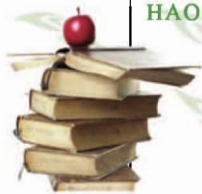


课程与教学改革研究

郝志军 著

HAO ZHIJUN





作者简介

郝志军，男，1969年8月生，现任中国教育科学研究院课程教学研究所所长，研究员、博士、博士生导师，兼任教育部基础教育课程教材专家工作委员会委员，中国教育学会教育实验研究分会理事长，中国教育学会教学论专业委员会常务理事，河南省首批中小学幼儿园教师教育特邀专家，山西省教学名师培养计划专家顾问，《当代教育科学》《课程教学研究》和《基础教育课程》杂志编委等职。主要研究方向：课程与教学论、教育实验、基础教育课程改革等。多次参与国家、教育部相关教育政策文件的研制和起草工作，在《教育研究》《课程·教材·教法》等学术期刊发表学术论文90余篇，出版著作4部，主持完成省部级以上课题等5项，曾获第四届全国教育科学研究优秀成果二等奖等奖项。

文化有必然的关系，更为重要的是对时代的、现实的精神文化危机的体察和关心意识以及对人类历史文化精神的淡漠所致。人文精神本质上是一种自由的精神、自觉的精神、超越的精神，体现着人对真善美的追求及内涵在这种追求中的人的自由本质的实现中。在当今知识经济社会，文化形态观多元化的时代下，中国社会历史转型的任务还十分艰巨，科学社会主义的核心价值观的巩固路程还很漫长，提高人们精神文明水平的任务也相当艰巨，这就决定了我们没有理由不重视人文精神的培养。而承担着传承人类优秀的历史文化，培养下一代任务特别是为教育教学实践提供理想、价值、知识和思想的代言人和引领者的教育研究，更是责无旁贷。

中国的教育研究者需要人文关怀，但人文关怀的实现，人文精神的塑造迫切需要科学做基础，也就是说，人文精神要靠科学精神做支撑。科学精神与科学知识、科学方法一起构成人基本的科学素养。然而，目前中国公众的科学素养状况令人担忧。从1992年起，中国科协参照国外的评价标准连续5次组织开展了全国范围内的公众科学素养调查。调查结果表明，尽管近年来中国公众的科学素养正在稳步提升，但是与世界发达国家相比，仍然具有不小的差距。为了尽快缩短差距，加快社会主义现代化进程，进一步落实科教兴国战略方针，2003年，在国务院的大力支持和鼓励下，中国科协会同教育部、科技部等10多个部委和科研部门共同制定并正式启动了《2049行动计划》。该行动计划的主要目的是：根据国家发展的战略要求，采取切实可行的办法，确保到2049年即中华人民共和国成立100周年时，实现全国成年公民具备基本科学素养。实际上，要真正实现这一计划目标，还有很长的路要走。面对现实，我们的教育研究者不要动不动就以“科学主义”做挡箭牌，不要说我们现在离真正的“科学主义”还远，即使在具备基本的科学素养方面也还

有不小的距离。由是观之，当今中国教育对于科学精神和人文精神都不可偏废，每个知识分子都负有培养和发扬科学精神和人文精神的双重使命。

三、努力保持清醒独立的角色意识，在对话、交流与反思中促进教育学术生长

角色意识是主体对自我的身份、地位、作用及价值的认知、评价和看法。教育研究者在社会阶层中处于何种地位，在社会发展和文明进步中发挥什么样的作用，成效如何等，都与他们的角色意识直接关联。角色意识主要包括自省意识、忧患意识和超越意识。自省意识是经常对自己的所思所想、所作所为进行自觉的检讨、反省和审查，以进一步扬长避短，提升自我思想境界的意识。像“反求诸己”“扪心自问”“静坐常思”等就是自省意识的表现。忧患意识体现为对人生、对他人、对社会的责任意识和问题意识。超越意识则表现为不安于现状和不盲目随从，有独断力、预测力和引导力的超前意识。自省意识、忧患意识和超越意识分别从主体方面、历史与现实的方面、未来发展的方面表征着角色意识的丰富内涵，昭示着提高中国教育研究者整体素质的时代使命。只有正确、全面和客观地认识自我，才能恰当地看待他人，并与他人达成一种良性互动的平等合作关系。教育研究者的角色主要是指这些在其他学科或领域中既不是专家也不是各种各样的教育实践人员，而是专门致力于教育理论研究的职业教育研究人员。这种角色一般是相对稳定的。教育理论研究者既是教育研究人员队伍的重要组成部分，也区别于教育行政部门中的教研人员和行动研究中的教师。明确教育研究者的角色，能尽可能避免以往在研究中经常出现的两个极端：一是将自己混同于哲学

家、其他学科的专家，故弄玄虚地讨论着诸如实在、经验、存在，或结构、符号，或知识、行为之类的话题，而远离教育研究中的实际问题；一是站在教育决策人员、教师的立场上对那些晦涩的术语、玄奥的概念范畴和复杂的逻辑猛加指责而趋于功利。“从文化类型学的角度看，我们的确是处于一个非常尴尬的边缘处境，像一个二传手，既要理解杜威、怀特海、维特根斯坦、萨特、皮亚杰、斯金纳等人的工作，又要使之变成合适的建议，让教育行政人员、教师、家长甚至对教育学情绪亢奋的社会公众们的行为规范化，这使我们往往易受攻击、举步维艰、两头受气。处于这种地位，如果再找不准自己的位置，不仅很容易变成社会危机中的替罪羊，而且还会使内部缺乏文化凝聚力，最终变成一个谁也不愿接纳的孤独文人集团，尽管也‘集会结社’、发行专业报刊，但除了制造一些只是圈内人相互承认的作品外，别无用处。”^① 尽管教育学者作为专业的研究者有自己专门的研究领域、特定的研究对象和既定的研究方法，但实际上他们所从事和关注的这些领域、对象和方法，只是整个教育科学的一个分支和一个部分，其内在的关联是紧密的，教育科学也与人文学科有千丝万缕的联系。教育研究者明确自身的角色意识，主要是明确自己的主要责任、任务和研究重心所在，不要被外在的繁枝末节左右自己的研究重点，更不应画地为牢，注经式、书究气地在狭小的圈子里孑然独步，空发议论。教育研究者是在丰富的教育教学生活实践的土壤上开展研究的，但要使之结出丰硕的果实，也需要同社会交流、同历史对话、同文化沟通、同他人共处。教育研究者是需要哲学的，以此来提升思维层次，挖掘方法论；是需要教育决策的，一方面以此来保障和推动成果的传播，另一方面力图用自身的研究为决策的制定、执行及其

① 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1997.

修正、完善，提供丰富深刻的思想材料、科学依据、方法和策略；教育研究者更需要实践者的支持与配合，通过合作解决问题的方式，用自身的思想、智慧和理论研究来改进他们的经验与习俗。

明确教育研究者的角色意识，还有一点是必须的：逐步培养和形成一种自我反思的习惯，达成同他人的平等交流与对话，建立一种真正意义上的相容互补的研究与学习共同体。“严于律己，宽以待人”，这不仅是对自我角色意识的正确认知，更是主体人格特征的一种体现。如果我们以知识和理论的拥有者自居，以专家学者的所谓清高自居，那么，这种研究的角色必定是玄虚的、怪癖的，遭人摒弃的。保罗·弗莱雷说：“如果我总是注意别人的无知而从不意识到自己的无知，那么我怎么能对话？如果我自认为不同于其他人——仅仅是‘物’，在他们身上我见不到别的‘我’，那么我怎么能对话？如果自以为是‘纯洁’人群中的一名成员，是真理和知识的拥有者，而所有不是成员的人都是‘这些人’或‘未经洗礼的人’，那么我怎么能对话？如果我一开始便假设，对世界的命名是英才的任务，人出现在历史中是退化的表征，因此应避免，那么我怎么能对话？如果我对别人的贡献不闻不问，甚至感到被冒犯，那么我怎么能对话？如果我担心自己被别人取代（这是让我痛苦和软弱的唯一可能），那么我怎么能对话？”^①实际上，个人的角色并不是先验和内在决定的，而是在与他人、社会的交往，在人的社会性实践中显现的。如果世界上只有一种类型、一个集体，那么这种独特的角色是不可能存在的。我们的教育研究者也是在其他社会研究实践中，通过与其他研究者的交往得到确证和实现的。

^① 保罗·弗莱雷. 被压迫者教学 [M]. 顾建新, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.

四、全力传播教育教学思想和理论，有效达成实践者教化

全力传播教育思想和理论，讲授、学习和研究教育家的教育学著作，就是让历史和现实进行对话，我们从文本中体会到的不仅是教育教学理论本身，更为重要的是文本之后的理论家的精神世界、作风人格和美好理想及其所体现的时代精神。在此系统结构中，以文本为中介，通过师生双方的对话与理解，实现“以文化人”或“使人文化”的价值追求。

雅斯贝尔斯说：“教化是生活的一种形式，其支柱是精神之修养和思想的能力，其范围乃是一种成系统的认识。教化作为其实体内容而言，包含对已经存在的诸形式的思索，包含作为高度准确的洞见的认知，包含关于事物的知识及运用词语方面的熟练。”^①可见，这里的“教化”不同于一般意义上“教育”或“训育”。“教育”或“训育”可以达成一定的目的，也可以不达到一定目的，只要在形式上确立某种教育关系，具有某种教育行为就行，它重在过程，而教化不仅强调人的精神的转化过程，“更多的是把精神转变为结果”。而且这种结果已深深地包含在教化本身的过程中。

达成实践者的教化，就是使教育教学实践者具有良好的教育教学学养，真正成为一个受过教育的人。一个受过教育的人所掌握的知识，不是“无活力”的知识，这种知识应能形成一种推动力，使受教育者重视他的经验，并能改变受教育者的思维方式和行动能力，因此，一个有知识的人如果不能使知识产生活动以改变他的信仰和生活方式，那就像放在书架上的百科全书，不能算作“受过教育的人”。这就是说，教育意味着一个人的“眼界”随着他的认知而改变。一个人可能在课堂上或考

^① 雅斯贝尔斯. 时代的精神状况 [M]. 王德峰, 译. 上海: 上海译文出版社, 1997.

试中能够正确地说出有关历史问题的答案，在此意义上，他算得上是一个通晓历史的人，但如果他的历史知识从来都不曾影响过他看待周围事物的方式，那么我们可以称此人“博学”，但不会说，他是个“受过教育的人”，也不能真正达成教化。其一，达成教化的人是深悉和理解了文化的基本要义和精神，并将理论合理地内化于主体的品质结构中，因而能自主地、理性地进行教学实践活动的人。这种人通过对教学的本质、学习的本质、课程的本质及其方法论的深刻认识和意义鉴别，已形成一套更为合适、考虑周全的处事方略和实践观念。其二，因为教育实践的前提是人类的历史文化和个人的实践经验，其间的各种成分良莠参差，所以达成教化的人必须对教育实践所隐含的前提进行合理的批判和有效的选择。在对教育实践的前提进行批判和选择时，主体的开放态度、科学精神和创新意识是不可或缺的优良品质。其三，达成教化的人形成一种稳定的教育价值观，依据这种教育价值观，能深刻地理解和洞察现实的教育的情景和自我思想及实践表层之下的能力倾向，从而使实践主体能更具活力地进行教育实践和教育改革。可见，具有理性自觉的人所具有的教育价值观是一种辩证的、社会实践构建的和历史包孕的理性价值观，因为它包容了理论与实践、个人与社会、历史理解和前瞻行动的有意识的辩证联系。其四，由于达成教化的人所信奉的是一种理性的教育价值观，所以在教育实践中所采用的是一种批判性的自我反省的方法，它可以使实践者的行为从传统的、习俗的、迷信的、愚昧和无知的不自觉状态中解放出来，从而保证理论和实践的转化关系沿着从不合理到合理，从无知习惯向理解和反省的理性轨道前进。彼得斯指出，个体把种种信念、态度和期望带进他的经验。其中不少是依赖权威……有许多是错误的、有偏见的、头脑简单的……教育目的之一是要使这些信念、态度和期望较少依赖权威。个体可以通过摆脱错误、迷信和偏见改进他的

理解能力，并重构他的信念和态度。并且，通过理解的发展，个体开始能够以一种很不相同的方式来看待人类的条件。行动的机会可以随着他对人民、社会和自然世界的看法的改变而到来。可见，达成教化的人本身就标志着一种实践行动的解放和精神境界的提升。正因如此，哈贝马斯把解放的认识旨趣赞誉为是社会成员达到了“自主与责任的统一”。

五、不断完成教育理论建设的重任，增强教育学术影响力

首先，通过理论的建构为世人提供思想、知识和方法论。思想是灵魂，思想是先导，并决定着教育理论研究的方法论。教育理论的生命力常常在于有先进、正确的教育教学思想作为其精神支柱。由于教育理论具有广阔的包容性和强烈的人文性，因而哲学、心理学、社会学、文化学等学科的思想和方法，也深刻地影响和支持着教育理论的思想和方法。从不同的学科视角审视教学问题，会形成不同的教育思想及其理论，同理，站在教育理论的立场上，借助相关学科的思想和方法来思考自身，也会有不同的教学思想和方法。然而，教育理论对其他相关学科思想和方法的借鉴和吸收并不是简单地照搬和拿来，而是要经过进一步修正和教育理论学科改造的，因而它所提供的教育思想和方法是具有自己独特品格和内在精神的。尽管在教育理论发展幼年期这种照搬和拿来的成分还较为明显，但随着教育理论的发展壮大，会逐渐内化为自己的内在品格。例如，马克思主义哲学认识论一直是中国教育论重要的指导思想或理论基础，因此而提出的教学认识论，不仅指明了学生的认识与人类的一般认识有相近或相似之处，更为重要的是深刻地揭示了学生的认识与人类认识的差异性和独特性，是一种特殊的认识、间接的认识和不断发

展的认识，这与杜威把教育直接看作是其实用主义哲学的“实验室”，斯金纳把行为主义心理直接应用在教学操作上是截然不同的。正是教育理论对相关学科思想的包容性吸收和内化，才深刻地揭示和阐明了教育教学本质及其规律，并向人们提供了丰富和独特的知识。诸如，通过揭示教育的目的性，给人们提供了价值性知识；通过揭示教育的双边性，给人们提供了交往性的知识；通过揭示教育的中介性，给人们提供了价值的工具性知识；通过揭示教育的伦理性，给人们提供了实践性知识；通过揭示教育的继承性，给人们提供了历史性知识等。

其次，对教育实践中的诸多问题，特别是一些重大的问题做出回答、解释、说明，或提供建议、引领。概括地讲，在教育实践中，大体存在两类问题：一类是需要解答的问题，一类是需要解决的问题。对于第一类问题要提供答案，对于第二类问题要提供方案。第一类问题又分两小类，第一小类给出直接答案，即做出是与非、肯定与否定的回答即可，如什么样的教育是好的教育等；第二小类则要求不仅要有答案，而且要对其依据、理由、原因、过程等做出解释和说明，如为什么说教学具有教育性和艺术性。实际上，教育研究者更应关注第二小类问题。教育研究者不论是提供解决问题的方案（如教育教学模式、教育教学策略等），还是对问题做出解释和说明（如教育的基本规定、规律、原理），都是引导性、指示性和建议性的，只供实践者借鉴、参考和选择之用，而不是强制性和指令性的，因为教育实践是复杂的，教育情景是多变的，实践主体是能动的，教育研究者要尊重教育实践者的智慧和创造。

再次，传承与批判教学文化。传播和继承教育思想、理论与方法是教育研究者的重要责任。通过对教学文化的传承，中国优秀的民族文化得以保存和延续，国外先进的文化得以借鉴和吸收。教育学术研究的发展历程就是教育文化传播、交流与融合的过程。在这个过程中，教

2016年度中国教育科学研究院基本科研业务费专项资金项目
“以核心素养统领的课程教学改革研究”（课题批准号：GYB2016008）

课程与教学改革研究

郝志军 著

CS | 湖南教育出版社

试读结束：需要全本请在线购买：www.ertongbook.com

本作品中文简体版权由湖南教育出版社所有。
未经许可，不得翻印。

图书在版编目（CIP）数据

课程与教学改革研究 / 郝志军著. —长沙：湖南教育出版社，2017.8
ISBN 978-7-5539-5661-9

I. ①课… II. ①郝… III. ①中小学—课程—教学改革—研究—中国 IV. ①G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第197017号

课程与教学改革研究

Kencheng Yu Jiaoxue Gaige Yanjiu

郝志军 著

责任编辑：张艺琼 廖熙

责任校对：刘源

装帧设计：谢慧敏

出版发行：湖南教育出版社（长沙市韶山北路443号）

网 址：<http://www.hnep.com>

电子邮箱：hnjycbs@sina.com

客服电话：0731-85486979

经 销：湖南省新华书店

印 刷：

开 本：710×1000 16开

印 张：16

字 数：199000

版 次：2017年8月第1版第1次印刷

书 号：ISBN 978-7-5539-5661-9

定 价：45.00元

本书若有印刷、装订错误，可向承印厂调换

前 言

近年来，中国基础教育课程改革深入推进，立德树人的根本任务不断落实，育人为本的教育理念深入人心，中小学课堂教学发生了积极可喜的变化。变革性的实践催生着课程与教学理论研究的创新。在这个过程中，我们一直关注并追踪本次新课程改革，推出了《中国基础教育课程改革10年》著作、系列调研报告和论文。这本书就是我在组织研究新一轮基础教育课程改革的一些成果总结。

在研究的同时，我有幸参与了《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》《国务院办公厅关于加快中西部教育发展的指导意见》等政策文件的研制工作，参与了首届基础教育教学成果奖推广工作和中国教育科学研究院综合改革实验区的指导工作，使研究更贴近政策导向性和实践指导性。从另一个方面讲，本研究也是对国家相关基础教育改革政策精神和教学改革实践的理解和总结，是对本轮课程与教学改革的想法和思考。

本书除前言和结束语外，设有八章：

第一章“基础教育课程改革的**价值精神**”。按照国家深化教育领域综合改革的要求和课程改革的**价值理念**，本章提出了基础教育课程改革所奉行的**价值精神**是坚持立德与树人的统一、科学与人文的统一、本土化与国际化的统一、整体性与协调性的统一。尽管新一轮课程改革体现出强烈的人学追求，但也存在明显的不足。因而在人学视野中的基础教

育课程改革要实现基于知识选择的课程与生活的整合、立足本土与传统的课程与文化的整合、关注实践的课程与活动的整合。

第二章全方位、历史性地梳理了本次基础教育课程改革的主要历程和重要成效，分析了课程改革进程中的主要问题，总结出课程改革的阶段性特征：符合时代精神和素质教育要求的基础教育课程体系初步建立，但课程体系的科学性和有效性尚需加强；中小学教学观念和方式持续更新，但教师实施课程的能力有待提高；各地区创造和积累了丰富的改革实践成果和经验，但系统总结和推广的任务繁重。在此基础上，提出进一步深化课程改革的政策走向即以学生核心素养目标统领课程改革。

第三章主要探讨和分析课程标准和教材建设问题以及课程改革中的公平问题，特别探讨了深化农村基础教育课程改革和消除大班额问题，在调研、分析的基础上，提出了改进的政策建议。

第四章是学理研究。关于教学理论，本章全面而深刻地揭示教学理论应当是什么，指出不仅应把教学理论当作名词，看作一种静态的存在形态来理解，而且应把教学理论当作动词，看作一种动态的发展形态来考察。同时，本章还研究了当代国外教学理论发展的基本走向及其对我国的影响。关于教学实践，以辩证的实践唯物主义为指导，力求在对马克思主义的实践观作出符合其本来面目理解的基础上，运用复杂性思维原理全面透析教学实践的多重层面和多重关系，以期对我国的教学改革实践和教学理论研究提供有益的启示和借鉴。

第五章在梳理分析了教学模式的内涵、特征、结构的基础上，列举了新时期以来中小学较为典型的课堂教学模式，如杜郎口中学的“三三六”教学模式、洋思中学的“先学后教，当堂训练”教学模式、山东昌乐二中271高效课堂教学模式等，从区域政策层面总结了各地推进教学模式改革的有效经验和成功做法，介绍分析了当今国外教学模式

改革的经验，提出了深化中小学教学模式研究的政策建议。

第六章分析了探究性教学的定位、系统和方法策略，特别是对实现教师的教学方式、学生的学习方式、教学内容的呈现方式和师生的互动方式转变以及以问题导向的教学模式设计与实施策略等问题进行了探讨。

第七章客观理性地梳理和总结了改革开放30多年来中国教学实验发展的基本进程、主要特征和基本经验。教学实验在推进学校课程改革，特别是推进教学改革方面发挥了先导性、示范性、基础性作用。同时本章也对教学实验推进学校变革进行了方法论反思。

第八章在反思和总结中国课堂教学评价研究现状的基础上，深刻把握现代教学过程的本质和全面分析课堂教学关系的多样复杂性和动态生成性，尝试构建一个改进型的中小学课堂教学评价框架。

本书严格来说，还需进一步研究和实践，从而构成一个完整的体系，由于课程教学改革的内容很多，不可能一一穷尽，我们只能就课题做了研究。透过这些问题可以间接了解本次课程改革的概貌，也能看出改革进程中的深层次矛盾。实际上，课程改革永远在路上，后续的研究也不会停息。

我特别感谢我们课程教学研究所的研究团队，他们围绕课题项目分工合作，集体攻关，在全力推进我国基础教育课程改革研究中贡献了智慧和力量。本书中的部分内容就有他们的贡献，像王鑫老师、杨莉娟老师、胡军老师、陈晓东老师、黄琼博士等。课题实验学校（湖北宜昌一中）特级教师郑勇为探究教学的问题模式贡献了操作案例；同乡好友、北京神州中联教育的王国荣总编辑亲自审阅书稿并提出中肯见解。可以说，本书能够付梓与他们的付出是分不开的。最后，还要向湖南教育出版社社长高步高先生，教材部总监黄永华先生以及责任编辑张艺琼、廖熙女士致以深深的敬意！

目 录

>>> CONTENTS

第一章 基础教育课程改革的价值精神 / 001

- 一、基础教育课程改革的基本精神 / 004
- 二、基础教育课程改革的人学检视 / 007

第二章 基础教育课程改革的总体进展 / 019

- 一、基础教育改革的历程 / 021
- 二、基础教育改革的问题与挑战 / 037
- 三、基础教育改革的阶段性特征 / 042
- 四、推进基础教育课程改革的政策走向 / 046

第三章 基础教育课程改革的若干热点问题 / 053

- 一、课程标准与教材建设 / 055
- 二、基础教育课程改革中的公平问题 / 071

第四章 教学理论与教学实践 / 087

- 一、教学理论的多维解读 / 089
- 二、当代国外教学理论的走向与启示 / 098
- 三、教学实践的复杂性 / 105

第五章 中小学教学模式改革 / 117

- 一、教学模式变革的基本历程与特征 / 119

- 二、教学模式的概念与结构 / 121
- 三、新时期以来中小学较为典型的课堂教学模式 / 122
- 四、区域推动课堂教学改革的措施与经验 / 135
- 五、近年来国际课堂教学改革发展趋势、主要模式及启示 / 139

第六章 探究性教学 / 157

- 一、探究性教学的定位 / 160
- 二、探究性教学的系统 / 163
- 三、实现课堂教学四大转变的实践框架和行动策略 / 171
- 四、探究性教学的模式设计与实施策略 / 179

第七章 教学改革实验 / 193

- 一、改革开放以来中国教学实验发展的基本进程和经验 / 195
- 二、教学实验推进学校课程改革的作用 / 202
- 三、教学实验推进学校变革的方法论反思 / 209

第八章 中小学课堂教学评价 / 217

- 一、对中小学课堂教学评价研究的评价 / 219
- 二、课堂教学评价的立论依据 / 221
- 三、课堂教学评价的基本维度 / 224

结束语 教育研究者的学术责任 / 232