



特色课程系列 主编 奚晓晶

特色课程8问

邢至晖 韩立芬◎著

给予一片蓝天，让学生自己去飞翔；给予一个空间，让学生自己去想象；给予一个概念，让学生自己去发现；给予一个问题，让学生自己去争辩；给予一些资源，让学生自己去体验；给予一些条件，让学生自己去发展……



著名
上海市
商标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位



特色课程系列 主编 奚晓晶

特色课程8问

邢至晖 韩立芬◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

特色课程 8 问/邢至晖,韩立芬著. --上海:华东师范大学出版社,2013.3

(上海市提升中小学(幼儿园)课程领导力行动研究项目成果丛书. 特色课程系列)

ISBN 978-7-5675-0411-0

I. ①特… II. ①邢…②韩… III. ①课程—教学研究—中小学②课程—教学研究—学前教育 IV. ①G632.3②G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 047438 号

上海市提升中小学(幼儿园)课程领导力行动研究项目成果丛书·特色课程系列

特色课程 8 问

著 者 邢至晖 韩立芬

策划编辑 彭呈军

审读编辑 朱 茜

责任校对 邱红穗

装帧设计 陈军荣 王碧娴

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 13.5

字 数 235 千字

版 次 2013 年 4 月第 1 版

印 次 2013 年 4 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-0411-0/G·6254

定 价 28.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

从特色课程中探索个性化发展(序)

华东师范大学教育高等研究院教授 吴 刚

当我们讨论课程时,我们是在考虑未来国家公民的人生,不是生命,而是考虑他们可能持有的生活模式和个性体验,是他们逐渐展开的人生经验。不过课程本身不会给学生带去这种经验,是学生们经历的学校生活以及学校课程这种载体,给他们不同的文化实践。所以,课程发展建立在四个基本假设基础上:一是关于时代特征的假设:我们把这个时代叫做全球化的知识经济时代,信息技术一方面将地球进行时空压缩,另一方面推使高新技术将就业从体力(brawn)向脑力(brains)转移;二是关于教育目的的假设,全球化时代的教育所培养的人应是有道德与合作精神的、天赋充分展现的、能提出新的问题并创造性地着手解决问题的人;三是关于人的本性 & 学习机制的假设:人的本性不是预成的、也不是可以随意改造的(如行为主义者),学生在进入学校教育体系之前,其心智结构的生长是一个通过外部活动和逐渐内化的心理运算不断自我建构的结果,学校学习不是中断这种建构,而是加速这种建构,并使其最初的通过自我探索形成的心智发展,在学校生活中通过有指导和有系统的学习变得更结构化,从而形成个性化的心智结构;四是关于知识价值的假设:虽然各种不同的知识,是课程设计的依据和题材,但知识的作用不在于形式训练、不在于固定为学习者的心理内容、更不是课堂间对话的文本,而是学习者藉以探索 and 实现自我发展的精神资源。今天我们去思考学校的特色发展,必然会去思考隐藏在学校课程背后的基本假设,思考时代对教育的挑战。

我们知道,学校特色课程建设的出发点首先是更好地满足学生个性化发展的需要。正如我们上面假设的,一定类型的知识会对学生的心智发展产生深刻影响。所以,特色课程系列丛书的作者提出,特色课程的逻辑起点是地方性知识。这里的地方性知识,不是指任何特定的、具有地方特征的知识,而是一种新型的知识观念。

而地方性(local)或者说局域性也不仅是在特定的地域意义上说的,它还涉及在知识的生成与辩护中所形成的特定的境脉(context),包括由特定的历史条件所形成的文化与亚文化群体的价值观,由特定的利益关系所决定的立场和视域等。因此,这儿的逻辑起点应是指我们编制课程的知识选择的出发点,因为我们每一门课程的编制所依赖的,仍是那套被确认的公共知识系统,但是当我们从一个共同的公共知识系统中进行选择、组织并呈现特色课程的知识架构时,它所标识的,就是一所学校文化取向与价值追求了。所以,特色课程系列丛书不仅是学校课程开发的实践探索,也是在回应一个个性化时代对教育精神的挑战。

特色课程系列丛书的作者们对特色课程建设作一番系统性的思考:(1)特色课程是什么,有哪些类型?(2)为什么要开发特色课程?(3)怎样开发特色课程?(4)怎样实施特色课程?(5)谁有资格开发特色课程?(6)特色课程如何回应学生的需求或如何评价特色课程?(7)特色课程共享的条件是什么?(8)特色课程需要的保障是什么?什么是特色课程?特色课程是以学生的“特需”为核心,有着独特的课程理念、目标、内容实施与评价方式的课程。而特色课程又可以区分为三个层次,即从作为学校课程模式的宏观层面、作为学科领域课程集群的中观层面及作为具体校本课程的微观层面上加以理解。这8个基本问题是步步深入的,回答这些问题,即是在阐释特色课程编制的理念和理论,不过他们利用上海黄浦区基础学校的生动案例,来支撑和拓展特色课程的实践,而他们对于特色课程精髓的诠释,已经用提纲挈领的方式呈现在目录的提示中。

其实,课程理论本身并不复杂,难在课程实践。美国课程理论家泰勒早在1944年出版《课程与教学的基本原理》中,就提出了所谓“泰勒原理”来说明课程编制的基本过程,简述为:(1)确定课程目标;(2)根据目标选择课程内容;(3)根据目标组织课程内容;(4)根据目标评价课程。如果考虑校本课程的编制,则再加上环境条件的约束。后人对课程理论的扩展,大都基于“泰勒原理”而来。课程实践的困难在于如何将课程编制的要求落实在不同时段、不同学科的课程设计中,归根到底,课程必须对每一位学生的身心发展产生实质性作用。所以,空谈课程理论毫无意义,我们需要的是一种学校课程的文化实践。

正是从作为文化实践的课程视角出发,本系列丛书为学校特色形成与特色课程开发提供了一套不仅具有实践价值,同样富有理论意义的东西,而这些思考及对已有特色课程实践经验的提炼,为学生个性化发展及创新人才培养提供了一个基础,创新人才必然生长在给予个性化滋养的学校环境中。

目录

第1问 特色课程是什么？特色课程有哪些类型？

特色课程是以学生的“特需”为核心,有着独特的课程理念、目标、内容实施与评价方式的课程。一般地说,特色课程包括三个层面:从宏观上说,特色课程即学校的课程模式,如“百草园课程”等;从中观上说,特色课程即学科领域的课程集群,如“学养课程”等;从微观上说,特色课程即有特点的校本课程,如“网络文明课程”等。

- 一、特色课程的“气质” / 1
- 二、特色课程的类型 / 17
- 三、特色课程的认证标准 / 22

第2问 为什么要开发特色课程？特色课程与办学特色有关系吗？

特色课程支撑着学校的办学特色,特色学校的生命力在于有高质量的特色课程。特色课程建设有利于提升学校的内涵基准和核心竞争力。特色课程有着差异化的课程目标、多样化的课程选择、体验性的课程实施和个性化的课程评价,建设特色课程就是为学生提供喜欢的课程资源,满足学生发展的需求,努力给学生一片天空,任学生自由飞翔!

- 一、特需——学生个性化发展的需要 / 27
- 二、特别——教师专业化成长的诉求 / 36
- 三、特点——学校课程发展的追求 / 41
- 四、特强——学校文化与内涵发展的要求 / 46

第3问 特色课程资源从哪里来？怎样开发特色课程？

特色课程资源无处不在。学生兴趣、特长、生活与思考蕴涵课程资源,教师经历、才艺和爱好创生课

程资源,学科教学延展课程资源,社区文化蕴含课程资源。特色课程开发包含七项核心技术,即背景分析技术、愿景构建技术、目标厘定技术、内容设计技术、实施创意技术、评价跟进技术与管理介入技术。

- 一、发现身边的特色课程资源 / 51
- 二、运用一定的技术开发特色课程 / 68

第4问 怎样实施特色课程? 特色课程需要考试吗?

特色课程实施有其独特的价值追求,“益智增趣”、“体验超越”、“实践创生”是特色课程的实施“航标”。特色课程的实施创生独特课程模式,“嘉年华课程、百草园课程、阶梯式课程、磁铁石课程、五彩童梦课程”等。

教师创新课程实施过程,采用“文化沙龙、诗化教学、实践创意、双师互构”等独特的教学策略。特色课程实施与学生的快乐体验相伴相随,特色课程实施是学生生活中的靓丽风景,学生从中体会课程的好听、好看和好“玩”。总之,特色课程将成为学生人生中一段最温暖的记忆。

- 一、特色课程实施的价值取向 / 75
- 二、特色课程实施的模式 / 77
- 三、特色课程实施的策略 / 86
- 四、特色课程实施的评价 / 95
- 五、特色课程实施的“六向”观测技术 / 103

第5问 特色课程一定需要特色教师吗? 谁有资格开发特色课程?

特色教师善于开发特色课程,特色课程易于成就特色教师。教师的人格魅力是由理想信念、学识水平、知识能力、个性情趣、品德修养等综合素质熔铸而成的,特色教师充满爱心、知识宽广、乐于实践,在特色课程建设中表现出坚强的意志力和开拓精神。特色课程需要教师具有资源意识、发现意识、实践意识和成就意识,善于将唾手可得的课程资源转化为一门特色课程,并在成就特色课程之中成长为自己。

- 一、特色教师的特质 / 112
- 二、特色课程与特色教师 / 117
- 三、教师参与特色课程开发 / 121

第6问 学生喜欢怎样的特色课程? 特色课程如何回应学生的需求?

“建设学生喜欢的课程”是所有教师的共同理想。以特色课程为载体促进学生健康快乐成长,须站在时代前沿分析影响学生喜欢课程的要素,让特色课程贴近学生生活,增加课程的体验性,注重特色课程人

文环境建设。特色课程评价倡导“个性解放型评价”，通过质性评价、多元评价和激励评价等方法，让学生主体参与、民主协商，同时，科学评估学生需求，深入发掘特色课程发展的原动力。

- 一、学生喜欢——特色课程的首要标准 / 133
- 二、学生需求——特色课程发展的原动力 / 141
- 三、需求评估——特色课程回应学生需求的有力保障 / 148

第7问 特色课程可以共享吗？特色课程共享需要哪些条件？

给一些课程资源，让学生自主选择；给一段课程经历，让学生自由发挥；给一些学习指导，让学生独立成长；给一个共享环境，让学生在课程园里“嬉戏”……美好的课程共享画卷已经展开，它需要区校合作、共同营造课程环境，从主体条件、平台条件和制度条件等方面予以满足，保障特色课程走上可持续发展之路。

- 一、特色课程共享的一个核心 / 156
- 二、特色课程共享的两条途径 / 160
- 三、特色课程共享的三个条件 / 169

第8问 特色课程需要哪些保障条件？没钱可以开发特色课程吗？

特色课程建设的基点在学校，核心是共享，区域化推进课程建设的关键是引领。围绕“办学生喜欢的学校”的区域性办学目标，对特色课程建设进行整体设计、点上深化、多端切入、综合聚焦，从课程政策、课程规划、运作机制和课程管理等方面为特色课程建设与实施提供基础保障，实现课程管理到课程领导的“华丽转身”。

- 一、课程政策：特色课程发展的基本条件 / 183
- 二、课程规划：特色课程发展的重要保障 / 191
- 三、运行机制：特色课程发展的关键所在 / 197
- 四、课程管理：特色课程发展的评价机制 / 202

核心立场

特色课程是以学生的“特需”为核心,有着独特的课程理念、目标、内容实施与评价方式的课程。一般地说,特色课程包括三个层面:从宏观上说,特色课程即学校的课程模式,如“百草园课程”等;从中观上说,特色课程即学科领域的课程集群,如“学养课程”等;从微观上说,特色课程即有特点的校本课程,如“网络文明课程”等。

第 1 问

特色课程是什么? 特色课程有哪些类型?

随着信息的全球化、文化的多元性、人才的创新性要求,中国教育也在探索本土化和个性化的特色之路。教育变革的中心任务是学校变革,而建设特色学校是学校变革的时代选择。特色学校建设是一个复杂的系统工程,其中特色课程建设是最核心的要素之一。

一、特色课程的“气质”

(一) 什么是“特色”

所谓“特色”,简单而言是指与众不同,不是平平常常,而是有自己的特点。在《现代汉语词典》中解释为:“事物所表现的独特的色彩、风格。”古语有云:“事物之独胜处曰特色,言其特别出色也。”也就是说某事物呈现出与众不同又特别优异之处可称之为具有特色。可将“特色”二字拆开来理解。“特”,即独特之意,相对于多样性的角度而言;“色”,不是仅仅作用于人们视觉器官的颜色的“色”,而是与音色、货色、成色、足色等词中的“色”一样,指物品的质量,表达出色之意,是从质的方面来说的。合在一起便可解释为“独特出色”,具有优秀、独特及出众之意。“独胜”二字则揭示了特色的本质内涵。

特色概念有广义与狭义之分。广义的特色是指

有别于其他事物之处,是一个中性的概念。既包括褒义的,也包括贬义的;既可以指正面的特色,也可指反面的特色。狭义的特色则专指褒义的,本文主要研究褒义概念的“特色”,指事物的出类拔萃之处。与同类事物相比,既有着同类事物的共性,更彰显着与同类事物对比鲜明的个性特征,是在共性基础上所展现出的独特的色彩、风格、特征和个性。事物的特色,体现着事物本身的内在价值,表现为人无我有,人有我优,人优我精,也可以表现为人多我少,人有我无。和有一样,无也是事物的一种属性。这种“无”主要是指消极因素的“无”,与积极因素的“有”密切对应,其本质都在于阐述事物本身独特的优秀品性、品质。^①

对“课程”概念的理解,在课程本身的发展过程中有着多项界定。“教材说”认为:课程内容即上课所用的教材,教材以知识体系为基点,重点在于向学生传递知识;“活动说”认为:课程应以活动为取向,重点在于学生做些什么;“经验说”认为,课程内容即学习经验,强调学生与外部环境的相互作用。随着知识的转型和课程观的转向,课程的内涵也有相应的发展,我们认为,课程是文化与人相遇的情境。

(二) 什么是特色课程

结合“特色”和“课程”概念的理解,从特色课程的产生、发展历程来看,特色课程的内涵包含以下几个方面。

1. 个性引领——独特的课程框架

所谓个性,是与共性相对立的特殊性,其本质在于自主性和独特性。特色课程的要义之一在于个性引领,即有着独特的课程框架,包括独特的课程理念、独特的课程目标、独特的课程内容、独特的课程实施方式以及独特的课程评价。

独特的课程理念与一般意义上的课程理念并不是完全对立的,而是具有普遍指导意义的课程理念与学校具体实际的完美结合,或者说是课程科学的价值取向与学校办学实际的充分融合。具有普遍指导意义的课程理念主要是指当前课程观指导下对课程的本质、课程的价值、课程的要素与结构、课程中人的地位等基本问题的认识,反映了当前社会对课程的特定要求,是任何学校、任何地区都应该遵循的理念。同时,不同学校之间、不同地区之间又具有明显的差异,所拥有的课程资源也不尽相同。因此,要在科学价值取向的指导下,结合学校实际的课程资源,提出符合学校实际情况的课程理念,即独特的课程理念。独特的课程理念来源于学

^① 胡方,龚春燕.学校变革之特色学校发展战略论[M].重庆:重庆出版社,2008:72.孙孔懿.学校特色论[M].北京:人民教育出版社,2007:24.

校独特的办学理念,来源于学校领导者对自身课程建设实践的科学总结,对传统的大胆改革及全体师生的集体智慧。

独特的课程目标是特色课程理念的具体化,是学校发展、教师成长和学生素质提高所要实现的程度。来源于学校独特的办学目标,同时要对学生需求、教师需求、学校需求、地区需求和社会需求进行分析,其中学生需求是特色课程建设的出发点和归宿,包括知识需求和心理发展需求,使课程既满足学生需要又促进地区和社会的发展。

独特的课程内容是特色课程实现的载体,来源于学校所拥有的优势地域资源,开发优势资源,并以课程化的形式展现,是特色课程建设的关键。优势资源为特色课程开发提供了可能,而课程内容的选择与组织则要遵循互补性、兴趣性和针对性的原则。

课程设计得再完美,如果没有有效的实施,仍然只是空想。在课程内容设计之后还需要将课程计划付诸实践的过程,即独特的课程实施方式,以缩小课程现实与课程理想之间的差距。课程评价是对课程内容及实施是否达到预期目标的价值判断,也是对课程及实施的监控。可见,独特的课程实施方式和课程评价都与独特的课程内容密切相关。

【案例一】

上海市格致中学多元校本课程体系^①

上海市格致中学的前身为“格致书院”,书院取名“格致”源自《礼记·大学》中的“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”。近年来,学校以学校课程建设为抓手,落实课改理念,培养学生的创新能力,全面推进素质教育,确立了基础型课程校本化、拓展型课程多元化、研究型课程自主化的课程体系。

课程理念:

学校弘扬“爱国、科学”的办学传统,践行“格物致知,求实求是”的办学理念,秉承“生本、多元、整合、创意”的课程理念,“生本”在于“以学生为本”,“多元”在于为学生发展提供多样化的课程选择,“整合”在于对多样化的课程进行统整,“创意”在于课程的特色和学生个性化、创新能力的养成。

课程目标:

作为近代上海最早系统传授西方自然科学知识、培养民族科技人才的新型学

^① 陈亦冰. 上海格致中学构建多元校本课程体系[N]. 中国教育报, 2010-01-07(2).

堂,结合新时代的要求,突出了培养“完整的人”和“创造的人”的育人目标,创新人才表现为具有“民族灵魂、科学精神、国际视野”。

课程内容:

既注意传承格致书院“经世致用”的课程特色,又积极开发了一批富有时代气息的新课程。采用“源于学生、高于学生、合作共生”的策略,丰富“呼应时代、关注前沿、借鉴国际”的课程内涵,为学生全面而个性的发展提供“多样、高选、杂学”的课程平台。学校的课程可以简要概括为“四类、八群、百门”。学校把所有课程整合为“四类”,即“公民人格类”、“文化科学类”、“身心意志类”和“创意技艺类”,重点突出“创意技艺类”。四大类课程分别由八个学科群作为支撑,为“民族历史与文化”、“科学知识与技能”、“人类社会与自然”、“艺术审美与创作”、“心智意志与体魄”、“社会责任与能力”、“学科前沿与先导”和“世界文化与视野”。八个学科群共有128门课程组成。如“格致学”重在介绍近代中国科学教育发展史,诠释“格物致知”的唯物主义观;“经典哲学”主要介绍中外著名哲学家的经典作品和哲学思辨。

课程实施:

各类课程互为联系,互相补充,既注重学生个性特长,又关注群体和谐发展。学生能在“课程群”中进行选择,找到适合自己个性特长和学习取向的“课程表”。

2. 逻辑起点——地方性知识

地方性知识是与普适性知识相对应的一个学术概念,是当代美国阐释人类学家克利福特·吉尔兹首创的一个概念。是指某一区域的人民或民族在自己长期的生活和发展过程中自主生产、享用和传递的知识体系,包括以文字形式保存的地方文明和以非文字形式保持的地方民俗、习惯、信仰和思维方式。^①

从学校实际出发,或者说从学校所在区域的地方性知识出发是特色课程建设的逻辑起点。地方性,从本义上看,是指地域,可理解为地方所固有的和地方所特有的。所谓固有的,即为传统的,它原本存在于本土的历史和传统之中,是从本土文化之根中生长出来的;所谓特有的,即为本土的,是土生土长的,它具有鲜明的区域性,显示出与其他地方的显著差异性。^②同时,地方性知识是知识转型的产物,体现着后现代知识型的典型特征——求异。不管是地方所固有的,还是特有的,还是

① 蒋红斌. 地方性知识与地方课程开发——一种批判性反思[J]. 教育研究与实验, 2003(4).

② 成尚荣. 地方性知识视域中的地方课程开发[J]. 课程·教材·教法, 2007(9).

“求异”属性,都凸显着“特色课程”之“独特”的本质含义。

以地方性知识为逻辑起点,需要找到地方性知识与特色课程之间的契合点。地方性知识命题进入教育领域,可以为特色课程的开发提供独特的视角,从而推动原有课程内容和结构的重新分析和改造,并以适当的方式将地方性知识纳入到课程体系之中。“地方性”可以作为特色课程的特质与边界,地方性知识可以看作是特色课程的一种内在规定性。而特色课程则是地方性知识的载体,以地方性知识为核心,致力于文化整合,其内容不仅包括地方文化,还包括地方性问题;其旨趣在于从学校所在区域的文化特点、资源特色及发展需要出发,集中、突出地反映地方性知识,培养具有本土意识、知识、态度、信念和生活能力的新型人才。把握特色课程建设的逻辑起点,需要思考以下问题:美国著名课程学者迈克尔·W·阿普尔所提出的“谁的知识最有价值?”学校所在区域是否有独特的文化资源?哪些优势资源可以纳入到学校课程体系之中?谁需要地方性知识和特色课程?特色课程为谁而开发?由谁来开发特色课程?如何在特色课程设计、实施、评价、管理中凸显地方性知识?等等。

【案例二】

上海市黄浦区中华路第三小学“百草园课程”模式^①

地域资源:

中华路第三小学位于上海老城厢,老城厢似“园”,这里曾经是“古远”的上海政治、经济、文化中心,有豫园、城隍庙、大境阁、小桃园、清真寺以及名人故居,文化“矿藏”丰富,宛若“百草园”。置身于其中的“中三小”,有着取之不尽的课程资源。

地方性知识与课程的契合:

中华路第三小学从学校自身独特的文化和地理位置出发,以“草根”作为学校的教育哲学。所谓“草根”,于他者而言,是指同主流、精英文化或精英阶层相对应的弱势阶层,健康的草根文化是主流文化的必要补充;于自身而言,它是深埋于地下,不断向下延伸,只为牢固地烘托地面上的“一抹青绿”。“草根”所体现出来的是:它是基础的、根本的,拥有着自身成长的动力源泉;它是平凡的却也是顽强的、有力量的,具有着强大生命力,能在各种环境中茁壮成长;它是广泛存在的却有着自身的独特优势;它是大众化的、通俗的,却有着强大的凝聚力。“草根”精神渗透

^① 黄兰宁. 百草园课程:架构与创生[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009:13.

于课程模式建设的各个方面。

通过“在地文化”的挖掘,开发丰富的学校校本课程,通过校本特色课程的开发与实施,传播“在地文化”,实现“学校课程”与“在地文化”的双向互动。

课程设计:

(1) 课程目标:让每一个“中三”学生学会学习、学会交流、学会娱乐、学会探究、学会发展,让每一个“中三”教师都成为有理想、有锐气、有追求、有个性的人。

(2) 课程内容:富有“在地文化”特色的品牌课程:《网络快车道》课程侧重于培养学生的兴趣特长和信息处理能力、《心灵细雨》课程侧重于培养学生的心理健康和生活态度、《红色119》课程侧重于培养生命价值和自我保护能力、《芝麻开门》侧重于培养探究精神和创造能力、《古城情怀》侧重于培养人文情怀和传统文化、《七彩旋律》侧重于培养审美情趣和艺术修养、《生活中的数学》侧重于培养科学态度和思维方式、《漫步地球村》侧重于培养世界眼光和开放意识、《小手建家园》侧重于培养科学技能和共生意识。

(3) 课程实施:“中三小”以“古城情怀”为径,以丰富的本土文化为纬,将“古城情怀”贯穿于基础课程、拓展课程、探究课程,实现课程的融合与交集,定课程体系为核心融合式课程,使课程的实施从条状实施路径,转变为三维实施路径,分为三个包括:课堂教学、专题教育和综合实践活动。如“古城情怀”课程中由于涉及的知识点较多,学校将此课程与语文、思品、体育、美术、音乐等学科进行统整,在这些基础课程中渗透特色课程的教学,同时在基础课程教学中以不同的课程形式呈现,从而使“古城情怀”课程立足于不同学科,不仅满足学生的知识需求,也满足学生的情感需求。

上海市黄浦区中华路第三小学立足于老城厢历史渊源文化,将学校喻为“百草园”,将师生自喻为“小草”,把校园文化定位为“草根文化”,逐渐形成了利于“百草”成长的、合乎“中三小”“草根”理念的、承载“中三小”“在地文化”的“百草园课程”模式。

3. 过程特征——长期的探索

课程建设本身是一个不断实践和发展的过程,特色课程的创建,从发现资源和挖掘“特色”到将“特色”纳入课程体系,也是一个长期探索的过程。作为过程,则要经历从小到大、从量变到质变、从局部到整体、从幼稚到成熟的连续的不断进步的历程:在这个过程中必然会面临诸多的矛盾与困境,需要一双善于捕捉“特色”的眼睛,一颗将“特色”发展为课程的头脑,同时还需要针对环境、对象的变化及时作出调整的智慧。因此,特色课程的建设必然是学校领导和全体师生长期有计划、有步

骤、坚持不懈地努力的结果。特色课程是课程改革实践探索的结果,也是理论与实践相结合、普遍与特色相互融合的过程,历经着“理论——实践——理论——实践”的循环往复的过程。作为一种“理性的凝聚、文化的传承、经验的积淀、品质的结晶”,特色课程的过程性体现在形成之前与形成之初。

在特色课程形成之前,表现为“传承、积淀、改造、特化、创新”的过程,是对学校办学传统、已有课程建设经验的传承;是对特色课程创设的经验、成果、不足的积淀;是结合新课程理念对传统课程的改造;是融入优势资源对课程的特化;是以“特色”为核心对已有课程框架的创新。

在特色课程建设之初,有可能并不是学校最好或者最优的课程,还需要在发展其特质的基础上,结合课程理念的变更、课程资源的扩展、以及实施过程中师生的反馈作进一步的调整与完善,实施小步子试验,再逐步推广,使其成为学校的个性化精品课程,并发挥其辐射作用,凸显学校的课程建设水平,保持持久的课程价值与生命力。

【案例三】

上海市大同中学“课程统整”模式^①

上海市大同中学的“课程统整”模式实施四项统整,即“学域、学科、学段、学程”四个维度,将课程划分为三类课型八大学习领域。同时根据“提高学校课程对学生学习基础差异的适应度和对学生发展需求差异的适应度”这一原则,将原先的三类课型八大学习领域的课程,划分成三个层次,基础必修的课程为第一课层,选择拓展的课程为第二课层,自主发展的课程为第三课层。同时将“CIE”——creativity(创造能力)、innovation(创新意识)和 entrepreneurship(创业精神)的首字母缩写,注入课程实施要素,作为学校课程体系的核心。

大同中学“课程统整”模式的形成经历了长期的过程:

早在1987年,学校就以课程结构整体改革为突破口,在上海市率先推进了“减少必修课,增设选修课,加强活动课”的课程改革,建立起了由必修课、活动课和选修课组成的课程结构。

随着课程改革的不断深入,学校试行组合式课程计划,指导一些在数学、外语、

^① 上海市大同中学.课程统整:为学生个性发展服务[J].现代教学,2012(5).

信息技术等学科有兴趣特长的学生选择提高型的选修课、活动课等。1995年,学校引入学分制开展课程管理与学业评价制度的探索。

1997年,学校确定了素质教育课程体系的三个特性,即课程目标的整体性、课程结构的多元性和课程实施的差异性,并形成了包括基础型、拓展型、研究型课程在内的素质教育课程体系。

在深入推进上海二期课改的过程中,学校在历经了“丰富课程科目,打造课程超市——编写校本教材;提升课程品质——建设特色科目;开发精品课程——形成‘课程哲学’;建设系列课程——跨领域(学科)合作;课程整合实验”五个持续发展的阶段后,构建了较为成熟的校本课程实施体系。

随着课程改革实践的深入,面对新问题和矛盾,2008年,学校从“学域、学科、学段、学程”四个维度,提出并开展了“学校课程统整”的实验。统整的目的在于实现基础型、拓展型、研究型三类课型在实施中更加紧密地结合,实现三个年段课程有序开展,从而有效促进不同学习基础学生的共同发展。

学校对课程统整的理解经历了三个发展阶段:第一阶段,学校的课程统整以课程开发为核心;第二阶段,课程统整以追求有效统整为原则,着力探索学科课程与社会生活的契合点,摒弃无意义的或形式上的简单整合,追求对统整课程内涵与质量的提升;第三阶段,课程统整形成有机体系,并基于学校文化与培养目标确立以“CIE”(创新素养)为核心的素质课程图谱,使统整有核心、有方向、有内涵,使学校课程统整实践逐步走向成熟,形成学校的课程特色。

4. 理性支持——研究的视角

特色课程的创建不是教师的一时兴起或者随意应付就能成功的,而是一项严肃且系统的复杂工程,需要保持一定的理性。特色课程的理性表现在两个方面,一是在特色课程开发过程中,课程开发者要有冷静的态度,对自身课程开发能力有足够的自信心;运用概念、判断、推理等思维形式,准确识别、评估学校所在区域的优势资源;同时对课程受益者有全面的认识,对课程资源有详细的分析;以此形成符合特定目标的课程,并且能从多个方面预知特色课程实施的可能结果。二是特色课程开发后,课程本身有着内在的逻辑结构和规则,所建构的课程框架符合课程发展的规律。理性与研究密不可分,研究中体现着理性,同时又借助于理性。特色课程开发的整个过程也是研究的过程。

研究借助于理性去发现“真理”,即借助于强有力的论点与论据去开发特色课

程,提高课程开发的可靠性、规范性和科学性。这个过程是有计划与有系统地进行资料收集、分析、解释,并最终解决问题的过程。不是为了追求理性进行纯粹思辨,而是进行长期的课程实验和实证调研。

在资料收集过程,通过观察、调查、访谈等研究方法,对课程相关资源进行全面深入了解,并进行系统梳理,为特色课程的建设提供丰富的主题与内容;同时对学生需求、家长的要求要有系统的了解,为如何筛选课程资源提供视角。这个过程也可称为“田野工作”,以使特色课程更具生活型、情景性。

在资料分析与解释过程,则需要运用多种科学逻辑方法,如逻辑归纳法、假说演绎法、逆推溯因法等,对所得的资料,哪怕是极简单的文化符号都要进行条分缕析、深度解读,揭示其多层内涵,这种方法也称为“显微研究法”^①,即从小处着手,通过对案例的分析或者情景描述来组织特色课程的内容。在获得理论假设的前提下组织特色课程或者将“特色”课程化,同样需要严密的论证并经过严格审核。

研究借助于理性在实践中对“真理”进行验证。特色课程成型之后,需要验证其是否科学、实效,实证研究的检验、测量数据的分析必不可少,如此才能在全校进行大范围推广实施。特色课程的研究过程,也不是一蹴而就的,通常是以一个研究项目为抓手,再将特色课程研究的成功渗透于整个课程体系,最终成就学校的课程品牌特色。

【案例四】

上海市黄浦区瑞金二路小学:磁性课程

为了适应上海二期课改新需求,瑞金二路小学借鉴美国“磁石学校”相关理论,依据学校实际条件和三年发展目标追求,通过合理开发校内外教育资源,以促进学校整体发展为目标,针对学校三级课程体系进行改革的一系列课程实践活动。在自身课程改革实践中,提炼出了“磁性课程”的这一新理念,并以《磁性课程的开发与设计研究》课题为抓手,深入探讨“磁性课程”的内涵,构建“磁性课程”框架体系。

《磁性课程的开发与设计研究》课题研究如下:

课题研究目标:

(1) 通过学校“磁性课程”的设计与开发研究,形成学校课程管理制度、组织实

^① 克利福特·克尔兹. 地方性知识——阐释人类学论文集[M]. 王海龙, 张家瑄, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 1.