

# 教师实践性知识的理论来源：微观学与教理论

李锋盈<sup>1</sup>, 姚静静<sup>1</sup>, 李伟健<sup>2</sup>

(1. 浙江师范大学 心理学系, 浙江 金华 321004; 2. 浙江师范大学 心理研究所, 浙江 金华 321004)

**摘要:**教师实践性知识是教师专业发展的知识基础,首次提出教师实践性知识的重要理论来源——微观学与教理论。该理论是具体描述学生学习及教师教学各环节与全过程的相关心理学理论,能体现学习者主体性,且具体可操作,与实践性知识的基本特征具有内在一致性,能有效促进教师实践性知识的形成,应作为教师专业成长的重要理论学习内容。

**关键词:**实践性知识;微观学与教理论;理论来源

**中图分类号:** G645      **文献标识码:** A

**文章编号:** 1008-0627 (2010) 04-0087-05

## 一、问题提出

实践性知识在教师专业发展中起着至关重要的作用。有研究者指出:实践性知识是教师专业发展的主要知识基础,在教师的工作中发挥着不可替代的作用。<sup>[1]</sup>实践性知识是教师专业发展的逻辑起点。<sup>[2]</sup>教师的实践性知识使得教师在一个具体的教育教学情景中可以根据自己的内在理论进行直觉的推理而迅速做出教育决策,这种知识是教师职业特殊性的集中体现,既肯定了教师职业的不可替代性和教师的优势所在,也增强了教师的自尊和自信。<sup>[3]</sup>可见,实践性知识的质量直接影响教师的教育教学实践效果。从这个意义上说,实践性知识在很大程度上决定了教师的专业化水平。

关于实践性知识的内涵,学术界观点不一。西方学者艾尔贝兹认为教师的实践性知识是教师以其个人的价值、信念统整他所有的专业理论知识,并且依照实际情境为导向的知识。<sup>[4]</sup>柯兰迪宁和康内利认为:个人实践知识不是某种客观的和独立于教师以外而被习得或传递的东西,而是教师经验的全部。这种知识“存在于教师以往的经验中,存在于教师现时的身心中,存在于未来的计划和行动中”。<sup>[5]</sup>前者强调的是对情境回应的实践性,后者强调的是个人经验的个体性。

我国学者陈向明认为教师实践性知识是教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识。<sup>[6]</sup>该观点在强调实践性的同时,还指出了实践性其作为个人“理论”的特性——“对教育教学的认识”。林崇德等人认为教师实践性知识“是指教师在面临实现有目的的行为中所具有的课堂情景知识以及与之相关的知识,更具体地说,这种知识是教师教学经验的积累”。<sup>[7]</sup>既承认个体性,也强调其情境性。可见,不同学者由于立足视角不同,关注的重点不同,对教师实践性知识本质与内涵的理解也不尽相同。但这些观点仍体现了某些共通之处,都认为教师实践性知识是与教育教学有关的知识或观念,这些知识或观念是真正被教师应用的,并直接体现在其具体教育教学行为中。综上所述,我们认为教师的实践性知识是教师真正应用的、直接支配和影响其具体教育教学行为及效果的个人教育理论。

虽然每位教师都有其特定的实践性知识,但这种知识的质量却因人而异。有些教师的实践性知识更为科学、合理,符合教育学心理学的基本原理,因而教师可以据此作出更有效的教学决策。而另一些教师的实践性知识或者相对不够合理,或者甚至是错误的,因此他们的教学行为会

收稿日期: 2010-05-10

基金项目: 浙江师范大学教师教育改革与创新重大招标课题(ZC321007018)

第一作者简介: 李锋盈(1977-),女,浙江湖州人,讲师,主要研究方向:发展与教育心理学、教师专业发展。E-mail: lfyfly@zjnu.cn

通讯作者简介: 李伟健(1962-),男,浙江东阳人,教授,主要研究方向:发展与教育心理学。E-mail: xlhx@zjnu.cn

相对低效、无效甚至出现对学生有所损害的负效。可见,教师实践性知识的质量决定了其教师教学行为的合理性。鉴于此,笔者试图追根溯源:教师的实践性知识来源于什么,并在此基础上进一步探讨能促进教师形成更合理有效的实践性知识的理论来源问题。

## 二、理论和教师实践性知识的形成

有关实践性知识的来源问题,许多学者都有过论述。陈向明指出,教师实践性知识既来自个人经验的积累、领悟,同行间的交流、合作,也来自对“理论性知识”的理解、运用和扩展。<sup>[3]</sup>郑彩国认为,教师实践性知识来自理论知识的转化,教育教学实践的积累和教师培训。<sup>[2]</sup>李德华运用叙事研究方法阐释了教师实践性知识来源与生成的多渠道,即个人生活史、经验的积累和反思、观摩学习、理论转化。<sup>[8]</sup>除了理论研究,辛涛还开展了相应的实证研究。结果表明,教师的学科知识和一般教育学知识(包括学习理论,学习策略,儿童发展理论,教学目标与评估,课堂管理)能显著地预测其教育实践知识。他认为,教师为了能将学科知识有效地进行传递,就需要结合教学对象的特点对学科知识作出符合教育科学和心理科学原则的解释,以便学生能够很好地接受和理解。因此教师的教育学知识在对学科知识的传授过程中起到一个重要的理论支撑。<sup>[9]</sup>

可见,实践性知识来源于多种渠道多个方面。但学者们无一例外地指出“理论”是实践性知识形成的一个重要来源。因此,理论对教师实践性知识的质量会产生重要影响。那么,究竟怎样的理论知识才能促进教师高质量实践性知识的形成,我们可以把有关教育教学的理论分为宏观和微观两类。宏观和微观是一对相对的概念。一般认为:“宏观是就整体而言,微观是就构成这个整体的个体而言的”。<sup>[10]</sup>所谓宏观教育教学理论,是指在宏观层面为教师行为提供指导的思想观念,主要指教育科学基本原理的知识,相应的课程如教育原理、课程论等,相应的知识如“尊重学生的主体地位”“发挥学生的主体性”等。这些知识为教师的教育教学行为指出了正确的方向,保证教师的教育决策不会偏离正确轨道。然而,这些理论对教师的教学活动而言,未免过于抽象,无法为教师具体可操作的指导。陈

向明指出,那些远离教师实践的“宏大理论”对教师工作的指导意义不大,因为这些理论过于大而全、完美,但却远离他们的生活世界,无法为他们提供直接的、有针对性的、“立竿见影”的指导。<sup>[11]</sup>可见,宏观教育教学理论与教师的实践存在较大差距。但是,如果没有任何理论,合理有效的实践性知识也就成了无源之水。

根据近10年的教师专业化培训实践探索,我们认为,理论在教师实践性知识的形成中是重要的,关键是学什么样的理论。如果理论能为教师提供具体且有操作性的指导,能与教师的实际教育教学行为紧密联系,这样的理论就是教师专业成长所需要的。相对于宏观教育教学理论,我们认为另一类以心理学知识为主的有关学习与教学的理论相对微观,我们称之为“微观学与教理论”。多年实践结果表明,微观学与教理论能有效促进教师形成合理的实践性知识。以下我们将具体阐述微观学与教理论的内涵、内容、特征及其作为实践性知识理论来源的合理性。

## 三、微观学与教理论的内涵、内容与特征

所谓微观学与教理论,是指从学生和教师的个体出发,具体描述学生学习、教师教学的每个环节及全过程的相关心理学理论。具体包括学生学习过程、学习规律、学习条件、教师教学过程的设计、策略选择、教学评价及教育教学行动研究的相关理论与技术等。这些理论从微观层面为教师的行动提供了可参考的依据。

微观学与教理论主要包括四版块内容。第一版块:有关一般学生发展和学习的知识,如发展心理学、差异心理学,学习心理学。该版块的知识主要帮助教师了解一般学生心理发展的特点和规律及与学习的关系,学习行为是如何发生的,影响学习的因素有哪些。第二版块:有关学习困难学生学习的知识,如学习困难学生导论。该版块的知识可以帮助教师了解为何有些学生的学习显得特别困难,造成学习困难的原因是什么。第三版块:有关学习矫治和有效教学的知识,如学校心理学、学科教学心理学、教学设计等。该版块的知识可以帮助教师针对学习困难学生和一般学生的学习特点及规律开展相应的矫治和有效教学,以提高学生的学习效果。第四版块:有关教育科研的知识,具体包括教育科学研究方

法(着重于行动研究)、教育统计学、教育测量学等。该版块的知识主要为教师的教育科研尤其是行动研究提供能力的准备,使教师具备独立开展教育教学行动研究的能力,使教师成为主动的研究者,用科学方法改善自己的教育教学实践。

根据微观学与教理论的内涵与内容及其在实践中的应用效果,笔者总结了如下特征。

1. 学习者主体性。宏观教育教学理论强调学生是学习的主体,教学应尊重和发挥学生的主体性。微观学与教理论同样强调学习者的主体性。但如何从微观的角度使得学习者主体性得以真正实现呢,“以学论教”可是说是微观学与教理论对学习主体性的具体体现。所谓“以学论教”,即以学生为教学的出发点,根据学习的机制和规律来设计、反思、改进教师的教育教学行为,以学生的有效学习和良好发展为教育教学的最终目的。我们认为,尊重学生的主体,必须先了解主体在学习中所表现出来的特点及规律。根据学习者相应的特点与规律进行教学,是发挥其主体性的首要前提,也是尊重学生主体性的重要体现。同时,由于教育教学行为符合学习者的特点和规律,便能更好地发挥其主体性,促进有效学习。我们提出的微观学与教理论的内容正是基于“以学论教”的基本思想构建而成的。从正常学生到学习困难学生,从学生心理发展到具体学习心理,从预防到矫正,从教学到研究,所有的内容均以学生为逻辑起点,一切围绕学生,一切为了学生,使教师在理论学习中真正体悟“以学生为主体”的内涵,真正落实“以学生为主体”的实践。

2. 具体性。之所以将这类理论称为微观理论,最重要的理由是理论的具体性。具体性不仅体现为关注学生和教师的个体,而且还具体到学习和教学活动的每个环节,甚至每个环节中细微的心理活动。下面以学习理论为例加以说明。

学习理论主要描述学习的本质、学习的具体过程、影响学习的因素及引发学习的有效条件等。就其中学习过程而言,信息加工理论的描述就相当细致。个体在学习某个材料时发生的一系列心理过程包括感觉记忆、注意、知觉、短时记忆、长时记忆。这些心理活动有的只有几秒钟(如感觉记忆),有的稍长些,可持续十几秒到二十

几秒(如短时记忆)。如此细致的描述无疑为教师提供了有关学生学习的相当具体的理论参考。

3. 可操作性。信息加工心理学家大多同意将知识分为陈述性知识和程序性知识。前者是用于回答“世界是什么”的问题,后者是用于回答“怎么办”的问题。<sup>[12]</sup>根据这一知识分类观,宏观教育教学理论更多地属于陈述性知识,告诉我们教育的本质是什么、学生地位应如何等等,都属于“是什么”的知识。而微观学与教理论的内容更多属于程序性知识,从学习和教学的角度提出怎么做的具体操作,属于“怎么办”的知识。例如,在学习心理学介绍了学生学习具体过程的基础上,教学心理学则进一步探讨教师应该如何进行相应教学的问题。如根据注意的特点,教师应采用怎样的手段引起学生相应的无意注意和有意注意,使学生更好地集中注意于学习内容。再比如,根据短时记忆的特点,教师应如何把握课堂的内容安排、时间分配等,以适合学生短时记忆特点的方式促使学生有效学习。可见,这些规则性知识都具有良好的操作性,与教师的教学实践联系紧密,可以为他们提供“处方”式的理论参考。

#### 四、微观学与教理论作为实践性知识理论来源的合理性分析

从前面的分析可以看到,宏观教育教学理论较难满足教师对具体可操作理论的需求。而微观学与教理论则和教师的教学实践工作联系更为紧密,可以更好地为教师提供处理教育教学问题的“处方”。更重要的是,微观学与教理论和教师实践性知识的基本特征之间存在诸多内在联系。国内研究者对教师实践性知识特征的认识众说纷纭。<sup>[13]</sup>如朱宁波和张丽等人指出大多数学者认为教师的实践性知识具有实践性、缄默性、整体性、情境性、个体性、反思性的特点。<sup>[14]</sup>我们认为,在实践性知识的诸多特征中,较为重要的是缄默性、反思性和情境性。下面我们将进一步分析微观学与教理论与实践性知识的三个特征之间的内在一致性。

(一)微观学与教理论为教师形成缄默性的实践性知识提供了可能性

教师的实践性知识是隐性的和不易传递的,具有缄默性。缄默性知识被 Sternberg 定义为“行

动定向的知识”,而这种行动定向的知识是一种程序性知识,它指导人们如何对外界作出迅速而有效的反应。<sup>[15]</sup>因此,我们可以认为教师实践性知识的本质是一种缄默的程序性知识。具体而言,是一种关于如何处理教育问题的怎么做的知识,但又不为教师所明确意识到的知识。从程序性知识的发展来看,其发展的最高阶段是概念和规则可以完全支配人的行为,达到相对自动化,就像熟练掌握英语的人可以脱口说出正确的英语句子。依据程序性知识最高发展阶段的这一特点,教师的实践性知识正是有关教育教学的程序性知识达到最高阶段的表现。因为这些概念和规则在多年教学实践的过程中被教师熟练掌握,才能使教师在现实多变的情境中利用相应的概念和规则进行教学决策,采取相应的教学行为。由于达到了程序性知识发展的最高阶段,往往很难被清晰地意识到并被准确表述。前面我们已经指出,微观学与教理论具有很强的操作性,其操作性来源于它所包含的大部分知识都是程序性知识,即有关学和教的规律的知识,这些知识可以为教师提供了一系列怎么做的教学处方。这样的程序性知识在被教师熟练掌握以后即可达到几乎不需要意识参与控制的自动化程度。相反,如果理论仅仅为教师提供描述教育现象和本质的事实性知识,即使教师对理论非常熟悉,也无法达到应用,更谈不上无意识地自动化决策,这是由知识本身的性质所决定的。因此,微观学与教理论首先从内容与实践性知识的缄默性达成了内在一致,为有效实践性知识的形成提供可能。

(二)微观学与教理论为教师的反思提供了依据

教师反思是实践性知识形成的重要途径。<sup>[14]</sup>或者说,教师的实践性知识是在反思的基础上形成的。具有高质量实践性知识的教师往往在教学的全过程中都有“反省”的习惯,反过来,经过这样的积极思考,他们对经验进行了理论提升,也就获得了更多的具有个人特点的实践性知识。然而在实践中,有许多教师都苦于不知道如何反思,依据什么进行反思。教师不知道如何去进行有效的反思或许是我国教师专业化水平不高的一个重要原因。我们认为:教师的反思需要一套什么样的评价和分析问题的理论依据?如果没

有理论依据,仅仅从实际效果的角度进行反思,就容易停留于经验总结的层次,无益于教师高水平实践性知识的获得。相反,如果在反思过程中有具体可参照的理论,那么反思就显得相对容易且更高效。微观学与教理论具体、可操作,可以在很大程度上解决教师反思的依据问题。例如,当教师的某一次导课吸引了学生的注意,取得了良好效果,他的反思就可以依据学生注意的规律进行。学生之所以被吸引,是因为导课中的哪个或哪些具体行为引起了学生的注意?根据引起的是有意注意和无意注意的因素进行分析,教师找到了自己本次导课成功的具体行为,于是该教师就获得了相应情境中用于有效导课的实践性知识,并可以在今后的教学中应用这一知识。可见,微观学与教理论为教师的反思提供了具体依据,有利于教师形成合理的实践性知识。

(三)微观学与教理论满足实践性知识的情境性需要

教师实践性知识是一种源于实践的知识,也是一种在实践中应用的知识,它总是和具体教育教学情境联系在一起,是在具有特定时间、地点的情景中获得和表现出来的知识。情境性强调实践性知识是一种即时性的实践智慧。<sup>[16]</sup>如果教师能在各种具体情境中进行正确决策和实施有效教学行为,那么与该情境相联系的知识也就会慢慢积累成为有效的实践性知识。反过来,与该情境相联系的实践性知识就能促使教师在类似的情境中产生合理有效的行为。而教学情境是具体、鲜活、多变的,如果能为教师提供尽可能具体的解决各种具体情境问题的理论,那么其高水平实践性知识的形成也就成为可能了。宏观理论对教学实践的指导具有方向性作用,概括性、简约性和普适性是其优点。但相对于复杂和多变的的教学情境而言,这又是一大缺点。毕竟,能将宏观的基本教育原理直接应用于具体教学情境并取得良好效果的天才教育家是少数的。许多教师虽具有宏观教育理论,但在面对变化的教学情境时难以很好把握和应用,显得束手无策。于是造成一些教师空有大套理论,却成为实践失败者的尴尬局面。因此,教师需要的是能和具体教学情境密切联系的理论。微观学与教理论立足教师和学生个体的具体心理过程和规律,其具体性和操作

性很好地符合了实践性知识的情境性特点。举例来说,同是关于对学生的表扬,宏观教育理论往往告诉教师表扬对学生的重要作用,如赏识教育的理念。而微观学与教理论则除了强调表扬的重要作用外,还告诉教师应如何根据学生不同的气质、性格、性别等特点,在何种场合进行何种形式的表扬是合适的。相对于宏观理论,微观学与教理论更能为具体多变的教育教学情境提供直接指导,更符合实践性知识的情境性特点对具体理论的要求。

### 五、结语

教师的实践性知识直接关系到教师的教学实际行为从而影响教育教学效果。微观学与教理论作为一种非常具体且具有可操作性的理论,应成为教师实践性知识的重要理论来源,将微观学与教理论作为教师教育理论学习的重点是形成高质量实践性知识的可行之路。需进一步思考的问题是:微观学与教理论虽具有可操作性,但归根到底仍属于理论范畴。如何将这样的理论内化为教师知识结构的一部分?在教师将这些知识内化自己的知识后,又如何促使教师将这些所倡导的理论转化为所应用的理论?也就是说,微观学与教理论不直接等同于实践性知识,它只是实践性知识的一个知识起点,只能解决其有效理论来源的问题。

至于如何促使微观学与教理论转化为真正的实践性知识,还需研究者们进一步深入探讨影响这两种知识转化的因素以及具体有效的转化途径。

### 参考文献

- [1] 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报, 2009, 5(2): 47-55.
- [2] 郑彩国. 实践性知识: 教师专业化发展的逻辑起点[J]. 新课程研究: 教师教育, 2006(1): 23-28.
- [3] 陈向明. 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, 2003, 1(1): 47-55.
- [4] ELBAZ F. Teaching thinking: a study of practical knowledge[M]. London: Croom Helm, 1983: 5.
- [5] 麦克尔·康内利 F, 琼·柯兰迪宁 D. 专业知识场景中的教师个人实践知识[J]. 何敏芳, 译. 华东师范大学学报: 教育科学版, 1996 (2): 5-16.
- [6] 陈向明. 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, 2003, 1(1): 104-112.
- [7] 林崇德, 申继亮, 辛涛. 教师素质的构成及其培养途径[J]. 中国教育学刊, 1996(6): 16-22.
- [8] 李德华. 新手教师实践性知识的建构——从教师生活史分析[J]. 当代教育科学, 2005(12): 26-30.
- [9] 辛涛. 小学数学教师职业知识的结构与内在关系[J]. 心理发展与教育, 2005(2): 52-55.
- [10] 阮纪正. 试论改革中宏观和微观的关系[J]. 哲学研究, 1985(4): 3-10.
- [11] 陈向明. 理论在教师专业发展中的作用[J]. 北京大学教育评论, 2008, 6(1): 39-50.
- [12] 邵瑞珍. 教育心理学[M]. 上海: 上海教育出版社, 1997: 58.
- [13] 吴义昌. 国内教师实践性知识研究综述[J]. 上海教育科研, 2007(11): 15-18.
- [14] 朱宁波, 张丽. 国内外教师实践性知识研究述评[J]. 辽宁师范大学学报: 社会科学版, 2007, 30(3): 66-68.
- [15] 郭秀艳. 内隐学习[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 325-326.
- [16] 张典兵. 论教师的实践性知识及其生成途径[J]. 继续教育研究, 2008(2): 67-68.

## Microscopic Theory of Learning and Teaching as the Major Source of Teachers' Practical Knowledge

*LI Feng-ying<sup>1</sup>, YAO Jing-jing<sup>1</sup>, LI Wei-jian<sup>2</sup>*

(1. Dept. of Psychology, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China;

2. Institute of Psychology, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

**Abstract:** The practical knowledge, fundamental to teachers' professional development, was first advocated by the macroscopic theory of education and teaching that refers to the psychological views on the whole process of students' learning and teachers' instruction. The theory is characterized by student subjectivity, concreteness and operability, consistent with the basic property of the practical knowledge. It can effectively enhance teachers' development of the practical knowledge, as an important content of theoretical study in teachers' professional growth.

**Key words:** practical knowledge; microscopic theory of learning and teaching; source of theory (责任编辑 赵蔚)