

15.2.3
243

基础教育课程改革 教师培训教程之四

课程理念的更新

基础教育课程改革
教师培训教学研究组 组编
彭 钢 张晓东 编著

首都师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程改革教师培训教程/基础教育课程改革教师
培训教学研究组编. —北京:首都师范大学出版社, 2001. 12
ISBN 7-81064-348-7

I. 基… II. 基… III. 基础教育—课程—教学改革—
师资培训—教材 IV. G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 089917 号

JICHUJIAOYU KECHENGGAIGE JIAOSHIPEIXUN JIAOCHENG
基础教育课程改革教师培训教程

首都师范大学出版社出版发行

北京西三环北路 105 号

邮政编码 100037

E-mail cnup @ mail.cnu.edu.cn

网址 www.cnup.cnu.edu.cn

电传 68418523(总编室)68472512(发行部)

北京艺辉印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版次 2001 年 12 月第 1 版

印次 2001 年 12 月第 1 次印刷

开本 850 × 1168 1/32

印张 31.75

字数 400 千

印数 000,1 ~ 30,000 册

定价 47.50 元

版权所有 违者必究

基础教育课程改革教师培训 教学研究组

组 长：宋桃勤

研究组成员：（按姓氏笔画排列）

孔艳秋	王 红	王 君
刘 莉	刘 悦	关 黎
宋桃勤	张仁贤	李国祥
李世春	杨振德	李 赤
张 晖	张铁波	张晓东
单肖天	郭东岐	洪发林
阎光亮	徐 勇	徐世贵
徐巧英	龚孝华	彭 钢
潘世杰		

本册执行编写：彭 钢 张晓东

学习新课程 研究新课程 理解新课程 推进新课程

(代前言)

人类已经进入崭新的 21 世纪!

21 世纪是一个发展的时代、挑战的时代、竞争的时代!

在这样一个新时代里,教育将继续担负着振兴经济、振兴民族、振兴中华的历史重任!

随着新世纪的到来,我国的基础教育发展史也翻开了新的一页!国务院召开的全国基础教育工作会议和国务院关于基础教育改革和发展的决定标志着我国基础教育已经进入了一个新阶段,我国基础教育已经实现了教育发展的三个转变:从重视体制改革到重视人才培养模式改革;从重视规模速度到重视质量效益;从重视知识传授到“育人为本”,全面提高素质。

《中共中央国务院关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定》发表之后,素质教育思想逐步深入人心。广大教育工作者为推进素质教育,在理论

和实践上进行了认真探索,积累了有益的经验,涌现了一些好的典型,为进一步深化基础教育改革奠定了基础,创造了条件。但是,从总体上看,素质教育的成效还不明显,尚未取得突破性的进展。基础教育本身还没有从“应试教育”的桎梏中解放出来,教师队伍整体素质还不能完全适应实施素质教育的需要。对学生重智力培养、轻全面发展;重知识灌输、轻创新精神和实践能力培养的倾向比较严重,课程教材改革滞后,学生课业负担过重,德育工作缺乏针对性、实效性。

李岚清同志指出:“全面实施素质教育,涉及的问题很多,情况也比较复杂,我们既要有全面系统的政策导向,又要紧紧抓住核心问题和关键环节,采取有利措施,力争取得突破性进展。”

积极推进课程改革,是当前推进素质教育的关键环节之一,课程改革是基础教育改革的核心内容。根据教育部的部署,新课程体系从2001年秋季开始在国家实验区试点,然后逐步扩大,到2005年前后,所有的小学和初中都要进入新课程。这就预示着,从现在起到2009年,每年都要有一些教师第一次接触新课程、新教材。新课程、新教材是在全新的教育理念指导下编制的,每个教师都要有一个学习和适应的过程,都要经受新课程的洗礼。因此,加强中小学教师的新课程培训是当务之急。最近,

前言

教育部下发了《关于开展基础教育新课程师资培训工作的通知》，规定了新课程师资培训的任务、方法和有关政策，特别强调指出，中小学教师迎接新课程，要“先培训、后上岗，不培训、不上岗”，这不但对教师提出了明确的要求，也为教师培训机构提出了任务。各级培训院校要根据这一要求，统筹规划和部署，按时、保质、保量地完成任务。

为了帮助广大教师学习新课程，为培训院校培训新课程师资提供方便，我们组织力量编写了这套《基础教育课程改革教师培训教程》丛书。“丛书”遵照国务院《关于基础教育改革和发展的决定》和教育部《基础教育课程改革纲要（试行）》精神，从广大中小学教师的视角，阐述了基础教育课程改革的基本内容。第一批共五册，主要用于新课程师资的通识性培训。“丛书”的作者都是工作在教学研究或教师培训第一线的教师。他们力图通过通俗浅显、生动活泼的介绍，使这套丛书成为广大教师走进新课程的桥梁。诚然，由于对新课程、新教材理解不深，还缺乏实践，这套丛书很难尽意。好在我们编写的初衷就是想同广大教师一起学习新课程、了解新课程、研究新课程、推进新课程，一起走进新课程，通过我们的合作与创新，我们一定能成功！

目 录

第一章 课程概念的理解与选择	1
一、对课程的日常理解与分析	1
二、课程概念的学术理解与分析	11
三、重建我们的课程概念	17
第二章 课程理论的发展与更新	26
一、理性主义的课程理论	26
二、经验主义的课程理论	33
三、建构主义的课程理论	41
四、我国课程研究的时代特点与现实关怀	50
第三章 课程理念的转换与提升	69
一、从整齐划一到注重学生个性与创新	69
二、从知识本位的灌输到学生主动学习	75
三、从单一的课堂到回归生活	79
四、从强调分科到重视综合	84

五、从选拔性评价到以评价促发展 88

六、从狭隘封闭到走向国际理解 93

第四章 现代课程观举例：

一切为了学生的发展 99

一、以学生发展为宗旨的课程改革 99

二、构建“教与学的新文化观念” 109

三、最大限度地满足学生发展的多样化
需求 119

四、充分发展儿童个性的自由支配课 126

第五章 现代课程观举例：

让学生在生活中心验 134

一、让学生走进自然 134

二、在认识周围世界的过程中长大 142

三、生活世界中的问题走进课程 154

四、生活是课程与教学的源泉 160

第六章 现代课程观举例：

综合是认识世界的重要方式 166

一、综合——英国课程的传统特色 166

二、课程统合——学科综合的多种模式 ... 175

三、“综合学习时间”与生存能力 180

四、综合课程就在你我身边 187

参考书目	196
------------	-----

附录：《基础教育课程改革纲要（试行）》	199
------------------------------	-----

第一章 课程概念的理解与选择

说到“课程”就像说到“教育”一样，似乎每个人都知道些什么，又似乎说不太清楚；在不同的时间、场合、条件下，不同的人说的“课程”不是同一个东西；人们共同使用着“课程”的概念，然而对课程的理解和认识却千差万别。这固然是很正常的，但对于从事教育工作的人来说，尤其是处于课程改革的大背景下，我们需要对课程形成基本的共识，从而规范和提升我们的课程实践和课程行为。

一、对课程的日常理解与分析

我们对课程的理解和认识常常很难脱离日常经验的基础，很难跳出日常经验的局限。其实，很多学术性的概念都有日常意义与学术意义两种认识和理解，而学术意义最初与日常意义是浑然一体的，然后逐步在日常意义的基础上引申、细化和发展出学术意义。因此分析日常意义的课程概念，对我们

更好地理解学术意义的课程概念会有很大的帮助。

我们（中国的大多数教育工作者）日常所理解的课程概念最为典型的是三种类型：一是将课程理解为学科，二是将课程理解为教材，三是将课程理解为教学计划和教学大纲。

1. 课程就是学科

我们习惯于从日常意义上把课程理解为一门门具体的学科，谈到课程必然要谈到语文、数学、外语、物理、化学、音乐、美术、体育等某一门学科。课程就是学科，学科就是课程，成为我们非常典型而普遍的对课程的基本认识。

学科与课程有着非常紧密的联系。在课程史上，要素主义的课程观就是一种建立在知识中心主义基础上的学科中心主义。对于大多数要素主义课程理论的支持者来说，“课程就是学科”完全是一种学术意义的课程认识。但是，“课程就是学科”以简单而粗糙的理解表达了课程与学科之间的联系。学科确实是我们学校教育中所呈现出来的重要课程形态之一，也是教师日常工作中每时每刻必须面对的；学科门类、学科知识、学科教学等作为课程设置、课程内容、课程方式进入课程中，使课程体现出一种分科的特质和品格。然而课程与学科是两个完全不同的概念，课程不仅仅是学科，也不止于学科。

仔细分析，这里的“学科”有两种不同的理解。

一种是独立于课程之外的“学科”的理解。每一门学科都有自己独立的知识体系、结构方式和表意符号，相对于课程而言是一种客观存在，即它并不依赖于课程而是独立于课程之外的。因此从课程的角度来认识学科，学科是一种非常重要的课程资源，但它是否进入课程和如何进入课程却必须遵循课程组织和设计的内在逻辑。小学阶段的课程不开设物理、化学，但物理、化学独立于课程仍然存在。也就是说按照课程的逻辑作为学科的“物理”与“化学”不出现在小学阶段的课程体系中；到了初中，物理与化学出现在初中的课程体系中。这是“是否进入课程”的问题。初中的物理、化学，既可以作为分科课程单独设置，也可以作为综合课程设置为“科学”，而到了高中则分科设置。同时无论是初中的物理、化学还是高中的物理、化学，成为课程内容的学科知识要根据课程的需要与逻辑进行重组，即根据教育教学规律和学生心理发展规律进行知识重组，以便适合于教师的教与学生的学。这里的重组就是“如何进入课程”的问题。课程历史上不断引发争执的课程内容的逻辑顺序与心理顺序，也就是如何组织与设计课程的问题。

二是已进入课程的“学科”的理解，即具体的语文、数学、外语等，也即通常所说的学科课程。从课程设置和课程结构的角度看，分科固然可以成

为课程设置的一种思路，但并不是惟一的思路，学科课程固然是整个课程的重要组成部分，但并不是惟一的部分。中小学的课程设置既可以分科设置，也可以综合设置，而无论是分科设置还是综合设置，都需要学科、活动、环境等课程因素的参与。事实上，即使是在十分典型的分科课程体系之下，学校所提供给学生课程门类和课程资源也是多种多样的：既有学科性的课程，也有跨学科的课程；既有学术性的课程，也有实践性、生活性的课程；既有显性的课程，也有隐性的课程，特定的学校文化实际上也是一种广义的课程。从课程实施与操作的角度看，无论是分科特征非常明显的学科课程还是综合性很强的实践活动，课程的操作与实施首先是教师与学生的一种互动过程，是教师与学生之间、学生与学生之间的对话、交流与沟通，是一种积极的课程文化与知识意义的构建过程。当我们把课程作为一种学科来认识时，就会忽视甚至抹杀课程的这种本质特征。

把课程简单地理解为学科，与我国基础教育的课程设置及中小学的教学实践有紧密的联系。解放以来，我国的中小学课程体系一直是一种典型的分科课程体系，基本上以学科为中心，强调课程的分科设置、分科教学与分科评价，不断地强化各门学科之间的界线，使中小学教师只看到局部的学科，

第一章 课程概念的理解与选择

看不到整体的课程，学科意识过强，课程意识较弱，学科教学能力很强，课程实施能力较弱。由此而形成“课程就是学科”的认识，是不足为奇的。近年来这种现象有所改变，理论界和改革实践中都喊出了学科、活动、环境“三位一体”的新的课程口号，学科课程、活动课程、环境课程一时成为课程改革和素质教育的新概念，使人们对课程的理解超越了“课程就是学科”的认识框架，这是认识上的重大进步和质的飞跃。

2. 课程就是教材

在我们所习惯的日常意义中，“课程就是教材”也是一种普遍的课程认识，也是中国人所特有的课程认识。“课程就是学科”，国外有这样的理解，中国也有；但“课程就是教材”，则是非常典型的中国本土理解。其实，从“课程就是学科”，非常容易推出“课程就是教材”的命题；而对“课程就是教材”，也同样可以进行延伸与扩展：把课程实施理解为根据教材教学，把课程改革定位于教材编写，校本课程的建设就是编写校本课程教材。

教材与课程有着紧密的联系，教材建设是课程建设的重要组成部分之一。教材概念有广义与狭义之分。我们常常使用的是一种狭义的教材概念，即教材指教科书。学校教育制度下的分科课程体系，尤其是主干学科或核心学科，如语文、数学、外语

等，教材（教科书）成为教学大纲的重要载体，教材（教科书）成为课程实施的惟一蓝本。相应地由“学科中心”就引申出“教材中心”，或者“教科书中心”。

解放后我国七次课程改革，基本都是围绕着教材建设来进行，课程改革的主要目标和任务是编写一套新的教材，却忽视了培养目标、课程目标、课程标准的制订。这是一种本末倒置的课程理解和认识。从课程编制的逻辑顺序来看，首先需要厘定的前提条件是培养目标，根据培养目标来确定课程目标，根据课程目标来确定课程标准，根据课程标准来编写教材，最后才是教材的审定与选用。在这样一种逻辑顺序中，课程标准是一个核心，决定教材的是课程标准，它将培养目标与课程目标具体化，同时成为教材编写的基本依据。课程标准是基本的、统一的、法定的，而教材则是课程标准的具体体现，可以是多样化的、放开的、市场化的。课程标准的制订是一种国家行为，教材的编制是一种社会（市场）行为，而教材的选择和使用则是一种学校行为。当我们把课程理解为教材时，比教材更上位、更重要、更核心的培养目标、课程目标、课程标准等就无法进入我们的课程概念。

从课程资源的角度来看，毫无疑问教材是一种重要的课程资源，但并不是惟一的课程资源。学校

第一章 课程概念的理解与选择

教育中的课程资源极为丰富，既有教科书、教学辅助用书、图书资料、图片模型、音像软件等显性课程资源，也有教师影响、师生关系、校园文化等隐性课程资源。打开校门，走进社会，地理、历史、文化、经济、社会等方面的课程资源更加丰富多彩。教材（教科书）作为课程资源所提供的仅是一种符号式的、抽象性的间接经验，学生的发展还需要更为真实的、情境性的、丰富的、复杂的、交互性的课程资源，以直接经验的获得、以参与和体验为主要方式的课程资源。当我们把课程简单化地理解为教材时，比教材更广泛、更丰富、更多样化的课程资源就无法进入我们的课程视野了。

课程改革与建设是一项系统工程，涉及到课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价与课程管理等方方面面。课程改革与建设可以是整体的，也可以是局部的；可以是宏观的，也可以是中观和微观的；可以是综合的，也可以是单项的；可以涉及教材编制，也可以不涉及教材编制。对一个地方或是一所学校来说，课程改革与建设是否涉及到教材，是否要编制教材，并不是判断课程改革成功与否的重要标准或惟一标准。事实上，大量基层和学校所进行的课程改革主要集中在课程实施、课程管理与课程评价等方面，集中在校本课程的开发与设置上。即使是学科领域改革，也不一定要对

现有的教材推倒重来。更值得思考的是，是否所有的学科、活动都必须有教材（教科书）？什么是教材（广义的）？教材的地位、作用和功能是什么？课程改革的目标是以学生的发展为本，还是以教材的编制为本？

3. 课程就是教学计划与教学大纲

在我国学校教育中长期流行、高度普及、影响最大的课程术语就是“教学计划”与“教学大纲”。“教学计划”与“教学大纲”已经进入了我们的“下意识”和“潜意识”，成为我们对课程认识的不可缺少的重要因素。认为“课程就是教学计划与教学大纲”，表面上看是一种日常意义的课程认识，实际上在我国不仅有课程理论而且有课程实践的支撑，说到底是一种制度化、体制化的日常观念。

所谓教学计划，是由国家制订的关于教育教学工作的统一文件，其主要内容包括学科设置、教学顺序、各学科教学课时数、学年的编制等。学校的性质和类别不同，相应地有不同的教学计划。所谓教学大纲，是教学计划的明确化、具体化、操作化，即将教学计划中的每门学科，以纲要的形式规定教学目的、教学任务、知识范围、教学重点与难点、顺序或结构，并对教学进度和教学方法提出原则的要求。教学大纲体现了国家对每门学科教学的统一要求和具体规格，是教科书编写、教学管理与教学