

21

世纪教育干部培训丛书
丛书主编 严文清

ZHONGXIAOXUE KECHENG YU JIAOXUE GAIGE

中小学课程与教学改革

湖北省教育干部培训中心 组编

● 主编 谭细龙

华中科技大学出版社

<http://press.hust.edu.cn>

21

世纪教育干部培训丛书

丛书主编 严文清

中小学课程与教学改革

湖北省教育干部培训中心 组编

● 主 编 谭细龙

● 副主编 郭三玲 杨必武 黄德荣

华中科技大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中小学课程与教学改革/湖北省教育干部培训中心 组编

谭细龙 主编

武汉:华中科技大学出版社,2004年6月

ISBN 7-5609-3096-4

I. 中...

II. ①湖... ②谭...

III. 初等教育-课程改革-研究

IV. G622.3

湖北省教育干部培训中心 组编

中小学课程与教学改革

谭细龙 主编

责任编辑:苏克超

封面设计:刘 卉

责任校对:吴 峰

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社

武昌喻家山

邮编:430074

电话:(027)87557437

录排:华中科技大学出版社照排室

印刷:武汉中远印务有限公司

开本:850×1168 1/32

印张:8

字数:190 000

版次:2004年6月第1版

印次:2004年6月第1次印刷

定价:10.50元

ISBN 7-5609-3096-4/G·52

(本书若有印

部调换)

21 世纪教育干部培训丛书

编委会

主 任：严文清

副主任：袁先激

编 委：（以姓氏笔画为序）

王 翠 王 强 方学琪 皮元喜 刘期锡
庄传超 乔星明 邹 丹 应亮东 张才生
陈三发 杨 睿 罗辉宁 昌义顺 官德华
郭三玲 胡玉祥 胡家兵 徐春元 龚红敏
谢学杰 熊华生 谭细龙 熊子乐

内 容 提 要

本书是 21 世纪教育干部培训教材之一。

课程与教学是基础教育的核心,也是我国当前基础教育改革的中心和难点。作者根据中小学校长培训和中小学教师继续教育的要求编写了此书。书中较全面深入地反映了新世纪人们对中小学课程和教学改革的新认识,特别是我国新一轮基础教育课程改革的理念、背景和发展趋势。

本书可供广大中小学校长、中小学教师及教育行政人员阅读和借鉴。



当前和今后一个时期中小学校长培训工作的指导思想是：以党的十六大精神为指导，学习贯彻“三个代表”重要思想，深入贯彻全国基础教育工作会议精神，全面落实《中小学校长培训规定》和《全国教育干部培训“十五”规划》提出的各项任务，以提高中小学校长全面贯彻教育方针、全面实施素质教育的水平和能力为重点，以构建开放、灵活、有效的校长培训体系，加强培训的针对性和实效性，提高培训质量为主线，努力建设一支符合推进教育创新，实施素质教育需要的高素质、专业化的中小学校长队伍，以改革创新为动力，逐步形成“政府宏观管理、院校依法施训、个人主动学习”的校长培训管理体制和运行机制。

根据《全国中小学校长任职资格培训指导性教学计划》和《全国中小学校长提高培训指导性教学计划》，湖北省教育干部培训中心在总结“八五”、“九五”中小学校长培训教材编写经验的基础上，采取个人申报、专家组审批的办法，组织部分熟悉干部培训工作的专家学者编写了一套湖北省“十五”期间中小学校长培训地方性补充教材，主要包括《学校管理基础》（庄传超主编），《学校公共关系》（黄元棋主编），《WTO与基础教育》（袁先淑主编），《教育研究与实验》（熊华生主编），《中小学课程与教学改革》（谭细龙主编）等。

这套教材的编写，我们力求做到专题性与系统性相结合，针对性和科学性相结合，操作性和理论性相结合，既有利于教又有利于学，最大限度地满足中小学校长培训的需要。

尽管我们做了很大努力，但限于编者的水平，这套教材难免会存在不妥之处，热忱欢迎广大读者和同行提出批评与建议。

在编写过程中，我们借鉴和参考了一些文献资料，在此，向所有相关作者一并致谢。



专题一 课程理论与课程改革	(1)
第一节 课程概述.....	(1)
第二节 现代国外课程改革的主要流派	(12)
第三节 中国现代课程改革	(18)
第四节 现代课程改革的主要特点与我国现代课程改革的趋势	(33)
专题二 课程改革的目标	(49)
第一节 课程改革的指导思想与策略	(49)
第二节 课程改革的具体目标	(52)
第三节 新课程的主要内容及其特点	(66)
专题三 课程改革的价值取向	(75)
第一节 课程价值概述	(75)
第二节 课程的价值取向	(76)
第三节 现代课程价值取向的发展趋势	(80)
第四节 课程价值取向与课程质量	(84)
专题四 课程编制、组织与实施	(94)
第一节 课程编制与课程改革	(94)
第二节 课程的组织	(107)
第三节 课程的实施	(116)
专题五 课程管理与校本课程开发	(124)

第一节	课程管理的概念	(124)
第二节	国内外中小学课程的管理体制	(125)
第三节	校本课程开发	(132)
专题六	教学的基本价值及其相互关系	(139)
第一节	教学的价值取向	(139)
第二节	人才素质构成与教学的基本价值	(145)
第三节	教学基本价值的结构及其相互关系	(151)
专题七	教学行为的转变与学习方式的变革	(168)
第一节	理顺教学要素的关系	(168)
第二节	实行教学策略的创新	(175)
第三节	实现学习方式的变革	(188)
专题八	课程与教学评价	(206)
第一节	课程评价	(206)
第二节	教学评价	(225)
第三节	教学评价及其设计	(231)
第四节	教学评价的运用	(236)
参考文献		(248)
后记		(249)

专题一 课程理论与课程改革

现代新技术革命的挑战和对 21 世纪人才的需求,迫使各国把竞争的焦点集中在教育改革上。课程作为教育改革的核心内容,已经被列入各国政府首脑和教育界改革的议事日程。从 20 世纪 50 年代以来,教育改革的大潮此起彼伏,未有停息。纵观世界教育改革的大潮,我们不难发现,最为汹涌澎湃的就是课程改革。课程改革往往是教学改革先导和突破口。教育思想的更新、教育制度的变革,最终必须通过教育内容即课程教材的改革才能落实,教学方法的改革也必须以课程改革为前提。因此,研究教育改革,就不能不研究课程改革。

第一节 课程概述

一、课程的概念

关于课程的概念,历来众说不一,莫衷一是。

据有关辞书记载和研究考证,“课程”一词始见于我国唐宋时期。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句作疏,说:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”南宋朱熹曾多次使用“课程”一词,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等等。从古籍记载来看,“课程”一词的含义,既包括教学科目(学科),又涉及这些科目的教学顺序和时间。我国近代学校文件中一直采用“课程”这个词,直至解放初期,由于学习苏联经验,才改用教学计划、教学大纲、教科书诸概念。

“课程”一词的英文为 Curriculum,由希腊文演变而来,原意为

“跑马道”(Racecourse)。在英文书籍中,“课程”多被表述为“学习者在学校环境中获得的全部经验”或“学习者在学校指导下获得的全部经验”。由此来看,受教育者在学校范围内习得的知识技能、思想品德以及身体素质的发展都应包含在课程的概念内,课程不应只限于课内活动,还应包括课外活动。这是对课程比较宽泛的理解。

综观教育理论界对于课程概念的理解,我们可将之分为狭义和广义两类:狭义的课程,是指学校的教学科目;广义的课程,是对学校教育活动的总体规划,是学校为实现教育目标而组织的各种教育活动的内容及其进程的总和。

课程是一个动态的概念,处于不断发展变化的过程之中。从现代课程的发展来看,广义的课程概念更能体现现代学校课程的特征和本质,更容易为人们接受和理解。

要准确理解课程的含义,以下几点应予以重视。

(1) 不能把课程与教育内容等同起来。课程不是各种科目静态的集合,不是单纯的知识与技能的简单堆积,而是这些知识与技能按照一定的顺序、进程和期限构成的有机整体。因此,课程应是教育内容及其进程的总和。

(2) 不能将课程理解为单纯的课堂教学活动。实际上,课程不仅是正规的课堂教学的内容,还应当包括学生课外学习的内容;在特定条件下,课程也可以成为有计划的自学内容。也就是说,课程的外延不应只局限于学校的各种教学科目,还应包括其他各种教育活动的内容。总之,课程应是学校对各种教育活动的全部安排。

(3) 不能把课程简单地理解为书本知识。学生在校学习的内容是多方面的,既可能是知识性的,也可能是情态性的,还可能是身体技巧性的。这说明课程不能囿于知识体系,还应包括技能体系以及情绪和行动上的一些必要的生活经验。课程应当有一个明确、综合的教育教学目标体系。

二、影响课程发展的主要因素

任何时代、任何国家的学校课程都是不断变革和发展的。在影响课程发展的诸多因素中,知识、社会需求与条件、学生心理结构以及课程理论则是其中的几个主要因素。

1. 知识

知识是人类在一定历史时期通过对前人积累的历史经验的继承和亲身实践活动所获得的对自然界和人类社会本身的认识的总和。课程总是从这些认识总和中根据一定标准精选出来的,因此,课程的内容一般体现着人类文化的基本要素和精华,特别是自然科学知识的形成和发展对学校课程的完善和发展具有较大的影响。这主要体现在以下几个方面。

(1)自然科学发展的水平影响着课程设置的水平、性质和特征,影响着课程设计者的课程观。

(2)自然科学发展的历史顺序与普通学校开设的课程科目基本上是同步发展的。

(3)自然科学不断产生的发明和发现对课程发展变化的方向、内容、结构和形成等都有强烈的影响。

知识总是以一定的体系而存在的,任何知识体系都是人类认识客观现实的结果。但由于受不同哲学观点的影响,对具体现实采用了不同的抽象方法,便产生了不同的知识分类方法,形成了不同的知识体系。这种不同,直接影响到课程门类的设置及其相互关系。

在古代,人们对客观世界的认识还处于朦胧的整体性认识阶段,对物质结构还未能做出精细化的分析与研究,这时的知识就不可能有严格的分类,在课程安排上也就表现出了综合性的特点。到了近代社会,当自然科学逐渐从哲学中分化出来以后,单一的科学向分门别类的专门科学发展,这时科学自身的发展已进入了以分化为主导的阶段,人们的思维也进入了以分析方法为主导的阶

段,于是课程也相应地具有了这种特点。人们开始分门别类地对世界进行研究,在对各种事实与经验进行分类、整理的基础上,建立了不同门类的科学,形成了一定的科学体系。这就为学校教育设置不同门类的学科、分门别类地向学生系统传授科学文化知识奠定了基础。恩格斯建立的按物质运动形式的区别及其固有次序来进行科学分类的理论,长期以来一直是一些国家确定课程体系的主要依据。按照这种分类标准,科学可以分为自然科学、人文科学和思维科学。当然,恩格斯的科学分类法并不是人类对科学知识的终极认识。20世纪以来,随着新知识、新学科的出现,科学本身的结构体系也因之发生了重大变化,科学分类的方法呈现出多样化的发展趋势,例如,出现了基础科学、应用科学、边缘科学的分类,还出现了一些新的科学门类——横断科学,如系统论、控制论、信息论等。科学分类方法的这些变化必将对学校课程体系的建立与课程的设置产生重要影响。

2. 社会需求与条件

社会需求与条件涉及许多方面的内容,如生产力、经济制度、政治制度、教育制度、教育方针和具体学校的培养目标等。正是由于这些因素的差异,决定了人们从知识宝库中进行什么样的选择,从而制定自己特有的课程。可以说,社会需求和条件是影响课程的决定性因素。一定社会的需求和条件取决于一定社会生产力和科技发展水平,不同社会发展水平对培养人才的规格和要求自然是不一样的,也正是由于这种差异,反映在课程上就有内容繁简、学科多寡、难度高低等方面的不同。综观学校课程的发展,为什么会从少到多、从人文学科到自然学科教学内容日益增多,这正是社会生产力和科学技术由低级向高级、由简单到复杂、由单一门类向综合门类发展的反映。在奴隶社会和封建社会中,“文盲型”的劳动者就可以适应生产的要求;在资本主义发展初期,小学文化程度基本上可以满足生产的需要;而到了20世纪,社会生产和科学技术的发展对生产者的学历要求,已由初中提高到中等教育程度。

进入 21 世纪,为了适应当前科技革命的发展特点和新趋势,有些国家还要求普及高等教育,实现高学历社会。由此来看,学校课程的发展与生产力和科学技术的发展几乎是同步的。在现代社会,从一个国家的教学内容即可以看出其生产力和科学技术的发展水平。

3. 学生心理发展特点

教育只有适应儿童身心发展的要求,才能取得好的效果,这是一条重要的教育规律,因此,课程的设置还受到学生身心发展特点的制约。对于这一点,古代的课程编订者大多没有多少认识,因而在课程的编写过程中很少注意这一因素,只有少数有远见卓识的教育家意识到了这一问题。我们古代以《三字经》《百家姓》《千字文》《千家诗》为代表的童蒙教材,就考虑到了儿童身心发展特点,因而颇受欢迎,并被广为传颂。自 17 世纪始,随着心理学研究的深入,特别是儿童心理学的建立与发展,儿童问题引起了西方近代教育家的高度重视。不少教材的编写都注意到了儿童心理特点的问题。捷克教育家夸美纽斯所编写的《世界图解》就是这个时期的典型代表,它体现了图文并茂、通俗易懂的特点,很适合于儿童学习,并因此而成为欧洲流行一时的童蒙教材,影响广泛。18 世纪的启蒙思想家卢梭从自然主义的教育观点出发,强调教育要顺应儿童的自然天性。后来,杜威发展了这一思想,形成了“儿童中心主义”,即完全由儿童的兴趣和动机来决定课程的设置,使教材与课程的编写走上了歧途。历史证明,这种做法是失败的。但值得注意的是,虽然“儿童中心主义”课程体系有其不足的一面,但它对受教育者身心发展特点的重视,却体现了现代课程发展的基本要求。促进受教育者身心全面发展是现代教育的基本功能之一,因此,现代学校课程的设置理应关注和适应受教育者的身心发展特点。

4. 课程论

课程论是研究课程设置与安排的理论。一定的课程论观点是

选择和组织课程的指导思想。课程内容的选择与编排方式都是由课程论直接决定的。由于课程论观点的不同,就会有不同的课程实践,换言之,课程的实践是直接由相应的课程论观点决定的。应当说,前述诸多客观因素,如知识的发展、学生的心理需求和接受能力以及社会条件与需要等对课程的影响,都是通过一定的课程论思想的折射而实现的;对课程内容的选择、增删、改造,也是以一定的课程论为指导进行的。因此,我们应当重视课程论的研究与探索。在这方面,西方国家起步较早,我们国家做得还不够。我国几十年来课程实践的教训之一,就是忽视了对这个问题的研究,对于课程论对课程实践的指导作用认识不够、估计不足,因而课程的制定和改革缺乏科学理论的指导,存在着不同程度的经验论倾向,实践上常常陷入盲目状态。这些都是值得我们今后认真研究并加以改进的。

三、现代课程论发展的基本问题

现代课程论发展迅速,流派林立,见解不一。导致这种现象的一个非常重要的原因,就是人们对一些有关课程设置的基本问题的认识存有分歧。这些问题可以说是现代课程论所关心的焦点所在。

1. 掌握知识与发展智能

在课程论中,一个长期争论不休至今仍未达成共识的问题就是如何看待知识在教学中的价值问题。关于这个问题,教育史上有过“形式教育”与“实质教育”之争。

形式教育派的观点是当时欧洲古典中学、文科中学的教育实践在教育思想上的反映。形式教育论认为,选择某种知识作为课程,就是因为这种知识可以训练人的智力,使人变得聪明;学校的主要任务就是发展学生的智力,特别是悟性式的理性能力、思维能力,因而它主张中学应着重学习古代语言(如希腊文和拉丁文)、数学、逻辑学等所谓的形式学科。

实质教育派的观点是为实科学学校辩护的。实质教育派认为,中学主要应学习现代语文、历史、数学、物理、地理、天文、商业、法律等实用的知识,即所谓的实用学科;认为学校只有传授实际需要的知识,才能为他们从事某种职业做好准备,至于发展智力,不必专门作为教学任务提出来,在掌握实用知识的过程中,智力的发展是自然而然的事。选择某种知识作为课程的原因,就在于这种知识本身的价值。知识是人类智慧的结晶,是探求真理的钥匙,人们掌握了知识就可以运用它去实现自己的各种生活目的。

形式教育论与实质教育论各执一端,均以各自不同的方式从不同的角度为西方课程理论的发展做出了巨大贡献,同时也都带有明显的片面性。20世纪以前,两种理论争论激烈,各不相让。20世纪以后,虽然两种理论的斗争仍在继续,但这种争论逐步趋于缓和,观点也彼此渗透,大有从对峙走向融合的趋势。人们普遍认为,发展智能与掌握知识是课程设计要达到的两个重要目的,两者互为基础、彼此促进、相得益彰、不可偏废。

2. 间接知识与直接经验

课程内容究竟是以社会所积累的系统知识(对于学习者来说是间接的经验)为核心,还是以人们在社会生活中的直接经验为核心呢?这是课程论研究的又一重要问题,也是课程论领域长期争论的焦点。

马克思主义者认为,一切真知都是从直接经验发源而来的。所谓系统知识,就是人类千百万年来世代在直接经验中积淀和升华了的条理性的知识,是对人类全部经验的概括和总结。在教育过程中,这些现有的系统知识对于新一代来说是间接经验。

从教育过程的特点出发,课程内容的选择应当以间接经验为主,以直接经验为辅。在教育过程中,学生认识的对象主要是经过前人无数次实践总结的认识成果——概括化了的知识体系,它主要是以书本知识的形式体现出来的。学生所学习的知识体系是根据社会的需要从人类知识宝库中挑选和提炼出来的最基本的材

料。它在某种程度上可以说是人类文化史的缩影,对学生认识世界具有普遍的指导意义;它具体体现在为各级各类学校所规定的教学内容中。这种主要以书本知识形式为主的教学内容可以使学生不受个体的时间和空间的限制,从而大大提高了认识的起点,相对缩短了对客观世界的认识过程。这是学生能在相对短的时间内掌握大量系统的科学文化基础知识,使他们的认识迅速提高到社会需要水平上来的一个重要物质基础。因此,在中小学教育中,首先要强调的就是掌握人类长期以来积累的大量的间接经验,学好书本知识,重视系统理论知识的学习,忽视这一点,势必导致教育质量的下降。

另外,还应当使学生获得一定的认识和改造世界的直接经验,因为如果课程仅仅局限于书本知识,就会导致书本知识与社会实践和学生实际生活的完全脱离,影响学生对书本上的理论知识的理解和运用,妨碍学生动手能力的培养。可以说,如果学生没有直接经验做基础,间接经验的掌握也无从谈起。陶行知先生曾对此做过一个生动的比喻:“接知如接枝”。他说:“我们必须有从自己的经验中发生出来的知识做根,然后别人的相类的经验才能接得上去。倘使自己对于某事毫无经验,我们决不能了解或运用别人关于此事之经验。”所以,间接经验与直接经验是一个不可分割的有机统一体,不应把两者对立起来,而应努力加强二者之间的联系和统一。

在我国,课程设置仍未摆脱传统的封闭模式,直接经验与间接经验的关系还没有得到恰当的处理;课程的理论化倾向比较突出,过分偏重于书本知识,脱离了学生的社会实践和学生的生活实际,忽视了直接经验和动手能力的培养,这是我国课程改革所要集中解决的重大问题之一。我们认为,课程设置应以系统知识为主线,加强系统知识与直接经验的联系,使学生掌握的理论知识与直接实践联系起来,从而实现理论与实践、动脑与动手、间接经验与直接经验的有机统一。

3. 显性课程与隐性课程

显性课程就是课程和教材中明确陈述的,并要在考试和测验中考核的正规教学内容和教育、教学目标。这种课程显而易见,所以称之为显性课程,又由于其通常是由国家行政部门所规定的,各校普遍采用,因而也叫做正式课程。而隐性课程(也叫潜在课程)则是指那些难以预期的并伴随着正规教学内容而随机出现的、对学生起着潜移默化影响的那部分内容,通常包括渗透在课程、教材、教学活动、班级气氛、人际关系、校园文化和家庭以及社会环境中的文化价值、态度、习惯、礼仪、信仰、偏见和禁忌等。这些现象大都是社会学,特别是社会心理学研究的对象。由于隐性课程影响深远,近来颇受课程研究者重视,并且成为课程研究的焦点之一。

美国著名教育家杜威曾在《经验与教育》一书中提出过“连带学习”(Collateral Learning)的概念。他认为“连带学习”在一定条件下,甚至比正规教学内容有更重大的教育作用。例如,一个学生可以得到优秀的数学成绩,但如果他在学习数学的过程中,由于某种原因而“学会了”对数学的厌恶,那么就可以预料,这个学生在离校之后,很可能永远也不会再去主动学习和研究数学问题。美国教育家克伯屈(W. KilParick)所倡导的“同时学习原则”(Simultaneous Learning)将课程的范围扩充为主学习(Primary Learning)、副学习(Associate Learning)和附学习(Conecomitant Learning)三个层面。例如,教师教学生唱《满江红》,以歌词和歌谱的吟唱为主学习;在学习过程中,对乐理的了解以及学会唱歌的技巧是副学习;至于因唱《满江红》而培养起来的爱国主义情操,则为附学习。这三种学习理论,虽使学习有主从之分,但却使教育内容的领域从知识的获得扩大到学习方法以及思想和态度的培养。

隐性课程与显性课程在目标方面有时是一致的,有时则不一致。要处理好两者之间的关系,就应在设计和编制课程、确定教学目标和考核标准时,充分考虑到隐性课程的因素和影响,尽可能把