

论学校课程的规划与实施

靳玉乐,董小平

(西南大学 教育学院,重庆市 400715)

摘要:规划学校课程是在三级课程管理体制下学校获得的课程权力,它体现了传统教育观念的转变和课程改革在学校一级的延续和深入。学校在进行课程规划中需要以课程政策、课程理论、变革理论、学校现状和学校愿景为基础,对学校的课程愿景、组织团队以及课程的诸多方案做出规划。规划学校课程可以采取内生模式、外引模式和分化模式等策略进行。学校课程的实施与学校课程规划同样重要,是学校课程理想与学校现状不断磨合的过程。它需要对学校现状进行分析,明确制约课程实施的关键因素,为提升这些因素做出努力,并在课程实施过程中渗透研究、评价与调整等行为,以进一步拓展学校课程。

关键词:学校课程;课程规划;课程实施;课程愿景;学校愿景

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2007)05-0108-07

学校课程的规划是指学校以本校为基础,对学校课程(包括国家课程、地方课程和校本课程)的设计、实施与评价等进行整体设计和安排,其实质是学校课程的校本化过程。众所周知,尽管课程规划在理论研究与教育实践中并非一个全新的问题,但学校规划课程在我国却是一个崭新的挑战。随着新课程改革的不断深入,学校有必要规划本校的课程,并将其付诸于学校的教育实践,因此,对该问题进行探讨,不仅具有理论上的意义,更具有实践上的价值。

一、学校课程规划的问题之源:学校课程实践的新取向

新课程改革在课程政策、课程理念和课程实践等方面都发生了根本性变化,这些成为学校规划课程的主要动力。

(一)制度的驱使:三级课程管理体制

新课程改革进一步完善了我国的课程体制,实行国家、地方和学校三级课程管理,明确提出:“学校在执行国家课程和地方课程的同时,应视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课

程”^[1],并鼓励中小学教师投身于课程教材的改革之中。课程权力的下放,为学校的课程决策提供了广阔的空间,学校成为课程实施成败的关键所在。课程权力下放的同时,课程责任下移,学校再也不仅仅是忠实地执行国家课程、地方课程的组织,而需要以课程政策、地方状况和学校传统为基础,将国家课程和地方课程校本化,并开发自己的校本课程。因此,学校课程并不是国家课程、地方课程和校本课程的简单相加,而是这三者在学校的一种重新整合,这种重整需要靠学校的课程规划来完成。从某种意义上讲,学校课程规划是学校在课程政策的规范下,为了实现自己的培养目标所采取的一种课程领导行为,这种行为既蕴涵了国家与地方的意志,又承载了学校的意志,是国家权力、地方权力与学校权力在课程方面进行对话的综合反映,所以,与其说学校是学校课程规划的主体,不如说学校是各种课程管理权力实体的角逐地。在三级课程管理体制中,课程权力的生效与和谐需要经过学校课程规划来实现。首先,国家课程权力的最终指向是学校中实施的课程,地方课程权力的最终指向仍然是学校中实施的课程,所以,这二者权力的影响力最终都要通过学校课程来达到。其次,在三级课程管

* 收稿日期:2007-03-12

作者简介:靳玉乐(1966-),男,河南邓州人,西南大学教育学院,教授,博士生导师,主要研究课程与教学论。

基金项目:全国教育科学“十五”规划重点课题“民族学校对新课程的适应性及办学特色研究”(DMA050184),项目负责人:靳玉乐。

理的权力等级中,国家课程权力和地方课程权力能够达到学校层级,学校课程权力不能达到地方和国家层级,因此,三种权力最终只能在学校进行角逐,这就需要学校通过课程规划,在行使自己的课程权力的同时,使三种课程权力趋于和谐。所以,学校课程规划是三级课程管理体制的必然要求和结果。

(二)理论的诉求:传统教育观念的转变

无论是从新课程改革的基本理念来看,还是从理论与实践的关系来看,学校进行课程规划都是必然的和必须的。首先,新课程改革倡导缔造取向的课程实施观和民主化的课程权力观,这使学校规划课程有了观念的基础。缔造取向的课程实施观是新课程改革中课程实施的一个重要特征,这种观点强调课程实施过程中师生的课程建构与创生行为,认为师生是课程的“创造者”。民主化的课程权力观强调学校即课程研发中心,课程即经验,教材即范例,教室即实验室,教师即研究者,因而学校成为多极课程权力主体中的重要成员,是课程设计、开发、实施和研究的重要基地。其次,从理论与实践的关系看,在课程领域中,实践显得更为重要,学校有必要使预设性的课程方案校本化,以趋近于实践。后现代课程观在处理课程领域的理论与实践的关系时强调:“教与学的问题需要从实际的而不是理论的观点来处理;即不是从相互排斥的理论观点而是从自身局部的‘存在方式’来看”,“需要遵循由量子物理学和模糊数学所采用的非线性模式,而不应采用在现代主义中盛行的普遍的、包罗万象的伟大设计”^[2]。后现代课程观否定了把教育实践作为教育理论的侍从的传统观点,强调了教育实践本身的主体性,把教育实践作为教育理论的基石,这实际上指出了预设性的课程及其方案在教育实践中的真正功能和作用。因此,在对待课程的问题上:一方面,预设性的课程方案和课程不应该试图框定学校课程实施者的思想和行为,而应该为学校课程实施者创造一种课程问题的情境,并为课程实施者解答课程问题留下宽泛的余地;另一方面,预设性的课程方案和课程需要照顾课程实施的地方差异、学校差异和学生差异,而这些问题的解决最终都应该通过学校来实现。从我国现已出台的《基础教育课程改革纲要(试行)》、课程标准以及其他相关的课程政策来看,基本上贯穿了这一思想,而这种观念要在改造学校的教育实践中发挥作用,最终还得取决于学校的行为即课程规划。

(三)实践的呼唤:新课程实施的深度变革

在我国,学校如何采用和落实国家课程、地方

课程以及开发校本课程从来没有像今天这样受到重视,其重要原因不仅仅是三级课程管理体制使学校获得了一定的课程自主权,也在于对课程实施本质的重新认识。从国内外已有的研究来看,对课程实施本质的理解主要存在四种观点^[3]¹³¹⁻¹³⁴:课程实施是将一个具体的课程方案付诸实践的过程;课程实施是将有关的变革付诸实践的动态过程;课程实施是一个缩短现存实践与创新所建议的实践之间差异的过程;课程实施就是教学。在教育这样一个复杂而又充满不确定性的动态系统中,不同层级所具有的课程权力和面对的具体情境不同,因而对课程实施的认识不能在以上四种观点中简单地取其一而弃其他,而应该视其具体情境而定。具体来讲:从国家到地方,课程实施可以被视为将一个具体的课程方案付诸于实践的过程;从地方到学校,课程实施可以被视为将变革付诸实践的动态过程;在学校,课程实施可以被视为一个缩短现存实践与创新所建议的实践之间的差异的过程;在课堂,课程实施可以被视为教学。可以看出,从国家到课堂,课程实施越接近教学第一线,所遇到的情况越具体,越充满着不确定性,就越需要对预先的课程方案等进行调适、变革和创新。而在课程实施的四个层级中,学校最有可能发挥关键作用,这主要在于学校自身的优势:一是能够充分地理解国家的课程政策;二是在课程变革中具有丰富的人力资源;三是学校自身就是教育实践的现场;四是其决策的影响范围适中。基于以上原因,国家赋予学校规划课程的权力,让学校规划学校中实施的课程是非常必要的和可行的。

二、学校课程规划的方法之径:新课程与学校间的对话之旅

学校要有效地规划高品质的课程,把新课程的基本理念落实于课程实践之中,就必须追问三个问题,即学校规划高质量的课程需要依据什么?需要规划什么?以及怎样进行规划?对这三个问题的回答是学校进行课程规划时的基本思路和策略。

(一)学校课程规划的基石

学校在课程规划过程中必然会做出一系列决策。为了确保决策的合理性,学校就必须寻求一些依据来作为判断和解释学校课程规划行为是否正确的基础。尽管不同学校可以根据具体情况寻求诸多依据,但有些因素是每个学校都必须涉及的,笔者将这些共同因素称为学校课程规划的基石。主要包括以下五个方面:

一是课程政策。课程政策是一个国家对课程改革与发展做出的官方规定,其核心在于对教育的课程权力分配做出回答。课程政策不仅反映了本国的政治、经济和文化情况,而且对课程实践给予相当的约束力,因而也就必然地成为学校规划课程的重要基础。具体而言,课程政策能够回答学校课程规划所需要解决的关键问题,这些问题包括:学校是否是课程设计、课程开发、课程实施、课程评价、课程研究以及课程改革等课程行为的合法主体?学校能够在什么时候、什么地方、哪些方面和多大程度上成为这些课程行为的合法主体?这些问题都应该在学校进行课程规划之前做出明确的回答。

二是课程理论。无论是采用从学校和教学的实际出发的现象学观点所建构的课程理论,还是采用通过逻辑手段可论证的诠释学观点所建构的课程理论,它们表达的都是“课程应该是什么或可能是什么”的意趣,这在传统的教学实践看来只不过是一种“空中楼阁”,既没必要也不可行,因而避而远之。但是,当学校成为课程规划的责任主体时,为了获得高品质的学校课程,学校就必须寻求课程理论对其课程规划行为进行规范和指导。课程理论可以帮助学校解决课程规划中无法回避的理论性和技术性难题,主要包括:学校规划课程需要持什么样的课程观?学校课程规划的具体范围及其内部各组成部分的关系怎样?有些课程规划的做法为什么比其他课程规划的做法更符合学校课程规划的价值取向?完成课程规划的各项具体工作的计划、方法和程序是怎样的等一系列诸如此类的问题。基于此,课程理论也是学校课程规划必不可少的重要基础。

三是教育变革理论。学校课程规划作为我国学校课程改革的一个重要组成部分,它不仅仅是对学校课程的改变,还包括对学校中的人、事、组织、文化等诸多因素的革新。所以,要做好学校课程规划的工作,就不仅需要课程理论的规范,还需要教育变革理论的指导。教育变革理论作为一种行动的理论,它关注的问题是:在教育领域中如何有效而深入地实施变革,以达到预期的目标。其中,涉及到对变革现象的认识;变革动力的来源;变革的道德目标;变革中各组成部分的横向和纵向联系;变革中人、组织团队及其文化的重要性;变革的基本模式与策略;变革本身的复杂性;变革与其周围环境的关系等。教育变革理论的价值在于它能使学校认识到,课程规划远远不只是处理课程的事务,还包括处理课程事务中所涉及到的人、事、组织等

更为根本性的工作,从而帮助学校在三级课程管理体制的系统中进行课程规划,在整个学校工作的系统中进行课程规划。

四是学校现状。学校现状是学校课程规划的基本立足点,学校课程校本化的程度就主要取决于对该要素的重视程度。在我国,实行学校课程规划的价值就在于关照校际间的差异性,而这种差异性的主要来源就是不同学校现状的不同。学校现状是学校各项工作的总和,是一个学校综合实力的体现,通常从两个方面进行彰显:一是学校的外在环境,主要涉及到学校在整个学校系统中的位置,与其他学校建立的联系,与其他社会机构建立的联系,学校的社会声誉以及学校占有的其他社会资源;二是学校的内在环境,主要包括学校目标、组织机构、学校文化、教师素质、学生素质、学校资源、硬件设备等。

五是学校愿景。“愿景”是一个内涵丰富而又富有争议的概念。诺尔·高夫(Noel Gough)认为,在通常情况下,它可指代信息在人们感觉系统中的体现,在教育系统中“指代一些对未来不见其人的、不着边际的、抽象的、毫无根据的无法让人信服的预设”^[4],但笔者认为,愿景更应该理解为根据现有条件和信息对未来景象的有远见的预测或期待,因而学校愿景也就是指从学校现状出发对学校未来的一种有远见的预测或期待。学校愿景渗透了学校的基本价值,正是这些价值指引着学校的课程规划及其实施,正如弗雷斯特·W·帕克(Forrest W. Parkay)和格伦·哈斯(Glen Hass)所指出的:“价值渗透在作出的每一课程决策之中,从规划课程到班级中实施课程。”^[5]学校愿景保证了学校课程规划的长远性和方向性。

(二)学校课程规划的向度

学校进行课程规划必然涉及到规划的具体内容,尽管不同学校的课程规划内容可能存在差异,但作为一个系统、全面的学校课程规划必然包括以下三个向度:

向度一:课程愿景描述。学校课程规划的内容首先需要回答“课程应该是什么”的问题,课程规划的其他行为都基于这一问题的解答。学校从传统的只需要知道上级所指的课程“是什么”,到主动寻求课程“应该是什么”,表现了课程角色和功能的转变。当学校对课程应该是什么作出回答时,学校就在试图表达自己的课程愿景。但仅止于此并不能充分表达把“课程愿景”作为学校课程规划的一项首要内容的丰富内涵。一方面,学校课程规划需要

表达的课程愿景不同于一般学者论著中所表达的
课程愿景。一般学者论著中的课程愿景体现了学
者个人对课程的解读,流露的是作者个人的课程理
想。但学校的课程愿景不是个别校长、教师或其他
人的愿景,而是整个学校组织的愿景,是被学校大
多数人认可的、充分理解的愿景,是集体对话和协
商的结果。另一方面,学校课程规划需要表达的愿
景也不是超然于学校现实、课程理论的毫无根据的
抽象预设,而是建立在学校实践和课程理论基础之
上的有远见的预设。此外,作为学校课程规划的一
项重要内容,课程愿景需要用简明而准确的文字表
达出来。

向度二:组织设计。学校课程规划的内容需要
回答“应该由怎样的组织来规划和实施学校课程”
的问题。学校组织与课程规划及其实施密切相关,
因而成为规划的一项重要内容。就我国传统学校
而言,没有对其组织的变革就很难高绩效地完成课
程规划及其实施的相关任务。那么,学校究竟要成
为一个什么样的组织?正如戴维·W·约翰逊和
罗杰·T·约翰逊(David W. Johnson & Roger
T. Johnson)所指出的,学校组织是一个为了实现
既定目标而构建的人际关系网络,这种人际关系网
络只有建立在团队的基础上学校才可能成为一个
高绩效组织^[6],他们把这样的学校称为“合作型学
校”。而在我国,课程规划及其实施也只有在这
样的组织中才可能高效地运转。所以,学校课程规
划的内容不仅仅是考虑学校课程的设计、开发、实
施与评价,还需要考虑它们赖以进行的组织。对学
校组织进行设计的旨趣在于,构建能规划出高品
质的学校课程并进行高效实施的合作型团队,团
队的成员至少应包括校长、教师以及学校的其他
成员。组织设计的具体内容可能包括团队的组成
、权责制度、教师培训制度、团队考评规则等,
其目的在于使团队的工作都集中在提高课程的
质量上。

向度三:方案设计。学校课程规划的核心问
题是“究竟需要怎样的学校课程”的问题,这就
涉及到学校课程诸多方案的设计,主要包括课程
设置方案、课程标准的校本化方案、校本课程开
发方案、课程实施方案、课程评价方案、校本教
研方案等。这些方案的设计在原则上坚持:以学
校为基础,认真执行国家的课程政策,发挥学校
的创新能力和创造力,以及使学校课程校本化。
在设计过程中,不同方案所关注的具体问题不
同:课程设置方案主要关注学校课程的科目、
课程表以及各科的性质等;课程标准的校本化
方案主要关注如何以国家课程标准这个底

线为基础,立足于自己的办学目标,通过学情分
析使国家课程标准进一步细化,做到确保教育质
量的基本要求、尊重学生差异、促进学生最大
化发展;校本化的课程开发方案主要关注校本
课程开发和地方课程、校本课程在学校的校本
化,它是学校课程标准的配套方案,着重解决
综合实践活动和校本课程在学校的实施策略,
同时为其他的国家课程和地方课程的学科内
容提出修改建议;课程实施方案关注课程实施
的进程、坚持的基本原则、基本方式和考察标
准等;课程评价方案关注课程实施的考察策
略,包括评价内容、评价标准、评价方式、评
价主体以及反馈策略等;校本教研方案主要关
注对学校课程实施的反思策略,包括教研团队
的组织、课题的形成、责权的划分、资金保障
等。

(三)学校课程规划的模式

确定学校课程规划的依据和进行规划内容
的设计都需要依靠一定的策略,这就涉及到学
校课程规划的模式问题。根据不同学校的人
力、物力和财力,通常可以在以下三种模式
中做出选择。

一是学校课程规划的内生模式。该模式的
基本涵义就是在充分了解学校基本状况的基
础上,通过探索和创新来生成学校独特的课
程规划。其基本环节包括:组织构建—收集
资料—确定目标—收集资料—构建预方案—
进行审核—修改方案—描述方案。在这个模
式中,学校需要依次完成系列性工作。主要
包括:建立以校长、教导主任、骨干教师和
教育专家为主体的学校课程规划团队;收集
课程开发所需要的各种资料,如课程政策、
课程资料、学情资料、社区(或社会)资料、
教师资料等,并分类整理;确定学校的课程
目标,构建校本化的课程标准;根据校本化
的课程标准进一步补充和充实先前的各种资
料;构建学校课程的预方案,如课程设置的
方案、课时安排方案、课程开发方案、课程
实施方案、课程评价方案以及完善课程的方
案;把课程方案移交全校教职员进行审核、
评介,课程规划在广泛听取大众的意见后着
手修改各种方案并再次移交教师代表审核;
最后以学校行政公文的方式下达执行。

二是学校课程规划的外引模式。该模式主
要是通过引进其他学校的课程规划方案来
构建本校的课程规划。其基本环节有:收
集方案—构建审议团队—形成筛选标准—
方案评价—初次筛选—方案补充—描述方
案。学校需要做的具体工作包括:尽可能
多地收集同类学校的课程规划方案,并按
照不同的风格或特点进行分类;建立以校
长、教导主

任和骨干教师为主体的课程规划团队负责对规划方案进行评审;根据学校的办学目标和学情等制定筛选课程规划方案的标准,再根据所制定的标准对收集的课程规划方案进行逐个评审;选择比较适合学校实际的课程规划方案并送交教师代表大会进行审议,然后根据审议的结果对课程规划方案作出进一步的修改;用简明扼要而又准确的语言对各种方案进行描述,并根据需要下达给不同的主体去执行。

三是学校课程规划的分化模式。该模式主要指学校将课程分为多个模块,如基础性课程、拓展型课程和研究性课程^[7],然后根据学校的实际情况使一部分模块的课程规划由学校自主生成,而另一部分模块的课程规划借鉴于其他的学校。其基本环节包括:收集资料—模块分化—模块借鉴与生成—方案整合—集体审议—描述方案。若采用这个模式,学校需要广泛地收集资料,包括学校的人力与物力资源、课程政策、同级学校的课程规划方案等;进行课程模块的划分,一方面,课程模块的划分要能体现学校课程规划的总体目标和学校在课程规划方面的优势,另一方面,课程模块的划分要能充分利用同级学校的优秀方案;根据对本校的劣势的分析确定学校自主生成和需要从外校借鉴课程规划的模块,并着手方案的生成或筛选工作;对校内外的课程规划方案进行调整,使其内部一致;送交教师大会进行审议,根据审议结果提出修改意见;对方案进行修改,并用准确的语言予以描述以作为学校课程事务的行动指南。

三、学校课程的实施策略:学校课程理想与现实间的磨合

学校课程规划仅仅为学校课程设计了一个宏伟蓝图,其对学校教育的影响最终依赖于学校课程的实施,因此,学校课程的实施与规划本身同样重要。学校课程实施的过程其实质是规划的学校课程与学校现实之间的一种调适过程,是课程理想与现实不断融合的过程。尽管不同学校在这一过程中的遭遇可能不同,但都会涉及一些基本的课程事务。

(一)分析现状:寻求制约课程实施的关键因素

为了实现学校的课程理想,就必须从影响学校课程实施的关键因素入手,分析学校实现课程理想存在的条件差距。主要涉及的因素包括以下几个方面:

其一,教育观念。教育观念是影响学校课程实施的重要方面,落后的教育观念是阻挡课程实施的根源。因此,反思根植于学校教育者思想中的传统

教育观念,分析它们与学校课程实施所持有的观念之间的差距是必要的,而且是首要的。在新课程改革的实践中,教育观念通常包括知识观、学生观、教师观、课程观、教学观、学校观、教育变革观、课程与教学领导观等,挖掘这些方面存在的差异是解决学校现状与实施学校课程规划所需条件之间差距的核心。

其二,教师素养。教师是学校课程的直接实施者,因此,分析教师素养的现实状态与理想状态存在的差距成为另一个重要问题。有学者认为教师的素养主要包括四个方面^[8]:

一是教师的教育理念,主要包括教育观、学生观和教育活动观;二是知识结构,主要包括教育学科知识、专门学科知识、科学和人文知识;三是能力结构,包括教育科研能力、管理能力、理解和交往能力;四是教育智慧,体现为对以上各个方面的综合运用。但笔者认为,在对教师素养进行分析的过程中,除此之外,还需要强调这样一些内容:在理念方面,应该强调教师的课程观;在能力方面,应该考察教师的课程设计、开发能力和变革能力;在知识方面,应该强调教师的领导与管理知识、心理学知识。通过对教师以上几个方面的考察,来判断教师是否达到学校课程规划所要求的素质,从而为教师的提升提供第一手资料。

其三,学校课程领导。学校课程领导在这里指学校中的课程领导者与追随者在学校课程事务上,通过互动而相互影响,以期达到学校课程目标的过程。校长、教导主任、骨干教师都应该成为学校课程的领导者。在不同的情境中,领导者与追随者角色是互换的。在课堂层面,教师通常是领导者,学生是其追随者;在年级或学校层面,通常校长、骨干教师或教导主任是课程的领导者,其他人成为追随者。对课程领导的考察,就是要判断学校课程领导者在多大程度上为学校课程目标的达成作出了影响和努力,而他们的追随者又在多大程度上“追随”着他们。通过调查分析,确定目前的学校课程领导现状,了解有效实施学校课程规划在课程领导方面可能遇到的挑战。

其四,学校政策。这里并非指所有的学校政策,而是着重强调关于教师的政策和关于学生的政策,这些政策形成了师生在校生活的精神环境,是影响教和学质量的重要方面。在学校中,对学生有较大影响的政策主要有出勤政策、纪律政策、家庭作业政策、评分政策等;对教师有较大影响的政策主要有雇佣期望、决策制定系统和预算系统、联合

的教学计划、专业发展、教师评价系统、教辅人员^[9]。之所以强调这些政策,主要原因在于:尽管这些方面在我国传统学校中长期存在,但仅仅被视为管理的手段,没有真正关注和考察其对教师工作环境和学生学习环境所造成的影响,而诸多研究表明,它们的影响对学校课程实施的质量切实发挥着至关重要的作用。所以,学校要构建一个积极、和谐、健康向上的工作和学习环境,从而为课程实施营造良好的氛围,就必须考察学校中长期存在的关于教师和学生政策,并对其进行价值审查。

(二)变革学校:提升影响课程实施的关键因素

为了有效地实施学校课程就必须变革学校,为学校实现其课程理想做好铺垫。就目前我国学校的基本情况来看,学校需要在上文分析的几个方面做出努力。

首先,转变教育观念。在我国,学校课程规划是新课程改革的产物,因而规划及其规划内容的有效落实理所当然地需要在新课程的理念下才能落实。具体来讲,学校需要在认识上明晰这样一些观念^{[3]54-80}:“学校是教育的中心、科学探究的中心、课程发展的中心”,“课程是经验”,“教材是范例”,“教室是实验室”,“教学是对话、交流与知识创生的活动”,“教师即研究者”,“学生是知识的构建者”,“家长是教育伙伴”等。此外,还需要明确学校课程变革是一个学习、探索、创新、不断改进的旅程,需要校长和教师以及其他利益相关者在课程与教学方面的理解、合作和交流。

其次,促进教师的专业发展。安迪·哈格里夫(Andy Hargreaves)在谈到教师发展时指出,通常存在三种观点:“教师发展即知识和技能的发展”,这种观点相信教师的教学策略与学科知识是提升学生成就的关键;“教师发展即自我理解”,这种观点认为教师的发展必然会经历一个人发展的基本阶段,在各个阶段上会出现教师发展的具体问题;“教师发展即社会生态系统的变革”,这种观点凸显了教师所处的环境对教师发展的影响^[10]。尽管这三种观点在从不同层面讨论教师发展,但却为教师的专业发展途径提供了重要启示。一是教师培养的专门机构既要教师的教育学科知识、专门学科知识、领导与管理知识、科学和人文知识等方面进行建构和考核,又要发展教师的教育科研技能、领导与管理技能、理解和交往技能等;二是教师工作的学校应使教师成为“革新的课程实践者”,让教师积极参与课程决策、校本课程的开发和课程行动研究^[11],发展教师的教育实践智慧;三是就教师个人

而言,要做好自身的专业发展计划,并通过各种途径实施计划。

再次,实施革新的课程领导。革新的课程领导是为了更好地规划和落实学校课程,这与学校课程规划的理念是基本一致的。“革新”主要是针对“传统”而言的,它致力于“开发、执行教育计划和教学互动”^[12]。学校课程规划已经在这方面迈出了一步,但并不仅限于此。实施革新的课程领导还需要关注一些基本理念在处理学校课程事务中的落实,这些理念包括:在学校课程的设计、开发、实施和评价中寻求教师、校长、学生、家长、社区人士、教育官员的广泛参与与合作,充分地理解与交流;坚持统一要求下的学生个性发展;提倡师生的课程创生和教学创生;发挥师生在课程设计、教师教学、学生学习过程中的探究性和反思性精神,使学校成为课程落实和研究的主体。

最后,制定以学习为中心的学校政策。学校有必要在关于教师和学生政策分析基础上,从这两个方面同时着手,构建符合学校价值取向的学校政策,从而在教和学两个方面为学生的发展营造良好的环境。一般来讲,就从促进“学”这一基本的价值定位上来看,这些政策的制定就需要体现一些重要精神。在关于学生的政策的制定目的上,以促进学生的学习和为学生的学习营造良好的环境为宗旨;在关于学生的政策的制定方式上,以学校制定为主,广泛吸收学生的合理建议;在关于学生的政策的实施上,在严格按章办事的同时,要尊重学生,注重灵活性。在关于教师的政策的制定目的上,以促进教师的教和为教师的教营造合作和研究的氛围为宗旨;在关于教师的政策的制定方式上,要以教师为主,学校予以补充、认可和审核,以提升政策的执行力;在关于教师的政策的实施上,注重公开、公平的同时,坚持以德服人、以理服人。

(三)拓展课程:在实施中渗透研究、评价与调整

规划的学校课程需要在实施过程中不断地改进和调适,这就需要学校在实施课程的过程中渗透研究、评价和调整等课程行为,从而进一步拓展学校课程。

课程实施中的研究。在课程实施中进行研究校本教研的重要内容,其研究主体主要是教师、教导主任和校长,研究的单位应以学科教研组为主,鼓励教师个体进行行动研究。研究的对象应因主体的不同而存在差异。校长和教导主任主要是从全局来把握学校课程实施,因而其研究的内容主要涉及到:课程方案的合理性,教师素质对当前课

程的适应性,学校后勤对课程实施的影响,师生政策对他们行为的影响等。教师主要从教学的角度来研究课程实施,因而其研究的问题主要有课程内容的组织、课程的整合、教学方案的设计、探究性与合作性学习组织、教与学的方法、学情的诊断等,他们涉及的问题以学科课程和课堂为主。研究方法主要涉及到现场研究、参与观察、深度访谈、档案分析、追踪研究等。其研究成果以日志、叙事、案例、反思、报告等方式予以表达。

课程实施中的评价。评价是建立在研究的基础上,以客观事实为依据对课程规划中各种方案进行价值判断,并对课程实施本身进行价值判断。学校课程实施中的评价目的在于改进课程与教学,因而应该坚持评价主体的多元性,发挥教师和学生在学校不同层次和范围上的评价功能,学校行政在各个方面进行引导和组织。评价的标准应该建立在学校课程规划的最初目标和愿景之上。评价的对象除了课程规划所设计的各种方案本身以外,还包括方案的执行力度、教师的教、学生的学、教学的管理和领导、课程的管理和领导等重要问题。评价的结果要在做出基本的判断以后,对各个方面的改进提出建设性意见。

课程实施中的调整。调整是建立在研究与评价基础之上的优化学校课程及其实施的行为,是对规划的学校课程中不适应学校实践的内容的一种修改和矫正。课程实施中的调整范围相当广泛,从班级、年级到整个学校等不同的层次,既包括业已计划好且正在实施中的各种方案,也包括在方案实施过程中发现的新问题。无论怎样,调整建立在研究基础之上,并基于评价的建议和结论。从这一点来讲,研究和评价的工作在很大程度上影响着调整这一阶段的工作。调整并非是随时随地进行的,它

具有阶段性、局部性。阶段性体现在:可能始于学校某项课程与教学研究的成果;可能始于某一个阶段性的课程实施任务的结束;可能始于某一项新的教育理论;可能始于某一项特别的教育会议;可能始于对别校经验的借鉴。局部性表现在它可能是对课程规划中某些方案、实践中的部分问题做出的適切性改变。但是,学校最初的规划质量是相当重要的,实施中的调整只能优化和弥补部分过失与不适,一般很少能在整体课程规划上做出根本性改变。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[R]. 教育部基础教育司[2001]17号.
- [2] (美)小威廉姆·E·多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇译. 北京:教育科学出版社,2000:231.
- [3] 靳玉乐. 新课程改革的理念与创新[M]. 北京:人民教育出版社,2003.
- [4] (美)小威廉姆·E·多尔,(澳)诺尔·高夫. 课程愿景[M]. 张文军等译. 北京:教育科学出版社,2004:4.
- [5] (美)弗雷斯特·W·帕克,格伦·哈斯. 课程规划——当代之取向[M]. 谢登斌等译. 杭州:浙江教育出版社,2004:9.
- [6] (美)戴维·W·约翰逊,罗杰·T·约翰逊. 领导合作型学校[M]. 唐宗清等译. 上海:上海教育出版社,2003:40-61.
- [7] 杨明华,郭金华. 加强学校课程领导的思考与实践[C]//课程理论发展与实践进展——第五次全国课程学术研讨会论文集,2006:448.
- [8] 叶澜. 新世纪教师专业素养初探[J]. 教育研究与实验,1998(1):41-46.
- [9] (美)Charlotte Danielson. 学校改进之框架:提高学生成就[M]. 陈萍等译. 北京:中国轻工业出版社,2005:83-106.
- [10] Andy Hargreaves, Michael G. Fullan. Understanding teacher development[M]. Teachers College Press, New York, NY, 2-17.
- [11] 杨明全. 革新的课程实践者:教师参与课程变革研究[M]. 上海:上海科技教育出版社,2003:126-158.
- [12] (美)詹姆士·G·亨德森等著. 革新的课程领导[M]. 志平等译. 杭州:浙江教育出版社,2005:前言.

责任编辑 曹莉

On the Planning and Implementation of School Curriculum

JIN Yu-le, DONG Xiao-ping

(School of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Within the context of three-level curriculum management, schools have gained the curriculum power to plan school curriculum, which shows the change of traditional educational concept and the intensive new curriculum reform in schools. Curriculum planning, based on curriculum policy, curriculum theory, reform theory, school current situation, and school prospect, is required to draw up plans for curriculum prospect, organizational teams and aspects of the curriculum. There are three modes for the planning: indigenous mode, borrowing mode and differentiation mode. The implementation of school curriculum, equally important, is the process in which school curriculum ideal is coordinated with the school current situation. Therefore, to carry out the implementation of school curriculum, we need to analyze the present school situation, to find out and gradually overcome the main obstacles preventing the implementing process. Meanwhile, the process of implementation should be accompanied with such actions as research, assessment and judgment to get the further widening of school curriculum.

Key words: school curriculum; curriculum planning; curriculum implementation; curriculum prospect; school prospect