



丛书主编 胡平平
王 伦
李明阳

安徽师范大学基础教育课程研究中心成果

课程改革 与教师专业发展

王守恒 姚运标/编著

丛书主编 胡平平
王 伦
李明阳

安徽师范大学基础教育课程研究中心成果

课程改革 与教师专业发展

王守恒 姚运标 / 编著

图书在版编目(CIP)数据

课程改革与教师专业发展 / 王守恒, 姚运标编著. —合肥: 安徽教育出版社, 2007. 2

(基础教育课程改革研究丛书)

ISBN 978-7-5336-4332-4

I. 课... II. ①王... ②姚... III. 课程—教学改革—中小学
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 017092 号

丛书策划: 吴寿兵

责任编辑: 谢明礼

装帧设计: 张鑫坤

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市回龙桥路 1 号

邮 编: 230063

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷: 安徽天歌印刷厂

开 本: 880 mm×1230 mm 1/32

印 张: 12.5

字 数: 310 000

版 次: 2007 年 3 月第 1 版 2007 年 3 月第 1 次印刷

印 数: 2 000

定 价: 19.00 元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551) 2823297 2846176

序

知识经济的到来,使经济增长方式开始依赖知识的生产、扩散和应用,也使知识与训练有了全新的意义,对人的素质提出了更新、更高的要求。应当说,社会越是进步,人的活动空间和条件就更为广阔,对人的素质要求也会更高。为此,课程要适应知识经济时代的要求,应该在人的创新意识和完整、丰富、统一的精神力量的培养上有所作为。

终身教育观认为,凭借人生早期所接受的教育和具有某种稳定的知识技术技能就足以应付一切变化的观念已成为历史,教育与学习活动开始贯穿人生的始终及一切方面。依据终身教育观,课程设计要抛弃为人生某一个特定阶段或特定方面服务的观念,把各学段的课程作为一个连续不变的整体来统一设计。同时,也要抛弃在一个特定的范围中进行课程设计的方式,要从人类精神文化财富及人的和谐发展的角度来考察现代课程,防止简单地从纯理性知识的角度来设计课程;此外,还要以现代的大教育观看待课程建设,避免人为地给正规教育与非正规教育划界,使正规教育的课程与非正规教育的课程形成内在的统一性。

学习化社会观确信教育正在时间上和空间上扩展到它的真正领域——整个人的整个方面。在学习化社会,教学活动的重心在于“学习”,而不是传统意义的“接受”,人不再是纯粹的教育客体,而是教育的主体、学习的主体。因此,必然要求构筑起与学习化社会相适应的新的课程体系:重新确定课程的目标与结构,并以新的形式实施课程和进行课程评价。其中,有两个迫切需要解决的问题:一是怎样从纵、横两方面把各级各类学校的课程作为一个整体

加以考虑。纵的方面,怎样把为达到既定的课程目标而划分的不同学段的课程连贯起来;横的方面,怎样把正规教育和非正规教育的课程目标统一起来。二是怎样使课程和其他的政策目标,如社会的和经济的目标结合在一起,使课程最终能卓有成效地服务于社会。

可持续发展观以控制人口、节约资源、保护环境为主要内涵,目的是使经济发展同人口增长、资源利用和环境保护相适应,实现资源、环境的承载力与经济、社会发展相协调,并从人口、资源、环境、经济、社会的相互协调中推动经济发展,在发展中带动人口、资源、环境等问题的解决,使经济发展、社会进步与人口、资源、环境结合起来,统筹安排,综合协调。依据可持续发展观,课程要扬弃学科中心主义,不能再有意或无意地单纯以服务于经济增长为旨趣。在课程建设中,要充分体现出人与社会、人与自然的协调,就必须关注两个问题:一是如何在课程中使科学与人文获得统一,使课程在各类科学之间求得某种平衡。二是如何加强人口、环境、生态、卫生、营养、健康等内容的建设,并使这些内容相互协调。

与此同时,小康社会、和谐社会、学习型社会的建设,创新型国家建设的提出,教育作为国家发展战略地位的确认,对学生创新能力和实践能力培养的重视等,都为基础教育提出了新的更加繁重的任务。

尽管时代对课程建设提出了多方面的要求,但是,由于历史的原因,在课程建设中,却仍然存在着诸多与素质教育精神相悖的问题。

课程目标受到升学和考试的左右。历史上,儿童中心论、学科中心论、社会中心论三种理论各执一端,在理论和实践上产生了诸多问题。抛弃偏见和狭隘,寻求整体性是现代课程目标的价值取向。教育目标分类理论表明,课程目标应兼顾认知领域、情感领

域、技能领域,三者应是相互协调、彼此制约的。然而,长期以来,我国基础教育课程设计偏重于学科体系和理性知识的构建,把目光主要聚集在认知领域,以保证学科知识的完整性及学生应付考试的成功。这不仅弱化了课程的整体功能,隔绝了课程与社会生活的联系,也使课程设计本身背离了学生的认知规律和特点,难以在课程的“基础性”与素质教育所关注的“潜力”开发之间建立起适宜的连接点。

课程结构不合理。现代课程论认为,各种类型课程的长处和优势是相对的,优化的课程结构应是各种类型课程的有机结合。然而,应试教育模式下的基础教育课程结构一方面偏重于以学科课程为主,致使其他类型的课程,如活动课程、综合课程等被削弱,甚至在课程体系中毫无地位;另一方面形成形式化倾向浓重的“板块结构”。由于活动课程体系尚未建立,板块组合的结果必然仍是以学科课程为主,其他类型课程只能是“补充”。板块组合实际上是一种课程的机械相加,不能充分展现课程间的内在联系,不能发挥课程的整体功能。

课程内容脱离实际。基础教育课程内容应当兼顾社会需要与个人需要,坚持工具性与价值性相统一。然而,应试教育模式下的课程内容不仅与学生的实际需要相去甚远,而且往往落后于社会发展,与时代存在着一定的距离,各种新信息、新知识难以及时迅速地融汇到现有课程中,课程内容几乎都是“完成时态”的知识。即便某些新兴学科知识或信息能够进入到课程内容之中,但在原有课程体系下,它们只能作为课外活动的内容或选修课的内容存在,与原有课程内容之间难以建立起有机的联系,因而得不到应有的重视。课程内容既脱离当代社会生活的实际,也脱离学生具体的生活实际,更与科技迅速发展的实际相脱节。

对隐性课程的影响估计不足。关于隐性课程的理解虽多有争

议,但它的存在是不容置疑的,特别是在传媒不可尽数的今天,各种各样的观点、思潮无一例外地会对学校教育产生影响,学生无时无刻不处于多元价值判断的情景中,成长环境不再是理想化的了。在这种情形下,隐性课程是不能被轻视的。然而,长期以来,由于学科课程的独尊地位和对学生成长环境的简单化理解,隐性课程的地位与作用被忽视,人们既未能看到各种影响学生发展的非正式因素所产生的弥散性作用,也未能对其所表现出的社会价值参考系、哲学背景、意识形态倾向等进行细致准确的分析评估,使隐性课程独到的教育价值难以展现,功能得不到充分发挥。

活动课程与学科课程的关系不明确。有种观点认为,活动课程就是诸如音乐、体育、美术等课程,课程改革就是要强化这部分课程。显然,课程改革是对活动课程体系做出整体性的构建,不是在数量上简单地增减课程——而这也正是基础教育课程改革的重点和难点。课程是学校教育中最重要的领域。我国基础教育要能够迎接新世纪的挑战,就应当积极改革课程的目标、体系、结构、内容及评价方式,使之更贴近学生身心潜力的挖掘和培养。

现代课程理论认为,课程在本质上是开放性的、动态的,也是展开式的和“实践”的。据此,在课程活动中存在着来自不同层面、不同角度的多方面因素的影响,存在着职责及功能不尽相同的课程主体。充分认识到这一点,可以使各种影响力得到更好的发挥,可以使各个课程主体以适当方式介入其中,并以适当方式发挥自身的影响。

长期以来,在国家课程一统天下的格局下,课程通常被理解为是政府代表国家制定并颁布,各地都必须贯彻实施,并据此开展教育活动的全部依据。由于课程是由某些专家编定的,从而形成了这样一种观念:“课程规定了什么,地方政府就管什么,学校就教什么。”特别是在曾盛极一时的接受学习理论和掌握学习理论的影响

下,课程活动更是被设定为对既定的知识内容的授受过程,是教师教、学生学的全部内容,也是地方教育行政部门进行督导的依据。因此,各种在既定课程之外的对课程的实施及其结果会产生影响的因素都被拒之于课程之外,作为一级主体的学校在课程活动中的作用十分微弱。

课程是整个教育的核心,课程改革自然而然地也就成了教育改革的关键。课程改革是社会变革的反映,一直与社会的发展和进步相伴随。20世纪80年代以来,随着教育改革的深入发展,课程改革一直处于世界各国教育改革的“风口浪尖”。

1999年6月,中共中央国务院在《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中提出:“调整 and 改革课程体系、结构、内容……试行国家课程、地方课程和学校课程。改变课程过分强调学科体系,脱离时代和社会发展以及学生实际的状况。”至此我国基础教育课程改革进入新的发展阶段。随着三级课程管理体制的落实,我国将建立一个更具有均衡性、综合性和选择性的课程体系。同时,各地和各校存在的丰富的课程资源的开发将使基础教育获得新的发展。

为了进一步提高我国的综合国力,迎接新世纪的社会需要和科技竞争,我国于1999年初启动了新一轮课程改革。我国的这场课程改革既是世界范围课程改革的重要组成部分,也是对20世纪80年代以来世界各国课程改革浪潮的回应。教育部于2001年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)提出:“大力推进基础教育课程的改革,调整和改革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。”新一轮课程改革是一项巨大的系统工程,《纲要》从课程改革的目标、课程结构、课程标准、教学过程、教材开发与管理、课程评价、课程管理、教师的培养和培训、课程改革的组织与实施等九大方面对课程

改革进行了规范,是新一轮课程改革的基本指南。

从新一轮课程改革的理念来看,为了保证统一要求,国家课程总是以一定的比例存在。《纲要》指出,要“积极开发并合理利用校内外各种课程资源”,从而弥补国家课程的先天不足。从现实层面看,长期以来,由于大一统的课程行政体制以及“应试教育”观念的影响,许多教师秉持这样的课程意识:教师是课程实施者,只有依托教材(尤其是教科书)才能施教。很显然,它不利于课程目标的达成,乃至最终教育目的的实现。

特别值得指出的是,《纲要》第一次明确地将教师培训与课程资源开发的问题列为新一轮课程改革的重要内容,指出:“中小学教师继续教育应以基础教育课程改革为核心内容”,“将教师培训工作与新一轮课程改革的推进同步进行”,并提出要“积极开发并合理使用校内外各种课程资源”。由于对课程资源理解的偏差,我们的许多教师把课程资源看做是多媒体、网络等现代化设施,认为贫困地区没有课程资源可以开发与利用。因此,转变课程意识,特别是加强不同学科与具有不同地域特点的课程资源的开发与利用,不仅成为贯彻《纲要》精神的重要举措,也成为实施新课程的根本保证。

目前,世界范围的课程改革在许多方面都呈现出新的发展趋势。从课程政策来看,课程决策权力走向均权化,在强化国家对课程开发干预力度的同时,地方、学校的自主权得到充分尊重;国家课程、地方课程、校本课程同时生长,共同构成学校课程的基本内容。从课程内容来看,信息技术、个人知识都在学校课程当中争得了一席之地,个人的创新意识与能力的培养受到重视。从课程结构来看,逐渐从内容本位转向内容本位与能力本位的多样化结合,各种新兴学科也以正式的身份进入学校课程,工具类、社会历史类、科学类、技术类、人文类、艺术体育健康类、职业教育类的学科

都在学校课程中占据了相应的地位。必修课与选修课都在培养学生方面发挥着作用。课程的综合化成了课程改革的一种基本发展方向。从课程实施来看,“忠实取向”正在被“相互适应取向”与“课程创生取向”所取代,课程改革不再过于强调教师是否忠实地实施了上级提供的课程,更加强调国家、地方和学校彼此之间的相互适应,更加强调教师与学生创生适合自己需求的课程。课程实施的弹性扩大,教师的主动性更加明显。从课程评价来看,“目标取向的评价”正在被“过程取向的评价”和“主体取向的评价”所超越,课程的评价更加体现出过程性和形成性。对课程体系本身的评价,以及对学生的发展的评价也成为课程变革当中的重要组成部分。

课程改革要取得成功,就需要掌握现代教育理念、具有新的知识和能力结构、在课程改革中锻炼成长的教师队伍,就需要对传统的课堂教学进行彻底而细致的改造,就需要重建学校文化,就需要学校管理制度的综合创新,特别需要建立与改革精神相适应的课程评价制度。

本丛书就是根据以上需要而编写的。

《课程改革与教师专业发展》论述了教师发展的理念,教师在道德、知识与能力等方面的发展,论述了课程资源开发、实践智慧、校本教研、行动研究、反思与案例等对教师专业发展的促进作用。

《课程改革与课堂教学》揭示了教学的本质,提出了课堂教学的原则与策略,论述了教学设计、教学模式、教学行为方式的转变、课堂教学的组织等问题,论述了研究性学习、反思性教学等的实施策略。

《课程改革与学校文化重建》阐述了新课程对学校文化的挑战,分析了物质文化、制度文化、精神文化的重建,阐述了教师群体文化、学生群体文化、特色学校文化的建设,论述了课程文化、班级文化、校园文化的建设。

《课程改革与管理制度创新》阐述了课程改革中学校制度创新的要求、内容和基础,分析了学校常规管理制度、选课与学分管理制度、校本教研制度、课程管理制度、校本培训制度、学校评价制度综合创新的理论与实践。

《课程改革与教育评价》对传统教育评价进行了分析与反思,阐述了新课程倡导的基本理念,以及课程评价的内容、方法与制度,分析了教师评价、综合实践活动评价、校本课程评价与学校发展评价。

任何具有新观念的改革的推行都不是一帆风顺的,基础教育课程改革也不例外。但是,有国家教育大政方针的引导,有各级党委政府的大力支持,有教育行政部门的竭力推动,有熟悉课程改革的专家支持和广大中小学教师的积极实践,新一轮课程改革必将取得预期的成果。同时,我们衷心地期望在课程改革深入推进的大背景下,安徽省也能像第一批试点省一样,在改革中涌现出更多的好经验、好思路,丰富和发展我国的课程与教学理论研究,使其深深地扎根于教育教学实践的沃土上。

目 录

第一章 课程改革与教师专业发展概述 /1

- 第一节 教师专业发展的内涵/1
- 第二节 教师专业发展的内容/18
- 第三节 教师专业发展的基本策略/27

第二章 课程改革与教师的教育理念 /37

- 第一节 新课程的基本理念/38
- 第二节 教师教育观念的转变/46
- 第三节 教师教学理念的嬗变/53
- 第四节 教师工作方式的转变/59

第三章 教师专业发展与教师职业道德 /64

- 第一节 教师职业道德概述/64
- 第二节 教师职业道德的基本要求/74
- 第三节 教师职业道德发展的基本策略/89

第四章 课程改革与教师研究能力 /102

- 第一节 教师作为研究者/102
- 第二节 教学反思与教师研究能力/116
- 第三节 教育叙事与教师研究能力/126

第五章 课程意识与课程资源开发 /139

- 第一节 课程意识/140
- 第二节 课程资源/151
- 第三节 课程资源开发/156

第六章 意义生成与教师知识发展 /170

- 第一节 概述/171
- 第二节 意义生成与教师的本体性知识/181

第三节 意义生成与教师的条件性知识/187

第四节 意义生成与教师的实践性知识/194

第七章 教师专业发展与教师实践智慧/201

第一节 新课程的课程创新/201

第二节 新课程实施的策略与模式/211

第三节 教师的教学实践智慧/219

第四节 教学方式与教师的实践智慧/228

第八章 以校为本的教师专业发展/248

第一节 以校为本是教师专业发展的客观需要/248

第二节 校本课程开发是教师专业发展的基本策略/252

第三节 校本研究是教师专业发展的重要形式/264

第四节 校本教师培训是教师专业发展的有效途径/272

第九章 行动研究与教师专业发展/280

第一节 行动研究概述/280

第二节 行动研究是教师专业发展的客观要求/292

第三节 开展行动研究促进教师专业发展/299

第十章 教师的自主发展/311

第一节 教师自主发展的含义、特征及影响因素分析/311

第二节 教师自主发展的阶段性及其发生环境/323

第三节 教师自主发展的基本途径/335

第十一章 教学案例与教师专业发展/346

第一节 教学案例:研究概述/346

第二节 教学案例研究步骤/358

第三节 教学案例研究报告的撰写/364

参考文献/384

后 记/389

第一章

DIYIZHANG

课程改革与教师专业发展概述

课程改革与教师专业发展这二者是相互联系彼此促进的：一方面，教师专业发展是课程改革的重要支撑，课程改革的推行离不开教师的专业发展；另一方面，课程改革也为教师专业发展提供了机遇并反过来促进教师的专业发展。这二者之间可以形成一个良性循环，而良性循环的前提是教师要积极理解课程改革，努力践行课程改革。本章以新一轮课程改革为背景，就教师专业发展的内涵、内容和途径等相关内容作初步探讨，作为本书的概述，此后各章将对上述问题作详尽的论述。

第一节 教师专业发展的内涵

一、教师专业发展的含义

专业是一个多义词。据《汉语大词典》解释：专业指“①专门从事某种学业或职业。专门的学问……②高等学校或中等专业学校所分的学业门类……”在英语国家，专业（Profession）也通常有两种含义：“第一种将专业看成一个较为宽泛、具有一定威信的职业群体，该群体成员都接受某种形式的高等教育，成员身份的确定主要根据学历而不是他们专有的职业技能；第二种将专业界定为一个有限的职业群落，这一群落中各个个体都有特定

的、或多或少类同的制度和意识形态属性。”第二种可以理解为一种职业发展模式。专业社会学在西方已经成为一门独立的社会学学科，专业及其发展已经是专业社会学研究的一个中心问题。例如，“全美教师专业基准委员会”是《准备就绪的国家——21世纪的教师》(A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, 1986)中建议组织的委员会，从1993年度就开始了每年评价7.5万教师、认定他们的专业程度的活动。

教师专业化基准大纲

命题一：教师接受社会的委托负责教育学生，照料他们的学习。

(1) 认识学生的个别差异并采取相应的措施。(2) 理解学生的发展与学习的方法。(3) 公平对待学生。(4) 教师的使命不停留于学生认知能力的发展。

命题二：教师了解学科内容与学科的教学方法。

(1) 理解学科的知识是如何创造、如何组织、如何同其他领域的知识整合的。(2) 能够运用专业知识把学科内容传递给学生。(3) 形成达于知识的多种途径。

命题三：教师负有管理学生的学习并作出建议的责任。

(1) 探讨适于目标的多种方法。(2) 注意集体化情境中的个别化学习。(3) 鼓励学生的学习作业。(4) 定期评价学生的进步。(5) 重视第一位目标。

命题四：教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识。

(1) 验证自身的判断。(2) 不断作出困难的选择。(3) 征求他人的建议以改善自身的实践。(4) 参与教育研

究,丰富学识。

命题五:教师是学习共同体的成员。

(1) 同其他专家合作提高学校的教育效果。(2) 同家长合作推进教育工作。(3) 运用社区的资源与人才。

从国外现有的研究来看,研究者对“教师专业发展”的界定是多种多样的。^①

一是霍伊尔(Hoyle E.)认为:“教师专业发展是指在教学职业生涯的每一阶段教师掌握良好专业实践所必备的知识和技能的过程。”

二是富兰和哈格里夫斯(Fullan M. & Hargreaves A.)指出,他们在使用教师专业发展这一词汇时,既指通过在职教师教育或教师培训而获得的特定方面的发展,也指教师在目标意识、教学技能和与同事合作能力等方面的全面的进步。

三是格拉特霍恩(Glatthorn A.)认为,教师发展即“教师由于经验增加和对其教学系统审视而获得的专业成长”。

四是佩里(Perry P.)认为:“就其中性意义上来说,教师专业发展意味着教师个人在专业生活中的成长,包括信心的增强、技能的提高、对所任教学科知识的不断更新拓宽和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化。就其最积极意义上来说,教师专业发展包含着更多的内容,它意味着教师已经成长为一个超出技能的范围而有艺术化的表现,成为一个把工作提升为专业的人,把专业知能转化为权威的人。”

五是利特尔(Little J. W.)明确指出,对教师专业发展的研究有两种截然不同的路径。其一是教师掌握教室复杂性的过程。这些研究主要关注特定的教学法或课程革新的实施,同时也探究教师是如何学会教学的,是如何获得知识和专业成熟的,以及如

^① 蒋竞莹.教师专业化及教师专业发展综述[J].教育探索,2004(4).

何长期保持对工作的投入等。其二是侧重研究影响教师动机和学习机会的组织和职业条件。

六是我国台湾学者罗清水认为,“教师专业发展乃是教师为提升专业水准与专业表现而经自我抉择所进行的各项活动与学习的历程,以其促进专业成长,改进教学效果,提高学习效能”。

从以上诸学者的各种论述中可以看出,“教师专业发展”这一概念归纳起来有两种基本观点:一是指教师的专业成长过程;二是指促进教师专业成长的过程(即教师教育)。作为专业成长过程,教师专业发展是多侧面、多等级层次的发展过程;作为教师教育过程,教师专业发展也具有多种层次。两种基本理解及其相应各个侧面、层次的次级理解的不同组合,形成了对“教师专业发展”丰富多彩的诠释。

二、课程改革为教师专业发展提供契机

(一) 课程改革为教师专业发展提供实践舞台

1. 课程改革促使教师角色的转变

课程改革已成为现代教育之主旋律,教师也正是在跌宕起伏的改革中或接受新教育观念的震撼,或提升教育教学的能力,或激活专业发展的愿望。每一次改革或多或少都让教师接受一次“洗礼”。

教师在课程改革中的最大变化是角色变化。传统意义的教师可以用“传道、授业、解惑”来形容,即强调教师的权威地位和知识的传授。在新课程中,教师必须放弃对学生学习内容的绝对权威和垄断,从知识权威转向平等参与学生的研究,从知识传递者转为学生学习的促进者、组织者和引导者。联合国教科文组织的《学会生存》对此有很好的描述:现在教师的职责已经越来越少地传递知识,而越来越多地激励思考;教师必须集中更多的时间和精力从事那些有效果的和有创造性的活动,互相了解、影响、鼓舞。