

課程理解～課程改革與課程 實施中日漸凸現的問題

秦 玉 友

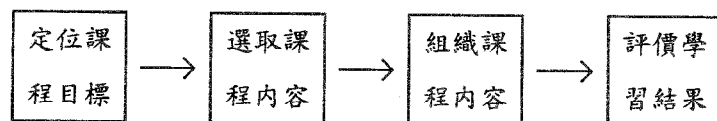
教師課程改革與課程實施的主體地位是課程改革和課程實施的關鍵，而教師課程改革與課程實施的主體地位恰恰體現在教師的課程理解上，教師的課程理解是教師在課改革與課程實施中發揮主體性的重要條件和基礎，但我們不能僅僅停留在承認課程理解的重要性上，探討教師課程理解的類型，分析影響教師課程理解的因素，提出形成教師課程理解的策略將對深化課程理解研究以及促進課程改革與課程實施的順利進行更具重要意義。

關鍵字：課程文本 課程改革 課程理解 課程實施

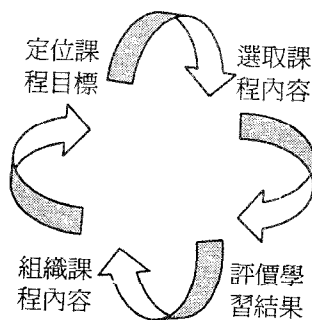
本文作者為教育部人文社科重點研究基地東北師範大學農村教育研究所助教，東北師範大學教育學碩士。主要研究領域是課程與教學基本理論、教育研究方法和教育發展戰略。已在《課程·教材·教法》、《現代中小學教育》等不同雜誌發表學術論文多篇，其中若干篇已被《人大複印資料》、《高教文摘》等全文轉載

一、課程實施問題的凸現與教師課程理解研究的緣起

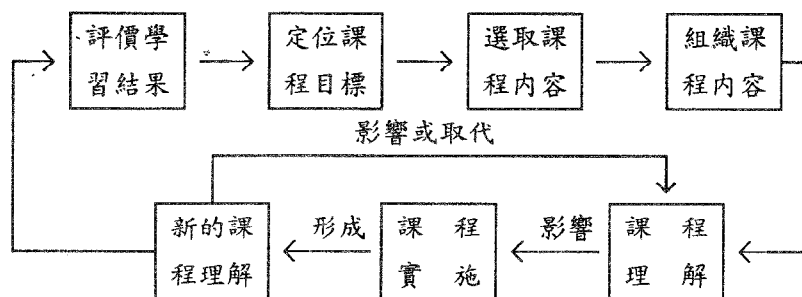
課程由人們的意圖到學生的經驗，中間經歷了若干環節。最先人們認為課程要實現其目標，只需一個線型過程，課程發展是線型模式。（如圖一）這種模式的假設是，經過預先設想的步驟，學生就會取得相應的學習結果。後來人們逐漸認識到，學習結果並不與課程目標和其後與之相應的邏輯步驟達成對應關係，必需不斷調適目標和其後的步驟，才能不斷靠近預期的學習結果。課程的發展模式被改造，形成了環型模式。（如圖二）這種模式的假設是，課程要想達到預期的學習結果，需要對課程進行改變，調適課程目標及其後的步驟。這種課程發展模式認為，存在一個理想的普適的課程，並企圖找到這種課程以改變現有的課程。現在我們又經常發現這樣的事實：幾乎沒有一種課程是「理想的」，可以適應於任何一種教學情境的。因為課程在具體實施中會遇到千差萬別的情境和千差萬別的教師。教師是「真正」置身具體課程實施情境中的人，因此必須考慮教師的因素。這就形成了第三種課程發展模式。（見圖三）這種模式認為要想獲得即定的學習結果，必須考慮課程實施和課程實施中教師對課程的理解。儘管我們很難說什麼樣的理解是合理的，也很難找到「合理」的通則。



（圖一）



（圖二）



(圖三)

從課程發展的宏觀路向看，傳統的課程發展模式被逐漸改造。這從更深層次上講，是動搖了自然科學的發展模式可以平移於其他領域的假設。線性發展模式明顯是與「研究——開發——推廣」的自然科學發展模式（R.D.D模式）相呼應的。環型模式雖然看到了課程發展前後環節之間的非邏輯對應性。但它仍認？存在一種理想的課程，這種課程在任何地方都能收到比其他課程更好的效果，並致力於尋找這種理想的課程。這種模式明顯還是操持著一種自然科學的「普適性」和「可重複性」標準。但它看到了課程發展是一個不斷改革和調適的過程這樣一個事實。第三種課程發展模式，充分考慮了課程發展前後環節的非邏輯對應性，既考慮到了課程的宏觀發展，也考慮到了課程的微觀實施，開始充分關注課程實施中的具體問題。

現在課程改革中，人們開始承認教師是課程改革與課程實施的主體，教師在課程改革與課程實施中有其不可替代的重要性。但在以往課程改革與課程實施研究中教師主體性的顯現機制沒有引起人們足夠的重視。教師課程實施的主體性主要體現在教師的課程理解上，教師能否形成課程理解或形成什麼樣的課程理解是教師主體性顯現的重要標誌。教師的課程理解對課程改革與課程實施具有重大意義，有人（Jegade & Taplin, 2000）曾指出「在最理想的環境中運用最好的教學材料構想的最好的課程計劃，如果將要在課堂層面實施它的人不相信（運用它——作者注）能高效和有效地完成他們的任務，（實施了這一課程計劃——作者注）它很容易毫無結果。」(p.288) 作？課程改革與課程實施的重要基礎和仲介，教師的課程理解應該引起我們的足夠重視。

二、課程理解的類型

儘管課程編制者希望在教師中出現趨於一致的課程理解，但這往往是不

可能的，因為不同教師個體經驗和所面臨的課程實施情境是不同的，而且課程文本在不同的課程實施情境下需要有不同的理解。因此，成功的課程改革與課程實施不僅需要課程理解而且需要不同的課程理解。

(一)課程需要理解

課程文本能多大程度上反映課程的本意並不是不言而喻的，課程文本與課程的本意之間是有一定的距離的。課程文本是如何反映課程本意的？這可能要首先探討一下文本與實情（本意）的關係。這方面的研究當推法國釋義學的主要代表人物保羅·利科爾。

保羅(1987)認為「文本即任何由書寫固定下來的任何活動」(p.148)。保羅用“遠化”（間距化）這一關鍵概念表達文本與實情（本意）之間的四種關係。第一種是通過所說的意思達到對所說事件的超越，即運用各種語法、句法結構，使言談行為的創造性在文字中固定下來。這樣，言語本身就黯然失色了。第二種遠化涉及書寫與原說話者的關係。在言談的話語中，說話主體的意願和說出的意思往往只是部分一致，而在書寫的話語中則根本不存在這種一致。這樣文本就不僅與言談不同，而且也與言談主體分離了。第三種遠化發生在聽者與讀者之間。在言談的話語中，對話關係挑明瞭聽者，而書寫的對話是給予未知的讀者的，潛在地給每一個閱讀的人。因而，文本脫離它賴以為生的社會歷史條件使自己面臨被無限閱讀的狀況。第四種遠化把文本從表面所指的限制中解救出來。言談話語的所指完全由言談情境所決定，而在書面話語中，這些情境不復存在。因此？生了這樣一種可能性，即文本有一個與言談所指範圍不同的所指範圍。（錢廣華，1996）

課程也是在具體條件和具體情境中產生的，當課程以文本形式傳播時，它同樣也經歷了「遠化」，課程要想得到理想的實施必須經過教師對課程文本的理解，以根據具體課程實施情境解讀出課程的本意。

(二)教師課程理解的類型

不同的課程實施情境是產生不同的課程理解的基礎，同時教師的個體經驗又對課程理解有重要影響，由於課程具體實施情境、發展模式和教師個體經驗的不同，形成了不同類型的課程理解。

1. 非批判性課程理解

這種課程理解認為，課程只要得到忠實執行，即可達到即定的課程

目標，課程文本與課程目標不僅在理論邏輯上是對應的，在實踐邏輯上也是對應的，課程文本與課程所指之間的遠化可以還原，只要按課程文本的指令去做，課程實施就會收到預期效果。顯然，這種課程理解是建立在一個科學化課程觀的基礎之上的，科學化的課程觀堅持，存在普適的課程文本，這些課程文本與課程所指有嚴格對應關係。因此，教師在課程實施中不需要自己個人化的創造和判斷。教師在實施中要避免主觀判斷的影響，放棄個人價值偏愛。

2. 生成性課程理解

這種課程理解認為，教師要想真正理解課程，必須參與課程發展的全過程。教師不瞭解定位課程目標，選擇課程內容，確定課程形態的過程及其背後的假設是什麼，教師就很難真正在課程實施中達成既定的目標進行適切的努力。教師參與課程發展，可以逐漸體驗課程發展的全過程，在這個過程中逐漸建構自己對課程的理解。教師對課程的理解只能在課程發展中生成而不能以單純的知識形態灌輸。課程理解是體驗和反思的過程。從這個意義講對「教師參與課程開發」的呼籲不僅是對教師課程參與權的要求，更是教師獲得形成性課程理解的條件。

3. 教育性課程理解

這種課程理解認為，教師要想適切地實施課程就必須對學生有足夠的瞭解。學生的前期成績不同，就要對他們實施不同的課程，學生適用什麼樣的速度進行學習就用什麼教育教學進程，儘管是用同一課程文本，教師要對它做出從學生角度來看是適當的改變。這種課程理解中，學生的教育學差異受到充分重視。教師要進行這種課程理解必須對學生有真正的教育學意義上的關懷，對學生的人格發展給予全面的重視。教育性課程理解企圖在具體學生身上解讀出課程文本的教育學意義，這樣課程文本就被開放性地理解，而不是邏輯式地理解。

4. 批判性課程理解

批判性課程理解（critical curriculum comprehension）與英文的「curriculum understanding」的意義是一致的，這種課程理解認為，教師對課程的把握受到教師個體特點的影響，Curriculum Understanding一書的作者威廉姆·F·派那（2002）也認同「理解是就其本身而言就是變化」（p.1）的觀點。有穩定的課程觀並對課程有自己獨特見解的學者型教師的課程理解是一種批判性課程理解。這種課程理解認為，教

師本身應該對課程文本有一種距離感，而不是依賴感。教師應該明確課程的所指，明確課程目標，對課程文本對課程所指的表達的可能性做出衡量。也就是說，教師時刻都需要做出一種非依賴于課程文本的判斷。這種課程理解顯然對課程文本是批判性的。但這種批判性不能被看作是與課程文本對立的，也有可能與課程文本是一致的。但經過教師批判性理解之後達成的一致，已不是對課程文本依賴的被動的「照做」，在課程實施中已經有了教師對課程的堅定信念。也就是說，這時他們不僅感到這樣實施課程是合理的，而且對這樣做能進行有說服力的解釋，而不是只想著「課程文本是這樣呈現的，我就這樣做了，這樣做應該是對的」。

三、課程理解的影響因素

影響教師課程理解的因素很多。有來自課程文本的，有來自教師自身的，還有來學樣課程文化的。

(一)課程文本對教師課程理解的影響

進入教學領域的課程大多數都以文本的形式呈現出來，因此課程文本的素質對教師的課程理解？生重要影響。

1. 課程文本陳述成見影響教師的課程理解

傳統課程文本有三個重要特點：(1)資訊組織上的線性和順序性。這種特點決定了我們在閱讀文本時，只能按線性順序，先讀第一頁，然後再讀第二頁，第三頁……(2)資訊傳遞的單向性。這種特點表現在，無論學生喜歡不喜歡正在進行的課程內容，講授都必須按部就班地進行，教師沒有根據實際情況進行必要的調整。(3)資訊內容組織的離散性。課程文本受作者知識、視野以及課程文本容量的制約，往往只能從一個主題或一個側面來論述和描寫。這就使資訊只能是分散、獨立和缺乏聯繫的。如果教師長期使用傳統課程文本而又缺乏必要的反思，就會受傳統課程文本陳述成見的影響，認為課程文本按以上三個特點組織是理所當然的。

2. 課程文本的陳述風格影響教師的課程理解

課程文本是用專業學術術語陳述，還是用通俗辭彙陳述，其效果應該是沒有什麼大的差異的。但學者、專家們往往認為用學術術語更精

確，而許多普通實踐者並不苟同這一看法，因為學術術語和通俗表達，在實踐中可能指同一行為，雖然用學術術語更精確些，但如果這是造成教師誤解的原因，那麼這種精確恰恰帶來了理解上的麻煩，實屬「事與願違」。所以課程文本應該用什麼樣的陳述風格，的確需要瞭解一下課程知識的普及狀況。使用一些專業術語，並且這些術語不是當前大多數教師所能理解的，這種陳述風格必將影響教師的課程理解。由此可見，雖然我們不能說哪種課程文本表述風格更好，但我們幾乎可以斷言，課程文本的陳述風格影響教師的課程理解。

(二)教師的知識結構影響課程理解。

知識這裏取廣義的概念。教師的知識結構是指教師擁有知識的類型及其各種類型知識的關係。關於知識的分類有若干角度，教育心理學著作中普遍的分類是把教師的知識分為專業知識、普通文化知識和教育學心理學知識。另外國內有人(申繼亮、辛濤，1996)把教師的知識分為本體性知識，條件性知識和實踐性知識。國外有學者(Jegede & Taplin, 2000)認為，對有質量的教學來說，三種類型的知識是十分重要的：學科知識，教育學知識，教育學化的學科知識。我們(秦玉友，2001)從影響教師課程理解的角度，將教師的知識分為理論性知識、實踐性知識和反思性知識。理論性知識即教師對課程理論的掌握，實踐性知識即教師參與課程實踐的經驗、感受和體悟。反思性知識即教師用理論知識審視實踐，或以實踐經驗檢視理論所形成的反思性的認識。僅有理論性知識或僅有實踐性知識都很難形成對課程文本的全面理解。而現實中往往出現這樣的事實：人們並不重視反思性知識的形成，理論工作者在尋找著能證明自己理論正確的實踐，實踐者在尋找著能解釋其實踐合理性的理論。正如有人指出的那樣(Stoll & Fink, 1996)「同其他領域一樣，教育中也有太多的例子，在教育中有人有二十年的經歷，但實際上這不過是一年的經驗重復了二十年。」(p.112)因為他們缺乏必要的反思。一個長期從事理論研究的人，如果躬身實踐，進行一段關注實踐效果的實踐，然後再進行理論研究，它就會對理論形成新的認識，形成所謂的反思性知識；一個長期從事實踐的人，有機會深入系統的學習理論，之後再實踐，他就會用理論去重新審視實踐的固有做法，從而對自己的已往經驗進疏理、修正和再整合，形成反思性知識。二者如果不是合而為一的，就會就影響反思性知識的形成，進而影響教師的課程理解。

(三)學校層面的課程文化影響教師的課程理解

學校層面的課程文化作為學校組織文化的重要組成部分，對教師的課程理解有重要影響。組織文化對人的影響往往是潛移默化的，彼得·聖吉(1990)用「蒸蛙」的例子說明人們對組織文化的日常反應。如果你把一隻青蛙放進沸水中，它會立刻試著跳出。但是如果你把還青蛙放進溫水中，不去驚嚇它，它將呆著不動。現在你慢慢加溫，當溫度從70度升到80度，青蛙仍顯的若無其事，甚至自得其樂。可悲的是，當溫度慢慢上升時，青蛙將變得愈來愈虛弱，最後無法動彈。……”(p.24)在一個學校中，課程文化也對教師的課程理解具有重要影響，在一個合力比較強的課程文化中，教師可能傾向於做「煮蛙」。

當然不是說所有人在學校裏都會做「煮蛙」。比如新教師到學校時他也帶來了不同的課程文化，開始他也企圖用自己的課程文化去改造其他教師和改變學校的課程文化，但他很快發現一些人(Deal & Kennedy, 1983)研究結論：「當文化運行反對你時做任何事情都是不可能的」(p.140)，於是他就逐漸做了「煮蛙」。

四、在課程改革與課程實施中形成課程理解

教師如何在課程改革與課程實施中形成合理的課程理解，並不是一個可以簡單回答的問題。但這並不是說它是不能觸及的。教師課程理解的形成策略問題雖然沒有形成專門研究領域，但要在課程改革與課程實施中形成教師合理的課程理解，以下問題是需要考慮的。

(一)讓教師把握課程改革背後的教育學假設的變化

課程改革不能簡單化地對待教師，布氏課程改革的失敗從反面證明了教師對課程改革全面理解的必要性。許多教育改革往往片面注重教師怎麼做的研究，而不大重視向教師說明課程改革背後教育學假設的變化。這在我們看來，是極其不合適的。課程改革首應該讓教師深入領會課程改革背後教育學假設的變化情況，這是使教師符合課程改革本意地解讀課程的開始。否則，教師只能表面化地執行課程，把教材看作是教師行動的指導手冊，使自己的行動陷入疲于應付課程細枝末節的活動之中。

教師正確把握當今課程改革背後教育學假設的變化是教師把握當今課程改革基本理念，形成合理課程理解的認識基礎；教師要形成合理的課程

理解，就必須把握當今課程改革背後教育學假設的變化。筆者認為，當前課程改革背後的教育學假設至少發生了或正在發生著以下變化：1. 課程設計假設的變遷：由「從整體的部分開始」向「從整體開始擴張到部分」轉變，強調課程統整；2. 課程實施假設的變遷：由「嚴守固定教材」向「重視學生的問題和動機」轉變，強調以學生為本；3. 課程內容組織假設的變遷：由「文本式組織」向「超文本式組織」轉變，考慮到人類思維的網狀特點，強調課程內容組織的非線性；4. 課程學習假設的變遷：由「學習基於重複」向「學習基於建構與探究」轉變，強調實踐與創新；5. 課程主體關係假設的變遷：由「教師到學生的單向授受」向「師生互為課程資源」轉變，強調個體間經驗的互補；6. 知識觀變遷：由「知識永恒不變」向「知識不斷變化」轉變，認識到知識的接受、傳播、運用受個體特點的影響，相同的知識對不同個體具有不同意義；7. 學習方式假設的變遷：由「單獨學習」向「合作學習」轉變，認？合作學習作？一種學習方式，不僅可以促進學習，更重要的是在學習過程中個體可以學會合作技能，適應與人合作，形成與人合作的品質；8. 教師角色觀的變遷：由「基於權威」向「基於對話」轉變，認？師不再是監督者，而是學生的朋友、夥伴和顧問。

(二) 注重緘默知識對教師課程理解的影響

教師課程理解的目的是轉化？課程實施行為。許多人往往認為課程知識對課程實踐有直接指導作用，事實上，實踐不是可以任意由「外在理論」加以「裁減」或「規範」的過程（石中英，2001），能否正確地理解課程知識或個體理解的課程知識指導課程實施程度往往受教師緘默知識的影響。

課程改革的發起者和傳播者要「避免以一種『先知』的口吻傳播自己的『新』教育觀念」（p.256），充分注意教師緘默知識對課程理解的影響。「認識和理解教育教學生活中的緘默知識關鍵一步就是要使它們『顯性化』，從而才能夠加以檢討、修正或應用」（p.239）。教師教育教學過程也是其緘默知識顯性化的過程，課程改革的發起者、傳播者和學校領導者必須深入到教師的教育教學實踐，瞭解教師已有的緘默知識，在傳播課程改革知識實施新課程之前，要充分考慮教師的緘默知識及其對教師課程理解和課程改革的推進作用或阻礙作用，在課程傳播和課程實施的過程中利用和改造教師已有的緘默知識，形成合于課程改革本意的課程理解，

從而推進課程改革與課程實施。從某種意義上講，正確利用和改造教師已有的緘默知識並在其基礎上形成合理的課程理解，是課程改革與課程實施的關鍵。

(三)教師參與課程開發或開展課程實施行動研究

1. 教師參與課程開發

教師參與課程開發，是近年在課程發展中的一個引人注目的號召，是課程改革中的一個重要口號。教師參與課程開發也並非難事，但要求全體教師參與所有課程的開發，恐怕就是一個難事了。課程分國家課程、地方課程和學校課程。能參與國家課程開發的教師是全國精英教師中的少數人。地方課程與國家課程相比教師的參與面可以說擴大了，但仍占教師中的極少數。普通教師可能參與的是學校課程的開發。教師如果按對課程的駕馭程度可以分為教有餘力的教師、可以基本勝任的教師和教學吃力的教師。撇開教師態度上是否願意參與課程開發不談，可能參與課程開發的也只能是前兩者。教師參與課程開發對教師全面瞭解課程發展的過程，從而對課程形成合理的理解具有重要作用。但從上面的分析可以看出，這顯然不是對全體教師都可行的方法。

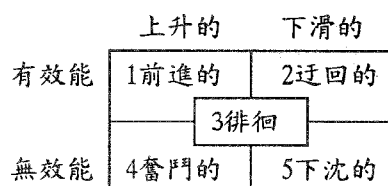
2. 教師參與課程實施行動研究

課程實施行動研究是教師與課程專家合作或在專家指導下，利用課程知識改造和反思課程實踐的重要途徑。教師運用行動研究，可以在課程實施中不斷調適課程實施策略，從而對課程文本形成一個動態的開放的理解，而不是一個僵化的對課程文本的表面解讀和建構性解說。教師通過行動研究，可以認識到課程文本僅僅是？實現課程目標而選取的課程內容的一種表達形式，它對課程的能指程度是有限的，至少不是完全符合的。教師要根據學生現有水平、自身的教學風格以及教學設備等課程實施中所遇到的具體情況，去調節課程文本使其最大限度地反映課程目標，最終實現課程目標。

(四)營造有利於教師形成課程理解的組織文化

學校作為一個組織，它擁有自身的獨特的組織文化。不同的組織文化對教師的課程理解具有不同作用。這就涉及到要營造一種什麼樣的組織文化的問題。國外有學者（Stoll & Fink，1996）回顧了若干學校組織文化的

分類後將學校文化進行了劃分，他們認為，學校的提高可能受學校效能研究的影響；同時由於社會在非常快地加速變化著，學校靜止是不可能的，學校不是變好就是變壞。因此我們看待學校可以從兩個維度：有效能——無效能、上升——下滑。(p.85)從這兩個維度可以將學校文化劃為五類。(如下圖)



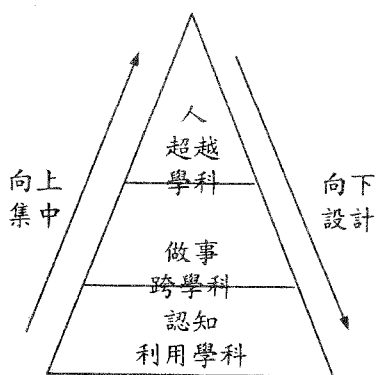
(圖四)

這些類型的學校文化可能是不同學校的文化，也可能是學校文化在不同時期所處的不同發展階段。就一所學校而言，更可能是後者。因為一所學校不可能總處在一種學校文化之中。當學校處在第一種和第四種組織文化時，學校的組織文化可能傾向於課程實施創造良好的條件而努力，學校和外部人員應該給予必要的幫助來維持和發展這樣的學校文化；當學校處在第二種和第三種組織文化時，學校和外界人員應該給予這種學校組織文化以必要的刺激使其完成必要的改變，因為在第二種學校文化中的人傾向於做「煮蛙」，課程實施在這樣的學校中也不過是「得過且過」，因為他們習慣於「自我感覺良好」，因此應該經常提醒他們所處的「水的溫度」。對於第五種學校文化，我們只有關閉處在這種文化中的學校（當然這種學校是極少數的），之後在原來的學校地點重新開辦新的學校，形成新的學校組織文化。因為這種學校文化對課程改革與課程實施不僅是不利的，而且是嚴重阻礙的。

(五)教師要注意課程目標與課程實施的關係

教師是課程實施的主體，這是不言而喻的。但這種習以為常的看法，在教師那裏可能有這樣一個推論：教師只管按課程文本所展示的那樣講授，教育目標是什麼，教師似乎並不關心。如果說教師對教育目標是關心的，那麼也只是更關心「認知」的層面，而很少關心「做事」和「做人」的層

面。教師在實施課程時往往並不能全面瞭解此時課程實施是為著什麼樣的教育目標，缺乏必要的目的感和方向感。教師需要對自己的活動有一定的預測能力，能夠預見自己活動的結果及結果的達成程度。如果教師對活動結果不夠關注，就會影響他們的活動質量。教師在課程實施中要時刻想著學生應該達到的學習結果，不能為課程實施而課程實施。為課程實施而課程實施是對課程實施的誤解，更不利於課程發展和課程改革。關於教師在課程實施中應如何關注教育目標，德雷克（Drake，1995）的研究可以提供一定的指示。德雷克根據斯佩提（Spady，1994）「民主山」的研究提出了三種學習結果的類型。（如下圖）



（圖五）

在這三種類型中，比較能引起人們關注的且易於達到的是學科學習的認知方面，比較難達到或測量的是「做」的層面，特別難決定「人」的層面。如何避免在課程實施中出現只關注低層次目標，忽視其他層次目標的傾向呢？德雷克建議教師要「向上集中」，但「向下設計」。她建議教師「在日常上課時，要把注意力放在需要學生成為什麼樣的人上，當我們從出口結果（人）向下設計課程時，我們就會在一個更適當的位置決定學生應該知道什麼和做什麼。」（p.30）通過向上集中，教師可以強調這個重要的課程問題「我們為什麼教這個？」「問這個問題——這些活動對學生的『人』的層面貢獻如何——在一個日常基礎上使教師決定他們工作基於的原理。」（p.30）這對教師在課程改革與課程實施中如何關注教育目標的實現，全面地理解課程，的確是一個不錯的建議。

(五)注意教師對課程文本知識層面瞭解的同時，更要關注教師的課程體驗

在實施課程改革的教師培訓中，傳統做法是對教師進行一系列課程知識培訓，讓他們瞭解一系列關於新課程的知識。並認為只要他們有課程改革的知識，就會做了，就能做好了。而我們的許多教育改革經驗證明這個觀點是不正確的，這種想法只是一廂情願的，實施課程改革的教師培訓中，必須關注教師的課程體驗。

片面強調教師知識層面的教師培訓模式，將教師的課程知識與課程體驗對立起來，是欠科學的。我們認為教師要形成合理的課程理解必須將課程知識與課程體驗結合起來。在新課程培訓中，必須讓教師觀看一些能體驗到課程改革基本精神的具體的課，在增加教師課程體驗的基礎上提高教師對新課程的認知水平，在教師認識水平提高的基礎上，反思他們曾經觀察的課，並做出有理論深度的評價，在自己具體的教育教學實踐中試著改善課的質量，驗證自己反思結果的進步性，而不是使教師的培訓與發展走進唯理性主義的怪圈。

參考文獻

- 保羅·利科爾(1987)。(解釋學與人文科學)。石家莊：河北人民出版社。
- 彼得·聖吉(1998)。(第五項修煉——學習型組織的藝術和實務)。上海：上海三聯書店。
- 錢廣華(1996)。(現代西方哲學評析)。合肥市：安徽大學出版社。
- 石中英(2001)。(知識轉型與教育改革)。北京市：教育科學出版社。
- 秦玉友(2001)。(教學效率研究)。未發表碩士學位論文，東北師範大學，2001年。
- 申繼亮，辛濤(1996)。(論教師素質的構成)，(中小學管理)，11.4-7。
- 威廉姆·F·派那(2002)。(什麼是課程理論)。課程改革的全球視—課程理論與實踐高級研究班論文，長春，吉林。
- Deal, T. E., & Kennedy, A. (1983). Culture and School Performance, Educational leadership, 4(5), 140-1.
- Drake, S. (1995). Connecting learning outcomes and integrated curriculum, Orbit,

主題文章

26(1), 28-32.

Jegede, O., & Taplin, M. (2000). Trainee teachers' perception of their Knowledge about expert teaching, *Educational Research*, 42(3): 287-308.

Spady, W. (1994). Choosing outcomes of significance, *Educational Leadership*, 51(6): 18-22.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our School*. Buckingham: Open University Press.

(收稿日：2002.5.20；完成修改日：2002.8.25)