

# 论国家课程的校本化实施

徐玉珍

[摘要] 国家课程的校本化实施不仅适合我国新课程改革的特点和需要,也符合我们对学校作为一个学习型组织、教师作为一个专业工作者的教育假定。校本化课程实施是课程实施本性上的二元特征决定的,也是新课程改革本身的性质和特点决定的。校本化课程实施可以化解新课程改革的“实验—推广”模式自身的问题,新课程改革为校本化课程实施提供了较为广阔的空间。校本化课程实施需要的条件包括:在国家层面上,国家课程要给校本化课程实施留下空间和余地;地方政府需要为学校的校本化课程实施提供政策、资源和科研等的支持、扶持和协助;学校需要具备校本化课程实施的能力和文化氛围。

[关键词] 国家课程;课程实施;校本化课程实施

[作者简介] 徐玉珍,首都师范大学教育科学学院教授、教育学博士、博士生导师  
(北京 100037)

随着我国义务教育阶段课程改革方案在全国范围内的推广和高中阶段课程改革在部分地区的实验和推行,课程实施中出现的一系列问题引起了广泛的关注。学校的“消极应付”和家长的“背道而驰”令课程改革的积极拥护者备感失望,一线教师的“机械理解”和“走了样”的课堂教学使一部分学者深感忧虑。同样,学者们认为课程改革首先要改变教师的教育观念;许多教师却认为,课程改革首先要改变学校主管部门教育工作者的教育观念。于是,有人为这次课程改革提出的新理念、新内容、新思路和新方法感到兴奋,有人却认为这些新东西实际上是在“折腾”实践者,有人私下里便直言不讳,“这次课程改革是失败的”。

面对课程实施中出现的诸多问题以及由此而产生的纷纭众说,我们到底该如何看待这次课程改革?在笔者看来,如何看待课程实施中的问题实际上关系到我们持有的是什么样的课程实施观,关系到我们对课程改革及课程实施持有什么样的价值追求。根据施耐德(Jon Snyder)和富兰

(Michael Fullan)等人的研究,坚持忠实课程实施观(fidelity perspective)的人倾向于消极地看待课程改革计划在实施过程中出现的问题,而持有相互适应的课程实施价值取向(mutual adaptation perspective)的人不仅倾向于比较积极地看待课程实施中出现的问题,而且主动地发现问题并解决问题。<sup>[1]</sup>

笔者试图通过“校本化课程实施”这一概念说明,课程实施不是简单地将课程改革的理想转变为现实,更不是直接的上行下达,它是一个包含多个因素的复杂的、动态的、不确定的实践过程;课程实施的成败不在于实施过程中是否出现了问题,而在于我们如何看待并解决这些问题;我们可以期待某种实施结果,但却很难准确预期某种结果。

## 一、什么是国家课程的校本化实施

国家课程的校本化实施,简称“校本化课程实

施”，是笔者在所承担的教育科学“十五”规划教育部重点项目“初中阶段校本化课程开发与实行动研究”（2002—2005）<sup>[2]</sup>与北京市哲学社会科学“十五”规划项目“国家课程的校本化实施研究”（2002—2007）<sup>[3]</sup>中自创的一个概念，用以解释“校本课程开发”的内涵和外延。在这两个相互关联的课题中，笔者坚持认为，校本课程开发不仅包括学校在国家课程计划预留的课程空间内的完全自主的课程开发，同时也包括学校对国家课程“因地（学校）制宜”“因人（学生）制宜”的创造性的改编和再开发，后者笔者称之为“国家课程的校本化实施”。有关这方面的主要观点在教育部项目的研究报告中已经阐述，<sup>①</sup>本文重点从课程实施的角度阐述这一概念所包含的一种新的课程观、课程实施观及课程实施策略。

课程实施作为一个专业术语只是在20世纪60年代之后才出现的。在此之前的课程革新往往集中在编制新的课程材料，然后发放这些材料（包括教科书），学校采用这些材料就被想当然地认为按照变革者的期望在运用这些新的材料。因此，这时课程学术界用得比较多的专业词汇是“课程采用（curriculum adoption）”。直到60年代末70年代初，当美国及受其影响的世界诸多国家的大规模、高投入的课程改革普遍未能取得期望的成果时，研究者们才逐渐开始对实施的过程表示了系统的关注。他们开始打开课程实施这个“黑匣子”，研究课程实施过程中实际发生了什么，为什么如此众多的课程改革未能如愿。

施耐德、富兰等人将20世纪70年代之后研究者对课程实施的研究总结为三种基本的研究取向，即忠实的研究取向、相互适应的研究取向和创生的研究取向。<sup>[4]</sup>忠实的研究取向关注的是实际发生的变化与革新计划所预期的变化是否一致。这种取向虽然允许实际的变化有细微的“变形”，但是坚持认为理想的课程变革结果应该是忠实于原初改革计划的。相互适应的研究取向主要关注实际发生了什么，倾向于从课程实施者与改革的发起者之间的互动来界定课程实施，认为实施的本质就是课程设计与课程实践者双方经过不断

的协商和互动灵活地调整课程的过程。在课程实施的过程中，外部改革者的理念影响了课程实践者，但是课程实践者也同样或多或少地转变了这种外来的理念以适应他们的工作情境。该研究取向注重了解课程实践者对外部课程改革的感知和理解，关注课程实施过程中多方面的复杂关系，批判性地分析课程实施背后的社会的、意识形态的、组织的价值冲突和调节。创生的研究取向认为课程是师生共同创造的教育经验。该取向关注的是草根的课程创生，研究的问题包括：所创生的教育经验是什么，师生是如何创造这些经验的，有哪些因素影响了师生的课程创生，教师和学生何以能够创生，等等。

施耐德、富兰等人也承认，上述有关研究取向的划分在某些“地带”并不总是泾渭分明的。例如在忠实取向与相互适应取向、相互适应取向与创生取向之间的某些边缘线是不清晰的。因此，课程实施的三种研究取向之间是一个连续体，连续体的一端是忠实取向，另一端则是创生取向，相互适应取向连接着两端的中间段。伯曼（Paul Berman）的研究则认为，某种课程实施取向是否合适，与课程实施所具备的实际条件有关。<sup>[5]</sup>比如小范围的改革或者某个单项的改革，如果目标清晰，而且没有什么争议，改革的方案设计得很完备，那么忠实取向就是比较适合的。相反，如果是一项大规模的重大改革，而且人们对改革的目标有争议甚至有冲突的意见，改革方案的设计也不完备，改革的要求不具体，那么，相互适应的取向就是比较合适的。

“国家课程的校本化实施”的核心词“实施”表示，校本化课程实施首先关注国家课程对所有学校所有学生的共同要求（忠实取向），限定词“校本化”则表示，校本化课程实施同时也关注学校情境中教师根据所面对的实际教学情景，特别是学生的学习需求对国家课程进行的创造性加工和改造（相互适应），以及师生互动所生成的既不同于国家书面计划的课程也不同于教师试图教的课程的学习经验（创生取向）。但是，由于国家课程的共同要求（忠实的对象和内容）并不具体，而且具体

① 该课题原名为“北京市新课程方案的校本化实施”，中期以后经北京市哲学社会科学规划办公室同意变更了名称。

的改革目标还存在很多争议,各地的教育发展也很不平衡等多方面的条件限制,校本化课程实施的主导的价值追求则是课程实施中国家与学校、学校与环境的相互适应和调整。因此,笔者将国家课程的校本化实施,即校本化课程实施界定为:在坚持国家课程改革纲要基本精神的前提下,学校根据自身性质、特点和条件,将国家层面上规划和设计的面向全国所有学生的书面的计划的学习经验转变为适合本校学生学习需求的实践的、创造性的实践,包括教材的校本化处理、学校本位的课程整合、教学方法的综合运用和个性化加工及差异性的学生评价等多样化的行动策略。

## 二、国家课程为什么需要“校本化实施”

(一)校本化课程实施是由课程实施本性上的二元特征(dualistic)决定的

不论是中文的“实施”还是英文的“implementation”都表示实现某个理想、计划或政策的含义。于是,课程实施经常被我们通俗地解释为“实现课程变革计划和理想的行动”,或解释为“将课程改革的理想付诸现实的过程”。可是,问题就出在理想与现实的二元特征上。

一方面,理想之所以是理想,是因为它具有超现实的特点,它总是面向未来。但是,现实之所以是现实,就是因为它是可以感觉得到的当下,并且负载着沉重的过去。从现实的此岸到理想的彼岸,我们不可能一夜之间完成,这需要一个历史的过程。同时,理想也只有根植于当下的现实才能获得生长的土壤。就我国新课程改革的实施而言,课程改革的理想与我国学校教育的现实之间的距离和矛盾在课程实施的过程中日益突出(特别是在农村地区),许多人也因此而指责课程改革过于理想化。校本化课程实施强调国家层面的课程改革的理想必须要“因校制宜”、“因人(学生和教师)而异”地逐步实现。这不是让理想服从于现实,而是赋予理想以现实的力量。

另一方面,国家课程所表达的课程理念和改革理想体现的主要是学校之外的占少数的课程决策者和部分课程专家的改革愿景,我们没有理由也没有确凿的证据可以说明这些理念和理想同时必然也是或者也会是占绝大多数的课程实施者所共同持有的。相反,国内外课程改革的大量事实说明,许多教师所持有的课程观念和改革理想与改革发起者的意愿大相径庭。这也就是为什么我们不断地听到有人抱怨,教师观念陈旧已经成为课程改革的一大障碍。其实,根据克兰迪尼(D. Clandinin)和康奈利(M. Connelly)的研究发现,是教师个人的实践知识而不是某种外在的理论、理念或思想在引导着他们的行动。<sup>[6]</sup> 外在的理论、理念和理想只有成为教师个人实践知识的一部分,才可能成为指导教师行动的力量。校本化课程实施所描述的正是教师在其教学现场依据国家课程改革的基本精神,了解和研究学生的学习需求,并在均衡各个教育要素之间的复杂的相互关系的基础上,对国家课程所做的不断的调整、补充、拓展和整合等创造性的课程活动。学校、课堂及课堂内外的各种因素的复杂互动、教师对各种关系所做的理性的反应性行动等,勾画出一幅幅教师专业知识场景<sup>①</sup>,教师个人的实践知识在这里得以生动地展现并获得丰富和升华。其中,教师的行动和行动中与行动后的反思则是教师了解、理解、认同并转化外部理论、观点或理想的机制。<sup>②</sup> 因此,教师在校本化地实施国家课程的过程中自然地、内在地形成这种具有个人特点的、实践性的、反思性的课程知识、课程理念和课程改革理想,虽然与国家课程所表达的理念和理想在总的方向上是一致的,但是在具体内容上已经发生了转化。与国家课程的理念“输入”相比,校本化课程实施过程中形成的教师的实践的、课程理想更具有指导其自身课程实践的内在推动力。

(二)校本化课程实施是由新课程改革本身的性质和特点决定的

2001年启动的国家新一轮基础教育课程改革

① “专业知识场景”是由克拉迪尼和康奈利创制的一个术语,用以隐喻展现教师的个人实践知识的时空及各种关系。

② “行动中与行动后的反思”是美国学者舍恩创造的术语。见 Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*[M]. New York: Basic Books, 1983.

革是一次自上而下的大规模的课程改革。一方面,以政府的名义颁布的一系列课程文件和文献都是面向基础教育各阶段的全国的中小学校、教师和学生的。可是,由于我国区域间经济发展的不平衡,各地区间的教育发展水平严重失衡,加之城乡之间的巨大差别,一个改革方案难以适应所有地区的教育改革和发展的需要已是不争的事实。即使是同一个地区,同一座城市,不同学校之间仍然有很大差异。在北京、上海这样教育水平在“第一世界”的发达城市,同样也有“第三世界”的学校。因此,统一的课程改革方案客观上需要不同地区、不同学校的创造性的改造以适应本地区、本学校的课程实际,这也就是说,校本化课程实施成为必然。

另一方面,自上而下的课程改革借助的是行政的力量。行政干预有助于推动课程改革,但是也容易导致学校参与改革的动机和行动表现趋于复杂化。有些学校的改革举措可能是出于争当标兵,迎合某种权威,获得某种资源或政策优势等外部诱因,而不是出于对本校学生学习需求的评估;有些学校则可能仅仅是迫于外在的行政压力而不得不做些“应付”。不论是迎合还是应付,都不可能保证课程改革取得可持续的发展成果。针对自上而下的课程改革的这一弊端,校本化课程实施强调学校在国家的框架之下“做自己的事”,即在坚持国家课程改革的基本精神和总体方向的前提下,研究自己的学生、自己的教师、自己的家长和所在的社区,积极争取地方政府及外部专家的支持和帮助,有特色地、创造性地实现国家课程的共同要求。

另外,行政的干预同样也限制了国家层面的课程研制。当课程改革成为一个行政任务时,行政的规划和管理既提高了改革的研究和工作的效率,同时也限制了课程研制的时间和深度。许多新概念、新思想、新举措还没有得到充分而广泛的讨论或考证和验证,就不得不成为改革的文本和供学校学习的材料。因此,这样的材料需要经受学校校本化课程实施的检验和批评并赋予实践的意义。

(三) 新课程改革遵循的“实验—推广”模式存在自身难以解决的实施问题

新课程的实施采取的是逐级实验、逐级推广

的模式,先是国家级课程实验区的实验,后是省一级实验区的实验,最后是全国范围内的课程推广。这种上下有别、先后有序的“实验—推广”模式虽然非常适合大规模自上而下的改革,而且表面上看也体现一种科学追求,但是究其背后对于实施过程及结果的假设有其自身难以克服的矛盾和问题。

一方面,实验区的实验成果并不都是可推广的。国家级实验区所选出的实验学校总体上条件都比较好,课程实验由课程改革专家直接参与和指导,地方政府也给予了广泛的政策支持。但是,面上推广的学校条件不一,许多学校在诸多方面与国家级实验区、省一级的实验学校根本无法比拟。其中,关键的一个无可比拟的条件是教师接受新课程培训的质量。实验区教师培训由草拟课程改革文件和文献的专家直接负责,而面上推广的学校则主要由地方政府主管部门组织地方的教研员来负责。这些教研员虽然也接受了上一级教育部门组织的新课程培训,但是,由于多年来他们的工作多半是带有管理和督导学校教师的性质,少半具有一些研究性的指导的特点,因此,他们中的很多人被一些比较先进的教师认为在课程改革的观念上反而落后,这也就是为什么新课程实施中会出现一种有趣现象,即专家认为课程实施的关键在教师,而教师却认为课程实施的关键在于教育主管部门和地方主政官员的观念和意识。<sup>[7]</sup>因此,实验区的课程实施策略和所取得的成果难以直接推广到面上的学校。

另一方面,面上的学校不是简单的课程实验产品的使用者,他们同样也是新课程的实验者。由专家总结的实验区的实施经验和成果其最直接的意义在于为专家反思并修订自己参与拟定的课程改革方案提供了资源和依据,而如此修订的课程改革方案应该说有可能会更好地适应实验区的实验校,但是,没有什么充足的理由可以说明,这样修改过的方案必然也同样地能够更好地适应面上推广的学校。况且,课程实施远非新产品的推广和使用。新产品的使用只要遵照说明书就可以了,新课程的实施虽然也有由专家提供的类似多样的“使用说明书”可以遵循,但真正起作用的只能是学校在实施国家课程的过程中通过研究学校本身的条件和特点,研究所教学生的发展需求的

基础上而内在生成的具有本校特色的“说明书”。而这个说明书所说明的内容就是校本化课程实施的全部内涵。因此,与国家实验区、省市实验区的学校一样,面上推广的每一所学校也是新课程改革的实验校。

综上所述,笔者认为,新课程改革的“实验—推广”模式自身的问题可以在校本化课程实施的过程中得以化解。校本化课程实施将课程实施看成是一个持续的课程实验的过程,按照斯滕豪斯(Stenhouse)的说法,每个课堂都是一个课程实验室,每个教师都是一个课程实验者,他们通过自己的课堂教学实践在时时刻刻检验着外部的理想的课程和课程的理想,并形成合乎本校特点的课程理想和实践。这样,校本化实施将“实验—推广”模式转变为“实验——更大范围的实验——全国范围的实验”,教师也不再是被动的课程实施者,而是课程改革的积极参与者。

(四) 新课程改革为校本化课程实施提供了较为广阔的空间

有学者批评新课程改革提出了太多的新概念、新理念、新思想和新主张,而且多数概念和思想是直接来自西方拿来的,他们对其合理性表示怀疑;有许多实践者抱怨改革的目标过于概括,三维的课程目标也难以操作,更不好评价;面对新课程提出的新方法、新主张,如探究性学习、综合学习、校本课程开发、课程整合等虽然让人耳目一新,但教师们更希望知道具体怎么做。面对类似的争论、诉求、抱怨甚至是指责,从校本化课程实施的视角看,新课程改革的这些瑕疵、问题和缺点,不仅使得校本化课程实施成为必要,而且也为国家课程的校本化实施提供了施展的空间。

例如,新课程改革的三维目标,特别是情感态度价值观方面的课程目标,确实难以细化,这实际上就给学校的教师实施国家课程提供了较大的创造和实验的空间。新课程改革的新概念和新主张比较模糊、概括,难以操作,这实际上正说明新课程改革难以忠实地实施。只有通过校本化课程实施,广大的教师不仅作为国家课程的实施者,同时也作为教育的改革者和课程研究者直接参与到课程改革乃至课程理论的构建,一些比较模糊的概念才会在校本化实施的过程中获得其实践的意义。从西方拿来的新理念和新思想能不能为我所

用也需要在校本化课程实施中加以检验,并通过教师的创造性的校本化课程实践,以及教师与大学研究者的共同合作而将那些确实有益于我国课程理论建设和实践发展的西方理论逐步本土化。

另外,新课程改革出台的三级课程管理政策,从课程政策上给学校和地方留下了自主的空间,虽然这个空间不算大,但历史地看已经是一个令人振奋的“飞跃”。在笔者看来,校本化课程实施实际上是校本课程开发的一部分,因此,作为校本课程开发的一部分,校本化课程实施空间也有其政策上的保证。

### 三、如何实现国家课程的校本化实施

从我们对校本化课程实施的界定可以看出,要将校本化课程实施锁定在某一具体的操作方法和步骤上是不可能的,也是自相矛盾的。下面仅就笔者所主持的课题研究中获得的经验和认识,尝试概括校本化课程实施所需要的几方面的条件和行动上的参考性策略。

(一) 在国家层面上,国家课程要给校本化课程实施留下空间和余地

校本化课程实施强调,国家课程文件只是书面的、计划的课程,它只能规定国家课程改革与发展的大的方向和粗的框架,国家的权力和意志也正表现在方向的引导和规避,而不在于对具体行为的细节上的控制。确实,教育是培养未来社会人才的公共事业,国家需要对培养什么样的人有所预期和希望。但是,教育不是批量生产某种物件或产品,不可能事先按照某个客观的标准设计整个生产流程。教育是通过无限个细小的人与人、人与环境之间的直接或间接的互动而发生的,而且这些互动都是在特定情境中发生、发展并生成新的互动关系和情境。因此,面对我国人口众多且各地教育发展不平衡的现实,国家层面上制定的课程文件,即使辅之以行政的手段来推动课程的实施,也不可能达到其对个体教师的课堂教学行为或者对学校环境中特定的师生互动过程的细节上的控制。与其如此,国家不如大方地给学校留下自主创造的空间,并从政策、资源和组织上激励学校并富有实效地帮助学校教师创造性地实施国家课程,同时也实现教师作为一个专业工作

者的尊严。

笔者在前面已经分析了新课程改革的一些特点客观上给学校校本化实施国家课程创造了空间和条件。这里要说的是,如果我们承认校本化课程实施的合理性和可能性,那么国家完全可以在学校实施新课程的能力逐渐成熟的基础上适当地下放教材的选择权并增加学校自评的份额。

(二) 地方政府需要为学校的校本化课程实施提供政策、资源和科研等的支持、扶持和协助

在讨论了国家课程的计划性、理想性、统一性特点以及学校课程实施的校本特征之后,地方政府所应履行的课程职能已经清晰可见。在笔者看来,这个课程职能就是:对国家课程的地方化改编和调适,使之更好地适应本地区的教育发展需求,进而更好地推动本地区的教育发展。所以,地方政府教育主管部门不再仅仅是一个对国家课程文件的上传下达或者对下属学校再度发号施令的官僚机构,它们要成为一个连接国家与学校的重要的课程研究和开发机构。它们需要研究国家课程的基本精神和改革框架,更需要反思和清晰本地区的教育现状及发展目标,了解本地区的教育需求,将国家课程进行合乎本地教育需求并促进本地教育发展的“地方化”调整和改编。同时,还需要为学校的校本化课程实施创造条件。

有许多学者及地方教育行政部门把地方的课程管理看成是在所谓国家课程基础上再开发一些新的“地方课程”,这不仅在实践上增加了学校教师课程实施的负担,而且在理论上也是对地方教育部门主管的课程职能所作的不符合国情的一种误解。我国不属于地方分权国家,地方政府的首要任务是要保证国家课程合乎本地需要的实施,为此,它们就需要完成远比开发额外的“地方课程”有意义得多的课程工作,如充分开发和利用本地区学校共享的课程资源,采集具有代表性的学校课程实施经验并编制案例,有效组织学校间的课程实施成功经验的分享和交流,创建有利于校本化课程实施的社区文化,等等。

(三) 学校需要具备校本化课程实施的能力和文化氛围

国家课程给学校提供了空间,地方政府给学校提供支持和帮助,这不等于学校必然能够“因材施教”创造性地实施国家课程以满足学生的多样

的学习需求。校本化课程实施需要学校教师个体和集体在国家课程的共同要求和一个个有差异的、有血有肉的个体学生的学习需求之间搭建一座合乎社会需求的课程与教学的桥梁,这一座桥梁便铺就了每个学生的未来发展之路。因此,校本化课程实施至少要求教师个体和集体拥有了解、感知和评估学生学习需求的能力及批判性反思和行动的能力,要求学校有学习、研究和合作的组织文化和氛围。

1. 教师需要有了解学生共同的和个别的学习需求的能力

国家课程同样考虑到了学生的学习需求,但是,国家课程所考虑到的只能是不同发展阶段学生的共同的、规律性的学习需求。教师在实施国家课程的时候,面对的是处于具体发展阶段的、具体学校的具体学生,这些学生之间虽然有着某一发展阶段所具有的共同的身体的和心理的特征,但是他们来自不同的家庭,有着不同的性格特征和行为秉性,有着不同的发展潜能,因而,那些共同的身体和心理特征在每个特定教育场景中的每个个体身上的表现及其所包含的教育意义也是不一样的。这需要教师对每个学生的不同学习特点、学习需求和学习潜能有敏锐的感知,同时需要有一种切实有效的评估学习需求的工具和方法。

我们把学生学习需求评估作为项目合作学校校本化课程实施的出发点和核心内容之一,从学校的情景分析开始,尝试运用已被商界广泛用来制定长期发展规划的SWOT分析工具来帮助学校校长和教师共同分析学校的优势(S: Strength)、弱势(W: Weakness)、机会点(O: Opportunity)和威胁点(T: Threat)。其中,学校生源情况是SWOT分析的纬度之一。这实际上是对学生学习背景和环境的分析,是学生学习需求的外围分析。在此基础上,通过教师的课堂观察、学生个人自述、学生访谈和座谈、学生问卷、家长访谈、学生作品等方式和方法了解学生学习的准备、学习的困难、对教学的满意度和希望等方面的内容,再采取三角互证法将各方面的信息整合起来,勾勒出学生学习需求剖面图。当然,其中的有些方法可能会比较费时,学校老师可以根据自己的情况加以简化。

2. 教师需要有批判的反思和行动的能力

了解学生的学习需求也从另一侧面反映了教师的教学情况,而对学生学习需求的持续追踪的目的正是为了不断地改善教师的教学。因此,教师需要有勇气和自信面对学生对自己的教学所提出的问题和意见,需要能够对照学生的需求批评地反思自己的教学,调整课程与教学的设计。有教师坦言,他们不愿意在课堂上讨论一些开放性的问题,是因为害怕学生提出什么问题教师答不上来而丢了面子。教师的这种担忧是可以理解的。从某种程度上说,照本宣科是最安全的,但是也最不能够体现教师作为一个专业工作者的特点,也与校本化课程实施背道而驰。校本化课程实施首先需要教师根据学生的学习需求校本化处理区县教材选用委员会为学校统一选择的教材,这种校本化处理主要包括教师对教材的补充、整合与再编写等;校本化课程实施同样鼓励教师根据实际需要在地方政府的支持下编制适用的乡土教材,需要教师综合运用多种教学方法并鼓励教师的个性化创意和设计;需要教师设计开放性的课堂和多元的发展性的学生评价策略。

### 3. 学校需要有学习、研究的氛围和合作的文化

在围绕新课程改革而组织的各种形式的教师培训中,我们常常听到教师问:“我该怎么做?”“这种理论非常好,可是怎么操作呢?”“你别和我们说那么多道理,直接告诉我怎么做吧。”一线教师的这种茫然和对具体操作方法的诉求其背后隐藏着许多不同的声音。一种声音可能是在说:“你让我改革,那你告诉我怎么做我就怎么做好了”,这种声音所表达的是对课程改革的不情愿;另一种声音可能是在说:“我实在烦了这些理论的说教,最好还是直接告诉我怎么做”,这种声音是在发泄对教师培训的不满意;还有一种声音可能是在说:“课程确实需要改革,课程改革的新理念也确实需要学习,但是学校教师到底怎么做才能取得实效呢?怎么做才能体现新课程的理念呢?”这种声音表示了教师对国家课程改革的必要性及改革总体目标(大方向)的认同,也表示他们愿意并有信心在专家的帮助之下或者自己独立地找到有效的课程实施途径和方法。这第三种声音正是校本化课程实施所需要的。第一种声音、第二种声音反映的是教师面对外来的压力而做出的自我保护式的

消极“不抵抗”,它们构成不了校本化课程实施所需要的创造性的内动力,也不利于形成有利于校本化课程实施的学校文化氛围,但是这些声音同样值得我们关注和反思。

因此,校本化课程实施没有固定的技术模式和操作步骤,没有现成的最好的模板,它需要教师、校外专家、教育的行政主管部门乃至学校的学生及其家长之间的相互沟通、多方协商、彼此学习和共同研究与创造;校本化课程实施不是对个别教师或者少数教师的要求,尽管个别或少数教师会“先行一步”,而是需要教师集体的力量和智慧;也不是对教师单方面的要求,还需要学生及其家长的积极主动参与,需要社区的支持和校外专家的专业引领。当这些不同方面的人士能够对课程实施各抒己见时,一种学习、研讨与合作行动的文化氛围便形成。

总之,校本化课程实施不仅适合我国新课程改革的特点和需要,也符合我们对学校作为一个学习型组织、教师作为一个专业工作者的教育假定;校本化课程实施强调学校从认识自我开始,变“要我做”为“我要做”,变“要我学”为“我要学”,变“授我以鱼”为“授我以渔”。校本化课程实施表达的是一种相互适应的主导价值追求,一种实践的课程观和一种理性的问题意识和问题自觉。

### 参考文献:

- [1] [4] Snyder, J., etc. Curriculum Implementation [A]. Philip W. Jackson. Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association [C]. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1992. 402—433; M. Fullan. Curriculum Implementation [A]. A. Lewy. The International Encyclopedia of Curriculum [C]. Pergamon Press, 1991. 378—383.
- [2] [3] 徐玉珍. 校本课程开发与校本化课程实行动研究 [M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2006.
- [5] Berman, P. Educational Change: An Implementation Paradigm [A]. R. Lehming & M. Kane. Improving Schools: Using What We Know [C]. California: Sage Publications, 1981. 253—286.
- [6] Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. Teachers as Curriculum Planners [M]. New York: Teachers College Press, 1988. 25.
- [7] 朱福传. 农村中小学英语学科新课程实施过程中出现的问题及其对策 [J]. 中国校外教育(理论), 2007, (1).

# On the Implementation of School-based National Curriculum

Xu Yuzhen

**Abstract:** The implementation of national school-based curriculum not only suits the characteristics and demand of our new curriculum reform, but also accords with educational presupposition for school as a learning organization and teacher as a professional operator. The implementation of school-based curriculum is determined by the dualistic in the nature of curriculum implementation, as well as its own nature and characteristic of the new curriculum reform. The implementation of school-based curriculum can solve problems of “experiment-popularization” mode in the new curriculum reform, which offers capacious space for the the implementation of school-based curriculum. The conditions required by the implementation of school-based curriculum include that national curriculum should leave space for the implementation of school-based curriculum on the national level; local government should offer support and assistance of policy, resource and scientific research, etc. for schools’ implementation of school-based curriculum; school should have the ability and cultural atmosphere for the implementation of school-based curriculum.

**Key words:** national curriculum, curriculum implementation, implementation of school-based curriculum

**Author:** Xu Yuzhen, professor, Ped. D. and doctoral supervisor at the College of Education, Capital Normal University (Beijing 100037)

[责任编辑:刘洁]

(上接第46页)

不同利益相关群体因价值观不同会为争取高等教育“话语权力”而展开斗争。因此,每一个时代都会有高等教育的强势“话语”群体和弱势“话语”群体,而每一个时代的高等教育强势“话语”群体一般是该时代的社会强势“话语”群体。高等教育的强势“话语”群体对该时代的高等教育语言变化具有主导作用。如果对西方大学发展历史作笼统的划分,大致可以分为高等教育“宗教话语”时代、“国家话语”时代、“经济话语”时代。第三,高等教育利益相关群体分为重要利益相关群体、次要利益相关群体和潜在利益相关群体,三类利益相关群体对高等教育语言流变的影响各不相同,而且三者的地位和角色并非一成不变,某一时代的重要利益相关群体可能会变成另一时代的次要或潜在利益相关群体,这就造成了某一时代的重要利益相关群体给高等教育带来的语言变化可能会在

另一时代弱化或消失。如在中世纪,教会对高等教育语言的影响是巨大的,但后来它给高等教育带来的语言有很多消失了。因此,从某种意义上讲,不论是高等教育强势或弱势“话语”群体,还是重要或次要利益相关群体,正是由于他们在高等教育发展历史长河中的地位的不断更迭变换,才形成了高等教育语言历史流变的跌宕起伏。第四,大学学者群体是高等教育的重要利益相关群体,一直希望在高等教育发出自己的“最强音”。但事实上,每一次利益相关群体增加的过程,往往都是大学学者群体的声音“弱化”的过程,是大学学者群体坚守的高等教育原初语言体系不断遭受破坏的过程。因此,就有了所谓的“高等教育话语缺失”的焦虑。其实,焦虑大可不必,应正视高等教育的变化,正视高等教育语言的变化,只要这些变化与人类社会进步的理想不相违背,那么,这些变化就是合理的。

[责任编辑:杨雅文]