



主 编 郑 杰
副主编 刘 侃

K E C H E N G

课程管理手册

G u a n l i s h o u c e



上海科技教育出版社



Figure 6

图 12-1-1 所示。



主编 郑杰 副主编 刘侃

K E C H E N G
课 程 管 理 手 册
G u a n l i s h o u c e



上海科技教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程管理手册 / 郑杰编. —上海: 上海科技教育出版社, 2007.1

(三本手册管学校)

ISBN 978-7-5428-4039-4

I. 课... II. 郑... III. 中小学—学校管理 IV. G637

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 088566 号



郑杰，上海市北郊学校校长，中学高级教师。出版《给教师的一百条新建议》、《改造学校待何时：“另类”校长一家言》等专著。荣获上海市十佳青年校长、上海市优秀教育工作者、上海市十大读书成材标兵等荣誉称号。近年来，郑杰致力于学校重建，在北郊学校尝试建设现代化学校文化的改革，取得了一定成效并引起教育界的广泛关注。他对社会转型期校长角色变迁、教师身份变化、学校生存与可持续发展、师生的生命质量与人生幸福等问题，进行了诸多有价值的思考和实践。因其观点新锐而独特，被戏称为“另类校长”。

《课程管理手册》

主编

刘侃

审核(按姓氏笔画)

王抗美 张震宏 杨柳 周芝元 周海忠

胡巍华 曹卫君 黄滨 葛昊 董翠云

校对(按姓氏笔画)

干琳 安政 张国栋 沈一 施虹飞

钟欣华 徐沁 盛燕 戴蓓蓓 魏国良

文字处理

刘丽君等

目 录

导论	1
第一部分 课程计划	26
一、课程设计的目标和任务	26
二、课程理念	26
三、课程目标	27
四、课程体系	29
五、课程标准与教材	35
六、教学与教研	35
七、课程评价	36
八、课程的实施、管理与保障	37
第二部分 各学科课程标准	39
一、语文课程标准	39
(一) 课程定位	39
(二) 课程理念	39
(三) 课程目标	40
(四) 课程设置	42
(五) 课程内容与要求	43
(六) 课程实施意见	50
二、数学课程标准	54
(一) 课程定位	54
(二) 课程理念	54
(三) 课程目标	56
(四) 课程设置	59
(五) 课程内容与要求	59
(六) 课程实施意见	88
三、英语课程标准	91
(一) 课程定位	91

(二) 课程理念	91
(三) 课程目标	92
(四) 课程设置	94
(五) 课程内容与要求	95
(六) 课程实施意见	106
四、自然科学课程标准	110
(一) 课程定位	110
(二) 课程理念	111
(三) 课程目标	113
(四) 课程设置	118
(五) 课程内容与要求	119
(六) 课程实施	162
五、社会科学课程标准	164
(一) 课程定位	164
(二) 课程理念	165
(三) 课程目标	167
(四) 课程设置	170
(五) 课程内容与要求	170
(六) 课程实施	212
六、艺术课程标准	215
(一) 课程定位	215
(二) 课程理念	216
(三) 课程目标	217
(四) 课程设置	220
(五) 课程内容与要求	221
(六) 课程实施	239
七、体育与健身课程标准	242
(一) 课程定位	242
(二) 课程理念	242
(三) 课程目标	243
(四) 课程设置	244
(五) 课程内容与要求	244

(六) 课程实施意见	257
八、技术学习领域课程标准	259
(一) 课程定位	259
(二) 课程理念	260
(三) 课程目标	261
(四) 课程设置	263
(五) 课程内容与要求	263
(六) 课程实施意见	271
附件一 选修课程指导纲要	273
附件二 教研活动指导意见书	280
附件三 现代教育服务中心课程服务规章	287
后记	289



导论：一套好制度才有一所好学校

一、搁置教育问题

学校作为组织，是不能没有目标的。本书的全部内容都围绕着办学目标及其实现而展开，虽然教育问题也很有价值，而且对学校目标及实现的相关问题的讨论不可能完全脱离教育问题。但是，本书依然执拗地尽量回避教育问题，是为了突出当前以及今后相当长的历史时期内，探讨学校管理问题一定会比探讨教育问题更有价值，直到学校管理问题真正得到解决。

而学校管理问题即使在认识上解决，而且在行动上也得到解决，那并不意味着作为行政官员或者管理者就能以说教者的姿态谈论所谓教育问题。教师和学生是最有资格谈论教育问题的，因而本书的一个最重要的主旨就是将教育权还给真正的“主体”。在这之前，首要任务是寻找到那个主体。

在国家强制力确乎垄断教育思想领域时，对教育理念和方式的探索事实上已经停止，即使有，也仅是对官方的或主流的教育理念和方式的诠释。试图将某一种教育理念或方式绝对化，并通过国家强制力自上而下地推进，不仅是徒劳的，而且是有害的。教育思想领域内的繁荣因而多为表面化的。价值多元的社会文化趋向并未在教育界呈现，这也使得教育不仅总滞后于经济、政治和社会文化变迁，而且建国以来教育始终未曾有过干预国家历史进程、影响公共生活的能力。

教育从业人员往往有讨论教育问题的癖好，而几乎所有的讨论是近乎“乌托邦”式的。构想某种教育理想，并在理想的旗号下制定行动计划，以期通过行动计划控制教育全过程的每个环节与要素，显然这已成为政府部

门和学校的一种习惯做法。在所陈述的教育理想中的核心便是所谓“教育目标”,教育目标即为将人培养成什么样的“人”,政府与学校试图调动全部资源为之服务。这一习惯思维和行动模式存在着两个问题:

1. 过于相信人的理性。人对未来的预测决定了人的某种教育理想,决定了未来“人”的模式。而人的理性的缺陷在于,人对现实的存在以及人对人自身的存在尚且难以真正理解和把握,对未来的种种预测显然不是“巫师”般的自大就是孩子般的天真。事实上,教育历史上几乎每一个教育家都在描述其教育的理想和目标,并试图将其个人的描述上升为国家意志,但却没有一个教育家能真正实现其教育的理想和目标,即使实现,其程度也非常之低。即使一个时期的作为国家意志而被表述的某种伟大的教育理想和目标,借助着国家强制力而被强力推行,其实际实现的程度也应被怀疑。人的理性的局限性,使得天才般的人物在创造某种宏伟的教育目标时,也不得不徒生“壮志未酬”之感。社会、文化、教育,一切关乎人类事业的演进,都是人类自身所无法真正把握的。这正应了“自由是一切人自由的事业”一语。

2. 过于依赖人对人的强制。对教育演进趋势的盲目乐观,是导致教育领域专制与集权的根源。历史是脱缰之马,教育进程也是如此。对教育进程的控制其实是对所有与教育相关的人的控制,这些人包括教育行政官员、研究者、管理者、教育者和受教育者。无论是人对人的控制,还是人依靠行政力量或法律对人施予的控制,表面上是对人的行为的约束,而事实上总会导致对人的思想、价值观念的侵犯。在教育界,思想与行动的自由未受足够的尊重,这一现实将会使教育不仅成为政治和意识形态的附庸,甚至还恶化为经济与庸俗文化的“婢女”。人对人的强制显然侵犯了人的自由意志,当这种侵害已成为习惯,教育的生命力已被窒息。对教育演进的“自生”性破坏其实只是对人的强制的一种必然结果。

搁置对教育问题的讨论,并不是一种消极的态度,也不是“无政府主义”的观点。之所以更关注于学校组织制度,也并非悲观地以为教育已无所作为,而是认识到教育演进的极端复杂性。人的理性事实上只足够用来消除教育演进过程中的障碍,而所有障碍中最直接的障碍在学校内部。有两个教育的现状都表明了学校内部障碍的客观存在:一是教育内部人们的自由和生命质量存在问题;二是教育的效率低下。这是两个业已被普遍指责的严重问题,探讨这两个问题背后的历史文化背景并不是本书的任务。这又

是两个并不相关的各具独立价值的重要问题，即自由与生命质量的变化与效率的变化即使存在着微妙的关系，也不应影响各自独立的价值追求。

这两个问题的解决，不能依赖于重建所谓教育理想，而是恰恰相反。因而，本书不愿提供这方面的观点。放弃这一问题的讨论的益处在于使我们得以冷静地思索，如果可以消除一些阻碍教育自身演进障碍的话，我们应该如何着手。

表面上看，这似乎是一个新的“乌托邦”，可实际上，这并不是一个“气度不凡”的“乌托邦”，而是回到教育本质的一种更负责任而且更有效的行动。对学校组织系统的制度性改进的全部目的在于使教育演进更关乎教育的自由、生命质量与效率。而这一改进的关键在于促进真正意义上的竞争。取消竞争或使竞争变异，则没有人的自由、生命质量与效率。

本书不那么热衷于谈论教育问题，而将集中讨论学校内部的管理制度问题，并以北郊学校作为范例。

二、效率优先

先有教育后有学校。自有学校以来，教育的职能渐渐从社会和家庭剥离出来。为维护学校所提供的教育的合法性和合理性，以学校为核心的教育界将学校提供的教育用道德和科学武装起来，使之成为令社会和家庭仰视的权威。为加强这一权威地位，教育将自己“打扮”成无所不能的神，以强制手段迫使全体公民接受政府指定的学校所提供的教育，而无论这种教育是否为社会和家庭所接受。事实上，任何来自教育之外的声音都没有意义，教育在我国历史上相当长的时期内被政府垄断。虽然民办学校再度兴起，也未改变教育被垄断这一事实，只要政府掌有考试大权，政府是公民是否接受良好教育的唯一审判人，那么即使办学主体发生变化，即使学校终有一天被取消，事实上教育仍在独家掌控之中。

由学校来行使国家授权的有计划的教育活动是合理的，这不仅关乎国家统一与民族团结，更关乎效率。毋庸置疑，学校中由经过专业训练的教师对学生实施集体性的教育，其效率一定是最高的。学校和教师行业的产生，是整个社会大分工的产物，也是社会分工的组成部分。因而，学校存在的首要价值并不在于能天经地义地替代社会和家庭以垄断所有教育活动，而无

非是使教育更有效率,因而也使社会和家庭的发展更有效率。

效率应成为学校的首要目标。虽然对教育来说,为彰显教育和学校的道德使命,会强调公平与效率兼顾,然而学校的使命并不等同于教育的使命。事实上无效率或低效率的学校,会在市场竞争中败退,尽管这样的学校可能极端考虑公平问题。只要家长有了择校意识,尽管这种欲望未必就能够成功地转化为择校行为,那么那些试图兼顾公平与效率,甚至为公平而牺牲或部分牺牲效率的学校就根本没有前途。因而,一个理性的教育管理者是会将教育使命与学校使命分开来认识的,理性的教育管理者将效率置于首位,使公平为之服务。没有效率的学校是对国家财富的滥用,因而不具有存在价值,政府应当通过竞争机制促使学校提高效率。没有效率的学校是不能被接受的;而没有效率的教育,只要是出于人道关怀而偏向于公平,那么即使是零效率也无可厚非。这是由教育的自由本性所决定的。

学校的目标是效率。而学校的效率表现在投入的有限的资源到底取得了多高的质量。因此,学校应将持续提升教育服务质量作为实现组织目标的核心工作。

可是何为质量?从教育视角看质量和从学校视角看质量,对质量的理解是不同的。教育视角的质量是一个哲学概念,哲学是人们对事物的根本认识,因而主观性大于客观性,即不同的教育者对质量的认识不同。接受这些不同认识,并且在教育界存在着多种的对教育和教育质量的不同理解,正预示着教育演进的良好状态;而学校视角的质量毋宁说是一个经济学概念,经济学意义上的质量应能被测量,当质量能被测量与评价,学校的组织目标方能明晰,学校的质量提高才成为一种现实而不是虚妄。任何虚空的质量观对组织的成长是不利的。

学校的质量是指学校通过教师所提供给学生教育服务行为的质量,一旦我们可以清晰地描述这些行为,那么,就可以确定行为标准并依据一定的标准对每个行为进行测量和评价,虽然教育服务者的行为比其他劳动有难以描述之处,但描述这些行为并非在技术上完全没有可能。

学校的教育服务可能是这样一种行为:通过课程促进学生发展并令其愉悦的特殊的、精神性服务。这一概念有三个要素:

(一) 学校提供的教育服务的宗旨是为学生带来愉悦,因其属于精神性服务,故其愉悦是由精神性产品而引发的。所有对学生精神上或心灵上的折磨,不论是否出于良好动机,都是违背道德的,也是违背教育服务宗旨

的。当前教育与学校存在的一个非常严重的问题即是教育给学生带来了痛苦。虽然教育者的原始动机可能是希望牺牲学生眼前的愉悦而为其未来的更长久的愉悦创造可能,但是未来的更长久的愉悦的可能性并不必然存在,即使存在着必然,教师作为成年人,也仅是将自己对愉悦的理解强加给未成年人,这种强制虽然出于良好愿望,但已违背教育的人道原则。学校的宗旨在这一点上与其他任何服务业相似,虽然境界有高下之分,学校教育服务为学生带来的愉悦既是精神性的,又是高尚的。

(二) 学校提供的教育服务的功能是促进学生的发展。无疑,学校承担着诸多社会职能,但是,学校不直接贡献于社会或社会的其他子系统,学校通过服务于学生从而服务于社会。这并不是学校推卸其社会责任,而是任何一个社会部门都有其专长,每个部门分工不同,教育虽承担着国家、社会乃至家庭赋予的特殊使命,可是学校领受教育的职责,也必然会关注学生本身。对国家来说,教育是一种强制,对社会和家庭来说,教育更是一种需求。学校虽实行强制的教育,但从学校本身的性质来说是为满足需求,当市场经济新格局已建立起来之后,教育的强制与满足需求之间存在着冲突,当冲突无法调和时,理性的学校选择的是更大限度满足需求。因而,有效率的学校将学生视为特殊的服务对象,为学生提供特殊的精神性服务。这个功能定位并不一定违背国家意志,国家将教育当作意识形态或国家主义工具时,学校便不得不面临选择。学校服务于学生的身心两方面发展,并应使之协调,这一功能定位有助于提升学校效率,但是这一功能发挥的大小取决于诸多因素,受教育者本身的天资和其生存环境有时分别是决定性的,这使我们不应对学校功能的实现抱太乐观的态度。受教育者的发展并不是一种强制,而应是一种积极的顺应,其发展方向和程度不完全取决于学校,学校仅是促进其发展的有计划的积极的力量。

(三) 学校以课程为主要产品服务于学生。学校促进学生发展,而学生的发展对其本人和社会的价值却是难以准确估量的,更确切地说,学校即使执行有计划的教育计划,并且是强有力地执行,学校毕竟仅是学生一生中的一段经历,正面夸大这段经历的作用是缺乏依据的,因而几乎无法在理性所及的范围之内评价一个人的发展对本人及社会的价值。即使可以对价值作出衡量,对其发展水平也难以准确测定,有时候,越是严格的测定,越会侵犯学生本人发展的自由。将学生视为学校“产品”并对其质量进行测定是徒劳的,也将不利于学校效率的提升。那种将学生(或学生素质)提高的程度作为

产品的观点,往往导致了把学生工具化的后果,教育的“强制性”正是将学生工具化的必然结果。学校是以课程为产品服务于学生的,作为一种有计划的教育活动,学校课程向学生提供一种经验,从而为学生发展创造了更多可能性,虽然同样的课程,但是作为服务产品服务于学生,会为不同的学生创造了不同方向和不同程度的可能性,可这丝毫不能降低课程作为学校服务产品的重要性。相反,一旦课程被认定为学校产品,才可能真正激发起对课程的持续改进和研发的欲望,而学校内部的质量控制与质量提升才有了坚实而明确的源点。学校的质量管理应以课程为核心。

效率是一所学校所优先考虑的,而追求学校效率的成效将首先取决于对教育服务及其质量的理解。优先考虑效率的学校,并不一定是不道德的。相反,公平优先虽然表面上是道德的,但公平优先必将加剧学校管理与教育活动中的强制,学校一旦存在着强制,将不仅使学校效率低下,更会侵犯教师和学生的权利,使人的自由不能获得足够的保障,从而最终使学校走到以人道主义为核心道德的学校精神的反面。

三、教育理念

有一种通行的办学方式,即为本校的教育活动预设某种理念和目标。以校长为首的办学者试图通过预设核心理念和总的目标,并致力于将理念与目标转化为教师的行动与学生的现实。这一已成为传统与习惯的办学方式,不仅对学校是有害的,而且对教育的发展产生了窒息性的后果。

理念的实质是一种观念,决定了人们的行为方式和思维方式,一个人的行动很大程度上取决于他所固有的观念,这些观念有其复杂的形成机制,绝非可以轻易被改变的。某种教育理念引导了教师行为和思维,从而影响了教育的过程与结果,因而对教师的观念层面的关注,是每一次教育革新的重点。教育革新的领导者意欲改变某种不良的教育行为,便习惯性地从观念着手,使全体教师的观念统一到革新的领导者宣称的所谓先进的教育理念上来,这一方式无异于思想的“暴政”。

校长作为办学者和学校的法人代表,是否有权力要求教师统一其教育思想观念和行为值得推敲。校长被授权领导一所学校,承担经营与管理学校之职,其业绩衡量的主要依据是学校是否增值。为实现这一目标,校长有

权为学校制定发展战略和与之相对应的办学理念与行动计划，并有计划地配置资源，教师作为可供配置的人力资源而存在。

校长代表学校与教师签订劳动合同，学校和教师实质上是一种雇用与被雇用的关系。教师作为劳动力商品，向学校“出售”其劳动，被认为是自愿服务于学校，以牺牲自己的一部分自由来获取相应的薪酬和其他方面的便利条件，教师与学校签订了劳动合同并不意味着放弃其所有自由，比如校方请教师为学校提供超出合同范围的服务，校方应即时承诺给予其额外的与超出合同约定相对应的薪酬和便利条件，但进一步放弃的那部分自由不包含思想以及其他宪法和法律所保障的各项自由，除非其自愿。而校长所代表的学校与教师签订的合同，则承诺在保障教师基本权利的基础上，要求教师履行何种义务，学校不应将要求教师放弃自己的思想和言论自由作为义务，否则被视作违法。劳动合同是一种“劳资”双方对等的互相约定，是具备法律效应的契约。既为契约，表明学校和教师均非出于强制而签订，双方均应为理性选择的结果。校长的行政权力的范围在于保障学校权利并督促教师履行其义务，而督促教师履行其所承诺的义务本身即为维护学校权利。与之相对应的是，教师应自觉履行承诺并保护自己的合法权益不受伤害，尤其是不受行政权力伤害。如双方有一方不能履约，则均有权通过行政的或法律的途径寻求解决。因而，法律从来不曾将来也不会赋予校长管制教师教育思想观念的权力。

而事实上较为普遍的是，校长作为学校行政权力的拥有者，或自己或通过授权，干预教育思想观念领域，这显然缺乏合法性。那么，行政权力是如何泛化到了教育思想观念领域的呢？那是因为，凡是权力，无论如何伪装，都仍然是一种强制力，从权力本质上说，权力总是希望拓展边界和领地以使自身更为强大，因而如果在学校内部不能有效地制衡这种力量，那么这种力量必将侵犯到几乎所有领地而最终伤及教师并通过教师伤及学生的自由。

假如存在着终极真理，那么教育思想观念的高度一致性是合理的。而即使存在着这样的终极真理，某校校长也未必代表真理。由校长宣布的或校长通过他的行政权力在校内以各种所谓民主方式正式确定的本校的教育理念，其真理的终极程度是值得怀疑的。假设教育存在着这样的终极真理，可能正预示着教育的衰亡。

学校行政的任务主要是追求效率，因此多采取科层制的管理结构，这类似于金字塔，行政首长高高在上，以行政指令策动学校组织运行，为确保运

行效率,下层服从、服务于上层是天经地义的事,下层对上层指令的不折不扣的快速执行是高效率组织的必要条件。在一切紧急状态、需要集中动用学校资源的领域内,这种管理结构的优势是显而易见的,执政者迷恋这种结构的原因与某种权力欲有关。但是,这种结构对学校教育创新是不利的,或者说,以金字塔形的管理结构来完成内部控制与创新,存在着深刻的内在矛盾,这种内在矛盾的最后结果往往是以严格控制压制创新,从而使教师最终丧失教学自主权。因而有必要在校内分出两个领域:教育行政领域和教育学术领域。校长作为行政领域的首长,其权力应限制在行政领域内。

而在学校的教育学术领域内,则应在教师与教师间建立平等的关系,没有人拥有绝对的权力,如果教师间存在着学习共同体,那也是出于共识而非强制。人们为探索真理而建立起这个领域,就教育哲学、思想观念、模式方法等进行广泛的讨论和交流,教师间的分歧和差异应该是一个常态,最后是不会有统一的观念与行动的,但会有“交叠”共识。人们在这一领域内享受到更多的自由创造的乐趣,很大部分的原因在于行政力量的退出。校长理应进入这个平等交流的领域,但仅是以个人身份。任何人借助任何身份在这个领域里扮演仲裁者或学术霸权者都是不被允许的。

将行政权力领域与教育学术领域剥离的另一好处是从源点上消除学术腐败,强制性的权力一旦进入学术领域,学术自由即受破坏,而腐败必然发生。腐败的学术领域是生长不出高质量的学术产品的。

教师有权提出自己的教育理念,学校应保障所有人包括少数人的思想权力。校长或者其他权威者无权限制或规定某一终极性的教育理念。如果恰好本校拥有了在理念上的某种共识也一定是“交叠”的结果。一定有少数教师与大部分教师不能交叠共识的,那么,这少部分教师表达、维护、执行自己教育理念的权力应得到维护。在这一过程中,学校行政权力的作用如下:1. 为培育学校学术领域提供资源保障;2. 不干预学校教育学术活动,并保障少数人的思想权力。

四、教育目标

教育目标是指针对教育对象而设定的目标,教育者将教育作为一种可以控制的过程,在教育活动开展之前,先设计某种目标,是为了使教育行为