



课程变革与教学实践

前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

课程变革实施过程的研究： 学校组织的视角

夏雪梅◎著

变革的困扰普遍存在于社会系统中。这种困扰与其说来自变革本身，倒不如说是源自变革的实施过程。因为再完美的方案也无法形成变革，方案只有付诸实施才能产生力量。不管设计者的主观意愿如何强烈，政策力度如何强大，没有实施就没有变革。课程变革亦是如此，诸多研究表明，往往是实施而非最初的方案设计最终决定了变革的成效和教育实践的走向。



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE



第 100 卷 第 1 期

國際化與學術編制過程的變遷： 中國個案的理論探討

王 曉 明

中國社會科學院

社會學研究所

北京 100732

Wang Xiaoming

Chinese Academy of Social Sciences

Institute of Sociology

Beijing 100732

Wang Xiaoming

Chinese Academy of Social Sciences

Institute of Sociology

Beijing 100732

ISSN 0022-0135

Volume 100

Number 1

2019

January

2019

2019

2019

2019

2019

2019

2019



课程变革与教学实践

前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

课程变革实施过程的研究： 学校组织的视角

夏雪梅◎著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

课程变革实施过程的研究: 学校组织的视角/夏雪梅著.- 上海:

上海教育出版社, 2014.11

(课程变革与教学实践前沿丛书/钟启泉主编)

ISBN 978-7-5444-5324-0

I. ①课… II. ①夏… III. ①课程改革-教学研究-中小学

IV. ①G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第275458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

课程变革实施过程的研究:

学校组织的视角

夏雪梅 著

出 版 上海世纪出版股份有限公司
上 海 教 育 出 版 社
易 文 网 www.ewen.co
地 址 上海永福路123号
邮 编 200031
发 行 上海世纪出版股份有限公司发行中心
印 刷 昆山市亭林印刷有限责任公司
开 本 700×1000 1/16 印张 15.75 插页 2
版 次 2014年11月第1版
印 次 2014年11月第1次印刷
书 号 ISBN 978-7-5444-5324-0/G·4292
定 价 39.00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“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，因为没有了对话，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 | >1 |
| 一、问题的提出 | >2 |
| 二、研究的理路 | >3 |
| (一) 自下而上地研究 | >3 |
| (二) 将学校组织作为研究的核心 | >4 |
| (三) 多种理论的协同作用 | >6 |
| 三、目的与意义 | >7 |
| (一) 联结宏观的国家课程变革和微观的学校变革 | >7 |
| (二) 弥补课程变革实施知识基础的不足 | >8 |
| (三) 剖析当代中国学校的组织状态 | >8 |
| | |
| 第一章 课程变革的实施过程：组织视角 | >10 |
| | |
| 一、政策领域的实施理论 | >11 |
| (一) 政策中心模型与协商模型 | >11 |
| (二) 影响实施的变量群 | >15 |
| (三) 相关的四个理论模型 | >18 |
| 二、课程领域的实施研究 | >21 |
| (一) 不同层级的实施研究 | >22 |
| (二) 实施程度的研究 | >27 |
| (三) 实施过程的研究 | >28 |
| 三、用组织视角研究课程实施过程 | >31 |
| (一) 本研究的定位 | >31 |
| (二) 学校组织视角下的实施过程 | >33 |

| | |
|----------------------|----|
| 第二章 我国学校组织的分析模型 | 38 |
| 一、组织的运作与变革 | 39 |
| (一) 组织的内涵 | 39 |
| (二) 组织的层级与要素 | 41 |
| (三) 组织运作的理论模型 | 43 |
| (四) 组织的变革 | 49 |
| 二、学校组织的运作 | 51 |
| (一) 嵌套层级 | 51 |
| (二) 双重结构 | 53 |
| (三) 合作的专业共同体 | 54 |
| (四) 微观政治研究 | 55 |
| 三、学校组织的变革 | 57 |
| (一) 有效学校 | 57 |
| (二) 学校组织重建 | 59 |
| (三) 学校文化改进 | 60 |
| (四) 教师工作的再设计 | 61 |
| (五) 课程变革与学校变革的相互作用研究 | 62 |
| 第三章 研究设计 | 66 |
| 一、基本概念的界定 | 67 |
| (一) 学校组织 | 67 |
| (二) 课程变革 | 67 |
| (三) 实施 | 68 |
| 二、理论框架 | 69 |
| (一) 类同与差异 | 69 |
| (二) 层级模型的修正 | 71 |
| (三) 我国学校组织的层级模型 | 72 |
| 三、研究方法与过程 | 76 |

| | |
|---------------------|-----|
| (一) 田野研究 | 76 |
| (二) 确定关键案例 | 78 |
| (三) 数据类型 | 80 |
| (四) 数据收集与分析 | 81 |
| | |
| 第四章 组织域实施课程变革的过程 | 84 |
| | |
| 一、高技术、高制度控制冲突下的组织域 | 85 |
| (一) 政府管理的学校 | 85 |
| (二) 择校与竞争 | 90 |
| (三) 高冲突的组织域 | 93 |
| 二、作为制度控制的课程变革 | 96 |
| (一) 国家的制度要求 | 96 |
| (二) 控制力度 | 100 |
| 三、组织域的实施 | 103 |
| (一) 资源供给与控制 | 103 |
| (二) 政治和符号活动 | 105 |
| (三) 合法性的危机 | 106 |
| | |
| 第五章 制度层实施课程变革的过程 | 110 |
| | |
| 一、制度层的运作 | 111 |
| (一) 正式结构 | 111 |
| (二) 行动结构 | 112 |
| (三) 重大问题的决策金字塔 | 115 |
| 二、校本课程的实施过程 | 118 |
| (一) 一种“理性决策”的形成 | 118 |
| (二) 形式化的资源控制 | 123 |
| (三) 话语与仪式：营造变革的“真实” | 125 |

| | |
|----------------------|------|
| 三、 模块课程的实施 | >128 |
| (一) 强基工程 | >128 |
| (二) 控制资源流动的方向 | >129 |
| (三) 零散的课程与教学领导 | >131 |
| 四、 相互调适 | >132 |
| (一) 制度层语境中的课程变革 | >132 |
| (二) “一个脑袋”主导的变革 | >134 |
| (三) 保守的进步主义 | >135 |
| (四) 课程变革中的制度层 | >137 |
| | |
| 第六章 管理层实施课程变革的过程 | >139 |
| | |
| 一、 管理层的运作 | >140 |
| (一) 正式结构 | >140 |
| (二) 行动结构 | >142 |
| (三) 决策权限 | >145 |
| 二、 校本课程的实施 | >146 |
| (一) 缺位 | >146 |
| (二) 资源的争取、分配与协调 | >148 |
| (三) 弥散于日常工作的程式化操作 | >151 |
| 三、 模块课程政策的实施 | >153 |
| (一) 矩阵式的管理结构 | >153 |
| (二) 级部之“实”：精密计算的资源之战 | >155 |
| (三) 职能部门之“虚”：制造文件 | >158 |
| 四、 相互调适 | >159 |
| (一) 管理层活动中的课程变革 | >160 |
| (二) “熟练的无能” | >162 |
| (三) 被变革忽视的管理层 | >164 |
| (四) 管理结构与政策的权变 | >165 |

| | |
|------------------|-----|
| 第七章 技术层实施课程变革的过程 | 167 |
| 一、技术层的运作 | 168 |
| (一) 正式结构 | 168 |
| (二) 行动结构 | 170 |
| (三) 决策权限 | 172 |
| 二、校本课程的实施 | 174 |
| (一) 课程的延续、消失与改变 | 174 |
| (二) 资源的创造 | 179 |
| (三) 新技术的产生 | 180 |
| 三、模块课程的实施 | 183 |
| (一) 语文组 | 184 |
| (二) 数学组 | 188 |
| (三) 体育组 | 191 |
| 四、相互调适 | 195 |
| (一) 核心技术 | 195 |
| (二) 功能性缺失 | 198 |
| (三) 新技术的传播与持续 | 201 |
| 第八章 超越实施的组织变革 | 204 |
| 一、越来越“紧密”的中国学校组织 | 205 |
| 二、紧密组织对变革的回应 | 207 |
| 三、最佳运作：有效、健康与聪敏 | 210 |
| 四、超越实施的组织变革 | 215 |
| 主要参考文献 | 219 |
| 后记 | 237 |

导 言

变革的困扰普遍存在于社会系统中。这种困扰与其说来自变革本身,倒不如说是源自变革的实施过程,因为再完美的方案也无法形成变革,方案只有付诸实施才能产生力量。不管设计者的主观意愿如何强烈,政策如何强大,没有实施就没有变革。课程变革亦是如此,诸多研究表明,往往是实施,尤其是学校组织层面上的实施,而非最初的方案设计,最终决定了变革的成效和教育实践的走向。

一、问题的提出

本研究的问题源于各国大规模的课程改革中一种非常普遍的现象：课程变革的意图与实施之间往往存在巨大的距离。在近年来全球波澜起伏的课程改革中，这一现象变得越来越明显与普遍。

很长一段时间以来，课程变革实施的问题在我国几乎很少有人论及。我国在推行课程变革时，声势比较浩大，启动比较迅速，命令集中，西方学者经常担忧的变革的规模(scale up)似乎不成问题。但是，实施品质、持续时间、变革深度等却是困扰我国课程变革的关键问题。即使是最容易被贯彻落实的课时，国家方案和地方、学校方案之间也存在极大的落差。而近些年来，至少有三点变化使得课程变革的实施问题有“升级”的趋势，也使得实施问题成为制约课程变革的关键问题。

其一，课程变革试图实现的变革理想扩大。自新中国建立始，我国进行了多次自上而下的课程变革，目前公认有政策可考的有八次。以往的几次比较简单，多是改变一些课程的名称，转换新的教学材料，增删一些教学内容，并未对整体的课程和学校教育体系产生大的冲击。而第八次课程变革雄心勃勃，指向包括课程内容、教学、课程评价、课程管理体制等在内的整个教育系统的改进，是一次“有计划的深度变革”。

其二，课程变革前期采用的实施路径主要是自上而下。虽然此次课程变革吸纳了实践人员参与方案的讨论，并在全国范围内征求意见，不过，此次课程变革中的政策执行工具主要是命令，并辅以大量的舆论宣导。这种方式虽然能够保证变革在最短的时间内传播最广，却缺乏强有力的行政监督，也容易忽视自下而上的声音和实践。“徒法不能以自行”，我国的学校教育经历了漫长的演变，其经典的组织形态及文化已经制度化，这些都会对课程的实施样貌产生深刻的影响。

其三，课程管理制度的复杂性加大。在课程管理制度、学校管理上，我国中央和地方政府间的职权分配较复杂，20世纪80年代中期以来，随着财政和人事的改革，中央政府对中小学的实际掌控力不断削减，这种权力转移到省、市、

区一级。也就是说,来自中央政府的教育指令有可能被地方政府悬置或改变。这几年,随着高考的改革、三级课程管理体制的推进,地方和学校又获得了新的课程权力。这在加大了省内学校间竞争的同时,也进一步削弱了市、区这一层级实施中央课程变革的力度。

鉴于上述原因,笔者认为,当前极有必要立足于我国的学校现实,描述课程变革在我国地方学校体系的实施过程。除非我们直接深入学校去了解课程变革的实施过程,否则我们难以理解实施中出现的种种问题,更不用说提出可行的建议。有鉴于此,本研究关注如下三个关键问题:(1)我国的学校有怎样的组织体系?(2)我国的学校组织如何实施自上而下的课程变革?(3)课程变革与学校组织在实施过程中怎样相互作用?

二、研究的理路

从研究类型上看,本研究主要试图发展一种实施历程的理论。在西方课程实施的研究领域,主要有以下几种研究类型:(1)测量课程的实施程度;(2)探究影响课程实施的有利因素及障碍;(3)测试不同实施策略的成效;(4)发展有关实施历程的理论,解释和推测课程实施之成功和失败。^① 本研究主要是第四种研究类型,重在理解课程变革的实施过程。当前国内的实施研究主要以第二类为主,通过个案研究揭示影响学校实施课程变革的因素。这一类研究让我们知道校长的课程领导、教师的专业发展、课程资源、课程管理等因素的重要性,但这些研究往往仅仅是简单的因素罗列,因素之间是何关系、有怎样结构性的联系并不清楚。

如何研究上述问题?本研究没有从人的因素切入,而是从组织的角度切入,构建学校组织的分析模型,自下而上地研究课程变革的实施过程。

(一) 自下而上地研究

实施研究大体可以分成两类。一类是采用政策中心模型,即自上而下地从

^① 张善培. 课程实施程度的测量[J]. 教育学报, 1998(26): 149 - 170.