

# 课程改革与 教师角色转换

李瑾瑜 柳德玉 牛震乾

G632.3  
0166

1319336

~~34619~~



CS1510993

# 课程改革与教师角色转换

李瑾瑜 柳德玉 牛震乾

重庆师大图书馆

G632.3

0166

重庆师范大学  
学前教育与艺术学院  
图书馆



X004544

中国人事出版社

### 图书在版编目(CIP)数据

课程改革与教师角色转换/李瑾瑜 等编. - 北京: 中国  
人事出版社, 2003. 1

ISBN 7 - 80139 - 948 - X

I . 课 ... II . 李 ... III . ①基础教育 - 课程 - 教学改革  
- 研究 ②中小学 - 教师 - 角色理论 - 研究 IV . ①G632.3 ②  
G635.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 107000 号

中国人事出版社

(100101 北京朝阳区育慧里五号)

新华书店经销

北京市朝阳科普印刷厂印刷

2003 年 1 月第 1 版 2003 年 1 月第 1 次印刷

开本: 787 × 1092 毫米 1/16 印张: 12.75

字数: 175 千字 印数: 0001 - 8000

定 价: 18.50 元

## 前言

21 世纪具有鲜明的时代特征：知识经济加速到来，科学技术迅猛发展，国际竞争日趋激烈。在这个以知识的创新与应用为特征的知识经济时代，创新人才的培养成为影响整个民族生存和发展的关键。我国要应对新世纪的挑战，迫切需要基础教育加快全面推进素质教育的步伐，培养具有创新精神和实践能力的人才。基础教育课程改革是促进素质教育取得突破性进展的关键环节，受到政府和社会各界的关注和重视。1999 年召开的第三次全国教育工作会议和《面向 21 世纪教育振兴行动计划》都明确提出了改革现行基础教育课程体系，研制和构建面向新世纪的基础教育课程体系的任務。2001 年，全国基础教育工作會議和国务院《关于基础教育改革与发展的决定》进一步明确了新一轮基础教育课程改革的指导思想和工作任务。

新一轮基础教育课程改革工作大体分为三个阶段：酝酿准备阶段；试点实验阶段；全面推广阶段。在基础教育课程改革的第一阶段，2001 年 6 月，教育部颁发了《基础教育课程改革纲要（试行）》和义务教育阶段 18 科课程标准的实验稿；审定了各出版社编写出版的 20 个学科（小学 7 科、中学 13 科）49 种中小学新课程实验教材。同时关于课程管理政策、评价制度、综合实践活动的研究，均已取得阶段性成果，并在实验区逐步应用。根据教育部的部署，2001 年 9 月，新课程首先在全国 38 个实验区开始实验。2002 年秋季，各省在每个地级市确定一个省级实验区（以县为单位）开始新课程实验，实验工作拟用三年时间，2004 年秋季，在对实验区工作进行全面评估和广泛交流的基础上，课程改革工作将进入全面推广阶段。到 2005 年，中小学阶段各起始年级原则上都将进入新课程。2002 年全面启动普通高中新课程的研制工作，2003 年开始组织新高中课程的实验推广工作。至此，在我国逐步形成适应 21 世纪需要的基础教育课程体系。

新课程的总体目标是：全面贯彻国家教育方针，以提高国民素质为宗旨，加强德育的针对性和实效性，突出学生创新精神和实践能力、收集和

处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力,发展学生对自然和社会的责任感,为造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人奠定基础。

为了实现新课程的总体目标,新一轮基础教育课程改革的理念与策略是:倡导全人教育,强调课程促进每个学生身心健康发展,培养良好品德,培养终身学习的愿望和能力,处理好知识、能力以及情感、态度、价值观的关系,克服课程过分注重知识传承和技能训练的倾向。

新一轮基础教育课程改革是一个意义重大、影响深远、任务艰巨复杂的系统工程,它既是新世纪我国政府积极推行的一项社会事业,也成为由广大教师和基层教育工作者自下而上投入极大热情的一项群众性教育改革运动。整个改革涉及到培养目标的变化、课程结构的改革、课程管理制度的改革、课程实施与教学改革、教材改革、课程资源的开发、评价体系的建立、师资培训以及保障支持系统的建立等,需要全社会的支持和通力协作,特别是需要广大教师、教研人员、教育管理人员在观念与行为上的转变和实践操作中的积极投入。

新课程的实施,既是我国基础教育战线一场深刻的变革,也是进一步推动我国教师教育事业发展的契机,提高教师专业化水平,更好地为基础教育服务的重要契机。新的课程理念、新的课程标准、新的教材和新的课程评价观的突现,强烈冲击着现有的教师教育体系,对广大教师和教师教育工作者提出了新的更高的要求,可以说,新一轮国家基础教育课程改革将使我国的中小学教师队伍发生一次历史性的变化。

为了帮助广大教师、教研人员、教育管理人员理解和实施新课程,我们从近年来发表的有关基础教育课程改革的文献中,综述、编写了这套基础教育课程改革阅读参考丛书。丛书涉及新课程的理念与创新、教师与新课程、校本课程与课程资源开发、基础教育课程与教学研究、综合实践活动、研究性学习、合作学习、探究教学、信息技术教育、新课程实施等方面,可作为新课程教师培训和教师研修学习的参考资料。

编者

2002年12月

## 目 录

|     |     |
|-----|-----|
| 前 言 | - 1 |
|-----|-----|

### 第一部分 教师与课程

|                |      |
|----------------|------|
| 1. 课程与教师的关系    | - 3  |
| 2. 教师在课程改革中的作用 | - 21 |

### 第二部分 现代教师的素质

|            |      |
|------------|------|
| 3. 教师的素质结构 | - 48 |
| 4. 教师的专业化  | - 63 |
| 5. 教师的反思能力 | - 78 |
| 6. 现代教师观   | - 91 |

**第三部分 新课程对教师角色的挑战**

- 7. 角色及教师角色 - - - - - 104
- 8. 传统教师角色受到挑战 - - - - - 107
- 9. 教师要转变角色 - - - - - 119

**第四部分 教师走进新课程**

- 10. 理解新课程基本理念 - - - - - 150
- 11. 积极尝试创新 - - - - - 166
- 12. 教师要适应新课程 - - - - - 172

后 记 - - - - - 195

**第一部分**

**教师与课程**

① 随着 1999 年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》的颁布,全国上上下下掀起了教育改革的热潮,作为教育改革的中心的课程改革也在紧锣密鼓地进行着。由于教师是课程改革成败的关键,如何正确把握教师与课程的关系,如何充分发挥教师在课程改革中的作用等问题,也将随着课程改革的逐步深入而引起普遍关注、思考和探索。

# 1 | 课程与教师的关系

## 一、课程观念制约着人们对教师的认识

如果要想正确把握课程与教师的关系就必须有科学的课程观念,但是对大家来说,要对耳熟能详的课程做较为科学、统一的界定并不容易。一个人观念的形成受到所处的社会地位、时代背景等诸多因素的影响。不同时代,不同的人群将会有不同的课程观念。下面我们可以从对课程的定义中来了解渗透在其中的课程观念。

在我国,课程一词始见于唐代孔颖达的《五经正义》“教护课程,必君规之,乃得依法制也”。在国外,课程的英文为“curriculum”,来源于拉丁文“跑马道”(cursum race course),原意为学习者的学习路线。(吴永军,1999)课程的定义可谓见仁见智,古德莱德认为存在着五种不同的课程定义:

(1)理想的课程,即指有一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。

(2)正式的课程,即由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,也就是列入学校课程表中的课程。

(3)领悟的课程,即指任课教师所领会的课程。由于不同的教师对正式的课程会有各种不同了解和解释的方式,因此教师对课程“实际上是什么”和“应该是什么”的领会,与正式课程之间会有一定的差距,从而减弱了正式课程的某些预期的影响。

(4)运作的课程,即指在课堂实际实施的课程。观察和研究表明,教师领会的课程与他们实际实施的课程之间会有一定的差距,因为教师要根据

学生的反应随时进行调整。

(5)经验的课程,即指学生实际体会到的东西。因为每个学生对事物都有自己特定的理解,两个学生听同一门课,会有不同的体验和学习经验。

也就是说从理想的课程到学生内化的经验课程之间究竟有多少是相吻合的,在这个过程中教师的作用是不可忽视的。

有的学者从课程的层面上看,认为广义的课程有三层含义:一是总体的课程规划、课程设置;二是各科的课程大纲(课程标准、教学大纲);三是课程内容,主要是指各科教材,也就是说,广义的课程改革包括教材改革。(吕达,2001)有人认为把各种课程定义加以归类,可以分为六类:课程即教学科目,课程即有计划的教学活动,课程即预期的学习结果,课程即学习经验,课程即社会文化的再生产,课程即社会改造。(施良方,1996)

台湾学者黄政杰在研究了国内外各种课程文献后发现,学者们对课程下的定义,不外乎学科(教材)、经验、目标、计划四类。以课程为学科(教材)者,主张课程是一个学科、一组学科或是学科的内容,他们的课程发展工作,注重课程物品的发展;认为课程包含学生在学校指导下的所有经验,因此学生与学习环境内人、事、物之交互作用最受重视。以课程为目标者,认为课程包含的是一组我们所需要的目标,其课程发展工作着重社会活动的分析和课程目标的选择组织,并以此指导后来的教学活动;以课程为计划者,强调学校及教师计划的责任,认为课程是学生学习机会的计划(通常以文件记载表示),其课程发展工作特别重视目标、内容、活动和评价的规划。(吴永军,1999)不管课程如何定义,都离不开教师的作用。

但是多少年来,我国基础教育的课程呈现出明显的知识中心的理性倾向,固守“课程即学科”、“课程即教学科目的总和”,在课程价值上,把知识的重要性强调到极点,“学好数理化,走遍天下都不怕”就是这种课程观的真实写照。这种课程观的弊病就在于忽视了课程中人的因素,使课程变成知识的灌输行为,使学生生活远离现实,变得抽象和枯燥无味。(郭东岐,2001)

也许是受这种“课程即学科”课程观念的影响,许多研究者在探讨课程改革时将关注的焦点集中在课程设计上,这方面的论著颇丰,而谈及课程与教师关系的就少多了,要论及教师在课程改革中的作用就更少了。当

然,这其中也受课程设计是课程改革的主要因素的影响。在这里,仅仅介绍其中几种课程设计的观点。

课程设计是指课程所采用的一种特定的组织方式,它主要涉及课程的目标以及课程内容的选择和组织。有的学者主张按学生的最佳发展期来设置课程。一个学生在不同的年龄阶段,学习同一门学科,要达到同一个目标所花费的时间是不同的,存在最佳发展期。最佳发展期不同于心理学上的“敏感期”,因为最佳发展期一定处在学生的敏感期,但学生的敏感期不一定是教育上的最佳发展期,最佳发展期不仅要有心理学的依据,还应该有生理学依据和对学科内部结构体系和社会发展状况的全面考虑。例如:小学低年级可以进行英语教学,可以增加汉字识字量。但学生不宜多书写,这里考虑更多的是学生的生理特点,即手指握力不够。一年级一般不教英语,思考更多的是使绝大部分学生不与汉语拼音混淆。刚进入校门的儿童,语言、动作的模仿性强,记忆力强,善于形象思维。同时,他们对一切都感到好奇,渴望实践。随着年龄的增长,抽象思维、逻辑思维的能力才会逐年增强。于是就有了“两个重心位移”的具体想法思考:把形象思维比较强的学科或某学科中的一部分内容,或一部分科学方法,或某些需要学生体验和感悟的过程,“重心”往下移;把抽象思维比较强,演绎推理比较多的学科,或某学科中的一部分内容“重心”往上移。(张人利,2001)

有的学者认为面向未来的知识经济社会,解决无限知识与有限课程的矛盾,无疑学习方法、创新精神、实践意识与能力将有着十分重要的作用,他强调根据新时代的特点进行终身学习的课程设计、多元文化的课程设计和开放性的课程设计。(张映姜,2000)而有的主张在课程设计时要从动态的、多角度、全方位探讨课程结构,实现课程内容、功能、形态、类型和范畴的整体优化。(吕达,2001)

这些课程设计多多少少折射出时代的光彩,但就课程与教师的关系而言,仍然固着在传统的“教材即课程”的课程观念之中,教师仅仅是按固定的目标来实施课程,并没有考虑到教师在课程中的主体性。

有人根据近十几年来有关教师与课程关系的研究做了总结:近十几年来,有关教师与课程之间的关系的,大多侧重于两种思路,一是依据对“课程发展”的不同理解,即不同的课程理论取向、不同的课程设计模

式等来考察各种取向对教师发展的影响;二是依据教师发展的不同取向,考察各种取向对课程发展的影响。事实上,绝大多数人都是把教师作为客体来考察“它”与课程的“匹配”或“适宜”,而不是从作为主体的教师对课程的理解的角度去研究二者的关系。他们认为教师是课程的实施者,而课程的实施得如何很大程度上依赖于教师对课程的理解。也就是说教师能在多大程度上理解课程设计者的意图,能在多大程度上深刻领会课程设计者的思想,能在多大程度上把握课程设计者的主旨,并能在课程实施中加以应用。在人们看来,好的课程实施,就是教师准确无误地领会课程专家(设计者)的思想,并忠实的履行既定的课程方案。(姜勇、郑三元,2001)

也就是说绝大多数的研究未能从传统的课程观念所定位的教师与课程的关系模式中跳出来,仍拘泥于教师是课程的实施者,将教师排除在课程的决策、开发以及评价等诸多环节之外。几乎所有的研究都表明,教师在一定程度上参与课程规划和设计工作,不仅会影响到课程设计的结果,而且也会影响课程实施的进程。因此,绝大多数国家的教师一般都不参与课程规划和设计工作,因为在一些人看来:中小学教师视野和能力有限,不能担当此任,惟有学科专家才有资格;中小学教师一般都没有时间和精力来参与课程设计工作。其实这些理由并不充分。(施良方,1996)

将教师定位在课程的实施者上是由于长期以来实行自上而下的课程模式,课程的决策主体是高层行政部门,它的运行方式是借助教育法规、文件和专家的意见或行政命令的力量来传达课程变革的决定,推行其课程思想及既定课程方案。这种“防教师”的“自上而下”课程改革容易产生的问题是:一方面,将课程设计者与教师对立起来,将课程设计者视为真理的持有者,而将教师视为新课程的陌生者,认为教师在观念、方法与教育行为上都有可能与新课程的思想相抵触,因此只强调教师单方面的改革与适应,这在客观上造成了课程设计者与教师的隔阂;另一方面,这种课程改革忽视了课程设计者与教师之间存在的差异,一味地要求教师必须无条件地服从课程设计者的意图,按照课程设计者的要求与希望实施课程,从而忽视了教师在课程开发中的能动作用。这种“自上而下”的课程改革客观上将新课程视为一种“权威”,将教师能否不折不扣地执行课程计划与方案作为衡量新课程实施成败的标准,因此教师对新课程的理解

和实施就是意味着对课程不加置疑地服从。(姜勇、郑三元,2001)

但是在整个课程改革过程中,尤其在课程决策和编制过程中,缺乏教师的参与也是影响教师在课程改革中发挥作用的重要因素,教师被排斥在课程的决策和编制两个过程之外,从而使得课程决策和编制缺乏最可靠的依据——实践的基础,同时也导致了教师对新课程的消极态度。(王俭,1997;施良方,1996)

此外,由于课程改革的原动力来自客观发展的社会的需要,而不是教师,教师仅仅是课程的实施者,在其教学实践中,或多或少地对原来课程体系有着某种“偏爱”,从而产生惰性;害怕承担改革的风险,使得一些教师常常易倾向保守;教师自身能力的局限也阻碍了他们在课程改革中的作用。(王俭,1997)

从美国的“八年研究”成功和 20 世纪 60 年代的课程改革的失败,明示了正确的课程与教师的关系有多重要。美国的“八年研究”由美国进步教育协会组织 30 所中学和 300 所大学于 1933 年秋至 1941 年夏进行的中学课程改革的研究与实践(简称“八年研究”),在课程发展历史上写下了重重的一笔。20 世纪 30 年代美国正处在“经济大萧条”时期,社会的发展迫切需要改革中学课程。为保证这一课程改革的顺利进行,美国进步教育协会在 1930 年年会上成立了“大学与中学关系委员会”,并要求 30 所中学“师生合作制定教学计划,编制既反映社会要求又反映学生的需要与兴趣的课程”。而 60 年代以布鲁纳倡导的“学科结构为中心”的课程改革,由于教师缺乏驾驭新课程的能力以失败告终。(杨骞,2000)可以说教师与课程的关系好比水和船的关系,“水能载舟,亦能覆舟”。

## 二、课程观念的发展

### 1. 课程观念的历史发展

课程观念并不是一成不变的,它必须顺应时代的要求。每一轮的课程改革都冲击着原有的课程观念,同时又在酝酿新的课程观念。以往,人们一提课程,指称的仅是列入教学计划(或课程计划)的、在课堂进行教学的

学科课程,只重视通过“授受”途径和模仿方式的课堂教学,这显然把课程限制在一个狭小的空间范围。随着课程改革和教学改革的不断深化,这种观念限制已被突破。(黄甫全,2000)这种课程观念就将教师局限在课程实施者的这一角色定位上,但是最早的教师并不仅仅是课程的实施者。

在我国古代,以“礼、乐、射、御、书、数”等为教学的主要内容;在西方,古希腊、罗马时代以“七艺”为主要的课程内容,后来由于宗教的垄断,学校课程以宗教教义为核心内容。这个阶段中,教师集课程开发和实施者于一身,教师承担着选择和实施课程内容的双重职责。随着社会的发展,教育的对象从上层社会逐渐扩大,人们开始关注贫民教育;知识、信息量的增长和教育对象的增加,学校以名著为主体的教材变成了专门编写的教材,从夸美纽斯“百科全书式”的教材到分班、分科编写的教科书。教育的专门化发展,导致了教育专家与教师工作的初步分工,教育专家的工作由甄别、选择、重组知识、编写教材,到为了解决知识的无限增长与学习时间有限性的矛盾而寻求新方法;教师则主要实行分科教学,教师的工作焦点开始向课堂转移。这样教师作为课程的设计和实施者的双重身份开始分离。20世纪课程理论的进一步发展,出现了课程决策机构、课程决策者和研究者,教师则成为严格按照课程理论的阐述、课程行政指导及课程决策的结果执行教学,教师主要就定位在依据课程的实施者的这一角色上。这样就容易造成课程研究者和决策者一厢情愿地把自己的哲学思想和主张移植在课程当中,忽视了教师对课程的领悟、接受和适应程度;教师也习惯于被动接受和消极适应,认为自己的任务是对新课程展开教学,其余的事情和自己无关,很少对课程做有意义的探讨和分析。多次课程改革的失败,人们开始意识到仅仅将教师定位在课程实施者的角色上是错误的,应该让教师参与课程。(吴晓蓉,2000)

“教师参与课程发展”观念的提出,标示着人们对“教师”和“课程发展”的理解有所变化,而对教师与课程发展关系的定位——“参与”,也有其特别在相当长的教育历史上,教师被当做一种“工具”。虽然认识到教师在课程发展方面的潜在贡献并非近期的事,至少在杜威的著作中,以及早在20世纪20年代一些学者的著作中,已经看到教师在课程发展过程中应有一席之地。但是,作为一种比较普遍的认识,只是到了20世纪70年代以

后,人们才开始意识到,教师内在的实践经验、研究能力、创造能力不但是客观存在的,而且也有必要在包括课程发展的教育活动中得以展现。斯滕豪斯(L. Stenhouse)、施瓦布(J. J. Schwab)以及“行动研究(action research)”的倡导者们都为人们重新认识教师做出了重要贡献。20世纪60年代末至70年代,至少在英国、澳大利亚等地,学校本位/地方本位的课程发展得到强调,在这种课程发展模式,教师成为重要的参与者。

20世纪70年代以来,课程理论上的建树,也使人们对“课程”及“课程发展的理想模式”有了许多新的理解。如果我们把泰勒确立的课程发展模式以及此后许多在此基础上改进的模式,看成是“高度结构化”课程发展模式的话,20世纪70年代出现的“过程模式”、“实践模式”,在结构化程度方面则已大大降低。进入20世纪80年代,许多新的“课程”观念相继出现,如康内利(Connelly, 1988)等人提出的“课程即是经验”、格兰迪(Grundy, 1987)提出的“课程即是实践”等等,“课程”的外延越来越趋模糊,内涵却越来越丰富,相应的,课程发展的理想模式也就显得更不结构化。“课程”内涵的丰富化、理想的课程发展模式之结构化程度的大大降低,对教师与课程发展的关系而言,意味着教师参与课程的“合法化”大大提高。这也应该是支持教师参与课程发展的一股重要的理论力量。(王建军, 2000)

从整个课程观念的发展的历史脉络来看,教师具有既是课程的研制者,又是课程的实施者双重身份,这个双重身份经历了重合—分离—再重合的过程。

我国这次基础课程改革也改变了原来的课程观念,我国的新课程观是以建构主义课程观为基础的。建构主义的课程观认为,课程既不是专家规定的,也不是儿童简单地实现的,它是由儿童创造的。儿童往往依照自我的生活经验和生活连续来理解课程所提供的客体文本,并对其进行筛选、批判、重组和建构,这才是课程实施的最终目的。因此,建构主义课程观强调学生的批判意识、建构意识、创造意识。否则,简单地强调经验,强调“课程回归生活”,就要被现实的生活或过时的、落后的生活方式所阻挡或困扰。建构主义课程观是顺应学习社会的出现而产生的。在知识以“爆炸”的速度增长的时代,知识与信息更新换代的速度大大超过了人类世代更换的速度,现代信息技术不受时间和空间的任何约束,把知识传遍世界各地的时

候,无法想象这个时代的个体,能够依靠传统的学习方式和学习途径,有效地实现自我发展。个体的发展水平越来越取决于个体不断利用学习培养自我学习和自我教育的能力,而并非他固有的知识水平。(郭东岐,2001)

这种课程观既要克服学科本位论的偏向也要防止儿童中心论的抬头。也就是说不要绝对强调学科体系的完整性、全面性、系统性,不要把学科和科学等同起来,忽略了中小学生的身心特点和现有程度,也就是对中小学生的可接受性考虑不够,对社会需求的定位不恰当;要恰当把握本学科和其他学科的关系,避免造成教学内容的深、难、重,要注意活动课程、活动教学对学科课程、学科教学的辅助作用。提倡以学生的发展为本,并不是提倡儿童中心论,不要把文字越搞越简单,图越搞越多,教材越搞越低幼化,一切迁就学生的兴趣。(吕达,2001)

## 2. 我国新课程观的主要内涵

此次《基础教育课程改革纲要(试行)》对课程的改革制订了具体目标:改革课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和课时比例,并设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。

有的人将我国这次基础课程改革所贯彻的课程观念概括如下:

(1)儿童是课程的主体,儿童的现实生活和可能生活是课程的依据,儿童要发挥在课程实施中的能动性,儿童创造着课程。课程不是教育行政部门对儿童发展的规定,不应把课程及教材视为儿童必须毫无保留地完全接