

个人知识观下的教师专业知识发展研究

邵光华¹, 张明慧²

(1. 宁波大学 教育学院, 浙江 宁波 315211; 2. 南方医科大学 生物医学工程学院, 广东 广州 510515)

摘要: 教师的个人知识是教师从自身出发通过具体的教育实践活动而形成的知识。教师的专业知识从某种意义上讲是一种个人知识, 具有个体性、实践性、对话性和发展性的特征。个人知识观下的教师专业知识发展观认为, 应密切关注教师在知识发展中的主体地位及教师自身的教学实践活动。

关键词: 个人知识; 教师专业知识; 主体; 教学实践

中图分类号: G451

文献标识码: A

文章编号: 1008 - 0627 (2008) 01 - 0068 - 06

人们已经充分认识到, 教师的知识直接关系到学校教育质量以及人才培养的效果和效率, “教师知道什么和他们能做什么对学生学习什么有至关重要的作用”。^[1]早在 1986 年美国卡内基教育和经济论坛、霍姆斯小组相继发表的《国家的准备: 面向 21 世纪的教师》、《明日之教师》两个报告中就都专门提出必须重视教师专业发展的知识基础。目前, 教师专业知识发展研究已构成了教师专业发展研究中一个极为重要的组成部分。关于教师专业知识发展, 不同学者从不同角度进行大量研究, 于不同时期提出了不同的发展道路。自从波兰尼 (Polany) 的“个人知识理论”被应用到教育领域以来, 人们开始从一个新的视角对教师专业知识发展进行研究, 这就是个人知识观角度。

一、个人知识观——教师专业知识发展的新基础

“个人知识”(personal knowledge) 概念是波兰尼 (Polany) 1958 年首次提出来的, 这一概念看似简单, 其实不易理解和把握。其原因一方面正如波兰尼自己所说, 在现代文化生活中, 人们已经习惯于将“知识”概念理解为“普遍的”(universal)、“客观的”(objective)、“非个人”(impersonal) 的理智产品; 另一方面则是因为“个人知识”本身从称谓上说也极易引起误解, 产生歧义。例如人们乍一看容易将“个人知识”误以为是“科学知识”的“对应物”。实际上, “个人知识”并不是一种相对独立的知识形式, 而只是对科学知识性质的一种新表述, 是波兰尼针对经验主义和理性主义纯粹客观的科学知识理念所提出的新的科学知识理念, 其核心思想是“所有的科学知识都是个体参与的”, “所有的科学知识都必然包含着个人系数 (the personal Coefficient)”, “通常作为精确科学知识性质的完全客观性是一种妄想, 是一种错误的知识理想”。所有的科学知识以至所有的人类知识, 根本上都是个体精神活动的产物。显然, 这种观点和那种宣称科学知识是超越个体的绝对客观、普遍的知识立场是针锋相对的。^[2]

为了使个人知识理论有一个牢固的基础, 波兰尼还提出了另外一种新的知识理论, 即“缄默知识”(tacit knowledge) 理论。“最近 30 年来, 缄默知识一词已经开始表征着人类的一种知识类型——一种蕴涵于人类的活动以及从事这种活动的努力之中的知识。有关缄默知识的研究也已经跨越了社会科学的若干学科。”^[3]缄默知识是与“显性知识”(explicit knowledge) 相对而言的。显性知识是指那些通常意义上可以用概念、命题、公式、图形等加以陈述的知识; 缄默知识则指人类知识总体中那些无法言传或不清楚的知识。波兰尼经常说, “我们所认识的多于我们所能告诉的”(we know

收稿日期: 2007-05-03

基金项目: 全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题阶段性成果 (DHA060137)。

第一作者简介: 邵光华 (1964—), 男, 山东单县人, 宁波大学教育学院教授, 博士。

more than we can tell),并将这句话作为自己的认识论命题。波兰尼将在附属意识中发生的认识称为“缄默认识”(tacit knowing)。这种缄默认识的结果就是“缄默知识”。也正因为缄默知识是缄默认识或附属意识的结果,因此缄默知识是非理性、非批判、非言语、非公共、非客观的。个人知识建立在不可言说或说不清楚的“缄默认识”和“缄默知识”基础之上。

谢弗勒(Scheffler, 1965)也从方法论的角度提出了三种验证知识的方法,从而归类出与此相对应的人类知识的三种类型:理性——逻辑方法与理性知识:依循一定的逻辑法则推得的知识是理性知识,如数学知识;实证方法与实证知识:通过感官或其他手段如实验获取的知识是实证知识,如科学知识(也包括某些社会知识和人文知识);实效方法与实效知识:行动者在实践中将所学知识结合实际情境而自我创造的且很灵验有效的知识是实效知识,这种实效性知识更多的是个性化地存在于实践者个人的知识体系中。

加拿大的课程论专家康内利(Connelly)和柯兰迪宁(Clandinin)针对教师专业提出“教师个人实践知识”概念,他们认为,“个人实践知识是出自个人经验的,就是说,它不是某种客观的和独立于教师之外的而被习得或传递的东西,而是教师经验的全部”,“个人实践知识存在于教师以往的经验中,存在于教师现时的身心中,存在于未来的计划和行为中,个人实践知识贯穿于教师的实践过程。”后来一些研究者在此基础上提出了个人行动理论的概念,即教师直觉地以反思的姿态追求个人实践知识的合法化、概念化和理性化,它是教师实践知识的重要组成部分,但并不等同于教师的经验,其基本特征是:(1)它是教师个人的而不是从外部专家那里学得的;(2)它是针对具体教育情境中独特的教育问题进行探究的结果,这种理论并不企求发现严格的因果关系,而是具有时空性和时效性,它讲究此时此地对实际问题的解决;(3)它是一种实践理论,实践理论是有关实践活动行动准则的理论,是回答“教育应该怎么做”的规范性理论。^[4]

个人知识作为一个教育学范畴,它既包括个人主观的感受、理解和体验,也包括从公共知识中获得的客观的、经过确证的知识;既包括以语言符号形式表现出来的显性知识,也包括不可言明的缄默知识,如由直觉、顿悟或波兰尼所说的不可逆的智力行为所产生的不可言传的知识;既包括个人从公共知识成果中获得而内化为个人独特知识结构中的一部分,也包括个人从其生活经历中所获得的独特感受,以及在其与环境的交互作用中产生的经验,这种知识可以在与他人交流的过程中借助于“主体间性”而达到某种共识,还包括为个人所掌握、所具有、别人尚不知晓但可以经过证实或证伪的知识。

作为教师,其“个人知识”是指教师从自身出发通过具体的教育实践活动而形成的对各种教育教学问题的看法和信念,是教师个人在具体的教育教学实践中通过自己的体验、沉思、感悟和领会从而总结出来的有别于“公共知识”的实效性知识,它实质地主导着教师的教育教学行为。教师的个人知识是一种个人化的知识,在很大程度上受到教师已有的认知结构、教师的个性特征及教师的个人经历等因素的影响,比如对于同样的教学内容不同的教师会有不同的理解和看法。具体的教育实践活动是教师个人知识形成的基础环境,教师的个人知识来源于实践并且服务于实践,这里的“实践”可以是直接的也可以是间接的,教师可以在自己的教育经历中获得体会,也可以从其他教师的实践中吸取经验。教师的个人知识不同于传统意义上的书本上的教育教学理论知识,后者是一类客观的知识,是一般化的、规律性的知识,具有一定的抽象性,高居于具体的教学活动之“上”。而教师的“个人知识”则是特定的教师所拥有的针对于具体的教学情景的看法和经验,其中包含教师个人主观认识的成分,可能缺乏严谨性、普适性,某些内容甚至无法用语言表达出来,但这一类知识却根植于实际的教学环境中,生动形象,更有力的支配着教师的思想和行为,成为课堂上真正起作用的知识。“教师个人知识”具有假定性、实践性、智慧性、境域性、综合性、缄默性、不易传递性和保守性等特征。教师的行为方式主要是以“个人知识”为依据的,而且“个人知识”的“质量”决定了教师的教育教学的绩效。^[5]需要指明的是,以上两类知识并非是水火不容的,而是处于“理

论”和“应用”这两个不同层面上的知识,联系紧密,在一定条件下可以相互转化。教师在学习一般化的理论知识的时候,不可能原汁原味的通盘接受,势必要结合自己的或他人的教学实践进行理解和加工,而这种理解和加工的过程又不可避免地受到教师的个性特征、思维特点等个人因素的影响,且教师在日后实际应用这些知识的时候也会结合具体情况不断进行调整和总结,故而,在教师真正掌握了一种“一般化理论”的时候实际上它已经转化成为教师的个人知识了。反过来,教师结合具体实践拥有的个人知识,以其丰富性和多面性又可以不断地对一般化理论知识进行补充和说明,而且如果是多数教师普遍拥有的个人知识,那么也可以将其称之为一般化理论知识了。

传统的观点通常过分强调教师专业知识发展的外部力量,比如说期望通过各种形式化的培训促进教师的专业成长,对教师专业知识成分的界定也多数是从外部出发,假定教师应该具有什么样的知识,从而在教师教育时培训教师形成这些方面的知识。这是一种假想的、宏大叙事式的知识体系^[6],而且这里的“知识”往往局限于一般化理论知识的层面,与教师实际的课堂教学实践缺乏足够的、密切的联系,更是忽略了教师在专业知识成长中的主体意识和主观能动性。以这种方式“传授”的知识很难真正被教师所掌握,更很难落实为有效的、适宜的教学行为,所以多数培训工作流于形式。“个人知识观”对上述“外铄”的教师知识发展观提出了批评,认为应该让教师成为自身发展的积极的建构者,而不应该是“被动的接受者”,教师之成为教师,更多的是“自造”,而不是“被造”^[7]。并且认为教师的个人知识才是教师专业发展的真正的知识基础,所以教师的专业知识发展不可能单纯仰仗“学科知识”或一般化教育理论知识的学习,而要在更大程度上关注教师的个人知识及其产生的实践背景。

个人知识观重视教师在专业知识发展中的主体地位,认为不能把教师的专业知识发展看成是一个由计划者或研究者从外部来解决问题的过程。但这并不意味着要忽视教师专业发展中外部力量的作用。相反,个人知识观强调内、外因的相互作用与转换,并且将教师自身的教育实践活动看作是连接内、外因的桥梁。因为在教师的实践活动中包含了教师个体的内在需求与条件、外部的影响与条件,也包含着发展主体的能动认识与选择,实践是内外因作用与教师个体发展的聚焦点,也是推动教师发展的直接与现实的力量。^[6]另外,个人知识观强调教师个人知识的重要性,并不意味着完全排斥一般化教学理论,一般化教学理论可以对教师个人知识的形成过程起指导监督的作用,能够有效克服个人知识的局限性。个人知识观只是认为,应该把教师专业知识发展的切入点转向教师的个人知识,这样才能有效改变当前教师教育中倡导的教育观念难以转化为有效的教学行为的现状。

二、教师专业知识的特征——个人知识观下的新诠释

从个人知识观角度探讨教师专业知识的特征有两个基本的立足点:第一,重视教师的个人知识,强调教师是拥有知识的主体;第二,将教师专业知识与教育实践活动紧密相连,这里的教师专业知识不再是高空中的某种“理论”,而是能够被教师所真正拥有的、教育实践中真正发挥作用的知识。可以说个人知识观是在“实用”的层面上探讨教师专业知识问题。具体说来,从个人知识观角度来看,教师的专业知识主要有以下特征。

(一) 教师的专业知识是一种个体性的知识

教师的专业知识既具有普遍性,更有着鲜明的个体性特征。教师专业知识的个体性是指教师在从事教育活动过程中所使用的知识不是一种纯粹理性、自然科学式的知识,而是一种充满着个性特征和个人智慧的个人知识。纯粹的理论知识是透过现象看本质的知识,是外在的、抽象的、绝对的,与实际教学联系不大,不能完全有效地指导纷繁复杂的实践活动,教师在使用这些知识的时候必须根据具体情况,结合个人的个性、经验、价值等因素加以理解、选择和使用,在自己的经验之上、纯粹理论知识之下建构合理的个人知识。教师的这种个体性的知识是教师专业水平高低的重要的分水岭,专业型教师的个体性知识一般更加丰富、灵活、合理,所以应该克服传统的排斥教师个体在知识发展中作用的观点,而将教师专业知识发展看成是教师个人知识不断发展、不断完善的过程。

(二) 教师的专业知识是一种实践性的知识

实践性的知识指通过对具体情境的感知、辨别和顿悟而产生并能有效指导实践的知识。教育是一种特殊的实践活动,涉及很多因素,具有高度的情境性,教师势必会对各种教学情境产生一些体会和心得,这些体会和心得直接影响教师的课堂行为,成为教师的专业知识的重要组成部分。另外,即便是教师在学习某种现成的理论时,也不可能单纯依靠“传授”就可以信服并掌握该理论,必须与具体的教育实践情境相联系,否则这种“理论”就是无源之水、无本之木。而且,学习知识的最终目的是为了应用,单纯的理论知识对充满活力、变化和不确定性的教育情境来说显然是不充分的,这就需要教师随时进行加工改造,生产在实践中易于应用的知识。可见,教师专业知识是一种实践性的知识。然而以往的知识观认为教师的专业知识主要是关于学科、教育学、心理学等领域的理论知识,忽视教师知识的实践性,在教师教育中传授大量的理论知识,让他们利用这些理论化的知识指导具体的教育实践活动,这就不可避免地会出现“学了教育学、心理学,还是不会教书”的现象。

(三) 教师的专业知识是一种对话性的知识

知识的对话性是指拥有知识的主体可以针对某些问题进行交流以求更加深入的理解和应用。传统的教师知识观将知识看作是真理、权威,让不同的教师学习同一种符号体系表达的“公共知识”,认为教师只需要无条件地接受这些知识就可以了,公共知识是不含有教师个人特征的知识,是呆板、空洞而缺乏生机的,与教师鲜活的实际工作环境相去甚远,教师只能临时“记住”它们,却无法真正理解和应用,这就大大降低了他们互相交流的需求和愿望。所以,虽然这种知识是可以言传的,但却是缺乏对话性的。个人知识观认为教师的专业知识是通过实践形成的个体性的知识,与个人不同的教育实践活动相结合,含有大量的个人加工的成分,所谓“仁者见仁,智者见智”,而且这些知识是真正影响课堂的知识,所以他们需要互相切磋与交流,从而不断发展与提高。也就是说,教师的专业知识是一种对话性的知识,通过交流、对话能够变得更加“专业”。

(四) 教师的专业知识是一种发展性的知识

教师专业知识的发展性是说它是不确定、不完全的知识,具有无限的开放性,随着具体情况的变化而不断地被修正和完善。这是因为教师的专业知识具有个体性和实践性的特征,势必带有一定的局限性,在教学中不仅存在着结构良好的知识,也存在着许多结构不良的知识,还存在着一些模糊的、不确定的知识,而且多数知识是与具体情境相联系的,随着实际情况的变化而变化。所以教师专业知识的生成实际是一个个体通过实践活动,不断超越自我的可持续性的、发展的过程。我们不能期望通过师范教育、培训或其他什么方式让教师在短时间内拥有一套完善的专业知识体系,最多我们只能做一些基础性工作,主要地要靠教师今后实践中的自主发展。

三、教师专业知识发展的途径——从个人知识观角度看

传统的教师专业知识发展途径过多地依赖于让教师学习传统的知识类型,如学科知识、教学知识等等,与实际教学活动联系不大,造成了“学习是学习,工作是工作”的现象,广大教师很难把学到的知识转化为实际的教学行为,也不习惯将自己实践中的经验进行总结、反思、提炼上升到知识层面。对此,个人知识观的知识发展观指出,要密切关注教师专业知识的生长点,即教师自主成长及获得深刻体验的教育现场。

(一) 确保教师在知识发展中的主体地位

首先应树立教师的主体意识,鼓励他们经常思考“我是怎么想的?”“对我而言更擅长用哪种方式讲授这部分内容?”“我在哪方面的知识是比较欠缺的?”等一类的问题。让教师明确自己是拥有知识的主体,是知识的建构者,知识只有经过自己主动地理解和吸收才能真正应用于教育实践。

其次,要尊重教师的个体差异,每个教师的个性特征、认知特点、教学经验都会有所不同,所以对于相同的事件会有不同的看法,不能统一要求统一衡量。比如说在数学教学中关于“样例的选择”方面的知识,对于同一个样例不同的教师可以有不同的使用方式,进而形成关于这个样例的不

同的认知结论,可以认为某个样例比较适合于讲授函数的概念,也可以认为这个样例有助于培养学生的计算能力,为了帮助学生理解函数的概念,这个教师可能选择这样的几个样例,而另外那个教师可能选择那样的几个样例,等等,这些都是可以接受的。

另外,要鼓励教师进行大胆的创新。教师不仅要接受已有教育教学知识的指导,要向学生传授知识,还要根据实际教学环境的变化,不断地发展、充实或者“生产”自己的知识,这可以理解为教师工作的创新性。例如课堂阅读一般是语文教学中常用的教学方式,但数学教师在学习了有关课堂阅读教学的知识后,可以根据数学学科的特点和“数学教学也是数学语言的教学”的现代数学教学观,发展数学课堂教学中的阅读教学法,并根据相关的体会形成有关数学阅读教学的知识。

(二)与教学实践紧密结合

改变过去那种脱离教学实践的教师教育方式。就教师培训而言,应改变那种单一将教师集中起来对其宣读几天学科知识、教育学及心理学知识的培训方式。应该以教师主体和教学实践为出发点,采取多样且有效的培训模式。比如可以采取“需求式”培训模式,即建立完善的信息反馈系统,并不断根据这些信息,调整培训的内容与方式,尽量“培”教师所缺的,“训”教师所需的。也可采取案例教学培训模式,在真实或模拟真实的教学环境下,对受训教师的教学过程进行录像,然后,组织专家根据录像针对教师在教学过程中表现出来的不同方面的知识分别进行研讨,对重要的事件或时刻进行专门的编号和讨论,并加以适当的评价和分析。这样将能大大加强培训的针对性,保证使每个受训教师都会有所得,有所提高。

若追溯到师范教育,那就要重视教育实习,教育实习应该成为师范生积累教育教学实践知识的重要一环。目前教育实习的薄弱已成为师范教育亟待改革的一个环节,主要表现在两方面:一是时间过短,往往只是几周的时间;二是目标简单,形式化严重,基本上是走过场的“三部曲”,即跟班听课、讲课、实习总结,而实习总结也常常缺乏反思。这样的实习难以使职前师范生迅速积累个人实践知识,形成教育教学技能。在加强师范生的教育实习方面,美国的PDS教师专业发展学校模式非常值得我们借鉴。该模式就是由大学和中小学合作结成的一种师资培训学校,这种合作在一定意义上是针对职前师范生缺乏教学实践的现象而建立的。师范生通常要在相应的中小学里实习一年,在这一年里由大学教师和中小学教师共同负责师范生的培养。与一般教育实习不同的是,师范生不仅仅是在教师指导下教几节课而已,而是像正式教师一样参与学校的全部活动,包括各种教师教研会议,甚至也可以搞一些教学实验。这种形式的教育实习,使师范生积累了大量实际教学经验,非常有助于他们毕业后较快地适应教学岗位。^[8]另外,PDS学校模式还有助于中小学在职教师的专业发展,他们可以有机会与大学里的教师和学生进行交流,接受新思想、新观点,而且由于实习师范生为教师分担了一部分工作,他们就有较充足的时间进行自我提高。

(三)加强教师的自我反思

如前面所述,教师在教学中所使用的知识主要是一种个人化的、实践性的知识,甚至有些是内隐的或者不完善的,为了使教师的知识进一步准确化、明晰化,并转化为可以传递和分享的显性知识,就必须提倡教师反思。

生活史叙述就是一种很好的反思方法。通过撰写生活史,教师可以进一步梳理“自己的观念或知识受到了哪些条件的限制”“有哪些方面是不合理的”等问题,从而不断将所发生的生活史知识发展成为足以支配其日后思考及行为的知识,逐步建立比较完善的知识体系。生活史叙述决不是简单的日记,教师要对自己的教学行为进行反思和评价,并且得出相应的指导今后自己教学行为的结论或体会,这是生活史非常重要的两个组成部分。

鼓励教师自我开展“教育行动研究”也是一种很好的反思方式,教师自我开展教育行动研究就是教师为了发展自己的专业知识,提高教学水平,留心在教学实践中遇到的“问题”,并在自己的教学过程中予以“追究”或汲取同伴的经验解决问题。其目的不在于让教师去验证某个教学理论或假

设,而是让教师在反思中改进自己的教学实践,强调的是在行动研究过程中的自我反思及对教学实践行为的影响。

(四) 鼓励教师之间的交流

应该充分利用教师专业知识可对话的属性,通过教师群体内部同伴间专业经验、生活史等的分享与交流,让教师从其他教师那里发现有借鉴价值的经验,再结合自己的特点及教学实践进行加工转化为个人知识,进而促进自己专业知识的发展并有效指导日后的教学活动。

中国的教研活动是比较经典而有效的教师交流活动方式。它常常能够围绕一个教学中的实际问题,集思广益,各抒己见,在活动中撞击出教学智慧的火花,从而丰富自己的专业知识。多数学校已经将集体备课、教研活动形成制度。目前的形式和任务是进一步完善这种制度,避免形式主义,注重教研活动的实效。

同事互助观课是另一种有效地促进教师专业知识交流的方式。所谓的同事互助观课是教师之间为了某个共同关心的教学问题而开展的同事之间互助指导式的听课活动,其目的主要是通过观课后观课双方进行的分析、讨论和切磋,来提高专业知识水平,改进教学行为。同事互助观课是一种横向的同事互助指导活动,同事之间地位平等,均抱着一颗互相学习、互相促进的心理来进行观课活动,因而授课者能够真正表现自我,展现自己实际拥有的观念和看法,并且乐于向观课者请教自己遇到的困难。而观课者事先已做好充分的准备,观课的目的明确,对实际的教学内容比较熟悉,且能够身临其境,所以可以进行有效的观察和分析,提出价值较高的见解。并且观课的过程及观课后的分析和讨论能够促使双方对自己已有的个人知识重新进行审视和反思,这无形中就促进了教师专业知识的发展。所以,应该大力提倡同事互助观课活动。^[9]

参考文献

- [1] 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: 1.
- [2] Polany Michael. Personal Knowledge[M]. Chicago : The University of Chicago Press, 1958: 62 ~ 64.
- [3] Sternberg R J, Horvath J A. Tacit Knowledge in Professional Practice: Research and Practitioner Perspectives[M]. London: Lawrence Erlbaum Associates inc, pix. 1999: 28.
- [4] 王雪松. 教师个人实践知识和个人行动理论[J]. 教育导刊, 2003, 6(下): 34.
- [5] 张立昌. 教师个人知识——涵义、特征及其自我更新的构想[J]. 教育理论与实践, 2002(10): 30 ~ 33.
- [6] 姜勇. 论教师的个人知识: 教师专业发展的新转向[J]. 教育理论与实践, 2004(6): 56 ~ 60.
- [7] 熊焰. 学校中教师的专业成长与发展[J]. 课程·教材·教法, 2004(4): 63 ~ 67.
- [8] 刘捷. 专业化: 挑战21世纪的教师[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 155 ~ 160.
- [9] 邵光华, 董涛. 教师教育校本培训与同事互助观课浅论[J]. 课程·教材·教法, 2004(1): 72 ~ 75.

Teachers' Professional Development in the Perspective of Personal Knowledge

SHAO Guang-hua¹, ZHANG Ming-hui²

(1. College of Education, Ningbo University, Ningbo 315211, China; 2. College of Bio-medical Engineering, Nanfang University of Medicine, Guangzhou 510515, China)

Abstract: Teachers' personal knowledge originates from their own teaching practice, while professional knowledge, essentially a kind of personal knowledge in a sense, features individuality, practicality, dialogue and development potentials. The progress of professional knowledge as part of personal knowledge depends on teacher's subject position and their teaching practice.

Key Words: personal knowledge; teacher's professional knowledge; subject; teaching practice

(责任编辑 裴云)