

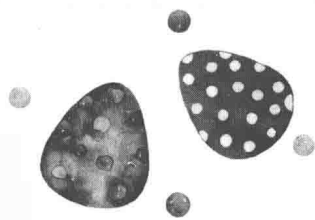
学校课程发展丛书
丛书主编 李正 杨四耕

跨学科课程 的20个创意设计

段立群 主编



学校课程发展丛书
丛书主编 李正 杨四耕



跨学科课程 的20个创意设计

段立群 主编



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨学科课程的 20 个创意设计/段立群主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2019

(学校课程发展丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 9576 - 7

I. ①跨… II. ①段… III. ①活动课程—课程建设—教学研究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 197084 号

学校课程发展丛书

跨学科课程的 20 个创意设计

丛书主编 李 正 杨四耕

主 编 段立群

责任编辑 刘 佳

项目编辑 林青荻

特约审读 王莲华

责任校对 林青荻

装帧设计 卢晓红

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 11.25

字 数 164 千字

版 次 2019 年 10 月第 1 版

印 次 2019 年 10 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 9576 - 7

定 价 34.00 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)

丛书编委会

主编

李 正 杨四耕

成员

李 正	杨四耕	田彩霞	王德峰
高德圆	胡培林	李荣成	曹鹏举
段立群	张燕丽	孙 鹏	张元双

本书编委会

主 编

段立群

副主编

张燕丽 关春霞

编 委

郭 敏	张力伟	柳莉萍	霍淇龙	张丽红	魏 一	孙冬梅
宋小娟	白秀彩	李淑玲	刘海荣	耿素素	孔 珂	杨照华
王 琳	郜 华	李庆欣	朱梦思	赵玮霞	田 燕	曹丽萍
周丽军	段立群	张燕丽	关春霞			

丛书总序

课程改变，学校改变

学校课程变革有三种形态：一是 1.0，这种形态的课程变革，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；二是 2.0，这种形态的课程变革，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；三是 3.0，此种形态的课程变革，学校课程发展以多维联动、有逻辑的课程体系为标志，这是文化创生形态的课程变革。

学校如何迈进 3.0 课程变革？我们在郑州市金水区中小学与幼儿园进行了多维度的探索与实践，得出了一些规律，有了一些感悟和体会。

1. 家底清晰化：很多时候起点决定了终点

发展是既定基础上的再提升，学校课程深度变革必须清晰“家底”。根据各种不同的办学基础给学校课程发展准确定位，是迈向 3.0 的学校课程变革所面临的首要任务。我们运用 SWOT（强项、弱项、机遇、危机）分析，对学校的地理环境、在地文化、政策环境、课程现状、行政领导、学生需求、教师现状等因素分别进行 SWOT 分析，把握学校课程发展的优势与问题所在。同时，我们注重课程发展思路的研究，把破解影响当前学校课程发展的热点、难点问题，特别是制约课程发展的重大问题，贯穿于调研过程的始终，以增强课程发展情境研究的宏观性、针对性和实践性，以准确合理的目标体系引导学校课程变革，切实做到清晰把握学校课程发展的“起点”。须知，很多时候起点决定了终点。

2. 愿景具象化：让课程哲学映照鲜活的实践

课程愿景是学校课程使命的具象，是与学校教育价值观联系的、可以调动师生情感的图景。如果说，目标提供过程的满足，那么愿景则提供事业的动力。推进学校课

程深度变革,我们需要明确学校的课程愿景,并将课程愿景具象化。学校可以用具象化的方式想象课程、观察课程、思考课程、分析课程、建构课程。当我们在与师生沟通的时候,要善于用具象化的愿景去说明学校课程究竟是为为什么、是什么以及怎么做。我的体会是:“课程即品茶,需哲思;课程即吟诗,需想象;课程即力行,需实践。”人们总是会被伟大的愿景所感动。校长要善于把抽象的东西表现得具体些,把看不见的、不容易理解的东西变得看得见、容易理解,让学校课程理念带着一股清香,透着一种诗意,变成激发师生的动力和情愫。推进学校课程变革,您所要做的便是找到大家信奉的课程哲学,并用课程哲学映照课程变革实践。

3. 结构图谱化:改变课程的碎片化格局

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。为此,每一所学校都应致力建构丰富的“课程图谱”。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。在横向上,如何将学校课程按照一定的标准进行合理地分类;在纵向上,如何将学校课程按照年级分为不同层级,努力形成一个适应不同年龄阶段的孩子的课程阶梯。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学习把握完整的世界之格局;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,保持学校课程的整体连贯。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、立体地“落地”,这样有利于克服课程碎片化、大杂烩问题。

4. 类群聚焦化:聚焦核心素养建构课程群

类群聚焦化,也就是围绕核心素养建构课程群。什么是课程群?课程群是以特定的素养结构为目标,由若干门性质相关或相近的单门课程组成的一个结构合理、层次清晰、彼此连接、相互配合、深度呼应的连环式课程集群。课程群是一种思维,是一种工具,是一种面向碎片化课程的思维方法和操作工具。随着核心素养的倡导,课程改革越来越要求考虑学生素养发展的完整性,课程群构建已成为中小学深化课程改革、优化课程设计的一条有效途径。中小学构建课程群需要关注四点。首先,聚焦目标。聚焦核心素养,聚焦育人目标,聚焦课程目标,是课程群建设的首要原则。课程群建设必须密切关注学生的核心素养,优先发展对某项目标具有关键的支持作用的课程。其次,建构链条。也就是确定课程群内各门课程的相关性,课程之间纵向衔接与横向联

系,以及自成体系。再次,组合搭配。课程群是具有关联关系的课程之组合与搭配。在涉及课程序列的安排上,关键是要找到“课程时序”上的衔接点,即根据学时的配比度与开课时序,各门课程在整体中的位置、地位和作用,从系统的观点出发来安排课程。通过标明课程之间的内在关系、课程开设的先后顺序、课程时量等逻辑关系来描述课程之间的内在关系,经过这样的组合搭配,有助于揭示课程之间的重复、脱节、断线和时序安排上的不合理现象。最后,整合优化。课程群是一个基于特定目标而组织化了的课程系统,仅仅把几门有逻辑联系的课程召集一处,只是一个“课程集合”。只有课程间完成了相关整合,成为一个体系,实现课程功能的优化,才能称之为“课程群”。因此,课程群建设应将重心放在相关课程之间内容的整合以及功能的优化上。

5. 内容整合化:还原完整世界的真实面貌

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“世界图景”的完整结构。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,多学科、多活动聚焦,以加强孩子们与社会生活的多学科关联与整合。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。

6. 操作手册化:让课程变革变得易于操作

学校课程变革应是多维主体参与的变革。如何让师生参与、家长参与,是需要一套可以清晰告知如何操作的课程资料来指导的。我们倡导的学校课程指南就是学校课程手册化的一种做法。一所学校的课程指南包含如下内容:学校简要介绍、学校课程理念、学校课程目标、学校课程图谱、学校课程项目(将每一门课程的纲要精炼地呈现出来)。

7. 实施立体化:整个世界都是教室

英国课程学者斯基尔贝克说:“设计课程的最佳场所在学生和教师相处的地方。”的确,我们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、实作学习、仪式学习……但凡孩

子们在生活世界里精彩纷呈、活跃异常的“做事”方式，都是课程实施与学习的可能方式。须知，课程实施不仅仅是那些概念化了的“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、最富灵性的形式，也是课程实施的最重要方法。重视孩子们直接经验的获得，让孩子们亲近自然，走进社会，通过一系列的实践活动，扩充和丰富孩子们的经验和见识，是 3.0 课程的重要表征。

8. 经验模型化：有逻辑地推进学校课程变革

一所优质学校应该有自己的课程模式，应该建构基于特定课程哲学而组织化了的课程系统，将各课程有机地结合成一个联系紧密的、有逻辑的育人图景。学校课程哲学、课程结构、课程功能、课程实施及课程管理与评价是课程模式不可或缺的构成要素。其中，学校课程哲学是课程模式的灵魂，课程功能和课程结构框架是课程模式的主体内容，课程实施是课程模式的必要落实，课程管理与评价是课程模式的基本保障。建构学校独特的课程模式，是由学校内涵提升与特色发展的要求所决定的。学校课程变革要运用系统思维把自己的经验模型化，形成自己独特的课程模式。一所学校构建了自己的课程模式，并有逻辑地推进课程变革，学校课程发展就会出现不一样的格局，学校发展就会呈现不一样的态势。在郑州金水，我们看到的结果是：课程改变，学校改变；课程灿烂，学校灿烂！

学校课程发展丛书是郑州市金水区教育体育局和郑州未来教育研究院以及全国品质课程联盟团队通力合作的成果，是“品质课程”区域探索与实践的又一个成功案例证。

祝愿金水教育的明天更灿烂！

杨四耕

2019 年 7 月 5 日于上海市教育科学研究院

前言 以学习为中心的课程创意

综合实践活动课程作为新课程改革的亮点和焦点,具有其独特价值。请听一听我们学校老师是如何说的。

张力伟老师说:“综合实践活动是我和孩子们最喜欢的课程,在课程学习中,我们可以问想问的问题,做想做的事情。孩子们学会了采访,学会了调查,学会了分工合作,还学会了主动与人交流、大胆表达展示。活动里的孩子们笑得最开心,眼睛闪得最亮。孩子们对问题的刨根问底,让我学会了坚持;孩子们对探究事物充满了好奇,让我也成为一个对凡事都有兴趣的人。综合实践活动让我和孩子们一起成长。”

曹丽萍老师说:“孩子的创造力是在开放的学习环境下突然迸发的,他们敢想大人不敢想的,敢说大人不敢说的,他们的思想仰望着天空,他们的行动脚踏着大地,这才是综合实践活动学习的原点。”

张敏老师说:“在综合实践活动中,大人们应该少一点儿条条框框,多给孩子们一点儿自由,孩子们有自己的思想,有自己的文化,有自己的创造,我们应该给孩子们足够的空间。”

刘国强老师说:“这是一片广阔的天空,一片可以让你恣意展翅的广阔的天空。在这片广阔的天空中自由地飞啊,飞啊,你会发现你的翅膀变得更坚硬了。”

.....

综合实践活动是 2001 年新课改推出的新型课程,与学科课程并列设置,是基础教育课程新体系的重要组成部分。它注重学生的直接经验和学习自主性,打破严格的学科知识界限,让学生从自然、社会与自我的关系中去学习,通过探究、服务、制作、体验等方式,培养学生的综合素质。金水区作为国家级新课程改革首批试验区,于 2003 年全面推进综合实践活动课程建设,从零星探索到常态实施,从细化目标到规范课型,从能力生根到创意设计,经过十七年的探索与实践,综合实践活动课程不仅影响着一批批教师,更影响着一批批孩子,它为教师专业成长搭台,为学生未来发展奠基,成就师

生更具高价值的人生。

铺常态实施之路

课程内容决定综合实践活动课程实施的常态化和有效性。综合实践活动课程实施初期,我们鼓励学校勇敢探索,指导学校结合师资、学生、场地、学校文化和社区资源等情况,以自主研发主题活动为突破口,形成一批具有实践意义的个性化案例。但是这个阶段的探索也存在零星化、随意化和强调活动性而忽视课程实施实效的问题,且校际发展不均衡,无法真正实现综合实践活动课程的价值。2006 年,金水区依据《国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要》中的内容领域,对已有案例进行整合,形成区域综合实践活动课程系列主题。然而课程价值与意义落实的关键还在于教师,综合实践活动的综合性、开放性、实践性、自主性对于以分科教学为主的教师来说,无疑是一种巨大的挑战。针对困难与挑战,我们运用“培训—实践—问题—研讨—培训”的“循序渐进,螺旋上升”的学习方式,澄清认识,由点带面,打磨课型,切实提高教师课程研发与实施能力。为进一步提高综合实践活动课程的实施质量,有针对性地解决实施过程中的问题,2009 年,金水区教体局出台《关于综合实践活动课程实施的意见》,涉及提高课程认识与明确课程定位、落实课程设置与人员、加强实施过程有效指导、解决实施中突出问题、完善评价机制和行政管理保障机制六大方面内容,指导学校规范落实,铺就常态实施之路。

奠能力生根之基

综合实践活动课程作为国家课程,与学科课程不同,国家并未出台相关课程标准,只有国家课题组专家提出的框架性的能力发展目标。在深入推进综合实践活动课程建设的进程中,我们认为,细化能力发展目标是促进教师有效规划和科学实施课程的有效依据。因此,从 2010 年开始,我们组织骨干教师,依据 3—9 年级学生不同年龄段的学习特点,根据实践活动流程,确立关于问题意识、分工合作、制定活动方案、观察、访谈、调查、实验与操作、设计与制作、整理资料、撰写报告、展示交流和评价的 12 项能

力发展目标,依托选题指导、主题分解、方案设计、专题研讨、中期反馈、方法指导、设计制作、成果交流8种课型,采取即时评价、档案袋评价、活动评价、展示评价等表现性评价方式,深入推进课程实施,为学生能力发展奠定坚实基础。2013年,金水区教体局出台《关于进一步加强学校综合实践活动课程整体规划的意见》,要求学校加强综合实践活动课程整体规划,全面服务学生能力发展,依托“3—9年级学生综合实践活动能力发展标准”,加强课程实施的专业性、延展性,不断提升课程品质,实现课程价值。2013年至今,金水区已经开展了32期“综合实践活动课程‘行之实’主题研讨活动”,举行了六届中小学能力生根活动暨学科研究性学习活动或项目式学习活动。我们利用校内和校外两种学习空间,以考察探究、社会服务、设计制作、职业体验四种活动方式,培养学生价值体认、责任担当、问题解决、创意物化等方面的意识,为学生能力发展奠定基础。

启创意设计之路

2017年,教育部《中小学综合实践活动课程指导纲要》(以下简称《纲要》)的正式颁布,标志着我国综合实践活动课程实施步入新的历史发展阶段。《纲要》强调综合实践活动是“培养学生综合素质的跨学科实践性课程”,要求教师从学生经验、兴趣和专长出发,“打破学科界限,选择综合性活动内容,鼓励学生跨领域、跨学科学习”,使学生不断获得发展。学科课程内容因为界限鲜明的“分科”,造成学生知识学习的割裂,不利于学生整体建构个人知识体系,也使得学生面临复杂问题时,缺失整体、多角度思考和解决问题的能力。没有跨学科知识的综合运用,综合实践活动课程理念就很难落地,目标很难达成。为此,我们尝试进行跨学科课程的创意设计,即学校在已有的综合实践活动课程探索成果基础上,打通国家课程与学生经验课程之间的联系,顶层规划学校综合实践活动,采取恰当有效的策略与方法,实现学校综合实践活动课程整体建构的体系化与特色化,促进学生学习方式变革。主要表现为:

一是确定课程创意设计要素,构建课程模型,体现跨学科性和整合性。跨学科课程创意设计的要素是课程开发与设计必不可少的因素,它既是课程设计的基本要求,也是课程的本质特性,更反映着课程理念。学校根据本校已有的综合实践活动

特色,确定校本化的课程要素,使它们形成有机的统一体,在此基础上构建课程模型,共同推进课程开发与实施。如金水区未来小学的“SEEK 课程”,以真实情景、已有经验、体验学习、知识内化四大要素建构课程模型,紧紧围绕“我知道、我行走、我感悟”三个环节来开发和实施课程。“基于真实情景的行走式学习”是“SEEK 课程”的定位,即“SEEK 课程”的学习是基于真实情景,学生从已有经验出发,在行走中体验,最终获得知识内化和能力提升,经历从认识到实践、再从实践到认识的循环型学习历程。

二是凸显预设与生成、近期与长期发展的关系,促进课程内容建构体系化。《纲要》在“对自然、社会和自我之内在联系的整体认识”方面,提出对此“要形成并逐步提升”,反映了《纲要》对综合实践活动课程设置的整体意识和过程关注,而注重综合实践活动课程的整合性和连续性则是《纲要》的最大亮点之一。这就要求学校在进行综合实践活动课程内容的建构时,要处理好预设与生成、近期与长期发展的关系。学校要学习环境、学校设施、自然资源、社会场馆、家长资源、学生来源、学校教师队伍等进行系统的评估,思考综合实践活动课程内容与学科课程内容的内在关联性,确立学校综合实践活动课程内容建构的优势领域,为学校综合实践活动课程内容的体系化发展奠定基础。

三是系统思考,确立课程操作与实施整体框架,确保课程实施常态高效。如果学校、教师对课程实施的整合性和连续性缺少系统思考与设计,就会造成综合实践活动实施的随意与低效。《纲要》针对 1—9 年级学生,对综合实践活动课程的实施明确提出:综合实践活动的组织方式应以小组合作方式为主,也可以个人单独进行;教师指导应贯穿活动实施的全过程,包括活动准备、实施、总结三个阶段。基于《纲要》要求,我们系统思考,尝试在课程操作与实施方面建构整体框架,为教师进行课程研发与实施提供参照标准,以保证课程实施的常态高效。如金水区文化绿城小学的“FROM ME 课程”,由学科融合、真实问题、开放思维、方法建构、聚焦学习者五大要素构成,紧紧围绕“真实问题,确定主题”“开放思维,分工合作”“学科融合,深度探究”“方法建构,分享交流”四个环节来开发和实施课程。这四个环节既构成“FROM ME 课程”操作与实施整体框架,也成为学校综合实践活动课程实施的基本组成部分,进而确保学校综合实践活动课程常态高效地实施。

四是基于学校教育哲学与育人目标,凸显学校综合实践活动课程特色。不同地域、不同学校有着不同的环境、历史、现实、学情和师情,因而每一所学校的综合实践活动课程总是在一定的场景中产生与实施,也必定体现着特定场景中的学生发展的需要,并在场域中被学生学习。如金水区纬五路一小“REAL 课程”,以学校“求真教育”哲学为引领,建立了具有学校特色的课程创意理念和课程要素。“REAL”是指真实,指向了活动的全过程。“REAL 课程”秉承“过程导向的真实性学习”这一理念,紧扣育人目标,重视学习过程,倡导真实学习,体现“求真教育”。

促学习方式之变革

学习方式是学习者在进行学习活动时所表现出来的行为方式与行为特征。综合实践活动课程内容的不确定性、自主性、实践性、开放性、整合性、连续性的特点,为学生多元的学习方式提供条件与可能。《纲要》突出综合实践活动方式而不是活动内容,突出强调考察探究、社会服务、设计制作、职业体验四种活动方式。这样的活动方式亦是学习方式。在活动中,综合、体验、尝试、合作、行走、实践、探究、生成等都成为学生主要的学习方式,而这样的学习方式也一定会融入学科教学与学校教育活动中,也一定会促进学校教学方式的深度变革。

结合已有的实践经验,我区探索了丰富的跨学科课程样态:幼儿园 REAL 课程:以生活为场景的真实性课程;SEEK 课程:基于真实情景的行走式学习;GUP 课程:实践导向的探索性学习;READ 课程:以万物为资源的探索性学习;STORY 课程:以探究学习为中心的开放性课程;4C 课程:指向学生关键能力的探究性学习;PHD 课程:基于问题的研究性学习;LIGHT 课程:以学习为中心的跨学科课程;OPEN 课程:以学生为中心的开放式学习;FROM ME 课程:以学习者为中心的开放性问题的学习;Magic 课程:创意物化导向的融合课程;SMILE 课程:以情境为基础的深度学习……这些创意设计是课程亦是学习方式。未来,我们仍将继续探索与实践。

执笔人:张燕丽

2019 年 5 月 10 日

目 录

前言 以学习为中心的创意 / 1

创意设计 1 幼儿园 REAL 课程：以生活为场景的真实课程 / 1

创意设计 2 REAL 课程：过程导向的真实性学习 / 11

创意设计 3 SEEK 课程：基于真实情景的行走式学习 / 17

创意设计 4 SEED 课程：基于真实情景的项目学习 / 25

创意设计 5 MEET 课程：以资源为原点的行走式课程 / 31

创意设计 6 GUP 课程：实践导向的探索性学习 / 39

创意设计 7 READ 课程：以万物为资源的探索性学习 / 47

创意设计 8 STORY 课程：以探究学习为中心的开放性课程 / 55

创意设计 9 4C 课程：指向学生关键能力的探究性学习 / 61

创意设计 10 I SEE 课程：以资源为导向的探究性学习 / 69

创意设计 11 PHD 课程：基于问题的研究性学习 / 77

创意设计 12 LIGHT 课程：以学习为中心的跨学科课程 / 87

创意设计 13 OPEN 课程：以学生为中心的开放式学习 / 97

创意设计 14 FROM ME 课程：以学习者为中心的开放性问题学习 / 105

创意设计 15 STAR 课程：以合作探究为中心的学科融合课程 / 113

创意设计 16 “Try+”课程：以尝试为中心的跨学科学习 / 121

创意设计 17 3S 课程：资源导向的跨学科学习 / 129

创意设计 18 Magic 课程：创意物化导向的融合课程 / 137

创意设计 19 P5 课程：以项目为中心的场景化学习 / 143

创意设计 20 SMILE 课程：以情境为基础的深度学习 / 151

后记 / 157