

学校课程体系建设的 理论与实践研究

王明建 江涛 ◎ 著

RESEARCH ON THE THEORY AND
PRACTICE OF SCHOOL
CURRICULUM SYSTEM CONSTRUCTION

中国社会科学出版社

学校课程体系建设的 理论与实践研究

王明建 江涛◎著

RESEARCH ON THE THEORY AND
PRACTICE OF SCHOOL
CURRICULUM SYSTEM CONSTRUCTION

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校课程体系建设的理论与实践研究 / 王明建, 江涛著. —北京:
中国社会科学出版社, 2017. 2

ISBN 978 - 7 - 5161 - 8753 - 1

I. ①学… II. ①王…②江… III. ①课程建设 - 研究 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 189878 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 任 明
特约编辑 李晓丽
责任校对 刘 娟
责任印制 何 艳

出 版 **中国社会科学出版社**
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2017 年 2 月第 1 版
印 次 2017 年 2 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 16.75
插 页 2
字 数 241 千字
定 价 58.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683
版权所有 侵权必究

目 录

问题与方法

- 一 全面深化阶段的基础教育课程改革面临的挑战与机遇 (3)
- 二 学校课程创新的视角与研究的方法论 (22)

理论与路径

- 一 学校课程体系的要素 (51)
- 二 学校课程体系的结构 (52)
- 三 学校课程体系的类型 (54)
- 四 学校课程体系建设的方式 (57)
- 五 学校课程体系建设的流程 (62)
- 六 学校课程体系建设的策略 (66)

经验与启示

- 一 谢家湾小学课程体系建设的分析 (73)
- 二 北京十一学校等中学的课程体系建设的分析 (84)

借鉴与创新

- 一 “探索”课程体系 (109)
- 二 “亲近生活”课程体系 (116)
- 三 “动车组”课程体系 (143)
- 四 “智慧”课程体系 (153)
- 五 “阳光”课程体系 (164)

六 “雅能” 课程体系	(172)
七 “美的” 课程体系	(183)
八 “小主人” 课程体系	(191)
九 “书香童年” 课程体系	(204)
十 “行知” 课程体系	(221)

反思与发展

一 学校课程体系建设的反思	(231)
二 学校课程体系建设的发展	(249)
参考文献	(259)

问题与方法

一 全面深化阶段的基础教育课程改革 面临的挑战与机遇

2014年4月,教育部颁布的《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》(以下简称《意见》)是落实“立德树人”根本任务的一项重大举措,也“标志着历经十余年的基础教育课程改革已经进入了全面深化阶段。”^① 聚焦课程的深度整合,恰是这一阶段需要关注的几个重要问题之一。

(一) 全面深化阶段的基础教育课程改革,客观上需要学校聚焦课程的深度整合

《意见》具体指出:“当前,高校和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。”^② 而“中小学课程目标有机衔接不够,部分学科内容交叉重复,课程教材的系统性、适宜性不强”^③ 等问题就是“一定差距”的原因之一。要解决这一问题就必须在基础教育课程改革第一阶段的“开足开齐国家规定的课程”的基础上,“通过课程的深度整合对学校课程进行全面系统的规划与设计,充分体现学校的办学理念和办学特色。”^④

课程整合能够解决学校课程设置与实施空间相对狭窄和不能凸显

① 田慧生:《落实立德树人根本任务 全面深化课程教学改革》,《课程·教材·教法》2015年第1期。

② 《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》。

③ 同上。

④ 田慧生:《落实立德树人根本任务 全面深化课程教学改革》,《课程·教材·教法》2015年第1期。

学校办学核心理念及特色等方面的问题。特别是“由于当前同一个学科中还存在相当程度的内容交叉、重复、割裂以及重点难点不突出等问题。”^① 通过课程整合,可以规避同类知识的交叉重复,突出重点、难点,按教学改革的新要求形成完整的学科知识体系。并且,实践也表明,课程整合可以给学校和教师带来新的变化和收获。一些进行了课程整合探索的学校,其教师对自己所教的学科有了一种全新的感觉,甚至体验到了豁然开朗和一览众山小的感觉。^② 例如,近几年来重庆谢家湾小学为了改善课程内容重复交叉、学科边界僵化、为教材而教的状况,在保证国家课程的全面落实、教育教学目标不降低的前提下,将国家课程、地方课程、校本课程三级课程深度融合,从课程内容重构、教学时间重置、人与课程相融合三个维度进行课程整合,自主安排学校课程,通过学科内的整合、学科间的整合、学科与生活间的整合,形成了以学生为中心的“小梅花”课程体系。带动了教师岗位、工作方式、评价体系、管理模式的综合变革,促进了师生的发展。其中,学生在“小梅花”学校课程体系的学习中,变被动接收信息为主动参与实践,喜欢上学、积极向上、乐于交流、敢于质疑。重庆市教育评估院质量监测显示:谢家湾小学学生学业成绩处于全市领先地位,学习负担最轻、兴趣爱好广泛、综合素质好,实践能力、创新能力、解决问题能力强,逻辑思维能力特别强。教师在“小梅花”学校课程体系的实践探索中,打破专业自我和学科壁垒,激发了学习研究的愿望和内驱力,激活了职业生活状态,走出了唯教材、应考试而教的泥潭。

(二) 文理不再分科,考试可以自选,打破一年一考,综合素质招生等高考制度的深度革命,势必倒逼学校进行课程创新

虽然早在2003年教育部颁布的《普通高中课程方案(实验)》

① 田慧生:《落实立德树人根本任务 全面深化课程教学改革》,《课程·教材·教法》2015年第1期。

② 同上。

中就规划了统一性与选择性相结合的课程体系，但正如李希贵等人调查研究所得到的结论：因为相关配套机制建设的落后，高中课程设置的选择性要求在地方实施中出现了很多问题，甚至出现了严重的异化现象：大部分地区将一部分选修课程设置为必修课程，而将另一部分完全舍弃；大量的校本选修课程与国家课程处于两张皮的状态，于无形中增加了学生负担；较多学校的课程改革多是着力于课堂教学这一微观层面，主要进行教与学方式方法的探索，依然是所有学生学习同样的课程，等等。^①在这种情势下，即使在教法层面做到因材施教，由于依然是“万人一书”“千人一面”，也不可能满足学生个性差异、自主发展的需求。

2014年9月，国务院印发的《关于深化考试招生制度改革的实施意见》（以下简称《实施意见》）所规划的：文理不再分科，考试可以自选，打破一年一考，综合素质招生等高考制度的深度革命，势必倒逼学校设置满足学生个性发展需要的多样化课程，培养学生的课程选择能力，做到学生有适合自己的学校课程可选，并能选出适合自己的学校课程。这都需要学校立足自己学校的学情、校情，建设具有自己学校特色的学校课程体系。例如，作为落实这一《实施意见》，并对全国具有示范和借鉴意义的高考方案，上海高考成绩由语文、数学、外语3门统一高考成绩和学生自主选择的普通高中学业水平等级性考试科目成绩构成，不分文理；浙江则把语文、数学、外语3门规定为高考必考科目，把考生根据本人兴趣特长和拟报考学校及专业的要求，从思想政治、历史、地理、物理、化学、生物、技术（含通用技术和信息技术）7门设有加试题的高中学考科目中，选择的3门作为高考选考科目。其中的“学生自主选择”“根据本人兴趣特长”和“拟报考学校及专业要求”的落实，都需要不仅在高中学段，而且是要在整个学校教育中培养出学生具有课程选择的能力，能选出适合自己的学校课程。对此，学校起码应该从强化课程领导，树立满足每一

^① 李希贵、秦建云、郭学军：《构建可供学生选择的普通高中学校课程体系的实践研究》，《教育学报》2014年第1期。

位学生个性发展的课程哲学,构建面向个性发展的课程体系,开展课程整合,实施多样化的教学组织形式等方面进行学校课程创新。

(三) 当前的课程实施呈现出“高原深壑”的状态,急需新的切入点突破发展“瓶颈”,填补发展“洼地”,实现课程改革的“峰起壑平”

第八次全国基础教育课程改革自2001年秋季正式开始至今,已近十五载。其所推行的新理念、新措施、新方法都已深入人心,所开展的改革实践也已进入了纵深发展的阶段。特别是义务教育各门学科课程标准在2011年年底对“实验”二字的摘除,更进一步标志着这次课改实验阶段的结束和成功实施的开始。回顾这十余年的课程改革实验,给人印象最深的是:学生本位的课程目标;自主、合作、探究的学习方式;国家、地方和学校的三级课程管理。然而,纵观这些变化的实施效果,新理念、新措施、新方法深入人心的具体程度,特别是三级课程在学校的实施等实践层面,发现当前处于纵深发展阶段的课程改革进入了瓶颈期,呈现出了“高原深壑”的现状。要继续深化已取得的改革成就,解决目前面临的问题,如果继续沿用先前推行新课改的方式方法,则可能出现“再而衰”的境况。必须找到一个新的切入点,作为深化已有课程改革成就和解决现存问题的把手,再次形成课程改革“一鼓作气”的景象,实现课程改革由“高原深壑”到“峰起壑平”的转变。这个切入点和把手就是学校课程体系建设。

笔者曾以某区的中小学校为样本,通过文献查阅、问卷调查和访谈等方式,着重从基础教育课程设置与学校办学核心理念、学生培养目标之间的关系,中小学校课程文件深入人心的程度,教师课程改革的素质状况,课程实施的资源和环境状况四个维度,对其全区共计76所中小学校的课程实施状况进行了调查研究。该调查恰恰印证了该区当前的课程实施呈现“高原深壑”的样貌。例如,它们在认识方面,绝大部分被调查对象对绝大部分课改精神有了“比较”程度的认同和把握,但存在对具体课改精神认识的偏差和认识仅仅停留在“知”的层面的问题;在实践方面,课堂教学改革红红火火,积极向

上,学校课程建设却起色不大。具体表现在以下几个方面。

1. 大多数教师对新课程理念等方面及其与学校适切度的了解和认识处于“知”的程度

关于教师对新课程理念等方面及其与学校适切度了解和认识的调查结果如图 1-1 和图 1-2。

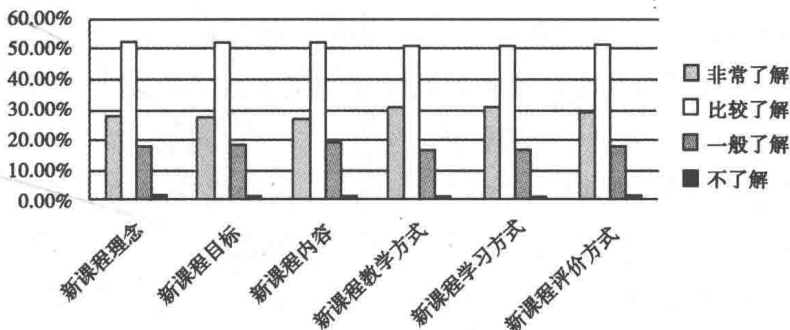


图 1-1 对新课程理念等方面的了解程度

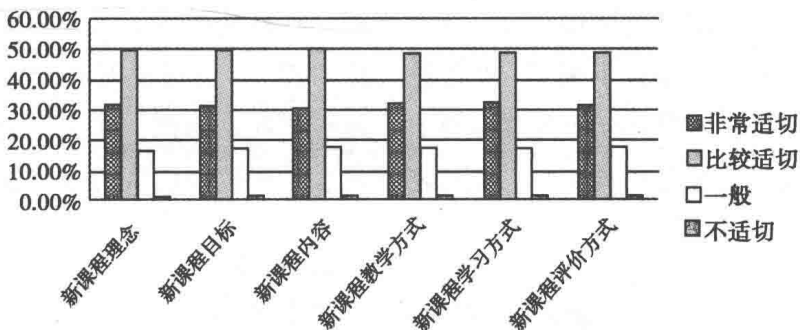


图 1-2 关于新课程理念等在校的适切程度

从图 1-1 和图 1-2 中可以看出,对新课程理念等方面及其与学校适切度的了解和认识,超过 80% 的教师处于“比较了解”和认为“比较适切”及其以上。其中,50% 左右的教师对这两个问题的了解和认识为“比较了解”和“比较适切”,30% 左右的教师是“非常了解”和“非常适切”。如果把“一般”“比较”和“非常”分别理解为“知道”“知道,并知道为什么”和“知道,并知道为什么,还知

道怎么做”，那么，教师们对新课程理念等方面及其与学校适切度的了解和认识更多的是处于“知道”和“知道，并知道为什么”即“知”的阶段，对于如何“行”还有较长的路要走。况且从“知”到“行”的转变需要的是一种“质”的提升。也就是说，近20%的“知道”和50%左右的“知道，并知道为什么”的教师处于“知”的现状，说明当前的课程精神已经在教师们的头脑中形成了思想认识的高原。与此相比，仅有30%左右的“知道，并知道为什么，还知道怎么做”，则说明要落实新课改的精神还有很多的工作要做，课程改革还需找准突破点做进一步的深化。

并且，教师们的这一“知”的形成，其动机较多的是被动性的，其方式以记忆为主。比如，在就如何了解和认识新课程理念等方面及其适切度进行访谈时，教师所谈到的途径均集中为新课程培训，而几乎没有教师提到自己主动地学习钻研。更甚的是，当谈到能够“知”的原因时，较多教师的回应是因为要考试。如有人说道：“前几年区里每年都会有好几次关于新课程的考试。”“因为我考教师编制时，要考新课程的各方面的内容。当时就把课程标准作为了主要的复习资料。把它们都要背下来。”由此得来的“知”，很难说能够全面深刻地认识，在对其落实上难度也更大。也应该就是因此，在关于当前课程实施最为缺乏的调查中，新思想新观念处于教师们认为最为缺乏的第二名（见图1-3）。

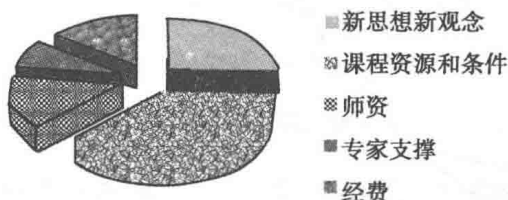


图1-3 当前课程实施最为缺乏

2. 对国家课程与地方课程、校本课程在实践中的关系有所思考，对于地方课程和校本课程的本体性认识存在偏差

首先，地方课程可以说是由过去的乡土课程发展而来的，但当前的地方课程并不等同于乡土课程。它“是在国家规定的各个教育阶段

的课程计划内，由省一级的教育行政部门或其授权的教育部门依据当地的政治、经济、文化、民族等发展需要而开发的课程”^①。但在关于“地方课程就是过去的乡土课程”的调查中，45%左右的被调查者同意这一观点，超过20%的选择了对此做不出判断，仅有不到30%的人不同意，其中完全不同意的仅有13.96%（见图1-4）。

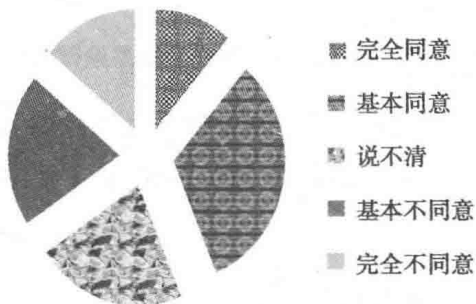


图1-4 关于地方课程就是乡土课程

其次，编写教材可以说是校本课程开发的环节之一，但它并不等于校本课程开发。校本课程强调的是“通过对本校学生的需求进行科学的评估，充分利用当地社区和学校的课程资源，根据学校的办学思想而开发的、可供学生选择的课程”^②。然而，访谈中涉及校本课程开发时，较多教师提到的都是他们编写了多少本校本教材。关于“校本课程开发就是编写教材”的问卷调查中，有40%多的人同意这一观点，近20%的人对此判断不出，仅有30%多的人不同意这一观点（见图1-5）。殊不知，校本课程开发作为课程管理权力下放到学校教师的最为直观和具体的表现，其重点在于课程方案或大纲、说明的研制，以及课程资源的个性化开发方面。如果把重点仅仅放在校本教材的编写上，恰恰不利于课程管理权力在学校教师身上的实现和落实。因为固定教材既可能剥夺未参加编写教材的校本课程授课教师的课程权利，也可能限制教师课程资源开发的主动性和范围。

① 朱慕菊：《走进新课程——与课程实施者对话》，北京师范大学出版社2002年版，第196页。

② 同上书，第197页。

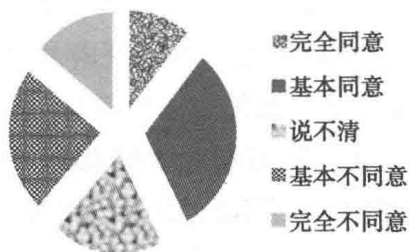


图 1-5 关于校本课程开发就是编写教材

再次，调查显示有超过 50% 的教师认为国家课程科目太多，学生负担过重，仅有 15% 左右的不同意这一说法（见图 1-6）。如果这

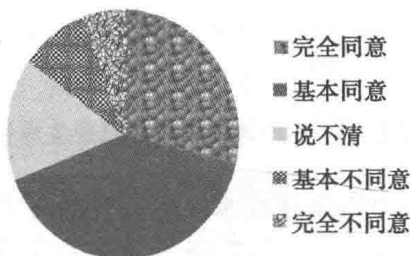


图 1-6 国家课程科目太多，学生负担过重

50% 以上的教师是从为地方课程和校本课程的良好实施争取更多的课时比例的角度，得出国家课程太多和学生负担过重的结论，那么，就说明这些教师在实践层面有了对课程结构的思考，认为当前的课程结构有不合理之处。如果不是，而是从国家课程本身来看，有这一认识，则说明国家课程虽然作为“国家教育行政部门规定的统一课程，它体现国家意志”，^①但在被调查者所在的区域或学校层面上，其设置也有需要调整之处。并且，比较教师对国家课程、地方课程和校本课程的认识状况，也可发现在这三者之中，他们对于国家课程科目过多，学生负担过重的认识的一致性程度最高（见图 1-7）。这就进一步说明了改革国家课程或国家、地方和校本课程结构的急迫性。

^① 朱慕菊：《走进新课程——与课程实施者对话》，北京师范大学出版社 2002 年版，第 195 页。

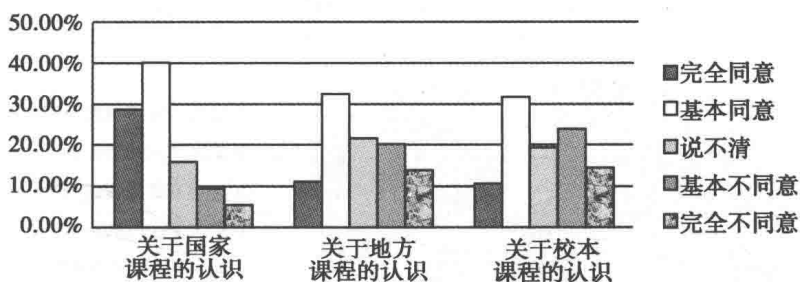


图 1-7 关于国家、地方和校本课程的认识

3. 对地方课程和校本课程的价值、必要性有充分的认识，但对实施这两类课程所需的素质和在实施的参与度方面明显欠缺

97% 以上的教师都认同开设地方课程和校本课程的必要性（见图 1-8 和图 1-9）。他们对这两类课程的价值或目的的认识也非常科

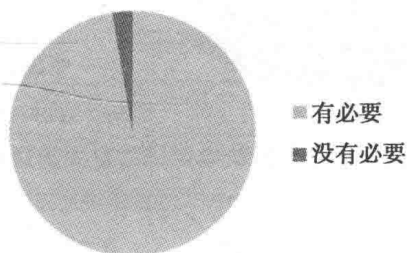


图 1-8 地方课程开发的必要性

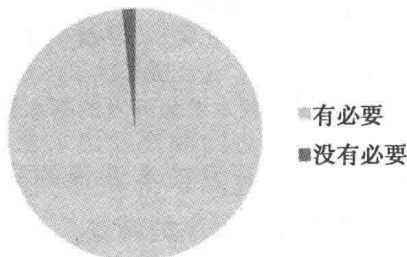


图 1-9 校本课程开发的必要性

学，大多数教师认为开设地方课程是为了扩大学生的知识面和弥补国家课程的不足（见图 1-10），设置校本课程除了具有这两方面的价

值外，还利于学生未来需要的关键能力的形成（见图 1-11）。

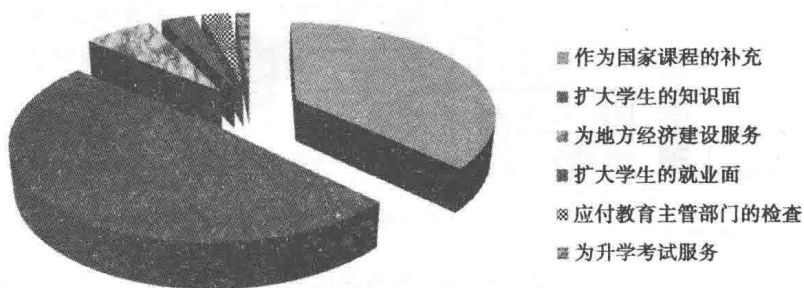


图 1-10 开设地方课程最主要的目的

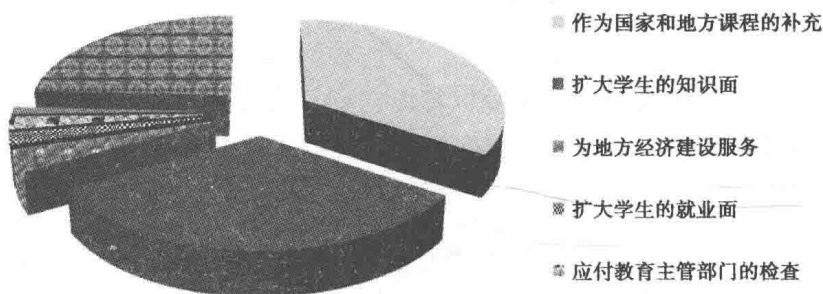


图 1-11 开设校本课程最主要的目的

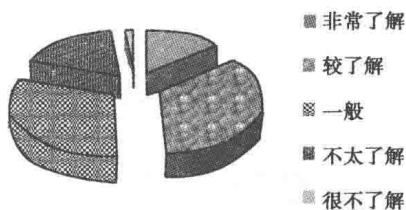


图 1-12 关于校本课程开发的基本程序

但教师在实施地方课程和开发校本课程的素质方面，却明显欠缺。如关于校本课程开发的基本程序的调查，得出对此非常了解的教师还不到 15%，不太了解和不知道的近乎有 20%（见图 1-12）。更甚的是，有近 70% 的教师认为自己不能胜任国家课程和地方课程的校本化，近 80% 的教师认为自己不能胜任校本课程的开发（见图 1-13）。与此可以相互印证的是，近三年没有参加过学校课程方案的研究