

现代教师教育理论研究丛书

教师课程发展 理论与实践

✦ JIAOSHI KECHENG FAZHAN LILUN YU SHIJIAN ✦

吕立杰 著



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

现代教师教育理论研究丛书

教师课程发展 理论与实践

JIAOSHI KECHENG FAZHAN LILUN YU SHIJIAN

吕立杰 著

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

教师课程发展理论与实践/吕立杰著. —长春: 东北师范大学出版社, 2008. 12
ISBN 978 - 7 - 5602 - 5568 - 2

I. 教... II. 吕... III. 课程 - 教学研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 052033 号

☐责任编辑: 王宏志 ☐封面设计: 杨 涛

☐责任校对: 曲 颖 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号 (邮政编码: 130024)

电话: 0431—85685389

传真: 0431—85685389

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

吉林科华印刷厂印装

长春市新城大街 2888 号 (130118)

2008 年 12 月第 1 版 2008 年 12 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 170mm×227mm 印张: 12 字数: 197 千

定价: 20.00 元

自序

2004年我结束了博士研究生期间的研究课题：对国家层面的课程研究进行认识论层面的探讨（该项研究后来由教育科学出版社出版，著作名称为“国家课程设计过程研究”），接下来的研究议题应该是什么呢？我选择了更广泛的教师层面的课程进行研究，这个想法，在2005年分别得到了全国教育科学“十五”规划国家青年基金课题“教师课程研究范畴与方法”（项目批准号：CHA050042），以及教育部人文社会科学青年专项课题“‘品德与生活’、‘品德与社会’课程主题单元设计实施与评价研究”（项目批准号：05JA880010）的资助。

2006年，两项课题同时启动。我试图打通这两个选题之间的关系，使两个选题之间相互支撑，因为研究教师的课程研究过程不能抽象化、空洞化，它要依托于某个学科，在教师的具体操作中发现、提炼有价值的发现、规律和结论；同时在“品德与生活”、“品德与社会”课程主题单元的设计中，研究者与教师以及教研员、校长之间形成了很好的合作关系，这些过程中的结论也不仅限于形成了几个主题单元的设计，在教师课程发展的动因、知识、方式、特征、评价等方面都获得了一定的启示。

本著作主要集结了三年来课题研究的一些成果，主要分成两个部分：第一编是教师发展的理论研究，从教师课程发展动因，教师课程实践知识的反思与启示，教师合作研究的结构与方式，教师集体课程决定的意义与局限，初任教师与经验教师课程发展能力对比，以及教师课堂评价的有效性反思与研究性功能转向几个角度探讨教师课程发展应然路径；第二编是教师课程发展实践探索，与“品德与生活”、“品德与社会”教师合作，共同开发主题单元，采取课例研究的方式，先作学生调查，确定恰当选题，由任课教师上研究课，所有课题参与人员课堂观察，课后大家一起分析，讨论，修改课程设计，再用平行班上重复课，再修改研讨……变异理论视角下的“我的邻里关系”设计以及情境认知学习理论视角下的“寻找春天”设计等都是与任课教

师共同开发的主体单元。

在研究期间，课题组与长春市南关区教师进修学校、东北师范大学附属小学、长春市西五小学、长春市南京路小学建立了很好的合作关系，长春市南关区教育局周红副局长，长春市南关区教师进修学校小学部戴主任及赵丽华老师，长春市教研室的褚春蕾老师，长春市南京路小学的陈慧娟校长，东北师范大学附属小学丁秀娟老师，长春市西五小学的李元兵、南楠、朱晓春老师，全力配合课题研究，为课题组提供了很好的研究条件与平台，东北师范大学教科院研究生赵同友、于聪、刘径言、李佳琳、陈晔、牛建辉等也为课题研究作出很大贡献，并从中得到了锻炼。

吕立杰

于东北师范大学教育科学学院

2008年4月

目 录

第一编 教师课程发展理论研究 / 1

教师课程发展的动因 / 3

——一位“品德与生活”教师的课程故事

教师课程实践知识研究的反思与启示 / 11

教师合作团队的结构与方式 / 21

合作研究：学校运营方式的创新 / 26

教师集体课程决定的意义与局限 / 29

课程发展能力：初任教师与经验教师的实践知识对比 / 37

课堂评价的有效性反思与研究性功能转向 / 77

——兼谈课堂学习研究对教师专业发展的意义

第二编 教师课程发展实践探索 / 87

——以“品德与生活”、“品德与社会”课程发展为例

小学“品德与社会”教材的比较与分析 / 89

班主任兼任“品德与生活”学科教师利弊分析及实施建议 / 96

主题单元设计之一：变异理论视角下“我的邻里关系”设计 / 101

主题单元设计之二：情境认知学习理论视角下“寻找春天”设计 / 133

主题单元设计之三：综合理论视角下“劳动最光荣”设计 / 161

参考文献 / 179

第一编

教师课程发展理论研究

教师课程发展的动因^①

——一位“品德与生活”教师的课程故事

“品德与生活”是基础教育新课程体系中一门综合性学科，在小学一、二年级开设，主要针对儿童入学后，学校、家庭生活的变化，帮助他们适应新的学校环境，学会健康地生活并形成良好的公民素养。基于儿童生活，在真实的儿童生活中进行德育，在活动、体验中建构课程的意义应该是这门课程在理念上的一大亮点。由于师资等方面的原因，很多学校的“品德与生活”课由班主任兼任，该课程的教师对课程的认同态度怎样，能否认真执行并表现课程的意义呢？下面是长春市南关区某小学“品德与生活”课时老师在同行观课后的研讨沙龙中讲述的自己与“品德与生活”课程的故事，从中我们可以看到该课程教师的课程实施状态。

一、时老师和“品德与生活”的故事

其实我的“品生”教学以前上得一点都不好，很多老师可能也有和我一样的做法。因为我是教语文的，又是班主任，我总是趁校长不注意的时候，偷偷摸摸地给孩子们听写生字，偶尔也给孩子们做做练习册，或者布置家庭作业什么的。

我长期从事低年级的班主任工作，班主任工作特别繁琐，而且特别累。刚开学那段时间，就有很多孩子来找我告状。正写字的时候两个人就打起来了，“老师，他在我的本上画了一下”，“他挤了我一下”，然后第二天就有家长给我打电话说：“老师啊，能不能给换个座啊，他同桌总欺负他。”站队的时候也是你挤我一下，我挤你一下的，班级里不团结的现象越来越多了。那时候我就有一种不想当班主任的想法，觉得当班主任太累了，怎么这么繁琐呢，有解决不完的事，出现一个问题就得马上解决。在老师眼里都是些非常

^① 本文原题目为“教师课程行动转变原因”，发表于《全球教育展望》2007年第3期。

小的事，但是对孩子来说就必须给予解决，因为这对孩子是非常重要的事。

正当我一头雾水不知道怎么解决的时候，无意中我翻到《品德与生活》教材中第二单元“我们班的故事多”，这里面有很多小插图吸引了我，我发现这些小插图里画的很多情景都像我班的孩子，如告状这些事情，我想不如利用这个时机好好教育一下孩子。

我呢，就把我班孩子告状的事编成了一系列的小故事，当然这些故事中的主人公，用的不是我班孩子的名字，孩子们听得津津有味。因为我是班主任，非常了解我班的孩子，于是我就有针对性地叫了这几名同学回答问题，我说：这故事里面中的主人公你喜欢谁呀？你不喜欢谁呀？你为什么喜欢他而不喜欢他呀？他们说得好，就好像找到了自己的缺点似的。过了几天，我发现孩子告状的现象少了，尽管这种现象仍然存在。

然后我就想利用“品生”这本教材继续把这个课延续下去，于是在第二周的“品生”课上又开展了一次活动，我把孩子们领到操场上，给他们准备了两个游戏，一个是两人三足的游戏，另一个是两个孩子背对背夹球接力跑的游戏，这两个游戏就是锻炼孩子团结、合作、互相配合的能力。当然，有的孩子把这个游戏玩得特别好，有一些孩子就在夹球的时候把球掉到地上了，还有的孩子摔倒了，有的孩子不知道从自己身上找原因，而是指责对方：“就怨你，要不是你球能掉地上吗？要不是因为你我能弄掉吗？”我知道出现这种现象是非常正常的，于是我又把这些孩子领回班级，继续上课。我先请那些玩这个游戏玩得特别顺利的孩子说说他们是怎么配合的，孩子们把他们的经验说了出来。然后又找一些没玩好的孩子，问他们能不能找到自己没玩好的原因，孩子们就点了点头，都说明白了。最后我给他们讲了一个故事，就是“一根筷子容易折，十根筷子不会弯”的道理，孩子们一听，一下子恍然大悟。

我们班的孩子下课居然问我，下节“品生”课还考不考生字了，用不用语文科代表发本子了。当时，我的脸腾地一下红了，觉得前一段时间太对不起这些孩子了，原来孩子的内心是那么喜欢这个“品生”课，我却剥夺了他们的这个权利，甚至觉得对不起校长……

看到这个活动开展得比较好，我就在第三周上课之前给每个孩子发了一张彩色的硬纸，让他们在纸上写一个爱心卡，然后写一个感谢卡，写曾经欺负过谁，或者和谁发生过一些小矛盾，让孩子们互相赠，每个孩子手里都拿着他们收到的贺卡，有些家长跟我说：老师，这个卡呀，我想给扔了都不让啊，比过圣诞节的时候我给他买的带音乐的那些卡片都珍惜。我觉得这个课

收到了事半功倍的效果。我们年级的几位兼“品生”课的老师配合得也很好，可以说我们年组的老师人才济济。如李老师就属于特别会动脑筋的，是智慧型的，就像导演一样，能够指挥我们怎么做；周老师呢，计算机高手，能上网查资料什么的；我特别愿意制作一些小教具什么的，愿意画一画，剪一剪，我们分工特别好，如要讲这一单元了，周老师就会上网查资料，然后李老师出谋划策，我就动手去做这件事（教具）……

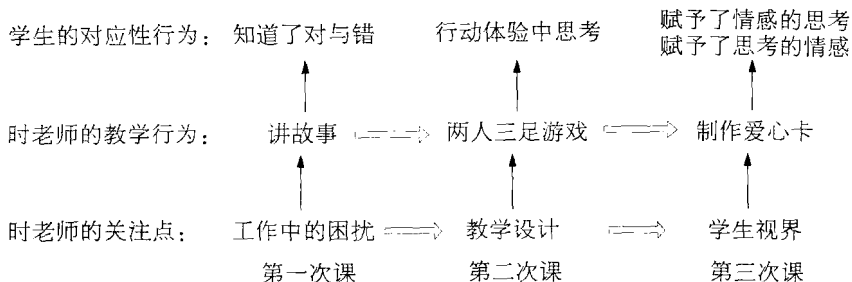
二、个案故事分析

1. 时老师课程行为中的心路历程

人的行为总是与目的、效果密切相连，教师也不例外。教师的教学重点是那些容易呈现效果的课程内容，在当前教育文化的惯性中，学校、教师以考试成绩作为衡量教育效果的重要标志并不少见。班主任时老师就会“偷偷摸摸”地运用权力，在“品生”课上“听写生字”，“做练习册”，“品德与生活”难以用考试的形式测量学生的学业成就和教师的课程实施水平，尽管时老师知道这样“一点都不好”，不过时老师的做法“和许多同事都非常相似”。这时，时老师的班主任工作出现了问题，二年级的孩子天天“告状”，经常“打起来”，“同桌欺负他”，真是“太累了”，“这么繁琐”。时老师向自己的目标努力的过程遇到了很多困难，但有一点时老师是清楚的，这些“繁琐”的事情不仅是自己工作的障碍，也是孩子成长中“非常重要的事情”，她认为对这些学生成长中困扰的问题进行矫正、教育是自己的责任，也是自己教育行为的目的，尽管这个目的在问题出现的时候才会意识到。换一个角度说，当学生出现成长问题时，时老师潜在的教育行为的目的与效果需求发生了变化，在这样的情况下，她“无意中”“翻到”“品生”课的教材，马上被“吸引”了，因为“小插图里面画的很多情景”和她遭遇的教育困境非常相似，也就是教材的特征、功能与时老师教育需求非常匹配，于是，时老师开始尝试利用“品德与生活”课程，按照“品德与生活”教材提供的活动模式，解决学生成长中的问题，解决自己工作的困扰，经过尝试发现问题现象“少了一些”。接下来，时老师开始主动开发延续“品生”课，时老师看到了这门新的“品德与生活”课程产生的效果和意义，反过来对自己以前不执行新课程的行为感到“脸腾地红了”，“对不起”孩子和校长。在经过了课程态度的转变和成功的尝试后，时老师继续开发延续这一课程，这时她已经能在家长的反馈中得到高度评价，觉得有“事半功倍”的效果，这个“事半功倍”既是时老师对这门课程的评价，也是对自己实施这门课程水平的评价。

2. 时老师课程行为的关注点经历了三次跃迁

故事中,时老师的课程行为经历了这样几个跃迁:从不执行课程到利用课程被动地解决学生生活中的困扰、矛盾,到主动创设情境激发学生思考,再到引导孩子自己建设性自我反思,创建积极的班级人际关系。几个跳跃构成了一个比较完整的关于“我们班的故事多”的主体单元,教学的内容要素来自学生的真实生活,这三次课对学生来说,是对班级生活认知能力发展的三次跳跃,时老师最初“把告状的事编成小故事”虽然吸引了很多学生,但从学生心理水平的变化来看,学生仅仅知道什么样的行为是对的,什么样的行为是错的,尽管用非常形象的方式;“两人三足”游戏的设计,学生在谦让、合作、帮助的问题上有一个理解水平上的认知;体验了活动过程,经历了深入的思考,在制作爱心卡片的时候,学生在情感、态度上得到了升华。对于时老师来说,三次课也是三次教育效能上的飞跃:最初编故事讲给学生听,是指向过去的说服教育,时老师关注的是解决自己工作中的难题;“两人三足”的游戏时老师开始真正有目的的情景设计,这时,时老师开始考虑用什么方式才能最有力地表现课程的效果,她关注的是给学生种下友谊的种子,指向学生未来的发展活动,学生的视界是其教学设计的出发点。几次跃迁中,课程的产生与发展,源自时老师对班级工作以及对学生的熟悉,也源自教育的智慧和灵感。



3. 时老师的课程实施呈现了不同阶段

时老师的课程实施过程很典型,很多老师与她有“同样的经历”,从开始对课程的抵制和不执行,到套用、尝试新课程,再到自主地、有效地甚至创造性地执行新课程,这一课程实施水平与霍尔(Hall G. E., 1987)和霍德(Hord S. M., 1987)总结的课程实施“未使用、定向、准备、机械地使用、常规化、精致化、整合、创新”^①这八个水平阶段基本是一致的。但

^① Hall G. E., Hord S. M. *Change in Schools: Facilitating the Process*. New York: State Univ. of New York Press, 1987: 60.

是教师如何从新课程的未使用过渡到初步的尝试，机械地使用，在他们的理论体系中并没有给出这个关键点，也就是一个未使用过新课程的教师不必为使用新课程做“定向准备”以及“机械地使用”。霍尔的课程实施八个水平是理想化的、理论的，什么原因使教师决定放弃以前的工作习惯，尝试自己不熟悉的不能预料结果的行动？教师机械地使用了新课程后，是什么动因使教师延续使用，不断完善达到常规化、精致化的使用水平？我们在时老师的课程故事中看到，这种动因主要在于课程本身的实用功能，这种功能表现在能否解决工作中的困扰，能否改善学生成长中的问题，能否带来教育成效，当然也包括能否使校长满意，因为时老师在反思自己未使用新课程时，觉得“对不起校长”。这种功能一旦被教师领悟、确定，他（她）会自主地使用、完善新课程，甚至达到“精致化、整合、创新”的程度。对于这种由于课程的实用功能带来的教师实施的自主性也有相关理论对它进行了讨论。

三、教师课程行动转变的关键点讨论

1. 教师对于课程变革成本的知觉是教师认同新课程的核心

成本是获取利益必须使用的代价，教师对课程变革付出的代价和获得回报的估计构成他的成本知觉，成本知觉与教师的课程态度、课程认同感有关。1993年，在澳大利亚的沃（Wagh）和戈弗雷（Godfrey）进行的一项“教师对单元课程认同感”研究中，使用了七项相关变量进行调查：

- （1）课程带来的非金钱成本效益；
- （2）课程的实用性；
- （3）减低教师推行课程的恐惧和不确定性（学校的支援）；
- （4）对单元课程问题的关注；
- （5）其他人士对单元课程的支持；
- （6）教师在学校的课程决策；
- （7）比较过新旧课程后的感觉等。

经过问卷调查和量化分析后，沃和戈弗雷认为，影响教师认同的最重要变项是成本利益，此外还有对改革参与的程度，改革支持因素以及先前改革的经验。香港学者李子建在1998年进行的一项关于目标为本课程与常识科课程教师认同感的对比研究中，同样把“教师对课程改革的非金钱成本效益评估”列为五个变项之首。成本知觉影响着教师对新课程的认同，而对新课程的认同态度又影响着教师能否实质性地采纳新课程，执行新课程。那么，

在教师知觉中的成本与利益究竟有哪些？也有学者进行了总结^①。

成 本	利 益
面对革新所需的额外学习时间和准备处理 放弃现有技能，学习未熟悉的技能和新知识 准备新教材和资源 涵盖新课程大纲所需时间 师生关系改变（如增加课堂师生交往） 学生在公开考试中未必取得好成绩 校长与教师、教师与教师之间的关系改变 教师自制权有削弱 对教师学科权威或有威胁	教师刺激及满足感增加 改善教室气氛 改善教室纪律 升职 参与革新的教师地位提升 参与决策的机会增多 师生、师师关系改善 增薪 增加资源 参与专业发展及支持活动增加

在上述表格中，教师对于利益知觉的十项中，有九项是非金钱成本，有六项与教师的教育效能感有关。更有学者把教师期望的成本利益回报直接定义为“指学生的积极反应与其学习素质有所提高”^②。

在时老师的故事中，她曾在“品德与生活”课上听写语文生字，事实上也是通过不执行新课程体现她理解的教育成本回报——学生成绩的提高，接下来促成她的课程认同感转变的因素是她发现了学生的教育需求。她尝试着使用新课程后，获得了学生的行为改变，她的尝试行为获得了新的回报，看到了这门课程隐含的新的利益，这样，时老师对于“品德与生活”这门新课程的成本知觉发生了变化，在后来不断的“延续”中，不断获得回报，以至在讲述故事的时候形成了较好的课程认同。因此，在这个个案中我们看到，能否获得工作效益是影响教师认同、执行新课程的核心因素。

2. 教师的课程态度与尝试行为相互验证

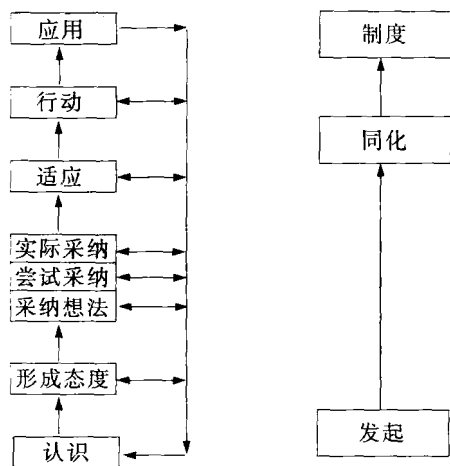
冯治华（Fung, 1995）^③从学校变革出发，提出了一个创新 6A 过程模式，这个过程模式的特征在于变革的达成是非线性的，由几个重复的循环组

① Morris P. Curriculum innovation and implementation: A cautionary note. Educational Research Journal, 1987 (2): 49—54.

② 李子建. 课程、教学与学校改革：新世纪的教育展望. 香港：香港中文大学出版社，2002：100.

③ Fung A. Managemeng of Educational Innovations: the Six - A Process Model in Wong, K. C and Cheng K. M (eds.) Educational Leadership and Change: an Internal Perspective. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1995: 69—85.

合而成，分认识、态度的形成、采纳、适应、行动和应用六个阶段。这个过程总体上依据一定的顺序，但事实上每一次尝试都可能导致循环的重新开始，也就是每一次采纳与尝试，都会形成对变革的再认识，这种新的态度又决定了行动者是否认同变革，采纳与再尝试。



Fung (1995) 创新过程模式

古斯基 (Guskey T, 2002) 的研究也得出了相似的结论，他认为，在一般情况下，教师在信念和态度上显著的改变是当他们进行了成功的实践并且看到学生确实发生变化后产生的。古斯基提出的教师专业发展模式首先是教学实践的改变，引起学生成就改变，之后才引起教师信念与态度改变。^①

在时老师的故事中，当她发现《品德与生活》教材中的插图“都像我班孩子”的时候，已经形成了一种对这门新课程的态度，成功地采纳、尝试后，进一步确证了自己的认识与态度，这样她又投入了更多的热情与精力，设计更有实效的主题单元活动，但同样，如果时老师的尝试失败了，如同上面图表中的循环过程，尝试的结果也会回馈态度与认识，影响再采纳，再尝试。这样一来，教师的课程态度与课程变革行动是在不断的相互修正中发展成熟的，因此，当教师怀着尝试的态度初步采纳、执行新课程的时候，适时地帮助、引领、合作，或者给与其技术、技巧促成成功影响着教师对于接受变革的态度，也影响着变革行为的持续有效。

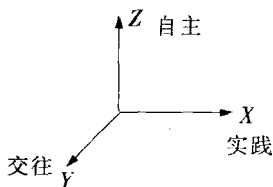
① Guskey T R. *Professional development and teacher change*. Teacher and Teacher Education, 2002 (8).

教师课程发展理论与实践

3. 自主、实践、交往在教师专业发展中的作用

教师专业发展的过程也是教师自主学习的过程，这一点与很多独立性、实践性较强的职业是相似的，对于在实践中自主学习的要素与模式，欧洲学者费奥（Fyodor）和博迈森（Bomaisen）曾提出一个“学习立方体模型”^①，X轴代表学习内容的实践性，Y轴代表学习过程的交流性，Z轴代表学习的自主性，三个轴共同构成了专业学习过程的核心支点。

借用此模型，我们可以很好地解释教师专业发展的要素与模式，也就是自我发展的愿望、实践演练以及与同行专家间的交流合作可以形成教师专业发展的三要素，这三个要素间的关系又是相互构成的，也就是：自我发展的自主性和愿望决定着教师怎样去实践，实践中能融入多少自我观察、反思，以及能否敏锐地吸收、采纳理论和别人的经验；实践是教师必然的工作状态，渗透了自主、学习、帮助、合作的实践是智慧的实践，不断提升品质的实践，有成效的实践才能回馈自主发展的愿望，筛选交往的有效性；交往自然在实践中产生需求，交往的前提是合作沟通的意愿，也就是要有发展的自我愿望，才会构成交往。在时老师的故事中，最初的实践尝试是抱着试误的态度，实践中的成功强化了开发课程功能的自主愿望，成功的热情与愿望支撑了友善、积极、互补的教师合作与交流。这期间，不管是出于对学生的责任感，还是出于自己专业发展的动机，对教育效能的追求的自主性贯穿在她的教育行动中。



^① 余凯成，程文文，陈维政．人力资源管理．大连：大连理工大学出版社，2001：205.

教师课程实践知识研究的 反思与启示^①

20 世纪 80 年代后,教师知识研究成为推动教师专业发展和课程变革的热点话题,对于这个问题,不同的学者有不同的关注点,如有的学者讨论教师应该知道的知识体系是什么,有的学者通过叙事的方式揭示教师知道的究竟是什么,还有的学者关心对教师而言什么知识是最重要的,以及究竟是谁生产了知识等。各种学说、研究方式的出现都有各自依托的一套理论体系,都在实践中产生了或大或小的影响。在这些有关教师知识的争论中,应该说都离不开怎样看待教师的理论知识与实践知识关系的问题。

一、教师知识研究中理论知识与实践知识的范式变迁

1. 引导实践的理论知识研究

20 世纪 80 年代后,教师职业专业化成为世界教师教育运动的核心议题,研究者假定教师有一套全面、正确、科学的知识是教学实践有效的前提,因此,教师应该拥有什么知识,或者说一位成功的教师应该知道什么成为研究中想要梳理清楚的问题。这一时期,盖茨(Gage)、伯利纳(Berliner)、顿克(Dunkin)、维特罗克(Wittrock)等人的研究最为著名。^②盖茨在《教学艺术的科学基础》中谈到,虽然不能把教学理解为一项科学,但是教学艺术是基于科学的,这个能够称为教学基础的科学是心理学,是由大学受过专门训练的学者生产出来的,专业的研究者可以通过建立知识变量与相应的行为结果之间的科学关系,运用社会科学的研究方法,为有效的教学生

① 本文是作者参加第九届两岸三地课程专家研讨会(2007,台北)的会议论文,部分内容发表于《教育发展研究》2007年第22期。

② Gary D Fenstermacher. *The Knower and the Known: The Nature of knowledge in Research on Teaching*. Review of Research in Education, 1994 (20): 3--59.