

* [“两岸四地”课程与教学研究]

主持人: 李子建

主持人语:校本课程发展是课程改革的一项核心议题,它打破了国家课程一统天下的局面,使学校参与到课程开发过程中来,学校也由此而能更为深刻了解课程与教学的真髓。校本课程开发不仅是一种技术性的劳动,而且是一种理念的全面更新,它不是一种时髦的话语和口号,而是一种真真切切的教育改造行动。本期四篇论文围绕“校本课程”这一议题展开,力图通过对中国香港、澳门、台湾以及大陆的校本课程发展状况的研究,达致相互借鉴之目的,从而更好地促进当地校本课程的发展。教师专业发展是校本课程发展的必要条件,校本课程发展的每一环都离不开教师的智慧,而教师的知识与视野通过校本课程发展也将得到锻炼与升华。对此,香港学者廖梁、吴本韩、李子建研究了《院校协作式校本课程开发与教师专业化》。香港近年来开展的大学与中学合作伙伴计划,其主旨在于双方共同经历思考—行动—反思的过程,以帮助教师迈向专业发展之路。相对于其他国家和地区,澳门享有较宽松的制度环境和高度的办学自主权,

校本课程呈现出具有多样化的意涵和形态。澳门学者黄素君、吴娟的论文检视了澳门特别行政区自20世纪90年代以来校本课程在社会及历史脉络中的缘起、演变和发展,以及澳门地区校本课程发展的瓶颈。台湾学者欧用生教授以台湾雲林县成功国小为例,探讨农村小学如何经由校本课程改革进行学校再造,终于浴火重生,展现了学校的新风貌,由此探讨偏远小学存在的核心价值,并申述校本课程在学校再造过程中扮演的角色。大陆地区有关校本课程的政策性探索源于对国家课程开发机制弊端的认识,同时,在促进大陆地区课程多样化进程中,课程理论工作者也进行了艰难探索。实际上,校本课程一旦成为一项课程政策,就必然要求所有中小学常态化开设。对此,大陆学者靳玉乐教授指出,校本课程发展需要大学与中小学的合作,它不仅有利于大学与中小学教师的专业发展,也有利于校本课程的不断改进。大学与中小学合作开发校本课程具有一定的理论与政策基础,并在实践中取得了成效。

院校协作式校本课程开发与教师专业化

——以香港小学常识科科学探究课为例

廖 梁,吴本韩,李子建

(香港中文大学 教育学院)

摘 要:上世纪90年代以来,香港一直致力于教学改善。教学改善以学生的发展为终极目标,这对教师工作的专业化提出了更高的要求。教师唯有主动地在教育实践中产生一定的有创新意义的活动,才能更好地把握教育变革的脉搏。伙伴合作式校本课程开发的主旨在于通过大学研究员与教师合作,双方共同经历思考—行动—反思的过程,以促进教师专业自主性的方式优化教学。

关键词:院校协作;校本课程开发;教师专业发展;小学常识科;学习社群;专业自主

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2010)02-0075-05

一、香港教师面临的教学改革挑战与校本课程开发

教育变革已经成为当今世界各国教育和社会发

展的一个核心议题。在香港,从1991年教育统筹科和教育署联合颁布《学校管理新措施》以来,政府和社会开始关注教育的质素。随着教育改革的深入开展,香港在各方面都取得了一定的进展,但是仍然存在无

* 收稿日期:2009-12-21

作者简介:廖梁(1980-),女,香港中文大学教育学院课程与教学学系,博士研究生,主要研究教师发展、科学教育。

通讯作者:李子建,教授,博士生导师。

法突破的瓶颈,例如在教与学范畴内的改革就一直是香港教育界努力改善的焦点。现代教学强调关注教育的过程,在过程中注重以学生为主体,这对教师而言,可谓是不小的挑战。教育局文件《视学周年报告2004/05》指出教师在课堂教学中存在诸如缺乏提问技巧,对学生期望值偏低以及讲授方式单一等问题。

校本课程的提出正是应对于提高教学效能的需求,其目的在于通过钻研新的教学策略、评估模式、课程组织和设计等方面的知识,协助学生更好地达到学习目标。2001年香港课程发展议会《学会学习》的报告中,其构建的“促进校本课程发展的基本要素”框架的核心便是学生。它旨在通过构建相互协作式的组织模式,让教师提升专业认知,从而最终促进学生

二、香港小学常识科开展的背景

(一)简介

香港小学常识科是一门很特别的小学课程。它是根据1990年《教育统筹委员会》一份报告的建议^[1],把当时的小学社会科、科学科和健康教育科综合起来,目的在于让小学生不但能省去重复学习各科同类课题的时间,更可以透过不同角度去学习,以求对事物认识得更全面。

第一版的常识科课程于1996年首次推行,包含四个范畴(健康生活、生活环境、自然世界、科学与科技),并强调技能和态度的培养。2002年,课程发展议会再修订课程内容和目标,强调以学生为中心的探究式学习及多元化的评估策略,课程内容涉及六个学习范畴:健康与生活、人与环境、日常生活中的科学与科技、社会与公民、国民身份认同与中华文化、以及了解世界与认识信息年代。

课程发展议会指出,学校可对中央课程作出调适,并发展本身的校本课程,以达到常识科课程指引所制定的学习目标和重点^[2]。

(二)小学常识科教师所遇到的困难

在推行常识科初期,苏咏梅等人曾探讨近300名常识科教师在教授与科学有关课题时遇到的困难,发现大部分教师对教授科学内容没有信心^[3]。目前香港中文大学教育学院正对香港小学常识科课程的实践情况展开研究,研究对象包括120位常识科科主任、1086名常识科教师和32777名小学生。数据表明,科学课存在的问题最多^[4]。例如科主任问卷的数据显示,在六个学习范畴当中,科主任觉得最困难的是把“日常生活中的科学与科技”这块范畴发展为优质的校本课程。另一方面,教师问卷的数据反映教师最少用到的三个有关探究的教学活动都与科学课有

关,分别是:“学生合作设计做科学实验的步骤”、“学生用实验活动来验证他们的想法”和“学生需要参与探究活动,首先要预测结果,然后进一步探究”,而学生问卷也证实学生最少进行的活动也是以上这三项。

在推行常识科这十多年中,香港教育界一直知道比较多常识科教师缺乏信心和能力去教授有关科学的内容,而政府也一直投放资源于这方面的在职培训,举办不同形式的短期至长期培训班,目前并没有研究来直接探讨这些常识科教师在职培训课程的成效,不过国外已有很多研究质疑这类培训课程是否对教师有用,例如Loucks-Horsley认为“短期的培训计划不可能对教师的知识、信念、实践带来显著性的改变。”^[5]既然如此,是不是应该为教师提供另外一些专业发展的渠道?Garet认为协作式的校本培训是一个理想的教师专业发展平台,“培训计划应该基于教师的课堂实践,使得教师通过与同行合作为课堂带来革新”^[6]。可以说,校本课程开发研究正可以帮助教师解决在实际教学中遇到的一些瓶颈。

三、校本课程开发与教师专业发展

(一)校本课程开发的内涵阐释

国内外不少学者对什么是校本课程进行了定义。Marsh强调“校本课程开发是一种参与、自下而上的民主决策过程,是一种重视师生共享决定,共同建构学习经验的教育哲学,也是一项需要课程领导与组织变革的技术。”^[7]

在校本课程开发过程中,教师需要对课程进行重新审视。丁钢认为课程实施的具体过程是经过教师自身与课程之间不断调试而完成的^[8]。可以说教师对既定课程都存在着这样的“二次选择”,以达到适合自己的教学状态。校本课程发展所依据的真实理由就是如何将教师“自发的选择行为”引导为“自觉的选择行为”。为此,他提出一个以教师专业发展为核心的校本课程开发模型,认为教师专业发展是校本课程开发的主要支撑,具体则需要五个方面的支持:其一,在职培训。提升教师对课程变革的认识和理解,体会和承担教师在课程发展上的责任,形成自主而有专业引导以及专业规范的行为方式。其二,伙伴关系。提供持续性的学习活动,加强教师之间以及课程实施等教学活动上的专业对话、沟通、协调和合作。其三,资源支持。学校既要保障教师有充分地开展校本课程开发的时间,同时又要利用一切的人力资源,例如保持大学与中小学的合作关系,形成教师与专家在校本课程开发上的共同体。其四,学生参与。如何适应学生的能力、兴趣、需要,课程的根本在于符合学生利益,这是校本课程的主要原则。其五,学校文化。

校长、教导主任、学科负责人是否达成共识,将影响校本课程开发的运作和结果。应该形成一个具有共同合作的学校文化。

以上五个条件中,许多学者都提出提供资源支持对教师获得专业成长的重要性。例如 Davis 的研究就表明,在实施科学教育改革时,教师与同事或外界支持人员之间频繁而又规律的互动对教师的教学很有帮助^[9],应当为教师提供与他人协作的环境,让教师能够接触到经验丰富的专业人士。李子建提出在校本开发的过程中,应建立一个由前线教师—大学人员、大学—中小学组成的具有共同发展愿景的、相互协作的“专业学习社群”,在课程开发的设计和 implementation 过程中,帮助教师从“教师中心”的角色转变到“实践交互式”的教学理念上,为教师反思和分享文化提供环境^[10]。

四、香港小学常识科开展校本课程开发的一个案例

香港中文大学于 2005 年启动了一项旨在建立大学与学校伙伴协作关系的“优化教学协作计划”,计划实施中尝试使用以行动研究为导向的“4P”模式作为促进学校教师发现与解决教学问题的工具。“4P”包括四个环节,分别是问题、计划、行动和评鉴。这四个环节是一个不断循环的整体,具体流程见下图:

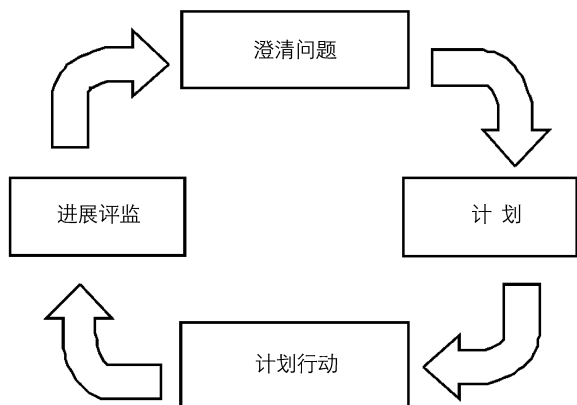


图 1 “4P 模式”概念图(李子建,2002)

下面以其中一个案例加以详细说明:

案例:甲小学运用“4P 模式”开发科学探究校本课程

协作科目:常识科(科学)

参与人员:伙伴中心成员、协作教师、学校发展主任

探究主题:【声音传递】科学探究活动

步骤一:找出问题

伙伴中心人员与参与协作的教师通过共同讨论,确定了第一阶段需要解决的三个问题:(1)如何确定教学的主题?(2)如何在科学课中加入更多的科学元素?(3)如何在课堂中实施探究教学?

在科学探究活动的选择上,学校根据上学期探究“光”的主题,认为可以安排易操作性的,与学生日常生活息息相关的探究主题,由此确定了探究内容为“声”。为了融入更多的探究成分,伙伴合作的成员一起对什么是科学探究进行了讨论,区分了不同类型的探究,例如有讨论式探究、观察式探究、调查式探究、实验式探究等等。

步骤二:拟定计划

通过分析学生和教师在教与学当中面临的问题,大家共同确定了教学应该达到什么样的目标,如何通过行动达到目标。整个过程包括目标、行动、成功准则、评估方法四个方面(表 1):

表 1 4P 模式中的“计划拟定”

目标	行动	成功准则	评估方法
1. 加强学生对科学探究及公平测试的认知	● 进行【科学探究】活动 ● 小小科学家	● 学生能够说出探究的过程、什么是公平测试以及辨别变项	● 前后测 ● 观课
2. 把科学探究的概念扩展至同侪老师	共同备课 常识科老师分享会	老师能掌握科学探究的概念	分享协作经验 反思会议上检视计划/教学成效
3. 共同建立【探究】思维模式 让学生进行【探究式】的专题研习	专题研习(下学期)	● 学生能建立【探究】思维模式 ● 学生能进行【探究式】的专题研习	● 前后测 ● 观课

步骤三:计划行动

在实施探究活动中,成员通过循序渐进的课堂安排、制造优良的学习氛围,以此帮助学生经历印象深刻的探究活动,构建深层意义,达到学习的高动机、高投入,教学的多元化、多变化以及产出的高效能、高习得。

步骤四:检视成效

评价部分在于对整个开发过程,包括计划、组织、实施的效果进行检视。评价不仅关注教师对教学的认识发生了哪些改变,而且注重学生的情感与态度方面对校本课程的实施有怎样的影响。通过问卷以及访谈分析,发现教师和学生通过参与校本课程,在以下方面发生了改变和深化:

(一)教师对学生学习效果有了充分的自信

实施科学探究课后,教师普遍对学生的探究能力有了充分的肯定。按照李特量表将问题回答分成“十分同意、同意、颇同意、颇不同意、不同意、十分不同

意”六类,得分分别为6、5、4、3、2、1分,结果发现教师对学生探究能力有所提高的同意度平均分为6分、对学生学习科学兴趣的同意度、对学生理解【科学探究】的同意度以及理解【公平测试】的同意度平均分为5分,对学生探究认知的同意度平均分为4.75分。这表明教师对学生的学习过程及结果呈正面反映。

(二)教师能更清晰地感受到学生的改变

通过访谈,发现教师对学生的学习表现有了更深刻的认识,这体现在教师关注到了学生课堂表现中的细微变化,并将变化与学科探究的精神、方法以及探究过程联系起来。例如有老师谈到:“我发现探究课上学生能较为主动地探索及思考,在其他科学课题上也喜欢提出问题,并且多多发表自己的意见。”“我发现学生能够有条理地处理学习,能够与他人合作、理解了与他人合作的重要性以及如何与他人相处。”

(三)教师觉得自己在教学上发生了改变

这体现在教师对教学资源的使用、教学技巧、课堂氛围等方面给予了充分的关注。例如,有老师说到:“在实施中我注意到了课程的裁剪”;“我注意了教材、教具的利用以及分组安排的带组技巧”;“我意识到引发学生学习兴趣的重要性,如何令课堂氛围变得更为轻松”。

(四)教师对合作伙伴计划有了进一步的认识

教师认同合作伙伴计划可以促进学生的科学探究动机和能力,也可以令自己深入理解科学探究。教师对合作伙伴计划提供的专业支持方式提出了一些意见,例如专门针对存在较大学习困难的课题进行支援、举办科学工作坊让更多的教师参与合作,加强与其他学校成功经验的分享。

除了对教师的教学进行评鉴,合作计划也评鉴了学生的学习效果,以多方面检视“4P”模式的效应。计划对学生在探究课程前后均进行了问卷和访谈,以了解学生在对科学的态度、科学探究的认知、科学课程的感受上发生了什么变化。尽管数据的结果仍需要深入地分析与验证,但我们仍然可以看到初步的现象描述:90%的同学普遍喜欢科学,82.4%的同学记得自己去年上学期做过的【科学探究】活动,并能写出该探究活动的主题。同时,同学们对科学探究的认知也有所提高,见表2:

表2 学生对科学探究的认知测试结果

	全班百分比	
	前测	后测
能正确预测探究结果	62.7	65.5
能正确指出操纵变项	20.2	31.4
能正确指出量度变项	16.8	19.3
能正确指出不变项	23.3	48.7

同时,还调查了学生学完科学探究课程后的感受

及反思角度,有90%的同学表示了正面的感受和反思,见表3:

表3 学生对探究课程的感受及反思结果

感受及反思	各次	共计	百分比
正面	知识	24	89.5
	技能	23	
	态度	124	
负面		15	7.9
其他		5	
全部		191	

五、讨论

上述案例是在香港教育的背景下,描述了校本课程开发的整个过程以及它从哪些方面可以促进教与学的优化。

但是,在具体的校本课程实施中,依然有以下几个问题值得继续关注:

(一)在协作探究工作之中,院校协作关系为教师带来了什么益处?

长期以来,一线教师由于受到教育体制、学校管理模式的束缚,其自身作为教学设计者和创造者的主体角色没有完全得以发挥。针对这种状况,有学者指出“如果教师只是按图索骥地传递教科书上面的知识内容给学生,那教师与技术工人已经没有本质性的差别了。”^[11]赵惠娟认为教师要实现专业自主,必须提高自身的专业知识^[12]。技师专业知识的发展依赖于教师不断增长和变化的教学经验,这种变化和增长主要通过教师个人的反思以及在群体中通过借鉴他人的经验而产生的群体性反思。让教师自己说出教学过程的体会,可以做怎样的教学改进,自己感到学生发生怎样的变化等等。如何维持“思考—计划—行动—反思”模式,从而令教师提高对学生学习的敏感性,这是成为伙伴关系式合作后续工作中值得关注的问题。

(二)什么样的协作关系可以获得长期的效果?

院校协作关系在于向教师提供了一个专业实践的社群,教师在社群中,可以借助同侪的智慧以及大学研究员的专业知识,帮助自己发现教学中的问题并做出相关的教学改进。这样,一个伙伴合作团体的氛围、目标和行动策略,研究员对自身角色的定位,都将影响合作效果。合作性社群双方应该建立相互信任的关系。有些学者将其称为关怀伦理^[13-14],即通过认可,对话与合作发展充满关爱的合作伙伴关系。院校协作的目标在于为教师的发展提供空间,逐渐形成属于自己的话语共同体。教师的专业成长是一个长期的过程,研究员在与教师的合作中,应该调整好自己

的角色,不应该把自己看作是规则的制定者,或是拥有权威知识的专家。研究员的作用在于帮助教师看清自己,知道自己在做什么,为什么要这样做,而不是仅仅告诉教师应该做什么,怎样去做。

(三)如何以建构取向的观点建构并评鉴协作双方的知识以及实施效果?

研究员与教师之间的交流与对话应该建立在平等的基础上,双方以协商的方式推进一个活动的进行。协商的过程,允许意见不一和冲突的存在。冲突的产生打破了双方原有的认识平衡,这样双方将重新审视问题以达到认识上新的平衡。这个过程包括了对问题的认识和反思两个方面。不仅仅教师需要进行反思,同时,知识建构的过程不是简单的线性变化,而应该多为学生留下思考和创造的空间^[15]。学生是计划改进的依据,所以,院校合作关系以及校本课程的最终目的着眼于教学改进,而教学改进的归宿又是为了学生的成长与发展。在实施效果的评鉴上,学生参与评鉴的环节十分重要。研究员以及教师在进行课程研究、教学改进中都要充分考虑学生意见、感受和兴趣,站在学生的立场考虑问题。

参考文献:

- [1] 教育统筹委员会. 教育统筹委员会第四号报告书[R]. 香港:政府印务局,1990.
- [2] 课程发展议会. 常识科课程指引(小一至小六)[R]. 香港:政府印务局,2002.
- [3] 苏咏梅,郑美红,曾昭亮. 教师在任教小学常识科中与科学有关课时所遇到的困难[J]. 基础教育学报,1998,7(2): 43-57.
- [4] 吴本韩,张善培,李子建. 香港小学常识科课程实践研究计

- 划:问卷调查报告[R]. 香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心,2009.
- [5] Loucks-Horsley S, Hewson P W, Love N, Stiles K E. Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics[M]. Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 1998.
- [6] Garet M, Porter A, Desimone L, Briman B. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers[J]. American Educational Research Journal, 2001, 38(4): 915-945.
- [7] 靳玉乐. 校本课程开发的理念与策略[M]. 成都:四川教育出版社,2006.
- [8] 丁钢. 以教师专业发展为核心的校本课程开发[J]. 教育研究,2001(2):50-53.
- [9] Davis K S. Change is hard: What Science Teachers are Telling us about Reform and Teacher Learning of Innovative Practice[J]. Science Education, 2003,87(1):3-30.
- [10] 李子建. 以“4P模式”促进教师专业发展:香港“优化教学协作计划”的经验[J]. 教育研究与发展期刊,2008,4(2).
- [11] 卢乃桂,操太圣. 中国教师的专业发展与变迁[M]. 北京:教育科学出版社,2009.
- [12] 赵惠娟. 教师专业自主权之探讨[J]. 地方通讯,2004:17-30.
- [13] Henderson J G. Reflective Teaching: The Study of Your Constructivist Practice (2ed) [M]. Englewood Cliffs, NJ. Merrill, 1996.
- [14] Zuber-Skerrit O. Emancipatory Action Research for Organizational Change and Management Development [M]//In Auber-skerritt, O. (Ed), New Directions in Action Research. London: Falmer Press, 1996: 83-105.
- [15] 尹弘飏,靳玉乐. 校本课程开发的思想基础[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版),2003(2):86-91.

责任编辑 曹莉

University-School Partnership in School-Based Curriculum Development and Teacher Professional Development

—A Science Inquiry Case in General Studies for Primary Schools in HK

LIAO Liang, NG, Pun-Hon, LEE Chi-kin John
(Faculty of Education, the Chinese University of Hong Kong)

Abstract: Hong Kong has been aiming at improving the quality of teaching and learning since the 1990s. The target of the movement is the development of students. This brings about greater demand on teacher professionalism. It requires teachers to bring creative activities into their practices. In a university-school partnership project, university researchers and school teachers work collaboratively and go through a cyclic process of “thinking-action-reflection” to optimize the teaching and learning.

Key words: university-school partnership; school-based curriculum development; teacher professional development; general studies for primary schools; learning community; profession autonomy