



普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

课程与教学新论

中国高等教育学会组织编写

刘欣 孙泽文 严权 著

Curriculum and Instruction:
The New Theory and Practice

 中国人民大学出版社

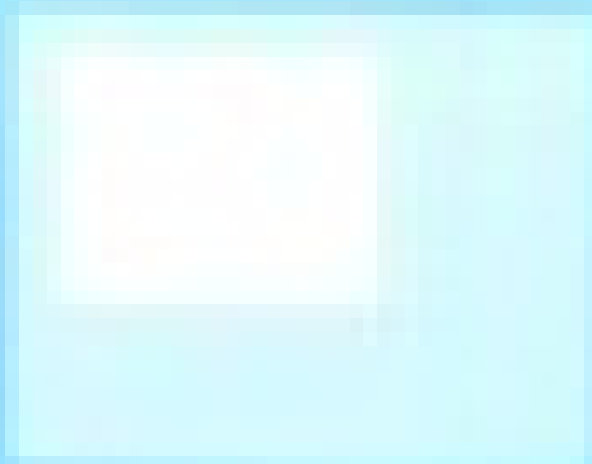


教育部直属师范大学教师教育硕士专业学位研究生培养方案

课程与教学新论

教育部直属师范大学教师教育硕士专业学位研究生培养方案

教育部直属师范大学教师教育硕士专业学位研究生培养方案



课程与教学新论
The New Theory and Practice

教育部直属师范大学教师教育硕士专业学位研究生培养方案



普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

课程与教学新论

中国高等教育学会 组织编写

刘欣 孙泽文 严权 著

中国人民大学出版社
• 北京 •

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学新论/刘欣, 孙泽文, 严权著; 中国高等教育学会组织编写. —北京: 中国人民大学出版社, 2014. 12

ISBN 978-7-300-19736-4

I. ①课… II. ①刘… ②孙… ③严… ④中… III. ①课程-教学研究-中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 305107 号

普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

课程与教学新论

中国高等教育学会 组织编写

刘欣 孙泽文 严权 著

Kecheng yu Jiaoxue Xinlun

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

电 话 010-62511242 (总编室)

010-82501766 (邮购部)

010-62515195 (发行公司)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com>(人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 北京密兴印刷有限公司

规 格 185mm×260mm 16 开本

印 张 21.75

字 数 514 000

邮政编码 100080

010-62511770 (质管部)

010-62514148 (门市部)

010-62515275 (盗版举报)

版 次 2014 年 12 月第 1 版

印 次 2014 年 12 月第 1 次印刷

定 价 45.00 元

前言

课程论与教学论属教育科学两大重要分支科学，也是教师教育专业的基础课程和核心课程。在传统教育学科体系中，课程论和教学论是两门相对独立的学科。由于学科发展史和认识论的不同，对于两者之间的关系学术界颇有争议，形成了课程论与教学论的所谓“二元独立模式”、“相互交叉模式”、“包含模式”和“二元循环模式”等四种不同的模式。这四种模式实际上体现了人们对课程论与教学论本质问题的不同认识，因而成为影响现代教育理论与实践的重大问题。20世纪80年代，美国学者韦迪（R. Weade）提出“课程教学”（curriculum instruction）概念，认为课程在本质上是一种动态的教学事件，教学在本质上是一种课程开发过程。本书基本认同这一观点认为，把课程与教学截然分开，实质上是“科技理性”支配下教育“科层化”和“制度化”的结果，由此形成的“制度课程”造成了课程与教学机械、单向和线性的关系，加深了课程论与教学论、课程开发与教学实践的二元对峙。从课程论与教学论的学科本质及价值取向做进一步分析，本书倾向于认同如下三点认识：

一是从静态的学科分类来看，课程论与教学论都是教育学科下属的两个独立分支科学。课程侧重解决“学什么或教什么”的问题，教学侧重解决“怎么学或怎么教”的问题；“学什么或教什么”与“怎么学或怎么教”是同一事物的两个方面，前者突出的是教学内容，后者突出的是教学形式，它们各有特定的研究对象和概念范畴，都是教育的基本问题，无法相互取代。

二是从教育生态系统来看，课程与教学是一对关系范畴，是“实践状态”的教学整体活动的两个方面。课程是对象化的教学，是师生在教学过程中需要体验、领会和掌握的教育内容，而教学是实践性的课程，是课程实施的核心环节和基本途径，两者相互依存、不可分割；因此，研究课程问题时必须关注教学，研究教学问题时必须联系课程，应整体把握两者关系。

三是从课程与教学本质来看，应消解课程（论）与教学（论）的二元论思维，将两者一体化整合为“课程教学”。这是因为，课程与教学的开发与实施过程实质上是知识与知识生成的过程，是内容与手段、目标与现实的调和与平衡过程。课程作为“实践状态”，是动态的情境化的知识生成过程，是师生协同建构知识与生命意义的“体验课程”和价值实现活动；教学活动既是课程的实施过程，也是课程开发的延续过程，是促进“教程”向“学程”、客体向主体双重转化，促进学生主体发展的有目的的价值活动和最有效形式。因

此，课程（论）与教学（论）的一体化整合，是课程与教学论本质特征的反映，也是本书的基本价值取向。

由此，本书针对现有“课程论与教学论”学科融合不太理想的问题，试图从抽象到具体、从理论到实践，构建课程论与教学论从事实性问题（回答“是什么”）、价值性问题（回答“为什么”）到策略性问题（回答“如何做”）的基本问题领域，形成课程论与教学论融合一体、不断深化的研究逻辑链和知识体系，完成从课程开发到课程理解、从课程设计到课程实施、从传统教学模式到现代教学设计的现实转化，从而为学习者学用一体，知行结合，理解和掌握课程论与教学论的基本原理、基本价值与基本策略，促进课程与教学开发与设计、实施和评价能力的形成，提供学习、研究与实践的基本脉络。

针对现有“课程论与教学论”学科发展线索不甚清晰的问题，本书进一步从本体论、价值论和方法论三个层面进行了拓展性分析和全新梳理。试图把握“科学主义与人文主义”两大教育思想脉络，“学科本位与科技理性、社会本位与实践理性、学生本位与建构理性”三大价值取向，“目标模式、过程模式、主体模式”三类课程与教学设计模式，清晰地勾画课程与教学论从认识论走向实践论、从客体论走向建构论、从开发论走向理解论、从传统教学模式走向现代教学设计的发展历程。在此过程中，本书强化建构性教学和专题性研讨，力图引导学习者学会分析和解决教学理论与实践中的具体问题，形成课程和教学开发与设计、实施和评价等基本能力。

应当看到，21世纪是课程论与教学论发展繁荣的黄金时期，人们反思“实然”价值的科学主义教育观的影响，进而生发出面向未来的“应然”价值观态度，试图以人本主义、后现代主义、建构主义等教育思想与方法论为基础，进行多元理论的整合创新与实践，以消解理性与经验、科学与人文、客观与建构的二元对峙，克服我国课程与教学论偏重学科化的倾向及主体性缺失的弊端，在扬弃与超越中引领课程论与教学论研究和发展的未来走向，促进科学理性与主体价值的完整融合。这种尝试的合理价值在于，重在提供一种超越“主客二分”传统思维，进行价值重构的深层次探索与研究平台，而不是完全颠覆本土化的已有研究成果和实践探索成就。究竟应该怎样开发课程？应该怎样实施教学？这理应成为新时期教育研究者和实践者不断追问和努力解决的新问题，它呼唤着中国教育理论研究者和实践者协同进行更具“中国化”的开创性研究和实践。而本书只是这方面研究的初步探索。

在研究和撰写过程中，我们力求吸纳本学科前沿研究成果，根据学科发展走势和国家教师资格考试标准，加强“课程论与教学论”的深度整合，体现“课程论与教学论”一体化发展的基本走势，高度重视学习内容的基础性、前导性、针对性与建构性，在内容上与时俱进，使学科发展线索更为清晰，主干更为突出，层次更为分明。即：紧扣科学与人文、传统与现代统合的基本线索和价值取向，从基本理论到总体设计，从分项学习到发展研究，纵向维度理清课程与教学论发展脉络，横向维度重点探究课程与教学“目标、内容、程序、策略、评价”五大内容，纵横有致地归结到课程与教学论的发展研究及模式设计训练，充分体现学理适中、脉络清晰、专题深化、知行结合、建构性强的应用型课程特色，以适应国家教师资格考试要求，增强教学建构性和教师教育的针对性，体现“知行一体”应用型特色课程的建构要求，奠定应用型教育专业创新人才培养的学理基础。

与此同时，在研究和撰写过程中我们努力体现“四结合”原则，即体现理论和实践结

合、历史与现实结合、继承和批判结合、学习与研究结合的课程建构原则,体现学思结合、学研结合、学用结合、知行结合的学习原则,力求体例上突破创新,增强课程引导性,增进学习建构性。其主要特点是生成“学程式”文本,在每章中都设计了以下形式结构:

1. 学习目标。在每章的开端设有“学习目标”一栏,开篇从识记、理解、掌握、应用等几个层面提纲挈领地告知学习者,该章应掌握的基本理论、基本概念、形成的基本技能,以便围绕学习主题、关注重点和难点、增强有效学习能力。

2. 案例研讨。每章精选引导案例,并围绕所学章节确定主题,组织专题研讨,为学习者创设一种研究性学习环境,以使学习者更好地了解该章的概念、观点,在理论与实践之间建立有意义学习的联系,激活学习者有意义学习的心向,促进学习者运用所学知识形成分析和解决课程与教学基本问题的能力。

3. 知识图表与知识图解。各章节穿插知识图表,以提纲挈领、简明直观地显示知识结构和知识体系,让静态抽象的知识显性化、简洁化,加深学习者对学习内容的理解,提高学习效果;各章小结用简明的图表呈现该章的核心概念及观点,使学习者更加准确地把握该章的主要内容。

4. 拓展性案例与模拟训练。每章结束时均设计有该章拓展性学习案例和研讨思考题,并围绕研讨主题有针对性地设计教学模拟训练专题,有机融合课程训练和教学训练技术,以引导学习者深化理论学习和实践运用,增强学思结合、学研结合、知行结合、学用结合的能力,培养学习者批判力、思辨力、语言表达力及教学基本能力。

本书是荆楚理工学院“课程与教学论”课程研究团队依据国家教师资格考试标准进行教学探索的研究成果,也是湖北省高等学校2013年省级教学研究项目(课题编号:2013392)、湖北省教育厅人文社会科学研究2014年度重点项目(课题编号:2013793)、湖北省教育科学“十二五”规划2013年度重点课题(课题编号:2013A039)系列研究成果之一。由荆楚理工学院发展研究中心主任、高教所所长刘欣教授担纲,提出研究思路和提纲,统筹编写各章案例,设计和编制训练内容,并负责全书统稿。该研究团队孙泽文教授、严权教授参与了研究思路和提纲的研讨,并负责相关章节的撰写。具体撰稿分工是:刘欣负责第一章“课程与教学基本理论”、第七章“教学策略与学习方式”与第九章“课程与教学发展研究”的撰写,孙泽文负责第二章“课程开发与教学设计”、第三章“课程与教学目标”与第四章“课程与教学内容”的撰写,严权负责第五章“课程实施与教学过程”、第六章“课程与教学模式”与第八章“课程与教学评价”的撰写。

在成书过程中,我们参阅了国内外出版的相关学科专家学者的著作和教材,并得到了中国人民大学出版社、荆楚理工学院领导和师范学院同仁的鼎力支持,在此一并致以诚挚的谢意!

课程论与教学论的整合是一项长期而艰巨的任务。本书仅仅是初步尝试,限于研究者的水平难免存在不足之处,恳望学者专家赐教指正。

刘欣

2014年3月

目 录

第一章 课程与教学基本理论	1
第一节 课程与教学概述	2
第二节 课程与教学论的发展历程	14
【案例研讨】从画苹果看中、西课程文化差异	39
【模拟训练】画苹果的现代教学设计	40
第二章 课程开发与教学设计	42
第一节 课程开发的一般原理	42
第二节 校本课程开发	50
第三节 课程设计及其取向	57
第四节 教学设计及其模式	68
【案例研讨】“物体传声”的教学设计	76
【模拟训练】《看不见的空气》教学设计	79
第三章 课程与教学目标	80
第一节 课程与教学目标概述	81
第二节 课程与教学目标的基本取向	84
第三节 课程与教学目标的分类理论	87
第四节 课程与教学目标的设计与编制	99
【案例研讨】《平行四边形的面积》教学比较	108
【模拟训练】《平行四边形的面积》教学设计	109
第四章 课程与教学内容	110
第一节 课程与教学内容概述	111

第二节 课程与教学内容的选择与组织	121
第三节 中国基础教育课程与教学内容	129
【案例研讨】《圆柱的认识》课程设计	136
【模拟训练】设计《雄伟的长城》教学方案	137
第五章 课程实施与教学过程	138
第一节 课程实施	139
第二节 教学过程	146
【案例研讨】一次妙趣横生的作文教学	169
【模拟训练】《我们的画》口语交际教学活动设计	170
第六章 课程与教学模式	171
第一节 课程与教学模式概述	172
第二节 课程与教学模式范例	179
第三节 课程与教学模式建构	187
【案例研讨】中国课改模式“样本”调查	191
【模拟训练】“先学后教，当堂训练”教学设计	195
第七章 教学策略与学习方式	198
第一节 教学策略概述	199
第二节 主导性“教”的策略	203
第三节 主体性“学”的策略	213
【案例研讨】综合性活动教学设计：护蛋活动	228
【模拟训练】“小孔成像”探究学习教学设计	231
第八章 课程与教学评价	233
第一节 课程与教学评价的原理	234
第二节 课程与教学评价的方式	242
第三节 课程与教学评价的应用	246
【案例研讨】课堂教学评价与课例分析	258
【模拟训练】可怕的白色污染	260
第九章 课程与教学发展研究	261
第一节 课程与教学的研究走势	262
第二节 课程与教学的发展取向	273

第三节 课程与教学的发展模式 284

【案例研讨】这节课究竟该怎么上? 318

【模拟训练】基于问题探究的教学设计 319

附录 1: 小学教师专业标准 (试行) 321

附录 2: 《教育教学知识与能力》(小学) 考试大纲 325

附录 3: 中小学和幼儿园教师资格考试大纲 (试行) 330

参考文献 334

第一章 课程与教学基本理论



【学习目标】

知识目标

识记 课程与教学的内涵、基本要素

理解 课程与教学论的研究对象、研究任务

理解 课程与教学论的发展阶段、理论流派、代表人物与主要观点

能力目标

掌握 课程与教学论的关系、几种有代表性的观点、一体化整合走势

应用 用具有一定价值取向的教育理论流派的观点分析与解释教育本土化问题



案例导入

都灵大学的鹰马雕塑

都灵大学是意大利一所历史悠久、颇有声望的大学。在学校门口矗立着两尊英格兰黑色大理石雕塑，左边是只飞鹰，右边是匹奔马，它们一直是都灵大学的标志，甚至连校徽上也是这两尊雕塑。其实，那只鹰代表的不是什么鹏程万里，那是一只饿死的鹰，鹰为了实现飞遍全世界的理想而忘记了觅食技巧，最后在踏上征途的第五天就饿死了。那匹马也并非寓意马到成功，那是一匹被剥了皮的马，马要么嫌磨坊主给的活儿多，要么嫌马夫家的饲料不好，最后乞求上帝把它换到了皮匠家，皮匠家活不多且饲料又好，可是没几天，马就被皮匠剥了皮，做成了皮制品。都灵大学意在以这两尊雕塑提醒莘莘学子能把人从饥饿、痛苦和贫困中解救出来的真谛：既要有永恒的信念、忠诚和责任，也要有永远不可或缺的实用知识。

讨论题

科学与人文是永恒的教育话题，从鹰马雕塑的寓意中，我们如何解读课程与教学价值？

课程与教学论属教育科学的重要分支，是教师教育专业的一门基础课程和核心课程，是根据学科发展走势和人才培养要求，对课程论和教学论这两个相对独立学科有机整合的

产物，旨在让该专业学生能够系统掌握课程与教学论的基本原理、基本价值和基本策略，具备课程开发和实施、教学设计与评价的基本技能。要学好这门课程，首先要对这门课程做一个基本了解。

第一节 课程与教学概述

一、课程与教学的含义

课程与教学分属教育学两大核心领域，课程侧重解决“学什么或教什么”的问题，教学侧重解决“怎么学或怎么教”的问题。“学什么或教什么”与“怎么学或怎么教”，是同一事物的两个方面，前者突出的是教学内容，后者突出的是教学形式，但在教学过程中教学内容与教学形式是难以分割的。因此，课程与教学必然是两个既相互独立又彼此依存的概念。

（一）课程与教学的词源分析

在中国，“课程”一词最早出现于唐朝。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》“奕奕寝庙，君子作之”^①，注疏为“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也”^②，这里，“课程”一词显然不是通常所说的课程，而是表明“课程”属于庄严伟大的事业。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中多次提到“课程”，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。^③ 这里的“课程”指“功课及其进程”，这与我们今天所说“课程”的词义已十分接近。《辞海》对课程的解释有两个义项：一是功课的进程；二是教学的科目。《中国大百科全书·教育》中对课程的定义是：“课业及进程。广义指所教学科（教学科目）的总和，或指学生在教师指导下各种活动的总和；狭义指一门学科。”

在西方国家，较早使用“课程”这一术语的是 17 世纪著名的捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius, 1592—1670），他把课程理解为知识或学科。在英语国家，英国教育家斯宾塞（H. Spencer, 1820—1903）在《什么知识最有价值》（1859）一文中，最早使用“课程”（curriculum）一词。“curriculum”是从拉丁语“currere”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”。在英国牛津词典、美国韦伯词典、《国际教育词典》中也都取这一定义。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑，关于课程的拉丁文词源作出了新的诠释：“currere”的名词形式意为“跑道”，由此课程就是为不同学生设计的轨道或课程体系；而“currere”的动词形式指“奔跑”，理解课程的着眼点就要放在个体认识的独特性和经验的自我建构上。以主体建构为中心，就会形成不同于传统学科课程的理论和实践。

① 《诗经·小雅·巧言》。

② [唐] 孔颖达：《五经正义》。

③ [宋] 朱熹：《朱子全书·论学》。

发展至今,课程至少有两层含义。在广义上,课程的基本含义是“学校教学内容及其进程安排”;在狭义上,课程专指学校教学科目。

“教学”一词,在商朝甲骨文中就已出现,如“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒”,“壬子卜,弗酒小求,学”。学者们从甲骨文的字形分析,指出“教”是从“学”派生出来的。“教”和“学”最初是各自独立的。据考证,“教”、“学”联为一词,最早见于《书·商书·说命》“敦学半”^①。《学记》引用它作为“教学相长”的经典根据,特别用来说明“学然后知不足,教然后知困,知不足然后能自反也。”《学记》开篇讲:“古之王者,建国君民,教学为先。”这里,“教学”一词具有教与学双方活动的意思,其含义大体与“教育”一词相似。

在西方,从古到今,人们先是格外强调“教授”(teaching),后又走向另一面,格外强调“学习”(learning),继而两方面都强调,于是提出了“教与学”(teaching and learning);20世纪以来,人们格外重视教学过程中教师的引导作用,强调教与学的有机统一,更多地用“instruction”来指称“教学活动”。因此,教学概念涵盖了教师的教授、学生的学习与师生的双边互动教学。教学,其基本含义指教师引导学生协同学习知识和技能的专门活动,在这种活动过程中促进学生的身心发展和提升其道德品质。

(二) 学者对课程与教学的定义

1. 课程的定义

有关课程的定义,目前众说纷纭。但比较有影响的主要有以下三类。

(1) 从课程要素层面来界定。第一种观点是课程即教材。其代表人物夸美纽斯认为,课程以知识体系为基点,课程内容就是学生要学习的知识,而知识的载体就是教材。这种定义的另一表达方式是“课程即学科,课程即知识”。这是一种以学科为中心的教育价值观的体现。第二种观点是课程即生活。其代表人物杜威从“知行合一”思想出发,强调“教育即生活”,“教育即生长”;“学科科目相互联系的中心点不是科学,而是儿童本身的社会活动”。因此,应鼓励儿童通过探究活动获取知识和经验。这是一种以活动为中心的教育价值观的体现。第三种观点是课程即经验。其代表人物是杜威与泰勒。“经验”是杜威教育思想的核心概念,他从认识论角度探讨经验的教育本质,寻求主体与环境、经验与发展的交互平衡。同样,泰勒认为“教育的基本手段是提供学习经验,而不是向学生展示各种事物”。教师职责是构建适合学生发展的各种情境,以便为每个学生提供有意义的经验。这是一种以学生为中心的教育价值观的体现。

(2) 从课程功能层面来界定。一是课程即目标或计划。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。这是一种预设性的课程观,它揭示了课程的目标性和计划性,课程总是通过有目的有计划地实施而进行的。但是,预期的目标与生成的结果是有一定差距的。二是课程作为活动或进程。这是一种生成性的课程观,这意味着课程不再仅仅是“教程”或静止的“跑道”,而且是主体建构的“学程”,是自我“在跑道上奔跑”(to run the racecourse)的历程。美国当代课程论学者派纳(W. Pinar)概括为,课程不再是一个事物,也不仅是一个过程,它成为一个动词、一种

^① 敦 xiào, 同“教”。

行动、一种社会实践、一种私人的意义、一种公共的希望。^①

(3) 从课程形态层面来界定。美国课程论专家古德莱德 (J. K. Goodlad) 认为, 课程从抽象到具体存在着五种不同层次的课程形态。一是理想的课程 (ideological curriculum), 指由一些研究机构、学术团体和课程专家所倡导的课程。这种课程的影响取决于是否被官方采纳。二是正式的课程 (formal curriculum), 指由教育行政部门所规定并以文本形式呈现的课程计划、课程标准和教材, 也就是列入学校培养方案或课程计划中的课程。三是领悟的课程 (perceived curriculum), 指教师所领会的课程。由于不同教师对正式课程会有不同的理解和解释, 所以, 与正式课程之间会有一定距离, 从而减弱正式课程的某些预期影响。四是运作的课程 (operational curriculum), 指在课堂上具体实施的课程。教师领会的课程与他们实际实施的课程之间会有一定的差距, 因为教师要根据学生的反应随时进行调整。五是经验的课程 (experiential curriculum), 指学生实际体验到的课程。

这种课程分层说预示着教师角色的重大转变。教师应由传统的课程被动执行者转变为课程主动开发者, 更加重视课程体验、课程理解和课程设计, 更加注重由教程向学程的转型, 指向学生体验课程的主体性建构。

针对课程定义纷陈不定的现状, 中国课程论专家施良方认为, 目前要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义是比较困难的。他通过对课程进行词源分析, 归纳出六种类型的课程定义: 课程即教学科目; 课程即有计划的教学活动; 课程即预期的学习结果; 课程即学习经验; 课程即社会文化的再生产; 课程即社会改造。他认为, 每一种有代表性的课程定义都隐含或指向着作者的一定哲学观念和价值取向, 从而有助于丰富我们对课程内涵本质及其表现形态的认识。^②

综观现有研究成果, 我们认为, 课程指学校教学内容的总和及其进程安排。广义的课程指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和, 狭义的课程指某一门学科。

这一定义包含了课程三个方面的特点。一是课程目标是培养目标的具体体现和教学活动的基本依据, 旨在促进学生的主体性发展。因此, 课程以滋养和促进学生身心素质发展为根本, 应关注学习者体验过程和主体经验的建构。二是课程内容既是适合于学生学习的人类文明的精华成果, 更是生成于实践状态的教育活动, 是一种基于主体建构的动态的、生长性的“生态系统”, 这意味着课程观念的重大变革。三是课程计划必须是教学内容的总和及其进程安排。课程形态既包括学科课程、显性课程, 还包括活动课程、隐性课程等; 课程计划既包含多种课程内容的总体设计, 也包含进程安排。

2. 教学的定义

(1) 从内涵指称理解教学。一是从教的角度来理解教学。我国不少教材约定俗成地把“教学”理解为“教”, 多从教师、教育者的角度理解教学概念, 教学论似乎也就是“教论”。如: “教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。”“教学即教师教学生认识客观世界和促进学生身心发展的教育活动。”这是教师中心论的教育价值观的体现。二是从学的角度来理解教学。有学者认为, “教”依存于“学”而存在, “教”的本质是引导学生

^① See W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman, *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing, New York Press Inc., 1995, p. 398.

^② 参见施良方:《课程理论》, 10页, 北京, 教育科学出版社, 1996。

“学”，因而将教学定义为“学生在教师指导下掌握知识过程中发展能力的活动，在此基础上增强体质并形成一定的思想品德。”这是学生中心论的教育价值观的体现。三是从教学协同的角度来理解教学。例如：顾明远在《教育大辞典》中认为，“教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。”这样的理解突出教学的要义是“教”与“学”的有机统一。这是双主体论的教育价值观的体现。

(2) 从逻辑归属理解教学。一是将教学归属教育活动。这种归属确认并强化了教学的教育属性，使得教学与教育的“手段—目的”关系更为明确，也有可能合乎逻辑地发挥教学作为学校教育主渠道的作用。但也由于其更多强调教师的主导作用，而走向教师中心论的教育价值观。二是将教学归属认识活动。把教学归属为认识，强调的是教学活动中学生的学习或认识方面的作用和结果，突出了教学活动中学生及学的地位。把教学归属于认识活动，部分地认识了教学的本质，但是，教学的内涵狭隘化了，从而走向学科中心论的教育价值观。三是将教学归属实践活动。这种观点强调教学是一种实践过程，同样突出了教学活动中学生的主体地位，但混淆了教学活动与其他实践活动的区别，而走向活动中心论的教育价值观。四是将教学归属交往活动。这种归属旨在改变以往片面地从教的角度或学的角度来理解教学，强调从师生协同参与、双边活动上来理解教学，体现了双主体论的教育价值观。

综上所述，我们可以把教学定义为：教学是学校教育中教师教与学生学共同组成的一种教育活动，是促进学生主体发展的价值活动和最有效的形式，是学校进行全面发展教育、实现培养目标的最基本最主要的途径。

这一定义主要包含教学四个方面的本质特征：一是将教学与教育作为关系范畴。活动是教学的形式属性，教育是教学的目的属性，教学活动是教育目的与教学形式有机统一的最基本最主要的教育活动。二是将教与学作为关系范畴。教师教是教学活动的主导属性，学生学是教学活动的主体属性，促进主体发展是教学活动的根本属性，教学活动是教师教与学生学共同组成、协同交往、彼此互动的双主体活动过程。三是将教学与课程作为关系范畴。课程既是静态的教学活动的认知媒介，也是动态的情境化的创生过程；教学活动是课程的实施过程，也是课程开发的延续过程，是促进教程向学程、客体向主体双重转化，促进学生主体发展的有目的的价值活动和最有效形式。四是将教学与教育工作作为关系范畴。教学在学校教育活动中处于中心地位，是学校教育最基本最主要的途径。学校的教育途径是丰富多样的，包括教学、劳动、文体活动、社会活动、党团活动和社团活动等；学校的教育工作也是多种多样的，一般分为教学工作、行政工作和党务群团工作等，但学校所有工作都是为教学服务的，教学始终处于学校一切工作的中心地位，这是教育学的一条重要原理，也是各级各类学校培养人才的基本规律。历史证明，遵循这一规律和原理，教育事业的发展才能比较顺利；反之，教育事业就会蒙受巨大损失。

二、课程与教学论的研究对象

表面上看，课程与教学论似乎就是研究课程与教学的学问。但课程与教学涉及的内容包罗万象，其研究的边界必须明确。一般来讲，科学研究大体上要回答三个问题：是什么、为什么、如何做。这三个问题涉及事实性问题、价值性问题和策略性问题。课程与教学论要研究的大体也是这三类问题。

是什么——从教育原理层面诠释事实性问题。主要涉及课程与教学本体论，属于陈述性知识内容，包括课程与教学的历史起源、发展演变、基本内涵、本质特征、构成要素、类型形态、结构关系等原理性问题。这些问题属于课程与教学论的基本知识内容，也是我们形成本课程识记和理解水平的基础性内容。

为什么——从教育哲学层面阐明价值性问题。主要涉及课程与教学价值论，属于规范性知识内容，包括课程与教学的理论基础、思想流派、价值取向与发展走势等根本性问题。这些问题属于课程与教学论的核心价值内容，也是我们提升本课程理解和应用水平的关键性内容。

如何做——从教育心理学层面明确策略性问题。主要涉及课程与教学方法论，属于程序性知识内容，包括课程与教学活动的目标设计、内容选择、过程实施、策略调控、价值评价以及校本课程开发等策略性问题。这些问题属于课程与教学论的设计模式与实践操作内容，也是我们强化本课程应用和创新水平的建构性内容。

由此看来，课程与教学论的研究对象应是课程与教学问题。这也是中国学术界当今比较认同的说法。事实性问题、价值性问题、策略性问题这三类问题，构成了课程与教学论的基本问题领域，形成了从事实原理到价值规律、又从价值规律到实践模式这样一种从抽象到具体、从理论到实践，不断深化的、整合一体的研究逻辑链和知识体系，也为我们学用一体，知行结合，理解和掌握课程与教学论的基本原理、基本价值与基本策略，促进课程开发和实施、教学设计与评价能力的形成，提供了学习、研究与实践的基本脉络。

目前，关于课程与教学论的研究对象大体上有四种认识：一是要素说，即把课程与教学活动的要素作为研究对象；二是规律说，即把课程与教学活动的规律作为研究对象；三是问题说，即把课程与教学活动的问题作为研究对象；四是现象说，即把课程与教学活动的现象作为研究对象。西方学者大多赞同要素说，中国学者大多赞同现象说或规律说。应当看到，问题源于对现象或要素的观察与概括，规律源于对问题的研究，规律是我们研究的目的，而不是对象。我们的研究对象只能是问题。日本学者在反思教育学的理论问题时，对“教育学是研究教育现象的科学”曾经产生质疑，深入独到地把“教育学称作是以‘教育问题’为研究对象的科学”；^① 中国孙喜亭教授也指出：“教育学的研究对象，可以说是研究以教育事实为基础的教育问题。”^② 这些见解为我们提供了了解各种观点的基本线索，对我们有启发价值和意义。科学研究是发现和解决科学问题的过程，同样的道理，课程与教学论的研究对象应该是课程问题和教学问题。

三、课程与教学论的研究任务

对应前三类问题，研究任务涉及教育哲学范畴的价值与规律和心理学范畴的教与学的策略。

课程与教学论的首要任务——揭示规律。客观规律是事物运动过程中内在的、本质的、必然的联系。科学研究的一个重要目的就是寻找和发现事物的规律，以指导和规范人们的实践活动。课程与教学规律是制订课程与教学原则、设计和选择课程与教学模式的科

① [日] 大河内一男等：《教育学的理论问题》，曲程等译，32页，北京，教育科学出版社，1984。

② 孙喜亭等编著：《简明教育学》（修订本），2页，北京，北京师范大学出版社，1988。

学依据，如适应社会发展的外部规律、遵循主体身心发展的内部规律等。课程与教学活动必须合规律性，这样的课程与教学活动才是理性化的，也才能是有效的。要合规律性，首先就要认识规律，而揭示课程与教学活动的基本规律是课程与教学论研究的首要任务。

课程与教学论的核心任务——确立价值。价值反映的是主体需要与客体属性之间的对应关系，教育价值指教育活动对人生存及其发展所呈现的意义。从教育哲学层面看，课程与教学是一种价值实现活动，是事实存在与价值存在的统一，而不是与价值无涉的纯粹事实存在。课程与教学论的基本价值取向主要有三种：一是学科本位的科技理性价值；二是学生本位的主体理性价值；三是社会本位的实践理性价值。教学过程是围绕人的价值生成与实现而展开的，课程与教学活动的终极价值是培养主体性的人，即个体完善化与社会化、合规律性（真）与合目的性（善）的统一。如果仅仅追求科技价值的合理性、忽视和排斥主体发展价值的合理性，则势必丧失教育的灵魂，其结果将使“目的的人”异化为“工具的人”，最终导致培养对象人格的肢解和生命的残缺。三大价值是兼容一体的，但终极价值是促进人的主体价值的全面提升。

课程与教学论的实践任务——优化策略。课程与教学论除了回答“是什么”、“为什么”之外，还有一个“如何做”的问题。从教育心理学层面看，这就是课程与教学的技术与策略问题。课程如何开发、模式如何选择、目标如何设计、教学如何组织、学习如何有效、评价如何操作等，所有这些都是一定价值取向和学习心理规律的教学策略优化问题。课程与教学论的现实任务是，促进理论走向实践，优化课程与教学设计和实践，完成从课程开发到课程理解、从知识传授到主体建构、从传统教学模式到现代教学设计的现实转化。

四、课程与教学的基本要素

课程与教学是一个特殊的生态系统，实质上是由相互作用着的教师、学生、内容与环境等要素构成的生态复合体。把课程与教学作为一个生态系统来看待，是现代教学的一个重要思想。分析、把握课程与教学系统的基本要素及其关系，有助于我们从整体上认识课程与教学论的本质。

（一）课程要素与教学要素

课程构成要素主要有课程开发者、课程学习者、课程内容和实施环境。其中，课程开发者不仅仅指从事课程研究开发的课程专家、决策者、课程和教材编制者，更主要的指课程实施者——教师，教师直接或间接地参加课程的开发、设计工作，是课程开发的主体，更是课程实施的主导要素；课程学习者的主体是学生，也包括教师对课程的研究与学习；内容指“符合课程目的要求的一系列比较规范的间接经验和直接经验组成的用以构成学校课程的文化知识体系”，^①这实际上就是具体教学活动中的内容要素；而环境指影响课程开发与实施进程的教育教学活动的各种条件。因此，课程要素与教学要素有着一定的对应关系。前者是一般，后者则是具体；换句话说，课程要素包含了教学要素，教学要素又具体

^① 靳玉乐：《现代课程论》，189页，重庆，西南师范大学出版社，1995。