



高等学校教师教育创新培养模式“十二五”规划教材

丛书主编：靖国平

课程与教学论教程

主 编 靖国平 邓银城



KECHENG YU JIAOXUELUN JIAOCHENG



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

高等学校教师教育创新培养模式“十二五”规划教材

课程与教学论教程

主 编	靖国平	邓银城
副主编	张相乐	刘宗南
	韩冰清	邓李梅

华中科技大学出版社
中国·武汉

内 容 提 要

本书立足 21 世纪课程与教学改革的时代背景,着力课程论与教学论研究的有机结合和相互转化,力图反映近些年来国内外基础教育课程与教学改革的新趋势,高等学校教师教育创新培养模式的新要求,新时期教材建设和教学方式与学习方式变革的新特点,注重学习资源与问题情境的结合、文字表述与图表呈现的结合、文本学习与思想交流的结合、知识掌握与能力训练的结合。

本书可以作为师范院校本科生和研究生的专业必修课和选修课教材,也可作为在职中小学教师和校长继续教育的培训教材。

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论教程/靖国平 邓银城 主编.—武汉:华中科技大学出版社,2012.5
ISBN 978-7-5609-7699-0

I. 课… II. ①靖… ②邓… III. ①课程-理论-高等学校-教材 ②教学理论-高等学校-教材
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 011098 号

课程与教学论教程

靖国平 邓银城 主编

策划编辑:曾 光

责任编辑:狄宝珠

封面设计:龙文装帧

责任校对:马燕红

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)87557437

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:湖北通山金地印务有限公司

开 本:787 mm×1092 mm 1/16

印 张:20.75 插页:2

字 数:472 千字

版 次:2012 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:39.00 元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

高等学校教师教育创新培养模式“十二五”规划教材
编委会

丛 书 主 编 靖国平

丛书副主编 (以姓氏笔画为序)

邓银城 王 锋 王 文 孔晓东
吴亚林 张相乐 李经天 胡振坤
徐学俊 黄首晶 谢新国 雷体南
熊华生

编 委 (以姓氏笔画为序)

邓晓红 叶显发 卢世林 刘启珍
金克中 姜 庆 赵厚勰 曹树真

前言

进入 21 世纪以来,课程与教学改革一直是我国基础教育改革的中心和主题。如何深入推进基础教育课程与教学改革,不断创新教师教育培养模式,有效提升中小学教师专业能力和综合素质,全面提高教育教学质量,促进学生主动和可持续发展,是教育理论与实践研究面临的一个重大课题。

在这种形势和背景下,我们组织相关专业人员编写了《课程与教学论教程》。首先,本教材力图反映近年来国内外基础教育课程与教学改革的新变化、新趋势、新特点,尤其是我国新一轮基础教育课程与教学改革的进展、成果和问题;其次,力图反映高等学校教师教育创新培养模式的要求,落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》提出的“深化教师教育改革,创新培养模式,增强实习实践环节,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量”的指导思想;再次,力图反映新时期教材建设和教学方式变革的需要。同时,本教材还注重学习资源与问题情境的结合、文字表述与图表呈现的结合、文本学习与思想交流的结合、知识掌握与能力训练的结合。

本教材作为师范生和在职教师学习的文本,在具体编写工作中力图体现以下四个特点。

(1) 在保证教材编写的基础性、全面性的基础上,突出教材的结构化、系统性。

本书共计九章,包括课程与教学论概述、课程目标与教学目标、课程设计与教学设计、课程资源与教学内容、课程实施与教学过程、教学模式与教学方法、学习策略与教学策略、课程评价与教学评价、课程与教学改革的发展趋势。这九章既包含了课程与教学论的基础性内容,同时也体现了课程与教学论的学科知识逻辑。

(2) 在保证教材编写的普适性、科学性的基础上,突出教材的相对独特性和个性化。

目前,国内外出版的课程论、教学论方面的教材已有不少,但注重课程论与教学论的有机结合、互为一体的教材还不多见,本教材的着力点、侧重点在于“课程论与教学论的有机结合和相互转化”。如每一章都包含了课程与教学两方面密切相关的内容,且注重两方面的有机融合和相互转化。

(3) 在保证教材编写的稳定性、科学性的基础上,突出教材的时代性、发展性。

教材编写需要考虑继承与创新、理论与实践、知识与能力等方面的关系,本教材在继承前人已有研究成果的基础上,特别注意联系 21 世纪以来我国基础教育课程改

革的实际,将课程与教学改革的重要理论和实践成果反映到教材中来。

(4) 在保证教材编写的丰富性、翔实性的基础上,突出教材的简约性、实用性。

本教材编写基于以学习者为中心、为学习服务等理念,力求逻辑严密,层次清晰,概念明了,文字简练,举例精要,文献翔实,图表规范。每章的内容包括学习目标、问题情境、主体部分、本章小结和思考练习。

本教材由湖北大学靖国平教授和湖北工程学院邓银城教授担任主编,张相乐、刘宗南、韩冰清、邓李梅担任副主编。靖国平、邓银城教授负责总体策划、编制提纲、审稿、统稿和定稿工作,对各章均作了一定的删减和增补。全书各章编写人员如下:靖国平(第一章)、杨旸(第二章)、张相乐(第三章)、刘宗南(第四章)、向葵花(第五章)、邓李梅(第六章)、张裕鼎(第七章)、韩冰清(第八章)、邓银城(第九章)。

感谢湖北大学、湖北工程学院、长江大学、湖北师范学院、湖北科技学院、黄冈师范学院的各位编写人员的精诚合作和辛勤劳动!感谢湖北大学教育学院硕士研究生周锐、韩佳佳、白倩、黄珍玉对文稿的校对工作!感谢华中科技大学出版社的领导和各位编辑的大力支持!本教材编写中引用了许多国内外专家、学者的观点和材料,在此,我们一并表示衷心的感谢!

以团队合作的方式编写《课程与教学论教程》,是一项具有挑战性的工作。由于我们自身的学术水平和组织能力有限,书中的许多观点、材料可能存在某些错讹、遗漏,恳请诸位读者不吝赐教,批评指正,以便今后修订时改正、完善。

靖国平 邓银城

2011年11月20日

总序

教师兴则教育兴,教师强则教育强。当今世界,大力加强教师队伍建设,创新教师教育培养模式,提高教师专业化水平,是世界各国教育改革与发展的一项共同目标。我国新近颁布的《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》提出:“教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育”。“加强教师教育,构建以师范院校为主体、综合大学参与、开放灵活的教师教育体系。深化教师教育改革,创新培养模式,增强实习实践环节,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量”。

教材建设与开发是创新教师教育培养模式、促进教师专业化发展的一个重要手段,也是深化教师教育改革、提高教师培养质量的一项重要举措。2009年6月,教育部启动实施“教师教育创新平台项目计划”,明确提出要努力创新教师培养模式,加强教师教育学科群建设,深化学科专业、课程教学改革。在这种背景下,我们组织一批教学经验丰富、研究成果突出的高校专业教师,根据教师教育创新培养模式以及教师专业化发展的新形势、新目标和新任务,以华中科技大学出版社为平台,编写了“高等学校教师教育创新培养模式‘十二五’规划教材”,包括《教育学教程》、《心理学教程》、《现代教育技术教程》、《课程与教学论教程》、《中国教育史教程》、《外国教育史教程》、《教师伦理学教程》、《学与教的心理学》、《学校心理咨询与辅导》、《人格心理学》、《公关心理学》、《班主任工作艺术》、《多媒体课件设计与制作》、《教育科研技能训练》、《教师教学技能训练》和《教师语言艺术训练》共16本。

通过教材建设与开发创新教师教育培养模式,探索教师专业化成长之路,是一种新的尝试,也是一项比较复杂的系统工程。本系列规划教材的编写,以《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》精神为指导,在坚持教材编写的科学性、创新性、系统性、规范性等基本原则的基础上,力图从以下三个方面进行有益的探索。

(1)在传承教育学专业基础知识的基础上,突出教师教育教材编写的实践取向。教师教育教材体系的变革,是当前创新教师教育培养模式的一个重要课题。教师教育教材的编写,既要体现系统、严密、扎实的教育理论知识,又要突出丰富、生动、具体的教育实践情境;既要注重将抽象的理论知识引入鲜活的实践领域,还要注意将日常实践经验导向富有魅力的理论阐释。其重点和难点在于达成理论与实践两方面的动态平衡和相互转化,并始终专注于教材的现实取向和实践立场,以克服理论脱离实

际、知识与能力相分离、所学非所用等方面的流弊。本系列规划教材的编写,力求在简明介绍、评述相关理论知识及其背景的基础上,凸显教材的实践取向和实用价值。如《班主任工作艺术》、《多媒体课件设计与制作》、《教育科研技能训练》、《教师教学技能训练》、《教师语言艺术训练》等教材,都充分体现了这种取向。

(2)在坚持教材编写为教师服务的基础上,突出教材编写的学习者取向。任何教材的编写,既要考虑教师“教”的需要,也要考虑学习者“学”的需要,好教材通常是教师“好教”,学生“好学”,教学一致,师生相长。本系列规划教材的编写,力求在为从事教师教育的专业教师提供优质的课程与教学设计的基础上,坚持“以学习者为主,为学习服务”的基本原则。基于创新教师教育模式所要达成的目标,教师的“教”需要满足于学生的“学”,“教材”需要趋向于“学材”。尽管许多教材名曰“教程”,但我们更倾向于将它转化为“学程”,追求“教程”与“学程”的有机统一。同时,在教材编写过程中注重学习资源与问题情境相结合、文字表述与图表呈现相结合、文本学习与思想交流相结合、知识掌握与能力训练相结合。

(3)在坚持教材编写的普适性、通用性原则的基础上,突出教材编写的区域性特色。湖北是我国的教育大省,湖北教育尤其是教师教育在中部地区具有重要的比较优势与特色。未来十年湖北将努力从教育大省迈进教育强省,而教师教育必将是我省基础教育改革与发展的一项重点工作。本系列规划教材的编写者以湖北省属高校专业教师为主,旨在充分利用湖北省丰富的高校教师教育方面的教学和研究资源,以及广大中小学校教育教学改革的先进经验,凸显教师教育教材编写的区域特色和比较优势。同时,也注意充分吸收其他地区教师教育的理论和实践成果。

本系列规划教材的编写,是一次较大规模的集体劳动的成果。湖北大学、江汉大学、长江大学、三峡大学、湖北师范学院、湖北第二师范学院、湖北民族学院、黄冈师范学院、湖北工程学院、湖北科技学院、湖北文理学院、荆楚理工学院、鄱阳师范高等专科学校等十余所院校的百余名专业教师的热诚加盟,华中科技大学出版社领导和各位编辑的大力支持,各路同仁的精诚团结与通力合作,使本系列规划教材的编写、出版得以顺利进行。编委会同仁深知编写系列规划教材是一件非常不易的大事,有的教材或许存在某些问题、差错,热诚欢迎广大读者及时加以指出,以便我们在下次修订时改正、完善。

本系列规划教材适用于高等师范院校学生和综合性大学师范专业学生学习,同时可作为在职教师培训教材和专业教师教学参考用书。

靖国平

2010年11月30日

目 录

第一章 课程与教学论概述	(1)
第一节 对课程与教学的基本认识	(2)
一、什么是课程	(2)
二、什么是教学	(6)
第二节 对课程论与教学论的基本认识	(8)
一、什么是课程论	(8)
二、什么是教学论	(9)
三、课程论与教学论的基本关系	(10)
第三节 课程论与教学论的历史演进	(11)
一、课程论发展的历史进程	(11)
二、教学论发展的历史进程	(17)
第四节 课程与教学论的思想基础	(25)
一、进步主义教育思想	(25)
二、要素主义教育思想	(26)
三、结构主义教育思想	(27)
四、人本主义教育思想	(28)
五、改造主义教育思想	(28)
六、社会本位主义教育思想	(29)
第二章 课程目标与教学目标	(32)
第一节 课程目标与教学目标的含义	(32)
一、课程目标的含义	(32)
二、教学目标的含义	(34)
三、与课程目标、教学目标相关的概念	(35)
第二节 课程目标与教学目标的取向	(37)
一、行为目标取向	(37)

二、生成性目标取向	(39)
三、表现性目标取向	(43)
四、三种课程与教学目标取向的比较	(45)
第三节 课程目标与教学目标的研制	(46)
一、课程目标与教学目标的来源	(46)
二、课程目标与教学目标研制的基本要求	(50)
三、确定课程目标与教学目标的基本环节	(52)
第四节 课程目标与教学目标的表述	(55)
一、课程目标与教学目标表述的误区	(55)
二、行为目标的表述	(57)
三、目标表述的方法	(58)
第三章 课程设计与教学设计	(63)
第一节 课程设计与教学设计概述	(64)
一、课程设计概述	(64)
二、教学设计概述	(68)
第二节 课程设计与教学设计的过程	(70)
一、课程设计的过程	(70)
二、教学设计的过程	(74)
第三节 课程设计与教学设计的模式	(79)
一、课程设计的基本模式	(79)
二、教学设计的基本模式	(88)
第四章 课程资源与教学内容	(98)
第一节 课程资源与教学内容的含义	(99)
一、课程资源的含义	(99)
二、课程与教学内容的含义	(104)
第二节 课程资源与教学内容的整合	(106)
一、课程资源与教学内容整合的内涵和意义	(106)
二、课程资源与教学内容整合的主客体及其支持体系	(110)
三、课程资源与教学内容整合的原则与策略	(113)
第三节 课程资源的开发与利用	(115)
一、课程资源开发与利用概述	(115)
二、课程资源开发与利用的原则和途径	(118)
第四节 教学内容的选择与组织	(125)
一、课程与教学内容的基本取向	(125)

二、课程与教学内容选择的基本依据	(126)
三、课程与教学内容选择的标准	(128)
四、课程与教学内容的组织	(130)
五、课程与教学内容选择与组织的基本环节	(131)
第五章 课程实施与教学过程	(133)
第一节 课程实施与教学过程的含义	(133)
一、课程实施的含义	(133)
二、教学过程的含义	(136)
三、课程实施与教学的关系	(139)
第二节 课程实施的取向与模式	(140)
一、课程实施的基本取向	(140)
二、课程实施的基本模式	(147)
第三节 教学过程的结构与功能	(151)
一、教学过程的结构	(151)
二、教学过程的功能	(155)
第四节 教学过程的本质与规律	(160)
一、教学过程的本质	(160)
二、教学过程的基本规律	(163)
第六章 教学模式与教学方法	(169)
第一节 教学模式和教学方法的含义	(170)
一、教学模式概述	(170)
二、教学方法概述	(172)
第二节 教学模式的生成、选用与发展	(175)
一、教学模式的生成	(175)
二、教学模式的选择与运用	(176)
三、教学模式的发展趋势	(177)
第三节 几种典型的教学模式	(179)
一、国外当代主要教学模式	(179)
二、我国当代主要教学模式	(186)
第四节 教学方法的分类与组合	(196)
一、教学方法的分类	(196)
二、教学方法的组合	(198)
三、教学方法的选择与运用	(200)

第五节 中小学常用的教学方法	(201)
一、讲授法	(201)
二、谈话法	(202)
三、读书指导法	(203)
四、演示法	(204)
五、参观法	(204)
六、实验法	(205)
七、实习作业法	(205)
八、练习法	(206)
九、讨论法	(207)
十、研究法	(208)
第七章 学习策略与教学策略	(210)
第一节 学习策略与教学策略的含义	(211)
一、策略的含义	(211)
二、学习策略的含义及特征	(212)
三、教学策略的含义及特征	(213)
四、学习策略与教学策略的价值取向	(217)
第二节 学习策略的分类与运用	(218)
一、学习策略的分类	(218)
二、认知策略及其运用	(219)
三、元认知策略及其运用	(226)
四、资源管理策略及其运用	(230)
第三节 教学策略的分类与运用	(232)
一、教学策略的分类	(232)
二、教学准备策略及其运用	(233)
三、教学实施策略及其运用	(242)
四、教学评价策略及其运用	(248)
第八章 课程与教学评价	(257)
第一节 课程与教学评价概述	(258)
一、课程与教学评价的含义	(258)
二、课程与教学评价的历史发展	(259)
三、课程与教学评价的功能	(263)
第二节 课程与教学评价的对象及类型	(265)
一、课程与教学评价的对象	(265)

二、课程与教学评价的类型	(268)
第三节 课程与教学评价的模式和方法	(271)
一、课程与教学评价的模式	(271)
二、课程与教学评价的基本方法	(273)
第九章 课程与教学改革的发展趋势	(288)
第一节 国外课程与教学改革的基本趋势	(288)
一、世界发达国家中小学课程改革的基本趋势	(288)
二、世界发达国家中小学教学改革的基本趋势	(291)
三、国外课程改革与教学改革的联系	(293)
第二节 我国课程与教学改革的历史回顾	(296)
一、我国基础教育课程改革的历史回顾	(296)
二、我国中小学教学改革的历史回顾	(300)
第三节 我国课程与教学改革的现状分析	(303)
一、新世纪我国基础教育课程改革的成效与存在的问题	(303)
二、新世纪我国中小学教学改革的特点	(306)
三、我国基础教育课程改革与教学改革之间的联系	(308)
第四节 我国课程与教学改革的发展趋势	(311)
一、两个《纲要》是指导未来基础教育课程改革的行动纲领	(311)
二、我国中小学教学改革的发展趋势	(313)
参考文献	(318)

第一章

课程与教学论概述



学习目标

1. 掌握课程、教学、课程论、教学论等概念的含义,认识课程论与教学论的关系。
2. 了解课程与教学论历史发展的基本线索,以及不同历史阶段的主要思想。
3. 了解进步主义、要素主义、结构主义等影响课程与教学论发展的思想基础。

【问题情境】

情境一:“课程”是否泛化了?

进入21世纪以来,伴随着国外课程理论的大量引进和国内课程改革的强势推进,我国学术界出现了各式各样、异彩纷呈的课程理解与表达方式。课程即A,课程即B,课程即C,课程即D……课程即X。相对于教学而言,课程从过去的下位概念,跃升为上位概念;课程由依附于教学的狭义概念,上升到可以包括日常生活、社会文化、人生经验等方面的广义概念;由作为客体的“物性”概念上升到作为主体的“心性”概念。课程理解多样化了,课程表达个人化了,课程认知丰富化了。然而,面对这样的局面,许多教育工作者尤其是广大一线教师是不太明白、不太认同、不太满意的。因为对他们而言,过去的课程是看得见、摸得着、抓得住的,而今天的课程则有些认识不清、理解不了、驾驭不住。这种现象在一个急速变革的时代虽属正常,不足为奇,但至少存在一个课程理解与表达如何更加切合实际、指导实践、服务广大教师的问题。

情境二:“教学”是否虚化了?

现在全国各地许多中小学校都在大力提倡“有效教学”和“高效课堂”。这种现象说明新课程改革在走过10年之后,教学的效率和质量依然存在比较严重的问题,教学改革依然面临许多困境,任重而道远。另一方面,在教学改革中,有许多新的提法和做法,如一些新的教学思想和理念,新的教学方式和学习方式,等等。但这些探索是否符合教学规律和人的发展规律,与以往的教学改革有何区别和联系,是否真实、可靠、可持续,还存在许多争议,有待进一步检验和证明。人类的教学活动有几千年的历史,但时至今日,我们对教学规律的认识和把握,还存在许多不明确、不科学、不完善的地方。今天,学校教育该如何面对和处理知识、经验、能力、素质、个性、特长等这样一些基本而重要的问题?什么是当代教学改革的出发点和立足点?当代教学的核心要素和基本结构是怎样的?当代教学的过程、机制和方式是怎样的?我们如何对教学活动进行科学有效的检测和评价?诸如这些问题都需要我们在学习、实践中不断思考与探索。

第一节 对课程与教学的基本认识

一、什么是课程

(一) 课程词义的历史溯源

据考证,“课程”一词最早出现在我国唐宋时代。唐代孔颖达在《五经正义》里注释《诗经·小雅》时就用过“教护课程,必君子监之,乃得依法制”一句。宋代朱熹在《朱子全书·论学》里,不止一次使用“课程”一词,例如,“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大做功夫”,等等。这里的“课程”一词,已有课业及其进程的含义。^①

由于当时的“课程”较少涉及教授方法上的要求和规范,主要指安排学习内容的次序和规定,因此它只能称得上“学程”。

在英语国家,“课程”(curriculum)一词来源于拉丁文词根“currere”,意思是指“跑道”(racecourse)。根据这一历史渊源,西方对“课程”最早的解释是“学习的进程”(course of study),简称“学程”。

通过对中西方“课程”词源上的比较,可以得出这样一个结论,我国和英语国家早期对“课程”的释义基本上是一致的,即指“学习的范围、期限和进程”。这也说明,中西方早期对课程的关注是从学习活动和学习过程开始的。

(二) 课程含义的多重表述

“课程”作为人类教育活动的—个基本要素,具有十分复杂、多种多样的表现形式。在不同的历史阶段、不同的民族文化、不同的社会背景中,人们形成了对“课程”各式各样的认识。“课程理解”具有历史发展性、动态变化性和丰富多样性,这是我们学习、了解“课程”含义的认识论基础。

英国哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer)在1859年发表了一篇著名的文章《什么知识最有价值》(What Knowledge is of Most Worth)中提出了“课程”(curriculum)—词,意指“教学内容的系统组织”。

美国学者舒伯特(W. H. Schubert)在其1986年出版的《课程学》中,将课程概念主要归纳为以下几个方面:①课程即教育内容或教材;②课程是所设计的一种活动计划;③课程是预期的学习结果;④课程是文化的再生产;⑤课程是经验;⑥课程是具体的课业;⑦课程是进行社会改造的议事日程。

美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)认为,基于课程的不同意义和不同层次,存在以下五种不同类型的课程。①理想的课程(ideological curriculum):指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。②正式的课程(formal curriculum):指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,也就是列入学校

^① 吕达著:《课程史论》,人民教育出版社1999年版,第11页。

课程表中的课程。③领悟的课程(perceived curriculum):指任课教师所领会的课程。④运作的课程(operational curriculum):指在课堂上实际实施的课程。⑤经验的课程(experiential curriculum):指学生实际体验到的东西。①

课程理解有多个纬度,或者说,我们可以从与课程相关的许多概念入手,来探讨课程的含义。我国学者指出,对课程概念的理解,与教学内容、教学进程、学科、科目、知识、经验、活动、计划或方案等诸多概念相关。②

据相关考证,国内学者对于课程概念的认识,代表性的观点主要有以下几个:①“学科”说;②“教学内容”说;③“总和”说;④“教育内容”说;⑤“经验”说;⑥“计划”说。③

需要指出的是,进入20世纪70年代,课程的内涵发生了显著的变化,呈现出一些新的发展趋势。例如,从强调学科的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;从强调教材这一单要素到强调教师、学生、教材、环境四要素的整合;从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重;从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”(the null curriculum)并重;从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合。④

(三) 对课程概念的基本认识

古今中外,虽然在理论界及教育实践活动中,人们对于课程概念的理解有各式各样的表述,但“课程”之所以称为“课程”,总归有它自身的基本属性和本质特征,有其自身的逻辑内涵和外延。作为课程与教学论的学习者,我们需要了解和掌握课程概念的基本含义,形成关于课程的基本认识。

华中师范大学廖哲勋教授等学者基于当代课程理论研究的新变化、新进展,对课程概念的含义作了比较全面、丰富、完整的解析,即“课程是在一定学校的培养目标指引下,由具体的育人目标、学习内容及学习方式组成的,具有多层组织结构和育人计划性能、育人信息载体性能的,用以指导学校教育、教学活动的育人方案,是学校教育活动的—个组成部分。”⑤

另有研究者提出,“课程是由一定的育人目标、特定的知识经验和预期的学习方式构成的一种动态的教育存在。从育人目标的角度看,课程是一种培养人的蓝图;从课程内容的角度看,课程是一种适合学生身心发展规律的、连接学生直接经验和间接经验的、引导学生个性发展的知识体系及其获取的路径。”⑥

通过综合分析,我们认为,课程的基本属性主要有以下几个方面:①课程价值的

① 施良方著:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第9页。

② 王本陆主编:《课程与教学论》,高等教育出版社2004年版,第32~36页。

③ 廖哲勋等主编:《课程新论》,人民教育出版社2003年版,第34~36页。

④ 张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第68~71页。

⑤ 廖哲勋等主编:《课程新论》,人民教育出版社2003年版,第43页。

⑥ 王道俊,郭文安主编:《教育学》,人民教育出版社2009年版,第131页。

目标性、导向性;②课程设计的标准性、规范性;③课程内容的结构性、系统性;④课程实施的组织性、连续性;⑤课程评价的整体性、综合性。

根据上述基本属性,课程的本质特点如下:在一定的教育目的和培养目标的指导下,基于一定的课程标准,由结构化和组织化的教学内容及其教学方式组成的育人计划及其进程。课程是连接教育者与受教育者、教师的教导活动与学生的学习行为的中介,是使一切教育活动得以产生与发展的文化资源。从这个意义上讲,没有课程,便没有目标明确、组织严密、计划周全、实施有序、评价合理的教育、教导和学习活动。

(四) 课程的主要分类

我们认识一个概念或某一事物可以从两个方面展开:一是直接探究事物的本质属性;二是从分门别类的角度进行综合分析。

课程类型是指课程的组织方式或设计课程的种类。由于课程工作者的课程观不同,学校的具体情况各不相同,因而所设计的课程类型也会有所不同。课程类型的名目繁多,有的名同而质异,有的名异而实同。^① 以下从不同的划分角度,介绍课程的主要分类。

1. 按课程教学形态划分

按课程教学形态划分,可分为分科课程和综合课程。

分科课程是以学科为中心设计的课程,由一定数量的不同学科组成,以学习科学知识为主,教学形态是以课堂教学为主。分科课程是从有关科学中选取一定的材料,组成不同学科,分科进行教学。分科课程是一种单学科的课程组织模式,它强调不同学科门类之间的相对独立性,强调一门学科的逻辑体系的完整性。

分科课程有助于突出教学的逻辑性和系统性,有助于体现教学的专业性、学术性和结构性,易于学生进行学习,效率较高,也有助于教学的组织与评价。但分科课程容易导致轻视学生的需要、轻视经验和生活,忽略当代社会生活的现实需要,忽略不同学科之间的内在联系,不利于培养学生多维思维能力和综合实践能力。

综合课程与分科课程相对应,它是一种双学科或多学科的课程组织模式,它强调学科之间的内在联系,强调不同学科的相互整合。例如,我国新一轮基础教育课程改革在义务教育阶段设置了《品德与生活》(1~2 年级)、《品德与社会》(3~6 年级)、《科学》(3~6 年级)、《历史与社会》(7~9 年级)、《科学》(7~9 年级)、《艺术》(1~9 年级)和《体育与健康》(7~9 年级)等综合课程。

我国新一轮基础教育课程改革在课程结构方面的要求如下: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。

2. 按课程教学要求划分

按课程教学要求划分,可分为必修课程和选修课程。

^① 施良方著:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社 1996 年版,第 120 页。