

第七章 新基础教育课程改革

改革开放以来,我国基础教育取得了辉煌成就,基础教育课程建设也取得了显著成绩。但是,随着知识经济的到来和世界各国教育改革的发展,我国原有的基础教育课程已不能完全适应时代发展的需要。为了贯彻《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》和《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21号),教育部决定,大力推进基础教育课程改革,调整和改革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。伴随《基础教育课程改革纲要(试行)》的颁布,我国新一轮基础教育课程改革开始轰轰烈烈的进行。

第一节 新基础教育课程改革概述

课程,在学校教育活动中占有重要地位。我国拟以基础教育课程改革为突破口,实现教育的全方位变革、全面推进素质教育的目的,一是因为课程与教育活动的其他方面有着密切联系,另一方面是因为课程自身含义的扩展和深化,使其得以承担吹起新世纪教育改革号角的任务。本节将着重介绍课程涵义变化的趋势,新课程改革所要实现的总体目标、观念与策略,以及本次课程改革的特点与主要内容等。

一、什么是课程

(一) 课程的词源分析

课程,在我国最早见于唐朝。孔颖达在《五经正义》里为“弈弈寝庙,君子作之”作疏为:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋朱熹在《朱子全书·论学》亦有“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等句。这里的课程含有学习的范围、进程、计划的程式之义。在西方,课程一词最早出现在英国教育家斯宾塞《什么知识最有价值》(1859年)一文中。它是从拉丁文“currere”一词派生出来的,意为“跑道”(race-course)。根据这个词源,课程定义通常是指“学习的进程(course of study)”,简称“学程”。课程的概念可以引申出两种不同的含义:当采用 currere 名词形式“跑道”时,人们顺理成章地把课程理解为给不同学生设计的不同轨道,从而引出传统意义上的课程;而将 currere 理解为动词形式“奔跑”时,对课程的界定又着眼于个体认识的独特性和经验重构。

(二) 课程的涵义

在近几十年里,由于课程理论的发展,人们对“课程”含义的认识也日益多样化,形成了不同的观点。

国内对课程概念有代表性的著述有:^①(1)“学科说”,认为课程有广义、狭义之分,广义指所有学科的总和或学生在教师指导下各种活动的总和,狭义指一门学科;(2)“进程说”,认为课程是一定学科有目的有计划的教学进程,不仅包括教学内容、教学时数和顺序安排,还包括规定学生必须具有的知识、能力、品德等的阶段性发展要求;(3)“教学内容”说或“总和”说,将列入教学计划的各门学科和它们在教学计划中的地位、开设顺序等总称为课程。

国外的表述有:美国学者奥利弗^②把“课程”的不同界定从广义到狭义的顺序,列出七种解释:(1)儿童所具有的全部经验;(2)在学校指导下学生所经历的全部经验;(3)由学校提供的全部学程;(4)对某种学程的系统安排;(5)在特定学科领域内所提供的学程;(6)学校中的某项专业教学计划;(7)个体所修习的科目。

美国的经验主义教育论主张,“所谓课程,是指旨在实现教育目标,学校所准备的经验的总体”,强调“经验与活动的教育性组织与计划”。注重学习对象及其内容本身的逻辑和独特意义的课程论,则视“课程”为“系统的知识、知性

^①顾明远主编:《教育大辞典(增订合编本)》[Z],上海教育出版社1997年版,第892页。

^②同上。

技能及情意内容的复合物”。1974年，经济合作与开发组织教育研究革新中心（OECD·CERI）倡导包含了教育目标、教育内容、教材、教学活动及评价方式在内的广义的概念，把“课程”界定为涵括了“显性课程”（overt or manifest curriculum）与“潜在课程”（hidden or latent curriculum）在内的赋予学习者的“学习经验的总体”。

综观上述观点，我们可以看出课程自身的含义正在不断拓展和深化，这种变化表现出如下趋势和特点，同时也是我们实施新课程所应具备的课程观念：（1）从强调学科内容到强调学习者的经验和体验。强调经验的过程并不意味着排斥源于文化遗产的学科知识，而是在学生现实经验的基础上整合学科知识，使学科知识和学生经验共同成为学习者的发展资源。（2）从强调目标、计划到强调过程本身的价值。这也并不是不要目标、计划，而是把目标、计划整合于教学情境之中，使之促进人的创造性的发挥，发挥教育教学过程本身非预测性因素的无穷教育价值。（3）从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境多因素的整合，进而强调课程的会话本质。把课程视为教师、学生、教材、环境等多因素间持续交互作用的动态会话情境，课程由此变成一种动态的、生长性的“生态系统”和完整文化，这意味着课程观念的重大变革。（4）从强调显性课程到显性课程与隐性课程并重。将学校教育中有计划、有组织实施的显形课程与学生在学习环境中学习到的非预期性、非计划性的隐性课程（包括知识、观念、规范和态度的学习）并重，要求学校以更全面更开放的观念设置和对待课程。

二、新课程改革的理念与策略

基于上述对课程涵义变化与发展趋势的认识，我国当前课程改革一以贯之的教育价值观是：为了每一个学生的发展。课程改革的根本任务是：以邓小平教育理论特别是“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”的思想为指针，认真落实《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》，构建一个开放的、充满生机的、有中国特色的社会主义基础教育课程体系。这种课程体系将全面贯彻国家教育方针，以提高国民素质为宗旨，加强德育的针对性和实效性，突出学生创新精神和实践能力、收集和处理信息的能力，获取新知识的能力、分析与解决问题的能力以及交流与合作的能力，发展学生对自然和社会的责任感，为造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的、德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人奠定基础。

为了实现上述的总体目标，在新的历史时期，我国基础教育课程改革的理念与策略应该是：

第一，倡导全人教育。强调课程要促进每个学生身心健康发展，培养良好品德，培养终身学习的愿望和能力，处理好知识、能力以及情感、态度、价值观的关系，克服课程过分注重知识传承和技能训练的倾向。

第二，重建新的课程结构。处理好分科与综合、持续与均衡、选修和必修的关系，改革目前课程结构过分强调学科独立、纵向持续、门类过多和缺乏整合的现状，体现课程结构的综合性、均衡性与选择性。

第三，体现课程内容的现代化。淡化每门学科领域内的“双基”，精选对学生终身学习与发展必备的基础知识和技能，处理好现代社会需求、学科发展需求与学生发展需求在课程内容的选择与组织中的关系，改变目前部分课程内容繁、难、多、旧的现象。

第四，倡导建构性学习。注重学生的经验与学习兴趣，强调学生主动参与、探究发现、交流合作的学习方式，改变课程实施过程中过分依赖课本、被动学习、死记硬背、机械训练的观念。

第五，形成正确的评价观念。建立评价项目多元、评价方式多样、既关注结果更加重视过程的评价体系，突出评价对改进教学实践、促进教师与学生发展的功能，改变课程评价方式过分偏重知识记忆与纸笔考试的现象以及过于强调评价的选拔与甄别功能的倾向。

第六，促进课程的民主化与适应性。重新明确三级课程管理机构的职责，改变目前课程管理权力过于集中的状况，尝试建立国家、地方、学校三级课程管理制度，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

三、新课程改革的特点

我国新课程改革是在世纪之交、素质教育开展已取得一定经验，国际课程改革浪潮此起彼伏的背景下展开的，它在借鉴以往历次课程改革经验的基础上，有着自己的鲜明特点：^①

（一）国际视野与中国特色相结合

^①崔允灏：《新课程“新”在何处？——解读〈基础教育课程改革纲要（试行）〉》[J]，《教育发展研究》2001年第9期。

20 世纪以来，世界主要发达国家都非常关注以基础教育课程改革为中心的教育改革。各国的课程改革经验，为我们提供了值得借鉴的内容与方式。如各国普遍强调的价值观教育与道德教育，注重基础学力的提高、信息素养的养成、创造性思维的培养；在义务教育阶段试行综合课程，重建新的课程结构，建立国家课程标准；尊重学生经验，倡导自主、合作与探究的学习方式，实现民主、平等的师生关系；探索发展性的课程评价，强调评价的教育功能；构建共享的课程管理机制，促进学校课程的适应性，等等。在以国际课程改革为背景，充分借鉴其积极经验的基础上，新课程又特别重视本土化问题。如在培养目标上，提出要使学生具有爱国主义、集体主义精神，热爱社会主义，继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统；具有社会主义民主法制意识，遵守国家法律和社会公德；逐步形成正确的世界观、人生观、价值观；具有社会责任感，努力为人民服务。在课程结构上，表现为九年一贯设置课程，小学设置综合课程，初中拥有分科课程与综合课程两套计划，并充分考虑学科研究的基础，在课程标准的叙述上，保留一定的差异。在课程管理上，探索符合中国国情的三级课程管理体制，等等。

（二）课程的继承与创新

新课程确切地说是改善课程的一次尝试，是课程改革历史进程中的一个阶段。每次课程改革都有一种承前启后的作用。50 年来，我国的基础教育取得了巨大成就，尤其是《中华人民共和国义务教育法》颁布后，我国开始了具有划时代意义的课程改革，并由此形成基础教育课程的现行体系。综观义务教育制度确立以后的课程建设，有四方面比较突出的进展：一是在课程管理政策上改变了国家过于集中管理的方式，实行国家和地方两级课程管理的方式；二是初步改变了多年来“学科课程”加“必修”的模式，增加了“活动课”、“选修课”等；三是推行了在统一基本要求的前提下教材多样化的方针，初步推动了教材的多样化；四是在教学实践中涌现出一批重视学生生动、活泼、主动地学习，重视学生成功与发展的经验，倡导了新的教育观念，激活了实践领域的教育改革。这些成就为构建面向 21 世纪的基础教育课程体系提供了必要基础。

新课程根据社会发展、知识发展与学生发展对课程提出新要求综合思考，试图在我国基础教育取得已有成就的基础上有所创新，主要表现在，从两级管理走向三级管理，使得真正发生教育的地方——学校，有了一定的课程权利，并承担相应的职责；根据综合性、均衡性与选择性的原则，正确处理好学科课程与活动课程、分科课程与综合课程、必修课与选修课的关系，从小学三年级开始，设置综合实践活动课程；以“课程标准”代替“教学大纲”，进一步推动了教材多样化策略，使得真正实现“一标多本”成为可能。同时，完善教材的审定制度，尝试建立教材的选用制度；提升学校和地方已经形成的素质教育经验，作为新课程的核心理念。

（三）注重营造一种新的课程文化

新课程超越了以教材改编作为课程改革标志的局限性，超越了单纯以时间作为划分依据的阶段性和空间上的无限性，并通过新课程，营造一种合作、对话与探究的课程文化。

所谓合作文化，就是强调课程的开放性。课程的现代涵义已不仅是显性课程，还包括隐性课程；不仅包括学科知识，还包括个人体验、社区文化资源促其形成的经验性知识，所以每一位儿童发展所需要的课程必须多人合作才能实现。新课程中设置的综合课程、综合实践活动课，就是建立课程合作文化的平台，课程的实施需要教师打破学科分化传统，使教师行为具有“个人专业主义”倾向，在分工基础上实现多方面、多主体和有意义的合作，以实现儿童课程丰富性的需要。新课程特别强调一种共建共享的课程文化。专家、教师、学生及其家长、社会人士都是合作共同体的一分子，应尽可能保证他们之间有合作的机会，并建立合作的机制。

所谓对话文化，就是强调课程的民主性。课程本身就是一种对话，是所有与课程利益有关的人员或部门之间的对话。儿童所需要的课程，不能让某个专家或某一群体的人来决定，需要社会各界人士的对话与协商，特别是在国家课程标准的制定上。同时，也要建立起课程的实施者——每个老师与课程制定者之间的对话与交流，改变教师不知道为什么教，不了解或不理解教材中的革新要素，被动教学，只是单一的课程执行者的局面。新课程强调对话与协商。在国家课程标准制定时，就尽可能创造各种机会，让课程专家与学科专家、专家与教师，专家与社会人士代表分别参与对话，或让他们共同参与对话。同时，把“课程标准”作为文本，要求专家、教师、学生及其他相关人士不断地解读，

并与之“对话”。

所谓探究文化，就是强调课程的科学性。就课程的历史来看，应为儿童开设哪些课程，这是教育研究者一个需要不断探究的永恒话题；就一门课程来说，从课程目标的确定、内容的选择与组织、实施到课程评价，也需要不断的探究，才能做出科学的决策；就课程实施的一个环节来说，教师面对的是一个活生生的、充满灵气的个体，教师的教学中充满了不确定性，如何进行完满的教学，需要不断的探究。因此可以说，课程的完善是一个不断探究的过程。新课程倡导探究文化，强调应在不同层面进行课程创新。在国家层面，尝试课程管理体制的创新，制定国家课程计划与课程标准；在地方与学校层面，确保国家课程计划与课程标准的严肃性，同时，鼓励因地制宜地进行不同程度的课程创新，制定相应的计划或方案；在课堂或实施层面，要求教师依据课程标准，创造性地进行教学，反对经验主义和本本主义，确保课程对学生、学校、地方的适应性。

四、新课程改革主要内容

参阅 [《基础教育课程改革纲要（试行）》](#)

第二节 对新课程改革有启示的几种理论

新课程改革以现代的教育理论和学习理论为理论基础，倡导全新的教育教学理念。在诸多的理论流派中，多元智力理论、建构主义学习理论、后现代课程观对新课程建构新的学生观、教学观以及师生之间的关系等有着非常重要的意义。

一、多元智力理论

（一）多元智力理论的提出及其内涵

自 1905 年法国心理学家比奈（A. Binet）首创智力测验以来，无数的标准化测验被用于各种各样的目的，至今的学校教育仍受到传统智力测验理论的影响。传统的智力理论认为，智力具有单一的性质，通过纸笔测验就可以测出人的智力的高低。于是，智力测验的观点深入人心，人们习惯于用智商（IQ）来衡量一个人的智力高低，进而推断他的成就大小。然而，标准化测验和 IQ 模式的最大问题是根据学生的阅读和计算的好坏狭隘地来测量智力，所测量的只是以语言和逻辑数理为主的学业性智力，其对应学科是语言、数学或逻辑数理等，因此这些学科成为学校里最受重视的学科，结果导致只有在语言和逻辑数理智力方面优于他人的学生才是成功的学生评价。然而现实世界中人的成功与否要大大超出在语言和逻辑数理方面的技能。

美国哈佛大学心理学教授霍华德·加德纳（Howard Gardner）认为，智力测验的频繁使用，使得它把人进行了分类并贴上了标签，用来判断人的长项与短处。而每个人身上都蕴涵着多种强弱不同的智能，这些智能体现在人们所进行的各种活动中。因此，个体的智力并不是容易被测量的东西，也非简单的纸笔测验所能穷尽。因此在 1983 年出版的《智力的结构》（Frames of Mind）一书中，他提出了新的智力定义。即“智力是在某种社会或文化环境的价值标准下，个体用以解决自己遇到的真正的难题或生产及创造出有效产品所需要的能力。”据此，加德纳提出了关于智力及其性质和结构的新理论——多元智力理论。加德纳认为，智力的基本性质是多元的——不是一种能力而是一组能力，其基本结构也是多元的——各种能力不是以整合的形式存在，而是以相对独立的形式存在。

加德纳认为人类至少拥有七种智能：（1）言语—语言智力（Verbal-linguistic intelligence）这种智能主要是指听、说、读、写的能力；（2）逻辑—数学智力（Logical-mathematical intelligence）是指运算和推理的能力；（3）视觉—空间智力（Visual-spatial intelligence）是指人在脑中形成一个外部空间世界的模式并能够运用和操作这种模式的能力；（4）音乐—节奏智力（Musical-rhythmic intelligence）是指人感受、辨别、记忆、改变和表达音乐的能力；（5）身体—运动智力（Bodily-kinesthetic intelligence）是指运用整个身体或身体的一部分解决问题或制造产品的能力；（6）人际关系智力（Interpersonal intelligence）是指能够有效地理解他人和与人交往的能力；（7）自我认识智力（Intrapersonal intelligence）是指个体认识、洞察和反省自身的能力。

加德纳强调，人类多种智力的相对独立性意味着即使一个人有很高的某种智力，如数学智力，却并不一定有同样程度的其他智力，如语言或音乐智力。但这并不是说每个人只具有其中的某一种，恰恰相反，每个人都是多种能力组合的个体，只不过每种智力在个人智力总和中所占的比重不同而已。这七种智力代表了不同的潜能，如果给予恰当的教育和训练，这些潜能都可能发展到一个很高的水平。同时他还谨慎地指出，提出七种智力是经过深思熟虑的，人类智力不应局限于他所确认的这几种类型，能被识别出来的智力类型可能还会增加，后来又分别提出自然观察者智力（Naturalist intelligence）是指人们辨别生物（植物和动物）以及对自然世界（云朵、石头等的形状）的其他特征敏感的能力和存在智力（Existential intelligence）是指陈述、思考有关生与死、身体与心理是的最最终命运等的倾向性等。

（二）多元智力理论对新课程改革的启示

1. 倡导一种积极的学生观

根据加德纳的多元智力理论，每个人至少拥有七种智力，只是这七种智力以不同的方式及不同的组合形式表现出来，具有自己的特点和独特的表现方式。学生不存在聪明与否的问题，只是哪些方面聪明和怎样聪明的问题，每个学生都有自己的优势智力领域，有自己的学习类型和方法，适当的教育和训练可以使每一个学生的智能发挥到更高水平。因此，我们应树立积极乐观的学生观，教育要面向全体学生，创造适合学生的教育，使每一个受教育者的潜能都能得到最好的发展。教师应为学生创造多种多样的展现各种智力的情景，给每个学生多样化的选择，使其扬长避短，从而激发每个学生潜在的智力，充分发展每个学生的个性。新课程中要求教师“关注个体差异，满足不同学生的学习需要，创设能引导学生主动参与的教育环境，激发学生的学习积极性，培养学生掌握知识和运用知识的态度和能力，使每个学生都能得到充分的发展。”

2. 倡导因材施教的教学观

多元智力理论认为，每个不同的智力领域都有自己独特的发展过程并使用不同的符号系统。无论什么教育内容都使用“教师讲、学生听”的教育方法，无论哪个教育对象都采用“一本教材、一块黑板、一支粉笔”的教学形式，是有违教育规律的。教师要根据学生不同的智力结构、学习兴趣和学习方式的特点，对其进行有针对性的因材施教的教育。正如孔子在分析学生不同特点的基础上提出：“柴也愚，参也鲁，师也辟，由也---。”因材施教之，也能各成其才。因此，教师应选择和创设多种多样适宜的教学情境，以不同的教学活动来激发学生的各种智能，让学生都有参与学习活动的机会，使每个学生都得到全面、充分、富有个性的发展。

3. 倡导全面、多元的评价观

由于受传统智力理论的影响，人们一直把学科分数和升学率作为评价教育质量的主要标准，学校过多地倾向于训练和发展学生的语言和数理—逻辑能力，却忽视了学生其他多方面能力的训练和培养。根据加德纳的多元智力理论，我们就应摒弃以标准的智力测验和学生学科成绩考核为重点的评价观，树立多种多样的多元评价观。教师应该从多方面观察、评价和分析学生的优点和弱点，并把这种由此得来的资料作为服务于学生的出发点，以此为依据选择和设计适宜的 b 教学内容和教学方法，使评价确实成为促进每一个学生智力充分发展的有效手段。新课程中强调“评价不仅要关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能，了解学生发展中的需求，帮助学生认识自我，建立自信”，充分体现了多元智力理论的影响。

二、建构主义学习理论

（一）建构主义的由来及主张

建构主义（constructionism）也可译为结构主义。作为一种新的认知理论，建构主义的兴起是近 20 年来的事情，但建构主义的思想并不是什么新鲜事物。在谈到建构主义起源时，新西兰学者诺拉（R. Nola）指出，“在反对用直接教学方式以形成知识基础的原因方面，苏格拉底（Socrates）和柏拉图（Plato）是教育上最早的建构主义者。”¹按照建构主义的观点，苏格拉底的“产婆术”，无疑是建构主义教学的成功范例。在近代，意大利著名哲学家维科（Giambattista Vico）被当代建构主义者尊奉为建构主义的先驱。德国著名哲学家康德（Immanuel Kant）也具有明显的建构主义色彩。瑞士著名心理学家皮亚杰（Jean Piaget）因其创立的关于儿童认知发展理论，被看作是当代建构主义理论的最早

¹ 顾明远、孟繁华：《国际教育新理念》[M]，海南出版社 2001 年版；

提出者。其后，在皮亚杰认知理论的基础上，科尔伯格对认知结构的性质与认知结构的发展条件等方面的进一步研究，斯滕伯格(R. J. Sternberg)和卡茨(D.Katz)、对认知过程中如何发挥个体主动性的探索，维果茨基(Lev Vygotsky)创立的强调认知过程中学习者所处的社会历史文化背景作用的“文化历史发展理论”，奥苏贝尔(David Paul Ausubel)的有意义学习理论，布鲁纳(Jerome Seymour Bruner)的发现学习理论等研究成果和理论观点为当代建构主义的形成奠定了基础。

建构主义学习理论认为：(1)学习是一个积极主动的建构过程。学习者不是被动地接受外在信息，而是根据先前认知结构主动地和有选择性地知觉外在信息，建构当前事物的意义；(2)知识是个人经验的合理化，而不是说明世界的真理。因为个体先前的经验毕竟是十分有限的，在此基础上建构知识的意义，无法确定所建构出来的知识是否就是世界的最终写照；(3)知识的建构并不是任意的和随心所欲的。建构知识的过程中必须与他人磋商并达成一致，并不断地加以调整和修正，在这过程中，不可避免地要受到当时社会文化因素的影响；(4)学习者的建构是多元化的。由于事物存在复杂多样化，学习情感存在一定的特殊性，以及个人的先前经验存在独特性，每个学习者对事物意义的建构将是不同的。

(二) 建构主义学习理论对新课程的影响

1. 建构主义对新课程学习观的影响

建构主义学习理论认为，学习活动不是由教师向学生传递知识，而是学生根据外在信息，通过自己的背景知识，建构自己知识的过程。在这个过程中，学生不是被动的信息吸收者和刺激接收者，他要对外部的信息进行选择和加工，而且知识或意义也不是简单地由外部信息决定的，外部信息本身没有意义，意义是学习者通过新旧知识和经验间反复的、双向的相互作用过程而建构成的。每个学习者都以自己原有的经验系统为基础对新的信息进行编码，建构自己的理解，而原有知识又因为新经验的进入而发生调整和改变。所以学习并不简单是信息的量的积累，它同时包含由于新旧经验的冲突而引发的观念转变和结构重组。学习过程并不简单是信息的输入、存储和提取，而是新旧经验之间的双向的相互作用过程，这个过程是别人无法替代的。因此学习过程应该以学生为中心，学生必须主动地参与到整个学习过程。

建构主义学习理论认为，知识是个体与他人经由磋商并达成一致的社会建构。科学的学习必须通过对话、沟通的方式，大家提出不同看法以刺激个体反省思考，在交互质疑辩证的过程中，以各种不同的方法解决问题，澄清所生的疑虑，逐渐完成知识的建构，形成正式的科学知识。因此，新课程强调在学习过程中应注重互动的学习方式，转变学生传统式接受学习的现状，“倡导学生主动参与、乐于探究”的学习，实现学习方式的转变。

2. 建构主义对新课程教学观的影响

建构主义学习理论提倡在教师指导下的、以学生为中心的学习；建构主义学习环境包含情境、协作、会话和意义建构四个要素。据此，可以将与建构主义学习理论，以及建构主义学习环境相适应的教学模式概括为：以学生为中心，在整个教学过程中，由教师起组织者、指导者、帮助者和促进者的作用，利用情境、协作、会话等学习环境要素，充分发挥学生的主动性、积极性和首创精神，最终达到使学生有效地实现对当前所学知识的意义建构的目的。因此，教学就是要努力创造一个适宜的学习环境，使学习者能积极主动地建构他们自己的知识。教师的职责是促使学生在“学”的过程中，实现新旧知识的有机结合。新课程强调在教学过程中教师应“引导学生质疑、调查、探究，在实践中学习，促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习”。

3. 关于教师的地位与作用

在建构主义教学模式下，教师与学生的关系发生很大变化。学习者必须通过自己主动的、互动的方式学习新的知识，教师不再是以自己的看法及课本现有的知识来直接教给学生，而是根植于学生的先前经验的教学。而且，在建构主义的教学活动中，知识建构的过程在教师身上同时发生着，教师必须随着情景的变化，改变自己的知识和教学方式以适应学生的学习。在这个过程中，师生之间是一种平等、互动的合作关系。因此，教师不再是知识的灌输者，应该是教学环境的设计者，学生学习的组织者和指导者，课程的开发者、意义建构的合作者和促进者，知识的管理者，是学生的学术顾问，教师要从前台退到幕后，要从“演员”转变为“导演”。新课程中强调“教师在教学过程中应与学生积

极互动、共同发展”。

建构主义认为，建构主义学习环境下教师地位和角色的转变，并不意味着教师的角色不重要了，教师在教学中的作用降低了，而是意味着教师起作用的方式和方法已不同于传统教师。相反，在建构主义学习理论中，为了促进学生对知识意义的建构，教师课下所做的工作更多，对教师能力的要求更高，教师不仅要精通教学内容，更要熟悉学生，掌握学生的认知规律，掌握现代化的教育技术，充分利用人类学习资源，设计开发有效的教学资源，善于设计教学环境，能够对学生的学学习给予宏观的引导与具体的帮助。

三、 后现代课程观

（一）后现代课程观的形成

20 世纪下半叶，欧洲大陆上兴起了以反现代、反本质、反整体性为特征的后现代主义思潮。这一变革潮流深刻地影响着文学、艺术等社会的各个领域，使其发生了看似平常其实很不平常的变化。后现代主义对教育的影响主要表现在教育课程专家将后现代主义的思想观点引入课程理论研究，关心在后现代状态下，如何构建一种新的课程，以摆脱现代主义教育所带来的弊端的理论和观点。后现代课程观是多元的课程观，它不再像泰勒（Frederick Taylor）只关注课程的目标及其实现，而是关注学习过程中的个人发展；对课程本身来说，不仅是只关注课程的规划、设计、实施和评价，而是注重理解课程在文化、历史、政治、生态平衡、美学等方面对人类状况、社会结构、生态领域的影响。后现代课程理论以美国路易安那州立大学教育学院教授、课程理论专家小威廉姆 E. 多尔（William E. Doll, Jr.）的后现代课程观最引人注目，也代表了这种理论的最新发展，下面着重阐述多尔的后现代课程观及对我国课程改革的启示。

多尔在他的《后现代课程观》一书中，从混沌学原理出发，吸收了皮亚杰的生物学世界观以及自然科学中不确定原理、非线性观点以及杜威（John Dewey）经验主义思想，勾画出其后现代主义课程理论的框架。多尔认为后现代主义课程应该是建构性的和非线性的，建构主义的课程是透过参与者的行为和相互作用而形成的，不是那种预先设定的课程。作为一种模体，它自然没有起点和终点，但它有界限，有交叉点予以界定，充满相关的意义网络。课程越丰富，交叉点越多，构建的联系性越多，随之意义也就越加深化。多尔认为后现代的课程应该是形成性的而非预先界定的，不确定的但却有界限的课程，一种探索并不断扩展的网络所构成的课程，即 4R 课程(丰富性 rich、回归性 recursive、关联性 relational 和严密性 rigorous)。

（二）后现代课程观的基本观点及对新课程改革的启示

1. 关于课程本质的启示

多尔认为，“在现代范式中，课程作为自主但相互联系的单元，这无助于从转变过程的角度来看待课程，这一过程由复杂的、自发的相互作用所构成”，“视课程为转化过程，我们需要超越视课程为一系列相邻单元的观点——而是要视其为丰富的、开放的经验的多层次组合；视其为随我们注意力的转移而不断变换中心的复杂的马赛克。”^①多尔不是从内容或材料(跑道)的角度，而是从学生的发展、对话、探究、转化的角度出发来界定课程。课程是其动词形式 *currere*(拉丁语，指跑的过程)，是不断变换的过程，是个体在学习过程之中，在转变与被转变过程中的体验，它既包含了学习的内容又包含了体验的过程，内容体现在过程之中，成为过程的一部分。课程不再被视为固定的跑道，而成为个人转变的通道，课程强调跑步的过程和许多人共同跑步所形成的模式。因此，多尔理解和设计的课程是开放的、动态的、过程性的，课程目标既不是精确的，也不是预先设定的，而是一般性的，形成性的，创造性的，转变性的。这种观念启发我们应该从静态到动态，从强调动的内容转到动的转变性过程，全面而深刻地理解和把握课程的本质；课程不再是只为完成预先的计划，更加关注在课程学习过程中生成的目标和任务。

2. 关于教师角色的启示

多尔认为在课堂教学中，存在一个迷人的想象王国，在那里没有人拥有真理而每个人都有权力要求被理解，主张课堂教学中的学习和理解来自对话和反思，教学中教师需要学生的干扰和挑战。因此，多尔的后现代课程理论挑战传统师生关系和教师权威观，主张师生关系更少地体现为有知识的教师教导无知的学生，而更多地体现为一群个体在共同探究有关课题的过程中的相互影响，教师与学生在一起探索达成的共识；教师的权威不再是超越性的、外在的，而

^①小威廉姆 E·多尔著、王红宇译：《后现代课程观》[M]，教育科学出版社 2000 年版，第 52 页。

成为共有的、对话性的；教师的作用是“平等中的首席”，教师的权威转入情景之中，教师是情景的领导者，而不是外在的专制者。

3. 关于课程与教学的关系的启示

多尔的后现代课程理论中，课程与教学的关系是交叉与融合的关系，课程与教学没有明显的界线。而在传统的教育理论指导下，长期以来人们对于课程普遍持一种固定化的理解，认为课程和教学分属于两个不同的范畴，说到课程主要是指课程计划、课程标准的制订，内容的选择和编排；而谈到教学，则是指课程的实施过程，涉及教师的行为和教学方式方法等，二者之间存在着明确的分工，固守着不可逾越的、明晰的界限。其结果是造成课程设计与课程实践的持久隔离，因而常常难以达成课程编制的预期效果。实际上，课程与教学极为密切。课程目标在一般意义上总是模糊的、不确定的，它需要在教学的过程中去寻求；教学一方面进行着课程的实践，另一方面也是在解读和建构着什么是课程。因此，在新课程改革中，强调统筹考虑课程目标、内容的改革与相应的教学改革，关注课程设计与教学活动的相互作用，以整合的教育模式改革目前现实中相互割裂的状态，实现二者的有机结合。

4. 关于课程内容的启示

后现代主义课程理论认为，现代主义将课程内容视为“是什么”的隐含表现，而后现代主义视其为一个及物动词，可能“是什么”。因此，课程的学习者需对所研究的材料有足够的了解，并有足够的信息，既能解决、解释、分析和表达所呈现的材料，又能以富有想象力和离奇的方式与那些材料游戏。这种理论启示我们，课程内容应具有丰富的多样性、疑问性和启发性，并且需要达成一种促进探索的课堂气氛，课程作为一种转变性过程需要对话，更需要教师用隐喻而非用逻辑激发对话。因隐喻比逻辑更为有效，它是生产性的，常帮助我们看到我们所没有看到的。“隐”是开放性的、启发性的、引发对话的；逻辑是界定性的，常帮助我们更清晰地看到我们已经看到的，它旨在结束和排除。我们需要创造性想象也需要逻辑界定，既需要生产也需要结束。教师要以一定的描述方式讲解课程，从而鼓励学生与我们共同研究，透过与课文对话探讨各种可能性，并鼓励学生自由地透过相互作用发展他们自己的课程。

5. 关于课程评价的启示

多尔认为，后现代课程“评价模式不再以偏离规范和标准的程度——一种欠缺的概念，而是以生产的质量——一种启发性的、不易于测量的概念——来衡量。”^②在现代范式中，科学、真理、规范，被膜拜成为绝对的权威，是衡量一切的标准。表现在课程中，就是以对学科知识（科学真理的代表）学习的好坏作为学生学习评价的唯一标准。这种评价偏重考察学生对书本原有知识的遵循能力，而忽视学生对知识的理解能力、应用能力和创造能力，更忘却了学生作为一个主动的、活泼的个体所具有的情感体验、价值兴趣等。多尔的课程理论启示我们，应该摒弃以标准的智力测验和学生学科成绩考核为重点的评价观，树立多元灵活的评价机制，通过多种渠道、采取多种形式、在多种不同的实际生活和学习情景下对学生进行多角度的评价，确实考查学生解决实际问题的能力和创造出初步的精神产品和物质产品的能力，使评价成为促进每一个学生充分、自由、个性发展的有效手段。

第三节 重建课程结构

课程结构，广义上不仅包括课程的整体结构，即宏观课程结构，而且包括课程的具体结构，即微观结构。宏观课程结构要解决的问题是，根据培养目标，设置哪些课程，如何设置这些课程，各种内容、各种类型、各种形态的课程怎样相互搭配和相互结合，以达到整体优化的效应，这就涉及课程计划的设计。而微观课程结构要解决的问题是，每门课程的内容如何兼顾知识、儿童和社会的需要与可能，这就进一步涉及课程标准和教材（尤其是教科书）的编写。

^②小威廉姆 E·多尔著、王红宇译：《后现代课程观》[M]，教育科学出版社 2000 年版，第 21 页。

狭义地说，我们通常把前者称为课程结构，而把后者称为学科结构或教材结构。我们所指是狭义说法。新课程力图改变原有课程结构存在的诸多弊端，重建符合时代特点和育人要求的新课程结构。

一、原有课程结构的弊端

一般来说，基础教育课程结构涉及问题是，从纵向来看，即怎样依照党的教育方针和素质教育的理念来设计基础教育的各个阶段及其管理权力的分配，以确保每一个儿童都享有学习的权利；从横向来看，在每一个教育阶段怎样有计划地安排儿童的学习机会以及需要达到的基本标准，以利于每一个儿童全面、均衡地发展。这两方面的问题集中体现在怎样处理好分科性与综合性、统一性与选择性、持续性与均衡性这三对矛盾之中。我国以前的课程计划在课程的分科性、统一性与持续性方面，在国家层面上考虑得比较充分，而对综合性、选择性与均衡性方面关注得不够，主要表现在原有课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合，而实用性课程、时代性课程、适应地方需要的课程、对学生进行生活教育的课程则比较薄弱，在一定程度上表现出了脱离实际、脱离社会、脱离生活，这必然导致学生所学知识难以适应社会需求和生活需求。同时，必修课程太多、太死，对学生要求过分统一，缺乏弹性，没有给予学生足够的选择空间和课程，再加上各类学科的结构比例不合理，体育、音乐、美术等学科比较薄弱，社会科学类的学科比较薄弱，必然严重阻碍了学生的个性发展和全面发展。另外，课程设置门类过多，课时总量偏高，学生的课业负担较重，使学校教育功能受阻，直接影响了学生生动、活泼、主动地发展。原有的课程结构已经无法满足当前国家与人民要求提高学生全面素质、促进学生个性健康发展的艰巨任务。所以，在新课程改革中，重新制定新的课程结构具有十分重要的意义。

二、新课程结构的特点

新课程在改进原有课程结构的基础上，体现出如下特点：

第一，提出了课程的“综合性”。首先，课程结构“综合性”的目的是，打破长期以来的学科本位，这既是历史长期积淀的结果，又是当代世界发展对教育改革的客观要求。其次，课程的“综合性”是全球教育观、儿童观、知识观、课程观的一个明显转变。传统的学科课程体系已经无法满足时代发展的需要，这就迫切要求产生一种能够弥补学科课程某些缺失的新的结构形态，以适应 21 世纪社会发展对人的资质和能力的客观需要。新课程结构的“综合性”主要通过开发和设置综合课程的方式体现出来，提出“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”，并“从小学至高中设置综合实践活动作为必修课程”。

第二，提出了课程的“选择性”。课程结构的选择性是针对我国不同地区、不同学校和不同学生的差异而提出的。《基础教育课程改革纲要》（以下简称《课改纲要》）充分考虑到新课程结构首先要能够适应地区间经济和文化的差异，使我国各个地区能够根据自己的经济发展现状和地区民族文化特点，来选择合适的课程。其次是要能够发挥各所学校的主体性，使他们真正成为新课程改革的执行者和实施者，让每一所学校都具有自身的特色，从而达到课程结构适应不同学校特点的目的。新一轮课程改革建立“三级课程”的管理体系，从国家课程政策层面强调权力的再分配，实现相关部门或人员的决策共享；规定多少比例的必修课、每门必修课程的课时范围，留出地方与学校课程开发的空间。再次是要充分尊重学生的个性，适应学生的个性差异，让儿童在学校教育中拥有充分的、符合自身个性需求的课程选择，以实现最终促进每一个学生的个性发展。这一课程结构特征的确定，正是充分考虑到我国幅员辽阔、民族和人口众多、地区间经济与文化发展极不平衡的实际情况，改变过去大而统的课程模式。

第三，提出了课程的“均衡性”。课程结构的“均衡性”是依据全面发展的理论和素质教育的思想而提出的，即我国要培养的是德智体全面、和谐、均衡发展的“完整”的人。这一课程结构特征的实现，势必使我们从新的角度重新认识全面发展教育的目的，客观实际地去实施全面发展教育。课程结构“均衡性”的内涵主要从三个层面上体现出来：（1）对学习领域的规划和设计，或者对学科与活动的规划和设计必须全面、均衡；（2）对各学习领域，或者学科与活动的课时安排必须均衡；（3）课程内容的选择必须均衡。当然，课程的均衡是相对的，而不能搞绝对的平均。必须满足前面的“综合性”和“选择性”，即适应对学科本位的打破和促进学生个性的发展。同时，在“均衡性”的参与和保证下，使学生的个性发展不再是孤立的、片面的，而是使学生个性全面地、完整地、整体性地得到发展。

《课改纲要》规定的课程结构的“综合性”、“选择性”、“均衡性”特征，是紧密联系，不可分割的。缺少任何一个

方面，都必然会导致课程结构的片面与失衡。“课改纲要”中课程结构所体现的特征，是在充分地学习和借鉴了发达国家基础教育课程改革经验，结合我国的社会、民族和文化实际，充分考虑未来人的发展需求等基础上制定的，它体现了当代世界各国面向 21 世纪基础教育课程改革的基本趋势。

三、综合课程

（一）分科课程与综合课程

我国综合课程的设置是针对分科课程一直以来在课程结构中的主导地位及弊端提出的。分科课程重视以学科为中心设计课程，以最具有逻辑、最有系统、最有条理的形式来分门别类地阐述知识，最大限度地保持知识的系统性和连贯性，以最简单的、学生能够接受的形式传递人类积累的文化知识，这种系统性与逻辑性的知识体系能够保障学生在有限的短短几年的时间内，迅速掌握人类千百年来积累的各门科学文化知识，也便于学生建构系统的认知结构。但它也存在严重的缺陷。第一，科目繁多的分科课程导致总体课程臃肿不堪，同时也会加重学生的课业负担；第二，分科课程以分门别类的方式组织编排，人为割裂了学生认知结构的整体性，不利于学生综合能力的发展；第三，由于学科划分过细，各学科相互分离，彼此孤立，造成知识面狭窄，学习内容相互脱节甚至重复；第四，学科课程往往与实际生活相隔离，难以增进学生生活经验和适应生活环境的能力，等等。综合课程正是在弥补分科课程的这些缺陷的基础上被提出，二者是功能互补的两种课程形态，在我国新课程结构中发挥着不同的作用。

（二）综合课程的内涵及分类

综合课程的含义一般有广义和狭义之分。“广义的综合课程”包括“学科本位综合课程”、“社会本位综合课程”、“经验本位综合课程”。我们通常将“社会本位综合课程”和“经验本位综合课程”称之为“综合实践活动”。“狭义的综合课程”就是指“学科本位综合课程”，我们通常所说的“综合课程”即是指“狭义的综合课程”。综合课程是以学科或文化知识作为课程整合的基点。课程整合的核心主要来源于学科，这种整合着眼于打破或超越各学科课程自身固有的逻辑体系，从而形成一种使不同学科内容整合的新的逻辑体系。综合课程并不是学科课程的对立形态，而是超越了学科课程形态的种种变式。它是从整体联系出发看待问题，研究问题，以达到整体性或统一性认识为目的。它要求从结构和功能上达到综合，而不仅仅局限于内容的综合，因而是一种全新的思维角度和思维方法。

根据学科课程综合的程度不同，一般可将综合课程划分为“关联课程”、“融合课程”和“广域课程”。“关联课程”也叫“相关课程”或“协调型课程”，是指两种或两种以上学科既在一些主题或观点上相互联系起来，又保持各学科原来的相对独立。关联课程可以克服学科课程彼此封闭、各自为政的缺陷，通过寻求不同学科之间的内在联系，从而使学生所学的知识整合起来，以优化学生的认知结构，也使教师避免对知识的不恰当重复。“融合课程”也叫“组合型课程”，是将有关学科融合为一门新的学科，而融合之后原来学科之间的界限已不复存在。融合课程在学科综合的程度远远超出了关联课程。如将历史、地理融合为历史与社会或综合社会科，将物理、化学、生物融合为科学或综合理科，音乐、美术融合为艺术等。“广域课程”也可称“混合型课程”，指能够涵盖整个知识领域的课程整体。广域课程和融合课程都围绕一个核心而将不同学科课程组织成一门新的课程整体，不同的则是广域课程“整合”的范围要比融合课程大一些，它不仅包括与学科有关的领域，而且人类的所有知识与认知领域都可被整合进来。

（三）综合课程的特点及实施要求

综合课程作为学校课程的一种类型，其优点是显然的：(1)综合课程易于适应当代科技的迅猛发展，有利于课程容纳科技发展和社会需求所提供的新内容，特别是各种跨学科的内容。综合课程有助于师生应付知识的变化，包括应付知识的扩充、知识的退化等。(2)发展综合课程有利于减少课程门类，避免重复，增强学科间的联系，减轻学生学习负担。(3)综合课程比较注意按学生的心理顺序组织内容材料，这有助于激发学生的学习兴趣 and 动机，积极主动参与课程教学活动，并学会自己求知的方法，提高学习能力。(4)综合课程有助于促进教师和学生共同进行创造性、合作性和促进性的学习，使得教师和学生能教研相长、学研相长、教学相长。(5)综合课程有助于提高学生对客观世界的整体认识，从而能更好地认识和处理当代的社会问题，以促使学生能更好的适应社会、改造社会。

综合课程的组织实施，通常应遵循以下要求：(1)注重综合课程与学科课程的联系。学科课程和综合课程在中小学课程中各有其不可取代的地位。我国源远流长的文化积淀所形成的重视知识和基础的科学主义传统，不容我们取消学

科课程。对知识和基础的重视要求我们必须重视学科课程，综合课程的内容必定会涉及学科课程的某些内容并由此出发而扩展、深化。当然，综合课程也可以以新科学、新技术及社会热点问题为主要内容，而组织教与学的交互推进学习。科学的发展趋势一方面是高度的分化，一方面又是高度的综合，且趋向于“分化”与“综合”的统一。因此，课程的组织必须注重学科课程与综合课程的有机统一。要以一体化的理念指导课程体系的改革和构建，从而促进学科课程内在的一体化和学科课程之间的一体化。(2)注重课程的结构化。事物的若干要素按照某种方式进行排列和组合，就形成了一定的结构。综合课程的组织当然要以“课程结构化”的理念指导对新信息、新动态、新进展的处理。未来的知识经济社会，信息、知识、技术会加速更新，社会变化日新月异，教育和课程的改革发展会不断地面临新课题。围绕主题而组织综合课程，应注重基本问题的探索，以更新学生的知识结构为目的，以培养学生分析和解决问题的能力为重点，而不必过分拘泥于具体知识的细节。(3)注重联系现实的生活。综合课程的许多主题性问题来源于现实生活，综合课程优于学科课程的一个特点就是易于联系实际生活。因此，注重联系现实生活应成为综合课程组织的一条原则要求。主题性综合课程、专业类综合课程、学科类综合课程，以及综合文科、综合理科类课程都可以也都应该面向现实生活。案例研究、专题探讨等，也都是联系现实生活的可取方式。(4)注重加强课程教材的交互性。也就是要改变课程对学生单向作用的特点，增强课程教材的开放性，使课程教材向学生开放，让学生参与课程教材的设计，通过学生的自主学习，使学生的学习成果成为课程教材的组成部分。(5)注重课程组织形式的灵活性和多样性。诸如实行微型化、模块化、讲座化、活动系列化等，让学生根据自己的兴趣而自由选择，这就为学生的发展提供了多种可能，也为教师创造性地组织教学提供了条件。(6)注重学生的主动性和教师指导性的综合。即在注重学生自主学习，注重发展学生自我学习能力和创造能力的同时，注重对学生的指导，从而能教给学生调研、观察、访谈、撰写论文等各种研究的方法，以便为学生一生的自主发展打下扎实的基础。(7)注重课程综合评估的研究，推动发展和完善与综合课程相适应的跨学科、综合性的评估形式。(8)变革并建立和完善与基础教育综合课程发展相应的教师教育课程体系。即教师职前培养和职后培训的课程计划，都要按基础教育课程改革和发展的要求进行相应的调整变革，从而形成统筹一体的教师教育课程体系。

四、研究性学习

研究性学习是新课程改革中的一大亮点，不仅要转变学生单一、呆板的学习方式，而且要通过转变学习方式促进每一个学生的全面发展，以此实现新课程的改革理念，所以有必要对它进行更深一层的认识。

(一) 研究性学习方式与研究性学习课程

研究性学习在我国新课改中有两种提法，一是学习方式，一是课程。作为一种学习方式，“研究性学习”是指教师或其他成人不把现成结论告诉学生，而是学生自己在教师指导下自主地发现问题、探究问题、获得结论的过程。“研究性学习”是与“接受性学习”相对应的概念。就人的发展而言，“研究性学习”与“接受性学习”这两种学习方式都是必要的，在人的具体活动中，两者常常相辅相成、结伴而行。之所以在我国新课程体系中强调“研究性学习”，并不是因为“接受性学习”不好，而是因为我们过去过多倚重了“接受性学习”，把“接受性学习”置于中心，而“研究性学习”则被完全忽略或退居边缘。强调“研究性学习”的重要性是想找回“研究性学习”在课程中的位置，而非贬低“接受性学习”的价值。作为一种学习方式，“研究性学习”是渗透于学生的所有学科、所有活动之中的。

作为一种课程形态，“研究性学习”课程是为“研究性学习方式”充分展开所提供的相对独立的、有计划的学习机会。具体地说，是在课程计划中规定一定的课时数，以更有利于学生从事“在教师指导下，从学习和社会生活中选择和确定研究专题，主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动”。所以，“研究性学习”课程是指向于“研究性学习方式”的定向型课程。之所以设置专门的“研究性学习课程”，是因为我国基础教育长期以来习惯于分科课程和“讲解式教学”、“接受式学习”，这种习惯必将是研究性学习方式有效渗透到各科课程中的强大阻力，所以设置特定课程来给教师和学生观念及行为转变提供空间。

(二) 研究性学习的价值定位及特征

研究性学习无论是作为一种学习方式，还是作为一种课程形态，都是为了每一个学生的终身发展服务，所以在新课程改革中有其独特的价值：

第一，保持学生独立的持续探究的兴趣。兴趣是学习和研究的源泉，研究性学习就是保持或发展儿童与生俱来的探究兴趣，使它不会因后天繁重的知识学习而丧失。这是学生乃至长大成人后发现问题和解决问题，有所创新和成就的重要心理品质。

第二，丰富学生的体验。研究性学习关注的重点是学生的学习过程，通过延长或深化学习过程，相对于简约化的课堂知识学习，它更强调学习过程中深刻的、充实的、探究的经历和体验，体验丰富而完整的学习过程。

第三，使学生养成合作与共享的个性品质。研究性学习立足于对学生学习需要、动机和兴趣的强化，鼓励个性化的学习方式，同时，通过小组学习，促使学生在与他人共同学习、分享经验的过程中，养成合作与共享的个性品质。

第四，增进学生独立思考的能力。研究性学习是对知识的批判性考察，是在问题解决的过程中获得对知识的理解与应用，因此，知识学习能够启发学生的思考。不仅如此，由于确立起学生在学习中的主体地位，各类探究活动的展开都以学生为主体，教师居于辅导的地位，研究性学习因而可以增进学生的独立思考能力。

第五，使学生建立合理的知识结构。研究性学习打破学科教学的封闭状态，把学生置于开放、多元的学习环境中，提供给学生能够更多的获取知识的方式与渠道，使学生汲取多学科的知识，获得更多新的信息。同时通过对知识的探究和应用，可以有效解决学科知识割裂整体知识的问题，建立合理的知识结构。

第六，使学生养成尊重事实的科学态度。研究性学习突出研究性的过程与方法对于学生形成实事求是的科学态度具有促进作用。研究性学习的过程与方法对于绝大多数中小學生而言，重点并不在于获得多少重大的创新成果，更重要的在于形成尊重事实、注重独立思考和研究的意识及态度倾向。这对于提高整个国民综合素养具有基础性意义。

第七，培养学生关注现实、关注人类发展的意识和责任感。研究性学习的内容大多是与社会生活实际联系密切的课题，特别是人类生存、社会发展的問題，如环境生态保护，精神文明建设，经济建设，科学技术发展等。这些问题与人们生活息息相关。引导学生对这些问题加以研究，可培养学生关注社会生活实际、关注人类发展的意识，增强责任感。

根据研究性学习的价值定位，可以看出研究性学习的特征：1 实践性。研究性学习是以学生的现实生活和社会实践为基础开发课程资源，注重学生的主动参与和能力培养。2 过程性。研究性学习重视结果，更重视学生在学习过程中思维方法的掌握、感受和体验。在某种意义上讲，研究性学习的过程本身就是它所追求的结果。3 开放性。研究性学习要求把学生置于一种动态、开放、主动、多元的学习环境中，努力激发学生的发散性思维和批判性思维。4 自主性。在整个过程中学生成为某一个课题的提出者、设计者、实施者，学生真正被置于学习的主体地位。5 体验性。研究性学习十分重视学生在学习中的亲身体验，这对培养学生优良的道德品质，形成良好的心理素质和创新意识等有重要的意义。

（三）研究性学习的组织实施及评价

《研究性学习指南》把研究性学习的实施程序分为进入问题情境阶段、实践体验阶段和总结表达交流阶段三个阶段。有学者设计了一个实施流程：知识背景准备阶段——选题立題阶段——组织课题小组，制订研究方案阶段——实施阶段——分析处理信息和得出结论阶段——展示成果阶段——总结反思阶段。当然其详细过程可以根据具体的课题情况而有所不同。研究性学习的实施必须做到全员参与、任务驱动、形式多样、课内外结合，要坚持主体性原则、实践性原则、互动性原则和开放性原则。

研究性学习课程的评价，应更重视过程、体验、应用和全员参与。研究性学习在评价的功能上，要注重每个学生原有基础上的发展与提高；在评价的取向上，要注重学生主体学习过程的多元化体验；在评价的技术上，要注重量化与质性评定的整合；在评价的内容上，注重学习情境和问题设计的真实性和情境性。在此原则的指导下，具体的评价方法有档案袋评价法、实际操作评价法、文章与作品法、展示与交流法、口头演说法、讨论法、作品选、答辩会等方法。

参阅：1 《上海市七宝中学“开放性”主题活动课程评价细则》，《教育发展研究》2001，6

第四节 课程标准

国家课程标准是国家对基础教育课程的基本规范和要求。《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出,课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据,是国家管理和评价课程的基础。它体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求,规定各门课程的性质、目标、内容框架,提出教学 and 评价建议。可见,国家课程标准与框架是整个基础教育课程改革系统工程中的一个重要枢纽。

一、课程标准的溯源及现代内涵

“课程标准”在我国并不是一个新词汇。在“废科举、兴学堂”的近代普及教育运动初期,清政府在颁布各级学堂章程中,就有《功课教法》或《学科制度及编制》章,列有课程门目表和课程分年表,这是“课程标准”的雏形。明确以“课程标准”作为教育指导性文件的是1912年南京临时政府教育部公布的《普通教育暂行课程标准》¹。此后,“课程标准”一词沿用了40年,其间课程标准多次重订或修正。如1923年颁布新学制课程标准纲要;1929年颁布中小学课程暂行标准;1932年颁布小学课程正式标准;1936年、1942年、1948年先后颁布中小学课程修正、修订、二次修正标准;中华人民共和国成立初期颁布小学各科和中学个别科目的课程标准(草案)等。一直到1952年,在全面学习苏联的背景下,才把原先采用的“课程标准”改为“教学大纲”。在顾明远主编的《教育大辞典》(第一卷)中课程标准的定义是:“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和纲领性文件,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。”²1952年后,即称前者为“教学计划”,后者为“教学大纲”。

九十年代,在第一轮课程改革的推动下,一些教育人士重新提及“课程标准”,然而,日新月异的社会发展和迫在眉睫的教育改革使重新提及“课程标准”的内涵发生了深刻的变化。从以下国家(地区)或组织对“课程标准”的描述中,我们可以初步理解我国“课程标准”的内涵,管窥到我国教育改革的思路。澳大利亚维多利亚州《课程标准框架》指出,课程标准描述的是学生学习所包括的主要领域及大多数学生在每一学习领域达到的学习结果。它为各个学校课程规划、实施与评价提供了一种参照³。《加拿大安全大略共同课程省级标准》提出,课程标准是为评估学生学习而设计的一般标准。该标准通过描述期望学生达到的省级标准,为所有的学生建立了相称的目标。它们的根本目的是为了给教师、家长和学生提供对期望学生达到的结果的清晰的陈述。⁴1992年,亚太经济合作组织成员国教育部长会议提出,课程标准是对希望学生在校期间应掌握的特定的知识、技能和态度的非常清晰明确的阐述。⁵从各国对课程标准的不同界定中,我们可以看出现代课程标准的内涵包括以下几方面:第一,课程标准主要是对学生学习结果的描述,而不是对教学内容的具体规定;第二,课程标准是由国家制定的对学生某一学习阶段的共同的、统一的基本要求,而不是最高要求;第三,学生学习结果的描述是可达到和可评估的,而不是模糊不清、可望而不可及的;第四,课程标准渗透着“教师不是教科书的消极教授者,而是教学方案的积极设计者”的理念;第五,课程标准的范围应涉及认知、情感、动作技能三个领域,而不仅仅是知识方面的要求。

¹ 廖哲勋著:《课程学》[M], 华中师范大学出版社1991年版,第149页。

² 顾明远主编:《教育大辞典》[Z](第一卷), 上海教育出版社1990年版,第280页。

³ 崔允漷 沈兰:《澳大利亚维多利亚州<课程标准框架>述评》[J], 《外国教育资料》2000(1)。

⁴ 沈兰:《关于制订课程标准的建议——兼评〈加拿大安全省数学课程标准(1—9年级)〉》[J], 《外国教育资料》2000(5)。

⁵ 国家教委与联合国儿童基金会1990—1993周期合作调研项目:《学习质量和质量标准》[M], 广西教育出版社1995年版,第280页。

二、“课程标准”代替“教学大纲”的意义

在新课改中，用“课程标准”代替“教学大纲”，不只是名称的更替，而是发生了质的变化。这些变化不仅是新改革理念的体现，更反映了新世纪教育的要求。

1. 教学大纲只是强调内容规定，课程标准更着眼于未来国民素质的描述

在课程标准中，首先规定的是国家对未来国民各方面素质的基本要求，而不是过多地规定通过怎样的教学过程达到这一要求。课程标准是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，而不是像教学大纲那样关注教学重点、难点、时间分配等具体内容。为此，对未来国民素质的目标要求和各学科应达到的标准，构成各学科课程标准的核心内容。

2. 大纲侧重强调的是知识和技能目标，标准在关注知识和技能目标的同时，关注学生学习的过程、方法、情感、态度及价值观

新课程标准不仅对学生的认知发展水平提出要求，同时对学生学习过程和方法、情感、态度、价值观方面的发展提出目标要求，这是一个根本性的变化，体现了教育改革的新理念，对培养新时期具有良好素质和竞争力的新一代具有重要意义。在课程标准中，增加了过程性目标和体验性目标，例如强调学生“经历了什么”、“体会了什么”、“感受到了什么”，由此引导学生主动参与、亲身实践、独立思考、合作探究，发展学生搜集处理信息的能力、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，形成良好的情感、态度、价值观。与此同时，课程标准还提出发展性目标，为学生的发展提供了空间。

3. 课程标准突破学科中心，为学生终身发展奠定基础

以往教学大纲以学科为中心，内容目标更关注学科逻辑体系，要求学生对学科知识的掌握和技能的形成。而课程标准则在关照学科知识的同时，更关注学生综合能力的提高。课程标准中的内容标准部分，按照学习领域或主题组织学习内容，突破学科中心，精选终身学习必备的基础知识和技能，密切教科书与学生生活以及社会、科技发展的联系，从而体现基础教育的性质和功能，为学生的终身发展奠定基础。

4. 课程标准体现了评价促进学生发展的教育功能

新课程改革中课程评价更加关注人的发展过程，并呈现出多元化的趋势。课程标准将学生的发展、教师的发展与课程的发展融为一体。各学科课程标准普遍淡化了终结性评价和评价的筛选评判功能，强化了过程评价和评价的教育发展功能，并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。课程标准中的评价建议有多种，有极强的操作性。比如，成长记录、测验与考试、答辩、作业（长周期作业、短周期作业）、集体评议等。

5. 课程标准为课程实施提供了广阔空间

教学大纲不仅对教学目标和教学内容作出清晰明确的规定，而且规定了知识点的具体要求及深度、难度指标。多数教学大纲还规定了详细的教学顺序（有的甚至以章节或第几课的形式出现），以及各部分内容分别占几课时等。这些对教师的教学有直接的指导作用，但同时也限制了教师创造性的开展教学工作，尤其对教材多样化发展起了阻碍作用。而课程标准规定的是学生素质应达到的基本要求，是对不同阶段目标的描述以及对事实过程的建议，因此它对教材编写、教师教学以及学业评价的影响是间接的、指导性的、具有弹性的。这样的设计便于教师准确把握国家课程标准，增强课程自主意识，提高对教材的驾驭能力，降低对教材的过分依赖，有利于拓展课程资源，创造性地开展教学，这是课程标准和教学大纲的一个重要区别。

三、国家课程标准的基本框架及主要内容

课程标准的框架可以从两方面理解，一方面是整套标准的结构，另一方面是某一门课程或领域的结构。国家课程标准的总体结构框架基本一致，但各学科课程标准根据各自特定的要求，在具体体例、风格上还存在一定的差异。

新课程标准在总体结构框架上与教学大纲有很大不同，它吸收了各国课程标准制定的优秀经验，同时又考虑到我国的实际特点，具体框架如下：

表 7.1 新课程标准与教学大纲的区别

国家课程标准总体结构框架		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 过程与方法 情感态度与价值观	教学目的
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 评价建议 教材编写建议 课程资源开发与利用建议	教学建议 教学中应注意的问题 课时安排 考核与评价
附录	术语解释 案例	

主要内容：

前言：结合本门课程的特点，阐述课程改革的背景、课程性质、基本理念与本标准的设计思路。

课程目标：按照国家的教育方针以及素质教育的要求，从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三方面阐述本门课程的总体目标与学段目标(如果有学段的话)；学段的划分大致规定在一至二、三至四、五至六、七至九年级，有些课程只限在一个学段，有些课程兼两个或两个以上学段。

内容标准：根据上述的课程目标，结合具体的课程内容，用尽可能清晰的行为动词来阐述目标。

实施建议：为了确保国家课程标准能够在全国的绝大多数学校的绝大多数学生身上实现，减少中间环节的“落差”，需要在国家课程标准中附带提供推广或实施这一标准的建议，主要包括教与学的建议、评价建议、课程资源的开发与利用建议以及教材编写建议等。同时要求在易误解的地方或陈述新出现的重要内容时，提供适当的典型性的案例，以便于教师的理解，同时也是引导一种新观念的有效方法。

术语解释：对标准中出现的一些重要术语进行解释与说明，使使用者能更好地理解与实施标准。

参阅：刘兼：国家课程标准的框架和特点分析

第五节 课程管理与课程资源开发

我国基础教育的新课程改革，已初步确立起国家、地方和学校三级课程管理体制，即国家制定课程发展总体规划，确立国家课程门类和课时，制定国家课程标准，宏观指导课程实施；省级教育行政部门根据国家对课程的总体设置，规划符合不同地区需要的课程实施方案，包括地方课程的开发与选用；学校在执行国家课程和地方课程的同时，开发或选用适合本校特点的课程。三级管理课程政策的实施，是教育体制表现在课程领域中的一次深刻变革。

一、课程管理

(一) 我国三级课程管理体制内涵分析

1. 从课程决策和开发的行政主体来看，国家课程、地方课程和校本课程并举

我国基础教育实行三级课程管理体制，出现的一个明显变化是课程的决策、开发权力由国家、地方和学校三级行政主体分享。过去，我国实行的是高度集权的课程管理体制，由中央政府组织人力设计课程计划、教学大纲和教材，

再以指令性文件规定全国统一实施，地方和学校沦为执行工具，没有课程决策和开发的权力。这种体制称为“国家本位课程”。它虽然有助于实现课程整体设计水平的“最大化”，有助于使课程的实施按规范操作，但不利于地方、学校和教师依据本地区和本校学生的实际情况，自主地作出课程抉择。为此，我国课程管理体制的变革，首先是要改变以往把学校课程的决策、开发系统和实施系统隔离开来的模式，把课程的决策、开发权部分地下移到地方和学校，实行国家课程、地方课程和校本课程并举的课程计划。

国家课程是国家教育行政部门规定的统一课程，它体现国家意志，是专门为未来公民接受基础教育之后所要达到的共同素质而开发的课程。国家课程的开发主要是根据不同教育阶段的性质与培养目标，制定各个领域或科目的课程标准或教学大纲，编写教科书。它是一个国家基础教育课程计划框架的主体部分，涵盖的课程门类和所占课时比例与地方课程和校本课程相比是最多的，因而在决定一个国家基础教育质量方面起着举足轻重的作用。

地方课程是在国家规定的各个教育阶段的课程计划内，由省一级的教育行政部门或其授权的教育部门依据当地的政治、经济、文化、民族等发展需要而开发的课程。地方课程在充分利用地方教育资源、反映基础教育的地域特点、增强课程的地方适应性方面，有着重要价值。

校本课程是以学校教师为主体，在具体实施国家课程和地方课程的前提下，通过对本校学生的需求进行科学的评估，充分利用当地社区和学校的课程资源，根据学校的办学思想而开发的多样性的、可供学生选择的课程。校本课程强调以学校为主体和基地，充分尊重和满足学校师生的独特性和差异性，特别是使学生在国家课程和地方课程中难以满足的那部分发展需要得到更好的满足。校本课程是国家课程计划中一项不可或缺的组成部分。

2. 从学校课程管理的权责分配来看，国家、地方和学校三级行政权力主体各司其职

在原先的中央集权课程管理体制下，不单是地方和学校缺乏明确指定的课程管理权责，连国家一级的管理权责有哪些也不甚明了。实行新的课程管理体制后，三级行政主体的管理权责得以明确。就课程管理权责的具体分配而言，国家主要是负责制订国家课程计划、国家课程的课程标准，并对依据这一标准编写的教科书进行审定；制订国家课程实施的指导性意见，以及地方一级和学校一级课程管理的基本规范；确定课程评价制度，监控国家基础教育课程整体运行质量。地方的主要权责是制订本地实施国家课程计划的方案，以及制订地方课程计划，开发地方课程，指导校本课程开发，并对中小学的课程实施进行指导、监控和评估。学校是所有课程得以真正实施的地方，其课程管理的权责可概括为国家课程和地方课程的有效实施，以及校本课程的合理开发两层基本含义，包括课程计划管理、教学管理、教材选用和开发管理、课程评价管理、校本课程开发的管理以及课程管理的保障等内容。由此可见，尽管在国家课程、地方课程和校本课程构成的学校课程整体中，是以国家课程为主，但管理学校课程是国家、地方和学校三级行政权力主体的共同责任，只是它们承担的职责各有侧重，范围有所不同罢了，不能归结为什么课程由谁开发由谁管理的问题。

3. 从参与课程决策与开发的角色来看，学科专家主宰走向各种有关人士分权

三级课程管理体制所带来的课程权力的重新分配不单出现在教育行政体系内，而且发生于课程改革不同层面的不同范畴的不同角色之间。以往的课程开发由中央政府授权给学科专家代理，导致“间接或直接有关人士”（Indirect or direct stakeholders）在课程改革中的“缺席”。且不说教师没有像医生开处方那样的课程自主权，学生没有课程的选择权，家长作为“消费者”对学校课程没有知情权、建议权和评价权，就连课程论专家都无处寻觅。实行新的课程管理体制后，除了中央教育官员、学科专家这些传统角色外，地方教育行政人员、课程论专家、教育学家、心理学家、社会学家、教师、学生、家长、社区代表、工商企业界的人士等等，都在或鼓励他们以某种方式参与到课程开发和课程变革的过程中来。这无疑有助于课程科学水平的提高。

尤其重要的是，三级课程管理体制改变了过去大一统的课程开发模式，给不同学校和教师留出了课程开发的空间，增强了课程的适应性。在充分肯定了不同地区、不同学校间的差异性的基础上，鼓励广大教师参与课程研究和编制工作，积极探索有效的课程资源，开发有特色的校本课程，从而提高课程的丰富性和现实性，更好地促进学生发展。

（二）校本课程开发

校本课程是相对于国家课程和地方课程而言的，是指以某所学校为基地而开发的课程，学校和教师是课程开发和决策的主体。开发校本课程，其意义不仅在于改变自上而下的长周期课程开发模式，使课程迅速适应社会、经济发展

的需要，更重要的是建立一种以学校教育的直接实施者（教师）和受教育者（学生）为本位、为主体的课程开发决策机制，使课程具有多层次满足社会发展和学生需求的能力。

校本课程开发的程序一般为：1.明确开发理念。这里的理念指学校的教育哲学、教育宗旨与教育目标。理念的确立，有助于确立校本课程开发的方向，凝聚教育合力，形成学校特色。2.进行需求分析。校本课程开发要在办学理念的指导下，对学生需求、社区需求和社会需求进行分析，以期开发出既反映学生需求又有利于地区和社会发展的校本课程，这样的校本课程才具有长久的生命力。3.资源条件评估。校本课程开发需要考虑学校的资源条件，包括信息资源、能力资源和物质资源，以决定作何种程度的开发。4.确定开发目标。在分析与研究需要评估的基础上，通过学校课程审议委员会的审议，确定校本课程的总体目标，制定校本课程的大致结构等。5.组织与实施。这里包括学校为实现校本课程目标开展的一系列活动。如根据校本课程的总体目标与课程结构，制定《校本课程开发指南》；对教师进行培训，让教师自主申报课程。学校课程审议委员会根据校本课程的总体目标与教师的课程开发能力，对教师申报的课程进行审议。审议通过后，编入《学生进修课程目录与课程介绍》。学生根据自己的志愿选课，选课人数达到一定的数量后，才准许开课。在此基础上，学校形成一份完整的《校本课程开发方案》；教师在课程实施之前或过程中，撰写自己承担的《课程纲要》（教师用的材料），等等。6.评价与改进。通过对《课程纲要》的评价、学生学业成绩的评定、教师课程实施过程评定以及《校本课程开发方案》的评价等，来反映校本课程达到目标的情况，并通过对实施与评价中反映出的情况，反思调整，使其得以改进。

二、课程资源开发与利用

课程资源的开发与利用，是学校课程管理内容的一部分。新课程改革《纲要》中，对各个学校要积极开发与合理利用校内外课程资源的强调，也是三级管理体制中增强学校课程权利范围的一种体现。

（一）课程资源概念框架

课程资源是指有利于实现课程目标的各种因素，它包括形成课程的因素来源，如知识、技能、经验、活动方式与方法、情感态度与价值观以及培养目标等方面的因素；也包括实施课程必要而直接的条件，如决定课程实施范围和水平的人力、物力和财力，时间、场地、媒介、设备、设施和环境，以及对于课程的认识状况等因素。按照课程资源空间分布的不同，可以将其分为校内课程资源和校外课程资源。凡是学校范围内的课程资源，就是校内课程资源，超出学校范围的课程资源就是校外课程资源。按照课程资源的功能特点，可以将其分为素材性资源和条件性资源。素材性资源指直接作用于课程并成为课程的素材或来源，条件性资源并不直接作用于课程但影响着课程实施的范围和水平。由于划分标准的不同，课程资源可以划分出许多不同的类型，目的都是要帮助澄清课程资源的基本概念框架，加深人们对于课程资源的理解。

（二）课程资源的筛选机制

课程资源开发与利用，对于学校创造性地实施新课程，形成具有良好适应性的丰富教学模式，满足不同学生的发展需要有着至关重要的作用。对于学校教师而言，不仅校本课程的开发需要大量课程资源的支持，而且实施国家课程和地方课程也离不开广泛的课程资源的支持，因此需要对课程资源有充分的认识和便捷的获取途径。

从课程理论的角度讲，一般而言，课程资源要经过三个筛子的过滤筛选才能确定课程资源的开发价值。第一个筛子是教育哲学，即课程资源要有利于实现教育的理想和办学的宗旨，反映社会的发展需要和进步方向。第二个筛子是学习理论，即课程资源要与学生学习的内部条件相一致，符合学生身心发展的特点，满足学生的兴趣爱好和发展需求。第三个筛子是教学理论，即课程资源要与教师教育教学修养的现实水平相适应。所以，课程资源开发，尤其是素材性课程资源开发，必须反映教育的理想和目的、社会发展需要、学生发展需求、学习内容的整合逻辑和师生的心理逻辑，这才可能使教学更有效。

同时，课程资源开发还要注意两个重要原则：其一，优先性原则。学校要在可能的课程资源范围内优先选择适合内容，突出重点，而不能“眉毛胡子一把抓”，将学生需要学习的内容全部包揽。其二，适应性原则。课程资源的开发与利用不仅要考虑到典型或普通学生的共性情况，还要考虑到特定学生对象的特殊情况，即课程资源的开发与选用也应遵循因人而异、因地制宜的原则，这样才能充分、有效地发挥课程资源的价值。

（三）课程资源开发和利用途径

一般课程资源开发主要有以下六个方面的基本途径。第一，开展当代社会调查，不断地跟踪和预测社会需要的发展动向，以便确定或揭示有效参与社会生活和把握社会所提供的机遇而应具备的知识、技能和素质；第二，审查学生在日常活动中以及在实现自己目标的过程中能够从中获益的各种课程资源，包括知识与技能、生活经验与教学经验、教与学的方式和方法、情感态度和价值观等方面的各种课程素材；第三，开发和利用课程实施的各种条件，包括图书馆、实验室和各种活动场馆、专用教室等的合理建设；第四，研究一般青少年以及特定受教学生的情况，以了解他们已经具备或尚需具备哪些知识、技能和素质，以确定制定课程教学计划的基础；第五，鉴别和利用校外课程资源，包括自然与人文环境，各种机构、各种生产和服务行业的专门人才等资源，不但可以而且应该加以利用，使之成为学生学习和发展的财富；第六，建立课程资源管理数据库，拓宽校内外课程资源及其研究成果的分享渠道，提高使用效率。

除此之外，课程资源的开发还要根据各地和各学校的实际情况，广开思路，发掘校内外的更加具有针对性和适应性的课程资源，从而更好地发挥它们的作用。

链接：1 [案例：](#)

2 [充分用活课程资源，培养口语交际能力](#)

3 [台湾 G 中学：利用社区资源开发校本课程](#)

第六节 新课程评价与教师专业发展

新课程改革把课程评价观的转变作为重要枢纽。《纲要》指出，要“建立促进学生素质全面发展的评价体系”，要“建立促进教师不断提高的评价体系”，要“建立促进课程不断发展的评价体系”。这是建构素质教育课程评价体系的三项核心任务。这既体现了我国素质教育对课程评价的新要求，也符合国际课程评价发展的动向和趋势。

一、课程评价改革¹

新课程根据我国原有课程评价存在的主要问题以及当前课程评价表现的趋势和特点，提出课程评价改革主要在以下四个方面。

（一）学生评价的改革

1. 建立评价学生全面发展的指标体系。不仅关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能。评价指标体系包括学生的学科学习目标和一般性发展目标，如学生在道德品质、学习的愿望和能力、交流与合作、个性与情感以及创新意识和实践能力等诸多方面的发展。一般性发展目标是融合在学科学习目标中实现的。

2. 重视采用灵活多样、具有开放性的质性评价方法，而不仅仅依靠纸笔考试作为收集学生发展证据的手段。即关注过程性评价，及时发现学生发展中的需要，帮助学生认识自我、建立自信，激发其内在发展的动力，从而促进学生在原有水平上获得发展，实现个人价值。

3. 考试只是学生评价的一种方式，要将考试和其他评价的方法，如开放性的质性评价方法有机地结合起来，全面描述学生发展的状况。改变纸笔测验是考试的唯一手段，应根据考试的目的、性质、对象等，选择灵活多样的考试方法，加强对学生能力和素质的考察；改变过分注重分数、简单地以考试结果对学生进行分类的做法，应对考试结果做出分析、说明和建议，形成激励性的改进意见或建议，促进学生发展，减轻学生压力。

（二）教师评价的改革

1. 打破唯“学生学业成绩”论教师工作业绩的传统做法，建立促进教师不断提高的评价指标体系。包括教师的职

¹ 朱慕菊主编：《走进新课程——与课程实施者对话》，北京师范大学出版社 2002 年版，第 146—148 页。

业道德、对学生的了解和尊重、教学实施与设计以及交流与反思等。一方面，以学生全面发展的状况来评价教师工作业绩，另一方面关注教师的专业成长与需要。建立促进教师不断提高的评价体系是发展性教师评价制度的基础。

2. 强调以“自评”的方式促进教师教育教学反思能力的提高，倡导建立教师、学生、家长和管理者共同参与的、体现多渠道信息反馈的教师评价制度。一方面，通过评价主体的扩展，加强对教师工作的管理和监控；另一方面，旨在发展教师的自我监控与反思能力，重视教师在自我教育和自我发展中的主体地位。此外，教师自评与奖惩脱钩。

3. 打破关注教师的行为表现、忽视学生参与学习过程的传统的课堂教学评价模式，建立“以学论教”的发展性课堂教学评价模式。即课堂教学评价的关注点转向学生在课堂上的行为表现、情绪体验、过程参与、知识获得以及交流合作等诸多方面，而不仅仅是教师在教学过程中的具体表现，使“教师的教”真正服务于“学生的学”。这一转变对教师教学能力的重新界定、学校教学工作的管理无疑将带来巨大的冲击。

（三）对课程实施评价的改革

1. 建立促进课程不断发展的评价体系。结合新课程改革三级课程管理的要求，从教育行政部门、学校和教师多个层面，周期性地对课程执行的情况、课程实施中的问题进行分析评估，包括实施方案、实验准备、实验启动、常规建设、观念转变、教学实施、学习评估以及课程开发与管理等方面，从而调整课程内容，改进教学管理，形成课程不断革新的机制。

2. 以学校评价为基础，促进新课程的实施与发展。学校是课程实施的基本单位，为此，打破唯“升学率”论学校办学质量的传统做法，将课程的实施与发展和促进学校办学质量的发展相结合，从学校领导班子、制度与管理以及教学研究制度等方面建立促进学校发展的评价体系；建立以教育行政部门、学校、家长和社区共同参与的学校评价制度，共同加强对学校课程建设与实施等各方面的监控。

（四）考试的改革

1. 在考试内容方面，应加强与实际和学生生活经验的联系，重视考察学生分析问题、解决问题的能力。即关注学生实践动手能力和创新思维的发展，淡化记忆性内容为主的考试；考试命题应依据课程标准，杜绝设置偏题、怪题的现象。

2. 在考试方式方面，倡导给予多次机会，综合应用多种方法，打破惟纸笔测验的传统做法。考试的方式应灵活多样，体现先进的评价思想，如辩论、课题研究、情景测验等，纸笔测验只是考试的一种方式，部分学科可实行开卷考试，可考虑将过程性评价与终结考试相结合。同时试行提供多次考试机会，同一考试也可多样化呈现，给予学生选择的空间。考试还可分类、分项进行，加强综合评价。

3. 在考试结果处理方面，要求做出具体的分析指导，不得公布学生考试成绩并按考试成绩排名。考试和其他评价方法一样，是为了促进学生的发展，因此，对考试的结果应加强分析指导，重在为学生提供建设性的改进意见，而不应成为给学生“加压”的手段。

4. 关于升学考试与招生制度，倡导改革将分数简单相加作为惟一录取标准的做法，应考虑学生综合素质的发展，建议参考其他评价结果（如学校推荐性评语、特长、成长记录袋等）；将毕业考试与升学考试分开，前者重在衡量学生是否达到毕业水平，后者具有选拔的性质；逐步扩大高一级学校的招生自主权等。

二、教师发展

新课程改革可以说是教育教学领域的一场全方位的变革，它倡导的全新教育理念，对学生、教学过程、师生关系等的重新定位，无疑对传统课程下的教师提出了挑战。而且课程改革的历史告诉我们，任何“防教师”（proof-teacher）的课程都不可能实现改革的预期目标。所以教师能否对新课程作出积极的理解与回应，能否主动促进自身的发展，能否有相应的机制对教师的发展创造条件和环境，将成为新课程改革成功与否的关键。

教师的专业发展，就途径和方式而言，一般包括两个方面：一是教师出于自身发展需要在实践中进行的不断自我完善；一是教育行政部门或学校有计划有组织的培训。

（一）教师的自我发展与完善

教师的自我发展与完善是从教师主体这个角度着眼的，是教师的主动发展。首先，教师自我发展意识，是教师专

业自主发展的内驱力，是促进教师专业成长的内在的也是最为根本的动力。就人的一般发展来说，自我意识起着重要作用，“因为，它意味着人不仅能把握自己与外部世界的关系，而且具有把自身的发展当作自己认识的对象和自觉实践的对象，人能构建自己的内部世界。只有达到了这一水平，人才在完全意义上成为自己发展的主体”¹。因此，提升教师自我发展意识，使教师成为具有自我发展需要和意识的教师，成为一名“自我引导学习者”，在教师专业发展方面具有重要作用。其次，教师在专业成长过程中，能够积极学习，主动探究，将发展意识付诸行动，从而促进教师专业素质的不断提高。教师在教学过程中，通过学习、训练，不断熟练教学技巧，精通教学基本技能，并主动进行教育教学研究，使其构成专业发展的优势，增强自我实现的信心。第三，反思是教师专业发展的一种重要方式。因为实践智慧只有靠教师自己在日常教学实践中的不断反思、探索和创造才能获得。这种反思是“一种思考教育问题的方式，要求教师具有做出理论选择并对这些选择承担责任的能力”。²波斯纳(G.J.Posner,1989)提出了一个教师成长公式：经验+反思=成长，并认为，没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能形成肤浅的知识。³所以教师的专业发展必是一个教师不断自我审视、自我思考、自我评价的动态的持续的发展过程。

（二）加强教师培训服务，建立有效的评价制度

按照现代培训理论，培训(individual training)被视为有计划、有组织的学习，其目的在于使工作人员的知识、技能和态度，乃至行为有所改善从而使其发挥最大潜力以提高工作的绩效。⁴可见培训本意就是一种学习，一种相对不受时间和空间限制的终身学习。要真正培养出发展型教师，使其尽快满足新课程改革的需要，就必须加强教师培训的力度。

当前比较流行的校本培训制度就是一种较好的探索，校本教师培训的主要方式有：聘请专家学者，举办专题讲座；通过名优教师传、帮、带开展培训；通过开展科研课题和教改实验进行培训；以教研组为基地，开展专题教研活动进行培训；教师自学为主的培训等。校本培训最大的特点是学习与工作有机统一，通过工作中问题激发教师的学习动机，通过工作能力的变化和工作效益的提高体现学习的价值；同时，通过校本培训的组织和管理，加强教师间的协作与交流，增进团结与友谊，互帮互学，互教互学，互相激励，比学赶帮，建设会学习的教师群体，促进学校由教师忙于授课、辅导、出题、评卷的事务性组织向学习型组织发展。

总之，新课程倡导一种全新的教育理念，要求教师重新界定自己的角色。教师再也不是由专家编写的教科书的忠实执行者，而是与专家、学生及家长、社会人士等一起共同建构新课程的合作者；教师再也不是只知“教书”的匠人，而是一批拥有正确教育观念、具有反思能力、善于合作的探究者。全新的理念与角色的转变要求教师的专业发展与其相应，新课程的实施才有可能取得成功。同时，教师的发展成长不仅仅是自主发展的结果，社会与社区、学校体制、学校氛围、教学小组和部门，以及教育权威人士、学校校长、其他教师、管理人员和教育理论工作者等，都应对教师成长给予支持和协助，这也是教师迅速成长的外部保障。

¹ 朱慕菊主编：《走进新课程——与课程实施者对话》，北京师范大学出版社 2002 年版，第 146—148 页。

² ³ 赵昌木：《论教师成长》，《高等师范教育研究》2002（3）。中国人事出版社 1997 年版，第 10 页。

⁴ 张志鸿：《现代培训理论与实践》，中国人事出版社 1997 年版，第 10 页。

参考文献

1. 钟启泉等主编、朱慕菊主审：《基础教育课程改革纲要（试行）》解读 [M]，华东师范大学出版社，2001
2. 朱慕菊主编：走进新课程——与课程实施者对话 [M]，北京师范大学出版社，2002
3. 陈旭远主编：中小学教师视野中的基础教育课程改革 [M]，东北师范大学出版社，2002
4. 霍益萍：研究性学习：实验与探索 [M]，广西教育出版社，2001
5. 徐冰欧：对综合课程理论的认识与思考 [J]，雁北师范学院学报，2000（4）
6. 李晋德：准确理解和推行课程结构的均衡性、综合性和选择性 [J]，云南教育，2002（10）
7. 代建军、谢利民：综合课程的再认识：关系、形态、目的和结构 [J]，课程·教材·教法，2000（10）
8. 张肇丰：试论研究性学习 [J]，课程·教材·教法，2000(6)
9. 徐学福：“研究性学习”之我见[J]，课程·教材·教法，2001(6)
10. 李召存：研究性学习初探[J]，中国教育学刊，2001（1）
11. 张华：论“研究性学习”课程的本质[J]，教育发展研究，2001，（5）
12. 裘指挥、汪智民：研究性学习及其课程问题的讨论综述和思考[J]，教育探索，2002（11）
13. 钱旭升：我国研究性学习的研究综述[J]，教育探索，2003（8）
14. 刘树仁：研究性学习的定位及其实施要领 [J]，教育实践与研究，2001，（8）
15. 高剑森：研究性学习活动的设计与实施 [J]，学科教育，2001（2）
16. 邹尚智：研究性学习指南 [M]，中国人事出版社，2002
17. 叶澜等：教师角色与教师发展新探 [M]，教育科学出版社，2001
18. 郑友训：第三条路径：教师专业成长的新视点 [J]，高等师范教育研究，2003（4）。
19. 胥永华：“课程标准”内涵的变化及其对教育改革的影响 [J]，教育科学，2001（3）。
20. 余进利：我国基础教育三级课程管理体制刍议 [J]，当代教育科学，2003（10）；
21. 陈桂生：关于“三级课程”问题 [J]，教育参考，1999（4）。
22. 钟启泉编著：现代课程论 [M]，上海教育出版社 1989 年版；
23. 白月桥著：课程变革概论 [M]，河北教育出版社，1996
24. 瞿葆奎主编：教育学文集——课程与教材 [M]，人民教育出版社，1988
25. 胡学增著：现代课程论纲要 [M]，陕西人民教育出版社，1998
26. 邓国显：基础教育课程改革的认识与思考 [J]，基础教育研究，2001（7、8）
27. 顾明远、孟繁华：国际教育新理念 [M]，海南出版社，2001
28. 张文军：后现代课程观初探 [J]，华东师范大学学报（教育科学版），1997（4）
29. 李臣之：后现代主义课程理论试探 [J]，教育科学，1999（1）
30. 谢登斌：多尔后现代主义课程理论探析 [J]，广西师范大学学报(哲学社会科学版)，2001（9）