

教师设计团队的经验：基于协作课程设计的专业发展

郁志珍

摘要：教师设计团队是一种基于协作课程设计的教师合作形式，也是一种基于教学实践的、可持续的教师专业发展新兴方法。通过文献分析，梳理教师设计团队源起和发展历程；共同愿景、团队成员、团队活动、外部支持是构成教师设计团队组织的4个基本要素；启动、协作课程设计、课堂教学实践、反思与交流是以教师设计团队为基础的专业发展活动的一般程序；参与教师设计团队活动对教师专业发展的积极影响有：发展知识与技能、提升教学效能感、提高课程设计能力。

关键词：教师设计团队；协作课程设计；教师专业发展

作者简介：郁志珍 / 华东师范大学教育学部教师教育学院硕士研究生(上海 200062)

自20世纪80年代起，教师的专业发展一直是西方教育界热议的话题。一些学者认为当教师开展与其工作相关联的实践活动(Job-related Practice)，与同行合作，教师的学习将变得积极有效。立足于教学实践的教师学习观和专业发展观逐渐深入人心。随着对教师角色认识的深入和转变，研究者发现课程材料的设计和专业发展不应与教师的教学实践相隔离，而应作为教师角色的一部分。教师设计团队(Teacher Design Teams, TDTs)是一种联系课程设计和教学实践的教师专业发展新形式，近年来受到西方国家越来越多的关注。

TDTs起源于20世纪末荷兰的校本课程改革背景。20世纪70年代至90年代，集中化的(Centralized)荷兰国家课程改革运动不仅没有促使初级中学教育朝着主动学习和以学生为中心的教学方向改变，反而导致学校课程的超负荷和碎片化(Fragmented)。^[1]荷兰政府逐渐意识到学校在课程改革过程中的重要作用，下放课程自主权，大胆尝试由地方学校和教师结合学生实际，自行选择、制定和实施课程，以达成国家规定的教育标准。^[2]在其影响下，一些初级中学出现了一种教师合作的新形式——TDTs，他们在研究者和课程开发专家的帮助下，围绕相关教学主题，合作设计课程，学习并尝试新的教学方法和课程材料，^[3]旨在有效促进地方学校学生的学习。

尼文(Nieveen N)等人的长期跟踪研究表明，

TDTs的活动在整合课程开发、教师学习与专业发展以及学校发展三方面具有相当大的潜力。^[4]此后，此种校内教师合作形式引起了教师专业发展领域学者的强烈关注，被视为一种基于课程设计和教学实践的新兴专业发展计划，被众多国家应用于在职教师的学习和实践活动中。近十年来，研究者主要针对TDTs的基本要素、活动过程，参与其活动对教师发展的有益影响等方面展开了积极的探索。

一、教师设计团队的缘起与概念演变

TDTs的出现可追溯至20世纪90年代末荷兰学校本位课程发展(School-based Curriculum Development)运动的兴起。由于自上而下的大规模国家课程改革运动的失败，荷兰政府转而尝试去中心化(Decentralized)的课程改革方案。受到自主权扩大的影响，到2007年为止，据报道，荷兰有93%的初级中学结合学生的兴趣需要、学校实际情况正在或即将开始更新学校课程。^[5]2002年至2006年，荷兰课程发展研究所(Netherlands Institute for Curriculum Development, SLO)联合特温特大学(University of Twente)、邦赫费尔学院(Bonhoeffer College)^①开展了“以学校为基础的课程改革——枢纽项目”(Hinging School Development on School-based Curriculum reform - the Pivot project, PIVOT^②)的研究。^[6]在长达5年的调查过程中，项目研究人员收集了当时荷兰各地初级中学学校本

程改革实施的资料和数据,并对其中一些案例进行跟踪和分析,结果表明TDTs在弥合学校课程改革、教师专业发展以及学校文化和组织变革三方面的协同发展具有巨大潜力。^[7]

TDTs得以发展有其坚实的理论和实践基础。一方面,国际上大量研究表明,教师作为课程制定者(Curriculum Maker)的观点比教师只是忠实的课程实施者的观点更符合教学实际。教师参与校本课程设计有利于切实地将国家教育目标转化为学校教育目标和更具体的课堂教学目标,^[8]因为,教师是密切掌握日常教学实践知识和熟悉学生学习需求的人。教师进行课程设计不仅能提高学校课程的有效性、满足学生需要,而且还能通过加强教师对课程归属感和专业自主权继而提升教学质量。另一方面,教师有必要参与全校性的课程改革和教师合作,那些只依赖个别教师努力的课程改革计划大都将无法持续,^[9]这种合作组织形式有利于转变学校只依靠少数教师进行改革的不利局面,促进教师交流、共同反思教学实践,通过互动与彼此支持来提升专业能力,改善教学。

然而,对TDTs的系统定义并未伴随此种教师合作形式的诞生而出现。2005年度的欧洲教育研究年会(The European Conference on Educational Research, ECER),SLO研究员威曼德库珀(Wilma Kuiper)在汇报PIVOT项目研究成果时,第一次正式使用和介绍此术语,用其指代在学校中由相关联学科教师聚集而成、合作设计课程并尝试新的教学方法和课程材料的团队。^[10]

TDTs的早期定义来源于课程设计团队(Curriculum Design Teams)。自20世纪70年代末,教师在课程改革与发展中的角色逐渐从“防范”走向“赋权”,开始参与国家课程的编制和修改,这令一些学者重新探讨了新视角下课程设计团队的内涵。结合格雷戈里(Gregory L. Waddoups)对课程设计团队定义的描述,爱尔兰利默里克大学(University of Limerick)学者穆尼西米(Mooney Simmie G.)将TDTs形象地喻为“创造性空间(Creative Space)”,称其是一种重新思考学科教学,与同行合作制定教学计划、设计课程教学单元,并在合作过程中促进教师智慧碰撞和思维发展的教师团队。^[11]

在总结荷兰多年校本课程改革经验的基础上,阿姆斯特丹大学(University of Amsterdam)

教授汉德萨兹(Handelzalts A)认为TDTs具有两个关键特征:团队中心任务是设计(或重新设计)共同课程;强调教师以协作(Collaboration)方式进行工作,开发未来共同的教学实践计划。^[12]基于这两点,汉德萨兹提出了TDTs的明确概念:一组至少由两名来自相同或相关学科的教师组成的群体,他们定期合作,目标是设计(或重新设计)和制定其共同课程(或部分共同课程)。^[13]汉德萨兹所描述的TDTs实际上是国家课程改革背景下校内教师合作的一种特定组织,团队工作重点是协作设计校本课程,意图通过协调、整合相关教学主题,来改善或改变学校课程超负荷与碎片化的教学现状,以“自下而上”的方式将国家课程改革有效地落实于学校中。

随着教师协作深广度的不断提高,近年来研究者对TDTs有了新见解。伏欧特(Voogt J)等人研究认为,旨在改善学生学习的教师协作不仅要侧重于课程设计,还应将课程实施作为TDTs活动的重要内容。^[14]此后,教师间的协作从原来关注共有课程内容和教学材料的设计,扩展到对设计产品的教学使用和评价,乃至对设计产品的进一步改进。赫伊津哈(Huizinga T)等人进一步称TDTs是一种通过协作进行分析、设计、开发、实施和评价其共享课程的教师团队。^[15]同时,TDTs逐渐被视为一种基于实践的、反思性的、可持续的在职教师专业发展组织,并应用于众多欧洲和非洲国家的中小学教师专业发展以及大学教师教育课程中,以协作课程设计为活动内容载体作为发展教师教学效能感、学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)等方面的新方法。宾克霍斯特(Binkhorst F)指出TDTs是一种特别关注(重新)设计教育材料(Educational Materials)的专业学习共同体(Professional Learning Community, PLC),它由教授相同或相关科目的教师组成,定期举行研讨会,在相关领域专家协助下,为其所教科目而专注于教学实践中具体教育材料的设计和新教学策略(或技术)的试验。^[16]

从产生背景和发展历程梳理TDTs的定义演变过程,不同研究者的描述各有侧重,但始终围绕协作课程设计,在实践基础上不断丰富其概念。综上所述,目前一般认为TDTs是至少由两个相同或相关学科教师组成的专业共同体,它将教师的专业学习立足于教学实践与反思,通过参与动态循环

的协作课程设计过程,不断尝试新的教学方法或策略来促进教师职业发展和学校课程更新,最终影响学生学习。

二、教师设计团队的四个基本要素

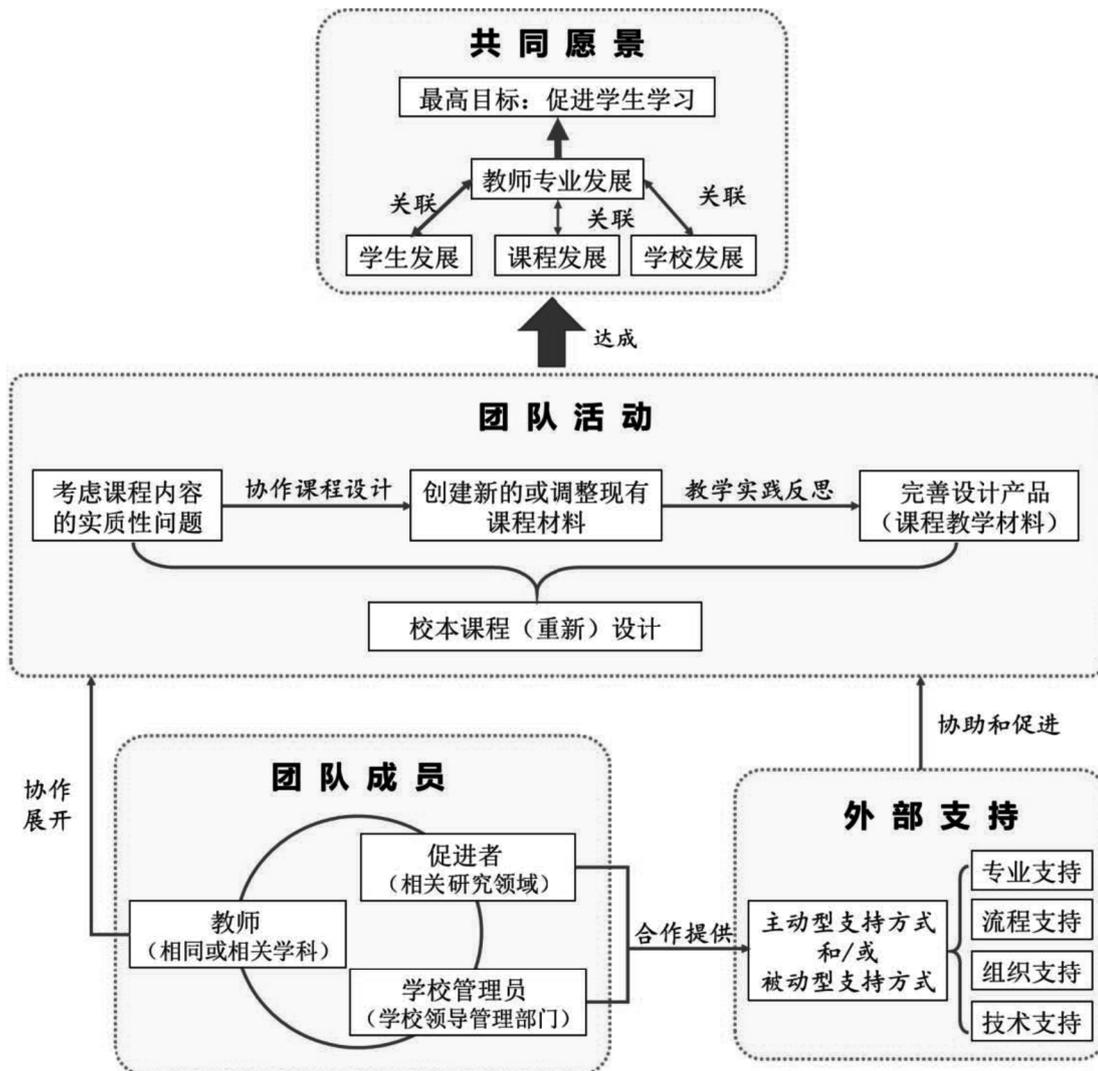
TDTs本质上是一种任务驱动式的实践型学习共同体组织,它包含四个基本要素:共同愿景、团队成员、团队活动和外部支持(其结构关系如图1所示)。

(一)共同愿景

TDTs按照教师自愿的原则组建而成,具有共同学习和发展的愿景。团队以促进学生学习为最高目标——教师将学校课程改革意图与自身的课堂教学行为间建立必要联系,通过设计、开发和使

用新的课程材料,来影响课堂教学实践,^[17]愿意将自身专业发展的愿景同学生、课程和学校的发展相关联起来,从而实现互利共赢、共同进步,最终促进学生的发展。^[18]其中,明确的设计任务、积极的合作意愿、一致的工作信念构筑了TDTs的共同愿景的基础:明确的设计任务不仅为教师学习指明方向,使学习变得积极而有效,而且能避免团队合作的散漫性和形式化;积极的合作意愿促使教师自愿分享教学智慧,以开放的心态接纳新观点、交流思想,减少团队活动阻碍并加强互动学习;一致的工作信念提升团队协作的生命力,引领团队坚定不移地向奋斗目标不断迈进。

图1 教师设计团队的4个基本要素结构关系图



（二）团队成员

TDTs一般由2到6名教师组成，可分为两种类型：传统以相同学科为导向的(Subject-oriented)团队，由相关学科(Related subjects)教师组成的跨学科团队。在TDTs中，教师间的协作被认为是影响学生并产生可持续变化的关键因素。^[19]为了保证团队工作的有效性，需要所有教师为团队做出一部分贡献；团队成员应该能受益于(特别是)其他学科教师在合作中引入的新观点；团队成员还需要在自然形成的教师关系和为改革而(或强制)建立的人为联系有某种程度的契合。^[20]因此，参与教师须拥有相同或相关的学科背景，以便能围绕同一主题进行课程设计、改进或整合，在不同学科间建立更富有意义的联系，提高课程整体质量。广义上，团队成员还可能包括促进者(Facilitator)和学校管理者(School Manager)。促进者是来自不同领域的专家，如课程设计专家、学科专家等，通常扮演两种角色：指导者，为团队提供适时的指导和支持；参与性研究者，观察分析教师的学习、实践、反思等行为。学校管理者来自领导管理部门，通常是团队活动的组织和协调者，他们熟悉教师工作特点，能充分利用学校的物理和文化条件，维持教师与促进者间的良好互动、协调教师与学校各部门的合理关系。

（三）团队活动

校本课程(重新)设计(School-based Curriculum (Re-)Design)是TDTs的核心活动，涵盖某一学校课程的设计、实施、评价等内容，具体指教师依照国家教育目标，从学科、社会、学生^③三个角度综合考虑课程内容的实质性(Substantive)问题，^[21]通过协作课程设计(Collaborative Curriculum Design)，创建新的或调整现有课程材料来更新学校的课程内容，经过教学实践和反思进一步完善。其中，“实质性”观点侧重于考虑在课程中包含什么值得关注的问题，包括主要学习原理、课程内容及其应该采取的教或学的方式，^[22]这与国内文献中常见的“校本课程设计”内涵有明显区别。根据课程设计的分类，TDTs的活动内容属于中观课程^④设计的范畴——一种介于课程与课时之间所展开的教学设计，团队通常关注学生活动、教学单元(Lesson)、主题模块(Module)或课程(Course)的设计。^[23]这既蕴含着课程设计的基本要素，又凸显了系统化的教学

设计思想。团队设计形成的产品就是教师在教学中使用的各种课程材料，包括学期教学计划、教材、学生活动材料、相关数字资源等。

（四）外部支持

尽管教师作为课程设计者的观点已得到普遍认可，但由于教师在课程设计方面未接受充分的教育，^[24]在实践中仍存在不少挑战，譬如教师难以进行分析活动、倾向于直接创建课程材料，很可能会忽略设计时需要解决的一些重要问题(如学习者特征)。^[25]为克服这些设计困难，为TDTs提供一系列相关的外部支持(External Support)不可或缺。促进者和学校管理者常常合作，他们也被研究者统称为顾问(Coach)，为团队提供专业(Expert)、流程(Process)、组织(Organization)和技术(Technical)四方面的外部支持。^[26]专业和程序支持主要由促进者提供：来自课程设计、课程与教学论等领域的专家拥有系统的知识理论体系，能指导教师学习相关课程设计知识和技能、提供专业学习资源；在设计过程中，为团队提供课程设计活动的流程概念框架、示例材料或模板，引入新的教学方法、教学技术、在线数据库、评估设计材料等等。学校管理员主要提供组织支持，他们可能具有领导与教师的双重身份，帮助团队规划会议、组织场地、预约活动时间等。有时，促进者还会在必要时提供技术支持，解决课程设计和实施过程中的技术问题。根据外部支持提供的方式特点，尼文等人区分了两种类型：主动型(Proactive)和被动型(Reactive)。^[27]主动型支持通过预先向团队提供课程设计的过程结构，确保教师不会遗漏重要的设计活动；反应型支持则根据教师在活动过程不同阶段的明确需求提供支持，与团队设计过程保持一致。^{[28][29]}考虑到团队内不同教师的特质、偏好和期望，促进者与学校管理员合理平衡两种支持类型、使两者互补，这对于团队协作课程设计过程至关重要。

三、教师设计团队的活动程序

TDTs的活动为教师提供交流分享经验、学习新知识技能的机会，被许多欧洲、非洲地区中小学运用，作为一种基于现场(In-field)、教学实践的专业发展方案。其完整活动程序一般分为四个阶段：启动；协作课程设计；课堂教学实践；反思与交流(如图2所示)，并具有周期性。整个活动以课程开发的ADDIE(Analysis、Design、Development、

Implementation、Evaluation, ADDIE)五阶段模型作为过程指南,并允许非线性的设计活动过程。促

进者和学校管理者在不同阶段为团队提供多样而适切的支持和反馈,协助活动顺利进行。

图2 教师设计团队活动程序的模型图



下面结合坦桑尼亚中学科学教师参与的专业发展活动案例,详细说明活动内容。众多研究发现使用科学技术将在科学和数学课程中创造更佳的学习成果,有助于提高教学质量。^[30]正如许多国家一样,坦桑尼亚政府正在投资研究如何使用技术改善学生学习。该国科学教师还未将科学、技术和教学方法有效整合,也未建立教师专业发展计划来发展这些能力。在这种背景下,两所中

学在荷兰特温特大学协助下,将TDTs作为发展科学教师整合技术的学科教学知识(Technological Pedagogical Content Knowledge,TPACK)和技能的方法。12名科学教师根据所教科目组成3个TDTs,分别协作设计并教授一个技术增强的课程,所有新课程向14-18岁学生进行教学。^[31]表1显示了该专业发展活动方案的具体内容。^[32]

表1 坦桑尼亚某地中学科学教师设计团队专业发展活动方案

活动组成	主要活动内容		外部支持专家	持续时间	所属阶段
研讨会	介绍TPACK和TDTs; 搜索和下载在线学习资源的培训; 讨论示范课程案例,查看协作指南,在教TDTs中演练课程设计过程。		在线资源 示范课程案例 团队协作指南	4天,每天3小时的训练	启动
课程设计 第一周期	团队中的课程设计	团队通过使用在线资源,协作设计技术增强的课程; 团队会议每周举行3次,每次2-3个小时。	专家 在线资源 示范课程案例 团队协作指南	3周	协作课程设计
	课程实施	在班级中进行新设计的课程教学; 一名教师在课堂上授课,其他教师则在教室里协助学生学习。	专家	每个团队80分钟	课堂教学实践
		与同行和专家一起反思设计的课程; 讨论如何提高下一期的课程。	专家 在线资源	1天	反思与交流
课程设计 第二周期	第一次反思	遵循与第一周期中的相同步骤: 课程设计、实施和反思			协作课程设计; 课堂教学实践; 反思与交流

（一）启动

在启动阶段，通常由促进者与学校管理层负责召开全校性的介绍研讨会(Introductory Workshop)。研讨会内容主要包括：向所有科学教师说明TDTs的专业发展目标，介绍TDTs和TPACK的理论及概念，说明其对教师学习、学校课程更新、学生学习的意义；所有科学教师按照自愿参与原则建立同一学科或跨学科TDTs，讨论制定活动总计划；教师进行相关知识与技能的学习和训练；促进者为团队展示已有的典型课程示范案例，供教师研讨学习；促进者向教师介绍遵循ADDIE模型的协作课程设计步骤和教师如何进行协作的原则。启动阶段为后续活动奠定了良好基础。

（二）协作课程设计

协作课程设计阶段对应ADDIE模型中的分析、设计和开发阶段，是需要为教师提供外部支持的主要阶段和教师发展知识和技能的重要阶段。协作课程设计过程主要以研讨会形式进行。首先，教师通过分析讨论确定已有课程中需要更新的具体内容主题。然后，教师使用软件设计素材，或参考促进者提供的在线数据库和在线搜索资源(此案例指网上各种图片、动画、视频等信息资源)，^[33]依据科学课程标准、学生认知特征共同分析这些素材是否可用、如何使用，协作设计一系列新的课程材料(包括课程大纲、活动任务、学习材料、评价标准等等)；最后，讨论何种教学方法更为适合，修改课程材料。在此阶段，除了为教师提供优质的示例材料和协作设计指南，促进者还会引入一些新教学方法或策略，对教师设计的课程材料进行阶段性评价等，帮助教师缩短决策过程，使教师能充分利用整合技术的知识和技能；学校管理层组织活动的开展，承担教师和促进者之间的联系工作。

（三）课堂教学实践

课堂教学实践阶段对应ADDIE模型的实施和评价阶段，指教师实施设计的新课程，进行教学实验和评价。每位教师在班级中实施新课程，使用新的学习材料，尝试新的教学方法或策略。当一位教师进行授课时，其他教师和促进者将进入班级观摩教师的教学过程。在该案例中，团队中其他教师协助授课教师向学生提供指导。此外，当所有教师授课结束后，团队还将对新课程的教学实践过程和实施效果进行综合评价，评价可以来自多方面——授课教师、观察教师、

促进者、学校领导和学生。^[34]

（四）反思与交流

反思与交流阶段的活动主要指教师交流的反思和工作经验的分享。如本案例，教师在收到多方面的评价和反馈后，对协作课程设计和课堂教学实践过程进行反思，与同行和专家共同讨论设计的课程产品(包括各种相关教学材料)、教学方法或策略、课程设计与实施的有效性等等，讨论如何改进重新设计的课程，最后结合评价和反思结果进行完善。此外，参与团队活动的教师可以将自己的工作成果和经验与学校中其他未参与团队活动的同事分享，传播在团队活动中学习的新知识和技能，加强全校教师在教学实践方面的专业对话与合作，拓展TDTs活动的影响力范围，促进学校未来TDTs的形成和专业对话。^[35]

TDTs是一种持续性的专业发展活动组织，其后三个活动阶段具有周期性：团队在反思与交流阶段后重新进入协作课程设计阶段，对重新设计的课程进行改进，再次实践、评价和反思；团队也可以选取新的课程主题内容，依次遵循活动程序再次展开活动。另外，专业发展活动的周期与总时间长短与重新设计的内容容量有关。

四、教师设计团队活动对教师专业发展的积极影响

TDTs不同于其他专业学习共同体的特殊之处在于教师双重角色的转换——课程制定者和课程实施者。在团队中，基于教学现状的专业实践活动不仅增强了教师作为课程变革代理人的所有权，而且实现了教师间有意义的合作、交流和反思，促进教师主动学习，对教师专业发展具有良好作用。伏欧特等人曾使用教师专业成长互动模型(The Interconnected Model of Teacher Professional Growth, IMTPG)[®]理论分析来自6个不同国家和不同学科背景的TDTs研究案例，区分了团队活动中与教师实践领域密切相关的两种专业发展活动：设计活动(与问题分析、设计和开发以及涉及评价相关的活动)和实施活动(与课程实施和评价实施相关的活动)，研究发现：外部领域中提供的有效刺激和支持对于指导教师的学习路径至关重要；协作设计过程中，教师在设计阶段的反思和创生过程对其工作满意度和自信有影响，促进教师价值观转变；仅关注课程材料设计的活动主要有助于在个人和实践领域中的教师学习，

而专注于实施课程材料的TDTs能促进教师在个人、实践和结果领域的变革。^[36]

结合已有研究,参与TDTs活动对于教师专业发展的积极影响主要可以归纳为以下几点:

(一) 发展专业知识和技能

教师通过TDTs活动能学习相关领域的知识和技能,并通过有序的实践活动发展这些专业知识和技能。TDTs活动引发了教师对课程设计专业知识技能的学习,但更重要的是引导教师对重新设计的教学主题进行深入思考,丰富教师学科知识(Subject matter knowledge, SMK)和PCK,再通过协作课程设计、课堂教学实践以及反思与改进产品活动,进行提升并将其转化为专业技能。因为,协作设计过程中教师与同行的教学经验交流、对新教学方法和策略的讨论扩展了教师的SMK和PCK;课堂教学实践期间,教师将在设计活动期间合作开发的PCK运用于课堂教学中;对设计和教学过程的反思、改进又进一步升华对PCK的理解。例如,伏欧特等人的部分研究结果显示,荷兰某中学教师在为期6个月TDTs活动中开发了以学习者为中心教学方法,并在25%~50%课堂中进行实践,成效良好;^[37]贝卡(Bakah M A B)等人研究显示,职业中学理科工程教师通过TDTs中参与行业访问、协作课程设计、教学试验等活动,实现了其教学领域SMK和技能的更新;^[38]卡福利罗(Kafyulilo A C)等人研究了教师参与TDTs活动学习整合技术的知识和技能的专业发展活动,结果显示中学科学教师通过设计和实施技术提升的科学课程,有效发展了科学教师的TPACK,并在课堂实践中提高了这种专业技能。^[39]此外,学生对新课程的积极评价激励教师继续参与团队活动,进一步改进课堂实践,促进教师SMK、PCK以及相关技能的良性发展。

(二) 提升教学效能感

参与TDTs活动可以提升教师的教学自我效能感(Teaching Self-Efficacy)和教学兴趣。维尔苏斯(Velthuis C)等人对参与TDTs活动的中小学科学教师自我效能感的变化进行了深入研究。通过分析教学相关性(Instructional Relevance)和教师互动中的协作水平(Collaboration Level)发现:协作课程设计阶段——即从“分析”“设计”到“开发”,特别是共同开发课程材料,教师的教学自我效能感被最大程度地提高。因为在此期

间,教师必须讨论他们想在学校的科学课程中实现什么、如何组织这些活动以及如何制作学习材料,教师间的协作是实实在在的、互动水平高;^[40]而在专家促进者帮助下,教师掌握特定经验,更好地开展协作课程设计。^[41]比较分析拥有不同教学经验和科学兴趣水平的教师教学效能感的变化程度,结果显示对于拥有不同水平教学经验和不同兴趣程度的科学教师,TDTs活动对其教学自我效能感的提高程度不同。经验非常丰富的教师的个人科学教学效能感(Personal Science Teaching Efficacy)可以通过与团队中其他教师讨论活动经验而增加;对于经验较少和科学兴趣较低的教师,成功的课堂实践是提高其科学教学自我效能感的重要活动;对于有经验和有科学兴趣的教师,重视团队活动(如关于科学课程的目标设置、工作计划和与团队成员的沟通)、学习课程设计的知识都能促进教师科学教学自我效能感的提高。^[42]

(三) 提高课程设计能力

TDTs活动为教师提供学习和发展课程设计能力的机会。目前,教师的教学设计视野大多停留于微观层面,在单个课时内“打转”,很难在同一课时内对各种有益方法兼收并蓄,无法提升更高层次的教学设计能力。然而,TDTs活动关注某一主题/单元的课程教学材料设计,既蕴含课程设计的基本要素,又凸显系统化的教学设计思想。学习并尝试这种设计的益处是能使教师获得操控教学时空资源的较大自由度和优化教学方法的可能性,往下可以合理协调课时之间的教学逻辑,往上可以较好地兼顾课程整体目标和知识结构。^[43]在TDTs活动中,一方面,教师在学习课程设计专业知识(Curriculum design expertise)时将综合思考用已有SMK、PCK,融入到这种系统化的教学设计过程中,教师不断应用和刺激着专业知识发展;另一方面,活动中的外部支持为教师学习和实践提供了有效支持,使教师能在专家指导下较好地发展中观课程设计能力。如赫伊津哈等人调查了荷兰某高中两个外语学科TDTs案例,通过观察和访谈确定了活动中三种具体支持形式能有效提高教师课程设计能力:专家使用示范材料帮助教师理解和改进设计过程;专家评估设计材料使教师及时获得关于新课程材料的反馈,为团队如何改进材料提供讨论的机会;专家让团队成员与其他同事分享设计过程的经验,帮助教师识别自己在设计

过程中取得的成果,促使教师在交流中产生新想法来规划和实施未来的课程设计。^{[44][45]}

注释:

- ① 荷兰邦赫费尔学院(Bonhoeffer College)是位于荷兰Geessinkweg城市的一所初级中学,约有500名学生,年龄12-14岁。
- ② PIVOT项目的研究内容包括三部分——调查邦赫费尔学院的中学校本课程改革情况;了解来自荷兰课程发展研究所专家对中学教师合作更新学校课程的影响;分析确定以教师为主体的校本课程创新活动的设计原则。详见:Nieveen N, Handelzalts A, Akker V D J, et al. Collaborative curriculum renewal as propelling force for school and teacher development[C]// SLO, Stichting Leerplanontwikkeling, 2006:78-87。
- ③ 从学科角度考虑的是学科本身的性质和应该选择的内容,主要涉及的问题:什么能代表这个学科的性质;哪一个是最重要的。从社会角度考虑的是整个社会的需要以及准备如何让学生参与课程,主要涉及的问题:学生是否准备为社会做出贡献。从学生角度考虑的是学生的个性特征与个性发展,主要涉及的问题:课程如何促进学生个人发展;课程如何为学生自身的兴趣和才能做出贡献。详见:Handelzalts A. Collaborative curriculum development in teacher design teams[M]. University of Twente, 2009。
- ④ 中观课程是指基于教师视角,相对于宏观的学科课程,指向某一课程(主题)单元的一系列教学计划,包括教育学的目标、相关要点介绍、知识逻辑结构图、学习内容组织与选择、学习活动的实施方法与课堂策略、学习计划的时间安排、学生活动方案、学习工具、评价方案。详见:徐谊. 中观课程设计:提升课程领导力的新视角[J]. 教育研究与评论:小学教育教学版, 2010, (11):92-92。
- ⑤ IMTPG是一个涉及教师认知、课堂行为和学生学习变化的模型。该模型说明了教师专业发展主要的变化领域和调节的机制,它认为教师的变化是在四个领域通过教师自身的“反思(Reflection)”与“创生(Enactment)”过程来加以调节的,四个领域包括:个人领域(教师的知识、信念和态度),实践领域(专业实践),结果领域(显著的成果)和外部领域(信息的来源、刺激与支持)。详见:Clarke

D, Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth[J]. Teaching and teacher education, 2002, 18(8): 947-967.

参考文献:

- [1] [8] [9] [12] [13] [21] [22] [24] Handelzalts A. Collaborative curriculum development in teacher design teams[M]. University of Twente, 2009.
- [2] [3] [10] Nieveen Nieveen, Adam Handelzalts. Hinging school development on school-based curriculum reform - the pivot project[R]. European: European Educational Research Association. 2005, 09, 08.
- [4] [7] Nieveen Nienke, Jan van den Akker, Adam Handelzalts. The work of 'Teacher design teams' in the process of school-based and school-wide curriculum reforms[R]. European: European Educational Research Association. 2008, 09, 11.
- [5] Onderbouw-V0. (2008). Bewegen met beleid. Monitor onderbouw 2007 [Controlled change. Yearly evaluation 2007]. Zwolle: Onderbouw-V0. 转引自Handelzalts A. Collaborative curriculum development in teacher design teams[M]. University of Twente, 2009.
- [6] [18] Nieveen N, Handelzalts A, Akker V D J, et al. Collaborative curriculum renewal as propelling force for school and teacher development[C]// SLO, Stichting Leerplanontwikkeling, 2006:78-87.
- [11] Mooney Simmie G. Teacher Design Teams (TDTs)—building capacity for innovation, learning and curriculum implementation in the continuing professional development of in-career teachers[J]. Irish Educational Studies, 2007, 26(2): 163-176.
- [14] [23] [36] [37] Voogt J, Westbroek H, Handelzalts A, et al. Teacher learning in collaborative curriculum design[J]. Teaching & Teacher Education, 2011, 27(8):1235-1244.
- [15] [25] [28] [45] Huizinga T, Handelzalts A, Nieveen N, et al. Fostering teachers' design

- expertise in teacher design teams: conducive design and support activities[J]. Curriculum Journal, 2015, 26(1):137-163.
- [16] [17] Binkhorst F, Handelzalts A, Poortman C L, et al. Understanding teacher design teams - A mixed methods approach to developing a descriptive framework[J]. Teaching & Teacher Education, 2015, 51:213-224.
- [19] [20] McLaughlin M W, Talbert J E. Building school-based teacher learning communities : professional strategies to improve student [26] achievement[M]. Teachers College Press, 2006.
- Voogt J M, Pieters J M, Handelzalts A. Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions[J]. Educational Research & Evaluation, 2016:1-20.
- [27] Nieveen, N., Handelzalts, A., Van den Akker, J., & Homminga, S. Teacher design teams: A scenario for school-based curriculum innovation. In European Conference on Educational Research (ECER). 2005.
- [29] [44] Huizinga T, Handelzalts A, Nieveen N, et al. Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise[J]. Journal of Curriculum Studies, 2014, 46(1):33-57.
- [30] A framework for ICT use in teacher professional development in Tanzania. Dares Salaam: Global e-School and Communities Initiative. URT. 2009.
- [31] Kafyulilo A, Fisser P, Voogt J. Teacher design in teams as a professional development arrangement for developing technology integration knowledge and skills of science teachers in Tanzania[J]. Education & Information Technologies, 2016, 21(2):301-318.
- [32] [33] [39] Kafyulilo A C, Fisser P, Voogt J. Supporting Teachers Learning Through the Collaborative Design of Technology-Enhanced Science Lessons[J]. Journal of Science Teacher Education, 2015, 26(8):1-22.
- [34] [35] [38] Bakah M A B, Voogt J M, Pieters J M. Updating polytechnic teachers' knowledge and skills through teacher design teams in Ghana[J]. Professional development in education, 2012, 38(1): 7-24.
- [40] Velthuis C, Fisser P, Pieters J, et al. Collaborative curriculum-design to increase science teaching self-efficacy: a qualitative exploration of teacher interactions[C]// Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2012.
- [41] Hume A. Conquering Content: A Key to Promoting Self-efficacy in Primary Science Teaching[M]// A Companion to Research in Teacher Education. Springer Singapore, 2017.
- [42] Velthuis C, Fisser P, Pieters J. Collaborative curriculum design to increase science teaching self-efficacy: A case study[J]. Journal of Educational Research, 2015, 108(3): 217-225.
- [43] 徐谊. 中观课程设计: 提升课程领导力的新视角[J]. 教育研究与评论: 小学教育教学版, 2010, (11):92-92.

Experience of Teacher Design Team: Professional Development Based on Collaborative Curriculum Design

YU Zhizhen

Abstract: Teacher design teams are a form of teacher collaboration based on collaborative curriculum design. It is also an emerging method of sustainable teacher professional development based on teaching practice. Through the analysis of the literature, sorting out the origination and development process of teacher design teams. The common vision, team members, team activities and external support are the four basic elements that constitute teacher design teams' organization. The starting, collaborative curriculum design, classroom teaching practice, reflection and communication are the general procedure of professional development activities based on the teacher design teams. The positive influence of teacher design teams' activities on the teacher professional development includes: developing professional knowledge and skills, enhancing the sense of teaching efficacy and improving the ability of curriculum design.

Keywords: teacher design teams; collaborative curriculum design; teacher professional development

(上接第 80 页)

The Documentational Approach to Didactics

QIAO Xinhong

Abstract: The perspective on teachers' activity and professional development has changed, and most researchers focus on the space outside the classroom, regard the documentation work (in and out-of-class) as the core of their activity and the driving force of their professional development. With the help of the "lens of resources", Gueudet et al described the process of teachers' documentation work and their documentation system. This paper also introduces the researches of the documentational approach to didactics, so as to provide the theoretical framework and guidance for practice of teacher research in china.

Keywords: the documentational approach to didactics; documentation work; teachers' professional development