



**“十二五”江苏省高等学校重点教材**

**高等学校“十二五”教师教育专业规划教材**

# 课程设计与评价

● 主 编 顾书明



 南京大学出版社



“十二五”江苏省高等学校重点教材 编号: 2013-1-127

高等学校“十二五”教师教育专业规划教材

# 课程设计与评价

主 编 顾书明

副主编 吴 刚 李国栋



## 图书在版编目(CIP)数据

课程设计与评价 / 顾书明主编. — 南京 : 南京大学出版社, 2015. 9

高等学校“十二五”教师教育专业规划教材

ISBN 978 - 7 - 305 - 15841 - 4

I. ①课… II. ①顾… III. ①课程设计—高等学校—教材②课程评估—高等学校—教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 208776 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093

出 版 人 金鑫荣

丛 书 名 高等学校“十二五”教师教育专业规划教材

书 名 课程设计与评价

主 编 顾书明

责任编辑 王抗战 钱梦菊 编辑热线 025 - 83596997

照 排 南京南琳图文制作有限公司

印 刷 南京人文印刷厂

开 本 787×960 1/16 印张 20.75 字数 390 千

版 次 2015 年 9 月第 1 版 2015 年 9 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 305 - 15841 - 4

定 价 42.00 元

网址: <http://www.njupco.com>

官方微博: <http://weibo.com/njupco>

官方微信号: njupress

销售咨询热线: (025) 83594756

---

\* 版权所有, 侵权必究

\* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购图书销售部门联系调换

## 前言

为适应教师专业化的趋势,我国启动了教师教育专业标准和教师教育课程标准的研制工作,这些都是与国际教师教育接轨的必然要求,也是建立现代教师教育体制的必然要求。“培养一支德才兼备的教师队伍,造就一批杰出的教育家”,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》对教师队伍的明确要求吹响了我国教师教育创新的号角。《教师教育课程标准(试行)》和《教师教育专业标准(试行)》都已由教育部先后颁布实施,它的出台意味着我国师范院校教师教育的专业及课程的发展迎来了重大的改革,体现时代特征、能够引领我国基础教育发展的现代教师教育专业体系及课程体系初步确立并将不断完善。

《教师教育专业标准(试行)》和《教师教育课程标准(试行)》的系统要求,彰显了当代理想教师——反思性实践家的专业属性,也意味着教师角色的转型和职业品格的系统全面提升。这具体体现在以下几个方面:

其一,从“定型化教学”转向“情境化教学”。传统的“定型化教学”强调教师按照既定的操作程序将预设的知识、技能教给学生。当代教师工作的重心必须从“教会知识”转向“教学生会学知识”。会学知识比知识掌握本身更为重要。教师的职责更多的是为学生创设相适合的教学情境,激发学习兴趣,促使学生主动学习并提供恰当的帮助。这就是“情境化教学”。在这种场合,教学计划只是一种预设的行动纲要,教师必须倾听学生的声音,理解学生是怎么思考的。这样,教师才可能发现新的教学方法,开发新的课程资源。



其二,从“技术性实践”转向“反思性实践”。在专业化水平发展还不够高的以往,教师往往被视为“教书匠”,这一定程度上反映着教师常常是在用某些技巧加工别人提供的教材,并将这些教材内容传授给学生。在“反思性实践”中,主导教师的教学行为的不是既定的教育理论或技术,而恰恰是教师在每日每时的教学过程中借助自身实践的反思而形成的实践智慧。实践智慧通常是内隐的,是基于教师的个人经验与个性特征的,它镶嵌在教师日常教育的情境之中,因而是因应具体的教学情境的。教师的实践智慧不仅来源于活动过程中的实践经验的反思,而且基于实践情境重新解读理论概念,发展自身的实践性知识。教师的实践智慧是教师专业发展的知识基础。

其三,从“理论的实践化”转向“实践的理论化”。实践不是单纯的理论应用领域,它也是实践性理论形成的领域。对于教师而言,“理论的实践化”固然重要,“实践性理论”或“实践的理论化”更是必须。作为“反思性实践者”的教师所面临的问题是情境性的。这种教师会有意识地运用理论来思考和解决问题,更会从自身的实践经验中“悟”出自己的“行动理论”。这样,教师才会远离“教书匠”的角色隐喻,而真正成为反思者、研究者、“实践性理论”的创造者。

根据《教师教育课程标准(试行)》的要求,教师教育院校通常都将原有的《课程理论》课程进行变革改造且更名为《课程设计与评价》,并成为教师教育课程体系的一门重要课程。《课程设计与评价》是教师教育的一门重要的主干课程,是我国高师院校的一门必修课程,其研究对象是课程设计与评价的基本原理和方法。它既是一门理论学科,也是一门具有很强实践意义的学科。本课程的主要任务是向学生系统介绍关于课程设计与评价的系统理论知识,使学生理解和掌握课程设计与评价的基本原理,提高学生的课程理论水平,同时也要了解国内外课程改革的发展和现状,初步学会分析现实中的课程问题,进而提升学生课程设计与评价的方法素养及实践能力。

在教师教育及课程体系改革发展的背景下,江苏省内高师院校和南京大学出版社组织了“江苏省教师教育课程方案研讨暨教材建设协

作会”。会议旨在创新教师教育课程理念,优化教师教育课程结构,改革课程教学内容,确立教师教育课程改革方案,在课程改革和教学方式方法改革的基础上进一步促进江苏省教师培养质量。《课程设计与评价》的研究写作和出版,是该教材体系建设的组成部分。

《课程设计与评价》的研究和写作,致力于从教材的发展史中汲取前人教材开发的智慧,以更好地发挥教材的信息源功能,从而为学生选择和传递有价值的真实的信息;致力于更好地发挥教材的结构化功能,以帮助学生建构并梳理自己知识的结构化体系;致力于更好地发挥教材的指导性功能,以帮助学生学会认知、学会做事、学会做人。

本书是“十二五”江苏省高校立项重点建设教材,由江苏省相关高等院校教育科学学院协作编写。第一、二章由淮阴师范学院顾书明编写,第三章由江苏大学钟勇为编写,第四、六章由淮阴师范学院罗刚编写,第五章由淮阴师范学院赵正新编写,第七章由淮阴师范学院王会亭编写,第八章由南通大学慕君编写,第九、十章由盐城师范学院李国栋和淮阴师范学院顾书明编写,罗刚、李国栋协助审稿,顾书明审改并定稿。

由于编者的理论水平和学识修养的限制,本书的不足之处在所难免,恳请读者以及教育理论界和学校同仁批评指正,以便在今后的修订中不断予以完善。

编 者

2015. 8. 16

# 目 录

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 第一章 课程及课程设计、评价概述 .....     | 1   |
| 第一节 课程及课程设计与评价 .....       | 1   |
| 第二节 课程的功能及课程设计、评价的意义 ..... | 11  |
| 第三节 课程发展的客观基础 .....        | 22  |
| 第四节 课程发展及研究的理论基础 .....     | 35  |
| 第二章 课程的历史演进及课程理论的发展 .....  | 47  |
| 第一节 课程的历史演进 .....          | 47  |
| 第二节 课程理论的历史发展 .....        | 61  |
| 第三章 课程设计与评价模式 .....        | 81  |
| 第一节 目标模式 .....             | 81  |
| 第二节 过程模式 .....             | 88  |
| 第三节 实践与折中模式 .....          | 95  |
| 第四节 批判模式 .....             | 101 |
| 第五节 情境模式 .....             | 108 |
| 第四章 课程背景情境分析与目标设计 .....    | 115 |
| 第一节 中小学课程设计的背景情境分析 .....   | 115 |
| 第二节 中小学课程的目标设计 .....       | 122 |
| 第五章 课程内容设计(一) .....        | 141 |
| 第一节 课程内容的选择 .....          | 142 |
| 第二节 课程类型的划分 .....          | 149 |
| 第三节 课程结构的设计与安排 .....       | 163 |



|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| 第六章 课程内容设计(二).....            | 173 |
| 第一节 学科课程设计.....               | 173 |
| 第二节 综合实践活动课程设计.....           | 180 |
| 第三节 研究性学习课程设计.....            | 187 |
| 第七章 课程实施程序、方式及策略设计 .....      | 199 |
| 第一节 课程实施程序的设计.....            | 199 |
| 第二节 课程实施方式的设计.....            | 204 |
| 第三节 课程实施策略的设计.....            | 210 |
| 第四节 课程学习方式的研究设计.....          | 222 |
| 第八章 校本课程开发.....               | 231 |
| 第一节 校本课程开发及其兴起.....           | 231 |
| 第二节 校本课程开发的含义、意义 .....        | 238 |
| 第三节 校本课程开发的基础、原则及课程组织结构 ..... | 247 |
| 第四节 校本课程开发的模式及程序、方法 .....     | 253 |
| 第九章 课程评价(一).....              | 264 |
| 第一节 课程评价的含义、功能 .....          | 264 |
| 第二节 课程评价的发展.....              | 271 |
| 第三节 课程评价的取向、类型及模式 .....       | 278 |
| 第十章 课程评价(二).....              | 293 |
| 第一节 课程评价的内容专题及标准.....         | 293 |
| 第二节 课程评价的过程及实施原则.....         | 306 |
| 第三节 课程评价的技术与方法.....           | 314 |



## 第一章 课程及课程设计、评价概述

就教育实践系统而言,课程可以说是教育系统的“软件”和教育循环系统的“心脏”。要系统地研究教育问题,自然应高度关注和研究在教育实践系统中占据重心和实力地位的课程问题。本书致力于对中小学课程理论及中小学课程设计、评价的研究,什么是课程,什么是课程设计、评价?这自然是本书的逻辑起点问题,本章亦由对此问题的讨论而进入课程设计与评价的体系。

本章所要讨论和研究的主要问题有:

- 课程及课程设计与评价;
- 课程的功能;
- 课程设计与评价的意义;
- 课程发展的客观基础;
- 课程研究的理论基础。

### 第一节 课程及课程设计与评价

#### 一、课程的定义

##### (一) 课程定义的多样性

在教育科学体系中,“课程”是课程理论中最基本的概念,也是含义最为复杂、人们对其认识存在最多歧义的一个概念。从词源学上讲,在我国讲起课程,人们往往会提及唐代的孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“栳栳寝庙,君子作之”一句所作疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”其喻义为:“伟大的事业,乃有德者维持。”也会提及宋代朱熹在《朱子全书·论学》中所谓“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大作工夫”。其意为读书不能求速成,但必须抓紧时间,学习内



容要精简,但又要下大功夫去钻研、思考。孔颖达所说的“课程”与现在通常所说的课程的意思相去甚远,而朱熹的“课程”主要指功课及其进程,这与现代日常语言中“课程”的意思已极为相近。

在西方,在英语世界,课程(curriculum)一词最早出现在英国著名哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer)于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。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,意为“跑道”(race)。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。由于斯宾塞最早使用的“curriculum”一词的原意是静态的跑道,重点在“道”上,它在教育过程中过多地强调了课程作为静态的、外在于学习者的层面,相对地忽视了学习者与教育者动态的经验和体验的层面,因此,在当代课程文献中,这种界说受到越来越多的不满和批评。许多课程学者对“curriculum”的词源“currere”表现出浓厚的兴趣,因为“currere”指“跑的过程与经历”,重点在“跑”上,这样,着眼点就放在了学生与教师在教育过程中的经验和体验上。词根的不同选择反映了不同的课程思想,当然也就会有不同的课程实践。

课程的定义是相当多样化的。正如美国学者指出的那样:“课程是一个用途最普遍、最不明确的术语之一。”<sup>[1]</sup>据美国学者鲁尔(Rule,1973)统计,课程这一术语至少有119种定义。<sup>[2]</sup>到目前,课程定义的种类当然已不止这些。

奥利瓦(F. Oiva)对五花八门的课程定义进行了归纳和总结,提出了13种具有代表性的课程观:<sup>[3]</sup>

- (1) 课程是在学校中所传授的东西;
- (2) 课程是一系列的学科;
- (3) 课程是教材内容;
- (4) 课程是学习计划;
- (5) 课程是一系列的材料;
- (6) 课程是科目顺序;
- (7) 课程是一系列的行为目标;
- (8) 课程是学习进程;
- (9) 课程是在学校中所进行的各种活动,包括课外活动、辅导及人际交往;
- (10) 课程是在学校指导下,在校内传授的东西;
- (11) 课程是学校全体职工所设计的任何事情;
- (12) 课程是学习者在学校所经历的经验;
- (13) 课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列经验。

利威(Arieh Lewy)在其主编的《国际课程百科全书》中也对不同的课程定



义进行了总结,他将课程的定义概括为:<sup>[4]</sup>

(1) 课程是学校为了训练团体儿童和青年思维及行动方式而组织的一系列可能的经验(Smith, Etall, 1957);

(2) 课程是在学校指导下学习者所获得的所有经验(Foshay, 1969);

(3) 课程是为了使学生取得毕业资格、获取证书及进入职业领域,学校应提供供给学生的教学内容以及特定材料的总体计划(Good, 1959);

(4) 课程是一种方法论的探究,具体探查由教师、学生、学科及环境所构成的课程要素的范围(Westbury and Steimer, 1971);

(5) 课程是学校的生活和计划,一种有指导的生活事业,课程成为构造人类生活能动活动的长河(Rugg, 1947);

(6) 课程是一种学习计划(Taba, 1962);

(7) 课程是在学校指导下,为了使学习者在个人、社会的能力方面获得不断的、有意识的发展,通过对知识和经验的系统改造而形成的有计划和有指导的学习经验及预期的学习结果(Tanner, 1975);

(8) 课程基本上包括五大领域的严格学习,即掌握母语并系统学习语法、文学和写作,数学,科学,历史,外国语(Bestor, 1955);

(9) 课程是关于人类经验的范围不断发展的、可能的思维方式——它不是结论,而是结论产生的方式,以及那些所谓真理的结论产生和被证实的背景(Belth, 1965)。

我国的一些课程学者对课程的定义也有诸多的研究,有的课程学者将对课程的不同理解摆列出七种观点:<sup>[5]</sup>

(1) 把课程视为教材;

(2) 把课程视为科目和学科;

(3) 课程是学程的内容;

(4) 课程是在学校领导下给学习者提供的学习计划,是培养人的蓝图;

(5) 课程是在学校领导下学生已获取的全部经验;

(6) 课程是学校教育活动的预期效果;

(7) 期望在诸多课程概念的争论下,能产生出折中的、为各方论者所接受的概念。

还有的课程学者将各种课程定义进行归纳并分为六种类型:<sup>[6]</sup>

(1) 课程即教学科目。这一定义的实质是强调学校向学生传授学科的知识体系,这是一种典型的“教程”;

(2) 课程即有计划的教学活动。这一定义把教学的范围、序列和进程,甚至把教学方法和教学设计,即把所有有计划的教学活动都组合在一起,以图对课程



有一个较全面的看法；

(3) 课程即预期的学习效果。这一定义要求课程要事先制订一套有结构、有序列的学习目标,强调所有的教学活动都是为达到这些目标服务的；

(4) 课程即学习经验。这一定义是试图把握学生实际学到些什么,其核心是把课程的重点从教材转向个人；

(5) 课程即社会文化的再生产。这一定义的实质在于使学生顺应现存的社会结构,从而把课程的重点从教材、学生转向社会；

(6) 课程即社会改造。这一定义强调的是课程的重点应放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生关心的社会现象等方面,试图让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。

也有的课程学者则更简洁地将课程的定义归为三类：<sup>[7]</sup>

(1) 把课程作为学科；

(2) 把课程作为目标或计划；

(3) 把课程作为经验或体验。

也有的认为众多的定义主要是围绕学科、目标、经验、活动、计划等几个维度对课程的本质进行限定的。<sup>[8]</sup>

由于课程本身的复杂性、研究者的出发点及研究角度的不同,导致课程定义的多样性。

上述各种课程定义,从不同的角度或多或少都涉及课程的某些本质,但也都会有些问题。事实上,每一种定义,可以说都有其社会背景,都有一定的指向性,也都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,当然有一定的合理性,但有的也存在着某种局限性。此外,每一种定义也都有其一定的认识论基础和方法论依据,隐含着课程学者的一些哲学假设和价值取向。

列出上述的课程定义,并非要得出一个大家都能认同的、精确的课程定义——事实上这也是不易做到的,而更在于如有的课程学者所说的,“仔细考察人们是如何使用‘课程’这个术语的,以及这些定义的实际含义,这有助于拓展我们对课程的理解”<sup>[9]</sup>。同时亦有助于我们认识到“不同的课程定义,是指在不同层次上起作用的课程”。从而使我们能充分“关注不同层次上的课程”,以免“只注意某一层次而完全忽略其他”,从而“见不到课程的全貌”,而“有扭曲课程的危险”。<sup>[10]</sup>

古德莱德认为存在着五种不同的课程即理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程及经验的课程。这五种课程都具有不同的价值取向,且是处于不同层次上的课程。

可以说,课程既非纯粹的客观事物,也非彻底的观念形态。学者们对课程所



进行的各种不同层次和角度的研究,都有助于我们揭示课程的特征和规律,从而有助于我们较全面正确地了解和认识课程,进而达到把握课程的本质。

## (二) 课程定义的发展性

课程的定义一方面表现出多样性的特点,另一方面还表现出发展性,即课程含义是不断发展的。正如有的课程学者所说的,“课程定义的科学化是一个不间断的过程”<sup>[11]</sup>。事实上,课程定义之所以表现出多样性,就是因为课程定义具有发展性的缘故。尽管课程作为构成教育活动的三要素(教育者、受教育者、教育内容或教育影响)中的教育内容或教育影响的最重要的成分,它在教育活动中的地位和作用一直是稳定的和永恒的,从而使得课程定义总是围绕着教育内容和教育功能而展开,因而表现出相应的稳定性。但课程定义的含义始终是发展变化的,因为社会在发展,教育在发展,课程也在发展。

纵观 20 世纪以来人们对课程的理解及认识的不断深化,课程含义表现出的发展性特点主要有:<sup>[12]</sup>

(1) 课程从强调教师的教程而逐步发展到更强调教师指导下学生的学程,从单纯地强调学科内容到强调学习者的经验和体验,从强调目标、计划到强调过程本身的价值;

(2) 课程从只关注有计划的课程到自觉地将计划外的教育影响也纳入到课程之中,从只注重显课程到同样关注潜课程;

(3) 课程从强调实际课程到强调实际课程和“虚无课程”(在课程变革中被学校和社会有意或无意排除于学校课程体系之外的课程)并重;

(4) 课程从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合;

(5) 课程从注重影响课程的个别因素到全面研究影响课程的社会政治经济、科学文化知识、教育对象的身心特点和课程工作者以及社区环境等诸多的因素并注重其整合;

(6) 课程从单纯的国家课程开发到国家课程、地方课程、校本课程的全面开发和拓展。

本书第二章将讨论研究课程的历史演进及课程理论的历史发展,从中可进一步看出课程含义的发展性。

课程定义的发展性,正是对课程本身的变化发展的反映,同时也反映了人们在课程认识上的不断深化的进程。课程定义的不断变化,使得人类关于课程的认识得以不断补充和完善,课程定义也将不断提高其科学化、合理化的程度,而且这种发展性,这种科学化、合理化的趋势还将不停顿地继续下去。



## 二、课程的本质

课程的定义是多样化的,也是具有发展性的。但究竟什么是课程,课程的本质内涵究竟是什么?这仍然是不能回避的问题。在当代中国的教育背景和课程改革背景下,究竟应当怎样认识和把握课程,这确是研究课程的核心问题。

前述的各种关于课程的定义,在一定程度或一定范围内都可以说是正确的,但都是从不同的角度和层次上而言的。如何从当代中国教育特别是基础教育的实际出发,并以“系统”和“整合”的思想把握课程的本质呢?有的学者运用逻辑学上属加种差的方法,摆列出关于课程本质的诸如“课程是知识”、“课程是活动”、“课程是经验”等几种不同的观点,并经过比较分析从而将课程的本质确定为“经验”。<sup>[13]</sup>

关于“课程是知识”。应该说这是最普遍使用,也是最为常识化的定义,同时也是比较传统的观点。这在我国是最具代表性和广泛性的,也是应致力于改革的。这种定义的基本思想是,学校开设的每门课程是从相应科学中精心选择的,并且按照学习者的认识水平加以编排,其通常的纵向结构和表现形式是课程计划、课程标准(以往叫教学大纲)和教科书。其一般特点为,课程体系是以科学逻辑组织的,体现社会选择和社会意志,课程强调既定的、先验的、静态的学科内容,并且是外在于学习者与教育者的。其最大的缺陷就在于对学习者的经验重视不够,课程凌驾于学习者之上,在课程面前,学习者只能服从,只能成为接受者。

关于“课程是活动”。这种观点的基本思想是,课程是受教育者各种自主性活动的总和。此种观点强调学习者是课程的主体,以及作为主体的能动性,强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介实施课程,强调活动是人的心理发生和发展的基础,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。应该说此种观点的课程定义还是较为周全的,但也有不足,包括“活动”的范围易于宽泛,若对活动加以某些限定,则又会使人对课程的理解仅局限于活动本身而忽略活动的目的及结果。

关于“课程是经验”。杜威、卡斯威尔(H. L. Caswell)、坎贝尔(D. S. Campbell)和福谢依(A. W. Foshay)都是这种观点的代表。此种观点强调学习者的学习主体角色,强调从学习者角度出发设计课程,强调课程与学习者个人的经验相联系、相结合。其突出的特点就是把学生的直接经验置于课程中心位置,消除了课程中“见物不见人”的倾向,也消解了内容与过程、目标与手段的二元对立,但不足的是容易忽略系统知识在学生发展中的意义。

上述三种课程观点之所以将课程的本质确定为“经验”,正在于如有的课程



学者所主张的“对现代的课程和课程设计的概念应当作广义的理解和把握。它不仅指从制度上规定学校教育的‘公共框架’或是定型的‘教育计划’，而且还突出了三个观点：‘扎根于教师实践的教师编制的课程’、‘儿童学习经验的总体’、‘师生创造性经验的手段与产物’”<sup>[14]</sup>。显然，作为课程本质的“经验”，实际上是“在‘课程是经验’的基础上的扩充”<sup>[15]</sup>。而这种扩充包括：

(1) 作为课程的经验，既要考虑学习者最终获得的经验(名词)，也要考虑学习者经验的过程——即体验、感受、获得、占有的过程(动词)；

(2) 作为课程的经验，是在教育情境中实现的，这就强调了作为课程的经验是区别于、高于学习者在日常生活中的经验的；

(3) 作为课程的经验，具有极强的目的性，是在教育者的干预和引导下实现的，无论是作为学习者获得的结果还是体验的过程和方式，都应当是经过选择和计划，且是对学习者个体以及社会的存在和发展最有价值的。

通过以上讨论，作为反映课程本质的课程定义可以表述为：所谓课程，是指在教育情境中教育者按照一定社会的需求和受教育者的身心发展水平所组织的有目的、有计划的教育活动中，受教育者在教育者的引导下所获得的经验。需要说明的是，这里的“经验”既是作为“知识”的同义语使用(即经验包含了知识)的，同时，也是作为名词(学习者个人经验)和动词(经验过程)使用的，在这里，经验表现为学习者主体和学习对象的统一。

可以说，这是一种“大”课程和“活”课程的课程界定思路。这种课程界定，包括了影响学生发展的整个受教育环境，是一种综合的课程思路；它包含了课程问题的多元角度，同时也强调了学校教育与社会环境的交融性。在这种课程界定下，一方面，课程的内容是活的，课程的范围既可以微观到某一门教学科目，也可以中观到课程计划，还可宏观到学校对学生施加的全部影响。另一方面，课程的形式也是活的，它可以是随机应变、不断调整的。此外，这种课程观较为关注影响学校课程内容及结构的源泉并不断地开源以使学校教育可利用的资源不断地增多，并致力于形成学校的课程特色。这种课程界定，虽然不一定是最准确和合理的，也不一定都被大家所认同，但其明显的优点是从一定程度上整合了各种关于课程定义的观点，更为主要的是较为切实地从我国当前的教育特别是基础教育改革和发展的实际出发，这也有利于我国素质教育的持续全面推进。

### 三、课程开发及课程设计与评价

#### (一) 有关课程开发的界定

“开发”，我国的汉语词典将其解释为“使埋藏着的显露出来”。在《牛津英语词典》中，将“开发”解释为“一项计划、方案的具体细节的确定或小说情节的全部



展开”。

而“课程开发”则是在世界各国的课程论中普遍使用的术语,我国台湾以及香港的一些学者习惯上用“课程发展”,它与“课程开发”之间应该说没有什么不同。对“课程开发”通常的理解是“适应社会的变化,不断地评价、改革学校教育活动的计划——课程的持续性活动”<sup>[16]</sup>。有的学者将“课程开发”(Curriculum Development)界定为“借助学校教育计划、课程的实施与评价,以改进课程功能的活动的总称”<sup>[17]</sup>。1974年在日本东京举行的“课程开发国际讨论会”认为“课程开发”是表示新的课程的编订、实验、检验、改进、再编订、再实验、再检验,这一连串作业过程的整体,是大体相当于课程改造、课程改革之类的概念,总的意味着伴随科学技术的进步与社会的发展而展开的新课程研究。<sup>[18]</sup>与课程开发相同或相近的概念还有课程编制(Curriculum Development)、课程编订(Curriculum Making)、课程探究、课程研制等。

经济合作与发展组织“教育研究革新中心”(CERI)的《课程开发指南》将现代的课程开发解释为“学校必须负责任的儿童的一切经验”,其开发是同“师生之间实际产生的事件和一切所设想的事件相关的”。因此,现代课程开发强调三个条件:<sup>[19]</sup>

- (1) 某种程度的组织化、制度化;
- (2) 指向改善的变化过程,必须包含反馈和评价的功能;
- (3) 必须同学校和教室中的实践相结合。

## (二) 课程开发的含义

综合相关的研究成果,一般可以认为,课程开发是指将通过国家、地方教育行政机构或学校以及相关人員等课程开发主体精心设计而形成的课程方案(或计划)付诸相关教育机构(如学校)的教育实践,并通过课程实施和课程评价等环节或职能活动而不断改善和优化课程的实践进程或实践系统。

由此,课程开发的含义包括以下几个要点:

- (1) 课程开发的主体可以是国家、地方教育行政机构或学校,也可以是机构的相关人员;
- (2) 课程开发的目的在于不断地改善和优化课程;
- (3) 课程开发是一个包括了课程设计、课程实施、课程评价等环节(阶段)或职能活动的完整的实践进程或实践系统。

可以看出,课程开发的具体环节或阶段有:

- (1) 课程设计阶段。课程设计主要解决“教什么”的问题,具体包括课程设置依据的选择,课程标准、课程目的、课程目标的确立及课程内容的选择与组织等。



(2) 课程实施阶段。课程实施主要解决“怎样教”的问题,具体包括课程实施程序的设计和课程实施方式、方法的选择等。

(3) 课程评价阶段。课程评价主要解决的是课程设计方案及实施方案的适切性问题,其实施是在教学过程结束后进行的,包括评价指标的确立、评价方法的选择和评价结果的反馈等。

### (三) 课程设计的含义

关于“设计”,《现代汉语词典》将其界定为:“在正式做某项工作之前,根据一定的目的要求,预先制定方法、图样等”。可以看出,设计是以问题为起点,以解决问题的实施计划或方案为终点。将对“设计”的认识移植到“课程设计”,则课程设计既属于课程建设的系统工程,又包括设计的目的、规范、方法、策略及其结果等。

《简明国际教育百科全书·课程》将“课程设计”界定为:“课程设计是指拟定一门课程的组织形式和组织结构”,进而指出“它决定于两种不同层次的课程编制的决策,广义的层次包括基本的价值选择,具体的层次包括技术上的安排和课程要素的实施”<sup>[20]</sup>。

国内外学者对“课程设计”的界定是多种多样的,但主要的认识有以下几个方面:其一,关注课程设计的理论基础和价值取向的研究;其二,关注课程设计过程中所涉及的因素和技术等;其三,关注课程设计的结果。

前文对课程开发含义的讨论认为,课程设计与课程评价都是课程开发的重要的环节或职能活动。一方面,课程开发是一个系统性工程,会涉及很多因素和环节,可以说是一个很笼统的指称,而课程设计是既可以具体到课程开发的任何一个要素和环节,又可以是针对总体“课程开发”进行的“设计”,由此可以说,在课程开发的整个过程中,都是离不开课程设计的。另一方面,课程设计的结果,也可以视为一种课程开发,从这一角度,课程设计与课程开发之间的层次划分又是较为困难的。

通过以上的讨论,本书将课程设计界定为:课程设计是按照育人的目的要求并在分析课程内外各要素、各成分之间联系的基础上而制订的一定学校课程计划、课程标准和编制各类教材,进而制订具体的课程实施方案包括确定课程实施方法策略等的系统全面的过程。

由此,可以给出中小学课程设计的界定:中小学课程设计是按照中小学阶段育人的目的要求并在分析课程内外各要素、各成分之间联系的基础上而制订的中小学课程计划、课程标准和编制中小学各类教材,进而制订具体的课程实施方案包括确定课程实施方法策略等的系统全面的过程。

课程设计有不同的层次之分。狭义的课程设计是指把课程各组成部分安排