

冲突与对话：校本课程开发实践的张力

——上海缪斯小学校本课程开发引起争议的理性思考

王一军 江苏省教育科学研究院

《全球教育展望》2002年第5期

中国人民大学报刊复印资料《中小学教育》2002年第9期转载

内容摘要：上海缪斯小学是一所特色鲜明的民办学校，由于实施一项校本课程开发计划，校方与家长发生了争议。本文通过对这次争议的调查和理性分析，发现冲突的背后是家长、学校及教育行政部门课程意识的觉醒，而在对话基础上所形成的一致中，则蕴含着课程权力的分配。缪斯小学校本课程开发的实践表明，校本课程开发各要素间的冲突与对话，是校本课程开发实践的有效张力，适当保持这种张力，有利于提升校本课程开发的实践理性，实现课程自身品质的螺旋上升。

就一向沉闷的中小学教育实践而言，一项课程改革能够引起家长及媒体的关注甚至争议，本身就说明其具有研究价值。随着马年的脚步声而悄然隐去的这一学期，对上海缪斯小学（下称缪斯小学）的领导、老师和家长来说都是不平静的，为了一个共同的美好愿景——让每一个孩子都获得最佳的发展，学校与家长却发生了争执，并引起教育行政部门和媒体的关注。

争议缘起一次分班

《新闻晨报》（2001年9月18日）以《因材施教，要不要分班》为题，首先提出质疑。该报称，缪斯小学从因材施教出发，把不同程度的学生分成不同的班级进行教学，在家长中引起争论。并列出了赞同的和否认的两种意见。

《新民晚报》（2001年9月21日）以《“施教”如何“因材施教”——缪斯小学“分班”引起争议》为题，对这一事件进行了深度报道。该文说，一些曾在外国生活或者在幼儿园接受外语教育的孩子，在英语课上常有“吃不饱”的现象，而教师兼顾到其他学生，不可能“开快车”，他们常常得“炒冷饭”陪读，家长意见颇大。2000年9月开学后，学校决定在一年级开设英语提高性课程，重点为学有余力的学生“开小灶”，而且不增加收费。经过学生申请和老师测试，有18位学生进入“提高班”。到了上英语课，他们集中在一起学习，这种“走班制”形式受到学生的欢迎，也未有家长产生异议。2001年上半年，在英语提高性课程尝试初步成功的基础上，缪斯小学又酝酿推出数学提高性课程，打算将趣味数学、编程数学引入数学课中。考虑到管理的便利性，学校决定将两个年级的学生重新编班，但事先必须经过比较全面的测试。分班引起了家长的争执。该报认为，少数敏感的家长将目光聚焦在“提高”两个字上，谁都不愿意将孩子输在起跑线上，校方考虑的是由于早期教育的差异，他们在入学时客观上已经处在不同的起跑线上，硬放在一起，对学生来说并不公正。争执的根源即在于此。该报于2001年10月1日以《学校决定终止教改试验》为题对事件进行了跟踪报道，指出缪斯小学借此机会将推动家校互动，建立课程审议委员会等组织，以使家长民主参与课程的重大决策，评议学校课程计划，并邀请有关专家对学校的课程计划进行论证。

《文汇报》（2001年10月22日）以较大篇幅刊登了一些中学校长就这个问题展开的讨论。讨论的内容主要集中在什么是因材施教？什么是公平教育？过早分班是否有利于学生的全面发展、是否符合教育规律？等。还是围绕按层次分班这一教育现象展开的。

笔者认为，媒体所关注的分班问题只是缪斯小学这项教改的外在行为。从教育研究的视野来考察，缪斯小学的教改行为是一项校本课程开发实践，家长与学校的争论是校本课程开发内在矛盾运行的产物。对这次争议的理性分析，无疑将彰显校本课程开发的实践理蕴。基于此，笔者深入缪斯小学进行了细致的调查，试图发现冲突背后的课程内涵。

走进缪斯小学

这是一所年轻、精巧、充满活力的小学。说她年轻，因为她创办仅三年，只有一到三年级的学生，还不能算是一所完全小学；说她精巧，因她占地不到三亩，只有三幢别致的小楼，即便如此，学校依然巧妙地安排了操场、钢琴房、体操房、电脑房等教育设施；说她充满活力，因为走进这所小学，扑面而来的是一种灵性的文化气息，能够感受到师生间那种基于尊严的和谐，能够看到人的个性的灵光。

作为校长也是学校创办人之一的彭红女士，本来是搞音乐的，校名就取自music的谐音，艺术教育也是这所民办小学的特色追求。关于办学的初衷，彭校长谈到对自己女儿所接受的教育无奈，于是就想办一所真正属于孩子自己的学校，所以学校秉承“一切为孩子成功发展服务”的教育理念，构建艺术教育平台，力争提供适合孩子的教育。这所小学的艺术教育与其他学校的区别在于，强调艺术体验而不仅仅是注重技能，分类施教而不是传统意义上的兴趣小组。所以学校在艺术课程开发上进行了有益的探索，艺术专业课程包括声乐、钢琴、表演、形体、绘画等，每一个学生可根据自己的兴趣选一门艺术专业课，选音乐类专业课的学生还要求必修美术课，选美术类专业课的学生，则要求必修音乐课。这样的艺术课程既确保了学生基本的艺术素质的提高，又为学生个性化艺术素质的发展提供了空间，受到家长的欢迎。

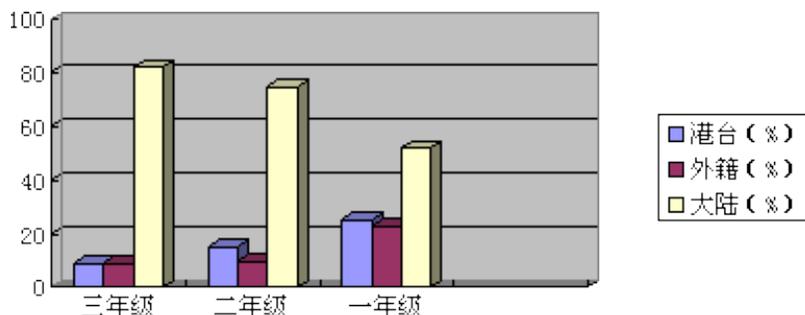
由于办学声誉的不断提高，学校先进的办学理念受到广大家长认同，从调查数据中能够更清楚地看出。调查结果显示，85.6%的家长认同学校的教育理念，只有6.2%的家长表示不认同。在家长看来，办学理念与教学质量之间是有联系的。

表1 家长对学校教育理念的态度

项目	认同	不认同	无所谓
百分比	85.6	6.2	6.8

一些海外归来的父母，在考察了一些学校后，最终为孩子选择了缪斯小学，致使学校生源结构发生了明显的变化。2001年新生中，海外户籍的学生比例占到近50%。这种变化可从下图反映出来。

图1 缪斯小学创办三年来生源结构的变化



生源结构的变化对学校的课程改革提出了新的课题。考虑到港台及外籍学生的文化背景，学校将“思想品德课”改成了“美德课”，使用自编的教材。由于对英语和微机的学习要求较高，学校增加了这两门课的课时，相应地将劳动、自然、科技等科目合并为“智能开发课”，以减少一定的课时。这样的改革仍然不能满足一些家长的要求，有的家长希望提高英语教学的难度，有些外籍家长希望减少汉语教学的时间，有些家长希望教一些编程数学。针对这些呼声，学校试图探索一种适合不同类型学生的课程模式，就在英语提高班试验的基础上，于2001年秋季推出了数学提高班。

对于分班带来的冲突，彭校长也有反思。作为民办学校，校本课程开发的意义不仅在于提高课程的适应性，还关系到学校的生存和发展。但是家长的需求是多元的，一项改革不可能得到所有家长的认同。分班以后，有意见的家长并不多，加强沟通和交流并满足他们的要求是能够解决歧见的，但由于教育行政部门的介入并把分班定位为违规，无意中助长了个别家长的偏见，引起了家长间的争论。这是学校始料未及的。家长的争论进而影响到孩子的身心健康，无疑就是学校决策的失误。所以学校果断地取消了分班决定，恢复了原来的班级建制，并通过家长恳谈会、专家对话会等形式，加强家校间的对话与合作，以挽回不利的影响。

笔者有幸受邀参加了一次由专家、校长和家长共同参与的对话会，对话是围绕学校的课程改革进行的。首先令人感动的是家长对学校课程的精辟见解。一位家长指出，英语提高班培养不出林语堂，数学提高班也培养不出华罗庚，他们的成才都是建立在坚实的基本素质基础上的。一位家长对提高班的负面影响进行了分析，他认为学校任何一项改革都要以激励大多数学生的发展为前提，不能造就失败者，“信念是不值钱的，但你要坚持下去，就会升值。”帮助学生树立什么样信念，是课程改革的重要课题。家长对参与学校课程管理的热情更是令人振奋，他们对参与学校课程管理的内容和形式都提出了许多宝贵的意见。统计数据表明，近90%的家长希望参与学校的课程管理，只是参与的程度有所不同。

表 2 家长对参与课程管理的看法

项目	百分比
课程管理是学校的事情，家长无权过问	6.2
课程管理是学校的事情，家长有权了解并提出建议	49.3
课程改革措施须与学生家长沟通后才能施行	24.0
学校课程管理委员会须有家长代表参加	15.8
没有看法	4.8

对“是否愿意成为学校课程审议委员会成员”这一问题，29.5%的家长回答“愿意”，55.5%的家长回答“无所谓”，只有15.1%的家长回答“不愿意”。看来，只要有会，多数家长是愿意参加到学校课程审议委员会中来的。

在与家长进行多次对话和交流的基础上，学校出台了这次课程改革的替代方案。新的课程设计仍然体现分类教学的理念，只是更强调了全体与分类的结合。具体地说，学校的上午课是面向全体学生的基础课，下午是面向不同类型学生的分类课。分类课有两条线，一条线是艺术专业课，学生任选一种学习；另一条线是其他类提高性课程，包括袖珍时装秀、手工编织、鸡尾酒俱乐部（英语）、漂亮100分（化妆）、电脑编程、航模制作、小小记者、故事大王、趣味数学、珠心算、乒乓球、足球、篮球等，每个学生任选一项学习。下午课采取走班制。作为与家长合作的产物，这一课程方案受到家长的普遍欢迎。

冲突背后的课程自觉

既然家长广泛认同学校的办学理念，那为什么当学校将这一理念贯彻于课程开发的时候，家长和学校之间发生了激烈的冲突，甚至达到了不可调和的地步？为什么面对冲突，教育行政部门扮演的角色，把学校推到了无奈的边缘？反思中我们不难发现，冲突的背后是家长、学校及教育行政部门课程意识的觉醒。

在我国，课程的决策、设计和开发一向是国家或地方行为，各级教育行政部门代表国家和地方行使课程权力。这种课程因强调文化同质和价值认同，而具有不可质疑的权威性，教育行政部门在指导实施中实质上扮演的是“守护人”的角色。他们要经常到学校去检查课程的执行情况，学校在课程实施过程中的任何调整或改动，都要向主管部门打报告或审批。因此，“‘正规的学校知识’能成为社会和经济控制的一种形式。”^①正如西格尔（Sigel）所指出的那样：“大体来说，公立学校是一个选择性的传播地带，目的是为了传统而不是革新，更不是激进。结果，它们促使主流青年的政治社会化并为他们在既定社会里所期望充当的特殊角色提供必要的工具。有人或许希望拒绝接受政府和学校安排给学生的不同角色，但是要否定学校的实效是相当困难的。”^②这就不难理解，在面对家长与缪斯小学关于课程改革而发生的冲突时，教育行政部门较少去分析该校特殊的生源结构，想到的主要是学校的改革项目违背了既定的课程文件。实际上，教育行政部门首先想到的是自身的课程角色，它要维护国家和地方的课程权威。

统一的国家和地方课程，对缪斯小学这样比较特殊的民办学校来说，无疑是不太适应的。缪斯小学清醒地认识到，如果不能进行有效的校本课程开发，形成自身的教育特色，它将失去自身的优势，影响到生存和发展。对这类学校来说，它首先考虑的不是如何有效地贯彻既定的课程，成为所谓“合法化知识”的传播工具，而是因应家长和学生的需求，提供基于多元文化背景的课程。因此，学校在校本课程开发过程中，僭越了法定的课程权限，与教育行政部门的冲突就在所难免了。同时，它在满足一部分家长和学生的课程需要的同时，无形中另一部分家长和学生的课程利益造成了损害，同样扮演了课程霸权的角色。

公立学校的家长把子女受教育看作是一种利益分配，而民办学校的家长则把子女受教育看作是一种主动消费。作为消费者，其权益意识就显得十分强烈。家长与学校冲突的背后是他们看到了自身权益受到了伤害，现实呼唤他们的课程意识，让他们切身感受到自己同样是学校课程开发的重要角色。问题在于，家长并不清楚其在校本课程开发中的角色定位，无形中放大了自身的利益和价值。为了维护自身课程利益，不惜采取激进甚至专制的手段，造成了课程开发中的混乱。

用社会学的视野来分析，校本课程开发活动的各种内部要素之间、各种开发活动之间，以及开发实践活动与其他教育活动之间，具有一种基本的冲突关系，冲突是正常的。课程开发活动的一个重要方面是把这种冲突限制在一定的范围内，以免使整个开发活动不能正常进行。缪斯小学校本课程开发活动引发的冲突，实际上超出了应限制的范围，影响到了活动的正常进行。原因就在于，课程自觉中学校、家长及教育行政部门都没有摆正自己的位置，造成了角色的失调。

一致中蕴含权力分配

因为有争议，缪斯小学取消了按层次分班，但找到了可行的替代方案。新的校本课程开发计划正是在与家长及教育行政人员的多次对话中形成的。冲突最终获得了一致，一致中却蕴含着课程权力的分配。

首先是教育行政部门课程权力向学校的合理让渡。教育部颁发的《基础教育课程改革纲要（试行）》明确提出：“改革课程过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。”^③并给予校本课程以适当的课时比例。对缪斯小学来说，这无疑是一股春风。从发达国家的教育改革经验来看，民办学校往往有更大的自主权，教育管理部门对这类学校行使的课程权力往往是引导和监督，并不行使指令。但是这种放权的结局往往并不令人满意。美国的教改经验多少能说明这个问题。如美国有的地方曾实施过场地本位管理，该方法要求将一些重要的决策权从州中央行政办公室或者学区下放到学校来分散教育系统的决策权。但在许多学区，尤其是城市学区，推行学校场地本位管理的结果常常是只有十分有限的权力被下放到学校。学校拥有的决策权要么是微乎其微，要么是还是空中楼阁。^④在崇尚自由的美国尚且如此，担心我们“三级课程管理机制”的有效施行就在情理之中了。但是，新课程的实施、民办学校的异军突起、全球化对多元文化教育的呼唤，都促使我们不得不去改变以往管得过死、统得过严的一元化课程管理机制，以扩大学校的自主权，把课程还给学校。作为教育部门，对课程的管理应更多地体现在督导和审议上。

二是学校进一步明确在课程开发和实施过程中的主体职责，并主动接受教育行政部门的督导和家长的审议。课程工作是学校的核心工作，包括有效地实施国家和地方课程，自主开发校本课程，目的是为学生提供具有选择性、均衡性和综合性的课程体系。任何一项成功的校本课程开发都是学校主动与家长及教育行政部门合作的产物。从教育社会学的观点来看，“合作是教育活动中十分普遍和广泛的互动形态”，“它对整个教育具有一种非常重要的整合的作用。它可以促进教育活动中的各种文化标准达到协调一致，使社会的要求和个体的行为得到协调，同时，通过合作，使教育结构中各个部分之间相互依赖和协调。”^⑤缪斯小学通过“学校课程审议委员会”，在学校与专家、家长、教育管理人员间搭建了对话的平台，形成了校本课程开发的合作机制，所以确保了课程开发实践的顺利进行。

三是确立家庭（家长和学生）在校本课程开发中的角色功能。对于小学生来说，往往是通过家长行使课程权力的。从调查中发现，就课程开发而言，家长把自己定位为参与者的角色，课程行为表现为提出建议、得到学校的合理解释、审议校本课程开发方案等。美国“全国家长—教师协会（PTA）”专门制定了《家长（家庭）参与课程方案国家标准》，该《标准》指出：“在现行的教育改革中，全国PTA认为大量的研究以及多年教育儿童的经验表明了这一观点的正确性，即：家长和家庭的参与有助于学生成绩的提高，有助于学生的成功。”《标准》包括“沟通交流”、“家庭教育”、“学生学习”、“自愿参与”、“共同决策”、

“与社区合作”六个二级标准,对家长参与课程方案提出了明确的要求。⑥这对我们引导家长参与学校的课程管理有重要的借鉴意义。尤其在家长合理行使课程审议权的问题上,学校要进行必要的指导,防止缪斯小学家长那样非理性行为的发生。从某种意义上说,校本课程开发中的冲突是其要素间权力不平衡的产物,缪斯小学正是通过课程权力的再分配获得了新的平衡,将校本课程开发实践提高到一个新的水平。

适当张力提升实践理性

后现代课程观认为,后现代世界对教育的挑战之一便是设计一种既能容纳又能扩展的课程,这种课程通过不平衡与平衡之间的基本矛盾以促进新的具有综合性及转变性的再平衡。⑦这里说的“不平衡”就是“冲突”,由“不平衡”到“再平衡”,实质上是螺旋上升的过程。缪斯小学校本课程开发的实践表明,学校、家长及教育行政部门之间保持适当张力,有利于提升校本课程开发的实践理性,实现自身品质的螺旋上升。

缪斯小学认为对学生实行分类课程是为孩子自身的发展考虑的,在家长没有充分参与的情况下,就以按层次分班的形式加以实施,无疑带有浪漫主义色彩,因为忽视了家长的心理感受及对孩子心理的负面影响这一现实。观念的碰撞和非理性的争执,使学校不得不回到现实主义的思路上来,重新思考可行的课程开发方案。家长的参与及专家的论证,是统一目标下的善意的冲突,当再次获得一致后,富于理性色彩的新课程随之产生,实现了课程开发的螺旋式上升。

实际上,校本课程开发本身就是一个开放的系统。用后现代的观点来看,自组织和非线性的质的转变是发展过程自然而关键的组成部分。⑧作为开发主体,学校能做的就是促进这种自组织和转变的产生。“只有当干扰、问题、混乱出现时——当系统尚未确定,需要继续运行达到再确定时——一个系统才会进行自组织。如皮亚杰所言,这种未定的状态(不平衡)为再发展‘提供了动力’。”⑨就校本课程开发而言,这种“干扰”、“问题”、“混乱”主要来自观念的冲突。校长、老师、家长、专家及教育行政人员构成校本课程开发的项目组织,组织中的许多人拥有独到的见解和有价值的信息,这些见解和信息的冲突能够产生更高明的见解,从而提高校本课程开发的决策水平。正如多伊奇所说:“团体内的冲突经常有助于使现有的规范恢复活力,或者有助于新规范的出现。在这个意义上,社会冲突是一种规范使之适应新条件的工具。一个灵活的社会能够从冲突中等到好处,因为这种行为帮助人们创立和修正规范,从而保证它在变化了的条件下继续存在。”⑩同样道理,校本课程开发中的冲突,能够建立更加明确的解决问题的程序,促进新思想的产生,提高校本课程的理论价值和实践意义。

可见,校本课程开发各要素间的冲突与对话,是校本课程开发中的有效张力,只有适度保持这种张力,才能使校本课程开发不断走向理想王国。

[注释]

①②Michael Apple: Ideology And Curriculum. Chapman and Hall. Inc. 1990. p64, 86

③钟启泉,崔允漷,张华:为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读.华东师范大学出版社.2001.第5页

④⑩[美]罗伯特.G.欧文斯著,窦卫霖等译:教育组织行为学.华东师范大学出版社.2001.第508、408页

⑤谢维和著:教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究.教育科学出版社.2000.第94页

⑥<http://www.pta.org/programs>

⑦⑧⑨[美]小威廉姆 E.多尔著,王红宇译:后现代课程观.教育科学出版社.2000.第15、168、232-233页