

新一轮基础教育课程改革书系（第一辑）

校本课程

的

理念与实施

刘旭东
主编

首都师范大学出版社

校本课程的理念与实施

主 编 刘旭东

副主编 刘玉莲 赵丹凌

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

校本课程的理念与实施

刘旭东 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。

新课程的总体目标是: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,以及交流与协作的能力,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。为了实现新课程的总体目标,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 关于校本·····	1
第一节 认识“校本”·····	1
第二节 走向“校本”·····	9
第二章 校本课程的比较研究·····	17
第一节 校本课程的沿革和发展趋势·····	17
第二节 国外校本课程发展模式的比较·····	24
第三节 国家课程与校本课程的历史透视·····	29
第三章 校本课程开发的理论研究·····	41
第一节 校本课程开发的概念研究·····	41
第二节 校本课程开发的基本理念和价值取向·····	52
第三节 校本课程开发的内容、模式与策略·····	58
第四节 校本课程开发的过程研究·····	68
第五节 校本课程实施的经验、问题与对策·····	83
第六节 校本课程开发的要义·····	94
第七节 校本课程与教师发展·····	100
第八节 校本课程开发的问题研究·····	110
第四章 校本课程开发案例研究·····	117
第一节 校本课程开发的探索与思考·····	117

第二节	创新性校本课程的开发与实施·····	123
第三节	初中扩展式校本教材的编写和实验研究·····	134
第四节	合作与探究·····	140
第五节	分层递进与全员参与·····	149
第六节	影响校本课程开发的因素·····	158
第七节	为 8~10 年级设置单元课程·····	170
第五章	地方课程开发的意义和需要注意的问题·····	181
第一节	地方课程开发的意义与架构·····	181
第二节	地方课程建设应把握的几个关键问题·····	188
第六章	地方课程的实施·····	197
第一节	新课程的宣传与介绍·····	198
第二节	地方课程培训·····	202
第三节	教学过程的指导与监控·····	207
第四节	评价教师的教和学生的学·····	211
第七章	地方课程的评价·····	215
第一节	地方课程评价的三个层面·····	215
第二节	地方课程具体目标评价·····	219
第三节	地方课程评价的具体操作·····	222
第四节	地方课程的修改与完善·····	225
第八章	课程资源开发的理论研究·····	229
第一节	课程资源开发的涵义·····	229
第二节	课程资源的开发和利用·····	235
第三节	课程资源的开发利用模式·····	247
第九章	课程资源开发的调查研究·····	253
第一节	兰州七里河区上西园小学课程资源利用和开发的 调查研究·····	253
第二节	青海湟中县课改实验区课程资源开发与利用的调 查研究·····	262
第十章	课程资源开发的实践研究·····	271

第一节 社区课程资源的开发和利用·····	271
第二节 数学课程资源的开发与利用·····	279
第三节 体育课程资源的开发与利用·····	282
第四节 课程资源开发案例举隅·····	286
第十一章 论文选编·····	305
校本课程开发释义·····	305
校本课程发展与课程决策机制的转变·····	310
分级课程管理体制改革的几个迫切问题·····	318
学习策略:校本课程开发的重要领域·····	325
略论美国地方课程的开发与管理·····	331
香港《校本课程剪裁计划》的启示·····	340
校本课程开发:辩护与批评·····	344
落实国家课程,开发校本课程,创办特色学校·····	352
校本课程开发的定性思考·····	360
校本课程开发与教师素养·····	370
关于地方课程开发的几点思考·····	377
后 记·····	385

第一章

关于校本

第一节 认识“校本”^①

“校本(school-based)”或者说“以学校为本”、“以学校为基础”近来成为教育理论界以及普教界关注的热门话题,不少研究者撰文介绍了有关校本的种种认识和理论,不少实践者也在不遗余力地在各自推行着校本。校本正成为影响学校改革进行的重要力量,成为基础教育发展的重要方向。但不能否认,在校本的理解上,仍存在着一些模糊的看法,对于何谓校本,以及校本与学校的关联等尚没有形成明确的认识,还需要做进一步的“清思”工作。

一、校本不是由学校自身完全自主自决

时下对校本的许多认识中,有一种看法颇值得引起注意,也就是:校本就是由学校自行决定学校发展方向,自行挖掘学校各种潜在的资源,自行整合学校的各个不同方面的力量,自行对学校的课程进行开发,自行培

^① 转引自《教育理论与实践》2000年第5期第21~24页,作者为郑金洲和林存华。

训学校的教师,自行从事各方面的研究。这种认识,即使不是完全错误的,也是有偏差的,是在一定程度上偏离校本的“轨道”的。

之所以产生这种错误认识,除了我们对校本这种现象认识尚不深刻,还有许多尚待进一步探索的领域之外,可能还与现有的“校本”这样一个译名有关。以校为本了,好像所有的事情就都应该由学校自己来解决了,完全可以摆脱外来的种种束缚和限制了,甚至来自于校外的帮助也可以放弃了。“校本”无疑是在“本校”展开的,是围绕“本校”的事实和问题进行的,但这并不等于解决所有“本校”问题,完全局限于本校内的力量。从这个意义上,为了避免这样的一些谬见,倒是“以学校为基础”的译名会更好一些,引起的误解似乎更少一些。

在这里,至为重要的是要认识到,校本并不是完全由学校自身对所有事情进行裁决、实施,专业研究者等“局外人”参与学校的各项改革与发展工作并不见得就不是校本了。校本的出发点是学校自身存在问题,落脚点是改进学校工作,提升学校教育教学水平,过程以学校自身人员参与为主,但是如何确定校本的出发点,如何解决学校存在的问题,以及校本实施的过程,都有可能由专业研究人员或其他人员参与。

这一点从校本的组织形式上,可以认识得更清楚。

校本就其组织形式而言,至少有这样一些:专业研究者与学校的全面合作、专业研究者与学校某一个项目或某些教师的合作、学校组织聘请专业研究者偶尔就某一具体问题进行指导,学校组织所有的教师参与的活动、不同教研组或年级组层面之间合作进行的校本活动,单个教研组或年级组自身组织,教师自发的研究组织。汇总来看,这些不同的形式可分成三种类型:

第一种类型是专业研究者与学校合作开展的校本活动。这类合作的规模大小不一,时间也有长有短,合作的形式也多种多样。相比之下,专业研究者与学校的全面合作,专业研究者与学校某一个项目或某些教师的合作关系较为稳定,学校组织聘请专业研究者偶尔就某一具体问题进行指导关系则较为零散。这几种形式的合作中,专业研究者不是带着自己先验的框架和思维模式走进学校进行指导的,而是从学校的实际问题出发,

从学校中存在的两难情境以及疑难入手展开活动的。如果在合作形态确立之初,专业研究者没有对学校的实际情况进行认真具体的调查研究,没有与学校领导及教师商议,就提出自己的种种设想,这无论如何也不能称之为是“校本”指导。因为它脱离了学校的具体场景,远离了真实的生活世界,虽然它也完全有可能起到改进学校实践的效果,但是由于其出发点的差异,就成为一种非校本的活动了。这大概也正是校本研究与行动研究的不同点。校本研究包括了行动研究的一些基本成分,但在联系学校实际方面,有着更为强烈的要求。

第二种类型是学校组织层面上开展的没有校外人员参与的校本活动。这类活动可能是最能体现校本意蕴的,它有着参与人员多,涉及范围广,活动针对性较强等一系列特点。无论是学校组织所有的教师参与的校本活动、不同教研组或年级组层面之间合作进行的校本活动,还是单个教研组或年级自身组织以及教师自发组织开展的活动,都会成为改善学校教育教学质量、提升师资队伍水平的有效渠道。一个富有远见的学校领导者,会十分注意运用这根杠杆,在学校预定目标和规划的指引下,将学校教师有效地组织起来,为学校发展贡献不同方面的智慧和力量。

第三种类型是由单个教师所开展的校本活动。这类活动包括,教师个人进行的教育教学等方面的研究,开发的校本课程等,它也被称之为“师本”活动。有人提出,师本不等同于校本,师本是教师从个人的眼光来看待问题、分析问题并进而采取相关的行动,而校本强调的则是从学校的整体发展上来考虑问题,以学校发展为参照来规范教师的行动。其中也的确存在着些许区别。但一般说来,师本毕竟是在学校进行的,也极少有教师弃学校规划与目标于不顾,专注于与学校未来发展无关的活动。从另外一个角度说,如果校本的活动都能转化为教师个人自觉自愿的行为,成为师本活动中一个重要的组成部分,校本也就真正得到落实和实施了,就不再是一个外在于教师个体的活动了。

通过三个层次组织形式的分析,也不难看出,校本并不等于学校的自主自决,也不等于教师自己的自主自决,专业研究者等人员的参与有时也

是完全允许的。在三个层面中,教师的自主自决是由小到大、由弱到强的,在第二个层面中,学校的自主自决是发挥得最突出的。

二、中西“校本”不是同一回事情

应该说,“校本”是一个舶来品,在汉语的表达习惯中,是非常少见的,实际上,也正是有了英文中的“school-base”,才有了今天我们所讲的“校本”。校本既然是“西学东渐”的产物,那么,中西“校本”是不是同一回事情呢?回答应该是否定的。

第一,相对的对象不同。美国的校本是相对于“学区”而言的,是向学区要自主权,力图摆脱学区过多的限制,这是由其地方分权的管理体制所决定的。在美国的宪法中,对教育问题几乎不做限定和论述,只是在1791年修改后的联邦宪法第十条中规定:“凡本宪法未授予联邦而又未禁止各州行使的权限,分别保留给各州人民”。教育的种种权限是由地方州政府决定的,学区作为一个地域上的概念和教育管理体制上的概念,发挥着不小的作用。英国的校本更多的是相对于“校董会”而言的,是学校向校董会要自主权,力图在校董会领导下的校长负责制中争得学校校长和教师更大的自主权。英国的教育领导体制使中央集权和地方分权并存,19世纪各学校就出现了校董会。校董会由社区代表参加,负责学校管理中的一些重大决策。1870年,巴尔福教育法进一步明确要求各校成立校董会。而我国的校本则是相对于国家、地方而言的,是向国家和地方尤其是国家要自主权,力图使学校有更大更广的自主支配的时间和空间。由于教育自身的高度集中管理性质,学校在整个管理体制中很少有自己的天地,时间固定,科目固定,考试形式固定,编制固定,课程固定,人员很少能够流动,诸如此类的问题使得学校难以施展拳脚、发挥积极性和创造性。

第二,具体的含义不同。西方的校本是学校自主自决,学校具有着完全的选择权、自主权、决策权,很少有外在来自于更多高层权力机构的干预。在西方不少国家,校长是学校行政的最高负责人,统一领导学校的各项工作。校长在执行决策的过程中,可以充分行使指挥权,校董会各成员

无权干涉。以美国的中小学为例,校长是学校的行政首长,其职权范围相当宽泛。他有权组建领导班子;组织、管理和协调学校各部门;谋求学校课程与教学的改进;确定学校内部各岗位的责权范围并作人事上的安排,等等。英国1980年的教育法案提出了由中央控制全国课程、成就水准以及评估、督导和结果报告的过程。在这个框架中,课程的传递,人力、财力和物力的管理,对家长和社区的责任制,都下放给了学校管理委员会。我国的校本虽然也指向学校自主权的扩大,但以国家、地方的规定为前提,受到干预的程度要大得多。

第三,产生的背景不同。西方的校本产生在制度化的教育背景下,传统教育制度的僵化禁锢了学校的发展,学校体制僵化,学校缺乏活力,促使教育自身引发了校本。面对不断涌现的教育问题在进入知识经济、信息化社会后的加速发展给学校教育提出了诸多的挑战,制度化教育具有的整齐划一、缺乏灵活性等特点使学校难以应对新的情形。在这种情况下,学校教育自身要求以校为本来研究、探索以及解决不断涌现的新问题。而我国的校本产生在教育落后于社会经济发展的需要,知识经济呼唤创新人才的背景下,是社会要求在教育上的反映。由于我国地域经济发展的极端不平衡,就全国范围来说,教育长期以来滞后于社会经济的发展,学校培养出来的“人才”也不能很好地适应社会需求。随着知识经济、信息化、全球化时代的到来,社会对创新性人才的呼声一浪高一浪,教育与经济相脱节的矛盾就越来越突出了。社会的急速发展迫使教育作出相应的调整,我国的校本正是在这样的社会背景之下应运而生的。

第四,形成的途径不同。西方的校本是在学校层面上生成、发展而来,是学校中固有的,是内发型的。它首先是学校应对新的教育形势自发形成的要求,这些要求又被政府以教育政策的形式实施并加以保障。中央和地方政府是根据学校要求校本的情形而把校本加以政策化的,并不是在学校没有任何需求的情况下,提出校本进而贯彻实施。我国的校本是自上而下生成的,间或有水平互动,是外生、内发混杂,外生占主导地位的。我国的校本兴起的直接动因是第三次全国教育工作会议对校本课程的规定,以中央文件的形式规定了学校课程在中学阶段可以占到课程总量的