

基于《示范核心教学标准》的 美国中小学教师学习进阶^{*}

肖丹

(西南大学 外国语学院,重庆 400715)

摘要:美国各州基础教育主管委员会所属的“州际教师评价与支持协会”在已有的《示范核心教学标准》基础上,又提出了支持教师学习进阶的专业持续发展方向。这一进阶将教师的有效学习作为专业发展的推手,描述了在核心教学标准各级指标下,教学实践复杂性不断增强的教师学习递进发展的层次,引领了教师发展的路向。研究美国教师教育实践动态,有助于我们更深入地了解美国教师教育的实践进展情况,从教师学习的实践层面把握教师教育的改革方向,为我国教师教育变革提供参考。

关键词:示范核心教学标准;中小学教师;教师学习;学习进阶

中图分类号:G659 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)05-0021-08

二十多年来,美国教师教育改革一直围绕着提升教师教学质量、促进学生有效学习这一核心思想展开。美国各州基础教育主管委员会(CCSSO)所属的“州际教师评价与支持协会”(InTASC)在美国教师多年努力而教育质量仍然饱受诟病、教师专业标准众多且缺乏一致的背景下^[1],2011年4月发布了更新的《示范核心教学标准》(以下简称《标准》),确定了美国各州教师教学的共同原则与核心基础。作为这一标准的支撑资源,2013年4月InTASC又新发布了支持教师持续发展的教师学习进阶(Learning Progressions)^[2]。这一进阶描述了在核心教学标准各级指标下,教学实践复杂性不断增强的教师学习递进发展的层次,通过界定和支持教师教学的有效性来确保学生达到大学入学和就业准备的标准,有效地引领和调整教师发展的路向。教师学习进阶充分体现了“教师成为学习者”、教师的有效专业发展需要教师的有效学习来推动和保障的理念。

长期以来,关于教师培养中的教师教育制度和教师教育实践背后所蕴含的思想,有关专家、学者进行了较充分的理论探讨,而作为实践的教师教育研究还有待拓展和深化。研究美国教师教育实践的动态,有助于我们更深入地了解美国社会教师教育实践进展情况,从教师学习的实践层面上把握教师教育的改革方向,为我国教师教育变革提供参考。

一、教师学习进阶的背景

1992年,美国“州际教师评价与支持协会”颁布了新教师执照示范标准,以此作为初任教师资格证书的颁发依据。2011年,对此标准进行了更新,提出了以改善学生学习成就为目标的教师应

^{*} 收稿日期:2014-07-15

作者简介:肖丹,西南大学外国语学院副教授,西南大学教育学部博士研究生。

基金项目:重庆市高等教育学会2013—2014年高等教育科学研究重点课题“研究团队建设中的高校教师学习发展研究”(CQGJ13B320),项目负责人:肖丹。

具备的“教学新视野”，即支持多样化学习者的个性化学习；强调知识与技能的运用；提升教学评价水平；构建协作的专业文化；确立教师和管理者新的领导地位。

这种“新视野”折射出对学习者和教师各自责任的新认识：相信每个学生能够达到更高的学业成就，而教师需要承担改善学生成就的责任。这些认识充分反映了教学实践研究的最新成果。

更新的《标准》不再只针对新教师，而是从教师生涯发展的不同阶段，以教师的表现设定专业实践标准，以知识和技能运用的复杂程度来区分新手教师与熟练教师，而“州际教师评价与支持协会”从其先前的名称中删除“新”一词反映了这种变化。

更新的《标准》在保持了原有的知识、性向和行为表现维度的基础上，制定了探究教师实践复杂性的十项标准，但对这三个维度进行了调整。具体做法是：将教学实践可观察和评价的“行为表现”置于第一维度；第二维度用“核心知识”替代了“知识”，阐明指导有效实践的陈述性知识和程序性知识；第三维度“批判性性向”替代了“性向”，是指教师实践中发挥作用、支撑外在行为表现的专业行动习惯和道德责任。这三个维度的重新调整反映了《标准》对教师教学水平的新要求和新期待，以评价的视角从教师外显行为深入到核心知识和性向的分析、阐释与反思。

更新的《标准》文本在措辞上刻意与表述的观念保持一致，如用“学习者”替换了先前的“学生”，因为“学习者”强调了在学习中的平等、主动角色，而“学生”传统上是从属、被动角色；用“学习环境”替换了“课堂”，表明学习可以在课堂和学校砖墙以外的环境下发生，指出学习产生的更广泛的空间场域。

在2011年4月更新的《标准》出台后不久，各州的成员就纷纷要求美国各州基础教育主管委员会起草有关《标准》的相关说明。鉴于此，“州际教师评价与支持协会”牵头组建了包括教育测试服务机构、教育监督办公室、教育者质量保障机构、大学教育学院教授以及中小学一线教师在内的十人委员会，负责起草《标准》的相关说明。起草委员会与顾问董事会经过协商和深度探讨后，委员会的思路就从起草《标准》的评价与说明转向了一个新的决定，即开发一个支持教师发展的工具——教师实践发展进阶。

这样一个决定主要是基于两个主要的调查发现：一是，认识到美国社会现已存在大量的质量评估框架，但是这些评价体系通常是确定了规定性的评价或改善领域，但却止步于此，缺乏有力的形成性和支持性的改善过程以帮助教师提升教学的有效性，因此亟待开发教师发展的支持工具；二是，从公平、公正的角度来看，在让教师为不同层次的实践承担责任之前，需要清楚地表述教师专属特质的不同层次，以构建教师发展的连续统一体，作为质量评价和支持系统的核心基础，教师应该有机会了解“有效教学是怎样的”和“如何才能进行有效教学”。正是基于这些思路以及提升教师教学能力以达到《标准》的要求，起草委员会以《标准》为基础，起草并开发出可以用作提升和支持教师发展的学习进阶进程图。

美国虽然是一个分权制国家，教育事务属于各州的权限，但美国全国性教育专业组织对教育改革也会产生广泛的影响。在教师作为学习者，推动教学的有效性，从而促进学生学习的背景下，美国“州际教师评价与支持协会”推出的教师学习进阶成为了落实《标准》的有力推手，也成为促进教师发展的有利工具。

二、教师学习进阶

在美国各州基础教育主管委员会(CCSSO)出台的另一份文件中，专门对“学习进阶”的定义进行了梳理。学习进阶“作为纵向的进程图，描述了理解知识、掌握技能通常的顺序发展过程，即在学习领域如何改善的一幅图景”；“学习者经过一段时间的学习，某一学科获得更多专长的过程。进阶不仅代表知识与理解能力的增强，而且预测知识的不断构建”；“学习进阶是在研究分析和概念分析的基础上，学习者在相关内容领域获得发展的连续性描述”。尽管对“学习进阶”定义各不相同，但

内在于这些“学习进阶”定义中的核心概念却是共同的,即在一定时间阶段中的递进发展^[3],并内含诸多蕴意。

(一)教师学习进阶的假设要义

1. 学习与教学的复杂特性

学习与教学关涉人与各种要素间复杂的关系,而师生关系在成功的学习中是最为重要的要素之一。除了对学科内容的熟悉,教师必须了解学习者——了解他们如何成长和发展;了解他们偏好的学习方式;了解他们的强项和需求以及他们的世界观。教师必须知道如何以有限的资源,在不断变化的环境中,针对多样化的学习者和学习方式激发和鼓励他们参与学习。

2. 非线性教学专长的习得

教学专长是可知、可学的,可以在研究成果的支持下被描述、展示和了解。尽管教师发展的连续统以实践为基础,但不是所有个人行为的进展都以完全相同的步调沿着这个连续统推进。相反,教师独特的行为表现、知识和性向的不同结构组合使他们在不同领域表现各异。某些专业体验和支持会在特定领域触发成长,而在不熟悉的新环境中可能会出现技能层次临时的倒退。

3. 多样化的专业学习体验

为了发展专长,教师必须充分了解更多的有效策略(知道),在真实的环境中实施(做),收集学习者对策略反应的证据(利用数据),基于数据思考(反思),尽可能从导师、同事或课堂观察者处获取信息(反馈),然后作出决策调整(调适)。教师需要元认知知识来持续不断地完成这个学习循环并依据发展框架评价自己的实践。

4. 支持性环境

教师的成长和发展需要考虑与环境的互动与多重关系。教师知识和技能的效力随环境变化而变化,在一个环境下可能有效,而在另一个环境下可能无效。教师成长的环境应该容忍教师的调整与适应,并且最大限度地促进教师自主发展。

5. 在过程中改善教师实践

教师学习进阶的重点在于通过教师学习,实现学习者学业成就的改善。在互相促进的学习过程中,教师不但需要考虑实践对自身和学习者的学习产生的影响,而且还要考虑学习者的有效参与及他们学习、成长和提高了的成效等问题。

(二)教师学习发展进阶

教师学习进阶是对《标准》目标达成的具体化。进阶描述了从基本能力到更复杂的教学实践能力的提升过程。教师与学习者之间的关系随着教师实践沿着其发展的连续统,从指令性(教师指示学习者做事),到促进性(教师指导具有自我选择和独立性的学习者),再到协作性(教师与学习者并肩合作设定学习方向)的路向推进。在这一推进过程中,教师的不同角色涉及到不同的知识与技能,即给学习者提供学习机会以便于他们能够对学习承担更多的责任并对学习作出更佳的选择;帮助学习者看到事物更多的联系,促进在修订后的布鲁姆的目标分类中所提出的高层次的学习,包括评价与创造;引导学习者获得最大化发展。从角色转变及教师需要拥有的知识与技能可以透视,教师实践从关注教师转移到对学习者个体的深层关注,理解他们的需求,增强因材施教的能力以满足这些需求;重心从教学内容的传递转移到满足学习者需求的实践。从教师学习的角度看,将从教师决策的单打独斗过渡到“学习共同体”;从支持学习者运用策略过渡到示范引领策略实施;教师从有限的资源储备过渡到向策略的深度与广度拓展。

教师学习进阶针对各项标准(标准1和标准2进阶合二为一)划分为2~3个知识与技能目标维度。每个目标维度有3个相同板块设计;第1个板块为整合行为、知识和性向,标明1~3层次的不同学习期望,指明了教师能力从低到高、从简单到复杂的发展路向,而且3个层次以波纹线暗

示层次间的相互渗透,而非各自独立的发展状态;第2个板块为能力提升的高度概述,在前面3个具体描述的层次基础上用箭头指出了教师学习拾阶而上的质性转化;第3个板块为教师通过专业学习将要达成的目标。

以《标准》7“教学策划”为例,在《标准》的基础上,教师学习进阶分为3个目标维度:学习经验的选择与序列安排;基于评价的教学策划与调整;教学策划中的合作。从这3个维度中我们可以清楚地看到教师专业化学习从封闭的个人选择走向合作、开放的集体智慧。《标准》7“教学策划”的教师学习进阶框架维度见表1,其具体细节递进指标有助于认清教师学习的发展路向。

表1 《标准》7“教学策划”的教师学习进阶框架维度

1. 教师选择、创建并编排学习经验及表现方式以支持学习者达到知识和跨学科技能富有挑战性的课程目标

(1)	(2)	(3)
确定目标	精炼目标	与学习者协作制定个性化学习目标
策划教学体验	提供多样化学习经验	确定达到目标的方式
获取技术资源支持	利用技术支持 与学习者合作 因材施教 提供学习者可选择的学习经验	支持学习者面对挑战、承担学习责任 创新与整合技术

能力质性转变



教师专业学习拟达成的目标

- 强化对经验的分析与反思
- 针对课程目标系统地分析学生的作业样本以便调整教学策划,满足学生需求
- 保存教案,做好记录以便调整对未来的规划
- 请求合作导师或同事提出对教学策划的反馈意见
- 培养支持学习者承担学习责任的技能
- 获取和利用学习者协议及学习过程支持学习者承担学习的责任,帮助学习者了解学习的途径和资源并获得其反馈
- 观察或参与团队策划,让学习者独立设定、实施和监控目标做好充分准备
- 寻求指导以强化与学习者合作、帮助设定个性化的学习目标和学习体验

创建富有挑战的学习经验、拓展知识与技能

- 参加针对“共同核心标准”组建的学习小组或与同事共同运用知识调整教学策划
- 在学科领域通过各种交流方式和技术手段,获得多渠道的信息输入,创建富有挑战的学习,拓展知识与技能
- 利用年级或学科的团队会议寻求迎接适度挑战和学生学习的反馈信息
- 加强对教学策划影响要素的分析与反思
- 运用现代教学技术保存学习者的个性化学习目标和经验选择的记录
- 分析学习者所做选择的类型,分辨对额外资源的需要以支持学习者目标的达成
- 鼓励学习者提供如博客等有关如何达到挑战性的学习目标的各种叙事记录,并对如何支持对高水平学习进行学习反思

2. 教师基于形成性和终结性评价信息及其他资源策划教学,系统地调整计划以满足每个学习者的学习需求

(1)	(2)	(3)
策划教学	分析评价数据,为教学策划提供信息	鼓励学习者评价自己的学习,并以此为资源制定个性化学习计划和调整计划
调整计划	使用评价数据及时地调整教学,修正制定的教学支架,提供额外资源,加速学习	确认和策划学习者需要特别支持的领域与同事合作,利用评价数据评估教学
确认学习者		
对不同学习者分组并提供额外支持		

能力质性转变



教师专业学习拟达成的目标

培养分析数据以指导教学策划的技能

- 获取对渠道的输入,构建组织和解读数据的方式和过程
- 和同事共同参与数据分析以获得教学策划的启示
- 与年级或学科团队一起分享和寻求满足特定学习者需求的反馈
- 利用学习者协议与学习者一起研究和分析数据

增强对教学反馈数据的分析和反思

- 与导师共同获取利用真实课堂数据对教学作出调整
- 利用批注教案学会如何针对学习者需求作出不断的调整

拓展高水平的数据分析技能

- 与同事一起审视多重数据资源,寻求有助于教学策划调整、对学习发展的支持
- 观察同事如何利用不同方式与学习者一起分析数据,寻求使用类似技术的指导
- 在年级或学科团队中,利用形成性评价数据,基于课程和学习者个体需求调整教学策划

培养改善教学策划中数据使用的合作性技能

- 与同事构建学习小组,确定教师与学习者共同进行高水平数据分析的资源
- 通过数据分析和解读,为学校和地方委员会提供不同层次的教学策划参考信息

3. 教师通过与同事、专家、社区资源、家庭和学习者的合作策划教学,满足学习者个体的学习需求

(1)	(2)	(3)
从他人处获取资源和帮助 针对学习需求对教学作出不断的调整 将家庭资源纳入教学策划修正的考虑中	了解个体学习者需求,与他人合作作为学习者提供支持,不断拓展教学策略储备 与家庭合作,利用家庭和社区资源帮助学习者达成目标	利用各种支持手段关注学习者需求和兴趣 鼓励学习者参与教学策划,确定达成挑战性目标的学习途径 广泛地与他人合作,利用各种资源建立满足学习者需求的支持网络

能力质性转变



教师专业学习拟达成的目标

建构用于教学策划的资源知识

- 从同事、导师处获取利用数据,确定策划中目标资源的反馈信息
- 获取各种渠道的信息,寻找满足具体学习需要的各种资源和策略

培养教学策划中与家庭和其他伙伴合作的技能

- 利用或创建联系家庭的机会,增强对教学策划中的关联因素的了解
- 与社区成员交流或确定社区导师,加强策划中社区资源的利用

拓展用于策划的资源知识和技能

- 针对深刻理解与利用文化和社区资源寻求指导
- 与导师和同事一起申请资助,在相关策划和课程活动中获得与父母、社区成员等更广泛的合作

建立专业社团以分享资源

- 利用技术分享、分析和反思支持学习者目标达成的资源
- 建立虚拟社区,与同事分享资源

从《标准》7“教学策划”的学习进阶框架维度中可以看出,教师利用学科领域知识、课程、跨学科技能、教学法以及学习者和环境知识来策划教学,从而支持学生达到各项严格的学习目标。从上述呈现的相应《标准》的教师学习进阶的具体表述中,我们看到学习被视为专业增长的动态序列或连续统。学习进阶有助于教师将观念转变为实践行为,教师沿着这个连续统不断地进行实践,从而从一名教育新手成长为教育专家。学习不是掌握一系列零碎的知识,而是将某一领域的知识、概念和技能联系起来的一个动态发展过程。很多的标准和课程是以水平的方式界定学习,即只是描述应该学习什么内容;而纵向的学习概念指向了学习进阶与发展,体现了学习的发展观。这种发展观相应地要求教师将学习视为专业修养不断增强的过程,教师学习也不是都按照相同的速度和程度进行的,学习是有差异性的,会处于纵向发展的不同界点上。当教师对于进阶序列中某一界点之前与之后的发展关联有清楚的认识后,才能较准确地做出教学评价,并以此反映出先前所遗漏的理解与技能,并采取相应的措施,按照纵向发展序列继续改善和提高。

三、评价与启示

“美国州际教师评价与支持协会”新近发布的帮助教师达到《标准》的教师学习进阶,成为了《标

准》发展演进过程中的新方向。这一学习进阶虽然仍处于一个不断完善的过程中,而且其步骤中层级的明确性还有待提升、作为支持教师学习的工具的操作性还有待细化,但毕竟在《标准》的基础上更具体地描述了有效教学的发展路向,勾画出提升和改善教师实践的专业发展方向,架构了达到《标准》的路径,在引领教师学习发展进程上迈出了重要一步。

教师学习进阶表达了这样一个理念:教师成长是朝着高水平实践特性发展的一个连续统。发展进阶描述了在教师发展连续统中,教师教学实践逐步提升的动态递进,提出了促进教师专业学习经历变化的层级指标。作为使《标准》目标达成的教师学习支持工具,教师学习进阶为教师达到《标准》提供了过程性的引领,指明了改善潜在的专业学习经验的方法。其独特之处在于兑现了在《标准》中描述的“教学新视野”的各个要素,促进了基于如增强个性化或差异性教学、培养学习者高层次思维技能等,这些核心主题更有效的实践,而且对教师如何从一个层次提升到另一层次的发展层级提出了具体的建议。

教师学习进阶体现了“教师成为学习者”的专业发展理念,顺应国际上使用“learning”表述“education”的趋势,以进阶的方式具体阐释了“为教而学”的学习观。其中的学习主题按其在《标准》及进阶中出现的频率依次为:个体差异、合作、专业学习、利用数据反馈支持学习、批判性思维及问题解决。这5个主题都是围绕学生学习这一核心展开的,表述了学生学习的目的、方式、影响因素等,反映出以提升学生学习为导向的教师学习的本质内涵。除此之外的主题还包括:交流、自主学习、家庭与社区、教师责任、技术等方面。这些主题在《标准》及进阶的文本表述中相互引用,具有很强的“互文性”,体现出《标准》及进阶在主题上的内在一致性。

从教师学习的角度看,教师不仅需要明确的目标,而且需要达成目标的步骤以及目标达成的评价体系来整体性地促进发展。因此,学习进阶以具体的方式描述了如何在课程教学中进行最有效的学习,为教师的成长和进步指明了具体的学习目标,缩小了目标与学习之间的差异,为教师专业发展提供了一幅师生共同发展的图景。

从评价的角度看,已有的许多教师发展评价体系缺乏形成性、支持性的过程来帮助教师提高有效教学,而学习进阶构成了教师学习形成性评价的基石和参照框架。学习进阶包含了一些描述性的标准,依照此标准,教师或培训者能够对不同的实践行为进行比较和判断,作出支持教师发展的形成性评价,使之成为与教师学习过程紧密相关的评价工具,从而避免了当下对学习过程通常采用高风险的终结性评价。

在《标准》中体现出的教育教学理论、思想、观念,都必须转化为教师教学的每一个具体的行为,才能最终实现其价值,成为促进学生发展的事实。正是本着这样的思路,学习进阶中体现的教师表现性学习作为众多学习方式的一种,以注重“人文取向”的“学习为本”、“学生为中心”的特质,成为促进教师专业有效发展的方式,同时也凸显了改进学生学习的教师专业发展之路,从而使学生学习和教师学习获得了同一性,学生发展和教师发展实现了内在一致^[4]。

聚焦美国的教育研究与实践,我们可以看出,理论上对学习本质的逐步关注以及进行相应的学习研究,并进而在实践领域中通过对问题探究、理解、思维等方式进行基于理论基础之上的深入研究,构成了美国教育领域的基本图景^[5]。

我国的基础教育课程改革早已颁布了课程标准,但我们还需要进一步制定教学标准来指导教师针对课程标准开展有效的教学以及建立相应的教学质量监控体系。从上述呈现的教师学习进阶的3个维度及其相应的递进层次,美国的《示范核心教学标准》及教师学习进阶对于我们提升中小学教师的专业胜任力,引导教师学习与发展,推进有效教学,都具有一定的借鉴意义。

(一)学习经验的选择与序列安排

按照泰勒的观点,学习经验是学习者与他所处环境中的外部条件之间的相互作用^[6]。学习经

验既区别于既定的教科书内容,也区别于教师预设的课程内容和教学内容,它是学习者主观感知上述内容及两者的交互作用。教育的基本手段是提供经验,而不是向学生展示各种事物。这就特别指明了教师的责任是如何为学生提供有意义的学习经验。因此,我国基础教育中的教师需要克服“照本宣科”的教学方式,立足课程目标,将知识与跨学科技能进行重组和加工,为学生组织和选择有意义的学习经验,并且关注如何处理好课程标准、教科书和学习者实际情况之间的落差问题,而不是盲目地追赶进度、机械地覆盖教材内容。教师需要准确地定位教师、学生和教学内容这三个基本教学元素,把学科的书本知识按其内在的逻辑组成由简单到复杂的结构链,以知识结构的学习为学生学习和拓展结构类似的相关知识搭建平台,促进学生不仅对与结构相关知识的牢固掌握和熟练运用直到内化,更为重要的是培养学生掌握发现、形成结构的方法以及灵活使用结构的能力。通过教师对学习经验的选择与序列安排,实现书本知识与生活世界、与学生经验世界、与成长需要之间的沟通。与此同时,教师在进行学习经验的组织与选择过程中,也在拓展自己的认识领域,获得对教学的超越教科书层面的深刻认识,实现由“教书”为本转换到通过教书来“育人”的飞跃^[7]。

(二)基于评价的教学策划与调整

我国的基础教育改革在教学过程中强调课堂的动态生成,但并不主张教师和学生课堂上信马由缰地展开教学,而是要求有教学策划预案。一方面,教学策划是根据教学对象的水平和需要,在确定合理的教学起点和教学终点的基础上,对教学内容重组和转化,有序并系统地安排学习经验,使之完成教学预设方案的过程,这其中考虑了学生的特点和需要以及共性和个体的差异;另一方面,学生情况的复杂性,决定了教学策划的必要性,同时,教学策划还具有开放性和灵活性,体现为学生的有效学习成为了调整与修正教学策划的重要依据。可见,课堂教学包含了教学策划的确定性与教学过程中弹性因素和不确定性因素的互动。教学评价对教学质量的检测在于对教学有效性的督导,课程标准所倡导的形成性和终结性评价的结合帮助教师了解学生学会了什么、学到了什么程度、还欠缺什么,直接指向教学的有效性,并要求教师针对评价信息和学习者的反馈情况调整计划。教师尤其需要关注形成性评价在日常教学过程中发挥的作用,通过自己每天进行的教学实践,不断捕捉、判断、重组课堂教学中从学生那里涌现出来的各类信息,推进教学策划预案在具体情境中与学生优势和需求的互动,为教学策划的“弹性化”“、合理化”调整找到过程依据。

(三)教学策划与调整中的合作

教学策划中学习经验的选择与组织、策划预案的调整与修正都要求教师在知识、技能和性向方面综合能力的提高。教师学习与发展不仅是一种个体获得知识和发展能力的认识过程,同时也是一种人与人之间的交往过程。在人与人的交往过程中赋予了知识的习得、改进、传播和应用的价值。教师独自的研究与反思获得的感悟,可能会因为教师局限于自身的经验,在同一水平上多次反复而达不到应有的理论高度,而与同事的交往与合作、专家的指导提供了超越此困境的教师发展的另一途径。基础教育改革所倡导的教师合作是教师之间结成团队,通过分享经验、提供反馈、支持与协助等形式改进教学,并推动教师专业的发展,尤其是在校本教研中的教师合作,深深嵌入教师日常工作中,与教学和教师学习密切相关,成为教师合作实践的主要表现形态^[8]。而且,学生的全面发展受到多重因素影响,包括学生家庭、社区环境等。教师对学生独特兴趣和学习需求的关注离不开对其生活产生影响的外部环境的熟悉与了解。因此,教师需要建立一个广泛的合作网络,更多地与同事、专家、学生父母、社区成员沟通,拓展获取信息的渠道,增强对教学策划中关联因素的熟悉与了解,同时,这一网络亦构筑了帮助学生进行个性化学习、满足其达成富有挑战性学习目标的支持系统。

参考文献:

- [1] 湛启标. 美国中小学教师示范核心教学标准述评[J]. 课程·教材·教法, 2011(10):106-110.
- [2] CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0[EB/OL]. (2013-05-10)[2014-07-10] http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf.
- [3] Heritage M. Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment[EB/OL](2012-04-22)[2014-07-10] <http://www.docin.com/p-388517721.html>.
- [4] 曾文婕, 黄甫全. 课程改革与研究的新动向: 彰显学习为本[J]. 课程·教材·教法, 2013(7):3-10.
- [5] 邵光华. 教师专业知识发展研究[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2011: 200.
- [6] 泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 23.
- [7] 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 教育研究, 2002(5):3-17.
- [8] 乔雪峰, 卢乃桂, 黎万红. 从教师合作看我国校本教研及其对学习共同体发展的启示[J]. 教师教育研究, 2013(6):74-78.

Interpretation of the InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for American Teachers

XIAO Dan

(College of International Studies, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: *The Learning Progressions for Teachers* as a support tool to promote and improve teacher effectiveness and growth has recently been issued based on InTASC Model Core Teaching Standards released in 2011. Being a driving force for teacher learning, the new progressions describe the increasing complexity and sophistication of teaching practice for each Model Core Teaching Standard, provide guidance about how practice might be improved, and outline possible professional learning experiences to bring about such improvements. The probe into the standard-based teacher learning practice in USA will help us foster a change in teacher learning.

Key words: InTASC Model Core Teaching Standards; primary and middle school teachers; teacher learning; learning progression; practicum

责任编辑 邱香华