

在课程中学做教师丛书

总主编

王少非

陈建吉

在课程实践中 中学做课程

王少非

著



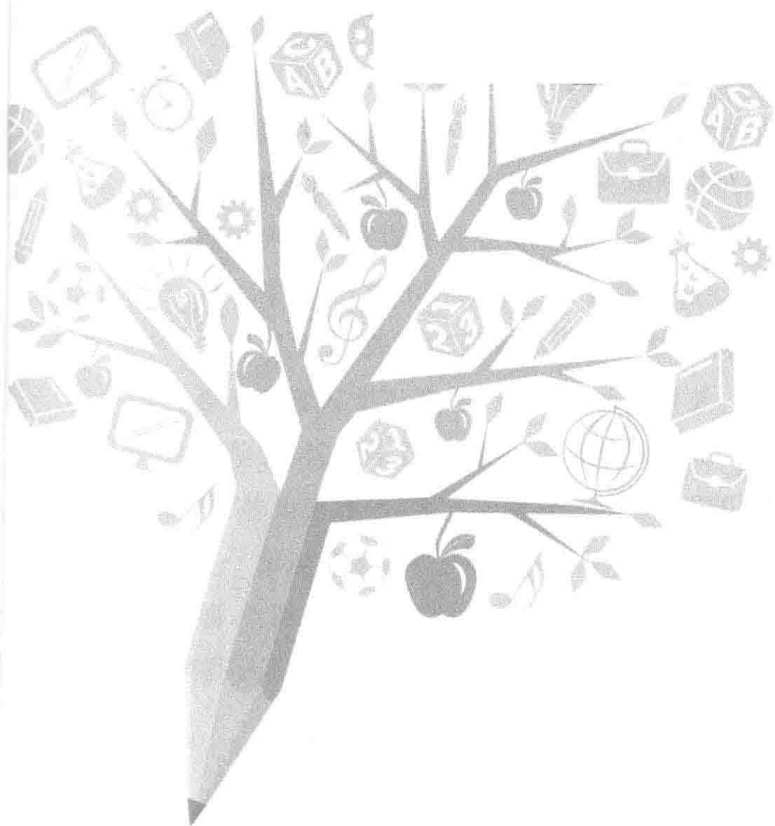
 吉林大学出版社

在课程中学做教师丛书

总主编 王少非 陈建吉

在课程实践中学做课程

王少非 著



 吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

在课程实践中学做课程/王少非著. —长春:吉林大学出版社,2018.12

(在课程中学做教师丛书/王少非,陈建吉总主编)

ISBN 978-7-5692-4072-6

I. ①在… II. ①王… III. ①课程—教学研究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 008444 号

书 名:在实践中学做教师丛书:在课程实践中学做课程

ZAI SHIJIAN ZHONG XUEZUO JIAOSHI CONGSHU;

ZAI KECHENG SHIJIAN ZHONG XUEZUO KECHENG

作 者:王少非 著

策划编辑:黄国彬

责任编辑:许海生

责任校对:徐 佳

封面设计:杭州紫金港

出版发生:吉林大学出版社

社 址:长春市人民大街 4059 号

邮政编码:130021

发行电话:0431-89580028/29/21

网 址:<http://www.jlup.com.cn>

电子邮箱:jdcbs@jlu.edu.cn

印 刷:北京虎彩文化传播有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:16

字 数:230 千字

版 次:2019 年 1 月第 1 版

印 次:2019 年 1 月第 1 次

书 号:ISBN 978-7-5692-4072-6

定 价:80.00 元

版权所有 翻印必究



代总序

在实践中学做教师

对高等教育职能的认识,有一个历史发展过程。早期大学的主要职能定位于人才培养,至 19 世纪初,洪堡治下的柏林大学确立了“教学与科研相统一”的原则,科学研究开始被认可为高等教育的重要职能;至 19 世纪中叶,以康奈尔大学、威斯康星大学等为代表的美国大学明确了将社会服务作为大学的重要职能。在此之后,高等教育“三大职能”成为广泛的共识。但随着高等教育在社会发展进程中承担的角色日渐重要,高等教育的职能也在不断扩展。2011 年,时任中共中央总书记的胡锦涛在清华大学建校 100 周年庆典上发表重要讲话,将“文化传承与创新”作为高等教育的一项新职能,与人才培养、科学研究和社会服务“三大职能”并列。2017 年,中共中央、国务院印发了《关于加强和改进新形势下高校思想政治工作的意见》,强调高校肩负着人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际交流合作的重要使命,这意味着,以习近平同志为核心的党中央进一步把“国际交流与合作”作为大学的“第五项职能”。

毋庸置疑,对于高等教育而言,这些职能应该并重,协调发挥作用。然而,这是否意味着每一所高等教育机构都应当同时关注这些职能,“只有多项职能并重的大学才是真正的大学吗”? 其实,高等教育职能观的发展历史



已经告诉我们,中世纪欧洲的大学只重培养人才,但不妨碍他们的大学之名;洪堡只讲“教学与科研并重”,但不妨碍其治下的柏林大学成为那个时代大学的典范。当我们在讨论高等教育的职能时,其实我们是将高等教育视为一个整体,讨论的是整个高等教育系统的职能,而并非某一特定高等教育机构的职能。即使对于作为一个整体的高等教育,这些职能的地位也是存在着一定差异的,正如有些学者对“三大职能”做出的区分:人才培养是基本职能;科学研究是重要职能;社会服务是职能的延伸。对于特定的高等教育机构,多项职能之间的关系恐怕不是简单的“并重”“协调发展”所可概括的。借用美国心理学家霍尔关于儿童发展的著名观点,即个体心理的发展或多或少复演了种系进化的历史,一个高等教育机构的自然发展可能也或多或少复演了高等教育的发展历史,在不同的发展阶段,承担职能的侧重点会有所不同。在当今高等教育大众化的背景下,高等教育机构日渐多样化,产生了众多的类型,比如,国家将高校分成了“研究型、应用型和职业技能型”,重庆市在此基础上将高校分为综合研究型、应用研究型、应用技术型和技能技艺型四种类型,浙江省则将普通本科高校分成研究为主型、教学研究型、教学为主型。显然,这样分类背后的一个逻辑就是不同高校承担的核心职能。然而,很奇怪的是,我们经常会看到一所将自己定位于“教学为主型”甚至“应用技术型”的高校,在涉及学科与专业的关系时言之凿凿地将学科建设放在首位——理由是,不做科学研究的大学还是大学吗?

学科与专业是高等教育理论体系中两个非常重要的概念,也是大学办学中两个非常重要的工作领域。作为两个不同的概念,学科和专业存在着不同的规定性:学科是按照知识体系来划分的,规定的是知识体系的领域;专业则是按培养目标来划分的,规定的是人才培养的规格。作为两个不同的工作领域,学科强调知识发展,专业侧重于人才培养。

在很多情况下,学科与专业经常被相提并论。的确,在大学教育中,学科与专业总是存在着千丝万缕的联系:学科支撑着专业,专业通过人才培养支持学科队伍建设。但不可否认的是,学科和专业有时并不完全对应:有时,一个专业背后就是一个学科,但更多的时候,一个专业需要多个学科的支撑,而且一个学科可以支撑多个专业。在不同层次或不同目标定位的大



学中,学科与专业的重合度会有明显的差异。在高层次研究型大学中,专业与学科的重合度通常会比较高,因为其专业通常定位于培养某一特定学科领域的学者,也即某一学科领域学术队伍的新人,专业教育的支撑性学科也相对单一;但在相对较低层次的教学为主型或应用型大学中,培养目标通常定位于某一实践领域的从业者的培养,而正如没有哪一项工作可以仅凭一个学科的知识技能来解决,也没有哪一个旨在培养专业实践从业者的专业教育仅需一个学科来支撑。

国外有学者区分了“学者”(The Academic)和“专业工作者”(The Professional),两者之间的差别如表 1 所示。

表 1 学者与专业工作者的区别^①

学者(The Academic)	专业工作者(The Professional)
主要关注抽象的思考; 为提升思考而行动; 兴趣在于发现真理; 不必直接反映现实实践的变化; 通过出版物(短期)和对真实世界的思考和行动的影响(长期)来评价	主要关注实时的行动; 为改善行动而思考; 兴趣在于找到有用的东西; 要直接反映真实世界的变化; 按行动带来的变化的价值来评价

从具体的条目来看,也许是为了更好地展示两者之间的区别,有些条目甚至采用了截然不同的表述,如“抽象的思考”与“实时的行动”,“为提升思考而行动”和“为改善行动而思考”等。如此来看,定位于“学者”培养的教育和定位于“专业工作者”培养的教育应有巨大的差异,甚至可能难以兼容。正如佩尼所指出,“学者需要的训练主要是知识的获得和对真理的探索,而专业工作者所需要的培养主要是发展植根于深思的有基础的原理之中的实践知能。”^②学者的培养需要的是学术教育,专业工作者的培养需要的是专业教育。

师范教育到底该是一种学术教育还是专业教育?答案应该是不言自明

① Penny Ur. Teacher learning[J]. ELT Journal. 1992, 46(1):56-61.

② Penny Ur. Teacher learning[J]. ELT Journal. 1992, 46(1):56-61.



的。制度化的教师职前教育旨在为教师职业输送合格的候选人。从根本上讲,教师职前教育应当培养能够满足教师专业实践需求或能够基本胜任教师专业实践的人,而不是教育“学科”的研究者或学者。但在师范教育实践中,这一认识并没有得到认同,或者可能被认同但未能在实践中得以体现。一些高层次的研究型大学中的师范教育专业有很多可能定位于教师的培养,但从实际来看,过度强调学科逻辑体系的课程设置以及明显侧重于学术研究能力的培养过程明显表明其师范教育倾向于成为研究生的预备教育——事实上,甚至有些层次并不那么高的大学师范专业在课程设置上也更多为师范生的考研服务考虑。几年前,在教育部教师教育课程标准研制专家组组织的一次关于《教师教育课程标准》实施的研讨会上,我介绍了我校按照《教师教育课程标准》倡导的“实践取向”理念和建构的教师职前教育课程框架而开发的课程方案,一位来自以某省命名且师范生数量在该省占首位的师范大学的教育学院领导对此提出质疑:强调依据“实践取向”来设置课程,考研的学生怎么办?他的意思是,这样的课程怎能满足准备考研的学生需求。对此,我回应说,我所在的这个层次和学校,在课程设置上无法为那些准备考研的学生考虑。当面我只能那样回应了,可话说回来,不管是在哪个层次的大学,师范教育或教师职前教育难道应该专门为考研的学生来设置课程吗?

强调师范教育是一种专业教育,并不否定师范教育也需要学术性,也不否定师范教育的从业者需要学术研究。作为一种专业教育,师范教育需要学术教育,但指向于培养专业人员的学术教育与指向于培养“学问家”的学术教育应有明显差异,专业教育所需要的是“指向于实时行动且为改善行动的思考”。师范教育的从业者当然也需要学术研究,只不过旨在为争取“学科地位”而进行的学术研究不应是重点,重点应在于为支撑专业人才培养的学术研究。然而,遗憾的是,教师教育中的学术研究似乎未能有效起到支撑专业人才培养的作用,至少在大量的“教育学科”学术研究中看不到与教育专业实践人才培养的较为直接的关联。

关于学科与专业的关系,在最热衷此话题的“新建地方性本科院校”圈子中,主流的话语是“协调发展”。能“协调发展”,当然再理想不过了,既能



“顶天”又能“立地”，那该多好！但“现实很骨感”，“顶天”诉求与“立地”诉求之间难免会出现某种张力。当张力出现的时候，“新建地方性本科院校”总是会把“学科”发展放在首位——当然，会有一个说辞，即“学科建设包含了人才培养”——实际上却可能将学科发展凌驾于专业发展之上，凌驾于人才培养之上。“新建地方性本科院校”恰好是教师培养的主力军，置身于其中的师范教育从业者不可避免地会被裹挟到“学科建设”的潮流之中，于是，学科建设中更为外显更为刚性的指标如论文、项目等成为师范教育从业者的追求对象，至于这些成果能否支撑人才培养，即使不是完全没有考虑，至少不是一个关键的考虑。更多的时候，学术研究与人才培养成了“两张皮”。

如果认识到教师职前教育的专业教育属性，那么教师教育中的学术研究同样应当转向于支持教育实践专业人才培养的研究——从传统的“教育学”研究转向《教师教育振兴行动计划》所倡导的“教师教育学”研究。但更重要的是，教师教育必须定位于培养教学这一职业的实践者。医学教育、法律教育培养的是专业化程度更高的从业者，也不讳言自己的职业教育的本质，教师教育更应直面自己的职业教育本质，不能像传统的人文教育和科学教育那样定位于学术教育。教师教育必须指向于未来教师实践能力的培养，应当为师范生从事教师职业提供知能，为其成为胜任的职业实践者提供保障。

尽管从实际情况看，当前的教师职业尚不能完全符合公认的专业标准，但毫无疑问，教师都是被视为专业工作者的。1966年，联合国教科文组织《关于教师地位的建议》明确了教师是一种专门职业，需要经过严格训练和持续不断地研究才能维持专业知识和专门技能。1994年，《中华人民共和国教师法》规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”；1999年，《中华人民共和国国家标准职业分类与代码》教师被列入“专业技术人员”大类；2000年《中华人民共和国职业分类大典》规定了八大类职业，教师同样被归入“专业技术人员”之列。

一个专业的核心追求不是学问，而是实践或行动的改善。世界著名的教师教育专家李·舒尔曼(Lee Shulman)认为，在专业工作中，行动与理解同等重要，甚至更为重要。“一个专业人员只停留在理解层面是远远不够的……



一个专业人员不管他是否已经拥有足够的信息,都要准备好去行动,去执行,去实践”。^①旨在培养教育专业实践者的教师教育自然得致力于培养师范生的教育实践能力——如果其中涉及关于教育的“学问”,这些学问也应当是支持实践和对实践的反思,指向于实践改善的。

没有对实践的参与,实践能力的养成是不可想象的。好在师范教育一直没有忽视“实践”在教师培养中的作用,实践环节在制度化的师范教育中已有较为悠久的历史,并且一直得到有效的延续。在当前教师职前教育的诸多改革中,实践环节从未被取消,相反一直被强调。比如近年来在美国教师教育中影响日渐扩大的“反常规取向”(deregulation)的教师教育,甚至将实践当作教师教育的全部——该取向的教师教育强调,教学只是一项技艺(craft)。就像新闻记者一样,教师可以在工作中逐渐学会如何教学。因此,教师在入职前并不需要在教育学院经过系统的训练和获得专业的资格,针对学科内容进行的短期培训就足以让新教师应付最初的教学工作。^②不可否认,实践在教师职前教育中的地位的确在职前教师的养成中发挥着巨大的作用,有些学者甚至将构成教师职前教育实践教学环节重要成分的实习看成是“教师职前教育中最重要的介入”。^③然而,从现实来看,实践环节远未发挥其在职前教师养成中的应有作用和价值。

这应归咎于教师职前教育中实践环节的安排。首先,实践环节被看成与学科课程教学分离的孤立环节。“实践环节”之名就意味着“实践”是一个“环节”,一个相对独立于“理论教学”的环节——尽管通常被认为是以“理论教学”为基础的。“实践环节”通常是在相关的“理论教学”完成之后专门独立安排的,说起来是基于“理论教学”的,但实际上,由于高校的评价体系等诸多因素的影响,高校教师对实践教学的投入不足,指导能力也严重滞后,以致于所谓的“实践环节”基本上交给作为实践基地的中小学。而高校教师教育的内容经常备受中小学教师所诟病,作为指导教师的中小学教师基本

① 李·舒尔曼.标志性的专业教学法:给教师教育的建议[J].黄小瑞,译.全球教育展望,2014(1).

② 王文岚,黄甫全.美国大学本位教师教育改革的争议与新动向[J].江苏高教,2008(2).

③ C.特尼.师范教育实习辅导[A].国际教育百科全书,贵阳:贵州教育出版社,1990(8).



上沿袭他们惯常的做法来指导实习生。在这种情形下,被期望承担“沟通理论与实践”的“实践教学”甚至可能完全与“理论”无关,更甚者,因为教师资格考试、教师招聘考试中都包含了“笔试”和“面试”部分,尤其在教师招聘考试中“面试”的权重远超过“笔试”,主导面试的中小学教师也会在教师职前教育的实践环节中占据主导的角色,在这种情况下,教师职前教育中的“理论学习”变得无足轻重,至多扮演着“敲门砖”的角色,“实践环节”甚至可能连“理论的应用”的成分都难以保证,遑论“理论与实践的沟通”!

其次,实践的时间难以保证。在很长一段时间中,尽管教师职前教育基本上都有实践环节的安排,但相当一部分教师职前教育项目中的实践时间是明显不足的,以致于需要教育行政部门对实践时间做一个明确规定。比如,浙江省在2009年启动教师教育基地建设时就规定四年制本科的师范教育实践时间不得少于一个学期,教师教育课程标准也规定实践时间不能少于一个学期。从现实来看,即使能够在人才培养方案上保证较长的实践时间,也只是名义上的实践时间,因为真正让学生实践的时间并没有得到充分的保证。这可能与作为实践基地的中小学有关,他们迫于“教学质量”方面的压力,未能给予实习生足够的实践机会,而承担教师职前教育项目的高校也因为不能为中小学提供有效的服务而难以开口向中小学提出更高的要求,以致于一些高校规定本科四年中“实习教学不少于8课时”!

再次,也是最重要的一个问题是,承担教师职前教育项目的高校以及承担实践教学任务的中小学对“实践”的理解明显过于狭隘。在相当一部分项目承担者眼中,见习就是听课,实习就是上课;实习的考核就是上过几堂课,以及备过几个教案。许多师范生头脑中有一种狭隘的专业观——教师的工作就是教学或教师的专业就是教学的专业——就与此不无关系。比如,在某些教师职前教育项目中,尽管课程能力被当作培养目标之一,也开设了“课程与教学论”“课程开发”“课程设计”等关于课程的职前教育课程,但这些课程甚至不像学科教学论、班级管理课程那样有实践的机会,他们也甚至难以在实践基地观察到从课程开发到课程评价的完整课程实践。课程实践机会的缺失导致师范生以比其他相对更可能“有用”的课程更为单一的学习方式来对待与课程问题相关的课程学习,比如仅为通过课程考核而学习



那些课程,将那些课程仅作为需要记忆的知识来对待。在这种情况下,师范生是不可能形成今后专业实践所需要的那种课程能力的。又如,许多教师职前教育项目中也有《教育科研方法》的课程,然而如同其他课程一样,《教育科研方法》也是一门定位于教师要“教”,学生要“考”的课程,于是,“方法”被当作“知识”来学习。结果,较好的情况是学生掌握了关于教育科研方法的诸多陈述性知识,最多记住了教育科研方法所基于的一些原理;最糟糕的情况是,一旦考试结束,所有相关的学习内容就像电脑中的文档被删除且清空回收站一样,在学习者头脑中未留下任何可见的痕迹。方法需要知识,也需要原理,但如果学习过程中没有实践,没有实际的“做”,那些知识、原理绝无可能转化为能在真实情境中灵活运用的程序性知识和策略性知识!

台州学院是一所地方性综合性本科院校,但其漫长的办学历史中有很长的一段——自1907年的三台中学堂简易师范科一直到2002年升本——是师范教育的办学史。尽管近年来台州学院一直在朝综合化方向发展,且已具备明显的综合性特征,但师范教育依然是其办学的最重要的支柱之一。

作为台州学院的教师教育学院,我们的教师培养实践一直秉持“实践取向”的理念,我们相信教师培养一定要着眼于教师专业实践所需要的核心能力的养成,我们相信实践本身在教师专业实践核心能力发展中无可替代的作用。为此,我们对教师培养过程中的“实践”进行了整体设计,其核心有三:①依据教师的专业实践确定师范生的实践领域,将师范生的实践领域从以往较为单一的“教学”实践扩展到课程实践、科研实践、活动组织实践等;②根据教师专业实践的需求,改造通常意义上的“理论课”,突破了以往“理论课”与“实践环节”的界限,在理论课中引入大量的实践元素,让学生在“做中学”;③极大拓展了实践的空间和时间,将学生的实践延伸到课外,延伸到小学的拓展性课程和课外活动。培养过程中的“实践取向”取得了良好的成效,从2011年至今,我们的各届毕业生在各地教师招聘考试中位居前三的均占毕业生总数的四分之一以上。

2015年,浙江省教育厅启动了“十二五”教师培养重点基地建设。台州学院作为全省十一个教师培养重点基地之一,申报了三个建设项目,并得以顺利立项,其中就包括了教师教育学院的两个项目:“实践取向的卓越幼儿



园教师培养探索”和“实践取向的全科小学教师培养改革”。从项目名称上可以看出,我们试图在教师培养的实践取向上做持续的探索。本套丛书呈现的是我们对这些年来在教师培养“实践”上“实践探索”的梳理和总结。我们期望,我们的呈现能够引发教师教育者对教师培养方向的思考,引发对教师培养中“实践”的关注,为教师教育的改进提供哪怕是极为微小的启发。当然,我们还期望,将存在诸多不足之处的实践探索呈现出来,能够得到专家的批评指正,以能改善我们关于“实践”的“实践探索”!鉴于本套丛书的主题及所涉内容,我们相信,本套丛书不仅会对教师教育者有所裨益,同样会对师范生乃至在职教师的专业成长有所裨益。

本套丛书中的各本书基本上都以个人来署名,但并不表明各书呈现的成果仅属署名的作者一人。实际上,除个别书之外,其他单本呈现的都是我们整个教师培养团队的集体贡献。由于所涉人员太多,就不再一一罗列,谨以此一并对相关实践的所有参与者——包括教师、教学管理人员、学生致以诚挚的感谢!

王少非 陈建吉



目 录

第一章 课程实践与教师发展 / 1

- 第一节 课程实践:教师专业实践的核心领域 / 1
- 第二节 课程意识和能力:教师的核心素养 / 6
- 第三节 课程开发能力:教师职前教育的关键目标 / 14
- 第四节 我们的拓展性课程开发实践 / 18

第二章 课程开发概述 / 25

- 第一节 课程与课程开发 / 25
- 第二节 课程开发模式的选择 / 30
- 第三节 拓展性课程纲要框架 / 35

第三章 课程选题 / 42

- 第一节 拓展性课程实践动员会 / 42
- 第二节 选题的反思 / 48
- 第三节 课程纲要编制 / 58

第四章 课程目标确定 / 70

- 第一节 课程目标在课程中的地位 / 70
- 第二节 确定课程目标的依据 / 76
- 第三节 课程目标的设置要求与陈述规范 / 83



第五章 课程内容安排 / 95

第一节 课程内容选择 / 95

第二节 课程内容选择的几个权衡 / 104

第三节 课程内容的组织 / 109

第六章 课程实施设计 / 122

第一节 课程实施概述 / 122

第二节 课程实施设计即学习活动设计 / 128

第三节 拓展性课程中的学习活动设计 / 136

第四节 课程实施设计中存在的问题 / 150

第七章 课程评价设计 / 163

第一节 课程评价概述 / 163

第二节 评价系统及其设计要素 / 168

第三节 拓展性课程的评价设计 / 174

第八章 拓展性课程《趣味编程》开发 / 191

第九章 我与《传统游戏》课程的故事 / 201

第十章 向学弟学妹们学做课程 / 225

参考文献 / 236

后 记 / 239



第一章 课程实践与教师发展

作为一个概念和话题,“教师专业发展”已流行多年,长期处于热点状态;作为一种实践,“教师专业发展”同样颇为普遍。在“教师专业发展”的话语中,“教师要持续发展”的观念是得到广泛共识且不容置疑的,关于“如何发展”,理论上有诸多探讨,实践中也有诸多探索。然而,关于“发展什么”,相关的探讨比较有限。本章想强调,在当今的教育背景中,课程实践是教师专业实践的核心领域,教师的课程意识和能力应是教师素养的核心组成部分,教师的课程开发能力应是教师职前教育的关键目标。

第一节 课程实践：教师专业实践的核心领域

20 世纪末,一个舶来的概念开始在我国教育尤其是基础教育界流行,那就是“教师专业发展”。从被引进开始,“教师专业发展”的观念就得到热烈的追捧。在之后多年的研究中,我们明确了教师需要提升其“专业”水平,以此作为提升学生培养质量的保证,并同时借此来提升自己的“专业”地位;教师专业发展既是一个结果,即专业水平的提升,更是一个不断接近专家水平的过程;教师专业发展既需要保证教师这一职业的门槛,更需要在整个职业生涯中持续地学习、实践和反思……



一、教师的专业及其领域

然而,在关于教师专业发展的众声喧哗之中,有个问题极少被触及,那就是“教师的专业到底是什么?”似乎其答案是不言自明的。在很多情况下,这一问题似乎有些多余——教师的专业当然是教学!教学工作包括了哪些活动?大量的教育学教科书提供了“标准答案”——备课、上课、辅导、作业的布置与批改。如果考察教师的日常实践,其主体还真与教育学教科书上的“标准答案”高度一致!

教师的专业就是教学,或者“教学”就是教师专业实践的全部?对这一问题的回答也许会取决于不同的情境。也许很长一段时间以来,在我们的教育情境中,无论从理想还是现实角度,对这一问题做肯定的回答不仅是接受的,而且是合适的——因为教学就是国家、社会对教师职业的期望以及教师职业生活的现实。在那段时间中,若课程事务也包括在教师专业实践之中,一定会让人无法接受,因为那时的课程是由国家规定的,教师无权参与,甚至是“防教师”的(teacher-proof)。但当教育情境发生变化时,这一问题的答案可能会随之变化。在我国,2001年启动的新中国第八轮基础教育课程改革极大地改变了教育情境:原本属于国家和地方的课程权力,部分下放到学校,教师开始享有部分课程权力。更重要的是,课程权力的下放让教师承担了重要的课程职责——对于教师而言,课程不再是外在于自身的文本,不再是只需要落实的教学内容,而要参与到从课程开发到课程实施与评价的课程实践全过程。在这种教育情境下,继续将教师专业视为教学就明显不合适了。

专业意味着边界。^① 一个专业与另一个专业的分界取决于专业的本质,教师专业的本质在于培养人,这一本质决定了教师专业的边界。尽管律师的专业实践可能对他人产生教育作用,但其专业本质却不在于教育,而在于通过提供法律服务来保证当事人的合法权益,因此不能以律师在提供法律

① 崔允漭,王少非,教师专业发展即专业实践的改善[J].教育研究,2014(9).



服务过程中是否让当事人“明白”来衡量律师的专业性；同样，尽管教师在其专业实践中可能对向其学生提供法律帮助，但其专业本质却不在于法律服务，而在于通过这种活动提升其学生的法律素养，因此，衡量教师专业水平的指标不该是教师提供的法律帮助水准，而应是教师能否让学生“明白”，进而提升法律素养。

“培养人”这一专业本质也决定了教师专业的实践领域。“培养人”首先是一种价值判断，首先涉及对“培养什么人”的确定。“培养什么样的人”是“培养人”的活动中最为关键最为根本的思考，相对而言，“如何培养”是次一级的的问题，更多是技术、策略层面的思考。当然，“培养人”的活动还涉及对“是否培养成功”的判断。换言之，“培养人”的活动是一项相当复杂的活动，远不止是通常“教学”所包含的如何培养的问题，或培养人的途径、策略和技术问题，这就需要其从业者——也就是教师——有多方面的专业的实践。

当然，“培养人”的活动是一个整体，但如果借助于分析思维，我们还是可以将“培养人”这一实践活动分解为相对独立的实践领域。从学校教育情境看，“培养人”的成效既受学生内部因素影响，也受学生之外的因素也就是学校教育的影响。撇开学生内部的因素，外部因素之中最重要的就是三个元素或“信息系统”：课程、教学和评价。^①学校教育情境中的其他影响因素基本上都可以归入这三大系统。按照美国著名学者波帕姆的观点，如果将教育看成一个游戏，这项游戏是由三大竞技场组成的，即课程、教学、评价，^②如图 1-1 所示。借助于这一观念，我们可以构建教师的专业实践框架：教师的专业实践就是围绕着学生发展而展开的课程实践、教学实践和评价实践的整体。

① Bernstein, B. Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn, Keith Sharpe, and Claire Planel. Pupil Assessment and Classroom Culture: A Comparative Study of the Language of Assessment in England and France[A]. David Scott: Curriculum and Assessment, Ablex Publishing, 2001, 41-62.

② Popham, W. J., Curriculum, Instruction, and Assessment: Amiable Allies or Phony Friends[R]. Presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, 2003.