构建起师范专业独有的特色，更没能在“专业”意义上确定教师培训的特定性。师范教育与其他专业教育的区别仅体现在师范生教育理论知识的习得上，作为理论联系实践的中介——实践性知识的培养没有给予充分重视。许多中小学校长抱怨师范院校培养出来的学生缺乏教师必备的基本素质和能力，需要经过中小学的二次培训和一个较长的适应期，且缺乏发展后劲等。在职前教师的培养上，实践性课程的重要性被忽视，人们更多关注的是理论知识的系统学习，为的是提高教师教育的学术地位。然而，“教师实践性知识是教师专业发展的知识基础”^②。有学者指出现有师范教育模式的一个重要缺陷就在于忽略了大量缄默的教育知识的存在，而将师范教育看做是一种显性知识的单向传递、掌握和应用的过程。“因为人们已经把经验的或观察的科学置于与理性的科学可厌的相反的地位。而理性的科学是研究永恒的和必然的对象的，因而具有必然的真理。结果，由于观察的科学材料不能统摄于理性科学所提供的形式与原理之内，这种观察性的科学便和实际事务一样为人们所轻视。”^③这种带有明显技术理性的师资培训模式抹杀了教师对自己专业发展的诉求，忽视了教育工作的实践性。教师在教育中产生的思想认识来自于生活教育实践。教师对教育的各种看法、各种主张，教师所接受的各种理论和学说，只有在与实践的结合中，特别是在实践的反思中才能转化为自己的思想。离开了与实践的结合，教师最多只能说掌握了教育学知识，而不能说它已经转化为自己的思想，上升成了一种智慧。因此，在重视教师专业化发展的今天，教师实践性知识必然会成为人们关注的焦点之一。

3. 新课程改革的国内背景

国内近几年才开始教师实践性知识方面的研究，主要是基于我国新课程改革的国内背景。经过二十多年持续的教学改革，特别是近年来新课程改革的冲击与洗礼，中小学课堂教学整体面貌应该说已经有了大的改观。在一波又一波改革的推动下，各种新的教育理论、方法、技术、模式不断涌进课堂，以前课堂教学普遍存在的理论匮乏、方法单一、技术落后的问题已经基本上得到解决。当下的课堂，局面似乎一片繁荣。但是，教师在面对这种新的挑战和复杂多变的教学场景时为什么依然表现得茫然和无所适从？流行于课堂的各种理论、概念、话语不断

① 钟富坤. 教师专业化理论发展与教师教育模式的演变 [J]. 教学与管理, 2002, (33): 6-8.

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): 104-112.

③ 约翰·杜威. 确定性的追求——关于知行关系的研究 [M]. 傅统先译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 19.

变换,但我们的课堂面貌为什么还是似曾相识,甚至千篇一律?新课程改革进行了这么多年,有一些问题值得思考。我们是否让孩子轻松获得知识了?如果答案是否定的,问题的关键在哪里?近年来的新课程改革给教育界带来的最大挑战莫过于对教师的挑战。“课程即教师”,课程改革的成败归根结底取决于教师。当前学校的校园越来越大,大楼越盖越高,装饰越来越漂亮,设备越来越先进,学生却越学越苦闷。我们终于明白了一个基本的道理:学校教育中最关键的要素是教师。他们是软件中的软件,核心中的核心,教师直接左右着学校教育的发展走向和质量高低。大家终于醒悟,原来大师重于大楼,软件胜于硬件。

常听到老师为了这样的问题而展开一连串的讨论,“现在的学生,打不能打,骂又不能骂,太难教了”“这个单元你是怎么教的,我的学生好像没听懂我所讲的”等,有人紧蹙眉头,有人高谈阔论,总是没有一个固定的答案。

教室是热闹喧哗的,教室每天环绕在大小、错综复杂的事件中,做了许许多多的“决定”,这些决定是个人直觉?是专业信念?还是谦虚反应?面对个别独立的教学对象和瞬息万变的教學情境,教师永远无法从一个情境中预测下一个情境;教师也被鼓励积极地面对教学问题,并且在独特、不稳定甚至是冲突的教学情境中,建立自己的教学理论与技术。有时候,教师对教室事件的反应(如直觉、判断)和洞察力,比他所教的学科更重要。^①教学是一门艺术,这门艺术体现了教师的专业理论知识,也隐含着教师的文化敏感度、处世的观点等。

曾经有一位老师对笔者说:“每每看着学生纯真的笑容、专注的眼神,我都在问自己,该怎样教、教什么才能不辜负家长和学生的期望呢?我自己感到压力很大。”这位教师对自己的工作有很高的期许,她觉得“做教师绝对不能误子弟!”教学历程是教育的核心,课堂上到底该教给学生什么、何时教、如何教,是一个令教师不断思考的问题。事实上,教室内的事件对教师、学生所产生的影响的确是长远的。您不妨回忆一下,我们自身所拥有的一些习惯思维和个性品质,不就是受一些早已记不得名字的老师们的影响所形成的吗?

但传统实证主义的研究认为只有学者具有足够的知识与能力,可以确定教学目标,评定教学中的“专家教师”,决定谁才是实践与研究的主体。其余大多数的“普通教师”,都是研究中沉默的客体,是教学理论的奉行着。^②

这种观点扼杀了“教师是专业主体”的本质。Elbaz(1983)认为我们应该跳出“唯有学者或专家教师才是主体”的错误观念,将大多数的普通教师视为

^① Jackson M. Special series on personal practical knowledge: Embodies knowledge [J]. Curriculum Inquiry, 1990, 19 (4): 361-377.

^② Elbaz F. Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge [M]. London: Croom Helm, 1983: 134.



“主体”，让教师的声音拥有“合法”的表达空间，因为个人的表现都是“不平凡”的。教学的真实内涵在不断地改变与进步，主要内容是活生生的师生互动。事实上，人与环境随着时空的不断推移会产生外显或内隐的变化。所以，特定的社会脉络与人们的心理状态可以将“相同”转换为“不相同”，将“平凡”转换为“不平凡”。普通的教师也拥有极为“不平凡”的一面，他们能够创造出不同的教学风格，并且拥有许多新的观点与想法。

同样的，教师个人的经验史就是教师个人潜在的教育价值观，它也在形塑着特定的文化及历史形态。教师的专业主体性在实际的教学生活中随处可见。因此，教师的“不平凡”与“个别性”不但应得到尊重，而且更应使这些沉默者的知识在学术与政策的辩证中得到“合法”的地位^①。

在教育教学改革不断深化，一片繁荣的背后，仍然存在着这样的深层次问题，原因固然是多方面的。但其中有一点恐怕在于，长期以来人们热衷于将各种流行的理论模式引入、移植到课堂，并要求教师们接受、照搬和实施这些新理论、理念，而忽视了教师基于自身体验、感悟、反思而形成的实践经验和自身知识，压抑了教师自身的东西。由于这些东西没有真正转化为教师自身的知识，所以没有形成对教育现实的内在改变。那么现在教师的素质中亟待加强哪些方面呢？答案应该是“教师实践性知识”。对于教师实践性知识及其发展策略的研究，必须基于教师的日常教育教学实践工作。因此，可以认为对教师实践性知识及其发展策略的研究又是基于新课程改革的国内背景。

二、研究目的与意义

本研究试图以教师的实践性知识为切入点，从鲜活的教学实践出发，走进小学教师的教学生活世界，通过追溯教师的成长经历，真实描述他们的生涯历程。只是叙述他们的生涯发展还远远不够，笔者愿从教师的生涯发展中分衍出更多的线索，加以引申与扩大、讨论与剖析，其中又不缺少活生生的人和事。笔者的兴趣还在于，重视对他们的教学实践过程，以及在日常生活和具体教学实践中所展现的实践性知识的关注和考察，探讨究竟哪些外在的和内在的因素影响着小学教师实践性知识的发展，以此为主线追踪小学教师实践性知识生成的轨迹，探索小学教师专业发展的规律，促进教师专业发展。这也是本研究的目的所在。

教育改革如果“要真正地促进教师发展，就必须对教师知识的构成形成新的认识，而其中最为核心的要素就是树立‘实践科学’的转向，即重视教育实践在教师自主专业发展中的特殊地位与作用，特别是要关注教师在教育实践中实践性知识的形成与发展”。正是基于此，本研究的理论价值和实践意义才得以彰显。

^① Elbaz F. Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse [J]. Journal of Curriculum Studies, 1991, 23: 1-19.

1. 理论价值

首先,对教师实践性知识发展的研究是有利于教师专业发展的知识基础,能有效地促进教师的专业发展。

教师专业发展需要理论知识的支撑,更需要实践性知识的表达,事实上,“正是教师的实践性知识才使教学工作成为一门专业”。因而,实践性知识才是教师从事教学工作 and 促进专业发展的重要知识基础,也是教师专业化发展最根本的知识表征。由于教师实践性知识长期处于被遗忘的角落,研究其在实践中的生成策略不是单纯的教育理论应用于实践问题的探讨,而是教师专业实践理论形成与发展的探索。这意味着教学研究不仅重视“理论的实践化”,也开始探寻“实践的理论化”的策略与方法,这正是有效提升教师专业水平的关键所在,也为教师专业自主权的获得提供有力的证据,从整体上推动专业化进程。

其次,对教师实践性知识发展的研究将进一步充实和丰富教师知识的理论研究。笔者通过对国内外文献的分析和整理发现,关于教师知识的课题越来越受到众多教育者和研究者的关注。但由于知识本身的特殊性和复杂性,对教师知识研究的整体性过强,分析性不足,而作为教师知识的重要分支——实践性知识的研究更是如此。因而,系统地探索教师实践性知识生成策略不仅是对当前教师知识研究新趋势的回应,而且也意味着教师知识研究正朝着纵深方向的推进和发展,具有重要的理论价值。

最后,对教师实践性知识发展的研究能为当前小学教育教学改革和教师教育的整体发展与规划提供理论支撑与实践经验的参照。实践性知识的培养对教师教育有着极为深远的意义。目前教师教育是教育研究的重要领域,教育的发展和教育的深化要求教师质量的不断提升,但我国的教师教育一直缺乏突破性的进展。我国目前的状态是:职前教师的实践性课程严重偏少,教育专业课程也主要体现在对教育学、心理学和教学论等理论知识的掌握上,偏离了职前教师的专业培养目标,无法满足中小学教育教学的实践需求。这样的课程设置难以真正起到培养师范生教育教学实践能力的作用,对于积累其实践性知识更是难上加难。教师的专业发展过程包括职前和职后两个过程,这两个过程是相互联系的,也是一个连续的整体。教师的培养是教师专业发展的基础,而职前教育和职后教育是教师培养的必由之路,所以教师培养机构唯有将教师职前培养与职后发展联系起来,加强“教师教育实践”,才能有利于促进教师的专业发展。

教师实践性知识的研究涉及教师教育教学的具体情境,它将每个具体的教师作为研究对象,通过叙事的方式,揭示教师的个人生活史、了解他们个人的受教育经历,从而对教师的个人背景进行深刻的分析,对他们目前的教学活动进行分析,揭示这些因素之间的复杂关系。这是教师教育研究的开创性工作,将为教师教育提供新的教育思路和教学方法。



2. 实践意义

理论研究的最终目的是为了指导实践。在具体的教育教学情境中,与理论知识相比,植根于教学实践中鲜活而富有个性的实践性知识对实际问题的解决更有效、更有价值。“理论与实践的关系在教学领域中是一个重要问题,教师实践性知识不是理论知识与科学知识的对立面,而是包含大量的理论性知识,并在教学理论和教学实践之间发挥着媒介功能。”因此,本研究的实践意义在于促使教师直面现实生活,重视、反思和更新自身的实践性知识,并为其从自我出发构建和提升实践性知识提供一些有效策略,进而有助于其提高教学行为的自觉性,增强实践性,拓展教师专业自主能力,顺利推进教学实践活动的开展。此外,对教师实践性知识生成策略的研究也可能从某种程度上为探索建立教师教育和教师在职培训新模式提供一些有益的启示。

第二节 文献探讨与研究思路

一、概念界定

(一) 知识

对于“知识”的定义,我国目前仍然存在许多争议。《现代汉语词典》《教育大辞典》《中国大百科全书》等工具书以及学者、流派对“知识”的界定各不相同,本研究倾向于采纳1985年版《中国大百科全书·教育卷》中知识的定义,即“所谓知识,就它反映的内容而言,是客观世界在人们头脑中的主观印象。就它反映的活动形式而言,有时表现为主体对事物的感性知觉或表象,属于感性认识;有时表现为关于事物的概念或规律,属于理性认识”。感性经验和理性认识皆属于知识的范围。^①

(二) 实践

实践是人们能动地改造和探索现实世界的一切社会的客观物质活动。实践有三种最基本的形式:第一,改造自然,是迫使自然满足人们物质生活需要的生产活动,它决定着其他一切活动;第二,以调整 and 改革人与人之间社会关系为目的的活动,这种活动在阶级社会里主要表现为阶级斗争;第三,以探索客观世界奥秘或寻觅有效实践活动方式为直接目的的科学试验活动。除以上三种基本形式外,教育、管理、艺术等一切同客观世界相接触的人的有目的的感性活动都是实践。人自身和人的认识都是在实践的基础上产生和发展的。因此,实践是人的社会的、历史的、有目的的、有意识的物质感性活动,是客观过程

^① 姜美玲,教师实践性知识研究[D],华东师范大学博士学位论文,2006.

的高级形式，是人类社会发展的普遍基础和动力。人类历史是由人们的实践活动构成的。

（三）实践知识

根据对知识和实践的界定，可以发现实践性知识应是一种复杂的知识，它的组成既有显性知识又有隐性知识，既有公共知识也有个人知识，既有经验的知识又有理性的知识。

因此本书中提及的实践性知识即人们在有目的、有意识的实践活动中获得的感性认识和理性认识的总和。

（四）准教师

本研究所指的“准教师”是四年制本科师范大学里参加集中教育实习的学生。

（五）教育实习

本研究所指的“教育实习”是师范大学本科四年制学生在指导教师的带领下，于第七学期到中小学进行教育教学的实践活动。“教育实习过程中”是指师范生在实习学校实习一段时间后的阶段，而非初次进入实习学校的“瞬间”。

（六）教师实践性知识

教师实践性知识是教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼以后形成的，并且通过自己的行动表现出来的对教育教学的认识。

（七）准教师实践性知识

由于本研究的研究对象包括师范实习生，即准教师，准教师的实践性知识是指通过个人亲身的实践尝试和确证，或通过替代性经验的观摩，经由对教育教学经验的反思，在实践中持续建构与修正而生成的知识。

（八）生成

生成是外部信息不断内化并转化为心理的内在信息的一种有机过程，实践性知识的生成是一个动态的过程。^①

^① 丁峻，知识心理学[M]，上海：上海三联书店，2006：5。