



# 教师的28个怎么办

北京未来新世纪教育科学发展中心 编

# 如何 教师 适应课程改革



以教师教学中常见问题为切入点，理论与实际的结合，帮助您快速了解教学、熟悉课堂并快速的参与到教研的队伍中来。

远方出版社

✿教师的 28 个怎么办✿

## 教师如何适应课程改革

北京未来新世纪教育科学发展中心 编

远方出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

教师如何适应课程改革/北京未来新世纪教育科学发展中心编. —呼和浩特:远方出版社,2008.4

(教师的28个怎么办)

ISBN 978-7-80723-315-2

I. 教… II. 北… III. 课程—教学改革—研究—中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第044062号

### 教师的28个怎么办 教师如何适应课程改革

---

主 编 北京未来新世纪教育科学发展中心  
责任编辑 王 福  
出 版 远方出版社  
社 址 呼和浩特市乌兰察布东路666号  
邮 编 010010  
发 行 新华书店  
印 刷 廊坊市华北石油华星印务有限公司  
开 本 710×960 1/16  
印 张 280  
字 数 4000千  
版 次 2008年4月第1版  
印 次 2008年5月第1次印刷  
印 数 3000  
标准书号 ISBN 978-7-80723-315-2  
总 定 价 834.40

---

远方版图书,版权所有,侵权必究。  
远方版图方,印装错误请与印刷厂退换。

# 前 言

教师在长期的教育教学中该如何定位,如何在教育改革中提高和发展自己的课堂教学技能和教育科研能力,不仅关系到教师的切身利益,更是对提升当地学校乃至这一地区的教育品牌有着十分重要的现实意义。因此,为配合各地学校和教研部门推动教师的素质培养工作,指导广大教师在教育教学中不断创新工作思路、总结教育研究成果,我们组织编写了这套《教师的 28 个怎么办》系列丛书。

《教师的 28 个怎么办》丛书共 28 册,分别从教师理论、课堂教学、教育科研、学生德育等多个方面对教师如何充分利用当地教育资源,有效的运用独特的教育科研方法进行各类教育研究,从而使自己早日实现教师角色转变,走出一条属于自己的"名师之路"提出了理论指导和实践指南。

这是一套推动中小学教师继续教育不可多得的好书。希望它的出现能够带给您全新的感受和莫大的裨益。



目 录	
第一章 课程改革的理论基础 .....	1
第一节 课程改革的 sociology 依据 .....	1
第二节 课程改革的科学依据 .....	5
第三节 课程改革的心理学依据 .....	7
第四节 课程改革的文化学依据 .....	13
第二章 课程改革的原则 .....	22
第一节 辩证适度的原则 .....	22
第二节 实现素质教育目的的原则 .....	24
第三节 满足社会生活发展需要的原则 .....	25
第四节 统一性与多样性结合的原则 .....	26
第五节 最高价值原则 .....	28
第六节 全面发展原则 .....	29
第三章 课程改革的建议 .....	31
第四章 课程理念的转换与提升 .....	38
第一节 从整齐划一到注重学生个性与创新 .....	38
第二节 从知识本位的灌输到学生主动学习 .....	41
第三节 从单一的课堂到回归生活 .....	43
第四节 从强调分科到重视综合 .....	46
第五节 从选拔性评价到以评价促发展 .....	49
第六节 从狭隘封闭到走向国际理解 .....	52
第五章 新课程对教师角色的挑战 .....	55
第一节 课程改革与教师素质 .....	55
第二节 角色及教师角色 .....	61

第三节 传统教师角色受到挑战 ..... 63

第四节 教师要转变角色 ..... 74

**第六章 有效教学** ..... 102

第一节 有效教学的基本原则 ..... 102

第二节 有效教学的基本要素 ..... 115

第三节 有效教学的基本模式 ..... 134





# 第一章 课程改革的理论基础

任何改革都是以一定的理论为基础,在一定的理论指导下进行的,课程改革也不例外。作为教育的核心,课程与许多学科的理论有联系,并且以他们为科学的依据,毫无疑问,课程改革的出发点便是以与之相关的学科理论为依据,调整与之不一致的部分,使课程的方方面面趋向合理化。

## 第一节 课程改革的社会学依据

教育是整个社会大系统中的一个子系统,而课程是其核心的部分,必然与社会关系密切,以社会学为重要的科学依据之一。从社会学的角度,研讨课程改革的理论依据,可以使清楚地认识与课程变革息息相关的社会背景,从更宏观的层次上把握其本质。

### 一、社会的变革与教育的变革

人类社会发展到今天,已经进入现代化的时代。社会的现代化以信息化、科学化和开放化为重要特征。把这些特征概括起来说就是“大社会”。对于今天的社会,必须持一种新型的“大社会”观。

“大社会”观不同于“小社会”观。后者把社会局限于区域、民族的狭隘范围来理解,实行的是封闭性、小系统的对策。而前者则突破了区域、民族的界限,从国际化的大范围来理解,实行的是开放性、交流与合作、兼容与统一的对策。因此,不同国家之间、不同民族之间,甚至不同政治制度之间的



社会交流与交往、依存与影响变得越来越广泛、深刻。这是人类社会变革与进步的必然结果。

社会的变革,大社会的形成,对教育产生了深刻的影响。首先,它使世界范围内教育的交流与交往、合作与发展成为一种必然的趋势。这不仅表现在相同社会制度的国家之间,而且日益突出地表现在不同社会制度的国家之间。发展中国的教育改革在学习发达国家的教育经验,而发达国家的教育变革也在注意融进发展中国家教育的优势。这种国际的相互影响和依存,使教育的国际化水平大大提高,从而使人们的教育视野和观念进一步拓宽。这就是“大教育”观的形成。其次,大社会使教育的联系与功能扩大,与社会、家庭的关系密切起来,从而促进了学校、社会、家庭一体化的形成。学校日益以社会、家庭的配合、支持为基础。同时,学校的功能也在日益向社会、家庭延伸,发挥着更为基础的作用。一句话,社会、家庭在教育化,而教育在社会化。第三,大社会进一步引发了教育向更广泛更深层的方向改革,而且必须是整体改革。这既包括教育体制、办学模式、办学机制的改革,也包括课程、教材、教法等方面的改革,因为在大社会基础上形成的是大教育,而大教育的改革必然是整体改革。

大社会所引发的教育的种种变革,在上海道小学非常突出地表现出来。近些年来,上海道小学的教育改革不断深入。教育教学质量不断提高,对外影响越来越大。学校由原来的局限于河西区、局限于天津市的办学界限被突破,成为以大教育思想来办教育的全国性/国际性学校,学校这几年派出访问的教师与学校已达百余人次。而这种变化正是整个社会变革所引起和促成的。其次,上海道小学和社会、家庭的联系更广更深了,学校建立了10个实验、教学基地,聘请了15位社会名人和英雄模范人物作为校外辅导员,并且建立了社会支教的有效组织和机制,同时,加强了与家庭的联系,不仅仅是智育的联系,也包括德育的,每育的联系,还包括整个学校的改革与千家万户的联系。办起了家长学校,定期向家长上公开课,健全了家长参与学校教育改革的制度,上海道小学之所以在整体改革的道路上能迅速有效地前进就是因为有了广泛的社会、家庭的支持。这证明,学校再也不是社会的“孤岛”,更不是法制教育家卢梭所曾设想的那样的“伊甸园”,而是大学校,



是社会化了学校。这是大社会对学校教育长生的必然影响的结果。

从上海道小学的大背景与小环境的分析中,我们进一步加深了对教育与社会之间的规律性的认识,社会的变革必然引起并推动着学校教育的改革。而教育的改革也必然反作用与社会的改革,在大社会的变革中,必然产生大教育,使教育朝着大教育的方向改革和发展,这是一个不可否认的大趋势。

## 二、大社会与大课程

大社会催生了大教育,同时也必然使教育中的核心部分课程发生实质的变化,这就是大课程的产生和发展。大社会对课程的催生,主要表现在如下三方面:

1. 大社会使课程的社会功能进一步扩大和增强,大社会促进了教育与社会之间的联系,也促进了教育与个人之间的联系,使社会、教育和个人有机地统一起来,因而辩证地解决了社会本位与个人本位之间的矛盾,大社会在强化和拓宽课程功能中,同时也强调了课程与人的联系,强调了课程的社会功能的实现对个人功能的实现的依存性,也就是说,课程的更广泛深远的社会功能的实现,是通过培养人的功能而进行的。这是因为大社会在更高的基础上解决了,个人与社会之间的发展不平衡的矛盾,使社会发展与个人发展日益一致起来,因而也使课程在这二者之间协调一致起来。

大社会要求学生接受大课程的教育教学,开阔学生的视野,为他们提供广泛的社会条件和发展场所,使他们知识面宽广,能力全面,富有创造个性,有较强的社会适应和改造能力。学生在大课程教育教学中,了解了社会,形成社会所需要的品质和行为规范,从而使自己的发展与社会的进步一致起来。这就是说,课程的日益广泛深远的社会功能是通过培养全面发展与个性发展的人来实现的。

总之,大社会使课程的社会功能与个人功能统一起来,而这种统一是通过课程的大结构体系的变革与确立而实现的。

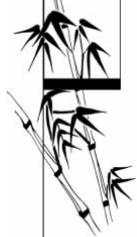
2. 大社会使课程的内容拓宽和加深。大社会要求课程中包括社会教育的内容,例如家庭教育的内容,街道教育的内容,社会环境、社会实践活动的



教育内容,这些内容要有机地编制在各类课程之中。这里所产生的一个实质性变革是:这些社会内容在过去是被称为非正式的课程内容的,是作为正式的课程内容的一种补充和应用,而在大社会、大教育的影响下,这些社会内容再也不是非正式的课程内容了,而是正式课程内容的有机组成部分。例如活动课程的内容,在过去叫“课外活动”,是正式“课程”之外的一种“活动”,这种活动是课程的补充与应用,并不是其结构部分。而在今天大课程体系,“课外活动”已变成“活动课”的一部分,是与学科课程并列的课程。再如潜在课程的内容,过去只被称为一种静态的无足轻重的教育环境,而在今天则被称为同样具有多方面教育教学功能的课程,是整个课程体系的有机组成部分。在国家教委 1993 年开始实行的教学计划中,活动课程已被正式列入其中,而潜在课程正日益受到重视。总之,大社会使课程的内容拓宽和加深了,这是一个必然的趋势。

3. 大社会给大课程的实施提供了良好的社会运行轨道和机制。在大社会背景下,一方面是学校离不开社会,另一方面是社会离不开学校,日益依靠和支持学校。因此,以社会内容为重要课程构成部分的大课程有了良好的外部实施条件。就上海道小学来说,像家长学校、家长联谊会、街道支教委员会、校外辅导员等,这些新的教学组织与形式在过去是没有的,一谈教育教学,那就是学校的事,与社会无关。现在这些新的教学组织与形式的产生与发展,为大课程的实施提供了良好的社会运行轨道和机制。例如,定期安排校外辅导员担任思想品德教育的活动课教学任务,定期安排定点挂钩的工厂、企业、部队、农村承担学生的社会实践活动课的教学任务,等等,这些对于校外辅导员和定点挂钩单位来说,都是责无旁贷的,是分内的工作。这是大社会密切了社会各方面与教育的联系所产生的良好效果。

综上所述,大社会不仅为大课程的产生提出了客观必然的要求,而且为大课程的实施提供了可行有效的条件。



## 第二节 课程改革的科学依据

一般来说,课程是按照教育教学的要求,对人类科学知识进行选择、编制,传授给学生的一种体系。这就是说,课程与科学知识有着直接的不可分割的联系。课程的编制与教学,一方面要考虑学生身心发展的规律和教育教学的规律,另一方面还要考虑科学知识发生与发展的规律。而对后一种规律的揭示与论述,形成了科学学。所以,课程的改革要以科学学为科学依据。研究、实施大课程的教学体系,必须了解和把握科学变革与教育变革、与课程变革之间内在的必然的相互联系。

### 一、科学变革与教育变革

马克思主义对科学的变革及其对社会历史的各方面的影响,曾给予高度的评价。马克思恩格斯“把科学首先看成是历史的有力杠杆,看成是最高意义上的革命力量。”作为历史发展的“有力杠杆”和“革命力量”的科学对社会、乃至教育有着根本性的影响。这是历史事实所反复证明了的。例如,在文艺复兴运动之前,科学不发达,教育也不发达。

文艺复兴运动以后,随着近代科学技术的突飞猛进的发展。教育不断产生实质性的变革。首先是班级授课制的产生,扩大了教育对象和规模;其次是教育内容由原来的“七艺”发展到后来的经典课程与实验课程,自然科学和社会科学知识的课程增加了;第三,教育的技术手段在不断科学化、技术化。再如,二次世界大战以来爆发的新的科学技术革命,又一次对教育产生了根本性的影响。首先,它使教育日益重视能力、特别是创造能力以及个性的培养;其次,班级授课制受到挑战,日益与个性化教学相结合;第三,教育民主化、现代化水平大大提高,尤其是电化教学的产生与发展,使教学效率大大提高;第四,学校的课程结构也发生了重大变革,就是在自近代以来的分化基础上逐渐趋向综合,各种类型的综合课产生和发展起来。总之,每



一次科学变革,都会引发一次教育变革。这两种变革相继发生的间隔周期在日益缩短。

科学变革与教育变革之间的这种关联性,根源于科学与教育之间的内在的必然的联系。一方面,教育培养了从事科学探究的人才,为科学变革的发生创造了重要的主体条件,另一方面,教育要及时地把新的科学知识普及、传播开来和传递下去,进一步刺激、强化了科学的变革与发展,而在这个过程中,教育的目标、内容、形式、方法、手段等也随之发生变革。科学与教育历来是科学家和教育家们探讨的“并蒂莲”式的话题。所以,在历史上,许多科学家,同时又是教育家,而教育家,又都是某一方面的科学家。

科学变革与教育变革之间的这种必然联系,在上海道小学教育改革的过程中有着深刻的体会和反映。20世纪50年代末及60年代初期,上海道小学的课程是比较简单的,这方面的改革也较窄,只是进行了“三算结合”的改革实验。70年代末及80年代初期,开始有了领导体制、教学方法、“五·四”学制等改革实验。而这些实验真正从实质上或根本上发生和发展起来,是在80年代中期。在这个时期,有关新科学技术革命的信息、内容进入学校中来,形成了一种形势逼人、不改革不行,改革慢了也不行的态势。学校领导和教职工对新科学技术革命的认识非常明确,那就是要全面改革,迎接新科学技术革命的挑战。也正是基于此,上海道小学开始转向综合的整体改革。就是说,上海道小学的改革每深入一步,都与科学变革的影响及人们对这种影响的敏感反应息息相关。而现在最终走向的大课程的整体改革,同样也是与科学变革直接相关的。

## 二、科学的分化综合与课程改革

科学发展到今天,呈现出两种密不可分的趋势。一是分化,二是综合。前者表现为科学的门类、学科、领域的划分,越来越专门化和精密化,据统计,现在的科学门类已达2000多个;后者表现为不同的学科相互联系、渗透,逐渐发展为一门新的学科,也就是边缘学科的兴起和发展,此外,不同学科知识之间相互借鉴、吸收,打破了过去的界限分明的“门户”壁垒。这种分化与综合统一的变革,对学校课程的改革提出了新的要求。



这种变革要求学校课程既表现为一系列的综合性、边缘性的学科课程,又表现为不同的课程之间要相互吸收、借鉴,要广泛、深入地加强联系,使整个课程建立起一种结构性的统一体系。

具体来讲,科学的分化综合要求学校课程体现如下特点:

1. 课程要在学科和内容上进行拓展。使课程内容不仅包含学科知识,而且还包括活动、环境教育、人口教育、健康教育、消费教育等等内容,这也是一种分化与综合。

2. 各类课程之间要相互联系和渗透。例如学科课程之间,语文与数学、音乐、美术之间的相互联系和渗透;再如学科课程与活动课程乃至潜在课程之间的相互联系和渗透,要体现出知识的分化与综合的思想。

3. 要体现学校、家庭、社会的三结合。课程内容要将学校教育内容、社会教育内容与家庭教育内容结合起来,反映出课程内容综合化的趋势。事实上,没有这三者的结合、一致与统一,学校教育内容的教学是相当困难的。

4. 课程要体现出教育思想方法的变革,未来课程要求学校领导与教职工树立这样一种思想:上课,不仅仅是学科课;广义的教师,不仅仅是语文、数学等学科教师,也包括职工。整个学校都有教育内容,而全体领导和教职工,都是教师。这就使学校教育形成了一种“合力”,质量与效果就会大大地提高。

### 第三节 课程改革的心理学依据

课程是用来传授知识给学生的一种系统的结构或体系。要使课程对学生更为有效,就必须适应学生心理发展的规律。因此,课程改革必须以心理学的有关原理和方法为依据。

#### 一、人的心理结构与课程结构

人的心理结构是心理学研究的重要课题,也是课程结构设计的重要依



据。从发展来看,有什么样的心理结构观,就有什么样的课程结构观。在古希腊时代,人的心理结构被视为由知、情、意三部分构成的整体,因此,那时的课程结构是理性科目、人文科目和体育科目的和谐统一。当然这一切都还是很简单的、原始的。进入中世纪,人的心理结构被肢解了,单一化为对宗教的迷信与信仰,因此,宗教教义成为主要的课程内容。课程结构单一了。近代以来,人们对人的心理结构持一种理性主义的观点,认为理性是人区别于动物的主要标志。在这种心理结构观的影响下,产生了以科学科目为主体的课程结构。在当代,人们对人的心理结构的认识,在经历了片面化、机械化的理解之后,在科学的基础上综合起来,逐渐形成了一种整体的心理结构观。这种观点认为,人的心理结构是一个全面的有机的整体,包括三大系统:一是认知系统,主要由感知、思维、想象等心理因素组成;二是情意系统,主要由注意、意志、情感、兴趣、爱好、气质、个性等因素组成;三是操作技能系统,主要由较专门的技能、技巧和身体的各部分的功能组成。这三大系统是相互联系、影响、依存的,是一个整体。一般来说,认知系统是一般性的操作系统,是人的心理认识和改造外部世界的主要部分。而操作技能系统是具体的直接的操作系统,它通过人的身体各有关器官的协调动作,来运用于外部世界。情意系统则是动力系统,它给认知系统和操作技能系统提供动力能源,使人的心理对世界的认识与改造得以坚持下去,取得成功。

三大系统是相互影响、依存、相互统一的整体。认知系统作用于情意系统,使情意系统有了理性的“眼睛”,而不至于变得盲目和盲动,而情意系统作用于认知系统,使认知系统有了动力支撑。认知系统与操作系统之间相互作用,构成了一般与个别、抽象与具体的辩证关系,相互有了发挥作用的基础和条件。操作系统与情意系统构成了作用与反馈强化的关系。情意系统作用于操作技能系统,而操作技能系统反馈于情意系统,使其发生调节性的变化。总之,人的心理结构是一个系统的整体。

人的心理结构的整体性对课程结构有深刻的制约影响。首先,它要求课程结构设计的目标应该是整体的,或者说是全面的。课程的结构设计既不能只适用于认知系统的发展,也不能只适用于人的心理结构的三大系统的整体统一的发展。这一目标观制约着课程内容的选编与结构体系的安



排。其次,它要求课程门类之间、科目之间要成为一个整体,例如语文、数学、自然、音乐、美术、体育等学科课程,科技发明、文艺、社会实践等活动课程,这两种课程之间要密切联系,相互补充、深化和发展,构成一个整体;此外潜在课程也应与学科课程、活动课程构成一个整体。只有具有整体性的课程门类结构,才能对学生的整体心理发挥效应,才能培养出全面发展的人,而不是片面发展、畸形发展的人。第三,它要求每一门课程都必须自身具有整体结构性。这就是说,每一门课程都必须是真、善、美的统一,对学生的认知、情意、操作技能三大系统发挥整体的作用。当然,学科性质、内容不同,对三大系统发展的作用就不同,各有侧重,但全面性、整体性是共同的,即不能脱离情意系统来培养认知系统,不能脱离认知系统来培养情意系统,其他也是这样。一门课程的结构性表现为真、善、美的统一,具体地说就是:它不仅提供了科学知识、基本的技能本领,而且提供了良好的思想品德教育和审美教育,即使学生的智力因素发展良好,又使学生的非智力因素发展良好,并且课程的设计与使用符合身体心理卫生的要求,使学生身心发展健康。总之,人的心理结构的整体性,要求现行的课程结构具有整体性。

## 二、心理结构的共性、个性与课程改革

人的心理结构一般来说是由认知、情意、操作技能三大系统构成的,这三者是缺一不可的。这是人的心理结构的共性。但对于一个人来说,对一个学生来说,除了具备心理结构的共性外,还具有心理结构的个性。这种个性表现为:在三大系统的具体表现上有差别性,有的人可能认知系统发展得突出,从而显示出是一种理性的或科学型的人;有的人可能情意系统发展得突出,从而显示出是一种情感的或艺术型的人;还有的人可能操作技能系统发展得突出,从而显示出是一种操作型的或工程师、技术员型的人;当然,也有的人可能两种或三种系统都发展得较突出。但就多数的个人来说,三大系统之间的发展水平往往是有差异的。此外,个人的个性还表现在同一系统的发展上,例如同样是认知系统,有的人可能思维发展灵活,富有变通性,而有的人可能思维发展精密,有独创性。再如同样是情意系统,有的人可能情感外向,热情,有的人可能情感内向,细腻,文静大方等等。总之,人的心



理结构是共性与个性的统一。认识和把握人的心理发展的规律,必须处理好共性与个性的关系。

人的心理结构的共性与个性的辩证统一,为课程结构的改革提供了科学依据。比如前面提到的大课程的改革,共性可以帮助我们概括大课程的一般结构要素,那就是学科课程、活动课程和潜在课程三者的联系与统一。而个性可以帮助我们设计大课程的具体结构要素,例如,对于某一所学校或某一实验班来说,例如像有的特长实验班,可以学科课程设计得比重大些,也可以活动课程设计得比重大些。这就是说,大课程结构中的诸要素,在具体的情况下,可以有所侧重或强调,尤其是在因材施教,培养学生的个性特长时,更要注意不同的侧重和强调。这样,就使大课程的结构形态在不同学校、不同的情况下,呈现出多样性和灵活性。而这种多样性和灵活性往往是培养创造型学生的重要条件。

### 三、心理发展规律的水平与课程改革

1. 学生身心发展的规律对课程的制约生理学、发展心理学和教育心理学分别揭示了儿童、少年和青年的生理与心理发展的规律,如身体发育的规律、学习和掌握知识的规律、智能发展的规律、品德形成的规律等。学生身心发展的规律对一定学校课程的总体设计、分科标准的制定、各类教材的编制都有重要的制约作用。从对本国和美国、英国中小学调查的情况看,学生对课程的反应是非常敏锐的。面对一套符合学生实际的中小学课程,学生的反应是欢快活跃、积极主动的。如果学校课程或某科教材脱离了学生的实际,学生就会意见纷纷,学习情绪十分低沉。学生身心发展的规律对课程的制约主要体现在三个方面:

第一,对课程设计目标的制约。所谓课程设计目标是指课程设计者对于某一学段的培养规格作出的规定。课程设计目标不仅受社会的制约,也受学生身心发展规律的制约。

首先,课程设计目标对于学生的品德、才智、审美、体质发展的规定要体现学生身心发展的统一性。学生品德、才智、审美的发展同学生心理的健康发展有着直接的联系;学生体质的增强则离不开生理活动的正常运转。人



的心理活动与生理活动是密切联系、相互影响的。心理活动离不开生理(主要是神经系统)活动;生理活动也受心理活动的制约。同时,在学生的心理活动方面,智力、情感、意志、性格的发展也是密切联系、相互制约的。这一切表明,课程设计目标的确定不仅要对学生的品德、才智、审美、体质的发展分别作出规定,而且要使四者辩证地统一起来,形成一个整体。

其次,学生身心发展的阶段性与连续性要求不同学段的课程。

设计目标有不同的重点,又能前后衔接。在中小生长身体的过程中,值得特别重视的是12、13岁前后出现的第二次生长高峰期。在这一时期,不仅学生的骨骼、肌肉、内脏和大脑发育得十分迅速,而且是性成熟过程的开端。这个时期,既是体育的关键时期,也是德育的一个节骨眼。在中小生长知识的过程中,不同阶段也有不同的重点。例如,儿童智能萌发的规律性要求小学课程在处理学习知识与发展智力的关系时应以发展智力为重点。小学生适于学习常识性的知识,不必追求知识的“系统”和“完整”,不能要求学深学细,否则,上学就会变成小学生的苦差事。到了初中,则需要学习比较广泛的基础知识,进一步发展智力。又如,学生品德结构的形成具有多阶段性,它要求各学段课程的德育目标也具有多阶段性。小学阶段是基本道德修养、文明礼貌的形成期,初中阶段是品德独立形成期,高中阶段是人生观、世界观初步确立的时期。学生品德发展的阶段性要求各学段课程的德育目标具有相应的层次性。

第二,对课程设置的制约。首先,由于学生身心发展是统一的,因而中小学的课程设置须满足学生身心发展的全面需要。一方面,要着重满足学生学习书本知识(即前人经验)的需要,这需开设促进学生品德、才智、审美、体育和谐发展的一系列科目;另一方面,要适当满足学生获取某些直接经验的需要,这需设置促进学生身心主动发展的多种活动项目。目前我国有些初中只重视“中考”要考的科目,排挤甚至取消“中考”不考的科目。引起初中三年级学生的强烈不满。他们要求切实开设体育、音乐和美术,要求开展丰富多彩的活动。这些要求是完全正确的,是必须满足的,因为这些要求反映了学生个体需要的一个重要方面。现代脑科学与心理学的实验研究表明,人的大脑左右两半球是一个整体,但左右两半球的功能有所不同。大脑