

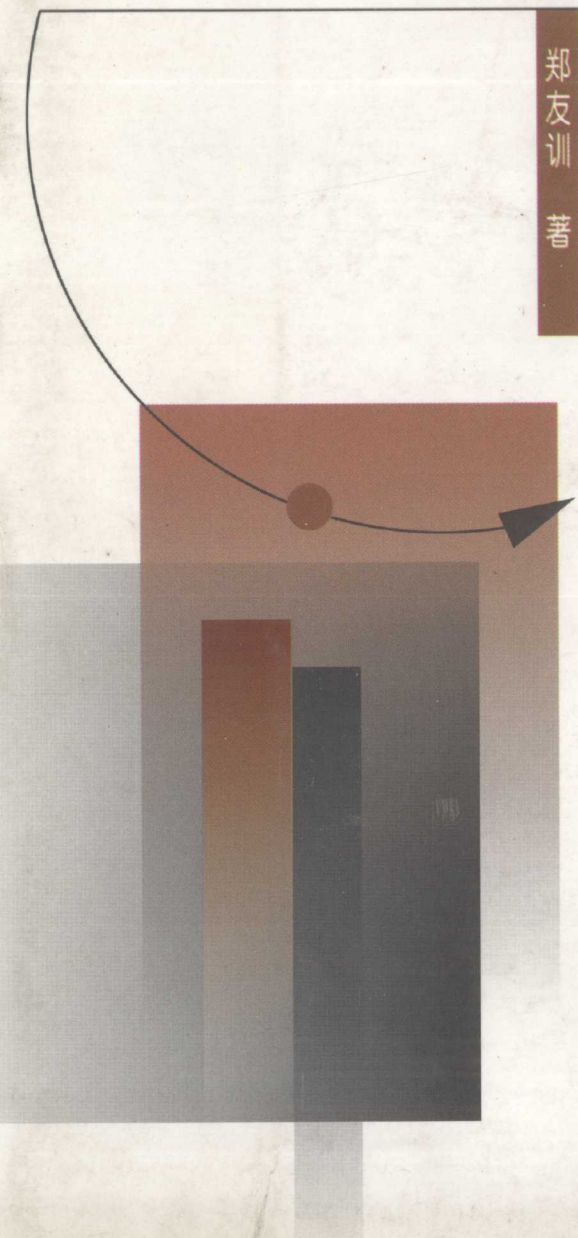
现代教师

继续教育课程教材建设

——原理·设计·操作

郑友训 著

● 吉林人民出版社



江南大学图书馆



90878315

现代教师继续教育 课程教材建设

——原理·设计·操作

郑友训 著



吉林人民出版社

(吉)新登字 01 号

现代教师继续教育课程教材建设

著 者 郑友训
责任编辑 谷艳秋

封面设计 翁立涛
责任校对 李金荣

出 版 者 吉林人民出版社 0431—5649710
(长春市人民大街 124 号 邮编 130021)

发 行 者 吉林人民出版社
印 刷 者 长春市华艺印刷厂

开 本 850×1168 1/32
印 张 14.25
字 数 360 千字
版 次 2002 年 1 月第 1 版
印 次 2002 年 1 月第 1 次印刷
印 数 1—2 000 册

标准书号 ISBN 7-206-02368-1/G·1042
定 价 28.00 元

如图书有印装质量问题,请与承印工厂联系。

序

郑友训同志的《现代教师继续教育课程教材建设——原理·设计·操作》一书的问世，是令人高兴的事，可喜可贺。

教师人力资源的开发，是当今教育改革的一个重要课题。教师是教育过程的主导力量，是教育改革成功与否的关键。深化教育改革，必须充分发挥教师的作用，把开发教师人力资源摆在重要位置。开发教师人力资源，一项重要的工作就是教师培训、教师继续教育。课程建设则是教师继续教育工作的核心。如何加强教师继续教育课程的建设，构建教师专业化的课程体系，直接关系到教师队伍整体素质的提高，关系到教师队伍专业化目标的实现。

长期以来，郑友训同志密切结合自身从事的教师教育工作，选择和确立自己的研究方向和目标，结合所承担的江苏省中小学教师继续教育重点研究项目，开展中小学教师继续教育课程体系和教材建设的研究。在对现行教师继续教育课程教材进行反思，对国外教师继续教育课程、教材建设的先进经验进行借鉴及对中小学教师学习需求调查分析的基础上，提出我国教师继续教育课程建设的指导思想、基本原则及对策建议，这是十分有意义的，为教育行政部门提供了相关的决策咨询意见。

郑友训同志热爱教师教育工作，勤勤恳恳，踏踏实实，并执着追求、潜心研究，取得了丰硕的成果，积累了宝贵的经验。这

是难能可贵的。尽管每个人所从事的职业各有不同，但是，只要有一种敬业奉献、孜孜追求的精神，有一种与时俱进的时代精神和创造精神，都是可以做出成绩，走向成功的。我预祝友训同志百尺竿头，更进一步，努力实现自己不懈奋斗的目标。

王铁军

2001年12月25日

目 录

第一编 课程理论

第一章 中小学教师继续教育课程的概述·····	(3)
第一节 课程的概念·····	(3)
第二节 中小学教师继续教育的特点·····	(13)
第三节 中小学教师继续教育目标和内容·····	(20)
第四节 中小学教师继续教育课程的特点·····	(34)
第二章 中小学教师继续教育课程的制约因素·····	(51)
第一节 中小学教师继续教育课程与社会发展·····	(51)
第二节 中小学教师继续教育课程与知识更新·····	(62)
第三节 中小学教师继续教育课程与中小学课程教材改革 ·····	(73)
第四节 中小学教师继续教育课程与教师素质·····	(79)
第五节 中小学教师继续教育课程与课程工作者 ·····	(88)
第三章 中小学教师继续教育课程设计·····	(95)
第一节 中小学教师继续教育课程设计理论·····	(95)
第二节 中小学教师继续教育课程内容的设计·····	(114)
第三节 中小学教师继续教育课程实施的途径与形式 ·····	(130)

第一节	小学学科带头人培训课程设计方案·····	(252)
第二节	中学学科带头人培训课程设计方案·····	(258)
第十章	中小学教师学历提高培训课程方案·····	(279)
第一节	成人高校师范类小学教育专业课程方案·····	(279)
第二节	成人高校师范类专升本各专业函授课程方案 ·····	(281)
第三节	在职中学教师教育硕士课程方案·····	(292)
第十一章	中小学教师岗位培训课程方案·····	(328)
第一节	小学教师职务培训课程方案·····	(328)
第二节	中学教师职务培训课程方案·····	(334)
第十二章	中小学教师应急培训课程方案·····	(341)
第一节	中小学教师更新观念短训班课程设计方案 ·····	(341)
第二节	中小学班主任岗位培训课程设计方案·····	(343)
第三节	中小学教师计算机培训课程设计方案·····	(345)
第四节	中小学教师英语初级培训课程设计方案·····	(346)
第十三章	培训者培训课程设计方案·····	(348)

第三编 教材编制

第十四章	中小学教师继续教育教材的概述·····	(353)
第一节	继续教育教材的概念·····	(353)
第二节	继续教育教材的基本结构·····	(361)
第三节	中小学教师继续教育教材的分类·····	(364)
第十五章	中小学教师继续教育教材编制理论·····	(367)
第一节	继续教育教材设计的基本原则·····	(367)
第二节	继续教育教材设计的基本原则·····	(370)
第三节	继续教育教材编制的类型与策略·····	(373)

第四节 继续教育教材的设计·····	(378)
第四编 教材开发	
第十六章 中小学教师继续教育教材的开发·····	(391)
第一节 继续教育课程教材建设的历史回顾·····	(392)
第二节 继续教育地方性课程教材的开发·····	(405)
第三节 继续教育视听、多媒体教材和双语教学教材的开发 ·····	(410)
第十七章 中小学教师继续教育教材建设的思考与展望 ·····	(428)
第一节 教材建设的理性思考·····	(428)
第二节 教材建设的前景展望·····	(438)
参考文献·····	(441)
后记·····	(444)

第一编 课程理论

第一章 中小学教师继续教育课程的概述

中小学教师继续教育课程是随着社会、教师职业的发展而演变的，在发展过程中既具有课程演变的共性，也有自身发展的特点。本章将从课程的界说入手，探讨教师继续教育的特点、职前课程与培训课程的关系以及中小学教师继续教育课程的内涵和特点等。

第一节 课程的概念

一、课程的界说

“课程”一词在我国始见于唐宋间。唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏，说：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”南宋朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等句。这里的课程含有所分担的工作的程度以及学习的范围、时限、时程，或是教学与研究的专门的领域的意思。

在国外，“课程”这个词，英语为 Curriculum，俄语为 Курс。从西方教育史的角度看，斯宾塞在他的《教育论》（1861年）中，已把教学内容的系统组织，谓之“Curriculum”。这本《教育

论》，在 1980 年（明治 13 年），被日本学者尺振八朗（1839—1886 年）译成日文本《斯氏教育论》，由文部省出版。该译本把“curriculum”译为“教育课程”。^①另外，从教育行政的角度看，日本原来沿用“教科课程”一词，1950 年（昭和 25 年）始改为“教育课程”。西方课程一词源出于拉丁语的“跑道”，转义为教育术语，意思是学习者学习的路线。因此，与学习过程同义。

从历史的角度看，课程也是随着社会的发展而演变的。在我国奴隶社会，商代的学校大抵是学习祭祀、军事、乐舞和文字的技能。周代的学校以“六艺”为课程。据《大戴礼记·保傅》记载，八岁入“小学”，学小艺，履小节；十五岁就大学，学大艺，履大节。以书、数为小艺，礼、乐、射、御为大艺。嗣后，封建社会的学校，自汉代起，以儒家的《诗》、《书》、《礼》、《春秋》、《易》五经为学校课程。宋代开始又以《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》四书为学校的课程。

从比较的角度来看，在西方，奴隶社会的学校课程，古希腊有斯巴达的“尚武”与雅典的“崇文”两种典型。中世纪的学校课程充满了神学的气氛。教会教育以“七艺”作为课程，即文法、修辞学、辩证法（即逻辑）、算术、几何学、天文学、音乐理论。骑士教育有所谓“七技”，即骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋和咏诗。文艺复兴以后，欧洲的学校曾经重视古典语文的教学。随着生产力和科学技术的发展，自然科学开始进入学校课程，同时现代语文也越来越受到重视。其后随着各种专业和职业学校兴起，技术学科以至生产劳动在学校课程中占据了一定的地位。在教学内容日益丰富、组织机构日益加强的过程中，各种课程理论也随之形成和发展起来。例如，捷克教育家夸美纽斯提出了“百科全书式”的课程；英国教育家斯宾塞提出了“个人

① 转引自钟启泉：《现代课程论》上海教育出版社，1989 年 4 月版，第 177 页

功利主义”的课程；美国教育家杜威主张经验课程和活动课程等等。

目前，国内外对课程的概念还没有一个统一的共识。下面摘录部分有关课程定义表述的材料，以供对比研究。

课程是“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。包括学校所教各门学科和有目的、有计划、有组织的课外活动。”^①

“学生学习的全部学科称为课程。”^②

“课程是旨在遵照教育目的指导学生的学习活动，由学校有计划、有组织地编制的教学内容。从学校的教育计划这个侧面出发，也可以归纳成这样一个定义：旨在保障青少年一代的健全发展，由学校所实施的施加教育影响的计划。”^③

“课程，是指学习者在学校的指导下所获得的全部经验，进一步说，是指为实现各级各类学校培养目标而规定的教育内容及进程。”^④

“把受教育者在学校范围内所引起的文明行为的养成，思想品德的提高、知识技能的增长、身体素质的改善等等都包括在课程概念之内，而不限于课内活动，也包括课外活动。”^⑤

日本的东洋教授认为“课程是整个教育系统的软件，它是要依据种种情况和学习者的条件，发生变化的。”^⑥

美国新教育百科辞典认为“所谓课程系指在学校的教师指导之下出现的学习者学习活动的总体。”^⑦

综上国内外学者对课程概念的众多不同理解和归纳，我们大

① 顾明远主编：《教育大辞典》，上海教育出版社，1990年6月版，第1卷，第257页

② 上海师大编著：《教育学》，人民教育出版社，1979年版，第97页

③ 钟启泉：《现代课程论》，上海教育出版社，1989年4月版，第177页

④ 田慧生 李如密：《教学论》河北教育出版社，1996年12月版，第166页

⑤ 陈侠：《课程论》人民教育出版社，1989年3月版，第14页

⑥ 转引自钟启泉：《现代课程论》上海教育出版社，1989年4月版，第177页

⑦ 转引自同上

致可以把他们分为以下几种情况：

1. 课程即教学科目

这一定义的实质，是强调学校向学生传授学科的知识体系，是一种典型的“教程”。然而，只关注教学科目，往往容易忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等对学生的开发有重大影响的这些方面。

2. 课程即有计划的教学活动

这一定义把教学的范围、序列和进程，甚至把教学方法和教学设计，即把所有有计划的教学活动都组合在一起，以图对课程有一个较全面的看法。

3. 课程即预期的学习结果

这一定义在美国课程理论中较为普通。一些学者认为，课程不应该指向活动，而应该直接关注预期的学习结果或目标，即要把重点从手段转向目的。这要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标，所有教学活动都是为达到这些目标服务的。

4. 课程即学习经验

这一定义，是试图把握学生实际学到些什么，而经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的。课程是指学生体验到的意义，而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽说经验要通过活动才能获得，但活动本身并不是关键之所在，因为每一个学生都是独特的学习者，他们从同一活动中获得的经验都各不一样。所以，学生的学习取决于他自己做了些什么，而不是教师做了些什么。也就是说，唯有学习经验，才是学生实际认识到的或学习到的课程。

5. 课程即社会文化的再生产

这一定义所依据的基本假设是：个体是社会的产物，教育就是要使个体社会化。课程应该反映各种社会需要，以便使学生能够适应社会。这种课程定义的实质在于使学生顺应现存的社会结

构，从而把课程的重点从教材、学生转向社会。

6. 课程即社会改造

这是激进主义教育家们的认识。他们认为，课程不是要使学生适应或顺应社会文化，而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。课程的重点应该放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生关心的社会现象等方面。要让学生通过社会参与，形成从事社会规划和社会行动的能力。学校课程应当帮助学生具有批判意识。

事实上，目前在“课程的定义”的研究领域内，对“课程”一词所作定义的数量，几乎要与研究它的人数一样多，以致不胜枚举。“跑马道”的意译，几十年来一直遭到广泛的批评，并受到频繁的修正。同其他教育学中的重要概念的研究一样，正是由于它受到研究者们的普遍关注，所以，到现在为止，“课程”一词还未得到一个被普遍认同的定义。认识差异的主要原因是由于论述问题的角度不同。

综合课程学家们的理论思考，可以看出，他们主要从以下两种角度来考虑：

(1) 从课程的目的和手段出发。即课程的定义是强调要学什么，还是强调学生的学习过程。如果是前者，课程的定义应该用教学目标或目的来描述这个预期的学习结果。例如：如果是技能的训练，就应描述为“能够做某事”；如果是行为的培养，可表达为“具有怎样的能力”；若是知识的教学，则明示为“知道这或那”。如果是后者，课程就被定义为达到目的的手段。因为有些课程内容是达到某种目的的手段，而不是需要去达到的目的本身。

(2) 从存在性和个人性出发。如从存在性的角度来定义课程时，它指的是课本、教材以及他们的内容，如概念、理论和案例等。而且还包括了教学方法和途径的选择。反之，当按个人性来

定义课程时，课程就是指学生的经验，而不是学生所处环境中的东西。那就需要了解学生的经验水平，具体地研究课程对于学生的意义。

在研究和领悟中外教育学者对“课程”定义的理论思考和实践探讨的基础之上，根据我们面对中小学教师继续教育的应用需求，从系统论的角度，尝试对本书所讨论的“课程”做出我们的定义。课程是一个系统，是由一定的教学目标，翔实的教学内容，可操作的学习活动方式组成的以保证学习者能达到预期目标，并能及时反馈评价的教学系统。

二、课程的类型

自课程产生以来，课程领域里先后出现了多种类型的课程。但综观当今中外的传统课程，多属于学科课程或分科课程的类型。这类课程以学科作为课程结构的基本成分，根据某些需要，分别从相关学科中选取一定的材料，组成有一定的相互关系的课程体系。在这种课程体系里，各门学科还保持本身的逻辑系统。随着课程理论和实践的发展，关于课程本质的认识、关于课程设计标准、特别是关于课程的结构，出现了多种不同的主张，所以也相应出现了课程的多种不同的类型。更由于社会发展的原因，使课程与社会发展的高度适应成为人们所密切注视的主题。从二十世纪初开始，“进步主义教育”运动兴起后，学科课程受到批评，相继出现了“活动课程”、“综合课程”、“核心课程”等等。

活动课程，又称经验课程。相对学科课程而言，它是从学生的兴趣与需要出发，以学生的活动为中心，为改造学习者经验而设计、而组织的课程。倡导者以美国的实用主义教育家杜威为主要代表。杜威认为传统的学科课程以学科为中心，不能照顾学生的需要与兴趣，学科分得过细，又与实际生活距离较远。他主张