

ZHONG XIAO XUE XIAO BEN KE CHENG KAI FA DE LI LUN YU SHI JIAN

中小学校本课程开发的理论与实践

门秀萍 主编

开明出版社

中小学校本课程开发的理论与实践

王 明 著

中小学校本课程开发的 理论与实践

门秀萍 主编

开明出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中小学校本课程开发的理论与实践/门秀萍编著.

北京: 开明出版社, 2003.4

ISBN 7-80133-790-5

I. 中... II. 门... III. 课程-教学研究-中小学

IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 022003 号

13

责任编辑: 范英

中小学校本课程开发的理论与实践

编者: 门秀萍

出版: 开明出版社

印制: 北京市通堡印刷厂

发行: 新华书店北京发行所经销

开本: 16 开 印张: 16.875 字数: 266 千字

版次: 2003 年 5 月第 1 版 2003 年 5 月第 1 次印刷

印数: 000,1—5,000

书号: ISBN 7-80133-790-5/G.706

定价: 18.00 元

本书编委会

主任：邓国军

副主任：王珏 韩艳秋

主编：门秀萍

副主编：(以姓氏笔画为序)

	王振华	刘彦	张淑清	赵春艳
编委：	王会群	于艳波	王丽文	李飞鹏
	王丽红	李元先	贾寅辉	孙孝龙
	孙树宝	冉令辉	张成和	张宏
	吴大力	姚慧聪	刘吉生	汪淑英
	刘艳红	朱晓凤	杨华	丁伟
	刘红梅	刘凤芹		

前 言

自 1998 年我区承担省语文、数学课程改革实验之后，现又承担了国家新一轮基础教育课程改革实验。通过几年的“课改”实验，我们深切地感到基础教育课程改革是教育改革的核心，是推动素质教育的重要举措，是牵动教育发展全局的系统工程。面对这样一项艰巨而光荣的重要任务，都应积极地、高度负责地参与其中。尤其作为课改实验区的教育同仁，更应增加使命感、责任感和紧迫感。“课改”是历史赋予我们这一代教育工作者的光荣任务，机遇和挑战并存，千载难逢，不可坐失良机。搞好“课改”，教育工作者人人有责，重任在肩，不可袖手旁观。“课改”迫在眉睫，不要等、不要拖，更不要推。应抓紧时间，以开拓创新的精神，积极主动的态度投入到课改之中。正因为如此，作为实验区的教育工作者更应该为课改做点实事。因此，我们以校本课程研究为切入点，萌发了撰写《中小学校本课程开发的理论与实践》一书的念头。我区有一支理论深、业务精、干劲足的教研员队伍。全员参与了这次校本课程开发与研究工作，虽然目前我们的研究还不很高深，但至少能促进教研员对“课改”的深入学习和探索，提高对校本课程的理解和认识。也能为校本课程开发尽一点微薄之力。

校本课程建设是一项涉及学校、政府、社会及各方面的系统工程。在我国，校本课程建设实践是先有其“实”后有其“名”。在“课改”管理目标即“改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性”提出后应运而生的。对于我们来说开发校本课程的历史很短，理论研究的真正兴起也只是近两三年的事。随着课改的推进，很多学校和广大教师逐渐表现出对于“校本课程”开发的期待和关注，有些学校开发的具有鲜明特色的活动课已具备校本课程的基本条件，但苦于理论知识匮乏，实践依据不足，鉴于此，我们编写了《中小学校本课程

开发的理论与实践》一书。这本书从总体上看由两大部分组成：一是从理论的角度，也就是根据国内外这方面著名专家的论著，结合中小学的现状，对校本课程进行全方位的解读；以便广大中小学教师从理论上对校本课程的开发和利用有一个较为明确的认识。二是从客观实际的角度，运用典型例证从各个方面对校本课程进行全方位的说明，以便广大中小学教师学习起来有的放矢，从而在实践中逐渐开发出合乎本地实际的校本课程。

由于“校本课程”在我国尚属新兴事物，不少问题尚在探讨中，因而编写起来具有很大难度，再因，此书编写时间只有一个多月，时间仓促，不尽人意之处在所难免，值得商榷的地方还有很多，盼望教育界有识之士与我们协同作战，共创我国课程改革美好的明天。

门秀萍

2003年1月10日

目 录

第一章 校本课程概述	(1)
第一节 校本课程概念	(1)
一、“校本”的含义	(1)
二、“课程”的含义	(3)
三、“校本课程”的含义	(3)
四、“校本课程”的基本特征	(4)
第二节 校本课程的起源与发展	(7)
一、“校本课程”的起源	(8)
二、“校本课程”的发展	(11)
第三节 我国校本课程的开发与趋势	(17)
一、我国“校本课程”启动和发展	(18)
二、我国“校本课程”发展的新趋势	(20)
第二章 校本课程开发	(27)
第一节 校本课程开发的背景	(27)
一、校本课程开发的背景	(27)
二、校本课程开发的意义	(34)
第二节 校本课程开发的原则	(37)
一、校本课程开发的理念	(37)
二、校本课程开发的目标	(43)
三、校本课程开发的原则	(44)
第三节 校本课程开发的资源	(47)

一、校本课程资源的含义	(47)
二、校本课程资源的分类	(48)
三、校本课程资源的开发利用	(53)
第四节 校本课程开发的途径	(57)
一、校本课程开发的途径	(57)
二、校本课程开发的模式	(60)
三、校本课程开发的程序	(66)
第三章 校本课程的实施与管理	(99)
第一节 校本课程的实施	(99)
一、校本课程实施的涵义	(99)
二、校本课程实施的内容	(100)
三、校本课程教学	(102)
四、影响校本课程实施的主要因素	(109)
第二节 校本课程的评价	(110)
一、校本课程评价及其功能	(110)
二、校本课程评价的价值取向	(113)
三、校本课程评价原则	(115)
四、校本课程评价的方法与模式	(116)
第三节 校本课程管理	(123)
一、校本课程管理的模式	(123)
二、校本课程管理的内容	(125)
三、校本课程管理中应该注意的问题	(128)
第四章 校本课程开发与教师素养	(138)
第一节 校本课程开发中教师的地位和作用	(138)
一、教师是校本课程开发的主体	(138)
二、教师参与校本课程开发的意义和作用	(140)
第二节 校本课程开发与教师专业化的发展	(142)
一、教师专业化及其发展	(143)

二、教师专业化发展的必要性	(146)
三、校本课程开发与教师的专业发展	(148)
第五章 校本课程案例及点评	(158)
案例 1 美国 C 学区：为优才儿童设计校本课程	(158)
案例 2 澳大利亚 River Valley 中学：设置单元课程	(168)
案例 3 台湾 B 中学：利用社区资源开发校本课程	(177)
案例 4 上海市大同中学：课程开发即合作与探究	(189)
案例 5 吉林省白城市洮北区教师进修学校：利用 地方资源开发单元课程	(199)
案例 6 吉林省白城市明仁小学：全面培养，发展个性	(228)
案例 7 吉林省白城市实验小学：“创建家长学校，实施 三结合教育”	(244)
案例 8 吉林省白城市瑞光小学：用“五心”教育充实 孩子们的童心世界	(249)

第一章 校本课程概述

第一节 校本课程概念

随着知识经济的到来，随着国际间人才竞争的日趋激烈，基础教育对国家发展的推动作用日益引起人们的重视。世纪之交，我国为实施科教兴国的战略，开始了第八次基础教育课程改革。本次课改提出了六项具体目标，其中第六项目标为：“改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性”这个目标的提出，确立了地方和学校参与基础教育课程管理的主体地位，使“校本课程”这一高扬个性旗帜的事物有了生存与发展的空间。由于地方与学校课程在中小学阶段可以占到课程总量的 10% ~ 12%，可以说，“校本课程”已经悄然地来到我们的身边，每一个教育工作者都应对其关注和研究。

为了更好的明确“校本课程”的概念，我们首先探讨什么是“校本”、什么是“课程”，在此基础上推导出“校本课程”的含义。

一、“校本”的含义

“校本”的英文是“school - base”，大意为“以学校为本”、“以学校为基础”。它有三方面的含义：一是为了学校，二是在学校中，三是基于学校。

为了学校，意指以改进学校实践、解决学校所面临的问题为指向。“改进”是其主要特征，既指要解决学校存在的种种问题，也指要进一步提升学校的办学水平及教育教学质量。“校本”关注的不是宏观层面的一般问题，而是学校管理者及教师们日常遇到的亟待解决的实践问题。

在学校中，意指树立这样一种观念，即学校自身的问题，要由学校中人来解决，要经由学校校长、教师的共同探讨、分析来解决，所形成的解决问题的诸种方案要在学校中加以有效实施。真正对学校问题有发言权，是校长、教师，他们对学校实际问题有其他人难以替代也是不能替代的作用。

基于学校，意指从学校的实际出发，所组织的各种培训、所展开的各类研究、所设计的各门课程等，都应充分考虑学校的实际，挖掘学校所存在的种种潜力，将学校资源更充分地利用起来，让学校的生命力释放得更彻底。

在对“校本”的理解上，至今还存在着一些模糊的看法，对于何谓“校本”以及“校本”与学校的关联等问题尚没有形成明确的认识，至少有以下两个问题需要进一步探究。

1. “校本”不是学校自身完全自主自决

时下对“校本”有许多不正确的认识，其中有一种认识很有代表性，即“校本”就是由学校自行决定学校发展方向，自行挖掘学校各种潜在的资源，自行整合学校的各个不同方面的力量，自行对学校的课程进行开发，自行培训自己学校的教师，自行从事各方面的研究。这种认识，是有一定偏差的，是偏离“校本”的真正涵义的。实际上，“校本”并非等于学校的自主自决，也不等于教师自己的自主自决，一些教育行政部门、督导部门、专业研究者的参与也是很有必要的。

2. 中西“校本”不是同一回事情

(1) 相对的对象不同

美国的“校本”是相对于“学区”而言的，是向学区要自主权，这是由其地方分权的管理体制所决定的；英国的“校本”更多的是相对于“校董会”而言的，是学校向校董会要自主权，这是因为英国的教育体制是中央集权和地方分权并存的；我国的“校本”则是相对于国家、地方而言的，是向国家和地方尤其是向国家要自主权，力图使学校有更大的自主支配的时间和空间，这是由我国教育自身的高度集中管理决定的。

(2) 具体的含义不同

西方的“校本”由学校自主自决，学校具有完全的选择权、自主权、决策权，很少有外在的来自于更高权力机构的干预。我国的“校

本”虽然也指向学校自主权的扩大，但以国家、地方的规定为前提，受到干预的程度要大得多。

(3) 产生的背景不同

西方的“校本”产生在制度化教育背景下，传统教育制度的僵化禁锢了学校的发展，学校体制僵化，学校缺乏活力，促使教育自身引发了“校本”。我国的“校本”产生在教育落后于社会经济发展的需要，知识经济呼唤创新人才的背景下，是社会要求在教育上的反映。

(4) 形成的途径不同

西方的“校本”是在学校层面上生成、发展而来，是学校中固有的，是内发型的。我国的“校本”是自上而下生成的，间或有水平互动，是外生、内发混杂，外生占主导地位的。

(5) 发挥的作用（产生的效用）不同

西方“校本”的作用在于争取学校更大的自主权。我国“校本”的作用既在于争取自主权，也在于展示学校个性，培养个性化人才。

二、“课程”的含义

多年来，人们一直致力于“课程”的研究，但是由于个人认识角度的不同，对于“课程”很难有统一的界定。

在西方，“课程”是从拉丁文(*currere*)一词派生出来的，原意是“跑道”(race-course)，西方依据这个词源，将其定义为“课程”是指教学内容，主要体现在教科书、“课程”(教学)计划和“课程”标准(教学大纲)中；广义的“课程”指的是学生在学校中获得的经验，它包括学科设置、教学活动、教学进程、课外活动及学校的环境气氛等。也就是说，广义的“课程”不仅包括“课程”表所规定的显性学习内容，也包括学生的课外活动以及学校中潜在的各种文化教育因素；它不仅指书本知识，也包括学生个人所获得的感性知识，个人经过系统的整理由实践反复检验的科学知识和个人的经历产生的情感体验。可以说，广义“课程”的内容是更广泛的，更有助于我们认识“课程”的内容，也体现人们对“课程”理解的深入。

三、“校本课程”的含义

“校本课程”(school-based curriculum)顾名思义，就是以学校为“课程”编制主体，自主开发与实施的一种“课程”，是相对于国家课程

和地方课程的一种“课程”。

“校本课程”是以学校教师为主体，在具体实施国家课程和地方课程的前提下，通过对本校学生的需求进行科学评估，充分利用当地社区和学校的课程资源，根据学校的办学思想而开发的多样性的、可供学生选择的“课程”。

“校本课程”的开发主要依据国家教育方针、国家或地方课程计划、学校教育计划、学生需求评估以及学校课程资源，强调以学校为主体和基地，充分尊重和满足学校师生的独特性和差异性，特别是使学生在国家课程和地方课程中难以满足的那部分发展需要得到更好的满足。“校本课程”是国家课程计划中一项不可缺少的组成部分。

四、“校本课程”的基本特征

1. 校本课程开发是民主开放的课程决策过程

顾名思义，校本课程开发是指学校根据自己的教育哲学思想自主进行的适合学校具体特点和条件的课程开发策略。它实质上是一个以学校为基地进行课程开发的开放民主的决策过程，即校长、教师、课程专家、学生以及家长和社区人士共同参与学校课程计划的制定、实施和评价活动。它涉及学校教育经验的各个方面，它作为一种开放的决策过程和变革过程，要求体现出参与、合作、民主和多样性原则，需要与中央政府和其他有助于课程开发的机构之间相互交流协调而进行课程的设计、实施和评估。校本课程开发决不是学校自我封闭、学校乃至地方相互割据的手段。换句话说，校本课程开发“如果只局限在学校本身的活动，而不把眼光放远到学校与其他学校和机构的互动关系，实属短视”。事实上，校外机构开发的课程资源如国家考试大纲、中央课程方案、地方课程计划等，都可以刺激或促进校本课程开发。例如，美国的社会学科课程方案《人类：一门研究课程》就曾为美国各个学校的人类学校本课程开发实践提供动力和示范。国外的研究还证明，那些与中央课程小组一道参与各种方案和材料的开发与实验的学校，跟那些只参与中学阶段的实验或只经过最终成果的大众化传播阶段的学校相比，更有可能承担课程革新的任务。与中央课程革新活动中心的距离越远，真正持久的变革可能性就越小。

校本课程开发对于各种教育经验的筛选与确定都是通过横向交流渠

道来完成的，它除了教师、专家参与课程开发外，也鼓励家长和社区人士参与学校的课程建设，表达他们的教育观点和要求，非常注意也比较容易融进社会生活的实际变化和最新出现的相关课题，使学校课程具有更强的主动变革的机制和能力。

2. 校本课程开发旨在尊重学校师生的独特性和差异性

与国家课程开发注重基础性和统一性的特点相比较，校本课程开发策略充分尊重和满足广大师生以及学校教育环境的独特性和差异性。由于学校教育的具体执行者——教师广泛参与课程决策，学校的纵向与横向课程中都充分考虑到学生的需要，考虑到特定学校的具体教育环境，突出本校的课程特色，尤其是充分尊重学校师生以及学校环境的独特性和差异性，因而对学校的教育教学产生重要影响。它标志着课程开发主体从中央到外围的实质性转移，证明学校可以也应该成为具备不断生长和自我更新能力的开放组织系统。进行校本课程开发，有助于学校形成支持和激励性的氛围，形成渠道通畅的校内外交流，从而成为对教师具有吸引力的工作场所。

3. 校本课程开发是教育制度内权力与资源重新配置的过程

校本课程开发是针对国家课程开发的局限性而采取的一种与国家课程开发相对应的课程开发策略。20世纪50年代以来广泛执行的国家课程开发策略，从60年代中后期开始受到空前迅速的社会、技术和经济变革的巨大挑战。因为国家课程开发策略实质上是一种中央高度集中的自上而下的研究、开发、推广的策略，一是周期长，缺乏灵活性，严重滞后于社会变革，尤其是不能及时反映科技进步的成果和当地社会生活和社会发展需求的实际变化，时效性差；二是学科专家处于课程开发的核心位置，课程设计定位在学科结构的层次，缺乏课程系统结构的整体把握，导致单一狭隘的专家型课程目标和决策渠道，缺乏多层次多途径全方位满足社会发展和学生发展需求的课程体制与能力；三是“中央”“外围”之间，即开发课程的学科专家与实际执行课程的教师之间，缺少应有的紧密联系，课程专家与学校及教师是“两张皮”，否定并闲置广大教师独立判断以及参与课程开发的积极性和创造性，降低了课程革新对于学校教育的实际影响，致使课程改革不能在教学质量上取得预期的成果，出现所谓“革而不新”的现象。权力的过度集中造成教育资源的惊人浪费和教育效益的严重下降，尤其是教育变革能力的严重萎缩。

校本课程开发的出现正是对国家课程开发所遇到的挑战做出的实用主义的反应，其最终目的在于通过教育制度内权力与资源的重新调整和优化配置来提高教育的效益以及教育适应变革的能力。

4. 校本课程开发是课程理论和课程实践不断丰富、完善的过程

相对于广大的教育人口和地区差异而言，国家课程开发主体的代表性是非常狭窄的，或者说，它只能忽略差异性而寻求共同性与统一性。这在社会发展比较平稳和缓慢的时候以及在计划经济体制下是适宜的，但在社会生活日趋多元和变化发展日益迅速的当今时代，其局限性就越来越明显了。正是在这样的背景下，新的课程理论与课程开发实践应运而生。校本课程开发就是课程理论和课程开发实践不断发展、丰富、完善的过程。其中校本课程编制、教师在职教育、学校自我评价、学校整体反思以及行动研究等单项实践与研究探索方面取得的突破性进展，为校本课程开发提供了宝贵的经验。在这一过程中，教育工作者特别是广大教师的课程意识和课程开发能力以及专业自主意识与能力得到加强。校本课程开发的基本观念和策略也逐步得到政府部门的认可和支持，这为校本课程开发的广泛实践注入了直接动力。在英国，课程开发的主动权从中央向外围的转移得到中小学委员会的认可。从20世纪70年代中期开始，它甚至把促进革新的研究开发推广策略弃之不用，改为从政策上支持“解决问题”的校本课程开发方案。在美国，校本课程开发的“基层”革新、人类学课程方案等单项实验也获得了政策上的支持。澳大利亚、加拿大和以色列等国家也不同程度地实施了校本课程开发计划。特别是校本课程开发形成和普及了一些重要的教育思想和教育理念，包括促进变革的逻辑起点是实践者的问题而不是革新者的理念；教师和学校是课程开发的贡献者而不只是被动的接受者；实际承担教育教学任务的学校，可以也应该成为设计课程的理想空间；学校作为一个组织机构在保证课程革新“生根”可能性方面，起着决定作用；真正持久的课程变革必须依靠实践者积极参与变革过程，教师作为实践者是课程开发的核心参与者；没有教师积极参与课程开发就很难取得成功等等。这诸多方面都在一定程度上扩大了课程开发的视野和范围，促进了传统课程理论与实践的变革，尤其是打破了单一的国家课程开发模式，课程开发的理论与实践更加丰富和完善了。

5. 校本课程开发是国家课程开发的重要补充

总的说来，国家课程开发在解决课程的基础性与统一性方面具有优

势，这是校本课程开发所难以企及的；而校本课程开发则是为尊重具体学校环境以及师生的独特性和差异性而存在的，这一点恰恰是国家课程开发所不容易兼顾的。它们是各有优势且相互补充的两种课程开发模式，其中的任何一方都很难完全取代另一方。

第二节 校本课程的起源与发展

“校本课程”是社会时代的产物，反映着一定的社会历史的特点，并因社会形势的变化而变化。随着人类社会高度文明的发展，“校本课程”受不同时期政治、经济的需要而一直处于动荡的演变过程。“校本课程”做为课程体系中的一部分，在满足地方政治、经济、文化和学生发展的需要中，也具有一个曲折的发展过程。

校本课程始于 20 世纪 70 年代，它的出现源于对 20 世纪 50 年代和 60 年代课程发展趋势的反思。在那时，美国等一些国家选择了一批专家学者，集中编写课程教材，而学校教师则几乎完全被排斥在圈子之外。这就出现了一种非常奇特的现象：由专家学者编制出一系列体现他们“意图”的课程；由学校教师实施他们原本没有参加编制的课程；由外界的评价人员或督导人员承担课程的评价工作。在这种情景下，课程编制者（专家学者）、课程实施者（学校教师）和课程评价者（评价人员或督导人员）之间的脱节现象以及由此产生的各种弊端便暴露无遗了。

在以后的 20 多年中，澳大利亚、加拿大、美国、英国等许多国家的政府曾经先后把全部或部分课程编制权下放给基层学校，学校教师在课程编制方面有了较多的自主权。这逐渐形成一股世界潮流，这股潮流被称为“校本课程运动”。

如今，无论在推行国家课程的发达国家，还是在推行校本课程的发达国家，“校本课程”已经被列为师范教育的一门必修课。了解和研究校本课程的理论、方法和实践，将有助于教育行政机构、学校领导和教师进一步自觉地支持和推广校本课程。