

德性课程管理论

—— 基于教师专业发展的
幼儿园课程管理研究

田燕 著



中山大学出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

德性课程管理论

—— 基于教师专业发展的
幼儿园课程管理研究

田燕 著



中山大学出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

· 广州 ·

版权所有 翻印必究

图书在版编目 (CIP) 数据

德性课程管理论：基于教师专业发展的幼儿园课程管理研究/田燕
著. —广州：中山大学出版社，2016. 12
ISBN 978 - 7 - 306 - 05930 - 7

I. ①德… II. ①田… III. ①课程—教学管理—学前教育
IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 309501 号

出版人：徐 劲

策划编辑：嵇春霞

责任编辑：嵇春霞 李艳清

封面设计：曾 斌

责任校对：王 睿

责任技编：何雅涛

出版发行：中山大学出版社

电 话：编辑部 020 - 84110771, 84113349, 84111997, 84110779

发行部 020 - 84111998, 84111981, 84111160

地 址：广州市新港西路 135 号

邮 编：510275 传 真：020 - 84036565

网 址：<http://www.zsup.com.cn> E-mail: zdcbs@mail.sysu.edu.cn

印 刷 者：虎彩印艺股份有限公司

规 格：787mm × 1092mm 1/16 14.75 印张 240 千字

版次印次：2016 年 12 月第 1 版 2016 年 12 月第 1 次印刷

定 价：46.00 元

如发现本书因印装质量影响阅读，请与出版社发行部联系调换

- 2016 年度江苏高校“青蓝工程”中青年学术带头人培养对象项目（Sponsored by Qing Lan Project）资助
- 2016 年江苏省高校哲学社会科学研究一般项目“卓越导向的幼儿园教师培养过程中教育资源优化研究”（2016SJB880026）资助
- 江苏第二师范学院学术著作出版基金项目资助

目 录

引 言	1
一、选题的缘由：研究问题的聚焦	1
二、研究的意义	14
三、对关键概念的已有研究的反思与界定	22
四、德性课程管理的研究定位与基本思路	37
第一章 研究设计与研究方法	40
一、西方课程研究的主流趋向	40
二、我国课程研究、学前课程研究方法的多元化与混 合化趋向	41
三、本书的研究设计和具体研究方法	42
第二章 研究的起点	
——幼儿园课程管理观及时代背景分析	55
第一节 幼儿园课程管理的界定	55
一、幼儿园课程管理的课程论起点：幼儿园课程观	55
二、幼儿园课程管理的管理论起点：管理观	61
三、幼儿园课程管理的基本问题	63
第二节 现代课程变革对幼儿园课程管理的冲击	71
一、课程变革研究的趋向	71
二、幼儿园德性课程管理观的提出	75
三、德性课程管理观与人本主义管理观的区别	77
第三节 课程发展与教师专业发展同构	80
一、早期教师专业发展研究的特点	80
二、现代教师专业发展研究的转向	81

第三章 幼儿园课程管理的现实把握	
——“控制论”的主宰与德性的迷失	85
第一节 幼儿园课程管理状况的现实分析	85
一、典型场景的描述	86
二、幼儿园课程规范性管理方式的反思	109
第二节 幼儿园课程规范性管理的影响因素分析	116
一、建构主体的课程建设意识和能力的限制	116
二、学前教育行政管理的影响	123
三、市场经济的影响和我国社会转型的反思	126
第四章 德性的坚持	
——课程管理即德性生活的走向	131
第一节 寻找教师德性生活的空间	132
一、德性之于个体确立的意义	132
二、个体生活相对于课程管理的优先性	134
三、德性课程管理：一种为着教师德性发展的可能生活	137
第二节 幼儿园德性课程管理的过程观	152
一、幼儿园课程管理是一种交往实践形式	153
二、幼儿园德性课程管理就是德性交往的过程	159
第五章 回归德性生活之路	182
第一节 德性生活的起点：寻求新的幼儿园课程管理理解	182
一、寻求理解：把握课程建设活动价值的视角转变	182
二、占有还是生存：如何理解课程管理	185
第二节 回归德性生活之路	189
一、组织重构	189
二、文化重构	206
结语：回归朴素课程	218
参考文献	220
后记	228

德性是“一切人类价值的基础”。——爱因斯坦

引 言

一、选题的缘由：研究问题的聚焦

（一）笔者的一次实践机遇和体验

由于工作需要，笔者经常接触来自各地教育一线的幼儿园教师，其中有不少善于思考的幼儿园业务园长。当这些业务园长知道笔者是学习学前课程论的研究生时，她们大多会以请教的口吻询问笔者这样的问题：“幼儿园的课程研究应该怎么进行？我们幼儿园的课程现在是这样的……接下来，我应该怎么管理幼儿园的课程（建设）啊？”当笔者滔滔不绝地引用各种课程论观点解释这些问题时，笔者在大多数“请教者”的眼光中都能捕捉到失望的痕迹，对话以失败告终。在大多数情况下，笔者将对话失败的原因归结为“这些实践工作者缺少课程论知识背景”，而没有反过来寻找自身的问题。2006年10月，两位来自某市的幼儿园园长的来访彻底消解了笔者的自信：远道而来的两位园长怀着寻求秘方的心情，向笔者详细阐述了幼儿园的课程建设情况，希望笔者能为她们接下来的管理工作提供建议。当时的笔者充满了无效感和恐慌感，因为笔者发现自己既没有真实地把握幼儿园课程建设的情况，也无法从自己所拥有的课程论知识中找到可以解决具体的幼儿园课程建设的“秘方”。于是，在那次之后，为了摆脱无效感和恐慌感，笔者确定了两个努力的方向，即真实地把握幼儿园课程建设的实际情况和掌握课程论中的课程管理知识。在这个过程中，笔者逐渐怀疑“自己或者园长能否‘指导’幼儿园课程建设”。如果说能指导，那么怎么指导？是具体的策略指导还是思维方式的指导？如果说不能指导，那么“课程论专家”和“课程管理者”如何定位自己的职能呢？

这些问题成为本书选题的出发点。也正是对这些问题的思考，促使笔

者对课程变革时代背景、已有课程管理研究展开思考。

（二）来自课程改革时代背景的挑战

1. 学校课程管理：一个在课程改革背景下特别需要关注的研究领域

自20世纪中期以来，人类社会进入以变革为特征的后工业时代，在这个时代，知识与信息空前膨胀、科技复杂化、文化多元化、道德标准不确定化等特征越来越明显。在这样的变革时代背景下，作为教育领域的核心话题——课程便成为教育变革的对象，特别是在世纪之交，世界各国的课程变革甚为频繁。当然，时代发展特征只是促使课程改革进行的外在原因，而直接导致课程改革大规模展开的则是对课程研究的深化。

美国学者博比特（F. Bobbit）于1918年出版的《课程》一书标志着课程作为专门的研究领域的诞生。而《课程》的思想来源于科学的管理学理论，深受当时美国工业界“科学管理的原理”——泰罗（Frederick Winslow Taylor）原理的影响，博比特将泰罗原理运用于学校教育，进而将之推衍到课程领域，使得课程走上科学化之路。科学的课程理论在产生之初与科学的管理理论有着千丝万缕的关系，这是受到当时哲学思潮——科学主义和工具理性的支配与驾驭，这两种理论都崇尚“科学”，即强调线性、确定性与因果性。从课程理论发展的历史来看，不管是稍后的查特斯，还是再后来的拉格（H. Rugg）、贾德（C. H. Judd）、拉尔夫·泰勒（R. Tyler），在课程领域内都追求着类似于科学管理的效率与标准化，崇尚目标管理模式，正是在这批优秀的课程专家的不懈努力下，形成了科学主义课程管理范式。20世纪中叶以后，课程研究领域虽然发生了巨大的变化，课程改革运动极为活跃，新的课程理论也不断涌现，但目标模式的影响无处不在，科学主义范式仍然是当时主导的管理范式。进入20世纪70年代，课程领域内出现了不同于科学主义范式的声音，而且呼声越来越响亮，“课程研究领域开始超越以‘泰勒原理’为代表的具有理性主义性格的‘课程开发范式’，走向‘课程理解范式’——把课程作为一种多元‘文本’来理解的研究范式”^①。在这一过程中，涌现出一批课程学者，其中最有影响力的是英国学者斯滕豪斯（L. Stenhouse）的过程模式、施瓦布（J. J. Schwab）的实践模式、以派纳（W. F. Pinar）为首的概念重建主义、以多尔

^① 钟启泉编著：《现代课程论》，上海教育出版社2003年版，第107页。

E. Doll) 为首的后现代课程观。这些新思想与观点对目标模式提出了质疑, 向传统的标准化的课程宣战, 强调教育内在的价值, 强调课程的不确定性和生活性, 强调教师的重要性, 强调建构与对话, 强调课程的多元化, 课程领域内有条不紊的秩序开始被打乱, 原有的课程内容体系受到巨大的冲击, 教师有了专业自主权和主动性, 学生的主动性被激活, 作为课程权威的教育行政部门和课程专家在课程研究领域受到了前所未有的质疑。这样一来, 课程研究从 20 世纪 60 年代以前的追求理性、单一性、确定性转向追求非理性、多元性、差异性。

伴随着对课程理解的转变, 课程改革的侧重点也出现了改变, 特别是在世纪之交的课程改革中, 学校及学校中的教师的地位被凸显出来。以往的课程改革, 只要课程专家设计好完美的课程方案, 运用行政力量由上到下推行即可实现目标, 学校在改革中处于执行者的被动地位。20 世纪 60 年代, 美国课程改革是这种改革思路的代表, 它的失败引起了众多研究者的反思, 美国兰德变革研究发现, 教育改革必须承认和注重学校的主体地位, 同时也要给予学校内部人员——教师以时间和权威来实施变革。^① 在此之后, 很多学者都认识到, 无论多么美好的变革计划和课程变革方案, 如果不适合学校的情况、得不到教师的认可, 一定不会取得成功。也就是说, 课程改革必须在学校层面上有效进行才能取得成功, 学校是课程改革成败的关键因素。美国学者霍尔 (E. H. Hall) 和郝德 (S. M. Hord)^② 认为, 在学校层面的改革主要涉及两类人群, 一个是以教师和儿童为主的课程使用者, 一个就是课程改革的促进者——学校领导者。毋庸置疑, 教师是课程改革中的关键人物。然而, 谁来推动教师参与课程改革呢? 谁经常和教师待在一起并有效而持之以恒地影响教师呢? 当然是学校层面的课程管理者。如果说学校是课程改革成败的关键, 那么, 学校层面课程改革成败的关键则是学校课程管理。学校课程管理者凭借行政命令就能引领教师积极参与并有效开展课程改革吗? 研究证明, 行政命令对于有思想、有信念的教师的作用是有限的, 它可以使教师服从命令做某些事情, 但是并不能让教师改变自己的信念和价值观, 也不能提供给教师很好地参与课程变革的

① 参见于泽元著《课程变革与学校课程领导》(序言), 重庆大学出版社 2006 年版。

② 参见 Hall E H, Hord S M. *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes*. Ally & Bacon, 2001.

能力。^①

然而，课程理念的巨大改变及学校主体地位的获得在一定程度上超越了一般学校管理功能所能承受的限度，看不清课程发展方向、不知道如何应对现实中的课程改革问题成为大多数学校共同存在的问题。^②于是，学校层面的课程管理实践研究成为更多学者关注的对象。^③

2. 从“控制论”向“发展论”转变：幼儿园课程管理实践困境突破的关键

新中国成立以后，受教育研究领域“苏俄情结”的影响，我国幼儿园课程管理在相当长的一段时间内采用了中央集中管理的模式：统一决策、统一规划、统一编制，地方和幼儿园层面的人员及教师需要考虑的只是如何将既定的课程计划（称为教学计划、教学大纲）付诸实施，即解决教学问题，因而在开展课程管理时只从如何保证统一规划好的方案顺利实施出发来选择管理手段。在这样的背景下，幼儿园的课程管理者对幼儿园内外人、财、物、课程活动的管理，特别是对人——教师的管理就难以逃脱“控制论”的思路。改革开放以后，以“控制论”为基本特征的中央集中的课程管理越来越不能适应教育改革的形势，于是，1985年5月，中共中央发布了《关于教育体制改革的决定》。该决定明确提出“把基础教育责任交给地方”，由于幼儿园作为基础教育的机构之一，因此分层管理的管理体制也适用于幼儿园管理。自此，地方负责、分层管理、加强社会力量办园的三级管理思路慢慢形成，特别是20世纪90年代幼儿园被动接受了企业改革，被推向市场，市场运作规律、家长等社会因素都成为幼儿园进行课程管理的重要出发点，幼儿园在课程管理自主性和自由度增加的同时，其影响源也在不断扩张。与此同时，中小学课程改革的进程不断推进，幼儿园不断接受课程改革的洗礼，作为新课程的灵魂和一以贯之的价值追求，“为了每一个儿童的发展”的理念在幼儿园教育中开始扎根。于是，幼儿园课程不再是统一的方案，而是实现儿童发展的载体和途径；幼儿园课程不再是外在于幼儿的知识体系，而是在与幼儿互动时实现幼儿成

① 参见于泽元著《课程变革与学校课程领导》（序言），重庆大学出版社2006年版。

② 参见于泽元、黄显华《论学校课程领导促进教师专业化的机制和策略》（序言），见黄显华等著《课程领导与校本课程发展》，教育科学出版社2005年版，第61～73页。

③ 参见张相学《学校课程管理：亟待关注的课程研究领域》，载《教育理论与实践》2005年第10期。

长的过程；幼儿园课程不再是具有确定性的一旦为儿童记忆就会发挥作用的外在结构，幼儿园课程的意义转变为追求不确定性，因而幼儿成为社会意义的发现者、建构者、创造者；幼儿园课程不再是孤立的领域，而是认可人的生命存在价值的教育整体；幼儿园课程不再将语言和数理能力训练置于中心地位，而是将幼儿园课程的首要目标定位于重视对幼儿空间、人际、情感、身体、艺术、具体思维、道德行动等多方面的认识和能力开发，激发幼儿参与人类生活的动机和道德力量。在这样的课程活动中，教师不再是高高在上的控制者、权威者，而是幼儿寻求意义、获得成长的引领者，幼儿与教师的互动教育成为寻求非确定性意义的对话过程。显然，这样的课程改革思路是无法沿用之前的“控制论”课程管理思路的，新课程理念的落实与管理思路的冲突越来越明显，越来越多的幼儿园教师和管理者对此提出质疑并做出改革管理尝试。于是，在强调课程的“回归”性、生成性、丰富性的时代背景下，幼儿园课程管理不再只是追求效率、精简，而是采用问题解决的方式，在探索中发现问题、解决问题。从“控制论”向“发展论”转变是当前幼儿园课程管理实践困境突破的关键。

“发展论”的课程管理是指幼儿园课程管理者在关注课程、教学变革的理念、策略、方法的同时，还要进行组织重构和文化重构，要对教师有更多的关注，对课程活动中的不确定性有更为开放的接纳胸怀。从这个意义上来讲，幼儿园课程管理从“控制论”向“发展论”的转变就是从重视计划向重视目的、愿景的转变，是从重视教师教学策略、技能发展到重视教师德性生命全面发展的转变。

（三）已有相关研究及分析

1. 学校课程管理研究

（1）国外相关研究。国外对学校课程管理的研究主要集中在基本理论、校长在学校课程管理中的职能、教师参与学校课程管理等问题上。

1) 学校课程管理的基本理论研究。有学者指出学校的课程管理主要受三方面的影响：学校课程的结构（school curriculum framework）、学校的社会情境（social context）以及学校的组织结构（organizational structure）。学者们认为，上述三个环节均会对教师参与课程领导产生错综复杂的心理

影响。^①

关于学校课程管理方面的自我管理思想，澳大利亚墨尔本大学教育学院院长卡德威尔(B. J. Caldwell)的相关研究具有很大的影响力。他先后出版了“自我管理学校三部曲”——《自我管理学校》(*The Self-Managing School*)、《领导自我管理学校》(*Leading the Self-Managing School*)和《超越自我管理学校》(*Beyond the Self-Managing School*)，对“自我管理”的思想进行了详细的表述。

在卡德威尔等人看来，自我管理学校就是在教育体制中被赋予了相当大的权力和责任的学校，这些下放的权力与责任使学校可以在中央制定的课程目标、政策、标准和绩效框架内做出有关课程资源配置的决策。其中，资源具有包括了知识、技术、权力、物质资料、人员、时间、评价、信息和财务等在内的宽泛意义，课程是学校重要的组成部分之一。而建构自我管理的学校就是要在组织结构上进行相应的变革，即从组织权力下放的角度对学校课程目标、政策、标准和绩效责任进行重新建构。卡德威尔等人在澳大利亚国家重点研究项目“学校资源的有效配制”的研究基础上提出了学校进行自我管理的模式。自我管理模式的具体运作方法涉及的是一个管理过程，“包括设定目标、阐释政策、制定年度规划、配置资源、通过教学计划贯彻年度规划以及评价结果等几项内容。这种管理模式的显著特征是以具体项目为基础进行规划，通过学校的常规工作形式，主要是在课程领域，得以明确体现”^②。可以说，卡德威尔的自我管理模式在一定意义上就是学校课程管理模式。由于这种课程管理模式强调规划预算过程和教学活动之间保持相对紧密的联系，强调教师以团队形式进行工作，因此，这种管理模式借助于大量的培训^③在具体学校管理实践中产生了明显的改善效果。

随着研究工作和培训活动的开展，该模式的提出者和倡导者发现不是

① 参见朱嘉颖、黄显华《从带导课程主任进行行动研究反思课程领导的专业发展》，见《课程领导与课程评价的理论与实践：2003年第五届“两岸三地”课程理论研讨会论文集》，西北师范大学2003年。

② [澳]布赖恩·J. 卡德威尔、吉姆·M. 斯宾克斯著：《超越自我管理学校》，胡东芳等译，上海教育出版社2005年版，第28页。

③ 这些培训工作大多是由吉姆·M. 斯宾克斯在英国和新西兰完成的，其中，他在英国花了近12个月的时间培训英国当地1/3以上教育机构的官员、主管人员、校长和老师，1989年为新西兰的1万名左右的家长、校长和教师提供了广泛的咨询活动。

在所有的环境下都可以用这种方式进行学校课程资源管理，运用该模式时不能机械式搬用，更重要的是要考虑学校内外部环境的巨大变化。因而，研究者在《领导自我管理学校》一书中对管理模式进行了两大修正，第一点，强调要描述学校新的环境变化；第二点也是最重要的一点，就是强调校长等课程领导者的期望价值。卡德威尔等人提出，“校长和其他领导者应具备转化式领导的能力”，这种领导能力应包括四个方面：战略的、文化的、教育的和责任的。^①

在《超越自我管理学校》一书中，研究者的研究视角更开阔和深刻。研究者意识到，“学校教育中有三条变革的轨道，而且不同的学校、不同的国家在这一旅途中的速度和广度存在很大的差异。构建自我管理学校只是其中的一条轨道，另外两条是关注学生的学习结果和创建面向知识社会的学校。第一条轨道主要是结构变革，另外两条轨道关注的是21世纪的学习、教学以及学校教育的本质。从某种意义上说，这构成了一个完整的循环，因为这一自我管理模式的的核心特征是围绕学与教及支持学与教的项目来组织学校管理”，因而卡德威尔等研究者在近期的自我管理思想中，一方面加强了对实践方法的关注，另一方面也加强了“战略意图”的色彩，提出了建构自我管理学校的100项战略意图。

此外，萨乔万尼（T. J. Sergiovanni）等人的学校教育管理理论也颇受世人关注。

2) 校长在学校课程管理中的职能。近年来，研究者越来越喜欢用“课程领导”一词来描述校长对学校课程建设应发挥的管理作用。

在关于课程领导的研究中，许多学者提出了学校校长在课程管理中应该发挥的作用。安德鲁斯（R. L. Andrews）和史密斯（W. F. Smith）认为，学校领导者必须帮助教师实现专业发展，处理好与教师的关系，在学校内建立一种伙伴式的团队精神，实施权力分享，让学校教师参与学校决策；海林杰（P. Hallinger）把监控学生学习进度、订立远景目标、管理课程及教学、监督教学以及提高教与学的气氛等视为校长在管理方面的主要任务；萨乔万尼提出，校长主要应该充实教师的课程专业知识和技能，为学校成员提供必要的基本支持与资源，促进教师间的交流与观摩，促使学校

^① 参见〔澳〕布赖恩·J. 卡德威尔、吉姆·M. 斯宾克斯著《超越自我管理学校》，胡东芳等译，上海教育出版社2005年版，第35页。

形成合作与不断改进的文化氛围，最后将学校发展成为课程社群，以实现课程目标。^①应该说，上述研究者对校长在课程管理中的功能定位还是比较宽泛的。

格拉索恩（A. A. Glatthorn）等人则提出较为具体的功能建议。他们先将课程领导的功能区分为四个层次，即州层次、学区层次、学校层次和班级层次，进而提出校长作为课程领导者不仅要对学校层次和班级层次的课程建设产生影响，也应对州层次和学区层次具有相应的作用。在学校层次，校长的课程领导功能主要体现为拟订标准和目的、重新思考学习方案、推动以学习为中心的课表、统整并连接课程、监控课程实施的过程。^②

布瑞德利（L. H. Bradely）认为，作为课程领导者的校长须随着情境的变化而扮演不同的角色：①当课程问题的解决需要高度专业知识，但成员的专业经验却不足时，校长要扮演“指导者”；②当课程发展过程中遇到冲突，教师盼望领导者立即加以解决时，校长就要扮演“纷争解决者”；③当成员不熟悉课程改革途径时，校长要扮演“倡导者”；④若成员已具备相关的专业能力时，校长则要扮演“服务者”；⑤当问题为目标凝聚、远程规划、充分的沟通、资源的分配利用、士气、革新、自主、调试、问题解决等，且成员积极投入专业成长时，校长则要扮演“促进者”。为判断校长的课程领导是否有效，布瑞德利提出了10项具体评估指标：①被领导者会主动寻求课程领导者的协助；②课程文件品质具一致性；③教师乐于参与课程委员会的运作；④课程领导者能与有关人员进行沟通；⑤课程领导者具有明确的工作模式；⑥课程领导者能快速组织工作小组完成任务；⑦课程领导者能将课程所有权转给教师；⑧课程领导者能有效解决课程问题；⑨课程领导者能善用专业知识而非权威；⑩课程领导者能运用多元的领导形态。^③

上述有关校长在学校课程管理中的领导功能、职能和评估标准等方面

① 转引自朱嘉颖、黄显华《从带导课程主任进行行动研究反思课程领导的专业发展》，见《课程领导与课程评价的理论与实施：2003年第五届“两岸三地”课程理论研讨会论文集》，西北师范大学2003年。

② 参见[美]Allan A. Glatthorn著《校长的课程领导》，单文经等译，华东师范大学出版社2003年版。

③ 参见游家政《国民小学校长课程领导的任务与策略》，见台湾海洋大学师资培育中心主编《课程领导与有效教学》，九州出版社2006年版，第30～32页。

的理论研究为我们思考幼儿园园长的课程管理职能提供了参照点。

3) 教师参与学校课程管理。在泰勒的课程思想占主导地位的时代,美国人更愿意讨论学校上层管理者(如校长、助理校长)的作用,并没有注意到教师在管理中应有的地位。随着课程研究范式的转变,即管理理论的更新,特别是后现代管理观念的兴起,“教师参与”课程管理、“权力下放”和给教师“赋权”等口号备受世人关注。而后的“转化型课程领导”(transformative curriculum leadership)的概念,更是倡导让教师参与学校愿景目标的制定、实践不同的课程理念、加强彼此的合作、阐明个人对课程的理解、建构学校课程的意义,从而发展一种更高层次的自我判断与管制的能力。^①

有些学者对影响教师参与课程领导的个人因素进行了研究,结果显示:教师对课程领导新观念的开放程度、教师对持续发展课程的承诺、教师对自己的个人信念、教师对学校同工参与课程改革的信念以及教师对参与课程领导的信心会影响教师参与课程领导的程度。^②也就是说,教师在参与过程中的内部认知因素和情感体验因素会影响教师的参与程度。

此外,也有关于教师参与学校课程管理的效果的研究。从理论上讲,教师参与学校的课程管理有利于他们专业上的进步,并且可以丰富其学科知识、增进其对学校课程乃至整个学校的归属感。不过,埃卢托(J. A. Alutto)等人的研究发现,教师参与课程管理与预期效果之间并不一定是简单的线性关系;他们还发现,不是所有的教师都愿意参与学校的课程开发,这一结论说明教师参与学校的课程管理存在客观的困难。杨(M. Young)认为,如果学校的课程开发有一线教师参与,也许会更能吸引其他教师使用开发出来的课程材料,课程也可能会更为清晰、易懂,更容易被其他教师理解。约翰斯顿(S. Johnston)提醒人们,如果教师参与学校的课程管理沦为简单的行政任务,它将失去所有的意义。^③也就是说,

① 参见 Henderson J, Hawthorne R. Transformative Curriculum Leadership. Prentice Hall, 1985, p. 31.

② 转引自朱嘉颖、黄显华《从带导课程主任进行行动研究反思课程领导的专业发展》,见《课程领导与课程评价的理论与实施:2003年第五届“两岸三地”课程理论研讨会论文集》,西北师范大学2003年。

③ 转引自王建军《教师参与课程发展:理念、效果与局限》,载《课程·教材·教法》2000年第5期。

教师参与课程领导的效果不仅受管理者的管理措施的影响，也受制于教师的自身因素。

总之，国外的相关研究结论虽然带有特定的文化色彩和使用领域，但同时也可以为我们思考幼儿园课程管理过程中的管理者与教师互动问题提供框架。

(2) 国内相关研究。笔者曾在《中国期刊全文数据库（1994—2016年）》中，以“学校”和“课程管理”为篇名检索词进行搜索，查阅到相关期刊论文 124 篇，其中直接论述学校的课程管理问题的有 67 篇，并且这些文章多从新课程改革的背景和要求出发，探讨相关问题。具体探讨内容体现在五个方面。

1) 定义研究。关于学校课程管理定义的界定，多因对课程和管理的理解不同而呈现不同的观点。例如，金东海认为，学校课程管理就是指学校根据上级教育行政部门有关基础教育课程的政策规定，结合本校的实际情况，为实现基础教育培养目标而对国家课程、地方课程和校本课程进行的安排、实施、开发、设计和评价的自主管理活动^①；李亚东、朱琦则认为，所谓学校课程管理，是学校在“三级课程管理”的总体研究框架下，充分行使自身的权力和职责，对学校所有课程进行计划、协调、开发、实施、评价、控制等一系列活动，以提高课程的适应性和有效性，使其更好地服务于学校培养目标，促进学生全面而主动的发展^②。

2) 特征研究。周海银认为，学校课程管理具有独特性、实践性、伦理性和社会文化制约性等四大特征。^③

3) 作用研究。金东海认为，学校课程管理的作用在于保证国家课程和地方课程的有效实施、开发校本课程、满足学生需要。为发挥这些作用，学校课程管理者就要履行以下职责：^①根据教育部和本省（自治区、直辖市）课程计划的有关规定，从当地社区和学校自身的实际出发，制定学校学年课程实施方案，并报县一级教育行政部门备案。^②依据教育部颁

^① 参见金东海《论三级课程管理体制中的学校课程管理》，载《西北师范大学学报（社会科学版）》2004年第3期。

^② 参见李亚东、朱琦《试论学校课程管理体系的构建》，载《基础教育研究》2003年第4期。

^③ 参见周海银《关于学校课程管理本质的理性思考》，载《山东师范大学学报（人文社会科学版）》2007年第1期。

布的学校课程管理文件，结合本校实际，开发校本课程，提供给学生选择。在规定时间内向县一级教育行政部门报送学校校本课程开发方案，并接受审议。③选用经国家一级审定或省一级审查获得通过的教材。在选用教材方面，应贯彻民主原则，组织教师、学生代表参加，并通过多种途径听取学生家长的意见。④向上级教育行政部门反映国家和地方课程计划在实施中所遇到的问题，建立校本课程的内部评价机制。⑤根据上级教育行政部门的规定，结合本校的实际情况，对学校的所有课程实施管理。特别是对于教学、评价与考试、校本课程资源开发与利用等方面要进行自我监控。①

4) 模式研究。有研究者认为，学校课程管理常用的两种模式是科层模式与专业模式。其中，科层模式具有强调等级制结构、专业分工、用规章制度来决定与课程教学有关的决策和行为、限制课程管理中的非个人关系等特点，但科层模式的等级制结构和缺乏弹性的规章制度限制了教师主动性和创造性的发挥，与课程教学相关的劳动分工不利于教师之间的协作，忽视了学校中人际间情感交流的重要性；而学校课程管理专业模式的优势在于课程管理结构的扁平化、关注学生的全面发展、重视教师的专业自主权、强调柔性管理，同时专业模式的困境体现在教师的专业素质和能力可能成为推行学校课程管理专业模式的重要障碍，专业模式的学校课程管理与学校科层结构存在冲突。②

5) 新课程管理体制改革（以下简称“新课改”）对学校课程管理的挑战研究。有研究者认为，新课程管理体制赋予学校管理课程的主体权责，而且“有外国同行说，我们的课程方案设计理念并不亚于世界先进国家的水平。这是我国基础教育的幸事”，但从另外一个角度思考，研究者提出了“新课程方案是否超出了地方和学校进行课程管理的‘自我建构能力’呢？”这样的疑问。随即，研究者分析了学校课程管理能力跟不上新课改精神的原因：①课程行政滞后“弱化”学校课程主体地位。新的课程管理体制试图建立“自上而下”和“自下而上”相结合的课程运作机制，但多

① 参见金东海《论三级课程管理体制中的学校课程管理》，载《西北师范大学学报（社会科学版）》2004年第3期。

② 参见杨中枢、郑学燕《论学校课程管理的科层模式与专业模式》，载《西北师范大学学报（社会科学版）》2006年第6期。