**校本课程的改进逻辑**

 **郝京华**

 **（**南京师范大学教育科学学院教授、国家科学课程标准[3年级至6年级]研制项目负责人）

 面对全体学生的校本课程应该具有普遍性，即它对每个学生的终身发展都有利。

当学校增加了普遍性课程目标以后，课程的享用者会扩至全体学生。自上而下的课程组织方式的优点是系统，缺点是远离学生的经验世界，学习方式也多以接受式学习为主。

课程内容与学习经验的选择是课程设计不可或缺的两翼，尤其是学习经验的选择，它是课程目标达成的关键。

  “校本课程”既是第八次基础教育课程改革的一个亮点，也是对中小学校的一个挑战——毕竟这是一个学校以往较少涉足的领域，校本课程开发所需要的专业技能也十分欠缺。十多年来，基层学校边学习边实践，取得了一定的成绩，积累了一定的经验，也暴露了一些问题。笔者将发现的一些问题整理归纳如下，以期引起学校的重视。

    **问题一——校本课程开发缺乏整体规划和顶层设计**

    **建议：学校在做校本课程整体规划时首先要清楚自己信奉的教育哲学。**

    校本课程开发缺乏整体规划和顶层设计，主要表现在几个方面：

  把校本课程设计工作完全“放权”给学科教师。由学科教师根据自己的学科背景和兴趣爱好及特长设计供学生选修的课程，有的学校选修课程多达一二百门，这种情况常见于中学。

  校本课程的开发与学校的办学理念、育人目标之间缺乏内在的逻辑一致性。有的校本课程完全游离于学校提出的独特的育人目标，致使育人目标成为漂亮的口号。如有的学校将校本课程与办学理念生硬地联系到一起，胡乱地贴标签，尤其是一些取象征意义为校园文化标识的学校，如“竹文化”“塘文化”……相应地便有了“竹课程”“塘课程”。

  课程对象定位不清。有的学校把应该面对部分学生的校本课程搞成面对全体学生的课程，如“葫芦丝”“儿童诗”。反之亦然，把应该面对全体学生的校本课程搞成面对部分的，如环保课程、学习方法课程。

  为特色而特色。不考虑课程对学生发展的价值。

  上述问题都是对校本课程缺乏整体规划和顶层设计造成的。校本课程的整体规划与顶层设计对学校来说是一件十分重要的工作，它是学校整体发展规划的有机组成部分。

    学校在做校本课程整体规划时首先要清楚自己信奉的教育哲学，通常这会外化为学校独特的办学理念、育人目标、育人途径方法等方面。如有的学校非常重视知识与学生经验之间的关联，且意识到学科课程在这方面的不足，于是学校规划设计了“身边的数学”“身边的科学”“身边的语文”等课程群。其次要分析学生的独特需求。由于学校所处的地域不同，学生家庭背景的不同，各学校学生的需求也会不同。在以“掐尖”生源为主的学校与以进城务工人员随迁子女为主的学校，学生需求肯定是不同的。再其次要考虑校本课程的对象。学校开发的可以全部是满足学生个性发展的选修性课程，但也不能完全“因菩萨设庙”，任由教师根据自己的好恶开课，那样可能会失去对学科课程存在问题的深入研讨和形成解决问题方案的共识，还可能在满足学生个性发展上有结构性缺失。因此，校本课程设计需要从学生需求角度出发考虑问题。校本课程也可以有面对全体学生的，面对全体学生的校本课程应该具有普遍性，即它对每个学生的终身发展都有利。特色应在此基础上形成，为特色而特色的校本课程是没有生命力的。

    **问题二——课程目标的设计缺乏普遍性目标视野**

    **提醒：普遍性目标的视角可以让课程资源发挥更多的育人功能。**

    课程目标是课程的灵魂，它决定着课程内容和学习经验的选择，也是课程评价的依据。课程目标可以分为普遍性目标和特殊的、具体的目标，前者如核心概念、思考能力和合作意识等，它是与人的发展有关的目标，它是学生无论今后从事何种职业都用得上的素养目标；后者如南北战争、相似三角形判定定理……两类课程目标在不同的学段侧重点是不一样的。例如，同为“草莓课程”，若在小学，草莓可以是培养学生科学素养、经济素养、信息素养、视觉素养乃至思考技能的载体，但在高中，则可能偏重的是草莓的栽培技术。常见的校本课程目标多为特殊、具体的目标，缺乏普遍性目标。这一点从校本课程的名称上就可以看出，如“明城墙的由来”“民乐的演奏技巧”等。

    之所以要区分普遍性目标和特殊、具体目标，是因为要让课程设计者明白：同一个课程内容可以为不同的课程目标服务，而不同课程目标的设定又取决于课程设计者的价值取向。有人重视的是学科知识，有人重视的是人的发展，理想的状况是二者兼而有之。但深谙学科内容的教师经常会忽略普遍性目标的设计。为此，课程专家泰勒的告诫是，课程专家一定要经常问自己，我这门学科对于将来不一定成为本领域专家的人来说意味着什么？目标的不同，意味着学习经验的选择也会不同。

    比如，课程内容与火星有关。若目标定位在火星知识的了解，学习经验的选择可以是，观看互联网上精彩的视频、图片、文字，学生可以轻易地达标。但若目标定位于发展学生的思维技能，学习经验的选择就得另当别论了。有这样的课程设计：问题情境——一个宇航器因出故障不知道落到哪颗星球上了。但里面的仪器并没有全坏，不时会发回各种信息，如图像、温度、高度、地层活动情况。学习任务——根据这些信息，判断该宇航器落到哪颗星球上了。显然，在这样的学习活动中，学生收获的绝不仅仅是有关火星的知识。

    因有检查考试等压力及时空的局限，国家课程提供普遍性目标的空间不大，校本课程完全可以不受这些限制，给普遍性目标以更多的关注。起码义务教育阶段校本课程目标的设计不能没有普遍性目标视野，因为这一阶段不是专业教育，而是人的素养的教育。

    普遍性目标的视角可以让课程资源发挥更多的育人功能。江苏省南京市凤游寺小学有一个小蝴蝶园，依托它开发的校本课程目标起初仅有特殊的具体目标，故课程享用者局限在兴趣小组范围。当学校增加了普遍性课程目标以后，课程的享用者会扩至全体学生。课程内容不只是有关蝴蝶的知识，还增加了生态观、生命等内容。从一位五年级学生的习作可以看出该课程普遍性目标的育人价值所在：“在美丽的飞舞之后/谁不知道，这……/是多么来之不易/在失去生命的一刹那/它知道/它已无缘与世界再相见/很快/它闭上了眼睛/准备着最后一刻的消失/虽然它正向着生命的最后一步走去/但是，它已满足了/因为，它将自己最美丽的刹那/留给了世界。”

    **问题三——校本课程组织形式单一**

    **建议：既然学科课程大多采用的是知识中心的课程组织方式，校本课程就可以考虑其他组织方式，以弥补知识中心课程组织方式的不足。**

    课程由诸多课程要素编织而成，这些要素有不同的组织方式，正因为如此，才有了一纲多本的教材态势。最常见的课程组织方式就是以系统知识为逻辑框架的知识中心课程编制方式，我国中小学的学科课程绝大多数采用的都是这种组织方式。

    这种自上而下的课程组织方式的优点是系统，缺点是远离学生的经验世界，学习方式也多以接受式学习为主。这对于涉世未深的中小学生来说，他们往往是既不知道这些知识的意义，也对它不感兴趣。尽管以系统知识为逻辑框架的课程已经十分重视上述问题的解决方略，但与以项目为中心或以学生兴趣为中心的课程组织方式相比，还是有很大的局限性。试问“雾霾天教室的空气是否安全”与“空气的成分”这两种课程组织方式，学生会更倾心哪一种呢？答案肯定是前者。

    项目中心课程或学生中心课程的组织方式牺牲的是知识的系统性，关注的是课程对学生的意义与兴趣。能否兼得鱼和熊掌？完全有可能。既然学科课程大多采用的是知识中心的课程组织方式，校本课程就可以考虑其他课程组织方式，以弥补知识中心课程组织方式的不足。笔者最近接触到一套数学教材，该教材将数学知识与阅读、科学、艺术、社会和历史等。完好地融合到一起，让学生在不知不觉的数学思考与计算中体验数学的工具价值与魅力。遗憾的是，教师们开发的校本课程，其组织方式绝大多数还是套用知识中心的课程编制方式，鲜有其他尝试。我们的观点是，既然知识的系统性已经可以得到保障，校本课程不妨可以做些新的尝试。比如，诸多科学实验，若以“影响人类文明的100个实验”加以组织，是否有点新意？按四个主题轴——学会生存、亲近自然、了解社会、触摸历史规划小学生必须做的60件事，作为一种综合实践活动的课程组织方式，能否更全面地覆盖学生的经验领域？“STEM”，一个将科学、技术、工程、数学有机融合的课程组织方式正在国内外研究得风生水起，在课程的组织方式上，校本课程的设计者们胆子可否再大些，思路可否再打开些？

    **问题四——课程内容与学习经验存在不平衡**

    **建议：先设计好内容结构，再考虑经验的选择和活动的设计。**

    课程内容与学习经验的选择是课程设计不可或缺的两翼，尤其是学习经验的选择，它是课程目标达成的关键。泰勒将经验选择作为课程设计的四要素之一。但在校本课程的设计中，顾此失彼的现象随处可见。有的校本课程重视课程内容编排，轻视学习经验的选择，校本教材的编写以课程内容的陈述为主。有的则相反，重经验的选择，轻内容的架构，一门课程由一个个活动组成，看不到活动为之服务的内容，看不到活动之间的逻辑联系。有时设计者自己也怀疑自己编写的是不是课程。

    这两种现象都有问题。重课程内容轻学习经验的校本课程没有意识到经验、活动对课程目标达成的重要性，把经验的选择、活动的设计完全视为教学设计者的事情。当课程设计者不是教学设计者时，课标的达成往往会由于缺乏适当的活动而大打折扣。以前述火星内容为例，若没有判断宇航器落哪儿的活动，教学设计者完全可能是照本宣科地讲述有关火星的知识。正因为活动设计如此重要，有专家提出了这样的观点——经验选择是课程设计的根本大法。我们不希望校本课程是信息库的编纂，学习经验选择和活动设计的重要性不仅与特殊的、具体的目标达成有关，还与普遍性目标的达成有关，和后一目标相关的学习经验选择更复杂。教育学者拉思（J.D.Rath）曾提出过鉴别具有某种内在价值的活动的12个准则，对选择与普遍性目标达成有关的学习经验颇有启发。他说，如果其他东西都相同，但某项活动允许学生在活动时作出选择并允许学生对自己选择的结果进行反思，那么这项活动就比其他活动更有价值。重经验选择轻课程内容安排的校本课程忘了活动是要为目标、内容服务的，没有这一意识，活动就会失去灵魂，或者成为纯粹的玩，或者是一盘散沙。一些小学满足学生个性发展的课程往往具有这种性质。

    对于这种课程，我们的建议是先设计好内容结构，再考虑经验的选择和活动的设计。试以某校“爱水”校本课程为例。第一个内容主题是“理解可持续发展的理念”，该主题下面又分为三个次级主题：侧重可持续发展的自然维度，侧重可持续发展的社会维度，侧重可持续发展的经济维度。活动则分别安排在各个次级主题之下。如理解可持续发展的自然维度（课程内容）框架下的活动名称分别是水的旅行、探索河流、池塘世界和揉纸。每个活动都有详细的资源包和学习单，课程内容、活动安排一目了然。

    校本课程对学校来说是一个新生事物，出现上述问题是难免的，解决问题的过程就是创造力释放的过程，教师从中可以体验到创造的快乐，最终获益的将是学生。