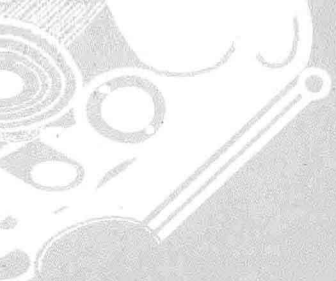


课程整合的 历史与个案研究

黄志红◎著

KECHENG ZHENGHE DE LISHI YU GE' AN YANJIU



课程整合的 历史与个案研究

黄志红◎著



KECHENG ZHENGHE DE LISHI YU GE' AN YANJIU

 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

课程整合的历史与个案研究/黄志红著. —广州: 广东高等教育出版社, 2013. 7

ISBN 978 - 7 - 5361 - 4918 - 2

I. 课… II. ①黄… III. ①基础教育 - 课程 - 教学研究
IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 147453 号

出版发行	广东高等教育出版社
	地址: 广州市天河区林和西横路
	邮编: 510500 电话: (020) 87557232
印 刷	广州汉鼎印务有限公司
开 本	787 毫米×1 092 毫米 1/16
印 张	12. 5
字 数	215 千字
版 次	2013 年 7 月第 1 版
印 次	2013 年 7 月第 1 次印刷
定 价	33.00 元

序

序

《课程整合的历史与个案研究》终于付梓，本人名为本书作者黄志红的导师，实际上是与她一起学习和研究的同伴，为此感到欣慰和骄傲。作者把开展课题研究和博士论文写作相结合。从申报课题立项，博士论文的定题开题，进行文献研究和理论探索，深入个案学校参与实践，到最后成文并顺利通过答辩，形成研究成果，历时整整五年。这五年里，本书作者作为省教研员，需要为广东全省的课程改革工作出谋划策并处理大量的日常事务；作为学生，她不仅要阅读大量的文献，进行理论的探索与思考，还要深入到个案学校去参与实践，进行观察与访问，对课程整合的过程做出深度的描述，再进一步提炼和升华，得出理性的结论；作为母亲，她需要照顾和教育正处于发育和成长的关键时期的女儿。无论是学习、工作还是生活，任务之艰，压力之大，可想而知。令人感到鼓舞的是，不论工作、学习和生活的压力有多大，她的目标始终如一，义无反顾，克服了一个又一个的困难，终于取得成功。研究既扎扎实实，又有独到的创新见解，得到了专家的高度评价和社会的认可。

本书的第一亮点在于她在对教育和课程的本质进行深入探讨的基础上，创造性地提出从目的、内容和方式这三个维度，即为什么要进行课程整合，整合什么和如何进行选择这三个方面，考察分析课程整合的价值追求、内容选择、方式方法和技术手段，阐明了 20 世纪以来课程整合的起源、兴盛、式微和复兴的历史，这在国内还是首次。

本书的第二个亮点在于她基于教育的本质是人类的文化遗产和自文化过程这一认识出发，提出文化实践的分化与整合是课程分化与整合的基本前提和条件的观点，认识到历史上课程的整合与分化相互交替的现象是课程协调发展的文化诉求，是课程在发展过程中的自我超越和创新，是课程作为一种文化形态的自我完善。本书进一步将历史上的课程整合归纳为三类：一类是客体论意义上的，作为人类文化实践结果的课程，课程整合是文化实践的运



动、变化过程中的一种序化，是文化的一种存在方式，是文化实践的结果；另一类是主体论意义上的，是指作为实践主体的课程在观念、思维逻辑乃至叙述逻辑上的序化，是课程所持有的特定的逻辑观念，对人类文化进行加工选择、建构序化的过程；还有一类是实践论意义上的“课程实践整合”，指课程实践的整合性和整合功能，是“人类课程行为有序互动的功能机制”和这一机制功能发挥的过程。这样从文化的深度来认识课程整合，在国内也是首次。

最为难能可贵的是本研究没有停留在理论的探讨上，不只是从理论阐释的角度提出几个新的观点，蜻蜓点水式地描绘几点应然的愿景，而是致力于实践的研究。作者深入地了解实践中的课程整合现象，了解影响课程整合的各种因素和它们之间的相互作用，了解课程整合过程中呈现出来的种种变化、表面的现象和蕴含在表象背后的矛盾和问题，分析它们出现的原因和演变过程并加以抽象概括。在这样的基础上，作者提出，课程整合的未来在于走向基于学习的文化整合与创新，通过对学习的整合提升学生的自主性和能动性，提升教师作为学习共同体成员的学习自觉，实现所谓的“各习其学，习人之学，学学与共，天下大同”。

总的说来，现代意义上的课程整合历史并不长久，在我国就更短一些。从20世纪90年代浙江省在初中阶段开设综合的科学课起，到新世纪课程改革大力提倡各类综合课程，也就是二十几年。这中间几经波折，反反复复，直到今天，不论是教育界还是全社会，对课程整合的认识还是比较肤浅，有许多矛盾和问题需要我们去揭示、认识和解决。这就需要我们不断地深化对课程整合的理论探讨和实践研究，探索合理可行的整合之路。从这一点来看，这本书可以作为探索课程整合的起点，为今后的探索提供有益的参考。

高凌飏

2013年6月1日

前言

进入 21 世纪,个人与社会的整合、科技与人文的整合达到了当代的质态,整合的领域不断从自然世界到文化世界、从微观到宏观、从局部到全球、从客体到主体——整合成为 21 世纪的时代特征。

为了顺应这个整合的时代,世界各国纷纷进行整体性的教育改革,课程组织和教学方式如何适应新时代对人才素质的要求,成为改革的共同主题。重视课程与学生生活、知识与社会相联结的课程整合成为课程改革倡导的重要议题。课程整合也是自 2001 年开始的中国基础教育课程改革的一大愿景。

本书从哲学、文化学、社会学、历史学等跨学科的视角出发,综合运用理论研究、比较研究和调查研究方法对课程整合做整体考察,并以学校课程整合的行动个案作为课程整合纵横交错的时空坐标轴上的现实节点,通过学校个案来对现实进行准确定位。

本书将课程整合的历史发展归纳为起源、兴盛、式微、复兴四个时期,并建立起“目标·内容·方式”的课程整合三维分析模式。四个时期分别对应“德性发展·中心学科”整合式、“儿童兴趣·实践活动”整合式、“社会需要·核心课程”整合式、“多目的·多途径”整合式。

个案研究以某学校社会课程整合的行动为对象,以历史研究得出的三维分析模式来对照现实,试图揭示学校课程整合的运作模式、成效及问题。深度访谈、课堂观察、参与式观察、检核表检核和文件收集是本书获取研究资料的主要手段。个案研究表明,学校课程整合的设计、实施、中止三个阶段,在目的、内容、方式上都出现了一定的偏差和游离。这其中有教师的知能和参与不足及评价方式的束缚等原因。但深层的原因是学校文化的制约,包括行为文化、组织文化和价值文化,其中行为文化的制约最直接,价值文化的制约最深远。

通过学校课程整合的个案发现,现实的课程整合遭到学校文化的制约。



而历史研究的结果告诉我们，课程整合是寻求人、社会、课程协调发展的文化诉求，是文化整合的必然结果与整合的文化形式，是课程文化自我调控、自我运转、不断序化的功能机制。课程整合实际上就是文化的整合与创新。未来的课程整合应在对历史和现实双向反思的基础上，走向基于学习的文化整合与创新。

作者

2013年6月

目 录

第一章 导 论	(1)
第一节 课程整合的时代因应	(1)
一、整合：21 世纪的时代特征	(1)
二、课程整合：教育改革的时代因应	(3)
第二节 课程整合的现实诉求	(6)
一、整合：基础教育课程改革愿景	(6)
二、课程整合的实践困境	(9)
三、课程整合的理论迷思	(11)
第三节 课程整合的研究框架	(13)
一、研究思路与问题域	(14)
二、分析视角和研究方法	(15)
三、研究内容和组织框架	(20)
四、研究目的和意义	(21)
第四节 个案研究设计	(22)
一、个案的选择	(22)
二、个案研究方法	(23)
本章小结	(27)
第二章 课程整合的历史追溯	(29)
第一节 课程整合的历史发展阶段及其特征	(30)
一、起源：“德性发展·中心学科”整合式	(31)
二、兴盛：“儿童兴趣·实践活动”整合式	(33)
三、式微：“社会需要·核心课程”整合式	(34)
四、复兴：“多元需求·多种途径”整合式	(35)
第二节 我国近现代基础教育课程整合简述	(38)
第三节 课程整合类型及应用	(43)



一、课程整合的类型	(43)
二、常见的主题整合模式简述	(47)
三、台湾、香港和内地课程整合的实践	(54)
本章小结	(63)
第三章 课程整合的内涵演进	(65)
第一节 课程整合的学理依据	(65)
一、哲学依据	(65)
二、社会学依据	(67)
三、心理学及脑科学依据	(68)
第二节 课程整合的理论内涵	(70)
一、整合的课程内容	(70)
二、整合的课程设计	(71)
三、整合的课程设计与实施	(72)
四、整合的课程形态	(73)
五、整合的教育态度	(74)
六、综合课程是整合的连续体	(75)
第三节 课程整合效能的证实与质疑	(78)
一、课程整合效能的证实	(78)
二、课程整合效能的质疑	(80)
本章小结	(83)
第四章 个案研究的结果与分析	(85)
第一节 研究过程与结果	(85)
一、研究过程回顾	(85)
二、研究策略	(86)
三、研究资料的管理	(88)
四、个案研究的可靠性与研究伦理	(89)
第二节 学校课程整合历程回顾	(91)
一、学校概况	(91)
二、学校课程整合的背景	(92)
三、学校课程整合的简要历程	(96)

第三节 学校课程整合的设计	(98)
一、学校课程整合的方案简述	(99)
二、社会课程整合的设计历程	(103)
三、综合分析	(111)
第四节 学校课程整合的实施	(116)
一、情况描述	(118)
二、综合分析	(125)
第五节 学校课程整合的中止	(130)
一、社会课程整合的特点	(131)
二、成效与问题	(135)
本章小结	(143)
第五章 课程整合的困境与突破	(149)
第一节 课程整合：遭遇学校文化的制约	(151)
一、行为文化的制约	(152)
二、组织文化的制约	(154)
三、价值文化的制约	(157)
第二节 课程整合：文化的整合与创新	(160)
一、课程整合：协调发展的文化诉求	(162)
二、课程整合：文化整合的必然结果	(163)
三、课程整合：整合的文化形式	(164)
四、课程整合：文化实践的整合与创新	(165)
第三节 课程整合：走向基于学习的文化整合与创新	(166)
一、学习是学生的生命本性与潜能发展的需要	(167)
二、学习是教师的专业生命与自我实现的需要	(168)
三、学习是学校自我生成和内涵发展的需要	(170)
四、课程整合：基于学习的文化整合与创新	(170)
本章小结	(172)
附 录	(173)
参考文献	(177)
后 记	(187)



第一章 导 论

我们正身处一个整合的时代。

——作者题记

人类社会进入 21 世纪以后，伴随着高速发展的现代科学技术，全球经济一体化已呈不可阻挡之势地向前推进，资本、产品、服务的全球流动，把全人类密切联结在一起。特别是信息技术的网络手段，使人们之间的联系更加快捷方便，地球变得越来越小。资本经济逐步转变为知识经济，昭示着“知识经济”时代的到来。这不仅改变着人们的生产方式和生活方式，而且改变着人们的思维方式和学习方式，引发了世界范围的跨世纪整体教育改革和学习革命。

基于这种背景，本书试图探讨教育改革与学习革命的核心环节——基础教育课程改革中作为文化整合实践的课程整合的历史内涵与实现途径。本章将通过宏观社会背景和理论脉络引出所要研究的问题，阐述这项研究的理论价值和实践意义。

第一节 课程整合的时代因应

一、整合：21 世纪的时代特征

工业革命以来，人类的科学技术迅猛发展，一方面极大地促进了社会进步，但同时也引发了许多新问题，如环境污染、能源危机、人口危机、生态失衡、两极分化等，最终导致文化意识层面的民族文化与世界文化的冲突、传统与现实的矛盾、人文精神和科学精神的对立、价值和理性的对抗。人们更是亲眼目睹了这样的情境：人类最先进的科学技术却给人类自己带来最深重的灾难。^① 从

^① 邹广文. 当代文化哲学 [M]. 北京：人民出版社，2007：253.



文化的角度来看,人类在当代所遇到的一切困惑和危机,都可以归结为一个“文化”的问题。如果说文化的分裂与冲突是20世纪最引人注目且耐人寻味的历史景观,那么文化的整合与自救,回归人本身,回归文化本身,则是21世纪的文化使命。整合是指系统各个组成部分的协调一致,不出现游离、断裂或脱节。^①文化整合,就是把各种分散的、孤立的,甚至冲突的文化价值力量整合为一种凝结着人类利益和整体价值,使人类的文化实践行为充溢着一种健康自觉的人文精神关怀。^②10年前,著名学者费孝通先生就指出:“未来的21世纪将使一个个分裂的文化集团联合起来,形成一个文化共同体,一个多元一体的国际社会,而我们现在的文化就处在这种形成的过程中。”^③21世纪是一个文化整合的时代。^④

另一方面,知识更新空前加快。十七八世纪经过大量对自然与社会的观察与实验,开始有了自然与社会科学的知识分野,到19世纪初步形成自然与社会两大科学体系,20世纪两大体系系统化、条理化,20世纪下半叶起则开始重组与整合。反映在学校中,一是学科划分越来越细,分支越来越多,二是各科知识高度相关、能力需求高度综合,使学科的综合化、整体化趋势越来越明显。传统学科相互交叉、相互融合、相互渗透,产生了许多边缘学科。这种相互交叉、相互渗透的学科主要有三种,即社会学科之间的交叉渗透、自然学科之间的交叉渗透以及社会学科与自然学科之间的交叉渗透。边缘学科的出现消除了传统学科之间的界限,使整个自然科学或社会科学日益紧密地联结为一个整体,促使人类的科学活动从整体出发,依靠多学科、多领域的协作来进行。^⑤正因如此,有人把科学定义为“涉及研究科学和社会的相互作用的学科,即研究科学影响社会和社会影响科学”,“80年代科学的目的来自科学、技术和社会(STS)的相互作用”。^⑥

边缘学科、交叉学科的出现反映了科技和人文整合的文化价值追求,也是

① 扈海鹏. 全球化与文化整合 [J]. 哲学研究, 2000 (1): 25.

② 邹广文. 当代文化哲学 [M]. 北京: 人民出版社, 2007: 232.

③ 费孝通. 从反思到文化自觉和交流 [J]. 读书, 1998 (11): 8.

④ 何中华. 哲学的跨世纪使命: 文化整合与自我拯救 [J]. 文史哲, 1995 (6): 39-40.

⑤ 刘启迪. 论综合课程的绝对性与相对性 [J]. 课程·教材·教法, 1999 (6): 9.

⑥ 王秀红. 我国初中综合科学课程改革与发展的个案研究 [D]. 东北师范大学博士学位论文, 2007: 4.

人类对人与自然、人与社会、人与自我三个基本关系的重新思考与定位的要求。它们既是科学本身发展的结果，也是社会发展的需要。^①

整合，已经越来越成为我们这个时代的特征。

二、课程整合：教育改革的时代因应

随着虚拟技术和以国际互联网为代表的当代信息技术的发展，人类面临着从工业时代向信息时代的急速转变，知识传播的速度和容量以几何级数递增，新技术、新材料、新能源等高新科学技术群的产生和发展给世界社会和经济生活带来了巨大变化。人们把这样一个以知识和信息的生产、分配和使用为基础，以创造性人力资源为依托，以高科技产业及智业为支柱的经济形态称为知识经济。^②它是继农业和工业经济之后出现的另一种新型经济形态。

知识经济和相伴而来的全球一体化对现有的价值观念、生活方式、教育观念和制度体系等产生了重大冲击，对人才的知识结构和素质结构提出了全新的要求，即要具备广阔的知识背景，具有对各种知识能系统掌握、融会贯通、互相渗透、综合运用综合能力，具有科技与人文素质融合的完整人格，具备智力素质与情感素质统一的综合素质，具有终身学习的意识以及创新与实践能力。^③

为了应对知识经济和全球化的要求和挑战，世界各国和地区基于对社会变化形势的判断和在本国、本地区教育现状分析的基础上，从理想的社会、理想的人出发，先后进行整体的教育改革。课程和教学因为在教育系统中的核心地位更是备受关注。课程设置和教学方式如何适应知识经济时代对人才素质的要求，成为各国教育改革共同的主题。

美国在1991年乔治·布什政府的《美国2000年：教育战略》中提出了迈向21世纪的全国6大教育目标和21项要求。^④2006年美国劳动力技能最新委员会公布了他们的研究报告《艰难的选择或艰难的时刻》（Tough Choices or Tough

① 刘启迪. 论综合课程的绝对性与相对性 [J]. 课程·教材·教法, 1999 (6): 9.

② 黄书光, 王伦信, 袁文辉. 中国基础教育改革的文化使命 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 153.

③ 黄书光, 王伦信, 袁文辉. 中国基础教育改革的文化使命 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 161-169.

④ 史静寰. 当代美国教育 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2001: 104.



Times), 呼吁改变延续了一个世纪的美国教育系统。2007 年美国 21 世纪技能合作组织公布《21 世纪学习框架》, 提出劳动者不仅要拥有较好的基本文化素质, 还要具有创新精神、创造力与想象力, 善于运用观念与抽象能力, 能够较快地接受新生事物并自我更新, 能够在小组中与他人愉快合作, 自我约束与管理规划自己的工作并走向成功。^① 英国 1999 年提出了面向 21 世纪课程的 4 项发展目标(精神、道德、社会、文化)和 6 项基本技能(交往、数的处理、信息技术、共同工作、改进学习、解决问题)。日本 1998 年发表课程审议报告, 展示 21 世纪新课程构想, 力求精选教学内容, 鼓励学生参与社会, 提高国际意识, 提高学生独立思考和学习的能力, 为学生掌握本质的基本内容和个性发展制造宜人的教育环境, 鼓励每所学校办出特色和标新立异。^②

在这些形形色色的课程改革运动中, 课程整合的问题是根本性问题之一。课程整合作为与课程的分化相对应的课程设计形式, 是“使分化了的学校教学系统的各要素及其成分形成有机联系, 成为整体的过程”^③。日本课程论专家佐藤正夫认为: “现代课程改革运动就是围绕着课程整合的问题展开的。”^④ 课程整合打破学科的界限, 重组课程的各个要素, 以真实世界中对个人和社会具有意义的问题或主题为教学起点, 安排与知识有关的内容和活动, 鼓励学生主动探索, 将课程经验整合到意义架构中。学生亲身经历解决问题的过程, 达成经验和知识、社会和生活的整合。

对课程整合的强调主要是基于以下两个原因:

一方面, 新科技的兴起, 新问题的产生, 新领域的形成, 知识总量的激增, 知识更新速度加快, 对人才提出更高、更综合的要求, 要求学校教育培养“完人”, 把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来, 使其成为一个完善的人。^⑤ “完人”的“充分发展”是整体的, 与之相适应, 在课程发展中

① 任长松. 如何看待对 NCLB 的质疑与批评 [M] // 课程理论与实践创新——第六次全国课程学术研讨会论文集. 2008: 144 - 145.

② 钟启泉, 张华. 世界课程改革趋势研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001: 533 - 535.

③ 黄甫全. 整合课程与课程整合论 [J]. 课程·教材·教法, 1996 (10): 9.

④ 钟启泉, 张华. 世界课程改革趋势研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001: 73.

⑤ 联合国教科文组织, 国际教育发展委员会. 学会生存 [M]. 华东师范大学比较教育所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 192 - 195.

必须不断吸纳新知识,进行整合,实现整体提升。

另一方面,学校科目分化繁多,新知识无法归入到现有的学科,难以配合学生实际的生活以及社会快速的变迁。知识过于零散,学科之间缺乏横的衔接和纵的连贯,造成脱节和重复的现象。在学科林立的课程中,学生对于学习感到索然无味,找不到学习的意义。学科跟学生的校园生活、社会生活脱节。“现代世界,在某种全新意义上,已经成为一个互动体系,而我们对此却知之甚少。”^①

因此,课程整合成为国际组织倡导和各国实行的课程改革中一项非常重要的议题。仅在1970年,联合国教科文组织就至少有三次重要的专门会议讨论学科的整合问题;^②其中《学会生存》报告指出:“目前教育青年人的方式,对于青年人的训练,人们接收的大量信息——这一切有助于人格的分裂。为了训练的目的,一个人的理智认识方面已经被切割得支离破碎,而其他的方面不是被遗忘,就是被忽视;为了科学研究和专门化的需要,对许多青年人原来应该进行的充分而全面的培养被弄得残缺不全。”^③国际教育大会在20世纪80年代以后连续对课程整合问题展开了讨论。联合国教科文组织所制订的“第二个中期计划(1984—1989)”特别强调课程整合的重要性,指出“面对复杂的需要,为了避免课程超载,解决的办法不是在现行内容中增添新的因素,而应考虑到有关各学科的补充性和计划中的教育目的,把所有因素有机整合成一个个新的、复合的整体”^④。1986年召开的第40届国际教育大会在《最终报告》中指出:“为了应付现代世界的挑战,科学教育应该少一些以这一门学科或那一门学科为中心,反之,应该显得更综合化和更具有跨学科性。”^⑤1993年在《转变关于地球的观念》报告中提出了跨学科在环境教育的教或学过程中的重要性和必要性,强调环境教育要采取一种全面的观点,并认为:“单一的学科教育导致了知识的

① 汪晖,陈燕谷.文化与公共性[M].北京:三联书店,1998:521.

② S. 塞拉克, G. 维迪努.从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M].马胜利,等译.北京:教育科学出版社,1996:213.

③ 联合国教科文组织,国际教育发展委员会.学会生存[M].华东师范大学比较教育所,译.北京:教育科学出版社,1996:193.

④ S. 塞拉克, G. 维迪努.从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M].马胜利,等译.北京:教育科学出版社,1996:214.

⑤ 张人杰译.国际教育大会最终报告关于综合课程的论述.广东省教育厅.普通高中综合课程研究资料汇编,1996:183.



片面性及理论的片面性,即认为以某种方式传授知识的片段就等于所谓的“教育”,并提出要“逐渐把跨学科视为全部教育领域或至少是应用学科领域内出现的一种革新的方法”。^①1998年提出“应该促进和加强课程的革新、学科间的特点和跨学科特点”^②。

英国提出要在课程计划及具体的教学进程中,贯彻交叉课程要素,并确定五个基本的交叉课程主题:对经济与工业的理解、健康教育、职业教育和指导、环境教育、公民教育。日本要求小学三年级到高中三年级每个年级平均每周开设2课时的综合学习时间,并在课程标准中提出以下专题作为学习内容:国际理解教育、信息教育、环境教育和人权福利等现代社会热点问题。加拿大在其“2000年计划”中,将一年级至十年级的课程划分为四个综合学科群:人文(英语、外语、生活、社会)、科学(算术或数学、科学)、艺术(舞蹈、戏剧、音乐、美术)、技术(商业、家政、体育、工业技术)。小学原则上以综合学科群为学习单位,初中课程是学科群与个别学科并存,而且学科之间也建立了联系。^③

课程要回归学生的“生活世界”,建立知识与学生、社会的联结,赋予教育生活意义和生命价值,课程整合成为教育对21世纪的时代因应。

第二节 课程整合的现实诉求

一、整合:基础教育课程改革愿景

为了适应知识经济社会对人才的素质要求,应对空前激烈的国际竞争,全面推进素质教育,解决实施素质教育中存在的问题,^④我国对基础教育课程进行

① 赵中建. 全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科文组织的报告[M]. 北京:教育科学出版社,1999:39.

② 赵中建. 全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科文组织的报告[M]. 北京:教育科学出版社,1999:418.

③ 钟启泉,张华. 世界课程改革趋势研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001:119-120.

④ 王湛. 扎实推进素质教育,开创基础教育课程改革新局面[M]//钟启泉,崔允漷,张华. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 上海:华东师范大学出版社,2001:1-15.

了积极的探索。尤其是谋划于20世纪末启动于21世纪初的课程改革,对我国的基础教育产生了广泛而深刻的影响。1998年12月24日,教育部颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》,提出“改革课程体系和评价制度,2000年初步形成现代化基础教育课程框架和课程标准,改革教育内容和教学方法,推行新的评价制度,开展教师培训,启动新课程的实验,争取经过10年左右的实验,在全国推行21世纪基础教育课程教材体系”。1999年6月,《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,要“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系”。2001年6月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》进一步推动了课程改革的步伐。同年同月,教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》),确定了改革的总体目标,同时各科的课程标准或指导纲要也陆续出台。至此,中国内地新一轮基础教育课程改革正式启动(这次课程改革被广泛地称为新课改,本书循此惯例,以下也简称新课改)。2001年9月,按照“先立后破,先实验后推广”的方针,在全国38个国家级试验区进行义务教育新课程实验。2004年9月,广东省、山东省、海南省、宁夏回族自治区等四个省(区)率先进行普通高中新课程实验。

《纲要》明确提出把“课程整合”作为改革目标之一,要求“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程比例,并设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性”。“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。”在2003年颁布的《普通高中课程方案(实验)》中,从学习领域、科目设置、模块划分三个层面整体关注课程结构。语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育健康、综合实践活动构成了八大学习领域,共包括12~13个科目,每个科目由若干模块组成。^①

从狭义来看,课程整合主要表现在课程结构和科目设置上。从广义来看,强调整合性、全面性是新课改的特点,表现在:

1. 课程目标的整合

强调学生的整体发展,为学生的终身发展奠定坚实的基础,并为学科的课

^① 教育部. 普通高中课程方案(实验)[M]. 北京:人民教育出版社,2003:2.

