

# 教育设计研究与教师实践性知识的构建

尹静<sup>1</sup>, 王笃勤<sup>2</sup>

(1. 北华航天工业学院 外语系, 河北 廊坊 065000; 2. 北京石油化工学院 外语系, 北京 102617)

**摘要:**教师的实践性知识是左右教师教育教学行为的关键性因素。而实践性知识的形成需要问题情境、研究共同体和教师反思的介入。教育设计研究由来自不同专业的教师组建的团队,在真实的教学环境下,通过分析问题情境、设计原型、反复应用评价等方式开展研究解决现实问题,不仅可以促进课程、教学、评价的发展,也可以为教师实践性知识的构建提供有利的环境。

**关键词:**学科教学知识;实践性知识;教育设计研究;研究共同体

**中图分类号:**G42

**文献标志码:**A

**文章编号:**1005-6378(2013)02-0065-04

知识是教师从事教育教学活动的基本条件之一,不管是理论知识还是实践性知识都是教师解决其教学中遇到的各种情境和问题的依据。不仅师范学院十分重视基本学科教学知识的建构,教育部、各级教育培训机构,乃至学校自身也都在加强教师培训的力度,以适应教育发展的需求,适应课程改革的需求。但是,各方面的努力并未产生理想的效果。虽然教师的显性理论知识大幅度增加,但是并没有引起其教学实践的变化。这也促使更多的学者关注教师实践性知识的构建研究。本文将以英语教师发展为例,介绍如何通过教育设计研究促进教师实践性知识的构建。

## 一、学科教学知识与实践性知识

### (一)什么是学科教学知识

自从苏尔曼提出学科教学知识的概念以来,有关学科教学知识内涵的研究一直不断。根据苏尔曼<sup>[1]</sup>的观点,教师的学科教学知识由学科内容知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学知识、关于学生及其特性的知识、教育情境知识和教育目标与价值的知识7部分组成。受建构主义思潮的影响,科克伦<sup>[2]</sup>等人对舒尔曼提出的学科教学知识概念进行了增添和修补,从动态角度将舒尔曼的静态“学科教学知识”概念重新定义为“学科教学认知”,即“教师对一般教学法、学科内容、学生特征和学习情境等知识的综合理解”,认为学科教学知识由学科内容知识、教学法知识、教学情境知识和关于学生的知识4部分组成,4种知

识处于一种不均衡的发展与融合状态。但是,都未注意到实践性知识在教师学科教学知识中的地位。

国内学者在分析国外有关学科教学知识研究的基础上指出,学科教学知识应该由4部分组成,即:条件性知识、本体性知识、实践性知识和一般性知识<sup>[3]</sup>。以英语学科为例,所有英语教师必须具备的本体性知识即英语语言知识和听说读写等语言技能,这也是英语教师区别于其他学科教师的最显著的标志。条件性知识指所有从事教育教学人员必须具备的知识,包括教育学、心理学、课程论、教学论、测量学、统计学等,同时还包括从事语言教学必须具备的知识,包括语言学、应用语言学、语言教学理论、二语习得理论等,甚至包括社会学和人类学知识等。一般性知识指关于世界的知识,一般情况下是教师通过博览群书、观察生活等多种途径来积累。北京师范大学林崇德教授把教师的知识分为本体性知识、条件性知识、实践性知识和文化知识,而北京大学陈向明教授更是将其分为理论性知识和实践性知识两部分。那么,什么是实践性知识呢?实践性知识与学科教学知识到底什么关系?

### (二)什么是实践性知识

根据杜威的观点,知识是通过操作把一个有问题的情境改变成为一个解决了问题的情境的结果<sup>[4]</sup><sup>[47]</sup>。教师的学科教学知识因此可以分为两种,一种是教师可以陈述的显性理论知识,一种是教师难以明确表达的其行为背后的知识,称之为使用的理论知识,我们把第二种知识称之为实践性知识<sup>[5]</sup>。对教师实践性知识研究始于20世纪加拿大学者艾尔贝兹,之后实践性知识开始为越来越多的学者所

收稿日期:2012-08-12

基金项目:北京市高等教育学会“十二五”高等教育科学研究课题《关于研究共同体的大学英语教师发展研究》(BG125YB076)

作者简介:尹静(1965—),女,天津市人,北华航天工业学院外语系教授,主要研究方向:应用语言学、教师发展、课程教学论。

关注。不过,对于实践性知识的内涵学者的看法也不尽相同。有的学者认为,教师实践性知识是教师以独特方式拥有的一种特别的知识,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]3</sup>。我国学者陈向明教授认为教师的实践性知识是“教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过自己的行动做出来的对教育教学的认识”<sup>[6]</sup>。本文借鉴前人的观点,结合教师教育教学行为的实践性特征认为,实践性知识是教师在具体的教育教学中使用的用于引导其教育教学行为的知识,包括其所信奉的理论,更包括其难以表述的隐性的理论知识。只有当知识用于指导教师的实践,才能成为对教师有用的知识。如果不能为教师所采纳,也只能是显性的理论知识而已<sup>[7]</sup>。

## 二、开展教育设计研究的必要性

### (一)中国教师的知识观

在中国的传统文化中,“知行相依不离”“知行合一”一直为人们所推崇。对中国的学者而言,行动重于言论,胜于思辨。中国人也因此十分重视实践和使用。调查研究,中国的一线教师对纯理论持怀疑态度。中国的基础教育课程改革已有10年之久,尽管越来越多的老师开始接受新课程的理念,但是实际教学仍旧没有改变应试教育的局面。尽管教育工作者都在试图实践“学生者中心”的课程和教学理念,试图开展任务型教学。但现实是,中国的外语教学仍旧是以教师讲授为主的教师中心课堂,基础教育如此,高等教育更是如此。这很大程度上与中国教师的知识观有关。中国教师关注的是理论的实践价值,是知识的工具性。只有当知识用于指导教师的实践,用于解决其教育教学中的实际问题,才能为教师所接受,也才能成为教师知识的一部分。中国教师的知识观说明实践性知识建构的重要性。

### (二)实践性知识的生成机制

不管是教师的学科知识,条件性知识,还是其情境知识和关于学生的知识都是通过教师的实践而形成的。在这个过程中,教师知识的构建受来自内外两方面因素的影响。内部表现为教师的自我反思,而外部则表现为教师寻求学习支持与帮助,如教师实践共同体、合作团队、其他有经验的老师等。研究发现,实践共同体和反思是实践性知识生成的两个重要媒介<sup>[4]183-202</sup>。共同体是教师的实践性知识发展的土壤,没有共同体,也就失去了实践性知识建构的基础。教师实践性知识的形成也因此离不开各种共同体。

### (三)教育设计研究与实践性知识的构建

教育设计研究亦称基于设计的研究,90年代早期由Brown和Collins在反思传统的实验室研究的基础上发展

起来的。与其他研究方式不同,教育设计研究不是在实验室条件下研究特定教学变量的作用,而是采用“设计实验”的方式,在实际课堂情境中开展教学干预的设计和研<sup>[8]</sup>。教育设计研究以解决现实教育问题为目标,要求管理者、研究者、实践者和设计者等共同努力,在真实自然的情境下,综合运用多种研究方法,开展迭代式的设计研究,形成可靠而有效的设计,实现理论和实践双重发展。而正是这种理论和实践的双重发展促进教师实践性知识的建构。

教育设计研究一般由4个阶段组成,即了解性探究(informed exploration)、实施(enactment)、局部效果评价(evaluation: local impact)和拓展效果评价(evaluation: broader impact)。探索阶段的目的是通过需求分析的方式确定问题所在,了解教学的需要,设计灵活可变的教育干预;实施即在实践过程中收集数据和信息,而评价则是对设计的相关性、实用性和有效性进行评价,根据评价修改设计,在更大的范围内应用和实践,总结归纳出基本原理和理论。鉴于教育设计的迭代性特点,设计过程中有可能出现多个原型,通过应用和实践,逐步达到完善。

教育设计研究需要构建一个研究共同体,共同体为了一个共同的愿景,通过合作、协商解决教育教学中呈现出的问题,谋求理论和实践的双重发展。共同体由不同学术背景的教师组成,大家在一种互助合作、开放的环境中研究问题所在,反思其教学设计。研究指向实际的教育教学行为,旨在解决教学中出现的问题,可以帮助教师感知理论在实践中的应用以及在问题解决中的作用。多个原型的设计要求教师在研究中反思其教育干预手段,符合实践性知识对教师反思的要求。教育设计研究也因此可以是一种可行的实践性知识构建媒介。

## 三、教育设计研究实施建议

### (一)构建研究共同体

所谓研究共同体指由教师与专业研究者组成的研究群体,教师在专业指导教师的协助下开展校本项目研究,通过合作共同提高,是促进教师发展的新途径<sup>[9]</sup>。

根据教育设计研究组建的研究共同体不同于一般概念上的研究共同体。这个集体中团队成员都是一线教师,地位平等,便于协商交互。教育设计研究要求共同体由不同专业领域的人士组成,而这正符合高校外语系或者是外国语学院教师的现实特征。虽然都是从事外语教育教学工作,教师们的专业领域却差异很大,有语言学、文学、翻译、二语习得、信息技术、课程论、教学论、评价测试等各方面的专业人士。虽然真正了解外语教育教学,了解课程教学论,了解测试评价的不是很多,但是在各自的领域都很有建树(绝大部分高校教师都有硕士研究生学历,拥有博

士学位的教师也在逐年增多),对科研方法都不陌生,对学科教学知识的建构很有帮助。因此,在高校根据教育设计研究的要求构建研究共同体是十分可行的。

## (二)采用学习型组织管理机制

学习型组织理论由彼得·圣吉创立,是一种柔性的人本管理模式,已经开始从企业走向事业、机关和学校。研究发现,高校的教师管理机制是影响教师发展的主要因素之一。学习型组织由5部分组成,即自我超越、心智模式、共同愿景、团队学习和系统思考<sup>[10]</sup>。其中改变心智模式是前提,团队学习是核心。也就是说,教师的发展首先要求教师以及学校必须转变传统的理念,建立团队学习机制,使教师为着共同的发展目标而努力。学习型组织的团队学习、共同愿景与教育设计研究中团队的建设以及发展目标一致,不同专业背景的团队通过集体的研究、交流做到专业互补,共同发展,培养系统思考能力,最后达到自我超越。

## (三)开展教学本位的项目研究

教育设计研究以解决现实教育中存在的问题为目标,可以为实践性知识的建构提供问题情境,提供反思的契机,提供团队协作,促进意义建构。因此,开展以教学为中心的各种项目研究有助于关于情境的知识、关于语言和语言学习的知识、关于学生的知识,乃至关于教学、课程、教育等方面知识的建构。

教学本位的研究可以用于课程教学的各个层面,可以是校本课程的建设、教材二次开发、教学设计、测试与评价等。根据教育设计研究的要求,不管是课程建设、教材二次开发、教学设计还是测试与评价,一般都应该包括以下环节。

### 1. 问题情境的选择

知识的价值在于解决具体问题。如果不亲身经历具体困境,理论性知识是不可能成为真实为教师所使用的知识<sup>[4]176</sup>。教育设计研究中的首要任务同样是问题的选择。教育教学中遇到的问题多且复杂,问题的选择也因此必须是相对于教育教学是比较关键的或者是核心的问题,或者是教师面临的共同的问题,也可以是教师所遇到的亟待解决的个性化问题。

问题情境选择后,可以安排团队成员从各自的专业角度进行分析,为原型设计提供理论支撑。在问题情境选择方面可以主要将要研究的问题进行分解。以校本课程的开发以及校本教材的二次开发,团队成员可以在校本课程研究的基础上将校本课程、校本教材的二次开发分解成不同的观测点。如从图式的角度或者借鉴输入理论研究资源建设,从认知加工的角度研究材料的处理、活动的设计,从测量学的角度研究评价测试等。由于课程的开发是一个系统过程,包括教育目标的界定、教育经验的选择与组织,包括教育目标的评估;而教材的二次开发更是涉及学

科教学的每个侧面,因此通过此项研究不仅可以促进课程的发展,更可以促进教师实践知识的建构。

## 2. 原型设计

原型设计师教育设计研究的一个核心环节。从课程到教材,从教学到测试评价,所有问题的解决都可以通过原型设计的方式呈现问题解决方案。原型设计可以先由一位成员完成,团队活动中,该成员首先介绍原型设计背后的理论支撑。其他成员从自己的专业角度对原型设计提出修改意见,同时阐述其理论思考。团队成员在集体协商对原型设计进行修改,设计出第二版原型。

## 3. 应用评价

原型修改完之后将应用于实践以便检验其在实际应用中的效果,检测理论对实践的指导作用,帮助教师形成实践性知识。根据研究内容的不同,可以采用现场观察、座谈、录像等方式,对原型应用的效果进行评价,反思其设计的科学性,评价目标达成情况,分析仍未解决的问题或应用中出现的新问题,进一步完善原型。这种迭代式的设计、应用、反思可以帮助教师逐步建构其关于情境、关于学生、关于自我当方面的知识,有助于显性理论知识转化为教师的个人知识。

## (四)加强常态教学环境下的反思

研究发现,学习共同体的对话和反思是影响教师知识建构的重要因素<sup>[11]</sup>。教育设计研究过程中可以要求教师反思通过反思析出问题所在,分析问题形成的原因;原型设计讨论中阐述其原型设计的理论支撑,并且在实际应用后对其实施情况进行反思。

但是,一般情况下,反思的结果只是行动策略的调整,很难从根本上解决问题,也很难促使教师接受新的理论。这很大程度上与教师的单路径学习有关,同时也与教师多是个人基于经验的反思有关。为什么教师们穷其一生都无法寻得教育的出路,找到解决问题的办法?为什么有些教师到老也不过是一个教书匠?这与其反思的方式以及反思中是否有新理论的介入有关。在教育设计研究中,由于来自不同专业领域认识的参与,教师的反思不再是个体行为,也可以避免单纯的根据以往经验寻求解决问题的方式。

另外,教育设计研究中如果能启动双路径的学习方式,促使教师不仅反思其行动策略,同时反思其主导价值观,反思其所持教育教学信念,就改变其长时间以来建立起来的价值观,建构新的实践性知识。课程改革十多年,中国的教育还很难改变其应试教育的局面,很难改变教师中心的教学模式,这很大程度上与教师并不认为其目前的教学行为不能帮助其达成教育目标有关。只有当教师能够对其长期以来秉承的教育理念的科学性、实效性等进行反思,才有可能帮助其接受新的课程理念,将其纳入其已有的实践性知识之中。而所有这些不应该只是研究行为,

而应该成为教师常态教育教学行为的一部分。

#### 四、结 语

知识是教师从事教育教学工作的条件之一。这种知识是教师所特有的一种知识,但是这种知识不等同于教师在师范学院求学阶段学到的理论性知识,通过自我阅读,通过参加培训所接受的各种教育教学观念。因为这些知识未必为教师所接受,即使接受也未必为教师所应用。只有当这些知识为教师所应用才能成为实践性知识,而只有实践性知识才是真正指导教师行为的知识。而实践性知识的建构要求教师置于一个问题情境,通过观察、思考和行动验证。而教育设计作为一种新型的研究模式可以为实践性知识的建构提供其所需要的各种条件,教育设计研究也因此可以作为一个常态下教师发展的媒介之一。

#### 参 考 文 献

- [1] SHULMAN L S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Educational Review, 1987(1):33—50.
- [2] COCHRAN K F, DERUITER J A, KING R A. Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation[J]. Journal of Teacher Educa-

tion, 1993(4):263—272.

- [3] 李鲁平. 大学英语教师的知识结构及自我发展[J]. 河南大学学报:社会科学版, 2005(3):100—102.
- [4] 陈向明. 搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2011.
- [5] 克里斯·阿基里斯, 罗伯特·帕特南, 戴安娜·麦克莱恩·史密斯. 行动科学[M]. 北京:教育科学出版社, 2012.
- [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):104—112.
- [7] 陈梦然. 高校教师专业发展的基本标准[J]. 高校教育管理, 2013(2):63—69.
- [8] BANNAN—RITLAND B. The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework [J]. Educational Researcher, 2003, 32 (1):21—24.
- [9] 李娟. 论网络教师研究共同体的构建[J]. 中国远程教育, 2006, 8(上):44—47.
- [10] 彼得·圣吉. 第五项修炼—学习型组织的艺术与实务[M]. 上海:上海三联书店, 2003:167—267.
- [11] 王政, 任京民. 论学科教学知识及其养成[J]. 外国中小学教育, 2010(3):29—32.

[责任编辑 郭玲]

## Educational Design Research and Construction of College English Teachers' Practical Knowledge

YIN Jing<sup>1</sup>, WANG Du-qin<sup>2</sup>

(1. Department of Foreign Languages, North China Institute of Aerospace Engineering, Langfang, Hebei 065000; 2. Department of Foreign Languages, Beijing Institute of Petrochemical Technology, Beijing 102617, China)

**Abstract:** Practical knowledge constitutes a critical factor that affects the educational practice of teachers. However, the construction of one's practical knowledge demands the involvement of problem situation, research community and reflection of teachers. Educational design research, which requires a community made up of teachers with different academic backgrounds to research in routine teaching contexts by eliciting problems contexts, designing prototypes, applying and assessing for improvement in order to solve practical educational problems, can provide an environment for the construction of teachers' practical knowledge in addition to enhancing the development of curriculum, instruction and assessment.

**Key words:** pedagogical content knowledge; practical knowledge; educational design research, research community