



历史 课程教育论

LISHI KECHENG JIAOYULUN

董玉梅 ◆ 著

山西出版集团
山西教育出版社

历史课程教育论

LISHI KECHENG JIAOYULUN

董玉梅 ◆ 著

山西出版集团
山西教育出版社

图书在版编目(C I P)数据

历史课程教育论/董玉梅著. —太原:山西教育出版社,2007.6

ISBN 978 - 7 - 5440 - 3390 - 9

I. 历… II. 董… III. 历史课 - 教学研究高中 IV. G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 109655 号

山西出版集团·山西教育出版社出版发行

(太原市水西门街馒头巷7号)

太原市新华胶印厂印刷 新华书店经销

2007年6月第1版 2007年6月山西第1次印刷

开本:850×1168毫米 1/32 印张:8.5

字数:212千字 印数:1—2000册

定价:19.00元

目 录 CONTENTS

第一章	课程理论与课程改革	1
第一节	课程的理论	1
第二节	课程改革	13
第三节	中学历史课程目标的新内涵	17
第四节	课程结构的重大变革	25
第五节	课程内容的更新调整	29
第二章	20 世纪历史教育回顾	36
第一节	清末新式学堂的历史教育	36
第二节	民国时期的历史教育	44
第三节	新中国的历史教育	52
第三章	历史课程的研究性学习	64
第一节	历史课程研究性学习的意义	64
第二节	研究性学习的目标	71
第三节	研究性学习的操作	75
第四节	历史课程研究性学习案例选录(附专家点评)	82
第四章	历史课程教学模式的研究	103
第一节	历史课程教学模式	103

第二节	历史课程教学模式的特点及运用	113
第三节	历史课程教学模式的实践探索	122
第五章	历史课程资源的开发与利用	143
第一节	历史课程资源及其分类	143
第二节	历史课程资源开发利用的原则	148
第三节	中学历史课程资源的开发利用	152
结 语	可以进一步研究的中学历史课程资源 开发利用的问题	199
第六章	中学历史课程学业评价与测量	214
第一节	中学历史学业评价	214
第二节	课程改革中的评价新理念	225
第三节	教育测评中的常见质量指标	229
第七章	历史课程的教学艺术研究	236
第一节	历史教学中的语言艺术	237
第二节	历史教学中的幽默艺术	257
后记		268

第一章 课程理论与课程改革

随着课程改革的深入,广大教师开始关注课程问题,而关注课程的第一步是要形成课程意识。所谓课程意识,简单地说,就是教什么意识,而教学意识是怎么教意识。长期以来,我们只有教学意识,而没有课程意识,这是由于从课程种类、课程内容到课程时数全都是统一制定和统一要求的,教师不需要也不可能形成课程意识。而没有课程意识要对教学进行深刻的变革是不可能的。因为对“教什么”的理解不同,对“怎样教”自然也就不同。林林总总的知识浩如烟海,什么知识最要紧?什么最有价值?这是课程理论中最基本也是最深刻的一个问题。我们到底给学生什么知识,怎样组织这些知识,用什么方法评价这些知识的掌握情况,对每个教师来说都是新问题,都需要结合学科知识体系、社会生活需要和学生身心发展规律来综合考虑。

第一节 课程的理论

课程是一个使用广泛而又具有多重含义的词语。对于不同的人在不同的情境里,课程的内涵和外延可能会有很大的差异。如果我们问一问周围的人就会发现,几乎每个人都以为自己知道课程是指什么,但对它的界说却又莫衷一是。下面就让我们来考察一下人们是如何使用“课程”这个术语的,以及这些定义的实际含义是什么,这将有助于拓展我们对课程的理解。

一、课程定义及其分析

1. 课程一词的来历

“课程”一词在我国始见于唐宋期间。唐代孔颖达为《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。”他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思还相去甚远。宋代朱熹在《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。虽说他只是提及课程，并没有明确界定，但意思还是清楚的，即指功课及其进程。这与我们现在许多人对课程的理解基本相似。有学者认为，我国古代的“课程”实际上是“学程”，只有教学内容的规范，没有教法的规定；而近代“课程”则与“教程”相近，注重的是教学的范围与进程，而且这种范围与进程的规定，又是按照学科的逻辑体系展开的。此外，任何一门学科又都从属于学科系列，而这种学科系列又是由学校教育的性质决定的，在这种情况下，学校课程只能是“教程”。在西方英语国家里也有类似的情况。

在西方，课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）的《什么知识最有价值？》（1859年）一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”（race-course）。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称学程。这一解释在各种英文字典中很普遍，无论是英语牛津字典，还是美国韦伯字典，甚至是一些教育专业字典，如《国际教育字典》，都是这样解释的。课程既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。这与我国一些教育辞书上对课程的狭义和广义的解释基本上相似。

当代课程文献中，这样的界说却受到越来越多的批评和不满。甚至对课程一词的拉丁文词源也有了不同看法。因为“currere”

的名词形式意为“跑道”，重点是在“道”上，这使得为不同类型的学生设计不同的轨道成了顺理成章的事情，从而引出了一种传统的课程体系；而“currere”的动词形式是指“奔跑”，重点是在“跑”上，这样着眼点就会放在个体对自己经验的认识上，认为每个人都是根据自己以往的经验来认识事物的，因此每个人的认识都有其独特性，应尊重这种独特性。

2. 课程定义的分析

几乎每个课程工作者都有自己的界定。有人把各种课程定义加以归类，大致分出这样六种^①：

(1) 课程即教学科目

这一认识历史上由来已久。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺；欧洲中世纪的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺。后来西方的学校就是在七艺的基础上再增加其他学科，逐步建立起现代学校课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞，也是从指导人类活动的各门学科的角度，来探讨其知识的价值和训练的价值的。课程即学科也是我国大多数人持有的认识，我们的《辞海》《中国大百科全书》以及众多教育学教材都认为，若是指学生学习的全部学科，那是广义的课程，指某一门学科则是狭义的课程。这一定义的影响非常大。这种定义的实质，是强调学校向学生传授学科的知识体系，是一种典型的“教程”。然而，只关注教学科目，往往容易忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等一些对学生成长有重大影响的维度。其实，学校为学生提供的学习范围，远远超出了正式列入课程的学科。目前我国的课程改革将更进一步证明这一点。

^① 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，北京，教育科学出版社 1996 年版，第 3 页。

(2) 课程即有计划的教学活动

把教学的范围、序列和进程，甚至把教学方法和教学设计，即把所有计划的教学活动都组合在一起，试图对课程有一个较全面的看法，是这一定义的特点。有学者就认为：“课程是指一定学科有目的的、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。”不能不说这个定义是考虑得比较周全的。但问题是：首先，何谓“有计划”？人们对此的理解会有很大差别。例如，有人认为这是指计划的书面文件，诸如课程计划（教学计划）、课程标准（教学大纲）、教科书、教学参考书、练习册，以及教师备课的教案。但有人通过对教师的教学活动作仔细观察后认为，许多教学活动是基于非书面计划的东西来安排的。当过教师的人都知道，计划的东西比书面计划的范围要广得多。但如果把非书面的计划也包括在内，那么课程的定义似乎又太泛了。其次，把有计划的教学活动安排作为课程的主要特征，往往会把重点放在可观察到的教学活动中，而不是放在学生实际的体验上。例如，把检查教师是否落实了某些教学活动作为评价的依据，这会导致本末倒置，即把活动本身作为目的，从而忽视这些活动为之服务的目的。事实上，我们应该注意的是教学活动对学生学习过程和个性品质的影响，而不是教学活动本身。

(3) 课程即预期的学习结果

有些学者认为，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。这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到这些目标服务的。在西方课程理论中相当盛行的课程行为目标，便是一个典型的例子。然而研究表明，预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实际中，预期的学习目标是课程决策者制定的，教师作为课程实施者，只能根据自己

的理解来组织课堂教学活动。课程目标的制定与实施过程在客观上是分离的，两者不可能完全一致。因此有人提出，目标制定与目标实施之间的差距，应该成为课程研究的基本点。另外，把基本点放在预期的学习结果上，容易忽略非预期的学习结果。而研究表明，师生互动的性质、学校文化等隐性课程，对学生的成长有很大的影响。最后，即使从表面上看，学生都达到了预期的学习结果，但这种结果对不同学生来说可能意味着不同的东西。

(4) 课程即学习经验

把课程定义为学习经验，是试图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。虽说经验要通过活动才能获得，但活动本身并不是关键之所在，因为每个学生都是独特的学习者，他们从同一活动中获得的经验都各不一样。所以，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。也就是说，唯有学习经验，才是学生实际认识到的或学习到的课程。一些西方人本主义课程论者也趋向于这种观点。这种课程定义的核心，是把课程的重点从教材转向个人。从理论上讲，把课程定义为学生个人的经验似乎很有吸引力，但在实践中很难实行。在实际教学情境中，一个教师如何同时满足四五十个学生独特的个人生长要求？如何为每一个学生制订合适的课程计划？各级各类学校是否还要制定相对统一的标准？此外，即便从理论上讲，这种课程定义也过于宽泛，它把学生的个人经验都包容进来，课程的研究便无从入手。

(5) 课程即社会文化的再生产

这一定义认为，任何社会文化中的课程，实际都是并且应该是这种社会文化的反映。学校教育的职责是再生产对下一代有用的知识、技能。政府有关部门根据国家需要来规定所教的内容，教育工作者则要考虑如何把它们转化成可以传递给学生的课程。

这种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。可见，这种课程定义的实质在于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。但问题是，以为课程应该不加批判地再生产社会文化，实际上是以“社会现状已达到完满状态”这一观念为前提的，即认为社会文化的变革已不再需要了。那么现实的社会文化果真如想像的那样合理吗？英美两国的一些学者在指出了他们社会中存在的大量偏见、不公正现象后认为，倘若教育者都以为课程无须关注社会文化的变革，那就会使现存的偏见和不公正永久化。

（6）课程即社会改造

正好相反，激进的教育家们认为，课程不是要使学生适应或顺从社会文化，而是要帮助他们摆脱现存社会制度的束缚，“学校要敢于建立一种新的社会秩序”。他们认为，课程的重点应该放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生关心的社会现象等方面，要让学生通过社会参与而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。对此，国外的一些批评者指出：“剥削与压迫是美国阶级结构的基本特征，不可能因学校的小修小补而得到改观。”以为学校课程能起到指导社会变革的作用，那未免太天真了。从我们的角度看，对“社会改造”的理解和他们有着本质区别，这当然是社会制度使然。

上述各种课程定义，从不同的角度或多或少都涉及到课程的某些本质，但也都存在着明显的缺陷。

第一，每一种课程定义都是在特定历史时期和特定社会条件下出现的。例如，考察西方国家百年来一些有影响的课程改革和课程定义，当经济比较繁荣时，政府和公众往往很少关注学校课程，这时课程专家有可能把重点放在学生个人的经验上，并编制

各种可供选择的课程计划；而当经济不景气时，许多人都会指责学校课程，把年轻人找不到工作归咎于学校课程内容不合社会需求，这时国家往往会注重课程目标的具体性。一直以课程自由著称的英国，在 20 世纪 80 年代经济不景气时开始确立“国家课程”；我国 70 年代以来亟需恢复正常秩序而把课程定义为教学科目。这都很正常，不会有什么疑义。从我国的情况看，随着改革开放政策的深入，及至社会发生转型的今天，原来的课程就不那么适应社会需要了，课程的定义肯定将发生一些变化。

第二，形形色色的课程定义背后都隐含着某些认识论的独特假设。有些课程定义就似乎表明：知识在任何地方都是同样的东西，人们不可能以任何方式去改变它。这就会趋向于把课程看做必须按照规定的方式向学生传递的知识体系，课程的定义自然会注重具体目标、内容体系以及标准测验等。有些课程定义则给出暗示：知识是个人主动构建的东西，是不断变化着的。那就会趋于把课程作为促进和帮助学生探究、体验他们周围世界的手段，课程目标也随之是灵活的，顾及了不同学生的需要，课程重点则是放在了能导致独立学习的程序上，而不是学科内容上。当然，这只是两种比较极端的观点，人们通常所持的知识观要比这复杂得多。

第三，上述课程定义的重心不是放在过程方法上便是放在目标结果上。例如，把课程定义为教学科目，就很容易去关注应该教些什么内容，以及学生是否掌握了这些内容，从而把重点放在目标或结果上。而把课程定义为学生学习的经验，就不会去强调事先具体规定的内容，而是重视根据学生实际情况作出灵活处理。这两种课程定义都是把结果与过程分离开来了。如何对这两者加以合理整合，也是今天课程改革要解决的一个课题。

二、现代课程理论流派

（一）泰勒的现代课程理论观

泰勒（R. W. Tyler）在1949年出版的《课程与教学的基本原理》一书，被公认为是现代课程理论的奠基石，是现代课程研究领域最有影响的理论构架。“基本原理”是围绕四个基本问题运作的：（1）学校应该达到哪些教育目标？（2）提供哪些教育经验才能实现这些目标？（3）怎样才能有效地组织这些教育经验？（4）我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？泰勒并不试图直接回答这些问题，因为具体的答案是因学校性质、教育阶段不同而有所差异的。他只是想提出研究这些问题的方法和程序。在他看来，这本身就构成了考察课程与教学问题的基本原理。

这四个问题随之被演绎成课程编制过程的四个步骤或阶段：（1）确定目标；（2）选择经验；（3）组织经验；（4）评价结果。泰勒课程原理实质上是对这些步骤的具体阐释。其中，他认为确定目标最是关键，其他步骤都是围绕目标展开的，所以泰勒原理又被称为“目标模式”。泰勒认为：“我们如果要系统地、理智地研究某一课程时，首先必须确定所要达到的各种教育目标。”教育工作者与其说是制定目标，还不如说是选择目标。而要对教育目标作出明智的抉择，必须要有来自三个方面的信息：（1）对学生的研究；（2）对当代社会生活的研究；（3）学科专家的建议。任何单一的信息来源都不足以为明智地选择目标提供基础。由于学校教育的时间、能量有限，因此只能把精力集中在少量非常重要的目标上，这就要对选择出来的大量目标进行筛选，剔除不很重要或相互矛盾的或学生无法达到的目标。泰勒建议用教育哲学（办学宗旨）和学习理论（学习心理学）作为两个筛子，对提议的目标进行过滤。

泰勒被学界尊为“现代课程理论之父”。他对课程研究的巨

大影响从《国际教育百科全书》的评论中可见一斑：“泰勒的课程基本原理已经对整个世界的课程专家产生影响。……不管人们是否赞同‘泰勒原理’，不管人们持什么样的哲学观点，如果不探讨泰勒提出的四个基本问题，就不可能全面地探讨课程问题。”的确，泰勒课程研究的范式仍然在当今课程领域中占有支配地位。

（二）现代课程理论的流派

课程改革运动在 20 世纪中叶以后空前地活跃起来，课程设计模式和课程理论也相应地不断出新。这些理论主要有：以学术为中心的学科结构课程理论，以学生为中心的学生发展课程理论，以社会为中心的社会需要课程理论。^①

1. 学科结构课程理论

这一理论认为，知识是课程中不可或缺的要素，强调要把人类文化遗产中最具学术性的知识作为课程内容，并且要重视知识体系本身的逻辑程序和结构，把学术性作为课程的基本形式。他们主张以学科的知识结构作为课程设计的基础的理由是：学科结构是深入探究和构建各门学科所必需的法则。学科结构由三种结构组成：一是组织结构，说明了一门学科不同于其他学科的基本方式，同时也表明了这门学科探究的界限；二是实质结构，指探究过程中要回答的各种问题，也就是指基本概念、原理和理论；三是句法结构，即各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果作出概括的方式。美国学者布鲁纳（B. S. Bruner）认为，传授学科结构有四点好处：（1）掌握结构，有助于解释许多特殊现象，使学科更容易理解；（2）有助于更好地记忆科学知识，因为除非把一件事情放进构造得很好的模式里，否则就会忘记；（3）有助于促进知识技能的迁移，达到举一反三、触类旁通的目的；

^① 张华：《课程与教学论》，上海，上海教育出版社 2000 年版，第 191 页。

(4) 有助于缩小高级知识与初级知识之间的差距。总之, 学生所学原理越是基本, 对后继知识的适用性便越是宽广。掌握学科结构的目的, 就是要学生学会如何学习。

课程专家施瓦布(J. J. Schwab)则认为, 学科结构对教育具有双重意义: (1) 教育工作者在设计课程和准备教材时就必须考虑学科结构, 否则课程计划可能被错误地实施, 教材可能被误教。(2) 一定要把学科结构深入到课程的各个方面, 使其成为课程内容的实质, 否则就会把学习引入歧路。这即是说, 教与学不能一次只注意一事物或一个观点, 不是搞清楚了一个问题再继续进入到另一个问题, 而是要重视事物之间的相互联系, 要说明一事物对他事物的影响。学科知识的这种内在联系的性质使有些人甚至认为, 课程的经典问题“什么知识最有价值”也已失去意义, 怎么能够随心所欲地从学科的结构中去挑选所谓对学生最有价值的知识呢? 孤立的知识是没有什么价值的。学科课程理论在 20 世纪 60 年代风靡一时, 学科结构的思想被广泛用于课程设计, 并把这种课程作为培养训练有素的未来科学家的主要手段。

2. 学生发展课程理论

学生发展课程理论主张以学生的兴趣和爱好、动机和需要、能力和态度等为基础来编制课程。这种课程有两个基本特征: (1) 课程的核心不是学科内容, 而是学生的发展; (2) 课程内容不是既定不变的, 而是随着教学过程中学生的变化而变化的。学生发展课程思想起源于 18 世纪的欧洲, 到了 20 世纪上半叶经美国杜威(J. Dewey)的建树而形成。杜威对传统教育不顾学生的特点把外部事物强加给他们的做法极为不满, 因而提出课程与教学必须考虑到学生的思维方式、兴趣和需要。但他并不赞成放任儿童自发地去发展, 确切地说, 杜威一直反对那种要么教师强加, 要么学生自发的极端思维方式。当然也不可否认, 杜威思想虽然游离于这两端, 但思维的砝码还是明显地倾向于学生这一端。事

实上，他的理论在教育实践中的影响也主要是在这一方面。

20 世纪 70 年代后，人本主义课程论也极为推崇学生中心课程，但它的重心不是放在学生的认知上，而是放在学生的情感上。美国学者罗杰斯（C. Rogers）认为，教育的目的在于使学生从中获得个人意义，这个意义不是内在于教材之中的，而是个人赋予教材以意义的。课程的职能是要为每一个学生提供有助于个人自由发展的、有内在奖励的经验。这种理论把学生的自我实现视为一种基本需要，因此课程的核心是情感（情感、态度和价值观等）与认知（知识和理智技能等）和学生行动的整合。这就必须让学生本身成为课程的一部分，即课程内容要与学生所关心的事情联系起来，并让学生参与课程设计、实施和评价，而不是把学生作为课程传递的对象。

3. 社会需要课程理论

学科课程以学科为中心，经验课程及人本主义课程以学生发展为中心，而“核心课程”的研制者既不主张以学科为中心，也不主张以学生为中心，而是主张以社会需要为中心。如 1933 年美国弗吉尼亚州的课程规划，就是以社会需要为中心的课程。核心课程虽然不主张以儿童的兴趣和动机为课程编制的基本出发点，但是比较倾向于打破学科的界限，以儿童的活动作为组织教学的形式，只是活动的内容不是由儿童决定，而是由教育者按照社会生活的需要来决定。在一定时期内，儿童的学习有一个中心，所有的学习活动都围绕着这个中心来进行，这个中心就叫核心，这样编制的课程就叫做核心课程。美国学者布拉梅尔德（T. Brarmeld）还把核心课程称做“轮形课程”（Wheel curriculum），他是把核心比做轮轴，把学习内容比做轮辐，形象地说明了活动核心与学习内容的关系。

核心课程的倡导者认为，人类的基本活动可以为决定课程的范围提供最佳方案。这些社会基本活动有：保卫人类和物质资源，

生产、分配和消费，运输、交通和教育，娱乐、组织和管理，审美的、情感的和精神的生活，创造新的工具和技术。核心课程的支持者认为，以上述这些活动为核心来组织课程，既可以避免学科本身距离生活过于遥远，又可以避免凭儿童的兴趣和动机来组织课程的概念模糊和捉摸不定。而且，以人类社会生活为中心来组织教材，可以使学校课程同社会生活联系起来。

对不同流派的课程理论的了解为我们审视今天的高中历史新课程提供了一个支点。另外，还有两个事实也不能忽视。

第一，同课程定义一样，各执一端的课程理论现在已很难再占支配地位，人们已经趋向于关注各种课程思想的整合。其实，不论学科知识，还是社会生活经验，都只有转化为学习者的经验，才可能成为相应的课程目标。在课程理论发展史上，不论是主张“学科结构中心”的学者，还是主张“社会需要中心”的学者，很少有人完全否认学习者的经验的重要性，只不过他们认为，学习者的经验只有被塑造为学科知识或适合了当代社会生活的需求才是理想的，至于学习者本人的一些直接经验或情感冲动，则是需要改造或替代的东西。同样，倡导“学生发展中心”的学者也很少有完全否认学科知识和当代社会生活经验的价值的，只不过他们认为，所有学科知识和社会生活经验只有经过学习者自己的主动选择并转化为学习者人格发展的需求时，才有其意义，否则，这些学科知识和社会生活经验不论被学习者怎样有效地接受，终究都会压制学习者的人格发展，而不是发展与解放学习者的人格。看来，整合各种课程思想虽不像去超市购物那样容易，可以随意选择自己所需的东西，但毕竟是有必要也有可能去做的。

第二，学科课程以结构为核心构筑现代课程体系，使得纷繁复杂的知识信息得以简化、整合和完善。如今，“结构”“学科结构”这些概念已成为教师最熟悉、最常用的概念之一。更为可观的是，学科课程不仅尊重学术逻辑，而且吸收了杜威进步主义教