

论教师的实践性知识与课程实施

刘旭东

(西北师范大学教育学院,甘肃兰州730070)

摘要:实践性知识是教师顺利进行课程实施、提升课程内在价值的关键因素。课程实施中的实践性知识由课程理念、生活态度、反思能力、课程知识等内容构成,具有内隐性、情境性、即时性、自我建构性等特征。课程研究是在课程实施过程中形成教师的实践性知识主要途径。为此,要强化日常的课堂教学实践,开展具有个人性的研究,积极开展行动研究和使教学反思成为教师的生活方式。

关键词:课程实施;教师;实践性知识;生成

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-2087(2014)01-0001-06

收稿日期:2013-11-18

作者简介:刘旭东,男,广东揭阳人,西北师范大学教育学院教授,博士生导师,主要从事教育学原理、课程论研究。

一、课程实施是生成教师的实践性知识的重要途径

作为课程变革活动的重要阶段或环节,卓有成效的课程实施一直受到普遍关注。一般认为,课程实施“是指把课程计划付诸实践的过程,它是达到预期课程目标的基本途径。”^{[1]128}它包括两方面的涵义。一方面,从课程开发的层面看,它是其中的一个环节,是推行课程计划的过程。另一方面,从课程变革的层面看,它是将课程变革的计划付诸实施的过程。富兰(M·Fullan)指出,课程实施“不同于采用某项改革(决定使用某种新的东西),实施的焦点是实践中发生改革的程度和影响改革程度的那些因素。”^{[2]156}在这个认识中,对影响课程变革的各种因素做出深入细致的分析并使之发生变化是相关研究的重点。伯曼、富兰等人还指出,影响课程实施的因素是多方面的“这些因素可以分为四大类:(1)与尝试的课程改革有关的特征,(2)在学区和学校水平上当地的原有背景条件,(3)在学区和学校水平上过去通常促进实施的地方策略,(4)影响实施的可能性的外部(对地方而言)因

素。”^{[2]158}尽管影响课程实施的因素复杂多样,但就是始终被认为是其中的核心因素,尤其是在课堂层面的课程实施中发挥着关键作用。“教师的力量是导致成功的课程实施的主要因素之一,不同的因素包括教师的参与、教师的投入感、合作的工作关系、行政者的清楚指示、持续的支援和训练等均对教师的力量有着正面的影响。”^[3]正是由于以教师为主导的多种影响因素相互盘根交错,如何协调它们之间的关系成为顺利推进课程实施的一项重要内容。在各种变化着的因素的影响下,出于积极稳妥和价值最大化的意愿,恰当的课程实施策略应当是通过制定“有关实施具体课程改革所采取的计划 and 行动方案”,^{[2]161}以价值最大化为目标,在相互适应与协调中使课程实施与情境中的各方面情况一致,进而达到价值倍增的效应。基于这样的观点,课程实施绝非是简单执行、线性运作的过程,而是教师积极主动地运用实践策略以缩小“理想的课程”与“实施的课程”之间差距为目的的过程。因此,在课堂教学层面,课程实施是教师运用自己的实践智慧,将观念形态的课程转化为可被学生所接受的课程,从而实现课程的内在价值并同时使教师的实践性

知识得到生长的行动过程。

对于教师知识的研究,目前已取得较多的研究成果,在已有研究成果中,格罗斯曼、舒尔曼、斯滕伯格^①等人的观点较有代表性。^[4]其中他们分别论及的教育情景的知识、实践的知识、情景知识等都指的是与教师个人的生活经验和背景知识相关,体现在其教学中,且对其日常行为有重要影响的知识。这种知识是教师教育经验的总和,是具有实践性、行动性、情境性、个体性和开放性的教师个人理论。^[5]这种个别化的理论以教师个人的亲历实践和体验为起点,以教师的实践智慧和自我反思性为核心,关注的是通过建立以师生关系为主的人际关系,以促进学生更好地发展实现生命意义的建构。施瓦布曾指出,教师和学生作为课程的主体和创造者,他们之间生动、深刻、微妙而复杂的交互作用才是形成课程意义的真正源泉,教材只有在满足特定学习情境、需要和兴趣时才具有课程的意义。对此,也有人指出“有大量的事实表明,在尝试改革期间,使用者之间的相互影响是有效实施的关键。新的含义,新的行为,新的技能,这都明显地取决于教师是个人独立地进行工作,还是相互交流思想和支持他们共同的工作。”^{[2]161}这表明,教师知识是在教与学的相互交流和沟通中通过“对他们所工作的具体环境的回应中发展起来的”情境知识。^[6]这种作为教师教学实践的知识社会学基础的情境知识,是影响课程实施效果的重要因素,理解并解释这个基础对于有效的课程实施有极为重要的价值。

二、课程实施过程中的课程研究与实践性知识的生成

施瓦布认为,课程在本质上是展开和实践的,其价值丰富于这个过程中。古德莱德曾把课程分为可以依次转化的理念的课程、正式的课程、理解的课程、运作的课程、经验的课程这样五个层面。^[7]它们在依次转化的过程中,既可能使课程价值倍增,也可能使课程价值不断衰减。如果要达到课程价值倍增的目的,在课程计划既定的前提下,每一个层面所进行的课程实施都必须是不不断拓展课程的内在价值、使课程价值在此层面实现最大化的过程,尤其是在课堂教学层面更是如此。为此,在课程实施的每一个层面,不能机械地秉持传统的“忠实执行”策略,如果缺乏开拓和变易,课程价值在实施的过程中势必会衰减。只有将研究贯穿于课程实施的全过程,才可能实现课程价值倍增的目标,

这表现为在课程实施中,对于诸如课程设计者的理念和意图、课程目标与内容、每个学生的个性与学习方式的差异、各种资源的开发和利用以及教育情境中出现的各种问题等因素,都需要教师能够以研究者的姿态及时做出积极地应对,从而创造性地实施课程,丰富其价值。在这层意义上,以一定情境下围绕某一具体教育教学问题开展的探究活动为解决其他类似情境中出现的问题提供了案例和备选方案,对该情境中时间、地点、人物等因素相互关系的合理把握对于课程实施来说具有无以取代的重要价值,课程正是在诸如此类的探究中推进并拓展出更大的价值的。在这层意义上,如果没有教师个人的研究,就不会有使课程价值得以倍增的课程实施。

生活探究是教师的课程研究的基本形式。课程研究从形态上大体可分为形式化和非形式化两类。在学校与教学层面,形式化的课程研究是指为了解决课程实施中所遇到的困难和问题而采取的有明显的组织化色彩的研究,诸如课程开发、编撰教材、撰写论文、集体研讨、观摩考察等均属此类。而非形式化的课程研究则是指贯穿于教师个人的生活过程中、直面当下具体情境中的事件或问题、方法灵活多样、具有显著个人色彩的研究,诸如对于课堂中突发事件的应激处理、某个社会事件引发的与自身工作有关的联想与思考等。前者虽具有显著的组织化特性和制度保障,但在澄清和敞亮教师个人的内在的感受和认识并对此做出充分准确的展现时有一定的局限性。后者虽然是隐性的,是教师在较低环境支持条件下获得的实践体验,但它是其个人内心世界和生活态度不断澄清的过程。在这层意义上,非形式化的课程研究存在于教师生活和工作的方方面面,具有日常化特征。当然,由于它是教师尚未清晰表达的个体化的知识,难以被系统化和形式化,只能在特定的情境中展现,具有“可以意会但不可言传”的特征。然而,这种生发于特定情境中的知识是教师为解决自身在教学过程中所遇到的困难和问题而生成的具有即时性的策略性知识,它能够以一种自动化的方式表现出

^① 格罗斯曼把教师知识分为学科内容知识、学习者和学习的知识、一般教学法知识、课程知识、情景知识、自我的知识。舒尔曼把教师知识分为学科内容知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学法知识、有关学生的知识、有关教育情景的知识、其他课程的知识。斯滕伯格则把教师知识分为内容知识、教学法的知识、实践的知识。

来,体现为教师在特定的情境中所做出的选择之于解决当下所面临的困难和问题具有开放性,且最具有合理性,同时,它能够通过自我反思不断进行自我调适,从而更好地解决教学实际中产生的各类问题,这正是生成教师的实践性智慧的关键。

课程研究水平的提升是基于对课程实施前提的反思实现的。任何形式的课程的实施都必然基于一定的前提,也都离不开一定的价值理念的支撑,对这个前提进行不间断的澄清和批判是具有开放性地推进课程实施的重要内容。以往,在传统“工学”化的课程价值认识中,课程被理解为是依照某种既定前提、沿着某种预设的套路行进、全然“忠实执行”的活动。这样的结果是教师在课程实施中囿于既定的前提而不能充分发挥自身的能动性,实践性知识无以获得生长的条件,犹如有些学者所指出的“假如教师认为课程是一件产生于既定的逻辑前提、指向于既定的逻辑结论发展的既定商品,而教学就是将它付诸实施的行为的话,那么,作为以真理为归宿的教学的生机便遭到阻滞。在这个过程中,教学本身沦为某种形式的程序操纵,教师的存在无需与学生的存在、与作为某种开放的、可解释的、能够引向可能的未来的东西的课程之间进行真正的机遇。”^[8]每位教师自身的各方面条件不尽一样,所遇到的课程情境也千差万别。客观存在的多样化的差异性和变化性决定了课程实施不能拘泥于某种既定前提,而需要在实施过程中依据不同的情境做出灵活的变通。为此,不断地对课程实施的前提做出价值澄清和审视,使教师能够在这个过程中摆脱各种外在束缚,机智灵活地应对各种新问题和困难,是保证实施过程的开放性的必需条件。

课程研究是教师实践智慧的形成和展现过程。课程实施是将具体教育情境和社区情境的因素纳入其中的一个不断前进的过程,各种情境因素构成的谱系是其有机构成部分,任何试图对“计划的课程”做出没有任何改变的实施的设想都是不可能的。在教学层面,教师随时会遇到各种事先无法预计的事件或问题,运用自身的实践智慧是面对此情境的唯一合理和有价值的方式,而这就需要他能够以生活化的方式对发生在自己身边的、与自己的教育教学工作密切相关的事件或现象予以必要的关注,积淀并随时展现自身的实践智慧。奥恩斯坦(A·C·Ornstein)等人指出“课程实施是一个‘做’(Doing)的过程,它致力于改变学习者个体的

知识、行为和态度。它是一个创造课程方案者和传递课程方案者之间的互动的过程。”^[9]这就是说,课程实施是一个不断探究、积极行动的过程。在这个过程中,教师个人的知识、行为和态度的及时改变至关重要,而这本身就是研究。所以,“无论某个课程的改革是外界开展的,还是本地开展的,它们都在教师(或其他人)的所想所做上引起了许多改革”其中包括观念的改变和实施方式策略的改变。^{[2]158}课程实施特别需要教育行政人员、专家和教师等相关者的共同努力,特别是教师积极开展课堂本位的研究,在课堂教学的层面创造性地落实课程目标和课程计划。因此,课程实施中问题和困难的出现所具有的情境性特征决定了课程研究的方法、手段的选择要以问题解决为导向,具有灵活多样性,而这恰好为教师实践性知识的生成和展现创造了条件。

三、课程实施过程中教师的实践性知识的结构

准确地把握教师的实践性知识的结构,有助于教师专业能力的培养和创造性地实施课程。有人认为,教师的实践性知识主要包括课堂情境知识和与之相关的知识。^[10]也有人认为,它包括:教师的教育信念、教师的自我知识、教师的情景知识、教师的策略性知识、教师的批判性反思知识等。^[5]尽管各种观点不一而论,但对于课程实施而言,教师个人的以下几方面知识之于其至关重要。

课程理念。作为推进课程实施必须的条件和实践性知识的重要构成,在课程实施的过程中,课程理念是不可缺少的因素。它是教师基于特定的背景、从一定的立场和发展需要出发对课程活动的看法和认识,是在教学实践过程中逐步形成、积淀于教师个人心智中的价值观念,体现的是教师对课程的多方面价值和功能的期待。它以教师个人生活史为背景,体现的是教师个人的世界观、人生观和价值观,是教师全部经验的结晶,以潜在的方式支配着教师的行为,对课程实践活动具有重大影响。正如乔治·F·奈勒所指出的“个人的哲学信念是认清自己的生活方向的唯一有效的手段。如果我是一个教师或教育的领导人,而没有系统的教育哲学,并且没有理智上的信念的话,那么我们会茫然无所适从。”^[11]课程理念对课程改革的方向与动力、课程的规划与设计、教课程实施的策略、途径与效果有重大影响,特别是当课程实施从

以往工学化模式转向特色化的过程中,它是一个不可或缺的要素。

生活态度。任何一位教师必然依据某种知识和生活背景进入课堂,这是其在课程实施中展现自我的知识社会学基础,对其教学实践发挥着奠基作用。大量的案例证明,信念需要教师以自己的可靠经验为依据并对其进行辩护后才能被纳入到具有一致性的信念体系中去,教师的生活态度正是其课程信念生成的基础,同时也是其得到印证的依据。这就是说,教师的实践性知识需要以个人的全部经验为依据、以实践合理性为标准,通过辩证、逻辑和行动的思维方式予以确证。只有有了这样一个基础和依据,他才能为自己的课程理念给出理由、提供辩护,表明教师在课程实施中所关注的不仅是自身生活的合理化,而且也关注学生生活、甚至社会生活的合理化。这种关注的意义在于由此带来其所据持的课程理念的内涵得以不断拓展,从而使其课程实施活动具有理性知识的基本形式,并能够在合理化的意域中做出最佳的选择。

反思能力。作为形成形成教师的实践性知识的内在机制,反思既是一种思维方式,也是一种学习能力,在本质上是与实践对话的过程。课程实施受多方面因素影响和多种力量控制,这些因素和力量既可能源于周围的人和事,也可能来自教学常规或规范本身,它们的影响力量具有约定俗成性,极有可能在课程实施过程中被视为是理所应当如此而被默认。课程实施的惯性可能会带来两方面的结果:一方面是正向的,与期待中的课程实施过程相向而行,但也可能会使课程实施违背教师的本意而陷入非本真的状态,丧失能动性和自为性。要避免后面这种情形的发生,就必须审视课程实施的惯性,检讨课程实施的前提是否合理、正当性何在,在此,反思的价值是不言而喻的。有人指出,教师“所运用的实践性知识不仅来源于活动过程中的认识、审察和实践经验的反思”,“也通过基于实践背景重新解读理论概念与原理的活动。”^[12]反思能帮助教师澄清个人的课程意识,“使一个人达到对人的意义、目的和义务有令人满意的意识,从而指导他作为一个教育工作者所从事的活动……做一个富有思想的自觉的教育工作者,而不是做一个官僚机器上没有思想的齿轮轮牙”^[13],使课程实施更加富有合理性。

课程知识。通常,“课程知识”(Curriculum Knowledge)有两个指向:一是指学科内容,二是指

课程编制知识。这两个指向虽有差异,但都包含着对课程知识的重要性的关注。舒尔曼把它描述为教师的职业工具,是每一学科可用的材料和程序,既包括为学生设置的全部课程、学习的编程和用来教授每一学科的各种课程材料,也包括课程目标的明确、课程内容的选择和组织、课程实施、课程评价、课程开发和管理等一系列活动。还有学者通过教师的教材知识,主要是关于教科书的知识;技术知识,主要是关于多媒体的知识,以及其他教学资源,主要是关于教辅材料这三部分来展开研究教师的课程知识。^[14]它是教师顺利地推进课程实施所不可或缺的专业知识,往往被描述为是在课程实施中与学科知识、学生、情境直接相关的“硬”知识,是教师的其他知识得以存在和展现其价值的平台与载体。在课程实施过程中,课程知识多以内隐的方式存在和发挥作用。深究课程知识,有助于清楚地把握传统的“工学化”课程模式的束缚,深化课程认识。

四、课程实施过程中教师的实践性知识的生成途径

日常的课堂教学实践是生成教师的实践性知识的基本途径。在不同的意义上,依据不同的尺度可以对课程做出不同类型的划分。例如,在管理上,可把课程分为国家课程、地方课程、学校课程;在形态上,可将其分为学科课程与活动课程等。尽管课程的类型很多,但无论什么样的课程,教师都是最重要的实施者,因为课程都要落实到具体的教学中才能实现,“最终都是通过教师的教案而得到实施的。”^{[1]128}那么,教师如何有效地实施课程呢?如果是机械地采用“忠实、精确或程序化”取向,虽然也能够体现课程的类型差异,但教师的“教学技能丧失了”,会给教学带来许多令人困惑的问题。^{[1]133}事实上,“教学绝不是一个简单的理论用于实践的人类行动模式”^[15],一位有能力的教师在课程实施时是不会机械地按照不同课程之间的明细的边界来组织教学的,相反,他会设法将不同类型的课程整合在一起,此即通常所谓的“课程的校本化”。此时的课程形态具有显著的个人化特征,也是课程价值趋于丰富化的过程。在这个过程中所运用的知识就是教师依据一定的背景,以具体的课堂、教材甚至是特定的学生为对象,在一定的组织文化环境中逐步发展起来、具有鲜明日常化特征的知识。在这层意义上,在日常的课堂教学实践中以

课程整合的方式推进教学是课程实施的主渠道,它给教师展现其观念、睿智和情感提供了机会和可能,是教师职业的呈现方式和存在方式,也是一个将显性的知识内化到自己的知识结构并与自己原有的知识揉合起来、转识成智的过程。

开展具有个人化的教学研究是生成教师的实践性知识的基础。教师的实践性知识能够随着不同的情况及时地发生适应性变化,具有鲜明的灵活性和变化性。其价值不仅仅是帮助教师认清课程实施中所包含的事实,更是为了能够从具体情况中发现其所蕴含的无限多样的变化性,从现有状态中解读出课程实施所包孕的各种可能状态以明确自己可以改变的领域。课程实施过程中发生的事件难以全然地予以预设,需要教师在教学过程中及时地、富有机智地做出灵活的应对和调整,而做出这种努力的过程本身就是教师在开展个人化的教学研究,体现出来的是教师不仅存在于教学活动中,而且实践性地改变着教学。“虽然研究界已经概括出一些教学理论和原则,但不能完全有效地指导纷繁复杂的教学活动,必须有教师实践性知识的支持。”^[5]开展具有个人化的教学研究将使教师得以从传统意义上处于“他者”的被研究的角色中解放出来,由研究的客体或对象转换为研究的主体,实现对教学情境的有策略性的调节和控制。

开展行动研究是生成教师的实践性知识的核心环节。作为展现人的本质力量的基本形式,行动的“目的是加强人们的沟通交流能力,以他们最贴切、最合适的交流方式进行沟通”。^[16]它主张以研究者的姿态面对工作中遇到的问题,将研究和工作合二为一,并以此为策略实现事业的发展 and 自身的进步。有人指出“当校长和教师把教学工作摆在首位,且具有经自己努力便可改进教学的效率感时,课程就能得到较好的实施和更易学好。”^[216]教师是实践性的职业,他每时每刻都需要直面学生。如果在这个过程中他能够以行动者的姿态置身于教学情境,以研究者的眼光审视已有的课程与教学理论和现实问题时,就能够在这个过程中不断概括自己实践的成败得失,不断设计、创造和实施新的实践方案并积极改进、优化自己的职业行为,进而实现专业自主和自身解放,同时,在这个过程中也能充分体现和发展反思意识与能力,富有创新性的、具有独特价值的个人知识得以生成于其中。因此,行动是教师批判性地考察自己的行为与情境并做出积极改进的方式,它在课程实施过程中的价值

在于提升了教师工作的内在品质,成为教师推进课程实施和开展课程研究的主要形式。深刻地认识到这一点,能够更清楚地看到教师工作的社会价值和推进课程实施的内在机理。

教学反思是生成教师的实践性知识的关键。反思是形成教师的实践性知识的内在机制。区别于教学过程中采用的某种具体的教学方法或策略,教学反思的本质是教学理论与教学实践、教学理想与教学现实的沟通与对话,是教师的内隐性知识得以显性化和他用来提高自己的专业素养、改进教学实践的学习方式。通过反思,教师对在课程实施中有价值的策略和方法予以肯定和更进一步的内化,对不合理或错误的予以修正与摒弃,从而形成属于教师个人所有的实践性知识。反思以自我意识觉醒和自我实践中所暴露的问题为基础和前提,涉及教师知识的全部,诸如教育理念、教学策略与方式、教学行为、教学过程、自我意识乃至教师自身所拥有的人生观、世界观等,都是教师反思的对象和内容。通过反思,使教师得以提升对课程实施的合理性的认识,并逐渐积淀出自身的实践智慧,提升应对课程实施过程中出现的各种新情况新问题的能力。为此,要充分彰显反思在教师专业成长和课程实施中的重要价值,使之成为教师的生活和存在方式。

[参 考 文 献]

- [1] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [2] 江山野. 简明国际教育百科全书·课程[M]. 北京: 教育科学出版社, 1991.
- [3] 李子建, 黄显华. 课程范式、取向和设计[M]. 香港: 香港中文大学出版社, 1996: 326 - 327.
- [4] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 56.
- [5] 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 - 111.
- [6] 徐碧美. 追求卓越——教师专业发展案例研究[M]. 陈静, 李忠如, 译. 北京: 人民教育出版社, 2003: 54.
- [7] 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 229.
- [8] [加]大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生, 译. 北京: 教育科学出版, 2000: 25.
- [9] 杨明全. 课程实施的学理分析: 内涵本质与取向[J]. 全球教育展望, 2001(1): 35 - 38.
- [10] 林崇德, 申继亮, 辛涛. 教师素质的构成及其培养途径[J]. 中国教育学刊, 1996(4): 16 - 22.
- [11] 陈友松. 当代西方教育哲学[M]. 北京: 教育科学出版

- 社,1982:135.
- [12] [日]佐藤学. 课程与教师[M]. 北京: 教育科学出版社 2003. 243.
- [13] [美]索尔蒂斯. 论教育哲学的前景[J]. 国外社会科学,1984(3):6-10.
- [14] 范良火. 教师教学知识发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社 2003.
- [15] [加]马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 北京: 教育科学出版社 2001:141.
- [16] 大卫·阿彻 凯特·钮曼. 沟通与权利——反思行动实用参考资料[M]. 北京: 中国农业大学出版社, 2005:5.
- [责任编辑 张淑霞]

Curriculum Implementation and Teacher's Practical Knowledge Generation

LIU Xu-Dong

(School of Education Northwest Normal University Lanzhou 730070 ,China)

Abstract: Teacher's practical knowledge is the key factor to ensure the successful curriculum implementation and enhance the intrinsic value of curriculum. Teacher's practical knowledge in curriculum implementation composes of curriculum philosophy, attitude toward life, reflection ability, curriculum knowledge, which bears features as implicitness, contextualization, instancy, and self-construction. Curriculum research is the main way to form the practical knowledge for a teacher. To this end, we must strengthen the daily practice of classroom teaching, carry out personal research and action research actively and uninterrupted teaching reflection.

Key words: curriculum implementation; teacher; practical knowledge; generation