

教师的课程意识向行为转化过程分析

刘胜华

(湖南科技大学 教育学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:随着基础教育课程改革的不断深入,中小学教师普遍具有一定的课程意识,但其课程意识并未有效地转化为课程行为,“应然”与“实然”的课程行为之间还存在较大的差距,因此,将课程意识有效地转化为课程行为具有实质性的意义。根据哲学认识论和当代思维学等相关学科的理论,教师课程意识向课程行为的转化大致要经历课程理解——抉择内化——外化践行三个基本阶段,课程理解为转化过程奠定思想基础,抉择内化是转化的衔接关键,外化践行是转化的目标追求。

关键词:教师;课程意识;课程行为;转化

中图分类号:G44

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2014)04-0104-03

随着新一轮基础教育课程改革的不断推进,绝大多数中小学教师都已掌握了新课程的基本理念,并具备了一定的新课程意识,但教师新课程的基本理念并没有有效地转化为教师的课程行为,“应然”的课程意识与“实然”的课程行为之间还存在较大的差距,只有将课程意识转化为课程行为才具有实质性的意义。因此,一个亟待解决的问题是:教师的新课程意识到底该如何有效地转化为具体的课程行为?或者说,如何才能使教师已具有的新课程意识在其课程行为中得到彰显?^[1]笔者认为,教师课程意识向课程行为的转化是一个具有内在程序和规律的复杂过程,大致要历经课程理解——抉择内化——外化践行这三个阶段,课程理解为课程意识向课程行为转化奠定思想基础,抉择内化是课程意识向课程行为转化的衔接关键,外化践行是课程意识向课程行为转化的目标追求。

1 课程理解阶段

教师要将新课程理念转化为具体的课程行为,首先当然离不开教师对课程新理念的理解和把握。“没有课程意识,也会有课程行为,只不过这样的课程行为具有很大的盲目性和局限性,难以承担创造性地实施新课程的重任。所以,必须强调课程意识支持下的课程行为对广大教师特别是优秀教师的重要意义。”^[1]教师课程意识向课程行为的转化是以教师对新课程理念的理解为基础

的,因此我们将“理解”视为教师课程意识转化为课程行为的第一阶段。

通常,教师课程意识向课程行为的转化会出现以下三种情况:(1)教师不理解或没有真正理解新课程理念,自然而然,课程意识无法有效地转化为课程行为;(2)教师能很好地理解课程观念,但迫于诸多内外部因素的阻碍,无法将已有的新课程意识付诸于课程行为,而是只能继续践行原有的课程理念;(3)教师不仅能在理论上理解并转变了课程观念,而且能以转变了的新课程观念较好地指导新的课程行为。很显然,第三种情况是教师课程意识向课程行为转化的“应然追求”。要使课程意识有效地指导课程行为,教师首先应该加强理解和强化课程意识,对课程理念有较好的理解,从而树立科学合理的课程意识,为教师课程意识的行为转化奠定思想基础。换言之,课程理解是教师的课程行为转化必要且重要的诉求,其为课程意识向课程行为转化奠定了思想基础。可以说,课程理解是教师课程意识向课程行为转化的第一步。

伽达默尔认为,“理解意味着内在认知的一次增长,而这种认知又作为一种新的经验加入到我们自己的知识经验的结构中去。”^[2]所谓理解,就是认识主体“借助概念,通过分析、比较、概括以及联想、直觉等逻辑或非逻辑的思维方式,领会和把握事物的内在联系、本质及其规律的思维过程”^[3]。而课程理解,是指领会先进的课程理论

收稿日期:2014-01-27

基金项目:“2012年湖南省教育厅研究生科研创新项目“湖南省农村中小学教师课程意识的调查与分析”(CX2012B397)

作者简介:刘胜华(1987-),女,湖南娄底人,硕士生,主要从事教育原理基本理论研究。

及其蕴涵的课程理念,实现课程观念的更新,从而为课程行为的变革奠定思想基础。因此,在新课程改革的大环境中,教师只有先对课程进行一定的理解,实现课程观念的更新,才能将新课程意识有效地转化为课程行为提供可能,这才是新课程改革的初衷所在。一般而言,教师了解的新课程理念越多,对新课程理念理解得就越透彻越全面。绝大多数教师先进课程行为的产生源于对先进课程理念与自身传统课程行为冲突的“意识”,因为先进的课程理念总是蕴含着理想的价值追求,总是对传统课程观念及其行为的责难甚至批判而创生的,它必然与传统课程行为构成冲突。作为课程行为变革的主体,教师一定是在“意识”到这种冲突之后才有可能思考背后的原因,才可能产生变革课程行为的意愿,进而构建新的课程行为模型。教师的课程理解意味着教师以课程主体身份对其既有课程教学经验以及外部教育改革理论和要求予以理性审视,进而根据教学实际作出符合学生发展的教学改进^[4]。

对新课程理念的理解,实质上就是要感知、分析新课程理念。在课程理解阶段,教师通过自身所具有的知识、经验及相关的课程理论对所获得的大量的感性材料进行分析与加工,为课程意识向课程行为的转化奠定认知基础。在这一过程中,教师要能够对新课程理念做到耳熟能详、烂熟于心,教师知晓的新课程理念越全面越透彻,其为课程意识的行为转化奠定的思想基础也就越浑厚。因此,在新课程实施过程中,教师不能仅仅满足于了解课程理念是什么,还需要进一步对课程观念进行“理解”,以感知活动的结果作为中介,通过加工、改造、整理已有的认识成果来“理解”课程理念,从而为教师课程意识向课程行为转化奠定思想基础。

2 抉择内化阶段

抉择内化阶段是课程意识向课程行为转化过程中的关键环节,主要分为两大步骤:其一是抉择(在本文是指教师对新课程理念的价值判断和选择);其二是内化(指教师将所选择认可的新课程理念在心理上接纳,从而内化成教师自身素质)。可以这么说,抉择是内化的前提,内化是抉择的深化。作为认知的主体,每一个教师都不可能对新课程蕴涵的所有理念进行全盘接受,每个人都会有自身的价值判断和抉择取舍。在理解新课程理念的本质内涵及其属性的基础上,每一个教师会根据自身的认知结构和实践经验对新课程理念进行价值分析与判断,依据实际情况抉择出那些符合新课程标准、学生发展以及能够满足教师自身专业发展需求为价值取向的理念加以认同,并逐渐将其内化为教师自身的素质,这是教师课程意识向课程行为转化的关键衔接,为教师课程行为

的顺利转化搭好桥铺好路。

从理论意义上说,教师经过新课程培训,学习并理解了先进的课程理念,应该会有相应课程行为的变化,但实际上却不尽然。在课程理解的基础上,教师还应该将理解的课程理念根据自身实际情况进行抉择,并将之内化为教师自身素质。这也就是教师课程意识向课程行为转化的关键衔接——抉择内化阶段。首先是抉择环节。在课程理解阶段,教师已把握了课程的本质属性,也就是理解了新课程理念,但它还没有认可或是转变为教师自身的课程观念。一般而言,每个人在价值观的取舍方面都会有自己的选择,教师在抉择环节的价值也会因不同课程观念的选择从而导致不同课程行为的出现。因此,在这一阶段,教师应在理解新课程理念的基础上,作出合理的价值判断和选择。换言之,教师通过比较、分析传统课程理念与新课程理念之间的差异,比较二者所具有的优势,在分析利弊的基础上作出选择,即选择出符合自身需求的新课程理念。在抉择过程中,每个教师的专业素养不同,导致的结果会有所不同。其次,是内化环节。在抉择环节中,教师也已选择了符合自身发展和实际需要的课程理论和观念,那么接下来只有将这些新课程理念内化为其自身素质,才能更好地为教师的课程行为提供理论导向,以满足其课程教学和自身专业化发展的需要。因为,教师在选择与认可新课程理念的基础上,这些课程理念可以为其之后的课程行为提供理论指导和动力支持作用,对教师课程行为的转化生成就具有很强的理论导向作用。在内化过程中,教师的专业发展水平起着很大的重要,教师专业水平的高低与否关系到其新课程理念的内化程度。

总而言之,抉择内化是教师课程意识向课程行为转化的衔接关键,在课程理解的基础上,教师根据学校实际情况和自身素养将新课程理念内化为教师自身的教育教学信念,为教师课程行为有效的转化提供可能。换句话说,教师将先进的课程理论及其蕴涵的课程理念内化为自身素养未必会导致教师课程行为的实质性变革,但如果没有这个“抉择内化”过程,教师就一定没有新课程行为的转变。

3 外化践行阶段

任何一个先进的教育理念或是构想,最终都需要作为一线的教师们将其落实到具体的教育教学实践层面上去,只有将之不断地践行,以便更好地完善新理念,这是先进理念提出的初衷,也是其终极目标之追求。从根本上说,教师课程意识向课程行为转化的宗旨就在于将之外化践行到操作层面,实现教师课程意识向课程行为的转化是研究教师课程意识转化的追求目标之所在。

一般来说,一种先进的课程理念最终都会以教育教学实践的形式来传达。那么,可以这么说,教师课程意识最终都会以课程行为的形式外化,这是教师课程意识向课程行为转化的目标追求。从哲学层面看,理论与实践的转化是一个循环往复的过程,科学的理念为实践提供理论指导,而实践反过来为更好地完善理念提供实践关照。就如新课程的改革,它是一个不断完善、优化的过程,是一个不断突破、超越自我的过程,新课程理念指导实践,具体实践活动反过来更好地关照新课程理念。但作为一种具体的课程行为,教师的课程意识向课程行为的转化过程是有起点、终点的。即一个具体的课程理念一旦具体化为操作思路和行为方式,就意味着课程行为转化过程的完成。因此,我们把“外化践行”环节视为教师课程意识向课程行为转化的终极目标追求。

经过了对课程的理解与新课程观念的抉择内化阶段,教师最终可以通过践行课程行为来彰显其所具备的课程意识。每个教师从自身和学校的实际情况出发,选择并转变了课程观念,为教师课程行为的践行打了良好根基。在前面两个阶段,课程行为变革的主体——教师完成了社会“倡导的理论”向自我“运用的理论”的转化^[5],为课程行为的变革奠定了思想和理论基础。从理论上说,教师对新课程理念有较好的理解,也将相应的课程理念内化为其自身的素质,应该说,教师课程行为得到相应变化本是自然而然的事了。然而从具体实际情况来看,教师们的课程行为并没有达到应然的追求状态。如,有些教师学习理解了新课程理论,认同内化了那些先进理论所蕴涵的课程理念,但课程行为却还停留在传统的模式上;有些教师积极响应新课程改革的号召,但却不

知从何入手,尚处于停留观望状态;甚至有些教师完全以消极抵抗的思想对待新课改,从内心上排斥课程改革,新课程的理念无法得以践行。上述的种种情况说明了教师课程意识有效地转化成课程行为还存在重重阻碍,要把新课程理念转化为具体的课程行为,其“应然的追求”与“实然的状况”之间还存在较大的差距,需要学者、教师们等课程理论与实践研究的共同体去不懈努力^[6]。

综上所述,教师课程意识向课程行为的转化是一个复杂的过程,在这三个不同阶段,其功能能否得以充分释放,受到诸多因素制约,只有在每一阶段将其功能发挥到最大,才能促使教师课程意识向课程行为转化的有效性达到最大。

参考文献:

- [1] 吴刚平. 课程意识及其向课程行为的转化[J]. 教育理论与实践, 2003(9): 43-46.
- [2] (德)伽达默尔. 科学时代的理性[M]. 北京: 国际文化出版公司, 1996.
- [3] 冯 契. 哲学大辞典[Z]. 上海: 上海辞书出版社, 2001.
- [4] 程良宏. 教师的课程理解及其向教学行为的转化[J]. 全球教育展望, 2013(1): 113-120.
- [5] 段作章. 教学理念向教学行为转化的内隐机制[J]. 教育研究, 2013(8): 103-111.
- [6] 朱兰珍. 教师专业发展与自我效能感研究[J]. 邵阳学院学报(社会科学版), 2012(3): 109-112.

(责任校对 罗 渊)