

從暨一中學的案例探討中國大陸新課程 實施的過程

崔允漶* 夏雪梅**

本研究旨在從學校組織的視角來看新課程實施的過程。通過研究制度層、管理層、技術層的主要實施活動，分析學校組織實施校本課程政策的過程。本文得出了四點重要結論：制度層、管理層和技術層的課程實施過程具有一致性，且都是在高技術要求的範圍內；制度層、管理層和技術層的課程實施活動存在斷裂點；實施既受到每一層級的結構性作用，也受到各層級關鍵個體的作用；學校組織形塑了新課程的新面貌，而新課程也對每一層級產生了一定的影響。

關鍵字：新課程、課程實施、學校組織、校本課程開發

*作者現職：華東師範大學課程與教學研究所教授

**作者現職：上海教育科學研究院普教所助理研究員

壹、問題的提出

自 20 世紀 80 年代中期以來，中國大陸提出的「素質教育」的概念雖然並不十分清晰，但官方的政策已明顯出現了從對書本知識的記憶到以學生為中心的轉變。這一轉變可以追溯至 1985 年中共中央頒發的《關於教育改革的決定》，而集中體現於 2001 年的《基礎教育課程改革綱要（試行）》，這一文件統領一系列教育政策，包括頒佈各科課程標準、研製新教材、管理、評價等，這場改革在大陸被稱為自 1949 年後的第八輪課程改革，又稱新一輪課程改革，或者簡稱新課程（鐘啓泉，2003）。新課程涉及小學、初中和普通高中三個學段。高中與義務教育階段在改革的推進步驟上，一方面相對獨立，另一方面在整體上保持著良好的銜接關係。

到目前為止，新課程在中國大陸的實施已經走過了十年的歷程。在這十年中，一個很明顯的問題是，學校的實踐與新課程的文本之間存在巨大的落差，與政策的預期差距很大。有研究對整體的新課程指出了一些關鍵因素，如教師素質和能力、考試評價制度、教材建設、教師學生的工作學習壓力過大，缺乏配套的教育經費等（馬雲鵬，2002）。但是，由於新課程實際是包含課程、教學、管理、評價多種政策在內的綜合性改革，是一個統稱，對具體的課程政策而言，學校是如何實施具體的課程政策的呢？是否所有的課程政策都是這些影響因素呢？這些影響因素之間又有怎樣的關係呢？有必要選擇具體的課程政策深入研究學校組織的實施過程。

校本課程開發（school-based curriculum development）是新課程中較為學校和教師所認可，也是較早接觸到的一種新的課程設置形式，校本課程的開發不需要很多的校外資源。在 1990 年代，這一概念就已經傳到了大陸（崔允漭、夏雪梅，2004）。2001 年的《國務院關於基礎教育改革與發展的決定》指出：「實行國家、地方、學校三級課程管理。……學校可開發或選用適合本校特點的課程。」在《基礎教育課程改革綱要（試行）》中同時規定，「實行國家、地方、學校三級課程管理，增強課程對地方、學校及學生的適應性。」相應的，《普通高中課程改革方案》規定「學校根據當地社會、經濟、科技、文化發展的需要和學生的興趣，開設若干選修模組，供學生選擇。」三年共 6 學分。

本研究旨在以一所早在 1990 年代中期就進行校本課程開發探索的高中為關鍵案例，研究從 1996 年至 2009 年的十幾年中，學校組織實施校本課程的過程。選擇這一政策將使我們看到學校組織是如何處理「最有可能被實施好的」課程政策的。進而啓示在新課程的實施過程中，學校組織採取相應行爲的原因。

貳、本研究的理論架構

在課程實施領域，主要有以下幾種研究類型：(1)測量課程的實施程度；(2)探究影響課程實施的有利因素及障礙；(3)測試不同實施策略的成效；(4)發展有關實施歷程的理論，解釋和推測課程實施之成功和失敗（張善培，1998）。其中大陸的實施研究主要是以第二種為主，從2001年頒佈新課程以來，關於新課程實施的研究主要集中在探查影響新課程實施的因素及遇到的問題（馬雲鵬、唐麗芳，2002；袁志芬，2006），或對個體教師的分析上（尹弘飆、李子建、靳玉樂，2003）。這些研究存在這樣一些問題：(1)大多是針對「當下」的，缺少長時段的視野，而實施研究需要長時段的視野；(2)列出可能的影響因素，較少關注結構性的問題，不知道影響因素之間如何相互作用；(3)在大陸，較為學者所熟悉的是 Snyder 等人(1992)所提出的忠實(fidelity)、相互調適(mutual adaptation)、締造(enactment)三種視角，但很少有研究者採用相互調適的視角揭示：不同的組織、學校、地方政府是怎樣處理課程政策的，課程文本又是如何與組織相互作用的。

研究表明，在課程實施的過程中，組織和課程方案之間有相互促進和轉化的作用。地方組織會想方設法地以自己認為合理的方式來對付來自上級的政策，實施是充滿著一個政治過程（Walker，2004）。Wolf 等人（2000）的研究表明，如果提供機會讓實施的行動者深思熟慮，組織的設置和規範可以促進變革的實施，為了成功的實施而必備的人力資本的發展是和學校內教員之間的信任和合作關係中反映出來的社會資本緊密相連的。Cohen（2000）等人的研究也表明，學校組織內部的交流和溝通，教師與他人交往的不同機會，不管是關於教學實踐還是關於政策本身的機會，對課程變革的轉變具有重要的意義。

也有研究表明，在課程實施過程中，可以採用多種組織視角，尤其應關注那些看似矛盾的組織視角。Ogawa（2003）對學區基於標準的課程的實施狀況進行了為期四年的關鍵案例研究，揭示了在學區實施過程中相互矛盾的組織視角。結果表明，學區採用了嚴格的理性途徑進行課程實施，關注共同的學業標準，採用標準參照的測驗，但是，由於缺乏明晰的教學哲學，學區也採用了制度主義的途徑，學區的標準明顯要比州標準窄化，標準降低，而且在教學督導中並沒有以實際的教學為核心。Walker（2004）整合了多種組織視角的框架分析州教育局的實施，他們是如何採用工具性結構(instrumental structure)、戰略性結構(strategic structure)和象徵性結構(symbolic structure)三種主要方法來推進課程政策的。

相當一部分研究指出，組織中的制度起著重要轉化作用。Hamann 等人（2004）以案例研究的方式研究了州教育局在課程實施中的協調作用。他指出，

主題文章

相比個人，制度對實施產生更大的影響。Spillane（1998）認為，學區組織在政策的轉化中起到了很重要的作用，它會在政策制定過程中承擔了一個擴大化的國家角色，利用國家的政策作為學區制定政策的一個機會，而且，地方和國家在對地方的指導中會有衝突，會削弱來自國家層級上的課程變革。Madsen（1994）敘事研究的主要研究結果發現，州教育局自身的官僚政治和組織制度的設計極大地妨礙了州教育局對地方教育改革的支持和指導。

本研究將學校組織分成制度層、管理層和技術層的層級結構，研究新課程與這三個層級相互調適的實施過程。自 Parsons 以來，這一層級結構是較為公認的組織層級結構（斯格特，2002）。Murphy 等人（1999）等人認為，Parsons 的這一架構描述了學校組織的基本層面，具有強有力的解釋作用。Barr 和 Dreeben（1983）較早運用這一模型探討了學校層級的組織聯繫。在 Barr 等人分析的基礎上，Gamoran 等人（2007）等人進一步拓展了嵌套層級的思路，認為學校組織不僅在技術資源的分配上，在社會資本、人力資本上也都存在這種嵌套層級的模型。在高度集權化的國家，嵌套層級更能清晰的刻畫學校組織的運作。

制度層是學校和外界環境聯繫最密切的群體，在與環境的作用過程中，他們承擔起保護學校核心運作的功能，維持學校的穩定，決定學校的發展方向，包括校長、副校長、書記等校級領導；大陸高中的管理層有兩條線：（1）對教學的管理，包括教導主任、科研主任；（2）對學生的管理，主要指年級組長。近幾年來，很多高中嘗試對管理層進行改革，年級組長改稱級部，擁有對一個年級的教學和學生的管理權；技術層主要是教研組、備課組。它們是處理教學的材料和方法的集中地，個體教師在課堂中的運作是建立在這些子系統處理的基礎。

本研究的理論假設認為，課程實施過程涉及資源的調配，文化、人際等多方面的關係，學校組織的不同層級在與新課程的相互調適過程中存在一定的連貫性，尤其是在資源活動上。而由於層級在組織運作上固有的斷裂點，和關鍵個體對課程政策所持有的信念、觀點的差異，實際的各層級的實施過程又會有所不同。

叁、研究方法

如 Palumbo & Calista（1990）認為，實施是植根於本地情境的現象和過程，

鑒於案例研究的性質就是探索難以從情境中分離出來的現象時採用的研究方法，因此，實施研究總是包含對個案的研究。

一、研究對象

墅一中學是本研究的“關鍵案例”（critical case）。Flyvbjerg (2001)將關鍵案例定義為「對一般問題有關鍵性的重要作用」。關鍵案例研究的一個重要特徵是，在進入實地研究之前，它要盡可能地收集並熟悉相關各種流派的理論，並在此基礎上形成自己的理論構架。

選擇墅一中學一方面是因為它是江南一帶的一所普通高中，在組織架構上具有典型性，另一方面是因為它在全國高中校本課程上的先行者角色。這所學校從 1996 年起，開始系統研究「校本課程」的開發，走過了十多年的歷程。這樣長時段的課程實施過程在其他學校很少見，卻是其他學校將要走的必經之路，所以它的課程實施過程，具有極強的典型意義。

墅一中學是省級重點中學。截止到 2006 年，墅市生產總值已達 2805 億元；財政總收入 421.8 億元。就社會、經濟發展的總體水準而言，墅市已經遠超出全國總水準。作為墅一區的唯一四星級高中，墅一中學享有本區的首批招生權。墅一中學學生的家庭背景帶有典型的江南一帶「新農村」的特徵。父母的職業大致分佈如下：鄉鎮企業主或公司主管 15% 左右；醫生/教師等專業人員 5%；農民 20-25%；企業裏的工人占 50-60% 左右。父親和母親的學歷普遍偏低，高中及以下程度占了 75% 以上。

二、資料收集方式

案例研究要特別注意資料的收集以保證研究資料的信度和效度，本研究特別注意了資料收集的三大原則：使用多種證據來源；建立案例研究資料庫；組成一系列證據鏈。以下是具體的資料收集過程：

（一）訪談

確認每一層級的關鍵人物，分析他們在課程實施過程中的職責、關係、對新課程的觀點、認知和主要實施行為。訪談人物結構如下：制度層 3 人¹，代碼用 ZX 表示。第一任校長，現任校長，現任分管教學的校長；管理層 8 人，用 GL 表示。第一次負責校本課程開發的教導主任和科研主任，現任負責的教研室主任、現任教導主任、助理，高一、高二、高三的級部主任；技術層 25 人，用

¹ 第二任校長由於在位時間較短，不具有典型意義，沒有採訪。

主題文章

JS 表示。負責校本課程開發的 10 位教師；學科的教研組長、備課組長 15 人。另在高一、高二、高三各抽取 5 位學生。對各層級制定了相應的訪談問題，主要的問題類型如下：請簡要描述一下您眼中的暨一中學開發校本課程的完整歷程？您在校本課程開發中的主要職責是什麼？校長（中層、教師）的主要職責是什麼，請給出 1-2 個例子？暨一在校本課程開發中，主要遇到的問題是什麼？校長（中層、教師）是怎樣解決這些問題的？您是怎樣讓教師瞭解、接受校本課程的？在推進新課程上所做的事情和您以前完成的學校任務有怎樣的的不同？對一般老師來說，校本課程哪些方面是具有挑戰性的？哪些是很難實施的？

（二）收集學校課程實施的檔案

收集自 2001 年至 2009 年第一學期的學校規劃、總結，以及課程與教學檔，主要從檔中獲取與校本課程相關的時間、資源的分配，評價制度、薪酬分配等；收集教師所寫的校本課程開發方面的反思，瞭解教師在此過程中的想法和做法；收集學校公開發表的校本課程開發方面的相關文章、報導。

（三）觀察

觀察 2 次由制度層、管理層核心人員參與的與課程實施相關的行政會議；觀察 2 次校本課程動員會；觀察 2 次由全校全體教師參與的年終總結大會；觀察 1 次教師專業發展會議；各觀察 1 次語文、體育、數學、地理的教研組會議。主要觀察的方面有：誰在校本課程開發中佔據主導權？校本課程開發中的資源流動如何？在不同層級召開的會議中，關鍵個體是誰，他們做出了哪些決策，是基於怎樣的原因和背景做出了決策？某一層級的實施行為與其他層級有怎樣的異同？

三、資料分析

Yin 認為，案例研究應採用如下的步驟進行資料分析：（1）組織資料；（2）根據內容進行分類；（3）案例內的分析；（4）呈現；（5）解釋（轉引自陳向明，2002）。本文的資料分析主要採用如下步驟：組織各類資料，並根據研究問題進行初步分類；閱讀各類原始文本，尋找相互聯繫；根據概念框架和實際資料建立編碼、撰寫備忘錄；案例分析；運用理論框架對個案進行深度剖析，修正原有的理論假設。

肆、研究結果

一、制度層的實施過程

十幾年來，暨一中學的校本課程的實施走過了一個高端-低谷-高端-平緩的過程。從資料來看，這一過程很大程度上和 ZX1、ZX2、ZX3 對校本課程的定位以及高考的成績緊密相連。

在 ZX1 時期，在與大學合作開發校本課程的第二年，學校的高考成績取得了很輝煌的成績，在學校內廣泛流傳的是：

有了課程改革就有了一切。(GL1)

這成爲校本課程開發的絕佳契機，卻也爲後來將校本課程開發和高考成績的好壞聯繫在一起埋下了隱患。在此後的幾年間，暨一中學的行政會議中，“教學品質、成績”成爲過時的名詞、禁忌詞，是不能在 ZX1 前面提起的。

他就是一門心思要搞這個，其他人的其他什麼話是不能說的，提到教學品質，剛起了頭，不能談考試的，就被他打斷了，我們也是有地位的人，你既然不讓我說，我就不說了，萬馬齊喑就是這個局面。(GL5)

到了 ZX2 校長上臺的時候，由於高考不斷下滑的原因，暨一中學在區域內的地位已經受到較大的威脅，ZX2 校長認爲，就是因爲做校本課程，導致了學校教育品質的下降。

ZX2 校長歸因不好，他把某些年的教學品質下降歸結爲校本課程，其實主要是 ZX1 時期人心渙散。(GL3)

在這段時間內，校本課程走入低谷。梳理學校的課程計畫的檔可見，凡是標榜爲「校本課程」的其實已經被置換爲「補習課」或「提優班」。在這一時期，雖然大家「一心忙高考」，但學校的高考品質並沒有得到顯著的改進，而校本課程也很少再有新的成果。

到了 2006 年，新的制度層走馬上任，明確地將校本課程重新提到一個新的高度，將學校的發展方向確定爲「雙重目標」：

雙腳站穩，兩面貼金。所謂雙腳站穩，就是你的教學品質，兩面貼金，一個是你的特色，一個是你的聲譽，社會影響力。(ZX3)

他認爲，學校的發展在於將這兩者結合起來。很多校長總是徘徊在兩者之間，顧此失彼，因此，當前學校的發展重要的是尋找一種機制，使得兩者都不偏廢。在 ZX3 校長的言談中，他多次表達了這一觀點：

我們的教育品質是學校的生命線，是底線，但是學校的發展之路呢要靠特色來打造，所以要把一個強校之基和發展之路來明確。這樣下來可能大家

主題文章

都比較容易接受。(ZX3)

坐在我這個位子上，我必須始終思考兩件事情：第一，必須保證高考；第二，必須做課程改革。要在壟市穩定軍心，保證生源，就要做好第一件事。但是，要在全國擴大影響力，就要保證做好第二件事。(ZX3)

ZX3 的論述之所以能被學校中人看作是合理的，原因之一正在於他對校本課程進行了新的定位，解除了校本課程和高考之間的聯繫，而將校本課程與學校的發展之本聯繫到一起。

從 2006 年到 2009 年第一學期，在校本課程上，制度層主要進行了如下的實施活動：

(一) 以多種方法獲取地方行政官員和重要家長的支持

學校恢復了以往一年一度的音樂節、藝術節、科普節，並將這些節日和校本課程的成果展示聯繫起來，並邀請區的教育行政官員和家長參與，在這些類似「狂歡」的活動中，校本課程的合法性得到了承認：

我們校長設計的這些活動很好，來參加的人都覺得，哎呀，原來校本課程這麼有用。以往我們區裏會對我們做校本課程有些想法，現在他也覺得，至少公開當面地講這個沒有價值，是沒有了。(JS1)

此外，ZX3 自身和教育局長、區長的溝通也是非常地頻繁：

要做到多請示，多彙報，不要太覺得自己就能自行其是。我覺得課程改革這個方面非常非常重要。局裏面，大概每個月 2—3 次吧，和區長溝通我每個月肯定不少於 1 次。反正有什麼事，我第一時間向他們彙報，然後他出主意，多彙報，多溝通，多爭取。(ZX3)

(二) 將校本課程定位為學校的「品牌工程」，寫入學校發展規劃

在壟一中學，關於校本課程的決策屬於重大問題之列，因為它與壟一中學的發展戰略相關聯。當前的壟一中學，已經形成了關於校本課程的一種「理性決策」，在年度學校發展戰略及年度規劃中可見一斑。

2006—2007 學年壟一中學發展戰略及年度規劃概要

1. 實施兩項工程

(1) 強基工程

經營生源，今年招生將做到「抓早，抓好，抓內，抓外」。要求「五四班」創出與暨二「少年班」一樣的品牌。……

(2) 品牌工程

打造更爲鮮明的特色，課改領先，有效教學得以進一步優化……²

(三) 制定課程規劃文本，確定 2-3 個重點開發的門類

2007 年春季期末，ZX3 與大學合作，制定了新的校本課程框架。校本課程新方案的目標是：學會交往；體驗探究；嘗試選擇；熱愛生活；認同自我。而與此相對應的課程框架是：

1. 限選類（共 4 門課程，限選 3 個學分）：團隊領導；創業設計；合唱；演說
2. 任選類（共 5 類課程，任選至少 3 個學分）：心理教育；生活技能；特長愛好；科技前沿；社會縱橫

老師們對這一方案的感覺是，它強烈凸顯了學生「興趣」，學術和學科似乎不那麼重要了。

(四) 重塑管理流程，彌補以往的管理漏洞

在 2009 年，制度層頒發了一系列的制度和流程改進計畫。在新的框架中，校本課程的管理機構由教學處變成「校本課程學術委員會」，不再由某一個或幾個中層負責，而是被分成若干小組：

「評估組」負責課程的定期評估和對《校本課程開發指南》、《校本課程方案》的修訂；「師訓組」負責組織校本課程的師資培訓；「教學組」負責校本課程的教學研討；「管理組」負責校本課程的申報、審議、發佈的組織並編制《學生選課手冊》，負責校本課程日常管理，各組活動由課程教學處統一協調。

制度層認爲，以往由教學處一包天下的管理方式難以解決校本課程的新發展的需求，要將在理論上的各種管理制度都通過小組的形式落實到人。

二、管理層的實施過程

²文中的「課改」事實上就是指的「校本課程」，在暨一中學的語境中，除非特別講明，否則他們所說的「課程改革」都是指校本課程。

主題文章

校本課程開發的 10 餘年間，暨一中學的管理一直是兩條軌道。由制度層、大學研究人員、「民間參謀」組成一條線，他們制定規劃、開課框架、管理流程。另一條線是教學處，他們負責將第一條軌道的成果納入到日常的管理中。他們很少參與到第一條軌道的討論中，對為什麼要開設校本課程、怎樣開設，認識是很模糊的。

教學處平常有大量的教學事務，以 2007 年的 3 月份來說，開設校本課程僅僅是教學處要完成的 15 項事情中的一項。負責校本課程開發的管理層需要「爭取」各種資源，研究實際實施過程，主要如下：

(一) 納入日常管理流程

自 1996 年起，到 2000 年左右，教學處逐漸形成了教師報——學生選——開課這樣的固定流程，並形成了配套的各種表格：《校本課程選課志願表》、《課程說明》、《課程方案》。這些流程和表格最大限度的節省了管理層所用的時間，簡化了所需要的步驟。教學處 GL1 顯然並沒有感受到這套流程與他日常工作的明顯不同。在 ZX3 之前，制度層並不關注管理層怎樣落實他們的方案，有課開就證明了成效。校本課程中的各種制度審議、申報、過程管理等基本只是填寫一些必要的表格。簡化的流程讓管理層的工作變得簡單。

到 2008 年制度層頒佈重塑的流程，2009 年本研究截止時起，暨一中學的校本課程管理仍是按照原有的方式進行。管理人員坦承：

對我們來說，校本課程已經是一個常態工作，就發一個檔，講幾句就可以了。都習慣了呀。分成各個小組，他們又不熟悉，最後還是歸到我們這裏來了。(GL1)

這個東西很明顯嘛，這一套流程我們現在已經很熟練了，這麼多年做下來了，沒有什麼問題。(GL1)

(二) 人員調配

就開課的人員來說，制度層只有一個基本定位是年輕老師，但如何確定這些年輕老師呢？教學處通過教研組進行人員的調配。

大組要求開 4 門以上，小組 3 門以上，課務重的老師可以 2 人合開。(GL3)

雖然校本課程是學校的「品牌工程」，制度層也會做一些動員。但有些教研組或是重點學科，或對此不以為然，或是課務繁重，並不一定抽得出時間。教學處在推進校本課程時將此納入紅旗教研組的評比，每個教研組一定要開一

定的校本課程，佔據一定的比重。

紅旗教研組的評比分成兩類：第一類，單項評比，比如新課程的實施、網頁建設、高考分數啊，這些比較機動靈活，我可以根據當前的工作重點，我需要重點推哪一塊了，我就把這項列進去。(GL1)

此外，管理層也採取了一些「勸說」、「遊說」的方法：

我們會儘量動員、宣導，也會用一些功利性的東西來對教師進行引導。其實這也是你們的一份自留地，平時你要課時也要不到，現在不是正好提供了這樣的機會嘛。而且說不定，還能給自己提供另外的發展機遇。(GL2)

(三) 分配資源

校本課程的實施需要用到大量的物質資源，比如電腦、圖書、體育器材等，這些都分屬於圖書館、體育館、食堂、車輛管理部門等，需要與不同的部門協調，有時還需要與外單位聯繫。管理部門在此有重要的作用。

高二生活技能類校本課程「日常烹飪」，深受學生追捧，但每節課的原材料倒成了難題，課程管理者就讓學校食堂倉庫提供「課程材料超市」服務。(校園網)

「社團領導」課程的「紅盾維權」實踐，課程管理者與工商部門聯繫，建立了專門的合作基地，成為中國消費者協會樹立的典型。(GL2)

計算工作量

在 ZX1 和 ZX2 時期計算校本課程工作量的時候，依據兩點：一是人數折率，二是課時折率。所謂人數折率是以 20-29 人為基本人數，每增加 10 人相應遞增 10% 課時，最高為 150%，不滿 20 人按 90% 計算，30-39 人按 30 人算，40-49 人按 40 人算。課時折率在不同類型的課之間分等：學法指導拓展類，按同類國家課程課時折率 $\times 1.4$ ；興趣生活技能類，按同類國家課程課時折率 $\times 1.3$ ；課時折率設立下限，最低按 1.6 計算。(2005 年教學處文件)

雖然錢實際上並不多，但是卻給老師們傳遞了一個資訊，即學法指導類是要高於興趣生活技能類的。在 2008 年新的規定中，課程、人數的這種區別已經沒有了。

三、技術層的實施過程

暨一中學的技術層包括教研組和備課組。十多年來，技術層實施校本課程

主題文章

的過程起起落落，並不是一個連續、覆蓋全體的過程，至少有三點原因促成了這一狀況：第一，技術層組成的不穩定性。老師的調出與調入，每年有 5% 的新教師進入暨一中學；第二，制度層對開發教師的定位。校本課程開發的主力軍是工作五年以內的年輕教師，而年輕老師是隨時增加和流失的；第三，ZX2 期間校本課程的停滯。

(一) 開設的課程類型

選取了如下的三個時間段來分析技術層的開課類型的變化：一是 1996-1997 年的變革初期；二是 2000-2001 年 ZX1 和大學合作後；三是 2007-2008 年 ZX3 時期根據新的規劃文本形成的架構。

表 1 不同時間段的課程類型變化

1996—1997 學年	2000—2001 學年	2006—2007 學年
體育課程（8 門）	必選：	必選：
藝術類（8 門）	閱讀技能，英語會	團隊領導（拓展訓練；實戰演練）；
學科課程（5 門）	話，心理輔導，研究	創業設計（第一桶金；生涯規劃）；
技能類（7 門）	性學習方法	合唱；形體（健美運動；塑體瑜伽；
學法指導（6 門）	任選：	舞蹈表演；禮儀與服裝表演）；演說
	人文素養類（7 門）	（辯論賽賞析與入門；演講入門與
	科學素養類（20 門）	實踐）
	身心健康類（1 門）	任選：
	生活職業技能類（15	心理教育（1 門）；生活技能（2 門）；
	門）	特長愛好（17 門）；科技前沿（9
		門）；
		社會縱橫（2 門）

1996—1997 階段的選修課、活動課基本上被各學科壟斷，都是開在「學科範圍」內。「學科課程」、「技能類」主要是高考科目和競賽的拓展、延伸。開課的目的是為了部分在這方面學有餘力的資優學生要對學生篩選，教師看這個學生是否有資格上課，從中選出少數學生。

2000—2001 年的限選類課程已是針對全體學生，要求所有學生參加。科學

素養類和人文素養類佔據了暨一中學校本課程開發的絕大部分，大量的數學、物理、化學競賽，各種學科方法、學法指導仍達到 20 門，這一部分仍然是資深教師來上，仍然是針對部分學有特長的學生。但也增加了 15 門的生活職業技能類課程，以新教師為主。

2006 年及以後的課程出現了很大的變化。學生是全體參與選擇。實用技術、生活化的內容一統江山。如果說第一和二階段較多是「動腦」的話，第三階段則基本上都是以「動手」為主。學校出現了大量的新課程，教師走出了以往的學科限制，開設了五彩繽紛，花樣繁多的課程，似乎進入了一個大狂歡時代，團隊領導、創業設計、美食每刻、十字繡、學太極、淑女學堂，絕大多數的新開發的課程的定位都是「給學生一個呼吸的空間」、「作為學生艱苦學習生活的調劑」等。

(二) 開課人員

在 1996 年左右，開課的教師都是這一領域的資深教師，並以此為榮。在 2000 年左右，必選和人文、科學素養類的教師多為資深教師。在第三階段，校本課程開發的主力軍轉移到了工作 5 年以內的年輕教師身上。以往課程的學科界限涇渭分明，本領域的教師開設本領域的課程，絕難看到「串領域」的情況。在第三階段中，語文老師教圍棋，數學老師教根雕，歷史老師教英語，學科的界限被模糊化。我們來看 2007—2008 年各教研組開設校本課程的人數及比率。

表 2 2007—2008 年各教研組教師開設校本課程的人數及比率

	語文	數學	外語	物理	化學	政治	生物	歷史	地理	體育	信息	藝術
組人數	35	36	30	20	17	13	10	14	8	10	8	6
開設校本課程人數	4	1	3	3	2	9	2	7	7	7	5	6
比率	11.4	2.78	10	15	11.8	69.2	20	50	87.5	70	62.5	100

在訪談過程中發現，之所以會產生這些不平衡，有幾個主要原因：第一，教研組是否是高考的重點學科，比如數學和語文是新高考的重要科目，而物理、化學、政治、地理等都退居二線；第二，是否有可能將自己的課程甜點化，相比較而言，文科類課程能開出「趣味」，物理、化學則「很難開，學生就是不喜

主題文章

歡這些有挑戰性的，難的」；第三，組內，尤其是教研組長、備課組長對校本課程的態度和開設校本課程的氛圍。有些組將校本課程看作是一種學科的障地，有些組將此看作是學生溝通的手段，有些將其看作是一種提高自己學科地位和自己個人地位的途徑，而有些組則認為是浪費時間，組內的關鍵個體極大地影響了個體老師在開、不開、開什麼樣的課程上的決定。

(三) 新技術的產生

在開發校本課程的過程中，技術層產生了一些新技術，這些技術是在漫長的開課過程中「悟」出來的。這些新技術並沒有擴散到全部的教師，而開課教師們對此的理解和定位也各有不同：

第一，教師開始分析學生的需求，並在學校的課程框架、自己的特長和學生興趣之間尋求平衡。以往，教師並不會遭遇到學生不選這門課的尷尬。但從2000年開始，教師就要面臨「搶」學生的難題。要分析學生希望上什麼樣的課已經不僅是制度層要考慮的內容，開課的老師同樣也要具備傾聽學生的聲音，嘗試將學生的需求和自己的興趣結合起來的技能。

第二，教師開始嘗試打破自己在日常教學中的「規範」。日常上課有很多的規範，比如上課喊起立，回答問題先舉手，固定的座位安排，目的性要很強等等，都凸顯了教師的尊嚴和在知識上的權威地位。但在校本課程中，老師們卻要進行新的嘗試，改變以往的「講授式」的教學方式，比如在「創業設計」這門課程中：

「創業設計」課程的學習者，先要選擇一個自認為成功人士，通過各種方法採集他們的創業歷程，形成文本完成長作業。然後才能進入課程學習，借鑒成功人士的創業經歷，設計、論證、形成自己的生涯創業規劃，最後把創業設計一式三份，分別留給自己、交給父母、送給母校。(JS5)

第三，教師開始讓學生參與到課程的建設中。在制定課程綱要和框架的時候聽取學生的意見也成為課程開發的通用技術之一。教師們開始將自己所寫的《課程綱要》交給學生討論，讓學生提出很多修改意見，教師再調整授課內容和教學方法。

陸、結 論

學校不同層級的實施過程和行為提醒我們，泛泛討論學校實施課程並不能幫助我們更深入地理解課程實施過程。本研究的結果驗證了本研究的理論假

設，並進一步豐富了假設。

一、制度層、管理層和技術層的課程實施過程具有一致性，且都在高技術要求的範圍內

本研究對每一層級的實施過程的研究表明，層級之間的實施具有一致性，這種一致性首先體現在方向性的決策上，上一層級的實施決定影響了下一層級的實施。

當 ZX1 決定要不惜一切搞課程時，管理層和技術層都開始進入校本課程領域，而當 ZX2 要退出校本課程時，管理層和技術層也很少真正落實校本課程，當 ZX3 將校本課程定位在「給學生一個呼吸的空間」、「怎麼新怎麼好」、「作為學生艱苦學習生活的調劑」上，技術層的開課類型就從「學科類」大量轉向「興趣類」的甜點課程。

其次，在資源的分配上，也體現出層級之間的一致性。ZX1 時期，資深教師被當做校本課程開發的主力，精英學生才能進入。而 ZX3 時期，校本課程開發的主力軍是工作五年以內的年輕教師，全體學生自由選擇；制度層確定的每週開設校本課程的時間管理層是一絲不苟地執行，管理層可以不知道國家課程方案確定的時間數，卻對校長規定的時間和學分非常清楚。

最後，三個層級間的關鍵的課程改革話語也具有 consistency。在 ZX3 的語境中，校本課程是促進學校發展的重要力量，隨之而來的是管理層和技術層的話語發生顯著的變化，「這是我們學校的一面旗幟」、「學校領導很重視的」、「這是學校發展必不可少的」。制度層所使用的話語成為技術層和管理層談論變革問題的工具和框架。其他群體極少跳出這些框架來思考變革問題。

不過，在這些一致性中，雖然多是以制度層為核心，但是，一旦制度層新課程實施的措施、話語、威脅到高考，管理層和技術層就會離心背力，對校本課程敷衍了事。ZX1 即是如此。即使是 ZX3，也是在保證高考的情況下，採用了「兩面貼金」的做法，同時強調兩手都要抓。

不管你做怎樣的創新，你都要保證你的教育教學品質一定要有強力的監管，這個情況下，你可以放心大膽地做些其他事情。(ZX3)

二、制度層、管理層和技術層的課程實施活動存在斷裂點

儘管各層級在課程實施的上述三個方面存在一致性，但層級之間同樣存在很明顯的斷裂點，這些斷裂點使每一層級有脫離上一層級的可能。

主題文章

ZX3 可以提出新的校本課程框架，制定新的管理流程，但管理層的實施仍然延續自 ZX1 時期的便利性做法，並沒有大的改變；ZX2 可以退出校本課程的開發，但有一些課程卻延續了下來，只是名稱和內容發生了變化；ZX3 可以在新的框架中取消學法指導、學科競賽類的校本課程，但在技術層，這些學術類課程只是消失在校本課程的框架中。比如競賽類的課程就是單獨出來並作為學校的重點專案。學法指導類的課程被整合到競賽或提優補差班內部進行。數學和物理的分層選修、英語聽說、語文閱讀成爲了國家課程選修 I 的一部分；管理層可以制定大量的課程實施的檔應對制度層和外界報導的需求，但他們所有的管理都是截止到「開課」爲止，技術層開課的情況怎樣、過程如何、結果如何，管理層並不過問，技術層擁有很大的自主權；此外，不管制度層、管理層是怎樣的態度，教研組，尤其是教研組長的觀念和氛圍卻左右了這個組的校本課程落實狀況，組內對校本課程的價值判斷影響了個體教師的投入和落實程度。

三、實施既受到每一層級的結構性作用，也受到各層級關鍵個體的作用

這種斷裂爲每一層級上的關鍵個體的意志提供了施展空間。從暨一中學來看，關鍵個體是：(1) 具有本層決策權力的人；(2) 聯結層級與層級的人。譬如校長，管理層中的級部主任，教研組長等；(3) 管理層和技術層中主要負責新課程的推進的個體。這些關鍵個體的心態和行爲對本層級的運作往往有極大的影響。

以暨一中學的管理層，尤其是主要負責校本課程 GL1 來說，即使已經接觸並實際操作了十幾年，但他對校本課程的理解仍然存在困惑，他的主要管理方式仍是單一的，主要是填表格。

其實和興趣組、活動課也差不多，或者也可以說是它們的升級版本。(GL4)

你說學校現在又強調學生的興趣，這不又回到我們以前的興趣組上去了嗎？當然了，現在是校本課程，規範了，但是本質上是不是一樣呢？(GL1)

如果這些關鍵個體不支持或不理解變革，即使上一層級施壓，實施的品質也可想而知。這一結論對我們的新課程培訓有一定的啓示意義，僅僅培訓校長是不夠的，需要建構關鍵個體的課程實施能力：第一，在課程實施過程中，應該有針對各層級的培訓、干預機制和內容。現在我們的絕大多數培訓都是針對校長，管理層、技術層很少涉及；第二，改變每個層級關鍵個體的心態和能力很重要，讓每一層級的關鍵個體深入理解新課程，澄清他們在此過程中似是而非的觀念，幫助他們能力建構。

四、校本課程對每一層級產生了影響，學校組織也形塑了校本課程的新面貌

十幾年的校本課程開發對學校組織有一定的影響：第一，改變了學校的行政結構，學校的行政結構進行重組，由於新課程的運作帶來大量的新異性的內容，需要對教師進行培訓，所以增加了師資培訓的部門，而以前的管理層沒有這一職能。以往的「教學處」、「科研處」、「德育處」等重新整合，統稱「課程與教學處」，具體負責新課程的事宜。

第二，改變了學校的專業話語結構。在管理層所出的會議、文件、報告上，在對制度層、技術層的訪談中，比較密集地出現一些與此次課程改革密切相關的專業概念，如「課程管理」、「課程審議」、「師資培訓」、「教學評價」、「課程方案」、「課標」等。

第三，增加了一些新技術。在上文可見，技術層產生了一些新技術。總的來說，教師們有這樣一些話來形容他們的變化：

讓學生有更多的主動權(JS16)；讓學生喜歡又有收穫(JS6)；不要知識的學習(JS10)；讓學生的積極性和自主性充分發揮(JS2)；要思考上課旨在重點解決什麼問題(JS13)

暨一中學的實施也形塑了校本課程的新面貌，在國家的課程方案中，只規定了校本課程開發的主體和時間，絕大多數地方教育行政部門和學校並不知道如何開設。暨一中學的實施被暨一區拿去作為給全區實施校本課程的樣例，並以此為依據制定了暨一區的校本課程綱要，此外，通過宣傳和會議，暨一中學的開發過程成為全國其他一些地方的綱要範本。這種相互調適的過程在校本課程政策上非常明顯，這和校本課程的自身性質是分不開的，校本課程政策不會危及學校的高考成績，它只要求學校給出文本框架，開出一些課，進行很簡單的管理就足夠了，而且，只要框架夠新穎，開出一些有特色的課程，就能營造出較濃厚的改革氛圍。實施校本課程的暨一中學既能變成改革的先進校，又能避免校本課程對學校的核心領域造成的衝擊。

參考文獻

尹弘飆、李子建、靳玉樂（2003）。中小學教師對新課程改革認同感的個案分析——來自重慶市北碚實驗區兩所學校的調查報告。*比較教育研究*，10，24-29。

主題文章

- 袁志芬 (2006)。農村中學新課程實施影響因素的個案研究。《上海教育科研》，**11**，41-44。
- 馬雲鵬 (2002)。新課程實施的問題與對策。《光明日報》，6月，17B2版。
- 馬雲鵬、唐麗芳 (2002)。課程實施的現狀與對策一部分實驗區評估結果的分析與思考。《東北師大學報(哲學社會科學版)》，**5**，124-129。
- 張善培 (1998)。課程實施程度的測量。《教育學報》，**26**(1)，149-170。
- 陳向明 (2000)。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。273。
- 鐘啓泉 (2003)。尋求課程範式的轉型：中國大陸基礎教育課程改革的問題與進展。《重慶教育》，**6**，9-12。
- 崔允漵、夏雪梅 (2004)。校本課程開發在中國。《北京大學教育評論》，**2**(3)，30-34。
- 黃洋等譯 (2002)。《組織理論：理性、自然和開放系統》(W. R. Scott 原著，1998年出版)。北京：華夏出版社。
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. USA: The university of Chicago press. 153.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge. UK: Cambridge University Press. 78
- Gamoran, A., Secada, W. G., & Marrett, C. B. (2007). The organizational context of teaching and learning: Changing theoretical perspectives. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of Research in the Sociology of Education* (pp.135-157). New York: Kluwer Academic/Plenum.135-157.
- Hamann, E. T., & Lane, B. (2004). The role of state departments of education as policy intermediaries: Two cases. *Educational Policy*, *18*(3), 426-455.
- Madsen, J. (1994). *Educational reform at the state level: The politics and problems of implementation*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Ogawa, R. T. (2003). The substantive and symbolic consequences of a district's standards-based curriculum. *American Educational Research Journal*, *40* (1), 147-176.
- Palumbo & Calista. (Eds.). (1990). *Implementation and the policy process: opening*

up the black box. New York: Greenwood press.

Snyder, J., Bolin, E., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.402-435). New York: Macmillan.

Spillane, J. P. (1998). State policy and the non monolithic nature of the local school district: Organizational and professional considerations. *American Educational Research Journal*, 35(1), 33-63.

Walker, E. M. (2004). The impact of state policies and actions on local implementation efforts: A Study of whole school reform in New Jersey. *Educational Policy*, 18(2), 338-363.

Wolf, S., Borko, H., Elliott, R., & McIver, M. (2000). "That dog won't hunt!" exemplary school change efforts within the Kentucky reform. *American Educational Research Journal*, 37(2), 349-393.

A Study of the Implementation of New Curriculum from the Perspective of School Organization: Focusing on Shuyi High School

Yun-Huo Cui* Xue-Mei Xia**

For an analysis of the implementation process of New Curriculum, this study treats the Mainland China school organization, focusing on the system level, the management level, and the technique level. Through the examination of materials about the three levels, the study presents insights about the implementation process of the school-based curriculum development. There are four important points. (1) The process of curriculum implementation among the three levels is consistent and controlled. (2) The three levels of curriculum implementation are related yet separated. (3) The Implementation is influenced by both structural factors within levels and by key persons' cognition of and capability towards the new curriculum. (4) Influence between the three levels and the new curriculum is mutual.

Keywords: New Curriculum, curriculum implementation, school organization school-based curriculum development

* Professor, Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University

**Research Assistant, Institute of General Education, Shanghai Academy of Educational Sciences