

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.03.001

中小学校本课程决策何以可能

——教师教育课程案例分析

曹俊军^{a,b}

(湖南科技大学 a. 农村教育改革与发展研究基地; b. 教育学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:“中小学校本课程决策何以可能”是一个以教师自己的实践经历为素材开发出来的教师教育课程案例。该案例的描述与分析是师生之间“相互作用”的产物。就“中小学校本课程决策”这一学习主题的课程研讨结论是:中小学校本课程决策的确具有助益校本课程发展、提升教师专业水平等多方面的优势与作用,也存在可能加剧学校之间课程发展不平衡等弱点和局限;中小学校本课程决策要落到实处应综合顾及各种现实条件,切实提高课程决策水平。

关键词:中小学;校本课程决策;案例分析

中图分类号:G423

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2016)03-0001-04

教师教育需要以实践为导向^[1],而当前的教师教育课程普遍存在理论导向甚至于知识导向的偏差,难以为教师培养提供可靠的基础。我们认为,关于教师专业实践的案例尤其是中小学教师以自身的实践经历为素材撰写的案例是教师专业实践的良好替代品,能够向师范生提供一种替代性的临床经历,成为教师教育课程的重要素材,而在教师教育课程中运用来自于实践的案例则有助于发展学生的实践能力,进而有效促进其专业发展。

1 课程案例

教育学学者郑金洲认为“案例”是“含有问题或者疑难情境在内的真实发生的典型性事件”^[2]。我们认为,案例之所以为案例,是因为它是某种原理或理论的一个实例,能够表征某种理论,而且是教师所拥有的实践知识的一种重要表征方式,因对案例的分析思考能够有效的沟通理论和实践。一个案例的产生,虽然有“事例”作为其客观的基础,但是绝不能够脱离主体的发现和概括^[3]。简言之,一个案例的产生需要案例开发主体有一双善于发现的眼睛。从这个意义上讲,案例就是主体对事例的带有“倾向性”的描述。这里的“倾向性”就是主体自觉地认识到某个教育教学事例具有某种“问题性”而具有的某种价值取向或判断^[4]。这里呈现的教师教育课程案例正是来自本人与教育硕士们的共同“发现”,而案例的描述与分析就是我们师生之间“相互作用”的产物。下面是我们在教师教育课程模块“新课程与学校发展”这门课程中使用的一个经典的课程案例:

就“校本课程决策”这一学习主题,教师学员们展开了热烈的讨论。参与者积极总结交流已经发生了变化的课程决策理念,深入理解基础教育课程改革对校本课程决策提出的新要求 and 为教师自身专业发展带来的新机遇,并实质性地探讨了校本课程决策的优势与局限以及校本课程决策制度与运作机制

收稿日期:20151201

基金项目:湖南省教育厅资助项目(10K020);湖南省教育厅2012年普通高校教学改革立项项目“教师教育课程中案例教学的实践探究”(236);全国教育科学“十二五”规划2012年度教育部重点课题(DHA120230);湖南省普通高校哲学社会科学重点研究基地农村教育改革与发展研究基地资助成果

作者简介:曹俊军(1973-),男,湖南湘乡人,副教授,博士,研究生导师,主要从事教师教育、课程与教学论研究。

的改革。有位参与讨论的教师学员坦诚地表达了其观点:现在的教育竞争这么激烈,升学压力如此之重,在这样的现实背景下,作为教师,我个人的首要任务是继续搞好教学,至于课程决策,那是学校和校长的事。什么“课程共同体”“课程协商”“课程决策”是你们这些培训专家说说而已的,现实的学校课程生活中,有什么课程决策呢,有的只是上级教育行政部门的指令和校长的一言堂。这位教师学员的观点确实也部分地反映了当前突出的热点问题:在我国三级课程管理的现实条件下,校本课程决策如何可能,如何有效,而不是为决策而决策,大搞形式主义。事实上,理想的课程与现实的课程在学校课程生活中永远是互动的。课程决策与学校发展也同样是互动的。有效的校本课程决策如何可能?我们恐怕不能仅仅一味地指望一线普通教师的努力,也不能天真地等待好校长的出现。我们需要的是教师与校长、管理者、家长以及其他热心于学校课程发展的社会人士的携手并进。

2 案例分析

学校课程决策以往通常被理解为课程编制以及课程编制所取得的成果。这些成果一般是以文件和学科教学大纲的形式存在。现在我们所讲的校本课程决策是指一个关于整个学校课程和有关内容的编制、实施及评价的连续动态决策过程^[5]。这一决策过程通常是由那些自觉愿意参加自己学校决策的成员(包括校长、教师、家长、学生)参加。目前,学界对中小学校本课程决策以及它的原理和实践的相关讨论,集中于三个主要问题:其一,中小学教师参与课程决策工作是否有益于提高课程决策的质量或自身的专业发展,换言之,他们的参与是否已经有效地影响了课程决策及课程的实施?其二,谁必须或应该参与哪些课程决策?关于课程决策权限和内容的问题应如何做出决定?其三,校本课程决策的作用何在?中小学如何有效地进行校本课程决策^[6]?在这里,我们侧重探讨中小学校本课程决策的优势与局限以及提高中小学校本课程决策水平的必要条件。

2.1 中小学校本课程决策的优势与作用

在课程决策方面,虽然实际上尚无有效的理论或模式来支持那些寻求引入校本课程决策制的人们,但是作为一个事实存在并已成“燎原之势”的新事物,课程决策的优势和作用明显的。

其一,实现分权化的课程决策以后,教师和学校在课程事务中具有了自主的权力,他们可以根据自身的课程价值取向,改善学校的课程品质,这不仅有利于学校自身的发展,也有益于真正在学校及课堂层面深入推进基础教育课程改革。课程的最终发生地是在学校。学校课程决策是一项突显个性化的专业工作。每所学校有自己独特的课程资源状况和课程品质。在这种意义上讲,校本课程决策最能够体现基层学校的课程智慧和品味,是学校所有课程成员智慧的结晶。

其二,校本课程决策有利于调动各方面的积极性,满足学校的独特性和差异性需求,增进课程实施的实效性。学校课程发展要充分考虑教师、学生、家长等各方面的课程需求并适当地加以整合^[7],因此,致力学校课程发展的课程决策必然要把学生和家长的课程需求、教师和校长的需求、社区和国家的需求完美地结合起来,统筹考虑,这样不仅有利于强化学校及其成员的课程发展责任,也能够更好地调动各方面的积极性,使他们真正成为学校课程发展的主体,从而取得他们的广泛参与、强力支持,在集思广益的基础上做出突显学校课程品质的最佳课程决策。正是由于校本课程决策是通过各方民主协商共同做出的,而且由此形成的课程可以不断地进行自觉纠偏和合理调整,使之更能满足学校的独特性和差异性需求,增强课程的多样性和适应性,从而提高课程实施的实效性。

其三,校本课程决策是一个动态连续的整体活动过程,不仅实现了课程规划、课程编制、课程实施、课程评价的一体化,能够更好地体现课程的连续性和一致性,而且也实现了学校课程资源的充分整合与合理利用。国家及地方课程决策中,教育行政部门承担课程规划任务,研制课程标准和编写教材的任务一般由学科专家承担,而具体的课程实施则是一线教师的事,课程评价任务又主要由教育行政部门承担,这样,课程的规划、编制、实施及评价等活动环节相互割裂,由不同的人员在不同的场域里分别展开,呈现出明显的非连贯性、非系统性,课程决策及其贯彻的整体效果必然受到很大影响。与此不同,校本课程决策是对课程进行整体设计与系统安排,包括调研课程需求、确立课程哲学、设计课程目标、选择和

组织课程内容以及具体的课程实施和课程评价等基本活动环节^[8],这种活动绝不是以零散的孤立的形式进行的,而是一个动态连续的整体活动过程,不仅能够使各种课程资源有效地实现整合,而且能够最大限度地发挥其功能。

2.2 中小学校本课程决策的弱点与局限

中小学拥有自己的课程决策权力以后,学校可以根据自身特定的条件、实力和需求来进行适合学校发展的课程决策和课程开发,由此,一方面,可以促使学校自身的课程多样化,另一方面,也必然会使不同的学校之间出现课程的多样化,而且课程质量高低不一。这必然会导致学校课程品质上的巨大差异,造成新的教育不平等,尤其是对薄弱学校的学生发展是有负面影响的。这也会给愈日增多的流动学生带来就学困难。要想利用中小学校本课程决策所带来的选择性和多样性优势,就要让教师、家长和学生了解各类学校的情况,以供选择。这就要求放宽教师流动的限制和改革学生分区入学的制度设计,同时大力改善教育情报水平。例如出版介绍各类学校以及各种课程详细情况的小册子。

课程决策能力是一种专业能力,它需要教师具备特殊的专业精神、专业知识和专业技能^[9]。真正意义上的校本课程决策要求参与决策的教师具有明确的课程意识和足够的课程自觉以及较高的课程决策能力,实事求是地讲,这是目前国内许多中小学教师所不具备的。可想而知,课程决策素养不高的教师参与的中小学课程决策的水平必定不会很高。况且,由于课程决策是由学校课程组做出的整体决策,并非个别教师所为,这就意味着教师有时必须遵循学校已做出的课程决定行事,即使他们并不完全赞成这些课程决策。在这种情况下,教师的个人课程意志就要让步,而要服从集体的课程决策^[10]。这也必然会影响到课程决策的有效执行和课程实施的真实效果,因为校本课程决策做出以后能否生根发芽、开花结果则着实要看教师个人的课程实践智慧。

推行校本课程决策制,每所学校所需要的人力、物力和财力支援不可避免地要大于强制的统一课程的需要,然而,可担任课程顾问和课程领导的合格人才却是有限的。校本课程决策除向作为学校课程组主要成员的教师提出专业要求外,还要求在时间和精力上有足够的投入。而教师通常并不愿意在这方面额外投入更多,事实上,时间投入和工资回报等现实性问题也被卷入并影响了课程决策^[11]。因此,一些学校和部分教师宁愿消极地忠实执行上级机构的课程指令或者被动地等待课程指导,而不愿行使曾经争取过的课程自主权。

此外,国外的研究表明,由于教师的流动,譬如,在英国一些地方,这种人员流动率高达20%,任何一所学校在任何学年都有许多新入职的教师可能没有参与就职学校正在实行的课程决策,也就无法在自己后续的课程事务中正确贯彻先前已经做出的学校课程决策精神;因为校长与教师是学校的办学主体,由他们做出的校本课程决策往往并不完全吻合学生的课程需求,所以实行校本课程决策后,学生实际上往往仍旧受到成人(校长、教师或家长)的控制^[12]。这也正是中小学校本课程决策可能存在的弱点与局限性。

2.3 中小学校本课程决策的完善与运用

校本课程决策出现比较晚。20世纪70年代许多国家开展了一场“课程决策运动”,使校本课程决策得到广泛的运用。课程决策理论的出现,显然是对五六十年代课程发展中的“设计”方法的反应。采用“设计”方法课程规划,就是由挑选出的一些学科专家组成集中统一的工作组,从而编写出高质量的课程教材。但是,学校的有关人员很少甚至不能参加课程决策。这种方法所编制出的课程教材,通常包括详细体现每一学科“编写专家”意图的文件和材料。这种课程常常又是由那些原来并未参与编制的教师来执行;而评价工作又是由外界评价人员和督导人员进行。相比之下,在校本课程决策过程中,编制、执行和评价这三项基本任务可以成为统一的三个连续的阶段,由学校的同一组人员来承担。这显示出校本课程决策的独特而巨大的优势,自此,中小学课程决策就不仅仅是一个新潮的词语,而是进入日常的学校课程实践。

当前我国已经确立了“三级课程管理”体制,中小学学校真实地拥有了课程决策权^[13]。在此背景下,中小学如何完善学校自身的课程决策机制并正确地履行课程决策权才是问题的关键。事实上,校本

课程决策的有效运用,必须满足一系列条件,这些条件包括:教师愿意参与课程决策,并具有能把握学生需要的技能,以此作为课程决策的基础;要有能力水平合格的教师来完成决策任务,以使课程决策更可能达成学校的课程愿景;学校能够获得必要的支持:来自课程顾问(特别是决策过程顾问)的领导,以促进交流和制订必要的策略;供教师使用的时间和教材等资源;学校内的辅助性课程组织机构等。

美国(沙法尔齐克等,1996)和澳大利亚(科恩和哈里森,1992)关于教师参与校本课程决策的研究表明,“另外一些人控制着这场球赛”^[14],也就是说,否定了教师对校本课程决策所产生影响。这一事实在某种程度上说明,尽管教师们赞成参与有益的观点,但他们怀疑自己的参与是否在实际意味着共同发挥作用(杜克等人,1990)。澳大利亚“全国课程活动规划”研究表明,校本课程决策水平在满足以下条件时可以得到提高:其一,充分的课程信息交流,包括书面的和口头的,非正规的和正规的,人际间的和各种社会机构间的交流;其二,有效的课程协作,也就是说,有关人员感到他们属于一个课程共同体,并作为这一共同体的重要成员,进行了密切的课程协作;理解他们在学校对学生、学生家长和同事所承担的责任;并愿意为实现学校目标而努力工作;其三,充足的课程资源(包括素材性课程资源和条件性课程资源)^[14]。总之,中小学校本课程决策要落到实处应综合地顾及各种现实条件,从而切实提高自身的课程决策水平。

参考文献:

- [1] 王少非. 在经验与反思中成长——案例开发与教师专业发展[M]. 济南:山东人民出版社,2008.
- [2] 郑金洲. 教育研究与成果表达形式之三——教育案例[J]. 人民教育,2004(20):34-36.
- [3] 冯青来. 教育教学管理案例选粹[M]. 武汉:华中科技大学出版社,2010.
- [4] Amy B M Tsui. 追求卓越:教师专业发展案例研究[M]. 陈静,李忠如,译. 北京:人民教育出版社,2003.
- [5] Walker D F. Fundamentals of Curriculum[M]. San Diego:Harcourt Brace Jovanovich,1990.
- [6] 张廷凯. 课程决策与教师专业能力发展[J]. 课程·教材·教法,2009(2):3-6.
- [7] 曹俊军,刘要悟. 基础教育课程改革稳步推进的基本策略[J]. 教育科学研究,2009(1):26-28.
- [8] Colin J Marsh. Key Concepts for Understanding Curriculum[M]. London and New York:Routledge, Taylor & Francis Group,2009.
- [9] 王华女. 幸福的教育人生何以可能:给教师的建议[J]. 中国教育学刊,2008(1):46-49.
- [10] 丁念金. 论教师的课程决策权力[J]. 课程·教材·教法,2010(7):18-21.
- [11] 曾文婕,黄甫全. 美国教师“赋权增能”的动因、涵义、策略及启示[J]. 课程·教材·教法,2006(12):36-39.
- [12] 闫芳,李平平. 教师:学校课程决策的核心主体[J]. 教育科学研究,2014(6):11-15.
- [13] 罗晓杰. 三级课程管理体制下教师课程决策权问题探析[J]. 教师教育研究,2006(6):26-27.
- [14] 江山野. 简明国际教育百科全书·课程[M]. 北京:教育科学出版社,1991.

(责任校对 龙四清)