

浙江省21世纪教科研精品成果文丛

课程整合

——
课堂教学新变局

董诞生 胡早娣 邵亦冰
任一平 包奕颖 边宁 著

浙江省 21 世纪教科研精品成果文丛

课程整合

——课堂教学新变局

董诞黎 胡早娣 邵亦冰 著
任一平 包奕颖 边 宁



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程整合：课堂教学新变局/董诞黎等著. —杭州：浙江大学出版社，2012.3

ISBN 978-7-308-09347-7

I. ①课… II. ①董… III. ①课堂教学—教学研究—小学 IV. ①G622.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 241780 号

浙江省 21 世纪教科研精品成果文丛

课程整合——课堂教学新变局

董诞黎 胡早娣 邵亦冰 著
任一平 包奕颖 边 宁

责任编辑 李玲如

封面设计 魏 清

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州大漠照排印刷有限公司

印 刷 杭州丰源印刷有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 13.25

字 数 238 千

版 次 2012 年 3 月第 1 版 2012 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-09347-7

定 价 40.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571) 88925591

总 序

方展画

浙江人素以“敢为人先”而饮誉，创新是浙江精神的“关键词”，也是浙江经济社会蓬勃发展的“基因”。

在浙江这块充满激情与活力的热土上，教育事业也伴随着改革开放的大潮得到了长足的发展。倘若解读如火如荼的教育发展态势，不难发现：正是“创新”这种不竭的动力催生出累累的教育改革硕果，推动着教育事业不断地走向兴旺发达。尤其是步入新世纪以来，浙江的教育工作者更是以前所未有的勇气和领风气之先的智慧，矢志改革，锐于探索，掀开了浙江教育崭新的一页。

要改革，要创新，要敢为人先，离不开科学的态度和方法。就教育而言，教育事业要实现健康有序的跨越式发展，离不开对科学的探索，离不开教育科研的强有力支撑。事实上，经过多年的摸索和实践，科研兴教、科研兴校、科研兴师在学校教育中已成共识，群众性的教育科研工作风生水起，后浪推着前浪，并由此推进着浙江省教育改革不断地向纵深发展。

值此步入新世纪第二个十年之际，我们觉得有必要展示一下浙江省教育科研的重大成果，这不仅仅是留存十年的“印痕”，更重要的是从不同的侧面展示教育改革是如何迈出一步一步坚实的步伐，展示“创新”所赋予我们事业的力量与价值。

为此，我们组织《浙江省 21 世纪教科研究精品成果文丛》的评选、编写和出版工作。今年年初，我们首先组织全省各地申报“精品成果”项目，将新世纪头 10 年取得的课题研究成果报上来，组织专家对这些成果进行筛选，确定了 11 个项目进入“文丛”选题，然后要求成果持有人按照专著的要求重新编写，最后选定了 10 本专著编入《浙江省 21 世

纪教科研究精品成果文丛》，由浙江大学出版社正式出版。

综观《浙江省 21 世纪教科研究精品成果文丛》选辑的 10 本专著，具有以下四个方面的特点：

1. 着眼新的理念，诠释并改革传统学校教育。镇海中学办学的个性化诉求体现了一所百年名校对教育价值的全新追求，杭州长寿桥小学的“课程整合”和金华金师附小的“项目学习”对传统的分科教学作出了大胆的挑战，北仑淮河小学则从综合实践活动入手构筑了学生成长的一个精神家园。

2. 立足教育内涵，开展并提升了深层次的教育创新。义乌实验小学凭籍“文化立校”之径努力打造书香校园，温州瓦市小学用“创新教育”引领着学校方方面面的工作从而使学校发生了深刻的变化，金华东苑小学在学校德育中积极探索“回归自然”这一新的教育取向努力彰显德育的亲合力。

3. 探索区域教育特色化发展的创新之路。“文丛”中有三本书是由教育局长领衔的课题研究成果，通过研究与创新有力地推动了区域教育的发展，形成了区域教育的显著特色。如杭州市教育局局长徐一超的“名校集团化”项目，淳安教育局局长管国良的“小课程研究”项目，东阳教育局局长陈绍龙的“校外体艺制度”项目，这些项目的实施而形成的区域教育特色已成为浙江教育的亮点，并促进了区域教育特色品牌建设。

4. 借助教育科研机制提升实践智慧层次与水平。“文丛”所选的 10 本书，无一例外都是浙江省教育科学规划的研究课题，都经历了选题的论证、资料文献的分析与借鉴、研究思路的研讨、研究过程的调整与完善等科研手段，从而在不同程度上提升了来自实践的感悟与经验，并使之获得了理性的力量和深刻。

当然，在某种意义上，“文丛”属于“立此存照”。我们期待着：在新的十年中，浙江的教育会有更大更辉煌的创新成就，浙江省群众性的教育科研工作会有更多更丰硕的创新成果。

——期待教育的明天将不断翻开绚烂的新页。

2011 年 12 月

序

2002 年秋,新一轮国家基础教育课程改革在我省的余杭、义乌、北仑三个国家实验区率先实施;翌年,更多的区、县开始了新课程改革的实验。这场中国历史上涉及面最广、力度最大的课程改革无疑是对学校、教师的挑战,迫使广大中小学对课程开发、课程实施、课程管理等诸多问题进行研究、探索。就是在这样的背景下,杭州市下城区长寿桥小学开始了对课程改革的探索历程,他们以课程整合为改革的切入口,进行了积极的实践尝试。呈现在大家面前的这本书稿,就是他们数年来对课程改革所做探索的结晶,其间,有他们对新课程改革的理性认识,也有他们结合学校实际所进行的一系列改革举措,更有他们通过课程改革使学生获得健康发展的显著成效,突出地表现在以下三个方面。

一是整合的课程观。从本书中可以看出,杭州长寿桥小学的老师们的课程观发生了积极的变化,他们已经认识到,要改变课程脱离学生实际而单独行走的现象,使课程不再囿于校园,而是与学生的生活世界和经验世界紧密地结合在一起。长期以来,人们简单地把课程理解为知识的载体,于是,根据学科知识门类,设置了诸如语文、数学、科学、英语等各种课程,构成一个课程系统,力图通过这个系统,使学生获得完整的知识体系。然而,在教学实践中,这个系统却被分裂了。学科与学科之间失去了联系,学生获得的知识变成了一个又一个零碎的片段。

世界是整体的,万物在一个整体的世界中有序地生长着。儿童的发展也是整体的,他们不仅需要智慧的大脑,也需要健康的体魄,还需要有审美的灵性、宁静的心理等等,否则,就难以真正实现健康成长。正是基于这种思考,长寿桥小学的老师运用自己的智慧,对课程进行了创造性的重新整合,他们聚焦课标、重组教材,实现学科教学内的课程整合;他们通过跨学科设计、大单元教学,实现学科教学间的课程整合;他们对传统的“知识课堂”进行拓展,把儿童的认知世界与生活世界相沟通,实现“生活课堂”——基于课程资源开发的课程整合。这一系列的举措,使知识不再割裂,学生获得整体发展。

二是开放的学习观。从本书中还可以看出,长寿桥小学的老师们的学习观发生了积极的变化,他们已经认识到,要改变学习停留于单纯的认知层面的现象,使学习不再囿于课堂,而是与学生的情感、态度、方法等紧密地结合在一起。长期以来,人们把学习狭义地理解为书本知识的学习,于是,教师以学科为中心,在课堂上向学生传授知识,往往忽视学生的主体意识和积极的情绪感受,忽视学生的学习愿望和对获得知识的渴望,所看到的不是一个个各有其个性特点的活生生的儿童,使得学习的过程不能适应并促进儿童的发展。而学生则以教材为中心,教材成了学生的“世界”,学生始终围绕着课本学习知识,在跟沉重的学习任务的搏斗中感到疲惫无力,学习不但不是一个幸福快乐的过程,在某种程度上反而成了导致学生种种问题产生的根源。在学生的感受中,学习是一个被动的、无助的过程。在这种学科中心、知识中心、教材中心的思想支配下,学生的学习与他们的生活世界和经验世界相脱离了,与学生学习情景相伴相生的重大社会问题、文化问题和个人发展问题等等相脱离了。从更深层意义上来分析考察,当学生的学习与生活世界、经验世界相隔绝,便造成了人的发展的单一性和片面性。

世界是开放的,不同肤色人类的交往,不同文化的融会,不同社会制度的共存等等,形成了丰富多彩的世界。同样,学习也永远都不是单纯的书本知识学习,中国古人就十分强调“读万卷书,行万里路”。在本书中,我们可以看到,随着课程的整合,长寿桥小学的老师们的把生活实例引入教学,把学科延伸到生活中,把地域文化、社区资源融入学生的学习之中,通过这些举措,使学生的认知世界与生活世界相互交融,实现了从教材成为学生的世界转变为让世界成为学生的教材。

三是多维的质量观。从本书中更可以看出,长寿桥小学的老师们的质量观发生了积极的变化,他们已经认识到,要改变以考试成绩论质量的现象,使质量不再囿于分数,而是与学生的学习兴趣、实践能力紧密地结合在一起。长期以来,人们功利性用考试分数来衡量学生的学习质量,致使学习变成了知识灌输和技能训练的过程,呈现在学生面前的是大量的只需复制加呈现的学习材料,不少教师错误地认为,单位课时内知识学习得越多越快就越好,学生对知识的记忆和理解越接近书本原意越符合教师期望就越好;知识被视为供人内化和记忆的真理,而不是用来探究新问题的工具。在这样的质量观指引下,学生丧失了否定、批判和超越的能力,不再享有精神自由,不再有动力去创造属于自己的精彩思想,不再有能力去想象或追求与现实生活不同的另一种生活,成为了“单向度的人”。

世界是多样的,万物以各种不同的方式生活着,很难用一个统一的尺度衡量它们的生存方式是否合理。学生作为一个成长中的生命体,他们有着不同的兴趣爱好,有着不同的个性,有着不同的学习方式,更难用统一的标准来衡量他们的学习质量。在本书中,我们可以看到,随着课程整合和学习领域的开放,长寿桥小学的老师已经不再用一把尺子来衡量学生的学习,更不用一个标准来判定学生的发展了。他们更关注的是学生有没有学习兴趣?是否还保持着对世界的好奇心?更关注的是学生会不会动手、动脑去进行探究?是否还保持着对世界万物的联想?更关注的是学生能不能解决生活实践中的问题?是否还保持着应对问题敢于挑战的勇气?显然,这种变化,真正为学生的可持续发展奠定了良好的基础。

近些年来,因着课题的原因,我和长寿桥小学的领导、老师们多有来往,亲眼目睹了她们在新课程实施过程中为学生的健康付出的不懈努力,更深为她们对教育科研的热情和执著所感动,《让孩子改变学习方式走向自主》、《基于小学生多维学习的课程整合策略研究》、《一点研究——基层教师开展教科研的有效路径》、《“鹰架”学习:促进小学生自主学习的载体设计与实践》……一批又一批教师在研究状态下成长,一个又一个课题成果在省、市获奖。承蒙她们热情相邀作序,使我再一次有机会先睹了她们的成果。我想,随着新课程的不断深入,长寿桥小学的老师一定能够在“科研兴教”理念的引领下,坚持不懈地在实践中学习,在实践中研究,取得更加丰硕的成果。

施光明

2011年立秋于杭州

目 录

CONTENTS

绪 论 课程整合,实现小学生的多维学习	001
第一节 国内课程与学习现状的审视	002
第二节 新课程的实施呼唤课程整合	007
第一章 以课程整合促进小学生多维学习的理论阐述	018
第一节 西方课程理论发展追溯	018
第二节 国内课程整合的探索	026
第三节 课程整合策略的设计	032
第二章 聚焦课标 重组教材——学科教学内的课程整合	041
第一节 学科教学内课程整合的概述	041
第二节 学科教学内课程整合的操作	047
第三节 学科教学内课程整合的案例举样	061
第三章 跨学科设计 大单元教学——学科教学间的课程整合	078
第一节 学科教学间课程整合的概述	078
第二节 学科教学间课程整合的操作	084
第三节 学科教学间课程整合的案例举样	098
第四章 从“知识课堂”到“生活课堂”——基于课程资源开发的课程整合	110
第一节 基于课程资源开发的课程整合的概述	110
第二节 基于课程资源开发的课程整合的操作	116

第三节 基于课程资源开发的课程整合的案例举样	123
第五章 统整日教学 与社区共建——在儿童的社会生活中进行课程整合	133
第一节 “在儿童的社会生活中进行课程整合”的概述	133
第二节 “在儿童的社会生活中进行课程整合”的操作	137
第三节 “在儿童的社会生活中进行课程整合”案例举样	147
第六章 学生在多维学习中自由翱翔	182
第一节 喜人的变化	182
第二节 深度推进课程整合的思考	191
参考文献	197
后 记	199

绪论 课程整合,实现小学生的多维学习

在终身学习时代,需要我们重新认识学习与教育的关系,重新审视学校教育定位和课程与教学理论的生长点。如果说,20 世纪的学校教育陷入了“知识课堂”的误区,而与生活世界相剥离,那么,回归生活世界,关注学生学习的主体体验则是当前学校教育的一个重要发展趋势。20 世纪末,世界各国、各地区都陆续推出了课程改革举措,所呈现的共同趋势为倡导课程向儿童经验和生活回归,追求课程的综合化。

“课程整合(curriculum integration)”(也有人译为“课程统整”、“课程综合化”、“课程一体化”等;笔者愿意用“课程整合”,旨在取其整体、综合之意。)是我国目前正在实验之中的基础教育课程改革方案的重点内容之一。《基础教育课程改革纲要》中提出小学阶段以综合课程为主,加强教学与儿童社会生活的联系,鼓励学校进行多样化的课程整合,国家多次举办研讨会,专门对综合课程的实施以及课程整合的模式进行讨论,在理论和实践层面上取得一些进展。

杭州市长寿桥小学创建于 1962 年,有着比较深厚的文化底蕴,是浙江省文明学校、杭州市实验学校。一直来,学校致力于研究学生的学习方式以促进学生学习品质的提升,曾先后进行了《让孩子转变学习方式,走向自主》、《“鹰架”学习——小学生自主学习的路径设计与载体创新》等课题的研究,因为我们深深地感受到“今天的教育就是重建明天的社会,我们的教育改革只有真正在改变学生的学习方式上下工夫,才能赢得 21 世纪的主动权,才能塑造中华民族的灵魂”。

长寿桥小学在推进新课程改革的过程中,重点探讨基于多维学习的课程整合策略,即让学生在学习中能多角度、多系统地学习,更多走向真实世界并参与社会实践,从而提高学生分析、概括、判断和迁移等综合学习能力。

第一节 国内课程与学习现状的审视

当今,在我国课程实施仍以分科课程为主,虽有其优势:重视人的发展所必需的文化遗产、知识体系、科学逻辑,促进学生学习能力的提升,培养了社会所需要的大批学者;但“以知识为中心”的分科课程所带来的问题日益明显。

一、课程独自行走,脱离学习本源

目前,学校的课程设置以分科课程为主,分科课程由浅入深、由易到难,有自身紧密的逻辑顺序,便于学生掌握系统的科学文化知识,但也有其缺陷,主要表现在:

第一,割裂学科与学科之间的联系。分科课程中各学科彼此独立,各自向纵深发展,割断了彼此之间的联系,分科学习的信息以零散状态出现,因而造成学生学到的是一个个孤立的学科知识,不利于学生在头脑中主动构建联系,学科与学科之间的联系以及学科间融合后所具备的各类综合信息无法获取,信息单一、狭窄,很难把握事物的整体。学生习惯于区别知识的分类与归属,忽略了知识的整体性和实际运用,从而限制了学生的视野,束缚了学生思维的广度,不利于学生多元发展。

第二,割裂了教育与社会及生活之间的联系。分科课程注重的是学科和学科知识,忽视了教育与社会及生活之间的联系,致使教育成了一种脱离生活、脱离社会的抽象活动,难以真正提高人的认识、提高生活质量。分科的方式误导人们把知识学科的掌握当作教育的目的,相信教育的目的是在精熟或是“收集”某个科目领域之中的事实、原则和技能,而不是学习将这些事实、原则和技能运用到更宽广的真实生活中。分科学习容易让人们逐渐脱离生活实际,使学校的课程与学生即将面对的生活没有关联,学生跨出校门之后,无法立即将所学知识纯熟自如地加以运用,无法在新的社会生活和工作情境中解决各类实际问题。

第三,忽视了学习的主体。分科课程不仅忽视了与社会及生活之间的联系,也忽视了与学习主体之间的联系,忽视了人的差异性、能动性及全面发展的要求,把学生当作灌输知识的容器。以分科领域为核心来组织规划的课程,使教学过程中师生的交往产生片面性,以认知的交往取代情感的交往,视学生的头脑为“装填现成知识的容器”,使教学过程成为“制造标准件”的生产流水线。以学科为本位的教学在强化和突出学科知识的同时,从根

本上失去了对人的生命存在及其发展的整体关怀。因此造成学生在情感、态度、能力等方面的水平低下,导致师生关系陷入紧张,也造成了学生个性和创造性的缺失。

因此,我们努力寻找一种能从这种静态性、封闭性的课程转向一种动态性、开放性的课程。

二、课程缺乏活力,背离学习初衷

长期以来,教育的重点放在文化知识和系统客观知识授受上,课本就是我们唯一的课程资源。比如语文课程就是语文课,上语文课就是教语文书,教语文课本就是教语文课要考试的内容。语文课程等同于语文课,把语文课程资源等同于语文课本。教师缺乏课程的概念,更没有课程资源的意识,而这样的教学,学生只会简单机械地运用知识,束缚了施展才华的手脚,无端地缩小学习的空间。没有独特的属于自己的感受,更谈不上拥有人文情怀,这也在一定程度上造成了学生学习的障碍。

(一) 教师课程整合意识缺乏,只教自己的书

长期以来,由于课程设计上的封闭性,导致教师缺少开发课程资源的机会和能力,教师和学生生活、经验、问题、困惑、理解、智慧、意愿、情感、态度、价值观等丰富的素材性课程资源通通被排斥在教学过程之外,原本十分丰富的教学过程缩减成为单一的传授书本知识和解题技能的过程,一种狭义的双基成为教和学的客观对象与目标,教师、学生在课程和教学中的积极性、主动性和创造性得不到应有的鼓励,在教学互动中动态生成的课程资源被有意无意地忽视了。

学校与社会缺少联系,学校拥有大量的课程资源,教师却“视而不见”、“听而不闻”,习惯于将目光停留在教材和校内的课程资源,知识得不到及时更新,缺乏大课程资源的观念,缺乏对校外社区课程资源的识别、选择和利用的能力。如果有,也只是教师零星的个别行为,有意识的团队合作、整体开发还很少或是不够深入。很多老师会因为我们的教材内容离学生生活较远而难以完成“文化情感和价值取向”的教学目标而费思量;会因为学生的学习局限于书本知识,为课外资源的缺少烦恼。但作为一线教师,受制于客观现实,可能就拘囿在窄窄的教科书中,故步自封,根据教材的内容来控制 and 规范教学。每天忙于完成教学任务,批改作业,和家长联系沟通,还有开会、教研、迎接检查等等事项,职业生涯就这样一天一天在忙忙碌碌中度过,教学就是日复一日的简单劳作。

（二）学生所学的知识未能加以贯通

不同的教师在课堂中向学生传授分门别类的知识。过分强调了课程的分科性,结果造成了知识的分裂和片段化,这和现实世界中旨在解决日趋复杂的自然和社会问题的实际相悖。

分科学习的现状导致学生在学习各门学科时,成为一种互不衔接、相互脱离的学习,学生学到的知识在头脑中也只是星星点点的零碎记忆,知识网络没有架构起来。因而,学生在学习过程中,不会主动将所学知识加以贯通和串联,与生活实际相联系的能力比较欠缺,学生头脑中的知识作为零碎、孤立的单位存在,一旦遇到复杂、综合的情境就无所适从。

（三）师生关系偏移,高高在上或迁就放任

以知识传递为核心的学科教学,评价结果所指向的必是学生的知识是否掌握。教师一走上讲台,就具有权威性,而且这种权威是不可动摇的。在这种师生关系中,教师是知识的传递者,真理的代言人,而学生则扮演着被动的、驯服的、无知者的角色。有知的教师教导无知的学生,便形成了教师的教学语言霸权,学生的自主性和潜能受到压制。我国传统的师生关系过于强调学生的统一性、服从性,而忽视学生的自主性、主体性、差异性,压制了学生的个性与独创能力的发展。在灌输教育中,知识成为知识渊博的人给予在他们看来一无所知的人的一种恩赐。这是一种压迫意识,它否认了教育和知识是探究的过程。

自新课程实施以来,教师的角色发生了很大的变化,由传统的知识传授者向学生学习促进者转变;由学生学习活动的管理者向学生发展的引导者转变。民主和个性成为课堂教学的主旋律,但我们 also 发现存在这样的现状,课堂上气氛活跃,学生不断提问,也少有生成的思维火花,而教师只是作为旁观者在一边鼓励:“说得好,还有哪位同学想说”之类的评价语。这样的课堂热闹,却缺乏智慧的生成。课堂的民主和个性张扬如果意味着无目的、随意、放任自流,那么,这样的课堂也是缺乏活力和效率的。

（四）评价标准单一,发展个性欠缺,创新能力得不到鼓励和培养

教师和学生课程与教学中的主体地位的丧失,不仅否定了教学过程中知识的主观属性,也否定了教学过程作为师生共同的生活过程和人生过程的现实性,而且最终把教学过程窄化为教教材、学教材、考教材,甚至滑入考什么教什么、教什么学什么的怪圈。

评价内容过多倚重学科知识,特别是课本上的知识,忽视了实践能力、创

新精神、心理素质以及情绪、态度和习惯等综合素质的考察。过多强调共性和一般趋势,忽略了个体差异和个性化发展的价值。评价仍以传统的纸笔考试为主,仍过多地倚重量化的结果。

依照罗素的观点,活力、勇气、敏感和智慧是教育的四种品质。活力总能让我们联想到健康、愉快、生机、年轻、爽朗,等等。“活力”反对任何形式的僵化、呆板,反对假以各种名义的禁锢、窒息;“活力”尊重人身心需要;“活力”赋予各种交往、互动以积极的开放的意义;“活力”使我们直观地感受着“人生的意义在于求取幸福”(胡适语),并由衷地赞美生命中所蕴涵的能量。活力能增加生活的喜悦,减少生活的痛苦,能帮助人类承担最大的烦恼和最大的忧郁,它意味着思维和形体都处于一种“活”的状态,这是一种指向生命原初的理想状态。

生机勃勃的孩子入学前,活力会上升到一个最高的阶段,但在入学后,会由于教育而趋向减弱。可悲的是,教育使活力成为它的牺牲品,学校使孩子逐渐“成熟”(更像成人)的过程,也是活力逐渐丧失的过程。因此,在基础教育具体实践中应该把“活力”作为评价课堂与校园生活最重要的精神特征。人首先要活得像个人,有个人尊严。和谐、安全的教育环境能够充分重视个人的禀赋与创造才能,使人敢说、敢笑、敢于最充分地表现自己,实现“精神放松,形体自如,个性突出”。在知识、能力发展的同时,情感与精神力量在发展,身体也在更健康、更快速地发展。活力使课堂与校园生活充满了人性美。

应该看到,如果仅仅把知识当作纯粹的客观对象来学习的时候,很容易把学生学习的知识演变为固定不变的唯一结论,导致教学过程成为一个简单的传授标准答案的过程。广大中小学教师在教学过程中的处境十分尴尬,绝大多数学生在教学过程中只能处于一个被动接受的地位,教学过程失去了应有的生机和活力。

三、课程囿于校园,忽视学习实践

通过研究,学校学生的自主学习能力得到了很大的提高。但同时,在研究过程中我们又发现了一些新的问题。随着经济大潮的涌入,城市经济迅猛发展,商务楼、大商场鳞次栉比,地处城区闹市的学校,往往会淹没在一片繁华之中。文化古迹随处可见,但我们发现学生对自己赖以生活的本土文化、民族文化的深层意蕴和知识缺乏足够的了解,对自己的社区环境缺乏应有的关注与依恋。

(一) 学生对周边社区及其文化的忽视

每天上下学,孩子们都会在社区中穿行,但对自己所在的社区、周围环境

和文化却熟视无睹。教师利用的资源基本上是教材、大纲、教参,教师对社区教育资源的忽略,也造成学生深入社区生活的机会少,教学或多或少存在内容单一、形式呆板、气氛沉闷、创新不够的现象。学生个性和能力的发展以及综合素质的提高仍然重视不足。现代化建设使城市快速发展,一切都越来越都市化,传统文化的特色日益模糊,建筑千篇一律,没有文化的张力,居住在城市的学生,也在这片文化的沙漠中越来越漠视身边的环境和文化。

在杭州做了三年刺史白居易(822—824),筑堤拦湖,蓄水灌田,疏浚六井,汲水便民,开创湖山新貌,确立“西湖”之名。他主持修筑的白沙堤,后人把他改为白堤,表达对白居易的怀念。他还留下了大量赞美西湖山水的好诗,使西湖声名远扬,造就了西湖深厚而宝贵的文化积淀。但我们的孩子们在校园内,忽视了身边的瑰宝,学生到西湖边也就是“走马观花”,并没有深入了解这位杭州名人的诗句和生平贡献。

在乡镇的学生也存在这样的情况,学生在学校中学习,疏远了原本应该熟悉的农业生产,各种各样的农具和农副产品等,疏远了像“赛龙舟”这样的民俗文化。因为缺少相应的引领和指点,孩子们对身边的自然风光、传统生活经验“熟视无睹”。比如像温州这样的一个歌舞戏曲之乡,孩子们却很少接触民间文化,尤其是城镇,几乎有90%以上的孩子对瓯剧闻所未闻,见所未见。

产生这种现象背后的原因值得我们深思。如果老师还抱着老观念,认为课程教学就是讲课文,学生的学习拘泥于课本,将教材中的内容奉为“教条”机械地照搬照抄;甚至以考试为奋斗目标,试卷中不会出现的综合学习的内容就如蜻蜓点水般点到即可,那就大大偏离了新课程所倡导的全面提高全体学生的综合素养的基本理念。

(二) 学校课程与社区教育资源缺乏有效的融合

新课程教材内容强调人与自然、社会、生活紧密相连。但不可避免的,还存在教材与学生所处的现实环境脱节的现象。

小学语文第四册的语文园地(三)中,要求学生介绍自己的家乡,夸夸家乡的景色,找一找、写一写家乡的特产。学生们带来的大都是龙井茶、藕粉、西湖绸伞、西湖风景明信片这几样,当学生兴致勃勃地把搜集到的图片资料或实物往实物投影上放,却难以用自己的语言来一一介绍,结果一节课就这样草草收尾了。语文综合学习的魅力有目共睹,但教师在综合学习的定位和本地区资源开发与利用上的问题也造成了课标要求和实际操作脱节的尴尬境遇。

学校尚未充分发挥社区教育资源对学校课程的支持功能,出现了学校教育资源短缺而社会教育资源闲置的尴尬局面。问题主要有:

其一,由于学校与社区缺乏有效的沟通,多数学校未能充分利用社区内丰富的文化资源。

其二,社区文化资源与学校课程缺乏有机结合,学校未能将社区文化资源充分转化为校本课程资源,从而充分发挥社区文化资源对校本课程资源的支持功能。

其三,对社区文化资源的特点以及利用的原则、范围、途径、方式、意义等方面未能进行认真的审视,更缺乏对社区文化资源的实证研究。

其四,由于部门和单位之间的人力、物力、财力以及场地设施存在一定差异,造成部门和单位在参与意识和行动上存在较大差别。这种认识上的差异性和动因上强弱不对称性,对社区资源与教育资源的整合利用无疑是一道障碍。

第二节 新课程的实施呼唤课程整合

2001年,我国新一轮国家基础教育改革正式启动,教育部制定的《基础教育课程改革纲要(试行)》提出,要让学生在生活体验,在认识周围世界的过程中长大;并提出让生活世界的问题走进课程,认为生活是课程与教学的源泉。教学回归生活世界作为一个基本理念贯穿于整个课程改革的始终,学生生活成为课程改革关注的焦点。从“知识课堂”走向“生活课堂”,新课程改革强调了课程内容与社会、科技发展以及学生生活的适应性;强调了把人与自然、人与社会、人与文化、人与自我等作为选择和组织课程内容的主题,引导学生对自然、社会、自我进行深层次的反思。

《纲要》中首先确立了课改的核心目标即课程功能的转变:改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状。打破传统基于精英主义思想和升学取向的过于狭窄的课程定位,而关注学生“全人”的发展:具有社会责任感、健全人格、创新精神和实践能力、终身学习的愿望和能力、良好的信息素养和环境意识等。

加强学校教育与社会发展的联系,改变封闭办学、脱离社会的不良倾向,改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状。加强课程内