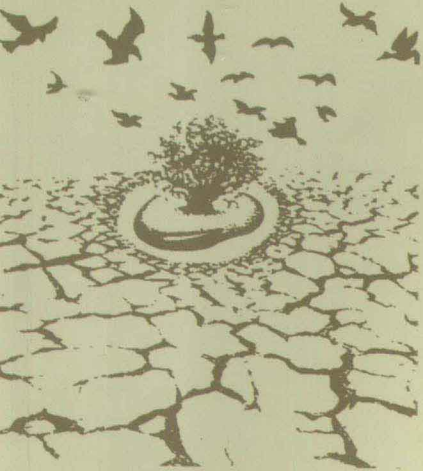




全国高等教育自学考试指定教材
义务教育专业(独立本科段)

课程代码 9338

课程设计与评价 自学辅导书

KECHENG SHEJI YU PINGJIA ZIXUE FUDAOSHU

全国高等教育自学考试指导委员会 组编
张立昌 主编

(2010年版)



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
东北师范大学出版社
WWW.NENUP.COM

全国高等教育自学考试指定教材
义务教育专业(独立本科段)

课程设计与评价 自学辅导书

全国高等教育自学考试指导委员会 组编

主 编 张立昌

副主编 李 艳

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

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

课程设计与评价自学辅导书/张立昌主编. —长春:
东北师范大学出版社, 2010.7
ISBN 978 - 7 - 5602 - 6367 - 0

I. ①课… II. ①张… III. ①课程设计—高等教育—
自学考试—自学参考资料 ②课程—教学评议—高等
教育—自学考试—自学参考资料 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 132971 号

☐责任编辑: 黄玉波 ☐封面设计: 张 然

☐责任校对: 刘晓军

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: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

北京飞达印刷有限责任公司印装

2010 年 11 月第 1 版 2010 年 12 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 185mm×260mm 印张: 10 字数: 231 千

定价: 18.00 元

目 录

第一章 课程及课程设计概述.....	1
学习目标.....	1
学习内容解析.....	1
同步练习	15
第二章 课程设计的基础和模式	16
学习目标	16
学习内容解析	16
同步练习	28
第三章 课程设计的内容和基本策略	30
学习目标	30
学习内容解析	30
同步练习	35
第四章 课程评价	39
学习目标	39
学习内容解析	39
同步练习	47
第五章 中小学课程评价的方法与程序	49
学习目标	49
学习内容解析	49
同步练习	61
第六章 综合实践活动课程的设计与评价	63
学习目标	63

学习内容解析	63
同步练习	80
第七章 校本课程的设计与评价	86
学习目标	86
学习内容解析	86
同步练习	100
第八章 课程资源的开发利用与教师专业发展	105
学习目标	105
学习内容解析	105
同步练习	116
同步练习参考答案	120
综合练习	139
综合练习参考答案	147

第一章

课程及课程设计概述

学习目标

通过对本章的学习：

理解和掌握课程的含义、课程的常见类型、课程设计的含义，从而为以后各章节的学习奠定基础；

领会不同课程定义背后的课程观；

明确和了解古代、近代和现代学校课程形态的特点；

能将现实教育教学中遇到的课程进行归类，发现它们的长处和不足；

能够用学到的相关课程设计的知识指导自己的课程设计。

学习内容解析

一、教材内容提要

本章内容主要向学习者介绍课程的基本理论知识，为以后各章的学习奠定一定的基础。具体包括课程的概念、课程的历史形态及其特点、课程的类型及课程设计基本理论。

由于学者们对课程下定义的角度不同，他们所持有的课程观不同，从而使课程定义众说纷纭。每一种概念都或多或少具有某些积极特征，也都存在明显的不足。教材列举了三种类型的课程概念，即课程作为学科、课程作为目标或计划、课程作为学习者的经验或体验。学习者必须用辩证的观点理解它们的合理之处和缺陷。课程作为学科，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。课程作为目标或计划，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。课程作为学习者的经验或体验的突出特点是把学生的直接经验植于课程的中心位置，从而消除了课程中“见物不见人”的倾向，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。

纵观教育发展史，在不同的历史时期，学校课程（主要指中小学阶段）的表现形式和特点不同。古代学校课程形态的特点有：课程设置以古典人文主义为主要标准；学科课程的雏形基本形成。近代学校课程形态的主要特点有：学科课程的形成；经验课程的出现；

核心课程的萌芽。现代学校课程形态的特点是：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；课程内容不断更新，教材编制采取多样化的形式。

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。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。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”。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。核心课程是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。国家课程也称“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。地方课程是在国家规定的各个教育阶段的课程计划内，由省一级的教育行政部门或其授权的教育部门依据当地的政治、经济、文化、民族等发展需要而开发的课程。校本课程是由学生所在的学校教师编制、实施和评价的课程。必修课程是指同一学年的所有学生必须修习的公共课程，是为保证所有学生的基本学力而开发的课程。选修课程是指依据不同学生的发展方向，容许个人选择的课程，是为适应学生的个性差异而开发的课程。

课程设计是按照育人的目的要求和课程内部各要素、各成分之间的必然联系而制定一定学校的课程计划、课程标准和编制各类教材的过程，是课程建设系统工程的一个组成部分。课程设计大致可以分为宏观、中观、微观三个层次。不同层次的设计，完成不同的任务，产生不同的结果。宏观层面的课程设计主要解决课程设计的基本理念问题，包括课程设计的价值取向、课程的根本目的、课程的主要任务、课程的主要结构等等。中观层面的课程设计要以宏观的课程设计为前提和基础，它的主要任务是将宏观的课程设计具体化为各门课程的大纲或标准，并且以教科书或其他形式的教材为物质载体表现出来。微观层面的课程设计主要是指教师在实施已有的课程（课程标准、教科书）时，根据教学目标、学生现有的水平和特征，以及课程资源等实际情况对已确定的课程材料重新组织设计，以服务于现实的教学。宏观和中观层次课程设计的主体主要是课程专家，而微观层次课程设计的主体主要是教师。

二、重点、难点解析

（一）课程的基本含义是什么

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）怎样理解学科课程和活动课程的优缺点

学科课程是以学科知识为基础，根据学科逻辑而编排的课程。学科课程是一种古老的和基本的课程形式，具有结构性、系统性、简约性等特点。它的优点在于强调每一门学科的逻辑组织，缺点是较少地考虑学科间的相互联系。活动课程是以儿童的兴趣或需要为基础，根据心理逻辑而编排的课程，主张学生动手“做”，手脑并用，脱离开书本而亲身体验生活的现实，以获得直接经验，具有生活性、实用性、开放性等特点。它的优点在于能给学生广泛的学习空间和充分的动手操作机会，缺点是学生从中获得的知识缺乏系统性和连贯性，而具有很大的偶然性和随机性。

（三）如何看待校本课程与国家课程、地方课程之间的地位和关系

校本课程、地方课程和国家课程三类课程不是三个完全独立的部分，它们构成了学校课程的有机整体，拥有共同的培养目标，实现不同的课程价值，承担不同的任务，履行不同的责任，从不同的方面促进学生的发展。

校本课程是以学校教师为主体，在具体实施国家课程和地方课程的前提下，通过对本校学生的需求进行科学的评估，充分利用当地社区和学校的课程资源，根据学校的办学思想而开发的多样性的、可供学生选择的课程。校本课程强调以学校为主体和基地，充分尊重和满足学校师生的独特性和差异性，特别是使学生在国家课程和地方课程中难以满足的那部分发展需要得到更好的满足。它是国家课程计划中一项不可或缺的组成部分。

可以说，校本课程是对国家课程、地方课程的丰富和补充，其开发目的是满足学生和社区的发展需要。校本课程不是与国家课程、地方课程相割裂的，它必须与国家课程、地方课程配套实施。所以学校应根据国家和本省（自治区、直辖市）课程计划的有关规定，从当地社区、学校的实际出发，制定实施方案，结合传统和优势，开发适合自己本校实际情况的校本课程，提供给不同需求的学生选择，充分发挥国家课程、地方课程和校本课程对学生发展的不同价值。

（四）如何全面认识宏观层面、中观层面和微观层面的课程设计

宏观层面课程设计的主体主要是课程专家，设计任务主要是确定课程设计的基本理念，设计成果主要是学校课程的类别，影响因素主要是课程专家的哲学观和教育目的。中观层面课程设计的主体主要也是课程专家，任务是将宏观层面确定的理念具体化、物化，成果是课程的科类结构，影响因素主要是价值观及传统习俗等。微观层面的课程设计主体主要是一线教师，任务是对具体课程要素进行设计，以便更好地贯彻业已存在的课程，并有利于学生的学习活动，设计成果是各科目内的结构，影响因素是教师本身的素养、专业技能、课程资源等。

三、资料拓展

（一）关于课程理论流派

课程理论是课程研究者在不同社会历史条件下对课程问题所作的各种理解和思考，它

是课程研究者世界观、教育观和方法论的反映。课程理论流派是课程研究者在某种程度上对课程理论认识的某些趋同反映。下面,我们主要介绍经验主义课程理论、学科中心主义课程理论、社会改造主义课程理论、人本主义课程理论和后现代主义课程理论几大流派。

1. 经验主义课程理论

任何课程理论的产生都有其深刻的历史背景和特殊的教育环境。经验主义课程理论是以实用主义哲学为主要基础的课程流派,是课程理论发展史上最重要的课程理论,对世界教育的发展有深远的影响。它的主要代表人物是杜威、克伯屈等,主要代表著作有《我的教育信条》、《学校与社会》、《儿童与课程》、《经验与自然》、《经验与教育》、《民主主义与教育》等。

19世纪末20世纪初,美国生产力高度发展,使劳动力的结构和人们的社会生活观念发生了相当大的变化,美国的技术工人占全部工人的比率已经由19世纪末的30%上升到了20世纪前半叶的50%,培养有一技之长的技术工人成为这一时期学校教育的主要任务。人们信奉“有用即真理”的哲学观,普遍“务实”,关注“实惠”,当时美国公民送子女求学,也主要是把学校教育作为获取足够面包和牛油以满足生活的一种实用手段。^①这种经济和社会生活的巨大变化对美国当时的学校教育提出了全新的要求,过去盛行的赫尔巴特主义依然强调“主知”,注重“形式教育”,与美国公民强烈的就业要求等社会需求形成巨大反差,最终导致规模宏大的以“探讨民主、科学、进化和工业制度对于教育的意义”为主题的进步教育运动。这场运动促成了经验主义课程理论的萌芽。

以杜威为代表的经验主义课程理论流派认为,以学科为中心的传统课程是不足取的,应代之以儿童的活动为中心的课程;课程组织应该心理学化。

① 课程应以儿童的活动为中心,让儿童在做中学。杜威认为,课程必须与儿童的生活相沟通,应该以儿童为出发点,为中心,为目的。理想的课程应该促进儿童的生长和发展,这也是衡量课程价值的标准。课程的内容不能超出儿童经验和生活的范围,而且课程要考虑到儿童的需要和兴趣,否则不能引起儿童的学习动机,也就不能有自发的活动。为此,杜威在芝加哥大学实验学校实践了诸如烹饪、缝纫、木工等儿童已经在其生活中熟悉的的活动为中心的课程,而且对于教材的学习也一反传统的做法,使之与这些活动相联系。这一主张是与杜威的经验论相一致的。杜威从哲学角度对经验进行解释,他认为,经验是人的有机体与环境相互作用的结果,“包含一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素以特有的方式结合着……在主动的方面,经验就是尝试……在被动的方面,经验就是经受结果”^②。两者缺一不可。只有当尝试与经受两方面的经验结合起来,才能生成真正的经验。教育,它属于经验,由于经验和为着经验。那么,课程是什么呢?课程也就是经验,从严格意义上讲,就是教育性经验。即那种对学生经验增长有教育价值的经验才是课程。杜威极力倡导的以儿童为出发点设计的一系列活动不是盲目的,而是对儿童的经验增

① 赵祥麟,王承绪,译。杜威教育论著选。上海:华东师范大学出版社,1981:27。

② 赵祥麟,王承绪,译。杜威教育论著选。上海:华东师范大学出版社,1981:174。

长或知识增长有教育价值的教育性经验。

经验不是思想出来的,而是与社会生活实践密切联系的,它是在做中学到的,也就是从活动中学到的。一切学习都要通过“做”,由“做”而得到的知识才是真知识。杜威强调说,人们最初的知识 and 最牢固地保持的知识,是关于怎样做的知识。他提醒人们,自然的发展进程总是从包含着在做中学的那些情景开始。不仅如此,“做”就是儿童的本性。他认为儿童有社会的冲动、建构的冲动、探究的冲动和表现的冲动,这四种冲动“就是天赋的资源,未投入的资本,儿童积极成长正是依靠这些资源和资本的运用”^①。所以通过儿童“做”获得知识,既是经验生长的条件,也是儿童的愿望和兴趣所在。这样,当学校安排课程时,必须站在儿童的立场上,以儿童为出发点,“学校科目相互联系的真正中心,……是儿童本身的社会活动”^②。这里,杜威主张的“做”,并非为做而做,为活动而活动,做的目的是为了培养学生的思维,为了经验的改组和改造。

② 课程的组织应心理学化。杜威认为,课程的组织之所以要心理学化,是因为传统学科课程的组织逻辑对于成人可能是适用的,而对于儿童来说,情况就不一样。因为儿童是初学者,还没有能力接受成人完整的经验,所以,课程的组织应当考虑到心理发展的次序以利用儿童现有的经验和能力。他认为,教育应“抛弃把教材当作某些固定的和现成的东西,当作在儿童之外的东西的见解,不再把儿童的经验当作一成不变的东西,而把它当作某些变化的、在形成中有生命力的东西;我们认识到,儿童和课程仅仅是构成一个单一过程的两极。正如两点构成一条直线一样,儿童现在的观点以及构成各种科目的事实和真理,构成了教学”^③。

2. 学科中心主义课程理论

1957年,苏联人造卫星上天,对美国为首的西方世界产生了巨大的冲击。美国认识到由于基础教育的落后,导致国民科学水平下降的现实,通过对原有的实用主义教育进行反思,美国开始致力于以学校教育内容的科学化、现代化为特征的课程改革运动。1958年,美国《国防教育法》出台,进一步推动了美国的基础教育改革。美国学者科南特提出的公共核心课程论,主张所有学生都必修“公共核心课程”,包括数学、自然科学、英语、社会研究、美国历史。尤其强调因受苏联卫星上天的冲击而提出的“新三艺”,即把数学、科学、外语这三门学科置于突出地位,以培养大批科学家和工程师,为美国的经济和国防建设提供科技人才。在此背景下,学科中心主义课程论应运而生,主要包括要素主义和永恒主义。要素主义强调课程的内容应该是人类文化的“共同要素”,它提出的课程设计原则中首先要考虑的是国家和民族的利益。正如巴格莱(W. C. Bagley, 1847—1946)在《要素主义的纲领》(1938)中对当时美国的课程改革运动提出严厉批评。巴格莱的批评集中到一点就是,当时课程改革的理论从来没有认识到国家或民族对于学校教学的内容有着一种利害关系,因而实际上否定了课程内容在全国人民的基础文化中,特别是在民主社会

① [澳] W. F. 康乃尔. 二十世纪世界教育史. 张法琨, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 150.

② 赵祥麟, 王承绪, 译. 杜威教育论著选. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 6.

③ 赵祥麟, 王承绪, 译. 杜威教育论著选. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 81.

中所需要的共同要素。要素主义认为,学校课程应该给学生提供分化的、有组织的经验,即知识。如果给学生提供未经分化的经验,学生势必自己对它们加以分化和组织,这将妨碍教育的效能。在要素主义者看来,要给学生提供分化的、有组织的经验之最有效能的方法就是学科课程。这种课程的主要特点就是,它由若干门学科组成,而每门学科都有自己特定的组织,这样,每一门学科及智力训练的作用就能得到充分的发挥,不至于造成活动经验课程那样相互混淆以致削弱的现象。

永恒主义认为,教育内容或课程涉及的第一个根本问题就是,为了实现教育目的,什么知识最有价值或如何选择学科。永恒主义对此的回答是:具有理智训练价值的传统的“永恒学科”的价值高于实用学科的价值。赫钦斯(R. M. Hutchins, 1899—1977)在《美国高等教育》一书中说,“课程应当主要地由永恒学科组成。我们提倡永恒学科,因为这些学科抽绎出我们人性的共同因素,因为它们使人与人联系起来,因为它们对于任何进一步的研究和对于世界的任何理解都是首要的。”他接着说,“永恒学科首先是那些经历了许多世纪而达到古典著作水平的书籍。”^①

永恒主义者进一步阐明了名著课程和教材的优越性。第一,它是实现教育目的的最好途径。经典名著包含了关于宇宙的见解和观念,正确的思维和方法,论述了人类永恒的道德问题,因而体现人类应该考虑的永恒的原则和内容。第二,名著的定向都是概念的,理论的,从任何意义上讲,它都不是技术的,应用的。学习名著比学习一般教材更能对一个人的智力提出挑战,它可以促进学生智慧的发展。第三,读书本身就是一种很好的理智训练。名著都是出自作为人类之精华的伟大的知识分子之手。人们在阅读名著的过程中,不仅受到他们伟大思想的熏陶,而且实际上也是同这些伟人在交流、对话和讨论。最重要的是,读书对智慧训练的价值还在于可以发展人们的独立思考能力,所以,赫钦斯说,“要破坏西方独立思考的传统,并不需要焚毁书籍,只要两个世代不去读它就可以做到。”^②第四,不读这些名著,就不可能理解当代世界。在永恒主义看来,这些名著中的思想,提供了现代科学的基础。

美国心理学家布鲁纳的结构化思想是当代学科中心课程论的一个发展。布鲁纳等人认为,一门学科的概念、关键概念、原理,及其相互关系是一门学科的基本结构,是组成一门学科的核心,正是这种知识结构应成为教育的重点。布鲁纳在《论认知》中说:“赋予学习的对象以意义,开拓新的经验领域的,正是这种结构,亦使七零八落的现象系统化的概念。”^③具体说,学科结构由三种结构组成:一是组织结构,即说明一门学科不同于其他学科的基本形式,同时规定了这门学科研究的界限;二是实质结构,即探究过程中要回答的各种问题,即基本概念、原理和概念系统;三是句法结构,即各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果作出概括的方式。他认为按照这样的结构组织的教学有利于学生理解、记忆和迁移。

① 王承绪,赵祥麟,编译.西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社,2001:211—222.

② 赫钦斯,王承绪,等译.教育中的冲突//西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社,2001:219.

③ 钟启泉.现代课程论.上海:上海教育出版社,1989:132.

总之,学科中心课程理论主张学校课程应以学科的分类为基础,以学科教学为核心,以掌握学科的基本知识、基本规律和相应的技能为目标。

3. 社会改造主义课程理论

社会改造主义课程理论关心的是课程与社会政治、经济发展的关系。乐观的社会改造主义者认为,教育能够影响社会的变化。悲观的社会改造主义者认为,课程无力影响社会进程,只能复制社会。这种理论不太关注学科的知识体系,而是认为课程应该围绕当代重大的社会问题来组织,帮助学生在社会方面得到发展。社会改造主义课程论的当代代表当数功能主义的教育社会学思想。功能主义的早期代表迪尔凯姆(E. Durkheim)认为,人生活在社会群体中,群体的作用得到发挥,个体才能得益。个体都形成社会成员共享的观念、情操、价值观,社会才能维持和发展。所以,他提出教育的目的“在于使年轻一代系统地社会化”,“使出生时不适应社会生活的个体我成为崭新的社会我”。相应地,学校课程就应该为实现这种适应过程而努力,学校课程就应该成为维护社会结构,保持社会平衡的手段。另一代表人物布拉梅尔德(H. Brameld)认为,课程乃是实现未来社会变化的运载工具,所以,普通教育和整体教育的设计,“必须使课程结构具有意义的统一性”。而且他认为,人类的任务和目标乃是要统一到社会改造的意义上来。

社会改造主义的课程主张有两个值得注意的特点:第一,主张学生尽可能多地参与社会,因为社会是学生寻求解决问题方法的实验室。在改造主义者看来,传统的课堂教学固然有其价值,但重要的是要使学生将其所学运用于社会,此外学生也可以从社会中学到很多东西。第二,以广泛的社会问题为中心。改造主义者认为,由于报纸、电视以及其他宣传媒介的作用,学生对于世界各地以及本国社会问题非常敏感,这些问题应该在学校课程里得到反映。学校的课程尤其要关注城市问题、犯罪问题、交通拥挤、环境问题、家庭破裂、文化娱乐等社会问题。学生对这些社会问题要有批判的意识。学校课程应该给学生认识和解决这一类问题提供一定的背景知识,并把这些问题联系成为一个整体。

4. 人本主义课程理论

自20世纪70年代开始,世界各国兴起了一场重新检讨处于迷茫状态的现代学校教育,根本改变传统的学校制度的运动,这便是人本主义教育。人本主义课程理论随之产生。人本主义课程论是以人本主义心理学为基础,在批判结构主义和学科中心主义的基础上发展起来的,其主要代表人物是马斯洛和罗杰斯。

人本主义课程理论的主要观点有:①教育的根本价值是实现人的潜能和满足人的需要。人本主义课程论敏锐地指出,结构主义课程对培养社会和科技精英目的的追求,导致了人的畸形化。因此,课程必须走出英才教育思想的笼罩,建立新的教育价值。人是具有心理潜能的,潜能的实现具有内在的倾向性;需要是潜能的自然表现,潜能是价值的基础,需要表现着价值。所以,课程的教育价值不是别的,就是实现人的潜能和满足人的需要。②教育的根本目的是培养“完人”。人本主义课程论指出,结构主义课程培养出来的是人格不健全的人,其大肆鼓吹的学科分化是倒行逆施,而且科学逻辑与学习逻辑同一性是值得怀疑的,探究—发现学习也存在着适切性的问题。它提出,教育的目的是培养人格

健全、和谐发展和获得自由的“完人”。这样的“完人”，首先是多种多样的潜能得以发挥，表现为各个层次的需要得以和谐实现，其次是情意发展与认识发展的和谐统一，包括情感、感情和情绪的发展，认知、理智和行为的发展，以及情意与认知，感情与理智，情绪与行为发展的统一。③主张平行与并行课程。为了实现人本主义的教育价值和目的，需要建立和实施平行课程体系，包括学术性课程、社会体验课程和自我实现课程。进而，一种人本主义的并行课程整合模式也应运而生，它由知识课程、情意课程和体验整合课程有机结合而成。④组织意义学习。罗杰斯指出：人类学习有两种类型：一是无意义学习，比如无意义音节的学习，这类学习只涉及心智，不涉及感情或个人意义，与“完人”无关；另一是有意义学习，是指一种使个体的行为、态度、个性以及在未来选择行动方针时发生重大变化的学习。这不仅仅是一种增长知识的学习，而且是一种与每个人的各部分经验都融合在一起的学习。意义学习理论的基本观点包括：①人类有一种天然的学习倾向。②意义学习通常是在学生认识到学习材料与自己的目的有关的情况下出现的。当学生看出他所学习的东西能够保持和发展自我时，他就会进行意义学习。对学习的意义理解不同，会影响到学习的方向、质量和速度。③许多意义学习是通过学生的实际活动进行的。④学生的整个人（包括他的认知活动和情意活动）灌注其中的自发学习，往往是最持久和最深入的学习。自发学习的关键是获得学习的自由。⑤凡是引起自我概念变化的学习往往对个体是一种精神威胁，因而容易遭到拒绝。自我概念是指一个人的价值观、信念和基本态度。⑥意义学习在当代多变的世界中应是对学习过程的学习。

人本主义课程理论的基本主张还体现在课程目的、课程组织、课程实施和课程评价几个方面。

在课程目的方面人本主义者认为，课程的目的就在于满足学生个人自由发展和自我实现的需要。罗杰斯曾经批评，过分地强调知识是现代教育的悲剧，教育者将主要努力放在如何设计好课程之上也是错误的。课程具有怎样的内容以及如何设计这些内容并不重要，重要的是引导学生从课程中实现自我发展。可见，自我实现是课程的根本目的和核心。人本主义课程就是要鼓励学生的自我实现，允许学生自由表达，做实验，犯错误，获得反馈，发现自我。

在课程的组织方面，人本主义课程论最为人们肯定的是在课程上注重整合。人本主义者批评传统课程的学科逻辑，认为它没有与学生的心理建立联系，同时，从个性的完整出发，主张课程的综合。

在课程的实施方面，人本主义课程论要求在学生与教师之间建立起情感关系的背景中实施课程。教师应该富有想象力地呈现课程和教材，以便形成温暖的，有安全感的，从而能够促进学习的情境。课程是依靠师生的相互信任推动的，教师相信每一名学生都能学会，都能成功，教师从不勉强学生做任何他们自己不情愿的事情。

在课程评价方面，人本主义反对各种测量和考试，因为这些手段本身与个人自由发展的理想是冲突的，人本主义者注重过程，比如课程是否有助于学生成为更加开放、更加独立的人；注重教师和学生对课程的主观评估。他们采用的评价迥异于传统，例如表明学生

态度和行为进步的图画、诗歌或谈话等等。

人本主义的课程论与其他课程论相比,显示出迥然不同的色彩,在基本理论层次,人本主义的课程论博大精深,但在技术操作层面则十分欠缺,因此削弱了它在实践领域的影响。有一些课程改革被视为代表了人本主义课程论,比如美国的合成课程和自我指导学习,但一般不被视为具有普遍意义的成功经验。但无论如何,人本主义课程论的主要思想观点,尤其是对于现实中主流课程理论及其实践的思考和批判具有重大意义,反映出社会变化和进步到一定阶段,人类对于教育和课程新的要求。

5. 后现代主义课程理论

后现代主义课程理论的产生是以后现代主义哲学、文化思潮的产生和发展为基础的。后现代主义(post-modernism)是20世纪后半叶西方社会的流行哲学、文化思潮,其影响面非常广泛。从20世纪70年代开始,课程研究领域运用后现代主义思想和方法对包括要素主义、结构主义、永恒主义等尤其以“泰勒原理”为核心的传统的课程理论进行批判和反思,以新的理论视野和新的价值观念理解课程的本质,构建新的课程概念体系。由于现代主义的学校教育不能很好地与时代变化的趋势相合拍,教育研究领域涌现出一批具有后现代色彩的课程理论,美国从20世纪70年代开始出现的概念重建运动就是一个良好的开端。派纳(W. Pinar)在1975年出版《课程理论化:概念重建主义者》一书,提出要依据课程的原意,结合最新的哲学、心理学思想对课程进行“概念重建”。派纳倡导的概念重建运动受到了多尔、麦卡锡(C. McCarthy)、格鲁梅特(W. Grumet)、格林(M. Green)等学者的支持。

在这方面影响较大的是多尔(W. E. Doll)。多尔从混沌学原理出发,吸收了自然科学中不确定原理、非线性观点以及改造主义教育哲学和杜威经验主义思想,勾画出其后现代主义课程理论的框架。多尔把传统课程的封闭体系与当今的开放体系作了基本对比。他认为,18世纪和19世纪是封闭的时代,在物质世界中因果关系的观念盛行,这是一种决定论的观念,事物之间的关系法则可以被发现,也可以被用于进行预测和控制。18世纪和19世纪的观点对于19世纪和20世纪的教育研究产生了影响,使教育研究呈现出一种线性的、统一的、可以预测的、决定论的倾向,在课程领域也是如此。在多尔看来,泰勒(R. W. Tyler)的课程模式就是现代主义封闭课程体系的产物和典范。泰勒的课程模式是围绕以下四个基本问题展开的:第一,学校应该达到哪些目标;第二,提供哪些教育经验才能实现这些目标;第三,怎样才能有效地组织这些经验;第四,我们怎样才能确定这些目标正在得到实现。

多尔认为,泰勒的课程与教学模式局限于现代主义线性的以及因果关系的框架中,其课程原理预先决定目标,选择和组织经验反映这些目标,然后通过评价决定这些目标是否达到。这样看来,泰勒把目标的选择放在首要地位。多尔在分析和批判泰勒模式的基础上,把他设想的后现代课程的标准概括为“4R”,即丰富性(Richness)、循环性(Recursion)、关联性(Relevance)和严密性(Rigor)。

丰富性。这个术语与课程的深度、课程作为意义的载体有关,还与课程的多种可能性

或解释有关。多尔认为,学校中传授的主要学术性学科都有它们终身的历史背景、基本词汇和最终词汇,因此每门学科都会以自己的方式解释丰富性。例如,社会学科包括人类学、经济学、历史、心理学以及社会学等,主要通过对话和协商的方式。这种丰富性能创造各种领域进行合作的、对话性质的探索,因而它与现代意义的观点是不一样的,它体现了一种开放性的特点。

循环性。这种特征是很重要的,因为一种内容丰富而且复杂的课程,往往需要通过再回头思考,再提供各种机会才能掌握。循环性与现代主义观念下的重复迥然不同:重复是为了提高固定僵化的业绩,其框架是封闭式的;而可循环性是旨在发展能力,其框架是开放式的。

关联性。关联性对于一个在后现代时期中起改造作用的课程是有重要意义的,主要表现在两个方面:一是教育方面,称它为教育上的关联。它强调在构建课程时要考虑一整套的关系,在课程结构上也要强调其中的关系。二是文化方面的关系。有关文化和宇宙论的关系,虽然在课程之外,但会形成一个更大的网络,课程就在其中形成。

严密性。这是“4R”中最重要的。它的作用在于使改变了的课程避免滑入“不能控制的相对主义”以及情感上的唯我主义的怪圈。严密性与我们通常理解的意思有别,实际上是指概念的重新界定。严密性在这里意味着一种有意识的企图,去查找我们或别人重视的假设,并且协调讨论这些假设中的有关细节,这样进行对话才会有意义,才会有改造价值。

(二) 关于课程系统要素

课程系统是客观存在的,在教育系统中,它是一个相对独立的子系统,与其他子系统协同运作从而构成了复杂的教育大系统。课程系统在教育系统中起着至关重要的作用,它能否同其他教育子系统协同运作,往往决定着整个教育系统的健康发展和教育目的的实现。了解课程系统是深入理解课程的重要一环。

1. 课程系统的概念

按照系统论的观点,一个系统是由若干相互依存、相互制约的要素构成的具有特定功能的有机整体。课程系统也是如此。为了认识课程系统的内涵,我们从两个方面予以具体分析:

① 课程系统的表现形式。课程系统是教育活动系统中的一个子系统,它与学校教学系统、考试系统、管理系统等构成了复杂的学校教育系统。课程系统包含不断运行着的课程计划、课程标准和各类教材以及它们所需要的空间、时间和物质条件,还包含着设计、操作、管理学校课程的多层次教育工作者与受教育者。课程系统虽以学校作为主要运行空间,但其实际空间十分广阔,它始于中央教育主管部门,经由各级地方教育主管部门而到达各级各类学校之中。其时间跨度因各级各类学校施教年限不同而各异。例如,我国全日制小学课程系统运行的周期为六年,初中、高中各三年,大学本科则为四年。

② 课程系统的属性。课程系统是在一定客观条件下,由一定社会成员参与和组织起来的有目的的活动系统。这种活动系统具有结构性、功能性、目的性、可控性和适应性等

属性。

a. 课程系统的结构性。所谓课程系统的结构性，是指课程系统内部组织的有序性，是课程系统作为一个系统的必然特性。因为每一个系统都是由许多要素按照一定规律整合而成的；这些要素组合后，必然会形成一定的结构。课程系统的结构是课程工作者根据课程系统所要达到的目标而将课程系统固有的各基本要素按照它们之间必然的联系组合而成的。为了使课程系统发挥出最大的功能，必须合理组合这些要素，从而使课程系统保持最佳状态。

b. 课程系统的功能性。所谓课程系统的功能性，是说课程系统形成以后，必然具有一定的功能。这是由课程系统的结构决定的。凡具有合理结构的课程系统，必然对课程的完善、变革和发展，对相关教育子系统的运行，以及对社会的发展产生积极的推动作用。如果课程系统的结构不合理，其功能必然呈现低效状态，所以才有对课程系统进行改革的必要性。我们在对课程进行改革时，必须透过现象看本质，不能就功能谈功能，而是要改革课程系统的结构，从而达到我们所期望的功能。

c. 课程系统的目的性。这是指课程系统形成以后，都具有目的指向性，是向着一定的目的运行的。在我国，课程系统的目的性从宏观上看是与党和国家的方针政策，特别是与教育目的相适应的；从微观上看，是与社会大众的要求（包括家长的期望、学生的理想、社会职业结构的调整、社会阶层的分化）相一致的。课程系统的目的性为课程系统的运行指明了方向，也是评价课程系统是否科学、合理的一个重要依据。

d. 课程系统的可控性。这是指运行中的课程系统具有被控制的属性。运行中的课程系统不可能完全按照设计者所预期的那样有条不紊地运行，总会有或多或少的偏差（包括设计者的期望偏差、与国家的方针政策偏差、与师生要求的偏差等等）。在这种情况下，就需要对课程系统进行调整和控制。提高对课程系统的调控，可在一定程度上保证课程系统向着预期的目标运行，实现课程自身的价值。如果课程系统不具备这样的属性，那么，它在进入运行状态以后，人们就会对其束手无策，课程也就失去了其存在的意义了。

e. 课程系统的适应性。这是指课程系统被调控和改革以后，具有在其他类似环境中正常运行的属性。如上文所述，人们可对课程系统进行必要的调控和干预，其目的在于使它可以适应一定的社会需要。在学校教育实际活动中，我们常常可以看到，某些课程被进行一番改造和调整以后，可以从一所学校应用到另一所学校，甚至从一个国家应用到另一个国家。

③ 课程系统的本质含义。通过以上分析可知，课程系统是由各级课程人员、课程信息和相应条件等要素组成的，旨在提高课程质量的一种教育活动子系统。这就明确规定了课程系统的构成因素、性质和地位。这一定义表明，课程系统的构成要素包括各级课程人员、课程信息和相应条件等。其属概念是教育活动系统中一个子系统，与其运行相伴的系统还有很多，如考试系统、教学系统、学校管理系统等。

2. 课程系统的要素

巴班斯基在研究教学系统问题时曾经指出，必须区分教学系统的系统成分和过程本身

的成分,因为“过程是在系统中发挥作用的”。^①课程系统虽不同于教学系统,但这一论断对我们剖析课程系统的要素具有方法论的指导意义。就课程系统而言,“系统成分”就是指课程系统的构成性要素,“过程成分”则是指课程系统的运行性要素。

① 构成性要素。课程系统的构成性要素很多,其中主要包括课程目标、课程内容和课程中的学习方式三种要素。课程目标主要存在于各学段课程的总体方案和分科标准或分科教学大纲之中,包括“分科标准”中的分科目标和综合实践课程标准中的种种具体目标。课程目标是体现一定教育目标的学校课程,力图促进一定教育阶段学生基本素质发展所能达到的基本标准。它包括三个要点:其一是时限,即一定教育阶段从其起点到终点的期限以及在此期限内学生参加各类学习活动的时限。其二是学生在这—学段最终的发展状态与发展水平。学生的发展状态是指每名学生在德、智、体、美这些基本素质上能否全面和谐地有特色地发展。学生的发展水平是指学生基本素质的发展所达到的高度。课程目标区别于其他课程成分的根本特点就在于确定受教育者在这—学段最终的发展状态与发展水平。它集中地体现了课程目标的独特性能。其三是体现一定学校的教育目标。“课程内容是由符合课程目标要求的一系列比较系统的间接经验与学生的某些直接经验组成的用以构成学校课程的基本材料。”^②课程中的学习方式是“观念形态的学习活动,是客观存在的学生的学习活动的类型及其运行的空间、时间与程序在课程内部的反映”,也是“学生实际需要进行的活动在课程内部的反映”。由于学生基本素质的发展必须通过各种类型的学习活动来实现,所以,作为育人蓝图和育人信息载体的学校课程必然要反映学习活动的类型及其运行的空间、时间和程序。因此,学习方式是构成课程系统不可缺少的要素,它存在于课程计划、课程标准和各种教材之中。

② 运行性要素。课程系统的运行性要素主要包括三方面,即主体性要素、客体性要素和条件要素。

a. 主体性要素:主要指课程运行的直接参与者,包括课程的决策人员、设计人员、试用人员和管理人员。课程决策人员是指决定课程建设或课程改革的方针和重大举措的人员,他们都是党政部门的管理人员,代表、反映着党和国家在教育领域的意志;课程设计人员是指根据决策人员的要求、课程自身的规律以及学生身心发展的需要,对课程进行编制的人员,他们大都是从事课程研制的教育工作者;课程试用人员是指在试点学校参与课程实施的人员,主要包括教师、学生、校内的教辅人员及少数教研人员。

b. 客体性要素:主要是指与课程有关的各类信息,包括课程计划、课程标准、各类教材和反馈信息。课程计划是根据一定教育目的和一定学校的性质任务制定的关于一定学校课程的总体设计的课程文件。它包括课程设计原则、培养目标、课程设置、学时分配、学生活动总量、考试制度、实施要求等组成部分。

课程标准的内涵在我国有一个演变过程。1912—1949年,中国政府教育部多次颁布

① 巴班斯基. 研究教学问题的辩证系统方法. 教育研究, 1984 (10).

② 廖哲勋. 课程学. 武汉: 华中师范大学出版社, 1991: 98, 109.