

课程改革背景下学校课程管理的策略

——孟津县 C 小学个案研究

张丰硕

摘要：学校课程管理是国家基础教育课程改革课程体系中的一个重要组成部分，是学校及其相关人员行使课程权力并履行责任的具体表现，是国家基础教育课程质量在学校一级的重要保障，是学校管理工作的核心内容。“三级管理”赋予了学校自主开发、实施和评价课程等更多的管理权责。然而对于学校，尤其是资源贫乏的农村学校而言，新的权责更多的意味着巨大的挑战，因为它要求全体教师和管理者具有更高的自我建构能力。学校课程管理的权责扩大后，学校如何进行课程管理，已成为新一轮基础教育课程改革所面临的新问题。

本研究采用工具性个案研究的方式，选取洛阳地区孟津县 C 小学为个案。C 小学在 2003 年被评为县级“课程改革示范学校”，在 2004 年 11 月，国家教育部课程改革和减负调研评估小组组长为该校做了“从 C 小学看到了课程改革的希望”的题词。作为一所农村小学，C 小学的学校规模、师资力量、校舍设备、可用资金等方面的条件基本上与我国经济发展水平一般地区的农村学校没有太大的差异，因此，对该个案的详尽研究有可能为我国处在类似条件下的小学、尤其是农村小学的课程管理工作提供一定的参考。本个案研究主要采取观察、访谈、问卷调查、文件资料分析等方法。观察主要是在自然条件下的部分参与性观察。访谈采取个别访谈法，对象涉及 C 小学各学科教研组的 21 名教师，占该校全体教职员工总人数的 64%。研究者在对该小学全体教职工进行问卷调查的同时，还全面收集到了有关课程管理的制度方案、活动实录、经验总结等多份文件资料。

本论文共分为四个部分。首先，论述了学校课程管理问题的重要性和现实性，分析了国内外对该领域的研究现状，解释了学校课程管理的涵义与内容，并确定了所采取的研究方案。在第二部分，主要描述了 C 小学在课程管理各个方面所采取的一些策略，简要分析了 C 小学在课程管理诸方面存在的不足，并力图展现 C 小学在课程管理中采取的各种策略在实际中的整体效果。在第三部分，对 C 小学采取的各种课程管理策略进行了深入的探讨，并对不足存在的原因进行了简要分析。最后，在研究的基础上，探讨了本个案带给我们的启示和引发的思考。

通过对 C 小学在课程管理中采取的各种策略的解析，本研究得出了如下结论：首先，学校管理者要重视课程理念的建构。主要包括以下几点：第一，学校管理

者要有明确的课程理念；第二，学校管理者要不断检视、修正自己的课程理念；第三，学校管理者要汲取、整合各种课程哲学观的精华；第四，学校管理者的课程理念要能够提升教师的职业道德水平。

其次，学校课程管理者在实践中要力求做到以下几点：第一，扫清障碍，力求较系统的全面革新；第二，为教师提供有效的教研、学习机会，创建平等、协作、上进的组织情景；第三，恰当的处理各种矛盾关系，主要包括：追求形式与实质的统一；既要重视平等、研究、开放的管理，又要重视等级、常规、控制的管理；追求传统和潮流的最佳结合；在合作中有竞争，在竞争中有合作；让利益和信仰同时发挥作用。

通过对 C 小学课程管理存在问题的分析，本研究得出了如下结论：第一，学校应增强课程管理的主体意识；第二，打破思维定势、避免从众心理，勤于学习，勇于探索；第三，化“难为”为课题、以成果求支持；第四，正确解析“自我”、追求最佳的“自我”。

关键词：课程改革 课程管理 学校课程管理 策略

The Methods of School Curriculum Management in the Context of Curriculum Reform

— A Case Study on C Primary School

Zhang Fengshuo

Abstract: School curriculum management is an important part in curriculum management system in the curriculum reform of basic education in our country, it is incorporated in a school and its relevant person's exertion of curriculum power and implementation of responsibilities, it is a guarantee of curriculum quality in the school level in basic education, it is the core of school management. "Three-level management" provides schools more authorities and responsibilities for curriculum development, implementation, evaluation etc. However, the new authorities and responsibilities are huge challenges for schools, especially for the rural schools where curriculum recourses are deficient, Because higher ability of self-construction is requested for teachers and managers. With the enlargement of schools' authorities and responsibilities of curriculum management, how to manage curriculum in school level has become the new problem in the current curriculum reform.

The research is an instrumental case study in which C primary school in Mengjin County, Luoyang district was chosen. In 2003, C primary school was honored as "demonstrating school of curriculum reform" in Mengjin County. In November 2004, the leader of curriculum reform and decreasing burden group from the ministry of education in our country inscribed "the hope of curriculum reform can be seen in C primary school ".As a rural school, there are not many differences in size, qualified teachers, school building and equipment, financing, etc between C primary school and other rural primary schools which are in the economically common districts. Therefore, the exhaustive research on the case can be used for reference in managing curriculums by the primary schools which are in the similar conditions as C primary school in our country, especially in rural areas. The case study mainly adopted the methods of observation, interview, questionnaire and analyzing document data. The observation was partly participated in the activities under the natural condition. The individual interviews consisted of twenty-one teachers of varied subject research groups which

were 64% of all members in the school. All members of the school were investigated by questionnaire. Meanwhile, the researcher systematically collected many files about curriculum management, which included projects, records of activities, summing-up of experiences, etc.

This paper consists of four parts. Above all, the importance and realism of school curriculum management have been discussed, the current situation of research on the school curriculum management at home and abroad has been analyzed, the connotation and content of school curriculum management have been explained and the research scheme has been confirmed. In the second part, the curriculum managing methods taken in C primary school have been described, the shorts in curriculum management in C primary school have been analyzed in brief and the integral effects of the actualized curriculum managing methods in C primary school have been unfolded. In the third part, the researcher has deeply discussed the curriculum managing methods taken and briefly analyzed the reasons why the shorts exist in the curriculum management in C primary school. Finally, the enlightenment and thoughts that could bring to us by the case study have been discussed.

Through the parse of the curriculum managing methods taken in C primary school, these can be concluded: Above all, the school managers must think much of the construction of curriculum theories which include the following: First, school managers must have specific curriculum standpoints; second, school managers must regularly check and correct their attitudes about curriculum; third, school managers must derive and combine the elite of different curriculum philosophies; fourth, the curriculum attitudes of school managers can advance the school teachers' professional morals.

Next, school managers must try to do as the following: first, clear the obstacles and try to reform systemically; second, provide effective research or study chances and establish an equal, cooperate and aspirant organizational scene; third, deal appropriately with all kinds of incompatible relations, the following are contained: pursue the unite of forms and substance; emphasize equality, research and openness, as well as grade, routine and control; pursue the best combine of tradition and tide; cooperate in competition, compete in cooperation; get rewards and believes work at the same time.

Through the brief analyzing of the existent shorts in curriculum management in C primary school, these can be concluded: first, schools ought to boost up the principal consciousness in curriculum management; second, break the usual way of thinking,

abstain from following the thoughts of most people, learn diligently and explore bravely; third, turn “the difficult” to issues and barter fruits for supports; fourth, analyze self correctly and pursue the best self.

Key words: curriculum reform, curriculum management, school curriculum management, methods.

学位论文独创性声明

本人声明所呈交的学位论文是我在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除文中已经注明引用的内容外，论文中不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得陕西师范大学或其它教育机构的学位或证书而使用过的材料。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

作者签名： 张本硕 日期： 2007.6.2

学位论文使用授权声明

本人同意研究生在校攻读学位期间论文工作的知识产权单位属陕西师范大学。本人保证毕业离校后，发表本论文或使用本论文成果时署名单位仍为陕西师范大学。学校有权保留学位论文并向国家主管部门或其它指定机构送交论文的电子版和纸质版；有权将学位论文用于非赢利目的的少量复制并允许论文进入学校图书馆、院系资料室被查阅；有权将学位论文的内容编入有关数据库进行检索；有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。

作者签名： 张本硕

日期： 2007.6.2

一、引言

(一) 背景与问题

1999年,中共中央、国务院关于《深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出,要“建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程、学校课程”。2001年6月教育部颁行的《基础教育课程改革纲要(试行)》规定:“为保障和促进课程适应不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级管理”。在新的课程理念中,学校课程管理是国家基础教育课程改革课程管理体系中的一个重要组成部分,是学校及其相关人员行使课程权力并履行责任的具体表现,是国家基础教育课程质量在学校一级的重要保障,是学校管理工作的核心内容。

学校是国家课程、地方课程和校本课程的交汇点,是课程改革的基层单位和实践场域,学校课程管理是课程管理体系中最具活力的环节。学校课程管理是课程研究体系的应然成分,是关乎课程改革成败的“运筹条件”。^①“三级管理”赋予了学校自主开发、实施和管理课程等更多的权责,这在我国课程发展史上无疑具有划时代的意义,同时也为本研究提供了鲜活的现实意义。然而对于学校而言,更多的权责同时也意味着更大的挑战,因为它要求全体教师和管理者具有更高的“自我建构能力”。学校课程管理的权责扩大后,学校如何进行课程管理,已成为新一轮基础教育课程改革面临的新问题。

我国中小学校成为课程管理的主体,目前是仅就其新的课程管理的文本形式而言的。即从基础教育课程改革的管理制度上看,我国中小学无疑在整个管理体系中处于主体地位,应当履行自己的主体权责,发挥课程管理的主体作用。^②若在具有分权传统的“内生型”发展的国家,学校和教师拥有相当大的课程自主权,人的课程意识和能力、课程运作的规范和程序会随之自然滋生起来。而我国从中央集权走向地方、学校分权,课程改革是在“人”与“结构”均未准备好的情况下发生的,属于“外推型”发展。这势必造成,学校在新课程文本中的“应然行为”与其在实践场域中的“实然行为”不同步甚至相背离,这在很大程度上已经为“先行一步”的义务教育课程改革实验的经验所证明。

课程在试图变革,课程管理如果因循守旧,新课程难免会“形”、“神”分离。随着新一轮基础教育课程改革的不断深入,隐藏在学校中的课程管理问题逐渐暴

① 钟启泉.现代课程论[M].新版.上海:上海教育出版社,2003:345.

② 张相学.学校如何管理课程——主体论视野下学校课程管理的思考[D].南京:南京师范大学,2006(5).

露出来。为了使理想课程在课堂中成为现实，当前对“学校课程管理的策略”进行研究具有重要的理论和现实意义。

（二）学校课程管理的研究现状

1. 国外的研究现状

课程有一个悠久的过去，但只有短暂的历史。博比特（F. Bobbitt）1918年出版的《课程》（The Curriculum）一书被公认为课程成为一个独立研究领域的开端。但当时西方学者的研究旨趣主要集中在课程编制和课程评价一类问题上。如：拉尔夫·泰勒在《课程与教学的基本原理》中提出了“永恒的课程分析范畴”：学校应该试图达到什么教育目标？提供什么教育经验最有可能达到这些目标？怎样有效组织这些教育经验？如何确定这些目标正在实现？古德莱德（Goodlad）把课程研究的结构划分为三个方面：一是实质性领域，探讨课程的目的、内容、教材等实质性要素；二是政治——社会领域，探讨课程的实质领域是如何被决定和实施的，也即课程管理、课程实施问题；三是技术性领域，涉及课程的编制、组织等。“古德莱德（Goodlad）提出的课程实质性范畴和技术性范畴基本上被包容在泰勒的四个要素中，而唯独课程管理和课程实施的问题是泰勒未曾触及的”。^①现代课程开发的理论研究与实践探索可谓壮观，但基本上都是围绕拉尔夫·泰勒的四个“经典问题”建构起来的。近日课程理论的发展，无论是继承、修缮的，还是改良、批判的，都难以抛开这个历史性的坐标系或参照点。

20世纪初课程理论产生以来，西方国家的课程研究兴趣一直集中在课程原理、课程编制、课程评价等问题上，对课程管理问题的研究重视不够，一些学者认为，课程管理理论包含于教育管理学之中，教育管理学作为教育科学的独立分支学科已经对此做了大量研究，所以课程理论研究没有必要讨论课程管理的问题，其实，教育管理学多涉及对教育中的宏观问题的研究，如教育方针政策、教育行政管理、学校系统机构、教育人事管理等，而课程管理研究涉及到的课程计划、课程结构、课程实施、课程评价等问题，在教育管理学中不可能得到详尽的讨论，因此，教育管理学的已有的研究决不能替代课程与教学论对课程管理问题的研究。

20世纪40至50年代，日本学者提出了“课程运营”、“课程运筹”等近似于“课程管理”的术语。海后宗臣1963年编的《教学经营大系》一书和奥田真丈1983年正式出版的《学校课程的经营》一书，主要从学校管理层面对课程管理中的技术问题进行了研究，而课程管理远远不只是学校内部的课程管理技术问题。由于课程的形成过程不是一个纯技术过程，而是课程系统工程运行的过程，所以美国

^① 杨中枢. 我国中小学校课程管理：意义、问题与对策[J]. 课程·教材·教法, 2003: 16-18.

学者比彻姆（Beauchamp, G. A.）在 20 世纪 60 年代提出了“课程工程”概念。他认为：“课程工程包含各类学校使课程系统发挥作用的一切必要的过程。”^①从比彻姆的论述中可以看出，“课程工程”既包括静态的课程系统，又涵盖动态的课程活动等多个课程层面。显然，“课程管理”只是“课程工程”的成员之一，是课程建设系统工程中不可忽视的重要组成部分。

在此后的课程研究中，不同学者对于课程管理的概念、功能和特点不断提出新的理解和建构。首先，就课程管理概念的外延来说，已不仅仅限于课程内容如何，而且意味着推进课程内容的计划、编制（P）、实施、展开（D）、评价等过程中所进行的种种组织、运营上的条件创造。其次，从课程管理的功能看，美国一些学者近期从学生学习、教师专业发展、课程与教学、课程资源和学校文化等层面提出了“课程领导”的概念，试从“领导”的功能出发，从根本上改变传统的课程管理模式。目前，基于校本课程开发的以“提升学生学习品质”为目标的课程领导，已经成为西方当今教育研究的新兴领域。

2. 国内的研究现状

我国课程理论研究起步较晚，涉及的面也较窄。虽然 20 世纪 80 年代末就有学者注意到课程管理问题，并指出课程管理理论与课程编制理论、课程实施理论、课程评价理论一样，是课程理论的重要成分，但总体而言，课程管理研究并没有受到应有的重视，课程管理研究、尤其是学校的课程管理研究，在我国课程理论学科群建设中仍是极为薄弱的环节。由于受到“前苏联情结”的教学研究传统的影响和西方（特别是欧、美、日）课程论“失却对课程管理研究”的先天局限性的规约，我国对于课程管理尤其是学校课程管理的研究很多仍停留在“教学管理”“外控状态”的局面。这不仅影响了我国课程理论学科群的建设，制约着课程研究整体水平的提高，而且使中小学校的课程管理也缺乏一定的理论知指导。^②

课程理论系统包括课程的基础科学、工程科学和应用科学三个层次，课程管理理论是课程工程科学群中的一个分支。自 20 世纪 80 年代以来，我国课程理论研究主要停留在第一层次，相应忽视了第二、三层次的研究。^③目前，我国课程基础理论研究虽然在整体上已经取得了巨大的发展，但有关学校课程管理的研究在我国还是一个较新的研究领域。

南京师范大学课程与教学论博士张相学先生在《中国期刊全文数据库（1994-2000）》的“教育与社会科学辑”专栏目录中，以篇名、关键词、摘要为检索项、分别以“课程政策”、“课程管理”等为检索词进行搜索的结果显示，有

① 乔治·A·比彻姆. 课程理论[M]. 黄明皖译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 129.

② 张相学. 学校课程管理解读[J]. 中国教育学刊, 2005 (9): 41-44.

③ 陈桂生. “学校课程”的建构[J]. 杭州师范学院学报(社会科学版), 2003 (2): 84-88.

关“课程政策”的论文有48篇，有关“课程管理”的论文有6篇，有关“中小学课程管理”、“大学课程管理”、“高等学校课程管理”、“职业学校课程管理”、“幼儿园课程管理”的论文分别只有1篇。^①研究者在《中国期刊全文数据库》“教育与社会科学”类1980到2006年的全部期刊中，在以“学校课程管理”为检索词，“主题”为检索项进行搜索，共可查阅到60条记录。这些研究成果或是纯粹的理论建构，或是局限于“课程政策”的宏观层面，或是一线教师、管理者对课程改革实践中暴露的课程管理问题进行展现和探讨，对中小学课程管理的研究领域主要集中在权责、涵义、内容、特点、问题与建议等方面。从较为成功的实践探索出发进行学校课程管理的策略问题研究在我国还有待进一步的深化。

（三）课程改革背景下学校课程管理的涵义与内容

由于课程政策的变化，学校课程管理的权责也被赋予鲜明的时代意涵。而学校在课程管理的过程中，其课程管理权责的有无、多少和强弱从根本上决定和影响课程管理的效能。因此，在对学校课程管理做进一步的研究之前，首先需要搞清：在课程改革背景下，什么是学校课程管理？学校课程管理的涵义和主要内容是什么？

1. 学校课程管理的涵义

在有关教育管理、学校管理、课程管理的研究中，往往存在一种倾向，即偏重于这些词前面的“教育”、“学校”、“课程”，而忽视后面的“管理”。在《韦伯斯特大词典》中对“管理”（management）的解释是：有帮助功能的、有照顾责任的、有促进作用的相互关联的活动。从“管理”一词的词义可以看到，管理的实质是帮助组织达标、服务于组织中的成员，照顾组织中的物质，促进与协调组织成员的工作等一系列的活动。^②

学校课程管理即学校一级的课程管理，是相对于国家一级与地方一级的课程管理而言的，是“学校在‘三级课程管理’的总体框架下，根据学校特点，制定学校发展的指导思想和规划，对学校的所有课程进行计划、协调、开发、实施和评价、控制等一系列活动，以提高课程的适应性和有效性，使其更好的服务于学校培养目标，促进学生全面主动的发展。”^③由于“课程”概念的难以界定和课程管理体制的外部规约，“学校课程管理”的涵义也被赋予了鲜明的时代意涵。在“中央集权型”的课程管理体制下，学校课程等同于国家颁行的法定课程，学校课程的管理就是学校对国家课程的管理；在新的“三级课程管理体制”下，学校课程

① 张相学. 学校如何管理课程——主体论视野下学校课程管理的思考[D]. 南京：南京师范大学，2006（5）.

② 黄志成，程晋宽. 教育管理论[M]. 上海：上海教育出版社，2001：2.

③ 黄爱萍. 论学校课程管理及其运行[D]. 武汉：华中师范大学，2004（5）.

由国家课程、地方课程与校本课程三部分组成。学校课程管理不仅仅涉及对国家课程的管理，还包括对地方课程、校本课程的管理。^①

2. 学校课程管理的内容

学校课程管理的核心内容是保证国家课程与地方课程的有效实施，保证校本课程的合理开发，并在具体的课程管理工作中协调、优化和整合三类课程。^②为了有效地实施国家课程、地方课程，学校必须组织力量研究国家课程与地方课程目标和标准，把国家课程与地方课程目标和标准具体化，主动创造课程有效实施的条件，提高课程的适应性，并且采用多种评价方式对课程实施的效果进行评价。^③对校本课程的管理则要求学校从课程编制、课程实施到课程评价等都进行管理。^④具体的说，学校课程管理的内容主要包括：

(1) 课程计划管理

学校对课程计划的管理包括对国家、地方、校本课程计划的管理。学校对国家课程计划和地方课程计划的管理主要体现在：学校在制定课程计划时，要根据自身的教育理念、办学特点、学生特点、家长期望等因素，把国家和地方的课程计划具体化^⑤。对校本课程计划的管理要先制定校本课程开发的目标，要根据学校的培养目标、学生的特点和课程资源状况，设置可供学生选择的多门课程；体现学校办学特色，吸收学生和社会人士参与课程开发。^⑥

(2) 课程结构管理

学校对课程结构的管理是通过安排课表来体现的，在课表的背后往往蕴含着学校对课程本质的理解。学校管理者怎样看待学科课程与活动课程的关系，怎样处理选修课与必修课的关系，都可以通过课表来反映。随着课程改革的深入，课程结构越来越复杂了，由原来的国家课程，出现了地方课程和学校课程；由原来的必修课，出现了选修课。课程结构的复杂化是为了增强课程对于不同类型学生发展的适应性，同时也对课程管理者提出了很大的挑战。如何处理国家课程、地方课程、校本课程的关系，建立合理的课程结构，已成为学校课程管理的全新内容。

(3) 课程实施管理

① 钟启泉，崔允漭，张华 主编. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展[M]. 华东师范大学出版社，2001: 390.

② 钟启泉，崔允漭，张华 主编. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展[M]. 华东师范大学出版社，2001:389.

③ 杨中枢. 我国中小学学校课程管理：意义、问题与对策[J]. 课程·教材·教法，2003（7），

④ 黄爱萍. 论学校课程管理及其运行[D]. 武汉：华中师范大学，2004（5），

⑤ 钟启泉，崔允漭，张华 主编. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展[M]. 华东师范大学出版社，2001: 394.

“课程实施就是将制订好的课程投入学校活动中运行，体现为师生的教学活动，所以有人把这一阶段的课程称为运作课程”。^①学校层面的课程实施存在着三种取向的课程实施模式，分别是忠实取向、相互适应取向、创生取向。在中央集权的课程管理制度下，忠实取向的课程实施占居主导地位，而创生取向的课程实施不被重视或不具备课程政策上的合法性。新一轮的课程改革确定了三级课程管理政策，赋予了学校课程管理的权力，学校层面的课程实施不仅仅是一个忠实实施的过程，同时还要是一个更为重要的创造和丰富的过程。

教学是课程实施的主要方式。学校必须抓好教学活动这个中心工作，优化教学的组织和管理工作，通过强化教学管理实现对三类课程的管理。教学过程管理包括备课、上课、作业等教学基本环节的常规管理工作。^②

首先，备课管理。备课应充分发扬民主，尊重教师的差异，防止用单一的备课模式统一要求教师，对优秀教师要给予他们充分的自主备课权力，让他们根据自身素质特点和学生需要，设计富有个性的教案，对于年轻教师需要进行一定的指导或规范管理，教研组可以组织教师通过说课、研讨等多种形式使教师的教学设计更加恰当。

其次，上课管理。上课是课程实施的中心环节，由于课程设置的复杂性，学校对上课的管理应当具体问题具体对待。管理者要鼓励教师对教材内容的适度再开发，提倡多样化的课堂教学模式。管理者要倡导教师为学生创设自主、合作、探究的机会，而不是简单的给予知识；要倡导教师根据教学的重点、难点组织学生充分展开学习的过程，而不是去追求形式上的“完美”。同时，学校管理者也要为教师提高课堂教学水平创造条件，如组织教师进行课堂教学观摩评议、邀请有关专家到现场指导等。

再次，作业管理。立足于减轻学生课业负担，避免重复劳动，学校要提倡学生完成一些收集信息、面向社会、面向生活的探究性作业，严格控制学生的作业总量，对学生的辅导也要因材施教，面向全体学生。

(4) 课程评价管理

课程评价既是课程建设的重要环节，也是课程管理的重要手段。即使是狭义的管理，也包括对评价的管理，“对管理活动本身的评价，是据以展开课程的变革、革新，乃至改善改良的活动。”^③一般说来，学校课程评价中的管理活动包括：对国家课程、地方课程方案评价、对教师教学的评价、对学生发展的评价。

① 廖哲勋，田慧生. 课程新论[M]. 北京：教育科学出版社，2003：495.

② 钟启泉. 基础教育课程改革纲要（试行）解读[M]. 上海：华东师范大学出版社，2002：393.

③ 朱大伟. 论学校课程管理的内容[J]. 教学与管理，2003（6）.

首先，对国家课程、地方课程方案评价。定期评价《学校学年课程实施方案》，提出改进建议，为制定新学年的课程实施方案服务；定期组织教研组评价教学进度计划，并参照实施情况调整与完善教学进度计划，为制定新学年的教学进度计划做好准备。

其次，对教师教学的评价。学校要发挥评价对教师教学的促进作用，不再以课程计划为唯一标准来衡量教师的教学水平，也不单纯以学生考试成绩和升学率来评价教师的教学业绩。学校要尝试建立一种全面评定教师教学业绩的体系：坚持评价主体的多元化，把领导、教师、学生、家长吸引到评价主体中来；坚持评价方式的多样化，把结果评价与过程评价、定性评价与定量评价结合起来。

最后，对学生发展的评价。学校要发挥评价对学生素质发展的激励功能，坚持从多方面、多角度评价学生。评价内容要重视学生的日常生活，侧重学生的态度和能 力，多进行分析性评价，减少量化。同时，鉴于自我评价对个人成长的意义，应该让学生尽早学会自我评价。

(5) 课程资源管理

课程资源是课程实施的支持系统与条件，是课程生存和持续发展的源头活水。学校对课程资源的管理主要包括：对教科书、教学参考资料的选择，学校有权选择经国家一级审定或省一级审查获得通过的教材；师生学习、工作场所的管理，主要有教室、图书室、实验室、办公室、多媒体教室等；对教学设备和文本资料的管理，包括教学仪器、用具及图书资料的配备、保管、维修和更新，以及设施管理制度的建立、健全和执行、检查等；选用教师并对教师进行相应的培训，教师也是课程顺利实施的资源，有效的课程实施离不开一支素质优良的教师队伍。

“课程资源的管理还包括对潜课程的管理。学校‘潜课程’主要包括：正规课程中隐含的价值观、理想、信念、道德观念、世界观等意识形态内容以及正规课程教学中随机或无意识的文化影响；学校的物质环境和精神环境；学校管理制度、生活制度、各种仪式等；学校教育的结构特性及其对学生的教育影响；教育教学中的人际关系等”。^①

(6) 课程研究管理

仅仅依靠学校管理者的直觉和经验，或者简单移植别人的经验，或者依靠上级教育部门的行政命令根本不能有效解决各种课程在学校运行中遇到的各种问题，如国家课程、地方课程的有效实施与评价、校本课程的开发、综合实践活动课程等都需要本土化的、具体的、深入的研究。学校在课程改革中展现问题、解

^① 李秉德. 教学论[M]. 北京：人民教育出版社，1990：161.

决问题，不是某些教师的个人行为，而是整个教师群体的组织行为，这些组织行为需要管理者提供一定的研究平台，加强课程研究的组织和管理。

（四）研究方案

课程管理不只是停留在理论层面，而是表现在学校课程改革的方方面面。要想明白学校如何进行课程管理才能较好的推进课程改革，就必须深入学校生活现场，从具体的实践尝试中汲取经验教训。俗话说：理论是灰色的，而实践之树常青。天天面对风口浪尖上的挑战才想出来的方法，体现了在改革前线实践者的智慧。通过对有影响的学校课程管理实践经验的解析，可以为学校课程管理的策略提供经验性支撑，并为各地小学的课程管理实践与改革提供思维范式。因此，本研究采用工具性个案研究的方式，与本质性个案和集体性个案相比，工具性个案研究的目的在于了解此特殊个案，而是试图借由了解一个特殊个案以深入理解一个疑难问题，寻求和建立一般性的理解。^①

1. 研究对象的选择与确定

根据工具性个案研究方法的要求，本研究采用目的性抽样的方式，所谓目的性抽样就是选择信息丰富，有利于研究目的的个案。出于以下三点考虑，研究选择了洛阳地区孟津县广大农村地区的一所县级课程改革示范学校 C 小学作为研究对象。

（1）C 小学作为个案的典型性

2002 年秋，新课程开始在 C 小学推行，至今已有 4 年多的时间了。四年来，C 小学因其课程改革卓有成效而在当地闻名遐迩。

2003 年 C 小学被评为孟津县“课程改革示范学校”。

2004 年 4 月 9 日孟津县“小学课程改革校本教研现场会”在 C 小学成功举行；2004 年 9 月该校被确定为省“创建以校为本教研制度建设基地”；省级课题“综合实践活动课程资源的开发与利用”申报成功。2004 年 11 月 23 日国家教育部到 C 小学进行课程改革和减负调研评估，调研评估小组组长——海南省教育学院蒋敦杰同志，为该校做了“从 C 小学看到了课程改革的希望”的题词。调研小组某成员这样说：“C 小学到处充满阳光，连墙上的照片也是充满阳光。”

2005 年国家教育部、省市教研室到 C 小学进行课程改革工作的考察与调研；市年终工作会、县小学课程改革校本教研现场会在 C 小学召开。省级课题“综合实践活动课程资源的开发与利用”已进入成果汇总阶段；市级课题“新课程改革中教师专业成长的研究”已经立项，预计在 2007 年 6 月完成。

① 潘慧玲. 教育研究的取经——概念与应用[M]. 上海：华东师范大学出版社，2005：18.

2006年1月C小学被评为“市规范化小学”、3月荣获洛阳市“巾帼文明示范岗”、8月被评为孟津县“校本教研先进单位”、9月被评为孟津县“优秀家长学校”、11月被评为全国“优秀家长学校”。

C小学曾先后派出优秀青年教师为兄弟单位做专题报告30余次。近两年有50余家单位2000余人相继到C小学参观、考察、交流、研讨。

C小学——这所普通的农村小学的课程改革成果能够在当地脱颖而出离不开该校在课程管理方面所作的努力。因此，C小学作为“学校课程管理的策略”的研究对象具有典型性。

(2) C小学作为个案的普适性

从学校规模、师资力量、学生来源、校舍设备、可用资金各个方面来看，C小学的办学条件与我国经济发展水平一般地区的农村学校没有太大的差异。C小学占地约20亩，建筑面积2700余平方米，生均占有建筑面积4.1平方米。C小学目前(2005~2006学年)有在校生600多名，13个教学班，学生有80%以上来自附近的村庄。C小学全体教师的任职资格与学历水平如表1所示：

从表1可以看出，C小学教师的学历水平和任职资格在广大的农村地区属于一般水平，与经济发展水平一般地区的乡镇农村小学的师资力量不相上下，与大多数县级以上城市的师资力量相比，还略逊一筹。

C小学拥有专门的电脑室、多媒体室、图书室、仪器室等，但是电脑、图书、各种器材、仪器的种类和数量还不够充足。另外，C小学能够用于课程改革的资金总额还显得有点拮据。因此，C小学作为研究个案具有普适性。对该个案的研究成果能够为我国处在类似条件下的广大的农村学校、甚至一些条件不够优越的城市学校所借鉴。

表1 C小学全体教师任职资格与学历水平

职称 \ 学历分布	本科		专科		中专		总计	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
小教高级	0	0%	8	25%	6	18%	14	43%
小教一级	2	6%	5	15%	8	24%	15	45%
小教二级	0	0%	2	6%	2	6%	4	12%
总计	2	6%	15	46%	16	48%	33	100%

(3) 信息获取的真实性和丰富性

本研究通过在自然情景下的部分参与性观察，如参与听课议课、教研组活动等获得了许多第一手的资料；通过收集C小学的各种方案、制度、工作总结等获

得了 30 多份文件资料；访谈对象涉及拥有不同的背景的二十余名教师；调查问卷的发放对象包括 C 小学的全体教职工。学校的校长、中层管理人员、教职工等人员很愿意接受研究，非常配合研究者。C 小学的各种文件、方案、档案、工作记录等可以供研究者查阅，管理人员、教职工等对于研究者的访谈总是不厌其烦，回答问题时即细心又耐心，且能敞开心扉。所有这些都为研究者获取真实、丰富的第一手资料提供了条件。

2. 研究方法的确定

本个案研究采用质的研究与量的研究相结合的方式。质的研究 (Qualitative research)，是以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究，使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。^①质化研究深入到研究者的生活情境，通过对被研究者经验的描述，“对被研究者的个人经验和意义建构作‘解释性理解’或‘领会’，研究者通过亲身的体验，对被研究者的生活故事和意义建构做出解释。”量化研究是一种对事物可以量化的部分进行测量和分析，以检验研究者自己关于该事物的某些理论假设的研究方法。具体的说，本研究涉及到的研究方法主要有以下几种：

第一，观察法。教育观察法是教育研究者通过感官或借助一定的设备，有目的、有计划的考察学生或教育现象的一种研究方法。^②本人主要通过参与听课议课、教研组研讨、其他集体活动等对在实际中 C 小学采取的课程管理策略和其产生的效果进行观察。

第二，资料分析法。在研究过程中，文件资料是研究的重要资料，尤其是学校的相关课程管理文件等直接体现了学校课程管理的基本思路和做法。本人收集到的 C 小学的和课程管理有关的制度文件、经验总结、各种汇报材料等共有 30 多份。比如：集体备课制度、教职工学习制度、学生评价方案、教师评价方案等。

第三，访谈法。访谈，通常是由两个或者多个人之间的有目的的谈话，通过它来了解被研究者如何解释他们的世界。在研究期间，本人对 C 小学不同年龄段、不同学科、不同学历和级别、不同权力阶层的 21 名教师(占全体教职工总人数 64%)进行了访谈，访谈内容主要涉及他们对学校各种课程管理策略的看法，在实际中发挥的作用和他们的意见与建议。

第四，调查法。为了更全面的了解 C 小学教师对学校课程管理各种课程管理策略的态度和看法，本研究向 C 小学的全体教职员工均发放了问卷，并且全部收

① 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 教育科学出版社, 2000: 12.

② 杨小微. 教育研究的原理与方法[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 90.

回。问卷内容由选择题和开放性问题组成。本研究还向该校六个年级的学生进行了简单的群体调查，主要是了解学生对教师新的教学方式的想法，对现行的三级三种多元的学生评价方法的感受。

3. 研究的伦理问题

教育研究主要在具体情境中，与现场的人交往互动，这种关系必然会引起研究的伦理问题。本研究在观察、收集资料、调查、访谈之前清楚的向被研究者说明研究的目的是性质以消除被研究者的顾虑。此外，研究十分尊重被研究者的个人隐私并对其保密。在运用个案描述课程管理状况时，采用匿名的办法，隐去当事人的名字，用其他的形式代替。

二、课程改革背景下 C 小学课程管理的策略、不足与其效果

随着课程改革的不断深入推进，学校的课程管理也面临着新的挑战和“冲击”，必须不断“激活”和“刷新”，带着新课程走课程管理之“老路”，势必会遭遇“碰壁”。作为孟津县课程改革示范学校的 C 小学，是如何进行课程管理的呢？

（一）C 小学课程管理的策略

课程改革在办学条件及其一般的农村学校 C 小学能够冲破种种阻力，得以成功推进，这与该校采取的一系列课程管理策略是分不开的。下面从课程计划、结构、实施、评价、资源、研究几个大的方面来概述 C 小学在课程管理诸方面所作的努力。

1. 课程计划与结构管理策略

学校对课程的管理首先体现在课程计划和课程结构上。C 小学对课程计划和结构的管理主要采取整体把握、合理整合的策略。根据国家和孟津县教育局的课程计划，C 小学开设了多门课程，除了语文、数学之外，还有英语、体育、综合实践活动、科学、艺术、品德与社会、写字等等。除了国家课程之外，学校还开设有地方课程和校本课程。C 小学一、二年级和 3—6 年级所开设的所有课程的周课时总数与所占比率如下表所示：

表 2：C 小学 1、2 年级所有课程的周课时总数与所占比率

课程 门类	必修					选修		常规	总计
	语文	数学	体育	品生	艺术	地方	校本	班会	
课时数	9	5	3	1	3	2	2	1	26
百分比	34.7	19.3	11.5	3.8	11.5	7.7	7.7	3.8	100

注：“品生”代表“品德与生活”

表 3: C 小学 3—6 年级所有课程的周课时总数与所占比率

课程 门类	必修								选修		常规	总计
	语文	数学	英语	体育	活动	科学	品社	艺术	地方	校本	班会	
课时数	7	5	2	2	3	1	2	3	2	2	1	30
百分比	23.3	16.6	6.7	6.7	10	3.3	6.7	10	6.7	6.7	3.3	100

注：“活动”代表“综合实践活动”，“品社”代表“品德与社会”

从表 2 和表 3 可以看出，C 小学的课程结构从整体上来看，具有均衡性和综合性的特点，充分体现了课程改革在课程结构上的要求：“改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状。”该校必修课程在课程计划中的周课时比例一二年级 80.8%，三至六年级 83.3%，符合国家课程计划的建议比例——80%左右。该校每周三个课时的综合实践活动课程的安排也符合国家课程计划对新课程的要求。特别需要说明的是，在 C 小学，墙上的课表是也是在实际中发挥作用的“课表”。综合实践活动课程、地方课程、校本课程均进行的扎扎实实。

2. 从备课、上课、作业布置看其课程实施管理策略

课程实施管理是学校课程管理的灵魂。学校所有的努力，都是为了课程实施的勃勃生机。抓住了课程实施，就抓住了学校教育的生命。C 小学主要从备课、上课、作业布置三个方面入手来对课程实施进行管理，保证教学的质量。在课程改革背景下，教师们对于“什么样的课是一节好课、怎样才能上好课”还处于摸索、探究阶段。因此，C 小学对于备课、上课、作业布置的管理就具有了特别的意义。

(1) 备课管理

备好课是课程成功实施的首要条件。C 小学在备课管理上采取的策略主要体现在集体备课制度和《活页教案试行方案》中。

首先，三段式集体备课。课程新理念强调合作、交流、探究，强调教师即研究者，为了使教师们在教学模式上有所突破和创新，学校通过研究决定实行集体备课制度。三段式集体备课可以简单的表述为“先由主备人提供教案，再由任课教师添加、修改，最后提请备课组集体研讨，形成共识”。具体地说，这三个阶段分别为：

第一阶段：主备人根据计划提前备好课，或打印或复写，并在备课组集体研究前 2 天分发到每位教师手中。第二阶段：每位教师根据自己对教材的理解和本班学生的实际情况，思考和充实每个环节，甚至修改、删减或增添某些教学环节。第三阶段：各备课组提前一周进行集体研讨。集体研讨时，由各备课组长主持，先由主备人介绍自己的备课思路，教学设计的意图，重难点突破等；再由备课组

成员根据自己的修改发表意见，形成共识，最后得出既能体现本班实际又能体现个人教学风格的最高质量的教案。

C小学为了加强这种备课制度的有效性，还特意在教师教学评价中定了这样一条：“…学校紧挨名次按最高名次计算（全镇学科教学质量检测）……”比如，在某学期全镇语文学科教学质量检测中，如果三年级一班获第二名，二班获第三名，那么，学校认为，一班和二班的成绩都是第二名。

C小学75%左右的教师比较喜欢这种备课制度。在实际中，多数教师相互之间都能够敞开心扉进行探讨学习。对于他们来说，这种备课制度促进了备课组各成员之间的合作交流，能够使合作、交流等新理念在教学设计中得到更充分的贯彻。此外，这种备课制度还能够把教师们从繁重无用的抄写中解脱出来，使其能够把大量的时间用于研究课程标准，探讨教法，辅导有困难的学生。不过，学校里也有个别教师在与组内其它教师的交流中显得不够积极，追其原因，或是由于组内成员的教学水平有较大的悬殊且较优者又不愿伸出援手，或是相互间性格不合。

无论如何，从总体上说，这种备课制度还是起到了加强协作、提高备课质量的作用，还在全校形成了一种崇尚学术、崇尚研究的氛围。

其次，活页教案。无论如何，在孟津县的C小学，“活页教案”是伴随着课程改革的春风催生的产物，尽管在某些地区，这种做法可能由来已久。2005年8月，C小学在上级教育部门的批准下，开始推行《活页教案试行方案》（附1）。推行活页教案是为了充分发挥教师的自主备课权力，有利于教师根据自身素质特点和学生需要，设计富有个性的教案，同时也能够为全面提高教育教学质量提供时间保证，杜绝出现抄教案的无用功现象。

“活页教案”允许教师对往年的教案进行补充。当然，在个别课节不一样或全部改变时必须重新详细按要求写出教案。在实际中，这项举措提高了教师备课的积极性，减轻了教师备课的心理负担，能够使教案切实发挥对教师课堂教学的指导作用。C小学90%左右的教师对活页教案的实行感到比较满意，不少教师认为，“活页教案”每周为他们节省了大约2个小时以及以上的时间。多数教师认为该方案的实行加强了课程实施的实效，因为他们有了更多的时间查阅更丰富的课程资源。当前，“教案年年抄”这种浪费资源、浪费时间、浪费精力的行为在当地大部分学校里依然盛行。C小学在上级教育部门的批准下推行“活页教案”也不过是两年前的事。这里需要特别提出的是，该校试行“活页教案”也是相当谨慎的，这种态度可以从《方案》的第八条中看出：

“学校《活页教案试行方案》只是在校内通行，如果出现职称评定、评优等方面问题，教师自己负责，因此每位教师要根据自己的情况，试行本方案。”

看来，尽管不太合乎教育领域内盛行的“完美形式”，C小学还是大胆的抛弃了没有实质意义的形式，谨慎的追求形式与实质的统一。

(2) 上课管理

上课是课程实施的中心环节，课程改革成效如何，主要看教师上课的表现。C小学的课程管理者主要采取以下策略来加强对上课的管理：通过听课督导、通过议课倡导、通过观摩课学习。听、议、观摩的方法，早已有之，并无特色。不过，在课程改革的背景下，听、议、观被赋予了新的意义。如今，听，是看教师如何组织学生进行学习，不是看教师如何表演；议，是探讨如何组织学生切实有效的进行合作学习、探究活动、自主学习；观摩，是学习他人在教学模式上的突破和创新。

首先，通过听课督导。听课是教师同行或专家、领导对课堂教学活动的观摩、观察、调研。听课对上课教师而言，是展现自己教学观念、教学个性、教学思路和教学经验、教学智慧的平台；对于听课教师而言，是学习、借鉴同行教师经验的机会。实践意义上的“听课”，实际上包含了眼睛的看和耳朵的听。C小学的听课主要有校长推门听课和公开课。学校的校长和副校长坚持每周2-3次随时推门听课；每周学校一般会还会安排2-3节的公开课，遵循自愿参加的原则，届时没有课的老师均可参加。

校长推门听课这种做法在一定程度上发挥着对课程实施过程的督导作用。对于一名教师来说，尽管校长莅临听课的几率很小，然而这在一定程度上还是能够起到监督作用，校长听课后的指导还能够促进教师的专业成长。

学校每位教师每学期均有20余次听公开课的机会，又有平均2次左右上公开课的机会。公开课，有力的对教师的教学过程发挥着督导作用。对于上公开课的人来说，一节课，凝聚着其人长期探索的心血，所谓“台上一分钟，台下一百天”就是这个道理。

其次，通过议课倡导。有听课就少不了议课。“议课”强调对话交流、辩论研讨。C小学的公开课每次总有七八个人参与，因而议课也最为热烈，也最能碰撞出思想的火花。议课一般围绕以下几个问题展开：这节课好在什么地方？为什么好？这种方法在别的班级用是否会同样有效？这节课的不足是什么？为什么？你会怎么教？等等。对这些问题的讨论能够有效的提高教学实践能力。议课使教师们各自持有的不同观点一览无遗，追根刨底的辩论总能澄清一些问题，或者引发教师对教学的不断追问与探究。

C小学极其反对整个课堂“看起来热热闹闹，实际上只是赶赶时髦”的现象。在“如何指导学生进行有效的合作学习”的课题研究中，该课题组的组长徐老师说：

“课改背景下的课堂教学，学生合作的机会、频率增加了，课堂‘活’起来了，而如果学生不经思考就在小组内发表见解，我们就应该反思一下，自己所提出的问题是否具有探究性？是否需要把问题放给小组讨论？应该去关注一下学生合作的过程，是在热热闹闹的重复作业，还是文不对题呢？……要想合作好必须思考好，独立思考是合作学习的基础；合作学习是独立思考的一种表现形式，一种表象释放，两者只有相辅相成。让学生在独立时独立，该合作时合作，才不失是真正的‘人’的教育！我们在教学实际时。要明白什么时候、什么问题、需要什么样的合作形式……”

C小学当然倡导自主、合作、探究的学习方式，只是，该校并没有盲目的倡导、没有停留在做表面文章上。对于传统教学中重视的“独立思考”，在这里重提并非因循守旧。对“合作”和“交流”两者关系和不同作用的阐述充分体现了C小学对优良传统不丢弃的态度和对现代教育理念所提倡的方法不滥用的态度。

最后，通过观摩课学习。学校每学期安排的观摩课大约有5节左右，一般都是精挑细选的、极富特色、很有听的价值。

C小学有90%以上的教师认为观摩课对提高教学实践能力大有裨益。非亲眼所见，亲耳所闻，你永远都想象不出他人是如何上课的。走进别人的课堂中，你突然间明了原来这样教是如此的轻松愉快、卓有成效。听一节观摩课，就是经历了一次思维的碰撞与交流，就是经历了一场教学理论与实践的洗礼。

通过听课、议课、观摩课等课程管理途径，学校教师的课堂教学方式越来越多样，自主、探究和合作学习的方式也得到更恰切、普遍的运用。教师在教学过程中也更加注重知识技能、过程方法和情感态度价值观三位一体的育人目标；更加注重挖掘和利用教材中的多种育人因素；更加注重知识与生活的联系；更加注重实践、情感体验和思维感悟。

(3) 对学生作业布置的管理

对于学生的课外作业布置的管理，C小学主要采取如下策略：一、二年级不留书面作业，其他年级分层次作业，避免重抄多遍或统一使用《练习册》等低效率练习，增加学生的理解、动手、社会实践时间。

C小学对课外作业布置的要求使得教师们更加注重课堂教学的实效。“不留作业”在一定程度上避免了疲劳战术，促进了学生在课外生动活泼的自由发展。“分层次作业”使得教师在教学中更加关注学生之间客观存在的差异。老师们现在的作业布置很灵活，“把……抄几遍”诸如此类的少得多了……，现在老师们布置的作业多是“阅读……”、“观察……”、“写一篇关于……的短文”等等。

3. 从学生综合评价与教师教学综合评价看其课程评价管理策略

评价是课程改革过程不可分割的一部分。它是一种再思考，总是发生在一项完成的或即将完成的计划之后。真正的计划改进需要把评价从一开始就置于课程或计划之中。评价是学校改进过程中的一个持续不断的环节。^①新课程强调评价的激励功能，强调评价方式的多样化，评价主体的多元化，强调定性与定量的结合。C小学在课程评价管理中采取的策略主要体现在学生综合评价与教师教学综合评价方案中。

(1) 学生综合评价

为了在评价中既关注学生的学业成绩，又关注学生的情感、态度、价值观，关注学生多方面的潜能，并能帮助学生认识自我，建立自信，促进学生在原有水平上的发展，C小学主要采取如下几种策略：

第一，建立多极评价指标。C小学的学生评价指标可分为三级：一二年级为一级；三四年级为二级；五六年级为三级。从“道德品质、学习能力、情感与价值观、运动与健康、审美能力……”五个大的方面出发，对一、二年级学生的评价细化为15个具体化的方面，包括：“不惹父母生气、热心帮助同学、爱护庄稼树木、不扔果皮纸屑……”；对三四年级学生的评价细化为24个介于具体化与抽象化之间的方面，包括：“维护集体荣誉、尊敬父母和老人、力所能及的事、关心帮助同学、爱护公共设施……”；对五六年级学生的评价细化为32个抽象化的方面，包括：“民族精神和意识、集体观念和荣誉、做人诚实守信、知法懂法守纪、辨别是非能力……”。

第二，采取多种评价形式。C小学对小学生的评价有三种形式，分别为：质性评价、等级评价、希望与建议。对小学生而言，同龄人的语言有着成人语言无法替代的沟通作用，因此，小组各成员对每个学生的质性评价、希望与建议很易于小学生理解和接受。与强调交流沟通的质性评价相比，分数、等级评价总是显得有些空洞和冷冰冰。交流沟通，哪怕是寥寥数语，也让学生感受到温暖和关爱。

第三，多主体参与评价。在C小学，参与学生评价的主体是多元的，主要包括：自我、小组、教师和家长。

首先，自我参与评价。小学生的自我认识是意识从低级向高级发展的结果。在未来世界，自我认识是走向成功的重要条件。通过自我评价与他人评价的比较，小学生不断的提高自我认识水平，从而学会了选择、学会了有的放矢。

其次，小组参与评价。班级中的许多活动都是以小组为单位进行的，小组其他成员是距自我最近的人，也是最了解自我的一个群体之一。对于班级中的多数

^① 威廉·G·坎宁安. 教育管理：基于问题的方法[M]. 赵中建译. 南京：江苏教育出版社，2002：234.

人而言，了解一个人的途径多是鹦鹉学舌、人云亦云，真正有过直接的交往，能够深刻了解的，也不过是为数不多的身边的几个人，而小组成员正是个体身边的人。

再次，教师参与评价。同其他教师群体相比，小学教师恐怕是与学生接触最多的一个群体。甚至到长大了，想知道一个人怎么样，问他的小学老师去，决不会看错。小学生最在意的，也是老师对自己的评价。因为在小学生眼里，没有什么人比自己的老师更神圣。

最后，家长参与评价。学校在学期即将结束时，给家长发放学生评价量表向家长了解学生的在家表现。家长们一般都很认真、真实的给与评价，因为这是与教师沟通，以求更恰当教育的一个途径。家长参与评价有利于家长和教师之间的交流沟通，也有利于学生把在学校里的文明习惯带到家里。有位家长说：“我们家××现在懂事多了，自己的房间会自己收拾了，家庭作业也不用逼着做了……这种方式很好。”还有一位家长说：“这种评价方法使我对孩子在校的表现有了更加生动、具体的了解，我觉得很好。”

C小学针对学生的三级三种多元综合评价体系把学生当作有血有肉、有情感、有理性、有尊严、有发展潜能的生命体。首先，从评价内容和评价指标上来看，无论是评价内容的确定还是评价指标的设计，C小学都关注到了学生的“生命全域”，既重视学生的学习成绩，也重视学生的思想品德以及多方面潜能的发展。其次，从评价方式上来看，“质性评价”更加真实全面地反映了每个学生发展的实际情况，能够揭示学生的行为表现对自身发展所具有的独特意义，“希望与建议”更是能够使每个学生在评价中获得激励，享受教育和健康成长。再次，从评价主体上来看，自我、组长、家长也被拉入到评价体系中，改变了以往评价主体只有权威、领导、师长的状况，提高了学生、同学、家长在评价过程中的参与程度，充分尊重了学生的主体性和差异性。总之，三级三种多元综合评价体系突破了学科课程评价的樊篱，突破了课内或校内评价的时空限制，通过提供开放性的多层面的时空环境，为学生的全面发展创造了一个丰富完整的世界。

C小学采取的以上学生评价策略在实践中的确起到了提高学生道德水平、规范学生日常行为，鼓励大多数学生的目的。三级三种多元综合评价体系实行以来，积极主动学习的学生越来越多；学生的文明习惯逐渐规范、健康；学生的兴趣更加广泛，更加注重个性特长的发展；学生更加热爱班集体、学校。譬如，四年级的智障学生××从家里带来水壶给校园里的花草浇水，给教室洒水，这表现出他对班集体的爱心，也折射出了班集体的温暖。他因此也受到了班集体对他的表彰，心里美滋滋的。在这种评价体系中，道德品质、文明习惯、兴趣特长等与学业成

绩一样受到重视,因此,能够受到表彰的学生很多,“学习进步奖”、“小小科学家”、“小小音乐家”等等荣誉称号极大的激励着小学生,促其成长。然而这种评价体系也有一些弱点,譬如费时费力,可操作性不太强。无论如何,这是 C 小学在学生发展评价中打破“考试一统天下”的较为成功的尝试,应该引起关注和进一步的研究、完善。

(2) 教师教学综合评价

为了更充分的体现教师教学评价的激励、发展功能,C小学主要采取了如下评价策略:

第一,采用全方位、多样化的评价指标。学校从教学常规、参与活动、学生考试成绩、学生反映等多个方面,全面评价教师的教学工作。以上各评价指标中,有些指标涉及的内容超越了教学的范围,把它们在这里列出,是因为它们与教学有密切的关系。比如:敬业爱生、参与活动等。在总分为 100 分的教师工作考核中,与教学有密切关系的评价指标共占有 78 分,它们分别占有的分值和积分标准如表 4 所示:

从表 4 可以看出,学生考试成绩仍然是衡量教师教学效果的重要指标,这可以使教师们之间始终保持着一种竞争的关系,也能够一定程度上避免教学中的华而不实现象。教师在教学常规、参与活动、学生反映、公开课、特长培养等方面的表现和所获的成绩也是衡量其教学水平的重要指标,这可以有效避免课堂教学中的高压政策、疲劳战术。

不难看出,C小学所依据的评分标准比较强调一些外部的标志,比如,县、镇、校的表彰、奖项等。这固然使学校在考评时免去了许多争议,但是,依此标准得出的结果的可信度极大的依赖于外部评价的可靠程度。实际上,这种评分标准暗含着一种假定:上级教育部门的评定真实地反映了教师教学工作的实际表现。但是,如果县、镇、校的评价有失公正,那么,依此标准有什么意义呢?因此,这种评分标准适合于外部评价信度较高的地区。

第二,多主体参与评价。在 C 小学,参与教师教学评价的主体主要包括教代会、校长办、学生和自我。教代会成员有 5 名,由全体教师通过民主选举产生。教代会依据各评价指标的得分标准对每位教师进行评价。校长办审核教代会的评价,提出修改建议。最后教代会和校长办经过共同研讨,形成最终结果,对全体教师公布。教师们对评价结果可以提出自己的意见,最后再经过教代会与校长办的讨论,确定最终结果。

表 4: C 小学教学各项指标所占分值与积分标准

评价指标	分值	积分标准
敬业爱生	6	工作积极主动,被校级以上教育部门评为优秀教师且无体罚学生现象者记 6 分;工作积极主动,无体罚学生现象者记 4 分;工作积极主动,有体罚学生现象者记 2 分;工作消极,且有体罚学生现象者记 0 分
教育工作	5	在日常教育教学工作中注重学生的思想教育,学生的班风、学风好,被学校以上评为“先进班集体”的记 5 分;未评为“先进班集体”的记 2 分;班风、学风差的记 0 分
教学常规	6	作业、教案等能按要求和进度,且质量好,受到镇以上表彰的记 6 分;未受到表彰的记 4 分;数量足,却质量差得记 2 分;受到镇以上批评的记 0 分
参与活动	5	教师能积极参加学校的各项活动记 5 分;每少一次扣 0.5 分
顾全大局	3	工作上能替学校分忧、周课时达到规定标准的记 3 分;低于标准三分之一记 2 分;低于标准一半的记 1 分
考试成绩	30	教师所教学科在质量检测中第一名记 30 分,第二名记 29 分;第三名记 27 分,第四名记 25 分;第五名记 23 分,第六名记 20 分;第七名记 15 分,第八名记 10 分;第九至十名 7 分;第十一名以后记 0 分
学生反映	3	学生反映良好记 3 分;反映一般记 2 分;反映较差的记 1 分;反映差的记 0 分
社会反映	3	社会反映良好记 3 分;反映一般记 2 分;反映较差的记 1 分;反映差的记 0 分
公开课	5	参加县以上优质课、示范课、实验课(含教具制作)等记 5 分;镇级记 3 分;校级公开课记 2 分;一次公开课也没有的记 0 分
特长培养	12	教师所辅导的学生在县以上获奖的每生记 2 分;镇级每生记 1 分(最高记 12 分)

学生、家长填写的《教师工作情况反馈调查表》,虽然在教学考核中分别只有 3 分的权重,但是,这足以引起教师们的重视,因为不被学生、家长满意毕竟表明了教学的一种失败。学生、家长对教学不满意的态度会影响到师生关系,影响到课堂教学效果,影响到学生对有关学科学习的态度,从而影响到学生的学业成绩。要知道,学生考试成绩在教师业务考核中占有 3/10 的权重。再说,即使教师

不在乎教师业务评价结果，也会打心底里在乎学生、家长对其教学评价的结果，因为，学生、家长是被服务的对象，让学生、家长满意，永远是教学的追求。

多元化的评价主体可以使教师从多个视角看到“真实的自我”，在一定程度上体现了评价的民主性和公正性。教代会和校长办对教师教学的评价所依据的评分标准基本上都是有据可查的，都是一些看得见、摸得着的东西，因此，学校评价的结果在很大程度上都能得到教师团体的认同。无论如何，自我的声音在评价程序中可以被听到，这体现了对教师劳动成果的尊重。学生、家长评价在评价体系中也占有一席之地，尽管总计只有6分，这也是一大进步。

第三，采用多种评价形式。对教师的评价形式也是由质性评价、等级评价、希望与建议三个方面组成的。教师们对自己所应得的等级其实都心中有数，因为教学常规、参与活动、学生考试成绩、学生反映、公开课、特长培养等的评分标准都是有据可查的。质性评价是别人眼睛中的生动的自我，是自己教学工作的很具感性色彩的写照。希望与建议体现了同事之间对教学工作的相互支持，能够加强同事之间的友好合作。

以上各种教师教学评价策略是C小学根据课程改革的需要而进行的谨慎而又大胆的尝试。从具体细则的制定上说，该校是非常谨慎的，从这种策略本身来说，又是相当大胆的。比如，把学生、家长拉入评价体系本身就是一种大胆的尝试。在实际中，这种评价方式能够全方位多视角的对教师教学进行全面评价；能够把定性和定量评价恰切的结合起来；不仅体现了评价的筛选、区别功能，而且充分的体现了评价的激励功能。无论如何，正是上述评价策略的实施，使得C小学的教师始终把促进学生学业成绩的提高放在首位，并重视新课程提倡的合作、探究、自主等理念在课堂教学中的灵活运用；重视根据自己的教学实践进行课程研究；重视学生对课堂教学的感受和看法；重视差异教学，因材施教、培养学生的特长。

4. 从教师选聘、业务学习、设备资料看其课程资源管理策略

课程资源管理是学校课程管理的重要组成部分。C小学相当重视对教师选聘、业务学习、教学设备、文本资料的管理。

(1) 教师选聘

教师是一种重要的课程资源，是学校中“最宝贵的财富”，有效地课程实施离不开一支素质优良的教师队伍。教师选聘是为了“请合适的人上车”，培训是为了把“不合适的人”逐步变为“合适的人”，评价是为了筛选、鉴别“谁是最合适的人”，也是为了让“合适的人”真正发挥效用。

2006年7月，C小学开始试行《教师组合选岗实施方案（草案）》（附2）。该方案确定了“以岗定人、自愿组合、以组竞岗、以标定岗”聘用机制和“公开招

聘、平等竞争、双向选择、择优聘用、严格考核、合同管理”、“公开、公正、公平”、“先校内、后校外”、“自愿组合为主，学校协议调岗为辅”四条配置人才资源的执行原则。

C小学采用的组合选岗竞聘策略打破了广为流行的教师以个人身份参加竞聘的一贯做法，意在增强教师的团队意识和合作精神，充分调动教师工作的积极性、主动性和创造性，提高整体工作效率，全面提高教育教学质量。该策略是否能达到预期的目标呢？从2006年上半年的工作情况看，教师们之间的确加强了相互之间的交流和合作，相互之间的关系也更为和谐，这也难怪，因为教师们在被聘用之前已经组成了自愿结合的团队。再说，为了提高自己的竞争力，各个个体也会在工作中更加相互配合，更加注重整体利益……当然，对于该策略的长期效果和负效应，还有待进一步的追踪探究。

(2) 业务学习

C小学的教职工学习坚持“集中与分散、自由与强化”相结合的原则，集中学习时间为每周星期一和星期五下午第二节以后，每次2个小时。分散学习时间由教师个人安排，但必须保证每周学习总时数不低于2个小时。同时，学校还非常注意对教职工的学习进行督察。教职工的学习情况由教研处在常规检查时一并检查，并将检查结果进行通报，记录在案。学校在期末时将教职工的政治、业务学习情况纳入到教职工的业务考核之中。

C小学在“自主探究、合作交流”的同时，还多次选派本校教师赴外地学习，聘请课程专家亲临指导，排忧解难。C小学在2006年上半年共安排了8位教师5次赴外地学习，学校还要求赴外地学习的教师及时总结、现场传授、模拟，向全体教师讲解。学校聘请的专家多来自县、镇教研室，也有个别来自省、市教研室。为了提高校本教研实效，C小学还特别注意加强与兄弟学校之间的交流，以有效借鉴其他学校的经验。

C小学曾经有过外地学习经验的一位青年高级教师说：“外出学习之后还要向全体教师传授的要求使我外出学习期间，更加认真、刻苦，不遗漏任何困惑和疑难……”学校曾多次上过观摩课的权老师认为：“从各级教研室聘请来的课程专家为学校提供的建议具有很强的针对性和实践性，具有极大的指导意义。”

总之，在不断的学习、争论、探讨中，学校的教师素质不断提高，老中青各年龄段的教师对《基础教育课程改革纲要》、《课程标准》的理解与认识不断深刻，对新课程倡导的探究、合作、自主学习等的理解逐步深化；教学设计更加现代化和多样化；管理学生的方式更加灵活、有效；师生之间的交流与互动得以更生动

的体现，师生关系更为和谐；学生有了更大的学习兴趣，自主学习能力有了提高，其学业成绩也越来越好。

(3) 教学设备和文本资料

为了课程改革顺利推进，C小学“每学期学校杂费的六分之一作为课程改革所需的教学设备和资料购置费用。”C小学为教师安装了宽带，为教师征订了《教育时报》、《小学青年教师》、《河南教育》、《教育探索》、《语文研究与教学》、《基础教育课程改革》等报刊、杂志二三十份，购买了《立足以校为本，创新教研制度》、《用集体智慧打课改攻坚战》、《引领教师走进参与式培训》、《带领教师在研究状态下工作》等论著几十本。

学校为课程改革提供的经费、安装的宽带、订购的期刊、著作等，大大提高了教师学习的积极性，使教师开阔了视野，课程理论水平和课程实践能力在学习中不断提高。

5. 课程研究管理策略

课程专家为基础教育点明了一个方向，可是，路在哪里？如何走？各学校要自己去找，甚至，这个方向本身，也是需要验证和调整的。在课程改革的背景下，如何进行课堂教学？什么样的课是一节好课？等等又作为重要的问题凸现出来。这些新生问题在C小学主要通过校本教研来解决。C小学主要采取如下策略以加强教师的课程研究热情和实效：

第一，“参与一个教研课题”。C小学有许多教研课题的确定都是由教师联系自己的教学实际，根据自己在课程改革工作中遇到的困惑与茫然之处，拟出教研课题，然后提交教导处，由学校领导班子与教代会评审后再加以确定的。比如“综合实践课程的开发与利用”、“新课程教育评价的研究与实施”、“课程改革背景下的课堂教学”、“什么样的课是一节好课”、“规范与自由”等。其中有的课题还经申报批准成为县级、市级、省级项目。

C小学创设的教研组有全体教师参与的学校综合教研组与分年级的语文、数学、英语学科教研组。一般来讲，综合教研组每月集中研讨一次，学科教研组每周集中研讨一次，研讨会由教师们轮流主持，主持人一般要比其他教师查阅更多的资料。每次研讨基本上都围绕一个中心议题展开，比如，什么样的课是一节好课？综合实践活动课程如何设计？需要开设哪些校本课程？等等。对于每位教师在研讨会上的发言，各教研组都做有简要的记录，研讨结束时，主持人会做出总结。

教研组活动有准备、有主题、有主持、有发言、有记录、有总结的做法彻底摒弃了惯常的“一人念，众人听，会后变成耳旁风”的无用学习方式。学校精心

安排的集体备课组、学科教研组、综合教研组等形式多样的共同研讨活动实实在在，端正了教风、学风，提高了教师解决问题的能力和水平，在全校形成了钻研、探究的氛围。

第二，“写好一篇教研论文”。学校要求“每个教研组每学期教研论文或成果在县以上刊物发表1-2篇；每个教师的教学论文至少有1篇被学校评为优秀。”

C小学虽然也有教师认为这种要求有点强人所难，但是这种做法确实提高了教师自身的课程研究水平，并对教学实践有一定的促进作用。在实践领域，“教学成绩年年挂帅，科研论文没有一篇”的教师并不少。许多教学实践知识就是这样深藏不露、无法发扬，并且随着这些教师的退伍永远流失。C小学提出的要求看似强硬，而事实上，这只是一种促使大家“爱写、会写”的策略。通过论文发表、评优，教师们可以增强自身素质、提高信心，提高写论文的兴趣和水平，谈起论文，也不再‘色变’，而是饶有兴趣。

第三，“记好一本反思笔记”。C小学的每一位教师都有一本学习反思笔记。学校还评出“最实用、最有价值”的反思记录，通过整理，汇总成册，在全校推广，供教师们随时查阅，以提高校本教研质量。

“写”，能引发人的思考，唤起人的探究精神，能澄清、梳理杂乱的思绪，保留、积累曾经的思考和探究，因此，“写”决不是不必要的多余形式。“评”反思笔记的做法有效的避免了敷衍了事，流于形式，促进了教师们较深入、真实的反思，激发了教师们探究的欲望，并加强了教师们之间的交流。

在C小学，“教研”不是晦涩的“高深”理论，而是自然、真实、严谨的对真理的诉求。为了进一步提高教师进行教研的积极性，并加强教研活动的实效，C小学还把教研制度与教师的业务考核挂钩。在总分为100分的教师业务考核中，与课程研究相关的各项评价指标共占11分，它们分别占有的分值和积分标准如表5所示：

无论如何，学校把教研制度与教师业务考核挂钩的做法，强有力的保证了教研制度的贯彻执行。各种形式的与教师的业务考核挂钩的做法，保证了“教研”制度的贯彻实施，并使合作、自主、交流、探究等课程新理念“不生硬”的融入了教师们的常规工作中，有效的革新了课堂教学模式，提高了课堂教学的实效。此外，学校在制度的执行过程中，也切实做到了“在制度面前人人平等”，这不仅提高了教师们的工作热情，而且使领导与被领导之间、各位教职员工相互之间保持一种更为和谐的关系。

表 5: C 小学课程研究各项指标所占分值与积分标准

评价指标	分值	积分标准
科研课题	3	教师的科研课题定为县以上的记 3 分; 定为镇级的记 2 分; 校级以内记 1 分; 无课题的记 0 分
科研成果	5	论文、成果在县以上杂志发表每篇记 1 分, 单发证书的每篇记 0.5 分; 每期无一篇论文上交学校的记 0 分
学习提高	3	积极学习且笔记数量足者记 3 分; 积极学习而笔记数量少者记 2 分; 积极学习但无笔记者记 1 分

(二) C 小学课程管理中的不足

在新课程推进过程中, C 小学在课程管理的方方面面做了很多, 但也有漏洞。研究者看来, C 小学在课程管理中还存在如下不足:

第一, 微观层面的课程计划、结构有待完善。虽然从宏观上看, C 小学的课程计划、结构较为恰切, 符合国家和地方课程计划的要求和课程改革的精神, 然而从微观层面看, C 小学的课程计划、结构还不尽完美, 主要表现为校本课程门类偏少, 不够丰富, 无法满足不同学生的各种需要。比如, C 小学付诸实践的校本课程主要有白纸手写装订的《艺术》课程系列四套教材, 内容主要涉及少儿舞蹈、音乐、三彩、泥塑、太极拳等。以选修课形式出现的校本课程是为了体现教育的丰富性与独特性而设的, 然而 C 小学的校本课程仅仅涉及《艺术》一门, 且《艺术》也是极富地方色彩和个人色彩的, 甚至连美术也没有, 体现的不是“需要什么教什么”而是“有什么教什么”。

C 小学自行编制的《艺术》教材在实施前并未进行专业的课程方案评价, 对于这套教材在实施中的效果, 也没有进行深入的正式评价。这固然与 C 小学紧张的教育经费有关, 也反映出学校、乃至上级教育部门对校本课程还不够重视。从校本课程的实施实况可以看出, C 小学微观层面的课程计划、课程结构还需要进一步调整和完善。

第二, 忽视对课程方案评价的管理。学校课程评价中的管理活动包括: 对国家课程、地方课程方案评价、对教师教学的评价、对学生发展的评价。C 小学在教师教学评价、学生发展评价方面钻研较多, 极具特色且卓有成效, 然而在国家课程、地方课程方案评价上还几乎是一片空白。既没有对学校学年课程实施方案和教学进度计划定期组织评价, 也没有参照实施情况提出调整和完善建议。

第三，对课程实施的管理不够灵活。C小学积极倡导创生取向的课程实施，然而教师们常常感到束手无策的问题是：“刹不住车”怎么办？课后问题还处理不处理？这两个问题并不表明课程创生的取向有问题，而是暴露了C小学在课程实施管理中存在的问题。

C小学并没有真正的把教材作为“范本”来对待，在课堂上，教材依然被尊为“圣经”。否则，“刹不住车怎么办、课后问题还处理不处理”不再是问题。读透课程标准，把教材作为“范本”，因时因地挖掘更适当的课程资源在C小学对于多数教师来说仍然是一种理想境界。对于课程开发能力有限的教师来说，“忠于”教材不失为一种既简单又保本的做法。然而对于有较强的课程开发能力的教师来说，过分“忠于”教材无疑束缚了手脚，也束缚了学生的发展。

从课程创生引发的问题真的无法解决吗？长久以来，从学校领导到教师从没有人敢于质疑在教育领域占绝对统治地位的45分钟制和固定时段、接连紧凑的各学科轮流上课制。其实，如果一节课可以在合适的任何时间开始，可以在适当的任何时间结束，课时由具有灵活性的时间范围而不是由时间点来限定，那么，以上两个问题将不再是问题。这只是一种还有待研究的解决方案。或许，用其他方法也能解决问题，比如进行考试改革。总之，既然课程创生的取向是对的，就要坚持，就要在必要时调整课程管理方案。

第四，课程资源管理中的不足。虽然C小学在课程资源管理中有许多可取之处，比如教师选聘制度、学习制度等，但是这些亮点的存在并不能掩盖其管理中的缺点。C小学对课程资源的管理主要还存在以下两个问题：

第一，教材选用“唯上”。学校虽然拥有选择经国家一级审定或省一级审查获得通过的教材的权力，然而实际上，C小学在选择教材时，还是依据县教育局的“建议”行事，在做出最佳选择之前并没有用自己的眼睛对各种版本的教材进行审阅、评判和比较。

第二，教师配置不足。如果单从23:1的师生配备看，学校似乎有着足够的教师，但是如果从每班平均48人左右的人数看，学校还需要更多的教师。在倡导自主、探究、合作、交流的课堂教学中，四五十名学生的大班常常让教师感到力不从心。C小学很明确这一点，然而这一点似乎只有通过增加教师人数来解决，而教师人数是由上级教育部门严格控制的。

在不能增加教师的情况下，减少班级规模，加大教师课时总量或许是一种解决办法，或者也可以改变课堂组织形式，用“大自习+小课堂”的灵活模式代之以固定班级的模式。总之，改善的办法总是存在，重要的是去想、去尝试。

（三）各种课程管理策略实际发挥的整体效果

在新课程推进的过程中，尽管 C 小学在课程管理某些方面还存在不足之处，但是从整体上看，该校在课程实施、评价、研究等方面所采取的各种策略在实际中还是发挥了巨大的作用，具体表现在以下三个方面：

1. 教师的变化

教师的角色意识变了。学生作为新课程的参与者、选择者、享用者，受到越来越多的尊重，教师以学论教，尊重差异，鼓励学生独立思考，发表不同见解，为学生学习服务的意识普遍增强，师生之间是一种平等和谐的关系。

教师的教研精神和教研能力增强了。教师能够理解新课程对旧课程所做出的改变，尽管这些改变并不是完美的。尽管课程改革困难重重，在这里没有消极、冷漠、观望、投机，没有去拨弄失灵的算珠，而是满腔热情的去学习、交流、探索、改进。从 2004 年 8 月至 2006 年 7 月，教师的科研论文和科研成果至少有 30 篇获市级以上奖励；至少有 10 节优质课荣获县级或者县级以上奖励；有 50 余名教师受到县级及其以上表彰。与往年相比，教师所获的奖项在数量上有极其明显的增长，在等级上也有明显的提高。

教师的合作精神加强了。在三段式集体备课、听课议课、教研、学习、评价等系列策略实施以来，教师实干、敬业、探究、献身的精神明显加强，教师个体之间也加强了合作交流，减少了恶性竞争。比如：在 2005—2006 学年下学期全镇教学质量检测中，有六个科目的成绩既相邻又杰出，具体为：一年级语文一、二名；二年级语文一、二名；三年级数学六、七名；四年级语文二、三名；四年级数学三、四名；六年级语文数学五六名。其余科目的成绩虽不相邻，但差距也不太大。虽然 C 小学往年的综合排名也常是第一，但如此多的相邻且居于前列的名次在以往是从未出现过的。这至少表明，学校教师之间的协作、交流、互助是实实在在的，多数教师对待课程改革的态度是认真负责的，不是徒有虚名，摆摆形式。

教师的教学行为变了。从重视传道、授业、解惑，到同时重视鼓舞、激励、唤醒；从在教师严格控制下实施预设的教学设计，到注意依据学生的学习状况调整教学进程，重视课程的创新与生成。从以教师的言语霸权——满堂讲或满堂问，到给学生思考的时空，展示的机会。

2. 学生的变化

学生普遍喜欢新课程，更加热爱学校和生活，学习动机有所增强，学习兴趣更加广泛；多数学生能够理解、驾驭新课程所倡导的合作、交流、探究、自主学习方式；学生学习不再局限于书本，而是拓展到了社会生活中的各个方面；学

生的个性特长得到了更充分的发挥, 质疑、创新能力有所提高, 越来越多的学生不但会回答问题, 而且会提出问题。从 2004 年 8 月至 2006 年 7 月, 累计有 120 余名学生在县级及其以上各种竞赛中获奖。与往年相比, 学生获奖的人数和级别都有明显的提高。所有这些变化表明, 理想课程正在不断的变成学生的获得课程。

3. 学校的变化

学校在抓住课程改革的契机, 努力提升学校文化品味, 打造学校的特色和品牌。C 小学是儿童成长的乐园, 课堂是朝气蓬勃的, 校园是充满阳光的。学生是生活的主人、学习的主人、学校的主人。校园和教室的墙壁上, 是学生自己的先进, 学生团结活泼、文明守纪。C 小学为教师专业发展提供了广阔平台。各种制度、方案的出台体现的全体教职工的智慧。学校的学生、教师、领导者相互之间是一种较和谐的关系, 能够相互体谅、提供帮助。

三、课程改革背景下对 C 小学课程管理策略与不足的解析

(一) 对策略的解析

C 小学在课程改革进程中采取的各种课程管理策略均鲜明的体现了人本主义理念, 这既是对国际课程发展潮流的一种应合, 也是我国社会发展的内在要求。同时, 这对于我国教育领域长期无视“人”之存在的现象既是一次“祛弊”的战斗, 也是一次发展性挑战的机会。C 小学在课程管理中采取的各种策略之所以卓有成效, 主要有以下几个方面的原因。

1. 学校背景

正如克拉克、洛托、阿斯图托等研究者建议的, 单个情境的独特性将永远是教育中的关键要素。尽管有一些始终需要贯彻的普遍原则, 但大多数原则都需要根据某个独特情景的特点进行调整, 至少进行部分的调整。^①世界上不同地区及各国不同地方的工厂可以利用同样的方法成功的生产同样质量的产品, 但教育体制中基于同一假设的改革却一次又一次的失败了。下面从两个方面来论述对 C 小学的课程管理产生影响的背景因素。

第一, 学校长期以来卓越的业绩。课程改革不是不要质量, 不是不要用于测评教育质量的考试, 相反, 课程改革更强调质量, 也更强调质量测评体系。长期以来, C 小学在孟津县组织的各种质量检测、竞赛等各类活动中, 均取得了优异的成绩。在孟津县的所有小学中, C 小学的班级规模算是较大的, 高年级 60 人左右,

^① Thomas R. Gusley. "Results-oriented Professional Development." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 323.

低年级也有 40 多人，然而即使这样，C 小学在孟津县×镇综合业绩排名中，几乎总是第一名。C 小学各种课程管理制度、方案的执行并没有以质量检测成绩的下降为代价，在课程改革的进程中始终保持全镇综合评比名列前茅的局面。正是这骄人的成绩，使 C 小学的教师、学生、家长等有关人士对课程改革都满怀信心。

第二，社区、家长的支持。社区、家长不是课程改革的旁观者，不管我们是否意识到，学校的课程管理总是受到社区、家长的教育理念的影响。不考虑社区和家长，我们如何做到学校教育让“社会满意、家长满意、学生满意”呢？而事实上，我们的课程管理策略如果得不到社区、家长的支持，是无法贯彻实行的。课程结构的变化、学生学习方式的变化、评价方式的变化，这些是社区、家长看得见、摸得着的。虽然学生家长不是课程专家，他们不懂课程领域的最新研究成果，然而出于对 C 小学无限信任，他们对学校的课程改革表示支持，有一些有思想的家长还对课程改革的实践作一些评价和提一些改进建议。学生家长们的这种积极支持的态度使得 C 小学的教职员在课程改革的进程中少了很多的顾虑和担忧。

2. C 小学课程理念的特点

课程理念是课程决策的起点，而且是后继的所有有关的课程决策的基础。^①课程理念指示着什么是重要的和值得学习的，决定着课程标准，指导着课程实施中所选择的过程和方法。没有理念，课程工作者在确定和实施我们所力求达到的目标时就会无所适从，既不知道“什么”是适当的，也不知道“怎么做”是适当的。学校课程管理团体的课程理念直接指引着学校课程改革的方向，并在潜移默化中极大的同化着校内教师的课程理念。在力求探寻 C 小学实际发挥作用的课程理念的过程中，我发现 C 小学的课程理念很难单纯用某种主义来描述。从琐碎的事实和言谈中，我总结出了 C 小学的课程理念的四个主要特点，希望对这些特点的阐述能够启迪读者。

第一，明确的。具有明确的信念是明智行为不可或缺的条件。一个人拥有了自己的哲学观，即使是暂时的或需要修改的，也不会导致信念缺失或行为混乱。C 小学明确地把学校的教育目标表述为：“……培养在校文明好学，在家勤劳懂事，走上社会遵纪守法的一代新人”。在 C 小学，“课程创生”、“合作、交流、探究”、“张扬学生个性”等理念更是深入人心。C 小学对教学中的“是”“非”有很明确的见解：比如课堂教学中什么时候该“合作交流”，什么时候该“独立思考”；什么样的课是一节好课；等等。

① Goodlad, J. I. *What Schools Are For* [M]. Bloomington: Ghi Delta Education foundation, 1979.

第二，融合的。永恒主义、要素主义、进步主义、还是社会改造主义？如果你说 C 小学更多的倾向于某一种，又立刻能找到许多事例表明它更倾向于另外一种。任何一种教育哲学在 C 小学倡导的理念和行为中都可以找到其存在的影子，然而她又绝没有纯粹追随任何一种。很显然，C 小学融合了传统课程哲学和现代课程哲学的精华。

无论何种哲学，不管是旧的还是新的，都不应成为学校或课程决策的唯一指南。作为课程管理者，需要做的是寻求一个高度抽象、难以捉摸的中间区域（the middle ground）。在中间区域里，既不过分强调学科，也不过分强调学生；既不过分强调认知发展，也不过分强调社会心理的发展；既不过分强调卓越，也不过分强调平等。我们需要的是一种明智的学校哲学，它在政治上和经济上都是可行的，还能满足学生和社会的需要。^①不管是出于改革的需要或是其他什么理由，把握好一种哲学的分寸是十分关键的。

第三，不断完善的。C 小学虽然有很明确的课程理念，但她并不认为他们是终极的，而是有待不断完善的。课程领域新的研究成果不断地涌现，这些成果总是不断的冲击着、丰富着人们头脑中的所谓‘真理’，因此，时常学习反思，‘洗脑换脑’是非常必要的。对于课程工作者来说，重要的是要把自己的态度和信念看作是暂时性的，每当它们受到事实或发展趋势的挑战时，就需要重新审视它们。^②这绝不是优柔寡断或者没有理念。

C 小学的许多做法都是在积极思考、征求意见的基础上完成的。学校每项制度、方案和决议的出台，都广泛听取了师生正反两方面的意见或建议。校本教研的课题确定，学校征求了上级有关课程领导的意见，在进行中也是不断查找漏洞、寻求解决问题的途径，及时完善。学生、教师的综合评价体系的建立，与县、镇有关领导的建议、外出学习、考察有着密切的联系……

“金点子”是“思考、参考、完善”共同发挥作用的结果。努力、审慎而又不盲目的思考有可能使一个人成为有原则的和有建设性的人。具有较强的思索能力的人不仅有激情，而且能克制；不仅尊重证据，而且在证据一时还没有准备好时也能表现出耐心。^③

参考就是集思广益，就是利用集体的智慧。C 小学的重要决策一般都历经了“从群众中来，到群众中去”的过程。洛尔蒂认为，当教师感觉到他们可以参与学校

① Allan C. Ornstein. "Philosophy as a Basis for Curriculum Decision." In *Contemporary Issues in Curriculum* (影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：9。

② Allan C. Ornstein. "Philosophy as a Basis for Curriculum Decision." In *Contemporary Issues in Curriculum* (影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：5。

③ Theodore R.Sizer & Nancy Faust Sizer. "Grappling." In *Contemporary Issues in Curriculum* (影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：148。

的重要决策时，他们就更明白自己为学校改进工作所付出的额外努力与这些努力所能带来的利益之间的关系。当教师不能参与有关课程计划的最初决策时，那么，让教师参与决定“何时”及“如何”实施这一计划便是其成功的重要保证。^①

漏洞无处不在，关键是要不断查找漏洞、寻求解决问题的途径，及时完善。这可以说是C小学在课程改革中能够脱颖而出的关键原因。

第四，提升道德的。C小学一贯重视德育，对教师、学生提出的要求更是能够切实提高其道德水平。比如，在教师教学综合评价中，敬业爱生占6分、顾全大局占3分，要求教师工作积极主动、能够为学校分忧，不体罚学生。在学生综合评价中，有关的道德指标更多，比如，不惹父母生气、热心帮助同学、维护集体荣誉、尊敬父母和老人、爱护公共设施、做人诚实守信等。

著名的历史学家和领导学理论家詹姆士·麦格雷戈·伯恩斯（James MacGregor Burns）指出，目标和观点应该是对社会有用的，应该服务于共同利益，应该适应那些追随它们的人们的需要，也应该能够把追随者的道德提升到一个更高的水平。^②

3. C小学课程管理实践的特点

(1) 较系统的全面革新

尽管C小学在微观层面的课程计划、课程结构上还存在不足，但是该校的课程改革的确是在系统性上下了功夫，并总是在力求更全面的统一。从宏观课程计划和结构，课程实施、学生、教师业绩评价、课程资源、课程研究等各个方面，C小学在自己权限内均进行了变革。

课程领域中的任意一点，总是与其他部分有着千丝万缕、或大或小的联系。由点出发，以点带面，全面改进是明智和有效的。有的时候，改变课程计划中的所有方面比单单改变某一方面更容易。^③仅孤立的执行一个单一的革新项目会留下许多没法解决的问题。只有将几个策略细心的、系统地整合起来，重大的改进才有可能。只改变一点总是存在很多的限制，改变所有等于解除了限制。

(2) 有效的“教研”、“学习”机会

在实践中，“教研”中有“学习”，“学习”中“教研”，两者总是交织在一起，因此，在这里，将“教研”和“学习”放在一起讨论。C小学课程管理的成功不仅在于对“学习”、“教研”的重视，更重要的是为教师提供的“学习”、“教研”机会是有效的。

作为专业人员的教师，不仅仅是一个已经学会了很多教学技能的人，更是一个不断向教学实践学习的人。从根本上说，要使学生获得较高水平的理解，就得

① Allan C. Ornstein. *Contemporary Issues in Curriculum* [C]. 影印版. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 380.

② Burns, J.M. *Leadership* [M]. New York: HarperCollins, 1978.

③ 威廉·G·坎宁安. 教育管理: 基于问题的方法[M]. 赵中建译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 61.

有非常巧妙的教学，并要求学校从组织机构上支持教师们继续学习。^①C 小学把教师的“学习”、“教研”放在与教学同等重要的地位，并通过多种途径为教师提供有效的“学习”、“教研”机会。概括地说，学校为教师提供的较为有效的“学习”、“教研”机会可以从两个大的方面来谈：

首先，针对真实问题的反思性探究。理论常常忽略一些问题，而实践总是凸现问题。在课程改革的进程中，新问题更是层出不穷。C 小学教师们的反思性探究总是围绕实际教学中的问题展开，比如：综合实践活动中如何开发和利用课程资源？课堂教学中如何进行分层合作学习？如何进行学生、教师业绩评价？等等。成人学习理论家们认为，成人在成长过程中自我引导的意识会逐渐增强，并且他们的学习意愿是由现实的生活中的任务和问题激起的。^②当人们产生认知的需要或有问题需要解决时，他们的学习效率最高。当问题来自真实的学生和实际的工作情境时，探究和训练有素的质询将会在理论和实践之间产生富有成果的碰撞。

C 小学教师的反思性探究活动主要体现在集体备课、听课议课、课题研究、撰写论文、“写”、“评”反思笔记等方面。已有的研究成果表明：教师们取得最好的学习效果的方式是实践、反思和探究，细心的观察学生以及他们的学习，与其他教师合作并互相交流体会。^③有学者认为，教师的反思性探究是指教师在开放而训练有素的批判性探究中不断反思他的专业行动。是教师反思、批判性思考和持续学习之间的相互作用。反思和探究的相互作用能够扩展思想和感受，并促进支持专业互动与权利分享的活动。^④在探究方面的训练可以使教师避免交流中心主义偏见（communicentric bias），有助于教师学会如何以多元视角来看待这个世界，并应用这一知识去接近和影响各种不同的学习者。

反思性探究需要通过集体合作才能实现最佳的效果。因为，“两个人的头脑比一个人的头脑更好使”。C 小学集体合作主要有集体备课、听课议课、课题研究等形式。当教师组织成团队时，新教师能够得到更加连贯和系统的学习经验，同时，资深教师可以通过作合作研究者或者骨干教师来深化自己的知识。因此，在促进教师的专业发展并帮助教师建构对实践和进一步的理论探索都更加有用的知识体系时，这种团队能够促进理论和实践的结合。^⑤富兰（Fullan）报告说，教师

① Linda Darling-Hammond. "Teacher Learning That Supports Student Learning." In *Contemporary Issues in Curriculum* (影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：277.

② Kidd, J. *How adults learn*. Chicago: Follett Publishing Co., 1973.

③ Linda Darling-Hammond. "Teacher Learning That Supports Student Learning." In *Contemporary Issues in Curriculum* (影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：278.

④ [美] 詹姆士·G·亨德森 著. *Transformative Curriculum Leadership* [M]. 第二版. 志平等译. 杭州：浙江教育出版社. 2005：44.

⑤ Darling-Hammond, L. *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession* [M]. New York: Teachers College Press, 1994.

行为改变的程度与教师之间的互动和彼此提供技术帮助的程度有密切关系。“教师们需要参加技能培训研讨会，”富兰写道，“但是他们也需要有一对一的和小组的机会相互提供和接受帮助，用更加质朴自然的方式谈论变革的意义。”^①

对课堂教学的观察能为教师提供一些供他们反思和分析的资料。对课堂教学的观察和评价可以增强参与双方——观察者和被观察者，对自己实践的反思。对于被观察者而言，通过“别人的眼睛”，教师就能从自己的教学实践中看到不同的画面。对于观察者而言，同事的教学实践如同一面镜子，可以反射出自己教学中的优缺点，并对自己的教学提供有益的启示。有时，同事的教学可以使观察教师在“教学可以是这样的”的深深感叹中变革自己的教学。

其次，与外部交流、向外部学习。曾经有个居住在某个偏僻封闭的小山村的人用尽毕生的心血终于钻研出了一个数学定理，他欣喜若狂，带着该定理走出山外，然而，在某个书摊上，他发现自己视若珍宝的成果全然印在一本略显破旧的书上……无论这个故事真实与否，它揭示的道理不容忽视。那就是：与外部交流、向外部学习。只有通过和别人交往来认识自己，自我才能在对话和相互理解的行动中找到自己的真正的眼睛、耳朵和声音。C小学地处小镇，是一所农村小学，为了能站在时代的前列，至少不落伍，C小学的眼睛总是投向远处、更远处。“外出培训、实地考察、参阅文献”这些名词并不稀罕，可贵的是为付诸实践付出的代价。就算是选派一人外出培训和考察，就算是买上一些最具影响力的名家之作，定购一些最具有实践指导意义的名刊，也要从本就不足的经费中“挤”。看了C小学的财产保管“今日借今日还”和“五元”“十元”“几十元”的报销制度你别觉得惊讶，农村小学的经费的确是少得可怜。然而，无论经费如何紧张和困难，C小学总是对教师的教研学习提供一定的支持，这部分解释了该校教师难得的教研学习热情和为事业献身的精神。

(3) 恰切的处理各种矛盾关系

在C小学课程管理诸方面采取的各种策略中，不时的隐含着对一些棘手的矛盾关系的微妙处理。C小学课程管理所取得的成效与其恰切的把握和处理以下各种矛盾关系密切相关。

第一，形式与实质。形式和实质本是一种事物的综合体现，片面追求形式或实质的行为都是偏颇的、缺乏理性的。在C小学，你看到的就是文本总是实际发挥作用的、真实的。在这里，形式和实质总是一致的。比如：课表不会明一套暗一套；教案可以插入旧有的；教研学习从来都不是“一人念、众人听、会后变成耳旁风。”形式和实质的一致性可以形成领导和教师务实的作风。不追求没有实

① Fullan, M.. *The meaning of educational change* [M]. Toronto: OISE Press, 1982.

质的形式不会使教师产生穷于应付的无奈和疲劳感，只会使教师在实质性的工作中更下功夫。

第二，合作与竞争。合作与竞争不是人性的不同变体，而是同一人性的不同维度。合作是如何与他人一起学习和向他人学习的关键，是社团的、公民的、和事业生活的根本。有研究论证了在学术和社会发展方面有组织的团队活动所具有的威力。然而，作为动物王国的一部分的人类，同样受到有助于他们生存的特性的驱动而学习，比如：控制、权力以及与他人比较以检测自我的需要。因此，合作和竞争都能够促使个体取得杰出的成就。^①在C小学，各种奖励等级、各种考试、竞赛排名、量化计分的高低等等使教师们之间充满了竞争，然而他们之间除了竞争，也有很多毫无保留的合作。C小学课程管理的智慧和艺术在于：用制度来加强竞争中的合作，创设一种在合作中竞争的良好氛围。“集体备课”、“多指标多主体多样化教师教学综合评价体系”、“组合应聘选岗”等系列策略使得竞争对手之间携手共进，因为“他的好成绩有可能也属于你”，“如果你缺乏合作精神，会减少赢得竞争的几率”。这些策略产生的附加效应是：每个教师竭尽所能，敬业献身较少抱怨，因为没有人希望被证明比别人差。

第三，传统与潮流。在C小学，你可以从“合作、探究、交流”、“张扬学生个性”、“多元主体”等等话语中发现西方的建构主义、人本主义、多元职能等理论的身影，也可以从“独立思考、完成作业”、“动静结合”等话语中发现我国传统课程文化的精华。美国课程论专家施瓦布早在1969年《实践：课程的语言》一书中指出造成课程领域岌岌可危的六种逃避，其中第二种为“上升”的逃避，即“使用外来的流行的东西来讨论课程领域。”^②这种逃避不仅不利于从根本上解释和解决我国现实中的各种问题，还会造成课程依附和课程自殖民。对新的学术研究带来的财富采取不予理睬的态度是错误的，但是彻底的掘弃旧的、土生土长的实践和技能的做法也同样是不明智的。^③对于课程工作者来说，重要的是分清什么是陈规陋习，什么是优良传统，什么是引进先进经验，什么是生搬硬套。

C小学是传统的典范，又是潮流的追随者和引领者。C小学绝不轻易抛弃传统，又绝不盲目追随潮流，在优良传统和先进成果的完美结合中，始终引导着当地课程改革前进的方向。

第四，平等、研究、开放与等级、常规、控制。管理学研究认为，系统本身的结构越是简单，构成要素越是单一，工作任务越是固定，就越适合常规管理和

① Carl D. Glickman. "Dichotomizing Educational Reform." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：412.

② 威廉·F·派纳等. 理解课程[M]. 张华等译. 北京：教育科学出版社，2003：169.

③ Jane Roland Martin. "There's Too Much to Teach." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：45-46.

依赖行政手段；反之，就越需要建立灵活机制及时做出科学决策。^①学校的课程系统结构复杂，构成要素众多，对学校课程的管理需要在做的过程中不断做出决定，在实践中发现问题，找到新的解决问题的方法，再不断调整管理的决策和策略。学校课程管理的过程就是教师和管理者一起研究的过程，学校课程管理的决策就是管理者与教师交流、研究、共同探索的结果。因此，学校课程管理需要平等、研究、开放的管理。

但是，学校课程管理如果仅仅强调平等、研究、开放，学校就会乱套，各种教研学习就不会发挥应有的效用。有时候，一些最为有用的学习的发生是因为别人，不是我们自己，要求我们做，并要求我们做好，直到正确为止。^②

各种制度在生效执行的过程中，也必须强调等级、常规、控制。在学习和研究的过程中，教师与主任、主任和校长是平等的。在行政管理的时候，教师不能代替主任，主任也不能代替校长。

第五，利益与信仰。C小学除了用“与教职工的切身利益挂钩”的方法来促进课程改革之外，还极其注意新课程理论和实践的学习以革新、发展教师的教育信仰。在C小学，利益和信仰在提升教师的职业道德和专业水平方面同时发挥着作用。在学校里，可以简单表述为“有利可图的事得以完成”（What gets rewarded gets done）的“合理选择理论”为如何激励教师完成任务，如何激发进取心，如何激励人们接受改变，如何激励学生努力学习、举止得体，提供了强有力的支持。然而通过强调个人兴趣，合理选择理论阻碍了公民道德的发展。^③

由于人性有内在的、道德的特性，我们必须认可另外一个激励原理：“人们尊重和信仰的事得以完成”（What people value and believe in gets done）。这个原理驱动人们去完成任务、提高、改变、在内心里承担责任，即使这样做需要牺牲个人利益。^④

（二）对不足的分析

“三级管理”体制作为课程改革的制度文本，只是课程愿景的预设，课程改革动向的规约，要转化为课程管理的鲜活实践尚需具备一定的保障条件。对于C小学课程管理中存在的不足，可以大体上归因为：

① 杨中枢. 我国中小学校课程管理：意义、问题与对策[J]. 课程·教材·教法，2003（7），

② Carl D. Glickman. "Dichotomizing Educational Reform." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：412，

③ Thomas J. Sergiovanni. "The politics of Virtue: A Framework for School Leadership." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：286，

④ Thomas J. Sergiovanni. "The politics of Virtue: A Framework for School Leadership." In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京：中国轻工业出版社，2004：286.

第一，习惯的规约。课程管理的制度文本可以朝令夕改，但作为传统习惯、价值规范、思维方式和行为模式的真正变革，则需要一个渐进的过程。新的课程管理的制度文本已经出台并付诸实施，但有的课程文化所造成的思想障碍和陈规陋习并不会自动消失。他们亦可能顽固的存在着，并对课程改革产生着惯性的影响。长期以来，人们早已将课程领域里的一些惯习视为“真理”。比如，很少有人去质疑45分钟制、平均班级人数制、固定班级制等，在学校，即使有“有心人”偶去思考一下此类问题，也缺乏把自己的“灵感”公之于众的勇气，更不用说去做进一步的理论探讨了，在实践中去检验只能是空想了。因此，课程管理改革总是带着这些“紧箍咒”，难以有所作为。

第二，课程建构能力不足。C小学微观层面的课程计划和结构、课程实施管理等方面暴露的问题说明，不管是学校领导还是教师群体都需要提高自身的课程建构能力。古德莱德的“课程层次论”表明，只有经过从理想课程到正式课程直至学校实施的课程、教师和学生实际体验到的课程等逐个层级的运作，理想的课程文本才能转化为现实的课程。然而，作为课程改革的依据和基础的理想课程和正式课程与学校、教师的自我建构能力之间还有一定的距离。

学校作为课程改革的主体，教师历来都是课程改革的最大主力；作为课程改革的对象，教师历来也是课程改革的最大阻力。任何课程改革的推行和实施，不能单靠课程理论的科学性和完善性就能保障，也不能单靠课程政策的引领与强制就能实行，它需要学校和教师有新的信念、能力和热情。传统的课程体制采取一种自上而下的课程管理模式，学校和教师处于课程权力金字塔的底层，扮演着一种制度上的课程执行者的角色。由于学校和教师被剥夺了参与课程开发的权力和机会，使之不能建构性的促进课程和教学的发展，因此日益“去专业化”；由于学校校长和教师被排斥在课程管理主体之外，“被动”的地位使他们难以在新课程理念面前以课程主体的身份挑战自我、更新观念、因而很难形成与课程发展趋势相一致的专业素养。

第三，课程行政滞后。历经“高度集权”、“全统一”的“外控管理”，各级教育行政部门和教研机构已习惯于“自上而下”的管理方式，相对缺乏“权责分享”和“当事人第一”的课程观念。学校课程管理权力的增多，势必会弱化上级教育行政部门原有的权力，冲击“固有”的利益，这往往是一些课程行政人员不愿看到或者不能接受的。如在新课程体制下学校可以自主选用教材，但现实中还是根据上级部门的“建议”选用。又譬如，在课程实施过程中，教师们面对的棘手问题是：“课后问题处理不处理？”根据“教材是范本”的精神，此问题很容易回答：“根据学生特点、课程标准和课程资源情况，酌情处理。”然而根据上级的评价方

式、考试内容，你敢抛开课后问题吗？上级教育部门的评价结果决定着学校命运，而考试内容常常是依据教材文本的。上级课程管理机构的课程评价方式影响着学校的评价方式，也影响着课程实施的实践形态。

在课程改革推进的过程中，需要改变的不仅仅是学校的各种课程管理制度和策略，还有各级教育行政机构的课程管理制度和策略，譬如新课程改革与研究由“新教学”到“新教师”再到“新管理”的话语转换，就极好的反映和说明了这一问题。

四、启示和思考

（一）启示

许多学校言及课程改革，总是习惯于摆难题，谈障碍，比如，师资力量欠缺，教育经费短缺，设备资源贫乏，社会支持不够等等。其实，无论是在办学条件较优越的学校，还是在较差的学校，都可以进行课程改革，而条件较差的学校则更需要课程改革。作为学校管理者，要首先从课程管理入手，以管促改，以管创优。通过对C小学在课程管理中采取的各种策略取得的成效进行解析，我们可以得到如下启示：

1. 学校管理者要重视课程理念的建构

中国传统课程理念中存在的功名伦理使每一次课程改革都背负沉重压力，中国实用型课程理念的发展必须能够真正超越这种文化负累。教育是生长，是个人和社会生长的交汇点；是一个永不终止的生命过程，其指导哲学越是完善，教育过程的质量也就越高。作为学校管理者，要重视自己的课程理念的合理建构：是否明确？是否偏执？是否无视进步？是否忽视了组织成员的道德发展？不断的检视、修正总是能够使自己的课程理念无限的趋于完美。

首先，学校管理者要有明确的课程理念。明确的课程理念引导着课程改革前进的方向，可以使学校教师在各种课程哲学流派的漩涡中不会迷失自己。学校的全体教师，尤其是管理者，要对本校的课程理念中的“是”与“非”十分的明晰，比如：学校应该倡导什么？坚决反对什么？什么是有待进一步探讨的？等等。

其次，学校管理者要汲取、整合各种课程哲学观的精华。无论哪一种课程流派，都有其存在的生命力和现实的意义。作为管理者，不能不假思索的、完全的追随任何纯粹的一种；不能有了进步主义、社会改造主义，就把要素主义、永恒主义完全的抛在一边。在具体的课程管理过程中，根据本土特点，对比选择、合理整合各种课程哲学观的精华是比较理想的做法，能较好的实现课程管理的最优

化。

再次，学校管理者要不断检视、修正自己的课程理念。没有推动事物发展的一劳永逸的思想，人的思想也永远不会停止。课程改革本身就是一次发现问题、面对冲突、解决问题的过程。在实践中，有很多根深蒂固的“真理”随着技术的进步、需要的改变已经变得不合时宜了。而要想永远把握时代的脉搏，引领课程改革的潮流，就需要从多方汲取营养，在不断的学习中经常检视、修正自己的课程理念。在改革的实践中，不能将新课程理念凝固化、绝对化、模式化甚至神化，而要以发展批判的眼光和思维来看待新课程理念，特别是在用新课程理念面对课程改革实践时，更要通过不断的课程实践来丰富、发展和创生课程理念，以达到本土意义上的適切性。

最后，学校管理者的课程理念要能够提升教师的职业道德水平。任何方案、制度，不管多么细致入微，也难免会有漏洞。就算没有漏洞，在课程管理中过分依赖方案、制度的约束也难免有理想的效果。良好的职业道德可以使教师心甘情愿、心情愉快的工作，在课程管理方案、制度不够完善时，也能够保证课程的有效实施。

2. 学校课程管理者在实践中要注意的几个问题

课程改革承载着孩子们的未来和希望。越是贫穷、条件贫乏的地方，越是需要改进。课程领域倡导的新理念、取得的新成果总不能只用来指导条件优越的地方，那样，差距就会越拉越大。无论条件如何，重要的是舍身处的思考：我们能够做什么？如何争取改进？我们还缺乏什么？能创造什么有利条件？等等。我们要集思广益，运用所有人的智慧，去找办法，寻出路。最后，带着愿景，向着目标，迈开大步……C 小学的课程管理实践探索对其他同类学校的启迪可以概括为如下几点：

(1) 扫清障碍，力求较系统的全面革新

或许您可以也想到了用系统的全面革新来保证新课程实施的质量。然而由于习惯、工具、体系等各方面的原因，学校想要设立一套畅通无阻的革新体系很难。从课程计划到课程研究，随处都有可能存在障碍。学校要做的，正是尽力扫清路障，抓住课程实施这个中心环节，力求能够更系统地去全面革新。

(2) 为教师提供有效的研究、学习机会，创建平等、协作、上进的组织情景

如果不提高学校里教师和校长的技能和能力，就不能提高学校的水平。因此，我们必须把课程改革看作是一个个体的过程，我们应该乐意在那些供职于我们学校的个体身上做智力投资。但是，只关注个体的努力而忽视诸如组织特征和系统政策的因素，就会严重的降低成功的可能性。一个不理想的环境能够使任何改革

的努力都不起作用，不管我们如何敦促个体要坚持下去。

在课程改革中展现问题、解决问题、不能被理解为教师的个人行为，而应被视为教师群体的组织行为。^①这些组织行为自然需要管理者提供一定的研究平台——研讨需要时间，到外地学习需要组织安排，课题研究需要经费投入等。没有研究平台，课程改革就只能依靠教师的个人自觉了。教师在教研学习的过程中如果感到有领导、同事支持，或认为专业上的大胆尝试（及偶有失败）受到鼓励时，他们就更有可能坚持运用新的行为方式。

从C小学成功的经验可以看出，参与课题研究、“写”、“评”反思笔记、写论文、听课议课、教研组研讨、外出考察等等都是较为有效的研究与学习机会，在课程管理过程中结合自身条件合理运用这些策略，会有助于形成平等、协作、上进的组织情景，为课程改革带来希望和活力。

(3) 恰切的处理各种矛盾关系

在学校课程管理中，也存在着一些矛盾关系，然而这些矛盾的对立面并不是非此即彼的，关键在于用智慧去协调和平衡。

第一，追求形式与实质的统一。形式是实质的载体，实质是形式的内容。在学校课程管理中，追求完美形式要以实质意义为前提条件，没有实际意义的形式要坚决抛弃。比如：整齐的、没有添加、没有修改的教案书写、作业书写，如果只是换来备课、学习的更多不便，不要又有何妨？

第二，在合作中有竞争，在竞争中有合作。在规则、规范约束下的有序的、建设性的竞争，不仅不与合作相悖，往往还会发展为纯粹意义上的合作。至于那种将竞争导向对立冲突的情况，可称之为恶性竞争，它无视互动双方存在利益的一致性，也就无规则可言。总之，在学校中，合作与竞争同属于教师基本的职业活动互动形式，它们广泛存在于教师教育教学活动的各个层面，常常在同一层面或不同层面之间相互关联、相互交融。对于教师个体来说，竞争，是压力，也是动力；合作，是团结，也是力量。对于一个组织来说，最理想的氛围就是各成员在合作中竞争，在竞争中合作。只有这样，才能保证一个组织内部的凝聚力和对外竞争力。

第三，追求传统和潮流的最佳结合。“传统”不是“落后”的代名词，“潮流”不是“进步”的代名词。盲从总是表现在不加思考的追求形式中，守旧总是表现在不思进取和无视先进成果的情性和固执中。课程改革中许多问题的解决在于寻求传统和潮流的最佳结合点。

第四，既要平等、研究、开放，又要等级、常规、控制。“平等、研究、开放”

^① 季苹. 学校如何进行课程管理[J]. 中小学管理, 2003(1).

的过程要求教师参与到确定目标和设计适当的专业发展活动的过程中去。学校的课程管理制度不是校长或者课程管理人员闭门造车的结果，而是民主决策的结果，需要管理者、教师平等、深入的研究并与学生、家长之间进行广泛的对话，这种研究和对话保证了学校的课程管理有着坚实的实践基础、理论基础和民意基础，更容易获得理解和得到落实。但是，学校课程管理如果仅仅强调平等、研究、开放，课程改革就会沦为一种靠不住的“自觉”行为，就会乱套，因此，学校的课程管理还要强调“等级、常规、控制”。“等级、常规、控制”的管理可以使学校在达成目标的过程中不偏离方向。然而，仅仅强调等级、常规、控制，学校领导与教师的关系就成为管理者与被管理者的关系，学校领导单靠“自上而下”的行政命令解决一切问题，课程管理信息多为单向输出，得不到及时交流与反馈，会挫伤教师的积极性，导致课程决策失误。

综上所述，只有当“平等、研究、开放”和“等级、常规、控制”的力量相互作用、调和并且导向欲求的目标时，改进才会产生。

第五，让利益和信仰同时发挥作用。“有利可图的事得以完成”（What gets rewarded gets done）和“人们尊重和信仰的事得以完成”（What people value and believe in gets done）；这两个激励原理在促进教师的专业发展方面同时发挥着作用。在课程管理的过程中，如果你提倡某种行为，就要奖励某种行为或者让教职工认识到这种行为的价值所在。仅仅依靠奖励原理或者仅仅依靠信仰原理都不是最有效的，因为奖励制度很难做到令所有人满意，而信仰原理所依靠的道德水准又是人们难以达到的。

（二）对问题的思考

“三级管理”体制赋予了学校更多的课程管理权责，对此，短期内有些不适、有些不知所措是正常的反应，课程管理中存在问题也不足为怪。但是，这些落差不能长期的持续下去，学校应以“课程愿景”去审视自身现实，寻求课程发展的“平衡区”或“突破点”，力争在自身的权责范围内有所作为。上述对C小学课程管理中存在不足进行的分析使我们认识到如下几点：

第一，学校应增强课程管理的主体意识。学校课程管理的主体意识是指学校作为课程管理的主体，能摆正自己的主体地位，清晰表征自己的权责分配，并且拥有课程管理的主体观念和愿景。对于多数已习惯于“外控”管理的小学而言，建构“诉诸学校自身的创意和创造力的自律自主的驱动”的主体意识显得尤为重要。而学校只有在实践中通过一系列的主体活动才能真正逐步建构和确立起自己作为课程主体的观念或心向，仅仅依凭外部赋予的相关制度文本的学习或培训是

远远不够的。因此，学校的课程管理必须在政策许可得范围内，根据学校的课程传统、已有的课程基础、学校的愿景与使命、学校在课程和教师方面的优势与不足，教师和学生的课程需求的基础之上，逐步放开“大人的手”，独立的走路。

第二，打破思维定势、避免从众心理，勤于学习，勇于探索。在课程改革的实践中，长期积淀的思维定势、社会心理已逐渐成为一种集体无意识、一种永恒的“真理”、一种生活方式，致使教育发展缺乏良好的文化环境与深层支撑。思维定势的保守性容易导致思维的僵化、妨碍思维的发散，窒息创造精神；从众心理与生俱来的负面影响容易导致人们面对课程改革中的难题陷于慵懒与无奈。要想让课程改革真正“活”起来，必须充分放飞想象的翅膀，摆脱一切“终极真理”，大胆的设想，谨慎的论证，尤其不要以“大家”为参照。而这一点，没有扎实的理论基础，丰富的实践经验，敏锐的专业嗅觉，是很难有足够的自信做到的。因此，必须不断学习、实践、探究，直到永远。

第三，化“难为”为问题、以成果求支持。新课程管理体制赋予学校课程管理的主体权责，已为学校在课程管理系统中的“作为”提供了空间，而由于习惯的规约、自我建构能力不足、上级课程行政滞后等多方面的原因，又使其陷入诸多“难为”困境之中。面对新课程实施中遭遇的不适环境，学校不要期待有简单的答案或快速的解决方法，而应做好主动应对的思想准备，面对自身存在的“权”、“能”落差，学校不要期盼“增能”后再行动，而是应该将诸多的“难为”化作科研课题，通过具体、深入的研究找出解决问题的途径，让研究成果“说话”，为学校的发展求得更多的支持。

第四，正确解析“自我”、追求最佳的“自我”。对于农村小学来说，或许改变理念并不是真正的症结所在。面对资金、资源设备、师资力量等等一些课程改革所需的“硬”条件，真的是让人一筹莫展。这时候，或许学校能做的就是认清“自我”，正确解析学校课程管理中存在的问题，比如：我校课程管理中是否存在问题？在哪里？是否能解决？如何解决？当前哪些课程管理策略是该校能够采取的？哪些是要坚决抛弃的？等等。因地制宜、量力而行、追求最佳的“自我”，永远是最佳的选择。

参考文献

- [1] 张相学. 学校课程管理: 亟待关注的课程研究领域[J]. 教育理论与实践, 2005 (10),
- [2] 张相学. 学校课程管理: “应为”、“难为”与“作为” [J]. 当代教育科学, 2005 (16)),
- [3] 威廉·G. 坎宁安. 教育管理: 基于问题的方法[M]. 赵中建译. 南京: 江苏教育出版社, 2002:153,
- [4] 黄志成, 程晋宽. 教育管理论[M]. 上海: 上海教育出版社. 2001: 2,
- [5] 钟启泉, 崔允漭, 张华 主编. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展[M]; 华东师范大学出版社; 2001:389-394,
- [6] 黄爱萍. 论学校课程管理及其运行[D]. 武汉: 华中师范大学, 2004 (5),
- [7] 杨中枢. 我国中小学学校课程管理: 意义、问题与对策[J]. 课程·教材·教法, 2003 (7),
- [8] 廖哲勋, 田慧生. 课程新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003:495,
- [9] 朱大伟. 论学校课程管理的内容[J]. 教学与管理, 2003 (6),
- [10] 李秉德. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990:161,
- [11] 钟启泉. 现代课程论[M]. 新版. 上海: 上海教育出版社, 2003:345,
- [12] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000:388,
- [13] 杨小微. 教育研究的原理与方法[M]. 上海: 华东师范大学出版社. 2002,
- [14] 季苹. 学校如何进行课程管理[J]. 中小学管理, 2003 (1),
- [15] 杨中枢. 我国中小学学校课程管理: 意义、问题与对策[J]. 课程·教材·教法, 2003 (7),
- [16] 潘慧玲. 教育研究的取经——概念与应用[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005:18,
- [17] 马云鹏. 课程实践的探索——小学数学课程实施的个案研究[D]. 长春: 东北师范大学出版社, 2001,
- [18] Goodlad, J. I. *What Schools Are For* [M]. Bloomington: Ghi Delta Education foundation, 1979,
- [19] 张相学. 学校课程管理解读[J]. 中国教育学刊, 2005 (9),
- [20] 威廉·G. 坎宁安. 教育管理: 基于问题的方法[M]. 赵中建译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 61—234,

- [21] 陈桂生. “学校课程”的建构[J]. 杭州师范学院学报(社会科学版), 2003 (2): 84-88,
- [22] Kidd, J. *How adults learn* [M]. Chicago: Follett Publishing Co., 1973,
- [23] [美] 詹姆士·G. 亨德森. *Transformative Curriculum Leadership*[M]. 第二版. 志平等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2005: 44,
- [24] Darling-Hammond, L. *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession* [M]. New York: Teachers College Press, 1994,
- [25] Fullan, M. *The meaning of educational change* [M]. Toronto: OISE Press, 1982,
- [26] Peter McLaren. “A Pedagogy of Possibility.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004:33,
- [27] Carl D. Glickman. “Dichotomizing Educational Reform” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 412,
- [28] Jane Roland Martin. “There’ s Too Much to Teach.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004:45-46,
- [29] Thomas J. Sergiovanni. “The politics of Virtue: A Framework for School Leadership.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 286,
- [30] Allan C. Ornstein. “Philosophy as a Basis for Curriculum Decision.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 5-9,
- [31] Burns, J. M. *Leadership* [M]. New York: HarperCollins, 1978,
- [32] Theodore R. Sizer & Nancy Faust Sizer. “Grappling.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 148,
- [33] Allan C. Ornstein. *Contemporary Issues in Curriculum* [C]. 影印版. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 380,
- [34] Linda Darling-Hammond. “Teacher Learning That Supports Student Learning.” In *Contemporary Issues in Curriculum*(影印版). Allan C. Ornstein. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 277-279,

- [35] 钟启泉. 基础教育课程改革纲要（试行）解读[M]. 上海：华东师范大学出版社，2002：393，
- [36] 张相学. 学校如何管理课程——主体论视野下学校课程管理的思考[D]. 南京：南京师范大学，2006（5），
- [37] 威廉 F·派纳. 理解课程[M]. 张华等译. 北京：教育科学出版社，2003：169.

附录

附录 1: C 小学推行活页教案的试行方案

报经镇中心校批准,为了全面减轻教师负担,提高教案书写的有效性与切实发挥教案在教师教学过程中的指导作用,实践新课程改革的新理念,为全面提高教育教学质量提供时间保证,杜绝出现抄教案的无用功现象,根据学校实际,决定在我校推行活页教案,具体情况如下:

1. 在镇常规教学的有关要求前提下,每位教师根据自己的实际情况,酌情考虑活页教案的书写;

2. 教案基本内容包括:课题、教学内容、时间、目标、重点、难点、教具、思路、课时、教程等;

3. 语文、数学、英语教案每期必须有 10 个“展示案例”,并注明,要求详写;

4. 教师所教年级、教材如果与去年完全相同,可以考虑不再重复书写,但在教学过程中必须有新的感想、体会的补充,或在课本上详细标出,或写出活页,每一个教学段落要整理成册;

5. 如果个别课节不一样,则必须按照常规教学有关要求详细写出,并与其他教案汇总成册;

6. 如果课节全部改变,任课教师必须按照要求写出教案;

7. 个别教师要根据自己的实际情况写出详细、系统的教案;

8. 学校活页教案方案只是在校内通行,如果出现职称评定、评优等方面问题,教师自己负责,因此每位教师要根据自己的情况,试行本方案;

9. 注意校本、地方课的教案书写。

2005 年 8 月

附录 2: C 小学教师组合选岗实施方案（草案）

为适应教育改革和发展的需要，增强教师的团队意识和合作精神，真正提高教师工作的整体效率和质量，参照孟教人（2005）93 号文件精神，结合学校招聘工作实际，制定本方案。

一、指导思想

坚持以孟教人[2005]93 号文件精神为指导，建立“以岗定人、自愿组合、以组竞岗、以标定岗”聘用机制，增强教师的合作意识，充分调动教师工作的积极性、主动性和创造性，提高整体工作效率，达到全面提高我校教育教学质量。

二、基本原则

- 1、坚持“按需设岗、以岗定人、自愿组合、以组竞岗、以标定岗”和“公开招聘、平等竞争、双向选择、择优聘用、严格考核、合同管理”的原则；
- 2、坚持依法秉公办事，保证“公开、公正、公平”的原则；
- 3、坚持在编制限额内，按“先校内、后校外”的聘用原则；
- 4、坚持以“自愿组合为主，学校协议调岗为辅”合理配置人才资源的原则。

三、组合资格

- 1、具备相应教师资格的在职、在岗正式教师；
- 2、学年业务考核和民主测评结果均在合格及以上的教师。

四、组合条件

- 1、拥护党的路线、方针、政策；
- 2、忠诚党的教育事业，具有强烈的事业心、责任感和奉献精神；
- 3、遵守国家法律、法规和学校管理制度；
- 4、具备聘用岗位要求的任职资格、学历、专业技能等条件；
- 5、身体健康，能按规定完成聘用岗位的工作量和工作目标；
- 6、组合的小组要学科或专业设置搭配合理。

五、组合程序和办法

1、学年结束后，学校对各小组内的所有教师进行业务考核和民主测评，分别排出小组和个人名次。考核或测评结果不合格的教师，在下学年内或在本校试岗，或学校与其解除聘用合同不再聘用；

2、学年考核及测评结果合格的小组和教师，在下学年可重新选岗或重新组合，并以小组为单位填写《选岗意向书》参加选岗（此项工作原则上在全镇教师招聘之前开展）。未组合上的教师可到校外另找合作伙伴参加本校选岗或到其他学校应聘；

3、学年综合考核排名在前三名的小组，可优先选岗定岗（按排名 1—3 顺序进行）。

4、一个班级只有一组应聘，学校视为该组选岗成功；一个班级有两个及以上小组应聘，学校选“目标高、措施实”者定岗；

5、第一次选岗失败的小组可重新多次选岗或在学校的建议下另行定岗；

6、落聘小组如不愿接受学校调岗，本组人员可与学校解除聘用合同到外校参加应聘；

7、各个教学等岗位聘满后，学校公布选岗结果，并按照有关规定和时间，与聘用教师签订聘用合同。

2006 年 8 月

附录 3：关于学校各种课程管理策略的实际效果综合调查问卷

尊敬的老师：

您好！本问卷调查的目的在于了解学校各种课程管理策略的实际效果，以为研究所用。为实现这一目标，很需要您的合作和支持，您的回答会这项研究是十分重要的。具体做法是：对于选择题，设有 A、B、C 三个选项，请根据您的真实情况在各题的选项上打“√”，一个题目只能选一个答案。对于开放题，请您简述您的宝贵观点。请注意每个题目都要完成，完成问卷大约需要 30 分钟。此问卷仅为科研所用，我们对您的回答严格保密。您不需要留下姓名，请您对如下问题如实作答。

感谢您的大力合作和支持！

请在正式答卷前完成下面的卷头。

学历	年龄	职称
教龄	所教学科	所教年级

1. 您对学校《活页教案试行方案》的看法如何？
A 很好，这个方案早该推行了
B 无所谓
C 不太好
2. 您认为《活页教案试行方案》的推行每周能够为您节省多少时间？
A 0—2 小时 B 2—4 小时 C 4 小时以上
3. 您对学校《集体备课制度》的看法如何？
A 很好，这个制度既强调优势互补又强调个性
B 无所谓
C 不太好
4. 您认为校长推门听课对您的课程实施所起的督导作用大吗？
A 有较大的作用 B 有一定的作用 C 没有作用
5. 您认为观摩课在提高您的教学实践能力方面有较大的作用吗？
A 有较大的作用 B 有一定的作用 C 没有作用
6. 您对学校规定的“一二年级不留作业”、“高年级分层次作业”的看法如何？
A 很合理，能够使教师更加注重差异教学，更加注重课堂教学的实效

B 无所谓

C 不太合理

7. 您对“多指标多主体多样化教师教学综合评价体系”的看法如何？

A 很好 B 比较好 C 不太好

8. 您对教师《组合选岗竞聘制度》的看法如何？

A 很好 B 比较好 C 不太好

9. 您认为把业务学习与业务考核挂钩的举措是否加强了教师业务学习的实效？

A 加强了 B 没有加强也没有降低 C 降低了

10. 您是如何看待学校对论文发表的要求的？（每个教研组每学期教研论文或成果在县以上刊物发表 1—2 篇；每个教师的教学论文至少有 1 篇被学校评为优秀）

A 比较合理 B 可有可无 C 强人所难

11. 您认为学校对论文发表的要求对您起到了什么作用？

A 提高了教育理论水平，并对教学实践有一定的促进作用

B 提高了教育理论水平，但对教学实践没有促进作用

C 没有什么作用

12. 您认为把“教研”活动与教师的业务考核挂钩的做法合理吗？

A 比较合理 B 不太合理 C 很不合理

13. 您认为学校是否做到了“在制度面前人人平等”？

A 做到了 B 基本做到了 C 没有做到

14. 您认为《集体备课制度》的实行在实际中有什么好处？

答：

15. 学生三级三种多元综合评价体系实行以来，学生发生的变化有哪些？

16. 您认为学校为课程改革提供的经费、安装的宽带、订购的期刊、著作等对您有什么益处？

17. 您认为学校“评”反思笔记的做法有什么好处？

18. 您如何看待把“教研”制度与教师的业务考核挂钩的做法？

19. 您对学校在课程改革中采取的各种课程管理策略有什么意见和建议？

致 谢

本论文之所以能够顺利完成，得益于各位导师、学友、家人和朋友的大力支持。谨在此表示由衷的感谢。

首先感谢我的导师刘鹏副教授，在论文的选题、研究方案的确定、论文的撰写等方面给了我许多指导和帮助。刘老师独特精辟的问题视角给了我无限的启迪，使我受益颇多。同时，刘老师严谨的治学态度、诲人不倦的精神时刻激励着我不断的进取。

感谢张立昌老师、陈晓端老师、南纪稳老师三年来对我学术上的指导，是他们用爱心和耐心带领我走进教育研究的神圣殿堂。

感谢郝文武老师，虽然他仅仅教授我们教育哲学，然而他所独有的学者风范和思维方式对我产生的影响是深远的。

感谢李延平老师、赵微老师等教科院的老师对我的关心和指导。

感谢徐照辉先生、马红运先生、权萍萍女士等多位朋友在研究期间对我的协助和支持。

感谢我的伯母李献珍女士，她在我论文撰写期间给了我许多无私的帮助。

感谢我的爱人赵辉先生，他在学业上给了我许多悉心的指导和帮助。

感谢我的父母张文学先生和张素娟女士，他们对我生活中无微不至的关心和学业、事业上倾其所有的支持是我一生的财富，任何语言面对他们的真情都会黯然失色。

感谢所有关心我的朋友！

张丰硕

2007年5月

攻读学位期间的研究成果

- [1] 张丰硕. 谁可称之为有效教师[J]. 教书育人, 2006 (5),
- [2] 张丰硕. 基于选择理论的优质学校[J]. 现代中小学教育, 2005 (12),
- [3] 张丰硕. 假定学生喜欢你[J]. 教书育人, 2005 (12),
- [4] 张丰硕. 什么时候最需要聆听学生的声音[J]. 教书育人, 2005 (6) .