

教育部师范教育司组织专家审定  
高等院校小学教育专业教材

# 课程与教学论

主 编 王本陆  
副主编 褚远辉 苏春景  
编写者 王本陆 王永红  
苏春景 陈 杰  
褚远辉 刘恩允  
方成智 闫淳冰

高等教育出版社

## 内容提要

本书系教育部师范司组织专家审定的小学教育专业教材。全书共分十二章,具体涉及课程的基本理论、课程目标与课程内容、课程实施与课程评价、校本课程开发、教学的基本理论、教学目标与教学功能、教学模式、教学方法、教学手段、教学组织形式、教学管理与教学评价等内容;以课程论和教学论的基本概念、原理为主线,同时注意联系小学教育改革发展的新形势和新要求,具有较强的知识性、时代性和实用性;在内容上强调以学科基础知识为主,同时注意及时反映学术研究的新成果;在体例上有所创新,可读性较强,便于学生学习尤其是自学。本书可作小学教育专业本专科教材,也可作小学教师继续教育教材使用。此外,对课程与教学问题感兴趣的广大读者均可阅读。

## 图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论/王本陆主编. —北京:高等教育出版社, 2004. 4

ISBN 7-04-014341-0

I. 课... II. 王... III. 课程-教学研究-小学  
IV. G622.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第015499号

出版发行 高等教育出版社  
社 址 北京市西城区德外大街4号  
邮政编码 100011  
总 机 010-82028899

购书热线 010-64054588  
免费咨询 800-810-0598  
网 址 <http://www.hep.edu.cn>  
<http://www.hep.com.cn>

经 销 新华书店北京发行所  
印 刷

开 本 787×960 1/16  
印 张 21.50  
字 数 330 000

版 次 年 月第1版  
印 次 年 月第 次印刷  
定 价 22.60元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

# 等院校小学教育专业教材总序

我国已进入全面建设小康社会、加速推进现代化建设的新的历史阶段。在这样一个历史阶段，教育越来越成为促进社会全面发展、推动科技迅猛进步，进而不断增强综合国力的重要力量，成为我国从人口大国逐步走向人力资源强国的关键因素。我国的教师教育正面临着前所未有的机遇和挑战。教师教育的改革发展直接关系到千百万教师的成长，关系到素质教育的全面推进，关系到一代新人思想道德、创新精神和实践能力的培养和提高，最终关系到十六大提出的全面建设小康社会奋斗目标的实现。

培养具有较高学历的小学教师是全面建设小康社会和适应基础教育改革与发展的迫切需要，也是我国教师教育改革发展的必然趋势。为了适应基础教育改革与发展的需要，我国对培养较高学历小学教师工作进行了长时间的积极探索，取得了较大成绩，并积累了许多宝贵经验。《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出：“建设高质量的教师队伍是全面推进素质教育的基本保障。”教育部在《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中明确指出：“开创教师培养的新格局，提高新师资的学历层次。”教育部印发的《关于加强专科以上学历小学教师培养工作的几点意见》（以下简称《意见》）中指出：“教育部将组织制定专科学历小学教师的培养目标、规格，完善和改革课程体系和教学内容，制定《师范高等专科学校三年制小学教育专业教学方案（试行）》，组织编写小学教育专业教材，加强小学教育专业建设。”

开展小学教师培养工作，课程教材建设是关键。当务之急是组织教育科研机构、高等师范大学的专家学者和广大师专院校的教师联合编写出一套高水平、规范化的、专为培养较高学历小学教师使用的教材。

编写小学教育专业课程教材，应该遵循以下原则：

一、时代性与前瞻性。教材要面向现代化、面向世界、面向未来，反映当代社会经济、文化和科技发展的趋势，贴近国际教育改革和我国基础教育课程改革的前沿，体现新的教育理念。

二、基础性与专业性。教材要体现高等专科学校或本科教育的基础性，同时要紧密结合当今小学教育课程改革的趋势和实施素质教育的要求，针对

小学教育专业的特征和小学教师的职业特点，力求构建科学的教材体系，提高小学教师的专业化水平。

三、综合性与学有专长。教材要根据现代科技发展和基础教育课程改革综合化的趋势，强化综合素质教育，加强文理渗透，注重科学素养，体现人文精神，加强学科间的相互融合以及信息技术与各学科的整合；同时，根据小学教育的需要，综合性教育与单科性教育相结合，使学生文理兼通，学有专长，一专多能。

四、理论与实践相结合。教材要根据小学教师职前教育的要求，既要科学地安排文化知识课和教育理论课，又要加强实践环节，注重教育实践和科学实验，重视教师职业技能和职业能力的培养。

五、充分体现教材的权威性、专业性、通用性和创新性。以教育部制定的小学教育专业课程方案为编写依据，以本、专科通用为目的，培养、培训沟通，在教材体系框架、内容、呈现方式等方面开拓创新，加大改革力度，充分体现以学生为本的教育理念，使教材从能用、好用上升到教师、学生喜欢用。

高等教育出版社和华东师范大学出版社根据以上原则组织编写了这套教材，经过专家审定，我们向各地推荐这套教材，请有关学校和单位酌情选用。

教育部师范教育司

2004年2月

# 第一章 绪言

本章将帮助你：

- 了解课程与教学论的研究对象、任务和发展历程
- 明确学习课程与教学论的意义
- 反思和改进学习方法

## 问题情境：新学期的任务

张老师是新参加工作的老师，开学第一天，她参加了全校教师大会。在会上，李校长说：“教学是学校的中心工作，我校作为一所历史悠久的老学校，本学期需要继续加大教学改革的力度，进一步提高教学质量和效益。另外，从本学期开始，我校也要加快课程改革的步伐，计划开设一些校本课程，希望每位老师都积极参与。请各位教师近期尽快拿出自己的改革方案。”听了李校长的话，张老师既兴奋，又紧张。兴奋的是，刚走上工作岗位，就可以一展身手；紧张的是，读大学时没有好好学习课程与教学论，怎么开展教学改革，改革方案从何而来，怎样设计校本课程，一点头绪都没有。下班以后，张老师心急如焚地找出《课程与教学论》教材，赶紧学习起来，希望能从书中找到一些启发。

张老师的经历，具有某种普遍性。一般来说，我国本专科师范专业都开设有课程与教学论这门课（或类似的课程），至少在公共教育学中会有课程与教学这个板块，因此，每个师范生都有机会较系统地学习课程与教学的基本原理和方法；但是，在师范院校里，许多同学不重视教育学类课程（包括课程与教学论）的学习，而走上工作岗位后才发现，作为一个老师，不懂教育学是多么难受的事情。有机会时不想学，想学习时却没机会，这样的局面在教育界曾不断重复出现。张老师的尴尬处境，就是这样的例子。

从现在开始，你要学习一门新课——课程与教学论，你有充分的机会好好掌握其原理与方法。问题是，若干年后，张老师的故事会不会再次发生在你的身上呢？我们认为，不用若干年后再去找答案，今天的学习就能给出答案。我们相信，作为21世纪的大学生，作为21世纪的未来教师，你会走出一条全新的学习之路。

作为一个有十多年学校教育经历的大学生，你对课程与教学其实并不陌生。在学校里，我们学习过许多不同的科目，经历过不同老师的教学，回想往事，许多难忘的情景依然历历在目。用心反思过去的学习历程，你也许会产生许多疑问，为什么学校天天要上课？为什么要学语文、数学、外语等学科？为什么同一学科（如数学）每学年的内容都不一样？为什么老师经常安排大家读书、做练习？为什么每学期都考试？为什么有的科目学得轻松，有的学得费力？诸如此类的问题，相信你能列出一大串。这些问题，都是具体的课程与教学问题。下面，我们就带着这些疑问，一起来学习课程与教学论吧！

## 第一节 什么是课程与教学论

课程与教学论作为小学教育专业的一门专业基础课，是课程论与教学论的合称，是对课程论和教学论两个相对独立又内在关联的学科按照小学教育专业培养要求进行必要整合的产物。为了学好课程与教学论这一科目，有必要先了解一下课程论与教学论的基本情况。

### 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内在关联的学科，它们分别研究教育领域中基本的课程问题和教学问题。

#### （一）现象·问题·规律

关于课程论和教学论的研究对象问题，国内有三种常见观点：第一种看法是，课程论研究的是课程现象，教学论研究的是教学现象；第二种看法是，课程论研究的是课程问题，教学论研究的是教学问题；第三种看法是，课程论研究课程规律，教学论研究教学规律。简单说，可称为现象论、问题论和规律论。<sup>①</sup>关于教学论的研究对象，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，认为教学论的研究对象是教学的一般规律；西方学者多持要素论，认为教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。<sup>②</sup>这些归纳概括，提供了总体了解各种观点的线索。自然，任何概括都是相对而言的，为了具体了解各种观点，就需要查找原始文献，自己做一番分析。

关于课程论与教学论的研究对象的各种观点，有差异，也有共性。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。举例来说，一个班级40名学生，有的学生喜欢学语文，有的爱好数学，这是生活中真实存在的教学现象；在教学论中，可以把这类

① 黄甫全. 课程与教学论. 北京：高等教育出版社，2002. 10～13

② 田慧生，李如密. 教学论. 石家庄：河北教育出版社，1996. 18

现象归结为一个问题，即学生学习兴趣问题；研究这个问题，一方面是为了寻找学生学习兴趣产生和变化的规律性，如学生年龄、性别与学习兴趣之间的关系，学业成绩与学习兴趣之间的相互影响作用，等等，另一方面则是利用规律探寻有效提高学生学习兴趣的教学策略。可见，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。

概括起来，科学研究是发现和解决问题的过程。照此类推，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。这也是国内学术界近来比较流行的说法。

### （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”<sup>①</sup>。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。回想一下自己的学习经历，你一定会找出好些课程与教学问题来。比如，在小学，为什么语文、数学课比体育、艺术课课时多？为什么语文要求读书写字，而数学要求解题运算呢？这样的问题，如果要列举的话，一时还真说不完。

每个人在生活中都能找到一些课程与教学问题，它们都需要在课程论和教学论中进行研究吗？这就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疑难，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。科学问题从本质上说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

<sup>①</sup> 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 现代汉语词典（修订本）. 北京：商务印书馆，1996. 1322

规律，能推进社会进步；同时，科学问题具有较强的专业性，是经过了专业分析、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，只有经过对问题的专业提炼和概括，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。<sup>①</sup>

那么，在课程论和教学论中，究竟研究哪些问题呢？大体来说，主要有三大类型问题：是什么、为什么和怎么样。这三类问题，分别是事实问题、价值问题和技术（策略）问题。事实问题主要涉及课程与教学的性质、状态、关系等客观属性，例如，课程与教学的起源、课程与教学的历史演变、课程与教学的基本特征、课程与教学的构成要素，等等。价值问题主要涉及课程与教学的目的设定、意义判断和各种可行途径之间的意志抉择，例如，课程与教学是为全体儿童的发展服务还是为少数儿童的发展服务？什么知识最有价值？小学应该开设哪些课程？教学改革应效率优先还是公平优先？等等。技术（策略）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，一节课的教学过程怎么安排？小学教材怎样编排得生动活泼？怎样指导学生提高学习的效率？怎样针对不同学生特点进行个别辅导？等等。这三种类型的问题，在教学工作中都大量存在，共同构成了课程与教学论基本的问题领域。

### （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”<sup>②</sup>。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。任何事物的运动、变化和发展，都有其规律性，比如，一年四季的更迭，生物界的优胜劣汰，就是自然界的客观规律。教育科学研究表明，课程和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，儿童身心发展水平制约课程内容的选择和组织，教学效果受到师生积极性的影响，等等，都是被人类千百年来实践所证实了的课程与教学规律。应该

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

② 王策三. 教学论稿. 北京: 人民教育出版社, 1985. 54~55

说，自教育产生以来，人们一直没有中断过对课程与教学规律的探索，最初，主要是基于个人的经验感悟，到了现代社会，则主要借助于专门学科来探讨。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新的层次，即科学认识的层次。也就是说，课程与教学论体现了人类系统认识课程与教学规律的追求，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。

教育事业处处充满着价值纷争，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形式能力？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，需要运用科学研究所揭示的客观规律，同时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一个重要任务。具体说，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，英才教育强调高层次人才的培养，强调学术训练和严格选拔，平民教育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养的大方向。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，研究时代发展提出的新要求，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平台。

提高课程编制的水平，提高教学活动的质量，这是千百年来教育界不懈追求的目标和方向。要提高水平和质量，就需要探讨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很重要的研究任务。课程与教学论探讨课程与教学的规律，确立课程与教学的价值观，本身就为优化课程与教学实践提供了理论指导，除此之外，它还直接探讨着课程与教学实践的技术问题。尤其是二战以来，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样式，使得课程与教学的整体技术得到了有效丰富。当前，课程与教学论更是特别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越发突显出来。

## 二、课程与教学论的历史演进

通过上面对课程与教学论的研究对象及任务的讨论，你已经大体了解了什么是课程与教学论。下面，我们再从历史的角度，分析一下它们是怎样形成、发展起来的。了解学科发展的历程，你对学科的认识将会更加具体和有历史感。

### （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、预习孙摩、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，我国汉代至清末二千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的演进和流变，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。古希腊教育有雅典文雅教育和斯巴达军事教育两种类型，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：一是培养目标上强调理性，二是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。<sup>①</sup> 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。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。在14世纪到17世纪间，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。

概括地说，在古代，我国和西方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，大致是在17世纪到19世纪之间。学术界一般认为，捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius）1632年发表的《大教学论》，是教学论学科诞生的重要标志。

《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全部艺术；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。归纳起来说，《大教学论》提出和初步探讨了现代教学的一些基本问题和基本原理，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、教育家洛克（J. Locke）、卢梭（J. Rousseau）、裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi）、赫尔巴特

<sup>①</sup> 田本娜. 外国教学思想史. 北京：人民教育出版社，1994. 16～18

( J. F. Herbart )、福禄贝尔 ( F. Frobel )、第斯多惠 ( F. A. W. Diesterweg )、乌申斯基 ( К. Д. Ушинский )、斯宾塞 ( H. Spencer ) 等人, 都做出了卓越的贡献。洛克的白板说、卢梭的性善论, 有力地促进了学生观的改变; 裴斯泰洛齐和赫尔巴特倡导教育心理学化运动, 主张依据学生的心理规律系统设计教学内容、过程与方法; 第斯多惠系统地论述了教学的基本原则; 乌申斯基关注人的心理规律, 强调提高教学的科学性; 斯宾塞就什么知识最有价值问题进行了系统的理论分析, 创立了实科课程理论; 等等。其中, 德国教育家赫尔巴特的《普通教育学》( 1806 年 ) 一书, 是继《大教学论》之后教学论学科形成的另一个重要里程碑。该书系统地阐述了教育性教学原理, 认为教学是教育的基本手段; 依据观念心理学原理分析教学的机制, 认为教学是统觉的运动, 即新旧观念产生联系和统整的过程; 探讨了教学阶段理论, 依据多方面兴趣理论和学生的注意力状况, 把教学分为明了、联系、系统和方法四个主要阶段, 分析了不同阶段教学的类型和方法; 依据多方面兴趣理论, 设计了课程的类型和科目。赫尔巴特的教学理论, 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。最有代表性的人物是赫尔巴特和乌申斯基, 最具代表性的事例是教育心理学化运动。第二, 强调提高学科的独立性和科学性。夸美纽斯强调教学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理想。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, 注意理论和实践的互动, 出现了专门的教学实验。例如, 裴斯泰洛齐的教学理论和实践就是很好地融合在一起的。第六, 出现了一大批专门研究教学论的教育家, 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的一个独立学术领域。

### (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。下面试分述之:

#### 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之以往更为激烈。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<sup>①</sup>。“传统教学论”是指19世纪中期以来流行于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。具体说,他提出了“教育即生活,学校即社会,教育即经验的不断改造”三大教育哲学命题;主张以儿童的需要为基础设置课程,倡导活动课程;倡导“做中学”的教学方法,主张通过制作、社交、艺术、探究等动手操作活动来进行教学。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。<sup>②</sup>

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(И. А. Кайров)为首的苏联教学论界学者总结了苏联20世纪30、40年代教学改革的经

---

<sup>①</sup> 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,两者均是教学论发展的重要成果,各有其独特贡献和意义。——编者注

<sup>②</sup> 王策三. 教育论集. 北京:人民教育出版社,2002. 241~243

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。具体说，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。

20世纪50、60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，有代表性的教学论流派有：美国斯金纳（B. F. Skinner）的程序教学理论、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的建构主义教学理论；苏联赞科夫（Л. В. Эанков）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（Ш. А. Амонашвили）等人的合作教育学；德国瓦根舍因（M. Wagenschhein）的范例教学理论，等等。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。

对这些流派加以进一步归类，则可以大体划分出两大阵营，即“科学主义”教学论和“人本主义”教学论。<sup>①</sup>程序教学理论、结构主义教学理论、教学最优化理论等有较明显的“科学主义”教学论色彩，非指导性教学理论、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知、理性和逻辑的过程，注意探寻教学的普遍规律和通用模式，在教学目的上强调科学知识、技能和智慧的习得，在教学过程上强调教学的精确性、控制性、计划性，在课程内容上注意吸收科技发展的最新成果，在教学手段上重视新技术工具的使用。“人本主义”教学论刚好反过来，它把教学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，在课程上突出人

<sup>①</sup> 王策三：《教育论集》，北京：人民教育出版社，2002. 213 ~ 221

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<sup>①</sup>

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，课程成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《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”，有力地推进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《课程与教学的基本原理》，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”。该书在现代课程论学科发展上具有里程碑意义。

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论流派。其中，学科结构课程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和施瓦布（J. J. Schwab）。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。

### 3. 形成课程与教学论学科群<sup>②</sup>

20世纪50年代以来，科学发展出现了大分化和大综合的趋

---

① 施良方. 课程理论. 北京：教育科学出版社，1996. 10~18

② 王策三. 教育论集. 北京：人民教育出版社，2002. 192~202

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，则分别发展成了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、教学设计与教学技术、学科教学论，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学科发展的概貌。自然，概貌总是粗线条和不够具体精确的，因此，如果有可能的话，希望你能以概貌为线索，进一步去了解课程与教学论的各种流派、各种著作。这样，你将会有许多新的发现、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家，然后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。<sup>①</sup>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合理成分、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，是非得失尚待进一步总结。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

<sup>①</sup> 董远骞：《中国教学论史》，北京：人民教育出版社，1998，29