

全国中小学教师继续教育

教材

●教育部师范教育司组织评审

新课程师资培训资源包

总主编：刘芳 总主审：钟启泉

21世纪，谁来教综合课

——谈新课程结构的重建

主 编：刘明远

主 审：有宝华

北京大学出版社

21 世纪, 谁来教综合课

——谈新课程结构的重建

新课程师资培训资源包研制工作组 组编

主 编: 刘明远

主 审: 有宝华

北京 大学 出版 社
北 京

图书在版编目(CIP)数据

21 世纪,谁来教综合课/刘芳主编;刘明远编著. —北京:北京大学出版社,2002.7
新课程师资培训教材

ISBN 7-301-05761-X

I. 2... II. ①刘... ②刘... III. 活动课程-教学-教材改革-中小学-师资培训-教材 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 049181 号

书 名: 21 世纪,谁来教综合课

著作责任者: 刘 芳

责任编辑: 段晓青 王艳芬

标准书号: ISBN 7-301-05761-X/G·0746

出版者: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区中关村北京大学校内 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn>

电 话: 发行部 62754140 邮购部 62752015 编辑部 62752032

电子信箱: zpup@pup.pku.edu.cn

排版者: 兴盛达打字服务社 62549189

印刷者: 北京 1201 工厂

发 行 者: 北京大学出版社

经 销 者: 新华书店

787 毫米×980 毫米 16 开本 10.75 印张 216 千字

2002 年 9 月第 1 版 2002 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 10.80 元

序 言

加强新课程师资培训,提高教师专业化水平

中华人民共和国教育部副部长 袁贵仁

全面推进素质教育是基础教育改革和发展的根本任务。在全面推进素质教育的过程中,基础教育课程改革是一个关键的环节。2001年6月教育部颁布了《基础教育课程改革纲要》(试行),教育部已决定从2001年秋季开始,用5年左右的时间,在全国实行基础教育新的课程体系。新的课程理念、新的教材、新的课程评价观,强烈冲击着现有的教师教育体系,对广大教师和教师教育工作者提出了新的更高的要求。

新一轮基础教育课程体系在课程功能、结构、内容、实施、评价和管理等方面,都较原来的课程有了重大创新和突破。它要求中小学教师改变多年来习以为常的教学方式、教学行为,确立一种崭新的教育观念;新课程倡导一种课程共建的文化,需要教师重新认识和确立自己的角色,重视教师的课程参与,改变教师的课堂专业生活方式,通过教师参与课程建设提升教师的课程意识,使之掌握课程开发的技术。

新课程的实施,迫切要求广大教师加强学习、进修,尽快提高专业化水平。教师劳动不同于一般的劳动,教师的专业包括学科专业和教育专业两个方面。教师既应该是学科知识方面的专家,又应该是学科教学方面的专家。认为“学者即良师”是不对的;以为对中小学教师学术水平要求不高也是不对的。优秀的中小学教师既需要有扎实的学术根底,广阔的学术视野,不断更新知识、追逐学术前沿的意识;又需要把握教育的真谛,了解青少年发展的规律,掌握现代教育信息技术,具备热爱学生、关心学生、对学生认真负责的品质。从而发展学生的智慧,发掘学生的潜力,激发学生的创造性,培养学生健全的人格。总之,教师既要当“经师”,又要当“人师”。

新课程的实施既是我国基础教育战线一场深刻的变革,也是进一步推动我国教师教育事业发展,提高教师教育专业化水平,更好地为基础教育服务的重要契机。开展基础教育新课程师资培训工作是“十五”期间中小学教师继续教育的核心内容。为此,当前和今后一个时期,一方面要从切实提高广大中小学教师实施素质教育的能力和水平的高度,认识和指导新课程师资的培训,通过新课程师资培训以及新课程实验的实施,使广大教师进一步更新教育观念,改进教学方法、教学行为和教学手段,扩大知识面,完善知识结构,特别是要引导中小学教师从实践中学习,在反思中进步,提高专业化

水平。另一方面要根据基础教育新课程改革的目标和内容,深化教师职前教育改革,在教师职前教育的专业设置、课程体系、教学内容和教学方式等方面进行必要的调整和改革,力求源源不断地为中小学输送适应新课程要求的新型师资。

教育部民族、贫困地区中小学教师培训项目领导小组组织有关专家、学者和一线优秀教师,在《纲要》解读的基础上,根据理论联系实际、直接指导教学实践的原则,研制和开发了这套理论性、实用性、针对性都较强的培训资源。它旨在帮助教师了解新课程改革的背景,理解新课程的改革理念、课程目标、课程功能、课程结构、课程内容、课程评价及课程管理等方面的重大变革,促使广大教师了解新课程、理解新课程,增强课程改革的信心,提高运用新课程的能力和水平,并以主人翁的姿态投入到新课程改革实践的浪潮之中。

愿广大教师和教育工作者与时俱进,与新课程共同成长;愿新课程的实施,进一步促进教师专业化水平的提高和教师教育事业的发展。

新课程师资培训资源包编写说明

开展基础教育新课程师资培训工作是“十五”期间中小学教师继续教育的重要内容和主体工程。按照“先培训,后上岗;不培训,不上岗”的原则,全体教师要尽快了解并认同新课程改革的背景及基本理念;要充分认识到掌握新课程改革的目标、功能、结构、内容及评价等重大变革;要真正参与到课程改革与建设中,在参与过程中转变与更新教育观念,改进传统的教学行为,增强课程改革的责任感和使命感,以主人翁的心态投入到课程改革的大潮中。

2000年4月,由教育部师范司、民族司、人事司、督导办、财务司及中央教育科学研究所共同负责实施的全国十七个省(市、区)民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目在北京启动,项目实施两年来使广大教师在观念上、教学行为上发生了重大的转变,教育科研素质有了明显的提高。为帮助广大教师在思想上和行动上进一步做好实施新课程的前期准备,同时也进一步为学科培训做好基础性工作,教育部民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目领导小组及专家指导委员会组织七省市共同研制了新课程师资培训资源包(以下简称“资源包”)。

一、“资源包”研究的策略

1. “资源包”的研究工作是首批培训者的培训过程

研制工作采取“自下而上”的方式,由培训者通过调研,提出广大教师在新课程培训中感到最困惑、最棘手及最迫切需要解决的问题,也就是说,“资源包”不再是由课程理论专家预先规划设置的特定的理论体系的载体,而是以广大教师在新课程培训中面临的问题为体系。这种研制的方式使得培训的内容更具有针对性和生成性,同时培训者完全置身于课程改革与建设之中,他们是在“做中学”。

2. “资源包”的研制工作是强强联合、强弱合作的过程

研制工作采取“以强带弱”并辅之以权威专家指导的方式。这种合作是双向交流的过程,在这一过程中,贫困地区在发达地区带动下的学习与研制工作和发达地区在贫困地区促动下的再学习和再发展是同步发生发展的。这一方式最大限度调动了基础不同、条件不同的各类地区的主动性和积极性,使教育强省与教育弱省都能在同一平台上、同一起跑线上与新课程一起成长。因此,我们说,这一合作方式是“互动、促进”的过程;是优势互补、资源共享、取长补短、互相借鉴的过程。

3. “资源包”的研制工作是教育行政领导、课程理论专家、教师继续教育工作者及一线教师共同提高的过程

研制工作采取由行政领导牵头,课程理论专家指导,教师继续教育工作者编写,一线教师提供案例的方式。这一方式使理论与实践、理论工作者与实践工作者紧密结合在一起;使培训与教学实践互相配合,互相渗透,相辅相成,研制过程实际上是培训者与广大教师培训与教学行为发生相应变化的过程。

二、“资源包”内容设计的原则

1. 以问题为体系

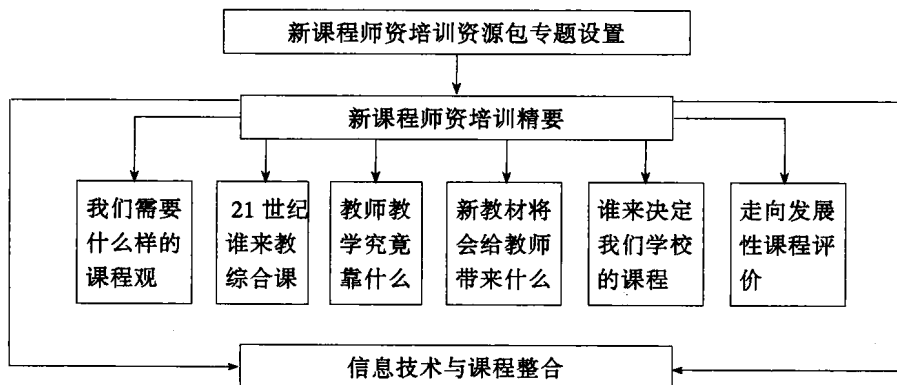
要准确把握和反思当前中小学教师在新课程改革与实施中一些具有代表性的、最为困惑的、最迫切需要解决的问题,增强课程培训的实效性和针对性,达到“学以致用,学有所用,学用结合”的目的。

2. 以案例为基础

要以当前中小学校课程教学改革的典型案例为基础,通过案例学习与剖析,促进每一位教师以自己的教育教学活动为思考对象,以他人的成长经验为借鉴,在教育教学中积累反思的素材,自觉调整、改进自己的教育教学策略与行为,达到提高课堂教学效率的目的。

3. 在课程编制上采取模块式设计

以解决实际问题的逻辑顺序为主线,而不是以学科知识的逻辑结构为主线来组织课程内容。每个主题包容难度不等的模块,供一线教师选择使用。这种设计方式可以及时将各种前沿知识或人们关注的共同课题纳入其中,而且课程的组织形式也可以灵活多样,培训时间可长可短,可以根据需要随时调整,也可以随时增加富有地方特色的主题。



资源包内容的设置主要是以新课程的通识性、基础性内容为主,共设八个专题。各省可根据本省实际情况,选择培训专题;也可在此基础上研制与开发具有本省特色的网络教育和远程教育资源及学科培训资源;也可以研制开发具有本省特色的补充性培训资源。

三、新课程师资培训的方式

在中小学教师综合素质培训项目的第一阶段培训中,我们以“校本培训”为主要运行机制,采取的是“自修——反思”的培训方式。这种方式主要是指中小教师在自我进修、自主学习的基础上,以自己的教育教学活动为思考对象,对自己所做出的行为、决策及由此所产生的结果进行审视和分析。这种培训方式强调自修后的“反思”,反思的实质在于发现问题与解决问题,从而进一步激发教师的责任心,使教师在不断改进教育教学行为的过程中,把自己的教育教学实践提升到新的高度。

新课程师资培训是综合素质培训项目的深化阶段,由于培训的内容不同,所采取的培训方式也有所区别。新课程师资培训以“校本培训”、“研训一体”的组织模式为主,在“自修——反思”培训方式的基础上,更加强调亲验式、强调案例分析、强调参与——分享、强调教学诊断、强调合作交流等,这样能调动广大教师作为学习主体的积极性,使教师在“做中学”,是一种在教学实践中领悟的培训方式。

四、新课程师资培训的评价

在新课程师资培训中,我们依然采用综合素质培训项目第一阶段的评价方式,即“中小学教师综合素质发展报告册”制度。通过两年的实践证明,这种评价方式程序简化,易于操作,既较好地解决了中小学教师继续教育中的工学矛盾问题,又充分激发了教师的进取心和创造意识,驱动了教师的内化动力,满足了教师的成就需要,发挥了评价的“改进提高”和“激励督促”的作用(见下表格)。

中小学教师素质发展报告册

一级指标: 教师培训机构根据教育部的要求所确定的培训目标。
二级指标: 中小学校根据教师培训机构所确定的培训目标,结合本校实际细化为具体的培训目标。
教师自选发展目标: 教师通过自修自研,专家指导,觉察自己在教育教学行为中的主要问题及薄弱环节,寻找出其中“最关键、最困惑、最有价值”的问题,针对自己的实际状况,订出学习计划及一段时间内所要努力达到的目标,并提出具体的实施步骤。

续表

自评小结: 即教师在自修自研的基础上,对照自选发展目标,采取积极的行动,有了一定的感受和体验后而进行的自我评价、自我总结。自评小结是针对自己原来行为进行纵向比较,是现在的“我”与原来的“我”的比较,是教师教育教学行为改进后与过去行为的比较;自评小结是教师经过反思实现一个发展目标后的小结,根据每位教师的基础不同,成果也不同。这个过程非常艰难,因为自己改造自己很难;这个过程又非常愉快,因为一旦找到解决问题的突破口,便会获得不断前进的动力,同时也会带来主体精神上的享受;自评小结是教师观点变化和行为改进后的一种自我认定,它是教师互评和校长导评的基础。
教师互评: 即在自评小结的基础上,以年级组或自学小组为单位,采用“换位思考、角色转换”的方式进行。在互评交流时,教师以平等的身份参与其中,友善地相互监督,不虚假,不隐恶,不将它作为奖与惩和年度考核的依据,让教师轻装上阵,畅所欲言,做到资源共享,取长补短,互动发展,求异创新;在互评中,应特别注意发现教师的进步,哪怕微小的变化都应加以保护,不求全责备,让每位教师在培训中始终信心百倍,以健康的心态投身其中,在同事的帮助下,不断前进。
校长导评: 是由校长组织评价小组对教师是否达到阶段发展目标给予的评定,对教师下一步发展作出规划,指明发展方向。让经验型教师向研究型教师发展,提高自己的理论素质;让理论型教师勇于实践,将理论与教育教学实践结合,形成自己的教学风格,成为名师。校长应以教师的发展来推动学校的发展,把教师的发展与学校的发展统一起来,把学校办成教师终身学习的场所。
案例评析:
成果展示(理论研究成果、实践应用成果、行为改进成果):

本套培训教材在研制过程中始终得到了教育部师范司、民族司、基础司、督导办、人事司、财务司等司局及中央教育科学研究所的指导与支持,得到了基础教育课程改革专家们们的热切关注和积极参与。华东师大课程与教学研究所所长钟启泉教授对本套培训教材的基本框架及全部纲目提出了指导性意见并对全部书稿进行了认真审定。在各专题纲目形成与编写过程中,教育部民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目领导小组聘请钟启泉、傅道春、陈向明、吕达、何克抗、张华、崔允漷、吴刚平、李雁冰、余文森、马云鹏、高凌飏、石鸥、张行涛、李家永、宋乃庆、王嘉毅等同志作为本项目的指导专家,并请部分专家对各专题书稿反复审阅,为完善本套培训教材提出了建设性的意见。教育部师范司中小学教师培训处处长唐京伟同志亲自撰写了“适应基础教育课程改革的要求,更新培训观念,创新培训模式”部分。在此,向上述领导和专家致以最诚挚的谢意!

还要特别感谢与我们一起同行,并给予“资源包”研制工作以人力、物力、财力最大

支持的江苏、四川、重庆、湖北、黑龙江、山东、广西等省(市、区)教育厅(委)的领导,感谢参与“资源包”编写工作的江苏省教师培训中心、四川省中小学教师继续教育专家组及成都市教育学院、教育部西南基础教育课程研究中心、湖北省教育学院中小学教师继续教育中心、黑龙江省教育学院中小学教师继续教育中心及哈尔滨师范大学、山东省教育学院中小学教师继续教育办公室及山东省师范大学、广西壮族自治区师范大学教育科学学院等“新课程师资培训资源包研制工作组”的全体同仁。我们殷切期望广大教师伴随着新课程改革的步伐,与新课程一起成长!

北京大学出版社的领导对本套培训教材的出版给予了极大的支持,出版社的编辑不辞辛苦,使本套教材以最快的速度与广大中小学教师见面,特此致谢。

刘 芳

2002年5月20日

前 言

从 2001 年秋季开始,基础教育课程改革实验在全国逐步展开。随着课改实验的不断深入,人们对改革目标的认识越来越清晰,越来越深刻,重点和难点问题也越来越受到人们的普遍关注。可以说,改革就是一个不断聚焦的过程,而焦点之一就是“课程综合化”的问题。

的确,新课程走向了综合,教师们感到压力很大。压力无非来自三个方面:第一,教师们不知道究竟该如何理解“课程综合化”。课程综合化对教师们来说是个陌生的领域和现实的问题,观念上、行为上一时都得不到落实,这种焦虑是完全可以理解的;第二,为了让课程走向综合,教师们希望知道究竟有哪些方面的事情要做;第三,为了让自己的教学更有效地走向综合,教师们希望知道如何提升自己的职业素养,以适应新的教学任务和要求。本专题的编写正是试图在这三个方面为教师们提供一点支持。

全书共分五个单元:第一单元,首先对新课程的结构进行解析,在此基础上,说明“课程综合化”的动因和途径。在阅读本单元时,我们应该了解,“课程综合化”是基础教育课程改革与发展的总体特征,而不是一项具体的任务。中小学的任何一项教育教学活动都应该具有“综合化”的特征。本书的标题是“21 世纪,谁来教综合课”,其潜在的含义是“我们如何使自己的教学走向综合”。

第二、第三、第四单元,分别从学科课程、综合课程、综合实践活动课程三个方面,说明在不同课程形态与门类中实现课程综合化目标的具体操作要求。应该把这三个单元联系起来进行阅读,这样才能更好地把握新课程体系的综合化特征。本书的副标题是“谈新课程结构的重建”,我们认为,重建之后的新课程,其综合性主要通过这三个途径得以体现。这部分内容主要取材于实验区学校或其他一些中小学的实践,操作性较强,希望能为教师们实施新课程提供一些帮助。但这些素材仅仅是一些经验或示范,不要把它们当作固定不变的教学要求。

第五单元,从教师个人的角色转变、学校教学组织的调整和教师支持系统的完善等方面,探讨了课程综合化对教师成长机制提出的新要求。在本单元中,我们始终把教师的专业成长放在新课程的背景之中,因此在阅读时,要把“课程综合化”对教师提出的新要求与课程改革的一般理念联系起来。同时,为了更有效地缓解教师的压力,我们认为,教师的成长必须被放在组织、媒介和区域的环境中进行考察。新课程需要我们共同来建设,决不能把专业成长仅仅当作是教师个人的事情。

在具体编写过程中使用和界定概念时,我们努力遵循两个方面的要求:第一,与《基础

教育课程改革纲要(试行))(以下简称《纲要》)保持一致;第二,尽量使用教学实践中的常用语言。理论性较强的内容,一般都安排在“示例”或“阅读材料”部分,供教师们自由阅读和参考。比如,从课程理论角度看,“综合课程”是一个比较复杂的概念,可以从不同的层次、不同的角度加以理解。但在本专题中,我们从《纲要》精神出发,把“综合课程”限定为“艺术”“科学”“品德与生活”“品德与社会”“历史与社会”等新课程计划中已经明确安排的一些课程门类,它就是指“在过去两个或两个以上学科的基础上综合相关内容,形成的新的课程门类”。另外,《纲要》规定,“综合实践活动课程”包含四个方面的内容,即“信息技术教育”“研究性学习”“社区服务与社会实践”“劳动与技术教育”。但在本专题的内容体系中,我们没有把“信息技术教育”作为综合实践活动课程的内容之一单列出来。原因有二:其一,教师和学生开展综合实践活动时,应该更多地把“信息技术”作为一种手段;其二,信息技术的应用问题在本套资源包已被作为一个独立的专题。

作为一个“资源包”,我们试图让学习者有更多的自主性与选择性,同时,尽量按照课改一线教师们思考和实践的可能线索安排内容。因此,在体例上是按照“实践的逻辑”而不是“理论的逻辑”展开的。教师们在学习的时候,可以根据自己的兴趣和爱好自由选择其中相应的内容。可以采用个人阅读的方式,也可以采取小组交流讨论的方式。不论学什么、如何学,都要十分关心自己对问题有什么样的看法?在学习过程中,有了哪些新的设想和计划?培训者则可以根据本专题对相关内容的提示,组织集中式的讲座,但更要注意组织教师在交流、反思的基础上,把学习与自己课程改革实践结合起来。总之,要让教师们有更多的表达自己见解以及参与各种活动的机会。

我们相信,通过本专题的学习和培训,教师们所取得的成果可能有以下三种形式:“理论研究成果”“实践应用成果”和“行为转化成果”。成果的表现形式应该是多样化的,比如,“理论研究成果”不一定就是指完整的研究论文,对相关问题的言论、与别人交流的心得体会、反思性的教学笔记等,都可以反映出教师在理论研究方面所取得的成果。同样,“实践应用成果”和“行为转化成果”也不一定只有在“公开课”“观摩课”中才能看到。教师日常的教学行为更能反映出学习和培训的成效。此外,培训者在对教师进行学习的管理和评价时,尤其需要体现出这种管理的过程性与评价的多样性。

目 录

前 言	(1)
单元一 综合化：课程结构的重点突破	(1)
主体部分	(1)
主题 1:新课程结构解析	(1)
主题 2:课程综合化的动因	(6)
主题 3:课程综合化的途径	(12)
条件部分	(17)
阅读材料	(17)
案例部分	(19)
研究性学习部分	(21)
培训建议	(21)
单元二 走向综合化的学科教学	(22)
主体部分	(22)
主题 1:学科教学综合化的反思与重建	(22)
主题 2:基于综合化的学科教学设计	(26)
主题 3:建立综合化教学的保障	(28)
条件部分	(35)
阅读材料	(35)
案例部分	(37)
研究性学习部分	(41)
培训建议	(43)
单元三 综合课程：一种新的课程类型	(44)
主体部分	(44)
主题 1:综合课程的内涵与理论	(44)
主题 2:综合课程的实施与评价	(46)

主题 3:应对综合课程的挑战	(49)
条件部分	(53)
阅读材料	(53)
案例部分	(55)
研究性学习部分	(59)
培训建议	(60)
单元四 综合实践活动课程:走向创新与体验	(61)
主体部分	(61)
主题 1:综合实践活动的认识与定位	(61)
主题 2:研究性学习——展示学生潜能的平台	(66)
主题 3:社区服务与社会实践——拓展学习与生活的空间	(80)
主题 4:劳动与技术教育——获得劳动体验和技术素养的主渠道	(84)
条件部分	(102)
阅读材料	(102)
案例部分	(104)
研究性学习部分	(116)
培训建议	(116)
单元五 做 21 世纪的新型教师	(117)
主体部分	(117)
主题 1:教师角色的转变	(117)
主题 2:教学组织的调整	(122)
主题 3:教师支持系统的完善	(131)
条件部分	(145)
阅读材料	(145)
案例部分	(146)
研究性学习部分	(152)
培训建议	(153)
教师素质发展与继续教育登记档案袋	(154)
后记	(156)

单元一 综合化:课程结构的重点突破

基础教育课程改革的一项具体目标,是“改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和课时比例,设置综合课程,以适应不同地区的学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。”

课程结构是指所有教育内容的组织和配合。^①课程结构是考察一所学校、一个地区、一个国家课程发展现状的重要尺度。基础教育课程改革的目标和设计意图,集中反映在课程结构当中。准确把握新课程的结构特点,是理解新课程、参与新课程、共同建设新课程的前提。

新课程结构总体上具有均衡性、综合性、选择性等方面的特点。其中,新课程的综合性对教师来说,最具有操作意义,也最具有挑战性。21世纪中国的基础教育,迫切需要我们回答:谁来教综合课?

主体部分

主题 1: 新课程结构解析

课程结构不是一成不变的。设置哪些课程门类,选择哪些课程内容,取决于社会和人类文明的进程。当代科学和文化处于高速发展当中,学校课程对此应该有所反映。比如格罗布曼(Grobman, 1968)就建议,自然科学课程每隔五年就应该修改。^②同时,课程结构采取什么样的模式,还与教育的现状以及国家、地方对公民素质、人才特点的需求有关。

(一) 新课程:走向均衡

课程改革的目标之一是克服“应试教育”的偏向,促进素质教育取得突破性进展。“应试教育”最大的问题就是过分强调书本知识、学科知识的记诵,使学生的发展趋向于片面,使基础教育偏离“基础性”和“可持续性”。课程改革就是要通过调整课程结构,使中小学生的的发展走向全面、均衡,为终身学习打下基础。所谓的“均衡性”不仅仅指均衡

① 施良方:《课程理论》,第123页,北京,教育科学出版社,1996。

② 江山野:《简明国际教育百科全书·课程》,第136页,北京,教育科学出版社,1991。

地设置分科课程和综合课程,它还意味着均衡地设置必修课程与选修课程、学科课程与活动课程,以及国家、地方和校本课程,其目的在于使学生得到均衡发展。

课程结构的均衡化(课程平衡 curriculum balance)有三个方面的任务:

1. 均衡设置课程门类

过去的历次课程改革,存在着两个方面的问题:其一,只是孤立地在某一门学科中进行改革,修改大纲,或者增删教材内容。学科之间没有相互沟通,缺乏整体性;其二,只是根据临时的需要改变课程门类。乡土教育成为热点时,中小学就开设了各种乡土课程;法律问题被全社会关注的时候,中小学课程当中就增加了法律专题教育的内容,等等。这两个方面的问题就使得我国中小学现行的课程结构出现了“科目过多、缺乏整合”的现象,出现了“学科之间没有相互沟通、缺乏整体性”的现象。要切实减轻中小学生的学业负担、避免不同学科内容的相互隔离和重复繁杂,就要对课程结构进行调整,统一设置课程门类。

新课程体系依据课程内容的抽象程度,在中小学均衡安排了“分科课程”、“综合课程”和“综合实践活动课程”三类课程。“内容的抽象程度”是指课程内容与学生个人经验、社会生活的距离。^①虽然每一种课程内容的教学都离不开学生个人经验和社区生活的实际,但这种依赖的程度是有差异的。

学科课程比较多地受到学科自身体系的规定,知识的系统性和逻辑性非常强,因此,实际教学就可能从书本到书本,比较多地依赖于记诵和推理。综合课程与学生个人经验、社区生活的距离比学科课程切近。“艺术”、“科学”、“历史与社会”等综合课程的教学内容,在系统性、逻辑推导性方面可能要比学科课程“粗糙”许多,但学生更容易理解和接受。设置综合课程,一方面是由于科学体系中出现了较多的“交叉学科”或“边缘学科”,如“生物化学”等,另一方面,更主要的目的是要培养学生运用已有知识技能解决实际问题的能力;“综合实践活动”课程与学生经验、社区生活的关系最为紧密,它必须以生活实践为基础。

为克服“应试教育”倾向,培养学生综合运用知识技能解决实际问题的能力和创新精神,新课程计划对现行课程中的学科课程的课时比例进行了调整,如语文、数学课的课时比例从原来的(1992 年计划)24%、16%分别降到了 20%~22%、13%~15%,并设置了“艺术”、“科学”、“历史与社会”、“品德与生活(社会)”等综合课程,以及综合实践活动课程,综合实践活动课程的课时比例占 6%~8%。三类课程的均衡设置,对改变“应试教育”倾向将起到十分重要的宏观调控作用。

2. 根据儿童的成长特点确定课程类型

基础教育阶段学生的年龄跨度很大,从幼儿园到小学、初中、高中,中间有十五年左右

^① 董洪亮:《如何从课程结构的角度看待“综合实践活动”》,载《江苏教育》,2002 年第 8 期。

右的时间。学生从幼儿期走到童年期、少年期、青年初期，人生经历了四个阶段的变化更替。如果基础教育的课程结构照顾不到这种巨大差异，课程内容就很难真正让学生接受和掌握。

就中小学而言，课程体系既要考虑到教育内容的逻辑关系，也要考虑到教育内容的心理关系。现在，“一般的倾向性做法是在高年级采取逻辑结构的内容教学，而在低年级采取心理学结构的内容教学。”^①即在低年级，要更多地照顾到学生的心理和认知特点；在高年级，可以适当增加对学科知识内容自身逻辑性的关照。

《基础教育课程改革纲要(试行)》对小学、初中、高中阶段的课程特点进行了非常明确的定位，要求“小学阶段以综合课程为主”，“初中阶段设置分科与综合相结合的课程”，“高中以分科课程为主”。这种定位，正是建立在对不同年龄阶段特点的理解基础之上。

3. 均衡安排教育过程

新课程结构只有对教育过程做出整体、均衡的安排，才能更好地贯彻统一的设计意图，保证课程目标的实现。

与过去的课程改革不同，本次课程改革整体设置了九年一贯和普通高中的课程门类和课时比例。地方和学校在安排教学过程时，有自己的自主权，但这些自主权都必须被限定在一定的弹性范围当中。过去，学校课表上的很多学科有名无实，教学活动几乎完全围绕少数几门考试科目进行。在新课程体系下，只要我们严格管理，教育过程中存在的这些偏向将得到有效改变。

(二) 新课程：走向综合

课程综合也被称为“课程一体化”或“课程整合”、“课程统整”(curriculum integration)。在过去的课程中，学生的学习脱离社会生活和个人经验，学科之间缺乏沟通，学科内部的知识之间缺乏联系。知识之间、学科之间、教学与生活之间的这种相互隔离严重地影响了学生素质的和谐发展。为改变这种现状，课程改革的一个重要目标就是要增强课程结构的综合性。“综合化”是本次课程改革在调整课程结构方面的重点突破。

为了加强综合性，新课程体系采取了三个方面的做法：

第一，加强学科教学的综合化。走向综合不等于取消学科课程。历史上，不少教育家为了克服分科课程对知识完整性的割裂，也曾经进行过完全放弃学科课程尝试。如，杜威在他的芝加哥实验学校里，拟定了一套以社会性的“作业”为中心的课程和教材。在那里，教学的中心概念是“作业”而不是“学科”。所谓“作业”是指儿童的一种活动方式和内容，包括园艺、烹饪、木工、金工、纺织等。学生围绕着这些活动学习各种知识，学

^① 江山野：《简明国际教育百科全书·课程》，第116页，北京，教育科学出版社，1991。