

习近平总书记说：“基础教育是提高民族素质的奠基工程，要遵循青少年成长特点和规律，扎实做好基础的文章，要树立强烈的人才观，大力推进素质教育，鼓励学校办出特色，鼓励教师教出风格。基础教育是全社会的事业，需要学校、家庭、社会密切配合。”党的二十大报告中也提出，“育人的根本在于立德。全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。由此可见，立德树人是发展中国特色社会主义教育事业的根本任务。基于此，本书坚持以“立德”为根本、以“树人”为目标，以《面向 21 世纪教育振兴行动计划》《教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》《小学教师专业标准（试行）》《关于在院校实施“学历证书+若干职业技能等级证书”制度试点方案》等政策文件为指导，根据现代教育类型定位和小学教育课程改革提出的新要求，从小学教育实践工作和小学生的学习需要角度出发，对教学内容进行重构，形成全新的教材建设思路，方便教师教学，以有效提升小学生的综合素质，为社会培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

本书为吉林省高教科研重点课题“‘1+X’证书制度下吉林省应用型高校小学教育专业教材建设研究”（课题批准号：JGJX24B43）、高教改革教材专项重点课题“吉林省应用型高校小学教育专业教材建设研究”（课题批准号：JY2025014）研究成果。“小学课程与教学论”是教育学中的一门重要课程，是主修小学教育专业的大学生必修的一门核心课程。总的来说，本书主要具有以下特色。

1. 时代性与前瞻性

本书面向现代化，面向世界，面向未来，反映当代社会经济、文化和科技发展的趋势，贴近国际教育改革和我国小学教育课程改革的前沿，体现新的教育理念。

2. 基础性与专业性

本书体现了本科教育的基础性，同时紧密结合当今小学教育课程改革的趋势和实施素质教育的要求，针对小学教育专业的特征和小学教师的职业特点，力求提高小学教师的专业化水平。

3. 综合性与科学性

本书根据现代科技发展和基础教育课程改革综合化的发展趋势，强化综合素质教育，加强文理渗透，注重科学素养提升，体现人文精神，加强学科间的相互融合以及信息技术与各学科的整合；同时，根据小学教育的需要，使综合性教育

与单科性教育相结合，以培养学生文理兼通、学有专长、一专多能的职业素养。

4. 理论与实践相结合

本书根据小学教师职业教育的要求，既科学地安排文化知识课和教育理论课，又加强实践环节，注重教育实践和科学实验的融合，重视教师职业技能和职业能力的培养。本书在编写内容和编写风格上有所创新，旨在实现“岗、课、赛、证”一体化综合育人，增强学生的岗位适应能力。

本书由陆雪莲担任主编，由徐莹担任副主编，由叶晓婷、王姚臻、梁丽杰、孙红蕾担任参编。主编陆雪莲（通化师范学院教授）主要负责整理教材的编写思路及全书的统稿工作，并编写了第一章至第五章。副主编徐莹（通化师范学院副教授）主要协助主编一起完成全书的统稿工作，并负责编写第六章、第七章。参编人员叶晓婷（通化师范学院讲师）负责编写第八章；参编人员王姚臻（通化师范学院讲师）负责编写第九章；参编人员梁丽杰（白山市外国语学校小教高级教师）与孙红蕾（通化市东昌区教师进修学校小教高级教师）共同编写第十章，并负责提供全书涉及的相关教学案例。

在编写本书之前，编写团队积极实施“高校教师+小学教师”双师型团队共同参与教材编写及资源建设的模式，这种模式能够通过整合高校教师和小学教师的优势资源，促进教材编写和教育资源开发，以提高教育质量和效果。总之，本教材的所有编写人员都具有丰富的教学科研经历和主编或参编教材的经验，且都从事教学管理与一线教学的工作，对小学课程与教学工作有深刻的认知与创新改革思路。

在本书的编写过程中，编者参考了一些专家、学者的研究成果，并引用了相关书籍和网站上的一些资料，在此对相关作者表示衷心的感谢。

由于编者水平有限，书中难免存在不足之处，真诚欢迎广大读者提出宝贵意见和建议，以便修订完善。

编 者

第一章 导论 1**第一节 课程与教学的历史形态 2**

一、课程的历史形态 2

二、教学的历史形态 14

第二节 课程与教学的关系 23

一、课程与教学概述 23

二、课程与教学关系研究的主要观点 31

三、对课程与教学关系的理解 34

四、课程理论与教学理论的关系 34

第三节 小学课程与教学论界说 36

一、小学课程与教学论的研究对象 36

二、小学课程与教学论的学科基础 37

三、小学课程与教学论的学习意义与方法 38

思考练习 40**推荐阅读 40****第二章 小学课程规划与教学设计 41****第一节 小学课程规划 42**

一、小学课程规划的含义 42

二、小学课程规划的研制依据与路径 43

三、小学课程的设计与开发 49

第二节 小学教学设计 65

一、小学教学设计概述 65

二、小学教学设计的模式 66

三、小学教学设计的方法 69

思考练习 73**推荐阅读 74**

第三章 小学课程与教学目标 75

第一节 小学课程与教学目标概述 77

一、小学课程与教学目标的含义 77

二、小学课程与教学目标的功能 78

三、小学课程与教学目标的取向 80

四、小学课程与教学目标的分类 83

第二节 小学课程与教学目标的设计与表述 88

一、小学课程与教学目标的设计 88

二、小学课程与教学目标的表述 91

二、小学新课程目标的表述 94

思考练习 97

推荐阅读 97

第四章 小学课程资源与教学内容 98

第一节 小学课程资源 99

一、小学课程资源概述 100

二、小学课程资源观的基本理念 103

三、小学课程资源的开发 106

第二节 小学教学内容 116

一、小学教学内容的含义 116

二、小学教学内容的取向 117

三、小学教学内容的选择 120

思考练习 124

推荐阅读 124

第五章 小学课程组织与教学组织 125

第一节 小学课程组织 126

一、小学课程组织概述 126

二、小学课程组织的取向 128

三、小学课程的组织结构 130

第二节 小学教学组织 137

一、现行教学组织形式 138

二、小学教学工作的基本环节 140

思考练习 145

推荐阅读 145



第六章 小学课程实施与教学过程 146

第一节 小学课程实施	147
一、小学课程实施的含义	147
二、小学课程实施的取向	148
三、小学课程实施的影响因素	150
第二节 小学教学过程	153
一、有效教学	153
二、教学的构成要素	155
三、小学教学过程概述	156
四、小学教学模式	161
五、小学教学原则	163
六、小学教学方法	171
思考练习	178
推荐阅读	178

第七章 小学教学策略与学习策略 179

第一节 小学教学策略	180
一、小学教学策略的含义与特征	180
二、小学教学策略的分类	183
三、几种主要的课堂教学策略及其运用	185
四、小学教学策略的应用	191
五、新课改下的课堂教学策略新发展	192
第二节 小学学习策略	194
一、小学学习策略的含义与特征	194
二、小学学习策略的分类	197
三、小学学习策略的应用	199
思考练习	201
推荐阅读	201

第八章 小学课程与教学评价 202

第一节 课程与教学评价的基本问题	203
一、课程与教学评价的含义	203
二、课程与教学评价的功能	205
三、课程与教学评价的类型	207

第二节 课程与教学评价的取向	209
一、课程与教学评价的取向	209
二、课程与教学评价的模式	210
第三节 小学教师课堂教学评价	214
一、小学教师素质评价	214
二、小学教师教学行为评价	218
三、教学反思与小学教师专业发展	225
第四节 小学生学业成就评价	227
一、小学生学业成就评价的内容与标准	227
二、小学生学业成就评价的方法	228
三、小学生学业成就评价的发展趋势	236
思考练习	237
推荐阅读	237

第九章 小学课程领导与课堂教学管理 239

第一节 小学课程领导	240
一、小学课程领导的含义与特征	240
二、小学课程领导的任务	244
三、小学课程领导的策略	247
第二节 小学课堂教学管理	254
一、小学课堂教学管理的类型与原则	254
二、小学课堂教学管理的内容	256
三、小学课堂教学管理的策略	264
思考练习	267
推荐阅读	268

第十章 小学课程与教学变革 269

第一节 小学课程与教学变革的基本问题	271
一、小学课程与教学变革的含义	271
二、小学课程与教学变革的特点	271
三、小学课程与教学变革的功能	272
四、小学课程与教学变革的理念	273
第二节 小学课程与教学变革的模式	275
一、“研究—开发—推广”模式	275
二、兰德变革模式	277
三、情境模式	278



四、社会互动模式	278
第三节 小学课程与教学变革研究的热点	279
一、教育叙事研究	279
二、教育行动研究	283
三、课程整合研究	285
四、情境教学研究	288
思考练习	290
推荐阅读	290

参考文献	291
-------------------	------------

第一章

导 论



学习目标

了解课程与教学研究的发展历史；明确小学课程与教学论的研究对象与学科基础。



技能目标

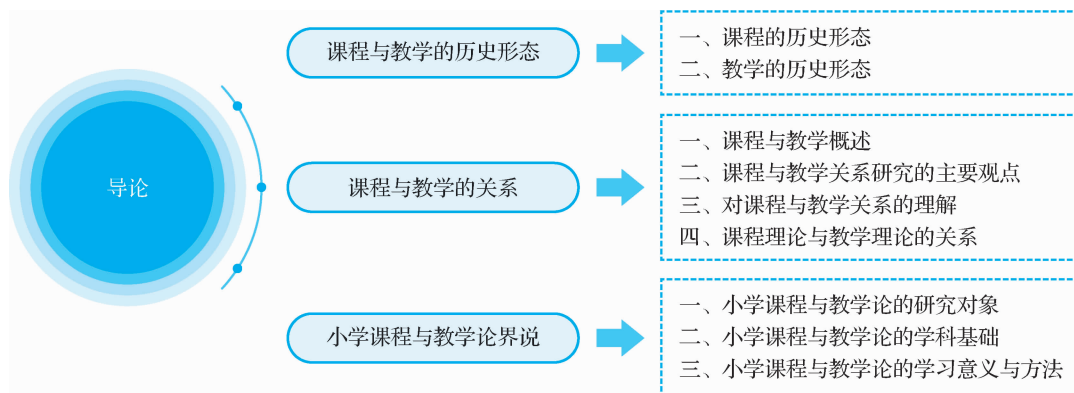
能够用课程与教学的不同理论观点来分析与解释教学工作中的种种现象和问题。



素养目标

自觉激发学习小学课程与教学理论知识的学习兴趣与动力，不断提升自身的专业素养。

知识图谱



课前导思

课程与教学作为特殊文化，早就获得了具体而现实的空间存在形式，成为一个特殊系统，包括特定的组成要素及其相互关系。当代课程与教学已经发展成为一个有机的特殊生态系统，形成了越来越复杂的系统结构。长期以来，特别是在现代条件下，研究者们自觉不自觉地以“系统论”的思想和方法，对“课程与教学系统的要素及其关系”问题领域进行了不断深入的分析研究，积累了有关“课程与教学系统”的组成要素的特征及其关系的比较丰富的专门知识经验，构成了“课程与教学系统”的知识领域。通过对国内外有关文献内容的梳理，可以将“课程与教学系统”领域的已有知识经验分别归为“教育内容”“学习者成长”“教师发展”“协作参与”“环境开发”以及“课程与教学系统结构”等范畴。

【思考】

- (1) 我们应如何理解课程与教学的实质、课程与教学的关系？
- (2) “课程与教学论”是教师教育课程体系中的一门重要课程，它的研究对象是什么？应运用哪些方法学习和研究课程与教学论？

第一节

课程与教学的历史形态

一、课程的历史形态

(一) 西方课程的历史形态

1. 前科学时期的课程形态

前科学时期，即课程发展的原始萌芽时期，时间历程包括从奴隶社会到文艺复兴时



期。这一时期属于课程的孕育与萌芽阶段，其课程设置以古典人文主义为主要标准，构建了学科课程的雏形。

(1) 古代希腊的课程。古代希腊的课程最有代表性的是斯巴达教育和雅典教育。斯巴达和雅典是希腊的两个重要城邦，由于地理环境不同，社会政治经济发展也不平衡，因而其课程设置也有很大差别。

斯巴达教育主要通过严酷的军事体育操练把贵族子弟训练成体格强壮的武士，它的课程内容主要是“五项竞技”——赛跑、跳跃、角力、掷铁饼、投标枪，此外还有游泳、骑马、射箭、音乐和舞蹈等。

雅典教育注重培养多方面和谐发展的人。智者派创立的“三艺”（文法、修辞、辩证法）是古希腊最早的课程内容，后来，柏拉图（Plato）在“三艺”的基础上提出了“四艺”（算术、几何、天文和音乐）。柏拉图认为，教育的目的首先是培养国家最高统治者——哲人，其次是培养和训练保卫国家和维持国家秩序的武士，最后是培养平民（农民和手工业者）。基于此，他认为学习算术在于掌握“调兵列阵”、计算船只的数目等；学习几何学在于掌握建造兵营、占领据点的本领；学习天文学在于战时观测气候、天象等；学习音乐在于培养个体乐观、勇敢、严肃、高尚的精神境界。对于平民的教育，他认为只要给予其初步的书写、阅读等方面的教育，养成他们对统治者顺良的品格就行了。

(2) 中世纪的课程。欧洲中世纪，宗教教育与封建主的世俗教育并存，其中以宗教教育为主干。在“七艺”（文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文和音乐）中，始终贯穿着神学思想，渗透着宗教教育的目的和要求。如学习文法、掌握拉丁语用以指导阅读圣经；学习修辞学是为了分析经书的文体，训练个体的宗教口才；学习辩证法则是为教会宗教信条辩护，并打击“异端邪说”；等等。中世纪教育的另一重要分支是骑士教育。骑士教育盛行于11世纪至14世纪，它是一种特殊形式的家庭教育，骑士教育不重视知识的掌握，以尚武精神为主，教育内容以“骑士七技”（骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、弈棋、吟诗）为主。总之，宗教教育妄图通过向劳动人民灌输宗教迷信，麻痹人民的思想，从精神上奴役人民，维护封建统治。而骑士教育则是通过尚武精神和军体训练来培养武士，本质上也是为了维护封建统治。



资料贴吧
原始社会的
分期



资料贴吧
柏拉图



资料贴吧

骑士的训练和养的三个阶段

(1) 从出生到8岁为家庭教育阶段：儿童在家接受母亲的教育，内容有宗教知识、道德及身体的养护。

(2) 8岁以后为礼文教育阶段：低一级的贵族将儿子送到高级贵族的家庭中充当侍童。

(3) 14~21岁为侍从教育阶段：重点是学习“骑士七技”，同时还要侍奉领主和贵妇。年满21岁时通过投职典礼，正式获得骑士称号。

资料来源：作者整理。

(3) 文艺复兴时期的课程。文艺复兴在价值导向上体现出来的是人文主义，其核心思

想是对人、人道主义以及人的价值、地位和能力的推崇，是对个性解放、身心和谐发展的肯定。人文主义者维多利诺、拉伯雷、伊拉斯莫斯、蒙旦，空想社会主义者康帕内拉、莫尔等人深刻地鞭挞了宗教教育对儿童个性的压抑和摧残，提出了适应人的能力发展的课程内容，要求广泛学习人文科学和符合时代要求的自然科学，其内容包括对古希腊、古罗马的艺术、语言、文学、自然科学的研究。文艺复兴时期，欧洲思想家和教育对传统的“七艺”进行了改造，尽管传统“七女”课程仍保留在学校课程设置中，但其内容却大大扩充了，已经不再是传统的“七艺”了。新的学科从“七艺”中分化出来，学校课程的门类增多、课程结构重新调整。从内容上看，“七艺”已融合在近代兴起的各门具体学科之中，或为新的学科所充实、所替代。

2. 形成系统理论的时期

17—19 世纪，受文艺复兴思潮的影响，欧洲各国先后建立了资产阶级政权。随着资本主义制度的确立、民主主义思潮的蓬勃兴起，加之生产力的发展、科学技术的进步，学校课程发生了很大变化。这一时期比较具有代表性的课程思想主要有赫伯特·斯宾塞（Herbert Spencer）的科学主义课程和约翰·杜威（John Dewey）的经验课程论。

（1）斯宾塞的科学主义课程。

斯宾塞针对当时英国的古典主义教育远离生产和远离科学的情形，于 1859 年发表了《什么知识最有价值》一文，斯宾塞在文中批判了当时英国重虚饰而轻实用的知识价值观，并在区分各种知识的相对价值和比较价值的基础上，确定了一个衡量知识的尺度，即是否有利于人完美的生活。他主张按照重要程度把人类活动分为以下五类：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目的在于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感情的各种活动。他详细地论证了这五种活动与科学知识的关系，得出了“科学知识对人类生活最有价值”的结论。

根据生活准备说和知识价值论，斯宾塞提出学校应开设以下五种类型的课程。第一类是生理学和解剖学，这是“直接保全自己的知识”，是教育中最重要的组成部分。第二类是逻辑学、数学、力学、化学、天文学、地质学、生物学和社会科学，这是“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，这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，这实际上是一门“描述的社会学”，这有利于人们调节自己的行为，履行公民的职责。第五类是文学、艺术等，这是满足人们闲暇休息和娱乐的知识。

（2）杜威的经验课程论。

杜威称他的哲学为“自然主义的经验主义”。从“经验”这一中心概念出发，杜威主张“一切学习都来自经验”“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程”。基于自然主义经验哲学，他的课程思想也称经验课程论，经验课程论的主要内容具体如下。

①儿童是课程的中心。杜威把儿童的本能作为他们获得“经验”的基础，作为教育的出发点。他认为儿童身上存在着四种本能，并相应地表现为四种活动，即语言和社会的本能和活动，制作或建造的本能和活动，研究和探索的本能和活动，艺术的本能和活动。他认为课程的设置只能顺应这些自然的倾向，发展和满足这种自然倾向，并



资料贴吧

斯宾塞教学原则与方法

提出“学校科目互相联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动”的观点。因此，儿童与课程构成一个单一过程的两级：儿童是起点，课程是终点。他认为只要把教材引入儿童的生活，让儿童直接去体验，就能把起点和终点联系起来，使儿童更好地学习和运用相关知识。

②实施课程的方式是“从做中学”。1896至1903年，杜威创办芝加哥实验学校，其课程以各种不同形式的“活动作业”（如纺织、烹饪、木工、园艺、绘画、唱歌、阅读等）为核心。随着年级上升，儿童在自然科学、数学、文学、历史、社会研究等方面将会被安排做更为系统的“活动作业”。在杜威看来，这些活动既能满足儿童的心理需要，又能满足儿童的社会性需要，还能使儿童对事物的认识具有统一性和完整性。

3. 成为独立的专门学科时期

1918年，美国著名教育学者博比特（F. Bobbitt）出版了《课程》一书，其主张建立课程的基本原理和采取编制课程的科学方法，这是世界教育史上专论课程的第一部著作，是课程成为专门研究领域诞生的标志。1934年，美国著名教育学家拉尔夫·泰勒（Ralph W. Tyler）出版了《成绩测验的准备》一书，从而确立“评价原理”。1949年，泰勒又出版了《课程与教学的基本原理》，由此确立了“课程基本原理”，即“泰勒原理”。



资料贴吧
杜威的研究
特点

（1）泰勒原理的基本内容。泰勒原理即泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中所指出的开发任何课程和教学计划都必须回答的四个基本问题：“学校应该试图达到什么教育目标？”“提供什么教育经验最有可能达到这些目标？”“怎样有效组织这些教育经验？”“我们如何确定这些目标正在得以实现？”这四个基本问题可进一步归纳为“确定教育目标—选择教育经验—组织教育经验—评价教育计划”这四个基本环节。泰勒并不试图直接回答这些问题，因为具体的答案是因学校性质、教育阶段的不同而有所差异的。在他看来，这本身就构成了考察课程与教学问题的基本原理。

（2）泰勒原理的历史贡献。泰勒原理从诞生至今，不仅对西方课程编制（评价）理论的发展产生了重要影响，而且极大地促进了全世界中小学和大学课程编制实践的发展。其历史贡献主要表现在以下几个方面。第一，泰勒原理提供了一个课程研究的范式。泰勒原理力图有效研制课程的开发过程，使课程开发成为一种理性化、科学化、普遍被采用的模式程序，这为人们提供了一个科学的课程研究范式，能够使人们在课程研究中引起相关思考。目前，西方课程编制界经常提及的“塔巴模式”“惠勒模式”就是在泰勒课程编制原理的基础上进一步发展而来的。第二，泰勒原理将评价引入课程编制过程。在这一评价模式问世之前，教育评价并没有成为独立的科学领域。当时，大多数学校倾向采用各种测试来“测量”学生的才智，通常以学生作为测试结果的评价对象，预测学生是否可能在各种课程的学习中取得更好的成绩。而泰勒的课程评价模式则把评价与测试严格区分开来，测试仅仅是评价的手段之一，课程评价的目的在于通过对学校实现教育目标程度的评价来诊断教学中存在的问题，创设一个适合学生学习的教育环境，这大大提高了课程编制的科学性。第三，泰勒原理建立了课程编制的目标模式。泰勒原理将目标贯彻到课程编制的各个环节之中，使得目标模式具有极强的可操作性。

4. 蓬勃发展的课程形态

（1）学科结构运动与学科结构课程。

20世纪50年代末至60年代末，西方世界发生了一场指向教育内容现代化的课程改革

运动，即“学科结构运动”。该运动肇始于美国，影响波及全球，其中心内容是用“学科结构观”重建课程。在这场运动中，诞生了一种新的课程形态——“学术中心课程”。1958年，美国颁布《国防教育法》，该法案推动了课程改革，强调学科结构的“新课程”纷纷出台。1959年，美国科学院召集了约35位科学家、学者和教育家在马萨诸塞的伍兹霍尔集会，会议的中心议题是“怎样改进中小学的数理学科的改革，造就足够的科学家和工程师”。会议主席杰罗姆·S·布鲁纳（Jerome S. Bruner）所做的题为《教育过程》的总结，阐明了美国这次课程改革的指导思想。

布鲁纳的结构课程论可以概括为四个方面。

第一，“中间语言”的批判。布鲁纳指出，参加伍兹霍尔会议的专家一致认为传统课程的最大弊端是充斥着“中间语言”。所谓“中间语言”，是指只是谈论某一知识领域的结论，而不是集中于知识的探究本身。“中间语言”课程只重视学科的现成结论，主要强调学习者对学科结论的接受与记忆，漠视了学习者探究与发现的心智过程，忽视了课程的智力训练价值。总的来说，课程的现代化要求变“中间语言”为知识的探究过程本身，要求重视学科结构的价值。

第二，学科结构的重要性。布鲁纳在《教育过程》中写道：“不论我们选教什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构。”什么是学科的基本结构？布鲁纳写道：“掌握某一学术领域的基本概念，不但包括掌握一般原理，而且还包括对待学习和调查研究、对待推测和预感、对待独立解决难题的可能性的态度。”这样看来，学科的基本结构主要指一门学科的一般原理和概念，以及相应的学习和探究该学科的基本态度。布鲁纳认为掌握学科的基本结构有以下四个益处：第一，懂得学科的基本原理可以更好地理解学科；第二，掌握学科的基本结构有助于记忆学科知识；第三，领会学科的基本原理和观念有利于提升“训练迁移”的质量和效率；第四，掌握学科结构和原理能够缩小“高级知识”和“初级知识”之间的差距。

第三，螺旋式课程。布鲁纳强调学科结构，认为需要对课程进行“螺旋式”组织。所谓螺旋式课程，就是以与儿童的思维方式相符合的、形式尽可能地将学科的基本结构置于课程的中心地位，随着年级的提升，使学科的基本结构不断拓宽与加深。这样，学科结构在课程中便会呈现螺旋式上升的态势。此外，布鲁纳还提出一个惊人的假设：“任何学科都能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。”这个假设的“基本精神”是：使学科结构或学科结构的某一方面适合儿童的能力和智力发展特征。

第四，发现学习。在布鲁纳看来，在掌握学科基本结构的同时，也要掌握研习这一学科的基本态度或方法，即发现的态度或方法，通常称作“发现学习”。何为“发现”？布鲁纳写道：“我将运用这一个假设，即发现，不论是在校儿童凭自己的力量所做出的发现，还是科学家努力于日趋尖端的研究领域所做出的发现，按其性质来说，都不过是把现象重新组织或转换、使人能超越现象再进行组合，从而获得新的领悟而已。”由此看来，发现学习不是把学习内容直接呈献给学习者，而是由学习者通过一系列行为（如转换、组合等）发现并获得学习内容的过程。在布鲁纳看来，发现学习具有如下价值：一切“真知识”都是自己发现的，学习者会因此获得更强的学习动力；发现学习有助于直觉思维能力的发展；发现学习有助于引起学习者学习的内部动机和自信心，有助于更长久地记住学科知识。



学科结构运动对课程理论与实践的发展具有卓越贡献,至少可以概括为以下两个方面。第一,学科结构课程是现代化课程的一个范例,学科结构运动是课程现代化过程中的里程碑。知识激增是信息时代的主要特点之一,拥有良好的捕捉信息的敏感性和信息加工处理能力是现代人的基本素质。因此,怎样适应信息社会的需要并能引导信息社会健康发展是现代课程改革的重大使命,而结构主义课程范式以学科结构为核心构筑现代课程体系,使纷繁复杂的知识信息得以简化、统整、完善,创造了现代化课程的一个范例。第二,学科结构课程将发现能力与探究精神作为内在追求,从而使学科课程发展到新的阶段。学科结构课程吸取了经验课程中“尊重人的解决问题的能力 and 探究精神”的积极因素,并确立了“同时诚实地尊重学科本身的逻辑和儿童的心理逻辑”的课程理想,从而使学科课程发展到一个新的阶段。

(2) 实践性课程开发理论

施瓦布(J. J. Schwab)是美国著名的课程论专家、生物学家,他与布鲁纳并驾齐驱地领导了结构课程改革运动,被认为是仅次于布鲁纳的结构课程的第二号旗手。从1969年至1983年,施瓦布历经14个春秋,撰写了四篇具有里程碑式文章,分别是《实践:课程的语言》《实践:折中的艺术》《实践3:转换成课程》《实践4:课程教授要做的事》,由此建立起了一个植根于实践的新的课程开发理论——“实践性课程开发理论”。

①实践性课程。施瓦布在《实践3:转换成课程》一文中确立了一种新的课程理念——“实践性课程”。在施瓦布看来,课程是由教师、学生、教材、环境四个要素构成的,这四个要素之间持续的相互作用便构成了实践性课程的基本内容。教师和学生是课程的主体和创造者,其中,学生是实践性课程的“中心教材”及有机构成部分。教材是由课程政策文件、课本和其他教学资源构成的,但教材只有在满足特定学习情境的需要时才能发挥作用。因此,教材具有很大的灵活性和变通性,可以根据不同学习情境的需要进行选择 and 取舍。环境是由除教师、学生、教材之外的物质的、心理的、社会的、文化的因素构成的,它直接参与 to 课程相互作用的系统之中,是实践性课程不可或缺的组成部分。

②实践性课程的开发方法——集体审议。施瓦布认为,课程事业只有在总体上从理论追求走向实践、准实践和折中这三种运作方式,课程领域才将有一次新的复兴。这种新的运作方式需要运用新的课程开发方法——集体审议。施瓦布建议以学校为基础建立“课程集体”,该课程集体由校长、教师、学生、教材专家、课程专家、心理学家和社会学家等组成。施瓦布特别建议在课程集体中选出一位主席来领导课程审议的进程,该主席必须具有娴熟的审议技能,善于发现课程要素间的不平衡;必须是经常阅读课程文献者,还必须是博雅教育的坚定追求者;必须熟悉社会科学 with 行为科学,能够将相关知识与教育问题联系起来;等等。

施瓦布所主张的“集体审议”是指在特定情境中通过对问题情境的反复权衡而做出的行动决策。为了使集体审议能够有效地解决课程问题,施瓦布提出了三种课程审议的艺术:实践的艺术、准实践的艺术、折中的艺术。施瓦布认为,课程审议的重点应放在教师、学生、学科内容、环境四个基本要素之间的平衡上,其宗旨就是谋求课程四要素之间的动态平衡,它们之间相互作用、相互影响的过程是课程审议的核心内容。课程审议其实就是课程参与者不断通过对话与交流,在课程决策和课程行动方面最终达成共识的过程。这一过程体现了“实践性课程开发”的民主精神,体现了实践理性的价值追求。

③学校本位的课程开发。在传统的目标模式尤其是中央集权的课程开发模式中，课程是按照规定的目标预先编制好的，教师和学生只是按照规定的目标来接受和完成课程，教师和学生往往“被目标控制”，被排除在课程之外，缺乏课程主体性。实践性课程开发是以具体实践情境的特殊需要为核心进行的课程开发，它必然根植于具体实践情境。在课程集体中，教师和学生是课程的主体和创造者。教师是课程的主要设计者，可以在实施课程的过程中根据实际教育情境的需要，对课程内容进行适当的调整，发挥自己的创造性，从而更好地展开教学活动。同时，学生也是课程的重要主体和创造者。虽然由于自身条件的限制，学生不能直接设计、开发课程，但他们仍然可以以多种形式参与课程设计，这种因人而异、因情境而异的课程开发，也可以称为“学校本位的课程开发”。

④实践性课程开发理论的本质：追求“实践兴趣”。实践性课程追求课程的实践价值，倡导对具体实践情境的理解与相互作用，强调课程理论必须经过课程实践的改造。它在本质上追求的是“实践兴趣”。“实践兴趣”亦称“实践理性”，是建立在对意义的“一致性解释”的基础上，通过与环境的相互作用而理解环境的人类的基本兴趣。可以说，对问题情境的理解、课程四要素之间的相互作用、通过审议获得一致性的课程决策是实践性课程开发的基本要点。与泰勒原理相比，施瓦布的实践性课程开发理论充分尊重教师和学生主体性，是以具体实践情境的特殊需要为核心进行的课程开发，为校本课程的兴趣和发展奠定了重要的思想基础。但实践性课程依然是有缺陷的，它并不能彻底解放人的主体性，这主要是因为“实践兴趣”缺乏自我反思的特性。这样，“即使经过公开辩论和审议，人的思想倾向性有时也难免受到蒙蔽，达成一致也可能作为一种控制的方式使用”。

(3) 课程领域的概念重建：追求“解放兴趣”。

20 世纪中叶以来，迅速发展的科学技术给人类带来丰富物质的同时也带来了许多精神贫困。技术理性膨胀，价值理性衰微，人性的丰富性消失了，课程则是这种再生产的工具。进入 20 世纪 70 年代以来，美国一批先进的课程学者率先对传统的课程观念展开了系统的“清算”，尽管这批学者的理论观点并不一致，但在追求“对传统课程观念进行重建”这一点均保持一致意见。由于不同课程学者的思想基础和关注焦点存在差异，这使“概念重建主义课程范式”被划分为两翼。一翼以现象学、存在主义、精神分析为理论基础的“存在现象学”课程论，主要代表人物有威廉 F. 派纳 (William F. Pirlar)、休伯纳 (D. Heubner) 等为主要代表。另一翼以法兰克福学派、哲学解释学、知识社会学为理论基础，着眼于社会意识形态的批判与社会公正的建立的“批判课程论”，主要代表人物有阿普尔 (M. W. Apple)、吉鲁 (H. Giroux) 等。20 世纪 60 年代末 70 年代初兴起的概念重建活动虽然没有直接使用“后现代”“后现代主义”等术语，但其以一种后现代的立场，运用后现代的观点，借鉴后现代的方法，对传统的课程领域进行了概念重建。20 世纪 80 年代以后，随着后现代主义立场及其方法在社会各研究领域影响的进一步扩大，课程学者开始超越政治和文化视野，开展了女性、后结构、种族、美学、生态、自传、多元文化、建设性后现代主义等方面的研究，课程领域由此呈百花齐放之势。

5. 后现代主义课程理论

后现代主义课程理论是欧美后现代主义思潮在课程研究领域的反映。系统的后现代主义课程理论的提出归功于小威廉·E. 多尔，他在《后现代课程观》中系统地提出了后现



资料贴吧
博雅教育



代主义课程观，为后现代主义课程理论的发展做出了里程碑式的贡献。多尔是一位广泛阅读现代和后现代著作的敏锐的读者，他通过与著作的“深入沟通”，为我们思考和感知世界、探讨教育问题提供了一种全新的方式。多尔提出的后现代主义课程观具有四个特点，即丰富性、回归性、关联性和严密性。

(1) 丰富性。丰富性是指课程具有不同的深度、意义和层次，具有多种可能性或多重解释。为了促使学生和教师发生转变和被转变，课程应具有“适量”的不确定性、异常性、无效性、模糊性、不平衡性、耗散性与生动性的经验。但对课程来说，怎样才能达到既激发创造性，又不会失去形式或形态的“适量”，却是无法事先确定的，这一问题要在学生、教师和文本之间不断地予以协调。

(2) 回归性。多尔认为，回归主要是指转变课程的核心，回归也即杜威、皮亚杰等人所倡导的“过程”。当然，“回归”与“重复”不同。重复是现代主义方式的重要因素，旨在促进预定的表现，它的框架是封闭的。回归旨在发展能力—组织、组合、探究、启发性运用某物的能力，它的框架是开放的。重复和回归的差别在于反思在其中的作用：在重复中，反思发挥消极作用，它切断过程；在回归中，反思发挥积极作用，因为思想要返回自身，如杜威的间接经验返回到原初经验，或者皮亚杰的内省智力返回到实用智力。

(3) 关联性。多尔认为，联系的概念对后现代转变性课程在两个方面具有重要意义：教育方面和文化方面。教育联系的焦点在于课程结构的内在联系，这些联系通过回归发展课程的深度。文化联系的概念产生于解释的宇宙学—强调描述和对话是解释的主要工具。

(4) 严密性。多尔认为，严密性是四个标准中最最重要的一个，它防止转变性课程落入“蔓延的相对主义”或感情用事的唯我论。

(二) 中国课程的历史演变

1. 课程论学科在我国的建立期（1922—1949年）

课程论作为教育学的一门分支学科，其研究领域主要涉及学校课程设计、编制、实施和课程评价等的理论与实践。从先秦以来，我国教育家已有许多有关这一领域的论述，但课程论作为一个正式的研究领域在我国还只有简短的历史。课程作为一个正式研究领域，在我国始于20世纪20年代初期，并和当时的学制改革紧密联系。围绕1922年的新学制改革，我国学者纷纷开始研究课程，这揭开了我国课程论研究的序幕。

(1) 发表了一系列课程论文。1922年，《教育杂志》刊出第14卷号外《学制课程研究号》，在教育界和社会上都产生了较大的影响。廖世承在这期杂志上发表《关于新学制草案中等教育课程之研究》，论述了“编制中学课程的三原则”。1925年，上海商务印书馆出版的《新学制中学的课程》收录了廖世承、王克仁等关于中学课程的四篇研究论文。以上这些是我国比较早的关于课程的研究论文。另外，当时的全国性教育期刊，如正中书局的《教育通讯》和商务印书馆的《教育杂志》都发表了不少关于课程论的论文。

(2) 出版了一批课程论著作。1923年，商务印书馆出版了程湘帆的《小学课程概论》。1928年，广西教育厅编译处出版了王克仁的《课程编制的原则和方法》，全书分11章，讲述了课程问题的重要性、课程适应普通的生活和特殊的生活、编制课程的步骤等内容，是我国比较早的综合性的课程论著作。此后一批关于课程的著作陆续问世，例如，徐雉的《中国学校课程沿革史》（上海太平洋书店1929年版）；朱智贤的《小学课程研究》（商务印书馆1931年版）分三编对课程的概念、课程的原理和课程的编制进行了论述；熊

子容的《课程编制原理》(商务印书馆 1934 年版)分课程之功用、现代课程之领域、现代课程编制、各级学校课程编制四章论述中小学课程;盛朗西的《小学课程沿革》(中华书局 1934 年版);李廉方的《小学低年级综合课程论》(中华书局 1934 年版);陈侠的《近代中国小学课程演变史》(商务印书馆 1944 年版);等等。

(3) 翻译出版了一批美国课程论著作。这一时期,一些美国的课程论著作也得以翻译出版。例如,弗朗西斯·G·庞锡尔(Francis G. Bonser)著,郑宗海、沈子善翻译的《设计组织小学课程论》(商务印书馆 1925 年版);博比特著,张师竹翻译的《课程》(商务印书馆 1928 年版);博比特著,熊子容翻译的《课程编制》(商务印书馆 1943 年版)。

(4) 课程论作为专门领域与教学论并行研究。20 世纪 30 年代出版的教育学著作已经把课程或课程论作为教育学的一个重要组成部分,与教学论或教学方法并行研究。例如,当时比较有影响的著作中,罗廷光的《教育概论》(上海世界书局 1933 年版)将课程和教材作为单独的部分论述;孟宪承的《教育概论》(上海商务印书馆 1933 年版)把课程和教学分别作为不同的章节;胡忠智的《教育概论》(北平文化学社 1934 年版)已分列课程论(教育工具)、教学论(教学方法)。

(5) 课程论开始作为大学课程在高等院校进行教学。1930 年,国民党教育部编的《大学科目表》中,课程编制列为教育系第三、四、五年级选修课。20 世纪 30 年代、40 年代,中山大学、中央大学、复旦大学、湖南大学、云南大学、桂林师范学院、贵阳师范学院、东北大学、北京大学、北平师范大学、燕京大学等院校的教育系都开设了课程论。例如,北平师范大学教育系在 1931—1932 学年中已将课程论列入第二、三年级的选修科目,占 4 个学分,该校研究院教育科学门同年也将课程论列为选修科目,每周 2 学时计 4 学分。

20 世纪 20 年代至 40 年代是我国近现代教育史上第一个改革和实验比较活跃的时期。这一时期对课程论的研究与美国等西方国家是同步进行的,并取得了重要的成果。值得注意的是,这一时期的研究主要集中在小学课程教材和课程沿革史方面,在课程理论方面主要介绍和移植美国的课程论,课程论研究的深度和广度上都有所欠缺。尽管如此,课程论作为教育学科类的一门独立学科,得到了重视。我国课程论学科已具雏形,并得到教材研究和课程史研究的有力支持,初步展现了课程论研究的辐射力。

2. 课程发展的相对停滞期(1949—1978 年)

新中国成立后,我国主要学习苏联的“教育科学”。苏联的师范院校只讲教育学,在教育学科中讲教育基本理论、教学论、德育论、学校管理,形成了教育学的四大块,把课程论放在教学论中,内容也仅仅是介绍政府颁布的有关课程文件如“教学计划”、“教学大纲”和“教科书”。和苏联一样,我国在一个相当长的时期没有把课程论作为教育学的一门分支学科来研究,这和教育体制上由国家统一制订教学计划、教学内容,各地区、各学校和教师只能遵照执行的管理模式密切相关。

这一时期,我国课程发展停滞的主要原因如下:第一,社会和教育制度中缺少课程论产生和发展的直接需求,仿效苏联模式,课程管理上高度统一,缺乏一定的自主性;第二,这一时期,我国在教育理论研究上多借鉴苏联,而在苏联的教育理论中,主要是在教学内容的范畴内进行有关课程的研究与探讨,因而我国的学者也很少能从课程本身、从课程发展的规律入手进行专门的课程研究,而仅仅是把课程作为教学论的一个部分加以研究。



3. 新时期课程论研究的复苏（1978—1988 年）

(1) 《课程·教材·教法》创刊。1981 年，教育部直属的，以研究、编写中小学教材为主要任务的人民教育出版社设立课程教材研究室，并创办了全国第一家《课程·教材·教法》杂志，这使得我国课程研究工作者有了集中发表自己关于课程教材的意见的园地。该刊的宗旨是探讨中小学课程教材的编制原理，研究课程、教材、教法的改革途径，刊发包括课程编制的一般理论，教材编写的一般问题，中小学各科课程设置、相互联系和前后衔接的问题，中小学各科教学目标的研究，课程教材改革的研究报告和调查报告，课程教材沿革的参考资料和分析研究，外国课程教材的参考资料和比较研究，国内外课程教材的书刊评介等方面的论文等。创刊号发表的戴伯韬的《论研究学校课程的重要性》一文，奏响了新时期我国课程研究的序曲。在同年出版的该刊第 2—4 辑中，刊登了陈侠的《课程研究引论》、叶立群的《中小学课程设计的三个问题》、刘英杰的《中小学课程设置的几个问题》等研究文章。1983 年，教育部批准成立了课程教材研究所，与人民教育出版社合署办公。

(2) 一些课程译著与专著相继问世。人民教育出版社编辑出版的《外国教育丛书》中，有关中小学课程研究与改革的内容占了一定的篇幅。接着，人民教育出版社又编辑出版了一些课程译著。例如，丹尼斯·劳顿等著，张渭城等人翻译的《课程研究的理论与实践》（1985 年版）；伊藤信隆著、邢清泉等译《学校理科课程论》（1988 年版）。除此之外，一些国内学者课程研究专著的出版也推动了这一时期的课程研究。例如，1988 年，河北大学王伟廉的《课程研究领域的探索》（四川教育出版社 1988 年版），介绍了欧美课程研究领域的一些情况，引起了研究者的关注；华东师范大学瞿葆奎主编，陆亚松、李一平选编的《教育学文集·课程与教材》（上）（人民教育出版社 1988 年版），为推动课程论这一教育学领域比较薄弱的环节的研究提供了比较系统的材料。

(3) 课程研究论文增多。这一时期，关于课程研究的论文在全国各个刊物上逐渐多起来，同时，对国外课程研究情况的介绍也逐步增多。1984 年，山西大学的史国雅发表了《课程论的研究范围及指导原则》一文，介绍了国外和我国课程论研究的概况，他提出课程论研究的范围应当包括课程设计和课程实践两个方面，他第一次将课程论研究的领域扩大到了教学论的领地。20 世纪 80 年代中期以后，随着《九年制义务教育教材编写规划方案》的出台，在各种教育刊物上刊登的课程方面的论文数量更是呈增长趋势。与此同时，越来越多的攻读教育学硕士学位和博士学位的研究生，把研究方向对准了课程领域。

(4) 教学论研究者开始重视对课程的研究。从 20 世纪 80 年代中期开始，教学论研究者也开始重视对课程的研究，杭州大学的董远骞、张定璋等人著的《教学论》在该书的第八章“课程论”部分，阐述了课程论是关于教学内容的理论的看法，并结合我国的实际情况，论述了课程的“双基论”。北京师范大学的王策三在《教学论稿》中分三章论述了课程的历史发展、课程的本质和结构、课程设计的方法。东北师范大学的吴杰在《教学论—教学理论的历史发展》中分四编探讨教学论问题，其中第一编就是“课程论”，他探讨了中外课程论的历史发展、当前世界主要工业国家课程改革的趋势、从课程论的历史发展和当前情况所看到的问题以及我国课程论所要研究的问题。他认为，课程论要回答的问题是“教什么、为什么教和怎样教”这三大问题。

(5) 我国义务教育课程教材的改革与发展的步伐加快。从 20 世纪 80 年代中期以后，

我国九年义务教育课程教材的改革与发展的步伐加快。1986年,国家教委成立了全国中小学教材审定委员会,并于1988年颁发了《九年制义务教育教材编写规划方案》,明确提出把竞争机制引入教材建设,逐步实现教材的多样化,以适应各类地区、各类学校的需要。全国出现了多套义务教育教材同时开始研究、编制和试验的形势。课程教材研究和编制的需要,客观上大大促进了课程论的研究。

尽管在这一时期,从某种程度上讲,课程论还是作为教学论的一个组成部分来进行研究,但它也是我国课程论开始学科重建的准备时期,课程论作为教育学的一个分支学科的酝酿时期,课程研究队伍逐步形成和壮大的时期。在这一时期,课程论研究的中心问题在不同程度上得到重视,阐释课程问题的深度和广度都有相应的加深和扩展。

4. 课程作为教育学分支学科的重建时期(1989年以后)

1989年以后,教学论继续把课程论作为自身的一个组成部分加以研究,并越来越注意课程的理论和方法的研究。例如,李秉德的《教学论》设课程论专章,对课程的意义、地位和历史发展,课程编制的理论和方法,我国的中小学课程和教材进行了篇幅较大的论述;吴文侃的《比较教学论》对课程、课程设计、课程编制理论、学校课程的实施与改革等问题也作了比较深入的阐述;等等。但随着两本比较有影响的课程论专著的出版,我国课程论开始成为教育科学的一门独立的分支学科,形成了独立的研究领域。

(1) 两本代表性著作问世。1989年,我国正式出版了两本课程论专著,一是课程教材研究所陈侠的《课程论》(人民教育出版社1989年版);二是华东师范大学钟启泉的《现代课程论》(上海教育出版社1989年版)。此后我国又陆续出版了一些课程论的专著,课程论研究在我国教育学界渐成热点。

(2) “课程发展与社会进步国际研讨会”召开。1990年10月,“课程发展与社会进步国际研讨会”在上海举行,这是我国第一次在课程领域主办的国际性学术研讨会,课程改革问题在我国受到了空前的重视。这一时期,我国中小学课程问题在国家、地方和学校三个层面上得到了不同程度的研究与改革,义务教育和普通高中课程改革引起了教育界的普遍关注。一些课程论著作从不同的视角对课程问题进行了理论阐释。

(3) 一大批课程论专著出版。华中师范大学廖哲勋的《课程学》(华中师范大学出版社1991年版),从大学教育系专业课的角度对课程问题做了系统的科学研究。近年来,一大批课程论专著的出版表明,我国课程研究的范围已有所拓展,并开始对课程专题进行探讨,我国的课程研究初步走向繁荣。这些著作包括《国外课程改革透视》《中国课程变革研究》《现代课程论》《中国古代学校教材研究》《课程理论—课程的基础、原理和问题》《潜在课程论》《课程变革概论》《阶梯型课程引论》《课程论问题》《课程研制方法论》《课程研究:现代与后现代》等。同时,数学、物理、化学等学科课程论的研究也取得了成果。

(4) “全国课程专业委员会”成立。1997年3月,中国教育学会教育分会正式批准成立全国课程专业委员会,这是我国第一个专门从事课程研究的学术性团体,其主要成员不仅包括课程理论工作者,还包括课程实践工作者。1997年11月,由全国课程专业委员会和课程教材研究所等单位主办的首届全国课程学术研讨会在广州召开。大课程论专著的问世和全国性课程研究学术团体的成立,表明课程论作为教育学的一个正式分支学科的重建已基本完成。



(5)《基础教育课程改革纲要》(试行)颁布。《基础教育课程改革纲要》(试行)的颁布,不仅在实践上开创了我国课程领域一次重大的、全面的改革,更是掀起了一个全国性的课程理论研究高潮。这段时间课程之所以得到重建并取得快速发展,其原因是理论环境的改善、教育改革的需求及课程本身的发展。改革开放带来了中国社会各方面的迅速发展变化,也对教育改革提出了要求。1983年,邓小平同志极具远见地指出:“教育要面向现代化,面向世界,面向未来。”1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》提出:“教育必须为社会主义建设服务,社会主义建设必须依靠教育。”1986年,《中华人民共和国义务教育法》规定:“义务教育必须贯彻国家的教育方针,努力提高教育质量,使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展,为提高全民族的素质,培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。”人们在基础教育改革在不断深化的过程中越来越强烈地感觉到,大多数的教育改革都与课程有关,都经常在最后归结到课程。随着教育的不断推进和深化,课程本身也得到了不断的改革与发展,课程结构、课程门类、课程评价、课程管理等总是需要课程论的解释与说明,这就对课程的专门研究提出了要求。直到2001年教育部《基础教育课程改革纲要》(试行)的颁布,更是在全国范围掀起了一个课程研究的高潮,促进了当今我国课程论研究的发展与繁荣。

5. 课程论学科的发展趋势

课程论研究有着良好的发展前景。作为一个学科,它在教育学学科体系中的地位越来越突出,其重要性日益受到关注。从未来的发展来看,课程论学科发展的空间非常大,这至少可以归因于以下几个方面。

一是随着科学技术的发展,学校教育的内容出现了新的变化,如何更好地设置学校课程成为未来教育研究的重大课题。特别是进入21世纪之后,各国在经济发展和综合国力等方面的竞争明显增强,社会对人才的要求也发生了变化,无论是在质量还是在数量上都提出了新的要求。显然,学校课程的设置决定了为学习者提供怎样的发展机会,而这是制约人才培养的根本之所在。对于我国来说,我国仍然处于重大的变革和转型期,学校需要为儿童和青少年提供基础性和发展性的课程,从而为未来一代的持续发展奠定良好的基础。在这种背景下,课程研究仍然是很长一段历史时间内教育实践所必需的。

二是随着我国素质教育的不断推进,如何建立符合素质教育要求的课程体系将是教育改革的核心议题。从20世纪90年代以来,推进素质教育、培养学生的创新精神和实践能力就成为我国学校教育改革与发展的基本方向。但几十年年来,我国并没有真正树立起培养学生创新精神和实践能力的教育理念,也没有真正建立起符合素质教育要求的课程体系。为了应对新时代对学校教育提出的挑战,对课程进行变革将是一种常态的教育举措,这也将很大程度上依托课程研究的突破,由此也推动了课程论的发展。

三是课程论学科本身的发展亟待寻求新的突破和创新。在近代,我国的课程研究紧随美国,在课程的理论和实践上借鉴美国的做法,因此学科发展有着较好的基础。但新中国成立之后,在苏联教育学模式之下,课程论学科逐渐消亡,直到改革开放10年之后,课程论作为一个学科才得以重建。而恰恰在这40年间,西方课程的理论与实践发生了重大的变化,课程研究日趋繁荣,众多的课程理论和流派涌现,从而进入了一个话语丰富理论多元的格局。我们只能奋起直追,融入世界课程研究的洪流,在课程研究和学科建设中不断超越自我,迎接新的挑战,不断将课程论学科推向新的境界。

二、教学的历史形态

（一）西方教学的历史演变

1. 古代萌芽期

从教学产生到公元 16 世纪的数千年中，教学经历了一个漫长的萌芽时期。这一时期，学校教育规模比较小，为社会的统治阶层强权垄断，主要是上层社会的贵族教育和宗教教育。典型的代表有雅典的“七艺”。此时，教育教学问题还没有成为独立的研究对象，许多教育家在教育实践中总结自身及他人的教学经验，已经形成了一定的教学思想，但这些思想还是分散的、个别的，未能形成系统的教学理论体系。

在西方，古希腊和古罗马是西方文明的主要源头，也是教学思想的发源地，曾先后出现了苏格拉底（Socrates）、柏拉图、亚里士多德（Aristotle）、昆体良（Quintilianus）等著名思想家。苏格拉底首次提出归纳法，他认为学习不是单纯集聚知识材料，而是学生和教师共同寻求答案的过程。他强调完善人格的道德教育，并提出“产婆术”的教学方法，引导学生自己进行思索、自己得出结论。昆体良的《雄辩术原理》是西方教育史上第一部系统的教学法专著，昆体良在该书中较全面地总结了演说家培养的教学原则和方法。他明确地提出了儿童发展的广泛可能性，认为教学应以人的成长和发展阶段为基础，教学应适应学生的特性。他在学习方法上所提出的三个顺序递进的阶段：模仿—理论—练习，以及使记忆完善地发展等方面的见解都是很有价值的。在 4 世纪到 14 世纪的中世纪时期，教育领域为基督教所控制，神学主宰学校，产生了基督教的教学思想。从 14 世纪到 17 世纪，文艺复兴运动在教育上批判封建教育脱离实际的教学内容和忽视儿童学习的主动性、积极性的教学方法，阐发系列促进儿童身心和谐、尊重儿童天性、加强人文教育、改革教学方法和因材施教等重要教学思想。这一切为教学形成系统理论奠定了思想基础。

受特定历史条件的限制，这一时期教学论还没被作为研究对象，对教学的研究仅局限于经验的积累和现象的描述，所形成的教学思想是片断的、零星的、缺乏系统的阐述和论证。



资料贴吧

三位哲学家的教育思想

苏格拉底、柏拉图、亚里士多德是古希腊的三大著名哲学家，同时也是毕生从事教育工作的教育家。他们的教育思想对以后两千多年西方教育思想的发展产生了深远影响。三人的教育思想以其哲学观、政治观为基础，彼此有传承之处，亦有各自独特之处。他们都重视教育的政治功能与作用，重视德育，追求广博的知识。此外，苏格拉底的产婆术、“美德即知识”，柏拉图的“以培养哲学王为最终目的的教育体系”、“四艺”课程论，亚里士多德的“灵魂论”“白板说”等教育思想都对后世产生了深远影响，后世的许多重要教育观点都可以从古希腊三哲的思想中找到最初的痕迹。

资料来源：作者整理。



2. 近代建立期

文艺复兴后,欧洲经历了从封建社会向资本主义社会的转型,新型的资产阶级为了稳固自己的统治,在政治、经济和文化领域迫切需要大量的人才。这种社会需求极大地促进了学校教育的发展,推动了教育教学思想的变革。这一时期,教学论专著开始出现,有关教学的理论体系也相继建立,主要代表人物有让-雅克·卢梭(Jean-Jacques Rousseau)、裴斯泰洛齐(Johan Heinrich Pestalozzi)、约翰·弗里德里希·赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)等。

(1) 卢梭的自然主义教学思想。

卢梭是法国著名的思想家、社会哲学家、教育理论家,他的旷世教育名著《爱弥儿》被认为是继柏拉图《理想国》之后西方最完整最系统的教育论著。他在《爱弥儿》开篇中说:“出自造物主之手的東西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了。”他的自然主义教育思想在扫除封建教育和建设现代教育的历史转折时期占据着里程碑地位,他的自然主义教育理论具有如下特点。



资料贴吧

夸美纽斯的教育思想

①以培养“自然人”为教育目的。卢梭旗帜鲜明地反对封建教育对儿童身心发展的束缚,要求教育要“遵循自然,跟着它给你画出的道路前进”,即“按照孩子的成长和人心的自然发展而进行教育”,使儿童的本能、天性得到发展,合乎自然地成长为一个知道如何做人的。只有依照儿童身心自然发展的规律,根据儿童的能力和自然倾向进行恰当的教育,才能使儿童得到健康的发展。卢梭所讲的“自然人”主要有以下四个特质:“自然人”是相对于城邦公民而言的;“自然人”完全为自己而活,充分遵循自我天性的发展规律;“自然人”不依从于任何固定的社会地位和社会职业,不被传统所束缚,是具有独立生活能力且勤于从事劳动实践的自由人;“自然人”是身心协调发展的人,能掌握自己的命运,保持人的主体地位适应客观环境的发展变化。

②以传授有用的知识为教学原则。卢梭反对教给学生百科全书式的知识,更反对用书本知识束缚儿童的头脑,他认为这些都不是真正有用的知识。他强调通过启发性教学,调动儿童学习的自主性和主动性,培养学生的求知欲、好奇心。因此,在教学内容的选择上,卢梭遵循实用和兴趣两个原则。另外,卢梭根据儿童身心发展规律的研究,指出人生的每一阶段都有各自的特征和教育任务。他认为,儿童在12岁之前处于前理智期,其认识主要靠感觉和活动。在这个阶段,“纯理论的知识是不大适合于孩子的,即使孩子在接近于长成少年的时候,对他也是不大适合的”。

③以顺应学生的天性为教育方法。在教育方法上,卢梭要求教育要以儿童的经验为基础,让儿童独立观察和研究大自然中的各种事物,主张依据不同的年龄阶段循序渐进地对儿童开展教育。卢梭从感觉经验论出发,认为儿童先是通过感觉去认识世界,再经历理性加工分析。因此,在教学过程中,他主张充分调动学生的自主性和主动性,充分发挥学生的感官功能,让学生自己去看、去听、去摸,由此激发学生的学习兴趣。此外,卢梭还反对强制教育,反对盲从教师权威,强调教师与学生的教学互动。由此,卢梭提出了一系列教育理念和方。例如,在体育方面,他提倡锻炼身体,主张让学生接受困难和危险考验,反对娇生惯养;在智育方面,主张让儿童通过参与活动和接触实物锻炼其观察探索能力,反对死记硬背陈腐的知识教条。

④卢梭积极倡导以身作则的示范教育。卢梭主张在任何事情上,教师的教育都应该是

行动多于口训，“因为孩子是容易忘记他们自己说的和别人对他们说的话，但是对他们做的和别人替他们做的事情，就不容易忘记。”

综上所述，教学应以尊重儿童及其自然天性为前提，激发和保护儿童的好奇心和探索欲，让儿童自主发现，自主思考，依性而教，淡化竞争，培养身心和谐发展、自由自主的行走于文明社会的“自然人”。

（2）裴斯泰洛齐的教学思想。

裴斯泰洛齐是瑞士民主主义教育思想家、教育改革家，其深受卢梭的影响，在长期的教育改革实践中，他创造性地发展了卢梭的教学思想，形成了自己的教学思想体系。

①提出“和谐发展”的教学观。裴斯泰洛齐从培养和谐社会的成员出发，主张所有的人都应受到教育，并提出体育、劳动教育、德育和智育的和谐教育思想。他认为，教学的任务就是和谐地发展一个人的各种能力。

②提出“教学心理化”的思想。从对人的自然发展的认识出发，裴斯泰洛齐认为，人的心理发展是有一定顺序和规律的。他主张应探寻人的发展规律和心理发展特点，并根据人的心理发展规律和特点对儿童进行教育和教学指导。裴斯泰洛齐研究了教学过程中必须遵循的原则，他认为，在教学中学习知识应从最简单的开始并逐步向复杂过渡。同时，知识的学习环节应循序渐进，以适合儿童的本性。裴斯泰洛齐关于教学心理化的论述，为依据儿童身心的发展需要而选取和利用客观材料，进行适合儿童特点的教学提供了有利的条件。

③提出要素教育论。裴斯泰洛齐的教学心理化思想主要是通过他的要素教育论的方法体系实现的。在他看来，要素是构成事物的最简单的基本单位。要素教育就是依据儿童先天能力的最初表现，寻求教学内容的最简单要素进行教学的方法体系。他说：“最复杂的感觉印象是建立在简单要素的基础上的。你对简单的要素完全弄清楚了，最复杂的感觉印象也就变得简单了。”

④建立初等教育各科教学法。从要素教育论出发，裴斯泰洛齐研究了初等教育的语文、算术、测量等学科的教学，认为数、形、词完全适合这三科的教学。此外，他还研究了地理教学法。总之，裴斯泰洛齐的教学思想的可贵之处在于他把教学理论与现实教育紧密地结合起来，创立了一套依照儿童的心理特点进行教育和教学的方法体系。正是这一贡献，使他的教学工作受到许多国家的重视，在欧美各国出现了研究“裴斯泰洛齐”的运动，这揭开了教育心理化运动的序幕。

（3）赫尔巴特的教学思想。

赫尔巴特是德国哲学家、心理学家、教育家。1806年，赫尔巴特撰写的《普通教育学》这部划时代的教育性巨著，被誉为教育科学第一部理论专著。他以系统的实践哲学和心理学为基础建立起西方近代教育史上最严整的教育学、教学论体系。赫尔巴特的教学论思想的主要内容如下。

①提出教学的教育性原则。赫尔巴特认为教学工作的最高目的在于养成德行。知识与道德具有直接和内在的联系，人只有认识了道德规范，才能产生服从道德规范的意志，从而形成符合道德规范的行为。在赫尔巴特看来，教学必须具有教育作用，教师在进行教学时，不能只限于如何使学生掌握某种实际的知识技能，而应着眼于学生的良好人格和道德观念的形成。赫尔巴特进一步指出，虽然教学具有教育性，但并非“一切教学自然而然具

有教育性”。决定教学具有教育性的主要因素在于强化教学工作中的教育目的性，使教学目的与整个教育目的保持一致，它要求教师必须严格按照一定的教育目的来组织教学过程，以使教学真正成为造就社会所需要的人的有效途径。

②教学形式阶段理论。赫尔巴特注重研究个体兴趣的变化过程来说明教学过程，他认为兴趣活动可以分为四个阶段，即“注意—期待—要求—行动”。所谓“注意”，是指心智活动使一种表象突出于其他表象，就使兴趣活动对它产生一种倾向。所谓“期待”，是指新引起的表象活动往往不能立刻出现在意识中，兴趣活动因而转向对它产生期待。所谓“要求”，是指从兴趣中产生欲望，这种欲望通过对于对象的要求，使它本身显示出来。所谓“行动”，是指当人的能力为“要求”所使用时，便进而为“行动”。在此基础上，赫尔巴特提出了教学形式阶段理论以及相应的教学方法。他认为，任何教学活动都会经历如下四个阶段。第一阶段：明了。当一个表象由于自身的力量突出在感官前，兴趣活动对它产生了“注意”。这时，学生处于静止的“专心”活动，教师应运用“单纯的提示教学法”，即直观教学法和讲解的方法进行明确的提示，使学生获得清晰的表象，以做好“观念联合”的准备，即学习新知识的准备。第二阶段：“联想”。由于新表象的产生并进入意识，激起原有观念的活动，因而产生新旧观念的联合，但又尚未出现最后的结果。这时，兴趣活动处于获得新旧观念前的“期待”阶段，教师应运用“分析教学法”，即对同时出现在感官面前的表象和观念进行区分，以便发现它们之间相似、相同和不同的成分，并基于此和学生进行无拘束的谈话。第三阶段：“系统”。新旧观念最初形成的联系并不是十分有序，因此需要对前一阶段由专心活动而得到的结果进行“审思”。兴趣活动正处于“要求”阶段，这时教师应运用“综合教学法”把知识组织得有条不紊，使新旧“观念联合”系统化，从而获得新的观念。第四阶段：“方法”。新旧观念的联合被系统化之后，必须加以强化，这就要求学生自主进行活动，通过实际练习，不断巩固新获得的知识。

总之，赫尔巴特对教学论的贡献是巨大的，例如，他继承并发展了裴斯泰洛齐的“教育心理学化”的理念，充分阐释了心理学对教育学的重要意义；他第一次明确论述了“教育性教学”的理念；他把“兴趣”概念引入教学论，指出教学须以培养“多方面兴趣”为任务；他指出教学顺序应建立在掌握知识的心理顺序的基础上，并确立了教学的“形式阶段”；等等。当然，赫尔巴特的教学理论也有不少缺陷，例如，过于强化教师对教学过程的控制作用，对学生的主体性的发挥重视不够，从而陷入“教师中心论”；过于强化学科的重要性，对学生的生活经验重视不够，从而陷入“学科中心论”，等等。

3. 现代发展期

现代教学理论产生阶段跨度为20世纪初至20世纪70年代。在西方，从19世纪到20世纪的转折期，传统教育的矛盾和缺陷亟待克服，西方教育出现重大转型，以赫尔巴特为主要代表的传统教育思想开始受到批判和改造，形成了以欧洲“新教育运动”和美国“进步主义教育运动”为代表的现代教育运动，以杜威教学理论的创成和实践为代表的现代教学论萌生。特别是20世纪50年代以来，为了解决知识增长的无限性与学生学习时间有限性之间的尖锐矛盾，在世界范围内形成了丰富多彩的教学理论流派，教学发展出现多元化发展的趋势。这种多元化特征是以三大理论流派的共同发展来体现的，即苏联赞科夫（Leonid Vladimirovich Zankov）的“发展性教学论”、



资料贴吧
“专心”和
“审思”



资料贴吧
杜威的教学
思想

美国布鲁纳的“结构主义教学论”、德国瓦根舍因（Martin Wagenschein）的“范例教学论”。



岗位提示

在学习过程中，学习者要积极关注与参加课程与教学实践，可以通过运用回忆联想法，沟通理论与实践之间的鸿沟。在课程与教学论的学习中，学习者通过对以往学习生活的回忆，为当前的理论学习提供经验基础。同时，学习者还可以运用学到的理论分析与解释过去的学习经历、教学事件等。

（1）赞科夫的发展性教学理论。

赞科夫是苏联著名教育家、教育科学院院士。在 1957～1977 年领导了规模宏大（最多时有 1281 个实验班）“教学与发展关系问题”实验研究。在实验进程中，赞科夫引进实验心理学和心理分析方法，对学生在他的实验教学体系中取得的发展水平进行年复一年的研究，以获取科学数据。在实验基础上形成了发展性教学理论。赞科夫的教育实验和理论对苏联教育理论和实践的发展产生了较大的影响。赞科夫的主要教育观点体现在其所著的《论小学教学》《教学论与生活》《和教师的谈话》等书和由他担任主编的《教学与发展》一书中。具体来说，赞科夫的教学思想主要如下。

①教学要促进学生“理想的一般发展”。在教学与发展的关系上，他认为传统教学偏重知识的传授，忽视学生能力的发展，这不能适应学生毕业后所遇到的实际问题。他倡导的“一般发展”是指儿童个性整体的发展，即儿童智力、情感、意志、集体精神等各方面的全面和谐发展。赞科夫认为这种一般发展应当成为学校教学的首要目标，“教学要在学生的一般发展上取得尽可能大的效果”。

②提出“一般发展”教学的指导性原则。为了达到使教学能够有效地促进学生一般发展的目的，赞科夫提出了新的教学原则体系，共包括五条原则：以高难度进行教学的原则；以高速度进行教学的原则；理论知识起指导作用的原则；使学生理解学习过程的原则；使全班学生包括“后进生”都得到发展的原则。赞科夫认为，这些教学原则是通过相互联系、相互制约而起作用的，在教学过程中它们各自的作用和功能也有所不同。

③提出促进学生“一般发展”的教学策略。赞科夫认为，教师在教学活动中应该运用以下教学策略来促进学生的一般发展：要重视学生在学习活动中的内部诱因，使学生成为学习的主体；要重视学习的“情绪生活”，建立融洽、和谐的师生关系；要精心挑选、设计、编排需要学生进行思考和推理，并具有一定思维负荷的练习，让学生在练习中发展自己的创造性思维能力。

总之，赞科夫倡导的教学与发展关系的实验研究及其教学论体系，反映了当前世界科学技术和人类本身发展的需要，具有很多积极因素，有些问题可作为探索教学改革参考和借鉴。

（2）瓦根舍因的范例教学。

20 世纪中叶，德国著名的教学理论专家瓦根舍因等人针对传统教学模式的弊端，在对教学内容和教学方法改革的实践中，形成了一种新的教学思想与教学模式——范例教学。所谓“范例教学”，是指通过对典型事例和教材中的关键性问题的教授和探索，促使学生理解从个别到一般、带动学生理解和掌握基础性和普遍性知识的一种教学模式。

范例教学的基本思想是：要精选教材，使教材变为本质的、典型的、原则性和结构化



的知识和规律,在教学中起到举一反三的作用;教学不是再现和传授知识、技巧,而是要启发、引导、辅助学生积极地通过思考进行学习;教学的目的不是获取知识和技巧,更重要的是获得良好的学习态度,学会分析问题、解决问题的能力,提升持续学习的能力。范例教学的主要特点是:强调激发学生的学习动机;帮助学生主动学习;强调引导学生掌握范畴性的知识及其内部逻辑结构;重在逐步显示教材的内部逻辑关系。

以上教学流派虽各有侧重、各有特长,但不约而同地都体现出现代教学论的核心思想:既重视传授知识,发展学生的智能和培养其创造性。总体而言,就现存的现代教学论的各流派来说,它们共同具备的本质特征可以概括为:主体性、发展性、科学性和现代性。

4. 批判构建期(20世纪70年代一至今)

教学理论从20世纪70年代以来进入新的发展和构建时期。20世纪70年代以来,由于科学技术的迅猛发展和国际政治经济竞争的加剧,世界教育进入新的发展时期。这种发展和变化使教育理论与实践出现了新现象,即“教育先行”“教育预见”“社会拒绝使用学校的毕业生”。以《学会生存》的发表为标志,人类教育理论与实践有了指向未来的理念:其一,科学的人文主义教育目的;其二,学习化社会的理想以及作为学习化社会基石的终身教育的思想。正是在社会剧变和现代教育思想的感召下,现代教学走向了伴随自身困惑与批判的新的发展阶段。

(1) “学问中心”和“唯智主义”教学论的困惑。

20世纪80年代,由于科学的“超常”发展以及由此带来的种种危机和人的异化,使科学理性主义在人类自身的发展中再一次经受历史的审视。因此,20世纪50年代出现的“学问中心”的教学论在新条件下遭遇困惑。美国的西尔伯曼(Silbermann)尖锐抨击“教室里的危机”,提出学校是人性的学校,教育必须是培养自由的真正的人的教育。显然,他所抨击的是人格教育的危机。可见,20世纪70年代以来的教学论已经开始批判和反思20世纪50年代杜威教学论“矫枉过正”的错误做法。尽管教学的历史发展已经证明“儿童中心”主义教育不再存在于教育实践中,甚至不可能再度成为主流,但只要正视20世纪80年代以来的教学的发展现实,就应当承认,杜威的教学论已融入现代教育。

(2) 20世纪80年代以来现代教学论向人本化思路的演变。

现代高科技发展给人类带来繁荣经济的同时,随之而来的人口爆炸、环境污染、资源枯竭等危机已成为阻遏人的发展的悖谬性难题。在借鉴历史和面临现实的两难选择中,人本主义教学论成为一种时代的必然。其中,最具有典型的就是基于对唯理智主义、学问中心主义的困惑而抉择的人本化思路,其主要流派包括以下几个。

①以沙勒(K. Schall)和舍费尔(K. H. Schafer)为代表的前联邦德国“批判—交往教学论”流派,该流派重视学生个性和能力的发展,强调对和谐融洽的师生关系的研究,主张轻松而快乐的学习、个性解放和自我实现。

②以亚伯拉罕·马斯洛(Abraham Maslow)、卡尔·兰塞姆·罗杰斯(Carl Ransom Rogers)为代表的美国“人本主义教学论”流派,主张教学应当以人本主义心理学为基础,反对行为主义和认知心理学,重视人的尊严,主张发展人性和追求自我实现,认为学习者是教学的中心。人性化是其教学论的核心思想。

③以雷先科娃、阿莫拉什唯利为代表的苏联“合作教学论”流派,主张在教学过程中建立起人道主义的合作师生关系,强调学习的快乐和成功,注重没有强制性的自由学习,并致力于探索民主合作的教学活动中人的全面和谐发展。

(3) 20 世纪 90 年代以来的多元建构取向。

20 世纪 90 年代,一个世界文化思想大变革的年代,随着新思想、新科技和新产品的大量涌现,科技革命引领下的全面改革在全世界掀起了新的浪潮,世界仿佛一夜之间进入信息化时代,同时,保护环境、公平民主、爱好和平的思潮也在潜滋暗长。这一时期研究的热点是教学模式、教学艺术、素质教育和教学。一些美国学者认为当下最普遍的教学论是建构主义的教学论,与建构主义一起诞生的还有解构主义、重构主义等理论。从教学研究范式上来看,这一时期主要形成了三种范式:过程—成果范式、中介过程范式和课堂生态范式。由此可见,这三种范式是对 20 世纪 70 年代至 80 年代激情澎湃之双股潮流的“变相”演绎与重构解读:过程—成果范式代表的是科学主义的精神,中介过程范式和课堂生态范式体现的是人文主义的内涵。只不过从 20 世纪 90 年代以来教学研究的方向来看,建构主义的韵味更加浓厚,同时教学研究的重心有回归教师的趋向。



教育语录

见贤思齐焉,见不贤而内自省也。

——孔子

(二) 中国教学论的发展历程

1. 萌芽形成期(战国时期—新中国成立前)

中国的教学思想是伴随中国学校的产生、发展和人们理性思维能力的不断发展而逐步产生、形成和发展的。在我国,远在战国时期的《论语》里就记载了许多不系统但很精辟的教学思想,诸如“学而不思则罔,思而不学则殆”“不愤不启、不悱不发”等。

战国末期的《学记》被认为是世界上最早系统论述教育教学思想的著作,它在内容上论述了教学的作用、目的、内容、原则、方法以及师生关系等问题,提出了如“不陵节而施”“教学相长”“循序渐进”“长善救失”等教学思想。自汉武帝后,我国历代王朝推行独尊儒术的文教政策,因此自西汉至清末的教学思想就呈现出儒家一枝独秀的局面,如董仲舒、韩愈、朱熹、颜元、王夫之等著名教育思想家均对教学问题提出了不少独创见解,都为今天的教学理论留下宝贵的财富。

2. 发展停滞期(新中国成立—1978 年)

从新中国成立到 1978 年期间,我国教学论发展以苏联教学论为主,同时开始了当代教学论的初步探索。但在引进学习苏联现代教学论的同时,我国相关部门却对古代教学论思想、清末民国以来引进的赫尔巴特传统教学论、杜威派实用主义教学论及我国学者的理论和实践探索成果采取坚决批判和彻底否定的态度。“文化大革命”期间,这种批判和否定被推向了极端,我国当代教学论发展的正常轨道遭到了严重破坏而陷于停顿状态。尽管在十分艰难的情况下,我国也进行了一些教学的理论与实践探索,但总体上看成效甚微。

3. 反思重建期(1978—1984 年)

党的十一届三中全会重新确立了为社会主义现代化建设服务的目标,实现了战略重点的转移,通过真理标准的大讨论,倡导和确立“解放思想,实事求是”的精神,教育界也



资料贴吧

孔子“有教无类”的思想



资料贴吧

《学记》“教学相长”原则



重新认识教育的本质和功能,引发出一系列深刻的理论问题。这个时期要解决的问题是:教学论学科学术传统的建构及教学制度的完善问题。在这一时期,我国不仅恢复了教育学课程,而且教学论从教育学学科中分化出来,成为一门独立的学科,并于1981年开始在全国范围内招收教学论专业方向的硕士学位研究生,培养专业研究人才。教学论学科以独立形态出现后,首要的工作是清理“地基”。一是对原有的学科理论体系、思维方式及研究方法进行批判、分析基础上的扬弃,重新认识教育本质,重新认识知识分子,重新认识知识。二是对新中国成立后教学论学科发展的经验教训进行了初步反思,对学习苏联模式进行了检讨,重新评价历史上中外教育家的教学论思想,并开始恢复在“文化大革命”中一度中断的教育实验。三是在理论研究领域,开展了“关于教育是不是上层建筑”“关于传授知识和发展能力的关系”“关于人的全面发展和全面发展教育”等问题的讨论。这个时期的理论研究和学术讨论还不充分,学理性不强。尽管如此,教学论学科开始关注教育的相对独立性和能动性,从而为引进西方现代学术理论、思想资源开辟了广阔的空间。

4. 引进借鉴期(1985—1992年)

遵循“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”的重要指示,按照《中共中央关于教育体制改革的决定》的要求,这一时期教学论学科发展要解决的问题是:教学论学科的现代化如何起步,以及要形成什么样的思路问题。聚焦于这一中心,教学论学科发展进入全面引进、借鉴国外教育理论和经验及国内相关学科研究成果时期,具体如下。一是对国外教育思想的引进;二是对国内相关学科研究成果的移植,特别是对哲学、心理学和文化学领域的研究成果的移植;三是对“第二渠道、第二课堂、非智力因素、教学模式”等问题的研究,尝试揭示教学与发展、智力与非智力因素、教师与学生的关系。基于“教学不仅是科学,也是艺术”这一命题,教学艺术的探讨也进入了人们研究的视域。这一研究并没有限于教学技能技巧水平,而是与美学、语言学、心理学相结合,探讨教学艺术的风格、教师的言语艺术、教师的幽默智慧等。

全国教学论专业委员会成立于1985年6月,是经中国教育学会教育分会批准,并报中国教育学会备案的学术性专业组织。该学会由全国教学论研究者组成的,专门组织全国性教育教学研究类学术活动。依托这一学术组织,全国高师院校的教学论工作者进行了系统深入的学科建设研究,从而促进了教学论学科地位的确立。

5. 构建体系期(1993—2000年)

1993年,《中国教育改革和发展纲要》提出了科教兴国战略以及教育体制转轨的目标,以教育体制改革为主线的教育改革全面启动。这个时期教学论学科发展要解决的问题是:如何进行中国化的理论研究与实验,形成符合本土特色的教学理论,形成有中国特色的教学体制的基本框架和发展模式。

基于对时代发展要求的把握,中国教学论工作者以“教学论的跨世纪思考”为题,于1994年5月在北京召开了专题学术会议。同年6月,中国教育学会教育实验研究会在杭州宣告成立,中国教学论工作者以现代化的反思为核心,研究视野集中到现代教学的功能与价值(元教学论问题)、人的存在方式、现代化进程中中国传统文化与现代西方文化的沟通、科学与人文两大思潮及其相互关系、学校教学的发展问题以及学科发展思想史等方面。

20世纪90年代下半叶,随着国家课程发展的需要,人们开始关注当代西方哲学的进展,引介了存在主义、现象学、解释学、批判理论、交往实践理论的观点,特别是一些学者撰文集中介绍了后现代主义的课程观与教学观。尽管存在过度批判、怀疑、解构以

及对不确定性、偶然性过度推崇等方面的问题，但它“在不同程度上对传统的知识观、学习观、师生关系观和教学观进行了批判和解构”，“是在方法论和元认知的层面上的超越”。



教育语录

中华优秀传统文化源远流长、博大精深，是中华文明的智慧结晶，其中蕴含的天下为公、民为邦本、为政以德、革故鼎新、任人唯贤、天人合一、自强不息、厚德载物、讲信修睦、亲仁善邻等，是中国人民在长期生产生活中积累的宇宙观、天下观、社会观、道德观的重要体现，同科学社会主义价值观主张具有高度契合性。

——党的二十大报告

在教育实验研究方面，1980年，《教育研究》编辑部召开的小型座谈会上提出“教育科学的生命在于教育实验”这一重要命题。在20世纪80年代，我国不仅恢复了20世纪60年代着手进行的“中学数学自学辅导实验”（卢仲衡）、集中识字等实验，而且在国外教育思想影响下进行了整体改革实验（华中师范大学）、小学生最优发展综合实验（杭州师范大学）、情境教学实验（李吉林），以及继后的以语文、数学为主题的单科单项教学改革实验等，形成了继20世纪20年代第一次教育实验高潮后的第二次教育实验研究的热潮。20世纪90年代，依托一批具有本土特色的典型教育实验，如以主体性教育思想为学校变革基本理念的学校主体教育实验和以个体精神生命发展理论为变革理念的新基础教育改革实验，教育实验研究的主题和研究范型发生了重要转变。这就使以“发展”为核心的研究主题，从对传统教育的改造提升到开拓创新型人才的培养；从社会学、文化学、心理学、哲学等多学科视角诠释教育现象及其本质，形成了科学与人文互补的教育实验规范观。

基于理论的探讨以及教育实验研究，教学论学科发展开始实现从“体系意识”到“问题意识”的转换，重在理论范式的重建，从规律的证实走向意义的解释。教学论学科的发展已从学科体系的构建逐渐步入深入研究的成熟阶段。1998年研究生学科专业目录调整，学科教学论与教学论合并，改为课程与教学论，正式成为教育学下设的二级学科。



对点案例

“主体教育”实验

20世纪90年代初开始的“主体教育”实验，是针对传统教育中严重忽视“人”的发展这一问题，旨在培养学生的主体人格，实现学生的自我教育。在教育教学过程中，主体教育强调要始终把学生放在首位，避免让学生处于被动的地位并以此作为促进学生主体性发展的手段，强调学生的能动性，反对强加的灌输教学方式，同时强调要善于理解并充分尊重学生的合理选择。“和谐教育”和“情感教育”更是旗帜鲜明地提出要促进学生的心智、身心以及个人与社会的协调发展，尤其应培养学生的健康情感和完整人格。无论是哪种教育实验，它们都坚信“个体能够自主学习且能够主动学习”，并以此为基础强调开发学生的个体潜能，重视培养受教育者的完整人格与和谐发展。

案例来源：郝志军、田慧生：《20世纪90年代以来我国教育实验的新进展》，《人民教育》2007年第10期。