

综合实践活动课程论

ZONGHE SHIJIAN HUODONG
KECHENG

杨培禾 主 编
曹温庆 副主编



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

综合实践活动课程论

杨培禾 主 编

曹温庆 副主编



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

综合实践活动课程论/杨培禾主编. —北京: 首都师范大学出版社, 2019.9
ISBN 978-7-5656-5250-9

I. ①综… II. ①杨… III. ①活动课程—教学研究—中小学
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 190576 号

ZONGHE SHIJIAN HUODONG KECHENGLUN

综合实践活动课程论

杨培禾 主编

曹温庆 副主编

责任编辑 孙志强

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 <http://cnupn.cnu.edu.cn>

印 刷 三河市博文印刷有限公司

经 销 全国新华书店

版 次 2019 年 9 月第 1 版

印 次 2019 年 9 月第 1 次印刷

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 15.75

字 数 248 千

定 价 42.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

《综合实践活动课程论》编委会

主 编 杨培禾

副主编 曹温庆

编 委 梁 焯 刘 玲 陈树杰 和继军

夏鹏翔 张志坤 金香兰 刘 荣

刘俊杉 金晓婉

前 言

2001年6月，教育部颁布了《基础教育课程改革纲要》，在我国的基础教育课程体系中首次设置综合实践活动课程，这标志着我国基础教育课程体系的结构性突破。2017年9月，教育部正式颁布了《中小学综合实践活动课程指导纲要》（以下简称《指导纲要》），在《指导纲要》中规定综合实践活动课程作为必修课程从小学一年级到高中三年级开设，《指导纲要》还对综合实践活动课程理念、目标内容与活动方式、规划与实施、管理与保障进行了清晰的阐述。从2001年起笔者从事综合实践活动课程的理论与实践研究及师范大学本科综合实践活动课程论的教学工作近二十年，积累了理论研究成果与实践经验，2015年出版了《小学综合实践活动课程与教学论》，该书一经出版就受到业界的好评，并多次重印。在《指导纲要》颁布后，笔者及其团队在深入研究《指导纲要》的基础上编著了本书。本书旨在对综合实践活动课程与教学理论进行系统的梳理和阐述，以深化对综合实践活动课程理论的探讨和教学实践的研究。本书有以下四个特点：

第一，体现前沿性。本书内容努力体现时代要求和先进的教育教学理念，以基本理论的阐述为主体，辅之以近年来大量的实践研究典型案例，将理论与实践的前沿研究呈现在本书中，理论清晰，案例鲜活。另外，本书对综合实践活动课程实施的难点问题——评价从理论到实践进行了翔实的阐述，有其独到的观点；对近年来成为热点的研学旅行作为综合实践活动课程考察探究的一项内容在一定程度上进行了阐述。

第二，强调创新性。本书在内容选择与体例呈现方式等方面都有所创新，力争能够代表教师教育教材发展的方向。本书编写的用意不仅立足于在课程层面让学习者能够认识课程、了解课程基本理论，还着眼于学习者在教学层面的学习需求，使其也能够了解本课程的教学理论与方法，为未来教师从事综合实践活动课程教学奠定基础。

第三，关注整体性。整体性突出表现在编写内容的整体性上，即本书编写中安排了综合实践活动课程的发展历程，国内外相关课程的发展状况，综合实践活动课程的理论基础，综合实践活动课程的理念、目标与教育价值，以及综合实践活动课程设计与实施以及评价等内容，力图帮助教师从宏观到

微观了解综合实践活动课程的整体脉络，加深理解与把握综合实践活动课程的理论。

第四，兼顾实用性。本书作为教师职前培养教材，在内容编写上注重理论与实践相结合，加强了教学实践层面的探讨，既可用作教师职前培养教材，又可作为教师在职培训教材，为广大从事综合实践活动的教师、研学旅行课程的设计者提供了系统的课程理论及教学方法指导，搭建了一个理论联系实际的桥梁。

本书编写人员由首都师范大学、北京教育科学研究院、延边大学等从事综合实践活动课程教学的教师、教研人员组成。全书共九章，各章节编写分工如下：杨培禾撰写第一章、第九章和第二章第二节部分内容；张志坤、和继军、夏鹏翔、金香兰撰写第二章第一节；曹温庆撰写第六章、第七章和第二章第二节部分内容；刘玲撰写第三章、第八章；刘俊杉撰写第四章第一节；刘荣撰写第四章第二节；梁烜撰写第五章及第七章部分内容；陈树杰参加了本书中部分内容的撰写；金晓婉参加了第九章第三节部分内容的撰写。

本书采用了大量一线教师教学实践的研究成果，在此一并表示感谢！

在本书付梓之际笔者在想，编写本书的最大期许是什么？想来就是希望帮助全国的中小学培养出一批专业的综合实践活动课程教师，使每个学校都能开设综合实践活动课程，让综合实践活动课程能助力每个学生“德、智、体、美、劳”全面发展。

杨培禾

2019年4月30日于首都师范大学

目 录

第一章 课程与课程发展 / 1	
第一节 课程理论与课程发展 / 1	
第二节 学科课程与活动课程 / 6	
第二章 综合实践类课程的发展 / 18	
第一节 国外综合实践类课程的发展 / 18	
第二节 我国综合实践类课程的发展 / 35	
第三章 综合实践活动课程理念、目标与教育价值 / 49	
第一节 综合实践活动课程的课程性质与基本理念 / 49	
第二节 综合实践活动课程的目标 / 52	
第三节 综合实践活动的教育价值 / 55	
第四章 综合实践活动课程的理论基础 / 63	
第一节 综合实践活动课程的哲学基础 / 63	
第二节 综合实践活动课程的心理学基础 / 71	
第五章 综合实践活动课程内容与活动方式 / 78	
第一节 综合实践活动课程内容选择与组织原则 / 78	
第二节 考察探究活动 / 86	
第三节 社会服务活动 / 97	
第四节 设计制作活动 / 103	
第五节 职业体验活动 / 108	
第六节 综合实践活动课程的其他活动方式 / 115	
第六章 综合实践活动课程设计 / 122	
第一节 综合实践活动主题的选择 / 122	

第二节	综合实践活动设计 /	128
第七章	综合实践活动课程实施与指导 /	144
第一节	综合实践活动课程实施 /	144
第二节	综合实践活动的指导 /	168
第八章	综合实践活动课程资源的开发与利用 /	183
第一节	综合实践活动课程资源概述 /	183
第二节	综合实践活动课程资源的类型 /	187
第三节	综合实践活动课程资源开发与利用的原则与策略 /	191
第九章	综合实践活动课程的评价 /	198
第一节	综合实践活动评价的理念和作用 /	198
第二节	综合实践活动课程评价要求、原则及内容 /	206
第三节	综合实践活动课程中学生评价的目标、内容与方法 /	215
参考文献	/	239

第一章 课程与课程发展

学习要点

1. 进步主义与要素主义关于课程的基本理论与其相对应的课程模式。
2. 学科课程与活动课程的形成与发展。
3. 学科课程与活动课程的主要学习方式在儿童认知发展方面的作用。
4. 新课程改革方案中增加综合实践活动课程的原因。

第一节 课程理论与课程发展

课程是社会的产物，与社会的政治、经济有着紧密的关系。课程设置反映了时代对人才的需求与社会发展的特点。21世纪初我国新一轮基础教育课程改革设置了综合实践活动课程，顺应了社会发展对人才培养的需求。学习课程理论，了解课程发展历程，有助于我们深入了解综合实践活动课程的价值，形成与社会发展相适应的现代教育观、课程观、学生观、教师观。

一、课程理论与课程理论发展

课程(Curriculum)起源于拉丁语，指在跑道上跑。这个词是个隐喻，其意思是从文学含义中引申出来的，在跑道上跑，可以引申为一个学习过程。“课程”这个概念有着各种不同的定义，在狭义的范畴可以将“课程”概括为：学校中各学科的学习，具有严格的结构性。在更广义开放的范畴可以将其概括为：学校的整体文化。基于将课程视为学校整体文化的认识，课程又可以分为显性的课程与隐性的课程，这两种课程可以赋予学习者学习经验的总体。课程观以及课程取向影响人们对于课程概念的理解。

知识、学生、经验、社会是课程所关注的内容，不同课程观所形成的课程理论有所不同，从而对知识、学生、经验和社会的关系在课程中的反应也有很大的区别。

杜威(J. Dewey)是进步主义的代表人物，其主张学生与知识、社会相关联的课程设计，通过经验把学生与知识统一起来。“进步主义课程强调经验和成

长发展过程的质量，而不是内容和技能的掌握。”^①其课程的着重点是注重经验或过程、综合学习方法、学习者的兴趣、动态的学习过程、适于发展的实践、强调真实世界，进步主义认为教师是教学的促进者，学生的学习要以小组合作探究为主要形式，学生评价侧重形成性评价，强调表现与反思，学生自评和互评是评价的核心。

以马斯洛(A. H. Maslow)、罗杰斯(C. R. Rogers)为代表的人本主义课程理论更加强调人的尊严、潜能和价值，强调学生的自我发展与自我实现。罗杰斯提出“意义学习”的概念，即“指一种是个体的行为、态度、个性以及在将来选择行为方针时发生重大变化的学习”^②。这些变化包括学生的自我认同、自信、自我完善等方面。在这种“意义学习”的思想指导下，学生是学习的中心，而教师只是学习的促进者，与学生是一种平等的关系，在学习活动中，师生互相交流、平等对话，而这种教师角色的转变，使得教师更能深入到学生的内心世界中了解学生，帮助学生成长。

要素主义是现代西方教育思想的一个流派，与进步主义教育对立。要素主义强调“文化遗产”的重要性，认为经过历史检验的多数人的经验比个人经验更有意义，比根本没有经过检验的学生经验更有意义。要素主义者认为在人类遗产中有着“一种知识的基本核心”——共同的、不变的文化要素，其中包括各种基本知识、各种技艺及传统的“态度”“理想”等，这些要素是人们必须学习的，学校的主要任务就是要把这些共同的文化要素传授给学生。要素主义教育者强调以学科为中心和学习的系统性，强调学校要系统地传授给学生教材中的知识，主张教师在教育过程中起主导作用，因为教师掌握的知识更有权威性，学生要在教师的严格管束下学习学科系统知识，而不能凭兴趣学习。在学校的教学系统中教师应处于中心地位。

永恒主义在有些方面与要素主义相似。主张过去的东西是卓越的，特别是有伟大的著作家及其著作代表的过去的东西是无与伦比的，其实质是永久不变的。基于这种思想，永恒主义在课程目的上推崇促进学生理性发展，在课程设置上强调永恒的学科，认为学生学习的内容就应该是经典、永恒的东西。

一般认为，课程论是研究学校课程计划和课程标准的制订、实施和评价的理论。泰勒(R. W. Tyler)于1949年出版的《课程与教学的基本原理》为现代课程论奠定了基础。不同流派的课程论是各种哲学思想的反映。20世纪50年代以来，涌现了不同的课程理论，美国的埃利斯(A. K. Ellis)在大量观察研究

① [美]亚瑟·K. 埃利斯：《课程理论及其实践范例》，教育科学出版社2005年版，第42页。

② 靳玉乐、于泽元：《课程论》，人民教育出版社2015年版，第109页。

的基础上将课程理论分为三种模式，即基于进步主义和人本主义哲学思想下的学生中心课程、社会中心课程及基于要素主义和永恒主义哲学思想下的知识中心课程。

（一）学生中心课程

学生中心课程也被称为学习者中心课程，是一个典型的关于发现的课程，学生中心课程倡导者的目标就是学生的自我成功，即心理学家马斯洛（A. H. Maslow）所说的自我实现，这就意味着给学生的学习环境提供丰富的自我实现机会。学生中心课程的核心是学生而不是学科，学生中心课程的基础就是学生的成长和发展。学生中心课程是一个关于兴趣和经验的课程，这就要求为学生提供充满激励和创造性、能够自我实现的环境。学生中心课程以学生的兴趣和爱好、动机和需要、能力和态度等为基础来组织和设计课程。其倡导者认为，学生的学业成绩并不是不重要，但要把感情因素作为课程必不可少的因素加以对待，学生的学业成绩自然会提高。总之，学生中心课程把情感领域和认知领域加以整合，把知识与学生生活联系起来，这就使课程与教学更具有生成性。在学生中心课程中，教师的角色是学生学习的促进者。

（二）社会中心课程

社会中心课程目标结构是探究和解决社会问题，或者说让学生到真实社会中解决真实社会中的问题，因此社会中心课程是以社会问题解决为中心的。社会中心课程倡导者认为，传统的课程是培养“适应”社会的人，而社会中心课程倡导培养“改造世界”的人。课程内容指向社区事务和真实社会中的问题。社会中心课程观认为，不能用教科书和繁重的作业将学生与真实世界分隔开，课程必须围绕广泛的社会问题来组织，课程要力求与社会生活相关，重点放在学生公民意识和领导力的发展等方面。教学以问题解决为单元，帮助学生参与社会生活，发展批判精神。社会中心课程的主要教与学的方法是设计班级或小组的项目，学习形式是团队行动，在这样的课程中我们看到更多的是生生互动、学生自我决策和管理的情景，学术性的知识只是帮助解决问题的工具。社会中心课程的教师角色与学生中心课程一样，都是学习的促进者。

可以认为杜威所倡导的课程属于社会中心课程。杜威主张学生、知识、社会相统一的课程设计，提出“问题解决”的学习方式，认为学校应鼓励学生在问题解决的过程中获得知识，并提出著名的问题解决五步法，即问题的感觉、问题的界定、问题的假设、对假设的逻辑推理以及检验假设。在问题解决的过程中，学生与环境互动，获得大量的经验，收集到各种信息，是一个主动学习的过程。这种课程打破了传统课堂教学传授知识的课程教学模式。

另外，在学生评价方面，改变了教师用分数对学生学习结果的评价方式，强调了学生的自我评价。

（三）知识中心课程

知识中心课程也常常被称为学术性课程、学问中心课程。其对学生知识和技能的认识为：基础知识和技能是学生所面对不确定未来的最好准备，其目标结构就是学习经典。所谓经典就是基本知识。课程倡导者明确提出学生要接受自由教育，即学术性教育，其中不包括职业教育、应用性课程及生活技能教育；课程倡导者强调要把人类文化遗产中最具有学术性的知识，连同知识体系的内在逻辑程序和结构作为课程的主体。知识中心课程与上述两种课程很大的区别在于课程的构建不是基于学生的兴趣，而是基于各学科系统的、有一定范围顺序的学术性知识，是以教科书为本位，关注独立学科基本知识和技能内容。在这种课程环境中教师是学术权威、是学科专家、是知识的传授者，学校是唯一的学习场所。知识中心课程其实就是我们说的传统课程，其评价与进步主义哲学观指导下的学生中心课程与社会中心课程评价有着很大的区别，评价的主要形式就是分等级评价、标准化考试。

从课程致力于回归基础、学习经典这方面看，要素主义是支撑知识中心课程的哲学思想之一；但是，从有些课程致力于学习伟大的、永恒的思想角度审视，永恒主义也是知识中心课程的哲学思想。

上述这三种课程模式，从全面教育的角度看，很难说哪种模式是具有绝对优势的课程模式，在学校教育实践过程中，广大教育者更希望在这三种模式中寻求一种平衡或者是互补，形成更有优势的课程或课程结构。

二、现代课程发展趋势

（一）发达国家的课程改革

20世纪中期以前，课程改革主要是在西方教育发达国家进行，课程改革比较散乱，多是从教育学和课程论出发进行课程改革。应该承认，杜威(J. Dewey)提出的“教育及经验的不断改造或重组”“教育即生长”“教育是一个社会的过程”等哲学观点对20世纪的世界教育产生了巨大的影响，至今对我们的课程改革也有一定的影响。但这些哲学观点对当时的美国课程改革没有产生实质性的作用，因为美国政府在20世纪中期之后才逐渐介入课程改革，使课程改革具有了国家行为，如20世纪80年代美国颁布的“2061计划”，90年代连续发布的《国家教育目标年度报告》，特别是1994年克林顿总统以法令的形式签署发布了《2000年目标：美国教育法》，建议美国50个州建立全州的课程和学业标准。这些政府行为对课程改革起到了推动的作用。

1996年8月,日本发表题为“关于我国面向21世纪的教育”的咨询报告。报告指出,教育要在“宽松”中注重对学生基本素质和能力——“生存能力”的培养。可见,日本将“生存能力”作为教育改革的方向,对于“生存能力”,我们不能过于狭义地理解。日本在2002年实施的新课程方案中,在其“综合学习”课程的目标中提出:培养学生丰富的人性、社会性以及作为国际社会生存的日本人的意识。

由此看出,课程发展是建立在课程理论发展的基础上,但课程改革并不单纯是教育系统内部的事情,在社会体系中,教育体系是与经济体系、政治体系相互作用的。

(二)我国的课程改革

我国的课程设置一直参照苏联的课程模式,进入21世纪前我国虽然多次进行了教育改革,但在课程改革层面并没有实质性的变革。进入21世纪后,伴随着知识经济的到来,世界各国为满足社会发展的需要,提高人才培养的质量,纷纷进行了教育改革,课程作为学校教育的核心,课程改革自然就成为教育改革的核心,其实这只是对课程改革从一个侧面的认识,这种认识是基于顺应社会政治经济的发展形势,并没有什么错误。但是从课程改革观念上看,课程改革也应该是课程发展过程中自我更新、自我发展的要求。课程改革不仅要顺应社会政治经济及公民对教育的需求,还应该走到社会的前沿,通过创新课程,促进公众和社会的教育价值观的提升,使课程改革积极地参与到创造未来的过程中。

新中国成立后多次进行教育改革,主要是在教材内容、教学大纲和学制年限上的改革。20世纪90年代第七次教育改革对课程结构进行了调整,首次提出活动课的概念,但并没有强调活动课作为必修课程。进入21世纪,我国开始了新中国成立以来实质性的课程改革,说其是实质性的课程改革,是因为课程改革在课程理念、课程结构、课程管理形式等方面进行了全方位的改革。2001年教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,在基础教育课程改革的具体目标中提出六个改变:

(1)改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

(2)改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯制的课程门类和课时比例,并设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。

(3)改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和

经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。

(4)改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

(5)改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

(6)改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

这六个改变，是我国课程发展的方向。《基础教育课程改革纲要(试行)》在课程结构方面提出了“小学以综合课程为主”，“小学中高年级开设综合实践活动课程”。“综合实践活动”作为一个崭新的课程成为国家课程方案中的必修课，综合实践活动课程的设置进一步完善了我国课程的结构，使学校课程结构由单一的学科课程为必修课程，转变为活动课程和学科课程共同组成学校的必修课程。

2017年9月，教育部为贯彻党的教育方针，坚持教育与生产劳动、社会实践相结合，引导学生深入理解和践行社会主义核心价值观，充分发挥中小学综合实践活动在立德树人中的重要作用，颁布了《中小学综合实践活动课程指导纲要》。《指导纲要》中明确规定，综合实践活动课程为必修课程，从小学一年级到高中开设。这一课程结构创新是教育理念创新的具体体现，正影响着学校、教师以及公众对课程的认识，引导并提升人们的教育价值观。

第二节 学科课程与活动课程

捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)提出了“泛智教育”思想，他认为学校教育的基本功能应当是给人以广泛的知识教育，在其《大教学论》中申明“把一切事物教给一切人的艺术”，即所有人都应当通过教育获得广泛的知识，发展智慧，实现人的全面发展的愿望。夸美纽斯整个教育思想体系的根本性原则是“教育适应自然”原则。夸美纽斯认为，“教育适应自然”包括两方面的含义：一是教育要适应大自然的发展法则；二是教育要适应学生个体的自然发展，即适应学生的天性、年龄特征。因此，夸美纽斯在重视学生对系统知识学习和继承的同时，还十分重视学生的活动。夸美纽斯的教育理论体系包含了当今教育课程体系中学科和活动两部分的内容，他的这些主张，不仅在当时起到了划时代的作用，而且也极大地启迪和引发了后来世界各国的教育改革运动。

一、学科课程

长期以来,学科课程是课程最主要、最基本的组织形态。在埃利斯的课程理论中,学科课程就是属于知识中心课程的范式。所谓学科课程,大体上是指学科结构课程理论中的“学术性”课程,也称分科课程,这一类课程“主张以学科知识结构作为课程设计的基础”^①,以学科知识技能和理论的传播为主要目标。学科课程注重学科知识的逻辑性、系统性和完整性,有助于学生掌握基础知识,学校也容易组织教学及进行课程评价。学科课程体系在近代教育中有一个形成发展的过程。

(一)学科课程体系的形成与发展

在学科课程体系的形成与发展和不断完善的过程中,裴斯泰洛齐、赫尔巴特和斯宾塞等欧洲教育家发挥了重要的作用。

18世纪和19世纪前半期,适应资本主义经济高速发展的需要,欧洲的学校教育迅速地发展起来。在教育实践发展的同时,也出现了一些著名的教育家,瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)是其中一位杰出的代表人物,他是第一个提出学校“教育心理学论”的主张的人。他认为学生天生就有一些功能和能力,而每种功能都可以选择某些教学内容加以训练。他一生致力于改革教育,简化教法,认为人们的一切知识来源于发音能力、感觉能力和计算能力,而声音、形状和数目则是构成这三种能力的基本要素。用分科教学发展人的这些相应的要素,进而形成了关于初等教育中分科教学的完整的教学方法。

赫尔巴特(J. F. Herbart)是德国著名的哲学家、心理学家和教育家,他反对当时占统治地位的官能理论,主张用观念取而代之。他把人的心理活动归结为观念的活动,将以往被认为是心理功能的记忆、想象、情感、理解、判断和推理等心理现象,统统归结为人的各种观念在一定条件下的活动或连接。赫尔巴特认为,课程的价值在于提供适宜的资料去影响人们已有的思想和观念,并通过激发受教育者的多方兴趣而启其心智。他主张以学生多方面的兴趣作为设置课程的基础,并具体地把学生的兴趣分为两类六种,据此建立了自己的课程体系,将当时已有的知识编成教材,由教师依据教材向学生进行讲授。例如,为激发学生的经验兴趣就要设置自然(博物)、化学、地理等课程;为了激发学生思辨的兴趣,就要设置数学、逻辑和文法课程;为了激发学生的审美兴趣,学校则应开设文学、歌唱和图画;为了激发学生的同情兴

^① 施良方:《课程理论》,教育科学出版社1996年版,第14页。

趣即人类交际知识的兴趣，学校不仅要开设本国语课程，还应开设外国语课程；为了激发学生的社会兴趣，历史、政治、法律等课程自然不可或缺；为了培养学生的宗教兴趣，神学在学校中便有了一席之地。由此可以看出，这一课程体系本质上就是以知识为中心的课程体系。

19世纪英国哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer)认为，凡在指导行动方面，最有价值的各种知识的获得，必包含着一种心理训练的作用，以促进能力的提高。而在教学过程中，通过分科式的教学在传播知识的同时，也就自然而然地发展了学生的记忆、判断、思维和想象等各种能力。他主张在学校中不仅应设置那些具有训练价值的古典课程，更应优先设置那些有内在价值的科学课程，并据此制定了教育史上第一个“实科教育体系”。将理科、农科、工艺、经济以及应用数学和家政等实际知识，纳入了课程内容之中，在理论和实践上结束了封建主义、古典人文主义对教育的统治地位，对后来的教育也产生了极为深远的影响。

(二)学科课程的主要学习方式

学科课程是传承人类文化遗产、学习系统文化的主要载体。学科课程的特征一是强调知识的系统传授，二是强调根据知识的逻辑理性编排课程。这就决定了学科课程的主要学习方式是继承性学习。继承性学习是指学习者在课堂教学中，通过教师以定论的形式讲授教材，来接受文化科学知识的一种学习方式。它不要求学习者去独立发现，只要求他们把教师所传授的东西加以内化，即把新学的材料与认知结构中的有关观念结合起来，并储存在认知结构中。

学校课程作为社会文化的一部分，既受社会政治、经济等因素的制约，同时也因其保存、传递和重建社会文化的职能而对社会发展产生重要的影响。学校课程尤其对社会文化中科学技术的保存、传递和发展具有重要的作用。通过学校课程的传授，科学技术才能得以继承并迅速地传播开来，而有了更多的接受过学校教育的人们广泛而深入地参加到社会生产过程中去，才能推动科学得以长足的发展。

在基础教育中，一般情况下都是以学科教学为中心，传输给学生的自然科学的知识和内容都是比较稳定的、一致的和共同的，即使有变化，也只是常见的改造和改革，很少有对概念、知识彻底颠覆的现象。所以，基础教育中的自然科学知识和技能最具有稳定性。在这样的条件下，以班级授课为基本形式，以系统的学科知识为主要内容，以教师讲、学生听为主要继承性学习方式，在大面积、高效率地传授社会文化方面，具有得天独厚的效果。

继承性学习有诸多优点，在学校里普遍发挥着作用，在可以预见的将来

也不会退出历史舞台。但它毕竟具有一定的局限性,这种局限性集中地表现于人们经常批判的“三中心”这一弊端。

(1)以教室为中心。在教室里进行整齐划一的教学,本该是生动活泼的学习过程,一旦被学校和教室的围墙禁锢起来,学生的学习和外界完全隔离开来,一味地接受会使学生的思想窒息。

(2)以教材为中心。教学的内容、进度都要以教材为准,讲述的知识系统性强,学生学习的知识远离了他们的生活实际、脱离他们的经验,往往不能激发学生学习的欲望,学生常常不知道应该怎样把所学的知识应用于实际中。

(3)以教师为中心。教学过程一切围着教师转是传统教育中最典型的特点之一。教学过程在多数情况下教师始终是主角,学生只是知识的被动接受者。

“三中心”弊端的集中表现,是把复杂的教学过程简单化,像工厂流水线上的批量生产。漠视受教育者智能结构的多样性,用统一的模式对待本质上丰富多彩的受教育者,用一个标准去适应未来社会对受教育者多方面的需要,必然会抽掉教育过程中最有活力的情感因素,会违背因材施教的原则,从而使受教育者也变得机械起来,没有激情,没有个性,没有诗意,没有创新。这就是传统教育中继承性学习必须加以改革的原因所在。

二、活动课程

活动课程是指学校中有计划地组织开展的、以学生为主体、一切以学生亲历亲知为特征的课程。活动课程与学科课程不同,这一类课程不以知识的获取为主要目标,而是以学生主动参与、亲自实践、获得直接经验或体验为目的。

(一)活动类课程的形成与发展

活动课这种课程形态,实际上在古代中国和西方教育中早就以“萌芽”状态出现了。古罗马教育家昆体良(Quintilian)在公元1世纪曾提出“兴趣说”,提出课程最好要由学习者的兴趣决定。这种观点成为之后进步主义的思想基础。卢梭(J. J. Rousseau)在《爱弥儿》一书中描述了对学生进行自然教育的过程,强调经验性和与经验性学习相关的内容,反对被动地学习书本知识。瑞士教育家裴斯泰洛齐提出学校要创设培育学生的环境,关注学生个体的成长和发展,让学生通过具体的经验进行学习。

作为课程形态的活动课从理论上给予诠释并在实践中产生重大影响的则是在19世纪末至20世纪初以美国教育家杜威为代表的教育革新运动。杜威1894年创办了芝加哥大学实验学校,开始了他的教育改革实验。杜威教育理