

为教师在大学里所学的课程数量、考试成绩、学历和学生的学业表现没有太大的关系；也有部分研究（约10%）认为存在正相关；还有部分研究（约8%）认为存在负相关^[6]。这说明了这类研究的结果缺乏说服力，未能真正体现教师知识的本质特征。

由此可看出，这一时期学者对教师知识的认识还较为狭隘，在一定程度上将其等价为教师所具有的学科知识，并希望通过教师的教学行为、教师学历、所修读过的专业课程数量等因素来分析教师知识，将教育问题简单化。究其原因，可认为当时学者秉持了理性主义的知识观，用机械化的视角看待教师知识。理性主义知识观起源于古希腊的柏拉图，后经笛卡尔、康德和黑格尔等人的发展而渐具影响。他们把知识当作外在于主体的客观存在，认为一切知识均源于理性所显示的公理，是一种“绝对的”、“永恒的”存在，而且知识是可以通过“科学的”、“线性的”方式进行测评和分析。^[7]这种知识观将教师知识看作静态的、孤立的理论性知识，忽视了教师知识的教育性和实践性等本质特征，研究的结果也必然未能揭示教师知识的实质内涵。

二、关注教师的认知过程与教学特性

由于理性主义知识观下教师知识的研究结果与教育现实有着较大差距，学者们逐渐意识到，教师在教学中所需要用到的知识和教师所学习过的知识有着很大的不同。^[8]随着认知心理学的兴起，20世纪70年代中后期，学者们的研究焦点逐渐转向教师的认知过程，关注教师的决策和思维。知识的个体性、主体性、主观性和情境性开始进入研究者的视野。学者们也从关注教师的学科知识和教学行为，逐渐转移到关注课堂教学的一般特性，教师知识的差异性、情境性和经验性逐步得到学者们的认可。这表明，欧美学者的教师知识观从理性主义已逐步转变为经验主义。经验主义知识观认为人类的知识来源于经验，真正的知识就是对外界事物忠实的反映，它们是经验的产物而不是理性的产物。^[9]这种认识具有一定的合理性，因为从本质上说，知识的内在性是根源于人生理、心理特征的局限性和知识借以表征的语言、逻辑、概念的人为性，不存在冷冰冰的、置身于人类活动之外的纯客观的、绝对的知识。^[10]经验主义教师知识观认为教师的实践活动会对教师知识的产生起着重要的影响，研究的重点应从教师客观外在的知识和行为，逐渐转变为教师的

个人实践活动。这类研究多以新手教师和专家教师的教学比较为主。研究结果主要归纳为两个方面，一是揭示了教师的默会知识对教师教学行为的影响；二是指出了教师知识的实践性和情境性。

鉴于早期的教师知识研究忽略了教育的复杂性，有学者认为教学研究应该远离行为主义的研究取向，回归教学的本来面目；也有学者认为教学是复杂情境下的专业实践，只有从实践性的视角才能更好的研究教师教学知识。这些观点有一个共同的特征，就是都认为教师知识是教师在专业实践活动中逐渐形成的，指出了教师知识具有实践性这一特点。这其中，以艾尔贝兹（Elbaz）和舍恩（Schon）的研究影响最大。艾尔贝兹认为课程是理论的，但教学是实践的，而教师是从理论到实践的联结体，只有实践才能让教师成长，教师也只有通过实践才能获得教学所需要的知识，因此教师知识是经验的，内隐的和难以编码的，是一种默会的经验性知识。^[11]舍恩在认同教师知识实践性的同时，还十分看重教师的反思。他认为教学活动是个复杂的、不确定的、不稳定的和存在价值冲突的情境，不可能完全规则化的，需要教师在专业实践中利用自己的智慧，重构教学所需要的专业知识。^[12]为此，他还提出了行动中的反思和对行动的反思这两种教师知识活动的模式。

经验主义知识观不但认同实践对教师知识的影响，也重视实践环境对教师知识的作用，认为在教学实践中，周围的环境会对教师教学所需要的知识产生较大的影响。有学者研究表明，知识是个体与社会情境和物理情境互动的结果，不仅受个体自身条件的制约，也受到特定情境的限制，因此在不同的环境下教师教学知识的内涵也是不同的。^[13]有学者通过观察研究，认为同一个人在不同的情景中会有不同的反应，因此知识都是情境的，会随着情境的变化而变化。^[14]有学者研究认为，教师知识是在学校的具体环境和课堂情景中形成的，而不是脱离于环境之外的、原则性的、可用于任何情境的那种“生成知识”。^[15]也有学者认为教师知识就是教学情境，是教师对所处环境进行反思的结果，是在学校的具体环境和课堂情境中生成的。^[16]这些研究都说明了教学环境会对教师知识的产生影响，指出了教师知识的情境性，不仅拓宽了教师知识的内涵，也拓展了研究的视野。

由此可见，经验主义知识观下的教师知识研究摒弃了教师知识的客体论和外在论，突出了教师教学知