

单元 1 课程实施与教学改革

课程改革的核心环节是课程实施，而课程实施的基本途径则是教学，所以教学改革是课程改革的应有之义。实际上，课程方案一旦确定，教学改革就成了课程改革的重头戏了。如果教学观念不更新，教学方式不转变，课程改革就将流于形式，事倍功半甚至劳而无功。课程教材改革是推进素质教育的突破口，而教学改革将是一场更持久的、复杂的攻坚战。^①

主体部分

主题 1：课程实施是课程计划付诸实践的过程

课程实施问题是随着课程改革的逐步深入凸现出来的。20世纪60年代后期和70年代的大量研究资料表明，课程改革方案的研制、传播、宣传、规划和采纳往往并不总会带来实际变化（富兰 Michael Fullan, 1982）。直到20世纪70年代，课程研究者才高度重视课程实施问题，以图弄清楚课堂上什么在变，以及哪些因素对变化的程度有影响。^②

（一）课程改革的四个相互联系的阶段

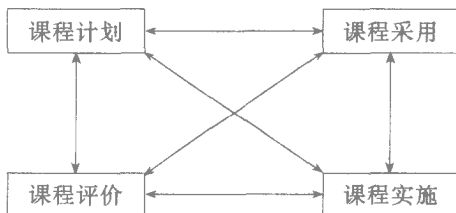
课程改革是一项系统工程，不仅牵涉到与课程利益相关的方方面面，不仅存在着各种影响课程推行的复杂因素，而且，课程改革本身就是由一个深思熟虑的、有

钟启泉：《为了中华民族的复兴、为了每位学生的发展（基础教育课程改革纲要（试行）解读》，172页，上海华东师大出版社，2001。

^② 江山野译：《简明国际教育百科全书·课程》，64页，北京教育科学出版社，1997。

计划的、逐步展开的过程构成的。著名课程理论家迈克·富兰说：“变革是一项旅程而不是一张蓝图。”^① 课程改革作为一种深层次、全方位的变革，总是渐进地、动态地、按一定步骤推进的。

一般说，每个完整的课程变革都包含课程计划、课程采用、课程实施、课程评价几个相互联系并交互作用的环节。如下图所示：



从课程改革的程序上看，课程实施是将被采用的课程计划付诸实践的过程，即推行计划的过程。

(二) 课程实施关注课程计划的实际运用情况

美国著名的课程理论家古德莱德 (Goodlad) 曾提出一个对课程的分析框架，他区分了课程的五个层次：一是观念层次的课程——在思考、研究、拟议中的课程；二是社会层次的课程——教育行政部门推行的正式课程（这两个层次属于课程改革的课程编制和课程采用阶段）；三是学校层次的课程——在国家和地方确定的课程的基础上，由学校组织起来的课程；四是教学层次的课程——教师所“理解”的并在课堂上施行的课程；五是体验层次的课程——学生实际获得的经验和体验（这三个层次就进入了课程实施）。古德莱德的 analysis，深层次地触及到了课程实施的实质——通过学校对课程的组织 and 教师的实际运作，使课程对学生产生影响，从而让课程内容变为学生的精神财富。

按照古德莱德对五种课程形态的分析，课程实施就是一项课程改革的方案在学校、教师、学生那里实际运用的情况，或者说是课程在学校里、教室里和学生学习活动中真正表现出的变化。这也就是富兰所指出的，“实施的焦点是实践中发生改革的程度和影响改革程度的那些因素”。课程实施是研究“一个预期的课程是如何

^① [加拿大] 迈克·富兰：《变革的力量——透视教育改革》，35页，北京：教育科学出版社，2000。

在实际中运用的”。

已有的大量研究揭示了一个重要的现象，就是：课程的改革在跨过一个个的层次以后，“理想课程”与“实际课程”之间可能出现一个“落差”。不管研究者用什么概念来概括这种现象（如课程衰减、课程调适、课程重组、师定课程等）但有一点是肯定的，那就是课程方案的实施并不能完全符合设计者的预期目标。因此，课程实施越来越受到人们的关注。

主题 2：课程实施是课程改革的核心环节

在很长的一段历史时期内，课程的研究并不关注课程实施的问题。泰勒 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》是公认的现代课程理论的奠基石；“泰勒原理”提出了现代课程理论的基本构架，这就是：

- 学校应该试图达到哪些教育目标？
- 提供哪些教育经验最有可能实现这些目标？
- 怎样有效组织这些教育经验？
- 我们如何才能确定这些目标正在得到实现？

“泰勒原理”确立的课程开发范式并没有提到课程实施。

真正导致课程实施问题凸显出来的是 20 世纪 50 年代末 60 年代初肇始于美国、波及全球的“学科结构”课程改革运动，它的无果而终使人们看到了课程实施的重要性——无论多么理想和诱人的课程改革方案，最终还是要落实到课程实施的层面才能实现其初衷。

（一）课程计划是否全面、切实地推行

课程实施是课程改革的一个重要环节，是实现预期的课程理想的手段。即使是一个最完善的课程方案，如果没有切实地执行，或者在实际推行中完全走了样，那么，这样的“改革”的结果是可想而知的——这一点，历史的经验很值得我们深思。

由于课程改革存在着复杂的影响因素和交错的利益关系，在经过了一层层的落实和一系列的历程以后，随着每一个环节上发生的损益和改变，实际存在着一种“替换”和“走样”的机制。国外在课程实施的研究中，十分注意行政因素、地方条件和策略，以及相关的组织变量，这并不是没有道理的。当然，我国的国情与国外“分权”的课程体制是不同的。但我们也必须看到，一项课程计划是否全面地、切实地

推行，并不是一件“自然而然”的事情。早在 1996 年 施良方教授就提出：“如果以为课程实施在我国不成什么问题的话，那就大错特错了。”他引用当时国家教委主管基础教育的官员的话：目前不少学校没有严肃认真地执行国家教委发布的各项减轻学生负担和加强教育教学管理的规章制度，没有严肃执行课程（教学）计划和教学大纲，有的学校甚至相当严重：任意增减课时，对所教授内容不恰当地拓宽、加深、拔高 利用节假日给学生补课 频繁地举行统考、统练 等等。^① 这一切表明，课程的改革方案是否真正全面地、原原本本地得以实施，应当引起我们高度重视。

示例 1

1957 年秋天，苏联发射了世界上第一颗人造地球卫星，震动了美国朝野，他们惊呼：俄国人在教室里向我们挑战了；俄国人的教室和图书馆、实验室和教学方法对我们的威胁比他们的氢弹还厉害。为了在军事等领域继续同苏联抗衡，美国亟需培养科技人才，提高科技水平。从“满足国家基本安全”的高度，要求采取紧急措施，纠正美国教育存在的不能使年轻人接受自然科学、数学、外语和科技训练的不平衡现象。这样，1958 年，美国迅速通过了《国防教育法》，联邦拨巨款资助数学、科学和外语教育；召开了伍兹霍尔会议，相继出版了一套用最新科技成果充实起来的“新理科”教材；当时，布鲁纳的“学科结构理论”和“发现教学法”正受到人们青睐，以此为理论背景，一场以“学术中心、专家主导、教师适应”为特点的“学科结构运动”轰轰烈烈地开展起来。但是，从 20 世纪 60 年代的中期到后期，“学科结构运动”受到越来越多的抨击，人们怨声载道，一场充满理论魅力和美妙构想的课程改革，终于无奈地收场。正像这次运动的第二号旗手、美国著名课程理论家施瓦布经过反思所提出的一个问题：学术中心课程是否在教育教学中被教师接纳并真正地实施过？事实上，新的课程计划在许多学校和教师那里，确实压根儿没有付诸实践。^②

（二）课程在什么水平上得到实施

课程可以在不同的水平上实施。实施课程方案的程度越高，表明实施的效果越好，课程实施就越成功。很多学者主张应用 LOU（课程的使用水平）问卷去测量

^① 施良方：《课程理论——课程的基础、原理和问题》，129 页 北京 教育科学出版社，1996。

^② 张华：《课程与教学论》，334 页，上海：上海教育出版社，2000。

课程实施的程度。用这个问卷考察课程实施程度可以分为以下 8 个水平：

使用水平	具体表现
1. 未使用	实施者对课程改革缺乏了解或了解甚少,未参与课程改革工作,也未准备参与。
2. 定向	实施者已经得到课程改革资料,且已经探讨或正在探讨课程改革的价 值取向以及其对使用者的要求。
3. 准备	实施者正为第一次使用新课程做准备。
4. 机械地使用	实施者关注改革的短程使用或日常使用,但是缺乏反思的时间。旨在 符合使用者的需求而非学生的需求,结果常是肤浅的且不连贯地使用。
5. 形成常规	在使用过程中已经形成习惯,但很少考虑对改革方案加以修订,以取得 更好的效果。
6. 再加工	依据使用结果,进行适当的修订,以提高改革的效果。
7. 整合	实施者与同事配合,共同为学生的发展而努力。
8. 更新	实施者对方案进行再评价,提出修正方案。

理想的课程实施是一个互动调适的过程,是一个由课程的设计者和执行者共同对课程进行使用、反思、调整和改进的过程。教师在课程实施过程中不是一个课程的被动采纳者,他应当根据学校的实际情况和自己的具体条件,对课程的某些方面加以调整、完善、改造和创新,不断提高实施的水平。

(三) 课程改革是否具有充足的实施条件

影响课程实施的因素是相当复杂的,这些因素都直接或间接地关系到课程改革的成效。辛德尔(Snyder, 1992)等学者综合了近年来有关课程实施的主要研究成果,归纳了影响课程实施的四类十五个因素。

第一类是与课程改革本身的性质有关的因素。主要包括:改革的必要性及相关性,改革方案的清晰程度,改革方案的复杂性,改革方案的质量与实践性。

第二类是社区水平上影响实施的因素。主要包括:地区在改革需求方面的历史地方的适应过程 地方管理部门的支持 教职员队伍的培训与参与 时间安排与信息系
统,部门与交流系统。

第三类是在学校水平上影响实施的因素。主要包括:校长的作用,教师之间的

关系，教师的特点与取向。

第四类是环境对实施的影响。主要包括：政府部门的重视和外部的协助。

以上这些因素在不同水平上，以不同的程度影响课程的实施。在具体课程的实施过程中，对课程实施产生影响的因素可能有很多，不同的因素对一个确定的课程所产生的影响也不相同。

耐斯(Niass, 1992)等人从学校整体改革的角度研究了课程改革的问题，他通过个案研究将学校课程改革的影响因素归结为四个方面，即：学校文化、资源、组织结构、领导；这四个因素又是相互影响的。耐斯的研究对学校课程实施的主体——学校的领导者和教师给予了高度的重视。事实上教师在学校里和课堂中所进行的教学活动，取决于他对课程的“理解”（认识的因素）以及他的实际运作（技术的因素）。这些对课程改革在实践环节产生的实际变化，是至为重要的。

总之，课程实施是关系到课程改革成败的一个关键环节。无论是促进改革有效地推行，还是调控改革进程以缩小预期理想与实际效果的差距，或者为改革的成功创造最必要的条件，都应当十分重视课程的实施。

示例 2

为了保证课程计划的有效推行并获得成功，就必须及时发现、研究和解决课程实施中出现的问题，诸如实施的程度、范围、水平、效益、制约因素等。有研究表明，大多数课程变革方案付诸实施后并不像方案设计者所预想的那样乐观。国外一项研究报告指出，一项变革方案被采用后，研究者将方案所要求的行为模式分解为 12 种具体行为，用测量工具对教师的行为进行观察测量，结果发现：方案实施的量非常之低，只有 16%，也就是说教师的行为只有 16% 符合方案所要求的行为模式。可见，如果没有对课程实施深入细致的研究，就不可能及时发现课程实施过程中的问题，自然也不可能对课程实施进行适时、恰当和有效的指导。^①

示例 3

应当看到，课程计划所预期的结果同执行计划的过程之间存在着极为复杂的关系。实际上，采用了一项新方案并不意味着如方案计划那样进行实施。同样，一种好的教育效果，也绝非仅仅来自好的方案，即使是不太理想的方案，对于高水平的实施者，也可以取得较为理想的成效。一项研究估计，学习结果 35% 的差异可

^① 张华：《课程与教学论》，335 页，上海：上海教育出版社，2000。

归因于实施过程的差异。也就是说，即使运用了同一方案的不同学校或班级的学生，其学习结果的差异有可能达到 35%，这种差异来自实施过程的差异。

主题 3：教学是课程实施的基本途径

课程实施与教学显然并不完全是一回事，因为它们彼此之间有不可以相互包容的范畴，有各自特殊的规定性和需要研究解决的问题。但课程实施必须以教学为基本途径。

（一）课程与教学是内在统一的

施良方教授在《课程理论》一书中把课程实施归纳为两种基本方式——一种把课程实施看成“变革”，另一种认为课程实施即“教学”。其实，二者是统一的。因为新课程方案的实施，首先要变革课程实施的主体——教师的教学观念、教学策略和教学行为方式，才能真正实现教学的全面改革。因此，可以把课程实施看成是通过人的思想观念和行为方式的变化而实现的教学改革。

把课程看成变革，其实质也就是强调课程实施是将改革方案付诸实践，这就是富兰在 1977 年指出的，课程实施是指课程革新的实际使用状态，或者说是革新在实际运作中所包括的一切——革新的现实化和制度化。但无论如何说，只要是课程方案付诸实施，就必然以教学为主要途径。也就是说，只有教师把教学建立在已有的课程计划的基础上，把课程计划作为自己选择教学策略的依据，并寻求能促使学生吸收课程内容的有效的教学方法时，课程才可能得以实施。实施还需要教学活动中诸要素，包括教师、学生、课程内容等的协同作用方能达成。^①我国课程研究者最近提出的“大课程观”“课程与教学整合”“课程与教学一体化”等，其着眼点也就是课程与教学的有机联系。总之，教学与课程是内在统一的，课程实施相当于教学。

（二）课程与教学的改革都要通过教师

我们分析课程实施与教学改革的关系，很重要的一点是要强调，作为课程实施的主体的教师，必须从自己面临的现实情境和客观条件出发，充分理解国家课程改

崔允漷：《课程与教学》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》，2000 年 20(4)。

革纲要的精神 对课程改革表现出更多的“专业关切”根据实际情况不断地“调适”（即对个人的教学习惯、行为方式、角色地位、教学策略以及课程的目标、内容、学习安排等进行调整），并且积极地参与到课程文化的重建和课程开发的创造性活动中来。

从我国新一轮基础教育课程改革的特点看，要构建符合素质教育要求的新课程体系，绝不仅是教材内容的增补删减或局部调整，也不只是对教学方法、教学组织形式的修修补补或小敲小打。也就是说，它不再只是停留在学科层面或教学法层面，它是一种课程文化的再创造，涉及课程理念、课程结构和课程实践的深刻变革；即便是学科标准的解读和课堂教学，也必须在新的课程理念关照下进行。所以，在课程实施的阶段，学校和教师必将面临一次教学改革的洗礼，一次挑战与机遇并存的真正考验。可以说，这一次基础教育的课程改革是一次从教育理念到教学实践的全面改革与创新。

主题 4：课程标准是课程实施与教学的指针

在新一轮的基础教育课程改革中，我们沿用了多年的教学大纲将逐渐退出历史舞台，而国家课程标准正悄然进入我们的视野。课程标准作为国家对学生接受一定教育阶段之后的结果所作的具体描述，是国家教育质量在特定教育阶段应达到的具体指标。它具有法定的性质 因此它是教育管理、教材编写、教师教学、学生学习的直接依据。我们必须按照国家课程标准推进教学改革。

（一）认识国家课程标准

1. 国家课程标准的性质和功能

课程标准作为国家对学生接受一定教育阶段之后的结果所作的具体描述，是国家教育在特定教育阶段应达到的指标。它是具有法定性质的课程文件。

课程标准的含义，国内外的表述不完全相同。顾明远主编的《教育大辞典》（第一卷）对课程标准的定义是：课程标准是确定一定学段的课程水平及课程结构的纲领性文件。课程标准（结构）一般包括课程标准总纲和各科课程标准两部分。前者是对一定学段的课程进行总纲设计，是一种纲领性文件，规定各级学校的课程目标、学科设置、各年级各学科每周的教学时数、课外活动的要求和时数以及团体活动的时数等；后者根据前者具体规定各科教学目标、教材纲要、教学要点、教学时数

和编订教材的基本要求等。1952年后称前者为“教学计划”后者为“教学大纲”。

我国的课程研究者结合我国的教育传统以及教师的知识准备，认为从以下几方面理解课程标准的含义是很重要的。^①

- 课程标准主要是对学生在经过某一学段之后的学习结果的行为描述，而不是对教学内容的具体规定（如教学大纲或教科书）。

- 它是国家（有些国家是地方）制定的某一学段的共同的、统一的基本要求，而不是最高要求。

- 学生学习结果行为的描述应该尽可能是可理解的、可达到的、可评估的，而不是模糊不清的、可望不可及的。

- 它隐含着教师不是教科书的执行者，而是教学方案（课程）的开发者，即教师是“用教科书教，而不是教教科书”。

- 课程标准的范围应该涉及作为一个完整个体的发展的三个领域：认知、情感与动作技能，而不仅仅是知识方面的要求。

《基础教育课程改革纲要（试行）》对课程标准的基本功能作了这样的规定：它是教材编写、教学、评估与考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。

2. 课程标准的框架与特点

课程标准的框架与特点，可以通过与我国实行多年的教学大纲的比较来认识。

从框架结构上看：国家课程标准的总体结构框架与现行教学大纲存在明显的差异。下面呈现的是本次课程改革中，国家课程标准的总体结构框架与现行教学大纲的对照（各学科课程标准根据各自特定的要求，在具体体例、风格上存在一定的差异）

课 程 标 准		教 学 大 纲
前 言	课程性质	
	课程基本理念	
	标准设计思路	
课程目标	知识与技能	教学目的
	过程与方法	
	情感态度与价值观	

^① 钟启泉等：《为了中华民族的复兴、为了每位学生的发展（基础教育课程改革纲要（试行）解读》，172页，上海，华东师范大学出版社，2001。

续表

内容标准	内容领域及行为目标	教学内容及要求
实施建议	教学建议	教学建议:
	评价建议	教学中应注意的问题
	教材编写建议	课时安排
	课程资源开发与利用建议	考核与评价
附录	术语解释	
	案例	

从内容涵蕴上看：课程标准与现行教学大纲关注的重心明显不同。

课程标准	教学大纲
以学生全面发展为目标的	以教师教学工作为重点
关注基本素质的全面提高	侧重知识技能的获得
是多数学生能达到的“最低标准”	是教学应实现的“预期目标”
学生学习结果与过程的表述	教学内容纲要和教学工作的提示
间接的、指导性的、弹性的“规范”	直接的、统一的、纲性的“控制”

从价值取向上看：从教学大纲到课程标准，其价值取向出现了以下的变化：

- 由精英教育走向大众教育
- 由学科知识本位走向学生发展本位
- 由侧重认知层面走向关注整体素质
- 由指导教师教学工作走向指导课程实施与开发
- 由统一的、硬性的规定走向开放的、灵活的管理

从总体上把握课程标准的特点：这次新颁发的国家课程标准，是落实素质教育要求，把新课程理念贯彻于各学科教学的一次创造性的探索，许多方面都有突破和创新，我们可以从以下几个方面去深入认识它^①。

● 体现素质教育观念。课程标准力图在“课程目标”、“内容标准”和“实施建议”等方面全面体现“知识与技能、过程与方法以及情感态度与价值观”三位一体的课程功能，从而促进学校教育重心的转移，使素质教育的理念切实体现到日常的教育教学过程中。

刘兼：《国家课程标准的框架和特点分析》载《人民教育》，2001(11)。

示例 4

素质教育观念在课程标准中的具体化

收集过去的一些购物票证，如布票、粮票、油票、副食品票等，感受市场经济给人们生活带来的巨大变化。（历史课程标准）

认识世界气候的地区差异，初步学会分析影响气候的主要因素认识气候与人类生产、生活的相互关系，形成保护大气环境的意识，养成收听、收看天气预报的习惯。（地理课程标准）

通过统计家庭每天丢弃垃圾袋的数量，学生经历数据收集、处理、呈现的过程，体会塑料垃圾袋对人类生活可能产生的危害。（数学课程标准）

知道科学技术给人类与社会发展会带来好处，也可能产生负面影响，乐于用学到的科学知识改善生活。（科学课程标准）

在唱歌、绘画、制作的过程中，共同分享创作的乐趣和喜悦，体会怎样表达对祖国、对亲人的爱。（艺术课程标准）

● 突破学科中心。课程标准关注学生的兴趣与经验，精选学生终身学习必备的基础知识和技能 努力改变课程内容繁、难、偏、旧的现状 密切教科书与学生生活以及现代社会、科技发展的联系，打破单纯地强调学科自身的系统性、逻辑性的局限，尽可能体现义务教育阶段各学科课程应首先服务于学生发展的功能。

示例 5

不同学科对学科中心的突破

加大语文阅读量和口语交际环节，重视培养语感，降低对语法、修辞、逻辑的要求。（语文课程标准）

通过主题的方式，让学生具体地感受历史，把握历史发展脉络，而不要求学生死记硬背繁杂的历史知识。（历史课程标准）

增加对日常生活和社会生活中图形与空间、统计与概率等现实问题的探究，降低对运算速度、证明技巧的训练。（数学课程标准）

加强地理基础知识与人口、资源、环境的密切联系。（地理课程标准）

反映现代生物技术的发展，削弱传统生物学按群详细介绍生物体外部形态和内部结构的知识。（生物课程标准）

加强化学与社会生活相联系的内容，降低化学计算（化学方程式配平、浓度计算等）的要求。（化学课程标准）

- 引导学生改善学习方式。各学科课程标准结合本学科的特点，加强过程性、体验性目标，引导学生主动参与、亲身实践、独立思考、合作探究，从而实现学生学习方式的变革，改变单一的记忆、接受、模仿的被动学习方式，发展学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

示例 6

引导学生转变学习方式

组织学生拟定调查提纲，对经历过“大跃进”“文革”的长辈进行访谈，并在课堂上交流、讨论，认识这段历史的原因及危害。（历史与社会课程标准）

组织学生观看《林则徐》《鸦片战争》《甲午风云》等影片，感受中国人民反抗侵略的斗争精神，并运用所学历史知识说明影片的历史背景，讲述历史故事。（历史课程标准）

经历“问题情景——建立模型——求解——解释与应用”的基本过程。（数学课程标准）

组织学生通过各种途径调查、收集生物圈的相关资料，模拟召开“国际生物圈”研讨会，结合本地实际讨论如何保护生物圈。（生物课程标准）

分组调查一个民族不同地区的艺术，并将艺术形式与该地区的建筑、服饰、方言等联系起来，全班分享调查结果。（艺术课程标准）

- 加强评价改革指导。体现评价促进学生发展的教育功能，“评价建议”有更强的操作性。

各学科课程标准力图结合本学科的特点提出有效的策略和具体的评价手段，引导学校的日常评价活动更多地指向学生的学习过程，从而促进学生的和谐发展。课程标准中建议采取多种方法进行评价。如：成长记录与分析；测验与考试；答辩；作业（长周期作业、短周期作业）集体评议……

特别值得一提的是，其中“成长记录与分析”提倡学生不断反思并记录自己的学习历程，最好的作业、最满意的作品、最感兴趣的一本课外书、最难忘的一次讨论……通过记录并反思学生的成长历程，激发学生的学习兴趣 and 自信心，发展学生的自我意识，为全面而客观地评价学生积累素材。

示例 7

科学课程标准（3~6 年级）评价建议

一、充分明确评价目的。了解、改进、促进，提高每个学生的科学素养。

- (1) 评价主体多元化
- (2) 评价内容全面化
- (3) 评价方法多样化
- (4) 评价时机全程化

二、准确把握评价内容

- (1) 科学探究方面
- (2) 情感态度与价值观方面
- (3) 科学知识方面

三、灵活运用评价方法，包括：

观察、谈话、杰出表现记录、测验与考试、活动产品分析，学生成长记录、评定量表、作业、评议等等。

● 拓展课程实施空间。课程标准重视对某一学段学生所应达到的基本标准的刻画，同时对实施过程提出了建设性的意见；而对实现目标的手段与过程，特别是知识的前后顺序，不做硬性规定。这是课程标准和教学大纲的一个重要区别，从而为教材的多样性和教师教学的创造性提供了广阔的空间，为体现并满足学生发展的差异性创造了比较好的环境。

示例 8

课程标准中的“建设性”意见

语文课程标准

- 1~2 年级——认识常用汉字 1600 个~1800 个；课外阅读总量不少于 5 万字。
7~9 年级——认识常用汉字 3500 个；课外阅读总量不少于 260 万字。

体育课程标准

5~6 年级（水平三）——达到该水平目标时，学生将能够：初步掌握多项球类运动中的多种动作技能；初步掌握一两套徒手体操或轻器械体操；初步掌握一套舞蹈或韵律活动动作……

（二）运用课程标准指导教学改革

国家课程标准是国家《基础教育课程改革纲要（试行）》的具体体现，是先进的教学理念在教学活动中的贯彻落实，它将指导我们在教材选择、课时安排、教学设

计、教学策略和方法的组合等方面进行全面的改革。

1. 认真研究课程目标

课程目标是我们确定教学内容与策略、选择教学的类型与组织形式、进行教学的实施与评价等的依据，对教学过程具有导向、操作、调控、中介和测度的功能。

了解目标体系的结构。美国学者麦克唐纳（J. B. Macdonald）曾指出，教育目标的功能随着目标水平的不同（宏观、中观、微观）而各异，但它们具有共同的功能：通过明确教育活动的目标，提示旨在达到目标的最优内容和方法，并且成为教育教学活动的一种标准。

一般说，教育目标有一个由泛化的价值取向的指导，逐步走向具体化、操作化的系列，即培养目标→课程目标（学科总目标与阶段性目标）→教学目标（课堂教学设计的目标）。了解这一目标的系列，是要让我们随时都意识到：当我们在进行教学的具体操作时，不能偏离教育的根本任务和课程的基本功能，而我们要实现培养目标，又需要我们实实在在地通过教学的设计与操作落到实处。

从三方面解读目标。要深化对课程标准所提出的课程目标的理解，需从三个方面去解读：课程目标怎样体现了新的时代对人才素质的要求；课程目标贯彻了怎样的课程理念；课程目标反映了本门学科知识领域与教学探索（包括理论和实践）的哪些新成果和新发展。

掌握目标陈述技术^①。主要包括以下五种具体技术。

● 分清两类陈述的方式。课程目标陈述基本方式可以分两类：一是采用结果性目标的方式，即明确告诉人们，学生的学习结果是什么，所采用的行为动词要求明确、可测量、可评价，这种方式指向可以结果化的课程目标，主要应用于“知识与技能”领域，如：“能在地图上识别不同的地形”“举例说明支持某一观点的证据或事实”“说出自己喜欢或不喜欢的音乐作品”等。二是采用体验性或表现性目标的方式，即描述学生自己的心理感受、体验或明确安排学生表现的机会，所采用的行为动词往往是体验性的、过程性的，这种方式指向无需结果化的或难以结果化的课程目标，主要应用于“过程与方法”“情感态度与价值观”领域，如：“用不同的物体和方法制造声音，描述自己对这些声音的感受”“阅读自己喜欢的作品，收藏自己喜欢的书籍资料”等。

^① 钟启泉等：《为了中华民族的复兴、为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要（试行）解读》，176～178页，上海华东师范大学出版社，2001。

● 把握四个基本的要素。一般认为，行为目标陈述的基本要素有四个：行为主体、行为动词、行为条件和表现程度。如“在与同学的交往中(条件)学生(主体)能复述(行为动词)他人的主要观点(表现程度)”。然而，并不是所有的目标呈现方式都要包括这四个要素，有时为了陈述简便，省略了行为主体或行为条件，前提是以不会引起误解或多种解释为标准。

● 明确目标行为的主体。由于课程标准检验的是学生的学习结果有没有达到，而不是评价教师有没有完成某一项工作，因此，课程标准的陈述必须从学生的角度出发，陈述行为结果的典型特征，行为的主体必须是学生，而不能以教师为目标的行为主体。这与原先“教学大纲”的陈述方式是不同的，因而我们所习惯采用的“使学生……”“提高学生……”“培养学生……”等方式实际上都是不符合目标的陈述要求的。尽管有时行为主体“学生”两字没有出现，但也必须是隐含着的。

● 选好刻画行为的动词。各种课程标准都例举了一系列的行为动词来分别描述课程与教学的结果性目标和体验性目标，这些行为动词表现了不同层次的学习结果。教师要根据课程标准对不同教材内容应达到的要求，恰当选择行为动词来明确地表述应达到何种结果，以加强教学设计的可操作性和教学质量的可测度性。

● 说明结果产生的情形。主要从两方面对结果产生的情形加以说明。第一个方面是指出结果行为产生的条件，即影响学生产生结果的特定限制或范围。一般的表述有四种类型：一是关于使用手册与辅助手段，如“可以带计算器”或“允许查词典”；二是提供信息或提示，如“在中国行政区划图中，能……”；三是时间的限制，如“在10分钟内，能……”；四是完成行为的情景，如“在课堂讨论时，能叙述……要点”。第二个方面是指出学习行为或学习结果所达到的程度。除了行为动词上体现程度的差异外，还可以用其他方式表明所有学生的共同程度，如假设有一道题目有五种解题方案，但作为面对全体学生的标准，不能要求所有的学生都能回答五种解题方案，那么就可以这样来陈述，“至少写出三种解题方案”“80%的学生都能答出五种解题方案”等。

2. 深入钻研课程内容

钻研教材包括理解教材、分析教材和处理教材。一个教师在钻研教材时，实际是在理解教材的基础上进行“思维加工”，进而构想出一种处理教材的方案。这一工作可以从三方面入手：

明白课程设计的思路：为了避免对一门学科的教学发现“见树不见林”的弊

病，教师既应当弄清自己所教的课题与前面已教内容的关联与发展，又应当考虑为了学生学好以后的内容，又将作什么孕伏和延伸。这就需要通读本学科的课程标准‘细心体味’‘课程设计思路’将本学科的内容构成‘按领域、主题或要素的横向排列’、‘梯次层级’（按学校或年級的纵向累积）以及它们的组织方式（如‘循环上升’、‘渗透提高’等等）弄清楚。

做好教学内容的转化：从某种意义上说，教师备课的过程，是将教师已有的素质变为现实的教学能力的过程，是教师内在素质的“外化”。这一过程实际包含了三个转化。一是将教师的与学科特定内容的相关知识，转化为融人类共同知识经验、教师内化了的的知识经验、学生个体已积累的知识经验为一体的，经过精炼加工的‘教学内容’（而不是学科知识的原初形态）；二是将教学目标转化为教师教学和学生学习活动的心理指向、活动指南和操作依据。三是将教材特点、学生实际和教师的策划统一起来形成一个可行的教学方案。总之，教学内容的转化包括了教学内容的经验化加工，教学内容的价值性加工和教学内容的教学法加工。

悉心进行课程开发：新课程标准对教材编写和课程资源的开发利用极为重视，专门提出了有关的“建议”，这就使得教师从听命于课程已有设计的被动执行者，变成课程改革的积极参与者和课程的主动开发者。因此，教师要根据课程标准提供的有利条件和广阔空间，充分发挥自己的聪明才智，根据达成目标的需要，悉心进行课程内容的加工、调整、组合、补充、改编、新编。

3. 用心探明学生实际

根据新课程的普及性、基础性与发展性等要求，国家课程标准按照国家对国民素质在某一方面或某一领域应达到的水平，为学生在一定阶段的学习结果定出了一个“最低标准”，这为我们面向全体学生创造了很好的条件。我们必须从学生的实际出发，使课程标准能最大限度地促进每一位学生在原有基础上获得全面和谐发展。

分析学生的学习准备：所谓学习准备，是指学生学习新课题时在认知、情感、态度等方面的适应性。分析学生的学习准备，也就是了解学生在知识技能、认知能力、学习动机以及策略方法等方面的实际情况，以便按照课程标准，确定教学的出发点，为不同状态和水平的学生提供适合他们最佳发展的教学条件。了解学生包括了解学生的一般情况和个别情况。

考虑学生的达标差距：在学生应达到的‘预期目标’与‘现有状态’之间，有一个教学应当弥合的‘操作空间’。考虑这段‘差距’属于教学设计技术中的任务分

析(task analysis)或作业分析的范畴,一般的程序是:“确定学生学习的起始能力→分析达到标准应具有过渡目标和先决技能→考虑学习目标达成的支持性条件”。

设计逼近目标的阶梯:实际上,教学任务分析的技术要解决的问题是,在确定完成新学习任务所需的学习准备的基础上,分析学生为完成学习任务需要铺垫的“跳磴”——通过哪些过渡性目标和从属技能的获得,最终逼近目标,学生应当具有哪些智慧技能才能支持新学习任务的完成。这种通过“目标任务→起点水平”的逆推分析与“起点水平→目标任务”的顺次综合就为我们“先教什么后教什么”并指明“怎样去教”绘制了一个教学流程的“路线图”,甚至可以说这是构筑一条从“现有发展区”走向“最近发展区”的通道。

4. 精心运筹课程实施

按照课程标准进行教学实践是课程实施的核心环节。课程标准对于教学全过程(包括教学设计——课堂教学——教学评价)的每一环节都作了原则性、指导性的建议,我们应当认真研究这些建设性的意见,在教学过程中使之具体化。

抓好教学设计环节:教学设计是运用系统方法对各种课程资源进行有机整合,对教学过程中相互联系的各个部分做出整体安排的一种构想,即为达到教学目标,对教什么、怎样教、达到什么结果所进行的策划。教学设计要在分析课程目标和教学任务、分析学生实际、分析教学环境与资源的基础上,完成确定的教学目标,制定教学策略(包括教学程序的安排、教学方法的组合、教学组织形式的确定、教学媒体的选用等)、实施教学评价、编写教学计划等一系列的具体工作。按照新课程的要求,教学设计应当引导学生学得自主、探究、合作的学习方式,教师也就要相应地对教材呈现方式、教学方式和师生互动方式进行改革,“为学习设计教学”(罗伯特·M·加涅),努力提高学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和处理问题的能力以及交流与合作能力。

把好课堂教学关口:课堂教学是素质教育的重要阵地,也是课程实施的基本途径。无论多完善的教学设计都会在课堂教学中不断地变化、调整、丰富,都会在师生的交往互动中生成和发展出许多新问题、新认识和新成果。新课程要求的教学改革,应当贯彻“让课堂充满生命活力、让学生成为学习主人”这一策略思想,把思想观念的变革同模式与方法的变革结合起来,使教学过程成为师生积极互动、共同发展的过程,处理好传授知识与培养能力的关系,改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,引导学生主动参与、乐于探究、勤于思考,注重培养学习