

国家课程标准与框架的解读

崔允_·郭

【摘要】本文致力于阐释国家课程标准的性质、框架和课程目标的陈述技术。首先,探讨了课程标准的性质,对于课程规定的规定性作了描述。然后讨论了课程标准框架的规范性陈述方式,并提供了我国第一个国家课程标准的框架。最后阐述了课程目标的陈述技术,以及学习水平与行为动词等问题。

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,提出教学和评价建议。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。因此,如何正确理解或把握国家课程标准与框架的精神问题就显得十分重要。本文试图从国家课程标准的性质、课程标准的框架以及课程目标的陈述技术等三个方面,提供一些想法和建议,旨在帮助每一位教师理解这一重要的国家课程文件。

一、课程标准的性质

首先,我们试图对“课程标准是什么”的问题进行尝试性的回答。要回答这个问题,肯定还要涉及到另一个词“教学大纲”。我们现在的教师可能只知道“教学大纲”,而不知道“课程标准”。其实,这两个词用哪个好,

国际上也没有统一的说法,这主要视各个国家的教育传统与理论背景而定。如最早使用“教学大纲”的德、法等国,现在还在沿用,只是在这一词的内涵上发生了很大的变化,从原来的“教与学的内容纲要”,到现在的“学生学习结果纲要”。尽管我们到目前为止还是用“教学大纲”,但考虑到理论背景的转型、教育政策的变化、改革的推广与传播以及教师的理解与接受等多方面的原因,有必要采用“课程标准”一词,来代替目前的“教学大纲”。

事实上,“课程标准”在我国并不是一个新的词汇。最早可以追溯到清朝末年。在“废科举,兴学校”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《学科程度及编制》章,此为课程标准的雏形。

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、

崔允_·郭/华东师范大学课程与教学研究所 副教授(上海 200062)

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”。

那么到底什么是“课程标准”呢？这里仅举几个例子：

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。1952年后，称前者为“教学计划”，后者为“教学大纲”。

《美国国家科学教育标准》认为，课程标准是量度教育质量的准绳：量度的是学生们所掌握知识和能力的质量；给学生提供学科科学机会的教育大纲的质量；教学的质量；教育系统的质量；评价的质量等等。课程标准是检验课程改革中进步大小的尺度，它衡量我们是否达到了教育目标或在多大程度上达到了教育目标。无论在国家的层面上，在地方的层面上，还是在学校层面上，课程标准的制定为所有的教育工作者提供了判断依据。它帮助人们判断什么样的课程、什么样的教师进修活动或者什么样的评价方式、什么样的教学环境等才是合适的。课程标准有助于使教育的改革工作步调统一、目标一致、首尾如一进行下去；使每一个人都能向着同一方向前进，因此就可确保人们为改革教育而采取的各种颇具风险的行动得到整个系统中的政策和实际做法的支持。^[2]

澳大利亚维多利亚州《课程标准框架》中指出，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能达到的学习结果。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。课程标准对学生提出了较高但是合理的要求，这些要求调和了学生现有学业水平和期望达到的学业水平，以保证此标准兼具未来性和现实性。教师可以运用课程标准来评估学生的学习，并与学生、家长一起规划如何提高。教师也可以将标准作为向家长报告学生学业成绩的参考。家长可以运用课程标准来评估孩子的学习情况，校董会和教育部可以用这个标准作为课程评价的依据。^[4]

1992年在美国举行的亚太经济合作组织成员国（地区）教育部长会议中提出，课程标准是对我们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述。课程标准描述了一个社会或一种教育体系规定学生在不同年级、不同学科领域应该获得的成绩、行为以及个人发展，以使学生为丰富完善的生活做好准备。

基于上述对“课程标准”的界定，结合我国的教育传统以及教师的知识准备，我们认为下面几点认识是极为重要的。

● 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。

二、课程标准的框架

课程标准的框架是指同一套课程标准的具体格式,这主要是规范一个国家或地方的各个领域或各门课程在学生在学习结果方面的陈述方式。尽管各国的课程标准框架是多种多样的,至今也没有一个国际公认的陈述形式,但是同一套标准的格式基本上还是一致的。这主要有利于体现规范文件的严肃性与正统性,有利于标准的宣传、交流与传播,也有利于教师的阅读、理解与接受。

课程标准的框架可以从两方面来理解,一方面是整套标准结构,另一方面是某一门课程或领域的结构。关于整套标准结构,我们以澳大利亚维多利亚州的《课程标准与框架》为例:

● 前言(涉及学前班到10年级)

● 主要学习领域(8大领域:艺术、英语、健康与体育、外国语、数学、科学、社会与环境常识、技术。)

● 每个领域的内容单元

● 学业水平(7个水平)

● 学业成绩报告与评定程序

关于一门课程或领域的结构,我们以加拿大安大略省的《1—9年级数学课程共同标准》为例:

● 导论(1—9年级)

● 评估策略

● 数学学习的主要成份(5种能力:培养学生问题解决能力、交流能力、推理能力、联结能力和技术能力。)

● 数学内容单元(6个:问题解决与探究;数字识别与计算;几何与空间感;测量;模型与代数;数据处理与概率。)

● 评估标准(3、6、9年级)

考虑到我国的教育传统与理论背景以及

标准本身的可传播性,同时也是便于标准制定者的研制和教师的理解与接受,在国际比较与充分讨论的基础上,我国的课程标准也初步形成了一种尝试性的框架。这一框架的具体内容是:

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,有些课程兼二个或二个以上学段。

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所阐述的目标。

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。

从规范的角度来说,同一《课程计划》内的每一门课程标准的框架最理想的方式应该是一致的,但是,由于我国是建国以来第一次全面而系统地研制国家统一的课程标准,难度极大,加上时间非常紧迫,因此,此次课程改革不可能提供一套每一门课程都是相同格式的课程标准,只能在现阶段达成最大程度

的共识,各门课程标准在陈述上的差异主要表现在第三部分,即内容标准部分。归纳起来,有这样四种格式:

一是按“学习领域+学段”陈述标准,如语文、数学、音乐、美术、艺术等,以语文为例,语文分为五个学习领域:识字与写字、阅读、写作(写话、习作)、口语交际、综合性学习。

二是按“学习领域+水平”陈述标准,如体育与健康课程分为五个领域:身体发展、运动参与、运动技能、心理健康、社会适应。同时每个学习领域都有六级水平,水平一相当于一至二年级,水平二相当于三至四年级,水平三相当于五至六年级,水平四相当于初中阶段,水平五相当于高中阶段,水平六相当部分学生的提高阶段。

三是按“目标领域+等级”陈述标准,如英语、日语、俄语。以英语为例,按“综合运用能力”的五个子目标领域(语言技能、语言知识、情感态度、学习策略、文化意识)来陈述九级目标:二级相当于小学毕业基本要求,五级相当于初中升高中的要求,八级相当于高中毕业基本要求,九级相当于高中毕业优

秀水平。

四是按“主题分级”陈述标准,如化学、生物、科学、地理、历史等。以化学为例,初中化学分为四个主题:身边的化学物质、物质组成的奥秘、物质的化学变化、化学与社会发展,每个主题又分几个亚主题,如“身边的化学物质”又分为地球周围的空气、水与溶液、金属与金属矿物、日常生活中的化合物,然后在亚主题下分别陈述内容标准。

三、课程目标的陈述技术

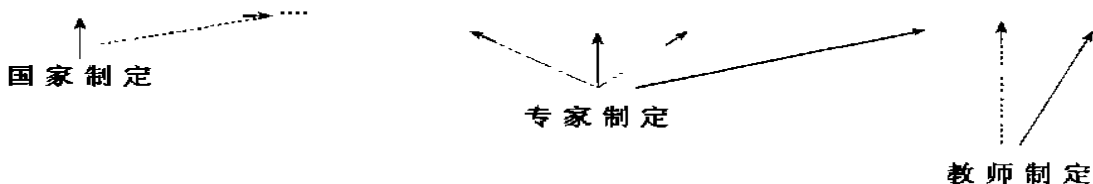
尽管每一门课程标准的具体格式目前很难统一,但是不管哪门课程的具体目标的陈述方式应该是一致的,这种陈述方式主要与陈述技术有关,而与具体的课程内容没有多大关系。一般说来,课程目标的陈述应该注意下列这些方面的技术因素。

(一)课程目标必须是分层次陈述的

课程目标应该分几层,这要视情况而定。按照谁定、谁用这种目标来划分,我们可以把课程目标分成这样几层(仅以语文为例)。

一般性目标具体化为特定的目标

教育方针或教育目的 ↔ 九年义务教育课程目标 ↔ 语文课程的目标 ↔ 1—2 年级学段目标 ↔ 阅读领域目标 ↔ 教学目标



(二)行为目标陈述的两类基本方式

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。

(三)行为目标陈述的基本要素

一般认为,行为目标陈述的基本要素有四个:行为主体(Audience)、行为动词(Behavior)、行为条件(Condition)和表现程度(Degree)^[5]。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/和行为条件,前提是以不会引起误解或多种解释为标准。

(四)行为主体应是学生,而不是教师

由于课程标准的检验是评价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,因而我们习惯采用“使学生……”、“提高学生……”、“培养学生……”等方式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。

(五)行为动词应尽可能是可理解的、可评估的

通过对一线教师的调查发现,^[6]他们认为教学大纲“仅仅是知识点的简单罗列”,“仅仅注明哪个该学,哪个不该学”;我们也不难发现教学大纲中虽有一定的课程目标和教学目的的要求,但其所提出的教学要求运用了一些笼统、模糊的术语,如“提高……”、“灵活运用……”、“培养学生……的精神、态度”、“了解”、“掌握”等,缺乏质和量的具体规定性,这样可测性和可比性很差,不便于实际教学时的把握和评价时的运用,结果势必导致考纲取代大纲,教学大纲形同虚设。课程标准作为量度教育质量的一个准绳,作为评价的依据,它首先就应该是具体明确、可操作的。

(六)必要时,附上产生目标指向的结果行为的条件

行为条件是指影响学生产生学习结果的特定的限制或范围。对条件的表述有四种类型: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”。

(七)要有具体的表现程度

课程内容标准所指向的表现程度通常是指学生通过一段时间的学习后所产生的行为变化的最低表现水准或学习水平,用以评价学习表现或学习结果所达到的程度。因此除了行为动词上体现程度的差异外,还可以用其它的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”、“百分之八十学生都能答出五种解题方案”等。

四、国家课程标准中的学习水平与行为动词

根据这些技术要求,本次制定的国家课程标准在充分考虑已有经验与可接受性的前提下,经过多次讨论,确定了国家课程标准中的学习水平与行为动词的基本要求。大体上按结果性目标与体验性目标来陈述,并确定相应的学习水平,规范适当的行为动词。旨在保证国家课程标准既具有一定的严肃性,又需要一定的清晰度。

(一)结果性目标的学习水平与行为动词

1. 知识

(1)了解水平。包括再认或回忆知识;识别、辨事实或证据;举出例子;描述对象的基本特征等。行为动词如说出、背诵、辨认、回忆、选出、举例、列举、复述、描述、识别、再认等。

(2)理解水平。包括把握内在逻辑联系;与已有知识建立联系;进行解释、推断、区分、扩展;提供证据;收集、整理信息等。行为动词如解释、说明、阐明、比较、分类、归纳、概述、概括、判断、区别、提供、把……转换、猜测、预测、估计、推断、检索、收集、整理等。

(3)应用水平。包括在新的情境中使用抽象的概念、原则;进行总结、推广;建立不同情境下的合理联系等。行为动词如应用、使用、质疑、辩护、设计、解决、撰写、拟定、检验、计划、总结、推广、证明、评价等。

2 技能

(1)模仿水平。包括在原型示范和具体指导下完成操作;对所提供的对象进行模拟、修改等。行为动词如模拟、重复、再现、模仿、例证、临摹、扩展、缩写等。

(2)独立操作水平。包括独立完成操作;进行调整与改进;尝试与已有技能建立联系等。行为动词如完成、表现、制定、解决、拟定、安装、绘制、测量、尝试、试验等。

(3)迁移水平。包括在新的情境下运用已有技能;理解同一技能在不同情境中的适用性等。行为动词如联系、转换、灵活运用、举一反三、触类旁通等。

(二)体验性目标的学习水平与行为动词

(1)经历(感受)水平。包括独立从事或合作参与相关活动,建立感性认识等。行为动词如经历、感受、参加、参与、尝试、寻找、讨论、交流、合作、分享、参观、访问、考察、接触、体验等。

(2)反应(认同)水平。包括在经历基础上表达感受、态度和价值判断;做出相应的反应等。行为动词如遵守、拒绝、认可、认同、承认、接受、同意、反对、愿意、欣赏、称赞、喜欢、讨厌、感兴趣、关心、关注、重视、采用、采纳、支持、尊重、爱护、珍惜、蔑视、怀疑、摒弃、抵制、克服、拥护、帮助等。

(3)领悟(内化)水平。包括具有相对稳定的态度;表现出持续的行为;具有个性化的价值观念等。行为动词如形成、养成、具有、热爱、树立、建立、坚持、保持、确立、追求等。

(本文的成果吸收了课程改革专家工作组刘兼、张华、郭元祥、高凌飏、吴刚平、芦咏莉等专家以及沈兰、胥永华、林一钢、陈黎、朱敏等研究生的建议。特致谢意!)

注释

- [1]顾明远主编. 教育大辞典. 第一卷. 上海教育出版社. 1990年版.
- [2]美国国家研究理事会著, 戴守志等译. 美国国家科学教育标准. 科学技术文献出版社. 1999年版.
- [3]崔允, 郭, 沈兰. 澳大利亚维多利亚课程标准框架述评. 外国教育资料. 2000年第1期.
- [4]沈兰. 关于制订课程标准的建议——兼评《加拿大安省数学课程标准(1—9年级)》. 外国教育资料. 2000年第9期.
- [5]详见施良方、崔允, 郭主编. 教学理论: 课堂教学的原理、策略与研究. 华东师范大学出版社. 1999年版. 第141—142页.
- [6]孔凡哲. 关于国家数学课程标准研制工作的思考. 课程·教材·教法. 2000年第2期.