

课程

与

教学基本理论

李方 主编

广东高等教育出版社

课程与教学基本理论

G 423 / 50

课程



教学基本理论

李方 主编
刘耀中 副主编

李方 刘耀中 李晓峰
牛道生 全德 王晓茱 著
左银舫 陈滔娜 邱淑慧
靳淑敏

广东高等教育出版社

• 广州 •

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学基本理论/李方主编. —广州: 广东高等教育出版社, 2002.12

ISBN 7-5361-2788-X

I. 课… II. 李… III. ①高等教育—课程—理论
②高等教育—教学理论 IV. G624

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 095869 号

广东高等教育出版社出版发行

地址: 广州市天河区林和西横路

邮政编码: 510075 电话: (020) 87557232

广东邮电南方彩色印务有限公司印刷

开本 787×960 1/16 印张 32 插页 4 字数 490 千字

2002 年 12 月第 1 版 2002 年 12 月第 1 次印刷

印数: 0001—5000 册

定价: 39.80 元

(版权所有, 翻印必究)

序

李方教授主编的《课程与教学基本理论》一书，即将付印出版。我阅读书稿，觉得很有新意。

长期以来，我国教育理论界对于课程论与教学论的关系问题一直争论不休，众说纷纭。一种意见认为，教学论应包括课程论。因为课程论要解决的问题是教学内容的安排问题，解决教什么的问题。这样，就得出教学论包括课程论的结论。目前，我们国内流行的几种有影响的《教学论》著作，其体系结构均是这样安排的。第二种意见与此相反，认为课程论应包括教学论。其理由是课程受更高一级的规律所制约。例如课程理论受社会的政治、经济制度所制约，是社会政治、经济需要的反映。课程是以科学知识为其主要内容，因此科学知识的发展状况必然制约着课程理论发展水平。可见，课程主要不取决于教学过程的规律，教学是为实现课程服务的，课程论包含了教学论。第三种意见又和上述两种看法不同，认为课程论与教学论是两个相对独立的领域，不存在从属关系。课程论解决教什么，教学论解决怎么教的问题。这样，在教育理论界出现了课程论研究领域和教学论研究领域，与此相适应出现了课程论专家和教学论专家。这种绝对对立的观点，显然不适应教育事业发展的需要。随着教育的不断深入和发展，怎样把这两个研究领域整合起来，使课程论与教学论一体化，就成为人们十分关注的问题。李方教授主编的《课程与教学基本理论》一书，试图使课程论与教学论水乳交融、内在统一。这是一个新的、大胆的尝试，是值得人们称赞的。从本书的结构来看，构思新颖，与以往的教学论专著比较起来，可以说是别具一格。从本书的内容来看，反映了新时代课程与教学的新理念，资料丰富，学术性强。从本书的论述方法来看，尽可能将课程与教学紧密联系起来进行对比分析，力求反映最新研究成果，展望学科发展前沿。因

此，此书的出版，为课程与教学研究者以及教师教育提供了一份珍贵的参考文献，必将对我国当前的课程与教学的改革产生积极的影响。特此为之作序。

全国课程与教学论专业委员会学术顾问 李定仁
西北师范大学教授、博士生导师

2002年10月15日

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 课程与教学的概念	(1)
第二节 课程与教学的关系	(12)
第二章 课程与教学的理论基础	(15)
第一节 课程与教学的教育学基础	(15)
第二节 课程与教学的心理学基础	(20)
第三节 课程与教学的社会学基础	(25)
第四节 课程与教学的哲学基础	(31)
第三章 课程与教学的历史演变	(37)
第一节 我国课程与教学的历史演变	(37)
第二节 西方课程与教学的历史演变	(49)
第四章 现代课程与教学的主要流派	(65)
第一节 经验自然主义课程与教学观	(65)
第二节 永恒主义课程与教学观	(69)
第三节 要素主义课程与教学观	(73)
第四节 结构主义课程与教学观	(78)
第五节 人本主义课程与教学观	(81)
第六节 建构主义课程与教学观	(86)
第五章 后现代主义课程与教学理念	(90)
第一节 对后现代主义的理解	(90)
第二节 后现代主义课程理念	(94)
第三节 后现代主义教学理念	(100)
第六章 课程与教学的目标	(114)
第一节 课程目标理论	(114)
第二节 教学目标理论	(123)
第三节 学科课程教学目标的分析与设计	(134)

第七章 课程与教学的设计	(153)
第一节 课程设计	(153)
第二节 教学设计	(160)
第八章 课程研制与教学过程及环节	(174)
第一节 课程研制	(174)
第二节 教学过程	(180)
第三节 教学环节	(188)
第九章 课程模式与教学模式及策略	(192)
第一节 课程模式	(192)
第二节 教学模式概论	(208)
第三节 国内外常用教学模式	(218)
第四节 教学策略	(232)
第十章 课程实施与教学原则及方法	(236)
第一节 课程实施	(236)
第二节 教学原则	(248)
第三节 教学方法	(258)
第十一章 活动课程与教学组织形式	(266)
第一节 活动课程	(266)
第二节 教学组织形式	(283)
第三节 活动课程与教学组织形式的关系	(291)
第十二章 课程的内隐学习与无意识教学	(295)
第一节 课程的内隐学习与无意识教学的历史演进	(295)
第二节 课程内隐学习的内涵与机制	(298)
第三节 课程内隐学习的原理与无意识教学理论的 建构	(306)
第十三章 课程与教学的管理	(314)
第一节 课程与教学的管理概述	(314)
第二节 课程与教学的管理过程	(318)
第三节 课程与教学的管理原则	(320)
第四节 课程与教学的管理内容	(324)
第十四章 课程与教学的评价	(338)

第一节	课程与教学的评价概述	(338)
第二节	课程与教学的评价对象及类型	(344)
第三节	课程与教学的评价原则及方案	(351)
第四节	课程与教学的评价方法及实施	(358)
第十五章	课程与教学的研究	(372)
第一节	课程与教学的研究概述	(372)
第二节	课程与教学的调查研究	(381)
第三节	课程与教学的实验研究	(384)
第四节	课程与教学的行动研究	(400)
第五节	课程与教学的经验总结研究	(405)
第十六章	我国课程与教学的革新	(413)
第一节	我国基础教育课程改革回顾	(413)
第二节	我国新一轮基础教育课程改革	(420)
第三节	校本课程、地方课程与研究性学习课程的 开发	(435)
第四节	综合课程的开发	(444)
第五节	我国教学革新	(452)
第十七章	外国课程与教学改革的新动向	(467)
第一节	外国课程改革的新动向	(467)
第二节	外国教学改革的新动向	(480)
主要参考文献		(490)
后 记		(503)

第一章 绪 论

第一节 课程与教学的概念

一、课程内涵分析

“课程”一词在我国始见于唐朝。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”^①一句注疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”宋朝朱熹在论学时多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”^②，“徐徐以俟之，莫立课程”^③等。唐宋时期提及的课程仅仅指学习内容的安排次序和规定，较少涉及教授方法上的要求和规范，因此只能称为“学程”。到了近代，由于班级授课制的施行，特别是赫尔巴特学派“五段教学法”的引入，人们开始关注教学的程序和阶段，这样，课程的内涵不仅涵盖“学程”，而且包括“教程”。

在国外，课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）《什么知识最有价值》（1859年）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，课程定义通常是指“学习的进程（course of study）”，简称“学程”。课程的概念可以引申出两种不同的含义：当采用 currere 名词形式“跑道”

① 宋元人注：《四书五经》（中册），“诗经卷五”（朱熹注），96页，北京，北京市中国书店，1987（据世界书局影印本影印）。

② 陈侠：《课程论》，12~13页，北京，人民教育出版社，1989。

③ [宋]黎靖德编，王星贤点校：《朱子语类》（七），2614页，北京，中华书局出版，1986。

时,人们顺理成章地把课程理解为给不同学生设计的不同轨道,从而引出传统意义上的课程;而将 *currere* 理解成动词形式“奔跑”时,对课程的界定又着眼于个体认识的独特性和经验重构。

随着教育科学的深入发展,课程的意义不断得以丰富,人们对课程内涵的界定,各持己见,形成了不同学说,举其要列举如下:

(一) 科目说

持这种观点的人认为,课程是指“实现各级各类学校培养目标而规定的全部教学科目及这些科目在教学计划中的地位和开设的总称”,与此相类似的看法,则把课程理解为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。有人进一步把课程看做是把教学内容按一定程序组织起来的一个系统。

(二) 学科进程说

持这种观点的人认为,课程即课业及其进程。他们认为:近代学校兴起以来,课程有广义、狭义两种。广义指所有学科(教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和;狭义指一门学科。有人明确地把课程表达为:教学内容和进程的总和,这不仅包括学科,还包括其他内容如劳动和其他各种活动。

(三) 经验结果说

持这种观点的人认为,课程是学习者在学校环境中获得的全部经验,也是学习者在学校教师指导下获得的全部经验。按这种理解,课程不仅包括学科和课外活动,还包括“潜在课程”即学生在学校环境中获得的一切经验。

(四) 文化再生产说

在一些人看来,任何社会文化中的课程,事实上都是这种社会文化的反映,学校教育的职责主要是要再生产对下一代有用的知识。政府有关部门根据国家需要来规定所教的知识、技能等,学校教师的任务是要考虑如何把它们转换成可以传递给学生的课程。以为课程应该不加批判地再生产社会文化,实际上是假想现状已达到完满状态了,即认为社会和文化的改进已不再需要了。然而,现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美一些学者在指出了他们社会中存在的大量偏见、不公

正的现象后认为,倘若教育者以为课程无需关注社会文化的变革,那就
会使现存的偏见永久化。

(五) 社会改造过程说

持这种观点的教育家认为,课程不是要使学生适应或顺从于社会文化,而是要帮助学生摆脱社会制度的束缚。但是,课程总是滞后于社会的变革。因此要求课程重点应该指向当代社会问题和社会的主要弊端,以及指向改造社会和社会活动规划等方面。课程应该有助于促使学生社会化,帮助学生学会如何参与制定社会规划,这些都需要使学生具有批判意识。当今最有影响的代表人物巴西的弗雷尔(P. Freire)批评资本主义学校课程已成了一种维护社会现状的工具,充当了人民群众与权贵人物之间的调解者,使人民大众甘心处于从属地位,或归咎于自己天性的无能。所以,他主张课程应该使学生摆脱盲目从外部强加给他们的世界观,要求让学生在规划和实施课程的过程中起主要作用。然而,在社会上,由于学校并不是一个特别有影响力的机构,所以,课程改革不可能促使社会发生重大的变革。因此,这种夸大了学校课程对社会变革作用的观点是不切合实际的。

综观以上学说,第一、第二种观点,概括了课程的主体,但不够完整。第四、第五种观点突出了课程的文化和社会制约性,强调课程的社会功能和价值,但未能真正揭示课程的本质特征。我们较倾向于第三种观点。第三种观点在揭示课程的内涵时,不仅要考虑正式的显性课程,而且还要考虑非正式的潜在课程。从基础教育课程的特点来看,学生的学习,既有“间接经验”,这对学生来说是主要的,也有“直接经验”,这对学生来说是必不可少的。因此,作为课程,既要考虑为学生提供间接经验(主要通过教材),也要考虑为学生提供直接经验(主要通过各种形式的活动),以培养学生的创造力并积累工作经验;同时,也要重视学习环境及活动环境的影响。因此,我们概括出“课程”的定义:课程是学科、活动和相应的学习情境、活动情景的统一。

二、课程类型

根据不同的划分标准,课程可划分为不同的种类。课程的类型颇多,这里只阐述学科课程、活动课程、潜在课程三大类型。

(一) 学科课程

学科课程 (subject curriculum), 也称“分科课程”, 是以学科为中心设计的课程。这种课程有悠久的历史, 我国古代的“六艺”和古希腊的“七艺”, 都可以说是最早的学科课程。近代学校的学科课程是从文艺复兴以来逐步形成的百科全书式的课程。随着生产的发展和科学的进步, 学科的设置不断增加, 内容也不断更新, 分科课程至今在各国学校中仍然广泛应用。学科课程又可具体分为以下几种类型:

1. 科目本位课程

科目本位课程是由各自具有独立体系、彼此缺乏联系的科目所组成的课程。如我国古代的“六艺”、古希腊和欧洲中世纪的“七艺”等都属此类。这类学科课程的特点是: 其一, 强调知识的类别性和安排学科的计划性。其二, 注重学科内部的逻辑性。其三, 强调不同学科的不同价值, 主张以具有不同价值的学科去满足不同学生的要求, 以使适应学生的个别差异。

这种传统的学科课程利弊共存, 其主要优点是: 其一, 学科的门类是根据有关的科学门类建立的, 学科内容选自各门学科基础知识, 有利于人类文化的传递和发展。其二, 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。能为中小學生打好文化基础, 尤其能满足高中学生准备升大学和准备就业的要求, 有利于普通教育与高等教育、职业教育的衔接。其三, 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。其缺点是: 首先, 科目本位课程由于重视各科内部的逻辑联系, 却割裂了不同学科之间联系。这个问题主要表现在小学、初中阶段, 特别是在小学, 过细划分学科是不符合学生认知发展规律的。其次, 由于这种课程强调学科内部的逻辑联系, 知识的组织过细, 其实施必然主要依靠师生的言语活动, 强调教师的讲授和学生的背诵, 不利于学生的智力发展和学生主动性的发挥。

2. 学术性学科课程

学术性学科课程的发起者是要素主义学派。1938年, 贝格莱 (William C. Bagley) 等人成立了“要素主义者促进委员会”, 发表了《要素主义教育纲要》, 揭露了“进步教育”运动存在的问题, 认为学校课程要以传递文化要素为核心, 提出了向学生传授基础知识和进行基本

训练的主张。他们认为,课程内容应以智力训练为中心,设置一定的学术性课程是进行智力训练的惟一道路。这些思想对美国 20 世纪五六十年代的课程改革有很大的影响。20 世纪 50 年代初,布鲁纳(Jerome Bruner)等人倡导组织了物理科学研究委员会(PSSC)、生物科学课程研究会(BSCS)、学校数学研究组(SMSG)等组织,进行中小学新教材的研究,为 20 世纪 60 年代的课程改革作了准备。1957 年 10 月,苏联第一颗人造地球卫星的成功发射,使美国朝野大为震惊。美国一些人士把科技落后于前苏联的原因归咎于“进步教育”运动的推行。所以,20 世纪 60 年代美国课程改革主张采用学科中心课程,但具体做法与传统的学科课程有所不同,它强调课程的学术性和现代化,主张按“学科结构”来设计课程,这就是结构主义课程论的主张,它是要素主义课程论的新发展。

学术性学科课程只限于传统的学术性学科,如数学、物理、化学、生物、文学、历史等,而不包括职业性学科。学术性学科课程的第一个特点是精选传统的学科内容,更新教材,引用现代的科学成果,以提高课程质量,就基础教育而言以培养升大学的学生为目的,而不考虑某些中学生准备就业的要求。第二个特点是突出基本概念和事物的内部联系,力图给学生以规律性的知识。这种课程主张按照学科结构来组织课程内容,要求学生理解每一学科的主要概念以及原理原则之间的逻辑关系,而不注重数据和资料。第三个特点是重视学生智力的发展,主张采用发现法去发挥学生的主动性,而不强调过程的叙述和具体材料的记忆。第四个特点是学科的划分更细、内容更抽象。如原来的英文被文法、修辞、文学所取代,原来的理科划分为物理、化学和生物,原来的社会研究变成了历史、地理和经济学。这种学科课程的上述新特点也给它带来了不足。这主要是,这种学科课程过分强调理论知识的培养。因此,在 20 世纪 60 年代,不少美国人批评中小学新教材太抽象,忽视知识的实际应用,贬低了熟记和技巧训练的作用。

3. 综合性学科课程

综合性学科课程就是把彼此邻近的学科内容组成范围比较广阔的学科,成为具有相对综合性的学科课程,因此又称广域学科课程。例如在小学或初中阶段,把阅读、书写、拼法和作文组成一门学科叫做语文;

把历史、地理和社会学的基本常识组成另一门学科,称为社会常识;而把生物、物理和化学的基本常识综合起来组成理科。

在美国,综合性的学科课程始于20世纪20年代,这种学科课程的理论基础是,从普通教育的目的出发,使学生形成对现实世界的综合理解。其目的在于克服前两种学科课程割裂知识之不足。

综合性学科课程有利于学生从整体上认识客观世界,培养学生综合运用知识的能力,符合小学、初中学生认识发展的特点,但这种课程在设计上需把相邻学科领域的知识有机地结合起来,形成新的综合学科体系,难度较大,这是需要认真研究的。

20世纪70年代以来,世界各国的课程改革,注重改进学科课程的设计,主要是通过改进课程内容和组织形式来加强学科结构和课程结构的合理性。在课程内容上,改变过去重知识、轻智能、轻劳动技术教育的倾向。在课程的组织形式上,必修与选修结合,开设多层次的科目,设置某些微型课程。例如,欧美在改进学科课程的过程中,提出了设置综合性的分科课程;前苏联的课程改革办法之一是在按学科分科的同时,在大纲中规定相关课程的科际联系点,加强科际联系。

(二) 活动课程

活动课程主要源于20世纪二三十年的活动运动,卷入这场运动的学校被称为“活动学校(activity school)”,这些学校在进行课程设计时常常采用活动的方式,简称为“活动设计”(activity design)。“经验课程”和“学生中心课程”是活动课程两个变式。

1. 经验课程

R. H. 莱恩(Robert Hill Lane)是经验课程的首倡者,他在《活动课程及其教学法》一文中,提出“活动课程”即是一种“经验课程”。他认为,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。教师对整个教学过程进行设计与组织,创设一个适合儿童生长的环境,这种环境能给儿童充分活动机会,一切活动皆以兴趣为中心。经验是儿童不断生长的前提,显而易见,经验课程论关注的重心不是活动本身,而是通过活动所获得的经验。因此,莱恩等人认为,活动课程实质上是一种经验课程。因此,在课程设计时必须遵循以下五个原则:其一,它与青少年的需要、问题和兴趣密切相关;其二,它最大限度地适

用于环境；其三它为学校和社会的统一提供巨大的潜力；其四，它促进学校生活各方面的统一；其五，它与新近的学习心理理论相符合。

2. 学生中心课程

“学生中心课程”立足于以人为中心的本体论哲学思想，它强调将准备接受课程设计的学生作为课程设计的中心，在设计时充分考虑学生的兴趣、需要以及发展水平，坚信“儿童是起点，是中心，而且是目的”，儿童的发展、儿童的生长，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。当然，“学生中心课程”的概括者们也并不忽视活动与经验这两个关键概念，而且他们在对待学习心理的有关态度上，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。种种“活动课程”在具体实施中都体现出以人为本的思想，注重人的情感，重视生活教育，强调人性的自由与自尊，这既符合时代的要求，更是教育规律的反映。无论何种来源的“活动课程”，其设计与实施都把学生活动作为核心概念，并通过活动内容和活动时间的规定，强化学生活动在课程中的地位和作用。活动课程应该是学科课程结构的有机组成部分，它与学科课程相资互益。在本质上，活动课程强调通过设计一系列以教育性交往为中介的学生主体性活动项目和方式，让学生获得直接经验和即时信息；其主要价值在于协调学科课程结构内部诸因素之间的关系，拓展学生的知识领域，训练和培养学生多方面能力，发展学生非智力因素，与学科课程密切配合，共同实现学生的全面发展和个性充分自由的发展。

（三）潜在课程

“潜在课程（hidden curriculum）”一词是由美国学者杰克逊（P. W. Jackson）于1968年在其《教室生活》一书中首次提出来的。但若就其本质而言，在20世纪初已有少数学者，如杜威（J. Dewey）和克伯屈（W. H. Kilpatrick），就提出类似的概念。在1991年出版的《国际课程百科全书》中，范兰丝又对潜在课程作了更为详尽的界说。她指出：潜在课程是指那些在课程指导和学校政策中经常而有效的一部分。潜在课程也许被认为是不公开的、非预期的、隐含的或未被认识的；“潜在”的意图和程度随着作者关于这种现象的观念而变化。

由此我们理解潜在课程的基本含义是：其一，潜在课程可指学习的任何情景，包含师生交互作用的情景、课堂教学氛围、校园文化环境、整个教育系统的组织形态。其二，潜在课程包含程度深浅不同的意图（intentionality）和潜在因素，由偶发的、无意的课程副产品到历史上学校实施的社会控制。

潜在课程作为一种独立的课程形态，与正规课程相比较，可以发现有以下一些特点：

1. 整体性

从范围上看，潜在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、班集体建设，等等，范围相当广泛，形式多样。它供给学生的经验包括直接的和间接的、道德的和审美的等，但都是一种整体性的经验。

从目的上看，它影响着学生非认知性心理的发展，旨在培养“完整的人的个性”。在某种意义上，比正规课程偏重于学生认知性心理的发展更加有影响力。

2. 非公开性

正规课程是学校教育中有计划的学科体系，包括课程目标、教材内容、教学指导书等，它是由国家行政机关颁布的、必须予以实施的强制性、公开性内容所构成。而潜在课程则是非强制性的、非公开性的，国家并未加以规定或强迫执行。况且，由于它的广泛性和多样性，也不可能详细说明应通过潜在课程传递什么内容。

3. 依附性

正如正规课程一样，潜在课程也有其客观的物质载体，需要借助于某种客体才能传递它蕴含的经验，发挥其功能。如果说正规课程是以文字符号为物质承担者的话，那么潜在课程的物质承担者则主要是具体的人、事、物。例如教师、校园物质环境、文化氛围、学校组织结构、社会关系结构和正规课程中隐含的某些“背景因素”（即指特定社会或时代政治、价值、文化传统等意识形态层面的内容），等等，离开了这些客观的物质载体，潜在课程也就失去了它存在的基础。这就是我们常说的寓教于文、寓教于积极的活动以及环境育人等。教育工作者的教育意

向正是随着这些不同的载体,或顺着不同的“河床”,悄然流入受教育者的心灵之中,并且不断地沉积下来,产生相应的心理结构。

4. 潜隐性

潜在课程与正规课程不同,它不是直接而公开地向学生施教,而是以隐蔽的方式,在暗默中把有关道德的、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。寓教于无声无息之中。载道而不说教。乃所谓“渐于此而不苦其难,入于中和而不知其故”。

5. 差异性

学校里的生活是多种多样的,由于学生们从事的学习活动不同,所处的课堂环境不同,纵使处在同一个学校内,受到的潜在影响也会表现出差异性。纵使处在同一的学校环境或过程之中,也会因时间的变化或学生个人的学识、兴趣、爱好的不同,接受不同的潜在课程,也就是说,学生对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,对潜在课程传递的经验进行选择或加工。因此,潜在课程对学生的影响会表现出个别差异性。

6. 愉悦性

情意是人们认识活动的动力源泉,它推动着人们不断地去追求科学真理。而潜在课程则是偏重于情意方面的学习,往往使学生在轻松愉快的状态下接受它所传递的教育性经验。潜在课程运用人的情绪体验和丰富的联想,不时触发学生的种种激情和向往,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。在一种陶醉、愉悦、亢奋和激动等心理状态下被“熏陶”、被教育。

7. 开发性

如果说正规课程要求学生必须做出意志努力才能获得有关的系统知识的话,那么潜在课程则常常利用学生无意识的心理活动机制来摄取有关的教育性经验,从而大大激发学生蕴藏的心理潜能,把无意识和有意识心理活动有机地统一起来。极大地拓展信息刺激的容量。因此,潜在课程具有开发人脑潜能的积极意义。

(四) 网络课程

网络课程是在网络教育中开设的课程,它是通过网络表现某门学科