

幼儿园
课程
深度变革

发展的良好情境

kindergarten

课程实施的 10种模式

幼儿园课程，
创设，让

学 校 课 程 深

杨 四 耕 主 编

创设让
幼儿发
展的
美好
情境

kindergarten

课程实施的 10 种模式

姚丽萍◎主编

华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程实施的 10 种模式/姚丽萍主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2018

(学校课程深度变革丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 8328 - 3

I. ①课… II. ①姚… III. ①学前教育—课程建设—研究 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 215164 号

学校课程深度变革丛书

课程实施的 10 种模式

丛书主编 杨四耕
主 编 姚丽萍
责任编辑 刘 佳
特约审读 朱美玲
责任校对 孙祖安
装帧设计 卢晓红 刘怡霖

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 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 14.75
插 页 2
字 数 222 千字
版 次 2019 年 1 月第 1 版
印 次 2019 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 8328 - 3/G · 11494
定 价 45.00 元

出 版 人 王 焰

(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)

创设让幼儿发展的
美好情境

kindergarten

课程实施的 10 种模式

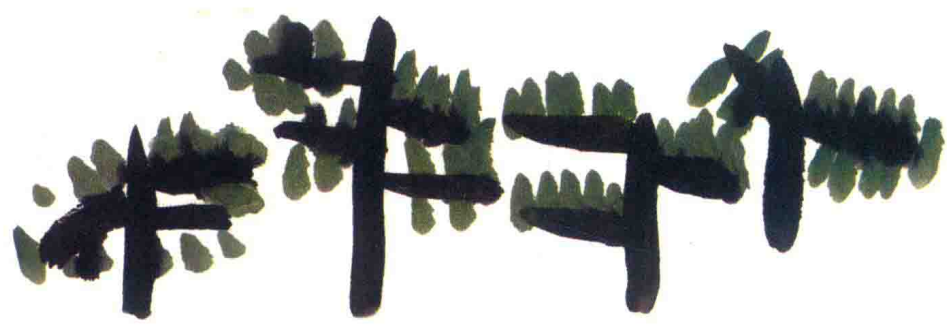


创设让幼儿发展的
美好情境

kindergarten

课程实施的 10 种模式

郑开







汤
火
然



编 委 会

主 编

姚丽萍

副主编

郑 燕

成 员

王轶晶 朱 萌 叶雪梅 汤 淳

陆婷婷 张幼萍 郑 燕 祝宏霞

殷梦姣 潘丹丽



丛书总序

迈向 3.0 的学校课程变革

学校课程变革有三个层次：一是 1.0 层次。这个层次的课程变革，以课程门类的增减为标志，学校会开发一门一门的校本课程，并不断增减，这是“点状”水平的课程变革。二是 2.0 层次。处在这个层次，学校会围绕某一特定的办学特色或项目特色，开发相应的特色课程群。在一定意义上，这个层次的课程变革是围绕办学特色的“线性”课程设计与开发水平。三是 3.0 层次。此层次，学校课程发展呈“巢状”，以多维联动、有逻辑的课程体系为标志，将课程、教学、评价、管理以及师生发展融为一体，这是文化建构与创生层次的课程变革。

当前，碎片化、大杂烩的学校课程变革普遍存在。具体表现如下：

一是不贴地。没有学校课程情境的分析，空降式课程开发，不基于学校实际，没有在地文化意识，不关注孩子们的学习需求，为了课程而课程。

二是无目标。不少学校的改革是为了课程而课程，课程建设不是基于育人目标的实现，脑中没有育人意识，眼中没有育人目标，育人目标与课程目标不能很好地实现对接。

三是无逻辑。没有学校课程的顶层设计与整体规划，学校课程建设只是一门、一门的校本课程的累加，处于“事件”状态，没有形成“整体”气候，没有“体系”意识。没有基于学校的办学理念提出自己的课程理念，办学理念与课程理念一致性比较弱，更别谈基于理念的课程设计、实施与评价的“连结”或“贯通”了。

四是大杂烩。学校虽然开发了很多课程，但对课程没有进行合理的分类，课程之间的关联性与结构性比较弱，杂乱无序的“课程碎片”以及随意拼凑的“课程拼盘”，很

难以发挥课程的整体育人效果。

五是不活跃。课程实施方式单一,以课堂教学为主渠道,以学科学习为主范域,以知识拓展为主追求,辅之以兴趣小组、社团活动,对户外学习、服务学习、综合学习、动手操作等方式用得很少。

六是无评价。没有课程认证与评估,课程开发随意性比较大;课程设计没有具体评价考虑,课程实施效果没有评价支撑,其结果不得而知。

七是弱管理。基于现实因素,中小学对教学管理是抓得很紧的,但因课程开发对学校来说只不过是“锦上添花”的东西,所以大多数学校的课程管理都比较弱,基本不受重视。从现实情况看,中小学教师普遍没有课程意识、课程开发能力比较弱,更不懂得如何管理课程,课程资源意识也比较淡。

八是低关联。学校课程的各要素之间关联度低,如学校课程建设没有触及课堂教学改革,课程建设与教学有效性的提升没有关系;中小学真正参与课程建设的积极性普遍不高,他们内心里觉得“课程开发浪费时间”,“对提高教学质量没有用”,课程开发在很大程度上还只是行政推动或为了所谓的“办学特色”而已。

林林总总,中小学课程改革的细节问题很多,很值得我们关注。教育部《关于全面深化课程改革,落实立德树人根本任务的意见》指出:中小学课程改革从总体上看,整体规划、协同推进不够,与立德树人的要求还存在一定差距。主要表现为:课程目标有机衔接不够,课程教材的系统性、适宜性不强;与课程改革相适应的评价制度不配套,课程资源开发利用不足,支撑保障课程改革的机制不健全等。因此,更深层次地说,迈向 3.0 的学校课程变革是“立德树人”的深切呼唤。

根据笔者多年的观察与研究,对中小学而言,3.0 的学校课程有以下基本特征:一是倾听感,聚焦“原点”,关注学生的学习需求;二是逻辑感,严密的而非大杂烩或拼盘的;三是统整感,更多地以嵌入的方式实施而非简单地做加减法;四是见识感,以丰富学生的学习经历而不以知识拓展或加深为取向;五是质地感,课程建设触及课堂教学变革,教学有效性的提升倚赖课程的丰富与精致。

在迈向 3.0 的学校课程变革旅途中,中小学可以推进以下六个“关键动作”,扎实、

深入推进学校课程变革,形成学校课程变革架构,创生学校文化特色。

第一个关键动作,把儿童放在课程的中央,关注儿童的学习需求与兴奋点。

3.0 课程是以学习为中心的课程。捕捉孩子们的兴奋点,点燃孩子们的学习热情,满足孩子们的学习需求是学校课程变革的首要议题。

学习需求是学习的动力,是影响学习品质的重要因素。在一所学校,从学习需求的主体看,我们应关注这样三类学习需求:一是所有孩子的共同学习需求,二是一部分孩子的团体学习需求,三是一个特定孩子的个别化学习需求。学校如何采取合理的方式,识别、发现、回应、满足、引导学生的学习需求,促进学生发展,是学校课程发展的关键。从学生学习需求的动态发展变化过程去分析、研究学生的学习需求,在学生学习需求的满足与不满足的动态平衡中去研究学校课程架构才有实际意义。在“回归”意义上,学校课程建设把学习需求放在中央,是以学生发展为本的教育理念的具体反映。

学习需求分析是一个系统化的调查研究过程。我们要通过调查全面了解学生的实际情况。调查的对象可以是群体,如一个班级或教师任教的几个班级、一个年段甚至更广;也可以是个体,如某个特别的学生或两个对比的学生。具体调查方法有问卷调查、访谈座谈、测试调查、案例分析、典型跟踪等。不管哪种方法,主要目的是收集相关数据,整理、分析、判断、发现学生现状中存在的问题,并找出问题产生的原因,以便在课程设计中对症下药,确定解决该问题的必要途径。

当然,我们也要注意区分哪些需求是必须满足的,哪些需求不是非满足不可的,哪些需求是需要引导和调整的。杜威说:教育即经验的改造。面对孩子们,我们要思考的是:是不是所有的经验都可以进入课程?怎样的经验具有满足孩子们学习需求的属性呢?实践证明,经验必须满足以下两个条件才能进入课程:第一,经验必须关注儿童生长,必须把儿童放在课程的中央,真正促进儿童的成长与发展;第二,经验必须具有连续性。经验仅仅新鲜、有趣是不够的,散乱的、割裂的和“离心”的经验,是没有意义的,不能作为课程的有机构成。经过设计的“经验”可以从小到大、从自我生活到公共领域。经过精心“改造”过的经验,可以很好地体现“逻辑结构”与“心理结构”的有机统一。换言之,我们的课程设计应该贴近儿童的学习需求,聚焦孩子们的生长点。

第二个关键动作,建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。

丰富的课程比单一的课程更有利于孩子们的人性丰满,这是一个课程常识。如果把课程视为书本,孩子们可能会成为书呆子;如果把课程视为整个世界,孩子们可能会拥有驾驭世界的力量。

课程是一个可延伸的触角。让课程更好地链接生活、链接活动、链接管理以及一切可能的要素,让学校课程纵横交错,能够真正“落地”,这是迈向 3.0 课程变革的关键手法。

为此,每一所学校都应致力于建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。在横向上,将学校课程按照一定的逻辑进行合理的分类;在纵向上,将学校课程按照年级分为不同层级,形成一个适应不同年龄阶段孩子的课程阶梯。具体地说,在横向上,重构学校课程分类,让孩子们分门别类地把握完整的世界之奥秘;在纵向上,强调按先后顺序,由简至繁、从已知到未知、从具体到抽象,保持课程的整体连贯。这样,我们就可以形成天然的、严密的学校课程“肌理”,让课程有逻辑地“落地”,有利于克服课程碎片化、大杂烩问题。

总之,如何按照一定的逻辑,理顺学校课程纵向与横向关系是学校课程变革需要审慎思考的问题。让课程真实地存在于特定学制之中、特定年级之中、特定班级之中,让每一位教师可以看到自己在学校课程图谱中的位置,每一个家长可以更清晰地知道自己的孩子在学校将学习什么,未来将发生什么,学校将把孩子们引向何方……一句话,课程是动态的课程,而不是静止的名称。

第三个关键动作,具身学习成为课程最核心的实践样式。

真正的学习应是具身的。换言之,只有个体亲身的经历和体验才称得上是学习。课程从本质上说是一种经验。说白了,课程就是让孩子们体验各种经历,并由此将知识以及其他各种可能转化为自身的经验,实现自身的“细微变化”。

3.0 的学校课程表现出这样两个特点:一是突出孩子们在课程设计、实施与评价中的主体地位,让他们在课程中释放激情;二是从孩子们的角度出发设计课程,以孩子们喜欢的方式实施、评价以及管理课程。这样,课程不是外在于孩子们的,孩子们本身

就是课程的设计者、实施者和评价者。

培根说,知识就是力量。这话只说对了一半,确切地说,具身的知识比离身的知识更有力量,能够勾连起想象力的知识比无想象力的知识更有力量,有繁殖力的知识比无繁殖力的知识更有力量,成体系的知识比碎片化的知识更有力量,被运用的知识比没有得到运用的知识更有力量。课程是有设计、有组织的经验系统。在这里,见识比知识更重要,智识比见识更有价值。

在课程实施过程中,让孩子们采用多样的、活跃的学习方式,如行走学习、指尖学习、群聊学习、圆桌学习、众筹学习、搜索学习、聚焦学习、触点学习……但凡孩子们生活世界里精彩纷呈、活跃异常的做事方式,就是课程实施的可能方式,而不仅仅是所谓的概念化了的“自主、合作、探究”。杜威说:“一切学习来自经验。”实践、沉浸、对话、互动、参与、体验是课程最活跃、最富灵性的身影,也是课程实施的最重要的方法。重视孩子们直接经验的获得,通过一系列的实践活动,扩充和丰富孩子们的经验,是3.0课程的重要表征。

第四个关键动作,课程不再是“孤军作战”,关联与整合成为课程实施的常态。

关联与整合是3.0学校课程变革的关键特征之一。关联与整合强调要以各学科的独立性为前提对课程内容进行多维、多向的组织。这就意味着,我们要打破学科的固有界限,找出课程要素之间的内在联系,关注知识的应用而不仅仅是知识形式,强调内容的广度而不仅仅是深度。在整合的基础上,加强各个学科之间、课程内容和个人学习需求之间、课程内容和校外经验之间的广泛联系。

一般地说,课程整合有两种常见方式:一是射线式整合,即以学科知识为圆点,根据知识的内在逻辑联系而进行多维拓展与延伸;二是聚焦式整合,即以特定资源为主题,根据学习者的兴趣或经验,以加强孩子们与社会生活的多学科、多活动的关联与整合。从表现形式来看,既有“学科内统整”,又有“学科间统整”;既有“跨学科统整”,又有“学科与活动统整”以及“校内与校外统整”等。

课程是浓缩的世界图景。3.0的课程是富有统整感的课程,是多维连结与互动的课程。不论是学科课程的特色化拓展,还是主题课程的多学科聚焦,都应尽可能回到

完整的世界图景上来,努力将关联性与整合性演绎得淋漓尽致,让孩子们领略世界的完整结构。

第五个关键动作,学校弥漫着浓郁的课程氛围,自觉的课程文化是变革的结晶。

课程保障条件的落实、课程氛围的营造以及学校文化的自觉生成,是 3.0 课程变革的重要组成部分。中小学如何落实课程保障条件、让学校课程氛围浓郁起来? 有两点建议值得一提:

一是主题仪式化。孩子们对于节日的喜爱源自天性,几乎没有孩子不喜欢“过节”。每个学期开始前,学校可以集体策划、共同商讨本学期的主题节日。如学校可以推出热火朝天的“劳动节”,引导着孩子们动手动脑,学会观察,搞小研究,孩子们以“种植”为主题,选择不同的植物作为研究对象;可以设计绚烂多彩的“涂鸦节”,针对不同年级开展不同的涂鸦活动,以生动有趣的形式来展现审美情趣,表达情感,激发孩子们的创意,让他们增进环保意识;可以创造生机盎然的“花卉节”,带着孩子们走进大自然,感受花卉的美丽绚烂,搜索和花相关的各种诗篇、成语、民间故事,增长见识的同时提升审美情趣;可以拥有别开生面的“晒宝节”,孩子们在全家的支持下开始搜索各种宝贝,如独立寻找自己的钢琴考级证书,在家人的帮助下寻找爸爸、妈妈小时候的照片,奶奶钟爱的缝纫机,爷爷的上海牌手表等。当然,我们还可以生成趣味无穷的“游戏节”、传递温情的“爱心节”、开阔眼界的“旅游节”……对于孩子们来说,校园节日是难能可贵的课程。

一句话,学校精心准备、周密策划,充分发挥全体教师的智慧与才干,开发具有时尚、艺术、娱乐等元素的、孩子们喜欢的校园节日,将德育活动通过一个个校园节日展现出来,让丰富多彩的节日活动吸引孩子们,让浓郁的课程文化给孩子们的校园生活留下美好的回忆。

二是空间学习化。迈向 3.0 的课程善于发现空间的“意义结构”,它常常以活跃的空间文化布局诠释“空间即课程”的深刻内涵。现在,我们有很多学校已经意识到了“空间课程领导力”的价值。诸如以下一些做法都是值得我们赞赏的: 1. 办学理念视觉化、具象化,充分展示一所学校的文化气质;2. 办学特色课程化、场馆化,让办学特色

成为课程美学；3. 教室空间资源化、宜学化，让每一间教室都释放出生命情愫；4. 图书廊馆特色化、人性化，让沉睡的图书馆得以唤醒；5. 食堂空间温馨化、交往化，让喧闹的餐厅不仅仅可以就餐；6. 楼道空间活泼化、美学化，让孩子们转角遇见另一种美……如何最大限度地让校园空间成为课程的有机组成部分，如何最大限度地让每一个物理空间释放教育能量，如何突破教室和校园围墙限制，让社区、大自然和各种场馆成为课程深度推进的生命空间，是 3.0 课程的美好期待。

这意味着，我们应当超越对空间的一般认知，重塑空间价值观念，提升空间课程领导力。通过设计、再造、巧用空间的“点、线、面、体”，促进学校课程深度变革。我们应从实践美学的视角，重新发现学校空间的课程内涵，清晰定位学校的办学愿景、办学理念、内涵特色和育人目标，把无形的教育理念转变为有形的课程空间，通过深入分析学校的内涵发展、办学特色、课程理念，以及学生的多元学习需求，研究不同课程教学活动对空间的功能诉求，从物理设施、学习资源、技术环境、情感支撑和文化营造等维度上，对空间功能进行整体再构和巧妙运营，将课程理念转变为看得见的空间课程，让空间最大程度地满足不同学生的多元化发展需要。

总之，课程是一种文化范式。推动基于课程向度的仪式创意与空间设计，关注学习方式的多变性和场景性、学习时间的灵活性和可支配性、学习空间的多元性与舒适性、学习资源的丰富性和易得性，让所有的时空都释放出教育价值，让所有的时空都成为课程场景，让孩子们学习作品的形成、展示、发布、分享成为校园里最美丽的景观，让时空展示出生命成长的气息和活性，这是 3.0 课程的美好图景之一。

第六个关键动作，聚焦儿童的成长与发展，让课程表现出鲜明的回归属性。

3.0 课程变革具有鲜明的回归属性：无穷点的多维连结聚焦到人的完整发展与灵性生长，回归到“教育即解放”这一“原点”上。

众所周知，课程与儿童的关系是一个既古老又年轻的话题。说它古老，是因为自从有了学校教育，有关课程与儿童的讨论便应运而生，历史上每一次课程改革都必然伴随着儿童观的思考；说它年轻，是因为随着时代的发展，这个问题会表现出新的形态与新的内涵。可以说，“让课程回归儿童”是 3.0 课程的必然选择。