

# 自主课程实验中校本课程建设的价值审视

黄晓玲

(北京教育科学研究院课程中心,北京 100045)

**[摘要]** 目前北京市自主课程实验中校本课程建设的主要取向集中在课程整体育人功能的凸显和促进学生的个性化发展上。该校本课程建设体现了校本课程核心价值的回归和现代课程观的丰富内涵,促使多种课程观对话、调适与共生,进一步实现了校本课程由自在向自觉的理性发展。为推进北京市自主课程实验中校本课程的顺利实施,我们应转变观念和意识,回归校本课程的内在价值;整体规划学校课程,凸显校本课程的育人价值;拓展校本课程资源优化和创新课程开发模式;完善校本课程评价,促进校本课程特色化、精品化发展;加强课程创新研究和实践,实现“学校课程”的持续发展。

**[关键词]** 课改深化阶段;校本课程;价值取向;自主课程实验

**[中图分类号]** G423.02

**[文献标志码]** A

**[文章编号]** 1002-1477(2015)09-0042-05

当前基础教育课程改革已进入深化发展阶段,新课程改革实践背后的价值问题越来越凸显并实质性地影响课程的整体建设。校本课程作为学校课程最富有活力的课程样态,在丰富性、生动性、灵活性、实践性、综合性上面临更多的选择矛盾和价值冲突。特别是在教育综合改革、整体构建学校课程、学生选择性日益增强的背景下,什么样的校本课程最有价值、如何审视和引导校本课程的理性发展,成为新课程改革深化阶段必须面对的问题。北京市自2001年开始义务教育课程改革,2007年高中课程改革后开展自主课程实验,目前该实验高中已进入第三轮并扩大范围,且部分延伸至小学和初中,实验学校校本课程建设的实践样态和价值取向出现一些新变化。本文基于北京市自主课程实验的新进展,分析当前校本课程建设的价值取向,价值取向的主要特点和实现路径。

## 一、自主课程实验中校本课程建设的主要价值取向

在三级课程管理体制中校本课程有其自身的基本的价值和目的考量,如高中校本课程开发的价值预期是:“提高课程的适应性,促进学生的个性成长;提升教师的课程意识,促进教师的专业发展;实现学校的课程创新,促进学校特色的形成。”<sup>[1]</sup>现在看来,该目的和价值已成为学校每一项课程建设的追求,因为学校课程从来都不是完整意义上的“忠实”取向,具有校本化特征;加上课程价值历史性和校本课程校本性的特点,其价值取向必然出现变化和分化。目前北京市自主课程实验中校本课程的主要取向集中在课程整体育人功能的凸显和促进学生的个性化发展上,我们开展了以下相关实践。

### 1. 穿越边界,整体育人

经过两轮实验探索,自主课程实验中校本课程建设已从三级课程开齐开足发展到三级课程整体推进和整体构建学校课程,即从学校办学定位、育人目标出发,打通三级课程的边界,整体构建具有学校特点的课程体系,发挥课程的整体育人效果。北京小学“四季课程”,就是从学校培养目标出发,以提升

**[收稿日期]** 2015-04-16

**[基金项目]** 全国教育科学“十二五”规划2012年度单位资助教育部规划课题(FHB120465)。

**[作者简介]** 黄晓玲(1977—),女,重庆人,博士研究生,副研究员。

学生生命成长质量为目的,借助北京鲜明的四季变化和丰富的课程资源,对学校课程进行整体设计而构建的学校课程体系。“四季课程”既是对学校整个课程体系的概括,也是学校创新性综合实践课程——“四季综合实践课程”的简称(春夏秋冬四季各安排一次“主题综合实践活动周”,分别是“科技创意周”“传统文化周”“律动健身周”和“读书实践周”)。“四季课程”不但涉及对国家课程、地方课程和校本课程的认识与实施、学期学习的认识与改造、课堂文化的认识与创建等内容,也体现国家课程、地方课程和校本课程之间的联系,并具有地域性和学校的特殊性。在穿越边界的学校课程体系中,校本课程和其他课程不再是行政管理意义上的“三级”之一和条分缕析的分头实施,而是从“立德树人”的角度,以学生发展为核心,兼顾学生能力素质结构、课程领域与学科分布、学校传统与资源、课程实施与变革,形成高度结构化、开放多元、体现学校特色并与与时俱进的体系。校本课程已从单一的课程门类发展到支撑学校育人目标和特色发展的课程群,或以校本化作为整个学校课程体系构建和实施的取向。

## 2. 丰富生态,活力育人

学校课程是学习者与各种课程资源相互作用的独特场域,是一个涉及时空要素和教育价值的生态系统。校本课程灵活、开放、综合等特点决定其是学校课程生态中最亮丽的风景线,在给学生创造开放灵动、自主选择、自主发展的学习生态中发挥着独特的作用。实验学校校本课程分层分类设计,向上统一到学校育人目标和办学价值追求,向下挖掘各类课程的整体育人价值,既考虑自身的规范科学也兼顾与其他课程的有机联系,成为学生个性发展最直接和最重要的支撑。北京芳草地国际学校围绕培养“具有中国情怀、国际视野芳草学子”的育人目标,特色校本课程群“地球主题探索课程”参考 PYP 课程(IB 国际课程小学项目)设计思路,设计“我爱芳草地”“美丽的中国”“可爱的故乡”“我想去哪里”“多彩的世界”“唯一的地球”六个主题,从教育追求、课程生态到学习单元帮助学生建立自主学习的生态系统。该系统体现基础性、时代性和选择性,显性课程与隐性课程并举,基础课程、拓展课程与研究课程并行,并与学生、家长、教育专家等协商具体课程内容。同时,六大主题还渗透在学校“芳草课程”的道德、语言、科技、数学、艺术、健康各大领域中,形成丰富、融合、开放的教育生态,直接指向学习者生命自觉的本真状态,促进学生整体人格的形成和自我价值的实现。具有生机与活力的课程生态系统让每个学生在其中都能找到自己的空间,最大限度地满足多样化和个性化的学习需求。

## 3. 个性学习,高效育人

课程在本质上是提供给学生学习的,学生能否个性化学习是课程决策核心的判断标准,校本课程尤应如此。校本课程的基本属性规定其必须探索综合性学习、实践性学习、应用性学习等领域,以弥补学术性课程在学习方式等方面的局限。根据戴尔“学习金字塔”原理,学习效果在 30% 以下的多是个人学习或被动学习,而学习效果在 50% 以上的都是团队学习、主动学习和参与式学习。北京市亦庄实验小学以全人培养为目标,小学低年级课程突出生活性和游戏性,以跨学科整合为基本策略,以项目学习为抓手,把单一枯燥的学科学习转化为丰富多彩、充满智力挑战的学校生活,其别具一格的“开学课程”“海洋课程”等不仅体现学校的教育价值追求和独特育人理念,更彰显出校本化的课程对学生学习特点、学习方式和真实学习状态的关照。高中自主课程实验中学学校校本课程建设在学生自主选择、个性学习方面的特点更为突出,学校均设计了分层分类的校本选修课程供学生自由选择和自主学习,特别是大量量身定制的研究型课程和个性化课程,采用书院制、导师制、工作室等方式灵活实施,完全针对学生的个性化学习和高层次学习需求,体现了校本课程在优化学习方式、高效育人上的优势。

## 4. 整合资源,特色育人

校本课程建设需要校内外丰富的课程资源作为基础,整合学校和区域资源,进而凸现学校及地域特色。实验学校在梳理校内外丰富资源作为课程内容和条件的基础上,重视发掘资源所蕴含的特色与学校教育价值和育人目标的关联性,以及对育人目标和学校课程特色的支撑作用。北京市大峪中学依托学校地处京西山谷特有的自然、人文和社会资源,以“山谷相生、自然天成”的理念挖掘科研院所、实践基地和师生合作的课程价值,精心设计山谷志趣课程群。其中“绿野琴踪”校本课程,师生合作去基地采集黄芩,联系中医药院所化验成分,进而研究黄芩茶、黄芩食品等,不但实现了校本课程的育人价值,还推

进了地方科研成果的产生,激发了学生热爱家乡、热爱科学的情感。在挖掘地域及学校资源的同时,实验学校还进一步依托信息技术,加大资源的整合和共建共享,扩展优质资源的辐射面和影响力。北京四中发挥导师团优势,利用网校资源平台,探索网络实验班“目标引领下”的云课堂教学操作模式;同时集中力量研究开发适合各学段学生的学科学学习方法指导、中华优秀传统文化、学生生涯规划等方面的课程资源,通过“慕课”等方式服务师生,校本课程效益进一步彰显。

#### 5. 动态生成,创意育人

校本课程丰富的课程样态决定生成性课程是其重要组成部分。生成性课程相对于预设性课程,其内容是在教师、学生、文本和情境等多种因素互动中建构生成的,是一种非完全预期但蕴含丰富教育价值的经验体系。生成性课程强调在不断超越自我中重塑理想、在创造精神的导引下丰富人生旅程、在主体性力量的根基上建构个性化经验、在和谐关系中多元共生、在过程中体验生命的意义<sup>[2]</sup>,已成为实验学校校本课程建设新的增长点。北京市京源学校将针对重大事件的教育活动进行课程化处理,不定期地生成“现状进行时”课程,已成为备受学生欢迎的特色课程。并提出“第三学期”课程,即在两个自然学期之外、通过活动或创意生成介于课程与游戏、生活之间的,完全由学生选择、参与和生成的课程,如游学课程、科考课程、创意论坛等,让学生在行走中了解社会,在交流中认识世界,在实践中增长本领,在体验中丰富阅历。生成性课程突破了预设课程的形态限制和课程资源的制约,更加凸显课程主体的无限创意和过程体验,涵盖了学生的整个学习和生活。生成性课程不仅有知识、经验和资源,更像空气一样无处不在,通过主体的不断发掘和赋值,让学生在有限的时空和生命旅程中获得更有意义的体验。

## 二、校本课程建设价值取向的主要特点

### 1. 体现校本课程核心价值的回归:学生的个性化发展成为根本追求

课程设计的最终目的是为了人的成长和发展,人是课程设计与实施的起点和终点,以人为本是基础教育课程改革的核心价值,校本课程的根本价值在于促进学生的个性化发展。新课程改革初期针对高度集中的课程管理强调赋权和赋权,以三级课程管理体制确保学校课程开发的自主权,校本课程成为学校拥有课程自主权、凸显课程意识和加强课程领导的主要标志,其追求学生个性化发展的核心价值更多地让位于外在价值。新课程改革深化阶段,学校在全面审视和建设精品、特色校本课程的同时,必须追问:什么样的校本课程是好的校本课程、校本课程应该具有什么价值、校本课程代表谁的价值、校本课程的价值应该怎样实现等一系列深层次问题,促进所有学生选择发展方向、发展深度和发展广度成为学校首要的衡量指标。学生是学校的主体,课程本身也因学生的学习和成长而存在,校本课程开发的价值在于为学生个性化发展提供自由空间,从而获得最大的学习收益,更好地实现个性化和社会化。根据学生能力、性向、经验及现实生活的需要,促进学生个性化发展成为当前校本课程建设的根本追求。

### 2. 体现现代课程观的丰富内涵:实践中多种课程观对话、调适与共生

课程的内涵和形态有一个不断丰富和完善的过程,相应地课程的价值取向也具有历史性的特点。课程建设的理论基础或实践推进的理论指导从来都不是单一的,校本课程在实践中呈现出多种价值取向,也反观出多种课程观的对话、调适与共生。首先,体现整体主义课程观。它致力于消解各种形式的二元对立,寻求复兴课程领域的意义和活力,实现培育“整体的人”的终极理想,<sup>[3]</sup>课程整合和整体建设就是具体体现。其次,体现生态课程观。它强调学生学科知识和生活世界的统一,注重感性与理性的有机结合;倡导课程回归生活世界,提升生命体的生存能力;加强课程统整,建构横向知能生态链;建立交互主体关系,构建“学习生态共同体”;创设“最适度”的教学环境,发挥要素的协同功效,<sup>[4]</sup>在课程领域发挥着日益明显的影响。第三,体现生成性课程观。它没有预设的开始,开始只在于存在的瞬间,而且在公众帮助下把经验注入特定情境之中,生成一种关联性模体,使儿童与课程、学习者与教师、自我与文本、个人与文化都舞动在一起。<sup>[5]</sup>第四,体现资源课程观。资源就是课程,人类精神文化(知识)、生活经验、生活环境等,都可以经赋值后成为课程发挥育人价值,特别是在信息技术环境下,资源即课程的理念将更多地拓展课程的内涵和外延,更好地为主体的个性化学习提供支持和服务。实践中校本课程建设

吸纳多种课程观,不断磨合人与知识、教育与生活、课程与教学之间的关系,最终向完整的人及其完整的生活转向,进而促进学生生命状态的丰满。

### 3. 体现多元课程价值的整合:课程建设是多种价值博弈和选择的过程

因课程发展所处的不同阶段和不同主体课程价值取向的差异,实践中校本课程建设也呈现出多种样态。在“全人教育”课程目标下,学校不可能按照某一种课程取向设计或实施课程,课程本身兼具内在价值和外在价值,追求课程的内在价值并不一定排斥其外在价值,课程的个人功用价值、社会功用价值和内在价值本身是高度统一的。学校课程建设的参与者主要有六种课程价值取向,即学术理性取向、认知过程取向、社会重建取向、人文主义取向、科技发展取向和生态整合取向,并普遍存在“课程后设取向”,即虽然高度认同生态整合取向,但对其他五种取向也并不排斥。<sup>[6]</sup>“课程后设取向”特点表明中小学教师课程取向多元化与综合化的特点。校本课程开发包括目标确立、框架设计、内容选择、组织管理和评价管理等诸多环节,涉及多种群体利益和矛盾冲突的处理,需要站在多元整合的视角,吸收多种先进理念为我所用。不同课程取向之间并非截然对立,不同取向之间的协调更有助于设计出平衡的课程。在课程价值取向上,多元与整合已经成为现代课程价值取向演变的趋势,其根本依据是社会的整体性和学生“生活世界”的整体性。

### 4. 体现社会转型期的文化自觉:校本课程由自在向自觉的理性发展

课程改革实质是文化的变革,也是一个逐步实现文化自觉与建立文化自信的过程,课改深化阶段的课程建设应有自己的文化立场及其核心价值体系。从新世纪课程改革呈现的状态和效益,我们初步看到体现国家课程设计理念、地域文化特点、学校传统及优势、学生发展诉求的校本课程走上理性发展之路,反映了课程实践中课程专家、实践者和社会需求的理性思考和文化自觉。当前我国正处于经济社会全面转型进入“新常态”时期,各领域深层次问题的解决急需理性的、有明确价值指引的综合改革。课程作为实现“立德树人”根本任务、树立社会主义核心价值观的核心载体,更需要内在的文化自觉和文化自信,才能更好地面对和处理社会转型期的多重价值冲突和矛盾。校本课程由自在向自觉的理性发展表现在理论和实践中对其价值意义、发展过程、影响因素和发展方向的深刻把握,表现为在多重理论与价值冲突及选择后的相互调适、对话与和谐共生。当前课程建设的文化自觉还需进一步处理好继承与创新、借鉴与批判的关系,以更好地走具有中国特色的自主创新之路。

## 三、校本课程主导价值实现的路径思考

### 1. 转变课程观念和意识,回归校本课程的内在价值

新课程改革深化阶段校际之间课程建设不平衡的问题仍然存在,北京市自主课程实验为新课程改革的深入推进提供了实践经验和方向上的启示。当前部分学校校本课程建设过分注重外延发展忽视内涵发展、重视工具价值忽视内在价值,需进一步转变课程观念,增强课程意识,理性把握校本课程的核心价值和发展路径,在不断创生新的形态和实施方式中体现其内在价值,真正为学生发展提供支持。实践中需要深层次地分析校本课程的发展方向和各类具体课程所蕴含的价值,校本课程的价值不在于量化目标,而在于其中人的发展。针对学生有限的学习时间和日益更新的课程知识,应以其内在价值为主导衡量各种比较价值,以理性、开放、前瞻的视野协调发展中各种价值的冲突与矛盾,凸显核心价值。同时广泛借鉴国际课程建设理念和多种课程思想,优势互补,为我所用,结合学生学习需求、学校发展阶段和教育价值追求、资源实际等开发特色校本课程。

### 2. 整体规划学校课程,凸显校本课程独特的育人价值

三级课程管理体制赋予学校课程自主权并确立校本课程在学校课程中的地位,新课程改革深化阶段学校课程建设已从着力校本课程的“锦上添花”发展到学校课程的整体变革,相对于国家课程的系统化和专业性以及地方课程的地域性,校本课程的独特性体现在它是一种实践性、专题性、综合性和群众性的课程,突出在尊重学校差异、组织学校经验的基础上,促进学生在自己的兴趣和需要方向的引领下实现个性化发展。校本课程价值的实现必须将其置于学校整个课程生态中,协调与国家课程、地方课程以及共性目标和个性目标之间的关系,只有在“学校课程”视域下,校本课程的“校本性”才能体现得更为

充分。学校课程整体建设就是基于学校办学定位和育人目标对课程进行顶层设计,打破各部分课程边界,协同多种课程及其资源,从根本上解决培养目标、课程设置、课程实施与评价等问题,使不同类型、不同形态的课程相结合,达到整体优化的效应,进而实现课程结构的变革和品质的卓越。

### 3. 拓展校本课程资源,优化和创新课程开发模式

课程资源是校本课程建设的基础,校本课程建设需要不断丰富课程资源观的内涵和加大资源开发力度。就校本课程而言,其资源范畴除学校育人相关的条件性资源和素材性资源外,更包括时间性—空间性—生成性三维视域中的各种资源,前提是需要学校进行校本化的课程价值赋予。新课程改革深化阶段信息技术的发展直接拓展了校本课程的资源视域,伴随课程资源发展性、多样性等特点的凸显,校本课程的开发模式也更加丰富多样,校内课程创新成为各校实现校本课程价值的主要开发方式。不仅如此,校本课程在校际之间、区域之间也出现新的开发方式,如江苏省2011年启动的普通高中课程基地建设,作为区域推进课程校本化的一种探索,正走向学校学习场域建构,生成一种新型校本课程开发模型。<sup>[7]</sup>校本课程开发和实施模式的创新,是其价值彰显的主要载体和途径。

### 4. 完善校本课程评价,促进校本课程特色化、精品化发展

相对于校本课程开发的活跃态势,其评价却明显滞后。课程评价具有诊断课程、比较课程、修订课程、确认课程目标达成和预测教育需要等功能,是课程价值显现和调适的重要依据。当前校本课程评价存在评价工具和方式单一,较多强调甄别与选拔功能,过分重视学业成绩和教师教学评价等问题,课改深化阶段应进一步规范和完善。校本课程评价与国家课程评价在评价目标、评价标准和评价内容上有较大差异,要使校本课程体现促进学生个性发展的内在价值,其评价也应坚持独立的价值取向。校本课程评价需要讨论价值取向和学术取向<sup>[8]</sup>,价值取向侧重从价值观层面分析校本课程开发活动,突出以学生发展为本、师生的共同发展和课程及师生的可持续发展;学术取向则以课程学术发展基本走向为主,即评价课程开发的技术、方法和途径等,回答评价什么、基于什么评价和怎么评价等问题。就评价方式而言,强调学生参与式评价,突出“一切为了学生发展”的教育宗旨。<sup>[9]</sup>校本课程的特色化、精品化发展,科学规范的评价是基本保障。

### 5. 加强课程创新研究和实践,实现“学校课程”的可持续发展

新课程改革深化阶段,北京市自主课程实验学校基本实现了以课程为核心的整体变革,即以课程改革带动学校教学组织形式、机构设置、教师发展、文化生态等的全面变化。为更好地研究和推进学校课程整体建设和创新发展,实验学校都设立了课程中心,专门负责学校课程的研发和评价。不仅如此,进行课程创新和研究是每位课程参与者的应有职责,只有全体师生都进行自觉的思考、研究、修正和实践,在实践经验中不断总结和创新探索,对理论进行反思性实践,才能确保学校课程的可持续发展。课程创新研究和实践,需要加强对课程转型、取舍、选择和改造的研究和自主实践,以适应学生个性化的学习需求和不断变化的新环境。同时要在课程实践中不断唤醒师生的生命自觉,在学校生活中加强对自己的生命价值的深刻认知与科学求证,从而彰显学校课程的整体价值,凸显学校课程文化。

## [参考文献]

- [1] 钟启泉,崔允漷,吴刚平. 普通高中新课程方案导读[M]. 上海:华东师范大学出版社,2003:225-226.
- [2] 赵文平. 论生成性课程的价值诉求[J]. 教育发展研究,2009(8):79-83.
- [3] 安桂清. 整体课程:面向21世纪的课程愿景[J]. 比较教育研究,2006(6):85-89.
- [4] 金玉梅. 生态式课程探析[J]. 当代教育科学,2009(7):17-22.
- [5] [美]小威廉·E·多尔, M·杰恩·弗利纳,唐娜·楚伊特,等. 混沌复杂性课程与文化:一场对话[M]. 余洁,译. 北京:教育科学出版社,2014:45.
- [6] 罗生全,靳玉乐. 中小学教师课程价值取向调查研究[J]. 教育研究,2013(4):89-96.
- [7] 王一军. 校本课程开发走向学习场域建构——基于江苏省普通高中课程基地建设的案例研究[J]. 上海教育科研,2013(3):12-15.
- [8] 李臣之. 校本课程开发评价:取向与实做[J]. 课程·教材·教法,2004(5):19-24.
- [9] 丁蓓. 走向学生参与式的课程评价[J]. 现代中小学教育,2013(7):23-25.

[责任编辑:黄晓娜]