

对教师来说,“学问知识的功能并不是直接地指导实践,实践也不是学问知识的直接应用”¹。仅仅依靠学科专业知识和教育理论知识,教师是不能形成实践能力的。研究表明,教师的专业知识既包括以“公共知识”形态存在的学科专业知识和教育理论知识,又包括以“个人知识”形态出现的实践性知识。研究教师所掌握的实践性知识,“不是要提出课堂上必须遵定的规范化的、甚至教条的理论,而是通过研究提出分析乃至构建教育实践和教育情境的理论工具”²。

一、教育理论与实践的关系

理论与实践之间的关系一直是人们致力于澄清的问题。在教育领域,理论与实践的关系似乎可以用三种隐喻来生动呈现。

1. “指南针”隐喻

在这一隐喻情境中,教育理论为实践提供唯一的方向,并决定教学实践的航向。教育理论不仅回答“是什么”和“为什么”的问题,而且提供了“应该怎样”的方向性指引。它是一种对教育实践的超越,并对教育实践起调节和规范作用³。在“指南针”隐喻中,教育理论与实践问题的对应路径为直线式,且存在一一对应的关系。

2. “橡皮筋”隐喻

理论与实践之间的张力(tense relationship)是所有专业教育的中心特点⁴,而这种张力也似乎为两者的关系带来了一定的弹

1 徐国庆. 2002. 基于知识论的职业教育实习观. 全球教育展望, 2002(12). [转引自殷晓静. 2004. 师范教育实践性课程的思考. 教师教育研究, 2004(1):28.]

2 刑克超. 1998. 师资培养的职业化. 比较教育研究, 1998(1):22.

3 郝芳. 2006. 教育实习: 教学理论与教学实践的碰撞. 当代教育科学, 2006(13): 35.

4 李.S. 舒尔曼. 1999. 理论、实践与教育的专业化. 王幼真, 刘捷编译. 比较教育研究, 1999(3):39.



性。杜威曾经指出,在专业教育中,对理论的掌握和理智发展要先行一步,然后以这种张力来带动随后的实践体验,从而使实践一跃成为专业教育的最终发展目的。这种张力关系可以用“橡皮筋”来做贴切描述。当拉动橡皮筋的一端时,两端间的张力明显增强,前端对后端的带动变得直接而有力。随着拉力的逐渐加强,前端带动后端向前飞跃,从而达到更远的既定目标。

然而,杜威随之而来的警告又是明确的,因为理论先行的做法似乎太容易使理论脱离实际,使教师的专业教育成为死水一潭。可以想象,当橡皮筋一端的张力过大时,其弹性反而就会消减,理论过于领先的结果反而导致了实践的疲软。另一种情况是,由于理论带来的张力过大,实践超越或突破了理论的理性设置的框架,落在新的区域并“按照自己的要求确立了新的思维原则”⁵,从而偏离了理论的指引方向。

3. “链条”隐喻

如果将一般理论(如建构主义理论)看成断裂链条的一端,将教育实践看成另一端,那么教育理论应该是介于两者之间的关键一环。由于“学问知识”(即一般理论)与实践之间存在的天然断裂,任何教学实践都不是也不可能是在某种一般理论引导下展开的纯粹的实践。来自社会环境、儿童、教师的各种因素的互动,导致了教育实践情境的复杂性。一般理论是不可能在这种复杂性情境中得以直接运用的,而是必须借助一定的中介形态渗透到实践中去。教育理论就是这样一种中介力量,它既隶属于一般理论,可归为理论范畴的链条一端,又与另一端的教育实践有着不可分割的联系,最终成为两者的联结环节。也就是说,教育理论发挥了过渡作用,提供了从理论到应用过程中的关键一环,从而构成理论向实践过渡的完美链条。

在“指南针”隐喻中,理论与实践的界限是最为清晰的,两者间存在一一对应的关系。“橡皮筋”隐喻则生动反映了理论与实践之间的张力关系,指出理论与实践在一定阈限内的对应关系。当理论的力量超越限定范围后,其对实践的引导力量可能减弱或消失,实践也可能突破理论设置的框架,寻求新的理论支撑。“链条”隐喻关注的是一般理论、教育理论和教育实践三者之间的本质联系。在这里,教育实践被认为是“从理论到实践(theory into practice)”转化过程的中间环节,也就是说,理论与实践的对立被巧妙转化成“如何合理地在实践中控制和应用一般性理论”。

从对理论与实践隐喻的分析可以看到,人们始终承认两者的区分与对立。那么,两者是否真的永不可调和呢?在教师教育领域中,理论与实践的关系要如何理解,其对立要如何解决?历史上有不少研究者做出了不懈的努力,试图消减理论与实践之间的对立关系。

二、解决对立的尝试

理论与实践之间的关系是所有专业教育的核心特点,这一点,在教师教育领域更为明显。

5 郝芳. 2006. 教育实习: 教学理论与教学实践的碰撞. 当代教育科学, 2006(13)47:34.



可以说,教育理论与实践之间的张力探究,是教师教育领域中的本质论题。

早期的哲学家们希望通过创设多种条件来融合教育理论与实践的对立。拉特克和夸美纽斯均指出教师掌握教学技术的必要性和重要性,从而在“教员因此可以少教,学生可以多学”的教学境界中实现将理论转变为实践经验的理想。康德在《论一般规范》中指出,理论是实践性规则的整体,而此规则在某种一般性的程度上被视为原则。实践则为在某种程度上遵循一般性原则所产生的目的作用。“教育并非全然只是机械的,而是建基在原则之上,但原则也非纯粹是推理的,而是同时在某些情况下又是机械的”⁶。按照这样的逻辑,康德提出在教学之前需进行教学实践的做法,即“在设师范学校之先,须先设实验学校”。在赫尔巴特看来,“圆熟的教育智慧”是联结教育理论与实践的最佳工具,而这种教育智慧,必须来自教育实践。他将教学研习和见习看作激发师范生思考,对学生学习规律进行深入研讨的有效过程,并开设实验学校来践行自己的理论⁷。杜威则认为,“各种概念、理论体系,不管怎样精雕细琢、自圆其说,都只能是一些假设,其所能达到的永不会超过不确定的概然性”⁸。也就是说,教师的工作性质应该定位于不断地面对和应付多变的教学情境,不断地改变具有多样性的教育对象——人。

20世纪60年代后,消减对立的尝试开始转向对教师知识基础的研究。人们认为,找到教师的专业知识基础和门类,就可以进一步澄清教育理论与实践的相对关系。史密斯(Smith)提出的教师“核心知识基础”(essential knowledge base)概念,开启了对教师知识基础的研究序幕。1985年,盖奇(Gage)在其著作《软科学的硬财富》中,倡导建立“教育艺术的科学基础”。伯利纳(Berliner)在《知识就是力量》中,也提出“知识”对于教学专业的巨大力量,并倡导教师教育认真对待知识基础。1989年威廉姆(William)在《新教师的知识基础》中同样提出,教师的教学拥有其独特的知识基础。在这场研究中,人们热衷于寻找某种框架或模型,来概括教师拥有的知识。在这方面做出重大贡献的是舒尔曼(Shulman, L.S.),他在《知识与教学:新的改革的基础》中将教师专业知识领域分为7个部分。舒尔曼的教师知识分类框架很快成为众多教师教育机构确立其课程体系的理论依据⁹。在他之后,雷诺兹(Reynolds, M. C.)、格罗斯曼(Grossman, P.L.)、埃尔贝兹(Elbaz)、博考和普特南姆(Borko, H. & R. T. Putnam)也先后提出了类似的教师基础知识分类框架。到2005年,达琳-哈蒙德(Darling-Hammond, L.)和布兰斯福德(Bransford, J.)等人更是以“教谁”“教什么”和“如何教”等教学要素为研究角度,从组织框架、知识来源和传递途径三个角度展开对教学专业“知识基

6 P. Guyer and A. Wood (eds.), The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

7 当时赫尔巴特在寇尼斯堡大学开设教育学讲座时,创立了一所实验学校。他认为,这所实验学校提供“一种与高级中学的习惯不同的教学过程”,这种教学过程“对研习班而言有其优点,因其可以激发思考,而与死板的机械作用相反,这种教学旨在于重新教人:人是如何真正学习的”。[参见余柏民. 1999. 师范院校学生教育实习观念与制度溯源. 吉林教育科学·高教研究, 1999(1):40.]

8 杜威著. 1964. 哲学的改造·西方现代资产阶级哲学论著选辑. 许崇清译. 北京:商务印书馆, 1964:175.

9 教育部师范教育司. 2003. 教师专业化的理论与实践. 北京:人民教育出版社.



础”的研究¹⁰。

对教师知识基础的研究，初步解决了如何运用一般性理论来指导教学实践，同时又将理论研究成果输入教师教育理论的问题。但是，由于这种知识在本质上的“公共取向”特征，让人怀疑其在教师个体的教学实践活动中究竟能起多大程度的支撑和指导作用。由此，人们的视线开始转向“公共取向”知识的对立面——“个体取向”的教学知识，即教师的“实践之知”¹¹。这种实践之知，区别于理论之知和技术之知，而是一种与“行”有关的理性能力，也就是教师在独一无二的实际教学情境中结合个人独特的专业知识所进行的直观分析、决策和行动的知识，即“知道怎样做（know-how）”的知识。

三、实践性知识

1. 对教师实践性知识的研究

教师的知识特征是由其所处的实践情境所决定的。从根本上看，教学技能、技巧的提高，来源于实际操作和训练，是实践经验的积累和长期磨炼的结果。这正是教师工作的专门性所在，也是教师诉求专业自主权的根基所在¹²。因此，师范生所开展的专业实践活动，必须既包含理论形态的知识，又包括实践形态的知识，因为“除非作为做的产物，否则就没有所谓真正的知识和有效的理解”¹³。

赖尔（Ryle, G.）和波兰尼（Polanyi, M.）等人的哲学观念对教师实践性知识的研究有很大的影响。赖尔认为，“知道怎样”（实践）和“知道什么”（知识）是融为一体的，两者间也没有所谓的前后次序，也就是说，“智力的运用在实践中不能分析为两个前后排列同时进行的一组活动”¹⁴。在他看来，教育理论与教学实践并非是支撑与被支撑的关系，教学实践也并非是教师掌握教育理论后对理论的机械应用。事实上，教师运用的是一种融汇了公共知识、个体经验及个人特质与智慧在内的“实践性知识”。波兰尼则提出了“我们所知道的多于我们所能言传的”著名命题。他认为理论与实践不是孤立存在的，理论知识只有被个人“内化”后才可能用来诠释经验。他在其代表作《个人知识》中提出了“个人知识”的响亮口号，指出了个人知

10 Darling-Hammond, L.& Bransford, J. in collaboration with Pamela LePage, Karen Hammerness, Helen Duffy (eds.). *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2005.

11 亚里士多德将知识区分为三种形态：理论科学所探求的关于不变的事物的知，即理论之知；实践哲学所关注的关于人的存在实践之知；即实践之知以及创制性科学所探究的技术之知。[参见柳夕浪. 2003. 课堂教学临床指导. 北京：人民教育出版社.]

12 鲍嵘. 2002. 论教师教学实践知识及其养成. 高等师范教育研究, 2002(3). (转引自刘维俭, 王传金. 2006. 教师职前教育实践概论. 南京：南京师范大学出版社, 2006:18.)

13 约翰·杜威. 2001. 民主主义与教育. 王承绪译. 北京：人民教育出版社.

14 吉尔伯特·赖尔. 1992. 心的概念. 徐大建译. 北京：商务印书馆.



识的缄默性（缄默知识）和隐蔽性（隐性知识）特征。波兰尼的个人知识给我们提供的暗示是，教师个体可能拥有大量的默会知识，这类默会知识深刻影响着教师对教学的认识、理解、检验和判断过程。

赖尔和波兰尼关于知识的哲学理念以及 20 世纪末的教师知识基础研究启发了人们，因为人们发现尽管教师们在实际的教学中没有很好地按照教育学书本或大学教育理论课程所学到的知识去开展教学，但是他们的教育教学实践本身却并不缺乏某种知识的支撑。因此，有人假设，“很可能是另外一些在性质和存在方式方面都不同的教育知识”¹⁵ 在支持着教师的教育实践。由此，人们开始转向“实践科学”（practical science）维度的研究，特别关注教师在教育实践中个体知识的形成过程¹⁶。由此，“实践性知识”的概念开始进入了人们的视野，并得到众多研究者，如埃尔贝兹、康纳利、柯兰蒂宁等人的大力推动。

2. 师范生的实践性知识

佐藤学认为，实践性知识是指在教师的实践情境中支撑具体的选择与判断、依存于背景的经验性知识，它以特定教师、特定教室、特定教材、特定学生为对象而形成¹⁷。陈永明指出，实践性知识是以教师的个人经验为基础而形成的具有个性品格的知识¹⁸。陈向明则将实践性知识概括为“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”¹⁹。林一刚认为实践性知识是“教师受到教育专业训练及个人过去经验的影响，结合理论知识与实务经验，在实际的教育情境脉络下所持有的外显与内隐知识，此种知识为教师对于教学实务的理解，会引导教师的教学行为”²⁰。而林崇德、申继亮则认为实践性知识是“教师在面临实现有目的行为中所具有的课堂情境知识及与之相关的知识”²¹。

从众多学者对教师“实践性知识”的规定可推知，师范生的实践性知识是一种由师范生结合已掌握的理论和当下实践经验，加入个人的独特体验凝结而成的知识形态，是其在实现有目的的教学和管理行为中所生成的情境性知识。师范生和在职教师相比，其共同点是都必须掌握“教什么”和“怎么教”的知识。对于在职教师来说，知道“教什么”是首要的，是第一位的。但对于师范生来说，他们更为迫切需要的，可能不是前者，而是帮助其顺利开展教学实践的“怎么教”的知识。因为只有这种知识，才能帮助师范生迈出从学生走向教师的第一步。而这种被称为“怎么教”的知识可被视为是师范生在此阶段所掌握的实践性知识。

15 石中英. 2001. 缄默知识与师范教育. 高等师范教育研究, 2001(3):36.

16 姜勇. 2005. 论教师专业发展的后现代转向. 比较教育研究, 2005(5):69.

17 佐藤学. 2003. 课程与教师. 钟启泉译. 北京: 教育科学出版社.

18 陈永明. 2003. 教师教育研究. 上海: 华东师范大学出版社.

19 陈向明. 2003. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础. 北京大学教育评论, 2003(1):105.

20 林一刚. 2006. 中国大陆学生教师实习期间教师知识发展的个案研究. 香港中文大学博士学位论文, 2006. (转引自楼世洲. 2008. 教师资格制度中建立教育实习评鉴标准的思考. 教育科学, 2008(3):73.)

21 任学印. 反思型教师教育探微. 外国教育研究, 2003(4):25.



一名师范生在成长为合格教师的过程中,需要在掌握公共知识的基础上,收获丰富的个人体验,形成独特的教学智慧。这种体验和智慧,能帮助师范生以敏锐的观察力、准确的判断力和有效的实践能力参与到未来的教育教学中去,可见实践性知识对师范生的专业成长的意义是重大的。可以说,师范生的专业成长是凭借实践性知识的积累和获得来加以保障的。这是师范生逐渐生成的实践智慧的反映,是其“转识为智”的中介,也是其专业素质养成的标志之一。

3. 师范生实践性知识的特征

佐藤学将教师的实践性知识的特点概括为:1)是一种依存于有限语脉的经验性知识,缺乏严密性与普遍性,但极其具体生动,具备功能性和弹性;2)通过案例研究或临床研究的方法形成,并以“案例知识”的方式加以积蓄和传承;3)超越学术领域的知识框架,是探究不确定状况,求得未知问题解决的知识;4)兼具显性知识和隐性知识的作用;5)具有个体性²²。卡特(Carter, K.)将教师实践性知识的特征归纳为实践性、个体性、学科专业相关性、特定性、结合性等特点²³。此外,我国的薛晓嫒、林一刚、陈向明等人也概括了教师实践性知识的若干特征,包括经验性、传承性、综合性、隐蔽性、过滤性、指导性、个体性、情境性、实践性、缄默性、隐蔽性、非系统性、反思性等²⁴。

师范生的实践性知识,既具有教师实践性知识的共性,又富有其独特的个性。一般认为,师范生的实践性知识除了上述的各种特性外,还具备形成性、自我性和体悟性三大特征。

1) 形成性

师范生的实践性知识大部分来源于大学所学的理论和策略和方法性知识,并依靠刚刚在教育实践中形成的少量经验来面对教育情境中的各种问题。可以说,师范生的实践性知识刚刚起步,尚处于初步形成阶段。师范生在处理各种实践问题时,其处理方式尚带有很大的偶然性和随机性,也很难运用“不证自明”“不言而喻”的实践性知识来解决问题。因此,师范生的实践性知识带有很强的形成性特点,其开展教学分析和反思,对自己的教学行为进行解释和判断的过程,就是实践性知识逐步积累的过程²⁵。

2) 自我性

师范生是刚刚进入教学领域的新手,很多人还处于关注自身的阶段,因此他们对教育实践

22 佐藤学. 2003. 课程与教师. 钟启泉译. 北京:教育科学出版社.

23 Carter, K. Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In Houston, W.R., M. Harberman & J. Sikula (eds.).1996. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.

24 薛晓嫒. 2007. 立足教师专业发展 改革教育实习课程结构. 大学·研究与评论, 2007(4):45-46. 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础. 北京大学教育评论, 2003(1):105. 楼世洲. 2008. 教师资格制度中建立教育实习评鉴标准的思考. 教育科学, 2008(3): 73.

25 刘慧霞. 2008. 捕捉教师的实践性知识. 北京大学教育评论, 2008(1):109-110.



环境以及来自环境的反馈信息更为敏感,更容易从个人角度考虑环境对自身实践行为的影响。与在职教师相比,师范生更倾向于从“自我”角度来开展全部的实践活动,比如师范生所进行的日常观察、分析和反思都带有强烈的个体色彩。他们往往倾向于思考是否了解自己的教学风格 and 特点,是否需要调节自己的态度和行为,是否获得了足够的反馈和指导信息。而在此过程中积累起来的实践性知识也就更倾向于自我性。

3) 体悟性

有关教学实践的方法、原则的知识是无法直接传递给师范生的,而是要依靠其自身的体悟才能获得。师范生在接受指导教师和同伴的反馈和指导意见后,往往希望立刻按照指导和反馈意见来改变自己的教学方法,起到“立竿见影”的作用。但事实上,师范生的这种努力往往无法收到较好的效果,导致有人会将其归咎于方法和原则的无用。实际上,这是由师范生实践性知识的特点决定的。正如库姆斯曾经指出,在教学领域中,“方法”不是“公共的”,不存在普遍适用于每个教师的有效或优秀方法²⁶。对于尚处于专业起步阶段的师范生来说,情况更是如此。对方法和原则的理解、领悟和内化过程,才是其获得有效的实践性知识的必然途径。

4. 实践性知识:教育实习的生长点

教师教育最重要的经验之一,就是“不能把学校里的理论教学简单地与实地实习并列起来,或者轮流交替进行,那只是一种简单的处理,结果二者往往还是互相脱节”²⁷。这是因为,单纯的学科知识并不足以支持师范生顺利解决来自实践的各种难题,个体教育实践才是师范生获取实践性知识的主要路径²⁸。对他们来说,掌握理论知识是其获得从业资格的基础,而专业实践本身才是所有知识指向的终极目标。可以说,“实践性知识”是教师教育的中心概念之一²⁹,也是教育实习的生长点。

在教育实习中,实践性知识不是某种客观的和独立于师范生之外而被习得或传递的东西,而是教师专业知识和技能在真实教育情境中的整合式运用³⁰,是师范生经验的全部³¹。教育实习中的实践性知识涉及各种理论知识领域,如学科知识、课程知识、教学法知识、关于自我的知

26 施良方,崔允漷. 1999. 教学理论: 课堂教学的原理、策略与研究. 上海: 华东师范大学出版社. (转引自饶从满,王春光. 2000. 反思型教师与教师教育运动初探. 东北师大学刊(哲社版), 2000(5):87.)

27 刑克超. 1998. 师资培养的职业化. 比较教育研究, 1998(1):23.

28 刘东敏,田小杭. 2008. 教师实践性知识获取路径的思考与探究. 教师教育研究, 2008(4):18.

29 钟启泉. 2001. 教师研修的模式与体制. 全球教育展望, 2001(70):4-11.

30 薛晓嫒. 2007. 立足教师专业发展,改革教育实习课程结构. 大学·研究与评论, 2007(4):46.

31 Connelly, F.M. & D.J. Clandinin. 1995. Personal And Professional Knowledge Landscape: a Matrix of Relations. In Clandinin D.J. & F.M. Connelly(eds.). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York and London: Teachers College Press.



识、关于学校的情境知识等³²，但更侧重的是学习者个体对这些理论的看法、体会和解释。正如阿基里斯（Argyris, C.）等人所说，“（实践性知识）包括教师在教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的知识（显性的和隐性的），除了上述行业知识、情境知识、案例知识、策略知识、学习者的知识、自我的知识、隐喻和映像外，还包括教师对理论性知识的理解、解释和运用原则”³³。因此，以实践性知识为基础的教育实习，要完全摆脱学科本位的课程模式，要走出“附属于学科课程”的阴影，以实践知识论为基础，重新全面思考课程的一些基本理论问题，构筑全新的课程理论框架”³⁴。

当然，以实践性知识作为课程内容的基础，并不意味着教育实习对教育理论知识的放弃。涂尔干曾经指出，“从根本上说，教育理论是现有能够服务于教学的最有条理的、内容最翔实的、文献资料最充分的思想”³⁵。舒尔曼也曾经精辟地论述过教育理论与实践的关系。他在解释为何师范生在专业教育中感到实际经验才具有真正价值而难以忍受学术经验时，指出“理论是处理世界一般性问题的，它是通过研究领域的简化、专业化来实现其作用的。理论研究往往是在人为控制条件下进行的，而这些条件与日常实际联系却是脆弱的。其次，理论只在具体学科里运用，而实际问题则大多是跨学科的。因而，理论往往远离专业实际的特定条件而使得学员（师范生）很少注意到理论的重大作用”³⁶。迈克尔·扬则指出，来自中小学情境的实践性知识的确是师范生学习的基础，但是，为了进一步将实践的方式加以观念化和概念化，他们也同样需要学习理论知识³⁷。可见，师范生实践性知识的发展和形成，离不开教育理论知识的系统性传递。单纯的实践并不能使师范生获得丰富的实践性知识，“唯实践主义”只会降低教育实习对师范生专业成长的意义和作用。

32 Elbaz, F. 1993. The Development of Knowledge in Teaching: What We Can Learn from the Expert, the Novice, and the “Experienced” Teacher. In Kremer-Hayon, L., H.C.Vonk & R. Ressler (eds.). *Teacher Professional Development: a Multiple Perspective Approach*. Netherlands: Swets & Zeitlinger INC.

33 Argyris, C. & D.A.Schon. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.（转引自陈向明. 2003. 实践性知识：教师专业发展的知识基础. 北京大学教育评论, 2003(1):105.）

34 徐国庆. 2002. 基于知识论的职业教育实习观. 全球教育展望, 2002(12).（转引自殷晓静. 2004. 师范教育实践性课程的思考. 教师教育研究, 2004(1):28.）

35 涂尔干. 2001. 道德教育. 陈金光等译. 上海：上海人民出版社.

36 李·S. 舒尔曼. 1999. 理论、实践与教育的专业化. 王幼真, 刘捷编译. 比较教育研究, 1999(3):37.

37 迈克尔·扬. 2003. 未来的课程. 谢维和, 王晓阳等译. 上海：华东师范大学出版社.