

崔允漷 著

SCHOOL-BASED CURRICULUM DEVELOPMENT: THEORY INTO PRACTICE

校本课程开发

：理论与
实践

教育科学出版社

校本课程开发：理论与实践

School-based Curriculum Development:
Theory into Practice

崔允漷 著

教育科学出版社

责任编辑 王 兰

责任印制 田德润

责任校对 刘永玲

图书在版编目(CIP)数据

校本课程开发:理论与实践/崔允都著. —北京:
教育科学出版社, 2000. 9

ISBN 7-5041-2079-0

I. 校… I. 崔… III. 课程设计-研究 N. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 43935 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店经销

印 刷 河北省邯郸新华印刷厂

开 本 850 毫米×1168 毫米 1/32

印 张 9.25

版 次 2000 年 9 月第 1 版

字 数 224 千

印 次 2000 年 9 月第 1 次印刷

定 价 16.00 元

印 数 00 001—10 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)

前 言

“校本课程开发”(School-based Curriculum Development, 简称 SBCD)的思想源于本世纪 60~70 年代的西方发达国家。其主要思想是针对国家课程开发的弊端,要求以学校为基地进行课程开发,实现课程决策的民主化。政府应明确在国家课程计划框架内的权力分配,把一部分权力下放给学校,强调学校、地方一级的课程运作,主张学校的教师、学生、学生家长、社区代表等参与课程的决策。在短短几十年时间里,这一思想很快波及到世界上众多的国家,许多国家纷纷出台了把课程的决策权部分下放给学校的课程政策,产生了在“校本课程开发”理念支配下的多种多样的操作模式。可以说强调校本课程开发是当今世界课程改革的一种潮流,也是未来基础教育课程改革的一种基本取向。近年来我国基础教育的改革重点转向课程,并在政策层面上提出了实施“三级课程”的设想。1999 年 6 月 15 日颁布的《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》指出:试行国家课程、地方课程与学校课程。这是一种历史性的进步,它从政策层面上给校本课程开发提供了保证,同时也向我们的教育理论和教育实践提出了前所未有的挑战。

●“三级课程”政策的出台有多大的合理性或科学根据?是历史

发展的一种必然吗?在校本课程开发方面国外有哪些成功的经验和失败的教训?

● 校本课程开发的内涵是什么?是不是等同于“学校或教师自编教材”?一些学校目前实施的“选修课和活动课”与“校本课程”有什么区别与联系?

● “校本课程”有哪些特点?有哪些因素影响校本课程开发?校本课程开发有哪些活动类型?有哪些开发模式?需要获得什么样的支持?

● 校长、教师能否理解或接受“课程需要自己开发”?他们的角色将会发生什么样的变化?我们的教育有没有给予教师课程开发的知识与技能?校本课程开发对学生、教师、学校有什么价值?

● 如何进行校本课程开发的试验与实践?在具体操作中应注意哪些问题?

● 国内外有哪些校本课程开发的具体操作方式?有哪些个案可供我们参考?

写这本书的目的之一就是对以上这些问题进行一些探索性的回答,不管正确与否,只希望自己能在我国基础教育课程政策转型时期做点自己应该做的贡献,把自己这几年的研究与思考以及四年多的试验与对此有兴趣的同行共享,以引起更广泛的讨论或更深入的研究,旨在为我国基础教育课程改革进一步作出合理的决策提供依据,为校长与教师实施这些新政策提供一些可资借鉴的概念框架和实践案例。

本书的内容组织是以问题解决为导向的。全书分成四个相对独立的部分。第一部分是政策研究。着重阐述的是基础教育课程政策的决策分享是世界性的潮流;学校作为真正发生教育的地方理应分配到一部分的课程权力;所有中央集权或地方分权管理的国家都在进行课程权力的再分配,我国也不例外。第二部分是理论研究。围绕校本课程开发的涵义、活动类型、实施程序与专家支持

等问题,阐述在“校本课程开发”的名义下,其操作方式的丰富性、多样性。第三部分是实验研究。着重介绍我们与江苏省锡山高级中学合作四年的研究过程与成果,从中可以了解到我国重点中学实施校本课程开发的必要性、可能性与局限性。第四部分是案例研究。按照案例的一般要求,从国际的、比较的角度,我们选择了9个案例,涉及美国、英国、加拿大、澳大利亚以及我国的上海市、江苏省和台湾地区的中小学,从这些不同背景的案例中,读者会从中体验到实践层面的“校本课程开发到底是怎么回事”。

事实上,我国学者从理论上对“校本课程开发”这一问题的关注已经有十多年了。例如钟启泉的《现代课程论》(1989)和《课程设计基础》(1998)、吕达的《独木桥?阳关道?——未来中小学课程面面观》(1991)、廖哲勋的《课程学》、崔相录的《今日发达国家教育改革导论》(1992)、叶澜的《“新基础教育”探索性研究报告集》(1999)等著作都在不同层面上表现出对这一问题的关注。近年来,华东师大课程学者群对此作了比较深入的理论与实践研究,如洪光磊的“‘学校本位的课程开发’述评”(《外国中小学教育》1996年第3期)、张华的“‘实践的课程模式’及其应用研究”(《外国教育资料》1998年第5期)、李雁冰的“追寻主体性:西方典型课程理论模式的旨趣”(《外国教育资料》1998年第6期)、吴刚平的“校本课程开发的机遇与挑战”(《教育评论》1999年第1期)、朱士雄等的“校本课程的研究与实验”(《课程·教材·教法》1999年第2期)、陈桂生的“关于‘三级课程’问题”(《教育参考》1999年第4期)和“何谓‘校本课程’”(《河北师范大学学报(教育科学版)》1999年第4期)、王斌华的“对学校自编课程的理性思考”(《教育参考》1999年第4期)等。吴刚平的博士学位论文《论校本课程开发》与王斌华的《校本课程论》也即将出版。我们从1999年9月开始在《教育发展研究》中开辟“校本课程”专栏,集中讨论这一专题,至今年的第7期,共发表了15篇论文和案例。无疑,这本小册子就是在上述这些

学者研究的基础上形成的。不仅如此,这本小册子是国内第一本比较全面、系统地介绍了这一领域的理论研究与实验研究成果,也是国内第一本比较深入关注了我国中小学“校本课程开发”的经验,并且考虑到它的应用价值,我们还非常关注在“校本课程开发”理念支配下的活动方式。因此,我相信,每一位读者,包括教育理论工作者、管理工作、实践工作者,特别是中小学的校长与教师,都能从中得到一些启发与借鉴。

正值这本小册子的出版之际,我要感谢教育部基础教育司的各位领导特别是朱慕菊副司长、沈白榆处长与刘坚处长对我的信任,并委托我负责这一课题的研究,给予我一定的资助,使我和课题组的其他成员能够顺利地进行研究。这本小册子就是该课题研究成果的一部分。

我要感谢“国家基础教育课程改革专家组”的各位专家,特别是我们所的所长钟启泉教授与张华博士,几年共事,使我获益很多,心情愉快,同时,为我进行这一课题的深入研究提供了丰富的理智资源。

我要感谢江苏省锡山高级中学的全体师生,特别是朱士雄校长与唐江澎副校长,是他们培育了我关于教育的实践智慧。有幸能够与他们合作四年,并进行校本课程开发试验与校本教师培训,这促使了我们合作双方的共同成长,也提高了学校的办学水平。这里还要特别感谢我们双方合作机会的提供者、华东师大教育学系的前后各位领导如施良方、杜成宪、袁振国教授以及我的师兄熊川武、郑金洲博士。

我要感谢南京师大附中的陆一鹏校长、上海市大同中学的张浩良校长以及七宝中学仇中海校长与纪明泽助理,他们都乐意把自己的成功经验通过这本小册子跟读者分享。

我要感谢《教育发展研究》杂志及其副主编黄焱女士,她为我提供了讨论与发表这一专题的机会,并委托我开辟专栏,使得本书

的大部分内容都能及时在该杂志上跟读者见面。

我要感谢教育科学出版社出版此书,使得我们的观点与经验能够与读者分享;感谢本书的责任编辑王兰女士,没有她这样负责地敦促我,这本小册子是不可能那么早就能跟读者见面的。

我要感谢香港中文大学黄显华教授给我提供了赴港访学的机会,并为我对这一课题的研究提供了许多难得的资料。感谢香港教育学院课程系霍秉坤博士给我提供了台湾学者的最新著作。

尽管这本小册子以我个人名义署名,但实际上这一研究成果是课题组全体人员合作的、共享的产物。我要感谢我的所有合作者,特别是傅建明、沈兰、吴刚平、王建军、鲁艳、胡惠闵、陈桂生、丁念金、陈黎、陈建吉、胥永华、周军、杜萍,他(她)们不仅在合作过程中给予我全力的支持,而且都同意在这本小册子中直接引用他(她)们的研究成果。

最后,我要感谢我的妻子王挥宇与儿子崔博,感谢他们对我的理解与支持。

崔允漭

华东师大课程与教学研究所

2000年8月

目 录

前言

***** * 第一部分 政策研究 * *****

1. 世界课程改革的潮流:走向决策分享 1
2. 我国基础教育三级课程体系的构想 15
3. 加拿大的地方课程开发指南 22
4. 澳大利亚的校本课程开发政策 32

***** * 第二部分 理论研究 * *****

5. 校本课程开发的概念分析 46
6. 校本课程开发的实施程序 64
7. 校本课程开发的活动类型 78
8. 校本课程开发的支持策略 90

***** * 第三部分 实验研究 * *****

9. 江苏省锡山高级中学校本课程调查报告 104
10. 从“选修课和活动课”走向“校本课程” 120
11. 校本课程开发的探索与思考 134
12. 个性:在“校本课程”中生长 143

* 第四部分 案例研究 *

13. 南京师大附中:全体教师参与课程开发	152
14. 上海市大同中学:课程开发即合作、探究	170
15. 上海七宝中学:校本课程的评价	185
16. 台湾 S 小学:影响校本课程开发的因素	203
17. 台湾 G 中学:利用社区资源开发校本课程	217
18. 澳大利亚 R 中学:为八至九年级设置单元课程	234
19. 加拿大 T 中学:校本课程审议	246
20. 美国 C 学区:为优才儿童设计校本课程	261
21. 英国 B 学校:校本课程开发的管理	273

第一部分 政策研究

1. 世界课程改革的潮流：

走向决策分享

1999年6月，中共中央国务院召开的全国教育工作会议明确提出：调整和改革课程体系、结构、内容，建立新的基础教育课程体系，试行国家课程、地方课程与学校课程。^① 这表明我国基础教育课程政策改革的方向正从原来单一的国家课程模式走向国家、地方和学校三级课程模式。这也给我们提出了我国基础教育课程权力的再分配问题。这一问题的提出引起了课程理论和实践工作者的广泛关注。因此，如何把这一课程政策的变革置于一种特定的历史背景与国际背景中来理解，以便人们更好地把握这一变革所带来的意义，就显得十分重要了。这里，试图追溯国家课程与校本课程的历史渊源，澄清世界各国特别是近半个世纪以来课程政策的变革进程，从中可知，基础教育课程的决策分享是世界性的潮流。

^① 参见中共中央国务院：《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，1999年6月15日。

一、源于课程体制传统的国家课程与校本课程

一个国家实行的课程行政体制是与它当时所处的政治体制类型相对应的,因此课程行政体制也可以典型地划分为中央集权和地方分权两种。自从近代学校制度建立以来,中央集权制国家相应地形成了与其政治体制类型同构的课程行政体制。由国家权力机构掌握着整个教育系统的资源与权力的组织、分配,也控制着学校的所有课程。参与课程决策的主要是教育部门的高级行政管理人员、考试官员或外部考试机构、教科书出版机构、高等教育机构、全国性的专业协会等。课程开发由国家教育权力机构组织专家决策、编制课程,它是全国统一的,并采用自上而下的推广模式,从而形成了集权制课程开发的传统,也称国家课程开发模式。而地方分权国家在课程行政方面,就往往表现为课程决策的所有权力都属于地方,地方又赋予学校在课程事务上的自主权,课程开发则由学校、教师决策,采用实践—评估—开发的课程开发模式,即校本课程开发模式。所谓国家课程和校本课程,就是国家课程开发模式和校本课程开发模式的产物。显然,这对概念与学科/活动课程、分科/综合课程、普通/职业课程等以课程内容或结构形式划分的课程类型不同,它主要是按课程开发主体来划分的。回顾课程发展的历史可以看到,国家课程与校本课程的开发模式并不是20世纪后半叶出现的一对新事物,它们在实践中都已存在了很长时间。

如法国和德国就是有着国家课程开发传统的典型国家。法国自拿破仑统治时代开始,就由中央政府颁布指令性教育与课程目标。1821年开始实施的学科课程计划提供给法国每所学校完全相同的课程和时间表,并规定了全国考试涉及的范围。德国自18世纪末就对学校课程设置进行了详细的研究,并提出了第一个具有现代意义的正式的义务教育课程计划。它具体规定了义务教育科目及它们各自所需的课时,阐明了教学目标、内容、方法和阅

读作业。可以说,国家指令性的课程标准与统一的外部考试严格限制了学校的教学工作,使教师很少有余地自由行动。

美国和英国则历来实行非集权制课程开发,把部分甚至全部的课程决策权下放到学校。美国的教育属州政府职权范围,在课程方面,课程决策的所有权力都属于地方,地方又赋予学校在课程事务上的自主权。各州教育部门通常只规定课程总要求,如低年级日常阅读教学的时间分配表,中学生毕业时各学科所要求的学分数,进行最低能力测验时各年级的程度差别等。20世纪初,在美国具有课程决策全部权力并独立运作的学区超过10万个。到80年代末,全国学区的数量急剧减少到大约1.6万,即使这样,美国教育系统内仍有1.6万种不同的学校课程。由于学区和学校的自主权相当大,校本课程一直是课程中一个重要的组成部分。

英格兰和威尔士组成了英国境内最大的教育系统,其教育制度一直秉承学校自主的传统,教师追求获得类似医生的专业地位的斗志一直非常高昂。由于法律规定课程设计的权力归地方教育当局和个别学校团体所有,在很长一段历史上,中央教育机构很少介入课程事务。1862年国家发布的对初等学校课程的规定废止于1926年,1902年发布的中等学校课程规定废止于1944年。只在小学阶段,学校课程受到“按成绩拨款”制度和11岁考试制度控制。《1944年教育法》通过后,除了每个学校必须依法提供宗教教育外,英格兰和威尔士再也没有发布对全国学校课程的统一规定,直到1988年。

审视西方近两百年的课程发展史,值得注意的是,一个国家之所以有着国家课程开发传统或是校本课程开发传统,往往是由其课程行政体制的传统决定的,课程行政体制传统决定了国家、地方和学校之间在课程决策上的权力分配结构。我们看到,国家课程开发模式与校本课程开发模式在历史上一度没有形成鲜明的对立,这两种开发模式形成激烈冲突是从20世纪60年代的新课程运动

开始的。

二、国家课程开发模式在非集权制国家的遭遇

从 20 世纪 50 年代末起,世界上大多数国家的教育系统都推行了由国家发起的大规模课程改革,其中最早也是最引人注目的是美国 60 年代的课程改革。受其影响,后来其他国家的课程改革在教育观念和推行方式上都与美国相类似。在课程发展史上,这一波及众多国家的课程改革被称为“新课程运动”。

1. “新课程运动”的教育理念

新课程运动源起于自然科学专家对学校课程的不满。首先是美国中小学课程受到来自大学的自然科学专家们的严厉批评。他们批评美国的教育是“软性教育(soft pedagogy)”,在学校自定的课程计划中囊括了诸如舞会及同伴交往等非学术性活动,减少了年轻人对科学课程的兴趣和在学业成就上追求优异的动机。因此,学术专家们断言,中小学的科学课程不能为学生接受大学课程的挑战做好准备,并要求从总体上全面修改中小学的科学和数学课程。

考虑到科学技术进步的需要,这些批评得到了众多的支持。起先是美国,没过几年,其他工业发达国家也发起了由享有声望的科学家领导的新课程开发。一些发展中国家也对新课程运动中的观点产生了兴趣,并很快移植别国的新课程给本国使用,或根据发达国家课程开发的运作方式建立自己的课程开发中心以开发新的课程。到 20 世纪 60、70 年代,大规模的课程改革已遍及世界上大多数国家。

这场新课程运动基于这样的教育理念:教学的基本主题是学科结构,经过科学地组织的学科包括了社会所需要的全部知识。以前的科学课程往往包括了大量实用知识,如日常数学运算、流水账簿,或记录大量事实性的信息。而新课程则旨在提供一个包含最新

信息的逻辑严密的学科全貌。所以新课程的内容强调作为学科结构基础的关键性概念和清晰的观点,教学的重点是使学生在获得现成知识的同时,学会探究新知识的方法。并通过科学发现的活动增加学生对科学家的工作的兴趣等。

2. 新课程运动的推广模式

在新课程运动中,英国和美国的表现尤为突出。两国课程开发者都认为,过多地把课程权力交给学校与教师是导致教育质量下降的根本原因之一,而真正高质量的课程应由国家组织各方面的专家协同开发。

两国的课程革新计划实施一反传统,启用了国家课程的开发和推广模式,即研究—开发—推广模式。美国国家科学基金会和英国纳菲尔德基金会都为自己国家的课程革新计划在财政上提供大力的支持。除此之外,新课程计划由专家小组研究制定,专家小组则由享有很高声望的学科专家领导。由于课程开发涉及课本、教学软件、教师手册和实验室设备的设计和编排等大量长期而又烦琐的工作,不少国家的中央教育部门或公共基金会组织设立了大型的课程开发机构,集中从事课程开发的活动。在全面推广前,新课程的每一部分都要进行教学试验,经过细致的评价,并根据评价结果进行修订。

新课程的推广是一种“自上而下”的方式,或称“中心—外围”推广模式。但两个国家在本国课程发展过程中,对谁是课程使用者,形成了不同的界定。在美国,课程开发者为学习者提供教科书,而在英国,课程开发者发行教师指南来指导教师在课堂上教什么和怎么教。因此,新课程计划在美国的接受者是学生,而英国是教师。但不管怎样,这次课程改革是专家负责的专业活动,教师没有任何课程决策权,他们在新课程中只是担任新的教学材料和学生之间的中介,是教师指南或教材中明确规定的教学活动的实施者。

3. 新课程运动的结局

从试验结果来看,如果新课程得以很好地实施,会很吸引学生。评论家也认为新课程优于原来的课程,认为这些课程不但抓住了学科的重点,且引人入胜。教师拿到的是配套的教学材料,免除了他们自己寻找辅助材料的麻烦。课本和其他教学用具中充分运用了色彩和图画,还利用高科技制作了丰富的教学材料,其中引入了广告业和休闲行业中使用的传播技术,呈现了一个令人兴奋的新世界。

然而事实却并非如此,大规模的国家课程改革是在英国和美国的教育系统中首先发起的,新课程虽然有上述优点,但在推广中却遇到了前所未有的阻力。由行政部门或课程专家集中开发大规模的国家课程,并进行与之配套的统一测试,其目的原本是为了实现课程的标准化的统一化,便于政府控制学校教育的内容、形式及其质量。而事实是许多集中开发的方案并没有对学校、教师及其教学产生任何影响,甚至有相当高比例的教师声称他们对新的课程方案一无所知。

正如哈伦(Harlen, 1985)的报告认为,想把主动的科学探究引入初等学校的尝试以失败告终。她指出 20 世纪 70 年代中期,英国一半的初等学校课程中并没有设立科学科目,且只有 10% 的学校认真制定了科学课程计划。^①同时期美国的情况也很类似,大约 85% 的学校没有使用新课程的材料。1997 年麦克唐纳和沃克有关大不列颠学校委员会所作的研究,以及美国豪斯和兰德公司在 1974 年到 1978 年作的研究都证实了这一点。

为什么那些由国家专业人员开发、得到大量财政支持、拥有高质量的教学材料没能在学校中发挥作用呢? 课程专家对此进行了研究,提出了各种不同的见解。一些人认为,新的课程需要教师在

^① Harlen, W, 1985. Science education: primary school programs, In Husen, T., & Postlethwaite, T., V. (Eds.), The International Encyclopaedia of Education.

课堂中承担新的角色。新课程鼓励教师提供那些通过师生共同探讨才能解决的问题,教师不再是知识的源泉,因为在讨论中,学生往往会提出教师也不知道的相关问题,而教师显然对此没有作好准备。另一些人认为,有的教师在科学方面的背景知识可能较为薄弱,从而导致他们在把握如此高水平的科学课程中缺乏自信。还有人认为,初等学校没有意识到科学教育是初等教育必不可少的组成部分,所以拒绝使用新课程。事实上这是不成立的,即使在中等学校里,也只开设少量基于主动学习、问题解决和探究的课程,以满足那些将来要选择科学专业的学生的要求。而其他大多数学生只要接受一种实用科学知识的介绍性课程就可以了。

这些课程专家认为,假如能对教师进行职前和在职培训,使教师为新课程做更好的准备,并让教育权威、家长、校董事会和课程委员会成员相信这些课程的价值,就能使新课程获得更好的实施效果。他们并没有意识到集中制课程开发和中心—外围推广模式本身的问题,而对此抱乐观态度。

三、校本课程的兴起

20世纪70—80年代,非集权化课程决策在许多国家再一次得到重视。具体表现为:①教育民主运动的深入,社会总体上倾向于更多的人参与课程决策,具体表现为下放一些特定的责任和权力给学校;②重视重新考虑教育的目的和追求,在对社会进步作出反应的同时,还应该意识到社区、学校尤其是学生个体的特定需要;③教师职业逐步专业化的需要。

在加拿大,杨(Young)等人指出,近来向非集权化课程决策的发展势头其背后的推动力是“教师逐渐增长的专业技能”。课程专家康乃利(M. Connelly)等人报告了对集权化课程开发的广泛不满,指出许多学校的课程实施几乎根本没有实现规定的内容。而美国的一些州则产生了一种称为“校本管理”的非集权化课程决策的