

聚焦课程改革现实瓶颈

推动教师专业持续发展

丛书执行主编：胡庆芳
首席学术顾问：顾冷沅
教师在研训中成长丛书

JI TISHENG
JIAOSHI JIAOXUE
SHISHI NENGLI

提升教师教学 实施能力

贺永旺 胡庆芳 陈向青 等/著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

丛书执行主编：胡庆芳
首席学术顾问：顾冷沅
教师在研训中成长丛书

JTISHENG
JIAOSHI JIAOXUE
SHISHI NENGLI

提升教师教学 实施能力

贺永旺 胡庆芳 陈向青 等/著

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 张羽
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

提升教师教学实施能力 / 贺永旺等著. —北京:
教育科学出版社, 2011. 6
(教师在研训中成长丛书/胡庆芳主编)
ISBN 978 - 7 - 5041 - 5783 - 6

I. ①提… II. ①贺… III. ①中小学—教师—教学工作 IV. ①G635.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 081519 号

教师在研训中成长丛书
提升教师教学实施能力
TISHENG JIAOSHI JIAOXUE SHISHI NENGLI

出版发行 教育科学出版社

社址	北京·朝阳区安慧北里安园甲9号	市场部电话	010 - 64989009
邮编	100101	编辑部电话	010 - 64989564
传真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷	莱芜市东方彩印有限公司	版 次	2011 年 6 月第 1 版
开 本	170 毫米×228 毫米 16 开	印 次	2011 年 6 月第 1 次印刷
印 张	11	印 数	1 - 6 000 册
字 数	177 千	定 价	22.00 元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

以学习的力量推动教师专业发展

学习活动贯串教师职业生涯的始终。职前，教师接受的是专业学位的学习，从而获得从事教育工作的行业资格证；随后，在教师漫长的职业生涯中，教师参与各种在职的学习，或是以教研组为单位的教学研讨活动，或是以课题项目为载体的研究性学习，或是以技能提高为目的的在职培训……总之，是学习的力量在推动着教师的专业水平发展。

迈克·富兰在《变革的力量：透视教育改革》中这样说道：“当教师在学校里坐在一起研究学生学习情况的时候，当他们把学生的学业状况和如何教学联系起来的时候，当他们从同事和其他外部优秀经验中获得认识、进一步改进自己教学实践的时候，他们实际上就是处在一个绝对必要的知识创新过程中。”^①教师的这种知识的创新过程其实就是学习。

1. 教师的学习是基于案例的情境学习

情境学习理论的研究表明，学习就是情境性的认知，“知什么”和“怎样知”是融为一体的。知识的学习离不开知识运用的情境；离开情境的知识学习，只能是机械地记忆知识，不可能和个人经验或现实社会产生联系，因此也不可能产生迁移和实践运用的效果。同样，教师的有效学习也不是纯概念的识记和新理论的接收，而是在生动的、鲜活的案例背景下的情境学习。正是生动而鲜活的案例架起了专家理论话语系统和教师实践话语系统之间的桥梁。

2. 教师的学习是基于问题的行动学习

教师的职业富有挑战性，社会、学校、学生及家长都几乎不约而同地要求教师是全面发展的集大成者。高负荷的日常工作和为了专业发展的学习往往在时间瓶颈面前矛盾重重。所以，针对教学实践中的问题进行专业发展性

^① 迈克·富兰. 变革的力量：透视教育改革 [M]. 北京：教育科学出版社，2000.

的行动学习很好地把实践和学习结合了起来,学习成为工作中的一部分,实践中的诸多问题又在学习中得到解决。因此,教师的学习就是基于问题的行动学习。教师的行动学习包括三个方面的含义:(1)学习的目的直接指向教师的教学行为,学习的需要直接来自于教学中的问题。(2)教学实践成为学习的资源。教学实践为学习提供了生动的素材,学习不超越教学实践范畴。(3)教学实践的过程成为学习的过程,学习在教学实践过程中进行,即教学学习化,学习寓于教学过程之中。

3. 教师的学习是基于群体的合作学习

在社会建构主义看来,“学习就是知识的社会协商”^①。苏联心理学家维果茨基(Vygotsky)认为,人类的学习是在人与人之间的交往过程中进行的,是一种社会活动。学习的本质就是人与人之间的交往,是他人思想和自我见解之间的对话。在过去的很长一段时间里,人们片面地强调知识是对现实世界准确而客观的反映,以及学习是学习者个体内部心理加工的过程,所以得出学习完全是个人行为的狭隘结论。这有悖于人与知识的社会属性。正如弗莱尔(Flier)所言:“藐视团队合作而独自行动无疑是自杀的最好方式”^②。

4. 教师的学习是基于原创的研究学习

20世纪60年代,英国学校委员会和拉菲尔德基金会联合发起了“人文课程研究”的运动,以培养青年学生对人文课程的兴趣和爱好,斯滕豪斯(L. Stenhouse)担任指导中心的负责人。他在这次运动中提出了“教师即研究者”(Teacher as Researcher)的口号,力图改变教师在课程、教学和学习中的原有定位。长期以来,教育研究和教学实践脱节的现象非常突出,一般的情形是完美的教育理念在复杂变化的教学实践面前可望而不可即,最终成为空中楼阁而搁浅。时代呼唤教育研究工作者深入到教学实践中去,时代也要求从事教学实践工作的教师不仅仅是教案的执行者,还必须是教学问题的研究者,纯粹“教书匠”的时代已经结束。正如乔治·华盛顿大学教授南希·迪克(Nancy Dick)所言,教育教学研究的理想世界就是“再也没有思想家和实践者之分,所有的实践者都是思想家”。

① J. D. 布兰克福特,等. 人是如何学习的:大脑、心理、经验及学校[M]. 上海:华东师范大学出版社,2002.

② S. D. 布鲁克菲德. 批判反思型教师ABC[M]. 北京:中国轻工业出版社,2002.

5. 教师的学习是基于经验的反思学习

美国马萨诸塞理工学院的哲学教授舍恩（D. Schon）在研究职业教育的过程中提出了“反思性实践”（reflective practice）的观点。1987年，美国教育研究学会专门召开了“21世纪教学管理与教师教育：促进教师成为反思性实践者”的专题研讨会。舍恩在大会上作了题为“促进反思性教学”的报告，提出了“教师即反思性实践者”的口号。1989年，美国心理学家波斯纳（G. L. Posner）提出了一个著名的公式：教师的成长 = 经验 + 反思。在过去，无论是教师的学习还是对教师的培训，总隐含着这样一个前提，即教师的教学以及课程的改革，其成败的关键在于教师是否掌握了一种好的理念、一套好的方法以及一系列行之有效的诀窍。因此，教师的学习和对教师的培训都是推崇“理论指导实践”的价值取向的。而“教师即反思性实践者”的论断指出这实际上是一种误导，因为教师从根本上不是他人观念的储蓄桶，无论这种观念多么正确和科学，都必然要经过教师的反思的检验。也就是说，他们的学习是反思性的学习，而不是简单地吸纳填充，并且教师在反思性检验的过程中，他们自身的经验也不断得到丰富、修正和完善，从而为今后新知识、新理论的检验提供强有力的支持。需要说明的一点是，从奉行专家提出的理论转向教师基于经验的反思学习，不只是个别人对教师发展的良好的愿望，也不是对专家理论研究的轻视，而是教师的工作性质决定了只有教师自身的研究和反思才能触及教学实践的本身，这是在对教师教学实践的性质和对教师实践智慧深刻理解和重视的基础上提出的促进教师专业发展的途径和策略，是对教师专业角色的重新认识和科学定位。因此，我们得出这样的结论：教师不再是匍匐在教育理论脚下唯唯诺诺的“侍者”，而是带着批判的、以审视的目光检验其真伪的“法官”。

从上述对教师学习的五大特征进行比较可以发现，教师以理论建构为追求的学习特征和在实践经验之上的反思学习的特征，具有更鲜明的时代烙印，是教师专业化发展对教师学习品质提出的更高要求。其中，教师学习的研究性质和反思性质与教师队伍的素质密切相关：（1）当师资队伍的整体素质基本不合格的时候，我们往往是以压倒一切的魄力去强调以案例讨论为主要形式的情境学习，因为这样，合格的教师可以通过类似的教学案例的解说帮助不合格的教师完成基本的教学要求。（2）当师资队伍的整体素质基本合格的时候，我们往往强调教师之间的合作学习、相互交流和经验共享，以及积极主动地寻求并解决教育教学中的实践性问题。（3）当师资队伍整

体素质完全合格并形成学习型组织的时候，这种组织的成员开始进入研究的状态，无论是以建构个人理论为追求的研究学习还是在实践经验之上的反思学习，其品质都在质的方向上与教学研究者和理论建树者靠近，并且他们的学习连同学习的结果都与自身的实践密切相关。

本着对教师学习特点的深入理解，以及对学习在教师专业发展中非凡作用的笃信，各学校和各专业支持机构在支持教师的研训过程中，积极进行了坚持不懈和富有创造性的探索与实践，积累了丰富的宝贵经验及生动案例。“教师在研训中成长”丛书试图把这些原创性和草根味俱浓的实践及经验集中予以展现、交流和分享。本套丛书首批已推出《听诊英语课堂：教学改进的范例》《校本培训创新：青年教师的视角》《教师专业发展：专长的视野》。

我们非常荣幸地邀请到了全国著名教育家顾泠沅教授、著名基础教育研究专家周卫研究员、上海市教育科学研究院普通教育研究所傅禄建所长，以及上海市教育科学研究院教师发展研究中心特聘研究员张玉华女士出任本套丛书的学术顾问。

希望本套丛书的出版能实现我们和谐奋进的研究团队的良好初衷！

胡庆芳

目 录

第一章 提升教师教学实施能力的背景与缘由/1

从 20 世纪 90 年代开始，世界上许多国家都不约而同地先后拉开了基础教育课程改革的序幕。在此大潮中，我国也开始了自新中国成立以来第八次基础教育课程改革运动，旨在建立起一个开放灵活、充满生机与活力的基础教育课程新体系。一时间，新的课程与教学理念、新的知识与教学观得到迅速的普及与传播。随着新课程改革的深入推进，广大课程改革实验区遭遇到的先进的课程教学理念与教师滞后的课程实施能力之间的矛盾越来越突出，于是，“提升课程实施力”成为突破课程改革瓶颈的有力途径。

第一节 教学实施能力成为全球关注的焦点/1

世界各国在促进教师专业发展的过程中，越来越一致认为，课堂是教师专业实践力提升的主阵地，教师的专业实践力首先表现为课程教学实施能力。因此，对教师的培养和绩效管理都直接与教师的课程教学实施能力紧密相连。

第二节 新课程改革对教师教学实施能力的要求/3

世纪之交，中国大陆掀起的新一轮课程改革建立起了一套以建构主义知识观和学习观为基础的课程体系，积极促进着课程与教学划时代的变革，从传统的以教师为中心转向以学生为本，从过分注重课前的预设到充分关注教学过程中的动态生成，从单一的知识技能目标评价课堂转向以三维目标为一体的综合评价，教师的教学实施能力面临空前挑战。

第三节 教师教学实施能力与改革要求的差距/6

新课程改革走到今天，理念的认同已不是问题，关键的问题在于教学中的实施能力却尚未与之匹配。从当前许多教师的课堂教学来看，教学的实施能力还存在着这样或那样的问题。有些课堂表面看是在实践新课改的理念，但热闹之下三维目标的达成却不尽如人意；还有些课堂教学确实教学有探索创新，但是教师普遍反映这样的课堂很难在常态教学中还原……对教师教学实施能力的研究已经成为顺利推进新课程中不可或缺的一环。

第二章 提升教师教学实施能力的目标与内容/9

借助全新的教材，通过各种策略与途径的尝试，为了每一位学生的发展，努力转变教师的教学方法，以教师创造性的“教”引发学生创造性的“学”；通过自身专业实践能力的提高，切实培养学生的社会责任感、创新精神和实践能力，教学重点从传授书本知识转向教会学生学会学习，从而使学生获得终身学习的能力。

第一节 教师教学实施能力研究的目标/9

通过提升教师教学实施能力的专题实践研究,促使广大教师的课堂教学切实实现几个方面的转变。通过改变教师传统的教学实施观念和行为,真正促成教师按照新课程的教学理念实施课堂教学,并且能够借助实践研究证明是行之有效的策略与方法,积极主动地在常态的教学实践中推广运用,通过不断提高教学实施能力,全面提升自身的专业素质。

第二节 教师教学实施能力研究的内容/15

教师教学实施能力的研究,涉及解析教师教学实施能力的具体内涵与类别,理清影响教师教学实施能力的各种主客观因素,总结归纳提升教师教学实施能力的策略与途径。

第三章 教师教学实施能力评价的指标与体系/21

20世纪80年代以来,随着教育评价理论和技术的发展,欧美主要发达国家在教师教育中逐渐加强了对教师教学实施能力的评价。“具有相应的实际教学能力”在美国教师专业化标准的定义中,被列为首要条件。1983年,英国颁发的《教学质量》(Teaching Quality)白皮书也指出,对于教师课程执行力的评估必然会指导和促进学校办学水平和教师专业发展水平的提高。我国的《基础教育课程改革纲要(试行)》也明确提出,建立促进教师专业实践能力不断完善的评价体系和课程建设本身一样重要。

第一节 教师教学实施能力评价的范式革新/21

在旨在提升教师教学实施能力的实践过程中，相关的评价也面临着从理念到实践的转变，即由过去过分注重教学的结果转向充分关注师生互动的过程，由过去片面关注教师课前的预设转向对课堂动态生成质量的考量，由过去评价主体的单一转向多元主体评价，由过去的区分评定功能转向促进教师专业发展的功能，从而全面、科学地促进教师教学实施能力的提升。

第二节 教师教学实施能力评价的指标体系/24

创生科学的课堂教学评价体系和研制便于观察分析的量表，是对教师教学实施能力进行客观、准确评价的基本要求。

第三节 教师教学实施能力评价的工作流程/27

教师教学实施能力的评价工作主要包括准备、实施和总结（报告）三个阶段。在实施教师教学实施能力评价时，学校坚持以人为本的理念，充分认识到教师能力发展的差异性，尊重教师，体现民主，公正公开，淡化奖惩，突出引领。

第四章 教师教学实施能力研究的专题与案例/32

专题案例一：教师语言沟通能力研究/32

专题案例二：教学活动组织能力研究/34

专题案例三：教学方法创新能力研究/48

专题案例四：教育技术运用能力研究/69

专题案例五：课程资源开发能力研究/73

专题案例六：教学激励评价能力研究/77

专题案例七：教学分析反馈能力研究/79

第五章 教师教学实施能力提升的策略与途径/98

教师的教学实施能力决定着课程理念转化成课堂实践的程度、教师与学生良性互动的质量，以及教师与学生在教与学的双边活动中共同的进步与成长。教师这些能力的达成有赖于一系列经实践研究证明是行之有效的策略与途径的支持，也离不开在研究探索中发现并积累，在实践行动中推广与共享。

第一节 教师教学实施能力提升的策略/98

在提升教师教学实施能力的专题研究中，学校积累了诸多行之有效的提升策略。如，在提升教学活动组织能力的研究过程中，广大教师认为创造宽松愉悦的学习氛围、设计怡情益智的任务活动、教师融入但不干预的参与原则、情境生成新任务的智慧创造等策略，让教师一次次把教学活动组织得精彩纷呈……

第二节 教师教学实施能力提升的途径/118

在提升教师教学实施能力的专题研究中，学校系统总结了种种行之有效的提升途径：在借鉴中领悟，在实践中摸索，在学习中融汇，在反思中完善。

第六章 教师教学实施能力研究的寄语与感言/121

立足学校常态课堂教学实际，理性突破教师专业发展瓶颈/121

在学习中感悟 在借鉴中提高/122

尝试作文教学创新有感/125

在英语课堂教学改进中成长/129

语文学习重在感悟/132

感受课改新课堂/135

困惑却已起步/139

精彩总在险远处/142

趣味剪纸的“趣”与“味”/144

发挥学生学习的主动性，提高课堂教学的实效性/147

教学设计在实践反思中完善/149

新课程改革让生命科学教学焕发活力/152

新的课程，新的我/154

第一章 提升教师教学实施能力的背景与缘由

第一节 教学实施能力成为全球关注的焦点

自 20 世纪 80 年代以来，教师专业化运动开始从追求教师职业的专业地位和权利向教师的专业发展转向，教师的专业发展开始越来越清晰地成为教师专业化的方向和主题。人们越来越明确地认识到，提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育，从而促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平，才能使教学工作成为受人尊敬的一种专业，成为具有较高的社会地位的一种专业。其间一系列的报告汇聚成了时代的主旋律：1986 年，美国卡耐基基金会和霍尔姆斯小组相继发表《国家为培养 21 世纪的教师做准备》和《明天的教师》两个报告，明确提出以教师的专业性作为教师教育改革和教师职业发展的目标；在 1989 年至 1992 年的 4 年间，经济合作与发展组织（OECD）发表了诸如《教师质量》等一系列有关教师教育改革及教师专业发展前景的研究报告。

教师专业化的浪潮极大地推动了世界许多国家教师教育新理念和新体制的建立。在教师专业化从理念到实践的广泛而深入的推进历程中，世界上大多数发达国家和地区的教师教育先后经历了从中等教育水平的师范学校教育到高等教育程度的师范学院教育，从师范学院的独立培养到综合大学的本科教育加大学后专门的教育课程培养的转变，并逐步形成了教师教育完整学位序列的培养体制。

但是,理念与行动、愿景与现实总是存在着不尽如人意的差距。2006年9月18日,美国哥伦比亚大学教育学院前院长阿瑟·莱文(Arthur Levine)领衔的“教育学院计划”(The Education Schools Project)历时四年,调查了全美教育学院1206所,最后正式发表研究报告《中小学教师的教育》(Educating School Teachers),其“美国教师的摇篮千疮百孔”的隐喻式结论石破天惊,在美国朝野掀起轩然大波,并引起全世界对教师教育的关注和反思。莱文在报告中尖锐指出,尽管越来越多的证据显示了教师质量的重要性,但美国教师教育“与课堂现实脱节”,大多数教育学院抓不住问题的要害,课程混乱,教职员远离课堂,未能“跟上人口、技术以及全球竞争的变化步伐,无法应对提高学生学习成绩的压力”。^①

问题的严重性也许还不止于此。美国国家教育统计中心2005年的数据显示^②,接近1/3的新教师在他们开始从教的第一个3年任期内离职,在第一个5年任期内的离职率甚至达到50%。其中主要的原因就包括许多在校任职的新教师因无法胜任教学工作不得不离开教师岗位。

中国的情况也同样不容乐观。据2007年广东省对本省中西部所做的调查显示^③,25.1%的新教师有机会就会选择“跳槽”,9.8%的新教师迫切想要离开本单位。其中一个重要的原因也是教师在职专业发展的机会与支持不够,不能胜任学校分配的工作。放眼全球,教师专业发展的策略与支持毫无疑问地成为世界各国面向21世纪应对本国教师质量提高的必答题。

世界各国在促进教师专业发展的过程中,越来越一致认为,课堂是教师专业实践力提升的主阵地,教师的专业实践力首先表现为课程教学实施能力,因此,对教师的培养和绩效管理都直接与教师的课程教学实施能力紧密相连。

如,日本文部科学省自2005年10月以来,把课堂教学实施能力欠佳的教师划定为“指导力不足教师”,并对认定的每位“指导力不足教师”采取

① www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf (2006年9月25日)

② U. S. Department of Education. National Center for Education Statistics, 2005.

③ www.hwzz.zhjnc.edu.cn/ShowContent.aspx?ArticleID=23588 (2008年2月8日)

各种积极措施进行有针对性的提升培养。具体而言,第一步是将所有已认定的“指导力不足教师”送去研修;各地县级教委规定的研修期限不等,最短为一年,最长可达三年或以上。第二步是根据每位“指导力不足教师”研修后的具体情况给予因人而异的处理,其中有恢复原职、依愿退职、依法退职、依法停职、调动工作、惩戒免职以及继续研修等。根据日本文部科学省公布的调查结果,各地县级教委对2005年认定的506名“指导力不足教师”进行了“一个不能少”的处置,结果如下:完成研修的教师共342人,其中恢复原职者116人,依愿退职者93人,依法退职者6人,依法停职者8人,调动工作者2人,继续研修者115人,退休、病假各1人。2006年参加研修者144人;未参加研修者20人,其中依愿退职者10人,依法停职者9人,育儿休假1人。^①

英国教育监督机构“教育标准办公室”也对教师教学实施能力严格要求,拟加强中小学教学监督,革除乏味的教学方法,以提高学生的学习兴趣 and 积极性。英国《卫报》2009年1月5日报道,教育标准办公室正在加紧调查中小学教师课堂教学中的低水平状况,给予教学实施能力欠佳的教师以警示和敦促改进教学,并且进一步加强薪资与绩效的联系。^②

第二节 新课程改革对教师教学实施能力的要求

一、基础教育新课程的特点

世纪之交中国新一轮的课程改革建立起了一套以建构主义知识观和学

① 方彤. 日本解决“指导力不足教师”问题的最新指导思想: 不让一个教师掉队[N]. 中国教育报, 2007-03-12 (8).

② <http://space.k12.com.cn/?uid-639454-action-viewspace-itemid-23365> (2009年1月6日发布)

提升教师教学实施能力

习观为基础的课程体系。有学者曾把新旧课程做了一个形象的对比^①：传统的旧课程是一种“圈养式”的课程，学生被封闭和限制在一个固定的空间，教师扮演着饲养员的角色，给学生喂什么、喂多少、什么时候喂等问题都由教师来决定。这种“喂养”即教学的过程是确定性的，是“饲养员”即教师事先预设好的。

因此，可以说，传统的旧课程是预设导向的课程，传统的教学就是按部就班地、原封不动地实施预设教案的过程。新课程则是一种“游牧式”的课程，教师就是放牧人，是站在生灵即学生群体的后面指导而不是牵着他们的鼻子前行；而且教师预设的学生行进的路线在行进的过程中也往往渗透着不确定性，因为生灵即学生在行进的过程中时而会发现更加丰美的“水草”，即学习中的问题，而偏离教师预先设计好的路线图，所以在“游牧”式教学的过程中，学生往往会获得新鲜的且不同于教师课前预设的种种体验和心得。因此，新课程可以说是“生成”导向的课程。

二、新课程对教师素质的新要求

新课程要求教师必须转变原有的教育观念，树立符合新课程改革需要的新理念^②。

1. 追求多维目标

由只重视知识的传授与各种能力的单项训练转向注重多维目标的全面发展。新课程不仅重视学生基础知识的学习和基本技能的训练，也特别强调学生对学习过程的理解、学习方法的掌握、各种综合能力的培养，以及态度、习惯、情感与价值观的培养形成。

2. 承担多元角色

教学的根本点在于学生的学，教师必须为学生学习服务，以促进学生

^① 熊和平. 课程：从“圈养”、“游牧”到“传记”[J]. 比较教育研究，2003(3).

^② 胡庆芳. 从基础教育新课程看高师教育课程设置的缺失[M]//徐辉. 教师教育研究与评论（第1辑）. 杭州：浙江大学出版社，2006.