

辽宁师范大学教师教育精品教材
丛书主编 朱宁波

LISHI KECHENG YU JIAOXUELUN

历史课程与教学论

主 编 关嫫嫫



大连理工大学出版社
DALIAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY PRESS

辽宁师范大学教师教育精品教材专项资助
辽宁师范大学教师教育精品教材
丛书主编 朱宁波

LISHI KECHENG YU JIAOXUELUN

历史课程与教学论

主 编 关嫻嫻



大连理工大学出版社
DALIAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

历史课程与教学论 / 关嫫嫫主编. — 大连 : 大连理工大学出版社, 2015. 8

辽宁师范大学教师教育精品教材

ISBN 978-7-5685-0045-6

I. ①历… II. ①关… III. ①中学历史课—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 181742 号

大连理工大学出版社出版

地址:大连市软件园路 80 号 邮政编码:116023

发行:0411-84708842 传真:0411-84701466 邮购:0411-84703636

E-mail: dulp@dulp. cn URL: <http://www.dulp. cn>

大连理工印刷有限公司印刷 大连理工大学出版社发行

幅面尺寸:170mm×240mm 印张:16 字数:322 千字
2015 年 8 月第 1 版 2015 年 8 月第 1 次印刷

责任编辑:宋 蕾

责任校对:赵 阳

封面设计:姜春媛

ISBN 978-7-5685-0045-6

定 价:34.00 元

总序

近年来,我国高等师范院校课程改革加快了步伐,课程体系与模块体现了人本性、创新性和实践性的特点,为教师教育职前人才的培养奠定了较为坚实的基础。而从教师专业发展的角度看,随着《教师教育课程标准(试行)》的颁布,高等师范院校有关教师教育课程内容需要进行改革和调整,并要不断拓展课程选择的空间,教师教育学科教材的建设则是践行课程改革的重要载体。基于此,坚持教师教育学科教材建设的前导性,改变教师教育教材滞后于课程建设的状况,已成为辽宁师范大学教师教育研究中心成立以来加强教师教育学科教材建设的宗旨。

随着教师教育课程改革的不断深入,教育实践中的问题日益复杂化和综合化,越来越需要从课程原理和教学原理角度进行科学解读,提供解决问题的思路与方法。辽宁师范大学教师教育研究中心采取多种途径,积极鼓励和引导教学法专业教师主动深入中小学教学一线,切实研究教育教学中所存在问题的表征与特点;同时注重提升教师的教育理论素养,强化教育科学与学科课程、教学的整合,试图从教育理论和学科教学理论解析问题的性质与本源,加强教师教育职前阶段课程与教学教材体系建设,提升人才培养的质量。

我们认为,建设科学、前瞻性的教师教育学科精品教材,既可以为师范生培养提供教学资源,体现科学性与创新性,同时也为中小学教师和基础教育科研人员提供可深入思考的角度和有效实践的路径;既可以实现优质资源的共享,又促进了教师间学术研究与实践经验的交流。另外,教师教育学科精品教材的建设还力求通过学术语言及内容的规范实现教育教学示范性和针对性,使教育教学过程更富有实践的内涵和价值。

在此背景下,自2013年起,辽宁师范大学教师教育研究中心设立“教师教育学科精品教材”专项,通过专项课题研究引领各学

科教师教育教材的研究与创新、编写与实践,实现教师教育教材建设的体系化和特色化。

其一,中心总体建构统一化、系列化和专业化的教材建设体系。“统一化”力图实现统一的编写目的、体例与宗旨;“系列化”力图实现编写的教材涵盖师范生培养的各专业与学科;“专业化”力图体现多视角、跨学科的多元教学理论。在教材编写过程中,除本学科知识外,还重点关注教育学、心理学等相关学科知识与视角,科学解析学科教学行为。

其二,中心组建教材编写小组。编写小组的人员由高师院校的教法教师、教研专家和中小学优秀教师组成,他们均在各自领域有深厚的理论基础与实践经验,切实提高了教材内涵的丰富性与科学性。同时,中心邀请高水平的教育专家为教材编写工作进行开题与理论指导,保证教材对教师教育快速发展的适应性与促进性。

其三,中心提供一定的经费资助,全力支持本系列教材的编写与出版工作。

我们希望,这套教材能够成为教师教育领域的重要教学与研究资源,既可以作为教学用书,也可以作为教师教育研究的参考书,还可以为继续教育助力。

我们期待,这套教材能够有所超越和创新,体现教师教育特色,为教师教育理论的丰富与发展提供资源支持,为教师与学生的教学及实践提供平台,为教育人才的培养提供实质性的帮助。

欢迎各位同仁对我校教师教育学科精品教材提出意见与建议,同时也希望能够加强交流,对教师教育学科课程与教学领域问题进行深入研究,以取得实质性成效。

辽宁师范大学教师教育研究中心



2014年1月

前言

随着基础教育改革的不断深入,对未来教师的从教技能、综合素质相应地提出了更高的要求,而高师院校教师教育改革的步伐已经明显不能满足基础教育改革和推动其进一步发展的要求。教育部印发的《教师教育课程标准(试行)》,基本实现了理念和课程结构特别是编制形式的变革,将教师教育的课程分为三大目标领域:即教育信念与责任、教育知识与能力、教育实践与体验,确立了三级教师教育的六大学习领域,强调教师教育课程的专业化、职业化和实践化,强调职前教育与职后教育的一体化。这些都对教师教育提出了更高的要求。作为师范院校教育体系中的必修课——课程与教学论也必须与时俱进,重新审视课程与教学的基本原理和关系,为师范生提供更科学的专业理论基础和实践能力的指导。

基于此,我们编写了《历史课程与教学论》一书,力争梳理课程与教学的演变和关系,介绍基本的教育教学方法和模式,把基础教育历史课程改革的最新研究成果和案例融入本书中,构建具有现代教育理念,适合教师教育课程要求的课程与教学论教材,为教师教育,尤其是职前教育阶段,师范生的培养和教师专业化形成和发展奠定基础。本书的框架、体系、内容、呈现方式、章节编排等都力图体现时代性和科学性特征,以适应历史课程改革的具体要求,适合学生的学习和思考。

本书的编写力图体现以下几个特点:

第一,以基础教育课程改革为依托,加强对历史课程与教学基本理论与方法的论述,极力突现课程与教学理论在教育科学体系中的重要地位。每个章节都有清晰的思路和系统的结构。涉及历史教学与课程的目标、设计、策略、模式、评估等。

第二,在内容的选择上,突出内容的先进性、适用性和针对性。选择对师范专业素养培养实用的内容,注重新颖的理论与翔实的实践案例相结合。把当代教育科学发展的最新研究成果融入教材

中,为学生提供系统的教育观念、教学设计的策略以及历史课程的科学性知识,开阔学生的视野。

第三,本书把立足点置于通俗性上,力图用明晰、易懂的语言陈述课程与教学的理论,借以推动教育理论的通俗化。为师范生培养提供教学资源,也为中学历史教师提供深入思考和有效实践的路径,实现优质资源共享和学术交流的平台。

第四,本书每章后面设有知识拓展、问题与思考、推荐阅读、网络学习资源和参考文献,力图拓展学生的视野,激发学生自主学习的兴趣,启迪学生思考与探索。

本书汲取了我国课程与教学论研究的最新成果,并将这些最新的研究成果移植到历史课程与教学论的研究中,尝试将历史学科课程与教学论融合到一起,克服课程与教学被人为分离的问题。

本书整个框架由关嫋嫋负责构思,拟定写作提纲,修改初稿和定稿。其中,第一、二、三、四、六、七、九章由关嫋嫋编写,第五章由崔红岩撰写,第八章由关嫋嫋、吴瑞丽撰写,第十章由关嫋嫋、方尊撰写。本书绪论部分,重点介绍了历史课程论、历史教学论的概念,分析了历史课程与教学论的理论体系与内容。其他章节基本按照绪论中对历史课程与教学论研究内容的结构进行撰写。第二章着重介绍历史课程的沿革和发展,第三章至第五章主要叙述历史课程与教学的目标、内容以及开发和设计,第六章至第八章主要讲述历史课程与教学的组织和实施,第九章讲述历史课程与教学评价的问题,第十章分析了历史课程与教学资源的区别以及历史课程与教学资源的类型与应用。由于篇幅有限,本书没有对属于教学论研究范畴的教师专业发展以及教学艺术等进行论述。

本书编写过程中,承蒙辽宁师范大学教师教育研究中心主任、教育学院院长朱宁波教授的大力支持与指导,在此表示衷心的感谢!本书是辽宁师范大学教师教育研究中心“教师教育学科精品教材研究”专项课题系列研究成果之一(项目编号为LSJSJY2013004);本书出版过程中还得到了大连理工大学出版社王晓玲编辑的大力支持,在此致以谢意!

本书编写过程中,参考、借鉴了许多学者和同仁的学术成果,有的已在书中列出,还有许多未能一一列出,在此表示感谢。由于研究水平有限,对中学课改后的课堂了解不全面,编写中难免有错误或者纰漏,敬请同行与读者批评指正。

关嫋嫋

2014年10月10日

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 课程(论)与教学(论)	1
第二节 历史课程与教学论的研究对象和学科性质	9
第三节 历史课程与教学论的研究内容和意义	11
第二章 历史课程的沿革与发展	21
第一节 我国历史课程的设置与发展	21
第二节 当代世界各国历史课程发展的特点	30
第三章 历史课程与教学目标	40
第一节 课程与教学目标概述	40
第二节 历史课程与教学目标的确定	46
第三节 历史课堂教学目标	52
第四章 历史课程与教学内容	60
第一节 历史课程与教学内容的概述	60
第二节 历史课程与教学内容的选择	64
第三节 历史课程与教学内容的组织编排	69
第五章 历史课程与教学的开发和设计	84
第一节 历史课程的开发	84
第二节 历史课程的设计	92
第三节 历史教学的设计	98
第六章 历史课程与教学的组织	111
第一节 历史课程的组织结构	111
第二节 历史教学的组织形式	118

第七章 历史课程与教学的实施	131
第一节 历史课程的实施	131
第二节 历史教学的过程	139
第三节 历史教学的方法	145
第四节 历史教学的模式	159
第八章 中学历史现代化教学	168
第一节 多媒体教学课件的设计与制作	168
第二节 网络化教学与学习	181
第三节 现代化教学手段的使用	185
第九章 历史课程与教学评价	190
第一节 历史课程评价	190
第二节 历史教学评价	196
第三节 历史课堂教学评价	203
第四节 学生历史学业评价	210
第十章 历史课程与教学资源	220
第一节 历史课程与教学资源概述	220
第二节 历史课程标准	224
第三节 历史教材	235

► 第一章 ►►►

绪 论

“课程与教学论”是“教育学”领域的一个概念,是教育科学中一门重要的分支学科,属于“教育学”的二级学科。教育学包括教育学、心理学、体育学三个一级学科。其中一级学科“教育学”(0401)又包括“教育学原理”(040101)、“课程与教学论”(040102)、“教育史”(040103)、“比较教育学”(040104)、“学前教育学”(040105)、“高等教育学”(040106)、“成人教育学”(040107)、“职业教育学”(040108)、“特殊教育学”(040109)、“教育技术学”(040110)等十个下位学科。^[1]历史课程与教学论是课程与教学论的下位学科,是高等师范院校历史学(师范)教师教育的一门必修课程和主干课程,也是课程与教学论(历史)专业研究生和教育硕士的一门专业基础课。

高等师范院校历史学(师范)教师教育培养的目标是德、智、体全面发展的合格的中学历史教师和历史教育研究者。历史课程与教学论是为了实现上述培养目标而设置的一门具有“师范性”或“教育性”的特色学科,在提高师范生的教师职业素养、培养从教技能、实现培养目标以及缩短职业适应期等方面具有至关重要的作用。因此,在我们开始学习这门学科时,首先必须了解这门学科的研究对象和学科性质,以便更好地开展学习和研究。

第一节 课程(论)与教学(论)

历史课程与教学论和一般课程与教学论之间的关系是个性和共性的关系,一般课程与教学论是从具体的学科课程与教学中抽象概括出来的;历史课程与教学论是一般课程与教学论的基本原理在历史学科中的具体体现。理解一般课程与教学的基本原理,有助于我们认识历史课程与教学论。

一、课程与课程论

课程是学校教育的基础,课程论是教育学的重要分支。长期以来,由于学校课

程的国定制,导致了各级学校重视教学研究,轻视课程研究。随着新课程改革的不断深入,我国课程的弹性和灵活性不断增强,课程和课程论研究也逐渐受到重视。

(一)课程

在我国,“课程”一词古已有之。唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙,君子作之”一句注疏时,首次使用了“课程”一词。他写道“教护课程,君子监之,乃得依法制也”。据考证,这里所述“课程”含义广泛,不具有教育学上的含义。^[2]宋代,朱熹在《朱子全书·论学》中多处使用“课程”一词,如“宽著限期,紧著课程”“小立课程,大作工夫”等,其含义与我们现在对课程的理解基本相似,指功课及有意义的学习活动。^[3]

在西方,“课程”一词源于拉丁语(currere),原意为跑道,转义为学习路线,引申为有组织的知识体系。最早使用“课程”(curriculum)一词的是英国教育家斯宾塞(H. Spencer),在其所著的《论教育——什么知识最有价值》(1859年)一书中,将其概念化为“教学内容的系统组织”。1918年,美国学者博比特(J. F. Bobbitt)的《课程》一书问世,标志着课程作为一个独立的研究领域的诞生。

新中国成立以后,我国教育界长期把课程看作与学科等同或学科的总和。如上海师范大学《教育学》编写组编著的《教育学》认为:“学生学习的全部学科称为课程。”^[4]一些权威性的教育辞典也沿用这一定义,《中国大百科全书·教育》中将课程定义为:所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,把课程看作“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和”。^[5]随着课程研究的不断深入,课程的内涵和外延也在不断变化。一些学者修正了课程等同于学科的主张,提出了不同的主张。如西北师范大学李秉德将课程定义为:“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。”^[6]东北师范大学郝德永则认为:“课程本质内涵是指在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其迁移的、进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划。”^[7]还有不少学者也提出了不同的观点。施良方先生把各种课程定义加以归类,大致分为六种类型:课程即教学科目;课程即学习经验;课程即计划活动;课程即预期的学习结果;课程即社会改造;课程即社会文化再生产。^[8]

尽管对课程的界定多种多样,但课程是“教学什么”和“为什么教学”的问题,使人们形成了对课程含义的共识,即:课程是各级、各类学校为实现教育目标而选择的教学内容及其进程的总和,它包括学校的各门学科、各种有目的、有计划的教育活动及为学生个性全面发展而营造的学校环境的全部内容。

进入20世纪70年代以来,课程的内涵发生了重要变化,呈现以下六个趋势:^[9]

第一,从强调学科内容到强调学习者的经验和体验;第二,从强调目标计划到强调过程本身的价值;第三,从强调教材这一单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合;第四,强调显性课程与隐性课程并重;第五,强调“实际课程”与“空无课程”并重;第六,注重学校课程与校外课程的整合。

课程内涵的变化,意味着课程意识的深层变革,也在某种程度上预示着课程变革实践的发展方向。

(二)课程论

目前课程理论流派众多,如永恒主义课程理论、要素主义课程理论、结构主义课程理论、社会改造主义课程理论、人本主义课程理论、存在主义课程理论、概念重建主义课程理论和后现代主义课程理论等。其中对整个世界的课程研究影响最大、最深远的当属泰勒的课程基本原理。1949年,现代课程理论之父泰勒(R. W. Tyler)发表的《课程与教学的基本原理》标志着课程论研究走向成熟。泰勒认为编制开发课程的四个程序是:确定目标、选择经验、组织经验(课程实施)和课程评价,对应的就是:学校应该达到哪些目标?提供哪些教育经验才能实现这些目标?怎样才能有效组织这些教育经验?怎样才能确定这些目标得以实现?这四个部分构成了现代课程领域最有影响的理论框架。不管人们是否赞同泰勒的原理,在课程开发与设计上,如果不探讨泰勒提出的四个问题,就不可能深入理解课程问题。^[10]

从泰勒的理论框架可以看出,课程论主要研究和解决“教学什么”和“为什么教学”,或者说,侧重研究“提供哪些教育内容”“为什么提供这些教育内容”“怎样有效地组织这些教育内容”等问题。教育内容的选择编排要受教育目标的制约,而教育目标的选定,则要考虑以下制约因素:第一,学科系统,包括学科知识系统、概念系统的顺序,学科的内容特征和形式特征等;第二,学生个性心理特征,包括学生心理发展的先后顺序,各阶段心理发展的差异等;第三,社会需要,包括社会经济需求,职业要求等。由于不同时期、不同的人对学科系统、学生个性心理特征、社会需要会有不同的认识 and 不同的价值取向,因而对教育目标的选定、教育内容的安排也会有所不同。于是,就构成了不同的课程主张或不同的课程流派。因而,可以这样定义课程论:课程论是依据对学科系统、学生个性心理特征、社会需求的不同认识和价值取向而建立起来的关于课程编订的理论和方法体系。^[11]

二、教学与教学论

教学是学校教育中的重要活动,教学论是教育科学的重要分支。弄清楚“教学是什么”,才能明确“为什么教学”和“教学什么”,最后还要落实到“怎样教学”这个具体的教学实践操作问题上。所以,研究教学,构建具有普遍性的对于教学的解释

框架,提供对于教学的一般性规定,是非常重要的。

(一) 教学

我国是世界上最早有文字记述教学论思想的国家之一。早在殷商的甲骨文,已出现“教”与“学”二字。“教学”二字连用,最早见于《书·商书·兑命》中的“惟敦(敦 xiāo,同教)学半”,这是我国古代萌芽状态的教学思想。真正指教师的“教”和学生的“学”的“教学”一词,最早出现在宋朝欧阳修的文献中。欧阳修在为胡瑗先生作墓表时曾这样写道:“先生之徒最盛,其在湖州学,弟子来去常数百人,各以其经传相传授,其教学之法最备,行之数年,东南之士,莫不以仁义礼乐为学。”这里“教学之法”中的“教学”与我们今天的含义接近。^[12]

西方的“教学”是由不同的英文词表征的。“教”是由两个意义相近的英文词表征,即 teach(教、教导)、instruct(教导),学的英文为 learn(学、学习)。与汉语中的“教”源自于“学”有所不同的是,英语中的 teach 和 learn 是由同一词源派生出来的,最早可以通用。teach(教、教导)、instruct(教导)虽然在某种意义上都表征“教”的含义,但在具体的使用过程中,teach 与教师的行为相联系,意指一种活动;而 instruct 多与教学情境有关,属于一种活动过程。美国教育学者史密斯(B. O. Smith)把英语国家对教学的定义做了系统的整理,归为五类,即:传统意义上的教学,或者叫作描述性定义;教学即成功;教学是一种有意义的活动;教学是一种规范性的活动;在形成中的科学的教学概念。^[13]

在我国,教学的词义最主要有四种:

1. 教学即学习

在古代汉语中,教学即学习,指自学和通过人教而学两种不同途径的学习,如《书·商书·兑命》中的“惟敦学半”,《礼记·学记》中的“教学相长”。

2. 教学即教授

从汉字的词源来看,“教”和“教学”有不一样的解释,但我国教育话语中约定俗成地把“教学”理解为“教”。19世纪末20世纪初,由于当时废科举、兴学校,教或教授受到重视。加上受德国教育家赫尔巴特教学法的影响,重视教师的“教”。1912年,中华民国政府教育部公布的《师范学校规程》中规定:教育学科包含教授法,于是教学即有了教授之义。

3. 教学即教学生学

针对教学即教授的思想,人们发现“教师中心”的弊端,领悟到教授的目的在于教学生学。1917年后,教育家陶行知先生考察许多学校后,提出:“先生的责任不在教,而在教学,教学生学”,^[14]主张将教授法改为教学法。实际上,这是“学生中心”教育观的转变,强调“教”的目的是为了“学”。

4. 教学即教师的“教”与学生的“学”

目前,这种观点已被普遍接受。20世纪50年代,我国教育界接受了苏联教育家凯洛夫的观点,认为“教”和“学”是同一过程的两个方面,彼此不可分割。从构成教学活动的要素来看,教师与学生是教学活动的主体,教师与学生以课程内容为中介,以一定的教学目标为方向,进行教学活动。教学的本质是促进学生的发展,加速学生个体社会化的进程。

当代教育学在对上述内涵认可的基础上,进一步提出:教学是教师引起、维持、促进学生学习的全部行为方式,其中包括呈示、对话、辅导等主要行为方式和激发动机、课堂管理、交流、期望等辅助行为方式两大类。

(二) 教学论

作为教育学中的一门分支学科,教学论是以教学问题为研究对象,揭示教学规律和指导教学实践的一门学科。一般认为,教学论是关于教学过程的理论,主要研究存在于具体教学活动和教学途径中的共性的教育过程问题。^[15]

1. 教学论的形成和发展

人类对教学活动的认识也在不断变化之中。当系统地阐述教学思想时,一门专业学科——教学论诞生了。在西方教育文献中,最早使用“教学论”一词的是德国教育家拉特克。学术界一般认为,夸美纽斯的《大教学论》是西方第一本教学论著作,正如书的扉页所写:“阐明把一切事物教给一切人的全部艺术。”该书总结了欧洲文艺复兴之后教学的先进经验,重点阐发了教学的原理、内容、原则和方法,提出了把自然科学和社会科学都纳入学习知识体系之中的“泛智论”思想,为近代教学论范畴体系的确立奠定了基础。

德国教育家赫尔巴特的《普通教育学》推动了教学论的科学化进程。它建立了以“统觉论”心理学为基础的教学理论,提出“多方面兴趣”为标准的课程体系,并提出了“教育性教学”的概念,认为“教学如果没有进行道德教育只是一种没有目的的手段,道德教育如果没有教学就是失去了手段的目的”。这本书还从心理学的角度,把教学过程分为四个阶段:明了——给学生明确讲述新知识;联想——将新旧知识联系起来;系统——概括和结论;方法——把所学的知识用于练习,与其相对应的心理状态是注意、期待、探究、行动。这就是有名的四段教学法,后来,其学派的威勒把它发展为“预备、提示、比较、总结和应用”,成为近代及现代课堂教学中最典型的“五段教学法”。

1916年,美国实用主义教育家杜威在其《民主主义与教育》一书中,批评赫尔巴特教学理论,提出自己的观点,首次提出了“传统教育”和“现代教育”两个相对的概念。在教学内容上,反对单纯传授书本知识,主张以儿童的亲身经历代替书本知



识;在教学组织形式上,反对传统的课堂教学;反对教师中心,主张儿童中心,强调在教学中激发学生的兴趣与需要。这为后来“发现学习”和“问题教学”做了先导,也为教学理论的发展和繁荣提供了深刻的启示。

20世纪二三十年代,苏联教育家开创了马克思主义哲学指导下的教学论发展道路,力求以辩证唯物主义认识论解释教学过程,探求教学的客观规律,凯洛夫主编的《教育学》是主要代表。《教育学》总结了以往欧洲以及苏联的教学论思想,提出了自己的观点,主要有:教学过程是一种特殊的认识过程,可分为感知、理解、巩固、运用四个阶段,课堂教学是基本的组织形式,教师在教学中起主导作用,教科书是学生知识的主要来源之一,等等。他所提出的“教学过程包括教师的活动,也包括学生的活动。教和学是同一过程的两个方面,彼此不可分割地联系着”^[16]的观点一直延续至今。

20世纪五六十年代,伴随着各国教育的不断深入,各种新的教学论流派纷纷涌现。赫尔巴特教学论、杜威教学论和凯洛夫教学论一统天下的局面被打破,取而代之的是多种流派共存共生的新格局。其中,有代表性的教学论流派有:美国斯金纳的程序教学理论、布鲁纳的结构主义教学理论、布卢姆的掌握学习理论、罗杰斯的非指导性教学理论、建构主义教学理论、苏联赞科夫的发展性教学理论、巴班斯基的教学最优化理论、阿莫纳什维利等人的合作教育学、德国瓦根舍因的范例教学理论等。这些理论,从不同的角度对教学论学科发展做出了自己的贡献,也标志着教学论研究朝着多元化、综合化方向发展。

2. 当代教学观的演变趋势

(1) 从重视教师向重视学生转变

教师和学生在教学过程中的地位,是近代和现代教育史上争论激烈的一个问题。国外,有“教师中心说”与“儿童中心说”的对立和斗争;在我国,一直强调“教师中心说”。随着社会的发展,儿童在教学过程中的主人身份和在学习过程中的能动作用日渐被认识,传统的“教师中心说”受到批判。因此,研究儿童的身心发展规律,研究儿童在课堂情景中的学习规律,并遵循这些规律组织、安排教学,成为当前普遍的教学观念和教学行为。

(2) 从重视知识传授向重视能力培养转变

在传统社会中,学校教育实践中把传授书本知识作为课堂教学的唯一目标。随着科学技术的飞速发展,知识经验陈旧周期加快,掌握全部或大部分知识既不可能也失去了必要性,重视知识传授的教学观念受到挑战。人们提出:教学的任务主要不是知识传授而是培养能力,养成终身学习的习惯。



(3)从重视教法向重视学法转变

传统的教学观重视教师的教法,忽视对学生学法的指导。现代社会,人们深刻地认识到,仅仅重视教法已落后于时代的要求。教学过程实质上应该是学生主动学习的过程,教学设计实质是学生学习目标、学习内容、学习进程、学习方式、学习辅助手段以及学习评价的设计。目前,各种流行而影响重大的教学方法,比如问题解决法、发现学习法、导学式方法、掌握学习法、异步教学法、合作学习法,无不透出重视学法的精神。

(4)从重视认知向重视发展转变

传统的教学观念把教学仅仅理解为一个认识过程,重视学生理解、掌握和应用知识,重视学生认知能力的发展,导致儿童智力的片面发展。现代社会,人们发现影响人生成功的最重要的因素是人的情感,进而提出了情感智慧的新概念,与已有的认知智慧概念相互对应统一。不仅如此,由于现代社会中体力劳动实现了从人到机器的转移,体力功能从劳动回归到了教育教学之中,教学中重视体质发展成了一个迫切的现实问题。于是,超越唯一的认知,重视儿童身体、认知和情感全面而和谐的发展,成了现代教学观念的基本精神。

(5)从重视结果向重视过程转变

传统的教学观非常重视教学的结果,以学生掌握知识程度作为评价教学的根本标准,导致学生的片面发展。在现代社会,人们意识到了教学结果是重要的,但更重要的是教学过程中学生的切身体验,正是这种体验决定着教学的最终结果。因此,现代教学观念强调教学要激发学生的兴趣,形成乐学、善学的学习态度,在教师启发引导基础上,培养学生主动学习、独立思考的能力。积极创设教学情境,设计出合乎学生年龄特点的活动,让学生在活动中掌握知识、体验过程、升华情感。

(6)从重视继承向重视创新转变

传统的教学观念认为教育教学的主要功能是传承文化,学生的主要任务就是继承已有的知识经验,再传递给下一代。在现代社会,重复性的劳动为机器所替代,随着劳动时间的缩短,人们有了越来越多的闲暇生活时间。人生的意义和价值就不仅仅体现在一般性劳动上,而是体现在创造性劳动和创新性生活上。教育教学的重要功能就是创造文化,学生的主要任务就是通过掌握知识经验,形成创造文化和创新生活的能力。重视学生、重视能力、重视学法、重视发展以及重视过程,都是重视创新的体现。

三、课程论与教学论的关系

在教育研究中,对于课程与教学、课程论与教学论的关系问题,国内外尚未取



得一致意见,需要进一步的分析和探讨。

(一)国外的四种意见

在国外,对课程论与教学论之间的关系,有四种不同的意见,主要有:二元独立模式、相互交叉模式、包含模式和二元循环联系模式。尽管意见不同,但是,异中也能见同。大多数研究者都有以下相同看法:第一,课程论与教学论既有相关性,又是不同的;第二,课程论与教学论有相互交叉关系和相互依存关系;第三,课程论与教学论可以分别单独地进行研究和分析,但不能彼此独立地起作用。

(二)国内的三种观点

在国内,对课程论与教学论关系的认识大体有三种观点:教学论包含课程论、教学论和课程论相互独立、课程与教学整合论。^[17]从历史角度看,相当长时期内,只有教学论而没有课程论,课程问题是放在教学论中来研究的。这是一些人主张教学论包含课程论的事实基础。20世纪以来,课程论逐步从教学论中独立,并且发展壮大,但课程论的独立并没有影响教学论的发展,教学论在20世纪也得到更大发展。从这个角度看,主张课程论和教学论各自独立,就有了充分的现实依据。另外,不同国家对课程与教学的管理不一样,相应地,课程论与教学论的地位也有差异。在教育集权国家,课程由国家控制,相对来说,就比较偏重发展教学论而忽视课程论;而在教育分权的国家,课程主要由地方乃至学校决定,相对来说,就比较重视课程论的作用。可以说每种观点都有一定的依据,但也都不够全面。

实际上,“课程与教学”是指同一事物,却有着“静态”与“动态”两种态势表现。当“课程与教学”表现为“动态”时,“课程”与“教学”不可分,一直被教师和学生所开发、所体验;当“课程与教学”表现为“静态”时,处于制度层面的“课程与教学”被人为地分为“课程”与“教学”两个方面,或者说是两个领域。从构成课程与教学的三个基本要素,即教师的教、学生的学以及作为教师的教与学生的学的中介的“课程”,也充分说明它们之间的不同:教育目的和培养目标是通过所设置的课程而进入教学过程的,课程是教育目的和培养目标的具体体现,教学则是以课程为依据而展开的。作为教与学的内容,课程是教与学活动的中介,制约着教与学的方法。正是通过这三者的相互作用,构成了一个完整的教学过程。教学理论更明显地分化为“教的理论”和“学的理论”。^[18]

从教育发展史来看,最早的课程与教学也是统一于一体的。随着科学技术的进步与发展,对课程与教学研究的视角切换以及在实际研究中不同侧重点,人们逐渐把课程与教学看成是两个相对独立的研究体系。在我国,随着课程与教学研究的不断深化,以及课程与教学开发中教师作用的突显与学生主体地位的提升,课程与教学又在向一体化发展,课程由原来的政府控制层面,转移到课程与教学过程