

陈桂生教育学文丛

On Education: A Collection of Essays
by CHENGUISHENG

课程引论

陈桂生
——著



华东师范大学出版社

陈桂生教育学文丛

On Education: A Collection of Essays
by CHENGUISHEG

课程引论

陈桂生
——著



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程引论/陈桂生著. —上海: 华东师范大学出版社,
2018
ISBN 978-7-5675-8011-4

I. ①课… II. ①陈… III. ①课程—教学研究
IV. ①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 157433 号

课程引论

著 者 陈桂生
策划编辑 顾晓清
项目编辑 李泽坤
装帧设计 朱静蔚

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市 (邮购) 电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbbs.tmall.com>

印 刷 者 浙江临安曙光印务有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 17.5
字 数 259 千字
版 次 2019 年 1 月第 1 版
印 次 2019 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-8011-4/G·11302
定 价 49.80 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

序 课程基本理论研究旨趣^{*}

不同时代表述“教”与“学”的概念系统与语言符号，既有历史性的联系，又有历史性的变化。如欧洲大陆社会—文化中，一向采用“教学概念系统”，迄今尚未发生根本性质的变化；进入 20 世纪以后，在通用英语的社会—文化中，则逐渐形成“课程概念系统”。两套语言符号指称的对象，虽大同小异，而两种“教”与“学”概念内涵的区别，却逐渐显示出来。问题在于我国如今通用的“课程”概念与“教学”概念同别国所用的同一概念，虽含义有别，或许还未被察觉。这便成为一个很有意思的问题。

《课程引论》一书共分五编：

第Ⅰ编着重分辨“课程”与“教学”的基本概念。鉴于欧洲大陆社会—文化中一向采纳教学概念系统，时至现代，在通用英语的社会—文化中，正在逐步形成课程概念系统。然而，我国迄今不仅兼用这两套概念系统，而且所用的“课程”概念，同别国“课程”概念的内涵不尽相同。尽管这似乎只是表述概念的符号之别，且不说按我国通用语词的含义，理解别国同类对象，或者按照别国的符号，指称我国同类事物，都不免存在语义的误差，重要的是忽视课程概念系统同教学概念系统内涵的区别，遂使课程理论或教学理论有失应有的谨严。

第Ⅱ编着重揭示课程演变的轨迹。不仅了解课程的过去，有助于理解课程的现实，理解课程的历史与现实，在一定程度上也有助于把握课

^{*} 本书原为《教育实话》（华东师范大学出版社 2003 年出版），先后共印 6 次，2010 年由华东师范大学出版社印行第二版，更名《学校实话》。2012 年列入“陈桂生教育学文丛”（重印）。由于前两版收入较多教育随笔，本书第三版拟改成以课程理论著作为主的文集。故对本书第二版，经过取舍，重新加以整理，更名《课程引论》。第三版同第二版的区别，在于第二版共收入 43 篇文稿，现从中删去 22 篇，占原书 51%。从原书中保留 21 篇，新增 27 篇，共 48 篇。

程的走向。尽管不同时代、不同社会—文化中的“课程”，在总体上存在历史性的差异，如古代以书定课的文献课程、近代学科课程同现代发生的活动课程彼此间都迥然有别，其实，在课程结构中，每种选择的意义都有限。不同选择可以互相补充。故凡是经过历史检验的“课程”选择，都不致随着时代的变迁而轻易地消失。已经消失了的，有些还可能复活。例如“名著选读课程”便是“以书定课”的新形式。现代兴起的“活动课程”，至今仍不足以取代传统的“学科课程”。只是在一定时代，不同类型课程的权重不同。所以揭示课程演变的轨迹，并非怀旧而已，而是旨在开拓课程的视野。

第Ⅲ编，课程的实施。虽然其中所列篇目，多为教学概念系统中的名目。其实其中每一项实施，在具体运用中，都可能存在“教学理论”与“课程理论”价值取向的不同。本编中的各编，由于大都从《课程实话》中移入，理论层次不高，并且多有缺漏。课程实施中最为常见的“讲授”缺失，便是一例。

第Ⅳ编，课程—教学理论源流。原是为敲开“教学理论”与“课程理论”大门而写的读书笔记，并无深文大义。只因有感于“无视常理的教育”及“无视教学法则的教学”，这才借以表示“我说了，我拯救了自己的灵魂”。

第Ⅴ编，语文课程问题。我并非语文教师，只因这门课程为基础教育中的基础课程，又有感于这门课程的泛化，这才关注“语文课程究竟是怎么回事”。

总之，我既不是语文教师，又非“教学论”、“课程论”圈中的角色，只因遭遇教育学，才从旁关顾课程之类问题。

陈桂生

2016年5月1日

目 录

Contents

I 课程基本问题（上） / 1

- 一、变化中的课程—教学概念系统 / 4
- 二、涵盖“课程”成分的“教学”概念——德国“教学”概念示例 / 10
- 三、涵盖“课程”成分的“教学”概念——法国“教学”概念示例 / 13
- 四、涵盖“教学”成分的“课程”概念——英语国家的“课程”
概念示例 / 16
- 五、中国以教学内容为“课程”、以课程实施为“教学”的概念 / 18
- 六、课程—教学概念系统一元化刍议 / 20
- 七、“教养”辨析 / 22
- 八、智育缘起 / 25
- 九、智育要义 / 31

十、“以不教为教”辨析 / 33

十一、十字路口的现代教育——传统教育与现代教育之间的
纠结 / 37

II 课程基本问题（下） / 43

一、课程演变的轨迹 / 45

二、以书定课的文献课程——传统“学程”缘起 / 50

三、学科课程 / 53

四、教科书 / 55

五、劳作的教育价值的发现 / 58

附录：“家庭作业”的由来 / 61

六、活动课程 / 64

附录：英格兰艾博茨霍姆学校课程示例 / 66

七、以社会—文化为主题的核心课程 / 68

八、综合课程 / 70

九、综合实践活动课程 / 73

十、研究性课程 / 78

十一、学生经验的课程 / 84

附：“学生经验的课程”课题研究方案 / 86

十二、校定课程 / 88

十三、中国的三级课程设置（一） / 94

十四、中国的三级课程设置（二） / 102

III 课程实施 / 107

一、基础教育课程的性质 / 109

二、变化中的教与学组织的类型 / 114

后记：教与学组织类型历史性变化的再认识 / 118

三、备课 / 120

- 四、教案 / 123
- 五、教与学过程中的对话 / 127
 - 附录：教学中的“满堂问现象” / 134
- 六、背诵 / 137
- 七、复习 / 143
- 八、兴趣小组 / 145
- 九、公开课 / 148
- 十、考试 / 151
- 十一、为课堂转向喝彩——拟中学生座谈纪要 / 158

IV 课程—教学理论源流 / 163

- 一、“教学法”界定 / 164
- 二、教学法缘起 / 167
- 三、“教学形式阶段”的构想 / 174
 - 附录：赫尔巴特学派教案 / 176
- 四、传统教学的常理常法（一）——第斯多惠的总结 / 179
- 五、传统教学的常理常法（二）——斯宾塞的总结 / 182
- 六、传统教学的常理常法（三）——谢尔登的总结及奥斯韦戈运动教案示例 / 184
- 七、“新教育”研究中的问题 / 187
- 八、中国革命根据地教育中的教学法探索 / 193
- 九、从“教程”向“学程”转变的趋势 / 205
- 十、教学法的命运 / 207
 - 后记：假如“教师不懂教学法” / 209

V 语文课程问题 / 217

- 一、教育的人文精神 / 218
- 二、《文化课本》解读 / 225

- 三、我国现代小学语文课程历史的见证——吴研因《小学语文的回忆与批判》介绍 / 230
- 四、一本按照由近及远原则编写的地理教科书——苏皖边区《实用社会》课本介绍 / 233
- 五、扑朔迷离的语文课程 / 236
- 六、语文课程的笔墨官司何其多 / 238
- 七、小学语文课程留下的印象 / 243
- 八、中学语文课程留下的印象 / 247
- 九、语文课程向何处去? / 252
- 十、再说“语文课程向何处去”? / 260
- 十一、三谈“语文课程向何处去”? / 265

=I= 课程基本问题（上）

我们需要的是更好地理解我们的公立学校以及困扰着它们的具体问题。只有在这种理解之后，我们才能带着创建更好学校的信心来处理这些问题。作为一个国家，我们有能力从这种有针对性的诊断中受益，并从中引发建设性的批评。

——约翰·I·古德莱德：《一个称作学校的地方》

◎ 前言

本书第Ⅰ编中第1—6篇涉及“教学概念系统”与“课程概念系统”之间的区别与联系。这个问题之所以不容漠视，不仅由于在教学的国际比较或者课程的国际比较中，不能无视不同社会—文化中的概念系统的区别，在中西教育文化交流中，如忽视双方概念内涵的对应，势必不知所云。更重要的是尽管这两类概念系统表示的是同类的事实，由于它们之间的区别，所显示的实际上是“教”与“学”过程的重心从“教”向“学”转化的趋势。如果说教学概念系统主要是“教程”的表示，那么形成中的课程概念系统，则近于“学程”的表述。

第Ⅰ编中第7—11篇文稿，主要同教学（或课程）的价值问题相关。其中“教养”是教学概念系统中的核心价值观念，表示教与学过程中传承的客观知识（或文化）转化为学生自己的知识（或文化），所以一定社会—文化中，一代学生应有什么性质、什么程度的文化教养，是教与学过程设计的基本依据，每个学习阶段，学生从教师指导下的学习中实际上形成什么文化教养，便是衡量教与学过程成效的基本依据。课程概念系统中虽无“教养”概念，其实，课程标准、课程评价以及“学生经验的课程”，都相当于“教养”概念；反之，教学概念系统中，原先并无

“课程”一说，正由于其中早就形成“教养”概念。教育理论历史上的“形式教育”与“实质教育”之争、“文科”与“实科”之争、“普通教育”与“职业教育”之争，实际上都是教养范围内的争议。其实，我国所谓“形式教育”、“实质教育”、“普通教育”、“职业教育”，在别的社会中原来都是“教养”的称谓。其实只此一端，便值得深长思之。

无论“教学”还是“课程”，都同客观知识的传承相关，故以往常常把“教学”或“课程”归之于“智育”的实施，虽不无道理，但问题在于“智育”与“德育”、“体育”同属于近代以来以形成健全人格为旨趣的“教育”成分的划分，故教学或课程不只是“智育”实施的途径，同时也是“德育”、“体育”实施的途径，即使把教学或课程作为智育实施的途径，“智育”之“智”，或指客观知识的认知，或指智慧的形成，亦表示教学或课程的两种既有联系又有区别的价值追求。

本编涉及的，无非是常识性话题，而其中的要义未必已经成为常识。

一、变化中的课程—教学概念系统

以往历次课程设置的设计，其书面形式成果为教学计划、教学大纲、教科书。这是由于它基本上是按照学科编制课程的，属于“学科课程”编制。这种课程又称为“分科课程”。虽然后来改称“课程计划”、“课程标准”，不过，在总体上课程设置的思路未变。我国学生课业负担长期居高不下，教与学脱节，学与用脱节，实同长期未能超越传统的课程体制与课程编制的视野有密切的关系。

如果说以往历次课程改革实际上属于“教学改革”性质，那么，正在积极推行的改革，由于借鉴 20 世纪以来国际课程改革的历史经验，注重课程论专家的参与，故能寻求集中统一的分科课程以外的选择，开始进行课程行政体制改革、课程编制调整之类尝试，课程体系也将有适当变化。这种变化实质上是从“教程”意义的课程向“学程”意义课程历史性转变的开端。

什么是“教程”意义的课程，什么是“学程”意义的课程，它们之间的区别何在？这正是实现如此转变过程中有待解决的课题。

一、教程性质的教学概念系统

历史形成的教程，主要同教师组织与指导学生学习的运作程序与措施相关。在欧洲大陆社会—文化中，通常以教学论概念系统表示。其中包括两组基本概念：一组是同“教学内容”相关的概念，其中包括教学计划、学科、教学大纲与教科书；一组是同教师授业行为相关的概念，如讲授、提问、成绩考查以及教学组织形式等。教材按照学科编制，故称其为“学科教学”。

在欧洲大陆，尤其是德国、俄国“教学论概念系统”中，并无“课程”概念。因为它们另用“教养”概念表述同我国称之为“课程”相关的东西。他们的“教育学”中，“教养”是同“教育”、“教学”并列的概念（合称“教育学的三个基本概念”），并相应地建立“教养理论”、“教育理论”与“教学理论”。原先并无“课程”一说，现今受教育文化潮流影响，虽间或采

用“课程”一词，其概念系统基本上未变。

这种教程概念系统，实际上是教育行政集权制下学程运行机制的反映。其特点是：

1. 在教材与教师的关系方面，由于从教学计划、教学大纲到教科书，是在直接教学过程以外，由政府制定与审定的，教师只能忠实地按照教学大纲的规定，循教科书顺序照本宣科。这意味着教学内容主要是政府与学科专家关注的事，教师无权更动学科设置和教材，教师的任务是教学。

可见，在这种教程机制中，所谓教材，其实只是“应然的教养”，包括反映教养的一套规范和作为教材的教科书。它同客观存在的教材尤其是客观存在的教养之间存在或大或小的距离。因为即使是同一本教科书，经不同教师运用，实际成效往往相差甚大。为使“实然的教养”接近“应然的教养”，一方面通过教师培训，使教师“吃透教材”，另一方面则诉诸教学检查，导致对直接教学过程的行政干预越来越多。

2. 在教材与学生的关系方面，这种教程是按学科编制的。“学科教学”中每一门学科按学科知识的逻辑建构。学科知识固然是人类历史文化的结晶，只是这种历史经验同学生生活经验之间存在着厚厚的隔膜，同学生认知的心理逻辑不尽一致。教师即使能使学生理解这种知识形态的历史文化，也难以激发学生学习这种知识的内在需求，难以有效地训练学生的认知能力与解决实际问题的能力。

3. 在教材与社会关系方面，社会生活中每一个实际问题，都同生活情境中各种问题密切相关，而学科系统则把源于生活的各种认识成果人为地分开，以致单靠一门学科知识，不足以解决实际问题；同时，学科知识是经过不断提炼的结构化的知识系统，而社会生活总是不断变化的，故“以不变应万变”的学科知识教学，存在学与用脱节的问题。

4. 在教材与学校的关系方面，由于课程由政府制定或许可，并由教师教授，学校的任务充其量是安排周课表、配备教师与日常教学检查，故学科如何设置、教材如何选择，也不是校长需要关心的问题。

鉴于传统教程的局限日趋显示出来，同急剧变化的社会需求越来越不适应，20世纪初，理论界对传统教程进行了批判。这种批判，既从学生经验与成人经验冲突的角度说明学科课程的低效，又从传统教程与社会需求脱离的角度证明学科有一定的局限性。由此导致“课程”概念的运用，进而形成

课程概念系统。

二、学程性质的课程概念系统

“课程”一词，英语为 curriculum，原出于拉丁语 *cursum race course*，是“跑道”之义。19 世纪中叶，斯宾塞在《教育论》（1861）中，把教学内容的系统组织称为 curriculum。1880 年日本学者在翻译斯宾塞《教育论》时，从朱熹所谓“宽著期限，紧著课程”中，取“课程”一说，用“教育课程”翻译 curriculum 一词。

就“课程”一词的原义来说，以“跑道”为比喻，表示起初仍近于教学科目规范的意思。主要是把实证科学纳入教学计划。从 19 世纪与 20 世纪之交开始，从对教程的质疑和“新教育”的试验过程中，才逐渐形成“学程”性质的课程概念，其中包括有别于“学科课程”的新的课程编制，如“以儿童为中心”的“经验课程”（或称为“活动课程”），以及后来的“以问题为中心”的“核心课程”等。在此基础上逐渐形成了“课程概念系统”。

在课程概念系统中，“课程”含义不限于教学内容；教学内容也不局限于书本知识；课程编制也不局限于学科课程；在直接教与学过程以外确立的课程目标，不完全代表教与学过程中的目标；直接教与学过程以外的课程规范，称为“正式的课程”，它不足以代表事实上的课程；课程通过“指导”加以实施，实际上以“指导”概念代替“教学”概念。这样，课程就成为把成人经验转化为学生经验的过程。这个过程主要由学生在教师辅导下自我实现其经验的改造，通过课程评价衡量课程的成效。这表明，这个概念系统中“课程”的含义与教学论概念系统中“课程”的含义迥然有别。这个概念系统中的基本概念有“课程哲学”、“课程目标”、“课程标准”、“课程体制”、“课程机制”、“课程编制”、“经验课程”、“核心课程”、“教材心理化”、“指导”、“课程评价”等等，从而奠定了“课程论”的基础。

时至 20 世纪下半叶，特别是 70 年代以后，为谋求课程进一步改革，又形成许多新的课程构想，出现了不少新的课程概念。如就课程体制涉及的政府与学校之间课程行政权力的分配，提出“校定课程”概念；在课程活动运行机制方面，相对于以往的课程“目标模式”，提出课程“过程模式”；就课程与教师关系，提出“学校课程开发”、“作为研究者的教师”的口号等等，

从而使课程概念系统更加完善。

学程性质的“课程”概念，显然仍带有“跑道”的含义。由于跑道原是运动员跑步的轨道，教练员只是对运动员从旁指导，而不是教练员的跑道。相比之下，教程中的教学计划、教学大纲和教科书却是“教师的跑道”。所以“课程”概念本身，就意味着从“教程”向“学程”的转化。

正如从古代非制度化的“学程”经过漫长的岁月，才转化为制度化的“教程”一样，从现今的“教程”向“学程化教程”或“教程化学程”的转化，也将是一个历史的过程。由于学程性质的课程本身尚在形成过程中，迄今在很大程度上还属于实践中的价值取向，其中建树尚待检验。以致现今无论是教程性的课程还是学程性的课程实践，都还处在传统教育与现代教育之间的纠结中。

课程概念系统与教学概念系统，是不同国家分别采用的概念系统，也是一些国家在不同时期先后采用的概念系统。这二者，就同一概念的不同含义和不同的概念系列来说，其区别属于概念系统的区别。其实，它们之间的区别，更反映不同国家、不同时代课程价值观念的差异，反映不同教育理论的区别。

近代教学论是 19 世纪德国的产物，至少到 20 世纪上半叶为止，无论在德国，还是俄国以及东方国家（其中包括中国），大抵都采用“教学概念系统”。时至 20 世纪 60 年代，据说就连德国也出现转而采用“课程概念”的迹象，其他一些国家课程改革的动向也表明，以“课程概念系统”代替“教学概念系统”，是当代教育改革中的一种趋势。

三、中国“课程”概念问题

如上所述，世界上每个国家在一定时期只采用一种教育概念系统。或者是“教学概念系统”，或者是“课程概念系统”。唯在中国，由于长期不明这两种概念系统的区别，以致发生混淆。更由于目前正在积极推进之中的课程改革，仍不得不从国情出发，以传统的课程体制、机制、编制为基础，逐步增加新的课程要素，故更易发生概念上的混乱。

1. 由于中国原先采用的是教学概念系统，以致就连外国的某些课程新建树的名称，在翻译时也用“教学”话语表示。如把基尔帕特里克（亦译克

伯屈)的“设计方法”(课程设计方法)译为“设计教学法”,把德可乐利的“生活学校”,称为“德可乐利教学法”,把莫里森的“单元教材精习制”,称为“单元教学法”。20世纪80年代中期以后,有些大学对同一批学生开设“教学论”与“课程论”。对这两种概念系统分别加以研究。问题在于在“教学论”教材中掺杂“课程论”话语,在“课程论”教材中吸纳“教学论”话语,以表示博采众长,“反映最新研究成果”,结果往往弄巧成拙,把原本顺理成章的概念系统与话语系统搅乱。唯其在同一本书中集纳两种不同概念系统中的货色,不免冒出许多“新层面”、“新视点”、“新视角”,造成整合知识的困难。其中的下乘之作,往往使人不知所云。究其原因,在于对这两种概念系统的区别不甚明了。

2. 我国开始实施的课程改革,只是中国课程历史性变革的开端。其中引入新的课程要素,如“综合课程”(合科课程)、“综合实践课”、“研究型课程”、“学校课程”(宜称为“校定课程”)等,都只占很小的比重,而“国家课程”(“国定课程”)、“地方课程”(“地定课程”)及其中的“分科课程”,仍将是课程的主体。如此积极而审慎的决策,较为符合国情,显示我国课程改革意识的成熟。课程事实如此,课程概念、话语含义的变化,自然是漫长的过程。现实的问题是,面对一场新的课程改革,恐怕越是教学艺术成熟且有独立见解的教师,越可能产生“话不投机”的感触,以为又在玩弄什么新花招。焉知新的课程改革的举措,倒正是他们大显身手的契机。此外,在过渡时期,课程理论上新的混乱,也将难以避免。

由此可见,我国正在展开的课程改革,虽然按其措施来说,只是一场更深刻的变革的开端,无论就为数众多的校长、教师及教育行政人员来说,还是就相当多的培训这些人员的机构与培训者来说,很难说他们已经有了充分的思想准备与理论准备。

(原载《教育参考》2001年第5期)

后记

20世纪90年代末,有一次同施良方博士一道参加由教育部基础教育司召开的座谈会。那时正在酝酿新的基础教育课程改革。座谈会主要讨论基础教育课程调查提纲。会议间隙,偶然听说正在筹备成立课程论研究会,感到