

课程与教学关键词丛书

# 课程关键词

林德全 徐秀华 著



科学出版社

河南省高等学校人文社科重点研究基地“河南大学教育改革与发展研究中心”研究成果之一

河南省高等学校哲学社会科学创新团队支持计划“教学现代化创新团队”(2015-CXTD-03)研究成果之一

课程与教学关键词丛书

# 课程关键词

林德全 徐秀华 著

科学出版社

北京

## 内 容 简 介

课程被誉为教育的核心，是教育活动中的重要载体、联结教师与学生之间的桥梁，肩负着促进社会进步与个体发展的重任。为更好地探讨课程，普及课程知识，传播课程理念，优化课程实践，本书选择从关键词的视角切入，在对课程进行剖析的基础上撷取了课程释义、课程效能、课程设计、课程目标、课程内容、课程结构、课程类型、综合课程、选修课程、综合实践活动课程、校本课程、隐性课程、课程计划、课程标准、教材、课程实施、课程评价、课程管理、课程领导、课程改革等当前使用较多、较为常见的课程术语，通过对这些术语的梳理来呈现教学的总体概貌，以引领教学实践的变革。

本书既适合作为教育学专业本科生及研究生学习的参考书，也适合广大中小学教师及教研人员作为继续教育和自主学习的工具书。

### 图书在版编目(CIP)数据

课程关键词 / 林德全, 徐秀华著. —北京: 科学出版社, 2016.12

(课程与教学关键词丛书)

ISBN 978-7-03-051360-1

I. ①课… II. ①林… ②徐… III. ①基础教育 - 课程改革 - 研究 IV. ① G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 322482 号

责任编辑: 乔宇尚 王英峰 / 责任校对: 桂伟利

责任印制: 张 伟 / 封面设计: 铭轩堂

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: phy-edu@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京京华虎彩印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

\*

2016年12月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2016年12月第一次印刷 印张: 15 3/4

字数: 314 000

定价: 78.00元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

# 前 言

在整个教育活动中，课程与教学无疑有着非常重要的地位。一方面它们会影响教育目的的实现，另一方面它们也会反映教育生态的水平。也正因如此，人们对课程与教学给予了高度的重视。这里试举三例来说明：一是近代第一部比较系统的教育学著作《大教学论》就是以教学来命名的，并围绕教学对整个教育进行了全面的阐述。虽然今天以课程或教学作为书名分别对之进行专门探讨已经成为一种常态，但在300多年前作出这一举动无疑是重大的创举，同时也可以看作是对课程与教学重要地位的一种反映。二是课程与教学作为教育学的二级学科之一也同样证明了人们对课程与教学的重视。众所周知，教育既是一项涉及多个方面的复杂活动，也是涉及多个阶段、多种类型的复杂活动。因此，教育也是一项研究领域非常宽广的活动。但从目前的学科建制来看，教育学总共有10个二级学科，而课程与教学论即是其中之一。由此也可以看出课程与教学的重要地位。三是课程与教学分别是教育的重要载体和学校的中心工作。由于课程是联结教师与学生之间的桥梁，肩负着促进社会进步与个体发展的重任，故其一直都是教育活动中的重要载体而引人广泛关注。而教学作为课程付诸实践的基本形式，是其从理想向现实、从文本向个体转化的关键，是学校众多工作中的中心和重中之重。

对于课程与教学来说，不仅要认识到其重要性，而且还应把这种认识转化为具体的行动，通过行动来落实其重要地位。为此，人们采取了三种不同的路径：

一是课程与教学的整合。通过这一路径我们看到了课程与教学两者之间的紧密联系。课程作为教育的载体，必须通过教学或者说是课程实施才能使其载

体作用得以发挥。如果没有教学这一载体，课程的价值将无从发挥，其载体作用也难以实现。需要说明的是，尽管通过整合的路径我们看到了两者的紧密联系，并力图将二者有机地整合在一起，但由于课程与教学各自的复杂性、差异性，使得整合之路并不顺畅。

二是课程与教学的二分。鉴于课程与教学的独特性，人们在对课程与教学进行把握时往往还通过二分的方式把两者分列开来，形成专门的课程研究与专门的教学研究。这一路径不但关注到课程与教学两者间的差异，而且这种分而治之的二分方式还有助于研究的深入。当然，在深入的同时也存在过分割裂的风险，极易切断两者间的有机联系。

三是课程与教学、学习的三分。由于教学既涉及教，也涉及学，所以表面看来是课程与教学两者之间的关系，实际上演变成了课程、教学与学习三者之间的关系。因此，课程与教学就不能单纯地从两方面来把握，而应从三方面来把握，形成了既契合实践、又独具特色的三分路径。

对于课程与教学到底应该如何把握，目前来看仍然存在较大的分歧而难以达成共识。相较而言，以三分的方式来进行处理也许更为合理一些。

一是对应教育基本要素的需要。尽管对于教育的要素划分各不相同，但教师、学生和教育内容三个方面无疑是其中最为重要的基本要素。三者既是教育的基本要素，也是教育研究中应着力关注的方面，各需与其对应的平台。但是，在已有的研究中，针对教师、课程两个方面的研究相对更为常见，也更为系统和深入，但对于学生，尤其是学生的学习方面的研究相对而言显得窄化和零散。一方面，对学习的研究过于集中在教育心理学上。教育心理学作为教育学与心理学之间的交叉学科，是“研究学校教与学情境中人的各种心理活动及其交互作用的运行机制和基本规律的科学”。因此，教育心理学尽管非常关注学习，但其关注的主要是学习中的各种心理活动。对于学习来说，除了心理层面的活动外，还有其他一些层面的活动。而这些层面则成了研究的真空地带，缺少专门的研究平台来支撑。另一方面，大量的基于经验感悟的关于学习的认识则可谓汗牛充栋，随处可见。这些研究中虽然不乏真知灼见，但由于大多是基于个人的经历体会、实践感悟，所以研究水平总体不高，而且显得不够系统深入。学生作为教育的基本要素之一，而且也是教育活动中最为能动的基本要素之一，需要在已有研究的基础上结合当前发展的实际做出更加全面、系统的把握。三

分之后形成的格局将有助于这一愿景的实现。

二是“一分为三”思想的启迪。“一分为三”无论是在我国还是在西方的思想史上都占有极其重要的地位：我国的《道德经》中明确提出“道生一，一生二，二生三，三生万物”的论断；孔子通过对“过”与“不及”的平衡提出了“中庸”的主张；西方自亚里士多德提出“美德是一种适中”开始，一直到黑格尔等人形成了一系列的“一分为三”的主张及实践。这种“一分为三”的思想也适用于对课程与教学的把握，从三个方面来把握影响教育活动的三个基本要素。

三是已有研究的奠基。从三分的视角来对课程与教学进行研究也有研究基础可循。前述从教育的三个基本要素出发所进行的研究实际上就是以三分的方式来进行的。尽管由于种种原因，人们对三者无论是研究的重视程度，还是研究的深入程度都有所不同，但毕竟做出了相应的努力和尝试，打下了一定的研究基础。而且，更重要的是，除了前述散见、自发但不系统地从三个方面分别进行研究外，还有少数研究则是较为系统地从三个方面进行了整合研究。施良方先生可谓其中翘楚。由其本人或是与其他研究人员合作先后完成了《学习论：学习心理学的理论与原理》《课程理论：课程的基础、原理与问题》《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，形成了较为系统的课程与教学研究的三分架构。尽管在这一架构中，对学习方面的研究仍然没能很好地摆脱教育心理学的樊篱，但毕竟开启了系统化把握三者的先河，走出了系统化三分架构的第一步。

本丛书在秉承已有研究的基础上，从课程、教学和学习三个方面对各自所涉及的一些关键词进行研究。这种研究不同于从逻辑建构方式来进行的体系化研究，而是从中撷取出若干个重要的术语，通过对这些术语的剖析以便人们能够尽快地、更好地抓住这些术语的要义。

林德全

2017年4月

# 目 录

## 前言

第一章 课程释义	1
第一节 课程词源分析	2
第二节 课程的已有定义	4
第三节 课程定义的尝试	7
第二章 课程效能	13
第一节 课程效能的内涵	14
第二节 课程效能的框架	18
第三章 课程设计	23
第一节 课程设计的内涵	24
第二节 课程设计模式	26
第三节 课程设计方法	32
第四章 课程目标	37
第一节 课程目标概述	38
第二节 课程目标的来源	41
第三节 课程目标的组织	43
第五章 课程内容	47
第一节 课程内容的内涵	48

第二节	课程内容的选择	51
第三节	课程内容的组织	54
<b>第六章</b>	<b>课程结构</b>	<b>57</b>
第一节	课程结构概述	58
第二节	课程结构的实践	63
<b>第七章</b>	<b>课程类型</b>	<b>67</b>
第一节	课程类型概述	68
第二节	学科课程、活动课程和综合实践活动课程	70
第三节	国家课程、地方课程和校本课程	72
第四节	分科课程与综合课程	74
第五节	必修课程与选修课程	75
第六节	显性课程与隐性课程	76
<b>第八章</b>	<b>综合课程</b>	<b>79</b>
第一节	综合课程的内涵	80
第二节	综合课程的价值	83
第三节	综合课程的基本类型	86
<b>第九章</b>	<b>选修课程</b>	<b>89</b>
第一节	选修课程的内涵	90
第二节	选修课程的类型	94
第三节	我国选修课程的演进	95
<b>第十章</b>	<b>综合实践活动课程</b>	<b>99</b>
第一节	综合实践活动课程的内涵	100
第二节	综合实践活动课程的形式	104
第三节	综合实践活动课程实施的原则	106
<b>第十一章</b>	<b>校本课程</b>	<b>109</b>
第一节	校本课程的由来	110



第二节	校本课程的内涵	112
第三节	校本课程的类型	115
第四节	校本课程的开发	117
第十二章	隐性课程	123
第一节	隐性课程的研究	124
第二节	隐性课程的内涵	127
第三节	隐性课程的分类与表现	130
第十三章	课程计划	133
第一节	课程计划的内涵	134
第二节	课程计划的结构	136
第十四章	课程标准	139
第一节	课程标准的内涵	140
第二节	课程标准的框架	142
第三节	我国课程标准的演进	144
第十五章	教材	147
第一节	教材的内涵	148
第二节	教材的结构	151
第三节	教材的类型	153
第十六章	课程实施	157
第一节	课程实施内涵的多重解读	158
第二节	影响课程实施的因素	162
第十七章	课程评价	169
第一节	课程评价的内涵	170
第二节	课程评价的内容	173
第三节	课程评价的模式	177
第四节	课程评价的方式	182

第十八章 课程管理	187
第一节 课程管理的内涵	188
第二节 课程管理的内容	191
第三节 课程管理的原则	193
第四节 课程管理的制度	198
第十九章 课程领导	203
第一节 课程领导的内涵	204
第二节 课程领导的追求与任务	208
第三节 课程领导的程序与策略	210
第二十章 课程改革	215
第一节 课程改革的内涵	216
第二节 课程改革的追求	219
第三节 课程改革的保障	223
附录 义务教育课程设置实施方案	231
参考文献	236

## 第一章

# 课程释义

对于课程，一方面，人们并不陌生，它是教师工作和学生学习中经常打交道的对象；但另一方面，人们又往往非常困惑，对于什么是课程、怎样来理解课程等问题而纠结不已，以至于斯考特以一种不无揶揄的语气指出：“课程是一个用得最广泛的术语，也是一个定义得最差的术语。<sup>①</sup>”

<sup>①</sup> Scotter R D V, et al. Foundatios of Education :Social Perspective. Random House. Inc., 1979 : 272.

## 第一节 课程词源分析

关于课程一词的来源，既存在一些共识性的认识，也存在新近的研究结论。而且，由于课程在中西方出现的情况各不相同，又呈现出中外有别。

### 一、共识结论

#### 1. 汉语

汉语中的“课程”一词最早见于唐代。唐代的孔颖达在《五经正义》中把《诗经·小雅·巧言》中的“奕奕寝庙，君子作之”解释为“维护课程，必君子监之，乃依法制”。尽管这时“课”与“程”两个字连在一起使用，但与今天人们所说的“课程”的含义相去甚远。一直到宋代，“课程”才开始与当今的含义较为相近。朱熹在《朱子全书·论学》中的“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等论断中的“课程”既包括礼、乐、射、御、书、数六艺，又包括孝、悌、忠、信等封建伦理道德，还包括扫洒、应对、进退之节，正心、诚意及修己治人之道<sup>①</sup>。课程就是上述各方面的内容及其进程的安排，与现在人们在广义上对课程的理解颇为相近。

#### 2. 英语

英语中表征“课程”一词的英语单词 curriculum 最早出现在 1859 年英国思想家斯宾塞的《什么知识最有价值》一文中。斯宾塞认为要想回答“什么知识

<sup>①</sup> 陈侠. 课程论. 北京: 人民教育出版社, 1989: 12-13.

最有价值”，“必须弄清楚各项知识的比较价值”<sup>①</sup>，这也即“在能够制定一个合理的课程之前，我们必须确定最需要知道些什么东西”<sup>①</sup>，从而率先在英语世界里使用“课程”一词。

从本源来说，curriculum 一词是从拉丁语“currere”一词派生出来的。currere 意为“跑道”（race-course）。也正因如此，在当代的课程文献中，有的侧重于其名词形式，把重点放在“道”上，强调为学生设计不同的轨道，引出了传统的课程体系；也有的侧重于其动词形式，把重点放在“跑”上，强调个体对自己经验的提升，导向了现代的课程体系。

事实上，“currere”一词在“道”与“跑”两个层面上共同揭示了其所潜藏的意蕴：①“跑道”一般比较坚实，从而意味着课程具有基础性，强调课程必须既奠基于受教育者的过去，又构成为受教育者未来服务的基础；②“跑道”一般是相对封闭的，从而意味着课程具有约束性，如需要明确课程的起点与课程的终点，以及必须在道之上等；③“跑道”功能的实现还与多层面人员相关联，从而意味着课程参与者的广泛性，有课程设计者、课程实施者、课程使用者等；④“跑道”之所以称作跑道还表明具有动态性，从而意味着课程并非一成不变，而是动态发展的。

## 二、新的发现<sup>②</sup>

关于课程一词的来源，尽管存在着上述共识性的认识，但随着研究的深入，又有新的发现表明无论是在汉语还是在英语中课程一词出现的时间更早。

从汉语来看，“课程”一词最早大约出现在南北朝时期翻译的佛经中，如“尔时有一比丘，畜一沙弥，恒以严教，教令诵经，日日课程”。

从英语来看，“课程”一词的最早来源有两种不同的情况：一说认为“课程”最早出现在1633年苏格兰格拉斯哥大学的毕业典礼证词中，其义指受基督新教的影响而有一番改革；一说根据英文权威词典《韦氏词典》，认为“课程”最早出现于1824年，意为“一所教育机构所提供的所有课”和“构成一个专业领域的所有课”。

由此可以看出，无论是在汉语还是在英语中，“课程”一词最早出现的时间都有了一定程度的提前。只不过由于汉语中没有具体、明确的时间而难以进行

① 斯宾塞，教育论，胡毅，译，北京：人民教育出版社，1962：6。

② 胡乐乐，肖川，再论课程的定义与内涵：从词源考古到现代释义，教育学报，2009（1）。

具体的把握，但在英语中由于有着较为明确的时间节点，可以更加清晰地看出最初来源的时间向前有了较为明显的推进。

## 第二节 课程的已有定义

尽管人们对于课程的词源莫衷一是，但与课程定义上的争论相较起来，可谓相形见绌。人们对课程的定义可谓人言人殊，形成了百家争鸣的态势。这里根据对各种关于课程定义本质属性的把握，把课程的已有定义概括为以下五种主要范型。

### 一、科目说

“科目说”把课程理解为科目，认为课程即在教育实践活动中一门门以具体形态出现并用于教学的科目。从广义层面来看，泛指学生学习的全部学科，从狭义层面来看，特指某一具体的学科。

把课程等同于所教的科目，在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数六艺，欧洲中世纪初的文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺等都是“科目说”的突出反映。

“科目说”具有组织与实施上的便捷性：①编制便捷，根据知识的内在逻辑来进行，所需要时间、物力和人力等相对较少；②实施便捷，便于教师的教；③学习便捷，便于学生的学。

“科目说”也存在着明显的局限：①关注视阈狭隘，过分地关注知识而轻视情感、态度、价值观。②概念内涵不周延，只强调显性的、可见的科目，而忽略了难以纳入科目中的很多富有教育意义的活动；③科目自身的不全面性，试图把人类纷繁复杂的经验仅概括为有限的科目既容易导致以偏概全，也容易导致科目数量越来越多。

### 二、计划说

“计划说”强调为课程进行计划的必要性，认为“课程是指一定学科有目的、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”<sup>①</sup>。

课程确实包括有计划的成分，也确实需要进行必要的计划。如果没有计划，课程的设计、开设和实施等都将陷入混乱无序的状态。而依照计划既可以避免课程活动中的无目的性，又可以避免课程活动中的无序性。

但“计划说”自身也存在着明显的局限。

1)“计划”的内涵不易把握。有的认为“计划”指的是书写出来的符号化文本；也有的把整个教学活动中以文本化呈现出来的和仅存留于教学主体心目中的而没有书写出来的东西都视为计划，并进而都理解为课程。

2)“计划”并不等于实践。虽然在教育实践中的确需要计划、存在计划，但也存在着大量“非计划”的成分。如果仅依照计划而无视实践，则容易把计划当作目的而重视计划形式。

3)“计划”主体的褊狭性。能够做出关于课程的计划的往往是一些课程设计人员及教师。他们事实上只是课程活动中的少数或部分成员，而并非全部成员。

### 三、经验说

“经验说”把课程定义为学习经验，对课程的关注点从教师、教材等转向学生，并且把经验作为衡量学生在此过程中所获得的发展，对学生的主动性、差异性等都给予了高度的关注。因此，“经验说”把课程定位为对学生发展的促进也许更能反映出课程的本义。

但是，“经验说”也存在着以下四个方面的两难困惑：

1) 经验的个别性与共识性。由于学生个体间存在着的种种差异，导致不同的学生个体在共同的课程活动中所获得的经验有些时候会截然不同，而有些时候又没有明显差异。那么，课程到底是以学生个别性经验为主还是以学生共识性经验为主就成为摆在人们面前的一项艰难选择。

2) 经验的主动性与被动性。“经验说”虽然强调个体借助于课程来获得经验，但并没有指明经验的获得究竟是主动的还是被动的。从某种层面来说，“经验说”可能更关注前者，但事实上，经验除了具有主动的一面外，还有被动的一面。因此，该如何把握被动性经验的价值与地位也是一个难以回避的问题。

3) 经验的丰富性与有限性。由于人类社会生活的复杂性和科学技术的飞速发展，使学生的“经验”范畴日益丰富，但能够进入到课程领域中的经验却只

<sup>①</sup> 吴杰. 教学论. 长春: 吉林教育出版社, 1986: 5-6.

能是其中的极少数。如何在两者之间进行选择与协调也是一个极为复杂的难题。

4) 经验的投入与产出。任何经验的获得都需要一定的时间、物力和人力的投入，但是，这些投入与经验的生产之间并不具有明显的线性函数关系，如何寻求两者之间的最优拟合也是一个复杂的难题。

## 四、预期说

“预期说”认为课程既不应该指向活动，也不应该指向计划，而应该直接关注预期的学习结果或目标，强调首先要量身定做一套结构严谨、任务清晰的课程目标，然后围绕这些课程目标并最终促成这些课程目标的达成。

“预期说”把课程看作是实现预定目标的过程，是按照既定程序向预定目标的挺进，在客观上为课程的设计和实施了提供了完整、清晰的蓝图，有利于课程的实践合理性。

当然，“预期说”也存在着一些难以克服的局限性：

1) “预期”并不等于现实，有些“预期”会成为现实，也有些“预期”会部分成为现实，还有些“预期”根本不可能成为现实。

2) 容易忽略过程性自身的教育意义，“预期说”把关注的焦点仅放在了“学习结果”一端，忽略了“学习过程”所蕴藏的教育意义，甚至还会出现为追求“学习结果”而抛弃、违背过程的规律性的情形。

3) 仅强调对“学习结果”的预期，只关注“学习结果”的达成与否，而忽略在此过程中其他与“学习结果”虽然没有直接关联但却同样富有教育意义的一些东西，也即“忽略非预期的学习结果”。<sup>①</sup>

4) 过于强调对整齐划一的“学习结果”的追求，从而忽略不同学生间的个体差异。

## 五、教材说

“教材说”把课程的重点放在以外显或物化形态呈现的教材上，认为课程就是教材，教材就是课程。

这种理解犯了以偏概全的错误，把课程中的部分当作课程。虽然从直观层面来看，教材的确是课程的重要组成部分，但并不意味着就可以把二者等同起来，进而断定教材就是课程。从实践层面来说，课程除了包括具体物化的教材

<sup>①</sup> 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题. 北京：教育科学出版社，1996：5.



层面外，还包括对教材内容进行选择及组织设计的标准、实施的计划等方面的内容。

上述各种关于课程本质的不同认识在一定程度上缘于各自分析的角度、切入的路径等方面的差异。为更好地把握各种关于课程本质的不同认识，这里以一种更加直观的方式，从具体与抽象、教师（或社会）与学生两个维度对上述各种课程本质观进行适当的“安置”。图 1-1 就是通过一种高度简化了的方式把各种课程本质观从两个维度进行相应安置后的呈现。

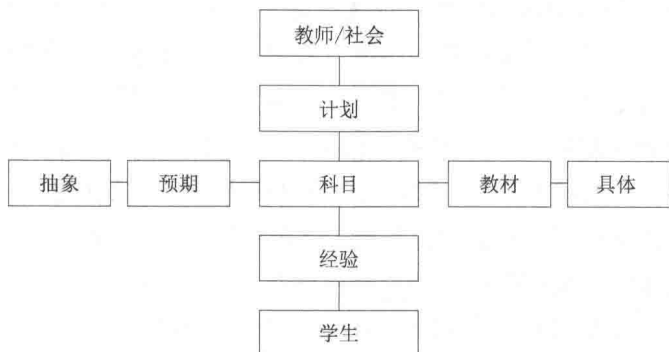


图1-1 课程本质争论的直观示意图

当然，关于课程本质的各种争论还可以从其他视角来进行分析，如定义的维度、课程的范围、课程的层次等。

### 第三节 课程定义的尝试

结合课程自身的内在规定及其在教育实践中的地位，这里把课程理解为根据社会需要和受教育者身心发展规律，通过一定的选择和组织方式建构的旨在使社会进步和个体发展和谐互促的经验载体。课程的这一界定表明对于课程应从载体与经验两个层面进行把握。

#### 一、课程作为载体

从直观上来看，课程首先就是一种载体，符合载体的性质，即“承载知识