

课程变革与教学实践

前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

基础教育课程标准及其实施研究

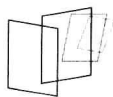
—— 一种基于问题的比较分析

柯 森◎著

我们正身处一场标准和基于标准的基础教育改革浪潮之中。这场发端于 20 世纪后期的改革运动,在进入 21 世纪之后,在不少国家又获得了新的动力,并通过在课程、评价、教师教育与专业发展、教学环境等领域的努力变得更深入和系统化,在试图解决一系列问题的同时也引发了一系列课题或问题。然而,这是一场处于现在进行时态的运动。它并非只是历史学家感兴趣的对象,而是以解决现实问题为主要取向的教育工作者和研究者都需要面对的现实。



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE



课程变革与教学实践
前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

基础教育课程标准及其实施研究

—— 一种基于问题的比较分析

柯 森◎著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程标准及其实施研究/柯森著.

—上海:上海教育出版社,2012.3

(课程变革与教学实践前沿丛书)

ISBN 978-7-5444-4061-5

I. ①基… II. ①柯… III. ①基础教育—课程标准—教学研究

IV. ①G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第054160号

责任编辑 金亚静

封面设计 陆 弦

课程变革与教学实践前沿丛书

钟启泉 主编

基础教育课程标准及其实施研究

——一种基于问题的比较分析

柯森 著

出版发行 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 www.ewen.cc

地 址 上海永福路123号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 上海市印刷十厂有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 11.25 插页 2

版 次 2012年3月第1版

印 次 2012年3月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-4061-5/G·3175

定 价 32.00元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

总序

转型、创新与对话

转型

国家教育部在组织专家队伍进行大量调查研究和课程国际比较的基础上，于2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)，开启了“新课程改革”的征程。这是应对经济全球化挑战、推进我国基础教育课程范式从应试教育向素质教育转型的重大举措。

第一，《纲要》明示了素质教育的课程理念，体现了课程政策的转型。《纲要》的制订与实施改变了以往课程改革缺乏关于总体架构的考虑的尴尬局面，规划了整个基础教育阶段(学前教育、义务教育、普通高中教育)课程改革的方针和策略。在课程政策上旗帜鲜明地倡导“国家—地方—学校”三级课程管理政策。当然，课程政策的转型也意味着教育思想从“精英主义”向“大众主义”的转型。现代教育科学的一个出发点是，人是拥有多元智慧的存在，教育也应当是多元化的。多元化的教育同划一的、筛选性的教育制度格格不入。传统学校只重视学业智力，对于其他诸如社会智力、实际生活智力、自我认识智力等“生存智力”有所忽略。这种教育思想的误差导致了大量人才的流失，塑造了大批落后于时代潮流的“标准件”。《纲要》反其道而行之，通篇贯穿了一个主旨：保障每一个学生的学习权，求得每一个学生的发展。

第二，《纲要》凸显了课程综合化的趋势，体现了课程结构、教学规范及评价制度的转型。它针对我国分科主义课程的弊端，倡导从三个层面入手逐步实现课程综合化。课程综合化的改革趋势对于改变课程过于注重知识传授的倾向，课程结构强调学科本位的倾向，课程内容繁、难、窄、旧和偏重书本知识的现状，过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现象，以及淡化评价的选拔功能，都是有利的“起爆剂”。与此相应，教学规范也将从“灌输中心教学”转型为“对话中心教学”；评价方式将推崇档案袋评价、真实评价等质性评价手段。这样，学生的学习过程不再是现成知识的习得过程，而是学生主动参与的知识建构过

程。一个“强化品德教育、关注人文精神、突出信息素养、求得知识统整”的崭新的基础教育课程体系正在成型。

第三,《纲要》打破了“一纲一本”的传统课程编制的束缚,体现了课程开发方式的转型。这次课程改革动员了三股力量——课程专家与学科专家、一线教师、行政官员的参与,事实上,《纲要》实施 11 年以来,整个课程改革推出了多套有前瞻性、可操作的课程标准和实验教科书,课程改革实验也得到了强有力的课程理论支持和政策支持,目前已形成以 38 个国家级实验区为龙头的课程改革实验网络,整个课程改革形成了一个理论与实践不断对话、不断互动的生动活泼、持续发展的局面。这种课程开发方式将直接推动我国教材生产的多样化、优选化和规范化。统编教科书一统天下的局面行将结束。

没有健康的人格就没有健全的社会和健全的经济。可以相信,随着这场彰显健康人格的课程改革的推展,洋溢着爱心和创意、“为了每一位学生发展”的人性化的学校必将成型。

创新

《纲要》的颁布不过是课程改革的第一步。从“文本课程”到“实施课程”再到“习得课程”,每一步都会遇到重重阻力。事实上,在课程标准与教科书编写之间,以及实验教科书与课堂教学实践之间,都存在巨大落差。我们需要花大力气去缩小这两种落差,而缩小落差的策略就是学术争论与教师进修,借以排除来自教育观念与课程观念的束缚,重建一系列概念,这是寻求课程范式转型的第一个基本前提。我们需要:

——重建“学习”与“学力”的概念。在教育理论与教育实践层面,行为主义和认知主义的学习观仍占支配性地位,仍把学习归结为机械训练或单向灌输,忽略学习主体通过平等对话建构知识的意义和过程。建构主义学习观强调,学习是个体主动建构的过程。学习不是由教师将现成知识传递给学生,而是学生面对新的事物时主动以其先前的经验为基础去建构知识,而且这种知识具有发展性和演化性,并非固定不变。建构主义不但注重知识由学习者主动建构这一精神主旨,也注重知识在社会层面以及同伴与师生之间的沟通与协商。这样,建构主义教学所追求的学力不是背诵现成知识的应试型学力,而是活生生的生存能力——“应变型学力”。也就是说,学习是一种学习主体展开多元对话——

与课本对话、与别人对话、与自身对话,形成认知性实践、社会性实践、伦理性实践的过程。

——重建“课程”与“教学”的概念。传统的教学规范把教学或学习视为知识传递的过程,教学被窄化为知识囤积和技能训练,学生的学习责任全部放在教师身上。新的教学规范强调学生必须主动参与学习过程,师生在对话中不断建构知识;学习必须具有批判意识,它鼓励学生直面真实世界的问题,并设法加以解决。这就是所谓的问题解决学习。

——重建“教科书”与“教材”的概念。教科书是一种独特的文化产物,教科书中合法化了的知识是一个国家的文化政策乃至政治、经济发展政策的反映。因此,我们要重视教科书的建设。但另一方面,教科书不是圣经,不是死板的教条,它只是协助师生学习的资源,我们要进行多样化的教材系列的开发。

——重建“学校”和“教师”的概念。我们的学校不是官僚机构,不是兵营,不是公司,不是监狱。学校是“学习型组织”。学校文化的重建是一个发展新的价值、信念、规范的过程;是一个变“灌输中心教学”为“对话中心教学”,变“专制独裁关系”为“平等合作关系”,变“资源垄断关系”为“资源共享关系”的过程。这里包括了“教学规范”、“关系规范”和“分配规范”的再生。要在参与改革的学校和教师之间形成伙伴式的团队文化,实现共同的专业成长。这种教师以其自身的实践知识为基础展开的“实践思维方式”拥有如下特征:不仅能进行教学后的反思性思考,而且能活跃地展开教学过程中的即兴式思考;能积极、感性、深思熟虑地介入教学情境;能从多元视点研究教学的复杂性;能在发现教学现象的复杂关系的过程中不断建构、再建构教学固有的问题框架。

排除来自旧的教育体制与机制的束缚,实现制度创新,提升队伍素质,则是实现课程范式转型的第二个基本前提。这里试举几个要点:

——壮大课程教材的研究队伍,确立编审队伍和编审体制。在课程改革中首当其冲的莫过于直接参与课程教材设计的编审队伍的建设。建设编审队伍本身就是课程改革的目的之一,它不应被单纯作为达成绩效的手段。多年来,我国的教科书设计理念与设计技术非常落后,编审队伍匮乏。不仅如此,由于缺乏共同的认识基础,在仅有的编写队伍与审查队伍之间往往会发生观念上的摩擦和情感上的对立,甚至引发恶性竞争,破坏和谐。编审队伍是课程开发共同体的一员,应当有共同的理念和目标、共同的责任和权利,只是分工不同而

已。编审之间的关系应当是“和而不同”、“和谐合作”的关系。教材审查的过程应当是面对面的平等对话的过程,应彼此尊重,和谐双赢。

——改革考试评价制度,全面推行反映学生状况的过程性评价。这就需要建立目标多元、方式多样、注重过程的评价机制,综合运用观察、交流、测验、成长记录、自评和互评等多种方式,全面记录学生的成长过程,改变以往过分注重终结性评价和单纯追求量化评价而忽略质性评价的状况。高校招生考试制度的改革是课程改革的重要组成部分,应该与课程改革同步进行。与高中新课程实行学分制、大量开设选修学科的制度相应,诸如“为选修不同课程的学生提供不同的高考内容”;“逐步实现高校自主招生”等一系列改革举措也提上了议事日程。

——推进教师教育制度的改革。现行的教师教育(职前职后)制度已经远远落后于课程改革的需求。因此,尽快落实改革纲要提出的要求,重整教师教育制度、教研员制度、督导员制度是一件刻不容缓的任务。

——加强大学与中小学的沟通与合作。这种合作关系提供了一座联系教育理论与教育实践、教育研究与一线教师的桥梁,这对于我国方兴未艾的校本课程开发来说尤为重要。研究者与实践者应在共同的课程开发的研究型实践中,通过合作交流、反思和探索,形成合作团队,拓展各自对于学校教育 with 学校课程的认知,实现各自的专业发展。

上述课题牵涉观念层面和体制层面的问题,而且往往是积重难返的问题。改革当然不可能一蹴而就,但真正意义上的改革势必是观念与体制的同步变革。只要应试教育的体制与机制依然存在,特别是精英化的高考选拔制度依然不变,那么,再好的改革纲要与课程文本都将是一纸空文。西方一位哲人说:“变革未必带来进步,但是进步终究需要变革”。改革可能会付出代价,但若要求进步,唯一的出路就是改革。

对话

课程改革需要理论与实践之间的对话,因为有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有了真正的教育。课程改革需要智慧的相互激发。要进行专业对话,即规范化、结构化地审视课程教学的各种课题,对于实践问题作出集体反思。大学(特别是师范大学)倘若不重建课程概念、学科概念、教学概念乃至

学校概念,就无法介入专业对话,无法介入基础教育课程改革。以研究性学习为例,它不仅仅是一种学习方式,也是一种崭新的课程领域,需要广大教师和专业理论工作者遵循纲要的精神,进行专业对话基础之上的自由创造。当然,这种对话文化不限于课堂教学层面,还有跨学校、跨地方乃至跨国界的对话。在跨国界的对话中,课程的国际比较研究应当占有一席之地。

本丛书收录的是有关课程改革理论与实践的著作,这些著作的著述风格都在一定程度上体现了理论与实践的对话,我们借此丛书抛砖引玉。新课程改革跟以往七次课程改革的不同之处在于,《纲要》为我们提供了发展自己的课程、叙述自己的课程故事的广阔空间。尽管我们的改革面临诸多来自旧观念与旧体制的抵抗,但多元的声音所激起的对话、论争和交响终究使我们看到了新世纪“学校再生”的曙光。

钟启泉

2012 年

导言	ⅰ
一、标准和基于标准的改革的兴起与问题	ⅱ
(一) 主要的诱因或诉求	ⅱ
(二) 多样的形态与问题	ⅲ
二、相关研究的视点和视域	ⅳ
(一) 关于标准或“课程标准”的研究	ⅳ
(二) 关于课程实施和课程标准实施的研究	ⅳ
(三) 关于基于标准的改革的研究	ⅳ
三、本研究的界定	ⅳ
(一) 研究对象与目的限定	ⅳ
(二) 研究方法的设定	ⅳ
(三) 研究的框架	ⅳ
第一章 课程标准的定义、起源与演进	ⅳ
一、课程标准的定义：三种基本方法	ⅳ
(一) 演绎性课程标准定义	ⅳ
(二) 归纳性课程标准定义	ⅳ
(三) 开放性课程标准定义	ⅳ
二、课程标准的起源与演进：历史的考察	ⅳ
(一) 课程标准的起源	ⅳ
(二) 课程标准文本内容与结构的演进	ⅳ
第二章 课程标准体系及其基本结构与品质	ⅳ
一、课程标准体系的规定性	ⅳ

(一) “标准族”与“标准体系”	▷32
(二) 课程标准体系的特定性	▷34
二、 课程标准体系的基本结构	▷36
(一) 学科课程标准体系的类型结构	▷37
(二) 学科课程标准体系的层次结构	▷42
(三) 学科课程标准体系的类型结构与层次结构的关系	▷48
三、 课程标准的品质及其意义	▷52
(一) 课程标准的品质：比较分析	▷53
(二) 课程标准的品质与实施：三个文本的际遇	▷57
(三) 意义：来自课程标准案例分析的启示	▷60

第三章 课程标准实施的实质与形态选择 ▷63

一、 课程标准实施的实质	▷64
(一) 作为文本向实践转化的课程标准实施	▷66
(二) 作为一种公共系统化过程的课程标准实施	▷68
(三) 作为一种变革过程的课程标准实施	▷71
二、 课程标准实施的不同形态或类型	▷75
(一) 从目标或计划确定及实施的方式出发所做的分类	▷76
(二) 从与文本计划的关系出发所做的实施形态或类型划分	▷77
(三) 从变革的复杂性或实施的程序出发所做的类型或形态划分	▷80
三、 课程标准实施类型或形态的选择	▷82
(一) 选择的意义	▷82
(二) 选择的基本出发点：寻找最大的合理性	▷84
(三) 选择的主要策略	▷87

第四章 课程标准实施的影响因素及其评价维度 ▷90

一、 课程实施的影响因素：几种典型的分析框架	▷91
(一) 基本要素分析框架	▷91
(二) 联动性分析框架	▷92

(三) 系统性分析框架	》93
(四) 整合性分析框架	》94
二、 课程标准实施中的障碍和问题	》95
(一) 美国基于标准的课程改革: 问题与阻滞	》96
(二) 中国的“新课程”实施: 问题与困难	》105
三、 课程标准实施影响因素的几个评价维度	》113
(一) 有涉一无涉	》113
(二) 充足一不足	》114
(三) 支持一反对	》114
(四) 连接一隔离	》115
(五) 协调一冲突	》116
 第五章 课程标准实施的行动框架与策略	》118
 一、 课程标准实施: 源于标准与依托标准	》119
(一) 基本理念与判断	》119
(二) 基于标准的行动策略	》121
二、 课程标准实施: 通过系统与变革系统	》125
(一) 基本理念与判断	》125
(二) 基于系统的行动框架	》130
三、 课程标准实施: 基于问题的策略	》146
(一) 价值冲突与价值平衡	》147
(二) 分离的参与者与实施者的共同体	》149
(三) “两边押注”与诱因的比较优势	》151
(四) “有限的资产”与资源的整合和开发	》153
 结语	》156
 主要参考文献	》160
 后记	》167

导 言

人们在回放世界主要国家基础教育改革与发展的历史进程时,几乎毫不费力就能发现,在这一恢宏而复杂的交响乐进行到 20 世纪后期时,出现了一个强音——“标准”。之后的主题与变奏几乎都围绕着“标准”而展开和深化。正如有的研究者指出的那样,“历史学家在回顾 20 世纪后期的教育史时,毫无疑问都会注意到标准在其中的支配地位”。^①

事实上,我们正身处一场标准和基于标准的基础教育改革浪潮之中。这场发端于 20 世纪后期的改革运动,在进入 21 世纪之后,在不少国家获得了新的动力,并通过在课程、评价、教师教育与专业发展、教学环境等领域内的努力变得更深入和系统化;在试图解决一系列问题的同时,也引出了一系列课题或问题。显然,这是一场处于现在进行时态的运动。它并非只是历史学家感兴趣的对象,更是以解决现实问题为主要取向的教育工作者和研究者都需要面对的现实。

^① WILSON S M, FLODEN R E. Hedging Bets: Standards-based Reform in Classroom [C]// FUHRMAN S H. From the Capitol to the Classroom: Standards-based Reform in States. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2001: 193.

一、标准和基于标准的改革的兴起与问题

自 20 世纪 80 年代后期以来,在不少主要国家的基础教育改革中,课程标准或教育标准几乎不约而同地被放到了一个突出位置上。原来没有国家标准或严格的地方标准的国家(如美国等)决然地采取行动,大力开发和制定相关标准,构建标准体系;原来已有教学大纲或教学指导纲要之类课程教学指导文本的国家(如中国、俄罗斯等),转而编制和改用课程标准;原来已有课程标准的国家(如法国等)则修订或研制新的课程标准,发展并完善标准体系。“标准”一词一时间成了基础教育改革,尤其是课程改革的关键词。一场以编制标准为起点,依据标准开展课程、教材、评价、教师专业发展等方面的一系列改革的国际性运动骤然成形,这就是人们在宽泛意义上所称的“基于标准的改革”或“标准运动”。

(一) 主要的诱因或诉求

为什么会出现竞相推行标准和基于标准的改革这种现象呢?原因很多。有些可能跟时代的特征这样一些一般影响因素有关,有些则较为直接,并表现出互动性。

美国在这场标准运动或基于标准的改革运动中表现得最急切、投入,其中的一些原因也具有代表性。关于美国基于标准的改革运动的主要动因或诱因不少研究已有所涉及,有的还做了较为系统的概括。^① 本研究根据多种资料来源,仅做如下的归纳和分析。

其一,国际比较与国际竞争。在美国,呼唤基于标准的改革的一个直接动因来自在相关的国际比较中产生的危机感和由此唤醒的竞争意识。在第一次、第二次国际数学和科学学业评估(FIMSS, SIMSS)及其他的国际性评估中,在与 20 世纪 80 年代经济上表现优异的国家的比较中,美国人不仅看到了美国学

^① FUHRMAN S H. From the Capitol to the Classroom: Standards-based Reform in States [C]. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2001: 1-5.

生在这些核心学科领域的落后状态,而且发现那些表现优异的国家都有明确的全国性的课程标准和课程管理政策,以及在课程评价和教师培养等方面的一系列一致做法。相关研究还表明,这些国家在学科内容、表现期待和对待学校教育的态度方面都跟美国有明显的不同。^① 所有这些都促使美国人决定学习和借鉴其竞争对手的经验。

其二,相关实践的成功经验。他国的成功固然可以借鉴,但本国相关实践获得的成功更具有确定的指示和推动作用。例如,“先修计划”(The Advanced Placement, AP)是美国本土的一项选择性课程计划,由大学理事会开发和管理,发端于 20 世纪 50 年代,近年来在全美得到快速推广。该课程计划实际上是向高中学校推荐高水平课程,让高中生选修一些大学水平的课程。选读这类高水平课程的学生如通过相关考试,成绩及格,可获得大学认可的学分,进入四年制大学学习者可免修相关课程从而直接修读更高水平的课程。“先修计划”实质上体现了课程要求上的高标准和高期待,在实际运作中注重课程、测评和教师专业发展等方面的相互联结,从而有效地使学生达到较高的课程水平要求。这被视为提倡相关改革的正面证据。

其三,系统改革的需要。改革正反两方面的经验都表明,单是提出课程要求或毕业要求,而不在课程方案与内容、测评、教师专业发展和学校管理等方面进行配套的系统改革,并不足以改变现状。因此,自 20 世纪 90 年代以来,美国出现了推行系统改革的呼声。这使人们对标准和基于标准的改革表现出更大的兴趣^②,因为它可以提供一种连贯的方法将上述各方面改革连接在一起。系统改革的倡导者对此作了阐释:“基于标准的改革来自这样一种常识性看法,即学生的努力和成绩水平直接受所设定的期望的影响。因此,基于标准的改革要求设定学术性学科领域的标准,并将其作为提高学生成绩的一种重要手段。一旦意见达成一致,人们期望通过聚焦于学生、教师和学校的努力,通过提供衡量标准以监视进展情况,使标准对学生的表现产生影响。”^③

① STEVENSON H W. A Study of Three Cultures: Germany, Japan, and the United States — An Overview of the TIMSS Case Study Project [J]. Phi Delta Kappan, 1998(3): 524 - 529.

② SMITH M, O'DAY J. Systemic School Reform [C]// FUHRMAN S, MALEN B. The Politics of Curriculum and Testing. New York: Falmer Press, 1991: 233 - 267.

③ MCLAUGHLIN M, et al. Improving Education through Standards-based Reform [M]. Stanford, CA: National Academy of Education, Stanford University, 1995: 1.

最后一点,也可能是最为基本而重要的一点,是这样一种信念,即认为标准和基于标准的改革有助于实现“卓越与平等”。1991年,美国联邦政府为推进《美国2000》中设想的改革设立了一个名为“全国教育标准与测验委员会”(NCEST)的专门机构。该机构成立不久发表的一份题为《为美国教育树立标准》的政策性文件表达了这样一种信念:“(标准)对于国家而言至少在三方面是至关重要的:促进教育平等和维护民主、提升国民的文化水平以及提高经济竞争力。此外,全国教育标准将有助于为流动的、日益多样化的人口提供共享的价值与知识。”^①

正是出于这样一些诱因或诉求,在美国,从联邦政府到各州和地方的政府,从政界、商界、学界到教育界,包括一般公众在内,都对标准表现出空前的关注和期望。政界人士意见和社会舆论的交互作用在一定范围内甚至形成了强大的合力。威斯康星州发布的关于标准的立场声明中蕴含着一种咄咄逼人的力量:“公众深切地关注着教育。对于家长、商界人士和纳税人而言,底线就是要求对从学校毕业的学生该知道什么和能做什么有所规定。公众以及他们选出来的代表也要求教育要有绩效责任。而绩效责任要求对学生要学习什么做出清晰的陈述。如果教育者不制订清晰、明确和严格的标准,那么会有人来做这件事。”^②

在其他国家,重视标准的编制和推动基于标准的改革虽未必都表现为一场具有广泛社会舆论基础的运动,但立足于国际比较,追求高质量的标准和通过标准推动基础教育系统改革,以及试图借助基于标准的改革实现一些核心价值目标等,则是具有普遍意义的。

标准和基于标准的改革在负载着种种理念或诉求的时候,在被人们普遍当作一种基础教育在新的阶段实现转型与发展的工具时,也就获得了某种普遍意义,从而成为这个时代的一个典型特征。

(二) 多样的形态与问题

在过去的十多年间,随着相关国家在标准编制和依据标准推进改革方面采

① National Council on Education Standards and Testing. Raising Standards for American Education [R]. Washington, DC: Government Printing Office, 1992: 3.

② Wisconsin Department of Public Instruction. Position Statement on Standards [R]. Madison: Office of Public Accountability, 1996.

取了一系列行动,其各自的标准实施或基于标准的改革进程也相继展开,整个改革的面貌逐渐显现出来。

对相关国家的实际情况加以比较,人们很容易便发现:除了标准和围绕标准推行改革这样一些共同的要素或特征之外,不同国家的情况可谓多样而复杂。有的国家在此方面所做的努力已经持续了十几年,有的则新近才开始改革;有的主要通过教育系统的活动来推行改革,有的则诉诸于更为广泛的社会系统与教育系统之间的互动;有的进展迅速而有序,有的则相对迟缓或混乱。以中国和美国的情况为例:美国的基于标准的改革运动已经持续了十几年,通过将改革国家化和政治化以及借助于专业团体和社会舆论的作用等多种策略,形成了相当大的声势和社会影响,在标准和测试的编制和实施方面也取得了较明显的进展,先是于1996年完成了所有核心学科的全国性课程标准的编制,然后又在州的层面上编制了课程标准和测试,并逐步分学段推行州的测评。在国家与地方层面的转换或合作方面花费了大量的时间和资源,前后用了近十年时间,才形成了一种以州为中心的政策系统和推动机制,许多具体领域的改革仍在探索之中。改革过程在推动策略上表现得较为强势,但在领导与实际运作上显得较为分散,进展不顺。

中国的“新课程”改革具有高度的计划性和明显的控制性,前期用了3年时间进行现状调研、国际比较研究和相关研究^①,接下来用2年时间研究制定了课程改革的指导性文件《基础教育课程改革纲要(试行)》、义务教育阶段18科课程标准的实验稿,并编审了各科实验教材,随后于2001年9月在全国的实验区中试用,并从2004年开始在全国全面推行义务教育新课程。^②同时,于2003年颁布了《普通高中课程方案(实验)》及15个学科的课程标准,于2004年9月在4个省(区)进行高中新课程实验,于2007年原则上在全国所有普通高中起始年级推行新课程。^③此外,也相继推出了课程管理体制、教师专业发展和“课程支持系统”等方面的配套措施。

① 王湛. 建立具有中国特色的基础教育课程体系[M]//朱慕菊. 走进新课程:与课程实施者对话. 北京:北京师范大学出版社,2002:6—7.

② 王湛. 扎实推进素质教育,开创基础教育课程改革新局面[M]//钟启泉,等. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 上海:华东师范大学出版社,2001:8—9.

③ 教育部基础教育司,教育部师范教育司. 普通高中新课程研修手册:新课程的领导、组织与推进[M]. 北京:高等教育出版社,2004:1.

可以看出,不管是标准的编制及实施,还是课程改革推进的方式、策略及进程,中美两国都存在明显差异。

事实上,在标准或运用标准推进改革方面存在的差异并不限于国家之间,还出现于同一国家的不同地区、机构、群体和个人之间,或隐匿于不同的情境之中。因此,这些差异反映的不仅是特定的情境因素对标准或相关改革的影响,还可能反映了一些更深层次的问题,即不同主体在对标准或基于标准的改革的理解上,在应该如何实施课程标准或基于标准的改革的问题上,在对一些基本问题的理解和处理上,都存在普遍差异。

还是以美国的情况为例。

随着基于标准的改革的展开和推进,人们对标准和如何推行一种基于标准的改革也出现了不同的看法乃至争论。有的研究者甚至认为,对标准的广泛支持部分原因是“标准”这个词具有多重含义。^①“标准?谁的标准?”“标准是约束还是释放了人的自由?是提升了基础水平还是强加了限制,是扩大教育机会还是加剧现存的不平等?”看起来,当标准变得广为人知时,其含义也变得含糊,其解析力也减弱了。^②

对基于标准的改革的理解也出现了类似情况,每个州和学区的理解似乎都不一样。对于基于标准的改革,一些州认为,就是以标准为中心,辅之以评估和课程;另一些州则认为,标准就隐含在测评之中,不应以独立的政策形式存在;还有的州甚至认为,只要聘请专家或顾问帮助教育者改造其现有方法即可。换言之,各个州和学区推行的基于标准的改革显然是它们所理解或想象的改革。这样人们就有理由担忧,依据不同理解所推行的改革将会带来多样而不确定的结果。

还有伴随着改革进程出现的各种问题。当中的一些可能与原来的期待或诉求产生冲突,如对弱势学生造成负面影响、权力向学区或州集中等。政策或管理策略之间的不一致以及资源欠缺、支持系统状态欠佳等,都成为争议和讨论的内容。

① FUHRMAN S H. From the Capitol to the Classroom: Standards-based Reform in States[C]. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2001: 195.

② VINOVSIS M. An Analysis of the Concept and Uses of System Educational Reform [J]. American Educational Research Journal, 1996(33): 53-85.