



西师教育论丛

主编 万明钢

教师实践知识与 教师教学决策的互动关系研究

杨 鑫 著



**Study on Interaction Relationship Between Teachers'
Practical Knowledge and Teachers' Teaching Decision Making**

中国社会科学出版社

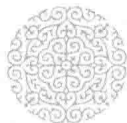


西师教育论丛

主编 万明钢

教师实践知识与 教师教学决策的互动关系研究

杨 鑫 著



Study on Interaction Relationship Between Teachers'
Practical Knowledge and Teachers' Teaching Decision Making

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师实践知识与教师教学决策的互动关系研究 / 杨鑫著. —北京: 中国社会科学出版社, 2018. 5

ISBN 978 - 7 - 5203 - 2206 - 5

I. ①教… II. ①杨… III. ①教师教育—研究 IV. ①G65

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 053019 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 周晓慧
责任校对 无 介
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2018 年 5 月第 1 版
印 次 2018 年 5 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 24.75
插 页 2
字 数 372 千字
定 价 108.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010 - 84083683

版权所有 侵权必究

总 序

正如学校的发展一样，办学历史越久，文化底蕴越厚重。同样，一门学科的发展水平，离不开对优良学术传统的坚守、继承与发展。西北师范大学教育学的发展，也正经历着这样的一条发展之路。回溯历史，西北师范大学前身为国立北平师范大学，发端于1902年建立的京师大学堂师范馆，1912年改为“国立北京高等师范学校”，1923年改为“国立北平师范大学”。1937年“七七”事变后，国立北平师范大学与同时西迁的国立北平大学、北洋工学院共同组成西北联合大学，国立北平师范大学整体改组为西北联合大学下设的教育学院，后改为师范学院。1939年西北联合大学师范学院独立设置，改称国立西北师范学院，1941年迁往兰州。从此，西北师范大学的教育学人扎根于陇原大地，躬耕默拓，薪火相传，为国家培育英才。

教育学科是西北师范大学教育学院的传统优势学科，具有悠久的历史 and 较强的实力。1960年就开始招收研究生，这为20年后的1981年获批国家第一批博士点打下了坚实的基础。当时，西北师范学院教育系的师资来自五湖四海，综合实力很强，有在全国师范教育界影响很大的著名八大教授：胡国钰、刘问岫、李秉德、南国农、萧树滋、王文新、王明昭、杨少松，他们中很多人曾留学海外，很多人迁居兰州，宁把他乡做故乡，扎根于西北这片贫瘠的黄土高原，甘于清贫、淡泊名利、默默奉献，把事业至上、自强不息、爱岗敬业的精神，熔铸在西北师范大学教育学科发展的文化传统之中，对西部教育事业的发展作出了重要贡献。“随风潜入夜，润物细无声。”先生之风，山高水长。为西北师范大学早期教育学科的卓越发展作出重大贡献的先生们，他们身体力行、典型示范，对后辈学者们潜心学术，继承学问

产生了重要的、潜移默化的影响，体现了西北师范大学的教育学人扎根本土、潜心学术、面向全国、放眼世界，站在学科发展前沿，培养培训优秀师资，服务地方经济社会发展的教育胸怀与本色。

西北师范大学教育学科历经历史沧桑的洗礼发展走到今天，已形成了相对稳定而有特色的研究领域。尤其是在国家统筹推进世界一流大学和一流学科建设的大背景下，西北师范大学的教育学作为甘肃省《统筹推进高水平大学和一流学科建设实施方案》规划的一流学科建设项目，迎来了学科再繁荣与大发展的历史良机。为此，作为甘肃省一流学科建设项目成果、西北师范大学课程与教学论国家重点（培育）学科建设成果、教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心科研成果，我们编撰了“西师教育论丛”，汇聚近年来教育学院教师在课程与教学论、民族教育、农村教育、高等教育以及学前教育等方面的学术成果。这些成果大多数是在中青年学者的博士学位论文，科研项目以及扎根教学实践的基础上进一步凝练的结晶。他们深入民族地区和农村地区的村落、学校，深入大学与中小学的课堂实践，通过详查细看，对语文、数学、英语、物理、化学、研究性学习等学科课程教育教学的问题研究，对教育基本理论问题的思考，对教育发展前沿问题的探索……这些成果是不断构建和完善高水平的现代教育科学理论体系，大力提高教育科学理论研究水平和教育科学实践创新能力，进一步发挥教育理论研究高地、教育人才培养重镇、教育政策咨询智库作用的一定体现，更是教育学科继承与发展的重要过程。

筚路蓝缕，以启山林。目前付梓出版的这些著作不仅是教师自我专业成长的一个集中体现，也是西北师范大学教育学院教育学科发展与建设的新起点。当然，需要澄明的是，“西师教育论丛”仅仅是西北师范大学教育学研究者在某一领域的阶段性成果，是研究者个人对教育问题的见解与思考，其必然存在一定的不足，还期待同行多提宝贵意见，以促进我们的学科建设和发展。

万明钢

2017年9月

序

杨鑫是中文大学课程与教学系哲学博士，来函嘱我为其新著《教师实践知识与教师教学决策的互动关系研究》写序。我作为师友，不敢推却。阅读初稿后，发现她对课题有深入的认识、有细致的分析、有精辟的见解，我瞠乎其后！

杨鑫在书中展示了教师是课程改革中的关键元素。她在书中提及：“课程研究在20世纪80年代经历了另一种范式的转换。这就是从课程研究转向教师研究。从‘课程’向‘教师’的过渡，更具体地说，是从“程序开发”向“教师实践”的过渡。”（1—2页）A. V. Kelly在《课程理论与实践》一书中提及：“教育实践质量的优劣，在很大程度上都取决于负责此事的教师。”^①此外，近年多位著名学者认为，“课程改革是人的改革”“课程发展是人的发展”“没有教师的发展就没有课程发展”“课程发展就是教师的专业发展”^②。凡此种种，说明西方学者十分注重教师的角色。从中国内地的脉络来看，教师同样备受重视；《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提及：“建设高素质教师队伍。教育大计，教师为本。有好的教师，才有好的教育。……严格教师资质，提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”确实，教师是实施课程的关键人物。

我深信：展示研究成果的佳作，必须具备三个主要特点。首先，

① Kelly, A. V., *The Curriculum: Theory and Practice*, London: Sage, 2004, p. 10.

② Punch, K., *Introduction to Research Methods in Education*, London: Sage, 2009, Robson, C. *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3RD ed.). Chichester: Wiley, 2011.

佳作必须具备稳固的分析框架。框架展现研究的初步理论构想,通常包括:(1)研究问题的重要概念和概念间之关系;(2)研究问题的范围、内容维度和层次;(3)研究问题所涉及之假设^①。她在本书整理、分析教师实践知识研究及教师教学决策研究的文献后,建构了教师实践知识与教师教学决策互动关系的分析框架。框架所涉及的概念有教师实践知识、教师教学决策、教师反思、行动及教学情境。此外,框架还涉及专家型教师与新手教师两个重要的相关概念。我认为,作者展示了一个关键而坚实的分析框架。

其次,佳作必须深入分析实证数据。她除运用访谈、观察、实物和文档搜集大量数据外,还采用严谨的分析程式,合用的质性分析软件(即 N-Vivo 8),精密的编码以及整理出具结构、条理和内在联系的意义系统。不言而喻,分析质性资料是艰巨的工程,要花费大量时间和体力劳动。比方说,她运用质性分析软体(N-vivo 8)对转录后的田野资料进行分类、整理。与传统的纸笔手工操作相比,软件提高了资料分析的效率,增加了整理数据的准确度,以及揭示实质内容建立框架。在应用软件方面,她善加运用,且获致良好的分析效能。又如,数据分析必须建立严谨的系统。她“为了方便对田野资料的分析、整理,需要先给每一份资料编号,然后在这个基础上建立一个编号系统。……这个过程主要有两种模式:一是线性的、自下而上对资料进行抽象的模式;二是循环往复、分析部分互动的模式”。不言而喻,本书的编码系统十分严谨,数据呈现异常精密。

最后,佳作必须展示重要研究意义或发现。本书谈及重要的研究焦点:“本研究从实践认识论的角度出发,重新理解了关于教师教学决策的研究,并把教师实践知识的研究与教师教学决策的研究结合了起来,使两者之间互为研究视角。”在教育过程中,教师实践知识与教师教学决策都十分重要;然而,深入探讨两者之互动关系甚为罕见,值得读者留意。此外,她按研究发现,修订其研究框架,可堪借鉴;诚如她所提及的:“本研究提出的教师实践知识与教师教学决策之间互动关联式结构图,对教师日常教学实践具有一定的解释力,例

① 陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社2000年版。

如对教师个体专业发展问题；新手教师、熟练教师、专家型教师在教学中的本质区别问题；教师在课堂改革中作为实践者发挥能动作用的问题等。”作者关于教师实践知识和教学决策之间的互动，以至教师日常教学实践的反思，都极具启发。自然，对一般教师而言，要细味本书的深入分析，以及应用于教学实践中，并不容易；然而，若用心阅读，细加分析，勉力实践，必能有助教学决策和课堂教学。

本人从事教育多年，稍事著述和研究，但是阅读本书时，深感：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。”（《礼记·学记》卷十八）近年，香港教育界深觉学会学习和终身学习之可贵。在阅读此书和撰写序言时，不断自我反思，持续学习，其间获益良多。

本人距退休之年不远，然确信“长江后浪推前浪，一代新人‘胜’旧人”。于我而言，杨鑫已超越自己；我深庆人才辈出，国家教育前景一片光明。在此，祝愿杨鑫出版更多更具影响力的著作，培育更多杰出的人才，为国家教育作出更大的贡献！

霍秉坤

2017年12月3日子时于大围寓所

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 研究背景	(2)
一 理论背景	(2)
二 实践背景	(5)
第二节 研究目的与研究问题	(8)
第三节 研究意义	(10)
一 理论意义	(10)
二 实践意义	(13)
第二章 文献综述(一)	(16)
第一节 教师实践知识	(16)
一 教师实践知识的概念、内涵	(18)
二 教师实践知识的内容、分类	(23)
三 教师实践知识的特点	(27)
四 小结	(30)
第二节 教师实践知识来源、生成方式及表现方式	(34)
一 教师实践知识的来源	(34)
二 教师实践知识的生成方式	(40)
三 教师实践知识的表现方式	(43)
四 小结	(46)
第三节 教师教学决策	(49)
一 教师教学决策的概念	(50)
二 教师教学决策的分类	(53)

2 / 教师实践知识与教师教学决策的互动关系研究

三 教师教学决策模型的比较、分析	(57)
四 影响教师教学决策的因素	(65)
五 小结	(71)
第四节 本章小结	(72)
第三章 文献综述(二)	(77)
第一节 教师教学反思	(77)
一 教师教学反思的定义、内涵	(77)
二 教师成为反思性实践者	(82)
三 小结	(90)
第二节 教师教学反思、行动的桥梁作用	(93)
一 教师教学反思有利于促进教师实践知识的生成 发展	(93)
二 教师教学反思有利于提高教师教学决策质量	(100)
三 教师教学反思行动的桥梁作用	(107)
四 小结	(118)
第三节 新手教师和专家教师的例证	(126)
第四章 研究方法与研究设计	(134)
第一节 研究分析框架及研究问题	(134)
一 研究分析框架及相关概念界定	(134)
二 研究问题的陈述	(137)
第二节 研究方法	(138)
一 质性研究思路	(138)
二 个案研究策略	(140)
第三节 研究设计	(142)
一 取样问题	(142)
二 资料收集	(145)
三 资料整理与分析	(151)
第四节 研究伦理及研究局限	(153)
一 研究伦理及反思	(153)

二 研究可靠性及局限	(155)
第五章 教师教学决策经验如何转变为教师实践知识	(157)
第一节 教师实践知识的来源	(159)
一 教师亲身参与的教学决策经验	(160)
二 教师没有亲身参与的教学决策经验	(165)
第二节 教师实践知识的生成方式	(176)
一 从模仿为开始的教师实践知识的生成、积累	(176)
二 以反思为基础的教师实践知识的完善、更新	(182)
第六章 教师实践知识对教师教学决策的影响	(203)
第一节 教师实践知识对教学设计决策阶段的影响	(203)
一 教学目标的确定	(207)
二 教学方法的选择	(212)
三 教学内容的确定	(216)
四 教学工具的运用	(220)
五 教学参考资料的选择	(222)
六 教育理论知识对教师教学设计决策的影响	(224)
七 小结	(225)
第二节 教师实践知识对教学互动决策阶段的影响	(227)
一 教师即时性教学互动决策	(227)
二 教师常规性教学互动决策	(236)
三 小结	(244)
第三节 教师实践知识对教学评价决策阶段的影响	(245)
一 外部力量对教师教学的评价	(246)
二 教师对自己教学效果的评价	(247)
三 教师对学生的评价	(249)
四 存在的悖论	(251)
五 小结	(253)

第七章 教师实践知识与教师教学决策互动关系探究 (256)

第一节 教师实践知识与教师教学决策的互动阶段及

特点 (256)

一 1—6年:积累教学决策经验、生成教师实践

知识 (256)

二 6—9年:完善教师实践知识、形成稳定的教学

决策风格 (260)

三 9年以后:教师实践知识固化、教师教学决策

受到挑战 (263)

第二节 造成不同教师实践知识存在差异的原因 (265)

一 教师关于自我的知识 (265)

二 教师关于教学内容的知识 (271)

三 教师关于学生的知识 (286)

四 教师关于教学情境的知识 (291)

五 教师关于教育本质的信念 (295)

第三节 教师实践知识与教学决策之间的良性互动

关系 (299)

一 或反思,或行动 (300)

二 行动中反思,反思中行动 (305)

第八章 研究结论与讨论 (310)

第一节 主要研究发现与讨论 (310)

一 解析教师教学决策经验转化为教师实践知识的

过程 (310)

二 教师实践知识对教师教学决策的影响 (313)

三 教师实践知识与教师教学决策之间的互动关系

解析 (317)

四 研究讨论 (321)

第二节 研究贡献 (335)

一 理论贡献 (335)

二 实践贡献 (340)

第三节 研究反思与后续研究建议	(349)
一 研究限制与个人反思	(349)
二 后续研究建议	(350)
参考文献	(352)
后记	(382)

第一章 绪论

当理性力量被奉为人的最高力量……如果理性只是诉诸自身和自己的能力，就绝不可能找到返回之路。它不可能重建自身，不可能靠它自己的努力去回复它原先的纯粹本质。……初看起来，在自然中没有任何东西能与科学理性的作用相对抗。……而如果世界上有什么东西我们不得不用第二种方法来处理的话，这种东西就是人的心灵。人之为人的特性就在于他的本性的丰富性、微妙性、多样性和多面性。^① 教育教学活动作为一种塑造人灵魂的活动，不仅涉及学生丰富、复杂的心灵，也要考虑在教育教学中起主导作用的教师与学生的心灵。教育实践是对人类所进行的教育活动的总称。它是人类社会活动不可或缺的组成部分，有其独特的对象与领域。教育以有意识地影响人的身心发展为直接目的，这是与其他社会活动的标志性区别。教育实践的存在形态是人的活动和行为，有个体和群体之分，且总是以一定的时空、环境和资源作为必要条件。所以，教育实践除其共通性外，还具有鲜明的历史性、地域性、生成性和综合特殊性。^②

教育研究在 20 世纪七八十年代经历了范式的巨大转换。^③ 这种转换大体表现为，从以行为科学为基础的量化研究转向文化人类学、认知心理学和艺术评论等以新人文科学为基础的质性研究。而课程研究在 20 世纪 80 年代经历了另一种范式的转换。这就是从课程研究转向教师研究。从“课程”向“教师”的过渡，更具体地说，是从“程

① [德] 卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社 1985 年版。

② 叶澜：《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》，《中国教育月刊》2001 年第 4 期。

③ [日] 佐藤学：《课程与教师》，钟启泉译，教育科学出版社 2003 年版。

序开发”向“教师实践”的过渡。课堂不再是像大型工厂的流水线那样的由技术学原理所控制的场所，而是一个实现人际沟通的新场所。

随着研究关注点和研究思路的转变，教师知识成为教育研究关注的焦点之一。与此同时，全球不断推进的教育改革及教师专业化运动的兴起对教师也提出了越来越高的要求。而真正的教育改革是真实地发生在每一个具体的课堂教学环境中的，这就需要我们关注教师的日常教育教学实践，探究在日常课堂教学生活中起关键作用的教师实践知识。

第一节 研究背景

一 理论背景

（一）以教师专业发展研究为依托

教师专业发展经历了20世纪六七十年代的“组织发展”阶段和80年代以来的“专业发展”阶段。与此相应，教师专业化运动经历了两种取向：其一是社会学意义取向，即将教师作为一个群体，其努力方向是为教师争取一定的专业自主性和专业地位。其二是教育学意义取向，致力于教师个体教学水平的提升，是教师主动的专业化。这种取向有两种策略，分别是工会主义（trade unionism）和专业主义（professionalism）。

社会学意义取向指导下工会主义的罢工和集体谈判并没有真正实现提升教师专业性的目标，而其所采用的方式、效果也因社会环境的变化而逐渐减弱。社会学意义取向下的教师专业化运动虽然希望提升教师的声望和社会地位，但它也存在明显的局限性。即运用外部的强制性要求来促使教师专业化水平的提高，这样教师的专业化实际上是教师被动的专业化。在这种取向下的教师被假定在现实教学中存在一些错误和缺陷，因而需要教师参加培训来弥补。而且还假定教师有了关于学科内容及如何呈现这些内容的知识就足以将之运用到课堂教学中，并取得教学效果。由此可见，它忽视了教师的个人动机、具体的教学情境及教师个体在专业化发展中的能动作用。

20 世纪 80 年代教育学意义取向指引下的专业主义逐渐占据上风。与社会学意义取向下对教师的培训与考评不同,教育学意义取向下的教师专业发展认为,教师自身的经验与智慧是教师专业化发展的宝贵资源。教师专业发展既是教师成长的结果,也是教师成长的过程。作为结果主要是指教师达到专业成熟水平,即教师能够守信于自己的教育理想并为之努力;具有专业知识技能;参与专业决策,承担专业责任;能容忍压力,有较强的适应性;有从多角度观察分析问题的能力和应用多种模式进行教学的能力。作为过程主要是指教师为达到专业成熟而进行的持续不断的发展过程,该过程是非线性的,是持续教师整个职业生涯的过程。由此,有学者将这一阶段的教师专业化发展概括为“去专业化”阶段。即它并非反对教师个体的专业成长,而是反对日益泯灭自主性的制度化的教师专业化。

由此可见,教育学意义的取向致力于教师个体教学水平的提升,是教师主动专业化的过程。该取向指向教师专业特性和内部专业结构的成长与发展。教师是专业发展的主体,表现为教师对专业发展进行自我设计和调控,教师自身具有自我发展的意愿和动力。斯腾豪斯的“教师即研究者”与舍恩的“反思性实践者”理念的提出,进一步推动了教师专业化运动由教师地位论向教师角色论、实践论的转移。由此,教师专业发展理念波及全球,迅速成为各国教师教育及其研究的热点与焦点问题。本书以教师专业发展的教育学意义的取向为理论依托,为探究问题提供了分析判断的基本价值取向。

事实上,教师所从事的教学是一项复杂、专业性很强的工作。其中教师是反思性实践者,并能够在与他人关系的协调中对自己的价值进行不断反思的人。教师的职业环境和工作性质、对象、内容决定了他们必然要具备教师专业所需要的特殊知识。对教师实践知识的研究正是对教师专业化发展的个体取向的反映。教师自身是“知识分子”,是知识的主体,而不是外部制度强制、能够被任意改造的被动的接受者。教师专业发展中的关键其实是教师自身。教师实践知识是教师所拥有的特殊知识。这类知识是很难在一般的师范教育大学、学院中获得的。但在教育教学实践中这类知识却主导着教师的教学决策,真实地影响着教师教学的方方面面。

(二) 以教师知识研究取向的转变为依据

20 世纪 80 年代西方教师专业运动中,为强化行业标准,促进教师专业化发展,教师应有怎样的知识作为重要议题被提了出来。由此,教师知识成为教师教育研究中极受关注的领域。然而,对教师的研究经历了从关注教师课堂教学行为到关注教师知识的变化过程。其中,关于教师知识的研究则经历了由关注教师群体知识到关注教师个体知识的转变过程。即对教师知识的研究,经历了从关注行业标准的教师知识基础(教师应该知道什么)的教师知识分类研究,到关注教师实践(教师实际上知道什么)的教师实践知识研究。

教师知识研究取向的变化是在对以行为主义理论为基础的过程—结果研究范式反思的过程中发生的。由于受行为主义理论的影响,关于教师的研究较为关注促进学生学业的教师课堂教学行为研究。研究最初主要围绕着教师的教学计划和课堂决策而展开。然而,这类研究却存在着两方面不容忽视的缺陷。首先,这类研究较为关注与学生成绩相关的特定的教学行为,忽略了支撑教师教学行为背后的教师知识结构。其次,这类研究以过程—结果研究范式为理念,主要采用量化研究方法,不能有效地对教学过程中影响学生、教师的其他各种因素进行控制与解释。

在真实的教育教学情境中,教师总是根据“经验”做出自己认为最合适的反应。对教师知识研究的后期,强调教师知识的情境性。研究关注在具体的教师教学情境中教师“怎么做”以及“为什么这么做”等问题,关注教师个体经验及教师教学经验对教师知识形成的影响。由此,教师知识研究的重心转向了实践性、情境性、综合性的教师实践知识研究。^①

本书关注教师实践知识与教师教学决策之间的互动关系,教师知识研究取向的转向一方面为本书提供了理论上的支持,另一方面也为

① Connelly, F. M., & Clandinin, D. J., *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience* (pp. 2 - 14), New York: Teachers College, 1988, L. Duffee, & Aikenhead, G., "Curriculum Change, Student Evaluation, and Teacher Practical Knowledge," *Science Education*, 1992, 76 (5): 493 - 506.