

# 物型课程,化万物以育人

■ 策划 朱任辉

“物型课程建设的研究与推广”是江苏教育报刊总社申报立项的2018年江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)。自2018年10月物型课程项目启动以来,物型课程项目组对物型课程的理论体系、实施特点、评价机制等方面都做了深入的研究。

在理论体系方面,江苏省教育厅教师工作处处长马斌认为,物型课程重在人物合一,通过课程情景的设计,最终达到以物化人、以人化物的效果,可以包括地表文化、空间文化、学科文化、格物文化四个方面的内容。江苏教育报刊总社社长孙其华博士认为,物型课程是一种新的课程形式,呈现了三个思想进阶,即,建筑学是物型课程的前

提理论,是物型课程中“型”之基础;教育学是物型课程的主要支撑,关涉内涵、框架和评价等;文化学是物型课程的精神内核,决定课程境界,彰显一校一特色。在物型课程的实施特点方面,他们认为,虽然物型课程取材于万物,但绝不是漫无目的的随意性教学,只有先设计一个物型理念,依次创设物型环境,开发和组织课程,才能更好地促进意义建构,即设计理念——创建环境——开发课程——学习者进行意义建构。在评价的过程和方法方面,物型课程注重学习过程,强调形成性评价,主张通过日常教学中的反馈来改进教学活动。在方法上既注重搜集质性的证据,也强调量化数据的支撑,根据不同目的和内容确定不同的方法。

物型课程反对脱离学生兴趣和实际生活的纯粹概念化的学习,主张“在情境中学习”“在活动中学习”“在探究中学习”,注意探索以立德树人为目标的课程文化,以社会主义核心价值观为导向的课程样式,以教育内涵式发展为结果的新型实践范式。目前,江苏省各地的项目实验校已摸索出:聚焦教育空间诗学与儿童全面发展,聚焦未来学校生活与儿童学习方式变革,聚焦情景场域创设与儿童学习意义建构,聚焦场馆环境建设与育人模式创新,聚焦校园文化建设与教学方式转型等多种物型课程实践新范式。本组文章是江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)“物型课程建设的研究与推广”的研究成果,希望对广大教师有所助益。



观为导向的课程样式,以教育内涵式发展为结果的新型实践范式。目前,江苏省各地的项目实验校已摸索出:聚焦教育空间诗学与儿童全面发展,聚焦未来学校生活与儿童学习方式变革,聚焦情景场域创设与儿童学习意义建构,聚焦场馆环境建设与育人模式创新,聚焦校园文化建设与教学方式转型等多种物型课程实践新范式。本组文章是江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)“物型课程建设的研究与推广”的研究成果,希望对广大教师有所助益。



# 论物型课程的内涵与要素

■ 孙其华 刘焯祎

物型课程既是认知建构主义学习环境理论的中国探索,也是顺应未来学校发展要求的“新时代课程引领概念”。一方面,作为物型课程的文化渊源,“格物致知”首见于先秦《礼记·大学》,经过我国历代的传承与创新,至今已两千多年历史,是文化底蕴深厚的教育议题。另一方面,自20世纪90年代以来,伴随现代信息技术的迅猛发展,认知建构主义学习环境理论不断得到丰富,发达国家普遍开展了实践探索。作为新时代推进教育现代化、建设教育强国的纲领性文件,《中国教育现代化2035》要求:“加强课程教材体系建设,科学规划大中小学课程,分类制定课程标准,充分利用现代信息技术,丰富并创新课程形式。”<sup>[1]</sup>物型课程就是其中的一项课程创新,它是在现代信息技术背景下,倡导“以物育人”,传承中国历史文化,借鉴国际先

进经验,聚焦育人难点的创新课程。

## 一、物型课程的内涵阐释

物型课程是以儿童能力素质发展为目标,以物为载体,以型为着力点,以课程为核心,带动学校的育人目标、教学管理、校园文化、支持系统、内部治理、话语体系等方面整体性变革的课程。它是一个全新的课程:一方面,取材于万物、化万物以育人是物型课程的最大特点;另一方面,物型课程不仅是一种课程,更是撬动学校内涵式发展的支点。

### (一)内涵明晰

关于物型课程的目标。首先,坚持立德树人的根本任务。物型课程统整学校办学理念、办学特色,融合学校文化、学校环境,搭建显性和隐性相结合、静态与动态相依存、认知与体验相连接的育人

本文系2018年江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)“物型课程建设的研究与推广”阶段性研究成果之一。

平台,既为实现立德树人提供高品质的资源,也为落实立德树人提供更有效的载体和路径。其次,构建“五育育人”新模式,注重培养五种能力:“物道”(道德养成)、“物理”(学习能力)、“物情”(人格情感)、“物趣”(审美能力)和“物行”(劳动能力)。

关于物型课程的内容。第一,物是载体,既包括校内所有的实体物质,例如建筑、场馆、教室、植被、廊道等,也包括现代信息技术所构筑的网络和资源。第二,型是着力点,是指物质经过设计后所呈现的意象,表现为立体化和可视感,<sup>[3]</sup>尤其强调德育和美育的功能。第三,课程是核心。相较于物型所呈现的完整世界,课程的作用在于有目的地组织教育教学活动,在物型与人之间搭建沟通的桥梁。第四,儿童能力素质发展是目的。物型课程的最终目的是“以物育人”,引导学习者在主客体之间、主体之间反思知识和生命,提升学生的综合素质。

关于物型课程的定位。物型课程不是狭义上的学科课程,而是一种具有广泛意义的大课程。首先,它是促进学习者进行意义建构的实践课程,不仅仅是某一学科的知识课程。其次,它是集中体现学校文化的核心课程,不仅仅是某一学科的升级课程或辅助课程。再者,它是带动学校整体发展的综合课程,不仅仅是学校学科课程的集群。

关于物型课程的作用。除了课程本身的目的之外,物型课程还带动校园的整体性变革。对于学习者而言,物型课程提供了更加丰富的学习资源,让知识学习和意义建构在校园里随时随地发生,学习与生活成为一个整体。对于学校管理者而言,物型课程对领导力提出了更高的要求,不仅要求管理者加强自身文化素养,还需要将理念转化为行动,寻求各种资源和支持。对于整个学校而言,物型课程建设相当于一个支点,可以撬动学校的整体内涵提升,包括重构教学模式、重塑校园文化、整合学习资源、提高内部治理水平、构建新的话语体系,等等。

## (二)理论基础

建构主义学习环境是物型课程的理论基础。20世纪90年代以来,伴随认知建构主义理论的深入发展,学习环境成了学习理论的重要分支,受到欧美发达国家的普遍关注。Brent G. Wilson认为,建构主义学习环境是学习者在追求学习目标和解决问题的活动中可以使用多样的工具和资源,并相互合作和支持的场所。<sup>[4]</sup>一般而言,建构主义学习环境有3个特点:一是以学习者为中心,建立学习目标,激发学习者的主动性,提供丰富的学习资源。二是强调情境性,创设真实的情境,贴近实际生活场景,有利于知识迁移。三是主张协作性,倡导合作学习,学习者形成了探究共同体,通过互动激发各自的意义建构。<sup>[4]</sup>

在此基础上,物型课程有所创新,体现浓厚的中国传统文化特色。第一是“敬物”。万物皆有理,物型课程倡导对物有敬畏之心,以谦逊的姿态向万物学习。第二是“创物”。“创物”强调人的主观能动性,通过情境创设来赋予内涵。例如,教室、廊道、外墙、道路的设计,更加贴近真实生活,体现教化功能。第三是“话物”。“话物”强调对话和交往。物型课程通过任务群、项目化、主题性等方式,让孩子们在合作中共同创造意义。第四是“格物”。朱熹曾说:“格,至也。物,犹事也。穷至事物之理,欲其极处无不到。”格物主张“物我合一”。物型校园里的一本书、一扇窗、一棵树都被赋予了内涵,通过物与人的在场互动,引发感知与体验,进而促进意义建构。

此外,作为一种新的课程形式,物型课程呈现三个思想进阶:建筑学是物型课程的前提理论,是物型课程中“型”之基础;教育学是物型课程的主要支撑,关涉内涵、框架和评价等;文化学是物型课程的精神内核,决定课程境界,彰显一校一特色。

## (三)与环境课程的区别

物型课程是对环境课程的聚焦和提升,是环境

育人的新维度、新探索。<sup>[5]</sup>传统的环境课程重在学科和知识,是某一门学科的教学目标、内容、活动方式等诸多方面的总和。物型课程是新型的课程,物是载体,型是着力点,课程是核心,重在物的文化塑形和课程意象。

关于两者的区别,主要有以下十点:一是课程性质。环境课程是狭义上的学科课程,物型课程是广义上的大课程,包括实践课程、核心课程、综合课程等多个维度。二是课程目标。环境课程注重知识的传递,物型课程促进能力与素质发展。三是特点与表征。环境课程重在符号化的信息和知识,物型课程重在情境化的生成性知识。四是人与物的关系。环境课程更加强调人的主观能动性,物型课程强调物我合一、格物致知。五是主体间关系。与环境课程相比,物型课程更强调合作,主张建立紧密的学习共同体。六是场域。环境课程主要局限在室内教学,物型课程建构校内外的全域学习生态。七是学习资源,环境课程大都使用固定的设施,物型课程倡导全域学习生态。八是教与学。环境课程采用以教师为中心的讲授式,物型课程则形式多样,强调应用、创造、交互等。九是课程组织与实施,环境课程侧重老师向学生讲授知识,物型课程注重学习情境和体验学习。十是课程评价。环境课程大都采用终结性评价,物型课程注重学习过程,采用形成性评价,善于利用评价结果来持续改进学习效果。

表1 环境课程与物型课程的比较

	环境课程	物型课程
课程性质	单一的学科课程	综合性的大课程
课程目标	知识传授	能力与素质发展
特点与表征	抽象的,符号的	情境化的,生成性的
人与物的关系	人认识、理解、应用物	物我合一,格物致知
主体间关系	缺乏合作	学习共同体,强调合作
场域	主要局限在室内	覆盖校园内外

学习资源	固定的环境设置	全域学习生态
教与学	以教为主导,传授知识	以学为中心,多维度学习
课程组织与实施	教师讲授知识点	师生的交互式学习,强调情境学习和体验学习
课程评价	总结性评价	形成性评价

## 二、物型课程的构成要素

目前,研究者主要从文化的角度分析物型课程的构成要素,即地表文化(自然景象)、空间文化(人造景观)、学科文化(学科知识)和格物文化(物我合一)。<sup>[6]</sup>可以看出,物、知识、人是三个重要的组成部分。为了从课程本身出发,凸显物型课程是建构主义学习环境理论的中国探索,我们提出了“三要素”说:物型、课程、学习者,物型是基础,课程是核心,学习者的能力发展是目标。

### (一)物型

物型既有“物”,也有“型”。“物”是载体,指自然物质。“型”是着力点,是经过设计的“物”,蕴含教化作用。物型是个广泛的概念,既指具有教育意义的物质与空间,也指经过整合的学习资源。前者侧重于实体的客观世界,后者侧重于多主体提供的资源和支持。在整个物型课程建设中,物型是前提和基础。

物质与空间分为两个部分。一是在场学习空间,与学科和知识密切相关。二是全域学习生态,侧重于打造凸显校园特色的环境,尤其重视现代信息技术的应用。

资源与支持也分为两个部分。一是判断实体的空间和环境是否被充分利用。二是学习资源平台的搭建,这是重点,包括学科间的合作、班级间的合作、家长参与度、校级合作、学校与社区的互动,等等。

### (二)课程

课程是物型课程的核心。只有通过课程开发与实施,所有的物型才具有指引性和方向性,育人



目标更加明晰,促进儿童素质和能力发展。

课程建设包括四个方面。一是物型课程的理念和文化。每所学校的情况不同,因此,没有放之四海而皆准的物型文化。每所学校都应根据自身情况,打造独具特色的物型文化。二是物型课程的组织,包括利用物的教学法、信息技术的应用、师生互动等。三是课程建设的内部质量保障,主要是课程开发、教师专业发展等。四是课程建设的外部质量保障,即获得政府、专家和同行的帮助与支持。

### (三)学习者

物型课程的目的是促进儿童能力和素质发展。物型课程集认知、参与、创造为一体,建构了校园生活中“五育育人”最适合的方式。遵循人的全面发展理论,物型课程重在培养五种能力与素养:“物道”(道德养成)、“物理”(学习能力)、“物情”(人格情感)、“物趣”(审美能力)和“物行”(劳动能力)。

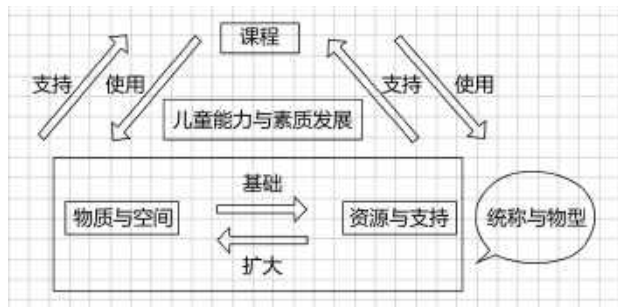


图1 物型课程的三要素

从图1可知,物型课程包括三个核心要素,构成一个三角框架。物型的两个部分相互促进,“物质与空间”是“资源与支持”的基础,“资源与支持”扩大“物质与空间”。课程是核心,需要“物质与空间”和“资源与支持”作为基础。儿童能力与素质发展是目的,包括“物道”“物理”“物情”“物趣”“物行”。

### 三、总结与反思

总体上,物型课程坚持立德树人根本目标,以“物型”为特色,通过课程开发与建设,聚焦育人模式创新,带动学校文化、学校管理、教师发展等整体性变革。物型课程遵循儿童成长规律,培养“物道”“物理”“物情”“物趣”“物行”五种能力和素养,倡导全域学习、情境学习和体验学习,既有人文精神引领,也有科学技术支撑,是新时代基础教育课程样本。

在教育实践中,每所“物型”学校应结合自身情况,综合考虑校园文化、师生特点、硬件设施等,遵循“设计理念—创设物型—开发课程—实施与评价”的步骤,既可以从某一建筑、某一场馆先做起,也可以从某一季节、某一学科先做起,打造具有特色的物型课程。

[作者单位:江苏教育报刊总社(江苏省教育厅教育宣传中心) 中国人民大学教育学院]

### 参考文献

- [1]中共中央、国务院.中国教育现代化2035[EB/OL]. [http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content\\_5367987.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm).2019-2-24.
- [2]马斌.物型课程:化万物以育人[J].人民教育,2019,(9):20.
- [3]Brent G. Wilson. Metaphors for Instruction: Why We Talk about Learning Environments[J]. Educational Technology, 1995,(1):46.
- [4]钟启泉.学习环境设计:框架与课题[J].教育研究,2015,(1):116.
- [5]马斌.物型课程:环境育人的新维度[N].江苏教育报,2013-12-04,(2).
- [6]马斌.物型课程:化万物以育人[J].人民教育,2019,(9):20.

# 寻找人与世界和谐共生的教育方式

——物型课程的教育取向、实践特征与逻辑

■ 陈 宁



物型课程是以学习资源及文化系统的有效支持与人的主体性发展及创造性实践为基本特征的课程形态,是国家新课程秉持的“整体教育”观统领下的一种创新实践,其课程目标与国家新课程目标具有一致性:使学生发展成为“整体的人”。“整体的人”的发展意味着“人的存在的完整性和人的生成的完整性”。<sup>[1]</sup>从人的存在的完整性来看,要求教学摆脱学科中心、知识中心、人类中心的价值观和功利主义态度,引导学生在探寻个体、自然、社会关系的基础上实现人与世界的和谐发展;从人的生成的完整性来看,要求教学摆脱工具化、单一化、阶段化的实践方式,追求学生智力与情感、态度、价值观的协调发展。

## 一、主体发展、意义建构与课程创生——物型课程的教育取向

物型课程以学习者主体发展与意义建构为中心,探讨“认知性学习(实践)”“社会性学习(实践)”“伦理性学习(实践)”的新型范式,强调让学习在真实的生活、情境和探究中发生,通过环境形态、空间结构、运行模式和价值观念维度等方面的整体性变革,建构适应现代文明发展诉求的课程形态与教育行为。

### 1. 植根儿童的生活世界

从感知性、形象性占主导的儿童认知规律和特点出发,物型课程将抽象的学科知识还原于具象生动蕴含无穷变化的生活世界,将单一化的认知活动

本文系2018年江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)“物型课程建设的研究与推广”阶段性研究成果之一。

还原为在整体性的生命活动中开展的丰富的教学过程。通过生活空间和课程资源的提供,为儿童自主体验、感受、判断、思考、推理、联想、类比等提供条件和系统支持,使儿童的发展紧紧植根于生活的土壤。在儿童不停地进入生活、体验生活、创造生活的过程中,使得生命的责任感与丰富性自然地重返儿童的学习生活。

### 2.源于学生的真实兴趣

物型课程拒绝由主客分离的知识观导致的虚假性学习,强调在“物型”建构中由学生情感、态度和价值观的参与而产生的真实学习和深度学习。通过手—心—脑、实践—感知—思考以及身体—心理—灵魂等共同参与而进行“整体学习”“全人活动”<sup>[2]</sup>和“创造实践”,“物型”的这种课程化学习方式打破了知识的“霸权性”,“使学生对物质世界、生活空间的个体理解、想象和创造得到确认”。<sup>[3]</sup>这种学习源于并能够激发学生内在的兴趣与热爱,改变着学生的学习、发展质量乃至整个生命质量。

### 3.寻求个人理解的知识建构和意义生成

物型课程意味着知识和经验组织方式的深刻转型。它既不同于学科课程,以学科为中心组织课程,也不等同于综合实践活动以现实的主题为核心组织“知识”与“经验”,而是以学习者能力素质发展、知识建构和意义生成为中心构建课程内容,它试图为学习者形成个人理解的知识建构和意义生成提供一种丰富多元、不断趋近完整的经验性框架。这种由“我”同自然、社会、文化之类的环境(外部世界)的交互作用过程中深刻领悟和自主建构生成的知识系统,本身就蕴藏着丰富的生命意义和生活价值,它通过课程的统整,达到学习者主体意义上的“知识的统整”“智慧的统整”<sup>[4]</sup>和“生命的统整”。

### 4.形成价值关怀和伦理关照

物型课程反对任何形式的知识霸权主义,以儿童身心发展规律为教育第一原则,注重隐性教育的渗透与融合,倡导以全域学习、综合育人等方式柔

性地实现教育目标,理想的“物型”建构是教育成为师生在认知与改变客观世界的过程中追求意义和价值,获得解放与自由的过程。物型课程将学习者及其关联世界置于课程中心,并将个体意识的提升和对生命的意义建构作为价值目标,充分确立学习者在课程中的主体地位,从价值伦理层面重塑了“我之为我”的个体尊严,<sup>[5]</sup>在与世界的多义性关联中建构更为丰富的“我”的存在方式与生命内涵。

### 5.课程的相互适应与创生

格物致知、天人合一 是物型课程的理论渊源。格物致知是在人与物的对话中形成主体认知,天人合一是人与世界一体化关系的哲学表达,其本质即对话与共生。从这样的哲学原点出发,物型课程结构的课程关系就是“人—物”“物—人”“人—人”之间的对话方式。通过课程内容的组织,不仅重新建构知识与人的关系以及人与人的社会关系,更重新组织了人与世界万物的关系。在这样一种独特的课程形态里,“知识不再作为永恒的真理接受膜拜,而是作为探究的资本和创生意义的材料接受质疑和拷问”,<sup>[6]</sup>教师、学生、环境等资源系统共同构成一个不可分割的整体。协同、互动与创生是其基本特质,师生在客观世界中发现并不断建构知识和意义,在改变客观世界的过程中构成了课程。

## 二、建构面向生活与世界的学习方式——物型课程的实践特征

物型课程倡导的教学过程是学习主体、教育主体与环境交互作用的过程。学生不再是知识的容器,而是自主知识的习得者和创造者,教学系统由“人—人”“教材—人”一元通路转化为“人—环境—人”的交叉、多元与复合通道。这里的环境是广义上的“物”,意为人之外并与之相关的一切,包含现实与虚拟环境。这种环境不仅仅是应答性学习环境,同时也是具有启示、挑战和创造意义价值的对话性学习环境、互动性学习环境、创生性学习环境,是面向生活世界的完整的学习环境系统。

### 1. 全域学习

全域学习是物型课程实践的基本特征。建筑、空间、地表、文化等构成一个完整的课程资源系统,教室、学校、自然、社会合成一个完整生命成长系统,学科课程、综合实践、制度文化、角色群落为儿童基于当下面向未来的生存与发展提供真实、丰富、有效、全域的资源与系统支持。例如,常州市武进区星河实验小学,将12册语文书中的植物种植在教室和走廊,从种子到花朵到果实,它们的生命成长和衰败与儿童的生命产生内在的密切关联。教师通过对儿童关联行为的关注、支持与引导,不断加深其对植物乃至自然生命的丰富认知体验与情感投射,为儿童提供真实可感并可作用的生活空间。于是,一部“活着的教材”悄然转化为播撒在儿童生命里的种子,为儿童知识、情感、道德、价值观的形成提供真实而自然的强大力量。

### 2. 在场学习

在场学习是物型课程实践的显著特征。物型课程注重创设让学习真实发生的场域,强调重构学习空间,重建学习场域,通过具身浸润、情境体验实现有效学习。一是为儿童学习提供空间实景支持和深度情境体验。张家港实验小学将校园建构了一座能藏得住童年所有趣味、容得下探索种种足迹、具有诗歌和谜一般气质的“小径分岔的花园”:每一条路都是“会呼吸的路”,每一次穿行都是“美学的散步”“儿童的历险”和“生命的发现”。“收藏时光芬芳童年”的诗歌课程,“早安,森林”的艺术综合课程,基于主体兴趣和发展需要的“儿童定制学习”,“百草园”与学科课程的深度碰撞,自然伊甸园与“梦想博物馆”的有机融合……课程伴随儿童探索与发现的脚步不断创生,校园最终成为一座从空间到精神不断创生的、属于儿童世界的“生长的花

园”。二是聚焦学习者主体意义构建。南通市通州区实验小学多维交互的“我”课堂模式就是在场化学习主体意义上的实践探索,他们将传统的课堂学习改造为“我准备”“我探究”“我检测”“我提升”四大板块,以“我”为原点,不断拉长学习半径,使“我”与更多的外在世界发生关联,引导儿童在处理一系列关联“事件”中建构属于“我”的学习系统。三是强调空间和情境中的问题驱动。无锡市天一实验幼儿园从儿童观察发现推演“西瓜虫假死的秘密”入手,紧密追随儿童兴趣,结构了“西瓜虫”系列科学微课程。昆山市娄江实验学校建设标准化“模拟法庭”,由学生在“模拟法庭”内开庭审理“校园欺凌”“殴打致伤”等“案件”,通过问题生成和解决深度体验认知法治内涵。

### 3. 共同体发展

共同体发展是物型课程实践的结构特征。物型课程所代表的课程形态不是固定的、物化的、静态的知识文本,而是在教育情境和真实场域中由师生共同创生的一系列“事件”<sup>[7]</sup>和由此形成的对外在世界的作用与改变,是师生开放的、动态的、丰富的、不断生成的生命体验。“天人合一”是物型的基本哲学,在物型视域下,学习者与教育者以及学习者与外部世界之间的关系是发展共同体,世界在课程中圆融为一个意义整体;教育便是通过人与万物的对话,形成个体对世界的完整性认知,从而实现哲学意义上的“人的完整性存在”。例如,一棵树,远观成画,近触怡情,华冠为荫,叶落为径,观花之妙,品果之乐……每一种遇见都可以成为儿童通往美好生命的历程;而当树木朽萎、生命褪去,她依然以自己的姿态在园子里岿然屹立,儿童再相遇时,为她难过、感伤,为她创作、思索……她的生命在与儿童生命的交会中更加丰富、更加永恒。



### 三、结构三要素——物型课程的实践逻辑

空间建构、文化塑型和课程开发是理解“物型”的重要维度,也是物型课程实践推进的三要素。

#### 1. 空间建构

空间反映出现代社会人与人、人与物的关系。物型课程实践的第一步便是建构教育的空间诗学、美学和哲学,通过场所精神、建筑灵魂来孕育“人的精神”,实现知识建构、意义生成与价值观隐性教育的核心目标。

构建全域学习生态系统是“物型”空间建构基本原则。物型学校空间可以划分为真实和虚拟两大部分,通过多种维度为儿童学习与发展提供全域支持。真实空间分为自然、场馆、教室和生活空间。自然空间即学校生态布局,强调山水成趣、物化自然、情景交融、天人合一。场馆空间是学生知识能力拓展,开展主题式、体验式、交互式学习的重要场所,打通校外资源,将场馆升级为“场馆+”,则可为儿童多元探究、劳动实践等提供更加丰富的课程空间。教室空间即教学关系的反映,与物型“反知识霸权”的教学观相适应的教室空间结构首先体现在将“秧田制”教学模式下的座位“实名制”变为多元合作学习共同体教学模式下的座位“流动制”“多元组合制”;教室空间中的元素及组合方式由教师决策变为师生共同创生,教室由此成为师生共同的精神场域。生活空间则体现在各个生活区域,比如,便池、台盆、台阶等的高度要符合儿童的年龄特征,空间结构、道路设计要符合方便与美的需求。向生活教育价值复归,赋予学校完整的“生活的意蕴”是“物型”空间建构的教育准则。比如,考虑儿童生活交往的需要,在教室之间安排“客厅”类的公共交往空间,提供支持性资源设备,方便学生自由交往、共同活动。

在物型学校,虚拟和真实空间不是并列的二元

世界,而是一种基于儿童学习和发展需要的实时交互存在。山水植被、建筑雕塑、展品教具……附二维码,扫一扫便能实时播放相关知识和活动情境……儿童的学识、品格、智慧、精神,在自然万物、场所空间、人人交往、人机交互中自然地生成。

#### 2. 文化塑型

“器物精神”是“物型”文化的起点和重要内涵,其内核是道德伦理体系建构与伦理规范的自觉,即通过文化塑型的方式改变道德伦理价值观教育单向式、强硬式、灌输式的教育方式,使道德伦理教育目标内化为学习者的生命自觉与行动自觉。在物型课程实践推进中,表现为重塑两种关系,形成两类文化。

重塑多种对话关系,形成富有个性的学校文化。传统教学强调师生对话、文本对话,而在“物型”实践中,由“物”构“型”教育方式的加入,构建了新型的教育教学关系,多维度的交互对话系统极大地丰富了课程实施的路径与方式。目前,物型课程项目学校63所,“蕊春文化”“农耕文化”“书院文化”“博物文化”“完美教室”等各类学校文化交相辉映,初步形成了“物型”灿烂的文化气象。

重塑个体与公共建构的关系,形成新型的课程文化。社会建构主义提醒我们,“知识是学习者各自能动地进行信息搜集,在各自的情景与语脉中建构的”,同时,学习不是“个人头脑中的符号操作,学习是同环境、他者‘协调’‘构筑’知识的行为”。<sup>[8]</sup>因此,我们不仅需要关注由个体心智活动所带来的知识建构,也要关注由个体心智活动或个体间的对话与交互作用与宏观层面的社会文化的相互关联之中所形成的“公共建构”。<sup>[9]</sup>在物型课程中,个体建构与公共建构的关系完全以学习者主体发展和知识建构为中心组织,而学习者本身的学习诉求、学习能力、学习方式又并非固定化、同一性的,因此,

二者之间的关系绝非“稳态”，而多以“暂态”的方式存在。星河实验小学教师通过调查“在哪里读书让你觉得最舒服？”发现孩子们在私密空间里，有关系亲密之人陪伴的阅读最舒服，于是为孩子们搭建了一个三面环书的阅读小空间，地上摆放着柔软的垫子和抱枕，结果“小书屋”成了教室里“安静的花园”，连最调皮的孩子来了也会安静地读书；在“FSC课程”中，教师基于儿童发现问题，带领学生走出课堂、校园，走进超市、商场、规划馆、农场，去实地体验，获得小公民成长的力量。物型课程改变课程组织实施形式，密切关注个体及公共建构性契机，探究促进学生发展的个体和公共建构形态，并将校内外教师、家长资源、社会组织乃至网络空间资源统统纳入公共建构体系。由此，学习者个体建构通过教师主导的公共建构体系支持得到更大化地实现，公共建构则在更丰富的个体建构基础上进一步扩充体系内涵，从而实现了更广域的课程文化创生与跃迁。

### 3. 课程开发

正如多尔在《后现代课程观》中的思想：课程不再是特定知识的载体，而成为一种师生共同探索新知的过程；课程发展的过程具有开放性和灵活性，不再是完全预定的、不可更改的。<sup>[10]</sup>物型课程也不再是为儿童发展提供一条跑道，而是和儿童一起在广阔的世界里发现不同的道路并共同奔跑的过程。其开发遵循课程创设的普遍性规律，但没有一成不变的结构和路线，从实践层面来看，具有三个典型特征：

第一，课程资源供给的丰富性。全域学习是“物型”的重要理念，“物型”探究的是广阔生活世界中那些“活的文本和例子”，儿童通过这些“活的文本和例子”在真实而丰富的客观世界中获得更为深刻的感知与体悟，并运用个人建构的知识素养、能力在自己的生活中产生新的创造。因此，物型课程开发的第一特性是资源供给的丰富性，为儿童发展

匹配符合科学规律的、足够丰富的可感物、生活空间与关联“事件”。

第二，课程形态结构的多元性。物型课程跨越了传统分科教学理念，同时又不同于综合实践活动课程“能力取向”的课程目标与实施框架。它是在前人课程经验基础上形成的，为学习者主体发展、生命自觉与内在解放提供支持的课程系统，具有复合多元的特征，即根据儿童生命发展需要和课程资源供给情况不断结构生成多种课程形态的综合体。其基本形态更接近于广域课程、综合课程、核心课程、隐性课程，但又不等于这些课程，而是“学科+广域”“综合+隐性”“学科+隐性+综合”等多元复合体。

第三，课程研建实施的开放性。物型课程研建实施是一个开放系统，一个“公共建构”的过程。从实施主体来说，不再完全是教师主导，而是基于主体间的平等与自由，由教师和儿童在对话中共同推进。从实施方式而言，不再是依据学科逻辑、知识系统的线性推进，而是以学习者为中心的学习场域、网络和空间建构，以共同兴趣、发展需要和价值目标为导向的学习研究共同体建设。学校、农场、赛场、博物馆、音乐厅、艺术馆、科研院所……都是“物型”场域，教师、学生、家长、专家、工程师、专业人员，都可成为共同体。由此，儿童将“我”的意义和“公共”的意义在广域的生活中圆融为内在生命的意义。

（作者单位：江苏教育报刊总社苏派教育研究中心）

### 参考文献

- [1][4][8][9]钟启泉.课程的逻辑[M].上海:华东师范大学出版社,2019.
- [2][3][5][6][7]钟启泉,安桂清.综合实践活动课程:实质、潜力与问题[J].北京大学教育评论,2003.
- [10]多尔.后现代课程观[M].王红宇.北京:教育科学出版社,2000.



# 让“物型”为学校“塑形”

——《物型课程建设发展水平指标体系》解读

■ 储昌楼

物型课程的学校有哪些特征与行动路径,如何才能科学地评价一所典型意义的物型课程好学校?这就需要制订《物型课程建设发展水平指标体系》(下称《指标体系》)。

物型课程发挥“物”的课程意象,以环境建模、物型建构与课程开发为内核,实现“文化塑形”,它是具有时代特征和中国特色的校本化隐性课程。解析一下核心概念的界定,浓缩的一句话就是:发挥“物”的课程意象实现“文化塑形”。《指标体系》就要围绕“物型意象”与“文化塑形”,这是物型课程学校建设区别于其他项目学校建设的根本所在,是“基因”的内核,我们要据此找到并重组更多的“因子”。

《指标体系》的制订以“价值导向、转变发展”为基本理念。价值导向,从管理立场转向学生发展的

价值立场,从成果的可视化的显性价值追求转向深层次内化的隐性价值追求;五个转变:从表面的转变为融入的,从孤立的转变为关联的,从某一方面的转变为整体的,从物质的转变为文化的,从少数人的转变为全体的。《指标体系》设3个一级指标,即物型、课程、学习者;设8个二级指标,即全域学习生态、在场学习空间、学习资源整合、课程理念、课程实施、课程保障、学生评价、教师评价;设21个三级指标(略)。

## 一、“物型课程”的环境建模

“型”表示铸造器物的模子、式样,是使物形成某一类型的方式、方法及过程。“型”就是通过现代课程理念来重动物态文化,引导学生“格物”“致知”,通过对实物的探索去寻求真理、真知。物型课

本文系2018年江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目(重大研究项目)“物型课程建设的研究与推广”阶段性研究成果之一。

程重视通过可感知的、具有物质实体的文化事物,通过现代课程理念来重构物态文化,引导学生“格物”“致知”,通过对实物的探索去寻求真理、真知。物型课程就是“物”与“人”相互适应、调整与融合的过程,也是“物象”与“意象”相得益彰的过程。

学校教育中的“物化”集中体现在“器物精神”与“场所精神上”。传统文化中“器物精神”投射的正是人与物的关系,即在“物”的潜移默化的影响中,形成人的审美文化价值取向,改变与提升人的精神世界。这就形成了以物育人,以物化人的文化形态。校园的“场所精神”对于实现学校教育的全过程、全方位育人具有重要意义。

1.全域学习生态就是最大限度地利用校园空间,创造整体性环境

物型课程强调突出自然山水的生态布局,微山微水的校园是让人心灵放松的港湾。“山”要有立体感,“水”要有灵动美,无论是“山”还是“水”,都要强调原生态的建设。植被配置要让每一种植物都成为知识源,绿化要有人格寓意,能引发学生托物言情,咏物言志,以物感心。

建筑造型成为新形式的审美教育载体。校园有山水气象,以生态式的优美环境促进学生乐山爱水;校舍有艺术美感,以格调大方、色型大气、装饰大雅的建筑之美熏陶学生。铺装技巧讲究景观道路设计的知情意行,注重应有的审美感、亲近感、情趣感。而景观小品让学习内容成“象”成“型”。叠石理水,一草一木,文化景观要有“故事”,它承载着深刻的文化内涵,成为课文掌故、历史经典的再现、延续和创生。学校要重点加强走廊、过道、教室、主题场馆等校园文化载体建设,让“学校的每一面墙壁都能说话”。

2.在场学习空间的营造,为学生的在场学习提供物理或虚拟空间

丰富有趣的物型课程,是对校园生态的重新定义,即通过不断增加校园建设中的课程价值和审美趣味来构筑向学的立体校园和知识空间,使其成为人与物、人与人之间对话交流的丰厚土壤。尽一切可能,最大化、多样化地建设主题场馆,让校园成为学习主场,这是物型课程学校最显著的特征之一。

物型课程重在“物”的文化塑型及课程意象,特别注重研究教室环境的优化、物象氛围的调整等。场景化、情境化,创造出更具美感、让人品味的教育景观。通过“放大教室”从而“放大校园”,这也是物型课程项目的重要特征与成果之一。

3.学习资源整合,判断实体学习资源的利用效果,开发与拓展校内外学习资源

重构空间,建造开放多元的学习环境,将物态文化景观转变为学习的“境”、实践的“场”、创造的“器”、体验的“坊”,让儿童在开放、自然的学习成长中探其源、求真、赏其韵,获得自我成长的滋养,促进教育悄然发生。

校内外学习资源也要拓展整合,如学科间合作、班级间协作、家长参与、校际合作、学校与社区互动等。信息技术带来的学习变革,已经重构了学习空间,改变了学习路径。教师要积极寻找未来学校、未来教室、未来学习的样子并结合高科技、全媒体的应用,重构学生与环境的关系,重构教育中人与技术、工具以及资源的关系。

## 二、“物型课程”的课程建模

物型课程是以儿童发展为目标,以知识的物化为形态,以人与物的互动为形式的课程,是基于优秀传统文化而创生的物态情境和教育表达。物型课程旨在校园环境立体再造,追求教育价值、课程意识、学科文化、童心需求和人文寓意的综合体现,载体在物,关键在型,突破在课程,目的在育人,呈

现在文化。

一是物型课程倡导手脑合一,以物化人推动教学变革。通过开发丰富而有美感的课程资源,重构学习空间,让学术形态的内容以教育形态、生活形态的内容呈现。创新教学方法,改变当前的教育形式化、冷硬化,打造美感课堂,最终形成学科教学生态,广大教师成为手脑合一的“智慧教学创生者”。

物型课程倡导情境创设,立“物”取像的课程文化塑型。物型课程反对脱离学生兴趣和生活实际的纯粹概念化学习,主张“在情境中学习”“在活动中学习”“在探究中学习”。物型课程以环境建模、物型建构和课程开发为内核,以场景功能实现与教育品格提升为追求。物型课程中作为环境载体的“物”则以上升到不同“型”的方式一步步塑造着人。

二是物型课程倡导多样化的物型教学方法,如圆桌讨论学习法、实用动手技术学习策略、游戏或仿真学习策略。在这样的课程实施中,人与物的互动关系,是基于未来学习方式转型的物的探究与运用。改进知识的呈现方式和传导方式,通过直观体验,引导学生演示、验证、巩固和拓展学习内容,增强学生对抽象内容的直观理解和对具体形象内容的抽象概括。对学科重点、难点等核心内容,通过物态和非物态相结合的模型展现,不断提高学生的学习兴趣和效率,最终能透过现象看本质。

三是物型课程高度重视课程建设的保障和支持,需要政府、企业、社会等主体的参与和支持。物型课程以学科文化魅力吸引学生迷恋学习,围绕学生的学科学习,开发和呈现学科的文化内涵,创新教学方法,让学术形态的内容以教育形态、生活形态的内容呈现。物型课程注重开发丰富而有美感的课程资源,打造美感课堂,打造学科教学生态范式,让名师演绎学科文化,让学科文化推动学校师

生成长。

### 三、“物型课程”的“以物树人”建模

丰富有趣的物型课程,是对校园生态的重新定义,即通过不断增加校园建设中的课程价值和审美趣味,来构筑向学的立体校园和知识空间,通过教育环境的改变,凸显“立德树人”的教育意蕴,撬动育人模式的转型,促进教学方式的变革,推动教育向本原的理性回归。

一是物型课程以环境建模、物型建构与课程开发为内核,以场景功能实现与教育品格提升为追求。物型课程反对脱离学生兴趣和生活实际的纯粹概念化学习,主张“在情境中学习”“在活动中学习”“在探究中学习”。物型课程中作为环境载体的“物”则以上升到不同“型”的方式一步步塑造着人。学校通过充分发掘校园物态的文化力量、育人价值,进一步推进学生品格提升,增强校长、教师立德树人的课程意识和尊重教育规律、儿童发展规律的科学意识,以校本化的方式探索教育的新时代路径。

二是通过物型课程建设,加强各类专题教育场所资源的共建共享、拓展互通,从而探索学生内心喜欢、知行合一、坚守不变的育人范式。注重学习者的知识建构,通过“物”的搭建为学习者创设一种具体的学习情境(学习在场),创建与教学内容相融的校园造型,创立求物之道的课堂生态。让学术形态的内容以教育形态、生活形态的内容呈现,从而保障学习者充分实现知识的内化。

物型课程激发心灵深处的共鸣与主动感知。物型课程的文化创新旨在创新环境的课程意识,能让师生在崇尚美好人性、塑造完美人格、追求幸福人生的熏陶中逐渐形成自己的价值观、人文精神及道德情操,最终实现“物道”“物理”“物情”“物趣”

“物行”五个“物”。“物道”，即道德养成，如格物致知、天人合一；“物理”，即学习能力，如自主学习能力、多感官发展能力；“物情”，即人格发展，如情感体验、建立友好关系；“物趣”，即审美能力，如感受美、鉴赏美、创造美的能力；“物行”，即实践素养，如劳动观念、动手能力。

三是促进教师专业成长。教师在物型课程中“诗意地栖居”。物型课程的精髓就在于“心中有课”，广大教师在“物质——环境——行为——育人模式”的实践过程中，逐步地成长为“课程育人研究者”。创新教学方法，改变当前的教育形式化、冷硬化，打造美感课堂，最终形成学科教学生态，广大教师成为手脑合一的“智慧教学创生者”。

物型课程项目建设是行动也是研究，是行动研究项目。因此，制订《指标体系》并不是为了要区分学校，而是为了更好地促进项目建设，促进学校品质提升。这样我们才能有目标、有方向，才能做得更好，走得更远，直抵理想的彼岸。

一级指标	二级指标	三级指标
物型 (30分)	全域学习生态 (最大限度地利用校园空间,创造整体性环境), 10分	生态布局(如自然山水、植被配置),5分 景观设计(如建筑造型、园林小品、外墙风尚、廊道设计、道路铺设),5分
	在场学习空间 (为学生的在场学习提供物理或虚拟空间),10分	场馆建设(如设计理念、空间结构、美学功能),5分 教室文化(如理念渗透、仪器与设备、空间改造),5分
	学习资源整合 (判断实体学习资源的利用效果,开发与拓展校内外学习资源),10分	实体学习资源的利用(如是否有效地利用建筑、景观、学习空间),5分 校内外学习资源的拓展(如学科间合作、班级间协作、家长参与度、校际合作、学校与社区的互动),5分

课程 (40分)	课程理念(课程建设的理念与目标),10分	物型理论建构,5分
		课程目标定位,5分
	课程实施(课程建设的关键),20分	教学组织形式,5分
物型教学方法(如圆桌讨论学习法、实用动手技术学习策略、游戏或仿真学习策略),5分		
人与物的互动关系,5分		
课程保障(课程建设的保障和支持),10分	物型课程的内部质量保障(如管理与制度、师资队伍建设等),5分	
	物型课程的外部质量保障(政府、企业、社会等主体的参与和支持),5分	
学习者 (30分)	学生评价 (聚焦学生学习成果),20分	“物道”(道德养成,如格物致知、天人合一),4分
		“物理”(学习能力,如自主学习能力、多感官发展能力),4分
		“物情”(人格发展,如情感体验、建立友好关系),4分
教师评价(聚焦教师专业发展),10分	“物趣”(审美能力,如感受美、鉴赏美、创造美的能力),4分	“物行”(劳动素养,如劳动观念、动手能力),4分
		课程领导力(如课程理解与实施、教学资源开发与利用),5分
		物型教学能力(如元素教学、情境创设、多感官教学),5分

注:1. 为避免评价方面的交叉,我们将对课程的评价内嵌于对学生和教师的评价,即以学生发展的获得性数据为主,通过观测学习者的成长来评价课程效果。

2. 为鼓励项目学校有所创新,我们通过举例的方式解释三级指标,兼顾评价标准的统一性与多样性。

(作者单位:江苏省教育厅特教发展指导中心)



# 物型课程视域下的 教师领导力提升

■ 陈 岑

一直以来,作为学校教育教学活动实施的主体,教师在课程开发、课堂教学以及校园文化建设中都扮演着无可替代的角色,且随着基础教育课程改革和素质教育的深入推进,社会对教师的专业性要求也越来越高。如2012年国务院制定印发的《关于加强教师队伍建设的意见》中就指出教师培养的具体目标:“到2020年,形成一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质、

专业化教师队伍。”由此可见,专业化发展成为现阶段加强教师队伍建设的主要方向,与此同时,集中展现教师专业化水平的领导力也成为人们关注的焦点。

关于教师领导力,有学者指出,它是教师在一定的群体活动中,通过自身的专业权力以及所具有的非权力性要素(如教师本身的知识、能力、情感等)相互作用,形成的对“被领导者”(活动中的其他成员)的一

种综合性影响力<sup>[1]</sup>。从实践的角度来看,作为学校领导力延伸的重要组成部分,教师领导力在改进学校教学管理、加强制度建设、提高教师专业化水平、改进教师教学和学生学习方式等方面都具有重要意义,因而对于以育人为宗旨、以提升学校课程教学和文化建设为内核的物型课程来说,教师领导力的培养和发展至关重要。

### 一、物型理念的创新与引领

物型课程是在教育现代化背景下探索具有中国特色和时代特征的新型课程实践范式,其育人理念具有前瞻性、创新性和引领性,同时也成为指导教师开展教育教学活动的信念支撑和行动依据。从教师的领导力发展来看,主要表现为以下三个立场。

#### (一)观照个性、全面发展的儿童立场

关于儿童立场,卢梭提出了“教育要适应儿童天性的发展,以培养自然人为目的”的自然主义教育观<sup>[2]</sup>。杜威则提出了“儿童中心论”,强调学校教育应与社会生活相结合,与儿童的生活相结合<sup>[3]</sup>。与此相呼应,物型课程基于儿童立场,主张以促进每

一个儿童的全面发展为目标,坚持把落实立德树人根本任务作为出发点和落脚点。作为教学活动的组织者和实施者,教师在课程建设的过程中,应观照每一个儿童的个性特征、阶段性发展规律,促进儿童的全面发展。这也是每一位教师需要始终坚持并一以贯之的物型教育理念。

#### (二)全域学习、综合育人的课程立场

与学科课程、综合课程、活动课程等相比,物型课程最大的意义就在于“物”的文化塑型和课程意象,由“物”关联起儿童、学校和社会全部的生活意义,在此基础上形成一套完整的、系统化的课程体系,以此对儿童的内在精神进行不断培养,最终实现以物育人的目标。从某种程度上说,物型课程是对传统意义上“教学做合一”这种教育理念的价值复归,同时也是对新时代背景下全域学习、综合育人课程观的回应。这种课程观正是教师在物型课程实施过程中需要具备的一种领导力,或者说是理论素养,它强调教师要能够充分利用整个校园的空间、文化等资源,如学校的基础设施、制度文化、学科课程等,将它们转化为

学生能够时刻利用的学习资源,形成一种全域学习的生态系统。

#### (三)情境交互、意义重构的教学立场

传统教学多以讲授为主,这种教学方式单一且低效,往往难以引起学生的学习兴趣,更无法让学生产生共鸣。物型课程主张在场学习、情境创设,强调多感官并用,让教师和儿童在交互中实现教学意义的重构,这是教师在课程实践中需要坚持的教学立场。关于教学意义的重构,以往教师在教学过程中的关注点是教材,即所谓的“以教材为中心”,到后来转变为“以教师为中心”,再到现阶段发展为“教师主导,学生主体”这样一种教学立场。物型课程倡导教材、儿童、教师和环境的相关性,是一种整体性的教学立场,有效避免了教学元素或者说主体之间的割裂性。另外,关于学习意义的重构,物型课程对于儿童学习的终极意义在于通过博大、宏伟、壮美的物境来熏陶儿童的心灵,引导儿童自己建构自然的人文意义<sup>[4]</sup>。

### 二、物型课程的开发与实施

在我国基础教育课程改革



的时代背景下,有学者指出,课程改革对教育界的最大挑战莫过于对教师专业化的挑战,而实际上,这也是对教师课程领导力的挑战。物型课程尤其注重教师课程领导力的培养,从课程资源的开发与利用,到课程目标的规划与设计,再到课程内容的重构与实施,贯穿了整个课程体系的建构过程。

#### (一)学校资源、社会资源的开发与整合

一直以来,我国基础教育坚持国家课程、地方课程、校本课程并行的三级课程体系。从课程资源的角度来看,由于其丰富性、多样性、地方性等特征,因而在开发的过程中需要因地制宜、因校而异。物型课程倡导对学校资源、家庭资源、社会资源等多方资源的开发和利用,同时将校内外课程资源进行深度整合。在这一过程中,作为学校教育教学活动参与者的教师,需要转变自身角色,认清自己不再是以往教育中课程实践的忠实执行者,而需要转变为课程的建设者和开发者,甚至是研究者。当然,对教师来说,这是一个异常艰巨的任务,它要求教师具备系统的课程规划能力、专业的学科教学能力、组织

管理能力等,此外,更需要不断的经验积累、专业学习、研究实践,实际上,这就是教师领导力提升的重要目标之一。

#### (二)以物育人、以文化人目标的规划与设计

课程目标的制定是教师在课程实施过程中的行动依据和准则,因而需要进行系统的规划与设计。对于物型课程而言,其根本目标就是以物育人、以文化人,这是一个宏观的总括性目标,如何进一步细化、具体落实是需要进一步思考的问题,也可以说是直接关乎课程能否落地的关键。对此,我们可能无法对标教学,无法聚焦到知识与技能、过程与方法、情感态度价值观等方面,但在物型课程目标的规划上有需要明确的地方。如教师要始终秉持物型课程的宗旨,致力于重构学生与环境的关系,重构教育中人与技术、工具以及资源的关系,促进人与人、人与世界的和谐共生。此外,坚持物型课程的人才培养目标,将着眼于为未来社会培养新人,将课程与生活、与社会发展关联起来,培养学生自主学习、终身学习的能力,为学生应对未来社会的挑战奠定基础。

#### (三)多学科、跨学科教学内容的重构与实施

物型课程一方面关注教师学科知识、教学知识、实践性知识等专业知识的发展,另一方面关注教师学科教学、方法创新、课程研究等专业能力的培养。与以往传统课程相比,物型课程强调由多学科、跨学科关联组成一种系统化、综合性的学科群,它要求教师对学科教学内容进行重整,以整体性的思维,充分挖掘各学科文化的内涵,形成多学科教学生态,让学生发现学科之美,如语文的文道之美、英语的融合之美、科学的探究之美、体育的健雄之美、音乐的韵律之美、美术的形意之美等等<sup>[5]</sup>。这也是物型课程教师培养的终极目标,即培育一批具有美学、文学、哲学、建筑学、教育学、心理学等学科素养,同时又具备深厚的传统文化积淀和现代信息技术支撑的全能型教师。

### 三、物型教学的组织与管理

有学者指出,如果学校要获得教学和专业的发展,就必须依赖于教师的教学领导<sup>[6]</sup>。教学是学校教育的核心环节,就物型课程理念下的教师教学领导力而

言,主要表现为教育教学、班级管理 and 学生评价等方面。

### (一)情境创设、合作探究的教学范式转型

教学范式的转型和学生学习方式的变革是物型课程的落脚点。首先,对于教学范式的转型,为弥补传统教学中情境单一、静态式讲授、个体化学习的缺陷,物型课程进一步强化了在场学习、情境创设、合作探究的多元教学方式,强调在场学习和具身浸润,让儿童体验在情境中学习、在活动中学习、在探究中学习的乐趣。同时,在这一过程中实现儿童从对物的探究、物的欣赏、物的了解等一系列认识物体到探究物体最后转为对物的创造力这一学习目标,进而培养他们自主学习、合作探究和知识生成的能力。

### (二)民主、平等、和谐的班级氛围营造

除课堂教学之外,班级管理同样是教师教学领导力的重要组成部分。事实上,教师在班级管理过程中扮演着非常重要的角色,尤其是对班级氛围的营造。良好的班级氛围是教育教学的前提,因为班级的存在不仅仅是一种教学组织形式,实际上

它本身就是一种教学。班级内物件的空间设置也是知识观和价值观的某种体现,因而班级氛围对学生的技能学习、道德认知、情感发展等会产生重要影响。物型课程倡导一种师生平等的关系,追求一种同趣共生的新型人际关系和民主、平等、和谐的班级氛围,而教师领导力的发挥则与这种班级氛围的营造息息相关。

### (三)发展性、多元性的学生评价体系建设

学生评价作为教学活动不可或缺的部分,同样也是教师教学领导力的一种体现。学生评价是教师对学生在参与教学过程学习效果、道德认知及情感态度、价值观发展等情况的反馈,其目的在于正向引导、激励、促进学生的学习和发展,因而有效的评价可以调动学生的学习积极性<sup>[1]</sup>,反之,无效的甚至是不恰当的评价则会对学生造成负面影响。物型课程倡导对学生进行全面的评价,包括“物道”(道德养成)、“物理”(学习能力)、“物情”(人格发展)、“物趣”(审美能力)、“物行”(劳动素养)等方面的评价。在评价过程中,教师要对学生的发展性评价,

而非终结性评价,并注重评价方式的多元性、学生个体的差异性和学生发展的阶段性。

总而言之,物型课程的组织开展离不开教师群体的参与,而课程实施的整体水平和效果更是与教师的领导力息息相关,因而提升教师领导力成为学校物型课程建设过程中的重要一环,也是决定物型课程能否真正落地的关键。<sup>①</sup>

(作者单位:江苏教育报刊社苏派教育研究中心)

## 参考文献

- [1]李款.教师领导力内涵研究[J].现代教育论丛,2009(7).
- [2]卢梭著,李平沅译.爱弥儿[M].北京:商务印书馆,2012.
- [3]杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,1990.
- [4]王笑梅.物型课程:重构儿童学习的意义[N].江苏教育报,2019-5-15.
- [5]庄惠芬.建构有利于学生审美发展的课程形态[J].人民教育,2019(10).
- [6]吴颖民.国外对中小学教师领导力问题的研究与启示[J].比较教育研究,2008(8).
- [7]卫建国,杨晓.基础教育课程改革理论与实践[M].北京:北京师范大学出版社,2012.