



学校课程发展的 伦理审视

An Ethical Perspective
on the Study of School-Based
Curriculum Development

岳刚德 著



光明日报出版社



学校课程发展的 伦理审视

An Ethical Perspective
on the Study of School-Based
Curriculum Development

岳刚德 著



光明日报出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校课程发展的伦理审视/岳刚德著. —北京:光明日报出版社,2011. 10
(高校社科文库)

ISBN 978-7-5112-1668-7

I. ①学… II. ①岳… III. ①课程—教学研究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 203220 号

学校课程发展的伦理审视

著 者: 岳刚德

出 版 人: 朱 庆

责任编辑: 佟翠玲

责任校对: 孙夏莲

封面设计: 龙 惠

责任印制: 曹 净

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市东城区(原崇文区)珠市口东大街5号, 100062

电 话: 010-67078248(咨询), 67078945(发行), 67078235(邮购)

传 真: 010-67078227, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E-mail: gmcbs@gmw.cn tongcuiling@gmw.cn

法律顾问: 北京市华沛德律师事务所张永福律师

印 刷: 北京联兴盛业印刷股份有限公司

装 订: 北京联兴盛业印刷股份有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社发行部联系调换

开 本: 690mm×975mm 1/16

字 数: 334千字

印 张: 18.75

版 次: 2011年10月第1版

印 次: 2011年10月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5112-1668-7

定 价: 48.80元

版权所有 翻印必究

华东师范大学“2005 年优秀博士培养基金资助”项目

杭州师范大学出版专项经费资助项目



序

本书是岳刚德博士在其博士学位论文基础上修改而成。作者以伦理学作为研究方法论基础，把政治哲学、法学、人学、美学和宗教哲学作为现代伦理学的思想资源，以此构建一个独特的研究视角审视我国基础教育变革中的学校课程发展的诸多问题，其中包括学校课程发展的本体意义、课程发展主体的人性假设、课程发展的终极目标、学校课程发展的制度保障以及课程权力的分配与课程文化传统之间的紧张等因素如何影响学校课程发展的一些深层次问题。

首先，作者立足于当下学校场域中课程主体迷失的种种现象，从学生发展权利缺席、教师专业发展动力机制失衡到学校应试文化盛行，凸显中小学校愈演愈烈的以应试为惟一甄选和评价方式及其蕴藏的教育伦理危机，这种教育伦理危机产生的根源是长期漠视学生发展的权利尤其是儿童学习选择权利和自主发展的表达权利；忽视了教师专业道德发展的制度建设诸如教师权利和义务的制衡机制、教师行业的自律和自治、教师合法权益的制度性保障以及教师行业规范监督体制的缺席；从校长道德领导的两难困境——行政化与专业化的紧张到学校教育“成人”功能的异化与学习共同体伦理秩序的失范，作者试图以此为切入点确定本土学校课程发展伦理问题的研究视域，并试图从学理上寻求问题分析的理论原点。

作者基于课程主体的人性假设，以自然人、知识人、道德人、艺术人和宗教人构建人性发展的基本框架与课程发展应该遵循的伦理原则，并试图勾勒一个人性化的课程体系框架，以此作为课程主体人性发展和完善的一种可能课程模式，从而回答了课程改革如何适应和丰富课程主体人性，从而避免学校教育为了增加教育效果而牺牲德性，为了培养知性而牺牲情操和人格教育的课程规划，使得知性和其他个人资质——情操的、社会的、审美的、精神的、身体的——平衡发展，为实现一个具有公民人格的“整体的人”的养成得以可能。

作者直面任何课程理论研究无法回避的两个经典课程问题——“我们应



该教什么?”和“我们为什么教这些?”所涉及的课程内容的选择和知识价值的判断,强调常识的课程价值,并从“知识、价值与课程基础”、“知识、权力/权利与课程决策”、“知识、责任与课程选择”以及“知识、信仰与课程终极价值”四个层面对课程知识选择的依据、谁有权决定课程或谁从课程中直接受益、课程改革对课程发展的意义以及信仰作为课程的一种终极关切的可能进行立论、分析和探讨,并在此基础上,论证了“知识、道德和人格”作为课程目标的合理性、合规律性与合目的性的学校课程发展逻辑。

作者把学生和教师作为学校课程发展的主体,从学生发展权利、教师专业道德和学习共同体的伦理秩序三个维度构建研究的逻辑框架:一是立足学生的发展权利,从学生发展权利与人权教育、课程政策、城乡二元结构的学校课程资源、课程分化和课程评价之间的内在课程逻辑,就道德主体的权利、自由、平等、正义等伦理问题进行论证,阐述了学生个体发展路向选择的意义;二是立足教师专业道德,即要求教师在专业领域承担道德义务,同时以保障教师合法权益作为制衡机制,因此,作者从学理上探讨了《学校法》颁布的必要性,并力求解决制约当下学校发展的制度瓶颈问题:即如何通过《学校法》的颁布和实施,明确学校、教师和学生的权限与职责,建立具有专业性、自治性与合法性的教师委员会,制定教师行业规程,维护教师合法权益,督促教师行业自律,在制度层面支持教师专业发展,从而保障教师权利与义务从纸上走进日常课程生活,从而使得权利与义务的博弈成为增加学校教育公共善的总量的有效手段,成为试图解决这一重大课程发展问题的契机;三是从课程主体活动的学习共同体出发,基于一种“关爱、公正和包容”的应然伦理秩序的假设,对道德主体应该享有的权利和必须承担的义务之间的关系进行探讨,力求回答“自由学习”之积极自由和“学习自由”之消极自由的相互依赖性,以及学校教育“成人”本体功能体现在发展人的潜能以及人的主体性方面所具有的教育价值和意义。

学校课程发展是课程研究领域中的一个永恒主题。学校课程发展是与课程本体意义的发展、课程理论的发展以及课程主体——人性的发展交织在一起。对于课程发展的研究,从上一世纪初课程研究领域的鼻祖博比特开始,经过课程工作者孜孜以求,从“课程开发”到“课程理解”,从技术——科学的研究范式到人文——理解探究视角的转换,从传递课程、转化课程到整体课程,课程理论的发展对课程实践产生了巨大推动作用。本研究作为课程发展问题的理论反思,试图从伦理学的视角对我国基础教育课程发展问题进行全面审视,期



待在课程理论研究的方法论层面取得突破，主要体现在以下三个层面：

一是课程概念的重建。从课程演进的历史来看，未来的课程将会由一个外在于课程学习主体的学习任务要求转换成由教师创建学习机会学习者根据内在学习需求自主选择学习计划的师生协商过程。于是，学校课程生活作为课程主体的知识之旅和心灵之旅将成为师生人生中一段富有意义的生命体验。

二是丰富课程理论研究的基础。自从课程作为一门独立的研究领域以来，心理学、社会学、历史学、哲学等学科作为课程理论构建的基础（艾伦·C. 奥恩斯坦，2002）。本研究以课程主体的人性假设作为研究基础，以伦理学作为学校课程研究的方法论基础，试图为课程工作者逼近课程本体意义寻求一种可能的途径。

三是有助于进一步深入反思本土课程实践。在新一轮国家基础教育课程改革的背景下，学校课程范式的转变和课程实践范例的涌现发生了迥然的变化，这无疑体现了课程研究在时代变迁中的历史感，同时，我们也要保持一种警醒：由于我国文化演化的历史传统惯性以及面对经济全球化的压力，学校教育以应试为主导范型的课程文化与应然的伦理秩序之间还存在严重的抵牾和紧张，这种课程领域的现实不仅意味着课程文化的转型将是一个长期艰难的求索过程，同时以应试为主导范型的学校课程文化随时会在学校以种种借口和理由借尸还魂。因此，作为课程工作者，如何在课程研究领域不断寻求新的问题域或切入点，致力于促进学校课程在基础性、多样性和选择性方面获得充分发展，这仍然将是未来课程工作者不断努力的目标和方向。因此，在这种意义上讲，岳刚德博士选择伦理学作为反思学校课程实践的理论视角，从个人权利、社会秩序与公共利益之间的应然逻辑分析学校教育实践的伦理危机之根源所在，为推进我国新课程改革的进程提供理论支持和伦理辩护，发挥对当下学校课程实践的批判、描述、解释、预测和引导的作用，对于完善我国教师教育培养模式，丰富学校课程实践范例，促进学校本位的课程发展具有一定的理论价值和实践意义。

是为序。

钟启泉

2009年11月26日



前言

人的一生是不断解放自我挣脱被束缚处境的过程，对自由的向往和追求根植于人性内在的需要。作为个人成长阶段记录自我历史概念，自由的内涵对于不同的个体具有特殊的意义。作为课程主体，学生自由、和谐、平衡发展是学校教育关注的永恒主题。尊重儿童的自然天性，遵循儿童心理发展的自然规律，崇尚儿童的个性和自由，摒除戴在儿童身上的枷锁，解放儿童渴望自由的心灵，捍卫人类追求自由的自然权利，帮助儿童自我维护，充分释放儿童内部的潜能，发展和完善丰富的人性，实现教育为了人的福祉和满足人性需要的终极价值追求，使学校成为一个富有人性化的教育机构。

一切教育的完成最终只有通过自我教育才能真正发生。由于学校教育承担了“成”人本体功能，但是“儿童应该成为什么样的人、儿童可能成为什么样的人以及儿童心想成为什么样的人”却是用以评判学校教育目标合理性、合规律性与合目的性的三个重要尺度。因此，教育儿童成为合格公民，为儿童挖掘个人潜能创建丰富的学习机会，让儿童自主选择发展路向成为学校的价值追求。这种由受教育权到学习权利的转变，不仅凸显儿童作为课程学习的主体，而且更具标志意义的是通过把学习选择权还给儿童本人，促使儿童在学习的过程中学会了一种终身受用的真正本领：学会判断和选择，并对选择的结果负责。在这种意义上，学校课程发展对于儿童个体成长而言不仅为儿童介入有效学习创建机会，而且为儿童个性舒展预留极大的发展空间，使得“知识、道德和人格”三位一体的课程目标作为儿童健全人格的建构基础在学校教育中得以可能。于是，探讨知识、伦理与课程发展的逻辑，强调常识的课程伦理价值，分析国家课程政策、城乡二元结构下配置极不平衡的课程资源、学校课程分化制度以及课程评价方式对于儿童发展路向的自主选择的影响成为审视、反思和解决我国中小学课程发展问题的关键切入点。

教师是学校课程发展的主体。从书面的课程到学生习得的课程之间教师能



否建立有效的课程连接，教师的专业资质和专业道德能力起到十分关键的作用。在日常教学工作中，教师切实履行专业职责是学校课程发展的质量保证。但是，教师专业职责的到位一方面需要教师具备一定的专业知识、专业技能和专业精神等专业资质，同时也离不开教师个人权利的制度性保障以及教师职业声望的提升。事实上，当下制约教师职业声望甚至降低教师职业声望的因素恰恰在于现实生活中由于教师权利保障制度的缺席或者说学校教育场域中制度理性的缺失导致教师专业信念的迷失。因此，如何通过《学校法》的颁布和实施，明确学校、教师和学生的权限与职责，建立具有专业性、自主性与合法性的教师委员会，维护教师合法权益，监督教师行业规范，督促教师行业自律，在制度层面支持教师专业发展，从而保障教师权利与义务从纸上走进日常课程生活，从而使得权利与义务的博弈或制衡机制成为增加学校教育公共善的总量的有效手段。

学校作为学习共同体是连接儿童与社会的媒介或中间体，因而学校教育是帮助儿童完成社会化过程不可或缺的环节。作为知识共同体、情感共同体和信仰共同体的统一体，学习共同体同时也是国家、地方和学校以及家长、教师和学生作为共同体成员的课程利益共同体。在学习共同体中，教师和学生通过知识交往培育公民理性人格，独立、自由地追求事实真理、价值真理和信仰真理以建构个人知识的意义；在学习共同体中，师生之间彼此相互关心，相互宽容，形成一种和谐、安宁、平静的学习氛围，教师以关爱、公正、自律的专业美德，充分尊重儿童的自然天性，以宽容和宽恕的关爱之心包容儿童的过错，引导儿童逐渐认识、体会与把握自我与他者和世界之间的关系，耐心地期待儿童走过人生发展关键阶段的每一道“坎”；儿童以虔敬之心尊奉教师的专业权威，在遭遇认知、情感和信仰的危机之时，与教师一起探究这一未知的蕴涵丰富意义的精神世界，彰显学校教育的宗教品格；在学习共同体中，师生共同分享人类积淀下来的核心价值和信念，坚定对人类未来存在意义的终极关切和信仰，执着地追求个人信念和价值的客观化，平静地走向探问未来幸福生活的大道上。这是一条永无止头的探险未知世界的道路。

因此，回归学校教育的事实本身，“一切为了每一个学生的发展”，使学校在法治框架下取得独立办学的主体地位，真正致力于促进教师专业发展和学生学力发展的教育事业，实现师生课程自由和学习自由的最高境界，让学校成为富有个人意义的学习发生的地方，并期待一种走向师生可能幸福课程生活的课程发展模式悄然进入当下学校现场。



CONTENTS 目 录

序 / 1

前 言 / 1

第一章 学校课程场域中教育“成”人功能探问 / 1

第一节 学校课程发展的伦理危机 / 1

第二节 学校课程发展的研究现状及评价 / 16

第三节 研究的方法论基础、框架及构想 / 32

第二章 课程主体的人性假设 / 46

第一节 自然人 / 47

第二节 知识人 / 58

第三节 道德人 / 71

第四节 艺术人 / 77

第五节 宗教人 / 84

第三章 知识、伦理与课程 / 93

第一节 知识、价值与课程基础 / 94

第二节 知识、权力/权利与课程决策 / 116

第三节 知识、责任与课程选择 / 125

第四节 知识、信仰与课程终极价值关怀 / 134

第五节 知识、道德和人格与课程目标 / 142



第四章 基于学生发展权利的课程问题研究	/ 155
第一节 学生发展权利与人权教育	/ 157
第二节 学生发展权利与课程政策	/ 164
第三节 城乡二元结构下课程资源对学生发展机会的影响	/ 170
第四节 学生发展权利与课程分化制度	/ 178
第五节 学生发展权利与课程评价	/ 187
第五章 教师专业道德、教师专业资质与课程发展	/ 195
第一节 教师专业道德的内涵	/ 196
第二节 教师专业道德与教师专业资质	/ 215
第三节 教师专业道德与课程发展	/ 224
第四节 教师专业道德发展的制度性保障	/ 231
第六章 学习共同体伦理秩序与课程主体的发展	/ 239
第一节 学习共同体伦理秩序作为课程发展的制度性保障	/ 241
第二节 学习共同体的伦理秩序与学生学力发展	/ 249
第三节 学习共同体的伦理秩序与教师专业发展	/ 258
结语 一种通向可能幸福生活的学校课程发展模式	/ 266
参考文献	/ 274
后 记	/ 283



第一章

学校课程场域中教育“成”人功能探问

第一节 学校课程发展的伦理危机

假设一个人的一生平均以 75 岁计（不分男女），其中从幼儿园到高中毕业完成整个基础教育，大约需 15 年，那么，对于个体而言，他的一生占去将近 $1/5$ 的时间要在学校这样的场域中度过。作为一个独特的生命存在，由于自身的不完善性和未完成性，基于个体的内在发展需要、家庭的教育计划、社会的潜在压力和国家法律（义务教育阶段）的强制规定，个体必须做出接受所谓正规教育的选择，选择一个富有人性化的、正式的制度化机构，把自己的童年交付给这样一个机构，并与机构中所有的人一起度过。由于受教育权是个体发展过程中不可剥夺的基本权利，也是任何自然人无法转让的基本权利，这一权利由于个体自身潜能、智能优势、学习需求的不同，决定了一种预设的以保证每一个自然人享有公平受教育机会的受教育权利的现实化必然与具有个体差异的学习者追求学习自由的选择权利诉求交织在一起。因此，从教育公平到教育公正的演进，其实质是儿童受教育权到学习自由权的权利演变和转型，而且这一权利转型，公然向学校教育这一制度化机构提出了挑战，要求学校教育在帮助儿童实现从生物意义上的自然人到社会意义上的道德人转变历程中，在儿童生命成长和个体发展过程中担当“成”人功能。其中所谓“成”人的内涵可以从以下三个层面进行考察：一是作为社会规范框架下合格公民的养成，儿童应该成为什么样的人；二是作为自然人的内在本质，儿童可能成为什么样的人；三是作为发展权利的主体，儿童心想成为什么样的人。因此，作为教育责任主体的学校能否在学校场域中兑现教育“成”人的本体功能已经成为当下学校教育发展不能回避和绕开的重大教育伦理问题。

这一问题的提出本身意味着当下学校教育蕴涵的伦理危机。这种危机不仅



表现在学校片面追求学生学业成绩的“GDP”,^①而且体现在作为课程利益主体的家长、学生、教师和社区人员,在学校课程的实施中究竟能否真正受益?显然,这一问题的提出直接关系到学生受教育权力和学习权利在学校场域中能否得到有效保障,尤其是学生可以选择的学习机会以及能够支配的学习资源的多少成为考察和评价学校是否保障学生学习权利的两个重要尺度。换言之,如果说当下学校的危机仅仅表现为出于一种生存和发展的困境而在课程利益主体之间展开的一场利益博弈,那么,这种表面的“伪危机”现象其实遮蔽了学校教育的真正危机,一种由于教育权力分配的不对称导致教育权力的授予和学习权利的保障之间的不对等,以致遗忘了作为课程利益主体的学生应该享有的基本学习权利。因此,从某种意义上说,对约束、监督或制约教育权力分配的失衡,其本身导致了学习场域中学习主体在学习过程中的“低人权”或“无人权”。^②而要保证学习者的基本权利,公平的学习机会和公正的教育制度设计均不可或缺。但是,反观当下作为学习共同体的学校,在保障学生的学习机会、教师的合法权益以及学校规范的伦理秩序等层面已经显现出极其严重的课程伦理问题。我们还是从发生在我国中小学校的三个具有典型意义的案例说起吧。

【案例1】城乡二元结构下社会阶层对学生学习机会的影响

自改革开放后,不同家庭背景的子女在高等教育中入学机会的差异一直存在,且受到教育政策的强烈影响。建国之后,在特殊的历史背景下,教育政策一度有意识地向工农子弟重点倾斜。以北京大学为例,来自工农家庭的学生比例,1957年为30.8%,1974年高达78.6%。在全国范围,1952年这一比例为20.5%,1965年达71.2%。但这同样也是一个非正常现象。

① GDP作为国内生产总值被用作衡量一个国家经济发展的主要总量指标。这一指标包括了消费、私人投资、政府支出和净出口额等要素,不但可以反映一个国家或地区的经济表现、实力与财富,还可以反映其人民生活水平,因此常被公认为衡量国家经济状况的最佳指标。由于这一指标无法承担、体现或反映公民幸福指数的民生指标,加之如果以此作为政绩指标考核地方官员的工作业绩,则必然带来对自然界的过度开发导致生态环境的严重破坏,与理性规划人类社会的可持续发展背道而驰。在此,作者以此作为学校教育片面追求学生学业成绩的隐喻,抨击这一教育模式忽视整体意义上人的培养的弊端。

② 从教育“成”人功能的三个向度来看,学生受教育权的实现不仅仅涵括了对教育者规定性内容的习得,同时也包括学生在学习过程中应该享有学习选择权与表达权。如果只有自上而下的教育权,而缺失基本的学习自由度,那么学生在学习场域中的学习权利就无法得到保障,其发展权利也无法兑现。在这里把上述人权状况统称为“低人权”或“无人权”。



1977年恢复高考后，原先的政治标准被分数标准取代。工农子弟的比例逐渐回落，同时干部、知识分子子弟大幅增加。北京大学1978年新生中，工农子弟占27.5%，干部、军人子弟占40.6%，知识分子子弟为11.6%。1985年，工农子弟为44.6%，干部、军人子弟34.3%，知识分子子弟为12.4%。1991年，工农子弟为37.1%，干部、军人子弟为38.7%，知识分子子弟为13.6%。此消彼长，其中干部阶层的子弟增加最多。这一趋势在近年来得到加强，教育机会分配更有利于出身优势家庭背景的人。

北京理工大学1998级学生的家庭背景为，工农子弟占45.1%，出身干部、军人、知识分子家庭的总比例为38.5%。干部、知识分子在所有人中所占的比例仅在5%左右。而现有调查数据进一步显示，中高级管理技术人员阶层子女更多集中在优势高校，而农民、工人和下岗失业阶层子女则更多集中于普通院校和大专院校。优势阶层的子女的录取分数线低于低阶层的子女，他们得到了越来越多的学习机会，较多地分布在重点学校和优势学科。

在专业选择方面，农村学生偏向于农学、军事学、教育学等较为冷门的、收费较低的学科，而城市学生更倾向于法学、经济学、管理学等热门而收费较高的学科。而学科的选择，已经成为一种潜在的分层。^①

【案例2】中小学教师合法权益的制度性保障缺失

5年前，株洲老师尹健庭因“读书是为了挣大钱娶美女”的言论失去了工作。昨日，记者采访了已返回株洲在一所民办学校重执教鞭的尹健庭，他坦言，自己当时在表达方式上过于露骨，但这也不是自己的本意。

今年53岁的尹健庭，1993年调至株洲市二中。尹健庭教学过程中发出“读书是为了挣大钱娶美女”的“怪论”，2001年4月，一家媒体率先以《某重点中学一语文老师这样讲入学教育课读书是为了挣大钱娶美女》为题作了报道。一时间，尹健庭成为当地乃至全国的新闻人物。

2001年8月31日，株洲市教育局做出了“株洲市（含五县市区）内的所有学校不聘尹健庭当教师”的决定。为此，尹健庭将教育局告上法庭。2002年8月8日，株洲市中级人民法院做出一审判决，撤销株洲市教育局的处理意见。虽然如此，尹健庭仍然无法在株洲的学校谋到工作。

^① 杨东平：“家庭背景影响教育机会”，参见“谁的孩子输在起跑线上？”<http://www.dufe.edu.cn/2003news/zhuanti/20051212bodaohuajiaogai/link/link11.htm>



自2001年8月后,尹健庭就开始了自己的求职历程。尹健庭相继到青岛、北京、广州等地求职,但由于诸多原因,要么没干多久,要么不成功。后来,尹健庭受聘于潇湘双语实验学校任教至今,这是一所由“台湾博爱文教基金会”投资数千万元在株洲市建立的民办学校。

尽管过去了整整5年,但谈起那段往事,他仍然深有感慨。尹健庭说,对于引起最大争议的“读书是为了挣大钱娶美女”,自己当时在表达方式上过于露骨,但这也不是自己的本意。当时,他只是想将一些更为实际的道理告诉学生,阐述读书可以给个人带来的好处,以激发学生发奋读书。为自己读书和为国家作贡献并不矛盾。^①

【案例3】学校应试文化盛行导致学习共同体伦理秩序失范

10月中旬的一个夜晚,高三学生李远(化名)上完人生最后一节晚自习,做完人生最后一次作业,揣着一本英语书从学校中最高的楼上跳了下来,结束了自己18岁的生命。他所在的学校是我国应试教育的前沿阵地——以升学率高闻名全国的江苏启东中学。事发前几天,他的班级进行了一次月考,他排名倒数第三,被老师告知不可能考上重点高校。

一个鲜活的生命就这样离我们远去了。当人们回忆李远短暂一生时,几乎发现同一个事实:他的一生似乎在永无止境地学习和考试繁复交替进行的程序化生活中,他承受的压力好大,他拥有的快乐好少。记者翻看李远的影集,只在有限的几张照片上有他的笑容。其实,李远也有自己的爱好和快乐。他喜爱音乐,爱唱歌,做作业时哼,洗澡时也唱;他对军事、电脑、飞机和汽车有浓厚的兴趣,熟知最新的战斗机知识,在大街上能认出几乎所有的名车类型,还能说出价位、性能,他的理想是当一名汽车制造工程师。如果不是应试教育逼他走上极端,他以后的人生或许是一路阳光和鲜花。

像李远这样采取自杀的极端方式来控告应试教育,在一些中学屡见不鲜,值得社会关注。目前,绝大多数中小学校、老师和学生家长,甚至整个社会都处在应试教育体制下的强大惯性系统之中,以考试来衡量学生的好坏和学校办学的水准成了公开的秘密。“考考考,老师的法宝;分分分,学生的命根”是当今校园生活的真实写照。而由分数形成的歧视,在一些学校也有相当的

^① 李春璞:“宣称读书是为挣大钱娶美女的教师重返岗位”, <http://news.tom.com/2006-04-07/0027/03027908.html>



市场。

然而令人痛心的是，李远的“跳楼”悲剧并未给当地教育管理部门带来警醒，应试教育依然“一枝独秀”。在启东中学，校门外那块醒目的“热烈祝贺我校一个班12名同学考取清华大学，某同学高考总分名列江苏省第二、南通市第一”宣传牌“风光依旧”。前来处理李远自杀事件的校领导、警察、教育局领导和政府官员，一次次走过这块宣传牌，也未见有任何感触，更见不到相应的防范措施出台。

面对众多学子“受不了”、“要崩溃了”的呼声，叫停应试教育、推进素质教育已是一件刻不容缓的工作。^①

正如前文所述，受教育权是人的基本权利，这是《国际人权公约》赋予每一个自然人不可剥夺、无法转让的自然权利。每一个人拥有受教育权意味着个体享有平等地接受义务教育和根据个人能力接受高等教育的机会，这是个人发展权利的底线。作为评价教育公平的基本尺度，受教育权一旦被每一个体所拥有，那么，个体的基本权利诉求便会转化为个体要求学习自由的权利，以凸显教育公正，从而保障每一个体享有充分自主选择的学习机会及确立个人未来发展路向的自由从而导致发展结果的不平等。然而学校课程如何创建丰富的学习机会，保障学生学习选择的自由以及自主确立个体发展路向的学习权利？

教师是课程发展的主体。教师的专业资质决定了学校课程的品质和课程实施质量。在课程实施过程中，学生的学习权利能否兑现在一定程度上取决于教师是否切实履行专业职责。作为教学专业人员，教师能否在课程连接的专业工作中，使得理想的书面课程通过自身的课程经验的作用，在课程内容标准、课程教学标准与课程评价标准之间取得平衡，为学生拟定课程学习计划指南，并借助有效的教学设计和课程实施，在最大程度上实现学生习得课程的结果和意义最优化，消除理想课程与习得课程之间的张力。这必然要求教师不仅具有一定的专业资质，而且需要教师在专业工作中切实履行专业职责，承担作为一名教学专业人员应该肩负的专业义务。但是，教师作为专业的专业资质如何养成？教师承担专业职责的同时如何通过学校制度设计保障教师个人的合法权

^① 高福生：“染血的应试教育该自杀了”，参见 http://news.xinhuanet.com/comments/2004-11/05/content_2180576.htm



益从而在权力和责任、权利与义务之间建立一套义利平衡的制约机制？

学校是促进儿童有效学习发生的地方。作为学习共同体，学校在充分尊重儿童自然天性的基础上，通过课程规划，为儿童学习自由创设丰富的学习情境，保障儿童自主选择学习的机会；同时，学校也是教师专业发展的实验基地，立足一线课程实施的现场优势，借助课程故事的叙事研究和教学实践的理论反思，为教师走向专业自律和自主创造良好的发展条件。但是，在当下中小学校管理模式中，一直存在“行政化”和“专业化”之间的紧张和博弈。是以“行政化”驱动“专业化”，还是用“行政化”取缔“专业化”或者在学校管理中实行“去行政化”等问题的提出，表明社会已经开始关注学校管理中如何调适“行政权力”和“专业自主权力”之间的制衡机制。如果在学校经营中严格推行一种自上而下的单一线性行政管理模式，那么，这种治理学校模式可能带来的最大隐患是：以“行政化”取缔或干预“专业化”，制造和强化了学校全面追求学生学业成绩 GDP 的原始动力，配之以“惟分数论”为主导价值的教育评估模式，逐渐演变成以“应试教育”主导的学校课程文化，二者彼此相互推动发力，把学校教育带上一列只有油门没有刹车的快速列车，成为损害学校本位课程发展的隐形杀手、引发学校教育伦理危机以及导致教育“成”人本体功能异化的根源。

一、学校教育生态危机——“成”人本体功能的异化

一般而言，社会对学校教育的功能总是报以较高的期待。作为合法的教育机构，学校具有其它机构无法承载的教育价值追求——承担“成人”的本体功能，这种“成人”功能主要体现在以下三个方面：一是传承人类世界的优秀文化遗产，传授道德规范和公共法治精神，促进儿童身心健康发展，教育儿童成为一个爱人如己、遵纪守法、诚实守信的合格公民；二是通过课程设计为儿童创建丰富的学习机会，帮助儿童认识自我，充分激发儿童自身的潜能并促成其现实化，使得儿童最大程度地发挥自身的智能优势，自主选择自我的发展路向，努力成为可能成为的人；三是致力于创建学习共同体学习自由的伦理秩序，保障儿童自由学习的学习权利，让儿童及时体验学习的成功和喜悦，在自我向他者和世界的投射—反馈过程中发现自我，自主决定并身体力行地付诸实践，在展现和发挥个人潜能的过程中发展良好的自我意识，增强自己实现理想人格的信念和信心，使儿童在知识、道德、人格方面获得整体平衡的发展，最终成为自己心想成为的人。既然知识、道德和人格作为学校课程三位一体的课