

影响力学校研究书系

课程范式

李秀伟
著



影响力学校研究书系

课程范式

李秀伟 著

广西师范大学出版社
GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

· 桂林 ·



图书在版编目 (CIP) 数据

课程范式 / 李秀伟著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2015.7

(影响力学校研究书系)

ISBN 978-7-5495-6489-7

I. ①课… II. ①李… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 063371 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.5 字数: 260 千字

2015 年 7 月第 1 版 2015 年 7 月第 1 次印刷

定价: 36.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

自序

我教初中,教小学,教高中,教大学,已二十年,做好一名教师,足矣。

为什么还要写下来?

“我希望用教育来改变这个世界,或者至少是善待。那么,我需要这些文字能赋予教育以影响世界的力量。”

为什么能这样说?

南宋大慧宗杲(卒谥“普觉禅师”)曾做过注脚——“无著云:曾见郭象注庄子,识者云:却是庄子注郭象”。如此“注教育”,每一个通宵达旦,于我便也心安了。

拙作《教育言无言》出版于2009年,《教育言无邪》出版于2010年,时间过去,再次翻检那时的记忆,其中值得关注的教育现象,值得思考的教育问题,特别是值得坚守的教育探索,需要重新定位与分析。“李秀伟工作室”“影响力学校联盟”留下的文字也已成书,共4本,分别为《课程范式》《教学发生》《教师学记》《学生乐之》,此次合并出版。

师友鼓励,亲友相守,感恩之心无法释怀。

教育是切入学生生命过程时间最长的社会活动,透过课程、教学、教师、学生来发现学校,赋予所有与生命相关事物以生命,无言亦足。

李秀伟

2015年1月1日于桂林

目 录

引论 不忘其真	1
---------------	---

第一章 课程的“发生”	7
-------------------	---

课程在中国的基础教育领域逐渐成为一个无处不在的话题。从专家、学者到校长、教师,乃至行政领导,都在关注学校的“课程”问题。“课程为什么这样红?”面对第一问,我们是该冷静思考,还是继续热烈讨论并在热烈讨论中寻求理性。

一、“三代”与“轴心时代”课程 / 9

二、“千年经学”课程 / 14

三、“1922 年学制”课程 / 15

四、断裂后的“三级管理”课程 / 17

五、学校课程开发的理性 / 23

示例:“引桥课程”的学科与教师属性 / 26

第二章 理性开发:“理解与改进”模型	37
--------------------------	----

1999 年,课程的三级管理在我国基础教育领域得到认可,素质教育背景之下的课程开发开始纳入学术与实践者的视野,课程获得了本质上的激活,课程开发逐渐具有了政策认可、学术认同、实践认知的改革新意。“课程应该怎样开发?”如果这是课程的第二问,需要在探索中开始方法论建构。

- 一、“理解与改进”的课程开发模型 / 39
- 二、产生:专业视角的课程开发 / 43
- 三、实施:趣向视角的课程选用 / 46
- 四、评价:内省视角的课程反思 / 49
- 五、重建:变易视角的课程改进 / 52
- 示例:“剪纸探微”课程的理解与改进 / 54

第三章 学校开发:“过程价值”范式 65

学校管理,学校开发,这是课程的应有之意。然而,“学校里应该开发哪些课程?”甚至可以再问,“学校里为什么要开发这些课程?”“学校课程开发”与“学校开发课程”是同一个问题吗?作为一级课程管理机构,显然,学校可以管理进入学校里的所有课程,同时又有着自己的课程开发空间,这个空间是内容空间还是价值空间,我们需要一一找到答案。

- 一、校本开发有谜题 / 67
- 二、从概念理解到过程重建 / 76
- 三、从主体判断到内生性表达 / 80
- 四、从结构归属到整体性建构 / 83
- 示例:课程重整与校本化 / 85

第四章 教师开发:“第二课程”范式 93

2012年以来,在“李秀伟工作室”启动了教师“第二课程”研究项目,让教师来到课程的中间地带,在国家课程的目标框架之下,在一个“理解与改进的校本课程开发模型”的框架体系下,教师有了自己开发、改进“第二课程”的探索。伴随着教师“第二课程”的开发和建构,教师与课程一起成长成为可能。

一、何谓教师“第二课程”？ / 95	
二、形成“课程目标” / 103	
三、选择“课程内容” / 108	
四、规划“课程实施” / 117	
五、基于“评价改进” / 123	
六、嵌入“自我成长” / 128	
示例：一所学校的教师“第二课程”群 / 133	

第五章 学生开发：“大数据原生”范式 139

我们的课程改革与信息时代迎面相撞，不是并行，而是被卷入，被裹挟，刚刚萌芽的课程观甚至比我们的信息观还要稚嫩。思考“这是为什么”尚且是一种奢望，对于“这是什么”的探究仍在考验着我们。学生可期，课程还能可为吗？课程已经从制造和给予延伸到了内需和寻找，由学生的内在需要生发的课程，由学生的寻找产生的课程，开始来自学生并受学生所开发与控制。对此，我们准备好了吗？

一、大数据带来课程相关性 / 141	
二、云计算具象课程理解性 / 144	
三、可汗学院还原课程需求说 / 147	
四、慕课、翻转课堂的课程支持性 / 150	
五、大数据原生课程教学五大走向 / 153	
示例：卢炳兵“高效课堂”评价系统 / 166	

第六章 教学开发：“国家课程主体化”范式 189

在我国的中小学教育现场，长期以来以“怎么教”作为基本的话语语境，课程如何成为学校教育的有机部分？课程伦理如何成为教育主体的自觉？教学实践又如何反作用于课程而使二者成为学生发展的必需条件呢？课程中心，课程主体化，是自下而上的教学创生，让课程在满是教学的大脑里占据一席之地，这最艰难。

- 一、教学运作出的产品 / 191
- 二、教学中的课程归属 / 196
- 三、深度变得可能 / 201
- 四、教材的教学面对 / 204
- 五、“导学案”的意义 / 208
- 示例:学科课程整合教学的例与析 / 217

第七章 学科开发:“标准衍生”范式 225

基于学科的课程开发在于价值理解与重建,也在于课程标准的升华与落地。比如:语文和“语文”学科是有区别的。教育要还原的是学科的生命力。作文是一生的能力,当前的作文教学何以出现这么多的困境呢?回到价值,我们或许能够找出潜在在意识深层的阻抗因素,寻找到面向学生一生的作文情结。

- 一、深度建构学科课程观 / 227
- 二、谁是作文课的主体? / 229
- 三、“作文选”有用吗? / 231
- 四、何去何从“评与改” / 235
- 五、文章个性何来? / 239
- 六、笔墨文章 / 244
- 示例:一个单元的语文整合过程 / 248

余论 先知于学生的发展 269

不忘其真

孔子是用自己修订、开发的课程来教学的,《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》,经典成为课程。其中重要的典籍无疑就是《诗经》,这也是孔子所认可的重要课程。那么,这一课程的特征是什么呢?

(伯鱼)对曰:“未也。尝独立,鲤趋而过庭。曰:‘学诗乎?’对曰:‘未也。’‘不学诗,无以言。’鲤退而学诗。”(《论语·季氏篇第十六》)

子曰:“《关雎》,乐而不淫,哀而不伤。”(《论语·八佾篇第八》)

子夏问曰:“‘巧笑倩兮,美目盼兮,素以为绚兮。’何谓也?”子曰:“绘事后素。”曰:“礼后乎?”子曰:“起予者商也,始可与言诗已矣。”(《论语·八佾篇第八》)

.....

子曰:“《诗》三百,一言以蔽之,曰:‘思无邪’。”(《论语·为政篇第八》)

这里所说的“思无邪”,既有“思想纯正”之意,也有“纯真”之意,“真”作为一种隐喻在这里展示了孔子对于这门课程大意的诠释。

我们如何来理解作为“学校教育目的的载体”,作为“学校教育的直接产品”的课程呢?课程还有没有其他的特征呢?

我们先把思维稍稍移开。

哈佛大学校训：让柏拉图与你为友，让亚里士多德与你为友，更重要的是，让真理与你为友。

清华大学校训：自强不息、厚德载物；燕京大学曾经的校训“真理得自由以服务”已经被之后的北京大学所遗弃。

西方的哈佛似乎更求真，东方的清华似乎更求善。

其实，这就是文化的差异。有学者认为：整个的西方文化基本是求真的，而中国的文化则是求善的。这是有道理的。

《论语》中“善”字共出现了 40 多次，“仁”字甚至出现了 100 多次，而未见一个“真”字。“善”与“仁”虽然并非全指“善人”“仁人”，但是对于“善”的维持可见一斑。而从老子的“道法自然”“复归于朴”，以及墨子的“兼相爱，交相利”等主张，乃至庄子的“以游逍遥之虚”，我们都可感受到天道、人道的伟大。孟子也主张人性善论，他说恻隐之心、羞恶之心、辞让之心、是非之心是人皆有之的。如此，我们承认，“善”总是有益的，所以求得“善”乃是中国传统道德文化的根髓。

然而，同处于人类“轴心时代”（雅斯贝尔斯语）的西方哲人却开始了对“真”的念及，在《申辩篇》中，苏格拉底面对死亡的威胁这样阐释自己的言行：“我愿你们想象一下我为确证神谕的真理性而踏上的像朝圣一样的艰难路途。”亚里士多德虽然同意“善为目的”，但是更注重目的之中的真实性，主张：“人的善就是灵魂的合德性的实现活动，如果有不止一种的德性，就是合乎那种最好、最完善的德性的实现活动。”^①这是一种有限制的，止于真实意义的善，而不是绝对和至高无上的。

中国的文化传统是以“顺天”为基本行为准则的，主张顺应自然，中庸和谐，达至完满；而西方文化传统却更多地体现为“制天”，讲究竞争、对立、获得、改变。

① [古希腊]亚里士多德：《尼各马可伦理学》，廖申白译注，19页，北京：商务印书馆，2003。

文化传统无所谓优劣,然而其对教育的影响与作用却是显而易见的。从中国的教育法规以及教师职业道德规范中我们可以轻易地获取关于“善”、关于“道德”的约束与规定,以“爱”和“师表”构成中国教师的职业道德核心。而在美国的《教育专业伦理典章》这一具有教育、教师职业道德规定的纲领性文件中,却突出体现了“求索真理、达至卓越、孕育民主”这三大核心,而“真”显然是第一位的。

求真、求善同样具有了不起的价值,二者在人的发展结构中,显然都具有决定性的作用。然而,当教育受制于文化传统,而又必须面对需要生命整体发展的人的时候,借鉴与融合显然更为重要。熊十力先生也说过:“中西学术,合之两美,离则两伤。”对教育来说,显然也是如此。^①

2001年1月23日,时任美国总统的布什上任后向国会提交的第一份立法动议是《不让一个孩子掉队》,这是一份饱含着人文关怀与政治责任感的教育决策方案,体现了美国教育向大众化、伦理化、道德性过渡的政策导向。2009年2月17日,美国总统奥巴马签署的《2009年美国复苏与再投资法案》中,投资教育的经费达到惊人的1000亿美元,巨额投资显示了国家希望对教育权力的回收,正如奥巴马所说:“我们有责任使我们的孩子走得更远、升得更高。”其“向善”的意蕴显而易见。而中国在1999年6月第三次全国教育工作会议通过的关于素质教育的决议中,把学生的创新精神和实践能力作为基本素质结构的核心理念,此后,无论是新一轮的基础教育课程改革,还是党和国家关于教育的政策、决议、工作报告中,特别是在2010年颁布的《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》中,以学生创新精神和实践能力为核心的素质发展始终是中心议题,这里面,“求真”的价值得到彰显。

木心先生说“文学是人学”,那“教育学”呢?如果从“教育学是人学”的视角来看待课程,课程促进人的整体发展意义显然就凸显出来了。

然而,在学校教育的实践层面上,在我们的价值认同行为实践上,真与善

^① 熊十力:《境由心生》,5页,西安:陕西师范大学出版社,2008。

却没有得到整合,没有获得“合之两美”的关注。

就课程来说,真是课程的本体,善是课程的意义,二者结合才构成有价值的课程体系。然而,问题却突出体现在:

一是不以真为善。真与善应当是统一的,善里面包含着真,而真也具有善的成分。忽略了这一点,在我们认识什么是良好的教育,什么是有价值的课程、有效的教学的时候,真实与真意却被抛离了,这样就造成了我们教育中视若无睹的造假现象。各类督导、检查、评估、验收,成了上有政策、下有对策的造假温床。检查人员自然一丝不苟,以及完全不顾及学校、教师工作实际地按检查条目进行演绎、逐条落实式的检查,使得被检查者疲于应付,因功利所驱使,于是一呼百应,大家造假一起来!到头来,检查者满意而归,被检查者心安理得。成绩不可差、失误不可有,唯独“真实不真实”,符合不符合教育之“真意”,则无暇过问。

二是不以真为真。庄子贵真,在于回到自然之态之真,回到最基本的层面上寻真,“山是山,水是水”,不加掩饰,甚至不加修饰。可是,在学校里、在课堂上,校长、教师、学生却常常胆怯于这类的“真”,因为“真”就意味着全面地展示,意味着毫无掩盖或雕琢地呈现教育教学的原生态,那么,有了错误怎么办?而当错误使某些人无法容忍的时候又该怎么办?常常听校长、教师掏出这样的心里话:“给你说实话吧,事情本来应该是……只是因为……所以我们就……”原来求真这么难,原来真中也不见真。因为我们还不习惯自然自发,因为我们还不习惯错误是正常的,更因为我们无法容忍因真实中的缺陷而对他人的不恭。欺骗可敬、真实可恨?!

三是不以善为真。即便我们刻意掩盖真实,并且在虚假面前心照不宣,然而,求真仍是我们的本能,谁都渴望得到真实的对待,谁都担心被欺骗。可是,当教育教学过程被失真的气氛所笼罩的时候,连“善”也变得不真实了。即便是某一工作已达到了所谓的“尽善尽美”,我们却更加怀疑其真实性如何!好的教育理念得不到实践,成功的教育成果在推广应用中步履维艰,得不到真心的对待。对于教学又何尝不是如此呢?外在形式完美的教学,我们会怀疑其

是否有实效性;内涵丰富的教学我们会嗤之以方法的拙劣;形式和内涵完美结合的教学,则要受到“真与否”的质询。因为“至善则不真”似乎已经成为我们的人生哲学和思想源头。

四是不以善为善。对于人来说,一事物并不是因为它善,我们才肯定它,喜欢它,欲求它,相反,是因为我们肯定它、喜欢它、欲求它,它才是善的。因此,就有了一个关于善的界说:“善是欲望的满足、恶是欲望的压抑。善也就是利益或快乐,也就是能够带来利益或快乐的东西。”^①这样来认识善,善在教育现实中的地位将岌岌可危。教育、教学中的道德因素是普遍而充分的,从某种程度上来说,教育是当今社会最具道德内涵的事业之一,即便如此,当功利性笼罩下的教育有了白热化的竞争,有了多因素制约下的不公平,有了应得与既得的巨大心理落差时,教育也就变得“不善”了。即便在教育的发展中,如果不能透过现实的困境寻求到学生、教师、校长、家长所共同认可的伦理支点,则其善就是有条件的善,是部分人的善。因此,即便教育有些时候是“美妙无比”的,而这“美妙无比”却也正是“可恶无比”的。

看来,求真、求善,真为善、善为真,的确是“中和”之举,也是教育品质之所在。如果我们承认人的生命具有自然生命和精神生命的两重性,那么,人以自然的生命求取真实,也会以精神的生命求取善意,就如自然生命与精神生命统一于人而无法剥离一样,人的求真与求善之态也是生命体的本能需求。教育作为面向人的生命的事业,教学作为塑造生命的活动过程,在真与善的选择中,显然应当是和为美的。

别忘了,孔子并非不喜欢“真”,前述他自己亲身所辑的《诗经》,他说:“《诗》三百,一言以蔽之,曰‘思无邪’。”“诚正、真实”也,率真也好,真性也罢,记得真,不虚假,我们会与课程一起走得更远。

在学校层面上的课程开发包含两个切入点,一是国家、地方课程在学校里的创造性的实施,二是学校、教师结合教育目标与实际自主进行的校本课程开

① 王海明:《伦理学原理》,31页,北京:北京大学出版社,2005。

发,一起构成学校的课程体系。本书侧重于学校、教师自主进行的校本课程开发过程研究,校本课程开发过程是学校的教育过程,而不仅仅是开发课程的过程,这很重要。

这是不一样的一本有关课程研究的书,总结与突破,模型与个性,理性与感悟,独立思考与集体智慧,希望这会成为学校改革创新需要的一本课程书。

本书所成,即如笛卡尔所言:

我们要透彻领悟一个问题,就必须把它从任何多余的观念中抽象出来,把它归结为一个十分简单的问题,并且把它分割为尽可能最细小的部分,同时却不忽略把这些部分一一列举。

班固论道司马迁的《史记》:

不虚美,不隐恶,故谓之实录。

第一章

课程的“发生”



新中国成立以后首次明确提出的国家、地方、学校三级课程管理方式,让课程在中国的基础教育领域逐渐成为一个无处不在的话题,每所学校或多或少都有了自己的“校本”“师本”“生本”等名目众多的课程,每一所学校都有了自己的课程理解和课程主张,历史深厚的学校有自己“积淀”的课程,就算是办学仅有两年的学校也被自己的办学理念“倒逼”出了课程体系,课程已经成为校长们在学校教育改革与创新过程中的首要选择。而当前学校组织的各种现场会、经验交流会、观摩会等,以课程来支撑其成果体系者占了重大比例。从专家、学者到校长、教师,乃至行政领导,都在关注学校的“课程”问题。“课程为什么这样红?”面对第一问,我们是该冷静思考,还是继续热烈讨论并在热烈讨论中寻求理性。

一、“三代”与“轴心时代”课程

孔子至圣,有两点是不可忽略的。

孔子有自己的课程。诗、书、礼、乐、易、春秋都是课程;礼、乐、射、御、书、数也是课程。从前者来看,孔子亲自选定、编订、修订课程来施教;从后者来看,孔子本身的素质即构成课程。如何来定位孔子的课程?“六艺者,即是《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》也。此是孔子之教,吾国二千余年来普遍承认一切学术之源皆出于此,其余都是六艺之支流。”“六艺不惟统摄中土一切学术,亦可统摄现在西方一切学术。”(马一浮)

孔子有自己的教学。他有“有教无类,经邦济世”的教育观,“因材施教,不愤不启”的方法论,“弟子三千,贤者七十二”的桃李。如何来定位孔子的教学?孔子适郑,与弟子相失,孔子独立郭东门。郑人或谓子贡曰:“东门有人,其颡似尧,其项类皋陶,其肩类子产,然自要以下不及禹三寸。累累若丧家之狗。”子贡以实告孔子。孔子欣然笑曰:“形状,末也。而谓似丧家之狗,然哉!然哉!”(《史记》)

孔子是第一位将“系统的课程开发”与“有效的教学实践”融于一身,并做到最好的教师。

近 3000 年以后,苏联教学论专家、美国课程论专家证实了孔子课程教学一致性的伟大与至圣。

教学论里有课程(苏联)。斯卡特金认为:教学论研究教学以及通过教学所要传授的教养内容。冈察洛夫认为:教学论不仅在于答复一个问题:教什么,而且也在于答复这个问题:怎样去教。

课程论里有教学(美国)。古德拉德的课程分类:理念课程、正式课程、知