

第·二·版

职业教育 课程论

徐国庆 著

v o c a t i o n a l
c u r r i c u l u m
t h e o r y

范大学出版社
图书出版单位

第·二·版

职业教育 课程论

徐国庆 著



华东师范大学出版社

上海市
重点出版单位

全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

职业教育课程论/徐国庆著.—2版.—上海:华东师范大学出版社,2014.9

ISBN 978-7-5675-2601-3

I. ①职… II. ①徐… III. ①职业教育—课程—教学理论 IV. ①G712.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 228785 号

职业教育课程论(第二版)

著 者 徐国庆
责任编辑 蒋 将
责任校对 高士吟
封面设计 储 平

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
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://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.75
字 数 263 千字
版 次 2015 年 1 月第 2 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978-7-5675-2601-3/G·7654
定 价 38.00 元

出版人 王 焰

(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)

第二版 前言

本书撰写的目的,是为了构建职业教育课程的基本理论体系。纵览职业教育课程研究的总体情况,不难发现多数研究所聚焦的是如何开发课程,很少有研究是在努力回答:职业教育为什么要这样开发课程?按照这种方法开发课程,其应遵循的基本理论框架是什么?我们更是基本找不到沿着这一思想路径所形成的职业教育课程理论体系。这种研究状况已落后于一般课程论研究40年,因为一般课程论早在20世纪70年代初,在概念重建主义的推动下就已实现了学术方向的这一转换,而职业教育课程的这一研究意识似乎还没有完全觉醒。

这种研究状况对职业教育课程实践发展的影响是非常明显的。在我国近20多年来的职业教育课程改革中,一直没有形成一个稳定的理论取向,我们所见到的似乎一直是摇摆和混乱。一方面极端化的改革理论取向不断出现,如曾一度非常流行的片面强调技能的课程理念;另一方面各种课程话语杂乱不堪,有些课程话语甚至违反基本的教育原理。职业教育课程实践的科学化发展急需建构系统的理论体系。本书可看作是其中的一个尝试。本书主要基于职业教育课程的内在演进机制,围绕“如何构建合理的职业教育课程”这一核心问题展开职业教育课程理论的基本逻辑体系。

第一章首先回答什么是课程,我们该如何思考课程问题。对于研究者而言,“课程”是最为基本的学术词语,同时也是个较难以准确理解的词语。对一个概念下定义较为容易,但要全面地理解其涵义并不容易。理解清楚一个概念,便已界定清楚了围绕这一概念所要进行的学术研究的范围与基本思维路径。人们之所以常常感觉课程这个概念难以把握,是因为进行研究的课程与进行开发的课程这两个层面的课程存在概念区别:前者是在课程思维的要素层面理解课程,后者是在课程开发的实体层面理解课程。分别从这两个层面理解课程,对于全面把握课程内涵及其思维模式具有重要意义。本章要回答的另一重要问题是,职业教育课程的逻辑出发点是什么?其内在演进机制是什么?这里试图把“工作”与“历史”这两个维度确立为职业教育课程理论体系构建的切入点。

第二章力图展示已有职业教育课程理论的发展逻辑。这是“职业化”轨道对现代职业教育课程理论的探索。该章首先讨论了古代学徒制中的职业教育课程基因。现代职业教育体系来源于古代学徒制。古代学徒制虽然作为一种教育体系已经解体,然而其中蕴涵着许多非常重要的职业教育课程基因,值得我们认真研究和继承。然后,该章围绕“如何培养复杂职业能力”这一逻辑主线,系统梳理了从俄罗斯制到MES课程、CBE课程和学习领域课程这些基于职业能力的课程理论的发展脉络。把握这些理论的实质及其发展路径,对于理解现代职业教育课程理论具有重要意义。工作本位学习是20世纪90年代以来发展迅速、备受关注的职业教育课程理论,该章最后对其发展、内涵与特征进行了系统探讨。

接下来三章围绕学问化与反学问化这一过程展开论述。这三章的研究采用结构主义方法,把纷繁复杂的职业教育课程的理论、学说、观点,归纳成了三对理论,即学科论与职业论、普通论与专业论、基础论与实用论。结合这三对理论的阐述,这三章还整合了大量职业教育课程研究所需要的基础理论知识,涉及心理学、技术哲学、社会学等学科领域。这一整理有利于我们清楚地把握职业教育课程中的各种理论,理清我们所面临的问题的实质。这三组理论虽然有内在逻辑联系,如基础论强调增加学生的专业基础知识,奠定学生能力的深厚基础,目的便在于使学生具备普遍迁移的

能力,但还是可以清楚地区别出这三对理论。学科论与职业论侧重的是职业教育课程内容该按照何种原则进行选择和组织,普通论和专业论侧重的是课程内容的范围,基础论与实用论侧重的则是课程内容的性质。

在此基础上,本书继续分别探讨了专业课程和普通文化课程的具体理论问题。

第六章讨论的是专业课程目标定位与内容开发的相关理论。目标与内容是课程的两大基本问题,也是两个密切相关的问题,同时也是目前职业教育课程开发未能很好地解决的问题。课程目标定位既涉及具体的目标描述方法,更涉及如何在宏观层面对目标进行整体性的思考和判断。课程开发的首要问题便是必须对课程目标定位做出准确判断,这是课程专家非常重要的能力。该章努力构建了一个课程目标定位的系统思考方法。职业教育课程内容的构成要素较为复杂,比如它要包含与工作相关的理论知识、职业素养,但是对我国职业教育专业课程的开发而言,目前最为重要的是如何系统地开发出工作知识,这是职业教育课程走出学问化,体现职业性的关键路径与基础。本章对工作知识的概念、结构与开发方法进行了阐述。课程开发的成果要固化,必须把确定的课程目标、开发的课程内容编制成课程标准。在国家层面构建课程标准体系,对我国职业教育课程发展具有战略性意义。本章最后围绕课程标准构建的相关理论问题进行了探讨。

第七章讨论的是职业教育中普通文化课程的定位、设置和内容。职业教育中除了要设置专业课程,实施面向职业的专门化教育外,还要不同程度地设置一些普通文化课程。普通文化课程目前正处于非常尴尬的境地,一方面职业教育专家、行政领导普遍不愿意完全放弃这些课程,甚至认为应当加强这些课程;另一方面学生普遍对这类课程不感兴趣,因为进入职业院校的学生绝大多数是普通文化课程学习的失败者,其教学质量令人堪忧。那么,职业教育中是否要开设普通文化课程?为什么要开设普通文化课程?应当开设哪些普通文化课程?其内容设计应遵循什么理念?本章首先系统整理了目前关于文化课程的不同改革思路,进而认为要改革好普通文化课程,必须回答清楚职业教育中为什么要设置普通文化课程。与专业课程不同,普通文化课程的设置是基于多元化需要的,因而其改革思路也是多元的,不能用一种思路去指导所有普通文化课程的改革。普通文化课程要走出困境,必须对其设置与内容进行根本性改革。内容改革在强调生活性、实用性的同时,必须坚持其教育的有效性。

第八章对职业教育项目课程的原理进行了探讨。随着情境学习理论、建构主义等新的学习理论的出现,人们对学习的性质有了更深认识,它促使我们有必要在西方现有课程模式的基础上,继续去探索能体现这些新学习理论的职业教育课程模式。西方现代职业教育课程理论只着重解决了职业教育课程内容的目的问题,即要围绕工作任务选择和组织内容,而在如何依据新学习理论设计课程,以彻底改变教与学的模式方面则探索得很不够。只有以学习理论为基础进一步进行深层的课程设计,才能从根本上改变职业教育学与教的现状。能体现这些新学习理论的最佳职业教育课程模式是项目课程。

第九章讨论的是职业教育课程评价的相关理论问题。该章所探讨的课程评价是狭义的课程评价,即只是对课程本身的评价,不涉及对学生的学业评价和对教师的教学评价。职业教育课程在评价上也有其特殊性,要准确评价职业教育课程,设计合理的评价指标,需要综合考虑许多因素。

本书尽管命名为《职业教育课程论》,拟主要在概念与原理层面探索职业教育课程问题,但整个框架仍然是围绕当前职业教育课程实践中非常受关注的热点问题而展开的,旨在追求逻辑与实践的统一,以增强本书内容的实用性。这也是课程思维的必然要求。

徐国庆

2014年6月22日

| | |
|---------------------------|-----------|
| 第二版前言 | 1 |
| 第一章 学校、职业与课程 | 1 |
| 第一节 什么是课程 | 3 |
| 一、课程的涵义 | 3 |
| 二、课程与教学的关系 | 5 |
| 三、课程的基本构件 | 7 |
| 第二节 课程视域与课程思维 | 9 |
| 一、课程视域 | 9 |
| 二、课程思维 | 11 |
| 第三节 职业的课程意义 | 15 |
| 一、工作体系与学术体系 | 15 |
| 二、职业教育课程追求职业意义的历程 | 17 |
| | |
| 第二章 现代职业教育课程理论的形成 | 21 |
| 第一节 古代学徒制中的课程论基因 | 23 |
| 一、学徒制的历史 | 23 |
| 二、学徒制的教育过程 | 24 |
| 三、学徒制中的职业教育课程基因 | 25 |
| 第二节 基于能力的职业教育课程理论 | 27 |
| 一、俄罗斯制 | 27 |
| 二、MES 课程理论 | 28 |
| 三、CBE 课程理论 | 32 |
| 四、学习领域课程理论 | 37 |
| 第三节 工作本位学习的理论 | 44 |
| 一、工作本位学习兴起的背景 | 44 |
| 二、工作本位学习的内涵 | 45 |
| 三、工作本位学习的结构 | 46 |
| 四、工作本位学习实施中的问题 | 48 |
| | |
| 第三章 职业教育课程的学科论与职业论 | 51 |
| 第一节 学科论与职业论的论争形态 | 53 |
| 一、基于数量的早期论争形态 | 53 |
| 二、基于逻辑的当前论争形态 | 54 |
| 第二节 学科论的当代思想基础及解构 | 56 |
| 一、技术是科学的应用理论与学科论 | 57 |
| 二、终身教育理论与学科论 | 59 |
| 三、认知理论与学科论 | 61 |

| | | |
|------------|-----------------------|------------|
| 第三节 | 职业论的理论基础 | 64 |
| 一、 | 职业知识的性质与职业论 | 64 |
| 二、 | 职业能力的本质与职业论 | 66 |
| 三、 | 职业能力的形成机制与职业论 | 69 |
| 四、 | 知识的建构式学习与职业论 | 72 |
| 第四章 | 职业教育课程的普通论与专业论 | 77 |
| 第一节 | 普通论与专业论 | 79 |
| 一、 | 什么是普通论 | 79 |
| 二、 | 什么是专业论 | 83 |
| 第二节 | 当前的困境与选择 | 85 |
| 一、 | 这是一个二者必居其一的选择 | 85 |
| 二、 | 专业化是当前我国职业教育课程的核心目标 | 86 |
| 三、 | 普通化是现代职业教育课程不可忽视的目标 | 88 |
| 第三节 | 通过专业化达成普通化目标 | 89 |
| 一、 | 杜威的方案 | 89 |
| 二、 | 非专业性普通化目标的达成 | 90 |
| 三、 | 专业性普通化目标的达成 | 91 |
| 第五章 | 职业教育课程的基础论与实用论 | 95 |
| 第一节 | 基础论及其问题 | 97 |
| 一、 | 传统的基础观念 | 97 |
| 二、 | 传统基础论的问题 | 99 |
| 第二节 | 能力的特殊性与传统基础论的解构 | 103 |
| 一、 | 领域特殊性理论 | 103 |
| 二、 | 一般能力观批判 | 105 |
| 三、 | 传统基础观批判 | 109 |
| 第三节 | 基于实用论的基础论 | 111 |
| 一、 | 按照能力之间的并列关系组合课程内容 | 111 |
| 二、 | 基于能力发展顺序展开职业教育课程 | 112 |
| 三、 | 突出实践知识构建职业能力的基础 | 113 |
| 第六章 | 职业教育中的专业课程 | 115 |
| 第一节 | 职业教育课程目标定位与表述 | 117 |
| 一、 | 职业教育课程目标的内涵 | 117 |
| 二、 | 职业教育课程目标定位的系统方法 | 119 |
| 三、 | 职业教育课程目标的表述 | 126 |
| 第二节 | 职业教育专业课程内容开发的技术路径 | 128 |

| | |
|-------------------------|------------|
| 一、传统课程内容分析框架的解构 | 128 |
| 二、工作知识与课程内容开发的新视角 | 130 |
| 三、工作知识开发的技术范式 | 133 |
| 第三节 职业教育专业课程标准的建立 | 135 |
| 一、职业教育专业课程标准的作用 | 135 |
| 二、职业教育专业课程标准体建立的路径 | 136 |
| 三、我国职业教育专业课程标准体系建立的策略 | 138 |
| 第七章 职业教育中的普通文化课程 | 141 |
| 第一节 普通文化课程改革的多元格局 | 143 |
| 一、强化普通文化课程 | 143 |
| 二、削减课时比例 | 144 |
| 三、与专业课程整合 | 144 |
| 四、为专业课程服务 | 145 |
| 五、平台+选择 | 145 |
| 第二节 职业教育中普通文化课程的功能 | 146 |
| 一、职业能力充分发展的需要 | 146 |
| 二、适应多方面现代社会生活的需要 | 148 |
| 三、专业课程对普通文化知识的需要 | 149 |
| 四、与普通教育沟通衔接的需要 | 149 |
| 第三节 普通文化课程设置与内容的改造 | 150 |
| 一、普通文化课程设置的改造 | 150 |
| 二、普通文化课程内容的改造 | 151 |
| 第八章 职业教育项目课程的原理 | 155 |
| 第一节 超越任务本位 | 157 |
| 一、能力如何具体化 | 157 |
| 二、如何才能形成知识的动态组织 | 158 |
| 三、如何让学生掌握完整工作过程 | 159 |
| 第二节 什么是项目课程 | 160 |
| 一、项目课程的历史发展 | 160 |
| 二、项目课程的涵义 | 161 |
| 三、项目课程的理论基础 | 164 |
| 四、项目课程与相近课程的比较 | 166 |
| 五、项目课程与内容的发展性 | 167 |
| 第三节 项目课程的设计原理 | 168 |
| 一、项目课程的开发主体及其角色 | 168 |
| 二、项目与任务的对接模式 | 170 |

| | |
|-----------------------|------------|
| 三、项目的设计 | 172 |
| 四、知识的分配 | 174 |
| 第九章 职业教育课程评价 | 177 |
| 第一节 职业教育课程评价的涵义、特点与类型 | 179 |
| 一、职业教育课程评价的涵义 | 179 |
| 二、职业教育课程评价的特点 | 181 |
| 三、职业教育课程评价的类型 | 181 |
| 第二节 职业教育课程评价指标设计 | 182 |
| 一、职业教育课程评价的范围 | 182 |
| 二、职业教育课程评价指标的构建思路 | 184 |
| 三、职业教育课程评价指标的框架 | 186 |
| 主要参考文献 | 190 |

课程是联结学校各要素的纽带,通常被认为是教育活动的核心环节,“晚近世界各国,都已把教育改革问题作为课程改革的问题来研究”^①。当然,教育是个系统,不能因为课程重要而忽视其他教育环节的建设,且在某些时期制度建设、教育规模扩充可能比课程开发更重要。但由于课程直接影响到具有实质意义的课堂教学过程,且课程改革往往能牵动一系列教育要素的改革,因而通常把课程开发看作为学校内涵建设的重要抓手。那么什么是课程?如何在职业院校的课程中体现职业要素?这是职业教育课程理论首先关注的问题。

^① 钟启泉.现代课程理论[M].上海:上海教育出版社,1989:1(前言).

第一节 什么是课程

什么是课程？看到这个词，我们首先联想到的是学校的科目。然而科目只是课程名称，课程更重要的内涵是这个名称下面所包含的具体内容。这些具体内容应当包含什么？可能包含什么？它是如何形成的？这就需要进一步理解什么是课程，它的内涵和外延是什么。对于已经习惯了教学论概念体系的职业教育研究者与实践者来说，深入理解课程的内涵更为重要，因为从教学论到课程论不仅意味着概念改变，更意味着深刻的思维模式转换。用教学论思维思考课程问题是阻碍我国现代职业教育课程体系成功构建的重要因素之一。

一、课程的涵义

（一）课程的内容方面

课程首先可以朴素地理解为教学内容，即要教给学生的知识、技能和态度，用经验主义教育理论的词来说就是“所有学习经验的总和”。这一理解有较强的合理性，因为“教什么”的确是课程最为核心且最为显性的问题。称其最为核心，是因为如果脱离了这一问题，课程的其他问题将毫无现实意义；称其最为显性，是因为教学内容是课程最为外在的表现形式，是师生最容易感知到的课程要素。当前有些课程改革成果过于注重课程形式，如机械地套用“工作过程”，只是框架性地设计课程，完全忽视精细的课程内容开发，这些做法其实都是有违课程本义的。当前我国职业教育课程改革最艰巨的环节正是如何构建以工作知识为核心的职业教育所特有的课程内容体系。

（二）课程的组织方面

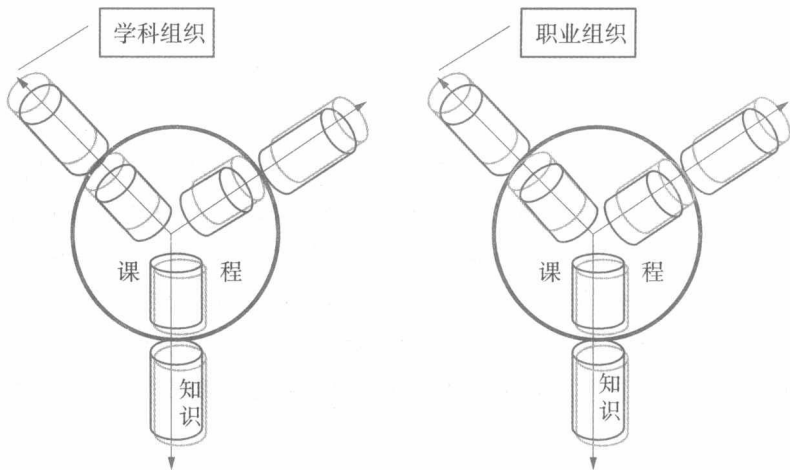
然而对课程的理解仅仅停留于教学内容又是远远不够的，对职业教育课程来说尤其如此。认知心理学的一条基本原理是：人的大脑中的知识是有组织地存在的，而且知识组织方式是影响学习者使用知识、形成能力的重要变量。我们常常批评传统职业教育课程内容不实用，然而很多情况下并非这些知识不实用，而是因为这些知识是按照学科方式组织的，而不是按照职业方式组织的。这充分说明了课程组织在课程论研究中的重要地位。

另外，还要深刻看到的是，知识组织方式还构成了课程内容的生长机制，如图 1-1，它表示的是基于学科的课程与基于职业的课程的不同内容组织方式。基于学科的课程中，知识是按照知识自身的逻辑组织的，而基于职业的课程中，知识是按照职业的逻辑组织的。更为重要的是，一门课程的内容不会是静态的，随着课程建设的深入，课程的内容也会增长，但在不同组织模式的课程中，其知识的增长方式是不一样的。学科组织模式的课程中，其知识是按照知识自身的逻辑方向进行增长的，而在职业组织模式的课程中，其知识是按照职业组织的逻辑方向增长的。这样，久而久之，前者的学科知识特色就会越来越强，而后者则会职业知识的特色越来越强。

因此如果希望课程内容朝着我们需要的方向发展，就必须高度重视对课程组织问

图 1-1

不同组织模式
下的课程内容
增长机制



题的研究。在课程开发实践中,如果课程的组织方式没有得到有效控制,比如项目课程开发中,在教师的强烈坚持下未能对不合理的课程设置进行调整,那么即使当时对课程内容做了合理选择,久而久之课程内容将越来越远离课程开发者的最初理想。这就是学科课程牢固结构形成的机制。当然,为了使得学习能有序、高效地进行,我们也必须对课程进行合理组织。

(三) 课程的目标与评价方面

那么我们为什么选择这些知识而不是那些知识作为课程内容?为什么选择这种模式来组织知识?依据只有一个,那就是我们希望达到什么样的课程目标。实践中,我们往往对目标不够重视,比如只有极少教师能写出合乎要求的教学目标。然而目标实为课程非常重要的要素,课程目标的研究水平很大程度上影响着课程的整体研究水平。分析美国中小学课程可以发现,除数学外,无论是学术课程还是职业课程,其课程目标定位都远高于我国,这意味着两个不同教育体系最终使国民达到的能力水平将存在巨大差距,由此可见课程目标定位是何等重要。随着人类知识体系与社会结构越来越复杂,课程内容的选择空间越来越宽广,对课程目标的研究也将越来越重要。

有了目标,我们就需要判断学习者通过学习后达到目标的程度,这就是评价。评价有时被视为课程的辅助方面,然而其重要性不言而喻:不仅学习结束后要从整体上判断学生达到课程目标的程度,而且在整个教学过程中教师都要实时判断学生对教学内容的掌握情况。我们往往使用一份试卷对学生进行评价,而事实上运用这一方法来准确判断学生学习的实际情况是很困难的。为了解决这一难题,已形成了非常发达的现代课程评价理论与技术。课程有了评价这个环节,就形成了一个前后衔接的合乎逻辑的过程,即目标、内容、组织和评价,这就是人们津津乐道的著名的泰勒(Tyler)原理。

(四) 课程的制度方面

以上三个方面给我们描绘了课程的全貌吗?没有。课程研究中需注意到一个现象,即为什么教学内容存在了几千年,对教学法的研究也进行了几千年,然而对课程的专门研究是直至 20 世纪上半叶才出现?泰勒原理只是从具体科目的角度理解课程,而

课程还有更重要的内涵,那就是它的制度方面、系统方面。课程的本质内涵决不仅仅在于它要解决教什么的问题,更重要的是它在现代教育体系中所扮演的角色。从教育系统角度理解课程,有助于更好地在理论层面把握课程的内涵,在实践层面充分发挥课程的功能。

事实上,课程在现代教育中的重要地位很大程度上源于系统化教育的需要。从近代开始,教育活动的形态进入了一个重大转变时期,即从个体活动转向系统活动,这就是现代学校教育体系。在新的教育活动形态下,人们不得不考虑一个重大问题,即如何实现学校与学校、教师与教师之间教学活动的衔接,以使學生能够在教育体系内自由地流动。终身教育体系的构建对这种流动的时间跨度和学校跨度进一步提高。解决这一问题的办法便是对教学内容从横向和纵向上进行合理分割,并使分割的结果标准化,这就使得课程成了现代学校教育体系中的重要联系纽带。因此,课程实为现代学校教育体系中特有的现象,而学校视角是理解课程内涵的重要维度。

课程的这一内涵能够在现代课程的两个重要现象中找到:(1)课程标准的构建。致力于课程建设的国家都高度重视课程标准的构建。如美国,至2006年底,其50个州和华盛顿哥伦比亚特区中,共有31个已建立州层面的中等职业教育标准体系,其他州则或者正在建立过程中,或者已经有了地方标准。中学后职业教育虽然建立统一标准的州相对要少,但各学校往往有着自己的标准。这些标准非常规范、细致,描述准确,在实践中发挥着巨大作用。(2)大型课程库的构建。如美国的大学和社区学院基本都建立了庞大的课程库。这些课程库的基本形态是:集中学校的所有课程,按照某种方式对之进行编码并置于网上,使用者可以极为方便地在课程库中对课程进行检索、获得并使用自己需要的课程。

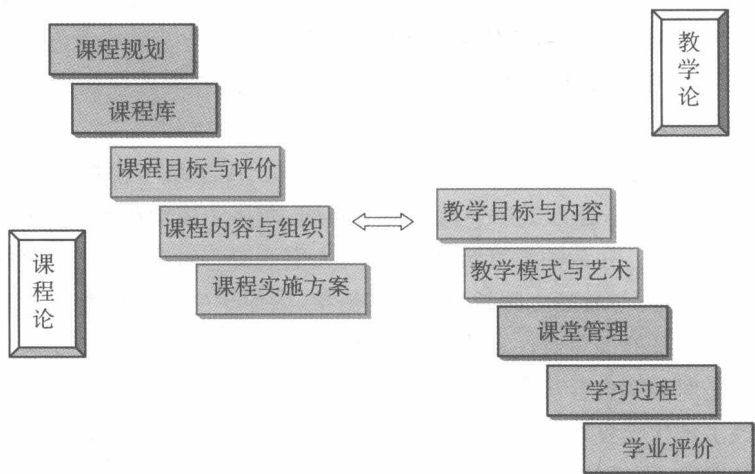
二、课程与教学的关系

课程与教学的关系似乎是课程研究不可回避的问题。职业院校领导、教师经常被一个问题困惑,即课程概念大还是教学概念大?这也许是目前中国课程论所特有的问题,因为我们先后分别从苏联和美国引进教学论和课程论这两套几乎针对同一教育环节的不同概念体系,这就必然引起两套概念体系的冲突。分析课程与教学的关系,既有利于厘清这两套概念体系之间的关系,也有利于界定课程的外延。关于这一问题有三种典型观点:(1)教学包含课程;(2)课程包含教学;(3)并列关系。关于这三种观点,学者们往往坚持其一而排斥其他。其实无论哪种观点都是可以的,只要它能为所针对的教育活动建立完整的概念体系。但是,从我国目前这两套概念体系已经并存这一现实来看,采取图1-2(相同底纹颜色部分为课程论与教学论的交叉互动领域)所示的处理策略可能更妥。

如图1-2所示,课程论中的课程规划与课程库等问题是教学论不会涉及的,而教学论中的课堂管理、学习过程与学业评价等问题是课程论不会涉及的。但课程中的课程目标与评价、课程内容与组织、课程实施方案等问题,与教学中的教学目标与内容、教学模式与艺术等问题,虽然在概念使用上有区别,但在研究与实践中是密不可分的,有时很难把它们明显地区分开来。比如教学目标肯定是依据课程目标制定的,而课程实施

图 1-2

课程与教学的关系



方案中必然会包含对教学法的要求。

课程与教学的关系可从下面三个方面进行理解：

(一) 课程与教学是两个不同领域

职业院校以往通常使用的是教学论概念系统，它包含教学体系、教学计划、教学大纲、教材等概念，而把课程仅仅看作为教学内容。按照这一理解，教学概念应当比课程概念大，教学包含了课程。随着课程论概念系统的引入，研究课程的许多学者开始转向另一个极端，即把教学看作为课程实施，因而认为课程概念比教学概念大，课程包含了教学。

这两种观点的出现，最好的解释是专业情结对研究者观点的深刻影响。事实上可以把课程与教学看作为两个不同领域，它们各有自己的概念、理论体系和对象。教学论研究的是教学过程中的方法、组织与评价问题，比如教学模式、课堂管理、学习风格、教学艺术等，这些问题是课程论所不涉及的；课程论研究的是课程系统规划、课程目标与评价、课程内容选择与组织、课程实施方案等问题，这些问题自然也是教学论所不涉及的。

(二) 课程与教学是紧密互动的两个领域

但是，课程与教学又是两个紧密相关的领域。教师不仅要学习教学方法和组织管理方法，同时也要学一些课程理论，至少对其所承担的课程的设计思想应有非常深入的了解，否则就只能是教教材，沦为教书匠。分析教师的教案可以发现一个现象，许多教师尽管对教案进行了精心设计，但其教学过程的形态并无实质性改变，这说明只在具体方法上努力而不深入理解课程是难以大幅度提高教学水平的。优秀的教师必然是对课程有着精深研究的教师。

同样，课程理论研究者与开发者也应当深入了解教学过程，最好拥有一线丰富的教学经验。因为课程是服务于教学需要的，许多课程改革正是源于实施新教学模式的需要。在很多情况中，是先有了教学模式创新的要求，然后才研究应当为新教学模式提供什么课程模式。缺乏实际教学经验的课程理论研究者与开发者往往难以提出切实可行

的课程改革方案。

(三) 课程与教学存在交叉与衔接点

课程与教学不仅存在紧密互动关系,而且存在交叉与衔接点,比如教材与教案。教材属于课程要素,教案属于教学要素。教材是课程理念的物化体现,而教案是教师对教材处理后用于教学的方案。设计教材是为了满足教学需要,而设计教案是依据教材进行的。这就引出了一个问题,即教材应设计到什么程度?教材设计如果过多地考虑教学过程,那么这种教材几乎可以替代教案,教师只需根据教学实际情况对教材作些简单调整;教材设计如果只考虑内容陈述,那么教师就需要根据教学过程对教材进行复杂加工。教材设计应将其呈现形式置于课程与教学之间的哪个位置,取决于相应的课程理念,即课程开发者希望教师只是机械地执行教材,还是要给教学提供较大的创造空间。

三、课程的基本构件

无论是泰勒原理的四要素,还是课程的制度方面,它们都只是课程的基本问题,或者说课程的基本方面,而不是独立存在的课程实物。在观察课程时,我们只能看见课程标准、教材、试卷、图片资料等实物,在这些实物中均可能存在课程目标、课程组织等要素,但不存在作为独立实物的课程目标或课程组织。然而课程论并非一门形而上学的学问,而是一门十分务实、期望有具体实物产生的学问,这就需要在实物层面进一步把握课程。

课程实物的划分可依据相关活动层面(包括课程开发活动和实施活动)来进行,见图1-3。该图描绘了四项基本活动,即课程领导、课程管理或指导、课程实施和学业评价,而每个活动层面分别拥有不同的课程实物,这些实物即课程的构件。实践中,课程构件往往是个边界模糊的概念。比如师资和实训设备是实施课程不可缺少的条件,那么它们是否属于课程构件?虽然说这些条件非常重要,但通常不把它们列入课程范围,因此更准确地说,这里所描述的只是课程的基本构件。

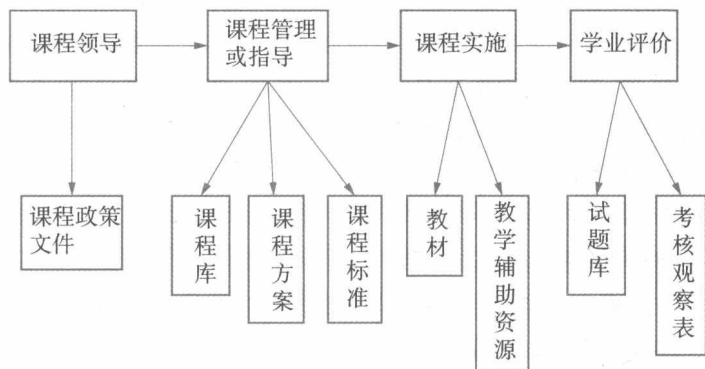


图 1-3

课程基本构件

(一) 领导层面的课程

课程领导是对课程开发与实施中的重大变革问题进行决策,并运用权力或权威对课程实施人员进行引导或施加影响以实现课程实施目标的活动。课程领导包括课程改

革中的领导和课程实施中的领导。课程改革中的领导活动主要表现为根据一个国家或地区或学校的课程实际情况确定正确的改革方向,并使所有课程相关人员理解改革目的与内容,接受新的课程发展方向。课程实施中的领导活动主要表现为设计有效的课程实施方案,并最大限度地组织人力、物力和财力合乎要求地执行这个方案。在这个层面,显性的课程构件是课程政策文件,即以规范、准确、肯定的语言来描述新的课程思想或实施要求的文本。

(二) 管理或指导层面的课程

课程管理或指导是指促使课程在课堂层面得到有效实施,并最大限度地发挥课程效益的活动。促使课程合乎要求并有组织地运行是课程管理或指导的首要任务,它包括纵向和横向两个方面:纵向方面是使课堂中实际实施的课程与所规划的课程尽可能地吻合;横向方面是使不同课程能合理地协调进行。但是,既然课程存在制度方面,那么就存在合理地组织课程以使效益最大化的问题,这是现代课程管理中不能忽视的重要方面。当教育规模大幅度增加,教育过程越来越复杂时,其重要性也将越来越凸显。这一层面的活动可称为管理,也可称为指导,其差别在于对课程实施要求的刚性程度。这一层面的显性课程构件主要包括课程库、课程方案和课程标准。

1. 课程库

课程库是一所学校所有课程按照某种编码方式集中到一起所形成的,可以有效执行检索课程、存储课程内容、支持教学过程等功能的资源库。为了使其高效地运行,课程库的建设需要采取网络技术。庞大课程库的建立,可以使课程运行更为有序,并大大节约课程运行成本,极大地方便学与教的过程,因此是现代课程管理或指导非常重要的手段。

2. 课程方案

课程方案即人才培养方案,它是对一个专业整体课程框架的纲要性描述,通常包括入学要求、学习年限、职业范围、人才规格、工作任务与职业能力标准、课程结构、课程安排、实施条件等要素。其中,职业范围指某专业人才培养所面向的工作岗位(群),确定专业面向的职业范围是课程开发工作的起点;人才规格指这些工作岗位对员工知识、技能和态度的整体要求;工作任务与职业能力标准指员工在这些工作岗位上要从事的工作内容,以及完成这些任务对员工知识、技能和态度的具体要求,它是课程结构设计与课程标准开发的依据;课程结构指某专业的课程类型、课程门类、课程设置及其之间的关系;课程安排指这些课程在时间上的展开顺序及课时分配;实施条件指课程方案实施时对师资、实训设备等条件的要求。

3. 课程标准

课程标准是对某门具体科目的纲要性描述,即具体阐述一门课程的设计思想,要达到的目标和要学习的核心内容,以及要按照什么方式学习这些内容,并需要提供哪些支持条件等问题。课程标准是非常重要的课程管理或指导手段,因为:(1)它为师生学与教的行为提供了重要支持,没有课程标准,学与教都将丧失方向;(2)它可以有效地规范和统一教材与教辅资源,为其开发提供课程研究的科学依据,从而提高其质量;(3)它可以整体规范教师的教学行为,使不同学校、不同教师教授的同一门课程的质量能最大限度地接近,从而促进学生在教育体系中的流动;(4)它是评价学与教的质量的重要依据。