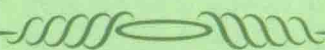


DANGDAI KECHENG YU JIAOXUELUN

教 學 論

当代课程与教学论



马志颖 编著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

非
外
借

当代课程与教学论

马志颖 编著



上海交通大学出版社

SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

内容提要

本书在对课程与教学论的基本问题、理论基础、历史演进研究的基础上,对课程目标与教学目标、课程设计与教学设计、课程资源与教学内容、课程实施与教学过程、课程评价与教学评价、课程管理与教学管理、信息时代课程与教学变革等方面做了系统性的研究。本书理论与实践相结合,具有实践指导性。

图书在版编目(CIP)数据

当代课程与教学论/马志颖编著.--上海:上海
交通大学出版社,2019
ISBN 978-7-313-22579-5

I. ①当… II. ①马… III. ①课程—教学研究 IV.
①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 273288 号

当代课程与教学论

编 著:马志颖

出版发行:上海交通大学出版社

邮政编码:200030

印 制:三河市铭浩彩色印装有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

字 数:207 千字

版 次:2020 年 3 月第 1 版

书 号:ISBN 978-7-313-22579-5

定 价:75.00 元

地 址:上海市番禺路 951 号

电 话:021-64071208

经 销:全国新华书店

印 张:16

印 次:2020 年 3 月第 1 次印刷

版权所有 翻印必究

告读者:如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系

联系电话:010-83361460

前 言

教育是培养人的活动,课程是实现教育目的的载体,教学是实施课程的基本途径。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。课程与教学二者相互依存、紧密联系,没有课程,教学成了无源之水;而没有教学,课程则无法发挥作用。要想提升教育质量,关键是做好课程与教学的变革与优化。所以,对课程与教学问题的研究一直是教育科学研究的核心理心。

本书共十章。第一章为课程与教学论的基本问题,包括课程与教学的概念与关系、课程与教学在教育中的地位和作用、课程与教学论的基本问题与基本任务。第二章为课程与教学论的理论基础,分析课程的原理、教学的原理、课程与教学论的学科基础三个方面。第三章为课程与教学论的历史演进,分别对西方和中国课程与教学论的历史演进进行研究。第四章为课程目标与教学目标,探讨课程目标与教学目标的内涵与功能、课程目标与教学目标的设计、课程目标与教学目标的表述等方面。第五章为课程设计与教学设计,研究课程设计与教学设计的内涵与特点、课程设计与教学设计的策略与过程、课程设计与教学设计的趋势和模式等方面。第六章为课程资源与教学内容,包括课程资源与教学内容的内涵与分类、课程资源与教学内容的开发与选择、课程资源与教学内容的组织与加工等方面。第七章为课程实施与教学过程,阐述课程实施与教学过程的内涵与要素、课程实施与教学过程的原则与规律、课程实施与教学过程的策略与方法等内容。第八章为课程评价与教学评价,研究课程评价与教学评价的内涵与功能、课程评价与教学评价的模式与类型、课程评价与教学评价的方法与步骤等方面。第九章为课程管理与教学管理,分

析课程管理与教学管理的内涵与意义、课程管理与教学管理的特征与内容、课程管理与教学管理的原则与策略等方面。第十章为信息时代课程与教学变革,探讨信息时代的教育变革、信息时代课程与教学的理念及目标变革、“互联网+”与课程教学等方面。

总体来说,本书的撰写突出了以下两个特点。

一是时代性。本书致力于反映当代课程与教学论学科发展的全貌,加强“课程与教学整合”和“学习为本取向”,进一步加强课程与教学的整合,更多地反映了当代课程与教学改革和研究的最新成果。

二是实用性。课程与教学论是一门理论性与实践性很强的学科。本书吸收了近年来国内外大量的研究成果,紧密结合课程与教学的实践来进行研究,内容翔实、方法具体,是教师进行教学实践的重要参考。

在本书撰写过程中,作者参阅和借鉴了大量的相关文献资料,在此对相关作者表示衷心的感谢。由于作者学识水平有限,加之时间仓促,书中疏漏与不足之处在所难免,恳请同行专家以及广大读者批评指正。

作者

2019年5月

目 录

第一章 课程与教学论的基本问题	1
第一节 课程与教学的概念与关系	1
第二节 课程与教学在教育中的地位和作用	11
第三节 课程与教学论的基本问题与基本任务	17
第二章 课程与教学论的理论基础	23
第一节 课程的原理	23
第二节 教学的原理	30
第三节 课程与教学论的学科基础	34
第三章 课程与教学论的历史演进	52
第一节 西方课程与教学论的历史演进	52
第二节 中国课程与教学论的历史演进	73
第四章 课程目标与教学目标	83
第一节 课程目标与教学目标的内涵与功能	83
第二节 课程目标与教学目标的设计	91
第三节 课程目标与教学目标的表述	99
第五章 课程设计与教学设计	103
第一节 课程设计与教学设计的内涵与特点	103
第二节 课程设计与教学设计的策略与过程	110
第三节 课程设计与教学设计的趋势和模式	118

第六章 课程资源与教学内容	124
第一节 课程资源与教学内容的内涵与分类	124
第二节 课程资源与教学内容的开发与选择	129
第三节 课程资源与教学内容的组织与加工	135
第七章 课程实施与教学过程	142
第一节 课程实施与教学过程的内涵与要素	142
第二节 课程实施与教学过程的原则与规律	146
第三节 课程实施与教学过程的策略与方法	155
第八章 课程评价与教学评价	166
第一节 课程评价与教学评价的内涵与功能	166
第二节 课程评价与教学评价的模式与类型	171
第三节 课程评价与教学评价的方法与步骤	181
第九章 课程管理与教学管理	190
第一节 课程管理与教学管理的内涵与意义	190
第二节 课程管理与教学管理的特征与内容	192
第三节 课程管理与教学管理的原则与策略	202
第十章 信息时代课程与教学变革	216
第一节 信息时代的教育变革	216
第二节 信息时代课程与教学的理念及目标变革	229
第三节 “互联网+”与课程教学	232
参考文献	241
关键词索引	245

第一章 课程与教学论的基本问题

课程与教学是各级各类学校教育的基本构成要素,课程与教学的改革是当代世界教育改革的核心课题,课程与教学的理论是整个教育科学体系中的重要分支。由此可见,研究课程与教学论对于我国教育的发展和改革具有重要意义。

第一节 课程与教学的概念与关系

一、课程含义与课程观

(一)课程的含义

当前关于课程的含义在理论界仍没有达成共识,这是一个十分复杂且歧义较多的概念。虽然理论界的许多学者对此进行了广泛探讨,但对于课程是什么仍然没有形成统一的界定。

早在唐代,我国就已经出现了“课程”一词。孔颖达在注疏《诗经·小雅》时说:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”这里的“课程”主要指礼仪活动程式。另外,宋代的朱熹在《朱子全书·论学》中也多次使用“课程”一词,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大做功夫”等。“课程”一词在这里含有学习的范围和进度的意思。在西方,英国著名哲学家、教育家斯宾塞在1859年发表的一篇著名文章《什么知识最有价值》中最早提出“curriculum(课程)”一词,意指“教学内容的系统组织”。

教育随着时代的发展而不断发展,教育的相关概念也不断得到丰富和更新,课程也是如此。当前有很多关于课程的定义,我们可以将这些定义大致上归纳为三类。

1. 课程经验说

课程经验说是将课程作为学生的经验或体验,也就是指学生在教师指导下或自发学习获得的经验或体验。例如,美国著名课程论专家卡斯威尔和坎贝尔认为“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”。这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置,从而消除了“见物不见人”的倾向,消除了内容与过程、目标与手段的二元对立,但这种课程定义忽略了系统知识在儿童发展中的意义和倾向。

2. 课程目标说

课程目标说是将课程作为教学目标或预先计划。例如,课程论专家塔巴认为课程是“学习的计划”;奥利沃认为课程是“一组行为目标”;约翰逊认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”等。这种课程定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,把课程目标、计划与课程过程、手段割裂开来,并片面强调前者,忽略了学生的现实经验。

3. 课程学科说

课程学科说是将课程作为一门学科,这是当前最普遍、最常识化的课程定义。例如,《中国大百科全书·教育》中是这样定义的: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。

这种课程定义具有片面性,强行将课程内容和课程过程割裂开,一味地强调内容,而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学

科知识,其最大的缺陷是把课程视为外在于学生的静态的东西,对学生的经验重视不够。

在一定的社会背景下会产生某种相应的定义,每种定义都有一定的认识论和方法论作为其依据。认真辨析每种定义便会发现它们都有一定的合理性,但也几乎无一例外地存在着局限性。例如,把课程视为学科,却割裂了课程的内容与过程,忽视了学生的经验和体验,而这些经验和体验对学生的态度、动机、价值观的形成和发展有着十分重要的作用;但若把课程作为经验,又会忽视系统知识在学生发展中的意义。

通过以上分析可以看出,课程的定义十分复杂,在明确课程内涵时必须注意以下几点:一是课程不仅包括正规的课堂教学内容,还应包括课外学习的内容;二是课程不仅要着眼于书本知识,还应包括学生的各种活动;三是课程编排既要服从知识本身的逻辑体系,还要服从学生认识发展的逻辑体系;四是课程不仅要有利于知识的传递、经验的积累,还要有利于学生创新;五是课程应有一个明确的目标体系。

总结归纳后可以分别从狭义和广义两个层面明确课程的定义。狭义的课程是指各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和,主要体现在课程计划(教学计划)、学科课程标准(教学大纲)和教科书中。广义的课程指学生在学校获得的全部经验,是教师、学生、教材、环境四个因素间持续交互作用的动态情境,是一种动态的、生长的生态系统和完整文化。

(二)课程观

随着课程实践的变化发展以及课程研究领域的不断深入,人们对课程的认识以及课程观念也在发生着变化,正经历着由传统到现代的转变,在课程本质观、课程构成观、课程过程观以及课程价值观等方面都发生了巨大的变化。

1. 课程本质观

传统课程观中关于课程本质的看法过于片面和单一。因此,在新课程改革的背景下,人们正建立起较为全面的课程本质观,认为课程不仅是一种“教学计划”,还是一种“预期结果”,也是“学生获得的教育经验”。从人的本性的角度来看,课程的本质还是一种社会性的活动,是人的学习生活及其活动。因此,课程的研究和改革不仅是教育领域内部的行为,还需要全社会参与,是一种社会性的教育行为。

2. 课程构成观

研究课程的构成可以从两个层面着手。一方面,从课程物化构成的角度看,课程应该包括课程原理、课程计划、课程标准、课本、教学指南、教师指导、补充材料、课程包等;另一方面,从课程的层次构成上进行探索,课程由学者的理想课程、政府的官方课程、学校的校方课程、教师教的课程以及学生得到的课程组成。因此,对于新课程改革而言,应该注重从课程物化构成和层次构成的角度进行改革。第一,在进行课程改革时,不仅需要重视课程计划、课程标准和教材,还需要重视课程物化构成的因素,即重视对课程原理、教学指南、教师指导以及网络课程和多媒体课程的建设。第二,课程改革不仅要着力于官方课程,还需要赋予学校、教师以及学生改革的权利,需要对校方课程、教师教的课程以及学生得到的课程进行系统化的规划、实施和评价。

3. 课程过程观

传统课程观中关于课程过程的想法过于简单,仅将其作为课程设计和规划的过程,然而这只是课程过程的一个微观方面。现代课程观认为,课程过程应从宏观和微观两个层次进行研究。课程宏观过程包括课程规划、课程实施以及课程评价三个环节。

课程微观过程指的是课程的规划过程。对于课程研究和改革而言,课程过程是一种创新的过程,是一种持续不断的动态发展的过程。

4. 课程价值观

传统课程观关于课程价值的理解也比较片面,不够深刻和全面。因为课程研制者为成人,所以过于强调课程的教育性、社会性、工具性价值,忽视课程的个体价值。新课程观认为,应树立辩证整合的课程价值观,即强调课程的社会价值和个体价值、教育的社会价值和个体价值之间的整合。

二、教学含义与教学观

(一) 教学的含义

我国自古重视教育,教学的内涵随着时代发展不断丰富和更新。在中国古代,“教”有“教授、教诲、教化、教训、告诫、令使”等含义。许慎在《说文解字》中写道:“教,上所施,下所效也。”深入分析,“其‘施’,就是操作、演示,即传授著占和龟卜;其‘效’,就是模仿、仿效,即学习著占和龟卜”^①。后来,人们过于强调“施”,以“施”支配“效”,突出了“教”的“传授”的含义。在欧美,“教”在英语中为“teaching”,它的含义是“讲授”和“教导”。所以在中国及欧美国家,“教”的基本含义是一致的,即“传授”“教导”“教授”。而“学”字,无论在中文还是在英文中,基本含义均为“学习”(英文中“学”是“learning”)。

西方关于教学的概念和理念随着时代的发展发生了显著变化。最初,西方国家格外强调“教授”,后来又格外强调“学习”,继而两方面都强调,于是提出“教与学”(teaching and learning);

^① 何启贤. 也说“教”“育”二字[J]. 教育研究,1995(12):67.

20世纪,人们格外重视教学过程中教师的引导作用,强调教与学的有机统一,更多地用“instruct”来指称“教学活动”。我国古代长期过分强调“教”的传授作用,只提“教授”,不提“学习”。20世纪初,陶行知先生留美回国后大力提倡改“教授”的提法为“教学”的提法。

由以上论述可以看出,古今中外关于教学的定义基本上都是将其划分为“教”和“学”两个部分。“教”是传授,“学”是仿效,二者合起来才是教学,也就是传授和学习。与“课程”相比,人们对“教学”这一概念的理解还是比较一致的:教学是教师的教和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,并且形成一定的思想品德。即强调教学是教师的教与学生的学共同活动的统一过程,是促使学生身心发展的一种特定的实践活动。

1. 教学是教师和学生共同参与的双边活动

“教”与“学”是一个统一过程的两个方面,彼此既不可分,也不可替代,教学不是教和学的简单相加。在教学中,没有无学之教,也没有无教之学。无学就无教,无教也就无学,如果说有“学”,那么就不是教学中的“学”了。诚然,在这个过程中,教师肩负“传道、授业、解惑”的重任,发挥着主导作用;学生既是教师“教”的对象,又是学生“学”的主体。这里的“学”指的是学生主体独立的能动的活动,它是任何教师的“教”无法替代的。其实,“教”是为了“学”,“学”是“教”的归宿和体现。因此,教学过程只有充分发挥教师的主导作用与学生的主体作用,才能保证教学活动的成功。

2. 教学的实质是促使学生身心发展

在教学实践活动过程中,教师向学生传授系统的科学文化基础知识和基本技能,发展学生的智力和体力,奠定学生科学的世

界观的基础,帮助其形成良好的思想道德品质。各项基本任务互相关联,又各有其独特的内涵,既不可分割,又不可混同,它们统一在一个教学活动过程之中。而要完成这些任务,教师就要注意处理好传授系统的科学文化知识与丰富学生感性知识的关系,传授知识与发展智力的关系,传授知识与思想品德教育的关系,传授知识、发展智力与发展非智力因素的关系,班级授课与个别施教的关系,教学内容与年龄特征的关系等。

3. 教学是促进教师与学生积极互动、共同发展的过程

在教学过程中,教师和学生双方相互交流、相互沟通、相互启发、相互补充。在这个过程中,教师和学生分享经验和知识,交流情感、体验与观念,丰富教学内容,求得新的发现,从而达成共识、共享、共进,实现教学相长和共同发展。

(二) 教学观

1. 教学中的学生观

在传统教学模式下,教师通常在教学中占据主体地位,教学活动是围绕教师展开的,造成了学生要围绕着教师转的现象。长此以往,学生会陷于被动的学习状态,学习主动性渐渐消失。显然,传统的教学过程不利于学生的发展。新课改提倡在教学过程中要体现学生的主体地位,教师的“教”是为了让学生更好地“学”,要从学生的需求出发,在教学中体现学生的主体地位,更应该关注学生的学习状况。

2. 教学中的师生观

传统教学十分强调知识传授,却在很大程度上忽视了教学对促进人的发展的作用。新的教学观强调在教学中要体现以人为本的精神,呼唤人的主体精神。因此,教学的重点在于强调人的发展。教学的任务不仅仅要注重知识的传授,更要培养学生良好

的品德,教学过程应该促进学生的全面和谐发展。因此,对于学生而言,教学过程是他们掌握知识、身心发展以及潜能开发的过程。对于教师而言,教学是其专业化发展的过程。总而言之,新的教学观将兼顾学生和教师的发展。

3. 教学中的学习观

传统的学习方式过于强调接受学习、死记硬背、机械训练。新课改强调转变学生的学习方式,倡导自主、合作与探究的学习方式,使学生在教师指导下主动、富有个性地学习,以更好地培养学生的创新精神和实践能力,从而促进学生全面和谐发展。

4. 教学中的方法观

传统教学通常会用统一标准培养学生,也就是基本上不考虑学生的个体差异开展整体教学,这就导致每个学生的每个方面都按统一规格平均发展。新课改认为这种“一刀切”的行为既不符合学生的实际,又不利于人的培养。因此,我们强调在教学过程中要研究学生的差异,寻找因材施教的科学依据,实施差异性教育,发展学生的个性,从而促进其全面发展。

5. 教学中的过程观

现代教学理念已经发生改变,更加重视学生主体性,提倡引导学生自己去探索,而不是一味地进行单向知识灌输。在教学过程中,教师要提出探索目标,激发学生的学习动机,师生心理同步;教师要质疑设问,激励学生独立思考,使各类学生的思维都呈现积极状态;教师要精讲,鼓励学生动脑、动手、动口,使学生对知识自求得知。在教学过程中,教师要逐渐培养学生的自学能力,学生有了自学能力,就有了独辟蹊径的本领,那么在知识的海洋里,就能自如地徜徉。当然,强调探索过程,就意味着学生要面临问题、困惑、挫折和失败,这同时也意味着学生可能花了很多时间和精力,结果却一无所获,但是这是一个人学习、生存、

成长、发展、创造必须经历的过程,也是一个人的能力、智慧发展的内在要求。

三、课程与教学的关系

过去,大多数教学方面的研究都是关于构建和完善教学理论的,很少有针对课程与教学关系的研究。现在,随着课程理论和教学理论研究的深化,对课程与教学之间关系的研究已逐渐派生出不同的观点。

(一)分离说

分离说认为,课程与教学是彼此独立存在并发展的,二者互不依赖,相应的课程理论与教学理论也相互独立、毫无关系。课程规划者和编制者漠视教育者的存在,后者也忽视前者,编制好的课程与实际应用中的课程相脱节。课程与教学各自在彼此不产生重大影响的情况下发生着变化;课程是由教育行政部门或课程专家制定的,教学是教师和学生具体操作的;课程具有法规性和相对的稳定性,教学则是被动执行课程内容的过程。因此,这种观点认为:课程是内容,是由一些组成各种教学类型的适当内容所组成;教学是过程,教学方式和方法等不是课程的组成成分。

(二)关联说

关联说认为,课程与教学之间存在既互相独立又彼此关联的关系,二者之间存在难以分割的联系。具体来说,这种关联体现在以下几个不同层次。

1. 手段说

手段说可以细分为两个观点。一种观点认为课程是目的,是

为有目的的学习而设计的内容,教学则是达到教育目的的手段。另一种观点认为课程与教学都是学校教育的手段,因为从学校教育目标的达成来看,必然涉及“教什么”和“如何教”的问题。其中,课程处于首要地位,不能将二者混同。

2. 过程交叉说

按照过程交叉说的观点,课程与教学之间存在系统密切的联系,在制定和实施的过程中,有交叉的成分,表现为教学是课程系统的实施过程、教学是课程的一种表现形式,即教学就是操作课程、教学设计是课程开发微观层次的活动等。

3. 连接说

按照连接说的观点,课程为意欲取得学习结果的结构系列,而教学是为取得学习结果而进行的事件。课程类似于建筑物的设计蓝图,教学是具体建筑物的施工过程。课程、目标、教学三者之间的关系为:课程指学习什么,目标说明为什么学习,教学则是说明如何学习。连接说进一步将教学系统分为教学计划、教学执行、教学评价三个组成部分。

4. 包容说

包容说可以划分为大课程论和大教学论。大课程论是指课程包含教学的理论,认为教学是课程的一部分,对教学的研究是课程理论的重要组成部分;大教学论是指教学包含课程的理论,主张把课程作为教学内容,课程理论是教学理论的一部分。也有人将包容说称为“同心圆说”,是两种同心圆的包容模式。在这种包容模式中,一系统处于下位,另一系统处于上位,二者是附属关系,不论谁处于上位或下位,课程与教学之间都存在明显的包容与被包容的阶层关系。