

# 學校情境中的教師實踐知識——

## 敘事探究和民族志研究方法的視角

### *Teachers' practical knowledge in school settings: From the perspectives of narrative inquiry and ethnography methodology*

陸靜塵

華東師範大學學前與特殊教育學院

李子建

香港教育學院

#### 摘要

本研究整理了教師實踐知識理論的源頭，提出以敘事探究（narrative inquiry）作為研究方法的角度對學校中教師的實踐知識的變化作出整體分析；同時從人類學民族志（ethnography）研究方法的視角，對比日常情境中專業人士的實踐知識與學校情境中教師的實踐知識。這兩個研究方法的角度令教師實踐知識的研究有新的發展。

#### 關鍵詞

教師實踐知識，敘事探究，民族志研究方法

#### Abstract

Following the research tradition on teachers' practical knowledge, this study examined it from the perspectives of methodology on narrative inquiry and ethnography. Some new opinions were formed to understand teachers' practical knowledge and the implementation of the research methods above. Based on literature review, the nature of teachers' practical knowledge in school context was discussed. Some opinions were offered to conduct the implementation of the two research approaches above.

## Keywords

teachers' practical knowledge, narrative inquiry, ethnography methodology

### 甲、前言

正如有的學者所研究的那樣，中小學教師日常的職業狀態是，除了教育學生的責任外，還負有承擔學校系統本身的運作、與學校系統之外其他部門或機構的聯繫和配合問題，這就使得教師的日常工作變得很複雜，具體表現為：「雜亂而片段化」，教育教學活動之間缺乏連帶性和一致性。第二，帶著「強烈的情境依賴」，教師對於自身或他人的專業活動的理解，相當依賴於教師所處的情境（學科組、教研組、年級組、班級和學校）以及自身的背景，諸如學校經歷、受訓經歷等，這樣教師的專業活動就會很大程度上受到這些情境以及過去經歷的影響，往往會表現出按「習慣做法」為行事原則。第三，教師的工作還是有強烈的行動導向。在教育變革面前，往往會希望改革的宣導者直接加以詳細說明「如何行動」（王建軍，2004）。這種觀點給我們關注與研究教師職業狀態提供了實踐的視角。

因此，有研究者提出，在實施課程改革等大規模的教育改革中，不但要考慮教育理論，還要考慮教師的校本知識以及他們對服務對象——學生的理解，尤其是他們在職業生涯中逐漸獲得的專業知識。因此，「在教師的專業知識中，他們在職業生涯中逐漸形成的這些知識就是最重要的」，「就需要知道教師的這些思想信念和認識，也就是教師知識」，「在任何特定的教育改革中，我們都必須認識到教師知識所起的作用」（Meijer, Verloop, & Beijaard, 2002；溫魯普、范

德瑞爾與梅爾，2008）。

而替森（Thiessen, 2000）在討論教師教育研究的取向時也指出，對於「專業知識」的研究最有前景。這種研究把教師的教學活動看作是一種知識的工作，強調要把實踐性知識（包括日常規範、程式和方法）與命題性知識（基於學科的理論和概念、教學原則、特定的規定）並列起來使用。

基於教師知識在專業形成和發展中的基礎地位以及教師工作的行動本質，本文提出對於學校中教師的實踐知識（practical knowledge）的研究，並試圖從敘事探究（narrative inquiry）和人類學民族志（ethnography）研究方法的角度的角度，來考察學校情境中教師實踐知識。

### 乙、開展教師實踐知識研究的價值

學校教育是教師與學生的共同活動所組成的主要部分。作為成熟的發展一方的教師在傳遞社會價值、實現發展中的個體學生的社會化更是起著其他教育管理者、教育政策制定者以及教育理論研究者無法具備的獨特作用。因此教師的教育水平，或者近年來社會越來越關注的教師專業水平更顯出其重要的地位。而衡量一個行業的專業水平，該行業從業者的專業知識則是前提和基礎。不少有識之士從上世紀七八十年代開始關注教師知識，包括教師實踐知識的研究。這裏，對這一研究領域做簡要的回顧。

本領域的研究主要有兩種價值取向，其一，

從事基礎教育的教師這一行業是否是一門專業、其行業從業者是否是專業工作者的爭論中，教師這個職業的專業性一直受到質疑：因為它沒有特有的專業知識和技能。過去很長時間裏面不少人甚至認為只要具有一定識字能力的人都可以來做小學教師。也有的人承認教師的行業需要教育經驗，但是它不需要具備學術知識。於是有些研究者就將對研究教師的研究重點由專業知識或技術轉移到「教師所知」（what teachers know）而不是學術知識（academic knowledge）上來，劃定為教師用來開展學校教育活動的信念、洞察力和行為習慣等。他們發現他們的研究物件——教師所知與哲學家們對於實踐知識特點的論述不謀而合——都具有時間性和情景性、強調個人特點和行動取向性。但是這些內容中可能成為教師實踐知識（teachers practical knowledge）的理由及其範圍還頗受爭議（Sharon & Robert, 1986）。因此有必要對教師知識和教師實踐知識進行研究和分析。這是教師知識、教師實踐知識研究的價值取向之一。其二，教師知識中的教師實踐知識作為教師得以開展其職業行為的一種行動知識或者經驗，其所包含的內容和影響因素有哪些，相互關係如何，它們的實際運作過程又是如何，等等。這些問題的探究也有利於人們深入瞭解教師知識、乃至教師實踐知識這一存在。從上面這兩個方面來看，教師實踐知識都是值得研究的。

### 丙、教師實踐知識研究的理論起源

「實踐知識」研究的開創者是芝加哥大學的科學教育研究者施瓦布（Schwab, 1969），他提出了「實踐樣式」（the practical）名詞，並認為「實踐樣式」的特徵是「協商的藝術」（art of deliberation）與「折衷的藝術」（art of eclectic），以用來分別表示從多元觀點深入思考

一件事物的技法和做出實際決策時綜合多樣的理論與方法的技法。他提醒大家，課程的開發與實踐受到行為科學的「理論樣式」所支配，教師在實際課堂中形成的「實踐樣式」的聲音瀕臨死亡。因此，開始了教師實踐知識的研究和「救亡」實踐行動。

出於對教師知識是不是一種知識，乃至由此造成的教師職業是不是一項專業的懷疑和證實的爭論，上世紀 70 年代開始逐漸出現了一些有關教師知識的研究，試圖揭示這種開始並不為世人所重視的知識的產生、構成、發展和在教學活動中的用途。有人將教師教育的不足歸咎於教學中技術文化的缺乏，強調如果沒有知識為基礎的話，那麼教師教育就無法傳遞相關的專業知識（Lortie, 1975）。也有學者認為，之所以缺乏實踐知識的溝通形式是因為職業的各自為陣造成的。因為教師和自己的同事之間存在隔離現象，很少有機會說清楚和比較各自的教育心得。這樣就會造成教師有關教育的知識的缺乏和轉變（Sarason, 1982）。教師實踐知識缺乏的另一個原因，有學者（例如 Huberman, 1983）歸因於教師出於對課堂裏學生的要求不斷被迫做出回應，從而更多的是依賴直覺和即時反應而不是理論思維所致。但是值得注意的是，上述對於教師知識、教師實踐知識的研究有值得商榷之處，比如：教師知識並非簡單的傳授過程，所以教師獲得知識並非只有自上而下的傳授一途；教師的職業特點的確有很多的時間在獨立執教，但是通過教育培訓、師徒帶教、非正式場合的交流溝通，乃至正式的教師教研活動都可以使得教師的實踐經驗、實踐知識得以在同伴之間傳遞、改進；另外，教師的確有很多場合需要依據直覺、即時反應來做出判斷，但是這與教育環境的複雜、多變、不穩定有著直接的關係。因此，有必要更深入地瞭解

教師工作的特點、教師工作所處環境的特殊性，這樣才能更好地理解教師知識、包括教師實踐知識的產生、傳遞和變化的過程與特點，更好地理解教師專業發展的特點。可見，需要使用更合適的方法來研究教師的知識，尤其是植根於日常教育活動中的教師實踐知識。

### 一、教師實踐知識研究中的代表人物和觀點簡介

研究教師知識時由於對知識定義的不同哲學理解，存在著重視科學知識（scientific knowledge）而輕視來自實踐的、個人的知識的現象。理由是科學知識更客觀可靠，並超越了具體課堂生活的細節、教師的個人傾向以及教師經驗無法避免的局限。教師只會解決一些特殊性的問題而對於普適性的教育問題的解決則會束手無策。教師會用類似講故事的方式來描述自己的教學活動，而不太會應用些理論來解釋自己的教學。這些描述充滿了教師自己個性化的經驗。因此，人們覺得，普適性的理論不拘泥於具體的時間空間，所以顯得更好（Schwab, 1959）。不過，這種認識是有失偏頗的。不能因為教師的實踐知識產生與應用於實踐情景，並與之緊密相連，就認為它無足輕重；就因為它與科學知識不相同，就降低了它的價值。實際上，正如 Buchmann 所言，實踐知識與科學知識有著不同的存在目的，它的目的是為了形成智慧的行動（wise action），而不是對於事物的普遍理解。智慧行動的目的以及實際的教學情境可以為描述教師知識（what teachers know）、教師教育知識的獲得與使用提供恰當的術語（Buchmann, 1983）。Elbaz 與 Lampert 的有關研究很好地證明了這個觀點。

在 Elbaz 對一位高中英語教師的研究（Elbaz, 1983）中，她採用案例研究的方法，通過與研究

對象訪談，提出了教師用於教學的實踐知識可以分為五種類型、三個層次。類型包括：關於自我的知識、關於教學環境的知識、學科的知識、課程開發的知識和教學的知識；三個層次是，實踐的規則、實踐的原則以及有關教育教學實踐的總體形象（image）。

Lampert 的研究關注教師個人知識（personal knowledge）。她把教師個人知識界定為，教師對於自己的認知、教師的價值取向以及不局限於紙筆測驗的對於學生的瞭解。她的這一概念強調要兼顧教師的價值取向、學生的想法、課程的要求這三方面（Lampert, 1984）。

加拿大學者 Clandinin 與 Connelly 則提出教師個人實踐知識（personal practical knowledge），把這種知識描述為存在於以往的經驗、現時的教育情境和未來的計畫與行為中，貫穿於教師的整個實踐過程中。在這樣的場景中，教師通過敘述探究（narrative inquiry），以講故事的形式來解釋與建構個人的以及與社會的互動的經驗（Connelly & Clandinin, 1990）。具體涵義為（Connelly & Clandinin, 1999）：

這一概念可以讓我們在談論教師是知識廣泛的識知者時用來理解他們的經驗。個人實踐知識蘊藏在教師過去的經驗、現時的頭腦和身體動作以及將來的計畫和行動中。人們可以在教師的實踐中發現個人實踐知識。它對於所有教師來說都是一種出於應對當前情境中的緊急情況而重構過去、調整未來的意向的特有方式。（Connelly & Clandinin, 1988, p.25）

荷蘭學者貝加德（Beijaard）、威魯普（Verloop）與梅耶（Meijer）及其合作者的大量

研究不再拘泥於教師實踐知識本身的研究，而是把研究視野擴展到具體的學科教學、教師評價、新手教師和經驗教師的比較等方面（姜美玲，2008）。他們認為教師實踐知識是教師素質的核心，決定和指引著教師在實踐中的行動。他們還認為，教師實踐知識不是理論知識與科學知識的對立面，而是包含大量的理論性知識，並在教學理論和教學實踐之間發揮著媒介功能（Beijaard & Verloop, 1996）。

中國學者陳向明則提出，教師的知識可以分為兩部分，「理論性知識」和「實踐性知識」，並在比較多位學者有關教師實踐性知識的不同提法和定義後，她提出教師的「實踐性知識」的定義，並分析了教師實踐知識的構成部分和存在狀態（陳向明，2003）。在此基礎上，她初步認為，遠離教師實踐的「宏大理論」對於教師指導價值不大，教師需要的是能夠貼近自己教育教學實踐的、教師自身的理論，這種理論可以叫做教師的「實踐理論」。這種理論內生自教師的行動，來自於教師的個人經驗；一般處於內隱的狀態，不被教師自己所明確意識到，具有特殊性和個人化傾向，但也可以運用於廣泛的場景，並類推到類似的情境（陳向明，2008）。

從上面的簡要回顧可見，首先，教師實踐知識與我們熟知的教師在課堂裏所教的學科知識即所謂「學科知識」（content knowledge）有著很大的不同，其所涉及到的是教師在開展教育教學活動的過程中，隱藏在其教學行為背後的價值觀、教育經驗、甚至對於職業和學生的感情等等的知識部分，其複雜程度、與教育情景的緊密聯繫程度、個人性、經驗性都要遠遠地超過明確的學科教學知識。第二，教師實踐知識的研究領域也逐漸從對教師個體經驗的研究擴展到對於教師、學生、師範生等對象，學科課程與教學、教

師評價等教育實踐領域。第三，研究方法也由單一的案例研究擴展到敘事研究、量化研究以及多種研究方法並用。

我們以學校情境中教師實踐知識的發生與發展的過程為視角，初步提出我們對於這種知識的基本認識：第一，教師實踐知識存在的目的，是解決學校教育中的實際問題，滿足教師和學校其他主體在教育活動中的需求。第二，教師實踐知識的形成，來自學校教育與社會情境中的問題和需求的有效解決，並得到同行（包括同伴和業內權威人士）、社會人士的肯定與承認。第三，這種知識存在的形式，是個人和群體在日常教育活動中形成的經驗、應對策略、價值觀、理論與智慧。第四，存在的時空，以教師個人的職業空間為主，涉及其他公共空間中；時間上歷經過去現在和未來，具有時間脈絡上的繼承性、延續性。

## 二、在教師實踐知識的研究中，值得注意的是研究方法多元化對於本領域研究的促進作用

上述對於教師實踐知識的初步釐清，既可以增加我們對於這一概念的理解，同時也給我們們在研究方法選擇上的啟發：對於這一區別於學科知識或者科學知識的質的知識（qualitative knowledge）的研究，應該採用質的研究方法作為新增的研究方法，才能更深入、準確地認識和理解這一知識類型。從傳統的哲學思辨的方法，到採用質性研究方法（qualitative research methods），如調查、訪談、觀察等，一直到近年來跨學科研究方法的使用，如逐漸採用敘事探究（narrative inquiry）、人類學的田野研究方法，乃至教育民族志（ethnography in education）的方法、以及多種研究方法的混合使用等等。尤其是人類學的民族志方法的使用，使得人們對於知識與行動之間的關係、知識的個別化性質、個體

行動對於活動知識的形成的促進作用等，從而發現了以往自然科學研究方法所未曾解釋的人類知識的個別化、經驗性以及與情境緊密聯繫著的特點。這樣的研究方法，對於教師實踐知識的研究，有效地揭示教師個人知識中的特點和性質也起到了明顯的研究效果。

#### 丁、從敘事探究作為研究方法的角度對教師實踐知識的認識

受到施瓦布（Schwab）「實踐性」思想以及杜威（Dewey）經驗理論以及波蘭尼關於「個人知識」概念（Polanyi, 1958）的深刻影響，上世紀 80 年代以來，施瓦布的弟子之一、加拿大學者 Connelly 與 Clandinin 開始了有關「教師個人實踐知識」的研究，他們「撇開外部理論而轉向那些對實踐起決定作用的隱性的、密切的、經驗的、個人的知識特性」（許世靜、康納利，2008）。他們及其合作者在杜威（Dewey, 1938）、施瓦布（Schwab, 1970）、Gauthier（1963）以及其他人的經驗主義認識論的影響下，逐漸產生了將教師理解為認識者（knower）的研究興趣，他們認為教師是自身的認識者、自身所處情境的認識者、兒童的認識者、學科的認識者、教學的認識者與學習的認識者。

Connelly 與 Clandinin（1999）發現，教師因自己所認為的應然的課程，與其應政策要求所設計的課程之間不一致而感到困擾。也有教師掙扎在「被要求」與「自己相信應該做」的課程之間。可見教師的教學「更大程度上取決於他們個人所知道的知識」，教師的知識（teacher knowledge）比為教師設定的知識（knowledge for teachers）更重要（許世靜、康納利，2008）。作為研究現象的敘事探究，關注教師的個人知識，首創了教師「個人實踐知識」這一概念。這種知

識來自經驗，與教師的個人教育教學實踐的場景中習得，而這種場景和教師所處的社會環境、學校文化環境緊密相連的，教師實踐知識產生於這一教師工作的特殊環境的，稱之為「專業知識景觀」（professional knowledge landscape）。另一方面，敘事探究作為思維的方式和教育研究的方法的時候，它是與「生活空間」這一概念的密切相連的，首先作為一個「時間的連續體」，考察期間的學校、教師和課程等教育要素的時候，必須注意到該事物是發展變化的，現時的表現源自過去、流向未來的。教師的實踐知識亦是有其發展、變化的來由、表現和未來的發展方向的。通過敘述的方式可以瞭解到教師知識的流動變化的線索。第二，生活空間又是「個人——社會的連續體」。生活期間的教師的個人與社會環境相互作用影響的，教師的知識不僅是教師個人的習得的，而且也是在與社會環境中的機構、人、制度等的影響下逐漸發展起來的。因此，研究教師的實踐知識就必須要關注教師所處的學校、家長、學生和社會帶來的影響。這就意味著敘事探究不能只是考慮個人維度，而且還要關注教師所處的環境帶來的影響。

在社會發生變化的時候，比如教育政策的改革、新的課程的實施推行等時候，教師的實踐知識就會受到不同程度的影響，同時還要注意時間的維度帶來的影響。第三，敘事探究存在其中的生活空間第三個維度是「地點」。教師在不同的地點擔任的角色、所起的作用各不相同，比如教室中、辦公室、社區、家中等等，其所接觸的人和事皆不同，所要求其所充當的社會角色各不相同，承擔的社會作用亦是大相逕庭。以教師的實踐知識的發展來看，隨著情境的變化，尤其是作為學校機構的運作基礎的迴圈週期（cycles），如年度、節假日、班級活動的迴圈等，以及由這

些時間安排作用到教師身上帶來的教師對其職業行為帶來高低起伏的節奏感受 (rhythms) 也都各不相同 (Connelly & Clandinin, 1999)。這些迴圈週期會觸及教師個人實踐知識在道德、美感和情感方面造成的影響，這些迴圈週期會帶來在空間和時間上的不同邊界 (borders)。如果說空間上的邊界用肉眼尚能辨別的話，那麼在時間上帶來的邊界則是主要體現在人的頭腦和作息時間表上，由於其與教師日常從事的學校教育的節奏感緊密相連，所以要改變起來，難度可想而知。

學者 Cuban (1995) 在考察了教師所處的學校環境後，採用了「學校教育的語法」(the grammar of schooling) 一詞來形容其穩定的特性，與克蘭迪甯 (Clandinin) 及康納利 (Connelly) 提出的包括教師個人實踐知識在內的專業知識景觀 (professional knowledge landscape) 的特點之一，在學校教育中存在的「迴圈」(cycles) 和「節奏」(rhythm) 概念的研究不謀而合！他認為，學校中的實踐活動，諸如按年齡招生、班級授課、分學科傳授知識等等，與語法在語言使用中起到的結構作用一樣，是學校運行結構的基本組成方式。而這種學校的基本運行結構一旦確定下來，教師們就能夠按部就班地開展自身的工作，有計劃有步驟地應對來自學校董事會、校長以及家長們的期望的壓力。久而久之，教師與學生一樣習慣於這種結構和次序（正如學校知識景觀中的「迴圈」與「節奏」），並且很難再去適應別的了。這種結構和次序的確和語言中的文法一樣重要和難以輕易改變的，甚至習以為常而熟視無睹了。因此，教師在這樣的環境中產生的知識（教師實踐知識），既具有穩定性、同時又帶有很強的情境性特點，同時由於又與具體的學校教育方式、學校管理方式、具體的人事安排、學生的特點、學生家長的要求等等因素緊密聯繫在一起，而變

得十分複雜。

## 戊、人類學民族志的研究方法 對於教師實踐知識研究的啟發 ——行業知識的實際應用 (knowledge at work) 的角度

人類學家 Scribner 在一家乳品製造廠進行了幾項實地研究 (Scribner, 1985)，目的是研究行動是怎樣指導知識的習得和知識的組織。他們選擇了乳製品作為研究的範疇 (domain)。他們比較了五組人員在乳製品方面的知識。其中三組是該乳製品廠裏的工作人員，分別是文職人員、倉庫裝貨員和送貨司機。文員只是負責處理一些貨品的符號形式 (symbolic representations)，而裝貨員和司機則必須接觸貨品的表像和實際的貨品。但是兩者的工作環境有所不同。他們除了對人員的工作環境進行現場的考察之外，還對五類人員的有關產品知識進行了測驗，諸如說出產品的名稱、種類、大小等。一項結果顯示，研究者發現倉庫裝貨員的對於貨品分類，有 1/3 的情況下他們是以貨品的位置來區分產品的，而且他們是唯一採用位置分類的工作人員。原因就在於，他們一般每天晚上都要花約 8 小時在貨品的尋找和整理上，所以知道不同貨品的位置對他們來說十分重要。還有個結果是，倉庫裝貨員和送貨司機還會採用貨品大小作為分類的辦法，而文職人員則很少用此分類。這裏研究者發現，對於同樣的知識範疇（如乳製品），不同組別的工作人員會因為在功能上與該知識範疇的關係而有所不同。

那麼，是什麼因素影響了知識的挑選和組織呢？研究表明，線索一，是所碰到的對象出現的形式：是表像的還是實際的；線索二，是有關人

們的行動目的，就是希望自己做到什麼。對象的某些屬性對於目的的達成非常重要，例如貨品的位置對於倉庫裝貨員而言。這樣在他們思考事物的組織時，那些重要的屬性就會發揮重要的作用。在此基礎上，研究者就提出，知識和行動相互之間的關係問題。於是，研究者又前往乳類製品廠的倉庫，更仔細的觀察產品裝卸的工作；又通過相關的現場測試等方法，發現乳製品廠內與工作相關的知識很複雜，這些知識取決於行動的形式，以及對行動形式的調控。這裏，社會知識（比如乳製品的名稱）與個人知識雖然不同，但不是對立的。因為在這裏社會知識是用來組織乳製品廠的物質環境和符號形式，而個別員工會有創意地運用這些社會知識使得工作更符合人類（包括自己）的需要。證明社會知識在這裏和個人行動相互促進並良好地組織在一起的。

從上述研究例子中，我們可以得知兩點啟發：第一，人類學民族志研究方法的優勢在於，可以深入人類活動（包括教師日常教育教學）的現場，通過實際的觀察、測驗、談話等方式，瞭解到其他研究方法無法得到的資訊；這對於我們用此方法來揭示教師實踐知識很有方法上的啟發；其二，就上述研究結論本身，使我們認識到，教師在學校中的個人實踐知識和社會關於教育的知識之間是可以相互影響和促進的。他們可以嘗試提出有關的研究假設，開展基於人類學民族志角度的教師實踐知識研究。

民族志研究方法在教育中的運用，以其獨特的研究價值而受到教育研究者的重視。Janesick提出了在課程研究領域適合民族志方法研究的八類問題以及這種研究方法的特點。這八類問題（Janesick, 1991）是：（1）有關課程等的質的問題；（2）有關課程及其組成的意義和理解的問題；（3）關於課程的社會語言學方面的問題；

（4）有關整個系統的問題，如，教室、學校、學區等方面的；（5）與課程的政治、經濟、社會心理學等角度相關的問題；（6）與隱蔽課程相關的問題；（7）與課程的社會情境相關的問題；（8）與教學和課程相關的教師內隱理論（implicit theories）方面的問題。同時，民族志研究還具有以下一些特點：整體性視野、注重環境或社會中的內在關係、聚焦於對某個社會環境的理解而非預測、要求研究者置身於研究環境中、要求研究者重視實地研究和之後的資料分析、要求研究者不斷提高行為觀察和訪談的技術與能力。

綜上所述，這種研究方法對於教師實踐知識研究的在方法上的啟示是：（1）對於教師實踐知識的研究，研究者要首先拋開所有的理論和實踐假設，來到教師開展教育活動的現場進行實地研究；（2）要具有完整和聯繫的眼光去觀察和分析教師實踐知識，比如從教師實際工作的教室、學校和社區乃至社會的大環境來考察和分析教師在課堂內外的教學與教育行為，當然包括知識；（3）研究中要關注教師的內隱理論（implicit theories）的存在和外在表現。尤其是非明確語言的表達方式，如隱喻、教具、學具的使用等；（4）在避免盲目套用和驗證現成理論和共識的前提下，注重通過觀察、訪談、現場記錄等的分析，獲得對於教師在具體社會（包括教育）情境（social context）中對於實踐知識的應用、選擇、改進等行為的深入理解，而不是預測和盲目的由此及彼的「遷移」與「借鑒」。（5）應用該研究方法，其研究問題雖然是教師實踐知識，但是考察的視野不僅僅局限在以日常用的神經生理學、認知心理學以及教育學等範疇，而是可以推廣到社會、經濟、種族等，來考察期間存在的內在聯繫。

## 己、總結

通過上述對於教師實踐知識的理論來源、不同理論背景的概念述評以及引入敘述探究和民族志的兩種研究方法作為方法角度的分析，使得我們對於教師實踐知識本身及其研究方法有了進一步的認識：由於教師實踐知識所包含的內容與教師的實踐環境緊密相連、教師實踐知識的產生來自於教師自身與周圍人群、社會環境的互動、教師實踐知識又具有時間空間上的連續性、同時受到學校教育穩定持續的影響，所以在研究這一複雜、多元的對象時，必須使用多種研究方法，而敘述探究與民族志的方法的引入，正是一種研究方法上的彌補和充實。而前一種方法在對於研究對象時空與發展的注重、後一種方法在對於研究對象現狀的深度考察和個體意義的理解等方面的優勢互補，使得兩者在對於教師實踐知識的研究上，具有天然的聯繫，更有利於研究者開展這方

面的教育研究。

值得注意的是，教師實踐知識的發展變化過程中，有三個要素尤其值得我們關注。首先是教師的認知活動，這種活動是教師多年來逐步形成的，形成了教育（教學）信念後，改變不容易。第二，教師的教育（教學）信念很多情況下並不明確，抑或是處於緘默狀態，甚至教師本人可能也不知道這些知識是如何影響自己的教育行為的。第三，很多研究指出，知識和信念在解釋新的經驗或者選擇新知識過程中具有過濾作用，這是符合心理學中「知覺的選擇性」這一原則的。這三種現象的存在，給我們研究教師的學習或者教育行為的改變提供了實踐或理論的依據。而從敘事探究和人類學民族志的研究方法出發，應用其理論框架和具體研究方法，對於我們分析與認識教師實踐知識及其在教育改革中的作用，起到了重要的支持作用。

## 參考文獻

- 王建軍（2004）。《課程變革與教師專業發展》。成都：四川教育出版社。
- 姜美玲（2008）。《教師實踐性知識研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 許世靜、康納利（2008）。〈敘事探究與教師發展〉。《北京大學教育評論》，第6卷，第1期，51-69。
- 陳向明（2003）。〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，1（1），104-112。
- 陳向明（2008）。〈理論在教師專業發展中的作用〉。《北京大學教育評論》，6（1），39-50。
- 溫魯普、范德瑞爾、梅爾（2008）。〈教師知識和教學的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，第6卷，第1期，21-38。
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Buchmann, M. (1983). *Argument and conversation as discourse models of language use*. (Occasional Paper No. 68). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narrative of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. NY: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1995). Why the grammar of schooling persists. In D. Tyack & L. Cuban (Eds.), *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform* (pp.85-109). Cambridge, MA: Harvard University Press (8th printing, 2001).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Gauthier, D. P. (1963). *Practical reasoning: The structure and foundation of prudential and moral arguments and their exemplifications in discourse*. London: Oxford University Press.
- Huberman, M. (1983). *Recipe for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools*. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 4.
- Janesick, V. J. (1991). Ethnographic inquiry: Understanding culture and experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.101-119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lampert, M. (1984). Teaching about thinking and thinking about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 1-18.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meijer, P., Verloop N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145-167.
- Polanyi. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schwab, J. (1959). The "impossible" role of the teacher in progressive education. *The School Review*, 67(2), 139-159.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-24.
- Scribner, S. (1985). Knowledge at work. In R. McComick & C. Paecher (Eds.), *Learning and Knowledge*. Buckingham: The Open University. 1999.
- Sharon, F., & Robert, E. F. (1986). The culture of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Education Research*, 33(5), 515-537.