



学 | 术 | 著 | 作

高职院校课程评价研究

侯建军 编著

GAOZHUYUANXIAO
KECHENGPINGJIAYANJIU



中南大学出版社
www.csupress.com.cn

G718.5
HJJ

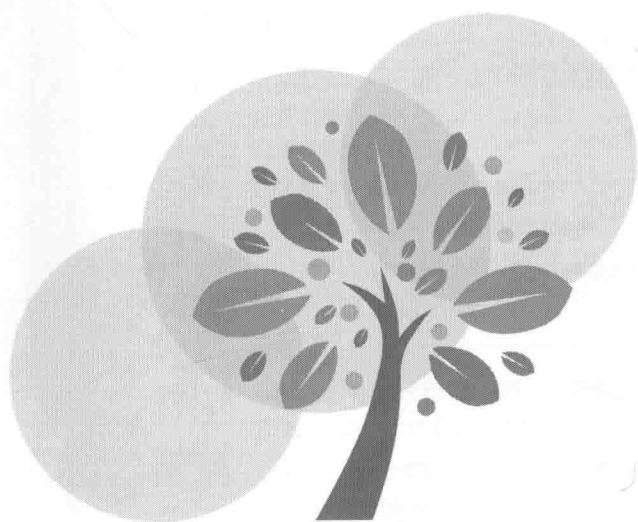


学 | 术 | 著 | 作

高职院校课程评价研究

侯建军 编著

GAOZHUYUANXIAO
KECHENGPINGJIAYANJIU



中南大学出版社
www.csupress.com.cn

图书在版编目 (CIP) 数据

高职院校课程评价研究 / 侯建军编著. —长沙: 中南大学出版社, 2015. 2

ISBN 978 - 7 - 5487 - 1359 - 3

I. ①高… II. ①侯… III. ①高等职业教育 - 课程评估 - 研究 IV. ①G718. 5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 028584 号

高职院校课程评价研究

侯建军 编著

☐ 责任编辑 胡小锋

☐ 责任印制 易建国

☐ 出版发行 中南大学出版社

社址: 长沙市麓山南路

邮编: 410083

发行科电话: 0731 - 88876770

传真: 0731 - 88710482

☐ 印 装 国防科技大学印刷厂

☐ 开 本 720 × 1000 B5 ☐ 印张 14.5 ☐ 字数 284 千字 ☐ 插页

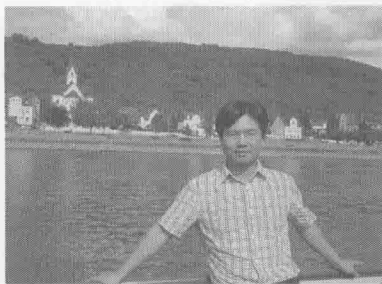
☐ 版 次 2015 年 2 月第 1 版 ☐ 2015 年 2 月第 1 次印刷

☐ 书 号 ISBN 978 - 7 - 5487 - 1359 - 3

☐ 定 价 29.00 元

作者简介

侯建军，男，1973年12月出生，湖南汽车工程职业学院科研规划处处长、项目办主任和高职教育研究所所长，副教授。先后在《中国职业技术教育》《教育与职业》《职业技术教育》等期刊上发表论文30余篇。主持完成湖南省教育科学“十二五”规划课题“高职院校课程评价机制建设研究”(XJK013CZY024)、湖南省职业院校教育教学改革研究项目“构建高职院校专业课程技能抽考评价机制的研究与实践”(ZJB2012030)、湖南省高校科研项目“两型社会建设背景下高职院校发展对策研究”(09C1311)等省级课题3项，主持完成“二级管理模式下高职教学质量监控评价体系建设研究”(ZZYKY0607)等校级课题1项，主要参与省级以上课题研究7项；荣获湖南省高等教育教学成果一、二、三等奖各1项，湖南省教育教学改革发展优秀成果二等奖1项，湖南省教育科学优秀科研成果三等奖1项，株洲市哲学社会科学优秀成果三等奖2项，校级教学成果一等奖2项、二等奖1项、三等奖1项；曾荣获“全国第四届黄炎培职业教育杰出教师奖”、“湖南省优秀教师”、“湖南省第三届黄炎培优秀理论研究奖”、“湖南省高职院校教学管理工作先进个人”等称号，记市级二等功2次。



前 言

当前,我国高等职业教育事业快速发展,在学校数、招生规模等方面与本科院校大体相当,已名副其实成为高等教育的“半壁江山”。同时,高等职业教育也为国家和社会培养了一大批适应生产、建设、管理和服务一线的高素质技术技能人才,为提高劳动者素质、推动经济社会发展、促进就业与社会和谐作出了重要贡献。但我们也要清醒地看到,当前高等职业教育还不能完全适应经济社会发展的需要,质量有待提高,办学条件薄弱,体制机制不畅,等等。高职院校如何进一步提高人才培养质量,努力实现从“规模扩张型”到“内涵提升型”的转变乃至超越,这既是高职院校贯彻落实国家关于加快发展现代职业教育的具体体现,也是高职院校彰显办学特色、提升服务能力、实现可持续发展的战略选择。

课程是高职院校专业的细胞,是促进学生职业知识、职业技能和职业态度形成的主要载体。课程质量是体现高职院校人才培养质量的重要依据,而课程评价则是提高课程质量的核心环节。随着课程质量在高职院校专业建设、人才培养和教学改革中的作用不断被认识,课程评价理论及实践问题已成为当前高等职业教育研究的重要课题,亟待人们给予更多关注和深入研究。

2012年以来,本人先后主持了湖南省教育科学“十二五”规划课题《高职院校课程评价机制建设研究》(课题批准号:XJK013CZY024)和湖南省职业院校教育教学改革研究项目《高职院校构建专业核心课程技能抽考评价机制的研究与实践》(项目编号:ZJB2012030)等两项课题的研究。在课题研究过程中,我们在党和国家对职业教育的空前重视、职业教育迎来了前所未有的发展机遇、国家正式出台《关于加快发展现代职业教育的决定》的宏观背景下,以辩证唯物主义认识论、科学发展理论、教育评价理论、课程教学论、教育心理学、职业教育学、人才学等为指导,探讨了高职院校课程评价的基本内涵、地位作用和类型特征,分析了高职院校课程评价的发展现状及未来走向,对其中存在的问题进行了认真梳理和归因分析,在此基础上,有针对性地提出了改进高职院校课程评价工作的主要策略。同时,以本人所在学校——湖南汽车工程职业学院为例开展实证研究,推出了一系列课程评价的改革与创新举措,通过组织实施和总结提升,形成了一系列具有应用、推广价值的理论与实践成果。

本书是以上两项课题的主要研究成果之一。全书共分九章:第一章为高职课程概述;第二章为高职课程评价概述;第三章主要论述课程评价的哲学基础;第

四章主要论述课程评价的历史发展与价值取向；第五章、第六章主要论述课程评价的理论流派与典型模式；第七章主要论述一种新的课程评价观——自我接受评价；第八章主要论述高职课程评价的发展现状、趋势及应对策略；第九章主要论述高职课程评价的改革探索与实践。总的看来，本书主要有以下三个特点：一是从选题来看，具有现实性和针对性；二是从内容和结构来看，具有逻辑性和系统性；三是从理论和实践来看，重视两者的有机结合。

值得说明的是，本书对于高职院校课程评价问题开展的一些探讨，还只能说仅仅是一个开始，许多方面还不够成熟和到位，这些都还有待进一步深入探索和研究。出版本书，一方面是汇总前期的研究成果，期望得到各位专家、同仁的悉心指导；另一方面，也想抛砖引玉，以期给高职院校课程评价工作的改革与发展提供一些参考和借鉴。但是，由于本人水平和能力有限，在本书的表述中难免有疏漏和不足之处，恳请各位读者批评指正。

侯建军

2014年11月于株洲

目 录

第一章 高职课程概述 1

- 第一节 课程的基本概念 1
- 第二节 课程的构成要素 4
- 第三节 课程的主要类型 7
- 第四节 高职课程的主要特征 11
- 第五节 基于工作过程的高职课程观 14

第二章 高职课程评价概述 16

- 第一节 课程评价的基本概念 16
- 第二节 课程评价与课程开发、课程研究 27
- 第三节 基于整体思考的高职课程评价观 30

第三章 课程评价的哲学基础 33

- 第一节 评价的性质与内涵 33
- 第二节 评价的合理性 36
- 第三节 课程评价的哲学本质 40

第四章 课程评价的历史发展与价值取向 45

- 第一节 课程评价的历史发展 45
- 第二节 课程评价的价值取向 51
- 第三节 走向新的课程评价观 53

第五章 课程评价的理论流派与典型模式（上） 56

- 第一节 课程评价模式及其指标 56
- 第二节 课程评价的目标模式 59
- 第三节 课程评价的差距模式 64
- 第四节 课程评价的 CIPP 模式 66
- 第五节 课程评价的回应模式 71
- 第六节 课程评价的解释模式 77

第六章 课程评价的理论流派与典型模式（下） 82

第一节 课程评价的研究模式 82

第二节 教育鉴赏与教育批评模式（上） 88

第三节 教育鉴赏与教育批评模式（下） 115

第七章 建构一种新的课程评价观：自我接受评价 123

第一节 当代教育追求的理想人格形象：平民化自由人格 123

第二节 走向“自我接受评价” 131

第八章 高职课程评价的发展现状、趋势及应对策略 137

第一节 高职课程评价的发展现状 137

第二节 高职课程评价的发展趋势 141

第三节 国外高校课程评价的经验及启示 143

第四节 高职课程评价的应对策略 146

第九章 高职课程评价的改革探索与实践 154

第一节 基于 CIPP 评价模式的高职课程评价机制建设探索 154

第二节 高职院校顶岗实习评价机制建设探索 162

第三节 高职院校毕业设计质量评价机制建设探索 169

第四节 自我接受评价：人本主义视角下高职课程评价改革探索 177

第五节 高职专业核心课程技能抽考评价机制建设探索与实践 181

第六节 高职专业核心课程技能抽考评价案例 185

参考文献 225

第一章 高职课程概述

第一节 课程的基本概念

“课程”一词在教育领域和学校生活中经常出现，人们在使用该词时并不感到困难，在认识和理解上也没有太多的分歧和误解。但是要为其下一个简明而科学的定义就不容易了。从古代学者到现代课程论专家都颇费心思，从不同视角予以论述，至今仍是众说纷纭，难得共识。可以说，在教育领域里，“课程”是一个含义极复杂、歧义最多的概念之一。要研究课程理论和实践，乃至对课程进行评价，都必须对课程这一概念有一个全面而整体的认识。

一、“课程”的词源探析

“课程”一词在我国始见于唐宋期间。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”一句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”此即“课程”在中文文献中的最先出处。但是，这里课程的含义与我们今天所用之意相去甚远。宋代著名教育家朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作工夫”等。虽然他对这里的“课程”没有明确界定，但含义是很清楚的，即指功课及其进程。这里的“课程”仅仅指学习内容的安排次序和规定，没有涉及教学方面的要求，因此称为“学程”更为准确。到了近代，由于班级授课制的施行，赫尔巴特学派“五段教学法”的引入，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”。解放以后，由于凯洛夫教育学的影响，到20世纪80年代中期以前，“课程”一词在我国很少出现。

在西方英语世界里，课程（Curriculum）一词最早见于英国教育家斯宾塞（H. Spencer）《什么知识最有价值？》（1859）一文中。它是从拉丁语“Currere”一词派生出来的，意为“跑道”（Race-course）。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（Course of Study），简称学程。这一解释在各种英文词典中很普遍，英国牛津字典、美国韦伯字典、国际教育字典（International Dictionary of Education）都是这样解释的。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑。“Currere”一词的名词形式意为“跑道”，由此课程就是为

不同学生设计的不同轨道,从而引出了一种传统的课程体系;而“Currere”的动词形式是指“奔跑”,这样理解课程的着眼点就会放在个体认识的独特性和经验的自我建构上,就会得出一种完全不同的课程理论和实践。可见,西方最早对“课程”一词的定义,也是从“学”的角度来形成的。可是,后来的许多课程论者往往偏离了这个视角,而从“教”的视角来论述“课程”这个概念,就变得越来越复杂了。

二、“课程”定义的不同见解

有人粗略统计,关于“课程”的定义有百余多条,下面稍加归纳,以观端倪。

(1)“学科”说。《辞海》(教育、心理分册)认为,课程“即教学的科目。课程指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目”。“学科”说,自从有了学科以后就开始了。这种观点显然不全面、不完整,它仅看到课程的表现,而没有看到比学科更宏观和更微观的层次,也没能将现代活动课程纳入进来,从而未能揭示课程的本质。

(2)“计划”说。认为课程是“学校的生活和计划”、“一种学习计划”或“育人方案”。这种观点,把课程看做是教学过程之前或教育情境之外的事物。把课程目标、计划与课程实施、手段等割裂开来,片面地突出前者,并忽略了学习者的现实经验。

(3)“经验”说。即把课程看做是学生在教师指导或自身努力下取得的一切经验”或“体验”。这种观点,从理论上看起来是很好的,但在实践上是不可能的。但从有了教育以来,人类的学习就不再是事事都直接依赖经验,而是大量地接受间接经验,即前人积累的丰富的真理性知识。

(4)“教学内容”说。即把课程仅仅看做是“教学内容”或“教学内容和进程的总和”。这种观点,仅从教学角度观察、理解和描述课程,既不全面,也没有真正揭示课程的本质。

(5)“教育内容”说。认为课程是“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和”,这种观点比“教学内容”说有所拓展,有所进步,但忽略了课程的目标以及学习方式、学习时空等课程要素,仍不够全面、不够准确。

(6)“总和”说。即认为“课程”可以理解为实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。这种观点,可视为“学科”说和“教学内容”说的综合。也没有准确而简明地概括课程的本质属性。

(7)“活动”说。有的学者认为课程是“计划形态的学习活动”。很多学者也认为其见解需要一系列诠释或说明。

(8) “课业进程”说。有的著作认为课程即是“课业及其进程”。这当中,课业易被误解为“课程的作业”。所以,也不够准确。

三、“课程”定义的新观点

当然,还可以归纳、列举更多的见解、观点,这里不再赘述。纵观上述种种观点、见解,虽都有其合理的因素,但都未能确切而科学地揭示课程的本质属性。究其原因,是陷进了就“课程”而论课程的圈子里。我们认为,应当把“课程”这个概念置于整个教育这个大范畴、大系统、大视野里来观察、抽象和概括。教育是什么?它是育人的大事业,是引导每个人从“自然人”变为“社会人”的大事业。每个人在这个历程中,都要完成一定的学业,从而达到就业、创业和职业生涯可持续发展的需要。而学业则是一系列称之为“课”的“学习领域”构成的。

所以,我们认为“课程”应定义为“学习领域及其历程”。这个定义可以涵盖上述各种观点和见解,并非简明地揭示出课程的本质属性,而且也回归到“课程”概念的最初视角,即从“学”的角度来定义“课程”。

四、课程内涵的发展趋势

从20世纪70年代以来,课程内涵发生了很多变化,归纳起来包括以下趋势:

(1) 从强调学科内容到强调学习者的经验和体验。教育界越来越清醒地认识到强调学科内容,往往会使课程成为控制学习者的工具,不利于调动学习者的主体性、积极性和创造性。为了切实保障和促进学习者的发展,必须把学习者的发展置于课程的核心,越来越重视学习者的活生生的亲身经历和体验。这种趋势在职业教育中就更加明显。高等职业教育作为培养高素质技术技能型人才的教育,其课程理念更应当关注课程内涵发展的这个趋势。

(2) 从强调课程目标、计划到关注课程的价值。只强调课程设定的目标、计划,必然会把课程实施过程本身的非预期性因素和教育价值排斥于课程之外。人的最本质属性——创造性,只有充分关注并利用随机出现的创造性的、非预期性的因素的教育价值,才能最充分地实现课程的育人价值。因此,应该把目标、计划整合到教育情景中,才能促进学习者主体性和教师主导性的创造性的发挥。

(3) 从强调教材这个单一因素到重视学生、教师、材料、媒体(特别是现代媒体)、环境因素的整合。从片面地强调材料的功能,到关注学习者的经验、重视课程教育教学过程本身的价值,必然会导致将课程视为学生、教师、教材、媒体、环境五因素持续交互作用的动态的情景,从而使课程形成一种动态的

“生态系统”，更有利于学生的发展。

(4) 从只重视显性课程到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、有组织地实施的课程。而“隐性课程”则指学生在学习环境（校园环境、社会环境和文化体系）中获得的非预期的或非计划的知识、智慧、价值观念、情意和态度等。隐性课程是影响人的发展的重要因素。为了培养新型的职业人才，必须谋求这两类课程的和谐统一，充分发挥隐性课程的积极作用，并尽可能减少其负面影响。

(5) 从只重视学校课程到关注校内外课程的整合。信息社会的到来，社会变革速度空前加快，在这种背景下，课程的变革再也不能固守在学校的“围墙”之内，应着力谋求校内外课程的整合、互补。高职课程尤其要重视这种整合。

为此，我们应当清醒地认知课程内涵的这些变化的趋势，并把握课程变革的方向，才能搞好课程变革、课程开发、课程设计和课程实施，充分发挥课程的功能，从而与时俱进地改善和优化课程评价。

五、课程的作用与功能

课程的作用与功能有多种，简言之其主要表现在以下几个方面：

- (1) 课程是教育教学活动的基本依据；
- (2) 课程是实现学校教育目标的基本保证；
- (3) 课程是学校一切教学活动的中介；
- (4) 课程是对学校进行管理与评价提供标准。

第二节 课程的构成要素

从系统论观点来分析，课程也是一个相当复杂的系统，由许多要素组成。主要包括以下几个方面。

一、课程目标

课程目标分广义、狭义两种情况。广义的课程目标，其涵义定位于教育与社会的关系，是一个比较大的视角，涵盖面是全层次的。它即是教育意图，包含了“教育方针”、“教育目的”、“培养目标”、“课程教学目的”和“教学目标”，而教学目标又包含年级教学目标、单元教学目标和课时教学目标。而狭义的课程目标，其涵义则定位于教育内部的教育与学生的关系，是一个相对狭窄而具体化的视角，它的涵盖面是特定的，主要指“教育目标”。在狭义上，课程目标不包含“教育方针”，只包含“教育目的”、“培养目标”、“课程教学目的”和“教学目

标”。

二、课程内容

课程内容是指各门学科中特定的事实、观点、原理和问题及其处理方式，它是学习的对象，源于社会文化，并随着社会文化的发展而不断发展变化。学科性课程的内容，系从其学科的主要领域中产生；职业性课程的内容则从职业领域的工作任务和过程选择、归纳和整合来确定。这些选择与组织的学习内容，将通过课程标准、各种形式的教材和课程指导而体现出来。

三、课程结构

课程结构是课程目标转化为教育成果的纽带，是课程实施活动顺利开展的依据。课程结构的研究是课程论中十分重要的部分，也是内容相当丰富的部分。课程结构是课程各部分的配合和组织，它是课程体系的骨架，主要规定了组成课程体系的学科门类，以及各学科内容的比例关系、必修课与选修课、分科课程与综合课程的搭配等，体现出一定的课程理念和课程设置的取向。课程结构是针对整个课程体系而言的，课程的知识构成是课程结构的核心问题，课程的形态结构是课程结构的骨架。

四、课程资源

课程资源是指课程要素来源以及实施课程的必要而直接的条件。课程资源的结构包括校内课程资源和校外课程资源。校内课程资源，除了教科书以外，还有教师、学生，师生不同的经历、生活经验、学习方式、教学策略都是非常宝贵的、非常直接的课程资源，校内各种专用教室和校内各种活动也是重要的课程资源。校外课程资源，主要包括校外图书馆、科技馆、博物馆、网络资源、行业资源、企业资源、乡土资源、家庭资源等。课程资源的概念，有学者根据课程资源的功能特点，将其分为素材性课程资源与条件性课程资源，并对课程资源的概念进行了广义与狭义之分：广义的课程资源是指有利于实现课程目标的各种因素，狭义的课程资源仅指教学内容的直接来源；按空间分布和支配权限分为校内课程资源与校外课程资源，凡是学校范围内的课程资源就是校内课程资源，超出学校范围的就是校外课程资源；还可以根据其他的角度划分为社会资源与自然资源，人力资源、物力资源与财力资源，纸质资源与电子声像资源等。

五、课程实施

课程实施主要有两种观点影响较大。一种观点认为，课程实施就是研究一个

课程方案的执行情况。对课程实施的研究重点就是考察课程方案中所设计内容的落实程度。这种观点是将课程方案看作固定的、不可变更的,实施就是一个执行的过程。作为课程执行者的学校和教师,应当很好地理解和运用课程,忠实地执行课程方案中规定的项目。而实施的效果如何,决定于课程执行者对课程方案的理解水平和落实程度。另一种观点则认为,课程实施是作为一个动态的过程而存在的。课程实施是把一项课程改革付诸实践的过程。实施的焦点是实践中发生改革的程度和影响改革程度的那些因素。因此,课程实施问题不只是研究课程方案的落实程度,还要研究学校和教师在执行一个具体课程的过程中,是否按照实际的情况对课程进行了调适以及影响课程改革程度的因素。

以上是两种比较典型的对课程实施的认识。可以说,对课程实施的不同认识,导致了课程实施的策略选择、课程实施取向以及实施过程中问题解决方式的不同。持第一种观点的人更倾向于以国家或地方为中心来推行改革,认为改革的过程即是忠实地执行计划的过程;而持第二种观点的人则强调在一个连续的、动态的实施过程中,将学校、教师、学生作为改革的主体,赋予其更多的自主权来实施变革,没有课堂教学层面的改革,就不可能有真正的新课程实施。

尽管人们对课程实施的认识不一,但至少在三个方面已形成共识:

(1) 课程实施是将编制好的课程计划付诸实践的过程,是实现预期的课程理想,达到预期的课程目的,实现预期教育结果的手段;

(2) 课程实施是通过教学活动将编制好的课程付诸实践;

(3) 课程实践的焦点是实践中发生改革的程度和影响课程实施的那些因素。

在我国,国家所规定的课程都是经过一段时间的研究、实践和论证而形成的,从总体上看,具有科学性和可行性。但由于我国的地区之间的差别较大,在实施的过程中,不可避免地会带来一些问题。所以,在理解课程实施问题时,应当将课程计划看作是可以调整和改变的,判断课程实施的成败也不应以对原有计划的执行程度为标准,而应关注执行过程中教师在特定的情境下对课程计划的调适和改造。因此,我们认为,课程实施是将规划的课程付诸实际教学行动的实践历程。

六、课程评价

课程评价是指检查课程的目标、编订和实施是否实现了教育目的,实现的程度如何,以判定课程设计的效果,并据此作出改进课程的决策。国内外对课程评价内涵的界定也是众说纷纭,本书的后面章节中 will 对其进行详细阐述。

第三节 课程的主要类型

课程,包括文化课程、活动课程、实践课程、隐性课程等。文化课程包括国家课程、地方课程、校本课程,活动课程包括阳光体育、大型活动、兴趣小组等;实践课程包括技能训练、实习实训等单项或综合实践课程,社会调查和实践等活动;隐性课程包括除了上述三类课程以外,还包括一切有利于学生发展的资源、环境、学校的文化建设、家校社会一体化等因素。

一、分科课程与活动课程

分科课程也称文化课程,是一种主张以学科为中心来编定的课程。主张课程要分科设置,分别从相应科学领域中选取知识,根据教育教学需要分科编排课程,进行教学。20世纪60年代以来关于学科课程的理论主要有:美国教育心理学家布鲁纳的结构主义课程论、德国教育学家瓦根舍因的范例方式课程论、苏联教育家赞科夫的发展主义课程论。

(一) 布鲁纳的结构主义课程论

基本观点:首先,主张课程内容以各门学科的基本结构为中心,学科的基本结构是由科学知识的基本概念、基本原理所构成的。其次,在课程设计上,主张根据儿童智力发展阶段的特点安排学科的基本结构。最后,提倡发现法学习。布鲁纳很多思想体现了很强的时代精神,对当前学校教育仍具有很强的现实意义。不足:如片面强调内容的学术性,致使教学内容过于抽象;将学生定位太高,好像要把每一个学生都培养成这门学科的专家;同时在处理知识、技能和智力的关系上也不很成功。但布鲁纳的教育思想和课程观念对今天我们的课程研究仍具有重要的借鉴意义。

(二) 瓦根舍因的范例方式课程论

强调课程的基本性、基础性、范例性,主张应教给学生基本知识、概念和基本科学规律,教学内容应适合学生智力发展水平和已有的生活经验,教材应精选具有典型性和范例性的内容。特色在于:其一,以范例性的知识结构理论进行取材,其内容既精练又具体,易于举一反三,触类旁通。其二,范例性是理论同实际自然地结合的。其三,能解决实际问题的内容都是综合的,不是单一的。其四,范例教学能更典型、具体、实际地培养学生分析问题和解决问题的能力。

(三) 赞科夫的发展主义课程论

把“一般发展”作为其课程论的出发点和归宿,称为“发展主义课程论”。所谓“一般发展”,是指智力、情感、意志、品质、性格的发展,即整个个性的发展。主要观点:第一,课程内容应有必要的难度。第二,要重视理论知识在教

材中的作用,把规律性的知识教给学生。第三,课程教材的进行要有必要的速度。第四,教材的组织要能使学生理解学习过程,即让学生掌握知识之间的相互联系,成为自觉的学习者。第五,课程教材要面向全体学生,特别要促进后进生的进步和发展。

活动课程与分科课程相对应,它打破学科逻辑组织的界限,以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程,也常常被称之为“儿童中心课程”、“经验课程”等。

一般来说,活动课程起源于19世纪末20世纪初欧美的“新教育运动”和“进步教育运动”,其发展历史较分科课程要迟上千年。在活动课程的发展历史中,杜威常被认为是代表人物之一。

分科课程与活动课程是学校教育中的两种基本的课程类型,我们可以把两者看作是一种相互补充而非相互替代的关系。分科课程将科学知识加以系统组织,使教材依一定的逻辑顺序排列,以便学生在学习中可以掌握一定的基础知识、基本技能。但是,它由于分科过细,只关注学科的逻辑体系,容易脱离学生生活实际,不易调动学生学习的积极性。而活动课程则可以在一定程度上补救这一缺失,但同时,由于活动课程自身往往依学生兴趣、需要而定,缺乏严格的计划,不易使学生系统掌握科学知识。一正一反,利弊兼具,任何一种在张扬其特长的同时,也就将其弊端暴露无遗。所以,这两类课程在学校教育中都是不可或缺的。

二、核心课程与外围课程

核心课程反对将各门学科进行切分的做法,强调在若干科目中选择若干重要的学科合并起来,构成一个范围广阔的科目,规定为每一学生所必修,同时尽量使其他学科与之配合。核心课程在一定程度上也可被看作是对儿童中心课程的反对,它在产生之初,尤其反对课程只从学生个人兴趣、需要动机出发的做法。它提醒教育者注意,儿童并非生活在真空中,而是在一个特定的时间、地点和特定的社会环境里成长的,课程需要反映儿童所赖以生活的社会的需求。因此,核心课程在产生之初,其显著特征就是注重社会需求以及生活为中心。乃至后来,核心课程在立场上稍有改变,其实也吸纳了活动课程的一些成分。

核心课程产生于20世纪二三十年代的动荡时期,改造主义在其中的作用功不可没。改造主义自称是“危机时代的哲学”,宣称社会文明已面临着毁灭的可能,必须改造社会使人们能够共同生活。这种改造不只是通过政治行动,而更基本地通过社会成员的教育去实现人们共同生活的目标。因此,在他们看来,教育必须专心致志于创造一种新的社会秩序,必须在人们的心灵中引起一场意义深远的变革。于是他们倡导一种“以未来为中心”的教育纲领,其目的是通过

说服而不是强制的办法来实现“社会改造”，以“社会改造”为核心来构建核心课程，打破原有分科课程的界限。有些人看来，核心课程之真正特点乃是注重社会需要及以生活为中心。

核心课程除了学科间的综合并构成一个“核心”之外，它还有另一显著特征，即这种课程是每个学生都要掌握的，是需要所有学生共同学习的。这样就产生了一些问题：一是社会生活的需要是多种多样的，哪部分课程需纳入“核心课程”？二是随着新学科的不断涌现，这些学科的拥护者都极力希望纳入到课程中来，并且有的学科也的确需要在核心课程中得到反映。这就又使得课程选择与设计中的古老问题——时间和可利用资源——反映了出来。在这种情况下，如同分科课程自身的缺失造就了活动课程一样，与核心课程互补的外围课程也就应运而生。

外围课程指核心课程以外的课程。它是为不同的学习对象准备的，它不同于照顾大多数学生、面向所有学生的核心课程，而是以学生存在的差异为出发点，它也不像核心课程那样稳定，而是随着环境条件的改变、年代的不同及其他差异而作出相应的变化。核心课程与外围课程的差异，如同一般与特殊、抽象与具体一样，是相辅相成的。

三、国家课程、地方课程与校本课程

从课程开发的主体来看，可以将课程分为国家课程、地方课程与校本课程。国家课程亦称“国家统一课程”，它是自上而下由中央政府负责编制、实施和评价的课程。校本课程是由学校全体教师、部分教师或个别教师编制、实施和评价的课程。地方课程介于国家课程与校本课程之间，指由国家授权，地方根据自身实际情况和发展需要而开发的课程。

就国家课程来说，体现的形式是不一样的。在澳大利亚、美国等实施教育地方分权的国家，国家课程是由各州政府负责编制、实施和评价的。通常，学校教师在国家课程的编制和评价方面没有或者几乎没有什么发言权或自主权，但他们必须成为国家课程的实施者。在实施国家课程的过程中，学生往往需要参加国家统一考试。

校本课程是相对国家课程而言的，它是一个比较笼统的和宽泛的概念，并不局限于本校教师编制的课程，可能还包括其他学校教师编制的课程或校际之间教师合作编制的课程，甚至包括某些地区学校教师合作编制的课程。与国家课程相比，在校本课程的开发过程中，课程编制、课程实施和课程评价呈“三位一体”的态势，形成统一的三个阶段，并由同一批教师负责。

一般来说，中央集权的国家比较强调课程的统一性，较多地推广国家课程，而地方分权的国家比较强调课程的多样性，较多地推广地方课程、校本课程。现