

# 教学反思与教师专业发展

## ——新课程改革中的案例研究

Reflective Teaching and Teacher Development in Curriculum Reform

赵明仁 著



教学反思是教师培育职业感情、构建专业思想、改善教学技能的赋权增能过程，从而帮助教师走向自觉、自主与探究的专业发展之路。只有经过反思的教学生活才有意义，教师才能在教学中找到自我。



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

# 教学反思与教师专业发展

——新课程改革中的案例研究

Reflective Teaching and Teacher Development in Curriculum Reform

赵明仁 著



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

---

**图书在版编目(CIP) 数据**

教学反思与教师专业发展 / 赵明仁著. —北京: 北京师范大学出版社, 2009.6

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-10002-6

I. 教… II. 赵… III. 师资培养—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 075014 号

---

营销中心电话 010-58802181 58808006  
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>  
电子信箱 beishida168@126.com

---

出版发行: 北京师范大学出版社 [www.bnup.com.cn](http://www.bnup.com.cn)  
北京新街口外大街 19 号  
邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂  
经 销: 全国新华书店  
开 本: 170 mm × 230 mm  
印 张: 16  
字 数: 230 千字  
印 张: 1~3 000 册  
版 次: 2009 年 6 月第 1 版  
印 次: 2009 年 6 月第 1 次印刷  
定 价: 30.00 元

---

策划编辑: 郭兴举 责任编辑: 李 志  
美术编辑: 高 霞 装帧设计: 设计部  
责任校对: 李 茵 责任印制: 李 丽

**版权所有 侵权必究**

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

教育部普通高校人文社会科学重点研究基地 组编  
北京师范大学教师教育研究中心

丛书总主编：钟秉林

执行主编：朱旭东 张斌贤

学术顾问：顾明远

编委会主任：王炳照

成员：（按姓氏音序排名）

管培俊 劳凯声 柳海民 庞丽娟 王炳照 吴康宁

袁振国 张斌贤 钟秉林 朱小蔓 朱旭东

编委会秘书：袁 丽

# 前言

不论是知识经济对未来人才创新素质的诉求，还是追求更为以人为本教学的理想，都挑战着教师的专业能力，期望他们进行有创见的课程实施。从理论上讲，教学反思是教师对课程进行慎思和再造的重要过程。在此脉络下，探究教学反思对于促进课程实施和教师专业发展就具有重要的理论意义。

本书所要回答的问题是：

教师在新课程实施中进行着怎样的教学反思？

影响教学反思的因素有哪些？

教学反思是如何影响教师专业发展的？

本书采用质化研究的取向。在一所新课程改革首批试验区学校，分别选取两位教学水平高和两位水平一般的老师，通过观察她们的课堂教学和日常专业生活，收集她们的课后反思笔记，进行刺激回忆访谈和倾听她们在课程改革中心声收集资料。

本书揭示的是，教学水平高的老师和教学水平一般的教师在教学反思的内容、层次和过程上表现出本质的差别：

在反思内容上，前者以学生学习为焦点，后者以教学设计和方法为主要内容。

在反思层次上，前者都是理解性反思和解放性反思，后者中技术性反思占很大比例。

在反思过程上，前者以“系统探究”方式为主，即围绕具体事件，详细地探究事件的现状，发生的前因及导致的后果，并揭示背后的主观理论；后者以“点式总结”为主，即以较为模糊的语言来概括各种教学现象及其之间的关系，主要形成的是对现象表层，而非深层理论的认识。

教学反思是教师习性和学校场域相互作用的结果。

教师习性中影响教学反思的因素主要有，专业发展的态度和改革动机，对教育的信念和探究能力。

学校场域中影响教学反思的因素包括，校长的领导风格、绩效责任、教师专业发展的空间和策略、教学理念、反思时间的提供和交往社群。

一方面学校场域塑造着教师习性，教师习性中表现出学校场域中的固有属性。另一方面，教师习性使学校场域成为一个充满意义的，值得投入和尽力的世界。

教学反思在影响教师专业发展方面，教学水平高和较为一般两类教师的共同特征是，教学反思是她们自主学习的过程，尽管这种反思是外力直接作用的结果。

所不同的是，第一，前者的反思中，教师把已经拥有的经验作为反思的重要基础。换言之，当反思中把外来的知识运用到自己实践中时，她们所努力的不是以外来的知识“殖民”自己的经验，而是和自己的经验融合在一起生长出新的形态。后者则与之相反，在反思中不能有效运用自己的经验基础。

第二，从反思过程来看，“点式总结”的反思中形成的是教学方式的改变等“渐进性变革”，而“系统探究”带来的是教师理论上的更新等“根本性变革”。

第三，在前者的反思中，教师所获得的是有能力去理解、掌握和创新教学情境的内在控制赋权。其中，如果教师有意识，而且有胆略去突破社会和学校带给自己的规限，称为内在控制的超越性赋权；如果教师的反思囿于既有的价值规范，称为内在控制的依赖性赋权。在后者的反思中，教师所获得的主要是用他人的规准来分析、评判自己教学实践的外在控制赋权。

# 目 录

## CONTENTS

---

|                            |          |
|----------------------------|----------|
| <b>第一章 新课程改革与“做中学”</b>     | <b>1</b> |
| 第一节 现实与理论                  | 1        |
| 一、新课程改革：从传递到转化             | 1        |
| 二、教师专业发展范式转移：从接受到探究        | 9        |
| 三、教学反思：新范式中教师专业发展的有效策略     | 11       |
| 四、教学反思：互动立场和转化立场中课程发展的关键环节 | 14       |
| 第二节 本书要回答的问题               | 16       |

---

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>第二章 教学反思理论</b>     | <b>17</b> |
| 第一节 教学反思的意涵           | 17        |
| 一、概念：情境中的建构           | 17        |
| 二、特征：困惑中的探究           | 21        |
| 三、作用：增强专业自主性          | 24        |
| 第二节 教学反思的理论基础         | 28        |
| 一、行动理论：改善心智模式         | 29        |
| 二、建构主义：主动地成长          | 38        |
| 第三节 教学反思的结构           | 45        |
| 一、教学反思的内容：教师、教学过程、学生、 |           |

|                        |    |
|------------------------|----|
| 环境                     | 45 |
| 二、教学反思的层次：从技术、理解到批判    | 46 |
| 三、教学反思的过程：从发现、描述到诠释、行动 | 51 |
| 四、教学反思的类型：教学后反思        | 58 |

---

### 第三章 教师专业发展理论 61

#### 第一节 教师专业发展取向 61

##### 一、不同视角中的教师专业发展取向 61

##### 二、教师发展从外在控制到内在超越 66

#### 第二节 教师专业发展的再概念化 71

##### 一、教师专业发展是人的发展 73

##### 二、教师专业发展是学习的过程 77

##### 三、教师专业发展是探究的过程 79

#### 第三节 教师专业发展的内容与教学反思 82

##### 一、教师信念与教学反思 83

##### 二、教师行为与教学反思 88

#### 第四节 教师专业发展的过程与教学反思 89

##### 一、教师专业发展的模式 89

##### 二、本书的框架 95

---

### 第四章 研究设计：质化研究的取向 99

#### 第一节 概念界定 99

#### 第二节 研究方法 100

##### 一、教学反思特性：情境性、内隐性、过程性 100

##### 二、质化研究取向：基于日常生活 101

##### 三、个案研究策略：整体性的深度探寻 102

#### 第三节 资料收集的方法 105

##### 一、访谈 105

|              |     |
|--------------|-----|
| 二、观察         | 106 |
| 三、文件收集       | 106 |
| 第四节 资料的整理与分析 | 107 |
| 第五节 研究的效度和推论 | 108 |
| 一、效度         | 108 |
| 二、推论         | 109 |

---

## **第五章 课程实施中的教学反思** 111

### **第一节 美希学校对课程实施的期望** 112

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 一、“以人为本，以学定教”：谢校长的判断<br>尺度 | 113 |
|----------------------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 二、“解放自己，解放学生”：教师的追求 | 116 |
|---------------------|-----|

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 三、“思想是别人的，行为是自己的”：教师<br>改变之痛 | 118 |
|------------------------------|-----|

### **第二节 课程实施经历及教学反思** 121

|            |     |
|------------|-----|
| 一、张老师：浴火重生 | 123 |
|------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| 二、李老师：知其然而不知其所以然 | 138 |
|------------------|-----|

|             |     |
|-------------|-----|
| 三、田老师：课改先行者 | 151 |
|-------------|-----|

|               |     |
|---------------|-----|
| 四、宋老师：心有余而力不足 | 164 |
|---------------|-----|

|                 |     |
|-----------------|-----|
| 五、跨个案分析：朝圣者与观光者 | 171 |
|-----------------|-----|

---

## **第六章 影响教学反思的因素** 173

### **第一节 教师习性** 174

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 一、专业态度：引领变革、艰难成长、求新求<br>变、只赢不输 | 175 |
|--------------------------------|-----|

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 二、改革动机：他人认可、追求成长、快乐体<br>验、被动投入 | 179 |
|--------------------------------|-----|

|                      |     |
|----------------------|-----|
| 三、教学信念：酿蜜、探险、学以致用、表演 | 182 |
|----------------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| 四、探究能力：深入与表面 | 185 |
|--------------|-----|

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 第二节 学校场域                 | 187 |
| 一、领导风格：“人是在工作中逼着学习的”     | 187 |
| 二、绩效责任：“表现主义倾向”          | 190 |
| 三、发展空间：“做错了不怕，关键要动起来”    | 192 |
| 四、发展策略：“谁学得多，谁就走在前头”     | 193 |
| 五、教学理念：“关注学生”            | 194 |
| 六、时间安排：“时间是最紧缺的资源”       | 195 |
| 七、交往社群：“培训是最大的福利”        | 197 |
| 第三节 教学反思是教师和学校层面多因素互动的结果 | 197 |

## 第七章 教学反思在教师专业发展中的

### 意义 202

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 第一节 从教学反思看教师专业发展的性质       | 203 |
| 一、经验在教师专业发展中受到重视          | 203 |
| 二、作为自主学习的教师专业发展过程         | 204 |
| 三、作为探究的教师专业发展过程           | 205 |
| 四、教师专业发展三种方式：自外而内、内生、自内而外 | 206 |
| 第二节 从教学反思看教师理论和行为的转变      | 208 |
| 第三节 从教学反思看教师赋权            | 212 |
| 一、张老师：内在控制的依赖型赋权          | 214 |
| 二、田老师：内在控制的超越型赋权          | 216 |
| 三、李老师和宋老师：外在控制的赋权         | 217 |
| 四、教师发展是课程发展的前提            | 220 |

## 第八章 研究结论与讨论 224

|        |     |
|--------|-----|
| 第一节 结论 | 224 |
|--------|-----|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 一、教学反思是对教学实践赋予意义的过程         | 224 |
| 二、教学反思是教师习性和学校场域互动的结果       | 225 |
| 三、教学反思是促进教师专业发展的有力措施        | 226 |
| 第二节 讨论                      | 227 |
| 一、教学反思是一种整合外在知识和个人知识的努力     | 227 |
| 二、课程实施中需要更多地关注教师个别差异        | 228 |
| 三、叙事探究是教师专业发展的重要方式          | 229 |
| 四、教学反思是课程发展和教师专业发展的重<br>要策略 | 229 |

---

|       |     |
|-------|-----|
| 参考文献: | 231 |
|-------|-----|

|     |     |
|-----|-----|
| 后 记 | 240 |
|-----|-----|

# 第一章 新课程改革与“做中学”

## 第一节 现实与理论

近 20 年来,在西方国家教育界,是一个充满“重构”色彩的时期,<sup>①</sup>人们在新的社会、政治、文化背景中对原有的假设、概念、关系进行解构与建构。概念重建、结构重组和文化再生成为此阶段教育改革的关键词。在全球化浪潮的推动下,自 1992 年建立市场经济体制以来,中国内地的经济、社会和文化进行着持续的变革。在这个改革和发展的图景中,教育改革也连绵不断。总体来说,强调个人发展、提高教育质量、增加机会均等是教育改革核心理念,新千年以来,中国内地基础教育改革的基本路向是:改革的重心已由原来在体制方面对教育结构和行政的改革,转向改革学校课程。因为人们相信,课程改革作为教育改革的核心,它抓住了教育内容和教育方法这些关键问题。<sup>②</sup>

### 一、新课程改革:从传递到转化

中国内地于 1999 年启动了声势浩大,规模空前,范围广泛,深入彻底的基础教育课程改革(简称“新课程改革”)。经过五年的实验,2005 年秋,在全国小学和初中起始年级开始全部实施新课程。<sup>③</sup>本研究就是在新课程改革背

---

① Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998). *International handbook of educational change* (Eds.). Dordrecht; Boston, Mass.; Kluwer Academic Publishers.

② 卢乃桂:《课程改革、水平与教师:中国大陆及香港地区的经验》,载丁钢主编《中国教育研究与评论》,89 页,北京:教育科学出版社,2003。

③ 教育部:《基础教育课程改革纲要(试行)》,2001。

景下进行的，下面在对新课程改革性质分析的基础上，讨论教师在课程改革中所发挥的功能与担当的角色。

### （一）课程改革的性质

要考察课程改革的性质，最基本的是从分析课程改革的内容入手。概括来说，有三方面的原因决定着新课程改革的内容。一是中国内地基础教育中“应试教育”积弊久革不除的传统；二是社会发展对未来复合型人才质量的诉求；三是对学生主体性发展理想的追求。

中国是考试的故乡，盛行一千三百年的科举考试制度深刻地给国人留下了注重考试、分数与次第的社会文化心理。为考而学，为考而教是中国内地许多教师的信条。当然，造成“应试教育”现象还有更为现实的原因。一是来自市场化的压力。学生与家长关心的是通过教育这个筛选机制后学生的前途，学校与教师关心的是由于学生成绩的调节而使学校能够在教育市场上占据多大份额。二是中国内地注重基础知识掌握与基本技能训练的教育传统。由于上述种种原因，尽管自二十世纪九十年代以来中国内地进行了林林总总的课程与教学改革，但却不能从根本上改变应试教育的传统。

全球经济一体化的发展，知识经济的兴起和信息社会的来临，对未来公民和人才素质提出了新的挑战。有研究发现高增值人才所需具备的能力有：创造性、合作性、小组工作、同伴培训、评价、推理、问题解决、决策、获取与使用信息、计划、学习技能、多元文化共处。<sup>①</sup>显然，以基础知识和基本技能为主要内容的“双基”式培养取向，不能有效地促进学生在上述各种能力上的发展。

在高增值人才各种能力背后存在的一个共同要求是，要以人的主动发展为基础。换言之，只有学生在一个适宜的环境中，发挥自己的能动性，积极主动地探索才能培养上述能力。另外，学生的主体性不能仅仅看做达到培养目标的手段，重要的是，学习本身不是一种异己的外在控制力量，是一种发

<sup>①</sup> Levin, H. (1998). *Education and the ability to deal with change*. *Education Policy Studies Series*, No. 15. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.

自内在的精神解放历程。<sup>①</sup>

### 1. 课程取向：从传递立场到互动立场和转化立场

米勒 (J. Miller) 与瑟勒 (W. Seller) (1985) 把课程取向分为三类：传递立场、互动立场和转化立场。在传递立场中，教育的功能在于传递事实、技能和价值给学生，这个立场强调通过传统的教育方法，让学生掌握传统学校科目的知识、技能和价值。在互动立场里，个人则被认为具有理性和能够运用智力于问题解决上，而教育被理解为学生与课程之间的对话，学生通过对话的过程重构知识。转化立场着重个人和社会的转变，学生和课程整体地相互渗透。<sup>②</sup> 不同课程取向因为哲学和心理学基础不同，对儿童、知识、学习和教育具有不同的主张。

表 1.1 不同课程取向比较

|       | 传递立场                           | 互动立场                  | 转化立场                                           |
|-------|--------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------|
| 哲学基础  | 分析哲学,逻辑实证主义                    | 实用主义                  | 自由主义                                           |
| 心理学基础 | 行为主义取向                         | 发展心理学                 | 人文心理学,超越自我心理学                                  |
| 儿童的概念 | 视儿童并不是整体的人<br>重视儿童的共同特质,忽视个别需求 | 视儿童为整体的人。关注学生个别差异     | 儿童发展不能孤立于其情绪、身体及道德和社会环境而发展<br>尊重儿童独特性、照顾其需要和忧虑 |
| 知识的概念 | 知识是固定的学习材料,很少追求个人知识。强调公共知识     | 知识为过程,并不是固定不变的。强调公共知识 | 知识被视作透过个人感观的过滤而建立起来的。着重个人和公共知识                 |
| 学习的概念 | 学习是刺激和反应之间的联结,学生被动接受为主         | 学习是学生与环境之间的对话过程       | 学习需要学生全身心地投入,是意义建构的活动                          |
| 教育的概念 | 教育是知识的传承                       | 教育是知识的建构活动            | 教育是学生全人发展                                      |

修改自李子建、黄显华 (1996)。《课程：范式、取向和设计》。香港：香港中文大学出版社。81~89 页。

<sup>①</sup> 钟启泉、崔允灏、张华：《为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展：基础教育课程改革纲要（试行）解读》，上海：华东师大出版社，2001。

<sup>②</sup> 李子建、黄显华：《课程：范式、取向和设计》，香港：香港中文大学出版社，1996。

以米勒和瑟勒(1985)课程取向为概念框架,分析新课程改革内容后我们发现,从文件课程来看,新课程取向不再是传递立场,而是具有鲜明的互动立场和转化立场性质。在这种性质中,新课程的基本特征有:

从课程定义看:课程是缔造的,而不仅仅是被预设的。也就是说,从国家的文件课程到教师所感知的课程,再到课堂中运作的课程和学生所经验的课程之间不是传递立场所认为的那样是自上而下的,单向线性的关系。课程不仅仅是我们所想象的一个预期的结果。在从文件课程到经验课程之间,在课程(教材)的编写者、教师、课堂和学生中会有不同的故事发生,课程正是这些参与者在思想的碰撞中,在知识的分享中共同缔造的结果。教师和学生的经验,学习的环境在课程发展中的意义凸显出来。在这个前提下,自主的、合作的、探究的方式成为重要的教学方式。因此,课程之“结果”与课程之“过程”实在不能分离,课程是在教师、学生、教学内容和环境互动中生成的。<sup>①</sup>更进一步说,课程目的并不是外在于学习者的,而是根据学习者兴趣、需求制订的;过程并非只是达到目的的手段,过程本身就应作为目的来看待。<sup>②</sup>

如果我们从学习目标、学习经验的选取、学习经验的组织和学习评价四个方面来看课程,我们可以大致地认为,在新课程改革之前,教师的自主权主要局限于对学习经验的组织方面,表现为教学中对教学方法的精雕细刻,教学内容的设计与安排。优秀的教师能够在课程上设置一个个的悬念,“布陷挖阱”,老师努力地引诱学生进入埋伏。教师没有对教材进行增、删、改、并的意识和权力。课程的开发只是专家的权力,课程是固定的,教师是知识的搬运工,学生是接收器。新课程之中,教师所拥有的权力,最为明显的是具有学习经验的选取权力,可以从不同的出版社中选取教材。这意味着可以通过不同的教学内容来达到课程标准,教学内容是开放的。而且,在学习目标上也有所拓展,加重了学习过程与方法的掌握,学生情意与价值的培养。当然以上只是就国家课程而言的,在学校课程中,从理论上讲,教师在学习目

① Schwab, J. J. (1973). The practical 3: translation into curriculum. *School review*, 501—522.

② [美]杜威:《民本主义与教育》,台湾:商务印书馆,1928。

标、学习经验的选取、学习经验的组织和学习评价上都具有完全的自主权。

从学生角色看：学生是能动的课程要素。课程与教学的最终目的是促进学生的学习与全面发展。建构主义学习理论认为学习是主动的、情景性的和社会性的。<sup>①</sup> 在新课程中，通过关注学生的兴趣和经验，在自主与探究的学习方式中，让学生主动地学习。在课程内容联系学生生活中让学生感受到学习的情景性。通过合作的学习方式创设社会性的学习氛围。另外，综合课程的设置有利于学生以整体的经验方式学习，增强知识和经验之间的联系。三级课程管理体制更有利于适应不同地区学生的个别差异。总体而言，学生是课堂的主人，学生的学习被作为核心，置于课程与教学话语的中心。

从课程改革者的意图来说，学生是课程实施的积极参与者。费尔丁斯(M. Fieldings)将学生在课程实施中的角色概念化为四种水平：作为接受者，为了有效地教学，教师需要了解学生先前的学习及其感观，其中学生只是作为信息接受者，学生对教学中的意义是通过教师的传播而获取的。作为积极反映者，为促进教与学的质量，教师需要学生投入到教学活动中。教学中的意义是学生作为讨论者而通过互动获取的。作为合作研究者，为了深化理解和促进学习，教师需要学生作为伙伴投入到教学活动中。教学中的意义是学习者作为合作研究者，在教师主导的讨论中获得的。作为研究者，为了加深理解和促进学习，需要学生和教师及其同伴共同投入。教学中的意义是由学生发起的，并由学生主导的对话而获得的。四种不同水平的学生角色虽然在不同的课程实施场景中各有存在的合理性。但越积极的学生角色，如学生作为积极的反映者，合作研究者和研究者的角色，在新课程实施中被越多地认同和强调。<sup>②</sup>

2. 课程改革与发展的逻辑：自上而下的课程改革，自上而下和自下而上相结合的课程发展

从政治的角度看，课程改革实质上是一个权力再分配的过程。尤其对于

① Kock, A., Sleegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New learning and the classification of learning environment in secondary education. *Review of education research*, 74 (2), 141-170.

② Fieldings, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.

国家水平上进行的大规模课程改革来说，是对中央、地方、学校和教师之间权力的重新洗牌。缘于不同的权力关系，可以大致分为自上而下和自下而上两种课程改革模式。<sup>①</sup> 自上而下的模式是与国家教育行政命令相联系，先由专家提出变革方案，借助国家的行政指令向地方和学校推广。研究—发展—传播改革策略属于此种模式。自下而上的策略强调教师作为变革的代理人，作为课程改革的动力源。把教师所直接关心的问题作为起点，接而进行研究开始行动，再通过反思做出调整。社会互动策略和问题解决策略属于此种模式。

新课程是先由教育部组建“国家基础教育课程改革专家组”，开发新课程纲要与课程标准，然后根据课程标准编写教材。之后在全国分批建立新课程改革试验区，逐年扩大试验范围，直到向全国推开。作为任务，每所学校必须实施新课程，相应的，每所学校的教师也必须实施新课程。因此，新课程是由中央教育部门采用自上而下的模式推向学校与教师的。这种模式的优势在于能够运用强制性的行政力量打开学校的围墙，冲破学校习以为常的做法，营造强势的改革氛围，提高改革的执行力。

自上而下课程改革模式所带来的局限性在此先存而不论。需要更进一步明确的是，通过自上而下这种课程改革模式所推行的课程发展逻辑是什么呢？上文已经分析过，就文件课程而言，新课程取向是互动立场和转化立场。在研究者调查中大多数教师表达了同样的感受，作为新课程主要的物化载体，教材并没有给教师一如既往的、细致入微的教学材料和操作步骤。教材只是作为教师达到课程标准的参考，还需要教师的补充和整理。因为，教材本身的设计理念是从学生角度出发的，所以就不可能有放之所有学生而皆适宜的教材，教师对课程的调适与缔造就成为“忠实地”实施新课程的必要工作。在此意义上，就具有自下而上课程发展的性质。

新课程中的课程发展，既不适合完全按照目标模式进行，要求绩效责任，忽视人类解放、自主、思考、判断和创造的需要，把学生作为原料，课程作为生产线，制造标准化的产品，忽视教育与训练的区别，将所有教育还原为

<sup>①</sup> McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction*. New York: Harper Collins College.