



河南省“十四五”普通高等教育规划教材
小学全科教师培养系列教材
总主编 陈冬花 李跃进 刘会强 李社亮

小学课程与教学论

主编 郭翠菊 肖国刚

小学课程与教学论

主编 郭翠菊 肖国刚

NJUP 南京大学出版社

NJUP 南京大学出版社



图书在版编目(CIP)数据

小学课程与教学论 / 郭翠菊, 肖国刚主编. -- 南京:
南京大学出版社, 2021. 1

ISBN 978 - 7 - 305 - 24182 - 6

I. ①小… II. ①郭… ②肖… III. ①小学—课程—
教学研究—高等学校—教材 IV. ①G622. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2021)第 022342 号

出版发行 南京大学出版社
社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093
出 版 人 金鑫荣
书 名 小学课程与教学论
主 编 郭翠菊 肖国刚
责任编辑 钱梦菊 编辑热线 025 - 83592146
照 排 南京南琳图文制作有限公司
印 刷 丹阳兴华印务有限公司
开 本 787×1092 1/16 印张 17.25 字数 400 千
版 次 2021 年 1 月第 1 版 2021 年 1 月第 1 次印刷
ISBN 978 - 7 - 305 - 24182 - 6
定 价 48.00 元

网址: <http://www.njupco.com>
官方微博: <http://weibo.com/njupco>
官方微信: njupress
销售咨询热线: (025) 83594756

* 版权所有, 侵权必究

* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购
图书销售部门联系调换

编 委 会

编委会主任 刘济良 (郑州师范学院)

总 主 编 陈冬花 (郑州师范学院) 李跃进 (郑州师范学院)

刘会强 (河南财政金融学院) 李社亮 (河南师范大学)

副总主编 段宝霞 (河南师范大学) 李文田 (信阳师范学院)

晋银峰 (洛阳师范学院) 郭翠菊 (安阳师范学院)

井祥贵 (商丘师范学院) 丁新胜 (南阳师范学院)

田学岭 (周口师范学院) 侯宏业 (郑州师范学院)

聂慧丽 (焦作师范高等专科学校)

编 委 (以姓氏笔画为序)

王 立 王 娜 王铭礼 王德才 冯建瑞

冯瑞娜 朱海林 苏 济 李醒东 肖国刚

吴 宏 宋光辉 张杨阳 张厚萍 张浩正

张海芹 张鸿军 张慧玉 陈军宏 房艳梅

孟宪乐 赵丹妮 赵国龙 赵虹元 荆怀福

茹国军 徐艳伟 郭 玲 黄宝权 黄思记

董建春

南京大学出版社



前 言

习近平总书记在十九大报告中指出：“建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程……要全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务。”在全国教育大会上，习近平总书记提出了“教育是国之大计、党之大计”的重要论断，强调了教育在现代化建设中的基础性、先导性、全局性地位和作用。教育作用的发挥离不开课程的设置与教学的实施，教材作为系统反映学科内容的教学用书，上要依政策，下要循课标。《小学课程与教学论》教材即如是。

《小学课程与教学论》是小学教育专业核心课程“小学课程与教学论”的专用教材，同时也可作为学生参加教师资格证考试、广大小学教师和教育工作者形成正确的课程观与教学观及提升教育教学能力的指导用书或参考读物。《小学课程与教学论》教材既是河南省小学全科教师培养系列教材之一，也是河南省“十四五”普通高等教育规划教材。

课程与教学是连接教育理论与教育实践的桥梁，是教育的重要内容和表现形式。课程与教学在师范类专业认证的八个一级指标中位居第三，是培养目标和毕业要求达成的最有力支撑。编写《小学课程与教学论》教材遵循“三个原则”和“三个注重”。“三个原则”，即科学性和思想性相结合的原则、教育理论与教育实践相结合的原则、基础知识与当代科学发展新成果相结合的原则。“三个注重”，即注重课程思政理念的引领以落实立德树人根本任务，注重讲深讲透课程与教学的基本理论以树立正确的课程观与教学观，注重密切联系小学教育教学实践以促进学生深入领会理论知识的价值和意义。

围绕课程与教学的基本问题，《小学课程与教学论》教材在内容上主要包括课程的一般理论、课程设置、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价和教学一般理论、教学目标、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学评价、教学实践等。本教材共设计为 10 章，由安阳师范学院郭翠菊、肖国刚设计提纲并统



稿,具体编写分工如下:第一章、第六章、第七章由郭翠菊(安阳师范学院)编写;第二章、第三章由吴艳玲(周口师范学院)编写;第四章、第五章、第九章由肖国刚(安阳师范学院)编写;第八章、第十章由王录梅(南阳理工学院)编写。与各章相关的教学课件和二维码拓展学习资源由各章负责撰写人员搜集整理提供。上述所有材料均由本教材主编郭翠菊和肖国刚通读、审核和校对。

在编写《小学课程与教学论》教材的过程中,参阅了大量的相关文献与著作,借鉴了线上线下多位专家、学者的研究成果,吸纳了许多小学教师不同学科的成功教学案例,在此一并致谢。尤其要感谢的是南京大学出版社的蔡文彬主任、曹森编辑等老师们,他们的热情耐心与细致周到的服务时时鞭策、提醒、激励和指导着我们努力前行。在此致以最诚挚的谢意!

由于水平和视野所限,编写中错误与问题难免,敬请各位专家、学者、同行和读到此书的朋友们多提宝贵意见和建议,以督促我们持续改进。对所有的批评和建议,我们皆致以衷心的感谢!

编者

2020年12月9日



目 录

第一章 绪 论	1
第一节 课程论的历史发展及课程的内涵演变.....	1
第二节 教学论的历史发展及教学的内涵演变	13
第三节 课程论与教学论的关系	22
第四节 小学课程与教学论的研究内容	24
第二章 课程论的一般理论	29
第一节 课程论的理论基础	29
第二节 课程开发的模式	44
第三节 我国当前课程体系的基本范畴	54
第三章 小学课程价值取向与课程目标	65
第一节 课程价值取向	65
第二节 小学课程目标	69
第四章 小学课程结构与内容	81
第一节 小学课程结构	81
第二节 小学课程内容	91
第五章 小学课程实施、评价与管理	101
第一节 小学课程实施.....	101
第二节 小学课程评价.....	110
第三节 小学课程管理.....	118



第六章 小学教学的一般理论	127
第一节 教学的概念与任务.....	127
第二节 教学过程.....	132
第七章 小学教学目标	150
第一节 小学教学目标概述.....	151
第二节 教学目标分类理论.....	158
第三节 小学教学目标的编写.....	166
第八章 小学教学原则与教学方法	174
第一节 小学教学原则.....	174
第二节 小学教学方法.....	188
第九章 小学教学组织形式与教学评价	199
第一节 教学组织形式.....	199
第二节 小学教学工作的基本环节.....	206
第三节 小学教学评价.....	212
第十章 小学教学实践	230
第一节 上课.....	230
第二节 说课.....	248
第三节 听课与评课.....	254
参考文献	267

第一章 绪 论



扫码获取
相关资源



内容提要

课程与教学是连接教育理论与实践的桥梁,是教育的内容与形式问题。本章的学习旨在通过对课程与教学历史发展脉络的介绍,引导学生掌握不同时期的课程与教学实践、课程与教学思想,进而把握课程与教学概念的历史演变。在把握课程、教学内涵的基础上,理解课程与教学之间的关系,为学习小学课程与教学论这门课程奠定理论框架。



学习目标

1. 了解课程论的历史发展,掌握课程论作为独立学科以后主要学者的观点。
2. 了解课程概念的历史演变,理解当前主流的课程观。
3. 了解教学论的历史发展,掌握教学论作为一门学科以后主要学者的观点。
4. 理解课程论与教学论之间的关系。

第一节 课程论的历史发展及课程的内涵演变

一、课程论的历史发展

课程理论的发展过程经历了萌芽阶段、系统课程理论形成阶段、独立阶段和理论深化阶段。

(一) 萌芽阶段

在课程理论的萌芽阶段,课程理论尚未形成,但存在不同的课程实践。该阶段对课程问题的认识散见于一些哲学、政治、伦理著作中。

1. 中国古代课程

在原始社会,教育与生产劳动原始地结合,课程主要表现为社会的生产、生活活动。夏朝开始产生了学校,受社会政治经济的影响,中国古代不同时期的课程表现出不同的形态。夏、商、周三代是中国奴隶制社会时期,课程内容表现出各时期的特点。文献记载,夏朝已经产生了庠、序、校等学校的萌芽形式,这个时期学校在教育目的上注重培养武士,在



课程内容上偏向军事教育、宗教教育、人伦道德教育等方面。商朝时期,不仅文献记载有学校,而且还有文物实证。这个时期,学校有大学、瞽宗、庠、序、学等形式,课程内容主要包括思想、政治、军事、礼乐以及书数等方面的教育。西周时期,贵族子弟的教育内容主要是“六艺”。六艺出自《周礼·保氏》:“养国子以道,乃教之六艺:一曰五礼,二曰六乐,三曰五射,四曰五御,五曰六书,六曰九数。”春秋时期文化下移,养士盛行,产生了以孔子为代表的私学创办者,孔子整理并传授给弟子六部先秦古籍(《诗经》《书经》《礼经》《易经》《乐经》《春秋》),后人称其为“六经”。

汉朝时期,在董仲舒“罢黜百家、独尊儒术”思想指导下,官学体系进一步发展,学校主要学习儒家经典。魏晋南北朝时期,学校课程内容多样,尤其值得指出的是,南朝刘宋创立儒学、玄学、史学、文学四馆进行分科教学,试图突破儒家课程内容。

隋唐时期,学校主要课程内容是儒学,也兼顾其他思想。宋代理学集大成者朱熹为《大学》《中庸》《论语》《孟子》四部作品做了注解,人称“四书”,“四书”“五经”成为元、明、清三代学校课程以及科举考试的唯一依据。此外朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及“课程”,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作工夫”等,这里的“课程”指学习内容及进程安排,这是“课程”一词首次用于教育领域。

从古代课程发展看,我国古代学校课程以儒学为主,重视文化教育,轻视自然科学教育;重视德育和智育,轻视美育和体育。

2. 西方古代学校课程

古希腊是西方较早的文明形态,在古希腊古风时代,产生了雅典和斯巴达两个著名的城邦,由于其地理位置和政治形态不同,学校的课程也不一样。斯巴达是一个奴隶制城邦,重视武士培养,教育内容主要是赛跑、跳跃、掷铁饼、投枪、角力,人称“五项竞技”。雅典是一个贸易城邦,雅典教育的目的是培养身心和谐发展的公民,课程比较全面。雅典的教育中,男孩七岁后进弦琴学校和文法学校学习音乐和基础文化,十二三岁开始进入体操学校学习“五项竞技”,18岁进入青年军事训练团接受军事教育,到20岁经过考核授予公民称号。在古希腊古典时期,开始出现了游走在希腊大地以收费授徒为业的教师,人称“智者”。智者学派重视雄辩才能的培养,主要传授文法、修辞、辩证法三方面的知识。此后,柏拉图将算术、几何、天文、音乐这四个科目纳入学校教育,形成了西方古代教育中的“七艺”,即文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐。“七艺”成为古希腊、古罗马以及中世纪时期重要的课程形态。文艺复兴时期,从“七艺”中分化出一系列的近代学科,“七艺”开始退出历史舞台。

中世纪时期,教会控制着学校教育。天主教学校以《圣经》的学习为主,古希腊时期的“七艺”被改造,为学习《圣经》服务。11世纪后,产生了世俗封建主的骑士教育,骑士教育旨在培养忠君爱国的武士,课程内容主要是骑马、弈棋、击剑、打猎、投枪、游泳、吟诗,简称“骑士七技”。

文艺复兴时期,人文主义教育的课程内容在反宗教教育方面特点鲜明。人文主义教育重视古典人文知识教育,拓展并分化了学校课程,如增加了体育和自然科学教育,文法分化为文法、文学、历史,几何分化为几何和地理学。



(二) 系统课程理论形成阶段

这一时期教育学已经成为一门独立的学科,不少教育学家在思考教育问题时,开始系统地思考学校课程问题。但课程研究还没有从教育学中独立出来,没有形成独立的研究领域。

1. 夸美纽斯的泛智主义课程理论

1632年,夸美纽斯出版了《大教学论》,标志着教育学开始成为一门独立的学科。在《大教学论》中,夸美纽斯基于培养有“德行”“智慧”和“虔信”的人,提出了其课程思想。夸美纽斯的课程思想主要体现在如下两个方面:

(1) 泛智论。夸美纽斯提出了“泛智论”,即“把一切事物教给一切人”。夸美纽斯主张“人人都应受教育”“人人必须学习一切”。他认为每个人都应该有接受教育的机会,都应该学习一切最重要的知识,所以主张所有儿童不分性别,不论富贵贫贱,都应进学校。

(2) 百科全书式课程。为了实现一切人和一切事物的教育,夸美纽斯建构了学校体系和百科全书式的知识体系。夸美纽斯根据学生的年龄特征把受教育的过程分为婴儿期、儿童期、少年期和青年期,建立统一的学校体系。^① 对0~6岁幼儿实施母育学校教育,每个家庭都是一所母育学校,重视身体和四肢的训练;对6~12岁儿童实施国语学校教育,每个村落建立一所国语学校,设置不同的课程来培养想象力和记忆力;对12~18岁少年实施拉丁语学校教育,每个城市设置一所拉丁语学校,设置文法、修辞、辩证法等多方面课程;对18~24岁青年实施大学教育,设置神学、医学、哲学、法学等多方面的课程。在教材编写方面,夸美纽斯充分地考虑了儿童的学习特点,1658年夸美纽斯出版了《世界图解》的教科书。《世界图解》一书采用插图和短文的方式编写,内容包括自然(宇宙、人体、植物、地理等)、人类活动(交通、农业、文化、手工业)、社会生活(法院、国家管理)以及语言文字等方面,教授儿童百科全书式的知识。这本教材在欧洲流行了二百多年,夸美纽斯被人们称为“儿童插图书的创始人”。

2. 卢梭自然主义课程理论

法国浪漫自然主义教育家卢梭的课程思想主要体现在其文学体著作《爱弥儿》中。卢梭认为,人性是善的,社会的文化和城市文明使人性扭曲。为了改变这种局面,卢梭认为“在社会秩序中把自然的感情保持在第一位”^②。卢梭的课程思想体现在如下两个方面:

(1) 教育回归自然。卢梭认为:“每个人都是由自然的教育、事物的教育和人为的教育三者培养出来的。”^③人的教育、物的教育要遵循自然的教育,也就是教育要遵循人的发展天性。同时,“教育要回归自然”,在远离城市的农村进行教育。

(2) 自然主义教育阶段与课程内容。为了实施自然主义教育,卢梭提出了不同阶段的教育和相应的课程形态。0~2岁的教育属于婴儿期的教育,教育的重点是体育,应关注养育和锻炼。2~12岁的教育属于儿童期的教育,教育内容应集中在感官能力的培养和身体的锻炼,同时在实践中进行道德教育。12~15岁的教育属于青年期的教育,12岁

^① 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社,1999,第212页。

^② (法)卢梭:《爱弥儿》,李平沤译,人民教育出版社,1985,第6页。

^③ 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社,1999,第266页。



之前重视身体锻炼的教育,增强孩子体质,为孩子智力发展做好准备,这个时期要加强知识学习和劳动教育。在知识学习方面,卢梭强调要重视自然科学,不能学习历史、哲学等社会学科,因为这些社会学科带有没落时代的烙印。无论知识学习还是劳动教育,都应该在实际活动中进行。15~20岁的教育属于青春期的教育,卢梭主张这个时期教育的场所应该从农村转向城市,在城市生活中接受道德教育与宗教教育。

3. 赫尔巴特的主知主义课程理论

1806年,赫尔巴特《普通教育学》的出版,标志着教育学成为一门独立的学科(规范的学科)。赫尔巴特提出了教育性教学原则,他认为道德教育是学校的教育目的,而道德教育要建立在学生多方面兴趣的基础上,由此学校课程的设置应与人的多方面兴趣相适应。赫尔巴特的课程重视多方面兴趣,而兴趣与知识经验紧密相连,最终赫尔巴特的课程理论体现为重视知识,人们把他的课程理论称为主知主义课程理论。赫尔巴特的课程思想体现如下:

(1) 多方面兴趣课程。兴趣是与人的经验有关,只有与儿童经验相联系的内容才能引起儿童的兴趣,而人的经验包括自然和社会经验,所以赫尔巴特所指的兴趣有两类,一类是自然知识相联系的兴趣,一类是与社会交际有关的兴趣。自然知识相联系的兴趣包括:① 经验的兴趣,相应有自然、地理、物理、化学等学科;② 思辨的兴趣,相应有语法、数学、逻辑等学科;③ 审美的兴趣,相应有文学、诗歌、音乐等学科。社会交际有关的兴趣包括:① 同情的兴趣,相应有古典外语和现代外语等学科;② 社会的兴趣,相应有政治、历史、法律等学科;③ 宗教的兴趣,相应有神学学科。①

(2) 统觉与课程组织。赫尔巴特的统觉理论认为:“当新的刺激发生作用时,表象就通过感官的大门进入意识当中,如果它具有足够的强度能唤起意识阈下已有的相似观念的活动,并与之联合,那么,由此获得的力量就将驱逐此前在意识阈中占据统治地位的观念,成为意识的中心,新的感觉表象与已有观念的结合,形成统觉团(即认识活动的结果)。如果与新的表象相似的观念已经在意识阈上,那么,二者的联合就进一步巩固了它的地位。”②根据统觉原理,赫尔巴特强调课程组织时要体现相关和集中原则。相关原则表现为学校不同课程的安排应当互相影响、相互联系;集中性原则表现为自然兴趣相关的课程应以数学为核心组织起来,社会兴趣相关的课程应以历史为核心组织起来。

(3) 儿童发展与课程进程的安排。受席勒等人的文化纪元理论影响,赫尔巴特认为儿童的个性和认识发展重复了种族发展的过程,儿童在一定发展阶段上最理想的学习内容是种族发展在相应阶段上取得的文化成果。婴儿期要加强身体养护,幼儿期要学习《荷马史诗》等以发展想象力,童年期和青年期要学习历史和数学以发展理性。

4. 斯宾塞的功利主义课程理论

斯宾塞从功利主义的角度提出了教育的目的是为“完满生活做准备”。为了回答学习什么知识才能为完满生活做准备,斯宾塞1859年发表了《论什么知识最有价值》一文,提出科学知识具有准备人类活动的最大价值,并从功利主义角度对完满生活与知识领域之

① 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社,1999,第324页。

② 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社,1999,第318页。



间的关系进行了分析。斯宾塞的课程思想主要体现在如下两个方面：

(1) 教育为完满生活做准备。斯宾塞把完满生活分为五种活动：①直接有助于自我保全的活动；②从获得生活必需品而间接有助于自我保全的活动；③目的在抚养和教育子女的活动；④与维持正常的社会和政治关系有关的活动；⑤在生活中的闲暇时间用于满足爱好和情感的各种活动。^①

(2) 科学内容为主的课程体系。为了为未来幸福生活做准备，学生必须在学校学习相应课程。为此，斯宾塞为学校设计了五种类型的课程：第一类是生理学、解剖学，它们是直接保全自我的知识，在教育中最重要；第二类知识是逻辑学、数学、力学、化学、天文学、地质学、生物学和社会学，它们是间接保全自己的知识，是使文明生活成为可能的一切过程能够正确进行的基础；第三类是生理学、心理学和教育学，它是履行父母责任必需的知识，人们养育了子女之后才可能有国家，家庭福利是社会福利的基础；第四类是历史，它实际上是一门描述的社会学，利于人们调节自己的行为，履行公民的责任；第五类是文学、艺术等，它们是满足人们闲暇时休息和娱乐的知识。^② 斯宾塞把这些学校教学科目的系统用“Curriculum”一词来表示，这是西方教育领域首次产生“课程”一词。同时，在这个体系中，重要的知识主要是科学知识，因此斯宾塞倡导以科学知识为主的课程体系。

5. 杜威的经验主义课程理论

杜威经验主义课程理论主要体现在其1916年出版的《民主主义与教育》一书中，杜威从实用主义经验论出发批判了传统的学校教育，他认为“如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话，那么它就必须经历一个相应的完全的变革”^③。在教育变革方面，杜威提出了“教育即生长”“教育即生活”“教育即经验的改组与改造”三个基本教育命题。

杜威的课程思想主要体现在如下两个方面：

(1) 做中学。杜威反对传统教育以教材为中心，忽略了学生的直接经验，提出“从做中学”的课程思想。杜威认为只有以活动性、经验性的主动作业活动取代传统书本式教材，即采用活动课程或经验课程，才能既满足儿童的需要，也能满足社会的需要，还能使儿童对事物的认识具有统一性和完整性。

(2) 教材心理学化。杜威并不反对间接经验的价值，传统课程的弊端就在于传授间接经验的方式脱离了直接经验。因此杜威倡导“教材心理学化”，即将各门学科的知识恢复到原来的经验形态，并通过教师的教学，促进儿童经验向成熟化的人类间接经验过渡。

在如何组织经验课程(活动课程)问题上，克伯屈发展了杜威思想，提出了“设计教学法”，克伯屈被誉为“设计教学法之父”。

(三) 课程理论的独立阶段

课程理论的独立阶段意味着课程理论已经从教育学有关论述中分离出来，课程研究成为一个专门的研究领域，许多学者出版了专门研究课程理论的著作。

① (英)斯宾塞:《斯宾塞教育论著选》，胡毅、王承绪译，人民教育出版社，1997，第70-71页。

② 吴式颖:《外国教育史教程》，人民教育出版社，1999，第385页。

③ (美)杜威:《明日之学校》，赵祥麟等译，人民教育出版社，1994，第40页。



1. 博比特的课程理论

美国著名教育学者博比特是课程理论科学化的奠基者和开创者,1918年博比特出版了《课程》一书,标志着课程成为一个独立研究领域。博比特认为,教育是为成人生活做准备的过程,为了实现这一目的,课程的本质就是儿童和青少年为准备成人生活而从事的一系列活动及由此而取得的相应经验。

博比特的课程开发方法是活动分析法。课程开发的具体环节如下^①。

- (1) 对人类经验分析。分析出语言、健康、公民、一般社交、精神适应、闲暇消遣、宗教、家庭育儿、非专业实践、职业活动等十大活动领域。
- (2) 对工作分析。将十大活动领域进一步分解为各种工作。
- (3) 推导目标。确定各种工作所需的态度、价值观、知识与技能,将这些当作课程目标的来源。
- (4) 选择目标。在上述目标中,将那些学校之外能学会的目标排除在课程目标外。
- (5) 制定教育计划。按照目标系统,制定学校教育方案。

2. 查特斯的课程理论

杜威的弟子查特斯在1923年出版了《课程编制》一书,系统地探讨了课程编制问题。查特斯的课程理论和博比特相同的是重视通过成人活动的分析得出课程目标,不同的是查特斯在课程目标的分析中还考虑了其他因素,如理想、系统知识、社会人士的意见等,尤其是理想因素在课程目标确立中的重要性。他强调理想无法从对人类活动的分析中产生,但它关系到人的长远幸福,因此也应该构成课程目标的方向。

查特斯在《课程编制》一书中指出:“课程编制首先必须确定目标,然后选择课程内容,在选择过程中,必须始终根据目标对内容进行评价。”^②基于这一指导思想,查特斯把课程编制过程归纳为七个步骤:① 通过研究社会背景中的人类生活,确定教育的主要目标;② 把这些目标分析成各种理想和活动,再继续分析为教学单元层次;③ 按照重要次序进行排序;④ 把那些对儿童有很大价值而对成人价值低的理想和活动提高到较高的地位;⑤ 确定在学校教育期间能完成的最重要项目的数量,将在校外能学得更好的项目删去;⑥ 收集处理这些理想和活动的最佳做法;⑦ 根据儿童的心理特征,按适当的教学程序安排上述获得的材料。

3. 泰勒的课程理论

拉尔夫·泰勒是美国著名教育学家、课程理论专家、评价理论专家,鉴于他对课程理论、教育评价理论的卓越贡献,人们把他称为“现代课程理论之父”“当代教育评价之父”。泰勒的课程理论被公认为课程开发原理中最完美、最简洁、最清楚的阐述,达到了科学化课程开发理论发展的新阶段。

泰勒基于美国“八年研究”的实践经验和前人的课程理论,提出了课程研究的四个基本问题,人们把这四个问题称为“泰勒原理”。

① 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第36页。

② 施良方:《泰勒的“课程与教学的基本原理”:兼述美国课程理论的兴起与发展》,《华东师范大学学报教育科学版》1992年第4期。



(1) 学校应该达到哪些教育目标。在学校要达成哪些教育目标方面,泰勒提出了教育目标制订的“三个来源”和“两把筛子”。

① 教育目标确定的“三个来源”。泰勒指出,学校在制订教育目标时应考虑学生的需要、社会生活的需要以及学科发展的需要。学校教育总是对一定阶段学生的教育,不同阶段的学生,其知识、能力、需要不同,一定时期的教育目标应该考虑学生具体情况。以往在制订教育目标时,主要考虑的是学科专家的意见,这些意见主要是把学生培养成每个领域的专家。如果从学生角度思考,就应该思考某门课程对那些不能成为学科专家的学习者有什么意义,同时还要思考学生学习这门课程现有的水平状态与学习要求之间的差距。社会生活是学生学习的背景,制订教育目标时应充分地考虑一定的时代和社会现实需要什么知识和素养,这些素养哪些必须在学校才能实现。学科作为确定课程目标的来源是必然的,但不能人为地割裂学科间的联系,泛化或窄化学科功能的做法是不可取的。

② 教育目标选择的“两把筛子”。通过学生、社会以及学科三个方面考察选择的教育目标,并不能直接构成学校的教育目标,还需要通过“两把筛子”(或两个过滤器)进行筛选,教育哲学和教育心理学是教育目标选择的两个过滤器。应该从教育哲学的角度厘定这些教育目标是否有价值、有意义,从教育心理学的角度思考这些教育目标是否符合学生的发展水平。

(2) 提供哪些教育经验才能实现这些目标。为了达成教育目标,必须选择一定的教育经验提供给学生学习。泰勒提出了教育经验选择的五条原则^①:第一,学生必须具有使他有机会实践这个目标所隐含的那种行为的经验;第二,学习经验必须使学生由于实践目标所隐含的那种行为而获得满足感;第三,学习经验所期望的反应是在学生力所能及的范围之内;第四,有许多特定的经验可用来达到同样的教育目标;第五,同样的学习经验往往会产生几种结果,应注意不良后果的发生。

(3) 怎样才能有效地组织这些教育经验。泰勒提出了学习经验的横向组织和纵向组织,同时还强调了经验组织的连续性、顺序性(序列性)和整合性三个原则。

(4) 怎样才能确定这些目标正在得到实现。怎样才能确定这些目标正在得到实现的问题也就是如何进行教育评价的问题。在泰勒看来,教育评价问题本质上是确定教育计划实际实现教育目标程度的问题。泰勒强调,把教育评价与教育目标结合起来,评价本身不是目的,而只是达到目标的手段,同时泰勒倡导用评价观代替传统的测验观。

泰勒所提出的四个问题可以进一步概括为“确定教育目标”“选择教育经验”“组织教育经验”“评价教育计划”。前三个方面属于课程设计问题,第四个方面是课程评价问题,因此,泰勒原理包括课程设计和课程评价原理。

4. 泰勒课程理论的完善

泰勒原理提出后,不同学者在泰勒课程思想的基础上进一步发展,形成了更加具体的课程设计思想。

(1) 塔巴模式。美国著名课程专家塔巴在泰勒原理的基础上,进一步思考了社会文化、学习过程、知识体系等问题,把泰勒原理的四个问题发展成八个阶段:诊断需求、陈述

^① 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第11页。



目标、选择内容、组织内容、选择学习经验、组织学习经验、确定评价对象与方法、检查平衡性与顺序性。

(2) 惠勒模式。1967年,惠勒在其所著的《课程过程》一书中,对泰勒模式提出批评,认为泰勒模式最大的缺点是当评价的结果和预期目标不符,则不能反馈。因此他主张将泰勒的直线式排列改为圆周式,变成六个阶段:确定教育宗旨、目的、目标;选择学习经验;选择学习内容;组织、统合学习经验与内容;评价;调整、确定新一轮宗旨、目的、目标。

(四) 课程理论深化阶段

随着课程论成为独立的学科,泰勒的课程模式成为课程研究的主导模式,不同学者在批判泰勒模式的基础上,从不同侧面提出了课程的新问题,引导着课程论研究的深入发展。

1. 布鲁纳的结构主义课程理论

苏联于1957年发射第一颗人造地球卫星后,美国朝野震动,科技的落后被人们归因为教育的落后,教育落后在于没有重视科学教育、培养科学素养。

布鲁纳认为,教育的目的在于培养人的智慧(认知能力),而智慧的形成与学什么和怎么学有着紧密的关系。在学什么的问题上,布鲁纳认为学习有结构的知识有利于增长智慧。布鲁纳曾说:“我们不论教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”^①在怎么学的问题上倡导发现学习,布鲁纳认为发现是学生“按照自己的方式而不是照书本的样子,把获知的事物组织起来的一种活动”^②。在课程的组织上,布鲁纳倡导螺旋式课程组织,他认为任何学科的任何知识,都可以用智力上诚实的方式,教给任何阶段的任何儿童。不同阶段学生的知识表征形式不同,因此同一知识应该在不同阶段用不同的表现形式呈现给学生,难度不断增加。

2. 杰克逊的潜在课程理论

泰勒的课程理论以目标为中心,一切课程内容是围绕目标进行选择和组织,这就会忽视学校教育中潜移默化因素对学生发展的影响。

“潜在课程”也叫“隐性课程”。潜在课程的思想渊源可以追溯到杜威提出的“同时学习”。杜威认为,学生的学习除正式学习外,还有情意方面的“同时学习”,也就是学生在掌握学校所教课程的同时还形成了对学习内容以及学习过程本身的情感和态度。此后,克伯屈提出了“伴随学习”,即学生对学校课程、教师、学校、自身以及应付各种事情的方法产生的态度、理想、情感和兴趣。“同时学习”和“伴随学习”的思想已经涉及了潜在课程问题。

20世纪50年代,以布鲁纳、施瓦布为代表的教育家倡导“学科结构运动”,在学校教育中强调知识的传播和能力的发展,忽视情感、态度等方面,潜在课程就被搁置一旁。

20世纪60年代,美国课程理论界对传统课程理论进行了反思和批判,1968年杰克逊率先在《课堂中的生活》(一译《班级生活》)中提出“潜在课程”的概念,潜在课程的研究才

① (美)布鲁纳:《教育过程》,上海师范大学外国教育研究室译,上海人民出版社,1973,第8页。

② (美)布鲁纳:《论左手性思维——直觉能力、情感和自发性》,彭正梅译,上海人民出版社,2004,第92页。



正式开启。此后,潜在课程逐渐成为课程研究的一个重要方面。

潜在课程是潜移默化对学生产生影响的因素,如校风、学风、班风、师生关系、教师衣着、学校建筑风格等。潜在课程对人的影响既可能是正向作用,也可能是负面作用。应该说明,一旦人们认识到潜在课程的作用,并对相关因素进行控制、建设,那么潜在课程就转化为显性课程,人们研究潜在课程的目的就是让其显性化,体现其正面的教育价值。潜在课程理论拓展了课程的范畴,从泰勒的有目的、有计划的课程转移到关注潜移默化的课程。

3. 斯滕豪斯的过程模式

过程模式的思想渊源可以追溯到卢梭及其以后的进步主义教育运动,而第一次明确提出过程模式的是美国课程专家斯滕豪斯。斯滕豪斯认为,泰勒的课程思想以预先设置的目标为中心,由此制定一套系统的方案,依照目标进行评价。这个过程脱离了学校教育的具体情境,远离学生兴趣、需要和面临的真实问题。

斯滕豪斯强调,在课程开发过程中,要坚持程序原则。课程开发关注的应是过程,而不是目的,不宜从详细描述目标开始,而要先详述程序原则与过程,然后在教育活动中,不断予以改进、修正。

斯滕豪斯强调,课程目标的确定、内容的选择和评价问题是一体的,它们不是分别独立的阶段,所有这些都集中在真实的课堂实践过程中。过程模式中,教师作为研究者,基于对学生的研究和宏观教育目的的把握,提供多样化的学习情境,学生在情境中展开深入的探究活动,教师有针对性地进行指导,进而引发学生持续探究活动,同时教师根据学生参与的过程进行评价。

4. 施瓦布的实践性课程理论

施瓦布是美国著名课程专家,和布鲁纳共同领导了美国结构主义课程改革。改革失败后,施瓦布对传统的课程设计模式进行了反思,提出传统课程理论过于抽象,不利于实践问题的解决。传统课程理论尤其是泰勒的目标模式是大一统的课程理论,是自上而下的课程设计,不能关注学校的具体情境和个性差异,课程研究应走向实践、基于实践。因此,施瓦布分别撰写了《实践:课程的语言》《实践2:折中的艺术》《实践3:课程的转化》《实践4:课程教授要做的事情》,探究走向实践的课程研究模式。

施瓦布的实践性课程理论强调,影响课程设计的因素包括教材、学生、环境、教师四个方面,这些因素是具体的、变化的。因此,课程开发不能由专家统一进行,应该在具体学校里进行集体审议。集体审议的主体是“课程集体”,它以学校为基础,由校长、教师、学生、社区代表、课程专家、心理学专家和社会学家等人员组成,选一位审议主席来领导整个审议过程。集体审议过程的具体步骤是:确定迫切需要解决的问题;对各事实判断和价值判断形成共识;拟定备选的方案;权衡各备选的方案,选择最佳方案;对确定的方案进行“预演”;反思已确定的目标,做出最终的一致性意见。

实践模式反对大一统的课程,追求课程的多元化。

5. 概念重建的课程理论

概念重建课程理论是对现代课程研究多种理论的统称,这些理论的共性特征是基于其各自理论基础,对传统的课程理论进行批判,主张课程研究应从“课程开发”走向“课程



理解”，试图建构自身对课程的全新认识。现象学课程理论以及社会批判课程理论是概念重建课程流派的代表理论。

以派纳、格鲁米为代表的存在学、现象学课程理论强调要从动词而不是名词的角度理解课程(curriculum)一词。传统课程理论把课程作为名词理解,是“跑道”,对学生具有预设性和限制性,这不利于学生个人意义和个人生活联系的建立。课程应该作为动词理解,是“跑的经验”,强调课程的过程性,重视个体经验的重建。

吉鲁、阿普尔、保罗·弗莱雷等人强调把课程看成是“政治文本”“美学文本”“种族文本”“性别文本”“国际文本”等来解读,从中发现其潜在的政治、性别、种族、阶级等不合理的地方,进行解构,在此基础上寻求更合理的方向。

6. 后现代课程理论

后现代课程理论的代表人是美国课程专家小威廉姆 E. 多尔,他深刻批判了西方受工具理性所支配的课程理念与课程体系,认为这种课程理念与课程体系已沦为一种封闭性的科学教条,成为现代工业生产体系的一个环节,教育与课程从而被彻底工具化了,教育与课程的内在价值(促进人的心灵成长的价值)被彻底泯灭。

与泰勒原理的四个问题不同,小威廉姆 E. 多尔提出了设计后现代课程的“四 R”标准。

(1) 丰富性(richness)。丰富性是指课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释。课程应具有“适量”的不确定性、异常性、含糊性。课程不能是固定的,观点不是绝对的,需要在教师、学生与文本之间进行不断协调,学习者与课程对话、与课程中的人员对话,以生成深度的、多重解释。

(2) 回归性(recursion)。回归是指一个人通过与环境、与他人、与文化的反思性互相作用形成自我感的方式。每一次教育活动都不是完成一项任务,而是一个开端:对作为意义建构者的自身和处于质疑之中的课本进行探索、讨论、探究。每个终点就是一个新的起点,后一个起点来自前一个终点。

(3) 关联性(relation)。关联性包括教育关联和文化关联双重含义。教育的关联性是指课程中的观念、文本、教师、学生、媒体等诸多因素互动而组合成庞大的网络,通过反思,这些联系通过回归性来发展课程的深度,使课程随时间的推移变得越来越丰富。文化的关联性是指所有的解释都与地方文化相关,而且与全球文化也有所联系,只有将教学对话参与者的思维成果在文化的背景下相协调,教学才真正发挥了作用。

(4) 严密性(rigor)。严密性是多尔四个标准中最重要的标准,这一标准能防止对课程的多重解读落入“蔓延的相对主义”或感情用事的唯我论。这里的严密性不同于学术逻辑、科学观察和数学上的精确性,严密性意味着有目的地寻找不同的选择方案、关系和联系,自觉地寻找我们或他人所持的这些假设,以及这些假设之间的协调,从而使对话成为有意义的和转变性的对话。

二、课程的内涵演变

课程论的历史发展过程伴随着人们对课程内涵认识的不断演进和发展,课程内涵的演变大致经历了如下过程:



(一) 课程是教学科目及其进度安排

在出现“课程”这一专用名词前,中西方便有了课程方面的丰富实践。如中国古代学校所教的“六艺”“六经”“五经”等,西方古代学校所教的“七艺”“圣经”等,这些都是学校教学的科目。

“课程”一词在中国首见于唐代孔颖达的《五经正义》,但其表达的事物与教育无关。此后,“课程”一词逐渐应用到教育领域。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次使用“课程”,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作功夫”等,这里“课程”一词大致表达的是学校教学的科目及其进程安排。英语国家“课程”一词首见于 1859 年斯宾塞撰写的《什么知识最有价值》一文。斯宾塞认为教育是为人的幸福生活做准备,学校教育就应关注个人生活中必须参与的活动。斯宾塞把个人生活要参与的活动划分为五大领域,为了适应不同的活动,相应要学习不同领域的学科知识。斯宾塞通过生活分析出学校要教授的各种学科知识,并把这些学科知识按照重要程度和学习时间进行排列,形成一个学校教学科目的知识谱系,最后他用“课程”一词标志这一谱系。可见,斯宾塞的“课程”表达的也是学校教学科目以及进程的安排。

当前还有很多教育实践和理论工作者依然坚持课程是教学科目及其进度安排这一观点,这一观点还演化成其他不同的表现形式,如课程即教材、课程即教学内容、课程即知识、课程即教学计划等。

把课程当成教学科目及其进度安排,忽略了直接经验等教材无法承载的内容,容易导致课程脱离儿童的兴趣、远离儿童生活,最终造成教学活动变成单向灌输的过程。

(二) 课程是教学经验

20 世纪初,以杜威为代表的新教育学者对传统教育展开了一系列的批判,其核心集中在课程领域。杜威认为,教育不是为生活做准备,而是生活的本身,儿童的需要应该得到关注,课程必须关注学生的直接经验。在杜威等新教育运动倡导的教育改革中,社会生活的各种活动以直接或模拟的形式被纳入学校的教育教学活动中。1958 年苏联人造卫星第一次成功发射后,美国教育领域开始对以杜威为代表的新教育理论进行反思、批判,酝酿了 20 世纪 60 年代以布鲁纳和施瓦布等为代表的教育改革,形成了课程领域中的结构主义课程理论。结构主义课程理论强调应注重学生学习的内在动机以及在这一动机支配下的发现过程,“发现学习”成为这一时期课程领域的最强音。如果对杜威和布鲁纳两种不同的课程理论做出比较,表面上是针锋相对的(一个关注直接经验、活动,一个重视系统知识、学科结构),但本质上有着内在的一致性,那就是强调学生的兴趣、动机,重视学生学习的主动性,课程不仅仅是预先给定的材料,而是学生的发现、探索的历程,是教学经验。

概念重建主义者派纳、格鲁米等认为,把课程当成是学科最终使教育过程变成了知识和技能的训练过程,教育脱离了“生活世界”。因此课程的本质是开发个人的“存在经验”并提升个体的自我意识。个体通过实际的经历或体验课程,从而形成自我对生活世界的



意义。课程的出发点不在于既定的知识结构的传递,而在于师生互动中理解世界,创造知识。^①

把课程当成教学经验是当前教育领域中的一种主流观点,重视了学生以自己的生活经验来参与课程,重视了课程的动态性和参与性。这种观点也演化成其他的不同表现形式,如课程即经验、课程即活动、课程即学生的生活履历等。

(三) 课程是文化的再生产过程

以布迪厄、鲍尔斯、金蒂斯为代表的学者认为,课程是文化的再生产过程。学校教育是社会的子系统,受社会政治、经济文化的制约,政府一方面对教育进行投资以发展教育,另一方面通过颁布教育政策、规定教育内容,从而实现政府的意志。而在这个过程中,学校课程是实现政府意志的最有力、最有效的工具。课程的知识是统治阶级基于自身需要的文化和意志进行筛选的知识,课程知识不是价值中立,而是有政治性的,都是一定社会文化的反映。学校教育的职责是要再生产对下一代有用的文化和价值,课程就是从一定社会的文化中选择出来的材料。

(四) 课程即社会改造的过程

美国进步主义教育运动的过程中,衍生出了社会改造主义课程理论。社会改造主义课程论者强调,学校课程不是帮助学生适应当前的社会,而是要建立一种新的社会秩序和新的社会文化,课程内容应该围绕重大社会问题来组织。在课程的发展史上,先后出现了康茨、布拉梅尔德以及保罗·弗莱雷等代表性人物。

在课程目标上,改造主义课程理论强调课程目标不是让学生适应现存社会,而是培养学生的批判精神和改造社会现实的技能。在课程内容方面,改造主义课程没有统一的内容,它以当下的社会问题为中心,如种族歧视、失业、环境污染、疾病等问题都可能构成一定地域的课程内容,学生对这些内容应该有批判性的见解。当然,课程内容不是由学生自己决定,而应该由教育者按照当前社会的需要决定。在课程组织上,不是按照学科知识的逻辑组织课程内容,而是按照解决实际社会问题的逻辑(社会问题的表现、根源、措施等)组织。在课程实施方面,学生要尽可能参与社会生活中感受体验这些问题。

应该认识到,把课程当成社会改造过程,重视了教育与社会的联系,但夸大了教育的作用,当前西方课程设计中,有部分课程属于这种类型。

以上是不同课程界定的阐述,这些观点从不同的角度对课程进行了研究,丰富了人们对课程的认识。从课程内容属性角度研究,有作为间接经验的学科和作为直接经验的活动。从课程功能角度研究,有的关注对学生的价值,有的关注对文化的价值,还有的关注对社会的价值。从动静态角度研究,有作为静态的学科知识和作为动态的经验。从目的性、计划性角度研究,有的关注有目的有计划的显性课程,有的关注潜移默化的隐性课程。

本文认为,课程是在学校培养目标规范下所开设的学科与活动及其动态展开过程,还包括学校环境中对学生产生影响的因素。当前我国每个阶段学校教育都有其培养目标,为了达成培养目标,学校开设了不同的学科和活动,课程不仅指静态的学科和活动,还指

^① 汪霞:《概念重建课程研究的后现代本质与评价》,《比较教育研究》2005年第10期。



向学科和活动的动态开展过程(实施、评价过程)。在国家培养目标指导之外,学校环境中的很多因素对学生的发展也存在影响,如校风、班风、师生关系、物质环境等,这些隐性课程因素也包括在这个课程定义之内。

第二节 教学论的历史发展及教学的内涵演变

一、教学论的历史发展

教学论的发展经历了古代教学思想阶段、近代教学理论发展阶段、现代教学理论发展阶段和当代教学理论发展阶段。

(一) 古代教学思想阶段

1. 中国古代教学思想

谈到中国古代教学思想,人们经常精炼地总结为“一个人、一本书”。“一个人”指孔子的教学思想,“一本书”指《学记》中的教学思想。

(1) 孔子的教学思想。孔子的教学思想主要体现在《论语》中,其重要的教学思想主要表现为以下几个方面:

有教无类。有教无类反映了孔子民主平等的教学思想。孔子的弟子中有贵族,如南宫适、司马牛;也有出身微贱之人,如子张;有善于做生意的富豪子贡,也有瓮牖绳枢的贫民原宪。可见,孔子破除了受教育者的等级界限。论语中“東脩以上,必教之”就体现了这种思想。

学思结合。《论语·为政篇》提到“学而不思则罔,思而不学则殆”,这体现了学思结合的思想。学思结合强调学习与思考是相辅相成的,缺一不可,只有把学习和思考结合起来,才能学到切实有用的真知。

启发诱导。《论语·述而篇》提到“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也”。启发诱导的实质是调动学生学习的主动性,孔子是历史上最早倡导启发式教学的学者,启发式教学是现代教学的指导思想。

因材施教。《论语·先进篇》中,子路问:“闻斯行诸?”子曰:“有父兄在,如之何其闻斯行之?”冉有问:“闻斯行诸?”子曰:“闻斯行之。”公西华曰:“由也问,闻斯行诸?子曰,‘有父兄在’;求也问闻斯行诸,子曰‘闻斯行之’。赤也惑,敢问。”子曰:“求也退,故进之;由也兼人,故退之。”这反映了孔子强调从学生的实际情况、个别差异出发,有的放矢地进行有差别的教学。

此外,孔子还提出了“学而时习之”“温故而知新”“学而不厌、诲人不倦”等教学思想。

(2)《学记》中的教学思想。《学记》是人类历史上第一部专门论述教育问题的著作,是世界上第一部萌芽形态的教育学,或者说是古代第一本教育学。《学记》中主要的教学思想体现如下:

教学相长。《学记》:“是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰教学相长也。”《学记》中“教学相长”指教师的学习与教师的教对教师



都起促进作用,今天指教师的教和学生的学相互促进。

启发诱导。《学记》:“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。”强调要引导学生,但决不控制学生;要严格要求学生,但决不使学生感到压抑;要在问题开头启发学生思考,决不把最终结果给学生。

长善救失。《学记》:“学者有四失,教者必知之。人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止。此四者,心之莫同也。知其心,然后能救其失也,教也者,长善而救其失者也。”“教也者,长善而救其失者也”意为教书的人要善于发现学生的长处,并且能引导学生纠正自己的过失。

藏息相辅。《学记》:“大学之教也,时教必有正业,退息必有居学”“故君子之于学也,藏焉修焉,息焉游焉”。藏息相辅指教学要依规定时间进行正课教学,课后进行课外练习,强调的是课堂教学与校外活动是相辅相成、互补的关系。

学不躐等。《学记》:“幼者听而弗问,学不躐等也。”“躐”(liè)是超越的意思,“学不躐等”表示学习要循序渐进,不能超越了学生的理解能力。“学不躐等”体现了循序渐进思想,这里强调根据学生的心理顺序进行教学。

《学记》中还谈到了豫时孙摩、尊师重道等教学原则。

此外孟子倡导“化性起伪”的教学目的观,倡导闻—见—知—行的学习观;墨子在教学上重视文史知识、逻辑知识和实用技术,在学习上强调“亲知”“闻知”“知说”三种途径;老子强调“道法自然”“无为”思想,是中国自然主义教学思想的萌芽形态。

2. 西方古代教学思想

在古希腊,产生了大量的思想家,其中苏格拉底、柏拉图、亚里士多德被称为古希腊的三哲、三贤、三圣;在古罗马,产生了西塞罗、昆体良以及奥古斯丁等。这些学者都有丰富的教学思想。

(1) 苏格拉底的教学思想。苏格拉底是雅典著名的哲学家、教育家。产婆术是苏格拉底教学的主要方法,体现了启发式教学思想。产婆术包括讥讽、助产、归纳、定义四个阶段,这种方法不是将现成的结论灌输给对方,而是和对方讨论,通过不断提问诱导使对方自然而然地得到正确结论。

(2) 柏拉图的教学思想。柏拉图是希腊著名的哲学家、教育家,客观唯心主义的奠基人。在西方教育思想史上,柏拉图的《理想国》、卢梭的《爱弥儿》、杜威的《民主主义与教育》被称为“三个里程碑”。柏拉图撰写《理想国》,并办了阿卡德米学院。《理想国》从社会的角度分析教育,提出了培养哲学王、护国者以及普通民众的教育主张,体现了教育目的社会本位论的取向。在教学理念上,柏拉图首次提出了和谐教育,他认为教学目的应该是通过德、智、体、美诸因素使受教育者养成“身心既美且善”的人;在教学对象上,柏拉图重视男女接受同样的教育;在教学阶段上,柏拉图重视早期教育;在教学内容上,柏拉图将四艺(算术、几何、天文、音乐)确定为学校的教育内容;在教学方法上,强调游戏的重要性。

(3) 亚里士多德的教学思想。亚里士多德17岁跟随柏拉图学习,41岁成为亚历山大的老师,49岁创办吕克昂。亚里士多德的思辨能力非常强,每次跟柏拉图辩论,都把柏拉图辩得面红耳赤,他的同学批评他不尊重老师,亚里士多德回答道“吾爱吾师,但吾尤爱真理”(真理即理性),亚里士多德强调理性是教学最高目的。亚里士多德根据人的灵魂三元



结构(营养的灵魂、欲望的灵魂、理性的灵魂)提出了教育由体育、德育、智育三方面构成。根据人的三种灵魂,亚里士多德首次提出分阶段教学;在教学的本质上,亚里士多德认为教育、教学不应该是功利地掌握职业知识,教学是实现人的灵魂的转向(净化)。此外,亚里士多德首次提出了“蜡块说”思想,影响后世的夸美纽斯和洛克。

(4) 昆体良的教学思想。昆体良是古罗马帝国时期的雄辩家、著名教育家,其主要著作是《雄辩术原理》(或称为《雄辩家的教育》)。《雄辩术原理》是西方历史上第一部专门论述教学问题的著作,是整个文化教育领域中古代思想的百科全书。昆体良提出了教育要适应人的天赋,重视对学生进行德行的培养。同时昆体良的思想中还体现了班级授课制的萌芽思想。昆体良的教学思想为文艺复兴时期的教育奠定了理论基础。

整个古代教学思想具有鲜明的人文性和朴素性。

(二) 近代教学理论发展阶段

17世纪,欧洲从封建社会走向资本主义社会,人们反对等级性、贵族性、宗教性,倡导“自由、平等、博爱”,反映在教育上表现为追求普及初等教育,这为理论化、体系化的教学思想的发展奠定了基础。

1. 拉特克的教学论

德国教育家拉特克是教育史上第一个倡导教学论的学者。他在1612年向法兰克福诸侯呈交的学校改革的奏书中把自己称为“教学论者”(didacticus),称自己新的教学技术为教学论(didactica),这是“教学论”这个名词第一次出现在教育领域。

拉特克的教学思想主要体现在两个方面:①研究教学论对国家发展有着重要意义。拉特克倡导要实现德国的统一、和平和独立,必须要求一切国民获得一定程度的教养,而致力于探究“教授之术”,研究教学论有着重要的意义。②教学论研究的重点内容。拉特克认为,教学论重点探讨的是如何使所有人最容易、最有效地获得知识和教养。

2. 夸美纽斯的教学思想

1632年,捷克著名教育家夸美纽斯出版了《大教学论》,提出了系统的教学思想。

夸美纽斯的教学思想主要体现在以下几个方面:

(1) 教育适应自然。夸美纽斯主张应将“教育适应自然”作为创设新学校的主导原则。教育应适应自然表现为三个方面:第一,教学要根据儿童的天性、年龄、能力进行,也即根据人自然生长的过程进行;第二,自然是一步一步的发展,而不是跳跃,所以教学也应该由易到难,遵循循序渐进的原则;第三,自然的事情无须强迫,如水往低处流、鸟往树上飞,所以教学也无须强迫,不能用强制和惩罚的手段逼迫学生学习,应该激发学生的求知欲望,使学习成为一种轻松愉快的事情。

(2) 班级授课制。中世纪西方学校教学组织松散,学生学习的进度和内容不同,教师只能进行个别教学,教学效率低下。夸美纽斯总结了16世纪新旧教派实施班级授课制的初步经验,系统地论证了班级授课制。他主张将全校学生按照能力和年龄分成班级,教师对全班同学进行上课,每个班又分成若干小组,选出小组长帮助教师管理学生。夸美纽斯的班级授课制扩大了教育对象,提高了教学效率,促进了西方学校教学工作的制度化和标准化。

(3) 教学原则。为了使教学工作进行得“迅捷、愉快、彻底”,夸美纽斯提出了许多有



效的教学原则,这些原则体现在《大教学论》的第16~19章的论述中。夸美纽斯首次从理论上论证了直观教学原则,他认为一切知识都是从感观的感知开始的,因此将直观教学当作教学的“第一金科玉律”。此外,夸美纽斯在教学上还提出了激发学生求知欲望原则、巩固性原则、量力性原则、系统性和循序渐进原则等。

(4) 分科教学思想。夸美纽斯是第一个试图建立分科教学法的教育家。班级授课制要求教学按课程表分科对学生进行上课,这个过程中教师的作用特别重要,教师需要研究不同科目的教学方法。在《大教学论》中,他专门列出三章论述自然科学教学法、艺术教学法、语言教学法。

此外,夸美纽斯还提出了系统的教学管理思想。

3. 卢梭的教学思想

法国教育家卢梭被杜威称为“教育史上的哥白尼”,卢梭在其文学体裁的《爱弥儿》一书中阐述了“自然主义”教学思想。他认为“自然是善的,人性是善的,只是社会把人变坏了,因此要遵循儿童的成长规律,在大自然中进行教育”。此外卢梭还提出了消极教育、自然后果法、直观教学、发现学习等教学思想。

4. 裴斯泰洛齐的教学思想

裴斯泰洛齐是19世纪瑞士著名的民主主义教育家,他认为人有“心、脑、手”三种天赋和能力,教育应该促进手、脑、心的协调发展。其教学思想主要体现在以下几个方面:

(1) 教育心理学化。裴斯泰洛齐批判过去教育全部的问题是没有考虑儿童的心理,主张“教育心理学化”。裴斯泰洛齐在1800年发表的《方法》一文中指出:“我正在试图将人类的教学过程心理学化;试图将教学与我的心智本性、我的周围环境以及我与别人的交往都协调起来。”^①

(2) 要素教育论。根据教育心理学化的理念,裴斯泰洛齐提出了要素教育论。要素教育论是指初等学校的教育应该从简单的要素开始,逐步过渡到复杂要素。裴斯泰洛齐认为,体育最基本的要素是关节运动,由关节运动构成了动作;德育最基本的要素是母爱,由爱母亲到爱兄弟、邻里、国家;智育最基本的要素是数、形、词。

(3) 初等教育学校教学方法。裴斯泰洛齐提出初等教育应该开设语言、算术、测量、地理、劳动等科目,并对这些科目的教学方法做了详细的阐述。根据要素教育从简单到复杂的思想,裴斯泰洛齐认为初等教育中的语言科目教学应该先后开展发音、单词、语言方面教学;计算科目教学应先后开展数、加法、减法、乘法、除法等方面教学;测量科目教学应先后开展直线、角、多边形、曲线、圆形和椭圆等方面教学。裴斯泰洛齐首次探讨了初等教育中的科目及其教学方法,人们把他称为“初等学校各科教学法的奠基人”。

5. 赫尔巴特的教学思想

德国教育家赫尔巴特于1806年出版了专著《普通教育学》,标志着教学论成为一门独立的学科(夸美纽斯的《大教学论》标志着教学论开始成为一门独立的学科)。赫尔巴特的教学思想主要体现在以下几个方面:

(1) 教育性教学原则。赫尔巴特提出了教育性教学原则。他说:“教学如果没有进行

^① 吴式颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社,1999,第294页。



道德教育,只是一种没有目的的手段,道德教育如果没有教学,就是一种失去了手段的目的。”^①教育性教学原则要求结合具体知识的教学对学生进行道德教育,道德教育不能脱离具体知识的教学。

(2) 教学过程四阶段理论。赫尔巴特运用观念心理学论证了教学过程的阶段,提出了教学过程应由“明了、联想、系统、方法”四个步骤构成。“明了”指教师采用讲解、实例、演示等形式引起学生的学习兴趣,使其注意力集中到教学内容上。“联想”指教师将“明了”环节中呈现的事实与已有的观念联系起来,建立新旧知识之间的联系,从而使学生产生对知识的理解。“系统”是指在教师指导下,学生将所有观念系统化。“方法”是指学生通过实际练习,将系统知识运用到实际中。赫尔巴特的理论后经其学生齐勒等人的补充,发展为著名的“五段教学法”,分别是预备、提示、联合、总结与应用。从赫尔巴特开始,教学过程的研究成为专门的研究领域。赫尔巴特的教学过程体现了教师中心、教材中心、教室中心的特点,是传统教学的体现。后期苏联教育家凯洛夫提出的“感知、理解、巩固、运用”与赫尔巴特具有一致性。

赫尔巴特还论述了学习的兴趣、教学方法等教学问题,他的教学思想建立在心理学基础上,而不是采用夸美纽斯的自然类比法,使得教学论的科学性得到了增强。

在近代教学思想发展的阶段,还有大量的教育学者对教学进行了系统的分析,从此,教学理论开始成为一门系统的学科。

(三) 现代教学理论发展阶段

19世纪末20世纪初,欧美主要国家普及了初等义务教育,以夸美纽斯和赫尔巴特为代表的传统教学理论完成了如何实施大规模教学的使命,但又带来了新的教育问题。如过于强调教师中心导致对学生主体性的抑制,过于重视教材作用导致对学生实践能力的忽视,过于强调教学统一的计划性、组织性,导致对学生个性发展的限制。由此,欧美产生了教育革新运动,一方面是欧洲的新教育运动(新学校运动),另一方面是美国的进步教育运动,在这样的背景下产生了现代教学理论。

现代教学理论的发展建立在对赫尔巴特为代表的传统教学理论的批判上,产生了杜威等人以儿童为中心、重视活动的现代教学理论,针对杜威儿童中心的教学思想的弊端,又产生了要素主义和凯洛夫等回归传统教学的理论,但这种回归不是简单回归,而是一种扬弃和发展。

1. 杜威的实用主义思想

1896年,杜威创办了芝加哥实验学校,他将自己的哲学、教育学、心理学思想在这所学校里进行实践并不断修正,形成了自己系统的教学思想。

杜威主要的教学思想体现如下:

(1) 儿童中心。杜威在其1915年出版的《明日之学校》中宣称:“现在我们的教育中正在发生的一种变革是重心的转移。这是一种变革,一场革命,一场和哥白尼把天体的中心从地球转到太阳那样的革命。在这种情况下,儿童变成了太阳,教育的各种措施围绕着

^① (德)赫尔巴特:《普通教育学》,李其龙译,人民教育出版社,1989,第215页。



这个中心旋转,儿童是中心,教育的各种措施围绕着他们而组织起来。”^①杜威主张教学要从教师转向学生,充分关注学生的兴趣、主动性。

(2) 活动中心。杜威认为传统课程是由间接经验构成的,代表着成年人的观念,不适合儿童的需要和经验,另外传统课程将具有统一性和完整性的人类经验拆分成各种门类的学科,使儿童对世界的认识失去应有的全面性。因此应加强教育与实际社会生活的联系。杜威认为只有以活动性、经验性的主动作业活动取代传统教材,即采用活动课程或经验课程,才能克服传统课程的弊端。

(3) 思维五步教学法。活动课程需要学生从做中学,而学生参与过程不是随意的、浅尝辄止的过程,应该体现思维的深度参与,因此他提倡反省思维五步教学法,这五个步骤是:① 疑难的情境;② 确定疑难所在;③ 对解决疑难做出种种假设;④ 确定哪个假设可以解决疑难;⑤ 验证这个假设。

2. 要素主义教学思想

要素主义教学思想是 20 世纪 30 年代美国出现的与杜威为代表的进步主义教育对立的教学思想流派。主要代表人物有巴格莱、科南特和里科弗等。该流派认为进步主义教育过于强调学习者的兴趣、需要、个人经验、心理组织和主动性,忽视努力、纪律、种族经验、逻辑联系和教师的主导性,降低了教育质量。在教学内容方面,要素主义教育流派的学者认为,要强调“种族经验”或“文化遗产”的重要性,重视数学、阅读、科学等一些基础学科。在教学过程方面,要素主义教育流派的学者主张制定严格的学业标准,要求学校加强知识的传递,同时伴随智力的训练。

3. 凯洛夫的教学思想

苏联教育学家凯洛夫运用马克思主义思想系统地研究了教学问题,提出了完整的教学思想体系。凯洛夫的教学思想主要体现在其 1939 年出版的《教育学》一书中。

(1) 教学过程的本质。凯洛夫运用辩证唯物主义认识论来论述教学过程的本质。凯洛夫根据列宁关于“从生动的直观到抽象的思维,并从抽象的思维到实践”这一认识真理、认识客观现实的辩证唯物认识论,提出教学是教师在学生自觉与自动参与下,以知识、技能和熟练技巧武装学生头脑的过程,后人把这种认识归纳为教学的本质是特殊的认识过程。

(2) 教学原则。凯洛夫提出了五条指导教学工作的原则,即直观性原则、自觉性与积极性原则、巩固性原则、系统性与连贯性原则、通俗性与可接受性原则。

(3) 班级授课制。根据教学过程的本质要求,结合苏联 20 年代在试行教学组织形式上走过的弯路,凯洛夫强调了班级授课制应是教学工作的基本组织形式。凯洛夫认为教学工作主要是在课堂上对组成各班的学生进行的,只有把班级授课制作为学校教学工作的基本组织形式,才能完成教育和教学的主要任务。

(4) 综合课的教学环节。凯洛夫在继承发展赫尔巴特教学理论的基础上,并以列宁的认识论和乌申斯基的教学理论为指导,阐述了综合课教学由“组织教学”“检查复习”“讲

^① (美)杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,人民教育出版社,1994,第 44 页。



授新课”“巩固练习”“布置家庭作业”五个环节构成。

(四) 当代教学理论发展阶段

20世纪50年代以后,各国针对教育实践中表现出的具体教育、教学问题,开展了各自的教育、教学改革活动,从而引导当代教学理论的新发展。

1. 20世纪50—60年代主要的教学理论

第二次世界大战以后,各国之间的竞争表现为科技和经济的竞争,因此以“发展学生智能”为核心的教育改革成为各国教育改革的方向。在这个过程中,涌现出德国以瓦根舍因为代表的范例教学理论,美国以布鲁纳为代表的结构主义教学理论,苏联以赞可夫为代表的发展教学理论。

(1) 瓦根舍因的范例教学理论。1950年德国M.瓦根舍因(Martin Wagenschein)在物理教学中提出了“范例教学原理”,被认为是最早的范例教学的理论。范例教学目的是克服教材内容的烦琐,要求从日常生活中选取蕴含着本质因素、根本因素、基础因素的典型事例和范例,使学生透过这种范例,掌握科学知识和科学方法,并把科学的系统性与学习者的主动性统一起来。范例教学在内容上强调基本性、基础性和范例性三条原则。基本性原则指教给学生基本的知识结构,包括基本概念、基本科学规律和学科的基本结构。基础性原则指教学内容适应学生的智力发展水平,接近他们的生活经验和切合他们的生活实际。范例性原则指教给学生的内容是经过精选的、能起示范作用的基本知识,这种精选出来的范例性教学内容将有助于学习者举一反三。

(2) 布鲁纳的结构主义教学理论。美国教育心理学家布鲁纳于1960年出版了《教育过程》一书,提出了结构主义教学理论。布鲁纳接受了皮亚杰认知发展阶段学说的影响,认为教学应从学生的成长过程来推演教学原理。在教学理论中,布鲁纳就“教什么”“什么时候教”“怎么教”这三个基本问题提出了自己的见解。学校应教各门学科的基本结构,也就是这个学科的基本概念、基本原理、基本态度、基本方法以及它们之间的相互联系。在时间上尽可能早教,布鲁纳指出:“任何学科都能够用在智育上是诚实的方式,有效地教给任何发展阶段的任何儿童。”^①在方法上采用发现学习,以基本教材为内容,让学生自我去发现。此外,布鲁纳还提出动机原则、结构原则、序列原则、反馈原则。布鲁纳主张教学要发展学生的智力、调动学生学习积极性,对我国当前课程与教学改革产生了积极的影响。

(3) 赞可夫的发展性教学理论。赞可夫基于维果茨基历史文化发展理论,主张教学应走在儿童发展的前面,建立在儿童的“最近发展区”上,教学应该在教师主导下有效地促进学生发展。为了验证自己的想法,赞可夫在苏联开展了长达20年的实验研究,实验班达到1281个,实验学校有数百所,实验教师有数千名。在试验的基础上形成了赞可夫的发展性教学理论体系,这一新的教学理论体系涉及新的教学原则、教学计划、教学大纲、教科书、教学方法。发展性教学理论的核心体现为赞可夫提出的五大教学原则,其分别是高难度原则、高速度原则、理论主导原则、理解学习过程原则、促进全班学生发展原则。

2. 20世纪70年代主要的教学理论

20世纪60年代末70年代初,各国从教学的不同方面进行了教学改革,以便大面积

^① (美)布鲁纳:《教育论著选》,邵瑞珍、张渭城等译,人民教育出版社,1989,第42页。



提高学校的教学质量。在此过程中,出现了美国以布鲁姆为代表的掌握学习理论,苏联以巴班斯基为代表的教学过程最优化理论。

(1) 布鲁姆的掌握学习理论。掌握学习是由布鲁姆 1976 年最先提出的一种教学策略,基本理念是只要给学生足够的时间和适当的教学,大多数学生都能学会学校里的科目。基于这一理念,布鲁姆等主张,要将学习任务分成一系列小的学习单元,每个学习单元中都包含着前后联系的一组小课。教师编制一系列的测验题,在学习之前测试以确定学习的起点和进度,在学习过程中测试以跟踪、反馈学习过程,在学习之后测试以评价最终学习情况。这种做法形成诊断性、形成性和终结性评价的思想。最后,达到了所要求掌握的 85% 以上要求的学生,可以进行下一个单元的学习。若学生的成绩低于规定的掌握水平,就应当重新学习这个单元的部分或全部,然后再测验,直到掌握。

(2) 巴班斯基的教学过程最优化理论。20 世纪 70 年代,为了克服学生普遍存在的留级、学习成绩不佳的现象,苏联教育家巴班斯基提出教学过程最优化理论。教学过程的最优化是指在一定的教学条件下寻求合理的教学方案,使教师和学生花最少的时间和精力获得最好的教学效果,使学生获得最好的发展。巴班斯基提出了教学过程最优化的基本方法体系,包括六个方面:综合地规划学生的教养、教育和发展的任务;研究学生并使教学任务具体化;使教学内容具体化;选择最合理的教学形式和方法;区别对待学生;采取专门措施节约时间,选择最优的教学速度。

3. 20 世纪 80 年代以后教学理论的发展

(1) 罗杰斯的非指导性教学。美国人文主义心理学家卡尔·罗杰斯以“病人为中心”的治疗理论为基础,并将其应用于学校教学领域,形成了颇具特色的“以学生为中心”的教学理论。罗杰斯批判传统教学只重视传授一些陈旧过时的知识,导致学生知、情分离。罗杰斯主张学校教育要培养“完整的人”,即知行合一的人。

非指导性教学根本目的在于,使学生通过自我反省活动及情感体验,在融洽的心理气氛中自由地认识自我、表现自我,最后达到改变自我、实现自我。非指导性教学以学生为中心,教师最富有意义的角色不是权威,而是“助产士”和“催化剂”。教师促进学生学习的关键不在于教学技巧,而在于营造特定的心理氛围,这种心理氛围包括真实、真诚、尊重、关注、接纳、移情性理解。同时罗杰斯还提出了非指导性教学过程包括确定帮助的情景、探索问题、形成见识、计划和抉择、整合五个阶段。

非指导性教学理论重视情感因素,要求教学尽可能直接进入学生的情感世界,而不是借助理性的方法干预或重组学生的情感,强调人际接触和人际关系在教学中的地位。

(2) 建构主义教学思想。20 世纪 70 年代末,以布鲁纳为代表的学者将苏联心理学家维果茨基强调活动和社会交往在高级心理机能中突出作用的思想引入美国后,形成了不同的建构主义流派,进而引起了各国建构主义教学理论的发展。建构主义心理学在知识、学习和学生方面的主要看法如下:

① 建构主义的知识观。建构主义学者认为知识不是客观和确定的,知识具有动态性。知识并不是现实的准确表征或最终答案,而只是一种解释或假设。知识不能精确概括世界法则,具体问题中需要有针对性地再创造。知识不能以实体形式存在于具体个体之外,不同个体对命题的理解只能由个体基于自己的经验背景而建构起来,知识的理解取决



于特定情景下的学习过程。

② 建构主义的学习观。建构主义在学习观上强调学习的主动建构性、社会互动性和情境性三个方面。由于学习是相互作用的过程(交往过程、对话过程),因此,建构主义强调多种互动作用对学习的影响。人与物的互动就产生了建构主义学习的情境性;人与人的互动就产生了社会互动性;人与自我是最高级的互动(交往或对话)形式,由此产生了主动建构性。

③ 建构主义的学生观。建构主义在学生观上强调,学习者并不是空着脑袋进入学习情境中的。在日常生活和以往各种形式的学习中,他们已经形成了有关的知识经验,他们对任何事情都有自己的看法。即便是有些问题他们从来没有接触过,没有现成的经验可以借鉴,但是当问题呈现在他们面前时,他们还是会基于以往的经验,依靠他们的认知能力,形成对问题的解释,提出他们的假设。

二、教学内涵的演变

教育受社会形态的影响,不同的社会时期,教育的表现形态不一样,教学作为教育活动的一种表现形式,也呈现不同的形态和特征。从历史的逻辑看,教学内涵总体上表现出如下的演化轨迹。

(一) 古代教学偏向学

在甲骨文中,“教”源于“学”,“教”和“学”最初都是独立的单字。最早将“教学”二字连为一词,见于《尚书·兑命》中的“教学半”。

由于古代受教育者数量少,进度不一,所以在教学过程中,更多的是以学生的自学为主,针对学习过程中的疑难,教师采用个别教学,因此古代对教学过程实质上探究的是学习过程。如孔子的学、思、习、行,《中庸》中的“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”,朱熹的“循序渐进、熟读精思、虚心涵泳、切己体察、着紧用力、居敬持志”,这些都是从学生的学来描述教学过程。

(二) 近代教学偏向教

随着生产力的发展,义务教育在各国开始实施,近代产生了大规模的教学活动。如何使同一个教师能影响更多的学生,如何大规模提高教学的效率,这些问题构成了各国教学研究思考的重要问题。在这样的背景下,夸美纽斯系统地论证了班级授课制,把学校分为四种层次,每个层次的学校分年级,每年分学期,教师按照课程表的安排分科进行授课。在学校教学活动的宏观层面上,夸美纽斯班级授课制使学校教师教学活动的计划性、组织性、系统性得到加强。赫尔巴特进一步从微观上思考如何增强一节课教师教的计划性、组织性,由此提出了“明了、联系、系统、方法”四阶段的教学过程,并且提出了每个阶段相应的教学方法。夸美纽斯、赫尔巴特等学者对教学的研究主要是从教师如何开展教学展开的,从而使得近代教学偏向了教师,注重教师的教。人们把以赫尔巴特为代表的教学思想称为传统教学思想。

由于传统教学重视教师中心、教材中心、教室中心,受到20世纪初西方以杜威为代表的进步主义教育的批判,注重学生中心的教学思想也相应产生。应该认识到,近代教学理



论对学校教学的制度化、规范化的发展起到了重要作用,西方教育从此进入制度化教育时期。

(三) 现代教学重视双边活动

到20世纪50年代后,人们认识到以赫尔巴特为代表的教师中心的弊端,也认识到杜威的学生中心的不足。如何协调教师的教与学生的学就构成了教学中的核心问题。教学应该处理好教师主导和学生主体的关系,教学应该是教师的教与学生的学构成的双边活动过程,这些理念构成了现代教学的基本理念。在这种背景下,有人把教学看成是交往过程,有人把教学看成是对话过程,还有人把教学看成是互动过程,这些都是把教学看成是双边活动的反映。

当前,也有观点认为,教学活动确实是双边活动,教学中要强调学生的主动性,但学生如何成为学习的主体,还是有赖于教师有效的教。人们在谈“教学”这一概念的时候,最后还是从教师教的纬度阐述,只不过是在如何充分地考虑学生心理和主动性的基础上进行有效的教。因此,华东师范大学教学论专家崔允漷认为教学是引发、维持与促进学生学习的所有行为。

把教学看成是双边活动这一观点是现代教学理论的主流认识,至于这一双边活动的任务、要素、过程等问题,将在第六章专门阐述。

第三节 课程论与教学论的关系

课程与教学论作为一门课程,需要处理课程与教学两个领域的关系。如何认识课程论与教学论的关系,这不是一个静态的问题,课程论与教学论的关系在不同历史时期的教育理论和教育实践中表现不同。

从课程与教学的实践以及理论研究来看,加拿大教育专家奥利瓦将课程论与教学论的关系总结为颇具代表性的四种模式。

一、二元论模式

二元论模式也叫分离说。在二元论模式中,课程位于一边,而教学位于另一边,二者从不相遇,两个实体之间存在着一条鸿沟。^① 在教师指导下的课堂中所发生的一切似乎与课程计划中所阐述的课堂中应该进行什么没有任何关系,课程设计者和实际教学工作者互不理睬,对课程的探讨与课堂中实际传授的内容相脱节。在这种模式中,课程和教学没有互相影响。

二、连锁模式

这一模式说明课程与教学是相结合的关系,如果把教学和课程分离开来,对两者都会

^① 钟启泉、汪霞、王文静:《课程与教学论》,华东师范大学出版社,2009,第21页。



构成严重的损害。对课程设计者来说,如果把课程看成比教学重要,只要设计好课程,无视教学情况,最终课程意图也是不能落实的,美国结构主义课程改革就犯下了这一错误;同样,对教学工作者来说,无须预先设计课程计划,而主张在教学过程中加以组织,同样是有危害的,这样会造成教学的随意性。

三、同中心模式

在同中心模式中,相互依赖是同中心模式的主要特点。这一模式中,课程与教学并不是两个独立系统,一个被视为另一个的亚系统。它存在两种表现,一种是教学包括课程,也就是大教学论;一种是课程包括教学,也就是大课程论。

(一) 大教学论

大教学论就是“将课程作为教学内容,课程论作为教学论的一部分”。这一认识的突出代表是苏联的一些教育学著作。自凯洛夫时代始至 20 世纪 80 年代,苏联教育领域中,课程就一直被看作教学内容,而作为教育科学的一个相对独立部分的教学论便担负起研究教学的概念和本质、教学原则、教学内容、教学方法和组织形式等基本任务。我国长期受苏联这种教育学模式的影响。

从教学论形成看,教学论先于课程论产生,教学论产生之初就包含了课程问题。教学论开始成为教育学的一个独立研究领域的标志是 1632 年夸美纽斯《大教学论》的出版,至今有近 400 年的历史。而对课程进行系统研究并从理论上加以概括则是 20 世纪以后的事。一般认为,美国课程专家博比特 1918 年出版的《课程》一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生。可见,教学论相对于课程论是较早从教育学中分化出来的。由于教学论研究历史较长,其框架基本确定,理论体系较课程论完善、成熟。

(二) 大课程论

大课程论是指教学是课程的一部分,对教学的研究是课程论的重要组成部分。这种认识源于英美教育文献对“课程”与“教学”的交互使用。

课程理论之父泰勒就是将教学作为课程一部分来看待的代表。泰勒原理由四个方面构成:①学校应该达成什么教育目标;②选择什么经验以达成教育目标;③如何组织这些教育经验;④如何判断这些目标正在得到实现。泰勒原理中如何组织这些教育经验就涉及教学问题。在新课程改革背景下,我国学者基于泰勒原理的四个问题演化出课程体系,新课程改革的课程体系主要由课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理组成。教学问题是课程实施中的一个环节,是课程实施的基本途径。

此外,哈利·布朗迪和蔡斯也认为课程这一概念更为广义,是母系统,教学是子系统。

四、循环模式

循环模式也称为课程与教学的一体化模式。在循环模式中,课程与教学两个实体具有连续的循环关系。课程对教学产生了一种连续的影响,相反,教学也影响课程。教学决策的制定在课程决策之后,反过来,课程决策在教学决策实施和评估后被修改。这一过程是连续的、重复的、无止境的。对教学过程的评估影响下一轮课程决策的制定,继而又影



响教学的实施。课程与教学之间循环往复,以促使两者的不断适应与改进。

课程论与教学论是密不可分的,不能孤立地存在,必须把它们综合起来进行整体性研究。课程与教学一体化的思想最早可以追溯到杜威经验的概念,经验既是一个名词,指认识的结果,也是一个动词,是参与的过程,这两者是不可分割的。概念重建主义者派纳、格鲁米也认为要从动词而不是名词的角度理解“课程”(curriculum)一词。传统课程理论把课程作为名词理解,是“跑道”,是对学生具有预设性的和限制性的,这不利于学生个人意义和个人生活联系的建立。课程应该作为动词理解,是“跑的经验”。它强调课程的过程性,是个体经验的重建过程。美国课程专家斯滕豪斯的过程模式强调课程与教学过程中的一系列相互作用。瑞典的伦德格伦也是从课程与教学相互联系的角度来界定课程理论的。课程与教学之间的分裂状态在学校或课程教学实践中必然被打破。

第四节 小学课程与教学论的研究内容

本章第三节有关课程论与教学论关系的探究,为本书研究的内容范围的建构打下了基础。本书在处理课程论与教学论关系问题上,主要按照我国新课程改革政策文件的思路进行。当前我国新课程改革包括教学改革,2001年教育部印发的新课程改革指导文件《基础教育课程改革纲要(试行)》中体现的是大课程论的思想。基于泰勒原理的四个问题,我国当前把课程体系划分为课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理六个方面,教学问题是课程实施的核心问题。小学教育专业的学生将来处理的主要是教学工作,因此将教学部分从课程中专门提出来详细分析。这样一来,本书可以分为两大部分,课程论部分和教学论部分,这种思路就构成了本书的宏观逻辑框架。

一、小学课程论部分

要研究和学习课程问题,首先要掌握课程论的一般理论,在这个基础上才能理解我国新课程改革当前的课程体系。从这个意义上讲,课程论部分包括两个基本方面:课程的一般理论基础;新课程改革的课程体系。

课程的一般理论基础涉及课程研究的宏观理论。课程研究常与知识、社会、学生紧密结合,因此哲学、社会学、心理学构成了课程研究的基础学科,而这些思想在课程研究中的应用就产生了课程开发的不同模式。因此对课程基础学科和课程开发模式的研究构成了课程一般理论基础的重要方面。

课程体系涉及一系列环节。新课程改革是一个系统的改革,课程从理念到实践形成了一个循序渐进的体系,这个体系主要包括如下几个方面:①课程价值取向与课程目标。一定时期课程追求的学生发展价值、社会发展价值和知识价值不同,课程的价值取向表现不一样。课程的价值取向直接影响着一定时期的课程目标。②课程结构与课程内容。为落实一定时期的课程价值和课程目标,需要建构一定时期的课程结构和课程内容。课程结构和课程内容是实现课程目标的媒介。③课程实施。课程实施是将课程价值和课程目标以及由此确立的课程结构和课程内容付诸实践的过程,从而实现了课程从课程设



计意图走向实践。④课程评价。课程评价是对课程效果做出价值判断,它关涉对课程价值取向、课程目标、课程结构、课程内容、课程实施等各方面情况的判断。⑤课程管理与课程领导。为了有效地推进新课程,为课程设计、课程实施、课程评价的运行提供良好的组织和制度保障,需要推行合理的课程管理与课程领导方式。

上面是对课程论所关涉的内容所做的宏观分析,下面对课程论的知识体系做具体的阐述。

(一) 课程论的一般理论

课程论的一般理论部分主要包括课程论的理论基础和课程开发的基本模式。

1. 课程论的理论基础

课程论的理论基础是影响课程论的基础学科,是指那些与课程论最相关和最有效的信息源。课程理论需要从其基础学科中汲取基本原理和研究方法,将它们用于课程设计、实施与评价,从而建构自身的理论体系。我国课程专家施良方认为“把心理学、社会学、哲学作为课程的基础或基础学科,是大家比较公认的”^①。

2. 课程开发的基本模式

不同的哲学、心理学、社会学的理论应用于课程研究,就产生了课程开发的不同模式。1918年博比特的《课程》一书的出版,标志着课程研究成为一个专门的研究领域。此后,不同的学者都在探讨如何开发课程问题,形成了以泰勒为代表的课程开发的目标模式,以斯滕豪斯为代表的课程开发的过程模式,以施瓦布为代表的课程开发的实践模式。当前,课程开发的主流模式是泰勒的目标模式。

(二) 小学课程体系

在泰勒的目标模式的基础上,形成了中国特色的课程系统。从宏观层面来看,课程体系包括课程设计、课程实施、课程评价与管理。其中,课程设计包括课程价值取向、课程目标、课程结构、课程内容。

1. 小学课程价值取向与课程目标

一定的课程价值观对课程体系起统领作用。课程价值是作为主体的社会和学生与作为客体的课程之间需求关系的反映,在本质上是一种课程主体在课程实践中的价值判断活动。^②一定时期的课程价值取向是一定时期教育目的和教育宗旨在课程领域中的具体体现,课程价值对课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价与课程管理等活动起到引领,不然课程设计与实施活动等活动就会成为盲目的活动。不同时期的课程实践和课程理论都在对课程的知识价值、社会价值和学生价值上做出选择,由此形成了知识本位的课程价值取向、社会本位的课程价值取向和学生本位的课程价值取向,而新课程改革的价值取向应该整合课程的知识价值、社会价值和学生价值,形成整合的课程价值取向。

课程目标是一定时期教育宗旨、教育目的和课程价值取向在课程设计中的具体化,最终具体表现为学生通过课程的学习要达到身心发展的预期结果。课程目标在不同时期也

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第23页。

^② 李森、陈晓端:《课程与教学论》,北京师范大学出版社,2015,第73页。



存在不同的形式取向,大致表现为普遍性目标取向、行为主义目标取向、生成性目标取向和表现性目标取向。以上四种不同价值取向的课程目标各有偏向,普遍性目标与行为性目标是“社会本位课程价值取向”和“知识本位课程价值取向”的反映,生成性目标与表现性目标则是偏向人的自身发展方向,体现的是“学生本位课程价值取向”的理念。因此,我们应综合使用不同课程目标,互为补充,扬长避短,使其各自发挥特长并综合起作用。

2. 小学课程结构与课程内容

课程结构是课程价值与课程目标转化为课程内容的中介。课程结构是指学校课程体系中各种课程类型及具体科目的组织、搭配所形成的关系与比例关系。如小学学科课程与活动课程及其比例关系,分科课程与综合课程及其比例关系,国家、地方与校本课程及其比例关系,这些都是课程结构的体现。

课程内容是课程结构中不同领域的课程所需要呈现的材料和信息。课程内容主要指特定课程中学生需要学习的事实、概念、原理、技能、策略、方法、态度及价值观念等。如果说课程结构是课程的“骨架”,那么课程内容就是课程的“血肉”,通过课程结构和课程内容,最终设计出可感知和触摸的课程计划、课程标准以及教科书。

确定了课程价值取向、课程目标、课程结构与课程内容,也就完成了课程设计工作。

3. 小学课程实施

完成了课程设计工作,就产生了课程计划和方案,如何将设计好的课程计划推向学校教育的实践,这就要思考课程实施问题。课程实施就是将课程计划付诸实践的过程。课程实施包括课程方案的选择和采用、课程资源的开发和利用、教师培训、学校课程制度的建立、教师教学等诸多工作,而课程实施最主要的工作和最基本的途径是教学。

由于教学工作是小学教育专业学生将来从事的主要工作,因此将教学作为专门的领域在本教材中系统地呈现。

4. 小学课程评价与课程管理

课程评价是在搜集有关课程的资料基础上,根据一定的标准对课程设计、课程实施以及课程效果最终做出价值判断的过程。通过小学课程评价过程获得小学课程价值取向、课程目标、课程结构与内容、课程实施等诸方面情况的优劣,以便为课程体系的优化提供反馈信息,最终促使课程体系不断完善。

课程管理是指教育行政部门和学校对课程设计、实施、评价等工作的组织与控制。课程管理工作能为课程系统的运行提供组织和制度的保证,从而推动课程系统有计划、有目的地运行。我国过去小学课程的管理主要是国家课程管理,没有体现地方和学校的自主性,因此,当前倡导国家、地方、学校三级课程管理。

二、小学教学论部分

教学论作为一门学科在我国教育学体系中存在的时间比较长,老一辈教学论专家对教学论的学科体系研究也比较深入,形成了比较系统完备的知识领域。本教材根据已有的教学理论研究,并结合小学教育专业学生实际情况,形成了自身的教材体系。

小学教学论重视小学教学理论与小学教学实践的结合。在理论方面,首先分析小学教学的一般理论,在此基础上分别围绕“教学要做什么”“怎么做”“效果如何”问题展开,即



小学教学目标,小学教学的策略(原则、方法、组织形式),小学教学评价。在实践方面,首先反映在理论知识的分析重视联系小学教学实践;其次,专门设置了“小学教学实践”一章,介绍说课、模拟上课、听课、评课等小学教学实践工作的技能。

(一) 小学教学理论

1. 小学教学的一般理论

小学教学一般理论的学习,是掌握小学教学后续知识的前提。教学理论知识的学习,首先要掌握现代教学的概念与功能,现代教学是双边活动,其功能是促进学生全面发展。其次,教学活动是一个过程,从现象层面看,教学过程在空间上存在教师、学生和教材三大要素,在时间上存在教学过程的阶段,因此要探讨教学过程的要素与教学过程的阶段;从本质层面看,要探究教学过程的实质和教学过程的规律。

2. 小学教学目标

小学教学目标是小学教学活动的起点和归宿,是学生学习以后要达成的预期结果。在小学教学目标的学习中,要掌握小学教学目标的层次、功能、类别以及小学教学目标的表述,尤其是小学教学目标的表述在实际教学活动设计中尤为重要。

3. 小学教学原则

为达成预期的教学目标,需要根据一定的原则实施教学活动。小学教学原则是根据一定的教学目的和教学规律制定的指导小学教学工作的一般要求。小学教师需要掌握常见的教学原则的内涵及其要求。

4. 小学教学方法

教学原则是宏观上指导教学的要求,在课堂教学中具体如何操作,这就需要掌握小学教学常用的方法。小学教学方法是小学教师和学生为实现教学目的和教学任务要求,在教学活动中所采取的行为方式的总称。为了做好课堂教学工作,小学教师要掌握现代教学方法选择和运用的依据、要求。

5. 小学教学组织形式

小学教学活动需要将教师与学生、时间与空间等要素有效地组织起来,这就涉及教学组织形式。教学组织形式是指为完成特定的教学任务,教师和学生按一定要求组合起来进行活动的结构。历史上存在个别教学、集体教学、综合教学等多种形式,现代教师应该掌握现代教学组织形式及其发展趋势,更好地开展教学活动。

6. 小学教学评价

教学过程中,教学活动方案设计情况、教学过程开展情况以及教学最终的效果如何,需要通过教学评价进行判断,以便优化教师的教与学生的学。现代教师应该掌握教学评价的新理念、教学评价类型、教学评价的内容以及学生发展性评价的方法。

(二) 小学教学实践

为了更好地引导小学教育专业学生掌握以后工作的主要技能,实现教学理论与教学实际工作的有机结合,教材最后专门设置了“小学教学实践”这一章内容。

这一章重点介绍了上课、说课、听课与评课这四种小学教师工作常见的活动,引导学生掌握相应的技能。上课的过程蕴含着导入、讲授、提问、板书等课堂教学技能;说课是对



教学过程及其背后的“道理”进行深度剖析,是提升教师教学智慧的重要手段和桥梁;听课与评课是教师专业研究的有效途径,在观察中把握真实的课堂,在评价中引领教师的发展。



本章小结

认识课程与教学的概念是探讨小学课程与教学论学科知识的前提。

本章第一节从时间维度介绍了课程实践和课程研究在不同时期的表现,梳理出人们对课程的几种主要看法,在此基础上对课程的概念进行了定义。

本章第二节从时间维度介绍了教学实践和教学研究在不同时期的表现,梳理出不同时期教学的主要特征,在此基础上对教学的概念进行了定义。

本章第三节对课程论和教学论的关系进行了分析,阐述了课程论和教学论的四种基本关系,指明了新课程改革背景下我国当前课程论与教学论关系表现为大课程、小教学的关系。

本章第四节基于第三节中对课程论与教学论关系的分析,建构了本教材的框架结构。本教材坚持“大课程论”的思想,但鉴于小学教师从事最多的工作是教学工作,故专门将教学问题从课程实施中抽离出来进行详细的分析。由此,本教材的基本框架包括两大部分:课程论与教学论。



[思考与练习]

1. 请列出中国古代不同时期学校的课程。
2. 请简述泰勒原理。
3. 请简述对课程定义的几种典型观点。
4. 请简述夸美纽斯的教学思想。
5. 请简述赫尔巴特的教学思想。
6. 请列出课程内涵的几种认识。
7. 请阐述课程论与教学论的基本关系。
8. 请陈述小学课程的体系结构。

第二章 课程论的一般理论



扫码获取
相关资源



内容提要

课程理论是人们对课程与社会、知识、学生等关系的规律性认识,一般把哲学、心理学和社会学作为课程论的理论基础。课程开发的模式是根据某种课程思想和理论,确定课程目标、选择和组织课程内容以及制定课程评价方案等形成的一种课程开发系统。以不同的教育哲学、心理学为理论基础,就形成了不同的课程开发模式。20世纪以来,课程开发的模式主要有泰勒的目标模式、斯滕豪斯的过程模式和施瓦布的实践模式。我国当前课程体系的基本范畴有课程价值取向与课程目标、课程结构与课程内容、课程实施与评价、课程管理与领导。



学习目标

1. 了解作为课程理论基础的哲学、社会学、心理学的相关知识。
2. 理解泰勒的目标模式、斯滕豪斯的过程模式和施瓦布的实践模式。
3. 理解我国课程体系的基本范畴是由课程价值取向与课程目标、课程结构与课程内容、课程实施与评价、课程管理与领导等方面构成。
4. 能运用所学课程开发模式,分析当前我国新课程开发过程。

第一节 课程论的理论基础

课程论的理论基础是指那些与课程论最相关和最有效的基础学科。把握课程论的理论基础,有助于深化对课程论的理解。任何一门学科的建立都要从其基础学科中获得概念、基本原理和研究方法,课程理论同样需要从其基础学科中汲取基本原理和研究方法,将它们用于课程设计、实施与评价,从而建构自身的理论体系。

关于课程论的理论基础,人们进行了不同角度的探讨。一是课程编订的“四原理学说”。陈侠认为,课程编订的基本原理包括哲学原理、社会学原理、心理学原理、教育学原



理。^① 二是课程论的“三基础学说”。张武升、李学琴指出“课程主要的直接的学科理论依据是社会学依据、科学学依据和心理学依据”^②。廖哲勋、田慧生提出课程论应该以现代心理学、社会学和哲学作为它的基础。^③ 三是课程论的“四基础学说”，靳玉乐认为课程论的四大基础是哲学基础、社会基础、心理基础、历史基础。^④ 之后也有学者提出了课程论的文化学基础、课程社会学基础。人们比较公认的观点：课程论的理论基础是哲学、心理学和社会学。正如施良方所说，“把心理学、社会学、哲学作为课程的基础或基础学科，是大家比较公认的”^⑤。

一、课程论的哲学基础

哲学是课程论的基石和理论依据，是学校课程观的根本基础。“课程与哲学的关系十分密切，一方面，哲学制约着课程观的产生、发展和变革；另一方面，课程在哲学面前具有能动性、选择性。”^⑥

（一）哲学对课程论的影响

事实上，每一种学校课程都隐含着课程设计者的某种哲学思想与观念，只不过其表现形式明显或隐晦而已。哲学的知识观、知识价值取向、知识的形式与分类影响着课程的价值取向、课程设计的形态、课程的类型与门类等。

1. 哲学影响着课程的价值取向

课程实践在本质上是一种价值创造与意义生成的活动。人们对价值问题的不同思考，影响着课程的价值取向。课程价值取向是作为课程主体的社会、个人与作为客体的课程（知识）之间需求关系的反映。哲学中有关知识的价值选择，影响着课程的社会价值取向、个人价值取向和知识价值取向。一是哲学影响着课程的社会价值取向。社会价值取向论者强调，社会需要是课程得以确立的前提，学校主要是社会的服务机构，学校的“使命是确立在社会需要基础上的，至少对这种需要很敏感，并提出与满足已证实的社会相关的各种计划”^⑦。学校课程便理所当然要满足这种需要，为社会训育公民、商人、工程师、医师或士兵等作为“人力”的人。二是哲学影响着课程的个人价值取向。个人价值取向论者强调人是教育的出发点。一方面，他们追求人的理智健全、人格完善；另一方面，他们要求满足个人的需要、兴趣。我国现阶段的教育目的是“全面发展的人”的实现，课程价值取向在一定程度上无疑是从人的尺度来考虑的，当然还包括其他方面的考虑。三是哲学影响着课程的知识价值取向。课程的知识价值取向论者强调知识的内在价值，认为“知识的价值在于知识自身，为知识而掌握知识是值得的，知识是心智的食粮”^⑧。作为客体的知识

① 陈侠：《学校课程编订的基本原理》，《课程·教材·教法》1989年第1期。

② 张武升、李学琴：《大课程的科学理论依据问题》，《课程·教材·教法》1994年第3期。

③ 廖哲勋、田慧生：《课程新论》，教育科学出版社，2003，第83页。

④ 靳玉乐：《现代课程论》，西南师大出版社，1995，第82—134页。

⑤ 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，教育科学出版社，1996，第23页。

⑥ 谭辉旭：《关于课程哲学基础的思考》，《教育研究》2006年第3期。

⑦ 廖哲勋、田慧生：《课程新论》，教育科学出版社，2003，第95页。

⑧ Adams, J., The Evolution of Educational Theory, American Journal of Psychology, 1913.



课程要能满足社会和学生主体发展的需要,我国现阶段的教育内容的选择,课程价值取向就要从社会需求和学生发展的角度加以考虑。

2. 哲学影响着课程设计的形态

课程设计是对课程的各个方面做出规划和安排,主要是课程目标和课程内容的设计。对知识来源的不同回答,会产生不同形态的课程设计。首先,理性主义的知识观认为,知识存在于人的内心世界,通过教育诱发出来,强调传统学科知识,重理论性知识、轻实用基础知识,忽视学生参加必要的实际活动。相应地,学校课程在设计上强调学科理论性知识,忽视实用性知识。理性主义知识观下的课程设计形态是学科课程设计,要求学校开设神学、历史、文学、哲学、艺术、天文、地理等课程。其次,实用主义知识观认为,知识是实践性行为的一种方式,是适应环境、解决问题的工具,是人面对各种疑难情境时运用思维和探究的经验成果,强调经验性知识,忽视系统的理论性知识。相应地,学校课程在设计上强调学生个体的直接经验,重视学生参加必要的实际活动,主张经验中心课程,倡导“做中学”。实用主义知识观下的课程设计形态是活动课程设计。最后,辩证唯物主义知识观认为,知识是客观存在于人脑中的正确反映,强调学科知识与实用性知识并重,相应地,学校课程在设计上既重视系统学科知识的学习,又强调学生个体的直接经验的获得。辩证唯物主义知识观下的课程设计形态是综合课程设计,要求学校设置全面发展的课程。目前,我国小学课程设计就是按照辩证唯物主义知识观指导下的小学课程设计。

3. 哲学影响着课程的类型与门类

课程类型是课程的组织方式或课程设计的不同种类,课程门类是课程的类别和数量,是课程的外在表现形态。说到底,课程的类型、门类的设置,有赖于人们对知识形式、分类的理解。事实上,“各种不同的知识,就是课程设计的依据与题材”^①。人们对知识的形式有不同的理解。一是穆尔(Moore, T. W.)的观点。穆尔认为,历来的哲学家往往把一切“真”的知识归结为两种范式:数学、逻辑学所提供的范式;构成种种科学的经验型知识的范式。但这不是现实的,还存在具有不同的固有机制与验证步骤及若干特征的知识“形式”。根据这一见解,美学、宗教、道德都是知识的一种形式,都是知识“领域”的构成要素。^② 二是菲尼克斯(Phenix, P. H.)的观点。菲尼克斯从量的侧面和质的侧面提出了人类教育不可缺少的六个知识领域,凭借它构成学科,这六个知识领域分别是:① 符号学(普通语言学、数学、非推理性符号形式);② 经验论(物理学、生物学、心理学、社会科学);③ 审美学(音乐、视觉艺术、运动艺术、文学);④ 心智研究(哲学、心理学、文学、宗教);⑤ 伦理学;⑥ 福音学。菲尼克斯的研究体现了知识形式的多样性和知识形式对课程类型的影响。

(二) 当代西方教育哲学流派及其课程观

哲学对课程的影响主要是通过教育哲学而实现的,有什么样的教育哲学就有什么样的课程理论。20世纪,“西方教育哲学流派大致可以划分为四大流派,即永恒主义教育哲学、要素主义教育哲学、进步主义教育哲学和社会改造主义教育哲学,它们分别主张不同

^① 劳顿等:《课程研究的理论与实践》,张渭城等译,人民教育出版社,1985,第18页。

^② 穆尔:《知识与课程》,钟启泉译,《外国教育资料》1995年第6期。



的课程观。”^①

1. 进步主义教育哲学及其课程观

进步主义教育哲学是由实用主义哲学应用于教育而构成的教育哲学理论,发端于19世纪末,蓬勃于20世纪上半叶,是新教育运动同实用主义教育思想相结合的产物。进步主义教育哲学的代表人物是帕克、帕克赫斯特、杜威等。“进步主义教育哲学认为,知识是动态的而不是静态的,更不是永恒不变的。学校课程应当基于不断变化着的人类经验和科学的方法,而不能以固定不变的学科知识为准则。进步主义关注的是我们怎样思考(how to think)而不是思考什么(what to think),强调的是学生自由自主地解决问题而不是教师权威领导下的机械背诵。”^②进步主义教育哲学认识论的基本观点是,知识起源于生活,是解决生活中疑难问题的工具。进步主义教育哲学价值论的观点是,道德是相对的,满足需要的行为才是道德的;衡量道德的标准是结果,对全体人有用的才是道德的,反映行为动机与行为结果的统一,个体行为与社会需要的统一。进步主义者提出教育本质的三个问题:教育即生长、教育即生活、教育即经验的不断改造与重组;认为教育活动本身并无目的,教育目的与儿童的需要、生活密切相关。

进步主义哲学的课程观是指以进步主义教育哲学为基础的课程观念。进步主义哲学的课程观表现为:①在课程目标上,进步主义认为课程应以儿童为出发点和目的,培养学生解决现实问题的各种综合能力,衡量课程价值的标准是看课程能否有助于儿童的生长和发展,属于儿童本位。②在课程内容上,进步主义注重个人经验,主张课程内容应当反映学生现实生活本身,认为学生学习知识,是让儿童学会适应眼前的生活环境,“儿童的社会生活是其一切训练或成长的集中或相互联系的基础”^③。③在课程组织上,进步主义主张教材应当心理学化,反对注重逻辑系统组织的“学科中心论”,认为课程组织应考虑儿童心理发展的次序,以利于儿童现有经验和能力。杜威的教材心理学化是“把各门学科的知识恢复到原来的经验,使儿童的间接经验转化为直接经验”^④。

2. 永恒主义教育哲学及其课程观

永恒主义教育哲学指的是强调教育原理的永恒不变性和经常性的教育哲学理论,产生于20世纪30年代,以唯实主义哲学为基础,是现代西方教育哲学中的保守流派。其代表人物有赫钦斯、艾德勒和利文斯通等。永恒主义教育哲学主张,恢复文艺复兴时期以来的古典主义教育传统,认为人有“共同人性”,教育只要加强理智的训练就可以培养出民主的公民。认为人是理性的动物,在全部的历史时代中,其本性是永恒不变的。教育活动的目的在于培养人区别于动物的根本特性,即人之所以为人的特征,把人培养成为人,使人真正成为具有智慧和理性的人,而教育方案应当是永恒不变的。

永恒主义哲学的课程观是指以永恒主义教育哲学为基础的课程观念。永恒主义哲学

① 斯玉乐:《现代西方主要教育哲学流派的课程观述评》,《外国教育研究》1991年第3期。

② 斯玉乐:《现代西方主要教育哲学流派的课程观述评》,《外国教育研究》1991年第3期。

③ 华东师大教育系、杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社,1980,第8页。

④ 娄立志、孙洪清:《进步主义和要素主义教育德课程观比较》,《上海师范大学学报(哲学社会科学·教育版)》2002年第12期。



的课程观表现为:① 在课程设置上,永恒主义者的态度是明确和肯定的。“他们认为那些具有理智训练价值的传统的‘永恒学科’是首选的、必选的内容。因为永恒主义者认为实用学科的价值对于人的理智训练来说要低于人文学科的价值。”^①“那些职业训练方面的‘如何做’(how-to-do-it)的学程(course)是列在黑名单中的,其根据是它们强调技术,而不是理解,它们强调具体的技能,而不是理论。”^②② 永恒学科抽绎出了我们人性的共同因素,表达了人们普遍关心的问题,体现了某些永恒不变的东西,可以指导我们解决当前政治、经济、道德和科学的问题。③ 永恒主义者主张大百科全书式的学科课程,永恒学科课程包括在理智训练中具有方法性功能的数学、科学和艺术,具有内容性功能的哲学、文学和历史,具有工具性功能的语言等,这些学科应包括人类长期以来积累的文化遗产。

3. 要素主义教育哲学及其课程观

要素主义教育哲学是强调教育中文化共同要素重要性的教育哲学理论,形成于 20 世纪 30 年代,为 50 至 60 年代的课程改革提供了基本的原理,以唯心主义和古典唯实主义哲学为基础,是现代西方影响较大的保守流派。其主要代表人物是巴格莱(Bagley)、坎德尔(Kandel)、莫里逊(Morrison)、芬尼(Finney)和布里格斯(Briggs)等。要素主义教育哲学在永恒主义与实用主义教育哲学的对立中,它采取折中主义的观点,认为实用主义教育哲学的错误在于其实用性,否定了文化中的共同要素,造成知识质量下降。要素主义教育哲学的基本观点:“文化的价值具有永恒性和客观性,在人类文化遗产中有着共同不变的文化要素,学校教育的使命就是把社会的文化遗产传授给青年一代,并促进青年一代的智力成长。”^③要素主义教育哲学主张,学校教育决不能放弃传统的心智训练的目标,要努力提高学生的智力水平以保证教育质量。要素主义者认为,教育的目的在于传递人类文化的核心或要素,帮助个人实现理智和道德的训练,形成其理性的人格。

要素主义哲学的课程观是指以要素主义教育哲学为基础的课程观念。要素主义哲学的课程观表现为:① 在课程目标上,要素主义认为课程要做到能够传授文化遗产和进行理智、道德训练,属于社会本位。② 在课程内容上,要素主义主张选择共同的、不变的文化要素作为课程内容,课程的体系由一些“要素性”的学科组成,包括英语、数学、科学、历史、外语等,强调课程内容应体现国家的教育意志和民族的利益,包含价值标准,即对个人和社会都有用的基本知识和技能。③ 在课程组织上,要素主义主张学科课程,重视教材的逻辑组织,具体到各教育阶段,学科课程要考虑不同等级的要素。“小学阶段学习的‘要素’有:阅读、说话、写作、拼音和算术,以及以后的历史入门、地理、自然科学与生物科学、外语;次一等的要素是美术、音乐和体育。”^④④ 在课程评价上,要素主义者强调高标准。要素主义主张全国建立统一的课程标准,因为只有课程统一才会使人们学到共同的文化要素。

4. 社会改造主义教育哲学及其课程观

社会改造主义教育哲学是从进步主义中逐渐分化出来的教育哲学理论,形成于 20 世

① 张平海:《永恒主义教育目的及其课程观评析》,《集美大学教育学报》2000 年第 4 期。

② 陆有铨:《躁动的百年》,山东教育出版社,1997,第 74 页。

③ 王奕、郭晨虹:《要素主义教育理论及其课程观德评析》,《当代教育论坛》2006 年第 6 期。

④ 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第 110 页。



纪30年代,以杜威提出的“教育必须参与社会的改造”这一思想为基础,来源于进步主义,是对实用主义哲学的改造、继承和发展。社会改造主义教育哲学的代表人物有康茨(Counts)、拉格(Rugg)、布拉梅尔德(Brameld)等人。社会改造主义教育哲学主张既要保持人类的一切文化遗产,也要保持教育中的一切要素。布拉梅尔德主张,教育不仅应帮助个人适应社会,更重要的是使他们参与社会。社会改造主义者大多受杜威哲学思想的影响。他们认为教育主要目的是以“理想社会”的模式来改造社会,教育的首要目的在于促进学生的社会化,并使他们成为现实社会的未来规划者,从而推动社会的变化,以实现“理想社会”。改造主义认为,学校应成为新社会改造的工具,教师和学生都要行动起来以努力实现改造社会的目标。社会改造主义者主张,课程应该是平等教育、国家教育以及文化多元主义、未来主义的集中体现,课程应与现实和未来的社会保持高度的统一,而这种统一的核心是人的发展和人类的进步。

社会改造主义哲学的课程观是指以美国改造主义教育哲学为基础的课程观念。社会改造主义哲学课程观表现为:①在课程目标上,课程改造的根本目标在于重新设定课程目标,设定的课程目标旨在培养学生的批判精神和改造社会现实的技能,学校课程转向社会本位。②在课程内容上,改造主义课程没有统一的内容,以广泛的社会问题为中心。改造主义者认为:“学校课程尤其要关心犯罪、家庭分裂、环境污染、交通和住房拥挤、娱乐、战争、疾病、饥饿等社会问题,学生对这些问题要有批判性见解。”^①并要学习相应的学科知识,为解决上述社会问题提供一定的背景知识。③在课程组织上,常采用“车轮状”的课程组织结构,这种组织方式介于学科中心课程与活动中心课程之间。“以中等教育为例,轮子的轴心代表某些关键性问题;轮辐是由讨论、知识和技能的学习、职业训练等组成的各类课程,是解释和解决轮轴中关键问题的支撑;轮胎将涉及轮轴问题的所有相关课程统一起来,使整个车轮得以有机地联系起来。”^②

“从历史发展看,课程的历史总是与哲学的历史紧密联系的。”^③“哲学作为一切社会活动和个体行为理念的依据,它决定着课程的价值取向,进而决定着课程决策与开发,决定着课程目标、内容、结构、评价,甚至决定着教学活动中所有认知性与非认知性活动的具体内容与方式。”^④所以,哲学是课程论的基石和理论依据。

二、课程论的心理学基础

心理学是课程论的直接依据和科学依据。“与包罗万象的哲学相比,心理学对课程的影响更加直接、更加明显,也更为具体。”^⑤心理学是研究人的心理现象和心理规律的科学,课程致力于如何更有效地育人,心理学就成为课程论的直接依据。同时,“从亚里士多德依据官能心理学提出的体育、德育、智育和谐发展的思想,到赫尔巴特注重观念的运动

① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第115页。

② 陆有铨:《躁动的百年》,山东教育出版社,1997,第46-47页。

③ 谭辉旭:《关于课程哲学基础的思考》,《教育研究》2006年第3期。

④ 李定仁、徐继存:《课程论研究二十年》,人民教育出版社,2004,第26页。

⑤ 和学新、张丹丹:《课程的心理学基础研究的问题反思与走向》,《全球教育展望》2012年第5期。



而推行的‘统觉论’，无不体现了课程的心理学基础对学校课程设计及课程改革的影响。”^①这为课程论的形成与发展提供了科学依据。

（一）心理学对课程论的影响

从课程论与心理学的关系来看，心理学的整体结构观、学生的身心发展规律和水平等无疑影响着课程目标的确定、课程知识的分类、课程内容的选择、教学内容的组织、学生在课程研制中的地位和作用等方面。

1. 心理学影响着课程目标的确定

课程目标是教育目的和培养目标的具体化，是进行课程开发与设计、课程实施、课程评价中所体现的教育价值的基本要求。施良方指出：“尽管课程目标的实质内容主要是由社会政治和经济制度、哲学思想和办学宗旨等方面考虑所规定的，但心理学原理有助于我们在确定目标时采用什么样的形式来表达，或确定目标能够达到何种程度。”^②因此，课程目标的确定应指向学生的发展，这就离不开心理学的学科基础。首先，课程目标具有整体性。课程设计应在课程价值取向的基础上有一个统一的目标，能够促进学生认知、操作技能、情意等方面全面发展。课程目标的整体性特征要求课程结构设计和课程内容的选择都要有整体性。其次，课程目标具有层次性。发展心理学研究表明，学生身心发展在不同阶段有不同的规律和水平，其认知、操作技能、情意等方面的发展在不同的年龄阶段有相应的阶段性目标，从而构成不同层次的阶段目标。

2. 心理学影响着课程知识的分类

对于知识的分类，不同的分类标准下有不同的划分类别。根据获得知识的方式，将知识划分为直接知识和间接知识；根据知识反映事物的深度，将知识划分为感性知识和理性知识。也有人根据知识存在的形式将知识分为概念、规则、高级规则，主要表现为基本概念和基本技能。这些知识分类缺乏一定的心理学基础。现代认知心理学派从信息加工的角度进行知识分类，安德森(Anderson, 1983)从信息加工的角度，将知识分为陈述性知识和程序性知识。陈述性知识是关于“是什么”的知识，是对事实、定义、规则和原理等的描述，它的基本形式是命题，其学习过程主要是在工作记忆中把几个激活了的命题节点联结起来形成命题网络。陈述性知识强调认知结构对知识信息的联结、加工和组织，容易被人意识到，能被人用词汇或其他符号明确地系统表达出来。程序性知识是指完成某项任务的一系列操作程序，包括学会条件认知和学会操作步骤。程序性知识往往与一定的问题相联系，在一定的问题情境面前，会被自动激活而后被执行，不需要太多的意识。两类知识的获得过程有不同的规律。莫雷根据知识获得过程将知识分为联结性知识和运算性知识，并根据“陈述—程序”“联结—运算”两维分类模式，将知识细化为“联结—陈述性知识”“联结—程序性知识”“运算—陈述性知识”“运算—程序性知识”。^③ 课程知识的编选以此为依据，更为科学和更符合学生的学习规律。

① 廖哲勋、田慧生：《课程新论》，教育科学出版社，2003，第83页。

② 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，教育科学出版社，1996，第39页。

③ 莫雷：《知识类型与学习过程》，《课程·教材·教法》1998年第5期。



3. 心理学影响着课程内容的选择

从心理学角度看,在选择课程内容时,要考虑到受教育者身心发展规律、水平和需要,就需要处理好几个方面的关系。一是课程内容与学生原有认知水平的关系。选择课程内容时要考虑到受教育者现有的认知发展水平和发展规律,要把握好所选课程内容的深度和广度,选择的知识不能过深、过难、过多,也不能过浅、过易、过少,要难易适度,多少适量,要设计“摘桃子”式的知识,促进学生认知水平的不断提高。二是课程内容与学生学习动机的关系。选择课程内容时要考虑学生身心发展的需要,促进受教育者个性的自由发展,同时要考虑学生学习的内在动机,这样才能更有利于达成课程目标。人本主义课程理论认为,自我实现是个体生长的基本需要,课程内容选择的基本出发点就是受教育者自我实现的基本需要,强调课程满足受教育者自我实现的需要。杜威的儿童中心课程理论也是以满足儿童的动机、兴趣、爱好和需要作为课程内容设计的根本依据。

4. 心理学影响着教材内容的组织

现代心理学认为,教材内容的组织要做到教材的逻辑顺序与学生心理顺序的统一。早在20世纪40年代,泰勒就明确提出了课程内容的编排与组织的三条逻辑规则,这三条原则仍具有借鉴意义。一是连续性,即直线式地陈述主要的课程要素。二是顺序性,强调后继的内容要以前面的内容为基础,同时又对有关的内容加以深入、广泛地扩展。三是整合性,即要注意各门课程的横向关系,使学生获得一种统一的观念,并把自己的行为与所学内容统一起来。

5. 心理学影响着学生在课程研制中的地位和作用

学生学习的起因(人本主义心理学派所强调的)、学习的过程(认知心理学派所强调的)、学习的效果(行为主义心理学派所强调的)都对课程研制工作具有重要的影响。课程目标的确定、课程内容的选择和教材的组织最终取决于学生的认知水平和规律。学生素质的发展对课程研制有着方向性作用。课程研制者必须把握学生的知识素质、能力素质、品德素质等的发展方向,并以此确定课程的目标。学生身心发展规律对课程研制有着制约性作用。符合学生实际的课程,学生的反应是积极、愉快和主动的,而课程或教材脱离了学生的实际,学生的学习就会出现障碍,学习情绪低沉,学习效果差。如学生心理发展的顺序就制约着各科教材的逻辑顺序。^①

(二) 当代西方心理学流派及其课程观

从课程的历史发展来看,当代的行为主义心理学、认知心理学、人本主义心理学等都是课程理论的形成和发展的重要理论基础。有学者指出:“课程理论与实践的蓬勃发展与纷呈的心理学流派关系密不可分,其中尤其以行为主义、认知主义、人本主义、建构主义的影响最为突出。”^②心理学对课程的影响主要通过心理学理论而实现,有什么样的心理学理论,就有什么样的课程理论。

1. 行为主义心理学及其课程观

行为主义心理学产生于20世纪初,流行于50年代的北美,是在构造主义学派与机能

^① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第85-86页。

^② 和学新、张丹丹:《课程的心理学基础研究的问题反思与走向》,《全球教育展望》2012年第5期。



主义学派争论不休的时候出现的。行为主义心理学是由美国心理学家华生 (J. B. Watson) 创立的, 代表人物有桑代克 (Thorndike)、巴甫洛夫 (Pavlov)、斯金纳 (Skinner) 等。华生在实验的基础上提出了著名的“联结”说, 主张把刺激—反应作为行为的基本单位, 认为学习即刺激—反应联结的加强, 联系成为学习的重要表现方式。在“联结”说的基础上, 新行为主义心理学学派的代表斯金纳, 提出“强化”说, 强调在刺激—反应之后, 再刺激, 即强化, 学习就在于强化的程度和程序。^① “行为主义流派认为, 人类一切行为的变化都可以归结为刺激—反应模式, 而教育、教学的主要目的就在于使受教育者的行为发生预期的改变, 因此‘刺激—反应’这一模式也就成为目标达成的主要途径。”^②

20世纪60—70年代, 布卢姆 (Bloom, B. S.) 等人提出的目标分类学与行为主义心理学的观点如出一辙。他们主张: ① 目标具有层次性。学习是有目标的, 总目标下有若干分支目标, 每一分支目标又由前后联系的若干个具体目标组成。② 目标具有可测性。目标可分解为学生外显的具体的行为目标, 这是可以通过测验得到的。③ 目标具有可实现性。全体学生虽然在达到目标的快慢上有区别, 但都可以通过学习强化实现学习的目标。

行为主义心理学的课程观表现为: ① 课程目标要分解、要具体。② 课程内容要按照逻辑顺序由简至繁排列, 强调单元教学。③ 提出教学设计, 重视运用不同的教学技术, 如程序教学、计算机辅助教学、视听教学等。④ 尝试对学生外显性行为进行评价等。^③ 进一步来讲, “在教材编写方面, 强调教材要让学生知道学习的目标和任务, 要引起学生学习的动机和兴趣, 要循序渐进并及时评定学生的学习结果, 以加强强化。在课程实施方面, 将复杂的课程内容分解成细小的单元, 明确每一单元的基本目标, 然后按照逻辑顺序加以排列, 通过指定的步骤, 运用强化的手段, 使学生一步一步地掌握教学内容, 从而达到课程目标。”^④

2. 认知心理学及其课程观

认知心理学风行于20世纪60年代, 先后经历了传统认知心理学(格式塔心理学)和现代认知心理学(信息加工心理学)两段历程。格式塔心理学的创始人是韦特海默 (Wertheimer), 代表人物还有苛勒 (Kohler) 和考夫卡 (Koffka)。信息加工心理学的代表人物有赫伯特·西蒙 (H. Simon)、罗伯特·加涅 (E. D. Gagné)、奈瑟 (Neisser) 等。现代认知心理学家认为, 认知过程是人脑加工信息的过程, 人脑加工信息的过程主要体现为人脑对信息的输入、编码、储存、提取、输出等环节的执行控制, 并通过目的、策略、计划、监控等系统的协同配合, 有力地影响着其加工信息的执行过程。

以皮亚杰 (Piaget, J.)、布鲁纳 (Bruner, J. S.)、奥苏贝尔 (Ausubel, D. P.) 等为代表的认知心理学学派主要研究学生在学习中的心理活动, 特别是学生思维活动的过程和方式(并引入“信息加工”的概念), 探讨他们大脑中原有的认知结构与教材知识结构的关系, 心理程序与教材逻辑顺序的关系, 学生认知发展阶段或身心发展的水平与教材编制、课程

① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第83页。

② 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第72页。

③ 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第83页。

④ 李定仁、徐继存:《课程论研究二十年》,人民教育出版社,2004,第28页。



教学的关系,认知策略与学习的关系等。例如布鲁纳重视思维在学生学习知识结构时的作用。他认为:“对一门学科来说,没有什么比它如何思考问题的方法更为重要的事情。”学生学习的主要任务是掌握以概念为单位的知识结构。而奥苏贝尔主张有意义学习和“先行组织者”,关注学生新旧认知结构相联系时,才会发生有意义的学习。其“联系”的方式表现为新旧知识的同化、概念的分化、对不同知识的整合,以形成新的认知结构。另外,认知加工理论强调信息加工对学生形成新的认知结构的意义,如信息加工的形式与速度、选择性注意的能力、信息编码的策略等体现出学生的年龄特征和发展水平,影响着课程和教材的编制。总而言之,“认知主义心理学强调学生在学习过程中的内部心理活动,认为真正的学习在于在不同知识之间建立起实质性的联系,以使所有的知识都成为一个整体,谓之个体的知识结构。”^①

认知主义的课程观表现为:①课程目标能促进学生认知结构的形成与发展。②课程设计应关注学科的知识结构和学生认知结构,课程由一些概念、命题组成,应按一定的结构来呈现,“课程设计要依据学生的认知结构水平,尊重学生的认知规律”^②。③教材编制要“体现‘结构’论的思想,每一门学科要选择组织好知识的基本结构,并按一定的逻辑顺序呈现”^③。主张螺旋式教材,在教材编制上要突出学科的基本概念、基本原理,其编排要按学科客观的逻辑结构顺序编排;要坚持简约和精要原则,把教材化为概念图式,鼓励学生对信息进行处理。^④

3. 人本主义心理学及其课程观

人本主义心理学创立于20世纪50年代,主要代表人物有美国心理学家马斯洛(Abraham H. Maslow)、罗杰斯(Carl Rogers),因其兴起年代晚于行为主义心理学和精神分析学说,而被称为心理学上的“第三势力”。人本主义心理学研究的是自我实现的人,主张人的独特性和社会性,强调人的成长和发展,意在寻求改善环境以利于人性的充分发展,使其达到“自我实现”的境界。罗杰斯强调情感在学习中的主要作用,主张知识对学生是否具有个人意义是知识能否保持的决定因素,怎样呈现课程内容并不重要,重要的是要引导学生从课程中获取个人自由发展的经验。因此,人本主义心理学家“强调源于学生内部的学习动力,反对任何外界的强迫;他们关注知识对学生个体的意义,认为知识的价值主要来源于其对学生个人的有用性”^⑤。

人本主义心理学家要求将课程重点从教材转向个人,主张课程要适合学习者的内部和外部的需要,把课程看作满足学生生长和个性整合需要的自由解放的过程。人本主义心理学的课程观表现为:“①课程设计要提供给学生主动学习的情境,创造和谐的学习气氛;②课程要给学生提供有意义的材料,好的课程内容要与学生的基本需要即生活有密切关系,并对学生情感的丰富和理智的发展都具有重要意义;③课程设计要考虑学生的

① 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第72页。

② 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第84页。

③ 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第84页。

④ 李定仁、徐继存:《课程论研究二十年》,人民教育出版社,2004,第29页。

⑤ 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第72-73页。



主体地位,要尊重学生”^①;④ 课程内容的选择应贯彻“适切性”原则,实质上倾向于学习者中心,课程内容的组织应密切注意适合学生的生活、要求和兴趣。

4. 建构主义心理学及其课程观

建构主义心理学产生于 20 世纪 70—80 年代,源于认知主义的纯认知研究方向,但又对认知主义进行了大综合、大发展,远远超出了认知主义,它重视个体的建构潜能,强调建构性。以建构主义心理学为基础的建构主义学习论在批判了行为主义和认知主义的学习论思想和观点的同时,吸收了杜威的经验性学习论、维果茨基的发展学习论、皮亚杰的建构主义学习论、布鲁纳的认知结构学习论、奥苏贝尔的认知同化学习理论以及认知心理学中的图式论等,综合发展形成了自己的学习观。建构主义者认为:“世界是客观存在的,但对世界的理解和赋予意义却由每个人自己决定。我们是以自己的经验为基础来建构现实,至少是在解释现实,我们个人的世界是用我们自己的头脑创建的,由于我们的经验以及对经验的信念不同,我们对外部世界的理解也各不相同。所以建构主义者更关注如何以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识,强调学习的主动性、社会性和情境性。”^②

建构主义学习理论认为,个体对客观世界的理解都依赖于自身的“解释结构”(认知结构),理解是一种以主体已有的知识经验为基础的主动的建构活动。这种理解只能由学习者本人基于自己的经验背景而建构起来,取决于特定情景下的学习历程,因此带有很强的主观性。建构主义学习理论认为,知识是学习者在一定的情境即社会文化背景下,借助其他人(包括教师和学习伙伴)的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得。“知识并不是对现实的准确表征,它只是一种解释、一种假设,它并不是问题的最终答案,相反,他会随着人类的进步而不断地被‘革命’掉,并随之出现新的假设。”^③

建构主义心理学的课程观表现为:① 课程目标的价值取向是“生成—表现性”。“‘生成—表现性’目标是指在教育情境中随着不同问题的不断解决而生成的与教师和学生个体的主观价值紧密相连的目标,其特点是强调目标的‘非终极性’和参与者个性紧密相关的‘个体性’。”^④在这种目标指导下,鼓励学生发挥自己的主动性、个性,多元化地解决问题。② 强调课程内容的意义建构性。在课程内容的设计上非常灵活。“课程内容注重在情境中随时发现问题及解决问题,这种问题的发现—解决—再发现新的问题—再解决—……的过程就构建了课程的内容。”^⑤受建构主义知识观影响,课程内容的建构与学习者的个人需要紧密契合,学习者将更多精力放在自己感兴趣的内容上。③ 强调课程知识的动态性、差异性。课程知识是动态的,不同的个体因其经验背景在不同的情境中会对课程知识进行不同的建构和理解;不同情境下的课程知识具有差异性,因此运用课程知识时,需要把握在不同情境中的复杂变化,需要针对具体情境进行再创造。④ 强调课程评

① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第 84—85 页。

② 闫守轩:《课程与教学论:基础、原理与变革》,北京师范大学出版社,2015,第 24 页。

③ 陈琦、张建伟:《建构主义学习观要义评析》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1998 年第 1 期。

④ 肖卫兵、吴景松:《试论建构主义课程观》,《苏州教育学院学报》2004 年第 2 期。

⑤ 肖卫兵、吴景松:《试论建构主义课程观》,《苏州教育学院学报》2004 年第 2 期。



价的过程性、情境性。建构主义对“课程的评价渗透于整个课程实施的步骤之中,以多元的标准,充分考虑课程实施的情境,将学生、教师的评价与社会、家长的评价进行整合”^①。

在历史发展中,各种心理学流派虽各有侧重,以此形成的课程观也各不相同,但都能给课程理论与实践提供一些普遍性的原则与要求。总之,“心理学为理解教的过程和学的过程提供了基础。而这两个过程对于课程工作者来说都是必要的,因为只有学生学习并理解了课程,获得知识及其应用能力后,课程才具有真正的价值。”^②因此,心理学当之无愧是课程论的学科基础。

三、课程论的社会学基础

课程是社会文化的重要组成部分,社会学是课程论的重要理论基础。人们常常从社会学与课程论的双向互动入手来理解这一基本问题。课程与社会环境之间产生交互作用,一方面,学校课程是社会文化的组成部分,课程受社会政治、经济等因素影响;另一方面,社会是由人组成的,教育的目的在于通过课程实施实现人的不断社会化,同时,课程通过对社会文化的保存、传递实现重建社会文化的职能,进而对社会发展产生着重要影响。这为课程论的形成与发展提供了科学依据。

(一) 社会学对课程论的影响

从课程论与社会学的历史渊源来看,传统课程开发虽然经历了“目标模式”向“过程模式”的转变,“从重视课程知识组织的内在逻辑到重视知识展开的过程及学生的情感、意志层面,但仍只考虑课程的哲学、心理学基础,很少涉及课程社会学基础”,无法解决现实课程改造中出现的棘手问题。之后课程研究转向关注政治、经济、意识形态的层面,“其基本命题是将课程作为一种‘法定文化’,关注课程中包含的社会成分,将课程作为社会控制的中介”^③,侧重课程的社会制约性问题研究。总之,学校课程总是为适应社会环境的变化而变革,其变革总与一定的社会背景休戚相关。课程研制的过程包括课程的价值取向、课程目标的确定、课程内容的选择、课程的实施与评价等,这些方面都受到社会政治制度、经济制度、社会文化等因素的影响,并受不同的社会观制约。

1. 社会学影响着课程的设置

课程设置是指一定学校选定的各类各种课程的设立和安排。课程设置主要规定课程类型和课程门类的设立,及其在各年级的安排顺序和学时分配,简要规定各类各科课程的学习目标、学习内容和学习要求。自古以来,设置什么类型和门类的课程,并不是随意而为的,而是受社会生产力、政治经济制度和社会意识形态制约的。现代社会学理论尤其是社会再生产理论深入分析了各社会因素与课程设置之间的内在联系。该理论认为:“资本主义社会学校教育是通过复制统治集团的意识形态而传递文化的,最终复制现有的阶级分层结构。”^④资本主义国家主要是通过经济地位复制、文化复制和国家行政监控对课程

① 肖卫兵、吴景松:《试论建构主义课程观》,《苏州教育学院学报》2004年第2期。

② 谭辉旭:《关于课程哲学基础的思考》,《教育研究》2006年第3期。

③ 李定仁、徐继存:《课程论研究二十年》,人民教育出版社,2004,第31页。

④ 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第89页。



的设置进行控制的,也因此复制了课程不平等、精英文化、意识形态和课程价值观。社会再生产理论在一定程度上揭示了课程与社会之间的复杂联系,但忽视了教育者、受教育者在课程设置活动中的主观能动性。

2. 社会学影响着显性课程的选择与组织、传递与评价

显性课程,即官方课程,是为实现一定的教育目标而正式列入学校教学计划的各门学科以及有目的、有组织的活动。与隐性课程相对,显性课程主要在于揭示课程知识在选择、组织、传递、评价过程中渗透的社会权力、意识形态和控制等社会特性,有着明显的社会学的痕迹。首先,课程内容就其社会本质而言是社会对其未来成员加以控制的重要中介。英国学者扬(Young, M. F. D.)和伯恩斯坦(Bernstein)等认为,课程内容的价值取向充分反映了社会统治阶级的意识形态,统治阶级通过对总体知识加以筛选,选择出符合自己意识形态的知识作为课程内容,以达到社会控制。其次,在课程知识组织上,伯恩斯坦(Bernstein)从权力、控制与课程知识组织间的关系出发,探讨了集合和整合课程及二者所具有的不同社会学意义。集合课程通过课程知识的分化来培养不同阶层的人才,从而维持社会现状;整合课程是一种改变社会权力结构的因素,对社会现状形成挑战。再次,在课程传递上,教育社会学理论认为,课程在传递前已有分化并在传递中再分化,课程知识的分化与分配差异是阶层化的社会反映。最后,“课程评价是社会控制的重要工具,是维持社会现状,强化社会制度、准则、价值体系的强有力的机制,因而隐含着社会特定的意识形态,与特定的社会政治、经济密切相关。”^①

3. 社会学影响着对隐性课程存在形式和功能的看法

不同的社会学流派对隐性课程有不同的理解。结构功能主义者揭示了学校隐性课程的普遍存在及其社会功能。比如,德里本(R. Dreeben)把隐性课程看作“学生在社会化过程中,通过学校结构特性有意或无意学到的四种社会规范,即独立性、成就感、普遍性和特殊性,其目的在于培养学生具有良好的公民资格,以适应未来社会生活的需要”^②。但结构功能主义者持一种保守的社会政治观和价值中立的态度,忽视了学校生活中冲突的意义。社会冲突论者批判了隐性课程的价值中立态度,揭示了隐性课程社会控制的意识形态性质。比如,鲍尔斯和金蒂斯认为,隐性课程是指那些包含着特殊信息的班级社会关系。其中的特殊信息是指“结构性沉默”,它使维持资本主义逻辑和合理性的特殊的价值观、社会规则观、权威观和劳动观得以合法化。但社会冲突论者缺乏对隐性课程的微观研究,内容显得较为空洞。新教育社会学派从较微观角度探讨了社会阶层、权力对课程知识的选择、分配和控制,从而指出社会意识形态对学校课程知识的客观性、公正性及对人的和谐发展的消极影响。比如,阿普尔认为,课程研究不能过多强调保守、静态和一致性而忽略了冲突和对立的特殊意义。但新教育社会学派忽视了意识形态在隐性课程中的全面渗透性和复杂性。

(二) 当代教育社会学流派及其课程观

现代社会学对学校课程的分析,大多是从“教育是一种社会现象”“学校是一种社会制

① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第92页。

② 陈伯彰:《潜在课程研究》,台北五南图书出版公司,1985,第106页。



度”等基本假设出发的。这说明社会学作用于课程论,主要是通过教育社会学发挥作用的。教育社会学的发展,与学校课程密切相关。但是“社会方方面面的因素会在课程中有着不同程度的体现,不同的社会理论也影响着不同的课程表现形态”^①。教育社会学理论发展中形成了不同的研究流派,有学者指出教育社会学的百年历程中形成了三大流派,即功能理论、冲突理论、解释理论,功能理论和冲突理论侧重于宏观社会学,解释理论侧重于微观社会学。相应地,三大流派从不同的视角分析了学校课程,形成了不同的课程理论。

1. 功能理论及其课程观

功能理论,又叫结构功能主义、和谐理论,是当今教育社会学中影响较大的理论。功能理论的代表人物有法国的孔德(A. Comte)和涂尔干(E. Durkheim)、美国的帕森斯(T. Parsons)和默顿(R. Merton)等。功能理论以“结构与功能”“整合”“和谐”“稳定”等为基础,强调社会整合共同的价值观念和促进社会和谐稳定。该理论认为社会生活之所以能维持下去,是因为社会找到了一种手段(结构)去满足人类的需要(功能),社会各部分都是在有序协作基础上为实现社会发展需要而发挥各部分的功能。

功能主义的课程观表现为:①学校课程的设置必须为学生提供当前社会所倡导的主流价值观和社会规范,以促进学生社会化。功能理论认为,学校是儿童个体社会化的场所,应将学校课程根据社会化要求有计划地安排给学生,以促进社会结构的协调与平衡。涂尔干认为,教育“在于使年轻一代系统地社会化”“使出生时不适应社会生活的个体我成为崭新的社会我”^②。为此,学校课程必须提供给学生当前社会所倡导的主流价值观和社会规范,促进学生形成适应社会的必需能力,进而引导学生适应未来社会的生活方式,促进学生个体社会化。②学校课程具有角色分配功能,满足学生在未来社会位置发挥各自的功能。功能主义课程观认为,学校教育借助于学校的社会化功能和选择功能(角色分配功能),从而帮助学生按照其兴趣与能力分配到适当的社会位置上。“社会是通过学校课程筛选学生的。学校则根据成绩和能力测验,使好学生和差学生修习不同的课程计划,从而使他们以后适应在社会机构中不同的位置上发挥作用。”^③由此可知,学校课程能满足学生在未来不同的社会位置发挥各自功能的需要。

2. 冲突理论及其课程观

冲突理论是20世纪60年代在批判结构功能理论的基础上产生的。在教育社会学领域,冲突理论的代表人物有德国的韦伯(M. Weber)及美国的科林斯(R. Collins)、鲍尔斯(S. Bowles)、金蒂斯(H. Gintis)、华勒(W. Waller)等人。冲突理论以“冲突”“变迁”“强制”等为基础,强调社会矛盾、权力差异和社会变化。该理论认为社会生活存在着和平与冲突等两面性,大多数情况下,社会总是处于脆弱的平衡中。社会的各个方面都在变化,会出现分歧和冲突,社会变化、社会冲突是普遍存在的。社会结构内部存在的矛盾和冲突导致社会结构的变迁。冲突理论通常把价值体系、思想观念和道德标准等看作为权力集团合理化服务的。

① 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第71页。

② 张人杰:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社,1989,第21页。

③ 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第49页。



冲突理论的课程观表现为:①课程知识标明的是一种身份文化。课程知识标明某种身份的语言、衣着方式、价值标准、意识形态等,科林斯指出,学校活动主要是传递特殊的身份文化,如学校传授的科学技术知识,本身也可能是一种特殊的身份文化的一部分。学校课程的实施就是传递这种特殊的身份文化。②课程的类型主张隐性课程。在《资本主义美国学校教育》一书中,鲍尔斯和金蒂斯分析了造成社会结构再生产的工具——隐性课程,即把维护资本主义制度的劳动观念、权威观念、社会规范和价值观念,以各种潜移默化的方式渗透学校课程当中,使学生不知不觉地在头脑中再生了统治阶级的意识形态。③课程设置实际上反映了权力集团的关系。在教育社会学领域中,冲突理论把学校看成是社会上不断变化的、相互作用的焦点,注重分析冲突、变化、压迫、学校内部以及学校与社会之间的权力关系。

3. 解释理论及其课程观

解释理论产生于20世纪70年代,主要包括现象学的知识社会学、符号互动论、民俗方法论等。解释理论的代表人物有知识社会学的代表——英国的扬(M. Young)和伯恩斯坦,美国的阿普尔(Apple)等人;符号互动论的代表——英国的凯迪(Keddie)、沃兹(Woods)、莱西(Lacey)等人;民俗方法论的代表——美国的加芬凯尔(Garfinkel)。解释主义论者强调对具体情况、现实本身的实证剖析,强调个人的主观理解,认为社会结构是许许多多个人理解与行动的结果,社会过程是人把主观的意义赋予客观并做出反应的过程。

在教育社会学领域,解释论者强调对教育客观现实进行深层剖析,主张探讨教学内容、师生相互作用等课题。解释理论的课程观表现为:①学校课程揭示了课程运作过程中意识形态的渗透。此理论以“分类”“组织”“权力”“控制”“社会性建构”“社会分层”“教育知识代码”等概念,揭示课程的社会性本质特性以及课程运作过程中意识形态的渗透。阿普尔打破了经济在学校课程知识上的支配地位,认为意识形态在学校课程知识上处于支配地位。阿普尔从社会经济的角度来看待课程知识及其组织传递方式,认为课程知识的选择与分配是统治阶级依据某些选择或组织原理而做出的意识形态上的抉择,体现的是一种“文化霸权”。简单地说,学校通过课程设置来甄别、选拔人才,拥有某些知识的人就成了社会上有权势的人,缺少某些知识的人就要受人支配。扬认为所有知识都是带有社会偏见的。②学校课程造就了教育知识分层的不平等过程。“不同的学生接受不同层次的教育知识,学校教育过程成了教育知识的分配过程。事实上,教育过程中存在的不平等的教育知识分配,是学生之间在学业成绩上出现分化的主要原因。”^①课程内容的选择、确定和组织的过程,实际上是教育知识分层的过程,学校教育过程造就了教育知识分层的不平等过程。

总之,“哲学、心理学、社会学这三个相互依存的学科从不同角度为课程提供了基础。哲学提供知识来源、认识过程、知识类别、价值取向等方面的观点;心理学提供学生心理发展顺序、学习动机、认知策略、兴趣和态度等方面的研究成果;社会学提供社会发展、政治、经济变革、意识形态、权力变更等方面的思想。这三门学科是相对独立的,但作为课程的

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第52页。



基础,这三门学科应该是相互依存、相互统一的。”^①因为“无论是心理学、社会学还是哲学,本身都不能用来论证一项课程的正确与否,或者说,都不能用来作为课程设计的唯一基础”^②。

第二节 课程开发的模式

课程开发(curriculum development)是课程理论与实践中经常使用的重要概念,是指使课程的功能适应文化、社会、科学及人际关系需求的持续不断的决定课程、改进课程的活动和过程。课程开发是由课程编制或课程编订(curriculum making)、课程建设(curriculum construction或curriculum building)等术语演化发展而成的。课程科学化运动代表人物查特斯和博比特分别出版了《课程编制》(Curriculum Construction)(1923)和《怎样编制课程》(How to Make A Curriculum)(1924),“课程编制”一词开始流行,但这些词中的制作、构筑、建造等较为机械。1935年,美国学者卡斯维尔(H. Caswell)和坎贝尔(D. Campbell)合著的《课程开发》(Curriculum Development)问世后,“课程开发”概念引起人们的关注,其中包含创建、发展等意思,隐含着课程开发是不断改进的过程。考虑到学生不断会有新的兴趣与需要,社会上的各种因素在不断变化,而且学校本身也在不断发展,这些都会对学校课程产生重大影响,所以用development一词更确切些。而“课程开发”一词真正流行于教育界,得益于1974年3月在日本召开的“课程开发国际研讨会”,此次会议明确提出了“课程开发”的概念及其基本方向,认为“课程开发是表示课程的编订、实验、检验—改进—再编订、实验、检验……这一连串作业过程的整体”^③。由此可知,课程开发是一种活动,也是一个整体过程,包括确定课程价值取向与课程目标、选择和组织课程内容、实施与评价课程、管理与领导课程等基本工作。

课程开发的模式是指在课程开发过程中,根据某种思想和理论,确定课程目标、选择和组织课程内容、制定课程评价方案而形成的一种课程开发系统。不同的教育哲学、心理学基础形成了不同的课程开发模式,20世纪以来,课程开发的模式主要有泰勒的目标模式、斯滕豪斯的过程模式和施瓦布的实践模式。

一、泰勒的目标模式

目标模式是以目标为课程开发的基础和核心,围绕课程目标的确立、实现及评价而进行的课程开发模式。目标模式是20世纪初课程开发科学化运动的产物,以实用主义哲学为指导思想,并受行为主义心理学的影响,强调以目标为基础,先确定目标,再以精确表述的目标为依据进行评价。

① 胡斌武:《课程基础研究评析》,《天津市教科院学报》2002年第5期。

② (英)丹尼斯·劳顿:《课程研究的理论与实践》,张渭城等译,人民教育出版社,1985,第5页。

③ 钟启泉:《现代课程论》,上海教育出版社,2003,第361-362页。



(一) 目标模式的产生

20世纪初,由于现代工业、科技的迅猛发展及由此带来的西方物质文明发展所呈现的新形势,在欧洲和北美出现了追求功效和唯科学主义的潮流。受此影响,教育领域出现教育功效化运动和教育科学化运动,于是“实效性”“科学性”“精确性”“定量化”被广泛采纳。在该背景下,加上30年代的经济危机,教育科学化运动很快影响到了课程研究和课程改革早期方向。一些教育家坚信,科学的思想方法和技术完全可以应用于课程研究,他们主张从功效、经济的角度重新审定学校课程,并提出采用科学的思想方法和技术开发课程的设想。博比特和查特斯在20世纪20年代首创了课程开发的目标模式,“现代课程理论之父”拉尔夫·泰勒将其系统化,形成了典型的目标模式,即泰勒模式。

事实上,促使泰勒去建构一个完整的课程开发目标模式的契机,乃是1934至1942年间,美国进步主义教育协会在俄亥俄州立大学发起的“八年研究”(the Eight Year Study)。这是一个综合性的课程改革实验计划,泰勒是这一课程计划中课程评价的主持人。正是在对“八年研究”的经验总结基础上,泰勒提出了课程开发的基本程序和方法,其基本原理囊括于1949年出版的《课程与教学的基本原理》(The Basic Principles of Curriculum and Instruction)一书中,这本书被公认为课程开发目标模式经典性形态形成的标志。

(二) 目标模式的原理

在《课程与教学的基本原理》一书中,泰勒开宗明义地指出,开发任何课程和教学计划都必须回答四个基本问题:学校应该达到哪些教育目标?学校应该提供哪些教育经验才能达到这些目标?这些经验如何才能有效地加以组织?如何确定这些目标正在得到实现?相应地,对这四个基本问题的解决也就是课程开发目标模式的基本环节或基本程序,即确定教育目标—选择学习经验—组织学习经验—评价教育计划。这四个问题后来被人们广泛地称为“泰勒原理”(the Tyler Rationale)。

泰勒的《课程与教学的基本原理》共128页,但是讨论课程目标就占62页之多,而且泰勒主张,目标具有引导课程选择和组织以及评价的主要功能,所以,泰勒模式被尊称为目标模式课程开发的典范。

1. 学校应该达到哪些教育目标?

在泰勒看来,确定教育目标是课程开发的出发点,泰勒赞同博比特等人将课程目标的确立作为课程开发首要步骤的科学主义主张,但不同意仅仅通过对人类活动或社会职业分工的分析来选择课程目标的“社会中心”主义做法,他认为课程目标的确定有三个来源、两道过滤网。

确定课程目标的来源有三个。其一,学习者本身。泰勒主张确定教育目标首先应考虑学生的兴趣和需要。泰勒认为,对学习者的研究是经由两个步骤实现的:一是了解学生的现状;二是把学生的现状与可接受的常模做比较,从中找到差距。这种差距就是学生的需要,也是教育的需要,这即意味着教育目标。很显然泰勒在确定教育目标时单方面地强调教育的需要,而忽视了学生真正的需要,泰勒在后来的研究中不断去修正这种偏颇。其二,当代校外社会生活。泰勒主张在确定教育目标的过程中,必须从大的社会背景分析当



前的生活,不要让学生学习过去重要但现在已经没有意义的内容。泰勒借鉴心理学迁移的研究,提出了学习情境要与生活情境具有相似性,这也正是考虑将当前社会生活作为确立教育目标的来源的原因。其三,学科。泰勒认为,以往学科专家对学科教育目标的认识过于专业化,学科专家应考虑的是某一学科在普通教育中的作用与功能,以及对一般公民的用处,而不是以培养该领域的专家为目的。学科作为确定课程目标的来源是必然的,但不能人为地割裂学科间的联系,泛化或窄化学科功能的做法是不可取的。

在根据三个来源确定课程目标后,接下来就要对这些目标进行筛选,去掉不重要的、矛盾的目标,形成明确而具体的教学目标。泰勒提出确定课程目标的两道过滤网。一个是哲学的筛选,泰勒将学校拟人化,视学校为一动态的、有生命的实体,涉及“学校专注的教育与社会哲学”“学校接纳的价值”“学校信仰的内容”等理念。过滤出的目标应与其相一致。另一个是心理学的筛选,就是利用“学习心理学”选择目标。“学习心理学不仅包括具体的和精确的发现,而且也涵盖统一的学习论,有助于确定学习过程的性质、学习过程发生的方式、在何种条件下发生的学习过程、采用怎样的运作方式。”

2. 学校应该提供哪些教育经验才能达到这些目标?

课程目标一经决定,接着要选择教育经验(泰勒也使用“学习经验”)以达成所定目标。他认为学习经验是指学习者与其可做出反应的外在环境之间的互动。如何选择学习经验,泰勒提出五条原则:① 学习经验必须能提供学习者有机会去实践目标所含的内容;② 学习经验必须使学生由于实践该目标所隐含的那些行为而获得满足感;③ 学习经验中所期望的反应是在有关学生力所能及范围内的;④ 有许多特定的经验可以达到同样的教育目标;⑤ 同一种学习经验也可能产生数种结果。

泰勒还指出了有助于达到教育目标的学习经验必备的四个特征:① 培养思维技能的学习经验;② 有助于获得信息的学习经验;③ 有助于形成社会态度的学习经验;④ 有助于培养兴趣的学习经验。

泰勒进一步指出了选择出来的学习经验必须具有如下特征:① 能够吸引学生,变革让学生感到是值得去学的;② 尽量能够利用小组学习的方式;③ 能够促进学生学习经验的迁移,使学生将课程里学的东西能够迁移到课堂以外的生活中。

3. 这些经验如何才能有效地加以组织?

关于教育经验的组织,泰勒认为应当遵循的准则是连续性(continuity)、顺序性(sequence)和整合性(integration)。连续性是指直线式地陈述主要的课程要素。顺序性是指把每一后继经验建立在前面经验的基础上,同时又对有关内容做更深入、更广泛的探讨。整合性是指课程经验的横向联系,使课程内不同学习经验建立适当的关联,以便达到最大累积的效果,从而使课程方案更具成效。

泰勒进一步提出学习经验的组织要素(organizing elements)和结构要素(structural elements)。组织要素包括概念、技能和价值,结构要素可分为三个层次:最基本的层次可由个别科目、广域课程、核心课程等组成;中间层次可把科目分为若干部分,或以一学期、一学年为单位的科目;最低层次的结构通常为课(lesson)、课题(topic)或单元(unit)。课即我们每天上的一节一节的课;一个课题可以持续若干天或若干周;学习单元是持续若干周,而且是围绕一些问题或学生的主要学习目标加以组织的。



4. 如何确定这些目标正在得到实现?

如何确定教育目标正在得到实现?泰勒将评价正式引入课程开发的过程之中。泰勒认为,评价的目的在于检查课程的实际效果与预期的教育目标之间的差距。他还建立了完整的评价程序:① 确定评价目标。从行为和内容两个维度确定评价的目标。② 确定评价情境。确定使学生有机会表现教育目标所隐含的那种行为的情境。③ 设计评价手段。设计评价手段要注意确保评价手段的客观性、信度和效度。④ 利用评价结果。泰勒认为,评价至少要有两次,一次行于课程方案实施前期,另一次则在较后时期。评价不等于笔试,除笔试外,还要通过观察、谈话、收集学生作品等方式进行。对评价的结果须做出恰当的分析、解释。

泰勒目标模式的每一具体问题,都是在充分研究的基础上提出的具有指导性的原则、步骤、要求和程序等,形成了一个相当完整、系统、可操作的模式。正是通过对四个基本问题而非课程本身内容的程序性回答,使泰勒原理为课程开发奠定了基础,并且久久不能被超越。泰勒强调指出,课程开发是一种循环往复不断发展的历程,随着社会政治、经济和新的教育研究成果的不断涌现,课程将永远处于一种变化的状态中。将泰勒课程开发的目标模式流程用图完整表示,如图 2-1 所示。

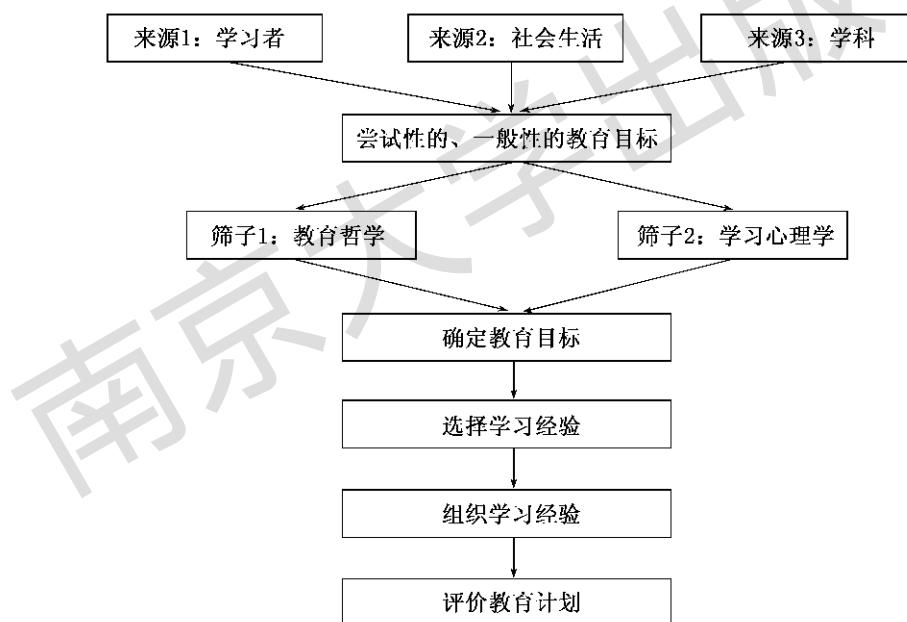


图 2-1 泰勒课程开发的目标模式

(三) 对目标模式的评价

泰勒的目标模式是许多学者探讨课程开发系统化、科学化过程中取得的重要成果。泰勒的目标模式一直为人们所修正、完善,但因受其实用主义教育哲学基础、学习心理学基础以及工业管理理论的制约,其局限性也日益暴露。

1. 目标模式的历史功绩

泰勒的目标模式产生后,一直居于课程开发理论研究和课程实践领域的主流地位,曾



是 20 世纪五六十年代课程开发的唯一模式,“它可被运用于各门学科和任何层次的教学;它制定的一套程序易于操作,显示出较强的逻辑性和理性色彩;它作为在 40 年代新确立的一种模式,通过强调‘学生的行为’和‘学习经验’开辟了课程开发的新天地”。所有这些,使得目标模式获得了强大的生命力,成为在理论和实践上都能够发挥作用、产生影响的课程开发模式。它推动了课程开发的科学化、合理化进程。

泰勒的目标模式的可取之处在于:① 目标模式具有合乎逻辑性、科学精神、政治的经济的教育的要求等特点。② 目标模式是建立在学习心理学基础上的,与教育研究传统是吻合的。当学生学习的结果是可预先详述的,并通过行为目标加以表现时,这一模式最为适合。③ 目标模式中的教育评价是以目标达成与否作为标准的,这使教育评价变得相当简单明了。④ 目标模式引导教师在教学中分析性地思考他们正在力图达到些什么,使教师有据可依,使课程开发成为一个理性的过程。

2. 目标模式的局限性

泰勒的目标模式,受工具理性的影响,其基本的目标—手段、效率—控制、预期—检验思想及技术始终如一,成为其难以克服的问题。

(1) 目标模式秉持消极的、被动的人性观,忽视了人的主体性和自主性。目标模式将教育简化为科学的活动,依据“学校如工厂”隐喻,强调教师像工人操作某些材料一样,可根据预先决定好的蓝图塑造学生的心灵,可运用物理学或生物学的科学方法,探讨、分析和解释人类的行为。学校教育的目的是通过计划好的统一的教学过程把预先设定好的教育目标拷贝到学生身上。在这一过程中,学生的个性、主动性、创造性没有被尊重。这种人性观是消极的、被动的,完全忽视了行为者的主体性、自主性、责任和自由。

(2) 目标模式只借用了确定性、量化等科学观中概念的表层含义,这也使得目标模式难以描述复杂的教学过程。目标模式想借鉴工业科学管理理论来使课程设计科学化,然而目标设计模式的科学观是狭隘的、肤浅的。目标模式并没有理解科学的本质,也没有正确反映科学的过程,只是借用了科学与技术表面的东西,如确定性、量化、实证等。事实上,正确的科学是由信念的增加、审美的感性、个人的参与、接受的暧昧和不准确的能力等构成一个过程。但是目标模式的科学观,缺少这些特征。这也是许多人批判目标模式无法描述复杂的教学过程的原因。

(3) 目标模式采用工具性的教育观和知识观,以是否达成外在教育目标作为选择课程内容、确定课程的依据。目标模式中,课程是将一些已定义好的、规律式的活动教给学生,以适应复杂的工业化社会的需要,因此,教师的主要任务是制约学生,使其对某些刺激产生反应。本质上说,教育是由具有内在价值的活动构成,不可避免地包含价值问题,而目标模式却一直回避。目标模式一味强调行为目标,极易造成偏颇。这种工具理性,也导致了目标模式在课程上,强调教的过程,而不重视内容,因此将课程内容视为工具性的,课程内容成为达成目标的手段,倾向于将内容灌输给学生。选择内容的依据也不是其自身的价值,而是其能否达成某些外在目的。

(4) 目标模式通过预先设定明确的目标以寻找达成目标的手段的做法,是不切实际的。在目标模式中,要先设定明确的目标,并将这些目标加以逻辑地组织,然后根据这些目标去寻求达成目标的手段。但是“先决定目的,后决定手段”是不切实际的,因为我们不



可能将所有的目标依其逻辑关系详细加以拟定,而且影响学习的因素十分复杂,非系统的方法可以控制,手段的选择更非易事。

二、斯滕豪斯的过程模式

过程模式是以过程或程序为基础和核心,通过详细说明内容和过程中各种原理的方法,合乎逻辑地进行课程开发的模式。换言之,该模式主张课程开发应从那些具有价值的知识中挑选出能够体现这些知识的内容,这些选择出来的内容,能代表这些知识当中最重要的过程、最关键的概念和该知识中固有的那些标准。学生所取得的结果是在事后借助那些建立在该知识形式中的标准加以评价。第一次明确提出过程模式的是英国课程论专家斯滕豪斯。斯滕豪斯认为,目标模式适用于行为技能的训练,但课程把知识及其学习作为满足预定目标的尝试,没有考虑知识的不确定性、学习的个性化和创造性,误解了知识的本质;而且目标模式通过明确的目标改善实践的做法,在理论上可行但实践中行不通。斯滕豪斯于1975年出版了《课程研究与开发导论》,对目标模式进行了详尽而透彻的分析与批判,客观地指出目标模式的贡献与局限性,在此基础上建立了过程模式的理论框架。

(一) 过程模式的思想渊源与理论基础

过程模式的思想可以追溯到反理性主义的进步主义教育理论以及现代发展心理学、认知心理学的研究成果。

1. 进步主义教育理论对教育功能及目标的影响

在教育功能及目标上,进步主义反对理性主义,反对独立于人的经验之外的、绝对的、普遍的、客观的知识和技能的灌输与训练,提倡不确定的、过程性的、自行发现的、基于经验获得的知识观,注重儿童自由、兴趣、能力的发展与培养,认为教育目的不只是对外显行为的机械训练,而更重要的是对个体心智的发展。此观点为课程开发的过程模式确立了关注内在价值而非外在手段的教育哲学观。

2. 发展心理学、认知心理学对智力发展及学习内容的影响

在智力发展方面,发展心理学研究表明,儿童不只是知识的被动接受者,还是主动探究者,学习过程是个体与外界环境交互作用的过程。皮亚杰的发生认识论强调智力发展是主动的过程,此过程中,有机体遗传的结构与外界环境发生交互作用,儿童因而重组自己的行动与观念,以维持较好的适应。

在学习内容方面,现代认知心理学注重内在的、整体关联性认知结构的生成;注重内在的同化、顺应与迁移机制的形成,为过程模式的课程组织、实施及评价思想提供了方法论基础。比如,皮亚杰借用生物学上的图式、同化、顺应、平衡等概念解释人的认识发生发展过程。结构主义渗入心理学领域后,认知心理学强调有机体对事物的反映不是局部的、零散的,而是全部的、整体的,学习是在理解基础上的顿悟。他们认为,知识的形成是主体在与外部世界连续不断交互作用中逐渐建构的一系列结构。结构的发展意味着儿童智慧水平的提高和逻辑范畴及科学概念的深化。

上述观点为课程开发的过程模式提供了心理学依据和方法论基础。



(二) 过程模式的核心思想

虽然过程模式对目标模式提出了种种批判,但过程模式并没有像目标模式那样提出明确而具体的步骤或程序,而只是论证了课程开发过程中的基本原则及方法。

1. 一般目标与程序原则

关于一般目标,过程模式反对目标模式的预设性目标,但并不反对目标。与目标模式中的具体的行为目标相比,过程模式的目标只是确立总体教育过程的一般性、宽泛的教育目标,而且目标也不是课程评价的依据。

关于程序原则,斯滕豪斯以英国教育哲学家彼得斯(R. S. Peter)的知识理论为基础,即在知识以及教育本身具有内在价值的认识基础上,把课程开发的重点放在课程活动的展开过程上。他认为课程开发的任务是以“含有内在价值”的标准为依据,选择活动内容,建立关于学科的过程、概念与标准等知识形式的课程,从而使之与宽泛的目标保持一致。通过详细说明内容和程序原则的方法合理地开发课程。斯滕豪斯还借鉴金·拉思(J. D. Rath)选择活动内容的12条标准作为“过程原则”,这种原则即课程开发的总体规范。它不同于目标模式希望达到的预期结果,而只是作为课程开发的方法及指导思想,从而使教师明确教学过程中内在的价值标准及总体要求。

简言之,过程模式的目标及程序原则主要指向课程开发方式上的指导及课程实施过程的方法及原则上的规范,而非着眼于具体内容及最后结果的预设及控制。

2. 课程开发及内容选择的依据

斯滕豪斯认为,合理的课程开发必须立足于课堂上的现实状况,而并非做逻辑上的判断。教育目的主要体现在知识的理解及智力的发展上,而不是外在的行为训练。课程内容的选择也必须立足于对教育教学过程中的各种原理及方法的详细分析,从具有内在价值的知识形式及学科结构中选择基本概念、原理、方法作为课程内容,换句话说,课程内容的选择应以教育及知识本身固有的标准为依据,而不是以预设的学生行为结果为准绳。从这种意义上讲,过程模式的逻辑起点是内容的选择而非目标的预设。

3. 开放的系统及形成性评价

斯滕豪斯认为,课程领域应是一个开放的而不是封闭的系统。这种开放性一方面表现为发展学生的主体性、创造性,另一方面则表现为赋予教师充分的自主权。

过程模式强调教师在学生学习的过程及结果评价中,应以教育本身及知识内在的价值为依据。教师与学生所从事的有价值的活动有其自己内在的标准,在评价学生的学习过程及结果时,一方面学习的评价应建立在学生的自我评价上;另一方面,学习评价应建立在教师的诊断与评析基础之上。他明确提出了“教师即研究者”的口号。因此,过程模式更倾向于形成性评价,认为将考试作为一种目标或唯一手段,必将使教师的教和学生的学失去其本应具有的特点。

(三) 对过程模式的评价

1. 过程模式的优点

过程模式更加关注课程内容与教学过程,关注教师个人的主动性及学生学习的积极性,其优点体现在几个方面:



(1) 过程模式在一定程度上弥补了目标模式的局限性,否定了目标模式关于确立和表述课程目标的行为主义和机械主义偏向。过程模式肯定课程研究的重要性和课程内容的内在价值,并强调学习者的主动参与和探究学习,重视学生思考能力和创造性的培养,使课程开发更趋于成熟和完善。

(2) 与目标模式相比,过程模式是一种开放系统。目标模式的封闭系统特点表现为预先决定行为目标,明确指出学习后的行为表现。开放系统则表现为,学习不是直线式的、被动的反应过程,而是一个主动参与和探究的过程。目标和内容也不必预定,因为儿童的兴趣在学习过程中随时可能改变。教师的任务不是灌输或塑造儿童的行为,而是在开放的、非形式化的教育环境中扮演催化剂或共同学习者的角色。学生不仅是主动的问题解决者,也是问题发现者。

(3) 过程模式反对把教育看成是达成目的的手段,而强调教育是一种过程。在这个过程中,儿童获得求知能力,发展认知作用,增进批判能力,成为有灵活性、有教养的个人。因此,教育不在于获得大量的、实用的知识和技能,而在于发展求知能力;不在于获得信息,而在于达成理解;不在于学习本身,而在于形成智慧。

(4) 过程模式反对工具主义的知识观,强调课程内容的内在价值。过程模式强调师生合作,主张发展与探究的学习,要求学生积极主动地参加到教学过程中。并针对学生的实际情况相对灵活地选择和组织内容,利用有效的课程组织形式和教学方法,恰当地组织和传授能够反映各学科内在价值的课程内容,使之既能让相应学龄阶段的学生接受,又不失知识的特质。

2. 过程模式的局限性

过程模式自身也存在一定的局限性,因而受到了学者们的质疑和批评。

(1) 过程模式缺少明确的开发程序,使用时操作性较差。过程模式虽批判了目标模式的种种局限,也论证了课程开发过程中的基本原则和方法,但在课程开发的程序设计上没有提出一个更为明确的方案,使得该模式的使用效果大打折扣。

(2) 过程模式在课程开发中只关注到了学科知识,却忽视了社会需要、知识的实用性以及儿童的可接受性。过程模式在否定目标模式通过阐述课程目标开发课程的同时,又走向了否定目标的反面,把整个课程开发局限于对学科体系进行抽象、演绎的单一来源中,忽视了社会需要、知识的实用性以及儿童的可接受性。

(3) 过程模式涉及“需要”“兴趣”“成长”及“发展”等概念,缺乏一定的客观性。“需要”是一个价值名词,教师没有明确的准则去评价“需要”和在不同学习“需要”之间做出取舍;“兴趣”的界定和诊断亦不是易事,至于如何在不同学生的“兴趣”间做出选择,也缺少有力的说明;“成长”和“发展”形式的诠释涉及不同的价值立场。因此,过程模式的客观性也存在一定问题。

(4) 过程模式实施起来存在一定困难。一方面,对学生学习情况进行评价难以有一个客观公正的公共标准。另一方面,过程模式对教师的要求太高了,在实践中完成它是十分困难的。

三、施瓦布的实践模式

施瓦布(J. Schwab)是美国著名的课程论专家、生物学家。1969年他在美国教育研



究学会上宣读并在第二年发表的论文《实践 1:课程的语言》,被公认为对传统课程理论和目标模式的挑战。之后,施瓦布陆续撰写并发表了《实践 2:择宜的艺术》(1971 年)、《实践 3:课程的转化》(1973 年)、《实践 4:课程教授要做的事情》(1983 年),系统地提出并阐述了课程开发的实践模式。经历十年修改和丰富后,引起了人们极大的反响。施瓦布认为,课程理论工作者往往寻求课程开发的一般理论,对课程实践中的课程问题关注不够,要使课程研究恢复其对教育改革有所贡献的能力和状态,则需要课程研究模式与方向的根本转向,即从理论的追求转向明显区别于理论研究的三种操作模式,即实践、准实践、折中。施瓦布强调的重点是课程研究倾向于实践的,这种倾向于实践的课程研究与以往倾向理论的课程研究在目的或结果、研究对象、问题来源和方法等方面存在根本差异。这样看来,课程开发的实践模式也是对以往依赖于理论研究而忽视课程实践具体问题的根本变革的课程开发思想。

(一) 施瓦布的实践模式的思想

施瓦布在《实践 3:课程的转化》一文中确立了一种新的课程理念——实践的课程。施瓦布认为,课程是由教师、学生、教材(学科内容)、环境四个要素构成的,在课程开发过程中,要使学术性材料转换成课程内容,必须同时考虑这四个基本要素,以达到四个要素的协调与平衡。要做到这一点,就需要通过课程审议小组这一课程集体的共同合作。实践模式并不是提出一个明确、规范的开发程序,而是着重寻求能使生态系统保持协调与平衡的具体方法。解决这些问题可以采用实践—准实践—折中的运作方式。而实现这种运作方式则需要采用新的课程开发方式——集体审议。

1. 课程审议的含义

审议是课程开发的基本方法。审议是实践性课程的内在要求。从词源上讲,审议是指对不同对象进行权衡和做出选择。施瓦布在《实践 1:课程的语言》中明确指出审议的一般情形。“首先,审议既非演绎,也非归纳……其次,审议是复杂而又繁重的……最后,审议将形成一个新的公众,其成员之间将形成一种新的交流方式。”^①课程审议是指课程开发的主体对具体教育实践情境中的问题反复进行谈论权衡,以获得一致性的理解与解释,最终做出恰当的、一致的课程变革的决定及确定相应的策略。

2. 课程审议的主体:课程集体

课程审议的质量在一定程度上取决于审议主体的水平与结构。课程审议是在课程主体之间进行的,课程审议的主体是课程集体。施瓦布阐明了一种“集体审议”的思想,并建议,以学校为基础建立课程集体,认为课程审议集体由校长、社区代表、教师、学生、教材专家、课程专家、心理学家和社会学家等组成。为什么让这些人参与课程审议?因为这些人才能够对具体的教育情境进行全面的理解和准确的诊断,同时,课程实践探究最终使得课程决策体制从“自上而下”模式变革为“自下而上”模式。因此,课程集体审议要求所确认的问题是所有参与者所体验到的或所理解的问题,审议最后做出的行动决定是集体共同决定的。

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第 198—199 页。



3. 课程审议的艺术

课程审议的艺术是施瓦布实践模式的重要组成部分。施瓦布勾勒出了课程审议艺术的基本类型,包括实践的艺术、准实践的艺术和择宜的艺术(折中的艺术)。他特别重视实践的艺术和择宜的艺术。

实践的艺术是针对个体所感知的、个别的、具体的、特定的情境而言的。它首先是“感知的艺术”,即通过一系列“无关扫视”,帮助我们从背景中识别问题所在,并初步赋予意义。其次是“问题形式的艺术”,即对感知到的问题进行诊断,并用最佳的方式表达这一问题。最后是“问题解决的艺术”,即形成和选择备选方案。

准实践艺术是实践艺术的延伸,它不是针对个别、孤立的情境,而是针对由相互联系、多样的个别情境所组成的准实践的情境。准实践的艺术主要强调问题区分时的灵活性(即区分具体问题是属于哪个个别情境的能力)和问题表达时的流动性(即把系统的问题表达转化成具体行动中的问题表达)。

择宜的艺术是针对具体教育实践情境的特殊性,对不同理论进行选择、修改和超越,使之适合实践性课程开发需要的艺术。简言之,择宜的艺术是对各种理论进行折中、调和。施瓦布提出了三种理论运用艺术:一是将理论、知识、观点与实际情境中的问题进行比较的艺术;二是对各种理论、知识、观点进行修改、重组,以使其适应实际情境和问题的艺术;三是超越现存的各种理论、知识、观点,创造新的行动方案的艺术。“要说明的是,择宜的艺术的目的不是为了构建一个统贯所有理论的理论,而是要在各种知识群中有实践意义的部分之间架起一座暂时的、尝试性的桥梁。”^①前两种艺术针对的是问题情境,第三种艺术针对的是理论,但总体上,三种审议的艺术都是使理论复归具体情境。

4. 学校本位的课程开发

实践模式是以具体的实践情境的特殊需要为核心进行的课程开发,它必须根植于具体实践情境。此模式中,课程开发的主体是课程集体或审议集体,且教师和学生也包含其中。教师和学生的需要、兴趣和问题是课程审议的核心问题。学科内容是课程审议的来源、对象,通过课程审议成为最终的课程资源。环境包括课堂、学校、家庭、社区、特定的阶级、种族群体等,任何课程审议、决策都必须以对影响学生和学校的环境的理解为基础。这些问题,因人而异、因情境而异,施瓦布理想中的课程开发基地是每一所特殊学校。此课程开发因而成为“学校本位的课程开发”。

(二) 对施瓦布实践模式的评价

1. 施瓦布实践模式的优点

(1) 施瓦布的实践模式告别了普遍性程序及规则开发的理论性探究,侧重于具体、灵活的方法的阐释,力图使课程探究的逻辑起点、内容、方向及手段彻底转向。这种转向是从理论转入实践,从目标分析转入情境诊断,从规范化程序开发转入具体行动及方案的选择,从自上而下的课程决策转入自下而上的集体审议,从理论规范实践转入实践加工、创造理论等。

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第203页。



(2) 实践模式强调具体实践情境及问题对课程探究方法及艺术的制约作用,倡导学校本位的课程开发,充分关注到了课程探究方法的实用性。

(3) 实践模式不是不需要理论的指导,而是反对以单一理论为依据的课程开发模式,强调多种理论的折中艺术。

(4) 实践模式强调集体审议以选择最恰当的课程方案,扩大了课程开发主体的队伍,尤其是学生作为课程审议的主体,使得实践模式在选择方案时真正融入了学生的兴趣、需要。

2. 施瓦布实践模式的缺点

(1) 实践模式是建立在对理论模式的全盘否定基础上,从一个极端走向另一个极端。施瓦布反对通用的、抽象的理论和规则,虽然在一定程度上弥补了以往将理论运用于实践艺术上的不足,但想要用实践的艺术取代理论,会使课程探究陷入另一个极端。

(2) 实践模式对教师和课程研究者提出了过于理想的要求。施瓦布试图否定通用的课程开发程序,要求教师和研究者创造并掌握绝对灵活的、针对所有具体情境与问题的课程探究方法,这种可能性较小。

(3) 实践模式中各种理论的折中容易导致课程研究逻辑的混乱。实践模式强调对各种理论进行折中、调和,但由于各种理论本身的前提假设和价值取向各不相同,有些甚至相距甚远,结果很容易造成思路上的混乱。

(4) 实践模式虽然采用“自下而上”的集体审议的课程决策方式,让“课程集体”中的各方面代表发表自己的观点、意见,但由于各成员主体的文化水平、社会地位、利益需求、价值取向不同,对课程问题也很难取得完全一致的看法。

第三节 我国当前课程体系的基本范畴

范畴是反映事物本质和普遍联系的基本概念。基本范畴是“基本层次范畴”的简称,给事物分类(划分范畴)可以选择不同的概括层次。各门学科都有自己的基本范畴,正是通过这些基本范畴及其相互联系才构造起了各自的学科体系。梳理相关课程论专著,结合课程论学科的核心概念,我们认为,我国当前课程体系的基本范畴有课程价值取向与课程目标、课程结构与课程内容、课程实施与评价、课程管理与领导。下面就课程涉及的核心概念做一简要阐述。

➤ 扫描本章二维码,阅读《基础教育课程改革纲要(试行)》中关于课程体系改革要求的内容。

一、课程价值取向与课程目标

(一) 课程价值取向

1. 对课程价值取向的基本理解

从本质上讲,人类实践活动是一种价值创造活动,课程实践亦如此。所有的课程活动



都是一定的教育价值观(教育目的、教育宗旨等)在课程实践中的具体落实。因此,任何时期的任何学校在设置课程时首要考虑的问题就是选择什么样的课程价值。只有这样,包括确定课程目标在内的所有课程活动才会有科学价值观的引领,不会成为盲目的活动。

价值是一种关系存在,是客体对主体需要的满足。课程价值是课程对主体人的价值需要的满足。课程价值是作为主体的社会和学生与作为客体的课程之间需求关系的反映,在本质上是一种课程主体在课程实践中的价值判断活动。^① 由于课程主体的需求与课程满足主体需要形成的关系较为复杂,课程实践会表现出相对稳定的课程价值选择倾向。有学者认为:“课程价值取向是课程主体在课程活动中根据自身需求进行价值选择时所表现出来的价值倾向性。”^②学校所设置的任何一门课程的价值体现为课程对学生个体发展和当下社会发展的意义。

2. 基本的课程价值取向

历史上,由于不同社会所强调的教育价值观不同,使得课程主体需求与课程实践价值选择倾向表现也不一样。学者们基于不同视角提出了不同的课程价值分类。美国学者米勒曾把课程价值取向分为七种,分别为行为取向、学科取向、社会取向、发展取向、认知过程的取向、人本主义取向、超个人取向;普瑞特则分别提出了五种课程价值取向,分别是学术理性主义取向、认知过程取向、人本主义取向、社会重建主义取向、技术学取向。^③ 基于课程主体需要的不同,课程价值可以分为社会价值、知识价值和学生价值三大类。相应地,课程价值取向主要有知识本位课程价值取向、学生本位课程价值取向和社会本位课程价值取向。

(1) 知识本位课程价值取向

知识本位课程价值取向关注的是学科知识本身,强调学科本身的固有价值,重点探讨学校教育应该选择什么知识以及如何组织知识等问题。其代表人物有斯宾塞、赫尔巴特等。在此价值取向下,从古代到近代再到现代,按照学科门类形成的“百科全书式”的学科课程,就属于知识本位课程价值取向。

知识本位课程价值取向从概念界定、理论推演到框架建构均具有严密性和有效性,为学科课程奠定了坚实的理论根基。该取向认为,教育的主要目的在于将人类积累下的系统知识传授给学生,强调课程知识的完整性,主张根据知识的逻辑顺序编排课程,注重各学科领域知识的逻辑统一。虽然知识的完整性、逻辑性与系统性有利于师生在有限的时间内实现课程目标,但也带来了诸多现实困境,如过分强调知识的学术性、专门化与结构性,削弱了师生参与创造课程资源的主动性与能动性等。

(2) 学生本位课程价值取向

学生本位课程价值取向强调以学生的兴趣和需要为核心开发课程,而不是按照学科知识内在的逻辑体系施教,强调课程促进个体成长的价值。其代表人物有杜威、马斯洛、罗杰斯等。杜威的经验课程、克伯屈的设计教学、罗杰斯的人本主义课程等,都属于学生

^① 李森、陈晓端:《课程与教学论》,北京师范大学出版社,2015,第73页。

^② 刘旭东:《课程的价值取向研究》,甘肃教育出版社,2002,第71页。

^③ 王焕勋:《实用教育大词典》,北京师范大学出版社,1995,第199页。



本位课程价值取向。

学生本位课程价值取向强调学生的兴趣、爱好与成长需要,课程内容要切合学生的实际生活,深入关注学生作为完整的个体存在而具有的生命价值,重视学生的学习动机与学习兴趣之间的关系,关注学生对实践意义的创造等。但学生本位课程价值取向强调课程应以学生为中心,在一定程度上会削弱教师的地位和作用,容易形成学生的放任自流;在课程目标、内容、进程和评价等方面都以学生为中心,很可能影响学生系统知识的接受,浪费学生学习时间。

学生本位课程价值取向虽然是基于批判知识本位课程价值取向的不足而提出的,但没有改变课程的含义与实质,依然围绕知识观探讨课程问题。

(3) 社会本位课程价值取向

社会本位课程价值取向强调以社会问题为中心,主张打破学科课程的界限,通过对社会问题的分析而非以学生的经验组织课程,强调课程的社会价值。其代表人物有康茨、拉格和布拉梅尔德等。斯巴达与雅典的课程、中国古代的课程、社会改造主义课程,都属于社会本位课程价值取向。

社会本位课程价值取向主张加强课程与社会的联系,要求师生担负起教育变革的重任,具有一定的积极意义。但它过于夸大了学校课程的社会功能,容易忽视系统知识的学习和传播,而走向极端就会弱化课程的个体发展功能。

上述三种课程价值取向各自强调了课程的某一方面价值,排斥或忽略了其他方面的价值,因而容易产生非此即彼、以偏概全的极端化、片面化的错误。而马克思主义的科学价值论给我们带来了重要启示。马克思主义认为,价值应体现社会发展价值和个人发展价值的统一。而把课程价值划分为知识本位、学生本位、社会本位三种基本价值取向,主要出于理论分析的需要。在实践中,知识、学生、社会是一个统一的整体,不可能僵硬地分开。所以,任何将三者分离或对立的课程价值取向和课程实践都是片面的。

(二) 课程目标

1. 对课程目标的基本理解

课程价值体现了一定的课程对当时社会要求的满足程度,最终反映在一定时期的教育目的、教育宗旨和培养目标当中。教育目的、培养目标都要以课程为中介才能实现,人们通常把课程看作达到教育目的的手段。因此,教育目的只有转化为课程目标,才能发挥对课程的指导作用。明确的课程目标,为课程开发提供了方向,有助于课程内容的选择和组织,并可作为课程实施的依据和课程评价的准则。

课程目标是学校课程要达到的学生身心发展的预期结果。课程目标是一定教育价值观(教育目的、教育宗旨)在课程领域的具体化,是根据教育宗旨和教育规律而提出的课程的具体价值和任务指标。事实上,课程目标在我国正式文件中的出现,始于1929年颁布的《中小学暂行课程标准》,该课程标准“包括课程目标、时间分配、教材纲要、实施方法等主要内容”^①。但新中国成立后因采用苏联话语系统中的教学论概念,相当长一段时间内

^① 白月桥:《课程标准实验稿课程目标订定的探讨》,《课程·教材·教法》2004年第9期。



没有使用“课程目标”一词。十一届三中全会以后,我国逐步引入国外课程理论,并开始零星使用课程目标,直到我国基础教育第八次课程改革,“课程目标”这一概念才在我国得以普遍使用。

2. 课程目标的基本取向

任何课程目标总是体现一定的课程价值取向。可以说,价值取向是课程目标的灵魂。有什么样的价值取向,就会有什么样的课程目标。这里的取向,“主要是指课程目标所采用的表述形式,而不是指目标的实质内容”^①。

“基于美国课程论专家舒伯特(W. H. Schubert)的见解,可以将典型的课程目标取向归结为四种:‘普遍性目标’取向、‘行为目标’取向、‘生成性目标’取向、‘表现性目标’取向。”^②目前国内关于课程目标价值取向的理论层面的探讨,也主要集中在对舒伯特课程目标取向理论的评价方面。

(1) 普遍性目标取向

普遍性目标(global purposes)是将根据一定的经验、哲学或伦理观、意识形态或社会政治需要形成的一般教育宗旨或原则,直接运用于课程领域,成为课程领域一般性、规范性的课程目标。它对各门学科都有普遍的指导价值,体现的是普遍主义的价值观。从课程研究的历史来看,在课程论成为一个独立的研究领域之前,早期的人们是从教育目的、教育目标的层面把握和处理课程目标的。比如,中国古代公认的教育宗旨是“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”;在西方,亚里士多德认为教育的终极目的是“幸福”,柏拉图认为教育的终极目的是“有德性的生活”,斯宾塞提出“教育为完满生活做准备”等,都属于典型的“普遍性目标”。

普遍性目标取向把一般教育宗旨或原则与课程目标等同起来,具有普遍性、方向性、规范性,可运用于所有的教育实践;教育工作者能对这些目标创造性地解释,以适应具体教育实践的特殊需要。但普遍性目标取向常因日常经验所限制而缺乏充分的科学依据;其含义较模糊,常常出现歧义和不同理解,会给课程实施带来困难;其一般以教条、规定的形式出现。

(2) 行为目标取向

行为目标(behavioral objectives)是以显性的、精确的、具体的、可操作的行为的形式进行陈述的课程目标。行为目标指明课程与教学过程结束时学生所发生的行为变化。泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中指出人们在实践中易犯的错误:一是把目标作为教师所要做的事情来陈述,但没有陈述期望学生发生什么变化;二是列举课程所涉及的各种要素,但没有陈述希望学生如何处理这些要素;三是采用概括化的方式陈述目标,但没有具体指明这种希望所能应用的领域。泰勒由此提出每一个课程目标应包括内容和行为两个方面,前者是要求学生表现出来的行为,后者是这种行为所适用的领域。“泰勒对课程目标的贡献,是强调以行为方式来陈述目标。”^③该目标取向经布鲁姆(B. S. Bloom)、马杰

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第83页。

^② 张华:《论课程目标的确定》,《外国教育资料》2000年第1期。

^③ 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996,第85页。



(R. R. Mager)、波帕姆(W. J. Popham)等人的进一步发展,越来越具体化、精细化、机械化。

行为目标取向的课程目标克服了普遍性目标的模糊性,具有精确性、具体性和可操作性,是课程目标科学化的重要里程碑;它体现了“唯科学主义”的教育价值观,行为目标追求的是行为的有效控制。行为目标取向的课程目标也有其不足之处:一是以控制为本的行为目标限制了学生在课程与教学开发过程的积极性和创造性,也限制了课程与教学开发的无限性和人的发展的主动性;二是行为目标只能表述那些有外在表现的具体学习行为,但那些情感、态度、价值观等难以外显化的表现会被排除在目标之外;三是行为目标把学习分成各个独立的部分,把人的学习与学习的结果肢解了,无法把学生知识的学习与经验的获得看成一个整体,不利于通过多种学科教学共同促进学生的全面发展。

(3) 生成性目标取向

生成性目标(evolving purposes)是在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标。生成性目标不是事先规定好的学生要达到的结果,而是师生根据课程教学的实际开展过程而提出的相应的目标。生成性目标体现的是演进的教育哲学观,注重的是学习活动的过程,强调教育是一个演进的过程,是渐进的生长。生成性目标可以追溯到杜威的教育目的论。杜威认为,教育目的不应是预先规定的,应是教育经验的结果。杜威认为,教育除自身外没有其他目的,即教育无目的论,这里的“无目的”是说教育没有预先规定的目的,如果有目的,那就是促进学生的生长,即“教育即生长”的命题。斯滕豪斯从另一角度解释了“生成性目标”,认为学校教育由技能的掌握、知识的获得、社会价值和规范的确立、思想体系的形成四个不同的过程构成。他认为,课程不应该以事先规定的、限制教师行为的目标为中心,课程研究必须建立在对课堂研究的基础上。生成性目标在人本主义课程理论中得到发展并走向极端。

生成性目标考虑到学生的兴趣变化、能力形成和个性发展,倾向于将过程与结果、手段与目的有机地统一起来,强调教育过程中学生在与教育情境交互作用中所产生的属于自己的目标,并不是教育者代表社会强加给学生的。但生成性目标理论太过理想化,实践上很难实行。一是使用生成性目标,要求教师根据学生的需要和特点随时调整课程内容,大多数教师没有受过训练;二是即使教师受过严格的训练,真正实施起来比较困难,教师在一节课内不可能与所有的学生对话并生成课程目标;三是学生很难对知识是否有价值做出正确判断,况且生成的目标又是随机的。

(4) 表现性目标取向

表现性目标(expressive objectives)是对课程的行为目标的一种批判,是美国学者艾斯纳提出的。艾斯纳主张在设计和评价课程时,应准备三类课程目标。在他看来,除了行为目标之外,还应该有解决问题的目标和表现性目标。解决问题的方式是多种多样的,其重点是放在认知灵活性、理智探索和高级心理活动过程上。表现性目标是“人们在从事某种活动结束时有意或无意得到的结果,它是课程活动的结果”^①。表现性目标是每个学生在具体教育情境的各种相互作用中所产生的某种首创性的反应,而不是事先规定的结果。

^① 施良方:《简论课程目标的三种取向》,《课程·教材·教法》1995年第6期。



表现性目标强调学生的个性发展和创造性表现,强调学生的自主性和主体性,尊重学生的个性差异,指向学生的解放。表现性目标期望的不是反应的同质性和一致性,而是反应的多元化和差异性,它与当代人本主义教育价值观相一致。表现性目标的不足之处在于:一是表现性目标过于模糊。它是唤起性的,而非规定性的,它不指明学生从际遇、环境、问题或任务中学习了什么,因而难以发挥对课程活动的导向作用。二是表现性目标与学科性质有着密切联系,在某些学科领域,难以保证学生掌握其所必须掌握的内容。

以上四种不同价值取向的课程目标各有其优势与不足。不存在放之四海而皆准的课程理论,由于课程活动是多元的,任何一种单一的方式方法都不能全方位地解决多元性的课程问题。从课程目标取向的实质看,普遍性目标与行为性目标都是以“社会为本”的,属控制本位,普遍性目标处于前科学的经验描述水平,行为目标是借助了科学手段。生成性目标与表现性目标则是向着人的自身发展方向的,体现的是“以人为本”的理念,强调学习者与情境的交互作用,强调目标与手段的连续性、过程与结果的连续性,强调教师和学生在课程与教学中的主动性和创造性表现,以人的个性解放为最高追求。

每一种价值取向的课程目标在解决某类问题较为有效的同时,也会产生一些难免的负面作用,因此,我们应综合使用,互为补充,扬长避短,使其各自发挥特长并综合起作用。

二、课程结构与课程内容

(一) 课程结构

所有的课程活动都要围绕课程发挥自身促进学生发展这一根本目的展开,课程结构也不例外。在课程开发活动中,首要考虑的是设计各类课程以及课程内部各成分的结合方式问题,即课程结构问题。只有科学的课程结构观,才能从整体上把握课程的内部构成,增强课程的整体功能。

课程结构是课程内部各要素相互联系和相互作用的方式。课程结构通过与外部环境的相互作用发挥其功能,课程结构功能发挥的大小取决于课程内部的基本结构关系的稳定性程度及课程外部环境状况。课程结构作用的对象有政治的、经济的、文化的、教育的,但其教育的对象是学生。因此,课程结构的根本功能是促进学生发展。

从历史发展看,课程结构的问题历史悠久,夸美纽斯、赫尔巴特、杜威等人都涉及课程结构问题,20世纪60年代人们开始了对课程结构的专门研究。比如,美国学者布鲁纳认为的课程结构主要是课程的微观结构,即学科内部的结构;在此基础上,美国学者施瓦布进一步研究了学科结构的本质以及学科结构的内在层次性;与布鲁纳、施瓦布截然不同,美国学者福谢依所理解的课程结构主要是学校课程的类别结构,而不是某一具体学科的内部结构;苏联学者B.C.列德涅夫重点分析了课程的总体结构;日本学者广冈亮藏和山口康助等热心于某一具体学科内的教材结构化^①;美国学者波斯纳建构了基于预期学习结果的课程结构体系,其中课程结构的广度体现的是课程要素结构化的公有性和时间性,课程结构的深度主要解决的是课程结构的序列化原则问题。^②这些课程结构思想,对当

^① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第223-229页。

^② (美)波斯纳:《基于预期学习结果的课程结构思想》,吕长生译,《全球教育展望》2017年第2期。



前我国课程结构研究具有重要的启示意义。我国学者钟启泉将西方出现的课程结构区分为微观结构论、中观结构论和宏观结构论三个层次^①；我国学者廖哲勋提出了课程结构的表层深层说，并分析了结构的特性及课程结构与课程功能的关系。

（二）课程内容

课程内容是根据课程目标、有目的地选择的各种直接经验和间接经验的知识体系。直接经验主要是系统化的书本知识，间接经验具体包括在各种形式的科学中。

课程内容是课程内在结构的有机组成部分。课程的内在结构一般是由课程目标、课程内容、学习活动方式以及评价等要素组成的，没有课程内容的课程是不存在的。从课程的内在构成看，特定的课程内容承载着特定的课程价值观和课程目标体系。“课程内容都是以课程目标为直接依据选定的，并在一定程度上体现了课程目标的要求。课程内容的合理程度，影响着人才培养的质量规格。课程内容的内在结构不同，也直接影响着学生发展的素质结构状况。”^②在我国，课程内容一般以教育政策、课程政策的形式存在，主要体现为课程计划、课程标准和教材。

从学校课程发展历史看，课程内容是发展的、多元的、多形式的，不同的知识内容与知识形式直接体现了不同的课程内容。历史证明，课程内容与学科知识密不可分，但不能将书本上的学科知识与全部的课程内容等同起来。在古代，课程并不是教育领域的专门术语，但因政治经济发展需要，国家对课程有着各种形式的规定。从我国夏商西周的学校教育开始，就出现了分科课程“六艺”；古希腊的学校课程主要是“七艺”。古代课程就是分科课程的雏形，但内容上与哲学密不可分，比较笼统综合、相互交叉。近代以来，分科课程内容脱离哲学母体并逐步分化，学校形成了百科全书式的课程，内容上主要以分门别类的学科知识为主。到了现代，学校课程在知识内容和形式上表现出多元化特征，经验性活动也成为课程内容的重要组成部分，如经验课程或活动课程，人们还将社会现实问题纳入中小学课程内容之中。这样，“学校课程内容超越了单一的书本知识范围，体验式的直接经验、生活背景、社会现实问题也成为课程内容的重要组成部分”^③。

三、课程实施与评价

（一）课程实施

课程实施是把课程计划付诸实践的过程，是达到预期课程目标的基本途径。课程实施更多关注的是课程计划在实际上所发生的情况，以及影响课程实施的种种情况。课程实施过程并不是简单的课程计划的采纳，而是一个动态的过程。一般而言，新的课程计划通常蕴含着对原有课程的一种变革，课程实施就是力图在课程实践中实现这种变革，或者说，是将变革引入实践。但课程实施往往不是一帆风顺的。有效的课程计划不只是体现在文字表达的完美目标和内容上，更重要的是课程计划的切实可行性和良好的课程实施

① 钟启泉：《现代课程论》，上海教育出版社，1989，第141—143页。

② 钟启泉：《课程论》，教育科学出版社，2007，第141页。

③ 钟启泉：《课程论》，教育科学出版社，2007，第139页。



条件。新的课程计划顺利付诸课程实践,需要课程实施者(主要是校长和教师)重新调整自己的个人习惯、行为方式、课程重点、学习空间、课程安排等方面。若课程实施者能清楚了解并熟悉新的课程计划所包含的意图和目标,参与课程设计的部分工作,共同讨论达到课程目标的各种手段,这样课程实施的阻力就会小很多。

美国课程论专家古德莱德(J. I. Goodlad)将课程区分为五个层次,深刻触及了课程实施问题。他认为,不同层次的课程具有不同的含义:一是理想的课程(ideological curriculum),这是尚处于观念之中的课程,往往由研究机构、学术团体和课程专家所倡导。这类课程是否产生实际的课程影响要看它是否被采用。二是正式的课程(formal curriculum),这是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。该层次的课程远离学习者,课程目标、教学科目的确定是一个社会政治的过程,国家和地方经常通过各种政策法规和课程指南来确立教学科目、教学内容、教学时间、教科书和其他材料。三是领悟的课程(perceived curriculum)。该层次的课程被限定于日、周、学期、学年的确定时间,通常以学科的形式组织起来。这些学科源于主要的知识和认知领域,对每一学科而言,不同年级有不同的课题和主题。这类课程大部分源于国家和地方确立的“正式的课程”,学校有关人员根据学校的特色和需要对正式的课程进行选择和修改,由此形成学校层次的课程。四是运作的课程(operational curriculum)。这是教师规划并实际实施的课程。这类课程尽管也决定于社会层次的课程,但它更直接地导源于领悟的课程。显然,运作的课程体现了教师对课程的理解,也体现了教师在课前和课中对课程的实际运作。五是经验的课程(experiential curriculum)。这是学生实际体验到的课程。尽管经历了同样的课程学习,但不同学生会获得不同的学习经验或体验。古德莱德认为这是最重要的课程,是被内化和个性化了的课程。

古德莱德的五个课程层次体现了自上而下的课程实施策略,理想的课程和正式的课程属于课程计划阶段,而领悟的课程、运作的课程和经验的课程则进入课程实施阶段。课程的最终完成主要由经验的课程即学习者的最终学习效果所决定。

(二) 课程评价

课程评价是教育领域中教师、教育管理者或有关人员经常进行的一种特殊的判断活动,其目的在于对课程做出各种决策,保证课程的有效性与合理性。课程评价是课程主体在一定价值观指导下对课程整个过程和结果的监控和评价,从根本上来讲,课程评价是对课程促进学生发展的效果的价值判断。因此,课程评价只有发挥了其促进学生发展的功能,才能保证其长足的合理性与有效性。

课程评价作为一个重要的课程评价领域,自国外从泰勒的“八年研究”期间正式提出这一概念,逐步引起了人们的广泛重视。但在我国,由于各种原因,课程评价长期没得到应有的重视,一直到20世纪80年代后才进行系统研究。随着国外课程理论的引进和国内课程专家对课程评价问题的关注,有关课程评价的研究成果日益丰硕,课程评价研究在研究的广度和深度上都取得了快速的发展。我国学者们总结国外课程评价的成功经验、吸取其失败教训,在较短时间内引进大量国外研究成果,积累了较丰富的借鉴资料,为课程评价研究奠定了良好基础。



四、课程管理与领导

(一) 课程管理

课程管理是教育管理的一个组成部分。教育行政管理对课程政策、课程方案、课程制度做出规定就是课程管理的核心内容。课程管理又是学校管理的重要构成。因为课程计划、课程标准、教科书等课程文件的具体实施都要落实到学校、课堂、教师,对课程实施及其结果评价的管理是学校管理中的基本内容。

按照系统论的说法,课程管理可以对课程设计、课程文件的编制、课程实施及其结果的评价中所涉及的人、财、物、课程信息等资源进行规划、指导、决策、组织、监督、协调等,从而产生最佳效果,以实现课程目标。课程管理是课程系统工程的核心构成,涉及规划、实施与评价等多方面因素。因此,强有力的课程管理是正确实施课程和提高课程建设水平的客观要求。加强课程管理,对于课程建设、课程实施、课程评价等都有着重要的意义。首先,加强课程管理,促进三级课程管理体制的有效组织和给予制度保证,在一定程度上提高国家课程、地方课程和学校课程的建设水平。其次,加强课程管理,可以通过规划、组织、监督和协调等手段,促进课程系统中的师资、教材、设备等课程资源发挥最大效益,有力促进课程实施的顺利运行。最后,加强课程管理,通过对课程系统及其运行过程的督查,促进课程评价所带来的课程决策的合理修正。

20世纪50年代至20世纪80年代中期,我国中小学课程管理权力一直集中于中央教育行政管理部门。20世纪80年代中期,我国逐渐分权,虽然刚开始国家、地方、学校三级课程管理体制逐步推行,但地方特别是学校以及课程管理意识薄弱,缺乏一定的管理经验和管理能力,课程管理只发挥了其有限的管理效能。如今,课程管理已逐步摆脱科学主义管理范式下的课程控制,走向人文主义管理范式下的课程服务,从课程管理的官僚等级走向课程组织结构的扁平化。

(二) 课程领导

在组织学中,管理和领导是两个可以互换的概念。我国常用的是“课程管理”一词。无论是国内还是国外,课程领导都是一个较新的概念,目前人们没有较为一致的理解。课程领导,最早是由美国哥伦比亚大学教授哈利·帕索(A. Harry Passow)于1952年在其博士论文《以小组为中心的课程领导》中提出的。但在科学管理化时代,课程领导并未引起人们的重视。20世纪70年代后,人们逐渐关注并深入研究课程领导。有学者指出,课程领导是“20世纪70年代以后伴随教育民主化运动的深入、课程领域的‘范式转换’和课程变革过程研究的深化而产生的新兴课程研究领域”^①。美国学者格拉索恩(A. A. Glatthorn)于1987年指出:“课程领导功能的行使,是要促使学校达到其确保学生学习品质的目标。课程领导应发展学生的多元智能,照顾个别差异,并为大部分学生提供优质的课程。”^②格拉索恩强调课程领导的功能发挥。美国课程论专家兰姆博特(Lambert)认为

^① 张华:《论课程领导》,《教育发展研究》2014年第2期。

^② Allan A. Glatthorn:《校长的课程领导》,单文经等译,华东师范大学出版社,2003,第63页。



课程领导具有以下含义：“①一个团体，而非个别的领导者（如校长），且组织内的每一个成员都有成为领导者的潜能和权利。②团体内的所有成员一起学习、共同合作建构意义和知识。领导是可以促使建设性转变的学习，学习具有共同的目的。③透过成员间的交谈，在共同信念和信息的情境下，反思工作并给工作赋予意义，从而实施有助于工作的行动。④要求权利和权威的再分配，共同承担或共享学习、目的、行动和责任。”^①兰姆博特强调课程领导的主体间互动。国内学者钟启泉认为：“从教育生态学的管理理念出发，区分了传统与革新两种不同的课程管理观，即课程管理与课程领导。”^②李定仁等认为：“课程领导属于课程管理范畴，是课程管理的重要职能。课程管理的领导职能是使整个管理过程中其他职能得以实现的起主导作用的推动力量。”^③李定仁等强调国内课程领导在课程管理职能中起主导作用。张华认为：“课程领导系课程变革过程中不同课程利益相关者通过民主合作而进行的创新性课程工作，其核心是问题解决与课程创生，旨在促进教师的专业成长和学生的个性发展。”^④张华强调对课程实施的新的理论要求。

在我国，课程领导因我国第八次基础教育课程改革而出现。我国以往推行的是中央集权制的课程管理体制，决策权掌握在少数人手中。这种体制在客观上适应了当时教师的素质和教学水平相对不足的情况，但也造成了外在控制愈是加强，学校成员愈是依赖，就越需要监控的生态现象。20世纪80年代中期，我国推行了“一纲多本”的分权改革，我国第八次课程改革沿承其分权方向，划分了国家、地方和学校三级的课程权责，试图建立一种放权和控制能够平衡的新基础教育体系。课程实施能按课程计划推行非常不易，因此，课程实施中课程领导就特别重要。随着我国第八次基础教育课程改革的深入，课程领导已被认为是提升学校课程管理水平、促进学校课程发展的重要实践方式。在新课程实施中需要一种领导：“确定一批人应当前进的方向，并带领人们朝着这个方向前进，使之投身于这一运动，并激励他们战胜前进道路中不可避免的障碍坎坷……带来建设性或适应性变革。”^⑤



本章小结

对课程论的一般理论的认识是学习课程论知识的理论基础。

本章第一节是有关课程论的理论基础的知识，包括课程论的哲学、心理学、社会学三个学科基础。教材首先分析了哲学对课程论的影响，并介绍了当代西方教育哲学流派及其课程观；其次，分析了心理学对课程论的影响，并介绍了当代西方心理学流派及其课程观；最后，分析了社会学对课程论的影响，并介绍了当代教育社会学流派及其课程观。

本章第二节是有关课程开发的模式的知识，包括泰勒的目标模式、斯滕豪斯的过程模

① 李森、陈晓端：《课程与教学论》，北京师范大学出版社，2015，第202页。

② 钟启泉：《从“课程管理”到“课程领导”》，《全球教育展望》2002年第12期。

③ 李定仁、段兆兵：《试论课程领导与课程发展》，《课程·教材·教法》2004年第3期。

④ 张华：《论课程领导》，《教育发展研究》2014年第2期。

⑤ （美）科特：《变革的力量——领导与管理的差异》，方云军译，华夏出版社，1997，第4页。



式、施瓦布的实践模式三个方面。教材首先介绍了目标模式的产生,详细分析了目标模式的基本原理,并对目标模式做出了历史功绩、局限性两方面的评价;其次,介绍了过程模式的思想渊源与理论基础,详细阐述了过程模式的核心思想,并对过程模式做出了优点、局限性两方面的评价;最后,详细介绍了施瓦布的实践模式的思想,并对施瓦布实践模式做出了优点、缺点两方面的评价。

本章第三节是有关我国当前课程体系的基本范畴的知识,包括课程价值取向与课程目标、课程结构与课程内容、课程实施与评价、课程领导与管理几个方面。教材首先介绍了对课程价值取向、课程目标的基本理解,详细分析了几种基本的课程价值取向和课程目标的基本取向;其次,介绍了课程结构与课程内容的概念、作用,并详细分析了课程结构、课程内容的历史发展;再次,介绍了课程实施、课程评价的概念,并详细介绍了古德莱德的课程实施的层次及课程评价研究的进展;最后,介绍了课程管理、课程领导的概念及二者的关系,并简要分析了课程管理、课程领导在我国的发展。



[思考与练习]

1. 试用自己的话阐述哲学、社会学对课程论的影响。
2. 试论述建构主义心理学对课程论的影响。
3. 试论述课程开发目标模式的原理及其评价。
4. 简述课程开发过程模式的原理及其评价。
5. 简述我国当前课程开发的基本范畴。

第三章 小学课程价值取向与课程目标



扫码获取
相关资源



内容提要

所有的课程活动都是在一定的课程价值观和课程价值取向下具体落实的。课程价值取向关涉课程的各要素及其功能的发挥,对构成课程体系的课程观、课程目标、课程内容、课程结构和课程活动方式各个要素都起着统领作用。新课程改革背景下小学课程价值取向,要摆脱单纯的“知识本位”“社会本位”“学生本位”的藩篱,反映学生的全面发展,注重学生核心素养的养成。课程目标是课程论的基本问题。课程目标是学生学习所要达到的国家所预期的结果或水准。在课程活动中,课程目标发挥着一定的功能,课程目标的功能有导向功能、激励功能、中介功能和标准功能。课程目标是教育目标系统的核心构成,与教育目的、培养目标、教学目标一起分别表征教育领域中目标问题的不同层次。课程目标有不同的分类。新课程背景下我国小学课程目标主要分为知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度;各学科课程标准明确规定了各学科课程总目标和学科课程阶段目标两个层次。为了更好地理解课程目标,本章列举了小学语文、数学、科学、艺术、体育、品德六门学科的课程目标。



学习目标

1. 了解课程价值的概念,理解课程价值对课程体系的统领作用。
2. 理解新课程背景下小学课程价值取向。
3. 理解教育目的、培养目标、课程目标、教学目标等概念,掌握课程目标的功能及分类。
4. 会运用小学各学科课程目标,分析具体学科课程教学目标的合理性。

第一节 课程价值取向

所有的课程活动都是一定的教育价值观(教育目的、教育宗旨等)的具体化,都是一定课程价值观的具体落实。这里所说的课程价值观主要体现为课程价值取向。因不同历史时代课程主体对课程的需求不同,课程价值取向也各有差异。比如历史上出现的知识本



位、学生本位、社会本位三种的课程价值取向。课程价值取向关涉课程的各要素及其功能的发挥,有什么样的课程价值观,就会有什么样的课程体系。在当前新课程改革背景下,结合我国教育目的、核心素养和重学习过程的体验性等思想,明确小学课程的价值取向,对于当前小学课程实施的顺利开展具有至关重要的价值。

一、课程价值和课程体系的概念及课程价值对课程体系的统领作用

(一) 课程价值和课程体系的概念

要理解“课程价值”一词,应从价值谈起。价值是主体对客体的需要与客体具有满足这种需要关系的反映,反映的是一种关系存在。课程价值是课程主体对课程的需要与课程具有满足这种需要的关系的反映,是课程在满足个体和社会需要中的有用性。由于人们的课程价值观不同,课程价值有着不同的表现方式,比如课程的社会价值与个人价值、理想价值与实用价值、内在价值与外在价值(工具价值)等。由于课程所发挥的作用不同,课程价值是课程内容自身所具有的效用(内在价值)和课程作为工具所起到的作用(外在功能)的统一体。课程的内在价值表现在以下三个方面:①学校课程自身具有强大的逻辑力量,对受教育者的理性发展和心智成熟具有推动作用。②学校课程实践通过课程体系的核心要素——知识的传承能够达到发展学习者能力的目的。^①③学校课程具有培养学生人格的功能。课程的外在价值体现在:①课程的社会影响价值,即课程是社会统治阶级对学生加以社会影响的中介。②课程的文化传承价值,即课程是对主流文化和价值观念的继承、传递和保持的独立活动。③课程的学生发展价值,即课程是促进学生社会化发展的重要载体和手段。

课程体系是指在一定的教育价值观念指导下,将课程的各个构成要素加以排列组合,使各个课程要素在动态过程中统一指向课程价值和课程目标实现的系统。课程体系是育人活动的指导思想,是培养目标的具体化和依托。课程体系主要由特定的课程价值观、课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理等所组成,其中课程价值观起着主宰作用。而这里所说的课程价值观反映的是一定教育价值观在课程领域的具体体现,它统领着课程体系的运行。课程目标是课程活动的起点和归宿。课程结构和课程内容是课程体系的内在框架和核心组成,类似于课程体系的“骨骼”和“肉体”。课程实施、课程评价、课程管理是课程体系得以发挥整体功能的保障。

(二) 课程价值对课程体系的统领作用

课程体系主要由特定的课程观、课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理构成,可见课程体系不是单一的某个课程要素,而是多个课程要素的有序综合。而作为承载教育价值观念的课程价值,对课程体系具有统领作用,具体来讲,有以下几个方面。

1. 课程价值对课程观的统领作用

课程价值作为一种关系存在,是一定历史时期的课程能满足当时课程主体的需求的

^① 李森、陈晓端:《课程与教学论》,北京师范大学出版社,2015,第65页。



关系,一定历史时期的课程观是特定时期教育价值观的具体体现。一定历史时期的课程,发挥着其社会控制价值、文化传承价值以及学生发展价值,体现了一定社会的课程价值。“当一种价值观经内化而成为人们的行为向导时,就成了‘价值取向’。”^①课程观与课程价值取向亦是如此。课程价值一旦形成,在一定时期内是相对稳定的,统领着当时课程观的走向。课程观作为课程体系的核心组成部分,对课程体系起着主宰作用,相应地,课程价值对课程体系起着统领作用。

2. 课程价值对课程目标的统领作用

课程目标是课程本身要达到的意图或结果,是国家教育目的和学校培养目标的具体化,反映了一定历史时期的教育价值观和课程观。或者说,一定历史时期的教育价值观通过具体化的课程目标在学校教育中得以呈现。有什么样的课程价值观,就会有什么样的课程目标。课程价值对课程目标起着统领作用。

3. 课程价值对课程内容、课程结构、课程实施、课程评价、课程管理的统领作用

特定的课程内容、课程结构、课程实施方式、课程评价方式和课程管理方式的确定,是由特定的课程目标决定的,而特定的课程目标又会受到特定的课程观和课程价值的制约。

由上述可知,课程价值对课程观、课程目标起着统领作用,相应地,课程价值对课程内容、课程结构、课程实施、课程评价、课程管理同样起着重要的统领作用。

二、新课程改革背景下小学课程的价值取向

基于马克思主义的科学价值论,课程价值应体现社会发展价值和个人发展价值的统一。传统的基础教育课程价值取向使得课程脱离了学生主体,“知识本位”架空了学生的全面发展,“理性至上”导致学生精神世界的残缺不全。夏正江认为:“就现代基础教育的性质而言,培养既具‘科学头脑’又有‘人文情怀’的年轻一代,是中小学教育应予追求的价值目标之所在。”^②因此,新课程改革背景下小学课程价值取向,既要摆脱单纯的“知识本位”“社会本位”或“学生本位”的藩篱,应反映学生的全面发展,注重学生核心素养的养成;又要摆脱“理性至上”的牢笼,应尊重学生个体的需求,注重学生个体成长的过程性体验。

新课程改革背景下,小学课程的价值取向表现为以下几个方面:

(一) 关注学生的全面发展,尤其关注学生核心素养的养成

首先,从课程价值主体的需求来讲,小学课程价值取向应以学生全面发展为核心。传统基础教育课程价值主体以社会为核心,强调课程为社会政治经济服务,只关注社会主体,而不关注学生主体,在课程价值主体上会造成“人的迷失”,在价值追求上侧重知识技能的掌握,较少有对人的终极关怀,造成学生精神世界的残缺与情感的压抑,表现出明显的过度理性追求和功利化倾向,教育异化现象严重。新课程改革背景下小学课程在价值取向上摆脱了“知识本位”,注重学生全面发展,既重视学生对知识与技能的掌握,又重视学生对学习过程的经历和学习方法的习得,更重视学生在知识技能掌握过程中的情感态度与价值观的养成。《基础教育课程改革纲要(试行)》在课程标准部分,明确做出了学生

^① 朱小蔓:《中国教师新百科·中学教育卷》,中国大百科全书出版社,2002,第174页。

^② 夏正江:《科学与人文:课程价值取向的两歧及启示》,《中国人民大学教育学刊》2015年第4期。



全面发展的要求,即课程标准“应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求,规定各门课程的性质、目标、内容框架,提出教学和评价建议”。在教育部制订的小学各门课程标准中,课程目标都涵盖了知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度。这说明,小学课程在价值取向上体现了对学生全面发展的要求。

其次,小学课程将价值取向聚焦到学生的核心素养养成上。小学课程价值取向应以学生全面发展为核心,而学生核心素养在价值定位上与学生全面发展是相一致的,因此,小学课程在价值取向上尤其关注学生核心素养的养成。首先,核心素养是党的教育方针的具体化,是连接宏观教育理念、培养目标与具体教育教学实践的中间环节。党的教育方针通过核心素养这一桥梁,可以转化为教育工作者易于理解的具体要求。《中国学生发展核心素养》文件中也明确指出学生发展核心素养“以培养‘全面发展的人’为核心”。其次,学生核心素养是学生全面发展的综合表现。学生发展核心素养是指学生应具备的,能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力,是关于学生知识、技能、情感、态度、价值观等多方面要求的综合表现。

最后,小学课程价值取向体现了对学生核心素养养成的要求。《中国学生发展核心素养》明确指出,“学生发展核心素养,以科学性、时代性和民族性为基本原则,以培养‘全面发展的人’为核心,分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面。综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养”。如前所述,影响课程的三个主要因素是学科知识、社会、学生,在学生的核心素养中,“文化基础”关注了“学科知识”,“社会参与”关注了“社会”,“自主发展”关注了“学生自我”。具体来讲,在六大素养中,充分关注了学生的全面发展。总体来讲,小学课程在价值取向上,关注学生的全面发展,尤其关注学生核心素养的养成。

(二) 尊重学生个体的需求,注重学生成长的过程性体验

从课程价值的内涵来讲,小学课程价值取向应尊重学生个体的需求,注重学生成长的过程性体验。课程价值的实现是课程价值主体需要和课程价值客体属性的辩证统一。而课程价值主体的需要是课程价值活动的出发点和课程价值的首要内涵。因此,小学课程价值取向应建立在对课程主体发展需求的基础上。课程主体无论是个体主体还是社会主体,对课程的需求都是多方面的,一般包括物质(功利性需求)和精神(非功利性需求)两大类。传统基础教育课程更多地满足学生谋生所需的知识和技能,在价值取向上更倾向于人们的功利性需求。新课程改革背景下小学课程不仅关注到了小学生的物质需求(功利性需求),更关照到了学生作为社会人的精神成长需求(非功利性需求)。小学各门课程中都涉及对小学生情感态度与价值观的培养,关注到学生成长的过程性体验。比如义务教育数学课程总目标中对情感态度目标进行了如下阐述:①积极参与数学活动,对数学有好奇心和求知欲;②在数学学习过程中,体验获得成功的乐趣,锻炼克服困难的意志,建立自信心;③体会数学的特点,了解数学的价值;④养成认真勤奋、独立思考、合作交流、反思质疑等学习习惯,形成实事求是的科学态度。

在课程价值内涵上,新课程背景下小学课程在价值取向上尊重学生个体的需求,注重学生成长的过程和体验,是功利性价值与非功利性价值的统一。小学课程功利性价值的



实现不能偏离善的轨道,精神层面的非功利性价值的实现是以功利性价值为物质载体。

综上所述,新课程背景下小学课程价值取向应关注小学生的全面发展,尤其关注小学生核心素养的养成,做到知识、社会、学生三者的统一,做到个体主体与社会主体的统一;同时,小学课程价值取向上应尊重小学生个体的需求,注重小学生成长的过程性体验,做到功利性价值与非功利性价值的统一。

第二节 小学课程目标

课程目标是课程论的基本问题,是课程与教学实施的方向、标准和依据。在整个课程体系中,确定课程目标,具有举足轻重的意义。课程目标是课程付诸实践的方向和归宿,有助于课程内容的选择与组织,并可作为课程实施的依据和课程评价的准则。因此,厘清课程目标问题,对课程内容的选择与组织、课程实施与评价、课程管理与领导等问题都有着基础和前提意义。

一、课程目标的含义与功能

(一) 课程目标的含义

什么叫目标?你经过一点努力得到的果子就是短期目标;经过蹦跳得到的果子就是中期目标;要用棍子才能得到的就是长期目标,而棍子也就是你学到的东西。在英文中,curriculum aims 是指课程的总体目标,与我国教育领域讨论的教育目的或教育方针基本一致。curriculum goals 是指学科的课程目标,是更为下位的概念。curriculum objectives 是将 curriculum goals 进行分解、细化、具体化,是针对具体课程内的某一单元或某一节课的目标,这一层次与教学目标和学习目标联系紧密。

从课程构成的要素来看,为促进学生的成长和发展,在开发课程时精选人类生活所必需的知识、经验和超验的信念等要素。课程目标是在微观的学习活动过程中促进学生对课程要素的重新组织、建构和转化,它与学习目标在课程开发的内在逻辑上具有同构性。

由于不同时期人们的价值观念和认识水平的限制,人们对课程目标的理解随着时代变换在不断发生变化。早期的人们是从教育目的、教育目标的层面把握和处理课程目标的,没有把课程目标单列出来,比较宽泛,属于社会本位的。比如博比特、查特斯分别采用活动分析法和工作分析法得到所理解的课程目标,都是外在预先基于成人活动需要确定的,都是从社会发展所需人才素质的要求出发而确定的课程目标,反映了社会本位。

后来,人们对课程目标的理解侧重于学生个体的体验。比如艾斯纳认为,课程目标是学生从事某种活动后所得到的结果,关注学生在活动中表现出来的某种程度上首创性的反应形式。

当代人们对课程目标的理解越来越深入,把课程目标与课程结果、学习目标、学习结果联系在一起。奥利瓦认为,“课程目标就是用没有成就标准的一般性术语表述的趋向或结果。课程规划者希望学生在完成了一个特定学校或学校系统的课程计划的部分或全部后,达到这一趋向或结果”,而“课程结果就是用具体化的、可以测量的术语表述的趋向或



结果”。^① 黄政杰认为,课程目标是“课程设计的方向或指导原则,是预见的教育结果,是学生经历教育方案的各种教育活动后必须达成的表现”^②。廖哲勋认为:“课程目标是一定阶段的学校课程力图促进这一阶段学生的基本素质在其主动发展中最终可能达到国家所预期的水准。简言之,课程目标是一定学段的学校课程力图最终达到的标准。”^③ 靳玉乐认为:“所谓课程目标,就是指一定教育阶段的学校课程力图促进该阶段学生的身心发展所要达到的预期程度。简言之,课程目标是指特定阶段的学校所要达到的结果。”^④

中外学者虽然立场不同,所指称和研究的课程目标有国家、地区和学校的以及不同层面的巨大差异,因此对课程目标的含义和实质的理解和阐释必然出现不一致。不过,在不一致中也有一致的地方,这就是把课程目标均理解为学生学习所要达到的国家所预期的结果或水准。

小学课程目标是指课程力图促进小学生身心发展最终可能达到国家所预期的水准或结果。汪霞认为,小学课程目标有三层含义:一是把课程目标与教育“成”人的基本功能联系起来,致力于儿童健全人格的发展;二是注重儿童知识和经验的习得,夯实儿童的学力基础,发展儿童的基础性学力;三是通过儿童与环境之间的相互作用进行自我调节,在丰富儿童世界认知的基础上,养成良好的生活习惯,端正学习态度,促进儿童自我意识的发展和学习行为的转变。^⑤ 为了促进小学生全面发展和小学生核心素养的养成,结合新课改背景下小学课程价值体现尊重小学生的个体发展需求和个体成长的过程性体验,我国小学课程目标主要分为知识与技能目标、过程与方法目标、情感态度与价值观目标三个维度。

(二) 课程目标的功能

课程目标的功能,又称课程目标的作用或意义,是课程目标的特殊结构对社会和儿童的发展所产生的作用和影响,有积极的意义,也有消极的意义。关于课程目标的功能,学者们有不同的认识。靳玉乐认为,课程目标具有导向功能、调控功能、中介功能、评价功能。^⑥ 张华认为,课程目标具有四方面的功能:第一,为课程内容与教学方法的选择提供依据;第二,为课程与教学的组织提供依据;第三,为课程实施提供依据;第四,为课程与教学评价提供依据。^⑦ 概括来讲,这四个方面的功能主要是作为依据而存在的标准功能。廖哲勋、田慧生认为,课程目标具有三大功能:激发和维持动机的激励功能,规定、组织和协调师生行为的导向功能,以及检验、评估实际结果的标准功能,在这些功能中,标准功能是课程目标所特有的功能,激励功能、导向功能是标准功能的衍生物。^⑧ 钟启泉认为,在

^① P. F. Oliva: *Developing the Curriculum*(3rd ed.), Little, Brown and Company, 1992, p. 259 – 261.

^② 黄政杰:《课程设计》,台湾东华书局,1991,第186页。

^③ 廖哲勋:《课程学》,华中师范大学出版社,1991,第84页。

^④ 靳玉乐:《现代课程论》,西南师范大学出版社,1995,第155页。

^⑤ 汪霞:《小学课程与教学论》,华东师范大学出版社,2011,第68页。

^⑥ 靳玉乐:《现代课程论》,西南师范大学出版社,1995,第157 – 159页。

^⑦ 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社,2000,第152页。

^⑧ 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003,第150页。



所有这些功能之中,无疑核心的功能是课程目标具有的导向功能和标准功能。^① 归结上述课程目标的功能研究,本文认为课程目标的功能有导向功能、激励功能、中介功能和标准功能。

1. 导向功能

导向功能是课程目标所要达到的最终结果的方向性,是课程目标对课程内容的选择与组织、课程实施、课程评价产生的导向作用。课程目标是学校课程力图促进学生身心发展所要达到国家所预期的水准或结果,可以把握课程的总体进程以及最后达到的目标结果,这与教育目的的总方向是一致的,是课程的总方向。首先,课程目标与教育目的、培养目标对接,体现了一定的课程价值观,使自身与社会发展需求、与国家教育要求、与学生发展诉求保持一致。其次,课程目标在一定程度上制约着整个课程开发的方向,制约着课程内容的选择和组织。最后,课程目标为课程实施与评价活动明确了方向,为师生的教与学活动提供共同的目标导向,避免无关刺激的干扰。

2. 激励功能

社会心理学认为,目标不仅仅是一种结果,也是一种期待,是激发人们动机的诱因。课程目标亦是如此,也具有激励功能。激励功能是指课程目标在对师生达成预期学习目标、达成学生认知平衡时所发挥的激励功能。首先,课程目标能激发师生达成预期的学习结果。课程目标,作为一种结果期待,当教师为学生陈述完具体的目标时,能激发师生个体学习新知识达成目标的欲望,调动师生教与学的积极性。其次,课程目标能激发学生学习需求,促使学生寻求并达成认知平衡。根据认知心理学的观点可知,当明确目标后,学生原有的认知水平和目标要求达到的水平之间有一定的差距,形成了认知冲突或认知不平衡,而这种认知冲突或认知不平衡就是学生的学习需要或学习动机,学生的学习需要是学习积极性、主动性、自觉性的源泉,通过学习需要的满足,以达成认知平衡。

3. 中介功能

中介功能是指课程目标在教育目标系统中以及在学科逻辑体系、师生的教与学、课程内容与社会需求间的关系上所发挥的中介作用。首先,课程目标是连接国家教育目的、学校培养目标和教学目标之间的中介。课程目标向上应对接国家教育目的和学校培养目标,向下应对接教学目标。其次,课程目标是链接各门学科课程的逻辑体系、教师的教与学生的学以及课程内容与社会需求的关系的中介。课程目标能体现各门课程中学科的逻辑体系,将各门课程中学科的逻辑体系链接起来,发挥其中介功能;同时,通过细化课程目标,可以将教师的教与学生的学统一起来;课程目标还关注到课程内容与社会需求之间的关系,起到连接课程内容与社会需求间的中介作用。

4. 标准功能

标准功能是指课程目标对课程内容的选择与组织、课程实施、课程评价产生的标准作用。概言之,课程目标是课程内容的选择与组织、课程实施、课程评价的标准。课程目标是课程活动的出发点与归宿,是课程活动达到预期结果及要求的重要评价标准。首先,课程目标就是学生应当达成的水平及程度的标准,学科标准是在教学活动中师生努力而达

^① 钟启泉:《课程论》,教育科学出版社,2007,第112页。



成的具体要求,具有可以客观评价学生学习程度的具体标准的性质。其次,课程目标体现了一定的课程价值观,为课程内容的选择与组织提供了标准依据,课程内容的选择与组织不能偏离课程目标所体现的社会生活需要、学科发展需要和学生发展需要。最后,课程目标不仅为课程实施与评价活动提供依据,而且也是评价这些活动是否合理有效,是否达到了预期目标的基本标准。因此,课程实施要努力朝着课程目标的方向展开课程教学活动,课程评价要以课程目标为标准梳理出课程评价指标体系,严格以课程目标为依据评估课程教学活动。总之,课程目标是把课程内容的选择与组织、课程实施和课程评价在目标上统一了起来,以保证教育教学过程产生最大的课程效益。

二、教育目的、培养目标、课程目标、教学目标的关系

在教育目标系统中,教育目的、培养目标、课程目标、教学目标分别表征教育领域中目标问题的不同层次。

(一) 教育目的

教育目的是指教育的总体方向,所体现的是普遍的、总体的、终极的教育价值。教育目的是最宏观的教育价值,它具体体现在国家、地方、学校的教育哲学中,体现在宪法、教育基本法、教育方针之中。教育目的是培养人的总目标,“关系到把受教育者培养成什么样的社会角色和具有什么样的根本性质问题,是教育实践活动的出发点。根据一定的社会生产力、生产关系的需要和人自身发展的需要来确定”^①。在历史上,教育目的因社会制度、民族文化传统、教育思想不同而异。在阶级社会,教育目的具有阶级性。古希腊雅典教育要求培养身心和谐发展的人,斯巴达教育要求培养骁勇善战的人。中国封建社会要求培养明人伦的士大夫。英国培养有学问的绅士。2015年12月新修订的《中华人民共和国教育法》在总则第五条中指出:“教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务,必须与生产劳动和社会实践相结合,培养德、智、体、美等方面全面发展的社会主义建设者和接班人。”这是我国现阶段教育方针的表述。其中“培养德、智、体、美等方面全面发展的社会主义建设者和接班人”表明的是我国现阶段的教育目的,回答的是“培养什么样的人”;“教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务”表明的是我国教育的性质,回答的是“为谁培养人”;“必须与生产劳动和社会实践相结合”表明的是我国教育目的的实现途径,回答的是“怎样培养人”。

(二) 培养目标

培养目标是指依据国家的教育目的和各级各类学校的性质、任务提出的具体培养要求,即各级各类学校、各专业的具体培养要求。培养目标是中观的教育价值,是由特定社会领域和特定社会层次的需要所决定的,也随着受教育对象所处的学校类型、级别而变化。为了满足各行各业、各个社会层次的人才需求和不同年龄层次受教育者的学习需求,才有了各级各类学校的建立。各级各类学校为培养社会需要的合格人才,就要制定各自的培养目标。培养目标所体现的是不同性质、不同阶段的教育的价值。如基础教育、高等

^① 顾明远:《教育大辞典(增订合编本)》,上海教育出版社,1998,第765页。



教育、职业教育、成人教育有着不同的培养目标。2001年我国教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》规定了基础教育的培养目标:应体现时代要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优秀传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

(三) 课程目标

课程目标是指课程本身要实现的具体目标和意图。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习以后,在发展品德、智力、体质等方面期望实现的程度,它是确定课程内容、教学目标和教学方法的基础。事实上,课程本身就是使学生达到教育目的的手段。每一门课程既有一般性的总体目标,又有具体化的学段目标。比如,《义务教育语文课程标准(2011年版)》明确提出了小学语文的总体目标。根据总体目标,从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观,将义务教育分为三个学段(1~3年级为第一学段、4~6年级为第二学段、7~9年级为第三学段),对课程的具体目标加以详细阐述。课程目标是指导整个课程开发最为关键的准则。在确定课程目标时,首先要明确课程与教育目的和培养目标的衔接关系,以便确保这些要求在课程中得到体现;其次要在对学生的特点、社会的需求、学科的发展等各个方面进行深入研究的基础上,才有可能确定行之有效的课程目标。

(四) 教学目标

教学目标是指学校教学活动中师生预期达到的学习结果和标准,是教学活动所预期达到的质量规格和标准。教学目标是师生双方所预期的,既包含教师教的目标,也包含学生学的目标。教学目标实质上是学生的学习结果。从课程开发者的角度看,教学目标是学生学习所要达到的结果;从教师的角度看,教学目标是课程目标细化后在教学中设计的意图和体现,是教的目标;从学生的角度看,教学目标是学生通过努力可以达到的标准或习得的结果,是学的目标。

教学目标是为实现某一学科课程目标而设置的主要目标,是学科课程总目标和学段课程目标的进一步细化、具体化。教学目标是分层次的,包括学科教学总目标、学段教学目标、单元教学目标和课时教学目标。学科教学总目标是教师为完成该学科教学任务所提出的概括性要求,是教学设计的起点。学科教学总目标一般包括三层含义:一是社会性的目的,要求考虑国家、社会和未来赋予教育教学的历史使命和任务;二是学生方面的目的,要求考虑学生自身的身心发展;三是与学科课程内容有关的目的,要考虑学科专业的特点和教学要求。学段教学目标是该学科各学段各方面的具体要求。单元教学目标是指某门课程各单元的具体要求。课时教学目标简称课时目标,是对某门学科课程每个课时教学的具体要求,即一堂课的教学目标,体现出的是学生学习结果。比如《花钟》是人教版第五册第三单元的一篇精读课文,其教学目标如下:① 能正确认读“芬”等9个生字新词;



正确读写“斗”等13个字和“争奇斗艳”等23个词语，并能联系上下文理解词义。②正确流利朗读课文，背诵第一自然段。③默读第一、二自然段，能找出关键语句，并分别说说这两个自然段的主要意思。④仿照例子，根据课文内容填空，体会“花开了”这一个意思多种说法的语言现象及其在表情达意上的作用，并仿照写一写其他花；感悟留心观察的意义，激发观察大自然的兴趣。①

（五）四者的关系

教育目的、培养目标、课程目标、教学目标是关系十分密切的四个概念，它们之间既有区别，又有联系。一是从教育目的到培养目标、课程目标、教学目标是一个从概括到具体，从抽象到具象，从少数到多数不断转化、呈现、增加的过程，后三者是教育目的的具体化、客观化。教育目的是培养目标、课程目标和教学目标的上位概念。二是教育目的为培养目标、课程目标和教学目标的制定提供了方向指导，对课程目标和教学目标的制定起着调控和制约作用。教育目的是整个国家各级各类学校必须遵循的统一的质量要求，它为各级各类学校指明了一个总的方向，对各种形式的教育、课程和教学活动都有指导和制约作用。培养目标、课程目标和教学目标体现教育目的的总要求，教育目的通过培养目标、课程目标和教学目标得以实现。三是四者的制定主体不同。一般来说，教育目的、培养目标和课程目标主要是国家层面制定的，主要通过文本形式体现制度层面的理想和要求，而教学目标主要是实践层面的，主要是由教学工作者特别是教师来完成，是教育目的、培养目标、课程目标的具体化，是师生通过协商才得以完成的。四是四者的数目因其概括性不同而有差异。一般而言，教育目的的数目要少于培养目标的数目，培养目标的数目要少于课程目标的数目，课程目标的数目要少于教学目标的数目。

总之，没有教育目的，培养目标、课程目标和教学目标就失去了存在的理由和方向；反之，没有具体目标的连续达成，教育目的就难以实现。教育目的正是通过培养目标、课程目标、教学目标的连续达成而实现的。

三、小学课程目标的类型与层次

根据不同的标准，课程目标可以分为不同的类型。如前所述，根据目标所采用的表述形式，可以将课程目标分为普遍性目标、行为性目标、表现性目标和生成性目标。根据重结果还是重过程，可以将课程目标分为结果性目标、程序性目标和体验性目标。根据不同学科，可以将课程目标分为语文课程目标、数学课程目标、英语课程目标、科学课程目标、品德课程目标、体育与健康课程目标等。根据我国课程价值取向，可以将课程目标分为知识与技能目标、过程与方法目标、情感态度与价值观目标三个维度。相应地，我国小学课程目标主要分为知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度。各学科课程标准明确规定了各学科课程总目标和学科课程阶段目标。

① 陈基：《花钟》教学设计，http://xiaoyu.pep.com.cn/xsx_176803/xsxwd/201904/t20190429_1937719.html。



(一) 小学课程目标的分类

1. 知识与技能

“知识与技能是指人类生存所不可或缺的核心知识和基本技能”^①，是“什么是值得学习的”或关于“是什么”的目标^②，是学生通过一段时间的学习都可以达到的预期学习结果。知识与技能目标，是显性知识，属于结果性目标，是有待师生转化的知识，是小学课程目标的基础和载体。

知识与技能中的“知识”是指作为社会公认的人类生存所不可或缺的核心知识和学科基本知识，属于狭义的知识，常常表现为描述客观事物的特点及关系的概念、命题和命题网络、表象、图式，具有客观、稳定的特征。在学校教育中，知识是各门学科所涉及的基本，是该学科中较为确定、接近共识的内容，是人类积累下来的比较可靠的经验体系，但知识总在不断进化和更新，人总在试图对世界做出更准确、更完整、更深刻的理解和解释。因此，在学校教育中，应该把知识当成一种看法，一种解释，让学生去理解、分析与鉴别，而不应该用知识的权威去压服学生，让学生有展现自主性和创造性的空间。

知识与技能中的“技能”是指人们经过练习而获得的合法则的活动方式，常常表现为一系列的动作及其执行方式，具有不可言传性。技能具有如下特点：一是练习是技能形成的途径。在技能学习中，学生的活动方式总要经历一个由不会到会、由会到熟练的发展过程。二是动作方式是技能的表现形式。技能是由一系列的动作及其执行方式构成，在技能学习中，学生头脑中最初储存的是概念性知识，经过反复练习形成熟练技能，这时头脑中储存的是一种完整严密的动作，无法用语言描述，通过实际活动表现出来。三是合乎法则是技能形成的前提。在技能学习中，各个活动方式不是随意组合的，各个动作要素及其之间的顺序都有遵循活动本身的要求，这样，通过反复练习逐渐实现动作自动化。

掌握知识是技能形成的基础，技能的形成是掌握知识的升华。这样看来，把知识与技能看作一个维度的目标是比较合理的。

2. 过程与方法

过程与方法是关于“怎样习得特定的知识与技能”的目标^③，是教师指导学生获取新知识和新能力的根本程序和具体做法。“过程与方法的过程是指应答性学习环境与交往体验，方法是指基本学习方式和生活方式”^④。过程与方法目标应包括：一是让学生了解相关知识形成的过程与方法，即让学生了解知识的来源、规律、特点等，为达成知识与技能向能力转化提供认知基础；二是让学生掌握获取相关知识、培养相关技能的过程与方法，即通过关注学习的过程、方式、手段、途径等来掌握学习策略，以达成知识与技能向能力转化的目的。

过程与方法目标是隐性知识，是动态化、开放式的程序性目标和体验性目标，是认知

① 钟启泉：《“三维目标”论》，《教育研究》2011年第9期。

② 崔允漷：《追问“学生学会了什么”——兼论三维目标》，《教育研究》2013年第7期。

③ 崔允漷：《追问“学生学会了什么”——兼论三维目标》，《教育研究》2013年第7期。

④ 钟启泉：《“三维目标”论》，《教育研究》2011年第9期。



思维的操作和体验,着重于转化过程,是通过认知思维完成知识与技能向能力的转化过程,也就是说,学生向学会发现、分析、解决问题的方法和运用知识与技能的能力的转化过程。而且不同年龄阶段学生的认知思维转化是不一样的,同一年龄阶段学生的认知思维的转化方法是多样化的。

3. 情感态度与价值观

“情感态度与价值是通过学习过程习得特定的知识与技能对学生有何意义的目标”^①,是学生对亲身经历过事实的体验性认识及其由此产生的态度和行为习惯。情感态度与价值观是一种社会性态度,包括自我意识、自我发展、学习兴趣、学习动机、态度、道德、价值观、心理健康等多个方面。

情感态度与价值观目标是隐性知识,属于体验性目标。情感态度与价值观目标与学生在学习知识与技能的过程中的社会性需要有关,是人类特有的复杂的体验。明确学生社会性需求,有利于教师以最适合的激励措施充分调动学生学习的积极性与内驱力。情感决定并形成态度,态度体现情感,而情感、态度是价值观形成的基础,价值观是情感态度的升华。

关于三者之间的关系,三者相互渗透,融为一体。既有明显的区别,又有密不可分的联系。知识与技能目标是形成过程与方法目标、情感与态度目标的基础;过程与方法是掌握知识与技能以及形成情感态度的载体;情感态度与价值观目标为知识与技能目标、过程与方法目标的实现起着促进和优化作用。过程与方法目标、情感态度与价值观目标都是伴随知识与技能的发生、发展过程而产生的,它们为达成知识技能目标提供了保障机制。

(二) 小学课程目标的层次

根据知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观目标的要求,每一门学科课程都设置有明确的总目标与学段目标。

1. 学科课程总目标

学科课程总目标是在一定学科课程价值观的指导下,结合学科课程性质、基本理念、设计思路,通过学科课程学习学生所要达到的预期的总结果。不同学科课程设置不同的总体目标。目前小学学科课程总目标包括知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度。但不同的学科具体表述不太相同。语文课程总目标包括知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度。数学课程总目标包括知识技能、数学思考、问题解决、情感态度四个维度。科学课程总目标包括“科学知识”“科学探究”“科学态度”“科学、技术、社会与环境”四个方面。艺术课程总目标包括艺术与生活、艺术与情感、艺术与文化、艺术与科技四个方面。体育课程总目标包括运动参与、运动技能、身体健康、心理健康与社会适应四个方面。品德与生活课程总目标包括情感与态度、行为与习惯、知识与技能、过程与方法四个方面。品德与社会课程总目标包括情感·态度·价值观、能力与方法、知识三个方面。无论表现形式如何多样,但都可以最终归结为知识与技能、过程与方法、情感态

^① 崔允漷:《追问“学生学会了什么”——兼论三维目标》,《教育研究》2013年第7期。



度与价值观三维目标。

2. 学科课程学段目标

学科课程学段目标是在一定学科课程价值观的指导下,结合学科课程性质、基本理念、设计思路、总目标,通过学科课程学习,不同学段的学生所要达到的预期的学段结果。小学不同学科课程学段目标在内容要求上,与上面的学科课程总目标是一致的。在小学,不同学科课程阶段目标在学段划分上不太一样,一般有如下四种:一是1~3年级为第一学段、4~6年级第二学段,如语文课程。二是1~2年级为第一学段、3~4年级为第二学段、5~6年级为第三学段,如数学课程、科学课程、品德与生活和品德与社会课程。三是1~2年级为第一学段、3~6年级为第二学段,如艺术课程。四是1~2年级为水平一、3~4年级为水平二、5~6年级为水平三,如体育与健康课程。

四、小学不同学科课程目标举隅

(一) 小学语文课程目标

《义务教育语文课程标准(2011年版)》在“前言”的“三、课程设计思路”中对语文课程目标做了基本说明:3. 课程目标九年一贯整体设计。课程标准在“总目标”之下,按1~2年级、3~4年级、5~6年级、7~9年级四个学段,分别提出“学段目标与内容”,体现语文课程的整体性和阶段性。各个学段相互联系,螺旋上升,最终全面达成总目标。4. 学段目标与内容从“识字与写字”“阅读”“写作”(第一学段为“写话”,第二、第三学段为“习作”)“口语交际”四个方面提出要求。课程标准还提出了“综合性学习”的要求,以加强语文课程内部诸多方面的联系,加强与其他课程以及与生活的联系,促进学生语文素养全面协调地发展。

在“第二部分 课程目标与内容”中明确指出了小学语文课程的总目标与学段目标^①,具体如下:

一、总目标

课程目标从知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观三个方面设计。三者相互渗透,融为一体。目标的设计着眼于语文素养的整体提高。

1. 在语文学习过程中,培养爱国主义、集体主义、社会主义思想道德和健康的审美情趣,发展个性,培养创新精神和合作精神,逐步形成积极的人生态度和正确的世界观、价值观。

2. 认识中华文化的丰厚博大,汲取民族文化智慧。关心当代文化生活,尊重多样文化,吸收人类优秀文化的营养,提高文化品位。

3. 培育热爱祖国语言文字的情感,增强学习语文的自信心,养成良好的语文学习习惯,初步掌握学习语文的基本方法。

4. 在发展语言能力的同时,发展思维能力,学习科学的思想方法,逐步养成实事求是、崇尚真知的科学态度。

^① 中华人民共和国教育部:《义务教育语文课程标准(2011年版)》,北京师范大学出版社,2012,第6~14页。



5. 能主动进行探究性学习,激发想象力和创造潜能,在实践中学习和运用语文。
6. 学会汉语拼音。能说普通话。认识3500个左右常用汉字。能正确工整地书写汉字,并有一定的速度。
7. 具有独立阅读的能力,学会运用多种阅读方法。有较为丰富的积累和良好的语感,注重情感体验,发展感受和理解的能力。能阅读日常的书报杂志,能初步鉴赏文学作品,丰富自己的精神世界。能借助工具书阅读浅易文言文。背诵优秀诗文240篇(段)。九年课外阅读总量应在400万字以上。
8. 能具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法。能根据需要,运用常见的表达方式写作,发展书面语言运用能力。
9. 具有日常口语交际的基本能力,学会倾听、表达与交流,初步学会运用口头语言文明地进行人际沟通和社会交往。
10. 学会使用常用的语文工具书。初步具备搜集和处理信息的能力,积极尝试运用新技术和多种媒体学习语文。

二、学段目标

➤ 扫描本章二维码,阅读“小学语文学段目标”。

(二) 小学数学课程目标

《义务教育数学课程标准(2011年版)》在“前言”的“三、课程设计思路”中对数学课程目标做了基本说明:义务教育阶段数学课程目标分为总目标和学段目标,从知识技能、数学思考、问题解决、情感态度等四个方面加以阐述。数学课程目标包括结果目标和过程目标。结果目标使用“了解”“理解”“掌握”“运用”等行为动词表述,过程目标使用“经历”“体验”“探索”等行为动词表述。在“第二部分 课程目标”中明确提出了小学数学课程的总目标与学段目标^①,具体如下:

一、总目标

通过义务教育阶段的数学学习,学生能:

1. 获得适应社会生活和进一步发展所必需的数学的基础知识、基本技能、基本思想、基本活动经验。
2. 体会数学知识之间、数学与其他学科之间、数学与生活之间的联系,运用数学的思维方式进思考,增强发现和提出问题的能力、分析和解决问题的能力。
3. 了解数学的价值,提高学习数学的兴趣,增强学好数学的信心,养成良好的学习习惯,具有初步的创新意识和实事求是的科学态度。

总目标从以下四个方面具体阐述:

^① 中华人民共和国教育部:《义务教育数学课程标准(2011年版)》,北京师范大学出版社,2012,第8-13页。



知识技能	<ul style="list-style-type: none"> 经历数与代数的抽象、运算与建模等过程,掌握数与代数的基础知识和基本技能。 经历图形的抽象、分类、性质探讨、运动、位置确定等过程,掌握图形与几何的基础知识和基本技能。 经历在实际问题中收集和处理数据、利用数据分析问题、获取信息的过程,掌握统计与概率的基础知识和基本技能。 参与综合实践活动,积累综合运用数学知识、技能和方法等解决简单问题的数学活动经验。
数学思考	<ul style="list-style-type: none"> 建立数感、符号意识和空间观念,初步形成几何直观和运算能力,发展形象思维与抽象思维。 体会统计方法的意义,发展数据分析观念,感受随机现象。 在参与观察、实验、猜想、证明、综合实践等数学活动中,发展合情推理和演绎推理能力,清晰地表达自己的想法。 学会独立思考,体会数学的基本思想和思维方式。
问题解决	<ul style="list-style-type: none"> 初步学会从数学的角度发现问题和提出问题,综合运用数学知识解决简单的实际问题,增强应用意识,提高实践能力。 获得分析问题和解决问题的一些基本方法,体验解决问题方法的多样性,发展创新意识。 学会与他人合作交流。 初步形成评价与反思的意识。
情感态度	<ul style="list-style-type: none"> 积极参与数学活动,对数学有好奇心和求知欲。 在数学学习过程中,体验获得成功的乐趣,锻炼克服困难的意志,建立自信心。 体会数学的特点,了解数学的价值。 养成认真勤奋、独立思考、合作交流、反思质疑等学习习惯,形成实事求是的科学态度。

总目标的这四个方面,不是相互独立和割裂的,而是一个密切联系、相互交融的有机整体。在课程设计和教学活动组织中,应同时兼顾这四个方面的目标。这些目标的整体实现,是学生受到良好数学教育的标志,它对学生的全面、持续、和谐发展有着重要的意义。数学思考、问题解决、情感态度的发展离不开知识技能的学习,知识技能的学习必须有利于其他三个目标的实现。

二、学段目标

➤ 扫描本章二维码,阅读“小学数学学段目标”。



本章小结

对小学课程价值取向与课程目标的认识是学习课程理论知识的基础。

本章第一节是有关课程价值取向的知识,包括课程价值对课程体系的统领作用、新课程改革背景下小学课程的价值取向。教材首先分析了课程价值和课程体系的概念,并从课程价值对课程观、课程目标以及课程内容等的统领作用,详细介绍了课程价值对课程体系的统领作用。其次,从全面发展、核心素养、过程性体验等思想出发,详细介绍了新课程改革背景下小学课程的价值取向,既要反映学生的全面发展,注重学生核心素养的养成;又要尊重学生个体的需求,注重学生个体成长的过程性体验。

本章第二节是有关小学课程目标的知识,包括课程目标的含义与功能,教育目的、培养目标、课程目标、教学目标的关系,小学课程目标的类型与层次,小学不同学科课程目标举隅



四个方面。教材首先介绍了课程目标的含义，并从导向功能、激励功能、中介功能和标准功能详细分析了课程目标的功能；其次，介绍了教育目的、培养目标、课程目标、教学目标分别表征教育领域中目标问题的不同层次，详细阐述了各个层次的目标及其之间的关系；再次，从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度分析了小学课程目标的类型，并从学科课程总目标与学科课程学段目标两个方面介绍了小学课程目标的层次；最后，从各学科课程总目标与学段目标两个方面详细介绍了小学语文课程目标、小学数学课程目标。



[思考与练习]

1. 什么是课程价值？什么是课程体系？课程价值对课程体系是如何起统领作用的？
2. 如何理解新课程背景下小学课程价值取向？
3. 什么是课程目标？它具有哪些功能？
4. 新课程背景下我国小学课程目标的分类如何？
5. 能运用小学课程总目标和学科课程学段目标，分析小学学科课程教学目标的合理性。