

世纪之交中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编

陈玉琨 沈玉顺 著
代蕊华 戚业国

课程改革与课程评价

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 罗永华

责任印制 田德润

责任校对 徐虹

图书在版编目(CIP)数据

课程改革与课程评价/陈玉琨等著. —北京:教育科学出版社, 2001.5

(世纪之交中国基础教育改革研究丛书/叶澜主编)

ISBN 7-5041-2129-0

I. 课... II. 陈... III. ①课程-教学改革-研究-中国②课程-教育评估-研究-中国 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 07950 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店

印 刷 保定市印刷厂

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 17.25 版 次 2001 年 6 月第 1 版

字 数 251 千 印 次 2001 年 6 月第 1 次印刷

定 价 29.50 元 印 数 00 001 - 5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)

前 言

(一)

课程改革是教育改革中的一个核心问题，也是教育改革中最为复杂的系统工程。本书的主要作者在参与教育部基础教育司“普通高中新课程计划”试教的过程中，深感这一课题的艰巨性：在课程改革的过程中，教育的实际工作者需要在前瞻性与现实性结合上对课程改革方向的指引；需要在理论与实践结合上对课程改革意义、作用 and 操作的说明；需要在规范与创新上(也就是在满足国家统一要求和充分发挥学校特色)方面对课程体系和结构的把握。由于，多年来我国大一统的课程编制方式，使得课程理论的研究缺乏实践的意义，所以，课程变革的研究在我国还是一相对薄弱的领域。80年代以来，我国教育工作者根据我国教育改革发展的实际需要，在引进国外课程理论的基础上，结合我国国情作了大量原创性的课程理论的研究工作。由山东教育出版社出版的“当代中小学课程研究”丛书是其代表。然而，实践的发展需要我们从更多角度去探索同一课题。本书试图在前瞻性与现实性、理论与实践以及在规范与创新的结合上，对课程变革及其评价作些探讨，以期能为我国的课程改革作一些菲薄的贡献。

(二)

本书的作者主要是从事教育评价研究的理论工作者。由于实践的需要近几年才把重点转向了课程理论及其评价研究。本着理论为实践服务，在实践中丰富理论的想法，本丛书的总主编叶澜教授勉励我们把近几年在服务教育部高中课程改革中得到的一些成果贡献给有志于并愿意进一步从事课程改革的同仁，作者才把一些并不完全成熟的观点编进本书，供大家参考，并希望得到大家的指正。本书的错误与不当在所难免，读者的任何批评都是我们衷心欢迎的。

(三)

本书的第一章由代蕊华执笔，第二章由戚业国编写，第五、九章及其附录由沈玉顺撰稿和整理，第八章第三节由张远增完成。陈玉琨负责其余各章的写作与全书的统稿。全书的框架是同仁们共同讨论的结晶。

第一章

概 论

课程是实现教育目标的基本途径。从世界各国的经验来看,不进入课程改革的层面,任何教育改革都是难以取得实质性成效的。自80年代以来,课程改革也始终是我国教育改革中的一个关键问题。为推动我国课程改革的发展,本书将对我国课程改革及其评价问题作深入的探讨。本章为全书的概论,它将对课程的本质、课程在学校教育过程中的地位和课程研究关注的主要问题略作分析。

第一节 课程的本质

一、课程的概念

课程是人们经常使用的概念,而对于课程是什么却没有统一的界定。虽然国内外许多学者对这个问题作了大量的探讨,但至今尚无一个为大家广泛接受的定义。有广义理解为学生在学校所经历的所有影响的总和,有狭义理解为某一学科内容甚至某一类型的课或某一节课,有理解为功课的进程、顺序和过程,也有理解为学生实际达到的学习结果等。如,顾明远主编的《教育大辞典》中将课程理解为,为

实现学校教育目标而选择的教育内容的称谓^①；联合国教科文组织的《教育技术用语词汇》中指出“课程即指在某一特定学科或层次的学习的组织”^②；而世界经合组织则把课程定义为“囊括儿童在校学习期间应具备的全部经验，并包含教育目标、教育目的、课程、教学活动、师生关系、人力物力资源以及所有影响学校师生关系的调查。”^③对课程概念理解的不一致给我们的研究和交流带来了诸多不便。因而，明确课程的概念对于我们进一步研究课程的有关问题具有重要的意义。

课程，英语为 curriculum，源出于拉丁语的“跑道”（cursum race course），后转意为教育上的术语，意为学生学习的路线、学习的进程，因而课程有时又称为“学程”。我国“课程”一词始见于唐宋间，唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅》的“奕奕寝庙，君子作之”的注疏中说：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也”，但这并不是我们今天所理解的课程概念。南宋朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作功夫”等句提及课程，这里所说的课程是指学习的范围、期限、进程的意思，已基本接近于我们今天所理解的课程概念。

人们对于课程概念的理解是多种多样的。国外学者康纳利（F. M. Connelly）和兰茨（O. Lantz）归纳出了 9 种有代表性的定义^④：

1. 课程是在学校建立的一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动（史密斯等 Smith et al）。
2. 课程是学习者在学校的指导下所学得的全部经验（福谢伊 Fos-hay）。
3. 课程是学校传授给学生的、旨在使他们取得毕业、获得证书

① 顾明远主编：《教育大辞典（增订合编本）》，892 页，上海，上海教育出版社，1997。

② [罗马尼亚] S. 拉塞克、C. 维迪努著，马胜利等译：《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》，125 页，北京，教育科学出版社，1996。

③ 同注②。

④ [瑞典]托斯顿·胡森、纳维尔·波斯特尔斯威特主编，见江山野主编译：《简明国际教育百科全书·课程》，65 页，北京，教育科学出版社，1991。

或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划(古德 Good)。

4. 课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法论的探究(韦斯特伯里和斯泰默 Westbury and Steimer)。

5. 课程是学校的生活和计划,一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流(鲁格 Rugg)。

6. 课程是一种学习计划(塔巴 Tabá)。

7. 课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展(坦纳和坦纳 Tanner and Tanner)。

8. 课程必须基本上由5种大范围的学科学习组成,它们是:A. 掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;B. 数学;C. 科学;D. 历史;E. 外国语(贝斯特 Bestor)。

9. 课程被看做是有关人类经验的范畴,而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴(贝尔思 Belth)。

而美国的蔡斯则列举了6种有代表性的课程概念^①,它们是:

1. 认为课程是学习方案;
2. 认为课程是学程内容;
3. 认为课程是有计划的学习经验;
4. 认为课程是在学校领导“已经获得的”经验;
5. 认为课程是预期的学习结果的构造系列;
6. 认为课程是(书面的)活动计划。

我国学者施良方也归纳出了6种典型的课程定义^②,它们是:

1. 课程即教学科目。即把课程等同于所教的科目。这种理解强调向学生传授学科的知识体系,但容易忽视学生的情感陶冶、个性培养和师生的相互作用。

^① [美] 蔡斯著,李一平、陆忻译:《课程的概念与课程领域》,见瞿葆奎主编:《教育学文集·课程与教材(上)》,245~268页,北京,人民教育出版社,1989。

^② 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,3~7页,北京,教育科学出版社,1996。

2. 课程即有计划的教学活动。即把教学的范围、序列和进程，甚至教学方法和教学设计等作为课程，这种理解会把课程的重点放在有计划的教学活动安排上，易忽视教学活动对学生学习过程和个性品质的影响。

3. 课程即预期的学习结果。即强调课程不是指向活动，而应该是直接关注预期的学习结果或目标。这种理解把课程的重点放在预期的学习结果上，往往会忽略非预期的学习结果和学生之间所存在的不同差异。

4. 课程即学习经验。即强调课程应关注学生实际学到什么而不是教师教了什么。这种理解把课程的重点从教材转向个人，但因为现实中存在的学生独特性和统一要求的矛盾，难以真正实施。

5. 课程即社会文化的再生产。即强调课程应反映社会需要，使学生顺应现实的社会。这种理解把课程的重点从教材、学生转向社会，而社会文化本身并非是完善的，也需要不断的变化。

6. 课程即社会改造。即强调课程不是要使学生适应社会文化，而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。这种理解过于激进，存在着片面地夸大教育在社会变革中作用的倾向。

我们认为，出现对课程概念的多种理解的现象是正常的，也是必然的。由于所处的特定的历史时期和社会条件不同，由于每个人的从事课程理论与实践研究的经验、着眼点和层次的不同，因而，对课程的理解也不相同。人们在考虑课程的概念时，有的着眼于课程的结果上；有的着眼于课程活动的过程或程序上；有的在课程计划的层次上研究问题；有的则在课程实施的水平上进行探讨。因而，给课程下一个统一的定义是很困难的，但是，概括国内外对课程概念的不同界说，我们大致可从广义和狭义两个方面来理解课程的概念：

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侧面；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。

本书所涉及的课程概念是从广义的角度而言的，也就是说课程管理与评价的内容主要是针对广义的概念而言的。

由于“课程”和“学科”、“教学内容”、“教学计划”、“教学大纲”、“教科书、教材或讲义”等概念通常放在一起使用，因而，正确处理它们之间的关系对于正确理解课程的含义有着积极的意义。总体而言，它们之间既有联系，又有区别。

“学科”通常是指教学的科目，它是按照一定的结构组织起来的知识与技能体系，是教学的基本单位。

“教学内容”是学校教育过程的基本因素之一，是教学过程中教师的教与学生的学的双边活动的中介，学校的教学内容是以教学计划、教学大纲、教材或讲义、活动安排等具体形式表现出来的知识、技能、价值观念及行为。

“教学计划”是课程的体系结构，是国家为保证培养人才的规格而作出的关于学习的科目和范围的文件，一般规定教学科目、学科的顺序、各门学科的教学时数、学年编制和学周的安排。

“教学大纲”是一门课程的纲要结构，是以纲要的形式规定有关学科内容的指导性文件，它规定了各门学科的目的、任务、内容、范围、体系、教学进度、时间安排以及对教学方法的要求等，教学大纲是国家对各科教学内容所规定的统一要求，是编制教材的直接依据和进行教学工作和考核教学效果的基本指南。

“教科书、教材或讲义”等是一门课程系统的知识内容，是根据教学大纲的要求，系统而简明地叙述各学科内容的教学用书，是教学大纲的具体化。

因而，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。

二、课程的本质

课程，无论是在基础教育还是在高等教育阶段，总是社会发展到特定阶段知识体系与价值体系综合的载体。课程是历史发展的产物，它的内容、实施、管理及评价等，既受课程决策者主体需要的影响，同时，又有着坚实的客观基础，具有不同于其他的本质属性。课程的本质主要表现在：

（一）课程是国家对未来人才要求的意志体现

学校作为社会的一个子系统，与社会有着密切的关系。社会一方面为学校提供实施活动的环境和必要的物质、精神等条件；另一方面，社会作为一个大系统，又为学校的教育活动提供了一个目标指向，学校的一切活动都要有利于社会的发展，要为社会的发展服务。课程作为学校教育的构成要素，它同样必须反映社会的各种需要，一定时期内社会上占支配地位的阶级，总是要通过课程来维护自己的利益，实施对下一代的培养和教育，以培养统治阶级的接班人。而事实上，课程往往最能敏感地反映社会对教育的各种要求，尤其是反映代表统治阶级的利益和要求的国家意志。课程的实质内容是由社会的政治、经济制度和办学宗旨等规定的，学校要根据国家需要来规定所教的内容。学校对课程目标的确定、对课程内容的选择与组织等，绝不仅是一个技术性的问题，而是阶级意志和各种社会权力相互作用的结果，受国家意志的制约，课程本身就体现了国家对未来人才要求的意志。

课程作为国家对未来人才要求的意志体现，最直接地表现在课程与社会政治的关系上。自从人类社会进入阶级社会以来，政治便成为社会生活最重要的内容，成为人类生存的一个基本条件，它影响到人们现实的物质生活和精神生活的各个方面。学校课程也不可避免地受到政治的制约，它制约着教育控制在谁手里、教育为谁培养人、培养什么样的人这样一个根本性的问题。如在奴隶社会和封建社会，课

程主要是通过为奴隶主阶级培养统治者和为封建阶级培养封建卫道士；在资本主义社会，课程主要是为培养资产阶级的接班人和通过培养资产阶级所需要的“既能为资产阶级创造利润，又不会惊扰资产阶级的安宁和悠闲”的工人阶级和其他劳动者为资产阶级政治服务；而社会主义的课程与政治的关系主要体现在通过课程为最大多数人的利益服务上。

(二)课程是科技文化发展和人类经验的结晶

课程的主要内容都是人类科技文化知识和经验的结晶，它反映了人类科技文化发展的基本成果。当今社会，科学技术已渗透到社会生活的各个方面，已成为促进经济乃至整个社会发展的强大的动力。科技对课程的影响也越来越明显和强烈，尤其是在知识经济已见端倪的今天，科技的发展极大地影响着课程目标的制定、课程的编制、课程内容的选择和课程的组织。科学的学科门类是学校课程选择内容的最基本的依据，而学科知识总是从一定的知识体系中选择加工出来的，随着自然科学和社会科学的发展，大大地丰富了课程的内容；随着科学发展的分化、综合和科技革命所带来的新学科的不断出现，导致课程不断的产生和更新。随着科学的综合化向分化发展再向整体综合方面的发展趋势，课程设置也出现从综合到分化再到不断出现整体化的交叉边缘学科、综合学科。科技的迅速发展也使得课程的内容不仅仅只是与某一专业领域的人才相适应的学科，科技的分化与综合要求需要设置广域课程、核心课程等，以不断拓宽课程的范围和相互的交叉与渗透。随着课程内容与形式不断的发生着变化，课程的组织形式和手段也得到突飞猛进的发展。

一般而言，文化是指人类社会所创造的一切物质财富和精神财富的总和，尽管现在还很难给文化下一个精确的定义，但不可否认人类的生存和发展不可能没有文化，而文化的继承和发展又必须借助于教育，从广义上讲，课程是文化的一部分；课程既传递与创造社会文化，也受社会文化的规范与制约。从狭义上讲，课程是传递文化的工具，是文化的载体之一，文化借课程以传播。从严格意义上说，教育本身就是一种文化现象，因而，文化与课程之间存在着更为密切的相

互交融的本质联系，课程本身是文化发展一定历史时期的产物，文化的发展影响着课程发展，文化水平的高低对课程的理念、内容、师资质量和课程管理有很大的影响，可以说，课程的产生和发展都是处在人类文化的不断变化之中，每一次文化的变迁都对课程产生深远的影响。而文化变迁不仅为课程的思想与实践提供主要的社会背景，给人们从事课程的理论与实践提供一定的思维方式、价值观念，而且文化中的部分内容还直接构成了课程的教育思想、教育内容等内部要素。各国的文化传统，包括已有的价值观、道德观、民族心理等总是在潜移默化中影响到各国的课程，这都与它们的文化传统有一定的关系。

同时，课程还包含着人类经验的总结。现代课程在很大程度上体现了人类在社会实践活动中积累的经验，体现了人类在总结过去社会实践活动得失的基础上形成的认识，这些经验中最为宝贵的是人类在认识世界和发现科学方面的经验，尽管这些认识还未能上升到理论的水平与程度。

（三）课程是社会国民素质进步的反映

由于课程是时代的产物，产生于社会变化发展过程中的客观需要和人们受教育的客观要求，相应地课程的内容与形式也成为社会发展进程的标志。课程本身的发展水平虽然要受到社会的政治经济、社会意识形态和文化等外部因素和教育者的质量与数量、受教育者需要、学校物质设备与技术条件、学校的管理水平等内部因素的影响，但从课程本身的发展水平中可以看出社会和人们受教育的发展水平，而其中尤其是国民素质进步的水平。如我国古代学校开设以礼、乐、射、御、书、数等“六艺”科目，西方古希腊开设以文法、修辞学、逻辑学、算术、几何、天文、音乐等“七艺”科目，而到了我国的封建社会，课程是反映封建伦理道德的儒家经典，西方中世纪则是以宗教教义为内容，而现代开设语文、数学、外语、计算机等科目以及卫生保健、闲暇教育等内容，这一方面体现了时代对人们要求的提高，另一方面也反映了国民素质本身要求的提高。课程与一个国家生产力和科学技术水平发展是一致的，也与一国的国民素质相联系的，一个国家课程发展的程度和水平往往也是衡量一个国家整个教育系统、整个社

会科学文化发展水平和国民素质水平的重要标志。

(四)课程是学生在自我定位基础上的自主选择

课程不仅要反映社会的要求，更要适应学生的身心发展，由于学校最根本的任务就是培养人，可以说，课程的最大价值在于促进学生的身心发展。学校的课程无论是在教学科目的设置上，还是在内容的选择和组织上，都要适应每个学生在身心发展上的特点与水平，并不失时机地促进他们的发展。因而，现代学校课程的实施过程绝不是学生单纯地、被动地接受知识与训练技能的过程，而是他们积极地自主参与活动的过程。

现代学校都开设了一定数量的选修课，在西方的一些国家，选修课的数量甚至可以使每个学生修习的课程各不相同，做到“一人一表”，即每个学生都有一张不同于其他人的课程表。选择这张课表，而不选那张课表，无疑这是学生在对自己兴趣、爱好以及未来发展认定基础上的选择。

即使在全部由必修课组成的情况下，有些学生对这类课感兴趣，而另一些学生则对那类课更爱好，这也是客观的事实。这一事实说明：学生总是在选择课程的。在这一意义上，课程体现着教育者的意志，但绝不是由他们单方面的意志所能完全决定的。

这一事实告诉我们：课程的编制者要了解学生的个性，尊重学生的个性，把学生身心发展的个性化与社会化统一在课程目标中，处理好学生的直接经验与间接经验的关系，给予学生发展的主动权，调动学生的学习动机，让学生主动地发展，从而促进学生更大地发展。

三、课程的类别

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，综观课程的发展历史与改革实践，可从不同角度来区分课程的种类，因此“课程类型”并没有严格的定义。由于课程受教学目的变化的制约，以及人们教育观和学习观的差异，人们可以从不同的角度对课程进行不同的分类，因而，课程的分类是多种多样的，而且有时名

同而异，有时则名异而实同。下面探讨的是有关课程的最具代表性的分类。

(一) 学科课程和经验课程

1. 学科课程(subject curriculum)。学科课程是以科学文化遗产为基础组织起来的各门学科系统的总称。学科课程是分别地从各门科学中选择部分的内容，按各门科学固有的逻辑，系统地组成各种不同的学科，并彼此分立地安排它的顺序、学习时数和期限。在现代的学校课程中占优势的通常是学科课程。

学科课程的优点主要体现在以下方面：学科课程是按照学科组织起来的，它有助于学生系统地继承和接受人类的文化遗产；通过学习学科课程中逻辑地组织起来的教材，可以最有效地掌握已为人类所获得的知识；同时，学科课程以传授知识为基础，较易于学校组织教学和进行课程评价。

学科课程也存在着不足之处，这主要表现在：由于学科课程所提供的教材偏重于逻辑系统，在教学时容易出现重记忆、轻理解的倾向；在教学方法上，学科课程容易偏重知识的传授，而忽视学生健全人格的形成和身心的健康发展；学科课程所要求的在教学上的整齐划一，也不利于因材施教。

2. 经验课程(experience curriculum)。经验课程也称活动课程，它是以学生的主体性活动经验为中心组织的课程。经验课程着眼于学生的兴趣和动机，主张通过一系列的由学生自己组织的活动，使学生获得经验，培养兴趣，解决问题，锻炼能力。经验课程对于调动学生的积极性、主动性和创造性，培养学生的兴趣特长，丰富学生的精神生活，促进学生个性发展和思想品德的形成具有重要的意义。

经验课程的特点主要表现在四个方面：(1)主体性：经验课程重视尊重学生的主动精神，注意发挥学生学习的主体性；(2)乡土性：经验课程是以学生所在社区的课题为题材的；(3)综合性：经验课程打破了传统的学科框架，以生活题材为学习单位来组织实施；(4)经验性：经验课程主要是通过学习者解决所面临的各种问题以获得经验，促进发展。

经验课程重视学生的学习主动性、创造性,把生活、经验、社会课题及其他丰富的内容吸收到学校教育中,对于丰富、创造学校的教学内容是有益的。但这种课程缺乏系统的科学知识基础和严格的教学计划,损坏了知识的逻辑结构,因而,不可避免地会影响学生对基础知识的掌握。

(二) 学问中心课程和人本主义课程

1. 学问中心课程 (discipline-centered curriculum)。学问中心课程是以科学人文主义思潮为背景的课程,它强调人的认识发展与知识、学问发展之间所存在的共性,要求用统一的、结构化的方式去抓住所学的和学问,强调一般的基础知识,重视科学、学问、知识对于人的发展所具有的普遍价值。

60年代是知识激增的时代,与此相适应,年轻一代所需掌握知识的量也日益激增,这就与课程设置的有限性产生巨大的矛盾。美国哈佛大学心理学家布鲁纳认为解决这一问题的办法是教授“科学的结构”——它的“基本观念”、“关键概念”和学问的研究方法。布鲁纳主张课程的编排应以各门学科的基本结构为中心。掌握了学科的基本结构,就容易“学会知识,并能促进知识的迁移”。于是出现了“学问中心课程”,并通过学问研究的方法,提供学生学习,使之不断掌握科学的知识和科学的认识方法。

学问中心课程具有三个突出特点:(1)学问化特点。学问中心课程的教学内容是学问 (discipline)。布鲁纳认为,未被学问化的知识,无论对于教授还是学习,都是不适宜的,它不是教授性的,而一切的教授应当是以学问为中心的,学问是为了教授而组织的知识,它既适于教授,又有益于学习,因而课程必须由来自学问的知识构成。(2)专门化特点。学问中心课程所强调的,几乎都是作为独立的实体——专门的学问,强调每门学问都具有不同的结构,它反对学科的统合,也就是说,不是强调理科,而是突出物理、化学、生物学;不是强调社会科,而是突出地理学、历史学、经济学;不是强调英语,而是突出文学、作文、文法。(3)结构化特点。学问中心课程着眼于知识结构的把握,许多课程开发者都着眼于用各自学术领域的关键概

念、原理等基本构成要素为中心组织各门学科的知识。

2. 人本主义课程(humanized curriculum, humanity-centred curriculum)。人本主义课程是在抨击学问中心课程的“非人性化”的过程中产生的,它强调学校课程的“人本化”,人本主义课程强调实施人际关系课程、自我实现课程和促进人的全面发展的课程,它一方面要求保持学科内容的学术性,另一方面要求这种课程能引起所有学生学习的兴趣。人本主义课程要实现的课题是如何将学科的认知侧面和情感侧面统一起来,既注重课程对于人类的价值,又注重课程对于个人的价值。

人本主义课程有以下几个特点:(1)人本主义课程强调个体的全面发展和自我实现。它不仅强调智力发展,而且强调伦理、审美、道德的人格发展。(2)人本主义课程强调师生之间的人际关系和相互信赖,主张把学习者的意志、兴趣、经验摆在重要位置,并主张积极地在教学内容中纳入社会课题及个人课题。(3)人本主义课程强调学科的综合性和整体性,同时强调课程的整体结构,注重学习者的情意性和活动性的经验。

(三)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。

(四) 多学科并列型课程、相关型课程、融合型课程、广域型课程和核心型课程

从课程内容的组织方式的角度,可以将课程分为多学科并列型课程、相关型课程、融合型课程、广域型课程和核心型课程5种:

1. 多学科并列型课程。多学科并列型课程有时被称为学科课程,或科目本位课程,如地理、历史等,这种课程注重系统知识的接受,强调知识的逻辑性和系统性,课程的编排以一门门学科为中心,各门学科之间是并列的。这种课程虽然有助于学习和巩固系统的基础知识,但学科间的分隔不利于课程内容的更新与联系。

2. 相关型课程(correlated)。相关型课程有时又称关联课程,这种课程全面考虑两门以上相邻的独立学科的关系,增加各学科之间的联系,进行学科间必要的沟通,例如将历史与地理、物理与化学之类的相关学科有机地关联在一起,这使其具有跨学科的性质。

3. 融合型课程(fused)。这种课程与相关型课程相比更增加了各教学科目之间的联系,把部分科目统合兼并于范围较广的新的科目,它打破了各学科的框框,将有关的内容糅合在一起。融合课程通常选择对学生富有意义的问题进行学习,目的在于促进学生经验的发展,如采用社会科、科学之类的新学科。

4. 广域型课程(broadfield)。广域型课程是合并多门相邻学科的内容而形成的综合性课程,为避免传统的学科课程的偏狭与经验课程的盲目性,它取消了多数的教学科目,以使学生对自然和人类社会有一个全面而完整的理解,如构成社会领域、自然领域、语言艺术领域之类的课程。广域型课程有利于开阔视野,提高学生的分析问题与解决问题的能力,促进边缘学科和交叉学科的发展。

5. 核心型课程(core)。核心型课程是在广域课程的基础上,以比较重要的学科或内容为核心,其他学科或内容围绕核心组织起来的主体结构型课程。核心课程通常围绕一些重大的社会问题,以解决实际问题的逻辑顺序为主线而不是以学科知识为逻辑结构来组织教学内容,它不受学科界限的制约,具有明显的跨学科性质,同时,核心型课程又具有自身内在的逻辑性和系统性,对促进知识的综合化和教学