

教师眼中的教育专长： 内隐理论取向的研究

李 茵 著

RESEARCH ON PEDAGOGICAL
EXPERTISE FROM THE PERSPECTIVE
OF TEACHERS
IMPLICIT THEORY APPROACH



教育科学出版社

教师眼中的教育专长： 内隐理论取向的研究

李 茵 著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾
版式设计 尹明好
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师眼中的教育专长：内隐理论取向的研究 / 李茵著.
北京：教育科学出版社，2008.3
ISBN 978 - 7 - 5041 - 3891 - 0

I. 教… II. 李… III. 教学研究 IV. G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 010986 号

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 - 64989422

传 真 010 - 64891796 网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 保定市中国画美凯印刷有限公司 版 次 2008 年 3 月第 1 版

开 本 850 毫米 × 1168 毫米 1/32 印 次 2008 年 3 月第 1 次印刷

印 张 8.375 印 数 1 - 3 000 册

字 数 200 千 定 价 16.00 元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

摘 要

本研究旨在探询教师关于教育专长的内隐理论之内容与结构。彼此关联的三个研究阶段构成本研究的主体以回应三个主要研究问题。第一阶段以教育专长的初步概念框架为刺激材料,在教师中收集教育专长的重要特质。基于此,第二阶段采取两种路向(因素分析和集贮建构测验)以诱发教师关于教育专长的内隐理论。诱发过程从教师的集体观念推进至个体教师持有的个人建构理论。第三阶段,以整体—范式观的个人理论(Wong, 1996, 2002)为启发,以前阶段诱发的个人建构理论内涵之交流效度为起点,依次在三个层面(核心假定、朴素假设、对于经验事实的解释)重构关于教育专长的内隐理论。

研究结果表明,教师将教育专长理解为多维现象。在集体观念水平上,教育专长由6维度构成。在个人观念水平上,个人建构理论多数具有中等复杂度,并包含超出集体观念的新成分。就内隐理论的重构而言,在核心假定层

面，个体关于教育专长的特异性维度构成相互补充或递进关系。在朴素假设层面，诱发出大量“如果……那么……”形式的假设。此类关于教育专长的前提和结果构成错综复杂的联系。但在日常实践中，教师并未完全意识到这些朴素假设，其意识程度也存在较大个体差异。在解释经验事实的层面，大多数教师主动检验和验证的朴素假设数目非常有限。至于着意和经常性的教育教学实践则集中在与学习和探索、教育教学表现、以及对学生的态度与方式相关的三个取向。专家教师内隐理论的结构具有相当的一致性。就典型的初任教师及新手教师而言，其内隐理论的三层面则存有不一致与矛盾。

本研究的理论和方法学意义在于探究独特的内隐理论之重构。有关教育专长内隐理论的研究发现显示出与科学论述的交流潜力。在实践层面，本研究揭示了教师的内在世界，为教师教育及教师评价提供有价值的材料。鉴于对研究局限和内隐理论研究取向潜质的认识，本研究亦对研究程序的改进，以及今后的研究方向提出建议。

Abstract

The present study dedicates itself to investigate the content and structure of implicit theories of pedagogical expertise among teachers. Three key research questions were investigated by way of three interconnected phases of inquiry. Employing the preliminary five-dimensional framework of pedagogical expertise as a stimulant, the first phase served as a preparatory work to generate a repertoire of important characteristics of pedagogical expertise among the subjects. In the second phase, the generated repertoire was further applied to the two-approach elicitation (factor analysis and Repertory Grid Test) of implicit theories of pedagogical expertise. The elicitation proceeded from the collective views (dimensions) among the subjects to the idiosyncratic views (personal construct theories) held by individual teachers. In the third phase, applying the holistic-paradigmatic version of personal theories (Wong, 1996, 2002) as the

heuristics, the implicit theories of pedagogical expertise were reconstructed on three different yet interrelated planes, namely “core assumptions”, “naïve hypotheses” and “interpretations of empirical findings”.

The empirical findings showed that pedagogical expertise is understood as multidimensional among the subjects. On the collective conceptual level, a six-factor structure was extracted in the characterization of the expert teachers. On the individual conceptual level, the majority of personal construct theories of pedagogical expertise showed moderate complexity and incorporated new ingredients in the form of personal constructs that went beyond the scope of the collective views. With regard to the reconstruction of implicit theories on the plane of core assumptions, the idiosyncratic dimensions were perceived to bear a mutually supplementary or successive relation in the actualization of pedagogical expertise. On the plane of naïve hypotheses, an abundant pool of naïve hypotheses in the form of “if-then” statements has been elicited. The categories (and subcategories) of such kind of preconditions and consequences of pedagogical expertise were found to be intricately interwoven. It should be noted that the subjects were not fully aware of their naïve hypotheses in the daily practice, and individual differences concerning the level of consciousness were relatively great. On the plane of interpretations of empirical data, the majority of subjects reported having consciously tested and verified a very limited number of the elicited naïve hypotheses. Both their intentional and frequent pedagogical action focused on three orientations that were relevant to learning and exploration, pedagogical performance, as well as the attitude and manner to-

wards students. The implicit theories of pedagogical expertise were found to be coherent among expert teachers, whereas inconsistencies and contradictions were observed in those of a typical advanced beginner and a typical novice teacher.

The theoretical and methodological implications of the present study lie primarily in the investigation on the reconstruction of an idiosyncratic implicit theory. The empirical findings on the implicit theories of pedagogical expertise show exchange potential with the scientific discourse. On the practical plane, the empirical findings help to unveil the implicit theories of teachers, and are informative on teacher education and teacher evaluation. In view of the limitations of the present study and the potential of the implicit theory approach, suggestions for the improvement of research procedure and for further research directions were made.

目 录

第1章 研究背景与问题提出	(1)
第2章 文献回顾	(7)
2.1 常识心理学取向	(7)
2.2 关于内隐理论的实证研究	(11)
2.3 关于专长的心理学实证研究	(14)
2.4 对教育专长之细察	(16)
第3章 研究方法	(27)
3.1 关键术语与研究问题	(27)
3.2 本研究采用的研究方法	(33)
3.3 研究设计	(38)
第4章 研究结果和讨论	(45)
4.1 研究阶段一：教育专长的重要特质	(45)
4.2 研究阶段二：诱发关于教育专长的内隐理论	(46)
4.3 研究阶段三：重构关于教育专长的内隐理论	(94)
4.4 “专家教师”、“优秀教师”概念之比较 ...	(156)

第 5 章 研究结论	(158)
5.1 有关三个研究问题的实证发现	(159)
5.2 关于教育专长之日常概念与科学论述的交流 潜力	(164)
5.3 本研究之于常识心理学取向的意义	(172)
5.4 本研究之于教师发展的意义	(173)
5.5 本研究的局限	(175)
5.6 对研究程序的改善及后续研究方向之建议	(176)
参考文献	(179)
附录一 问卷 I：补充专家教师的重要特质	(194)
附录二 问卷 II：对专家教师核心特质的适切性评价	(198)
附录三 问卷 III：集贮建构测验 (以 A 组某被试为例)	(202)
附录四 问卷 IV：重构关于教育专长的内隐理论 (以 A 组某被试为例)	(209)
附录五 节略语对照	(218)
附录六 图表索引	(222)
附录七 中英文人名对照	(224)
附录八 内隐理论的历史视野与当代探索：概念澄清 及方法考虑	(226)
致谢	(257)

第 1 章

研究背景与问题提出

随着提高教师专业地位和专业自主性的迫切需要，教育专长（pedagogical expertise）作为教师发展的可追求，甚至是理想状态，已成为心理学和教育领域广泛讨论的主题。当前，有关教育专长的心理学研究主要采用认知心理学取向，集中探讨教师知识（结构）与问题解决能力。在此种取向下，研究者分析教师专业知识的构成（如，Bromme, 1994; Connelly & Clandinin, 1990; Elbaz, 1983; Munby, Russell & Martin, 2002; Shulman, 1986）。其中，布罗默的类型观（Bromme, 1994）对教师（学科）知识的分类尤为精到。就问题解决能力来看，专家教师一般被视为教学环境中有效率、富有洞察力、直觉和跟进式的问题解决者，可流畅地驾驭教学活动（如，Bereiter & Scardamalia, 1986, 1993; Berliner, 1986, 1988; Sternberg & Horvath, 1995）。认知心理学取向的研究为我

们理解教师教学出色表现的特性及其发展提供了富有启发的概念框架。但也有研究者（如，Achtenhagen, 1990, 1995; Bromme & Tillema, 1995, Olson, 1990; Welker, 1991, 1992）批评此种取向的教育专长概念忽略了教师的职业特点。考虑到教育教学活动动态和复杂的特点，我们自然要关心：单一的认知角度能否充分解释教育专长现象？是否还有其他视角可丰富当前的教育专长概念？

近年来，中国的研究者集中探讨教师素质结构和培养途径（如，胡谊，2000；林崇德，申继亮，辛涛，1998；刘宝才，齐国贤，1997；王洪明，2001）。研究者分析教师知识的构成，并将教师监控能力作为教师素质的核心成分。总的来看，内地有关教育专长的研究还处于探索阶段。较之当前心理学领域关于（教育）专长现象的重要讨论，研究的精细度和深度还有待改善。

我国有一套沿用多年的教师评价制度。基于教育教学表现、教学经验和学历，中小学教师被评定为四个等级（高级、一级、二级和三级）。少数表现特别突出的教师会被授予“特级教师”、“优秀教师”等称号。然而，该体系的评价标准相对松散、甚至模糊不清。近年来，“专家教师”（expert teacher）这一术语逐渐广泛运用于教师教育领域，以代表教师发展的可追求，甚至是理想状态。如果“专家教师”、“特级教师”、“优秀教师”代表教师发展的可追求方向，那么，作为教育教学活动主体的教师又如何理解自身发展成熟和理想状态的核心特质？此外，教师关于教育专长的日常概念与科学论述之间的交流潜力也值得探究。然而，至今尚无研究系统考察过教师对“专家教师”、“特级教师”、“优秀教师”含义的理解。

依照常识心理学的基本假定（如，Groebe, 1990; Heider,

1958/1959; Kelly, 1955/1991), 在日常生活中, 普通人也像科学家一样, 有预见和控制事物进程的需要和愿望。凭借其个人理论, 他们检验自己的假设、权衡经验证据, 理解并赋予周遭世界以意义。根据常识心理学的基本假定, 考察教师关于教育专长的内隐理论则可能提供一个有价值的视角, 丰富我们对教育专长特性的理解, 并进而提炼现有的教育专长概念。如果说教育专长体现教师发展的可追求、甚至是成熟和理想状态, 那么考察出色教师关于教育专长的内隐理论, 就有可能捕捉其出色教育教学表现的内隐机制, 揭示他们对自身发展的规划, 以及实现教师发展理想状态的动力与条件; 同时也有助于揭示教师在某一阶段发展迟滞的基本问题。

回应常识心理学的传统和复兴, 本研究旨在系统探询教师关于教育专长的内隐理论, 并揭示常识心理学关注的中心问题——内隐理论的内容与结构。内隐理论的诱发过程从教师的集体观念推进至个体观念, 亦即个体教师持有的个人建构理论。继之以整体—范式观的个人理论 (Wong, 1996, 2002) 为启发, 依次在核心假定、朴素假设、对经验事实的收集和解释三个层面上重构关于教育专长的内隐理论。本研究结合当前常识心理学的主要研究方法, 包括多阶段设计的方法 (如行为清单、行为评价及因素分析)、集贮建构测验 (Repertory Grid Test, RGT)^①、集贮方格重构技术^②、问卷、深度访谈、(课堂/自我) 观察, 以考察和回应三个主要研究问题:

(1) 在集体观念的层面上, 教师的教育专长概念包含哪些维度? 在个人观念的层面, 教师持有哪些关于教育专长的个人建构理论?

① 该方法详见本书第3.2节“本研究采用的研究方法”部分。

② 同上。

(2) 教师持有哪些关于教育专长的核心假定、朴素假设？他们如何解释教育教学实践中的经验事实？具体而言，他们的核心假定、朴素假设以及对经验事实的解释三个层面之间有何种内在联系？

(3) 专家教师、初任教师 (advanced beginner) 及新手教师 (novice teacher) 关于教育专长的内隐理论 (内容与结构) 有哪些核心的相似与相异之处？

彼此关联的三个研究阶段构成本研究的主体以回应以上三个主要研究问题。第一阶段以教育专长的五维度初步概念框架为刺激材料，在教师中收集专家教师和优秀教师的重要特质。被试随机分为两组，分别补充专家教师和优秀教师的重要特质。经由内容分析，整合教师补充的条目与原始条目，作为下一研究阶段的刺激材料。第二阶段采用两种路向以诱发教师关于教育专长的内隐理论。先请两组教师（不同于阶段一的新被试）分别评价上阶段中形成的条目勾画专家教师、优秀教师核心特质的适切性。随后对适切性评价的结果作因素分析，以考察教师关于教育专长的集体观念（维度）。继而在自愿参加的基础上，对每一被试单独施以集贮建构测验，系统诱发其关于教育专长的个人建构理论（包括个人构念^①与

^① 个人构念是凯利个人建构理论 (Kelly, 1955/1991, 1963) 的核心。凯利曾对此作过形象的解释，“人类通过由他创造的各种半透明的模式或样板去观察世界，然后试图去适应构成这一世界的现实……让我们把这些供人们试用的大小模式命名为不同的构念吧” (Kelly, 1963, p. 9)。凯利相信世界是真实的，只是不同的人会用不同的方式对其加以建构。一个构念就像一种微型的科学理论，人们用这个理论来理解、解释和预测现实。一个个人构念就是一种思想、一种观念、一种观点，或一种假设，它既是个人观察和解释世界的方式，亦是预测个人行为的关键。每个人所使用的构念皆有不同，并且组织其构念的方式也不一样。个人与外界的任何接触都在不断生成、创造、验证个人构念，修正或摒弃那些未得到证实的个人构念。

特异性维度)。第三阶段则以所诱发的个人建构理论之内涵的交流效度为起点,在来自两组的部分教师中重构其关于教育专长的内隐理论。通过纸笔回应和深度访谈,内隐理论的重构从核心假定的层面推进到朴素假设层面及对经验事实的解释层面。配合重构的进展,并辅以课堂观察及被试的自我观察。研究最后比照了四位专家教师、两位典型的初任教师及新手教师关于教育专长的内隐理论。

本研究的理论及方法学意义在于深入探究教师独特内隐理论之重构。通过回应三个主要的研究问题,本研究分析有关教育专长的若干关键问题(如教师知识和经验、问题解决能力、反思),进而提炼现有的教育专长概念,并尝试推进有关常识心理学基本问题(如内隐理论的结构、“人人都是朴素心理学家”之隐喻)的讨论。研究结果显示出教师的日常概念与科学论述之间的交流潜力。在实践的层面上,丰富的数据揭示专家教师和一般教师的内在世界,为促进教师的自我意识以及作为教师自我培养和培养学生之关键的反思实践提供有价值的材料。此外,研究结果也有助于澄清人们对教育专长的模糊理解,破除刻板印象,为教师教育和教师评价提供依据。鉴于对研究局限和内隐理论研究取向潜质的认识,本研究亦对研究程序的改进,以及今后的研究方向提出建议。

本研究的特色在于:(1)多阶段递进式的研究设计采纳与整合多种量化和质化研究方法,结合大样本与个案研究,尽量彻底地从不同角度诱发、表征和重构内隐理论;研究设计亦能考虑主体知识、主体互渗知识与客观知识之重要性及其复杂关系。(2)基于较为全面的文献回顾,本研究提炼了一个五维度的初步概念框架,作为考察专家教师关于教育专长的集体观念与个人观念的基础。此概念框架以当前认知取

向的专长概念为起点，将“最近发展区”概念（Vygotsky, 1934/1987）作为教育专长的有机成分，同时还考虑到教育专长的深层动力（如思维方式、信念和动机状态）。（3）将整体一范式观的个人理论运用于教育专长范畴，发展了一个包括核心假定、朴素假设、对来自教育情境之经验事实的解释在内的三层面的概念框架，从而能以较为深入的方式考察内隐理论的内容与结构。