

章兼中外语教育文库

英语课程 与教学论



章兼中 主编

Curriculum
and Instruction of
Teaching English
as a Foreign
Language



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

章兼中外语教育文库

英语课程 与教学论

章兼中 主编



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

英语课程与教学论/章兼中主编. —福州: 福建教育出版社, 2016.3

(章兼中外语教育文库)

ISBN 978-7-5334-6253-6

I. ①英… II. ①章… III. ①英语课—教学研究—
中小学—师资培训—教材 IV. ①G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 243297 号

章兼中外语教育文库

Yingyu Kecheng Yu Jiaoxue Lun

英语课程与教学论

章兼中 主编

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83786769 83786912

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭

印 刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 18

字 数 394 千

插 页 1

版 次 2016 年 3 月第 1 版 2016 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-6253-6

定 价 45.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。



梦 山 书 系

“梦山”位于福州城西，与西湖书院、林则徐读书处“桂斋”连襟相依，梦山沉稳、西湖灵动、桂斋儒雅。梦山集山水之气韵，得人文之雅操。福建教育出版社正坐落于西湖之畔、梦山之下，集五十余年梓行之内蕴，以“立足教育、服务社会、开智启蒙、惠泽生命”为宗旨，将教育类读物出版作为肩上重任之一，教育类读物自具一格，理论读物品韵秀出，教师专业成长读物春风化雨。

“梦”是理想、是希望，所谓“梦想成真”；“山”是丰碑，是名山事业。“积土成山，风雨兴焉”，我们希望通过点点滴滴的辛勤积累，能矗起教育的高山；希望有志于教育的专家、学者能鼓荡起教育改革的风雨。

“梦山书系”力图集教育研究之菁华，成就教育的名山事业之梦。

总序

世界是扁平的，世界是开放的，以致地球村变得愈来愈小，变得愈来愈紧凑，变得愈来愈近。当今世界是信息社会世界，是互联网世界，人们就像齐天大圣一样只需轻轻地、简单地用手指一点，世界上你所需要的相关信息就会立即呈现在你面前，任你挑选。而世界呈现的信息和互联网载体，无论是经济、政治、军事，抑或是科学、文化、教育，80%以上是用英语。因此，夯实和提高中小学英语教育教学基础的质量就显得特别重要。这个英语基础无疑能给广大学生的未来增添一种既有利于拓展视域，又能促进深化探究物质世界和精神心灵，还能提升学习、工作、专业水平的跨文化交际工具。

当今，地球村的各界人士越来越重视学习和掌握开启世界文化宝藏的金钥匙——外语，尤其重视夯实中小学外语教育的基础。根据英国文化协会对4000名英国人的调查，有四分之三的英国人不能使用世界上最重要的10种外语中的任何一种进行对话。该调查的实施者由此指出：“英国目前外语人才短缺的状况‘令人担忧’，呼吁有关政策制定部门重视外语教育，把更多的外语列入中小学的教学大纲，并把外语科目提高到和数学、科学同等重要的位置。”英国文化协会政策室主任约翰·沃恩说：“目前学校里学的外语主要是法语、西班牙语和德语。英国应该有更多的人有机会学习并使用世界上最重要的其他几种外语，特别是阿拉伯语、汉语和日语。”约翰·沃恩表示：“如果不解决外语人才短缺问题，英国将在经济和文化方面受到损害。”以上信息是英国文化协会在一份题为《英国文化协会列未来20年十大重要外语包括汉语》的报告中所述。该报告列出了未来20年对英国人来说最重要的10种外语，它们分别是：西班牙语、阿拉伯语、法语、汉语、德语、葡萄牙语、意大利语、俄语、土耳其语和日语。这一语言顺序是根据经济、地缘政治、文化、教育、海外贸易、外交、安全事务以及网络流行等多方面因素确定的。中小学教育是教育核心的核心，基础的基础；普适性的学科课堂教学是中小学教育核心的核心，基础的基础。我国基础教育早已将外语与语文、数学一起列为三大基础课程。但是，近年来在强化中华传统文化的形势下，在我国似乎呈现一股削弱和排除基础英语教育之风，这是一种十分短视之见，有悖于当今国际发展的潮流。因此，当前对提升中小学外语教育的重要性和质量问题必须引起我们特别的关注和重视。

21世纪，我们迎来了整个世界大发展、大变革、大调整的时期；迎来了我国实现中

国梦的时期；迎来了我国社会主义现代化建设改革和发展的关键时期；迎来了我国部署优先发展教育，全面提高国民素质，追求人民满意教育和建设人力资源强国的战略时期；迎来了我国教育改革又一次站在新的历史发展起点，并将提高世界上最大规模教育教学体系的质量作为核心任务的时期。在这样的大好形势下，“章兼中外语教育文库”应运而生。

外语教育的根本性质是英语素养与人文精神的协调和融合发展。中小学外语教育，尤其是入门阶段的外语教育是外语教育基础的基础，是外语教育教学的重中之重。学生只有夯实这个基础，那么他们将来无论是继续学习外语抑或是通过自学外语，他们坚实的外语高楼大厦才能拔地而起。如若他们连这个基础都不能扎实地打好，那么他们的外语高楼大厦就将成为海市蜃楼、空中楼阁。

外语教育教学过程的非线性与语言的线性特征决定了外语教育教学是一个极为复杂的网络系统。外语教育教学过程的极为复杂性表现在它既是一个外在的教育教学过程，更是一个内在的心理认知活动和发展的过程。外语教育外在的过程仅仅是显露在海面上的冰山一角，而大量内在的心理认知过程的冰山却深深地浸没在大海之中。外语教育的外在过程不仅关联到坚持全面贯彻党的教育方针，坚持走以育人为本和提高教育教学质量为重点的内涵式发展道路，也关系到根据怎样的理论，确定怎样的性质，规定怎样的教学目标，选择和组织怎样的教学内容，创设怎样的教学情境，使用怎样的信息技术，设计怎样的学与教的活动过程和环节，采用怎样的学与教的策略方法，实施怎样的测试和评价反馈手段，同时更涉及诸如怎样融合外语素养和人文精神的关系，如何协调师生主体间以外语为中介交往的关系，如何关注智力因素与非智力因素的关系，怎样融通外语知识和运用外语交际能力的关系，如何正确处理母语正迁移和负迁移的关系，如何科学安排听说读写交际活动之间的关系，怎样无缝衔接课内各环节和课外教学活动的关系以及如何解决中介语和石化现象等。至于外语教育教学认知内在化的过程，这不仅要重视学生的年龄特征、心理认知规律、已有知识和经验的基础、外语学习的心理认知加工过程、智力因素和非智力因素发展的特点、外部语言、言语和内部语言、言语转化的规律，也要关注学生有意识和无意识认知的运用、默会知识的产生和发展，同时还要关注积极思维、创造性思维和批判性思维的发展以及个性和潜能的发挥等。外语教育如果要全面、综合解决自身的这些理论与实践问题，那么首先就需实现外语教育教学理论与实践的本土化、自主化和外语学科教育知识认知化。

为了追求外语教育教学自身的价值取向，探索、研究自身客观发展的规律，实现外语教育教学理论与实践的本土化、自主化和外语学科教育知识认知化内涵式的发展，我国外语教育教学很有必要探讨、构建自身理论与实践的框架体系。外语教育理论与实践框架或模式、体系是指阐述外语教育内在的各个因素和描述各因素之间有机的联系，并给外语教育理论与实践提供一个有效指导和实施的结构框架。一种有效的外语教育教学理论与实践的框架模式，既能为外语教师提供提高研究外语教育的理论依据，又能为他们提供理论指导、教学实践模式和策略方法。过去，我国的教育研究体系基本上由两方

面的内容组成：一方面是教育的宏观理论研究，它主要研究教育的本质等一般原理，德育论、课程论、学习论和教学论等；另一方面是学科教学的微观研究，如教材、教法等。但是，教育的宏观基本理论研究常常脱离我国学科教学的实际，进行学院式的理论研究；而微观的学科教学法或教材教法，其中包括外语学科，又常常满足于教学经验的总结和教学实例的汇集。这就造成了宏观的教育基本理论与学科教学研究相互脱节。前者缺少或缺失实践的源泉，后者缺少理论的指导，因此，理论与实践都显得薄弱和苍白无力。近20多年来，随着教育科学研究的高度综合和高度分化，各学科教学的相互交叉和相互渗透也日益加剧。再由于教育的不断深化，特别是从教育体制到课程、教材、教法和评价等全面教育的迫切需要，构建和完善学科教育的理论与实践的框架体系就越发彰显其重要性。外语学科教育理论与实践框架体系的构建，不仅能促进理论与外语学科教学实践紧密联系，而且能肩负承上启下、互动、协调、生成发展的重任。一方面，外语教育实践是外语教育发展的根本源泉和基石，外语教育理论、教学模式是由丰富的外语教育实践升华而来。如果外语学科教学实践研究成果薄弱，外语教育基本理论与实践的模式也难以发展和提升。另一方面，如果缺少外语教育理论与实践框架体系的引领和理论、模式的指导，就会导致外语教师和研究工作者不明方向、盲目实践，或目光短浅、视角狭窄、策略方法贫乏，长期停留在收集具体方法、总结实例和描述经验的基础之上，大多成为低层次的重复、费时、低效或无效的实践操作。本文库立足于我国特定社会文化情境的国情，特别是紧密结合我国外语课堂教学和60多年来外语教育的理论与实践，在总结实验研究的成果和吸取国外研究外语教育理论与实践框架体系的基础上，探讨、构建我国外语教育理论与实践的框架体系。从20世纪80年代起，国际上外语教育专家提出了很多关于外语教育理论与实践框架或模式体系，诸如Campbell, R. N.的第二语言教育理论与实践之间关系的语言教育理论模式，Spolsky, B.的教育语言模式，Ingram, S. R.的语言教学实践的发展模式，Brumfit, C. J.的中学英语作为第二语言教学法课程的理论模式，Mackey, W. F.的语言学习、教学和政策相互作用模式，Stevens, P. D.语言学习/语言教学过程的理论模式和Stern, H. H.的第二语言教学理论一般模式等。这些理论与实践模式基本上可划分成三大层次的框架模式体系。我们认为，构建我国外语教育理论与实践框架体系可分成四个层次或侧面：第一层次为外语教学实践层次；第二层次为外语教学模式论层次；第三层次为外语教育学、外语教育心理学等应用性学科理论层次；第四层次为相关学科理论和国家政策层次。

我国中小学英语教育作为学校开设的一门基础外语课程，客观上存在着一个瓶颈，这就是学生学习英语时，缺少真实的英语社会文化情境。而作为学校的一门外语课程，各个国家都是在各自特定的社会文化情境中开设的，都具有鲜明的本土化的特征。因此，这不仅是在我国，在国际上很多国家也都是如此，缺失真实情境的外语学习是一门极为复杂和难以获得成效的课程。为此，外语教育教学需要探索、改革，而探索、改革需要继承、创新，继承、创新则需要了解过去、把握现状和瞻望未来。诚然，外语教育改革需要着力深刻理解、正确把握和合理解决两个最为核心的问题：一是什么是语言，什么

是语言的本质特征?语言是一种习惯体系,还是一种受规则支配的体系?或是两者兼而有之,但以何者为主,学习外语的目标是把握语言结构、规则体系,还是作为跨文化交际工具使用外语交流信息?或是两者兼而有之,但以何者为聚焦点?二是外语是怎样学会的,什么是外语学习和学习外语的本质特征?学习外语的过程是“刺激—反应—强化”习惯养成的过程,还是以积极思维为基础的创造性心理认知过程?简言之,外语教育是建立在哲学的理性主义基础之上,还是建立在经验主义基础之上?或两者兼而有之,但以何者为牵引的“牛鼻子”?由于对上述两个核心问题存在着不同理论与实践的理解和把握,外语教育教学就划分成截然不同的两大学派:一派是以经验主义为理论基础的习惯养成理论,另一派是以理性主义为理论基础的认知学习理论。对在如何解释和实际把握这两个核心问题上,自20世纪50年代下半期起至今,编者自始至终明确、坚定地主张:一是外语教育既要把握外语结构和规则体系,更要运用外语作为跨文化交际工具,并以发展运用外语做事作为聚焦点,而把握外语结构、规则体系则是为使用外语交流思想情感服务。二是外语学习过程既是一个“刺激—反应—强化”的过程,更是一个以加强积极思维活动的心理认知、创造性运用外语交流信息的过程;“刺激—反应—强化”是手段,认知、创新为跨文化交际运用外语既是目标,又是手段,手段需为目标服务。

据此,本套外语教育文库根据外语教育理论与实践框架体系编写的过程中始终贯彻以下指导思想:一是体现辩证唯物观、语言哲学、心理学、语言学、教育学和积极有效“学习—习得”论等理论的精髓,并遵循国家有关教育政策,深化外语课程和教学改革,创新教学观念、教学内容、教学方法,积极有效提高学生学习能力、实践能力、创新思维能力和批判性思维能力,促进学生素质全面发展,提升教师自我选择符合学习规律的策略与方法,构建中国特色社会主义现代外语教育体系。二是立足我国社会主义初级阶段社会文化情境的基本国情,植根于我国外语教育教学和实验的土壤,充分发扬中华民族优良社会文化教育传统的主体性,坚持继承我国外语教学的优良传统,实现古今、中外和历史、理论、现状的合璧、贯通和融合。三是充分关注当下我国社会、外语教育教学政策改革和师生发展的需求。四是坚持外语教育教学、科研、实验相结合,以课堂教学为中心,在课堂教学实验和实践基础上提升理论。五是坚持发扬外语教育正面经验与接受反面教训相结合,客观介绍国内外外语教学的各种流派、观点,树立外语教育教学的科学发展观。六是着眼于作为理论与实践相结合的专著,并能作为高等师范教育院系、教师职后进修、培训的教材,内容力求全面、新颖、富有启发性,文字通畅,图表形象直观,可读性和操作性强。

文库包括七本书,其主要内容如下:

1.《国外外语教学法主要流派》自1982年第一版出版至今已三十余年,原是教育部高校外语教材编审委员会俄语编审组聘请全国8位英、俄语教育专家审稿通过,并作为高等师范院校外语专业教学用的教材。这是我国第一本系统阐述和详细论述国外外语教学法主要流派的专著,也是国际上较早出版和早于我国引进的两本有关外语教学法流派的原版书。本书在原有基础上作了较大的修改和补充。本书遵循各个流派不断相互继承、

修正和发展的历史轨迹,客观、翔实、系统、有重点地介绍和评析 25 个(含综合法)国外外语教学法的主要流派。每个流派均按以下几个方面论述:概念、产生的时代背景、理论基础、基本教学目标和内容、教学原则或特征(师生关系作为原则的第一条)、教学过程与教学设计案例和评价,最后阐述外语教学法的发展趋势。另外,每章设计有小结、思考题和参考文献。

2.《外语教学心理学》原由安徽教育出版社于 1986 年出版。这是我国第一本有关外语教学心理学的著作,《心理学词典》对该书有所介绍。该书出版至今已接近三十年。本书共 14 章,论述外语教学心理学、学习论、外语教学法的心理学理论基础,外语课堂教学、师生主体间以外语为中介的交往活动,外语教学目标、过程、环节,学生和教师的心理特征,优秀外语课堂教学和优秀外语教师的特征;分析外语教学中的智力发展、外语记忆、识记、保持和遗忘、再认和回忆、外语与思维的关系以及阐释言语交际过程的心理分析,恰当安排听说读写教学顺序和听说读写能力、语音、词汇、语法知识的教学认知心理活动。

3.《外语教育学》自 1992 年 11 月第一版出版至今已二十年有余,曾获得华东地区优秀著作二等奖。全书共 12 章,论述外语教育学的价值取向与理论模式、我国外语教育学的发展、理论基础、课程设置、课程标准与教材设计、外语教学大纲与课程标准、教材的对比分析和 21 世纪国外基础英语教材简介;阐明两种总目标观的内涵、教学过程、课堂教学设计与评析、原则和语音、词汇、语法知识与听说读写能力的培养以及现代教育技术的运用、课外活动、教学评价和外语教育科研方法。

4.《小学英语教育学》自 1996 年第一版出版至今已近二十年,是我国第一本有关小学英语教育学的专著,曾获得中国教育学会优秀书籍一等奖。本书论述小学英语教育学的形成、性质、研究对象,师生关系、英语教学的理论基础,课程设置、课程标准、教材、总目标、原则、过程、课堂教学、学习模式和直接拼音教学法体系以及听说读写能力培养,语音、词汇、语法知识的传授与操练,计算机网络等直观手段、考试与评价、课外活动和教学研究方法等。

5.《英语教学模式论》是国家基础教育实验中心外语教育研究中心于 1999 年~2000 年立项的重点课题,并以专著成果通过该中心验收。本书在原验收专著的基础上作了进一步修改。本书主要着力点是在英语教学实验和实践基础上,经理论升华阐明英语教学模式理论与实践;阐述外语教育四大层次理论与实践框架模式,一般教学模式与英语教学模式、英语陈述性知识的形成与获得模式、英语程序性知识的生成与获得模式和英语研究性学习模式。

6.《英语课程与教学论》是 21 世纪初国家基础教育实验中心外语教育研究中心立项的重点课题,著作成果已经通过中心验收。本书在原有著作基础上作了进一步修改。本书着力探讨英语课程与教学论、课程与教学、课程论与教学论的关系和理论基础;介绍当代欧洲、美国、日本和中国外语课程标准发展的历程、英语课程标准、课程实施,课堂教学的本质特征,陈述性知识和程序性知识教学及其案例与分析;论述外语教育技术

的有效选用和英语课程与教学课题研究、课程资源建设,课程与教学、课程与教材、教师发展、学生全面发展的评价以及英语课程与教师发展、英语教师的基本素养、新技术教学环境下的英语教师发展等。

7.《英语十字教学法体系》又称“五因素教学法”或“积极有效教学法”。这是集作者50多年外语教育教学和实验理论与实践经验的结晶及其从重点学校到农村非重点薄弱学校、从有效教学法至积极有效教学法的发展历程。本书着力阐述十字教学法体系的概念、产生的历史渊源以及情境、情意、结构、交际、策略的概念和内涵。本书最后附有几篇关于十字教学法的案例和实验报告实证。

众多长期从事外语教育专业且富有研究成果的教授、博士、教授级教师、特级教师和名师参与了文库编写提纲的讨论和编写工作,他们是蒋楠、刘骏、舒运祥、吕良环、刘学惠、顾士才、夏侯富生、周建英、刘鼎立、张英、龚海平、徐志萍、陈仕清、肖建芳、石锡伍、裴栓保、俞红珍、程林、方守江、陈宁、郭宝仙、董蕾莉、黄如英、刘应亮、陈平、励园光、黄小燕、沈海芹、刘婷、陈安萍、王勇、顾宏、曹晓红、曾慧芳和福建教育出版社的林琳。对他们的大力支持和帮助,编者表示衷心感谢。

值此文库出版之际,谨以此献给并怀念我的父母亲章润霖和钱祥珍,以及在外语教育教学研究领域中共同勤恳耕耘过的前辈、同辈和下一辈富有杰出贡献的同行:华东师大的梁达、吴棠、李震雷,北京师大的李庭乡、马俊明、胡春桐、王维镛,西南师大的张正东,东北师大的王武军,黑龙江大学的俞约法,华中师大的吴再兴、龚正民,广西师大的王才仁以及江苏的胡维谷、上海的陈少敏、凌贤骅、张根荣等。与此同时,我们也怀念他们在创建和发展我国中小学外语教育研究会和华东、华北、东北、西南、西北、华中地区外语教学法研究会,并深入讨论、探讨和发展我国外语教学法体系中所作出的巨大努力和贡献。

文库期盼能为基础外语教育教师和外语教学工作者研究、探讨、创新符合我国社会文化情境的外语教育理论与实践框架和外语教学法体系,为实现外语教育教学内涵式发展的战略转变,特别是对提高外语课堂教学质量提供有意义的参考。由于编者的水平有限,文库编写的问题和错误在所难免,恳请读者提供宝贵意见和建议以作修正,不胜感谢。

章兼中

2015年11月30日

于上海华东师范大学丽娃河畔

目 录 CONTENTS

第一章 英语课程与教学论 / 001

第一节 课程与教学的概念 / 001

第二节 课程与教学的关系 / 006

第三节 课程论与教学论 / 009

第二章 英语课程的理论基础 / 013

第一节 英语课程的哲学理论基础 / 013

第二节 英语课程的语言学理论基础 / 023

第三节 英语课程的心理学理论基础 / 035

第三章 当代外语课程标准发展的历程 / 047

第一节 当代欧洲外语课程标准发展的历程 / 047

第二节 当代美国外语课程标准发展的历程 / 057

第三节 当代日本外语课程标准发展的历程 / 066

第四节 当代中国外语课程标准发展的历程 / 078

第四章 英语课程标准制定的原理 / 091

第一节 英语课程标准的概念和制定的准则 / 091

第二节 英语课程的性质和目标 / 095

第三节 英语课程的内容 / 111

第四节 英语课程的结构 / 116

第五章 英语课程的实施 / 138

第一节 课堂教学的本质特征 / 138

第二节 陈述性知识的教学 / 143

第三节 程序性知识的教学 / 157

第四节 陈述性和程序性知识教学的案例与分析 / 169

第五节 教育技术的有效选用 / 181

第六章 英语课程的资源建设 / 186

第一节 课程资源 / 186

第二节 学校课程资源建设的维度 / 187

第三节 社会资源建设 / 192

第四节 网络资源 / 197

第七章 英语课程与教学的评价 / 202

第一节 推动课程与教材发展的评价 / 204

第二节 推动教师发展的评价 / 214

第三节 推动学生全面发展的评价 / 223

第八章 英语课程与教师发展 / 239

第一节 英语教师的基本素养 / 239

第二节 新技术教学环境下的英语教师发展 / 256

后记 / 270

参考文献 / 271

第一章 英语课程与教学论

第一节 课程与教学的概念

要探讨英语课程与教学论,必须对“课程”与“教学”这两个概念有一个基本认识。

一、课程的涵义

课程是教育领域中涵义最复杂、歧义最多的概念之一。不同的人,在不同时代、不同实践背景中对课程涵义的理解是不同的。

(一) 课程概念的词源分析

从词源的角度来分析课程概念,我们可以更深入地把握其内涵及发展。据考,“课程”一词在我国始见于唐代。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之”句作疏:“以教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”“课程”一词在这里的意思为“寝庙”,用来比喻“伟业”。南宋朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作工夫”等。这里的“课程”是指功课及其进程,这与现在很多人对课程的理解较为相似。

在西方,较早使用“课程”这一术语的是17世纪捷克著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)。夸美纽斯从泛智论立场出发,要求“把一切知识教给一切人”,开设包括语言、自然科学和社会科学在内的百科全书式课程。英语中的“课程”(curriculum)一词是从拉丁语currere一词派生出来的,意为“跑马道”,指赛马场上的跑道,转义作为教育上的术语,意味着学习者的路线、学习的进程(course of study),简称学程。在英语国家,英国实证主义哲学家斯宾塞(H. Spencer)在其名著《什么知识最有价值》一文中最早使用“课程”一词。斯宾塞与夸美纽斯都把“课程”理解为知识或学科。之后,课程这一概念被西方教育者所普遍采用。

(二) 常见的课程定义

有关“课程”的定义可谓五花八门,因而多年来教育与课程理论工作者对此从未达成共识。1973年,鲁尔(Rule)发现,有关“课程”的定义已经多达119个。在这以后,仍然有许多学者不断地给“课程”下新的定义。这些定义大致可分为以下几种:

1. 课程即科目

把课程等同于教师所教和学生所学的学科或科目,看作是学校课程表上的科目或科

目的总和,是古今中外普遍存在的一种认识。例如,《辞海·教育心理分册》对课程的界定是,“教学的科目。可以指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目”。《中国大百科全书·教育》也将课程定义为“所有学科的总和”,从这一意义上,我国古代的“六艺”、欧洲中世纪的“七艺”都是历史上重要的课程。

这种观点强调,学校教育要向学生传递系统的学科知识。因此,要精心选择和安排系统知识的学习,而学生则要掌握“教程”规定的内容。

这种观点有利于学生掌握系统的知识和学科体系,但是它侧重知识本身的重要性和系统性,忽视了对学生的心智和个性发展、情感陶冶等方面有意义的课程资源,对学生的经验、兴趣爱好重视不够。而且,它在一定程度上把学习内容与学习过程割裂开来。

2. 课程即目标或结果

课程即目标,将课程看作是教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。持这种观点者重视教育的计划性,认为课程目标是一系列教学活动的核心,课程事先应确定一套有结构、有序列的学习目标,然后围绕目标选择和组织经验,开展教学并进行评价。博比特(F. Bobbitt)、泰勒(R. Tyler)、加涅(R. M. Gagne)等著名学者都持这种观点。泰勒根据“八年研究”的结果,在他的著作中系统阐述了“课程即目标”的概念,并提出了著名的目标模式。

“课程即目标”的概念操作性较强,对课程理论和实践产生了深刻的影响。但它侧重教育的预先计划性,容易忽视教育情景的动态变化,也容易忽视目标之外的有价值的非预期结果。

3. 课程即计划

这种观点把课程看作是教育计划或教学计划,计划中包括了教育教学目标、内容、活动和评价等。例如,钟启泉教授在《现代课程论》一书中认为,“课程是旨在遵照教育目的,指导学生的学习活动,由学校有计划、有组织地编制的教育内容。从学校的教育计划这个侧面出发,也可以归纳成这样一个定义:旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所实施的,施加教育影响的计划。”

将课程看作是计划,强调了课程的目的性和计划性,有可能忽视教学过程中具体教育环境的变化。

4. 课程即学习者的经验或体验

这种课程观点将课程看作是学习者在教师指导下所获得的全部经验或体验,以及学生自我获得的经验或体验。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的,是学生真正体验到的意义。与前面几种观点不同的是,这种观点将学生的直接经验置于课程的中心位置,重视其兴趣、爱好、需求和个性,消除了课程中“见物不见人”的倾向,重视学生与周围环境的互动,重视教学环境的设计与组织。它兼顾了课程过程与结果,预期的和非预期的经验。

美国著名教育家杜威(J. Dewey)是课程经验或体验观念的主要倡导者。杜威的进步

主义教育思想强调儿童的兴趣、需要和个性,主张把课程视为儿童在教师指导下获得的经验。受杜威的影响,许多人持这一观点。

重视儿童兴趣爱好,往往难以兼顾知识的系统性和条理性,因而这种观点倾向于忽略系统知识在儿童发展中的意义。

(三) 新近的观点

1. 过程化的课程观

如前所述,对课程概念的理解总是与一定的时代、实践背景、价值取向和哲学假设相联系。20世纪70年代,美国兴起的“概念重建主义课程范式”,对课程进行了重新诠释。概念重建主义者认为,以往的课程观把课程看作是事先确定的目标、内容、计划等,强调统一性,强调对知识的服从和机械记忆,不鼓励批判精神,导致学生目光短浅、视野狭窄等。实际上,课程不是预先设计的一成不变的文本,课程目标也不是预先设定的,而是形成性、创造性、动态变化的,课程是开放的、动态的、过程性的,是在教学过程中通过教师、学生与情境的交互作用形成的。因此,我们应该重新思考和构建课程的本质。

“概念重建主义”的核心是追求“解放理性”和权利赋予。它把课程看作是动态的、过程性的,意味着重视师生在构建课程中的意义,强调教师与学生能够自主地从事课程创造,在不断的自我反思和彼此交往的过程中达到自由与解放。

受“概念重建主义课程范式”思潮的影响,许多课程学者对课程(curriculum)的词源currere表现出浓厚兴趣,因为currere原意指“跑的过程与经历”,它可以把课程的含义表征为学生与教师在教育过程中的鲜活的经验和体验。与名词的“课程”(curriculum)相比,currere是“过程课程”。也就是说,课程概念的理解由过去重视静态的目标、内容和计划,转向开始重视动态的课程过程,由强调“跑道”的内容转到“跑的过程”。

2. 强调隐性课程的价值

显性课程,是指学校有计划地组织、实施的正式课程或官方课程。这一直是人们关注的焦点。隐性课程是指教育环境对人的潜移默化的影响,即学生在学习环境中无意识获得的知识、情感、态度、价值观及社会规范等。英语学习中,学校的英语学习氛围、校园英语环境、师生关系等都对学生英语运用能力和个性发展起着潜移默化的影响,都属于隐性英语课程。我国学生的英语学习是外语学习,缺乏自然的英语环境,因此,除了学校的显性课程,积极利用隐性课程具有积极意义。

上面介绍了一种常见的对课程内涵的理解,以及新近的课程观点。从我国实际情况看,由于种种原因,英语教师普遍持静态的课程观,把课程看作事先明确规定的外在于教学过程的东西,如课程文件、教材等,对课程过程、隐性课程的重视不够。

我国第八次基础教育英语课程改革在一定程度上体现了过程化的课程观,倡导教师积极开发和利用各种课程资源,这些都有利于丰富和更新教师对课程概念的认识。这次课程改革中,国家英语课程标准采用整体设计、灵活开放的分级目标体系,规定了从小学到高中毕业学生要达到的共同基本要求,形成了一共包括九个级别的要求的目标体系。

而分级目标要求与基础教育阶段的年级不完全对应,各地可以根据国家课程三级管理的有关规定,根据当地的条件和需要,适当调整相应学段英语课程的目标。也就是说,课程标准只是规定了应达到的阶段性目标,而对何时达到构成阶段目标的分目标、用什么素材达到目标未作严格的规定和统一的要求,对知识点的先后顺序,即先学什么,后学什么也未作严格的规定和统一的要求。同时,课程标准还明确指出,教师应该根据课程标准、教学实际情况,创造性使用英语教材。从英语课程标准的上述内容可以看出,新课程已经超越了对课程的静态描述,认识到了课程的动态生成的特点,认可了教师在具体教育情境中的课程调适作用。此外,提倡课程标准,积极开发和利用教材以外的课程资源,改变学生学习方式,这些对于积极利用隐性课程都有积极意义。

二、教学的概念

教学作为一种活动,贯穿于人类社会的产生和发展过程中。其实早在原始社会它就已经存在了。不过,原始社会的教学还仅是融于日常生活之中,与生活本身是一回事,并非作为一种独立的形态存在。它与“传授”“教授”“引导”“示范”等内涵相似。

(一) 教学概念的词源分析

从词源的角度来考证教学的内涵,有助于我们更深入地把握教学的产生与发展历程。尽管“教学”在我国出现的时间要早于“课程”,但最初并没有“教学”一词,只有“教”和“学”二字。“教学”二字连用最早是在《书·商书·说命下》:“斆学半”(斆,音 xiào,指教)。据宋朝蔡沈的注释:“斆,教也……始之自学,学也;终之教人,亦学也。”说明其词义指的是教师先学后教,在教的过程中又在学的单向的活动,即强调“学”的活动。教学包含“教与学”双向活动的涵义始于《学记》提出“教学相长”之后。《学记》指出,“学然后知不足,教然后知困,知不足然后能自反也,知困然后能自强也。故曰:教学相长也。”自唐至清的学者多认为,“斆”与“学”二字既有区别,又有联系。

需要注意的是,由于当时的教育活动形式比较单一,“教学”一词的外延极广,几乎等同于全部的教学活动。教学可以说是教育的同义词。真正将“教学”理解为教师的“教”和学生的“学”,最早是在宋代欧阳修为胡瑗先生所作的墓表中:“先生之徒最盛,其在湖州学,弟子来去常有数百人,各以其经传相传授,一起教学之法最备……”这里,教学之法中的“教学”与我们今天的“教学”涵义相近。

在英文中,人们一般用 teaching 和 instruction 这两个意义相近的词表示“教”,其基本涵义是教给人以知识、教人做事,而用 learning 表示“学”。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,最早时可以通用。teaching 和 instruction 两个词绝大多数情况下可以相互替换,但在具体的使用过程中,前者多与教师的行为相联系,作为一种活动;而后者则多与教学的情境有关,作为一种活动的过程。

（二）对教学概念的几种理解

人们从不同角度理解教学的涵义，因而关于“教学”的定义也存在着不同的认识。

1. 教学即教授

从汉字的词源来看，“教”和“教学”两个词有着不同的解释。但是在我国教育话语中，人们往往习惯于从教师、教育者的角度理解教学概念，把“教学”理解为“教”，因而“教学论”似乎就是“教论”。近代班级授课制的出现是导致对教学涵义的理解由最初的“学”转向“教”的重要原因。

2. 教学即学生的学

有人侧重从学生“学”的角度界定教学，认为教学就是学生在教师指导下，在掌握知识过程中发展能力的活动。学生在学习之后，增强一定的品德。

3. 教学即教师的教与学生的学

这一理解认为，教学即为教师教和学生学的活动。教师与学生以课程内容为中介，为了一定的目的共同参与到同一活动中。教学既包括教，也包括学，教师的教与学生的学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。教学的根本目的是促进学生的发展。可见，这种观点是对单一的“教”和“学”观点的超越。

4. 教学即教师教学生学

有人侧重从教师指导学生“学”的角度界定教学，认为教学就是教的人指导学的人学习的活动。这一种定义特别强调教学是教会学生学习的过程，重视学生学习的能力、方法等，强调教学中教与学的关系是教师“教学生学”，而不是并列的“教师教和学生学”。

（三）教学的本质涵义

1. 教学是有明确目的的活动

教学活动是有目的的活动。其根本目的在于使学生获得知识、技能和身心等多方面的发展。教学活动中，教师和学生按照一定的目的和要求，以课程内容为中介，通过各种方法进行交流、交往，从而促进学生的发展。

2. 教学是教师教和学生学的统一活动

前文介绍了从不同角度对“教学”涵义的不同认识。其实，不管从哪个角度认识教学，都不能否认，教学过程中“教”与“学”总是相互联系、彼此制约的，教师的教和学生的学是同一过程的两个方面，两者互相依赖，不可分割地联系着。在课堂教学情境中，教师的教离不开学生的学；学生的学也离不开教师的教。正如市场中的买卖活动，不存在“没有买的卖”，也不存在“没有卖的买”。一句话，教学是教师教和学生学的统一活动，他们是互为前提，相互依存，相辅相成的。国内多数有影响的对“教学”的界定都反映了这一观点。如《中国大百科全书·教育》指出，“教学是教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的有计划的指导下，积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能，发展能力，增强体质，并形成一定的思想品德。”王策三在《教学论稿》中说，“所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定