

课程与教学论基础

潘洪建 刘 华 蔡 澄 编著

BASIC THEORY
OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

CURRICULUM
INSTRUCTION



江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论基础/潘洪建,刘华,蔡澄编著. —
镇江:江苏大学出版社,2011.12
ISBN 978-7-81130-281-3

I. ①课… II. ①潘…②刘…③蔡… III. ①课程—
教学研究—师范大学—教材②课程—教学研究—中小学
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 270495 号

课程与教学论基础

编 著/潘洪建 刘 华 蔡 澄
责任编辑/张 静 吴小娟
出版发行/江苏大学出版社
地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编: 212003)
电 话/0511-84440890
传 真/0511-84446464
排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司
印 刷/丹阳市兴华印刷厂
经 销/江苏省新华书店
开 本/890 mm×1 240 mm 1/32
印 张/11.5
字 数/356 千字
版 次/2012 年 1 月第 1 版 2012 年 1 月第 1 次印刷
书 号/ISBN 978-7-81130-281-3
定 价/26.00 元

如有印装质量问题请与本社发行部联系(电话:0511-84440882)

前言

课程论与教学论是教育学的两个分支学科,是高等学校师范学生的必修课,也是教师在职教育的核心课程,对于教师专业成长的意义重大。近些年来,原为两门学科的课程论与教学论开始合并为一门学科:课程与教学论。但如何将这两门相对独立的学科合在一起,使其成为一个井然有序、结构合理的整体,是教材编写者们首先不得不面对的问题,也是一直困扰许多编写者的一个难题。

纵观既有的课程与教学论教材,在处理课程论与教学论的关系上,主要存在以下做法:(1) 简单并列。有的教材先课程论,再教学论;有的教材却先教学论,再课程论。这种做法实际上是将两门学科简单并列在一起,清晰明了,没有冲突矛盾,不存在打架问题,但这种处理方式不能显示二者的内在关联,显得机械呆板,而事实上,课程与教学、课程论与教学论是相互关联的。正如美国课程学者奥利瓦(P. F. Oliva)指出的那样:“课程与教学的关系是循环的,意即它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。课程对教学产生持续影响,反之,教学又影响课程。”^①(2) 适度整合。课程与教学、课程论与教学论有分有合,能合则合,如课程目标与教学目标,需分则分,分多合少,克服了二者机械割裂的问题,却破坏了课程论与教学论各自完整的体系,比较凌乱,缺乏系统性。(3) 完全整合。有的采取课程与教学、课程论与教学论完全整合的方式,对课程论与教学论涉及的主要概念严格对置,一一对应,这种做法试图实现课程论与教学论的一体化与统一,但统一不等于同一,有的概念与主题简单对置、并列,显得十分别扭。

总之,已有的处理方式存在着这样或那样的问题、不足与缺憾。那

① Oliva P F. Developing the curriculum. Harper Collins Publishers Inc., 1992: 26.

么,在一本课程与教学论教材中如何处置二者的关系呢?如何既能显示课程与教学、课程论与教学论的内在联系,又不破坏二者各自的体系与脉络呢?课程与教学论教材编写应遵循哪些原则呢?我们认为,主要有:

1. 系统性原则。作为一门学科,它具有内在的逻辑结构与知识体系。大学教材承担着传播学科基本内容和主要学术成就的任务。同时,教材毕竟是学习者了解一门学科的初阶和主要载体,教材编写者应向初学者介绍该门学科的基本内容,特别是该门学科的基本概念、原理和策略。正如布鲁纳所言,学习一门学科就是掌握一门学科的基本结构,学生学会这些概念、原理与策略,就能较好地记忆、理解该门学科的基本精神和核心思想,并产生普遍迁移,广泛应用,将来还可以在此基础上拓展或深化。在这里,笔者不大赞成大学教材编写中的实用主义做法,即仅仅从学生未来工作需要或兴趣出发随意剪裁学科内容,将一门学科弄得支离破碎,破坏了学科内在的结构。这种做法会损害学生未来的可持续发展。因为,大学教育具有一定的学术性、专业性要求,它毕竟不同于一般的职业训练。“在学术学院中传授的系统知识,根本不同于一个人为了在职业上有效所必须获得的那种知识,但是,如果讲求实际的人始终按自己的意愿去做,那职业教育就会停留在中世纪工匠阶段。”^①在加强教师专业化建设的今天,教师教育除了传授实用的教学技能、技术、策略,还要保持一定的学术性,需要对师范生(或在职教师)进行教育专业的思维训练,以培养高素质教师,或为未来教育学科精英的培养奠基。当然,随着课程论、教学论研究的深入,学者们开始尝试从不同角度构建不同的知识体系,教育学科包括的课程论、教学论开始呈现出多元化发展态势,但即便如此,也并不排除学科知识的系统性,我们可以某一体系为基础,构建教材的知识体系与逻辑结构。教材体系与结构多元并存,有助于学科本身的发展、繁荣,也有助于教材建设特色的彰显。

2. 简明性原则。随着学科研究的拓展和深化,近些年来,无论是课程论还是教学论都取得了较大进展,研究视野不断扩大,研究问题不断增多,且在深度上也与先前大为不同,知识积累日益丰富、细微、精深,真可谓今非昔比。但是,作为教材编写者,我们不得不看到,学生的学习时间、精力

① [波兰]弗·兹纳涅茨基:《知识人的角色》,郝斌祥译,译林出版社,2000年,第112页。

毕竟有限,54课时学完一门课程,教师不可能讲授更多内容,教材内容也不得不浓缩、精简。然而,我们常常看到,当下的一些教育学教材(包括课程与教学论教材)内容太多,篇幅太长,教材越来越大,越来越厚,动辄50万字或60万字,有的甚至突破80万字。有的教材学术性太强,语言晦涩,内容艰深,难以适应高等教育大众化时代学生的特点与需要。在日益功利、浮躁的今天,网络的吸引、就业的压力、权利的诉求,使学生阅读教材的时间越来越少,许多教材被束之高阁。我们认为,教材字数不能太多,二三十万字左右为宜。同时,教材不同于学术专著,应采用规范的专业语言,简明流畅、深入浅出地叙述学科内容,增强教材的可读性。当然,可根据学生未来工作的需要,在内容详略上有所选择和侧重。

3. 弹性化原则。由于不同类型、层次的学校的培养目标与教学任务的差异,以及不同水平学生的兴趣、需要有别,教材内容的设计应具有一定的弹性,从而为不同类型、层次、水平的学习者提供多样化选择与拓展的空间。这要求教材既要介绍学科的基本成就,使大多数学生在一个学期内能较好地掌握该门学科的基本内容与要领,又能吸收一些新的研究成果,展示学科前沿的问题,保持教材的时代特色,但又不能因增加新的研究成果而加重学生的课业负担,致使部分学习者产生畏难情绪。处理上述复杂多维的关系,实际上并非易事,它考验教材编写者的学科驾驭能力与统摄能力,需要教材编写者高屋建瓴、举重若轻。我们认为,除了概括、简明、凝练的叙述与阐释,教材还可通过多种方式,进行一些拓展与深化。如,开设信息窗、学术窗,介绍一些新的事实、成就;设置阅读导航、网络链接,将静态的学科内容与动态的学术前沿连接起来;增加文中脚注、参考文献,鼓励学生进行拓展型或深化型研读、探究,让学有余力的学生进行拓展性、研究性学习,满足不同学生对课程学习的不同期望与需要,使教材既系统简明,又具有一定的挑战性,增强教材的吸引力和适应性。

基于上述原则,为了保持课程论与教学论固有的特色与各自的体系,但又不至于机械并列,或简单对应,我们确立了这样的思路:将课程论与教学论内容大致分为课程、教学、评价、管理四大部分。其中,“课程”部分侧重于课程规划与设计,为教学活动提供依据、资源和材料,它主要包括课程的定义与类型、课程开发与设计、课程目标、课程内容、课



程实施等内容。“教学”部分是课程的实施与再度开发,主要包括教学概念、教学目标与内容、教学方法与媒体、教学组织形式、教学模式、教学策略、教学艺术等内容。“评价”部分是对教学活动与课程文本的价值判断,为教学活动与课程文本的优化、完善提供信息,主要包括教学评价、课程评价。“管理”部分则涉及课程与教学事业,即课程系统与教学系统的组织、运行、协调,主要包括课程管理(含校本课程开发)、教学工作管理、课堂教学管理等内容。上述结构设计的逻辑是:课程规划与设计属于整个教育活动的建构部分,教学活动属于教育活动的实质性展开部分,而评价与管理则属于教育活动的信息反馈、自我调整与组织协调部分。前者为后者提供根基,后者建立在前者的基础之上。换言之,课程规划与设计在先,教学与评价在后,而评价又有助于课程的完善与教学的改进,管理则为课程设计与教学活动的开展提供规范、激发活力。通过这样的安排,课程与教学论教材在逻辑上更加清晰,结构也更加合理了。

总之,课程—教学—评价—管理的结构安排,既可保持课程论与教学论比较完整的知识体系,又能凸显二者的内在联系,为初学者提供一幅比较清晰的学科画卷。在内容处理上,既比较系统、完整,又删繁就简,突出重点,从而避免以往一些教材贪多求全、内容庞杂、逻辑不清的问题,以适应高等教育大众化时代学习者的特点和在职教师持续发展的需要。当然,这样的线性结构难以体现课程、教学、评价之间循环的特征,我们力求在具体内容的阐述上前后观照,以呈现其间的互动关系。

本书执笔分工为:潘洪建,绪论,第1~7章;刘华,第8~13章;蔡澄,第14~16章。全书由潘洪建设计与统稿。

本书适合师范学生、中小学教师以及教研人员阅读,也可作为中小学教师培训教材。

感谢江苏大学出版社编辑米小鸽、张静、吴小娟同志为本书的出版付出的辛勤劳动。同时,感谢扬州大学出版基金的资助。

由于编者水平有限,教材编写可能存在这样或那样的不足与问题,敬请读者批评、指正。

潘洪建

2011年10月22日



目 录

绪 论	001
第一节 课程与教学论的对象与旨趣	001
第二节 课程与教学研究的历史发展	008
第一章 课程与教学论的学科基础	018
第一节 哲学基础	018
第二节 心理学基础	024
第三节 社会学基础	028
第二章 课程概念与课程类型	033
第一节 课程的概念	033
第二节 课程的类型	040

课 程 篇

第三章 课程开发与课程设计	051
第一节 课程开发	051
第二节 课程设计	064
第四章 课程目标	075
第一节 课程目标的概念与类型	075
第二节 课程目标的设计	082
第五章 课程内容	090
第一节 课程内容的取向与构成	090



第二节 课程内容的选择与组织 097

第三节 课程的结构 103

第六章 课程实施 113

第一节 课程实施概述 113

第二节 影响课程实施的因素 116

第三节 课程实施的策略和方式 117

第四节 课程资源开发与利用 121

教 学 篇

第七章 教学概观 129

第一节 教学的基本概念 129

第二节 教学活动的基本关系 138

第三节 教学过程的阶段与任务 148

第四节 教学工作的基本环节 154

第八章 教学目标与教学内容 163

第一节 教学目标 163

第二节 教学内容 177

第九章 教学方法与教学媒体 181

第一节 教学方法 181

第二节 教学媒体 196

第十章 教学组织形式 205

第一节 教学组织形式概述 205

第二节 班级授课制及其改革 212

第十一章 教学模式 217

第一节 教学模式概述 217



- 第二节 当代教学模式的创新 223
- 第三节 教学模式的选择和运用 254

第十二章 教学策略 258

- 第一节 教学策略概述 258
- 第二节 主要课堂教学策略 262

第十三章 教学艺术 280

- 第一节 教学艺术概述 280
- 第二节 教学艺术的主要内容 283
- 第三节 教学艺术风格 288

评 价 篇

第十四章 教学评价 295

- 第一节 教学评价概述 295
- 第二节 学生学业成就评价 304
- 第三节 教师授课质量的评价 314

第十五章 课程评价 322

- 第一节 课程评价概述 322
- 第二节 课程评价的模式 325
- 第三节 课程方案的评价 330

管 理 篇

第十六章 课程管理与校本课程开发 339

- 第一节 课程管理 339
- 第二节 校本课程开发的基本概念 345
- 第三节 校本课程开发的设计与实施 347
- 第四节 校本课程开发的评价 352

绪 论

课程与教学论是人们关于课程与教学活动、事业的系统思考。它产生于课程与教学实践的沃土,又丰富着课程与教学实践。课程与教学论有着自己的研究对象、任务与旨趣。课程与教学论经历了一个漫长的发展历程,不断成熟。了解课程与教学论的研究对象、知识旨趣、发展历史,有助于我们对该学科形成一个基本的概观。

第一节 课程与教学论的对象与旨趣

一、课程与教学论的研究对象

课程是学生学习内容、材料、范围、要求及其进度。教学是教师与学生围绕特定教学内容所展开的教育活动。一般认为,课程与教学论是一门研究课程与教学现象、揭示课程与教学规律、指导课程与教学实践的教育学分支学科。这种说法本身没错,但失之笼统。胡德海先生将教育现象划分为三个组成部分:教育活动、教育制度或称教育事业、教育思想。^①基于此种分析,我们认为,课程与教学论研究对象为普通中小学课程与教学现象,该现象亦可划分为:课程与教学活动、课程与教学制度、课程与教学思想。

(一) 课程与教学活动的研究

课程与教学活动主要指课程的设计、实施与评价活动,以及教学的过程、方法与策略,它们是课程与教学设计者、实施者、评价者围绕

① 胡德海:《教育学原理》,甘肃教育出版社,1998年,第251页。

课程与教学目标及其实现所开展的系列活动。课程与教学活动的研究主要包括对课程与教学活动事实、价值、方略的研究。课程与教学事实是课程与教学设计、实施、评价的过程及其行为表现,是客观发生的课程与教学过程在人脑中的再现,它主要涉及课程与教学的性质、形态、关系、现状及其问题。课程与教学事实研究是对课程与教学实存状况进行“实然判断”,揭示课程与教学的实质、过程、关系。如课程是什么?教学是什么?知识传授与智能发展的关系是什么?课程与教学价值指课程与教学的目标、意义与取向,课程与教学价值研究即对课程与教学活动的前提进行价值透析,澄清课程与教学活动隐含的价值观念,表达课程与教学的价值理想,做出有关课程与教学活动的“应然判断”。如,“什么知识最有价值?”“课堂教学是优先考虑全体儿童还是部分儿童?”“有效教学的标准是什么?”课程与教学方略指开展、完善课程与教学活动的方法、策略、途径、手段与技术。课程与教学活动方略研究有关优化、改进、完善课程与教学活动的路径与策略,回答诸如怎样开发课程、怎样教、怎样学,如何进行课程规划、教学设计,如何组织学生的课程学习,如何指导学生有效阅读的问题,等等。

(二) 课程与教学制度的研究

随着课程与教学活动日益丰富、复杂,个别的、简单的课程与教学活动逐渐制度化,形成了制度化的课程与教学事业。可以说,课程与教学制度是专门化、系统化课程与教学活动的产物。课程与教学活动发展到一定规模,便产生了对不同类型、不同层次课程与教学活动进行协调、控制和管理的需要,于是课程与教学制度应运而生。课程与教学制度研究涉及课程与教学活动系统及其组织、管理与领导的问题,诸如课程的总体规划、三级课程管理、学校课程领导、课程改革实验,学期学年编制,学生学籍管理,选课考试管理,课堂行为规范,教学研究制度,等等。这些是一些较为宏观的问题,关系到整个课程与教学活动系统的运行及其效率与质量。课程与教学管理涉及学校、地方与国家各个层面。课程与教学制度研究即研究课程与教学系统的机制、结构、组织与运行现状、问题,揭示课程与教学制度安排的价值倾向,构建课程与教学的价值标准与理想规范,制定提高课程与教学系



统效率的对策、方略。课程与教学制度研究的目的在于促进课程与教学管理制度与行为的科学化、规范化、民主化,为学校课程与教学活动提供运行框架和制度支撑,从而提高课程与教学系统的活动效率与质量。

(三) 课程与教学理论的研究(元研究)

课程与教学理论是课程与教学活动、制度在研究者意识中的显现,它是人们关于课程与教学活动、制度的理性认识。课程与教学理论属于观念形态的课程与教学现象。可以说,课程理论是关于课程编制、实施、管理、评价的理性思考,而教学理论则是关于教学系统中教师引导、维持或促进学生学习,开展教学管理的阐释框架与行动规范。此外,课程与教学理论还包括课程与教学论的基本概念、知识体系、历史发展、研究任务、研究方法、思维方式、学科基础、学科功能等。学科研究的自我意识与反思水平是一门学科成熟的重要标志。对课程与教学理论展开研究是对课程与教学论学科的自我反思与自我完善。或者说,它是关于课程与教学研究的研究,是一种元研究、元思考。课程与教学理论元研究尽管不直接提供课程与教学活动、制度的知识,但它通过优化、完善该门学科的问题选择、价值取向、研究范型、思维方式和表达形式,间接地影响、规范课程与教学活动、制度的实践。

在课程与教学论学科的研究对象之中,课程与教学活动是最基本、最核心的研究对象,因为课程与教学活动是课程与教学事业、管理以及课程与教学理论元研究得以展开的基石,课程与教学事业、管理以及课程与教学理论元研究均建立在对课程与教学活动研究的基础及其成果之上,并最终服务于现实的课程与教学活动。

此外,课程与教学论研究具有不同的层次,既有一般的课程与教学理论研究,又有学科课程与教学研究。课程与教学论是学科课程与教学论的上位学科,学科课程与教学论是课程与教学论的下位学科。课程与教学论要吸收学科课程与教学论的研究成果,对之进行概括、提升,而学科课程与教学论又要结合不同学科的性质、特点,将课程与教学论的基本原理、规范具体化、操作化,并直接指向学科课程与教学实践。



二、课程与教学论的研究旨趣

（一）课程与教学现象描述

课程与教学现象纷繁复杂,难以穷尽,我们不可能一览无余、毫无遗漏地对课程与教学领域发生的诸多现象进行客观的记录、描写。但现象是研究的门径,我们首先从繁复纷呈的课程与教学现象中选择某个问题,对该问题进行聚焦,对课程与教学事实本身进行客观的观察、描写和叙述。如,课程与教学发展历史的考察,课程文本的描述,课堂教学的实录,课堂观察记载,课程开发、课堂教学、教学管理现状的调查,通过事实的呈现、现状的描述,把握课程教学的实际状况,揭示课程与教学的本质,为价值分析与实践指导提供依据,从而将课程教学活动与制度的研究建立在客观的、可靠的基础之上。

（二）课程与教学价值检讨

课程与教学活动、制度,既是一种客观的事实存在,同时又充满价值选择与价值追求,是实然与应然的统一。我们观察到的种种课程教学活动、制度,其背后总是隐含着一定的价值观念,并与一定的价值抉择与目标行为相联系。因此,课程与教学研究应对课程教学活动、制度、理论所隐匿的价值观念进行审查、透视,对课程教学活动与制度得以存在、安排的前提进行价值检讨,分析、批判课程教学活动、制度和理论所隐含的价值观念,澄清课程与教学实践、理论后面潜在的价值取向,使隐蔽的东西显现,使不在场的东西出场,帮助人们进行恰当的价值判断与价值取舍,并通过活动设计、制度安排、理论构建,实现课程与教学实践与研究的合理化。

（三）课程与教学方法指导

课程与教学论是教育学中一门实践性、应用性较强的学科,它受惠并反哺于课程与教学实践。课程与教学研究应更多地关注课程与教学实践中的现实问题,着力提高课程开发与教学实践的效率与质量。换句话说,课程与教学论不能仅仅成为书斋里的学问,课程与教学研究具有重要的实践旨趣。课程与教学研究应当为课程设计与教学实践服务,为优化课程教学活动、制度提供具体策略与方法指导。即便是课程与教学基本理论研究,也要密切关注课程与教学实践,为课程与教学实践问题的解决提供理念、依据和思想。课程与教学理论

研究要走向火热的、鲜活的课程与教学“生活世界”,促进课程与教学“科学世界”、“生活世界”的对话与交流,为课程与教学实践提供历史借镜、观念启发和规范准则,而不能完全陶醉在纯粹的理论沉思和逻辑分析之中。

(四) 课程与教学实践变革

课程与教学论不仅要关注、回答课程教学实践中的问题、难题,而且还要走进课程与教学实践,参与课程与教学变革。课程与教学理论研究者要亲自改造课程与教学的实践,面对课程与教学实际问题,参照相关理论,提出研究假设或行动方案,运用实验研究、行动研究、课例研究等方法,对课程教学实践进行设计、实施、反省,对自己或他人的实践进行分析、解剖,在变革课程与教学现实中检验、修正课程与教学理论,发展、完善课程与教学实践。课程教学管理者、决策者要自觉运用有关理论,对课程教学管理工作、规章制度、运行机制进行变革,完善课程运行与教学管理工作。特别是,课程与教学实践工作者在课程教学实践过程中与活动后,要有意识地对自己的课程教学实践进行自觉回顾、反思,在此基础上改进自己的课程教学实践,优化课程教学过程,提升课程教学品质。

(五) 课程与教学论学科建设

课程与教学论是教育学一级学科中一个重要的研究领域,作为一个研究领域,它具有自身的研究对象、任务与方法,有着自身的基本概念、阐释框架、知识结构和学科基础。课程与教学论研究除了对课程教学实践问题进行探讨,还要对课程与教学论学科建设的一些基本问题进行研究,按照学科建设的基本准则、规范、要求进行学科建设,提升该学科在教育学学科乃至整个人文社会学科中的地位,使课程与教学论成为一门比较成熟、水平较高、功能完善的学科,从而更好地为课程与教学实践提供服务,并反哺其他学科。

三、课程论与教学论的关系

课程论与教学论是两个相对独立的领域。不过,从时间上看,教学论的出现早于课程论,课程论相对滞后。在专门的课程领域产生之前,课程(或教育内容)仅仅作为教学活动的一个构成要素,有关课程的研究包含在教学理论之中。当课程成为一个独立的研究领域后,课

程与教学、课程论与教学论的关系问题便被提出来了,并引发了关于课程与教学、课程论与教学论关系的持续讨论,出现了许多不同的观点。对课程与教学、课程论与教学论关系的理解可归纳如下:

1. 包容说。包容说存在两种取向:“大教学论”与“大课程论”。持“大教学论”主张的人把课程视为教学内容,将课程论包含在教学论之中。持“大课程论”主张的人则坚持教学从属于课程,课程论包含教学论。

2. 并列说。并列说认为课程论与教学论二者相互分离,彼此独立,它们是两个分离的实体,均是教育的下位分支学科^①,二者的关系是“方案”与“活动”、“计划”与“执行”的关系。

3. 交叉说。交叉说认为课程论与教学论二者既彼此独立,又相互联系,课程理论集中在内容的选择与编排方面,而教学论的主要课题集中在师生之间的交往、互动方面,二者有一定的交叉。

4. 目的—手段说。目的—手段说认为课程是为有目的地学习而设计的内容,而教学则是达到教育目的的手段,二者是目的与手段的关系。

5. 同一说。同一说认为课程与教学之间具有统一性和连续性,课程与教学是一个整体,课程是一个教学事件,教学即课程开发过程。^②“课程是乐谱,教学则是作品的演奏”,这个隐喻较好地体现了课程与教学的同一性。

我们认为,课程与教学、课程论与教学论是两个相互联系、相对独立的研究领域。二者的侧重点不一样,课程论着重解决“教什么”的问题,为教学提供方案、指南、文本和材料。教学论着重解决“怎样教”、“怎样学”的问题,实施人才培养计划,组织教学活动,促进学生的发展。课程论与教学论有着各自的对象、概念、范畴、逻辑与知识体系。然而,课程论与教学论发展到今天,二者关系十分密切,你中有我,我

① 陈侠:《课程论的学科位置和它同教学论的关系》,《课程·教材·教法》,1987年第3期。刘要悟:《试析课程论与教学论的关系》,《教育研究》,1996年第4期。

② 高文:《试论课程与教学的一体化研究》,《外国教育资料》,1996年第6期。张华:《课程与教学整合论》,《教育研究》,2000年第2期。

中有你,难舍难分。正如美国课程学者奥利瓦指出的那样:“课程与教学的关系是循环的,意即它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。课程对教学产生持续影响,反之,教学又影响课程。”^①

课程系统的基本范畴和主题有:课程概念、课程类型、课程规划、课程设计、课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理、课程政策、课程改革、课程实验、课程历史、课程研究等等。

教学系统的基本范畴与主题有:教学本质、教学价值、教学过程、教学任务、教学目标、教学内容、教学方法、教学手段、教学策略、教学艺术、教学模式、教学评价、教学管理、教学研究、教学历史等等。

四、本书结构安排

单独的课程论或教学论教材,体系安排比较简单,内容结构易于处理,但若将两门学科合并在一起,课程与教学论的关系问题便凸显出来,怎样在同一本教材中处理课程与教学、课程论与教学论的关系呢?许多教材进行了一定的探索,有的简单地并列,先课程论,再教学论,或先教学论,再课程论,这种做法显得机械呆板,不能显示二者的内在关联;有的将二者适度整合,有分有合,但又不能兼顾课程论与教学论各自体系的完整性;有的采取完全整合的方式,课程与教学概念一一对置,这样的对置有些比较合理,有的却牵强别扭。可见,已有的处理方式总是存在这样或那样的不足。那么,在一本课程与教学论教材中如何处置二者的关系,才能既保持课程与教学论固有的特色与体系,又不机械排列、简单对应呢?

我们认为,可以按照总体上先课程、再教学、后评价的思路安排课程与教学论教材的知识体系。即将课程与教学论教材内容大致分为课程、教学、评价、管理四大部分。其中,“课程”部分侧重于课程设计,是教学活动展开的依据,“教学”部分是课程的实施与再度开发,“评价”部分是对教学活动、课程文本的价值判断,为课程文本与教学活动的优化、完善提供信息,“管理”部分则涉及课程与教学事业,即课程系统与教学系统的组织、运行、协调。“管理”部分包括课程管理、教学工作管理、课堂管理等内容,考虑到教学管理与学科教师工作的关系,我

① Oliva P F. Developing the curriculum. Harper Collins Publishers Inc., 1992:26.



们将课堂管理的相关内容放在“教学”部分的“教学策略”之中。这样安排教材内容,既比较系统、完整,又删繁就简,突出重点,从而在一定程度上避免了以往教材存在的贪多求全、内容庞杂、逻辑不清的问题,在较大程度上既保持了课程论与教学论比较完整的知识体系,又突出了二者的内在联系,为学习者提供了一幅比较清晰的学科导图,为将来深入学习和研究课程论与教学论奠定基础。

第二节 课程与教学研究的历史发展

古代学校的建立,教学活动的开展,促进了教育工作者对课程与教学问题的思考,这些思考延绵不断,逐渐汇集成丰富的课程与教学思想,最后产生了关于课程与教学的系统理论。从课程与教学思想的历史发展看,作为一个独立的领域,系统的教学研究早于系统的课程研究。本着历史与逻辑统一的原则,我们先看看教学论的发展脉络,再回顾课程论的发展历程。

一、教学研究的历史发展

教学论的发展大致经历了古代教学经验的总结、近代教学思想的形成与现代教学理论的发展诸阶段。

(一) 古代:教学思想的孕育

古代教学经验的长期积累孕育了最初的教学思想,它的源头可以追溯到我国春秋战国时期与古希腊时期。那个时期百家争鸣,智者云集,人类思想处于胚胎阶段。中国先秦涌现出一大批教育家,如孔子、孟子、荀子、老子、庄子,他们阐发了诸多教育、教学主张。

《论语》是儒家的经典著作,它以语录体和对话体的形式记载了我国古代著名教育家孔子及其弟子的言行,其中包括“有教无类”、“因材施教”、“博约兼顾”、“学思结合”等教学主张,是古代教学思想的宝库。

1. “学而不思则罔,思而不学则殆。”(《为政》)
2. “学而时习之,不亦说乎。”(《学而》)

