

研究生教学用书

高等院校教育学专业教材

课程与教学基本原理

Basic Principles of Curriculum and Instruction

王鉴 / 主编

人民教育出版社

研究生教学用书

高等院校教育学专业教材

课程与教学基本原理

Basic Principles of Curriculum and Instruction

王 鉴 主编

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学基本原理/王鉴主编. —北京:人民教育出版社, 2014. 10

ISBN 978 - 7 - 107 - 28452 - 6

I. ①课… II. ①王… III. ①课程—教学研究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 236996 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京天宇星印刷厂印装 全国新华书店经销

2014 年 10 月第 1 版 2014 年 11 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 23.25 插页: 1

字数: 377 千字 印数: 0 001 ~ 3 000 册

定价: 35.20 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编:100081)

| 前 言 |

长期以来,“课程论”与“教学论”作为教育学的下位学科,各自有其发展的历史,并形成了相对成熟的学科体系。我国研究生教育阶段,“课程论”与“教学论”是作为两门核心的专业课程分别开设的。到了20世纪末,随着学科综合化的发展,融合“课程论”与“教学论”的“课程与教学论”学科逐渐成熟,于20世纪90年代的学科调整中,“教学论”与“课程论”被合并而成新的专业“课程与教学论”,学科建设方面因此而出现了综合趋势。“课程与教学论”课程随之出现,相应的教材编写也一改传统分科体系而形成综合体系。如何将以前两门课程的内容整合成较为成熟的一门课程的内容,并编写研究生教学使用的教材,就成了当前较为紧迫的一项工作。

关于研究生使用的“课程与教学论”教材的编写,各地各校均在探索之中。目前主要有两种模式,一种模式是精化原来相对成熟的“课程论”与“教学论”的内容,使其保持相对的完整性,然后在“课程论”中相应增加教学的内容,在“教学论”中增加课程的内容,使二者有机地联系起来。这种模式的重点是仍将教学与课程视为两个关系密切的领域而非一个领域,在“课程与教学论”中呈现各自的理论体系。另一种模式试图将课程论与教学论的内容融为一体,将课程与教学视为相互关联的一个完整过程,力图呈现一个全新的、不同于原有“课程论”与“教学论”的学科体系,即形成独自の“课程与教学论”体系。

我们认为,学科的发展与理论体系的形成是有其自身的规律的,学科的建设要延续其前期的理论成果。所以,“课程与教学论”学科两种模式应该是学科历史发展阶段的不同存在形态。遵循学科建设的规律,应该是先整合“课程论”与“教学论”各自的学科体系,并在保持相对完整性的基础上,再去尝试构建所谓全新的“课程与教学论”学科体系。因此,现阶段的“课程与教学论”学科体系还应以呈现综合的“课程论”与“教学论”为主,即精选课程理论的内容与教学理论的内容而使其形成一个较为完整的、二者并存的理论体系。这一体系既包括了“课程论”与“教学论”原有学科体系中的核心内容,又形成一个相对独立完整的新的学科体系。“课程论”中的内容共四章,即课程与课程史、课程理论流派、课程基本原理、课程实践与课程改革。“教学论”中的内容共四章,即教学与教学论及其历史演进、教学理论流派、教学基本原理、教学实践与教学改革。全书共八章,在“课程论”部分渗透了教学论的相关内容,在“教学论”部分渗透了课程论的内容,使二者既相对独立,又有一定的融合;既能体现学科的发展特点及其相对独立的体系,又能体现学科间的相互关系及融合的基本情况。

本书正是在这样的课程融合理念下建构了其学科体系,同时在研究生的课堂教学实践中得到验证,能保证学生掌握课程与教学论领域的基本理论。本书主要有以下几个特点。

1. 综合性

如何有效地综合原有的学科内容体系,既要保证学生掌握基本的理论,又要保证教材的适当容量,就需要以一种全新的理念综合两门课程的内容而成一门新课程。本书尊重学科发展的内在规律,既相对完整地呈现了原有“课程论”与“教学论”的理论体系,又结合学科综合发展的

趋势，在课程论的内容中渗透一定的教学论内容，在教学论的内容中渗透一定的课程论的内容。使用本书时，不难发现原有学科体系的完整性仍然保存，新的学科发展趋势也有较好的体现。

2. 学术性

研究生的教材一定要有较高水平的学术性。我们比较国内现有的课程论教材发现，课程论的主要内容有四根支柱，即课程论学科本身的演进历史、课程理论流派、课程设计原理（泰勒原理）、课程实践与课程改革。同样，教学论的四根支柱为：教学及教学论的历史演进、教学理论流派、教学的基本原理、教学改革与教学实践。正是在研究已有教材的基础上，形成新教材的内容支柱，即本书的八章内容。通过对本书的学习，学生可以了解课程与教学论学科本身的发展历史，对学科来龙去脉有一个完整的认识；学生可以掌握课程与教学领域的主要理论流派，比较分析不同理论流派之间的演进并总结一定的规律；学生可以通过理论学习而进一步理解课程与教学的基本原理；最后，学生用掌握的理论去认识并解决实践中遇到的课程与教学问题。这一内容体系不仅简明扼要，重点突出，而且理论体系内部逻辑严密，与以前的教材相比，学术性强，不仅适合研究生的理论学习，而且适合教师的培训与研修。

3. 实用性

教材的编写体例与形式要充分考虑研究生的教学方法与特点。本书作为研究生使用的教材，强调研究性学习，不仅设计了每章的内容提要和教学目标，而且为研究生进一步研究与学习设计了问题，提供了相关的阅读材料。教师在教学中使用本书，既可以教材为依据引导学生围绕思考题进行讨论与交流，也可通过学生的阅读与理解，引领学生质询与答疑。学生在使用本书时，既可以根据内容提

要有重点地阅读，又可以根据拓展内容的查阅与学习而深化对某些专题的理解。

本书由我提出编写提纲并统稿。各章作者分别为：

第一章 课程与课程史（王鉴教授、博士）

第二章 课程理论流派（王俊副教授、博士）

第三章 课程基本原理（方洁副教授、博士）

第四章 课程实践与课程改革（安富海副教授、博士）

第五章 教学与教学论及其历史演进（李孔文副教授、博士）

第六章 教学理论流派（郝雪副教授、博士）

第七章 教学基本原理（李泽林副教授、博士）

第八章 教学实践与教学改革（陈效飞副教授、博士）

本书主要适合普通高等院校教育专业硕士研究生教学使用，同时也可作为高等师范院校博士生“课程与教学论”的教学参考书，以及广大中小学教师培训和自学的参考书。希望本书对于推动“课程与教学论”学科和教材建设能起到抛砖引玉的作用。

由于水平有限，本书难免有一定的错误之处，希望大家多提宝贵意见。

王鉴

2014年10月于西北师范大学



王 鉴 1968 年生，甘肃通渭人。教育学博士。现任教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任、教育部长江学者特聘教授、博士生导师、《当代教育与文化》杂志主编。兼任青海民族大学昆仑学者特聘教授、杭州师范大学钱塘学者特聘教授、中国少数民族教育学会常务理事、中国教育学会教育学分会教育人类学学术委员会副理事长、中国教育学会教育学分会教学论学术委员会常务理事。主要研究方向为课程与教学论、少数民族教育等。

学术专著有《民族教育学》《实践教学论》《课堂研究概论》《多元文化教育比较研究》《教师与教学研究》等。主编有《教学论热点问题研究》《课程论热点问题研究》《中国民族教育政策体系研究》等。先后在《教育研究》《民族研究》《心理学报》等刊物上发表学术论文 150 余篇。

主持完成国家社科基金“十二五”规划项目“我国少数民族双语教学的实践效果调查研究”、国家社科基金“十一五”国家青年基金项目“民族教育优先发展政策研究”等十余项。研究成果先后获 1996 年度中共中央宣传部“五个一工程”奖、甘肃省高校哲学社会科学优秀成果一等奖、甘肃省第十次社会科学优秀成果二等奖、第四届全国教育科学优秀成果一等奖等。曾先后入选教育部新世纪优秀人才、甘肃省十大杰出青年、甘肃省领军人才、“国家百千万人才国家级人选”等。

| 目 录 |

第一章 课程与课程史/1

- 第一节 课程的概念/2
- 第二节 中国课程简史/6
- 第三节 西方课程简史/22

第二章 课程理论流派/34

- 第一节 自然主义课程理论/35
- 第二节 功利主义课程理论/46
- 第三节 赫尔巴特主义课程理论/51
- 第四节 经验主义课程理论/59
- 第五节 结构主义课程理论/64
- 第六节 人本主义课程理论/70

第三章 课程基本原理/76

- 第一节 课程目标的确定/80
- 第二节 课程内容的选择/88
- 第三节 课程实施的过程/93
- 第四节 课程评价的方法/103
- 第五节 对课程原理的总体评价/112

第四章 课程实践与课程改革/118

- 第一节 课程实践/118
- 第二节 课程改革的主要依据/126
- 第三节 课程改革的主要内容/131

第五章 教学与教学论及其历史演进/146

第一节 教学概念/147

第二节 教学历史/154

第三节 教学论历史/163

第六章 教学理论流派/176

第一节 夸美纽斯的教学理论/176

第二节 赫尔巴特的教学理论/183

第三节 杜威的教学理论/190

第四节 凯洛夫的教学理论/197

第五节 赞科夫的教学理论/203

第六节 巴班斯基的教学理论/210

第七节 布鲁纳的教学理论/216

第八节 布卢姆的教学理论/223

第九节 罗杰斯的教学理论/230

第七章 教学基本原理/238

第一节 教学要素论/238

第二节 教学活动论/246

第三节 教学认识论/257

第四节 教学生活论/268

第五节 教学实践论/277

第六节 教学艺术论/287

第七节 教学建构论/296

第八节 教学交往论/304

第八章 教学实践与教学改革/313

第一节 教学实践/314

第二节 教学改革/340

参考文献/360

第一章 课程与课程史

| 内容提要 |

理解课程的概念与掌握课程的发展史，是学习课程理论的基础。课程的概念虽然在西文和中文中有不同的词源演变，但形成了课程是教学的主要内容及其安排的共识。关于课程，形成了课程即教材、课程即生活、课程即经验三种主要观点。课程历史发展的框架可用一个“井”字来描述，即课程发展的古代、近代、现代三个阶段和课程发展的中国、西方两条线索。由此结构，我们不难发现中国和西方的课程最初是各自发展均以人文课程为主，到了近代，西方课程中兴起了科学课程，并在19世纪中叶影响到了中国的课程，逐渐形成科学课程与人文科学相结合的现代课程体系。

| 学习目标 |

1. 了解课程概念界定的基本方法。
2. 掌握课程概念的主要内涵。
3. 比较分析中国与西方课程历史发展的轨迹特点。

| 关键词 |

课程 教材 经验 课程史 课程理论

本章主要讲述课程的概念、课程的发展史两个问题。关于课程的历史，我们可以形象地以一个“井”字来描述其内容结构：两“横”是历史阶段的划分，即把“课程史”的历史划分为古代、近代与现代三个阶段；两“竖”是中国的课程史、西方的课程史两条线索。此乃所谓古今中外法。

第一节 课程的概念

一、词源分析

“课程”一词的英文是 curriculum，来源于拉丁文 currere，意为“跑道”，最早是英国教育家斯宾塞在《什么知识最有价值？》（1859 年）一文中使用的，意为“学习的进程”，简称“学程”。后“课程”一词转义为教育术语，意味着学习者学习的路线。西方一些较权威的工具书均以此为课程的基本含义，如英国《牛津词典》《美国韦伯词典》《国际教育词典》都是这样解释的。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑，并对课程的拉丁文词源有了新的理解，即课程就是为不同学生设计的不同轨道，从而引出了一种传统的课程体系；而“currere”一词的意思是指“奔跑”，这样理解课程的着眼点就会放在个体认识的独特性和经验的自我建构上，就会得出一种完全不同的课程理论和实践。

“课程”一词在我国古代文献中就已出现，宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作工夫”等。虽然他对这里的“课程”没有明确界定，但含义是很清楚的，即指功课及其进程。这里的“课程”仅仅指学习内容的安排次序和规定，没有涉及教学方面的要求，因此称为“学程”更为准确。到了近代，由于班级授课制的实行，赫尔巴特学派“五段教学法”的引入，人们开始关注教学的程序及设计，于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。20 世纪 50 年代后，我国由于受凯洛夫教育学的影响，在学术体系中把课程归入教学内容，是教学论的一个部分，而没有单独的课程理论体系。到 80 年代以后，西方的课程理论逐渐传入我国并发展形成了中国的课程理论。我国的《辞海》把课程定义为“教学的科目”^①。既可以指一个教学科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目。《中国

^① 《辞海》（教育·心理分册），上海辞书出版社 1980 年版，第 5 页。

大百科全书·教育》认为,“课程是课业及其进程。”^①《教育大辞典》认为,“课程是为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。”^②

二、理解课程内涵的方法

对课程内涵的理解,我国学者的认识越来越深入,对概念的定义也越来越精确。如吴杰认为:“课程是指一定的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。”^③陈侠认为:“课程可以理解为为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”^④李秉德认为:“课程就是课堂教学、课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系,是教学和学生各种学习活动的总体规划及其过程。”^⑤

针对课程研究领域中对课程定义的歧见,一些著名的课程研究专家提出了理解课程内涵的方法问题。首先是施良方,他认为每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性,即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,所以都有某种合理性,但同时也存在着某些局限性。而且,每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向。目前就要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义,这既不现实,也不可能。对教育工作者来说,重要的是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及伴随的新问题,以便根据课程实践的要求,做出明智的决策。^⑥其次是廖哲勋和田慧生,他们在《课程新论》中分析了课程定义不够准确的主要原因,提出了掌握科学的观点和方法对于准确理解课程定义的重要意义。他们认为,课程概念的研究历史告诉人们要多层次、多方面地了解现代课程的表现形式,要透过课程现象揭示课程本质,运用下定义

① 《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社1985年版,第207页。

② 《教育大辞典》第1卷,上海教育出版社1990年版,第257页。

③ 吴杰编著:《教学论——教学理论的历史发展》,吉林教育出版社1986年版,第5页。

④ 陈侠著:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第13页。

⑤ 李秉德主编、李定仁副主编:《教学论》,人民教育出版社2001年版,第149页。

⑥ 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10页。

的科学方法来理解课程概念。基于此，他们认为，课程是在一定学校的培养目标指引下，由具体的育人目标、学习内容及学习方式组成的，具有多层组织结构和育人计划性能、育人信息载体性能的，用以指导学校教育活动的育人方案，是学校教育活动的一个重要组成部分。^①

三、几种主要的课程理解观点

关于课程的概念理解，主要的观点有以下几种。

（一）课程即教材

课程即教材的观点，也就是课程即教学内容的观点，是大教学论小课程论的观点，主要代表人物是捷克教育家夸美纽斯。他在其名著《大教学论》中就倡导课程即教学内容的观点。中国古代的“六经”“六艺”，西方古代的“七艺”“骑士七艺”等都视教材为课程。这一观点历来强调课程就是传递知识的过程，而知识的传递有一个依据，这个依据就是教材。所以，教师教教材和学生学教材就成了课程的主要内容，除此之外，课程还规定一些所谓的教学进度与时间安排，但课程的主体是教学内容。这是一种学科中心论的观点，为后来赫尔巴特传统教育论的产生奠定了基础。

（二）课程即生活

此观点的代表人物是著名美国教育家杜威。他不满于斯宾塞“为完美的生活做准备”的教育观而提出了“教育即生活”“教育即生长”“学校即社会”的著名观点。杜威在《我的教育信条》中论述“什么是学校”时指出：“学校主要是一种社会组织。教育既然是一种社会过程，学校便是社会生活的一种形式。”“因此，教育是生活的过程，而不是将来生活的预备。”杜威认为，教育领域的许多失败是由于忽视了把学校作为社会生活的一种形式这个基本的原则。“现代教育把学校当作一个传授某些知识，学习某些课业，或养成某些习惯的场所。这些东西的价值被认为多半要取决于遥远的将来；儿童所以必须做这些事情，是为了他将来要做某些别的事情；而这些事情只是预备而已。结果

^① 廖哲勋、田慧生主编：《课程新论》，教育科学出版社 2003 年版，第 43 页。

是，它们并不成为儿童的生活经验的一部分，因而并不真正具有教育作用。”^①所以，改变教育的这种状况就需要从学校的改造做起：“学校必须呈现现在的生活——即对于儿童说来是真实而生气勃勃的生活。像他们在家、在邻里间、在运动场上所经历的生活那样。不通过各种生活形式，或者不通过那些本身就值得生活的生活形式来实现的教育，对于真正的现实总是贫乏的代替物，结果形成呆板而死气沉沉的局面。”^②“儿童的社会生活是他的一切训练或生长的集中或相互联系的基础。社会生活给予他一切努力和一切成就的不自觉的统一和背景。学校课程的内容应当注意到从社会生活的最初不自觉的统一体中逐渐分化出来。……因此，学校科目相互联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会生活。”^③这种取向的重点是放在学生做些什么上，而不是放在教材体现的学科体系上。以活动为取向的课程，注意课程与社会生活的联系，强调学生在学习中的主动性，是一种探究性的教学。

（三）课程即经验

在泰勒看来，课程内容即学习经验。“‘学习经验’这个术语，不等同于一门课程所涉及的内容，也不等同于教师所从事的各种活动。‘学习经验’是指学习者与他对做出反应的环境中的外部条件之间的相互作用。学习是通过学生的主动行为而发生的；学生的学习取决于他自己做了些什么，而不是教师做了些什么。”^④他认为教育的基本手段是提供学习经验，而不是向学生展示各种事物。这种观点强调学生是主动参与者，学生是学习活动的主体，学习的质和量决定于学生而不是课程，强调学生与外部环境的互相作用。教师的职责是构建适合学生能力与兴趣的各种情境，以便为每个学生提供有意义的经验。

① ② ③ [美] 约翰·杜威：《我的教育信条》，载王承绪、赵祥麟编译：《西方现代教育论著选》，人民教育出版社 2001 年版，第 7～9、8、10 页。

④ [美] 拉尔夫·泰勒著，施良方译：《课程与教学的基本原理》，人民教育出版社 1994 年版，第 49 页。

第二节 中国课程简史

中国是具有悠久历史的文明古国，中华文明也是世界文明中唯一没有中断的文明。中国古代几千年的文化传承之所以得以完整地延续，与中国古代教育密不可分。但作为中国古代教育重要组成部分的课程，它的历史发展脉络却至今没有得到系统、全面的整理。

一、中国古代课程

(一) 先秦贵族“六艺”与孔子定“六经”

1. 课程的起源

教育伴随着人类的诞生而诞生，伴随着人类社会的发展而不断发展。人脑的逐渐发达、语言文字的产生，以及人类有意识地制造工具，为教育的产生提供了可能性，同时也对教育的产生提出了要求。原始社会末期的生活逐渐丰富，为原始人类提供了必要的教育内容。在这个阶段，人类为了自身的生存与种族的繁衍，具有经验的成员往往在实际生活中向其他成员教授各种经验和技能，教育与社会生活融为一体，教育乃是全体社会成员生活的一部分。教育内容与原始社会生活紧密联系，也十分简单，主要是对生产劳动、生活习俗、原始宗教、原始艺术、军事等方面知识与经验的传承与学习。

2. 贵族以“六艺”施教

大约在公元前 2070 年，中国进入奴隶制社会，建立了第一个奴隶制国家——夏。随着社会生活的变化，教育也由自在教育发展为有目的、有计划、有组织的自为教育，即学校教育，国家开始设立专门的教育机构，教育内容也得到较大的丰富，主要集中于军事、宗教以及议政等方面，并开始与生活内容相分离，从单一的生产、生活领域拓展到社会统治的内容，但仍然保留有浓厚的生活气息。

到商代，文字在社会生活中已得到较大发展，并达到了基本成熟的阶段。从安阳出土的 16 万多片甲骨来看，卜辞记录有 160 多万字，所用的字，据

1965年出版的《甲骨文编》统计，单字数量达4 672字。教育则进一步发展并独立，学校有“序”“庠”“学”“瞽宗”等，教育被统治阶级所控制，内容主要集中于习礼、习武以及书、数方面。

西周是中国奴隶制社会的全盛时期，宗法制度是这一时期的主要特征。学校教育被统治者独占，形成了“学术官守”和“学在官府”的教育体制。课程以培养贵族统治者为主要目的，内容设置开始固定，形成了以礼、乐、射、御、书、数为主的“六艺”课程。“六艺”中又有“大艺”和“小艺”之分，书指书写文字，数指计算，作为小艺，一般是小学的课程；礼、乐、射、御作为大艺，是大学的课程。在课业的进程和考核方面，《礼记·学记》记载：“比年入学，中年考校。一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成；九年知类通达，强立而不反，谓之大成。”

3. 孔子定“六经”

自公元前770年周平王迁都洛邑后，中国进入动荡不安的春秋时期。这一时期，原有的宗法制度逐渐崩溃，新的封建生产关系已经产生，社会逐步由奴隶制度向封建制度过渡，教育也随之发生了重要的变化。孔子在这个重要的历史转折时期，对“六艺”进行改革，提出了适应新的社会需要的课程，为长达两千多年的中国封建社会教育奠定了基础。

孔子（公元前551—前479）的教育目的是要培养“士”，即从政君子，是有道德有文化的人才。为了实现这种教育目的，他有选择地安排了教学内容。孔子继承西周贵族“六艺”教育传统，吸收采择了有用学科，又根据现实需要创设新学科，虽袭用“六艺”名称，但对所传授的学科都已作了调整，充实了内容。

《论语·述而》记载：“子以四教：文、行、忠、信。”所谓“文”，主要是西周传统的《诗》《书》《礼》《乐》等典籍，而品行、忠诚和信实都是道德教育的要求，四个方面实际上是两方面。孔子主张“行有余力，则以学文”^①，即首先要求做一个品行符合道德标准的社会成员，其次才是学习以提高文化知识，所以在他的整个教育中，道德教育居于首要地位。但道德教育并没有专设学科，而是把道德教育要求贯穿于文化知识学科中，通过文化知识的传授，灌

^① 《论语·学而》。