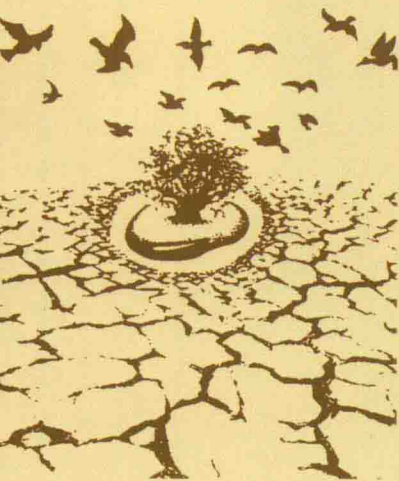




教育部师范教育司组织评审
“国培计划”资源库推荐课程资源

课程设计与评价

KECHENG SHEJI YU PINGJIA

张立昌 主编



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

东北师范大学出版社

WWW.NENUP.COM

教育部师范教育司组织评审
“国培计划”资源库推荐课程资源

课程设计与评价

主 编 张立昌

副主编 李 艳 陈宝义

编 者 (以姓名笔画为序)

冯椿婵 李 艳 张立昌 陈国莹 陈宝义
杨秀萍 魏 蕾

主 审 李国庆

参 审 刘旭东 李利民 郝文武

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

课程设计与评价/张立昌主编. —长春: 东北师范大学出版社, 2015. 11
ISBN 978 - 7 - 5681 - 1435 - 6

I. ①课… II. ①张… III. ①课程设计—高等教育—
自学考试—教材 ②课程评估—高等教育—自学考试—
教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 259543 号

□责任编辑: 黄玉波 □封面设计: 张 然

□责任校对: 刘晓军 □责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市新世纪印业有限公司印装

长春市经济开发区金川街 1636 号 (邮编: 130033)

2015 年 11 月第 1 版 2017 年 3 月第 9 次印刷

幅面尺寸: 185mm×260mm 印张: 11.25 字数: 284 千

定价: 32.00 元

【目 录】

第一章 课程及课程设计概述	1
第一节 课程的含义	1
一、课程的词源分析	1
二、几种常见的课程定义	2
第二节 课程的历史形态	3
一、古代学校课程的形态	3
二、近代学校课程的形态	4
三、现代学校课程的形态	6
第三节 课程的类型	7
一、学科课程与活动课程	7
二、综合课程与核心课程	9
三、国家课程与地方课程和校本课程	11
四、必修课程与选修课程	12
第四节 课程设计概述	13
一、课程设计的概念	13
二、课程设计的层次	14
三、课程设计的主体	16
第二章 课程设计的基础和模式	17
第一节 课程设计的基础和取向	17
一、课程设计的基础	17
二、课程设计的基本取向	20
三、课程设计的基本思路	22
第二节 课程设计的模式	24
一、目标模式	24
二、过程模式	29
三、实践与折中模式	31
四、批判模式	33
第三节 课程设计的方法	36
一、“主观法”	36
二、经验法	36
三、“客观法”	36
四、活动分析法	37

五、实验法	37
第三章 课程设计的内容和基本策略	39
第一节 课程设计的内容	39
一、课程目标的确定	39
二、课程内容的选择	43
三、课程实施的设计	46
四、课程评价的设计	50
第二节 课程设计的基本策略	52
一、课程选择	52
二、课程改编	55
三、课程整合	57
四、课程补充	58
五、课程拓展	60
六、课程新编	62
第四章 课程评价	65
第一节 课程评价概述	65
一、课程评价的含义	65
二、课程评价的产生和发展	67
三、课程评价的对象	70
四、课程评价的功能	72
第二节 课程评价的基本类型	73
一、内在评价与效果评价	73
二、诊断性评价、形成性评价与总结性评价	73
三、量化评价与质性评价	74
第三节 课程评价的基本取向与基本原则	75
一、课程评价的基本取向	75
二、课程评价的基本原则	77
第四节 几种主要课程评价模式	77
一、目标评价模式	77
二、CIPP 模式	79
三、外观性评价模式	81
四、回应性评价模式	83
第五章 中小学课程评价的方法与程序	86
第一节 中小学课程评价的方法	86
一、评价方法的基本类型	86

二、几种具体的评价方法	88
第二节 中小学课程评价的程序	96
一、课程评价的计划与设计	96
二、收集评价信息	103
三、整理资料与处理评价信息	105
四、报告评价结果	109
第六章 综合实践活动课程的设计与评价	111
第一节 综合实践活动课程的含义和价值	111
一、综合实践活动课程的含义	111
二、综合实践活动课程的价值	113
第二节 综合实践活动课程的设计与开发	114
一、综合实践活动课程目标的确定	114
二、综合实践活动课程内容的选择与组织	117
三、综合实践活动课程的实施	121
第三节 综合实践活动课程的评价	125
一、综合实践活动课程的评价理念	125
二、综合实践活动课程的评价方式	126
三、综合实践活动课程的评价内容	126
第七章 校本课程的设计与评价	128
第一节 校本课程的含义和价值	128
一、校本课程的含义	128
二、校本课程的价值	129
第二节 校本课程设计与开发的基本流程	130
一、环境分析	130
二、课程目标设置	130
三、课程组织	130
四、课程实施	131
五、课程评价	131
第三节 校本课程设计与评价的基本领域之一：研究性学习课程的设计、开发和评价	132
一、研究性学习课程的含义与价值	132
二、研究性学习课程的设计与开发	133
三、研究性学习课程的评价	136
第四节 校本课程设计与评价的基本领域之二：社区服务与社会实践课程的设计、开发和评价	139
一、社区服务与社会实践课程的含义与价值	139

二、社区服务与社会实践课程的设计与开发·····	140
三、社区服务与社会实践课程的评价·····	143
第五节 校本课程设计与评价的基本领域之三：劳动与技术教育课程的设计、开发和评价·····	146
一、劳动与技术教育课程的含义与价值·····	146
二、劳动与技术教育课程的设计与开发·····	147
三、劳动与技术教育课程的评价·····	151
第八章 课程资源的开发利用与教师专业发展·····	156
第一节 课程资源的开发利用对教师专业发展的意义·····	156
一、教师专业发展的概念·····	156
二、教师专业化与教师专业发展·····	157
三、教师专业发展的进程及取向·····	159
四、教师专业发展阶段的基本理论·····	161
五、课程资源的开发利用对教师专业发展的意义·····	162
第二节 课程资源的开发利用对教师素质的要求·····	164
一、关于教师的专业素质及其讨论·····	164
二、教师专业素质的内容·····	165
三、课程资源的开发利用对教师素质的要求·····	167
第三节 影响教师参与课程资源开发利用的因素·····	169
第四节 课程资源开发利用中的教师行动研究·····	170
一、教师行动研究的概念·····	170
二、教师行动研究的基本程序·····	171
三、以校为本的课程资源开发中教师行动研究的实施步骤·····	172
后 记·····	174

【第一章】

课程及课程设计概述

课程是教育活动的基本构成要素之一。现代学校课程不仅与学生的发展密切相关，而且与教师的专业发展相辅相成。教育工作者要从事教育活动，就必须懂得课程的相关理论，还要知道课程的相关实践活动，积极参与课程的设计、开发、实施和评价诸环节。

第一节 课程的含义

一、课程的词源分析

从词源上去分析课程的概念，不仅有利于把握这个概念的基本含义，把握这一概念的来龙去脉，而且有利于理解课程的本质。因此，作为理解课程概念的重要一环，我们首先要考察“课程”的词源。根据有关资料，“课程”一词为我国所固有^①。在课程一词尚未出现以前，我国古籍中就有关于教育内容及其进程安排的记载。如《礼记·内则》篇有：“六年，教之数与方名。”“九年，教之数日。十年，出就外傅，食宿于外，学书计。”“十有三年，学乐、诵诗、舞勺。成童，舞象，学射御。二十而冠，始学礼。”唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏时用到“教护课程，必君子监之，乃得依法治”一句。这是“课程”一词的最早出现。宋代朱熹使用“课程”一词地方较多，如说“宽着期限，紧着课程”；又说：“小立课程，大做功夫。”从古籍记载看，“课程”一词的含义，既包括教学科目，又包括这些科目的教学顺序和时间。后来我国就把各级学校的教学科目及其教学顺序、教学时数等的规定，叫做某级学校的课程，如小学课程、中学课程等。教育学上讲的课程实际上多指学校课程。

在英语国家，“课程”一词对应的英文是“curriculum”。它来源于拉丁文词根“currere”，意思是指“跑道（race course）”。该词最早出现在英国哲学家、社会学家、教育思想家斯宾塞于1859年发表的《什么知识最有价值》一文中，它的意思是指教学内容的系统组织。根据这些渊源，西方国家最为常见的“课程”定义是指学习的进程。

从中英文的词源上看都可以认为，“课程”包括如下基本含义：课业及其进程。通俗

^① 瞿葆奎. 课程与教材：上册. 北京：人民教育出版社，1988：15.

地说，就是从当前至未来的某个时期学生所需从事的种种课业及从事这种课业的进程安排。

二、几种常见的课程定义

一般来说，概念的核心就是它的定义，定义的宗旨就是揭示概念的质的规定性。课程的概念也不能例外。然而由于课程现象的复杂性以及人们考察这一问题的多角度性和分析问题方法的多维性使得到目前为止，尽管课程著作汗牛充栋，但课程的定义众说纷纭。这无疑给人们理解课程增加了一定难度。因此，美国学者斯考特（R. D. V. Scotter）曾经指出，课程是一个用得最为普遍却是定义最差的教育术语。我们可以把多种多样的课程定义大致归纳为三类：

1. 课程作为学科

这是使用最为普遍也是最常识化的课程定义。如《中国大百科全书·教育》中的课程定义是这样的：课程是指所有学科（教学科目）的总和，或学生在教师指导下各种活动的总和，这通常被称为广义的课程；狭义的课程则是指一门学科或一类活动^①。

这种课程定义把课程内容和课程过程割裂开来，并片面强调内容，而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学科知识，其最大缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西，对学习者的经验重视不够。

2. 课程作为目标或计划

这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。主要是西方国家的课程专家持此观点。如课程论专家塔巴（H. Taba）认为，课程是学习的计划；奥利沃（P. Oliva）认为，课程是一组行为目标；约翰孙（M. Johson）认为，课程是一系列有组织、有意识的学习结果。

这类定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西，把课程目标、计划与课程过程、手段割裂开来，并片面强调前者，其缺陷也是忽略了学习者的现实经验。

3. 课程作为学习者的经验或体验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下获得的经验或体验，以及学生自发获得的经验或体验。美国教育家杜威把课程视为学生在教师指导下获得的经验。由于受杜威影响，许多人持同样观点。晚近的课程理论则非常强调学生在学校和社会情境中自发获得经验和体验的重要性。

这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置，从而消除了课程中的“见物不见人”倾向，消除了内容与过程，目标与手段的对立。其缺陷在于这种课程定义或课程观有忽略系统知识在儿童发展中的积极意义的倾向。

上述每一种课程定义都或多或少具有某些积极特征，也都存在明显的不足。可以想象，由于人们不是指向同样意义的课程，所以有关课程定义的分歧将会继续存在下去。美

^① 中国大百科编写组. 中国大百科全书：教育. 北京：中国大百科全书出版社，1985：207.

国学者古德莱德 (J. I. Goodlad) 归纳出五种不同的课程：第一种是理想的课程，即指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。如现在有人提议在中学开设性教育课程，并从理论上证实其必要性，就属于理想课程。这种课程的影响取决于是否被官方采纳并实施。第二种是正式的课程，即指由教育行政部门规定的课程计划和教材等。第三种是领悟的课程，即指任课教师所领会的课程。由于教师对正式课程会有多种解释方式，因此教师对课程的领会与正式课程之间会有一定的距离。我国学者将这种由教师重构的课程称做“师定课程”。第四种是实行的课程，即指在课堂里实际展开的课程。第五种是经验的课程，即指学生实际体验到的东西。识别这种课程的方式包括学生问卷、交谈以及根据对学生的观察来推断。

由此可见，不同内容的课程定义反映了定义者的基本观点和取向，每一种课程定义的背后都有其成文或不成文的理论基础。

第二节 课程的历史形态

为了进一步理解课程的本质，我们必须了解课程的历史形态。纵观教育发展史，在不同历史时期，学校课程（主要指中小学阶段）的表现形式和特点均有所不同。

一、古代学校课程的形态

古代学校课程包括中外从奴隶社会到封建社会的学校课程。在我国古代，“诗书礼乐以造士”（《礼记》），“孔子以六艺教人”（《史记》）。汉代以后，中经隋唐至宋，四书（《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》）五经（《诗》、《书》、《易》、《礼》、《春秋》）成为了各级学校主要甚至是唯一的课程。孔子倡导“六艺”——礼、乐、射、御、书、数六个科目，以及“四文”——诗、书、礼、乐。这可以看做我国古代学校原初的学科群。外国古代学校课程设置（以作为西方教育源头的古代希腊和古罗马教育为代表）主要包括文法、修辞、逻辑学和算术、几何、天文、音乐，称为“七艺”。

奴隶社会的学校课程和封建社会的课程之间以及中国与外国古代学校课程之间虽然在课程的具体目标和具体内容方面存在某些差别，但总的来说，它们都是在生产力水平很低的社会条件下，根据统治阶级培养政治继承人的要求和当时的思想家对人的身心发展的认识而建立起来的。所以它们具有一些共同的特点。

1. 课程设置以古典人文主义为主要标准

在古代社会，教育与生产劳动相脱离，学校不具有培养劳动者的功能，学校教育的目的在于培养统治阶级所需要的“治人之才”。社会政治的大背景决定了古典人文课程的滥觞。古希腊的“七艺”和中国古代的“六艺”是古典人文课程的典范。其课程设置以古典人文主义为主要标准。于是，在古希腊的学校课程设置中理智科目（文法、修辞、逻辑）

备受重视,实用科目(算术、几何、天文、音乐)则处于次要地位;而在中国古代学校设置的“六艺”中,礼、乐等伦理政治性科目备受重视,其他科目则处于次要地位。

在古代学校课程中,文科之所以备受重视,固然与当时的自然科学不发达有关,但主要是阶级统治的需要。例如,在古希腊,“评判学科的主要标准是人文主义标准。人文主义标准把人的本性提到很高的位置。因此,对学科价值的衡量来自假定在人的本性中起支配作用的层次”,这种层次说又是受身心二元论思想支配的。“按照这种二元论,人的理性官能应当控制自己的肉体欲望。由此就可以合乎逻辑地得出结论:学科的理性内容越多,它们的价值必定越高。相反,学科越是诉之于情感和感觉,它们就越不重要。”这种“根据人的本性的层次去加强学科的层次排列,是与以贵族统治为基础的社会中固有的等级状况相一致的”。^① 古典文科诉诸理性,因而主要培养治人之才,而自然学科诉诸感觉,因而与被统治者有密切的关系。这是造成科学主义科目被忽视的重要原因。我国古代教育家孔子认为,教育的目的就是培养治国安民的贤能之士。为了达到这个目的,他推行“文、行、忠、信”四大教育任务,确定了教学科目,编写了各科教材。据《史记·孔子世家》记载:“孔子以诗、书、礼、乐教,弟子概三千焉,身通六艺者,七十有二人。”说明了六艺是孔子设置的科目,诗书礼乐是孔子使用的教材。自汉代到清代,由于儒家思想成为历代封建王朝治国的精神支柱,相应地决定了学校课程也是以儒家经学为中心来设置。

2. 学科课程的雏形基本形成

中国古代的“六艺”和古希腊时期的“七艺”,都属于雏形的学科课程,可以说它们是17、18世纪定型的那种学科课程的前身。

首先,“六艺”和“七艺”都是分科设置的。各科目的划分和设置体现了古代教育家的哲学理论和教育思想。例如,亚里士多德认为,人的灵魂是由三部分组成的:表现在营养和繁殖上的植物的灵魂,超越各种植物的特性而表现在感觉和愿望上的动物的灵魂,超越各种动植物的特性而表现在思维或认识上的理性的灵魂。这三种灵魂对应三方面的教育:植物的灵魂——体育;动物的灵魂——德育;理性的灵魂——智育。^② 古希腊学校课程之所以重视德智体美诸方面的协调发展,与亚里士多德的思想是分不开的。

虽然古代课程的设置及划分有一些道理,但是各科目的内容浅显,具有笼统的综合性,而且重视人文科目轻视实用科目,很不合理。所以说它们只能算是学科课程的雏形。

二、近代学校课程的形态

西方近代史始于1640年英国资产阶级革命,止于1917年的十月社会主义革命。中国近代史始于1840年的鸦片战争,止于1919年的五四运动。由于中国封建社会漫长而长期闭关自守,儒家经学一直占据统治地位,所以课程发展始终没有大的改变。因而,近代学

① 布鲁巴克. 西方课程的历史发展:下//翟葆奎,主编. 教育学文集·课程与教材:上. 北京:人民教育出版社, 1988: 89.

② 布鲁巴克. 西方课程的历史发展:下//翟葆奎,主编. 教育学文集·课程与教材:上. 北京:人民教育出版社, 1988: 45.

校课程是以西方的学校课程设置为典型的。这一时期课程形态主要有以下特征：

1. 学科课程的形成

西方国家进入资本主义阶段以后，随着生产力的发展，科学技术的进步，这些国家初步建立了纵向分科化的中小学学科课程体系。主要包括四种类型性质不同的学科：（1）数学和一系列自然学科，如物理学、化学、植物学、动物学等；（2）一系列新人文学科，如现代本族语、现代外国语、公民、历史、地理；（3）体育和艺术；（4）劳动。

与古代学校课程相比，这一时期自然学科在课程体系处于重要地位。近代资本主义生产力的发展在一定程度上得益于实科课程的勃兴。众所周知，在古希腊的“七艺”中，只有天文学可算是自然学科，其地位之低不言而喻。这种状况持续了将近二十个世纪，到欧洲文艺复兴时期，学校课程中才增加了一门力学。直到 17、18 世纪，由于自然科学的迅速发展和其在生产生活中的广泛应用，学校课程体系中才增设了物理学、化学、植物学、动物学等学科。这些自然学科最先是在实科中学的课程体系中占有重要地位，以后才在所有学校课程体系中取得了应有的地位。实科课程的勃兴有三个方面的原因：一是迎合资本主义工商业迅速发展的需要；二是欧洲文艺复兴运动为近代自然科学的建立开辟了道路，而 17 世纪的“科学革命”使自然科学得到长足发展；三是自然科学对人的心智发展的重要作用得到人们的广泛认同。

与古代学校课程相比，这一时期多数学科已经初步形成了自己的逻辑体系。例如，欧洲各国高中和初中于 19 世纪 80 年代普遍开设了物理学科，到 90 年代后期，物理课已经由五个组成部分：力学、物体的性质；热；光；声；磁、电与现代物理。这种学科体系一直保持到 20 世纪 60 年代^①。中小学数学体系的形成早于物理等学科。到了 20 世纪初，由于数学科学的思想、内容和方法都发生了重大变革，因而，以德国几何学家克莱因（Klein, F.）为首的一些学者提出了改革中小学数学教育内容的主张。他们主张：提高几何在小学算术中的作用；改革教科书中应用题的性质，使之与生活实际相联系；提高算术教学中直观性的作用；等等。对中学数学教育方向的改革，他们主张：在四门数学学科（算术、几何、代数和三角）之间建立紧密联系；在中学数学课程中增加高等数学基础知识，加强初等数学和高等数学之间的联系；在中学数学课程中加强函数在算术和代数中的作用，加强运算在几何中的作用；改革教科书中应用题的性质和解法（加强分析和综合法的作用）；在数学教学中更广泛地应用探索法等等。^②

各学科自成体系是形成学科课程的重要标志，是近代历史上学校课程建设上的一大成就。尽管它有自身的历史局限性，但是对课程设置的影响是十分巨大的，其积极作用至今仍在继续。

2. 经验课程的出现

学科课程的历史局限性在于：相关学科之间联系甚少，各学科壁垒森严，课程的整体功能难于发挥；各科教材的设计和编写十分重视知识内容和自身的体系，相对地忽视了学

① 高凌飏，中学物理课程论。广州：广东教育出版社，1995：31。

② 马忠林，主编。数学课程论。桂林：广西教育出版社，1996：150。

生发展的需要。由此,以杜威为代表的教育家于20世纪初开始着手对其进行改革。杜威从儿童的需要和兴趣出发,以儿童活动为中心,围绕儿童的经验设计了一套改组和改造儿童经验的课程,叫做经验课程。这种课程以一系列活动作业为主要形式。

杜威的课程改革力图把制约课程的心理因素和社会因素统一起来。他不赞成传统的课程论者简单地用成人逻辑取代儿童认识事物的逻辑,也不赞成儿童中心课程论者把儿童的能动性过于理想化。“抛弃把教材当做某些固定的和现成的东西,当做在儿童经验之外的东西的见解;不再把儿童的经验当做一成不变的东西,而把它当做某些变化的、形成中的、有生命力的东西;儿童和课程仅仅是构成一个单一过程的两极。”^①儿童是起点,课程是终点。只有把课程引入儿童生活,让儿童直接去体验,才能把两点联系起来,使儿童从起点走向终点。他认为:“学校科目相互联系的真正中心不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。”所以,人们把他倡导的经验课程又叫活动课程。

3. 核心课程的萌芽

20世纪初,另外一些美国教育工作者也根据学科课程的弊端,按照另一种思路在中小学进行课程改革,构建了一种新的课程形态,叫做核心课程。这是以问题或某门学科为核心,将几门学科组合起来的课程。这类课程常由一个教师或一个教师小组进行连续教学。

三、现代学校课程的形态

中外现代史大都始于1919年。1919—2000年是学校课程大变革的时期。这一时期,美国课程经历了四次改革,中国中小学课程也经历了四次变革。这一时期课程形态具有下列特征:

1. 课程计划中出现了多种课程类型,呈现出课程综合化的态势

在美国,1919—1959年,中小学课程综合化主要有两种做法:一是保留学科的划分,扩大学科的范围,并加强学科之间的联系;二是取消学科的划分,以问题或活动为中心组织课程。20世纪60年代以来,上述两种做法日趋结合,其课程类型有相关课程、广域课程、融合课程、核心课程及活动课程。

在我国,1919—1991年,中小学一直只开设学科课程。1992年公布的九年义务教育课程计划为小学、初中设置了两大类课程,即学科类课程与活动类课程。1996年制订的普通高中课程计划(实验)也设置了这两大类课程。

2. 课程内容不断更新,教材编制采取多样化的形式

20世纪60年代初,美国学者布鲁纳提出的学科结构化、教材现代化主张不仅得到了许多美国教育工作者的支持,掀起了中小学教材改革的热潮,在其他各国也引起了强烈的反响,有力地促进了中小学课程内容的更新。自1957年以后,美国、日本、原联邦德国

^① 杜威. 学校与社会·明日的学校. 赵祥麟,等译. 北京:人民教育出版社,1994:120.

等国家的数学课程、物理课程的内容都进行了更新。近些年以来，我国中小学课程内容也在进行大范围的更加深入的改革，以适应社会对人才的新需求，并使其更加适合青少年的发展。

各国在更新教材内容的同时，也丰富和发展了教材的形式。现代中小学教材，不仅有教科书、教师教学参考书以及活动课指导书，还有多种音像材料和计算机教学软件。形式多样的教材不仅大大增加了教材的信息量，而且激发了学生的学习兴趣，增强了教学效果。

第三节 课程的类型

根据课程的目标、课程的内容和学习活动方式等形成课程结构的基本成分，可以大体上将课程类型划分为学科课程与活动课程，综合课程与核心课程，国家课程与地方课程和校本课程，必修课程与选修课程几种类型。

一、学科课程与活动课程

（一）学科课程

学科课程也称“分科课程”，是由一系列不同类别的学科或学术领域以及与之相应的各种间接经验组成的课程。简言之，它是以有组织的学科内容作为课程组织的基础。学科课程有着悠久的历史，我国古代的“六艺”、古希腊的“七艺”和“武士七艺”（即骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋、吟诗）都可以说是最早的学科课程。

学科课程的理论可以追溯到17—18世纪的欧洲。当时在官能心理学的基础上产生了学科课程的有关理论，即形式教育论。这种理论认为，课程的目的不在于传递有用的知识，而在于训练人的各种官能，如记忆、想象、思维等能力。在这种理论的影响下，学校课程非常重视希腊语、拉丁语和数学，认为这些学科有训练人心智的作用，能够完成这些艰难课程的学习，表示一个人的心智已经达到应有的水平。至于它们在人的生活中是否有用，便是另外一回事了。尽管在19世纪产生了与形式教育论相对的实质教育论，认为教育的目的是要充实人的思想，主张给学生丰富的知识，但从来没有反对过学科课程。

学科课程具有三个突出特点：一是各学科（各学术领域）由各种不同类别的间接经验组成，各科内容取材于相应的科学领域；二是各学科依据不同的育人要求而设置，不同类别的学科具有不同的育人价值；三是不同类别的学科按照一定的顺序予以排列。

学科课程有三种基本形式，即科目本位课程、学术中心课程和相关课程。

科目本位课程是由一系列各自具有独立体系、彼此缺乏横向联系的科目所组成的分科课程。它形成于近代社会，是一种传统的学科课程。

学术中心课程是由以学术性知识为内容、突出各科知识结构的一系列学科组成的分科

课程，又叫学问中心课程。这种分科课程于 20 世纪 60 年代发端于美国，其突出特点在于内容的学术性和结构性。它排斥实用学科和职业技术学科，其学科结构思想也不适于语文等非线性学科，故未能在美国推广。

相关课程是由具有科际联系的一系列学科组成的分科课程，又叫联络课程或关联课程。其突出特点是，确立相关学科的科技联系点，通过关联性教学，使这些学科建立共同关系，但各学科仍维持其原来的独立状态。例如，语文和历史教学可以联系起来，语文和中学思想政治课也可以联系起来，历史和地理教学可以联系起来等。在欧美和苏联的一些中学存在这种课程。

（二）活动课程

活动课程有多种含义。如果强调以儿童活动为中心，则称“活动课程”或“儿童中心课程”；如果强调以儿童生活为中心，则称“生活课程”；如果强调以改造儿童经验为目的，则称“经验课程”或“经验本位课程”；如果强调以设计教学为方法，则称“设计课程”；如果强调无固定教材，则称“随机课程”。

19 世纪末 20 世纪初，欧洲和美国都出现了教育改革运动，在欧洲叫“新教育运动”，在美国称“进步教育运动”。它们对传统的学科课程提出了挑战，指责学科课程以学科为教学活动的中心，学科分得过细，偏重书本知识，同实际生活相距较远，又不能照顾到儿童的需要和兴趣。在“进步教育运动”的代表人物杜威的倡导下，美国芝加哥实验学校开始试行活动课程。杜威主张教育即生长，教育即生活，教育即经验的改造，学校即社会。他反对以教师、书本和课堂为中心的传统教育，而主张以生活化的活动教学代替传统的课堂讲授，以儿童的亲身经验代替书本知识，以学生的主动活动代替教师主导。他主张课程中居于中心位置的应当是各种形式的活动作业，如木工、金工、烹饪、缝纫、管理物品、修理门窗、粉刷墙壁、安装水管等各种服务性活动。学校应该开办实验室、商店和菜园，同时充分运用化妆、表演等活动形式组成儿童学习的情境与内容。通过这些活动，使儿童的校内校外生活统一起来，减少它们之间的隔阂。

活动课程曾在国外的小学、中学甚至大学普遍采用。它既可作为课堂教学的一部分，又可作为课堂教学的一种补充。活动课程种类繁多，如探索学习、实地考察、社会实践、社会服务、户外教育、消费教育、健康教育等。近年来，我国也不同程度地开始了活动课程的探索，并作为实施素质教育的重要途径。

活动课程与学科课程，在总体上都服从于整体的课程目标，二者都是学校课程结构中不可缺少的要素。但是在具体的目的、编排方式和评价上，活动课程与学科课程有着明显的区别：第一，从目的上讲，学科课程主要向学生传递人类长期创造和积累起来的种族经验的精华；活动课程则主要让学生获得包括直接经验和直接感知的新信息在内的个体教育经验。第二，从编排方式上讲，学科课程重视学科知识逻辑的系统性，活动课程则强调各种有意义的学生活动的系统性。第三，从教学方式上讲，学科课程主要是以教师为主导去认识人类种族经验；而活动课程主要以学生自主的交往为主，获取直接经验。第四，在评价方面，学科课程强调终结性评价，侧重考察学生的学习结果；而活动课程重视过程性评

价，侧重考察学生的学习过程。

总之，活动课程较之学科课程，提供给学生更为广泛的学习空间和更为充分的动手操作机会。学生在获取知识和运用知识的过程中更带有明显的自觉性，即使遇到困难，他们也往往会主动地克服，对于培养能力、发展智力是很有帮助的。但同时应看到，儿童从活动课程中获得的知识缺乏系统性和连贯性，有较大的偶然性和随机性。

二、综合课程与核心课程

综合课程又称“统合课程”、“合成课程”，其根本目的是克服学科课程分科过细的缺点，它采取合并相关学科的办法，减少教学科目，把几门学科的教学内容组织在一门综合学科之中，以认识论、方法论、心理学、教育学等方面的理论为基础。

综合课程坚持知识统一性的观点。其倡导者认为，科学是一个统一体：物理发现可以用数学公式来阐述；化学发现可以用物理原理来阐述；生物机体的特征可以被视做一个复杂的物理化学系统；心理学的特征可以用生物学术语来解释；社会学现象也可以从心理学角度来阐述；数学是一种语言，在所有自然科学和大部分社会科学中，它可以帮助人们组织思想，以数字、符号或图表的形式表达一般性结论。而且在当代，不断发展的经济、科技文化带来了越来越严重的环境问题。环境问题既涉及科学领域，又涉及社会、法律、政治、文化、经济等诸多领域，绝不可能依靠某一门学科来解决，而必须运用综合学科。因此，应该把所有的知识视为一个整体，采用综合课程的形式教授。此外，他们还认为，尽管不同学科的研究方法和探究过程的细节有所不同，但它们的基本研究方法和探究过程是相同的。

心理学家认为，综合课程可以发挥学习者的迁移能力。通过综合课程的学习，学生常常会把某一学科领域的概念、原理和方法运用到其他学科领域。这样，不同学科的相关内容就会互相强化，学习效果就能得到加强。例如，在学习化学和生物课程时，学生会借助物理课程的概念、原理和方法；在培养批判性思维技能方面，综合不同学科的相关内容，其培养效果明显优于依靠一门学科内容所进行的培养。通过综合课程的学习，学生能够更加充分地理解和把握各门学科的要领、原理、方法之间的异同，在更大程度上体验人类知识的综合性，并在学习中主动形成正迁移，运用所掌握的某种知识技能促进其他知识技能的学习。因此，在掌握一门科学知识时，应该善于应用其他学科的有关知识。

目前，综合课程不仅是知识发展、学习方法的需要，而且是学生未来就业的需要。随着社会的发展，科学技术不断综合，在未来的就业生涯中，学习者必须学会综合运用不同学科的知识，才更容易获得成功。综合课程除了克服了分科过细的缺点以外，还比较容易贴近社会现实和实际生活，通过把多种学科的相关内容融合在一起，构成新的课程。如人口教育课、法制教育课、社交技能课、闲暇与生活方式课，这些课程不可避免地要涉及历史、地理、化学、生物、物理、卫生等各门学科。这是学科课程无法拥有的优势。

不过，对于综合课程，人们的态度不一。支持者认为，它强化了学生的学习动机，因为学生往往对于自身有关的学习内容感兴趣；丰富和拓宽了学习内容的内涵和外延，使学生接触到分科情况下被忽视或轻视的内容，如果不进行这种组合，学生可能一生都无法获

得接触某些学科的机会；提高了学习效率，当课程被精心地综合在一起的时候，就能消除内容重复、浪费时间的现象。反对者认为，每门学科都有其自身的逻辑和结构，综合课程恰恰忽视了这一点。优秀的教师完全可以使任何学科都变得令人感兴趣，相互独立的学科也能以它自身的方式强化学生的学习动机，拓宽学习内容的内涵和外延。

实际上，综合课程在实施中面临许多困难：第一，教材的编写。怎么样把各门学科的知识综合在一起，这是一个需要研究的棘手的问题。事实上，通晓各门学科的人才较少的，聘请各门学科的教师来编写综合课程的教材会有一定难度。第二，师资问题。过去培养的师资，专业划分过细，那些只受过单一学科训练的教师往往无法胜任综合课程的教学。有些教师甚至不愿意教授他们不熟悉的综合课程。在国外，通常采取两种措施来解决这些问题：一是采用“协同教学”的方式，由若干教师合作来完成一门综合课程的教学任务。这在国外是有先例的。可是，这难免会有“拼盘教学”的感觉，没有真正体现综合课程的真谛。二是开设综合课程专业。如综合理科系，专门培养综合理科教师。可见，分科培养师资的模式已经无法适应综合课程的教学需求，急需改革。

学者们一般认为，“核心课程”既指所有学生都要学习的一部分学科或学科内容（如美国的科学、数学和英语，英国的科学、数学和英语，中国的语文、数学和英语），也指对学生有直接意义的学习内容。

核心课程的研制者既不主张以学科为中心，也不主张以儿童为中心，他们主张以人类的基本活动为中心。这种课程既可以避免学科本身距离生活过于遥远，又可以避免单凭儿童的兴趣和动机来组织课程，以致酿成概念模糊和体系混乱的后果。

在形式上，核心课程通常采取由近及远、由内向外、逐步扩展的顺序呈现课程内容。例如，小学低年级学生还没有形成稳定的时间和空间概念，因此应该首先让他们学习那些接近他们生活环境的人类基本活动，如家庭、学校、邻居、当地社会环境和自然环境等。随着学生年龄的增长和年级的升高，再逐渐扩展其学习范围到本地区、本市、本国乃至全世界。

核心课程要求围绕一个核心组织教学内容和教学活动。例如，以环境保护为核心组织教学内容和教学活动。首先，以本地的环境保护为核心组织教学内容和教学活动。随着年级的升高，可以扩展到全国和全球的环境保护，并兼顾历史和现状两个方面，包括森林保护、生态平衡、能源保护等。随着课程的进展，可以围绕“环境保护”，随时组织教学活动和补充教学内容，如开展参观、调查、绘图、制作、写作等各种活动，或补充影视、书籍、报刊等辅助教材。总之，所有的教学内容和教学活动都要围绕一个核心展开。

社会问题课程是核心课程的重要表现形式，即以当代社会问题为中心组织的课程。它主要针对某个社会问题，从不同的学科角度组织教学内容。譬如，以冲突、暴力、民主、平等、公正等社会问题为核心，从心理学、社会学、伦理学、法学、政治学、生物学和哲学角度来进行分析。而且，社会问题课程是帮助学生了解社会、参与社会和改造社会的一种有效途径，其最终目的是提高学生的公民意识和社会责任感，使其养成遵守社会公德和社会准则的习惯，学习理解、分析和解决社会问题的技能，掌握处理人际关系的社交技能。由于社会问题课程的内容主要来自社会生活和人类不断出现的问题，因此，这种课程