

KECHENG YU
JIAOXUE
TONGLUN

课程与教学通论

陈晓端 张立昌 主编



陕西师范大学出版总社

2015 年陕西师范大学教师教育项目专项资助

ISBN 978-7-5613-8738-9

课程与教学论

课程与教学通论

主 编 陈晓端 张立昌
副主编 刘 鹂 常亚慧

陕西师范大学出版总社

图书代号 JC16N1541

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学通论 / 陈晓端, 张立昌主编. —西安:
陕西师范大学出版总社有限公司, 2017.2
ISBN 978-7-5613-8726-9

I. ①课… II. ①陈… ②张… III. ①高等学校—
教学研究 IV. ①G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 271387 号

课程与教学通论

KECHENG YU JIAOXUE TONGLUN

陈晓端 张立昌 主编

| | |
|------|---|
| 责任编辑 | 古洁 梁菲 |
| 责任校对 | 毛红芳 咸富莲 姚小鸽 |
| 封面设计 | 浥林品牌设计 |
| 出版发行 | 陕西师范大学出版总社 (西安市长安南路 199 号 邮编 710062) |
| 网 址 | http://www.snupg.com |
| 经 销 | 新华书店 |
| 印 刷 | 陕西省富平县万象印务有限公司 |
| 开 本 | 787mm × 1092mm 1/16 |
| 印 张 | 30.5 |
| 字 数 | 521 千 |
| 版 次 | 2017 年 2 月第 1 版 |
| 印 次 | 2017 年 2 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978-7-5613-8726-9 |
| 定 价 | 64.00 元 |

读者购书、书店添货或发现印装质量问题,请与本社高等教育出版中心联系。
电话:(029)85303622(传真) 85307864

前 言

教育是培养人的活动,课程是实现教育目的的载体,教学是实施课程的基本途径。教育质量的提升关键是课程与教学的变革与优化。所以,对课程与教学问题的研究一直是教育科学的核心。自捷克教育家夸美纽斯《大教学论》(1632)一书问世,美国教育家博比特《课程》(1918)以及泰勒《课程与教学的基本原理》(1949)等书出版以来,世界范围内对课程与教学问题以及课程论、教学论、课程与教学论的理论探讨和体系建构一直就没有停止过,而且取得了丰富的研究成果,并对课程与教学变革和实践优化产生了积极的影响。从不同时期、不同版本的课程论、教学论或课程与教学论著作与教材的不断出现,不难发现,这一领域的研究问题是不断扩大的,研究内容也是不断丰富和更新的。大量的研究成果不仅为人们提供了学习、理解和认识课程与教学问题的丰富养料,也极大地推动了课程与教学研究的深入以及课程与教学论理论体系的完善和学科自身的深化和发展。

目前,课程与教学论不仅是教育学一级学科中一个重要的二级学科,而且是师范大学教师教育课程体系中的一门重要课程。多年来,着眼于作为硕士点与博士点的学科建设,课程与教学论的科学研究一直都是师范大学从事课程与教学论的研究者与教师们非常重视的。近年来,着眼于本科生和研究生课程学习资源的开发与建设,课程与教学论的教材编写也受到了大家越来越多的关注。泰勒《课程与教学的基本原理》一书的译介和国内学者主持的国家级课程与教学论规划教材的编写,已经为教师的课程与教学论课程的教学提供了不少有价值的教材。陕西师范大学教育学院的课程与教学论教学团队,作为陕西省级教学团队,多年来,尽管在课程与教学论基本理论与课堂教学实践探索方面取得了一定的成绩,但在课程与教学论教材建设方面一直没有做出自己作为省级团队应有的知识、思想与理论贡献。尽管团队成员为了保证课程教学的质量,一直坚持选用著名课程论专家陈侠先生的《课程论》、著名教学论专家李秉德先生的《教学论》、王策三先生的《教学论稿》、张楚廷先生的《教学论纲》以及近十年出版的优秀国家级规划教材,比如由钟启泉教授主编的《现代课程论》(张立昌教授参编)和裴娣娜教授主编的《教学论》(陈晓端教授参编),还有熊

川武教授、黄甫全教授、徐继存教授、王本陆教授、李森教授等的课程论或教学论教材,但团队成员一直有一个愿望,就是想集团队力量和集体智慧,通力合作编写一本既能体现本团队成员教学研究积累,又能辅助多个层次课程与教学论课程教学的教材。2011年由于免费师范生教育硕士课程教学的需要,由张立昌教授领衔编写了第一本课程与教学论教材,经过一段时间的使用,尽管学生们的使用反响不错,但我们仍然感觉还有不少内容因为课程特点与教材容量的制约,在教材中没有能够体现出来,或者说教材内容的丰富程度还不够。这次,大家一起努力编写的教材取名为《课程与教学论》,目的是想通过这本教材把本团队成员多年研究与思考的积累能够比较充分且系统地体现出来。

当然,我们非常清楚,无论是从理论体系上来看,还是从具体内容上来看,目前我们完成的这本教材是很难超越国内同类课程与教学论优秀教材的,甚至教材中的一些观点和部分内容也比较肤浅,但欣慰的是,它毕竟作为本团队的集体性教材成果和读者见面了,也实现了课程与教学论系列课程教学团队作为省级教学团队(2010年获批)在教材建设方面要做出一定贡献的承诺。更重要的是,这本以通论命名的教材,由于在内容组织上体现“大而全”的特点,即在60多万字容量的一本书中尽量体现以往课程论和教学论所涉及的主要命题,将会为本团队成员在未来承担不同层次的课程与教学论教学提供有益的教学资源。我们也知道,这样的编写思路和内容结构,或许并不能得到同行的一致认可,或许还有批评与商榷的声音,这些我们都是能够接受的。我们也诚恳地期望同行们不吝赐教!

其实,编写本书的目的并不是试图建构一个全新的课程与教学论教材体系,尽管目前关于课程与教学论的体系建构有不同的类型,且各有特点,但毕竟没有一个公认的统一理论体系。本书内容的展开思路与结构设计就算是我们自己的一次尝试吧。未来对本书的进一步反思和完善将是我们这个团队义不容辞的责任。

基于我们编写此书的基本思路,本书的内容由四编二十二章组成,第一编为课程与教学概论,由四章内容构成,涉及课程与教学的意义与功能、课程与教学的关系、课程与教学论的历史发展等方面的内容。第二编为课程理论与实践,由六章内容构成,涉及课程内容、课程设计、课程资源、课程实施、课程评价与课程改革。第三编为教学理论与实践,由十章内容构成,包括教学目标、教学设计、教学策略、教学模式、教学组织、教学方法、教学艺术、教学媒体、教学环境与教学评价等。第四编为课程与教学研究,由两章内容构成,包括课程研究与教学研究。

本书在呈现基本内容的基础上,在每章的开始设计了“学习目标”和“关键

术语”,在基本内容中穿插设计了“典型案例”和“信息专栏”,在每章的最后还设计了“本章小结”“复习思考”“实践活动”“拓展阅读”以及“网站链接”等。

本书是集体劳动的成果,主要由六位团队成员完成。另外,2013级博士生毛红芳与陈晓端教授一起完成了两章的编写任务,并承担了对全部书稿内容进行系统规范的工作。具体分工为:陈晓端、毛红芳:第十四章、第十七章;陈晓端:第二章、第十五章、第十六章;张立昌:第一章、第三章、第四章、第五章、第六章、第七章、第八章、第九章;南纪稳:第二十章、第二十二章;刘鹏:第十二章、第十三章、第十八章;龙宝新:第十一章、第十九章;常亚慧:第十章、第二十一章。陈晓端教授和张立昌教授担任主编,负责全书的设计与最后统稿,刘鹏副教授和常亚慧副教授担任副主编。课程与教学论专业的部分博士生和硕士生也参加了本书部分章节编写的初期资料整理和后期文本加工以及文字校对等工作,他们是:毛红芳、咸富莲、文军萍、姚小鸽、杨健、罗少华、孙渊等,这里,对他们为此书编写所付出的辛勤劳动表示衷心感谢!

本书的编写得到了陕西师范大学教师教育研究课题的资助,教师教育办公室主任石云老师对本书的出版给予了很大的支持,他不仅“慷慨解囊”,在经费上给予了特殊的倾斜,而且多次鼓励并鞭策团队成员要保证书稿质量。本书的出版还得到了陕西师范大学出版总社领导的支持。编辑古洁女士为了本书的出版也倾注了不少的辛劳。在此,对他们的支持、关心和所付出的劳动表示诚挚的感谢!本书在编写过程中参考了许多同行专家的期刊论文、著作和教材,我们尽量以脚注的形式予以体现,这里对他们也表示衷心感谢!

最后还要说明的是,尽管在本书的编写过程中,为了保证书稿的质量,团队成员做出了很多努力,也付出了辛勤的汗水,但由于我们的理论水平和学术能力有限,目前完成的教材内容一定还会存在这样或那样的不足与疏漏,恳请同行专家和读者批评指正!

陈晓端

2015年8月5日于田家炳教育书院

目 录

第一编 课程与教学概论

| | |
|---------------------------|--------|
| 第一章 课程的意义与功能 | (2) |
| 第一节 课程的意义 | (3) |
| 第二节 课程的功能 | (7) |
| 第三节 课程的基础 | (11) |
| 第四节 课程的历史形态 | (16) |
| 第二章 教学的意义与功能 | (23) |
| 第一节 教学的概念和本质 | (24) |
| 第二节 教学的特点与功能 | (34) |
| 第三章 课程与教学的关系 | (42) |
| 第一节 课程与教学关系的历史回顾 | (43) |
| 第二节 课程与教学关系的现代理解与建构 | (48) |
| 第四章 课程与教学论发展 | (53) |
| 第一节 课程论的形成与发展 | (54) |
| 第二节 教学论的形成与发展 | (59) |
| 第三节 课程与教学理论的发展趋势 | (65) |

第二编 课程理论与实践

| | |
|----------------------|--------|
| 第五章 课程内容 | (72) |
| 第一节 课程内容概述 | (73) |
| 第二节 课程内容的选择 | (75) |
| 第三节 课程内容的组织 | (80) |
| 第四节 课程组织的结构与类型 | (85) |
| 第六章 课程设计 | (96) |

| | | |
|-----|-----------------------|---------|
| 第一节 | 课程设计概述 | (97) |
| 第二节 | 课程设计的基本模式 | (104) |
| 第三节 | 设计的内容和基本策略 | (114) |
| 第四节 | 设计的方法 | (133) |
| 第七章 | 课程资源 | (139) |
| 第一节 | 课程资源概述 | (140) |
| 第二节 | 课程资源的开发 | (148) |
| 第八章 | 课程实施 | (153) |
| 第一节 | 课程实施概述 | (154) |
| 第二节 | 课程实施的基本取向 | (163) |
| 第三节 | 课程实施的基本模式 | (171) |
| 第九章 | 课程评价 | (178) |
| 第一节 | 课程评价概述 | (179) |
| 第二节 | 课程评价模式与方法 | (191) |
| 第三节 | 课程评价的改革与发展趋势 | (196) |
| 第十章 | 课程改革 | (202) |
| 第一节 | 课程改革概述 | (203) |
| 第二节 | 西方发达国家课程改革举要 | (209) |
| 第三节 | 我国基础教育课程改革述要 | (212) |
| 第四节 | 国际基础教育课程改革的发展趋势 | (214) |

第三编 教学理论与实践

| | | |
|------|----------------------|---------|
| 第十一章 | 教学目标 | (220) |
| 第一节 | 教学目标及其功能 | (221) |
| 第二节 | 当代教学目标的取向与特征 | (225) |
| 第三节 | 当代教学目标的实践框架与设计 | (233) |
| 第十二章 | 教学设计 | (244) |
| 第一节 | 教学设计概述 | (245) |
| 第二节 | 几种主要的教学设计理论与模式 | (251) |
| 第三节 | 教学设计的基本内容与方法 | (260) |
| 第十三章 | 教学策略 | (267) |
| 第一节 | 教学策略概述 | (268) |

| | | |
|------|-----------------------|-------|
| 第二节 | 教学策略的类型 | (271) |
| 第三节 | 面向学习者的教学策略 | (279) |
| 第十四章 | 教学模式 | (291) |
| 第一节 | 教学模式概述 | (292) |
| 第二节 | 教学模式的类型与选择 | (297) |
| 第三节 | 教学模式的变革与发展 | (303) |
| 第十五章 | 教学组织 | (310) |
| 第一节 | 教学组织概述 | (311) |
| 第二节 | 教学组织形式演变历程及主要类型 | (313) |
| 第三节 | 当代教学组织形式的变革与发展 | (320) |
| 第十六章 | 教学方法 | (327) |
| 第一节 | 教学方法概述 | (328) |
| 第二节 | 教学方法的分类与选择 | (330) |
| 第三节 | 当代教学方法的改革与发展 | (340) |
| 第十七章 | 教学艺术 | (348) |
| 第一节 | 教学艺术概述 | (349) |
| 第二节 | 课堂教学艺术的结构体系 | (355) |
| 第三节 | 教学艺术风格 | (363) |
| 第十八章 | 教学媒体 | (369) |
| 第一节 | 教学媒体概述 | (370) |
| 第二节 | 教学媒体的历史发展及主要类型 | (376) |
| 第三节 | 媒体化教学环境 | (385) |
| 第十九章 | 教学环境 | (397) |
| 第一节 | 教学环境概述 | (398) |
| 第二节 | 教学环境的类型 | (404) |
| 第三节 | 教学环境的设计与优化 | (409) |
| 第二十章 | 教学评价 | (415) |
| 第一节 | 教学评价概述 | (416) |
| 第二节 | 教师教学活动评价 | (422) |
| 第三节 | 学生学习活动与成就评价 | (429) |

第四编 课程与教学研究

| | | | |
|-------|------------------|-------|-------|
| 第二十一章 | 课程研究方法 | | (440) |
| 第一节 | 课程研究方法与课程研究方法论释义 | | (441) |
| 第二节 | 几种主要的课程研究方法论系统 | | (443) |
| 第三节 | 几种典型的课程研究方法 | | (450) |
| 第二十二章 | 教学研究方法 | | (456) |
| 第一节 | 教学研究概述 | | (457) |
| 第二节 | 教学观察研究 | | (462) |
| 第三节 | 教学实验研究 | | (469) |

第一編 課程與教學概論

第一章

课程的意义与功能

【学习目标】

1. 识记课程和课程功能的定义；
2. 了解几种常见的课程定义、不同历史阶段课程的基本形态和特点；
3. 理解课程定义的科学化是一个不间断的过程；
4. 明确课程的本体功能和基本功能；明确课程的三个基础；
5. 掌握课程的心理、社会学和哲学三个基础分别对课程产生的影响；
6. 分析课程的本体功能和基本功能的表现。

【关键术语】

课程；课程功能；课程的形态

第一节 课程的意义

一、课程的词源学分析

从词源上分析课程的概念,不仅有利于把握这个概念的基本含义和来龙去脉,而且有利于理解课程的本质。因此,作为理解课程概念的重要一环,我们首先要考察“课程”的词源。根据有关资料,课程一词是我国所固有^①。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。如《礼记·内则》篇有:“六年,教之数与方名。”“九年,教之数日。十年,出就外传,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。”唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙,君子作之”一句注疏时用到:“教护课程,必君子监之,乃得依法治”一句。这是“课程”一词的最早出现。宋代朱熹使用“课程”一词较多,如“宽着期限,紧着课程”;又说:“小立课程,大作工夫。”从古籍记载看,“课程”一词的含义,既包括教学科目,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、教学时数等规定,叫作某级学校的课程,如小学课程、中学课程等。教育学所讲的课程实际上多指学校课程。

在英语国家,“课程”一词对应的英文是“curriculum”,它来源于拉丁文词根“currere”,意思是指“跑道(racecourse)”。该词最早出现在英国哲学家、社会学家、教育思想家斯宾塞(H. Spencer)于1859年发表的《什么知识最有价值》一文中,意思是指教学内容的系统组织。根据这些渊源,西方国家最为常见的课程定义是指学习的进程。

从中英文的词源看都可以认为,课程包括如下基本含义:课业及其进程。通俗地说,就是从当前至未来的某个时期学生所需从事的种种课业及从事这种课业的进程安排。

二、几种常见的课程定义

一般来说,概念的核心就是它的定义,定义的宗旨就是揭示概念质的规定性。课程的概念也不例外。由于课程现象的复杂性,人们考察这一问题的多角

^① 陈侠.课程研究引论[M]//瞿葆奎.课程与教材:上册.北京:人民教育出版社,1988:15.



度性和分析问题方法的多维性,导致课程的定义众说纷纭,这无疑给人们理解课程增加了一定难度。因此,美国学者斯考特(R. D. V. Scotter)曾经指出,课程是一个用得最为普遍却定义最差的教育术语。我们可以把多种多样的课程定义大致归为三类。

(一)课程作为学科

这是使用最为普遍也是最常识化的课程定义。如《中国大百科全书·教育》中,课程指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动。^①这种课程定义把课程内容和课程过程割裂,片面强调内容,而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学科知识,其最大缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西,对学习者的经验重视不够。

(二)课程作为目标或计划

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。尤其是西方国家的课程专家持此观点,如课程论专家塔巴(H. Tabba)认为课程是学习的计划,奥利沃(P. O. 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。这类定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,把课程目标、计划与课程过程、手段割裂,片面强调前者,其缺陷也是忽略了学习者的现实经验。

(三)课程作为学习者的经验或体验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验。美国教育家杜威(J. Dewey)将课程视为学生在教师指导下所获得的经验。由于受杜威的影响,许多人持同样的观点。晚期的课程理论则非常强调学生在学校和社会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,从而消除了课程中“见物不见人”的倾向,消除了内容与过程、目标与手段的对立,其缺陷在于这种课程定义或课程观有忽略系统知识在儿童发展中的积极意义的倾向。

上述每一种课程定义都或多或少具有某些积极特征,也都存在明显的不足。可以想象,由于人们不是指向同样意义的课程,所以有关课程定义的分歧将会继续存在下去。美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)归纳出五种不同的课程:第一种是理想的课程,指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。如现在有人提议在中学开设性教育课程,并从理论上证实其必要

^① 中国大百科全书出版社编辑部. 中国大百科全书:教育[M]. 北京:中国大百科全书出版社,1985:207.



性,就属于理想课程。这种课程的影响取决于是否被官方采纳并实施。第二种是正式的课程,指由教育行政部门规定的课程计划和教材等。第三种是领悟的课程,指任课教师所领会的课程。由于教师对正式课程会有多种解释方式,因此教师对课程的领会与正式课程之间会有一定的距离。我国学者将这种由教师重构的课程称作“师定课程”。第四种是实行的课程,指在课堂里实际展开的课程。第五种是经验的课程,指学生实际体验到的东西,识别这种课程的方式包括学生问卷、交谈以及根据对学生的观察来推断。

由此可见,不同内容的课程定义反映了定义者的基本观点和取向,每一种课程定义的背后都有其成文或不成文的理论基础。课程定义多样性的根本原因在于课程自身的复杂性,而直接原因则在于研究者的出发点和研究角度的不同。人们从不同的层次和角度出发研究和认识课程,不仅是可能的也是合理的。这就必然导致定义课程存在个体差异,有人关注课程的根本理念,有人关注课程的实践过程;有人着眼于课程的整体结构,有人着眼于课程的具体内容;有人侧重于课程的性质,有人侧重于课程的功能;有人强调课程对于社会的作用,有人强调课程对于学习者发展的作用。

信息专栏 1-1

课程被界定为:

1. 一门学程;一门学习或训练的常规学程,正如在学校或大学那样(OED)。

2. 一门学程,特别是专门确定的学程,正像在学校或学院之中,当人们攻读学位时所做的那样。在一个教育机构中所提供的所有学程,或者由其中的一个系所提供的所有学程(*Webster's New International Dictionary*, 2nd edition)。

3. 课程是儿童在教师的指导下所获得的所有经验(Caswell & Campbell, 1935)。

4. 课程包括学校所提供的所有学习机会。

5. 课程[是]一种规划或计划,指向于学习者在学校的指导下所际遇的所有经验。(Oliva, 1982)(Jackson, 1992a, pp. 4 - 5)(关于另外一项课程定义的评论,参阅 Portelli, 1987。)

[资料来源] 派纳·F, 雷诺兹·M, 斯莱特里, 等. 理解课程:历史与当代课程话语研究导论:上[M]. 张华, 等译. 北京:教育科学出版社, 2003:25.

三、课程定义的进一步讨论

课程定义的科学化是一个不间断的过程。

(一) 课程定义的稳定性

大多数的课程定义总是围绕着教育的内容、教育的功能展开。课程定义的这种稳定性,是课程本身稳定性的反映。人们在分析人类教育活动时,总会追问构成教育必不可少的因素,回答通常是教育者、受教育者、教育内容三个因素,或者是教育者、受教育者和教育影响三个因素,无论怎样称呼,课程正是教育内容或教育影响中最重要的成分。课程的历史与教育的历史同样悠久,可以说,自从有了专门的学校和独立的教育,就有了课程。自从有了课程,它在学校教育的地位和作用便确立下来,与人类的教育活动共始终。学校教育总是要有一定的课程,总要凭借课程达到自己的目的。只要人类存在,只要教育活动存在,课程的地位和作用就会存在。这是由教育的永恒性所派生出来的课程的永恒性,是一种客观必然。正是对于这种稳定性和必然性的认识,使得形形色色的课程定义总是存在内在的一致性。这种一致性,使人们在讨论课程时有一个起码的共同出发点,使不同流派的并存、对立及相互之间的交流获得了基础,并且成为可能。总之,课程在教育活动中的地位以及它所发挥的作用是稳定且永恒的,反映在人们对于课程的认识中,便形成了课程定义中的稳定性。

(二) 课程定义的变异性

课程定义是在不断变异的。不同的历史时期或不同的教育背景下,甚至在相同的历史时期和相同的教育背景下,不同的人对于课程有不同的定义。课程定义这种变化性,是课程本身变化发展的反映。人们往往需要从课程实践中的各种问题和课程发展的现实需要出发,对于课程进行实际的探讨,并且在这样的基础上构建自己关于课程的更科学、更实用的概念。

具体地说,在面对课程定义的多样性时至少应该考虑以下几个方面:

首先,课程定义的不同,反映了课程本身的演变。几千年来,随着社会的进步和教育本身的发展,课程的内容从巫术、宗教、伦理道德发展为科学技术;课程的结构从单一的学科课程演变为多种形态的课程并存;课程的范围从专门化、制度化学校教育扩展为终身教育、学习社会,课程定义必然受到这些变化的影响。

其次,课程概念的不同定义,常常反映了人们在课程某个方面认识上的深化。在不同的历史条件和不同的教育基础上,人们对于课程的关注是不同的。有时关注课程的稳定性,有时关注课程的变化性;有时强调课程的基础性与学术性,有时则强调课程的实际性与应用性。如 90 年代前后关于隐性课程的研究



究,也就产生了若干关于课程的定义,集中在与显性课程、正式课程的联系区别上。

最后,课程概念的不同定义还取决于使用者的身份地位。如理论研究者往往比较注意课程的根本性质、课程的结构等,而教育行政人员和实际工作者则更倾向于探讨课程实际运行的条件、可操作性等,因此在定义上也会导致差异。

总之,课程是动态的,它在内容和形式等方面都在不断地发展,这些发展反映在人们对于课程的认识上,便导致了课程定义的变异性。

(三)课程定义的科学化是一个不间断的过程

从总的发展趋势上看,课程定义的科学化、合理化程度会不断提高,并且是一个不会停顿的过程。课程仍然在发展,人们对于课程的认识也就不可能得到某种一劳永逸的结果。如果认为对于课程定义的探讨可以在将来的某一天得到终极真理式的结果,只能是不切合实际的幻想。任何关于课程的新的定义,只可能比以前的定义更进步;任何关于课程的新的定义,都不可能是对于课程定义探讨的终结。

第二节 课程的功能

一、课程功能的含义

课程究竟在教育活动中起到怎样的作用?这些作用对于个人和社会意味着什么?对这些问题的思考和回答形成了关于课程功能的认识。

理解课程的功能不能不涉及教育的功能,不言而喻,二者在功能上是一致的。在一定意义上可以说,课程之于教育,就是实现其功能的工具,教育的功能决定着课程的功能,这是二者关系的根本。鉴于教育功能对于课程功能的决定作用,在有关教育功能研究的基础上,对课程功能可做如下概述:课程的功能是通过文化的传递培养人。

二、课程功能的表现

(一)课程的本体功能是培养人

课程是为了培养人和教育人而产生、发展的,培养人是课程的本体功能。关于课程功能的认识,直接受有关教育功能认识的左右。比如一时热衷于教育的经济功能,一时鼓吹教育的科技功能等,事实上,如果脱离了培养人这种根本功能,所有这些功能都是不能正常发挥作用的。培养人是课程最根本、最重要的功能,课程是通过培养人来为政治、经济、科学技术服务的,课程的这些功能