



经教育部师范教育司组织专家审定  
高等院校小学教育专业教材

# 小学课程与教学论

汪霞 主编



华东师范大学出版社



高等院校小学教育专业教材

# 小学课程与教学论

汪霞 主编



华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

小学课程与教学论/汪霞主编. —上海:华东师范大学出版社,2010

高等院校小学教育专业教材

ISBN 978-7-5617-8227-9

I. ①小… II. ①汪… III. ①小学—课程—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 216559 号

高等院校小学教育专业教材

## 小学课程与教学论

主 编 汪 霞

策 划 朱建宝

责任编辑 朱建宝

审读编辑 傅 妍

责任校对 邱红穗

封面设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 [www.ecnupress.com.cn](http://www.ecnupress.com.cn)

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 20.25

字 数 532 千字

版 次 2011 年 2 月第 1 版

印 次 2011 年 2 月第 1 次

印 数 4100

书 号 ISBN 978-7-5617-8227-9/G·4817

定 价 37.00 元

出 版 人 朱杰人

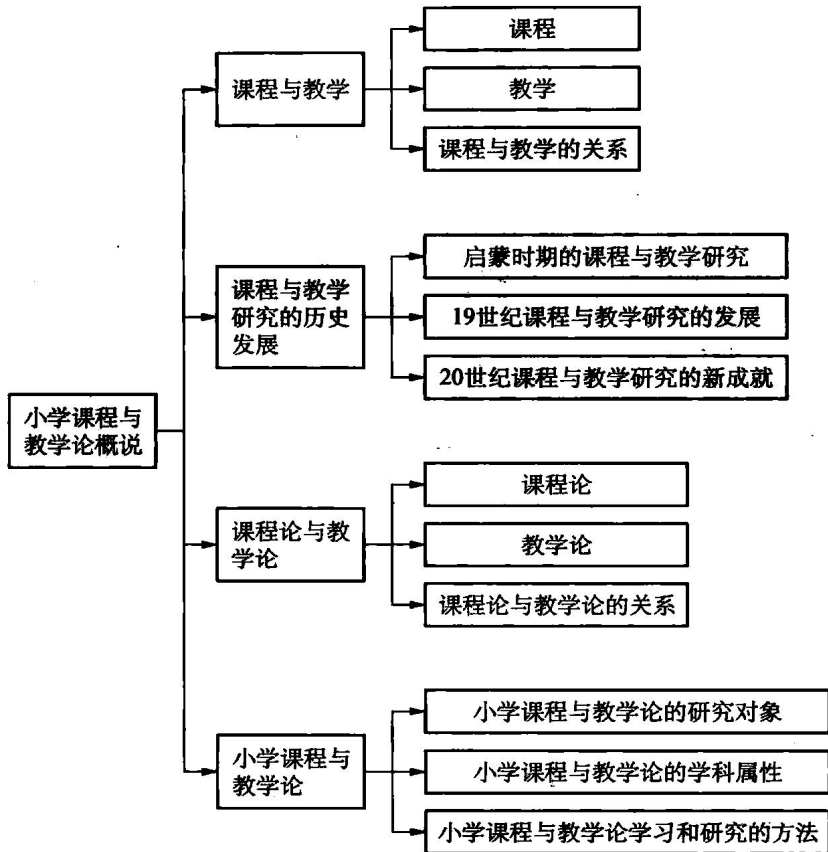
(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

# 目 录

第1章 小学课程与教学论概说 .....	1
第1节 课程与教学 .....	3
第2节 课程与教学研究的历史发展 .....	10
第3节 课程论与教学论 .....	20
第4节 小学课程与教学论 .....	24
第2章 小学课程与教学的开发和设计 .....	32
第1节 课程开发的观念及模式 .....	34
第2节 课程设计及其取向 .....	42
第3节 小学教学设计的观念与模式 .....	49
第3章 小学课程与教学的目标和绩效 .....	63
第1节 小学课程与教学目标概述 .....	65
第2节 小学课程目标 .....	72
第3节 小学教学目标 .....	82
第4节 小学课程与教学目标的绩效 .....	86
第4章 小学课程与教学的内容和选择 .....	94
第1节 小学课程与教学的内容和选择概述 .....	96
第2节 小学课程与教学的内容 .....	99
第3节 小学课程与教学内容的选择 .....	116
第5章 小学课程与教学的组织和类型 .....	125
第1节 小学课程组织的涵义与原则 .....	127
第2节 小学课程的纵向组织 .....	129
第3节 小学课程的横向组织 .....	131
第4节 小学教学组织与方法 .....	142
第6章 小学课程与教学的实施和资源 .....	156
第1节 小学课程与教学的实施和资源概述 .....	158
第2节 小学课程与教学的实施 .....	160
第3节 小学课程与教学的资源 .....	164

<b>第7章 小学课程与教学的评价和实施</b> .....	181
第1节 小学课程评价概述 .....	183
第2节 小学课程评价的实施 .....	186
第3节 小学教学评价概述 .....	194
第4节 小学教学评价的实施 .....	199
<b>第8章 小学课程与教学的领导和管理</b> .....	217
第1节 课程领导的来龙去脉 .....	219
第2节 新课程实施中的领导者 .....	227
第3节 小学课堂教学管理 .....	233
<b>第9章 小学课程与教学的改革和现状</b> .....	242
第1节 小学课程改革及其基本理念 .....	244
第2节 当代中外小学课程改革及现状 .....	248
第3节 小学教学改革及其基本理念 .....	262
第4节 当代中外小学教学改革 .....	267
<b>第10章 小学课程与教学研究的热点和问题</b> .....	286
第1节 小学课程与教学研究的热点 .....	288
第2节 小学课程与教学研究的基本方法 .....	304
第3节 小学课程与教学研究的现状与反思 .....	310
<b>后 记</b> .....	316

# 第 1 章 小学课程与教学论概说





每一个小学教师在自己的教育生活中几乎每天都在从事课程开发与教学实践活动,但要让他们讲清楚什么是课程与教学却不是一件容易的事。那么,究竟什么是课程与教学呢?课程与教学之间是什么关系?小学课程与教学论是什么样的学问?这正是本章要回答的主要问题。课程与教学这两个复杂的概念,既相互联系又有各自的内涵,在不同的历史时期、不同的教育家也有不同的理解。概念解读不在于弄清概念本身,而在于提高对事物或实践的认识水平,对课程与教学、课程论与教学论等的分析,目的就在于此。

课程与教学是教育实践活动的核心,也是教育理论研究的核心领域。在不同的历史阶段,对课程与教学的理解不同,课程与教学研究的内容与方向也有明显的差异。建立在科学化基础上的课程论与教学论,是课程与教学研究系统化、理论化的产物,也是教育事业发展的必然结果。小学课程与教学论的研究与学习对小学教育工作者来说,有着重要的现实意义。

## 第1节 课程与教学

课程与教学是两个十分复杂的概念,不同时期、不同学者都有不同的理解。二者既有相对独立的含义,在内涵与外延上又相互联系。

### 一、课程

课程是一个使用广泛而又含义多重的术语,对于不同的人,在不同的情境里,课程可能意味着不同的事情。但作为课程论的核心概念,需要赋予课程一些基本的内涵。

在我国,“课程”一词始见于唐宋期间。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》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。”但他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思相去甚远。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,即指学习的功课。这与我们现在许多人对课程的理解基本相似。

在英语世界,课程(curriculum)一词,最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)1859年所撰《什么知识最有价值》(What Knowledge is of Most Worth)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生而来的,意为“跑道”(race-course/running course)。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),又称学程。这一解释在英文词典中很普遍,无论是英国牛津词典,还是美国韦伯词典,甚至一些教育专业词典(如《国际教育词典》),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狭义课程和广义课程的解释基本上是吻合的。

然而,在当代课程文献中,这种界说受到越来越多的批评、修正,甚至还有人将课程一词的拉丁文词源也提出了不同的看法。因为“currere”的名词形式意为“跑道”,重点是在“道”上,这样,为不同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,着眼点会放在个体对自己经验的认识上。因为每个人都会从眼前大量事物中寻找意义,并根据以往的经验发现其起因,想象并创设自己未来各种可能的方向。换言之,课程是一个人对自己生活的重新认识。由于只有在了解他人和这个世界的基础上才能更好地了解自己,所以人际互动是课程的一项重要内容。这样,就得出了一种完全不同的课程理论和实践。

可见,在理解课程时甚至连选择哪一个词根也是很重要的,因为这会引出两种截然不同的课程思想和课程实践。事实上,对各种课程定义的辨析,确实会有助于我们对课程的理解。

归纳起来,课程的定义有以下几种<sup>①</sup>:

(1) 课程即教学科目。把课程等同于所教的科目,在历史上由来已久。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺;欧洲中世纪初的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺。

<sup>①</sup> 施良方:《课程定义辨析》,载《教育评论》1994年第3期。



事实上,西方的学校是在此基础上增加其他学科,逐渐建立起各级学校的课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞,也是从指导人类活动方面的诸学科的角度,来探讨其知识的价值和训练的价值。目前,我国的《辞海》、《中国大百科全书》,以及众多的《教育学》教材,也认为课程即学科,或者指学生学习的全部学科——广义的课程,或者指某一门学科——狭义的课程。这一定义在人们头脑中之根深蒂固,只要让几位中小学教师或校长描述一下何谓课程,便可略见一斑了。然而,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这些维度。其实,学校为学生提供的学习,远远超出正式列入课程的学科范围。这种定义的实质,是强调学校向学生传授知识的作用。现在一些省市在课程改革中,已把活动和社会实践正式列入课程,这说明把课程等同于学科是不周全的。

(2) 课程即有计划的教学活动。这一定义把教学的范围、序列和进程,甚至教学方法和技术的设计,总之,把所有有计划的教学活动都组合在一起,以图对课程有一种较全面的看法。但是,这一定义本身就存在疑义。何谓“有计划”?人们对此的理解会有很大差别。例如,有人认为,课程是指有关学校教育计划的范围和安排的书面文件。诸如教学计划、教学大纲(现有合称为课程标准的趋向)、教科书、教学参考书、练习册,甚至还包括教师备课的教案。但有人通过对教师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课程。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。此外,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,而不是放在学生的心理体验上。例如,检查教师是否落实某些教学活动,容易导致把这些活动本身变成目的,忽视了这些活动为之服务的目的,即活动对学生学习过程和个性品质的影响。

(3) 课程即预期的学习结果。这一定义在北美课程理论中有较大影响。一些学者认为,课程不应该是活动,而应该直接关注预期的学习结果或目标,把重点从手段转向目的。这要求事先制定一套有结构、有序列的学习结果;所有教学活动都是为达到这些目标服务的。然而,研究表明,预期应该发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实践中,预期的学习目标是由课程决策者制定的,教师作为课程实施者,尽可能按照这些目标组织课堂教学活动。在客观上,课程目标的制定过程与实施过程是分离的,两者不可能完全一致。因此,有人提出,制定目标与实施目标之间的差距,应该成为课程研究的基本焦点。另外,把焦点放在预期的学习结果上,会忽略非预期的学习结果。而研究表明,师生互动的性质、学校文化或隐性课程对学生的成长有很大的影响。所以,尽管从表面上看,所有学生都显示出已达到预期的学习结果,但这种结果对不同的学生来说是很不相同的。

(4) 课程即学习经验。美国教育家杜威(J. Dewey)根据实用主义的经验论,反对“课程是活动或预先决定的目的”这类观点。在他看来,手段与目的是一个连续体。由此推衍:手段与目的是同一过程的两个不可分割的部分。所谓课程,即学生的学习经验。学生被认为是具有很大潜力的、独特的学习者,因此学生的经验是最为重要的。虽说经验要通过活动,但活动本身并不是关键之所在。例如,美国课程专家泰勒(R. W. Tyler)在他著名的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)一书中,对学习内容与学习活动与学习经验作了比较、分析后认为,学习经验是指学生与环境中外外部条件的相互作用。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意识到的课程。目前,西方的一些人本主义和解释学派课程论者,都趋向于这种观点,他们尽管各自的立场不同,但都开始把课程的重点从教材转向个人。把课程定义为学习经验,是试图把握学生实际学到些什么。因为经验是在学生对所从事的学习活动的反思中形成的,课程是指学生体验到的意义,而不

是要再现的事实或要演示的行为。从理论上讲,把课程作为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,一个教师很难同时满足四五十个学生个人独特的生长要求,很难为每一个学生制定课程计划。此外,这一课程定义过于宽泛,把学生的个人经验都包含进来,以致对其无从入手研究。

(5) 课程即文化再生产。持这一观点者认为,任何社会文化中的课程,事实上都是(也应该是)这种社会文化的反映,学校教育的职责是要再生产对下一代有用的知识和价值。政府有关部门根据国家需要来规定所教的知识、技能等,专业教育者的任务是要考虑如何把它们转换成可以传递给学生的课程。以为课程应该不加批判地再生产社会文化,实际上是假想现状已达到完满状态了,即认为社会和文化的改进已不再需要了。然而,现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美一些学者在指出了他们社会中存在的大量偏见、不公正的现象后认为,倘若教育者以为课程无需关注社会文化的变革,那就会使现存的偏见永久化。所以,课程应积极推动文化再生产。

(6) 课程即社会改造的过程。一些激进的教育家认为,课程不是要使学生适应或顺从于社会文化,而是要帮助学生摆脱社会制度的束缚。持此观点的人要求课程把重点放在当代社会问题、社会主要的弊端、学生关心的社会现象,以及改造社会和社会活动规划等方面。课程应该有助于学生社会方面得到发展,帮助学生学会如何参与制定社会规划,这些都需要使学生具有批判意识。在这方面,当今最有影响的代表人物是巴西的弗雷尔(P. Freire)。他批评资本主义学校课程已成了一种维护社会现状的工具,充当了人民群众与权贵人物之间的调解者,使人民大众甘心处于从属地位,或归咎于自己天性无能。所以,他主张课程应该使学生摆脱盲目依从外部强加给他们的世界观,这要求让学生在规划和实施课程的过程中起主要作用。然而,在社会上,学校并不是一个特别有影响力的机构,它还不足以在政治上强大到能够促使社会发生重大变革的地步。因此,认为学校课程能起到指导社会变革的作用,那也未免太天真了。最重要的是,不同的社会制度,对社会改造的理解有本质上的区别。

上述的每一种课程定义,多少都有某些积极的特征,但也都存在明显的缺陷。可以预料,关于课程定义的争辩还会继续下去。“概括而言,课程概念的内涵主要包括三个方面,即课程作为学科,课程作为目标或计划,课程作为经验或体验。”<sup>①</sup>进入20世纪70年代后,课程的内涵发生了一些变化,出现了新的趋势,主要包括:从强调学科内容到强调学习者的经验和体验,从强调目标、计划到强调过程本身的价值,从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整体整合,从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重,从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程并重。

### 【提示1-1】

### 课程是什么

一方面,课程(curriculum)就像一个过滤器起着过滤作用,即允许一些内容被纳入教学大纲之中而排除其他一些内容。另一方面,它又像一个排序机,起着对学习内容进行排序的作用。也就是说,课程不仅涉及到对教学内容的选择,而且能使你和其他的教育工作者明确学习主题的先后顺序。总之,课程决策会为课程内容的编排提供指导。其实,“课程”这一术语本身就说明了它所具有的在顺序性方面的重要功能。从历史来看,这一概念的表达式是从古

<sup>①</sup> 张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第71页。

老的拉丁语词派生而来的,意思是“跑道”(running course)。随着时间的推移,这一概念的意思已经演变为一系列学习经验或课程。目前,尽管人们对这一术语的历史起源已达成了一些共识。但你仍然会发现,不同的权威人士对课程的界定仍是有所不同的。

需要注意的是,不要将课程与一张简单的内容列表相混淆,而是要将它看作与学习内容的选择、学习顺序的安排、学习重点的确定、对学习内容的广度处理和对学生学习熟练水平的评价等有关的一系列决策。

资料来源 [美]David G. Armstrong 著,陈晓端主译:《当代课程论》,中国轻工业出版社 2007 年版,第 3—4 页。

## 二、教学

在我国,早在殷商时期的甲骨文中就已经出现了“教”与“学”二字。这两个字连接为一体,成为“教学”,最早出现于《书·商书·兑命》:“教学半”(教 xiào,同教)。《学记》中说:“学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”这里的“教学相长”实际上是“教学半”的引申。宋朝蔡沈这样注释“教学半”：“教，教也……始之自学，学也；终之教人，亦学也。”其意为：一开始自学这自然是学；学了以后去教人，这也是学。这里的“教”与“学”实际上都是指教师的行为，是说教师的“教”与“学”是辩证的、对立统一的，是相互依赖、相互促进的。《学记》开明宗义地指出：“建国君民，教学为先。”这里的“教学”涵义极广，几乎是“教育”的同义词，与我们今天所讲的“课堂教学”中的“教学”一词并不相同。据考，真正指教师的“教”和学生的“学”的“教学”一词，出现在宋朝欧阳修为胡瑗先生作墓表时所写：“先生之徒最盛，其在湖州学，弟子来去常数百人，各以其经传相传授，其教学之法最备，行之数年，东南之士，莫不以仁义礼乐为学。”这里“教学之法”中的“教学”与我们今天的涵义接近。<sup>①</sup>

在英语世界,涉及教学所对应的单词有 teach(教、教导)、learn(学、学习)和 instruct(教导),teach 和 learn 最早表达的是同样的意思,也是可以通用的。

learn 来自中世纪英语中 lernen 一词,意思是学习或教导。lernen 来源于盎格鲁-撒克逊语言中 lernian 一词,其词干是 lar, lar 是 lore 一词的词根。lore(经验知识)本来的意思是学习或教导,但现在被用来指所教的内容。因此可以说,learn 和 teach 是由同一词源派生出来的。在古英语中,“I will learn you typewriting”(我要教你打字)的说法是正确的。派生词“learn”与所教的内容相联系。

“teach”一词还有另一种派生形式。它来源于古英语中 taecan 一词,taecan 又是从古条顿语中 taikjan 一词派生来的。taikjan 的词根是 teik,意思是拿给人看,它又可以通古条顿语以前的 deik 一词,一直追溯到梵语中的 dic。与 teach 一词有关系的还有 token(符号或象征)。token 来源于古条顿语 taiknom,这与 taikjan 是同源词,古英语中 taecan 的意思是教。所以,token(符号或象征)与 teach(教导)从历史上看是相互联系的。根据这一派生现象,教学就是通过某些符号或象征向某人展示某事物,利用符号或象征唤起某人对事件、人物、观察、发现等等的反应。在这一派生现象中,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。

与我国古代汉语不同,汉语中的“教”源自于“学”,而英语中的 teach 与 learn 是同一词派生出来的,learn 与所教的内容相联系,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。后来,词义的发展是基

<sup>①</sup> 张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社 2000 年版,第 72 页。

于分析的逻辑,即不是两者兼取(both-and)而是两者择一(either-or),就没有像汉语涵盖教与学两方面的“教学”的概念,教与学指的是两种不同的活动,两个不同的概念。不过,我们有时会在一些英文文献中见到 teaching-learning 一词,这一合成词与我国通常所理解的教学(既包括教又包括学)形式可以等同。

至于 teach 和 instruct 这两个词的释义,确实还有分歧。如有人认为,前者多与教师的行为相联系,作为一种活动;后者多与教学的情景有关,作为一种过程。但绝大多数学者还是把它们当作同义词,可以互相替代。

(1) 教学即教授。在我国,19世纪末20世纪初较为流行的观点是教学即教授,意为教师的教。由于当时科举制度刚刚废除,新式学校开始兴办,又苦于没有专职教师,加之受源于德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)教学法的影响,人们非常重视教师的“教”。“怎样教”的问题便使教学演化为“教授”。在西方“teach”这个词,从其词源的词根上分析,也有“说明”的意思。这与我国的教学即教授、讲授有一致之处,偏重于教师“教”的一方。

(2) 教学即教学生学。针对教学即教授的思想倾向,人们发现了“教师中心”下的教师的“教”所存在的弊端,领悟到教授的目的在于学生的学习,因而,教学被强调为教学生学。这实际上是“学生中心”地位教育观的转变。强调教源于学,教的目的是为了学生的学,这与西方“教学即成功”的教学词义有相同之处。

(3) 教学即教师的教与学生的学。这种观点已普遍被人们所接受。从构成教学活动的要素而言,活动的主体是教师与学生,教师与学生以课程内容为中介,以一定的目的为追求而共同参与到同一活动中去,构成完整的教学活动,即教师的教与学生的学。教学的本质目的是为了学生的发展、学生的学习。教师的教,目的是在教师有意识、科学的指导下加速个体社会化的进程。因此,教师的教与学生的学是教学活动同一过程的两个方面,彼此不可分割地联系着。

(4) 教学即探究。教学本质上就是一种探究。因为教师从事教学专业的工作对象是有生命的、健康的、正在成长中的人,而不是相对静止的物,而且教师的社会责任是不断希望这样的人都“学有所得”、“学有所长”,这是教师专业与其他专业的区别所在。这种专业性决定了教师的专业工作生活方式必须面对教育情景中的不确定性,而且必须不断地探寻这种不确定性。教师每时每刻所面对的情景都具有即时性、可变性,需要面对、处理这种特性。也就是说,教学工作需要教师每时每刻去解决、探究所面对的情景中的问题。例如,从理论上说,上课之前的备课或者说计划是不可缺少的。然而,这并不是说实施就是贯彻执行计划,而是要根据课堂情景进行调整。研究表明,计划充分的教师对学生反倒不敏感,较多地关注自己的预设,较少关注到教学过程中学生的观点和学习进展,可能导致计划详尽的教师所教的学生比计划简略的教师所教的学生在学习态度上的分数要低。这就说明,如果教师不随机应变,计划就有可能起副作用。计划毕竟是带有主观性的设计蓝图,在实施时的灵活性非常重要,新教师与熟练教师的差别往往就在于此。因此,可以说,教学即探究,教师即研究者。

### 【提示 1-2】

### 学校教学的两重重要意义

第一,教学使正在成长的一代为社会的进一步发展作出贡献,作好准备,借此发展社会。在学校的教学中,要系统地传授高科技的一般教养与专业教养,使学生作好劳动(就业)的准备,成为一个公民。所以,教学对于生产、政治、科学、技术、文化的发展、社会的发展来说,具有根本重要的意义。

第二,教学一方面使学生全面地做好社会生活的准备,另一方面又对人格的、智力的、道德的、身体的全面发展,作出决定性的贡献。教育是发展人类全面的知识、能力,并启迪创造才能的本质性手段,对于人的人格特质形成有着决定性的作用。

所以,学校中的教育对于新一代的发展,以及对于整个社会的发展来说,都具有非常重要的意义。对社会,对个人,都拥有巨大的价值。

资料来源 [日]佐藤正夫著,钟启泉译:《教学原理》,教育科学出版社2001年版,第51—52页。

### 三、课程与教学的关系

课程与教学的关系有三种模式。

(1) 独立模式。即课程、教学相对独立,各执一端,互不交叉。这种观点在教育理论界的支持者颇多。如蔡斯坚决主张将课程和教学分离研究,他的观点是将课程视为一个广义的概念,教学则是一个特殊的现象或亚系统,在某种程度上,教学是课程的延续。<sup>①</sup>坦纳夫妇(D. and L. Tanner)说得更加明确:“在当代的课程理论家中,课程与教学是两个独立的领域,这种论点已经获得广泛的认可。”<sup>②</sup>也就是说,课程计划规定在教室进行的活动与教师指导下在教室进行的活动少有关系。各自在互不发生重大影响的情况下,自行发生变化。

(2) 包含模式。又有两种情况。第一种是大教学小课程,即认为教学是上位概念,课程包含于其中。这种观点20世纪90年代以前在我国比较普遍,且在苏联和现在的独联体国家仍具有较大影响。这种观点隐含有课程等同于教学内容的趋向。如把课程定义为“指学校教育科目及各科教材,也就是教学内容”。这样,课程就成了教学理论中的一个基本要素。由于我国和苏联长期采用中央集权制的教育体制,课程是部编教材,采用国家制的认可制度,对于“教什么”的问题,学校、教师、学生等缺乏自主权,对于课程的研究、认识就相对统一。第二种是大课程小教学,即把课程理解为上位概念,课程的内涵和外延都相对扩大。这种观点在北美影响较大。美国现代课程理论奠基人泰勒把教学作为课程理论的组成部分。目前,我国有不少学者持这类观点,如认为课程是实现教育目标的蓝图和规划,教学就是这种规划的具体实施过程。

(3) 循环模式。循环模式即两种系统虽相对独立,但存在互为反馈的延续关系,课程不断地对教学产生影响,反之亦然。塞勒等人提出三个隐喻可以说明这种观点:隐喻一,课程是一幢建筑的设计图纸,教学则是具体的施工;隐喻二,课程是一场球赛的方案,教学则是球赛进行的过程;隐喻三,课程可以被认为是一首乐谱,教学则是作品的演奏。该模式意指教学决定在课程决定之后,且在教学决定付诸实施与评价之后,根据成效,修正课程决定。这一过程周而复始,永不终止。

虽然,课程和教学这一对概念有着紧密的联系,但又存在着一定程度的分离、差异,我们简单地把来自不同概念框架的两者之中的一个归结于另一个的亚系统或将两者截然分开的论断是不科学的。这种出于两者各自理论构建的需要而强以为之的研究方式是不足取的,它们多寓于自身的理论范畴。这样,要想准确地描述出课程和教学的关系是非常困难的,但是下列几点似乎已经达成共识:其一,课程与教学虽然有关联,但又是各不相同的两个实体。课程强调每一个学生及其学习的范围(知识或活动或经验),教学强调教师的行为(教授或辅导或咨询);其二,课程与教学肯

① R. S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*, 1976, p. 12.

② D. Tanner & L. N. Tanner, *Curriculum Development: Theory into Practice (2<sup>nd</sup> ed.)*, 1980, p. 30.

定存在着相互依存的交叉关系,而且这种交叉不仅仅是平面的、单向的;其三,课程与教学虽是可以进行分开研究与分析的实体,但是不可能在相互独立的情况下各自运作;其四,鉴于课程与教学之间的关系,“课程—教学”一词也已经被人们接受,且被广泛采用。

那么,怎样在教育科学的概念系统中看待课程与教学的关系?麦克唐纳(J.B. Macdonald)在其学校教育系统模式中勾勒出一张教育概念系统图(图1-1),可以用来说明课程与教学的复杂关系。

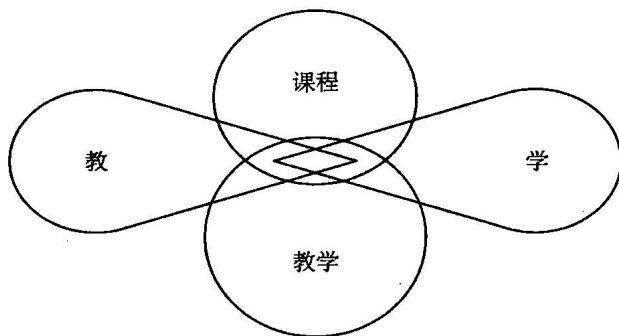


图1-1 课程与教学的关系

资料来源 转引自崔允漭:《课程与教学》,载《华东师范大学学报》(教育科学版)1997年第1期。

在这个系统模式中,课程和教学是一个大系统中互动的子系统。课程是教育中最直接的社会系统,它为教学制定计划。而教学这一系统与教学和学生这两种主题结合后,教和学的两种个人化的系统就加入这一大系统中。这里“教”视为教师以个人方式组织学生的学,“学”则是学生以个人方式参与学习。教学系统和课程系统的结合则是课程目标的具体化。如果再与教师教的系统和学生学的系统相交就产生一中心,即为教师的努力和学生的学习行为使课程目标在教学中得以实现。图1-1是个人化的教与学和课程与教学系统的平面展示,当许多张这种图交织起来就形成了课程、教学、教、学之间的多维的立体网络系统。

当我们把这种立体化、网络化的系统模式启动后,课程和教学的关系就更为形象地展示出来。假设我们新课程通过各种手段、途径确定下来,当它付诸实施,教学这一主要的系统就要充分发挥出来,为完成新的课程方案,教学要适应新要求,就必须不断地自身调节,以达到课程目标。适应新的课程方案过程对于教学而言并非是单向或简单的,而是一种双向的或创新的过程,新的教学反之又对课程提出新的要求,相对陈旧的课程又在更高层次上调整适应。这正如课程专家奥利瓦(P. F. Oliva)所言:“课程与教学的关系是循环的,意即它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。课程对教学产生持续影响,反之,教学又影响课程。”<sup>①</sup>这种循环递进、螺旋上升的运行,不仅体现在课程和教学之间,还寓于教、学加入的四者形成大系统的相互适应、相互磨合的过程中。这样,学校教育系统中诸因素在这种系统运作模式中充分发挥作用,课程和教学之间相对独立,又互动循环递进的关系也得到充分展示。

关于课程与教学的关系还涉及到教学内容与课程、课程实施与教学这两对关系的理解。关于教学内容与课程,有的认为教学内容和课程含义一致;有的认为,课程包含教学内容,教学内容反映在课程中。这都是认识上的误区。将教学内容置于学校、教师、学生等组成的系统中进行动态分

<sup>①</sup> P. F. Oliva, *Developing the Curriculum* (3<sup>rd</sup> ed.), 1992, p. 12.

析,它接近于“课程内容”这一概念,即进入学校教学活动领域的文化。而课程从内容上讲,是文化选择,即结构化之后的产物。关于课程实施与教学,从外延上讲,教学是课程实施的主要途径,在课程实施中占核心地位,但课程实施还包括学生自学、社会考察等方式。

## 第2节 课程与教学研究的历史发展

课程形成的历史并不久远,但构成课程基础的学科却有悠久的历史。在我国古代,“诗书礼乐以造士”(《礼记》),“孔子以六艺教人”(《史记》)。汉以后,经隋唐至宋,四书五经成了各级学校的主要的甚至是唯一的课程。孔子的“六艺”说,是我国古代学校最早的课程体系。在西方,柏拉图在他的《理想国》中阐述道,哲学是最高的学问,其基础学科是算术、几何、天文学、修辞学。这一论述对于古罗马和欧洲中世纪的“七艺”的确立产生了巨大影响。“七艺”全称“七种自由艺术”,是欧洲中世纪早期古希腊、罗马学校中所设立的一般文化课程的称谓,包括文法、修辞、逻辑学、算术、几何、天文、音乐。其中,文法、修辞、逻辑学三科谓之“三艺”,属文科课程。其余四科谓之“四艺”,主要是理科课程。智育、体育、美育、德育四者均衡课程的出现,是在14—16世纪的文艺复兴时代,使课程从传统的宗教内容中摆脱出来,着眼于理解分析人的价值本身,呈现出新的面貌。系统的教学研究则出现于启蒙时期。

### 一、启蒙时期的课程与教学研究

在文艺复兴的鼎盛时期,以拉丁语、希腊语为中心的人文主义课程受到高度评价。但在文艺复兴以后,这种状况逐渐地发生了变化,出现了诸多主张课程应适应现实生活的现实主义做法。第一种,以英国的弥尔顿(J. Milton)为代表的“人文主义现实主义”,力图通过古典语的学习,靠拢现实主义课程。第二种,法国人文主义思想家蒙田(M. Montaigne)的称之为“社交现实主义”,强调把外国旅游或同别国国民接触作为教育的手段,主张通过这种实践,补充传统的课程。第三种,现实主义,就是以夸美纽斯(J. A. Comenius)为代表的“感性现实主义”,它对于17—18世纪课程的改革产生了巨大影响。<sup>①</sup>17世纪前半叶,一批教学论者登上了舞台,这就是拉特克(W. Ratke)、夸美纽斯等人。他们是世界教育史上的杰出人物,他们把自己的学问称作教学论或教授法,想凭借这种理论,从历来的学校制度到教学的内容、方法,做全面的改造。

系统教学研究的产生与启蒙运动有着密切的关系。到了启蒙期,随着近代产业的发展,新兴资产阶级需要更广博的教养。尊重人格与人人平等,要求人类的自由、解放和社会民主化的启蒙思想运动,也随之发展。这样,在教育方面,也要求教育从少数人的特权中解放出来,向一般民众普及,毫无例外地提高每一个人的知识与能力。为此,教育和教学的方式与方法问题,开始得到了认真的探讨。同时,启蒙时代还是理性的时代,是理性精神占统治地位的时代,是科学技术迅速发展、在社会生活中要求普遍地运用科学技术以提高生产率的年代。处在这样一个时代的教育领域,自然需要热心地探求合乎规律、有较高效率的手段与方法,借以提高人们所需的知识与能力,也促成了课程与教学研究朝向理论化发展。这一时期的教学论研究实际上是课程与教学的整合研究,是以教学理论研究的名义探讨课程与教学诸问题。

在教育史上,第一个倡导教学论的是德国教育家拉特克,他在1612年向法兰克福诸侯呈交的

<sup>①</sup> 钟启泉著:《现代课程论》,上海教育出版社1989年版,第12页。

学校改革奏书中,自称是“教学论者”(Didacticus),称自己新的教学技术为“教学论”(Didactica)。<sup>①</sup>拉特克认为,教育是人与生俱来的天赋的权利。要保障每一个人享有这一权利,要使所有国民共享同一的语言、学术和文化,以实现国家和民族的统一、和平与独立。为此,拉特克致力于探求“教授之术”,开拓教学论。

拉特克的教学研究有四个特点。<sup>②</sup>一是以教学的方法技术问题为教学研究的中心。即教学研究的重点在于探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养这一方法问题。“教什么”的问题并非全然不顾,只是研究的重心是“如何教”的问题。二是认为教学方法和技术既依赖于儿童的心理,又依赖于学科知识的性质。拉特克指出,一方面应从人类的悟性、记忆和判断的本性中引申出教学技术的依据或原则,另一方面,离开了儿童应当掌握的知识技能的内容,教学方法便无从考虑。三是确立了“自然教学法”。就是由易到难的方法。它要求用国语作为教学工具,要求先学习事物的整体,再学习事物的细节;要求学习应采用归纳的方法,从经验入手,然后再到事物的一般原理;要求学习应以学生的能力、兴趣为依据,不应强迫,更不应把体罚作为教学手段。四是认为如何教授语言和科学是教学研究的重要课题。他认为,为了国民的统一与国家的自主独立,无论如何必须使所有的国民掌握同一的语言和科学,因此,“教师不仅要精通语言与科学,还要懂得怎样教才能使学生最容易、最牢固地掌握”<sup>③</sup>。

1632年夸美纽斯用捷克语出版了《大教学论》一书,目的是阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”,他进一步发展了拉特克的观点,对课程与教学研究的系统化与科学化做出了贡献。

夸美纽斯的教育目的是教授孩子学识、德行和虔敬上帝。为达到这一目的,他提出“教授泛智论”主张。所谓泛智论,是借助自然的方法归纳事物,加以体系化。教授泛智论就是教授被归纳的事物。在夸美纽斯看来,泛智学是使人懂得科学、纯于德行、习于虔敬上帝的百科全书式知识体系。他致力于泛智论体系化,从1614年他22岁时作的《万物之剧场》,直至1658年66岁时的著作《世界图解》,付出了毕生的精力。他设想,泛智学校的每一年级都应有三类课程。第一类,主要课程,包含智慧、辩才、正直行为和笃信宗教的本质、核心和内容。这类课程就是语言、哲学和神学。第二类,次要课程,它是为主要课程服务的辅助性课程,是为更好地掌握主要课程而设计的。包含两种:一是历史课程,二是各种练习课。第三类课程,主要不在于促进智能的发展,而在于帮助身体的灵活运动,并借此来促使头脑清新,如游戏和戏剧表演等。

夸美纽斯的教学思想可以概括为四大原理。一是教学以自然为鉴的原理。教学要遵守自然的秩序,包括两方面含义。首先,教学要根据儿童的天性、年龄、能力进行,这是一个不变的自然法则;其次,教学要遵守循序渐进的原则,包括遵循儿童心理发展的年龄特征以及知识本身的形成顺序,一步一步、由易到难地进行。二是兴趣与自发原理。对于儿童来说,求知的欲望是很自然的,不能用强制和惩罚的方法来强迫儿童学习,应当采取一切可能的办法来激发儿童对于知识和学习的强烈愿望,学习者的自发学习、自主探索处于教学的中心地位。三是活动原理。教学要使学生躬行实践,实际从事认识、探索和改造事物的活动,他主张凡是应当做的都必须从实践中去学习。四是直观原理。教学不应从事物的语言说明开始,而应从事物的观察开始。但这并不是使学生停留于单纯的直观性知觉,还必须进一步经由说明,使学生理解事物,认识事物的一般原理,认识事物整体的本质和偶然性。

① [日]佐藤正夫著,钟启泉译:《教学原理》,教育科学出版社2001年版,第2—3页。

② 参阅张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第31页。

③ 转引自[日]佐藤正夫,钟启泉译:《教学原理》,教育科学出版社2001年版,第3—4页。



由拉特克和夸美纽斯开创的以教学内容和教学方法为中心的教学研究,经由卢梭和裴斯泰洛齐得到了长足的发展。

卢梭(J. J. Rousseau),启蒙时期法国著名思想家、社会哲学家、教育理论家。他的教育名著《爱弥儿》(Emile)是一部教育小说,通过主人公爱弥儿从出生至成人的教育历程,表达了其教育理念和教学思想,展现了卢梭自然主义的课程思想和发现的教学观。

卢梭自然主义课程思想的核心,就在于创造性地发展儿童内部的“自然性”。这种自然性,不是静止不变的,它潜藏着无止境的创造性表现的可能性。因此,教育不能无视儿童的本性与现实生活,而必须遵循儿童的“自我活动”,采取适应儿童的“年龄发展阶段”的方法。卢梭把受教育者的身心成长分为四个时期。认为教育既须适应受教育者身心成熟的阶段,还须适应众多受教育者的个性差异与两性差异。一是幼儿期(初生—5岁)的教育。遵循自然法则,必须采取锻炼主义,使之饥饿、口渴、疲劳,锻炼儿童的身体。二是儿童期(5—12岁)的教育。卢梭称这个时期为“理智睡眠期”。这个时期儿童还不能思考,主要应发展儿童的“外部感觉”。他主张要培养真正的勇气,使之体会自由的喜悦,由此开始个人生活。三是少年期(12—15岁)的教育。这是以智育为中心的教育期,这一时期应广泛发展智力,满足儿童理智方面的要求,使之将确凿的知识同生活的需要结合,来加以掌握。四是青年期(15—20岁)的教育。这个时期为“激动和热情时期”,是学习自己与他人关系的时期,这个时期主要实施道德教育,使之受到正确教育,从自爱到他爱,由此进而发展为人类爱。卢梭非常重视“直接经验”,他强调“世界以外无书籍,事实以外无教材”,在他看来,观察和经验所得的知识最正确,印象最深刻,是构成系统的概念、知识、思想和价值体系的基础。

卢梭的自然主义课程思想,在教学上表现为发现教学论,其基本观点:第一,发现是人的基本冲动。他认为人天性好动,在此基础上发展出好奇心,好奇心是人寻求知识、发现知识的动力。正是在天然的好奇心的驱使下,人不断探究、发现与他息息相关的事物。第二,发现教学的基本因素是兴趣与方法。卢梭认为好的教学就是发现教学,发现教学的基本构成要素即“学问的兴趣”和“学问的方法”。这两个要素是获得知识、发现真理的工具,而不是知识、真理本身。第三,活动教学与实物教学是发现教学的基本形式。儿童在具体活动中,主动地观察与思考,其身体和心灵获得和谐发展,在这个过程中,他们发现了世界,也认识了自我。第四,发现教学指向培养自主的、理性的人格。在卢梭看来,发现教学是有指导的,但教师的指导是建立在儿童自发、自主的基础之上的,指导的目的是培养儿童健全发展的自发性、自主性,教学就是创设问题产生的情境,就是为儿童提供自主选择的机会。他同时认为,发现教学还指向培养学生的理性,对于学习的知识教师不要告诉学生而是引导他们自己理解,让他们自己去发现,从而培养学生正确运用其理智的习惯。卢梭的教学研究抓住了现代教学研究的基本问题,影响了两个多世纪的教学改革。

裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi),瑞士民主主义教育思想家、教育改革家。深受卢梭的影响,在长期的教育改革实践中,他创造性地发展了卢梭的教育思想,形成了自己的课程教学思想体系。

裴斯泰洛齐在自然主义课程思想基础上,形成了基础教养理念下的直观课程体系。他断言,人格的统一的形成,是以头、心、手的和谐发展为基础的。一切的人生来就具有精神的、技术的能力和素质,这种智力的、情操的、身体的三种能力和素质,不仅有赖于自然的发展,而且要同自然发展构成一定的关系,进行人为的、方法上的援助指导。这就是基础教养的理念——智育、德育、体育。使这三者不致片面和偏颇,而达于统一和均衡,以培养和谐的人生。智育即认识事物,要从直观开始,这种直观,是就数、形、语分别地具体地展开的。一是数的直观课程。是运用小石、手指、豆子之类,首先学习数和数的关系,然后运用替代实物的点和线的计算表,运用将正方形分割成 $1/2$ 、 $1/4$ 、 $1/8$ ……的分数表,进行指导。二是形的直观课程。按照测量术、绘图术、书写术的顺序进行。亦即