

目 录

导 言	(1)
-----------	-------

上篇 生活与教育的批判

第一章 基础教育的危机	(7)
一、问题与根源	(9)
二、危机与挑战	(37)
第二章 历史如是说	(44)
一、教育与生活关系的历史变迁	(45)
二、对历史的沉思	(76)
第三章 教育与生活的实质	(83)
一、教育究竟是什么	(83)
二、生活是什么	(98)
三、生活世界是什么	(108)
第四章 教育的生活意义与生活的教育意义	(120)
一、两个基本教育命题	(120)
二、教育的生活意义与生活的教育意义	(135)
第五章 儿童的生活	(145)
一、儿童生活的本质	(145)
二、儿童生活的基本内容	(152)
三、儿童生活的形式	(158)
四、儿童生活的空间	(176)

下篇 回归生活世界的基础教育的构想

第六章 基础教育与儿童生活的重建	(190)
一、基础教育与儿童生活	(192)
二、生活的重建与基础教育的重建	(204)
第七章 回归生活的教育目标	(213)
一、新生活教育的目的观	(214)
二、新生活教育的具体教育目标	(225)
第八章 课程与生活	(231)
一、新生活教育的课程观	(232)
二、课程与生活的整合	(242)
第九章 教学与生活	(261)
一、教学观转向的历史必然性	(262)
二、教学观的转向	(264)
三、教学过程——完整的生活过程	(274)
结束语	(283)
附录：新生活教育实验研究方案	(285)
参考资料	(312)
后 记	(319)

导 言

一

关注人，关注人的生活，是人类一切活动领域的根本目的和出发点。生产实践、科学实验、政治活动、文化艺术、体育、宗教以及教育等各种实践领域无不与人的生存、人的生活直接有关。人类实践活动的终极目的无不指向着使人成为人，使人过人的生活，过更好的生活，使人的生命有价值，即实现人的价值生命！

人是生活中的人，是现实的人，也是孕育着可能生活和追求可能生活的人。人就是在不断地更新生活方式、不断地提高生活质量之中发展的。除了人，各种实践活动还有什么更为根本的目的呢？从目的上说，人是世界的中心，人是人的活动的中心。

人类社会发展与进步的过程，归根结底是人的生活背景、生活方式、生活质量的发展与进步的过程。在这一发展与进步过程中，尤其在社会转型时期，人总是在不断地更新着生活方式，时刻需要根据全新的社会历史条件，重建生活。为了适应新人生的生活或人生的新生活需要，人的各种社会实践领域自身也是在不断地重建之中。当然，人的生活的重建，不是依靠哪一个实践活动领域所能独立完成的，政治、经济、科技、艺术、体育、宗教、教育都以不同的方式关注着人的存在，建构着人的生活方式。

当今，我们处在社会转型的历史时期，人的生活背景大大改善。然而不幸的是，人似乎又开始不知道该如何生活，处在幸福生活背景中的人们体验到的却是无尽的生活痛苦：信仰危机（丧失信念、乞求天命），生活情调低下（拜金主义、金钱至上），生活方式不道德（尔虞我诈、欺上瞒下、毒品泛滥、环境污染）。这种痛苦日益由成人的生活波及儿童的生活。在这个经济的社会、科技的社会、重视人权的社會、学习化社会的背景中，“改革开放”“社会转型”“经济全球化”“知识经济”“可持续发展”“信息时代”等浩如烟海的新观念和新背景的冲击下，人的生活方式面临着历史性、革命性的挑战。成人措手不及，儿童无所适从。

因此，关注人，关注人的生存状态，关注人的生活方式和生活质量，成为我们所处的这个充满着诱惑（人们通常所说的“机遇”大概就是诱惑）和对美好生活的憧憬，充满着暗礁险滩（人们通常把它轻描淡写为挑战）的时代的主题。邓小平同志提出的“三个有利于”原则，不正是这个时代需要的写照么？

教育是与人生、人的生活、人的价值生命实现相关联的重要实践领域。面对这些全新的生活背景和痛苦的人们，教育，尤其是基础教育该做些什么？

前苏联教育家乌申斯基早就明确指出：人是教育的对象！我想说：人不仅是教育的对象，更重要的是，人是教育的根本目的！然而，人的什么是教育的根本目的？是人的知识结构？不是！是人的理智发展？不是！知识结构的完善和理智的健全又是为了什么？为了生活！为了人的价值生命的实现！为了现实生活的幸福！为了寻求合理的可能生活并努力去体验这种可能生活！

人生、人的生活是教育的原生性目的！

然而，可悲的是，教育，尤其是基础教育，忘却了人的生

活，忘却了自主地思考并规划人生，忘却了儿童的现实生活和可能生活！儿童在生活意义失落的教育中痛苦地呻吟着，挣扎着，过着一种没有激情的生活，没有童谣的生活，没有喜怒哀乐的生活！总之，不是儿童应有的生活！

人们不禁要责难：基础教育怎么了？中小学干什么去了？！

现实告诉你：这里没有教育，只有训练；没有学校，只有作坊；没有生活的乐园，只有“集中营”；没有人的教育，只有“物化的教育”；没有生活，只有知识；没有丰富多彩的世界，只有白纸黑字的书本；没有理解、体验、感悟和启迪，只有灌输、劝导、威胁和训斥。总之，没有了本该属于儿童的那片湛蓝晴朗的天空，没有了儿童的完整的人的生活！

也许人们依然感觉儿童生活得很幸福，儿童不是在喝着先辈们不曾享受过的“娃哈哈”和“乐百氏”吗？不照样在玩着电脑打着游戏机吗？不照样在得百分吗？不照样在升学吗？不照样在国际大赛中获奖吗？儿童不照样在成长吗？

也许是我夸大其词，也许是我杞人忧天。但实话实说，问题是存在的。

存在就合理吗？显然不是。

时代的发展告诫我们：儿童的现实生活要重建！儿童的可能生活更要重建！基础教育不重建行吗？

二

我是一位处在天真烂漫年龄的孩子的父亲，更是一位肩负社会责任的教育工作者。我不忍心看孩子们过没有童谣的生活，更不希望他们不知道未来该怎样生活。怀揣着希望，肩扛着责任，1995年开始，我走向中小学，进行教育实验研究。从在湖南省

长沙市开福区进行了五年的“小学主体性教育区域改革实验研究”，以及在湖北省石首市绣林小学、武汉市吴家山第四小学进行的“新生活教育实验”中，我深深感悟到：儿童需要有滋有味的生活，生活需要重建，基础教育更需要重建！

当然，我不是先知先觉者。罗素早就提出：教育要使儿童过美好生活！杜威更明智地提出：“教育即生活！”陶行知也宣称：“生活即教育！”我们本该沿着他们的足迹继续前行，但可惜的是，我们在不知不觉中落在了历史的后面。

我们需要补上历史的课！

可喜的是，教育理论界的反思意识和建构意识增强了，教育实践工作者的改革意识和创新意识提高了。教育正经历着一场彻底的变革，教育观念的更新、教育模式的创新、教育制度的革新，都令人耳目一新。教育不再是“被给予性”的问题，而是具有“研究性”特征的问题。不少仁人志士喊出了振聋发聩的声音：“让课堂充满着生命的活力！”^①“培养走向世界历史的人！”^②这些极具感召力的口号，预示着一个重建儿童生活，重建基础教育的时代的到来。

我一直觉得：作为一位教育理论工作者，总是愤世嫉俗，总在那里埋怨、指责、批判是没有意义的，似乎应该在批判的同时多点负责任的思考和实践的建构，似乎应该为基础教育的重建，为儿童生活的重建做点什么。

说实话，人的生活问题是个相当复杂的问题，诚如哈贝马斯所描述的那样，生活问题如同“灌木丛”一样复杂。而重建生活，则比认识生活更复杂，况且教育又不是重建人的生活的惟一

① 叶澜：《让课堂充满着生命的活力》，载《教育研究》1997年第9期。

② 鲁洁：《培养走向世界历史的人》，载《教育研究》1999年第11期。

力量。因此，当我忐忑不安地写下《生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲》这个题目时，理智和情感都呈现出从未有过的激动、浮躁和不安。也许是因为责任感的驱使，也许是因为头绪太多，也许是因为自己底气不足。不过，面对时代的需要，儿童的需要，基础教育的需要，我还必须冷静下来，清理思路，勇敢坚定地走下去。

三

生活的重建是现实摆在人们面前的历史责任，教育无论如何难以推卸这一历史责任。值得庆幸的是，新一轮基础教育课程改革的全面展开，人们越来越关注生活与教育的关系，越来越关注儿童的人生发展和生命价值。然而，重建生活是多么艰巨而复杂的工程，因而，在本研究中，我只能从“教育”和“生活”这两个重要的基本范畴入手，结合我的感悟，做些粗浅的尝试。我试图通过以下九章，展开我那纷乱的思绪，迈开我那蹒跚的步履：

上篇：生活与教育的批判，包括第一章至第五章。

第一章：基础教育的危机。试图从教育目的、课程、教学、德育、教育评价以及教育时空等方面，考察我国基础教育的现状，指出其存在的问题和不足，揭示出基础教育所存在的危机。

第二章：历史如是说。从人性观、教育观以及教育实践变迁的历史视野，考察“教育”与“生活”的关系在观念层面和实践层面变迁的历史轨迹，从而为我们把握教育和生活的关系，提供历史坐标。

第三章：教育与生活的实质。主要辨析“教育”和“生活”这两个基本范畴，并对所引入的“生活世界”概念加以分析。为揭示“教育”和“生活”的互动关系提供理论准备。

第四章：教育的生活意义与生活的教育意义。重读杜威和陶行知的两个基本命题，分析教育和生活的互动关系，论证教育对生活之重建的可能。

第五章：儿童的生活。阐述儿童生活的本质特征，并从儿童生活的内容、形式和空间等方面，论述儿童完整生活的结构。

下篇：回归生活世界的基础教育的构想，包括第六章至第九章。

第六章：基础教育与儿童生活的重建。通过辨析“生活中的儿童”与“教育中的儿童”的本质区别和联系，确立合理的儿童观；阐述“生活世界”对儿童生活重建的重要性。

第七章：回归生活的教育目标。主要阐述回归生活世界的基础教育的教育目的观，并尝试构建生活教育的教育目标。

第八章：课程与生活。本章辨析几种课程观，并从教育与生活的互动关系出发，提出基础教育课程改革的设想。

第九章：教学与生活。本章辨析几种教学观，并从教学的生活意义的角度，探讨教学活动体系的改革及其基本策略。

享受幸福生活是人的本能，而建构和创造理想生活则是人的责任。教育既要让儿童享受到生活的幸福，又要让儿童感受教育的魅力，体验创造生活的更大的幸福。生命诚可贵，创造价更高！

——这一切——在《生活与教育》中，
也许，仅仅是美好的愿望。

上篇 生活与教育的批判

第一章 基础教育的危机^①

不能整天把青少年禁锢在书本上和屋子里，要让他们参加一些社会实践，打开他们的视野，增长他们的社会经验。

——江泽民

人类的教育，踉踉跄跄地走过了多灾多难而又令人激动的20世纪，胸怀21世纪的美好憧憬，我们又匆匆前行。回眸百年教育，我们汗颜：百年承诺——“20世纪是儿童的世纪”^②，已化为泡影。在风云变幻的20世纪中，儿童成为被遗忘的角落。两次世界大战、东西方冷战格局、新技术革命的第三次浪潮，无

① 建国50年来，我国基础教育事业取得了举世瞩目、令人振奋的成就，如基本普及九年义务教育、确立素质教育方向、深化教育体制改革等。基于对我国基础教育强烈的责任感和使命感，在我内心深处，时刻隐藏着一种对基础教育危机的认识。正视危机，勇于改革和创新，是我们应有的态度。

② 1900年，瑞典教育家爱伦·凯出版了颇有影响的著作——《儿童之世纪》，宣称“20世纪将成为儿童的世纪”。这既是一种教育预言，又是对稚幼纯真心灵的庄严承诺。

不表现出“生活世界殖民化”^①的倾向，儿童应有的地位和发展利益未能得到充分体现。“20世纪教育的历程表明，满足政治、军事、经济方面的需要几乎成为各国不同时期教育发展和改革追求的目标，而儿童发展的需要几乎成了一种奢侈品。”^②种种事实表明，教育的根本目的不是为了儿童，不是为了儿童的生活和生长本身，而是纯粹为了社会某种极端化的利益，教育丧失了生活意义和生命价值。20世纪，儿童成为社会某种力量的奴仆、“生活世界”的弃儿。

迎着新世纪的曙光，我们做着复兴中华的强国之梦。近10年来，我国基础教育改革浪潮令人振奋和欣慰，“素质教育”和“创新教育”等改革思路，激励着无数的教育工作者勇于探索，锐意改革进取。然而，在我国教育事业取得辉煌成就的今天，基础教育依然存在着这样一幅幅司空见惯而又耐人寻味的图景：背着沉重书包而做不尽习题的“我”、眉头紧锁而答不出满堂问题的“你”、被空洞的说教训练成能高喊政治口号的“他”，以及面对复杂的教育难题略显浮躁的“我们”。在这种教育情景中，学生的生活成为戴着面具的表演，而不是真实生活的愉悦体验；学生的生活被引向短视的功利的分数崇拜，缺乏对深刻思想的追求和对人生与对社会的自主思考。教育过程中充斥着单调、枯燥、乏味甚至无聊的刺激，没有喜怒哀乐，更没有生活的激情，教育既脱离儿童的现实生活，又缺乏对儿童可能生活的建构。这种图景似乎只能作如下注解：中小学教育把学生的生活固定在“书本世界”或“科学世界”里，教育与人的“生活世界”分离，难以

① 哈贝马斯语，意指政治、经济等体制对人类生活世界的控制。他认为生活世界的理性化和体制化是现代社会的病症。

② 陆有铨著：《躁动的百年——20世纪的教育历程》，山东教育出版社1997年版，916页。

体现教育全部的生活意义和生命价值，教育在“生活世界”的意义失落中艰难前行，不能为学生建立起有价值的生活秩序和生活方式。相反，标准化、同步化、统一化、制度化的基础教育使儿童过着被扭曲的、单调的、片面的甚至畸形的生活。基础教育表征着一系列司空见惯的问题。

一、问题与根源

基础教育是人的发展的基础，也是社会发展的基础，因而，基础教育的问题就像灌木丛一样，错综复杂。其中既有教育本身的问题，也有社会文化、政治、经济和体制、制度的问题。但无论如何复杂，基础教育的首要问题是人的问题：人的生存、人的生活、人的生活价值。人的问题是教育这个“灌木丛”中最核心的问题。《世界全民教育宣言》向各国宣称：基础教育的根本目的在于满足儿童基本学习需要，而“基本学习需要包括人们为生存下去，为充分发展自己的能力，为有尊严地生活和工作，为充分参与发展，为改善自己的生活质量，为作出有见识的决策，以及为继续学习所需的基本学习手段（如识字、口头表达、演算和解题）和基本学习内容（如知识、技能、价值观念和态度）”^①。这些基本需要概括为一点，即生存或生活的需要。正因为如此，联合国教科文组织在成立的50年间，一再强调基础教育对儿童生活和生长的作用。被誉为当代教育思想发展中一个里程碑的

^① 1990年世界全民教育大会（即泰国“宗滴恩大会”）宣言：《世界全民教育宣言：满足基本学习需要》。联合国教科文组织总部中文科译：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社1996年版，11页；

赵中编：《教育的使命——面向21世纪的教育宣言和行动纲领》，教育科学出版社1996年版，15~16页。

《学会生存——教育世界的今天和明天》鲜明地提出了基础教育“为了生存”和“学会生存”这一主题；面向 21 世纪的“德洛尔报告”则更明确提出：“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”是教育的四个重要支柱。更重要的是，把基础教育视为“走向生活的通行证”^①。基础教育关照生活世界，回归生活，注重生活的教育意义和教育对儿童生活方式的建构，成为世界基础教育改革的一个基本特征。可见，教育与儿童的生活问题是何等重要。

然而，伴随着“学会生存”“学会共同生活”的国际呼声，我国基础教育没能给予儿童“走向生活的通行证”，给予学生的是走向书本世界、走向分数的“通行证”，基础教育存在着如下问题：

（一）完美的、高标准的、理想化的教育目标远离生活世界，理想性有余，基础性不足

50 年来，我国基础教育培养目标是以马克思主义关于人的全面发展学说为理论基础制定的，它决定了我国基础教育培养目标的总体方向，强调“培养社会主义建设者、要求人的全面发展、具有独立个性”，成为我国中小学教育目的的基本精神^②，这无疑对我国基础教育起到了重要的指导作用。但长期以来，中小学教育目标的研制过于理想化，标准过高，且素质结构单一，基础教育的培养目标远离生活世界，远离现实社会发展对人的基本要求。尤其是 20 世纪 90 年代以来，人们在制定素质教育目标

① 联合国教科文组织总部中文科译：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社 1996 年版，75 页、107 页。

② 王道俊、王汉澜主编：《教育学》（新编本），“第四章：教育目的”，人民教育出版社 1989 年版。

过程中，构筑了一个又一个崇高而又完美的素质目标体系。

如：关于中小生素质目标，人们通常设计的是以下体系：

1. 思想品德素质：形成无产阶级政治立场、辩证唯物主义世界观、共产主义道德品质，培养和发展良好的思想品德，养成良好的品德行为习惯；

2. 智能素质：掌握基本的文化科学基础知识和基本技能，发展智力，具有创造能力；

3. 审美素质：掌握正确的审美观念，形成识别美、鉴赏美、表现美和创造美的能力；

4. 身体素质：掌握科学的健身知识和技能，形成良好的健身习惯，身体健康；

5. 劳动素质：掌握基本的劳动知识和技能，具有良好的劳动态度，养成良好的劳动习惯；

6. 心理素质：具有良好的文化心理素质和个性心理素质，养成良好的意志品质。^①

又如：原国家教育委员会 1992 年颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》规定的小学和初中培养目标：

“小学阶段的目标：初步具有爱祖国、爱人民、爱

^① 在素质教育的理论研究和改革实践中，中小学生的素质结构问题依然是一个没有理清的问题。如此素质分类，明显地存在着逻辑的错误，六类素质相互交叉或包含。此外，中小学教育能够培养其中的哪些素质？培养到什么程度？这些素质的形成规律是什么？这些问题是素质教育思潮中的一些遗留问题。

劳动、爱科学、爱社会主义的思想感情，初步养成关心他人、关心集体、认真负责、诚实、勤俭、勇敢、正直、合群、活泼向上等良好品德和个性品质，养成讲文明、讲礼貌、守纪律的行为习惯，初步具有自我管理以及分辨是非的能力。

初中阶段的目标：具有爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义的思想感情，初步了解辩证唯物主义、历史唯物主义的基本观点，初步具有为人民服务 and 集体主义的思想，具有守信、勤奋、自主、合作、乐观、进取等良好的品德和个性品质，遵纪守法，养成自我管理以及分辨是非的能力。”^①

毫无疑问，这些教育目标是正确的。但问题是这些目标是否体现了我们所处的时代对人的基本要求？这些教育目标是够完美、够理想的了，不仅面面俱到，而且面面俱高，似乎基础教育是一种“完人”教育，是培养完人的，而不是促进活生生的儿童的社会化和个性化。其实“完人”与“全人”不是同一概念，培养全面发展的人，并不意味着要远离儿童的现实存在和可能存在而设计至高无上的“完人”目标。基础教育是“造人”的教育，而不是“造神”的教育，是一种“成人”的教育，而不是“成圣”的教育。基础教育目标的研制忽视了复杂多变的社会生活和个体生活的特征，以极端理想化的教育目标来对应人的生活的多样性和发展过程的具体性和生动性，势必把具有不同个性的学生培养成木偶式的“标准件”。一个模型，一种素质结构远离了丰

① 《中国教育年鉴（1993年）》，人民教育出版社1994年版，790～791页。

丰富多彩人的生活及其需要，导致儿童的理想生活与现实生活之间的紧张关系、“长期与短期之间的紧张关系”^①的进一步加剧。其实，马克思早就指出：人的全面发展有一个漫长的历史过程。因而，在现实条件下，理想的全面发展不会因为我们去追求就能够实现，我们只能追求一种相对的全面发展。脱离生活世界而又过于理想、过于崇高、过于全面的教育目标，往往使学生望尘莫及，从而不自觉地产生一种失落感，他们容易以一种失败者的心态，去面对纷繁复杂的社会生活和个人生活，在生活世界面前，没有拿到“走向生活的通行证”。

当然，基础教育是一种充满着理想的活动，它需要有必要的“乌托邦”，需要处理好长期与短期、可能生活与现实生活之间的关系。但我们在追求理想而崇高的素质目标的时候，应该理智地甄别一番：基础教育究竟能够培养学生哪些素质？能够培养到何等程度？哪些素质是需要在终身学习过程中不断养成的？否则，无论可能与否，像造神一样，把完美无缺的素质事无巨细地纳入基础教育的培养目标之中，多少都有那么点“基础教育万能论”的嫌疑。应该明确：基础教育是“成人”的教育，而不是“成圣”的教育，基础教育目标的设计要有强烈的生存意识、生活意识、对现实生活的批判意识和建构意识。

联合国教科文组织成立的 50 年间，对世界各国基础教育提出了“学会生存”“学会学习”（即“学会认知”）“学会负责”

^① “德洛尔报告”指出：21 世纪教育需要消除七种“紧张关系”，即整体与局部之间的紧张关系、普遍与个别之间的紧张关系、传统和现代性之间的紧张关系、长期和短期之间的紧张关系、必要的竞争和机会均等原则之间的紧张关系、知识的巨大发展和人的领会吸收能力之间的紧张关系、精神和物质之间的紧张关系。见《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社 1996 年版，4~5 页。

等口号性的教育目标。而 20 世纪 80 年代以来的 20 年间,我国教育理论界和实践工作者提出的基础教育口号性的培养目标相当多,大约是联合国教科文组织 50 年间所提口号的 6 至 8 倍。这些口号性的教育目标主要有:

学会选择;	培养民主意识;
学会关心;	培养法律意识;
学会负责;	培养环保意识;
学会适应;	培养竞争意识;
学会做事;	培养合作意识;
学会做人;	培养公民意识;
学会耐挫;	培养国家意识;
学会自理;	培养世界意识;
学会管理;	培养主体意识;
学会交往;	培养科学意识;
学会创造;	培养创新意识;

“人是教育的目的”是个不错的命题,问题是:“人的什么”和“什么样的人”才是教育的目的?这可能是基础教育确定目的时应回答的基本问题。不过,令人欣慰的是,20 世纪 80 年代中后期以来,我国教育理论界和实践工作者提出了一系列具有感召力的基础教育目标。这些教育目标流露出浓厚的“生活气息”,问题是,面对复杂多变的生活世界,这些“学会”和“意识”(如民主意识等)如何成为中小学生的心路历程,中小学生究竟需要哪些基本的“学会”和“意识”,这些“学会”和“意识”究竟需要基础教育通过何种教育方式才能得以实现?也许其中相当一部分“学会”和“意识”永远没有答案,需要人用一生去追求。基础教育改革不仅要敢于设计一种新人形象,而且要敢于为儿童建立起丰富多彩的生活方式,确立每个儿童在现实生活中的独立性。

(二) 膨胀的“书本世界”的课程，远离儿童的生活世界，导致了学生对人生与社会自主思考的忽视

新中国基础教育课程建设从无到有，从照搬前苏联的“教学计划”和教材^①，到建立起体系化的课程标准，经历了几代人的努力，应该说，成就是巨大的。但课程与儿童的生活分离的问题并未能得以解决，课程设计从文化价值观念、意识形态，到课程目标、课程内容、学习方式^②，以及课程结构，为学生预设了一种标准化的、理性化的生活图式，正是这种标准化的、理性化的生活图式，不仅不能使学生成为个体生活和社会生活的主体，反而使其成为片面生活的奴仆。

首先，基础教育课程设计受单一文化价值观念的支配。一统天下的主流文化及其价值观念统治着中小学课程，一切亚文化、支流文化、俗文化，以及有悖于主流文化的价值观念、意识形态，统统加以排斥，学生所了解的是一种观念、一种思想意识。没有反面“教材”，学生不了解世界范围内的多元文化价值观念，没有引起学生反思和辨析的文化价值观念及思想意识，难以培养和发展学生的辨别能力，也不能使中小學生形成全面正确的历史观、世界观。我们认为，课程设计需要有正确的思想意识和价值观念作指导，要反映主流和主体文化。但这并不意味着课程设计

① 新中国成立后，我国基础教育的课程建设从照搬前苏联的“教学计划”开始。我国第一套中小学“教学计划”和教材，就是前东北人民政府翻译出版的前苏联中小学的教学计划和教材。

② 关于课程的内在要素，课程理论界存在一些分歧。我赞同课程内在要素的三分法，即育人目标、学习内容和学习方式。因而，课程设计就是课程标准设计和课程结构的设计，其核心便是课程育人目标的设计、课程内容的设计和学习活动方式的设计，通常合称为课程标准的设计。