

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2014.06.005

我国教师课程能力十年研究述评*

包兵兵¹, 陈菊²

(1. 铜仁幼儿师范高等专科学校 学前教育系, 贵州 铜仁 554300; 2. 广西师范大学 教育科学学院, 广西 桂林 541004)

摘要:最近十年,我国研究者对教师课程能力的研究主要集中在教师课程能力的基本内涵、主要特征、构成要素、发展阶段、实践问题及形成原因、提升策略等方面。研究者认识到教师课程能力在新课程改革和教师专业化发展中的重要作用,对其展开了较为广泛而深入的探讨,积极推动了教师课程能力在新课程改革背景下的理论建构与实践研究。但是,我国教师课程能力研究还存在重视程度不够、研究对象窄化、理论创新滞后、研究方法单一等问题,需要展开进一步研究。

关键词:教师课程能力研究; 新课程改革; 实践旨向; 教师专业化发展; 教师课程能力特征; 教师课程能力构成要素

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)06-0032-07

课程改革是教育的核心环节,教师是实施课程改革的关键主体,而教师课程能力直接“影响着课程实施的路线,决定着课程功能的转向,是课程价值与目标实现的决定性因素和本质性力量”^[1]。随着新课程改革的逐步深入,教师的课程能力在推动新课程改革顺利实施方面的功能日益显著。但是,目前我国的教师课程能力研究尚处于初始阶段,远远不能满足新课程改革的现实需要,亟须给予应有的重视。

一、我国教师课程能力研究概述

笔者于2014年4月23日通过中国知网(CNKI),以“教师课程能力”为搜索主题,查询时间为2003年1月1日至2013年12月30日,查询学科领域不限,选中数据库为“中国期刊全文数据库、中国优秀硕士学位论文全文数据库、中国博士学位论文全文数据库”,搜索到的相关结果仅为318条,其中期刊论文250篇,硕士学位论文50篇,博士学位论文18篇(表1)。

表1 “教师课程能力”相关研究历年论文总数统计表(2003—2013)

年份	期刊论文	硕士论文	博士论文	年份	期刊论文	硕士论文	博士论文
2003	8	1	1	2009	28	10	3
2004	14	0	0	2010	24	6	2
2005	19	1	0	2011	24	13	4
2006	17	2	0	2012	19	8	1
2007	17	3	0	2013	51	4	4
2008	29	2	3	总计	250	50	18

文献查阅发现:吴惠青和刘迎春在《高等师范教育研究》2003年第2期刊发的《论教师课程能力》一文,在国内首次明确提出“教师课程能力”的概念,并对其构成要素、发展阶段和结构模型进行

* 收稿日期:2014-05-03

作者简介:包兵兵,教育学硕士,铜仁幼儿师范高等专科学校学前教育系讲师。
陈菊,广西师范大学教育科学学院教授。

了初步研究。从2003年至今,一些研究者围绕教师课程能力的基本内涵、主要特征、构成要素、发展阶段、实践问题、制约因素和提升策略等一系列基本问题展开了比较广泛的研讨,初步建构起了教师课程能力的理论结构框架。当然,这其中也存在着不少的理论缺陷和实践困惑。

二、我国教师课程能力研究涉及的主要问题

(一)关于教师课程能力涵义的研究

通过对2003年以来可查阅的研究文献的整理分析可以发现,我国研究者主要从三个不同的角度对教师课程能力的涵义进行了界定,观点各异。

第一,课程心理的角度。它是“教师对课程这一特定领域的动作、驾驭过程中所表现出来的个性心理特征,包括实际能力和潜在能力”^[2],或者表述成“在课程这一特定领域,课程实施者把课程意识转化为课程行为的过程中所表现出来的个性心理特质”^[3]。

第二,课程活动的角度。它是“教师自身所拥有并运用于课程活动中,直接影响课程活动实施,决定课程活动成效的能动力量”^[1]，“关系到教师能否完成相关的课程活动”^[4]。或认为它是“教师在完成课程设计、实施、评价、管理等课程活动任务时,所需要的素质基础、行为特征和实践智慧”^[5]，“从根本上说是教师在课程活动中表现出来的能动力、自主力和创造力”^[6]。

第三,课程改革的角。它是指教师能胜任学校的教学科目和进程的主观条件^[7],是校长、教师和学生等课程主体在课程实施过程中适应课程改革的实际本领^[8]。

在比较和借鉴当前学术界对教师课程能力涵义的不同界定后,笔者认为教师课程能力是教师作为课程实践活动的重要主体,在课程实践活动情景中能够自觉地将个体的课程意识转化成课程行为,以课程领导者的专业角色顺利完成各项课程实践活动所具备的全部能动力量。其中,教师课程能力的典型表征是教师对课程活动的有效领导,主要体现为教师能够成功地推进课程实施和实现课程创新。

(二)关于教师课程能力特征的研究

教师课程能力是教师能力在课程活动领域内的特殊呈现,在课程实践活动中也具有自身的典型特征。关于教师课程能力的典型特征,不同学者也发表了不同的意见,比较具有代表性的是朱超华、赵文平和王治高的观点。

朱超华认为,教师课程能力具有四个特征:一是实践性,即它是在后天的课程实践活动中逐步形成的,主要取决于课程活动实践经验的积累,通过教师的课程活动来表现、实现和确证;二是现实性,即它的发挥必须以社会物质生活条件为前提和基础;三是外倾性,即它本身具有成长和发展的天性及提高和发挥的内在冲动;四是叠加性,即它是可以不断积累和叠加的^[1]。赵文平认为,教师课程能力具有三个典型特征:一是整体性,即它是教师在参与课程活动中需要的、相互联系着的多种能力的结合而形成的有机整体;二是动态性,即能力发展是不断变化的,各种课程能力之间可以相互动态转化;三是社会性,即它是一个后天社会化过程的结果,它的提升需要教师在与周围环境(社区、家长、学校领导、课程专家、学生等)的社会交往中来实现^[4]。王治高认为教师课程能力具有四个基本特征:即生成性、发展性、开放性、自主性^[6]。

以上关于教师课程能力特征的研究,笔者认为可以主要从三个方面加以理解:一是基于教师课程能力的来源角度,它不是教师个体与生俱来的,而是在教师的课程实践活动中逐渐培养的;二是基于教师课程能力的形态角度,它不是稳定不变的,而是随着教师课程实践的推进不断动态性地“生长着”,换句话说,教师课程能力是一个动态的生成体;三是基于教师课程能力的主体角度,它不是独自存在的,而是依附于教师课程意识的主体觉醒来获得自主发展的,建立在教师个体对课程主体地位的自觉审视和对课程实践创新的主动探索的基础之上。

(三)关于教师课程能力构成要素的研究

对教师课程能力的构成要素进行研究,有助于我们全面地认识和理解教师课程能力的基本内涵,帮助我们在新课程改革的背景下探索教师课程能力内涵式发展的有效途径。目前,国内学术界主要从以下七个研究视角对教师课程能力的构成要素进行了解构:一是从教师课程动作的实践角度将教师课程能力分解成课程组织与实施能力、课程评鉴与选择能力以及课程设计与开发能力^[2],或简单归纳为课程设计、课程实施和课程评价三种能力^[9];二是从新课程改革对教师要求的角度分解为课程决策、课程整合、课程实施、课程评价、课程开发和课程研究六种能力^[1],也有学者将其分解成课程组织和实施能力、课程评价和选择能力、课程设计和开发能力、研究能力、合作能力和学习能力^[10];三是从课程实施的角度分解成新理念的接纳、新目标的预设、新方式的适应、新技术的整合、新课程的开发、新课标的评价、新经验的总结和可持续的发展等能力^[7];四是从课程发展的角度分为专业品格、知识准备和课程技能^[11];五是从人类认知、实践和价值评价活动的角度分为课程认知、课程实践和课程反思评价能力^[4];六是从学校课程能力建设的角度解构成主体道德自觉、课程规划、课程开发、学生选课指导和课程创新五种能力^[12];七是从“泰勒原理”的四个基本问题和多尔后现代课程观的视角出发分解成确定课程目标、课程内容的选择与组织、课程实施和课程评价四种能力^[13]。

由此可见,我国研究者表面上看似从不同的角度对教师课程能力的构成要素进行了较为深入广泛的研究,实质上通过对已有研究文献分析便可发现,其实这些从不同角度所划分的构成要素颇有些“大同小异”,只不过是有些划分比较倾向于宏观性的概括,有些划分则比较倾向于微观性的解构。对教师课程能力构成要素的划分,不仅是理论层面上的探讨,而且更是实践操作层面上的设计,更为确切地说,划分必须具有现实的可操作性。教师课程能力的生成离不开具体的教学实践情景,情景性是其突出特征,离开了具体的教学实践情景,教师课程能力也就没有了滋生和成长的土壤,也就被拘囿于理论话语而缺乏现实的可操作性。因此,笔者认为将教师课程能力解构成课程决策、课程开发、课程设计、课程组织、课程实施、课程评价和课程研究这七种能力最为适切,易于在教师课程实践活动和教师教育培养模式中进行有目的的分类操作。

(四)关于教师课程能力发展阶段的研究

目前这方面的研究比较少,而且观点较为统一,一般持“三阶段论”。吴惠青和刘迎春根据教师在课程实践中形成与发展能力的水平不同,将教师课程能力的发展阶段大体上分为初始、重塑和创生阶段:在初始阶段,教师忠实地反映课程设计者的意图,按教材要求组织课堂教学,强调教师的课程实施能力;在重塑阶段,教师开始谋求对课程的改造,寻求对自己的课程能力及其结构进行重塑与改造,主要表现为改变与完善课程,强调教师的课程评鉴与选择能力;在创生阶段,教师希望凭借自己的力量去创生与完善执教的课程,强调教师的设计与开发能力^[2]。吴惠青和刘迎春以“三阶段论”构建了一个螺旋式上升的教师课程能力结构模型,在上升的每一个阶段中,各种能力虽然比例不同但份量均在增加。后来的研究者基本上都是承袭吴惠青和刘迎春的“三阶段论”,并无新意。因此,最近十年来学术界在教师课程能力发展阶段方面的研究进展近乎停滞,因缺乏有效的现实培养路径而使其基本上停留在理论话语层面。

(五)关于教师课程能力缺失的现状及其成因研究

自新课程改革实施以来,由于我们并没有弄清楚“教师教学能力”和“教师课程能力”二者之间的联系和区别,所以,因受传统教学观影响而造成我们偏重于教师教学能力的理论研究和实践建构,却忽视了对教师课程能力的关注。教师课程能力的缺失直接影响课程改革的质量和进程,朱超华最先认识到这一点,并对其进行了学理分析。他认为教师课程能力的缺失主要体现在四个方面:对课程能力的认识淡薄,观念陈旧;不重视对课程的研制与开发,缺乏课程创造力;实施课程活动的方式和手段单一,缺乏解决课程实际问题的能力;学科视野狭窄,缺乏综合课程素养和能力。究其

原因是：课程管理过于僵化；受应试教育传统观念影响；受社会多元化和经济市场化的冲击^[1]。还有人提出“教师工作压力大、日常生活形成惯性”^[14]、“新课程改革宣传力度不够”^{[15]35}、“教学条件差，资源利用率不高”^{[15]41}、“学生基础和家观念的影响”^{[15]42}等原因。耿秀丽在对中小学教师进行实地调查的基础上提出影响教师课程能力的因素可分为外部因素和内部因素，前者包括传统的教师角色定位、教师文化和校长的支持，后者包括教师的课程意识、课程知识、研究能力和学习能力^[16]。已有研究表明，教师课程能力缺失的原因主要体现在四个方面：一是学校课程管理集中；二是教师素质有待提高；三是教育体制不够完善；四是社会环境的负面影响。

（六）关于教师课程能力提升策略的研究

针对当前教师课程能力在实践中存在的问题，研究者主要从政府、学校、教师等方面提出了相应的实践策略。

从政府方面来看，研究者认为政府的相关教育政策和制度对教师课程能力的影响巨大，政府是促进教师在课程能力方面长足发展的政策制度保证和财政资金保证的重要来源，所以，一方面应加大教育经费投入力度来建设良好的教学条件等硬件环境；另一方面要建立激励机制，拓宽财政外教育经费的来源渠道^[17]。

从学校方面来看，研究者认为学校一要重塑教师合作文化，加强新晋教师、普通教师与资深教师、课程专家的合作；二要提供资源支持，赋予教师专业自主权，支持课程活动革新，引领课程能力提升；三要创新教学评价体系，开发学校校本课程；四要加强对入职教师的职业培训和实践指导，促进教师的专业成长。

从教师方面来看，研究者认为教师必须明确课程意识，深入学习课程理论，积极展开课程实践；提高自我认知，深化教学反思，立足自主发展；增强合作意识，与专家、同事等人员广泛展开对话交流；重构课堂生活，提高课程实践能力。

三、我国教师课程能力研究中存在的主要问题及其对策

虽然国内研究者已经认识到教师课程能力在新课程改革和教师专业化发展中的重要作用，并且也从不同的研究视角对上述问题展开了比较深入的理论建构和实践探索，取得了比较丰硕的研究成果。但是，实际的现状是，教师课程能力研究在国内毕竟还处于初始阶段，在新课程改革的进程中不断涌现出新问题和新挑战，尤其是在以下几个方面还存在着严重不足，需要得到进一步强化。

（一）重视程度有待提高，亟须营造良好的研究氛围

我国教师课程能力研究的真正起点可以追溯到 2003 年吴惠青和刘迎春的《论教师课程能力》一文的发表，距今已有十年光阴，可是这期间教育界真正围绕“教师课程能力”为主题的相关研究并不多，研究成果的量 and 质都没有获得较大的提升。2003 年到 2013 年的研究文献显示，国内对教师课程能力的研究大多是相关性的间接研究，而非以其为主题的专题研究，直接研究教师课程能力的博士学位论文至今尚未出现。况且，期刊论文的发表层次也比较低，核心期刊论文屈指可数。这表明我国教育界对与新课程改革紧密相关的“教师课程能力研究”的重视程度远远不够，应引起教育学术界和教育实践界的高度关注。

目前最应该做的主要有三个方面：一是加强舆论宣传，营造良好的研究氛围，比如举办“教师课程能力”学术研讨会、公布“教师课程能力”课题招标项目等，将教师课程能力作为一个独立的教育研究主题展开系统性的深层建构；二是加强实地调研，搜集第一手的研究资料，比如深入中小学课堂进行观课、评课、访谈、问卷调查等，将学术研究真正建立在教育教学实践的基础上，避免书斋文献式的理论研究；三是加强质性研究，既要在活泼生动的课程教学实践素材中总结经验、探索规律，更要易于为广大中小学教师接受的叙事话语将理论内涵深入浅出地呈现出来，使其发挥应有的指导功能。

(二)评价指标较为单一,亟须建构完整的指标体系

评价指标体系引导着教师个体课程能力的建设,引导着学生集体对教师课程授受的认可。现有的研究大多集中在与教师相关的方面,评价视角也往往局限于教师这一主体层面,弱化学生在教育教学中的主体地位,忽视了对学生的观照。不可否认的是,教师课程能力的最终评价指标或者说是核心评价指标还是学生的全面发展。通过对教师日常的教学生活和自觉的教学研究,我们可以获取一系列关于教师课程能力评价的基本指标,这些指标是对教师教学事件的演绎和归纳,也是教师课程能力要素的客观表征和主观建构。教师课程能力的强弱只能在教师“课程叙事”中加以体现,而“课程叙事”是由教师个体的课程设计、实施和学生集体的课程接受、反馈所共同构成的集合体。

如何从学生个体发展的各种变化因素层面上(如思维水平、学习动机、实践能力、自主创新等)来设计具体的评价指标,对教师课程能力的培养具有重要的理论价值与实践意义。因此,构建“以学评教”的教师课程能力的评价指标体系是刻不容缓的研究任务。此外,研究“教师课程能力”并不是说只限于此主题,而是要围绕这一主题对与之紧密相关的“教师能力”、“教师课程意识”、“教师课程领导”等方面进行发散式研究,从学理上把相关术语解析透彻、合理区分,避免概念模糊、内涵紊乱,使教师课程能力研究拥有更坚实的理论根基和学术说服力,同时也要以教师课程素养的提升来真正使教师成为教育改革的“关键变量”^[18]。教师课程能力的专业发展既是教师遵循教育规律、构建整体自我的理想目标,更是评价指标体系研究所要秉持的要旨与导向。因此,今后有关教师课程能力的评价指标体系研究就需要更加清晰地确定划分教师课程能力要素的基本维度,使研究的具体内容围绕确定的维度展开有目的的层层探讨,避免走向泛化和空洞。

(三)基本问题需要廓清,亟须定位明晰的研究视角

理论界主要基于心理学和教育学两种视角对教师课程能力展开研究,然而,在阐述过程中却往往“忽左忽右”,既没有从单一视角上加以深入剖析,也没有从视域融合的角度来宏观切入。由于研究者的出发点和研究视角的不同,教师课程能力的概念界定、凸显特征、构成要素、发展阶段、制约因素、提升策略等各方面的相关研究结论尚存在着或大或小的分歧,至今无法形成具有普遍公认意义的学术观点。学术研究要有一定的学术问题域,任何学术研究都需要廓清自己的基本问题到底是什么。

教师课程能力研究之所以引起教育界一些研究者的极大关注,究其根源就在于新课程改革的进程并非“风调雨顺”,而是在不断地涌现出新问题和新现象,比如“轻视知识”、“穿新鞋走老路”等问题和现象的出现表明新课程改革的实施过程中在某些方面偏离了改革方向,违背了改革主旨。教育思想在不断更新、教育设施在不断完善、教育政策在不断出台……不少人可能会有疑问,在新课程改革的内外环境逐步得到改善的同时,为什么还会出现如此多的“阻力力量”。“国培计划”的实施,其实就是在阐明一个基本问题:教师是教育改革的主体力量,教师是新课程改革能否成功的决定者,教师的素质和水平决定着新课程改革的品质和成效。与新课程改革密切相关的教师课程能力自然也就进入了研究者的视域。教师课程能力研究需要立足于新课程改革的现实背景,重视处方式的问题研究,遵循“为什么—是什么—怎么样”的研究逻辑,以提升教师对新课程的决策能力、开发能力、设计能力、组织能力、实施能力、评价能力和研究能力为主要组构的课程能力来作为推动新课程改革的发力点。研究视角的模糊性会导致研究成果前后叙述的自相矛盾和彼此隔离,而最理想的理论研究是在视域融合中对研究对象进行整体解构和多元诠释,这就需要融合多维的研究视野,深化教师课程能力的核心内涵。

(四)理论跟进相对滞后,亟须融合多维的研究视野

目前重复性研究多,创新型研究太少。学术研究本应该“百家争鸣”、“百花齐放”,可是我国对教师课程能力的研究却是“大同小异”、“模仿承袭”,比如对教师课程能力发展阶段的研究,至今仍然是对吴惠青和刘迎春的“三阶段论”观点的移植。其他方面的研究也不容乐观。理论研究的重复

性不仅造成教育资源的大量浪费,更可能导致学术腐败的进一步蔓延。从当前仅有的有关“教师课程能力”的研究文献来看,不少研究者的研究成果存在严重的雷同性,要么是转换说法,要么是取精删繁,要么是机械模仿,更有甚者则抄袭剽窃。重复性的理论“再生产”导致研究效益的长期低迷,导致我国学术界在教师课程能力研究方面徘徊不前,至今未有明显的进展。

教师课程能力的核心内涵是在教师的课程意识走向自觉苏醒的过程中,不断地促使教师对个体的课程活动进行整体的审视、理性的反思和及时的修正。课程意识的觉醒是教师加强自我课程能力建设的前提条件,教师专业发展是教师构建个体课程能力的直接目标,以此来推进新课程改革的质性变革和促进学生的整体发展。基于深化教师课程能力核心内涵的内在诉求,与此有关的理论研究就更需要从狭隘的学科视域走向多维的研究视野,从支离破碎的视点研究走向整体和谐的机体构建,从静态的理论阐述走向动态的行为生成,以此来推动理论创新。推动教师课程能力研究的理论创新主要可以从以下三个方面做起:一是高校理论研究者必须“走下去”,扎根“课堂”,深入“生活”,在中小学教学过程中发现“真问题”,寻找“真答案”,使理论研究真正建立在客观的教学事实基础上;二是中小学教师必须“走上来”,深化“经验”,形成“理论”,自觉将个体在课程实践活动中的问题意识转变成理论意识,使自己成为实践型的“理论研究者”;三是完善 U-S 合作机制,使高校课程专家与中小学教师形成“课程共同体”,将课程理论与课程实践探索有机结合起来,共同推动教师课程能力的理论创新与时代发展。

(五) 实践针对性不够强,亟须转变理论的建构旨趣

扭转传统教育理论研究注重理论性、忽视实践性的研究导向,构建立足于教学生活实践的现代教育理论研究体制是促进我国教育改革的重要内容。虽然已出现的硕士学位论文大多都标榜“实践调查研究”的旗帜,也结合中小学所开设的语文、数学、物理等具体学科对教师课程能力的理论研究进行了“应用型”的分析,但是我们通过梳理文献却极易发现,大多数关于“教师课程能力研究”的硕士学位论文所得出的结论趋于雷同,即使表述有异,实质却如出一辙。教育理论研究的实践型转变受多重因素影响依然难以促成。诸如,有人将“落实教师在课程运作中的权力”作为提升教师课程能力的重要路径,这种观点本身虽无可厚非,但是受当前我国教育机制不够健全、教育公平的缺失、教师素质存在区域差异等众多因素的影响,致使教师的课程决策、课程设计、课程评价等课程运作权力无法全面落实,再加上众多教师缺乏足够的理论修养,对课程能力的认识不足,致使课程能力的提升策略根本就无法践行。

长期以来,我国教育学术界习惯以演绎思辨的研究方法去研究教育理论,从理论到理论,从范畴到范畴,研究方法较为单一,所获得的研究成果也只是对已有研究的再生产、再加工,所以,有学者极力呼吁教育理论研究要“从理论内部预设评价标准转变成实践检验理论,一切从实践出发,把实践当作建构一切教育学理论的立足点”^[19]。实践型的理论研究,不是文本资料的整理和分析,而是教学事件的透视和理解。只有把研究深入到教师日常的教学生活中,方能提高教师课程能力的实践效果。教师课程能力理论的提炼,需要通过教师日常教学生活中的课程流程运作进行观察来辨别基础元素,内涵总是依附于教师的课程实践风格;教师课程能力提升策略的制定,也需要通过对教师日常教学生活中的课程实施缺陷进行分析来寻找弥补措施,策略只能在实践经验中生成;教师课程能力实践效果的鉴定,更需要通过对教师日常教学生活中的课程突发事件进行规划来获取评价指标,从而构建一个完整的教师课程能力评价指标体系来检验教师的课程实施效果。所以,我国教师课程能力研究需要强化理论研究的实践旨趣,采用融合、互补的多元研究方法去聚焦在新课程改革背景下课堂教学变革中的各种实际问题,将课程要素放置于教育教学实践情景中加以全面审视和关联建构,梳理课程要素之间的多维关系,探求各课程要素“异质共存”和“互滋共长”的发展路径,从而为教师课程能力的发展和教育教学实践的推进提供足够的空间和有效的指导。

总之,教师课程能力是教师综合能力的主体建构,也是教师专业化发展所必备的基本素质。教

育外部环境的深刻变化和教育深化改革的广泛开展,迫使教师通过加强自身教学能力的建设来适应教育结构的逐层调整和教学活动的实际需求。课程能力是教师其他能力直接服务的对象,是教师优化教学过程和提升教学品质的内在诉求。当下,新课程改革面临着众多难以逾越的困境,要消除阻碍新课程改革实施的屏障,关键还是取决于中小学教师的专业化发展。课程能力是教师能力的主体建构,教师能力也主要是通过教师的课程实施得到发挥、验证和提升的,教师的课程能力建设是促进教师专业发展的突破口。教师课程能力研究需要拓展研究视野、开辟新颖的理论视点和提升有效的实践价值,只有这样,我国教师课程能力的本土化研究、特色性创新和多维度建构才能取得重大的突破和进展。

参考文献:

- [1] 朱超华. 新课程视角下教师课程能力的缺失与重建[J]. 课程·教材·教法,2004(6):13-16.
- [2] 吴惠青,刘迎春. 论教师课程能力[J]. 高等师范教育研究,2003(2):68-71.
- [3] 张庆华. 课程改革中教师课程能力的培养与发展[J]. 济宁学院学报,2007(5):88-90.
- [4] 赵文平. 教师课程能力——一个不容忽视的问题[J]. 江西教育科研,2007(2):89-92.
- [5] 王一军. 三级管理框架内课程能力的实践诉求[J]. 当代教育科学,2007(22):10-13.
- [6] 王治高. 发展教师课程能力的实践探索——以武汉市常青第一学校为例[D]. 武汉:华中师范大学硕士学位论文,2007:7-8.
- [7] 袁昌仁. 浅谈教师课程能力[J]. 教学与管理,2004(32):17-18.
- [8] 余如进. 培育课程能力:提升高中新课程实施水平的关键[J]. 江苏教育研究,2006(1):12-15.
- [9] 耿秀丽. 论教师课程能力的结构模型及提升方略[J]. 天中学刊,2008(6):8-10.
- [10] 段作章. 基础教育课程改革透视与展望[M]. 合肥:安徽教育出版社,2004:306-313.
- [11] 张立新,魏青云. 发展教师课程能力[J]. 上海教育,2004(21):50-51.
- [12] 杨九俊. 高中新课程实施中的学校课程能力建设[J]. 教育发展研究,2008(Z2):20-26.
- [13] 林英. 广州市普通高中教师课程能力的现状分析与对策研究[D]. 广州:广州大学硕士学位论文,2010:21.
- [14] 黄敏,于动. 新课程理念下教师课程能力现状分析[J]. 教育探索,2007(4):73-74.
- [15] 唐芳丽. 新课改视野下湘西高中教师课程能力研究——基于对溆浦县几所高中的调查[D]. 长沙:湖南师范大学硕士学位论文,2009.
- [16] 耿秀丽. 论教师课程能力的提升[D]. 开封:河南大学硕士学位论文,2009:27-31.
- [17] 钟雪华. 小学语文教师课程能力现状调查与对策研究——以广州市天河区为例[D]. 广州:广州大学硕士学位论文,2012:33-34.
- [18] 魏春梅,邵光华. 教师课改阻抗的原因与启示[J]. 教师教育研究,2013(2):78-82.
- [19] 刘旭东. 从知识的教育学到实践的教育学[J]. 高等教育研究,2008(7):50-55.

Research of Teachers' Curriculum Abilities Researches in the Past Ten Years in China: Retrospection and Reflections

BAO Bing-bing¹, CHEN Ju²

(1. Department of Preschool Education, Tongren Preschool Education College, Tongren 554300, China;

2. College of Education, Guangxi Normal University, Guilin 541004, China)

Abstract: In the past ten years, researches of teachers' curriculum abilities in China focused on the basic content, features, components, stages of development, practical issues and causes, strategies of promotion and other aspects. Researchers recognized the important role of teachers' curriculum abilities in the new curriculum reform and the professional development of teachers, and discussed more extensively and deeply, so as to have actively promoted the teacher's curriculum abilities on the theory and practice in the context of curriculum reform. However, there are also some problems, including insufficient concern, a limited number of research objects, inadequate theoretical innovation, and restricted type of research methods. Therefore, further research is expected.

Key words: teacher's curriculum abilities; new curriculum reform; practical aim; teachers' professional development; teachers' curriculum ability; teachers' curriculum ability elements