

感悟素质教育

卷 三

聚焦新课程四大难题

JU JIAO XIN KE CHENG
SI DA NAN TI

主编◎张仁贤



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

感悟素质教育

卷 三

聚焦新课程四大难题

JU JIAO XIN KE CHENG
SI DA NAN TI

本册主编◎马彦平



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

聚焦新课程四大难题/马彦平主编. 天津: 天津教育出版社,
2008. 1

(感悟素质教育/张仁贤主编)

ISBN 978 - 7 - 5309 - 5070 - 8

I. 聚… II. 马… III. 基础教育—课程—教学研究

IV. G645

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 101257 号

聚焦新课程四大难题

出 版 人: 肖占鹏

主 编: 马彦平

责任编辑: 钟启红

出版发行: 天津教育出版社

天津市和平区西康路 35 号

邮政编码: 300051

经 销: 全国新华书店

印 刷: 北京盛兰兄弟印刷装订有限公司

版 次: 2008 年 1 月第 1 版

印 次: 2008 年 1 月第 1 次印刷

规 格: 170 × 230mm 1/16

印 张: 126

字 数: 2160 千字

书 号: ISBN 978 - 7 - 5309 - 5070 - 8

定 价: 530.00 元(全 10 卷)

目 录

第一章 校本课程开发	1
第一节 校本课程的本质与价值取向	3
一、校本课程开发的本质	3
二、校本课程开发的价值取向	13
第二节 校本课程开发的技术	15
一、确定和撰写校本课程方案的技术	15
二、确定和撰写校本课程目标的技术	19
三、确定和撰写校本课程纲要的技术	20
四、进行校本课程评价的技术	35
第三节 校本课程开发的具体方式	36
一、课程选择	36
二、课程改编	37
三、课程整合	43
四、课程补充	46
五、课程拓展	52
六、课程新编	55
第二章 综合实践活动课程	59
第一节 综合实践活动课程的本质、特点与价值取向	61
一、综合实践活动课程的本质	61
二、综合实践活动课程的特点	63
三、综合实践活动课程的价值取向	70

第二节 综合实践活动课程的设计	75
一、综合实践活动课程具体目标的设计	75
二、综合实践活动课程主题的设计	77
三、综合实践活动课程的内容设计	82
第三节 实施综合实践活动课程的三大阶段	91
一、准备阶段	91
二、实施阶段	93
三、总结反思阶段	96
第四节 综合实践活动课程的四大领域	99
一、研究性学习管窥	99
二、社会实践与社区服务示例	112
三、劳动与技术教育·信息技术教育示例	117
第三章 课程资源开发	123
第一节 课程资源及开发的本质和价值取向	125
一、课程资源的本质	125
二、课程资源开发的本质	126
三、课程资源开发的价值取向	130
第二节 课程资源开发的条件与模式	132
一、课程资源开发的条件	132
二、课程资源开发的模式	133
第三节 课程资源开发中应注意的问题	134
一、教材不是唯一的课程资源	134
二、教师是最重要的课程资源	135
三、课程资源的开发必须纳入课程改革计划	136
第四节 课程资源开发案例探索	137
一、学生是课程资源	137
二、家长是课程资源	139
三、校园文化是课程资源	140

四、自制的教具是课程资源	142
五、课件也是课程资源	143
六、日常生活就是课程资源	144
七、课程资源就在我们身边	146
第四章 发展性学生评价	149
第一节 发展性学生评价的本质与价值取向	151
一、发展性学生评价的本质	151
二、发展性学生评价的价值取向	155
第二节 学生成长记录袋评价	157
第三节 质性评价之苏格拉底式评价	162
第四节 发展性学生评价主体的多元化与评价方式的 多样化	168
第五节 发展性学生评价方案的建立	175
参考文献	185

第一章

校本课程开发

校本课程的本质与价值取向

校本课程开发的技术

校本课程开发的具体方式

第一节 校本课程的本质与价值取向

一、校本课程开发的本质

校本课程开发这一术语是近年来我国课程研究者从西方教育文献中引进的新名词，是我国在新一轮课程改革中出现的新现象。它的英文表述是“school - based curriculum development”或“site - based curriculum development”，缩写词为“SBCD”。

在西方教育文献中，与SBCD相近的词汇还有“学校聚焦的课程决策（school - focused curriculum decision - making）”、“学校中心的课程改革（school - centered curriculum reform）”、“学校课程改进（school curriculum provement）”等。

（一）校本课程开发定义的视角探析

1973年，在爱尔兰阿尔斯特大学召开的校本课程开发国际研讨会上，菲吕马克（Furumark, A. M.）和麦克米伦（McMullen, I.）两位学者首先提出了校本课程开发的概念。这个概念一提出，便得到了广泛的响应，学者们从不同的侧面和视角对这一概念作出了许多不同的界定。

1985年，在以色列召开了一次小型校本课程开发国际研讨会，会上学者们就校本课程开发这一概念的界定问题作了广泛的讨论，但最终没有能够达成一个完全一致的定义。近年来，我国港台及大陆的一些学者也对校本课程开发定义作出了不同的界定。从各种课程文献中专家学者们所给出的不同定义来看，对校本课程开发这一概念的定义大致有以下五个不同的视角。

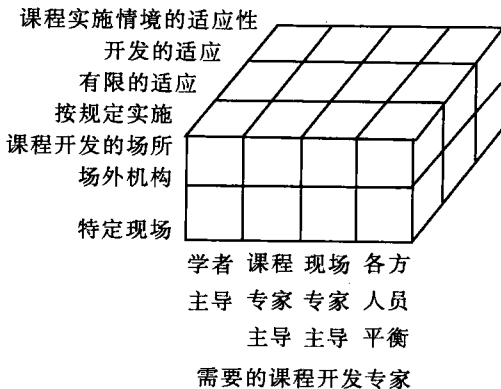
1. 作为一种新的课程开发策略

美国课程论学者肖特（Short, E. C. 1983）构建了一个用以识别课程开发策略的三维模型。第一个纬度是课程开发的活动场所（seat）：外部机构，或是特定现场；第二个纬度是课程开发所需要的专业人员：学者占主导，或课程专业工作者占主导，或内环境专家（如教师、学生、校长、家长等）占主导，或各方面人员的平衡协作；第三个纬度是对课程实施所进

行的改编。

根据肖特的这个模型，有些学者则把校本课程开发界定为：“在实际的教育场所中发生的并可望能够使教师们积极地参与并卷入到广泛的相互作用和课程决策之中的一种课程开发策略。”

这个定义所表述的校本课程开发是诸多开发策略的一种，这就是由各方面人员参与并在特定现场展开的开放性的课程开发策略，如下图所示。



2. 作为一种课程管理制度的变革

1979年，经济合作发展组织在一份有关校本课程开发的专题报告中指出：学校也是多种互相依存的社会制度的一部分，社会制度间存在着权利和资源的分配，校本课程开发实际上就是要求教育制度内权利和资源的重新分配，强调的是学校和教师在课程开发中的重要地位。因此他们把校本课程开发界定为：“基于学校课程需要的自发的行动，促使地方和中央教育当局之间的权利和责任重新分配；使得学校获得法律、行政和专业的自主权，进而得以从事自身的课程开发过程。”

3. 作为课程变革的一种新的模式

许多学者指出，历史上的课程变革所遵循的直一直是一种自上而下、中心至外围的集权模式，校本课程开发则要建立一种自下而上、遍地生根的“草根”模式。因此，他们把校本课程开发界定为：“由学校共同设计并实施的课程变革的草根模式。”

4. 作为学校特色构建的一部分

我国部分学者和实际教育工作者认为，校本课程开发与特色教育理论“不谋而合”。学校要真正地办出自己的特色，就不得不在课程开发上下功

夫。校本课程开发实际上就是在构建学校自身的特色。

5. 作为国家课程开发的一种补充

提出校本课程开发最初的背景和动因就是对国家课程、地方课程开发的不满足和不满意。因此,有些课程学者和教育界人士倾向于从校本课程开发与国家课程开发的关系入手来界定校本课程开发。一般来说,有中央集权传统的国家往往把校本课程开发限定为国家课程开发框架内的具体科目的开发,校本课程开发被认为是国家课程开发的一种补充。例如,在具有中央集权传统的以色列就是把校本课程开发限定为学校中部分科目的开发。我国也有部分人士这样界定校本课程开发。

另外,还有的界定强调校本课程开发是一个研究的过程;有的则强调校本课程开发的成果;有的强调校本课程开发首先要重视学生的需求;有的则强调校本课程开发不能忽视社会需要。

(二) 校本课程开发定义的具体阐述

综合笔者所及的国内外学者对校本课程开发定义的不同界定以及国内外的课程文献所描述的各种案例,我们认为,对于校本课程开发的定义在具体阐述上务必把握三个基本点:一是以学校为本;二是课程开发;三是建立在自主自愿的基础上。在内容上,必须考虑到校本课程开发所隐含的新一轮课程改革理念和课程假设。与此同时,还必须考虑到我国的国情、语言习惯以及中小学课程改革实际。

基于上述思考,本文把校本课程开发的定义简单阐述为:在学校现场发生并展开的,以国家及地方制定的课程纲要的基本精神为指导,依据学校自身的性质、特点、条件以及可利用和开发的资源,由学校成员自愿、自主、独立或与校外团体或个人合作开展的,旨在满足本校所有学生学习需求的一切形式的课程开发活动,是一个持续和动态的课程改进的过程。具体而言,这个定义包括以下几个方面的内容。

1. 学校本位 (school-based)

这是指学校所做出的上述任何关于课程开发的决定或所采取的上述任何课程开发活动方式,其立足点、出发点和落脚点必须是学校自身。这可以从以下五个方面来理解。

(1) 以学校为基地。

课程开发的全部活动要素,从计划的制定、内容的设计到相应评价体系的建立,都是在实际的教育现场——学校中发生并一步步展开的。



(2) 以学校为基础。

学校是否开发校本课程？在多大幅度和范围内开发校本课程？采取什么样的开发方式和策略？对诸如此类问题的回答必须以学校自身的性质、条件和特点以及可利用开发的资源为依据。例如，必须考虑到学校自身在课程改革中所确立的新的教育理念和育人目标；学校的性质（如小学、完中、职高，公立、私立、民办等）；学校的优势和弱势（如重点校、中间校、薄弱校等）；本校学生在某个或某些科目的学习上所存在的特殊问题和特殊的学习需求；本校教师队伍的整体素质及个别特点；学校所在地社区的特点及周边环境；学校已形成的校风和传统等。

(3) 以学校为主体。

首先，校本课程开发不是对外部指令的服从和执行，它是学校主动的开发行为。

其次，校本课程开发不是对中央课程的无条件实施，它允许并鼓励学校在领会国家课程的基本精神的前提下，根据自身的条件和特点进行适当的调整、改编或整合，是对中央课程的一种校本化的课程实施。

最后，在校本课程决策共同体中，虽然需要校外的专家、学者和相关教育行政部门的指导和帮助，但参与决策的主体成员仍然是学校内部的成员。

在这里，学校是真正的课程开发主体，学校成员，特别是广大教师是校本课程开发的主人和主体。

(4) 以学校为整体。

首先，不论校本课程开发所涉及的范围是全部课程还是部分课程或单项课程，不论所采取的方式是选择、引入，还是改编、重组或新编，都应该考虑到学校整体的教育目标和学生整体的学习需求。

其次，所有类型的课程开发活动都应该以学校内的相关人员或者由学校的校长、教师、学生、家长以及校外课程专家、教育行政部门的官员等组成的学校共同体的集体审议和决策为基础，绝不是某个人一时的心血来潮或思想上的偏执。

最后，校本课程开发不能混同于或等同于教师本位课程开发。因为，课程本来就是一个整体的概念，它是学生在校获得的学习经验的总和，任何单个科目的变动都会影响到其他科目。因此校本课程开发不能理解为单个教师孤立、随意、孤芳自赏地开发自己感兴趣的课程，也不能包括个别

教师孤立的课堂教学设计。

当然，校本课程开发的主体可以是个别教师。这是说，开发项目的具体承担者可能是某个教师，但项目本身并不是以纯个人的意见或观点为依据的，而是以学校共同体的集体审议为基础的，或由个别教师提出但得到了共同体的认同和支持的。

(5) 以满足学生的学习需求为宗旨。

不论是国家统一的核心课程，还是学校自主开发的校本课程，它们的根本宗旨应该是一致的，即旨在满足学生的学习需求，促进学生的发展。但是，国家统一的核心课程是以学生的一般学习需求为基础的，难以估计每个学校的每个学生之间的差异。校本课程开发为发现学生之间的个别差异并采取相应的课程对策提供了可能和条件。例如，在西方国家的许多学校，都设有“补救性课程”，这种课程主要是针对那些学习成绩差或学习困难的儿童的特殊学习需求而设计的；我国各实验区学校都开设了体现本校学生兴趣、满足学生需要的校本课程，详情请见本章以下案例。校本课程最好的开发主体当然就是学校。

2. 课程开发活动

校本课程开发必须属于课程范畴的学校实践活动，不包括学校在不触及课程内容的前提下所进行的课堂教学方法的改革、学校内部管理制度改革等。学校的课程开发活动至少可以从以下四个方面来分析。

(1) 课程开发的幅度或范围

它包括整个学校课程结构的调整，如科目的增减和组合、课时比例的调整、不同科目之间的整合；部分课程的开发；个别课程的开发；隐性课程的开发；校园文化环境的设计、有特色的实践活动的开展等。

(2) 课程开发的方式

它包括以下五种方式：

第一，课程引进。例如，引进校外由国家提供的课程开发项目，或者引入他校开发的课程项目等。

第二，课程选择。例如，在国家或地方所提供的课程项目清单中选择所要开设的课程项目，在不同版本、不同编著者的不同风格的教材中选择适合自身特点的教学材料及配套资料等。

第三，课程改编。例如，对国家规定的核心课程的某种形式的改造以适应具体的学校和教学情境，或者对引入的校外课程进行重新改组，或者

对学校自身开发的课程进行进一步改进等。

第四，课程整合。例如，对不同学科的整合、对学科与活动的整合或对同一学科内部不同教学内容的整合。

第五，课程创新。例如，学校自己开发新的课程项目或单元，学校自编教材，或自行设计某种具有特色的校园环境或社会活动专题。

（3）课程开发所涉及的课程因素。

一般来说，一个完整的课程开发过程大致涉及这样几个课程因素：目标的确立、学习经验（或称内容）的选择和组织、课程方案或计划的实施以及学习内容和结果的评价等。根据1985年出版的《国际课程百科全书》中对校本课程开发的界定，狭义的校本课程开发仅包括学校的少数决策者制定的课程计划以及组织编写教学大纲和相关文件的一系列活动。广义的校本课程开发则包括各方面的人员集体审议决策，处理包括课程设计、实施、评价及相关事宜。

（4）课程开发所持续的时间。

从诸多国家的校本课程开发的实践来看，校本课程开发的时间有长有短，可长可短。

短期的课程开发可能只是为期一两个月的微型课程，如给初、高中毕业班学生开设的职业指导课程，或针对某些学习困难学生的学习需求而开设的补救性课程等。

长期的课程开发可以是一个从小学到高中直线递进或螺旋式上升的课程系列，或整个学校课程结构的调整。

处于两者之间的往往是开发只需一个学期或一个学年就可以完成的一门具体的课程。

3. 自主、自愿

最理想的校本课程开发应该是学校完全自发开展的开发活动，这在一般性的学校里很难达到，在具有中央集权传统的国家尤其如此。大部分的校本课程开发实际上是在校外机构或个人（如大学的研究机构或个人、地方或中央的行政部门等）的启发、支持、鼓励甚至是压力下启动的。这当然有多方面的原因，这里要说明的是，无论是学校完全自发地进行的课程开发活动，还是主要由校外的某个研究项目或改革计划而激发的开发活动，都应该以学校的自主、自愿为前提。

4. 一个持续、动态的过程

校本课程开发不能只是一时的心血来潮，它是一个有组织、有目的、有计划的行动过程。在这个行动过程中，学校通过不断地发现问题、反思问题和解决问题，实现自我的不断完善和课程的不断改进。因此，校本课程开发是一个开发与研究相结合的过程，是一个课程不断改进和提升的过程。

（三）与校本课程开发相关的疑惑

在我国，校本课程开发是一个近年来实施课程改革才被提起的新概念，许多实验区一线的教育实践者对什么是校本课程开发仍有很多疑问。经总结，普遍存在的问题和疑惑有以下六个方面。

1. “校本课程开发”是否就是“学校课程开发”

2000年春启动的国家新一轮基础教育课程改革实行三级课程管理模式。按照语言上的习惯，有些人便将由国家管理的课程称为国家课程，由地方管理的课程称为地方课程，由学校管理的课程称为学校课程。

从三级管理角度来说，所谓的学校课程实际上就是学校被授权由自己决定的那部分内容。有人提出，国家开发的课程占80%，余下的15%归地方开发，学校可以有5%的开发余地。这5%具体到每所学校而言，实际上就是每周有4课时的自由支配权。从这个角度分析，三级管理的课程范围应该更确切地称之为国定课程、地定课程和校定课程，而不是国家课程、地方课程和学校课程。

（1）采用“校定课程”而不是“学校课程”的表述，其理由如下。

首先，我国学校长期以来一直严格执行国家统一规定的课程，因而在日常的语言情境中，我们并不严格区分，也没有必要区分是国家的课程还是学校的课程。相反，我们更习惯于用“学校课程”来表示“课程”这样一个总称。这也就是说，在日常提到“学校课程”这个词的时候，我们实际上就是在指一般意义上的课程。这就好像我们在一般情况下说到“教育”这个词的时候往往所指的就是“学校教育”一样。

其次，“学校课程”如果从字面上理解应该是指学校内所实施的一切课程，包括国家课程和地方课程。这样的话，“学校课程”这个术语就背离了三级管理的分类标准。

（2）采用“校本课程开发”而不是“学校课程”、“校定课程”的表述，其主要理由有以下三方面。

第一，与前面的第一个理由相同，“学校课程”这一概念在日常话语

系统中过于笼统含糊。

第二，校本课程开发的范围不仅包括完完全全自我开发、自我管理的校定课程，还包括对国定课程、地定课程的校本化改造和实施。例如，很多学校在课程改革中，为了实现本校特殊的改革目标，不得不对国定课程的课时比例进行适当的调整，甚至还需要对部分国定课程的内容进行改组和整合。例如，上海市大同中学在20世纪80年代针对“应试教育”弊端提出“全面发展，学有特长”的校本的教育目标和理念，从1987年开始进行了为期三年的“减少必修课，增设选修课，加强活动课”的课程整体改革实验研究。实验不仅从整体上调整了国家课程计划中各科目的课时比例和时间安排，而且压缩、精简、分解了部分必修课的内容。当然，必修课、选修课、活动课三大板块的划分不太科学是另外一回事，这里强调的是，在国家正式采纳三个板块的课程结构之前，三大板块的课程结构在大同中学的产生就是大同中学校本课程开发的结果。这样的整体课程结构的改革当然不能仅仅归于“校定课程”或所谓的“学校课程”的范畴。

第三，在课程改革时期，使用“校本课程开发”这个术语具有特殊的理论意义和实践意义。理论上，“校本”旨在提出这样一些新的课程观点和理念，即：以学校为课程开发的基地，以学校为课程开发活动的基础和决策依据，以学校和学校的教师为课程开发的主体。实践上，“校本课程开发”重在倡导一种自下而上的课程开发和课程改革的模式，呼吁新的课程管理体制的诞生。如果使用“学校课程开发”这个词就很难表达“校本”的真切含义，更难以起到“校本”所具有的号召力和实际意义。

(3) 我国有很多人在许多时候以“校本课程”来替代“校本课程开发”，这实际上是一种误解。

首先，“校本课程开发”是一个课程专业术语，“校本课程”实际上只是一个口头用语或不规范的书面用语。在西文的课程文献中，校本课程开发方面的几位一流的作者在他们的著述中从未使用过“校本课程”(School-based curriculum)一词，只有极少数的作者在极少数的文章中偶尔才会极不规范地提到“校本课程”(School-based curriculum)。

其次，“校本课程开发”强调的是课程开发的行动和研究过程，“校本课程”一词容易导致课程开发只看结果不看过程。

最后，汉语中使用“校本课程”一词容易与“学校课程”、“校定课程”、“选修课程”、“活动课程”等相混淆。

2. 校本课程开发就是原来的选修课、活动课吗

首先,从理论上,选修课和活动课是根据不同的分类标准而划分的不同的课程类型。我们根据学生是否对所设置的课程有选择权而划分为必修课和选修课。根据所设科目内容主要是学术的、知识的还是非学术的、活动的,把课程划分为学术的(或知识性)课程和非学术的课程(或活动课程)。但是,校本课程开发的范围不能简单地归结为某一种课程类型。相反,它可以有不同的方式、不同的类型,可以是非活动课,也可以是活动课,可以是选修课,也可以是必修课。例如,上海市大同中学所开发的高中探究性课程就有学生全员必修(学校自己规定的必修课程如高三的“知识论”课程)和自主选修两种类型。又如,南京师大附中等学校的必修课分层教学试验,实际上就是校本化的必修课。

从我国校本课程开发的实践来看,绝大部分校本开发的课程领域仍然集中于选修课和活动课,因为只有这一部分课程国家的控制不十分严格。有些学校对国家规定的必修课也尝试进行一些内容和时间的调整,但这主要还是为了开设选修课和活动课的需要,或者是在尝试选修课、活动课的校本开发之后引入这方面的成功经验到必修课中。如果仅从这一点来看,校本课程开发实际上也就是选修课和活动课的开发。但是,校本课程开发不仅仅是选修课和活动课的开发。

这里可能有人会问:如果许多校本课程开发主要集中在选修课、活动课这两大板块的话,那么为什么非要贴上“校本课程开发”这样一个新的标签,何不直接地表述为“选修课和活动课的开发”?

我们可以从以下两个方面来回答这个问题。

第一,校本课程开发不仅仅是一个新名词、新概念,也不仅仅是某种新的课程产品,重要的是,我们借用这个名词表明一种崭新的课程理念,倡导一种新的课程开发和课程改革模式,呼唤新型教师的出现,这些理念和假设是“活动课开发”或“选修课开发”之类的名词所无法涵盖的。

第二,要使活动课、选修课开好、教好、学好,就必须要有“校本课程开发”的观念和思想。有的学校为了活动而活动、为了选修而选修,课程目标不太明确具体,课程实施游离分散,没有很好地体现活动与选修的基本精神。有的学校甚至干脆用国家给予的活动课时变相地“补课”“加课”。采纳“校本课程开发”这一概念并辅之以“三级管理”的具体政策和措施后,他们的改革进一步深化了。