

● 代建军 著

我国课程运作机制研究



南京大学出版社



● 代建军 著

我国课程运作机制研究

 南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

我国课程运作机制研究 / 代建军著. — 南京: 南京大学出版社, 2013. 12

ISBN 978 - 7 - 305 - 12813 - 4

I. ①我… II. ①代… III. ①基础教育—课程改革—研究—中国 IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 316279 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮编 210093

网 址 <http://www.NjupCo.com>

出版人 左 健

书 名 我国课程运作机制研究

著 者 代建军

责任编辑 黄隽卿 王抗战 编辑热线 025 - 83685720

照 排 江苏南大印刷厂

印 刷 宜兴市盛世文化印刷有限公司

开 本 787×960 1/16 印张 13.25 字数 231 千

版 次 2013 年 12 月第 1 版 2013 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 305 - 12813 - 4

定 价 32.00 元

发行热线 025 - 83594756

电子邮箱 Press@NjupCo.com

Sales@NjupCo.com(市场部)

* 版权所有, 侵权必究

* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购
图书销售部门联系调换

序

课程运作机制问题,是当前我国基础教育领域推进素质教育、重建课程体系改革中的一个热点问题,也是有效实现课程目标、充分发挥课程实效性的一个具有关键性意义的问题。因此,代建军的专著《我国课程运作机制研究》是一个颇具学科前沿性的选题。课程运作机制这一新的研究领域的确立,对于全面、系统地理解和把握中小学课程改革的基本理论与实践问题,提供了一个新的研究与分析的视角,这部著作抓住了课程研究领域的一个很重要的关键问题,即课程的运作机制问题。

作者在著作中,从课程权力配置、课程运作主体的关系以及课程运作程序的特点出发,将课程运用机制分为三种模型:政府控制—学校执行、政府监督—学校自主和政府引导—学校领导,提出了我国基础教育改革过程中课程运作机制应转向“政府引导—学校领导”的主张。在此基础上,尝试建构了课程运作机制的模型以及转变的路径:建立课程运作的咨询机制,改进课程运作的决策机制,明晰课程运作的设计机制,健全课程运作的执行机制,引入课程运作的动力机制,完善课程运作的评价机制,规范课程运作的监控机制。最后探讨了课程运作机制转型的支持系统。这些研究应该是课程运作机制的主要方面和重要的问题。

课程运作机制的研究,使我们把探究的目光从课程理论内在要素的建构转向外在相互作用的追寻,它努力剥去了课程理论研究的“纯粹”和“乌托邦”成分,用政策、组织、机构等理性概念,规约着课程变革按照一种科学化的程式渐进前行。具体来讲,本书的学术价值和特色主要体现在以下几方面。

第一,努力克服课程研究理想化与功利化的倾向。纵观历史,课程研究一般来说大致表现为两种主要形式,即比较抽象的“纯”理论研究和关注实际的具体实践研究。这两种研究方式都有其可取性和积极的意义,因为理论研究的功能既包括建构“主义”,又包括“解决问题”,从学理上看这似乎无可厚非,但是在真实的课程变革中这两种研究方法恰恰都遭到诟病,前者被抱怨为过于理想、不切实际,而后者又会被指责过于功利、缺乏理性思考和前瞻性,这往往使得课程理论研究在一种尴尬的境遇中进退维谷。事实上,问题的症结并

不在于课程理论研究的定位存在偏差,而在于人们对课程理论研究的期望有些错位。课程研究必然要指导课程改革的实践,但是我们不能希望它像医生开处方一样,针对实践存在的问题马上开出一副能够“立竿见影”的“灵丹妙药”,理论到实践的转化需要一个比较艰巨和复杂的过程。当然,我们也不能否认实践对理论的批判是有其理由的。作者在课程运作机制问题的研究中,既肯定了理论与实践应该保持张力的主张,又认可理论必然要转化为实践,并通过一系列的制度、政策予以保障,方能克服课程研究中比较片面的理想化与功利化倾向,推进课程深度变革的进程。

第二,探索有效解决集权与分权关系的方法。任何一次课程变革都要涉及课程权力的重新分配,政府、课程理论专家、教师乃至学生在课程变革中究竟处于怎样的位置以及他们之间的如何关系与相互作用,不仅体现了课程理念的价值取向,而且也直接制约着课程变革的成败得失。传统上我们往往倾向于根据国家的行政体制,把不同国家的教育体制简单地二分为集权型和分权型两种方式。实践已经证明,在课程变革的过程中,单纯的集权和分权都是行不通的,“集权失之过分控制,分权错在走向无序”。在我们国家目前的课程变革中,要如何有效解决集权与分权的关系呢?回顾近几十年的变革历程,我们一直存在一个怪圈:“一放就乱,一收就僵”。在“收、放”的钟摆中,我们应该谨慎地对待课程的“集权与分权”。作者在课程运作机制研究中,把课程决策、课程设计、课程实施以及课程评价视作一个动态运作的系统,需要所有相关人员的积极参与,才能够保证系统的有效运行、达成教育目标。因此,赋权是一个不可回避的问题。而教师课程权力的赋予问题,已经成为当前课程改革的一个关键因素。课程运作机制比较充分地考虑了这一因素,结合我们目前的国情,分权的范围和力度应把握在一个适度的范围之内。作者提出在课程决策、课程设计、课程实施以及课程评价等各个环节,都把政府的调控与指导放在一个重要的位置上,这样做的优势在于,既努力避免集权式的政府控制—学校执行运行模式所导致的僵化与滞后,同时又积极促进政府的职能向政府引导—学校领导模式转型,积极努力实现集权与分权的统一。

第三,努力实践课程决策与课程研究的结合。“政策属于政治范畴,研究属于学术范畴;决策者多为政治家、行政官员,研究者多为大学或研究机构的人员;政策制定者必定是现实主义的,而理论工作者却不能没有理想主义倾向。这种差别注定了决策者和研究者之间存在深刻的矛盾。”政策与研究似乎是背离的两个领域,我们承认政策与研究应该保持一定的张力,但是,二者之间决不是相背离的关系。尤其具体到课程变革而言,课程决策要为课程研究

提供合法的依据和合理的框架；反过来，课程研究要为课程决策提供科学和理性的支持。在课程运作机制的研究范畴中，课程研究应该是一个相对独立的领域，它不完全附属于课程政策，课程研究理论人员与政府行政代言人通过平等的对话，共同参与课程决策，共同制定课程发展纲要。从这个意义上来讲，课程运作机制研究，对有效跨越了政策与理论研究的鸿沟进行了积极有益的探索，也是有效实现课程决策与课程研究结合的积极尝试。

代建军有着很好的探索与钻研精神，早在硕士学习期间就奠定了比较扎实的专业理论基础，有着较强的问题意识和独立探索研究能力，他也是我在上海师范大学指导的第一届课程与教学论博士。在之后的六年中，在其博士学位论文的基础上结合自己的后续的研究和实践，经过不断的修改完成了这部《我国课程运作机制研究》。可以说，这部著作凝聚了作者的慎思品质和学术智慧。

学术研究应该是一种充满智慧挑战的生活方式，学者永远是在路上探索前行的那个人。希望代建军能坚定的以自己的学术信仰为方向，在自己追求的学术道路上一直前行，尽管前面会有许多的挑战，但这也正是学术研究的机遇和魅力。

是为序。

谢利民
上海师范大学博士生导师
2013年10月20日

目 录

第一章 课程运作机制——一个亟待关注的研究课题	1
第一节 现实之维:结构走向过程	1
第二节 历史之维:理论走向实践	4
一、美国课程运作机制研究概况	4
二、德国课程运作机制研究概况	7
三、韩国的课程运作机制研究概况	14
四、我国课程运作机制研究概况	17
第二章 我国课程运作机制的转变路向	20
第一节 我国课程运作机制的特点	20
一、基础教育课程改革全景敞视	20
二、我国课程运作机制特点透视	33
第二节 我国课程运作机制的形成过程	40
一、模仿时期 借鉴前苏联的课程运作机制	40
二、独立时期 我国课程运作机制初步形成	42
三、探索时期 课程运作机制的完善	47
第三节 我国课程运作机制的形成原因	51
一、社会主义市场经济体制确立	52
二、政府职能转型	53
三、教育改革重心下移	55
第四节 我国课程运作机制的走向	57
一、课程运作机制的模型简介	57
二、我国传统的课程运作机制模型	61
三、课程运作机制模型的转向	62

第三章 我国课程运作机制的转变路径	65
第一节 建立课程运作的咨询机制	65
一、为什么进行课程咨询	65
二、课程咨询的功能	68
三、课程咨询机制的运作方式	71
四、完善我国课程咨询机制的策略	72
第二节 改进课程运作的决策机制	75
一、课程决策机制的功能	75
二、课程决策机制的主体	76
三、课程决策机制的范型	80
四、课程决策机制的程序	83
第三节 明晰课程设计机制	84
一、课程设计机制的问题域	85
二、课程设计机制的原理	90
三、我国课程设计机制的走向	92
第四节 健全课程运作的执行机制	94
一、课程执行机制的功能	95
二、课程执行机制的要素	96
三、课程执行机制的范型	102
第五节 引入课程运作的动力机制	106
一、课程动力机制建立的必要性	107
二、课程动力机制构建的途径	108
三、课程动力机制发挥作用的方式	111
第六节 完善课程运作的评价机制	112
一、课程评价的价值定位	113
二、课程评价的主体	114
三、课程评价的范畴	117
四、课程运作评价机制完善的途径	118
第七节 规范课程运作的监控机制	120
一、课程监控机制的功能	121
二、课程监控机制的内容	123
三、课程监控机制的组织架构	125

四、课程监控机制的资源配置	132
五、课程监控机制的运行机理	139
第四章 我国课程运作机制转变的支持系统	145
第一节 课程文化重塑	145
一、课程文化的功能	145
二、我国课程文化的选择	149
三、我国课程文化构建的方略	155
第二节 课程制度创新	158
一、课程制度的功能	158
二、我国课程制度创新的现状	161
三、我国课程制度创新的方式	163
第三节 课程政策的支持	166
一、为什么需要课程政策支持	166
二、我们需要什么样的课程政策	169
三、课程政策的支持何以可能	172
第四节 课程资源管理	175
一、课程资源管理的主体	176
二、课程资源管理的途径	178
三、课程资源管理的程式	179
第五节 课程中介组织的规范	181
一、什么是课程中介组织	182
二、课程中介组织的性质	184
三、课程中介组织的功能	186
四、如何规范课程中介组织	188
结 语	191
主要参考文献	192
后 记	199

第一章 课程运作机制

——一个亟待关注的研究课题

第一节 现实之维：结构走向过程

课程运作是最近几年新出现的一个课程名词,它的具体所指是课程决策、课程设计、课程实施与课程评价各环节有机转化和动态展开的过程。“机制是制约系统运行的一种规范化、制度化的程式。”^①根据对这两个概念的理解,我们认为课程运作机制是指课程运作的内在方式、原理,即课程运作应该遵循的规范与程式。具体来讲,课程运作机制所探讨的核心问题,是理清课程运作所指涉的几个环节的内在联系,使课程决策、课程设计、课程实施以及课程评价成为一个有机联系并运作畅通的整体,我们把这一部分内容称为课程运作机制的中枢系统。但是,课程运作机制作为一个系统工程,对它的探究不能仅仅满足于内在原理与方法的探寻,还需要建立一个外在的支持系统,以保障课程运作能够有效进行。课程运作的外在支持系统主要包括课程文化、课程制度以及课程资源等要素。它们分别从文化、制度以及实践层面为课程运作机制的有效进行搭建了一个现实平台。中枢系统与支持系统从内外两个角度通过梳理内在机理以及创设外部条件,竭力保证课程改革的合理性、科学性和可行性,这是推进课程改革并达成课程目标的有力保证。

课程改革作为国家的一项重大举措,牵涉到政府和广大民众的利益。它的成败得失将影响一代人的发展,因此,我们要充分认识到课程改革的复杂性。我们在变革的过程中,需要综合考虑各种因素,在课程决策、课程设计以及课程实施和课程评价的各个环节,都要有比较成熟的规划与考虑,力求使每一个环节的运作都具有合理性、科学性和可行性。具体到课程运作机制而言,需要考虑的问题就是:课程理念是否具有本土化特征;课程目标是否指向明确;课程内容是否符合学校实际;课程改革方案是否得到高度共识;是否具有

① 廖哲勋,田慧生主编:《课程新论》,教育科学出版社,2003年版,第370页。

成熟的教师培训模式;是否提供了足够的课程辅助材料和足够的时间,供教师们寻找和研发相关教材;是否提供了课程改革所需要的人力与财政支持;课程改革行动是否得到了广大教师的理解与认可;是否有相对应的评价机制保障等。表面上看来,这些问题有些零散,甚至琐碎,但是它们却是课程运作机制研究不可回避和忽视的问题,任何一个问题考虑不周,就可能导致课程改革流于形式。

自从1918年博比特的《课程》一书诞生,课程便作为教育系统变革的核心要素,成为了人们关注的焦点。人们从不同的视角出发,诠释和建构着自己的课程体系,经过近百年的演绎和发展,课程理论逐步走向成熟和完善,形成了各种课程流派。

到目前为止,课程研究基本呈现出三种研究范式。其一,科学理性的研究范式。科学理性范式课程观的鼻祖,首推博比特和查斯特,他们把科学管理的方法引入到课程编制过程中,以“效益驱动”为标杆,率先掀起了课程科学化运动,为课程研究注入了理性的思维和方法,后来经由泰勒的发展,形成了以目标为导向的科学课程范式,使得科学理性的研究范式进一步规范和完善,并成为课程研究的主导范式。其二,实践理性的课程范式。实践理性范式课程观的主要代表人物是斯滕豪斯与施瓦布,英国的斯滕豪斯在批判和扬弃泰勒目标模式的基础上创立了以过程为导向的课程研制模式,美国的施瓦布在与其导师泰勒进行合作研究的过程中,逐渐认识到科学和理性的“虚幻”与“绝对”,转而倡导实践导向的课程研制模式。尽管斯滕豪斯和施瓦布课程研究的出发点不尽相同,具体的课程研制模式也有很大的差异,但是他们的基本研究取向是一致的,即强调“理解”,强调“共识”,强调实践的价值。其三,解放理性的课程研究范式。在后现代思潮的影响下,课程研究进一步挣脱“标准化”和“科学化”的链条,把价值负载、意义追寻和个体体验纳入课程的视野,意图以一种非理性化的方式,实现课程概念的重建,赋予课程一种人性化的色彩。目前解放理性的课程研究范式流派纷呈,观点各异,很难用一个共有的名词来框定他们的特征,但是解放理性课程范式的终极目的是一致的,即提升个体的生命价值。

综观这三种课程研究范式,我们发现尽管课程研究范式的价值取向和逻辑起点各不相同,但是从研究方法论的角度审视,他们共有的特征是:或关注课程理论自身的合法性和自洽性论证,或关注静态课程产品的开发研究,但缺乏一种整体的、动态的视野,缺乏对课程运作程序的合理性和规范化的设计。事实上,课程研究应该包括两大部分:课程实体研究和课程运作机制研究,前

者注重课程目标的科学定位与课程要素的有机组织和构建,后者注重课程目标的有效达成和课程各环节的有效运行,只有这二者结合起来,才可能真正推动课程变革的进行。但是由于我们的课程专家在进行课程研究的过程中,更倾向于提升自己理论研究的学术品位,而漠视制度、政策和机构等理论之外的要素对于课程变革的影响,从而使得课程运作一直停留在自发和经验层次。其导致的结果是:我们有较好的课程理念,我们有合理的课程目标,我们也有科学的课程内容,但是,我们却不能实现理论和实践的有效转化。问题的症结何在?我们可以理解为理论有缺陷,我们可以抱怨实践不配合,我们也可以归因为体制不健全,但问题的根源在于:我们在考虑课程变革的时候,是否曾把这些因素都当做变量放在整个课程运作机制的范畴中进行考虑?我们认为对于课程变革中存在的问题,已经超出了纯理论研究的范畴,仅仅依靠课程理论自身的研究,已经不足以解决当前的困境。我们必须转换研究思路,从静态的课程实体研究走向动态的课程运作机制研究。

以上从研究思路的转换角度,揭示了课程运作机制研究的必要性。事实上,我国当前课程变革的现状,也把这个问题推到了我们面前。自从第八轮新课程改革开展以来,我们发现这一轮课程改革在课程理念、课程目标、课程形态以及学习方式等方面,呈现出一种全新的面貌,带给人一种强烈的视觉冲击。但是经过几年的示范与推广,新课程改革进入了全面反思阶段:我们在抛却了最初的狂热与冲动以后,忽然发觉,新课程改革的落实情况并不乐观。一些中小学的校长和教师在表面上对新课改津津乐道,背地里采取的策略却是“阳奉阴违”,他们对于课程改革的态度更多体现为抵制、排斥和旁观,私底下一些老师对课程改革前景的判断是“一年一个样,三年大变样,十年回原样”,这和我们课程改革的初衷是相背离的。我们在课程开展的最初阶段,老师们出现各种怀疑、猜测甚至拒绝的态度是可以理解的,因为变革意味着对旧有传统的突破,它被接受需要有一个过程。但是对于这些新出现的问题,我们不能盲目乐观,以为随着时间的推移,许多问题自然就可迎刃而解;更不能选择回避,对真正问题的回避,必将为课程变革埋下更大的隐患。

全面审视我国课程变革的现状,我们目前主要的问题集中体现为理论和实践如何结合这一焦点上,理论和实践脱节是我们教育学上的一个经典命题。许多学者对这一命题做过解释和阐发,但是他们研究的出发点不是如何解决这一问题,而是更多地倾向于为自己的学术立场做出辩护。直到今天这个问题的研究依然停滞在学理探讨层面,对实践变革并未起到很好的指导作用。事实上,对于这一问题,我们应该达成两个基本共识:其一,理论和实践必须保

持一定的张力;其二,理论必须要落实为实践。但是如何落实呢?这是需要我們认真思考的问题。通过考察以往课程变革的历史以及前人的研究成果,我们发现课程变革是一个系统工程,理论研究仅仅是其中的一个维度,是一个先导性因素;真正变革目的的达成,需要从整体和动态的视角出发,理清课程运作机制的内在机理并寻求外在支持系统的保障。

当前的课程改革的现状要求我们关注课程运作机制研究,这并不意味着我们以往的课程改革中不存在课程运作机制。只不过,课程运作机制作为一种潜在的运行法则,并没有引起人们的充分关注,而且它的运作环节也不完整,在不同时期的侧重点也有所不同。事实上,任何一个国家的课程改革实践都蕴含着课程运作机制的支持,不同的是,课程运作机制的模型有所区别。反思新中国成立以来的几次课程变革,我们发现我们遵循的是政府控制—学校执行的课程运作机制模型,这种运作机制虽然对于新中国课程的发展起到了积极的促进作用,但是它的基本运作范型是基于中央集权制的背景。当前随着课程决策权力的下放,随着三级课程管理体制的确立,课程运作机制的模型也应该做出相应的改变,即由政府控制—学校执行转变为政府引导—学校领导。这种转变带来的不仅仅是课程决策、课程设计、课程实施与课程评价等内容和形式上的具体变化,更深层次的变革主要体现在制度、政策、理念、人员参与和组织结构等方面。今天,课程运作机制问题的凸显不仅是一个学术名词的创新,它同时也反映了课程运作需要从经验走向科学、从隐性走向显性的教育现实。

从这种分析来看,当前课程运作机制研究已成为一个亟待关注的课题。智利诗人加布里拉·米斯特拉尔:“我们所需要的很多东西都可以等待,但孩子需要的东西都不能等待,它的骨骼正在成形,他的血液正在生成,他的心灵正在发展。我们不能对他说明天,他的名字就叫今天。”^①

第二节 历史之维:理论走向实践

一、美国课程运作机制研究概况

泰勒的课程理论关注的是课程开发,并不是说他对于课程实施与课程评价熟视无睹——在泰勒的晚期著作中对这些问题表示了较高的关注。泰勒的

^① [美]博耶:《关于美国教育改革的演讲》,涂艳国等译,教育科学出版社,2002年版,第33页。

弟子古德莱德、施瓦布和比彻姆则进一步从不同的角度对于课程运作问题进行了深入探讨。

施瓦布是泰勒弟子中较早转向课程实施研究的一位课程专家,他在跟随泰勒从事课程理论研究的过程中发现,课程研究的目的是不仅仅开发出一套科学的课程文本,更应该关注的是如何有效推进课程实施。据此,施瓦布提出了“课程集体”、“课程审议”和“折中的艺术”等一系列概念,从而引发了人们对课程决策与课程实施问题的兴趣,施瓦布的研究虽然还没有涉及课程运作的核心思想,但他的研究方法,却为人们探讨课程运作问题开启了一种新的视角。

古德莱德可以说是第一个从微观的角度论述课程运作的课程专家,古德莱德把课程研究的结构划分为三个方面:一是实质性领域,探讨课程的目的、内容和教材等实质性要素;二是政治—社会领域,探讨课程的实质领域是如何被决定和实施的,也即课程管理和课程实施问题;三是技术性领域,涉及课程的编制和组织等。^①在此基础上,他提出课程有五种形态:理想的课程、官方的课程、领悟的课程、运作的课程和经验的课程。这五种课程的转化过程,不仅仅揭示了课程理论向课程实践的演进历程,而且也蕴含了课程决策、课程设计和课程实施的理念。但是古德莱德研究的重点主要集中在课程自身内部状态的描述,而缺乏对宏观课程运作问题的把握,所以对课程运作问题研究缺乏明确的意识。

比彻姆的研究弥补了古德莱德的不足。比彻姆在《课程理论》一书中提出了课程工程的概念,他在梳理和统整课程文献的过程中,发现许多课程文献都涉及课程规划、课程编订或改进的问题,但是大家更多地聚焦于课程教材的制作,而对于课程实施与课程评价的探讨则不甚关注。他敏锐地意识到存在的问题,并据此提出课程工程的构想。他认为,课程规划、课程实施与课程评价都是课程系统的组成部分,几者的有机结合方能实现课程系统的职能。在此基础上,他进一步深入探讨了几者之间的关系,论述了课程工程的各种过程进行的范围、参与课程工程的人员、课程规划的任务与程序、课程实施的任务与程序以及课程评价的任务与程序。比彻姆的研究,虽然具有工艺学的取向,但是他从整体的、动态的视角研究课程的思路,为我们课程理论开拓了一个新的研究领域,已经初步涉及课程运作的核心理念。

^① Goodlad, J., "Curriculum as a field of study", In T. Husen. & T. Postlethwate, *The international encyclopedia of education*, O. xford: Pergamon Press, 1994, p1262 - 1276.

20 世纪 80 年代以后,有关课程改革的研究更趋向于理性与系统化,课程运作机制的思想逐步渗透进改革过程之中。人们在进行理论研究时,不再把目光囿于实施环节,决策、设计、督导以及评价与支持系统的构建开始进入人们的视野。罗伯特森(Robertson)在《方案执行与方案设计:谁应为政策失败负责》一文中指出,政策设计者不能回避这样五项实质性的任务。“首先,政策设计者必须清晰地阐明改革的性质以及改革所期望达到的方向和目标。其次,设计者必须选择以何种政府资源(金钱、政策权力)来推动政策目标的达成。第三,他们必须能够说明哪些人会因为这项政策而受益,这项政策对哪些人可能造成不利;哪些人是这项改革的可能支持者,哪些人可能会倾向于抵制改革。第四,设计者必须决定由什么机构来评价监督政策以及政策的执行情况。最后,他们必须做出决定,是否需要在已有的相关政府机构之外授权另外的组织(如其他公共和私人机构),让它们担当和分享一定的改革权责和利益,以更好地推动改革。”^①罗伯特森的研究虽然不是直接指向课程改革研究,但其所蕴涵的思想却为课程运作机制的研究提供了很好的注释。即我们在进行课程改革的过程中,必须跳出仅仅关注课程开发的研究视阈,而应立足于更系统的课程运作机制的探究与尝试,把课程决策、课程设计、课程实施以及课程评价作为一个内在关联的整体,通过梳理其内在机理以及建立监督、调控和保障机制,保证课程目标的有效达成。否则课程改革就可能如课程专家富兰(M. Fullan)所言,“好比一次有计划的旅程,乘着一由不合作的水手驾驶的漏水的破船,驶进了一个没有航海图的水域”^②。

美国课程研究的这种思路也直接影响了美国后来的基础教育改革运动。20 世纪 90 年代美国开始了基于课程标准的教育改革,即采用自上而下的方式,在国家层面制定全国性课程标准,并以标准为基点,对课程设置、教材编制、师资培训、行动策略以及评价等领域进行整体配套的改革。其中最典型的事件就是 1991 年《美国 2000 年:教育战略》的问世。这一文件 4 月发表后,美国政府于 5 月便成立了全国教育标准和考试委员会(NCEST),目的就是在全国性的教育标准与评价思想进行评估,并对标准与考试机制提出修改建议。此后美国的教育改革在这一思路的指引下,逐步走向深入。1994 年的《2000

① Robertson, D. B. *Program Implementation versus Program Design: Which Accounts for Policy "Failure"*, Policy Studies Review, 1984(3), p391 - 405.

② [加]迈克尔·富兰著:《变革的力量——透视教育改革》,中央教育科学研究所等译,教育科学出版社,2000 年版,第 33 页。

年目标:美国教育法》,把基于教育改革的工作中心转向鼓励开发州范围的内容标准、表现标准以及学习标准。1996年3月在纽约帕利塞德举行的第二次教育首脑会议上,州长们达成共识,即在其后两年内开发出具有国际竞争力的课程标准、测量学术成绩的评价体系以及与州管理结构相应的责任制度。1999年9月第三次教育首脑会议,议题主要是如何提高课堂教学质量以及与此相关的教师质量问题。2001年10月在纽约帕利塞德召开第四次教育首脑会议,目的是如何有效地支持教师的教学和保证教育标准的落实。2002年1月《不让一个儿童落后法》的颁布,进一步通过法律的形式强化了绩效责任制,以保证使每一个儿童都能受到一流的教育。^①这样经过十多年的努力,美国逐渐构建起一套比较健全的、科学的课程运作机制。

二、德国课程运作机制研究概况

德国的课程研制起步较晚,研究取向与美国也不尽相同,但是德国的课程研究同样体现出对课程运作问题的高度关注。德国课程研究经历了四个发展阶段。第一阶段是在精神科学教育学派的领导下进行的,主要的贡献是对课程编制的思想做出了独特的阐释。第二阶段起始于罗宾逊的《教育改革就是课程的修订》一书的发表,这一阶段课程研究的成就主要侧重于课程政策的论述。第三阶段德国课程研究的目标指向于完善罗宾逊的课程思想,他们在罗宾逊课程修订思想的基础上提出了应该制定一个中期发展计划,从而保证课程方案的落实有一个可行的基石。第四阶段是从20世纪70年代中期开始直到今天,这一阶段的课程研究集中在课程合理性的验证措施方面,也就是说,探讨如何从科学上阐明并论证课程目标、内容、编制原则及其程序等才是合理的。认真地分析德国课程研究的这几个发展阶段,其中所蕴涵的课程运作思想,为我们探讨课程运作机制提供了另一种思想资源。

罗宾逊作为德国现代课程研究的奠基者,在分析和借鉴国外课程理论研究以及课程改革实践的基础上,确定了德国课程理论研究的基调,即课程决策先行。后来康斯坦茨学派进一步继承和发展了这一思想。康斯坦茨课程论学派是由康斯坦茨大学K.-H. 弗莱克席希(Karl-Heinz Flechsig)及其协作者H. 阿诺尔特(Helmut Arnold)、A. 加利克斯(Ariane Garlichs)、H.-D. 哈勒尔(Hans-Dieter Haller)、K. 海普克(Klaus Heipcke)和H. 施勒塞尔(Heide

^① 陈霞:《基于课程标准的教育改革——美国的行动与启示》,博士学位论文,华东师范大学,2004年,第20—22页。

Schlosser)等组成,他们的主要观点是:“未来的课程决策既不可能由州长的公告来一锤定音,也不可能是几个课程‘技术专家’的事情。应当通过政策、理论和实践诸方面的人员按照机构化组织而进行互相合作,以民主裁决这样一种典型做法来做出课程决策。”^①为此,康斯坦茨课程论学派在分析拉特纳(Radner)提出的决策系统基础上提出了学习目标决策过程模式。^②如图1-1:

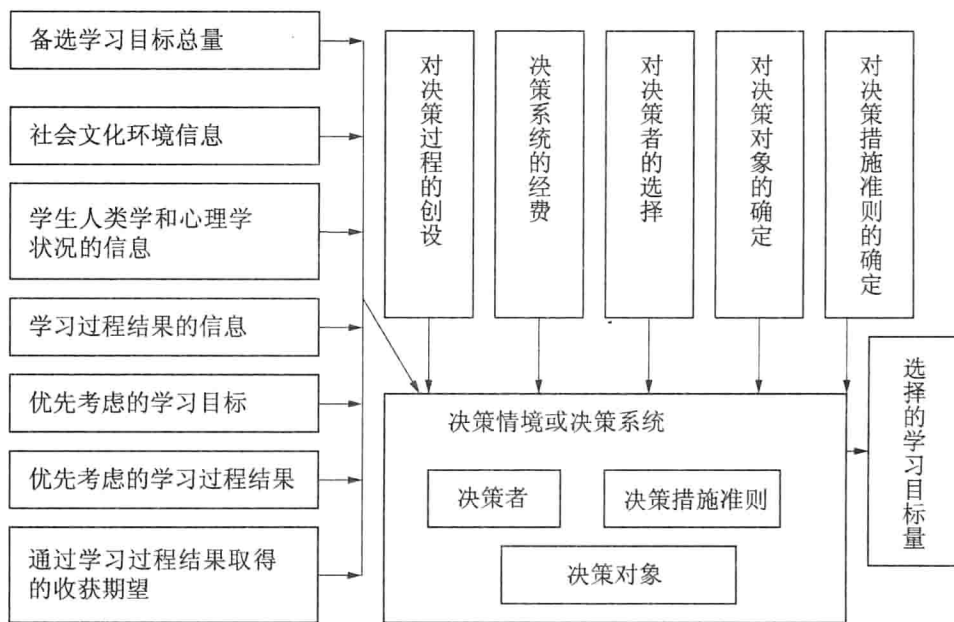


图 1-1 学习目标决策过程模式

在此模式中,弗莱克席希等除了对影响课程决策的因素做了详尽的分析以外,对整个决策过程所涉及的要素以及注意事项也做了比较系统的说明。第一,决策的人员必须是经过挑选的,而且应当是做过合法认证的。第二,课程委员会中应发扬民主,使人人发挥作用,改变以往常常由专家说了算的现象,应使委员会成员个个有职有权。第三,决策过程必须具有透明度,包括各决策环节需要公开加以认证、挑选决策人员应当做到公开选拔、决策准备应当公开加以说明以及决策论证应当公开发表等。第四,关于决策效果的标准应当做到可交流性,使决策的表述能让教师和家长等读者容易理解,应当做到可操作、可评价和可修改,总而言之要使决策能改进课程编制并有助于教学质量

① 李其龙:《联邦德国教育改革》,人民教育出版社,1991年版,第507—508页。

② 转引自李其龙:《联邦德国课程研究一瞥(下)》,《外国教育资料》,1995年第3期。