

识的情境性、个体性和体验性,较好地反映了教师知识的本质特征。但是,由于研究视角的不同,对教师知识内涵的阐述也各异,有从缄默知识的视角,有从日常行为的视角,也有从实践哲学的视角。它们都有各自的合理性,但也存在不足之处。而且在研究方法上,该类研究更多的是观察教师的课堂表现,或者是演绎性的案例研究,缺乏对教师自身的了解,研究结果也就未能全面诠释教师知识的内涵。

三、关注教师知识的生成过程和构成要素

经验主义知识观下的教师知识研究,突出了教师的实践活动,无论是强调教师个体对教师知识形成的重要性,还是侧重于环境对教师知识的影响力,都说明了教师知识的具身性,揭示了不同教师在教学知识方面存在差异的重要原因。但是这类研究对于教师知识都包含哪些内涵还了解不多,未能阐明教师有效教学都需要具备哪些知识;所提出的默会知识概念,虽然解释了新手教师和专家教师教学知识的差异所在,但是默会知识都包含哪些内容,该怎么获得都缺乏必要的研究,具有较强的神秘主义色彩。因此,从总体上说,这些研究对有效发展教师教学知识的启示性还不够,有必要从教师专业发展的实用主义视角,分析教师有效教学所需要的知识结构,并探讨教师知识结构的构建和完善,于是建构主义知识观逐渐成为了研究的主流。

进入20世纪80年后,教师知识已经成了欧美教育研究的一个焦点议题。1986年,美国学者舒尔曼(Shulman)对目前的教师知识研究中过于强调教学情境和教学技能,而忽视教师学科知识的现象给予了批判,认为这是“缺失了的范式”,并提出了教学内容知识(Pedagogical Content Knowledge,简称PCK)的概念。^[17]此后,他通过对教师个案的研究,认为教师知识是教师在实践活动中通过与环境的相互作用而构建而成的,它包括了一般教育法知识、课程知识、PCK等7个部分。^[18]舒尔曼的工作,尤其是PCK概念的提出,引起了学术界的强烈反响。据不完全统计,在此后的20年间,舒尔曼的这两篇论文被引用次数超过了1200次。^[19]很多学者从教师专业发展的角度,就教师知识的内涵进行了研究,提出了较多的教师知识结构模式。

例如,格罗斯曼(Grossman)通过对6位中学教师的研究,认为教师知识可以分为学科内容知识、一般教学法知识、教学内容知识和情境知识四个方

面。^[20]此后,他又将该教师知识结构细化为内容知识、学习者与学习的知识、一般教学知识、课程知识、情境知识和自我知识六个方面。^[21]该分类不但借鉴了舒尔曼的教师知识模式,也吸收了其他研究者的成果,体现了教师知识包含了学科知识、教育学知识、教学环境、学生知识、教师信念等方面知识的联系。塔米尔(Tamir)采用类似的方法,研究认为教师知识包括博雅教育知识、个人表现的知识、学科知识、一般教学知识、学科特定的教学知识和教学专业基础知识等6个部分。^[22]柯克兰(Cochran)等人以多位教师的成长为例,研究表明教师知识既不是教师通过感觉,也不是通过交际而被动获得的,而是教师通过积极主动的建构,新旧知识不断互动而产生的结果,因此采用教学内容认知(Pedagogical Content Knowing,简称PCKg)的概念,比舒尔曼的PCK更合理,更能说明教师知识的产生过程。^[23]在该理论中,将教师知识分为教育学知识、学科内容知识、有关学生的知识和有关教学环境的知识等四个方面。

由此可见,建构主义知识观和经验主义知识观有较多的类似之处,都强调知识的个体性、情境性和实践性。但是,建构主义更加注重分析教师知识的内涵结构,在发展上认为教师知识是教师在实践活动中,通过教学工作的积累不断构建而成的。这类研究多以个案研究为主,通过分析教师知识的建构过程,厘清教师知识所具有的成分,研究的结果具有较强的参考价值,尤其是可以为教师教育中如何更好地发展教师知识指明方向。但是,建构主义知识观有其不足之处,例如过于强调教师自身和教学环境对教学知识的影响,过于强调教师知识在不同环境下的特殊性,忽视了知识的确定性和普遍性,忽视了存在可适用于各种环境的教师知识,这也导致了研究结果的多样性,给教育研究和教师教育带来一定的困惑。

四、关注教师的学科内容知识与教学内容知识

为了促进人类对知识性质有更好的认识和理解,以便为当代和未来社会提供一个更加合理、完整和开放的知识基础,随着后现代思潮的兴起,学者们逐渐对知识的基本性质以及所造成的思想和社会后果进行了深刻的批评,并认为知识性质已经从客观性转变为文化性、从普遍性转变为境域性、从中立