

新一轮基础教育课程改革书系（第一辑）

新课程 与 教学研究

吕世虎
刘玉莲
主 编

首都师范大学出版社

新一轮基础教育课程改革书系（第一辑）

新课程 与

教学研究

吕世虎 刘玉莲
主编

首都师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

新一轮基础教育课程改革书系·第一辑/姬秉新等编著.
北京:首都师范大学出版社,2003.1
ISBN 7-81064-461-0
I.新... II.姬... III.基础教育-课程-教学改革
-师资培训-教材 IV.G632.3
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 108245 号

新一轮基础教育课程改革书系

新课程与教学研究

吕世虎 刘玉莲 主编

责任编辑 侯 亮

首都师范大学出版社出版发行

地址 北京西三环北路 105 号

邮编 100037

电传 68418523(总编室) 68982468(发行部)

网址 www.cnup.cnu.edu.cn

E-mail cnup@mail.cnu.edu.cn

北京市洛平印刷厂印刷

全国新华书店发行

版次 2003 年 1 月第 1 版

印次 2003 年 1 月第 1 次印刷

书号 ISBN 7-81064-461-0

开本 787×1092 毫米 1/16

印张 108

字数 1505 千

印数 0 001-10 000 册

定价 260.00 元

版权所有 违者必究

愿广大教师与新课程共同成长

——新一轮基础教育课程改革书系总序——

基础教育课程改革的浪潮滚滚而来，按照国家教育部的统一部署，我国的基础教育课程改革工作正在逐步深入，教育部已决定从2001年秋季开始，用5年左右的时间，在全国实行基础教育新的课程体系。

新一轮基础教育课程改革工作分三个阶段：酝酿准备阶段，试点实验阶段和全面推广阶段。在基础教育课程改革的第一阶段，2001年6月，教育部颁发了《基础教育课程改革纲要（试行）》和义务教育阶段18科课程标准的实验稿；审定了各出版社编写出版的20个学科（小学7科、中学13科）49种中小学新课程实验教材。同时关于课程管理政策、评价制度、综合实践活动的研究，均已取得阶段性成果，并在实验区逐步应用。根据教育部的部署，2001年9月，新课程首先在全国38个实验区开始实验。2002年秋季，各省在每个地级市确定一个省级实验区（以县为单位）开始新课程实验，实验工作拟用三年时间，2004年秋季，在对实验区工作进行全面评估和广泛交流的基础上，课程改革工作将进入全面推广阶段。到2005年，中小学阶段各起始年级原则上都将进入新课程。2002年全面启动普通高中新课程的研制工作，2003年开始组织新高中课程

的实验推广工作。至此,在我国逐步形成适应 21 世纪需要的基础教育课程体系。

新课程的整体目标是:全面贯彻国家教育方针,以提高国民素质为宗旨,加强德育的针对性和实效性,突出学生创新精神和实践能力、收集和处理信息的能力,获取新知识的能力、分析和解决问题的能力,以及交流与合作的能力,发展学生对自然和社会的责任感,为造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人奠定基础。为了实现新课程的整体目标,新一轮基础教育课程改革的理念与策略是:

倡导全人教育——强调课程促进每个学生身心健康发展,培养良好品德,培养终身学习的愿望和能力,处理好知识、能力以及情感、态度、价值观的关系,克服课程过分注重知识传承和技能训练的倾向;

重建新的课程结构——从整齐划一走向多样化,从分科走向综合,合理设置课程门类和课时比例,体现均衡性、综合性、选择性;

体现课程内容的现代化——淡化“双基”,精选对学生终身学习与发展必备的基础知识和技能,课程内容关注儿童生活经验,反映社会科技发展最新成果;

倡导建构性学习——注重学生的经验与学习兴趣,强调学生主动参与、探究发现、交流合作的学习方式;设置综合实践活动,拓展学生的学习空间,培养创新精神和实践能力,增强社会责任感;

形成正确的评价观念——建立评价项目多元、评价方式多样、既关注结果又更加重视过程的评价体系,突出评价对改进教学实践、促进教师与学生发展的功能、教师提高和改进教学的功能,改变评价过于强调甄别与选拔功能;

促进课程的民主化和适应性——调整现行课程政策,实行国家、地方、学校三级课程管理,以适应不同地区社会、经济发展的需

要和文化发展的需要,增强课程对地方、学校及学生的适应性。

新课程体系在课程功能、结构、内容、实施、评价和管理等方面都较原来的课程有了重大创新和突破。这场改革给教师带来了严峻的挑战和不可多得的机遇,可以说,新一轮国家基础教育课程改革将使我国的中小学教师队伍发生一次历史性的变化。

新课程的实施,既是我国基础教育战线一场深刻的变革,也是进一步推动我国教师教育事业的发展,提高教师教育专业化水平,更好地为基础教育服务的重要契机。新的课程理念、新的课程标准、新的教材和新的课程评价观的突现,强烈冲击着现有的教师教育体系,对广大教师和教师教育工作者提出了新的更高的要求,课程改革对教师提出了全新挑战:

一、在新课程环境下,教师的角色将发生很大的变化

新课程倡导一种课程共建的文化,新课程环境下,教师的角色会发生很大的改变:由传授者转化为促进者;由管理者转化为引导者;由居高临下者转向“平等中的首席”。

新课程强调,教师是学生学习的合作者、引导者和参与者,教学过程是师生交往、共同发展的互动过程。教学过程不只是忠实地执行课程计划(方案),而是师生共同开发课程、丰富课程的过程,课程变成一种动态的、发展的,教学真正成为师生富有个性化的创造过程。

二、新课程对课堂教学提出更高的要求和挑战

课程改革的核心环节是课程实施,基本途径是课堂教学。新课程对课堂教学提出了严峻挑战,为适应新课程的变化,教学改革需要在以下几个方面实现新的突破:构建互动的师生关系、教学关系;改变单纯接受式的学习;强调发现学习、探究学习、研究学习。

教学过程是师生交往、共同发展的互动过程。在教学过程中,要处理好传授知识与培养能力的关系,注意培养学生的独立性和自主性,引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,使学习成为教师指导下主动的、富有个性的过程。教师应尊重学生的人格,关注个体差异,满足不同需要,创设能引导学生主动参与的教育环境,激发学生的学习积极性,培养学生掌握和运用知识的态度和能力,使每个学生都得到充分的发展。

三、新课程要求教师适应新的工作方式

新课程要求教师适应新的工作方式:教师之间将更加紧密地合作;教师要改善自己的知识结构;教师要学会开发利用课程资源。

新课程的综合化特征,需要教师与更多的人、在更大的空间、用更加平等的方式从事工作,教师之间将更加紧密地合作。可以说,新课程增强了教育者间的互动关系,将引发教师集体行为的变化,并在一定程度上改变教学的组织形式和专业分工。

课程资源的开发和利用,是保证新课程实施的基本条件。课程资源需要教师去组织、开发、利用,教师应当学会主动地、有创造性地利用一切可用资源,为教育教学服务,还应该成为学生利用课程资源的引导者,引导学生走出教科书,走出课堂和学校,充分利用校外各种资源,在社会大环境里学习和探索。

四、新课程要求教师掌握新的技能

为适应新课程的需要,教师新的技能将应运而生:具备课程开发的能力;增强对课程的整合能力;提高信息技术与学科教学有机结合的能力;广泛利用课程资源;指导学生开展研究性学习的能力等等。教师对这些新知识、新领域、新发展要有所了解。

五、学生学习方式的转变向教师提出了挑战

课程改革所倡导的新观念,将深刻地影响、引导着教学实践的改变。教师将随着学生学习方式的改变,而重新建立自己的教学方式:指导学生开展研究性、探究性学习;创设丰富的教学情境;注意学生的亲身体验;引导学生将知识转化为能力等。

六、新课程中教师的教学策略所发生的变化

根据新课程观念,教师的教学策略将发生改变:由重知识传授向重学生发展转变;由重教师“教”向重学生“学”转变;由重结果向重过程转变;由统一规格教育向差异性教育转变。

新的教育观念要求“面向每一个学生,特别是有差异的学生”,新课程从课程目标到教材内容都体现了尊重学生的个体差异,尊重学生的多样化,允许学生发展的不同,采用不同的教育方法和评估标准,为每一个学生的发展创造条件。

新课程要求中小学教师改变多年来习以为常的教学方式和教学行为,确立一种崭新的教育观念,要求中小学教师既需要有扎实的学术根底,广阔的学术视野,不断更新知识和追逐前沿学术的意识,又需要把握教育的真谛,了解青少年发展的规律,掌握现代教育信息技术,具备热爱学生、关心学生、对学生认真负责的品质,从而发展学生的智慧,发掘学生的潜力,激发学生的创造性,培养学生健全的人格,开发学生自主探究的实践能力和创新意识。

新一轮课程改革最终要靠教师在教学实践中去实现、去完善。然而,任何一种新观念的确立,都是对旧观念的一种变革,而变革的往往是那些我们已经驾轻就熟的东西,这对许多人来说,不是没有痛苦的。现代教师所面临的挑战,难以预测,十分复杂,也不可能找

到惟一的应变办法。因此,教师必须随时对自己的工作及专业能力的发展进行评估,树立终身学习的意识,保持开放的心态,把学校视为自己学习的场所,在实践中学习,不断对自己的教育教学进行研究、反思,对自己的知识与经验进行重组,以适应新的变革。

新课程的实施,迫切要求广大教师加强学习、进修。课程改革的实践证明,这次基础教育课程改革比以往的历次改革更深入、更彻底,因此难度也更大。做好中小学教师的新课程培训,使他们认识本次课改的必要性和迫切性,理解课程改革纲要,更新教育观念,尽快提高专业化水平,是开展课程改革的前提条件。

《新一轮基础教育课程改革书系》旨在促使广大教师了解新课程、理解新课程、实践新课程,增强课程改革的信心,提高运用新课程的能力和水平。

书系介绍了新一轮课程改革的以下专题:教师专业化;校本课程开发;研究性学习;课程与教学研究;基础教育课程改革历程;课程研究方法;探究学习;合作学习;校本教师培训;综合实践活动;课程资源的整合与开发利用;新课程改革实验的实践与思考;新课程的理念与创新;思维训练与学科教学;国内外课程流派研究;师生沟通的艺术;发展性课程评价;多元智能理论及在教学中的运用;新课程与教学改革;新课程与教育评价改革;信息技术与课程整合;新课程的教学设计等等。

愿广大教师和教育工作者与新课程共同成长;愿新课程的实施,进一步促进教师专业化水平的提高和教师教育事业的发展。

书系编委会

二〇〇二年十月

目 录

总序

第一章 课程的概念	1
第一节 课程概念的阐释.....	1
第二节 课程内涵的发展趋势.....	6
第二章 课程改革	11
第一节 理解新课程基本理念.....	11
第二节 新世纪的中国基础教育课程改革.....	30
第三节 新课程改革的理论基础.....	41
第四节 国家课程标准的框架与特点.....	50
第三章 知识经济时代的新课程与教学	61
第一节 面向知识经济时代的新课程理论与课程改革.....	61
第二节 适应发展性和创造性学力要求的新课程与教学.....	64
第三节 现代信息技术对课程与教学的影响.....	66
第四章 课堂教学研究	71
第一节 传统课堂教学的弊端分析.....	71
第二节 传统课堂教学的缺陷.....	76
第三节 传统课堂教学缺陷的矫正.....	82
第四节 知识观的转型与课堂教学改革.....	87
第五节 课堂的生态学分析.....	94

第六节 教育学视野中的课堂本义·····	100
第五章 新课程实施前的现状研究·····	105
第一节 甘肃、宁夏国家新课程实验区 小学现行课程实施现状调查·····	106
第二节 甘肃、宁夏国家新课程实验区 初中现行课程实施现状调查·····	115
第三节 甘肃、宁夏国家新课程实验区 中小学现行语文课程实施现状调查·····	127
第四节 宁夏国家新课程实验区 中小学现行数学课程实施现状调查·····	136
第六章 新课程实施带来的变化·····	143
第一节 新课程实施带来的变化·····	143
第二节 新课程实验中学生的成长与变化·····	150
第三节 新课程实施引起课堂教学的变化·····	161
第四节 新课程引起的教育教学管理的变化·····	168
第七章 新课程实验中的问题探讨·····	181
第一节 新课程实验中的学生两极分化问题探讨·····	181
第二节 新课程实施中研究性学习的实践与思考·····	185
第三节 课堂中合作学习实效性的探究·····	194
第八章 综合理科课程改革·····	201
第一节 综合理科课程发展的历史、现状与建议·····	201
第二节 关于综合性科学(理科)课程的思考·····	211
第九章 综合实践活动课程·····	219
第一节 综合实践活动课程的实质和价值·····	219
第二节 综合实践活动:涵义、价值及其误区·····	227
第三节 综合实践活动课程:理念与框架·····	240
第四节 综合实践活动“主题设计”探讨·····	246
第十章 综合课程理论研究·····	257
第一节 试析综合课程的教育目的观及其培养目标·····	257

第二节	综合课程的再认识:关系、形态、目的和结构·····	271
第三节	论综合课程的学习活动方式·····	277
第四节	当前综合课程设计的难点与策略·····	286
第五节	综合课程面临的几个问题·····	293
第六节	综合课程理论流派探析·····	302
第十一章	活动课程理论研究·····	313
第一节	新型活动课程的特点·····	313
第二节	关于活动课程性质和定位的几点认识·····	321
第三节	活动课程目标简论·····	327
第四节	活动课程的再认识:问题、实质与目标·····	333
第十二章	讨论式教学·····	341
第一节	讨论式教学的优点·····	342
第二节	组织小组讨论的策略·····	351
第三节	课程研究范式的变革与发展趋向·····	359
第十三章	探究式教学可行性研究·····	367
第一节	课程改革背景·····	367
第二节	科学探究与探究式教学·····	371
第三节	实施探究式教学的理论依据·····	375
附录	·····	391
附录一	改革课程的纵向结构·····	391
附录二	整体性课程结构观的构建与课程结构优化的新模式·····	394
附录三	课程行动研究:理念、基础和需要·····	405
附录四	20世纪隐蔽课程研究的历史回顾与评析·····	414
后记	·····	429

第一章

课程的概念

第一节 课程概念的阐释

一、课程概念的几种界说

人们对课程有各自不同的理解，课程概念的不同界说在国内外也广泛存在。有论者就人们对课程的理解作了如下总结。

1. 课程是知识

这是较早、影响较深远的一种观点。这种观点的基本思路是：学校开设的每门课程应该从相应的学科中精心选择，而且应该按照学习者的认识水平加以编排。作为知识的课程通常表现为课程计划、教学大纲（课程标准）、教科书等看得见、摸得着的客观存在物。

当课程被认为是知识并付诸实践时，其特点表现为：

- (1) 课程体系按照科学的逻辑进行组织；
- (2) 课程是社会选择和社会意志的表现；
- (3) 课程是既定的、先验的、静态的；
- (4) 课程是外在于学习者的，而且是凌驾于学习者之上的——学习者

服从课程,在课程面前是接受者角色。

2. 课程是经验

这种观点是在对前一种观点的批评和反思的基础上形成的。持这种观点的人认为,将课程看作知识,容易导致“重物轻人”的倾向,即强调课程本身的严谨、完整、系统和权威性,却忽视了学习者的实际学习体验和学习过程。而实际上,只有那些真正为学生经历、理解和接受的东西,才称得上是课程。于是,他们在谈到课程时开始使用“经验”这一概念,并进一步认为,课程就是学习者本身获得的某种性质或形态的经验。

当课程被认为是经验时,其特点表现为:

- (1)课程往往是从学习者的角度出发和设计的;
- (2)课程是与学习者的个人经验相联系、相结合的;
- (3)强调学习者作为学习主体。

3. 课程是活动

这是一种比“课程是经验”更加新颖的观点。这种观点的基本思想是:课程是人的各种自主活动的总和,学习者通过与活动对象的相互作用而实现自身各方面的发展。当课程被认为是活动时,其特点表现为:

- (1)强调学习者是课程的主体,以及学习者作为课程主体的能动重要性;
- (2)强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介来实施课程;
- (3)强调活动的完整性,突出课程的综合性和整体性,反对过于详细的分科教学;
- (4)强调活动是人心理发展的基础,重视学习活动水平、结构、方式,特别是学习者与课程各因素之间的关系。

有论者认为,多种多样的课程界说大致可归结为3类。

第一类,课程作为学科。课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动。

第二类,课程作为目标或计划。课程是指教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。如课程论专家塔巴(H. Tabá)认为课程

是“学习计划”,奥利沃(P.Oliva)认为课程是“一组行为目标”,约翰逊(M.Johnson)认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”。

第三类,课程作为学习者的经验或体验。课程是学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验。

也有论者认为,课程的各种界说本质上来看,可以分为两种:课程是学生在学校中获得的经验(experience);课程是学校的教学(教育)内容。“学校总计划”、“学习计划”实际上指的也就是教学(教育)内容,“学科”就是“教学内容”,计划规定的也是教学内容。其他种种界说也大多可以纳入“经验说”或“内容说”之中。

为了进一步解释课程概念,有论者对经验作了进一步的界定。

按词典释义,经验的含义为:

(1)指感性经验或感觉经验,即人在实践过程中,通过自己的感官直接接触客观事物而获得的对事物的表面现象的初步认识。

(2)有时也指经过系统整理的经验,即经过实践反复检验过的科学结论。

作为课程的界说的“经验”,显然不应只取前者,即作“感性认识”解。因为学生在学校获得的绝不仅仅是感性认识或“对表面现象的初步认识”,学生的学习是一个认识过程,它必然要经过学生的由感性认识到理性认识的不断发展深化的过程。而且学生在学校中学习的内容绝不仅仅是停留在感性认识阶段就能完成的,如对牛顿运动定律的认识,对社会发展规律的认识等。作为学生的学习来说,本身还有一个“从理论开始”的特点。因此,对经验的理解亦同时采用着这样的结论,即课程是学习者在学校中经过了系统整理的经验,即经过他的实践检验过的结论——包括各学科的内容,也包括思想品德、知识技能和文明行为等身心发展方面。

综上所述,经验指的就是个人所获得的感性知识,及在感性知识基础上,经过自己系统整理和由实践反复检验了的科学知识,以及个人经历对个人身心发展产生的影响。

二、课程的“经验说”与“内容说”之间的关系

有论者对课程的“经验说”与“内容说”之间的关系作了进一步分析。

从经验概念出发,认为课程是一种经验,也就是认为课程是学习者在学校指导下获得的感性认识,及在此基础上,经自己整理、实践检验的科学知识,以及个人身心所受的影响。显然,这种知识和影响是对学习者个人而言的。这种经验也是客观存在的,对受过学校教育的人来说,知识和身心的改变的确是存在着的(这可以说是教育的目的或教育的结果)。因而“经验说”实际上是从教育的结果来看的——经过教育,学生必然获得某些经验。之所以获得经验,是因为进行了教育,即实施了课程。换一个角度,这种经验有着明显的个性色彩,对不同的学生来说是不一样的。因而,学生在学校中到底获得了哪些经验?其中有一些是在教学中可明确辨识的,如知识、技能性经验,另一些则是教学中难以明确辨识的,如身心方面的经验。因此,在实际上人们无法编订出学习者个人在学校指导下获得的全部经验来。作为经验的课程,并非一种完全可编订的课程。它是一种存在的课程(curriculum of being),即“经验”表述了课程的存在性。

那么,能编订出来的课程怎样界说呢?能编订出来的是“教学(教育)”内容。一般说来,课程编订以这样一些教学文件为结果:课程计划、各学科教学大纲和教材等,它们的确也就是教学内容。编订出来的课程当然也就是对学习者的教育,是可实施的课程,并且是对所有的学习者实施的课程。它可构建,可执行,因而用教学内容来界说的是一种做的课程(curriculum of doing),即“内容”表述了课程的构造性。

在课程研究中两种界说一般得到这样的运用:在抽象地研究课程时,“经验说”比较常用,尤其在按教育目标确定课程时——此时,是把教育目标转化为学习者通过学习,即通过教育所应获得的全部经验,包括知识技能以及思想品德和身心发展方面的经验。在其后按这些要求(这些要求作为一种目标一般也写进课程计划和教学大纲中)编订课程时,就进入了具体确定课程的领域,即开始编订教学内容了,此时,“内容说”比较有用。编订出

来的教学内容经过教学教育过程,使学习者个人获得了经验。此时的经验,已不是确定课程时由教育目标抽象地确定的学习者应获得的经验,而是具体的学习者个人已获得的经验了。课程概念就这样在两种界说间变换。这种变换,标志着课程由抽象到具体的发展,也就是经验由应得(公共经验)到已获得(个人经验)的发展。作为由抽象上升到具体的中介的,则是教学内容——课程的编订和实施。从这一过程的角度看,“经验说”界定的是一种目标性课程或抽象课程,“内容说”界定的是一种操作性课程或具体课程。

“经验说”和“内容说”两种界说具有某种互补性,它们不能互相取代,也不互相包含,更不互相矛盾,而是从不同的角度对课程作的界定,在不同的领域或不同的研究中可以采用不同的界说。

潜在课程理论和活动课程理论正好为上述论点作了注脚。“所谓潜在课程,一般是指形成学生的非正式学习的各种要素,如师生关系……以及课堂奖励方式等。这些在学校课程设计中没有得到明确规定的、非计划的学习经验,被看作是隐藏的、无意的,但这些经验却又经常而有效地对学生发生着影响。这里用“经验”来界定课程是非常自然的,由于这些都是没有在学校的课程设计中明确规定的,尤其具有某种效果的个人性和非预期性,因而我们通常用课程计划、教学大纲和教材等的“教学内容”来界说这种课程,就不太容易被人们理解。当然,人们研究潜在课程,提出了设计潜在课程工作。但显然,潜在课程是不能完全设计的,否则潜在课程也就不存在了。活动课程是指在学科课程以外,由学校有目的、有计划、有组织地通过多种活动项目和活动方式,综合运用所学知识,开展以学生为主体,以实践性、自主性、创造性、趣味性以及非学科性为主要特征的多种活动的课程。这个计划好的课程是事先编订出来的,针对所有学生的,因而用“教学内容”来界定是十分合适的。显然,活动课程是以使学生获得直接经验或感性知识为主的课程。

值得注意的是,现在在课程建构或教育过程中存在一个问题:一方面,我们按“经验说”确定了我们的课程目标;另一方面则按“内容说”编订具体的课程,即形成课程计划、大纲和教材。那么,学习者学习了这样编订的教材后,是否真正地(已)获得了我们希望他(应)获得的经验呢?未必。现在正在使用的义务教育课程就存在这样的问题。例如,“虽然课程计划