

教师课程知识的类型分析

郑先俐

(重庆通信学院,重庆 400035)

【摘要】教师要有效地进行教学必须具备一定的课程知识。教师课程知识是指教师获得的关于课程系统的认识、体验和行为能力。本文从三个维度、采用两分法将教师课程知识的类型分为公共课程知识和个人课程知识、显性课程知识与隐性课程知识、理论课程知识与实践课程知识。

【关键词】教师课程知识;类型;分析

【中图分类号】G423.06 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1673-1883(2008)02-0133-03

“每个人无论承担何种社会角色都必须具备正常担任该角色不可缺少的知识。”^[1]教师要有效地进行教学必须具备一定的知识,这早已为人们所公认。然而,长期以来,人们似乎只注意到了教师的一部分知识,即教师必须向学生传授的学科知识以及教师的教学知识。事实上,作为教师,除了掌握这两类知识以外,尚需具备有关课程的知识,即课程知识。

所谓教师的“课程知识”是指教师获得的关于课程系统的认识、体验和行为能力。具体说来,它包括教师对课程本质、课程目标、课程内容、课程结构与功能、特定课程的性质与价值、课程学习的活动方式、课程评价,以及课程设计与课程实施等方面的认识、体验和行为能力。对于教师课程知识的本质、特点与结构作者曾作过简要探讨^[2],本文只试图从三个维度、采用两分法对其类型进行分析。

一 公共课程知识和个人课程知识

(一) 公共课程知识

公共课程知识一般是以百科全书、教科书、专著、指导手册、说明书、论文、图表、语录等书面形式表现出来,为教师群体共同拥有的课程知识。这类课程知识是一些勤勉的学者,在不断实践的基础上,总结自己课程活动的成败得失,吸取他人的有益经验,归纳出来并以物化的形式体现的系统化的课程理论。这类理论经过长期的实践检验证明是合理的,经得起别人从逻辑、方法等方面的质疑。

公共课程知识有如下特征:第一,公共性。公共课程知识已经物化可以用来与他人交流,是一种公众可以共享的资源。第二,普适性。公共课程知识说明的问题是具有普遍意义的,关注的是有普遍意义的情境,是一种普适性的课程理论。第三,抽象性。公共课程知识都是经过人们反复归纳与概括,把感性经验上升为理性认识的结晶,是一种抽

象程度较高的课程知识。第四,价值性。公共课程知识是人类各民族共同智慧的结晶,它不仅有无数教师的实践经验,而且有广大理论专家的思想,对教师的课程活动具有解释、说明、预测、规范、指导等多种功能。由此可见,公共课程知识是广大教师可学可用的一笔丰厚的教育资源,对教师的课程行为起着重要的作用。但是,公共课程知识的抽象性与普适性决定了教师不能把它简单地应用于自己的工作情境,而应该在学习和吸收公共课程知识精华的基础上将其具体化为可操作的程序,以满足具体情境的要求。

(二) 个人课程知识

教师个人课程知识包括两种:一种是公共课程知识经过教师的深刻理解与反思,内化成教师的信念与行为准则,成为教师个人课程知识与素质结构的一部分,即真正内化的课程知识。这种课程知识的建构者不是教师本人,而是其他的学者、专家。另一种是教师个人在具体的课程实践中通过自己的体验、沉思和领会并总结出来的有别于“公共课程知识”的实效性课程知识。这类知识的建构者是教师本人,是教师个体实践经验的总和。

与公共课程知识比较起来,教师个人课程知识有以下明显的独特性:第一,个体性。教师个人的课程知识饱含着教师个体的经验、价值观、信念与感情等,是各自生活岁月的写照,因此为教师个体私有,如果不被转化成公共课程知识,它完全可能因教师个体的消亡而消亡。第二,实践性。教师个人的课程知识是教师在课程实践中、在解决具体的课程问题的过程中形成的。这些课程知识多是关于具体的小叙事,而不是宏大叙事,而且具有为课程实践服务的品格。也就是说,教师个人课程知识既是在实践中建构的,又是关于实践的,还是指向实践的。第三,情感性。教师的个人课程知识是教

师通过对课程实践的不断探索、自我思考与自组织过程,形成的一套对自己有用的经验性知识,这些知识渗透着自己的认知品格、能力倾向等成分。它不是冷冰冰的、纯客观的东西,而是富有情感、审美价值的特征。第四,双重性。教师个人的课程知识是在教师个人的认识能力、价值观念等的引导下形成的,因此,大多数教师个人的课程知识都有正面和反面之分。正面的课程知识是积极的、合理的知识,它有利于师生身心健康发展,能有效提高教育质量。反面的课程知识是消极的、不合理的知识,不利于师生身心健康发展。这就意味着教师个人的课程知识不是无条件的可利用的。

个人课程知识与公共课程知识之间是“源”与“流”的关系,个人课程知识是“源”,公共课程知识是“流”。我们一方面要使个人课程知识不断地外化和提升汇入公共课程知识之流;另一方面也要使教师不断地将公共课程知识转化为个人课程知识。

二 显性课程知识与隐性课程知识

(一) 显性课程知识

显性课程知识是教师能够意识到并且能够用语言、符号、文字等进行表达的课程知识,它既包含能用概念、命题、图形、公式等形式加以陈述的公共课程知识,也包含教师自己建构并能清晰地表述出来的课程知识。这种课程知识存在于教师的显性意识层面,但并不直接影响教师的行为,在新的信

息或新的观念出现的时候,它比较容易改变。

(二) 隐性课程知识

隐性课程知识,也称缄默课程知识,是教师课程知识总体中那些不清楚或无法言传的知识,是教师日常工作中处处依托、习以为常而不再追问的东西。在本质上,隐性课程知识是教师对课程的理解力和领悟。它可以划分为两个种类:一是无意识的课程知识,它深深扎根于教师个体的意识底层。二是能够意识但不能通过言语表达的课程知识。教师的隐性课程知识存在于教师个人的经验、实践活动中,一经形成,便不容易改变,因为它是在长期的耳濡目染、文化浸润与积淀下形成的,并得到了经验的不断强化,已经成为教师个体的构成要素,以致于难以分离。隐性课程知识虽然难以识别、难以捉摸,但是对教师的课程行为影响却非常大。隐性课程知识具有非逻辑性、非公共性、非批判性等特征。非逻辑性是指隐性课程知识不能通过语言、文字或符号进行说明。非公共性指的是隐性课程知识,不能通过学校教育、大众传媒等正规形式进行传递,为公众所分享,是一种连知识的拥有者和使用者也不能清晰表达的知识。非批判性指隐性课程知识不能加以批判反思。

我国有学者对显性知识和隐性知识作了较为详细的区分(详见表1)^[3]。这种区分对于教师的课程知识领域同样适用。

表1 显性知识与隐性知识的区别

显性知识	隐性知识
规范、系统	尚未或难以规范、零星
背后已经建立科学和实证基地	背后的科学道理不甚明确
稳定、明确	非正式、难捉摸
经过编码、格式化、结构化	尚未编码、非格式化、非结构化
用公式、软件编制程序、规律、法则、原则和说明书等方式表述	用诀窍、习惯、信念、个人特技等形式呈现
运用者对所用显性知识有明确认识	运用者对所用隐性知识可能不甚了解
易于储存、理解、沟通、分享、传递	不易保存、传递、掌握、分享

显性课程知识和隐性课程知识相当于“所倡导的课程理论”和“所采用的课程理论”。所倡导的课程理论并不一定就是教师所采用的课程理论,前者只有转化为后者才能对教师的课程行为起直接作用。因此,隐性课程知识在教师的课程实践中是非常重要的。正如当代著名心理学家斯腾伯格(Sternberg, R. J.)所说:“隐性知识既能成为一种提高行为效率的资源,也能成为导致行为效率低下甚至是失败的根源。隐性知识的功效取决于人们对

它们的接受及有效使用。”^[4]

三 理论课程知识与实践课程知识

(一) 理论课程知识

理论课程知识是教师在经验积累的基础上,通过判断、推理、反思等方式把握了课程的本质和规律的系统化知识。在这里,理论的涵义是“人们在实践中,借助一系列概念、判断、推理表达出来的关于事物的本质及其规律性的知识体系,是系统化的理性认识。包括概念、原理、学说、假说等形式。”^[5]

理论性课程知识大都是教师通过学习、培训、阅读等活动将物化的公共课程知识“据为己有”。当然,也不排除有些教师能够将自己的实践经验上升为理论知识,但是相对于理论专家所建构的理论课程知识来说,要少得多。教师的理论课程知识通常仅仅停留在教师的头脑中和口头上,是教师根据某些外在标准认为“应该如此的课程理论”,并不一定能成为教师课程实践中“实际使用的课程理论”。这部分知识通常呈外显状态,可以为教师 and 理论工作者所共享。

(二) 实践课程知识

教师的实践课程知识,是教师内心真正信奉,并在课程实践中实际使用和(或)表现出来的课程知识,它通常是从课程实践中获得并在课程实践中得到确证的。它属于隐性知识的范畴,但又与具体的情境相联系,主要通过实践的途径来获得,通过对经验的反省而习得。由于现实场景的独特性,教师实践课程知识不同于一般大众的课程知识和理论工作者的课程知识,它是教师所特有的。教师的实践课程知识主要是教师为了解决某一具体的课程问题,它只关心实际做某事,是一种只能演示的知识^[6],至于能不能用文字表达出来则显得不那么重要,因而实践课程知识几乎不可能构成为一套规则。根据日本学者佐藤学的观点,教师的实践性课

程知识是一种多义的、活生生的、充满柔性的功能性知识,缺乏严密性和普适性。这种实践性知识与其说是在“理论的实践化”中发挥功能的知识,不如说是在教师的实践情境中支撑具体的选择与判断的知识。它具有以下特点:(1)教师的实践课程知识是一种经验性知识。它是以教师的个人经验为基础、在长期的课程实践中积累起来的课程知识,具有教师的个性品质特征。(2)教师的实践知识是一种案例性知识。它往往是以特定地点、特定时间、特定事件为对象,与具体的课程案例和场景相联系而形成的课程知识,是作为案例知识而积累、传承的。

应该指出的是,教师的课程知识是一个不可分割的整体,以上我们从三个不同的维度进行的区分是为了剖析的需要,以求对教师课程知识整体有一个更清楚的认识。这些区分是相对的,而不是绝对的,三对范畴的知识是相互联系的、交叉存在的,“你中有我,我中有你”,比如,公共课程知识与个人课程知识中,可能包含着显性课程知识和隐性课程知识、理论性课程知识和实践性课程知识。显性课程知识和隐性课程知识、理论性课程知识和实践性课程知识亦然。而且,在每一对范畴中,它们的界限也不是那么明显的。因此,我们在从这些维度对教师课程知识进行理解时,不应该忘记它的不可分割性。

注释及参考文献:

- [1]Znaniecki F.(1965). The Social Role of the Man of Knowledge. New York:Octagon Books. 24.
- [2]郑先俐.教师课程知识初探[J].现代中小学教育,2006,11.
- [3]张民选.专业知识显性化与教师专业发展.教育研究,2002,1.
- [4]Sternberg,R.J. & Horvath,J.A. (1999).Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives, London: Lawrence Erlbaum Associates inc. 236.
- [5]冯契. 哲学大辞典(修订本). 上海:上海辞书出版社,2001:818.
- [6]R.J.Brownhill.(1983). Education and the Nature of Knowledge, Croom Helm Ltd. 53.

Analysis on the Types of Teachers' Curriculum Knowledge

ZHENG Xian-li

(Chongqing Communication College, Chongqing 400035)

Abstract: In order to carry on teaching availably, teachers have to master certain curriculum knowledge. Teachers' curriculum knowledge is that refers to teachers' understanding, experiencing and behavioral ability of curriculum system. It is analyzed the types of teachers' curriculum from three perspectives with dichotomy of public curriculum knowledge and personal curriculum knowledge, apparent curriculum knowledge and latent curriculum knowledge, theory curriculum knowledge and practice curriculum knowledge.

Key words: Teachers' Curriculum Knowledge; Type; Analysis