摘　要

在高中语文课堂教学中，阅读教学一直占据着十分重要的地位，新课程与新教材改革又给高中语文阅读教学带来了巨大的挑战。语文教师要胜任阅读教学课堂，就必须认识到学科教学知识对课堂教学的重要影响。因此，本研究将结合课堂实录、问卷与访谈，分析教师的学科教学知识对高中语文阅读课堂教学产生的相关影响，以提高阅读课堂教学质量，优化阅读教学效果。

全文除绪论与结语外，共分为四个部分。

第一部分：个案教师学科教学知识特征。对于教师来说，其学科教学知识具有个体性，运用于教学实践时，不同发展阶段教师在阅读课堂教学中都有其个性化处理。本章结合教师访谈，呈现三位对象教师学科教学知识的个性化特征。

第二部分：教师学科教学知识对阅读课堂教学影响的调查与分析。教师在课堂教学中面对的是学生，教学效果直接作用于学生。本章对三位研究对象教师的学科教学知识外显情况及学科教学知识对课堂教学效果影响的问卷调查进行数据分析，从学生视角呈现学科教学知识对阅读课堂教学的影响。

第三部分：个案教师学科教学知识对阅读课堂教学的影响。为使课堂观察的效果对比更明显、研究结果更精准、更科学，本章在一、二章的基础之上，整合材料，以两篇具有代表性的文本《红烛》《赤壁赋》为案例进行课堂实录分析，具体分析教师学科教学知识的差异对阅读课堂教学的不同影响。

第四部分：构建高效阅读课堂的策略。通过对三位教师学科教学知识的特征、学生问卷以及课堂实录进行详细分析后，本章从宏观角度提炼出教师学科教学知识对阅读课堂教学的影响。同时，针对产生的相应影响，为教师提高阅读课堂教学水平，进而提高阅读课堂教学质量，构建高效阅读课堂提出相应的策略。

关键词：学科教学知识（PCK）；高中语文；阅读教学；课堂教学

Research on the influence of subject teaching knowledge on Chinese Reading Teaching in Senior High School

Abstract

In the middle school Chinese classroom teaching, reading teaching has always occupied a very important position, the new curriculum and the new textbook reform has brought great challenges to the senior high school Chinese reading teaching. If Chinese teachers want to be competent in reading teaching, they must realize the important influence of subject teaching knowledge on classroom teaching. Therefore, this study will combine the classroom recording, questionnaire and interview to analyze the relevant influence of teachers' subject teaching knowledge on Chinese reading classroom teaching in senior high school, so as to improve the quality of reading teaching and optimize the effect of reading classroom teaching.

In addition to the introduction and conclusion, the thesis is divided into four chapters.

Part One: The characteristics of subject teaching knowledge of case teachers. Teachers' subject teaching knowledge has its individuality. When applied to teaching practice, different types of teachers have their own individualized treatment in reading classroom teaching. In this chapter, combined with the interviews of teachers, the individualized characteristics of the subject teaching knowledge of the three objects are presented.

Part Two: The questionnaire analysis of the influence of teachers' subject teaching knowledge on reading classroom teaching. Teachers face students in classroom teaching, and teaching directly affects students. This chapter makes data analysis of the three teachers' explicit knowledge of subject teaching and the questionnaire survey on the influence of subject teaching knowledge on classroom teaching effect, and presents the influence of subject teaching knowledge on reading classroom teaching from the perspective of students.

Part Three: The influence of teachers' subject teaching knowledge on reading classroom teaching. In order to make the classroom to observe the therapeutic effects of contrast is more obvious, the results can be more accurate and scientific, this chapter in chapter one, two, on the basis of integrated materials, with two typical text "red candle""Chi bi "as a case for classroom activity analysis, concrete analysis subject teaching knowledge of the differences between the different influence to the reading teaching.

Part Four: Strategies for building an effective reading class. Based on the detailed analysis of the characteristics of the three teachers' subject teaching knowledge, students' questionnaires and classroom records, this chapter extracts the influence of teachers' subject teaching knowledge on reading classroom teaching from a macro perspective. At the same

time, in view of the corresponding influence of various elements of subject teaching knowledge, the paper puts forward corresponding strategies for teachers to improve the level of reading classroom teaching, and then improve the quality of reading classroom teaching, and construct an efficient reading classroom.

Key Words: pedagogical content knowledge; knowledge(PCK); high school Chinese reading teaching; the classroom teaching

目　　录

摘　　要.....III
Abstract.....IV
绪　　论.....1
（一）研究背景与概况.....1
1.研究背景.....1
2.研究概况.....2
3.研究现状的反思.....5
（二）研究目的与意义.....6
1.研究目的.....6
2.研究意义.....6
（三）研究思路与方法.....7
1.具体思路.....7
2.研究方法.....7
3.材料收集.....8
一、个案教师学科教学知识结构特征.....10
（一）学科定位知识特征.....10
1.关于性质与目的的知识.....11
2.关于功能与价值的知识.....12
（二）学科定位知识特征.....14
1.课程知识.....14
2.教材知识.....15
3.本体知识.....16
（三）关于学生的知识特征.....16
1.知识来源.....17
2.掌握程度.....17
（四）教学策略的知识特征.....18
1.组织方式.....18
2.表征方式.....19
3.呈现方式.....20
（五）评价知识特征.....21
1.评价方式.....21

2.评价来源.....22
二、学科教学知识对阅读课堂教学影响的调查与分析.....23
（一）学科定位知识数据分析.....23
（二）学科内容知识数据分析.....25
（三）关于学生的知识数据分析.....27
（四）教学策略知识数据分析.....30
（五）评价知识数据分析.....34
三、个案教师学科教学知识对阅读课堂教学的影响.....36
（一）《红烛》课堂实录分析.....36
1.初级发展阶段教师 A 的课堂教学.....36
2.中级发展阶段教师 B 的课堂教学.....43
3.高级发展阶段教师 C 的课堂教学.....48
（二）《赤壁赋》课堂实录分析.....54
1.初级发展阶段教师 A 的课堂教学.....55
2.中级发展阶段教师 B 的课堂教学.....60
3.高级发展阶段教师 C 的课堂教学.....66
四、构建高效阅读教学课堂的策略.....74
（一）明确学科定位知识，打牢教学基础.....74
（二）深化学科内容知识，保证教学有效.....76
（三）关注关心学生，掌握教学关键.....77
（四）巧用教学策略，提高教学质量.....79
（五）完善评价知识，辅助课堂教学.....81
结　论.....84
参 考 文 献.....86
附录 A 教师访谈提纲.....88
附录 B 教师学科教学知识对阅读课堂教学影响的调查问卷.....89
致　谢.....91

绪　论

学科教学知识（PCK）这一概念最早于1986年由舒尔曼在美国教育协会会刊《教育研究者》发表的一份研究报告中提出，并将其定义为“教师个人经验、教师学科内容知识和教育学的特殊整合”[1]。简单来说，可以将学科教学知识视为教师独一无二的、个性化的教学经验，经验来源于实践并反作用于实践，这足以说明，学科教学知识不仅是理论性的，更是实践性的。

（一）研究背景与概况

1. 研究背景

新课程与新教材改革给高中语文教师带来了巨大挑战，2017年，教育部颁布了新版《高中语文课程标准》，其中专门提出了对于促进教师专业发展与课程实施保障的相关建议，足见国家对语文教师的专业素养提出了更高的要求。因此，学科教学知识于语文教师而言，不仅是必须具备的能力因素，也是是评测自身综合发展的重要指标。在教学实践过程中，教师作为课堂的主导，同时也是课程实施的推动者、学生学习的引导者，这就需要教师获得扎实的专业发展。

关于语文学科教学知识的研究日益兴盛，尤其是近五年，研究成果数量急剧增长。有越来越多的学者在国内外已有研究的基础上，对语文学科的学科教学知识展开了更加广泛、更加深入的探索，且逐渐由以理论型研究为主导向实证研究转变。除此之外，对学科教学知识研究的切入点开始有了横向延伸，覆盖的内容增加，切入也日趋细化。由此观之，语文教师的学科教学知识将持续成为语文教育研究者的关注焦点。

在我国的语文教学中，阅读教学一直占据着十分重要的地位，而阅读教学又以课堂教学为主导。在当下提倡素质教育的语文课堂中，教师怎样在有限时间内，充分调动学生的积极性和主动性，应用学科教学知识，通过设置悬念、激发兴趣，培养学生的学习能力和创造性，从而在课堂教学中使学生掌握语文知识、提高语言能力，拓宽视野、丰富情感，与同学合作交流，使教学从应试向素养全面提升转变，是语文课堂教学的关注重点。语文教师要胜任这样的课堂，就必须认识到学科教学知识对课堂教学的重要性，对语文教师自身的学科教学知识不但要做到了解，更要做到深刻把握与灵活运用。

[1]杨薇，郭玉英．PCK对美国科学教师教育的影响及启示[J]．当代教师教育, 2008,1(3):6-10.

2. 研究概况

关于学科教学知识、学科教学知识与语文阅读教学的国内外实践与研究概况如下：

(1)学科教学知识相关研究

参考我国学者徐金雷在 2016 年进行的文献可视化分析结果，美国作为学科教学知识理论的发源地，同时也成为有关研究最为深入的国家。“中国核心成果较多，占总量的 8.13%。”[2]其余国家例如英国、德国、澳大利亚、荷兰、新加坡、巴西等国的发文量也名列前茅。

1）国外关于学科教学知识的研究

国外学者对于学科教学知识的研究更偏向理论层面，主要有以下三种方向：

①学科教学知识定义的研究

在国外学者对“学科教学知识”这一概念进行定义时，其争论主要存在静态与动态的分歧：“学科教学知识”[3]由舒尔曼（Shulman）首次提出，他与克劳斯（Krauss）、布鲁纳（Brunner）等人普遍认为学科教学知识是一种“应然状态”[4]，属于“静态知识观”[5]。而更多学者倾向于认为学科教学知识是一种动态知识观，以科克伦（Cochran）的观点为代表，他从动态角度提出了“学科教学认识”，即“PCKg”[6]。

②PCK 构成要素及发展模型的研究

随着研究的深入，学者们构建了更丰富的 PCK 发展模型。舒尔曼将教师专业知识补充为：“学科内容知识、学科教学知识、教学法知识、课程知识、学习者知识、情境知识、关于教育目的、价值及其哲学、历史背景的知识”[7]共 7 个方面，这一观点得到了大部分学者的认同。格罗斯曼（Grossman）认为学科教学知识包括“关于特定学科教学目的的统领性观念、关于学生理解的知识、课程知识、教学策略知识”[8]四个部分。帕克和奥利弗（Park&Oliver）共同构建了五边形结构，包含五个要素：“学科教学定位

[1]徐金雷．国际学科教学知识的文献计量研究[J]．课程・教材・教法，2018，3:132-138.

[2]Shulman, L.S.Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J].Educational Researcher, 1986, 15(2): 4-14.

[3]Krauss, S., Brunner, M., Kunter.M., Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers[J]. Journal of Educational Psychology, 2008, 100(3): 716-725.

[4]Shulman, L.S.Knowledge and Teaching: Foundations of the New Form[J].Harvard Education Review, 1987, 57(1): 1-21.

[5]Cochran, K.F., DeRuiter.J.A., King, R.A.Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation[J].Journal of Teacher Education, 1993, 44(4): 263-272.

[6]李长吉，沈晓燕．教师知识研究的进展和趋势[J]．当代教师教育，2011,4(3):1-6.

[7]Grossman, P.The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education[M].New York: Teachers College Press, 1990.

知识、课程知识、学生知识、教学策略知识、评价知识”[9]。威尔和马金斯特（Veal&Makinster）在《教学知识分类》中将学科教学知识绘制成金字塔模型图，并指出“学科知识在该金字塔最底层，塔尖层为学科教学知识。”[10]

③不同学科教师学科教学知识的研究

国外学者们关注到，学科教学知识会在教学中产生一定的影响。因此，有部分学者结合案例开展了科学类下不同学科教师的学科教学知识研究，提出学科教学知识的发展策略。比如，Lee 从四位经验型中学科学教师视角出发开展案例研究，发现“教师们对于学科教学知识对教学产生作用的重要程度持不同的观点。”[11]除此之外，John.K.Lannin 等人对入职两年的两位数学初任教师开展案例研究，分析了其“学科教学知识发展的不同路径。”[12]

2）国内关于学科教学知识的研究现状

国内关于学科教学知识的研究起步较晚，通过对学界已有研究成果进行梳理、分析发现，21 世纪初，我国大陆地区专家学者才开始涉猎学科教学知识的相关研究领域。目前国内关于学科教学知识的研究集中在以下几个方面：

①关于学科教学知识内涵与结构的研究

实际上，自春秋时期孔子的《论语》问世以来，我国学者就开始了对教师专业素养的探索，但尚未形成概念，主要观点大多通过凝炼的句子、短篇文章以及相关著作流传。《论语》中“其身正，不令而行；其身不正，虽令不从”[13]，“温而厉，威而不猛，恭而安”[14]等观点，就可以证明这一点。这些语句虽并非是对教育问题的专门论述，但也可以从教师的专业理念与师德这一层面，对教师应具备的专业素养加以理解。再如《礼记·学记》中，“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。”[15]足以说明在教师专业素养的构成中，教师的专业知识是具有基础地位的。

[1]Park, S., Oliver, J.S.Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals[J].Research in Science Education, 2008, 38(3): 261-284.

[2]Veal, William Makinster, J. pedagogical content knowledge Taxonomies[J].Electronic Journal of Science Education, 1993, 3(4): 41-42.

[3]Lee, E., Luft, J.A.Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge[J].International Journal of Science Education, 2008, 30(10): 1343-1363.

[4]John, K.Lannin., Matthew Webb., Kathrayn Chval.The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge[J].Math Teacher Education, 2013, 16:403-426.

[5]杨伯峻．论语译注[M].北京：中华书局，2009:192.

[6]杨伯峻．论语译注[M].北京：中华书局，2009:111.

[7]高时良．学记[M]．北京：人民教育出版社，2016:5.

国内大陆学者对学科教学知识的关注始于 2000 年，以白益民《学科教学初探》为标志。他在文中以舒尔曼的相关理论为基础，开展了“对这一问题较为系统的研究”[16]和较为详细的梳理。此后，我国其他学者对学科教学知识的探索也渐入佳境。刘义兵、郑志辉认为：“学科教学知识在不同阶段的构建有不同的变化，对深入探究教师专业发展以及开展有效的教师培训具有指导意义”[17]。谷晓沛、马云鹏等人也在《学科教学知识建构模式研究——基于小学数学教师的课堂观察》中建立了“PCK 建构模式的动态续谱”[18]，对 PCK 的建构模式进行了本土化的完善。郑志辉在《教师专业发展阶段的 PCK 考察与教师 PCK 发展》中提出“PCK 构成要素具有层次性”的观点，分析了 PCK 各个构成要素发展所经历的阶段，从动态视角考察其层次性[19]。

②关于学科教学知识研究现状的述评与启示

对学科教学知识研究现状进行探索，并在此基础上进行评述，或提出相关启示、相关发展策略，也是我国学者近些年关注的热点问题。王燕荣，韩龙淑在《职前教师学科教学知识的现状及提升路径研究》中，介绍了职前教师学科教学知识的现状，分析了当下教师学科教学知识存在的问题，由此提出提升教师学科教学知识的相应策略[20]。徐鹏在《职前语文教师学科教学知识发展研究》中对教师学科教学知识来源现状进行了调查，并提出：“语文教学实践积累”“对语文教学的反思”是发展文科类教师学科教学知识的最重要来源，且语文教师学科教学知识的研究应着眼于教师培养过程中面对的挑战与对策。[21]

③某一构成要素与具体学科教学结合的研究

我国学者主要围绕“关于学生的知识”这一构成要素，分析教学中存在的问题并提出解决办法。朱倩从小学语文教师“关于学生的知识”出发，选取了恰切的对象，分析了对象的学生知识发展中存在的相关问题，以此为基础提出解决方法。同时也对影响教师关于学生知识的原因进行了总结。[22]李卫东基于学科教学知识的视角阐述了“小说阅读教学的一些特性”，探索了运用学科教学知识进行小学小说教学的相关策略。[23]

---

[1]白益民. 学科知识初探[J]. 现代教育论丛,2004(4):27-30.

[2]刘义兵, 郑志辉. 学科教学知识再探三题[J]. 课程・教材・教法,2010,30(4):96-100.

[3]谷晓沛, 马云鹏, 解书. 学科教学知识建构模式研究——基于小学数学教师的课堂观察[J]. 课程・教材・教法,2019,39(1):112-117.

[4]郑志辉. 教师专业发展阶段的 PCK 考察与教师 PCK 发展[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2019(3):65-70.

[5]王燕荣，韩龙淑. 职前教师学科教学知识的现状及提升路径研究[J]. 教育理论与实践,2018,38(22):31-35.

[6]徐鹏. 职前语文教师学科教学知识发展研究[D]. 北京:北京师范大学,2013.

[7]朱倩. 小学语文教师 PCK 中“学生知识”发展的个案研究[D]. 上海:华东师范大学,2014.

[8]李卫东. 今天怎样教小说——基于“学科教学知识”的视角[J]. 语文教学通讯,2010(17)：9-14.

(2)学科教学知识与语文阅读教学研究

近些年，随着国内学者对学科教学知识理论研究的层层深入、中小学课程标准的逐步完善、以及新教材的推出，已经开始有一部分语文学科领域的学者关注到学科教学知识与阅读教学的关联。在我国学者对于学科教学知识与语文阅读教学结合的研究中，主要观点体现在如下几方面：

1）构建阅读教学或具体方向的学科教学知识结构能够优化教学效果

吴邢芳在《初中语文教师文学作品阅读教学知识探究》中，追溯了学科教学知识的内涵，并进行了进一步的界定，针对特定的文本与学生，建立了有效的学科教学知识框架。[24]。盛雅琦在《PCK 视域下教师群文阅读教学知识结构研究》中，构建了群文阅读教学的学科教学知识结构，优化了学科教学知识在具体教学实践中的应用[25]。也有部分学者为具体教学篇目构建了相应的学科教学知识结构，如郭得勒以《三峡》为对象文本，分析了单篇文本学科教学知识的建构[26]。

2）教师 PCK 的运用能够提高阅读课堂教学的有效性

王德志、毛锦坤在《重识 PCK 在课外古诗词导读中的运用——以七年级上册第六单元课外古诗词导读为例》中谈到：“语文教师将语文学科知识转化为语文教学内容”“需要正确理解学科教学知识并将其灵活运用于教学实践”“重识学科教学知识是正确运用学科教学知识的根本与前提。”[27]肯定了教师学科教学知识运用对课堂教学的重要作用。郑群在《运用学科教学知识(PCK)提高中学语文教学的有效性——以<远行希腊>为例》中，以具体文本为例，基于自己的教学实践，探讨了教师应如何在课堂中运用学科教学知识，以提高课堂教学的有效性。[28]

3. 研究现状的反思

现阶段与学科教学知识的有关研究，多以具体教学实践为媒介，探索教师学科教学知识的发展路径，缺少逆向思考，学科教学知识对教学实践的影响没有受到足够的重视。因此，本研究的目的在于转换思维方式，从教师学科教学知识特征入手，针对其对阅读课堂教学产生的影响开展研究。以求促进教师深入了解自身学科教学知识结构，提升自

[1]吴邢芳. 初中语文教师文学作品阅读教学知识探究[D]. 石家庄:河北师范大学,2015.

[2]盛雅琦. PCK 视域下教师群文阅读教学知识结构研究[D]. 重庆:西南大学,2018.

[3]郭得勒. 三峡教学知识（PCK）的择定与建构[J]. 语文教学通讯,2019(32):39-46.

[4]王德志, 毛锦坤. 重识 PCK 在课外古诗词导读中的运用——以七年级上册第六单元课外古诗词导读为例[J]. 语文教学通讯,2019(32):49-52.

[5]郑群. 运用学科教学知识(PCK)提高中学语文教学的有效性——以《远行希腊》为例[J]. 语文月刊,2015(5):32-35.

身学科教学知识水平。使教师能够通过学科教学知识来进行自身专业水平判定，改进教学能力，制定发展目标，从而促进教师的专业发展。

在实证研究中，以往学者存在些许片面的问题，往往以单一学科为研究对象，以单一学科教学知识要素基础展开研究，例如学生知识、策略知识等，这就造成割裂了学科教学知识的整体性，导致实证研究存在片面性，而非整体认知。因此，本研究将以教师学科教学知识整体概念为出发点，分析研究对象学科教学知识的整体结构特征，结合课堂实录、问卷结果与访谈结果，剖析学科教学知识在高中语文阅读课堂教学中，如何对教师教学与学生学习产生重要影响。

同时，以往研究对于学科教学知识在运用中可能产生的消极作用少有提及。例如教师本体知识的缺乏、关于学生知识的缺失，都会对课堂教学产生一定的消极影响，尤其体现在新手型教师身上。因此，本研究将关注这些消极作用，兼顾积极与消极两方面影响。意在使教师了解、把握产生消极影响的因素后，进行自我反思与对照，从而提高对学科教学知识的重视，改进自身教学能力。促进教师在教学实践中对学科教学知识的运用，构建高效的阅读教学课堂，提高阅读教学质量，优化阅读课堂教学效果。

（二）研究目的与意义

1. 研究目的

本研究将以教师学科教学知识为出发点，结合课堂实录、问卷与访谈，分析、概括教师学科教学知识对阅读课堂教学的多方面影响。以求为高中语文教师在运用学科教学知识构建高效阅读教学课堂方面提出一些可行的建议，提高语文教师对学科教学知识的重视，促进教师在教学实践中对学科教学知识的运用，以提高阅读教学的质量，优化阅读课堂教学效果。

2. 研究意义

对于语文教师而言，本研究能够促进其深入了解自身学科教学知识结构，有助于提升自身学科教学知识水平，能够以学科教学知识指标来进行自身专业水平判定、改进学科教学知识能力、制定发展目标，对教师专业发展具有重要意义。同时能够促使其运用学科教学知识到具体的阅读教学实践中。这对于阅读教学课堂而言，不但能够发现学科教学知识对课堂教学的积极与消极影响，在把握产生影响的成分后，教师可以改进自身教学能力，从而实现课堂教学质量的提高，构建高效的阅读教学课堂。

（三）研究思路与方法

1. 具体思路

本研究具体思路设计如下：

第一阶段：了解研究现状、明确研究问题、确定研究方法与思路。结合相关理论建立本研究中的学科教学知识基本框架。

第二阶段：跟随研究对象教师进行课堂观察、开展教师访谈，分析三位研究对象教师的学科教学知识结构特征。

第三阶段：结合课堂观察实录，提取教师在课堂中在不同活动安排中运用了哪一方面知识，是如何运用该知识的，即分析学科教学知识中各要素如何作用于阅读课堂教学。同时，开展教师学科教学知识外显情况以及学生学习效果反馈的问卷调查，收取问卷数据，分析整理，总结教师学科教学知识对阅读教学效果的影响。

第四阶段：整理课堂教学实录、访谈结果与问卷调查数据，形成文字总结，结合前期分析，由个性向共性归纳，总结出教师的学科教学知识对阅读课堂教学的具体影响，以及对本研究的启示，提出相关建议，进行论文撰写。

2. 研究方法

(1)文献研究法

本研究采用文献法，首先搜集与本研究相关的文献，并对文献进行梳理，对于目前国内外学者的关于学科教学知识的研究成果进行基础性的把握，同时了解学科教学知识与阅读教学结合研究的大致情况，为本文研究奠定扎实的理论基础。

(2)个案研究法

由于教师学科教学知识具有个体性，且是在真实教学实践中运用的，因此有必要针对具体问题进行具体分析。针对本研究的性质，采用个案研究，跟踪授课教师及其课堂，可以从多角度地对研究对象教师进行更为全面、深入地把握。本研究中选择了同一学校中处于不同发展阶段地三位语文教师作为研究对象，如此可以更真实地呈现他们其教学特点，作为本研究的素材，使论证更加充分、有力。

(3)比较研究法

通过对三位教师课堂实录的整理，比较分析不同发展阶段教师的学科教学知识特征，比较其在运用学科教学知识时的个性化处理方式。再以本研究理论基础中选取的学科教学知识的五个构成要素为出发点，探究具体影响。

(4)访谈及问卷调查法

在调查方法的选择上，本研究采取问卷法和访谈法相结合的方式，更为客观地呈现三位研究对象教师的学科教学知识结构特征，考察教师学科教学知识对教学效果的影响。为遵循科研的便利性原则，笔者主要对本研究中三位对象教师所教授的班级展开问卷调查，保证参与问卷调查的学生处于同一被授条件，可以从学生角度对参与研究对象教师的学科教学知识外显的情况，同时也更便于了解教学效果的差异性。

3. 材料收集

(1)课堂观察实录

研究期间，笔者以实习生身份跟踪三位教师的课堂教学，对现场录音进行文字化处理，或通过实时监控记录，如实整理成课堂实录。包括教师相应教学课堂的教学目标、教学内容、教学策略、师生互动、学生反馈等具体细节，将三位教师的阅读教学课堂立体、直观地呈现。

(2)教师访谈

除课堂观察外，本研究以访谈法作为辅助办法对研究内容进行补充，由正式访谈与非正式访谈两部分构成。正式访谈即以访谈提纲为主线，结合本研究内容收集教师关于学科教学知识的相关特征信息，并进行录音（征得研究对象教师同意）。除此之外，还针对研究过程中和课堂教学中随时发现的问题进行了非正式访谈，对研究内容进行及时补充。通过访谈，建构了本研究中教师的学科教学知识结构，再通过分析听课记录和整理访谈资料等完善教师内隐的学科教学知识。

4. 研究对象

本研究选取对象为某高中高一年级三位不同发展阶段的语文教师，三位研究对象在教师专业知识上有较大程度差异，同时教学风格有所不同。在选取合适的研究对象后，将根据教龄、执教年级、学历、攻读专业、职称、授课班级基本情况等信息进行划分，确保研究对象学科教学知识特征的差异性，研究对象教师信息见表 1。

表 1　研究对象教师信息

Tab. 1　Statistics table for the teachers

	教龄	学历	专业	职称	所授班级类型
教师 A	2 年	研究生	学科教学	三级	普通班
教师 B	8 年	本科	中文	二级	普通班

教师 C	20 年	本科	中文	高级	普通班

一、教师学科教学知识结构特征

学科教学知识具有个体性，运用于教学实践时，不同发展阶段的教师在阅读课堂教学中都有自己个性化的处理。通过个案研究可以更贴切、更充分地呈现三位教师教师学科教学知识的个性化特征，本章将结合教师访谈和学生调查问卷中关联教师学科教学知识外显的相关问题，分析个案教师学科教学知识特征。

关于教师学科教学知识的理论，本文主要以 Park 和 Oliver 提出的“五边形”[29]理论框架为基础，兼顾语文学科教学知识研究框架特点，同时考虑语文课程与学科特质，构建了本研究的语文学科教学知识理论框架。本研究中，语文学科教学知识由五种知识构成，分别为学科教学定位知识、学科内容知识、关于学生的知识、教学策略知识和评价知识。

在这些知识要素中，最关键的因素是学科教学定位知识，它是教师对于语文教学性质与功能目的和教学信念的总体看法，同时也起到统领性作用；学科内容知识不仅包括 Oliver 相关理论中所提出的课程知识，除此之外，还包括本体知识与教材知识。本体知识指教师在职前，或攻读学位阶段所修的文学、语言学等知识；教材知识指教师对教材编写、教材内容以及使用方式等的把握；关于学生的知识则是教师对学生先备知识，即已有阅读水平、阅读兴趣、阅读困难等方面的把握；教学策略彰显着教师的教学水平和驾驭课堂的组织能力；评价知识则是教师对学生各方面开展的评价，包括来源、方式等知识，应随着课堂的进行而调适。

总的来说，本研究的基本点——学科教学知识的五要素，是构成教师教学能力的一个整体概念，相互促进，相互影响，当然，也在不同程度上会产生抑制作用，因此，在具体研究中不能将其分离。

（一）学科定位知识特征

教师的学科定位知识是是一种内隐的，对教学实践行为起观念指导作用的知识。直接影响教学目标的设定、教学策略与表征方式、评价学习者学习情况等知识的运用，帮助教师整合各方面的知识并运用到教学实践中，从而影响教师的具体教学行为，进行影响学生的学习效果。

[1]Park, S., Oliver, J.S.Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals[J]. Research in Science Education, 2008, 38(3): 261-284.

学科定位知识具体表现为对语文阅读教学的性质与目的、功能与价值的理解。不同发展阶段教师的学科教学定位知识发展具有阶段性差异，同时该知识在同一教师的发展过程中也不是一成不变的，因此教师学科定位知识的差异性导致教师在具体教学中的不同倾向性。例如在当下我国普通高中的语文阅读教学中，有一部分教师认为目前尚未脱离应试教育，将阅读教学任务定位在主要为升学做准备上，应该先引导学生完成应试任务，而后再发挥阅读教学的其他作用。而有一部分教师认为始终不能摒弃语文教学的人文性，学生在阅读中有所收获，成绩自然就上去了。这两种不同的学科定位就必然导致两位教师在课程设计、学生定位等诸多方面会产生巨大的差异。

本研究中，关于三位对象教师学科定位知识特征的结论来源主要依据教师访谈，下面将分别对初级发展阶段教师 A、中级发展阶段教师 B 以及高级发展阶段教师 C 的学科定位知识特征进行分析。

1. 关于性质与目的的知识

阅读教学的性质与目的的知识简单来说就是教师“为什么教”“教什么”以及学生“为什么学”的知识。访谈中设置的问题“您认为语文学科的性质是什么？”“您认为语文阅读教学的目的是什么？”对应这一知识。

三位教师针对这一类问题的回答总体方向一致，都提到了“语文是一门具有综合性和实践性的课程”“语文的关键在人文性和工具性的统一”。可见三位教师十分明确新课标中关于语文课程性质的定位，对于语文课程的基本特点有足够的把握，抓住了语文的“工具性”与“人文性”。但是，在对语文阅读教学目的的理解上存在一定的差异。

教师 A 将教学目的分成两方面：

> “就目前来说，一个是培养学生语言文字的运用能力，一个是让他们树立正确的三观吧，尤其是情感态度价值观。学生没有语言文字运用能力，别说语文，放在任何学科可能连题都读不懂，再有就是语言表达成问题，对学生未来生活、工作也都有负面影响。另外我还是觉得后者更重要，以前总怀疑每次阅读课最后都要上升一个情感或者价值观的高度到底有没有必要，直到有一次开班会讲到一个很严肃的问题的时候，班里有一些学生竟然笑嘻嘻的，抱着一种好玩、取笑的态度，那个时候我才意识到问题的严重性，从那以后我就比较注重在课上进行情感态度价值观的正确引导。”[30]

由此可见，教师 A 对于阅读教学的目的上将培养语言文字运用能力作为基础，将树立正确的情感态度价值观作为升华。而教师 B 认为：

---

[1]本文所有引用教师回答均根据调查过程中教师访谈整理而成。

“在我看来现在的阅读课，普遍确实更关注高考，为了考试进行大量的练习，训练他们阅读的思维和方法，这是我们必须要面对的。”

虽然教师 B 的态度较为理性，认为面对高考是无法回避的教学目的，但也并非是“唯高考至上”的，她也有其个性化的目的：

“其实我也希望能够通过阅读课让学生爱上阅读，尤其是年级越高，到了高二高三学生学语文的时间会越来越少，趁着现在高一，尽可能培养他们对阅读的兴趣吧，让学生通过阅读去拓展自己的视野。”

相较于教师 A、B，教师 C 更倾向于阅读教学的人文性目的，没有提及高考的问题。她认为：

“阅读教学要教方法、教做人。我们阅读教学不应该只是教课本，让学生单纯地明白这一篇文本写了什么，而是应该把课文作为教学工具，作为一种手段，让他们学会如何阅读，培养阅读能力是根本。然后在这个基础之上让学生能够自己跳脱教材的局限，使学生成为一个独立自由的阅读主体。让他自己具有主体性、主动性更重要。”

教师 C 的教学目的尤为明确，同时值得注意的是，她强调了阅读教学的最终目标，是让学生能够“独立自由”的阅读。

2. 关于功能与价值的知识

经过访谈发现，三位教师对阅读教学的功能与价值的认识有共通之处，即都提到了“育人性”，当然，在此基础上也有差异性。访谈中设置的问题“您如何理解语文阅读教学的功能与价值？”对应这一知识。

教师 A 认为：

“阅读教学最突出的功能、最有价值之处在于它的育人性。在读研的时候，有一位老师反复和我们强调，要求我们一定要让学生知道，学语文能够对我们产生什么样的影响。后来在教学实践中我发现，确实有必要让学生明白这一点，尤其是在上阅读课时。每节课我都希望能够通过文本渗透给学生其中的情感态度与价值观，我逐渐认识到这才是语文的独特魅力所在。”

这反映出教师 A 重视学生情感态度价值观的塑造，十分明确自己要“教什么”，并且有意识地让学生明白自己“为什么学”。另外，教师 A 认为自己对于阅读教学的价值把握的不够，她谈到：

“我觉得我对于《课标》中提到的一些功能与价值的认识还没有达到那么深，即便是工作了，因为是新老师，教学任务重，还要考虑到学生的成绩问题，有时候

自己想二次学习，也是心有余而力不足，只能是在平时的教学中多下功夫吧，逐步积累、探索和验证。”

教师 B 是三年前从某农村高中调任的，因此其观点也能够代表一部分有调任经历的教师的看法，对于语文阅读教学的功能与价值，教师 B 给出这样的回答：

“在我眼里‘阅读教学的价值’是比较抽象的一个概念，阅读教学的功能和价值无法去用一个具体的标准去衡量，只能通过对学生各方面的影响表现出来。正是这样，我们很多学生都不明白为什么要学语文。因为我是前几年调到咱们这的，所以有时候就感叹，农村的孩子比城市的孩子更喜欢语文课。以前上课都是带着学生通过阅读课文去看古今中外，拓宽自己的眼界，洗涤自己的灵魂，现在咱们的学生把学习语文、把阅读当作一项被迫完成的任务，带着功利性去学习阅读，忽略了阅读真正的意义。再说老师，教了几年语文之后有一部分开始怀疑自己教学的意义。”

针对上述问题，教师 B 并没有正面回答，但从其言语间可以了解到，教师 B 更看重阅读教学对于丰富学生认知的作用，其回答也可以解释该教师直言不讳阅读教学对于高考的直接作用的原因。

教师 C 教龄 20 年，是三位教师中教龄最长的，具有相当丰富的教学经验，属于高级发展阶段教师。在教师 C 看来，语文学科的功能与价值在于：

“保证语文工具性与人文性的统一是基础，让学生在语文课上进行思维的碰撞与交流是手段，获得一定的审美能力、陶冶情操、树立正确的价值观是根本目标。”

同时，教师 C 也补充到：

“新课标和新教材推出后，上阅读课更难了，非常容易顾此失彼，像有些新入职的老师，一腔热血地带着新观念、新方法上课，如果不注重实际情况和文本自身的内涵一味盲目地创新，会起到反作用。可是同时又有很大一部分入职时间长的老师，带过的学生一届又一届，旧的内容讲了太多，上课压力也很大，自己讲上去都觉得枯燥乏味，更别说学生不爱学了。对于阅读来说课堂教学很重要，但其价值是作用于课堂外的，所以老师在阅读教学中扮演一个什么样的角色，自身一定要定位明确，不能把课堂当作教师的主场，重要的不是讲了什么，是为什么讲，讲完了有什么用。所以怎么样让语文的工具性和人文性在课堂上相统一，我想这是一个老师毕生都要去探索的。”

教师 C 对于阅读教学的学科定位在三位研究对象教师中时相对来说更为准确和完整的，更切合新课标的要求。

总的来说，三位教师的学科定位知识都能够于课标要求相契合。教师 A 的学科定位知识形成于研究生时期，主要来源于教育学习，由于其工作时间短，许多理念在实践的

过程中还未得到深化，处于有意识但缺少教学实践验证的阶段，对阅读教学的学科定位有一定准确的把握，但不够全面。教师 B 的学科定位知识来源于教学经验，由于其特殊的调任经历，其学科定位知识相对来说更中立，不仅明确阅读教学的教育意义，也不回避其功利性。教师 C 作为教龄最长的经验型教师，对于阅读教学的功能与价值在长达 20 年的教学实践中不断完善、深化，阐述的也更全面，并且在明确阅读教学定位的同时又能够跳脱教学的局限，将眼光放在学生身上，关注学生发展。

总之，当下我国普通高中仍未脱离应试教育，语文学科所特有的人文性没有被充分彰显，反而人们仍普遍认为工具性才是其根本特征。随着新课程的不断改革，新课程标准的推出，核心素养逐渐走进师生的视野。作为语文教师，更要将语文的人文性重视起来，做到工具性外显和人文性内隐两手抓。

（二）学科定位知识特征

教师的学科内容知识是影响教师设定教学目标，进行教学过程设计的重要因素，不同学科内容知识影响着教师选择不同的教学策略，进而产生课堂教学中教学决策的差异。本研究中，“阅读课堂教学”的学科内容知识包含课程知识、教材知识和本体知识三部分。针对这一知识，分别考察三位对象教师对于课标中所设置的课程结构和教学要求的理解是否透彻、对教材的把握是否到位以及与阅读教学相关的其他知识是否丰富。

1. 课程知识

教师对语文课程结构特点的认识通过问题“您认为新课标提出的课程结构有哪些特点？”来探究。对于这一问题，三位教师的回答相似度较高，均表示对课程结构的把握主要通过教研会实现。

对于高中语文的三类课程、学习任务群以及具有代表性的文化类型，三位教师都有相似的把握，只是侧重点有所不同。当问到平时是否会研究、参考课程标准，在实际教学中如何实践新课标中的目标和理念这一问题时，教师 A 表示：

> “比较少，但是大体方向上的把握还是有的，读研时专门研究过新课标，导向大致明确。在讲教材新吸收的文本时候会研究一下，比如说讲新闻评论类的文章时，看一看课标具体怎么要求的，还是十分有必要的。”

教师 B 明确表示：

> “在备课时很少翻看课标，主要是利用教师参考书来制定本节课的教学目标和教学内容，进行相应的教学设计。”

教师 C 表示：

“看过，但现在基本不看。刚推出的时候通过教研和培训系统地学习过，还是比较有把握的。尤其是像群文阅读、整本书阅读任务群提出来之后，我们教研的时候也想过，要怎么结合学校自身情况去安排。”

由此可见，教师 A 和教师 C 的课程知识相对来说较教师 B 更丰富，在实际阅读教学中会将对课标的理解从理念转化为实践。

2. 教材知识

对教师教材知识的考察聚焦到文本上，主要体现为——检验教师是否明确作品的整体内容和思想特点、语言特点和论述逻辑、作品背景及相关评价、是否能够联系个人经验深入理解作品等。通过“您平时会研究教材吗？目前对新教材有哪些把握？（例如教材编排、新加入文本、使用方式等等）”这两个问题展现。

当问到教师 A 是否会在平时研究教材时，她说到：

“会研究教材，毕竟教材更新了，增加了一些以前没讲过的内容，像第一单元的一些现代诗《立在地球边上放号》《红烛》，自己读都难懂，不研究没法给学生讲。另外新教材每个单元内部都有密切的联系，研究整个单元的设置，文章互相之间有什么关联和区别，如何跨单元进行文本整合讲解，把学习提示研究透彻，对于我们教学目标的设置会很有帮助，整个教材的重难点也会好把握一些。”

可见教师 A 对于教材的把握较为明确，并且仍处于不断的学习和探索中。而教师 B 对于教材研究相对较少，教材知识薄弱一些。她表示：

“虽然教材更新了，但是有的文本还是不讲，而且主要抓哪些文本都是教研时规定的，不在计划内的文本我就基本上不讲了，或者简要带过一下，也不会花太多时间去研究。”

因此，教师 B 对于教材的把握缺乏整体性，仍停留在单篇讲解的层面，欠缺对于新教材编排意图、新加入文本的相关认识。最后，教师 C 表示：

“会研究教材，而且还挺感兴趣的，现在新教材想弄通还得结合课标，结合任务群，而且还得兼顾到学生成绩。像教材里《乡土中国》《红楼梦》整本书阅读怎么设计；群文阅读，选哪些文本，以什么为切入点；基本的篇章阅读抓什么主题，哪些培养学生审美、哪些传承优秀文化，都要精心研究。”

总的来看，教师 C 对于教材的把握是三位教师中最为精准的，不但能够把握教材的整体性，而且能够将教材与课标理念相结合，并有意识地运用到阅读教学实践中。

3. 本体知识

本研究中，本体知识指教师在攻读学位期间所接受的与阅读教学相关的各门学科知识，如语言学、现当代文学、古代文学、教育学、心理学等。对应访谈问题“您认为本科或研究生阶段开设的课程或教学活动对于您的语文教学工作，尤其是在课堂阅读教学中，有怎样的作用？”

针对这一问题，教师 A 是这样阐述的：

> “我认为我本科和研究生阶段的经历对我工作之后的影响还是很大的，比如我们上的各门课程，丰富了许多知识，虽然时间久了有些知识会淡化，也没那么系统了，导致现在备课也需要查阅相关的资料。但还是很容易捡起来，翻一翻现代汉语看语法、古代汉语看字词进行校正，还有古代文学，给学生讲文学常识等等，所以我觉得对我的影响还是很大的。另外我考研和读研时学习的很多教育学和心理学的东西，在课堂上、教学设计上都能够用得到。”

总的看来，教师 A 的本体知识较为丰富，这也是新手教师的优势所在，随着时代的发展，对教师的考察中本体知识的要求更高，教师的教育学、心理学以及其他中国语言文学类学科的知识越丰富，在阅读课堂教学中运用起来也越灵活，对于给学生扩展视野、扩充知识都具有潜移默化的帮助。

而相比较来说，教师 B 距离毕业已有十年，她反映到：“虽然学的是中文，但是现在也对那时候学的东西没什么印象了。”因此，教师 B 的本体知识较薄弱。教师 C 距离毕业时间更久，但她认为自己仍然保持对中国语言文学的热爱，这对自己的阅读教学产生着持久性的影响。她表示：

> “虽然毕业很久了，但是我自认为我热爱语文，热爱教育事业，我尤其对古代文学非常感兴趣，一直以来这么多年的教学我也很看重学生古典情操的陶冶。比如我推崇苏轼，我讲有关他的诗词时就会格外兴奋，虽然讲了这么多年，也没厌倦。”

可以看出，教师 C 的本体知识由于自我兴趣的保持，在多年的教学实践中一直得到丰富与巩固。但这也产生了一定的弊端，由于兴趣导向过于明显，致使阅读教学重点有一定的倾向性，并且局限于古典文学方向，其他学科的知识水平可能处于停滞发展、或低速发展状态，不利于其他类型文本的教学实践。

（三）关于学生的知识特征

本研究中，关于学生的知识由四种知识类型构成——先备知识：学生现有的阅读水平和基本阅读能力、知识储备；学习困难：在阅读学习中，学生存在的常见的错误或问题；学习动机和兴趣：学生进行阅读学习的动机是什么以及是否感兴趣；学习需要：不

同认知水平的学生在阅读课堂中应该习得哪些知识，形成什么能力。主要通过“在备课过程中，您对于学生会考虑哪些方面的问题？”以及“在课前、课后会通过什么途径来了解学生的阅读学习情况？”两个问题，探究三位教师关于学生的知识的结构特征。

有效的教学是建立在教师对学生有足够的把握基础上的，这就要求教师了解学生的阅读能力和水平、阅读兴趣与需要以及阅读学习中遇到的棘手问题，在此基础上为学生理解新知识建立框架。

1. 知识来源

关于这一知识的来源，通过“在课前、课后会通过什么途径来了解学生的阅读学习情况？”这一问题展现，三位教师普遍使用的途径是学生阅读练习的成绩、随堂小考、课堂上学生的互动反馈、以及日常沟通交流。

教师 A 主要基于课堂提问以及课前课后与学生的交流，辅以检查作业来了解学生阅读学习的情况。教师 B 虽然有希望了解学生的意识，但在付诸实践的过程中效果并不理想，把握关于学生知识的来源过少，一般只通过提问、随堂小考两种方式进行了解，较为单一。与学生沟通较少，存在一定弊端，可能导致教学眼光过于聚焦在考试重点上，忽略学生的学习体验，打消学生的阅读学习积极性。教师 C 积累学生知识的途径最为丰富，成绩分析、课堂提问反馈、随堂测验、课前课后交流相互穿插，因此教师 C 的学生知识也最为扎实。

2. 掌握程度

教师对这一知识的掌握程度主要通过“在备课过程中，您对于学生会考虑哪些方面的问题？”这一问题反映。经过访谈发现，三位教师对关于学生的知识的掌握程度有一定相似性，但也存在有差异，主要表现为关注学生的侧重点不同。

教师 A 更关注学生的学习兴趣与动机，希望从学生的兴趣入手安排每堂课的教学内容，进行能够吸引学生兴趣的教学设计。但这一方法也存在短板，仍处于教师生存阶段的教师 A 对于学生先备知识的了解掌握较弱，在与学生的交流中更关注学生是否喜欢自己，是否适应自己的授课方式，因此在与学生的沟通中，更注重学生对课堂和对自己的评价，没有达到深入了解学生的目的，对学生的学习困难、学习习惯以及学习需要掌握得不够深入。

而相比较来说，教师 B 更加关注学生的学习效果。她认为：“从初中上来的学生虽然水平参差不齐，但相差不会太大。”因此教师 B 不太注重学生的先备知识和学习兴趣在学生阅读学习中的作用。虽然对学生的学习特点、需求有一定的掌握和了解，但有关

学生学习困难的认识存在一定的误区，主观预设性过强，且对于学生学习情况的判断仍旧停留在传统的经验臆断层面，缺乏理性、客观的判断和思考。

教师 C 的学生知识在三位教师中是最丰富而完善的，由于教师 C 有过初中教学经验，因此在高一阶段学生先备知识的水平上有着优于另外二位教师的理解，在组织教学的过程中更能够对症下药。且教师 C 对于全年级学生的阅读能力水平有整体认知，在访谈中她将此归因于个人教龄长，且担任教研组组长，对于年组的整体学习情况应有一定的把握，才能更好地为每一学习周期指定计划和安排。而教师 B 和教师 C 相较于教师 C 来说关注的视野较小，目前只关注自己所教授的班级学生，有较大局限性。另外，值得注意的是，在关于学生的知识这一项考察中，教师 C 最为注重学生在课堂上的学习体验和需求。其每一节语文都有特定的主题，在面对不同教学内容的课堂时，她会预先通过多种方式的反馈了解学生的学习状态，从而调整自己的教学。

除此之外，相对于对学生的单向提问，教师更应该注重的是根据学生的学习状况进行教学安排。例如，上课时往往有一部分学生走神，表现出窃窃私语、左顾右盼的行为；另有一部分学生对于所授内容存在困惑，通过表情或叹气表现。对于这些需要及时给予矫正或帮助的学生，教师有没有给予恰当的帮助等。[31]这一点需要结合实际教学课堂进行进一步观察与分析。

（四）教学策略的知识特征

教学策略知识是学科教学知识的核心构成部分，是将一堂课的教学内容进行转化，使学生实现内化的重要手段。主要通过“您在平时的课堂教学中，都通过哪些教学方法来促进学生学习？”这一问题来探究。

1. 组织方式

教师 A 表示，在阅读课上最常用到的是小组讨论和朗读，她认为：

> “小组讨论是最好的能把课堂交还给学生的方式，而朗读又是阅读课必不可少的环节，是体会文本语言和情感最直接的手段。”

当然，对待不同的文本，教师 A 也有新颖的处理方式，例如在对待小说类文本时，教师 A 会指导学生进行角色扮演，或在遇到戏剧文本时让学生自导自演编排话剧。总的来说，结合课堂观察，教师 A 的课堂导入往往生动风趣，善于抓住学生兴趣和新闻热点，因此教师 A 的组织方式较为丰富。

而教师 B 的课堂则主要采用讲授法，她认为：

---

[1]佐藤学. 静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程[M].李季湄译. 长春: 长春出版社,2003:69.

“导入基本是走过场，学生也不仔细听，我觉得重要的还是讲的内容，小组讨论也讨论不出来个所以然，还浪费课上时间。”

教师 B 的组织方式虽然较为单一，但也并非没有可取之处，通过课堂观察，其在阅读课堂上与学生互动十分频繁，同时也比较重视朗读对阅读教学的作用。

教师 C 的组织方式是教师 A 与教师 B 的融合，既有生动的导入，也有丰富的课堂互动，她表示：

“在课上我喜欢让学生说，展示、讨论、头脑风暴、分角色朗读，这才是学生的课堂，并非老师的一言堂，学生的表达能力都是通过这些互动来实现的。”

与另外二位教师不同的是，教师 C 在课堂环节的设置上尤其个人特色，即在正式上课前安排一项“课前演讲”活动，每周一让学生轮流以时事新闻或本节课阅读篇目为主题进行三分钟即兴演讲。这一教学环节的设置不但能够通过提高学生的口头语言表达能力，也能够激发学生对于本节课的学习热情。

2. 表征方式

通过访谈得知，教师 A 与教师 B 的课堂都主要采用讲解和举例的表征方式，他们认为这是阅读教学中最直观的、最易于使学生理解的方式，尤其是教师 B，更倾向于讲解的表征方法。

教师 A 认为：

“举例可以培养学生阅读中举一反三的能力，尤其是在一些写作手法、表达方式的学习上，举例更能够调动学生已有知识来印证新知识。”

教师 B 的看法则是：

“我觉得高中的阅读知识和初中还是有很大差别的，跨度有些大，高一的学生还没有可以适应文本的阅读能力，所以在面对新授知识时，讲解还是最节省时间、最能让学生在短时间内接受最多知识的途径。”

由此可见，教师 B 在教学策略的选择上很大程度受学科定位知识的影响。相比以上二位教师，教师 C 可以将多种方式进行融合，例如她说到，在讲《红烛》这首诗时：

“这首诗很晦涩难懂，而且‘红烛’意象古今有很大差异，学生不明白闻一多想表达什么，这个时候很考验教师采取的策略，我会采取模拟和类比的方法，让学生设身处地地思考。除此之外，这首诗情感地变化也值得考量，可以考虑用图解地方式更直观地呈现作者情感地跌宕起伏。”

可见教师 C 的表征知识更为丰富，在课堂运用上也更加灵活。

3. 呈现方式

课堂教学策略的呈现方式分为主观呈现和客观呈现两种，主观上包括教师的肢体动作、表情、声音等，客观上包括承载着教学内容的各种物质载体，如板书、教具、多媒体课件等。

(1)主观呈现

在主观的呈现上，教师 A 的体态语非常丰富，甚至有些许夸张，学生回答得好会连连赞叹抱以满足的笑；回答得欠妥，但明显看出学生有思考，教师 A 会稍作停顿，不轻易做出否定评价，而是让学生再思考一下；明显敷衍的回答教师 A 也会给予严厉的神色和适当的批评。在小组讨论环节，教师 A 会走进学生，亲切地倾听、询问，确保每个小组的合作探究是有意义的。

值得提及的一点师，教师 A 上课时声音动听又洪亮，在访谈中她说到：

“我个人这个习惯就是声音会不自觉地放大，但也能一定程度上‘干扰’学生上课睡觉，让学生‘迫不得已’认真听讲，跟着我的思路走。”

而教师 B 的体态语较少，一般都会站在讲台与第一排学生之间的位置，很少走动，只有在小组讨论或朗读时会走近学生。由于其嗓音尖，声调高，对于吸引学生注意力有一定帮助，但也有相应的弊端，声音过大时较为刺耳，有时给学生造成压力感和不适感。

教师 C 的体态语也十分丰富，上课时会根据不同的活动安排站在教室的不同位置，甚至有时会让学生到前面讲，自己坐在学生的位置里，给学生一种更加亲切的感觉。但其声音与另外两位教师相反，是较为温柔的声线，且由于年龄较另外两位教师稍大，往往给学生一种慈祥的、娓娓道来听觉感受。同时，教师 C 也会随着学生的状态调整自己声调的高低和音量的强弱，她表示：

“如果看到后排学生点头发困了，这时候就在教室里来回走动一下，让学生自己迅速调整一下进入听课状态。”

(2)客观呈现

在课堂教学策略的客观呈现上，教师 A 表示：

“会写板书，但只有特别重点想强调的内容，或者纠正错字时会写板书，大部分都是使用 PPT。”

经过课堂观察，教师 A 的确在多媒体课件的制作上进行了精心的准备，基本上每节课都会使用多媒体，并且会插入图片、视频、音乐等，对于吸引学生的兴趣起到一定的作用。而教师 B 和教师 C 都很少写板书，也基本不使用多媒体。教师 B 针对多媒体有如下态度：

“制作 PPT 费时费力，教学任务重，确实抽不出时间来，而且也没有这个习惯，技术上可能也没有年轻人娴熟。”

教师 B 除担任两个班级的语文教师外，还要承担班主任的工作，相较于另外两位教师工作任务更加繁重。而教师 C 不常使用多媒体的原因是：

“PPT 年轻老师用的多，我年龄大了，基本上是不用的，偶尔做公开课时候简单做一下，板书也很少写。”

总的来说，三位教师中，教师 A 在实际阅读课堂中所使用的教学策略知识更丰富、更灵活，而教师 B 的教学策略知识较为单一，教师 C 的组织方式中规中矩，表征方式在三位教师中的表现较为突出，但呈现方式最弱。

（五）评价知识特征

教师的学科内容知识是影响教师设定教学目标，进行教学过程设计的重要因素，不同学科内容知识影响着教师选择不同的教学策略，进而产生课堂教学中教学决策的差异。本研究中，“阅读课堂教学”的学科内容知识包含课程知识、教材知识和本体知识三部分。针对这一知识，分别考察三位对象教师对于课标中所设置的课程结构和教学要求的理解是否透彻、对教材的把握是否到位以及与阅读教学相关的其他知识是否丰富。教师评价知识的掌握程度，主要从日常阅读课堂中教师采用的评价主体、评价方法、评价的内容以及评价的处理几个方面探究。本研究中，主要通过“您在课堂上经常以哪种方式对学生开展评价？”“您在课上对学生的评价都依据哪些因素？”两个问题，判断教师的评价主体是否多元、评价方法是否多样且准确、评价来源是否实际而广泛，是否能从多角度考量评价学生。

1. 评价方式

在评价方式的选择上，三位教师普遍采用口头评价的方式，根据学生课堂表现，进行形成性评价。

教师 A 在课堂上主要采用师生评价的方式，以生生评价为辅助，通常是在朗读或让学生发表意见、言论时会采取生生评价。教师 B 对于评价内容和框架的认知比较模糊，评价主体多为教师对学生的单向评价，其评价方式主要为课堂问答，且其对评价结果处理的质量不高，评价方式单调。往往是“好”“很好”的机械重复，这种评价不具备思辨性、针对性，基本上是无意义的。教师 C 评价方式最为丰富，她能够充分发挥教师、学生两个主体间的互评作用，即除了师生评价、生生评价外，在平日的课堂教学中，她也会穿插采取让学生点评自己的方式，极大地提高了课堂的民主性，提高学生的学习自信。但这一方式也存在令人质疑之处，即学生对教师的评价是否有意义，学生的认知水

平能否对教师进行恰切的评价，又是否会对教学课堂产生积极的推动作用等问题，都值得进一步考量。

2. 评价来源

通过访谈得知，关于评价的来源，三位教师均以课堂表现和反馈以及作业完成情况为主，显然这两种方式是了解学生掌握知识的最直接来源，但若局限于此，教师评价依据的来源仍过于单一。

除此之外，教师 A 表示偶尔会根据课后与学生的谈话内容来给予学生相应的发展性评价，但次数较少：

> “我一般很少找学生到办公室来谈话，偶尔，如果这个学生在一段时间内在课堂上表现不太好，我可能会找这些学生来谈一谈，主要是针对问题学生。”

可见教师 A 除在课堂上关注学生外，针对班级内阅读学习能力较落后的学生，教师 A 还会通过约谈的方式来掌握学生的情况，以进行相适应的评价。

教师 B 也会根据谈话内容评价学生，与教师 A 不同的是，场所多发生在课后教室内或走廊，进行短时间的评价与教育，此时教师 B 对学生的评价多是及时、迅速、有针对性的评价，她表示：

> “在课后我会马上找到这节课我认为表现不好的学生，对他们这一节课的当堂表现进行批评和评价，这个年龄段的学生还是该严厉一些，但是也得掺一些鼓励。”

相对来说教师 C 的评价来源最为丰富。除利用谈话内容外，还会根据每日检查学案、笔记的结果给予进行评价，对学生的阅读情况做针对性评估，并在之后的课堂上进行点评。

总的来讲，三位教师的评价知识各有长处，可圈可点，或是评价方式多样、或是评价来源广泛、或是评价及时、有针对性，但同时也都存在有待提高之处。

二、学科教学知识对阅读课堂教学影响的调查与分析

在课堂教学中，教师教学的直接作用对象是学生，教学效果也通过学生表现出来。因此在这一部分中，将从学生角度呈现三位对象教师的学科教学知识特征，进行“学科教学知识对课堂教学影响的问卷调查”的数据分析。

三位对象教师 A、B、C 所负责班级对应为 A、B、C 班，问卷调查具体信息情况如下：A 班共 46 人，发放问卷 46 份，回收有效问卷 45 份，其中 1 份为无效问卷，有效率 97.8%；B 班共 45 人，发放问卷 45 份，回收问卷 45 份，有效率 100%；C 班共 45 人，发放问卷 45 份，回收问卷 44 份，其中 1 份为无效问卷，有效率为 97.8%。

调查问卷由 21 道封闭式问题构成：关于教师“学科教学定位知识”的问题是 1、19、20；有关教师“学科内容的知识”的问题是 2、9、10；涉及“关于学生的知识”的问题是 3、4、6、7、11，关于“教学策略的知识”的问题是 5、8、12、13、14、15，涉及“评价知识”的是 16、17、18 题。

（一）学科定位知识数据分析

有关教师学科教学定位知识的内容隐藏在以下两个问题中，“通过语文阅读课的学习，你认为语文阅读练习最主要的功能是?”“下列哪一项是教材阅读文本中你的老师没有重点涉及的内容?”意图通过考察学生对语文功能与价值的认识的反馈来了解教师的教学倾向，检验教师是否在课堂教学中渗透给学生正确、恰当的学科功能与价值。

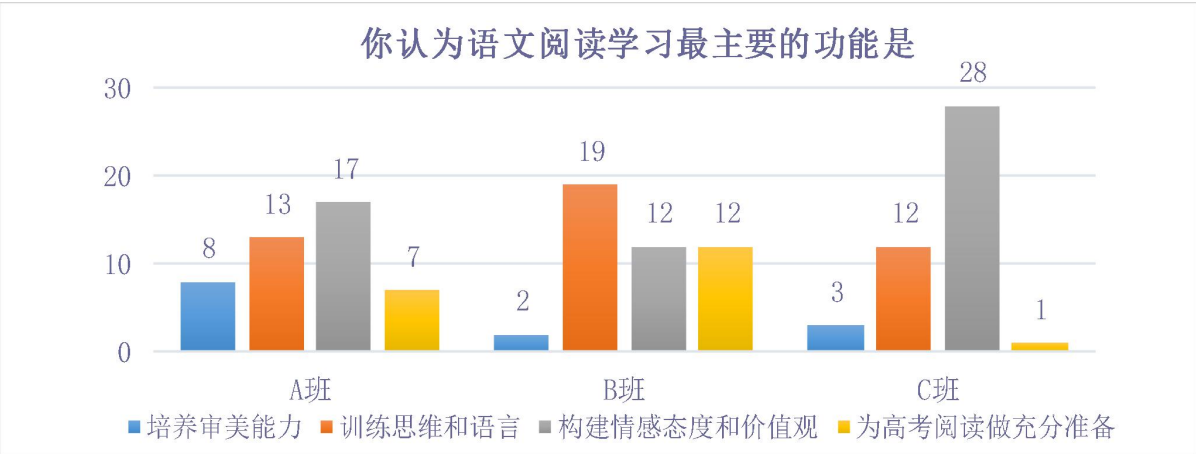


图 2.1　你认为语文阅读学习最主要的功能是

通过图 2.1 可以明显看出，“构建情感态度和价值观”位列排名第一，尤其体现在 A、C 两个班中，分别有 38%和 64%的学生选择了这一项，说明两位教师在阅读课堂教学中最关注对学生情感和价值取向的引导。而 B 班选择该项比重相对较少，仅占 27%，因此可以反映出教师 B 在平时阅读课的讲授中对情感与价值取向的引导较弱，但对学生理性表达和思维的训练更强，因此，B 班选择“训练思维和语言”一项的比重较其他两班有明显优势，占班级学生数的 42%。

针对其他两项，三个班级选择“培养审美能力”的比重分别是 18%、4%、7%，可见审美能力是三位教师在阅读价值认知中公认的次要选项，但相对来说，A 班选择该项的比重更大，说明教师 A 对于学生审美能力的关注要略优于教师 B、C。且统观教师 A 的各项数据，分布更为均衡，可见教师 A 在平时的教学中对学生综合能力的发展有一定意识。另外值得注意的是，题中“为高考阅读做准备”这一项，B 班学生选择的比重高达 26%，几近班级人数的三分之一，由此可见教师 B 在阅读教学中的目的性和功利性更强，导致部分学生对阅读学习的价值认知有一定的局限性。

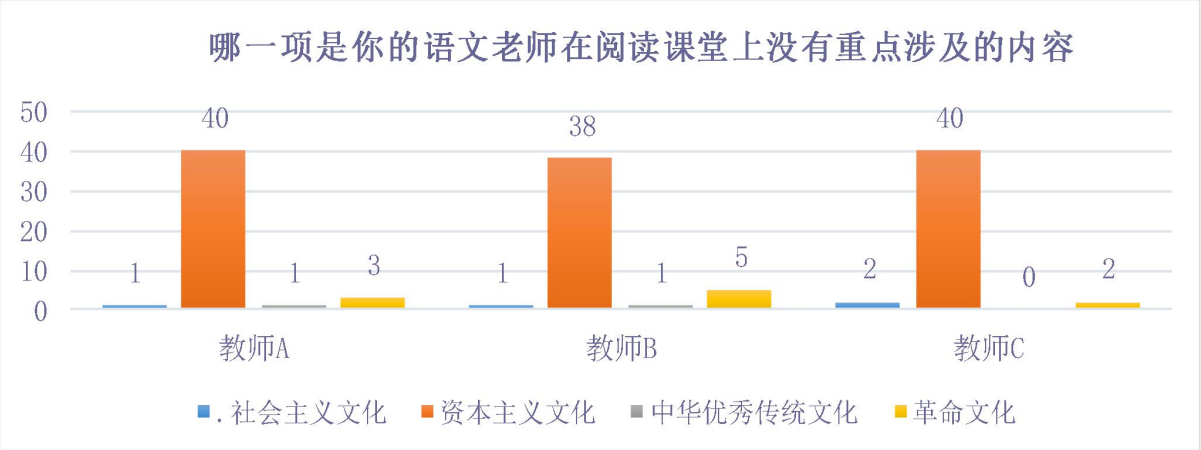


图 2.2　哪一项是你的语文老师在阅读课堂上没有重点涉及的内容

第 20 题（图 2.2）属验证性问题，各班所有选项中“资本主义文化”占比最多，说明三位教师对于教学方向的把握是正确的。另外，值得注意的是，各班均有少数学生选择了“中华优秀传统文化”和“革命文化”两项，尤其是“革命文化”占比较高，说明三位教师对于这些内容的提及还有进步空间，尤其是在新课标明确中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化在课程结构中的重要地位后，教师应让学生对于相应和文化和作品有明确的认识。

（二）学科内容知识数据分析

有关教师学科内容的知识，在问卷中主要隐藏在如下四个问题中：“你的老师最关注哪种阅读文本的教学？”“你认为以下哪项描述最符合你的语文老师？你的老师对所要讲解的文本熟悉吗？”“你的老师能够把文本和相关内容讲解清楚吗？”“你的老师在阅读教学中对学生提出的问题能够做出完整回答吗？”通过学生反馈，可以了解教师对教学内容的选择、教材的把握、教学内容的熟悉程度以及在课堂上是否能够运用本体知识对学生的疑问进行解答。

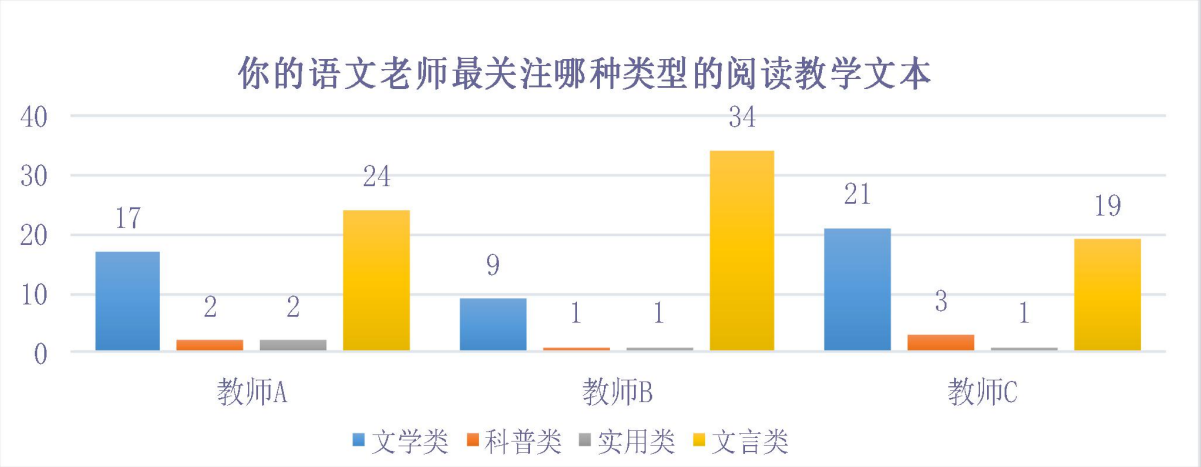


图 2.3　你的语文老师最关注哪种类型的阅读文本

通过第 1 题（图 2.3）可以得知，文学类文本（包括小说、三位、戏剧等）和文言类文本（包括古诗词、文言文等）是学生眼中三位老师都十分关注的教学内容，尤其是文言类文本所占比重更高。但也有一定差异，相对来说教师 A、B 更关注文言类文本，尤其是 B 班的选项更具差异性，选择“文言类”选项的占班级人数的三分之二。而教师 C 对于两类文本的关注度差异不大，几乎平均。其余的两种文本类型中，科普类文（说明文、议论文等）占比稍多，而实用类文本（新闻、人物传记等）是最不受关注的教学内容。

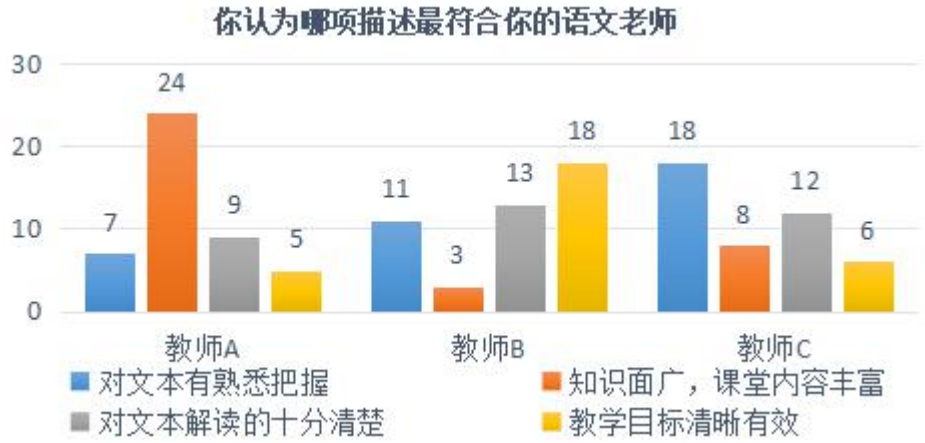


图 2.4　你认为哪项描述最符合你的语文老师

第 2 题（图 2.4）主要考察学生视野中教师学科内容知识外显的最突出特征，三位教师的表现各不相同。其中 A 班选择“知识面广，课堂内容丰富”一项比重最大，说明在教师 A 的学科内容知识表现中最突出的是其本体知识，而其他知识比重相差较少，占比较少，对学生影响相对较弱。B 班中选择“教学目标清晰有效”一项占比最大，对应教材知识的选项处于中等水平，说明本体知识是教师 B 学科内容知识中最弱的一项。C 班选择“对文本有熟悉把握”一项占比最大，其次是“对文本解读十分清楚”，可见教师 C 的教材知识最为丰富，对学生产生影响最深，相对来说教师 C 的学科内容知识水平最为均衡。

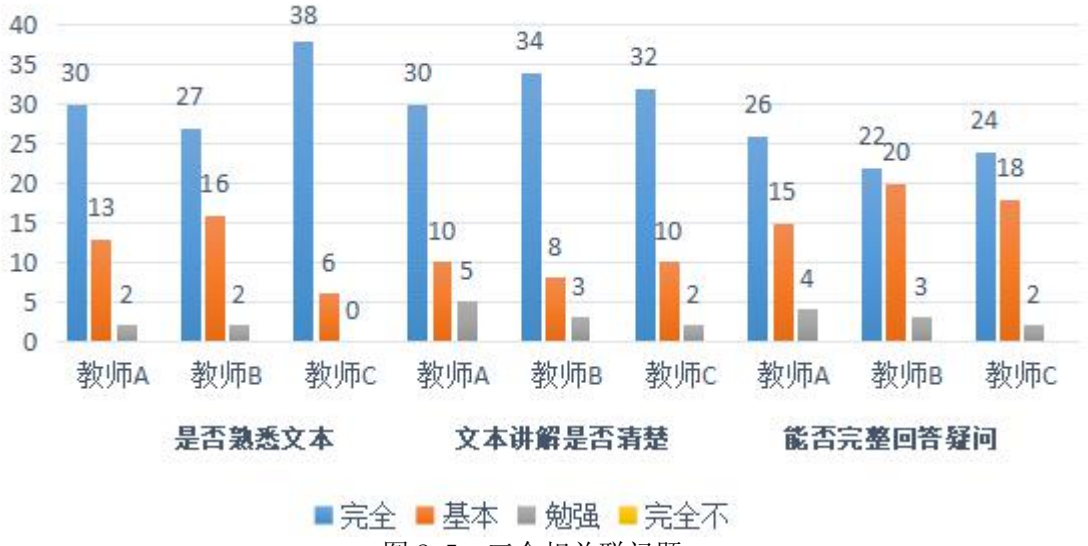


图 2.5　三个相关联问题

其余三道题属于相关联问题（图 2.5），通过纵向对比可以探究教师学科内容知识发展的一定规律。第 9 题中，三个班分别有 67%、60%、86%的学生认为他的老师对所要讲解的内容“非常熟悉”，分别有 29%、36%、14%的学生选择 B“基本熟悉”，且 A、B 班中都有 4%的学生选择了“不太熟悉”，C 班中没有此种情况。由此可见在学生眼中，教师 C 对于教材的熟悉度最高，优于教师 A、B。

但在对文本讲解的清楚程度上，即 10 题中，B 班选择“完全可以”的学生占 76%，A、C 班级分别是 67%和 73%，可见教师 B 解读文本的能力最强，更善于吃透文本。值得注意的是，“勉强讲清楚”这一选项的比重分别为 11%、7%和 5%，综合来看，中级发展阶段教师 B 和高级发展阶段教师 C 讲解文本的清晰度高于初级发展阶段教师 A，因此可以推断出，在教师专业发展的过程中，不断研究文本、讲解文本，并进行反思，文本解读能力会有所提升。但同时这也并不意味着教龄越长，文本解读能力就越强，教师的文本解读与教学能力与个人的努力是分不开的。

11 题中，A 班有 58%的学生认为教师可以对自己的疑问做出完整回答，B、C 两班分别由 49%和 55%的学生认为教师可以做出完整回答。同时，各班分别有 9%、7%和 5%的学生认为教师在回答问题时“有些勉强”，可见教师 A 在个别学生疑问的处理上还存在一定的知识盲区，处理方式较教师 B、C 稍弱。

总的来说，参与研究的教师 B 比教师 A 多五年工作经验，然而在学生问卷的数据中也显示出有学生认为教师对文本并不熟悉或不清楚，对学生所提问回答较为困难的情况。可见教师的学科教学知识是否丰富并不能够单纯从教龄的长短来判断，年轻教师如果掌握的学科内容相关知识丰富，在教学中面对学生的提问时也能游刃有余，而即便是经验丰富的老师，如果学科内容知识有所欠缺，不能及时补充知识，也会在教学中遇到问题。

（三）关于学生的知识数据分析

关于学生知识，问卷中涉及的题目是：“你的语文老师经常通过下列哪种方式来了解你掌握知识的程度？”“你认为你的语文老师最应该增加对你哪一方面的了解？”“你能够适应你的语文老师所使用的阅读教学方法吗？”“你的语文老师所选择的阅读教学内容适合你的学习能力吗？”目的是调查教师是否了解学生对之前学过的知识把握程度，对学生的了解是否全面，是否了解学生在阅读中的困难等问题，是否能够依据学生知识选择合适的教学内容和教学方法。

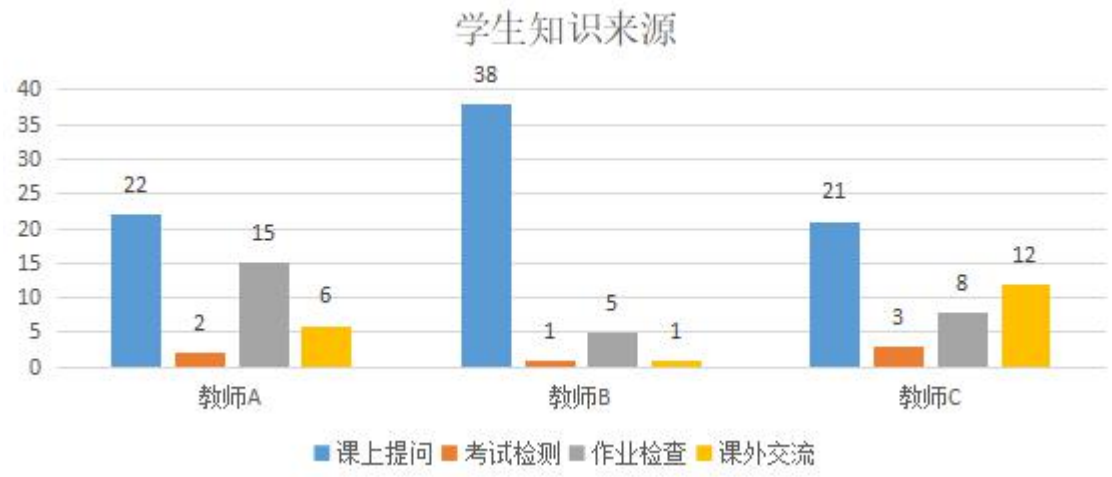


图 2.6　关于学生的知识来源

第 3 题（图 2.6）从学生角度考察教师了解学生的途径是否多样、全面，是否与教师个人的表述相契合。数据显示“课上提问”是三位教师最常用的掌握学生知识的途径。A 班选择“课上提问”和“作业检查”的学生分别占 49%和 33%；另有 13%的学生认为主要通过“课外交流”了解学生知识，还有 5%的学生选择了“考试检测”。数据反映教师 B 了解学生的途径较为单一，有 85%的学生都选择了“课上提问”，另有 11%的学生选择了“作业检查”，其他两项方式占比各为 2%。C 班有 48%的学生选择“课上提问”，其次有 27%的学生选择了“课外交流”，选择“考试测验”和“作业检查”两项分别占 7%和 18%。

总体来看，C 班各项数据分布更为均衡，可以看出教师 C 掌握学生知识的途径更为丰富多样，能够从多角度把握学生知识掌握程度。教师 A 次之，教师 B 相较于另两位教师获取学生知识的手段较为局限和单一，各项数据与访谈中三位教师的个人阐述基本相契合。

在第 4 题（图 2.7）中，可以发现，四个因素中比重最大的就是“阅读困难与需要”，说明学生普遍最希望老师更了解阅读学习中遇到的困难和希望达到的目标。尤其是教师 A、B，其所授班级选择该项的学生高达 44%和 47%，说明二位教师对于学生阅读学习中的实际困难掌握得并不准确。

结合教师访谈可知，教师 A 是由于教龄短，在学生知识得获取上还比较生疏，而教师 B 则是由于对学生存在主观臆断，因此缺乏对学生真实情况的了解。除此之外，A 班中“现有阅读水平”和“阅读学习效果”两项比重也不低，分别为 24%和 22%。但选择

“学习兴趣与动机”的学生较少，可见教师 A 对于学生阅读兴趣的掌握较好，由于教师 A 属于教师发展的初级阶段，往往更关注于教师生存，更在意学生是否喜欢、认可自己，因此表现为对于学生其他方面知识的掌握还需进一步加强。

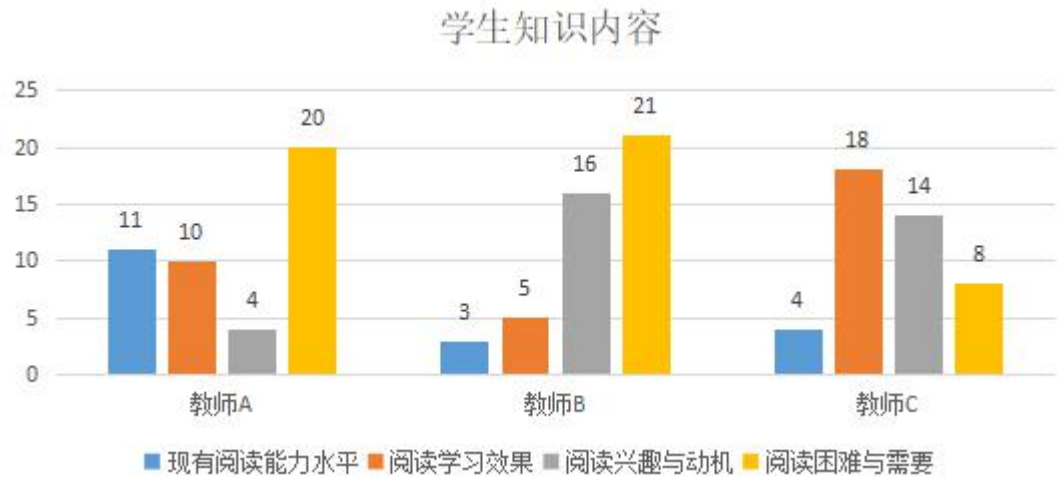


图 2.7　关于学生的知识内容

B 班中，仅次于“阅读困难与需要”所占比重的是“阅读兴趣与动机”，说明教师 B 过于重视教学的成效而忽略了学生阅读的兴趣，这在一定程度上会打消学生阅读学习的积极性。C 班中“阅读学习效果”的选项占比 41%，位列第一，说明 C 班学生更希望教师跟进自己的学习进度，对于学习的效果多一些评价与建议，其次是“阅读兴趣与动机”，说明教师 C 对于学生阅读兴趣的知识还需更多了解。

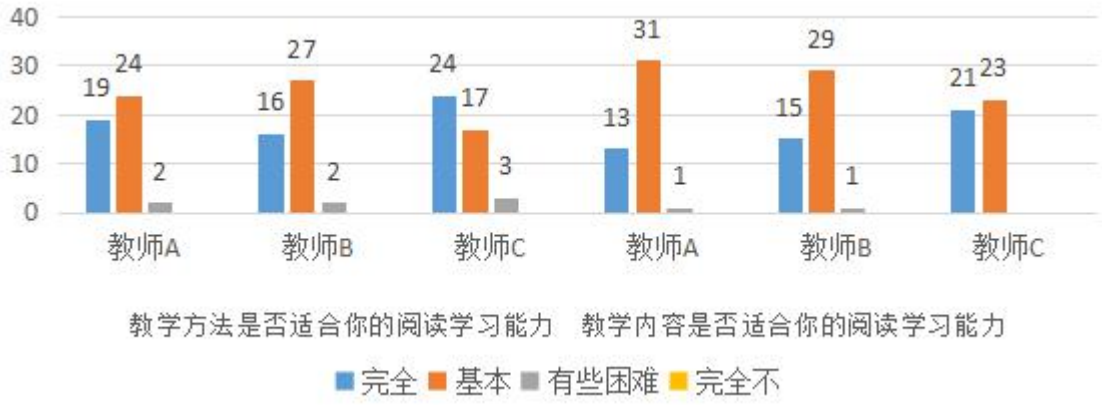


图 2.8　相互照应的两道题

12、13 两道题目（图 2.8）互相照应，考察教师是否能够依据学生知识选择合适的教学内容和教学方法。在教学方法和教学内容的选择上，教师 C 的表现优于其他两位教师，认为教学方法“非常适合”、“基本适合”的学生占 55%和 39%，且更多学生认为完全适合；认为教学内容“非常适合”、“基本适合”的学生占 48%和 52%，不存在“不太适合”的情况，且“完全适合”选项是三位教师中占比最高的。因此有理由推断，教师 C 对于学生阅读学习能力的把握优于其他两位教师，且能够根据学生知识选适合学生水平的教学内容和方法，因此在设定教学目标与教学任务时会更为明确。

另外，通过比较 A、B 两个班级的数据，可以发现，教师 A、B 各有优势与劣势：教师 A 所选的教学方法更受学生认可，教学内容的选择还可以进一步优化，反映在课堂上则是教学手段更加丰富多样，但也容易过于丰富而使学生抓不住重点；而教师 B 与教师 A 正相反，其教学内容的选择更受学生认可，反映到课堂上则是设置的教学内容的难易程度对学生来说也更适合，但教学方法的选择还可以更加多样、有效。造成这种差异的原因一是教学经验的积累程度不同，二是教师的学科内容知识不同，影响着教师掌握学生知识的程度。值得注意的是，在选项中出现了少数“不太适合”的情况，说明在每个班级中，都可能出现教师没有照顾到个别学生的情况，教师对于他们学习过程中遇到的困难并未给予足够的重视，对于这一部分学生的了解还须进一步深入。

总体来说，综合以上问题，教师 C 的学生知识更为扎实、丰富，因此影响其教学策略也更有针对性。而教师 A、B 各有长处和短板，对于课堂教学的影响也具有差异性，还需结合实际教学进行更深入的分析。

（四）教学策略知识数据分析

调查中教学策略知识组织方式、表征方式和呈现方式三个部分入手：组织方式主要体现在课堂互动,通过问题“你的语文老师最常用的阅读教学方法是哪一种？”“你的语文老师会经常在阅读课上准备一些课程辅助资料或道具吗？”“你的语文老师会在阅读课上渗透与教学文本相关的历史文化知识或社会热点事件吗？”三个问题表现出来；表征方式是教师在课堂中为呈现教学内容，帮助学生深入理解而采用的具有针对性的方法，通过“的语文老师能够把较难的阅读内容转换成你能理解的内容吗？”你这一问题考察；呈现方式主观上通过教师的肢体动作与语言，客观上通过其他介质，如多媒体等来表现，隐藏在“你的语文老师会在阅读课上使用多媒体教学吗？”这一问题中。

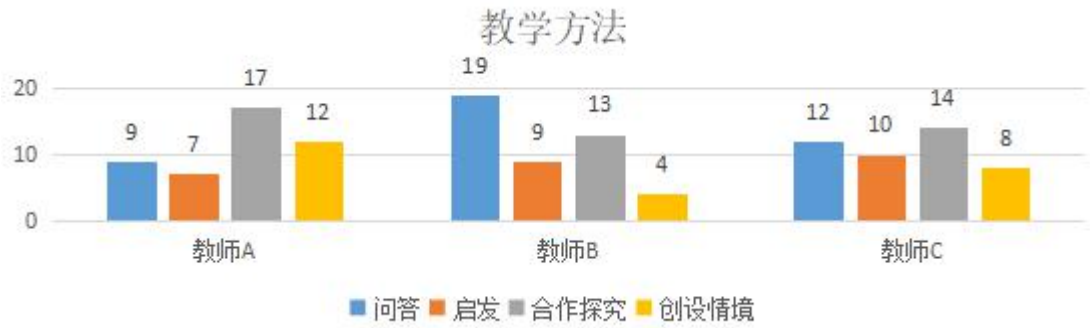


图 2.9　教师教学方法的使用

第 5 题中（图 2.9），考察教师在阅读教学中是否选择启发学生、让学生进行合作探究、自主学习以及营造情境来提高学生的阅读学习兴趣、使课堂教学具有浓厚的趣味和启发性。在这一题中通过三位教师的横向对比可以看出，课堂教学中问答式选择比重最高的是教师 B，而启发式所占比重最高的是教师 C，可以说明，教师 C 更注重启发学生而不是简单的一问一答，而教师 B 的教学方式相对较为传统；合作探究式这一选项，三位教师所占比重都很高，说明她们都非常重视学生的自主学习能力，但学习效果有待考证；最后一项创设情境式，教师 A、C 所占比重较高，说明二位教师较为注重阅读教学中情境的创设，相比来说教师 B 不常为学生创设情境。三位教师的组织方式都较为丰富，在阅读教学中常用教学方式的不同，代表其教学能力与教学思考的差异，在面对同一教学内容时，采用不同的教学组织形式也会造成教学效果的差异。

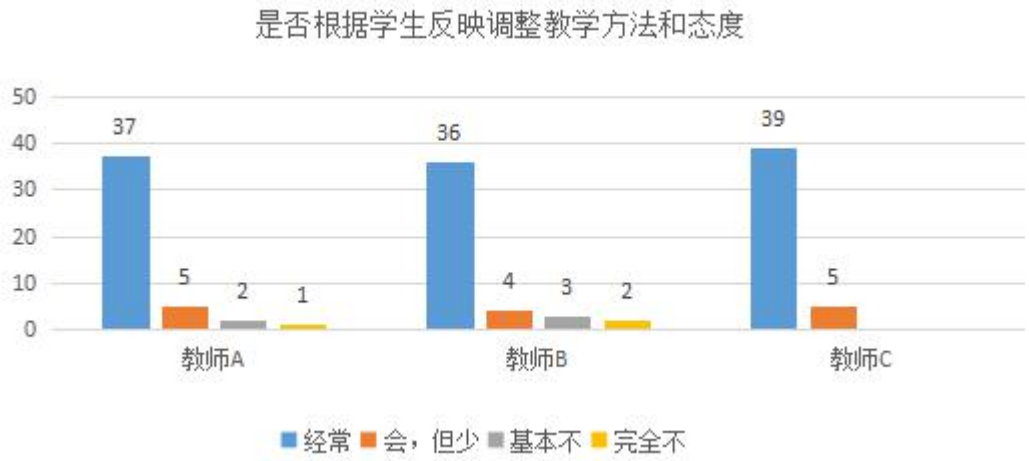


图 2.10　教师是否能够根据学生反映调整教学方法和态度

根据图 2.10 可以看出，总的来说，三位教师都能够根据学生的反应在课堂上进行灵活的调整，保证教学方法、教学态度的有效性和适应性，但具体表现效果和影响还需根据实际教学做进一步分析。



图 2.11　教师是否具备将知识由难转易的策略

14、15 两道题考察教师的表征方式，表征方式中最常见的就是讲解和描述，教师是否能把较难知识转换成学生容易理解的知识是考察教师教学策略的重要因素。针对这一问题，通过第 14 题（图 2.11）可以发现，C 班约有 53%的学生选择了“完全可以”，选择“基本可以”的占 45%，全班只有 1 人选择了“完全不可以”。说明教师 C 的讲解和描述能力优于其他两位教师，面对该班学生，在教学策略的选择上是合理恰切的，易于被学生接受。

而 A、B 班的学生分别选择“完全可以”和“基本可以”的比重较为相似，说明教师在面对较难问题时，基本能够使班级内大部分学生都能够理解明白，但距离讲解透彻、描述清楚还有一定差距，所选择的讲解和描述方式不能完全适应班级内大部分同学，仍有很大一部分同学经教师讲授后对较难问题仍不是完全清楚、理解。三位教师表现的差异与班级学生的自身情况有关，但与教师所选择教学策略有更重要的关系，教师 C 比重高于两外两位教师，必然是在课堂教学过程中有过人的表征方式。

除讲解和描述外，在教学中运用举例与引用，渗透与文本相关的各类知识也是加深学生对文本理解的重要表征方式。在第 15 题(图 2.12)中，教师 A、C 在“经常会”这一项的选项上比重均较大，分别占 82%和 84%，且略高于教师 B。说明教师 A、C 在选择表征方式时，善于运用举例和引用，注重文本与历史、实际的相关联系，在课堂上能够更多地传递给学生与文本相关联的知识，也可以拓宽学生的视野。

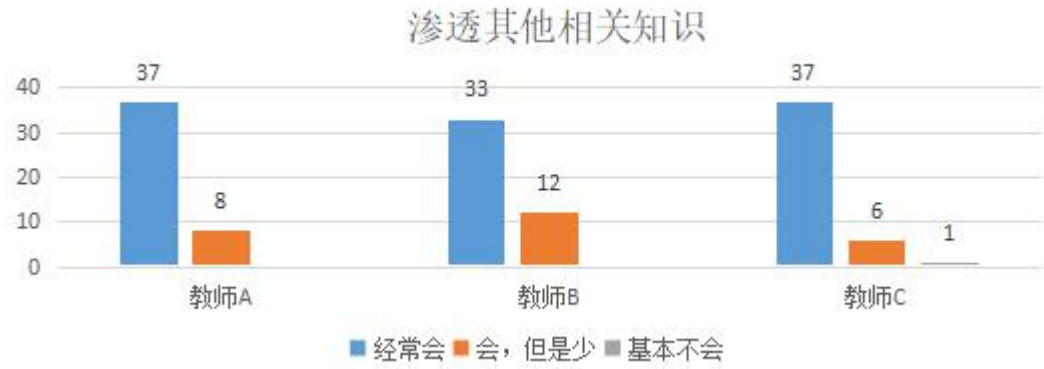


图 2.12　教师是否能在课堂上渗透与文本相关的其他知识



图 2.13　教师是否在课堂上使用多媒体

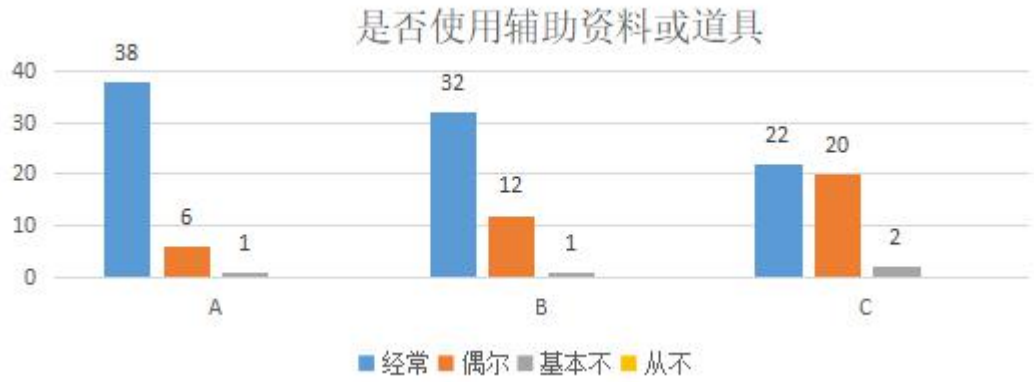


图 2.14　教师是否在课堂上使用辅助资料或道具

其余两题针对各教师物质载体的使用状况进行了调查，对于多媒体等科技手段的使用，由图 2.13 可以看出：只有 A 班有 78%的学生表示教师会“经常”使用多媒体以及其他手段进行教学内容的呈现，频率较高，而 B、C 两个班级分别有 51%和 43%的学生选择了“偶尔”，另有 40%和 48%的学生选择了“基本不”，这说明教师 B、C 对于多媒体的使用频率较低，使用现代教育技术手段的意识还需增强。

第 8 题（图 2.14）中，反映出三位教师普遍会在课堂上使用辅助资料和道具，其中教师 A 在教学辅助资料和道具的准备表现上略优于教师 B、C，C 班的同学反映教师会准备辅助资料，但是比较少。相比之下，有理由推测教师 A 能够经常在课堂上为学生提供更多的信息来源。

（五）评价知识数据分析

对教师评价知识的考察，从来源与效果两方面进行。隐藏在“你希望你的语文老师从下列哪一方面给你更多的建议与评价？”“你的语文老师布置课后作业或活动是否有助于你对阅读文本的理解？”“你的语文老师对你的评价或测验是否有助于你了解自己的阅读状况？”三个问题中，以此考察教师的评价知识的程度。

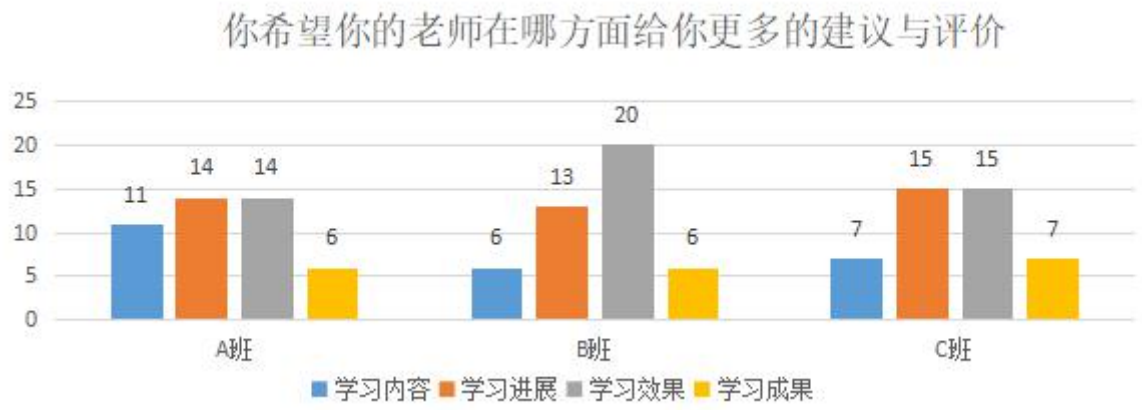


图 2.15　学生希望教师进一步给予自己哪些方面的建议与评价

第 7 题（图 2.15）主要考察教师对学生的评价全面性，以及教师更注重评价学生阅读学习的哪一方面，以此来分析教师的评价知识程度。从图中可以看出，A、C 两位教师的比重趋势较为相似，两个班级学生选择“学习进展”“学习效果”两项比重持平，且占比较大，多于另外两项。说明学生更希望教师关注自己的学习过程而非学习结果，

而教师 C 所教授班级中，选择“学习效果”这一项的同学比重最高，说明学生认为教师缺乏对自己“学习效果”的评价，希望教师能够对自己“学得怎么样”进行相应的指导。

在下面两个里克特式问题中，从教师角度进行纵向对比可以发现，C 班学生选择“非常有帮助”选项的比重是最大的，均占 80%以上，说明教师 C 所安排的作业和活动、开展的测试和评价，对学生来说非常有帮助的，且能得到学生有效反馈的。

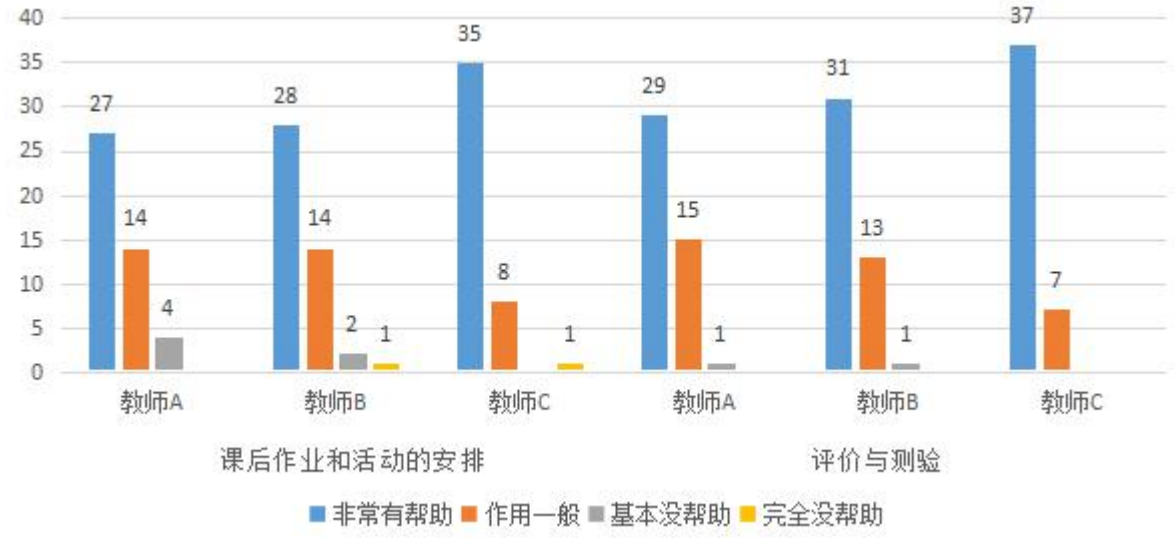


图 2.16　教师的测评方法是否有帮助

B 班级中分别有 9%的学生认为教师布置的作业和活动对于自己的阅读学习“基本没有帮助”，说明教师 A、B 关于作业安排的普适性还需提升。B、C 两班中，均有一人选择了“完全没帮助”，说明对于班级内的个别学生，教师可能缺乏考虑。如果对此类学生不加以关注，长此以往将对其阅读学习的积极性产生消极影响。对于评价与测验，相比较来说，A 班选择“非常有帮助”所占的比重最低，且 A、B 两班中均有一人选择了“基本没帮助”，可见教师 A、B 对学生的开展的测试与评价的效果有待提高。

三、学科教学知识对阅读课堂教学影响的调查与分析

本章在前两章的基础之上，整合材料，对三位教师不同的学科教学知识对其阅读课堂教学产生的影响进行更为详细的分析。

为了使课堂观察的效果对比更明显、研究结果更精准、更科学，本研究选取了两篇具有代表性的文本为作为案例开展课堂实录[32]。考虑到新教材选文中散文、诗歌和文言文的篇目逐渐增多，且加入了一定数量的现代诗，因此篇目的选择要新旧参杂。

《红烛》是部编本教材中新选入的现代诗歌，对于不同学科教学知识基础的教师来说有着不同的挑战。面对以往不受重视的篇目，学科教学知识具有较大差异的教师们会有怎样的个性化处理方式，这是本研究中需要关注的地方。另外，以教材中所占篇幅最大的文学类文本散文作为案例，可以更好地表现出教师日常课堂中的常态化教学，因此选择文言散文《赤壁赋》，如此不仅可以观察到教师是否能够给予学生哲学性的启发，引导学生探索人生命题，以调动学生阅读中的主动思考和阅读学习的自觉性，更可以考察、分析教师对两种类型文本把握的差异性。

（一）《红烛》课堂实录分析

《红烛》是部编本教材新选入的一首现代诗，作者闻一多。该篇目位于高一上册第一单元，单元主题是“青春”，这首诗在教材编排中的重要位置足以体现该诗对学生教育发挥的重要作用。

1. 初级发展阶段教师 A 的课堂教学

课堂教学中，教师的学科定位知识对整个课堂起引领作用，因此，首先要明确教师对本节课的定位知识。研究中主要以教师教学设计中教学目标的设置为依据，同时观察教师在课堂教学过程中是否落实了预设的教学目标，分析教师的学科定位能力对课堂教学的影响。

教师 A 对《红烛》的教学目标设计如下：

“理解“红烛”意象的新含义；掌握本诗的语言特色；理解诗人的青春困惑以及对理想的坚毅追求；感受青春的奉献之美。”[33]

教师 A 将本节课的教学目标定位在把握意象、品味语言和培养思想道德情操上，教学目标的设置比较清晰、具体，便于通过教学活动落实。结合课堂实录可以看出，教师

[1]本研究中课堂实录均为笔者实习期间听课录制或课后根据课堂录像记录.

[2]摘取自研究对象教师 A 的教学设计.

A 的活动安排均从教学目标出发，在课堂结束后学生普遍能够达成教学目标，可见教师 A 明确的教学定位知识促进了其教学目标的落实。

课堂一开始，教师 A 便采取了趣味性十足的导入方式：

教师 A 课堂实录（导入环节）：

师：这首诗大家在课前都至少读了一遍吧，我看大家现在表面上十分淡定，其实你们小小的脑袋肯定充满了大大的疑惑。这诗说啥呢？没关系，相信上完这节课之后，大家的种种疑惑都能被解决掉。

好的，那我们首先来看这首诗的作者闻一多，大家对他有哪些了解？

生：伟大的民主战士。

师：对，他是爱国人士、伟大的民主战士，这都是大家所知道的，那我今天先来给大家讲一点你们不知道的。闻一多的儿子曾经给他画过一幅画像（PPT 展示图片），我们看，闻一多站在熊熊的红烛烧起的火焰中，这也是闻一多一生伟绩的写照，不知道大家能不能看清，闻一多手里拿的什么？

生：烟斗。

师：没错，烟斗是他生命中非常重要的一部分，他曾在西南联大教书，但是他和其他的老师不太一样，别的老师上课都是进教室就讲，他不，他进去之后先把烟斗点着，然后你猜怎么着？

（学生小声嘀咕）有生答：边讲边抽。

师：没猜对，他呀，走进学生，手一比划，问，谁抽？

（教师 A 做出点烟、递烟的姿势，学生笑）

师：多气人呀，他不但自己抽，还让别人跟他一起抽。大家想想如果你是他的学生，当时得是什么心情。那没人抽，自己抽呗，他还不满足于此，点着了之后，他竟然往你脸上吐烟圈！

（学生哄堂大笑）

师：当然，说句题外话，大家可不能学他抽烟啊，这可不是一个好习惯。那跟大家讲这些呢虽然和我们今天的文本没有直接关系，但想让大家知道的是，在闻一多种种的光环下，其实是一颗有趣的灵魂，所以我们也不必谈诗色变，觉得他的诗晦涩难懂，一会就把你自己想象成他，去理解这首诗就可以了。

在导入部分，教师 A 花费了较多的时间和精力铺垫，教师的学科内容知识以及教学策略知识在导入的设计中发挥了重要作用。运用主观与客观呈现相结合的方式给学生讲一段关于作者的轶事，运用丰富的教学语言和体态语吸引学生注意，为学生创设阅读情

境，频频引学生发笑。经过课堂观察发现，几乎全班学生都将关注点放在了教师身上，听课态度十分认真。

虽然教师 A 设计的导入内容与文本不具有直接关联，但的确在一定程度上降低了学生与现代诗之间的疏离感。在课后与教师 A 的访谈中，她也提到：

“现代诗一直以来是阅读教学中不受重视的文体，但现在课标、教材越来越关注了，而且从近些年高考题型的涉猎来看，已有一些省份开始做出尝试，考察学生自主分析现代诗的能力，比如山东省，所以我们也要跟上形势。但学生不爱读现代诗，普遍觉得现代诗‘矫情’，没办法，得先从他们的兴趣入手，尽量一上课就搞笑一点，让他们觉得新颖一点。”

可见教师 A 的课程知识引导她选择以一种轻松愉快的方式实施课堂导入，首先突破学生的心理防线，让学生提起对阅读文本的兴趣，可以使学生在课堂上保持紧张、活跃的状态，紧跟教师的步伐和思路。同时，教师丰富的本体知识的展现使教师的个人风格凸显，会让学生心理上产生一种榜样意识，提高学生注意力，增强课堂教学效果。

教师 A 课堂实录（介绍背景环节）：

师：在进入文本之前，我们还需要知道这首诗的创作背景。这首诗作于他留美时期，当时美国已经十分发达了，但是中国当时处于什么历史时期？北洋军阀统治，往前追溯，封建主义还有余孽残留，同时帝国主义思想文化又开始入侵，在双重打击下，中国就像是一头沉睡的狮子，经济凋敝，民不聊生。就是在这种情况下，闻一多的一颗赤子之心使他不能坐视不理，用自己的诗来唤醒世人，从而拯救世人。

师：下面，我们来齐读一遍这首诗，整体把握一下，避免有的同学没预习。

（生齐读课文）

师：好，那么下面我们就来分析一下这首诗，今天我们主要剖析情感。

教师 A 在此处使用了朗读的组织方式，但对于学生朗读并没有做过多要求，只是避免一部分学生没有预习，不熟悉文本的情况发生，因此此处的教学安排效度较低。在进一步分析文本前，教师明确了学习的目标——剖析情感，此处教师的学科定位知识对教学目标的落实产生作用，使学生的学习目的以及分析和思考的方向更加明确。

在文本解读的部分，教师 A 的教学过程则按部就班、中规中矩。

教师 A 课堂实录（文本解读环节）：

师：首先我们来看第一节。这一节在开头就是一连串的感叹，红烛啊，这样红的烛！表达出对红烛的什么？

生：赞叹。

师：没错，那我们看这句“诗人啊！吐出你的心来比一比，可是一般颜色？”这句话什么意思？谁来说一说。

（师随机点一名学生发言，生回答不出）

师：比如说，你们和一个女孩谈恋爱，你俩互相特别喜欢，那假如她说“你把你心掏出来我看看，你是不是像我喜欢你一样喜欢我”，你说她想表达什么。是不是实际上想让你多喜欢她一些？

（学生腼腆，其他学生笑）

师：那其实这句话也是一样的意思，诗人指谁？

生：闻一多自己

师：所以他想表达什么？

生：想要求自己的心也要像红烛一样红。

师：恭喜你都学会抢答了！

（生大笑）

师：那再仔细想一想，像红烛一样红有没有更深层的涵义？（提示）我们说闻一多是热血的爱国主义者、民主战士，因此在他的作品中饱含的都是——

生：爱国之情。

师：非常正确。所以他要求自己的心也要如红烛一般赤诚，体现出他火热的爱国之情。

师：我们继续看，接下来是这首诗的最难理解的地方，我们再一起来读一遍 2、3 两节感受一下。

师：好，下面大家思考一个问题，诗人在这两节中，对于为什么要“烧蜡成灰才能放光出”这个问题，他给出了两种回答，你认为是否矛盾？为什么？小组讨论一下，然后说一说你们的看法。（展示 PPT）

（学生讨论，时长为 4 分钟，到 3 分钟时渐渐安静，开始有学生聊天、探讨其他问题，后排有 3-5 人开始发呆；教师在教室内走动聆听学生探讨，提醒没参与讨论的同学加入小组。）

师：好，哪组派代表来说一说？

生 1：不矛盾

师：两位同学说的都有各自的道理，那我们一起来看一看，对于诗人前后两种截然相反的回答，应该怎么理解。

在第 2 节中，诗人“把蜡比作躯体，把火比作灵魂，我们的躯体和灵魂本应是相互依存、不可分离的，”当然，有的时候也不是这样，像现在在座的各位，也有

一部分躯壳来学校了，魂落家了。言归正传，总之，二者是不能分开的，可蜡烛却需要把自己烧成灰，才能放光出，这不是矛盾吗？因此诗人非常迷惑，当时的闻一多可能是黑人问号脸。

但是，我们继续看第 3 节，他说“烧出你的光来，是自然的方法！”也就是说，自然法则就是这样的，作为蜡烛，要怎样才能得到光？

生：烧出来。

师：因此诗人顿悟了，只有燃烧自己，才能放出光芒，那上升到人呢？结合当时的时代背景来说一说？提示大家，联系一下时代背景。

师：只有牺牲自己，奉献自我，才能引领当时黑暗社会中的民众走向光明。所以统观这两节，展现的是诗人思考的一个过程，是由什么到什么的过程？

生：由困惑到醒悟。

师：既然他醒悟了，明白了这个道理，接下来我们看他怎么做的。

看向第 4 节，他醒悟之后，马上告诉红烛，烧吧，烧吧，给了红烛许多的使命，要它烧破梦...捣破监狱，这些事是谁的理想与追求？是红烛的吗？

（生点头）

师：是红烛的，更是诗人的，因此这一段正是诗人借着红烛激励自己，表达出他自己的理想与信念，什么理想？结合背景说一说？

生：解放人民于水深火热的社会现实中。

师：这句话回答得有水准！他的理想是“要像红烛一样照亮沉睡的中国，让民众也觉醒，奋起，把民众从封建主义、帝国主义思想文化的枷锁中解放出来。”

那我们就带着这种理想，去读一遍这一节，注意一定要读出那种振奋的感觉。我们继续看，上一节的语气还是十分振奋的，可从这里画风就变了，怎么又开始泪流了呢？我们来看看这一部分怎么回事。5-7 节，诗人主要围绕着一个疑问在阐述，什么疑问？

师生：既已烧着，又为什么流泪？

师：闻一多的问题太多了，刚解决完一个又来一个，不过快了，这些问题解决完，这首诗我们也就理解透彻了。

我们看，他提出问题后，又是一个自问自答。“哦！我知道了！”这个场景是不是有点熟悉？比如说你们平时做题的时候，遇到不会的地方了，正绞尽脑汁呢，突然你脑子里灵光一闪，啊！我知道了！

大家都有这样的时刻吧，那你用一个成语去形容，用什么？

生：恍然大悟。

师：所以诗人也是这样的，总是有问题，再醒悟，那么这一次针对这个问题他明白原因是什么？——是“残风”侵蚀了你的光芒，烧不稳了，着急的流泪。那结合背景，表现作者的什么情感？来说一下。

生：...(迟疑)

师：想一想“残风”象征什么？

生：封建主义、帝国主义。

师：那当两座大山压迫着世人，诗人却无能为力，他想表达什么？

生：壮志难酬。

师：用词准确。闻一多一腔热血想要拯救他的祖国母亲，想要拯救国人，这样热切的愿望，却遭到了一系列黑暗反动势力的阻挠”，因此他感到无能为力，有壮志难酬之感，他伤心、焦急致使流泪。

但是，即便是这样，红烛的泪也不会白流，这泪什么作用？

生：成为脂膏流向人间，滋养大地，开花、结果。

师：更凸显出红烛的什么精神？

生：奉献精神。

师：终于，我们来到了结尾，诗人终于不再提问，而是以简洁的八个字作为全诗的收束——“莫问收获，但问耕耘”，什么作用？

生：总结全诗、升华主题...

师：没错，同时，也揭示出了红烛的精神本质，那就是——

师生：无私奉献。

师：同时我们也要注意，这里也是闻一多人格美的集中体现，在这一单元中，描绘的都是青春，那学过这篇诗后，大家说闻一多的青春是什么样的呢？

生：充满奉献精神的。

师：最后，我把闻一多的一句话送给大家，“青春像只唱着歌的鸟儿，已从残冬窗里闯出来，驶放宝蓝的穹窿里去了”，希望大家珍惜自己的青春时光，尽情书写属于你自己的青春年华。好！下课！

教师 A 在课堂中擅于用举例的策略知识，将不易学生理解的知识转换为容易理解的知识，尤其是善于为学生创设情境，可以使学生有身临其境之感，对文本情感的把握领会得更清晰、更深刻，更真实。但教师 A 在教学策略的运用上也有一些不足，存在举例略显生涩、不太恰当的情况。

例如在探讨对“诗人啊！吐出你的心来比一比，可是一般颜色？”这句话的理解时，虽然教师 A 选择的切入点映射高中阶段学生的好奇心理，获得了学生的情感共鸣。但同

时也需要教师在语言和行为有一定的把控能力，收放自如，且在敏感问题上需要有正向的引导。若学生在课堂中的反应过于强烈，对教师来说，不易管理课堂教学秩序，容易发生混乱导致无法收场，影响正常的教学活动。

除此之外，教师 A 在教学策略的切换上较为灵活。一方面，在组织方式的运用上实现了启发、合作探究、创设情境的合理衔接，与学生互动密切。她利用朗读帮助学生深入文本，体会文本情感；利用追问的方式引导学生的思路，课堂节奏紧密连贯但不匆忙，环环相扣。在学生感到困惑时给予启发，在学生即将面对难以理解的问题时，用感同身受而又亲切的话语鼓励，督促学生坚持完成学习任务，达成预先设定的教学目标。

另一方面，在呈现方式上，教师 A 的教学语言幽默、风趣、亲和，体态语夸张形象，能够吸引学生注意和兴趣，利用 PPT 展示研讨问题，并配合有趣的图片，让学生乐于思考、勤于思考，提高学生的课堂参与度。

值得提及的是，在整个教学过程中，教师 A 的评价知识也与教学策略知识实现了高度的融合。在对学生的反馈进行具体、精确的评价后，她往往顺势采用追问深挖的策略，让学生继续深入思考文本中有哪些细节可以支撑自己的观点，并将这一问题作为下一步的课堂教学起点，保证了学生思维的连贯性。

总体来说，教师 A 的教学策略丰富而又切合学生的实际情况，课堂氛围融洽，教学目标有效落实，教学效率高。但教师 A 的教学目标也有部分难以落实的情况，主要体现在语言特色的体会上，在这一部分教师没有安排任何的教学活动，只是进行简单的问答后，复述 PPT 上展示的学生需要明确的学习内容。

教师 A 课堂实录（品味语言环节）

师：下面我们来看一下本诗的语言特色。（展示 PPT）

师：大家在读完这首诗后，觉得语言上有什么突出的特点？

生：感叹句很多。

师：没错，诗的每一节开头都有一句感叹——“红烛啊！”正是这种反复感叹的使用，更加有力地倾诉了诗人的所思所感。非常好。还有什么其他的特点？

（学生沉默）

师：大家想一想，刚刚我们说这首诗的情感变化怎么样？

生：跌宕起伏。

师：没错，那情感是不是通过语言表现出来？所以这首诗在语言上还有一个特点，就是它通过情感表达的起伏和长短错落的句子构成了节奏上的美感，我们也称之为——

师生共同：节奏美。

师：那剩下最后一个特点，我们一起来看 PPT（手势指向 PPT），就是全诗的这种问答式对话，通过对话的方式，运用拟人的手法，展现“我”与红烛的心灵交流，其实也是诗人的自问自答，对吧。这就使诗人的表达更加生动形象。

教师 A 虽然希望达成让学生进行审美鉴赏的能力，但由于学生基础没有达到相应的鉴赏水平，教师关于学生的知识掌握的不够，而教师的教学机智又没有及时反应，导致此时教师 B 过分依赖于 PPT，在语言品味这一重要环节没有对学生进行恰当的引导，反而出现照着课件念的情况。

这一环节的教学也反映出，教师 A 由于缺乏对学生已有阅读知识水平的掌握，导致其没有对该部分内容制定适合学生的教学策略，在课堂上出现了冷场。此时教师又缺乏经验，没有进行适当的启发，而是直接将问题的结果道出。教师缺少引导，就会有一部分学生停止思考，通过课堂观察，在教师讲解这一部分时，有一部分学生出现了溜号、发呆的情况，思维逐渐与课堂脱离，因此这一部分知识的教学效果也会受到相应影响。

2. 中级发展阶段教师 B 的课堂教学

教师 B 对本节课的教学目标设定如下：

“熟读全诗；掌握诗中比喻、拟人、象征手法的运用；体会诗歌语言特色；把握抒情脉络。”[34]

教师 B 对于教学目的的设定更为具体，清晰而又理性的学科定位知识促成了本节课教学目的的设定和教学内容的选择，教学目标简单明了，学科内容知识中对本文的把握到位，紧扣文本教学重点，配合恰当的教学活动可以使学生对文本有全面而深入的把握，但弊端是过于关注阅读教学的工具性，局限于培养学生阅读能力层面，关注知识却忽视了人文性。

在课堂导入上，教师 B 采取开门见山的方式：

教师 B 课堂实录（导入环节）：

师：好，上课，课前让大家预习了，大家翻开学案[35]。我们今天学的这首《红烛》是一首现代诗，以前我们很少讲，但现在大家需要对现代诗有一些掌握。

首先看学案上文学常识这一部分，找同学读一下创作背景和作者介绍。

（生 1 读学案上内容，其他学生低头看学案）

[1]摘取自研究对象教师 B 的教学设计.

[1]本文中“学案”均指该校教师自行设计编写的导学材料，是辅助该校学生预习和复习的材料之一.

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。如要下载或阅读全文，请访问：https://d.book118.com/967053065035006130