

论教师课程理解的知识限度及其超越*

——基于个人知识的视角

■刘亚,赵建梅

摘要:教师的课程理解是直接影响教师课程实践的个体性知识观念。它具备公共性和个体性、显性与隐性、确定性和境遇性等特征。然而,在课程实践中,教师对课程的理解存在知识限度,即过度追求公共性导致个体性课程理解的缺席,强调概念化促使隐性课程理解的退场,侧重既定性造成境遇性课程理解的隐失等。基于个人知识的视角构建视域融合的课程理解转化路径,着重在课程行动研究和社会化协作建构中实现境遇性的潜在课程理解向课程行为的转化,这是超越课程理解的知识限度、实现课程理解教化功能的可能路向。

关键词:教师;课程理解;知识限度;个人知识

中图分类号:G423

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2020)34-0055-05

教师的课程理解作为一种个体性的观念存在,直接影响着教师的课程实践。因此,对教师课程理解的研究,不仅是一个纯粹的课程哲学问题,更是一个关涉教师课程行动的实践问题。教师的课程理解作为教师的个性化观念具备了知识的内在属性,属于教师个人知识的范畴。然而,当下的课程实践表征出来的教师课程理解,在强调课程理解向课程或教学行为的转化并力求推动教师作为课程主体的角色复归与强化的过程中,过度重视与利用了具有公共性、显性和确定性的课程理解部分,而具有个体性、默会性与境遇性的课程理解部分受到忽略,处于课程与教学行为转化的缺席、退场或隐失状态。而基于教师个人知识的视角,构建视域融合的课程理解转化路径,在课程行动研究中实现潜在课程理解向课程行为的转化,以及在社会化协作建构中实现隐性课程理解的显现等,是超越课程理解知识限度的可能路向。

一、教师课程理解的意蕴及其知识品性

教师的课程理解是教师对“课程是什么”“与课程

有关的内容”等课程本质内涵与外延的认识、把握和了解。正如有学者认为,“没有对课程一定程度上的知性观念或认知,就谈不上对课程的理解。也只有对课程形成一定的知识观念,对它的理解才能达到深刻。但仅仅把课程理解归结为一种认知,那么课程理解所应有的其他涵义和功能就很难显现出来”^[1]。也就是说,教师的课程理解作为个体性的知识观念,兼备了知识的基本属性,即教师的课程理解作为一种知识观念具有公共性与个体性、显性和隐性、确定性和境遇性等基本特征。

(一)课程理解的公共性与个体性特征

课程理解的公共性是指社会期待的教师应该理解和把握的专业化、普遍性的课程认知,如围绕课程(curriculum)的拉丁词源(currere)发展出的意为“跑道”的课程认知和由此衍生出的课程即学科的课程理解,即长期以来教师对课程本质属性的基本体认。此部分课程理解既可能包含国家对课程应该达成何种育人目标的集体意志或社会化育人取向,也可能包含人类历史经验长期积累与传承的关于课程知识的一般性与专

* 本文系新疆维吾尔自治区高校科研计划项目“全面提升新疆民族教育质量的对策研究”(项目编号:XJEDU2017Z004)的阶段性研究成果。

作者简介:刘亚(1990-),女,新疆石河子人,新疆师范大学教育科学学院博士研究生,主要从事少数民族双语教育、课程与教学论研究;赵建梅(1964-),女,新疆石河子人,新疆师范大学教育科学学院院长、博士研究生导师,主要从事少数民族双语教育、教育人类学研究。

业化认知。

课程理解的个体性特征是指教师基于自身的知识经验、生命体验和课程实践经验对课程形成的具有个人特点的课程观念。例如,有教师提出,“站在讲台上,我就是语文”^[2],这种有别于传统上“语文学科即语文课程”的个性化认知就属于个体性的课程理解。个体性课程理解类似于古德莱德提出的课程五个层次中的“领悟的课程”。此部分课程理解既是个体既存的知识形态,也是教师在课程行动实践中不断生成和建构新的个体性理解的过程。此过程具体表征为,教师在课程整体行动中,在应对课程现象和解决课程实践的相关问题时,对自身原有课程观念的同化和顺应。同时,个体性课程理解具备主体性、生成性等特点。主体性即课程理解的主体和实施的主体都是教师,教师根据自身知识经验、人生履历等理解和体验课程的具体涵义,并将其渗透到自身的课程实践中,教师成为课程的内在要素之一,即个体性课程理解和实践是以教师为主体的个性化理解和行动。而生成性则意味着教师与差异性的学生在特定情境的行动交往过程中关于课程的认知和认识的重组与建构,即课程理解的不断更新和拓展。

(二)课程理解的显性与隐性特征

课程理解的显性特征是指教师能够将个体对课程的认知和了解用语言(包括文字、图表等)表达出来的那部分课程观念,即教师可以言说的课程认知,如教师能够明确表达出“课程是什么”或“什么是课程”等显现的课程理解。这部分课程理解既可能来自教师在教师教育过程中习得的课程知识,也可能来自教师自身的课程实践。显性课程理解因其是可表述的,所以它易于复制、传播和共享,诸如“课程即知识”“学科即课程”“教材即课程”“课程即是教师的经验”等已经是传播已久的显性化课程认知。

隐性的课程理解是相对于显性的课程理解而言的,它是指无法用言语、文字、图表等方式明确表达出来的那部分课程认知,此部分课程理解处于“缄默”“潜在”“难以言表”的状态。但此部分课程理解是支持和支配着教师大部分的课程行为的。诚如波兰尼(Michael Polanyi)所说,“默会知识事实上支配着人的整个认识活动,为人的认识活动提供了最终的解释性框架乃至知识信念,构成了人的认识和行动的必要基础”^[3]。隐性的课程理解潜在地、缄默地规约着教师的课程行动,在很大程度上难以被教师所察觉。教师大多信奉着大学课堂所学的教育学、心理学、教学法

等“老三样”教育类知识(包括课程知识),当教师面对一些具体的课程情境、现象时,他们往往表述不清。这就需要教师进一步领会、体悟这些难以被发现和言说、植根于个人课程行动而又发挥着正向教育功能的课程认知与观念。

(三)课程理解的确定性和境遇性特征

确定性课程理解即认为课程是客观、普遍、非个人的,课程一经创生就不以人的主观意志为转移,它独立存在于教师的课程实践之外。例如,课程理解中对于课程的设计与创生能找到一定的规律或依据就是此种课程理解范型的具体表征。确定性的课程理解在课程实践史上运用的典型例子就是课程开发的“泰勒原理”。在“泰勒原理”中,因课程开发将课程视为确定性的存在事物(如经验、知识内容),课程实施也成为追求线性、稳定和确定的机械化操作工艺。不可否认,确定性的课程理解能够给予教师的课程实践以明晰的目标依据、稳定的操作流程与确定的评价手段,使得课程实践有据可依、有章可循,教师在课程实践中获得较大的安全感。然而,确定性课程理解观照下的课程实践,将教师对“客观”“真理”式课程的精准领会作为教师课程实践的主要工作,极易使得课程实践沦为一味追求确定性知识传递的技术行动。

课程理解作为个体性知识观念是在特定的课程实践场域中产生的对课程的情境想法,且这些想法是基于一定的历史意识在特定的时空维度中展开的。诚如有学者所言,“教师的课程理解不能摆脱具体的情境,不能逃离具体的场域,教师的课程理解在时空维度中展开”^[4]。境遇性的课程理解源自课程行动的复杂性,课程的本质意蕴是师生在特定情境的交往过程形成的情境性经验和知识,此部分经验和知识如美国学者帕里斯所言,是“教师在‘不断前进’的教与学的实践过程中创造”^[5]的,它发挥着引导师生个体性成长的育人意义。另外,教师的课程理解随着自身在情境性的行动实践中更新与变化,进一步引发“课程实践总是基于教师对特殊情境的知觉而发生变化”^[5]。

需要指出的是,上文对教师课程理解特征的划分是基于知识分类的视角。而从广义的知识角度来说,教师的课程理解可以看作是一种知识观念。对教师课程理解的划分实际上存在交叉,只是划分的维度不同。例如,课程理解的公共性和个体性特征既可能是显性的或隐性的,也可能是确定性的或境遇性的。

二、教师课程理解的知识限度检视

教师的课程理解实质是基于个体知识的个体性和

公共性维度、显性与隐性维度、确定性与境遇性维度在课程实践进程中开展的博弈运作。然而,在课程实践中,因教师长期浸染在忠实取向的课程实践氛围中,养成了消费课程的心理,多数教师对课程形成“教材即课程”“学科即课程”“学科知识即课程内容”的公共性、确定性、概念化的课程理解观。而具有个体鲜明特征、潜在无法用言语表述或基于课程实践情境形成的体悟性课程感知,往往是处于缺席、退场或隐失状态。

(一) 过度追求公共性导致个体性课程理解的缺席

公共性或共同性的课程理解虽然可以为教师的课程实践提供依据和一定的归属感和安全感^[6],但将课程视为不可变更的“法定知识系统”^[7]的共同性认知成为教师课程理解的主要部分并支配着教师的课程实践,这不仅容易滋生忠实取向的课程实施范式,使教师养成课程消费的依赖心理,而且教师的课程主体身份和参与课程构建的意识会被无意识或下意识地摒弃与遗忘,使得个体性课程理解处于缺席状态,也致使教师与课程形成相互隔阂或主客体占有的对象性关系,其结果就是教师在课程实践中无所作为。

实际上,教师的课程理解不完全是教师对集体或社会的课程认知在个人思维上的完全反映(如教师成为课程专家学者的思想跑马场),公共性的课程理解也难以对来自复杂的课程实践所彰显出的课程的本质意涵达到精准的反映。教师的课程理解实质上是教师个人在课程行动实践过程中与学生、课程资源、课程现象等视域融合的结果。

(二) 强调概念化促使隐性课程理解的退场

概念化的课程理解是用“教材”“学科”“跑道”“建筑”“液体”等语词、概念来总结、凝练、隐喻的课程认知。毋庸置疑,课程理解的概念化、名词化或隐喻化,有利于人们在课程理解和认识中“所发生转移的语言现象的概括,赋予课程本来并不具有的含义与意义,以此实现传递比直接表达更加丰富、多样的含义”^[8],这不仅给教师课程实践经验的分享、传承与学习带来一定的便利,而且对教师之间的相互交流与学习,特别是为年轻教师向名师、专家型教师学习优秀的课程理念和间接经验提供了有效的认知途径。然而,当课程理解仅仅以一种概念或公理化的方式被总结、凝练与传播时,不仅会使课程理解作为一种情境性的认知观念所具备的内涵与特点遭受忽略,而且会促使课程的实施经验成为公理化的客观实在被教师模仿和学习,进而导致课程实践的刻板化与模式化,将课程实践降格为机械化的模仿操作行为。不可否认,概念与语言在一定程度

上能够表征大众对课程的认知和理解,也大大简化了人们对课程的认知过程,但是,如果摒弃课程理解在行动中融入的个体经验与领悟性元素,特别是潜藏在课程行动背后难以被言说的隐性课程理解,直接将课程精准地理解为“文本”“学科”“跑道”“跑的过程”,不仅窄化了课程应有的意蕴,而且会因为教师课程理解的偏狭与窄化,使得课程本真的育人功能遭受无视或忽略。

(三) 侧重确定性造成境遇性课程理解的隐失

课程被隐喻为“跑道”而衍生出来的“学科即课程”“教材即课程”等作为既定学科体系或静态知识文本的确定性理解,被包括课程开发专家在内的广大一线教师所接纳与信奉。不能否认,确定性的课程理解给予教师的课程实践一定的归属感和安全感,也给予教师在课程行动过程中一定的目标指向,使得教师的课程实践有章可循、有据可依。但是,忽视课程理解的境遇性特征或将其隐失在课程行动实践过程中,使得课程理解成为固定化、明确性的概念认知。那么,教师的课程实践将会沦落成遵照预设课程意图的技术行动,教师近似于戴着镣铐跳舞,使得课程实践或课堂教学失去自主性与灵动的生命活力。

实际上,将课程理解为经过课程开发专家精简选择后的人类长期积累的种族经验的确定性汇编,是长期的课程研究与实践形成的共同体认,在一定程度上便于教师传递与学生继承这些确定性、客观性经验,实现在短时间内认识人类复杂世界的发展目标。然而,当长期在此种确定性课程理解的观照下,课程实践向学生传递一致、统一的经验知识,尽管便于教师课程实践的开展与延续,从表面上看可以为学生提供同等的发展机会,但是,由此使具体情境下师生互动形成的课程意义应该发挥的育人作用遭到忽略。

总之,仅仅将课程理解为确定、普遍、显现的知识经验会导致课程实践沦为知识灌输或传递的机械化操作行动,诸如此类的教育症结源自种种背离经验世界的课程实践内涵以及对课程实践内涵的扭曲和操纵。而对教师课程理解的知识限度在课程理论层面上的检视,目的是将课程置于实践者所处的广泛的社会文化背景中去理解,并将个人深层次的精神体验与理解融于这些理解中去追寻课程的意义与价值。也就是说,教师与课程在特定的情境中相结合,不断唤醒教师的课程主体自觉和创造意识,不仅使课程在行动实践过程中的生成性意义得以恢复,使其更为贴切地发挥本真的育人功能,而且有利于实现教师课程能力发展和专业成长的再出发。

三、个人知识视域下教师课程理解的转化路径

如果说教师的课程理解是具备个人特质的知识观念,那么基于教师个人知识的视角构建超越教师课程理解知识限度的路径则是一种可能路向。具体而言,可以从以下方面作出努力。

(一)构建视域融合的课程理解转化路径

伽达默尔哲学解释学的核心话语即视域融合,“视域”即以某一视角为原点理解“看到”的区域。“视域融合”的根源即“Dasein”之“Sein”自身的澄明与显现^[9]。视域融合在伽达默尔的哲学语境中是个体存在的生存处境,此种处境不是个体作为静态存在主体的视线或视界“看”世界后所获得的认知与理解,而是个体原有的历史“先见”与世界万物(伽达默尔称之为“文本”)之间居于主体间的交流、对话和理解之中所获得的对自身和世界认知的拓展。如果基于伽达默尔的哲学解释学审视教师的课程理解,可以发现,教师是在与学生、课程文本、课程实施环境等对象的对话、交流之中完成对课程的认知和把握的。教师在与他者的理解对话中,可从他者的视域审视课程应然的存在状态,调适自身的课程理解认知与将要践行的课程行为。而且随着教师与课程要素之间对话交流的不断深入,教师课程理解的视域会得到不断的拓宽和深化,从而具有一种无限的融合性、生成性与创造性,即教师的课程理解随着视域融合的进行处于不断生成的过程。值得一提的是,教师课程理解的视域融合并没有摒弃教师关于课程认知的前见,教师并非犹如一张白纸浸入到课程理解之中,而是教师关于课程的前见是构成独特课程理解的基础也是视域融合拓展的始基,此种始基即教师综合了多样性的课程理解作为课程理解更新的先在条件。因此,构建视域融合的课程理解转化路径根本目的在于:一是通过视域融合的路径丰富和拓宽教师的课程理解,给予教师课程认知多样的视角与更新的可能;二是在视域融合的过程中实现对前见课程理解的领悟和认知,即从他者的视角对自身的先见做批判性的审视,获得对个人课程理解的批判性建构。

(二)在课程行动研究中实现课程理解向课程行为的转化

毋庸置疑,教师的课程理解只有转化为具体的课程行为(包括课程开发、课程实施和课程评价)才能发挥课程理解的育人意义,否则仅仅是作为教师个体性的观念或成为束之高阁的理论研究成果,教师关于课程的认知与践履仍然会是课程开发专家思想的“跑马

场”。那么,教师的课程理解要在何种场域中实现向课程行为的转化?根据课程理解的个体性、境遇性和潜在性特征,笔者认为,教师开展课程行动研究是实现课程理解特别是隐性、境遇性课程理解向课程行为转化的可行路径。

课程行动研究是教师在真实的课程践履过程中对课程存在的问题开展的改善性研究,它直面课程的各个要素,能够精准把握课程在运行过程中各个要素的真实状态。课程行动研究的主要特征是实践性和反思性。因教师直面课程的各个要素,能够有效掌握课程各个要素与各个环节中的问题,所以,教师可以在特定情境的“行动—反思—领悟—再行动”的螺旋上升式实践中将隐性、境遇性课程理解转化为课程行为,并且能够有效挖掘隐性、潜在课程理解转化为显性课程行为的条件。而且,教师在课程行动研究中的主要角色扮演是反思性实践者,教师由过去遵照课程开发专家的课程开发意图与课程预设性规划方案的执行者转向课程实施过程的反思性实践者。教师在课程行动过程中的反思性实践是调动潜在的经验去考察课程实践中的情境性问题。同时,具备反思性思维的教师在与学生的对话交往、协作探究中展开反省性批判,能够获得更新课程理解的机会与资源,在此过程中有助于教师领悟课程行为中隐藏的课程理解,并使教师的实践领悟成为观照课程行动的教育指引。

(三)在社会化课程协作建构中实现隐性课程理解的显现

在课程能力(包括课程的理解、认知能力)方面,教师最具专业化竞争力的是隐性、潜在、个性化的课程理解,此种课程理解是教师个人区别于他人最具备个性化特征的关于课程认知部分。这是因为,课程实践作为师生之间复杂的交往活动是在教师课程理解不断重建重构的观照下完成的,而最能体现教师在课程实践中的教育机敏或教育智慧是教师在具体情境中对课程现象或问题的具体理解后作出的即兴应对。此种境遇性的课程理解和即兴的课程行为是自身难以分享和传递的,也是其他教师难以模仿的,更是教师处于即兴的教育行为情境中难以发现的,需要借助他者的视角和声音。同时,教师的课程实践不能仅仅只有教师作为课程活动的主宰者,孤独地带领学生前行,教师更加不能沉浸在自己构建的世界中得意忘形,失去与他者交流的意愿。这不仅因为“一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的”^[10],即教师是在师生的协作化行动中开展课程活动的,而且因为学生和工作伙伴是教

师在课程实践和专业成长中的“重要他人”。因此,教师需要在与学习共同体的社会化课程协作建构中,通过倾听团队的声音、吸纳他者的经验获得对自身潜在、隐性课程理解的认知和把握。也就是说,教师在与共同体伙伴的沟通、交流、观察中构建课程实践的共同愿景,在统一愿景的规约协作建构中,实现对自身隐性、个性化和境遇性课程理解的认知和修缮,进而完成课程理解向有教育意义的课程行为转化。此外,课程的社会化协作建构,既需要教师善于倾听与虚心接纳他人关于自身课程行动的声音和意见,也需要及时倾听学生对教师课程行动的个性化需求。这不仅因为他人的声音与视角能够给予教师自身优化课程理解多样的角度,更因为所有课程理解与行为的教育意义的发挥都指向学生。总之,社会化课程协作建构是教师之间、师生之间的协同建构,教师应当在此种建构中利用他者的视角优化个人的课程理解。

参考文献:

[1]徐继存.课程理解的意义之维[J].教育研究,2012,(12):71-76.

- [2]黄兵先.站在讲台上,我就是语文[J].名作欣赏,2010,(22):64-65.
- [3]波兰尼.科学、信仰与社会[M].南京:南京大学出版社,2004.131.
- [4]陈丽华.教师课程理解:意蕴与转向[J].全球教育展望,2012,(3):68-72.
- [5]张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.351.
- [6]余闻婧.教师的自我意识与课程理解的辩证关系[J].全球教育展望,2017,(7):69-75.
- [7]王志林.论课程意识与教师个人知识的创生[J].全球教育展望,2008,(10):35-39.
- [8]张良.论课程生活中的知识理解——基于隐喻的视角[J].西北师大学报(社会科学版),2016,(5):55-62.
- [9]程玮.“视域融合”与教学文化之意涵分析——基于伽达默尔“视域融合观”[J].高教探索,2013,(1):77-82.
- [10]杜威.我的教育信条[M].上海:华东师范大学出版社,1981.1.

作者单位:新疆师范大学教育科学学院,新疆乌鲁木齐 邮编 830017

On the Knowledge Limit and Its Transcendence of Teachers' Course Understanding ——From the Perspective of Personal Knowledge LIU Ya, ZHAO Jian-mei

(School of Education Science, Xinjiang Normal University)

Abstract: Teachers' curriculum understanding is an individual knowledge concept that directly affects teachers' curriculum practice. It has the characteristics of publicity and individuality, explicitness and implicitness, and certainty and circumstance. However, in the practice of curriculum, there exists the limit of knowledge in the the teachers' understanding of curriculum. To be specific, teachers' excessive pursuit of public understanding of the curriculum leads to the absence of individual curriculum understanding; the emphasis on conceptualization results in the exit of implicit curriculum understanding; and the focus on the establishedness gives rise to the loss of situational understanding of curriculum. Constructing a transformation path of curriculum understanding which is visualized fusion from the perspective of personal knowledge, and focusing on the transformation of potential contextual curriculum understanding into curriculum behavior in the course of construction of action research and social collaboration are the possible approaches to the transcendence of knowledge limit of curriculum understanding and the realization of the enlightenment function of curriculum understanding.

Key words: teachers; curriculum understanding; knowledge limit; personal knowledge