



21世纪职业技术教育学系列

职业教育课程论

Vocational Curriculum Theory

徐国庆◎著

- 学校、职业与课程
- 现代职业教育课程理论的形成
- 职业教育课程的学科论与职业论
- 职业教育课程的普通论与专业论
- 职业教育课程的基础论与实用论
- 职业教育课程的目标与内容
- 职业教育项目课程的原理
- 职业院校的普通文化课程



华东师范大学出版社



21世纪职业技术教育学系列

职业教育课程论

Vocational Curriculum Theory

徐国庆◎著

图书在版编目(CIP)数据

职业教育课程论/徐国庆著. —上海:华东师范大学出版社,2008

(21世纪职业技术教育学系列)

ISBN 978-7-5617-6324-7

I. 职… II. 徐… III. 职业教育—课程—教育理论
IV. G712.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第126502号

21世纪职业技术教育学系列

职业教育课程论

著 者 徐国庆
责任编辑 曹利群 蒋 将
审读编辑 骆效瑜
责任校对 侯俊华
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海华成印刷装帧有限公司
开 本 787×1092 16开
印 张 14.5
字 数 246千字
版 次 2008年9月第1版
印 次 2008年9月第1次
印 数 3100
书 号 ISBN 978-7-5617-6324-7/G·3670
定 价 30.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话021-62865537联系)

前 言

职业教育至今仍是一个思想贫瘠的领域,而职业教育课程是该领域中最重要也是最基本的研究对象,加强其基础理论研究已是共识。面对古代学徒制中早已暗含的课程论基因,以及错综复杂的现代职教课程论,要提升职业教育课程理论的科学水平,就必须围绕职业教育课程理论的演进历程展开论述,彻底突破目前零碎性、重复性研究的现状,努力建构具有范式功能的课程理论,这正是本书的意义所在。

本书的第一章对课程涵义和课程思维作了深入探讨,在此基础上研究了职业的课程意义,继而勾勒出职业教育课程理论的演进谱系。第二章对学徒制和“职业化”轨道的现代职业教育课程理论发展脉络进行了梳理。该章首先讨论了古代学徒制中的职业教育课程基因。现代职业教育体系来源于古代学徒制。古代学徒制虽然作为一种教育体系已经解体了,然而其中蕴涵着许多非常重要的职业教育课程基因,值得我们认真研究和继承。然后,该章系统梳理了从俄罗斯制到 MES 课程、CBE 课程和学习领域课程这些基于职业能力的课程理论的发展脉络。把握这些理论的实质及其发展路径,对于理解现代职业教育课程理论具有重要意义。工作本位学习是 20 世纪 90 年代以来发展迅速、倍受关注的职业教育课程理论,该章最后对其发展、内涵与特征进行了系统探讨。

接下来三章围绕学问化与职业化这一过程展开论述。主要围绕三大两难选择的消解来进行,它们分别是学科论与职业论、普通论与专业论、基础论与实用论。这三组理论虽然有内在逻辑联系,如基础论强调增加学生的专业基础知识,奠定学生能力的深厚基础,目的便在于使学生具备普遍迁移的能力,但还是可以清楚地区别出这三对理论。学科论与职业论强调的是职业教育课程内容该按照何种原则进行选择和组织,普通论和专业论强调的主要是课程内容的范围,基础论与实用论强调的主要是课程内容的性质。

在此基础上,本书将继续分别探讨专业课程和普通文化课程的具体理论问题。专业课程的问题分两章进行讨论。第六章讨论课程的目标定位与内容选择,这是课程的两大重要问题,也是两个密切相关的问题,同时也是目前职业教育课程开发未能很好地解决的问题。在培养目标上,通常认为职业教育的目标

是培养技术、技能型人才,问题是具体专业的培养目标该如何确定才对课程开发有实质意义?中、高职培养目标如何在课程层面进行区分?有哪些因素影响职业教育课程目标的定位?这是当前职业教育课程目标设计中比较关键的问题。另外,职业教育课程内容有哪些类型,它们之间是什么样的结构关系?课程开发中如何进行课程内容的选择?与普通教育课程不同,职业教育课程内容的结构比较复杂,为了完整地选择与合理地组织所需要的内容,需要探索职业知识的分类理论,以及其所特有的以职业活动为中心的组织原理。此外,对职业知识的研究还涉及到职业知识重要性排序问题,相关成果也为职业教育课程内容设计提供了非常有价值的理论基础和方法工具。

第七章对职业教育项目课程的原理进行了探讨。随着情境学习理论、建构主义等新的学习理论的出现,人们对学习的性质有了更深认识,它促使我们有必要在西方现有课程模式的基础上,继续去探索能体现这些学习新理论的职业教育课程模式。西方现代职业教育课程理论只着重解决了课程内容的目的问题,即要围绕工作任务选择和组织内容,而在如何依据新学习理论设计课程,以彻底改变教与学的模式方面则探索得很不够的。只有以学习理论为基础进一步进行深层的课程设计,才能从根本上改变职业教育学与教的现状。能体现这些新学习理论的最佳职业教育课程模式是项目课程。

第八章对职业院校普通文化课程的定位、设置和内容进行了探讨。职业院校除了要设置专业课程,实施面向职业的专门化教育外,还要不同程度地设置一些普通文化课程。普通文化课程目前正处于非常尴尬的境地,一方面职业教育专家、行政领导普遍不愿意完全放弃这些课程,甚至认为应当加强这些课程;另一方面学生普遍对这类课程不感兴趣,因为进入职业院校的学生绝大多数是普通文化课程学习的失败者,其教学质量令人堪忧。那么,职业院校是否要开设普通文化课程?为什么要开设普通文化课程?应当开设哪些普通文化课程?其内容设计应遵循什么理念?所有这些都是职业教育课程理论所不可回避的问题。

本书尽管取名为《职业教育课程论》,拟主要在概念与原理层面探索职业教育课程,但整个框架仍然是围绕当前职业教育课程实践中非常受关注的热点问题而展开的,旨在追求逻辑与实践的统一,以增强本书内容的实用性。这也是课程思维的必然要求。

目 录

》》》 …… 前 言 / 1

》》》 …… 第一章 学校、职业与课程 / 1

第一节 什么是课程 / 1

- 一、课程的涵义 / 1
- 二、课程涵义的演进 / 4
- 三、课程与教学的关系 / 5
- 四、课程的基本构件 / 7

第二节 课程精神与课程思维 / 9

- 一、课程精神 / 9
- 二、课程思维 / 11

第三节 职业的课程意义 / 16

- 一、学术体系与工作体系 / 17
- 二、职业教育课程的演进 / 20

》》》 …… 第二章 现代职业教育课程理论的形成 / 24

第一节 古代学徒制中的课程论基因 / 24

- 一、学徒制的历史 / 24
- 二、学徒制的教育过程 / 25
- 三、学徒制中的职业教育课程基因 / 27

第二节 基于能力的职业教育课程理论 / 30

- 一、俄罗斯制 / 30
- 二、MES 课程理论 / 31
- 三、CBE 课程理论 / 36
- 四、学习领域课程理论 / 43

- 第三节 工作本位学习的理论 / 51
 - 一、工作本位学习的内涵 / 51
 - 二、工作本位学习发展概况 / 53
 - 三、工作本位学习的价值与缺陷 / 55

》》》 …… 第三章 职业教育课程的学科论与职业论 / 61

- 第一节 学科论与职业论论争的形态 / 61
 - 一、基于数量的早期论争形态 / 61
 - 二、基于“逻辑”的当前论争形态 / 63
- 第二节 学科论的当代思想基础及解构 / 66
 - 一、技术是科学的应用理论与学科论 / 67
 - 二、终身教育理论与学科论 / 70
 - 三、认知理论与学科论 / 72
- 第三节 职业论的理论基础 / 76
 - 一、职业知识的性质与职业论 / 76
 - 二、职业能力的本质与职业论 / 79
 - 三、职业能力的形成机制与职业论 / 82
 - 四、知识的建构式学习与职业论 / 87

》》》 …… 第四章 职业教育课程的普通论与专业论 / 91

- 第一节 普通论与专业论 / 91
 - 一、什么是普通论 / 91
 - 二、什么是专业论 / 97
- 第二节 当前的困境与选择 / 100
 - 一、这是一个二者必居其一的选择 / 100
 - 二、专业化是当前我国职业教育课程的核心目标 / 101
 - 三、普通化是现代职业教育课程不可忽视的目标 / 104
- 第三节 通过专业化达成普通化目标 / 105
 - 一、杜威的方案 / 105
 - 二、非专业性普通化目标的达成 / 107
 - 三、专业性普通化目标的达成 / 108

》》》 …… 第五章 职业教育课程的基础论与实用论 / 112**第一节 基础论及其问题 / 112**

- 一、传统的基础观念 / 113
- 二、传统基础论的问题 / 116

第二节 能力的特殊性与传统基础论的解构 / 121

- 一、领域特殊性理论 / 121
- 二、一般能力观批判 / 124
- 三、传统基础观批判 / 128

第三节 基于实用论的基础论 / 131

- 一、按照能力之间的并列关系组合课程内容 / 131
- 二、基于能力发展顺序展开职业教育课程 / 132
- 三、突出实践知识构建职业能力的基础 / 134

》》》 …… 第六章 职业教育课程的目标与内容 / 136**第一节 职业教育课程的目标 / 136**

- 一、职业教育课程目标的内涵 / 136
- 二、职业教育课程目标的结构 / 137

第二节 职业教育课程目标确定的因素分析 / 140

- 一、技术发展水平的影响 / 141
- 二、职业教育理念的影响 / 142
- 三、职业教育模式的影响 / 147
- 四、生产组织模式的影响 / 149

第三节 职业教育课程的内容 / 150

- 一、职业知识分类理论 / 150
- 二、职业知识的排序 / 159
- 三、理论知识与实践知识的整合 / 161

》》》 …… 第七章 职业教育项目课程的原理 / 168**第一节 超越任务本位 / 168**

- 一、能力如何具体化 / 169
- 二、如何才能形成知识的动态组织 / 170
- 三、如何让学生掌握完整工作过程 / 171

第二节 什么是项目课程 / 173

- 一、项目课程的历史发展 / 173
- 二、项目课程的涵义 / 175
- 三、项目课程的理论基础 / 178
- 四、项目课程与相近课程的比较 / 180
- 五、项目课程与内容的发展性 / 182

第三节 项目课程的设计原理 / 184

- 一、项目课程的开发主体及其角色 / 184
- 二、项目与任务的对接模式 / 186
- 三、项目的设计 / 188
- 四、知识的分配 / 191

》》》 …… 第八章 职业院校的普通文化课程 / 195

第一节 职业院校普通文化课程的定位 / 195

- 一、普通文化课程改革的多元格局 / 195
- 二、普通文化课程的定位 / 199

第二节 职业院校普通文化课程的设置 / 203

- 一、不同历史阶段的普通文化课程 / 203
- 二、普通文化课程的门类 / 206
- 三、普通文化课程的比例 / 207

第三节 职业院校普通文化课程的内容 / 208

- 一、我国普通文化课程内容的发展 / 208
- 二、普通文化课程改革的基本理念 / 209
- 三、普通文化课程内容规定的统一与分权 / 213

》》》 …… 主要参考文献 / 215

第一章 学校、职业与课程

课程作为联结学校各要素的纽带,通常被认为是教育活动的核心环节,“晚近世界各国,都已把教育改革问题作为课程改革的问题来研究”^①。课程当然无法取代所有教育环节,在某些时期,制度建设、教育规模扩充可能比课程改革更重要,但课程改革能直接影响到具有实质意义的课堂教学过程,且课程改革往往能牵动一系列教育改革,因而通常把课程开发看作为学校内涵建设的重要抓手。那么什么是课程?课程何以如此重要?职业赋予了课程什么新的意义?本章拟从这几个问题展开论述。



第一节 什么是课程

什么是课程?对于已经习惯了教学论概念体系的职业教育研究者与实践者来说,要准确把握其内涵,厘清其中许多相似概念之间的关系并不容易。从词性看,课程是名词,教学是动词,即教学是一种活动,而课程应当是一个实体。因此,对课程进行定义,正如我们对一个被称为苹果的实体进行定义那样,应当采取实体定义的方式。

一、课程的涵义

许多情况下人们把课程等同于教学内容(严格地说是课程内容),即认为课程问题就是关于应该让学生学什么的问题。这种理解当然并不否定课程中还包含课程目标等问题,但由于课程目标最终是要通过教学内容体现出来的,因此这种理解认为课程的核心是教学内容。基于这一观点,人们对课程的研究

^① 钟启泉编著:《现代课程理论》,上海教育出版社1989年版,前言和第1页。

往往要追溯到中世纪,甚至是古希腊和春秋、战国时期,如西方的“七艺”和我国的“六艺”。教学内容当然是课程的核心问题之一,然而为什么教学内容存在了几千年,而课程论才产生了100年不到?为什么2000多年前人们就开始探索如何教的艺术,而对课程的专门研究直到20世纪上半叶才出现?可见,仅仅从教学内容的角度是不能把握课程本质的。理解课程涵义的最佳路径是回答我们为什么需要课程。

这个问题的答案包括两个方面:其一,协调集体教学行为的需要。从近代开始,教育活动的形态进入了一个重大转变时期,即从个体活动转向系统活动。在此以前的教育活动,基本上是在单个教师与单个学生之间发生的。班级授课制的出现开始打破了这一形态,教师的教育对象由学生个体变成了学生集体;学校的出现进一步使得教育成为教师集体与学生集体之间的活动;学校体系的建立则最终把教育变成了学校体系面向学生集体的活动。在这种教育活动形态下,人们不得不考虑一个重大问题,即如何实现学校与学校、教师与教师之间的教学活动的衔接。解决这一问题的办法是对教学内容从横向和纵向进行合理分割。其二,获得对知识的完整理解的需要。随着知识论与心理学研究的进展,人们越来越深刻地认识到,仅仅教授学生具体的知识^①是远远不够的,我们还必须关注为什么要教学生这些知识,以及围绕什么来教这些知识。前者是知识的目的问题,后者是知识的联系问题。这其实就是杜威教育学的核心问题。对这个问题的研究直接刺激了课程论的诞生。

这两个答案的核心都是如何组织知识。可见,课程最本质的涵义是知识组织。这里所说的组织,不仅指一门课程内部的内容组织,而且指课程之间的组织。正如泰勒所说:“在探讨学习经验的组织时,我们可以从时间角度,也可以从一个领域到另一个领域的角度来考察学习经验之间的关系”^②。因此准确地说,课程是按照某种理念对教学内容进行组织后形成的“知识体”,每一个知识体就是一门课程。那么多少知识组织在一起才可以成为一个体?哪些知识可以被组织到一个体里面?这就需要引入一个重要概念,即课程目标。也就是说,解决这两个问题的重要办法是对课程目标进行合理设定。因此,一门课程的设定是非常严肃的科学过程。按照这一理解,那种把一些零散的、

① 这里的知识应广义地理解为课程内容。课程内容不仅包含通常意义上的知识,还包括技能和态度,技能、态度可看作为特殊形态的知识。——作者注。

② 泰勒著,罗康、张阅读译:《课程与教学的基本原理》,中国轻工出版社2008年版,第74页。

缺乏目标相关的知识拼凑成一门课程的职业教育课程改革,其实不是科学的课程设计。

这样,我们已获得了课程的三个基本问题,即目标、内容和组织。这三个问题也可以从课程的英文词“curriculum”的词源拉丁文“currere”中得到理解。“currere”译成中文是“跑道”。什么是跑道?它包含两个基本问题:①跑向哪里,即跑道的方向;②在哪跑,即跑道的路面。据此引申,可把课程理解为“学习路径”,从这条路径的起点跑到终点,学生将由一个初学者变成“受过相应教育的人”。跑道的方向相当于课程目标,跑道的路面相当于按照某种逻辑组织起来的内容。因此课程是把依据目标选定的内容按照某种理念进行组织从而形成的一个实体。

泰勒把课程划分为目标、内容、组织和评价四个基本问题。增加评价这一问题使得课程研究的范围更加完善,因为在实际教学活动中,评价是一个不可缺少的重要环节。因此现代课程理论就是关于课程目标的确立、课程内容的选择与组织,以及评价目标达成程度的学问。至此,已形成了对课程较为完整的理解。至于其他一些课程定义,如课程即“教学科目”、“有计划的教学活动”、“预期的学习结果”、“学习经验”、“社会文化的再生产”、“社会改造”^①等,只可看作为对课程某一方面的强调,不可作为课程的基本定义来理解。即使教学科目也是对课程非常狭义的理解,因为科目只是课程内容的组织形态之一。而当前课程理论的发展,已要求打破这一内容分割模式。

课程在学校中的地位之重要不言而喻。首先,课程是师生共同开展教学活动、建构学习共同体的载体。现代教育活动已形成了一个复杂的体系,包括教学活动、各种评价活动、学校管理活动、政府的教育行政活动等。在这些活动中,教学活动是核心,其他活动是围绕教学活动展开的;正是有了教学活动才需要其他活动。最早的教育活动仅仅是教学活动,评价活动、管理活动、行政活动等的产生与发展,是教育规模扩大以及教育制度化的需要。这些活动从表面上看各有自己的目的,比如教育行政部门出台一条关于增加职业教育投资的政策,表面上看似乎是为了解决职业学校办学经费紧张问题,但没有职业教育教学,自然就没有职业学校;没有职业学校,自然也就不存在办学经费紧张问题。然而错综复杂的实践往往会让我们忘记这一最终目的,以至有的行政领导往往只注重学校办学方向、规模扩充、硬件投入等所谓的“大事”,而认为教学只是

① 施良方著:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第3—7页。

一些具体事务。事实当然并非如此。那么教学活动如何才能进行呢?学徒制中的职业教育教学基本上处于“无意识”状态,其内容比较简单,因而无需课程作支持。但职业学校教育中的教学活动就不同,其内容体系的复杂性已使得没有课程基本无法开展教学活动了。当然,课程的发展也造成了部分教师能力的缺失,以至有些教师没有教材什么课也不会上,而有了教材什么课都敢上。

其次,课程是教育思想转化为现实的核心纽带。教育家们的教育思想无论多么庞大和复杂,都不能回避一个基本问题,即应当采取什么方式给学生什么知识。斯宾塞的名句“什么知识最有价值”,可谓是对这一问题最为清晰的表述。教育思想中的内容最终要成为教师教与学生学的内容,就必须以课程为纽带,因为课程即对内容进行规划、设计与安排所获得的产品,它使教育思想得以物化,即形成了可见的实物,如课程方案、课程标准、教材、实训装备等,最终使得教育思想得以实践。缺乏课程这一环节,教育思想便无异于空中楼阁。如从规模增长到内涵建设,是当前高职发展的基本价值选择,但高职内涵建设并非今天才提出来,可以说自高职大规模发展以来,就一直在探索和强调高职内涵建设,并形成了许多耳熟能详的概念,如产学合作、就业导向、能力本位等。那么,为什么高职内涵至今仍然没有真正确立起来?原因就在于多年来对高职内涵的探索与实施均停留于宏观层面。它使得高职内涵建设主要停留于概念争论,或是宏观层面的框架建设,并未触及高职内涵的核心,即课程。由此可见课程设计的重要。

二、课程涵义的演进

随着课程理论的发展,人们现在对课程的理解已比过去要复杂得多。复杂的课程涵义形成了复杂的课程话语体系。我们经常能见到这样一些词汇,如学科课程、经验课程;国家课程、地方课程、校本课程;显性课程、隐性课程;广域课程、综合课程等等。这些不同的话语实际上便包含了对课程的不同理解。相对过去,现在对课程的理解主要在横向、纵向和动态三个维度上进行了扩充。

(一) 在横向上的扩充

在横向上,现在对课程的理解已远远不再只局限于课程内容及其排列顺序,而是把课程拓展为包括课程资源在内的整个教育系统,见图1-1。

课程涵义的这一扩充意味着,课程不仅仅是有组织的教育内容,而是一个课程生态系统,这一生态系统由教师、学生、课程资源与情境构成。

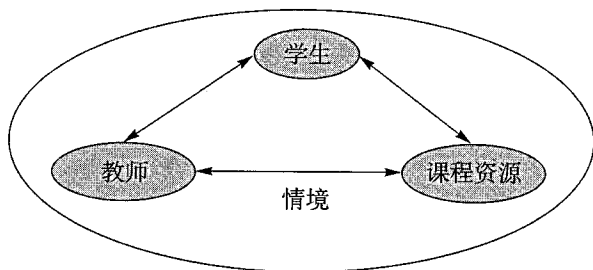


图 1-1 作为教育系统的课程

(二) 在纵向上的扩充

在纵向上, 古德兰德 (Goodlad) 把课程划分为正规课程 (formal curriculum), 指由国家或学校设置的在学校课程计划中所列出的课程; 领悟的课程 (perceived curriculum), 指教师按照自己的理解正努力去实施的课程; 观察的课程 (observed curriculum), 指我们所能观察到的在课堂中实际实施的课程; 以及体验的课程 (experiential curriculum), 指学生实际领悟并作出反映的课程。这种划分提示我们, 课程不能仅仅停留于文本层面, 还应当包括从教师领悟到学生习得等一系列层面。领悟的课程、观察的课程以及习得的课程所涉及的是课程实施层面。按照对课程的这种理解, 课程还应当包括课程实施过程, 也就是教学过程。

(三) 向动态的扩充

无论是课程涵义的横向扩充还是纵向扩充, 它们都蕴涵了课程涵义的一个深刻变化, 即和过去相比, 现在人们对课程的理解已从静态走向了动态。事实上, 在当代课程文献中, 对课程的静态理解已受到了越来越多的质疑和批判, 而这种批判又是建立在对课程一词的拉丁文词源不同解释的基础上的。“currere”的名词形式意为跑道, 其重点是在“道”上, 从而使得为不同学生设计不同轨道成了顺理成章的事情, 进而引出了一种传统的、静态的、文本形式的课程体系; 但是“currere”的动词形式指“奔跑”, 其重点是在“跑”上, 这种理解会把重点放在个体对课程的经验上, 这样就会得出完全不同的课程理论与实践^①。

三、课程与教学的关系

职业院校经常为一个问题所困惑, 即课程概念大还是教学概念大? 这就

^① 张华著:《课程与教学论》, 上海教育出版社 2000 年版, 第 66 页。

涉及到课程与教学的关系。关于这一问题有三种观点：①教学包含了课程；②课程包含了教学；③它们是两个并列概念。进一步理解课程涵义涉及到如何处理课程与教学的关系，而这一关系的处理也涉及到课程理论的研究范围。

（一）课程与教学是两个不同领域

职业院校以往通常使用的是教学论概念系统，包含教学体系、教学计划、教学大纲、教材等概念，把课程仅仅看作为教学内容。按照这一理解，教学概念应当比课程概念大，教学包含了课程。随着课程论概念系统的引入，研究课程的许多学者开始转向另一个极端，即把教学看作为课程实施，因而认为课程概念比教学概念大，课程包含了教学。

这两种观点的出现，最好的解释是专业情结对研究者观点的深刻影响。而实际上应当把课程与教学看作为两个不同领域，它们各有自己的概念、理论体系和对象。教学论所研究的是教学过程中的方法、组织与评价问题，比如课堂教学中课桌椅的摆放方式、不同教学风格的特征等，这些问题是课程论基本不涉及的；课程论所研究的是课程目标定位、课程设置、课程内容选择与组织等问题，这些问题自然也是教学论所不涉及的。

教学论会涉及到教学内容这个问题，但教学内容并不等于课程内容，且其对内容的关注角度与课程有重要区别，因而并不能据此认为教学包含了课程。同样，课程论会涉及到课程实施问题，但课程实施并不等于教学过程，且其对教学过程的关注也是立足于课程的，如课程论可能关注教师是否忠实地依据课程理念进行教学，因而也不能据此认为课程包含了教学。

从研究与实践的角度看，有必要区分课程与教学这两个领域，其意义在于：①有利于两个学科及相应实践的发展。事实上，课程论与教学论的研究对象是比较容易区分的。这两个领域都非常复杂，其迄今已积累的丰硕成果充分说明了这一点。无论用哪个概念统合另一个概念，都不利于学科发展及实践推进。②有利于更准确地把握一些概念。在两种概念相混淆的情况下，常常会出现“某某课程的教学内容”这类概念，似乎教学内容可以等同于课程内容。其实不然，二者是有区别的。课程内容是经过课程开发的一系列程序后最终被确定的标准化内容，其表达形式有课程标准和教材。而教学内容是在课程内容基础上，教师根据实际情况经过改造，直接用于给学生授课的内容。职业教育课程的弹性特征，决定了这一区分具有更为重要的意义。

（二）课程与教学是紧密互动的两个领域

课程与教学是两个不同领域,但课程与教学又是两个紧密相关的领域。教师不仅要学习教学方法和组织管理方法,同时也要学一些课程理论,至少对其所承担的课程的设计思想应有非常深入的了解,否则就只能教教材,沦为教书匠。分析教师的教案可以发现一个现象,许多教师尽管对教案进行了精心设计,但其教学过程的形态并无实质性改变,这说明只在具体方法上努力,而不深入理解课程,是难以大幅度提高教学水平的。优秀的教师必然是对课程有着精深研究的教师。

同样,课程理论研究者与开发者也应当深入了解教学过程,最好要具备丰富的教学经验。因为课程是服务于教学需要的,许多课程改革便是源于实施新教学模式的需要。在很多情况中,是先有了教学模式创新的要求,然后刺激了为新教学模式设计什么课程模式的要求。缺乏实际教学经验的课程理论研究者与开发者往往难以提出切实可行的课程改革方案。

（三）课程与教学存在交叉与衔接点

课程与教学不仅存在紧密互动关系,而且二者之间存在交叉与衔接点,这个点就是教材与教案。教材属于课程的要素,教案属于教学的要素。教材是课程理念的物化载体,而教案是教师对教材处理后用于教学的方案。设计教材是为了满足教学需要,而教案设计是依据教材进行的,这就引出了一个问题,即教材设计到什么程度。教材设计如果更多地考虑了教学过程,那么这种教材几乎可以替代教案,教师教学时只需根据教学实际情况对教材做些简单调整;教材设计如果更多地考虑了内容陈述,那么教师就需要根据教学过程对教材进行复杂加工。教材应设计到什么程度,即应把这种交叉与衔接点置于课程与教学之间的哪个位置,取决于相应的课程理念,即课程开发者希望教师只是机械地执行教材,还是要给教师提供较大的教学设计空间。

四、课程的基本构件

从实体的角度看,课程的基本构件是课程方案、课程标准和教材。至于其他一些构件,如实训基地建设方案等,是否应包含在课程内还存在争议,但至少可以说它们不是课程的基本构成要素,也就是说,如果缺乏对这些要素的描述,该课程体系也是完整的。

（一）课程方案

课程方案俗称人才培养方案,是非常重要的课程文件。它是对人才培养目标与过程的整体规定,是学校全面展开人才培养工作的基本依据。对职业教育来说,课程方案通常包括入学要求、学习年限、职业范围、人才规格、工作任务与职业能力标准、课程结构、课程计划、实施条件等要素。

职业范围指某专业所面向的工作岗位,确定专业的职业范围是课程开发工作的起点。人才规格指这些工作岗位对员工知识、技能和态度的整体要求。工作任务与职业能力标准指员工在这些工作岗位上要从事的工作内容,以及完成这些任务对员工知识、技能和态度的具体要求,它是课程结构设计与课程标准开发的依据。课程结构指某专业的课程类型、课程门类及其之间的关系。课程计划主要指这些课程在时间上的展开顺序及课时分配。实施条件指课程方案实施时对师资、实训设备等条件的要求。

（二）课程标准

课程标准是对某门具体课程的目标、内容、组织及教材编写与实施要求等要素的规定,也是重要的课程文件。它既是教材编写、教学实施、评价考核的依据,也是教育行政部门管理和评价课程的手段。课程标准作为一个独立的课程要素形成的主要原因,在于它能给教材开发与教学过程提供更大的创新空间。教材编写应当以课程标准为依据,否则就是盲目的,但实践中往往容易忽视这一点。对教育行政部门来说,应当提升对课程标准开发重要性的认识,并加强开发力度,使其角色从产品(教材)管理更多地转向标准(课程标准)管理。

教学论概念系统中,与课程标准比较接近的概念是教学大纲,但二者并不完全相同,不能相互取代,原因在于:第一,二者的形成过程不同。教学大纲往往是依据教材编写的,而课程标准恰恰是教材编写的依据;第二,二者的功能不同。教学大纲是为教师的具体教学活动服务的,而课程标准除此以外还要规定出版商、教育行政部门等的行为,因而其内容更为宏观,如要详细阐述该门课程的设计思路、内容框架、教材编写要求等。

（三）教材

教材是对课程内容的具体化、规范化表达。为了更好地便于教师授课,应当把课程标准中所规定的课程内容按照所要求的组织形式详细、规范地表达出来,这一过程所形成的产品就是教材,它包含教科书及各类教辅材料。

教材是对课程内容的规范化表达,因而它不同于著作,区别在于:①著作所表达的只是作者个人的思想与研究成果,其在内容观点与表达方式上均可更