



课程与教学

KECHENG YU JIAOXUE
GAILUN

概论

刘志耀 尹明福◎主编

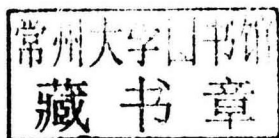


电子科技大学出版社

课程与教学 概论

KECHENG YU JIAOXUE
GAILUN

刘志耀 尹明福◎主编



电子工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学概论 / 刘志耀, 尹明福主编. — 成都:
电子科技大学出版社, 2016.8
ISBN 978-7-5647-3769-6

I. ①课… II. ①刘… ②尹… III. ①高等学校—教
学研究 IV. ① G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 162006 号

课程与教学概论

刘志耀 尹明福 主编

出 版: 电子科技大学出版社 (成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦 邮编: 610051)
策划编辑: 罗 雅
责任编辑: 马 瑶 李 倩
主 页: www.uestcp.com.cn
电子邮箱: uestcp@uestcp.com.cn
发 行: 新华书店经销
印 刷: 四川永先数码印刷有限公司
成品尺寸: 185mm×260mm 印张 12.5 字数 310 千字
版 次: 2016 年 8 月第 1 版
印 次: 2016 年 8 月第 1 次印刷
书 号: ISBN 978-7-5647-3769-6
定 价: 38.00 元

■ 版权所有 侵权必究 ■

- ◆ 本社发行部电话: 028-83202463; 本社邮购电话: 028-83208003。
- ◆ 本书如有缺页、破损、装订错误, 请寄回印刷厂调换。

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。

作为教材,首先,我们把立足点置于通俗性之上。我们认为,使用这本教材的学生,其主要目的不是要成为课程与教学论专家,而只是希望了解课程与教学的基本理论,以此作为思考课程与教学问题的起点及实际进行课程与教学活动的动力。所以,我们力求避免采用培训教育理论专家的表述方式,而是注意使用明晰、易懂的语言来陈述课程与教学的理论,让理论不再那么高傲不驯,以推动教育理论的通俗化。其次,我们试图增强教材自身的研究功能,发挥其引导学生思考、研究和活动的广泛作用。

以上所述,不过是我们追求本书存在价值所做出的一点努力。现在,虽然本书借由我们彰显了它的存在,但是它存在的本质已经不再由我们来界定了,而需要由它与使用者互动的情况来决定。由于我们用心追求该书自身的存在价值,并希望与众不同或有新意,就可能不成熟,有疏漏和错误。因此,我们也想借由它,积极地等待使用者的批评指正,让我们和本书的存在更有意义。

编 者

目 录

第一章 课程与教学概述	1
第一节 课程与教学的含义	1
第二节 学习课程与教学论的基本要求	6
第三节 课程与教学论的主要价值	10
第二章 课程与教学基础	16
第一节 课程与教学论的历史基础	16
第二节 课程与教学论的哲学基础	20
第三节 课程与教学论的社会学基础	28
第四节 课程与教学论的科学基础	30
第五节 课程与教学论的心理学基础	33
第三章 课程与教学论的历史发展	37
第一节 课程与教学论发展的简要历程	37
第二节 课程与教学的关系	41
第四章 课程与教学的目标和内容	50
第一节 课程与教学的目标	50
第二节 课程与教学的内容	66
第五章 课程规划与设计	76
第一节 课程规划	76
第二节 课程设计及其取向	84
第三节 教学设计及其模式	91
第六章 课程与教学的组织	107
第一节 课程组织的含义、要素和准则	107
第二节 课程组织的基本取向	110
第三节 课程的组织结构	114

第四节 教学组织	123
第七章 课程与教学的实施	131
第一节 课程实施概述	131
第二节 改善课程实施的策略:课程行动研究	136
第三节 教学过程	140
第四节 教学方法	145
第八章 课程与教学的改革	153
第一节 课程改革的主要依据	153
第二节 课程改革的主要内容	156
第三节 教学改革	164
第四节 当代中外教学改革	170
第九章 课程与教学的评价	174
第一节 课程评价的类型	174
第二节 课程评价的基本模式	176
第三节 课程评价的方法和过程	181
第四节 教学评价的基本模式与主要类型	184
参考文献	190

第一章 课程与教学概述

课程与教学是构成教育活动的基本和核心的要素，课程与教学的研究是教育研究中的基本和核心。而在课程与教学研究领域，什么是课程，什么是教学，课程与教学研究的历史发展，课程与教学、课程理论与教学理论之间的相互关系等等，则是首先需要弄清楚的奠基性问题，也是本章所要探讨的主要内容。

第一节 课程与教学的含义

一、课程

课程是一个使用广泛而含义多重的教育学术语。不同的人，在不同的时代、不同的情境中，所使用的课程概念的内涵和外延是不同的。从某种程度上讲，每个人都有对课程的认识、理解与建构，因此，要得出一个较为一致的课程含义，是非常困难的。事实上，由于对客观世界认识水平的层次性与差异性，导致人们在认识课程并对课程做出界定时，形成了各种类型和各种取向的课程概念。

（一）课程的词源分析

课程与教育实践相伴共生，与人类社会、人类的教育活动共生共长。原始社会，老一代向新生代传授采撷、捕鱼、狩猎、歌舞等生存技能和民俗传统等，就属于课程活动内容；春秋时期孔子的私学教育，因材施教，礼、乐、射、御、书、数“六艺”，以及后来对教育内容及其进程的记载，实为课程实践的例证；古希腊，从苏格拉底（Socrates）“产婆术”对儿童“真、善、美”的灵魂塑造，到柏拉图（Platon）“为实现理想国”教育蓝图而拟定的人的终身教育计划，虽然当时还没有“课程”这一词汇的出现，实已是今天我们所指的“课程设置”“课程进程”等问题的萌芽。

“课程”一词在我国文献中的出现，始见于唐代。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”句注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”南宋朱熹在《朱子全书·论学》中亦有“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等句。这里的课程已含有学习范围、进程、计划的程式之义。这与我们现在许多人对课程的理解有相似之处。

在国外，“课程”一词，英语为 curriculum，在西方教育史上，英国教育家斯宾塞（Spencer, H.）在其名著《什么知识最有价值》一文中，首先提出“课程”（curriculum）这一术语，并将之概念化为“教育内容的系统组织”。该词源于拉丁文“currere”，即“race - course”，意为“跑道”，规定赛马者的行程，与教育中“学习内容进程”之意较

为接近。斯宾塞将“课程”术语引入教育中，并很快被西方教育者所普遍采用。

（二）课程定义的基本类型

迄今为止，已有的课程定义各式各样，教育与课程理论工作者从不同的侧面与角度，建构着对课程的不同认识和理解。我们将课程定义的基本类型分析如下。

1. 课程即教学科目

课程即“学科或教材”。把课程等同于教学科目，在历史上由来已久。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数“六艺”，欧洲中世纪初的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学“七艺”。事实上，西方学校是在“七艺”的基础上增加其他学科，而逐渐形成现代学校课程体系的。斯宾塞最初把知识的系统组织定为课程的内涵，实质上是确立了课程即知识或系统化的知识的观点。把有价值的知识系统化，形成一定的科目或学科，将这些学科的知识传授给学生，以实现教育目标。

这种课程观，强调学科知识的系统化及教育进程安排，课程内容的来源主要是人类长期积累的知识，教育的任务就是把经过选择并系统化的知识传递给学生。其实质是从知识本身出发，强调学校教育中向学生传授学科的知识体系，突出体现掌握在学生手中“课程”的规定内容。然而，只关注教学科目，却忽视了学生心智发展、情感陶冶、创造思维、个性发展等有重要影响的其他课程资源，甚至晚近所提出的潜课程也容易被忽视。

2. 课程即学习结果或目标

课程即预期的学习结果或目标。一些学者认为，课程应该直接关注预期的学习结果或目标，即要把重点从手段转向目的，因而教育、教学目标的选择和制定成为核心任务。这就要求课程应事先制定一套有结构、有序列的学习目标，然后，围绕预定的教育、教学目标而选择、组织学习经验，实施教育、教学活动，并进行教育、教学评价。持这种课程观的主要有博比特（Bobbitt, F.）、泰勒（Tyler, R. W.）、加涅（Gagne, R. M.）等人。

这种课程观强调教育的目的性，可操作性强，对课程理论具有较大影响。然而，该课程观因过分强调教育的预先计划性而缺乏灵活性，不易照顾到变化了的教育环境及客观要求，同时也容易忽视非预期的学习结果。

3. 课程即“计划”

课程即“教育计划”或“学习计划”。这一计划包含了教育、教学的目标、内容、活动和评价等，甚至把教学方法和教学设计等组合到一起。这种观点是20世纪50年代以来较为流行的观点。其主要代表人物有麦克唐纳（Macdonald, J. B.）、比彻姆（Beachamp, G. A.）、斯坦豪斯（Stenhouse, L.）等。我国也有学者持这种观点：“课程是指一定学科有目的的、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。”

这种“课程”定义强调了课程的计划性、目的性，而且把所有有计划的教学活动组合到一起，力图对课程本身有一个全面的说明。但是，在对课程的计划性与目的性的理解上，会出现异义与偏差。

4. 课程即“经验”

20世纪20年代，进步主义教育思潮盛行。受美国实用主义教育家杜威（Dewey, J.）的教育思想影响，强调尊重儿童的兴趣与需要，发展儿童的个性，主张以儿童的生活经验

为课程。持这种课程观的人把课程看作学生在教育环境中与教师、材料等相互作用的所有经验。这种“经验”实质上包含了“活动”“学习经验”“学习活动”等内涵。而“经验”又分为两种情况：一是强调教育者有意识（有目的、有计划）提供的经验；二是泛指儿童习得的教育性经验，如“课程即儿童在学校之经验”等。

这种课程观认为课程即学习经验，是针对学生所学的东西而言的。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的，是其真正体验到的意义。这种观点强调了学习者的兴趣、爱好、需求和个性，重视学习者与环境的相互作用，重视教育环境的设计与组织，兼顾课程过程与结果、预期的与未预期的经验。

但这种课程观在实际活动中却带来教育过程的随意性、内容的不系统性和评价标准的不确定性。要想对学习者所得的经验进行评价，很难有一个统一的标准。所以这种课程观虽然照顾了学生的积极主动体验，把教学的出发点放在了学生身上，实现了课程本质从“物”到“人”的转变，但也把课程变得宽泛而很难把握了。

另外，还有从课程内容构成的来源及课程的社会功能出发给课程下的定义，如“课程即社会文化的再生产”“课程即社会改造”等观点。这也拓展了我们认识课程的角度与视野。

（三）课程的定义及其发展

总结以上对课程定义的描述，吸收前人的研究成果，我们把课程定义为：课程是按照一定的教育目的，在教育者有计划、有组织的指导下，受教育者与教育情境相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容。

事物是发展变化的，课程的定义也是如此。课程定义在某一时期必有其存在形式，是稳定的。但随社会的发展和人们对课程认识的深入，课程的定义又将不断丰富、完善和发展，如果认为对课程定义的探讨可以在某个早上以终极真理的形式画上句号，那是不科学的。因此，在对课程定义的探讨上，新的定义将层出不穷，但每一个新定义，都是在继承前人研究结果基础上的更进一步发展，而绝不代表课程定义的终结。

二、教学

人们对“教学”的认识也如同对课程的认识一样，既有共识也有分歧。教学是为实现学校教育的课题与目标而实施的具体活动，它既可以指日常生活中普通人员对它的理解，也指作为教育术语而使用的科学概念。不同的研究者在使用教学以及与教学相互关联的术语时，都有对教学的不同界定。

（一）教学的词源分析

1. 汉语中的“教学”词义

中国古代殷商时期的甲骨文中分别出现“教”与“学”两个字。比较甲骨文中“教”“学”两个字的构成，一般认为“教”字来源于“学”字。而把这两个字连在一起使用则最早出现在《尚书·兑命》“斆学半”（斆，xiao，同教）。据宋朝蔡沈注解：“斆，教也……始之自学，学也；终之教人，亦学也。”说明其词义只是一种教者先教后学，教中又学的单方向活动。《礼记·学记》引用它作为“教学相长”的经典依据，指出“学然后知

不足，教然后知困，知不足然后能自反，知困然后能自强也。故曰：教学相长。”在《礼记·学记》：“建国君民，教学为先”中，“教学”的含义却极为广泛，几乎是“教育”的同义语。随着社会的发展，客观上产生了有组织、有计划传递社会经验的需要，有了专门的教学活动，教学便开始有教师传授、学生学习的专门含义。这种含义最早见于宋代欧阳修所作《胡先生墓表》中：“先生之徒最盛，其在湖州学，弟子来去常数百人，各以其经相传授，其教学之法最备……”这里“教学之法”中的“教学”与我们今天的“教学”含义相接近。

2. 英语中的“教学”含义

在英语中，与教学密切相关的单词有三个，人们一般用意义接近的两个词 teaching（教学、教导）和 instruction（教、教导）来表示“教”；用 learn（学、学习）表示学。据考证，teach 与 learn 最早表达的是同样的意思，是由同一词源派生出来的，learn 与所教的内容相联系，teach 与使教学得以进行的媒介相联系。但在后来的英文教育文献中经常看到 teaching-learning 的合成形式。这种合成词的含义与我国通常所理解的教与学的“教学”相等同。

teaching 和 instruction 这两个词虽在某种意义上都表征“教”的含义，绝大多数人把它们当成同义词，可以互相代替。但在具体的使用过程中，还是把 teaching 多与教师的行为相联系，作为一种活动；而 instruction 则多与教学的情境有关，作为一种活动的过程。

美国教育学者史密斯（Smith, B. O.）把英语国家对教学（teaching）的定义做了系统整理，并把它们归为五类：传统意义上的教学，或者叫作描述性定义；教学即成功；教学是一种有意识的活动；教学是一种规范性的活动；在形成中的科学的教学概念。

（二）教学含义的规定性

通过对中西方“教学”词源的考察可以发现，教学的含义多种多样，不同的历史时期所指不尽相同，不同层次与研究领域的使用与研究，对教学的界定与规定也是各不相同的。因此，教学从其约定俗成的前科学概念到科学概念的不同层次，以及在不同领域、不同层次的使用，都应有使用者的具体规定性。我们分析如下。

1. 原始的教学含义

从字词的来源分析发现，教和学实质上是一件事情。比较研究中国古代甲骨文，教与学显然具有同源性，是对同一人类社会活动的指称。进一步分析“教”字的结构，更可看清这一点。几乎在每一种写法的“教”字里，都是首先包含了一个写法与意义最简单的“学”（爻）字，然后再添加些新笔画和部首。这种新的添加就表示了个字又增加了一些新的含义。由此，可以说“教”字来源于“学”字，或者说教的概念是在学的概念的规定性中又加上了一层规定性。

在西方，teach 与 learn 是同一词源派生出来的，关系十分密切，正如美国教育学者史密斯所说，teach（教）自古以来就同 learn（学）结下了不解之缘。因此，从词的起源上讲，教学被原始地规定到一起去了。

2. 教学即教授

在我国，19 世纪末 20 世纪初较为流行的观点便是教学即教授，意为教师的教。由于当时废除科举制度，兴办新式学校，而又苦于没有专职教师，加之受源于德国教育家赫尔

巴特（Herbart, J. F.）的教学法的影响，人们非常重视教师的“教”，“怎样教”的问题便使教学演化为“教授”。在西方，“teach”这个词，从其词源的词根上分析，也有“说明”的意思。这与我国的教学即教授、讲授有一致之处，偏重于教师教的一方。

3. 教学即教学生学

针对教学即教授的思想倾向，人们在发现“教师中心”下的教师的“教”所存在的弊端之后，领悟到教授的目的在于学生的学习，因而，教学便被强调为教学生学。这实际上是“学生中心”地位的教育观的转变。强调教源于学，教的目的是为了学生的学，这与西方“教学即成功”的教学词义有相同之处。

4. 教学即教师的教与学生的学

这种观点已普遍被人们所接受。从构成教学活动的要素而言，活动的主体是教师与学生，教师与学生以课程内容为中介，以一定的目的为追求而共同参与到同一活动中去，构成完整的教学活动，即教师的教与学生的学。教学的本质目的是为了学生的发展、学生的学习。教师的教，目的是引起学生的学以达到社会要求；学生的学，目的是在教师有意识、科学地指导下加速个体社会化的进程。因此，教师的教和学生的学是教学活动同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。

5. 教与学的理论支撑

虽然教学活动是由教和学两种活动所构成的，但其确实是可以分割出两个方面，这是为研究、认识教学活动而必需的。由此，关于教的方面就出现“教是怎样影响学的”“怎样的教才是有效的”这些教学理论和“学是怎样的学”“怎样的学才是有效的”这些学习理论。所以，关于教学理论的研究，实际上已分化为关于如何教的“教学理论”和关于如何学的“学习理论”两个方面。

（三）教学的本质含义

关于教学的定义很多，解释各异，概括说来，教学是为实现教育目的，以课程内容为中介而进行的教和学相统一的活动。在教学活动中，师生双方按照一定的目的及要求，通过各种方法进行交往、交流，使学生掌握一定的知识技能，形成完善的个性品质和思想品德，以实现人类社会发展对个体身心发展要求的统一。

1. 教学是有目的的活动

教学活动是有目的的活动，其根本目的指向学生的学习和发展。在教学活动中，教师活动的目的指向学生的发展，一切活动的进行都要建立在为学生的学习和发展服务上。尽管教师也有其他活动目的，但要通过引起学生的学习与发展而实现。学生也有各种各样的目的，但在教学活动中，其学习的出发点与归宿在个体的学习与发展上。

2. 教学活动是教与学的有机统一

教学活动包含教师的教与学生的学两个方面，它是教师的教与学生的学的有机统一。

首先，教不同于学。在教学活动中，教学是教师的主要行为，其目的是引起学生的学，并使之变得有效。为此，教师要把知识外化出来，变成学生易于接受的东西。学生的行为主要是学习，与教师的外化过程正好相反，是一个接受知识并内化、建构的过程，学是学生的主要行为。正是因为教的行为与学的行为之间的本质目的的相同性与表现形式的差异性，才使教师的教与学生的学变得有价值且能顺利进行。

其次,教与学互相依赖。教与学之间互为基础、互为方向,即教和学是同一活动的两个方面:教师的教,离不开学生的学;学生的学也离不开的教师的教。教师的教就意味着学生的学,学生的学也包含着教师的教。在教学中“教”离不开“学”,“学”也离不开“教”,它们是彼此依存,互为前提,相辅相成的。

再次,教与学是辩证有机统一的。教学永远包含教与学两个方面,但这两个方面绝不是简单的数量对比和相加,而是辩证有机地结合在一起的。只有教或只有学的片面活动,或简单意义上的二者相加是非科学的。另外,随着信息时代的到来,传统的教学方式正在发生根本性转变,教师的权威被解构,在师生共享的、丰富的网络资源面前,学生获得信息的途径已多样化,从某种意义上讲,学生也会在某些方面成为教师的“教师”,促进教师的学习。

3. 教学活动是以课程内容为中介的共同活动

课程内容是联系教师的教与学生的学的中介和纽带,没有特定活动内容材料的传输与学生自身经验的体验,教学活动将不能成为事实。因此,教学活动中,教师必须明晰学生所学的内容,并正确运用教育情境中的相关教育资源与影响。

4. 教学是科学与艺术的统一

教学是科学还是艺术?这一问题曾被长期争论着,有人认为教学是科学,有人认为教学是艺术,各据其理。实际上,教学既是科学,又是一门特殊的艺术,是科学与艺术的统一。

教学是科学,教学活动必然要按一定的规律进行。构成教学的诸种要素之间是相互作用、相互影响的,这种作用与影响是有其内部规律与必然联系的,不管人们承认与否,它都客观地存在于教学过程之中。从事教学活动的主体必须认识、把握并利用它,从而使教学活动得以顺利进行。所以,教学要建立在一定的科学基础之上。

教学是艺术,只是说教学具有艺术性,教学活动可以艺术地表现出某些方法、内容和技巧。教学可以是一种艺术化的存在形式,但又区别于其他艺术而有其独立存在的内在规定性或根本特点。

因此,教学既是科学,又是艺术,是科学与艺术的统一。一味追求教学的科学内部规律,往往会使教学活动变得呆板、机械、枯燥无味而失去教学活动的乐趣;同样,片面地把教学当成艺术表演与欣赏,就会失去对教学活动的目的性与教育性的本质追求。要克服艺术形式的表面现象,把艺术精神内化于教学活动的实践中。

第二节 学习课程与教学论的基本要求

我们不能简单地把学习过课程与教学论同真正掌握它画等号,因为学习过课程与教学论却未真正掌握的现象在现实中客观地存在着,而出现这种情况的一个重要原因就是许多课程与教学论学习者对于怎样学习这门学科缺乏足够的认识。因此,有必要从学习指导的角度,提出学习课程与教学论的基本要求,以便为学习者指明学习的方向。

一、提高认识,端正学习态度

课程与教学论是师范教育中教育类课程系列中的一门基础课程,学好这门课程是成为

一位合格教师的先决条件。教师主要从事教学工作，这是天经地义、再自然不过的事情了。近年来，随着我国基础教育课程改革的推进，教师在教育教学的各个方面拥有了更多的自主权，教师参与课程编制的空间也在扩大，课程开发逐步成为教师的分内之事。因此，要胜任这些工作，掌握课程与教学的基本知识和一般专业技能就变得十分重要和愈加迫切。

然而现实中，不少的师范生并不重视教育学类课程的学习，逃课现象屡屡发生，到毕业后才发现自己缺乏基本的教育学素养，只好再回过头去重新进行学习。出现这种现象的一个重要原因就是专业学习的认识不够。课程与教学论是专门研究课程与教学问题的学科，其中包括了有关课程与教学的基本概念、原理、价值观和方法。教师任教一门学科，必须把握课程标准，正确设置教学目标，灵活合理地运用各种教学方法。倘若教师根本不懂课程标准，甚至连基本的课程与教学概念都认识不清，对讲授法、谈话法、讨论法、陶冶法等也是一无所知，他要如何备课，如何教学？所以，严格来说，在现代社会里，一个对课程与教学论丝毫不懂的人是无法胜任教师职位的。

“态度决定一切”，学习态度直接影响着学习的兴趣和学习的效果。学习者形成了积极、乐观的学习态度，便会以饱满的热情投入课程与教学论的学习中。学习者在学习过程中有情感的投入，学习过程中有内在动力的支持，也会相应地获得积极的情感体验，从而更进一步提高自身学习的主动性和积极性。在此基础上，学习者在学习过程中便能够对认知活动进行自我监控，并做出相应的调适。表现在学习上就是不畏艰难去主动学习，并对学科的发展保持敏锐的关注。

对于课程与教学论的学习形成积极、乐观态度的前提是自信，相信自己能够学好，能够学有所得、学有所成。而要建立这种自信，不仅需要意志、毅力、克服困难的精神、良好的学习习惯，而且需要对急功近利浮躁心态的克服和不为外界环境干扰的自制。同时需要保证学习目标的确立、学习计划的设计、学习方法的使用等与自身条件相适应，因为过高过低都不利于自身的学习。只有既有余地，又达到一定的高度，学习才有意义、有效果。

二、掌握知识，提高专业技能

掌握课程与教学的基本知识是思考课程与教学问题的起点及实际进行课程与教学活动的基础。人们无论是从事课程与教学的理论研究还是实践工作，要想将工作做好，一个最基本的条件就是对自己所从事的工作有全面的认识，而要对其有所“知”，就必须认真学习其基本知识。只有掌握了课程与教学的基本知识，学习者才能了解课程与教学的历史和现在，从而从宏观上、整体上把握其概貌；也只有如此，学习者才能在建立良好知识结构的基础上对课程与教学问题形成自己独立的得体的分析和判断。而掌握学科知识的关键在于掌握学科的基本结构。所谓学科的基本结构，就是一个学科的基本概念、原理、方法和价值观念。在课程与教学论中，即是课程与教学论的有关概念、原理、方法和价值观念，它们之间相互联系，形成一个有机整体。学习课程与教学论首先要掌握的就是学科的基本结构，并将其有效地内化到自己的认知结构中。

课程与教学论的概念图是课程与教学论学科基本结构的重要组成部分，它是有关课程

与教学论概念体系化的结果。要真正掌握课程与教学论中的某个概念，就要将其放到纵横联系的概念体系中去理解，综合进行把握。同时需要注意的是，由于定义的方式与角度的不同，不同的概念有着多种多样的定义，但是无论怎样，其实质是相同的，即它们都有着相对稳定的基本内核。因此，当我们认为已经掌握了某个概念时，并不在于简单地记住其各种各样的定义，而在于把握其基本内核，领会其要义。举例来说，我们要真正掌握课程与教学这两个课程与教学论的核心概念，就要分别把握二者的基本内核，领会其要义。课程就是基于社会需要和教育规律的文化选择、重组和安排，教学就是学生传承文化并获得发展的教育途径。除此之外，还要将二者置于纵横联系的概念体系中进一步展开和丰富其内涵。之后，才有关于课程与教学概念的准确理解。

在课程与教学论中还有着一些基本的原理和价值观念。如在课程论中，社会、文化、儿童之间的关系，是核心的原理问题。传承文化精华、促进儿童发展、体现社会价值，是课程论最基本的价值主张。在教学论中，教师和学生、教学和发展的关系，是核心的原理问题。强调教学促进发展和优化师生活动，这是教学论最基本的价值主张。这些基本的原理和价值观念在不同的教育家及其著作以及各种不同的理论流派中都有所论及，虽然各有偏重，却是各种理论论争的综合成果，能够起到统帅其他学习内容的重要作用。因此，学习者在课程与教学论的学习过程不能忽视对其核心原理和价值观的把握。

在掌握学科知识的同时，要注意提高课程与教学的专业技能。课程与教学论是专门研究课程与教学问题的学科，其中除有关课程与教学的概念、原理等知识之外，还包括了许多有关专业技能的内容，如课程领域中，关于课程目标的设计、课程内容的组织、课程的评价等；教学领域中，关于备课、上课、作业的布置与批改、学业成绩的检查与评定等。课程与教学论中所提及的这些专业技能往往是对教师最基本的能力要求。因此，作为课程与教学论的学习者要明确其操作方法和具体的行动要求，在此基础上加强练习，从而为以后走上教师工作岗位打下良好的基础。

三、联系实际，注意学思结合

课程与教学论是一门实践性的学科。在课程与教学论的学习中，如果一味地看书、听课，接受书本知识，而不能联系实际，学思结合、学以致用，那么，这种学习必定是一种无效的学习。有鉴于此，我们认为，理论联系实际，方可以学有所得、学有所成。

构成课程与教学论学习内容的是课程与教学论的一般理论，它是对课程与教学认识结果的高度概括和总结，其呈现方式也相对抽象和概括。学习者在书本中接受的知识，往往是平面的、抽象的，难以内化为自身独特的知识。这就需要在认识主体和客体之间建立一个中介，这个中介就是思考和体验。通过这个中介，认识主体就能比较迅速地融入认识对象中，从物境到情境再到意境，最终有所感悟。基于此，学习者要做的就是联系实际，学思结合。

一方面，学习者要积极地运用实际经验即借助于案例、情境、个人经验等来阐释和理解有关理论。实践是理论的源泉。课程与教学的“生活世界”是课程与教学论的根基，因而也是其奥妙蕴藏的处所。加强理论学习与实际经验的结合，才能使对理论的理解更加准确和具体，促进理论在头脑中生根。如在课堂教学中，案例教学所提供的案例能够缩小教

学情境与实际生活情境的差距,学习者就可以通过其加强理论与实践的密切联系,唤起自身的情感体验,从而促进对概念和原理的把握;学习者也可以联想到自己的学习经历,许多问题理解起来就简单得多;学习者还可以自己到学校中去走一走、看一看,对于课程与教学的很多问题如小组合作学习、启发式教学、差异教学等都会有实际的认识。

另一方面,学习者要关注教育现实,运用所学的知识去分析和解决现实问题,感受理论的真正价值。理论是实践的先导,学习了理论,就不能再用自己固有的认知和常识支配自己的判断和行为。现实中出现理论与实践脱节现象的一个很重要的原因就在于课堂所学的理论没有及时应用到实践中去,随着时间的冲刷,理论难以在实践中生根发芽。所以说“纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行”,学习课程与教学论,就要学以致用。比如,要充分利用课堂教学中的问题教学。问题教学有助于学习者对一些现实问题的关注和思考,特别是问题教学的变式——研究性专题教学,可以让自己经历一次研究的体验过程,从而培养自身对课程与教学的研究意识和研究能力。在这个过程中,也能够与同学、老师进行深入探讨和交流,是理论知识运用的良好机会。又比如,我国的新课程改革如火如荼,引人注目,学习者要给予充分的关注。在学习课程与教学论时,要具体了解课程改革运动,对课程与教学改革中所涉及的课程政策的调整、课程标准的制定、课程结构的重建、课程资源的开发利用等进行深入的了解,并能够用课程与教学论的基本原理来分析课程与教学改革中遇到的各种具体问题。

四、扩大视野,拓宽学习领域

任何事物都不是静止的,发展也是课程与教学论的应有之义。其实,课程与教学论一直是发展着的,而不是僵滞、不变的。从课程与教学论的发展历程来看,课程与教学论是批判的、开放的而非完成的、封闭的理论体系。随着人们对课程与教学认识和研究的不深入,课程与教学论的有关内容也更加丰富。另外,一门学科的背后,往往涉及大量相关的知识,课程与教学论也是如此。因此,将学习课程与教学论等同于学习课程与教学论教材是错误的,只是依靠课堂和教材就想学懂学透课程与教学论这门学科也是不可能的,通过大量的课外学习来丰富和扩展课内学习是非常有必要的。有鉴于此,我们提出以下拓展知识学习的建议以供参考。

(1) 了解课程与教学的历史。明白课程与教学的演进历程,可以弥补课程与教学论具体化方面的不足,可以从历史中吸取经验教训,可以站在前人的肩膀上思考和解决问题。课程与教学论是从教育学中分化而来的,在课外学习中也要多了解教育发展的历史知识,同时也不能忽视对国内外课程与教学论现状的全面了解。

(2) 要看一些各种层次的教材以及课程与教学方面的专业书籍。课程与教学论领域中有着各种层次的课程论、教学论及课程与教学论教材,学习者在学习的过程中要加以参考。在课程与教学论的具体领域中,如教学模式、教学艺术、教学评价、课程设计、校本课程开发等,各有许多专题著作,学习者也要注意了解和翻阅。另外,对于课程与教学论理论基础学科的一些知识也要有所了解。

(3) 研读名著,整体提升自身的教育学素养。教育学名著乃是教育家们思想的结晶,具有很高的学术价值。例如夸美纽斯的《大教学论》、赫尔巴特的《普通教育学》、

杜威的《民主主义与教育》、泰勒的《课程与教学的基本原理》以及赞可夫的《教学与发展》等等都是具有里程碑意义的经典之作，值得一读。

(4) 及时了解课程与教学的最新进展，是对课堂和教材学习的丰富、深化和补充。了解课程与教学最新进展最简洁的途径就是翻阅专业杂志。专业杂志发表的各种论文一般是对某个专题比较深入的介绍和分析，其中常会出现一些新的见解。及时关注这些专业杂志有助于了解、把握学术的前沿动态。

总之，对于课程与教学论的学习，要讲求方法，但也需要发挥自身的主观能动性，不断地付出努力。“学无止境”，“活到老，学到老”，学习只有起点，没有终点。“路漫漫其修远兮”，要有“上下而求索”的意志。

第三节 课程与教学论的主要价值

概括起来，现代课程与教学论，主要有“认识”“知识”和“革新”三大价值。

一、认识价值

课程与教学论的认识价值，主要表现为认识课程与教学现象，揭示课程与教学规律和指导课程与教学实践。

(一) 认识课程与教学现象

课程与教学论认识的首要价值，是认识纷繁复杂的课程与教学现象。课程与教学现象，是课程研制与教学活动所表现出来的外部形态和联系，系其外在的与易变的方面。

在现代教育活动中，课程与教学现象分为物质性现象、活动性现象和关系性现象三个方面或层面。物质性现象，如课程计划、课程标准、课本、教学材料、教学指南、补充资料、视听教材和电子教学材料等；还有课室和实验室及其结构，教学设备及其结构和校园建筑及其结构等。活动性现象，如课程规划、教学设计、课程实施、教师考核及课程评价等；还有课堂教学活动及其结构，实验教学活动及其结构，校内外教学见习和实习及其结构和个别教学活动及其结构等。关系性现象，如内容选择与教育目的的关系，内容组织与文化结构以及学生身心发展的关系，课程研制与课程产品的关系等；教师与学生的关系，教师、教材与学生的关系，教学与文化结构的关系，教学过程与教学结果的关系以及课堂环境与学生心理的关系等。

(二) 揭示课程与教学规律

课程与教学论认识的根本价值，是揭示课程与教学规律。课程与教学规律，是课程与教学及其组成成分发展变化过程中的本质联系和必然趋势。它是内在的东西，人的感官不能触及，只有思维才能把握。

课程与教学研究本身就是人们的一种具体而多样的历史活动，所涉及的规律是丰富多彩的，其中可以区分为存在性规律与反映性规律。课程与教学规律作为一种客观存在，是内在的、不以人的认识和作用为转移的，对认识来说是终极性的，这个层次是存在性规律。而课程与教学研究，实际上仅仅是对这种存在性规律的一种反映而已。人们所“说”

的课程与教学规律，一般指的是这种反映的结果，实质上仅仅是对存在性规律的一种带有人的认识能力局限的摹写、解释和反映，并不能等同于存在性规律，只是一种反映性规律。这种反映性规律的表述，就是人们通常所说的课程与教学原理。

课程与教学原理，是人们对课程与教学及其组成成分发展变化的本质联系和必然趋势的认识和表述，构成所谓的课程与教学理论。它具有主观与客观相统一的特性，与课程和教学规律有本质区别。明确这点，就能胸怀“理论的限度”意识，不将“原理”或“理论”当“存在性规律”来吓唬和误导实践，同时清醒地认识到揭示课程与教学规律的艰难性和永恒性。

（三）指导课程与教学实践

指导课程与教学实践，是课程与教学论认识的最高价值。课程与教学实践，是人们有目的地通过改造课程材料、教育设施与教学活动来提升课程研制与教学实施质量的特殊感性活动。它往往被区分为相互联系的管理（administration）、研制（development）和应用（application）三种类型的实践。

管理实践，是指教育行政部门或学校行政部门对课程与教学过程的计划、实施和评估总结的组织行为。在我国主要表现为三个方面：对课程与教学改革的行政领导，对课程与教学材料的行政管理，对课程开发与教学实施的组织领导。研制实践，包括课程研制及教学设计，是指教育行政官员、课程与教学专家和教师等专门人员，有组织地编制课程与教学材料以及设计教学计划的实际活动。应用实践，是指学校里的教师和学生根据课程与教学计划，使用课程与教学材料进行的所有教育活动。

课程与教学领域中理论指导实践的途径，主要应当在学者主体与广大教师主体之间开辟。一是学者直接参与课程与教学管理和应用。通过这一途径，课程与教学论学者与教育管理者及教师沟通，及时传播和应用课程与教学理论于实践。二是教育管理者及教师成长为课程与教学专家。通过这一途径，教育管理者及教师学习掌握课程与教学理论，同时将自己的感性实践经验升华为课程与教学理论，使自己成为课程与教学专家，把课程与教学理论直接应用于自己的实践。三是学者与教师联合形成教育专业共同体。以课程与教学改革为契机，开展院校协作，学者与学校校长及教师结成伙伴关系，实现理论指导实践，进而创生理论与实践互动互惠的新型关系。

需要清醒地认识到，理论与实践结合的前提是掌握和创新理论。所以，实践工作者要首先认真学习和掌握已有的课程与教学论基础知识与基本原理，而理论工作者要坚守自己的理论研究岗位，努力探索、丰富进而创新课程与教学论的知识宝库。

二、知识价值

对教育学知识（pedagogical knowledge, educational knowledge）生成的探究，至今已经形成三条主要途径，即教育学知识的元分析、校本教师研究和教师教学过程中的知识增长。

（一）科学知识、哲学知识与实践知识

根据教育学知识的元研究，从古至今的教育学研究有三大活动领域，分别为教育科