

集

主编：周培植

杭州市下城区重大教育科研成果

人才强教 促进教师全面成长

HZSXCQZDJYKYCGJ
RCQJ CJJSQMCZ
ZHOUPEIZHI

中国美术学院出版社
CHINA ACADEMY OF ART PRESS

序言

专业化,是当代教育对教师提出的要求,也是对教师的一项挑战。历史上,教师就是一种职业,就是一种专业,所谓传道、授业、解惑是也。但问题是,到了当代,由于教育的普及而出现的教育的多样化和个性化,使得教师这个职业或专业也呈现出多样化和个性化的特点,于是,为师的过程,也是不断地学习、不断地汲取新的营养、不断的提升自己业务水平的过程,或者说,就是一个“化”的过程。正是在这一过程中,教师才能顺应时代发展的潮流,遵循教育发展的规律,在自己的工作岗位上做出更好更大的成绩。

当然,如何“化”,也是一个问题。实际上,既然是一个“专业”,势必会有“专”的东西,势必会有职业内在的个性(相对于“共性”而言)。这需要从事教师这一职业的人去经验,去体会,去思考,去探索。因为,这种以“专”为特征的职业“个性”不仅不是十分清晰的,而且也是随社会发展而变化的,是动态的。鉴于此,《人才强教 促进教师全面成长》一书从一个侧面,而且在一定程度上也是从一个区域性的案例,为我们提供了富有内涵的而且是建设性的启示。

《人才强教 促进教师全面成长》一书,较为系统地介绍了杭州市下城区围绕教师专业成长在校本师训方面所作的大量实践与探索。光明中学推行的案例教学、求知小学的自我指导式学习等,体现了在课堂拼搏中学会教学;安吉路实验学校、东园婴幼儿教育中心则关注实践智慧的动态发展过程,关注教师在听中学、做中学,把听懂的东西做出来、做好的东西说出来,由此处理知识与经验、理性思考与行为改善的互动关系;大成实验学校的核心团队建设、青蓝小学新华分校基于科



技特色的STS教师专业成长模式等,都很有特色。

该书的主编周培植同志是下城区教育局局长。在其主政期间,该区始终把大力促进教师专业化发展作为提升全区教育质量的重要抓手,先后推出了“教师成长工程”,评定了“教师成长基地”,建立了“名师共享”制度,并且在省内率先于一个区(县)范围实施“教育科研课题招标”制度,在教师专业化成长这个“方阵”中富有成效地探索了“专业引领”和“行为跟进”的有机“焊接”,其所思,所作,所为,值得我们重视。

这本以“人才强教”为理念的书,不仅对下城区中小学校教师专业化成长的实践探索进行了很好的提炼和总结,而且,由于该书的基本内容来自于广大教育工作者的实践智慧,来自于生动鲜活的教改第一线,所以,可读性和操作性都很强,值得一读。

是为序。

浙江省教育科学研究所所长

浙江大学教授 博导 方展画

2005年10日

目录

第一章 促进教师专业成长是世界教育改革与发展的潮流	(1)
第一节 教师专业成长是世界各国的共同关注	(1)
第二节 关于教师专业成长的界定	(4)
第三节 教师是专业成长和发展的主体	(6)
第四节 教师专业成长相关因素分析	(8)
一、教育信念	(8)
二、知识	(8)
三、能力	(11)
四、专业态度和动机	(12)
五、自我专业发展需要和意识	(12)
第五节 职业/生命周期,建构教师专业成长轨迹	(13)
第二章 建构以人为本的教师培训模式	(17)
第一节 实施人才强教工程,为教师成长提供政策保障	(18)
一、人才强教工程的发展目标	(20)
二、人才强教工程的推进举措	(21)
第二节 改革直属单位机构设置,为教师成长提供组织保障	(24)
一、明确职能定位	(25)
二、形成“三位一体,互补互促”的工作机制	(28)
第三节 创新“主食+杂粮”的三单培训模式, 为教师成长提供机制保障	(30)
一、“主食+杂粮”培训内容的确定	(31)
二、“主食+杂粮”培训模式及其运行	(32)
三、“主食+杂粮”培训模式的实施效果与思考	(38)
第四节 推行名师共享制,为教师成长提供资源保障	(41)
一、名师共享制的实施背景	(41)
二、名师共享制的核心内容	(42)

三、名师共享制的实施方式	(45)
第五节 打造教师成长基地,为教师成长提供阵地保障 ...	(53)
一、激发教师自主发展的内在动力	(54)
二、创设民主、平等、和谐的外部环境	(58)
第三章 “高品质教育生态”取向下的教师专业化成长	(68)
第一节 实施“生态的成功管理”,促使教师成功	(68)
一、“生态的成功管理”的内涵及其架构	(68)
二、营造促使教师成功的教育生态	(71)
第二节 用“高品质教育生态”统领学校教师专业成长	(74)
一、依据校情,开展校本培训	(74)
二、遵循教师发展个性,构建开放的教研体系	(83)
第四章 校本研究,促进教师专业发展	(86)
第一节 校本研究:把问题转化为探索	(86)
一、把主导型课题科学分解	(86)
二、主干课题项目管理制:给教师以选择和责任	(87)
第二节 校本教研:把理念落实为行为	(90)
一、主题式教研活动	(90)
二、“临床解剖”式教研活动	(91)
三、视频案例分析式的教研活动	(92)
第三节 校本培训:让思想碰撞出火花	(93)
一、实行“二维三级培训法”	(93)
二、开辟多种渠道,促进思想交流	(94)
第五章 构建促进教师专业发展的机制	(96)
第一节 完善机制,建构教师专业成长模式	(96)
一、完善促进教师专业发展机制	(96)
二、构建教师专业成长模式	(101)
第二节 以校为本,实施“研训一体化”教师教育模式	(105)
一、校本“研训一体化”的系统建构	(106)
二、校本“研训一体化”的制度建设	(110)
第三节 基于科技特色的STS教师专业成长模式	(111)
一、基于科技特色的STS教师专业成长模式	(111)
二、基于科技特色的STS教师专业成长模式的操作策略	(113)

第四节 加强制度建设,促进教师专业发展	(122)
一、促进教师专业成长的制度架构	(122)
二、促进教师专业成长的制度运作	(125)
第五节 从培训机制入手,提高校本培训效率	(132)
一、校本培训中存在的问题	(132)
二、校本培训的机制设计	(134)
三、在行动中发展培训机制	(138)
第六章 构建学习共同体,促进教师共同发展	(140)
第一节 加强团队建设,促进教师专业成长	(140)
一、团队建设的建构策略	(140)
二、共同体的学习策略	(141)
三、共同体的成长评价	(144)
第二节 建设核心团队,成就教师专业成长	(145)
一、引领发展,迈上成长快车道	(145)
二、柔性管理,构建核心团队运行机制	(147)
三、确立支点,形成“真”“实”研究局面	(148)
四、完善评价机制,保障核心团队的运行	(151)
第三节 “鹰架”俱乐部,推动教师专业成长	(151)
一、“鹰架”俱乐部的组织架构及活动方式	(152)
二、在“鹰架”活动中促进教师专业成长	(153)
第四节 创新结对内涵,促进新老教师共同成长	(157)
一、实践探索历程	(157)
二、师徒结对的新内涵	(159)
第五节 多渠道、全方位促进青年教师成长	(163)
一、重视教师培养	(163)
二、校本研究,促进教师素质提高	(166)
第六节 处理好“五对关系”,激发教师成长需要	(169)
一、处理好“有形”与“无形”的关系	(169)
二、处理好“近期发展”与“持续发展”的关系	(170)
三、处理好“共性”与“个性”的关系	(170)
四、处理好“规范”与“自由”的关系	(171)
五、处理好“理论”与“实践”的关系	(171)

第七节 自我指导,促进教师成长	(172)
一、自我指导式学习的界定	(172)
二、自我指导式教师成长工程的实施	(173)
三、自我指导式教师成长工程的支持系统	(177)
第七章 在教育教学实践中,促进教师专业成长	(180)
第一节 案例教学:教师专业成长的新途径	(180)
一、案例教学的基本做法	(180)
二、案例教学的实施成效与反思	(184)
第二节 以教育行动研究,促进教师专业发展	(189)
一、组织保障——助推器	(189)
二、教研模式——做中学	(191)
三、管理方式——知识流	(192)
第三节 基于群体行动智慧的校本师训	(194)
一、点面结合的扁平网络式管理方式	(194)
二、以“科研为先导”的教师培训运作模式	(199)
第八章 根据幼教特点,多途径促进教师专业成长	(203)
第一节 利用网络平台,促进教师专业成长	(203)
一、网络学习平台的架构	(203)
二、网络平台在园本培训中的运用	(206)
第二节 加强自培基地建设,造就高素质师资队伍	(211)
一、切实做好教科研管理组织建设	(211)
二、加强教科研过程管理	(213)
第三节 架构多维度培训网络,全面提升教师素质	(217)
一、多维度的人才观	(217)
二、多维度的发展观	(218)
三、多维度的成长空间	(218)
四、多维度的培养原则	(220)
五、多维度的培养策略	(222)
六、多维度的培养体系	(223)
附录:教师专业成长活动案例	(226)
后记	(247)

第一章

促进教师专业成长是世界教育改革与发展的潮流

教育质量的高低,关键取决于教师队伍的整体素质,建立一支高质量的教师队伍是各国在综合国力竞争中采取的一项共同的战略措施。早在20世纪70年代,联合国教科文组织就在其重要文献《学会生存》中指出,加快教师专业化的进程是提高教师质量的成功策略。20世纪80年代以后,教师专业化逐渐成为世界性的潮流,也逐渐成为教师教育改革与发展的理论基础和实践走向。

第一节 教师专业成长是世界各国的共同关注

教师和教育历来是人们关注的课题。早在1966年,联合国教科文组织与国际劳工组织就已经在《关于教师地位的建议》中提出:应当把教师职业作为专门职业来看待。30年后的1996年,第45届国际教育大会以“加强变化世界中教师的作用”为主题,再次强调教师在社会变革中的作用,并建议从以下四个方面予以实施:(1)通过给予教师更多的自主权和责任提高教师的专业地位;(2)在教师的专业实践中运用新的信息和通讯技术;(3)通过个人素质和在职培养提高其专业性(professionalism);(4)保证教师参与教育变革以及与社会各界保持合作关系。

20世纪80年代以来,教师专业发展成为人们日趋关注的焦点。就美国而言,1983年发表了《国家在危急中:教育改革势在必行》,随后出台了一系列有关教师教育方面的重要文件;霍姆斯小组1986年发表了《明天的教师》、卡内基教育 and 经济论坛“教育作为一种专门职业”工作组1986年发表了《国家为培养21世纪的教师做准备》、复兴小组1989年发表了《新世界的教师》、霍姆斯小组1990发表了《明日的学校》、霍姆斯小组1995年发表了《明日之教育学院》等,尤以霍姆斯小组的系列报告“对教学专业的革命产生了最为持久的影响”。

而教师专业化成长的策略则经历了被动专业化到主动专业化的过程。在20世纪80年代以前,各国所采用的教师个体专业化策略,主要表现为教师被动的专业化。教师把教学工作作为谋生的手段,在整个职业生涯中也只把个人职业阶梯的上升作为工作的主要动力。在此过程中,教师为了被社会认同,只得被动地接受外界所订立的专业标准,缺乏职业发展的主动性。其代表性的操作方式是临床指导(clinical supervision)和教师评价(teacher evaluation)。“临床指导是指导师(教研员、学校领导及其他教学管理人员、视导员、执教者的同事等)帮助教师改进教学行为的一种现场管理策略。”临床指导有多种形式,一般有以下共同步骤:观察前谈话;课堂观察;分析和计划;指导会谈;会谈后分析。这种模式存在的缺陷是:过分强调教学技能;由于没有考虑教师的成长过程以及教师所处的不同发展阶段,因而没能把有经验教师与新手教师的需要区分开来。

20世纪70年代初期,杰克逊(Jackson, P.W.)曾以对教师被动专业化批判的口吻,预测教师被动专业化将被尊重教师个人成长规律、强调教师自身积极性的教师主动专业化所替代。

斯腾豪斯(Stenhouse, L.)首先提出“教师即研究者”的观点,认为任何课程改革的最终效果在很大程度上取决于教师的态度和参与水平。这一观点在世界范围内产生广泛影响,20世纪80年代以来,许多国家纷纷设立教师中心或课程开发中心,课程开发的权力由专家转到教师手中,教师成了课程的开发和研究者。在这种情形下,课程开发和教

师的成长及专业发展融为一个统一的过程。相应地,教师的培养和发展所遵循的是“反思实践者”范式。这一范式认为教师的成长和发展关键在于实践性知识的不断丰富,教师在以“参与”、“反思”为主要特征的行动研究中不断获得对实践的反思能力,进而使自己获得专业发展。

而埃利奥特(Elliot,j.)认为,斯腾豪斯尽管鼓励教师成为研究者,但在实际做法上,许多课程研究方案均是由课程专家或学者提出来的,教师所做的只是验证这些专家的假设,因而没有彻底解决促进教师专业自主的问题。所以,埃利奥特进一步提出“教师即行动研究者”的观点,教师不再把可能带有偏见的“专家”思想视为当然,而是从自己的教学实际中提出问题、解决问题,使教师获得专业自主和发展。

凯米斯(Kemmis,s.)也在斯腾豪斯提出的“教师即研究者”的基础上,提出了“教师即解放性行动研究者”的观点,教师不是在专家的直接指导下展开研究,而是在教师自己的共同体指导下展开研究,专家只是帮助形成共同体。

由斯腾豪斯的“教师成为研究者”策略,到埃利奥特的“教师成为行动研究者”策略,再到凯米斯等人的“教师成为解放性行动研究者”策略,逐渐增加了教师课程开发的参与程度,也不断提高了对教师专业化程度的要求,促进教师专业发展。

另外,20世纪90年代以前,教师评价也颇受关注,尤其关心对教师教学效能核定(accountability)。对教师进行评价时,一般是先由视导员或行政管理人员进行课堂观察,并按照一定“标准”给教师打分,这些“标准”大多来自有关教师效能的研究结果。而后视导员与教师交换意见。一学年中,视导员要对每一位教师的课观察2~3次,然后对教师做出总结性评价。这种只为了“评价”而不是为了教师专业发展的评价方式对教师内在素质提高的效果是消极的,除了对教师外在行为的记录之外,它并没有提供任何有关教师是如何思维、设计等信息,教师在这些方面也无从改进。后来,由于以上方式效果不佳,促使人们对教师专

业成长过程进行了深入探讨,并在此基础上提出了“自我引导发展”、“合作或联合发展”、“以变革为定向的教师培训”、“教师角色拓展”等促进教师专业发展的新方式。

我国明确提出教师专业发展问题并予以关注是较近时期的事情,教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中提出,要实施“跨世纪园丁工程”,通过理论学习、课题研究、实践学习与总结、国外考察和著书立说等内容和形式,大力提高教师队伍的整体素质。这标志着我国教师教育已由单纯的学历达标转向教师内在专业素质的提高。

第二节 关于教师专业成长的界定

教师作为一种专门职业,其专业发展是一个专业化的过程,是社会发展和职业分化的自然结果和必然要求。教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件,有专门的培养制度和管理制度。教师专业化的基本含义是:第一,教师专业化既包括学科专业性,也包括教育专业性;第二,国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施;第三,国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;第四,教师专业发展是一个持续不断的过程。1995年国务院颁布了《教师资格条例》,2000年教育部颁发《〈教师资格条例〉实施办法》,教师资格制度在全国开始全面实施。这是我国教师专业化最重要的标志和措施。

从国外现有的相关研究来看,研究者对“教师专业发展”的理解,归纳起来主要有三类:第一类是指教师的专业成长过程;第二类是指促进教师专业成长的过程(教师教育);第三类认为以上两种涵义兼而有之。

属于第一类理解的具体表述有:

- 霍伊尔(Hovle, E.)认为,教师专业发展是指在教学职业生涯的

每一阶段,教师掌握良好专业实践所必备的知识与技能的过程。

● 佩里(Perry, P.)认为,从中性意义上来说,教师专业发展意味着教师个人在专业生活中的成长,包括信心的增强、技能的提高、对所任教学知识的不断更新、拓宽和深化,以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化。从积极意义上来说,教师专业发展包含着更多的内容,它意味着教师已经成长为一个超出技能范围而有艺术化的表现,成为一个把工作提升为专业的人和把专业智能转化为权威的人。

● 格拉特霍恩(Glatthorn, A.)明确指出,对教师专业发展乃是教师为提升专业水准与专业表现而经自我抉择所进行的各项活动与学习的历程,以期促进专业成长,改进教学效果,提高学习效能。

而利特尔(Little, J.W.)的观点属于第二类理解,认为,对教师专业发展的研究有两种截然不同的路径。路径的不同在一定程度上也反映了教师专业发展一词含义的两面性。其一是教师掌握教学复杂性的过程,这些研究主要关注特定的教学法或课程革新的实施,同时也探究教师是如何学会教学的,他们是如何获得知识和专业成熟,以及他们如何长期保持对工作的投入等。其二是侧重研究影响教师动机和学习机会的组织和职业条件。

属于第三类表述的威迪恩(Wideen, M.)指出以下五层含义:(1)协助教师改进教学技巧的训练;(2)学校改革整体活动,以促进个人最大成长;(3)是一种成人教育,增进教师对其工作和活动的了解,不只是停留在提高教学成果上;(4)是利用最新的教学成效的研究,以改进学校教育的一种手段;(5)专业发展本身就是一种目的,协助教师在受尊敬、受支持、积极的气氛中,促进个人的专业成长。

综上所述,对“教师专业发展”这一概念可以达成两点共识:

1. 有两种基本理解,第一是教师的专业成长过程,第二是促进教师的专业成长的过程(教师教育)。

2. 作为专业成长过程,教师专业发展是一个多侧面、多等级、多层

次的发展过程,涉及教师专业信心的增强、教学技能的提高、专业知识的更新和拓宽等。

第三节 教师是专业成长和发展的主体

学校作为一个学习型组织,它不但是学生学习成长的地方,也是教师专业成长与发展的场所。教师在教书育人、促进学生成长的同时,也促进自身的不断学习和发展。因此,从角色定位上看,教师既是施教者,也是学习者。

教师的学习除了与自身所担任的工作有关的专业知识的学习外,还包括对教育教学活动的反思,以及在教育教学中,通过与其他人员的接触,从中获得的有价值信息的吸收等。因为教育是一种创新性的活动,教师的工作总是从每个学生的成长出发,在与学生的交融碰撞中实现着文化的融合和精神的重建。从学习的形式上看,既包括教师自身的自主学习,也包括学校或培训机构等组织的各类培训。尤其是源自教师内在需要的自主学习更为重要,因为现在有许多所谓的培训,往往停留在形式上,不能针对教师的实际需要有的放矢地开展培训。教师的专业发展既是学校管理的重要职责,但更多是教师个人的责任,是教师自觉自愿的行动,也就是说教师是专业成长和发展的主体。

“自我更新”是教师专业发展的内在机制,教师只有产生了自我更新意识和愿望,才会产生自主学习的动机和积极性。“自觉”、“自主”是教师专业发展的关键词。首先,这种学习是教师的自觉自愿的行为,而不是外界强迫的,表现在教师能自觉地对自已的专业发展负责,自觉地对过去、现在的状态进行反思,自觉地对未来的发展水平、发展方向和程度做出规划。而自主性表现在教师能自主地遵循自己专业发展的目标、计划和途径,自主实施,并努力达成目标。

教师的这种基于专业发展的学习是一种实践性的学习,教师在教育教学实践中发现自己的不足,形成超越自我的意识,并在教育教学实践中不断学习和完善。因此,形成教师对自身教育教学活动反思的意识和能力,对教师专业成长和发展至关重要。与此同时,我们还应该看到,由于教育教学活动是一种极富个性化特征的行为,相应的教师专业发展也充满了个性。这就要求我们充分尊重、重视教师已有的实践经验和现实的专业实践活动,避免一刀切。

教师的这种基于教育教学实践的学习是一种动态的学习,是一种在与学生和其他教师交互过程中的学习。我们要通过各种方式,引导教师间加强合作,克服教师学习的“孤立”状态。要充分发挥教研组的作用,鼓励教师间开展跨学科的协作和不同层次教师间的交流与合作,相互学习,相互借鉴,共同提高。为此,学校要加强教研组建设,努力把教研组建设成为学习型(或称为研究型)组织。应在保留原有教研组格局的基础上,对教研组进行适当的改造,例如由教研组长负责,建立教研组的课题,合并有相近研究方向的个人小课题,形成合作课题或子课题群,开展有目的、有计划的课题研究;针对不同的教师群体,根据教学能力、兴趣、爱好等建立学习、研究小组,对共同关心的理论与热点问题组织学习、讨论,促使教研组向研究型、学习型转化。同时,教研组的教研活动还需要有一定的规范和制度,要做到经常开展不同层次、不同内容的各种学习讨论与课题研究;随时进行信息交换;建立一定的考核制度,以起到引导监督的作用。教学与研究是“共生互补”的,即在教学中研究,在研究中教学,形成教研相长的良性循环。重视将科研成果迅速地转化为教育效益,用科研指导教育教学实践,有了研究的参与,教学的品质、水平与境界会不断提升。这是一个连续不断的、面向未来的过程,也是保证学校与教师可持续发展的的重要途径。

第四节 教师专业成长相关因素分析

促进教师专业成长的因素很多,尤其是以下一些因素对于促进教师发展至关重要。

一、教育信念

教育信念指教师自己选择、认可并确信的教育观念或教育理念。它可能是教师从自己教学实践经验中逐渐累积形成或由外界直接接受而来的教育观念,也可能是经过深思熟虑并赋予理想色彩的教育理念。国内学者在谈及教师教育信念时多用教育理念,并认为“教育理念是指教师在对教育工作本质理解基础上形成的关于教育的观念和理性信念”。

从宏观的角度来说,教师的教育信念包括教育观、学生观和教育活动观。从微观的角度来说,主要有关于学习者和学习的信念、关于教学的信念、关于学科的信念、关于学会教学的信念和关于自我和教学作用的信念等。教师的教育信念不仅影响其教学、教育行为,而且对教师自己的学习成长也有重大影响。在教师试图学习、尝试接受新的教育观念时,这些实际存在的信念则可能成为过滤新观念的筛子,并对新观念学习和教师成长产生影响。

作为分析教师专业发展的一个维度,教师的教育信念反映的是教师对教育、学生以及学习等的基本看法,它形成之后,在一段时间内保持相对稳定。教育信念在教师专业结构中位于较高层次,它统摄着教师专业结构的其他方面。因而,教师教育信念系统的改善是一种较深层次的教师专业发展。

二、知识

教师知识是国外教师研究中开始较早的研究领域之一。舒尔曼提出了一个包括学科知识、学科教学法知识和课程知识在内的分析教师

知识的框架。后来,又把一般教学法知识、学习者的知识、情境的知识和其他课程的知识等也包括在内。舒尔曼的概念框架及其与同事所共同进行的一系列研究,在教师知识研究领域具有很大影响力。他们发现,教师的学科知识既影响教师教学的内容、教学过程,也影响教师对教学法的选择。

伯利纳(Berliner,D.C.)提出的专家教师的知识结构主要包括三个方面:(1)关于所任学科内容的学科知识;(2)将学科知识转化为恰当的教学活动所需的学科教学法知识;(3)关于教室管理和组织的一般教学法知识等。

考尔德黑德和米勒(Galderhead,J.&Miller)认为对专业教师来说,至关重要的那些在教学过程中实际起作用的知识形态。而这种知识的形成需要有一个由一般的学科知识向适宜于教学的学科知识的转化过程,教师会把先前已有的学科知识与现有的课堂现实的知识结合在一起,形成一种“与行动相关的知识”。

埃尔巴兹(Elbaz,F.)、康奈利和克兰迪宁(Gonnely,F.M.& Glandinin,D.J.)、布洛(Bullough,R.V.)和古德森(Goodson,I.)等人从对教师知识情境性、实践性和个人化性质的理解出发,探讨了教师知识的一个新维度——教师个人实践知识。认为:(1)知识不仅仅是前人总结出来的、普遍适用的“原理”或“规律”,而且是富有“个人特征”的;它不仅是教师从别人那里直接接受的过程,而且对个人而言是一个发展、积累的过程,在很大程度上反映着教师过去的经验、现在的行为以及将来可能的表现。(2)知识不只是属于认知纯客观东西,而且就每一位教师实际所拥有的知识来说,都具有价值、情感、审美等特征。

目前较有代表性、影响较大的教师知识分类和结构的表述方式归于下表:

表1-4-1 教师知识分类和结构

研究者	教师知识分类
舒尔曼	1.教材内容知识; 2.学科教学法知识; 3.课程知识; 4.一般教学法知识; 5.有关学习者的知识; 6.情境(教育目的)的知识; 7.其他课程的知识。
伯利纳	1.学科内容知识; 2.学科教学法知识; 3.一般教学法知识。
格罗斯曼	1.学科内容知识; 2.学习者和学习的知识; 3.一般教学法知识; 4.课程知识; 5.情境的知识; 6.自我的知识。
博科和、帕特南	1.一般教学法知识; 2.教材内容知识; 3.学科教学法知识。
考尔德黑德	1.学科知识; 2.机智性知识; 3.个人实践知识; 4.个案知识; 5.隐喻和映象。

根据表中的几种分类,可以把教师知识分为普通文化知识、专业学科知识、一般教学知识、学科教学法知识和个人实践知识等几个方面。我们认为,作为一名专业教师,首先应具备相当水平的普通文化知识,这是教师维持正常教学和不断自我学习的基本前提。此外,教师不仅要有所任学科的专业知识和教学法知识,而且要将两者有机融合并体现出个人特征;仅仅依靠某些脱离具体教学内容、学生和课堂情境的