

基础教育课程改革概论

JICHU JIAOYU KECHENG GAIGE GAILUN

编著 包正桦 宋雯燕



兰州大学出版社

封面(912) 目录(912) 封面(912)

基础教育课程改革概论

JICHU JIAOYU KECHENG GAIGE GAILUN

编著 包正桦 宋雯燕

编著 宋雯燕
副编 包正桦
责任编辑 包正桦

基础教育课程改革概论
包正桦 宋雯燕 编著
兰州大学出版社
ISBN 7-302-15800-0
定价 28.00元

(书号) 7-302-15800-0



兰州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程改革概论 / 包正桦, 宋雯燕编著. —兰州:
兰州大学出版社, 2014. 2
ISBN 978-7-311-04417-6

I. ①基… II. ①包… ②宋… III. ①基础教育—课程改革—
研究 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 034752 号

策划编辑 宋 婷
责任编辑 宋 婷 杜 娟
封面设计 李鹏远

书 名	基础教育课程改革概论
作 者	包正桦 宋雯燕 编著
出版发行	兰州大学出版社 (地址:兰州市天水南路 222 号 730000)
电 话	0931-8912613(总编办公室) 0931-8617156(营销中心) 0931-8914298(读者服务部)
网 址	http://www.onbook.com.cn
电子信箱	press@lzu.edu.cn
印 刷	兰州德辉印刷有限责任公司
开 本	710 mm × 1020 mm 1/16
印 张	14.75
字 数	261 千
版 次	2014 年 3 月第 1 版
印 次	2014 年 3 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-311-04417-6
定 价	29.00 元

(图书若有破损、缺页、掉页可随时与本社联系)

前言

基础教育课程改革是基础教育改革中的一个核心问题,是促进素质教育质量提高的关键环节。在1999年召开的第三次全国教育工作会议上以及在国务院批转教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》中,改革现行基础教育课程体系,研制和构建面向新世纪的基础教育课程教材体系被明确提出。2001年,全国基础教育工作会议和国务院《关于基础教育改革与发展的决定》进一步明确了新一轮基础教育课程改革的指导思想和工作任务。同年,教育部印发了《基础教育课程改革纲要(试行)》,从课程改革目标、课程结构、课程标准、教学过程、教材开发与管理的课程评价和课程管理七个方面来规范改革,由此标志着新一轮基础教育课程改革正式拉开序幕。

自2001年始,新一轮基础教育课程改革以来,我国的基础教育课程改革已经经历了十二个年头的发展。经过十二年的实践探索,课程改革取得显著成效,构建了有中国特色、反映时代精神、体现素质教育理念的基础教育课程体系。尤其是2010年国家颁布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》,明确提出与时俱进,推进课程改革的任务要求。这些国家政策不仅进一步推动了基础教育课程改革,而且也对整个基础教育的发展带来了难得的发展机遇。其间不仅有理论创新,而且有实践的探索。例如,2010年四川、甘肃、西藏等最后一批实施新课改的省份陆续出台《2010年新课改方案》。2011年,教育部印发了义务教育18门学科的课程标准(2011年版)。但基础教育课程改革是一个复杂的系统工程,需要社会、家庭和学校的密切配合,需要校长、教师和学生的不懈努力。近年来,新的课程理论的出现,不仅带来了课程理念的更新,而且带来了课程实践的变革。这些都有待进一步探索和研究。基于这样的出发点,我们编写了《基础教育课程改革概论》一书。它是一门理论与实践相结合的课程,既系统地介绍了新课程改革的理论知识,又有针对性地介绍了一些新课程改革的实践经验,使读者在理论与实践的联系中更全面地了解新课程改革。

本书共有九章内容:第一章,课程及课程改革;第二章,国外基础教育课程改革;第三章,中国基础教育课程改革;第四章,课程结构与课程标准;第五章,学习方

式及其转变;第六章,基础教育课程资源;第七章,基础教育课程评价;第八章,基础教育课程的管理;第九章,基础教育课程与教师专业发展。

在本书的撰写过程中,我们参考、引用了大量其他研究人员的成果。本书的顺利完成和出版,得到了兰州大学出版社的大力支持与帮助。在此一并致谢。

由于受编者的认识水平和专业理论水平所限,本书疏漏和不妥之处在所难免,恳请读者批评指正。

编 者

2013年11月1日

目 录

第一章 课程及课程改革 /001/

第一节 课程概述 /001/

第二节 当代课程改革背景和目标 /010/

第三节 基础教育课程改革的理论基础 /013/

第二章 国外基础教育课程改革 /032/

第一节 20世纪80年代国外基础教育课程改革 /032/

第二节 当代世界各国基础教育课程改革的共同趋势 /054/

第三章 中国基础教育课程改革 /059/

第一节 中国基础教育课程改革的历史演变 /059/

第二节 中国基础教育课程改革的背景、目标和理念 /063/

第三节 新一轮基础教育课程改革的创新 /083/

第四节 中国基础教育课程改革的未来走向 /091/

第四章 课程结构与课程标准 /096/

第一节 课程结构 /096/

第二节 课程标准 /102/

第五章 学习方式及其转变 /110/

第一节 学习方式概述 /111/

第二节 自主学习 /113/

第三节 合作学习 /119/

第四节 探究学习 /133/

第六章 基础教育课程资源 /142/

第一节 课程资源概述 /142/

第二节 课程资源开发和利用的意义、原则和途径 /148/

第三节 几种典型的课程资源开发和利用方式 /153/

第七章 基础教育课程评价 /160/

第一节 课程评价概述 /161/

第二节 基础教育新课程评价 /166/

第三节 教师评价 /171/

第四节 学生评价 /183/

第八章 基础教育课程的管理 /199/

第一节 课程管理概述 /200/

第二节 中国基础教育课程管理体制 /206/

第九章 基础教育课程与教师专业发展 /210/

第一节 新课程改革中教师面临的挑战 /210/

第二节 教师专业化发展 /213/

第三节 新课程对教师角色提出新要求 /217/

第四节 新课程背景下教师专业发展的基本策略 /220/

第一章 课程及课程改革

【本章摘要】

本章第一节介绍了课程概述,内容包括课程的词源、定义和类型。第二节介绍了当代课程改革的背景和目标。第三节介绍了基础教育课程改革的理论基础,即多元智力理论、建构主义学习理论和后现代主义教育思想。

【关键术语】

◎课程 ◎狭义课程 ◎广义课程 ◎基础教育 ◎学科课程 ◎活动课程
◎综合课程 ◎分科课程 ◎显性课程 ◎隐性课程

【学习目标】

- ◆了解课程的词源和定义
- ◆掌握课程的类型
- ◆掌握当代课程改革的目標
- ◆理解基础教育课程改革的理论基础

在教育领域中,课程是一个使用广泛又具有多重含义的概念。要研究课程理论,理解课程改革实践,必须对课程的含义有基本的认识。

第一节 课程概述

有关课程定义的界定,不同的学者从不同的侧面,提出了不同的观点和认识。可谓是仁者见仁,智者见智。但是,学者们都认同,课程是教育的核心和基础。课程是教师“教什么”和学生“学什么”的重要内容。通过课程的教学,师生可以更清楚掌握教学中的内容,才能更好地提高教学的效果。

一、课程的词源分析

在我国唐代就出现了“课程”这一术语。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·

小雅·巧言》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。”这是“课程”一词在我国古代文献中的最早出现。但这一“课程”含义与目前通用的课程含义相差甚远。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。虽然他对这里的“课程”没有明确界定，但含义是很清楚的，即指功课及其进程^①。这一“课程”更多是指学习内容的安排次序和规定，并没有涉及教学方面的要求。

在西方，英国著名哲学家、教育学家斯宾塞(H. Spencer)在1895年发表的一篇著名文章《什么知识最有价值》(What knowledge is of Most Worth)中最早提出“curriculum”(课程)一词。curriculum一词起源于拉丁语，它是作为古法语“currere”被引入到英语中，意思是“跑”(to run)。与其相关的词汇有流动(current)、流通(currency)和信使(courier)。翻译成英语，curriculum的大致意思是过程，如在跑道上跑的过程。随着时间的流逝和为了用于学校教育，这个词的意思逐步发展成为意指学习的过程(a course of study)。《牛津英语词典》中课程(curriculum，复数 curricula)指一种学程，一种常规的学习和培训的学程。

到了近代，赫尔巴特学派“五段教学法”传入中国，人们开始关注教学的程序及设计，于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。新中国成立后，受凯洛夫教育思想的影响，到80年代中期以前，教材中只设“教学内容”，不设“课程”章节。因此，至今人们对课程含义的理解很不一致。

二、几种典型的课程概念

从已有的文献可以了解到，目前有关课程的定义繁多，不同的学者对于该概念有不同的界定。

国外学者康纳利(F. M. Connelly)和兰茨(O. Lantz)归纳出了9种有代表性的定义^②：

1. 课程是在学校建立的一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动(史密斯等 Smith et al)；
2. 课程是学习者在学校的指导下所学的全部经验(福谢伊 Foshay)；
3. 课程是学校传授给学生的、旨在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划(古德 Good)。
4. 课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法论探究

① 陈侠《课程论》，北京：人民教育出版社，1989，12-13页。

② [瑞典]托斯顿·胡森、纳维尔·波斯特尔斯维特，江山译《简明国际教育百科全书·课程》，北京：教育科学出版社，1991，65页。

(韦斯特伯利和斯泰默 Westbury and Steimer);

5. 课程是学校的生活和计划,一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流(鲁格 Rugg);

6. 课程是一种学习计划(塔巴 Tabá);

7. 课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展(丹尼尔·坦纳和劳雷尔·坦纳 Daniel Tanner and Laurel Tanner);

8. 课程必须基本上有5种大范围的学科学习组成,它们是:A.掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;B.数学;C.科学;D.历史;E.外国语(贝斯特 Bestor);

9. 课程是被看作是有关人类经验的范畴,而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴。(贝尔思 Belth)。

美国学者蔡斯列举了6种有代表性的课程定义^①,它们是:

1. 课程是学习方案;
2. 课程是学程内容;
3. 课程是有计划的学习经验;
4. 课程是在学校领导下“已经获得的”经验;
5. 课程是预期的学习结果的构造系列;
6. 课程是(书面的)活动计划。

美国学者亚瑟·K·埃利斯对课程有两种定义^②,它们是:

1. 课程是处方

人们常常试图将课程定义为处方性的、描述性的,或者是这两者的结合。处方式课程定义明确规定什么“应该”发生,这种定义时常采用有计划、有目的的程序形式或者是关于在课程学习中应该发生什么的专家观点。从这种意义上看,这种定义是未来取向的,关注未来会发生什么。以下是几种关于课程的处方式定义:

一种事先规定好的知识体系以及传播这一知识体系的方法。(Alan Block, 1998)

由教育专家和社区、州或国家的其他成年人为了满足他们自己的需要及他们所认为的孩子的需要而制定的总体性计划。(Donald Cay, 1996)

在学校的指导下设计的,关于学习者需要的所有经验的计划和方案。(Peter Oliva, 1997)

① [美国]蔡斯著,李一平、陆忻译《课程的概念与课程领域》,见瞿葆奎《教育学文集·课程与教材》(上),北京:人民教育出版社,1989,245-268页。

② [美国]亚瑟·K·埃利斯著,张文军译《课程理论及其实践范例》,北京:教育科学出版社,2005,11-16页。

一套学习计划。(Hilda Taba, 1962)

在以上所描述的处方式课程中,课程基本上是一个计划、一幅地图或一张处方。它是预先制定出来的只需贯彻执行的东西。在地区的课程指导纲要中,在学校用于各门科目的教材和相关材料中,在教师的日常教学计划中,都可以看到这样的课程。

2. 课程是经验

这一观点认为,思考课程的问题时,不应该仅仅根据专家的意见,还要根据实际课堂中发生的情况。以下是几种关于课程的描述性定义:

在教师的指导下孩子获得的所有经验。(Hollis Caswell and Doak Campell, 1935)

每个学习者从自己的受教育过程中获得的所有实际经验和经验的理解。(Glen Hass, 1977)

儿童从学校中获得的所有由学校提供的经验。(W. B. Ragan, 1960)

知识和经验的重构,这种重构帮助学生形成明智地处理未来所面临的知识和经验的能力。(Daniel Tanner and Laurel Tanner, 1995)

我国学者施良方归纳了6种典型的课程定义^①,它们是:

1. 课程即教学科目

在中外教育界,把课程认为是教学科目的观点由来已久。我国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)和欧洲中世纪初的“七艺”(文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学)是典型的以科目分类的课程。目前,我国的《辞海》《中国大百科全书》以及许多教育学教材中均认为,课程即学科,既包括学生学习的全部学科,也指某一门学科。这一定义的实质是强调学校向学生传授学科的知识体系,往往容易忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等方面。其实,学校为学生提供的学习范围,远远超出了正式列入课程的学科。现在我国各地的课程改革,已把活动和社会实践列入正式课程,这说明把课程等同于教学科目是不周全的。

2. 课程即有计划的教学活动

即把教学的范围、序列和进程,甚至教学方法和教学设计等作为课程,这种理解会把课程的重点放在有计划的教学活动安排上,易忽视教学活动对学生学习过程和个性品质的影响。

3. 课程即预期的学习结果

即强调课程不是指向活动,而应该是直接关注预期的学习结果或目标。这种理

^① 施良方《课程理论——课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996,3-7页。

解把课程的重点放在学习结果上,往往会忽略非预期的学习结果和学生之间所存在的不同差异。

4. 课程即学习经验

把课程定义为经验,是试图把握学生实际学到些什么。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的。课程是学生体验到的意义,而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。也就是说,唯有学习经验,才是学生实际认识到的或学习到的课程。

5. 课程即社会文化的再生产

即强调课程应反映社会需要,使学生顺应现实社会。这种理解把课程的重点从教材、学生转向社会,而社会文化本身并非是完善的,也需要不断地变化。

6. 课程即社会改造

即强调课程不仅要使学生适应社会文化,而且要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。这种理解过于激进,片面夸大了教育在社会大变革中的作用。

目前,我国教育界对课程的理解较为一致的看法:课程具有广义和狭义之分。广义的课程认为“课程”是学生在教师指导下所获得的经验的总和,包括有目的、有计划的学科设置,教学活动,教学进程,课外活动以及学校环境和氛围的影响。换言之,课程不只限于科目或教材,学生所从事的其他活动,例如:参观、竞赛、讨论、报告等方面,只要在教师指导下,都是课程的一部分。台湾学者方炳林就把课程定义为:“学生在学校安排与教师指导下,为达成教育目的所从事的一切有程序的学习活动或经验。”科尔(J.Kerr)亦将课程视为:“由学校设计与指导的一切学习,以团体或个别方式在校内或校外实施。”狭义的课程仅指“科目”或“学程”的总和。课程是各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和。认为课程只是指定教学科目、编定教材内容、安排教学时间等。

三、课程的类型

关于课程类型的分类,不同的学者有不同的看法,我们主要归纳为以下五种:

(一) 学科课程与活动课程

根据内容的固有属性,将课程分为学科课程与活动课程。

1. 学科课程

学科课程是根据学校教育任务和学生在一定年龄阶段的发展水平,从各门科学中选出最基本的原理、知识,按照各门科学固有的逻辑,系统地组成各种不同的学科,彼此分立地安排它们的顺序、学习时数和期限。简而言之,学科课程是以学科为中心设计的课程,是以科学文化遗产为基础组织起来的各门学科系统的总称。

学科课程的优点是:(1)按照学科组织教材,它有助于系统继承和接受人类的文化遗产,知识涵盖量大,科学性强。(2)教学内容逻辑性强,由浅入深,符合学生认知发展阶段的特点。(3)以传统知识为基础,便于教师教学和发挥教师主导作用,保证学生在有限的时间内接受更多间接经验。(4)学科课程以传授知识为基础,较易于学校组织教学和进行课程评价。

学科课程的缺点是:(1)学科课程所提供的教材偏重逻辑性和系统性,容易导致只重视记忆知识、轻视理解和能力的培养。(2)在教学方法上,学科课程容易偏重知识的传授,而忽视学生健全人格的形成和身心的健康发展。(3)仅从教材出发,教学内容与学生生活相脱节,很少考虑学生兴趣、需要。(4)教学上整齐划一,不利于因材施教。

2. 活动课程

活动课程也被称为经验课程和“儿童中心课程”^①,是从学生兴趣和需要出发,以学生活动为中心,通过亲身体验获得直接经验的课程。活动课程着眼于学生的兴趣和动机,主张通过一系列的由学生自己组织的活动,使学生获得经验,培养学生的能力。活动课程对于调动学生积极性、主动性和创造性,培养学生的兴趣、特长,促进学生的个性发展有着积极的作用。

活动课程的特点主要表现在四个方面:(1)主体性:活动课程重视尊重学生的主动精神,注重发挥学生的主体性;(2)乡土性:活动课程是以学生所在的社区的课题为题材;(3)综合性:活动课程打破了传统学科的框架,以生活题材为学习单位来组织实施;(4)经验性:活动课程主要是通过学习者解决所面临的各种问题以获得经验,促进发展。

活动课程的优点是:(1)开阔了学生的思维,打破了传统学科的框架,以生活题材为学习单位,通过解决学生面临的各种问题重构经验。(2)重视学生学习的主动性、创造性,把生活、经验、社会课题及其他丰富的内容吸收到学校教育中,对于丰富、创造学校的教学内容是有益的。

活动课程的缺点是:(1)活动课程缺乏系统的科学知识基础和严格的教学计划,忽视基础知识传授的系统性、逻辑性;(2)完全否定教师在教学过程中的主导地位。因此在实践中如果以活动课程为主,放弃学科课程等其他课程类型,学生的基础知识和基本能力就会被严重削弱,导致教学质量下降。

(二)分科课程与综合课程

根据内容的组织方式,将课程分为分科课程与综合课程。

^① 施良方《课程理论——课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996,275页。

1. 分科课程

分科课程也叫科目课程,是根据各级各类学校培养目标和科学发展水平,从各门科学中选择出适合一定年龄阶段学生发展水平的知识,组成各种不同的教学科目,这种课程是预先安排。^①它是以学科为单位的课程,如语文、数学、英语、化学和物理等课程。

分科课程的优点:(1)可使学生获得较为系统的知识;(2)教师依照分科课程进行教学,也较为方便;(3)有助于体现教学的专业性、学术性和结构性,从而有效促进学科尖端人才的培养和国家科技的发展;(4)有助于组织教学和评价,便于提高教学效率。

分科课程的缺点:(1)分科课程缺乏系统性,偏重零碎知识的传授;(2)容易导致轻视学生的需要、经验和生活,不能符合学生身心发展及学习兴趣。

2. 综合课程

综合课程是一种双学科或多学科的课程组织模式,强调学科之间的内在联系性和相互整合性,主要是将相关的科目加以合并,形成一个新的课程,如小学1~2年级开设的品德与生活,3~6年级开设的品德与社会,7~9年级开设的历史与社会(包括历史、地理),科学(包括生物、物理和化学)。

综合课程的特点:(1)综合相关学科,重建学生认知结构,培养学生能力;(2)压缩了课时,减轻了学生负担;(3)在组织教学的过程中利弊参半。一方面,综合课程比较注重按学生心理顺序编制教学内容,便于联系学生的生活实际来教学,容易唤起学生的学习兴趣 and 参与意识;另一方面,综合课程知识面广,教学难度大,不易被教师掌握。

综合课程的优点:可以增加教学科目之间的联系,使学生得到较为完整的知识,减少了分科课程中学科间的割裂。

综合课程的缺点:综合课程把不同知识领域和体系加以合并,可能会产生顾此失彼。

(三)显性课程和隐性课程

根据表现形式,将课程分为显性课程和隐性课程。

1. 显性课程

显性课程也被称为显课程、正式课程、公开课程等,是学校有目的、有计划实施的各门学科课程和课外活动课程。显性课程是指学校正规的学术性课程和计划内的课外活动,它通常是指学校有计划的列入课程表内的所有课程,是以教学计划中所明确规定的各门学科为内容的课程。

^① 施良方《课程理论——课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996,273页。

显性课程的特点是:一方面,它是有目的、有计划、有组织的学习活动;另一方面,学生参与这类课程是有意识的,学生通过对这类课程的学习所获得的主要是学术性的知识。

2. 隐性课程

隐性课程也被称为非正式课程、非官方课程、潜在课程、隐蔽课程和无形课程等,是不在课程计划中反映的、不通过正式教学进行的,对学生的知识、情感、意志和行为观等方面起到潜移默化的作用,促进或干扰教育目标的实现的。^①这类课程主要是通过校园文化、校园生活、校风、人际关系、集体活动等潜移默化地影响学生的课程,它是教学计划以外的课程,它是以间接的内隐的方式呈现的,是无计划的。学生参与这类课程通常是无意识地接受隐含于其中的经验。这类课程主要是通过学校的自然环境和社会环境进行的,学生通过这类课程的学习所获得的主要是非学术性的知识,比如学校的文化,包括物质文化、制度文化和精神文化,这些都是隐性课程的内容。

隐性课程的特点是:(1)隐蔽性,即隐性课程主要是以不明显、间接的、内隐的方式,通过学生无意识的、非特定的心理反应机制影响学生;(2)广泛性,即隐性课程是所有学校文化要素的集合,存在于学校生活的各个方面;(3)非预期性,即隐性课程的影响一般是潜移默化的,教育者一般不能事先对其准确估计和预料。

(四)必修课程和选修课程

根据课程设置的要求,可以将课程分为必修课程与选修课程:

1. 必修课程

必修课程是指学生必须修读的课程。为了保障教育质量,学校必须设定一定数量的必修课,必修课主要包括基本理论、知识和技能类课程,政治理论、体育、外语类课程等。实践性较强的教学生产实习、实验、社会调查等也应列为必修课程。必修课程是相对于选修课程而言的,它的根本特性是强制性,是社会权威在课程中的体现。必修课程所具有的功能是多方面的,表现在以下几个方面:

- (1)选择传递主流文化;
- (2)帮助学生掌握系统化知识,形成特定的技能、能力和态度;
- (3)促进社会政治、经济、科技的发展;
- (4)帮助学生获取某一教育程度的文凭和某种职业的职业资格;
- (5)促进一部分学生的体质、认知、情感和技能的发展;

2. 选修课程。

选修课程是相对必修课程而言的,它允许学生在一定范围内自由选择课程。选

^① 顾明远《教育大词典》(第1卷),上海:上海教育出版社,1991,275页。

修课是为了适应学生兴趣爱好和劳动就业需要而开设的,这类课程用以扩大和加深学生的科学理论或应用知识,发展学生在某一方面的兴趣、专长,传授科学方法,其内容既可以是有关知识方面的,也可以是有关职业技术方面的。选修课程源于社会经济和文化的多元发展。现代选修课程的蓬勃发展有以下几点的基本依据:

- (1)社会需要和文化背景的差异;
- (2)学生发展需要的差异;
- (3)知识经验增长的无限性;
- (4)学习时间的有限性。

在当代社会条件下,影响选修课程比例的主要因素及其作用体现为:

- (1)培养目标的宽窄。培养目标的宽窄与选修课程的比例成正比。
- (2)教育和课程管理体制类型。在中央统一型背景下,选修课程比例低;在学校独立型国家,选修课程的比例则大;而在中央、地方、学校分权型体制里,选修课程比例居中。
- (3)教师的数量和质量。教师的数量多、质量好的地方,选修课程的比例就大;反之,比例就小。

(五)国家课程、地方课程和学校(校本)课程

从课程设计、开发和管理主体来看,可以将课程分为国家课程、地方课程和学校(校本)课程。

1. 国家课程。

国家课程就是由一个国家的立法机关或政府及其教育行政部门制定、颁布和组织实施的课程,包括课程门类、课程标准和配套的教学材料,具有一个国家的法律或行政权威,在一个国家的任何地方和教育机构里都是有效的。国家课程的主导价值在于通过课程体现国家的教育意志。

2. 地方课程。

地方课程是在一个国家内,由地方各级立法机关或政府及其教育行政部门制定、颁布和组织实施的课程,包括课程门类、课程标准和配套的教材,具有地方的法律或行政权威,在地方各级所辖范围的任何教育机构里是有效的。地方课程的主导价值在于通过课程满足地方社会发展的现实需要。

3. 学校课程。

学校课程也称为校本课程,它是由一所学校确定和组织实施的课程,也包括课程门类、课程标准和配套的教材,具有学校的行政权威,只在该所学校里有效。学校课程的主导价值在于通过课程展示学校的办学宗旨和特色。

第二节 当代课程改革背景和目标

一、当代课程改革的背景

课程改革受到来自社会、知识、学生以及原有课程的问题等多方面因素的影响。在此,我们仅就社会变革、知识状况的变化分析课程改革的背景。

(一) 社会政治经济的发展给教育改革带来新的机遇与挑战

世纪之交,社会政治经济的发展向教育领域全面渗透,给教育改革带来了新的课题与挑战。在科学技术方面,以计算机科学为代表的信息技术产业在世纪之交迅速崛起。在信息技术的推动下,科学技术的发展日新月异,国际互联网为人们的交流提供了便捷的信息高速公路,打破了人类交往的界限,缩小了人与人之间的距离。在经济方面,新时代是一个知识经济时代,知识成为经济增长最具有决定性的因素。科学技术的不断进步使各国更加关注知识与创新,因为拥有知识就意味着拥有财富,而创新则是一个民族发展的原动力;同时,人们更加关注知识创新和技术进步对经济增长的贡献,各国经济的竞争就是知识和人才的竞争。在社会变革方面,科技的发展和文化的变迁促进社会在各个方面发生着深刻变化。新世纪的社会变格为教育的发展带来了新的机遇,同时也提出了新的挑战。

(二) 知识状况由现代性向后现代性的转变影响基础教育课程改革

后现代性是对现代性知识的评判和超越,其转变是一个非常复杂的过程,这里只能进行概括的介绍。^①

1. 由普遍化的知识观到境域化的知识观。普遍化的知识观也可称为客观化的或绝对化的知识观,是17世纪以来人类所形成的知识观。这种知识观认为:真正的知识是不以时间、地点、个人爱好为转移的,普遍有效地揭示着事物的本质,是确定的、不变的。20世纪以来,这种普遍化知识观遭到了根本的批判,人们逐渐接受境域化的知识观。境域化的知识观认为,不存在任何普遍有效和纯粹客观的知识,所有的知识只具有局部的、存在的或境域的特性,知识既不是对世界的镜式反映,也不是对事物本质的发现与揭示,而只是人们理解事物及其与自身关系的一种策略。

2. 由等级化的知识到类型化的知识。等级化或类型化是就知识体系的结构来说的,也关涉到生产、评价、传播等一些知识制度。等级化是指在现代知识体系中,不同的知识被依其价值划分为三六九等,排列成一个明显的知识价值谱系或台阶。在所有知识中,科学化的知识是一种公共的可以传播的知识。个人的知识则被认为

^① 石中英、尚志远《后现代知识状况与基础教育课程改革》,载《教育探索》,1999,第2期。