

# 中职教师课程实施取向与课程创生途径

高山雅

(广西师范大学教育学部, 广西桂林, 541000)

[摘要] 基于课程创生取向,教师在课程实施中完成自觉的教学创生,其理论知识和意识观念可以得到提升和强化。然而,传统课程管理制度的制约、教师课程创生意识薄弱、课程创生能力不足等成为教师课程创生实践过程中的绊脚石。因此,中职学校需要通过以下措施提高教师课程创生的质量和水平:改进课程管理制度,为教师赋权增能;转变课程创生观念,增强课程创生意识;主动追求专业发展,提升课程创生能力。

[关键词] 中职教师;课程实施;课程创生

[中图分类号] G712 [文献标志码] A [文章编号] 2095-3712(2021)26-0087-03

DOI:10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2021.26.029

课程实施的取向意味着课程的方向主要在于理解教学方案与其实施之间的差异,以及主导这一知识的课程的相关价值。<sup>[1]</sup>一般而言,职业教育的课程实施取向是指教师为培养接受职业教育的主体,施予某种教育方法,在其培养过程中对价值观进行筛选、赋予和选择。

## 一、职业教育课程创生的内涵与意义

### (一) 职业教育课程创生的内涵

课程创生是课程实施中的一种取向,取向是指选择确定事物的某个方向。1977年,富兰和庞弗雷特等人归纳总结了三种课程实施的取向,包括得过且过取向、适应改编取向和忠实或精确取向。<sup>[2]</sup>到1992年,辛德尔和波林等人对课程实施的取向重新进行了梳理,归纳为忠实取向、相互调适取向和创造缔造取向。<sup>[2]</sup>所谓“忠实取向”是指课程实施者基于课程设计者建立的一系列程序和方法对课程方案进行实践,这些程序和方法准确地反映了课程设计者的意图,并达到了预期的课程目标。“创生取向”是指教师和学生在实际教育场景中共同合作、创造新的教育体验的过程。在这一过程中,教师和学生都是课程实施的主要参与者,他们可以发挥自己的主体性,在实施计划的过程中相互配合,主动选择并创造课程资源,主动建构和解释课程知识与教学经验。现有课程计划只是师生进行创造教育体验的一种参照物,而不是必须完成的任务清单。与上述两种取向相比,“调适取向”则属于中性的范畴,其倾向于课程在实施期间处于“协调中的变革”,是课程设计与课程实施者一起对课程进行调整的过程,是课程计划和实施中利用课程内容、方法、目标、组织方

式和实施方法等方面相互调整和适应的过程。<sup>[3]</sup>我国有学者将课程创生定义为“教师根据本地本校的实际情况、自己的知识经验和能力优势、学生的兴趣爱好和发展水平等,在整个课程运作过程(包括课程开发、课程实施、课程研究等)中通过批判反思而实现的对课程目标、课程内容(包括文本内容和非文本内容)、课程意义、课程资源和课程理论的持续的主动建构”<sup>[4]</sup>。

### (二) 课程创生的意义

在职业教育领域,无论是在课程观念层次,还是在课程实践层次,教师都应被鼓励在课程实施中进行课程创生。中等职业教育课程基本上以实践为主,而实施这些课程的过程,是教师和学生根据预先制订的课程计划或特定的教材,通过在课堂上的创造性实践,共同创造有意义的学习经验的过程。长期以来,教师受“课程即学科”课程观的深刻影响,“职业学校一般采用的是教学论概念系统,其中包括教学体系、教学计划、教学大纲、教材等概念,认为课程仅仅是教学内容”<sup>[5]</sup>。在这一课程观的影响下,教师的任务是通过教学活动向学生传授准确的事实性知识。在教学过程中,教师传授的知识不仅远离学生的生活经验,而且忽视学生的内在需要和兴趣,导致学生的主体性和主动性难以得到发挥。此时,课程创生可以赋予教师一定的课程权力,冲破传统课程的单一封闭状态,试图构建多元开放的格局。在课程创生的活动中,教师和学生都是建构课程的主体,强调教师需要在教学思维框架中灵活运用个人的观念、知识和思维方式,以便有意识地扩展和整合课程,进而利用反思和对话建构适合学生全面发展的课程实践。<sup>[6]</sup>

[收稿日期] 2021-04-25

[基金项目] 广西师范大学研究生创新计划校级推介项目(JYCX2021012)。

[作者简介] 高山雅,广西师范大学教育学部硕士研究生。

在传统的课程实践中,教师习惯性地将在教学中遇到的各种新问题归类到已有的教学经验中,借助已有的知识理解进行自己的课程实践活动,不太愿意进行反思和创造。基于创生取向的课程实施,教师的主体身份需要从“忠诚的文本执行者”转变成“反思性的课程实施者”,抛弃之前上课中把教学资料工具化的技术指导,而且要对教学资料进行全方位的生成、拓展和创造。教师在课程创生的过程中,需要反复思考课程中存在的问题,善于关联接近一线工作情境的、以职业活动为导向的教学模式,为学生的成长提供多元化的课程选择。

在课堂实践中,创生使得教师的主动创造性和主观能动性得到充分发挥,同时专业发展也得到极大的提升。一方面,课程创生考验着教师的知识结构,不仅要求教师具备大量的本体性知识和条件性知识,还要求教师具有丰富的实践性知识,以便在课程创生取向的指导下,结合学生的思维、受教育训练和生活经历的特点,对课程产生新的认知和理解。另一方面,课程创生有效改变了教师的课程观念。教师不仅利用关注和实践课程创生,提升自身的课程创生能力和水平,从而改变了以往在课程实践中“被动执行者”的身份,而且最关键的是转变了课程观,培养了课程创生的自觉意识和合作精神,变身为课程开发的主角。

## 二、中职教师课程创生的困境

### (一) 约束的传统课程管理制度

一般而言,传统课程的管理制度是按照马克思·韦伯开创的科层制设定的,其中的课程管理系统已经形成了由高到低的权力体系,并且其管理的主体单调,管理的权力掌握在教育管理部门手里。<sup>[7]</sup>一直以来,我国的课程设计、课程标准、教材的编写等工作全部是教育管理部门组织研究者来开展实施的,反而身处其中的教师却常常扮演着被动实施者的角色,身处简单遵从或被动接受的情境中。如此一来,教师的话语权在实际教学中变弱甚至消失,导致教师在课程中的权力处于被忽略、被调控的断层状态。具体而言,教师课程权力的断层状态不仅体现在教师无权根据实际教学情境调整教学目标和内容,只能充当课程实施的工具,忠实地实施课程专家事先设计的课程方案,因此教师没有机会进行课程创生。另一方面,在开展课程的过程中,教师几乎没有机会行使课程权力和充分表达自己的课程愿景,如此一来,他们进行课程决策的愿望更是难以实现。因此,教师逐渐倾向于“忠实”课程取向,将预先设计的课程原封不动地传递给学生。教师课程创生的积极性和主动性随着失去课程权力而荡然无存,他们变得愈加依赖预设课程,更谈不上提高专业发展和课程能力了。<sup>[6]</sup>

### (二) 淡薄的教师课程创生意识

教师的课程创生意识是教师在课程实施过程中的课程观和方法论,其属于观念层面,能够激发和引领教师的课程创生意识。意识决定行为,教师的课程创生意识在一定情况下会影响其课程实施行为。一直以来,课程被看作“事实”,是一种“作为事实的课程”,这些事实是不能转变的且单独存在于认识者和课程实施的外部,适合大多数教学情境。因此,教师的任务是把真实的知识完整地传授给学生,并且乐于变成课程的“忠实执行者”。深入探究不难发现,现在所能看到的教材资料基本上都是课程专家所编写的,教师在课程实践中不仅要乐于接受这些已经被标准化的内容,而且不需深入研究课程标准就能达到预期的课程目标。因此,部分教师成为课程知识的“搬运工”,认为课程专家设计的预设课程不仅适合学生,更适合教师,对课程缺乏深刻的理解,更意识不到对课程进行批判和创新了。在这种例行化的课程实施形式下,教师不仅被严重遏制了进行课程创生的主观能动性,也难以表现教师自身的课程专业能力,使其难以对课程进行全面规划并积极实施课程创生,遑论对预设课程进行怀疑和批判了。

### (三) 欠缺的教师课程创生能力

课程创生不仅要求教师具有一定的创新思维,还要求教师具备其他能力,包括课程理念与实践能力。课程实践的不确定性和复杂性要求教师有能力设计课程,学会调整课程的标准和内容,并能够开发基础的校本课程。然而,要达到这一目标,教师不仅需要具备深厚的学科知识和教育理论知识作为基础,还需要匹配观察、收集、分析文本、加工信息以及实践反思等一系列实践能力。在现实情况中,虽然教师对课程创生的含义、价值、策略和方法等都有基础程度的理解,但在具体的教学实践中,教师课程创生实施能力不足的短板已有所显露。一是教师容易忽略学生的课程主体地位,更多考虑的是课程创生是否有利于教学内容顺利完成,学生能否取得高分,而逐渐远离学生自身独特的生活经验,无视学生的兴趣和需要。二是教师在学校课程的决策、设计开发及实施等方面的参与度较低,导致教师在课程创生的实践中缺乏有效的评价与反思,从而无法判断其课程创生实施是否见效。三是教师根据专家编制的课程计划,对课程资源的开发和利用仍然处于原始的“入门级”水平,目前还无法根据现实的基本情况来设计和制订有助于学生长期发展的课程方案。

## 三、中职教师践行课程创生的途径

课程创生将课程理解为一个动态的教育过程,是教师和学生持续建构意义的过程,课程创生不仅改变了教师对课程的认识,还对其专业发展有着重

要的贡献。教师习惯于忠实地实施课程教学,这样不仅失去了自身进行课程创生的权力,而且失去了课程内容与学生的实际生活相互亲近的机会,不利于发展学生的学习兴趣和探索能力。因此,对现有状况采用理性分析和寻找高效的课程创生途径尤为重要。

(一) 制度保障: 改进课程管理制度,为教师赋权增能

教师课程创生具有系统性,需要有一套完备的管理机制来保障课程系统的正常运转。这种机制不但要赋予教师一定的课程创生权力,还要创建相关制度来引领和支持教师实施课程创生。首先,要完善我国的三级课程管理体制,为教师提供课程创生权力的制度空间。在教师进行课程创生的过程中,配套相适应的课程管理制度作为载体来让教师拥有权力。同时,在这一制度中,教师不仅有合理的权力和机会去创新设计课程,而且可以充分发挥其主观能动性,规范自身课程创生的行为,提高他们接受管理的意识。其次,管理者应在课程创生中发挥主导作用。一方面,管理者要转换管理思维,改变老旧课程管理的纵向模式,学会权力下移,把课程创生权力还给教师,积极创建民主合作的管理氛围,为教师课程创生提供人文关怀。另一方面,管理者应参与到课程创生的真实情境中,同教师一起研究和反思在课程创生实践中遇到的各种问题,一起分享创生成功的喜悦,一起承担创生受挫的失落。最后,建立教师课程创生的激励机制。对教师而言,激励机制不仅可以对课程创生制定严格的标准,而且可以调动教师课程创生的积极性和主动性。也就是说,课程创生的具体准则需要在相关规范制度上体现,例如课程创生的内容、创生的形式、创生的成果等,并且需要对这些具体化的指标进行评价、反思与奖励。

(二) 意识先导: 转变课程创生观念,增强课程创生意识

教师的课程创生意识是教师专业发展的保证。首先,教师应树立正确的课程观,在课程创生活动中必须树立主体意识。一方面,教师应对课程理论有系统的认识,并能将其运用到教学实践中;另一方面,教师要积极地在教学的实践中向他人学习优秀经验,并不断地建构相关理论知识,进而运用到处理实际教学问题中。其次,教师要树立正确的学生观。基于落实核心素养的要求,教师要把学生当成有个性的生命个体,关注学生在课程中的主体地位,使他们加入学习的过程并成为学习的主人。最后,教师

自己也应成为课程创生的主体。教师应具备选择、开拓甚至超越预设课程的意识,养成捕捉和重新分配在真实教育情境中形成的各种教学资源的习惯,然后利用自己的专业能力对教学效果与学生进行分析总结,在与学生的对话中不断反思,最终实现课程创生以及促进学生发展和成长的目标。

(三) 动力源泉: 主动追求专业发展,提升课程创生能力

课程创生是一项考验教师专业性的实践活动,教师能否进行课程创生且效果如何,在很大程度上取决于教师的专业素质和能力。因此,提升教师的课程创生能力需要以强化教师的专业发展为基础。首先,教师要积极投身于课程创生,主动学习,提高专业素质。教师要结合自己的学科专业,自觉学习先进的教育理论和课程理论知识,积极参与学校组织的各种教育实践活动,倡导自我完善。自我完善是教师在充分发挥主体性的基础上获得新知识、形成新思想的过程,也是一个不断提高自身道德和精神水平的过程。<sup>[8]</sup>其次,教师应积极学习课程创生的理论知识,坚持教学反思。“教师是研究者”即建议教师不仅要熟悉教学,而且要经过良好的训练,成为真正的教育研究专家,而不仅仅是经验和技术的传播者。

参考文献:

- [1] 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:231.
- [2] 张健,陈清.职业教育的课程实施取向与课程创生践行路径[J].职业技术教育,2020(21):40-44.
- [3] 李小红.教师课程创生的缘起、涵义与价值[J].教师教育研究,2005(4):24-28,23.
- [4] 李小红.教师与课程:创生的视角[M].桂林:广西师范大学出版社,2009:5,6,43.
- [5] 徐国庆.职业教育课程论[M].上海:华东师范大学出版社,2008:6.
- [6] 胡娟.教师课程创生的实践样态与应然之道[J].教学与管理,2017(30):52-54.
- [7] 包德鹏.新课程实施背景下教学管理制度的反思与重建[J].教学与管理,2004(10):19-21.
- [8] 于光远,陈保平.教师素养新论[M].兰州:兰州大学出版社,2001:11.