

# 第一章 课程与教学概论

## 第一节 课程概论

课程与教学论以探究和认识课程与教学的基本涵义与原理、揭示课程与教学之间相互联系与作用的规律为己任,是教育学的重要分支学科。

### 一、课程的涵义

据考证,“课程”一词在我国最早出现在唐朝。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”<sup>①</sup>一句注疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”这是汉语文献中最早出现的“课程”。不过,这里的“课程”一词含义甚泛,指“寝庙”及其喻义“伟业”。到了宋朝,朱熹在《朱子全书·论学》中就频频使用“课程”一词了,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”<sup>②</sup>,而且这里的“课程”主要指的是“功课及其进程”,与今天人们对课程的日常理解相近了。

在西方,英国教育家斯宾塞在《什么知识最有价值》(1859年)一文中最早使用“curriculum”一词,意指“教学内容的系统组织”。该词为拉丁语“currere”所派生,原指“跑道”。据此,人们将课程理解为“学习的进程”。

课程作为一种复杂的教育现象,人们从不同角度去认识、理解它就形成了不同的课程观。我们可以从如下一些比较有代表性或者说比较有影响的论述中来解读课程的基本涵义。

1. 课程是指所有学科(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。在实践中持这种观点的更为普遍,如广大师生将自己所教所学的学科及其教材称为课程,称某学期安排了多少门教学科目为开设了多少门课程。<sup>③</sup>

① 宋元人注:《四书五经》(中册),“诗经卷五”(朱熹注),北京:北京市中国书店1987年版,第96页。

② 陈侠著:《课程论》,北京:人民教育出版社1989年版,第12~13页。

③ 中国大百科全书出版社编辑部编:《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社1985年版,第207页。

2. 课程是“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。包括学校所教各门学科的有目的、有计划、有组织的课外活动”<sup>①</sup>。

3. “课程是旨在遵循教育目的指导学生的学习活动,由学校有计划、有组织地编制的教育内容。从学校的教育计划这个侧面出发,也可以归纳成这样一个定义:旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所施加的教育影响的计划。”<sup>②</sup>

4. “课程最一般的含义就是有组织的教育内容。它是教和学相互作用的中介。”<sup>③</sup>

5. “课程是指一定学科有计划的教学进程。也泛指各级各类学校某级学生所应学的学科总和及其进程和安排。”<sup>④</sup>

可见,在我国,课程的最基本含义是学科、教材、教育内容及教学进程,有明显的目的性、计划性与组织性。

在西方,人们对课程的理解亦大致如此。与我国不同的是,他们多从学生的角度出发来定义课程,比如<sup>⑤</sup>:

- (1) 课程即学习计划;
- (2) 课程是由学校组织的有计划的学习活动;
- (3) 课程即学生期望学习的内容;
- (4) 课程即教育程序,包括内容、目的以及他们的组织。

可以说,这些是近现代人对课程内涵的基本理解。这样的理解覆盖了课程的最基本的范畴,然而其缺陷也是显而易见的。

比如,它过多地强调了课程的目的性、计划性;片面强调学科而相对忽视社会、学生;脱离社会生活及学习者的生活经验;将课程视为在教学过程之前或教育情境之外的静态的东西,割裂了内容与过程、目标与手段的关系。总的看来,人们对课程本质的认识还是相当笼统、模糊、简单的。

其实,早在20世纪初,以杜威为代表的进步主义教育家就认识到了传统课程理念的缺陷及其在教育实践中的消极影响,并阐发了自己对课程的见解。在他们看来,课程是学习者在教师指导下所获得的经验。杜威在《儿童与课程》等著作中详细地阐述了这样的课程思想。这种课程观后来逐渐

① 顾明远主编:《教育大词典》,上海:上海教育出版社1990年版,第1卷,第257页。

② 钟启泉主编:《现代课程论》,上海:上海教育出版社1989年版,第177页。

③ 吴也显主编:《教学论新编》,北京:教育科学出版社1991年版,第269页。

④ 吴杰主编:《教学论——教学理论的历史发展》,长春:吉林教育出版社1986年版,第5页。

⑤ 参见王其云:《课程与教学》,《课程·教材·教法》1997年第9期。

为许多人所接受。如美国著名课程论专家卡斯威尔(H. L. Caswell)和坎贝尔(D. S. Campbell)认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”;另一著名课程论专家福谢依(A. W. Foshay)认为,“课程是学习者在学校指导下的一切经验”。<sup>①</sup> 后来,人们对课程的认识更加强调学生在学校和社会情境中自发获得的经验或体验。这种课程观的突出特点是强调学生的直接经验在课程中的重要地位,从而消除了课程中“见物不见人”的倾向,消解了内容与过程、目标与手段之间的对立。不过,持这种观点的许多学者有忽视系统的学科知识在儿童发展中的作用的倾向。

进入 20 世纪以来,西方尤其是美国教育界特别重视对课程的研究,从各个层面深化了对课程的认识。如古德来德(Goodlad,1979)等提出了课程的如下几种表现形式<sup>②</sup>:

- 理想课程(Ideal Curriculum),即课程设计者的理想、意图。
- 正式课程(Formal Curriculum),指以书面形式表现出来的课程,如教材等。
- 感知课程(Perceived Curriculum),主要指教师所理解到的课程。
- 操作课程(Operational Curriculum),即教学中运行的课程。
- 经验课程(Experienced Curriculum),指学生经历到的课程。
- 获得课程(Attained Curriculum),指学生的真正所得。

这些给人们深入思考和研究课程以诸多启示。尤其是 20 世纪下半叶以来,受新的哲学社会思潮如建构主义、后现代主义思想的启示,人们对课程的认识在不断地深化,课程的内涵在不断地丰富和发展,课程观念呈现出如下一些变化:

(1) 强调课程是学习者实际经验与学科知识的有机整合,课程观念呈现出从学科中心到以人为本的转向。人们越来越认识到,课程的内涵不仅仅是学科、科目或教学内容,课程要真正有效地促进人的发展,必须充分肯定人的价值及人的需要在其中的合理地位,重视直接经验的作用,以学习者的实际经验为基础来整合学科知识。当今建构主义、后现代主义课程观有着鲜明的人本特色,对传统课程理念形成了强势冲击,在教育理论与实践中的影响越来越大。如建构主义强调课程不是外在于人的客体,而是师生主动建构的意义世界,师生是课程开发的实践主体。<sup>③</sup> 而后现代课程理论主

<sup>①</sup> 转引自张华著:《课程与教学论》,上海:上海教育出版社 2000 年版,第 68 页。

<sup>②</sup> 参见王其云:《课程与教学》,《课程·教材·教法》1997 年第 9 期。

<sup>③</sup> 李方、刘晓玲:《教学中的建构主义:高校教学理念的转换》,《高教探索》2003 年第 4 期。

张,不是从内容或材料的角度,而是从学生的发展、对话、探究、转化的角度来界定课程。<sup>①</sup>

(2) 课程是一个动态的、开放的、不断创新的过程。过多地强调课程的目的性、计划性,将其视为在教学过程之前或教育情境之外预设的东西,课程就变成了控制人的工具,师生在教学过程中的能动性、创造性就给抹杀了。针对此,英国课程专家斯腾豪斯(L. Stenhouse)于70年代提出了课程研究与开发的“过程模式”,并系统阐述了他的课程思想。<sup>②</sup>他高度肯定了人的主体能动性和创造性,认为在教学过程中充分发挥师生主体能动性和创造性从而产生许多非预期的结果才是教育本身所追求的目标。因此,课程与教学的目标是不可完全预设的,是随着教学过程的演进而逐渐生成的。此后,人们开始走出预期目标、计划的限制,关注教学过程中师生的能动状态。现在人们越来越认识到,课程不是完全预设的、固定的“文本”,文本只是课程的要素之一。课程的意义是由课程主体师生在与客体交互作用的过程中生成的,是师生主动建构的结果。因此,课程本质上是动态的、开放的,是在实际的教学情境中、在师生的对话与协商等互动过程中、在学生的探究实践活动中不断生成的。在这样的理解中,课程的本质已不是对所有人具有普遍性的相同内容,而是在特定情境中师生自己对给定内容的理解与诠释。

(3) 强调师生的经验、教材、环境等因素整合的广阔的课程资源新视野。以前在一般教师心目中,课程就是教材,教学就是“教书”。这样将课程变成了僵化的文本、教学变成了机械化的操作程序。近年来课程观念的一个重大变化在于,超越课程等同于教材的狭隘视野而形成广阔的课程资源新视野<sup>③</sup>,即教材不再是惟一的课程资源,师生的经验、教学环境是不可忽视的教学资源,日常生活、社区及周围自然环境、各种大众传媒等有着极其丰富并可开发利用的课程资源。课程是来源广泛的课程资源的有机整合。

(4) 从只关注显性课程到强调显性课程与隐性课程并重。显性课程(Manifest Curriculum),是指学校有计划地组织、实施的正式课程(Official Curriculum)或官方课程。这一直是人们关注的焦点。隐性课程(Hidden Curriculum),是指教育环境对人的潜移默化的影响,即环境育人。换个角度

① 谢登斌:《美国后现代主义课程理论探析》,《广西高教研究》2001年第5期。

② 参见张华著:《课程与教学论》,上海:上海教育出版社2000年版,第114~116页。

③ 张晖编著:《新课程的教学改革》(基础教育课程改革教师培训教材之二),北京:首都师范大学出版社2001年版,第94~98页。

来说,是指学生在学习环境中无意识地获得的知识、情感、态度、价值观及社会规范等。隐性课程作用于人的无意识心理机制的潜隐性、弥散性等特点使人“得来全不费功夫”。所以,隐性课程是不可忽视的教育资源,课程建设必须谋求隐性课程与显性课程的和谐统一,教育才能获得事半功倍的效果。只是由于它的潜隐性、弥散性或者说难以完全计划和预期等特点而易于为人们所忽略。

## 二、课程论的产生与发展

无论课程一词始于何时,实践中的课程是伴随着教育的产生而出现的。所以,人类对课程的探索由来已久,但课程论作为一个系统的、相对独立的研究领域的出现还是20世纪初的事情。学界一般以美国学者博比特(F. Bobbit)的《课程论》(*The Curriculum*)(1918年)一书作为课程论从教育学母体中脱胎、诞生的标志。所以,美国资深课程专家坦纳夫妇(D. Tanner & L. N. Tanner)说,“课程有一个悠久的过去,却只有短暂的历史”<sup>①</sup>。此后,课程一直是西方教育理论与实践研究的重点。尤其值得一提的是,在他们的教育实践中,课程不是制度化的文本,而且他们的教育体制赋予教师以相当大的课程自主权。所以,在他们的观念里,课程不是权威的,教师思考、研究与开发课程的意识和能力普遍比较强。因此,尽管“课程论”只有不到一百年的历史,它却迅速发展成为教育科学领域里兴旺繁荣、硕果累累的分支学科。

相比之下,我国的课程传统是制度化的,长期以来我国对课程的定位是经选择了的文化精华,因此它在相当大的程度上具有无须研究的权威性,所以我国系统的课程理论研究起步较晚。第一本以“课程论”命名的著作诞生于1989年,是陈侠的《课程论》。同年,钟启泉编著的《现代课程论》也问世了。这标志着课程论成为我国教育科学的一门分支学科,形成了相对独立的研究领域。此后,我国的课程学者立足本土现实,密切关注国外课程论发展动向,注意借鉴和吸收国外课程理论研究成果,进行了大量卓有成效的研究,使课程论的研究领域在不断地拓展。这一方面为我国课程论的发展奠定了良好基础,另一方面打开了课程研究的国际视野,促进了我国课程理念的转变,从而有力地推动了我国课程实践的不断变革与发展。

<sup>①</sup> D. Tanner & L. N. Tanner, *Curriculum Development: Theory into Practice* (2nd ed.), New York: Macmillan Publishing Co. Inc. & London: Collier Macmillan Publishers, 1980, p. 4.

## 第二节 教学概论

### 一、教学的涵义

“教学”一词历史悠久,其涵义和用法在不同时期不尽相同。在我国,“教学”一词最早见之于《书·商书·兑命》:“斆学半”(斆同教)。继之,《学记》里出现了“教学相长”的论述。这里所说的“教学”是指教师的行为——学,意思是教师学了以后去教人,教人对教师本身也是学。这是“教学”一词最早的词义。《学记》里还有“建国君民,教学为先”的论述。这里的“教学”近义于“教育”。据考,真正指教师的“教”和学生的“学”的“教学”一词,出现在宋朝欧阳修的文献中,“……其教学之法最备,行之数年,东南之士,莫不以仁义礼乐为学”。

在英文中,“teach”和“instruction”意即“教学”,其基本涵义是教给人以知识、教人做事、给人上课。<sup>①</sup>时至今日,教学的传统意义并没有发生根本的变化。只是人们在不断地从不同的角度和侧面去思考和关注它,形成的认识不尽一致。比如,从广义的角度去看,教学是“任何人际影响的形式,目的在于改变他人能够或将能表现的方式”;从狭义的角度去看,教学是“一种交互作用的过程。基本上涉及发生在若干可以确定活动期间,师生之间在教室中进行的交谈”<sup>②</sup>,泰勒将教学定义为“教授课程的计划以及将学习经验组织成单元、课及程序的过程”<sup>③</sup>。

以下是 20 世纪八九十年代我国对“教学”的一些具有代表性的论述。

(1) 教学是“教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的有计划的指导下,积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德”<sup>④</sup>。

(2) “所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动;在这个活动中,学生掌握一定的知识和技能,同时身心获得一定的发展,形成一定的思想品德。”<sup>⑤</sup>

(3) “教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说,指的

① 参见中央教育科学研究所比较教育研究室编译:《简明国际教育百科全书·教学》(下),北京:教育科学出版社 1990 年版,第 234 页。

② 转引自王文科著:《课程与教学论》,台湾:五南图书出版公司 1999 年版,第 29 页。

③ Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago and London: the University of Chicago Press, 1949, p. 83.

④ 中国大百科全书出版社编辑部编:《中国大百科全书·教育》,北京:中国大百科全书出版社 1985 年版,第 105 页。

⑤ 王策三著:《教学论稿》,北京:人民教育出版社 1985 年版,第 88~89 页。

是教和学相结合或相统一的活动。这里要注意的是结合或统一二字。就是说,只有教或只有学的片面活动,或者说只是这两项活动的简单相加而没有什么结合或统一,都不是我们所说的严格意义上的教学活动。”<sup>①</sup>

由此可见,我国对教学的传统理解主要强调了两点:第一,它是师生教与学相统一的活动;第二,它有明确的目的性——学生获得知识、技能与身心的多方面的发展。不难看出,我们对教学的认识还存在相当的笼统性、模糊性。而且,无论从观念上还是从长期的教学实践来看,我国对教学的传统理解都在一定程度上存在重教而轻学、教指挥学、学服从于教的倾向,从而在某种程度上限制了教学中学生主体意识与能动性的发挥。

世纪之交,人们逐渐走出就教学而论教学的狭隘视野,开始在多学科基础上思考和研究教学问题,对教学的本质有了更深入的认识,主要表现在以下几个方面:

(1) 教学是一种交往活动。教学作为人类的一种重要的社会活动,其本质也是人与人的交往。这种交往既体现了一般人际关系的特点,又具有教育的独特内涵,是在教育的情境中“产生”着教育,推动着教育的发展。教学交往主要表现为师生及生生之间为着共同的目的、围绕共同的问题展开对话与合作,进行探讨与研究,从而获得对问题的认识。从某种意义上说,知识是可教的,可真正具有发展意义的心理品质与能力只能在主体间具有丰富教育内涵的交往实践中逐渐养成,如积极的情感、态度、价值观及创新意识与实践能力等。

(2) 教学的本质是意义建构。<sup>②</sup> 传统观念认为,知识是外在于学习者的认识成果,而且是对世界的正确认识,是客观的,以实体的形式存在于认识主体之外,是可以积累、分割并以现成方式传递于他人的。这是把知识简单化、绝对化了。现在人们越来越清楚地认识到了知识的建构性特点:知识产生于人与环境的交互作用,是人对世界的理解和意义建构的结果。知识包括结构性知识和非结构性知识或经验。结构性知识是指规范的、拥有内在逻辑系统的、从多种情境中抽象出来的结构相对稳定的基本概念和原理。非结构性知识是指在具体情境中形成的与具体情境直接关联的、不规范的、结构不稳定的直接经验或个人的生活经历等等。非结构性知识、经验在认识事物或人的发展中的作用越来越受到人们的重视。

<sup>①</sup> 李秉德主编:《教学论》,北京:人民教育出版社1991年版,第2页。

<sup>②</sup> 参见李方、刘晓玲:《教学中的建构主义:高校教学理念的转换》,《高教探索》2003年第4期。

在教学过程中,人们进一步认识到,学习者已有知识经验对新知识、新信息意义建构具有重要作用;学习是一个双向建构的过程,既包括对新信息意义的建构,又包括对原有经验的改造和重组,即不断解构与重构的过程;既包括学习者个体内在心理表征的建构,又包括学习者“共同体”内的互动建构;学习不仅是个体与客观世界互动建构知识与意义的过程,还是一个社会互动、人际协作从而促进整体建构水平提升的过程。

所以,教学的最终目标不是完成既定知识的传授任务,而是帮助学生实现上述建构。教学其实是要构筑一种促进学习者主动进行知识与意义建构的学习环境,把学习的主动权交给学习者,让他们自己去尝试理解事物、去探求和建构知识。这样,师生在教学中的人际关系也相应地发生了实质性的变化。学生不再是知识的被动接受者、权威的盲目信奉者,而是真正意义上的学习者、主动的建构者、自我发展的主体。学习不再是与外在于我的客观知识进行单打独斗的认知拼搏,而是学习者共同体内的协作、对话与互动建构,学习者之间成为亲密合作的伙伴关系。教师不再是宣读“圣旨”的“钦差大臣”,而是学习环境的创意者、策划者,是学生学习的促进者、“学习者共同体”内的“高级伙伴”、“平等中的首席”。<sup>①</sup>

(3) 教学是师生主动开发课程资源、不断创生课程的过程。教学理念的变化与课程理念的变化有着内在的一致性。当课程被看成是既定的文本时,教学就是“教书”,教师就是“教书匠”,学生则是课本的“信徒”。当课程被看成是开放性、动态生成的意义世界时,教学则成为广泛利用各种课程资源、不断开发创生课程的实践过程,师生成为利用课程资源、不断创生课程的能动主体。教学观念的这一变化在我国新一轮基础教育课程改革中有着充分的体现。比如,新课程提倡在教学中用好教材、超越教材、广泛利用各种课程资源,在实践中不断开发、丰富课程;各科新课标都根据自己学科特点就教学中如何利用开发课程资源加以具体指导并提出了相应的建议。新课程的教學是师生共同开发利用课程资源、共同建构课程知识意义的过程。这样,教学从课堂延伸到课外,小课堂联着大世界,拓展了教学空间。对教师来说,上课不再仅仅是驾驭教材的问题,而是对教材、学生、社会及广泛的相关信息的研究,是收集、提炼加工与整合各种来源的课程资源的过程。对学生来说,学习不再仅仅是“读书”与被动接受知识的过程,而成为主动收集、选择、整合、交流信息与创生课程的过程。

<sup>①</sup> 李方主编:《课程与教学基本原理》,广州:广东高等教育出版社2002年版,第106页。



(4)“教”服务于“学”,服务于学生主动的、探究性的学习。如前所述,在我国,长期以来,无论是在意识层面还是在教学实践中都在一定程度上存在着重教而轻学、教指挥学、学被动地服从于教的倾向。事实证明,教师教了什么不等于学生学了什么,教师教得好不等于学生学得好。这种“以教为本”的倾向必然导致学生被动学习、教学效果事倍而功半。所以,以“学”为本,以学生主动的、探究性的学习为教的出发点和着眼点,“教”越来越少地传授知识,越来越多地激励学生思考与探索,为学生主动学习、探究性学习营造良好环境,是当今世界各国教学改革的发展趋势。

## 二、教学论的产生与发展

教学作为实施教育的最基本途径,自存在以来,人们对它的思考与探究也就开始了。在我国,远在公元前6世纪的《论语》里就记载了许多虽不系统但却相当精辟的教学思想。战国末期的《学记》,从内容上看,论及了教学的作用、目的、内容、原则、方法以及教师等等问题,而且达到了相当高的理论自觉性。从著作名上看,古汉语中的“学”与“教学”乃至“教育”通用,而“记”是一种文体,为记述、论述之意。所以,《学记》被认为是世界上最早的教学论专著。

系统化、理论化的教学论始于17世纪。在教育史上,第一个倡导教学论的是德国的拉特克(W. Ratke)。他在1612年在向法兰克福诸侯呈交的学校改革的奏书中,自称“教学论者”(Didacticus),称自己的新的教学技术为“教学论”(Didactica)。拉特克的教学论是以教学的方法技术为中心的,要解决的是“如何教”的问题。1632年,捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)的《大教学论》(*Didactica magna*)一书的问世标志着教学论的诞生。在该书的扉页上,他声称“我敢于应许一种把一切知识教给一切人的全部艺术”。它系统地论述了关于改革中世纪旧教育建立资本主义新教育的主张,提出了一个比较完善的教学论体系。在教育史上,夸美纽斯第一次提出了教学的兴趣原理、活动原理、直观原理等,为以后教学论的发展奠定了重要基础。

此后,对教学论作出重要贡献的是启蒙时期的法国思想家卢梭(J. J. Rousseau)和瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)。卢梭继承并进一步发展了夸美纽斯教学思想中自然主义的一面,为“儿童中心”教学思想的产生铺好了路。裴斯泰洛齐则在继承卢梭教学思想的基础上,明确并开创了“教学心理化”的发展方向,推动了教学论科学化的进程。

19世纪教学论的发展方向是由德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)来改变的。他超越了夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐教学思想中“适应人的自然”

的一面,充分认识到文化知识在人的发展中的重要意义,从“教学心理化”的层面上确立了教学论的教学内容体系,由此建立了西方近代教育史上最严整的教学论体系。显然,与先前“自然”倾向的以及后来的“儿童中心”的教学思想相比,赫尔巴特的教学论有着浓厚的“教师中心”、“书本中心”和“课堂中心”特色。

20世纪初西方教学论发展的里程碑式的成就当数杜威的教学思想。此外,对教学论作出重要贡献的还有布鲁纳、施瓦布、布卢姆、奥苏伯尔、凯洛夫、赞科夫、维果茨基、根舍因、佐藤正夫等。20世纪是教学论多元化发展的繁荣时期。

### 第三节 课程与教学的关系

课程与教学的关系是中外教育理论探讨的重要问题。人们对这一问题的不同的认识主要源自于不同的课程观与教学观。如果课程即学科、科目、教学计划、教学内容,即“教什么”,教学则意味着“怎么教”,即教的过程,课程与教学的关系是内容与过程、目的与手段的二元分离,其间为一种简单的线性联系。当课程被视为一个开放的动态的情境,教学为不断开发、创生课程的过程时,便发现课程与教学是你中有我、我中有你,其间有着融合互动、相辅相成的复杂联系。

人们对课程与教学的关系问题的认识总体上经历了从分离到融合的过程。分离在实践中主要表现为课程和教学被视为两码事,分工明确、各自为政;在理论上主要表现为教学论和课程论先后从教育学母体中脱胎而出,各自成为教育科学的一门独立的分支学科。尽管如此,课程和教学之间唇齿相依,联系还是没法完全割断的,研究课程非得涉及教学不可,而研究教学也无法回避课程。所以,在任何一本教学论著作里都有课程方面的内容,在任何一本课程论著作中都要探讨有关教学的问题。但问题是,教学论里的课程仅仅是教学计划、教学内容,课程论里的教学只是被动执行、忠实践履课程计划的过程。所以,教学论通常立足于教学去看课程,形成教学包含课程的“大教学观”;课程论大多从课程的视角去看教学,形成课程包含教学的“大课程观”。课程论和教学论经过一段各自为政的深入研究与独立发展之后,人们逐渐明白课程与教学其实谁也包含不了谁,谁也取代不了谁,谁也离不开谁。于是,课程论和教学论开始趋向整合而成为课程与教学论。

### 一、“小课程观与小教学观”：课程与教学分离

这种观念认为课程和教学各自相对独立,互不交叉。如布鲁纳指出,“将课程和教学看作是分离的实体”。在我国理论界,也有学者明确指出“课程与教学:教育实践的两个领域”,并阐述了课程与教学“两者相互独立和相互分离”的观点。<sup>①</sup> 这种观念在我国教育实践中有着充分的体现。这具体表现为课程开发与教材编写是学科专家的事,课程是在教学过程之前,教学情境之外预设的目标、内容与计划,因而课程是规定的、制度化的文本;教学则是教师的事,教学是忠实地执行课程计划,传授教学内容的方法、手段与过程。总之,课程和教学是两个不同的范畴,两者之间有着明确的界限与分工。这种观念造成了教育实践中课程与教学之间的长久分离与相互制肘的尴尬局面,使课程变成了僵化的、封闭的文本,使教学在某种意义上成为桎梏师生心智的手段与机械的运作过程。

### 二、“大教学观”：教学包含课程

教学包含课程的观念在教育史上可谓源远流长,从夸美纽斯的“大教学论”到赫尔巴特等人的教学思想,都明确地体现了这样的观念。之后,这种观念在前苏联最具有代表性。在前苏联的教育学著作中,自凯洛夫时代起,“课程”一词就极少见,“课程”为“教学内容”所取代,因此课程属于教学论研究的范畴。这种观念在我国教育理论界和实践领域里亦甚为普遍。我国对教学论的系统研究大致始于20世纪80年代初。这一时期直到90年代初,我国的教学论著作大多是把课程作为教学的一个部分来处理的。如王策三的《教学论稿》用了三章的篇幅来分别探讨“课程的历史发展”、“课程的本质与结构”及“课程设计的方法”,它们与“教学过程”、“教学原则”等内容是并列的。情况相似的还有李秉德教授主编的《教学论》、吴杰教授主编的《教学论——教学理论的历史发展》等。吴也显教授在《教学论新编》中更明确地指出,“课程是教学系统中的构成要素之一”,并具体阐明了其中的原委。这种观点还体现在日本佐藤正夫的《教学论原理》一书里。该书的第二章“教学内容”占全书篇幅的近三分之一,论述的就是课程问题,与“教学过程”、“教学方法”等内容并列。

### 三、“大课程观”：课程包含教学

这种观念自20世纪中期以来广泛盛行于欧美。他们认为,课程是一项完整的系统工程,通常叫做课程系统(Curriculum System)或课程工程(Cur-

<sup>①</sup> 刘要悟:《试析课程论与教学论的关系》,《教育研究》1996年第4期。

riculum Engineering),它由前期研究(Preliminary Research)、课程设计(Curriculum Design)、课程开发(Curriculum Development)、课程实施(Curriculum Implementation)及课程评价(Curriculum Evaluation)等几个阶段或部分组成。<sup>①</sup> 其中的课程实施即教学,因此教学是课程系统的一个部分或一个环节。持这种观念的课程专家甚多,如奥恩斯坦与哈金(Ornstein & Hunkins),马什与威利斯(Marsh & Willis),米勒与塞勒(Miler & Seller)等。甚至在一些课程专家看来,课程几乎囊括了教育的所有问题,课程即教育,教育即课程。“大课程观”在我国也有一定的影响,如有的学者指出:“课程本质上是一种教育进程,课程作为教育进程包含了教学进程”。<sup>②</sup> 而且,我国新一轮基础教育课程改革在某种程度上也体现出这种观念倾向。如这次课改的纲领性文件《基础教育课程改革纲要(试行)》就是将教学过程作为课程的实施过程来阐述的;在改革实践中,教改是作为课改的落实环节来进行的。

#### 四、“整合观”:课程与教学论

课程与教学整合的观念发端于20世纪初杜威的实用主义教育思想。他在《民主主义与教育》(1916年)等著作中深刻地揭示了传统教育中存在的课程以学科为中心、远离儿童以及课程与教学分离等问题及其根源。他指出,这些问题的根源在于认识论上的对象与活动、目的与手段、内容与过程的二元对立。针对此,他提出了认识的“连续性”(continuum)原则来消解上述的二元对立,并系统地阐述了以“经验”为基础将儿童与学科统一起来、将课程与教学整合为一体的思想。他说,“完善的经验是物我两忘的,真正的教育是心理与逻辑、方法与教材、教学与课程彼此间水乳交融、相互作用、动态统一的”<sup>③</sup>。

当然,杜威思想自身理论的局限性、时代的局限性及教育实践本身的局限性决定了它对20世纪教育实践的影响不会是很显著的,但它在思想理念上的进步意义却是极其深远的。

继杜威之后,在课程与教学的整合上作出努力的是一些课程论专家。他们先是将注意力集中在课程上,将教学作为课程的实施过程来对待,渐渐发现教学不只是被动实施课程的过程,更是创生课程的过程,课程包含不了教学,从而认识到了课程与教学整合的必然性。当代学者们则从社会学、人

① 参见王其云:《课程与教学》,《课程·教材·教法》1997年第9期。

② 黄南全:《大课程论初探》,《课程·教材·教法》2000年第5期。

③ 转引自张华著:《课程与教学论》,上海:上海教育出版社2000年版,第83页。

类学、现象学、哲学解释学以及后现代哲学的高度,认识到课程与教学是一个有机的、共生的整体,即教学作为课程开发过程与课程作为教学事件合二为一,所以课程与教学是同一事件的两个角度、两个方面。对于这种整合的新的理念及相应的实践形态,美国学者韦迪(R. Weade)用了一个新的术语来表达,这就是“课程教学”(Curriculum Instruction)。<sup>①</sup>

在我国,率先作出这一尝试的是台湾学者王文科,其学术专著《课程与教学论》首次于1995年由台湾五南图书出版公司出版。

继王文科之后,在大陆较早开始这方面研究的当数学者钟启泉和张华。他们主编的《课程与教学论》于1999年由广东高等教育出版社出版。张华的学术论文《课程与教学整合论》发表在《教育研究》2000年第2期。此外,近几年我国相继出版了一些同类的专著与教材。这些论著或立足于国外研究成果在两论的整合研究上作出了一些有益探索;或跟踪国外研究动态,引进国外最新思想理念;或尝试将我国两论研究成果加以整合,都为我国课程与教学论学科的发展和建设作出了重要贡献。

面对这些研究,我国学者杨启亮教授表达了这样的观点:课程与教学或者课程论与教学论既有着本源性的一致性和统一性,又有着各自发挥作用的领域和空间,它们虽可分析研究却不可能各自独立运作,因此用“和而不同”更能表达其间的关系。<sup>②</sup>

目前我国课程与教学的整合研究还处于起步阶段,还有大量的学术难题有待于探索和突破。可喜的是,课程与教学论学科的地位在我国已得到了确认。如在我国学科专业目录上,课程与教学论现已成为教育学的二级学科;我国从20世纪80年代中期开始招收研究生的教学论专业在90年代已调整为课程与教学论专业。目前一些重点师范大学在课程与教学论专业硕士、博士研究生的培养上已具相当规模。面对我国教育科研与教学实践对该专业人才需求不断增加的趋势,近几年我国一些高师教科院又开设了课程与教学系。

## 反思与问题

1. 通常来说,一本学术著作或教材都会在第一章里对该书的核心概念予以明确界定。然而,本书的这一章却未做到这一点,只是对“课程”、“教学”的涵义作了些探讨,而且对课程与教学的关系问题也未作出定论。原因

<sup>①</sup> 转引自张华著:《课程与教学论》,上海:上海教育出版社2000年版,第83页。

<sup>②</sup> 杨启亮:《课程改革中的教学问题思考》,《教育研究》2002年第6期。

在于,这些概念本身有着比较丰富而深邃的内涵,人们从不同角度解读出的涵义不同,阐述的角度、方式不同其界说亦相异,而且人们对这些概念的认识也是不断发展、不断深化的。比如,西方有学者对“课程”的定义做过统计,达一百多种,而实际情况还远远不止这些。人们对“课程”与“教学”这两个概念的界定众说纷纭、莫衷一是。我们可以从这些不同的说法中获得多角度看问题的启示,进而形成自己的认识。

“课程”、“教学”这两个概念是理解整个学科所有问题的核心。对此,我们需把握以下三个方面:一是概念的最基本涵义,二是概念多视角内涵的丰富性,三是概念内涵的发展性。

2. 你能否尝试给课程定义?

3. 在世纪之交,人们对教学的本质有哪些新的认识?

## 第二章 课程与教学理论基础

### 第一节 课程与教学的教育学基础<sup>①</sup>

教育学作为专门研究培养人的社会科学,包含了对课程与教学论的研究。但教育学是教育科学体系中的一级学科,也是一门基础学科,其基本原理是教育科学体系中各门学科的理论基础。我们认为,与课程与教学论学科关联较大的教育学基本原理主要有教育本质论、教育功能论、教育目的论、师生关系论。

#### 一、教育本质论

现代教育的本质就是为现代社会培养人才。国力强盛,教育为本。现在世界上国力的竞争,包括经济实力的竞争、科学技术的竞争、国防力量的竞争等,实际上就是人才的竞争。教育以培养人才为其根本任务,教育是出人才的本源,所以,现代社会国力之竞争就是教育的竞争,教育是兴国之本。

教育本质还可以从教育与社会发展的纵向关系和横向关系去考察。从教育与社会发展的纵向关系看,教育产生于原始社会,快速发展于古代社会和现代社会,教育事业的发展由简单到复杂,教育理论从无到有再到完善和深化,课程与教育方法技术手段从落后到先进。在其发展的历程中,在不同的社会或不同的历史时期,表现出不同的特点,具有历史性。在阶级社会里则具有一定的阶级性。教育发展大致经历了原始形态、古代形态和现代形态三种社会形态,这与生产力发展、经济发展和科学技术发展水平息息相关。在发展过程中,教育表现出一定的独立性和继承性。

从教育发展的横向关系看,教育与社会生产力和经济的发展相互制约,社会生产力和经济制约着教育发展的规模和速度,以及制约着教育目的、制度、课程、教学方法、教学手段等。但教育对生产力和经济的发展又能起巨大的促进作用。尤其是培养人才的质量和数量决定着生产力与经济发展的水平。当代人力资本理论认为,人所拥有的诸如知识、技能及其他工作能力

<sup>①</sup> 资料来源:李方主编《课程与教学基本理论》第二章,广州:广东高等教育出版社2002年版。

是一种资本的形态,是未来薪水的源泉。人力资本是现代经济增长的重要因素,甚至是首要因素。<sup>①</sup>教育与政治经济制度的关系是辩证统一的,政治经济制度决定教育的性质,主要是决定着培养人才的服务类型。当然教育对政治经济制度也有反作用。此外,教育与文化、科学的关系也是相辅而成的,教育促进了文化与科学技术的发展,而文化、科学技术的发展又丰富了教育教​​学的内容。总之,教育作为一种社会现象,它与其他社会现象的关系是紧密相连的。

教育本质论正确地揭示了教育的社会性质与功能。以其作为理论基础,可以从教育与社会关系的高度去研究课程与教学的改革方向,使我们站得更高、看得更远,清晰地认识课程与教学改革的社会价值。同时,也使我们认识到,课程与教学的活动作为教育活动的组成部分,是一个由简单到复杂,由落后到先进的过程,它不可能完全独立于社会意识形态和政治经济制度之外而发展,但它有一定的继承性;它的发展水平和速度,更多地取决于培养人才的类型和要求,以及取决于社会生产力水平、经济水平和科学技术水平。因此,课程与教学的改革必须充分考虑这些关系、因素和要求,即充分考虑社会制约性。

## 二、教育功能论

这里所说的教育功能论强调的是教育对学生身心发展的主导作用,是关于教育对象——学生与教育之间关系的理论。它主要揭示两者之间的相互制约作用。作为教育对象的年轻一代,他们的发展与成才是受到多方面因素影响的,基本因素是遗传素质、主观努力、社会客观环境与学校教育。其中,遗传素质是发展与成才的基础与前提,主观努力是发展与成才的关键,社会客观环境是发展与成才的重要辅助条件,学校教育对学生的发展与成才起主导作用。学校教育的主导作用,主要表现在它制约着人才成长的方向、素质、速度和水平,因为学校教育具备了能使人才优质发展、快速成长的独特条件。然而,学校教育这种主导作用对学生的发展而言亦非万能,因为学校教育的主导作用除了受到学生的遗传素质、主观努力、社会客观环境等因素的制约外,还受到学生身心发展规律的制约,例如受到学生身心发展的顺序性和阶段性,发展的不均衡性、成熟程度,发展的稳定性和可变性,发展的个别差异性规律等的制约。

教育功能论使我们认识到课程与教学具有发展人的巨大价值。根据教

<sup>①</sup> 北京师范大学等编:《在职攻读教育硕士专业学位,1999年全国统一考试大纲及指南》,北京:北京师范大学出版社1998年版,第41页。



育与人的发展相互制约的规律,作为一种教育活动和教育过程的课程与教学,与学生身心发展也是相互制约的。这就要求我们研究课程与教学时,必须充分考虑学生身心发展的规律:一是根据学生身心发展的顺序和阶段性规律,课程与教学应循序渐进地促进学生的发展;二是根据学生身心发展的不平衡性规律,在学生身心发展的关键期和成熟期,正确把握学生发展的“火候”和“关键”,采用相应的课程与教学方法;三是根据学生身心发展的稳定性和可变性规律,在课程安排与教学方法上要注意学生发展的稳定性,把握学生在各阶段中的相对稳定的共同特点,同时,也要注意学生发展的可变性,采取灵活有效的课程与教学,克服千篇一律的弊端;四是根据学生身心发展个别差异性规律,课程与教学实施要善于因人而异,灵活处理。总之,违反规律的课程设计和教学活动,则事倍功半或徒劳无益,甚至有可能走向反面。

### 三、教育目的论

教育是人类特有的有意识、有目的的社会活动。教育目的是培养人的质量规格标准,它是教育工作的出发点,也是教育最终所要实现的东西。它对教育工作有导控作用,对提高教学质量有指导意义。教育目的受社会要求和人的身心发展规律所制约。单纯从社会的需要去确定教育目的,过分强调教育的社会价值,这就是教育目的社会本位论;单纯从人的本性、本能需要或从个体身心发展的规律去确定教育目的,片面注意教育的个体发展价值,这就是教育目的的个人本位论。这两种理论均失之偏颇。教育具有促进社会发展和人的个体发展的双重功能,两种功能是不可分割地连在一起的。因此,教育目的的社会发展价值取向与教育目的的个人发展价值取向是有机地统一起来的。

此外,还有教育生活论与教育谋生论。教育生活论认为,教育是青少年生活的一个不可缺少的部分,“教育即生活”、“教育即生长”。教育谋生论认为,教育是为青少年未来的谋生作准备,读书是为了未来的谋生和幸福。我国古代宣扬的“学而优则仕”,今天有人认为“读书升学是为了找个好职业”,这些观点也是教育谋生论。

我国教育目的的确定是以马克思主义关于人的全面发展学说为理论依据,以中国社会主义现代化建设的实际要求及人的自身发展需要为客观依据,是从我国教育实践的具体实际出发的。我国教育目的的基本点是“使学生德、智、体全面发展”,“培养社会主义现代化事业的建设者和接班人”。为了更好地实现我国教育目的,我国正在推行素质教育。