

全国高等教育科学一十五一规划重点项目
江苏省新世纪高等教育教学改革工程项目
江苏省中小学教师继续教育实验研究工程项目
高师教育课程系列丛书 ● 中小学教师继续教育丛书

校本课程开发实践系统论

顾书明 著

中国矿业大学出版社

课题总负责
丛书总主编

顾书明



3
xiao ben ke cheng kaifa shi jian xitong lun xiao ben ke cheng

全国高等教育科学“十五”规划重点项目
江苏省新世纪高等教育教学改革工程项目
江苏省中小学教师继续教育实验研究工程项目
高师教育课程系列丛书、中小学教师继续教育丛书
课题总负责·丛书总主编 顾书明

校本课程开发实践系统论

顾书明 著



淮阴师院图书馆 567991

中国矿业大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

校本课程开发实践系统论/顾书明著. —徐州:中国
矿业大学出版社, 2002. 12

ISBN 7 - 81070 - 688 - 8

I. 校... II. 顾... III. 课程—教学研究—中小学

N. G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 005414 号

书 名 校本课程开发实践系统论

著 者 顾书明

责任编辑 孙 浩

出版发行 中国矿业大学出版社

(江苏省徐州市中国矿业大学内 邮编 221008)

排 版 中国矿业大学出版社排版中心

印 刷 中国矿业大学印刷厂

经 销 新华书店

开 本 850×1168 1/32 **印张** 8.25 **字数** 226 千字

版次印次 2002 年 12 月第 1 版 2002 年 12 月第 1 次印刷

印 数 1~2100 册

定 价 16.80 元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

前 言

本书是全国高等教育科学“十五”规划重点项目“高师课程教学体系对基础教育课程改革的回应变革综合研究”、江苏省新世纪高等教育教学改革工程项目“高师课程教学变革与基础教育课程改革及教师专业化发展的关系研究”和江苏省中小学教师继续教育实验研究工程项目“中小学教师继续教育内容、课程体系研究”等课题的阶段性成果之一,也是高师教育课程系列丛书和中小学教师继续教育系列丛书之一。

“高师课程教学体系对基础教育课程改革的回应变革综合研究”和“高师课程教学变革与基础教育课程改革及教师专业化发展的关系研究”都是在江苏省普通高校面向 21 世纪教学内容和课程改革计划项目“高师教育课程体系研究”基础上的深化研究。“高师教育课程体系研究”以培养和提高 21 世纪的合格本科学历中小学教师应具备的教育理论素养与教育实践能力为目标,研究公共教育类课程体系的构建、课程计划的安排,研究高师公共教育学、心理学、班级与学校管理、中小学教育科研方法、中小学心理教育、中小学教育评价、当代课程理论等课程以及其实施体系,研究上述课程在整个高师课程体系中的地位、作用以及各相关课程的联系,研究上述课程实施的方法体系等。从而切实地构建能适应培养 21 世纪本科学历合格中小学教师需要的教育课程体系。“高师课程教学体系对基础教育课程改革的回应变革综合研究”和“高师课程教学变革与基础教育课程改革及教师专业化发展的关系研究”课题都致力于在探寻基础教育课程改革及教师专业化发展特点的基础

上,研究其对高师课程教学体系改革的要求和期待,研究高师院校的课程教学体系与基础教育课程改革及教师专业化发展不相适应的问题,研究高师院校课程教学体系的适应性变革在基础教育课程改革及教师专业化发展方面的意义、作用以及内在机制,研究高师院校现今课程教学体系的特点及优缺点以及其变革的趋势、特点,研究高师院校课程教学体系变革的实践运作机制,包括其目标体系、内容结构体系、组织实施体系以及评价体系。上述课题都致力于形成一批高师院校课程教学适应基础教育课程改革和教师专业化发展的课程成果。其中包括在研究的基础上形成能对基础教育课程改革及教师专业化发展具有指导和助益的教育课程系列丛书。

而“中小学教师继续教育内容、课程体系研究”则从世纪之交我国教育改革的背景出发,从科教兴国与素质教育对基础教育和教师教育的要求出发,从未来社会政治经济和教育发展对中小学教师素质的要求出发,进行教育内容、课程在高师教育和教师继续教育体系中的地位和作用研究,进行教师继续教育内容课程与社会及教育发展的相关性研究,进行中小学教师继续教育内容课程的体系变革研究,进行中小学教师教育思想、观念、现代教育技术、教学方法和教学艺术研究,进行中小学教师的创新精神、创造能力研究,进行科研型、专家型教师的培养成长问题研究,进行中小学教师校本培训内容课程体系建设问题研究,等等。从而逐步构建起既体现现代化精神和时代要求,同时又体现从地方实际出发创建地方特色的中小学教师继续教育的内容、课程体系。

由教育部颁发并经国务院批转的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》和第三次全国教育工作会议的有关文件都对教师的专业化发展提出了较高的要求,对教师的培养和培训机制也进行了重大的调整。今后的教师培养和培训,除了进一步加强师范院校这一传统的渠道外,国家还提倡在综合性大学设立教育学院或教育系(开

设教育课程)培养教师,并鼓励理工科院校的毕业生通过教育课程的学习和考试取得教师资格而进入教师队伍。教师队伍培养教育的这种开放性结构调整,无疑对高师等师范教育提出了重大挑战,高师教育必须对此作出正确的应对。毋庸讳言,通过调查研究、总结研究和比较研究,很多有识之士看到并指出了高师教育长期存在的专业面较窄、课程面较小、综合性不够、学生对课程的选择性较少以及对教育改革的适应性不强等诸多值得研究的问题。随着基础教育课程改革的不断推进,高师课程教学的这种不适应问题将更加突出,高师课程教学变革(包括职前的培养和职后的培训)毫无疑问已成为社会高度关注的高师教育改革的热点问题和重心所在。而教育课程则更是高师课程教学体系变革中需认真研究并进行科学构建的重要的课题内容之一。

教师的专业化发展既包括教师的学科专业化发展,也包括教育专业化发展。对教师而言,教育素养是其必不可少的重要素养内涵。就对教育系统的诸多名师、名校长的考察研究看,他们之所以能逐步地成长为名师、名校长,其原因当然是多方面的,但是突出的一个原因,就是他们的教育素养、教育科研素养、教育管理素养以及课程理论和技术素养都远远高出其同行和同事,因而使其取得突出的教育教学业绩、教育管理业绩和课程开发业绩,使其能脱颖而出成为名师、名校长。而很多的中小学教师,尽管学科专业知识较为扎实,工作中积累了较多的经验,工作也取得了很好的成绩,但却难以总结提高,难以成为研究型 and 专家型教师。其突出的原因,就是缺少足够的教育科学方面的理论素养,缺少教育科研、教育管理以及课程论、教学论等方面的理论、技术和方法素养。诚然,教育科学的素养、教育科研和教育管理以及课程开发的理论和技术素养等是要通过理论学习和实践探索而逐步形成的,教育课程的学习自然是其必不可少的途径,而教育学、心理学、班级与学校管理概论、教育科研方法、课程理论等当然就成了师范专业学生

和在职中小学教师继续教育所必修的课程。

本书作为高师教育课程和中小学教师继续教育课程的系列丛书之一,与已经出版的《教育学》、《心理学》、《中小学教育科研方法》以及将要出版的《中小学心理教育概论》、《班级与学校管理概论》、《现代课程理论纲要》、《课程改革条件保障体系论纲》、《中小学教育评价》等相配套。本书及与其配套的丛书都注重分工明确、相互衔接,注重总体的系统完整性,从而形成一个统一的、有机的教育课程体系。

由于工作的关系,作者与地方教育行政部门和中小学校有着诸多的联系,与中小学校长和中小学教师亦有着广泛的交往。在这诸多的联系和广泛的交往中,深切地感受到中小学领导、中小学教师对学习课程理论(其中包括校本课程理论知识)和掌握课程开发(其中包括校本课程开发技术和方法)的渴求,更感受到由于中小学教师中存在的课程理论知识 and 技术的欠缺,从而严重制约当前的课程改革的发展和教师的专业化发展以及教育质量水平的提高。而随着前述诸课题的调研的逐步深入,则更进一步加深了作者对该问题的认识。课程理论及课程开发技术是素质教育和课程改革对当代教师的必然要求。教师在帮助其学生和学员(在职进修的中小学教师)形成诸多必备的素养中,不可或缺的是课程理论和课程开发技术的素养,如果这方面存在不足,则何以使其适应当前的课程改革?更何以能谈得上其专业化发展?而当前随着中共中央和国务院《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》和由国家教育部颁发并经国务院批转的《基础教育课程改革纲要》中“三级课程管理体制”的提出,校本课程在基础教育方面正方兴未艾。为此,应该尽快为师范专业的学生和在职的中小学教师提供一个课程理论以及校本课程开发方面的较为适应的学习材料或读本,而本书的写作和出版正是在上述认识驱使下的行动结果。希望本书的出版能有助于提高教育工作者对课程开发以及校本课程开发

的认识,有助于基层中小学教师的专业化发展水平的提高,有助于推动当前的课程改革,也有助于素质教育的推进和教育质量的提高。如果是这样,则是作者孜孜以求和企盼的。

在撰写本书的过程中,作者参阅和借鉴了诸多专家、学者的研究成果,这里不再一一注明;本书的出版得到了淮阴师范学院和中国矿业大学出版社的支持,在此一并表示诚挚的谢意!

由于作者水平所限,本书疏漏和欠妥之处在所难免,恳请广大教育理论工作者和基层的教育工作者指正!

顾书明

2002年10月

目 录

前言	1
第一章 校本课程开发实践系统概论	1
第一节 “校本课程”的由来	1
一、20 世纪以来世界教育改革的历程	2
二、国家课程开发的衰微与校本课程开发的兴起	6
三、我国教育改革、课程改革的不断深化	13
与“校本课程”的提出	13
第二节 课程、校本课程及校本课程开发	17
一、什么是课程	17
二、关于校本课程开发和校本课程	24
三、校本课程与国家课程、地方课程相互关系分析	30
四、校本课程的本质	34
第三节 校本课程开发实践系统	40
一、校本课程开发实践系统的基本职能或基本环节	40
二、校本课程开发实践系统的主体要素	41
三、校本课程开发实践系统的基本特征	43
四、校本课程开发可借鉴的一般程序	44
五、校本课程开发活动类型结构	48
第四节 校本课程开发的功能和意义	52
一、校本课程开发的正向功能	53

二、校本课程及其开发的意义	57
三、校本课程开发的负面影响和存在问题	59
第五节 本书的写作目的和体系说明	61
一、本书的写作目的	61
二、本书的体系说明	63
第二章 校本课程规划论	65
第一节 校本课程规划概述	65
一、什么是校本课程规划	65
二、校本课程规划可以借鉴的几种课程规划模式和取向	68
三、校本课程规划的原则要求	74
第二节 校本课程的情境分析	75
一、校本课程情境及其构成要素分析	75
二、校本课程情境的特点及功能	84
三、校本课程情境的优化	88
第三节 关于校本课程目标体系的研究	92
一、校本课程目标的含义及功能	92
二、校本课程目标可参照的几种课程目标取向	97
第四节 校本课程目标体系的构建	106
一、校本课程目标及其构建示例	106
二、校本课程目标的基本来源	111
三、构建校本课程目标体系的基本环节	113
四、构建校本课程目标体系的一般要求	113
第三章 校本课程组织论	115
第一节 校本课程组织的含义及任务	115
一、校本课程组织的含义及任务	115

二、校本课程的构成要素和内容成分	116
三、校本课程组织的基本标准	119
第二节 校本课程内容的选择	124
一、校本课程内容选择的基本取向	124
二、校本课程内容选择的准则	131
三、校本课程内容示例	133
第三节 校本课程的类型	135
一、学科课程	135
二、活动课程	137
三、核心课程	140
四、综合课程	142
五、研究型课程	147
第四节 校本课程的组织结构	152
一、校本课程组织结构的含义及校本课程组织结构的特性	152
二、中小学课程最一般的纵向结构	153
三、关于校本课程组织结构的研究	156
四、校本课程组织应予处理好的几个基本关系	158
第四章 校本课程实施论	161
第一节 校本课程实施的一般问题	161
一、校本课程实施的含义及意义	161
二、校本课程实施的基本准则	163
三、校本课程实施的相关因素	166
四、校本课程实施的一般程序	168
第二节 校本课程实施与教学方法变革	171
一、校本课程实施与教学的关系	171
二、校本课程实施与教学方法的选择运用	172

第三节 校本课程实施与教学策略的筹划	179
一、教学策略及在校本课程实施中的意义	179
二、校本课程实施中因材施教策略的运用	180
三、校本课程实施中促进自我发展策略的运用	181
四、校本课程实施中自主学习策略	
和主题探索策略的运用	185
第四节 校本课程实施与个别化教学	188
一、20 世纪个别化教学的尝试和发展	188
二、当代个别化教学的实质	191
三、个别化教学的有关模式在校本课程实施中	
的运用	193
第五节 校本课程实施中的反思性教学	200
一、反思性教学的含义及其在校本课程	
实施中的意义	200
二、校本课程实施中运用反思性教学的	
一般程序和要求	203
第五章 校本课程评价论	208
第一节 校本课程评价的含义、功能及取向	208
一、校本课程评价的含义	208
二、校本课程评价的功能	211
三、课程评价的历史发展	212
四、校本课程评价的取向	215
第二节 校本课程评价的类型	218
一、形成性评价、总结性评价、诊断性评价	218
二、相对评价、绝对评价和自身差异评价	220
三、效果评价与内在评价	222
四、内部人员评价与外部人员评价	222

五、量的评价与质的评价	223
第三节 校本课程评价的模式研究	224
一、目标模式	224
二、CIPP 模式	226
三、目的游离评价模式	227
四、外观模式	228
五、差距模式	228
六、CSE 评价模式	230
七、反对者模式	231
八、应答模式	231
九、自然探究评价模式	233
第四节 校本课程评价的内容及其实施	235
一、对校本课程方案的评价	235
二、对校本课程实施及校本课程质量的评价	238
三、校本课程评价细则示例	242

第一章 校本课程开发实践系统概论

从20世纪以来的现代教育和新中国建国以来我国的社会主义教育都是在改革中发展的,而历次教育的改革又大多围绕着课程改革而展开。1999年6月中共中央和国务院《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》(以下简称《决定》)中强调:“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”。这就提出了“三级课程管理体制”的问题。2001年由国家教育部颁发并经国务院批转的《基础教育课程改革纲要》也提出了我国当前课程改革的“综合化”、“校本化”、“选择性”和“均衡性”等要求。当前我国的课程改革在“国家课程”和“地方课程”基础上所强调的“学校课程”亦或“校本课程”其内涵为何?“学校课程”亦或“校本课程”将如何规划、组织、实施和评价?这是本章以及本书都致力于研究并要搞清楚的问题。

第一节 “校本课程”的由来

《决定》中所提出的“学校课程”在课程论体系中和基础教育课程改革实践中一般称之为“校本课程”,意即“学校本位课程”。“校本课程”问题的提出始于20世纪70年代,本书对该问题的讨论拟从20世纪以来世界教育改革以及中国教育改革的视角切入,以先行梳理一下该问题产生的背景。

一、20 世纪以来世界教育改革的历程

回顾 20 世纪以来世界教育改革的历程,大致可将其划分为以下四个阶段^①。

(一) 进步主义教育运动

进步主义教育运动兴盛于 20 世纪初到三四十年代,其代表人物是美国的实用主义教育学家杜威,他的代表作《儿童与课程》、《民主主义与教育》、《学校与社会》等系统地阐述了其实用主义的教育主张,如教育即生活、学校即社会,儿童是中心,应让儿童从“做中学”等等。而其进步主义的课程(哲学)观包括:教育就是经验的明智改造,教育与文明生活是同义语,因此,教育应当是生活本身而非生活的准备;教育应当是主动的,并且要与儿童的兴趣联系起来,教师应当更多的像一位向导或劝告者,而不应当完全凭权威行事;知识是驾驭经验的工具,是处理不断发生的新情况的工具,因此,经验课程是课程的主体,课程应着眼于问题解决的设计,而非着眼于向儿童灌输教材内容;学校应当培养合作精神,而不单纯是培养竞争精神;教育意味着民主,民主意味着教育,因此应以民主方式管理课程乃至整个教育。在美国与进步主义教育及课程哲学对峙的是主张以文化为中心进行课程设计,通过心智训练以适应物质环境和社会环境之需要的要素主义课程哲学,而且要素主义一直以来也有着新的发展。新中国建国以后,我国对进步主义教育及其课程的思想 and 主张持批判的态度,改革开放以后,对其又慢慢地开始了重新认识的过程。

(二) 学科现代化运动

20 世纪 60 年代始于美国、影响波及全球的“学科现代化运动”,或“学科结构运动”,亦可称“新课程运动”,其主要代表人物是

^① 顾书明:《淮阴师范学院学报》2000 年第 4 期,中国人民大学《教育学》2000 年第 11 期,“论中国当代的教育背景和改革发展态势”。

教育心理学家杰罗姆·布鲁纳。其《教育过程》(1960年出版)成为“学科结构运动”的理论基础与行动纲领,学科现代化运动的教育理念强调:教学的基本主题是学科结构,经过科学组织的学科包括了社会所需要的全部知识。“学科现代化运动”所追求的新课程旨在为学生提供一个包含最新信息的逻辑严密的学科全貌,其内容强调作为学科结构基础的关键性概念和清新的观点,教学的重点是使学生在获得现成知识的同时,学会探究新知识的方法,并通过科学发现的活动增加学生对科学家工作的兴趣。“学科结构运动”在全美进而在其他工业化国家蓬勃开展并持续了将近10年(20世纪50年代末到60年代末)。“学科结构运动”中诞生的一系列“国家目的占支配地位”的“学术中心课程”,表现出主张课程的学术化、倡导课程的专门化、追求课程的结构化、强调发现主义的教学等基本的特征。“学科结构运动”无疑是课程现代化过程中的重要里程碑,“学术中心课程”将发现能力与探究精神作为课程的内在追求,从而使学科课程发展到新的阶段。但遗憾的是,近10年的“国家目的占支配地位”的“学科结构运动”或“新课程运动”没有能获得成功,最后虽不能以“失败”二字结论,但至少应该说没有达到预期的效果,这中间可以总结的东西当然是太多的(这在稍后将进一步述及)。与“学科结构运动”或“新课程运动”同时开展的还有赞可夫在前苏联所倡导的“教学与发展”等的改革研究。

(三) 终身教育运动

20世纪世界教育改革的第三个阶段是70年代的“终身教育运动”。1972年5月18日,国际教育发展委员会主席埃德加·富尔代表国际教育发展委员会向联合国教科文组织递交了其受命完成的报告《学会生存——教育世界的今天和明天》。该报告自1972年提出以后以多种文字多次出版,成为20世纪以来最有影响的著作。其中所提出的“终身教育”、“学习化社会”、“非学校论”等理论,推动了整个世界的教育改革。70年代以来,“终身教育”成为世界

性的潮流。伴随着终身教育运动的发展,同时也是在抨击结构课程、抨击学问中心课程“非人性化”浪潮中应运而生的是人本主义课程论。人本主义课程论是建立在以马斯洛、罗杰斯等为代表的强调尊重与发挥人的个体创造性和自主性的人本主义心理学的基础之上的。人本主义课程观的基本特点是:① 在教育目标上强调个体的全面发展和自我实现,不仅强调发展智力,也强调伦理、审美、道德及人格的发展;② 教学方法方面强调师生之间的人际关系和相互信赖,摒弃教师的强制教学,主张把学习者的意志、兴趣、经验、情感等摆在重要地位;③ 教学内容方面,不排除具有逻辑性的传授系统知识的学术性课程,同时主张在教学内容中纳入社会课题和个人课题;④ 教材组织结构方面,强调学科的综合性和课程的整体结构。可以看出,人本主义课程,一方面要求保持学科内容的学术性,另一方面要求对所有学生都具有吸引力。最初作为结构主义者的布鲁纳,搞了10余年的学科现代化的学科中心课程,进入70年代也曾在其《教育过程回顾》一文中反省说:“我们必须少说一些‘学科结构’,更多地谈论‘学习者和他的学习结构’。”他承认,应更多地从美国社会面临的问题来关注知识,因为对并不准备从事高深科学研究的人来说,学会高深的理论是可能的,但却是不切合需要的甚至是不相干的。而且,由于教材难度的加深和分量的加大,导致学生的学习负担过重,影响了学生的健康,挫伤了部分学生学习的积极性和信心。人本主义课程不像学问中心课程那样,仅仅把重点放在智力上,而是以“人的能力的全域发展”为目的。课程除了纯粹的智力发展外,情绪、态度、理想、信心、价值等,都是教育过程所关注的领域,同时还关注自尊和尊他的思想意识。也就是说,其目的是要培养“全域发展”的人,以追求解决社会的问题。其显著的特点是尊重学习者的本性和要求,承认儿童的差异,以建立“学习者中心的课程”。除美国外,日本和韩国等国家于70年代都推行了