

Kecheng Yu
Jiaoxue Wenti
Zhuanti Yanjiu

课程与教学问题 专题研究

刘彦文 著

课程与教学问题专题研究

刘彦文 著

 中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学问题专题研究/刘彦文著. —北京:
中国轻工业出版社, 2017. 11
ISBN 978-7-5184-1623-3

I. ①课… II. ①刘… III. ①课程-教学研究
IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 230813 号

内 容 提 要

《课程与教学问题专题研究》主要围绕课程与教学的重点、热点专题开展研究,进行了一些梳理、探索。课程专题部分,主要对课程内涵和基本特点、课程管理、课程改革特点和主要国家课程改革状况四个专题进行了探讨,对课程的基本内涵和应用特征进行了剖析,结合世界主要国家课程管理改革情况,重点研究了课程管理的集权与分权的平衡与融合趋势;并对国内外课程改革的基本特征予以阐述;最后重点分析了美、英、德、日四个主要国家 20 世纪 90 年代以来的基础教育课程改革的基本情况、特点和启示。教学专题部分,首先对教学内涵、性质和教学观进行了梳理,然后按照目标、过程、结果的逻辑主线,分别对教学目标设计、教学过程中的四个问题(双主体:师生在教学中的地位 and 作用;真善美:教学内容的三个维度;原则之重:因材施教和启发式教学原则;方法之本:教学方法意蕴 and 选择)以及针对教学结果所开展的教学评价等问题进行了反思和探索。结束部分则主要分析了教师作为研究者的必要性和可能性,强调了中小学教师开展教育研究的价值和需要注意的问题。本书力求既能丰富课程与教学论基本理论研究成果,启发研究者更进一步地深入研究和思考,又能对教育教学实践具有一定指导价值,推进教育改革和发展。

本书不仅适用于广大从事教育研究和教育教学工作的教师和教育工作者,也适用于教育专业研究人员、学生。

责任编辑:陈萍

策划编辑:杜宇芳 责任终审:李克力 封面设计:锋尚设计

版式设计:宋振全 责任校对:晋洁 责任监印:张可

出版发行:中国轻工业出版社(北京东长安街6号,邮编:100740)

印刷:北京君升印刷有限公司

经销:各地新华书店

版次:2017年11月第1版第1次印刷

开本:787×1092 1/16 印张:8.75

字数:190千字

书号:ISBN 978-7-5184-1623-3 定价:38.00元

邮购电话:010-65241695

发行电话:010-85119835 传真:85113293

网址: <http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请与我社邮购联系调换

161281Y1X101HBW

前 言

课程与教学都是学校教育的重要领域，课程是学校教育的基础，教学是学校教育的基本途径，课程主要通过教学影响学生，教学的主要任务也是实现课程目标。可以说，没有课程，教学成了无源之水；没有教学，课程则难以发挥作用。因此，二者不可能截然分开，而是相互联系、相互依存，并在一些有关的具体研究方面具有交叉性，即课程与教学有时从不同角度研究同一个主题，使有关问题研究更加全面和丰富。在实践中，当代世界各国的教育改革，大多要通过课程改革而实现，课程改革可谓牵一发而动全身，是教育改革的关键；而教学活动则是一线改革的前沿阵地，关系到课程改革的成败和师生发展的成效。因此，开展课程与教学研究是当前教育教学研究的重要主题。笔者多年来一直在思考课程与教学问题，始终萦绕在心头的一个梦想就是要对课程和教学问题做一些比较系统深入的研究，梳理一下自己对课程与教学问题的一些基本认识。笔者期望通过自己的努力，既能丰富课程与教学研究成果，启发研究者更进一步研究和思考，又能对教育实践具有一定指导价值，推进基础教育课程与教学改革。缘于此，笔者开始了此书的整理、写作。

此书的出版算是初步了却了笔者系统开展课程与教学研究的一桩心愿，由于本人水平有限，认识浅显，难免挂一漏万，错误在所难免，也恳请各位读者朋友不吝赐教，批评指正。

北京联合大学师范学院小学教育领域的史雪君、冀婕、陈丹宁和徐敬四位教育硕士研究生积极参与了有关专题研究，分别帮助撰写了美国、英国、德国和日本四国 20 世纪 90 年代以来的基础教育课程研究专题的初稿，在此深表感谢。

本书参考了大量相关著作和论文，在此向原文作者致以崇高敬意！本书得到了李娟华教授负责的北京联合大学学科建设经费的资助，在此衷心感谢！本书在出版过程中得到了中国轻工业出版社编辑杜宇芳老师的大力支持和帮助，在此一并表示诚挚谢意！

刘彦文

2017 年 6 月 16 日于北京联合大学师范学院

目 录

第一篇 课程专题

第一章 课程与课程论	1
一、课程	1
二、课程论	4
三、课程观	8
四、课程系统	12
第二章 课程管理制度	18
一、课程管理制度类型	18
二、世界课程管理发展趋势	32
三、关于我国课程管理改革的思考	36
第三章 课程改革特征	39
一、当前我国课程改革基本特征分析	39
二、当前世界课程改革基本特征分析	47
第四章 20 世纪 90 年代以来主要国家基础教育课程改革研究	53
一、20 世纪 90 年代以来美国基础教育课程改革研究	53
二、20 世纪 90 年代以来英国基础教育课程改革研究	61
三、20 世纪 90 年代以来德国基础教育课程改革研究	68
四、20 世纪 90 年代以来日本基础教育课程改革研究	73

第二篇 教学专题

第五章 教学与教学论	82
一、教学与教学论内涵	82
二、教学活动的实践和认识的统一性	86
三、教学观	88
第六章 教学目标	92
一、教学目标概述	92
二、确立教学目标设计的依据	95
三、教学目标设计原则	97
第七章 教学过程要素	100
一、双主体：师生在教学中的地位和作用	100
二、真善美：教学内容的三个维度	102

三、原则之重：因材施教和启发式教学原则·····	104
四、方法之本：教学方法意蕴和选择·····	110
第八章 教学评价 ·····	114
一、教学评价趋势研究·····	114
二、教师课堂教学质量评价研究·····	117
三、学生评价研究·····	122
结束语：在教育教学研究中成长 ·····	126
一、必要性探讨：教师为什么要成为研究者·····	126
二、可能性探讨：教师应成为什么样的研究者·····	127
参考文献 ·····	129

第一篇 课程专题

第一章 课程与课程论

一、课 程

“课程”的历史是久远的，应该说，有教育之始，就有教育内容，也就等同有了“课程”，只不过课程形态没有完全独立。其后，课程形态越来越清晰，如：我国古代出现了“六艺”，欧洲有了“七艺”，这些都是“课程”。但作为一个明确的词语的“课程”，则出现得较晚，作为教育理论工作者的明确研究对象的“课程论”则更晚。

“课程”一词，据考证，在我国，最早见于唐朝，唐朝孔颖达在注疏《诗经·小雅·巧言》的《五经正义》中提到：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也”。^① 含义与现今课程含义差别较大；到了宋朝，南宋朱熹《朱子全书·论学》里多次使用“课程”一词，有“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”^② 等内容，这里的“课程”有功课及其进程之意，已与今天课程含义接近。

在西方，“课程”（curriculum）一词的词根源于拉丁文的动词“currere”，有“奔走、奔跑”之义，其名词意为“跑道、奔走的过程或进程”，隐喻“一段教育的过程”^③。1859年，英国著名哲学家、教育家斯宾塞（H. Spencer）在其教育名著《什么知识最有价值》一书中首次使用英文“curriculum”（课程）一词，有教学科目之义引为“学习的进程”。在日常用语中，也常常用“course”一词表示课程，“course”原意为跑道，引申为学习的进程。因此，“curriculum”一词是课程的专门术语，有别于“course”。

① [唐]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”一句注疏“教护课程，必君子监之，乃得依法制也”。据考，这是“课程”一词在汉语文献中最早出现的。《诗经》里的“奕奕寝庙，君子作之”直接解释为“好大的殿堂，由君子主持建成”，“奕奕”形容雄伟状：“寝庙”指殿堂，喻伟大的事业；“君子”指有德者。全句的喻义为：“伟大的事业，乃有德者维持”。孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟业”，其含义十分广泛，远远超出学校教育的范畴。

② 这两句话表示，课程应紧凑和精要，但让学生揣摩和消化的时间要放长。

③ Robin Barrow Mibum: A Critical Dictionary Of Educational Concept, Brighton, Wheat Sheft Books Ltd, 1986, P. 65-67. 转引自扈中平、李方、张洪俊. 现代教育学 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2000: 281.

课程概念

当前，课程问题是教育改革的核心问题。但对于什么是“课程”，至今未有公认的统一定义，可谓仁者见仁，智者见智。正如有人所说的，有多少课程专家，就有多少种课程定义，因此，美国课程论专家斯考特认为“课程是一个用得最普遍却定义最差的教育术语。”^①课程的多种定义，都试图从不同角度诠释课程的本质，这使人们更清晰地认识到“课程现象的复杂特征、多重属性”^②。下面，结合前人对课程的认识水平，介绍课程的基本含义。

1. 几种代表性的课程含义

经过梳理，我们认为，前人对课程的认识可以概括为以下5种定义，分别是：

(1) 课程是教学科目

在日常用语中，我们往往认为课程就是所学的科目，如语文、数学等。这也与课程的历史相吻合，因为在历史上，所谓我国古代的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）和欧洲中世纪的“七艺”（文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文）都是以科目形式出现的课程。这里更强调课程是学生学习的学科知识体系，更关注课程的静止状态，属于狭义的课程。但它不能回答隐性课程等问题，这是学科中心主义的课程观。

(2) 课程是有计划的教学活动

与前面的定义一样，这一定义强调课程对于学生而言，是外在的存在物，是需要学习的对象。它更重视学习的系统规划，也更强调课程的多方面性，即课程不仅仅包含科目，也包含科目的教学过程以及教学方法等。它单纯强调计划性，而忽视过程的丰富性、不确定性及由此带来的学生发展的多种可能性。

(3) 课程是学习经验

以美国著名教育家杜威为代表的学者持这种观点。这一定义强调学习的结果，重视个人的体验，即学生实际学到了什么内容或有哪些体验，而不在于计划和过程。虽然学习过程和学习活动是形成学习经验的前提，但它们不是最重要的。它在实际中很难操作，因为每个人的学习结果有很大差异，由此导致每个人都有自己的“课程”，与实际的学校教育难以统一。这是经验主义的课程观。

(4) 课程是预期的学习结果

所谓预期的学习结果，就是教学目标问题。这一定义在北美课程文献中比较普遍，代表人物有博比特、泰勒、加涅等，他们认为课程是教育者试图达到的一组教学目标或希望学生达到的学习结果，课程不应该是经验，而是直接关注的预期的学习结果和目标。因此，必须有一种预期学习结果的结构序列化。然而，有研究显示，预期与现实总有差距，而且从客观上讲，目标的制定总与实际实施有脱离的一面，片面强调预期的东西必然导致忽视实施过程中非预期的东西。^③

(5) 课程是社会改造

这是20世纪30年代美国一些激进的进步教育家所持的一种课程观。他们认为，课程

① Scotter, R. D. V. and Others, *Foundation of Education: Social Perspective*, P. 272, 1979. 转引自郝德永. 关于课程本质内涵的探讨 [J]. 课程·教材·教法. 1997, (8): 5.

② 黄克孝. 职业和技术教育课程概论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 4.

③ 叶澜, 郑金洲, 卜玉华. 教育理论与学校实践 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2000: 251-252.

编订的目的和方法应当放在解决重要的社会问题上，如民族问题、吸毒问题、战争问题、经济危机问题等。课程不是要学生掌握文化遗产或学会顺从社会，而是应教导学生如何改造社会。学校设置课程要为改造社会服务，这是以社会为本的课程观。^①

在20世纪70年代末期，美国学者古德莱德（Goodlad）对已有课程定义进行了梳理，按照课程存在的状态或课程发生的先后顺序，把课程分为5类，很有概括性和启发意义。

由上而下依层级将课程分为不同层级的课程观^②：理想的课程——研究者所研究的课程；正式的课程——政府所颁布的课程；领悟的课程——教师所准备的课程；实行的课程——教师在课堂上所传授的课程；经验的课程——学生学习后所获得的课程。

第一，理想的课程，即指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出应该开设的课程。例如，现在有人提议在中学开设性教育或健康教育的课程，并从理论和实践的角度论证其必要性，就属于理想的课程。这种课程的影响首先取决于是否被官方采纳。

第二，正式的课程，即指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，也就是列入学校课程表中的课程。许多人理解的就是这类课程。

第三，领悟的课程，即指任课教师所领会的课程。由于不同教师对正式课程会有各种理解和解释方式，因此教师对课程实际上是什么或应该是什么的领会，与正式的课程之间会有一定的差距，从而减弱正式课程的某些预期的影响。

第四，实行的课程，即指在课堂上实际实施的课程。它与正式的课程之间会有一定的差距，因为教师要根据学生的反应随时进行调整。

第五，经验的课程，即指学生实际体验到的东西。因为每个学生对事物都有自己特定的理解，两个学生听同一门课，会有不同的体验或学习经验。

由此可见，课程从规划、设计到实施，从课程决策者、编制者到教师和学生，经历了好几种转换。我们在探讨课程时就注意到，既然课程存在不同的层次，若我们只注意某一层级而完全忽略其他，则不但见不到课程的全貌，更有扭曲课程的危险。^③

总之，课程理论研究作为一门相对比较年轻的学科，在课程含义的探讨方面仍存在不同角度、不同方面的概括和认识，体现了课程含义的复杂性、多重属性。也可以说，课程含义正在由单一的——教学科目的狭隘范围窠臼跳出，“开始将课程看作是以一定的教育目的为指导的涉及学生学习活动的整体框架的极为广泛的概念，即课程与学科和教学内容有密切联系，但又有区别。”^④ 课程不仅指学科，还包括学科教学进程；不仅指计划预期的教学结果，还含有学习经验；不仅指理想课程，还有现实课程；不仅强调它的继承性，还强调创新和改造特点；不仅指正式课程，还有教育环境对学生的影响，等等。因此，对于这样一个复杂的课程问题，我们可以从广义和狭义两个方面定义。

2. 课程概念

广义的课程是指学校用以影响学生的各门学科及活动、学校环境及氛围，及其发展进程、影响结果的总和。首先强调的是，课程是学校所提供的、学生在教师指导下的学习内

① 叶澜，郑金洲，卜玉华. 教育理论与学校实践 [M]. 北京：高等教育出版社，2000：252.

② J. I. Goodlad. Curriculum Inquiry: the study of curriculum practice. New York: McGraw-Hill., 1979: 60-64.

③ 叶澜，郑金洲，卜玉华. 教育理论与学校实践 [M]. 北京：高等教育出版社，2000：258-259.

④ 扈中平，李方，张洪俊. 现代教育学 [M]. 北京：高等教育出版社，2000：282.

容，是师生共同进行的一种双边教育活动的载体，它不是单纯的自学；关于各门学科、活动及环境、氛围影响，可以理解为为了实现各级各类学校培养目标而规定的教学科目、安排的各类活动及提供的各类教育环境，不限于课内活动，也包括课外活动，绝对不仅仅是45分钟的课堂学习；关于进程，则可以理解为各门学科及教育环境对学生产生作用及影响的整个过程，不仅仅体现课程的静态性，还包括课程的动态性；关于结果，是指学习者在学校环境中获取的全部经验——包括知识增进、技能的提高、身体素质的增强、品德的改善等。对课程的这种理解，在我国已被广泛接受，所以1992年原国家教委颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》打破了原《教学计划》所规定的学科教学活动的狭隘范围，而扩之为将各种教育和社会活动也作为活动课程与学科课程一并纳入课程体系中去，并开始重视正式课程（显性课程）与非正式课程（隐性课程、潜在课程）对学生的影响作用。狭义的课程，是指某一具体科目及活动，如语文、数学、物理、英语、写字等，其具体内容就是教材。

二、课程论

相对于“课程”的产生而言，“课程论”则出现得更晚。1918年，美国学者博比特（F. Bobbit）的《课程》一书出版，标志着课程作为一个独立的研究领域的诞生。课程理论研究由此迅速发展，到20世纪40年代，美国著名课程专家泰勒指出，课程编制应主要关注四个阶段：明确目标、选择内容、组织实施内容、评价效果，^①即为什么教、教什么、怎么教、教学效果如何四个阶段，这确立了此后的课程研究的基本框架——课程目标、课程内容、课程实施和课程评价。“由于这一模式十分重视目标制订、重视行为目标的确定，认为目标是可以预测的，课程发展是标准化、理性化的过程，因此这种理论被称为‘目标模式’的课程研究。这一模式对英美等很多国家的课程理论和实践活动一直起着指导的作用。”^②其后，课程模式研究逐渐深入，又出现了诸如英国教育家斯坦浩斯提出的“过程模式”、苏联的“普职结合模式”等。伴随着课程模式研究的发展，课程论研究逐渐丰富和壮大，类型多样，各种认识纷繁复杂，例如，产生了诸如人本主义课程论，泛智主义课程论，实用主义课程论，改造主义课程论等^③。但概括起来，无非是知识中心论、社会中心论和儿童中心论三大流派^④。各类课程论都与影响课程的三个主要因素——社会、人和知识有密切联系。而且，有什么样的课程理论，就会有什么样的课程目标、课程内容、课程实施及课程评价等。

我国课程研究起步较晚，尤其是新中国成立后的三十多年时间里，我们用教学论取代课程论，课程论问题未进入人们的研究视阈，近二十多年课程论才逐渐走向繁荣，许多学者发

① [美] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理 [M] (施良方译). 人民教育出版社, 1994. 2. 泰勒指出, 在编制任何课程与教学计划时必须回答4个基本问题: 学校应该达到哪些教育目标? 提供哪些教育经验才能实现这些目标? 怎样才能有效地组织这些教育经验? 我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?

② 吴也显. 教学论新编 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991: 270-271.

③ 陈侠. 再谈课程理论的流派 [J]. 课程·教材·教法, 1990 (5).

④ 施良方. 课程论 [N]. 中国教育报, 1993-7-8. 划分为三大流派是国内较流行的划分法。而国外有不同的划分归类法, 比如英国霍尔姆斯等人提出要素主义课程论、百科全书主义课程论、综合技术主义课程论和实用主义课程论的分类法 (见《四种主要课程理论及其世界影响》《外国教育资料》, 1995年第6期)。但比较起来, 国内的划分法更清晰、更合理, 所以仍沿用国内归类法。

表出版了大量著作，使课程论与教学论逐渐分离，成为教育学的一个重要分支学科。课程论产生后，许多学者冲破原有教学论的藩篱，加强了对课程问题的研究，对课程的各个环节有了更加深入和全面的认识，并产生了一种“大课程论”的认识。提出课程论应该包括教学论，教学是课程的一个组成部分，教学是课程的实施与设计。这种观点在北美比较流行。我国也有部分学者坚持此观点，例如，黄甫全教授坚持认为：“从大教学论开始，在经历了近四百年的发展和变化后，当代正在走向大课程论，课程包含教学、课程论包含教学论”^①。

下面，基于对有关传统课程论所进行的梳理和反思，提出“社会、人和知识”三因素融合的课程论的系统认识。

（一）对传统课程论的分析

如前所述，中外历史上出现过形形色色的课程论，但可以概括为知识中心论、社会中心论和儿童中心论三个流派。该三大流派在不同历史时期、不同区域，或交相辉映，或各执一端，占据课程论之主流，而极力排斥其他课程论流派。可以说，历史上的每一次重大课程变革，都与建立在不同历史时代背景基础上的课程论的出现密切相关。当然，这是实践与理论相互作用的体现。例如，美国杜威的实用主义课程论（儿童中心课程论），它之所以在21世纪初流行于美国，就是因为杜威是针对传统知识中心课程论的弊端而提出的。三大流派在发轫之初，就打上了时代烙印，是特定情境下的产物，有时代的合理性，是历史的、具体的。因而，当历史的车轮在碾过一个新时代时，他们的弊端才逐渐暴露出来，也就是说，随着社会的不断发展，他们各自赖以产生、存在及发展的基础已不复存在，需要重新审视。因此，必须有新的课程理论来及时引领新的课程实践，而新的课程实践也在热切呼唤新的课程理论。

进一步讲，三大流派的课程论分别围绕着“社会、人和知识”三个中心展开的，但它们都肢解了社会、人和知识作为一个整体的系统性。我们认为，社会、人和知识三要素必须作为一个整体，融入课程中。任何偏颇一方的课程论，都不能很好地处理三者之间的关系。社会、人和知识三者相互影响、相互联系、相互支撑。社会的存在和发展，是建立在人的存在和发展的基础之上的，而人要想有质量的、持续的发展，就离不开知识和经验，这无论从生物意义上来说，还是从心理发展需要来说，人如果不接受教育，掌握知识，那么，人与动物的差异性就非常小，微乎其微，而人与人的差异也会因为无“习”而不会“相远”。比如，众所周知的印度“狼孩”事例，“狼孩”远离人群，与狼相依为伴，从而远离了人类在历史长河中积淀的丰富的知识经验，尽管其有人的躯体，但缺少人的本性——社会性。该事例说明，人只有生活在群体中、社会中，才能有很好的生存和发展的基础和条件。反之，正如恩格斯所说的，社会发展的历史是每个人的历史合力，也就是说，社会的发展也是以个人的发展为前提的。可见，社会发展和人的发展是互为条件和基础的，只有二者协调统一，才能相互促进发展，否则，不是社会制度阻碍、抑制人的发展，就是人逆历史之潮流，二者出现不协调的格局。而不管人阻碍或推动社会历史发展，都与人所掌握和运用的知识有关。知识是社会发展中沉淀的人类智慧的结晶，是人自身发展所必需的，也是人类历史不断发展、演绎的结果。但我们必须认识到，知识具有方向性，它表现在两个方面，一是知识本身体现了方向性，比如，符合社会发展潮流的思想，

① 黄甫全. 现代课程与教学论学程 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006: 21-24.

能推动社会发展，而反动的思想和言论，有明显的负效应；二是由于掌握知识的人在运用知识时，赋予知识以方向性，比如，中国共产党早期历史上的一些“左倾”人物虽能对马克思主义的经典著作和理论思想谙熟于心，可他们在运用知识的过程中，产生了严重的偏差，陷入形而上学的泥潭。知识是静态的，只有与有生命自觉性、主体能动性、自我建构性的人结合才会发挥作用，才能成为一种生生不息的力量。知识又是人类创造和积累的，人类创造了知识的同时，知识也改造着人类自身。总之，社会、人和知识三者之间构成了一个相互作用的复杂的、交织的双向循环系统。它们三者作为一个整体，是不可分割的，是课程改革必须予以关注的。

社会、人和知识分别是三大课程论流派得以提出和确立的中心。也就是说，三大课程论流派把三位一体的大系统肢解开来，然后取其一为中心而展开，且该中心始终贯穿于课程目标、课程内容、课程实施及课程评价各个环节中。它们在排斥其他流派的同时，也都暴露了矫枉过正的弊端，没有采用辩证的观点，吸收和借鉴其他流派的优点，积极地扬弃，而是全盘否定。这也就决定了它们都只能是偏执一端，理性与非理性并存。比如杜威的实用主义课程论（儿童中心课程论），在课程内容环节上，强调遵循儿童中心的原则，完全按儿童的需要和兴趣来遴选内容及组织活动。考虑儿童的特点来组织课程内容和活动固然必要，但忽视甚至否认社会需要就是错误的。儿童的需要同社会需要往往不一致，有时甚至产生严重背离，如果一味取悦儿童需要，就会对社会发展产生不良影响；同时，在课程实施环节上，强调以活动为中心，遵循做中学原则，忽视了系统知识的传授和学习，具有极强的功利主义色彩；在课程评价上，重在实用、功利，局限于儿童、眼前，缺乏长远观和全局观。杜威的一个中心，一贯到底的课程论的弊端，也是其他流派的课程论的共有流弊，在此不一一赘述。

细细推究，三大课程论流派之所以始终在整个课程过程中遵循一个中心的原则，是因为它们都没有跳出“中心”的窠臼，都是从一个极端走向另一个极端，没有全面、辩证地看待问题，没有深刻地认识到课程所涉及的整个过程的不同环节与“社会、人及知识”三者的有机联系，自觉不自觉地只关注一个方面而忽视了其他方面。

（二）“社会、人和知识”三因素融合的课程论构建

传统的课程论由于自身的不足，已不能很好地适应当前时代的要求。如何把社会、人和知识三个中心课程论很好地整合起来，系统考虑，博采众长，构建基于“社会、人和知识”三因素融合的课程论，是我们着重考虑的。进一步讲，课程论无非研究三个问题：教什么、为什么教和如何教的问题^①，进一步具体描述则可以涉及课程目标、课程内容、课程实施以及对此三者进行导引和反思的课程评价四个基本环节^②。

因此，如何把纵横两个方面，即“课程目标、课程内容、课程实施和课程评价”与“社会、人和知识”两个方面有机联系起来，是构建课程论所必须予以考虑的。总体上，知识、人和社会三者是相辅相成、互相确证的。任何课程论，如果只关注一个方面，则不能算全面和合理。课程就是要与社会、人和知识建立起有机联系，以最有价值的知识促进人的全面发展、推进社会的可持续发展，这是课程各个环节都必须关注的，是课程论研究

① 陈侠. 课程论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.

② [美] 拉尔夫·泰勒著, 施良方译. 课程与教学的基本原理 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.

的前提和基础。具体而言，我们认为，至少应做到以下四点。

1. 课程目标与社会、人和知识的关系

课程目标是课程的出发点和归宿，它要回答课程的预期结果是什么，或者说是“为什么”的问题。在课程目标上，即为什么教的问题，核心是培养什么人的问题。所以，人的发展是课程目标的首要问题。进一步分析，课程目标就是把现代化的知识传授给学生，培养学生的生存、发展能力，在发挥学生潜能的基础上，促进学生社会化，最终促进社会进步。这其中，促进学生社会化是课程的直接和首要目标，这是课程必须首先予以关注的；而通过促进人的发展才能促进社会发展，所以，促进社会发展是课程的间接目标；而实现课程目标则要通过现代化的知识传承和创新来实现。也可以说，人既是课程的创造者，又是课程的“产物”，人与课程有天然联系，课程必然要予以关注，这首先就体现在课程目标的拟定方面。当然，一切知识和人共同构成了丰富多彩的社会，而这种构成不是自然而然的事情，必须要遵循一定的规范和准则，必须在一定关系之中，这种社会的共同规范和准则及关系也就成了课程目标所必然要涉及的问题。因此，课程目标在对待“社会、人和知识”的问题上，必须有所侧重，但又必须兼顾其他，即课程目标必须以学生的发展为中心，并兼顾社会发展和知识的传承。

2. 课程内容与社会、人和知识的关系

在课程内容上，即教什么的问题方面，应以现代化的知识为中心，也就是教学内容现代化。英国学者穆尔认为，不是被视为知识的一切全然纳入教育的课程是适当的，也不是将一切相信的内容纳入课程是适当的。教学时间有限，我们只能从纷繁复杂、丰富庞大的知识库中，加以精选。再者，教育的规范意义上所要求的教授内容必须有学习的价值，必须有助于学习者^①。这也就关系到哪些知识最有价值的问题，而知识的价值标准的确定就要从社会、人以及知识本身三方面来考察。现代化的知识就是指现代社会所必需的、符合学生年龄特征的知识。因此，学校所传授的现代化知识应该是最有价值的知识，课程对知识的遴选和传承有不可推卸的责任，同样知识的创新和生产也是课程（教育）的应有之义。需要指出的是，美国著名教育学者布鲁纳关于课程结构的认识，对此也很有启发，即必须注意现代化知识的基本概念、原理、公式、方法教给学生。进一步分析具体任何一个教育阶段，课程内容则必须遵循“教育必须见人”的思想，课程内容必须与学生身心发展的要求吻合，即不同阶段、不同年级课程内容的知识逻辑必须与学生身心发展的阶段相适应。同时，课程内容不仅要考虑作为教育对象的学生的特征，还要兼顾社会发展的客观要求，把学生需要同社会需要有机结合起来，促进学生发展和社会发展。同时既要考虑现实，又要考虑未来，切忌急功近利，要用长远、发展的眼光看待知识，处理好为现实与未来服务的关系，以便促进人与社会的协调一致和可持续发展。从上可见，社会、知识和人与课程内容的关系也非常密切。

3. 课程实施与社会、人和知识的关系

在课程组织实施上，即如何教的问题上，从对学生的科学认识基础出发，灵活有效地传授知识于学生，培养学生的各种素质，也就是以学生年龄特征为中心，把设计好的课程有效地实施。课程组织实施就是如何把外化的知识传授给学生，学生把知识内化为自身的

① [英] 穆尔. 知识与课程 [J]. 外国教育资料, 1995 (6).

品质结构。在实践中，我们常遇到这样的问题：在教科书相同的情况下，为什么状况类似的班级的学习效果却大相径庭？这其中的根本原因就在于，教师是否以学生的年龄特征为中心，采用有效的方法，结合学生的兴趣、发展程度等特点实施启发式教学。教师能否发挥在教学过程中的主导作用，也在于教师能否把教学内容与学生年龄特征很好地结合起来，即最大可能求得科学逻辑和学生心理逻辑的一致性，把这种科学与心理的两个逻辑一致性要求落地。1992年，美国的辛德尔等人归纳出的课程创生取向理论认为，课程实施就是师生利用课程资源在具体教育情境中共同解释和自主建构从而创生新的教育经验的过程。可见，课程实施必须建立在科学学生观基础上，以学生为中心，吸引学生积极参与，充分考虑和发挥学生的潜能。但同时，课程实施不可能仅仅关注人和知识两个方面，它也必然会与社会有着千丝万缕的联系，必须兼顾社会对课程事实的要求。

4. 课程评价与社会、人和知识的关系

课程评价是关于课程效果的问题，就是对课程结果的测量及作出的价值判断。在课程评价上，应从三方面入手，即从“社会、人和知识”三者出发。因为我们所倡导的课程目标、课程内容、课程实施等都既强调侧重某个中心因素，同时还要兼顾其他两个方面，三者缺一不可，所以，课程评价作为对上述课程的三个环节所包含的过程和产生的结果进行评判的环节，也离不开这三方面，需要评价课程从目标到内容再到实施的过程，是否体现了既定的设计思路、达到了设计效果，是否与“社会、人和知识”三个因素有机融合，等等。需要注意的是，由于教育具有缓效性和迟效性的特点，所以从社会发展和人的发展角度评价课程有一定的难度，不是课程实施结束就能作出完全、准确的终结性评价。但这并不是说课程评价对课程目标、课程内容和课程实施无能为力，应该说，课程评价对三者还是有很强的导向性的。必须通过评价，使课程的整体过程和结果得到深刻的反思和总结。为了充分发挥课程评价的最大作用，还必须注意多采用形成性评价，强调过程指导。

总之，课程几个基本环节是一个有机整体，不应机械的、片面的理解它们各自的作用和影响因素。课程目标规定着课程内容等其他三个环节，课程目标体现在其他三个环节中，依赖于其他环节来实现目标。而且，课程的功能能否得到有效的发挥，关键在于社会、人和知识三者是否一体化地体现在课程各个环节中。课程内容是课程实施与课程评价的基础。课程实施的好坏，影响着课程目标的实现，影响课程内容的效果，即教材的效用是贯彻课程目标与设计根本途径，也是课程评价的前提。课程评价是前三个环节的结果的反映，它既是前一个课程的结束，又是后一个课程开始前调整、修订的依据。总之，课程目标、课程内容、课程实施三个方面各侧重一个“中心”，而又不忽略或否认其他因素的存在和作用，使它们在各个环节上和整个过程都融为一体、协同作用，有利于解决三者的矛盾。而课程评价兼顾“社会、人和知识”，以全面的视角，对课程的三个基本环节进行指引，更进一步发挥了“社会、人和知识”以及课程各个环节的整体作用，使它们不至于彼此孤立，而是纵横灵活结合，形成有机的整体。

三、课程观

通过上述关于课程定义的介绍，我们会发现人们对课程的认识可谓见仁见智，实际上也反映出人们都试图从不同角度诠释课程的本质。纷繁复杂的课程定义使人们更清晰地认

识到课程现象的复杂特征、多重属性。有鉴于此，在本部分，我们围绕课程需要解决和考虑的一些主要矛盾，对课程的基本认识阐述如下。

1. 工具性和本体性

课程不仅仅是使受教育者获得知识、提高能力的工具，也是促进人发展的手段，具有本体性特点。课程必须关注人的全面发展，仅仅强调使受教育者增长知识、提高技能、发展能力的课程已经背离社会的现实需要。

长期以来，“实质教育”和“形式教育”争论的焦点是：学习知识的目的是为了单纯发展智力，还是为了现实生活的实际需要。这种争论，也给课程建设以启示：课程不仅仅是为了发展学生的智力，还应该关注学生的品德、创新素质及实践能力的发展，要培养全面发展的人。

因此，课程不应单纯强调学生知识及能力的发展，还应满足社会和人的现实需要，关注人的全面发展。

2. 学科本位与能力本位、人格本位

课程不仅仅是学科本位的编制方式，还应体现能力本位、人格本位的编制方式。

学科本位的课程，一味追求学科体系的完整和系统，完全以学科发展的需要为出发点，而很少考虑学生的需求和感受，容易走向学生的对立面，容易使学科知识成为一堆死知识，成为束缚学生思维的羁绊，这是教育效益低下的一个主要原因。

能力本位的课程观是在职业教育模式 CBE (Competency Based Education, 译为“能力本位教育”)基础上发展起来的。能力本位教育有狭义和广义之分，我们一般指它的广义，即以能力为出发点和归宿的教育。能力本位的课程就是要克服传统学科本位课程缺点，以培养能力为突破口。但是，这种能力本位的课程观也有它的局限性：往往单纯强调能力甚至技能的培养，而忽视了对学生全面素质的培养。

因此，旨在培养人的全面素质，强调把人格作为人的本质规定性的人格本位的课程观开始走进人们的视野。人格本位课程观对于克服上述两类课程观的缺点有一定作用。它融知识、技能、技术、能力与素质于一体，注重对人全面素质的培养。但社会发展的现实往往不能完全满足人格本位的要求。

可见，学科本位、能力本位、人格本位课程的编制方式，都各有利弊。因此，必须综合、灵活运用各类课程编制方式，充分发挥这三类课程的作用。

3. 静态与动态

课程不仅仅是静态知识、技术的表达和载体，也应体现师生间动态交互作用。

如前所述，美国著名的课程专家古德莱德曾对课程作过分类，提出了精辟而独到的见解。他将课程分为两类，即理想课程（指理想的和正式的课程）和现实课程（指领悟的、动作的和经验的课程）。现实课程就是教师理解理想课程，并在此基础上，根据学生和教学的具体情况实施课程，以使学生体验并获得学习经验。这里强调课程的静态与动态分类问题。可以认为，课程作为学校教育对学生产生影响的主要载体，它既是静态的，又是动态的。课程的静止状态是指教材、音像资料等有形物品，以此为基本存在形式。但是，课程不只是特定知识体系的载体，而且是一个动态发展的过程。课程的动态性，即师生以静态课程为中介所形成的无形的心理场、意识流及师生对静态课程的演绎、体验等，更能反映课程的复杂性。因此，静止状态的课程（教材、音像资料等），通过教师的加工、组

织、表述（教师关注学生的兴趣、需要、情感、知识水平等情境下的互动式教授），以及学生接受、理解、体验和探究，对学生发生作用的方式显然并非囿于静态的，而是动静结合，以动为主的。

4. 传承与创新

课程不仅仅是已形成定论的知识的载体，也是引导学生进行研究性学习的导航器。

建构主义和后现代主义在知识观上的根本转变，对于人们形成正确的课程观以深刻启示。知识观的转变表现在：知识是对开放的、复杂多变的现实的解释；知识是过程而非结果，是学习者在与环境相互作用的过程中发展而来的；知识是作为整体的对自然、人类、社会的综合的解释等。因此，作为知识的载体，课程不再是完全确定、一成不变的，而是不断地根据客观需要和新的知识、技术成果以及职业岗位要求予以调整修正。同样，课程也不是封闭和僵化的，而是具有使人存疑、引人遐想、启迪思维的功能。这就意味着，课程必须引进前沿科技知识，必须把有争论知识和无结论的探索述评给学生。“课程也是一种师生共同参与探求知识的过程，它的发展具有开放性和灵活性，它强调学生去发现和创造知识，注重学生个体的感知和体验在课程发展中的作用，鼓励学生的独立探索和创造，使学生能更好地适应社会需求的变化。”^①

因此，课程要考虑把已有定论的知识和尚无定论的知识及探索结果结合起来，大力培养学生的创新能力。

5. 间接经验与直接经验

课程不仅仅强调间接经验的描述和传递，也应重视直接经验的体验和获得。

学生获得知识有其特殊性，强调间接性、便捷性和引导性等，这是课程必须重视的问题，必须以合适的方式，有效地把人类的发现和发明教给学生。但是，对于建立在知识获得之上的，诸如技能、能力、素质等一些更具有根本意义的成分，单纯靠“纸上谈兵”去获得间接经验，是远远不够的，必须要有自我实践、亲身体会。

因此，课程要考虑使间接经验与直接经验相结合，给学生留出获得直接经验的时间和空间。

6. 基础与应用

课程不仅仅强调基础理论知识，也应突出应用性知识。

课程重视基础理论知识，“以理论知识为主导”，是由学生知识学习的特殊性——间接性和系统性等所决定，它有利于学生简捷而有效的学习。但是，基础理论必须与应用实践结合，做到活学活用、学以致用，这是理论学习的意义所在。

7. 分科与综合

课程不仅仅有单一的分科呈现方式，还应有综合呈现的必要。

随着现代科学技术的发展，人类的知识体系一方面趋于高度分化，日益变得专业化、精深化，分支学科不断涌现。这就要求课程设置考虑分科和系统性；另一方面，人类的知识体系又趋于高度综合，强调相互渗透，有机结合，且这种趋势越来越占主导地位，新兴学科、交叉学科、边缘学科不断涌现，并因此而使知识更新的周期缩短，需要纳入课程的内容越来越多，然而，由于学制、学时、传统的分科课程的限制，日益增多的知识量难以

^① 高恒山. 试论高职课程开发 [J]. 高中后教育与人力资源开发, 1999, (1).

在有限的课时内落实，而综合化的课程设置是解决这一矛盾的有效途径。同时，课程综合化也不仅仅是为了解决课时有限的问题，更重要的是培养学生形成对社会及自然、人类自身本质的整体认识和综合能力。

8. 统一与灵活

课程不仅仅有统一性，也应有灵活性、多元性、地方性等个性化的特点。

课程的统一性是保证教育质量的重要基础，但课程个性化是当前课程发展的趋势。因此，应在坚持课程统一的基本要求这个前提基础上，加强课程的个性化建设。每个教师的教授活动与每个学生所受的影响都是不同的，这是课程过程多变、效果多元的统一体，是课程动态性的体现。而这种动态的课程恰恰是课程个性化的体现，这也是知识观的转变（由固定不变到主体主动构建）在课程上的反映。如何加强课程个性化建设呢？我们认为，应建设民主、多元、灵活的课程。具体表现为：提供多种形式、多种层次的课程；提供灵活的地方性课程；扩大学校及学生的课程选择权，“使不同特色的学校甚至不同特点的学生能够根据自身情况，作出合理的选择”。^①尤其重要的是，要加大选修课的比率，赋予学生自由选课的权利。灵活、民主、多元等特征，正是实现个性化之所需。

9. 课内、课外

课程不仅仅只有课堂一种传播场所，也应有课堂外、现场学习等场所。

在传统教育中，课堂往往成为课程传播与创新的唯一场所。针对这种局限性，近一个世纪前，美国著名教育家杜威提出了“教育即生活”“学校即社会”的著名论断，提倡学生走出课堂，融入真实的生活情境。

时至今日，以课堂为中心的状况仍未有多大改观。我们认为，要改变这一观念，不再囿于课程单一的课堂传播场所，要创造条件，使学生的学习面向生活和面向社会，使课程生活化，使课程充满乐趣，实现课程的活动化，注重学生的学习活动过程。因此，要考虑把课堂教学和课外及现场学习结合起来，使课程内容更丰富、生动和有效。

10. 主导与主体

课程不仅仅由教师主导作用，更应强调学生主体地位。

教师唱“独角戏”，这是传统教育的特色。这虽然保证了课程教学工作顺利完成，但往往以牺牲学生的主动性和积极性为代价。基于此，人们不断地对教师和学生教育、教学过程地位及作用展开富有成效的探讨。我们认为，课程的教学是师生间的双边活动，没有学生的主动学习，就没有好的教育效益。因此，课程是师生相互作用的中介，是师生共同认识的对象，只强调教师对课程的作用，或只强调学生对课程的作用，都是有失偏颇的。

11. 专权与协作

课程决策分权化是当前课程编制的新趋势，也就是说，课程编制不是课程专家的专利，它更需要普通教师、学生和家长的参与。课程专家的参与，可以保证课程编制的科学性和规范性。教师的参与，更利于教师自觉地理解课程、实施课程和反思课程。家长参与课程建设，有利于学校教育与家长教育的沟通和配合，有利于从整体上发挥教育的系统作用。学生的参与更利于学生自觉学习和探索，发挥主体作用。尤其在校本课程方面，师生

^① 吕达. 新世纪中国基础教育课程教材改革 [J]. 人民教育, 2001, (6).