

中小学图书馆必备文库



新课程教与学



国家新课程教学策略研究组 / 编写

教育创新指导

JIAOYU CHUANGXIN ZHIDAO

学校课程开发管理

XUEXIAO KECHENG KAIFA GUANLI



新疆青少年出版社

中小学图书馆必备文库

新课程教与学系列

(第一辑)

教育创新指导

学校课程开发管理

国家新课程教学策略研究组 / 编写

新疆青少年出版社

喀什维吾尔文出版社

图书在版编目(CIP)数据

中小学图书馆必备文库 / 国家新课程教学策略研究组编.
—喀什:喀什维吾尔文出版社;乌鲁木齐:新疆青少年出版社,
2003.8(新课程教与学系列)
ISBN 7-5373-1081-5

I. 中…II. 本…III. 新课程—教案(教育)—中小学IV. G633.602

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 078492 号

中小学图书馆必备文库(第一辑)

新课程教与学系列

学校课程开发管理

国家新课程教学策略研究组 / 编写

新疆青少年出版社 出版
喀什维吾尔文出版社

各地新华书店发行 北京印刷一厂印刷

787×1092 毫米 32 开 1100 印张 20000 千字

2004 年 1 月第 1 版 2004 年 1 月第 1 次印刷

ISBN 7-5373-1081-5

总定价:2000.00 元(共 200 册)

前 言

新千年的曙光已照耀全球,新世纪的教育面临更大的挑战与机遇;素质教育的全面实施,学生减负的大力推行,基础教育改革如火如荼地开展等等,都对新世纪的教育和人才培养提出了更高的要求。

能否立足于新世纪,成为新世纪的主人和强者,关键在于你是否拥有足够的竞争资本和超强的竞争能力,能否在激烈的竞争中脱颖而出。中小学时期正是积累知识与培养素质的关键时期,应该及早认清自己,进行自我设计,有针对性地进行自我训练,全方位塑造自己。他们必须具备更为开阔的视野、更为敏锐的触觉、更为广博的知识,才能适应历史发展、社会进步的需要,才能肩负起建设好祖国、造福人类的重任。人才的成长,除了主观因素外,在客观上也需要各种物质和精神的条件,其中,能否源源不断地为他们提供优质图书,对于中小學生,在某种意义上说,是一个关键性的条件。

本丛书门类博杂、囊括百科,举凡天文、地理、动物、植物、历史、文学、语言、建筑、科技、美术、音乐、绘画、饮食、体育、军事、卫生以至学校图书馆各个类别的图书都有涉及和介绍。丛书主要表现在观点新、题材新、角度新和手法新,内容丰富,覆盖面广,形式活泼,语言流畅,通俗易懂,富于科学性、可读性、趣味性。本书将成为广大中小學生增长知识、发展智慧、促进成才的亲密朋友。

我们衷心地希望,广大的中小學生一定为当好新世纪的主人,知难而进,从书本、从实践中吸取现代科学知识的营养,使自己的视野更开阔、思想更活跃、思路更敏捷,更聪敏能干,成长为杰出的现代化人才,为中华民族的崛起而奋斗。

编者

2003年8月

目 录

1. 综合课程理论流派探析 (1)
2. 论综合课程的绝对性与相对性 (14)
3. 探索以发展为本的
初中教育综合改革 (23)
4. 综合理科课程发展的
历史、现状与建议 (32)
5. 关于研究型课程开发的构想 (45)
6. 走向决策分享 (54)
7. 校本课程开发的定性思考 (68)
8. 校本课程开发的困惑与思考 (80)
9. 校本课程开发的特点与条件 (88)
10. 新华中学学生创造能力
实验研究初探 (97)

11. 普通高中任选	
课教学的思路与做法	(106)
12. 论主体性课堂	
教学评价标准的建立	(115)
13. 关于活动课程性质和	
定位的几点认识	(124)
14. 活动教学的内涵、	
立论基础及其价值	(132)
15. 让世界优秀影片走进千万个校园	(143)

1. 综合课程理论流派探析

综合课程理论是一种重要的课程理论。长期以来，在综合课程的研究中，形成了多种流派。这些流派主要有知识中心综合课程论、儿童中心综合课程论、问题中心综合课程论、人性中心综合课程论。这些流派虽然都主张综合课程，但由于它们的哲学观、教育观、儿童观不同，所以，在以什么为中心编制综合课程、如何编制综合课程等方面提出了不同的观点和看法，并根据各自的观点进行了不同的实践或实验，取得的结果也不尽相同。对这些综合课程理论流派进行分析研究，会有助于我国的综合课程理论研究和实践。

一、知识中心综合课程论

知识中心综合课程论流派是一种影响最大、至今仍占优势的综合课程理论流派。知识中心综合课程论可以追溯到赫尔巴特。赫尔巴特针对当时学校里的学科把完整的知识割裂开的状况指出，在校外生活中，这些学科内容几乎看不到它们是各自割裂的，那么，为什么在学校里就不能把它们联络起来呢？他以统觉心理学为依据，提出了教材联络论。教材联络论的基本观点是：在课程中安排各学科时，要使一门学科的教学经常地联系其他学科的教学。这样，教地理时就非常容易显示出它与历史之间的联系；同样，教历史时联系文学而使历史教学更加丰富充实。这是一种课程综合化的主

张。

德国教育家哈尔尼斯 (C. W. Harnisch, 1787 ~ 1864) 比赫尔巴特前进了一步。他不仅主张某些学科之间的联系, 而且主张将这些学科结合在一起, 编成统一的课程。他提出小学应开设 6 门学科: 图画、唱歌、数学、国语、世界科和基督教。其中, “世界科” 就是一门综合课程。哈尔尼斯所著的《世界科》一书标有如下的副标题: “关于地理学、矿物学、物质学、动物学、人类学、民族学、国家学、历史学的教学指南”。从这一副标题可以看出, 世界科由理科和社会科的内容组成。这些内容, 根据儿童生活范围、地域圈的渐次扩大, 综合编制。世界科的教材是根据儿童生活空间扩大的特点按由近及远的原则加以编排的, 是一种由家庭、学校→乡土→地方→国家→全球组成的同心圆式的课程结构。

赫尔巴特的弟子齐勒 (T. Ziller, 1817 ~ 1882) 发展了他的教材联络论, 不仅主张各学科知识之间的联系, 而且主张以某一学科作为联络其他所有学科的核心。这样, 他便提出了“中心统合法”。所谓“中心统合法”, 就是以直接牵涉道德教养的“情操科” (宗教、历史、文学等) 为中心, 团结着它, 配以自然科学、数学、图画、地理、手工、唱歌等学科, 以求得全部学科的统一和结合。

齐勒认为, 教育的主要目的在于道德的、宗教的意志的陶冶。这个目的需要借助于按照相互关联、而又以一定的教育目的为中心统合起来的方式编成的课程才能达到。齐勒认为, 中心学科必须有助于实现教育目的。作为中心学科的是历史、文学和宗教。齐勒将主要学科分为三个系列: 第一系

列是历史、文学、宗教及自然科；第二系列是语言、数学；第三系列是地理、体操、技能和唱歌。三个系列以历史、文学、宗教为中心，以历史为核心，形成一个整体。教材和教学以历史为线索，穿插文学和宗教，形成综合的中心，直接间接地同其他学科、教材相关联。

在教材的排列上，齐勒采用的是“文化史阶段论”。他认为抓住人类文化史的发展阶段，依据这个顺序排列教材，是儿童能够理解的。例如，可以安排小学的第一学年用“格林童话”；第二学年用“鲁宾逊的故事”。通过这些童话，使儿童理解关于家庭的一些事情；将这些童话作为自然科，可使儿童理解房屋、平原与森林、衣服和身体各部、太阳和方位、午前和正午、夏季和冬季；在算术方面了解家庭的人数；在体操方面使儿童了解在自然科里学到的身体各部分的运动等。这样便使各学科一致地与中心教材（童话）联结起来了。随着小学学年的升级，历史、文学、宗教等将成为中心教材。

这样，齐勒以保证儿童人格的统一形成为目的，以直接牵涉教育中心目标的学科为核心，以中心统合法为横线，以文化史阶段为纵线，形成了他的综合课程理论。

美国查尔斯·麦克默里（C. A. McMurry, 1857 ~ 1929）和弗兰克·麦克默里（F. W. McMurry, 1862 ~ 1936）兄弟对齐勒的“中心统合法”有深刻的理解，但是他们并不赞成齐勒的历史中心综合论，而主张地理中心综合论。查尔斯·麦克默里认为课程综合的关键是选择和确定适当的组织中心。这样的中心可以把不同科目的知识协调成为一个单独的学习项目，而且每个学习项目或一系列学习项目还要揭示出

更大的一些观点的范畴和意义。这样的中心，还要成为使旧的知识内容和新的学科联系在一起的支撑点。而且，最为重要的是组织中心要与教学目的存在有机联系。麦克默里兄弟认为，这个中心学科就是地理。因为地理与教学目的存在有机联系，它能使人胸怀远大，有助于完成他们提出的把儿童培养成良好公民的教学目的。

在现代，知识中心综合课程论者对综合课程的研究更加深入、广泛和具体，看法也更趋全面。

学者们对综合课程的编制原则进行了探讨。日本教育工作者提出了编制综合课程的四条原则。这四条原则是：（1）课题性原则。综合课程要以知识和经验的现实的课题（主题）为中心加以组织，以问题形式来呈现，通过活动的方式来实施。综合课程要综合学科课程和活 动课程的优点。（2）生活性原则。即综合课程要加强与社会生活的联系，综合课程内容的选择并非是侧重于学术性、学问化的，而是与现实人类生活密切相关的、每个人都必须面对的、人类迫切需要解决的问题，以使课程实现未来与现实的统一，理论与实用的统一。（3）文化性原则。综合课程既要体现文化性特点，也要兼顾自己与其他学科之间的联系。（4）全面性原则。综合课程的内容要全面，要从以下七个方面选择和组织课程：熟练培养语言的经验、发展思维能力的经验、进行科学探究的经验、认识社会问题的经验、发展想象力和鉴赏能力的经验、从事劳动和技术活动的经验、促进身体健康和表现的经验。这既可以促进学生全面发展，又可以克服活动课程的弊端。西班牙学者则提出下述三条原则编制综合课程：按照同时显示几门学科特征的概念统一教材；根据儿童的兴趣编制

综合课程；掌握吸收各门科学资料的研究方法。

在现代，尽管知识中心综合课程论者的主张并不完全一致，但是，在以下几个方面却有着共同认识。(1) 强调学科课程与综合课程的协调配合，以补偏救弊，使二者相辅相成，相得益彰。(2) 强调综合课程的编制要考虑学生的兴趣和需要，要有助于激发学生的学习积极性。(3) 强调综合课程要注重与社会生产、生活的联系，注重解决人类面临的问题。(4) 强调学生的活动和探索。尽管知识中心综合课程论者并不赞成儿童中心综合课程论的主张，但是，他们认为，综合课程也要重视学生的活动和探索，要把学生的活动作为重要内容纳入课程，让学生通过适当的活动和探索，获得知识、掌握科学的方法，提高能力、形成正确的态度。(5) 强调综合课程不仅要使知识整合，而且也要使知识、能力、技能与情意、态度、道德等整合，从而实现认知因素与非认知因素的整合。

由于知识中心综合课程论者的主张并不完全一致，因此，在这些理论指导下编制的综合课程也呈现出了多样化。知识中心综合课程主要有三种类型：相关课程、融合课程和广域课程。这些课程的教材的具体编制形式更是多种多样，主要有：(1) 学科中心型。它以某一学科为中心，围绕这一学科将有关学科的知识综合起来。但究竟以何种学科为中心，学者的主张不一。(2) 混合型。它将两种或两种以上的学科在形式上组合在一起，被组合的学科仍保持原有学科的体系和框架，各科知识之间没有内在的联系。(3) 化合型。它将有关学科的知识有机地融合在一起形成一门新课程，并以一门新学科的形式出现。(4) 主线型。它采用一定的线索

将两个或两个以上学科的知识编排成一个完整的体系。究竟以何种线索为主线，学者们有的主张以社会角色为线索，有的主张以认识整个自然界为线索，有的主张以不断扩大的认识范围为线索，有的主张以儿童的活动为线索，等等。(5) 主题型。它以某一主题为中心来组织有关学科的知识内容。(6) 概念型。它选择有关学科的基本概念，以这些概念构成总体结构，围绕这些概念综合有关学科的内容。(7) 科学方法型。它以科学方法（如观察、分类、假设、实验等）为中心组织有关学科的内容。(8) 发生型。它的编写方法是从一个主题产生另一个主题，让后一个主题从前一个主题自然而然地引发出来。

在现代，知识中心综合课程论者在坚持知识中心综合课程的同时，也吸收了其他综合课程论的主张，如强调综合课程要重视学生的兴趣和需要，要加强与社会的联系，重视认知因素与非认知因素的综合，重视学生在综合课程学习中的活动和探索等等。因此，出现了知识中心综合课程论与其他综合课程论融合的趋势。

二、儿童中心综合课程论

美国教育家、“进步教育之父”帕克（F. Parker, 1837 ~ 1902）批判地继承了齐勒的“中心统合法”理论。帕克主张，儿童是统一的活动主体。为了有效地促进儿童的自我活动与自我努力，应当寻求教学内容的相关、统一、统合。但是，与齐勒的中心统合法不同，帕克的中心统合法是以儿童为中心进行统合的。帕克认为，儿童应该是被规划和组织起

来的学校教育工作的中心，学校课程应尽可能从儿童的自我活动中引伸出来和综合起来。帕克专门写了《中心整合法的理论》一书，详细阐明了他的儿童中心整合论。并把他的主张以图解的形式加以直观地表达。帕克设计的综合课程是一个有多个圆圈的同心圆。同心圆的中心是儿童，同心圆的外围分为六个层次。这六个层次从内到外依次是：第一个层次：物质、能源；第二个层次：生物、化学、物理；第三个层次：历史、人种学、人类学、动物学、气象学、天文学、地理、地质、矿物学；第四个层次：阅读、观察、听；第五个层次：说、写、描画、彩色、造型、制作、音乐、姿势；第六个层次：形、数。就这样，以儿童感兴趣的活动为中心，将所有的学科综合起来了。

儿童中心综合课程论的代表人物是杜威。杜威深受赫尔巴特学派的“中心统合论”与“文化史阶段论”以及帕克的理论和实践的影响。杜威认为分科课程把世界的完整性割裂了，也割裂了儿童本身的生活和认识世界的过程，分科课程彼此不相联络，各守各的狭窄范围，不符合儿童的经验、兴趣。他反对对事物进行逻辑分类和根据抽象原理建立课程体系，主张课程的组织不是多学科地分科并进，而是综合性的单一课程。但是，杜威并不完全赞同“文化史阶段论”，他认为人类的发展阶段同儿童个体的发展阶段，不能等量齐观，他反对从文化遗产的形成顺序中直接得出教学内容的编排顺序，反对以文化遗产——历史（故事）和文学作品为核心进行中心统合。杜威认为“学校科目互相联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动”。可见，杜威主张的是以儿童的社会生活

经验为中心编制综合课程。杜威根据他的课程理论，拟定了一套以社会性的作业为中心的课程和教材。杜威芝加哥实验学校的课程就是由相互联系的种种活动的计划组成的。在那里，“作业”是一个中心概念。所谓“作业”是指儿童的一种活动方式，包括园艺、烹饪、木工、金工、纺织等。儿童围绕着活动学习语文、历史、算术、地理、自然等学科的知识，学习唱歌、绘画等的技能。

杜威的学生克伯屈继承了杜威的课程论，主张要把“有目的的活动”作为课程的奠基石，他提出了“设计教学法”。“设计教学法”是一种教学体系，也是教学方法和课程论。“设计教学法”由儿童决定目的，儿童制定活动计划，儿童自己进行活动，儿童自己评价活动效果。这样学科被完全打破，儿童在活动中学习各科知识。

第二次世界大战以后，儿童中心综合课程论受到了批判，但是这一理论并没有消失。现代儿童中心综合课程论者一方面仍坚持儿童中心综合课程论的某些主张，另一方面，也抛弃了该理论中某些极端错误的主张。现代儿童中心综合课程论者要求把“周围生活的要求和儿童的兴趣”作为编制综合课程的基础。认为只有把各门课程综合起来才能实现这些要求。他们建议将跨学科的课程设计当作课程的基本单位，应以这种设计为基础，利用来自不同学科的材料研究综合课程。不过，他们并不主张完全按儿童的经验和社会活动组织课程，不主张完全打破所有学科的界限。

三、问题中心综合课程论

问题中心综合课程论者主张以问题为中心编制综合课程，也就是以解决实际问题的逻辑顺序为主线综合有关学科的内容。按照问题中心综合课程论的主张编制课程时，首先提出一个需要解决的实际问题，然后利用一切学科的可以利用的知识和技术去解决这个问题。这样，学科界限被打破，一切有关的知识、经验、方法和手段都被重新加以组织和安排，实现了各科知识的高度综合。

问题中心综合课程论是社会改造主义教育学派的课程理论。以康茨、拉格为代表的社会改造论者认为，那种以儿童的活动、经验为中心的综合课程，不能妥善地解决社会改造问题。社会改造论者强调教育的目的就在于按照主观设想的蓝图“改造社会”。据此，社会改造论者主张以社会问题为核心，围绕社会改造的“中心问题”组织学校课程。因此，问题中心综合课程是一种以社会为本位的综合课程。

问题中心综合课程论者将作为综合课程组织要素的问题分为两大类：一类是生活领域问题。以生活领域为核心的综合课程的编制，首先要解决的一个问题是，如何划分生活领域，即以什么样的生活领域为核心编制综合课程。对此问题，问题中心综合课程论者存在着分歧。博比特以“活动分析法”将成人的活动分为十类，即语言活动、健康、公民、社交、精神适应性、闲暇消遣、宗教活动、家长责任、非专业化的实践活动、职业活动。卡斯威尔等主张以“社会功能法”划分生活领域，其中有些功能是，保护和保存生命财产

与自然资源、娱乐、表现审美冲动、以及分配生产报酬等。而斯特拉特迈耶则主张以“生活情境中心法”将生活情境分为三部分，即要求个人能力成长的情境、要求社会参与成长的情境和要求应付环境因素和压力的能力生长的情境。要求以此为核心编制综合课程。另一类是社会问题。这是来源于当代社会各层次上困扰人们的关键性且有争论的问题。同以生活领域为核心的综合课程一样，以社会问题为核心的综合课程的编制首先要解决的问题，是使用什么标准来识别关键性的社会问题，一旦识别出来，如何对这些问题进行编排。梅特卡夫和亨特提出以“我们有什么样的社会以及想要什么样的社会”的问题作为中心编制综合课程。他们提出以下四个问题作为组织社会问题课程的结构：（1）现存的是哪一种社会，其内部的主要趋向是什么？（2）如果现在的趋向继续下去，不久的将来可能出现什么样的社会？（3）给个人以价值，你选择什么样的社会？（4）如果将来的社会不同于人们需要的社会，个人对消除这种差异能做些什么？

问题中心综合课程论者所主张的综合课程的结构十分独特。课程的结构是“车轮状”的。轮子的轴心代表某些关键性问题；轮辐是由讨论、知识和技能的学习、职业训练等组成的各类课程，它们是解释和解决轮轴中关键问题的重要前提和支撑；最后是轮胎，它将涉及轮轴问题的所有相关课题统一了起来，使整个“车轮”得到了有机联系。

问题中心综合课程论虽然不主张以儿童的活动、经验、兴趣作为综合课程的中心，但是，它并不是不考虑儿童的兴趣、需要和能力，相反，它主张以儿童的兴趣、需要和能力作为安排课程内容及其顺序的基础。但是，它所说的兴趣与