

现代基础教育课程与教学研究丛书

广东第二师范学院组编

丛书主编 肖建彬

副主编 曾小龙 刘波 吴惟粤

音乐课程与教学论

主 编 程 煜

副主编 余幼梅

YINYUE KECHENG YU JIAOXUELUN

 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

教育部“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材

“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材

教育部“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材

教育部“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材

音乐课程与教学论

第二版

教育部“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材

上海音乐学院出版社
SHANGHAI CONSERVATORY OF MUSIC UNIVERSITY PRESS

现代基础教育课程与教学研究丛书

广东第二师范学院组编

丛书主编 肖建彬


副主编 曾小龙 刘波 吴惟粤

音乐课程与教学论

主 编 程 煜

副主编 余幼梅

YINYUE KECHENG YU JIAOXUELUN

 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

音乐课程与教学论/程煜主编. —广州: 广东高等教育出版社, 2014. 3

(现代基础教育课程与教学研究丛书/肖建彬主编)

ISBN 978 - 7 - 5361 - 5019 - 5

I. ①音… II. ①程… III. ①音乐课 - 教学研究 - 中小学
IV. ①G633.951.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 265780 号

出版发行	广东高等教育出版社
	社址: 广州市天河区林和西横路
	邮编: 510500 营销电话: (020) 87554152
	http://www.gdgjs.com.cn
印 刷	佛山市浩文彩色印刷有限公司
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16
印 张	19.75
字 数	387 千
版 次	2014 年 3 月第 1 版
印 次	2014 年 3 月第 1 次印刷
定 价	42.00 元

(版权所有 翻印必究)

总 序

肖建彬

在全球课程开放与移动学习时代到来的时候，基础教育应该有怎样的课程与教学？这是一个无法立马清晰而又必须尽快探明的新问题。这是教育未来学必须重点应对的。

一个达到国家教师专业标准的教师，对基础教育课程与教学问题应该有怎样的理解和能力？这同样是一个无法立马清晰而又必须尽快探明的新问题。这是教师教育学必须重点应对的。

实际上有关基础教育的现行课程及其在现实环境中教学问题的研究是一项有待进一步深化的工作。且不说新一轮基础教育课程改革已经进行了10多年，有可能也有必要进行系统的总结和反思，仅就2011年至2012年教师专业化发展态势来看，教育部先后印发了《教育部关于大力加强中小学教师培训工作的意见》（教师〔2011〕1号）、《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》（教师〔2011〕6号）、《中学教师专业标准（试行）》、《小学教师专业标准（试行）》（教师〔2012〕1号），提出了教师教育的教育类专业标准，这使教师教育与基础教育有机对接成为必要和可能。按照《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》建设“高素质专业化教师队伍”要求，教师教育课程改革还应该包含公共基础课程和学科专业课程的改革，因此，有必要在研究、制订公共基础课程和专业基础课程的基础上，研究、开发一套符合现代基础教育课程要求和国家教师专业发展要求的学科课程与教学论教材。基于这样的认识，组织多校学术力量编写一套丛书就成为广东第二师范学院应该担当的使命。

注：作者系广东第二师范学院院长。



这套书定名为“现代基础教育课程与教学研究丛书”，是基于如下的思考：（1）本丛书探究的是基础教育的课程与教学问题。按照国家《基础教育课程改革纲要（试行）》的设定，基础教育包括学前教育、义务教育和普通高中教育。这就限定了本丛书的范围和种类，即本丛书探讨的是基础教育领域“课程方案”所设定学科（科目）的课程与教学问题。（2）本丛书探讨的重点是“现代”基础教育课程与教学问题。新中国成立以来国家在基础教育领域先后进行了八次课程改革，课程体系与课程内容先后已经发生了很大的变化，2001年以来基础教育课程改革的理念、体系、方案、学习领域与科目、标准、教材，以及课程的管理、实施，是本丛书研究的重点。丛书不仅充分吸纳各种有效的教学模式和成功的教改案例，而且高度关注信息技术在课程与教学中的应用。（3）本丛书努力体现学术性，所以冠名“研究”。长期以来，在师范院校里，学科教学法是没有什么地位的，被认为没有什么学术性。为此，我们特别想在这方面做点努力：不仅要充分反映已有的学术观点，还要充分展现自己的研究成果。

编写“现代基础教育课程与教学研究丛书”的直接目的和理想诉求，就是从当前教师培养和教师培训课程与教学的实际需要出发，面向师范专业本专科学生、教育硕士研究生和中小学教师，编写一套教师教育实践需要的教材，满足他们专业学习和专业发展需求。本丛书力求解决三个问题：一是解决现代课程与教学论最新成果与国家现阶段课程与教学新要求的衔接问题，促进最新发展的教育理论与现实教育实践的结合；二是解决高等院校师范教育本专科教学，以及目前阶段中小学教师培训理论读本和教材需求问题，促进学术研究与实践的结合；三是解决教学科研与队伍建设相结合的问题，通过加深对课程与教学理论的学习和研究，加强对目前中小学课程与教学国家标准的理解和掌握，提高师范教育的学术水平和教学质量。同时，本丛书力求突出六个特点：一是学术上具有创新性，能够反映最新的课程与教学研究理论成果；二是内容上具有经典性，既涵盖学科的基本知识，又是学术界普遍认可的成果；三是实践上具有适应性，能够提供多级类的应用；四是写作上具有规范性，做到线索清晰、章节合理、

逻辑严谨；五是教学上具有示范性，采用的案例能起示范作用；六是编写理念具有新颖性，关注当前的学生信息量很丰富、思想很活跃等时代特点。

本丛书共13册，包括基础教育课程中的语文、英语、数学、思想政治（思想品德）、历史、地理、物理、化学、生物、体育与健康、音乐、美术、信息技术13个学科。每册编写团队由长期从事课程与教学论研究的高等院校师范教育专业教师、教育教学研究机构教研员和有丰富教学经验的中学教师组成。他们在研究与编写过程中表现出来的治学态度、敬业精神和合作意识都非常令人钦佩。

为成长着的青少年设计课程，为引导青少年成长的教师提供工作内容与方法（基础教育的课程与教学）方面的引导，历来都是大学问，我们能够把这门学问做得很学术吗？我们能够让各个专业领域的学问家都认可这是一门教师教育必需的学术吗？我想，只要努力，就有可能。

我们期盼读者诸君的鼓励与批评。

2013年8月

前 言

当历史的脚步迈入 21 世纪，迎来了我国基础教育的重大变革。2001 年教育部正式颁布《全日制义务教育音乐课程标准（实验稿）》，成为音乐课程与教学研究的重要依据和核心，为基础音乐教育新课程改革指明了发展方向。因此，全国范围内展开了新课程的改革与探索，基础音乐教育得到了日新月异的迅猛发展与普及。2011 年 12 月，在总结、反思十年课程改革的经验与教训，广泛听取教育专家、教育工作者、研究者的意见、建议的基础上，教育部修订并颁发了《义务教育音乐课程标准（2011 年版）》。它更好地体现了国家教育的方针与精神，也说明了音乐课程与教学论的进一步发展和自我完善，为新一轮的音乐课程改革掀开了新的篇章。

面对日益深化的基础音乐教育改革，高等师范音乐教育改革也迫在眉睫，音乐教育人才培养的内容和模式也势必顺应基础教育的需要，“音乐课程与教学论”正是在这一背景下应运而生的一门新课程。它是一门具有实践性的理论课程，是音乐教育学科的重要组成部分，具有其他学科不可替代的重要价值。它所涵盖的内容也是培养高等师范学校音乐教育专业和教师职业专门化所必不可少的核心组成部分，其理论体系和实践取向尚处于快速的发展和完善阶段。

首先，结合《义务教育音乐课程标准（2011 年版）》和《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》（教师〔2011〕6 号）等精神来组织教材内容，体现了理论体系的最新观念和完整性，除涵盖音乐课程与教学的四大核心要素——目标、内容、实施和评价之外，还加入了音乐课程教学设计、课程与教学资源、世界音乐教育研究等内容；其次，对于音乐课程教学设计，不仅仅停留在以“有效教学”为



目标的层面，提出了“优化教学”的教育思想，列举的音乐教学案例，采用了最新的各级比赛优秀案例，具有一定示范性和代表性，有助于了解基础教育音乐课程的教学现状，从而结合音乐课程与教学的实践工作进行分析和解决问题；最后，在最后一章，重点介绍了以美国、日本等为代表的国外音乐教育改革的最新动态和情况，从音乐教育研究多元化的角度，探讨世界音乐教育改革的现状与发展趋势，对深化我国音乐教育改革起到借鉴与启迪作用。

在编写过程中，参考借鉴了不少中外专家、学者的研究成果，收益颇多，在此一并致谢。

本书是集体智慧的结晶，由程煜（广东第二师范学院）任主编，余幼梅（广州市海珠区教育局）任副主编，编委（按姓氏笔画）：区洁（广东第二师范学院）、付洁（广东石油化工学院）、邱怡（深圳市兰著学校）、陈国庆（肇庆学院）、黄沙玫（星海音乐学院）、程虹（平顶山学院）、谢铭磊（广东第二师范学院）、曾慧君（星海音乐学院）。

由于涉及范围较广，加之编写团队水平有限和时间仓促，在内容的组织、材料的取舍、程度的把握等方面难免存在诸多疏漏和不足，敬请专家、同行及广大读者批评指正。

编者

目 录

绪 论	(1)
第一节 课程与教学论概述	(1)
一、课程与教学的基本认识	(1)
二、课程论与教学论的基本认识	(8)
第二节 音乐课程与教学论的历史发展	(13)
一、音乐教授法	(14)
二、音乐教学法	(14)
三、音乐教材教法	(15)
四、音乐教育学	(16)
五、音乐课程与教学论	(17)
第三节 音乐课程与教学论的研究任务	(18)
第四节 音乐课程与教学论的学习意义及方法	(20)
一、音乐课程与教学论的学习意义	(20)
二、音乐课程与教学论的学习方法	(20)
第一章 基础教育音乐课程改革	(21)
第一节 音乐课程标准产生背景及意义	(21)
一、基础教育音乐课程改革及课程标准制定	(21)
二、我国基础教育音乐课程的现状及存在的主要问题	(22)
三、以国际视野看音乐教育的改革与发展	(23)
第二节 基础教育音乐课程性质与特征	(25)
一、基础教育音乐课程性质	(25)
二、基础教育音乐课程价值	(26)
三、基础教育音乐课程任务及其基本特征	(27)
第三节 音乐课程标准解析	(29)
一、音乐审美体现音乐课程核心	(30)
二、兴趣爱好是学习音乐课程的关键	(33)
三、音乐创造在音乐课程中的意义	(34)
四、对“关注学科综合”的正确理解	(35)



第四节 音乐课程标准的实验稿与2011年版的比较	(36)
一、音乐课程改革十年主要成果与问题	(36)
二、音乐课程标准修订相关概况	(39)
第二章 音乐课程内容	(46)
第一节 感受与欣赏	(46)
一、《标准(2011年版)》之变化	(46)
二、感受与欣赏领域在音乐教学中的地位和作用	(51)
三、感受与欣赏及其教学法	(52)
第二节 表现	(61)
一、演唱	(61)
二、演奏	(67)
三、综合性艺术表演	(83)
四、识读乐谱	(99)
第三节 创造	(104)
一、探索音响与音乐	(104)
二、即兴创造	(105)
三、创作实践	(106)
四、创造教学案例	(108)
第四节 音乐与相关文化	(114)
一、音乐与社会生活	(114)
二、音乐与姊妹艺术	(117)
三、音乐与艺术之外的其他学科	(127)
第三章 高中音乐课程	(129)
第一节 高中音乐课程改革与现状	(129)
一、我国高中音乐课程现状及问题	(129)
二、国际高中音乐课程发展状况	(130)
第二节 高中音乐课程标准解析	(132)
一、概述	(132)
二、基本理念	(134)
三、教学观念	(135)
四、教学模块	(135)
第三节 音乐新课程教学案例	(138)
第四章 音乐课程资源	(149)
第一节 音乐课程资源的范畴	(149)
一、课程资源的概念及其分类	(149)

二、音乐教育课程资源的概念及分类	(150)
第二节 学校音乐课程资源的开发与利用	(153)
一、教师资源	(153)
二、学生资源	(155)
三、学生课外音乐活动的开展	(155)
四、学校宣传媒体的建立	(156)
五、教学设施设备的配置	(157)
六、校本课程的开发	(157)
第三节 音乐教材的选用	(159)
一、人民音乐出版社音乐实验教材简介	(160)
二、花城出版社音乐实验教材简介	(161)
第五章 音乐课程实施	(166)
第一节 课程实施与教学过程概述	(166)
一、课程实施的含义	(166)
二、教学过程的含义	(167)
三、音乐教学过程	(167)
四、课程实施与教学的关系	(168)
第二节 音乐课程与教学实施建议	(169)
一、音乐课程与教学实施中应注意的问题	(169)
二、音乐课程与教学内容的实施建议	(173)
第三节 音乐教学策略与方法	(175)
一、教学策略与音乐教学策略的概念	(175)
二、音乐课堂教学基础课型教学实施策略	(177)
三、常见的几种音乐教学方法	(187)
第六章 音乐教学设计与案例	(192)
第一节 教学设计概述	(192)
一、教学设计的含义	(192)
二、音乐课堂教学设计的含义	(193)
第二节 音乐课堂教学设计基本理念和原则	(194)
一、新课程音乐课堂教学设计的基本理念	(194)
二、新课程音乐课堂教学设计的基本原则	(194)
第三节 音乐课堂教学设计的基本要素	(196)
一、确定教学任务	(196)
二、制定教学目标	(198)
三、设计教学策略	(201)



四、设计教学过程	(203)
五、进行教学评价	(204)
第四节 音乐课堂教学设计的基本书写步骤	(205)
第五节 音乐新课程教学案例	(206)
第七章 音乐课程评价	(231)
第一节 课程评价相关理论与知识	(231)
一、课程评价的内涵	(231)
二、课程评价的基本知识——信效度	(232)
三、十类典型的课程评价	(233)
四、课程评价的模式	(235)
第二节 音乐课程评价	(237)
一、音乐课程评价简述	(237)
二、音乐课程评价的功能	(237)
三、音乐课程评价的研究(如表7-1所示)	(238)
第三节 我国音乐课程评价内容与要求	(239)
一、评价内容	(239)
二、评价的方式与方法	(242)
第八章 世界音乐教育研究	(246)
第一节 欧洲音乐教学法	(246)
一、瑞士达尔克罗兹“体态律动”教学法	(246)
二、瑞士学校音乐教育简述	(250)
三、德国奥尔夫音乐教育	(256)
四、匈牙利柯达伊音乐教育	(258)
第二节 美国音乐教学法	(261)
一、美国综合音乐感教学法	(261)
二、费尔阿本德音乐教育	(262)
三、美国学校音乐教育概述	(266)
第三节 日本学校音乐教育	(270)
一、《音乐学习指导要领(2008年版)》简介	(271)
二、“综合学习时间”与综合性音乐教学	(276)
三、日本音乐教育中的传统音乐	(282)
第四节 音乐教学法比较研究	(290)
一、教学法的比较与沿革	(290)
二、教学案例	(293)
参考文献	(297)

绪论

▶ 第一节 课程与教学论概述

“课程与教学论”作为教育学科的一个重要研究领域，也是教育学科群中的重要组成部分，自20世纪90年代以来，在我国开始受到重视，各种相关著作和教材陆续出版，高等师范院校相继开设“课程与教学论”课程，形成了相对成熟的学科体系。对课程与教学的研究，首先要明确有关基本概念。

一、课程与教学的基本认识

(一) 课程概述

1. “课程”词义的溯源

“课程”一词尚未出现以前，早在我国战国时期的《学记》中，就提出了有关课程设置的思想：“比年入学，中年考校。一年视离经辩志；三年视敬业乐群；五年视博习亲师；七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。”据推测，这可能是世界上最早关于课程设置的记载了。

据考，“课程”一词最早出现在唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏时写道：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”在这里，“课程”一词指“寝庙”，喻义“伟大的事业”，其含义与我们今天的用意相差甚远。

宋代朱熹在《朱子全书·论学》中亦多次使用“课程”一词，如“宽著期限，紧接课程”、“小立课程，大作工夫”等，其“课程”的含义主要指学习内容的安排次序和规定，几乎没有涉及教授方法上的要求和规范，因此称为“学程”更为准确。

到了近代，由于班级授课制的实施，德国赫尔巴特学派的著名“五段教学法”（预备、提示、联合、总结、应用）风靡欧美，于清末传入我国。人们开始关注教学的程序及设计，于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。由于凯洛夫教育学的影响，从新中国成立后到20世纪80年代中期，“课程”一词很



少出现。^①

在西方，课程（curriculum）一词源于拉丁语“currere”，词性为动词，意为“跑”；“curriculum”为名词，意为“跑道”（race-course）。据此，西方最常见的“课程”定义是“学习的进程”（course of study），简称“学程”。1859年英国著名哲学家、教育家斯宾塞（H. Spencer）在其《什么知识最有价值》一文中最早提出“curriculum”一词，意指“教学内容的系统组织”。

日本东京大学佐藤学教授认为“课程”的语源来自于拉丁语的“跑道”（currere），“课程”是在“人生的阅历（经验）”这个意义上使用的词语。这是因为，从它的语义可以理解，教育术语的“课程”界定为“学习的履历（经验）”是妥当的。事实上，英美国家的“课程”也有用来表明学科、教材、教学大纲和教学计划的场合，但核心是指“学习经验之总体”的概念，是按儿童学习经验的文化内涵的概念来使用的。因此，“课程”是意味着“学习经验”的多层组织的概念。^②

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。^③

2. 课程概念的类型

“课程”作为人类教育活动的基本要素，近年来成为教育研究最为关注的领域之一。但在其历史发展进程中却发生了诸多变化，各国诸多学者依据不同的基本假设和价值取向对课程予以不同的认识与理解，形成了其表达的多样化。若把“课程”的定义进行归纳，大致可分为六种类型。^④

（1）课程即教学科目。

“课程”等同于“教学科目”由来已久。我国古代的课程有“六艺”，即礼、乐、射、御、书、数；欧洲古代的课程有“七艺”，即语法学、修辞学、辩证法、算术、几何、音乐、天文学。事实上，西方学校是在“七艺”的基础上增加其他学科，逐渐建立起现代意义上的学校课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞，也是从指导人类活动的各门学科的角度，探讨其知识

① 刘学利，傅义赣，张继瑜. 课程与教学论 [M]. 北京：中国人民大学出版社，2013：3.

② 佐藤学. 学习的快乐——走向对话 [M]. 钟启泉，译. 北京：教育科学出版社，2004：118.

③ 靖国平，邓银城. 课程与教学论教程 [M]. 武汉：华中科技大学出版社，2012：2.

④ 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社，1996：2-10.

的价值和训练的价值的。这种定义的实质，是强调学校向学生传授学科的知识体系，是一种典型的“教程”。然而，只关注教学科目，往往容易忽视学生的心智、情感、创造性、个性以及师生互动等一些对学生发展有重大意义的内容。

(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，以图对课程有一个比较全面的看法。

但是，这一定义本身也存在疑义。首先，什么是“有计划”？人们对此的理解会有很大差别。例如，有人认为这是指计划的书面文件，诸如课程计划（教学计划）、课程标准（教学大纲）、教科书、教学参考书、练习册以及教师备课的教案。但有人对教师的教学活动做了仔细观察后认为，许多教学活动是基于非书面计划的东西来安排的。当过教师的人都知道，计划的含义比书面计划的范围要广得多。但是如果要把非书面计划也包括在内，那么课程的定义似乎又太泛了。其次，把有计划的教学活动安排作为课程的主要特征，往往会把重点放在可观察到的教学活动中，而不是放在学生实际的体验上。例如，把检查教师是否落实了某些教学活动作为评价的依据，这会导致本末倒置，即把活动本身作为目的，从而忽视这些活动为学生服务的目的。事实上，我们应该注意的是教学活动对学生学习过程和个性品质的影响，而不是教学活动本身。

(3) 课程即预期的学习结果。

这一定义在北美课程理论中是较为普遍的。有些学者认为，课程不应该指向活动，而应该直接关注预期的学习结果或目标，也就是把课程定义的侧重点从手段直接转向目的。这就要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标，所有教学活动都为达到这些目标服务。西方课程理论中比较盛行的课程行为目标便是一个典型的例子。

然而，预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着一定的差异。实际课程中，预期的学习目标是由课程决策者制定的，教师作为课程实施者，只能根据自己的理解来组织课堂教学活动。课程目标的制定与实施过程在客观上是分离的，两者不可能完全一致。因此，有人提出，目标制定与目标实施之间的差距应该作为课程研究的基本焦点。另外，把焦点放在预期的学习结果上，容易忽略非预期的学习结果。而事实上，师生互动的性质、学校文化等隐性课程，对学生的成长影响很大。即便从表面上看学生都达到了预期的学习结果，但这种结果对不同学生来说意义会有所不同。

(4) 课程即学习经验。

把课程解释为学习经验，是试图把握学生实际学到的内容。经验是学生在所从事的学习活动中形成的。课程是指学生体验到的意义，而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽说经验要通过活动才能获得，但活动本身并不



是关键之所在，因为每个学生都是独特的学习者，他们从同一活动中获得的经验都各不一样。所以，学生的学习取决于他们自己做了些什么，而不是教师做了些什么。也就是说，唯有学习经验，才是学生实际学习到的课程。目前，一些西方人本主义课程论者也趋向于这种观点。这种课程定义的核心是把课程的重点从教材转向个人。

从理论上讲，把课程定义为学生个人的经验似乎很有吸引力，但在实践中却很难实行：在实际教学情境中，一个教师如何同时满足几十个学生独特的个人发展要求？如何为每一位学生制订适合自身发展的课程计划？各级各类学校是否还要制定相对统一的标准？此外，这种课程定义也过于宽泛，它把学生的个人经验都包括在内，导致对课程的研究无从入手。

(5) 课程即社会文化的再生产。

在一些人看来，任何社会文化中的课程实际上都是对这种社会文化的反映。学校教育的职责是再生产对下一代有用的知识和技能。政府有关部门根据国家需要来规定所教的内容，专业教育工作者的任务是要考虑如何把它们转化成可以传递给学生的课程。这种课程定义所依据的基本假设是：个体是社会的产物，教育就是要使个体社会化，课程应该反映各种社会需要，以便使学生能够适应社会。可见，这种对课程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。

认为课程应该不加批判地再生产社会文化，实际上是以这样的观念为前提——社会现状已达到完满状态了，即认为已不再需要社会文化的变革了。然而，现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美一些学者指出了社会中存在的大量偏见、不公正现象，认为倘若教育者以为课程无须关注社会文化的变革，那就会使现存的偏见和不公正永久化。

(6) 课程即社会改造。

一些激进的教育家认为，课程不是要使学生适应或顺从社会文化，而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。因此有人提出“学校要敢于建立一种新的社会秩序”的口号。他们认为，课程的重点应该放在当代社会问题、社会主要弊端、学生关心的社会现象等方面，要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。学校的课程应该帮助学生培养批判的意识。事实上，认为仅仅依靠学校课程就能起到指导社会变革的作用，这种观点是不太现实的。

上述各种课程定义，或多或少都涉及了课程的本质问题，但也存在着这样那样的不足与缺陷。最近的研究表明，20世纪70年代以来，课程概念的内涵发生了重大变化，出现了许多新趋势，主要包括：从强调学科内容到强调学习者的经验和体验；从强调目标、计划到强调教育过程本身的价值；从强调教材的单一因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合；从强调显性课程到