

历史课程与教学论

杜芳 主编



华中师范大学出版社

教师教育系列教材



历史课程与教学论

杜 芳 主编
陈志刚 副主编

华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

历史课程与教学论/杜芳主编. —武汉:华中师范大学出版社, 2012. 1

ISBN 978-7-5622-5361-7

I. ①历… II. ①杜… ②陈… III. ①中学历史课—教学研究 IV. ①G633. 512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 007517 号

历史课程与教学论

◎ 杜芳 主编

责任编辑:陈良军

责任校对:刘满元

封面设计:叶 玉

编辑室:高校教材编辑室

电话:027—67867364

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

电话:027—67863426(发行部)

027—67861321(邮购)

传真:027—67863291

网址:<http://www.ccnpublish.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

经销:新华书店湖北发行所

印刷:武汉中远印务有限公司

督印:章光琼

字数:240 千字

开本:787mm×960mm 1/16

印张:15

版次:2012 年 2 月第 1 版

印次:2012 年 2 月第 1 次印刷

印数:1—2000

定价:28.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话 027—67861321

教师教育系列教材编委会名单

主 任：马 敏

副主任：李向农

成 员：（按姓氏笔画排序）

万 坚	王玉凤	王坤庆	王笑合
王敬华	邓 猛	石先钰	刘守印
刘建清	邢来顺	严定友	李克武
杨九民	何 穗	邹心胜	张岩泉
范 军	段 维	侯云汉	郭永玉
郭 敏	曹慧东	龚胜生	曾 巍

总 序

2007年,温家宝总理在第十届全国人大五次会议的政府工作报告中提出:“在教育部直属师范大学实行师范生免费教育,建立相应的制度。这个具有示范性的举措,就是要进一步形成尊师重教的浓厚氛围,让教育成为全社会最受尊重的事业;就是要培养大批优秀的教师;就是要提倡教育家办学,鼓励更多的优秀青年终身做教育工作者。”从2007年秋季开始,按照国务院和教育部的指示,华中师范大学和其他5所教育部直属师范大学开始招收免费教育师范生。华中师范大学2007年首批招收免费教育师范生2200人;2008年、2009年各招收免费教育师范生2300人。

我校确定2007级进校的免费教育师范生的培养目标是:“为国家基础教育事业的发展培养德才兼备的高素质专业化的一流师资。”在培养方案的制定上打破原师范专业只培养师资的单一模式,构建专业教育和教师教育分层同步、相对独立的新型培养方式。这种方式突出了两个相结合:

一、学科专业大类培养和教师教育特色培养相结合。教师教育以提高学科专业教育质量为基础和前提。师范专业的学生应同时完成主修专业课程和教师教育课程模块的学习;学生修取的部分教师教育课程模块学分可冲抵学科专业教育的选修课学分。

二、专业能力强化和整体素质提升相结合。以强化教师基本技能训练(尤其是课程教学组织能力)为重点,实现对师范生应具备的基本技能从定性到定量的转变。加大实践教学环节的学分,加强教育实习基地建设,强化学生从教能力的培养,以引导学生在强化课程教学组织能力和全面开展研究型教学两个方面相互促进、相互提高。

教育部部长袁贵仁曾经在2005年10月11日“教师教育课程改革研讨会”的讲话中指出:教师教育改革要以先进的教育理念为指引,以解决现实问题为重

点,要改变课程强调学科本位、结构单一、缺乏整合的现状,强调教育课程的综合化、整体性建设,打破几十年不变的“老三门”格局,实现课程结构多元化,要改革单一、拖沓、冗长的长课型,提倡丰富、短小、精炼的课程组合;要改变脱离中小学现实教育生活,课程内容“空、繁、旧”的现状,突出实践性,提高针对性和有效性;要改变课程设置与实施中过于偏重理论知识内容的倾向,实现从注重知识向注重求知过程的转变,提倡案例教学、参与式教学;要改变教师教育课程实施以教师为中心的传统和以教师所教授学科知识为中心的倾向,强调树立以学生为本的教育思想,实现教师从以知识为本向以人为本的转变;要改变教师教育课程的实施局限于大学课堂的现状,紧密结合中小学真实环境,实施教师教育课程,在大学与中小学之间建立多种形式的合作伙伴关系,推进教师教育一体化和教师终身学习与发展。

高水平的专业、课程、教材是现代高水平大学的重要支撑,特别是高水平的教材,是大学培养高质量人才的基石。早在1977年8月小平同志就曾指示:“关键是教材。教材要反映出现代科学文化的先进水平,同时要符合我国的情况。”(《邓小平论教育》,人民教育出版社1995年版,第38页)教育部《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》(教高〔2007〕2号)也明确指出:“进一步加强教材建设。要采取有效措施鼓励教师编写国家规划教材和各种创新教材。积极参与‘马克思主义理论研究与建设工程’,努力建设以马克思主义为指导的中国特色中国风格中国气派的哲学社会科学教材体系。要加强纸质教材、电子教材和网络教材的有机结合,实现教材建设的立体化和多样化。”

作为教育部直属重点师范大学之一,华中师范大学立足湖北,面向中南,辐射全国,50多年来为国家培养了近20万名师资和各类专门人才。教师教育始终是我校事业发展的主体部分和重要基石,坚持开展教师教育改革,积极探索教师教育创新途径,主动服务和引领基础教育改革发展,是我校办学的鲜明特色。基于培养新型师范生的需求,华中师范大学2007年修订形成了《本科教师教育培养方案》,规定教师教育课程模块为30个学分,其中课程学分20个,实践教学(见习、实习)学分10个。教师教育课程分为师范教育基础课程、技能课程、学科教育类课程等模块(包括教育类必修课、心理学类必修课、教育技术类必修课、学科教育类必修课;教师基本技能类必修课;教育、心理类选修课、教师修养类选修课、学科教育类选修课)以及教育实践课程四个方面开设。2008年,学校决定由华中师范大学出版社在“华大博雅高校教材”专项中推出“教师教育系列教材”,

作者全部是华中师范大学的教师,他们都具有教授或副教授职称,基本上都是博士生导师或硕士生导师,是教师教育课程的骨干教师,这套教材是他们多年潜心教学和研究的结晶。系列教材涵盖教育学、心理学、学校心理辅导、德育与班级管理、中外教育思想、教师专业发展、教学活动设计、教学案例分析、教育科研方法、课程与教学论、现代远程教育、信息技术、教师书法等,共计 30 余种,将从 2010 年初起陆续出版。

这套教师教育系列教材,既是华中师范大学教师教育课程改革与发展的成果展示,也是面向师范院校学子精心打造的特色品牌。新型的教师教育体系,应该是学校教育与社会教育、知识教育与实践教育、职前教育与职后教育统一的开放性的教育体系;师范生本科毕业走上教师岗位之后,将在职攻读教育硕士专业学位,因而这套“教师教育系列教材”充分适应职前和职后学习与发展的需求,既可作为本科阶段的系列课程教材,又可作为研究生阶段的辅助参考读物。我们希望,这套教材能够进一步推动师范教育的蓬勃兴盛,在教师教育课程改革进程中留下浓墨重彩的一笔。

免费师范生的人才培养是国家意志、国家利益、国家大事的具体体现。作为试点工作单位,我们肩负着温总理的殷切期望,我们的工作受到了全国人民的高度关注。2011 年秋,第一批免费师范生将结束本科阶段的学习,走上基础教育第一线;我们的这套“教师教育系列教材”也将陆续问世。我们希望师范院校毕业的师范生能够担当国家赋予他们的时代重任,也希望师范院校进一步彰显教师教育特色,不仅承担培养一批教师,培养好一批教师的任务,而且更要担负起培养一批好教师,乃至一批优秀教师和教育家的历史重任。

教师教育系列教材编委会主任 马敏

目 录

第一章 历史课程论研究内容	1
第一节 课程的概念	1
第二节 课程的类别	6
第三节 历史课程论研究的内容	9
第二章 历史课程目标	16
第一节 课程目标理论概述	16
第二节 历史课程目标与功用	20
第三章 历史课程标准	53
第一节 课程标准的内涵和作用	53
第二节 现行历史课程标准存在的问题	58
第三节 历史课程标准修订的方向	73
第四章 历史课程内容	87
第一节 课程内容的选择	87
第二节 历史课程内容的选择	92
第三节 历史课程内容的组织	100
第五章 国内外历史课程的设置与发展	107
第一节 我国中学历史课程的发展变化	107
第二节 英国中学历史课程的设置与发展	114
第三节 美国中学历史课程的设置与发展	117
第六章 中学历史教科书	124
第一节 中学历史教科书的含义及功能	124
第二节 我国中学历史教科书发展的历史沿革	128
第三节 中学历史教科书的结构和编撰组织形式	139

第七章 海内外中学历史教科书概述·····	149
第一节 香港地区的中学历史教科书·····	149
第二节 英国的中学历史教科书·····	154
第三节 美国的中学历史教科书·····	160
第八章 中学历史课堂教学设计·····	170
第一节 教学设计概述·····	170
第二节 中学历史课堂教学设计·····	173
第九章 历史课堂的主要教学模式·····	180
第一节 历史课堂的讲谈—接受教学模式·····	180
第二节 历史课堂的探究式教学模式·····	188
第三节 历史课堂的合作学习教学模式·····	194
第四节 历史课堂的学案式教学模式·····	200
第十章 中学历史教学评价·····	211
第一节 中学历史课堂教学评价·····	211
第二节 中学历史学业评价·····	215
后记·····	229

第一章 历史课程论研究内容

第一节 课程的概念

对于课程的概念或定义,目前国内外学术界存在着众多的认识分歧。这里笔者不想重复理论界对此的讨论,而是从一线老师们所关心的视角出发,叙述一下我国传统对课程概念的认识与课程改革倡导的课程概念认识^①。

新中国成立后,我国教育学界长期把课程看作与学科等同或学科的总和。如上海师范大学《教育学》编写组编的《教育学》认为“学生学习的全部学科称为课程”^②。一些权威的教育辞书也沿用这样的定义,将课程定义为所有学科的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和;把课程看作“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和”^③。

随着课程研究的逐步深入,一些研究者对课程等同于学科这样的认识提出了修正。有的提出课程是学校学科及其安排和进程,如西北师范大学李秉德主编的《教学论》定义为:“课程就是课堂教学、课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系,是教学和学生各种学习活动的总体规划及其过程。”^④有的提出课程是学校教学内容及其进程安排的计划,如东北师范大学郝德永认为课程的“本质内涵是指在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其迁移的、进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划”^⑤。他认为课程从本质上是一种预设的、有意的安排,而不是教育活动的结果,更不是学习者的主观性自我意识或见解、观念;从其内容上讲,它是一种系统知识、经验,而不是一种目标体系。

① 张廷凯:《我国课程论研究的历史回顾:1922—1997(下)》,载《课程·教材·教法》,1998年第2期。

② 上海师范大学《教育学》编写组:《教育学》,人民教育出版社,1979年,第97页。

③ 中国大百科全书出版社编辑部:《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社,1985年,第207页。

④ 李秉德:《教学论》,人民教育出版社,1991年,第159页。

⑤ 郝德永:《关于课程本质内涵的探讨》,载《课程·教材·教法》,1997年第8期。

这些定义代表了国内对课程概念的最常识化的界定。从中我们可以获得两点认识:第一,课程是教学内容和进程的总和或者是指某门学科和学科的总和。第二,课程是教学的下位概念。当然,学者们的研究十分复杂。这里简述的主要是一般的认知。

概而言之,多年来,我国教育界一致认为,课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和,它包括学校所教的各门学科和有目的、有计划的教育活动。狭义的课程是指某一门学科。

进入 20 世纪 70 年代以来,课程的内涵发生了重要变化,呈现出以下 6 个趋势^①。

第一,从强调学科内容到强调学习者的经验和体验,进而强调课程的会话本质。课程只强调学科性的时候,导致课程越来越成为社会对儿童施加控制的工具,排斥儿童的经验 and 体验。

第二,从强调目标、计划到强调过程本身的价值。把课程视为预先设定的目标、计划或预期结果,导致把教学过程中的非预期性因素排斥于课程之外,从而忽视教师和学生主体性的发挥。

第三,从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合。片面强调课程作为学科内容、课程作为目标和计划的时候,导致教材等同于课程的现象。当强调课程作为学生的经验、强调教育教学过程本身的价值的时候,课程变成一种动态的、生长性的“生态系统”。

第四,从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重。显性课程是指学校教育中有计划、有组织实施的课程,这类课程是根据国家或地方教育行政部门所颁布的教育计划、教学大纲而制定的。隐性课程是指学生在学习环境中所学习到的非预期性或非计划性的知识、价值观念、规范和态度。隐性课程是影响人的发展的不可忽视的重要课程影响,学校中的隐性课程和显性课程共同构成了学校的实际课程。

第五,从强调实际课程到强调实际课程和“空无课程”并重。空无课程是指那些被有意或无意排除于学校课程体系之外的课程。在课程变革中不仅应思考现行的实际课程的合理性,还应思考学校教育中的“空无课程”及其成因,以增强课程变革的目的性、合理性。

第六,从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合。随着信息社

^① 张华:《现代课程观与我国当前课程改革》,载《明日教育论坛》,2001 年第 3 期。

会的到来,社会变迁速度空前加快,学校、家庭、社区越来越趋向于融合、趋向于一体化。课程变革再也不能固守学校课程的疆域,应谋求学校课程与校外课程的和谐、互补、整合。

课程内涵的上述方面的变化,既意味着课程意识的深层变革,也在某种意义上预示着课程变革实践的发展方向。

当代社会是知识经济的时代,自从20世纪90年代以来,由于世界格局发生深刻变化,科技进步日新月异,人才竞争日趋激烈,世界各国均进行了课程改革,努力使教育适应时代发展的需求。进入新世纪以来,我国为适应全面建设小康社会的新要求、国际竞争的新形势,调整经济结构、转变发展方式的要求更加迫切。时代变化凸显提高国民素质、培养创新人才的重要性和紧迫性。中国未来发展、中华民族伟大复兴,关键靠人才,根本在教育,在这一背景下开展的课程改革,深深打上了时代的烙印。由于当代课程概念的内涵发生了重要变化,为了在短时间内赶上发达国家的教育水平,提高国民的文化素质,尽可能培养出一大批优秀的具有创新精神与能力的人才,我国的课程改革也顺应时代需求,在课程概念认识上发生了巨大的变化。

此次课程改革的出发点和归宿,就是保障每一个学生与生俱来的“学习权”。学生不仅是学习的主体,而且是学习的主动者。与传统的课程知识观所主张的“客观性、普遍性的知识是可以直接传授给学生的,而这种知识传授得越多,即意味着知识的占有量越高”不同,新课程知识观认为,知识不仅具有客观性、确定性、普遍性和中立性等性质,还具有文化性、不确定性、情境性和价值性等基本性质。课程知识不是一种外在于个体或强加于个体的被管理、被灌输的“客观”的东西,而是一种可探询、可分析、可切磋的动态的探究过程,一种借助反思性实践来建构人生意义的活动过程。新课程强调课程的深层文化价值及其对儿童精神生命的关照与滋养,而不仅仅是知识技能的掌握或单纯的智力培养;强调对全体学生的全面素质教育。教师与学生既是课程的设计者,又是课程的实施者。课程与教学实现了整合,课程成了一系列的教学事件,而教学则成了课程的生成过程。从这个意义上可以说,教师即课程。在应试教育背景下,课程被看作由国家教育行政部门和学科专家制订的教学计划、教学大纲、教材等在内的制度性文本,具有强制执行性和无须研究的规范性,教师只需按部就班地遵照执行就可以了,无须对课程作出调整;学生只需死记硬背,背诵现成的知识点就行了,无须主动地建构。新课程实施更注重“创生取向”,强调教师对课程计划、标准、教材等的理解与建构,把教师看成是预先设计的静态制度课程向实施过程中动态体验课程转化的重要因素和设计主体;强调教师对课程的开发,尤其是在学校层面上,更强调促使教师成为

课程开发的主体,提升教师的课程意识和能力。课程与教学实现了整合,课程成了一系列的教学事件,而教学则成了课程的生成过程^①。

由上述变化可以看出,随着时代的发展,传统课程概念关于“课程即学科”、“课程即目标或计划”、“课程即学习结果”的定义无法满足我国基础教育改革发展的需要。此次课程改革在接受传统课程内涵的基础上,强调课程即学习经验、课程即社会改造(课程向社会生活开放,教育要回归生活世界,培养学生对社会的责任感、归属感)、课程即社会文化的再生产(把课程的重点从教材、学生转向社会,使学生顺应现存的社会结构)。这种概念、含义的延伸,反映出我国课程改革力图改变传统课程,强调向学生传授学科的知识体系,从而忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养等弊端;改变把有计划的教学活动作为目的,忽视这些活动为之服务的目的的弊端;改变教师作为课程实施者,只关注预期的学习结果,根据自己的理解来组织课堂教学活动的弊端等。由于学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么,即唯有学习经验才是学生实际认识或学习到的课程。课程概念的延伸要求教师应注意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。个体是社会化的产物,教育就是要使个体社会化,任何课程实际上都是社会文化的反映,学校的职责是再生产对下一代有用的知识、技能。然而现实的社会文化远非人们所想象的那样合理,而是存在着大量偏见、不公正。课程概念的延伸要求教育者关注社会文化变革,避免偏见和不公正,帮助学生摆脱盲目依从,使学生具有批判的意识,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。

上述每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性,即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,所以都有某种合理性,但同时也存在着某些局限性。

在当前课程改革潮流中,一线中学教师对于课程含义的理解必须超越课程是学科、课程是计划、课程是学习结果等传统观念,站在课程是学习经验、课程是社会改造、教师是课程等视角,综合审视课程的规划与课程的实施,这样才能更好地理解课程改革追求的目标,体会我国课程改革关注学生成长、发展的宗旨。

那么到底什么是课程呢?能否给它下一个较为明确的定义,以帮助老师更好地掌握课程的含义。

从广义来说,课程是指学生在学校获得的全部经验。其中包括有目的、有计划的学科设置,教学活动、教学进程,课外活动以及学校环境和氛围的影响。也

① 钟启泉:《义无反顾敲响课程改革进行曲》,载《中国教育报》,2006-12-15(5)。

就是说,广义的课程除了学校的课程表所表示的正式课程之外,还包括学生的课外活动及对学生整个学校生活中潜移默化的校园文化中的非制度方面;不仅包含有书本的知识内容,还应该对学生各种课内外的活动作出明确的安排,不断地促进学生知识与经验的结合。从狭义来说,课程是指各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和,它主要体现在教学计划、教学大纲和教科书之中^①。

“课程是学校教育中为学生发展创设的真正的教育空间。这个空间是课程编制者们在明确教育目标之后,通过课程计划(即课程的主要类型如地方课程、学校课程、选修课程等)及科目(如历史、科学等)、课程标准以及相应的课程制度(如课程评价制度、教材制度、课程管理制度等)等体现。”^②课程不仅包括学科,还包括诸如各种活动等其他内容,课程也不只是教学内容本身,还有对教学内容的安排以及实现进程等的规定,课程更不等于教学计划、教学大纲和教材,与“学科”、“教学内容”、“教学计划”、“教学大纲”、“教科书或教材”等概念相比,课程是一个较为广泛的概念^③。

这样理解课程概念,可以使老师们在整体上把握课程与学生之间的关系,更好地理解教育的基本手段是提供学习经验,而不是向学生展示各种事物。认识到学生是学习活动的主体,学习的质和量取决于学生而不是课程,教师的职责是构建适合学生能力与兴趣的各种情境,以便为每个学生提供有意义的经验。课程并非一般意义上的学习内容,而是在特定理念支持下经过严格选择和组织的课程内容,这些内容和形式一旦确定就不能随意改变,因为课程乃是教育精致化的需要^④。理解课程的本质,可以避免“课程是挑选一些供学生学习的知识”的狭隘认识,避免课程开发与管理的随意性。

课程与教学是一对相互联系的概念。如何理解课程与教学之间的关系呢?

苏联学者把“课程”作为“教学内容”来看待,在教学概念系统中讨论课程问题。受此影响,长期以来,我国教育理论界也认为,课程是教学的下位概念,课程只是作为教学内容的选择和组织被加以研究,对课程研制活动与教学活动的区别不甚关注。

20世纪90年代后,随着我国基础教育的发展,我们对课程与教学之间关系

① 陈玉琨等:《课程改革与课程评价》,教育科学出版社,2001年,第4~5页。

② 季苹:《什么是课程》,载《中小学管理》,2002年第9期。

③ 陈玉琨等:《课程改革与课程评价》,教育科学出版社,2001年,第5页。

④ 季苹:《什么是课程》,载《中小学管理》,2002年第9期。

的认识更加深刻。有的学者受泰勒等人的影响,把教学看作课程的一部分,把教学理论归入课程理论的范围之内,认为课程作为一种客观存在与教学是不能分离的,课程作为一种教育进程包含了教学过程。课程的属性和类型是多方面的,不仅包含了各类课程,而且也包含各类教学等。有的学者受英国著名课程论专家斯坦豪斯、美国课程论学者坦纳夫的影响,认为课程论与教学论两者密不可分,不能孤立地存在,必须综合起来进行整体性研究。课程与教学既有关联,又是各不相同的两个研究领域。课程强调的是每个学生及其学习的范围,教学强调的是教师的行为,课程与教学不是平面和单向的关系,而是相互依存的交叉关系,课程与教学不可能在相互独立的情况下各自运作。还有的认为,课程论与教学论应是教育科学下属的两个独立分支学科,各有特定的研究对象和不同的特点。课程论研究各种形式的课业及进程,教学论研究教与学;课程论涉及课程研制、课程标准、课程管理、课程评价等核心概念,教学论涉及的是教学目的、内容、方法、过程、组织形式及教学评价等核心概念,即课程是为有目的的学习而设计的内容,教学则是达到教育目的的手段。相应的,课程理论主要探讨教育的目标和内容;教学理论主要关注达到这些目标的手段^①。

教育是实践的科学,是在实践中不断生成和发展的,课程也是如此。任何一种定义都是在一定的历史背景下形成的。尽管学者们的认识存在分歧,但在我国基础教育课程改革中,专家们从某种角度上是希望借鉴泰勒原理等国外的课程理论,推进我国课程的改革不断深化,使之上升到一个高度。在实践上,此次课程改革认为,课程与教学密切联系,课程是一个比教学更大的上位概念。课程是教学的客观依据,先有课程设置,然后才有课程实施,教学是课程的实施过程。如果说教学是前台,那么课程就是后台。课程在设置时必须考虑到未来的实施即教学,而教学实施必须围绕课程目标。但课程并不包括教学所有的客观制约因素,因为如果包括所有制约因素的话,那对教学制约力最大的高考就将成为课程的一个部分^②。

第二节 课程的类别^③

对课程进行明确的分类有助于我们进一步认清课程的本质与特性,根据不同的分类标准可以把课程分为不同的类型。下面是有关课程的最具代表性的分类。

① 洪明:《课程论与教学论关系的历史嬗变》,载《教育评论》,2007年第1期。

② 季苹:《什么是课程》,载《中小学管理》,2002年第9期。

③ 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社,2000年,第237~313页;黄甫全:《现代课程与教学论学程》,人民教育出版社,2006年,第475~483页。

一、根据课程经验的组织方式,把课程分为学科课程、活动课程

1. 学科课程

学科课程也称分科课程,是以学科为中心设计的课程。如数学、物理、化学、生物、文学、历史、音乐等,都属于此类课程。

优点:(1)学科内容选自各门学科基础知识,有利于人类文化的传承和发展;(2)强调系统的基础知识的学习,有利于学生掌握前人的认识成果;(3)中小学所设学科与相应师范院校所设专业均是分科设置的,便于教师教学。

缺点:(1)由于重视各科内部的逻辑联系,割裂了不同学科之间的联系;(2)由于强调学科内部的逻辑联系,知识的组织过细,其实施主要依靠师生的言语行动,强调教师的讲授,不利于学生的智力发展和学生主动性的发挥;(3)过分强调理论知识的培养,忽视知识的实际应用。

2. 活动课程

活动课程有两个变式:经验课程与学生中心课程。

(1)经验课程:经验课程关注的重心不是活动本身,而是通过活动所获得的经验。教师对整个教学过程进行设计与组织,创设一个适合儿童成长的环境,这种环境能给儿童充分的活动机会,一切活动皆以兴趣为中心。儿童就是运用经验和不断改组经验而逐渐形成智慧,去适应环境。

(2)学生中心课程:学生中心课程强调将学生作为课程设计的中心,设计时充分考虑学生的兴趣、需要以及发展水平,儿童的发展就是理想所在。坚持“必须站在儿童的立场上,并且以儿童为自己的出发点。决定学习的质和量的是儿童而不是教材”这样的教育信条。在对待学习心理的有关态度上,学生中心课程是明显倾向于重视直接感知的作用和经验的领悟。

活动课程在强调直接经验的同时,也重视人文教育。在具体实施中体现出以人为本的思想,注重人的情感,重视生活教育,强调人的自由与自尊。

二、根据课程的计划程度,把课程分为显性课程与隐性课程

1. 显性课程

显性课程是指学校正规的学科性课程和计划内的课外活动,它通常是指学校有计划地列入课程表的课程,是以教学计划中所明确规定的各门学科为内容的课程。这类课程主要是依靠知识的传递进行的,学生通过这类课程的学习所获得的主要是学术性知识。

2. 隐性课程

隐性课程也称潜在课程,是指非正式的、非官方的课程,是学生在学校环境中学习到的非预期的或非计划性的知识、价值观念、规范和态度,是计划表上看不到的课程。如学校文化、班风、人际关系等。

(1) 隐性课程的类别:

①物质方面的隐性课程,主要指学校中的建筑物、设备、景观和空间的布置等。②制度方面的隐性课程,主要指学校的组织制度、知识的物化、管理评价、利益分配制度等。③文化心理方面的隐性课程,主要指师生关系、同伴关系、校风、班风、教师的行为作风等。

(2) 隐性课程的特点:

①涉及范围的广域性:从范围上看,隐性课程涉及学校生活的方方面面,包括物质的自然环境、精神文化环境、正规课程的意识形态选择、教师的人格和教育行为、学习气氛、班级集体建设等。

②实施过程的潜在性:隐性课程是非强制性的、非公开性的,与正规课程不同,它不是直接而公开地向学生施教,而是以间接的、内隐的方式,在不知不觉中把有关道德的、审美的、性别角色的、政治的、知识的等经验渗透到具体的人、事、物以及活动过程之中,传授给学生。

③影响的持久性:隐性课程运用人的情绪体验和丰富的联想,不是触发学生的种种激性和向往,消除冷淡、消极、不满、对立乃至抗拒等心理障碍,解除精神上的压抑状态,对学生的情感态度、价值观念、性别角色形成等产生影响。因为这些影响都是潜移默化、日积月累形成的,所以一旦产生,就难以消除,也会持久发生作用。

④结果的难量化性:隐性课程对学生的影响是有差异性的。因为学生对外部环境的影响并不是完全被支配地做出反应,他们会根据自己独特的内部摄取机制或认知结构,对隐性课程传递的经验进行选择加工。正是因为隐性课程对学生的影响是非预期的,加之隐性课程主要是作用于学生精神世界中的非理性领域,所以,对隐性课程的影响结果难以作精确的定量分析。

三、根据课程目标的取向,将课程分为学生中心课程、社会中心课程和学科中心课程

(1)学生中心课程。这类课程强调学生的需要、兴趣,认为课程要以学生为中心而不是以学科为中心,认为学生只学习他们所经历的事情,课程的内容需要随着学生的变化而变化。

(2)社会中心课程。这类课程强调课程对社会的改造或适应,课程内容重点放在当代社会人们所关注或有争议的社会问题上,或者是通过发现学生的现实需要,从而达到让学生更好地适应现实社会的目的。

(3)学科中心课程。这类课程强调要根据知识内在的性质和逻辑结构来组织课程,它特别注意公认的科学概念、基本原理和科学体系在课程中的作用。