·教育学研究·

DOI:10.20004/j.cnki.ujn.2025.04.014

基础教育课程建设泛化的理性审思

王 婷

(安庆师范大学 教育科学学院,安徽 安庆 246133)

[摘 要]学校课程建设泛化产生于课程理念向课程实践转化的过程,表现为将课程资源泛化为课程,将课程开设泛化为课程建设,将课程泛化为教育。究其原因,异域理论与本土实践的天然鸿沟,课程概念演变中的认知纷争,课程活动中的理解偏差都加剧了实践者的课程认知困惑,影响了学校课程建设的科学性。超越泛化现象有赖于教师对课程现象的高度自觉与适时反思,基础教育学校应立足中国课程实践,适切定位课程功能,优化学校课程体系。

[关键词]基础教育;课程建设;泛化

[中图分类号]G420 [文献标识码]A [文章编号]1671-3842(2025)04-0148-07

2023年5月,教育部颁发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》中提出:“学校以促进学生全面而有个性地发展、健康成长为目标,高质量落实国家课程,建设校本课程,将课程理念、原则要求转化为具体的育人实践活动,构建体现学校办学特色的课程育人体系,注重持续优化”①。这表明,课程建设是中小学实现高质量发展的重要路径,学校应该根据基础教育课程改革深化的总体要求,以育人目标为导向,科学构建体现学校特色的课程体系并进行持续优化。然而,我国课程实践历史较短,基础较弱,部分学校课程理解不足,课程建设的科学性难以保障,呈现出过分开发、虚假繁荣的泛化现象。基础教育学校从对课程的懵懂不解到一知半解、片面理解,泛化现象已悄然滋生,一时间“人人谈课程”“校校开课程”,课程开发一拥而上。并且随着课程改革的强力推进,学校的课程建设更加蓬勃,泛化现象也渐趋严重。因此,理性审思课程建设泛化现象,科学规划学校课程建设,有助于基础教育学校实现高质量发展,丰富课程实践的中国经验。

一、课程建设泛化的多重表征

(一)将课程资源泛化为课程

随着课程自主权的下放,基础教育学校迎来了改革发展的新机遇,越来越多的学校将课程建设作为学校教育活动新的生长点。但是,由于缺乏经验,学校的课程实践充满了未知性和不确定感,校长和教师只能凭借高涨的改革热情和有限的课程知识对学校的育人活动进行课程视角的解读和重构。从教学视角到课程视角的转换,是一次艰难的理念重塑过程,需要教师跳脱出固有的课

[基金项目]国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学一般课题“乡村学校时空格局的百年演进与发展趋势研究(课题编号:BHA210152)”。

[作者简介]王婷,安庆师范大学教育科学学院副教授,硕士生导师,邮箱:41578438@qq.com。

①教育部办公厅:《关于印发〈基础教育课程教学改革深化行动方案〉的通知》,教材厅函〔2023〕3号,2023年5月9日。

堂“怎么教”的思维惯习，更加宏观地思考学校“教什么”的教育命题。当然，思维方式的转变和课程视角的确立，应该是建立在系统课程知识基础上的实践改进和理性提升。

遗憾的是，部分中小学的课程建设逻辑出现了偏差，将课程的确立简单转换为“万物皆课程”的主观判断，在学校的课程方案中列举了五花八门的课程名目。这些课程名目通常都采用“xx”+“课程”的格式，似乎任何事物只要冠以“课程”一词，就自然成为一门课程。有的学校将课程资源等同于课程，打造出“儿童课程”“家长课程”“社区课程”等课程类型。课程资源是课程设计、实施和评价等整个课程编制过程中可资利用的一切人力、物力以及自然资源的总和[①]。无论是宏观的课程改革纲要，还是具体的学科课程标准，都强调学校要积极开发并合理利用各种可能的课程资源，建立并完善课程资源库。可见，课程资源的开发与利用是学校课程建设的重要内容，课程资源能为课程提供一切可能的“参考”。课程资源作为课程的备用素材，需要精心筛选之后才能进入课程。将课程资源随意冠以“课程”一词，是对二者关系的一种误读。

除了将课程资源直接冠名为课程，有的学校还将班风学风、校园环境、制度规范等隐性课程“显性化”，分别冠以“学风课程”“环境课程”“制度课程”等名称，并将其呈现在学校的课表上。其实，“隐性课程”是一个总体性概念，具有非计划性和非预期性，将其指涉的内容分别冠以“课程”一词，简单地分化并显示成为不同课程，是对隐性课程本质的一种曲解。不可否认，对“课程”一词的偏好和推崇，某种程度上体现出基础教育学校对课程改革的高度重视以及对课程建设的饱满热情，但“课程冠名”的随意化行为，则是一种缺乏专业理性的过度迷恋，是对课程的误解和泛化。

（二）将课程开设泛化为课程建设

课程建设需要学校秉持充分的课程理性，对已有课程进行系统思考和一体化设计，或增设或精简，最终实现国家课程、地方课程与校本课程的有机融合。因此，构建契合本校文化传统与现实境况的课程体系是学校课程建设的重要内容。然而，部分学校在课程实践中，却常常将课程开设泛化为课程建设，忙于构建数量庞大、名目繁多的课程，难免疏于课程质量的提升与课程体系的优化。

一些学校在课程建设的“特色化”过程中，展示了他们构思精巧、丰富多样的课程体系图。这些图表虽然造型各异、风格迥然，但是都有一个共同的特点——体系庞杂，令人眼花缭乱。诚然，学校充分发挥课程建设主体性，大胆探索、积极开设的自觉意识与实践魄力很值得肯定，这是对课程改革的积极响应与能动参与，但细究之下，这些课程在内容上存在明显的交叉重复，有些本身就是过度课程化的结果。譬如：普法教育“课程化”、核心价值观教育“课程化”、传统文化教育“课程化”、环境教育“课程化”、国际理解教育“课程化”、研学旅行“课程化”等。这些教育进学校、进课堂，本可以依托已有的课程，但往往被学校理解为必须重新开设相对应的新课程，编写专门教材、安排固定课时。

过度课程化加剧了课程体系的膨胀。无限膨胀、杂乱不清的课程体系容易让人怀疑学校的课程建设是基于一种“为开发而开发”“数量越多越好”的急躁心理。一位小学教师私下坦言：“学校进行课程建设我们理解，但要求每位老师至少开发一门课程，难度有点大，为了完成任务，我们只能绞尽脑汁，努力拼凑。数量上肯定是达标了甚至超标了，这样学校的课程会看起来更丰富，这些课程质量如何可想而知。当然，不是我们学校这么做，其他很多学校也都这么做”[②]。这进一步确证了我们在研读学校课程图谱时的猜想：部分学校将课程开设泛化为课程建设，将课程数量作为学校课程改革成效的表征，庞大的课程体系象征着学校课程建设的积极作为。然而，学校的教学时间和空间有限，如此庞杂的课程体系想要全面落实与深度实施，实属不易，最终可能成为流于形式的文

①徐继存，段兆兵：《论课程资源及其开发与利用》，《学科教育》，2002年第2期。

②此为笔者前期在安徽、山东等地中小学调研课程建设时与教师的访谈资料节选。

案,偏离学校课程建设的根本方向。

(三)将课程泛化为教育

随着课程改革的强势推进和全面实施,课程的功能也被提高到了前所未有的高度。人们怀揣着美好的教育愿景,对课程变革寄予厚望,期待通过课程改革有效治愈教育中的痼疾,不自觉地放大了课程的功能,甚至将课程改革作为教育改革成功的密钥。但是,过高的价值期许,过多的功能叠加,赋予了课程不可承受之重,也遮蔽了对课程的理性认知。学者们有意无意地拓展课程的内涵与外延,将其扩充为一个无所不包的概念范畴。这些概念虽然表述不同,但都倾向于从更宽泛的视角上理解课程,将其延展成为与"教育"相类似的概念,模糊了课程与教育之间的边界。有中学校长言道:"通过课程改革各种培训,我们知道了课程,了解了课程的相关知识,但专家们口中的课程五花八门,很多专家说,课程无所不包,只要能促进学生发展的都是课程,那么课程和教育到底是一种什么关系?我们学得越多,越糊涂"①。

其实,课程只是教育系统的一部分,是国家教育目的及教育方针的具体化。课程并不是教育的全部,也不是教育的唯一手段与方法,不能将所有具有教育性的事件全部用课程进行涵盖,任何试图通过课程来解决所有教育问题的做法并不符合教育规律。艾伦·C. 奥恩斯坦和费朗西斯·P·汉金斯曾就此问题有过论述,他们指出:"把课程视为学校的各种经验这样一种广泛的、无所不包的定义,也导致其他问题。这种定义假定,学校中发生的几乎所有的事情,都可以从课程方面来分类或加以讨论,它甚至认为,课程与教育同义。它也暗示,学校和教育中几乎所有的领域或学科,与课程都有牵连,或者说,都是课程领域的组成部分。然而,如果学校或教育研究中几乎所有的事情都与课程有关,则区分什么是课程就变得无意义"②。

二、课程建设泛化的理性透视

异域理论与本土实践的天然鸿沟、课程概念演变中的认知纷争、不同课程主体的课程理解差异都进一步加剧了实践者的课程认知模糊,制约了实践者的课程规划能力,造成学校课程建设泛化,最终影响课程建设的科学性与方向性。

(一)异域理论与本土实践的天然鸿沟

很长一段时间,中国课程理论的发展是建立在大量翻译和引进国外课程理论基础上的。学习国外的课程理论来缩短研究上的差距,大量借鉴、引用国外课程理论的概念及术语,本无可厚非,但是在我国的教育实践中直接移植使用,忽视该理论产生的历史、文化和社会背景,则容易产生概念认知上的混乱和课程实践中的迷惑。毕竟,间接、抽象的课程理论并不能直接转化为生动、现实的课程实践,"理论与实践之间是一种中际空间(in-between space)的互动"③。根植于异域文化、生成于他国教育实践的课程理论难以有效解释中国本土的课程实践,更遑论有效解决课程建设中的真实问题。如果不能理性认知这一点,就有可能将脱离本土生活世界的"他山之石"奉为圭臬。那么,即使引介学习的心情再迫切、态度再诚挚,"他山之石"也可能无法"攻玉",甚至会加剧异域理论"水土不服"的病症,导致本土课程实践的问题不减反增。

当下"概念重建""后现代主义"课程理论在我国备受推崇,某种程度上也是源于引进、移植的学术惯性和对西方理论的依附。事实上,"概念重建""后现代主义"理论的产生有其复杂的时代背

①此为笔者前期在安徽、山东等地中小学调研课程建设时与校长的访谈资料节选。

②艾伦·C. 奥恩斯坦,弗朗西斯·P·汉金斯著,柯森主译:《课程:基础、原理和问题》,南京:江苏教育出版社,2002年版,第14页。

③于伟,李姗姗:《教育理论本土化的三个前提性问题》,《教育研究》,2010年第4期。

景和特殊的历史文化土壤，且一直处于西方学术争鸣的漩涡之中。这原是一场课程理论家们为了应对课程研究危机而发起的学术革新运动，目的在于缓解课程专家之于课程实践地位式微的尴尬局面，提升课程研究的专业性。从“课程开发”向“课程理解”范式的转变，某种程度上拓宽了课程研究的视野，但也加重了理论与实践的疏离感。不同于国外课程实践的发展，我国的课程建设不仅时间尚短，“课程理解”也较为浅表。况且，我国中小学教师的课程经验相对不足，课程素养比较有限，处于从传统教学论思维向现代课程论思维的转变过程中。即使经过课程改革的相关培训，中小学教师在课程实践中也难以对“不确定性”“开放性”等做出理性的认知和评价，在课程设置和内容选择上往往过度追求数量的扩充，造成学校课程的泛化。

（二）课程概念演变中的认知纷争

对于课程，不同的人自然就有不同的认识，因为当人们试图回答课程是什么的时候，已经包含了他们对课程各自不同的理解，赋予了课程各自的主观价值旨趣[①]。课程具有客观实在性，但课程概念的抽象化过程却蕴含着个体的主观理解。课程的诸多定义反映了课程研究者在知识与能力、个人与社会、直接经验与间接经验等关系问题上的不同认知。可以说，课程自身的复杂性造成了课程概念的多样性，概念阐释的主观性又进一步加剧了课程概念的纷争，这种纷争最终投射至课程实践领域，加剧了课程建设者的认知困惑。

明晰的概念是一门学科成熟的重要标志，也是构建其理论体系的前提与基础。诚如德国教育学家W·布列钦卡（W·Berzikna）所言：“没有准确的概念，明晰的思想和文字也就无从谈起。大凡寻求可以解决教育问题之科学理论的人，都不会容忍教育学中的概念混乱”[②]。课程论学科一直都在追寻课程的本质，试图分析课程的内涵以谋求学科的独立发展空间。如卡尔·曼海姆所描述的，当代的知识界不再是一个统一体，而是呈现为相互敌对的派别和相互冲突的学说的战场。各种学说不仅有自己的一套利益和目的，而且有自己对世界的描述，它们把相同的物体描述为具有十分不同的含义和价值[③]。传统与现代课程论思维之间的更迭冲突，使课程被赋予更多内涵的同时其外延也在不断拓展。受概念拓展导向的影响，个别学者将“课程”无限泛化为“教育”，将“课程”理解为无所不包的教育系统。

此外，囿于思辨传统，部分研究者专注于新兴课程概念的阐释与生产，急于出成果而较少深入课程实践，难以体察中国课程实践的真实样态。“书斋式”的概念制造活动，的确在短时间内促进了课程研究的繁荣，但于课程实践界而言，并未带来理论的澄明与概念的明晰，反而使得课程认知越来越模糊化。当然，教育活动的发展必然会伴随概念的创新，然而概念创新并不是教育发展的唯一表征，更不能直接等同于教育创新。否则，教育改革便会沦为抽象概念的创造，脱离鲜活的教育实践，遮蔽于纷繁主观的概念迷雾之中。

课程自身的复杂性、教育学内部的学科冲突与博弈、学术研究的思辨偏好等多方面因素，导致课程概念的纷争仍在继续。人们对课程的认知仍然模糊与游移，“人们事实上依然在各不相同的课程认识前提下，进行着各自的课程论研究，彼此缺乏真正的理解和沟通”[④]。这势必会影响对课程本质的认识以及对课程价值的追求，不但阻碍了课程理论的进一步发展，也造成了课程实践的困惑与盲目。

---

①李定仁，徐继存：《课程论研究二十年》，北京：人民教育出版社，2004年版，第10页。

②沃尔夫冈·布列钦卡著，胡劲松译：《教育科学的基本概念：分析、批判和建议》，上海：华东师范大学出版社，2001年版，第1页。

③卡尔·曼海姆著；黎鸣，李书崇译：《意识形态与乌托邦》，南京：译林出版社，2016年版，第16页。

④李定仁，徐继存：《课程论研究二十年》，2004年版，第10页。

(三)课程活动中的理解偏差

理念的课程,最终要通过学校的规划与建设,实施在具体的教学活动中。从理论到实践,从课程蓝图的理想描绘到育人活动的具体实施,不同主体对课程的理解存在一定差异。早在20世纪70年代,古德莱德等人就主张,课程研究必须从基础出发对课程概念进行厘清,进而提出了理想的、正式的、领悟的、运作的、经验的五种层次课程。每一层次的课程主体都不相同,对课程的理解自然也各有千秋,蕴含着差异性的课程观。理论研究者偏重对课程理念或观念的阐释,提倡的是一种理想化的课程,是对课程应然状态的描述与解释;课程管理者通过制定相应的课程纲要、课程标准等,逐步将课程理想具象化,形成指导性的课程政策;课程建设者则承担着学校课程规划、课程实施、课程评价等具体工作,是课程理念转化和落地的关键因素。

具体到学校场域,课程建设是个复杂的系统工程,是一场校长领导下的课程探索之旅。校长的课程领导,并非意指行政维度的课程组织与管理,而更应该是理念维度的引领。课程实践表明,校长的课程观念很大程度上决定了学校课程建设的科学性与方向性,关乎学校课程愿景的勾勒与课程方案的制定。事实上,部分校长却仍未建立起系统的课程思维,对课程的理解尚停留在政策文本层面,难以根据学校的真实境况对课程理论进行辨析与选择,因而在课程领导中容易出现对课程的误解与误导,简单地将课程建设理解为课程开设。

学校的课程建设不仅需要校长对课程的深度解读与准确阐释,还需要教师的积极参与。教师是学校课程建设的主力军,教师关于课程的认知、解释与建构影响着学校课程建设的最终成效。如伽达默尔所言:“理解意味着内在认知的一次增长,而这种认知又作为一种新的经验加入到我们自己的知识经验的结构之中”[①]。教师的课程理解是在已有课程知识经验的基础上主动重组知识结构的过程,是从关注“怎样教好课”走向追问“教什么能促进学生发展”的过程。教师的课程理解虽具有主观性和多样性的特征,但这并不意味教师的课程理解可以主观臆断,而应该是在一定实践基础上的有限度地阐释。建基于薄弱理论之上的课程理解使建设者们更加注重课程的表象,追求形式化的课程框架而忽视课程的逻辑性和有效性,而实践者与理论者之间的“认知隔离”又进一步加剧了课程理解的差异。

三、课程建设泛化的积极超越

避免课程建设泛化,合理建设学校课程,需要不同层次课程主体的共同努力。课程建设者应结合本土与本校的现实境况,自觉反思课程观并深化课程理解,在学校课程建设的动态调整中实现课程的育人价值。

(一)解读课程语境,立足中国课程实践

面对课程内涵与外延的无限拓展,教师需要具备扎实的课程知识,洞察课程理论产生的文化、哲学和社会背景,在特定的历史语境中理解课程概念的发展,而不是将课程概念抽离,简单地进行文字演绎。于漪在长期的教育实践中曾多次撰文探讨理论的应用问题,她认为,“任何教育理论的形成,都有其特定的时代背景、历史文化土壤、社会需求、环境条件,并非放之四海而皆准,不深究这些理论、经验、做法的来龙去脉,不探究它们在哲学、人文、科学高度上经受怎样的检验,盲目搬运、移植,后果令人担忧”[②]。可见,教育工作者尤其要关注理论的适切性问题,审视理论生成和发展的社会文化背景,并对其产生的社会影响进行辩证分析。熟悉理论背后所隐含的教育信念、意识形态和价值偏好,澄清理论适用的实践情境,有助于我们在中国的课程实践中有限度地理解和有选

①伽达默尔著;薛华,李河,高地译:《科学时代的理性》,北京:国际文化出版公司,1988年版,第97页。

②于漪:《点亮生命灯火》,北京:商务印书馆,2019年版,第12页。

择地使用。

现代的课程研究旨在帮助学校开发、修订和完善课程。换言之，学校课程开发的实践需求，推动了课程论的学科发展，课程理论孕育并滋养于学校课程实践的土壤。对课程学科史的回顾，能使我们厘清课程理论与课程实践的逻辑关系，确立理论生成于实践、发展于实践、指引着实践的价值旨趣。因此，理论研究者对课程本质的探寻，对课程内涵与外延的限定，目的不是为追问而追问，而在于观照课程实践，做出方向上的引领和方法上的指导。

实践逻辑的确立与重申，为课程领域的发展指明了方向。扎根实践是课程理论本土建构的根本路径，也是课程改革不断深化的重要保障。这意味着，无论是课程蓝图的应然描绘还是课程实践的自主探索，都应该基于我国课程发展的现实水平，理性审视相关课程理论，科学有序地进行课程开发。具体到学校层面，学校的历史文化与现实境况是课程建设的逻辑起点。对课程现状的综合评估，是讨论学校课程方案的前提与基础。学校的课程建设应该基于学校真实的发展水平，在全面分析校情、师情、学情的基础上有步骤地推进。总之，立足中国课程实践，分析学校课程现状，有助于基础教育学校科学合理地规划课程，循序渐进地建设课程，减少泛化现象的滋生。

（二）深化课程理解，适切定位课程功能

学校课程承载着国家意志，蕴含着教育理想，是抽象教育目的具象化的重要途径，它具有鲜明的目的性、计划性和组织性。学校课程的上述特性，恰恰是学校教育区别于社会教育、家庭教育的关键，是教育专业化的重要标志。专业课程实践的推行，离不开专业课程理念的引导。专业课程理念的形成不能完全依赖外部课程政策的宣传，教师对课程理论的被动接受无法使其真正理解课程。教师应该在育人实践中主动探究课程问题，体悟课程理论的实践效度，才能真正理解课程理论。理论的悦纳与实践中的知觉力、理解力、判断力息息相关，是思想与经验的视域融合、相互作用过程[①]。只有对教育实践的不断思考，对育人目标的执着追问，才能真正激发教师的课程自主性，促使教师从“课程执行者”转变成为“课程建设者”，在育人实践中深化对课程的理解。

理解，本身就意味着一种主观性的解读，是个人知识经验的重构，隐含着个人的价值追求。课程概念的复杂性以及中国课程发展的不充分，都加剧了课程理解的多元性与冲突性。在学术研究中，课程概念、观念、理念的模糊、歧义、争鸣都不是问题，但是在具体实践中，学校课程建设是一种基于共识的群体性协同合作，需要清晰明确的课程愿景和理念表达，才能产生有效的传播和凝聚力[②]。清晰的课程愿景和明确的课程理念，离不开教师课程理解的自主建构与主动表达，但是更需要教师在理解课程的过程中，搁置主观的经验性解读，摒弃盲目的“创造性诠释”，基于客观立场达成学校课程建设的价值共识。在主观、多元且充满不确定性的课程理解中寻求相对客观的、确定性的课程共识，既是学校合理建设课程的重要保障，也是教师培育课程理性的基本要求。

然而，对课程素养不足的教师而言，这并不是一件容易的事情。一方面，教师需要在课程专家的指导下，系统地学习课程专业知识。另一方面，学习理论文本、政策文件的同时，教师还要在教育实践中、在学校发展中、在时代要求中理解课程概念，主动参与课程话语的本土建构。此外，教师要走向交流与对话，在分享与讨论中进一步厘清课程与教育、课程与教学、课程与课程资源等概念的关系，全面了解课程理论所隐含的教育信念与价值偏好，并通过集体审议的方式加以辨析与选择，达成对课程的共同认知，形成契合学校特质的课程愿景。

在教育系统内，课程占据着核心地位，将宏观的教育目标具象化为微观的教学实践，为学生提供可攀登的、多路向的发展阶梯。除课程外，教育还内含其他子系统，课程作用的充分发挥还需要其他教育要素的支持。课程虽然是实现教育目的的重要载体，但绝对不是唯一的媒介。过分地拔高

①车丽娜，徐继存：《基于学科实践的教学认识刍议》，《教育研究》，2024年第3期。

②吴晓玲：《校长课程领导的取向差异与水平分层探析》，《课程·教材·教法》，2018年第6期。

课程功能,将课程改革作为教育变革的唯一途径,“其结果就是将课程推向了本身所不能及的高度和几乎不可能的境地,给课程本身带来了不可承受之重”[①]。换言之,课程建设可以成为学校教育改革的突破口,一定程度上纾解学校的教育困境,但是并不能解决所有的教育问题。学校更不能将课程建设理解为课程开设,通过课程数量的急速增加遮蔽课程建设的深层次问题。因此,学校不宜过度拔高或刻意窄化课程,而是将课程作为学校发展的重要内容之一,回归课程作为育人中介和桥梁的本真。这意味着,学校的课程建设应该回归理性,将一时高涨的开发热情积淀成为持续恒常的品质追求,将快速解困的急躁心态平复成为循序渐进的合理推行,使课程建设成为学校的一项系统化、常态化工作。

(三)慎选课程内容,优化学校课程体系

在后现代主义思潮冲击下,西方课程理论出现了明显的范式转向,课程研究不再聚焦“课程开发”,而更强调“课程理解”。视域的拓展一定程度上丰富了课程理论的研究,但是于中国课程实践而言,多尔强调的“适量的”限定被忽视了,“不确定性”被放大了,教师的课程理解充斥着多元价值取向掩饰下的价值相对主义。在社会转型时期,价值取向的多元拓展了课程理解的空间,但由此带来的价值混乱对于课程理解也带来了很大的冲击,这是需要我们特别警惕的[②]。警惕不加选择地将教育要素课程化,警惕未经审议造成的课程名目随意化,警惕不重质量而求数量的课程建设功利化。课程建设是一个动态改进的过程,需要学校在综合分析历史基础、现实境况、师资学情等基础上进行价值选择。选择意味着取舍,意味着不是所有事物都能够进入教育领域并建构成为学校课程。因此,教师要正确理解课程的丰富性,审慎选择课程内容,任何进入课程的内容都必须经过教育价值的审视。

学校要围绕学生素养的发展来设置课程,为学生规划数量适中、结构合理、逻辑清晰的课程体系,并且根据学校的实际情况,适时有序地对课程体系进行动态调整,保持一种稳步推进的建设节奏。因为,学校课程建设不是推倒重来或者凭空臆想的过程,而是学校切实解决学生素养发展的实践性过程。课程改革赋予学校课程自主权,倡导的是一种基于学生发展、批判性继承的课程创新。为了课程创新而创新,未必产生真正有价值的课程创新,很可能只是虚假的、形式主义的甚至是负价值的课程创新[③]。徒有其表的课程容易造成学生学习的浅表化,致使学生无法在扎实学习的基础上进行有意义的建构。而且,庞杂的课程体系也会不断挤压学生有限的学习时间,进一步加重学生的学习负担,有悖于国家减负的初衷。因此,学校需要评估课程与资源的匹配程度,适当运用“减法思维”进行课程建设,优化课程体系,让“虚浮”“庞杂”的课程“精简”。具体而言,学校可以统筹分配,集中资源建设一批优势课程,提高此类课程的品质,形成高质量特色课程。同时,整合部分内容同质、类型重复、结构相关的课程。对部分质量不高、培养学生素养有限,尤其与学校育人目标关联程度较低的课程,可以采取改造或者酌情删减的方式。如此,有助于理顺课程结构内部的逻辑关系,增强学校课程建设的合理性,真正回归课程的育人初心。

某种程度而言,“泛化”是课程改革理念向课程实践转化过程中产生的一种正常现象。毕竟,任何理论与实践之间都存在一定的距离,教育变革从来都是复杂的社会活动。未经历充分的“课程开发”阶段,教师的课程素养又相对有限,学校的课程建设也只能摸着石头过河,因而,出现泛化现象倒也不会令人太过惊讶。但这并不意味着我们要对此听之任之,而应该理性审视与积极超越。

[责任编辑:高　玉]

①杨晓奇:《教育变革中的课程功能:定位失范与恰当调适》,《教育发展研究》,2012年第6期。

②徐继存:《课程理解的意义之维》,《教育研究》,2012年第12期。

③徐继存:《学校课程建设的辩证逻辑》,《教育研究》,2018年第12期。