

# 参与课程领导：教师专业发展的新路径

郑东辉<sup>1</sup>, 郭威<sup>2</sup>

(1. 宁波大学教师教育学院, 浙江宁波 315211; 2. 余杭高级中学, 浙江余杭 311100)

**摘要:** 教师参与课程领导对于促进教师专业发展具有重要的现实意义, 两者存在互动关系, 即专业发展 是教师参与课程领导的原动力、教师参与课程领导 是校本教师专业发展的基石、教师成为课程领导者是教 师专业发展成熟的重要标志。立足两者的关系, 捏合课程领导与专业发展各自的关注点, 从课程与教学、 学生学习、专业支持、人际交流四个维度表征有助于专业发展的教师课程领导行为。

**关键词:** 课程领导; 教师专业发展

**中图分类号:** G42

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1008-0627 (2010) 02-0020-05

自 20 世纪 90 年代迈克弗逊 (Mcpherson)、伊利奥特 (Elliott) 等一批澳大利亚学者提出教师课程领导的命题以来, 伴随着世界各国基础教育课程改革的深化, 教师课程领导研究不断升温, 研究领域逐步拓宽, 有关教师课程领导与教师专业发展的相关性也开始受到人们的重视。令人遗憾的是, 对于这两者的关系, 大多只停留在价值判断上, 即教师参与课程领导能促进自身的专业成长, 并没有就具体的问题展开充分的讨论, 尤其是指向专业发展的教师课程领导行为表征与实现路径问题。实际上, 教师具备怎样的课程领导行为才能有助于专业发展以及通过何种途径来实现这一目标, 是研究相关性问题的关键, 也是教师课程领导研究的基础性问题。为此, 我们围绕这一问题作初步的探讨, 以期引发更多的思考。

## 一、教师参与课程领导与专业发展的互动关系

从控制型的课程管理到民主化的课程领导, 参与领导的人员之间的关系发生了重大的变化, 由过去强调领导与被领导的等级关系转变为推崇领导者与追随者的平等关系, 开始突破自上而下的管理模式, 扁平化的团队领导成为首选, 团队成员只要能提出课程愿景及其策略并有人追随都可以成为领导者。当然, 课程领导者不是控制他人, 而是引导其他人员做出正确的判断和自

我管理。在这样一种管理理念的影响下, 加上我国三级课程管理体制的深化与完善, 教师被赋予了更多的课程发展方面的自主权, “课程领导不再是校长、学校行政人员的专利, 教师同样有机会参与课程领导。”<sup>[1]</sup>也就是说, 教师有权力参与课程领导, 甚至应该成为课程领导者。教师参与意味着教师要介入学校课程领导事务和从事学校课程领导活动, 从中发挥他们的主体性、自主性和创造性。教师通过主动参与, 主要目的是想在课程与教学方面获得更好地发展, 提升自身的专业能力。有人曾作过这样一项研究, 小范围调查学校课程领导与教师专业发展之间的相关性, 结果显示, 学校课程领导与教师专业发展之间存在高度正相关。<sup>[2]</sup>由此可见, 学校课程领导对教师专业发展具有相当重大的影响作用。这有助于我们理解教师参与课程领导与专业发展之间的关系。如果从教师参与课程领导的内涵、教师专业发展范式转型以及教师专业发展阶段论等方面来考察, 教师参与课程领导和专业发展之间会呈现出更为复杂的关系。

### (一) 教师专业发展是教师参与课程领导的原动力

从教师参与课程领导的内涵来看, 教师参与课程领导的初衷和终极目标是实现自身的专业发展。教师参与课程领导有两层含义, 一是把课

收稿日期: 2009-12-10

基金项目: 浙江省教育科学规划课题 (SC87)

第一作者简介: 郑东辉 (1976-), 男, 浙江象山人, 副教授/博士, 主要研究方向: 课程与教学论、教师专业发展。E-mail: ndzd@163.com

程领导作为一种课程实践方式,在课程事务方面实现自我管理,即“从若干个方向运用个别的、团队或整个学科的方式将课程加以运作,拟定全年的教学活动行事历,拟定各单元的计划,充实课程与补救教学,定期进行课程评鉴。”<sup>[3]</sup>也就是教师要成为学科课程发展的研究者、参与者和实施者,在课程目标的制订、课程内容的选择、课堂教学的实施以及课程评价等方面充分发挥自主权和领导权。二是以课程实践领域为平台实施人际领导,在教师群体中带领教师共同向前,即“教师的课程领导更重视教师教学经验的分享,教师群体间的互动,生命经验的相互叙说,以及经验的连结。其主要任务是作为教师的亲密伙伴,由教师帮助教师,改善教师的处境,并作为教师群体与学校领导之间的联系者与转化者,同时也是教师群体间的知识管理者与协助转化者;在此过程中,更重视彼此的关系与相互的信任,期待藉由教学的实践与叙说,激发并延续对教育的热情,使彼此更能承担责任,更有力量,更有勇气。”<sup>[4]</sup>概而言之,教师之间要形成一个共同体,围绕课程与教学事务,实施彼此的人际领导,支持教师之间的合作,发展良好的人际关系,分享成功与经验。只有同时实践上述两个方面内容,才可以说教师参与了课程领导。要使这两方面同时发生,一个重要的前提是教师能意识到这样做是为了更好、更快地提高自身专业素养,否则很难使课程领导行动得以持续下去。一项调查研究显示,教师的个人素质影响教师的课程领导行动,只有赋权给教师,教师也有信心和能力去做,同时又能对教师的发展产生重大意义,教师的课程领导行动才会发生,并且会产生良好的效果。<sup>[5]</sup>可见,教师参与课程领导的动机之一便是看是否有助于教师的发展。教师专业发展,作为一种引导性的结果,也就成为教师参与课程领导的重要动力,这也是衡量教师能否成为课程领导者的关键因素。

(二)教师参与课程领导是校本教师专业发展的基石

自20世纪90年代以来,教师专业发展的研究范式开始发生转向,由技术取向转向实践取向与解放取向,由关注教师专业发展的外部条件转向强调教师个体内在专业特性的提升,彰显教师

在专业发展中的主体性。通过让教师个人或者群体在学校实践的情境下进行学习和发展,并更加注重群体的学习,提倡教师之间的合作与反思,以促进教师专业发展。概言之,新的教师专业发展模式强调学校本位,注重教师专业发展的主体性、实践性、合作性、反思性。教师专业发展对教师的内在驱动,促使教师基于不同的发展阶段与情境做出不同程度的专业努力,自觉或不自觉地扮演教学研究者、学生指导者、实践反思者等角色。显然,这是教师基于不同的面向做出不同的角色选择,但事实上,教师往往面对整体的学校生活与连续的个人专业成长,需要有一个总体的事业规划与角色整合,课程领导恰恰能承担起这项任务。这可以从教师参与课程领导所体现的内涵中看得出来。因为“在教师生涯中影响自己最大的可能不是校长也不是主任,而是教师之间的互动与对谈,教师间的相互影响才是看不见而又巨大的力量。也因此,教师课程领导将是未来教师(不管是课程领导者本人,或是一般教师、生手教师)专业发展的一个重要的机转。”<sup>[6]</sup>可以说,教师在学校本位的教师专业发展过程中,参与课程领导比过去强调外推式的专业发展时期变得更为重要,甚至成为促进自我发展的最为重要的途径,如果不是唯一途径的话。

(三)教师成为课程领导者是教师专业发展成熟的重要标志

从教师专业发展的阶段来看,教师要从“跟着别人做”转变为“自己独立做”,再发展到“与人合作做”,最后实现“带着别人做”,每一阶段的行为表现都需要得到课程领导的支持,尤其到了后两个阶段,教师必须成为课程领导者才能胜任,才能更好地发挥专业引领作用。如果我们从利思伍德(Leithwood K A)的教师发展阶段多维理论来分析,可能会看得更加清楚。利思伍德在归纳和分析已有阶段理论的基础上,提出了从多维的角度综合分析教师专业发展的阶段理论,包括心理发展、专业知能发展和职业周期发展三个方面。其中在专业知能发展方面,他提出了六个逐步复杂化的教师发展层次:(1)提高生存技能;(2)掌握基本教学技能;(3)拓展教学灵活性;(4)获得教学专长;(5)促进同事的专业成长;(6)行使领导权和参加教育的

决策。<sup>[7]</sup>

从教师专业发展的六个层次可以看出,教师要获得一定的专业发展高度,需要参与到课程领导中来,行使一定的领导权。教师从实习教师发展到课程领导的角色,必须经由教师的自我学习、反思,与其他教师切磋而凝聚共识,同时利用其专业知识优势,激发团队成员之间的思想碰撞,促进知识交流与共享,增进专业发展的广度、深度与厚度。可以说,教师在参与课程领导的过程中成长为课程领导者就意味着教师专业发展趋于成熟,在某种意义上说,也是教师专业发展的最高境界。

## 二、教师参与课程领导的行为表征

既然教师专业发展与教师参与课程领导之间存在互动关系,教师参与课程领导是促进教师专业发展的重要途径,专业发展则为教师课程领导提供了前进的方向和持续行动的动力,就需要我们进一步考证怎样的教师课程领导行为才有助于教师的专业发展。关于教师课程领导的具体行为表现,迈克弗逊等人做过一些研究,提出了一个包含教学、专业发展、自我领导、教师交流、学校政策、社区关系诸方面的行为表征框架。<sup>[8]</sup>不难发现,他们主要是表征教师参与课程领导应表现出来的全部行为,而不是聚焦课程领导与专业发展之间的关系来分析有助于专业发展的哪些领导行为。为此,我们尝试整合教师专业发展的要求和教师参与课程领导的内涵两个方面,提出新的行为表征框架。

对于教师个体来说,实现专业发展的具体表现主要是通过个人专业素养的提升得以体现。一般来说,专业素养主要包括专业精神(或专业情意)、专业知识和专业能力(或专业技能)三个

方面,而情意智能方面的素养又往往与教师日常从事的课程、教学以及学生学习密切相关,所要发展与提升的素养也就集中于课程、教学、学习诸领域。如果以专业知识为例,例举国外几种代表性的教师专业知识分类,即需要教师习得的各类知识,就会看得更加清楚。具体见表1。<sup>[9]</sup>

教师参与课程领导,一方面教师要处理相应的课程事务,包括课程决策、课程设计、课程实施及课程评价等,充分发挥课程自主权;另一方面,教师通过协调课程运作中的人(即课程利益相关者)之间关系,认真倾听其他利益主体的声音,使之共同参与到课程发展中来。概括起来,教师参与课程领导主要涉及课程事务和课程人际两大方面。课程事务与教师所要发展的专业素养领域基本一致性,而正确地处理课程发展中的人际关系能使课程事务做得更好,所以捏合课程领导与专业发展各自的关注点,我们将从课程与教学、学生学习、专业支持、人际交流四个维度来表征相应的行为。需要指出的是,专业支持是指教师在人际交往中为同伴提供各种有助于课程发展的支持,属于课程人际范畴,见下表2。

此外,教师要践行上述课程领导行为,成为课程领导者,还需具备一定的潜在特质,按塞佩达(Zepeda S J)等人的说法,应具备13项特质,如:对于教学、学校风气以及区域组织,已经发展到有一种远景的想法;自愿担当一名领导者的角色和任务;有预感并能基于这些预感去冒险;有自信去与现状争论,并按照自己的信念执行;愿意多负一些责任,并积极地为它寻找出路。<sup>[10]</sup>也就是说,在人格特质上教师需要具有同情心,善于与人沟通,对工作有热情,富有责任感,有解决问题与处理冲突的能力,且深受他人信任。

表1 国外几种代表性的教师专业知识分类

代表人物	教师专业知识分类
舒尔曼(Shulman)	教材内容知识;学科教学法知识;课程知识;一般教学法知识;有关学习者的知识;情境(教育目的)的知识;其他课程的知识
伯利纳(Berliner)	学科内容知识;学科教学法知识;一般教学法知识
格罗斯曼(Grossman)	学科内容知识;学习者和学习的知识;一般教学法知识;课程知识;情境的知识;自我的知识
博科和帕特南 (Borko H, Putnam)	一般教学法知识;教材内容知识;学科教学法知识
考尔德黑德(Calderhead)	学科知识;机智性知识;个人实践知识;个案知识;理论性知识;隐喻和映象

表2 教师参与课程领导行为表征

实践领域	具体行为
课程与教学	1. 以课程纲要的方式规划课程与教学；2. 按预定的目标设计学业评价方案；3. 设计并运用能反映学校政策的具体的课堂教学方式；4. 选择适当的资源来辅助课堂里的教和学；5. 善于组合/移植不同领域的知识并用在教学上；6. 每天记录课堂中发生的重要事件以便进行反思和学习；7. 关注同事或学生对自己的教学评价；8. 回顾自己的教学实践，找到需要改进的地方
学生学习	1. 通过多种渠道了解每个学生的家庭背景与学习状况；2. 基于学优生和学困生不同的学习需要进行教学；3. 分析学生的课堂表现和考试成绩，与学生交流，并提供改进建议；4. 根据学生的学习情况进行集体教研，并重新制定教学的内容与方法；5. 与家长讨论学生的情况，并能合理解释学生的学业表现
专业支持	1. 寻找与自己专业有关的图书或信息，并从中学习；2. 针对课程与教学存在的问题，与同伴合作，一起研讨并加以解决；3. 引导教师做好个人的知识管理，并提供行为示范；4. 协助其他教师制定专业发展计划并引导其执行；5. 观察其他教师的课堂教学，提供改进建议，共同解决教学问题；6. 为其他教师提供教学示范；7. 关注同事在专业上取得的进步或成就，并进行鼓励
人际交流	1. 通过多种渠道与同伴研讨如何提高教和学的有效性；2. 和其他教师交流班级学生学习的情况，讨论教学如何应对；3. 协助教师与学校行政之间的协调与沟通，促进两者之间的理解及行动转化；4. 与教师交流，了解教师的兴趣、意向，结合学校愿景，引导教师参与课程发展，并提供咨询与指导；5. 与教师交流与沟通，给予情感上的支持，协助解决问题或冲突，或处理危机；6. 与家长和社区人员共同为学校的课程发展寻找资源或资助

### 三、教师参与课程领导的现实路径：来自一位生物老师的案例

案例来自笔者参与的与杭州市余杭高级中学为期3年的合作研究，合作研究的主题是基于合作的校本教师专业发展，两个重要的抓手是建构合作共同体和推进课堂观察实验。在研究过程中，笔者结识了一位W老师，教高中生物，他是合作学校方的核心成员。他的出色表现引起了我们去探求他的成长之路的兴趣，结果发现，W老师经历了从普通教师到教研组长再到课程领导者的过程。于是，我们把他参与课程领导的具体过程分阶段记录下来。

(一)潜心课程与教学及研究，赢得同事尊重与认可

W老师刚入新学校之初并不被新同事认可，他凭借过去的经验和对生物课程与教学的理解，在课堂教学上下足了功夫，尤其在备课环节，改变过去写教案的做法，关注与研究学生的学习，以学生为中心编写学案，对教材进行二次开发。学案由学习目标、学习建议、课前准备、课中学习、课后互助等部分组成，课前发给学生，课上运用学案教学，帮助学生学的轻松和有效。经过多次实践以及不断修正学案，他的做法深受学生喜爱，也引起了同行的关注。他那富有变化的课

堂、课件、作业，开始成为教研组内老师争相传阅和模仿的范本。与此同时，W老师也愿意与同事分享自己的经验，一起解决共同遇到的课程问题，也敢于担当一些专业发展方面的示范责任。他当上了生物化学教研组的“教科信息员”。

(二)以专业智慧和道德感召力引领同事从事课堂观察研究，做好教研组长工作

当上教科信息员，之后又成为生物教研组的组长，W老师就不再满足于自己的成功，而是思考如何引领同事参与课程领导，在具体活动中引发教师观念和行为的转变，建构合作的教研文化和团队，让组内的每位教师都获得发展。于是他以课堂观察为抓手，带领同事研究课堂观察的技术，如观察程序、制度、工具等，共同实践课堂观察，改进课程设计和课堂教学。当然前提是W老师首先要成为课程观察的行家里手，如此才能贡献专业智慧，与同伴分享，进而指导同伴开展课堂观察。事实上，他用大量的课余时间来进行研究、规划、组织课堂观察，更为重要的是，他还是个称职的心理指导师，加强与教师的交流与沟通，给予情感上的支持，协助解决问题或冲突，关注同事在专业上取得的进步，并进行鼓励。正是有了W老师隐性的道德力量和专业贡献，组内教师才会追随他，一起来谋求共同的发展，W

老师在指导、合作、分享过程中也获得了自己新的发展。

(三) 在学习中领导, 在领导中服务, 让组内每一位教师成为课程领导者

在 W 老师看来, 选择课堂观察作为课程领导的一个点, 带领大家一起做, 只是一个开始, 最终是要引导组内的每位教师成为课程领导者, 那是教研组长参与课程领导的最高境界。W 老师正尝试这样做。一方面, W 老师不断学习课程、教学、学生学习与评价以及人际领导方面的新知, 在学习中领导, 引导教师们“共学”、“共研”。另一方面, 实施支持性的、服务性的道德领导, 倾听教师在课程、教学和专业发展方面的声音, 感同身受地为他们提供专业服务, 甚至“甘为人梯”, 帮助他们“自己独立做”、鼓励他们“与人合作做”和“带着别人做”, 充分发挥每位教师的课程领导角色, 与组内教师一起营建民主、道德和反思的课程共同体。

按照 W 老师参与课程领导的经历, 大致可以归纳出几条值得同类教师借鉴的做法。一是参与课程领导要立足课堂。所谓立足课堂, 是指教师首先要以课程的视野研究课堂教学和学生学习, 发展并落实新的教学理念和行为, 形成自己某方面的优势, 树立专业信心。二是以自己的专业智慧引领同侪教师参与课程领导。教师课程领导者寻找机会发现与其他教师间的专业共识, 利用专业知能, 委任一个工作给其他教师, 并鼓励、带领、陪伴教师参与学校的课程实施与开发工作。在实施与开发过程中, 了解教师的需求, 安排相应的课程开发与专业成长活动, 与教师教学

经验连结, 改进教学实践, 从中提供咨询与指导, 引导教师独立开展课程发展事务。三是从教研组长到课程领导者, 要终身学习, 善于合作, 甘于奉献, 敢于担当, 以道德的力量去影响、感化一批教师。教师课程领导者最重要的不是要求教师“应该做什么”, 而是陪伴教师, 和教师一起讨论“我们可以做什么、怎么做”, 给予支持, 进而让每一位教师变得更强大、更有责任感和信心。

### 参考文献

- [1] 李定仁, 段兆兵. 试论课程领导与课程发展[J]. 课程·教材·教法, 2004(2): 3-7.
- [2] 林一钢, 何强. 学校课程领导、组织文化与教师专业发展关系的研究——以中国大陆教研组为例[J]. 江西教育科研, 2005(7): 8-10.
- [3] ALLAN A, GLATTHORN. 校长的课程领导[M]. 单文经, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 18, 22.
- [4] ZEPEDA S J, MAYERS R S, BENSON B N. The call to teacher leadership[M]. New York: Eye On Education. Inc, 2003: 17.
- [5] ELLIOTT B, BROOKER R, MACPHERSON I. Curriculum leadership as mediated action[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1999, 5(2): 171-185.
- [6] 陈美如. 教师专业的展现与深化: 教师课程领导之为何? 如何? 与限制[J]. 台湾: 教育研究月刊, 2004(10): 19-20.
- [7] LEITHWOOD K A. The move toward transformational leadership[J]. Educational Leadership, 1992, 49(5): 8-12.
- [8] MACPHERSON I, BROOKER R. Positioning stakeholders in curriculum leadership: how can teacher educators work with teachers to discover and create their place[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2000, 28(1): 69-85.
- [9] 叶澜. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 236.
- [10] ZEPEDA S J, MAYERS RS, BENSON B N. The call to teacher leadership[M]. New York: Eye On Education Inc, 2003: 6-7.

## Participation in Curriculum Leadership: An Innovation of Teachers' Professional Development

ZHENG Dong-hui<sup>1</sup>, GUO Wei<sup>2</sup>

(College of Teachers Education, Ningbo University, Ningbo 315211, China; 2. Yuhang Senior High School, Yuhang 311100, China)

**Abstract:** Teachers' interactive participation in curriculum leadership, vital to teachers' professional development, is a significant landmark for sophisticated instructors' progress that is, in turn, a major motive for teachers' participation in the course leadership. The paper stresses that a better integration of the interaction and focus of the two sides will be of great value to the professional capacity-building of teachers' curricular leadership in the dimensions of course and instruction, students' learning, professional aid and interpersonal communication.

**Key words:** curriculum leadership; teachers' professional development

(责任编辑 赵蔚)