

小学教育专业教材

课程与教学

KECHENG YU JIAOXUE

◎ 陈时见 主编

小学教育专业教材

课程与教学

KECHENG YU JIAOXUE

◎ 陈时见 主编

广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学 / 陈时见主编. — 桂林: 广西师范大学出版社, 2001. 11 (2003. 2 重印)

小学教育专业教材

ISBN 7-5633-3380-0

I. 课… II. 陈… III. 小学—课程—教学法—师范大学—教材 IV. G622

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 079960 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市育才路 15 号 邮政编码: 541004)
(网址: <http://www.bbtpress.com.cn>)

出版人: 萧启明

全国新华书店经销

广西师范大学出版社印刷厂印刷

(广西桂林市临桂县金山路 168 号 邮政编码: 541100)

开本: 890 mm × 1 240 mm 1/32

印张: 9.125 字数: 250 千字

2001 年 11 月第 1 版 2003 年 2 月第 2 次印刷

印数: 2 101 ~ 7 100 定价: 12.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

前 言

QIANYAN

培养具有大学专科学历的小学教师的工作,是我国当前师资队伍建设和师范教育改革的重要任务,也是我国经济建设和基础教育发展的迫切要求。20世纪80年代,此项工作首先在部分发达省市进行试验,经过近十年的探索,试验工作逐步在全国铺开。目前,全国各地根据全国教育工作会议精神,结合推进师范教育由三级师范向二级师范过渡工作,加快了小学教师提高学历的步伐。广西于1993年在四个中心城市开始试验,1999年在全区全面铺开。同时,成立专门的课题组开展研究(该课题已被列入广西教育科学“十五”规划重点课题),成立专家指导委员会进行指导,加快小学教育专业建设步伐,使广西培养专科层次小学教师的工作向科学化、规范化迈进。

加强专业建设,课程和教材是基础。由于小学教育专业在我国还是一个新兴的专业,目前还没有形成一套比较完善、成熟的教材体系。我们根据教育部的有关精神制定了广西的课程计划,在此基础上立足于广西的实际,放眼于全国小学教育专业的发展,开发自己的教材,这对于探索我区小教大专化的道路,形成广西小学教育专业建设的特色具有重要意义。

这套教材以全面贯彻党的教育方针,全面提高小学教师教育质量为宗旨,以“三个面向”为指导,科学建构教材体系,力求体现素质教育思想和改革创新精神,体现小学教师专科教育通性和专业性相结合的原则,遵循小学教师成长的规律和学科教学特点,加强通识教育,注重文理融合,强化实践性,提高小学教师专业化程度。在开发过程中,

充分吸取了区内外发达省市教材编写的经验,并注意借鉴国外师范教育改革成果,在确保科学性的前提下,进一步突出教材内容的基础性、实践性和地方性,坚持师范性和学术性的统一,应用可持续发展理论,使教材体系更加符合 21 世纪大学专科学历小学教师培养的需要。

全套教材按照“总体设计,分步实施,改革完善,推广应用”的教材建设目标进行开发。第一批主要开发《课程计划》中通用的学科通识课程、专业方向专修课程、教育科学课程及少数选修课程的教材,共 19 种。

通识课教材:《应用哲学方法论》、《科学技术与社会》、《中国文论概论》、《大学语文》;

文科方向专修课教材:《中国文学》、《中国古代文学作品选》、《外国文学作品选析》、《古代汉语》、《文学理论基础》、《名著选读》、《高等数学》;

理科方向专修课教材:《高等数学》、《初等数论》、《数学方法论》、《大学化学》;

教育科学课程教材:《教育原理》、《教育科学研究方法》、《课程与教学》、《发展心理学》。

本套教材由广西区内两所本科师范院校的专家学者担任主编,聘请一批具有丰富教学实践经验和较高学术水平的中师学科学术带头人参与编写,并经过区内相关学科的专家审定。

本套教材适用于全日制的培养大学专科学历的小学教师(招收高中毕业生的三年制、招收中师毕业生的二年制、招收初中毕业生的五年制的专科段)的学校使用,也可作为在职小学教师专科学历进修(函授、继续教育、自学考试、远程教育)的教学用书。

培养具有大学专科学历的小学教师工作是一项新的教育实践探索,小学教育专业建设尤其是教材建设刚刚起步。由于缺乏经验,可借鉴的资料有限,教材开发的时间也比较仓促,因此不足之处在所难免,希望得到使用学校和专家、学者的批评指正,以便今后进一步修改、完善。

小学教育专业教材编写委员会
2002 年 6 月

目 录

第一章 课程与教学概论	(1)
第一节 什么是课程	(1)
第二节 什么是教学	(11)
第三节 课程与教学的关系	(21)
第四节 课程—教学论	(28)
第二章 课程与教学变革	(39)
第一节 古典时期课程与教学的孕育	(39)
第二节 近现代课程与教学的发展	(48)
第三节 当代课程与教学的变革	(69)
第三章 课程与教学模式	(91)
第一节 课程与教学的基本结构	(91)
第二节 课程编制的主要模式	(104)
第三节 国内外主要的教学模式	(120)
第四章 课程与教学设计	(146)
第一节 课程与教学设计的意义	(146)
第二节 不同类型课程的设计	(156)
第三节 教学设计的一般程序	(177)
第五章 课程与教学实施	(200)
第一节 课程内容的选择	(200)

第二节	课程的组织形式	(211)
第三节	教学方法的运用	(219)
第四节	课程实施的取向与影响因素	(234)
第六章	课程与教学展望	(247)
第一节	课程与教学改革的背景	(247)
第二节	课程与教学改革的经验	(256)
第三节	课程与教学发展的未来展望	(274)
后 记		(284)

第一章 课程与教学概论

课程与教学的历史同教育的历史一样古老。在课程和教学这两个概念出现之前,人们已经在教育中考虑着最简单、最质朴的有关课程和教学的问题——教什么和怎样教。当课程和教学的概念随着人类社会的日益发展应运而生时,原先蕴含其中的观念和思想随之跃上新的发展阶段,对课程和教学问题的探究也越来越深入。究竟什么是课程,什么是教学,课程与教学有何关系,课程与教学论如何建立等根本性的问题也越来越受到人们的关注。这些问题是学习课程与教学论必须首先了解的重要内容。

第一节 什么是课程

课程是教育领域中使用最广泛的概念之一,但是有关课程的定义却是最纷繁芜杂、最多歧义的。尽管目前课程还没有一个精确、惟一的定义,但是,要研究课程理论,实施课程改革,需要我们对课程定义有一个较为充分的了解。

一、课程的定义

(一)课程的词源分析

在我国,课程一词最早见于唐代。孔颖达为《诗经·小雅·巧言》篇中“奕奕寝庙,君子作之”一句作疏,谓之“教护课程,必君子监之,乃得依法制”。“课程”一词在这里的意思为“寝庙”,用来比喻“伟业”,与我们今天所指的课程一词的内涵和外延都有很大的不同。宋朝朱熹在《朱子全书·说学》中多次用到“课程”一词,如“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大作功夫”等。朱熹所说的“课程”不仅指功课,而且还包括进程。

在西方,课程(curriculum)一词来源于拉丁语“currere”,意为赛马跑道(race-course)。因此,根据这个词源,课程通常被定义为“学习的进程(course of study)”,简称学程,其义为引导学生前进,以达到一定的培养目标。但近年来,有的学者提出,课程含义的重点应在“跑”上面,强调的是个人在“跑”的过程中获得的经验而不仅仅是学习的进程。

(二)几种主要的课程定义

从发展的角度看,人们对课程概念的理解经历了不同的阶段。最初,课程通常被理解为学科或学科的总和。最早使用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。^①但即使到了今天,人们对课程的界定仍是众说纷纭。

我国《辞海》对课程作了这样的界定,即课程是“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”^②。

① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,4页,教育科学出版社,1996。

② 《辞海·教育心理分册》,5页,上海辞书出版社,1980。

《中国大百科全书·教育》中对课程的定义是：“课程有广义、狭义两种。广义的指所有学科(教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义的指一门学科。”^①

在美国,课程有广义与狭义之分。广义的课程指学校给学生提供的经验,狭义的课程指学生为了逐年升级、取得毕业证书必须学习的各科教材。^② 20 世纪 20 年代以前,一般是按狭义来理解的,课程就是学校所教的所有学科。20 世纪 20 年代,随着“进步教育”的兴起,课程的含义扩大了,强调课程除了传授知识,发展智力,还要给学生生活经验。这样,课程就不仅指各科知识,还包括一切课内外的活动。

从 20 世纪 60 年代起,随着潜在课程的出现、课程问题所受关注的增多以及课程实践领域的不断扩大,人们对课程内涵和外延的认识都有了扩展,对课程的界定也逐渐进入一个“百家争鸣,百花齐放”的时期。据美国学者鲁尔于 1973 年所作的统计,课程这一概念至少有 119 种定义。^③《简明国际教育百科全书·课程》中就列举了九种有关课程的定义:^④

1. 在学校建立一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。这类经验被称为课程。(史密斯,1957)
2. 学习者在学校的指导下学得的全部经验。(福谢伊,1969)
3. 学校传授给学生的,意在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划。(古德,1959)
4. 我们坚持课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围和方法论的探究。(韦斯特伯里和斯泰默,1971)
5. 课程是学校的生活和计划……一种指导生活的事业,是构成一

① 《中国大百科全书·教育》,207 页,中国大百科全书出版社,1985。

② 陈侠:《美国中小学课程的情况和问题》,载《教学与课程》,135 页,人民教育出版社,1982。

③ 郝德永:《课程研制方法论》,49 页,教育科学出版社,2000。

④ 江山野主编译:《简明国际教育百科全书·课程》,64 页,教育科学出版社,1991。

代又一代人生活的生气勃勃的活动流。(鲁格,1947)

6. 课程是一种学习计划。(塔巴,1962)

7. 通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地有目的地向前发展。(坦纳,1975)

8. 课程必须基本上由 5 种大范围的学科学习组成:a. 母语;b. 数学;c. 科学;d. 历史;e. 外国语。(贝斯特,1955)

9. 课程被看做是有关人类经验——而不是结论的可能思维模式不断扩大的范畴。但这种可以从中得出结论的模式,在那些结论和所谓真理的背景中是站得住脚和有依据的。(贝尔思,1965)

此外,不少课程专家对课程提出了自己的观点和看法。如西方学者博比特(Bobbitt . F)认为:“课程将是系列的经验,是儿童和青年达到那些目的所必须有的。”^① 福谢依提出:“课程是学习者在学校指导下的一切经验。”^② 奥利瓦将课程定义为:“课程是学习在学校指导下所获得的全部经验的计划和方案。”^③

迄今为止,有关课程的定义还没有一个明确的定论,这主要是因为人们对课程本质属性的认识存在着差异。所谓定义,“亦指界说、揭示概念内涵的逻辑方法,即指出概念所反映的对象本质属性”^④,“给一个概念下定义,就是揭示这个概念所反映的事物的特有属性”^⑤。人们对事物的本质属性有着不同的认识,围绕这一本质属性给事物所下的定义也就不尽相同。

① 丛立新:《课程论问题》,89页,教育科学出版社,2000。

② 钟启泉、张华主编:《课程与教学论》,54页,广东高等教育出版社,1999。

③ 郝德永:《课程研制方法论》,60页,教育科学出版社,2000。

④ 《辞海·哲学分册》,433页,上海辞书出版社,1980。

⑤ 冯契主编:《哲学大词典》,1085页,上海辞书出版社,1992。

二、课程的本质

无论古今中外的学者给出的课程定义有多么大的差别,其要解决的也就是两个问题:一是指出课程是什么的问题,也就是指出课程属于哪一类事物,比如课程是经验、课程是教学内容;二是指出课程这一事物与同类中的其他事物的区别。假如某一定义认为课程属于经验,就必须指出课程与其他一般性的经验有什么不同,即有什么独特性。从这一角度分析,纷繁芜杂的课程定义实际上都可以归结为“课程是什么”的问题。

目前对于课程是什么的界说,主要有以下 5 种:

1. 课程是学科

视课程为学科或科目的观点有着悠久的历史。我国古代设立的“六艺”——礼、乐、射、御、书、数,古希腊人设立的“三艺”——文法、修辞和辩证法都是当时的课程。长期以来学校中开设的是以教师、书本为中心的分科课程(又称为科目课程),它本身就是经过预先安排,根据学生身心发展水平从各门学科中选出一定的知识组成的。它在所有的课程类型中历史最为久远,在今天的学校中,尤其是在我国的各级各类学校中占据主导地位。因此,不难理解为什么学科论会在历史上占据优势地位。

然而,这类定义虽然解决了“课程是什么”的问题,却没有指出课程究竟有何特点,与科目的区别何在。随着人们在实践中对课程认识的不断深化,随着综合课程、潜在课程的出现,简单地将课程的本质视为学科并围绕这一本质所下的定义,不能全面地概括课程的各种内容,更不能很好地指导人们的实践活动。此外,有的学者还进一步指出:“学科论强调的是知识的传授,只关注教学科目,必然会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对学生成长有重

大影响的维度。”^①

2. 课程是经验

针对课程是学科说的不足,人们试图从经验的维度来确定课程的内涵,认为课程是一种经验,并围绕这一本质给课程以新的定义。这一观点一反学科论重视教师向学生系统传授人类文化知识的传统,转而强调学生在教师的指导下通过发挥自身的积极作用去获得经验。

目前关于课程是经验的争论还比较多,存在着截然不同的两类意见。反对这种观点的学者认为,把课程视为学生获得的经验,强调的是教育的结果,实际上是把“课程由前期性的一个手段、媒体变成后期的结果、评价指标,完全颠倒了课程在整个教育过程中的地位和作用”^②。也有学者指出,学生获得的经验是因人而异的,因此,如何制定课程标准以及是否需要统一的标准就会成为新的问题。所以在课程实践中难以操作。^③

持赞同观点的学者认为,经验本位课程的出现不仅是一场革命,对中国的基础教育也有深远的意义。以经验定义课程这一概念,强调了学生积极主动参与课程的重要性,“使受教育者个性发展真正能够在课程中占有充分的地位,并且得到最大限度的保证和促进”^④。我国的基础教育长期以来强调知识本位的课程观,导致学生的知识与实践相脱节,学习长期处于被动状态。而从知识到经验的转换,可以使受教育者的个性得到充分发展。

3. 课程是活动

这一观点可说是对前两种观点的一种综合。将课程视为学科,容易导致忽略学生的积极主动性,教师在操作过程中也容易出现“见物不

① 陈时见主编:《课程与教学理论和课程与教学改革》,5页,广西师范大学出版社,1999。

② 郝德永:《课程研制方法论》,58页,教育科学出版社,2000。

③ 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,6页,教育科学出版社,1996。

④ 丛立新:《课程论问题》,91页,教育科学出版社,2000。

见人”的现象;把课程理解为一种经验,教师在实践中又很难操作。活动论则将二者结合起来。这一观点起源于杜威“从做中学”的理论,该理论认为“学校科目相互联系的真正中心,不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动”^①。

将课程视为活动,符合儿童身心发展规律,使课程与生活相联系,这是其进步的一面。但指望以活动课程完全替代学科课程,就将使儿童无法学习到系统的知识;另外,“要把从书本上仅需花费半个小时就能领会的前人知识,让儿童花费大量时间去亲身经历,从头摸索,这是根本不科学的”^②。因此,不少学者为了避免这种极端性,强调课程是活动与学科、经验的融合。我国学者王策三也认为:“课程不仅包括学科,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内容安排实现的进程和期限等含义。”^③

把课程视做一种活动,强调的是学生在学习过程中占主体地位,学生是积极主动地去“体验”课程。但是这个概念是否真的揭示了课程的本质,或者仅仅是对课程现象或实验手段的描述,都还存在争论。

4. 课程是目标

这一观点把目标视为课程开发的基础,认为课程是“预期的学习结果”,是“一系列目标的组合”。这一观点最初由博比特提出,经过查特斯、泰勒等人的进一步修改和完善而至成形。美国学者约翰逊就明确指出:“课程不是关心学生在学习情景下做什么,而是关心他们学到了什么,或者说,在‘做什么’以后,他们将学会(或者能够)干什么。课程关心的是产生了什么结果,而不是关心发生了什么。”^④

“课程即目标”的观点注重学生的学习结果,即学生最终能力的发展,因此这一理论的出现“为能力本位的课程提供了理论基础”^⑤。但

① 王天一等:《外国教育史》,214~215页,北京师范大学出版社,1993。

②④⑤ 王斌华:《校本课程论》,29页,上海教育出版社,2000。

③ 王策三:《教学论稿》,201页,人民教育出版社,1985。

是,目标制定与目标实施之间存在着差异,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,而且学习结果对于不同学生而言,本身又有差异。

5. 课程是计划

美国学者塞勒等人指出:“我们把课程定义为向受教育者提供一系列的学习机会。”^①与课程是经验的观点相比较,这一观点强调的是课程编制者、实施者的意图和学习者受教育的计划性。

把课程定位于一种计划,既强调了课程的目的性,又不拘泥于目的性,有利于课程的开发。但是这样的定位容易使课程与教学两个概念相混淆,使重点落在教学活动的安排上。其次,关于“计划”一词的界定还有一定的争论。如果仅把计划界定为书面计划,是无法涵盖所有的计划的,因为“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”^②。

以上我们列举了有关课程本质的五种界说,每一种都有其存在的合理性,也都不可避免地存在局限性。这里,针对我国目前教育中存在的学生学得死、课程内容与生活实际相脱离等主要问题,将课程界定为经验,反映了课程与教学改革的进展。但是,我们界定的“经验”又与杜威所说的“经验”有着一定的差异。杜威将这种“经验”限定在直接经验的范畴内,他指出:“关于教材,迫切的问题是要在儿童当前的直接经验中寻找一些东西。”^③在杜威看来,儿童获得的经验仅仅是直接经验。因此就不可避免地出现了一些问题,如儿童学习的知识是零碎的、不系统的,凡事都要通过儿童的直接经验,花费的时间过多,取消了教师的作用,等等,从而导致人们对经验论的批评。

① ③ 王天一等:《外国教育史》,215页、214页,北京师范大学出版社,1993。

② 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,5页,教育科学出版社,1996。

在辞典中,经验的含义有两种^①:一是指感性经验或感觉经验,即人在实践过程中通过自己的感官直接接触客观事物而获得的对事物表面现象的初步认识;二是指经过系统整理的经验,即经过实践反复检验过的科学结论。显然,杜威所指的仅是第一种解释。因此,将课程的本质理解为经验并不是完全否定系统知识。恰恰相反,经验一词既包括了系统知识,又包括了学生在学习过程中所获得的个人经验,是一个覆盖面比较宽泛的用词。

把课程理解为经验,不仅注重系统的知识,而且强调学生的亲身体验,使学生从书本知识回归丰富的生活世界。而强调学生的亲身体验恰恰是我国学生最缺乏的一点。长期以来,把课程单纯地理解为学科的观点在我国占主导地位,学生学习系统学科知识,课程仅给学生以知识的教育和智力的发展,从而导致课程内容与生活实践相脱离。这样的课程观极易导致学生的厌学情绪。而现代教育的一个特点就是关注课程与学生发展的关系。课程“就不应当是刻板划一的,就不可能只是孤立地考虑知识及其逻辑,而应当是个性化的,应当在设计、结构上为学生的个性经验提供条件和基础”^②。因此,将课程理解为学生获得的经验,对于我国学生的个性发展、社会生活习惯的培养、道德情操的陶冶、审美观念的养成等方面具有重要的意义。

从课程本身来说,由于潜在课程的出现,人们发现,学生获得的很多有关情感、信念、态度、价值观等方面的经验实际上不是在课堂上或教材中学得的,而是在整个教育、教学活动中体验到的,这一部分的经验对学生来说也具有重大意义。而这部分经验恰好是学科课程所缺乏的。把课程理解为经验,强调学生在教学活动或学校生活中通过自身体验来获得经验,对学生全面发展是有益的。

基于以上两点,我们认为,将课程本质定位为经验不仅有利于学生

① 《新华词典》,466页,商务印书馆,1996。

② 丛立新:《课程论问题》,318页,教育科学出版社,2000。

的全面发展,而且对我国课程改革也具有重大意义。但是,将课程定位于经验,仅是对课程的属性进行了界定,而未区分课程与其他一般经验的差异。例如,一个学生在通过一条十分泥泞的校园小道时摔了一跤,由此获得了“这条路很滑,走路时要注意”的经验,这是否也是课程呢?答案当然是否定的。课程作为一种经验,同一般经验的本质区别就在于,它是一种学生在教师指导下获得的经验。忽略教师的指导作用,只强调学生的自主性,这样的思想已经被实践证明行不通。因此,课程必须界定为学生在教师指导下获得的经验。

三、理解课程应注意的问题

(一)正确对待各种不同的课程定义

迄今为止,人们对课程的本质属性还存有各种不同的认识,并在此基础上给课程这一概念下了各种不同的定义,有些相互包容、相互补充,有些则完全处于对立状态。我们考察课程的各种定义,主要目的不是为了判断谁是谁非,分出绝对的正确与错误。因为每一种观点的出现都有其特定的历史背景,在历史上也都曾起过一定的作用。例如,以经验作为课程本质的观点正是针对学科论忽视学生学习的主动性,过于强调书本知识的缺陷而提出的。尽管这一观点自身也有不足,但不可否认的是,它的提出宛如一股清新的空气沁入人们的教育观念和教育实践,给课程观带来了新的活力。除了一定的社会背景,人们对课程本质的认识还受到其哲学观、价值论、认识论和教育观的影响。因此,重要的不是要得出一种精确的、为所有人认同的课程定义,而是通过考察这些定义来拓展我们对课程的理解。“对于教育工作者来说,重要的不是选择这种或那种课程定义,而是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及伴而随之的新问题,以便根据课程实践的要求,作出明智的