

国内综合课程研究述评

郝琦蕾

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070; 山西师范大学 教育学院, 山西 临汾 041000)

[摘要] 综合课程是基础教育课程改革所倡导的一种重要的课程类型, 在我国自觉开展综合课程的实验与研究已有二十多年。本文就以往(主要侧重于进入新世纪以来)国内综合课程相关研究成果进行梳理与分析, 主要内容涉及综合课程的基本理论问题、课程综合化的相关研究、综合课程的开发、综合课程的实施等研究。在此基础上反思综合课程的研究特点与趋势。

[关键词] 综合课程; 课程综合化; 开发; 实施; 研究趋势

[中图分类号] G 423.04

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2008)02-0054-07

从20世纪后半叶开始, 随着科技的发展, 知识经济时代的到来, 全球化速度加快, 教育价值取向发生转变, 分科课程的弊端和局限性愈加明显地表现出来, 从而引发了人们对分科课程的反思、质疑甚至批判。在世界科学课程改革背景下, 西方发达国家率先掀起了新一轮综合课程研究的高潮。而我国的综合课程实验与研究, 在经历了较长时期的断裂之后, 直到20世纪80年代, 课程综合化问题才进入理论研究的视野和实践探索之中。

一、国内综合课程研究的基本历程

从20世纪80年代起一些学者对综合课程问题开始关注, 翻译介绍了国外关于综合课程的理论与开设综合课的经验, 对设置综合课程的依据与原因, 课程综合化的意义, 综合课程的理论基础, 综合课程的性质与类型(模式), 课程综合的程度和范围, 综合课程的教材类型及教材的编写等理论问题进行探讨。同时, 有的地区还编写了试用教科书, 进行了综合课程实验。东北师范大学附属中学以及浙江省、上海市和北京市等地区先后进行了综合科学课程改革与试验。2000年, 我国新一轮基础教育课程改革开始启动, 在小学和初中设立了综合课程。2001年秋《科学(7-9年级)》课程标准和实验教材开始在实验区进行教学试验。我国教育界对综合课程的研究进一步深化, 除了继续对国外综合课程相关理论的翻译和引介, 重点对国内综合课程的目标、综合课程的设计取向、综合课程的

内容组织与选择、综合课程实施中存在的问题及解决的对策等进行了研究。但是, 对综合课程本土化的研究, 还没有形成系统的理论体系。^[1]

概括起来, 我国对综合课程的实验与研究大致可划分为两个阶段: 20世纪80~90年代的研究; 2000年以来的研究。现概述之。

(一) 20世纪80~90年代国内对综合课程的研究

在国际课程综合化浪潮的推动下, 我国教育界对综合课程的问题展开了热烈的探讨, 许多报刊杂志发表了各种有关综合课程的文章, 有的专家学者还把此问题作为重点研究课题。杨爱程将课程综合化作为自己博士论文的研究课题; 吕达翻译了英格拉姆的著作, 在《课程·教材·教法》杂志上连续发表了两篇文章, 从认识论、心理、社会三方面, 论证了综合课程的作用; 周川对课程综合化的依据、课程综合化的关键及深层意义进行研究; 冯生尧对美国综合课程进行述评, 对香港高中综合课程进行了评价; 白月桥论述了综合课程产生的主要原因、课程综合的程度及包含的范围、综合课程存在的问题及发展前景; 范树成对综合课程的理论流派、国外综合课程的理论与实践、综合课程教材类型与编写等展开研究。归纳起来, 20世纪80~90年代对综合课程的研究集中在关于综合课程的内涵、特点、功能、价值、综合范围与程度、理论基础、开设的必要性等一些最基本的理论问题的研究

[收稿日期] 2007-09-20

[作者简介] 郝琦蕾(1968-), 女, 山西临汾人, 西北师范大学博士研究生, 山西师范大学讲师, 从事课程与教学论研究

和对国外综合课程的介绍上。^[1]

(二) 2000年以来国内对综合课程的研究

进入新世纪,我国综合课程的理论与实践具有突破性的进展。2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》,把“课程综合化”作为改革目标之一,明确提出:“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时比例,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。”^[2]同时,规划了“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”的课程结构。从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程,这是一门高度综合的课程,是基于学习者的直接经验,密切联系学生生活和社会生活,体现对知识的综合运用和学生经验课程。至此,我国综合课程建设与实验探索进入一个前所未有的历史新阶段。^[3]

从相关著作、学位论文以及学术期刊上发表的文章看,2000年以来的研究集中在以下几个方面:综合课程基本理论研究;课程整合的含义与相关内容;综合课程的教育目的及培养目标的确立;综合课程的设计取向、综合课程编制中的综合主体;综合课程的内容选择、内容结构、内容的组织;综合课程的限制,综合课程实施中存在的问题,开发综合课程的有效策略;综合课程教师素质结构与教师培养等。

二、近年来我国综合课程研究的热点问题概说

(一) 综合课程的基本理论研究

1. 综合课程的含义、类型(范式)等的研究

(1) 课程整合的概念与含义

有学者认为,Integrated curriculum 是一种课程形态(或课程组织形式),可以用“综合课程”或“整合的课程”表达,用“课程整合(统整)”或“课程综合化”表达 curriculum integration。前者指一种课程形态,后者是达到这种课程形态的途径、方式、原则或策略。^[4]在国外,课程整合(即课程综合化)的概念通常指的是:使学习计划中分化出来的各个部分比较紧密地联系起来的专门努力和走向。在国内,随着课程改革的进展,也开始从综合课程向课程综合化的概念发展。^[5]目前,关于课程整合的概念内涵在国内学界仍然存在着分歧,总的来说,有广义和狭义之分。有学者认为,从广义上讲,课程整合不仅是一种组织课程内容的方法,还是一种课程设计的理论以及与其相关的学校

教育理念。^[6]广义的课程整合包括四个层面,即经验的整合、知识的整合、社会的整合和课程的整合,其最终目的在于学校教育与民主、社会的统整。狭义的课程整合是指一种特定的课程设计方法。其中比较有代表性的看法是:“综合课程是把有内在联系的不同学科、不同领域的内容或问题统整成一门新的学科。只要具有培养和发展学生综合能力、态度和情感的教育内容就是综合课程。”^[7]有学者认为,课程整合是与课程分化相对的一种课程设计与实施的理念和策略。课程整合又称为“课程一体化”,是指把分门别类的课程或学习科目,以及特定的一系列学习活动紧密联结在一起,构成具有整体效应的课程结构。^[8]

不同的研究者和实践者从不同的视角对课程整合做出了不同的界定。徐玉珍从学校的层面探讨了课程整合的含义,并认同英格拉姆的观点:“课程整合是一个包含着多种思想、多样实践的概念”^[9],课程整合是一个过程,专家制定的整合计划、课程标准及教材只是课程整合过程的一个环节,真正的学校层面上的“实然的”课程整合尚未开始。学校层面上的课程整合是涉及随着现代科技及社会生活的不断变化而发生的学校所有科目间的不断的互动以及对可能影响到课程整合的各方面因素不断的调整、重构、整合的复杂过程。^[10]

(2) 综合课程的概念

综合课程是课程综合化的一种形态,有宝华对综合课程的定义:综合课程是将具有内在逻辑或价值关联的原有分科课程内容以及其他形式的课程内容统整在一起的,旨在消除各类知识之间的界限,使学生形成关于世界的整体认识和全息观念,并养成深刻理解和灵活运用知识综合解决现实问题能力的一种课程模式。^[11](P25)目前,较多地被引用的还有张华关于综合课程的概念:“有意识地运用两种或两种以上学科的知识和方法论考察或探究一个中心主题或问题的一种课程取向。”^[12](P266)有学者认为,由于对“什么是受过教育的人”存在不同立场和观点,由此引出了不同的综合课程理论和模式。综合课程不同理论、不同模式之间的差异归根是教育价值观的差异。因此,综合课程本质上是一个教育概念,体现的是教育文化,而不是学科文化。^[13]

(3) 综合课程的类型

人们从不同的视角对综合课程进行诠释,因此综合课程的范式(或类型)呈现多样化。从综合的

范围视角, 谢利民认为, 综合课程的类型有两种形态, 即结构型的综合课程和功能型的综合课程。结构型的综合课程强调在课程领域内知识结构的重组, 功能型综合课程在真正意义上实现了分科与分科、分科与社会、分科与学习者的整合, 是综合课程发展的最终趋势。^[14]王斌华从综合方法的角度, 认为综合课程通常可以分为协调型课程、组合型课程和混合型课程, 它们的关联形式由松散到紧密。^[15]有学者从效益和效率来分析, 认为各类综合课程都具有高效益; 其中知识取向的综合课程因相对地较易于编订、便于教学和易于考查, 因此是高效率的课程类型。社会取向和学生取向的综合课程因低效率的原因, 存在的时间都不长, 而知识取向的综合课程却具有很强的生命力。^[16]目前, 关于综合课程基本类型的划分, 被较多引用的是张华的观点。他认为, 综合课程的基本类型有三种^[13]: “学科本位综合课程”(“综合学科课程”); “社会本位综合课程”; “经验本位综合课程”(“儿童本位综合课程”)。

2. 分科课程与综合课程的关系研究

由于受价值二元论的影响, 一些研究者在批判分科课程弊端的同时极力推崇综合课程, 大有取而代之的意图。除此之外, 关于分科课程与综合课程的关系, 主要有三种看法。丛立新认为, 分科课程与综合课程的关系, 是辩证统一的。分科是综合的基础, 只有在深入分化的基础上, 才能有较高水平的综合。完全抛弃分科, 科学和真理的严肃性将有可能遭到破坏, 综合将有可能流于肤浅和表面。^[17]张华认为, 分科与综合课程组织形式之间存在着内在联系。分科课程是一种单学科 (single-subject) 的课程组织模式, 它强调学科的逻辑体系的完整性。综合课程是一种多学科 (multi-subject) 课程组织模式, 它强调学科之间的关联性、统一性和内在联系。^[13]代建军等指出, 综合课程与分科课程的关系应是: 相关而非对立, 是两种功能互补的课程形态。^[14]

(二) 课程整合的相关研究

有学者对课程整合的形式、理念、实质、价值追求等进行了探讨^[8], 认为, 课程整合有两种基本形式: 一是使不同的课程门类构成一个有机的整体; 二是使每门课程内部的内容构成一个有机的整体。根据社会和科技发展的需要以及学生生活世界的整体性整合课程内容, 是课程整合的一个基本理念。关注不同类型课程的根本的价值追求, 是课程

整合的实质。从学生终身发展的需要的角度, 精选学生终身发展必备的基础知识和基本技能, 关注学生的整体发展, 为中小学生的整体发展奠定坚实的基础, 是课程整合的根本价值追求。学习方式的整合是课程整合的基本内容和策略。课程的整合不仅仅是课程内容的整合与课程门类的整合, 而且必然包括学习方式的整合, 整合的课程需要有整合的学习活动方式。

课程整合的主要内容有哪些呢? 各自的含义是什么? 有学者指出, 课程整合的内容包括^[18]: 学科知识间的整合、学科知识与生活的整合、资源的整合以及学习方式的整合。学科知识间的整合主要目的在于使学生能够从多重视角整合地处理相关信息, 以便全面、客观地理解知识和解决问题。学科知识与生活的整合主要是通过活动展开的, 引导学生对自然、社会、自我进行深层次的反思。资源的整合一方面注重对教材加以拓展和补充, 充分利用社区资源、网络资源等; 另一方面是人力资源的整合, 教师是在与学生、其他教师、专家等的合作中更好地理解课程计划, 并参与完成课程计划。

(三) 综合课程的开发研究

1. 综合课程的开发策略与开发主体的研究

怎样有效地开发综合课程? 张华总结了以下策略^[12]: (1) 确定作为综合课程组织核心的主题、问题和概念的选择标准。(2) 教师与教育行政部门要对综合课程进行恰当规划与合作。(3) 开发综合性评估形式, 与综合课程相适应的评估应当是跨学科的、综合性的。(4) 建立单一学科知识与跨学科知识相结合的教师培训计划。

有学者对综合课程开发的主体进行研究, 认为综合主体是多维化的。综合课程中的综合主体包括课程专家、教师与学生三个维度, 这三个维度组成了一个系统的课程综合群体, 但是由于性质与功能的差异, 又使得他们在课程综合的过程中各具特色。^[19]

2. 综合课程的设计研究

(1) 综合课程的设计取向

怎样进行综合课程设计? 课程设计具有三大取向, 即: 学科、学生和社会。有学者指出, 课程设计的三种取向反映了课程的不同属性——文化属性、社会属性和人本属性, 没有一种课程是依据唯一的且极端的取向来设计。^[16]由此, 形成了三种相应的课程内容选择的取向: 注重知识因素的设计、注重社会因素的设计、注重学习者因素的设计。

(2) 综合课程的内容与组织结构

怎样选择综合课程的内容？选择和界定综合课程内容的根本性原则是使课程内容充分表现出统整性，有学者提出综合课程内容选择的具体原则有^[20]：①充分体现培养学生整体素养的教育目的；②充分体现课程的目标要求；③真正适应于学生的发展。应适应于学生的现实发展状况和需要，并指向学生的未来发展；④充分反映社会文化和科技发展的新成果；⑤明确并遵循多元化的课程内容选择和组织的价值主线或逻辑主线。综合课程内容选择和组织的主线必须以多元化的形态出现，即不同综合课程内容的选择和组织都应有其特定的主线。

综合课程的内容包括哪些？有学者认为，从整合程度上看，综合课程的内容主要包括简单整合的、较高程度整合的、高度整合的和未分化的内容；从内容的属性上看，综合课程的内容主要包括整合的或未分化的关于自然、社会和人的知识以及相关的直接经验，整合的或未分化的活动以及相应的活动内容、方式和规范，旨在培养和提高综合能力的经验或素材，在整体背景和视野中形成的态度与情感等。^[20]

何谓综合课程的内容结构？综合课程的内容结构是指不同课程内容通过一定形式的组织所形成的关系和形态。在学校教育的初始阶段，课程内容的综合程度较高，且较高综合程度内容在综合课程的整个内容体系中所占的比重较大，随着年级的递升，课程内容的综合程度呈逐渐下降的趋势，及至学校教育的较高阶段，综合程度较高的课程内容所占的比重逐渐下降至最低点。^[20]

综合课程的内容组织方式有哪些？有学者认为，综合课程内容的组织方式具体表现为：以概念为中心的组织方式、以方法为中心的组织方式、以主题为中心的组织方式、以问题为中心的组织方式等。^[20]

有学者系统分析了综合科学课程内容的七种组织结构方式：科学概念方式、主题方式、环境科学的方式、STS方式、科学过程和科学方法的方式、科学探究方式以及强调科学本质的方式的利与弊，认为主题方式和科学探究方式组成的“双螺旋结构”是初中综合科学课程较为理想的内容组织结构方式。^[21]

(3) 对综合课程教材编制及教材的研究

有学者对四套综合理科教材进行了研究，认为国内在综合理科课程的研究方面，主要停留在对课

程内容体系的研究上。四套教材都体现了一定的综合编排的思想，但普遍存在以下不足^[22]：内容体系的编排上，还没有找到一种较为合理的结构来综合分科的知识；演示实验与学生实验的数目偏少；生物方面的技能要求不合理；教学内容反映科技新进展成果不够；缺少对活动课的支持；可读性较差；教学资料，如教师用书、实验用书不配套等。有学者还对初中《科学》教科书进行了研究，认为《科学》所显现的概念过多、过难，缺乏概念间清晰的逻辑关系，可能传授给学生的是更为“惰性的”知识，也难以体现出在综合性思维方式、科学技能与方法培养上的优势。^[23]从目前的综合理科课程改革的实际情况来看，课程的编制者、实施者、管理者，三者之间在科研层面上的交流与联络是欠缺的，没能也没有意识到努力去发挥整体效应。

(四) 综合课程的实施

1. 综合课程的教与学方式研究

新一轮基础教育课程改革的一个基本理念或指导思想是促进学生学习方式的转变。新课程要求在各门课程的实施过程中，学生应乐于探究、主动参与、动手实践。通过探究性教学、体验性教学、交往性教学和综合活动性教学，改变学生在课程实施中的生活方式和学习方式。

黄伟总结了综合课程及其教学的主要特点^[24]：加强知识的整合，建构整体性的知识基础；加强知识世界和科学世界与社会生活和学生经验的联系；培养学生发现问题、探究问题、解决问题的意识与能力，培养合作能力和科学精神与态度。综合课程教学必须构建与之相匹配的教学模式。可以尝试构建基于问题解决的教学模式（PBL），以实现综合课程实验及教学的有效支持。

有学者提出，综合性学习活动方式，是指客观存在的具有综合特征的学习活动在综合课程中的反映，是一种观念形态的综合性学习活动。综合课程中的学习活动方式应具有综合性，为完成综合课程的某一学习主题可采取多种相关的学习活动及其方法，如综合运用观察、比较、分类、总结、理解、辨别、说明等方法。课程内容的综合强度越大，内容范围越广，要求采取的综合性学习活动就越多样化。^[25]

2. 综合课程实施中存在的问题与对策的研究

综合课程作为新课程体系的重要组成部分，对学校的教学提出了新的挑战 and 诸多期待，如何有效实施综合课程，是当前一线教师和教学管理者面临

的重大课题。有研究者对综合课程实施中存在的问题作了总结,认为综合课教师在实际中确实遇到了相当大的困难,实验区普遍存在综合课教师负担过重的问题,教师的业务素质亟待提高。大多数教师原有的专业知识不能满足综合课程的需要,对教材缺乏整体性的把握。经费投入少,实验设备严重不足。^[26]马云鹏等研究发现,综合课程实施中的问题主要表现在:对综合课程的误解和不了解;教师的观念、知识仍不能适应综合课程的教学;课程资源不足;培训有待改善等。^[27]

郭元祥等对当前综合实践活动课程的现状与问题进行了深入研究,认为综合实践活动课程的建设经历了从课程内容开发研究,到有效实施策略探讨,以及对综合实践活动方法论教学研究等历程。从小范围的试行到在全国学校的广泛实施,综合实践活动课程正在逐步走向常态与有效实施。目前,综合实践活动课程的实施模式主要有:校本开发实施模式,区域整体推进模式,“学校+基地”推进模式。在实施中存在着:综合实践活动课程内容开发的学科化倾向;课程内容教材化,教师对“预设性教材”的依赖性太强;以劳动技术或信息技术取代综合实践活动课程的倾向;教师“包办”综合实践活动的倾向。教师层面的问题有:教师缺乏专业的系统的培训,对综合实践活动课程的理念把握不准;缺乏研究意识,指导过程中出现偏差;工作任务重,消极实施;缺乏高水平的、及时的专业引领,教师专业成长速度缓慢^[28]。

黄伟从另一角度分析了综合实践活动课程的实验与研究现状,认为实验结果并非尽如人意,不少学校陷入了欲做不能,欲罢不忍的尴尬境地。根本原因在于理论准备不足,现实条件不够。我国在综合实践活动课程研究方面存在的问题有二:片面推崇综合实践活动课程的价值,贬低学科课程、分科课程;综合实践活动课程包含的四个领域内容,其基本概念和内涵尚待澄清。目前,综合实践活动课程实验研究比较薄弱,尤其缺乏教学理论与实践的支持。对于综合实践活动课程的实验要因地制宜,因时制宜,不宜急于普及。^[29]

王秀红等通过对东北师大附中、浙江等地的综合科学课程改革进行考察,认为评价体系、教师素质、理论研究、社会环境等是制约我国综合科学课程发展的主要因素,因此需从创建与综合科学课程匹配的评价制度、增强科学教师素质、加强综合科学课程理论研究、寻找社会支持等方面促进《科

学》课程的实施。^[1]

有研究者对课程综合化的实现进行了深入地思考后,指出,教材与师资问题只是综合课程不能有效实施的表象,问题的关键还在于对课程综合化没有一种理性认识。课程综合化是一个系统工程,它的实现是课程、教授、学习领域有机统一、协同作用的过程。^[30]

3. 综合课程的评价研究

综合课程的实施,要求教育理念的根本转变,评价观念、体系与方法也必须随着作相应的调整。综合课程要求更加重视评价的促进发展的功能,注重评价主体的多元性,注重质性评价与量化评价相结合,注重评价的过程性,形成性评价与总结性评价相结合。从多元智能理论的角度出发,注意个体的差异性,注重多种评价方法有机结合,对评价对象进行全面综合的评价。目前我国综合课程评价中存在的主要问题:(1)评价内容过分注重学科知识,忽视学生创新精神、实践能力、态度、情感及习惯等综合素质的考查;(2)评价标准过分强调学生的共性和一般趋势,忽视学生个性差异和个性化发展的价值;(3)评价主体没有形成多元化、交互作用的主体;(4)评价方法、评价思想陈旧。以纸笔考试为主,注重量化评价,缺乏课程评价的新思想和质性评价的方法与手段;(5)评价重心偏重评价的结果,忽视过程性评价,忽视学生的进步和努力程度。综合课程的评价内容,应依据课程标准提出的课程目标和内容标准而定。评价方法应多样化,主要有:书面测试、实践活动评价、连续观察与面谈、评议、个人成长记录、档案袋评定。其中后两种质性评价方法是应当推广的。^[31] (P147)

三、综合课程研究的特点与趋势

(一)加强综合课程理论与实践层面的本土化研究,促进综合课程的发展

我国20世纪80年代,自觉开展综合课程实验,且基本上是在相对发达地区进行,着眼于解决课程内容本身的问题,缺乏整体性的综合课程实验。在跨进新世纪之际,课程综合化成为国家基础教育课程改革的一个重点,综合课程的设置和实施进入了一个新的历史阶段。^[3]纵观二十多年来我国综合课程的研究,以往的研究主要是建立在对国外综合课程相关理论与实践经验的引介基础上,所进行的理论探讨,主要是围绕综合课程的建设展开研究,尽管也有少数是关于具体综合课程实施、我国综合课程实施中遇到的问题及策略探索等,但总体

来看,对实践层面的问题关注较少。多是宏观层面的理论探讨,缺乏对微观层面的具体实践问题的深入研究。对综合课程本土化的研究,还没有形成系统的理论体系。我国的课程综合化,应寻求怎样的课程综合发展之路,是需要研究和探索的问题。目前,我们对应当建设什么样的综合课程、如何建立综合课程连续体以使小学和初中阶段的课程改革与高中课程改革很好地衔接与配套?如何有效地实施和评价综合课程等关键问题缺乏统一的认识,迫切需要从实践和理论两个层面展开研究。我国地域辽阔,各地区经济发展很不平衡,发达的沿海城市与偏远落后的贫困地区,教育水平与教育条件存在较大差异,应根据不同地区的经济状况与教育资源状况,逐步推进课程综合化的进程。我们应当立足于自己的历史和现实条件,加快综合课程理论的本土化研究,而不能片面强调与“国际接轨”。^[3]如何立足于我国课程改革的实际,跟上世界课程发展的步伐,是我们面临的一个主要问题。

(二) 加强对综合课程实施中的教师问题的研究

Fullan (1991) 在阐述教师在实施教育改革方案中的作用时说:“有意义的教育改革包括观念的改革,教学风格的改革和教学材料的改革,这些只有通过一定社会背景下个人的发展来实现”。^[32]对综合科学课程的研究和反思表明,在课程实施过程中存在的最突出的问题是师资问题。我国社会和教育领域长期存在的分科教育知识本位的传统观念,使得教师在教育观念和知识结构上不适应,并且缺少综合课程开发与实施的技能,不能很好地胜任综合课程的教学。教师由于缺乏综合的理念,缺乏对综合课程的科学认识,在教学过程中仍然按照分科教学的方法,向学生教授综合性的知识。如何转变教师观念,完善教师知识结构,提高教学技能?如何优化教师教学行为,提高教学效率?如何促使教师与综合课程一起成长?这些应是今后研究的方向。

(三) 加强对综合课教学的研究

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。真正确立起与综合课程相适应的体现素质教育精神的教育观念,推进教学方式和学习方式的转变,成为综合课程教学改革的主要任务,突出以科学探究为核心的教学是综合课程的重要举措。目前,我国综合课教学存在的问题,可概括为:重理论轻实验,重结论轻过程,重知识轻能力,重模仿轻创造。在综合课教学中,教师仍然采用传统的以讲授为中心的教学方式,从而使得教材的特点没能很好地体现出来。就已有的研究看,缺乏如何有效地开展综合课教学的实证性研究,教师在综合课教学中遇到了哪些问题,该如何解决?教师如何在课时较少与课程资源缺乏的条件下,引导学生有效地开展综合课程的探究活动,提高学生的科学素养?这些都是未来研究的方向。

(四) 加强综合课程教师与学生评价体系的研究

我国分科科学课程一直是按照大规模书面考试的方式评价学生的,这种方式与分科科学课程注重“惰性知识”传授的特点相吻合。^[33]目前,对教师的评估主要体现在职称评定上,仍然是分科时期的体系,不利于执教综合课程的教师的教学评定,不能准确地评估教与学的情况,不利于教学工作的改进;同时也难以评价出学生在科学素养方面的发展。如果考试评价制度不进行改革的话,会对综合课教学工作产生严重的误导,最终破坏了综合课程的改革。进行综合课程改革,对学生、教师的评估方式也必须是科际的、跨学科的。对于我国综合课程改革来说,设计出合乎综合课程理念的,同时又具有可操作性的、符合现阶段我国国情的综合课程评价体系,这是急需研究的问题。

在现有的课程框架之中,学科课程仍然占据主要地位,综合课程仅仅是一种补充形态。从世界课程理论的演变历程来看,综合课程的思想已有一百多年的历史,但就我国课程改革而言,其理论探讨和实验研究的时间不过二十多年。综合课程真正合法地进入课程体系之中也是近几年的事情,而且由于缺乏适切的环境,其理论研究还不完善。因此,需要在实践过程中不断发展、不断完善。

[参考文献]

- [1] 王秀红, 马云鹏, 范雪媛. 我国综合科学课程发展的羁绊与对策 [J]. 东北师大学报(社会科学版), 2006, (4).
- [2] 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行) [N]. 中

国教育报, 2001-07-27, (2).

- [3] 黄伟. 我国基础教育课程综合化追求的特征及问题——中美综合课程历史进程之比较 [J]. 比较教育研究, 2003, (11).

- [4] 杨小微. 综合课程及其动态生成 [J]. 学科教育, 2002, (12).
- [5] 冯增俊, 余雪莲. 课程综合化及实践形式 [J]. 教育发展研究, 2005, (7).
- [6] 黄甫全. 整合课程与课程整合论 [J]. 课程·教材·教法, 1996, (10).
- [7] 熊梅. 综合课程的内涵特点及其生成模式 [J]. 首都师范大学学报(社科版), 2000, (6).
- [8] 郭元祥. 新课程中课程整合的理念与策略 [J]. 语文建设, 2002, (3).
- [9] Igram, J. B. (1979). Curriculum integration and lifelong education, Hamburg: UNESCO institute for education.
- [10] 徐玉珍. 从学校的层面上看课程整合 [J]. 课程·教材·教法, 2002, (4).
- [11] 有宝华. 综合课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2002.
- [12] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [13] 张华. 关于综合课程的若干理论问题, 教育理论与实践, 2001, (6).
- [14] 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).
- [15] 王斌华. 综合课程述要 [J]. 全球教育展望, 2001, (2).
- [16] 方红峰. 综合课程的类型及其设计取向 [J]. 学科教育, 2000, (5).
- [17] 丛立新. 综合课程面临的几个问题 [J]. 中国教育学刊, 2001, (1).
- [18] 陈妙娥. 课程整合的基本理念和策略 [J]. 北京教育, 2003, (11).
- [19] 代建军, 谢利. 多维化视角: 综合课程研制中综合主体研究透视 [J]. 教育理论与实践, 2001, (10).
- [20] 有宝华, 张静. 综合课程内容的基本问题分析 [J]. 全球教育展望, 2001, (7).
- [21] 潘苏东. 综合科学课程内容组织结构方式的分析 [J]. 比较教育研究, 2005, (5).
- [22] 谢利民, 郭长江. 综合理科课程发展的历史、现状与建议 [J]. 课程·教材·教法, 2001, (1).
- [23] 潘苏东. 从科学概念看我国综合教科书的缺陷 [J]. 探索与争鸣, 2005, (7).
- [24] 黄伟. 综合课程实施中教学模式的构建 [J]. 课程·教材·教法, 2004, (2).
- [25] 刘启迪. 论综合课程的学习活动方式 [J]. 课程·教材·教法, 2000, (4).
- [26] 李建平. 中小学综合课程如何开设 [J]. 教育发展研究, 2003, (1).
- [27] 刘宇, 马云鹏. 初中综合课程实施现状及策略研究 [J]. 课程·教材·教法, 2001, (1).
- [28] 郭元祥, 姜平. 当前综合实践活动课程的现状与问题 [J]. 基础教育课程, 2006, (8).
- [29] 黄伟. 课程创新与历险: 喧闹之后再沉思——我国“综合实践活动”与日本“综合学习时间”之比较 [J]. 比较教育研究, 2005, (7).
- [30] 代建军. 我国综合课程发展的现状与契机 [J]. 教育科学研究, 2003, (7-8).
- [31] 陈菊. 初中科学课程理念与实施 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2003.
- [32] Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change (2nd ed). NY: Teachers College Press.
- [33] 潘苏东. 从分科走向综合——我国初中阶段科学课程设置问题的研究 [D]. 华东师大, 2004.

A Review of Domestic Integrated Curriculum Research

HAO Qi-Lei

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Integrated Curriculum is an important type of courses initiated by national curriculum reform for basic education. There has been the research and experiments on integrated curriculum consciously in our country for 20 years. This paper will analyze past researches of domestic integrated curriculum, mainly involving in the basic theory of integrated curriculum, in the study of curriculum integration, and in development, implementation of integrated curriculum. On this basis, it also reflects on the integrated curriculum of research characteristic and research trends.

[Key words] integrated curriculum; curriculum integration; development; implementation; research trends

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)