

课程领导研究的本土化建构:类型、过程与话语

吴晓玲

【摘要】“课程领导”本土化研究主要有6种类型:拿来参照式、溯源跟踪式、学理审议式、实践植培式、去路径依赖式、理路构造式,这6种类型在一定程度上也反映本土化建构的过程时序。研究话语根据异域理论参照程度不同大致可分为3个层次:拿来参照式和溯源跟踪式研究是强异域话语参照,学理审议式和实践植培式研究是弱异域话语参照,去路径依赖式和理路构造式研究则逐渐明显增多自主创生的本土研究话语。揭示课程领导研究的本土化进程对我们更自觉地推进本土课程理论建构具有一定启示价值。

【关键词】 课程领导;本土化;发展阶段;研究类型;话语体系

在改革开放和中华民族复兴的宏大时代背景下,我国21世纪初期启动的基础教育课程改革表现出一个显著特点,即异域(主要为西方)课程思想的广泛引进与本土文化守护和发展之间构成了本土创新的张力。这20年间出现的颇多关于课程理论“失语”、本土化、本土建构、文化自觉、中国特色等方面的学术研究,便是这种张力的集中彰显和渐进释放。本文聚焦课程领导,研究其从异域引进、到本土内化、再至自主创新所经历的本土化建构过程,一是因其符合本土化建构的首要条件:从异域引进^{①②};二是因为课程领导本身是一个实践问题,其不仅有理论价值更有重要的实践价值^③。我国近20年关于课程理论本土化的论文著述,有一毫无争议的共识:立足、观照和扎根本土实践是本土化的根本路径。只有付诸实践的可能,才有本土化的可能。

笔者检索自2001年至今以“课程领导”为篇名的相关论文,按照权威性、引领性、创新性以及研究的连续性、深入性等文献筛选原则,精选近200篇进行内容分析。依据历史与逻辑相统一的认识方法论,我们从中能看到相对清晰的本土化建构脉络,大致分为6种研究类型:拿来参照式、溯源跟踪式、学理审议式、实践植培式、去路径依赖式和理路构造式。从发展进程来讲,这6种类型在一定程度上体现出本土化的先后时序,但不能绝对地把这6种类型固定于某个时间段。其发生的时间以及持续时间长短,与研究者们所在行政区域课程改革的推进力度、发展速度、实施水平密切相关;也不能简单地把某篇论文归为某个阶段或类型,一篇论文的观点可能不止关涉某个类型或阶段,一位

吴晓玲,教育学博士,南京师范大学课程与教学研究所副教授(南京210097)。本文为江苏省高校哲学社会科学重大项目“我国基础教育泛课程实践的理论研究”(2021SJZDA157)阶段性成果。

①钟启泉:《课程论》,北京:教育科学出版社,2007年,第257页。

②靳玉乐:《课程论》,北京:人民教育出版社,2015年,第375页。

③靳玉乐:《课程论》,第384—385页。

研究者所做的本土化贡献也不一定局限于某个阶段或类型,其可能是贯穿始终的。因此不能以明确的起止时间来泾渭分明、切割整齐地对应这6个发展阶段。

一、拿来参照式研究

把异域理论拿来参照既是本土化之因,也是本土化的第一推动力。本土化不是从异域理论被引入拿来之后才开始,“从我国‘放眼看世界’的那一刻起,伴随着异域理论、思想、思潮的涌入,本土扬弃就已经开始了……我国课程理论研究从一开始,就有着针对本国课程事实的意识。”^①

(一) 理论参照

拿来以语词为载体的思想、理论,若想引起反响,需在相似性和反差性上谋求一种平衡,相似太多则过于熟悉、易让人熟视无睹;反差太大则又过于陌生、让人读起来龃龉拗口而难心生共鸣。“课程领导”便在相似性和反差性上有着较好的平衡性,从而能在短时间得到诸多呼应。

“课程领导”孕育于教育民主化、个性化,学习终身化,教育改革学校本位化的国际大背景^②;在我国,则是三级课程管理体制框架改革中出现的术语。在我们的语境中,领导和管理并没有先进与落后的区别,常常被混合使用,但西方学术擅长通过语词变化来重建概念、迭代理念。因此“课程领导”是作为革新“课程管理”的术语而被拿来。^{③④}如同书法起笔是行笔和收笔的基础,“从‘课程管理’到‘课程领导’”成为此后课程领导研究的起笔,即使没有用二元论的思路来对立领导与管理之间的关系,但“课程领导”的使用基本是建立在革新课程管理理念和内涵的基础上。

在课程改革语境下,被赋予变革力量和使命的概念大都能得到认同和呼应,2003年10月举行的第五届海峡两岸暨香港课程理论研讨会“课程领导与课程实施的理论与实施”,2005年10月举行的“课程领导与学校管理创新”国际学术研讨会,都表明在课程管理改革初期“课程领导”这个术语已在学术界逐渐被接受。课程论研究者在“管理”和“领导”的交叠和差异之中、在内化和整合异域理论中课程领导术语诸多前缀定语(民主的、转化的、权变的、革新的、创新的、批判的、分布式等)和结构不同向度(技术领导、人性领导、教育领导、道德领导、政治领导、文化领导等)之后,廓清课程领导的理念、内涵和职能^{⑤⑥⑦⑧}:

从权力主体和领导类型来讲,课程管理把权力集中于管理者,强调“行政权威”;课程领导主张权力下移,提倡多层次民主分权,强调“专业权威”“道德责任”。从决策职能和价值诉求来讲:课程管理注重提供秩序和维持日常运作,旨在富有效率 and 稳定地“正确做事”;课程领导注重变革和创新,着力于战略性问题的探讨和解决,旨在富有意义和创意地“做正确的事”。从决策推行和实践动力来讲,课程管理是自上而下直线式的行政命令推行和执行过程,实践动力来源于外部;课程领导是基于民主决策的持续变化、充满活力的互动过程,共同体成员自我驱动做出决策、自觉开展实践。

从课程领导本土化研究的后期成果来看,上述被关注和参照的课程领导核心内容大都被本土研

①刘家访:《我国课程理论本土化的问题及未来走向》,《教育研究与实验》2006年第5期。

②赵中建、邵兴江:《推动学校本位的课程改革——“课程领导与学校管理创新”国际学术研讨会侧记》,《全球教育展望》2005年第12期。

③钟启泉:《从“课程管理”到“课程领导”》,《全球教育展望》2002年第12期。

④靳玉乐、赵永勤:《校本课程发展背景下的课程领导:理念与策略》,《课程·教材·教法》2004年第2期。

⑤赵中建、邵兴江:《推动学校本位的课程改革——“课程领导与学校管理创新”国际学术研讨会侧记》。

⑥钟启泉:《从“行政权威”走向“专业权威”——“课程领导”的困惑与课题》,《教育发展研究》2006年第4A期。

⑦钟启泉、岳刚德:《学校层面的课程领导内涵、权限、责任和困境》,《全球教育展望》2006年第3期。

⑧林一钢、黄显华:《课程领导内涵解析》,《全球教育展望》2005年第6期。

究和实践化为己需、化为己用。

（二）实践参照

相对于追求抽象、纯粹和完备性的理论逻辑,实践逻辑则更注重具体、实效和平衡性。关于异域课程领导实践方面的研究,大致包含3个部分:描述该国具体课程设置、课程运作方式及其特点;归纳其课程领导模式并揭示背后的理论范式、历史成因和社会依据;在此基础上分析阐述其对于我国三级课程管理体制下推进各层面课程领导的启示。

譬如,在实行教育分权制度的美国,各州享有很大教育自主权,但其对学校课程的规定也并不统控,一般只规定最低毕业要求,必修课程相对少,这给学区或学校以较大的自由安排课程的空间和余地。在这种课程运作模式中,社会、学区、学校、教师、家长形成伙伴关系,共同参与课程的决策、规划、设计和实施、反馈评价。^① 加拿大没有统一的国家课程,国家层面的教育事务由各省教育部长理事会进行协商、协调。初高中学校都设有常设课程和选修课程。其常设课程比例达到60%—70%,有助于共同文化的形成和人才的国内流动与调配,选修课程突出多样性、职业性和实用性,这为加拿大分权式课程领导模式向分权和集权的中间方向找到一种平衡。^② 澳大利亚课程领导模式强调领导是艺术而不是科学,是政策而不是执行,是反思性的而非行为性的;关注的是价值而不是事实,关注人而非物;处理的是战略问题而不是细节问题;使用的策略是宽泛的而不是特殊的。^③

如果说理论参照研究展开的是一种应然和使然的规范性逻辑,那么实践参照研究体现的是一种实然和本然的操作性逻辑,这两种研究相互观照,理论参照为理解实践提供了概念框架和价值导向;实践参照为更妥帖地理解所参照的理论提供了实践的前提条件和运作的情境基础。

二、溯源跟踪式研究

如果把拿来参照式研究看作对一个进口果子的研究,那么溯源跟踪式研究则是对结这个果子的植物以及植物生长的环境和长势所进行的研究。本土研究者没有简单地“照着说”,而是进一步往深处溯源理论基础、梳理历史发展脉络、跟踪最新动态。这既能更妥帖地理解被拿来的果子,也能更契合本土情境和需要地去栽培自己的理论和实践之树。

（一）理论基础溯源

课程领导作为课程管理范畴中脱颖而出的新领域,其产生和兴起是课程理论与领导理论并行交融发展的结果。课程理论和领导理论构成了课程领导研究的范式基础,课程领导的研究话语也受制于课程理论和领导理论。^{④⑤⑥⑦⑧}

我国课程领导研究或是按照西方课程设计理论的4种模式(目标、过程、实践和批判模式),或是依据课程研究的2种主导范式(课程开发与课程理解)来溯源课程领导的课程理论基础。科学化的

①崔成前:《从课程设置看美国的课程领导模式》,《教学与管理》2004年第5期。

②张树德:《试析社会转型过程中澳大利亚的课程领导》,《外国教育研究》2005年第9期。

③崔成前:《加拿大中学课程领导模式及其启示》,《教学与管理》2004年第11期。

④汪菊:《课程领导研究:一种综合的观点》,硕士学位论文,华东师范大学,2004年。

⑤杨道宇、温恒福:《改革开放30年:中国课程领导研究的回顾和反思》,《教育科学研究》2009年第6期。

⑥刘永福、李保强:《近二十年西方课程领导理论的进展与根本转向》,《比较教育研究》2013年第8期。

⑦鲍东明:《关于西方课程领导理论发展趋向研究》,《比较教育研究》2016年第2期。

⑧张华:《论课程领导》,《教育发展研究》2014年第2期。

目标模式、开发范式与科学化的管理理论都受到当时哲学思潮——科学主义和工具理性的强有力影响。实践模式和过程模式把学校视作课程开发的基地或中心,提倡教师由被动的课程实施者成为课程的理解者、研究者和开发者,为校本课程的兴起和发展以及校长和教师发挥课程领导的作用奠定了重要的思想基础和舆论准备。批判模式或课程理解范式关注课程的价值与意义,强调建构、对话与民主、合作,促成工具理性的“课程管理”向价值理性的“课程领导”转化。领导理论新思维与课程理解范式的发展不谋而合,这是在后现代主义哲学思潮的冲击下做出的人文选择。现代领导理论有效促进了学校本位的变革和发展,课程领导理论诸多概念术语基本都能在现代领导理论中找到原型,其演进也为课程领导理论的发展搭建了迭代路径。

（二）历史脉络梳理

由于我国不少研究把课程领导的内涵和职能局限于校本课程开发,因此有研究者尝试梳理课程领导在西方兴起的背景特征、发展阶段及其历史意义,帮助我们更好地认识课程领导实践和理论缘何产生、缘何变化、缘何如此。

20世纪六七十年代校本课程开发运动在英美等具有分权传统的国家兴起,赋权学校自主进行课程开发。1980年代这些国家又出现了国家课程及全国性的统一标准与测验,重新关注国家对学校课程质量的监控。但校本运动并未就此衰败退出,校本管理运动开始兴起。这两种变革运动看似背道而驰的并行趋势,蕴含着共同的价值追求:强调高品质的学校课程。重视与规范学校课程开发的课程领导也因此兴起。1990年代中后期,西方一些课程专家注意到教育质量不全然取决于课程本身品质。美国1980年代的国家课程改革之所以没有显著成效,根本原因在于其基于工业模式:学校即工厂,教师即工人,教学即纯粹技术活动,学生即加工对象。这种机械的科层化组织和文化与课程所需要的灵活、有机的组织和文化相冲突。但“校本”所强调的“赋权增能”又带来一个事与愿违的负面结果——强化了教师的“个人主义”。因此,课程专家建议课程改革需要从整体上重塑学校组织文化与组织结构。

研究者通过对西方课程领导兴起、演进背景的梳理,揭示了校本运动与国家监控之间的复杂关系,并指出在中国基础教育课程改革提出课程领导应注意:课程领导不等同于校本课程开发领导,不等同于校长行政领导,不等同于学校课程领导。^①

（三）研究动态跟踪

保持本土研究持续开放的国际视野,让本土课程领导研究与西方课程领导研究进行一种并行时空的比较与交流,这是从“照着说”走向“对着说”“接着说”的一个必要且重要的阶段和构成。通过分析西方课程领导研究动态方面的论文,我们发现,从核心观点和大方向来讲,西方课程领导研究未出现标志性的新思想,基本延续着其20世纪90年代以来的研究范式。但相对21世纪初期,动态跟踪研究有了更深入的挖掘,仍可以给我们提供一些新学术信息,呈现其新近思想和研究思路。^②

创造性课程领导立足于内在课程与外在课程在培养人的主体性和创造性方面的差异,选择重视个人经验和意义感知的内在课程的开发作为理想的课程变革方式,强调通过创造性想象和自我价值觉醒进行过程性课程开发。革新型课程领导强调民主时代的课程需要建立在对学科知识、自我、社会三者共同的理解上,用民主破除控制,通过“课程设计”“教学革新”“评价改进”和“组织再造”4个

^①林一钢、黄显华:《课程领导内涵解析》。

^②刘永福、李保强:《近二十年西方课程领导理论的进展与根本转向》。

决策过程建立革新的教育体系。分布式课程领导强调有效课程领导的根本是学区领导者、学校管理者和教师之间的合作,要求学校教育利益相关者共同参与课程决策、承担教育责任,实施能动的分享式领导。应对英美新保守主义文化政治转向的批判型课程领导质疑官方课程政策的合法性,关注课程事件中潜藏的文化、政治和社会不平等对被压迫者的影响,对教育市场化、课程工具化展开旗帜鲜明的抵制。^①

相较基于文献分析而进行的动态研究,与西方研究者之间基于对话而揭示的西方课程领导研究动向^②,可给我们另外一种启示。譬如,澳大利亚课程专家认为西方国家的课程领导,值得展望的还是关于学校层面的课程领导问题。其更加主张按照做事的行动逻辑来推进课程领导研究和实践。笔者查阅近10年课程领导方面的英文论文,发现该领域研究侧重点与这位专家的主张较为一致,也凸显出课程领导的实践意义。

因为拿来参照式和溯源跟踪式研究在研究内容上首要是弄清楚别人为什么做、做什么、怎么做,所以较依赖异域的政策语境、学术逻辑和话语体系,从而研究话语呈现出强异域话语参照的特点。

三、学理审议式研究

承载新理念和导引新实践的术语既易得到认同和呼应,也会引发质疑和争议。课程领导的舶来属性和被赋予的先进性,引起一些研究者的关切、审问、慎思和明辨。虽然在数量上学理审议研究所占比例甚小,仍然显现我们的课程理论研究始终觉醒着的主体意识。

(一) 概念辨析

“课程领导”的拿来参照式研究有考量本土话语习惯,然而,思想传播遵循的是内容简约、受者省力原则,措辞谨慎的阐述往往被忽略,被反复强化的是从“课程管理”走向“课程领导”诸如此类言简意赅的主张。因此,除了一些涉及两者关系的研究,也有研究者专门撰文辨析。^{③④}在文献检索分析快捷化、可视化的当下,能在论文题目上直接关注概念甄别,而且还出现在权威期刊上,这对其后研究来讲,都是直接的提醒和有力的明示。

一些研究认为把课程领导和课程管理的关系视为相互对立、进阶替代的关系是错误的,两者是相互交叉重叠、相辅相成的关系。从范畴归属来看,课程领导是课程管理的一种活动,属于课程管理范畴,是从课程管理研究中分离出的一个领域,是对课程管理研究的拓展和丰富。从职能来讲,课程领导可以使用监督与命令等行政手段,课程管理也可以有民主平等的方式;课程领导强调全员参与、民主合作、反省探究、成员发展等原则,课程管理同样也可以确立这些理念。对于复杂的课程实践,过多强调从什么走向什么,会割裂理论之间的联系;应从实践出发,让合乎时机和需要的管理与领导共同促进课程实践的发展。^⑤此外,由于历史形成的等级尊卑传统和现实的科层运作体制,我国民众更倾向于把领导等同于“行政权威”,而把“管理”看作“专业经营”,这种理解与学术倡导存在很大偏差。民间理解所具有的同化和异化力量不容小觑。因此,按照西方学术演进来架构的课程管理与领导关系,要想与本土实践语境相融,将面临挑战。

①付敏、陈效飞:《美国批判课程领导的理论向度及成长路径研究》,《河北大学学报》(哲学社会科学版)2013年第1期。

②徐佳:《课程领导的多种形态与研究动向——访澳大利亚柯尔廷大学科林·马什教授》,《全球教育展望》2008年第3期。

③余进利:《对“课程领导”与“课程管理”的甄别》,《当代教育科学》2005年第20期。

④季诚钧:《课程管理与课程领导辨析——兼与靳玉乐先生商榷》,《教育研究》2009年第3期。

⑤张晓东:《范式理论视域下对课程领导的反思》,《中小学管理》2009年第5期。

从上述对课程管理和课程领导关系持独立思考的本土研究中,我们可以感受其透显的主体意识:不为西方课程理论逻辑所规约,不为西方课程话语更迭所局囿,而是根据本土话语习惯和实践发展态势来澄清概念、辨析关系。

（二）范式考量

范式理论既可被用来分析一个具有影响力的理论是如何建构出来,也可以被用来规划如何才能让某种思想逐渐发展为具有稳定学术团体和知识体系的理论。因此有研究者从范式理论视角对本土课程领导研究更为成熟、更好发展所需的条件和基础进行从长筹谋计议。^①

该研究针对范式形成所需具备的要素,提出4个问题:(1)能否形成课程领导研究的共同体?共同体是课程领导范式存在的实体基础,直接决定其进一步的发展。(2)能否对课程领导进行准确的定义概括?概念界定准确,表明共同体成员的一致性很强,是范式成熟的重要标志。(3)能否形成课程领导与课程管理的不可通约性?唯有课程领导的核心要素不能完全被还原到课程管理中,课程领导才能真正在理论上确立自己的价值。(4)能否凸显本土化特色?只有回到最真实的本土实践,把范式的建构放在生动的历史境遇和社会文化情境中进行,其才具有更强的适切性,也才能有原创性。

本土化对研究者个体而言是一个文化自觉行为,但对群体来讲,文化自觉尚处于自在自为、各行其是的状态。因此从范式的角度来观照课程领导本土化研究,既有助于合零为整,提高理论的构成性、系统性;也有助于集思攻坚,提高理论的协同性、实效性。

四、实践植培式研究

从异域拿来的理论能否进入实质性的本土化建构过程,由其在实践中是否有作为空间以及能有多少切实功用决定。在课程领导近20年研究中,有一条围绕“作为”而建构的主线:课程领导在课程改革与教育发展中应有所为、能有何为、为何难为、如何好为并且为好。因此实践植培式研究所占比例最大,研究者构成最多元,研究方法也类型最多。

（一）植培的空间

课程领导在本土实践的植培要弄清楚3个问题:谁来做、做什么、怎么做,即实践主体、实践内容和实践方式。这3个方面架构起课程领导的实践植培空间。

谁来做课程领导,由课程管理体制和课程实践特点共同决定,包含校外主体与校内主体^②。由于我国课程领导研究是由三级课程管理体制赋予学校课程权力而起,所以主要关注的是校内主体。相关研究大都认为校内课程领导主体有校长、中层、教师、学生等。有研究进一步明确具体课程领导角色的区别。^③绝大多数研究聚焦于校长和教师的课程领导,并根据学校的组织构成对“教师”进行细化,教导主任、教研组长、年级组长也是学校课程领导的构成者,各自在具体工作情境中发挥不同的领导功能。^④专门探讨学生作为课程领导的研究只有零星几篇。^⑤关于校外主体,基于我国教育行

①张晓东:《范式理论视域下对课程领导的反思》。

②徐佳:《课程领导的多种形态与研究动向——访澳大利亚柯尔廷大学科林·马什教授》。

③金玉梅:《学校课程领导主体系统探析》,《西南大学学报》(社会科学版)2008年第6期。

④王利:《学校课程领导与教师文化》,《中国民族教育》2008年第11期。

⑤孙运虎、高有华:《试论学生课程领导》,《教学与管理》2018年第7期。

政体制,研究主要关注的是教研员。^{①②} 随后的实践和研究也证明,教研员对推进区域层面的课程改革和学校课程发展的确发挥了举足轻重的作用。

学校课程领导做什么以及怎么做,由课程领导的功能和任务决定。组织、方向、权力和影响力是领导的支柱,因此建设课程组织、建构课程愿景、分配课程权力、专业发展激励和引导是课程领导的4个基本功能。课程领导任务分布在课程实践的各个环节。

具体到课程领导角色应有何作为,相关研究在保持一贯见解的同时又根据实践需要而更加具体化。譬如关于校长课程领导的初期研究预设性地规定了行动框架:规划学校发展前景和学校课程设置;健全学校课程开发组织;组织合作的教师团队,形成制度化工作模式;促进教师的专业发展和学生的个性发展。^③ 中期有综述研究指出提升校长课程领导力是深化课程改革的重要保障,校长应从课程文化的视野来进行课程领导;^④有研究归纳了校长课程领导的操作化程序。^⑤ 新近研究则对高品质校长课程领导进行了方法论思考。^⑥

由于历史和现实的原因,教师课程领导职能的研究首先聚焦于教师能不能参与课程领导的论证。研究基本共识是:不管实际存在多少困难,教师都能且应参与课程领导,其作为课程意识的主动生成者、课程开发和实施的引领者、学生学习的促进者、同侪专业发展的帮助者、学习共同体的营造者^⑦,将有利于学校民主合作办学氛围的形成,有利于优化课程设计,有助于优化课程实施,有益于学生学业水平的提升和学校办学水平的提高。有研究根据我国教师主要承担的课程工作,指出教师课程领导应以学科为基本单位、以知识领导为核心。^⑧ 新近研究在延续以往的基础上从学校和课堂两个方面来具体规定教师课程领导的任务。^⑨

(二) 植培的困阻

课程领导的实践困阻是本土化研究的重要关涉。^{⑩⑪⑫⑬} 对困难阻挠的觉察是异域理论本土化的必然和必要环节。如果拿来即能用且好用,就没必要本土化,照着做便可;正是因为有不适、有问题、有困境,所以才有本土化的真正空间。虽然相关研究各有各的归纳方式,但概括之,实施课程领导所遇到的困阻大致可以从实践者个人、校内组织、校外因素3个方面来探讨。

个人方面的阻碍可以分为个人特质和行为两个维度。从校长和教师的个人特质看,主要有知能困境、意识困境、动机困境;从行为维度看,主要有角色困境和权力运作困境。^⑭ 校内阻碍主要有组织结构因素(以学科划分为基础的课程体系、组织分工难以适应学校课程综合化和学生全面发展的要求)和组织文化因素(科层化、集权倾向的管理文化与教师封闭、保守的“个人专业主义”职业文化)。^⑮ 校外阻碍因素主要有教育行政部门对学校干涉过多、应试生态抑制学校课程发展需求、政策

①朱志平:《从学科指导到课程领导——教研员工作方式研究》,《人民教育》2009年第11期。

②李叶峰:《论教研员的课程领导》,《当代教育科学》2011年第14期。

③杨明全:《试论中小学校长的课程领导》,《河南教育》2002年第11期。

④刘启迪:《“深化课程改革与校长的课程领导力”研讨会综述》,《课程·教材·教法》2011年第12期。

⑤刘冬梅:《国内“校长课程领导力”的研究概况》,《教学与管理》2011年第8期。

⑥鲍东明:《试析校长课程领导实践的方法论》,《教育科学研究》2017年第4期。

⑦郑东辉:《教师课程领导的角色与任务探析》,《课程·教材·教法》2007年第4期。

⑧刘径言、吕立杰:《教师课程领导的概念诠释与研究反思》,《现代教育管理》2010年第11期。

⑨闫晓东、杨眉、郭鸿:《为教师课程领导力赋权增能之区域思考实践》,《北京教育》2020年第3期。

⑩钟启泉、岳刚德:《学校层面的课程领导内涵、权限、责任和困境》。

⑪刘月霞、马云鹏:《课程领导的“困”与“路”——深化基础教育课程改革的思考》,《中国教育月刊》2015年第4期。

⑫乔资萍:《小学校长课程领导的困境》,《当代教育科学》2017年第6期。

⑬陈晓莉:《教师课程领导力发展的困境与突破》,《教学与管理》2019年第5期。

⑭杨道宇、温恒福:《改革开放30年:中国课程领导研究的回顾和反思》,《教育科学研究》2009年第6期。

⑮董小平:《教师参与学校课程领导:意蕴、缺失与构建》,《中国教育月刊》2008年第5期。

推进不连续不配套等,使得真正意义的学校课程领导难以发生。

(三) 植培的策略

关于课程领导实施突破困境、寻求出路的策略研究基本都是从“赋权”和“增能”两大维度来谋划和建构,作为外在保障的赋权和内在支持的增能唯有齐头并进才能相辅相成。^{①②③④⑤}

就赋权而言,研究者们强调地方教育行政部门应充分信任学校,把国家赋予学校的办学自主权真正放归于学校,扩大校长办学自主权(学校发展规划自主权,课程开发自主权,教师招聘自主权,经费预算自主权等),赋予校长更多的资源配置权及课程管理权;完善课程政策的监督保障制度,赋予教师明确的课程权限,引导其积极合理使用权力,避免误用和滥用;允许学校突破各层级各类别课程之间的壁垒,积极进行课程整合的探索;允许学校创造性地校本化实施和达成国家各学科课程标准要求,挖掘和增强课程纵向各学段和横向各领域各学科之间的联系,减轻学生课业负担,提高课程育人实效。

关于增能,无论校长还是教师,课程领导力提升大致都可以有个体自主生成、校本合作生成、校外借力生成3条路径。^⑥学校是否具有实施课程领导的文化生态主要看校长的课程领导理念和能力,是否能为教师提供成长的平台和沃土。^⑦有研究提出校长实施课程领导力的3条原则:服务者原则,权力投资原则,持续改善原则,指出学校课程建设和发展是长期事业,警惕急功近利心理。^⑧校外借力是指借助学校之外的资源和条件来帮助提升课程领导力,譬如校外专家培训,校际交流合作和区域合作行动研究。^{⑨⑩⑪}

五、去路径依赖式研究

聚焦本土课程领导研究,我们可以发现,其对异域理论话语的参照,有一个自强至弱、甚至悬置异域理论话语而“自说自为”或“自为自说”的变化过程。参照异域理论话语其实就是参照异域理论研究路径,而话语体系的本土化建构就是一个逐渐去除对异域研究路径依赖的过程。

(一) 挖掘本土教育历史,去时空限制

从国内大多数课程领导研究,尤其是理论研究来看,基本默认:空间上,课程领导首先出现在西方国家;时间上,课程领导是当代新实践作为。然而有一篇研究民国教育家型校长课程领导力特征的论文让我们看到“课程领导”作为一种事实不必然局囿于西方的当代。^⑫

该论文引用的民国教育管理学家罗廷光先生名著《教育行政》中的校长课程行政五原则和当代课程领导的理念和内涵是如此吻合,读之有一种时空穿越的感觉:第一,校长应领导同事合力使课程

①刘月霞、马云鹏:《课程领导的“困”与“路”——深化基础教育课程改革的思考》。

②冯帆:《教师课程权力认同的问题审视及其改进》,《教学与管理》2019年第21期。

③雷万鹏、马丽:《赋权与增能:中小学校长课程领导力提升路径》,《教育研究与实验》2019年第3期。

④罗生全:《学校课程领导:模式、发展趋向及启示》,《课程·教材·教法》,2008年第27期。

⑤熊鑫、钟兴泉:《从自发走向自觉:促进教师课程领导的策略》,《教育与教学研究》2010年第10期。

⑥黄云峰、朱德全:《教师课程领导力的意蕴与生成路径》,《教学与管理》2015年第7期。

⑦刘径言、康凌凌:《教师课程领导动机与权力来源的个案研究》,《当代教育科学》2012年第14期。

⑧张爱梅、薛国凤:《校长课程领导的缺位与对策研究》,《教学与管理》2011年第3期。

⑨李玉鹏、陈发山:《区域推进提升中小学课程领导力的研究》,《上海教育科研》2011年第9期。

⑩许雯、王希军:《区域课程领导力提升的实践探索》,《当代教育科学》2015年第14期。

⑪袁晓英:《让区域课程领导更有张力》,《上海教育科研》2015年第5期。

⑫王珏:《民国教育家型校长的课程领导力特征》,《教育理论与实践》2016年第11期。

活化;第二,校长应充分利用教员的努力和社会的襄助;第三,校长应时时研究课程,依据学生情况和地方需要斟酌损益一般性的全国课程;第四,校长应对学生、家长以及当地社会经济状况有深切了解,更好地增进课程效能;第五,应多方搜集地方重要教育资源,充实课程内容,改进教材教法。该研究归纳出教育家型校长课程领导力的两方面特征,一是对课程具有非凡的技巧:洞见课程价值,统整课程结构,强调课程适应,开发课程资源,多元课程评价;另一是具备高超的人际领导技巧:塑造共享愿景,示范变革路径,营造合作氛围,激励专业实践。

虽此类研究凤毛麟角,恰恰因其稀有,才凸显出其对于课程领导研究本土化建构的独特价值:突破了我们对课程领导的时空认知,获得一种“面向课程领导事实”的时空自由。

(二) 融通本土教育实践,去概念限制

比较课程领导论文作者的学术或工作经历,我们可以发现有教育实践尤其是教育管理经历或合作行动研究背景的作者往往不拘泥于课程领导的概念或理论逻辑,而是融会贯通地用符合实践逻辑的话语方式来描述和阐释、反思和论述课程领导的现象和行动。

譬如,一位曾做过20年中学校长又被特聘为教育部基础教育课程教材发展中心研究员的作者在在其一篇近6000字的论文中只提及“课程领导”5次,其余皆是通过用自己工作场景中驾轻就熟的话语设问“我是谁”“为了谁”来诠释对校长作为一名课程领导的角色的理解,校长作为课程领导主要就是做好两件事:让学校有个“样”——正确决策、规划课程,让大家照这个样去做;校长不在,学校照“样”运转——有效实施课程。^①

一所学校发表了一组关于如何在实践中理解和探索分布式课程领导的论文:“只有在学校现场唤起复杂而丰富的深刻回应的时候,概念与术语才会脱离‘理论是灰色的’之类魔咒般的论断,焕发其应有的魅力。”“对于学校来说,重要的不是纠缠于关于某个理论术语的各派之争,而是从概念之中厘清大方向。”“分布式课程领导的校本实践可以从‘做什么’与‘怎么做’上作说明”。“做什么”一言以蔽之是“做课程”;“怎么做”“不是将关于课程的种种权力掌握在学校行政领导手中……不是将课程问题的解决寄托在几个‘英雄教师’身上;主张每个人都可以、都应该、都必须成为课程领导者,以自身的课程能力去引领、影响他人,同时也接受他人的影响”。^②

融通本土教育实践、不为学术概念所限制的课程领导研究在数量上颇丰,这表明课程话语的现实性意义极有可能在每一个现实的、具体的、特定的实践运作中得以丰富和显现。^③ 其为本土研究去除了概念维度所依赖的异域研究路径,获得一种“面向课程领导实践”的言语宽松。

(三) 呼应本土教育政策,去语境限制

语境是文本得以产生的基础、条件和原因。我国最初的课程领导研究是参照西方课程领导研究的语境来类推本土的课程领导的假定前提、目标任务和发展逻辑。随着我国一系列教育政策的出台,本土课程实践的建设目标、任务和原生需求、问题渐次显现,为课程领导研究提供了本土语境。

2010年教育部颁布的《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》是我国基础教育课程改革进入第二个十年的非常重要的纲领性国家文件,其从总体战略、发展任务、机制改革为全国教育改革和发展奠定了最基本的政策语境;2012年党的十八大报告首次明确提出“把立德树人作为教育的根本任务”;2016年“核心素养”课题研究成果在实践中逐渐产生重要影响;2019年全国教育

^①蒋敦杰:《课程领导:校长角色的转型》,《思想理论教育》2007年第2期。

^②张菊荣:《学校活力的源泉:对分布式课程领导的认识与实践》,《当代教育科学》2015年第24期。

^③宁虹:《教育的实践哲学——现象学教育学理论建构的一个探索》,《教育研究》2007年第7期。

大会后国务院出台的系列政策对新时代基础教育高质量发展进行的全面部署,都为课程领导研究提供新的议题和话语导向。^{①②③}

作为我国高校招生制度重大改革的“新高考”也对学校课程领导提出新的要求。有研究指出其对学校课程领导的三大挑战:如何排课表?如何评估教师教学质量?如何正确引导学生选课?^④有研究提出高中学校运用自我诊断来有效开展学校课程领导:诊断课程图谱,编织课程愿景;诊断教师课程情意,构建课程领导共同体;诊断文化,营造积极课程改革氛围;诊断课程开发实施,改进课程效果;诊断常态化实施,变革传统课程评价生态。^⑤

“双减”政策明确指出学校是教育主阵地,从而教师在课程参与、课程创生、课程影响等诸多方面发挥越来越重要的作用。有研究指出发展教师课程领导力,提升以立德树人为本的课内外课程一体化设计能力、以核心素养为纲的课程改造能力,都是旨在引导教师作出高层次的判断与自我管理,是对“双减”工作的有力有效回应,能助推“双减”工作的落地。^⑥

当然,去西方语境限制并不意味本土研究秉持与其完全不同的研究旨趣和走向截然相异的学理分析,而是指本土新政策、新制度、新要求、新使命为我们探讨课程领导学术问题提供了现实基础、条件和发展愿景、责任,而不必依循或模仿别人的路径去假想、设计和表达,从而在国际视野下探寻和建构自己的研究路径。有了新时代的政策愿景和使命(话语语境),有了本土实践的源头活水(话语内容),课程领导本土化研究的话语体系必然也自然会百花齐放、富有生机和学理地建构生成出来。

六、理路构造式研究

如果说去路径依赖式研究体现的是本土自主性的长足发展,那么理路构造式研究则展现着本土研究特色和创新的萌发、勃兴。特色和创新源自我们本土课程领导者知能和诉求的现实状况和成长规律,源自我们本土学校课程领导的运作特点和发展逻辑。

(一) 课程领导者之专业成长理路构造

现实中的校长和教师既有地域、年龄的差异,也有观念、动机和能力的差异,还有工作条件和资源方面的差异;即使是同一个人,其思想观念、能力素质也有发展和变化的过程。这些具体差异和变化在学校课程实践中的叠加意味着学校课程领导不是一个齐步走、模式化、同质化、速成型实践,其发展的过程性、阶段性、情境性和差异性为本土研究提供了真切的需求、真实的课题、现实的资料,让其拥有了构建本土课程领导理论的源头活水。

有研究归纳揭示了新手型、熟练型、名师型教师在课程意识、专业发展、团队合作、课程慎思4个方面的课程领导力的具体表征。^⑦因为该项研究的样本量极其有限、以及第一作者尚处于学术成长初级阶段,在研究工具设计、数据分析和解释方面存在诸多稚嫩之处,但相对于笼统探讨教师课程领导的研究来讲,其具有一定突破性。

相对教师的研究,关于校长课程领导的具体化研究则更为丰富。有研究把改革开放30年来校

①钱丽欣:《校长课程领导力的提升路径》,《人民教育》2016年第24期。

②孙镜峰:《落实立德树人迫切要求提升校长课程领导力》,《人民教育》2018年第5期。

③于冰、邬志辉:《校长课程领导:新时代基础教育高质量发展的重要支点》,《社会科学战线》2020年第9期。

④柯政:《新高考下学校课程领导面临三大挑战》,《中国民族教育》2015年第1期。

⑤玄兆丹:《学校课程领导路径探析——基于学校自我诊断的视角》,《现代中小学教育》2021年第4期。

⑥朱传世:《“双减”对教师课程领导力的呼唤、挑战与回应》,《中国教师》2022年第5期。

⑦张琼、傅岩:《教师课程领导力的发展表征探析》,《江苏师范大学学报》(教育科学版),2013年第1期。

长课程领导实践的进展划分为潜意识、意识和显意识3个阶段,并对其特征、典型行为方式和形成机制进行了阐释。^①有研究指出校长课程领导在学校课程建设的执行性、调适性和自觉化阶段都存在取向差异,并对其进行了指标细化和水平分层等级的比较。^②有研究着力探讨了校长的学科课程领导实践范式,主张构建以学科建设为取向的校长课程领导“3层9维”实践范式。^③有研究指出校长课程领导方式要随着学校课程情境的变化而变化,归纳出校长课程领导的4种类型和3个主要情境变量,校长把课程领导情境与课程领导类型进行配型,形成校长课程领导的权变机制,来提升校长课程领导的针对性和适切性。^④

对课程领导者专业成长的具体细化研究,间接地折射出本土教育政策的落实和实践的发展对课程领导的需要程度。课程领导本土化研究之所以能够比较稳定地持续推进,和我们国家基础教育课程改革的一贯性、连续性和自新性有着密切的联系。

(二) 区域课程领导之合作行动理路构造

以区域联动的方式来整体发展学校课程领导力,提升学校课程发展水平和学校课程文化品质,是我国不少区域推进课程改革的重要抓手和策略。^{⑤⑥⑦}区域实践大都由地方教育局、教科院、教科所或教师发展中心牵头设计、资源调配、组织督导,以课题、项目的方式来开展。理论赋能、引领行动,行动生成、积累本土经验,本土经验的总结、凝练又助力课程领导研究本土特色的形成。

譬如,上海市推进的校长课程领导力提升项目已开展10余年之久,仍在继续。其倡导“做而论道”,项目具有典型的连续性和进阶性,初步形成较为系统的理论主张、实践模式及多元应用途径。可操作、可复制的研究成果在全国产生了较好的示范性和影响力。该项目以“实践导向、互动生成、模式多样、促进提升、关注特色”为指导思想,确定了6条研究策略:问题导向、聚焦课改热点难点,经验提炼、检验辐射项目成果,评价伴随、动态调整研究内容,强化研修、建设三级项目团队,精细管理、积累项目过程档案,协同攻关、实现研究的深化与突破;构建了由课程思想力、设计力、执行力和评价力4环节组成的12个指标课程领导力评价体系;从机制形成、团队影响、专业提升、环境变化、行动改进等方面提升学校课程领导力。^⑧

重庆市南岸区以课程领导力建设推动区域教育综合改革,形成了课程领导力建设“小气候”。其课程领导力建设主要分为3个阶段:(1)确立阶段,聚焦“区域教育综合改革的抓手是什么”“发展的理念和方向是什么”两个问题研制行动策略,以专家定向指导、教研员定点视导、督学定期督导为专业保障。(2)推进阶段,围绕“课程领导力建设的行动起点和实施突破口在哪里”“学校在推进过程中面临的问题与需求是什么”构建课程规划图谱。(3)深入阶段,围绕“如何基于问题进行突破”“如何深化课程领导力建设”探索创新路径。其通过创新工作机制,放大办学权、放活规划权、放宽教改权,倒逼行政激发张力;通过家长参与治校、社区支持兴校、媒体关注荣校,社会多方聚力,让学校专注于课程建设和创新实践。^⑨

①鲍东明:《从“自在”到“自为”:我国校长课程领导实践进展与形态研究》,《教育研究》2014年第7期。

②吴晓玲:《校长课程领导的取向差异与水平分层探析》,《课程·教材·教法》2018年第6期。

③孙锦明、王从华:《学科建设取向下的校长课程领导实践范式创新》,《课程·教材·教法》2018年第2期。

④颜晓程、吕立杰:《情境匹配的校长课程领导方式建构——基于菲德勒权变理论的分析》,《教育理论与实践》2019年第4期。

⑤王洁、沈祖芸:《校长课程领导力:上海经验》,《基础教育课程》2010年第12期。

⑥杨向红、沈峰:《深耕研训:提升教师课程领导力的区域实践》,《上海教育科研》2018年第11期。

⑦李劲渝:《“把脉”南岸课程领导力建设》,《人民教育》2015年第18期。

⑧金京泽:《深耕研训:学校课程领导力提升的“上海经验”》,《全球教育展望》2020年第9期。

⑨李劲渝:《走活区域课改这盘棋——重庆市南岸区以课程领导力建设推动区域教育综合改革的探索》,《中小学管理》2016年第2期。

理路构造式研究与我国课程实践发展需求相呼应、互推动,主要体现为关注“怎么行动”“怎么改良”的技术旨趣,关注“解决问题”的实践旨趣和关注“模式建构”的工程旨趣。这并不是本土化建构的最终阶段,随着本土课程实践踏实、丰富、细致地开展,更深层次的本土需求、问题和矛盾得以生发和出现,从而探讨更深入、也更精微的价值旨趣理路的本土研究必将会应需而生。

七、结 语

本文所尝试揭示的我国课程领导研究的本土化进程对我们更自觉地推进本土课程理论建构具有一定启示价值。在该进程中,有比较明晰的两条主线(见图1),一是主要由教育理论研究者发起和推动的理性借鉴进程,另一是教育理论研究者、管理者和实践者合力推动的自觉创生进程。这两条主线既有着相对独立性又密切地相互影响。

从理性借鉴进程所包含的3种研究类型,我们可以看到理论研究者是如何对异域课程理论的“是什么”“为什么”“依据什么”“如何演进”进行层层深入的挖掘和剖析,从而获得对异域理论本身“知其然”与“知其所以然”相结合的整体深度理解。知之深切和周全,借鉴便不会局囿于理论的“字面”、不会止步于理论的“拿来”,深度的理解促进理智上的主体性,整体的理解推动理论于本土历史文化社会环境之適切性的思索。“范式考量”对研究之间的协同性以及可持续性的关注,更是本土课程理论构建十分重要但却常常被忽略的问题。

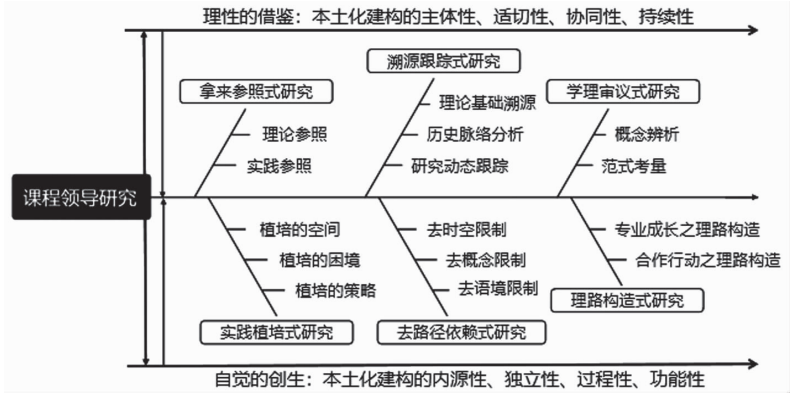


图1 课程领导研究本土化建构图谱

自觉创生进程包含的三种研究类型可以给课程理论本土化建构提供一个富有张力的简明思路。如果说实践培植式研究比较明显地依赖异域理论,关照的主要是一种外源的嫁接式行动;那么去路径依赖式研究则呈现出研究者自觉祛除外在依附的理智独立性,努力从本土历史和当下发展需求思考课程实践问题,关照的主要是一种内源的生成式行动。研究理智状态的变化不是主观情绪凭空而生,其与对异域理论的深入研究以及本土实践的积极不懈的探索密切相关。理路构造式研究则是累进的嫁接式行动和生成式行动共同孕育和伴生的本土实践经验的凝练和提升,相较于就理论而谈理论的抽象思辨性研究,其体现出显著的情境性、过程性和功能性。

课程领导研究的本土化进程还表明本土课程理论的创生除了需要教育学术工作者之间的协同,还需要教育学术、决策和实践三维主体的协同。虽然异域课程理论首先是通过学术传播进来,但异域课程理论的本土化、本土课程理论的创生都不是仅靠学术研究者就能独自完成,其既需要三维主体在价值共识中合作行动,也需要在各自视域中反思行动,从而在优势互补中协同转化、合力创生。

(责任编辑:蒋永华)

On the Localization of Curriculum Leadership Studies: Types, Process, and Discourse

WU Xiaoling

Abstract: There are six main types of research on the localization of “curriculum leadership”: borrowing for reference; following for better understanding; theoretical examination; practical cultivation; avoidance of path-dependency; and theoretical construction. The sequence of the types of research to a certain extent also reflects the chronology of the development of localization of curriculum leadership in China. The corresponding research discourse can be divided into three levels according to the degree of making reference to exotic theoretical discourse: in the six types listed above, the first two show a strong reference to exotic discourse; the third and the fourth show a weak reference to exotic discourse; and the last two show an obvious increase in the independence of local discourse. Such a review of the localization process of curriculum leadership research is sure to enable us to promote the construction of local curriculum theory more consciously.

Keywords: curriculum leadership; localization; developmental stage; research type; discourse system

About the author: WU Xiaoling, PhD in Education, is Associate Professor at Institute of Curriculum and Instruction, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).