

论教师教学策略的知识管理

李红恩, 靳玉乐^①

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要: 对教师的教学策略进行知识管理, 在实践中具有重要的价值和意义。它可以使教师隐性的教学策略知识显性化, 有助于变革传统的教学管理体制, 创建学习型教学文化, 提升教师的专业素养。对教师的教学策略进行知识管理包括教学策略知识的搜集、保存与传递等程式。教师教学策略的知识管理需要具备相应的条件, 诸如发展型的教师培养、自觉性的理论学习、反思性的教学实践与创建共享型的学校文化等等。

关键词: 教学策略; 知识管理; 隐性知识; 教师专业化

中图分类号: G420 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2012)01-0081-05

On the Knowledge Management of Teacher's Teaching Strategy

LI Hong-en, JIN Yu-le

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: There's great value and significance to adopt knowledge management of teacher's teaching strategy. It makes teacher's recessive teaching strategy apparent, which changes the traditional teaching management system and establishes the learning-based teaching culture, advancing the teachers' professional accomplishment. The procedure of knowledge management of teacher's teaching strategy includes the collect, preservation, and transfer of the teaching strategy knowledge. The development-oriented teacher training, the self-consciousness on theory learning, the reflective teaching practice and shared school culture are the important conditions in the knowledge management of teacher's teaching strategy.

Key words: teaching strategy; knowledge management; implicit knowledge; teacher professionalization

教师的教学策略是决定教育教学成功与否的重要因素, 在实践中, 教师对于教学策略的知识管理还缺乏深刻的认识, 还未意识到对教学策略进行知识管理的重要性, 对于教学策略进行知识管理的程式尚不熟悉, 因此有必要对教学策略的知识管理进行深入探讨。

一、教师教学策略的知识管理价值

知识管理是一种有意识的策略, 以促使合适的人适时地获得适当的知识, 并协助人们分享信息以及展开行动, 增进组织效能。^[1] 教师教学策略的知识

^① 收稿日期: 2011-11-23

基金项目: 重庆市首批“两江学者计划”特聘教授资助项目; 国家社会科学基金(教育学)青年课题(CHA100143)

作者简介: 李红恩(1981—), 男, 河南南阳人, 西南大学教育学部博士研究生, 从事课程与教学论研究; 靳玉乐(1966—), 男, 河南邓州人, 西南大学副校长, 教授, 博士生导师, 从事课程与教学论研究。

管理是对教师在教学策略方面有益的、有效的知识进行搜集、整理、保存、传递和创新。这一过程包括两个方面,即如何有效地将教师教学策略方面的隐性知识外显化与如何有效地传递和创新这些外显化了的教学策略知识,并使其内化为教师自身的隐性知识。教师教学策略的知识管理对于教师的专业发展具有重要的价值和意义,主要表现在以下几个方面:

1. 转变教师知识的存在样态

教师教学策略的知识管理有助于教师隐性知识的显性化。知识的来源主要有两个,一是通过对可以外显化的文字、声像、符号等形式的分析与学习获取,这种方式主要以显性知识的传递与分享并使之内化为主要表现形式,二是从社会实践活动的经验中获得,这种方式主要以人的隐性知识的传递与分享并使之显性化为主要表现形式。知识管理的过程,就是有效搜集属于个人的隐性知识,将之转化为组织成员可以共享的显性知识,并加以保存和传递。教师的教学策略作为教师个人教育教学知识的主要组成部分,从本质上讲,既有显性知识的成分,同时又属于隐性知识的范畴。通过对教学策略进行知识管理,可以有效地将教学策略从隐性状态转化为外显状态,使教师摆脱“只会做不会说”的尴尬境况,在会做的基础上理解个人教育教学观念的意义与内涵,并对自身的教育教学行为进行创造性的解释和运用,最终形成自己的教学风格。

2. 创建学习型的教学文化

教师教学策略的知识管理有助于学习型教学文化的创建。教学文化是教学主体在长期的教学实践中形成的关于教学的持久的价值观念、思维方式、行为习惯的认同体验,它对丰富教师教学知识、发展教师教学智慧具有重要的潜移默化的作用。学习型的教学文化能使学校中的每一个人乐意并“学会”如何学习,最终促成教师的知识、信念及行为方式发生改变。创建学习型教学文化的首要条件是形成倡导学习、乐于分享、勇于创造的文化氛围,这种行为方式不是通过行政命令实现的,而是完全出自教师个人的自觉和自愿。知识管理理念强调教师具有强烈的学习动机,并能主动发现、挖掘现存教学文化的积极意义,对那些机能不良的文化因素进行剔除,进而将新型教学文化的理念融入现存文化之中。这些措施对创建学习型教学文化具有重要的意义。

3. 变革传统的学校教学管理体制

教师教学策略的知识管理有助于变革传统的学校教学管理体制。传统的学校内部运行机制主要采

用金字塔形的层级管理结构形式,学校各级领导、教师彼此之间存在着严重的等级差别,教师获取帮助的途径比较单一,在教学活动中的主动性和创造性难以发挥,不利于学校教学活动的正常开展。通过教学策略的知识管理,可以打破传统教学中存在的等级差异,建立起扁平化的教学管理制度,同时改变传统的以角色为中心的管理文化,突出学习的核心地位,不仅可以调动教师在教育教学中的工作积极性,使教师真正成为教育教学研究的主体,还为教师及时获取所需要的知识与技能提供了强有力的保障。

4. 提升教师的专业素养

教师教学策略的知识管理最终指向教师专业素养的提升。基于知识管理的教师群体真正成为知识学习的主人,而不再仅仅是知识的接受者,学习的积极性与主动性明显提高。教师运用知识管理的方法,有意识并系统地管理自己的教学策略知识,通过不断地搜集、分享、应用和创新各种新的教学策略,丰富专业知识的积累,增进教学经验与教学智慧;通过对基本教学策略的掌握与运用,到多种方法、多种手段的综合使用,直至教学策略的灵活设计与合理运用,最终实现自身专业素养的不断提升。

二、教师教学策略的知识管理程式

教学策略的知识管理,涉及教学策略知识的搜集、整理、保存、传递等环节。教师对教学策略进行知识管理,可以遵循下列程式:

1. 教师教学策略知识的搜集

对教学策略知识进行知识管理的第一步是搜集教师使用的各种各样的教学策略。教学策略是教师个人长期积累而来的经验、技巧等,是一种体验性知识。传统的教学策略的来源,既参照了教育心理学的一般原则,同时又是教育教学专家的建议,也有来自一线教师的实践总结。虽然这些途径可以作为搜集有效教学策略的参考,但在教学实践中未必真的实用。可能的原因是,一般性的教学策略未必适用于特定的学科,其次,通过经验所总结的教学策略很少有实证研究的支持,此外,关于有效教学策略的问卷调查也未必能真实反映实际的教学行为。所以,有效教学策略的搜集是一个复杂的过程。

然而,复杂不代表不能实现,否则,本文就没有继续讨论的价值。在教学策略知识搜集的过程中,可以综合运用观察、记叙性描述、访谈、行动研究、问卷调查等方法,深入了解教师在教学实践中使用的

教学策略。例如,观察法可以比较直观、真实地反映教师在教学过程中实际发生的行为方式;访谈法则可以弥补观察法难以从教师外显行为推论其内在认知活动的缺陷;行动研究则是一种可以使理论实践化和实践理论化的有效方法,它不仅可以让教师自觉地用理论来指导、反思自己的教学行为,还有利于教师对各种教学策略知识进行对比、分析、总结和提炼。此外,鼓励教师利用说课的形式,用有声思考的方式将自己采用的教学策略的整个认知过程详细地陈述出来,从自身内在认知外显化的过程中,也可以分析出其所使用的教学策略。还可以把经验丰富的教师的传帮带过程记录下来,进行进一步的分析,从其所传授的内容以及新教师所学到的知识中也可以推测出相关的教学策略知识。

当然,上述各种方式都有各自的优缺点,在具体的使用过程中可以根据实际情况进行选择,也可以配合起来使用。对搜集到的教学策略知识还需进行分析判断,从中挑选出有价值的、值得传递和共享的教学策略。这一过程可以由教师团体来完成,也可以请相关学科领域的专家和教学专家给予指导,并最终作出筛选和价值判断。

2. 教师教学策略知识的保存

搜集到有价值的教学策略知识以后,应对其进行进一步的整理,并根据教学策略知识的类型加以编码,使其更具条理性,同时也便于教学策略知识的保存。

(1) 教学策略知识的分类与编码。

对于教学策略的分类,学界目前还未达成一致,国内外学者对此可谓众说纷纭。笔者认为,教学策略可以分为两大类,即一般性教学策略和特殊领域策略。一般性教学策略是一名合格教师必备的最基本的教学策略,包括课堂教学管理策略、教学组织策略、教学评价策略等。特殊领域策略既可以指特定学科的教学策略,还可以包括学科内部具体问题的教学策略。这些分类可以作为整理教学策略知识的基本思路,还可以作为搜集教学策略隐性知识的努力方向。

(2) 教学策略知识的保存。

对教学策略知识的搜集和整理,是为了使其由隐性知识转变为显性知识,成为具体的、可以感知,且能有效使用、传递和共享的知识形式,这就需要对知识进行保存。对知识保存的方式主要有两种:一是制作成教学策略使用手册。这种保存方式简便易行,成本较低,实效较好,在国内外都比较流行,但目前对于系统地以教师为对象的教学策略知识手册还

不丰富。二是利用现代信息技术优势,将教学策略知识科学编码,存储在电脑数据库中,这是最易于检索提取的一种方式,只是目前这种形式在实践中尚未普及。

3. 教师教学策略知识的传递

对所搜集、整理后的知识进行有效的传递,是知识管理的又一关键环节。在这一过程中,如何使已经被显性化的教学策略知识内在化,并最终真正形成教师个人有效的隐性策略知识,进而改善原有的教学实践,成为衡量教学策略的知识管理成功与否的标志。

目前教学策略的传递方式主要包括以下几种:

(1)直接培训。直接培训是最为普遍的一种方法,相关研究也比较丰富。这种方式既可以是把指导性的教学策略知识编入教师用书,作为对教师的教学建议,还可以是对教师进行专门的培训,在培训初期可以不依附任何学科进行教学策略的培训,之后可以逐步转化为对特定学科、特定领域进行专门的培训。

(2)经验分享。鼓励经验丰富的教师把自己有效的教育教学经验整理、总结出来,并在合适的场合与大家一起讨论和分享。这一方面可以训练教师反思自己的教学策略的能力,促进教师后设认知能力的发展,另一方面也可以为其他教师提供取长补短的机会。

(3)同伴互助。同伴互助的主体可以是同一层级的教师,也可以是不同级别的教师,但无论是哪种情况,同伴之间必须具备一种开放的心态,并且双方在心理上是平等的。他们之间是具有任务导向的,并且是相互影响、相互帮助的。这种传播方式对于改善教师的教学实践效果显著。

(4)个别指导。对于新手教师来说,如果在实践中不能很快地掌握各种教学策略知识,就需要对他们进行单独的个别指导。学科带头人或者教学经验丰富的教师都可以发挥自身的优势,帮助新手教师快速成长。

教学策略是要解决“怎么做”的知识,所以,根据认知心理学的观点,教学策略属于程序性知识。根据程序性知识的学习原则,在教学策略知识的传递过程中,还应注意以下几点:第一,要选择实用而且具有可教性的教学策略知识,使教师学习后能直接在课堂教学中使用。第二,分析教师教学策略的“先前知识”,使教学策略知识尽快内化为教师的隐性知识。第三,辅以案例进行实际分析,可以提高教师对教学策略知识的认同度。第四,教学策略知识的传

递应分层次、分阶段进行,为教师的实践与反思提供必要的反馈时间。

4. 教师教学策略知识的创新

知识管理的最终目的是知识的变革与创新,教学策略也是不断发展变化的,所以,教师教学策略的知识管理最终也应指向教师教学策略的创新。教学策略的创新,一方面可以是在直接训练或经验分享的基础上,促使教师开展教学策略的创新,另一方面还可以是鼓励教师捕捉教学过程中迸发出的创意和点子,进而提炼出新的教学策略知识。

三、教师教学策略的知识管理条件

教师教学策略的知识管理,并非一个线性的、简单的过程,而是一个循环的、复杂的过程,它的实现,离不开一定条件的支持。

1. 发展型的教师培养

在教师的成长过程中,应着力培养发展型教师。发展型教师强调教师专业成长中可持续的发展品质,发展型教师主要是指具有专业可持续发展特性的教师,这种特性既存在于已经成为教育教学的大家,成为研究型、专家型的教师身上,也存在于刚刚跨入教师行业的新教师身上。^[2]这类教师能够自觉地完善自己,他们满怀崇高的职业理想,具有较强的专业发展意识与愿望,并具有一定的专业发展能力,能以教育教学实践和专业发展为目标,积极进行行动研究。在学习的过程中,他们善于利用各种途径提高自身的专业水平,并能经常性地对自己的教育教学活动进行批判性的反思。

培养发展型的教师,首先要培养教师的职业认同感,使教师对自己的专业发展充满信心,学校也要为教师的发展创设良好的环境,这是培养发展型教师的前提。其次,要培养教师的专业发展意识,使教师理解专业发展的重要性。再次,要鼓励教师开展行动研究,使教师在向专家学者学习的同时,解决自己教育教学中出现的实践问题。

2. 自觉性的理论学习

自觉性的理论学习是指教师在教育教学实践中,为了提高自己的专业水平和优化教育教学的效果,主动地学习各种教育教学理论。自觉性的理论学习要求教师不仅明白为什么要学习某种教学理论,还要明白这种教学理论产生的背景、它的优缺点、适用范围,并要清楚这种教学理论在实践中会产生什么样的效果。

自觉性的理论学习包含以下几个方面的内容:

首先,自觉性的理论学习是教师主动学习的过程。教师在教育教学实践中,觉察到自身理论素养的欠缺,不能满足自己专业发展的需要,甚至影响到自己的教育教学实践,这个时候教师就会萌发出进一步提高理论素养的需求。其次,教师进行自觉性的理论学习,表明教师开始反思并质疑已有的教育教学理念,为了化解教学过程中产生的矛盾和问题,教师开始诉诸教学理论的学习,并对已有的教学理念进行批判性的重构。再次,自觉性的理论学习表明教师开始将所学到的教学理论运用到教学实践中,用新的教学理论审视教学实践,所以这也是一种创新性的学习过程。

3. 反思性的教学实践

要理解反思性教学实践,首先要了解反思性教学。反思性教学最早是由美国学者舍恩(Donald A. Schon)提出来的,他在《反思实践者:专业人员在行动中如何思考》一书中,对反思性教学进行了详细的阐述。他认为,反思性教学是教师从自己的教学经验和教学实践中学习的过程。反思性教学实践是对传统的过于重视教师教学理论学习和教学技能训练的一种超越,它重视对教师已有的知识结构、思维模式以及教学能力的研究,被认为是提高教师整体素质、优化教师课堂教学质量的有效途径,同时也是推动教师专业化发展的动力源泉。反思性教学实践可以遵循以下步骤:第一,现状诊断。教师首先需要对教学现状进行诊断,确定反思的内容。第二,问题呈现。通过观察与分析,使问题逐步呈现并明晰。第三,问题解决。当问题呈现出来后,就要针对问题的成因、特点等探究问题解决的对策。第四,实践检验。解决问题的对策是否有效,最终必须通过实践的检验。反思性教学实践是一个循环的过程,第四阶段的完成,同时也标志着第一阶段的开始。

反思性教学实践要求教师具有一定的实践理性,善于对实践问题进行理性思考,教师既是教学实践的主体,又是教学理论不断积累的主体。在反思性的实践过程中,教师不断增强自己的反思意识和能力,对既有的教学策略进行创造性的改造和运用,从而实现自身专业素养的持续提升。

4. 共享型的学校文化

知识管理的一个重要理念就是知识的共享。建立共享型的学校文化是对教师教学策略进行知识管理的重要内容,它直接制约着教师之间知识的交流与创新,其目的是要打破教师思想封闭、合作意识淡薄、不愿意与他人交流的思维模式,增强教师之间知识共享的合作意识,使教师在与他人的交流中不断

将个人的教学策略知识和经验转化成公共知识,同时,也通过各种方式汲取和学习他人的知识,从而实现自身知识的拓展。托马斯(Guy Thomas)曾指出:“教师专业发展思想的一个重要转向就是将关注的重心从个人化的努力(individual effort)转向学习者的共同体(communities of learners),在共同体中,教师通过参与合作性的实践来滋养自己的教学知识和实践智慧。”^[3]

建设共享型的学校文化,首先要建立教师发展的共同愿景。共同愿景是推动教师群体不断行动的内在动力,同时也是指引教师群体共建共享型学校文化的旗帜。其次,在共享型学校文化的建设中应加强制度保障。共享型的学校文化是建立在教师主动、自觉学习基础上的,但这种自觉性并不是自发产生的,所以需要制定相应的考核机制以及激励机制等制度保障。再次,共享型的学校文化建设需要营

造和谐的合作文化氛围。良好的环境氛围能吸引教师自愿参与到知识管理的过程中来,增强教师之间的协作互动性,并能克服不良风气的影响,使知识管理能顺利、长久地持续下去。

参考文献:

- [1] 吴明烈. 学习社会中的知识管理[J]. 成人教育, 2001, (5): 101.
- [2] 张正之, 何美珑. 发展型教师的基本特征与培养[J]. 全球教育展望, 2004, (8): 57.
- [3] THOMAS G, WINEBURG S, GROSSMAN P, HYHRE O, WOOLWAORTH S. In the Company of Colleagues: An Interim Report of the Development of a Community Teacher Learners [J]. Teaching and Teacher Education, 1998, 14(1): 21.

(本文责任编辑 曾 伟)

(上接第 80 页) 范围内“发”。没有批判,就没有真正的自由教育;反过来,没有自由教育,也无以培养批判思维素养。当前,要构建创造型社会,真正的启发教学,“唯真理论”的启发教学共识的形成,尤显可贵。

本科生导师制以上需要培育的思想共识是最为基本的,当然还存在其他的细分共识也亟待培育。只有培育了本科生导师制的思想共识,对国内部分高校当前实施的导师制进行制度完善才不会是简单的“打补丁”。只有培育了本科生导师制生存且不被扭曲的沃土,本科生导师制的完善才会少有抵制与阻力,其功效呈现无疑会水到渠成。

参考文献:

- [1] TAPPER T, PALFREYMAN D. Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition [M]. London: Woburn Press, 2000: 96.
- [2][3] 应跃兴, 刘爱生. 英国本科生导师制的嬗变及启示[J]. 浙江社会科学, 2009, (3): 90-91, 87.
- [4] 李莉. 社会学视阈下的牛津大学导师制[J]. 高教探索, 2008, (5): 34-35.
- [5][17][20] 大卫·帕尔菲曼. 高等教育何以为“高”: 牛津导师制教学反思[M]. 冯青来, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 中文版序言, 68, 8.
- [6] 杜智萍. 牛津大学本科生导师制教学模式探析[J]. 大学教育科学, 2006, (6): 51.

- [7][8] MOORE W G. The Tutorial System and Its Future [M]. Oxford, New York: Pergamon Press, 1968: 18, 31-32.
- [9] COSGROVE R. Critical Thinking in the Oxford Tutorial [D]. the Degree of M. Sc. of the University of Oxford, 2009: 4.
- [10] SCHEFFLER, ISRAEL. Reason and Teaching [M]. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1973: 62.
- [11] 顾忠华. 韦伯学说 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 155.
- [12][13] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 王承绪等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 15, 13.
- [14] 陈心想. 制度能否移植: 外来强加的激进变革后果 [J]. 社会学家茶座, 2011, (3): 75.
- [15] W·理查德·斯科特. 制度与组织: 思想观念与物质利益 (第 3 版) [M]. 姚伟, 王黎芳, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 59.
- [16][19] 王保星. 西方教育十二讲 [M]. 重庆: 重庆出版社, 2008: 2, 2.
- [18] 雅罗斯拉夫·帕利坎. 大学理念重申: 与纽曼对话 [M]. 杨德友, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 75.
- [21] 金耀基. 大学之理念 (增订版) [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008: 41.
- [22] 袁征. 孔子·蔡元培·西南联大 [M]. 北京: 人民日报出版社, 2007: 5-15.

(本文责任编辑 骆四铭)