

SCHOOL-BASED CURRICULUM

面向 21 世纪
基础教育课程改革



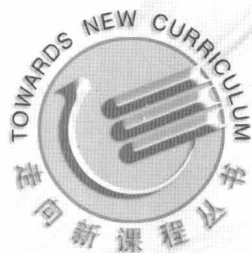
校本课程开发中的 教师与校长

傅建明 著



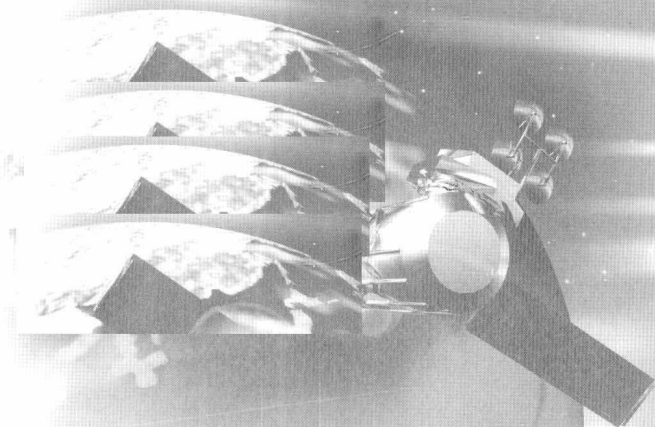
广东教育出版社

面向 21 世纪
基础教育课程改革



校本课程开发中的 教师与校长

傅建明 著



广东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

校本课程开发中的教师与校长 / 傅建明著. — 广州:
广东教育出版社, 2003.4
(走向新课程丛书)
ISBN 7-5406-5061-3

I. 校... II. 傅... III. 课程-教学研究-中小学
IV. G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2003)第001290号

广东教育出版社出版发行
(广州市环市东路水荫路11号)
邮政编码:510075

广东省新华书店经销
广州市穗彩彩印厂印刷
(广州市石溪富全街18号)

850毫米×1168毫米 32开本 9印张 216000字

2003年4月第1版 2003年4月第1次印刷

ISBN 7-5406-5061-3/G·4547

定价: 20.00元

质量监督电话: 020-37606267 购书咨询电话: 020-83796440

目 录

1	引言 挑战还是机遇?
2	一 校本课程开发: 源与起
2	(一) 新课程运动的经验与教训
4	(二) 施瓦布与斯腾豪斯的贡献
9	二 校本课程开发: 实质与要义
9	(一) 课程权力的再分配
11	(二) 课程决策的民主化
12	(三) 课程开发主体的多元化
13	(四) 过程而非结果
14	(五) 学生个性的养成与教师的专业发展
15	(六) 学校特色的形成
17	三 校本课程开发: 挑战与机遇
17	(一) 国家课程与校本课程
20	(二) 面临的挑战
29	(三) 现实的机遇
	
37	第一章 从“怎么教”到“教什么”: 教师的角色
37	一 教师与课程

38	(一) 教师与课程: 历史学考察
41	(二) 教师与课程: 课程学考察
51	(三) 教师参与课程开发的价值
54	二 教师的角色
56	(一) 从“消费者”到“生产者”
60	(二) 从“教书匠”到“研究员”
65	(三) 从“点菜者”到“菜单提供者”
68	(四) 从“施教者”到“引导者”
71	(五) 从“独奏者”到“伴奏者”
75	第二章 从一元到多元: 教师的素质结构
75	一 教师素质: 一种观点
75	(一) 教学素质
78	(二) 个性和经验
79	(三) 操作模式
80	二 教育观念
81	(一) 价值观: 以学生发展为本
84	(二) 知识观: 什么知识最有价值
85	(三) 师生观: 苏步青效应
87	三 课程意识与课程观念
87	(一) 课程意识的缺失
89	(二) 课程意识
93	(三) 课程观念
94	四 课程知识与课程能力
94	(一) 课程知识
99	(二) 课程能力
108	五 行动研究的意识与能力

108	(一) 行动研究与校本课程开发
110	(二) 行动研究: 定义与类型
111	(三) 行动研究: 程序与功能
113	六 参与意识与合作精神
113	(一) 参与意识
115	(二) 合作精神
119	第三章 从理想到现实: 教师发展的策略
119	一 教师发展: 影响因素
119	(一) “专业”的限定
123	(二) 影响教师发展的因素
127	二 教师发展: 内容与阶段
127	(一) 教师发展的一般内容
132	(二) 教师的成长阶段
134	三 教师发展: 方法与策略
134	(一) 自我规划
138	(二) 校本培训
145	(三) 同僚教练
146	(四) 个别指导模式
148	(五) 观察与评估模式
149	(六) 实践模式
150	(七) 临床视导
153	(八) 反思性实践
157	(九) 参与研究
160	第四章 内联外合: 教师发展的支持系统
160	一 教育行政部门的职责

161	(一) 政策与制度层面
164	(二) 技术与措施层面
170	二 学府与科研机构的贡献
170	(一) 理论与技术支持
175	(二) 信息支持
177	三 学校内部的支持
177	(一) 赋权给教师
180	(二) 民主开放的学校组织机制
181	(三) 营造一种有利于参与、沟通、合作的校园文化
182	(四) 校本教师培训



188	第五章 从管理到经营：校长的角色
188	一 学校环境的分析者
188	(一) 学校环境分析的价值
189	(二) 斯基尔贝克的分析框架
190	(三) 学校环境分析：一个参考框架
191	(四) 学校环境分析技术
191	二 学校教育哲学的确定者
191	(一) 学校教育哲学的内涵
192	(二) 学校教育哲学的基础
194	(三) 学校教育哲学的制定规则
195	三 教师教育者
195	(一) 背景与问题
196	(二) 具体内容
197	(三) 工作策略
200	四 教学领导者
200	(一) 教学与学校教育哲学
200	(二) 教学与教师专业发展

201	(三) 基于观察的教学评价
205	五 “安全的共同对话空间”的建立者
205	(一) 沟通与课程发展
206	(二) “安全的共同对话空间”: 形式与内容
208	(三) 支持性策略
209	六 课程资源的协调者
209	(一) 课程资源的类别
210	(二) 校内课程资源的协调
211	(三) 校外课程资源的协调
213	七 校本课程开发的决策者
213	(一) 校长: 作为校本课程开发的决策者
213	(二) 决策: 一个开放的过程
214	(三) 课程决策结构: 一个可供参考的框架
215	八 校本课程开发的评价者与指导者
216	(一) 校本课程开发的评价者
217	(二) 校本课程开发的指导者
217	九 校本课程开发的管理者
218	(一) 档案式管理
219	(二) 成果展示
221	(三) 网络管理

222 第六章 从管理到经营: 校长的职责与素质

222	一 校长的职责
222	(一) 澳大利亚对校长职责的规定
224	(二) 校长的职责: 校本课程开发的要求
231	二 校长的素质
231	(一) 观念领域
237	(二) 知识领域
241	(三) 能力领域

247 (四) 心理领域

257 附 录

257 附录 1 发问技巧表

258 附录 2 增进学生参与发问与回答表

259 附录 3 教师自我评价的一个参考框架

260 附录 4 教师发展评估量表

264 附录 5 基于校长形象的培训计划

266 附录 6 哈佛校长活动中心

269 后 记

272 本书参考书目

引言

挑战还是机遇？

我国长期实行单一的国家课程模式，这种模式具有诸多优点，但也有不少缺陷。^①为了弥补这些缺陷，20世纪90年代以来，我国开始把原属于国家的课程权力部分地下放给地方与学校。1996年原国家教委颁布的《全日制普通高级中学课程计划（试验）》规定：学校应该“合理设置本校的任选课和活动课”，这一部分占总课时的20%~30%。1999年6月，中共中央国务院召开的全国教育工作会议明确提出：调整和改革课程体系、结构、内容，建立新的基础教

- ① 一般认为国家课程模式具有如下优点：（1）提供一个统一的传递系统：促进一致性；鼓励课程的标准化；提高对教育稀缺资源配置的均等性。（2）节约时间：避免对具体学校需求的细节分析；管理有效而且容易；节约时间、精力和经费。（3）保证连续性：政策可以保持若干年；学生和家长可以相信政策是一样的，即使学生转学。（4）集中了专门人力物力：运用最有才华的专家小组；提供足够资金以保证编制出高质量的教材。（5）使学校和政府更紧密相连：中央政府可以控制学校的各项活动；中央政府能够要求所有学校达到一定的目标。其缺点有：（1）给教师留了很小的创造空间：教师仅仅是技术人员；教师没有参与规划（设计）的空间。（2）通常缺乏实施策略：对学校层级的实施策略缺乏足够的重视；中央政府的官员不介入学校实施层面的检察。（3）增加标准化：导向狭窄的目标；假设所有的学校是一样的而不是有差异的。（4）基于推理：假设学校教职员将会运用中央政府制定的政策。

育课程体系, 试行国家课程、地方课程和学校课程。^①这就在政策层面保证了地方课程与校本课程开发的合法性, 学校和教师不再仅仅是课程的被动执行者, 而在一定程度上也是课程的决策者、开发者。校本课程开发给学校和教师带来了种种机遇, 同时也对学校和教师提出了严峻的挑战。本章通过对校本课程开发的历史梳理, 明析校本课程开发所蕴含的本质要义, 在此基础上分析校本课程开发给教师带来哪些机遇, 提出了哪些挑战。

一 校本课程开发: 源与起

(一) 新课程运动的经验与教训

校本课程开发(School-based curriculum development), 又叫学校中心课程规划(School-focused curriculum planning)或学校中心课程革新(School-centered innovation), 有论者认为校本课程开发的历史可以一直追溯到古代时期。^②笔者认为英、美 20 世纪 60 年代课程改革的失败是校本课程开发的兴起的直接诱因, 而教育民主化运动的深入发展是校本课程开发形成与发展的基本背景。

20 世纪 60 年代伊始, 以美国为首的欧美各国进行了一场声势浩大的国家课程改革运动, 这场大规模的世界范围的课程革新运动(在课程文献中称“新课程运动”)构成了整个 60 年代世界范围的教育现代化改革的主要内容。但是这场耗资巨大, 历时近 10 年的新课程运动, 在各国并没有取得预期的成效。这引起了社会各界的强烈不满, 同时也促使教育理论工作者进行认真的反思。

经过反思, 学者们认为这场新课程运动之所以没有成功是因为这次课程改革没有吸收教学实践第一线的广大教师参与。学校是真

① 中共中央国务院:《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》, 1999 年 6 月 15 日。

② 丁念金:《试论校本课程的历史演变》, 载《教育发展研究》, 2000 (4)。

正发生教育的地方，是课程实施的场所，不管课程设计得多么美妙，其实际效果都需要通过教师的中介而发生作用，脱离了教师实施这一环，任何课程设计都不可能取得良好的效果。但新课程运动并没有教师的参与，因而使课程决策者是一个系统而课程实施者又是另一个系统，而且这两个系统之间相互隔离。这样，作为课程实施者的教师无法清楚地了解新课程的意图，而新课程的推行要求教师改变他们的教学习惯，并对课程重点、学习空间，乃至自己的行为方式等进行一系列的重新组织。这涉及许多实际问题，而课程开发者却与课程实施者缺乏必要的交流、合作，无法把隐含在课程中的一些根本假设、价值取向传递给实施者，并根据学校实际提供有利于实施的建议。可以说60年代的改革是远离学校现实的改革，正如有的学者所指出的，这场改革“由于改革者是专家学者，他们与公立学校和教育学院没有多少联系，他们也趋向于忽视教室和学校组织的严峻现实”。^①因此失败也就在所难免。基于以上的认识，为了使课程开发与教育现实更为切合，从20世纪六七十年代开始，西方发达国家的一部分教育理论工作者试图寻找另一种课程开发模式，一种以学校为基地的课程开发模式，这就是校本课程开发。同时也开始意识到国家课程和校本课程是两种不同的课程开发模式，它们各有长短，互有利弊，而且这两种开发模式本身会导致不同的课程实施结果。从此以后，校本课程开发逐渐兴起。

到了20世纪七八十年代，非集权化的课程决策在许多国家得到重视。具体表现为：

(1) 随着教育民主化运动的深入，社会总体上倾向于更多的人参与课程决策，并把一些特定的责任和权力下放给学校；

(2) 重视重新考虑教育的目的和追求，在对社会进步作出反应的同时，还应该意识到社区、学校尤其是学生个体的特定需要；

^① 江山野主编：《简明国际教育百科全书·课程》，16页，北京，教育科学出版社，1991。

(3) 教师职业逐步专业化的需要。

正是基于以上对于国家课程开发模式缺陷的认识,以及教育民主化运动的发展。20世纪70年代初,大多数经济合作与发展组织(OECD)成员国在所有类型的教育决策权方面都有明显的从中央到地方的权力下放,这种权力下放的趋势中隐含着这样一个教育理念的转变:课程决策应该由实施它们的教师来作出,并且这些决策应该由决策结果所要涉及到的人员的参与。

(二) 施瓦布与斯腾豪斯的贡献

校本课程开发的兴起不是无水之源,无本之木,有着其自身深厚的思想基础。其主要的代表人物为美国的约瑟夫·施瓦布(Jeseph Schwab)和英国的劳伦斯·斯腾豪斯(Lawrence Stenhouse)。施瓦布在总结美国的“新课程运动”失利的教训基础上建立了“实践性课程模式”,发起和推动了“走向实践运动”;而斯腾豪斯则确立了与目标模式相对立的新的课程开发模式——“过程模式”,发起和领导了“教师即研究者运动”。两者的理论建构和实践探索不谋而合,相得益彰,共同奠定了校本课程开发的思想基础。

1. 施瓦布:实践性课程理论

施瓦布,美国著名的课程论家和生物学家,他曾是泰勒的学生,受过“泰勒原理”的训练。施瓦布与布鲁纳等教育家一道领导了美国20世纪五六十年代的结构主义课程改革运动即“新课程运动”,但是这场课程改革运动并未取得预期的结果。这次运动失利以后,施瓦布陷入了深思之中。对于这场课程改革的失利他得出了这样的结论:“课程领域岌岌可危,运用目前的方法和原理,它不能继续其工作,也不能对教育的进展作出重要贡献。它需要新的原理,这些原理将会形成新的课程观并产生新的问题。它需要新的方法以适应这些问题”。^①

^① Schwab, J. *Science, Curriculum, and Liberal Education (Selected Essays)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978: 287.

从1969年至1983年,施瓦布历经14个春秋,撰写了4篇里程碑式的文章,分别是:《实践:课程的语言》(*The Practical: A language for Curriculum*);《实践:折中的艺术》(*The Practical: Arts of Eclectic*);《实践3:转换成课程》(*The practical 3: Translation into Curriculum*);《实践4:课程教授要做的事》(*The practical 4: Something for Curriculum Profession to Do*)。由此建立起了一个根植于实践的新的课程开发理论——实践性课程开发理论。

首先,施瓦布认为实践性课程是一个由教师、学生、教材、环境之间交互作用构成的一个“生态系统”。在施瓦布看来,课程是由教师、学生、教材、环境四个要素构成的,这四个要素之间持续的相互作用便构成了实践性课程的基本内涵。教师和学生是课程的主体和创造者,其中学生是实践性课程的中心。教材是课程的有机构成部分,是由课程政策文件、课本和其他教学资料构成的。但是,教材只有在成为相互作用过程中的积极因素时,只有在满足特定学习情境的问题、需要和兴趣时,才具有课程的意义。因此,教材具有很大的灵活性与变通性,可以根据不同学习情境的需要进行选择和取舍。由此可见,与教材相比学习情境的问题、需要和兴趣具有优先性。课程环境是由除教师、学生、教材之外的物质的、心理的、社会的、文化的因素构成的,它直接参与到课程相互作用的系统之中,是实践性课程不可或缺的组成部分。课程正是这四个要素独特而永远变化的“生态系统”。有多少个教育情境(或者说学校)就有多少个“生态系统”。这里已隐含有校本课程开发的理念。

其次,施瓦布主张课程开发的基本方法应该是“审议”。这是实践性课程的内在要求。“课程审议”是指课程开发的主体对具体教育情境中的问题反复讨论权衡,最终作出恰当的、一致性的课程开发决定及相应的策略。课程审议是在主体之间进行的,而课程审议的主体自然是“课程集体”。施瓦布建议这种课程集体应该以学校为基地建立,由校长、社区代表、教师、学生、教材专家、课程专家、心理学家和社会学家等组成。而这一课程集体的主席应该由

课程专家来担任。这种课程集体是一种民主的课程组织,这种民主性体现了实践性课程开发的基本精神。

再次,实践性课程开发必然趋向于校本化。因为实践性课程是教师、学生、教材和环境四要素相互作用的一个“生态系统”,因此实践性课程开发必然是以具体的实践情境的特殊需要为核心进行的课程开发。在这里,课程开发的主体就不只是课程专家或学科专家了,“课程集体”或“课程审议”成为课程开发的主体。在“课程集体”中,教师和学生是核心,这不仅因为教师和学生直接参与课程开发,而且因为教师和学生本身是课程的构成要素。教师和学生需要、兴趣和问题是课程审议的核心问题,这些问题因人而异、因情境而异。因此,施瓦布理想中的课程开发基地自然是每一所学校。这种课程开发必然趋向于校本化。

2. 斯腾豪斯:“过程模式”理论

校本课程开发的另一个思想源头来自英国东盎格里大学教育应用研究所的斯腾豪斯及其同事所从事的课程行动研究。斯腾豪斯通过实际参与课程开发和检验自己的课程实践模式思想,而不是独立于实践或自认为自己高于实践。斯腾豪斯学派的课程行动研究因此而被称为实践的行动研究,与大洋彼岸施瓦布的实践的课程模式遥相呼应,共同为校本课程开发兴起奠定了思想基础。

斯腾豪斯的课程行动研究是在一般意义上理解和实施的,因而可以定义为一种自我反思性探究,是课程实践者个体或集体为了突出和发展其专业知识基础而进行的批判性和系统性审查。它包括着教师专业发展的独特概念,因为它假定批判性反思过程提高了教师作为实践者的专业理解力,同时也提高了他们教育行动的质量。

首先,斯腾豪斯提出和发展了课程开发的“过程模式”。他主张教育目的应该把价值和标准界定在教育过程之内,而不是教育过程的外在结果。他反对课程开发的目标模式,认为在进行课程编制时应该把目的作为过程标准和程序原则加以阐明,而不是转化成行为学习目标。这一思想构成了课程过程模式的基础并在他主持的

“人文学科课程设计”中体现出来。斯腾豪斯及其小组根据教育原则来阐明人文学科课程方案的目的,为在行动中检验和发展教育思想提供了一个概念框架。他设想,教师如同计划代理人一样,对他们的实践进行批判性的系统审查。也就是说,任何高质量的课程开发都依赖于教师对实践采取一种研究的态度,斯腾豪斯称之为“研究本位的教学”。在斯腾豪斯看来,教学是一种“艺术家以直接指向改进其艺术的研究为依据而进行锻炼自我判断的运用”艺术。教师发展其艺术的过程也就必然处于不断改造的状态,因为“作为教师发展其艺术的过程……是一种理念与实践都离不开变革的过程”。^①教师专业发展与课程开发是同一过程的重要组成部分,但条件是教师必须把试验和调查研究的方法运用于教育实践。

其次,在课程开发的过程模式基础上,斯腾豪斯主张“教师即研究者”。在斯腾豪斯最初建立课程开发过程模式的框架时,他只是清算了目标模式的缺陷,并未把教师纳入课程开发过程之中。但是在他后期的研究中,主张教师是课程开发的主体,并响亮地提出了“教师即研究者”的口号。在他看来,教学的艺术就是向学生阐明知识的意义,而不是把生硬的结果传授给他们。关于课程的关键问题不是应该传授什么知识,而是知识作为社会互动中学习的媒介应该如何啮合和处理的问题。这就意味着课程行动研究不是什么教师走向研究,而是他们所做的研究就是他们的实践。因为如果教育的价值体现在教与学的过程之中,那么课程就必然是假设性的和可争论的,其中师生双方都具有教育的潜力。斯腾豪斯指出:“把自己的教学建立在研究基础上的教师必须对自己的实践采取研究的态度”。^②既然教师即研究者,那么学校就是课程研究和开发的中心。很显然,中央集权的课程开发与斯腾豪斯研究本位的教学是教师发

① Cohen D. *Curriculum Decision Making: School-Based*. In Husen T. & Postlethwaite T. (eds.) *International Encyclopedia of Education*. 1985: 119.

② 同上, 120 页。

展教学艺术的手段的思想是格格不入的。因此，“校本课程开发”成为课程开发过程模式的必然要求。斯腾豪斯把这种课程开发理念运用于一套新的课程“种族关系课程方案”（Race Relation Curriculum）的开发之中，教师是作为课程开发的主体而积极投入新的课程开发的。斯腾豪斯与教师一起设计适用于三种不同社区情境的有关材料、程序原则、教学策略、评价方法，以及在各种条件下使用它们的具体说明。整个课程编制过程就是一个问题探索研究过程，课程研究者不再是提供解决办法的人。因为各个学校的情况是各不相同的，学校是课程编制的中心，所以必须让教师从事课程研究和编制工作。因而，他提出“教师即研究者”的口号。“教师即研究者”的理念，使教师把教学与教育研究结合起来。这是一个很有影响的关于教师专业发展的思想，它把学校作为一个教师培训的基础，发展教师对自己教学的理解和研究能力，反思教育过程所包含的教育价值，进而改进教学。这样教师不再是政策和课程方案的被动执行者，而是主动的反思者和实践者。

再次，课程开发的过程模式在强调教师即研究者的同时，进一步发展了以亚里士多德的反思观为基础的反思性探究方法。除了斯腾豪斯外，发展这种反思性探究方法的是课程开发过程模式的另一位重要代表人物约翰·艾略特（John Elliott）。他曾与斯腾豪斯一道参与“人文学科课程设计”的开发工作，后来接受福特基金会的资助，开展了旨在探究教学的探究方法的行动研究工作，使反思性探究方法进一步明确化。艾略特主张，探究性反思包括目的与手段的综合性反省，要对行动的选择过程和实施过程进行反思性自我评价，并在反思活动中加深对目的的理解。实践已经表明，实践者的一些探究方法在促进教师发展与课程开发方面取得了显著的成就。

施瓦布的“实践课程模式”理论和斯腾豪斯的课程开发“过程模式”理论为校本课程的兴起和发展奠定了重要的思想基础并作了舆论准备。这些思想基础和舆论准备与当时人们对于中央集权课程开发机制缺陷的不满及要求进一步民主化、多元化的社会思潮相汇