

研究生教学用书

专业基础课系列

课程论基础

The Basis of Curriculum

赵卿敏 著

BOOKS FOR GRADUATE STUDENTS

华中科技大学出版社

南京国民政府教育部

审定高中课程标准

课程论基础

The Basis of Curriculum

高中课程标准

教育部高中课程标准

研究生教学用书
专业基础课教材

课程论基础

赵卿敏 著

华中科技大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程论基础/赵卿敏 著

武汉:华中科技大学出版社,2004 年 11 月

ISBN 7-5609-3277-0

I. 课…

Ⅱ. 赵…

Ⅲ. 课程论-研究生-教材

IV. G423

课程论基础

赵卿敏 著

责任编辑:李 琼

封面设计:潘 群

责任校对:吴 晗

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)87557437

录 排:华大图文设计室

印 刷:华中科技大学印刷厂

开本:787×960 1/16

印张:18.25

字数:330 000

版次:2004 年 11 月第 1 版

印次:2006 年 2 月第 2 次印刷

定价:26.80 元

ISBN 7-5609-3277-0/G · 564

(本书若有印装质量问题,请向出版社发行部调换)

内 容 提 要

本书内容分三大板块:上篇为课程理论的哲学理论,中篇为课程理论的心理学基础,下篇为课程理论的社会学基础。本书重点在于介绍和评议课程理论的哲学、心理学、社会学基础在 20 世纪的发展状况,作者选取 11 个学派逐一从“概况”、“主要观点”、“课程观”和“评议”四个方面加以述评。本书的宗旨是为教育学研究生学习“课程论”打下坚实的基本功。本书兼顾学术性与资料性,文字平实,语言流畅。本书主要读者群是教育类各专业研究生,也适合教育类各专业本专科大学生、教育理论工作者和关心课程理论的各类人员参考。

Abstract

This book is about the grounding cause of curriculum, including three parts—the philosophical perspective, the psychological perspective and the sociological perspective. It mainly involves in the new developments of 11 academic tribe, introducing respectively their overviews, their main points, their perspectives on curriculum and the author's comments. The aim of this book is for graduates majoring in education, and other professional personnels as well.

写在“研究生教学用书”出版15周年前夕

“接天莲叶无穷碧，映日荷花别样红。”今天，我国的教育正处在一个大发展的崭新时期，而高等教育即将跨入“大众化”的阶段，蓬蓬勃勃，生机无限。在高等教育中，研究生教育的发展尤为迅速。在盛夏已临，面对池塘中亭亭玉立的荷花，风来舞举的莲叶，我深深感到，我国研究生教育就似夏季映日的红莲，别样多姿。

党的十六大报告以空前的力度强调了“科教兴国”的发展战略，强调了教育的重大作用，强调了教育的基础性全局性先导性，强调了在社会主义建设中教育的优先发展的战略地位。从报告中，我们可以清楚看到，对高等教育而言，不仅赋予了重大的历史任务，而且更明确提出了要培养一大批拔尖创新人才。不言而喻，培养一大批拔尖创新人才的历史任务主要落在研究生教育肩上。“百年大计，教育为本；国家兴亡，人才为基。”国家之间的激烈竞争，在今天，归根结底，最关键的就是高级专门人才，特别是拔尖创新人才的竞争。由此观之，研究生教育的任务可谓重矣！重如泰山！

前事不忘，后事之师。历史经验已一而再、再而三地证明：一个国家的富强，一个民族的繁荣，最根本的是要依靠自己，要以“自力更生”为主。《国际歌》讲得十分深刻，世界上从来就没有什么救世主，只有靠自己救自己。寄希望于别人，期美好于外力，只能是一种幼稚的幻想。内因是发展的决定性的因素。当然，我们决不应该也决不可能采取“闭关锁国”，自我封闭，固步自封的方式来谋求发展，重犯历史错误。外因始终是发展的必要条件。正因为如此，我们清醒看到了，“自助者人助”，只有“自信、自尊、自主、自强”，只有独立自主，自强不息，走以“自力更生”为主的发展道路，才有可能在向世界开放中，争取到更多的朋友，争取到更多的支持，充分利用好外部的各种有利条件，来扎扎实实地而又尽可能快地发展自己。这一切的关键就在于，我们要有数量与质量足够的高级专门人才，特别是拔尖创新人才。何况，在科技高速发展与高度发达，而知识经济已初见端倪的今天，更加如此。人才，高级专门人才，拔尖创

新人才,是我们一切事业发展的基础。基础不牢,地动山摇;基础坚牢,大厦凌霄;基础不固,木凋树枯;基础深固,硕茂葱绿!

“工欲善其事,必先利其器。”自古凡事皆然,教育也不例外。教学用书是“传道授业解惑”培育人才的基本条件之一。“巧妇难为无米之炊”。特别是在今天,学科的交叉及其发展越来越多及越快,人才的知识基础及其要求越来越广及越高,因此,我一贯赞成与支持出版“研究生教学用书”,供研究生自己主动地选用。早在1990年,本套用书中的第一本即《机械工程测试·信息·信号分析》出版时,我就为此书写了个“代序”,其中提出:一个研究生应该博览群书,博采百家,思路开阔,有所创见。但这不等于他在一切方面均能如此,有所不为才能有所为。如果一个研究生的主要兴趣与工作不在某一特定方面,他也可选择一本有关这一特定方面的书作为了解与学习这方面知识的参考;如果一个研究生的主要兴趣与工作在这一特定方面,他更应选择一本有关的书作为主要的学习用书,寻觅主要学习线索,并缘此展开,博览群书。这就是我赞成要为研究生编写系列的“研究生教学用书”的原因。今天,我仍然如此来看。

还应提及一点,在教育界有人讲,要教学生“做中学”,这有道理;但须补充一句,“学中做”。既要在实践中学习,又要在学习中实践,学习与实践紧密结合,方为全面;重要的是,结合的关键在于引导学生思考,学生积极主动思考。当然,学生的层次不同,结合的方式与程度就应不同,思考的深度也应不同。对研究生特别是对博士研究生,就必须是而且也应该是“研中学,学中研”,在研究这一实践中,开动脑筋,努力学习,在学习这一过程中,开动脑筋,努力研究;甚至可以讲,研与学通过思考就是一回事了。正因为如此,“研究生教学用书”就大有英雄用武之地,供学习之用,供研究之用,供思考之用。

在此,还应进一步讲明一点。作为一个研究生,来读“研究生教学用书”中的某书或其他有关的书,有的书要精读,有的书可泛读。记住了书上的知识,明白了书上的知识,当然重要;如果能照着用,当然更重要。因为知识是基础。有知识不一定有力量,没有知识就一定没有力量,千万千万不要轻视知识。对研究生特别是博士研究生而言,最为重要的还不是知识本身这个形而下,而是以知识作为基础,努力通过某种实践,同时深入独立思考而体悟到的形而上,即《老子》所讲的不可道的“常道”,即思维能力的提高,即精神境界的升华。《周易·系辞》讲了:“形而上谓

之道,形而下谓之器。”我们的研究生要有器,要有具体的知识,要读书,这是基础;但更要有“道”,更要一般,要体悟出的形而上。《庄子·天道》讲得多么好:“书不过语。语之所贵者意也,意有所随。意之所随者,不可以言传也。”这个“意”,就是孔子所讲的“一以贯之”的“一”,就是“道”,就是形而上。它比语、比书,重要多了。要能体悟出形而上,一定要有足够数量的知识作为必不可少的基础,一定要在读书去获得知识时,整体地读,重点地读,反复地读;整体地想,重点地想,反复地想。如同韩愈在《进学解》中所讲的那样,能“提其要”,“钩其玄”,以达到南宋张孝祥所讲的“悠然心会,妙处难与君说”的体悟,化知识为己之素质,为“活水源头”。这样,就可驾驭知识,发展知识,创新知识,而不是为知识所驾驭,为知识所奴役,成为计算机的存储装置。

这套“研究生教学用书”从第一本于1990年问世以来,到明年,就经历了不平凡的15个春秋。从研究生教育开始以来,我校历届领导都十分关心研究生教育,高度重视研究生教学用书建设,亲自抓研究生教学用书建设;饮水思源,实难忘怀!“逝者如斯夫,不舍昼夜。”截至今天,“研究生教学用书”的出版已成了规模,蓬勃发展。目前已出版了用书69种,有的书发行了数万册,有22种分别获得了国家级、省部级教材奖、图书奖,有数种已为教育部列入向全国推荐的研究生教材,有20种一印再印,久销不衰。采用此书的一些兄弟院校教师纷纷来信,称赞此书为研究生培养与学科建设做出了贡献。我们深深感激这些鼓励,“衷心藏之,何日忘之?!”没有读者与专家的关爱,就没有我们“研究生教学用书”的发展。

唐代大文豪李白讲得十分正确:“人非尧舜,谁能尽善?”我始终认为,金无足赤,物无足纯,人无完人,文无完文,书无完书。“完”全了,就没有发展了,也就“完”蛋了。江泽民同志在党的十六大报告中讲得多么深刻:“实践没有止境,创新也没有止境。”他又指出,坚持“三个代表”重要思想的关键是与时俱进。这套“研究生教学用书”更不会例外。这套书如何?某本书如何?这样的或那样的错误、不妥、疏忽或不足,必然会有。但是,我们又必须积极、及时、认真而不断地加以改进,与时俱进,奋发前进。我们衷心希望与真挚感谢读者与专家不吝指教,及时批评。当局者迷,兼听则明;“嚶其鸣矣,求其友声。”这就是我们肺腑之言。当然,在这里,还应该深深感谢“研究生教学用书”的作者、审阅者、组织者(华中科

技大学研究生院的有关领导和工作人员)与出版者(华中科技大学出版社的编辑、校对及其全体同志);深深感谢对“研究生教学用书”的一切关心者与支持者,没有他们,就决不会有今天的“研究生教学用书”。

我们真挚祝愿,在我们举国上下,万众一心,在“三个代表”重要思想的指引下,努力全面建设小康社会,加速推进社会主义现代化,为实现中华民族伟大复兴,“芙蓉国里尽朝晖”这一壮丽事业中,让我们共同努力,为培养数以千万计高级专门人才、特别是一大批拔尖创新人才,完成历史赋予研究生教育的重大任务而做出应有的贡献。

谨为之序。

中国科学院院士
华中科技大学学术委员会主任
杨叔子
2003年7月于喻园

目 录

绪论	(1)
第一节 本书几个核心概念的界定	(1)
第二节 本书的结构与安排	(6)

上篇 课程理论的哲学基础

第一章 课程与哲学	(9)
第一节 课程与哲学的关系	(9)
第二节 西方哲学课程观的历史沿革	(12)
第二章 进步主义教育哲学及其课程观	(22)
第一节 进步主义教育哲学概况	(22)
第二节 进步主义的主要观点	(25)
第三节 进步主义的课程观	(34)
第四节 对进步主义教育哲学及其课程观的评议	(38)
第三章 永恒主义教育哲学及其课程观	(45)
第一节 永恒主义教育哲学概况	(45)
第二节 永恒主义的主要观点	(49)
第三节 永恒主义的课程观	(55)
第四节 对永恒主义教育哲学及其课程观的评议	(58)
第四章 要素主义教育哲学及其课程观	(65)
第一节 要素主义教育哲学概况	(65)
第二节 要素主义的主要观点	(68)
第三节 要素主义的课程观	(72)
第四节 对要素主义教育哲学及其课程观的评议	(78)
第五章 后现代课程观	(84)
第一节 后现代哲学概况	(84)
第二节 后现代教育哲学的主要观点	(93)
第三节 后现代主义的课程观	(100)
第四节 对后现代课程观的评议	(103)

中篇 课程理论的心理学基础

第六章 课程与心理学	(105)
第一节 课程与心理学的关系.....	(105)
第二节 西方古代和近代心理学的发展.....	(108)
第七章 行为主义心理学及其课程观	(116)
第一节 行为主义心理学概况.....	(116)
第二节 行为主义的主要观点.....	(121)
第三节 行为主义的课程观.....	(129)
第四节 对行为主义心理学及其课程观的评议.....	(133)
第八章 建构主义心理学及其课程观	(137)
第一节 建构主义心理学概况.....	(137)
第二节 建构主义心理学的主要观点.....	(141)
第三节 建构主义心理学的课程观.....	(147)
第四节 对建构主义心理学及其课程观的评议.....	(153)
第九章 信息加工心理学及其课程观	(157)
第一节 信息加工心理学概况.....	(157)
第二节 信息加工心理学的主要观点.....	(159)
第三节 信息加工心理学的主要研究成果.....	(167)
第四节 对信息加工心理学的评议.....	(171)
第十章 人本主义心理学及其课程观	(176)
第一节 人本主义心理学概况.....	(176)
第二节 人本主义心理学的主要观点.....	(179)
第三节 人本主义心理学的课程观.....	(186)
第四节 对人本主义心理学及其课程观的评议.....	(194)

下篇 课程理论的社会学基础

第十一章 课程与社会学	(199)
第一节 课程与社会学的关系.....	(199)
第二节 社会学及其课程观的历史沿革.....	(203)
第十二章 结构功能主义社会学及其课程观	(211)
第一节 结构功能主义社会学概况.....	(211)
第二节 结构功能主义社会学的主要观点.....	(213)
第三节 结构功能主义社会学的教育与课程观.....	(222)
第四节 对结构功能主义社会学及其课程观的评议.....	(227)

第十三章 冲突论社会学及其课程观.....	(231)
第一节 冲突论社会学概况.....	(231)
第二节 冲突论社会学的主要观点.....	(233)
第三节 冲突论社会学的教育与课程观.....	(241)
第四节 对冲突论社会学及其课程观的评议.....	(245)
第十四章 解释论社会学及其课程观.....	(250)
第一节 解释论社会学概况.....	(250)
第二节 解释论社会学的主要观点.....	(252)
第三节 解释论社会学的教育与课程观.....	(262)
第四节 对解释论社会学及其课程观的评议.....	(266)
参考文献.....	(270)

绪 论

第一节 本书几个核心概念的界定

关于“课程”和“课程论”如何界定,学界的意见很不一致。一方面,这种状况反映了课程和课程论的复杂性,正如施良方先生所说,每一种课程定义都隐含着某种哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念,由于人们关注课程问题的视角不同,因而形成了各种课程理论流派。^[1]另一方面,这种状况也说明课程理论至今还很不完善。

由于流派不同,对核心概念的界定往往是不一致的。在讨论学术问题时,对核心概念的界定可以不一致,但应把自己对核心概念的认识明确地表达出来,否则,很容易陷入各说各话,互相难以沟通的窘境。这对学术交流和学术争论是很不利的。

本书所涉及的核心概念有:课程、教学;课程论、教学论;课程论基础。

一、关于“课程”、“教学”

作为一种存在,课程与教学是不能分离的。在人类的远古时期,课程与教学也确实是不分的。但到后来,尤其是到了“现代教育”的时代,课程与教学被分离成两个领域。两者的关系成了一种线性关系。课程是学校教育的实体或内容,它规定学校“教什么”;教学是学校教育的过程或手段,它规定学校“怎样教”。课程是教学的方向或目标,是在教学过程之前和教学情境之外预先规定好了的,教学的过程就是忠实而有效地传递课程的过程,而不应当对课程做出任何变革。这样,课程与教学就被割裂开来,两者机械地、单向地、线性地发生关系。^[2]

“课程”究竟是什么呢?施良方把各种课程定义加以归类,提出以下六种类型:①课程即教学科目;②课程即有计划的教学活动;③课程即预期的学习结果;④课程即学习经验;⑤课程即社会文化的再生产;⑥课程即社会改造。^[3]而张华则提出,多种多样的课程定义大致可归为如下三类:①课程作为学科;②课程作为目标或计划;③课程作为学习者的经验或体验。^[4]“教学”究竟是什么呢?李秉德给出了如下定义:对于我们一般教育工作者来说,“教学”就是指教的人指导学的人进行学的活

动。进一步说,指的是教和学相结合或相统一的活动。他还强调说,只有教或只有学的片面活动,或者只是这两项活动的简单相加而没有什么“结合”或“统一”,都不是我们所说的严格意义的教学活动。^[5]

二、关于“课程论”、“教学论”

如何处理课程论与教学论的关系?目前在教育理论界主要有四种意见。

第一种意见:主张用“课程论”(或称“大课程论”)来统括对课程、教学的研究,把对教学的研究成果纳入课程论中。

黄甫全是持这种意见的主要代表人物。他认为,由于课程作为一种客观存在,它与教学也是不能分离的^[6]。显然,课程及其理论与教学及其理论,实际上不是、在价值追求上也不应该是相互独立和相互分离的。他反对课程论与教学论“相互独立”论。他主张用“课程论”(或称“大课程论”)来统括对课程、教学的研究,把对教学的研究成果纳入课程论中。

黄甫全所主张的“大课程观”具有以下基本内涵。

(1) 课程本质上是一种教育进程,课程作为教育进程包含了教学过程。

(2) 课程的属性和类型是多方面的,包含了学科课程与活动课程、显在课程与隐蔽课程,也就包含了课堂教学与课外教学、模仿教学与陶冶教学。

(3) 课程系统包含历时态课程要素和共时态课程要素。

(4) 课程构成是很丰富的,课程有物化构成和层次构成。在层次构成中,又进一步分为决策层次构成和运行层次构成。

(5) 教师也是课程研制者,从而构建课程包含教学的主体机制。

(6) 大课程观的核心理念是辩证整合的教育价值观念,实现这一理念的是整合课程形态。

黄甫全还提出了构建大课程论的设想^[7]。他建议,对课程理论研究所涉及的方面和获得的知识进行考察,将它们归纳、分类和整理为五个系列:①课程论基本原理系列,包括现代课程论原理、课程社会学、课程价值论、课程认识论、课程研究方法论等;②课程本体生成和实现过程系列,包括课程结构论、课程研制论、课程规划论、课程实施论、课程评价论等;③不同类型课程系列,包括文科课程论、理科课程论、活动课程论、隐蔽课程论、整合(综合)课程论等;④课程历史发展系列,包括中国课程史论、外国课程史论、比较课程论、未来课程论等;⑤不同层次和特殊类型系列,包括幼儿园课程论、大学课程论、特殊教育课程论、道德课程论等。

黄甫全的主张在中国教育理论界引起了广泛的争论。

第二种意见:主张用“教学论”(或称“大教学论”)来统括对教学、课程的研究,把对课程的研究成果纳入教学论中。

这种意见在中国长期占据主流地位。建国初期,我国全面学习和照搬前苏联经

验,在教育学领域则是全面引进前苏联教育家凯洛夫的理论。凯洛夫教育学就是把课程看做教学内容和教材,主张课程从属于教学,课程论从属于教学论的。

这种意见在中国的代表人物很多,我们仅举一例。李秉德、李定仁认为:在我国教育学中,一般认为课程就是有计划的教学内容,是一系列教学科目的集合^[8]。具体讲,就是指“教学计划”、“教学大纲”和“教科书”所规定和表述的那些教学内容。课程的定义可以这样表述: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。

那么,课程与教学之间究竟是什么关系呢?

他们认为:课程是对教学的目标、内容、活动方式和方法的规划和设计,即课程方案(或教学计划)、课程标准(或教学大纲)和教材(或教科书)中预定的教学内容、教学目标和教学活动。教学就是按照课程所提出的计划,由教师指导学生从事各种学习活动,实现课程所规定的各项教学目标的过程。课程是教学的依据,也是教学活动中一个的基本要素。

以李秉德主编、李定仁副主编的《教学论》(人民教育出版社1991年出版)为例。该书内容共有13章,分别是绪论、过程论、目的论、原则论、主体论、课程论、方法论(一)——教学方法、方法论(二)——教学组织形式、方法论(三)——教学媒体、教学环境论、反馈论(一)——教学评价、反馈论(二)——教学管理、余论——中外教学论研究及实验的现状与展望。课程论是该书的第6章,这一章内容有3节,即课程的意义、地位和历史发展,课程编制的理论与方法,我国中小学课程和教材。

近些年来,这种意见受到了越来越多的质疑和批评。且不说主张第一种意见的学者们,就是在本学派内部它也受到质疑,引起了争论。例如,2001年10月23日,中国教育学会教学论专业委员会第8次学术年会的《综述》就明确地指出:

从传统到现代,教学论经历了方法论、研究范畴以及思维方式等诸多层面的变革,但现代教学的理论基础问题仍模糊不清。

我国现行的教学论学科体系虽然越来越丰富,但没有根本上从传统的凯洛夫教学思想中挣脱出来。^[9]

这些都是很有见地的认识。

第三种意见:主张“课程论”、“教学论”独立平行。

最近几年,这种意见似乎很流行。我们举几个例子。

郝志军、高兰绪认为,我国长期受前苏联教育学模式的影响,把课程论当做教学内容而作为教学论的组成部分。这种状况,严重地限制了课程论的研究与发展^[10]。积极推进课程改革,促进其向纵深发展,已是教育学体系构建的要求和时代所需。课程论的发展特别是现代课程论研究的深度和广度,已愈来愈明显地反映出教学论的不可包容性。课程论的研究对象、概念(范畴)、相关理论及其研究方法已经确定或有突破性研究成果,它从教学论中分离出来而成为相对独立的学科跻身

于教育科学之列的条件已经具备。课程论从教学论中分离后,它与教学论交叉地并列,共同成为教育学体系的相对独立的学科。

王光明也主张,目前从科学视角看,课程论与教学论应是独立平行的两个分支。^[11]尽管课程论与教学论不同于自然科学,它们均是艺术,但同时也是科学,否则就不能称之为“论”。从科学视角来看,因为课程与教学研究对象及构筑理论体系的相关概念不相同,前者研究各种形式的课业及进程,而后者研究教与学;前者涉及课程研制、课程标准、课程管理、课程目标和课程评价等核心概念,而后者涉及教学目的、内容、方法、过程、组织形式及教学评价等核心概念。研究对象不同说明研究内容不尽相同,而概念是理论生命的细胞与构筑理论的平台,概念不同,理论肯定不同。因此,目前从科学视角看课程论与教学论应是教育科学下属的两门独立分支科学,但从学校教育实践来看,他们有共同的价值取向——服务于人的发展与传播社会的文明及促进社会的发展;在课程实施内容与教学内容等方面有“重合”及“交叉”;服务于学校教育实践的改革等方面又有“整合”;课程也可认为是学校的意图,教学是学校的实践,课程是教与学的中介,这里是“目的——手段”关系。也即“整合论”、“交叉论”与“目的——手段”论是基于学校教育实践的视角作阐释。但从科学视角来看,课程论与教学论目前应处于分化期。目前,课程论与教学论从教育学中分化出来,作为有关联的两门独立科学进行研究,有利于理论建立与发展,待这门理论均较为成熟时,可能会实现理论层次上的“整合”与“交叉”。

任长松认为:课程就是为实现一定教育目的而设计的学习者的学习方案,是预期的或期望的学习者的行动^[12]。教育者的行动我们称为教授,因此,为促进学习方案的实现而设计的教育者的行动方案,也就是教授方案。教授方案包括设置怎样的情境,提供哪些材料、工具或设备,采用什么方式(如演示、讲授、提问、引发并组织讨论等),对学生发出哪些行为以促进发生所预期的学习行为,对学生的学习结果采用怎样的评价手段等等。教学并不仅仅是教育者的教授行动,还包括学习者在教育者的促进下所开展的学习活动。因此,教学是师生相互作用(师生互动)的双边活动。它不是一个计划或方案,而是一个实际开展着的活动。

课程(学习方案)和教授方案的设计是教学的前提。教育者和学习者的变化是教学的结果。课程可以在国家、地方一级上来设计,从而形成国家的或某一地区的(如上海市的)课程计划、教学大纲,也可以在学校一级上设计本校的课程,或为某一班级设计本班的课程。因此,我们可以在国家或地方层次上考察课程的现实状况,也可以对某一学校或某一班级的课程加以考察。而教学则只在学校、在班级或小组里开展。一个人只能到某一班级或某一小组中去听课,考察某一班或某一活动小组所开展的师生互动这一教学活动,而不可能同时对整个学校、地区和国家的教学活动加以考察。

课程与教学的上述区分和关联关系,可以帮助我们对课程论与教学论的研究

范围做出大致的划分(这反过来又可以进一步促进我们对课程与教学关系的认识)。

课程论重点研究学习方案的设计、编制、管理、评价等问题(即课程设计、课程编制、课程管理、课程评价等问题),课程探究的范式以及课程哲学、课程心理学、课程社会学等方面的问题。而教学论则重点研究教授方案的设计,包括任务分析与学生分析、对教师教授行为的设计和教学管理的设计(教学设计)、教学过程中的因素分析与学业辅导(教学分析与指导)、教学评价,教学研究方法(如研究范式、模式,课堂观察技术等)以及教学哲学、教学心理学、教学社会学方面的问题。

第四种意见:主张“课程”与“教学”相互渗透融合,建构一种新的理论——“课程教学论”。

张华可以说是在中国宣传这一主张的主要代表人物。张华指出,在新的知识观的影响下,课程观也发生了相应的转变。归纳起来,这些转变体现为:

(1) 课程是一种发展的过程,而不只是特定的知识体系的载体。课程的内容不是固定不变的,在探索新知的过程中,不断地得以充实和完善,最后才形成一体化的内容。在此,内容与过程统一起来,内容不再以信息为特征,而是蕴含在信息的背景与意义之间的联系之中。过程也不仅仅以“方法”为特征,而要面向内容,不断扩展内容之间的联系。

(2) 课程是师生共同参与探求知识的过程。教师不再作为知识权威的代言人全面控制课程的组织与开展,而更多地以指导者、协调者的身份出现。学生不再是知识的被动的接受者,而成为课程发展的积极参与者,学生的感知、经验都被纳入到形成中的课程体系中。学生个体的探索和体验受到重视。

(3) 课程发展的过程具有开放性和灵活性。课程目标不再是完全预定、不可更改的,在探究过程中可以根据实际情况不断地予以调整。

(4) 课程的组织不再囿于学科界限,而向跨学科和综合化的方向发展。

(5) 从强调积累知识走向发现和创造知识。

(6) 承认和尊重人们的意见和价值观的多元性,不以权威的观点和观念控制课程,试图在各种观点、观念相互冲撞、融合的过程中寻求一致或理解。^[13]

当教育的核心由“制度课程”转变为“体验课程”的时候,当课程与教学的价值取向由“工具理性”转变为“解放理性”的时候,当课程与教学的研究不再局限于获得普遍性的、价值中立的课程开发或教学设计的程序、规则、模式,而把重心置于理解活生生的教学情境的时候,课程与教学的界限再一次模糊,二者再一次融合起来。对于这种课程与教学整合的新的理念及相应的实践形态,美国学者韦迪(R. Weade)用一个新的术语来概括,这就是“课程教学”。

“课程教学”理念的内涵可进一步解析为如下三个方面。①课程与教学过程的本质是变革;②教学作为课程开发过程;③课程作为教学事件。“课程作为教学事