



世纪高等继续教育精品教材·教育学系列

课程与教学论

KECHENGYUJIAOXUELUN

主编◎刘学利 傅义赣 张继瑜

21 世纪高等继续教育精品教材·教育学系列

课程与教学论

主 编 刘学利 傅义贇 张继瑜

中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学论/刘学利等主编. —北京: 中国人民大学出版社, 2012. 11
21 世纪高等继续教育精品教材·教育学系列
ISBN 978-7-300-16573-8

I. ①课… II. ①刘… III. ①课程-教学理论-成人高等教育-教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 253444 号

21 世纪高等继续教育精品教材·教育学系列

课程与教学论

主编 刘学利 傅义赣 张继瑜

出版发行	中国人民大学出版社		
社 址	北京中关村大街 31 号	邮政编码	100080
电 话	010-62511242 (总编室)		010-62511398 (质管部)
	010-82501766 (邮购部)		010-62514148 (门市部)
	010-62515195 (发行公司)		010-62515275 (盗版举报)
网 址	http://www.crup.com.cn		
	http://www.ttrnet.com(人大教研网)		
经 销	新华书店		
印 刷	中煤涿州制图印刷厂		
规 格	185 mm×260 mm 16 开本	版 次	2013 年 1 月第 1 版
印 张	14.75	印 次	2013 年 1 月第 1 次印刷
字 数	342 000	定 价	32.00 元

版权所有 侵权必究 印装差错 负责调换

21 世纪高等继续教育精品教材

编审委员会

顾 问 董明传

主 任 谢国东

副主任 黄 健 陈兴滨

委 员 (排名不分先后)

方 圆 叶安珊 刘小玉 陈小青 陈石清

陈 坚 陈昭玖 李应龙 邹自力 张 纯

罗双凤 郑义寅 饶淑华 郭才顺 钱振林

黄少云 彭绪铭 廖根福 熊亦净

21 世纪, 科学技术发展日新月异, 发明创造层出不穷, 知识更新日趋频繁, 全民学习、终身学习已经成为适应经济与社会发展的基本途径。近年来, 我国高等教育取得了跨越式的发展, 毛入学率由 1998 年的 8% 迅速增长到 2008 年的 23.3%, 已经进入到大众化的发展阶段, 这其中高等继续教育发挥了重要的作用。同时, 高等继续教育作为“传统学校教育向终身教育发展的一种新型教育制度”, 对实现“形成全民学习、终身学习的学习型社会”、“构建终身教育体系”的宏伟目标, 发挥着其他教育形式不可替代的作用。

目前, 我国高等继续教育的发展规模已占全国高等教育的一半左右, 随着我国产业结构的调整、传统产业部门的改造以及新兴产业部门的建立, 各种岗位上数以千万计的劳动者, 需要通过边工作边学习来调整自己的知识结构、提高自己的知识水平, 以适应现代经济与社会发展的要求。可见, 我国高等继续教育的发展, 既肩负着重大的历史使命, 又面临着难得的发展机遇。

我国的高等继续教育要抓住机遇发展, 完成自己的历史使命, 从根本上说就是要全面提高教育教学质量, 这涉及多方面的工作, 但抓好教材建设是提高教学质量的基础和中心环节。众所周知, 高等继续教育的培养对象主要是已经走上各种生产或工作岗位的从业人员, 这就决定了高等继续教育的目标是培养能适应新世纪社会发展要求的动手能力强、具有创新能力的应用型人才。因此, 高等继续教育教材的编写“要本着学用结合的原则, 重视从业人员的知识更新, 提高广大从业人员的思想文化素质和职业技能”, 体现出高等继续教育的针对性、实用性和职业性特色。

为适应我国高等继续教育发展的新形势、培养应用型人才、满足广大学员的学习需要, 中国人民大学出版社邀请了国内知名专家学者对我国高等继续教育的教学改革与教材建设进行专题研讨, 成立了教材编审委员会, 联合中国人民大学、中国政法大学、东北财经大学、武汉大学、山西财经大学、东北师范大学、江西师范大学、南昌航空大学、华中科技大学、黑龙江大学等 30 多所高校, 共同编撰了“21 世纪高等继续教育精品教材”, 计划在两三年内陆续推出百种高等继续教育精品系列教材。教材编审委员会对该系列教材的作者进行了严格的遴选, 编写教材的专家、教授都有着丰富的继续教育教学经验和较高的专业学术水平。教材的编写严格依据教育部颁布的“全国成人高等教育公共课和经济学、法学、工学主要课程的教学基本要求”; 教材内容的选择克服了追求“大而全”的现象, 做到了少而精, 有针对性, 突出了能力的训练和培养; 教材体例的安排突出了学习使用的弹性和灵活性, 体现“以学为主”的教育理念; 教材充分利用现代化的教育手段, 形成文字教材和多媒体教材相结合的立体化教材, 加强了教师对学生学习过程的指导和帮助, 形



象生动、灵活方便，易于保存，可反复学习，更能适应学员在职、业余自学，或配合教师讲授时使用，会起到很好的教学效果。

这套“21世纪高等继续教育精品教材”在策划、编写和出版过程中，得到教育部高教司、中国成人教育协会、北京高校成人高教研究会的大力支持和帮助，谨表深切谢意。我们相信，随着我国高等继续教育的发展和教学改革的不深入，特别是随着教育部“高等学校教学质量和教学改革工程”的实施，这套高等继续教育精品教材必将为促进我国高校教学质量的提高做出贡献。

谢国东

本教材是 21 世纪高等继续教育精品教材,也可以作为各级各类教师培训的教材,还可以供自学参考使用。

“课程与教学论”是教育类专业的一门必修课程,它是在以往课程论与教学论两个学科的基础上经过一定的整合而发展起来的。本教材的编写试图从整体上设计和思考课程与教学两个研究领域,立足于当代我国基础教育和教师教育的实践,在系统阐述课程与教学基本原理的基础上,紧密结合基础教育课程与教学的实践。

本教材的结构主要由学习目标、引导案例、正文、小资料、记一记、想一想、议一议、本章小结、关键概念、讨论及思考题、阅读导航组成。学习目标是对教师教学和学生学习的指导,提示教学的重点、要求和目标。每章均有生动的引导案例,以提高学生的学习兴趣,增加感性认识。小资料、记一记、想一想、议一议是在正文内容讲解中穿插的一些模块,增强教材内容的丰富性和可读性,拓宽学习者的视野、启发思考。本章小结是对本章主要内容的一个概括和总结。关键概念是提示本章所要掌握的基本概念。讨论及思考题是运用所学习的课程与教学的原理或方法,引导学习者进一步思考,同时也是对所学习内容的巩固和运用。阅读导航包括进一步理解本章内容所需要阅读的文献,以及一些拓展相关知识的信息资源。

本教材分为十章:

第一章是绪论。绪论是对课程与教学论这门学科的概括性认识,包括课程与教学的含义、课程与教学论的研究任务和研究方法等。

第二章是课程与教学研究的历史发展。通过梳理课程与教学研究历史发展的基本进程,为学习者全面展示了课程与教学论这门学科的发展脉络。

第三章是课程与教学目标。课程与教学目标是课程与教学活动的出发点和归宿。本章着重阐述了课程与教学目标的设计的基本原则和步骤、课程与教学目标的表述。

第四章是课程与教学内容。课程与教学内容是目标的具体化。本章主要阐述课程与教学内容的结构、类型以及选择,介绍了我国基础教育课程与教学内容的改革。

第五章是课程与教学组织。本章主要论及了课程组织的标准与取向,课程的纵向与横向的组织结构,以及教学组织形式。

第六章是课程与教学设计。本章分别论述了课程设计和教学设计的一些基本理论问题,回顾与展望了我国课程与教学设计的发展历程与趋势。

第七章是课程与教学实施。本章阐述了课程与教学实施的三种取向、基本模式,以及教学过程及其规律、具体的教学原则与教学方法的选择运用。



第八章是课程与教学评价。本章涉及课程与教学评价的功能、主体、对象与类型，课程与教学评价的实施，介绍了我国基础教育课程与教学评价的改革与创新。

第九章是课程与教学管理。本章主要论述了课程与教学管理的意义、特点及人本化管理的发展趋势，重点介绍了三级课程管理体制。

第十章是课程与教学改革。本章介绍了课程与教学改革的意义、国内外课程与教学改革的发展历程与未来趋势，使学生对国内外课程与教学改革有一个总体的把握和认识。

本教材参考了大量的中外文文献，借鉴、引用了大量的研究成果，而在注释中往往挂一漏万，在此特别加以说明并对学者同仁们致以衷心的感谢！

限于编者的学识，书中错漏之处在所难免，恳请予以批评和指正。

编者

2012年11月

第一章 绪论	1
第一节 课程与教学的基本含义	2
第二节 课程与教学论的研究任务	11
第三节 课程与教学论的研究方法	14
第二章 课程与教学研究的历史发展	20
第一节 课程研究的历史发展	21
第二节 教学研究的历史发展	30
第三章 课程与教学目标	42
第一节 课程与教学目标概述	43
第二节 课程与教学目标的设计	54
第三节 课程与教学目标的表述	60
第四章 课程与教学内容	65
第一节 课程与教学内容概述	65
第二节 课程与教学内容的选择	69
第三节 我国基础教育课程与教学内容的改革	76
第五章 课程与教学组织	83
第一节 课程组织概述	84
第二节 课程组织的基本原则	91
第三节 课程的组织结构	98
第四节 教学组织形式	106
第六章 课程与教学设计	116
第一节 课程设计	118
第二节 教学设计	123
第三节 我国基础教育课程设计的回顾与展望	128
第七章 课程与教学实施	133
第一节 课程与教学实施概述	134
第二节 课程实施的取向与策略	137
第三节 教学过程与规律	142
第四节 教学原则与方法	146



第八章 课程与教学评价	153
第一节 课程与教学评价概述	154
第二节 课程与教学评价的主体、对象与类型	159
第三节 课程与教学评价的实施	166
第四节 我国基础教育课程与教学评价的改革与创新	172
第九章 课程与教学管理	180
第一节 课程与教学管理概述	181
第二节 课程与教学管理模式	185
第三节 我国基础教育课程管理的改革与发展	189
第十章 课程与教学改革	199
第一节 课程与教学改革概述	200
第二节 国外的课程与教学改革	203
第三节 我国的课程与教学改革	212
参考文献	223



第一章 绪论

【学习目标】

- 识记课程与教学的概念
- 了解课程与教学论的研究任务
- 明确学习课程与教学论的意义
- 掌握课程与教学论的研究方法

【引导案例】

问题情境：张老师的新任务

张老师是新参加工作的老师，开学第一天，她参加了全校教师大会。在会上，校长说：“教学是学校的中心工作，我校作为一所历史悠久的老学校，本学期需要继续加大教学改革的力度，进一步提高教学质量和效益。另外，从本学期开始，我校也要加快课程改革的步伐，计划开设一些校本课程，希望每位老师都积极参与。请各位教师近期尽快拿出自己的改革方案。”听了李校长的话，张老师既兴奋又紧张。兴奋的是，刚走上工作岗位，就可以一展身手；紧张的是，读大学时没有好好学习课程与教学论，对于怎么开展教学改革、改革方案从何而来、怎样设计校本课程，一点头绪都没有。下班以后，张老师心急如焚地找出《课程与教学论》教材，赶紧学习起来，希望能从书中找到一些启发。

张老师的这种经历是具有一定普遍性的。我国高校的师范专业一般都开设“课程与教学论”这门课程，或者在“公共教育学”课程中设有“课程与教学”的专门章节。因此，师范专业学生都有机会较为系统地学习课程与教学的基本原理和方法，但在实际中有些同学不重视这类课程的学习，直到走上工作岗位之后才发现，作为一位老师，掌握课程与教学基本理论是非常重要的。案例中张老师的尴尬处境，就是典型的例子。

资料来源：王本陆主编：《课程与教学论》，2页，北京，高等教育出版社，2004。



第一节 课程与教学的基本含义

课程与教学论作为教育科学的一个重要研究领域，越来越受到人们的关注。对课程与教学的研究，既是一个理论问题，也是一个实践问题。研究课程与教学问题，首先要明确课程与教学的基本概念。

一、课程与教学的词源分析

（一）课程的词源分析

在我国，“课程”一词始见于唐朝。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：救护课程，必君子监之，乃得依法制。但这里课程的含义与我们今天所用之意相差很大。

宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽著期限，紧著课程”、“小立课程，大作工夫”等。虽然他对这里的“课程”没有明确界定，但其含义是指“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。



孔颖达（574—648年），孔子三十二代孙，唐初大儒，曾任国子监祭酒（国子监是中国古代封建社会的教育机关和最高学府，国子监祭酒就是国子监的主管官）。他奉唐太宗之命编纂的《五经正义》是集魏晋南北朝以来经学大成的著作。因此，孔颖达是对中国经学具有总结和统一之功的大经学家。



朱熹（1130—1200年），19岁进士及第，曾任荆湖南路安抚使，仕至宝文阁待制，为政期间，治绩显赫，是南宋著名的理学家、思想家、哲学家、教育家、诗人，世称朱子，是孔子、孟子以来最杰出的儒学大师。

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”。由于凯洛夫教育学的影响,从新中国成立后到20世纪80年代中期以前,“课程”一词很少出现。

在西方英语世界里,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,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。但当今的课程文献对这种解释产生了越来越多的质疑,并对课程的拉丁文词源有了新的理解。“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。随着研究的深入,课程研究逐渐成为一个独立的领域,对课程的理解和认识也在不断发展。



赫伯特·斯宾塞(1820—1903年),19世纪英国著名的哲学家、社会学家和教育家,科学教育的倡导者。他的教育思想集中体现在1861年发表的《教育论》中。

(二) 教学概念的词源考察

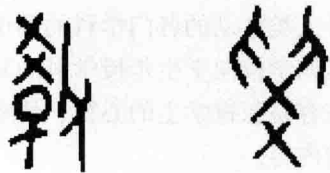
教学的概念是从教学现象和教学实践中概括出来的,教学的内涵也随着历史的发展而发展。因此教学的概念也不是一成不变的。回顾历史上对教学这一概念的解释,有助于我们正确认识教学的含义。

早在商朝,甲骨文中已经出现了“教”字,如“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒”;甲骨文中也有了“学”字,如“壬子卜,弗酒小求,学”^①。通过甲骨文中的字形分析看,“教”是从“学”派生出来的。“教”和“学”最初都是独立的单字。据考证,《书·商书·说命》中最早将“教学”二字建立联系成为一个词,但并没有专门解释这个词。



议一议

如何理解“教”、“学”的甲骨文写法?



^① 王策三著:《教学论稿》,84页,北京,人民教育出版社,1985。



根据中国古代文献的记载,“教”有“教授、教诲、教化、告诫,令使等含义”^①。《说文解字》中记载:“教,上所施,下所效也。”有人分析,“其‘施’就是操作、演示,即传授蓍占和龟卜;其‘效’就是模仿、仿效,即学习蓍占和龟卜”^②。“教”、“学”还是被单独解释的。

“教学”在英文中有很多相对应的词,如“teach”、“learn”、“instruct”等。“teach”和“instruct”二词存在一定区别,“teach”常与教师的行为有联系,是一种活动;而“instruct”常常与教学情境有关系,强调教学过程。正因如此,经常有人认为,不能仅用“teach”一个词来表达“教学”,而应该用“teach and learn”,以同时强调教师的教和学生的学。然而值得指出的是,与汉语中的“教”源自于“学”有所不同,英文中“teach”和“learn”是同一词源派生出来的。

二、课程与教学的概念界定

关于课程概念的实际状况比较复杂,大致的情況是:一方面,课程是人们经常和普遍使用的概念,人们似乎理解课程所指的是什么;另一方面,课程概念又是相当多样化的。

(一) 课程概念的界定

不同的人在不同的语境里,对课程的理解可能会有很大的不同。事实上,每一种课程定义背后都隐含着某种哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的理念,从而表明了这种课程最关注的是哪些方面。

1. 几种典型的课程定义

若把各种课程定义加以归类,大致上可分为以下六种类型^③:

(1) 课程即教学科目。

把课程等同于教学科目,这种课程定义的历史比较久远。我国古代的课程有“六艺”,即礼、乐、射、御、书、数;欧洲古代的课程有“七艺”,即文法学、修辞学、辩证法、算术、几何、音乐、天文学。事实上,西方的学校是在“七艺”的基础上增加其他学科,逐渐建立起现代意义上的学校课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞,也是从指导人类活动的各门学科的角度,探讨其知识的价值和训练的价值的。这种定义的实质,是强调学校向学生传授学科的知识体系,是一种典型的“教程”。然而,只关注教学科目,往往容易忽视学生的心智、情感、创造性、个性以及师生互动等一些对学生发展有重大意义的内容。

① 王静:《试论〈说文解字〉中“教育”二字》,载《教育研究》,1995(3)。

② 何启贤:《也说“教”、“育”二字》,载《教育研究》,1995(12)。

③ 施良方著:《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。



小资料

我国古代的“六艺”课程和西方古代的“七艺”课程

我国古代的“六艺”源自于夏，成型于商周，暗淡于清末，前后三千余年。“六艺”课程的主要内容是礼、乐、射、御、书、数。其中“礼”是最为核心的部分。“礼”的内容极其广泛，包括政治、伦理、道德、礼仪等。“乐”因祭祀需要而产生，“礼”、“乐”贯穿于整个社会生活。“射”、“御”是军事训练，也是体育训练。“书”指的是文字，“数”指的是算法。“礼”、“乐”是治国之纲要，是化民之良方；“射”、“御”是征伐之技艺，是邦国之大事；“书”、“数”是才智之基础，是治事之工具。

西方“七艺”肇始于古希腊，成型于古罗马，制度化于中世纪，分化于文艺复兴，跨度两千五百余年，是西方分科课程的历史主角。古希腊智者致力于辩证法、修辞学和文法学的研究，奠定了西方“三艺”的学科基础。柏拉图确立和完善了西方古代课程“四艺”，即算术、几何、音乐和天文。音乐是陶冶心灵的。算术能训练人的计数能力，提高抽象思维能力和判断能力。测量作战阵地和编队布阵需要初步的几何知识。学习天文能设想和把握人的肉眼不能追逐的天体运作。在中世纪，“七艺”被纳入基督教教会的课程之中，但也深深烙上了宗教印迹。“七艺”是文艺复兴时期的主要课程，其内容得到了大大扩充。文法学分化为文法、文学和历史；几何分化为几何、地理学；天文学分化为天文学、力学。七艺演变为 11 门学科。

资料来源：文星：《“六艺”与“七艺”比较之微探》，载《绥化学院学报》，2011(6)。



议一议

我国古代“六艺”课程和西方古代“七艺”课程有何不同？

(2) 课程即有计划的教学活动。

这一定义把教学的范围、序列和进程，甚至把教学方法和教学设计，即把所有有计划的教学活动都组合在一起，以图对课程有一个比较全面的看法。例如，我国有学者认为，“课程是指一定学科有目的的、有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求，它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”^① 相对来说，这个定义考虑得比较周全。

但是，这一定义本身也存在疑义。首先，什么是“有计划”？人们对此的理解会有很大差别。例如，有人认为这是指计划的书面文件，诸如课程计划（教学计划）、课程标准

^① 吴杰著：《教学论》，5~6 页，长春，吉林教育出版社，1986。



(教学大纲)、教科书、教学参考书、练习册以及教师备课的教案。但有人通过对教师的教学活动作了仔细观察后认为,许多教学活动是基于非书面计划的东西来安排的。当过教师的人都知道,计划的含义比书面计划的范围要广得多。但是如果要把非书面计划也包括在内,那么课程的定义似乎又太泛了。其次,把有计划的的教学活动安排作为课程的主要特征,往往会把重点放在可观察到的教学活动中,而不是放在学生实际的体验上。例如,把检查教师是否落实了某些教学活动作为评价的依据,这会导致本末倒置,即把活动本身作为目的,从而忽视这些活动为学生服务的目的。事实上,我们应该注意的是教学活动对学生学习过程和个性品质的影响,而不是教学活动本身。

(3) 课程即预期的学习结果。

这一定义在北美课程理论中是较为普遍的。有些学者认为,课程不应该指向活动,而应该直接关注预期的学习结果或目标,也就是把课程定义的侧重点从手段直接转向目的。这就要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务。西方课程理论中比较盛行的课程行为目标便是一个典型的例子。

然而,预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着一定的差异。实际课程中,预期的学习目标是由课程决策者制定的,教师作为课程实施者,只能根据自己的理解来组织课堂教学活动。课程目标的制定与实施过程在客观上是分离的,两者不可能完全一致。因此,有人提出,目标制定与目标实施之间的差距应该作为课程研究的基本焦点。另外,把焦点放在预期的学习结果上,容易忽略非预期的学习结果。而事实上,师生互动的性质、学校文化等隐性课程,对学生的成长有很大的影响,但这种结果对不同学生来说可能意味着不同的东西。

(4) 课程即学习经验。

把课程解释为学习经验,是试图把握学生实际学到了些什么。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的。课程是指学生体验到的意义,而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽说经验要通过活动才能获得,但活动本身并不是关键之所在,因为每个学生都是独特的学习者,他们从同一活动中获得的经验都各不一样。所以,学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。也就是说,唯有学习经验,才是学生实际学习到的课程。目前,一些西方人本主义课程论者也趋向于这种观点。这种课程定义的核心是把课程的重点从教材转向个人。

从理论上讲,把课程定义为学生个人的经验似乎很有吸引力。但在实践中却很难实行。在实际教学情境中,一个教师如何同时满足几十个学生独特的个人发展要求?如何为每一位学生制定适合自身发展的课程计划?各级各类学校是否还要制定相对统一的标准?此外,这种课程定义也过于宽泛,它把学生的个人经验都包括在内,导致对课程的研究无从入手。

(5) 课程即社会文化的再生产。

在一些人看来,任何社会文化中的课程实际上都是对这种社会文化的反映。学校教育的职责是再生产对下一代有用的知识和技能。政府有关部门根据国家需要来规定所教的内容,专业教育工作者的任务是要考虑如何把它们转化成可以传递给学生的课程。这种课程定义所依据的基本假设是:个体是社会的产物,教育就是要使个体社会化,课程应该反映

各种社会需要，以便使学生能够适应社会。可见，这种对课程定义的实质在于使学生顺应现存的社会结构，从而把课程的重点从教材、学生转向社会。

认为课程应该不加批判地再生产社会文化，实际上是以这样的观念为前提——社会现状已达到完满状态了，即认为已不再需要社会文化的变革了。然而，现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美一些学者指出了社会中存在的大量偏见、不公正现象，认为倘若教育者以为课程无须关注社会文化的变革，那就会使现存的偏见和不公正永久化。

（6）课程即社会改造。

一些激进的教育家认为，课程不是要使学生适应或顺从社会文化，而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。因此有人提出“学校要敢于建立一种新的社会秩序”的口号。他们认为，课程的重点应该放在当代社会问题、社会主要弊端、学生关心的社会现象等方面，要让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。学校的课程应该帮助学生培养批判的意识。事实上，认为仅仅依靠学校课程就能起到指导社会变革的作用，这种观点是不太现实的。



想
一
想

课程定义多样性的原因是什么？

2. 课程定义的不同层次

事实上，不同的课程定义，是指在不同层次上起作用的课程。美国学者约翰·I·古德莱德（John I. Goodlad）对此作了很精辟的论述。在他看来，人们在谈论课程时，往往谈的是不同层次上的课程。他认为存在着五种不同层次的课程^①：

（1）理想的课程（ideological curriculum），即一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。例如，现在有人提议在中学开设性教育、京剧的课程，并从理论和实践的角度论证其必要性，这就属于理想的课程，这种课程的影响取决于是否被官方采纳。

（2）正式的课程（formal curriculum），即由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，也就是列入学校课程表中的课程。许多人理解的课程就是这一层次的课程。

（3）领悟的课程（perceived curriculum），即任课教师所领会的课程。由于不同的教师对正式课程会有自己认识和理解的方式，所以教师对课程“实际上是什么”或“应该是什么”的领会，与正式课程之间会有一定的差距，从而减弱正式课程的某些预期的影响。

（4）运作的课程（operational curriculum），即在课堂实际实施的课程。观察和研究表明，教师领会的课程与他们实际实施的课程之间也会有一定的差距，因为教师要根据学生

^① John I. Goodlad, *The Scope of Curriculum Field*, in *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill, 1979.