

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

课程开发与课程实施散点透视

陈月茹 叶丽新 著



山东教育出版社

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

课程开发与课程实施散点透视

陈月茹 叶丽新 著

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程开发与课程实施散点透视/陈月茹,叶丽新著.
济南:山东教育出版社,2008
(教育理论专题研究丛书/戚万学,徐继存主编)
ISBN 978-7-5328-5945-0

I. 课... II. ①陈... ②叶... III. 课程 教学研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 077277 号

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编
课程开发与课程实施散点透视
陈月茹 叶丽新 著

主 管：山东出版集团
出 版 者：山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编：250001)
电 话：(0531)82092663 传真：(0531)82092661
网 址：<http://www.sjs.com.cn>
发 行 者：山东教育出版社
印 刷：山东新华印刷厂临沂厂
版 次：2008 年 7 月第 1 版第 1 次印刷
印 数：1—3000
规 格：787mm×1092mm 16 开本
印 张：12.5 印张
字 数：220 千字
书 号：ISBN 978-7-5328-5945-0
定 价：22.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

(电话:0539—2925659)

目 录

CONTENTS

专题一 理解“课程开发”	(1)
一、“课程开发”辨	(1)
二、解读三级课程管理体制	(8)
三、课程标准的衍变与能力培养意识的发展:以语文学科课程为例	(19)
专题二 课程开发体系——以美国为例	(27)
一、美国高中学分制及其意义	(27)
二、美国州课程框架构建透视	(37)
三、美国教科书选用制度的弊端及成因	(42)
四、美国高中“板块式课程表”计划概览	(52)
专题三 教科书——核心课程资源的开发理念与策略	(58)
一、大教学设计观主导下的教科书编制	(59)
二、编制理念:建构主义教材观	(69)
三、教科书中的多元文化问题	(80)
四、关于时代性知识问题	(92)
专题四 理解课程实施	(102)
一、课程实施的三维理解	(102)
二、教师——具有自省意识的课程实施者	(110)
专题五 教学——课程实施的核心途径	(115)
一、教学设计研究与实践需要正视的几个问题	(116)
二、走出假性繁荣——浅论我国教学模式理念的模糊性及对策	(125)
三、解析教学模式全程发展中的变异	(131)
四、开辟语文阅读教学的新模式	(137)

五、瞻前顾后话“讨论”	(141)
专题六 信息技术与课程整合——课程实施领域新图景	(157)
一、摆脱课堂效果意识的束缚	(158)
二、学科课程意识:信息技术与课程深层整合的关键	(163)
三、信息技术与课程整合的深入发展之途	(169)
四、电脑与写作:中小学信息技术应用的教育学反思例谈	(174)
五、信息技术环境下的写作评价新气象	(182)
六、透视基于 BBS 论坛的中小学课堂同步交流	(189)

专题一 理解“课程开发”



课程开发涉及课程全域。20 世纪六七十年代以来,教育发达国家中对国家课程开发和校本课程开发的重视一直处于此消彼长、相互冲突和融合之中。近年来我国学术界在此领域研究的热点是校本课程开发,这是对建国以来国家课程开发唯上制度的一种过渡性反动。健康有序的课程系统必定是多层次课程开发机制的产物,国家课程、地方课程和校本课程相互配合完成既定的教育目标。本专题辨析了课程开发的概念,论述了三级课程管理体制下课程开发的基本范畴,并以语文学科课程开发中某一教学目标为例,透视了课程开发行为的历史变迁。

一、“课程开发”辨

(一) 概念界定

“课程开发(curriculum development)”一词最早出现在凯斯韦尔和坎贝尔(H. L. Caswell&D. S. Campbell)1935 年出版的《课程开发》一书中,港台地区学者亦译作课程发展。

课程开发表示新的课程的编订、实验、校验——改进——再编订、实施、校验……这一连串作业过程中的整体,大体相当于课程改造、课程改革之类的概念。总之,是意味着伴随科学技术的进步与社会的发展而展开的新课程研究。

在学校层面,课程开发就是指借助学校教育计划——课程——的实施与评价,以改进课程功能的活动的总称。^①

与课程编制(curriculum making)、课程设计(curriculum design)相比,课程开发的范畴更为广泛。从内容上看,包含从课程开发主体选择、课程目标确定、课程设置、课程框架制定、课程内容选择、教学方式设计、课程活动的组织、课程评价建议、课程修订等系统过程;从层次上看,包括从国家课程到地方课程再到根扎于学校个性特色的校本课程。

课程开发有两种形态:第一种是以美国 60 年代的学科结构化改革为代表的“立足于学科的课程开发”。分为三类:从上层机构下达的研究、开发、普及型;上下机构之间的相互交流型;基层机构提出的受上层支持的问题解决型。第二种是“立足于系统的课程开发”,它牵涉整个学校及教育制度的改革。它也可分三类:一是整个学制改革导致的课程开发,如英国的中等学校的“综合制”,法国中等学校的“观察课程”;二是试点学校的课程开发;三是非由政府机关主导的,而是源自自发研究的,但同制度上的改革结合在一起的课程开发。

(二) 课程开发机制

课程开发有不同的层次,包括国家课程、地方课程、学校课程(下文《解读三级课程管理体制》中详细讨论其内涵)的开发,它们的开发机制、开发主体、开发目标和开发策略存在显著差异。一般而言,一个国家的课程开发机制受制于该国教育行政制度,但也有例外。如素有中央集权传统的法国、俄国、中国和韩国等国家建立了中央集权的课程开发机制;具有分权和自治传统的英国、美国、澳大利亚和加拿大等国家建立起地方分权或者学校自主的课程开发机制;而在素有集权传统的日本和德国,二战之后却依照美国的标准建立起了地方分权的教育制度和课程开发机制。^② 即使在教育行政制度相对稳定的同一国家之中,课程开发的战略重点往往也会随特定历史时期教育发展的需求,在国家课程、地方课程和学校课程这三者之间漂移。

不同类型的课程开发机制都曾在一些国家长期存在并且取得过相当程度的成功。综观课程发展史,对于后发赶超型现代化建设的发展中国家来说,国家课程开发机制占据了主导的需求地位;对于发达国家,在教育需要迅速发展或恢复元气时期,当基础教育的成败与国家民族的安危联系在一起时,国家课程开发通常也会受到重视,如二战后发达国家的“新课程运动”便是明证。另外,当国内面临错综复杂的政治、经济、社会矛盾和利益调整时,需要政府部门

① 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社 1989 年版,第 320 页。

② 吴刚平:《国外课程开发机制的基本类型及改革经验》,《教育研究》,2000 年第 10 期。

的强力介入,也会促使各国重视国家课程开发。^①

当教育系统发育还不成熟时,当整个教育系统或课程计划都需要快速主动彻底的变革时,当教育的情境出现紧急状态、旧体制无法解决一些急迫的问题或者完全无能为力时,采用改革国家课程的策略之意义和收效已为许多国家的教育实践所证实。然而,中央集权式的国家课程开发的推广模式是一种“自上而下”的方式,或称“中心—外围”推广模式,如果仅仅采用这一种模式,势必会由于脱离学校教育的实际条件和个性化需要,造成课程资源的浪费或不足,也把教师排除在课程开发之外,因为这种模式使课程决策系统与课程实施系统隔离开来,作为课程实施者的教师无法及时、清楚地了解新开发课程的意图和课程目标中每一个细微的革新因素。

一旦将这种单一模式固定下来并用以处理所有教育情境下的课程问题时,国家课程开发模式内在的固有缺陷就变得突出起来。比如,大部分的课程开发是不需要这种自上而下的大规模集权方式的,特别是“它的做法对于正常的、小规模调整是完全不恰当的”^②。在教育稳步发展阶段,地方主导或学校自主的课程开发会彰显出其独特的价值。正如埃格尔斯顿(John Eggleston)所指出的:“我们曾把主要的努力集中在国家课程计划上,但10年之后我们终于慢慢认识到,如果我们的目标是学校中的变革,那么就必须由学校来发动变革。结果是,直接起因于学校及其学生和教师的需求与积极性的课程开发逐渐复苏。”^③

20世纪80年代末,无论是国家课程开发比较完善的国家,还是该类改革正在行进中的国家,开始兴起对国家课程开发策略局限性的反思,逐步重视起地方、学校课程开发对于课程建设的重要价值。

随着完全的中央集权制与彻底的地方分权制教育行政在实践中遭遇到各自的严峻挑战,大多数国家又认识到,任何一种课程开发机制都不可能解决所有课程问题,事实上很难对此进行是与非的价值判断,只能作出是否适宜本国国情的判断。由此,他们大都不再采用单一的国家课程或校本课程开发模式,课程行政体制在总体上出现了“地方自治加中央调控”或“中央调控加地方自治”的趋势。^④ 国家、地方、学校共享课程决策、开发权成为共识。

① 吴刚平:《校本课程开发》,四川教育出版社2002年版,第4~5页。

② 中国教育国际交流协会等编:《课程发展与社会进步——国际研讨会论文集》,人民教育出版社1992年版,第48页。

③ J. Eggleston, 1980. *School-based Curriculum Development in Britain*. Routledge & Kegan Paul Ltd. p. i.

④ 崔允漭、沈兰:《决策分享——国家课程与校本课程的历史透视》,《教育研究》,2000年第7期。

近一个世纪来的国际课程开发经验教训提示我们,健康有序的课程系统必定是多层次课程开发机制的产物。一个健全的课程开发机制系统,一方面能够充分发挥主导课程开发机制的带动作用,另一方面也能够发挥各种亚层次课程开发机制的补偿作用、强化作用,对主导课程开发机制的固有缺陷进行弥补,对其优点进行强化,从而使课程发展成为一种充满活力的动态平衡过程。学校与周围结构之间的这种动态平衡才是真正目的。这种新的动力和交流是使教育系统作为一个整体保持活力的希望所在。^①

(三) 课程开发的主体

课程应该由谁来开发?最终的决策权应当交给中央课程开发机构指定的专家、权威还是与学校相关的人员(school related person),抑或课堂上的教师?

20世纪50年代起,鉴于课程开发涉及课程计划、教科书、教学辅助资源和实验室设备的设计和编排等核心而又量大的工作,不少国家的中央教育部门或公共基金会组织设立了大型的国家课程开发中心,承担国家课程的开发任务。这种安排主要是基于这样一种认识:过多地把课程权力交给学校与教师是导致教育质量下降的根本原因之一,而真正高质量的课程应由国家组织各方面的专家协同开发。

国家课程中心通常由享有声望的科学家和声名显赫的学科专家领导,从事新课程的开发。一些发展中国家也对新课程运动中的观点产生了兴趣,并很快移植别国的新课程给本国使用,或根据发达国家课程开发的运作方式建立自己的课程中心以开发新的课程。^②

这些中心往往代表了政府的意志,处于官僚机构的较高层,他们负责为整个学校体系开发课程。学校的课程多数是在这些“中心”,由掌握课程开发技术和学科知识的专家“科学地”设计组织好,然后“打包(curriculum packages)”向外围的学校分发(curriculum dissemination),学校采用(curriculum adoption)并负责实施(curriculum implementation)。^③

两种因素导致了课程开发主权的部分下移。一是20世纪70年代起,“大多数经济合作与发展组织(OECD)成员国在所有类型的教育决策权方面都有明显的从中央到地方的权力下放”^④,相应的课程权也从专家权威手中有所松动;二是西方“新课程运动”中,科学家、学科专家所表现出来的实践知识结构缺

① 吴刚平:《国外课程开发机制的基本类型及改革经验》,《教育研究》,2000年第10期。

② 崔允漭、沈兰:《决策分享——国家课程与校本课程的历史透视》,《教育研究》,2000年第7期。

③ 徐玉珍:《校本课程开发:概念解读》,《课程·教材·教法》,2001年第4期。

④ 黄显华编著:《强迫普及学校教育:制度与课程》,香港中文大学出版社1997年版,第15页。

陷也使各界越来越认识到教师在课程开发中不可替代的作用。

当今的总体趋势是强化教师作为课程开发主体的地位,这是对以往中央集权型课程开发的批判。只有建立起中央教育机构、课程专家、学校、教师在课程开发中共同参与决策、担任不同职责的课程开发模式,课程的实效性才能获得制度化保障。

(四) 关于校本课程开发

实践中的校本课程开发有两种形态:一种是“校本课程”的开发,即国家在课程计划中预留10%~25%的空间,让学校自主地进行新的课程开发;另一种是“校本的课程”开发,即学校在符合国家核心课程标准的情况下,对学校的所有课程进行个性化、特色化的校本改造。

有研究者提出,深究起来,英文的“school-based curriculum development(校本课程开发)”只有“校本的课程开发”一意,不存在什么“校本课程的开发”。^①但“校本课程的开发”却属于坊间约定俗成的理解,不能简单地斥为乌有。而且“校本课程的开发”才是与国家课程开发、地方课程开发相对应的概念。

校本课程的意义不是以校本课程开发模式完全代替国家课程开发模式,它是在国家课程框架规定的限度内,授予学校一定的主动权来发动课程革新。萨巴(N. Sabar)认为,课程开发是否能够成功,涉及中央教育部门、教师教育机构和学校的共同努力。如中央教育部门应建立一个全国教育(课程)信息中心来提供课程咨询,并为那些使用地方课程的学校准备相应的考试制度,无论是教师的职前教育还是在职教育,教师教育机构都应该把如何规划课程列入其中,学校应该配给校本课程开发工作所需的人力、物力和时间等。^②

开发课程是一项专业性很强的工作,并非所有的教师都有精力或有能力承担。

(五) 课程开发的价值取向

课程开发不是一项单纯的技术性工作,它的选择始终离不开“价值”的取舍。究竟是从浩如烟海的知识 and 浓厚的文化传统中作出“理性”的选择,抑或依据学习者的需要、能力和兴趣作出选择,是按照设想的学科结构或知识的形式作出适当安排,抑或考虑社会的需要和发展加以配合,还是把上述各种方式加以均衡的处理,会使课程开发者费尽思量。此外,课程开发亦不一定是单纯的

① 徐玉珍:《校本课程开发:概念解读》,《课程·教材·教法》,2001年第4期。

② N. Sabar(1983). *Curriculum Development, School-based*, In T. Husen & T. V. Postlethwaite(eds.), *The International Encyclopaedia of Education*. p. 133.

“理性选择”，一方面可以理解为不同课程取向或范式在“课程”场地进行角力游戏，另一方面可以理解为不同社会群体试图把其影响力延伸至课程范围之内，不过这范围通常为维护现存制度和利益阶级的势力所占据。

任何层面的课程开发过程都是一个含有强烈的价值倾向的文化选择过程，与国家政策、民族精神、社会要求、文化传统等因素密不可分。

司宾塞说的“哪一种知识最有价值”虽然重要，但“谁的知识最有价值”更是当代争论的焦点。课程知识绝不是中性的，被视为合法化的知识是阶级、种族、性别和各种团体之间的权力关系和对立的结果。所以课程知识的争论是学校知识和整体社会中权力关系的争论，课程开发政策是一种文化政策。课程是文化的产品，更是政治的产品。从深层看，课程是根据一定的价值标准进行精心选择的体现统治阶层意志和利益的一种文化载体，所选择的内容都具有特定的意义和价值特征，国家或社会的主流价值观就是通过这种物质载体加以具体化，并通过对课程内容中价值取向的控制来达到社会控制的目的。因此有学者指出：“必须重新界定官方知识，重整知识地盘，重新分配利益。”^①

真正从社会学角度对课程进行分析的理论研究始于 20 世纪 60 年代末 70 年代初的英国，主要标志是 1971 年英国课程社会学家麦克·杨(M. Young)主编的《知识与控制》一书的出版。随后杨和伯恩斯坦(B. Bernstein)等人建议创立“课程社会学”，用社会学的理论与观点全面、系统地分析课程。

阿普尔(M. Apple)是重视课程意识形态分析的最重要的人物。在阿普尔眼中，课程知识的选择和分配不是技术性的问题，而是阶级、经济的权力、文化霸权之间相互作用的产物，是显性的或潜在的价值冲突的产物。课程“不仅仅是一个教育问题，而且从本质上说也是一个意识形态和政治问题”，所以“解释这个问题的最好方式是突出教育争论的深刻的政治本质，也就是‘谁的知识最有价值’”^②。

另外，安扬(J. Anyon)与我国台湾学者陈伯璋、欧用生、黄政杰，以及大陆学者吴康宁、吴永军等也分别从或宏观或微观的角度分析了课程开发中的价值取向与意识形态的关系。

不同的课程取向对教育目的、教学作用、学习者的角色，以至教科书和课程内容的选择，都有不同的假定。以艾斯拿及瓦伦思(Eisner & Vallance)的课程取向分类而言，认知过程取向论者认为内容本身并非设计课程的最关键课题，不过他们觉得某些学科内容(如数学)对于发展学生的心智技能会有帮助。

① 黄显华、霍秉坤：《寻找课程论和教科书设计的理论基础》，人民教育出版社 2002 年版，第 100 页。

② [美]迈克尔·W·阿普尔著，黄忠敬译：《意识形态与课程》，华东师范大学出版社 2001 年版，序言。

学术理性主义论者则主张学习者应学习不同学科的基本知识,藉以培养学习者的兴趣和才能,并且认为课程内容应包括主要的学科(文、理科)内容及其学科里最具影响力的作品和思想。自我实现或个人关联取向论者认为学习者的兴趣和需要应为课程内容的来源之一,意即学习者应在选择学习内容上扮演重要的角色,持这种课程取向观点的学者视课程为一些儿童可以创造知识的脉络、环境或单元,而非一些学科内容。社会适应及社会重建论者则认为学程内容应以发展学习者的批判性意识为依据,最终使他们致力于改变社会,因此学校课程内容应强调分析和解决具争议性的社会问题。科技取向论者最重视课程设计的过程和教学方法,他们强调有效的包装、有效教科书的呈现,以及促进目标的达成。^①

课程哲学不同也会导致不同的课程内容(见表 1-1):

表 1-1 课程哲学取向对课程内容选择的影响^②

课程哲学 取 向	永恒主义	精粹主义	进步主义	工具主义	重建主义
知识的性质与功能	强调过去和永久的知识学习,掌握事实和永恒的知识	学习必需的技能和学科,掌握学科内容和概念及原则	知识可导致成长和发展;着重主动及相关学习	着重强调将学习知识配合社会的需要,并改善现存组织和机会的效率	学习需要掌握解决社会问题的技能和学科,着重进行主动的相关学习,并关注现代和未来社会
知识的理论及课程内容	非职业的、学术的、高尚的文化、学科;强调产物及理性主义	共同文化课程	实证的、主动的、进化的、主观的;注重过程;综合课程	功利的、经济的、职业的、科学的、科技的	革命性的、问题解决的、主动的、社会关联的、职业的

① 欧用生:《课程发展的基本原理》,台湾复文图书出版社 1984 年版,第 255 页。

② 李子建、黄显华:《课程:范式、取向和设计》,香港中文大学出版社 1994 年版,第 257 页。

(续表)

课程哲学 取 向	永恒主义	精粹主义	进步主义	工具主义	重建主义
目标的来源	需要学习的 科目内容		学习者的需 要和兴趣	学习者习得 的能力;学 习者须发展 人类的特质 (如常新学 习技能及兴 趣)	社会的需要

二、解读三级课程管理体制

(一) 我国课程管理制度的沿革及三级课程管理体制的确立

我国课程管理体制经历了以下几个发展阶段:

1. 建国初期至“文化大革命”开始前的中央高度集权管理阶段

这期间中央人民政府陆续颁布了国家中小学教学计划(草案)和各学科教学大纲,并于1950年在全国出版工作会议上确立了中小学教材统一供应的方针。自1951年开始,人民教育出版社全权负责中小学教材的编订工作。虽然1958年中共中央、国务院发布《关于教育事业管理权力下放问题的规定》,提出中央、地方在教材编制上具有双重职责,一些地区也尝试编写了地方教材,但实际结果是课程政策由中央集权走向了无政府主义,造成教学的混乱。自1959年起中央再次强调国家在课程管理中的作用。应该指出的是,这段时期我国尚处于教师数量严重不足、教育普及度较低阶段,教育资源严重不足,而教育发展的需求又很迫切,发展规模很大,学校教育质量难以保证。为了确保基础教育的基本质量,我国采用了苏联三四十年代的中央集权课程管理模式,即由中央对全国的课程计划、课程标准进行一级管理,全国实行统一的教学计划、教学大纲和教材。采用这种“自上而下”的课程政策,既有利于确保基础教育质量,同时也便于管理与评价,在当时有一定的必然性与合理性。

2. “文化大革命”期间课程管理的混乱阶段

1966年,政治斗争引发了对全国中小学通用教材的大批判,人民教育出版

社被取消,所有学校的招生和课程运行陷于瘫痪。1967年10月,中央号召“复课闹革命”。其后近十年中,正常教学秩序遭到破坏,教育教学质量大幅度下降,建国以来确定的一切行之有效的课程文件基本上被付之一炬。中小学课程方案的编订、教材的编写基本由各校师生自主组织实施,课程内容沦为政治斗争的手段或宣传工具。一些地方把政治、语文、历史三科合并为大文科,以毛泽东著作代替教科书,把物理、化学、生物改编成以“三机一泵”为核心的“工业基础知识”课程和以“三大作物一头猪”为核心的“农业基础知识”课程。这些课程缺乏合理的学科体系,将知识分割、肢解,其教学效果可想而知。这一时期,表面上看,课程管理权赋予了学校,但由于思想领域的极端专制,地方所编制、实施的课程与中央政府意志势必保持高度一致,因此其实质仍然是高度集权的课程管理模式。

3. 国家、地方和学校三级课程管理体制逐步确立阶段

“文化大革命”结束伊始,国家采取了一系列措施整顿中小学课程管理秩序,先后颁布了不同学制的中小学教学大纲(试行草案),至20世纪80年代中期,重新确立了国家在中小学课程管理中的核心地位。但随着我国政治、经济体制改革的不断深化,过分强调整齐划一的集权制课程管理模式日益暴露出无法克服的缺陷。虽然早在1981年教育部已在高中教学计划中列入了选修课,但因落实不力而收效甚微。1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》中首次提出了“实行基础教育由地方负责、分级管理的原则,是发展我国教育事业、改革我国教育体制的基础一环”。1986年颁布的《中华人民共和国义务教育法》第八条规定:“义务教育事业,在国务院领导下,实行地方负责,分级管理。”1986年我国成立了全国中小学教材审定委员会及学科教材审查委员会,根据编审分开的原则,建立了中小学教材审定制度,改变了一套教材“统一”大半个中国的局面。1999年,《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中指出:“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程。”这标志着我国长期以来实行的中央集中管理的课程政策体系过渡到了中央—地方—学校分散管理的课程体制。2001年国家《基础教育课程改革纲要(试行)》的颁布,标志着国家、地方和学校三级课程管理体制的正式确立。

《基础教育课程改革纲要(试行)》中有关三级课程管理的规定

为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校

三级课程管理。

教育部总体规划基础教育课程,制订基础教育课程管理政策,确定国家课程门类和课时。制订国家课程标准,积极试行新的课程评价制度。

省级教育行政部门依据国家课程管理政策和本地实际情况,制订本省(自治区、直辖市)实施国家课程的计划,规划地方课程,报教育部备案并组织实施。经教育部批准,省级教育行政部门可单独制订本省(自治区、直辖市)范围内使用的课程计划和课程标准。

学校在执行国家课程和地方课程的同时,应视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课程。各级教育行政部门要对课程的实施和开发进行指导和监督,学校有权力和责任反映在实施国家课程和地方课程中所遇到的问题。

教育部 2001 年

(二) 三级课程的目的及任务

要明确各级课程管理主体的权利和责任,必须首先了解三级课程的目的、任务。

1. 国家课程的目的及任务

国家课程集中体现国家意志。它是专门为培养未来的国家公民而设计,并依据这些公民所要达到的共同素质而开发的课程,即根据不同阶段教育的性质与基本任务,制订各个学科或领域的课程标准。国家课程是国家基础教育课程的主体部分,也是衡量一个国家基础教育质量的重要标志。

2. 地方课程的目的及任务

地方课程是在国家规定的各个教育阶段的《课程计划》内,由省(直辖市)一级的教育行政部门或其授权的教育部门依据当地的政治、经济、文化、民族等发展需要而开发的,并在国家规定的课时范围内实施教学。地方课程(含校本课程)在九年义务教育阶段总的课时计划中的比例控制在 16%~20%。

那么,为什么要设置地方课程呢?我国幅员辽阔,地方经济、社会、文化发展水平差距很大,国家课程难以满足不同地区的需求。而地方课程的优势,恰恰可以弥补这一不足。具有浓郁地方特色、灵活多样的课程,可以使学生根据个人兴趣和需要自主选择修习,满足学生多方面发展的需要,还可以使学生了解社区、接触社会、关注社会问题、增强社会责任感,有效克服课程脱离社会生活的弊端。

地方课程是基础教育课程结构的重要组成部分,与国家课程具有平等的地位,不应将其理解为国家课程的补充和延伸。在基础教育课程体系中,地方课程具有相对独立的地位,主要致力于在地区差异的基础上形成各地教育的特色,以有效提高课程的适切性,具有区域性、多样性、灵活性等特点。地方课程管理人员也不是国家课程政策的“传声筒”和简单、被动的执行者,而是能动的主体,对所辖区域整个基础教育的改革与发展、课程设计、课程实施、课程管理与评价等负有直接的决策权,承担着首要责任。另外,不能认为地方课程就是省、市教育行政部门设计的课程,区、县甚至更小的地域都没有参与地方课程设计的权力。事实上,在一个省、一个市范围内,地方经济、文化发展以及课程资源也存在着较大的差异,地方课程开发应调动区、县、学校最大的积极性,统得过死不利于地方课程的建设。

地方课程在利用地方课程资源、反映地域特点、增强课程的适应性等方面,都具有重要的价值。举例来说,北方某省在按照国家课程计划的规定实施体育课程、开足体育课时的基础上,根据地域特点,在规定的地方管理的16%~20%的课时比例内另外开发了“冰雪课程”,这类增设的课程(包括相应的课时保证)就属于地方课程。但在按照国家课程计划实施体育课程中强调运用“冰雪运动”这一教学手段,则是属于国家课程的具体实施,而不是地方课程的概念。

3. 校本课程的目的及任务

校本课程是学校在三级课程管理的总体框架下,以学校的教师为主体,依据国家和地方课程计划、学生的需求、学校可资利用的课程资源而开发的多样性的、可供学生选择的课程。它强调以学校为基地(本位),并与外部力量合作,充分利用学校内外的课程资源。校本课程是对原国家规定开设的活动课和选修课的继承、规范和发展,是国家课程计划中一项不可或缺的组成部分。校本课程有利于全面落实党的教育方针,有利于学校办出特色,有利于尽可能地满足学生的个性发展需要,也有利于教师自身的专业发展。校本课程隶属于地方课程,其课时包括在地方课程的课时之中。

世界上许多教育发达国家都实行三级课程管理体制,不过国家课程、地方课程、校本课程的设置比例有所不同,如表1-2: