

江苏省高校哲学社会科学研究项目成果

项目编号：2012SJB880069

苏州大学“211工程”学科建设经费资助出版



职前教师实践性知识 发展研究

李利 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

江苏省高校哲学社会科学研究项目成果

项目编号: 2012SJB880069

苏州大学“211工程”学科建设经费资助出版



职前教师实践性知识 发展研究

李利 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

图书在版编目(CIP)数据

职前教师实践性知识发展研究 / 李利著. —苏州:
苏州大学出版社, 2015. 1
ISBN 978-7-5672-1204-6

I. ①职… II. ①李… III. ①高等师范院校—师资培
养—研究 IV. ①G655.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 009028 号

- | | |
|------|--------------------------------------|
| 书 名 | 职前教师实践性知识发展研究 |
| 著 者 | 李 利 |
| 责任编辑 | 刘一霖 |
| 出版发行 | 苏州大学出版社
(苏州市十梓街 1 号 215006) |
| 印 刷 | 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司 |
| 开 本 | 700 mm×1 000 mm 1/16 |
| 印 张 | 11.5 |
| 字 数 | 213 千 |
| 版 次 | 2015 年 1 月第 1 版
2015 年 1 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978-7-5672-1204-6 |
| 定 价 | 28.00 元 |

苏州大学版图书若有印装错误,本社负责调换
苏州大学出版社营销部 电话:0512-65225020
苏州大学出版社网址 <http://www.sudapress.com>

目 录

Contents

第一章 导言/ 1

- 1.1 问题的提出/ 1
- 1.2 国内外相关研究/ 5
- 1.3 研究问题与方法/ 17

第二章 教师实践性知识解读/ 21

- 2.1 什么是知识:知识论发展回溯/ 21
- 2.2 实践知识:内涵与特征/ 26
- 2.3 教师实践性知识:教师专业发展的知识基础/ 33
- 本章小结/ 40

第三章 教师实践性知识的形成机制/ 42

- 3.1 分析框架/ 42
- 3.2 实践性知识的品性规定:范例优于规则/ 44
- 3.3 实践性知识形成:对学习主体的考察/ 48
- 3.4 实践性知识形成:对实践主体的考察/ 51
- 3.5 实践性知识形成:整合的观点/ 56
- 本章小结/ 59

第四章 职前教师实践性知识发展现状/ 60

- 4.1 研究设计/ 60
- 4.2 职前教师实践性知识分类分析/ 62

4.3 实践性知识发展的动态考察——来自胡老师的个案分析/ 75

4.4 结论/ 81

本章小结/ 82

第五章 职前教师实践性知识发展之路径选择/ 83

5.1 对教师教育课程的审视/ 83

5.2 实践融合:教师教育课程的现实转向/ 89

5.3 基于情境学习的学习方式转变/ 101

本章小结/ 114

第六章 基于案例教学的职前教师实践性知识发展/ 115

6.1 案例与实践性知识发展/ 115

6.2 意象:案例教学的核心旨向/ 122

6.3 职前教师案例教学应用实例/ 129

本章小结/ 140

第七章 基于教育实习的职前教师实践性知识发展/ 141

7.1 潜在的经验学习与“实践感”的习得/ 141

7.2 “行动中反思”与实践性知识的发展/ 146

7.3 实践共同体与实践性知识发展/ 153

本章小结/ 162

结 语/ 163

参考文献/ 165

附 录/ 173

后 记/ 177

第一章 导 言

1.1 问题的提出

一、教师专业化教育引发的思考

对于职前教师教育者而言,有一个问题就像“钱学森之问”不断地叩问着我们:“为什么师范生学了教育学、心理学、学科教学论等大量的理论知识后却还是不会教书?”另一方面,很多成功的教师在谈论自己的工作时,会强调自己的教学实践经验,会谈到自己的直觉的教学行为反应,却很少将其归因于学习教育学理论。职前教育是否真是在做无用功?显然,对这一问题的无解,会给教师的专业化教育带来极大的危机。美国的教师教育中存在的专业主义与解制主义之争就是一个例子。所谓专业主义,即把教师这一职业看成是一种专业,从业者必须拥有专门的知识和专门的从业技能,从业前需接受严格的培训,并要通过专门的考测获取专业证书。因此,专业主义的培养模式是通过教育学院对未来教师进行包括学科知识、教育学知识以及教学技能等的培训。而解制主义则强烈要求“解除传统教育或者专业化取向的教师教育对教师培养和生成的各种制度性制约”,其理由是,“教师所知道的专业知识基础并不仅仅是教师才掌握的,不过是一种共通的认识,任何一个愿意思考自身求学经验的人都可以掌握”,“教师会在实际教学中学会如何教学”。〔1〕分析这两种“主义”之争,其焦点在于对教师专业的知识基础的分歧。显然,解制主义者更愿意相信教师在实际教学中所获得的实践性知识对教师专业实践的重要性,而这样的知识是可以通过对自身求学经验的反省和在实践教学中去逐步求得的。而传统的专业主义者则更关注所谓的科学的学术理论知识在专业教育中的重要性,并严格遵循从理论到实践的教育路径。因此,专业主义与解制主义之争,归根到底,反映了教师专业教育中最基本的紧张关系:理论与实践的“紧张关系”。

〔1〕 梁深. 美国教师教育中的专业主义与解制主义之争[J]. 上海教育科研, 2010(1): 16—19.

国外研究表明,专业学院的毕业生要想在工作场所获得成功,关键需要胜任力和态度,有胜任力的专业人员往往体现出能把技术知识与适当的价值和态度联系起来。由此可见,专业教育的成功与否是体现在专业从业人员在工作场所的实践表现上的。因此,以促进专业人员的“实践改进”为目的,专业教育中如何处理“理论”与“实践”的关系,成为一个不可逾越的基本论题。

20世纪以来,受教育科学化推进的影响,对教育实践的认识一直遵循着“理论实践化”要求。所谓理论,即被广泛认可的用于指导教师专业工作的核心知识。这一知识,是经由教育研究者对复杂的教育现象的抽象、整理而得出的脱离了具体情境、反映了更一般性认识的概念、原理和技术。而教师的教育实践就体现在对该专业领域的科学知识和专业技术的熟练掌握。基于此,教师教育围绕的核心是將此类知识教给教师,使其得以更好地应用于实践。在这里,教师被赋予了教育理论知识的“消费者”角色,而教师的实践则被赋予了“消费教育理论知识”的意蕴,其全部含义就是教育学、心理学的知识与技术的合理应用。因此,教师的角色等同于“技术员”,人们将教师专业性置于专业领域的科学知识与专业技术的熟练程度上,进而形成了“技术熟练者”的专业发展范式。

对这一范式提出批判的首推美国实用主义心理学家詹姆士。在1898年出版的《面向教师的心理学讲话》中,詹姆士严厉批判了心理学片面地、“居高临下”地向教师灌输“法则”与“方式”,使教育实践从属于教育科学,使教师从属于研究者的权力关系。^{〔1〕}他认为,教师的工作是以“不确定性”为特征的复杂的实践,“教学的艺术应当在课堂中凭借创意与具体经验来形成”,而不应屈从于所谓的“科学心理学”,将这种“不确定性”转变为“确定性”。詹姆士的这一批判,拉开了人们重新审视教育实践的序幕。

20世纪70年代,麻省理工学院的哲学家舍恩等对专家实践性知识的研究,为人们重新审视教育实践提供了新的范式。舍恩出于对传统的专业教育中“特定”的认识论——“一种培养选择性地忽略实践能力和专业艺术性的知识观点”^{〔2〕}的质疑,提出了基于实践认识论的新的路径。在这种实践认识论中,理论不是从外部控制实践过程的基础,而是作为实践主体的思考与行为的“框架”(frame)在活动内部发挥作用的。这一观点也诠释了专家在其实践中解决问题的过程:对问题解决的行动过程中的直觉认识不断地进行反思,不断地重建当下所要解决的问题,在这样一种迭代循环中,直至问题被解决。

〔1〕 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003.

〔2〕 舍恩.反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M].夏林清,译.北京:教育科学出版社,2006.

舍恩的实践性认识论使得对教育实践的关注开始从“理论的实践化”向“实践中的理论”转换。

在这样的背景下,人们对教师专业性进行了重新的认识。教师工作的最大特点是不确定性(混沌性),复杂的教育实践情境要求教师随时做出灵活的应对。这才是真正的教师“专业化”的体现。教师的这一应对反映出一种独特的知识形态——实践性知识。显然,对这一工作的胜任,需要的不是唯教育理论指挥棒适从的机械的教师行为,而是教师主体激发的主动的教育实践。因此,教师专业发展更应该激发教师的主体发展意识,使其在真实的教育实践的行动、反思中去寻求专业成长。学术界也由此把实践性知识视为教师专业发展的知识基础。

遵循着这一理念,教师专业发展形成了“实践—反思”范式。这一范式更为关心“教师实际知道什么”,提倡通过教师对教学实践的反思,促使教师对于自己、自己的专业活动直至相关物或事有更为深入的“理解”,发现其中的意义。也就是说,教师专业发展是以其实践性知识为保障的。

新的教师专业发展范式呈现出以下特点:

1. 教师发展主体地位的确立

教师专业发展范式的转变是以教师角色由教育知识的“消费者”向“生产者”的转变为基础的。教师的“知识创生”主体地位的确立,实际上是对教师进行教学研究的一种倡导。正如佐藤学所批评的,以官僚性专业化为背景的“教学研究”的历史,助长了教育知识的理论专家的专有特权,使教师的自律性衰退,把教师的成长限于技术熟练的领域。而以教师为主体的“实践性研究”,再生了教学研究,并且具有这样的政治意义:以教师的“实践性见识”的形成成为轴心,结构性地转换专业化的过程,为恢复教师的自律性开拓道路。

2. 立足于教师最鲜活的教育实践

教师每天所经历的教育实践滋养着教师的实践性知识的生成。因此,教师专业发展最好的场景不是远离教师工作情景的培训,而是就在其丰富的工作情景中。这样,教育实践同时也具备了研究的内涵,即以实践性经验的创造与反思为基础,以改进教学为目的进行实践性问题的解决。

3. 重视“教师发展共同体”

教师专业发展不是单纯依靠“个体”完成的。就其发展的“场域”而言,它是处于一定的“教师发展共同体”之中的。因此,基于一个共同体的“教师文化”对于教师专业发展至关重要。

二、对当前职前教师教育的反思

与教师专业发展的实践范式形成巨大反差的是,作为教师教育体系起点

的职前教育却依然遵循传统模式运行着。在众多的诟病中,“理论的空洞、实践的匮乏”成为焦点。有学者认为,当前的职前教师教育“已大大落后于基础教育,成为整个教育体系中最为薄弱的部分,无论是课程设置、教学方法还是培养模式都存在明显的缺陷,过分强调理论知识,以授受为主,以课堂为中心”,这一切都成为共识,结果是初任教师质量堪忧。且不说传统的教育类课程(教育学、心理学、教育技术学、学科教学论)的地位无法撼动,教学模式固若金汤,就连唯一一个体现教育实践性的教育实习类课程也空顶着“高度重视”的帽子而渐渐流于形式,传统的“2+8”(两周教育见习加八周教育实习)组合的教育实习效果堪忧。“知而后行”的教学培养模式并没有真正帮助职前教师完成理论知识到实践性知识生成的自然迁移,反而引发了被国外研究者称为“转折性休克”(transition shock)或“现实冲击”(reality shock)^[1]的现象,即新教师在执教第一年由于无法面对复杂的教学实践工作、价值冲突而产生的工作态度的急剧变化等“教育学痛苦”,继而导致在职前教师教育阶段所形成的许多教育观念被实践经验“一扫而光”。这样的教师教育能留给师范生什么?笔者曾经在一个很热闹的教师论坛上发帖询问:“职前教育让你收获了什么?”然而,应者寥寥。是什么让我们的老师们面对职前教育的话题集体失语了呢?也许,对大多数人而言,在对职前教师教育让他们获得教师工作心存感激的同时,他们也经历了教师工作初期那种“内心空空”的痛苦,也许正是这样一种矛盾让他们欲言又止。就在笔者准备开始论文写作的时候,一则新闻引起了我的注意:《教师教育标准正酝酿出台,多数教师或不合格》。此新闻一出,舆论哗然。我们的教师离专业化还有多远?如果大多数的教师不合格,我们的教育会怎样?不可否认,目前的中小学教师“不读书、不研究、不合作”的现象并非个别,然而,究其缘由,这样的现状又是如何导致的呢?如果入职前的教育还遵循着“授受为主,课堂中心”的旧有模式,如果在入职前的教育无法滋养出教师作为专业所需的知识基础的萌芽,这样的板子无论如何都是不能打在教师们的身上的。

职前教师培养模式改革势在必行。从提升职前教师实践能力出发,职前教师教育也确实在探讨着相应的解决路径,如旨在加强职前教师教育实践体验的各种模式:针对农村教师师资匮乏的“顶岗实习”方案,依托类似于美国教师发展学校的与师范教育机构合作的伙伴学校加强教育见习、实习比重的见习实习分散模式^[2]及全程教育实习模式等。但是这些举措如果没有从根

[1] 白益民.教师的自我更新:背景、机制与建议[J].华东师范大学学报:教育科学版,2002(4): 28—38.

[2] 2003年开始在首都师范大学实施,将见习与实习贯穿于师范生4年的本科教育活动中。

本上理顺职前教师教育理论与实践的关系,在当今的教育大背景下,仅仅寄托于中小学的在职教师师资来培养职前教师,可能太过理想化,其可行性也令人质疑。显然,职前教师教育面临着理论与实践的基本的价值取向的选择,在教师专业发展的实践范式导向下,职前教师实践性知识培养无疑成为实践取向的职前教师教育改革的重要方向。就教师的专业发展而言,一个良好起点的重要性毋庸置疑。在职前教育阶段注重师范生实践性知识的培养,不仅可以提升师范生的实践能力,帮助他们顺利入职,更重要的是,伴随着自我发展意识的增强,他们将更愿意立足自身教育实践,在反思中成长,从而增强其职业发展的潜力。那么,以实践性知识发展为根本价值取向,职前教师教育可以做些什么?本课题的提出正是基于这样的思考,我们无意在宏大叙事的背景下对职前教师教育改革做出阐述,而更倾向于结合具体的职前教师教育课程与教学改革,以提升职前教师实践性知识为目的,构建相应的可行的路径。

1.2 国内外相关研究

针对本课题的研究,我们将文献梳理的重点置于教师实践性知识研究以及职前教师培养,尤其是实践性知识养成的研究。

一、国外的研究

(一) 教师实践性知识研究第一人:艾尔贝兹

作为教师实践性知识研究第一人,学者艾尔贝兹(Elbaz)通过对一位教学经验丰富的教师进行的跟踪研究,揭示了教师实践性知识的存在。艾尔贝兹首次用“知识”来指称一直被视为模糊的、不确切的经验层面的教师对教学实践的理解,赋予了教师作为实践者的知识生产者和使用者的角色,为教师专业性的研究开辟了一个崭新的独特的视角。她的研究涵盖了教师实践性知识定义、内容、结构和研究方法等方面,为后续的研究提供了较为完整的框架。

艾尔贝兹将教师实践性知识视为教师对教学情境反应的一个函数。她将其界定为“教师以其个人的价值、信念统整他所有的专业理论知识,并且依照实际情境为导向的知识”^[1]。从这一定义上我们看出,艾尔贝兹非常强调教师实践性知识的整合性、实践性和情境性。所谓整合性,即从内容上看,这一知识涵盖了学生、课堂、学校、社会环境、所教学科、儿童成长、学校和社会

[1] Elbaz. Teaching Thinking: a Study of Practical Knowledge[M]. London: Croom Helm, 1983.

教育等方面,同时,这些内容又是由教师个人的价值和信念所统整的。由此,信念成为教师实践性知识的核心。实践性和情境性则体现在实践性知识总是与教师个体的具体实践相关联,是通过教育实践中的教师与情境互动的问题解决活动体现出来的。她创造性地将实践性知识根据其包摄程度的不同,分为意象(image)、实践原则(practical principle)、实践规则(rule of practical)三个层次。尤其是意象这一专业术语的使用,作为信念的隐喻式表征形式,成为后来研究者对教师实践性知识表达研究的一个重要窗口。在教师实践性知识的研究方法选择上,艾尔贝兹选择了案例研究的方法,研究的结论基本上是通过一位教师的访谈,基于访谈资料的分析、整理而得出的。我国学者陈向明在评价艾尔贝兹所做的开创性研究中,指出其研究之不足在于“偏于静态呈现,缺乏对实践性知识生成和发展过程的动态描述”〔1〕。从某种意义上来说,正是方法的使用造成了其研究的不足,毕竟,实践性知识的实践性决定了它与知识使用场景的不可分离,因此,基于教学现场的观察是不可避免的。

(二) 后继者:康纳利与克兰迪宁

继艾尔贝兹之后,加拿大学者康纳利(Connelly)和克兰迪宁(Clandinin)对教师实践性知识进行了更为深入的研究。他们对教师实践性知识研究的早期成果集中在其对加拿大多伦多的一所小学进行的为期三年、旨在探索教师个人实践知识对学校改革影响的研究报告《教师个人实践知识对委员会政策影响的角色》(The role of teacher's personal practical knowledge in effecting board policy)中。在该研究报告的第三卷中〔2〕,他们对“教师个人实践知识”(teacher's personal practical knowledge)概念做了较为详尽的解读。首先,他们界定了自己所做的研究是针对教师在教学实践中的“行动知识”(knowing action)的。对于这类知识,核心的特征是“个人化”,表现在“教师的实践行为源自他们的个性和个人的生活经历”。换言之,教师个体的知识和经历对教师行为的影响要远胜于政策指导和课程要求。同时,他们也指出,强调其“个人知识”的特征,要避免两种误解:①知识的“个人化”并不意味着其远离社会和个体生活的环境。突出“个人化”,仅仅是为了强调除了社会文化传统的延续之外,个体因素对每个教师个性的影响。在后续的研究中,康纳利和克兰迪宁更强调教师的此类知识是教师与其周遭环境(教师的专业生

〔1〕 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究. 2009(10):66—73.

〔2〕 Connelly, F. Michael, Clandinin, D. Jean(1984). The role of teacher's personal practical knowledge in effecting board policy. Eric[EB/OL]. [2011-12-25] <http://eric.ed.gov/pdfs/ED271537.pdf>.

活场景)互动的结果。②强调“个人化”,并不意味着“所谓的私人拥有,或者成为个体的隐私”。事实上,教师个体实践性知识虽然隐秘,但是可以通过个人的行动或某些情况下的对话与交流得以表现。由此可见,康纳利和克兰迪宁对教师实践性知识的解读有一个基本的视角,那就是对时间维度的强调。在他们看来,教师个人知识(personal knowledge)是源于过去,存在于现在并指向未来的。从这个意义上看,“强调知识的个人化,意味着知识参与或者渗透进人的塑造中”。

顺应教师实践性知识的“个人化”特征,两位研究者创造性地以教师个人叙事对教师实践性知识进行了研究。他们认为,对教师知识“个人化”的强调,确定了对教师研究必须将其作为一个整体的人的前提。正是从整体性的要求出发,叙事的方法应运而生。“当我们把生活作为一个整体来思考时,我们倾向于以叙事的方式来思考。”〔1〕叙事作为一种方法,其目的是提升经验的意义。同时因为叙事为理解教育情境提供了一条“道德的、情感的、审美的”路径,所以也就需要用与此相适应的语言去理解叙事。遵循着这一路线,康纳利和克兰迪宁提出了作为理解教师教育叙事特有的语言,这就是“意象(image)、个人哲学(personal philosophy)、规则(rules)、实践原则(practical principles)、节奏(rhythms)、隐喻(metaphors)和叙事主题(narrative unity)”〔2〕。这些也就成为教师实践性知识作为一种“身体语言”(embodied language)所特有的句法和语义,成为教师实践性知识的表征形式。

基于以上思路,在研究范式上,康纳利和克兰迪宁的研究都呈现出一种“基于经验的、传记形式的、历史角度的,而非理论、分析框架和线索结构”〔3〕的形态。例如《街角中学的实践性知识》(Practical knowledge at bay street school)中,作者以学校有关种族政策方面的改革为视角,通过对一所公立学校校长在应对教育改革政策的情境下的一系列行为、活动(例如一次应对学校内的人际危机)的观察、记录,揭示了这位校长的经历、教育哲学、领导风格与其职业行为之间的关系,特别提出了“个人哲学”的概念。他们认为,个人哲学作为教师在教学情境中思考自身的方式,是教师实践性知识的一种重要形式。

在《个人实践性知识:教师班级意象的研究》中,康纳利和克兰迪宁运用

〔1〕 F. 康纳利, D. 克兰迪宁. 教师成为课程研究者——经验叙事[M]. 刘良华, 邝红军, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004.

〔2〕 同〔1〕。

〔3〕 Connelly, F. Michael, Clandinin, D. Jean (1982). Practical knowledge at bay street school. Eric [EB/OL]. [2011-12-25] <http://eric.ed.gov/pdfs/ED222978.pdf>.

“意象”作为分析工具,通过对教师斯蒂芬妮的参与式观察、访谈,对她的个人实践性知识进行挖掘。他们发现斯蒂芬妮的一系列教育实践都可以用“似家的课堂”这样的意象来解释。而这一意象则源于教师的专业经验、专业训练、自己受教育的经历和个人的生活经历等。由此,作为一种实践性知识的表征方式,“意象”以整体化的视角将斯蒂芬妮的个人经历、职业经历与她的课堂实践连接起来。这一研究不仅解释了教师实践性知识的来源问题,更重要的是以“意象”为突破口,诠释了教师实践性知识作为一种内隐知识,是与教师的思考和行为相连接的纽带。

作为教师实践性知识领域的重要研究者,康纳利和克兰迪宁的贡献不仅在于他们对教师实践性知识表征的全新演绎,或者他们对教育叙事研究方法的深入拓展,更重要的是他们从为教师“赋权”的角度,赋予了教师在课堂实践中的个人知识的合法性,提升了教师作为一种特殊的知识拥有者的地位,并且将他们的研究成果更进一步地运用在教师教育领域,为教师自我探索、挖掘自己的实践性知识提出了新的路径。在《教师成为课程研究者——经验叙事》一书中,他们提出将经验叙事作为一种教师进行自我认知,进而理解课程,实现自下而上的教学改革,从而提升自己的专业发展的另类路径。该书认为,对课程的理解不能仅仅强调所谓的课程影响因素,如目标、学习结果、材料、学生等,而更应该从与“经验”“情境”相联系的视角来审视这些影响因素,即课程是“诸情境中的经验”^{〔1〕},所以,课程问题的核心是作为教师对自己的理解。教师教育要帮助教师通过自我理解来理解课程。具体而言可以通过教师的经验叙事,在课程的情境中,思考自我的过去、现在和未来,并通过运用实践性的表征(个人哲学、意象、规则等),去寻找叙事的意义,挖掘、提升自己的实践性知识。这为教师的专业发展提供了一条全新的路径,也为我们当前的教师教育改革打开了一扇窗。

(三) 后续研究:领域的拓展

来自荷兰莱顿大学的艾肯·赞廷(Anneke Zanting)、尼克·温鲁普(Nico Verloop)及梅杰(Meijer)等人成为又一支研究教师实践性知识的重要团队。他们从学校改革、教师的知识基础、师范生教育以及学科教学等视角进一步拓展了教师实践性知识的研究领域。

以温鲁普为首的荷兰团队对教师实践性知识的研究始于他们对教学的

〔1〕 F. 康纳利, D. 克兰迪宁. 教师成为课程研究者——经验叙事[M]. 刘良华, 邱红军, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004.

知识基础的关注。在《教师知识和教学的知识基础》^{〔1〕}一文中,他们表达了这样的观点:教师知识(教师的实践性知识)需要和正式的命题知识一起被纳入教学的知识基础中。传统的教师教育中,我们所选用的是教育研究者总结出的“被证明为行之有效”的方法,但是事实证明,这些带有处方性质的“给教师的知识”(knowledge for teachers)并不能带来教师的专业发展。因此,文章提出,教学的知识基础是“一切与专业有关的洞察力,他们与教师的行为有着内在的联系”。教师知识(教师实践性知识)也就被赋予了教学的知识基础的地位。

然而,教师知识作为一种个人知识、实践知识,是否能够承担起作为教学的知识基础这一角色?毕竟,实践是多变的、复杂的,个人、实践这些定语都不可避免地使这样一种知识带有随意和盲目。这就带来了另一个重要问题:作为一种个人实践知识,教师教育应如何进行?为了回答这一问题,温鲁普他们首先确定,作为一种知识基础,“教师知识主要不是用作处方,而是帮助教师在思维过程中提高他们的实践观(practical arguments)”。并且他们通过研究表明,“虽然教师知识与个人经历和环境有着密切的关系,但是有一些基本的东西为所有的教师或大部分教师所共有”。^{〔2〕}也就是说,即便是最具个体性的教师实践性知识,在某一群体中还是有着相当的共性的。梅杰等人从学科视角所做的实践性知识类型学的研究就是对此最好的注解。

《探究语言教师进行阅读理解教学的实践性知识》(Exploring language teacher's practical knowledge about teaching reading comprehension)一文通过概念图绘制和结构式访谈相结合的方法,对语言教师在16至18岁学生的阅读理解教学中的实践性知识进行了详细的研究。^{〔3〕}研究发现:有关阅读理解的教学中的实践性知识的内容包含六大类:学科知识、学生知识、关于学生学习和理解的知识、关于教学目的的知识、课程知识、教学技巧知识。在此基础上,通过探讨不同的教师个体是如何组织这几类知识,有无共性等方面,对实践性知识的结构进行了聚类分析。依据学科知识、学生知识和关于学生学习和理解的知识在个体化构成中的组合,区分了三种不同的类型(pattern),分别是:以学科知识为主导、以学生知识为主导和各类知识平衡作用三种类型。文中对教师实践性知识的类型学分析启示我们,对同学科的教师而言,教师实践

〔1〕 尼克·温鲁普,简·范德瑞尔,鲍林·梅杰. 教师知识和教学的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2008, 6(1): 21-38.

〔2〕 同〔1〕。

〔3〕 Paulien C. Meijer, Nico Verloop, Douwe Beijaard. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension[J]. Teaching and Teacher Education, 1999, 15: 59-84.

性知识在千差万别的个体差异背后也隐藏着某种共性(shared content),而对这些共性的有效分享,将有助于新手教师的培养。

从全面的教学知识基础出发,荷兰团队将教师实践性知识的研究领域拓展到了教师教育中,他们更为关注在学习的情境中教师知识的形成方式。在《明晰实践性知识:指导教师的角色拓展》(Explicating practical knowledge: an extension of mentor teacher's roles)一文中,艾肯·赞廷研究了指导教师如何通过解释自己的实践性知识,帮助学生教师更好地学习教学的问题。^{〔1〕}他认为,作为学生教师最重要的知识来源,指导教师的知识共享对学生教师有着重要的意义。但是,由于受实践性知识本身的内隐性和情境关联性的限制,指导老师要清晰表达自己的实践性知识实属不易。因此,作者提出了拓展指导教师的角色,即他们不仅是教学行为的指导者、示范者,还应该成为反思性教练和共同研究者,在与学生教师的多重互动中明晰自己的实践性知识,通过知识共享,提高学生教师的实践性知识。具体路径包括在学生教师面前示范专家的反思过程(反思性教练),与学生教师共同合作,计划、实施、分析课例(共同研究者),激发学生教师的探究意识,鼓励学生教师质疑自己的课(共同研究者)等。同时,文中也指出,在教师实践性知识研究中所采用的方法也可以被利用到教师教育中来,例如访谈、概念图、刺激回忆访谈等。只需针对相应的情境和教学实践做出适当的调整,这些方法就可以为学生教师所掌握,从而帮助他们更好地理解指导教师的实践性知识。

二、国内相关研究

我国对教师实践性知识的研究始于20世纪90年代中后期。进入21世纪后,教师实践性知识逐渐成为教育研究的一个热点话题。纵观十多年的研究,早期的研究多是以教师实践性知识这一概念本身为研究对象所进行的包含定义与内涵本质、结构要素分析在内的基于逻辑推演的理论研究。近几年,研究者则从不同的角度,立足于实证,对教师实践性知识进行了更为具体和细致的实证研究。总结如下:

(一) 教师实践性知识理论研究

教师的实践性知识受到学界的重视,首先源自学者们对教师专业化问题的反思。在教师的专业发展中,知识无疑处在核心的位置。然而以往对教师知识的研究,多是在“过程—结果”的研究范式下展开的,更多关注的是与学

〔1〕 Anneke Zanting, Nico Verloop, Jan D. Vermunt. Explicating practical knowledge: an extension of mentor teacher's roles[J]. European Journal of Teacher Education, 1998, 21: 11-28.

生成绩提高有关的具有统计意义的“给教师的知识”。伴随着基础教育改革的不断深入,“给教师的知识”并不能如我们所愿,对教育改革表现出强大的支持作用。研究者逐渐发现,教师的发展在很大程度上取决于教师拥有什么知识、如何使用这些知识以及教师是如何获得这些知识的。^{〔1〕}显然,这一知识与传统的理论知识相比,不仅在“大脑中”(in the mind),更在“身体中”(in the body),在实践中。教师实践性知识就这样进入了研究者的视野。

研究首先要解决的是教师实践性知识作为“知识”的合法性问题。石中英(2001)认为:“人类有目的的实践行为都是受知识支配的,或者说,是由知识所建构的。”“教师的教育教学实践活动本身并不缺乏教育知识的基础,那是另外一些性质和存在方式方面都不同的教育知识。”^{〔2〕}在《缄默知识与师范教育》一文中,他从缄默知识的视角出发,对教育知识与行为脱节这一困扰教育改革和师范教育的基本问题做出了深入的分析,挖掘了其教育认识论根源,为实践性知识的研究提供了有力的理论依据。陈向明(2009)对这一问题进行了更为深入的研究。她从知识论的视角,对教师实践性知识作为一种特殊的知识类型进行了论证。从知识论界定知识构成的三个条件——信念、真、证实出发,她依据“融贯论”对“真”的证实,对教师实践性知识的“真实性”证明进行了解释。即教师的实践性知识“不是(或者说不仅仅是)客观实在,而是由人的直觉信念所形成,是由在场者某个信念系统中各个部分之间相互蕴含、推论和解释而成”^{〔3〕}。进而,通过解读亚里士多德的实践哲学、杜威的实用主义,她得出结论:在以实践改进为取向的研究中,“有用性”,而不是纯学术研究追求的“真实性”,成为衡量研究成果质量的重要标准。这一研究以“有用性”丰富了对“知识之真”的理解,为教师实践性知识的研究奠定了基础。

在早期的理论研究中,众多研究者集中在一般意义上探讨了教师实践性知识的概念内涵、特征、构成要素和形成机制等问题。

1. 教师实践性知识的定义与特征研究

虽然从不同的视角,但研究者对“教师实践性知识是什么”的回答都不可避免地强调了其与传统的“理论知识”的核心区别:源自实践,通过实践,为了实践。因此定义的呈现与实践特征的强调是纠缠在一起的。在被广泛引用的论文《实践性知识:教师专业发展的知识基础》中,陈向明(2003)将教师知识分为理论性知识和实践性知识两大类。对于实践性知识,她的界定是:“教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教

〔1〕 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究, 2009(10): 66—73.

〔2〕 石中英. 缄默知识与师范教育[J]. 高等师范教育研究, 2001, 13(3): 36—40.

〔3〕 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报, 2009(2): 47—55.

学的认识。”〔1〕不同的学者也从不同的视角强化了他们对这种“实践性”的认识。① 与理论性知识的去情境性相对应的是实践性知识的情境性。比如叶澜(2001)就将其定义为“教师关于课堂情境和在课堂上如何处理所遇到的困境的知识”,“它更能集中反映课堂教学的复杂性和互动性的特征”。〔2〕而万文涛则从自动化应用的角度突出了教师实践性知识的情境敏感度。他认为,教师实践性知识是“教师拥有的,与课堂情境紧密相连的,高度系统化的,加工到自动化程度的,在教学实践活动中随时能够调用的知识”〔3〕。② 与理论性知识的公共性相对应的是实践性知识的个人性。如钟启泉(2004)从教师体验的层面界定教师实践性知识——“教师作为实践者和洞察自身的实践和经验之中的‘意蕴’的活动”〔4〕。这一定义以对实践性知识生成之“洞察意蕴”机制的强调突出了其个人性的特征。鞠玉翠(2003)则将这样一种知识称为“教师个人实践理论”,并从观念的角度强调了其个人性。“教师个人实践理论,其含义基本等同于教师个人所持有的教育观念”,并且强调是“教师真正奉行的,在教育实践中体现出来的教育观念”。蔡亚平(2005)则从隐性知识的角度诠释了教师实践性知识的个体性。“教师实践性知识是在教育教学实践活动中形成的并实际产生影响的对教育教学的认识,它包括那些非正式的、难以表达的教学技能、技巧与经验,还包括个人的直觉、灵感、洞察力、价值观和心智模式等,大多表现为高度个人化的隐性知识。”〔5〕

显然,虽然各有侧重,但学者们对所谓的教师实践性知识达成了三个方面的共识,即与教学情境密切相关,与个人生活经历和专业经历密切相关,在教学实践行动中得以表现。基于对教师实践性知识的情境性、个体性和实践性的拓展,学者们对教师实践性知识的特征进行了进一步的研究。钟启泉对实践性知识的特征做出了如下概括:依存于情境的经验、案例知识形式、以问题的解决为中心、隐性知识和个体性知识〔6〕。陈向明(2003)提出实践性知识具有默会性、可反思性、实践感和行动性等特征,其中实践感本身还包括紧迫性、条件性、模糊性和总体性四个特征〔7〕。与学者们对实践性知识与理论知识截然二分的区别不同,何晓芳则辩证地将实践性知识视为个体性与公共

〔1〕 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.

〔2〕 叶澜. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001.

〔3〕 万文涛. 教师实践性知识论纲[J]. 中小学教师培训, 2006(6):7—11.

〔4〕 钟启泉. “实践性知识”问答录[J]. 全球教育展望, 2004, 33(4):3—6.

〔5〕 蔡亚平. 论教师实践性知识的失语与建构[J]. 教育理论与实践, 2005, (11):16.

〔6〕 钟启泉. 教师“专业化”:理念、制度、课题[J]. 教育研究, 2001(12):12—16.

〔7〕 同〔1〕。