

教师实践性知识构成的调查研究

——以上海市小学教师为例

潘丽芳

(上海市电化教育馆,上海 200086)

[摘要] 教师被认为是课程改革成败的重要影响因素,他们在课程实施过程中的习得与创新直接决定着改革的实际成效,而教师的实践性知识在其中又起着关键作用。近些年教师实践性知识的研究呈繁荣之势,对教师实践性知识构成的探讨也不少,但大多通过质性研究的方法经过总结提炼得出,而不同的质性研究得出的教师实践性知识的结构也有所不同。本研究通过问卷调查的方法对教师实践性知识的构成进行研究,以期揭示本土教师实践性知识构成的实然状况,从而对教师培训提供实证数据和建议。通过对上海市小学教师实践性知识构成的问卷调查,本研究发现教师实践性知识在静态层面由四个方面构成,分别是课程知识、教学知识、学科知识和自我知识。其中,“教学知识”包含“学生知识”,“学科知识”包含“学科内容知识”和“学科教学法知识”,“指向自我的知识”包含“自己所处环境的知识”和“自我知识”。

[关键词] 教师实践性知识;课程知识;教学知识;学科知识;指向自我的知识

[中图分类号] G424.21

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2014)02-0080-08

一、问题提出

人们往往对课程改革寄予厚望,但在实施过程中会碰到这样那样的问题,理想与现实之间总存在不小落差。这不是我国特有的国情,世界各国课改大都如此。主要原因之一在于课程专家所设计的课程未必适合学校和教师的实际,所以新课程在推行过程中会大打折扣。众所周知,课改的种种愿景要靠一线教师来实现,他们在课程实施过程中的习得与创新直接决定着改革的实际成效,而教师的实践性知识在其中起着关键作用。因此,近些年教师实践性知识的研究呈繁荣之势,对教师实践性知识构成的探讨也不少,然而大多是通过质性研究的方法总结提炼得出,且不同的质性研究得出的教师实践性知识结构也不同。因此,本研究通过问卷调查的方法对教师实践性知识的构成进行研究,以期揭示本土教师实践性知识构成的实然状况,从而为教师培训提供实证数据和建议。

二、文献综述

艾尔贝兹(Elbaz,1981)从两个维度分析教师实践性知识的构成,一是教师实践性知识的内容维度,

包括五部分:1)关于自我的知识。艾尔贝兹从三个方面对女教师赛拉(Sarah)的自我知识进行阐述:首先赛拉把自己看作是一个以最佳方式可资利用的资源,因为她本身拥有教学技巧和能力;其次,她把自己放在与他人的关系中,所以她具有人际关系的知识;第三,她把自己看作是一个有需要、有个性特质、有天赋也有局限的人。2)关于环境的知识(knowledge of the milieu),即由教师和学生组成的班级、与其他教师和学校管理人员的关系、教学的政治环境(主要来自外部)以及自己创设的社会环境。3)关于学科内容的知识(knowledge of subject matter)。例如,赛拉作为一名英语教师,其英语学科内容知识包括英语学科标准和英语作为表达的媒介;学习的技巧,如段落写作、记笔记和为后续学习作必要的研究准备等;阅读和写作技能。4)关于课程的知识(knowledge of curriculum)。艾尔贝兹通过课程开发过程的5个阶段对此进行分析,第一阶段是确定问题和概念化;第二阶段是收集学生的需求信息;第三阶段是规划课程及对课程进行分类,如确定课程单元的标题等;第四阶段是精心制作课程单元,包括不同层次的教学计划和资料;第五阶段是评价前面的工作,并对成果进行提炼。5)关于教学的知识,包

[收稿日期]2013-10-08

[修回日期]2014-02-16

[作者简介]潘丽芳,中学高级教师,上海市电化教育馆副馆长(panlf@shtvu.edu.cn)。

括:①教师对学习认识,如赛拉对学习认识表现在三个方面,即学习必须与生活有关;学习是个人的过程;学习是反身性的(即只有当学习者积极调控自己的学习时,才能促进学习);②教师的学生观,赛拉的学生观最明显的特点是对学生的喜欢和同情;③教师对教学认识,赛拉的教学过程知识包括教学信念、教学组织、与学生的互动和评价四个方面。

二是教师实践性知识的层级维度,即从实践关系、教师经验和个人维度描绘教师实践性知识的结构特征,相应的三个层级分别是实践规则、实践原则和意象。实践规则是对教师在实践中经常会碰到的针对某具体情境该“做什么”和“怎么做”的简要而清晰的陈述。它在三个层级中最具体,决定着教学目标、实施方法的选择。实践原则在实践规则基础上更具包容性、体现反思之后的提炼。它具有迁移性,即通过提炼过去的经验来解决当前或未来的问题。第三层级意象是最抽象的,它是教师情感、价值、需求和信念的综合,是对教学应该是怎样的回应。它统整了经验、理论知识和学校习俗,通过简明扼要的隐喻加以表述。意象指导着教师对相关领域的思考和对知识的组织,指导着教学目标的实现,通常包含教师的价值判断。

柯兰迪宁(Clandinin, 1985)认为教师个人实践知识由理论知识(包括学习理论、教学理论和课程理论)和实践(包括对学术的认识)组成,综合了个人背景、教师特征及其所处具体情境的知识。继承了艾尔贝兹的研究,他也认为意象是个人实践知识的组成部分,并从意象的维度、来源和功能三方面进行试探性的概念建构。意象建构的维度主要是:道德、情感、个人生活和专业经历四个维度。意象的来源主要与关键事件/经验和反思有关。意象的功能体现在教师的个人哲学和帮助教师处理课堂情境两方面。

贝贾德和威鲁普(Beijaard & Verloop, 1996)把教师实践性知识看作是提升教学质量的核心,因此也顺理成章地将其作为教师评价的核心。他们认为应该从六个方面评价教师的实践性知识:1)学科知识以及如何将学科知识教给学生的知识;2)问题解决的知识或高阶思维的知识,包括期望学生拥有的关于批判性分析、反思和评价等智力特质;3)促进、

管理、监控和评价学生学习的知识;4)课程体系的知识,包括为什么这样安排课程,以及与学生成绩有联系的课程组织和结构;5)目标小组和学习类型的知识,涉及学生学习过程和学习风格;6)对实践经验反思的知识。以上六方面虽然是用于评价教师实践性知识的指标,同时也可理解为教师实践性知识的内容组成。

德里尔等(Driel et al., 2001)将学科教学法知识分成两类:教学策略知识(包括学科内容呈现方式)和对学生在学科内容学习中碰到的具体学习困难的理解。他们通过大量的文献调研发现一般教学法知识和学科内容知识是教师发展的基础。

陈向明(2003)通过理论梳理和推演将教师实践性知识分为六方面:教师的教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略知识、批判反思知识。1)教师的教育信念表现为其对以下问题的理解:什么是教育?教育的目的是什么?什么是好的教育?学生应该接受什么样的教育?等等。2)教师的自我知识包括教师的自我概念、自我教学效能感、自我评估、对自我调节的认识等。这类知识表现在教师能否运用“自我”进行教学,是否了解自己的特点和教学风格;能否从错误中学习,并进行态度和行为的自我调节;是否乐于接受外界信息。3)教师的人际知识,包括对学生的感知和了解,如是否关注学生,对学生的需求能否做出恰当回应;激情,即对周围世界是否有了解的渴望,想要找到答案并向别人解释的欲望;热情,即主动了解学生的需求和困难,并乐意帮助学生;对课堂管理的掌控,包括班级管理惯例、教室布置以及对学生群体动力的把握等。4)教师的情境知识依赖教师对情境的敏感、思维的敏捷、对学生的感知、判断的准确性等,它是教师直觉、灵感、想象力的即兴发挥。5)教师的策略性知识主要指教师在教学活动中所表现出的对理论性知识的理解和把握,它主要基于教师的个人经验和思考,表现在对课程内容和教学方式的选择和安排,对教学活动的规划和实施等。6)教师的批判反思知识主要表现在教师日常“有心”的行动中,它可以是对自己的经验进行梳理,对自己的教学技巧进行反思,也可以对自己反思的方式进行反思。六种知识中,教师的教育信念在教师实践性知识中占中心地位,对其它知识的影响最大。各知识间相互联系、相互影响。

2006年,陈向明主持了一项历时三年的北京市教育科学规划重点课题“教师的实践性知识研究”,课题组成员由高校和中小学教师共同组成。该课题采用自下而上的方式,对教师的本土概念(如课眼、文眼、诗眼等)进行提炼,试图理解“教师教育实践教学的原生态”,他们认定从这些本土概念出发产生的要素就是教师的实践性知识(陈向明等,2011)。在此基础上,他们对已有教师实践性知识的构成进行整合,提出四个方面的内容,即关于自我的知识、关于科目的知识、关于学生的知识和关于教育情境的知识。1)关于自我的知识指教师的自我认同、对自我的理解与定位和自我效能感、带进教学的个人背景知识、价值观和教育理念等。他们从教师的存在、行动和发展三方面理解“自我”,具有一定的新意。2)关于科目的知识包含教师的学科知识、课程知识、教学知识、学科教学法知识等。其中,学科教学法知识是教师将所知转换为学生能理解的表征形式的知识。3)关于学生的知识指教师对学生学习动机、学习能力、学业表现、学习态度、认知形式或认知过程的理解,具体表现为教师对学生的特点、学习动机、家庭背景、学习优劣势等的了解。他们认为,现阶段我国教师成长最重要的方面是学生观的变化。4)关于教育情境的知识表现为教师对教育活动所处社会与文化背景的了解和认识,如教室情境、学校氛围、教师文化、文化传统等。他们认为在“所有这些知识背后起决定性影响的因素是教师对教育本质的信念,这种信念是教师教学态度与行为之坚持的理由,每一个看似简单或复杂的教育现象或事件都会反映教师所持有的教育信念”。

综合国内外学者对教师实践性知识结构的研究,我们发现在教师实践性知识结构中有许多共同的内容因子,如关于教师自我的知识、关于学科内容的知识、关于课程的知识、关于教学的知识、关于环境的知识、关于学生的知识等,但在具体方面各有侧重,表现在:1)对“关于环境的知识”的理解,外国学者眼中的环境包括班级氛围、教师人际关系和政策、法规环境等知识,而国内学者所运用的术语是“关于情境的知识”,且只关注微观和中观层面,包括教室情境、学校氛围、教师文化和传统文化,忽视了宏观的政策、法规环境。2)对“关于课程知识”的理解,国外教师在参与课程开发的过程中了解课程知

识,而我国课程开发由专门的组织机构完成,所以教师的课程知识指向并不明确。3)对“关于学生的知识”的理解,国外学者较注重对学生学习过程和学习风格的研究,而国内学者侧重关注学生的学习动机、学习能力、学习态度、学习过程等。

三、调查问卷的设计与实施

(一)调查问卷的设计

由于目前还没有现成的教师实践性知识构成的调查工具,所以本研究自制了调查问卷,即在理论梳理的基础上,形成教师实践性知识影响因素量表,用来测量当前教师实践性知识的构成因素。艾尔贝兹的研究提供了很好的参考框架。她认为教师实践性知识是教师在教学中面对形形色色的任务和问题,利用各种不同来源的知识帮助自己完成任务、解决问题而运用的一种独特的知识。她把实践性知识界定为教师以其个人的价值、信念统整其它专业理论知识,并依照实际情景为导向的知识。她从内容层面将实践性知识分为五个维度。在此基础上,本研究还提取了库柯莱恩等人的学科教学法知识,以及本土化研究成果——陈向明等人关于学生的知识,形成七个维度的教师实践性知识的内容构成。

根据教师实践性知识的七个维度,问卷分别设计其影响因素的具体表征,共计38个方面,还包括生活经历、学习经历、对教学的热爱、工作责任心,经征询专家意见、问卷试测,问卷对部分内容进行了调整,最终形成了教师实践性知识的32个方面(见表一)。经对调查问卷信度、效度的分析,系数值大于0.9,在可接受水平以上,从而形成正式调查问卷。该调查问卷共32题,用李克特五点量表计分,计分方式从1分到5分,分别为没有影响、影响较少、影响一般、影响较大和影响很大。

(二)调查过程

本研究选取上海市小学教师为调查对象。为了使调查具有广泛性和代表性,在区域选择方面,研究选取了2个中心城区、4个城乡结合部的区和2个郊区;在选择学校时,兼顾了师资条件较好的中心小学与师资条件一般的学校,并从每个区挑选10所学校,包括5所条件较好的学校和5所条件一般的学校。

表一 教师实践性知识构成及其影响因素

教师实践性知识结构维度	影响因素的具体表征
课程知识	理解新课改理念 领会课程标准 参与校本课程开发 提炼校本课程开发成果
学科内容知识	熟练掌握教材 了解所教内容在整个课程体系中的位置 认识所教学科的价值追求 熟悉任教学科的学习方法和技巧
学科教学法知识	合适地使用教学方法 关注学科动态 以恰当的方式呈现教学内容 解决学生在学科内容学习中碰到的问题
自己所处环境的知识	乐于与同行分享 校长对教学改进的支持 了解教学改革政策方向 了解任教班级的情况
自我知识	根据自己的风格设计教学 对自己的教学能力和不足有清晰的了解 在学校建立良好的人际关系
学生知识	了解学生的知识水平 了解学生的学习需求 关注学生的进步 发掘学生的潜力
教学知识	教学经验的累积 有效地管理课堂 具有稳定的教学信念 教学中适时地与学生互动 通过合理的评价激励学生

表二 教师实践性知识的影响因素

维度	主要内容	有效百分比(%)				
		影响很大	影响较大	一般	影响较少	没有影响
课程知识	理解新课改理念	43.8	42.3	12.7	0.9	0.3
	领会课程标准	50.8	39.1	9.3	0.6	0.2
	参与校本课程开发	23.4	47.6	25.3	2.9	0.8
	提炼校本课程开发成果	22.7	47.1	26.3	2.8	1.1
学科内容知识	熟练掌握教材	64.1	31.0	4.4	0.2	0.3
	了解所教内容在整个课程体系中的位置	37.4	46.2	14.9	1.1	0.4
	认识所教学科的价值追求	32.5	46.9	18.3	1.8	0.5
学科教学法知识	熟悉任教学科的学习方法和技巧	56.3	36.8	6.2	0.4	0.2
	合适地使用教学方法	61.9	32.7	5.0	0.3	0.2
	关注学科动态	35.8	46.9	15.8	1.3	0.2
自己所处的环境知识	以恰当的方式呈现教学内容	51.4	40.9	6.8	0.5	0.3
	解决学生在学科内容学习中碰到的问题	51.6	41.0	6.8	0.4	0.2
	乐于与同行分享	36.6	48.5	14.0	0.6	0.3
自我知识	校长对教学改进的支持	48.0	40.8	10.1	0.8	8.4
	了解教学改革政策方向	38.3	45.0	15.3	1.0	0.3
	了解任教班级的情况	49.3	42.1	7.9	0.4	0.2
学生知识	根据自己的风格设计教学	38.2	51.2	9.9	0.4	0.3
	对自己的教学能力和不足有清晰的了解	52.2	39.7	7.6	0.2	0.2
	在学习建立良好的人际关系	35.1	48.0	14.8	1.4	0.6
教学知识	了解学生的知识水平	56.3	37.0	6.3	0.2	0.3
	了解学生的学习需求	50.2	41.9	7.4	0.3	0.2
	关注学生的进步	47.4	45.7	6.6	0.2	0.2
	发掘学生的潜力	48.8	42.7	8.0	0.3	0.2
其它	教学经验的累积	60.7	33.0	5.1	0.2	0.2
	有效地管理课堂	56.7	37.1	5.7	0.2	0.2
	具有稳定的教学信念	47.8	41.7	9.9	0.5	0.1
	教学中适时地与学生互动	50.7	41.8	7.0	0.3	0.2
其它	通过合理的评价激励学生	54.3	39.6	5.6	0.3	0.2
	曾经的生活经历	19.5	39.1	32.7	5.8	2.9
	曾经的学习经历	28.3	47.5	22.2	1.5	0.4
	对教学的热爱	56.4	35.8	7.0	0.4	0.5
其它	工作责任心	68.9	26.7	4.0	0.1	0.3

问卷发放和回收历时4周,共回收调查问卷4098份,剔除7份无效问卷,有效问卷数为4091份。研究采用SPSS11.0作为统计分析工具。

四、调查结果

(一)教师实践性知识影响因素总体情况

统计结果显示,在学科内容知识维度“熟练掌握教材”、学科教学法维度“合适地使用教学方法”以及教学知识维度“教学经验的积累”方面,超过六成教师认为“影响很大”,且“影响很大”和“影响较大”之和均超过90%。另外,在课程知识维度“领会课程标准”,学科内容知识维度“熟悉任教学科的学习方法和技巧”,学科教学法知识维度的“以恰当的方式呈现教学内容”、“解决学生在学科内容学习中碰到的问题”,自我知识维度“对自己的教学能力和不足有清晰的了解”,学生知识维度“了解学生的知识水平”,教学知识维度“有效地管理课堂”、“教学中适时地与学生互动”、“通过合理的评价激励学生”项目上,超过一半的教师认为对其实践性知识

的影响很大(见表二)。

此外,68.9%的教师认为“工作责任心”对其实践性知识的影响很大,56.4%的教师认为“对教学

的热爱”对教师实践性知识的影响很大,而认为“曾经的生活经历”和“曾经的学习经历”影响很大的均未超过50%。

(二)教师实践性知识静态层面的构成

在对教师实践性知识的影响因素进行因素分析后,共得四个维度(见表三)。因素分析结果与事先设计的七个维度有差异,故需对因素做进一步的探索性分析。首先,对七个因素分别做验证性分析。依据既定的理论设计,研究选定相关子项目进行验证,发现的确存在七个维度。其次,对不同维度的因素进行探索性组合,发现课程知识与教学知识在因素提取中分属两类知识。此外,尝试将教学知识与学科内容知识、学科教学法知识分别合并,通过因素分析,发现均有两个因素被提取出来。但是教学知识与学生知识同属一个维度,故将此作为一个维度,统称为“教学知识”。学科内容知识与学科教学法知识同属于一个因素,故将此作为一个维度,统称为“学科知识”。统计分析发现,自己所处环境的知识与自我的知识同属于一个因素,故将此作为教师实践性知识的组成维度之一,统称为“指向自我的知识”(见表四)。

在第一轮、第二轮因素分析的基础之上,我们发现教师实践性知识的构成主要有四个维度,分别是“课程知识”、“教学知识”、“学科知识”和“指向自我的知识”。其中,“教学知识”中包含了“学生知识”,“学科知识”包含了“学科内容知识”和“学科教学法知识”,“指向自我的知识”包含了“自己所处环境的知识”和“自我知识”。

五、分析与讨论

本研究发现教师实践性知识在静态层面由四个方面构成,分别是课程知识、教学知识、学科知识和指向自我的知识,那么这四方面在教师的专业生活中如何形成,它们之间的关系又如何呢?

(一)教学知识是教师最需要的知识

量化研究结果显示,近三分之一教师认为自己目前最需要的是“教学知识”,且不同教龄的教师在“最需要”的实践性知识上存在显著差异,具体表现为1-3年教龄的教师与4-6年、7-25年和25年以上教龄的教师呈显著差异(见图1)。其实,教学知

表三 教师实践性知识总体影响因素的因素分析

	Component			
	1	2	3	4
关注学生进步	.776	.224	.237	.198
发掘学生潜力	.750	.252	.232	.212
了解学生的学习需求	.737	.241	.261	.184
教学中适时地与学生互动	.736	.218	.276	.178
通过合理的评价激励学生	.712	.207	.311	.176
解决学生在学科内容学习中碰到的问题	.681	.286	.356	.060
对自己的教学能力和不足有清晰的了解	.677	.284	.349	.113
了解任教班级的情况	.676	.246	.307	.109
具有稳定的教学信念	.644	.346	.241	.189
以恰当的方式呈现教学内容	.614	.357	.375	.039
熟悉任教学科的学习方法与技巧	.553	.361	.476	-.004
了解学生的知识水平	.548	.258	.513	.087
在学校建立良好的人际关系	.520	.400	.059	.309
提炼校本课程开发成果	.244	.805	.061	.224
参与校本课程的开发	.226	.794	.066	.217
认识所教学科的价值追求	.425	.672	.147	.171
了解教学改革政策方向	.226	.654	.382	.149
了解所教内容在整个课程体系中的位置	.414	.631	.227	.085
关注学科动态	.486	.604	.196	.117
理解新课改理念	.143	.586	.486	.186
领会课程标准	.385	.553	.487	.004
校长对教学改进的支持	.228	.517	.424	.232
掌握教材	.393	.267	.707	-.010
教学经验的积累	.249	.064	.695	.299
合理地使用教学方法	.456	.238	.684	-.008
工作责任心	.484	.177	.619	.059
管理课堂	.489	.178	.614	.068
对教学的热爱	.205	.126	.607	.384
曾经的生活经历	.106	.134	-.016	.777
曾经的学习经历	.163	.387	.225	.610
根据自己的教学风格设计教学	.247	.220	.449	.475
乐于与同行分享	.304	.293	.349	.466

注: * Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 7 iterations.

识除包含教师对学生的认识、教师对教学的认识、教师对教学信念的认识,还包括在具体情境中表现出来的班级管理、与学生互动、评价等行为。

表四 教师实践性知识的因素分析

	内容	Component
课程知识与教学知识 的因素分析	了解学生的需求	.794
	了解学生的学习需求	.837
	关注学生的进步	.852
	发掘学生的潜力	.845
	管理课堂	.760
	具有稳定的教学信念	.791
	教学中适时地与学生互动	.837
	通过合理的评价激励学生	.835
	工作责任心	.760
	教学经验的积累	.627
学科内容知识与学 科教学法知识因素 分析	掌握教材	.768
	了解所教内容在整个课程 体系中的位置	.774
	认识所教学科的价值追求	.761
	熟悉任教学科的学习方法 与技巧	.848
	合理地使用教学方法	.783
	关注学科动态	.789
	以恰当的方式呈现教学 内容	.837
	解决学生在学科内容学习 中碰到的问题	.820
自己所处环境的知 识指向与自我的知 识的因素分析	乐于与同行分享	.708
	校长对教学改进的支持	.744
	了解教学改革政策的方向	.751
	了解任教班级的情况	.768
	根据自己的教学风格设计 教学	.668
	对自己的教学能力和不足 有清晰的了解	.801
	在学校建立良好的人际 关系	.722

注: * Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 2 components extracted.

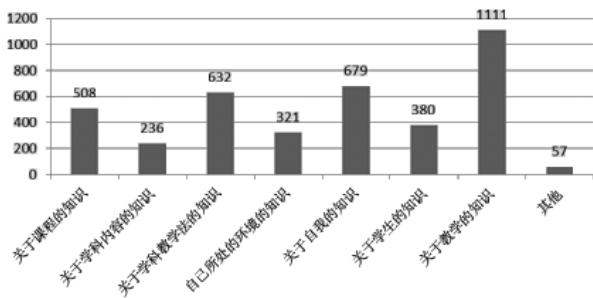


图1 教师认为“最需要”的实践性知识

对新教师而言,在进行教学实践之前,其学生观、教学信念等认知层面的教学知识已经形成,但是这些知识不足以应对复杂多变的教学环境。所以,教师需要在实践中进一步学习“教学组织”、“评价”等知识。随着行动知识的丰富,教师对学习、学生的认识会发生变化,教学的信念也会发生变化。

新教师学习教学知识主要借助模仿、习惯和传统,具体表现为两个方面:一是对已有成熟的教案依

赖性比较强。当教师在实践中形成对自己所教班级的判断,对自己教学风格有一定认识后,就会突破对教案设定环节的简单模仿或执行。二是过分关注“不出错”的“教”。随着教师教学经验的丰富,教师与学生互动的方式也越来越多,教师注意力会从“教”转向学生的“学”。

具有一定教学经验的教师对学生的认知在教师教学知识中不够凸显,但教学经验积累到一定阶段后,教师对自我的认识也趋于稳定,这对教师的教学组织有一定影响。此时,教师关于教学的知识是相对稳定的,并在教学过程中逐渐丰富和沉淀,较难改变。

(二)课程知识是一个上位概念,教师需到特定阶段才能产生

在全国性课程改革推行之前,我国很长一段时间内处于“教学”话语体系之中,其主要思想来自于前苏联凯洛夫教育学体系。教师教学依据既定的教学大纲和教学法。随着英美等国“课程”话语的引入,尤其是第八次课改以来,我国开始兼顾“课程”与“教学”。“课程”一开始更多体现为先进的教育理念,因为课改强调采用不同于以往的“学生观”与“教学观”,但落实到实践中,这种理念会因各种因素而变形或消解,教师对课程的认知易停留在“认识”层面。

随着课程改革的深入,加上课程标准制定、课程理念的宣传,政府主导的课程改革以强有力的方式促进教师改变观念和行为。真正对教师教学实践有影响的课程知识,是教师能够系统、全面地思考特定学科的知识,而非简单地完成特定课时的知识点讲授。

然而,我国教师参与课程开发的几率较小。虽然部分教师也参与校本课程的开发,但是校本课程因地位、师资等原因,尚未“规范化”,教师通过校本课程开发发展课程知识的并不多见。更多的教师是在“教学循环”中,逐渐形成和发展其课程知识。“教学循环”在小学大致可以分为两种形式:一种是“小循环”,即教师在低年级(1-2 年级)或中高年级(3-5 年级)之间进行“轮转”,2 或 3 年之后完成一次循环;另一种是“大循环”,即教师从 1 年级依次教到 5 年级,每五年一个“轮转”,五年后完成一次循环。教学循环对中国教师课程知识的形成、丰富

有重要作用。但真正体现在教师教学实践中的课程知识,还需要教师个体主动的体验、提炼。教师的课程知识由此逐渐形成。因此,教师培训中要多加关注和指导这种体验和提炼。

(三)学科知识中包含教学经验的积累,但方法意识不够

学科知识若要对教师的教学实践产生影响,必须将学科蕴含的价值、学科的概念和原理细化到具体的学科学习方式、学科内容表征上。鉴于我国教师教育课程中“学科教学法”的地位偏弱,职后学习更多表现为“经验总结与借鉴”,使得教师在学科知识层面缺乏必要的学科教学法的支撑。

入职初,新教师一般会按部就班,在教学过程中往往只关注教学流程和教学内容的呈现。这时教师虽然也有“方法”意识,但很少考虑所属学科的独特性,以及学生学习该学科所需掌握的内容和特定方法。随着教学经验的逐渐丰富,教师会开始关注学生的反应。

高级新手阶段的教师已有很好的知识基础,能辨识工作中的某些具有普遍性的模式和各相关要素之间的关系;能根据掌握的材料设计合适的行动方案,并能根据具体情节作出调整,但还不能够取得稳定的成功。

专家阶段的教师在技术上已达到精熟程度,能直觉地把握情境,对问题表现出很强的洞察力。

教师的学科知识在实践过程中,经历了从“关注流程”到“关注学生思维”的转变,这对教师培训课程的设计非常重要。

(四)指向自我的知识建立在教学知识、课程知识与学生知识的基础之上

调查中,教师在选择对自己最有帮助的知识时,将自我知识摆在了第一位。自我知识,即教师眼中的自己。“自我”由教师通过与他人的比较,与过往的自己的比较而形成,是教师身份研究的重要组成部分。教师“指向自我的知识”主要包括“对自我特点的认识”“对自我教学的认识”“对教师职业的认识”,这三种认识随着教师的经验、反思与学生的互动而丰富。

新教师在任职初,虽然非常关注教学,但在实际教学中,因缺乏具体经验的支撑,个人主动性不强。这并非意味着教师的自我意识不强,而是教师依旧

处于学习、积累阶段,甚少关注个人特性。

随着教龄的增长,教师经验日益丰富。当“不出错地上完一堂课”不再成为困扰他们的最大问题时,教师会根据具体的教学对象、教学情境调整教学设计。在这一过程中,教师的主体意识逐渐增强,同时教师对自我的认识也得到增强。

教师自我认识的丰富,仅仅依赖教学经验的积累是不够的,只有教师对已有问题进行反思,才可能生成教师对自我的新认识。换言之,教师“自我知识”是建立在“反求诸己”的基础上的。

基于上述教师实践性知识构成的分析,我们发现“教学知识”“课程知识”“学科知识”和“指向自我的知识”在我国教师的实践性知识结构中有其特定的内涵,且这四类知识并未存在截然分明的界限,而是交融、互相影响(见图2)。首先,“教学知识”“课程知识”与“学科知识”互相交融,均以“学生知识”为基础。无论是教学组织、班级管理、知识点理解与授受、学科价值的认识等都会与特定的教学对象相联系。其次,“指向自我的知识”随着“教学知识”“课程知识”“学科知识”的完善而完善,并与“学生知识”互相作用,促进彼此的生成。最后,教师教学的直接经验是四类知识发展的主要源泉,这一点在量化研究中也得已印证。

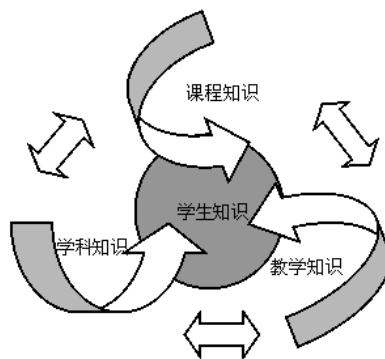


图2 教师实践性知识的平面关系

[参考文献]

- [1] Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge [J]. *Studies in Educational Evaluation*, (3): 275-286.
- [2] Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images [J]. *Curriculum Inquiry*, (4): 361-385.
- [3] 陈向明(2003). 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*, (1): 104-111.

[4] 陈向明等(2011). 搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究[M]. 北京: 教育科学出版社: 73-111.

[5] Driel, J., Beijaard, D., Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge[J]. *Journal of Research in Science Teaching*, (2): 137

-158.

[6] Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study[J]. *Curriculum Inquiry*, 11(1): 43-71.

(编辑: 魏志慧)

A Survey on the Composition of Teachers' Practical Knowledge: With an Example of Elementary School Teachers in Shanghai

PAN Lifang

(Shanghai Center for Educational Technology, Shanghai 200086, China)

Abstract: *Teachers are considered an important factor for curriculum innovation and can directly decide the actual result of innovation during the curriculum implementation. The research on teachers' practical knowledge has been a hot topic in the last few years, and there are many researches on the composition of teachers' practical knowledge. In these researches, the mostly used method is qualitative study. The purpose of this survey is to find out the components of teachers' practical knowledge. Through the data collected from the survey, we found that the components of teachers' practical knowledge have four dimensions, which are knowledge of curriculum, knowledge of instruction, knowledge of subject, and knowledge of self. Knowledge of instruction contains knowledge of students; knowledge of subject contains knowledge of subject matter and PCK; self knowledge contains knowledge of self and knowledge of milieu.*

Key words: *teachers' practical knowledge; survey; knowledge of curriculum; knowledge of instruction; knowledge of subject; knowledge of self*