

# 有逻辑地推进学校课程变革

## ——学校课程模式的要素与运营

上海市教育科学研究院 杨四根

**摘 要：**学校课程模式是以学校发展背景分析为基础，以一定的课程哲学为引领，以个性化的课程结构和特定的课程功能为主要内容，在矛盾运动中不断解构、重组、耦合，并指导学校课程建设的一种运营模型或范式。学校课程哲学、课程结构、课程功能、课程实施以及课程管理与评价是课程模式不可或缺的构成要素。学校课程哲学是课程模式的灵魂，课程功能和课程结构框架是课程模式的主体内容，课程实施是课程模式的必要落实，课程管理与评价是课程模式的基本保障。一般而言，课程模式的建构方式有两种：归纳式和演绎式。一所优质学校应该有自己的课程模式，这是由学校内涵提升与特色发展的要求所决定的。

**关键词：**良好的课程；课程模式；学校课程哲学；课程运营

学校课程建设是学校文化变革与特色发展的核心元素，是促进学生全面发展的有力抓手，是教师专业发展与成长的重要平台，是学校教育教学质量提升的坚实基础。在深度推进素质教育的大背景之下，丰富学校的内涵，提升学校的品质，加快学校特色发展的步伐，中小学选择丰富学校课程、推进学校课程变革这一关键路径值得赞赏。

### 一、问题：“大杂烩”与“碎片化”课程改革

根据笔者多年的观察与研究，对中小学而言，良好的课程有以下基本特征：一是倾听感，关注孩子的学习需求；二是逻辑感，严密的而非大杂烩或拼盘的；三是统整感，更多地以嵌入方式实施而非简单的做加减法；四是见识感，以丰富学生的学习经历而不以知识拓展与加深为取向；五是质地感，课程建设触及课堂教学变革，对提升课堂教学有效性发生深刻影响。

大陆中小学课程改革十多年，中小学开发了不少校本课程，但是拼盘式、大杂烩或碎片化的课程改革普遍存在，离“良好的课程”还有很长的路程。具体表现如下：

1、不贴地。没有学校课程情境的分析，空降式课程开发，不基于学校实际，没有在地文化意识，不关注孩子们的学习需求，为了课程而课程。

2、无目标。不少学校的改革是为了课程而课程，课程建设不是基于育人目

标的实现，脑中沒有育人意识，眼中沒有育人目标，育人目标与课程目标不能很好地实现对接。

3、无逻辑。没有学校课程的顶层设计或整体规划，学校课程建设只是一门、一门的校本课程的累加，处于“事件”状态，没有形成“面”的气候，没有“体系”意识。没有基于学校的办学理念提出自己的课程理念，办学理念与课程理念一致性比较弱，更别谈基于理念的课程设计、实施与评价的“连结”或“贯通”了。

4、大杂烩。学校虽然开发很多课程，但对课程无合理分类，课程之间的关联性与结构性比较弱；杂乱无序的“课程碎片”以及随意拼凑的“课程拼盘”，很难以发挥整体育人效果。

5、不活跃。课程实施方式单一，以课堂教学为主渠道，以学科学习为主范域，以知识拓展为主追求，辅之以兴趣小组、社团活动，对户外学习、服务学习、综合学习、动手操作等方式用得很少。

6、无评价。没有课程认证与评估，课程开发随意性比较大；课程设计没有具体评价考虑，课程实施效果不得而知。

7、无关联。学校课程建设没有触及课堂教学改革，课程建设与教学有效性的提升没有关系，中小学参与课程建设的积极性普遍不高，他们内心里觉得“课程开发浪费时间”，对提高教学质量没有用，课程开发在很大程度上还只是行政推动或为了办学特色而已。

8、弱管理。基于现实因素，中小学对教学管理是抓得很严的，但因课程开发对学校来说只不过是“锦上添花”的东西，所以大多数学校的课程管理都比较弱，不受重视。从现实情况看，中小学教师普遍没有课程意识、课程开发能力比较弱，更不懂得如何管理课程，课程资源意识也比较淡。

零零总总，中小学课程改革问题很多，很值得我们关注。面对此，我们只能先说一句话：课程改革需要热情，更需要理性；需要勇气，更需要智慧。十多年的新课程改革实践证明，零敲碎打的改革不能从根本上解决所有问题，课程改革需要“自上而下”的顶层设计，也需要“自下而上”的实践创新。课程改革到今天，提升中小学课程理性，建构学校课程体系，有逻辑地推进学校课程变革已成为中小学的普遍诉求。

## 二、课程模式的内涵与特征

一所优质学校应该有自己的课程体系，应该建构一个基于特定课程哲学而组织化了的课程整体，将各课程有机地结合成一个联系紧密的、有逻辑的“育人整体”。换言之，一所优质学校应该有自己的课程模式。

### （一）课程模式的内涵

模式，一般意义上，是指事物的标准样式或者是使人可以照着做的标准样式。关于课程模式，总体而言有三种理解：学术界一般认为，课程模式是来自于某种课程形态并以其课程观为主要指导思想，为课程方案设计者开发或改造某个专业并编制课程文件提供具体思路和操作方法的的标准样式。廖哲勋指出，课程模式是按照一定课程设计理论和一定学校的性质任务建立的、具有基本课程结构和特定育人功能的、用在特定条件下课程设置转换的组织形式。<sup>①</sup>郭晓明指出，课程模式就是典型的、以简约的方式表达的课程范式，这种课程范式具有特定的课程结构和特定的课程功能，与某类特定的教育条件相适应。课程模式既是一种结构模式，也是一种功能模式。<sup>②</sup>

第一种观点主要是从方法维度进行阐释，指出课程模式对具体的课程编制的指导作用；后两种观点是从理论维度进行解释，指出了课程模式的生成方式、主要构成要素及其特定指向。

所谓优质，即“好的、质量高的”，而优质学校，简单地说，是指有着独特价值追求，具有高质量教育水平，并且充分认识自身实际和明确发展方向，处于持续不断改进状态的学校。因此，在优质学校建设中，致力于构建符合学校情境的课程体系，其课程模式的构建强调在学校水平上进行，融合了优质学校与一般意义课程模式的内涵，可以从三个维度进行阐述。

结果维度，课程模式指向为每一个学生提供适合的课程，兼顾不同性格、不同背景、不同层次的学生特点，关注每一个学生的真实需求；促进每一位真实的学生个体的发展，这种发展不以量化标准为唯一，而是学生的整体成长过程，不是单一方面素质的发展，而是各方面素质的综合发展，并且在全面发展的基础上实现个性发展；培养学生的核心素养，以美国罗伯特·斯腾伯格教授提出的新3R标准（善于推理、韧性和责任感）为基础，培养学生的创新精神与实践能力。

过程维度，课程模式处于不断改进和完善的动态发展之中，是一个需要积淀、需要长期智慧凝聚和努力的过程，也是一个反省实践与改进实践的意识与过程。随着学校外在环境和内在情境的变化，引起课程模式各构成要素的“涨落”，在新旧需求的碰撞中，逐渐生成新的课程模式。这个过程也表现为课程系统的提升，即“输出——过程——输出”的整体优化，其中“输入”是指环境的影响及各种准备，“过程”是指课程模式构成要素及其功能的整合，“输出”即课程模式产生的影响。因此，在课程模式的构建过程中，要充分认识学校文化背景、办学条件等具体环境，明确课程建设的目标，保持持续改进的动力。

方法维度，课程模式指向具体的学校课程实践、一定的教育背景、特定的学校环境，作为一种课程设计方案或者课程开发和实施范式指导学校课程体系的整

体规划和全面推进。这种指导作用也指明，优质学校的课程模式在建设过程中，不能直接套用一般课程模式；在运用过程中，也要区别于课程实体系统，而要根据特定的环境进行课程设置的转换。

总体而言，课程模式是以学生的全面发展、个性培养为目标，以学校环境分析为基础，以学校教育哲学为引领，以个性化的课程结构和特定的课程功能为主要内容，在矛盾运动中，不断解构、重组、耦合，并指导实际课程设置的一种课程范式。

## （二）课程模式的特征

课程模式的内涵赋予其以下的基本特征：

一是具有较强的序变能力。课程模式不是静止的，其建构是一个动态发展的过程，系统状态由平衡到不平衡到再次走向平衡，随着环境的变化，系统逐渐进化。在新旧需求的碰撞中，课程模式要顺利实现更替，需要具备相应的序变能力。序变能力是一个系统所具有的重要素质，体现着一个系统的活力和发展的内在潜力，是由系统的序直接派生出来的。<sup>③</sup>因此，课程模式的序变能力则与课程模式构成要素及要素内部组成部分的种类和数量密切相关，是指课程模式的可转换性，即适应不同环境变化的能力，具体而言，即随着学校环境的变化，课程模式的构成要素及其关系在不同条件下发生一定的变化，通过这种转化，使课程模式发展成为更为丰富和完善的整体系统。课程模式序变能力的大小取决于其广阔的序变空间和多样的序变方式，序变空间越大、序变方式越多，序变能力越大，也越能适应环境的变化。<sup>④</sup>这就要求课程模式自身的“善优化”，一方面要关注持续变革，这种变革具有复杂性、生成性和创造性，是非线性的，充满着不确定性，因此要以动态的眼光积极关注新问题和新需求，及时调整变革的方向。另一方面，根据新需求及时调整课程模式的构成要素及要素内部组成部分，包括数量的变化、关系的变化、原有要素的变化和新要素的分化，不断吸收新要素，以建立新的序，适应学校环境的不断变化。课程模式的序变能力目的在于建立一个充满活力和弹性的模式，以应多环境的多变性和需求的多样性，使课程模式不陷于僵化和老化，保持较强的灵活性。

二是课程模式的个性化。课程模式本身具有多样化的特点，表现为各级各类学校课程模式的不同，也表现为同级同类课程模式的不同，这就直接导致了课程模式的选择性，即课程模式的建设要适应地区间经济文化的差异、适应不同学校的特点、适应学生的个性差异；也体现了课程模式的指向性，即指向特定的地区、特定的学校、特定的学生群体。可见，个性化才是课程模式的生命，不存在普遍有效的课程模式，课程模式要在一定范围内、一定背景下才能得以有效实施。所谓个性化的课程模式，是指在满足国家课程设置的基本要求基础上，结合时代发

展的需要、地方的独特文化背景、学校的办学传统和条件，以独特的课程理念为引领，构建具有自身特色的课程结构模式和功能模式。个性化是优质学校课程模式建设的必然路径，才能满足人们对优质教育的多元需求，使更多的学校发展成为优质学校。

三是课程模式的严密性。课程模式作为一种标准样式，很明显具有概括性和简约性，但同时也要具有严密性，以形成一个有序、富有逻辑、高度组织化的系统。这种严密性，一方面是指课程模式的有序性，即模式构成要素之间和要素内部组成部分之间有规则的联系，包括横向联系和纵向联系，横向联系即要素和要素内部组成部分在空间构成上要保持有规则的、恰当的有序联系；纵向联系即在不同学段、不同年级各要素和要素组成部分先后承接设置顺序。<sup>⑤</sup>另一方面是指课程模式的逻辑性，即各要素之间及要素内部组成部分之间不是杂乱无章的堆砌，而是以一定的逻辑结构呈现。课程模式的严密性要求学校内课程不是单一的课程碎片，而要以一定的方式加以统整，使学校提供的课程是一个互相联系、彼此协调的有机整体，课程类别之间、课程内容之间、课程整体与部分之间有着内在的联系。具体而言，课程目标之间的层次关系要与课程的整体架构保持平衡，课程内容的选择与组织要与学科发展的内在逻辑、学生心理发展特点和需求保持平衡。

### 三、课程模式的构成要素

课程模式本身是一个开放的系统，通过与外界环境信息、能量的转换，由不稳定走向稳定，由无序状态进入新的有序状态。在这个课程系统中，包括五个方面的要素。

#### （一）独特的学校教育哲学

学校教育哲学是一所学校信奉的教育理念，是学校共同体成员对于学校教育和学校发展定位的一种共通性的理解，最终目标在于实现学校内在的自我更新与改进，寻求学校教育的幸福。学校教育哲学在内容上包括学校使命、学校愿景和育人目标，其中育人目标是核心，表现为对学校发展的核心价值观、理想以及培养什么样的学生的一种本质性理解与规定。<sup>⑥</sup>

学校要构建个性化的课程模式，首先要确定独特的学校教育哲学。学校教育哲学对学校各项工作有着渗透性的指导作用，对课程建设而言，是整个课程模式框架的灵魂，引领着课程模式的构建，贯穿于课程模式构建过程的始终，既是对课程建设行为的规定，也是课程模式实施效果的检验。学校教育哲学的独特性凸显了课程模式的鲜明个性，区别于其他同级同类的学校，体现着自身的价值追求，反映的不是部分人群的要求，而是全体师生广泛认可的价值追求。

学校教育哲学来源于两个方面。一是学校独特的文化背景，包括周边的文化资源、历史传统、办学基本条件与背景，这是学校课程建设的客观基础，是课程开发的重要资源；也是学校教育哲学构建的基础与出发点，是学校教育哲学生长的土壤，“土质”的不同导致着学校教育哲学追求的不同。学校之间存在着诸多差异，不同的办学传统、教育条件、学生与教师、教育任务与要求，都使学校教育哲学具有高度个性化的特征。学校教育哲学的构建立足于学校的办学实际和区域特征，同时又最终指向学校特色的形成。二是学校的教育理念、办学理念和学生发展观，即学校共同体成员对教育、学校、学生发展的一种观念性理解。教育理念有多种内涵也有多种类别，是对教育的一种本质性理解、一种“教育应然状态”的价值判断、区别于教育现实同时又源于对教育现实的思考；办学理念是学校办学的一系列指导思想，是教育观念、教育思想和教育价值追求在学校发展中的体现，是对学校为谁服务、提供怎样的服务以及办成一个怎样的学校的规定；学生发展观则是对学生发展状态的一种价值判断。学校的教育理念、办学理念和学生发展观为学校教育哲学的形成提供了“丰富的营养”，是一种方向性的指引，表现为目标、准绳和标杆。转变着学校关于教什么、怎样教以及培养怎样的人的传统观念，使学校对教育的理解能跟上时代的步伐，满足学生等价值主体的实际需求。只有“土壤”缺乏“营养”，所形成的学校教育哲学容易僵化，陷入“自我中心”的困境；只有“营养”缺乏“土壤”，所形成的学校教育哲学往往符合普遍性的趋势，却失去了个性化的特征。

很明显，学校教育哲学指导着学校课程哲学的厘定，学校课程使命的确立，进而推动着学校课程模式的形成。在两个来源要素的融合中考虑如何在学校教育哲学中突出学校的资源特点，并能进一步发展成为整个学校的追求；考虑在学校资源优势开发和课程设计中反映学校教育哲学的要求，跟上时代改革的潮流。

如上海市中华路第三小学的“百草园课程”模式是结合学校自身独特的文化和地理位置而形成的课程发展模式，从学校实际出发，以“草根教育”作为学校的教育哲学。中华路第三小学位于上海老城厢，老城厢似“园”，有豫园、城隍庙、大境阁、小桃园、清真寺以及名人故居，文化“矿藏”丰富，宛若“百草园”。所谓“草根”，于他者而言，是指同主流、精英文化或精英阶层相对应的弱势阶层，健康的草根文化是主流文化的必要补充；于自身而言，它是深埋于地下，不断向下延伸，只为牢固地烘托地面上的“一抹青”。“草根”所体现出来的是：它是基础的、根本的，拥有着自身成长的动力源泉；它是平凡的却也是顽强的、有力量的，具有着强大生命力，能在各种环境中茁壮成长；它是广泛存在的却有着自身的独特优势；它是大众化的、习俗的，却有着强大的凝聚力。中华路第三小学所打造的“草根教育”来自于学校自身的思想和智慧，传递着正能量；植根于

学校本土环境，通过对“在地文化”的挖掘和分析，丰富和完善学校的课程；将“草根”精神渗透于课程模式建设的各个方面，实施草根研究，以草根理念为指导，课程如根茎一样交互式连接，从而建构出有利于“百草”成长的、合乎学校实际的学校课程模式。<sup>⑦</sup>

## （二）特定的课程功能

课程功能，简单而言，是指课程与环境在相互作用过程中表现出来的对环境的比较稳定而独特的作用与影响，既包括输入环节课程对环境的反作用，也包括输出环节课程对环境的直接作用。不同类型的课程承载着不同的功能，如学科课程与活动课程、分科课程与综合课程、必修课程与选修课程、显性课程与隐性课程等；同时从功能的指向对象来看，又可分为对学习个人或人群的功能和对社会的功能。<sup>⑧</sup>

一定的课程结构是根据特定的课程功能构建的，而特定功能的发挥是保持课程结构稳定性的必要条件。在个性化课程模式中，必然包含相对应的课程功能，并且是特定课程功能的耦合系统。课程理念和培养目标在很大程度上规定着课程的功能，蕴含着某种功能期待，包括课程的方向、水平、广度、深度、效果等。

在课程模式建构中，学校不同类型的课程总是指向特定的功能，具体的科目也承担着特定的功能。如上海市中华路第三小学“百草园课程”模式中，所开设的《网络快车道》课程侧重于培养学生的兴趣特长和信息处理能力、《心灵细雨》课程侧重于培养学生的心理健康和生活态度、《红色 119》课程侧重于培养生命价值和自我保护能力、《芝麻开门》侧重于培养探究精神和创造能力、《古城情怀》侧重于培养人文情怀和传统文化、《七彩旋律》侧重于培养审美情趣和艺术修养、《生活中的数学》侧重于培养科学态度和思维方式、《漫步地球村》侧重于培养世界眼光和开放意识、《小手建家园》侧重于培养科学技能和共生意识。<sup>⑨</sup>

这些多样化的课程功能不是随意呈现，也不是简单聚合，表面上看不同课型的功能特性还存在着一定的矛盾，表现为普及与选拔、个体与社会、适应与超越的矛盾，具体如分科课程侧重于系统知识的传授，而活动课程侧重于学生现实经验的获得与重组，这就需要对众多的课程功能进行整合，使其作为一个整体而存在。整合的依据则在于对课程价值的分析，即对各种价值主体（社会、个人、人群）不同价值需求和价值主体内部的各种价值需求进行选择与取舍，从而实现整合。对价值需求的抉择要保持完整性，不能偏向于某一方面，如果只注重课程适应社会环境和传递文化的需求，即课程的外在价值，则会导致课程功能倾向于工具性，偏向于学生知识、技能的掌握，重视学科课程、必修课程等，忽略活动课程和选修课程等，导致学生人格的不完整，阻碍课程内在价值的发挥。因此，功能的整合应体现在对课程价值进行全面分析与定位的基础上，对课程多样化功

能进行重组，既突出个性又保证功能的完满性。

### （三）个性化的课程结构

课程结构是学校课程模式的主体内容之一。根据课程论学者郭晓明教授的观点，要对课程结构进行整体性把握，即形成“三层次——两类型”课程结构观，“三层次”是指宏观、中观、微观，“两类型”是指实质结构和形式结构。<sup>⑩</sup>学校课程建设，同样也要建构以一种整体性的课程结构，从“范围”维看，是属于学校层面的课程结构建设；从“深度”维看，也包括实质结构和形式结构，并且要在这两类结构中凸显个性化。

实质结构是对课程的质的规定性，反映着课程内在价值取向，是对课程的深层次理解，决定着课程的形式结构，包括实质性构成要素及其关系。如冯国文所提出的现代学校课程的质的结构，包括自我发展课程、人格课程、情感课程、知识课程和实践课程，形成一个立体结构，以自我发展课程为灵魂，以人格课程、情感课程、知识课程和实践课程为载体，反映“重视学生发展的全面性、重视经验在课程中的作用”的价值取向。<sup>11</sup>课程实质结构个性化的凸显，是对独特的课程哲学和特定课程功能的具体规定，是二者在课程层面的具体反映。如上海市格致中学多元校本课程体系的建设，将民族历史和文化、科学知识和技能、人与自然和社会、艺术审美和体验、心智体能和意志、社会实践和社团、学科竞赛和实践、世界文化和交流等8个学科群提炼为公民人格、文化科学、身心意志、创意技艺四大类实质结构要素，各类课程互为联系，互相补充，既注重学生个性特长，又关注群体和谐发展。是对其“生本、多元、整合、创意”课程理念的反映，也决定着基础型课程校本化、拓展型课程多元化、研究型课程自主化的课程形式结构的建立。<sup>12</sup>

形式结构主要包括课程类别和不同类别之间的关系，即“类的结构”和“关系结构”。“类的结构”个性化的凸显，主要体现在依据学校优质课程资源进行校本课程的开发，不是对其他学校的盲目跟从，而是立足于本校的实际资源开发个性化课程；或者是将课程划分为个性化的类别。“关系结构”方面，促进课程一体化的模式有十种，分为学科之内、学科之间和以学习者的学习兴趣、方向、主动联系为基点三个类别。<sup>13</sup>而关系结构的个性化则在于根据学校拥有的资源、条件和优势，选择某种模式或者几种模式优点的结合，转化为学校自身的课程结构。

如上海市卢湾二中心小学在继承学校“务本”办学传统的基础上，结合新时代的要求，提出了“转识成智”的课程理念，强调教育不只是传授知和积累知识，更重要的是运用知识和转化知识为智慧的能力；在“知识可以转化为智慧”、“转识成智是有条件的”、“智慧的发展是一个阶梯式不断上升的过程”等基本假设的基础上，学校吸收了华南师范大学黄甫全教授“阶梯型”课程思想，提出了“阶



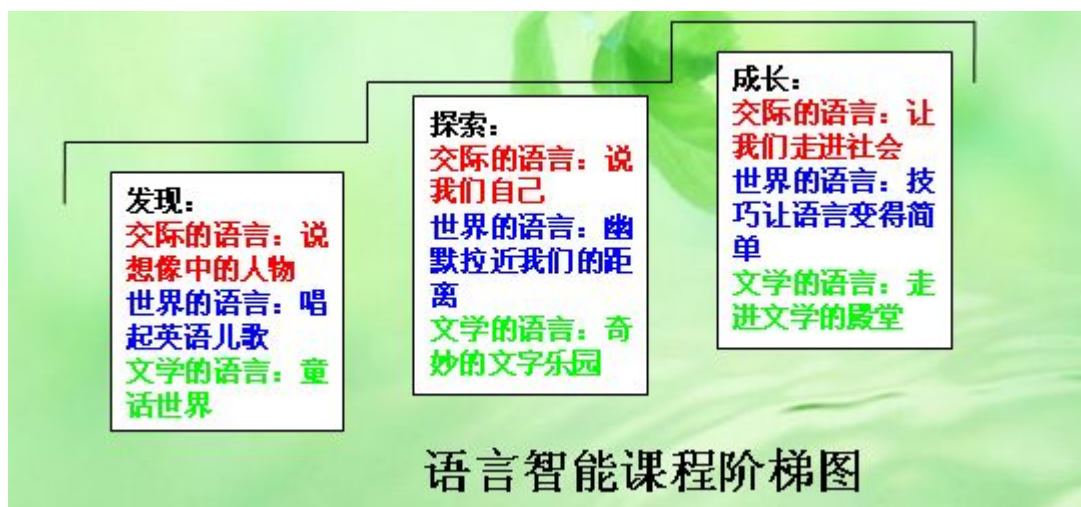
“阶梯式课程”模式，其横向结构表现为，将所有课程分为八大类，即语言智能类课程、音乐智能类课程、数理逻辑智能类课程、空间智能类课程、身体运动智能类课程、自然智能类课程、人际关系智能类课程、自我认识智能类课程。纵向结构表现为，根据课程难度和小学生身心发展规律，从纵向维度把每个系列的课程分为三个阶梯：初阶、中阶、高阶，分别面向学校一二年级、三四年级和五年级的学生，同时保证每个阶梯对应的每种智能类型和每个系列的课程内容中，学生都有若干种小课程可以选择。该校“阶梯式课程”整体结构图如图 1 所示：<sup>14</sup>

图 1：上海市卢湾二中心小学阶梯式课程总览图

		口语交际 (五) 儿童文学 新寓言 Scrabble 二 金话筒员 当家 (中) 新闻播报 外教英语 (五) 国际音标	工艺美术 奇妙的想 象 (高) 电脑动画 (高)	金贝贝学 贸易 头脑奥林匹克 (高) 思维训练 (五) 围棋五	棋乐融融 (高) 围棋 (高)	小箱舞 (高) 跳绳 (高)	多彩的世界	探索与发现 (中) 电子世界 (中) 科学探秘 DBY (中)	儿童哲学 环游世界 新闻小记者
	口语交际 (三四) 古诗诵读 同乐乐 DBY 金话筒员 当家 (初) Scrabble 一 外教英语四	黑包箱 疯狂电影 奇妙的想 象 (中) 手中的精 灵 (中) 电脑动画 (中) 书信	金贝贝学 经济 学做小当 家机器人 头脑奥林匹克 (中) 思维训练 (三四) 围棋 (三四)	棋乐融融 (初) 围棋 (中) 霸王棋	小箱舞 (中) 跳绳 (中)	淑女与绅士	探索与发现 (初) 电子世界 (中) 科学探秘 DBY (中)	心灵游乐园 环游中国 摄影小记者	
口语交际 (一二) 童话王国 卡通故事 会 英语儿歌 外教英语 (一二)	创想想象 奇妙的想 象 (初) 手中的精 灵 (初) 电脑动画 (初) 眼鼻唇舌 摆摆书话 十年读	应用数学 思维训练 (一二) 围棋 (一二)	棋乐融融 (初)	小箱舞 (初) 跳绳 (初)	礼仪 FOLLOW 红 领巾的奥妙	生物万象 科学探秘 DBY (初)	心灵游乐园 环游卢湾		
语言	视觉	数学	音乐	运动	人际	自然	自我		

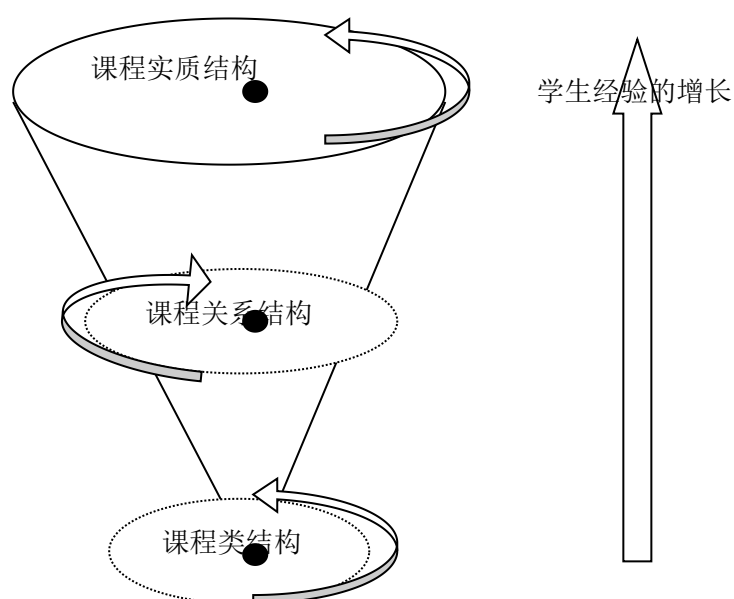
同时，学校为每一类课程设计了一个系列。这里以“语言智能”系列课程为例，学校把这一智能的成长分为三个系列，即口语交际、世界语言、儿童文学，每一项的系列成长都经历“发现——探索——成长”这一过程，学生根据兴趣和需求挑选其中一项。如图 2 所示：

图 2：上海市卢湾二中心小学语言智能课程阶梯图



课程结构处于相对稳定的状态，从模式建构的过程来看，随着环境的变化，模式系统得以进化，相应地课程结构也要进行调整。结构改革的过程体现在：当教育背景发生变化、学校资源环境发生变化时，新的价值需求出现，新旧需求的碰撞引起课程功能的变化，导致课程设置的涨落，在新环境的选择下产生新的课程结构。当然这种改革不仅是形式上，更需要在实质上进行。从这个角度看，课程结构的改革要凸显个性化应呈现螺旋状，是一个倒立圆锥体螺旋上升结构。在这个结构中，第一螺旋是课程“类”的结构维度，第二螺旋是课程“关系”结构维度，第三螺旋是课程“实质”结构维度；既包含直线上升的认识深度，也体现着每一个螺旋中同心圆的扩散，即以学生的经验为圆点，随着课程结构的调整与实施，促进学生经验的增长。具体如图 3 所示：

图 3：课程结构螺旋图



#### （四）独特的课程实施方式

随着新课改的推进以及学校对自身发展的关注，校本课程的开发如火如荼，学校开始着眼于自身的优质资源开发具有本校特色的课程与教材，校本课程呈现出多样化的特点，但并不是所有的学校都发展成为了优质学校；原因就在于大部分学校止于单一的校本课程开发，忽略课程实施的整合化，表面上学校为了适应改革的需要开发相应的校本课程，实质上这些课程只是学校整体课程外的添加或者附属，学校整体课程结构没有变化、课程观念也没有变化、课程实施依然照旧，仅仅是形式上的变化，并不能引起学校发展各个层面的变革，也弱化了校本课程本身的价值与功能。而从模式建构本身来看，课程功能是整合的、课程结构是一体的，在课程实施上同样也需要进行统整，以使各种类型课程的功能发挥最大化。所谓统整，亦即统合、整合，通常是指将两个以上较小的成份或系统按照一定的条件和要求组合成一个较大的整体，形成一个新的复合系统。<sup>15</sup>课程统整则是将学科内、不同学科或者不同类别的课程按照一定的方式组合成一个多维一体的新课程集合，使学科内、不同学科或者不同类别的课程紧密联系，不仅发挥各自的功效，且发挥着整体的功能。课程统整包含多方面的内容，如知识统整、经验统整、科目统整等；多个层面，如单一学科统整、跨学科统整、科际融合统整、超学科统整等；多种类型，如联络式统整、附加式统整、局部式统整、全面式统整、综合式统整。

课程统整的方式很多，总结而言，可以分为概念、主题、问题和方法等四种主要形式，四种形式各有所长，同一种形式在不同的学校课程建设中，又会呈现不同的内容，而独特的统整方式则在于学校根据自身的实际条件加以形式的选择或者形式中内容的创新，统整的依据在于学校培养目标、实际的课程结构、课程实施的实际情况、学生的需求、教师的素质等；其中，培养目标是统整的核心，实际课程结构和学生的需求是统整的主体内容，课程实施情况和教师的素质是统整的客观保障，这几个方面是相互交叉联系的，以实现预定目标、课程的合理与紧密联系、学生的积极参与、课程的有效实施。

上海市中华路第三小学“百草园课程”的实施也有着独特的统整方式。中三小秉持“草根”理念，开发在地文化资源，学校课程从地下的“茎”，成长为地面的“畦”，再发展为“园”，开设了《古城情怀》、《芝麻开门》等多门校本特色课程，整体框架包括基础型课程、拓展型课程和探究型课程三块。在课程实施上，如何统整才能发挥教师之间的合力？中三小的“百草园课程”以“古城情怀”为经，以丰富的本土文化为纬，用“古城情怀”贯穿于基础课程、拓展课程和探究课程，实现课程的融合和交集，变原来的条状实施路径为三维状，变人员的各自

为战为协同努力；变化后的统整课程分为三个板块，形成课堂教学、专题教育和社会实践活动。如《古城情怀》课程涉及的知识点很多，在教学中，尝试与其他相关课程进行整合，统整语文学科、美术学科等，走向老城厢、感受风土人情。

《红色 119》生命教育课程，通过一系列的综合活动，让学生在学习消防知识、实践逃生演习中体悟生命的重要性，在三年级开展，渗透于多个学科，如体育课《火场逃生》、美术课《学画消防标志》、劳技课《学打消防绳结》、品社课《家庭逃生》和《公共场所的逃生》、探究课《无声的向导》等。<sup>16</sup>

### （五）独特的课程管理和评价

课程模式的建立除了课程功能和课程结构主体内容之外，还要有相应的支持条件，即课程管理和评价，以保障课程开发与实施的顺利进行，保证课程模式的完整性。

课程管理是以课程为对象所施加的决策、规划、开发、组织、协调、实施等管理活动和管理行为的总称。一所学校的课程管理主要包括课程管理的理念、课程开发管理、课程实施管理，而优质学校的课程建设需要在这些方面凸显独特性。

课程管理理念源于学校的办学理念和课程哲学，指导着管理活动与行为的方向。课程开发管理包括课程资源的有效管理、课程管理组织机构、课程提议、课程审议等。课程资源方面是指学校的硬件设备，包括基本设备，如图书馆、实验室、活动室等，与校本课程直接相关的条件准备，如特色教室、校本教材等；也指学校拥有的在地文化资源，要求学校在已有条件基础上，尽可能开发新资源，提高资源的利用率。课程管理组织机构包括人员配备、机构建立及责任分配，即学校领导班子的领导与监督、全体教师的素质与结构、学生的全程参与、专家介入、家长和社区的支持，课程领导小组的建立；形成自下而上的课程开发网络，同时保证课程决策的科学性。课程提议是指从对课程资源的分析到提出课程申请有着一定的流程规定和要求；课程审议则是在课程提议的基础上，通过严格的审批流程确定课程菜单。课程实施管理包括课程计划的制定、教师角色与责任的分配，课程计划保障着课程的有序开展，教师明确自身角色与责任则确保着课程的有效实施。

课程评价是根据一定的评价标准，通过系统地收集有关信息，采用定性、定量的方法，对课程立意、计划、准备与投入、实施、效果等方面作出价值判断并寻求改进途径的活动与行为的总和。课程评价指向课程模式产生的全过程，而不是某个方面，在课程模式建立的各个环节都要有相应的监督与评价，在保证每一个环节达到标准的同时，才能使课程模式的整体达到预期的标准。课程立意的评价即对课程建设指导思想的评价，指标在于是否与社会的教育价值观相一致、是否与学校发展的实际情况相一致、是否与受教育者对教育的客观需要相一致等；

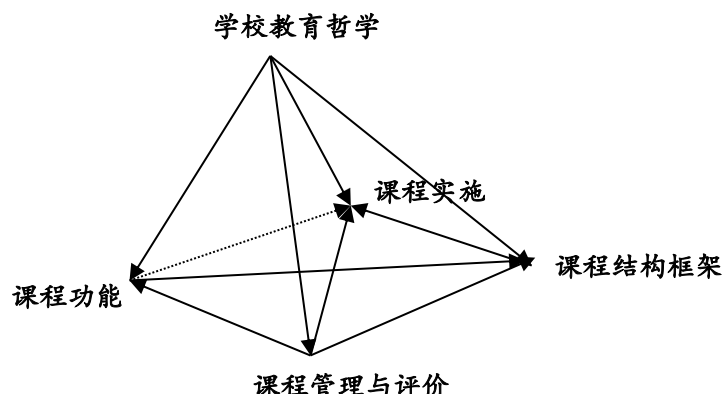
课程计划的评价包括课程设置、课程结构、课程内容、课程形式和课时安排等方面的评价；课程准备与投入的评价主要包括资源（硬件与软件）、人员（学生与教师）、环境（校园环境与文化）等的准备情况；课程实施的评价主要关注教学过程的有效性，包括教师的“教”与学生的“学”；课程效果的评价则主要是以课程设计目标为标准，考察学生发展情况、学生的满意度及其他相关主体的满意度。

学校课程建设需要依据本校课程评价的价值取向，制定适合本校实际的评价标准或指标。同时每一个环节的课程评价重点关注的不是评价的结果，而是与评价标准之间的差距以及如何在新的课程建设中加以改进。

如上海市铜川学校“无边界课程”模式中，课程管理表现在：确立了“变管理为引领、变管理为参与、变管理为沟通、变管理为解决”的课程管理理念；课程管理支点分为三个系统，前端引领包括学校教育哲学的引领、办学理念的引领、课程规划的引领；中端实施包括打破学科、学段边界，实施课程统整，打破校内外边界，实现资源统整，推出选课课程与导师制工作方案，实施共享课堂与教师走班教学，建设和完善基于校园网的课程资源共享平台；后端保障包括跨科听课制、家长义工制、听班制、教研汇报制、学校行政巡课制等。课程评价表现在：学生评价方面，确定了真实性评价的理念与方法，即通过提供给学生真实生活中的问题与挑战，来检验学生对知识、技能的掌握程度与应用能力；打破教师单方面评价的陈规，实施横向跨越评价对象的边界，即鼓励学生本人和同学间的评价、参考教师评价、依托家庭和社区评价，以学科活动和一些主题实践活动为评价的载体，打破评价空间、时间和内容的割裂，如在拓展课程实施中制定学生“在阅读中寻找信息的量规”，在“学雷超市”义卖活动中，制定拍品海报制作量规等；纵向跨越年级的地理边界，实施跨级互评，即以少先队“大手牵小手”的小辅导员制、学生社团活动等为载体，让不同年级的学生互评，制定了“小辅导员”工作量规、“学生社团”——小组合作量规。教师评价方面，以“做过什么就学会了什么”为评价理念，以师德修炼、课程设计、教学引导力、沟通协作能力、探索研究能力为评价内容，建立教师成长手册，制定教师自评量表、教师互评量表、专家评价量表、学校评价量表。<sup>17</sup>

课程模式五个构成要素缺一不可，学校教育哲学是课程模式的灵魂，课程功能和课程结构框架是课程模式的主体内容，课程实施是课程模式的必要落实，课程管理与评价是课程模式的保障。模式系统的个性化需要在这五个方面凸显独特性，要素之间的关系如图4所示：

图 4：课程模式各要素关系图



#### 四、课程模式的生成与建构

对中小学而言，课程模式不会自然生成，它需要进行多方面的探索与深层次的思考，才有可能得以生成和发展。

##### （一）课程模式的生成方式

一般而言，课程模式的生成方式分为两种：归纳式和演绎式。其中，归纳式可理解为“实践探索、总结提升”方式；演绎式课理解为“理论先行、实践验证与推广”方式，这二者都是属于理论定向的模式。理论定向的模式寻求的是普遍适用的、规则性的一般陈述，为了获得普遍的知识；而优质学校的建设中，寻求的是个性化课程模式，探究的是情境性的理解，为了提高具体情境中有效行动的能力。从课程开发模式的演变轨迹看，从目标模式、结构模式、实践模式、过程模式、情境模式到批判模式，课程研究由“课程开发范式”向“课程理解范式”转变，课程特性的认识由“先定性、确定性、线性”向“不确定性、非线性、复杂性”转变，与“未完成的”且具有无限可能的人相对应。<sup>18</sup>课程是具有情境性和价值负载的文本，因此，个性化课程模式的生成要采取“理论、研究与实践互动”生成方式。

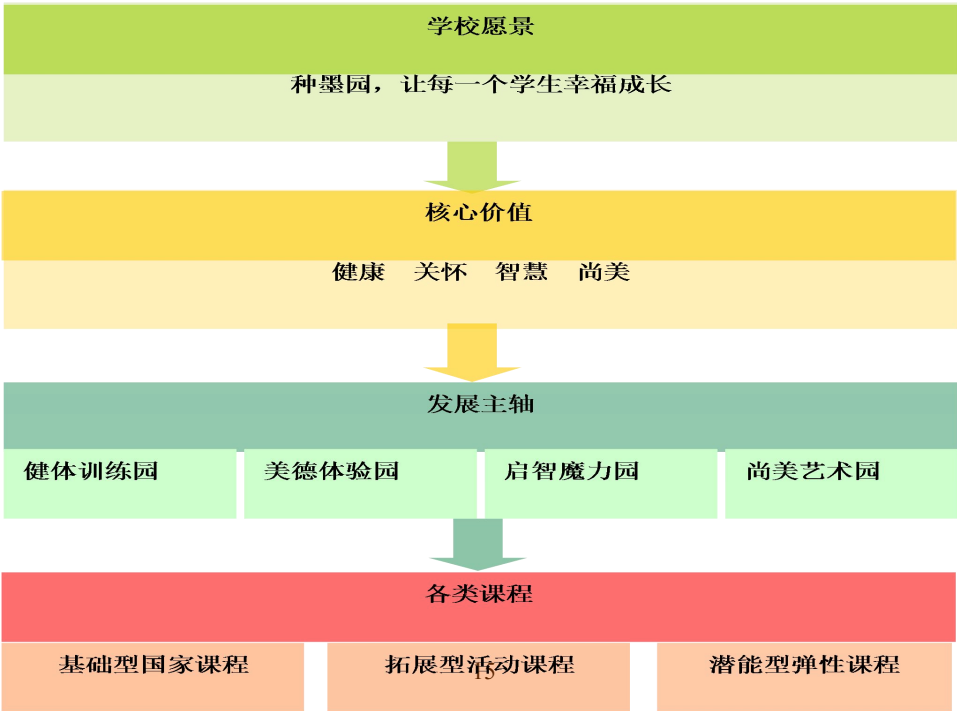
“理论、研究与实践互动”方式，不完全依赖于理论，也不脱离学校实际，在具体的课程建设实践中，以学校客观条件为基础，以学校课程的实际问题为切入点，以理论为指导，边研究边行动，在实践中总结提炼，又在实践中加以验证与改造，在理论与实践的互动、互补、碰撞与修正中生成学校独特的课程模式。在这种方式中，理论不被动依附于实践，而是在研究与实践中借助于理论对学校的课程进行多元化的反思与解读，再以合理的方式进行统整。“理论、研究与实践互动”方式体现了课程模式生成的过程性、实践性和建构性。即模式的生成要经过长期的探索，遵循一定的流程，是多主体共同参与的动态过程；课程问题来



源于实践情境中教师体验到的困惑，是与具体情境中的“事件”相互作用的结果；是以问题为起点，在师生体验、交往与理解中，对课程不断进行意义赋予和重构的过程；追求实现学生个体兴趣的解放、自由解放和生命的解放。

如南京市珠江路小学“种墨园课程”模式则是在理论、研究与实践三者互动基础上生成的。通过对学校课程发展条件的 SWOTS 分析，包括校园环境、教学设施、师资结构、学生特质、家长期望、行政人员；区域资源特色的调查与运用，包括生活资源、地方资源、人力资源和环境资源；了解学校课程建设已经具备的优势，同时也发现课程建设存在诸多问题，如课程价值缺乏深度思考、课程开发庞杂、课程内部建设不规范、个别课程建设疏离了学校办学方向等，学校开始思考“课程开发的切入点在哪”、“如何适应每一个学生的真实需要”、“课程如何把握学校自身的特色”、“如何让课程的设置关注到学生的个别差异”等问题。学校以“顶层设计”理论为指导，所谓顶层设计，是指一个总体规划的具体化，也指一项工程“整体理念”的具体化，它要求理念一致、功能协调、结构统一、资源共享等，从全局出发，对系统的各个层次、各要素进行统筹考虑。学校课程建设的顶层设计，即从源头开始进行整体构想，谋全局而不谋一域，避免课程要素的各自为政，使所有行动保持理念与目标的一致，使课程建设逐步规范、有序。在课程研究与实践中，结合学校的“墨蕴文化”，提出了“种墨园课程”模式。包括三层系统：顶级系统，包括核心理念和顶层目标；二级系统，包括课程目标、课程结构、课程内容；三级系统，包括课程实施和课程评价。课程的顶层目标（核心价值）为培养“健康的人、关怀的人、智慧的人、尚美的人”，据此构建了“种墨园课程”的整体结构框架，并对相应的子课程，如“墨韵书人”拓展型活动课程进行了系统设计。整体框架如图 5 所示：

图 5：南京市珠江路小学“种墨园课程”整体架构图



## （二）课程模式的建构过程

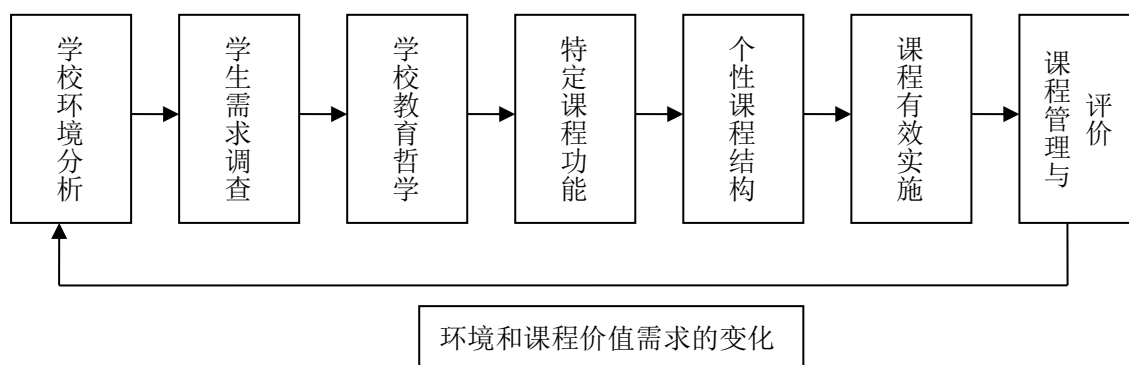
学校课程模式的建设是在新旧需求矛盾碰撞中逐渐生成,属于开放——渐进型变革模式,重视学校发展的内在逻辑。课程模式的生成需要遵循一定的流程与步骤,使课程建设有序进行。

课程模式生成的第一步在于学校环境的分析,也是整体流程的关键环节。这是课程模式凸显个性化的客观基础,实现着课程模式在学校的适应性与適切性。脱离学校实际的模式建构只具有理论上的课程功能,缺乏实践的指导作用,也无益于学生的实际发展需求。学校环境包括外在环境和内在情境,外在环境包括时代发展的教育背景、地域文化背景、社区环境,内在情境包括学校办学传统、办学条件、学生生源与学情、教师素质与结构等。学校环境分析体现在:时代背景下对教育发展的有哪些新要求,学校所处的文化生态环境有哪些优势,哪些可以开发成为学校的校本特色课程,社区有哪些优势课程资源,学校的办学传统如何进行扬弃,学校内部拥有哪些优势与不足,学生的学习特点和教师素质结构的优势与不足等。

在学校环境分析的基础上,还要对学生的需求进行调查,了解现有课程的实施情况,发现学校课程中存在的问题;根据学校环境分析和学生需求调查,形成学校教育哲学,明确学校的培养目标;在学校教育哲学的引领下和课程价值需求分析的基础上,确定课程的功能;在对课程功能整合的基础上,对课程结构要素进行选择,并确定要素之间的关系;采用一定的方式对课程进行统整,保证课程实施的有序与有效;制定一套的管理制度,保障课程模式的顺利开发;制定一套评估、监测制度,对课程模式的实施效果进行评估,了解其与预定目标之间的差距;再根据环境和需求的变化,进入新一轮的课程模式生成流程。

学校课程模式建设的一整套流程实质上是学校自主决定课程的过程,学校有着充分的自主权、全体师生有着充分的参与权和设计权,他们共同致力于实现学校的优质发展和学生的个性化发展。流程如下图 6 所示:

图 6: 课程模式的建构过程





如广州市真光中学“宽银幕课程”模式的建构，就是这样一个过程：

第一，对学校背景进行详细分析。学校文化底蕴深厚，形成了“真光就是爱，爱就是真光”之文化；拥有丰富的课程资源；校本化课程建设取得丰硕的成果，已经开设了 25 门以上选修课程和校本课程；学校社团发展蓬勃，共有 50 多个；同时也发现了学校课程建设中存在的问题，如“真光教育”的理念没有贯穿学校工作的全过程，课程资源开发缺乏系统性，教师课程意识有待进一步提高等。

第二，提出了独特的学校教育哲学，即“真光教育”，并对“真光教育”的内涵进行了深层次挖掘；“真光”即为“真理之光”，一方面强调学生从学校中获得的科学文化知识与技能，即为“真”，另一方面强调运用所学服务社会，成为社会有用之才，即为将“真”转为“光”，用于照亮他人，以“行”影响社会，这种“行”是为对社会的改造与创新。因此，“真光教育”是一种爱的教育，引领学生追随“真理”之火，追求光明之希望；是一种行的教育，将所学运用于实践，解决实际的问题；是一种创造的教育，将学生培养成具有创新精神与实践能力的时代新人；是一种博雅教育，培养身心全面发展的理想人格，进而学校提出了自己的育人目标：广见识、宽基础、厚人格、雅气质。

第三，命名了“宽银幕课程”模式。所谓“宽银幕”是指比普通银幕宽，通过展宽放映画面，以适合人的两眼水平视角大于垂直视角和人们在日常生活中所见到的景物并无限界的特点。影像画面更广阔、更具有艺术表现力，观众视野更宽阔，更具有临场真实感。因此，“宽银幕课程”于本身而言，是“广见识、宽基础”的，课程具有丰富性和感染力；于学生而言，是以学生为起点和中心，使学生视野更宽阔，感受画面的真实性，不仅是观看，更多的是欣赏、参与、凝思和融合。在此基础上，提出了“每件事都知道一点，有一件事知道的多一些”的课程理念。

第四，梳理了“一轴三线”课程结构。表现为：“一轴三线”或“E”型课程，“一轴”即基础必修课程，完成有关基本知识、基本技能的训练，是整个课程体系的基本要求；“三线”，即综合选修课程（包含大文化素养课程和“科学、技术和社会”（STS）系列课程）、研究性学习课程和社团活动课程；综合选修课程是一种发展性的课程，从广度和深度对基础课程相关的教学内容进行拓展；研究性学习课程是学生对综合选修课程中自己感兴趣的问题进行更深入的研究和探索，以知识应用和研究活动为特征；社团活动课程是学生自主设计，自我管理，以满足他们兴趣爱好和个性特长发展。

第五，明确了课程管理与评价。成立了课程发展领导小组和课程发展专家顾问小组；从课程目标与计划的评价、课程开设准备与投入评价、课程实施过程评

价、课程实施效果评价四个方面对“宽银幕课程”进行评价，并提出了相应的评价指标。

综上所述，学校课程变革需要系统思维。一所学校构建了自己的课程模式，有逻辑地推进课程变革，学校课程发展就会出现不一样的格局，学校发展就会呈现不一样的态势。或许，我们可以看到的结果是：课程改变，学校改变；课程不变，学校不变。

## 注释：

- 
- <sup>①</sup> 廖哲勋. 论中小学课程结构的改革[J]. 教育研究, 1999 (7): 62.
  - <sup>②</sup> 郭晓明. 关于课程模式的理论探讨[J]. 课程·教材·教法, 2001 (2): 28.
  - <sup>③</sup> 詹克明. 系统论的若干哲学问题[J]. 中国社会科学, 1991 (5): 17.
  - <sup>④</sup> 郭晓明. 课程结构论：一种原理性探寻[M]. 长沙：湖南师范大学出版社, 2002, 128.
  - <sup>⑤</sup> 郭晓明. 课程结构论：一种原理性探寻[M]. 长沙：湖南师范大学出版社, 2002, 94.
  - <sup>⑥</sup> 陈建华. 学校应该有自己的教育哲学追求[J]. 教育科学研究, 2007 (1): 22.
  - <sup>⑦</sup> 黄兰宁主编. 百草园课程：架构与创生[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2009, 3.
  - <sup>⑧</sup> 郭晓明. 课程结构论：一种原理性探寻[M]. 长沙：湖南师范大学出版社, 2002, 102.
  - <sup>⑨</sup> 黄兰宁. 百草园课程：架构与创生[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2009, 12.
  - <sup>⑩</sup> 郭晓明. 课程结构论：一种原理性探寻[M]. 长沙：湖南师范大学出版社, 2002, 82.
  - <sup>⑪</sup> 冯国文. 构建现代学校课程结构模式[J]. 课程·教材·教法, 1999 (5): 6.
  - <sup>⑫</sup> 陈亦冰. 上海格致中学构建多元校本课程体系[N]. 中国教育报, 2010-01-07 (2).
  - <sup>⑬</sup> 褚洪启, 邢卫国. 促进课程一体化的 10 种模式[J]. 教育学报, 1992 (3): 37.
  - <sup>⑭</sup> 陈瑾. 阶梯式课程：设计与实施[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2010, 36.
  - <sup>⑮</sup> 黄清. 当代课程设计的新取向：统整化与人文化[J]. 漳州师范学院学报(哲学社会科学版), 2003 (2): 84.
  - <sup>⑯</sup> 黄兰宁. 百草园课程：架构与创生[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2009, 44.
  - <sup>⑰</sup> 王志耀. 无边界课程：框架与实施[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2010, 161, 108.
  - <sup>⑱</sup> 张传燧, 欧阳文. 课程范式与课程建构性试析[J]. 课程·教材·教法, 2006 (11): 11.