

卓越教师培养背景下的师范生学科教学知识发展

赵晓光^{1,2}, 马云鹏¹

(1. 东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024; 2. 吉林师范大学 教育科学学院, 吉林 四平 136000)

摘要: 教育部全面启动实施卓越教师培养计划。作为教师专业知识以及行业工具的学科教学知识, 其获得、转化、应用与共享对卓越教师的培养至关重要。针对学科教学知识的理解默会性、情境生成性、运作整体性、叙事个体性, 文章指出要建立学科教学知识的表征机制, 使其共性部分得以积累、共享; 同时关注教师情感属性, 反思其知识的个性化。高校要坚持与中小学、各级优质教育培训资源形成合力, 提升教师的学科教学知识、培养卓越教师。

关键词: 学科教学知识; 共享; 案例; 情境; 情感属性

中图分类号: G645

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2015)02-0091-03

一、学科教学知识的提出与内涵

20世纪80年代, 舒曼指出“无人对学科内容如何从教师知识转化成教学知识提出疑问; 也没有人问学科内容的特殊公式是如何与学生的理解或误解联系在一起的”^[1]。为探寻教师学科知识理解和传递的复杂性, 舒曼提出学科教学知识这一概念。他认为, 学科教学知识是超越学科知识本身的、具有特定形式的内容知识, 与学科知识可教学性的联系最为紧密。它是呈现和阐释学科的方法, 使学科内容能够为他人所理解。学科教学知识还包含对特定主题习得难易程度的理解: 对不同年龄和背景的学生带入到对该学科高频讲授主题和课程学习中的想法和先入之见(包括错误的想法)的理解。

学科教学知识的提出凸显了教师专业, 也强化了教师专业对享有其他学科专家所拥有的权利、特权和责任的呼吁。其他职业如法律和医生, 有自己的“课程”知识。比如, 法律界的“课程”知识包括案例、章程和程序。医学界则包括解剖学、生理学、生物化学、药理学、医学和外科手术的程序。学科教学知识则是教师的行业工具^[2], 它已经成为制定学科教师专业标准, 也是设计教师教育课程指南的重要依据。教育部颁布的《中学英语教师专业标准(试行)》将学科教学知识纳入教师专业知识考核范围^[3]。只有将学科教学知识及其发展置于教师教育项目的中心地位, 才能认可、发展和提升成为专业教师所需的明确技能和知识。

二、学科教学知识的特征

(一) 理解默会性

教师不是总能够表达出他们的想法和信念, 他们有时亦会克制自己表达那些不是很流行的、非大众的想法。学科教学知识对情境的依赖性, 也使得教师往往不能把基于某个情境使用的学科教学知识清晰地讲述出来。在多数情况下, 教师只能通过相互观察, 意会地了解或借鉴其他教师的学科教学知识, 并以此为基础, 进行个人学科教学知识的内部构建。

(二) 情境生成性

学科教学知识是在特定的环境背景中、针对特定的话题或内容、面对特定的教学对象做出特定的回应^{[4][5][1]}。它的形成与使用是与某一问题或环境相联系的, 依赖具体的情境和内容。当新的环境与原来获得或使用的学科教学知识情境相似时, 教师拥有的学科教学知识容易被激活并得以使用。教学知识的过程取向也决定了学科教学知识的过程动态性。学科教学知识呈现动态发展, 并随着教师获得教学经验而持续变化。

(三) 运作整体性

学科教学知识概念提出后, 很多学者对其要素进行识别和划分。而任何教师知识类别的划分都是为了方便分析复杂的课堂, 为教师提供谈论的方式。在实践教学以及教师决策过程中, 各种知识类别总是以复杂的方式结合、使用。丰富的学科教学知识不是来自单一知识类别, 它包括不同的、具体的知识类别。它又是一个不可分割的总体, 不能被简单地划分为道德的、心理的、生理的、技术的, 也不能只对其中一部分进行片面、孤立的研究^[6]。这些知识类别协同应用于实践问题中, 作为一个整体而起作用。

(四) 个体叙述性

收稿日期: 2014-12-03

基金项目: 吉林省哲学社会科学“十二五”规划课题“吉林省城乡中学英语教师学科教学知识的研究”(编号: 2013B306); 吉林省教育社会科学“十二五”规划课题“吉林省中学英语教师学科教学知识 PCK 的研究”(编号: ZC13064)。

作者简介: 赵晓光, 东北师范大学教育学部博士研究生, 吉林师范大学教育科学学院副教授, 研究方向: 教师教育、教师知识研究; 马云鹏, 东北师范大学教育学部教授, 博士, 博士研究生导师, 主要从事教师教育、教师知识研究。

学科教学知识存在于作为整体的教师知识当中,但它带有习惯性的教学和学习做法等重要的个体差异^[7]。教师以不同的方式使用和发展自己学科教学知识,使其能够以个人有意义的方式来工作。因此,很多学者将其看作代表个人和私人的知识^[4]。对此最好的例证就是每位优秀教师都有其独特的教学风格,这个教学风格是历经不同的时间、空间,与教师的个性、情感、阅历结合,经过打磨和雕琢而成。正是因为这种个体独特性,学科教学知识与教师其他知识成分(如学科知识)的存在方式不同。它是以故事和特定、具体的专业经验的方式而存在,是教师基于特定事件和故事的记忆概括^[5]。它是基于叙事性的理解方式,而不是范式的理解方式。

三、师范生学科教学知识发展的策略

(一) 依托案例,建立学科教学知识表征方式和共享机制

不同于内容知识以及教育理论知识,学科教师知识是隐性知识。很多教师无法清晰地描述自己内在的、缄默的学科教学知识。他们认为课上所发生的,特别是他们自己在课堂上所做的一切,对他们来说是如此平凡、如此明显,根本不值一提;也很少有人要求他们说出并描绘在日常普通教学中所做的。然而,作为教师的行业工具,学科教学知识既包括个体教师高度个性化的知识,也包括被实证研究所支持的共识性的有效教学知识。它的呈现形式必须是能够累积的,可以与这个职业的其他成员分享,而且能够不断验证和改进的。因此,我们有必要建立针对特定话题、核心内容的系列的学科教学知识表征、储存和索引方式,从而将个体教师的“工艺知识”建立成可信赖的知识库,使其可以在这个行业中被广泛访问和共享。Loughran 等人^[7]的 CoRes 为描述与理解课堂科学主题相关的教师学科教学知识提供了途径。CoRes 是文本文件,可以随意改变,能够灵活地反映学科教学知识的发展,避免了静态的不变的知识库图像。培训新手撰写 CoRes 对发展他们对实践的反思能力是有价值的,有助于他们对专业的教师真实世界的思考。其他方法,如刺激性材料如维尼图或者录像片断;也可以基于研究文献和专家教师的授课,汇编一个网上在线视频课程图书馆。

学科教学知识的发展根植于教师的特定的专业背景,也受一些因素,如学校文化特点、学校人数、当地对专业发展的支持等的影响。我们可以按照课标以及国标的每一项来开发学科教学知识表征库。在一个系统的、集中的、严谨的、同伴互评的过程中开发视频课图书馆或者资源库,这样就会避免个体学校自己发布“最佳”教学视频的缺陷。每个特定话题的学科教学知识案例集或者课程都有前端和后端信息,这些信息介绍学生如何学习某个特定的内容,为什么被描述的课堂实现了目标,通过提供具体的与年级水平标准一致的课堂活动范例,有助于明确地构建教师的学科教学知识,帮助教师通过适应他们当地背景和学生需要的多种方式来提高

其学科教学知识。

(二) 基于情境,以问题为中心,加强实习生为纽带的双导师实践合作机制

学科教学知识是在特定背景下、面对特定学生、对特定实践问题做出回应而发展起来的。它具有背景依赖性。一些师范生面对实际课堂教学发出抱怨“大学学习的理论没有用处”。他们感慨理论学习和实践情境的落差。作为教师教育者,在探讨二者之间缺乏关联性或者教师知识没有传递到位的同时,更要思考如何将职业教育的社会背景和那些课堂上、学校里发生的事情相联系、整合。我们要带领未来教师接近其真实的工作,使其意识到即将开始的教学行动所包含的极大挑战,而不是在去情境化的场景中谈论教师如何运用知识。

教育研究原本就属于实践研究。应立足课堂教学实践,以问题为中心,将大学教师和一线教师共同指导的未来教师作为对话交流的纽带。教师合作培养未来的教师,大学指导教师和一线指导教师共同研讨、联手解决师范生面临的教学话题、教学问题或是课改新问题。通过未来教师在课堂教学中面临的真实问题的分析和解决来建立理论和实践沟通的途径,实现理论工作者和实践工作者话语的对接。这种以实习生为纽带的、基于课堂真实问题的双导师实践合作机制,既提供机会消除未来教师在大学听到的和在中小学经历之间的潜在不和谐,又引导一线教师自我反思与实践,激发教师自我提高的动机,积极地改变其教育教学观念、教育教学行为,从教师自主成长的角度促进教师知识的发展。立足课堂,联手解决师范生面临的问题的过程,既是在基础教育的课堂教学中培养未来教师从教能力,发展其学科教学知识的过程;亦是引领一线教师理论提升、发展其学科教学知识的过程,更是师范院校教师践行理论、检验教育理论的过程;最终提高教师职业能力,促进教师教育师资队伍共同持续发展。

(三) 资源整合、优化方式,多种方式发展教师学科教学法知识

教育部、财政部于2010年开始全面实施的“中小学教师国家级培训计划”(国培计划),是提高中小学教师整体素质的重要举措。其规模之大、覆盖之广、机制之新、效果之显著、影响之大,在此前的国家级培训中是前所未有的。承担国培计划的师范院校可以充分利用国培计划的平台,以及省内“名师工作室”主持人、学科内教育专家的引领作用,促进地方师范院校教师与一线教师、教研员的合作,通过研修结合,促进培训成果化、资源化、显性化,将骨干教师的教研成果、培训成果转换为教学资源。开发系列具有学校特色的课程,如依托案例的课程。按照特定的任务和要求、学习目的和内容,把教师学习过程中各种相关但不同要素的优势结合起来,开发、整合、利用区域优质教育资源,为未来教师的发展和地区优秀教师的生成提供养料,形成一种适合教师发展

状况和需求的,优势互补、成本最低、效益最高的教师专业发展方式。

(四) 知识整合、共赢、互惠的知识发展与建构

学科教学知识的发展不仅需要外部机构的合力,还需要教师自身内部知识储备的合力。虽然舒曼关于教师知识的框架有具体的类别,在概念层面上是有用的,便于分析,但是在实践中,需要教师对教学知识的理解与整合。当教师在课堂中开展工作时,各类教师知识,包括学科知识、课程知识、学生知识、教育教学知识、情境知识等以复杂的方式交互作用。如果各个方面缺乏内部一致,则会带来一些问题。一个教师关于某个方面的知识并不能预示其实际教学水平。尽管好的学科知识是发展学科教学知识的基础,但好的学科教学知识准备并不意味着学科知识的简单增加,也不意味着对教师教育课程数目的增加,而是全面发展不同的知识,并对其有不同的建构。一方面,致力于支持教师自己学习以及学科知识、教育理论知识的发展。发展学科教学知识,不能够切断学科内容、教育教学理论知识的学习。尽管理论学习饱受未来教师的诟病,也经常被培训中的教师批评为无关紧要。然而,在一些时期,如果对理论没有兴趣,最终会出现“枯竭”感。教师教育课程在介绍理论时,教师教育者必须非常了解教师对理论的实际看法,即“他们何时将理论视为有用;什么样的理论最有帮助;他们对理论的本质是什么样的隐性或者显性立场”。另一方面,要提供实践的教学策略和课程为课堂所用。

(五) 关注教师的情感属性,培养反思意识和能力

目前,在关于学科教学知识提升的研究中,关注比较广泛的是学科知识和教法知识的结合,以及课堂经验在教师发展中的作用,少有研究关注教师的情感属性。国外研究显示,情感属性在成功转换成教师的过程中扮演了重要角色。良好的

个人自信、鼓励合作的、支持性的工作氛围使未来教师和经验教师同样受益。这些在帮助教师交流自己的取向、改变根深蒂固的信念中发挥作用,从而影响实践。改进和反思的意愿也是未来教师取得进步的重要因素。教师教育要关注未来教师的情感属性,使他们在信任、关爱、互相尊重、没有失败感的氛围中接近、体会、感悟、习得专家教师的学科教学知识。

参考文献:

- [1] Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching[J]. *Educational Researcher*, (2): 4-14.
- [2] Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: potential and perspectives for progress[J]. *Studies in science education*, (2): 169-204.
- [3] 中华人民共和国教育部. 中学英语教师专业标准(试行)[Z]. 教师(2012)1号.
- [4] Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education[M]. New York: Teachers College Press.
- [5] Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge[J]. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, (3): 273-292.
- [6] Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? [J]. *International Journal of Science Education*, (10): 1405-1416.
- [7] Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge for science: Developing ways of articulating and documenting professional practice[J]. *Journal of Research in Science Teaching*, (4): 370-391.

Development of Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge under the Background of Excellent Teacher Training Program

ZHAO Xiao-guang^{1,2}, MA Yun-peng²

(1. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China;

2. Faculty of Education, Jilin Normal University, Siping 136000, China)

Abstract: As is well known that the Ministry of Education has started implementing Excellent Teacher Training Program, the acquisition, transformation, application and share of pedagogical content knowledge (PCK) are extremely essential for the training and education of excellent teachers, for knowledge of this kind works as teachers' professional knowledge and tools. Based on the features of PCK, including tacit understanding, situational generating, operational integrity and individual narrating, this paper aims to argue that not only PCK's representational system should be established to make PCK's shared between teachers, but also teachers' emotional attributes should be valued to promote teachers' reflection of their personalized knowledge. In addition, colleges and universities should insist on cooperating with each other, middle schools and primary schools as well as all grades of super education training resources to promote the development of teachers' PCK and train excellent teachers.

Key words: pedagogical content knowledge (PCK); sharing; case; situation; emotional attributes

[责任编辑: 杜小平]