



新

课程下
教师角色
的

思考

XINKECHENGXIAJIAOSHIJUESEDESIKAO

● 陈艳 编著

CHISO 新疆青少年出版社

新課程下教師角色的思考

新

陈艳 编著

CHISO
SINCE 1982

新疆青少年出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

新课程下教师角色的思考 / 陈艳编著. — 乌鲁木齐: 新疆青少年出版社, 2009. 7

ISBN 978-7-5371-7359-9

I. 新… II. 陈… III. 中小学—教师—角色理论 IV. G635. 1

中国版本图书馆CIP数据核字 (2009) 第132398号

新课程下教师角色的思考

陈艳 编著

新疆青少年出版社出版

(地址: 乌鲁木齐市胜利路二巷1号 邮编: 830049)

廊坊市华北石油华星印务有限公司印刷

710毫米×960毫米 16开 12印张 130千字

2009年7月第1版 2009年7月第1次印刷

印数: 5000册

ISBN 978-7-5371-7359-9

定价: 29.00元

(如有印装质量问题请直接同承印厂调换)

前言

新课程改革以不可阻挡的汹涌之势，对每一个教育者都提出了严峻的挑战，传统的思维模式和知识结构受到了巨大的冲击。什么是教师？教师在教学中有怎样的地位？扮演什么样的角色？如何进行教学？……许多原本是常识的问题，现在也似乎变得模糊起来。时代要求我们教育者必须对固有的东西作出思考，在困境中去求得新的发展。

首先要弄清楚一个问题，什么是新课程？

专家认为，新课程的理念应当是：以学生发展为本。那么，什么是“发展”？什么是“学生为本”？所谓“发展”，就是指全体学生的发展，全面和谐的发展，终身持续的发展，个性特长的发展，活泼主动的发展。所谓“学生为本”，就是指一切为了学生的价值观，高度尊重学生的伦理观，全面依靠学生的行为观。这就是新课程改革的核心。在这个理念的解读中，学生这个元素无疑是居于核心位置，自然，相应的教育教学行为都应当围绕着这个核心元素来进行。

既然如此，那么教师呢？在新课程下教师将扮演什么样的角色呢？

我们先弄清楚在新课程中课程环境发生了或者即将要发生哪些变化，认清在新课程标准的教育中社会对教师角色的期望，积极作好角色转变的准备。新课程目标向我们教师提出了基础教育下全面素质教育的实质性内容和具体要求。目标以学生的学习为中心，学会学习，促成学生的全面发展和终身学习为目的。在这样的背景下，教师对新课程的理解和参与是实施新课程的关键，作为教师的我们在积极地参与这场课程

改革的同时，也应及时地对教育观念、教学过程进行反思，重新审视自身的角色，以适应新课程目标的要求。

新课程对教师的挑战是全方位的。对其理念中的核心元素的始终关注，将有利于我们顺利走进新课程。这更要求老师不要再做蜡烛了，终日以泪洗面，却越烧越短，内涵越来越少。生活质量低，工作质量低。教师不仅要有蜡烛的奉献精神，而且需要自己不断充电，成为恒亮的明灯。教师们只有不断地学习，才能使自己的“一桶水”常用常鲜，使“一桶水”变成自来水；不断地学习，是成功实施新课程的保证，才能使教师在迷茫的思考中，寻回自我。

本书内容包括新课程视野中的教师角色，传统教师角色受到的挑战以及重新思考教师角色的必然性，并且详细介绍了新课程下教师角色的新定位以及新课程下教师角色的应对和调适，在本书中也简单介绍了教师角色失调的原因。希望本书的内容，给新课程改革中面对挑战压力的教师们提供一个视角，通过对过去和未来教师的角色进行了反思和分析，以帮助教师们更好地把握自己的角色定位，帮助教师们更加健康地成长！

限于编写人员的水平，书中难免有疏漏之处，希望广大读者予以斧正。

编者

第一章 课程与教师的关系·····	1
课程观念制约着人们对教师的认识·····	2
课程观念的发展·····	9
新课程视野中的教师·····	15
第二章 角色与教师角色·····	29
角色·····	30
教师角色·····	33
第三章 传统教师角色受到挑战·····	39
教育观念上的挑战·····	40
教学习惯上的挑战·····	50
新的教学情境的挑战·····	51
对知识储备的挑战·····	54
信息技术的挑战·····	55
新的学习方式的挑战·····	57
第四章 重思教师角色的必然性·····	59
传统教师角色的局限·····	60
社会变革呼唤教师角色的更新·····	64
教育改革呼唤教师角色的转变·····	65
教师专业化发展的要求呼唤新的教师角色·····	67

目 录

第五章 教师角色新定位·····	69
我曾经是谁? ·····	71
我应该是谁? ·····	76
教师应对新课程的心态分析·····	81
新时期教师的新角色·····	91
第六章 教师要转变角色·····	101
从师生关系的角度看教师角色·····	105
从课程运作的角度看教师角色·····	116
从教师自身的角度看教师角色的转变·····	121
新课程中教师对学生关注的变化·····	129
第七章 教师的角色失调及其原因分析·····	133
遭遇角色缺失·····	134
遭遇角色冲突·····	136
我为什么失去了自己? ·····	142
第八章 新课程下教师角色的应对与调适·····	151
一般性角色应对策略·····	152
几种职业角色的应对策略·····	158
附录：网络时代教师角色的转换·····	181



第一章

课程与教师的关系



课程与教师之间究竟是一种怎样的关系，对这一问题的回答，由于研究者的社会文化背景、教育功能认识、课程价值观念不同而有所差异。在古今中外的课程发展历史中，关于课程的每一次变革和争论，都无法避开教师与课程之间的关系这一议题。

课程观念制约着人们对教师的认识

课程的定义

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。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：

★ 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。

★ 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。

★ 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。



★ 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。

★ 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。



第一章 课程与教师的关系

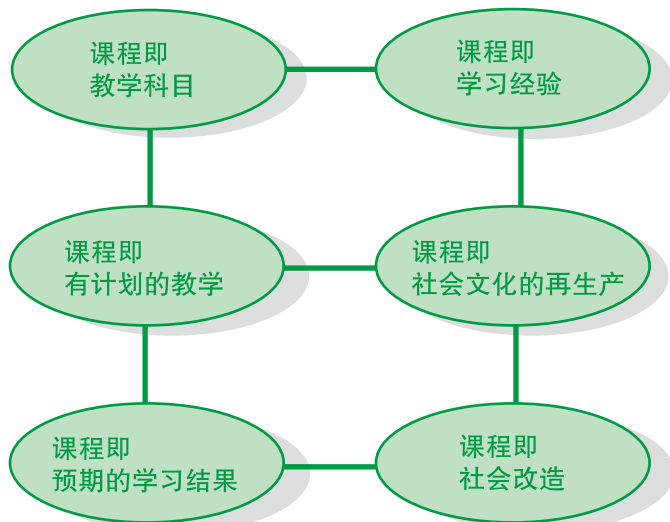
有的学者从课程的层面上看，认为广义的课程有三层含义：

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）

有人认为把各种课程定义加以归类，可以分为六类：





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；

以课程为经验者，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。

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。

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。



课程设计

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。



第一章 课程与教师的关系

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。

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。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。

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，仍然固守在传统的“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。

教师与课程的关系

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研究，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。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，然而，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，唯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。

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；



第一章 课程与教师的关系



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意味着对课程不加置疑地服从。

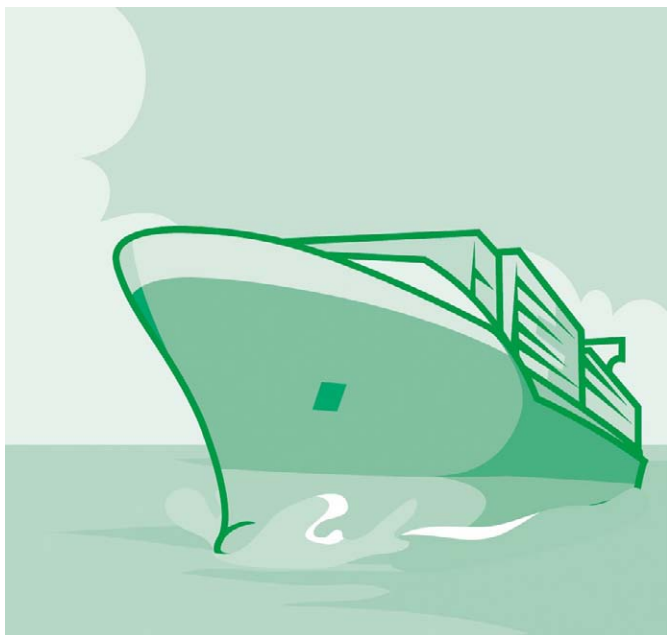
但是在整个课程改革过程中，尤其在课程决策和编制过程中，缺乏教师的参与也是影响教师在课程改革中发挥作用的重要因素，教师被排斥在课程的决策和编制两个过程之外，从而使得课程决策和编制缺乏最可靠的依据——实践的基础，同时也导致了教师对新课程的消极态度。

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。

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。



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”。



第一章 课程与教师的关系

课程观念的发展

课程观念的历史

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不断深化，这种观念限制已被突破。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。

“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