

普通高等教育“十三五”规划教材



21世纪教师教育系列教材

初等教育系列

初等教育课程与教学论

罗祖兵 编著



21世纪教师教育系列教材

初等教育系列

初等教育课程与教学论

罗祖兵 编著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

初等教育课程与教学论/罗祖兵编著. —北京:北京大学出版社,2018.1

(21世纪教师教育系列教材·初等教育系列)

ISBN 978-7-301-29016-3

I. ①初… II. ①罗… III. ①初等教育—教学研究 IV. ①G62

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)303511号

- 书 名** 初等教育课程与教学论
CHUDENG JIAOYU KECHENG YU JIAOXUELUN
- 著作责任者** 罗祖兵 编著
- 策划编辑** 李淑方
- 责任编辑** 李淑方
- 标准书号** ISBN 978-7-301-29016-3
- 出版发行** 北京大学出版社
- 地 址** 北京市海淀区成府路205号 100871
- 网 址** <http://www.pup.cn> 新浪微博: @北京大学出版社
- 微信公众号** 科学与艺术之声(微信号: sartsphu)
- 电子信箱** zyl@pup.pku.edu.cn
- 电 话** 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767857
- 印 刷 者** 三河市北燕印装有限公司
- 经 销 者** 新华书店
- 787毫米×1092毫米 16开本 18.75印张 320千字
2018年1月第1版 2018年1月第1次印刷
- 定 价** 45.00元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:010-62752024 电子信箱:fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题,请与出版部联系,电话:010-62756370

作者简介

罗祖兵,教育学博士;美国新墨西哥州立大学访问学者。现为华中师范大学教育学院教授、博士生导师,华中师范大学中小学发展研究中心副主任。在《教育研究》《高等教育研究》《课程·教材·教法》《中国教育学刊》等杂志上发表学术论文 120 余篇,出版的学术专著有《课堂境遇与教学生成》等。主要研究方向为“课程与教学论”“中小学教育”等。

前 言

本书主要探讨的是课程与教学的基本理论以及初等教育(即“小学教育”)中的课程与教学问题。本书是在笔者多年教育专业本科生和小学教育专业硕士研究生的“课程与教学论”课程教学经验的基础上编撰而成的。

基于初等教育的特点和笔者的经验,在编写过程中本书力图体现如下设想:

第一,按课程与教学的实践逻辑来建构教材体系。当前,众多的“课程与教学论”教材均以“整合论”(即“课程与教学是同一件事情的两个不同方面”的观点)为指导来建构教材体系。在这些教材中,课程与教学被当作平等的、同等重要事项来对待,比如在相关教材“章”的标题中有如下的表述:“课程与教学的目标”“课程与教学的内容”“课程与教学的组织”“课程与教学的评价”等;但具体到“节”时,似乎又将课程与教学分开了,如将“课程与教学的组织”一章分为“课程的组织”和“教学的组织”两节等。而本教材采取的思路是,课程与教学的整合并不意味着非要实现课程与教学的平起平坐,或者将二者视为是同一件事,而是指要加强它们之间的内在联系。在教育实践中,尤其是在当前中国的教育实践中,绝大多数时候都还是先编制课程,然后再进行教学;在教学过程中开发课程的情况确实存在,但没有形成主流。基于这一认识,本书先讨论如何编制课程,然后讨论如何进行教学,在讨论教学时也涉及如何通过教学来开发课程的问题。

第二,注重课程与教学知识的基础性与前沿性。在本教材的撰写过程中,笔者详细地介绍了课程与教学研究的历史、著名课程与教学研究者的思想、课程与教学的基本知识等,以便让读者对“课程与教学论”这门课有一个整体的认识,为进一步的学习与研究打下扎实的基础。与此同时,本教材还尽可能地将课程与教学论领域的前沿研究推荐给读者,以开阅读者眼界,激发读者的思考。

第三,统筹课程与教学的理论性与操作性。作为未来的教师,学习“课程与教学论”的目的不仅仅在于获得知识,而在于学会课程编制和课堂教学。本教材在介绍、阐述课程与教学的基本知识的同时,非常关注相应知识、理论、思想在小学教育中的运用。在介绍每一个知识点时,都尽可能结合小学课程与教学的实际和实例来进行,力争讲清楚它们在小学教育中的体现与运用。

第四,协调课程与教学的知识性与学术性。作为教材,所呈现出来的知识都应该是共识性的。本教材亦不例外。但是,本教材在介绍“课程与教学论”领域公认的理论、思想和观点的同时,亦介绍了一些笔者对该领域相关问题的思考与研究。比如,在介绍“课程内容的选择”时,还谈到“课程内容的改造”;在介绍“课程内容的组织”时,将其进一步分为“微观组织”“中观组织”和“宏观组织”,而且还讨论了每一组织中的具体组织形式;在介绍“课堂教学的组织与实施”时,还讨论了当前比较流行的“生成性教学”等。

第五,统筹课程与教学知识的全面性与重点性。从知识学习的意义上讲,本书几乎囊括了“课程与教学论”领域所有的基础知识。在全面呈现基础知识的同时,本教材还重点介绍了其中比较重要的知识,尤其是那些影响比较大的观点、与现实联系比较紧密的理论以及对教学改革具有启发意义的思想。这样,让读者既可以全面学习“课程与教学论”的知识,又能深入思考、研究其中的一些理论与问题。

本书先由罗祖兵拟订基本框架,然后分工撰写初稿。承担初稿撰写任务的人员有:罗祖兵(导论、第一章、第三章、第六章、第八章、第九章、第十章、第十一章的第三、四节、第十三章)、余瑶(第二章)、何百杰(第四章)、周省非(第五章)、王玉芳(第七章)、秦利娟(第十一章第一、二节)、程龙(第十二章)。全书由罗祖兵完成修改与统稿。

在本书的撰写过程中,借鉴与参考了国内外不少学者的研究成果,由于篇幅所限,很多地方都没有详细注明,在此特向相关研究者表达诚挚的谢意!感谢北京大学出版社的李淑方老师,作为本书的责任编辑,李老师为本书的出版费尽心力。正是在她的鼓励与鞭策下,本书才得以顺利完稿。

由于理论水平有限,本书在内容和形式上肯定还存在不少缺憾,恳请广大读者、专家、学者以及同行给予宝贵的批评、指正,以便我们进一步改进与完善!

罗祖兵

2017年元月改稿于华中师范大学教育学院

目 录

导论 课程与教学论概述	1
第一节 课程与教学论的学科性质	1
一、课程与教学论的研究对象	1
二、课程与教学论的研究任务	3
三、课程与教学论的学科性质	4
第二节 课程论与教学论的关系	5
一、课程论与教学论关系概述	5
二、本书关于课程与教学关系的观点	7
第一章 课程与课程研究的历史	11
第一节 课程研究的历史	11
一、前科学时期	11
二、系统探究时期	21
三、独立科学时期	26
四、课程理论的多元化	29
五、中国现代的课程及其研究	37
第二节 课程的内涵	41
一、课程定义的多样性	41
二、几类典型的课程定义	44
三、课程的内涵	48
四、课程的表现形式	49
五、课程的层次	51
第二章 课程目标的确定	54
第一节 课程目标的内涵	54
一、课程目标的含义及意义	54
二、与课程目标相关的概念	56

第二节 课程目标的基本取向	58
一、普遍性目标	59
二、行为性目标	60
三、生成性目标	61
四、表现性目标	63
五、体验性目标	64
第三节 课程目标的确定	65
一、课程目标的来源	65
二、对目标进行筛选	67
第四节 课程目标的表达	69
一、普遍性目标的表达	69
二、行为性目标的表达	70
三、生成性目标的表达	72
四、表现性目标的表达	73
五、体验性目标的表达	73
第三章 课程内容的选择与改造	75
第一节 课程内容的含义及取向	75
一、课程内容的含义	75
二、课程内容的取向	77
第二节 课程内容的构成要素	80
一、课程学的研究	80
二、心理学的研究	82
第三节 课程内容选择的原则与程序	84
一、课程内容的选择原则	85
二、课程内容的选择程序	86
第四节 课程内容的改造	87
一、精减	87
二、改编	87
三、浅化	88
第四章 课程内容的组织	89
第一节 课程内容的组织及其原则	89
一、课程内容组织的概念	89
二、课程内容组织的意义	89

三、课程内容组织的原则	90
四、课程内容组织的层次	91
第二节 课程内容的微观组织	91
一、知识逻辑结构	91
二、心理逻辑结构	92
第三节 课程内容的中观组织	93
一、逻辑顺序和心理顺序	93
二、直线式组织与螺旋式组织	94
三、纵向组织与横向组织	94
第四节 课程内容的宏观组织	95
一、学科课程与活动课程	95
二、分科课程与综合课程	97
三、核心课程与边缘课程	99
四、必修课程与选修课程	100
五、显性课程与隐性课程	101
六、国家课程、地方课程与校本课程	103
七、课程体系	103
第五章 课程的实施	106
第一节 课程实施的概念及价值	106
一、课程实施的概念	106
二、课程实施的价值	107
第二节 课程实施的取向	108
一、忠实取向	109
二、相互适应取向	110
三、创生取向	111
第三节 课程实施的宏观样式：课程变革	112
一、课程变革的策略	112
二、课程变革的基本模式	113
第四节 课程实施的微观样式：教学	118
一、教学的定位	118
二、教学的意义	119
第六章 教学及教学研究的历史	121
第一节 教学研究的历史	121

一、前启蒙时期的教学思想	121
二、传统教学论的形成与发展	131
三、现代教学论的形成与发展	134
四、教学论的多元化发展	138
五、中国现代的教学论发展	144
第二节 教学的含义	148
一、对教学的已有理解	148
二、关于教学本质的争论	150
三、教学的概念	153
第七章 教学目标的确定	156
第一节 教学目标及其功能	156
一、教学目标的概念	156
二、教学目标的特征	156
三、教学目标的功能	158
第二节 教学目标的确定	158
一、研究课程标准	159
二、研究教材内容	159
三、研究学生特征	159
第三节 教学目标的陈述	160
一、教学目标表达的误区	160
二、教学目标的表达方法	161
三、教学目标的综合性表达	165
第八章 教学内容的分析与加工	167
第一节 教学内容的分析	167
一、研读教学内容	167
二、分析教学内容	169
第二节 教学内容的加工	170
一、使内涵发生变化	170
二、使结构发生变化	171
三、改变教学内容的形态	171
四、增删教学内容	172
五、替换既定的教学内容	172

第二节 教学方法的选择	222
一、教学方法的内涵	222
二、常用的教学方法及其运用	224
三、影响教学方法选择的因素	234
第三节 生成性教学及其实施	235
一、生成性教学的内涵	236
二、生成性教学的实施建议	237
三、生成性教学的样态	238
第四节 课堂的管理	241
一、课堂管理概述	241
二、创设良好的课堂环境	243
三、进行预防性管理	245
四、处理课堂问题行为	247
第十二章 教学评价的设计与实施	252
第一节 教学评价的内涵与取向	252
一、教学评价的概念	252
二、教学评价的功能	253
三、教学评价的取向	254
第二节 教学评价的类型	257
一、目标本位评价与目标游离评价	257
二、常模参照评价、标准参照评价和个体内差异评价	257
三、诊断性评价、形成性评价与总结性评价	258
四、效果评价与内在评价	259
五、鉴赏性评价与鉴定性评价	259
第三节 教学评价的内容	260
一、学生的学习效果	261
二、学生的学习过程	261
三、教师的教导效果	262
四、教师的教导过程	262
第四节 教学评价的原则与方法	263
一、教学评价的原则	263
二、教学评价的方法	265

第十三章 教学艺术及其形成	273
第一节 教学艺术的内涵与类型	273
一、教学艺术的内涵	273
二、教学艺术的分类	275
第二节 教学艺术的形成	277
一、影响教学艺术形成的因素	277
二、教学艺术的形成过程	279

导论 课程与教学论概述

学习目标

1. 了解有关课程与教学论研究对象的不同观点。
2. 理解课程与教学论的研究任务。
3. 了解课程与教学论的学科性质。
4. 了解有关课程论与教学论关系的不同观点。
5. 掌握本书关于课程论与教学论关系的观点。

“课程与教学论”是教育学的下位学科，是“课程论”与“教学论”的合称。在教育学的学科体系中，课程与教学论占据着核心地位，因为学校的主要工作就是课程与教学，培养人这一重任是借助课程与教学的工作来完成的。在某种意义上可以说，人才培养质量依赖于课程与教学的质量。因此，学好课程与教学论，对成为并成长为一名优秀的教育工作者具有重要意义。本书主要讨论课程与教学的基本原理以及初等教育课程与教学论。为了叙述的方便和表达的简洁，在各章不再冠以“初等教育”字样。

第一节 课程与教学论的学科性质

一、课程与教学论的研究对象

任何一个学科都有其特定的研究对象，研究对象的特定性决定了学科的特殊性。关于课程与教学论的研究对象，目前有三种常见的、具有代表性的观点。^① 第一，“现象说”：认为课程与教学论的研究对象就是课程与教学的现象；第二，“问题说”：认为课程与教学论的研究对象是课程与教学的问题；第三，“规律说”：认为课程与教学论的研究对象是课程与教学的规律。总体而言，支持“规律说”的学者比较多。

当然，还有学者认为，以上三种观点都过于褊狭，课程与教学论是研究课程与教学的现象和问题，并揭示课程与教学规律的一门学科。这样，课程与教学现象、课程与教学问题、课程与教学规律都成为课程与教学论的研究对象。这一观点可以称为“综合

^① 黄甫全主编. 课程与教学论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2002: 10—13.

说”。“综合说”虽然比较全面、辩证,但它没有道出新的东西,只是将已有的观点进行了简单的综合。而且,关于学科的研究对象,似乎有一个“通用公式”,那就是“ $\times\times$ 学是研究 $\times\times$ 现象与 $\times\times$ 问题,并揭示 $\times\times$ 规律的一门学科”。比如,教育学是研究教育现象与教育问题,并揭示教育规律的一门学科;经济学是研究经济现象与经济问题,并揭示经济规律的一门学科等。这样看来,“综合说”似乎没有多大意义。

那么,课程与教学论的研究对象到底是什么呢?下面笔者将对此作出说明。

(一) 课程与教学的现象

在日常的教育实践中,课程与教学的现象非常丰富。比如,在小学教育中,语文、数学课程所占的比重最大,而音乐、美术、体育所占的比重较小;有的老师课堂教学生动有趣,有的则平淡无味等。课程与教学的现象是课程与教学活动最直观的表现,是每个接触教育的人都能感知到的存在。在课程与教学的现象中,有的是积极的,有的是消极的。同时,课程与教学现象还具有随机性、分散性等特征。在教育实践中,课程与教学现象多如牛毛,但并不是所有的课程与教学现象都能进入研究者的视野,成为课程与教学论的研究对象。事实上,只有那些构成问题的现象,才成为课程与教学论的研究对象。

(二) 课程与教学的问题

课程与教学的问题通常隐藏在课程与教学现象的背后,比较难以觉察。比如在小学,语文、数学的课时比例比较大,体育、音乐、美术的课时比例比较小,反映的是学术性科目和非学术性科目的关系问题。同样,有的课堂生动有趣,有的则平淡无味,反映的是教师的教学艺术问题。通常而言,科学研究的过程是一个发现问题、解决问题的过程。从这个意义上讲,将课程与教学的问题作为课程与教学论的研究对象是合适的。然而,所有的课程与教学问题都是课程与教学论的研究对象吗?事实并非如此!课程与教学的问题又分为日常问题与科学问题、个别性的问题和普遍性的问题。只有那些带有普遍性的科学问题,才是课程与教学论的研究对象。这些问题,需要经过深入的、专业的分析与思考,才能被洞察。日常生活中所遇到的课程与教学的问题,需要经过专业的提炼与概括,才能成为课程与教学论的研究对象。

(三) 课程与教学的规律

课程与教学的规律,是课程与教学内部、课程与教学同其他因素之间的本质的、固有的联系以及必然的发展趋势。比如,在小学教育中,学术性科目和非学术性科目对学生发展都是不可或缺的,因此不存在孰轻孰重的问题。同样,生动有趣的课堂能促进学生的积极学习,对学生的发展价值较大;而平淡无味的课堂只会导致学习低效或无效学习,对学生发展的价值较小。如果说课程与教学规律是课程与教学论的研究对

象,那就说明课程与教学规律从逻辑上讲已经存在了(要不然就不能断定它有规律);而假如课程与教学的规律已经存在了,那还研究它干什么?通过研究可以发现规律,但也不可能发现不了规律,因此规律不是课程与教学论的研究对象。我们只能研究如何运用规律,而不能研究规律本身。其实,在研究之前,是否存在规律是不确定的;通过研究,能否发现规律也是不能确定的。如果说规律是研究的对象,那就等于说规律在研究之前就已经确定存在,并且一定可以被发现,这显然不合理。

综上所述,课程与教学论的研究对象只能是课程与教学的问题。对此,国内研究者基本取得了共识。有研究者明确指出,“课程与教学论的研究对象是课程与教学问题。”^①有研究者通过比较后指出,“把课程与教学论的研究对象界定为课程问题与教学问题,是国内学术界大多数人比较赞同的看法。”^②那课程与教学问题有哪些呢?概括起来,课程与教学问题有三类:一是为什么教,这涉及课程与教学的目标、价值;二是教什么,这涉及课程与教学的内容及其组织;三是如何教,这涉及教学的途径、手段与策略等。此外,还有研究者将课程与教学论的研究对象分为事实问题、价值问题和技术问题。^③事实问题主要涉及课程与教学的性质、状态与关系等;价值问题主要涉及课程与教学目标的设定、意义判断和各种可行途径之间的抉择;技术问题主要涉及课程与教学的实现形式、活动程序与操作方法。

二、课程与教学论的研究任务

课程与教学论的研究任务,是指课程与教学研究要完成的工作。它与研究对象不同但又与其有关,研究任务是指对研究对象进行研究时要完成的工作与其他事项。概而言之,课程与教学论的研究任务有三个方面:揭示课程与教学的规律、确立课程与教学的价值、优化课程与教学的技术。

(一) 揭示课程与教学的规律

通过对课程与教学问题的研究,揭示课程与教学的规律,是课程与教学论的基本研究任务,其他的研究任务都建立在这一研究任务的基础之上。现象与规律都属于事实的范畴,但现象往往带有虚假性,规律则更接近事物的真相。自古以来的教育工作者,都在有意无意地追寻着课程与教学的规律,而且发现了不少课程与教学的规律。比如,教学工作是学校的最基本、最重要的工作;课程受社会文明发展程度的制约,也受儿童心理发展水平的制约等,这些都是经过千百年的实践证实了的规律。

① 黄甫全主编.现代课程与教学论学程[M].北京:人民教育出版社,2006:13.

② 王本陆主编.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2009:4.

③ 王本陆主编.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2009:5.

（二）确立课程与教学的价值

课程与教学的价值是建立在认识规律基础上的对课程与教学工作的一种主观倾向。众所周知,课程与教学工作的根本目的是促进学生发展,然而重点是应该放在有才能的学生的发展上还是放在水平比较低的的学生的发展上,是发展学生的优势潜能还是弱势潜能,是发展学生的知识还是发展学生的能力抑或是道德品质等,涉及的都是价值问题。既然是价值,那就没有正误之分,只有大小之别。确立课程与教学的价值,就要通过结合当前中国教育实际与现状,对比国际教育发展的趋势等来进行。

（三）优化课程与教学的技术

研究课程与教学,关键在于改进课程与教学的实践,提升课程与教学的效果和质量。然而,这只能通过课程与教学的活动来实现。优化课程与教学技术,其目的就是通过改进课程与教学的实践活动来促进学生更好地发展。通过对课程与教学论的学习与研究,教师应学会如何确立与表达课程与教学的目标,如何选择课程内容,如何组织课程内容,如何加工教学内容,如何确立教学的程序,如何选择教学原则与教学方法,如何进行教学评价等,这些都是技术问题。如果课程与教学的理论不能转化成技术,那其价值也是有限的。

三、课程与教学论的学科性质

课程与教学论是一门理论性与实践性都很强的综合性学科。或者,用英国著名教育学家穆尔(T. W. Moore)的话来讲,课程与教学论属于“实践性理论”范畴。

说它理论性强,是因为经过千百年的实践与探索,人们发现并总结出不少带有规律性、原则性的东西。这些东西就是课程与教学的基本原理、价值观念和操作原则。研究者指出,理论可以分为“描述—解释”和“构想—规范”两种类型^①,而根据穆尔的观点,课程与教学论不属于这两种理论中的任何一种,它是“实践性理论”^②。实践性理论不是回答“事情的某种可能状态是这样的”,而是回答“事情的某种可能状态应该是这样的”“而且要达到某种所希望的目的”。穆尔进一步指出,“一种实践性理论必须始于目的或目标。然后人们必须假定,在既定的环境中,什么是实现这个所希望的目的的最佳手段,这种理论在于提供要达到的目的,在于建议把这些各种各样的手段作为实现目的的方式。”穆尔的观点表明,课程与教学论作为一种理论,它并不是纯粹的,而是与实践相关。既然它基于实践,它就要告诉人们从事课程与教学的依据、原则。

① 杨小微. 教学论是一门什么样的学问? [J]. 课程·教材·教法, 2002 2005(12): 14—19.

② 瞿葆奎主编. 教育学文集·教育与教育学[C]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 490.