

Kecheng Gaige de
Jiaoxue Zhichi Yanjiu



课程改革的 教学支持研究

丛立新 | 主编



教育科学出版社

教育部人文社会科学“十五”规划课题

KECHENG GAIGE DE
JIAOXUE ZHICHI YANJIU

课程改革的 教学支持研究

丛立新 | 主编



教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 刘 灿
版式设计 尹明好
责任校对 徐 虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

课程改革的教学支持研究/丛立新主编. —北京: 教育
科学出版社, 2007. 3

ISBN 978 - 7 - 5041 - 3579 - 7

I. 课... II. 丛... III. 基础教育—课程—教学改革—研
究 IV. G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 022362 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989441
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
印 刷	北京人卫印刷厂		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	14.5	版 次	2007 年 3 月第 1 版
字 数	220 千	印 次	2007 年 3 月第 1 次印刷
定 价	18.80 元	印 数	1 - 3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

序

文 洁

摆在读者面前的这本书，是北京师范大学丛立新教授主持的教育部人文社会科学“十五”规划项目研究成果，也是一部对基础教育科研工作，尤其是对中小学教师的教育研究与实践工作，十分有用而适时，值得认真阅读、深入思考的书。

作为教育部立项的科研成果，本书的最大特点是比较扎实，而扎实又是丛老师的一贯风格。在我的印象中，丛立新老师一直是严谨、切实、亲切、平易近人的。在研究工作中，她并不刻意标新立异，追赶时髦，也不故步自封，回避矛盾，既能够坚持个人主张，自行其是，又能够在有所主张时坚持言必有据，言之成理。在当今这个不乏浮躁与机巧的社会里，她有时会显得不合时宜，但却是一位靠得住的朋友，一位说出话来可以信得过的科研人员。让我感到高兴的是，在她与几位青年朋友共同从事的这项研究活动中，这样一种可贵的风格与研究方法得到了延续。不论是对课程分类标准纷乱现状的剖析，还是对分层教学历史与现状的梳理，本书的专题研究，都坚持采用历史的比较与分析方法，都坚持广泛联系国内外的教育实践活动状况，也都注意全面翔实地占有资料，从而使研究者们得出的初步结论都有比较扎实的论证基础，都在一定程度上反映出丛老师的一贯风格。我想，这或者是本项研究的另一项收获，世界上多几位求实而不事张扬的教育研究工作者，不是一件好事吗？

II 课程改革的教學支持研究

说本书是一部适时而有用的书，其实也是有感而发。近些年来，基础教育改革的理论与实践都相当活跃，确实也涌现出若干很有价值的设想或尝试，但是也出现了种种浮躁的表现。一些引进的或自创的口号漫天飞舞，许多术语或概念虽然大多不知底里或莫衷一是，却人人学说而风行一时。其结果不但是败坏了教育界的学风，助成了浮夸与过度包装的做法，而且搅乱了人们的思想，把教育改革的实践引上了歧路，也引起许多关心教育发展的各界朋友的不解与叹息。在这样的背景下，丛老师主持的这项研究，能够不追求体系的完整，不为权威或流行所惑，实事求是地剖析现象，梳理概念的由来变化，帮助我们廓清诸多认识上的迷惑，当头棒喝，让我们从华丽话语的烟雾中洞悉事物的本来面目，实在是善莫大焉的一件好事。也许，本书所揭示的事实，所主张的认识，其实离常识不甚遥远，但是，敢讲真话，特别是许多人都在兴套话，说大家都不甚懂得而其实又了无新意的话的情况下讲真话，讲大家都明白而又有根据的话，仍然是需要很大的勇气的，是真让人尊敬和佩服的事。在阅读丛老师送来的书稿时，我不禁想起英国学者雷蒙·威廉斯的名著《关键词》，那是一本通过梳理若干个流行概念语词的由来与变化，来阐释作者的文化关怀与政治取向的著作。但是他所使用的具体的分析方法，所主张的把语词还原到社会现实与文化背景中去认识的方法，其实是有普遍意义的。丛立新教授主持的这一研究，虽然只涉及几个教育理论与实践中的概念，虽然在具体概念的材料搜集与概念阐释方法做的工作远远多于威廉斯的那本名著，但是它所采用的方法，特别是那种旨在还原语词本义的态度，或许多少受到《关键词》的影响，也或许是由于英雄所见略同而不谋而合。不论是前者或后者，我以为都是有趣的事，也是一件好事。

丛立新老师是我的老朋友，老朋友做了一本好书，索序于我，于情于理都不能推辞。粗读一遍书稿，写下如上感想，不知丛老师以为如何？

是为序。

前言

丛立新

课程从来处于学校教育的核心与基础地位，因此课程改革也必然是“牵一发而动全身”的“系统工程”。从这个意义上说，没有孤立的课程改革，它总会要求与之相适应的其他方面的变化与调整，尤其是在教学方面。反过来说，如果没有教学改革的配套与支持，课程改革便很难达到预期的目的。正是基于这样的认识，我们确立了“基础教育课程改革的教学支持研究”作为研究方向，并且得到教育部人文社会科学规划批准，成为“十五”期间的立项课题。

课题研究坚持的一个原则便是历史与现实的联系。五篇研究报告所涉及的专题都具有鲜明的针对性，在基础教育领域中相当普遍。在研究过程中，特别注重从历史和比较的角度对这些问题加以梳理和观照，诸如同样的问题在不同国家是否曾经出现，在什么历史时期存在，人们对它有怎样的认识，采取过哪些应对措施，取得过什么样的经验，等等，以便洞察因果，权衡得失。课题研究坚持的另一个原则是理论联系实际。一方面，对于每个专题的研究要求尽可能扎实具体，尽可能占有丰满翔实材料；另一方面，能够对不同现象给予学理上比较透彻的解释和说明，使得有关的思考能够在习惯性思维上有所突破。

在设计研究计划和选择具体的研究专题时，最大的困惑便是对象的丰富。与课程改革相关的题目是如此繁

IV 课程改革的教學支持研究

多，以至考虑到研究的实际力量时，我们几乎感到无从下手。另外一个难题便是研究界限的模糊。就如理论界仍然争论不休的一样，课程与教学的关系是如此的错综复杂，以致许多问题很难确切地在课程或教学的名义下加以归属。鉴于此，研究专题取舍的实际过程基本是以便利性为准，既不要求研究结果形成某种理论体系或者在总体结构上的完整，也不期望在课程或教学上遵循严格的界限，而是以专题的意义及研究条件的可能来决定。

希望并且相信，尽管存在许多不尽如人意之处，由于研究者的付出与努力，各个专题的研究仍然是有价值的，可以帮助广大教育工作者在面对这样一些问题时，多一些借鉴，多一些参考，从而能够更加科学和冷静地对待课程改革与发展。

目 录

序	(I)
前 言	(III)
课程类型的研究与课程改革/梁丽莎	(2)
引言——课程类型界定	(2)
一、国内外课程类型的发展及其研究的历史	(4)
二、国内外课程类型的研究现状	(13)
三、课程分类标准探讨	(22)
四、学习方式作为课程分类标准的探讨	(28)
五、结论	(36)
小班——教学改革的平台/顾瑾玉	(42)
一、对小班教学的历史考察	(43)
二、小班教学实施现状	(49)
三、小班教学兴起的意义与价值	(54)
四、小班教学的定位	(58)
五、小班教学的实施策略	(61)
六、小班教学的优越性	(72)
七、小班教学优越性充分发挥的保证	(79)
八、实施小班教学面临的问题	(82)
分层教学的历史与现状/廖珊	(90)
一、分层教学的马鞍型发展历程	(90)
二、分层教学的概念及实质	(97)

2 课程改革的教學支持研究

三、分層教學的理論基礎	(99)
四、分層教學的影響因素	(104)
五、分層教學中層次的劃分標準	(111)
六、對分層教學實踐的調查研究	(115)
七、對分層教學幾個問題的反思	(129)
八、平等觀下對分層教學的優化	(135)
 “教學策略”術語的流行及其研究/羅靜	(148)
一、教學策略研究的历史回顧	(148)
二、我國教學策略的研究現狀	(156)
三、研究結論	(175)
 后現代主義視野中的課程與教學/吳紅	(182)
一、后現代主義的教育目的觀	(183)
二、后現代主義的學生觀	(190)
三、后現代主義的知識觀	(199)
四、后現代主義的課程目標觀	(205)

直到20世纪90年代初,无论就理论研究而言,还是就实践过程而论,课程类型在中国的基础教育领域几乎是一个可有可无的范畴。在理论研究领域,它是学者们构筑理论体系时一个备用的构件,根据学者们的研究兴趣和背景,也许会被采用,也许遭到忽略。在实践层面,它则基本上是没有多少实际内容的空洞符号,教师和校长们面对的日常工作中,几乎不存在这样一个问题。

导致这种状况的原因并不复杂。自清末开始,以癸卯学制为标志的教育现代化过程,最初引进的是当时在欧洲形成,并且居于世界领先地位的分科的学科课程体系。在后来的历史中,这一体系在欧美发达国家又发生了若干重要的变化,已经从原来相对单纯的以学科课程为主的局面演变为相对多样化的局面。然而,这一体系在植根于中国的土地上之后,就像脱离了母体的胎儿,获得了自己的生命力和生长过程。概括地说,在100多年的时间里,中国基础教育的课程伴随着大大小小的政治和社会变革,经历了无数变化,日臻科学、成熟、完善,也不可避免地孳生出一些缺陷,形成一些痼疾,但在课程的类型上,基本上始终维持着单一的状况,即只有分科的学科课程类型。

改革开放之后的1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布。之后,出现了各种教育改革蓬勃发展的趋势。其中,也包括由各种力量发起的涉及课程类型的探索和尝试。“第二课堂”“第二渠道”“活动课”“综合课程”“综合实践课程”,等等,虽然名称各异,但其中许多都突破了原有的学科课程类型。在民间的改革基础之上,国家最高教育行政部门发布的改革文件中也正式提出了课程改革的要求,1993年在义务教育课程计划中提出开设活动课,在1996年和2000年高中课程改革中提出开设活动课、选修课、研究性学习。目前的新课程改革更是从多个方面涉及课程类型问题。所有这些都表明,在中国基础教育的发展过程中,课程类型正在从单一向多元转变。

综上所述,如果说,过去在中国的课程与教学研究中,缺少关于课程类型的探讨,还只是理论研究上的缺憾,那么在今天,关于课程类型的研究已经不再是可有可无、无足轻重,而是关系到实践领域中课程健康发展、有充分现实意义的命题。正是基于这样的认识,下面就课程类型进行一些初步的探索。

课程类型的研究与课程改革

梁丽莎

引言——课程类型界定

类型，是客体被按照它们具有的本质属性、关系、联系以及结构属性而分出来的一些相对并列的部分。^①依此类推，课程类型就应该是人们按照课程本身具有的一些属性和关系，对课程总体进行划分的结果。根据目前搜集到的关于课程研究的资料可以看出，人们自觉地从理论高度对课程类型所做的带有本体性研究的成果不多，但这个问题却正在逐渐地引起人们的关注。这样一些研究成果对我们进一步的研究大有裨益。在这些研究中，关于课程类型的定义主要有以下几种。

1. 课程类型是指课程的组织方式或指设计课程的种类。^②
2. 如果说课程结构是课程知识的组织，那么，课程类型是人们根据一定的“分类标准”对其知识组织形态的一种判断。^③
3. 课程的范型或类型，就是依据教育过程中的主客体统一的课程编制原理——“结构”与“统一”的理论，而赋予课程形态及其分类的一

① И. В. 布劳别尔格, И. К. 潘京. 新编简明哲学词典 [M]. 高光三, 等, 译. 长春: 吉林人民出版社, 1983: 131.

② 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 119.

③ 吴永军. 课程社会学 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999: 204.

种概念。所谓“课程类型”并没有严格定义的概念。^①

4. 课程形态是指课程内容组织的方式或表现形式。课程形态是以课程内容的组织形式为依据,而课程类别则是主要依据人们对课程内容的性质及重要性的认识而对课程所进行的划界和分类。^②

5. 课程类型主要指课程内容的组织形态。而“组织问题首先是一个分类的问题,只要对任何一组复杂事物分类,都会遇到众多的依据可供选择”。^③

6. 课程类型 (curriculum type or categories): 按照课程设计的不同性质和特点形成的课程类别。每种类型的课程都受一定的课程设计思想的影响。^④

在上述概念中,许多学者将课程类型的概念界定为课程内容的组织形态,也有一些学者认为课程类型是根据不同标准对课程内容组织形态的判断。这两种界定实际上都承认了课程内容的组织是课程类型存在的基础。课程类型本身是什么由课程内容的组织形态来回答,而对某一种课程赋予的名称或概念则是一种根据一定标准的判断。所谓课程类型实际上就是对特定课程内容按照某种标准进行组织和安排的呈现结果。同样内容按照不同标准进行组织就会形成不同的课程类型,如同样内容的一节数学课,从单纯的知识的相对独立性和完整性出发,可以组织成典型的学科课程;如果从学习者学习方式的角度则可以组织成活动课程;而从与其他学科相关知识点的联系出发则可以组织成综合课程。对课程类型的探讨与对课程分类标准的探讨相互关联,不同的分类标准折射出人们审视课程的角度和课程被需求的层面。

那么课程的类型问题是如何出现的?是古已有之还是课程发展的产物?让我们一起来简要回顾一下课程发展及其研究的历史。

① 钟启泉. 现代课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 236.

② 郝德永. 课程研制方法论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 341, 345.

③ 施瓦布. 学科结构的意义和重要性 [G] // 瞿葆奎, 主编. 马骥雄, 选编. 教育学文集: 美国教育改革. 北京: 人民教育出版社, 1998: 247.

④ 顾明远, 主编. 教育大辞典: 上 [M]. 增订合编本. 上海: 上海教育出版社, 1998: 897.

一、国内外课程类型的发展及其研究的历史

(一) 国外课程类型的发展及其研究的历史

1. 古老而又年轻的学科课程

从古希腊、罗马流传下来的世俗的“七艺”，是比较早的学科课程，在中世纪被融入宗教教育的精神，逐渐变得狭窄和远离世俗生活。到文艺复兴之后，借助于当时解放整个思想领域的文艺复兴运动，和由此推动的文化、科学的繁荣，使其内容得到丰富，在“文法”中增加了文学、历史和神话学，在“四艺”中增加了代数学、三角、地理学、植物动物学、天文学、力学、物理学、化学。^①

17—18 世纪，在产业革命的推动下形成的新的社会生活，与古典语及其所表述的内容距离越来越远，如恩格斯所说，“随着中等阶级的兴起，科学也大大地复兴了，天文学、机械学、物理学、解剖学和生理学的研究又重新进行起来。资产阶级为了发展它的工业生产，需要有探索自然物体的物理特性和自然力的活动方式的科学”^②。科学课程的兴起导致了古典中心课程的衰落，科学早期的分化发展，使学校课程在内容上得到不断的更新和充实，新的发展相对成熟的学科被不断纳入到学校课程体系中，课程结构发生了很大的变化。与此相呼应，课程理论也以极大的热情展示出对新学科的关注。夸美纽斯（J. A. Comenius）在他的《大教学论》中就阐述了百科全书式的课程，提出并论证了第一个现代意义上的课程体系。这时的课程研究，仍然主要以学科课程为对象。虽然从内容而言，它开始以近代自然科学为基础，但在类型上，则仍然属于学科课程的范畴。

18—19 世纪民族主义和民主主义的发展使“近代人文科”——现代国语、历史、地理等被引进课程，自然科学也得到进一步发展并趋于成熟，科学课程在学校课程体系中的地位得到进一步加强。随着科学知识的兴起和发展，知识量的激增和更新速度的加快与学校教育时间及资源的有

① 钟启泉．现代课程论 [M]．上海：上海教育出版社，1989：10—11．

② 马克思．社会主义从空想到科学的发展 [M] // 马克思，恩格斯．马克思恩格斯选集（四卷集）：第三卷．北京：人民出版社，1972：390．

限性之间的矛盾日益显现,选修课开始出现于德国大学的课程实践中,并直接影响了19世纪美国大学选修制的产生。与实践领域的蓬勃发展一致,这一时期对课程理论的研究不再仅仅停留在感性经验的基础上,而是开始从心理学的发展成果中为学科课程的合理性寻求依据。18世纪末到19世纪初,瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)开始了将教育理论建立在心理学上的尝试,而被誉为“教育学之父”的德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)对此做出了进一步的贡献。他以观念心理学为基础,提出“统觉”理论,从学习者的兴趣出发论证了学校应当开设的六类课程,使不同课程形成了一个有机的整体,同时获得了理论上的依据。值得提出的是,赫尔巴特意识到了各学科知识之间的联系问题,并且进行了专门的研究,这些为后来的相关课程(correlated curriculum)^①、广域课程(broad-fields curriculum)^②等其他类型课程的提出和发展奠定了最初的基础。而为科学课程在学校课程实践领域的确立做出重要贡献的斯宾塞(H. Spencer),从满足人的生活需要的领域,即知识领域对学科课程进行了划分,将学科课程建立在科学的基础上。这一时期卓越的教育家将课程的研究推向了一个新的理论高度,但就整体而言,是在学科课程这一类型之中进行的。

直到第二次世界大战前的19世纪末到20世纪前半叶,世界主要资本主义国家的课程实践与斯宾塞时代所倡导的分科设置的学科课程体系基本上是一致的。以科学为基础的学科课程地位稳定,发展成熟。

2. 异军突起的活动课程

在学校教育历史上,几千年里几乎是学科课程一统天下。虽然在具体的科目和科学化水平上不断经历变革,但在类型上可以说没有能够与之分庭抗礼者。虽然如此,20世纪前半叶开始出现了一些新的课程类型,但就影响而论,其中大多数仍然是有限的,唯一的例外是杜威的活动课程。1896年,杜威夫妇(J. Dewey & M. Dewey)在芝加哥大学设立实验学校,

① 系指两个或两个以上的科目,建立共同的关系,但各科目仍保持其原来的独立状态。

② “广域”从字面上看是指广大的领域,这是和个别学科比较而言,美国著名课程论专家坦纳夫妇(D. Tanner & L. Tanner)将广域课程当作统合整个知识、各学科的方法,例如社会、美国研究、普通科学……都属于广域课程的学科。

基于儿童的四种本能设置课程，让儿童在这些本能冲动的基础上去说、去做、去发现、去创造。这种课程以儿童的经验为活动学习的出发点和中心，被称为活动课程或经验课程。

杜威在吸取前人经验〔卢梭（J. J. Rousseau）、福禄倍尔〔F. W. A. Froebel〕的自然教育〕的基础之上，提出了基于本能心理学、实用主义哲学的经验活动课程。活动课程指出儿童只有在全心投入，积极主动学习、探究的过程中才能进行真正的学习，即学习的途径必须经由“做”的过程。活动课程的出现给学校学科课程带来很大的冲击，改变了人们对课程的认识，开启了美国课程实践领域丰富多彩的局面，并形成了一次课程研究的热潮，其影响范围远远超出了美国。教育史上著名的传统教育与现代教育的对立与冲突，其主要的交锋就是在学科课程与活动课程之间展开的。

3. 逐步发展的综合课程

随着学科课程的发展、普及与成熟，它过细的学科划分以及分科体系的相对固化使它自身的局限性日益突出。越来越细的学科分化削弱了学科间的横向联系，割裂了人们对事物认识的完整性。这种情况促使人们开始反思。课程实践领域开始出现了学科课程的改进尝试，除了活动课程外，相关课程、广域课程、融合课程（fused curriculum）、综合课程（integrated curriculum）等程度不同的以综合为取向的课程开始出现，在二战之前已经具有了相当的影响。根据研究者对当时教育索引的调查统计，从1931年到1936年，与综合课程相关的公开发表的论文情况是：1931年9篇、1932年2篇、1933年7篇、1934年13篇、1935年22篇、1936年20篇。^① 20世纪20年代，美国高中的课程出现了将植物学、动物学、生理学、解剖学等原来独立的教育科目合并为生物学，成为高中普通教育的科目。此外，音乐、体育融合为唱游，物理、化学融合为理化。从30年代到50年代，综合课程的改革成为中等学校关注的焦点。1932年，美国进步教育协会（Progressive Education Association, PEA）成员之一的“中等学校课程检讨委员会（Commission on Secondary School Curriculum），针对

^① 熊梅. 当代综合课程的新范式：综合性学习的理论和实践〔M〕. 北京：教育科学出版社，2001：5.

社会发展的综合化趋势提出了进行大规模的知识协同教学的必要性,进而强调学科间的学际的(interdisciplinary)综合”^①。

4. 课程类型进入多样化的时期

第二次世界大战之后,世界范围内的课程实践和课程理论研究都呈现出繁荣的局面。实践领域出现的三大教学改革流派纷纷提出了各自对课程的构想,并进行了相当规模的实验。苏联赞科夫(Л. В. Эанков)的实验教学论课程,美国布鲁纳(J. S. Bruner)的结构课程改革,德国瓦根舍因(M. Wagenschein)、克拉夫基(W. Klafki)等的范例教学都盛极一时。苏联人造卫星的上天激起了美国对活动课程的反思,结构课程改革应运而生。它力图在学科课程与活动课程之间进行整合,并提出了螺旋式课程。

20世纪60年代到80年代是综合课程蓬勃发展的时期,先后出现多种综合课程的思想,如一体化课程、人本主义综合课程等。60年代末,美国课程实践领域出现了STS(Science, Technology & Society)课程,它是综合课程在当代的一种基本形式。经验课程也有了新的发展,1967年,《普洛登报告》(Plowden Report)发表,英国在初等学校开始倡导儿童中心课程,开始设置“一般学习”,这种学习被称为“主题学习”或“设计学习”。

20世纪70年代,美国提出“恢复基础”运动,重新回到读、写、算等基本技能的学习。80年代,美国“教育质量委员会”对六七十年代的改革进行了相对客观的评价,提出加强“新基础课”:英语、数学、科学(物理、化学、生物)、外语和计算机。进入90年代之后,美国已经认识到自己教育发展中的不足,摆脱了教育改革中的钟摆运动,积极追求教学的高质量,加强课程的学术性。

这一时期的课程理论研究重点放在课程实施领域的教学方式上。与布鲁纳倡导的发现学习同时出现的还有“探究式学习”(inquiry learning),它是由美国芝加哥大学教授施瓦布(J. J. Schwab)提出的,这一教学方式与发现学习相似,但具有更强的操作性。美国“科学促进会”的教育委员会以“探究式学习”为核心编成了小学理科教材——《科学——探究的过程》(Science—A Process Approach)。从20世纪50年代到70年代的20

^① 熊梅. 当代综合课程的新范式: 综合性学习的理论和实践 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 5-6.