

学校整体课程设计的问题与对策

韩宝江

(北京教育科学研究院, 北京, 100036)

2001年基础教育新课程改革启动至今,走过了14年路程。由于历史原因,我国基础教育的着力点一直偏重于课堂教学,对于“课程”这个概念,有一个从零开始逐步深入的学习认识过程。而且,学术界对于“课程”这个领域的诸多认识,还带有浓重的国外“舶来品”的色彩和痕迹,尚远不能达成相当程度和范围上的普世共识,在课程理论的“本土化”加工消解方面还有相当的工作。国家、地方、校本课程,从本初的三级课程管理概念异化成为三个层面的具体课程门类。也正因为此,我国启动基础教育新课程改革以来,从主管部门到学校到一线教师,也可以说是摸着石头过河,跌跌撞撞地前行。在多年的调研过程中,学校的课程建设存在一些亟待解决的问题,梳理和探讨如下。

一、课程设计的重要依据

校情诸元素是课程设计的重要依据,对于现行教育体制内的公立学校而言,在各级政府共同落实国家基础教育政策的前提下,每所学校自身的区位优势、办学传统、教育特色、学校文化、师资力量、生源、家长群体等诸要素可能存在着较大的差异。

具体到对于一所学校起着决定性影响作用的校长角色而言,其个人的从业经历、学识视野、认知水平、办学思路、思想站位、思维方式、管理风格等诸要素,对于学校的发展特别是课程建设的方向和推进实施,有着不可忽视的作用。

学生是校园的主人,是教育行为的受众主体。课程是学校育人行为的直接载体,三级课程必须为学生的全面健康成长服务。校本课程的开发,必须着眼于兼顾到每所学校全体学生的共性需求与个性需求,以尽可能满足学生健康全面成长的需要为出发点。作为学校民主平等关系的一方,学生们有必要也有权利全面参与到学校的课程建设进程中来,这是学校服务于学生宗旨的最好体现。

二、构建整体课程体系的路径

有些学校的课程建设方案中，完全忽略了校情特别是学生及家长、社区等情况的分析和解读。一部分是校方甚至仅仅是领导班子，主观地从一般意义上的育人需要出发，替学生们做出了课程的选择和设计，这是有违新课程改革精神的不可取做法。

学校必须对学生、家长、社区等具体情况做周密详细的全面调查了解，梳理出调查结果并加以深入分析，发现需求程度或者兴趣程度较高的内容和知识点。由此，学校在严格遵循并落实国家教育政策的前提下，结合校内能够提供的课程资源，加上社区可能利用的课程资源，根据学校的育人目标来确定可能开发的课程内容，协调好三级课程的关系，整体设计课程的门类。先做整体规划设计，后跟进研发实施，这是课程研发的正常程序。

有部分学校或者地处偏僻远郊甚至深山区，或者教师学生数量偏少，有些农村校的资源有限，有的学校新课程改革的意识还远没有被唤醒。囿于种种现实因素，在课程开发起始阶段是“就水和面”，有什么资源就先开发什么课程，也是实际存在的、不得已而为之的一种课程建设探索方式。这种类型的学校课程建设的发展路径有两个层面：一是尽快丰富课程内容和门类，更好地满足学生的需求；一是根据形势发展尽早考虑学校课程整体规划方案，引导方向。当然，这两个层面的工作完全可以齐头并进、并行不悖。

三、课程内容应充分支撑育人目标

新课程改革之前，“校训”是学校特别看重的一个元素，似乎也是唯一的元素，挂在口头，贴在墙上；新课程改革之后，“校训”极少被提起，近乎退出历史舞台，代之而起暴发般涌现出形形色色、虚虚实实的所谓“办学目标”“育人目标”“课程目标”。很多案例，“校训”与“目标”之间并不存在不可逾越的鸿沟，有时候甚至有着较密切的内在联系，不过是换了一种潮流化的时髦表达、呈现方式。

一方面新课程改革以来，学校课程意识觉醒，精心打造办学特色，课程特色就是其中一个突出亮点；一方面部分地方教育行政部门实施“一校一品”战略，学校自愿不自愿地想方设法，给自己制作一项尽可能花哨而又与众不同的帽子，即所谓的“课程特色”。

事实上，部分学校精心制作的这项课程特色“帽子”，往往不能统领学校课

程体系，与具体课程门类内容之间形同油水分离，罕有内在的联系。校方在阐发课程方案设计时常常难以自圆其说，给人以生硬的牵强挂靠之嫌。这项“帽子”与课程门类内容算不上般配，一定程度上透露出学校的课程建设依然处于不断摸索前行的阶段。

我们认为，学校精心设计一项准确体现课程整体设计理念和目标的“帽子”，这种做法无疑是值得肯定的。关键在于这项“帽子”与学校课程内容要吻合起来，建立一种统领与支撑的相互关系。三级课程整体建设必须以学校育人目标这项“帽子”为方向，全力、全方位服务于并促进这一目标的最终实现与达成。

四、课程分类标准的科学性

学校在设计课程建设体系时，往往努力以某种课程关系图的外在方式呈现出来，具体切分为几种类型或者几个层面。绝大多数课程体系图中课程类型之间试图以平面、并列的关系存在，极少数学校设计了立体图来阐释课程类型之间的内在联系。

遗憾的是，部分学校这些“自以为是”的课程类型分类法混乱，问题严重，突出体现在四个层面：一是课程类型之间不是按照同一种分类标准来划分的，直接的后果就是课程类型之间的界线混淆，纷乱交叉，划分不清；二是部分具体课程门类在归入某一课程类型时，针对性、归属感不强，难以服人；三是国家课程学科拓展类（包括许多名称各异而实质相同）的课程门类数量较大，这些课程在归类时同样周密性不够；四是涌现出不少主观臆造的课程类型名目名称，是校方单方面想当然的生成与阐释，实际上起到了混淆视听的负面作用。

对于那些为数较少的立体式课程设计图，试着以逻辑思维来阐发课程门类之间的关系。事实上，相较于平面、并列式的示意图，立体式课程图的呈现对学校课程建设思路的要求更高，如果没有事先做足功课，自乱阵脚也在意料之中。

对于一所学校而言，做好科学、规范、有特色的整体课程设计是非常必要的，在相当程度上影响甚至决定着学校的发展方向和育人效益的最大化，事关重大。课程门类的整体规划，需要脉络清晰、层次分明、逻辑严谨、全面均衡、分类科学。学校自身力量不足时，借助校外课程专家团队的智力支持和把握方向就显得十分有必要。

五、国家、地方、校本课程的整合

整合三级课程的提法非常流行，学校层面的报告和宣传场域中出现频率很高，在评价上校方都一致给各自的课程整合方案定性为“优化”。课程整合的目标结果，一律指向缩短现行课程方案规定的课时，学校得以充分、自主利用整合后富余出来的课时空间。

至于整合的理由，呈现频率较高的通常说法有以下几种：三级课程内容上的重复、交叉、割裂；课程内容多，课时不够用；生源整体质量高，学业基础好、理解接受能力强，有必要打破常规教学进度；课程内容相关相近，多学科合作、跨学科实施。

关于重复、交叉、割裂，如果这些问题确实存在，一方面，国家课程内容设置在先，地位优先，地方教育行政部门必须对地方、校本课程中涉及的相关内容部分加以调整，真正优化课程内容结构，提高课程实施的效益；一方面，三级课程之间、不同课程门类之间的内容处理，恐怕不是一所学校层面依靠自身的教科研力量能够进行“整合”的。

关于学生整体上学习水平较高，整体较高不等于全体学生都高，不排除个体之间的相对差异。学校课程教学的超进度安排，是否兼顾到了相对弱势的群体和个体？关于多学科合作、跨学科实施，必须以保障不遗漏国家课程标准规定的基本教学知识点为前提，很多时候在学校实施层面上出现程度不同的弱化甚至忽略现象；同时，是否需要、能否进行跨学科实施，要视实际情况而定，且须处理好学科壁垒之间的磨合，否则仍然是条块分割式的拼盘，效果不佳。

“课程整合”是一项科学性强的课程改革工作，学校层面应该持非常审慎的态度，而不是遍地开花式的轰轰烈烈的“个性化”运动。

六、国家课程校本化的规范性

所谓“国家课程校本化”，就是指学校根据国家和地区以及学校实际，尤其是师生的成长需求，通过选择、改编、整合、补充和拓展等方式，对国家课程和地方课程进行再加工再创造，使之更符合学生、学校和地区特点和需要而进行的教育教学活动。

这个概念的影响面较大，然而禁不住令人产生几点质疑：“国家课程校本化”与“地方课程”何干？学校或教师是否有权力、有能力、有实力对国家课程进行“选择、改编、整合、补充和拓展等方式”的“再加工再创造”？怎样保障

被个体形态的学校（其实就是教师）“再加工再创造”之后国家课程的质量与规范？被学校或教师“选择、改编、整合、补充和拓展”后的课程，在实质上是否还算是国家课程，是否还是完整本原的国家课程体系，能达到国家课程原定的实施标准和效果吗？何以证明被个体形态的学校或教师“再加工再创造”之后的国家课程，就“更符合学生、学校和地区特点和需要”？被个体形态的学校或教师“再加工再创造”之前的国家课程，在权威性与科学性方面究竟是否靠得住？参与构建与研发国家课程的众多国内权威专家、学者的智慧与学术实力，跟个体形态的学校或教师的“再加工再创造”能力相比，究竟高下如何？既然被个体形态的学校或教师“再加工再创造”之后的国家课程才能“更符合学生、学校和地区特点和需要”，那么这些构建与研发国家课程的众多国内权威专家、学者，其智慧与学术实力的公信力和权威度究竟如何？假如此推理成立或者符合客观事实，则似乎国家课程的必要性和权威性将会面临着被质疑；或者课程改革的步伐不妨再大一些，干脆“国家课程和地方课程”全都改作校本课程了事，既节省了国家课程研发成本、又充分下放学校办学自主权，只是这样是否行得通？

由此，所谓“国家课程校本化”，实际操作层面上不排除其可能是一种擦边球式的人为制造、模糊空间的说辞，目的不外几种：以此作为擅自变更国家课程方案课时的一种挡箭牌、护身符；凸显学校课程改革探索的所谓“个性化”，作为对外宣传的噱头吸引眼球；挤出课时进行合法或不合法的其他安排，包括事实上的赶超教学进度、补课行为。更有甚者，提出了“国家课程的班本化、人本化”，难免哗众取宠之嫌。

毕竟，我国基础教育新一轮课程改革走过 14 年，相对于国外发展已经较为成熟的课程理论和实践，还仅仅算是一个起步阶段。在这个过程中，事关下一代接班人的培养和全面健康成长，既要借鉴国外先进经验，更要重视国情、区域实情的差异，加强对引进课程教材和管理经验的本土化改造工作；既要有勇于探索的改革勇气和智慧，更需要管理人员、教科研人员和学校干部教师队伍时刻保持审慎、科学、高度负责的使命感。基于此，国内的基础教育课程建设还有很长的探索路程。

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）的阶段成果，发表在《教育科学论坛》2015年07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