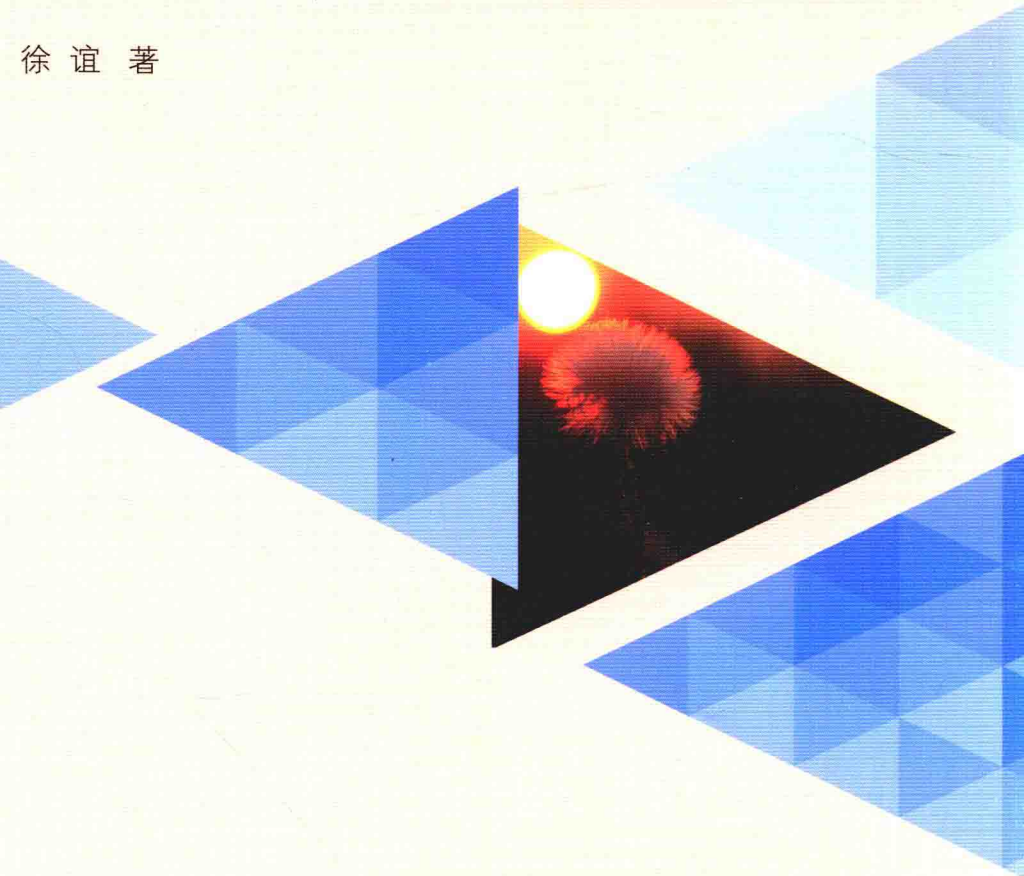


走向学校课程4.0

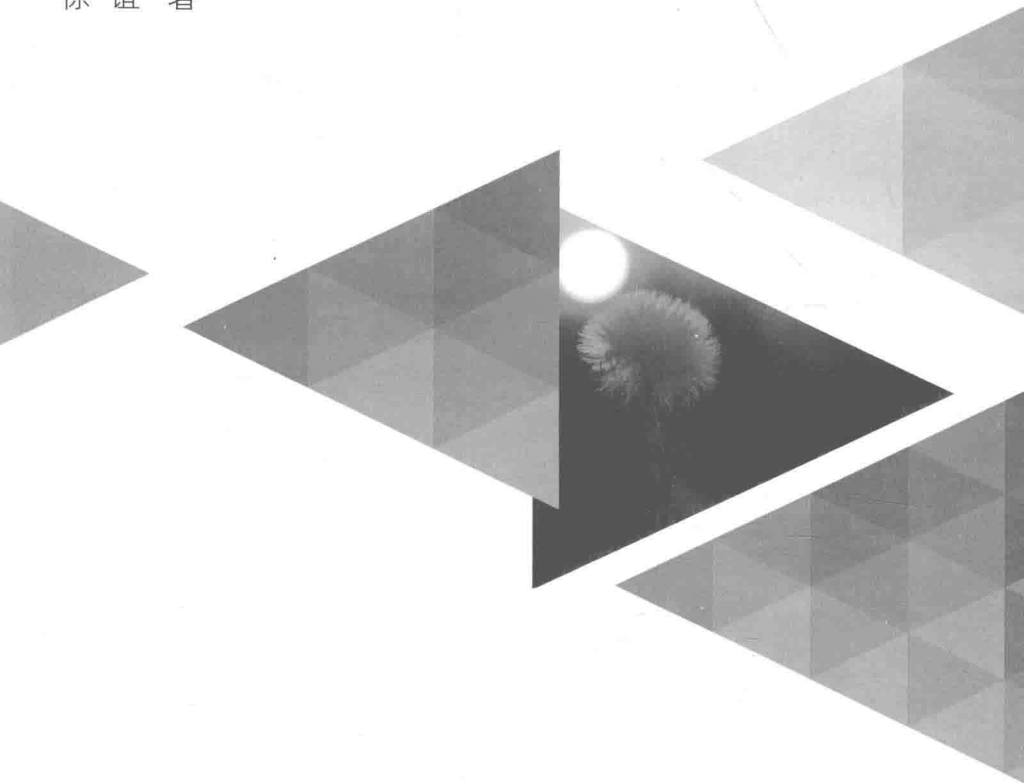
徐 谊 著



上海三联书店

走向学校课程4.0

徐 谊 著



上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

走向学校课程 4.0 / 徐谊著. —上海:上海三联书店, 2018

ISBN 978 - 7 - 5426 - 6233 - 0

I. ①走… II. ①徐… III. ①基础教育 - 课程 - 教学研究

IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 054290 号

走向学校课程 4.0

著 者 徐 谊

责任编辑 钱震华

装帧设计 陈益平

出版发行 上海三联书店

(201199)中国上海市都市路 4855 号

印 刷 上海昌鑫龙印务有限公司

版 次 2018 年 4 月第 1 版

印 次 2018 年 4 月第 1 次印刷

开 本 640 × 960 1/16

字 数 220 千字

印 张 20

书 号 ISBN 978 - 7 - 5426 - 6233 - 0/G · 1488

定 价 78.00 元

序 言

尹红庆

当前我国教育改革发展已进入一个新的阶段。在这一阶段,对义务教育学校来说需要思考并回答好这样三个关键问题,即怎样让学校办学行为更加符合教育规律,怎样让教师的课程教学行为更加符合孩子身心成长的规律,怎样让学校教育更能促进学生全面而有个性的发展。这里包含了三个关键短语——两个“更加符合”、一个“更能促进”。这也正是当前我们教育改革“深化”的要义所在,即“深化”意味着“更加”“更能”。

然而,不同学校与教师的教育实践基础并不相同,对学校教育、课程教学、学生身心成长等规律的认识深度和把握能力更是存在较大的差异,因此,对于实现“更加”和“更能”,其前提基础是“能符合”和“能促进”,它是一个渐进的过程,是一个逐步加深理解,持续改进实践,不断提高品质的过程。

广义上讲,课程是学生在校学习经验的总和。怎样的课程决定了怎样的学生,包括学生获得怎样的学习体验和素质发展。因此,本轮课程改革对学校 and 教师来说,最重要的行动也是最大的挑战,就是围绕课程的学校改进。说重要,除了上述课程本身的意义之外,还在于围绕课程的学校改进行动最深刻,也最能建立起学校实现科学发展、可持续发展的机制、动力和能力;说挑

战,在于之前学校和教师对课程的认识和实践的基础相对比较薄弱,需要补齐的短板很多,要“啃下”这块“硬骨头”,教师也包括管理者不仅需要勇气,更需要智慧。

综上所述,我们似乎可以理出这样一条新阶段学校持续改进的路径,聚焦课程——找到起点——持续升级——面向未来。它以全面实施素质教育,全面落实立德树人根本任务为目标,通过系统推进学校组织管理、课程建设、课堂教学、队伍发展、保障机制等改革,来回答好本文开头的那三个关键问题。而这一路径,我似乎从本著中看到了作者以及他所领导的学校的属于他们的独特思考和创造性实践。同时,作者还以大量的实践案例集中回答了当前基层校长和一线老师展开课程行动,最为关心的这样几个问题。

首先,如何围绕课程培养学生关键能力。就在去年,中共中央办公厅和国务院办公厅印发了《关于深化教育体制机制改革的意见》,《意见》明确提出,“要注重培养支撑终身发展、适应时代要求的关键能力”。这些关键能力,包括了认知能力、合作能力、创新能力和职业能力。然而,在今天的学校教育中我们可以发现,无论管理者还是教师,更多关注的是学生的认知能力,而在认知能力中,更多关注的是学生内容记忆与书面解题能力,而不是更为重要的学习迁移、思维品质、交流表达等的能力,包括学习动力。客观来说,并不是学校管理者或教师功利,而是无法在落实“双基”与发展关键能力间形成系统而又科学理性的实现路径。在本书中,作者突出强调了课程视野下的教学设计、实施与评价,让教师从更高处来思考学生学科素养的综合培养,从更细微处来审视以往教学中不遵循教与学规律,不符合学生身心成长规律的行为,并把解决教师课堂实践的科学性作为学校

课程行动的起点,从基础型课程的校本化实施切入,聚焦教师视角的中观课程的设计与实施,提供了丰富而又可借鉴的实践内容。从而为学校启动课程教学改革,减少行动的阻力和风险,积聚并形成课改的底层动力,夯实实现学校课程持续进阶的基础,提供了极为有益的经验 and 可实现的路径。同时,作者还强调了学生关键能力的获得,学生学业成绩的提升应该建立在依托课程,系统地解决学生学习的动力激发、元认知和认知能力发展的问题上,这也为我们以更加符合规律的方式来实施学校改进和质量提升,提供了实践的视角和方向。

其次,如何围绕课程实现课堂品质提升。在一些学校和老师中间,还存在着课程与课堂两张皮的现象,它主要体现在课程的开发与实施同教学的设计与实施在理念价值和技术路线上不一致。多数学校和教师把学校校本的课程行动作为对基础型课程学习“枯燥、乏味”的“弥补”,所以突出内容上的“趣味性”,选修方式上的“非限制性”,评价上的“非功利性”,等。尽管这样的思考和探索本身也有积极意义,但显然这样的学校课程行动是不深刻的。因为本质上,它并没有体现课程的丰富内涵与价值,并没有真正深刻改变我们师生教与学的方式,也与我们课改深化所提出的目标和要求相距甚远。在本书中,作者从学生 and 学习的视角,提出了基于问题 and 问题系统来重构课程,从实现问题化学习来设计与实施课程的系统操作办法,实现了课程与课堂、教与学在目标追求、行动逻辑、技术路径与操作方法等方面的一致性,从而既保证了学生学科体系化知识的有效获得,也实现了多样教与学方式在基础型课程中的真正开展。书中所提出的,“以学生的问题为起点,以学科的问题为基础,以老师的问题为指导”“让问题充分解决,让学习充分展开”“让学生学习

方式的改变倒逼教师教学方式的变革”“发现与支持不一样的学习者”等的观点与具体操作,对突破教师对“经验”的迷信,切实提高课堂品质,真正促进师生教学相长,具有相当的理论创新和实践指导意义。

第三,如何围绕课程促进教师专业发展。今天,教育步入新时代、新阶段。对一所学校来说,教师队伍专业素养与能力的再提升,变得比以往任何时候都关键而迫切。“学然后知不足,教然后知困”,教师专业的持续发展一定来自学习,来自于课堂实践。然而,一直以来我们把教师队伍的建设和发展,聚焦在教师们围绕对教材的精耕细作和对教法的精雕细琢上,忽视了教师实践改进的起点和教师专业发展动力的源点,从而一定程度上导致部分成熟教师的职业倦怠和专业发展停滞。在本书中,作者给出了他的“解决方案”。首先,教师实践改进的起点应该是学生和学习,而不是传统的教材和教法。对教材与教法的深入研究是一种必须,但不是全部。这是因为,教路要顺应学路,教法只是一种准备而不是一种当然,因此,学生和学习是教师专业研究和实践的起点。其次,教是为了不教,教师的任务是让学生学会学习并且能够始终保持学习的动力。然而,不一样的学生意味着不一样的学习,要真正实现对每一个不一样学习者的学习支持,就需要老师主动去发现不一样,去适应不一样。因此,持续变化着不一样的学习者才是也才能成为教师专业持续发展的原动力和源动力。由此,对学校而言,把教师队伍建设的內容聚焦在教师如何去发现和支持不一样的学习者,把实现教师专业素养和能力的发展着力于教师为更充分地支持不一样学习者的学习,让专业“新知识”持续地产生,也许是解决当下学校研修质量不高,教师专业发展动力不足的好思路和好方法。

第四,如何围绕课程实施学校系统改进。对一名校长来说,学校改进有很多切入口,也有很多实现的路径,但正如上面所说的,以课程行动为切入口,聚焦课堂变革的学校改进之路也许是最艰难的,尽管它也最深刻。这是因为,课程把学校所有管理的要素和内容全部纳入进来,对管理者的顶层设计能力和专业指导能力提出了更高的要求 and 更大的挑战。在本书中,作者在学校课程行动的不同阶段,对学校作为一个系统,在不同子系统上需要做出的改变提出了自己的思考,包括组织结构、运行方式、管理模式、制度保障等方面的配套改革与改进。其中,突出强调了学校管理模式从集中控制向分散增强,组织运行从外部驱动向内部自运行,制度设计从注重管理者意志贯彻到关注教师自我价值实现的转变,并且在每一个要素和环节上都提供了丰富的实践案例。当然,这些案例更多来自于作者长期实践的经验,不一定普遍适用或者经得起理论的推敲,但无论如何,对同样处于探索中的学校管理者们有着很好的借鉴意义。

最后,如何思考未来学校课程迭代升级。对学校来说,我们培养的是面向未来的人,因此学校课程行动也一定需要既立足当下又思考未来。同时,现代科学技术的快速发展已经并将更加深远地影响学校教育,影响人的学习。如何让技术与教育发生“化学反应”以促进教育的发展,业已成为社会的热门话题以及教育技术领域研究的热门课题。如果说本书所界定的课程1.0到课程3.0都是我们已经存在或者不同发展阶段学校已经实施的课程样态、课程行动的话,那么课程4.0,作者显然试图为我们描述他所理解的学校未来课程行动的方向。在他的描述中,有一点给我留下了深刻的印象。他认为,至少到课程3.0,学校课程都是一种自上而下的“供给”。它存在一个巨大的“缺

陷”，即无论学校怎么努力，都无法满足不断变化着的学习者的学习和需求。因此，学校未来的课程体系需要也一定应该是“自适应”的，而实现“自适应”的前提就是课程的“自生长”。他提出了课程“自生长”的实现方式，包括构建支持学生泛在学习的线上与线下环境，大数据技术的运用，学生作为主体基于问题化学习的课程建设、实施与评价，等。我不能说作者的思考已经是非常成熟的或者一定是正确的，但从一个基层实践者的角度，他能够提出这样的观点并已经开展这方面的探索，依然值得肯定。

总之，正如作者自己在后记里所说的，这本书的内容更多的是他作为一名教师和校长在面对大量实践的困惑和问题时，围绕着“课程”而所做的事，它真实。我想，不管作者认识是不是到位，实践是不是充分，观点是不是正确，至少值得我们肯定和赞赏的是——它真实。

前言

学校课程发展简史

之前看过以色列学者尤瓦尔·赫拉利写的一本畅销书——《人类简史》，作者从偶然性与必然性而不仅仅是必然性，从包括动植物的整个生态世界而不是就人类自身，用自己独特的观点阐述了整个人类历史的发展与演进。这本书很难说是严格意义上的学术著作，因为他所论述的人类简史既不是地球的编年史也不是人类的编年史，全著表达并充满着的是作者个人的价值观和独特史观，而不在系统呈现客观的史实与论据。

我是一名中学教师，也是一名学校管理者，我没有能力从学术的、课程论的角度来阐述学校课程演进的规律，更多的是从一个实践者的角度来探讨学校课程建设与改进的路径、方法。本书所谓的学校课程4.0，并非是严格意义上“工业4.0”概念在课程领域的实践，尽管其“数据化、智慧化”并“达到快速、有效、个人化的产品供应”在一定意义上与我所认为的学校课程未来发展的要义基本一致。学校课程4.0更多的是类比当前数字化产品设计中“迭代改进”的概念，即学校课程建设的不同阶段以及可能的持续改进的方向与路径。而“学校课程简史”的说法，更是东施效颦，借用赫拉利先生的《人类简史》的书名，从一个基层教育实践者的视角，经验地描述我所看到的不同的学校（包括自己所处的学校），其课程校本化实施所处的大致阶段及其

课程的总体结构、形态。

本轮课程改革已经实施十多年,那么我们的改革成效又如何?2011年,21世纪教育研究院和中国教育网联合开展了“教师对新课改的调查”的大型网络调研。同年10月14日,21世纪教育研究院、新教育研究院、北京市西部阳光农村发展基金会在京联合举办“新课堂、新教育”高峰论坛,会上论坛主办方发布了该网络调查的具体结果^①。数据显示,教师对诸如“自主、合作、探究”等新课程改革所倡导的新理念的认同度达74%;教师所在学校推进新课程改革的积极程度达63.2%。然而,对十年课改成效的总体评价,表示“很满意”和“满意”的教师仅占24.6%;认为“一般”和“不满意”的分别占49.3%和21%。在减轻学生负担,促进素质教育的目标上,有47%的教师认为新课改之后学生的课业负担反而加重了,仅有8.5%的教师认为有所减轻;而对“新课改是否促进了素质教育的开展”的回答,认为“促进很大”的仅占11%，“有一点促进”为41.3%，“不明显”为31%，认为“应试教育”更加严重了的达到了16.7%。

这份调研似乎也印证了一直以来对这轮课改最为普遍也最“讨巧”的观点,即“成绩很可喜,问题也不容忽视”。从教师对于这一轮课改价值理念的高度认同以及基层学校的课改热情可以看出,新课改完全与中国社会发展、变革的大势契合,也与中国普通民众乃至教育者自身对教育变革的需求和呼声相因应。正如西方文艺复兴推动了人类科学与文明的进步,直接催生了

^① 中国教育在线,“教师对新课改的评价”网络调查结果公布,[2011-10-14],
http://teacher.eol.cn/jiao_yu_ren_cai_zi_xun_52/20111014/t20111014_694057.shtml

资产阶级革命和西方资本主义社会制度那样,新课改所倡导的新理念,提出的新目标、新方式、新举措很大程度上将会带来的是中国教育范式的重要转型。已经过去的十多年,新课改对于整个中国社会特别是教育者心智模式转变产生了极为深远的影响,甚至可以这么认为,中国教育改革的持续深化已经变得不可逆转。在我看来,相比于所谓的可靠的数据或是可资总结的经验和成果,也许这才是本轮课改最大的成绩。从这个意义上来说,有学者认为,新课改不能也不应该以简单的成或败来简单评价的观点是非常中肯的^①。

尽管如此,我们依然需要对课改推进中的问题进行反思并引起高度的重视。课程变革的起始阶段,宏观层面(政府、专家)的选择与方案制定是重要的,但变革的成功与否其根本却在中观(学校)和微观(教师、学生)层面的实施过程,也就是课程的校本转化中,而这种转化又是包括了理念(认识)、行为(操作)和制度(系统)等的一系列的改进甚至彻底革新。这也就意味着,要提升新课程实施的质量,或者进一步深化我们的课程教学改革,学校层面不仅应该有强烈的主体责任意识,更应该形成清晰的实施步骤,从课程转化所基于的价值系统到课程管理的制度系统,再到课程行动的操作系统,以问题为导向,逐步推进、分步实施、智慧实践,实现学校课程体系的持续进阶,从而形成以课程为聚焦点和作业点的学校系统改进以及学校、教师和学生同步协调发展。

那么学校课程建设的实然又怎样呢?上海市教科院普教所夏雪梅博士曾经在“基于学生核心素养的学校课程建设:水平

① 杨东平,新课程改革的得失与深化,山东教育科学[J],2014(1)。

划分与干预实例”一文中,提出了衡量学校课程建设品质的三个核心标准,即首先,是否将课程围绕学生的核心素养展开;其次,是否能够在学生的核心素养和学校课程框架之间建立实质性的联结;最后,是否能够保证每一门课程的质量以为学生的核心素养服务^①。其中,她认为相当一部分学校的课程体系体现为“无关联、碎片化”,即拥有很多课程,或者更准确地说,有很多各式各样的活动,但是这些活动、课程间呈现碎片状态,相互没有关联。学校很容易就开设一门课程或关闭一门课程,很少经过审慎的思考,主要是根据学校或教师的便利。夏博士的观点与笔者长期以来对基层学校课程建设与发展的观察和思考不谋而合,也就是我认为是,就普遍的基层学校课程建设而言,大致处于三个阶段,即课程建设的自发阶段、课程建设的自觉阶段和课程建设的自立阶段。自发阶段主要表现为有没有校本课程开发与实施的行为,即便这种行为并非是学校对教师普遍的专业要求,学校的课程体系呈现为夏博士所说的“无关联、碎片化”状态。自觉阶段主要表现为不同的校本课程的开发与实施有没有明确的目标指向,同时基于培养目标来建构并形成学校的课程体系,即夏博士所认为的目标与课程间建立起“实质性联结”。自立阶段主要表现为学校超越国家统一的课程模版,以系统的方法来重构学校课程体系,不仅关注育人目标,也关注学校整个组织的全面改进,包括组织变革、教师发展,等。然而,正如赫拉利对人类历史发展的描述并没有停止在当下,在《人类简史》的最后一章,他提出了“我们究竟想要变成什么”这一

① 夏雪梅,基于学生核心素养的学校课程建设:水平划分与干预实例[J],课程·教材·教法,2013(7)。

人类发展的终极命题,甚至悲观地取标题为“智人末日”。当然,我的思考完全做不到赫拉利般深邃,对于学校课程建设也完全没有这个能力来指出,当学校课程建设到达了自立阶段,进一步进阶的方向一定会是在哪里。尽管如此,我依然认为,学校课程建设一定能够也需要超越第三阶段。它基于这样几点思考:首先,教育越来越强调公平,而公平就其过程而言,在于学校为学生提供充分而个性化的教育支持。然而,即便学校课程建设到第三阶段,我们课程的开发主体依然是学校老师或专业人员,我们课程的供给依然自上而下,那么这样的主体和供给能否满足不断变化着的学生的学习需求,并且对需求作出及时反应;其次,教育越来越关注学生问题解决能力,而现有的课程往往以领域的知识或技能为逻辑主线,那么学生学习中真实的问题(而不仅仅是学科问题)在哪里,而围绕真实问题解决的学习,原有的课程开发逻辑是否存在着不适应。从学校课程建设来说,是否需要建设以问题为逻辑主线的课程以让学习充分展开,让问题系统解决;最后,新技术的快速发展为教育或者学校课程的建设、实施与评价带来助力,那么,这种助力应该体现在哪些方面。它对于学习方式、教学方式、评价方式所带来的变化是在实现教育的自适应并让学生智慧生长,还是只是简单的所谓的智慧技术的运用以提高教学的效率。基于上述的思考,我斗胆提出了学校课程4.0,即学校课程建设的自省阶段,并与前三个阶段合并描述为“学校课程发展简史”,具体如下。

学校课程 1.0: 走出教材的藩篱

这一轮课程改革一个重要的内容就是实施课程的三级管理,即国家层面、地方层面和学校层面三个层级的课程管理。它

一改以往大一统的,“一竿子到底”的课程管理模式,在贯彻国家教育方针、执行国家课程标准的前提下,赋予地方和学校以课程的自主权。然而,这种课程管理的“赋权”对于学校而言又意味着什么?对于学校管理者,他们又该承担起哪样的义务?在教师们习惯了统一的教学大纲,普遍缺乏课程意识与能力的情况下,又该怎样开展校本层面的课程行动,其切入口和突破点又在哪里呢?

美国课程学者辛德尔、波林和扎姆沃特(Snyder, J., Bolin, F. & K. Zumwalt)把课程实施归纳为三种最基本的价值取向,即“忠实取向”、“相互适应取向”与“课程创生取向”^①。“忠实取向”只需要学校、教师(包括学生)忠实地执行课程计划,课程变革只是“一次事件”,课程目标的达成只需要如同提出“新技术”标准那样提出新的行为与实践要求就能自然而然地实现;“相互适应取向”是承认教师在课程实施中的能动作用,课程实施的结果取决于课程与教师相互适应的能效;“课程创生取向”则是基于对知识(经验)获得情境性的理解,把“课程”及其实施过程作为一种纯动态的基于师生协商基础上的创生过程。而美国当代著名课程教学论专家戴维·帕金斯(David N. Perkins)指出,“对于所有的教学主题,我们都必须问问,这些知识能不能在学习者的生活中有所体现,当某个主题出现时,我们也必须问一问,它能不能提供深刻的见解,能不能为行动提供信息,能不能激发道德意识,至于机会方面,我们必须问,这个主题是否常见,是否重要……我们的目的不是在朝夕之间重新谱写学习的途径,我们只在编辑而非创造,旨在查漏补缺,权衡轻重,而非无

^① 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社,2000:329~330.

中生有,我们希望最终形成在学习者可能的生活中发挥重要作用的学习,这样的努力无需做到完美甚至周全,就已经大有裨益了”^①。

事实上,以上学者的观点无论对于课程领导与管理者、课程教材的开发者还是对一线教师都应有启发。教育在于发现、支持与成就每一个不一样的学习者,课程在于连接孩子的科学世界与生活世界。由此,就课程转化而言,基层学校首先改变的是课程实施的价值取向,即摆脱以往唯一并且固化了的“忠实取向”,转向“相互适应”与“创生”;其次,就具体行动的起点而言,突破教材中心主义,让教师理解并掌握如何超越既定内容,为学生提供更为多元的学习,如何超越学科藩篱,让学生对课程内容的学习始终置于现实的世界。这也就意味着,在这个阶段,学校层面需要与教师一起解决这样一些基础性的问题。

首先,认识问题,即课程教材为什么要转化。其中,首先是必要性的重新认识,包括课程教材与课程目标,课程教材与知识能力,课程教材与不同主体(学生、教师、学校),课程教材与各类质量(学校办学、教师教学、学生发展)等的关系是什么;其次可能性的重新认识,包括课程标准能否向教学目标转化,基于标准与目标能否对课程教材进行有效筛选与重构,基于课时限制能否进行课程实施进程的重新规划,基于不同目标能否实施多样的评价,基于教学情境与学习需求(如地域特点、学校情况、学生基础、课时限制、个人特长,等)能否开发建设、实施与评价拓展、探究型课程,等。

^① [美]戴维·帕金斯(David N. Perkins). 为未知而教、为未来而学——什么才是有价值的学习[M]. 杨彦捷,译. 杭州:浙江人民出版社,2015:63.

其次,技术问题,即课程教材是怎样转化的。其中,首先是“切入口”的选择,包括从哪个维度或视域切入,能够帮助教师在旧经验与新要求间架构起“一座座桥梁”,最终实现从“课堂”走向“课程”;其次是“作业点”的选择,包括基础型课程的教材转化与拓展、探究型课程的资源开发,教师最需要在哪些能力点上需要实现突破。以此建构起以理念理论为引领,以问题解决为导向,以专业提升为路径,以提高三类课程实施品质为目标的课程校本化实施的保障体系。

总之,突破教材中心主义,无论对学校管理者还是一线教师,都是对旧有实践在理念与方法上的一个重要行动和一次重要变革。它让基层教育实践者寻找到了学校课程行动的起点,开始了从经验走向理性,从内容走向标准的智慧实践的漫漫征途。在这一阶段,即便对课程丰富内涵的理解依然粗浅,但学校和教师将第一次真正意义上“拥抱”课程,第一次真正意义上拥有属于自己的课程,它实现了课程在学校层面“从无到有”的巨大突破。

学校课程 2.0: 让办学理念落地

突破教材中心主义,让学校管理者与一线教师的课程热情得以极大地“释放”。伴随着从基础型课程内容转化到拓展型、探究型课程开发的系统推进,学校以往千校一面的课程结构变得不同,以往千篇一律的课程内容变得多样,以往计划式固定的课程数量在经过老师们的“增产”之后获得极大地丰富。然而,对于学校管理者而言,随之而来的是面临这样一个窘境——如何让“巨大”数量的校本课程纳入上级严格规定的课程计划中。当这种“纳入”变得越来越困难,甚至无法做到的时候,又以怎