

21 世纪高等学校研究生教材

教育学专业系列教材

当代中国课程与教学论研究

DANGDAI ZHONGGUO KECHENG YU JIAOXUELUN YANJIU

丛立新 郭 华 / 主 编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

21 世纪高等学校研究生教材

教育学专业系列教材

当代中国课程与教学论研究

DANGDAI ZHONGGUO KECHENG YU JIAOXUELUN YANJIU

丛立新 郭 华 / 主 编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

当代中国课程与教学论研究 / 丛立新, 郭华主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2010.6
(21世纪研究生系列教材)
ISBN 978-7-303-10969-2

I. ①当… II. ①丛… ②郭… III. ①研究生教育—中国—研究生—教材 IV. ①G643

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第068124号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街19号

邮政编码: 100875

印刷: 北京联兴盛业印刷股份有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm × 230 mm

印张: 17.25

字数: 232千字

版次: 2010年6月第1版

印次: 2010年6月第1次印刷

定价: 35.00元

策划编辑: 郭兴举	责任编辑: 李志
美术编辑: 毛佳	装帧设计: 毛佳
责任校对: 李菡	责任印制: 李丽

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

编写说明

“课程与教学论”是北京师范大学教育学课程与教学论硕士研究生的学位专业课，目的是要培养学生能够掌握“课程与教学论”学科的基本概念、基本原理，了解“课程与教学论”学科研究的最新研究成果，形成自觉关注教育理论与教育实践中重大问题的意识与能力。

改革开放 30 年，尤其近十年来伴随着我国新一轮基础教育课程改革的全面展开，课程与教学领域的基本理论问题有了更多样的、深入的研究。如何在基本知识的教学之余，引导学生全面接触一些最新的研究成果，对于学生眼界的开阔、能力的培养的作用是不言自明的。

因此，在“课程与教学论”这门硕士研究生课程上，我们选择一些基本概念、基本关系及教育改革相关的命题，要求学生阅读文献、展开辨析，并且以课堂讨论形式分享。经过近十年的积累和教学实践，取得了较好的效果，也形成了几个较为完整的系列，本书即在这样的基础上产生。

经过几位同仁的商议，在上述基础上设计了全书的框架。这些题目所涉及的，均属课程与教学领域最基础的理论问题。在国内外历次教育变革中常演常新，围绕这些问题思考与学习，对于学生专业素养的价值自然无须多言。我们选择若干文献，编辑了这本书，主要是希望能够为学生提供一点学习上的方便。

本书选录的文章，涉及国内几代学人的研究成果，在编辑过程中，得到了大家热情的支持，在此，向所有人表示诚挚的谢意。由于我们自身的孤陋，以及本书篇幅所限，一些珠玉在前的研究成果未能收录在册，也请同行们谅解。

搜集和编辑选文的过程，花费了大量的时间和精力，其中许多具体工作是由北京师范大学课程与教学论专业的博士生黄华承担并出色完成的，在此也对她的劳动表示感谢。

丛立新 郭华
2010 年 4 月 10 日

目 录

上篇 当代中国课程与教学论中的基本概念

一、教 学 /3

1. “教学”的语言分析——兼述教学论和课程论之争论
(杨龙立 潘丽珠) 4
2. 教学概念的形成及意义(丛立新) 6
3. 现代教学论的概念、性质及研究对象(蔡宝来 王嘉毅) 11
4. 也谈现代教学论的概念、性质及研究对象——与蔡宝来、
王嘉毅商榷(李瑾瑜 徐继存) 13
5. 教学概念的形成及意义(丛立新) 15

二、学 生 /19

1. 学生仅仅是“受教育者”吗——兼谈师生关系观的转换
(吴康宁) 20
2. 儿童教育的出路(刘晓东) 23
3. 试论教学认识的本质(张华) 27
4. 论学生的需要——兼与张华《我国课程与教学的概念重建》
演讲的商榷；再论学生的需要——兼作对现阶段合理对待
学生需要的建议(谭斌) 29
5. 儿童·孩子·学生(郭华) 35
6. 皮亚杰理论对教学认识论研究的启示(裴娣娜) 37

三、知 识 /40

1. 知识转型视野中的基础教育改革(石中英) 41
2. “学校知识”与课程标准(钟启泉) 44

3. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育” 向素质教育转轨提法的讨论(王策三)	47
4. 我的教学本质观(廖哲勋)	53
5. 建构知识意味着什么(肖川)	55
6. “重质轻知”促进素质教育(程孝平 吴贻春)	57

四、教学评价/58

1. 由甄别选拔到促进发展: 学生评价改革的方向(曾继耘)	59
2. 评价改革及其反思(丛立新)	60
3. 教学评价: 课程与教学改革的促进者(王本陆 骆寒波)	63
4. “取消分数”抑或“奖励分数”——以评分制为焦点的现代 教学评价改革比较研究(余文森)	68
5. 廉价表扬 可以休矣(翟运胜)	71
6. 廉价表扬 有何不可(李永高)	72

五、教学过程的本质/75

1. 教学过程本质新探(蒲心文)	76
2. 教学认识论(邹有华)	78
3. 教学本质问题的比较研究(李定仁 张广君)	81
4. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化(叶澜)	92
5. 教学认识论: 被取代还是发展(王本陆)	93
6. 论交往的教育过程观(冯建军)	96
7. 研究教学认识的社会性是教学论的重要任务(郭华)	98
8. 本体论视野中的教学与交往(张广君)	100
9. 教学意味着“生活”(迟艳杰)	102
10. 教学认识论三题(王本陆)	104

中篇 关于课程与教学中的基本关系再认识

一、师生关系/111

1. 论教师的主导作用和学生的主体地位(王策三) 113
2. 论教学过程中教与学的矛盾运动——对教师是主导、学生
是主体的几点疑议(张连捷 张启航) 116
3. “教师为主导, 学生为主体”论质疑——教学主体再认识(丁钢)
..... 117
4. 对近年来教育主体问题论争的意见(陈信泰 孙振东) 118
5. 超越主客体: 对师生关系的阐释(金生铉) 120
6. 教学主客体关系的层次分析(和学新) 123
7. 也谈教学中的师生关系(孙喜亭) 126
8. 学生仅仅是“受教育者”吗(吴康宁) 128
9. 平等与主导——师生关系的两个视角(丛立新) 131
10. 试论教学认识的本质(张华) 134
11. “有效教学”研究的价值(钟启泉) 138

二、接受与发现/140

1. 略论学生学习过程的发现性质(陈佑清) 141
2. 其实有很多误解: 接受式学习再认识(吴永军) 144
3. “重建学习概念”辨(刘硕) 153
4. “有效教学”研究的价值(钟启泉) 161
5. 什么样的教学是最有效的——与钟启泉教授商榷(吴亮奎) ... 162
6. 讲授法及其改革(余文森) 165
7. 讲授法的合理与合法(丛立新) 168
8. 试论教学方法的理智传统(张华) 177
9. 教学认识方式优化与基础教育课程改革(王本陆) 180

三、教学与生活/184

1. 论教育学中关于“生活世界”的话语(谭斌)	185
2. 重建课堂教学过程观(叶澜)	190
3. 学生生活改造与基础教育课程改革(郭华)	193
4. 教学意味着“生活”(迟艳杰)	196
5. 评教学“回归生活世界”(郭华)	198
6. “回归生活世界”的教学意蕴(郭元祥)	203
7. 论学生的需要——兼与张华《我国课程与教学的概念重建》 演讲的商榷(谭斌)	206
8. 试论教学认识的本质(张华)	208
9. 回归生活的教学论:重心位移和主题预设(蔡宝来 王立国)	210
10. 教育到底应如何面对生活(张传遂)	213
11. 教育何以促进人的幸福(孙振东)	215

下篇 课程与教学改革哲学

1. 基础教育改革哲学刍议(王本陆)	219
2. 新课程改革的理论基础是什么(靳玉乐 艾兴)	228
3. 对《靳文》有些观点,不敢苟同(马福迎)	232
4. 坚持马克思主义保证课改方向(罗槐)	235
5. 课程改革中,两种教育观应有正确的选择(崔国富)	238
6. 当前我国中小学课程与教学改革的理论争鸣(王本陆)	241
7. 中国课程改革:挑战与反思(钟启泉)	246
8. 当代中国教育变革的主体及其相互关系(叶澜)	252
9. 制约中国教育改革的特殊场域(吴康宁)	254
10. 关于课程改革“方向”的争议(王策三)	259

敬启著者	268
------	-----

一、教 学

编者按：

无论是在学术探讨还是在教育实践活动中，“教学”一词都用得极为普遍，而定义却人言人殊。翻开任何一本教学论专著，都会找到一个有关“教学”的定义，毫不夸张地说，没有两个是完全相同的。当然，定义的“不相同”并不等于内涵的“不相通”，我们在这里并不想玩一些抽象枯燥的文字概念游戏，而是努力通过对定义的论争走向对问题与现象的关注。“任何教学论都不能不首先阐明‘教学’这个基本范畴或总概念。古往今来，出现各种各样的教学理论，它们在科学化道路上处于不同的地位。其互相区别或争议之点，首先就在于对‘教学’这一概念或范畴有着不同的理解。”^① 纵观历史，各种思潮都曾各领风骚流行一时，其间的是非对错绝非三言两语可以说清。“教学”究竟该重“教”还是重“学”？如若两者兼顾又该如何辩证统一？“教”、“学”二字看似简单，里面的学问却耐人寻味。从这个意义上说，关于“教学”的概念是教学论研究中最复杂的问题之一。“没有准确的概念，明晰的思想和文字也就无从谈起。大凡寻求可以解决教育问题之科学理论的人，都不会容忍传统教育学中的概念混乱。”^② 但另一方面，我们在实际工作中究竟如何理解“教学”这个活动，大概比字面上的定义更为关键。在诸多的“教学”定义之中，其内涵是否具有本质的差别？其间是否存在一种或几种共同的倾向？更进一步地，在

① 王策三. 教学论稿 [M]. 北京：人民教育出版社，1985：81

② [德] 沃尔夫冈·布列钦卡著. 胡劲松译. 教育科学的基本概念：分析、批判和建议 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2001：1

诸多对“教学”概念的不同理解和使用当中，人们的基本假设和取向分别是怎样的？又对教育实践产生了怎样的影响？如此等等，在下面的内容中都会具体讨论。

1. “教学”的语言分析 ——兼述教学论和课程论之争论

杨龙立 潘丽珠

（以下为节选，全文参见《教育学报》2006年第1期）

古代文献里“教”字与“学”字的互通和混用，可以用《礼记》中《学记》和《中庸》两篇中的文句来说明。《学记》在说明教学相长之后，又指出《兑命篇》中“学半”的概念，这是从效果上明白指出“教”和“学”之间有共通性，更重要的是文字上告诉了我们教与学有字形上关联之处。《中庸》在提出“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”的观点时，虽然两千年来大家都依据此段文字进行诠释。可是我们细想就可以发现修道何以谓之教呢？为何不是修道谓之学呢？从《学记》篇中提及的学半观点，教的功效只是学之半，学对于人之成长有更重要的意义。加以修道或修身等文句，都指出进行修养的主体要经过学习的历程，因此“修道之谓学”会更直接点出主体成长之必要作为。^①事实上郑玄在注《中庸》“修道之谓教”文句时，已点出了学的必要性，加以《中庸》里“诚者和诚之者”的区分，我们更可以确定大众多半是“诚之者”只能“自明诚”，所谓的“自明诚”正是主体要进行学才有可能成立。

事实上西方也有相似的情形，史密斯（1985）在说明 teaching 的定义时，指出从当代英文上追溯古英文之使用实例，古代 teach（教）和 learn（学）二字是混用的，而且这两个词是同源派生出来的，因此“I will learn

^① 杨龙立：《教学语辞的研究》[J]．国家科学委员会研究汇刊：人文及社会科学，2000，10（2）：269～286

you typewriting”是古英文里的合宜用法。^①这也说明了中西都存在“教”字与“学”字互通及混用的情形。这种现象有一部分原因是教与学被视为成对出现的语词，随着主词和受词及主动和被动的变化，人们可以将句子中“教”字与“学”字互调，因此在语句里“教”字与“学”字有了替换的机会……

……

从古人的语文习惯来推测，当教字和学字可以互通及混用时，除非必须，否则教与学二字根本不必同时出现。因为“教○”及“○学”的语词使用，已可描述众多教与学的事务。当“教”“学”二字连用时，它是指教还是指学，还是既指教又指学就容易出现混淆。因此古人所提出的一些习惯用语或专门术语中，我们见到众多的“教○”及“○学”，就是不易见到“教学”这个词语。因此传统中文里指教育官员名称有学官、学正及学士等词语，亦有教谕、教习、教席等词语。至于教育事务有教化、教养、教诲、教训、学校、学者、学问、学之序（白鹿洞书院学规）及学术等，就是不易见到教学一词。

……何以今日大家大量运用教学一词呢？原因是清末我国先接纳了日本所使用的教授（法）一词，然后又将之更改为教学（法），才形成今日“教学”一词使用上的盛行。

……

1949年以后，新中国受到苏联的影响，引入了苏联的教育思想，其中教学概念明显地比英美的 teaching 概念有更丰富的内涵。英美的教学（teaching）概念，偏重的是技巧与方法及课堂上的师生互动，因此相对于教育概念来说是范围极小的概念。这也导致英美教育学术界形成一种观点，教学不仅是教育的下位概念，而且还是课程的下位概念，即讨论课程问题时还包含了教学问题。这种见解，也可以说是1930年代美国进步主义

① B. O. Smith. Teaching: definitions [Z] //T Husen., T. N Postlethwaite (Ed.). The international encyclopedia of education. England: Elsevier Science. Ltd, 1985: 5097 ~ 5101

教育思潮盛行后的一种观点。反之苏联教育思想，赋予教学更多的内涵，因此教学概念就比英美的教学概念在范围上更宽广，内容上也更丰富。最明显的例子，是苏联影响下的中国，教学过程并无课程来指导，反之“课程的设置和安排，具体体现在教学计划里”，^①即教学概念位阶在课程概念之上。在整个教育的安排里，重视一致的教学计划编订，据以形成教学大纲，大纲中规定了课程的要求，至于何谓教学呢？在教学论和教学过程的说明里，经常界定“教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学）。教和学是同一个过程的两个方面，彼此不可分割地联系着”。因此中国使用教学一词时，较能均衡把握教与学两件事，不会窄化成教的意思而已。不过在众多讨论教学原理的书籍里，依然显示出偏向于讨论教的理论，而未能均衡地论述学的原理。虽然如此，基于中国过去对教学术语的解释，较少使用课程一词，盛行使用教学计划与教学大纲两词等因素，我们可以认定中国使用教学词语时比较接近陶行知的主张，也比较切合于传统中文汉语的语文惯例。

2. 教学概念的形成及意义

丛立新

（以下为节选，全文参见《北京师范大学学报（社会科学版）》2007年第5期）

我国学者为建立教学概念所付出的努力及成果，是在继承前人基础上的发展。事实上，这样一个在今天已经广为人知的概念，经历了漫长的历史和形成过程，凝结了千百年来人类的有关思考，渗透着古今中外教育家们的智慧，是逐步形成、逐步完善的。大致说，这一概念的由来至少可以追溯至以下四个方面。

^① 上海师范大学《教育学》编写组．教育学（讨论稿）[M]．北京：人民教育出版社，1979：97

（1）中国古代的教学思想

虽然在中国漫长的古代教育史中始终没有形成科学的、独立的教学论，但聪明智慧的先人们仍然为我们留下了关于教学的精辟、深邃的思想。其中一个足以让中国教育工作者自豪，也直接影响到了今天教学概念形成的特征是：几乎从一开始，中国人对教学的认识就蕴涵着“教”与“学”的统一精神。

.....

在学校教学中，教中有学，学中有教，教学是一件事情，而这一件事情包括“教”与“学”不可分割的两个方面。从甲骨文的字形到王夫之的论述，再到陶行知先生的主张，足以表明，关于教学的这种复杂性的理解已经成为中国教育思想的传统而一脉相传，在概括和表述上已经达到浑然天成的境界，具备了今天我们所说教学概念的主要内涵。当然，这种思想停留在思辨和经验的层次，缺乏科学的支持和说明，但其合理性则为后来科学的教学概念所吸收。

（2）近现代西方的教学思想

教学论作为独立的学科源自西方，这是公认的事实，教学论历史上几乎所有的教育家都对教学有自己的研究，都对揭示教学这种人类活动的内涵作出了独特的贡献。在夸美纽斯那里，明确地提出了人的感觉经验对教学的重要，又提出了教学要坚持系统地进行等思想；在裴斯泰洛齐那里，针对不同的学科领域创立了分科的教学法；在赫尔巴特那里，自觉地将教学与训育、管理的相关和相异做了清楚的说明，教学的形式与过程更是从理论上得到了概括与提升，从而使得师生传授学习文化知识这种在教育实践中一直居于主流的教学形态，有了比较完整和科学的理论依据，教学、人的日常生活与个体发展的关系也得到了明确的阐释：“人通过经验从自然中获得认识，通过交际获得同情。”这些都是重要的，然而“交际在小小的感情范围中留下的缺陷与经验在巨大的知识范围中留下的缺陷，对于我们来说几乎是同样重大的；无论是这方面还是那方面都必须同样地欢迎

通过教学来加以弥补。”^①到了杜威那里，则从迥异于传统的视角对于教学进行了审视，提出了许多关于教学的重要的补充思想，学生在教学中的主动和兴趣以极致的形式被加以强调，使人类对于教学的把握更为全面和更为完整。此后，一次次的教育实验和改革也不断丰富着人们对于教学的认识和思考。所有这些都表现出人类对于教学活动日渐深刻的了解，都为深刻、全面的教学概念的形成积累了宝贵的思想材料。

然而有一个十分有趣的现象是，在西方教育史上一些早期的著名教育经典中，并没有使用具备普遍性的教学概念，甚至干脆见不到关于教学概念的专门定义……

说这些学者们没有意识到教学概念的独立性，显然是荒唐的，而且如上所述，他们每个人都对教学研究贡献卓著。那么究竟为什么众多的教育家们对这样一个重要的概念如此惜墨如金？一个可能成立的假设是，教学在他们那里是一个自明的概念，即不言而喻的、无须专门加以澄清和定义的概念。这样假设的根据之一是，在英文中教学与教育概念的界限十分模糊。“education 起源于拉丁词 educare，意思是‘引导’‘引出’，就是通过一定的手段，把某种本来潜在于人身体和心灵内部的东西引发出来。”^②这种解释与现在常用的 teaching 和 instruction 都十分接近。这就是说，在一定程度上这些词是可以混用的，讨论教育问题经常就是讨论教学问题……正如有学者指出，“当时的教育学及历史上相当长时期内的教育学，根据实践需要，研究对象为普通教育，关注重点在于课堂教学，注重教学的方法或艺术”。^③

……

有研究表明，在古代，英文的 teach（教）和 learn（学）二字曾经也

① [德] 赫尔巴特. 李其龙译. 普通教育学 教育学讲授纲要. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 69

② 石中英. 教育学的文化性格 [M]. 太原: 山西教育出版社, 1999: 116

③ 王建华. 教育之学——超越人文科学与社会科学 [J]. 中国教育学刊, 2006 (9)

可以混用，而且是同源派生出来的。^①然而，在今天常用的英文字典有关条目中一般是看不到这样的内容的。Teaching 一词，查阅词根 teach，意思主要是向什么人传授知识或技术，提供知识，还有教导、训练的意思，以此为词根的 teaching 意思基本相同。而 instruction 除了教、教授，还有指导、指示甚至命令的意思。显然，无论在 teaching 还是 instruction 中，从其词根和释义一般找不到，也引申不出“教师教、学生学”这个在汉语言“教学”中同时包括了的内容，只是或主要是“教”的意思。也许正因如此，我们才会在诸多的英文教育著作和论文中看到“teaching—learning”这样的表达，而这种表达恰恰反证了 teaching 所说的只是“教”，想必使用者的意图正是在于弥补“teaching”这个词在内涵上的偏狭，通过与 learning 的并列强调“教”与“学”两方面的密不可分、相互依存。然而这种表达方式，却未能达到汉语“教学”一词那样水乳交融的地步。

……

凡此种种，可见在西方的教育学中，关于教学的研究十分丰富，与我们对教学的认识存在深刻的内在一致性。但无论是早期非专门概念的研究还是近年来开始出现的专门概念研究，基本没有形成能够与今天在我国国内通行的教学概念相提并论者。迄今在西方教育理论体系中经常采用的两个词，不能与我国的“教学”概念严格对应。当然，西方教育学者们的有关研究也是教学概念形成的源泉之一。

(3) 苏联的教学思想

20 世纪 30 年代，苏联凯洛夫等学者以马克思主义为指导，批判地继承欧洲古典教育学和俄罗斯民主主义教育学思想，建立起了新的教育学体系。由于此前“儿童学”对教育实践所造成的负面影响，凯洛夫教育学体系对于教学及系统科学知识的传授学习格外重视。正是在这个教育学体系中，第一次产生了独立、专门的教学概念。“教学，这首先是教师在学生们自觉与自动地参加之下，以知识、技能和熟练技巧的体系去武装学生的

^① 杨龙立，潘丽珠. “教学”的语言分析——兼论教学论和课程论之争论 [J]. 教育学报，2006 (1)