



经教育部师范教育司组织专家审定
高等院校小学教育专业教材

小学课程 设计与实施

主 编◎司成勇

副主编◎段兆兵 李尚卫



华东师范大学出版社

小学课程设计与实施

主 编 司成勇

副主编 段兆兵 李尚卫

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

小学课程设计与实施/司成勇主编. —上海:华东师范大学出版社, 2012. 10

高等院校小学教育专业教材
ISBN 978-7-5617-9984-0

I. ①小… II. ①司… III. ①课程设计—教学研究—高等学校—教材②课程设计—教学研究—小学
IV. ①G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 245910 号

小学课程设计与实施

主 编 司成勇
策划编辑 朱建宝
审读编辑 朱文慧
责任校对 时东明
封面设计 卢晓红

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://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 21.25
字 数 479 千字
版 次 2013 年 9 月第一版
印 次 2013 年 9 月第一次
书 号 ISBN 978-7-5617-9984-0/G·5944
定 价 42.00 元

出 版 人 朱杰人

(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)

前言

课程是学校教育体系的核心。在师资、生源、经费、设备条件等确定的情况下,课程质量是决定教育质量的关键因素。因此,在中外教育发展史上,历朝历代的统治阶级都非常重视课程设计、实施与管理工作,以实现统治者的阶级意志。在当代国际国内教育改革浪潮中,课程改革更是成为教育改革的热点、难点问题。我国各级各类学校课程体系存在哪些问题?课程改革的路应该朝哪个方向走?课程改革的障碍是什么?这些问题是制约我国学校课程改革的几个核心问题。需要我们给予特别关注、思考和研究。

课程论是研究课程问题的学问。课程问题复杂多样,有物质形态的课程问题,也有活动形态的课程问题,还有关系形态的课程问题。面对复杂的课程问题,我们教育工作者应该如何应对?我们可能有一定的课程经验,也可能有一定的课程认识。仅凭个体的课程经验,主观的课程认识,能否应对复杂的课程问题呢?客观地讲,这是很难从容应对的。

在课程改革实践中,教育工作者必须丰富自身的课程理论知识,更新自己的课程观念,主动提高自身的课程修养水平。此外,还要积极关注国内外的课程改革实践,主动参与到课程改革实践的行动中去,感受课程改革实践跳动的脉搏,倾听课程改革的主体——教师和学生心底的呼声,了解他们的情与愿、苦与恼。只有这样,我们才能站得高,看得远。才能站在课程的本体视角,师生的主体视角,不为风动,不为草蔽,冷静地审视课程问题。

小学教育专业是我国新建的一个高等师范教育专业。在培养目标、办学模式、课程设置、师资队伍建设和专业建设领域,有许多问题有待探讨和研究。课程建设是其中一个十分重要的组成部分。如何设置小学教育专业的课程?如何设置小学教育专业的教育专业课程?这是我们小学教育专业建设者,特别是初等教育学院/系师生,需要认真地、深入地思考和研究的重要课题。那么如何设置本专业的课程论学科领域的课程呢?经过多次调研和学术探讨,我们决定以“小学课程论”为主题来设置课程。为了增强教材的实践性、实用性、操作性,实现科学性与实用性、理论性与实践性、观念性与操作性的统一,我们编写了《小学课程设计与实施》这本教材,作为“小学课程论”课程的专用教材,以满足小学教育专业课程与教材建设、教学改革实践的需要。

本书既适用于小学教育专业本科层次、专科层次“小学课程论”课程的教材,也可作为小学教师、校长培训和进修教材,还可供关心我国中小学课程改革、教育改革的其他读者阅读和参考。

《小学课程设计与实施》教材由司成勇教授草拟了编写提纲和编写思路,在认真听取了张广君教授、潘洪建教授、段兆兵教授、李尚卫教授等专家学者意见的基础上,对教材提纲进行了

反复的修改、完善,力图使教材体系新颖、结构合理,内容充分反映时代特点及国内外同类教材的优点,科学性、研究性、实用性、趣味性、可读性相结合,有助于提升“小学课程论”学科的课程建设与教学水平。全书分为课程原理篇、课程设计篇和课程实施篇三大篇,共14章。教材内容全面、结构完整,对于小学教育专业学生学习和了解课程论知识,能够起到较好的启蒙和奠基作用。

参加本书编写的主要是天津师范大学、安徽师范大学、四川宜宾学院的几位专家、学者。具体承担编写任务的情况如下(按参编章节顺序为序):司成勇(天津师范大学教授),第一、二、四、六、七章;段兆兵(安徽师范大学教授),第三、五章;李尚卫(四川宜宾学院教授),第八、九章;黄正夫(四川宜宾学院副教授),第十一章;梁飞(天津师范大学讲师),第十、十二章;司成勇、王云(天津师范大学讲师),第十三、十四章。

本教材每一章编写的体例为“知识结构框图”“正文”“知识窗”“案例”“知识小结”“问题与思考”“活动与研究”“阅读导航”“网站点击”。其中“知识结构框图”为读者概括地整体展示了该章的知识结构和主要内容,帮助读者梳理出一个清晰的知识层次和逻辑体系,以便综合把握课程内容。“正文”详细论述了该章的各个知识点,并通过“知识窗”开阔读者视野,通过“案例”加强课程理论与实际的联系。“知识窗”是我们给读者打开的一个通过教材向外看的窗口,它可以启迪读者思维,开阔读者视野,帮助读者从另一个角度看课程,从另一条路径探索课程。“案例”是我们从国内外课程与教育改革实践中收集的真实案例,我们希望给读者搭建一座从课程理论通向课程实践的桥梁。“知识小结”是对本单元教学内容的总结概括,意在帮助读者把握本单元教学内容的重点。“问题与思考”通过提出几个主要的问题启发大家思维,指导读者复习巩固本单元知识。“活动与研究”旨在设计几个研究性学习主题,引导读者通过参与相关活动,开展课程研究,深入体验课程研究与改革、发展的意义。“阅读导航”将本单元的主要参考文献列举了出来,引导读者课外阅读课程理论的方向。“网站点击”通过列举几个相关的网站,给读者指明了一条通向课程理论的课程与教学资源的信息高速公路,使之与“阅读导航”相配合,促进学生加强课外阅读与思考,开阔其视野,提升其课程理论修养水平。

在本书编写过程中,全国小学教师教育专业委员会副会长、天津师范大学初等教育学院院长杨宝忠教授给予了热情的支持和鼓励,增强了我们编好本教材的信心。华东师范大学出版社领导多次询问教材编写情况,鼓励我们大胆创新,特别是本书编辑朱建宝同志为本书的出版付出了大量的心血,对教材的编写和修改提出了许多宝贵的意见和建议。参加本书编写的各位专家、学者在承担本单位大量繁重的教学科研任务的同时,积极参与本教材的编写,并高质量地完成了编写任务。天津师范大学初等教育学院2008级小学教育专业学生、现华东师范大学教育科学学院课程与教学论专业研究生陈小红同学承担了知识结构框图的绘制工作。研究生王雪婷、孟初做了大量的文字校对工作。正是以上同志的大力支持和帮助,特别是各位参编同志的通力协作和认真工作,才使本书顺利出版。在这里,对他们一并表示衷心的感谢!

在本书编写过程中,我们参考了大量的国内外教材、著作和论文资料,一般都在适当位置做了注释,但难免也有遗漏之处。对这些教材、著作、论文等文献资料的作者,我们也表示真诚的感谢!

教材编写是一项艰苦的工作,也是一项具有公益性质的工作。它肩负着为教书育人工作奠基的任务。本书编写者也是抱着这样一种信念参与编写工作的。由于我们水平有限,加之时间紧,教学科研任务重,本书难免会有一些错误和缺点。欢迎广大读者批评指正!

编 者

2013年5月

前

言

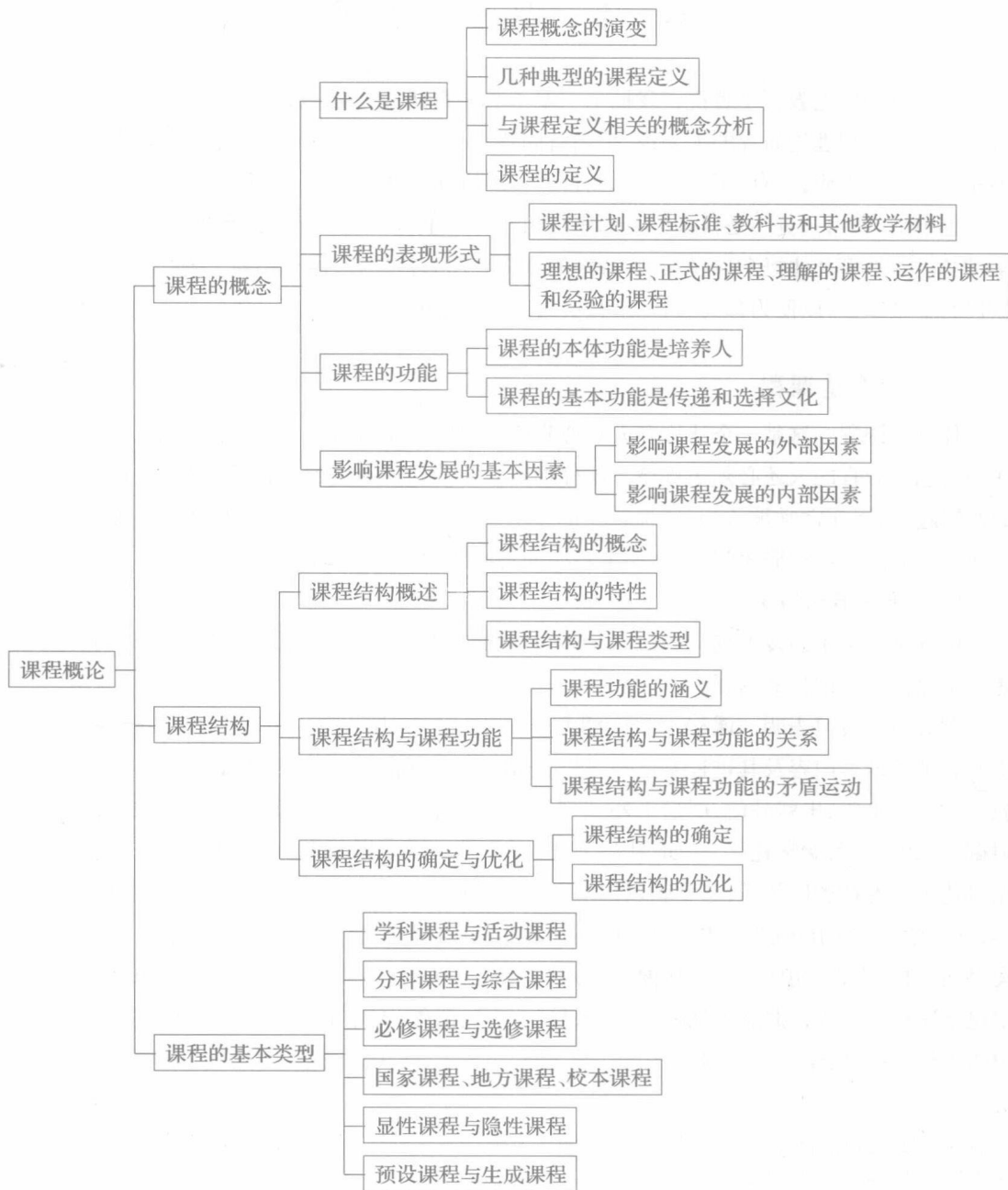


目录

第一章 课程概论	1
第一节 课程的概念	2
第二节 课程结构	17
第三节 课程的基本类型	26
第二章 课程目标与内容	34
第一节 课程目标	35
第二节 课程内容	47
第三章 课程理论流派	59
第一节 课程论的主要流派(一)	60
第二节 课程论的主要流派(二)	68
第三节 课程论的主要流派(三)	76
第四章 课程设计概论	86
第一节 课程设计概念	87
第二节 课程设计取向	93
第三节 我国课程设计的特点与发展趋势	98
第五章 课程设计的模式	104
第一节 课程设计模式概述	104
第二节 课程设计的主要模式	109
第三节 国际课程设计发展展望	120
第六章 课程设计的过程	124
第一节 课程设计的层次	125
第二节 课程设计的过程	132
第三节 课程设计的基本任务	135
第七章 小学课程计划设计	139
第一节 课程计划概论	140
第二节 小学培养目标的确定	144
第三节 小学课程设置	148
第四节 小学课程编排与课时分配	153
第八章 小学课程标准设计	166
第一节 小学课程标准的实质	167

第二节	小学课程标准的历史沿革	172
第三节	小学课程标准的设计	180
第九章	小学教材设计	185
第一节	小学教材概论	185
第二节	小学教材设计的发展历史	191
第三节	小学教材设计的原则	199
第四节	小学教材设计的步骤和方法	202
第十章	校本课程开发	210
第一节	校本课程开发概述	210
第二节	校本课程开发过程	217
第三节	学校特色课程开发	226
第十一章	课程实施概论	232
第一节	课程实施概述	234
第二节	影响课程实施的因素	239
第三节	课程实施的策略和模式	243
第四节	我国新课程改革背景下的课程实施	247
第十二章	课程资源开发	255
第一节	课程资源概述	256
第二节	小学课程资源开发的条件	262
第三节	课程资源开发和利用的途径与策略	265
第十三章	课程评价	277
第一节	课程评价概述	278
第二节	课程评价的原则和方法	283
第三节	课程材料的评价	302
第十四章	课程管理	309
第一节	课程管理概说	310
第二节	课程管理模式	316
第三节	小学课程管理实践	321

第一章 课程概论



课程是教育的重要构成要素,而且是核心的构成要素。学校教育要顺利进行,需要教师确立正确的课程观,需要课程设计者建构科学合理的课程结构。那么,什么是课程?课程有哪些表现形式?课程有哪些类型?有哪些功能?影响课程发展的因素有哪些?什么是课程结构?课程结构与课程类型是什么关系?课程结构有哪些功能?如何建构一个学校的课程结构?这些问题都是课程最基本的问题,是一个教师在正式从教之前应该认真思考和研究的问题。

第一节 课程的概念

曾经有一位老教育学者说:“我搞了一辈子的教育研究,却越来越不知道什么是教育了。”对一些从事课程理论研究的人来说,也颇有同感。越是深入进去就越是觉得课程很深奥,越是不知“课程”之本质,大有“不识庐山真面目,只缘身在此山中”之感。然而,“庐山”毕竟不是“华山”,也不是“黄山”,更不是自家门前那座小山。就一般人而言,课程之所以是课程,而不是教学、教室、课堂等其他概念,自然有其特殊的意义。作为初学者,你有必要了解和掌握一些有关课程的基础知识,以便为参与教育见习、实习以及未来的教育教学工作奠定基础。

一、什么是课程

什么是课程?这是一个让许多人看似明白,实则糊涂的概念。尽管它容易让人糊涂,但是作为有志于教育的人还必须不糊涂。课程本质规定着课程研究的方法论取向,是课程论研究的逻辑起点,因而常常被认为是“课程论的中心和基调”^①。人们一般是通过定义来揭示或表征课程本质的。课程概念问题,实质上是课程观问题和教育思想问题。^②

(一) 课程概念的演变

课程是一个不断发展变化的概念,不同时代的人对其有着不同的理解。下面我们先从词源上来追溯一下课程的内涵。

有关研究资料表明,“课程”一词为我国所固有。^③在“课程”一词尚未出现以前,我国古籍中就有关于教育内容及其进程安排的记载。《礼记·内则》篇有“六年,教之数与方名”、“九年,教之数日。十年,出就外傅,居宿于外,学书计”、“十有三年,学乐、诵诗、舞勺。成童,舞象,学射御。二十而冠,始学礼”。又如《礼记·王制》篇有:“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、乐以造士。春秋教以礼乐,冬夏教以诗书”。我国“课程”一词始见于唐宋年间,指课业及其进程,含有学习的范围和进度的意思。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句作疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”宋代朱熹在《朱子论学·论学》中也多次提及课程,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等。这里的课程含有所分担的工作的程度,学习的范围、领域、时限、进程的意思,较少涉及教学方法上的要求和约束,因

① 靳玉乐. 现代课程论[M]. 重庆:西南师范大学出版社,1995:1.

② 王冬凌,朱琼瑶. 现代课程论[M]. 长春:东北师范大学出版社,1998:3.

③ 陈侠. 课程研究引论[J]. 课程·教材·教法,1981(3).

此只能称作学程。从我国古籍记载来看,“课程”一词的含义,既包括教学科目/学科,又包括这些科目的教学顺序和时间。后来我国就把各级学校的教学科目及其教学顺序、教学时数等的规定,叫作某级学校的课程,如小学课程、中学课程等。到目前为止,“课程”词源仅追溯到孔颖达、朱熹,意味着在他们以前尚未使用“课程”这个词。其实在朱熹以后很长时间里,这个词也很少使用,朱熹又何尝把它作为专门术语。只是由于任何时代教育都有一定的教学内容以及关于教学内容的规范,才把这个概念硬套在古代教育之上,若不愿落入“以今例古”的俗套,须分辨古今“课程”之别^①。

新中国成立以后,由于受凯洛夫教育学的影响,我国教育学界长期把课程看作是学科或学科的总合,而且很少使用课程一词。随着课程研究的深入,课程学科的认识受到了质疑。有学者主张学科只是课程的一部分和一种含义,课程不仅包含学科,还有其他内容如劳动和其他各种活动,也不只是内容本身,还有对内容的安排,以及安排实现的进程和期限等含义。如课程是学校学科及其安排和进程^②或学校教学内容及其进程安排的计划的基本观念^③。有学者认为,如果仅仅强调课程是“有计划的”、“有意图的”学习经验,那就主要重视“正规课程”或“显在课程”。既然课程包含着学科安排的进程,活动也是课程的组成部分。学校课程不仅有正规课程或显在课程,也有潜在课程。课程是指在学校教育环境获得的旨在促进学生身心发展的教育性经验。^④也有学者认为此种理解过于宽泛,又从分析课程本质内涵的多元限定、限定维度、课程本质内涵探索的方法论等方面对现有课程本质观进行了检讨和透视,提出课程的本质内涵是在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其迁移的、进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划,它本质上是一种静态的客体,而不是动态的活动^⑤。

在西方英语国家中,“课程”一词的英文是“Curriculum”。它来源于拉丁文词根“currere”,指“跑道”(racecourse),最初与学习过程同义,通常定义为学习的进程。近代以来,课程概念日益丰富和扩大,并逐步得到专门的研究,成为一个独立的领域。然而,迄今为止理论界对该词的理解仍不统一。可以说,世界上有多少种语言就应该有多少种“课程”的表达方式。如司考特(R. D. V. Scotter)所统计,课程是一个使用得最普遍的教育术语,也是定义最差的术语。据统计,早在1973年,西方有关课程一词的定义多达119种。^⑥尽管人们对课程的认识和表达分歧严重,但人们在对课程指向的某些事物上达成了一些共识。到目前为止,“课业及其进程的总和”或“教学的内容及其进程的安排”,是一种比较被人们接受的对课程的定义。

① 陈桂生.“课程”辨[J].课程·教材·教法,1994,(11).

② 吴杰.教学论——教学理论的历史发展[M].长春:吉林教育出版社,1986:3;陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989:13.

③ 廖哲勋.课程学[M].武汉:华中师范大学出版社,1991:28.

④ 靳玉乐.潜在课程论[M].南昌:江西教育出版社,1996:22.

⑤ 郝德永.关于课程本质内涵的探讨[J].课程·教材·教法,1997(8).

⑥ [美]理查德·D·范斯科德,等.美国教育基础——社会展望[M].北京师范大学外国教育研究所,译.北京:教育科学出版社,1984:298.

小学课程设计与实施

【知识窗 1-1】

关于课程本质多元性的认识

也许是因为课程本身的过于复杂性以及出于对多元课程本质观的无奈,有学者放弃了一个精确的定义涵盖课程本质的想法,认为目前就要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义既不现实,也不可能。对待现存各种课程定义的一种合适的方式,是仔细考察人们是如何使用课程这个术语的,以及这些术语的实际含义^①。的确,迄今为止,没有一个课程定义可以使所有的课程学者都感到满意,也没有任何一个定义是永远不能改变的。因为,各种不同的课程定义反映着各种不同的课程本质观,同时反映着人们对课程、对教育和学校、对学生,乃至对知识、对社会的观点及其发展变化。可见,多元的课程本质观是有其必然性的。我们认为,没有一个普遍接受的定义,并不影响课程研究的深入发展,也不影响我们在头脑中形成一个基本的课程观念。

[资料来源] 李定仁,徐继存.课程论研究二十年(1979—1999)[M].北京:人民教育出版社,2004:4.

课程既非纯粹的客观事物,也不是彻底的观念形态;既有被决定被制约的性质,又存在相当的自主和能动特点。在人类各种活动中,课程是客观与主观统一、物质与精神结合的复杂对象。……只有通过不同层次和角度的研究,才有可能比较全面和正确地认识课程。

[资料来源] 丛立新.课程论问题[M].北京:教育科学出版社,2000:4.

针对当前课程本质观的多元化表现,笔者认为,我们应该正视课程定义多样化这样一个现实,但不能允许这种现象长期存在下去,不能就此将它合法化、规律化,否则,必将影响课程研究的深入和飞跃。

(二) 几种典型的课程定义

学者们给课程的定义不可避免地带有个人的价值倾向。每种课程的定义都或明或暗地表达了定义者的课程观。下面介绍我国学者施良方归纳和总结的国内外学术界几种有代表性的课程定义。^②

1. 课程即教学科目

把课程等同于教学科目是一种由来已久的课程观,如我国古代的“六艺”,欧洲古代的“七艺”。西方近现代的学校是在“七艺”的基础上增加其他学科,逐步建立现代学校课程体系的,夸美纽斯、赫尔巴特、斯宾塞等近代教育家都是从学科的角度来论述课程的典型代表。我国近现代学校的课程也是在学习和借鉴西方和苏联的课程思想的基础上建立起来的,虽偶有学科与活动之争,但占主导地位的仍然是学科课程。新中国成立后,我国的许多教育学著作、工具书和教材,如《辞海》、《中国大百科全书》、上海师大编写的《教育学》也都认为课程即学科,或全

① 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:2.

② 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:3—7.

部学科,或单门学科^①。这种课程观对中小学教师影响很大,以至至今许多中小学教师仍然持这样一种课程观。

2. 课程即有计划的教学活动

这种定义把课程看作有计划的教学活动,主张把教学范围、序列和进程,甚至把教学方法和教学设计等都组合在一起,以图对课程有一个较全面的看法。例如吴杰教授认为:“课程是指一定学科有目的、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。”^②这个定义比其他定义考虑更周全,但是它存在一些疑义。例如,何谓“有计划”?人们对其理解会有很大差别:是专指书面的计划,还是包括非书面的计划;课程仅仅局限在计划的教学活动范围内还是也应该包括非计划的教学活动。

3. 课程即预期的学习结果

主张这一定义的学者认为,课程不应该指向活动,而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。它要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达成这些目标服务的。例如西方课程理论中十分盛行的课程行为目标观,就是这种课程定义的典型代表。然而,预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在差异。在课程实际运行中,课程目标的制定与实施过程在客观上往往是分离的,两者不可能完全一致。另外,把重点放在预期的学习结果上,容易忽略非预期的学习结果;即便学生都达到了预期的学习结果,但它对不同学生的意义往往也各不相同。

4. 课程即学习经验

把课程定义为学习经验,意在把握学生实际学到些什么。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的。课程是指学生体验到的意义,而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。经验要通过活动才能获得,每个学生都是独特的学习者,学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。所以,惟有学习经验,才是学生实际学习到的课程。这种课程定义的核心,是把课程的重点从教材转向个人,从被动转向主动,从接受转向探究。把课程定义为学生个人的经验在理论上似乎很有吸引力,但在实践上很难实行。这种课程定义过于宽泛,把学生的个人经验都包容进来,以致对课程的研究无从下手。

5. 课程即社会文化的再生产

提出这种课程定义的学者认为,任何社会文化中的课程,实际上都是(而且也应该是)这种社会文化的反映。学校教育的职责就是再生产对下一代有用的知识、技能。这种课程定义所依据的基本假设是:个体是社会的产物,教育就是要使个体社会化。课程应该反映各种社会需要,以便使学生能够适应社会。该课程定义的实质是使学生顺应现存的社会结构,从而把课程的重点从教材、学生转向社会。把课程等同于社会文化的再生产是以这一观念为前提的:社会现状已达到完满状态了,即认为社会文化的变革已不再需要了。然而,这个前提本身是值得怀疑的。课程不是不加分别的社会文化的再生产,而是有阶级区别的文化再生产。

① 中国大百科全书·教育[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:207;辞海·教育学心理学分册[M].上海:上海辞书出版社,1987:13;上海师范大学《教育学》编写组.教育学[M].北京:人民教育出版社,1979:97.

② 吴杰.教学论[M].长春:吉林教育出版社,1986:5—6.

6. 课程即社会改造

将课程等同于社会改造的学者大都是一些激进的教育家,他们认为,课程不是要使学生适应或顺从社会文化,而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。课程的重点应该放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生所关心的社会现象等方面,要让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。学校的课程应该帮助学生摆脱对外部强加给他们的世界观的盲目依从,使学生具有批判的意识。然而,社会改造是一个复杂的系统工程,以为学校课程能起到指导社会变革的作用,那也未免太天真了。学校和课程只能在一定的社会政治经济制度前提下才能发挥其对社会的改造作用。

【知识窗 1-2】

奥利佛(Oliver)归纳和总结的课程本质观

课程是在学校中所传授的东西;课程是一系列的学科;课程是教材内容;课程是学习计划;课程是一系列的材料;课程是科目顺序;课程是一系列的行为目标;课程是学习进程;课程是在学校中所进行的各种活动,包括课外活动、辅导及人际交往;课程是在学校指导下,在校内外所传授的东西;课程是学校全体职工所设计的任何事情;课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列经验;课程是学习者在学校所经历的经验。

[资料来源] 李定仁,徐继存.课程论研究二十年(1979—1999)[M].北京:人民教育出版社,2004:5.

(三) 与课程定义相关的概念分析

在学习、研究、思考和处理解决课程问题的时候,都会遇到一些容易和课程相混淆的概念。将它们进行区别,既是理解和掌握课程定义的必要方式,也是考察自己是否理解“课程”的一个重要手段。

1. 教学内容

教学内容是关于“教什么”的问题,是课程的重要组成部分。课程不仅解决“教什么”,还解决“怎么教”的问题。没有教学进程安排的内容还不能算是真正的课程。

2. 教学进程

教学进程回答的是“怎么教”的问题,是教学内容在时间上的展开。它和教学内容一样,是课程的组成部分,而不是全部。是不是所有的教学进程都属于课程的范畴呢?这是一个颇有争议的问题。在大课程论者和课程与教学相对独立论者的眼中,教学进程具有不同的含义。前者强调教学应该包含在课程之中,教学过程是一种较为具体的动态的课程,是一种被实施的课程;后者强调课程是课程,教学是教学,两者是相对独立的,是既有联系,又有区别的。课程重点解决教学内容及其安排问题,是教学的蓝图,教学则重点解决教学的组织、方式和方法等,负责把课程具体落实下去,是一系列教学活动。笔者的观点倾向于后者。课程中的教学进程与教师在课堂教学中安排的教学进程是有区别的。一个是凝固化了的教学计划,一个是动

态的教学行为,二者有着本质的区别。

3. 学科

通常人们理解的“学科”有两层含义:一是学术的分类,指一定科学领域或一门科学的分类。比如自然科学中的物理学、化学、生物学,社会科学中的经济学、法学、社会学,人文科学中的心理学、历史学、人类学等;二是指教学科目,如数学、历史、音乐等。在学术研究领域,有“学科建设”之说,这里的“学科”指有一套成熟而系统的概念体系和科学研究方法的学问;在课程领域也有“学科课程”之说,它是指从各门科学领域选择部分内容、分门别类地组织起来的课程体系,也叫分科课程。

“学科”与“课程”之间有着密切的联系。学术意义上的“学科”是制约学校课程的一个主要因素,是现代学校课程知识的主要来源。课程意义上的“学科课程”是现代学校课程的主体,是一种与“活动课程”相对应的课程类型,它们都是学校课程的重要组成部分。

4. 科目

在现代学校教育中,狭义的“学科”就是指教学科目。与“学科”相比,“科目”强调的是分科的形式,而“学科”则更强调知识内容。在课程论研究中,人们使用的“科目本位课程”或“学科中心课程”,都是指由各自具有独立体系、彼此缺乏联系的科目所组成的课程。它们也被认为是最传统的学科课程。

5. 知识

在现代学术背景下,知识的概念有些难于理解和掌握,甚至于有些“玄”。知识种类复杂多样,让人眼花缭乱,如显性知识和隐性知识、自然知识和社会知识、个人知识和集体知识、客观知识和主观知识、陈述性知识和程序性知识、常识、科学知识和现象学知识,等等。现代人要想获得丰富的知识,得到自我的发展,必须要有一个正确的知识观,现代教师更是必须有一个较为先进的知识观。学校作为一个专门教育机构,必须保证给学习者提供最有价值的课程内容,包括最有价值的知识内容。因此,“什么知识最有价值”是每一个人必须认真思考和回答的课程问题。

“知识”与课程有何联系呢?“知识”在课程中居于什么地位呢?我们认为,“知识”与“技能”、“情感态度和价值观”等都是课程的重要组成部分,知识内容任何时候都应该是课程中最重要内容,是课程的主体。这是因为“知识”是“技能”、“情感态度和价值观”形成发展的基础。当前在我国教育实践中,既要反对轻视“知识”的现象,更要反对忽视“技能”、“情感态度和价值观”的倾向。

6. 经验

关于“经验”,一般有三种较为通俗的理解:一是动词形式,指经历、体验;二是名词形式,指由实践得来的知识或技能;三是哲学概念,指感觉经验,即感性认识。“经验”本属于知识的初级形态,是知识的基本类型,也是课程的组成部分。在课程概念中,“经验”与“知识”不应该相互对立,不能像经验课程观与学科课程观那样,把自身的价值绝对化,忽视对方的价值。经验有许多形式,直接经验和间接经验,生活经验和科学经验等,在理解和解决课程与教育教学问题时要注意批判经验的思维方法。杜威认为它有三个明显的缺点:具有引出错误信念的倾向;

不能适用于新异的情境;具有形成思维惰性和教条主义的倾向。^①

7. 活动

学校有多种多样的活动,如课堂教学、课外活动、集体活动、独立活动、计划活动、非计划活动等。活动可以是课程的一种形式,但不能认为学校里所有的活动都是课程。有些活动,如学生自发的游戏活动、体育活动、文娱活动等等不属于课程范畴。是否属于课程,区别在于是否有教育者的计划和安排。凡是有计划地组织和安排的学校教育活动,比如早操、升旗仪式、课间操、课外活动等,都属于课程。

其他相关概念还有:课程结构、课程资源、课程设置(curriculum building)、课程设计(curriculum design)、课程编制(curriculum development)、课程工程(curriculum engineering)等。由于篇幅所限,这里不再赘述,读者可以通过阅读相关部分的内容进行辨析,从中定能更深入地把握课程概念的内涵和外延。

案例 1-1

研讨会上的交锋

在一次学术研讨会上,与会者就课程改革中遇到的问题进行了激烈的讨论。

一位教师说:“我是一名中学教师。对这次课程改革,我表示支持并积极参与。这次课程改革提出的一些新观点、新理念,我也非常赞同。但是,理论家告诉我们,课程既包括书本知识,又包括学生的活动经验;既有教材内容,又有教师、学生、环境;既有看得见的,又有看不见的;既有校内的又有校外的。总之,我感觉理论家似乎在告诉我们处处是课程,时时是课程。这样的课程概念似乎有点玄、空。真到了实际工作中,我还是不知该如何理解和把握课程,还是不知该怎样做。”

张教授接着说:“现在理论界给‘课程’下的定义的确是五花八门,有些繁杂,给老师们造成了理解上的困难。不过,这种现象的背后实际上隐藏着各种价值观的斗争。不同的课程定义反映了定义者的价值倾向性。倾向于儿童中心、学生中心的,就把课程定义为学生的经验;倾向于学科中心的,就把课程定义为学科知识;倾向于社会改造的,就把课程定义为各种社会问题及其解决过程。对教育工作者来说,重要的不是选择这种或那种课程定义,而是意识到各种课程定义所要解决的问题,以便根据课程实践的要求,作出明智的决策,总之,期望有一个精确的课程定义是不可能的。老师们要充分发挥主体性,创造性地运用理论解决各种问题。”

张教授话音刚落,会议室里就炸开了锅,议论纷纷。有的认为张教授的话有道理,头脑要解放,思维要灵活,不要期望有一个明确的课程概念;有的则强烈反对,认为这种态度不可取,是消极对待,隔靴搔痒,把问题像踢皮球一样又踢回来了,并没有解决实际问题。不确定一个较为明确的概念,难道爱怎么说就怎么说?那样的话,还要理论干什么?

[资料来源] 王本陆. 课程与教学论[M]. 北京:高等教育出版社,2004:28.

^① [美]约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社,1991:159—160.

(四) 课程的定义

我们在前面讨论了那么多,还没有给出一个明确的课程定义。究竟什么叫课程呢?有学者认为,课程一词的定义至少要包含下列一些要素:课程是对人类文化进行恰当的抽绎;课程是实现教育教学目标的手段;课程是关于教学内容及其进度的规划;课程是进行教育教学评价的依据。^①也有学者认为,把握课程的本质内涵应回答以下几个问题:①课程从本质上是静态的,还是动态的?②课程是系统的知识、经验体系的计划,还是一种目标体系计划?③课程是预设的,还是结论性的?④课程是有意的、客观的,还是无意的、主观理解的?^②

以上两位学者一个分析了课程的要素,一个提出有关课程本质的几个问题。可以说,他们的认识都是非常深刻的,对于我们进一步思考课程的本质带来重要的启示。笔者受到学术界同行研究成果的启示,在此尝试给课程下一个定义:课程是人们事先精心设计的旨在使学生获得良好的教育性经验并促进其身心素质全面和谐发展的育人计划。^③

要理解课程的本质,需要注意以下要点:

首先,课程的性质是人们设计的育人计划。它是人们为了实现人才培养目标而事先精心设计的教育工作方案。因此课程是有意预设的,而不是在教育过程中随意取舍和临时安排的;不仅要选择和呈现学习的内容,而且要规范教学的过程和学生的学习方式;不仅表现为教科书等师生在教学中直接凭借的媒体,而且还表现为课程计划、教学计划和课程标准、教学大纲等课程文件。

其次,课程的内容是教育性经验。课程远远超出我们惯常所认为的知识。它既可以是间接经验(如书本知识),也可以是直接经验;既包括共同经验(即社会经验),也包括个人经验。课程是承载着教育功能的各种知识和经验。

再次,课程存在于整个学校教育过程及其环境中。课程不仅包括课堂环境中的学科课程,而且包括学校的各种有目的性活动和环境性教育影响因素。

再其次,课程是教育媒体。课程通常表现为人们开展教育工作的基本工具和媒体,如教材、音像制品等。它是人们开展教育工作的手段和媒介,是教育系统的核心。没有课程,教育工作就难以顺利进行。

最后,课程的宗旨在于促进学生的发展。课程的功能在于促进学生身心素质获得全面和谐地发展。

通过以上分析可知,学校课程就是在一定培养目标指引下,由系列化的课程目标、课程内容及学习活动方式组成的,具有复杂结构与运行活力的,用以促进学生各项基本素质主动发展的指南。有了这个指南,学校教育工作就有了有条不紊地运行的基础。

二、课程的表现形式

课程对教学内容及其进程的安排有一个从观念转化成行动的过程。课程在运行过程中

① 吴文侃. 比较教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1998:193.

② 郝德永. 关于课程本质内涵的探讨[J]. 课程·教材·教法,1997(8).

③ 石鸥. 小学教学论[M]. 长沙:中南工业大学出版社,1999:42—43.