

<<教师实践性知识研究>>

图书基本信息

书名：<<教师实践性知识研究>>

13位ISBN编号：9787561762080

10位ISBN编号：7561762089

出版时间：2008-11

出版时间：华东师大

作者：姜美玲

页数：262

字数：259000

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

<<教师实践性知识研究>>

前言

20世纪以来，人文学科的发展大抵是以反思启蒙运动以降日益膨胀的“技术理性”为其特征的。在课程与教学领域，技术理性的宰制也早已为人所诟病，以致20世纪70年代以来，该领域的研究重心逐步转向追寻课程与教学的本真意义。

技术理性对课程与教学领域的宰制是极具破坏性的。

在由其程式化性格所构架的思想框架中，课程因被窄化为“公共的知识”和“预设的计划”屏蔽了儿童与其生活的交往；教学因被固化为知识传递的特定程序与步骤泯灭了师生的探究性和创造性；学习因被矮化为机械的接受和训练放弃了儿童应有的自主且负责的创造性行为。

概而言之，上述在我国课程与教学领域占据主流地位的概念框架的核心问题在于目中无“人”，无视教育对象——儿童的存在，呈现出典型的“见物不见人”的颠倒现象。

更为可悲的是，技术理性强化了课程与教学的工具价值，漠视其内在价值，课程与教学由此被彻底功利化。

一方面课程与教学失去其主动性和尊严性而沦为政治和经济的工具，另一方面，对实利知识和技能的专宠导致纯粹的才智作为精神的假象掩盖了人类精神的匮乏。

人类尊严在课程与教学领域的悄然退隐，无可避免地导致工具性的曲解行为在现实中恣意为。

课程与教学由此愈来愈远离教育的本真诉求。

课程与教学本真意义的回归唯有诉诸研究领域的转型方可成就。

具体表现在：第一，从“教的课程”转型为“学的课程”，“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”，而是“学习经验的历程”，即存在于每一个学习者个人生活之中的学习经验的总体。

<<教师实践性知识研究>>

内容概要

教师的日常教学工作，不管我们是否意识到，总是借助于特有的“实践性知识”来支撑的。它实质地主导着教师的教育教学行为，有助于教师重构过去经验、预示未来计划以至于把握现时行动。

本书遵循实践的逻辑，以哲理深思与鲜活事实相映的话语方式，揭示了教师实践性知识的本质和意义、构成要素、表征形式以及来源与发展路径，并探讨如何以实践性知识的形成为轴心革新教师教育，结构性地转换教师专业发展的过程，为恢复教师的自律性开拓道路。

<<教师实践性知识研究>>

书籍目录

引言 走进日常教育实践的教师研究 一 关注教师的日常教育实践 二 研究者的价值取向 三 研究者的写作体验

第一章 研究的问题域与方法论 一 研究的背景 (一) 关注教育实践的教师知识研究的兴起 (二) 回应课程改革需求的教师专业发展的期待 二 研究的意义 (一) 拓展对课程改革意义的认识 (二) 深化对教学知识基础的理解 (三) 为教师专业发展提供建设性工具 三 研究问题的阐释 四 研究的方法论 (一) 现象学教育学的探索 (二) “质的研究”的尝试 (三) 研究方法的选择 五 研究的过程 (一) 我如何进入研究现场 (二) 我如何收集资料 (三) 我如何整理与分析资料 (四) 我如何呈现研究文本

第二章 教师实践性知识的历史考察 一 教师实践性知识的兴起与发展 (一) 教师实践性知识的雏形研究 (二) 教师实践性知识的深化研究 (三) 教师实践性知识的拓展研究 (四) 教师实践性知识的本土化研究 二 教师实践性知识的理论溯源 (一) 教师实践性知识的哲学支撑 (二) 教师实践性知识的心理学支撑 (三) 教师实践性知识的教育学支撑

第三章 教师实践性知识的基本界定 一 关于知识 二 关于实践 (一) 哲学视域中的实践 (二) 社会学视域中的实践 三 关于教师实践性知识 (一) 一个问题：实践性知识和理论性知识是二元对立的吗? (二) 相似概念的内涵辨析 (三) 教师实践性知识的内涵 四 教师实践性知识的本质属性与衍生特征 (一) 教师实践性知识的本质属性 (二) 教师实践性知识的衍生特征

第四章 教师实践性知识的构成要素 一 学科内容知识 (一) 学科内容知识的意涵 (二) 学科内容知识的实践解读 二 学科教学法知识 (一) 学科教学法知识的意涵 (二) 学科教学法知识的实践解读 三 一般教学法知识 (一) 一般教学法知识的意涵 (二) 一般教学法知识的实践解读 四 课程知识 (一) 课程知识的意涵 (二) 课程知识的实践解读 五 教师自我知识 (一) 教师自我知识的意涵 (二) 教师自我知识的实践解读 六 知识融合：教学的心脏地带 (一) 关于实践性知识构成要素的诠释 (二) 实践性知识的构成：整体的视域

第五章 教师实践性知识的表征形式 一 意象 (一) 意象的多维理解 (二) 捕捉教师的意象 二 隐喻 (一) 隐喻的意蕴 (二) 把握教师的隐喻 三 实践规则 (一) 实践规则的内涵 (二) 找寻教师的实践规则 四 实践原则 (一) 实践原则的含义 (二) 凝练教师的实践原则 五 个人哲学 (一) 个人哲学的意涵 (二) 理解教师的个人哲学

第六章 教师实践性知识的发展路径 一 从懵懂到觉知——教师个人生活史分析 (一) 何谓教师个人生活史分析 (二) 洞察教师个人的现实与过程 二 从觉知到批判——反思教学实践经验 (一) 反思教学实践经验的意义与作用 (二) 反思教学实践经验的现实考察 三 从批判到发展——构建教师学习共同体 (一) 教师学习共同体的内涵与本质 (二) 教师学习共同体的生成结语 开启教师教育的新视窗 一 教师教育何去何从 二 研究者的反思附录 课程改革情境中的教师信念与教学实践——对一位高中语文教师的叙事探究参考文献

<<教师实践性知识研究>>

章节摘录

第一章 研究的问题域与方法论 “我怎样能够遵从一条规则？

——如果这不是关于原因的一个问题，那么它就是关于我以我的方式遵从规则的一种合理性。

如果我用尽了正当理由，我就到了尽头，我的底牌就被亮开。

那么我就会说：‘这就是我要做的’。

” 教师实践性知识研究是我正在从事也必须从事的工作，遵循我必须遵循的规则与步骤，我需要对这个研究论题的问题域与方法论作出阐述，为我的研究提供一种合理性，然后去展开一个教育行动者的行动。

一、研究的背景 兴起于20世纪80年代的教师实践性知识研究是以对传统的教师教育、教学研究的诘问、批判和超越为出发点，追求切实关注教师的生活经验和教学实践的教育研究形态。教师实践性知识的提出，既缘于寻求跨越教育理论与教育实践的“二元应用”模式的教师知识研究范式，也昭示课程改革运动对于教师专业发展的期待，并正在日益成为促进教师专业发展的突破口。对于教师实践性知识研究的背景作出分析，既有助于深刻地理解和把握教师实践性知识研究的全貌和发展线索，也有助于进一步深化和促进这一领域的研究。

（一）关注教育实践的教师知识研究的兴起 我们常常听到这样的抱怨：教育学理论与教育实践相关甚弱，神秘的方法论与难懂的术语将教育学研究装扮得高不可攀，教育学远离实践者生活的日常性与复杂性，教育学的命题来自相关学科的知识母体——心理学、社会学、哲学以及别的理论旨趣，而与教师的真实关怀甚少相关。

杜威（Dewey, J.）也曾指出，“理论”与“实践”的二元对立正是“教师职业的主要恶弊之一”。

杜威说：“这种二元论可以说是无意识的、前后矛盾的，却是教师职业的主要恶弊之一。

一方面，是对于抽象的自我活动、自我控制的原理与知性道德原理的崇高理论原理的狂热崇拜；另一方面是作为前提的教学论信条中的索然无味的学校教育实践。

理论与实践之间倘若不是相互一体，基于教师个人的经验求得成长，那么，教师的个人经验终究也不可能成长。

” 杜威痛切地批判道，这种二元论进一步产生了“教师中知性自立的缺乏”和“知性卑屈”，由于这种知识盲从和知识卑屈，教师们追逐师范学校和教育杂志提供的模范教学，依附于带来确凿结果的权势，不加批判地接受简单浅薄的实践与理论。

杜威提出了基于“实验理想”（laboratory ideal）的“知性方法”（intellectual method）的教师教育，求诸形成“知性方法”的教育——“实践性学习”（practical work），力求克服“理论”与“实践”分割的二元对立论。

这种“知性方法”是指基于心理学、教育学原理的教育技术，但它不应当被理解为运用心理学与教育学原理于实践之中的技术，也不是凭借心理学与教育学原理从外部理解与控制儿童学习的技术，而是在于洞察儿童内在的对于教材的兴趣、思考、表象和情绪是如何展开的。

杜威所寻求的“实践性学习”是教师更直接、更自发的实践经验，倡导在教育实践和课堂教学中展开“观察”（observation）、“洞察”（in-sight）、“反思”（reflection），凭借这种“观察”、“洞察”、“反思”，实现教师的教育实践与教育学理论的融合。

杜威提出的“知性方法”中的理论不是从外部控制教育实践，而是在教师内部发挥作用的，是通过教师自身的教育实践发挥作用的，是一种“实践中的理论”（theory in practice）。

这种基于“实践中的理论”立场的研究者的研究旨趣在于寻求“实践性认识论”（practical epistemology）的建构。

把教育理论作为教师内化的架构来认识的逻辑，即“实践中的理论”，到20世纪80年代，逐渐构筑了教育理论与教育实践的新关系。

其代表性研究就是以斯坦福大学的舒尔曼（Shulman, L.）为中心展开的教师知识与教师思维研究。

舒尔曼提出了教学研究范式的转换，他批判了以行为主义心理学为基础分析教学的“过程—产出模型”研究范式（process-product research），指出“过程—产出模型”的教学研究中缺乏“3C”——“内

<<教师实践性知识研究>>

容”（content）、“认知”（cognition）、“背景”（context）。

同时，舒尔曼指出，“过程—产出模型”的教学研究，忽视了教师知识，遗漏了教师的学科知识，并把各种教学研究范式中忽视学科问题的研究称为“缺失范式”（missing paradigm）：研究者在对课堂教学的复杂因素进行必要简化时，忽略了课堂生活的一个主要方面：教学内容，即学科知识。其他大多数关于教学研究的范式也经常忽略这个问题。

学科问题只是偶尔作为一个环境变量被引入研究，作为一个根据内容种类来划分数据的控制性特征。但是，没有研究者关注过学科内容本身，既没有人寻求学科知识是如何从教师知识转化为教学内容的，也没有人过问对内容的系统陈述与学生所学到的或错误的理解有什么相关性。

我的同事和我把在各种各样的教学研究中缺乏对学科问题关注的范式称为“缺失范式”。

为了研究“缺失范式”相关的问题，舒尔曼和他的同事在斯坦福大学启动了一个名为“教学知识发展”（knowledge growth in teaching）的研究计划。

舒尔曼提出了一个理论框架以识别三种内容知识：学科内容知识（subject matter knowledge）；学科教学法知识（pedagogical content knowledge）——指将所教的学科内容和教育学原理有机融合而成的对具体课题、问题或论点如何组织、表达和调整以适应学习者的不同兴趣和能力以及进行教学的理解；课程知识（curriculum knowledge）——指对作为教师的“职业工具”的教材和教学计划的掌握。

后来舒尔曼和他的同事又拓展出四个范畴的知识：一般教学法知识（general pedagogical knowledge）——指那些似乎超越各具体学科的关于课堂管理和组织的广义的原则和策略；关于学习者及其特点的知识（knowledge of learners and their characteristics）；关于教育情境的知识（knowledge of educational context）——包括从班组或课堂的情况、学区的管理和经费分配，到社区和文化的特征；关于教育目标、目的、价值观及其哲学和历史背景的知识。

舒尔曼提出的教师知识类型及其理论框架在后来的教师知识研究领域产生了深远的影响。

可以明显注意到的是：此后出现了大量以这一框架为基础的教师知识分类和结构研究，不过一些研究者出于不同的研究视角以不同的研究方式对其进行了扩展或提炼。

现将目前较有代表性、影响较大的教师知识分类和结构研究的表达方式归纳于表1—1。

上述各种以舒尔曼的理论框架为基础的教师知识分类和结构研究，核心论题是“教师需要知道什么”，其探讨基于教师作为一个群体的特征。

这类教师知识研究是正规化的，它根植于教师应该知道什么、能知道什么，关注为达到教学目标教师应具备哪些类型的知识，也就是说，这类研究明显更倾向于教师对于课堂实践应该知道什么而不是教师自己对课堂的解释。

不过，舒尔曼事实上也超越了这种正规化研究的限制，如他提出如何将命题化的知识转化为具有激发性的策略与实践性知识的方式。

一些研究者更倾向于将舒尔曼的工作放在教师实践性知识与传统的有效教师的研究之间，教育与心理学家更倾向于把他们融合在一起。

在以舒尔曼为代表的教师知识分类研究日益兴盛之时，另外一些关注教师知识的研究者则将注意力从实证的规则化知识转向个体经验的解释，如注重与教师一起分享、关注教学行为背后的特定意义，即关注“教师知道什么”，其探讨是立足于教师的个人化特征。

这些教师知识研究者不再追求法则化的、脱离具体情境的概括化，而在寻求特定背景下教师教学生活的意蕴，开始认识到教师经验以及体现于其中的实践性知识在教育教学中的重要价值。

如艾尔贝兹（Elbaz）、柯兰蒂宁与康奈乐（Clandinin & Connelly）、贝加德与威鲁普（Beijaard & Verloop）等学者的研究，所有这些研究都是根据教师的日常教育实践，去阐明“实践中的理论”功能的一种尝试。

这些研究从对教师知识的实践性、个人化和情境性特质的理解出发，探讨了“教师实践性知识”或“教师个人实践性知识”。

在这一领域，尽管学者们对“教师实践性知识”的理解或称谓并不完全一致，但这些研究对教师知识的理解与以往的研究却有着明显的区别，其研究目的并不是告诉教师什么，而是更多地用教师自己的观点来解释教育实践，切实关注教师的日常教育实践，开始传播教师的经验与声音，在舒尔曼等研究者所提供的大的专业知识背景下，进一步深化了人们对教师知识的理解，是对传统意义上教师知识研

<<教师实践性知识研究>>

究的重要补充和拓展。

教师实践性知识研究作为正在形成的一个导向，正是要寻求转变“理论”与“实践”二元对立的思维模式，从日常教育实践的维度来理解教师工作，侧重探究教师对世界的理解如何影响他们建构课堂经验以及与学生、家长、同事、管理人员交互作用的方式。

教师实践性知识研究代表着课程探究的一个新领域，这一领域的研究工作可能将会促成教师发展和教学研究范式的概念重建。

（二）回应课程改革需求的教师专业发展的期待 如果期待着真正跨越理论与实践的藩篱，课程改革需要做出一种新的势程”或“静悄悄的革命”的期望能否“美梦成真”，教师承担着至关重要的作用，因此教师专业能力的提高愈加重要而迫切，其实践性知识可以说是教师专业属性中的核心问题。

教师实践性知识研究正在成为教育学专家和教师在课程改革情境中必须共同面对的课题。

世界新一轮的课程改革出现了两个值得注意的趋势：“教师成为反思性实践者”与“教师成为研究者999在这里，反思是对教学实践的反思，研究是对教学实践的研究。

反思、研究教学实践成为教师专业发展的基本途径，同时也成为教师研究和教学研究的焦点。

我国目前所推行的基础教育课程改革以全新的理念挑战了原有的课程与教学传统，要求教师变革课程实践的方式，实现教学观念和教学行为的转变，创造性地实施新课程，成为反思性课程实践者。教师是决定课程改成败的关键因素。

但长期以来，教师教育研究只是教育理论研究者和教育专家对教师的研究，而作为“局内人”

（insider）的教师对自身的研究却极为鲜见，很多教师自己没有意识到实践性知识的存在和可贵之处，失去了自己的文化立场与文化表达的机会，“知识不曾被我所用，我却只能被其掌控。

”教师实践性知识长久地被忽视或“被悬置为一个存而不论的背景”，没有考虑到教师的教学实践和经验在理解新的教育理论过程中的作用，更没有将其作为可以有效利用的资源。

结果，新的教育理念和理论大多停留在教师理解的表层，成为教师只能进行“口头表达的教育理念”，而很少真正融入到教师的认知结构中，内化为教师的个人实践哲学，这样的课程改革当然会是低效的（10w impact），既无法促进教师成为反思性课程实践者，也延缓了教师专业发展的进程。

新课程改革提倡“三级课程管理”的理念，赋予教师参与课程开发、课程管理的权力，尤其是在学校层面上，促使教师成为课程开发的主体，尤其是提倡开展校本教学研究、校本教师培训以及参与式培训。

这种理念的转变充分说明教师在课程改革中的作用日益受到重视。

但就目前而言，围绕新课程展开的教师培训大多数还是偏重教育理论的灌输，强调的是教师对课程理念的“科学性”与“一致性”理解，教师在专家知识面前得了“失语症”——无法发声、没有主体、没有自我；其次还热衷于向教师提供一些先进的典型教学范例，提倡教师去模仿和重现，忽略或排斥教师的教学实践以及教师关于实践的默会知识（tacit knowledge）。

从教师实践性知识的视角出发，教师研究者与教师合作展开的研究形式，充分汲取教师自身的研究，则有助于教师重新审视自己的经验、价值观和教学伦理，重塑教师的教育哲学和教学理念，增强教师自我发展的信心，激发教师建构教育知识的热情，促使教师教育和教学研究朝向教育实践合理性的方向发展，真正践行新课程的期待与理想。

总之，我国的新课程改革对教师素质提出了新的要求和期望，如何通过认可和发展教师的实践性知识来提升教师专业素养，这是我们应该关注的课题。

在多次教育改革中，教师被认为缺乏改革的动力和热情，其原因之一是教师知识，特别是教师的实践性知识没有得到尊重，他们没有看到自我发展的前景。

教师知识不是衡量改革是否可行的唯一标准，而是应该作为改革的一个实际起点。

课程改革的目标只有与教师的知识基本契合，才有可能促进教师的认知和行动。

实际上，任何的教育改革或课程改革不仅需要促进教师知识的发展，而且需要首先认可和了解教师所固有的实践性知识，只有以此为基础，才有可能进一步深化教师的知识，促进教师逐步转变教学观念和教学行为。

可以说，新课程理念在实践中的落实首先需要我们去认可和发展教师实践性知识，关注教师的经验

<<教师实践性知识研究>>

和教学实践，建立教师专业发展的有效机制，促使参与到课程改革情境中的教师发掘自身的实践性知识，意识到自己的知识力量，破除对专家的迷信，言说自己的知识，找到自己知识的生长点和自我专业发展的空间。

二、研究的意义 1986年，美国卡内基教育和经济论坛发表报告《国家的准备：面向21世纪的教师》（A National Prepared：Teachers for the 21th Century），随后霍姆斯小组（Holmes Group）相继发表了三部曲：《明天的教师》（Tomorrow's Teachers）、《明天的学校》（Tomorrow's Schools）和《教育之明天的学校》（Tomorrow's Schools of Education），这些报告均指出：必须重视教师发展的知识基础，强调教师及教师知识对于学生学习和教育发展的重要性。

自那时起，从知识论角度探讨教师专业发展已成为教师研究的重要方向。

时至今日，教育改革如果“要真正地促进教师发展，就必须对教师知识的构成形成新的认识，而其中最为核心的要素就是确立‘实践科学’（practical science）的转向，即重视教育实践在教师自主专业发展中的特殊地位与作用，特别是要关注教师在教育实践中实践性知识的形成与发展”。

尤其是在当前课程改革的背景下，深入探讨教师实践性知识具有非常重要的价值。

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>