

课程与教学论

主编 刘艳玲 童莉芬



江西高校出版社



课程与 教学论

主 编 刘艳玲 童莉芬

副主编 刘 淼 刘寅华 林 玲

KECHENG YU
JIAOXUE LUN



图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论/刘艳玲,童莉芬主编. —南昌:江西高校出版社,2015.12

ISBN 978-7-5493-4021-7

I. ①课… II. ①刘… ②童… III. ①课程—研究
IV. ①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 315111 号

出版发行	江西高校出版社
社 址	江西省南昌市洪都北大道 96 号
邮政编码	330046
总编室电话	(0791)88504319
销售电话	(0791)88511423
网 址	www.juacp.com
印 刷	南昌市光华印刷有限责任公司
照 排	江西太元科技有限公司照排部
经 销	各地新华书店
开 本	787mm×1092mm 1/16
印 张	14.75
字 数	350 千字
版 次	2015 年 12 月第 1 版第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5493-4021-7
定 价	37.50 元

赣版权登字-07-2015-981

版权所有 侵权必究

前 言

课程与教学是现代教育中最主要的实践活动,立足于促进每一个学生的全面发展,并向学生提供适合的教育教学,每一位学校教育工作者都需要通晓课程与教学的基本原理、原则与实践要求。“课程与教学论”是教师教育专业及相关专业的基础理论课程,也是教师教育课程的重要组成部分。但是,在长期的教师教育实践中,我们一直苦于没有一本简明性、系统性和实用性兼备的“课程与教学论”著作。随着基础教育改革的不断深化,这一需求变得愈来愈强烈。

本书的编写试图从整体上设计和思考课程与教学两个研究领域,立足于当代我国基础教育和教师教育的实践,在系统阐述课程与教学基本原理的基础上,紧密结合基础教育课程与教学的实践。本书在编写过程中力求体现时代性、学术性和实用性,努力反映现代课程与教学研究的观点和方法,并简洁明了地呈现课程与教学论最新研究成果,借以帮助读者获得对课程与教学的基本认识,形成适合我国课程与教学改革的理念和理念。书中各章内容基本上是按照课程与教学的实际顺序展开的,以便读者学以致用。此外,本书还列举了大量生动的案例,让读者既能关注基础教育课程与教学改革的新理念,又能注重课程与教学现实问题的探讨,努力使理论分析奠基于这些现实问题之上,增强了理论的解释力、说服力和应用性。

本书是编者根据多年教学经验,在借鉴国内外同行研究成果的基础上编写而成的。全书共分十三章,以课程论和教学论的基本概念和原理为主线,详细介绍了课程与教学论的任务、对象和基本内容,课程与教学论的产生与发展,课程目标,课程内容,课程实施,校本课程开发,教学设计,教学目标,教学模式,教学方法,教学组织形式,教学评价等内容。

本书编写人员包括:童莉芬、刘艳玲、刘森、刘寅华、林玲。此外,刘艳玲在本书的编写过程中做了大量的具体工作,全书最后由童莉芬统一定稿。

本书参考了大量的中外文献,借鉴、引用了大量的相关研究成果,而在注释中难免挂一漏万,在此特别加以说明并对学者、同行的工作致以衷心的感谢!

限于编者的学识,书中错漏之处在所难免,恳请予以批评和指正。

编者

2015年9月

目 录

第一章 课程与教学论概论	1
第一节 什么是课程与教学论	1
第二节 学习课程与教学论的意义和方法	14
第二章 课程与教学的基础	23
第一节 课程与教学的教育学基础	24
第二节 课程与教学的心理学基础	27
第三节 课程与教学的社会学基础	30
第三章 课程的基本理论	36
第一节 课程的基本概念	36
第二节 课程的历史发展	41
第三节 影响课程发展的基本因素	48
第四章 课程目标	53
第一节 课程目标的含义	53
第二节 课程目标的基本取向	56
第三节 确定课程目标的依据	65
第四节 确定课程目标的基本原则和环节	67
第五章 课程内容	72
第一节 课程内容的含义	72
第二节 课程内容的不同取向	73
第三节 课程内容的选择	76
第四节 课程内容的构成	78
第五节 小学教育的课程内容	82
第六章 课程实施与校本课程开发	87
第一节 课程实施概述	87
第二节 校本课程开发	95



第七章 教学设计	105
第一节 教学设计概述	105
第二节 教学设计的模式	111
第三节 教学设计的程序与编写	116
第八章 教学目标	124
第一节 教学目标概述	124
第二节 教学目标的分类	132
第三节 教学目标的设计	140
第四节 教学目标的发展	148
第九章 教学模式	154
第一节 教学模式概述	154
第二节 国外主要的教学模式	157
第三节 我国主要的教学模式	163
第四节 教学模式的选择与发展	168
第十章 教学方法	177
第一节 教学方法概述	177
第二节 中小学常用的教学方法	187
第三节 教学方法的选择与运用	194
第十一章 教学组织形式	200
第一节 教学组织形式概述	200
第二节 现行的教学组织形式	203
第十二章 教学评价	208
第一节 教学评价概述	208
第二节 教学评价的原则、对象和分类	210
第三节 教学评价的基本方法	214
第十三章 课程与教学改革	218
第一节 国际课程与教学改革的发展趋势	218
第二节 我国课程与教学改革的历史	221
第三节 我国新一轮基础教育课程改革	224

第一章

课程与教学论概论

第一节 什么是课程与教学论

课程与教学论是教育学的一门分支学科。这门学科是研究什么问题的？它是怎样形成发展起来的？它在课程理论学科群中处于什么地位？这些问题是课程与教学论首先需要回答的。

课程与教学论的研究对象，课程理论、教学理论发展历史以及在其发展过程中重要的代表人物及其思想，学习课程与教学论的意义，学习课程与教学论的方法等是本章的主要学习内容。本章将涉及不少课程与教学论方面的基本概念，这是构建课程与教学论整体、系统认识的需要。对这些概念的深入理解，将贯穿于学习的整个过程，读完本书最后一章，你会发现对于这些概念有了更深的理解。

一、课程与教学论的研究对象和任务

在整个教育科学体系中，课程论和教学论是两个相对独立又有内在联系的学科。因此，它们具有特定的、独一无二的研究对象和任务。

（一）现象、问题、规律

大学里任何一门严谨的学问都有自己特定的研究对象（或研究领域）、要解决的问题以及蕴含其中的方法，课程与教学论也不例外。

从一般的角度看，那些要观察、分析和研究的对象、问题和方法就是某一领域的现象、问题和规律。以此类推，课程与教学论的任务就是研究课程与教学领域的现象、问题和规律。

我们首先归纳总结国内外学者的观点，为课程与教学论的研究对象提供总体



了解各种观点的线索。关于课程与教学论的研究对象,有学者把各种看法归为两类:规律论和要素论。苏联和我国多数学者持规律论,认为课程与教学论的研究对象是课程与教学的一般规律;西方学者多持要素论,认为课程与教学论的研究对象是各种具体的课程与教学变量和要素。

关于课程与教学论的研究对象问题,国内有三种常见观点,简单地说,可称为现象论、问题论和规律论。第一种观点把现象定义为主体意识到的存在;第二种观点则将问题定义为现象背后存在或隐含的矛盾冲突,即不是所有的现象都是问题,只有主体迫切要解决的现象才是问题。如苹果从树上掉下来,在牛顿之前是一个普遍的现象,但不被意识为一个物理学问题,只有牛顿意识到了,这才成为了一个问题。各个学科对同一问题有自己的思维,苹果从树上掉下来,植物学家和物理学家看到的问题的意义不一样;第三种观点将问题定义为解决问题的方法,即将规律解释为普遍的内在联系。

当然,我们还要深入理解,现象、问题、规律都有特定的历史性(具体性)。就课程与教学论来说,当年孔子、亚里士多德以及夸美纽斯等遇到的现象、问题和解决方法显然和现代人遇到的不一样。这就有了科学的生长。

教学现象、教学问题、教学规律这些提法,虽然在表述方式上有差异,但相互之间并不对立。一般来说,科学研究就是发现和解决问题的过程,问题的发现常常源于对多样现象的观察、概括和提炼,问题的解决则需要遵循和运用规律,同时还表现为发现新规律,因而问题和各种具体现象以及事物的一般规律是相互关联的。在学术研究中,现象、问题、规律,本身是交叉融合的,从现象到问题,从问题到规律,是科学研究不断深入的具体表现。事实上,在课程论和教学论的发展历程中,虽然大家对研究对象的表述方式各有侧重,但各种具体研究活动,都是注重观察现象、提炼问题、探寻和利用规律的,因而具有内在一致性。

(二)事实问题、价值问题、技术问题

问题是研究的对象,这只是一个抽象的结论。也许,你会进一步提出自己的疑问来:问题是什么?课程与教学问题又是什么?有哪些课程与教学问题?只有思考这些问题,才能把抽象的结论具体化,从而丰富自己的理解。

按照《现代汉语词典》(修订本)的解释,问题就是“须要研究讨论并加以解决的矛盾、疑难”。学术界有人给“问题”下了这样一个广泛和抽象的定义:“某个给定的智能活动过程的当前状态与智能主体所要求的目标状态之间的差距。”^①课程论和教学论所研究的课程问题和教学问题,也就是在课程与教学领域存在的需要讨论和解决的矛盾。我们每个人都可以从自己的学习经历中,提出诸多课程与教

^① 林定夷. 问题与科学研究——问题学之探究. 广州:中山大学出版社,2006: 73.

学问题来。比如,在小学,为什么语文、数学课比体育、艺术课课时多?为什么小学开始要学习英语呢?这样的问题,如果要逐一列举的话,一时还真说不完。

当然,并非所有这些课程与教学问题,都需要在课程论和教学论中进行研究。这首先涉及科学研究和日常生活的区别。在日常生活中,我们每天都可能遇到各种难题,也在天天解决问题。在五花八门的问题中,科学研究要解决的是那些有价值的、需探究的和能解决的专业问题。科学问题是一定时代的科学家在特定的知识背景下,提出的关于科学知识和科学实践中需要解决而尚未解决的问题。它包括一定的求解目标和应答域,但尚无确定的答案。因此,从本质上说,科学问题是人类认识和实践还没有解决或解决得不充分的问题,即探索性问题、新问题,同时,这些问题在当前又具有基本解决的可能性;科学问题必须具有认识价值或实践价值,即研究这些问题应能提出新原理或发现新规律,能推进工作;同时,科学问题具有较强的专业性,是经过专业分析、概括和提炼的问题,是需要依靠科学手段才能解决的问题。因此,我们每天遇到的课程与教学问题,只有经过对其专业提炼和概括,经过研究价值和可行性的分析,才能成为课程论和教学论的研究对象。^①

概括起来,科学研究是发现和解决问题的过程,依此类推,就可以把课程与教学论的研究对象界定为课程问题和教学问题。这也是国内学术界大多数人比较赞同的说法。

对于课程与教学论问题,我们可以从是什么、为什么、应该怎样和实际能怎么样这几个角度来分类研究。是什么、为什么涉及对事物内部特性的认识,即事实问题(有真伪之辨);应该怎样涉及主体根据各种利害关系做出规范选择,即价值问题(有正误之别);实际能怎样及方法选择,即技术问题(有行与否之差别)。问题的上述三个角度可以从同一问题的三个方面来研究,也可以据此对不同的问题的角度有所侧重。这就有了不同类型的课程与教学论问题。

在课程与教学论领域,事实问题主要包含课程与教学的性质、状态、关系等客观属性,如课程与教学的起源、历史演变,课程与教学构成要素、特征等;价值问题主要涉及课程与教学的目的设定、意义判断和途径选择等,如课程与教学主要是出于国家的需要还是儿童个人的需要、什么知识应在课程里出现、学校应该开设哪些课程、教学改革是效率优先还是公平优先等;技术问题主要涉及课程与教学的实现形式、活动程序和操作方法,例如怎样设计一节课、怎样编排教材、怎样个别辅导学生等。

(三) 揭示规律、确立价值、优化技术

课程与教学论研究种种课程与教学问题,其宗旨或任务是什么?大体来说,有

^① 王本陆.教育科研课题的选择.中小学教材教学,2002(9):43-44.



三个方面:揭示规律、确立价值和优化技术。

认识课程与教学的客观规律,这是课程与教学论的基本任务之一。“研究客观存在而不带任何主观随意性的规律,这是任何一门科学要想成为真正科学的根本立足点。”^①所谓客观规律,简单说,就是事物之间稳定的、内在的联系或属性。客观存在着的一切事物都存在内部联系,都有其规律性,从一年四季的更迭到生物界的优胜劣汰,都体现了自然界事物的运动、变化和发展规律。教育科学研究表明,课程与教学工作同样有其规律性,例如:教学是学校的中心工作和教育的基本途径,课程内容源自人类社会创造的文明成果,社会生产水平制约课程内容的选择和组织,教学效果受到教学手段的影响,等等。这些都是为人类千百年来的实践所证实了的课程与教学规律。可以说,自学校教育产生以来,人们对课程与教学规律的探索从未停止。从最初基于个人的经验感悟,到现代社会借助于专门学科进行探讨。依托专门学科的研究探讨,人们对课程与教学规律的认识达到了更高、更新的层次,即科学认识的层次。因此,从课程与教学发展历史不难得出,课程与教学论体现了人类对课程与教学规律孜孜不倦的追求,它承担着帮助人们超越个人经验的局限性,全面、整体、理性和具体地认识课程与教学问题的历史使命。

教育是培养人的事业,它处处充满着价值纷争。课程与教学论领域,当然也离不开价值观的指引。例如,在课程目标上,是让学生多学实用知识还是重点发展素质能力?在课程内容的取舍上,是偏重人文学科还是偏重科学技术?在教学质量的评价上,是坚持统一要求还是关注个体差异?解决诸如此类的课程与教学领域的价值纷争,仅仅运用科学研究所揭示的客观规律是不够的,更需要一种价值观的指引。确立课程与教学的价值观,这是课程与教学论承担的又一个重要任务。具体来说,就是要在多种相互竞争的价值取向中,选定一种价值方向,作为处理各种课程与教学问题的价值基础。

例如,在教育发展历程中,曾经有英才教育和平民教育两种价值取向,其中前者强调高层次人才的培养,强调学术训练和严格选拔;而后者则强调提高全体国民的基本素质,强调实用知识和教育民主。如果课程与教学论坚持英才教育的价值观,那么,整个课程和教学就将体现英才培养的大方向;反之,如果坚持平民教育价值观,那么,整个课程与教学就将体现提高全民基本素质的大方向。可见,能否确立并坚持正确、合理和先进的价值观,这是事关课程与教学方向性的大问题。在这一方面,课程与教学论发挥着独特的作用,它梳理和反思各种已有的价值观念,研究新时代面临的新形势和发展的新要求,探讨课程与教学的伦理与法律基础,倡导体现时代精神和教育本性的新价值观,这样,就为人们处理价值问题提供了理论

^① 王策三.教学论稿.2版.北京:人民教育出版社,2000:52.

平台。

除了探讨课程与教学的规律,确立课程与教学的价值观,千百年来教育界不懈追求的还有一个目标和方向,那就是水平和质量。要提高水平和质量,就涉及优化课程与教学的技术问题,即怎么做更好的问题,这对于课程与教学论来说一直是非常重要的研究任务。例如,“二战”以来,国内外开展了大量课程开发、教学模式、教学方法、教学手段、教学组织形式等方面的实验研究,改进了原有的课程与教学体系,增强了功能,创造了各种各样的新形式,使得课程与教学的整体技术得到了有效丰富。当前,我国教育界尤其关注课程与教学改革,自觉地坚持理论联系实际,以优化课程与教学技术为己任,优化技术研究的重要性愈发凸显。

二、课程与教学论的历史演进

对课程与教学论的研究对象的探讨,帮助我们初步了解课程与教学论这门新学问。如何从历史的角度,系统分析课程与教学论学科是怎样形成、发展起来的,将有助于我们更加具体和有历史感地认识这门学科。

(一) 古代的课程与教学思想

课程与教学论并非自古以来就有的。在古代,即原始社会、奴隶社会和封建社会里,产生了各种课程与教学思想,但还没有作为学科的课程与教学论。

人类早期的课程与教学思想,主要是基于教育者自身的经验而提炼出来的。我国在春秋战国时期,私学勃兴,出现了众多学派,因而也就较早产生了各种类型的课程与教学思想。其中,儒家、墨家和法家,都是当时的显学,儒家对后世影响最为深远。孔子作为儒家的创始人,结合自身经验,提出了许多精辟的课程与教学思想,如启发教学、因材施教、举一反三、学思结合、温故知新等等。《礼记·学记》是我国和世界上最早的教育学专著,该书对先秦时期儒家的教育经验和教育思想进行了系统总结,在课程与教学方面,提出了教学相长、藏息相辅、豫时孙摩、长善救失、善喻善教、师严道尊等重要的思想和原则。先秦儒家的课程与教学思想,是人类教育思想史的一笔宝贵财富。自汉武帝以后,我国历代王朝推行独尊儒术的文教政策,儒家思想成为课程选编的价值标准和教学活动的思想前提,这样,我国汉代至清末两千余年间的课程与教学思想,就呈现出了儒家一枝独秀的局面。其中,又有汉唐经学,宋明理学,清代实学、朴学等儒家思想演进和流变,产生了董仲舒、韩愈、朱熹、颜元、王夫之等著名的教育思想家,他们均对课程与教学问题提出了不少独到的见解。

古希腊是西方文明的主要源头,也是西方课程与教学思想最初的发源地,苏格拉底(Socrates)、柏拉图(Plato)、亚里士多德(Aristoteles)是古希腊课程与教学思想



的主要代表人物。古希腊教育有雅典文雅教育和斯巴达军事教育两种主要类型。雅典的文雅教育对后世影响非常深远,是产生古希腊课程与教学思想的主要实践源泉。古希腊的课程与教学思想,有如下几个特征:一是在培养目标上强调理性,二是在课程设置上重视和谐,三是强调教学要适应学生年龄特征,四是主张启发教学^①。在古罗马时期,教育家昆体良(M.F.Quintilianus)总结自己的教育经验,撰写了西方第一本专门教育学著作《雄辩术原理》,较全面地总结了演说家培养的教学原则和方法。从公元4世纪到14世纪,欧洲进入了漫长的中世纪,在这一时期,教育领域为基督教所控制,相应地,便产生了基督教的课程与教学思想。14世纪到17世纪,西方出现了文艺复兴运动,人文主义者在教育领域推行人文主义教育,在继承雅典文雅教育思想的基础上,阐发了身心和谐发展、尊重儿童天性、加强人文教育、改革教学方法和因材施教等重要的课程与教学思想。这些课程与教学思想,对后世课程与教学论研究产生了深远的影响。

在古代,我国和西方国家分别产生了各具特色的课程与教学思想,这些思想,是课程与教学论发展的重要历史财富。

(二) 教学论学科的形成

教学论学科的形成,大约是在17世纪到19世纪之间。学术界一般认为,1632年捷克教育家夸美纽斯《大教学论》的发表,标志着教学论学科的诞生。《大教学论》在继承文艺复兴时期人文主义教学思想以及总结夸美纽斯本人长期教学实践经验的基础上,较全面地论述了教学目的、内容、原则、方法和组织形式等基本问题。该书在教育目的和课程内容上提倡泛智教育,主张把一切事物教给一切人类,而大教学论就是把一切事物教给一切人类的艺术。《大教学论》较系统地探讨了教学原则问题,强调教学必须遵循万物的严谨秩序,力求教得彻底、迅速和愉快,并就此提出了一系列的具体要求;在理论上首次论证了班级教学制度的优越性,主张采用集体教学的新形式,还讨论了各级学校的管理和不同学科的具体教学方法问题。夸美纽斯提出了一个比较完善的教学论体系,在教育史上,他第一次提出了教学的兴趣原理、活动原理、直观原理等,对于这些现代教学的基本问题和基本原理的探讨,为以后教学论的发展奠定了重要基础。因此,《大教学论》被认为是教学论作为独立学科存在的重要里程碑。

教学论学科的建立,是众多教育家共同努力的结果。除夸美纽斯之外,著名思想家和教育家洛克(J.Locke)、卢梭(J.Rousseau)、费斯泰洛奇(J.H.Pestalozzi)、赫尔巴特(J.F.Herbart)、福禄贝尔(F.Frobel)、第斯多惠(F.A.W. Diesterweg)、乌申斯基(K.I.Ymhhckh)、斯宾塞(H.Spencer)等人,都做出了卓越的贡献。

^① 田本娜.外国教学思想史.北京:人民教育出版社,1994:16-18.

卢梭的自传体小说《爱弥尔》被认为是继柏拉图之后西方最完整、最系统的教育论著,他主张自然教育,其思想为“儿童中心”教学思想的产生铺好了道路。瑞士教育家裴斯泰洛齐继承了卢梭的适应自然的教育思想并首次明确提出把心理发展的研究作为教学总原则的基础,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。德国教育家赫尔巴特建立了西方近代教育史上最严整的教学论体系,他第一次明确论述了“教育性教学”的理念:把兴趣概念引入教学论,指出教学必须以培养多方面兴趣为任务,并确立了教学的形式阶段;在兴趣理论基础上确立了教养内容体系,在重视古典教养的同时也重视自然科学;将教养内容体系纳入教学论研究之中,克服了既有教学论的主观主义、心理主义、方法主义的缺陷。赫尔巴特的教学论有着浓厚的“教师中心”“书本中心”“课堂中心”特色,经他的学生发展和具体化后,在世界各地得到大力推广,极大地影响了世界各国教学论的发展和教学实践的改革。赫尔巴特教学理论体系完整,有鲜明的学科建设意图,影响巨大,学术界常把《普通教育学》作为教育学和教学论学科发展成熟的基本标志。

在学科形成阶段,教学论研究具有一些基本特征:第一,强调教学论的哲学和心理学基础。最有代表性的任务是赫尔巴特和乌申斯基,最具代表性的事例是教育学化运动。第二,强调提高学科的独立性和科学性。夸美纽斯强调学科论要把握教学本身的不变的性质,赫尔巴特主张建立“科学的教育学”,都明确地表达了学科科学化的思想。第三,形成了教学论的基本范畴,比如,教学、课程、教学原则、班级教学、教学阶段、教学方法等等。第四,形成了一些最基本的教学思想。在教学目标上,主张人的全面发展,具体提法有和谐发展、全人教育、泛智教育等;在课程内容上,提高了科学技术,实用知识的地位,这在斯宾塞的实科课程理论中体现得最充分;在教学方法上,主张依据学生心理规律来教学,提出了大量的教学原则。第五,注意理论和实践互动,出现了专门的教学实验。例如,裴斯泰洛奇的教学理论和实践就是很好地融合在一起的。第六,出现了一大批对教学论有深入研究的教育家,如上文提到的夸美纽斯、赫尔巴特、乌申斯基等。这些特征表明,教学论已经发展成为科学体系中一个独立的学术领域。

(三)学科的分化与多样化

20世纪以来,教学论的发展进入了分化和多样化的轨道,课程论开始成为独立学科。

1.各种教学论流派的兴起和竞争。

应该说,20世纪以前的教学论,也有不同的流派。20世纪以来,教学论流派的竞争较以往则更为激烈。其中,第一次大的教学论流派的竞争,发生在所谓“传统



教学论”和“现代教学论”之间。^①“传统教学论”是指19世纪中期以来流行与世界各地的赫尔巴特教学理论,而“现代教学论”则以杜威教学理论为代表。19世纪末到20世纪前期,欧洲出现了“新教育”运动,美国出现了“进步主义”教育,美国教育家杜威(John Dewey)对这些教育改革运动进行了理论总结,提出了自成体系的实用主义教学理论。具体来说,他创造性地确立了“教育即经验的不断改造”“教育是一个社会的过程”“教育即生活”“教育即生长”四个教育哲学命题,强调以学生、经验、做中学为中心。人们常把杜威教学理论的特点概括为:儿童中心、经验中心、活动中心。与此相对,赫尔巴特教学理论的特点是教师中心、书本中心、课堂中心。这样,“传统教学论”和“现代教学论”的对立,简单来说,就是两个“三中心”的对立。在20世纪前期,赫尔巴特教学理论和杜威教学理论两大阵营的对立,左右着教学论学科发展的大格局。两大体系的竞争和并存,标志着教学论学科发展进入了分化时期。这两大体系的竞争,有时又称为“主知主义”和“行动主义”教学论,或“传统派”与“进步派”的论争。^②

俄国“十月革命”胜利后,世界上出现了社会主义和资本主义两大阵营,于是,教学论流派的分化和竞争,又出现了新的形式,这就是不同政治制度下的教学论的相互斗争。其中,苏联凯洛夫教学论的兴起和发展,具有重要的意义。以凯洛夫(N.A. Kaïïpob)为首的苏联教学论专家总结了苏联二十世纪三四十年代教学改革的经验,自觉以马克思主义认识论为理论指导,对教学目的、内容、过程、方法和评价等基本问题进行了新的探索。它在教学本质问题上坚持教学是一种特殊认识的观点,在教学目的上强调个人全面发展和共产主义方向性,在师生关系上坚持教师主导和发挥学生主动性相结合,此外,它主张分科教学和班级教学,重视科学知识的学习和质量评价的作用,发展了班级教学的课型理论。总体来说,凯洛夫教学论是重要的教学论流派,具有鲜明的特色,对社会主义国家的教学理论和实践曾产生过深远影响。

二十世纪五六十年代以来,教学论学科进入了一个多元化发展的时代。伴随着各国教育的不断深入,各种新的教学论流派纷纷涌现,赫尔巴特教学论、杜威教学论或凯洛夫教学论一统天下的局面被打破,取而代之的是多种流派共存共生的新格局。其中最具有影响的教学论流派有:美国斯金纳(B.F. Skinner)的程序教学理论,美国心理学家布鲁纳(J.S. Bruner)的结构主义教学理论,布卢姆(B.S. Bloom)的掌握学习理论,罗杰斯(C.R. Rogers)的非指导性教学理论以及新近流行

^① 这里所说的“传统教学论”和“现代教学论”,是教育史上的专门用法,分别特指赫尔巴特教学理论和杜威教学理论。从一般教学论观点看,二者均是教学论发展的重要成果,各有其独特贡献和意义。

^② 王策三. 教育论集. 北京:人民教育出版社, 2002: 241-243.

的建筑主义教学理论,苏联教育学家赞科夫(Л.В.Занков)的发展性教学理论,巴班斯基(Ю.К.Бабанский)的教学最优化理论,阿莫纳什维利(И.А.Амонашвили)等人的“合作教育学”,德国教学论专家瓦根舍因(M. Wagenschein)的范例教学理论,等等。此外,保加利亚教学论专家洛扎诺夫的“暗示教学”也独具风格。这些不同的教学理论流派,分别从各自的角度对教学论学科发展做出了自己的贡献。

对这些流派进一步加以归类,则可以大体划分两大阵营,即“科学主义”教学论和“人本主义”教学论。^① 程序教学理论、结构主义教学理论、教学最大化理论等有较明显的“科学主义”教学论色彩,非指导性教学论理论、暗示教学理论、“合作教育学”等有较明显的“人本主义”教学论色彩。“科学主义”教学论的基本特点是:把教学主要理解为一个认识理性和逻辑的过程,注意探索教学的普遍规律和通用模式,在教学目的方面强调科学知识、技能和智慧的习得,在教学过程方面强调教学的精确性、控制性、计划性,在课程内容方面注意吸收科技发展的最新成果,在教育手段方面重视新技术工具的使用。“人本主义”教学论刚好相反,它把教学论主要视为一种个性交往、情感交流、艺术创造的过程,以价值实现、情感满足、艺术感受、心灵沟通等为教学的基本追求,在课程方面突出人文知识的重要性,在教学方法上推崇即兴发挥、灵感直觉和主观感悟。这两大教学论阵营,代表了当代教学论学科发展的不同方向。

2. 课程论的独立与大发展。^②

在相当长时期内,课程是作为教学论的一个基本问题来研究的。20世纪初期,课程演变为一个独立研究领域,课程论应运而生,一般认为,美国学者博比特(F. Bobbitt)1918年出版的《课程》一书,是课程论作为独立学科诞生的标志。

1934—1942年,美国进步教育协会发起了著名的“八年研究”,有力地推动了美国课程论的发展,泰勒(R. W. Tyler)总结“八年研究”的成果,于1949年出版《课程与数学的基本原理》一书,提出了课程编制的四个基本问题,即如何确定目标、如何选择经验、如何组织经验和如何评价结果,建立起了著名的课程编制的泰勒原理,即课程编制的“目标模式”。尽管泰勒的目标模式受到较多的批评,但从现代课程理论学科发展上具有里程碑的意义。该著作被公认为现代课程理论的奠基石,其阐述的理论被视为现代课程研究的范式,泰勒也因这一成果而被誉为“现代课程理论之父”。至此,课程论才形成了相对完整而独立的学科体系,课程论才由教育学的潜分支学科发展成为显分支学科,成为教育学学科体系大家族中的一员。

^① 王策三. 教育论集. 北京:人民教育出版社,2002: 213-221.

^② 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996: 10-18.



3. 学科结构运动与学术中心课程。

20世纪中叶以后,伴随世界各地课程改革运动的兴起,课程理论也得到进一步发展,出现了学科结构课程理论、社会改造课程理论和学生中心课程理论等不同的课程理论流派。其中的“学科结构运动”,是一场指向教育内容现代化的课程改革运动,代表人物是美国教育心理学家杰罗姆·布鲁纳和施瓦布。学科结构课程理论认为学科中心课程有三个基本特征,即学术性、专门性、结构性。学术性是指作为组织起来的知识领域及相应的探究方法的学术最有利于教学,也最有教学的价值;专门性是指专门化的课程更有利于体现各个学术领域的内在逻辑;结构性是指任何学术都是结构化的,学术中心课程即结构课程。该理论强调把学术性知识作为课程内容,重视知识体系的内在结构,是一种以学术知识为中心的课程理论,代表人物是美国学者布鲁纳。社会改造课程理论主张,课程不是帮助学生适应现存社会的工具,它是建立新的社会秩序和社会文化的力量,应该围绕社会重大问题来组织课程,以便帮助学生在社会方面得到发展,代表人物是巴西学者弗莱雷(P. Freire)。学生中心课程理论主张以学生的兴趣、需要、爱好、能力等为基础来编制课程,美国学者杜威是儿童中心课程理论的重要开创者,20世纪70年代流行的人本主义思想也坚持儿童中心的课程观。课程论成为独立学科,这大大促进了各种课程问题研究的深入。

近百年来,课程论在课程一般原理和课程编制具体技术两个方面,均取得了大量可喜的成果,对课程改革实践发挥了重要的指导作用。

4. 形成课程与教学论学科群。^①

20世纪50年代以来,科学发展出现了大分化和大综合的趋势。这一趋势,在课程与教学领域也得到了充分体现。19世纪单一的教学论学科,在20世纪前期分化成了课程论和教学论两个基本学科,20世纪50年代以后,则分别发展成课程论和教学论学科群,在课程领域,出现了一般课程论、课程社会学、教材学、潜在课程论、课程评价论等不同分支学科;教学领域的分支学科更为多样,有教学认识论、教学社会学、教学伦理学、教学艺术论、教学技术学、教学模式论、教学评价论、教学方法论、学科概学论等等。课程与教学论学科群的出现,是学科繁荣的重要标志。

概括地说,课程与教学论学科,经历了漫长的学术发展历程。从最初零散的课程与教学思想到出现独立的教学论学科,是一次重要的转折;从单一的教学论学科到课程与教学论学科群的涌现,出现多种流派共生共存的局面,这是又一次重要的转折。作为一个学习者,了解学科发展的大线索,你就能在头脑中把握科学发展的概貌。因此,如果有可能的话,有必要以概貌为线索,进一步去了解课程与教学论

^① 王策三. 教育论集. 北京:人民教育出版社,2002:192-202.

的各种流派、各种著作,这样,你将会有许多新发现、新的体会。

三、我国课程与教学论学科的发展

如前所述,在古代社会,我国有着十分丰富的课程与教学思想。但是,学科形态的课程与教学论,是现代社会和现代教育发展的产物。它最初萌芽和形成于欧美国,然后再广泛传播到世界各地,我国课程与教学论学科的建设,始于20世纪初期,最初主要以移植为主。^①时至今日,已经走过了百年的风雨历程,总的来看,百余年来我国课程与教学论学科的发展,是通过继承古代课程与教学思想的成分,大力学习西方现代课程与教学理论,结合我国实际进行独立探索等多方面的努力来实现的。

我国课程与教学论学科的建设,始终面临着如何对待古代课程与教学思想的问题。在20世纪的不同时期,我国有过彻底“打倒孔家店”的激进主张,也有过主张复兴儒学、整理国故的见解,是非得失有待进一步总结。相对来说,辩证地扬弃古代课程与教学思想,是比较多见的做法。我国古代教育家提出的一些课程与教学思想,如因材施教、启发教学、举一反三、温故知新、学思结合、文道统一等命题,朴素而深刻地反映了教学活动的一些内在规律,已经有机地纳入了我国现行的教育体系之中,并成为指导中小学课程与教学的重要原则。尤其是孔子指导的因材施教和启发教学思想,一直是我国教学论学科的核心理念。这说明,合理继承古代课程与教学思想,是我国课程与教学论学科建设的重要策略。

一直以来,我国课程与教学论学科发展的重要形式是学习和借鉴国外先进的课程与教学理论。百余年来,我国主要经历了四个大的学习借鉴西方课程与教学理论的阶段。第一阶段是清末民初,主要是从日本引进德国赫尔巴特的课程和教学理论。第二阶段是“五四”以后至新中国成立前,以学习和实验美国杜威的实用主义课程和教学理论为主。第三阶段是20世纪50年代学习苏联凯洛夫教学理论。第四阶段是改革开放以来,广泛介绍、学习发达国家主要是美苏等国新的课程与教学理论。在前三个阶段,常常以借鉴、学习某个课程与教学理论为主,有些全盘照搬的味道。改革开放以来,不再局限于学习单一流派的理论,而是注重多种体系广泛涉猎,同时,注重合理借鉴,不再全然照搬。

值得一提的是,百余年来,我国广大课程与教学论工作者结合本国实际情况坚持不懈地独立探索,取得了一系列中国特色课程与教学研究成果。其中影响较大的有三个时期:一是二十世纪二三十年代。在这一时期,出现了各种各样的教学实验研究,在注意学习和改造西方教学理论的基础上,进行了有本国特色的课程与教

^① 董远骞. 中国教学论史. 北京:人民教育出版社,1998:29.