中国基础教育课程与教学研究

吕世虎　　肖鸿民

A1030727

中国人事出版社

需要全本请访问 www.ertongbook.com

图书在版编目（CIP）数据

中国基础教育课程与教学研究／吕世虎　肖鸿民　编.
北京：中国人事出版社，2002.4
ISBN 7-80139-830-0

Ⅰ.中…　Ⅱ.①吕…②肖…Ⅲ.基础教育-课程-教学研究-中国　Ⅳ.G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字（2002）第021980号

中国人事出版社
（100101　北京朝阳区育慧里五号）
新 华 书 店 经 销
三河市印务有限公司印刷
2002年7月 第1版　　2002年7月 第1次印刷
开本：787×1092毫米　1/16
印　张：12　　字　数：155千字
定　价：18.00元

前　言

21世纪具有鲜明的时代特征：知识经济加速到来，科学技术迅猛发展，国际竞争日趋激烈。在这个以知识的创新与应用为特征的知识经济时代，创新人才的培养成为影响整个民族生存和发展的关键。我国要应对新世纪的挑战，迫切需要基础教育加快全面推进素质教育的步伐，培养具有创新精神和实践能力的人才。基础教育课程改革是促进素质教育取得突破性进展的关键环节，受到政府和社会各界的关注和重视。1999年召开的第三次全国教育工作会议和《面向21世纪教育振兴行动计划》都明确提出了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体系的任务。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。

新一轮基础教育课程改革大体分为三个阶段：酝酿准备阶段；试点实验阶段；全面推广阶段。从1999年《面向21世纪教育振兴行动计划》颁布和第三次全国教育工作会议召开，到2001年6月全国基础教育工作会议召开的两年多时间，是酝酿准备阶段。在这一阶段，研究制定了《基础教育课程改革纲要（试行）》、义务教育阶段18科课程标准的实验稿；编写审定了20个学科的49种课程标准实验教科书。同时，关于课程管理政策、评价制度、综合实践活动的研究，均已取得阶段性成果。从全国基础教育工作会议的召开，　《决定》的颁布和贯彻，　《纲要》的颁发和实施，基础教育课程改革进入了试点实验阶段。2001年9月，义务教育阶段课程标准实验教材在38个国家级实验区进行实验，2002年9月，将有500多个县作为省级实验区进入实验，省级实验区将逐年扩大。高中新课程也将于2003年秋季开始实验。试点实验工作大约

三年时间，2004年中结束。

在对试点实验区全程跟踪评估、分阶段总结的基础上，2004年和2005年秋季，义务教育阶段和高中阶段将分别全面推行新课程，进入全面推广阶段。

新一轮基础教育课程改革是一个意义重大、影响深远、任务艰巨复杂的系统工程，它既是新世纪我国政府积极推行的一项社会事业，也成为由广大教师和基层教育工作者自下而上投入极大热情的一项群众性教育改革运动。整个改革涉及到培养目标的变化、课程结构的改革、课程管理制度的改革、课程实施与教学改革、教材改革、课程资源的开发、评价体系的建立、师资培训以及保障支持系统的建立等，需要全社会的支持和通力协作，特别是需要广大教师、教研人员、教育管理人员在观念与行为上的转变和实践操作中的积极投入。

为了帮助广大教师、教研人员、教育管理人员理解和实施新课程，作者从近年来发表的有关基础教育课程改革的文献中，综述、编写了这套基础教育课程改革阅读参考丛书。丛书涉及基础教育课程改革的国际比较研究，基础教育课程与教学研究，基础教育改革的历程，研究性学习，综合实践活动，教师与新课程，信息技术教育，校本课程与教学资源开发，新课程实施研究等方面，可作为新课程教师培训和教师研修学习的参考资料。

作　者

2002年5月

目　录

前　言……1

第一部分　课程的概念

1．课程的词源学分析……3
2．课程的概念阐释……5
3．课程内涵的发展趋势……11

第二部分　课程改革

4．20世纪课程改革的基本价值取向……17
5．新世纪的中国基础教育课程改革……37
6．新课程改革的理论基础……49
7．综合理科课程改革……59
8．综合实践活动课程……67
9．国家课程标准的框架与特点……76

需要全本请访问 www.ertongbook.com

第三部分 知识经济时代的新课程与教学

10．面向知识经济时代的新课程理论与课程改革……89
11．适应发展性和创造性学力要求的新课程与教学…92
12．现代信息技术对课程与教学的影响……95

第四部分 课堂教学研究

13．传统课堂教学的弊端分析……101
14．传统课堂教学的缺陷……107
15．传统课堂教学缺陷的矫正……113
16．知识观的转型与课堂教学改革……119
17．课堂的生态学分析……126
18．教育学视野中的课堂本义……133

第五部分 探究式教学

19．探究式教学及其特点……141
20．探究式：课堂教学改革之理想选择……147
21．探究式教学的模型建构……156

第六部分 讨论式教学

22．讨论式教学的优点……163
23．组织小组讨论的缺陷……173

编后记

第一部分

课程的概念

在教育领域中，课程是涵义最复杂、歧义最多的概念之一。要研究课程理论，理解课程实践，必须对课程这一概念的涵义有一个基本的认识。

1 课程的词源学分析

在中国，“课程”一词最早出现于唐朝。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”一句注疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”据考，这是“课程”一词在汉语文献中的最早显露。《诗经》里的“奕奕寝庙，君子作之”，直解为“好大的殿堂，由君子主持建成”，“奕奕”形容宏伟状；“寝庙”指殿堂、庙宇，喻伟大的事业；“君子”指有德者。全句的喻义为：“伟大的事业，乃有德者维持。”孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟业”。既指“伟业”，其含义必然十分宽泛，远远超出学校教育的范围。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中频频提及“课程”，如；“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作功夫”等。朱熹的“课程”主要指“功课及其进程”，这与今天日常语言中“课程”的意义已极为相近。

在西方，英国著名哲学家、教育家斯宾塞（H.Spencer）在1859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，意指“教学内容的系统组织”。该词源于拉丁语“currere”，“currere”是一动词，意为“跑”；“curriculum”则是名词，原意为“跑道”（race-course）。根据这个词源，西方最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称“学程”。由于斯宾塞使用的“curriculum”一词原意是静态的跑道，故教育中过多地强调了课程作为静态的、在于学习者的“组织起来的教育内容”的层面，相对忽略了学习者与教育者动态的经验和体验的层面。在当代的课程理论文献中，许多课程学者对“curriculum”

的词源“currere”表现出浓厚兴趣，因为“currere”原意指“跑的过程与经历”，它可以把课程的含义表征为学生与教师在教育过程中的活生生的经验和体验。与名词的“课程”“curriculum”相比，“currere”是“过程课程”。

[张华，2001（11）]

2 课程概念的阐释

一、课程概念的几种界说

人们对课程有各自不同的理解，课程概念的不同界说在国内外也广泛存在。有论者对人们对课程的理解作了如下总结。

1．课程是知识

这是较早、影响较深远的一种观点。这种观点的基本思路是：学校开设的每门课程应该从相应的学科中精心选择，而且应该按照学习者的认识水平加以编排。作为知识的课程通常表现为课程计划、教学大纲（课程标准）、教科书等看得见、摸得着的客观存在物。

当课程被认为是知识并付诸实践时，其特点表现为：

●课程体系按照科学的逻辑进行组织；

●课程是社会选择和社会意志的表现；

●课程是既定的、先验的、静态的；

●课程是外在于学习者的，而且是凌驾于学习者之上的——学习者服从课程，在课程面前是接受者角色。

2．课程是经验

这种观点是在对前一种观点的批评和反思的基础上形成的。持这种观点的人认为，将课程看作知识，容易导致“重物轻人”的倾向，即强调课程本身的严谨、完整、系统和权威性，却忽视了学习者的实际学习体验和学习过程。而实际上，只有那些真正为学生经历、理解和接受了的东西，才称得上是课程。于是，他们在谈到课程时开始使用“经验”

需要全本请访问 www.ertongbook.com

这一概念，并进一步认为，课程就是学习者本身获得的某种性质或形态的经验。

当课程被认为是经验时，其特点表现为：

●课程往往是从学习者的角度出发和设计的；

●课程是与学习者的个人经验相联系、相结合的；

●强调学习者作为学习主体。

3．课程是活动

这是一种比“课程是经验”更加新颖的观点。这种观点的基本思想是：课程是人的各种自主活动的总和，学习者通过与活动对象的相互作用而实现自身各方面的发展。当课程被认为是活动时，其特点表现为：

●强调学习者是课程的主体，以及学习者作为课程主体的能动重要性；

●强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介来实施课程；

●强调活动的完整性，突出课程的综合性和整体性，反对过于详细的分科教学；

●强调活动是人心理发展的基础，重视学习活动水平、结构、方式，特别是学习者与课程各因素之间的关系。［从立新，2000］

有论者认为，多种多样的课程界说大致可归结为三类。

1．课程作为学科。课程是指所有学科（教学科目）的总和，或学生在教师指导下各种活动的总和，这通常被称为广义的课程；狭义的课程则是指一门学科或一类活动。《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社，1985年版，第207页］

2．课程作为目标或计划。课程是指教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。如课程论专家塔巴（H.Taba）认为课程是“学习计划”，奥利沃（P.Oliva）认为课程是“一组行为目标”，约翰逊（M.Johnson）认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”，等等。［张华，2000（11）］

3．课程作为学习者的经验或体验。课程是学生在教师指导下所获得的经验或体验，以及学生自发获得的经验。［张华，2000（11）］

也有论者认为，课程的各种界说本质上来看，可以分为两种：课程是

学生在学校中获得的经验（experience）；课程是学校的教学（教育）内容。“学校总计划”、“学习计划”实际上指的也就是教学（教育）内容，“学科”就是“教学内容”，计划规定的也是教学内容。其他种种界说也大多可以纳入“经验说”或“内容说”之中。［张宏安，2000（3）］

为了进一步解释课程概念，有论者对经验作了进一步的界定。

按词典释义，经验的含义为：

（1）指感性经验或感觉经验，即人在实践过程中，通过自己的感官直接接触客观事物而获得的对事物的表面现象的初步认识。

（2）有时也指经过系统整理的经验，即经过实践反复检验过的科学结论。

作为课程的界说的“经验”，显然不应只取前者，即“感性认识”解。因为学生在学校获得的绝不仅仅是感性认识或“对表面现象的初步认识”，学生的学习是一个认识过程，它必然要经过学生的由感性认识到理性认识的不断发展深化的过程。而且学生在学校中学习的内容绝不仅仅是停留在感性认识阶段就能完成的，如对牛顿运动定律的认识，对社会发展规律的认识等。作为学生的学习来说，本身还有一个“从理论开始”的特点。这样，对经验的理解亦同时采用者：课程是学习者在学校中经过了系统整理的经验，即经过他的实践检验过的结论——包括各学科的内容，也包括思想品德、知识技能和文明行为等身心发展方面的结论。［孙宏安，2000（3）］

综上所述，经验指的就是个人所获得的感性知识，及在感性知识基础上，经过自己系统整理和由实践反复检验了的科学知识，以及个人经历对个人身心发展产生的影响。

二、课程的“经验说”与“内容说”之间的关系

有论者对课程的“经验说”与“内容说”之间的关系作了进一步分析。

从经验概念出发，认为课程是一种经验，也就是认为课程是学习者在学校指导下获得感性认识，及在此基础上的，经自己整理、实践检验的科学知识，以及个人身心所受的影响。显然，这种知识和影响是对学习者个人而言的。这种经验也是客观存在的，对受过学校教育的人来说，知识和身心的改变的确是存在着的（这可以说是教育的目的或教育的结果）。因而“经验说”实际上是从教育的结果来看的——经过教育，学生必然获得某些经验。之所以获得经验，是因为进行了教育，即实施了课程。换一个角度，这种经验有着明显的个性色彩，对不同的学生来说是不一样的。因而，学生在学校中到底获得了哪些经验？其中有一些是在教学中可明确辨识的，如知识、技能性经验，另一些则是教学中难以明确辨识的，如身心方面的经验。因此，在实际上人们无法编订出学习者个人在学校指导下获得的全部经验来。作为经验的课程，并非一种完全可编订的课程。它是一种存在的课程（curriculum of being），即“经验”表述了课程的存在性。

那么，能编订出来的课程怎样界说呢？能编订出来的是“教学（教育）”内容。一般说来，课程编订以这样一些教学文件为结果：课程计划、各学科教学大纲和教材等，它们的确也就是教学内容。编订出来的课程当然也就是对学习者进行教育的可实施的课程，并且是对所有的一学习者实施的课程。它可构建、可执行，因而用教学内容来界说的是一种做的课程（curriculum of doing），即“内容”表述了课程的构造性。

在课程研究中两种界说一般得到这样的运用：在抽象地研究课程时，“经验说”比较常用，尤其在按教育目标确定课程时——此时，是把教育目标转化为学习者通过学习，即通过教育所应获得的全部经验，包括知识技能以及思想品德和身心发展方面的经验。在其后按这些要求（这些要求作为一种目标一般也写进课程计划和教学大纲中）编订课程时，就进入了具体地确定课程的领域，即开始编订教学内容了，此时，“内容说”比较有用。编订出来的教学内容经过教学教育过程，使学习者个人获得了经验。此时的经验，已不是确定课程时由教育目标抽象地确定的学习者应获得的经验，而是具体的学习者个人已获得的经验了。课程概念就这样在两种界说间变换。这种变换，标志着课程由抽象到具体的发展，也就是经验由应获

得（公共经验）到已获得（个人经验）的发展。作为由抽象上升到具体的中介的，则是教学内容——课程的编订和实施。从这一过程的角度看，“经验说”界定的是一种目标性课程或抽象课程，“内容说”界定的是一种操作性课程或具体课程。

“经验说”和“内容说”两种界说具有某种互补性，它们不能互相取代，也不互相包含，更不互相矛盾，而是从不同的角度对课程作的界定，在不同的领域或不同的研究中可以采用不同的界说。［孙宏安，2000（3）］

潜在课程理论和活动课程理论正好为上述论点作了注脚。“所谓潜在课程，一般是指形成学生的非正式学习的各种要素，如师生关系……以及课堂奖励方式等。这些在学校课程设计中没有得到明确规定的、非计划的学习经验，被看作是隐藏的、无意的，但这些经验却又经常而有效地对学生发生着影响。［王冬凌等，1998］这里用“经验”来界定课程是非常自然的，由于这些都是没有在学校的课程设计中明确规定的，尤其具有某种效果的个人性和非预期性，因而我们通常用课程计划、教学大纲和教材等的“教学内容”来界说这种课程，就不太容易被人们理解。当然，人们研究潜在课程，提出了设计潜在课程工作。但显然，潜在课程是不能完全设计的，否则潜在课程也就不存在了。活动课程是指在学科课程以外，由学校有目的、有计划、有组织地通过多种活动项目和活动方式，综合运用所学知识，开展以学生为主体，以实践性、自主性、创造性、趣味性以及非学科性为主要特征的多种活动的课程。［阳谷，1996］这个计划好的课程是事先编订出来的，针对所有学生的，因而用“教学内容”来界定是十分合适的。显然，活动课程是以使学生获得直接经验或感性知识为主的课程。

值得注意的是，现在在课程建构或教育过程中存在一个问题：一方面，我们按“经验说”确定了我们的课程目标；另一方面则按“内容说”编订具体的课程，即形成课程计划、大纲和教材。那么，学习者学习了这样编订的教材后，是否真正地（已）获得了我们希望他（应）获得的经验呢？未必。现在正在使用的义务教育课程就存在这样的问题。例如“虽然课程计划和教学大纲规定了能力目标（这是一种对个性的经验要求，一般作为教育目标写入课程计划和教学大纲，但并非计划和大

纲的‘本文’内容——引者注），但在教材当中和教学过程中没有能够落实，使能力培养流于形式”。［白月桥，1996］

在我们全面实施素质教育的努力中，编订出适合于素质教育的课程可以说是一个中心性的问题。注意到课程的两种界说和其所反映的课程编订中的问题是有重要意义的：编订出能使学生通过学习就能获得教育目标所要求的经验的课程，将极大地促进素质教育的全面实施。［孙宏安，2000（3）］

3 课程内涵的发展趋势

进入20世纪70年代，课程的内涵发生了重要变化，呈现如下6个趋势：

一、从强调学科内容到强调学习者的经验和体验

当人们强调学科而且只强调学科的时候，课程的内涵也就与学科内容等同起来，这样，课程就越来越排斥儿童的直接经验。由此导致的结果是，课程越来越成为社会对儿童施加控制的工具，儿童的权利、儿童的发展在课程中得不到保障。为了切实保障儿童的发展，把儿童的发展置于课程的核心，人们开始越来越关注学习者现实的活生生的经验和体验。这并不意味着排斥源于文化遗产的学科知识，而是在儿童现实经验的基础上整合学科知识，使学科知识成为学习者的发展资源而非控制工具。

二、从强调目标、计划到强调过程本身的价值

只把课程作为教学过程之前和教学情境之外设定的目标、计划或预

需要全本请访问 www.ertongbook.com