

小学校本课程开发现状的调查研究

——以安徽省濉溪县为例

刘婉如,王家云

(淮北师范大学 教育学院,安徽 淮北 235000)*

摘要:自新课程改革以来,校本课程开发在越来越多的中小学中实现了从理念到实践的转变。研究通过对安徽省濉溪县小学校本课程开发现状进行问卷调查和分析,探索影响校本课程开发良性运行的因素,针对存在的主要问题,提出若干建议。

关键词:小学;校本课程开发;调查研究

doi:10.3969/j.issn.2095-5642.2018.08.036

中图分类号:G622.3

文献标志码:A

文章编号:2095-5642(2018)08-0036-07

一、研究目的

2001年,《基础教育课程改革纲要(试行)》在第一部分“课程改革的目标”中明确提出“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方和学校三级课程管理”,且在第七部分对教育部、省级教育行政部门和学校课程管理权责做了具体规定。这意味着为促进课程适应不同地区学校学生的要求,地方和学校有权利与义务开发或选用适合当地和本校的课程。从此,校本课程走进人们的视线,并成为部分学者的研究对象。比如崔允灏等人发现,小学开设校本课程的比例高于初中和高中;3—10年教龄的教师有过校本课程开发经历的比例相对较高;教师的课程开发能力与学历没有关联。^[1]范蔚等人发现,教师时间和精力不足是校本课程开发的首要困难,其次是缺少相关的资料,缺少相关的知识和能力。^[2]李臣之等人发现,教龄为6—10年的教师参与校本课程开发的行为意向显著高于其他教师。^[3]可以说,这些成果为有针对性地推进研究当地校本课程发展提供了重要参数,同时也留下了探索空间,因为这些结论是否能反映其他地方的校本课程开发现状,还待进一步验证。为此,本文采用实证的方法,在借鉴国内有关文献的基础上,通过对教师和有关负责人进行问卷调查和实际访谈,了解小学校本课程开发的实际情况,探索小学校本课程开发持续运行的影响因素,为小学进行校本课程开发提供有效建议。

二、研究设计

(一)问卷编制

教师问卷共24道题,包括23道封闭题和1道开放题,其中有8道题目采用李克特五点量表,即每题5个选项(正向计分,每个选项分别为1、2、3、4、5分),并设计了2道反向计分题,以避免心理定势的影响。问卷的内容涉及两个方面:教师对校本课程及其开发持有怎样的认知和态度?校本课程开发的实际情况如何?开放题要求教师简要回答对校本课程开发有哪些希望,以及对有关部门和领导的建议。本问卷经过了小样

* 收稿日期:2018-04-09

基金项目:淮北师范大学研究生创新基金资助项目“小学校本课程开发现状的调查研究”(2017jyscx10)

作者简介:刘婉如(1992—),女,广东潮州人,硕士研究生,研究方向:课程与教学论。

王家云(1964—),男,安徽淮北人,教授,硕士,研究方向:课程与教学原理研究。

本的试调查,并进行了反复修改。经过项目分析,8道题的CR值都显著,未删除任何题项。因子分析结果显示,KMO值为0.731。共抽取两个因素,转轴后的成分矩阵显示,第二个层面包括的题项数只有2题,因而将这两题剔除。修订后6道题共抽取一个因素(命名为:认知参与),且KMO值为0.797,说明效度较好。其内部一致性系数为0.748,说明问卷有良好的信度。校长问卷涉及校本课程开设的历史、课时、数量和名称,相关组织负责人和成员,规划方案的设计和修订,有关管理制度和遇到的困难等。由于回收的样本数量较少,故未对校长问卷进行效度与信度分析,校长问卷只作辅助参考。

(二)调查抽样

基于随机抽样和方便抽样的原则,综合考虑了学校的地域分布和研究的可行性,我们于2018年1—3月,对濉溪县9所小学(其中县城小学2所,镇中心小学4所,农村小学3所)的教师和校长进行了调查。共发放问卷160份,回收有效教师答卷143份,校长答卷4份,有效率91.9%。本次调查运用SPSS20.0软件进行数据统计处理。样本的描述性统计详见表1。

表1 样本统计概况

指标	类别	人数(N)	比例(N%)
地域分布	县城	79	55.2%
	农村	64	44.8%
教龄	1—10	46	32.1%
	11—20	31	21.7%
	21—30	43	30.1%
	31—40	23	16.1%
职称	见习期	10	7.9%
	三级教师	8	6.3%
	二级教师	27	21.2%
	一级教师	49	38.6%
	高级教师	33	26.0%
学历	中专	7	4.9%
	大专	55	38.8%
	本科	78	54.9%
	研究生	2	1.4%

三、研究结果

(一)教师的认知现状

1.对有关政策与校本课程的认识

从调查结果来看,只有52.6%的教师表示对三级课程管理政策有所了解,其中县城教师占56.3%,镇中心小学教师占25.4%,乡村教师占18.3%。关于何谓校本课程,有40.1%的教师选择“学校自主开发的课程”,36.5%的教师选择“地方教育行政部门开发的课程”,13.9%的教师选择“综合实践活动课”。经独立卡方检验, $P < 0.05$,说明教师是否了解三级课程管理政策对其如何认识校本课程有显著影响,了解政策或体制的教师更倾向于认为校本课程是指学校自主开发的课程,而不了解的教师更倾向于认为校本课程即地方教育行政部门开发的课程或综合实践活动课。

2.对校本课程开发主体与利己性的认识

大多数教师对自身在校本课程开发中的主体角色持肯定态度。当被问及是否认同教师是校本课程开发

的主体时,有 77.6% 的教师表示认同。另外,当被问及是否认同校本课程开发是校外专家的事时,有 76.2% 的教师表示不认同。

教师基本上能积极看待校本课程开发对自身专业发展的促进作用。从统计的数据来看,有 80.3% 的教师认为校本课程开发为教师专业发展提供了机会,但 5.6% 的教师不这么认为;有 13.3% 的教师认为校本课程开发对教师是一种负担,但 65.8% 的教师不这么认为。总地来看,认为校本课程开发是机会而不认为是负担的占 61.3%,认为是负担而不认为是机会的占 2.1%,认为既是机会又是负担的占 9.1%。

3.对自身校本课程开发能力的认知

调查结果显示,19.0% 的教师认为自己有能力进行校本课程开发,仍有 50.7% 的教师不认为自己有校本课程开发的能力。14.3% 的教师希望独立进行校本课程开发,61.4% 的教师则希望合作进行校本课程开发。独立卡方检验的结果显示, $P < 0.001$,说明认为自己没有校本课程开发能力的教师更倾向于合作开发,而认为自己有能力的教师更倾向于独立开发。

4.教师认知参与情况及其影响因素

剔除有关变量缺失的被试后,139 名教师认知参与得分的均值为 3.82,标准差为 0.57。可见,教师参与开发的意愿处于中上水平。经 F 分析,职称对教师的认知参与有显著影响,且随着职称的升高,教师的认知参与得分出现下降趋势(见表 2)。LSD 事后检验的结果表明,三级教师认知参与得分显著高于其他教师,二级教师认知参与得分显著高于高级教师。

表 2 小学教师认知参与的职称差异

	三级教师	二级教师	一级教师	高级教师	F
认知参与	4.50±0.42	3.97±0.48	3.71±0.65	3.64±0.53	6.053**

注:**表示 $P < 0.01$

教师的认知参与得分在教龄上存在显著差异。且 10 年以内教龄的教师认知参与得分最高,其次是 21—30 年、31—40 年教龄的教师,最后是 11—20 年教龄的教师(见表 3)。Tamhane's T2 事后检验的结果表明,10 年以内教龄的教师认知参与得分显著高于 11—20 年、21—30 年教龄的教师,其他教龄之间不存在显著差异。这与李臣之等人的研究结果较为接近。

表 3 小学教师认知参与的教龄差异

	1—10 年	11—20 年	21—30 年	31—40 年	F
认知参与	4.085±0.45	3.618±0.56	3.800±0.45	3.623±0.79	5.988**

注:**表示 $P < 0.01$

教师的认知参与得分在学历上也存在显著差异。硕士学历教师认知参与得分最高,然后是本科、中专和大专(见表 4)。LSD 事后检验的结果表明,本科学历教师在认知得分上显著高于大专学历教师,其他学历之间不存在显著差异。

表 4 小学教师认知参与的学历差异

	中专	大专	本科	硕士研究生	F
认知参与	3.67±0.50	3.64±0.65	3.95±0.49	4.42±0.82	4.009**

注:**表示 $P < 0.01$

(二)校本课程开发的实际情况

1.校本课程开设与实施现状

调查结果表明,62.3%的教师表示学校已开设校本课程,仅有27.3%的教师表示学校未开设校本课程。然而教师对校本课程内涵的认识是存在差异的。在那些认为校本课程是指“学校自主开发的课程”的教师中,学校未开设校本课程的占49.1%;而表示学校已开设校本课程的比例下降到了47.3%。其中仅38.5%的教师表示校本课程受学生的欢迎,61.5%的教师表示学生反映一般。另外,我们从2所县城小学的负责人那里了解到,第一门校本课程开设的时间分别是在2008年和2015年,目前校本课程的数量分别是5门和1门,包括剪纸、围棋、经典诵读、航模和礼仪教育等,每周仅1个课时。对比已有研究的数据,濉溪县小学的校本课程开设数量和质量并不乐观。

2.校本课程开发中的教师现状

对对教师的调查中,我们发现校本课程开发经历的教师仅占12.6%。而教师获取课程开发知识与技能的来源依次是“参加培训”(62.1%)、“与同伴交流”(17.1%)、“自学”(5.7%)。且据参加过有关培训的教师反映,县培(57.8%)是最主要的培训方式,其次是国培(53%)和校培(50.6%),最后是市培(31.3%)和省培(18.1%)。可见,培训对濉溪县小学教师起着关键作用。同时,教师的自我教育意识较为薄弱。

此外,教师表示之所以参与校本课程开发,最主要的原因是为了满足学生全面发展的需要和促进自己学习某些领域的知识,并发展自己的能力(见图1)。这反映出了教师普遍认识到了校本课程开发对学生发展和教师专业发展的重要价值。而阻碍教师参与校本课程开发的因素中,自身能力(欠缺相应的理论和技术)是首要困难,其次是教师的时间和精力有限,再次是学校缺少适用的硬件设施等资源(见图2)。这一研究结果虽然与十年前范蔚等人的结论有所出入,但无论如何排列,这三个因素俨然已成为制约校本课程发展的不争事实。

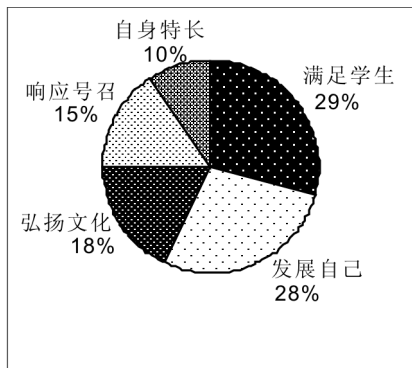


图1 教师参与校本课程开发动机

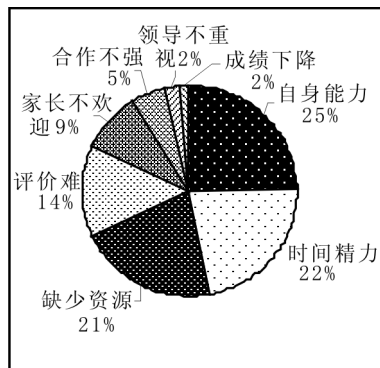


图2 校本课程开发的阻力

3.校本课程开发与管理现状

调查结果显示,在那些有开发经历的教师中,11.1%的教师从未调查过学生需求;16.7%的教师没有为校本课程实施编写过方案。此外,尽管校长和副校长都否认学校未成立校本课程开发或管理委员会,但在被问到该委员会负责人时,校长无一例外地表示是副校长,而副校长则表示是校长,这意味着事实上学校并未设立专门的组织也没有明确的负责人。在回答学校课程开发或管理委员会的成员构成时,几乎看不到家长代表、高校课程研究者和上级教育行政人员,主体的不完整可能使现有的校本课程并不能满足学生、家长和社会的发展需要。

四、分析与讨论

(一)零滞后:专业觉醒

鉴于濉溪县小学教师对三级课程管理政策、校本课程内涵的认识偏低,教师的不同特点对其参与开发意愿的影响,以及培训是他们获取课程开发知识与技能的主要来源,我们建议以县为单位组织开展以满足二级和三级教师、十年以内教龄教师以本科学历教师的需求为主的多规格、多形式和多层次的培训。首先从思想上澄清教师对校本课程的误解。以校本课程概念为例,培训应注重区分地方课程、综合实践活动与校本课程的关系。其次是运用教师听得懂的“实践话语”体系和鲜活的案例,帮助教师深化理解校本课程开发的基本理念和程序,提高教师胜任校本课程开发的信心。以状况分析为例,对学生学习兴趣和需求分析既可以安排在鼓励教师根据自己的特长申报课程之前,也可以在课程申报结束之后即确定正式开设课程之前,其关键在于必须结合学校实际,充分考虑教师、学生等课程要素及其相互作用。另一方面,学校和教师过分依赖外部的指导和培训也不利于自身的成长,因此我们建议学校和教师必须主动通过多种途径学习校本课程开发的理念和先进学校的开发经验。例如组织教师研讨有关政策文本,到当地其他先进学校进行观摩和交流,关注上海等地区校本课程建设情况的新闻报道,查阅相关书籍等。

(二)零等待:立即行动

尽管学校和教师可能存在这样或那样的困难,但一批又一批的学生并不会因为这样或那样的困难未克服和各种条件未成熟而停留在原地,他们的发展谁能负责?新课程改革十多年了,我们如何能继续无视这部分学生的发展诉求呢?我们认为少一些推辞,多一些行动才是真的以学生为中心。因此,我们建议小学立即采取行动,从状况分析开始,从学生需求调查开始,从组建课程集体开始;从确定校本课程总目标开始,从研制校本课程规划方案开始,从鼓励有专业特长的教师积极申报开始;从纳入一个年级的课表开始,从开发一门校本课程开始,从让教师获得校本课程开发的自信心和成就感开始……

(三)零罔闻:加强督导

《基础课程改革纲要(试行)》中明确指出“各级教育行政部门要对课程实施和开发进行指导与监督”。据了解,安徽省及淮北市教育局指定的小学必修地方课程包括写字(一至六年级)、心理健康教育(一年级)、法制教育(二年级)、中华传统文化导读(三年级)、环境教育(四年级)、文明礼仪(五年级)、体育教育(六年级),并且为每门地方课程指派了相应的指导教师。毫无疑问,有关教育部门在地方课程实施方面所付出的努力是值得肯定的,但其对校本课程开发的指导与监督则显然是不足的。指导不足主要表现在:仍有一半的教师错误地将校本课程理解为“地方教育行政部门开发的课程”或“综合实践活动课”;41.5%的教师表示未参与过有关内容的培训;一半的教师不认为自己有能力进行校本课程开发。而近一半的学校并未开设或开足校本课程,部分教师在未充分了解学生兴趣或编写课程实施方案的情况下开发和实施校本课程,这在一定程度上反映出地方的监督不到位。

究其原因,或许与一些地方所持的错误认识有关,即认为校本课程开发是学校自己的事情,既然将课程决策的权力下放给了学校,开发得好坏关键在各学校,政府和社会无须过多介入,应尽量放手让学校自己开发。^[4]尽管各学校立足自身特色、教师资源和学生需求开发和实施具有校本特色的校本课程,是校本课程建设的应有之义,但这并不意味着校本课程建设就仅仅局限于一所学校内部。^[5]换言之,校本课程开发不完全是一所学校自己的事。正如教师缺乏相应的知识与能力几乎是所有学校在进行课程改革中面临的共同难题,而不是一所学校内部就可以解决的。地方教育行政部门应该积极了解小学课程建设当中存在的难处,帮助学校开发校本课程创建理想的条件和环境。因此,当务之急,学校和教师必须采取“零等待”的态度,尤其是那些学历较低、有较高职称和教龄的教师,应主动通过多种途径学习先进学校的校本课程开发经验;另一方面,各级应组织多规格、多形式和多层次的培训,以满足教师对能力提升的需求,从思想上澄清教师对校本课程的误解并提高教师胜任校本课程开发的信心。需要注意的是,培训应注重运用教师听得懂的“实践话语”体系和鲜活的案例,帮助教师深化理解校本课程开发的基本理念和基本程序,以及正确看待课程与教学的关系。此外,在区域推进校本

课程建设的已有经验中,一些地方的做法或许值得我们借鉴。如北京市通过建立校本课程开发与管理研究项目组,针对校本课程有关问题进行深入研究,明确市、区(县)和学校在校本课程开发与管理中的职责;召开市级现场研讨会,并在此基础上制定了《北京市有关中小学校本课程开发与管理的指导意见》。^[6]又如大连市旅顺口区教师进修学校了解到北海镇三所小学和第70中学都濒临渤海,在海边卵石采集和收藏方面都有一定的优势,且都拟开发石艺学校课程,于是鼓励其共享资源并指导其联合进行校本课程开发。^[7]

与此同时,地方的监管也是必不可少的。具体的策略包括:要求学校在新学年实施前3个月提交《校本课程规划方案》,明晰学校办学理念和学生发展需求、课程总目标、实施与评价的建议及保障措施等;对校本课程实施情况采取不定期抽查,确保其课时不被挪为他用;组织对校本课程实施效果进行总结和评估,为学校提供调整和改进的方向。

(四)零排斥:多维联合

崔允灏、吴刚平等起草的《学校课程管理指南》明确指出“学校应建立校长、教师、学生及其家长等共同参与课程管理的机制”“学校应成立课程委员会。委员会原则上须有教师代表、学生及家长代表和有兴趣的社区代表等参加”。言外之意是:学校课程系统应该具有开放性,这些群体都有权利参与学校课程建设,并且这一合作机制对学校课程发展有重要意义。然而被调查的所有学校并未专门设立校本课程开发或管理机构,也看不到家长代表、高校课程研究者的参与。理想与现实的差距,促使我们思考:是什么造成了这种差距?学校应如何实现这一理想?

随着课程改革的推进,家长逐渐作为一种重要的课程资源被人们认识到,他们有着各行各业的知识背景,对儿童的生活、兴趣和需要的了解或许也不亚于教师,与家长进行充分的信息交流和合作显得尤为重要。但事实上,中国大多数家长的课程意识还处于沉睡的状态。导致这一问题的原因是多方面的:在国家课程一统天下的情形下,家长根本无权参与课程编制,长期扮演着局外人的角色;受功利主义驱使,家长过于关注学生学习成绩而相对忽视学生的身心健康发展,对校本课程还存在着某些偏见;家长自身不具备相应的教育素养等。因此,有研究者提出转变学校、教师和家长的观念,对家长进行教育,以及获得社会舆论支持是家长参与课程开发的前提^[8]。为使家长参与课程开发,学校必须与家长进行充分的信息交流。通过家长会、微信、电话及家访等形式,一方面尽量让家长知晓学校课程管理机制、校本课程规划的依据、学生选课情况及学习成果等,另一方面允许家长阐述其对教育儿童的看法,对课程安排提出疑问与建议。在此基础上,学校可以根据家长情况和意愿,招募有专业特长的家长参与到校本课程开发小组中来,选择1—3名有责任心的家长代表参与到校本课程发展委员会的日常会议中来,为学校献计献策。

此外,越来越多的实践证明,中小学与大学合作开发课程是可行的,并且是双赢的选择。有研究者认为学校领导和教师在以往的师范教育中并不具备如何诊断学生需要和准确定位课程目标等方面的专业知识,而大学课程研究机构恰恰可以提供这些方面的帮助。^[9]³⁹同时,研究表明大学研究生们参与协同校本课程开发后,对课程概念、开发程序和原则有了感性认识,认识到了理论的价值,明确了研究生作为研究者的意义,提高了研究能力。^[9]⁴²但我们也应该看到,中小学与大学合作开发课程还存在诸多问题:如实践工作者与研究者之间常常缺乏一种合作的话语系统,高校研究者倾向于以专家的身份自居,而中小学教师则容易盲从或产生排斥心理等。因此,有研究者提出了中小学与大学的合作必须遵循“开诚布公的交流和对话,使用中小学教师日常工作语言,互惠与平等,适时调整合作方案”的原则,并且需要建立一种以校为本的合作研究机制。一方面,学校要通过对教师的合作需求进行调查,建立大学教师资源库,根据自身需要和大学资源选择与大学教师的合作方式来建立大学教师介入制度;另一方面,通过建立以精神激励为主的合作激励机制、改变奖惩性(教师)评价为发展性(教师)评价等来完善以中小学校为本位的保障机制。^[10]事实上,在143名被调查的教师中,有40人最后表示愿意与我们课题组共同促进校本课程发展并留下了自己的联系电话。换言之,将近四分之一的教师有与大学课程研究者合作的意向。教师或学校若能充分利用课题的平台实现与高校的平等对接、协商对话,既能解决课程开发经费不足的问题,又能解决学校课程供应不能满足需要和规定的问题,在一定程度上不失为一条助力小学“课程超市”建设的新思路。

参考文献:

- [1] 崔允漷,等.我国校本课程开发现状调研报告[J].全球教育展望,2002(5):7-8.
- [2] 范蔚,郭寿良.川、渝、云、贵中小学校本课程开发现状的调查报告[J].西南大学学报(社会科学版),2008,34(1):57.
- [3] 李臣之,帅飞飞.深圳市中小学教师参与校本课程开发行为意向的调查研究[J].课程·教材·教法,2010,30(4):14.
- [4] 索桂芳.基于区域的校本课程开发推进策略研究[J].课程.教材.教法,2016,36(4):72.
- [5] 肖林元.校本课程的建设性缺失与矫正对策——以南京地区校本课程建设为例[J].课程.教材.教法,2015,35(3):97-98.
- [6] 李群.对北京市校本课程开发与管理推进策略的思考[J].中国教育学刊,2006(10):54.
- [7] 张向新,李艳丽.区域校本课程开发的初步认识与探索[J].辽宁教育研究,2003(11):73.
- [8] 汪菊华.论课程开发中的家长参与[J].江西教育科研,2003(9):32.
- [9] 胡定荣.协同论视域下的U-S-A校本课程合作开发案例研究[J].教育学报,2015,11(3):36-45.
- [10] 宋敏.校本课程开发背景下的大学与中小学合作研究[J].现代中小学教育,2006(8):22.

A Survey of School-based Curriculum Development in Primary Schools:**A Case Study of Suixi County of Anhui Province***LIU Wanru, WANG Jiayun*

(College of Education, Huaibei Normal University, Huaibei, Anhui 235000, China)

Abstract: Since the reform of the new curriculum, the school-based curriculum development has achieved a transformation from concept to practice in more and more primary and secondary schools. The study investigated and analyzed the development status of the school-based curriculum in Suixi County, Anhui Province, and explored the factors that affected the sound development of school-based curriculum development. Based on the existing major problems, some suggestions were proposed.

Key words: primary school; school-based curriculum development; survey

(实习编辑:钟婧怡 责任校对:安 妍)