

地方课程实施中的问题与对策

韩宝江

(北京教育科学研究院, 北京, 100036)

提要:我国新一轮基础教育课程改革走过十年余,这个时间跨度对于形成一整套完善成熟、行之有效的课程管理制度而言还是相对短暂的,还有更多深层次的管理问题亟待持续不懈的研究、论证、推进、完善。国内在课程理论建设方面起步较晚、公信度较高的权威课程理论成果特别是地方课程类成果还是少见。与国家课程、校本课程相比,地方课程的实施最为薄弱,受到的重视程度较低,处境尴尬。地方课程建设过程中仍然面临一些问题和困惑。本文针对地方课程建设过程中存在的问题和现象做了分析,并提出了相应的思考和建议,有助于推进地方课程建设。

关键词:地方课程;实施;整合;对策

自2001年开始的我国新一轮基础教育课程改革,改变了传统上中央集权的课程管理模式,实行国家、地方和学校三级课程管理政策。地方课程作为国家整个课程体系的一个重要组成部分,各省市作为开发和管理地方课程的主体,这在很大程度上调动了开发和管理地方课程的积极性。各级地方根据国家课程管理政策和当地的政治、经济、文化、民族等发展需要,充分利用各类课程资源自主规划、开发出一批优质的课程,包括与地方课程配套开发、编制的课程标准、教材和教参等。这大大丰富了课程的内容,增强了课程的适应性,促进了课程建设理论和实践的研究。

现代课程观认为,课程是学生学习与生活的经验,乡土文化在学生生活和成长历程中有着特别重要的意义。地方有着悠久历史、古老传统、灿烂文化、山水田园、区划变迁、文物古迹、文化艺术、科学技术、模范人物等,这些都是很有育人价值的课程资源。地方文化是民族历史发展过程中创造的物质财富和精神财富的总和,是中华民族优秀历史文化的重要组成部分。

通过研发、实施地方课程以传承优秀传统文化,增进学生对地方文化、社会、

自然、科技的理解，培养学生尊重生命、热爱生活、积极向上的乐观态度，形成正确高尚的情感、态度与价值观，增强社会责任感以及参与社会生活和社区实践的能力。地方课程的学习积累，有利于培养学生对家乡的认同感、自豪感，增强热爱故土的情怀，增加文化底蕴、提高人文素养；有利于密切学生与社会实践和社会生活的联系，拓展学生的认知领域和探索领域；有利于发展学生的创新精神和实践能力，更好地面向世界与未来。这正是地方课程对学生发展起到的重要作用。对于教师而言，可以提升教师的课程意识和理念，提高教师的课程开发能力与执行能力，促进教师自身的专业发展。

在三级课程整体建设过程中，与国家课程、校本课程相比，地方课程的实施最为薄弱，受到的重视程度较低，处境尴尬。地方课程建设过程中仍然面临一些问题和困惑：

一、课程部门监管缺位

地方教育行政部门角色转变不到位，合理分权尚未形成，课程管理方式过于单一，与新课程改革要求相适应的、科学规范的课程开发管理制度和监管办法尚未跟进到位。地方主管领导干部偏重中高考，不重视地方课程，以及由此产生的工作推动导向给公众、学校造成错误的认识和思想观念。参与课程改革的机构和组织力量过于分散，课程培训难以满足教师现实工作的需要。地方与校本课程的迅猛发展中也暴露出一些盲目开发、过度开发等问题。国家、地方、校本课程三级课程之间的关系失衡，彼此之间出现了过度交叉、重复、割裂等问题。

不少地方课程虽已进入中小学的课程计划，但集众多专家、学者智慧的地方课程教材并没有得到有效的实施。目前地方课程的实施主要是科研教研系统共同推动，其实更需要加强行政部门的推动力度、督查力度，促使学校采取切实可行的措施开足地方课程课时。部分学校以学生自主阅读方式学习地方课程，且缺乏相应的学习评价方案。任何一门课程的研发设置都有它自身特定的目标，而不少地方课程的目标定位在多方面与国家课程的目标相同或相近，这也是地方课程管理部门在审核时需要注意的一个问题。

二、课程理论认知缺失

调研发现，大多数一线教师对地方课程的认知较为粗浅，如地方课程的具体概念和详细内涵，地方课程在课程体系中的重要地位和作用，开发设置地方课程

的理论价值和现实意义，地方课程的内容、实施过程及管理措施、评价手段等理论问题，还缺乏必要的了解和研究，有的较为模糊甚至近于空白。这种理论认识上的严重缺失，势必会影响地方课程的开发、实施与进一步发展，可能会导致开发实施上的偏离，也使不少干部、教师难以高度重视地方课程的开发和应用，甚至会因种种现实因素的影响轻视甚至在无形中抵制地方课程。有些学校地方课程的课时被挤占，校方认为开设地方课程增加了学生的学习负担。

三、实施质量整体不高

毋庸讳言，学校的地方课程任课教师普遍存在着“新老弱病”的现象有目共睹。刚毕业的年轻教师，通过地方课程的教学算是一个逐渐熟悉业务的过渡和见习过程。国家课程业务能力相对薄弱的、距离退休期限倒计时的、身体健康状况难以胜任国家课程的教师，成为目前学校地方课程任课教师队伍的主流。客观上给社会公众造成了地方课程教师“业务能力低人一等”的负面印象，这也大大挫伤了部分地方课程任课教师的主观能动性和工作积极性。

再有地方课程任课教师的流动性较大，学校根据需要频繁更换地方课程教师，专职教师少、兼课教师多；有的学校在课程设置中对地方课程进行相应的整合，实际上处于放任状态，缺乏相应的考核与监督；再加上教师个体的教学经验和解读教材的能力不尽相同，在与其它课程整合的能力方面也大有差异，种种原因导致地方课程的教学实施质量难有保证。

四、实施形式缺乏创新

调研发现，目前地方课程的实施方式还多限于传统的课堂讲授模式。大多数学生更喜欢实践、活动一类的课程，喜欢参观、动手体验的教学方式，普遍对研究性学习兴趣浓厚。部分地区为了强力推动地方课程落实，在学期考试中会不同程度、不同比例地涉及地方课程内容。学生对地方课程教学中学生课业评价方式有自己的想法，希望考题是开放性的、发散性的；还提出了竞赛、答辩等考核方式。可见学生对地方课程的实施和评价方式的要求体现了灵活性原则。实施方式、评价方法的相对单一制约地方课程的发展，教师们普遍反映时间不够、课时紧张，安排学生实地考察参观的教学设计在操作层面很难实施。

五、教学支持资源不足

教学资源不足也是地方课程实施质量的一个制约因素。教师对相关知识掌握还不够系统，有些教学内容对于教师而言还是未曾接触到的全新领域，教学参考资料少，缺乏权威性资料、可靠专业网站等等。地方课程的教学资源及可借鉴参考的材料有限，有些教师对居住区域的宏观、微观了解不够，又要努力确保地方课程传授知识的正确、可靠，单靠任课教师个人的钻研备课、收集资料，费时费力、增加了教师的工作量，且效率不高、效果不理想。

六、教材质量亟待提升

课程应有明确的教学材料，地方、校本课程需要具有相对较为稳定、系统的讲授或者实践活动内容、经管理部门审核批准的教学材料（讲义或广义上的教材），便于实施教学。调研发现地方教材建设相对滞后，表现在修订不够及时，课程内容没有依据社会发展及时修订更新；教材本身的行文规范方面待提升的空间较大，错别字、病句的出现频率不算低，离精品化的要求还有些距离。不同区域之间地方课程的发展差距较大，有些地方仅落实了教育部的专题内容地方课程，不能凸显地区的课程特色，不能体现地方课程鲜明的地域性和本土性、针对性和实用性等特征；小学、初中、高中各个阶段，缺乏适合本地区某个学段的地方课程及教材。教师普遍关心教材质量建设问题，相当一部分教师希望有适合本区域的地方教材作为教学依托。

为使区域地方课程建设之路走得更为扎实、有序、有效、持久，可以考虑将重点放在教材开发、实施模式、有效实施策略及案例研究上。通过系统的思考与实践，探索地方课程在教材编写、实施模式及有效策略方面的规律，促进区域师生人文素养与实践能力的综合提升，促进三级课程的整体推进与有效对接，凸显拓展、延伸与整合的课程功效。针对前述课程实施过程中的问题，提出如下几点考虑：

一、高站位的区域课程规划

在国家课程管理框架内，根据区域现有基础和各种资源条件，充分考虑当地政治、经济、文化、民族等社会发展需要、人的发展需要以及学生的学习和学习风格，合理确定地方课程开发建设的近期、中期和长期的发展目标。地方课程管理指地方对基础教育课程的全面管理，既包括对地方课程开发的规划和组织实施，也包括地方对国家课程的组织和落实、对校本课程的指导和管理等。

地方课程从规划、开发、管理到实施都有待于进一步梳理、完善，需要总体的、具有更高站位的地方课程规划来约束、引导，因地制宜地制定合理的地方课程发展规划来明确发展方向。规范课程实施行为，适当整合区域课程资源，优化地方课程门类和内容，工作重心由“量”的增长转为“质”的提升、提炼方向。地方课程管理的最高形态是服务，最高境界是鼓励创新，最大的挑战是能力和职权的匹配问题。各级地方的教育行政部门应该成为基础教育课程管理的能动主体，履行其独特的管理职能。

课程规划是课程建设的指南，如何组织落实规划是课程建设的关键性问题之一，是需要下一番功夫认真研究的。加强区域地方课程的开设要进行整体的设计和规划。要考虑区域功能的定位，通过开发具有地方特色的地方课程，把蕴涵于社区生活及其课程资源中的价值观念、审美情趣、思维方式和行为规范加以挖掘和提升，既体现了对新课改理念特别是“大课程资源观”的深刻理解，又顺应了区域教育发展的需要。

对于实验效果好、教材研发比较成熟的课程教材，应积极向主管部门申报，不断完善后予以推广。切实抓好地方课程规划、方案的落实，建立健全课程实施方案水准的督导、评估制度，促进三级课程管理主体间的沟通与协调。

二、课程建设的落实与督管

地方教育行政部门从宏观层面明确区域地方课程的功能定位和重点课程门类，加强地方课程管理，加强对学校课程计划、课程方案的检查力度，进行专项的视导调研，及时了解地方课程开设情况，保证地方课程课时的有效落实，地方课程实施质量的评价纳入学校课程建设评价体系，促进均衡发展和有效实施。开展地方课程建设优秀论文、案例、教材等成果征集评选活动，以赛促训，设立地方课程奖励扶植科研项目，积极搭建平台开展不同层面的地方课程展示交流活动。

注重地方课程教材的精品化建设，从课程规划、课程开发、课程实施、课程管理、课程评价、教师培养、资金使用等方面形成更为完备的地方课程管理体系。根据课程实施过程中学生、任课教师、学校领导的反馈意见，及时修订完善已有地方教材，保证课程教材的科学性与可操作性，保障课程的精品化实施。进一步探讨教育基地课程与学校实施国家课程和校本课程的有效对接，避免课程学习的

重复现象发生，使之成为实现共同育人目标的一个有机整体。设立专职的地方课程教研员，在地方课程研发的过程中，同时要组建地方课程资源库，编写教师教学参考手册，收集地方课程文字、图片、视频等相关资源，通过网络平台实现资源共享。鼓励教师主动研修教育教学理论，增强科研意识，积极营造有利于教师健康成长的氛围和条件，为教师的专业化发展创造一个崭新的领域，激发、调动教师的主观能动性，使教师根据自己的需要主动进行自我学习和完善，在教学实践的过程中提升理论认知，并形成良性循环。

三、力求实效的培训交流

本着客观性、实效性和创新性的原则，加大干部、教师的课程建设理论培训学习，强化课程建设与管理的领导力与执行力，加大对规划落实、课程开发的基本设计思路的培训。加强地方课程师资培训及课程的指导，促进教师专业发展，提高地方课程的教育效果。采用适合综合课程实施的多样化的教师培训方式，更新教师的教学理念以指导教学行为，根据地方课程的教学特点改变教学方式，探索利于学生实践体验、自主探究的学习方式。以修习涵养为突破口促进教师素养的全面提升，有针对性地为不同类型管理者与教师分别开设特色课程，促使教师从理念、态度、心理、行为全方位提升整体素质。

行政、教研、科研、学校四位一体加强联动，广泛开展多样化的地方课程业务交流和研讨活动，开展学校之间的教学交流，在教学观摩与研讨中碰撞出智慧的火花，也使先进的教学经验得以推广，为教师教学提供更多的资源支持。教研部门要重视对教师进行地方课程教学的指导，给予教材使用、教学方法、教学素材的开发与丰富等方面的教学服务工作，通过成功案例及教学设计的引领，确保地方课程开设的质量与效果。组建相对稳定的地方课程任课教师队伍，尽量减少任课教师兼课的科目以及总课时数，以便能够使他们有精力去深入研究教材，以指导者、参与者、服务者的角色与学生一起参加更多的社会实践活动。

四、校本化实施与课程整合亟待澄清和规范

校本课程开发也包括学校对国家课程“因地(学校)制宜”“因人(学生)制宜”的创造性的改编和再开发，称之为“国家课程的校本化实施”。

笔者认为，2001年启动的国家新一轮基础教育课程改革之所以由全国统一的一元课程模式变为三级课程模式，正是照顾到了我国区域间的经济发展不平

衡、教育发展水平严重失衡、城乡之间的巨大差别，在教育部课程计划方案中给地方和学校预留出了相应比例的课程课时空间。所谓学校对国家课程“因地(学校)制宜”“因人(学生)制宜”的创造性的改编和再开发一说难以苟同，“创造性的改编和再开发”行为对象应该是针对国家预留给地方和学校的课程课时空间。实际上，“校本化实施”已经成为部分学校变相侵占乃至消弭地方课程与校本课程课时的美丽噱头和护身符；所谓“因地(学校)制宜”“因人(学生)制宜”在更多事实层面上流于伪命题，个体意义上的学校、学生是有根本差异，但是整体宏观意义上学校、学生的差异是不是“巨大”到充分发挥地方课程与校本课程的课时作用仍然不够，必须还要通过对国家课程的“创造性的改编和再开发”才能凸显“因地(学校)制宜”“因人(学生)制宜”的教育理念、实现学校学生的真正发展？答案是否定的，因为所谓“因地(学校)制宜”、“因人(学生)制宜”、“量身定制的个性化教育模式”等等流行标语，以目前特定社会阶段的国情和国民教育发展价值观而言，充其量只能作为一种“水中月”式的教育理念标签存在，而不可能真正不折不扣地完全成为社会的教育现实。

实际上，认为校本化实施“与国家课程所表达的理念和理想在总的方向上是一致的”，不过是所谓课程改革者的一厢情愿与自我感觉良好式的主观评定；这样全方位的“行动策略”居然是建立在众多彼此都一样地“摸着石头过河”的学校个体和教师个体完全不具有任何确定性与科学性的基础之上，只能让人佩服改革者的勇气和大无畏的革命精神。教育改革的实验对象是人，实验的周期、效果检验较其它实验而言要长得多，一旦不慎其代价将至少是一代人的发展。漂亮的口号、赚取眼球的理念跟实际效果之间，往往有着相当的距离乃至鸿沟，甚至完全可能是南辕北辙式的背道而驰。

实行三级课程改革模式之后，“课程整合”的论调就一直甚嚣尘上，形形色色的学校整合个案不断地显露出来。三级课程的整合点究竟在哪里？课程整合的原则和策略是什么？教师个体的课程整合能力究竟如何？学校自主课程整合方案的科学性与可靠性怎样核验？课时有限的实施前提之下，课程整合理论上有利于学校的工作安排，有利于任课教师整体上安排教学内容和调整课时。有的学校提出了在课程目标、课程资源、课程实施方式上的整合，聊备一说。三级课程的整合是课程建设的落实重点，究竟该怎样整合，当前教育界还缺乏深入的思考与

行之有效的实践方式。

实际上课程整合要受到学校地域位置、学生的来源、师资力量水平、校长的理念和管理水平等诸多条件因素的制约，需要一种审慎的如履薄冰的敬畏感，逐一认真研究探索并尝试提出解决方案的。笔者认为，在确保打牢学生共同发展基础的前提下，可以按照“结构多元、区别发展”的方向，对基础型课程、拓展型课程、研究型课程尝试着整合，不妨步子迈得小一点、实一点、审慎一点，及时回头看、勤总结、常比较、多反思，随时修正路径。

开展地方课程的开发与管理研究的重要意义在于，坚持以学生全面发展为本的教育思想，增进学生对自然、社会、文化的理解能力和实践、创新能力，加强正确价值观的引导，促进学生学习方式的转变。促进三级课程之间相互协调的关系，增强地方课程的适应性，规范地方课程的开发、实施与管理，提升区域课程建设与管理的整体水平。研发凸显地方区域教育品位与特色的课程，最终目的在于满足学生全面终生发展的成长需要。

本文为全国教育科学“十二五”规划 2012 年度教育部规划课题“地方课程规划与管理研究”（FHB120466）的阶段性成果，发表在《新课程研究》2015 年 05 期。

作者信息：

韩宝江，文学博士、艺术学博士后、副研究员，学术研究领域涉及文学、美学、文化、艺术、教育。现任职于北京教育科学研究院，从事基础教育课程、教材、教学研究及相关学术研究。

电话：13522644858 邮箱：hbj_2000@126.com

地址：北京市海淀区翠微路 4 号院北京教科院 B 座 416 室

邮政编码：100036