

高等师范院校
教育类专业规划教材

课程与教学论新编

KECHENG YU JIAOXUELUN XINBIAN

陈芬萍 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
安徽大学出版社

高等师范院校
教育类专业规划教材

课程与教学论新编

KECHENG YU JIAOXUELUN XINBIAN

陈为平 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
安徽大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论新编 / 陈芬萍主编. —合肥:安徽大学出版社,2011.12

ISBN 978-7-5664-0349-0

I. ①课... II. ①陈... III. ①课程—教学理论—教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 264874 号

省级精品课程《课程与教学论》阶段性成果之一

省教研重点项目《新课程背景下高师〈课程与教学论〉人文性构建与实践研究》

项目批号 2007JAXM107 阶段性成果之一

课程与教学论新编

陈芬萍 主编

出版发行:北京师范大学出版集团

安徽大学出版社

(安徽省合肥市肥西路3号 邮编 230039)

www.bnupg.com.cn

www.ahupress.com.cn

印 刷:合肥现代印务有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:170mm×240mm

印 张:19.5

字 数:360千字

版 次:2012年1月第1版

印 次:2012年1月第1次印刷

定 价:37.00元

ISBN 978-7-5664-0349-0

责任编辑:姜 萍

装帧设计:张同龙

责任校对:武溪溪

责任印制:陈 如

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:0551—5106311

外埠邮购电话:0551—5107716

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:0551—5106311

前 言

随着基础教育改革的推进,“以人为本”的课改理念逐渐深入人心。教师作为新课改的实施者,具有先进的教育理念尤为重要。而先进的教育理念在很大程度上依赖于教师的职前培养与职后研训。“课程与教学论”作为教师教育的一门主干课程,对于教师践行课改理念、科学把握课程与教学的理论体系、提高教育教学实践的有效性起着重要的指导作用。该学科实质是关于教育培养人的理论,较之其他学科,其兼备人文性、实践性与和谐性等特征,彰显“以人为本”的核心价值观取向。因此,在新课程环境下,确有必要以人文性为主线,基于理论原理,关注教育实践,着眼教师成长,对课程与教学论学科体系进行重构。基于此,本教材的编写力图在以下三个方面有所突破:

一是价值取向上科学与人文相统一。20 世纪 90 年代以来,课程与教学研究在我国开始受到重视,有关著作和教材相继出版,课程与教学论形成相对成熟的学科体系。随着基础教育课程改革关于知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三维目标的提出,课程与教学论如何体现对人的主体价值的尊重、顺应时代精神的呼应,成为该学科的价值追求。因此,教材重编时,在该学科原有体系的基础上,重心适当下移,增删了部分内容,同时注重对教师教学基本能力、课程开发能力、教学研究能力和反思能力等的培养,促使他们在充分认识基础教育课程改革人文价值取向的基础上,进一步增强热爱教育和献身教育的责任感、使命感,树立教师专业思想和职业意识,形成新的课程与教学观、人文思想观和人文方法论,从而真正促进师范生智力与人格的全面、协调发展,实现师范教育职业性与专业性的和谐统一。



二是内容体系上理论与实践相结合。新教材在内容体系上,注重直面教育教学实践特别是当前新课程改革实践,力求联系实际,深入一线,贴近生活,为师生的教学提供鲜活的“文本”。教材体系编排在遵循以往有关课程与教学论理论体系的基础上,立足于教师专业化的发展需要,调整了部分一线教师难以或不能驾驭的章节,增加了新课程环境下教师必须掌握和运用的内容,如校本课程、课标解读等。同时,每章最后一节都是该章理论在教育教学实践中的具体运用,从实际问题入手,以行动研究为基本方法,把课程与教学领域中的一般概念和原理与特定的教育情境结合起来,通过与具体的“事件状况”相互作用以做出决定和采取行动,体现教育意义。在教材编排方式上,以“宽基础、活实践、新理念”的模块方式呈现学科内容,每章大体上划分为要点导读、基本原理、典型案例几个部分。这种模块呈现的方式,一方面激发师范生有意义学习心向,帮助他们明确目标,习得方法;另一方面为师生提供丰富的学习资源,引导师生在理论和实践结合的层面实现与教材的有效对话,不断丰富课程内容,生成新的课程资源。

三是使用对象上职前与职后相贯通。推进教师专业化,需要实现教师职前培养与职后培训相贯通、一体化。这一方面要求一线教师熟练掌握课程与教学一般理论,发挥先进理论和理念对实践的引领作用;另一方面也需要师范生熟悉教育教学的实践情境,能以实践为基点理解理论、运用理论,以缩短理论到实践的距离。本教材在编写中,注意兼顾这两个方面,在在职教师与未来教师之间架起一座互通的桥梁。因此,本书既可用于高校师范教育的教材,又可作为中小学教师培训的读本。

本教材由合肥学院陈芬萍教授主编,陈媛和刘红老师担任副主编。具体分工如下:陈芬萍教授编写第一章、第二章、第三章、第七章和第十章;陈媛老师编写第四章、第五章和第六章;刘红老师编写第八章和第九章。全书由陈芬萍教授统稿和定稿。该教材也是陈芬萍教授主持安徽省教育厅重点教研课题《新课程背景下高师〈课程与教学论〉人文性构建与实践研究》、省精品课程《课程与教学论》研究成果之一。

教材的编写工作得到合肥学院教务处和教育系领导的大力支持。编写中参考了大量的国内外有关研究成果,大部分参考文献已在书后附出,还有少量网上查阅的资料难以标明出处。在此,一并深表谢意!

编者

2011年6月

目 录

第一章 课程与教学概述	1
第一节 课程研究的历史发展	1
第二节 教学研究的历史发展	12
第三节 课程与教学的关系	18
第二章 课程与教学目标	25
第一节 课程与教学目标的含义与取向	25
第二节 课程与教学目标的制定	31
第三节 课程与教学目标表述	36
第四节 新课程三维目标:理解与落实	39
第三章 课程与教学内容	51
第一节 课程与教学内容的选择取向	51
第二节 课程设计的类型、结构及层次	58
第三节 课程与教学内容的策略性加工	65
第四节 课程资源	71



第四章 课程实施与教学(上)	83
第一节 课程实施的有关理论	83
第二节 教学过程的本质	91
第三节 教学过程的基本环节	96
第五章 课程实施与教学(下)	108
第一节 教学原则	108
第二节 教学组织形式	114
第三节 教学方法	117
第四节 教学设计	122
第六章 课程与教学评价	133
第一节 课程与教学评价概述	133
第二节 课程与教学评价的类型	139
第三节 收集课程与教学评价信息的方法	145
第四节 课程与教学评价的步骤	154
第七章 校本课程开发理论与实践	159
第一节 校本课程开发概述	159
第二节 校本课程开发模式	166
第三节 校本课程的开发方案	172
第四节 学校特色课程开发	177
第五节 校本课程开发的评价	183
第八章 基础教育课程改革与课程标准	191
第一节 基础教育课程改革的背景和目标	191
第二节 基础教育课程标准的制定	199
第九章 基础教育课程改革与教师角色的转换	262
第一节 新课程环境下教师角色面临的新挑战	262



第二节 教师角色转换的内容	268
第三节 教师角色转换的过程及途径	272
第十章 基础教育课程改革与学习方式变迁	280
第一节 自主学习	280
第二节 合作学习	285
第三节 探究学习	293
参考文献	303

第一章 课程与教学概述

要点导读:课程与教学是构成学校教育活动的基本和核心要素,课程与教学研究是教育研究的基本和核心。然而一提到“课程”与“教学”,人们直观想到“课程”指学校开设的语文、数学、物理等学科,“教学”指教师教和学生学的手段和方法,两者一个是内容,一个是手段。随着课程理论和教学理论的丰富和发展,两者的内涵发生了变化,特别是基础教育课程改革的实施,对课程与教学内涵及关系的理解,在一定程度上影响到教师的课程观和教学观。本章主要对课程与教学的含义、两者的关系及其历史发展作一概述,以帮助师范生和在职教师掌握课程与教学的内涵及其发展趋势,初步树立新课程理念、课程资源意识及新课程环境下新型的教学观。

第一节 课程研究的历史发展

一、课程的含义

在教育领域,“课程”是含义最复杂、歧义最多的概念之一。要研究课程理论,理解课程实践,必须对“课程”的内涵有一个基本认识。

(一)课程的词源学分析

“课程”一词在我国最早大约出现于唐宋年间。唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙,君子作之”句注疏时,首次使用了“课程”一



词。他写道：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”据考，这是我国汉语文献中所能见到的“课程”一词的最早使用。在这里，孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟大的事业”，其含义十分宽泛，远远超出了学校教育的范畴。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中亦多处使用“课程”一词，如“宽着限期，紧着课程”、“小立课程，大作工夫”等。这里的“课程”已含有学习范围、时限和进程等义。朱熹的用法已与今天日常语言中“课程”的意义基本相似。

在西方，英国著名哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer)1859年发表的一篇著名文章“什么知识最有价值”(What Knowledge is of Most Worth)中最早提出“curriculum”一词，意指“教学内容的系统组织”。该词源自拉丁语“currere”，“currere”是动词，意为“跑”；“curriculum”为名词，意为“跑道”(race-course)。据此，西方最常见的“课程”的定义是“学习的进程”(course of study)，简称“学程”。由于斯宾塞使用的“curriculum”一词原意为静态的跑道，故教育中更多认为课程是静态的，外在于学习者的“组织起来的教育内容”，而忽略了教育者和学习者动态的经验和体验。随着课程理论的丰富和发展，当代课程理论更加关注作为过程形态的课程，注重课程的动态性特征。

(二)课程定义的基本类型

“课程”是20世纪以来使用频率最高的术语之一，也是当代教育研究最为活跃的领域之一。课程论者从不同的角度表达了对课程的不同认识与理解。归纳起来，大概有以下几种类型：

1. 课程即学科

把“课程”等同于“学科”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”。西方学校是在“七艺”的基础上增加其他学科，而逐渐形成现代学校课程体系。

如今“课程即学科”也是使用最普遍、最常识化的定义。如《中国大百科全书·教育》中将“课程”定义为：课程是指所有学科(教学科目)的总和，或在教师指导下学生所开展各种活动的总和，这通常被称为广义的“课程”；狭义的“课程”则指一门学科或一类活动。^①美国著名教育哲学家、课程论专家费尼克斯曾说过：“一切的课程内容应当从学术中引申出来。或者换言之，唯有学术中所包含的知识才是课程的适当内容。”

^① 《中国大百科全书·教育》，第207页，北京：中国大百科全书出版社，1985。



这种“课程”定义强调课程内容的系统化及教育进程安排,课程内容主要是人类长期积累的知识,教育的任务就是把经过选择和系统化的知识传递给学生。这种课程观容易导致在教育实践中,教师只关注学科知识,将课程视为外在于学习者的静态的东西,忽视教育过程中动态的课程资源,忽视学生情感、能力及个性等的发展。

2. 课程即目标、计划

这种“课程”定义把课程视为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。如课程论专家塔巴(H. Taba)认为“课程”是“学习的计划”,奥利沃(P. Oliva)认为“课程”是“一组行为目标”,约翰逊(M. Johnson)认为“课程”是“一系列有组织、有意识的学习结果”等。^①

这种“课程”定义强调课程应事先制定一套结构化、序列化的目标,然后围绕目标选择、组织教育经验,实施教育教学活动,进行评价等。这种预设性的课程观因注重教育的目标性、计划性而缺乏一定的灵活性,忽视了教育过程或教育情境中师生的经验和体验。

3. 课程即经验

受美国实用主义教育家杜威(J. Dewey)教育思想的影响,强调教育要尊重儿童的兴趣与需要,发展儿童个性,主张以儿童的生活经验为课程。这种课程观把课程视为学生在教师的指导下所获得经验或体验,以及学生自发获得的经验和体验。随着课程理论的发展,特别是“以生为本”主体教育观念的凸显,当代课程理论尤其强调学生在学校或教育情境中自发获得经验和体验的重要性。

这种“课程”定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置,强调课程是学习者在学习过程中真正思考、体验到的课程,重视学习者和环境的相互作用,重视教育环境的设计与组织,从而消除了传统课程观中“见物不见人”的倾向,较好地将目标与手段、内容与过程统一起来。但这种课程观也使得“课程”的内涵变得更加宽泛,容易导致教育过程的随意性、教育内容的不系统性及评价标准的不确定性。

另外,还有从课程内容的构成来源及课程的社会功能出发给“课程”下的定义,如“课程即社会文化的再生产”、“课程及社会改造”等。这在一定程度上拓展了我们认识“课程”的角度和视野。

(三) 课程内涵的发展趋势

20世纪70年代以来,随着课程理论的丰富和发展,“课程”的内涵发生了重

^① 转引自张华《课程与教学论》,第67页,上海教育出版社,2000。



大变化,呈现出以下发展趋势:

1. 从强调学科内容到强调学习者的经验和体验

当把“课程”仅仅界定为学科的时候,其内涵也就与学科内容等同起来,学习者的直接经验被排斥在课程之外,课程成为社会对学习者的施加控制的工具,学习者的权利、发展在课程中无法得到保障。为了保障、促进学习者的发展,突出学习者在教育过程中的主体地位,人们愈来愈关心学习者的经验和体验在课程学习中的作用,强调以学习者的经验和体验为基础去建构、整合学科知识,使学科知识成为学习者发展的资源,而非控制的工具。

2. 从强调目标、计划到强调教育过程本身的价值

只把课程作为教学过程之前和教学情境之外设定的目标、计划或预期结果,忽视教育过程中师生作为人的能动性存在,必然把教育教学过程中的非预期性因素排除于课程之外。因为特定教育情境中教师和学生的主体性得到充分发挥的时候,教育教学一定富有创造性,必然产生许多生成性因素。教育过程中的生成性和创造性因素赋予教育无穷的魅力和内在价值。强调“过程课程”,并不是不要目标、计划,而是把目标、计划融合到教育情境中,使之促进而不是抑制人的创造性的发挥。

3. 从强调教材单一因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合

片面强调把课程作为学科内容和目标、计划,必然导致把教材等同于课程、教材控制课程现象的出现。而强调把课程作为学生的经验,强调教育教学过程本身的价值,必然会把课程视为教师、学生、教材、环境四因素间持续交互作用的动态的情境。课程由此变成一种动态的、生长性的“生态系统”和完整文化,这意味着课程观念的重大变革。

4. 从强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重

在课程论中,显性课程与隐性课程是两个相对应的范畴。所谓“显性课程”(manifest curriculum),是指学校教育中有计划、有组织地实施的课程。这类课程是根据国家或地方教育行政部门颁布的教育计划、教学大纲编制的,是“正式课程”(formal curriculum)或“官方课程”(official curriculum)。所谓“隐性课程”(hidden curriculum),是指学生在学习环境(包括物质环境、社会环境和文化体系)中学习到的非预期性或非计划性的知识、价值观念、规范和态度。这类课程是非正式的、非官方的,具有潜在性和隐蔽性。早在20世纪初,杜威及其学生克伯屈(W. H. Kilpatrick)就深刻阐述了伴随显性课程而生的隐性教育(主要是价值、态度)对人的发展的重要意义。以后的课程理论则从社会、个体等多维度对隐性课程进行了深入研究。由此得出的结论是,隐性课程是影响人的发展的不可忽视的重要课程。为了谋求隐性课程与显性课程的和谐统一,需要创设宽松、



自由、真实、富有创造性的教育环境和教学情境,以尽可能减少隐性课程的负面影响,发挥隐性课程的积极作用。学校中的隐性课程和显性课程共同构成学校的“实际课程”。

5. 从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重

“空无课程”(the null curriculum)是美国著名美学教育家、课程论专家艾斯纳(E. W. Eisner)提出的概念,被认为是思考课程问题的一个独特视角。我们在思考课程问题的时候,经常碰到的一个问题是:为什么学校和社会在课程变革中选择了现有的课程并将之制度化,而排除了其他的课程?那些在课程变革过程中被学生和社会有意或无意排除于学校课程体系之外的课程,艾斯纳称之为“空无课程”。有些“空无课程”是学校和社会出于某种需要而有意排除的,有些“空无课程”是由于人们受习惯势力的影响未意识到其价值而导致的。艾斯纳从心智过程和内容两方面论述了“空无课程”的重要性。从人的心智过程的角度看,在现有的课程目标中,认知目标受到重视,而情感和动作技能目标被弱化,相应的许多课程成为“空无课程”。即使是认知目标,也往往强调语文和数理逻辑在认知发展中的重要性。殊不知,侧重直觉和感知能力方面的课程对认知发展同样具有举足轻重的作用,然而这类课程也成为“空无课程”。从内容的角度看,艾斯纳认为,许多对人的发展极为重要的课程在现行课程体系中并没有设置,变为“空无课程”。就同一个内容而言,艾斯纳又分析道,许多重要的内容被有意无意地排除于该学科之外,变为“空无课程”。因此,在课程变革中,不仅应思考现行的“实际课程”的合理性,还应思考学校教育中的“空无课程”及其成因,以增强课程变革的目的性、合理性。

6. 从强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合

随着信息社会的到来,社会变迁速度空前加快,学校、家庭、社区越来越趋向于融合,趋向于一体化。在这种背景下,课程变革再也不能固守学校课程的疆域,而应该谋求学校课程与校外课程的和谐、互补、整合。其实,当人们把课程理解为教师、学生、教材、环境四因素整合的时候,这里所谓的“环境”就远不止学校环境了,还应包括广阔的富有教育意义的校外社会环境和自然环境,蕴含着学校课程和校外课程的整合。

“课程”内涵的上述变化,既意味着课程意识的深层变革,也在某种意义上预示着课程变革实践的发展方向。

总之,随着课程理论的发展,“课程”的含义已突破原有“课程即学科”的局限,内涵愈显丰富。因此,对于“课程”的界定也应有新的认识:课程即为实现教育目的而选择的教育内容的总和,它是以学科知识为基础,整合教师、学生、教材、环境四因素的一个动态的生长性的生态系统。



二、课程研究的发展

教育是人类社会特有的现象,与人类社会共生共存。课程与教育共生共存。在发展过程中,课程理论和实践的研究由原来依附于教育教学,逐渐发展成为一个独立的研究领域,并不断得以丰富和发展。课程研究大致经历了以下发展阶段:

(一)前科学化时期的课程思想

前科学化时期,即课程研究的原始萌芽时期,指古代社会的课程及其研究,包括原始社会、奴隶社会与封建社会三种社会形态下的课程及其研究。

原始社会,教育和社会生产及生活紧密联系在一起,没有成为专门、独立的活动,教育内容也没有专门分化,而是零散、混合、不系统的,因而也就无所谓“课程”。以奴隶社会和封建社会为代表的古代教育,较原始社会的教育有了较大的进步和发展,对课程的研究也逐渐显其形态和特征。如我国著名教育家孔子提出的“六艺”、“四文”,可以说是我国古代学校最原初的学科群形成的理论依据。

在西方,作为教育源头的古代希腊教育,也出现了斯巴达和雅典两种不同教育体系下的课程。斯巴达教育主要围绕军事、体育教育而设置课程,如赛跑、跳跃、角力、投标枪等;而以民主政治和商业贸易为基础而形成的雅典教育,其课程则充分体现和谐教育的思想,在各教育阶段设置了文化、艺术、体育方面的课程。古罗马学校教育在共和国时期有较大发展,面向平民子弟的初等学校,有读、写、算和十二铜表法为主的课程;面向贵族和富家子弟的文法学校,有希腊文、拉丁文及文学、历史、地理等方面知识的课程;稍后发展起来的修辞学校,则有以修辞学、哲学、法律学、数学、天文学和音乐为主的课程。欧洲文艺复兴时期(14~16世纪),教育摆脱宗教的束缚,出现了“智育、德育、体育、美育”均衡发展的课程体系,标志着古典中心课程的兴起。文艺复兴时期的课程,虽然偏重以古典人文学科为中心的课程,但同时也开设了一些新课程,如自然科学、天文学、物理学、历史和地理等,但这类课程在范围和内容的更新速度方面仍然有限,宗教教育仍占有一定地位。

因此,前科学化时期的课程研究处于孕育与萌发阶段,未形成科学的概念和理论体系。课程研究思想与政治、伦理、哲学等交织在一起,没有专门的术语、概念体系等。主要体现以下特点:(1)课程思想强调理性训练。前科学化时期课程思想注重理性训练,如古代西方课程除继承古希腊的文法、修辞学、逻辑学之外,又增加了算术、几何、天文、音乐等。设置这些课程的目的,主要不在于生产劳动和生活中的运用,而在于训练学生的思维,增进其智慧。这种重视思维训练、轻



视科学知识的课程设置思想,一直影响着西方世界的教育,基本上奠定了西方封建社会学校课程设置的格局。(2)课程内容以政治、伦理、道德教育为主。由于受生产力发展水平的限制,古代中西方学校课程内容以政治、伦理、道德教育为主。如我国古代社会几千年间,儒家经典始终是学校主要的课程内容;而在西方古代学校虽然有算术、几何等古典自然科学课程,但这些课程与生产和生活联系甚少,主要用于训练学生思维。(3)课程研究描述较多。这一时期对课程研究的论述,仅仅停留在描述、规定和记载上,没有将课程作为专门的研究对象,也没有对课程的推理、论证及构成课程要素的内部规律的正确认识与把握。

(二)课程研究的系统理论时期

17世纪资本主义制度在西方各国先后确立,资本主义社会生产力的快速发展、科技进步和民主制度的推进,促进了学校教育的普及,推动了教育科学的发展,带来了学校课程内容的丰富和变革。加之这一时期教育科学和心理科学的迅速发展与运用,使得教育学逐渐从哲学中分化出来,成为独立的研究领域。课程研究虽然没有形成独立的学科,但对课程有关问题的研究渐显繁荣,形成了较为系统的理论。这一时期课程研究有以下特点:

(1)课程研究逐步系统化。这一时期课程研究从不同角度入手,不仅涉及课程门类、内容,还考虑到课程与学习者的关系、课程结构、教材编写等。如捷克著名教育家夸美纽斯以培根“感觉论”为基础,在总结前人研究成果及当时教育改革实践经验的基础上,提出了“泛智教育”理论,并以教育适应自然为原则,在从出生到6岁的母育学校设置百科全书式的课程,为以后学科中心课程论的确立奠定了基础。

(2)课程研究的理论依据科学化。课程研究已改变纯粹的描述、记载与思辨的特征,改变理论附庸于哲学、政治、伦理学的状态,有了自己的科学理论基础,特别是心理学的运用,使课程研究达到较高的科学化水平。如德国著名教育家赫尔巴特继承夸美纽斯等教育家的教学理论思想,以实践哲学和观念心理学为基础,提出应在培养儿童多方面兴趣的基础上开设课程,形成了历史上第一次以严密理论体系出现的学科中心课程论。

(3)课程有关问题的专门化研究。随着教育科学理论的丰富和发展,教育理论领域出现了派别之争,反映在课程论上,分别提出了不同的课程设置与教学内容选择的理论依据。如以官能心理学为依据的形式教育派认为,教学的任务主要不在于教给学生多少知识,而在于培养学生的智能,学校课程应重视古典语文、数学、辩证法等学科,自然学科则被轻视;而以联想心理学为依据的实质教育派认为,教学的任务应是教给学生对生产、生活实际有用的知识,智能培养无关



轻重,学校课程应重视机械技术、自然学科和现代语言等。另外,在这一时期出现了一批有影响的代表人物,如夸美纽斯、赫尔巴特、杜威等。

总之,这一时期课程研究理论体系基本构成,但课程研究仍没有从教学中独立出来成为一门独立学科。

(三)科学化课程开发理论的创立

课程思想源远流长,但课程从教学中分离出来则是从20世纪初开始的。一般认为,美国学者博比特在1918年出版的《课程》(The Curriculum)一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生。

博比特是科学化课程开发理论的开创者,他在长期课程开发实践的基础上进行深入的理论研究,并吸收当时科学管理之父——泰勒的企业管理思想,形成了课程开发理论。他提出教育的本质是为成人生活做准备、是促进儿童活动与经验发展的过程、教育即生产;课程是儿童及青少年为准备完美的成人生活而从事的一系列活动,及由此取得的相应经验;在课程开发方法上,提出了活动分析法,即课程开发的五个步骤:人类经验分析、具体活动分析、课程目标获得、课程目标选择、教育计划制定。

博比特作为科学化课程开发理论的开创者,第一次把课程开发确认为一个独立的研究领域,并提出了该领域研究中的许多基本问题,如课程目标,课程目标与人类生活、儿童发展、学科知识的内在联系,课程目标的选择与教育计划的制定等。这种以教育目标为中心的课程开发模式为泰勒的课程原理奠定了基础。

20世纪中叶,美国著名教育学家、课程理论家拉尔夫·泰勒集科学化课程开发理论之大成,先后出版了《成绩测验的编制》(Constructing Achievement Tests)(1934年)和《课程与教学的基本原理》(Basic Principles of Curriculum and Instruction)(1949年)两本专著,确立了他的“评价原理”和“课程基本原理”,统称为“泰勒原理”。“泰勒原理”被认为是科学化课程开发新的里程碑,《课程与教学的基本原理》被誉为现代课程理论的“圣经”和奠基石。

“泰勒原理”以“八年研究”为实践基础,认为任何课程与教学计划的开发都必须回答四个基本问题:(1)学校应该试图达到什么教育目标;(2)提供什么经验最有可能达到这些目标;(3)怎样有效组织这些教育经验;(4)如何确定这些目标得以实现。

这四个基本问题进一步归纳为“确定教育目标”、“选择教育经验”、“组织教育经验”、“评价教育计划”四个基本环节。四个环节既具有相对独立性,又具有内在的逻辑顺序。确定教育目标是课程开发与研究的出发点;选择教育经验和



组织教育经验是课程开发的主体环节,它促进教育目标的实现;评价教育计划是课程开发系统运行的结果检验和基本保证。其中,教育目标既作用于学习经验,又作用于教育评价;既是组织学习经验的指南和关键因素,又是开发评价手段和工具的规范。因此,教育目标是课程开发的出发点和归宿,是课程开发的核心。

“泰勒原理”力图有效控制课程开发过程,使课程开发成为一种理性化、科学化的普适程序,其突出贡献是为人们提供了一个广为采用的课程研究范式,促进人们在课程研究中的方法论思考,为课程研究构建了基本框架;将课程评价引入课程编制过程,大大提高了课程编制的科学性,使其成为一个动态、开放的过程;将目标贯穿于课程编制的全过程,使目标模式具有极强的可操作性和明确性,对课程编制及其他编制模式具有重要的指导和启发作用。但“泰勒原理”追求“技术兴趣”的价值取向,过分强调课程开发中的科学性、操作性与程序性,在一定程度上忽视了课程实施过程中师生的积极性、主动性和创造性,忽视了每一所学校实践的特殊性。

(四)当代课程理论与实践的发展

20世纪60年代以来,课程理论的构建已明确被纳入课程研究者的范围之内,人们开始用审慎的、带有反思性的眼光构建课程理论,使得课程理论的研究获得了新发展。其中比较有代表性的有:

1. 布鲁纳的学科结构课程理论

布鲁纳是美国著名心理学家、结构主义课程理论的主要代表人物之一。在20世纪50年代末至20世纪60年代末西方教育内容现代化的课程改革运动中,其学科结构的纲领性文件《教育过程》(The Process of Education)成为课程现代化进程中的一座里程碑。主要观点有:

(1)课程的内容——教什么?布鲁纳认为课程的内容应是课程的基本结构。所谓“基本结构”指的是各门学科中的基本概念、基本公式、基本原理等理论知识。这种学科结构有三种组成:一是组织结构——即一门学科有别于其他学科的基本形式和该门学科研究的界限;二是实质结构——即基本概念、原理及系统;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做出概括的方法。基本结构对于受教育者主观认识结构的发展是有价值的,因为对知识基本结构的学习正是人的主观认识结构连续不断的构造过程。

(2)课程的设置——什么时候教?布鲁纳认为“基本结构”要与学生的认识水平相一致,学习基本结构应当及早开始,学习要符合儿童在不同年龄阶段认识结构的不同特点,注意学习的呈现和安排方式。

(3)课程的实施——如何教?布鲁纳认为“基本结构”不能单纯靠教师传授,