

第二章

课程与教学的基础



学习目标

了解：教育本质论、结构主义、社会生态等理论及其对课程与教学的影响。
掌握：教育学、心理学、社会学对课程与教学的影响。



案例导入

张楚廷的《课程与教学哲学》（前言）

2002年，我为课程与教学论研究方向的博士生们开设了一门教育哲学课程。2003年，我把这个讲稿整理出来，就成了眼下这部书：《课程与教学哲学》。我从事教学40年有余，而从事教学理论研究20年不足。大体划分一下，可以说，前一个20年，我操练着、欣赏着教学；后一个20年，我琢磨着、探索着教学。近年来，则情不自禁地走到了教学哲学。我与课程哲学、教学哲学是不期而遇的，从未想过要见见它；从未想到要运用别的什么哲学到这里弄出一个名堂来；也从未预立一个什么目标；很可能是在操练和琢磨过程中养成的理性思考的习惯引导我走到了这一步。我所写下的，是自然流淌的^①。

任何事物的产生与发展皆以一定的理论为基础，课程与教学也不例外。可能不是每个人都像张楚廷这样的教育家有坚实的哲学基础，不可否认的是，人们要深入理解课程与教学，需要借助于哲学、教育学、社会学等基础。课程与教学理论是人们对课程与教学和社会、知识、学生等关系的规律性认识，是社会等要素在课程与教学领域中的反映。以社会、知识及学生等为研究对象的理论是课程与教学理论的基础。正如我国台湾学者黄炳煌所言，课程与教学理论的基础是心理学、社会学、哲学和知识的结构。他强调“知识之结构与哲学领域中的认识论有密不可分的关系，把两者并在一起讨论，在理论上亦无不可”。施良方也认为：“把心理学、社会学和哲学作为课程与教学的基础或基础学科，是大家比较公认的。”

① 张楚廷. 课程与教学哲学 [M]. 北京：人民教育出版社，2003：前言.（有改动）



这里的“课程与教学的基础”应指“课程与教学的理论基础”。

课程与教学的理论基础影响着课程与教学目标的确定、课程与教学内容的选择、活动方式的采用、课程与教学评价的制定与实施等。它是课程与教学基本理论部分的主要构成，是课程与教学论的基础。了解和研究课程与教学的理论基础有助于课程与教学工作者正确把握与心理学、社会学、哲学、科学学的关系，树立科学、合理的课程与教学观，指导课程与教学实践，推动课程与教学改革。

第一节 课程与教学的教育学基础

教育学作为专门研究培养人的社会科学，包含了对课程论与教学论的研究，两者的最终目标是一致的。但教育学是教育科学体系中的一门基础学科，其基本原理是教育科学体系中各门学科（包括课程与教学论这一学科）的理论基础。

教育学的基本原理是多方面的，对课程与教学研究影响较大的教育学基本原理主要有教育本质论、教育功能论、教育目的论和师生关系论。

一、教育本质论

现代教育的本质就是为现代社会培养人才，也可以说，现代教育是兴国之本。现代社会国力之竞争就是教育的竞争。

教育本质可以从教育与社会发展的纵向关系和横向关系去考察。

从教育与社会发展的纵向关系看，教育产生于原始社会，快速发展于古代和现代社会，教育事业的发展从简单到复杂；教育理论从无到有，再到完善和深化；课程与教育的方法、技术、手段从落后到先进。在其发展的历程中，在不同的社会或不同的历史时期，表现出不同的特点，具有历史性，在阶级社会里还具有一定的阶级性。教育发展大致经历了原始形态、古代形态和现代形态三种社会形态，这与生产力发展、经济发展和科技发展水平息息相关。在发展过程中，教育表现出一定的独立性和继承性。

从教育与社会发展的横向关系看，教育与社会生产力和经济的发展相互制约，社会生产力和经济制约着教育发展的规模与速度，制约着教育目的、制度、课程、教学方法、教学手段等。但教育同样对生产力和经济的发展起着巨大的促进作用，尤其是培养人才的质量和数量决定着生产力与经济发展的水平。教育与政治经济制度的关系是辩证统一的，政治经济制度决定教育的性质，主要是决定着培养人才的服务类型。当然，教育对政治经济制度也有反作用。

此外，教育与文化、科学的关系也是相辅相成的，教育促进了文化与科学技术的发展，而文化与科学技术的发展又丰富了教育教学的内容。

因此，教育作为一种社会现象，它与其他社会现象的关系是紧密相连的。

教育本质论正确地揭示了教育的社会性质与功能。以其作为理论基础，可以从教育和社会关系的高度去研究课程与教学的改革方向。同时，课程与教学的活动作为教育活



动的基本组成部分，是一个由简单到复杂、由落后到先进的过程，它不可能完全独立于社会意识形态和政治经济制度之外而发展，但它有一定的继承性；它的发展水平和速度，更多地取决于培养人才的类型和要求，以及社会生产力水平、经济水平和科学技术水平。

二、教育功能论

教育功能论是指教育对象（学生与教育）之间关系的理论。它主要揭示两者之间的相互制约作用。作为教育对象的年轻一代，他们的发展与成才是受到多方面因素影响的，基本因素有遗传素质、主观努力、社会客观环境与学校教育。

教育功能论使我们认识到课程与教学具有培养人才的巨大价值。根据教育与人的发展相互制约的规律，作为一种教育活动和教育过程的课程与教学，与学生身心发展也是相互制约的。这就要求我们研究课程与教学时，必须充分考虑学生的身心发展规律。

(1) 根据学生身心发展的顺序性和阶段性规律，课程与教学应循序渐进地促进学生的发展。

(2) 根据学生身心发展的不平衡性规律，在学生身心发展的关键期和成熟期，应采用相应的课程与教学方法。

(3) 根据学生身心发展的稳定性和可变性规律，在课程安排与教学方法上要注意学生发展的稳定性，把握学生在各阶段中的相对稳定的共同特点；同时注意学生发展的可变性，采取灵活有效的课程与教学，克服千篇一律的弊端。

(4) 根据学生身心发展的个别差异性规律，课程与教学的实施要善于因人而异，灵活处理。

总之，违反规律的课程设计和教学活动，则事倍功半或徒劳无益，不可能取得应有的教学效果，甚至有可能走向反面。

三、教育目的论

教育是人类特有的有意识、有目的的社会活动。教育目的是培养人才的质量规格标准，它是教育工作的出发点，也是教育最终所要实现的东西。它对教育工作有导控作用，对提高教学质量有指导意义。

教育目的受社会要求和人的身心发展规律所制约。单纯从社会的需要去确定教育目的，过分强调教育的社会价值，即教育目的的社会本位论；单纯从人的本性、本能需要或从个体身心发展的规律去确定教育目的，片面注意教育的个体发展价值，即教育目的的个人本位论。这两种理论均失之偏颇。教育具有促进社会发展和人的个体发展的双重功能，两种功能是不可分割的。因此，教育目的的社会发展价值取向与教育目的的个人发展价值取向是有机统一起来的。

我国的教育目的是以马克思主义关于人的全面发展学说为理论依据，以我国社会主义现代化建设的实际要求，以及人的自身发展需要为客观依据，是从我国教育实践的具体实际出发的。其基本点是“使学生德、智、体、美、劳全面发展”“培养社会主义现代化事业的建设者和接班人”。



了解和研究教育目的，是课程与教学改革的首要任务。教育目的实现的程度与水平，是衡量课程与教学是否科学、是否先进、是否优良的重要标志。对于课程与教学的研究和创新，必须弄清楚教育目的的价值取向，否则，就会误入歧途。

四、师生关系论

师生关系是教育学长期讨论的一个重大问题。影响课程实施与教学活动的因素很多，但活动的开展是由人来主导的，教师和学生就是主导课程实施与教学活动开展的两个角色。对这两个角色的定位和作用，以及两个角色之间的关联性研究，就是对师生关系问题的研究。

在课程实施与教学活动中，究竟是以教师为中心还是以学生为中心？师生各自充当什么角色，起什么作用？这些是教育学界长期争论不休的问题。赫尔巴特与凯洛夫是典型的教师中心论者，他们认为教师在教学过程中是绝对权威，学生对教师要绝对服从。

杜威是典型的学生中心论者。他认为，一切教育包括课程与教学的措施，都要围绕儿童这个中心，根据儿童的兴趣来组织课程教学，让儿童学习生活中实用的知识，并在做中学，重视儿童的直接经验。

我国许多教育学学者认为，教师中心论与学生中心论都是片面的。在课程实施与教学活动中，教师是主导，学生是主体。

新型师生关系应具有以下特点：教学相长，爱生尊师，民主平等，心理相容，沟通理解，交往合作。而师生关系论则为课程与教学的研究提供了以下理论依据：

(1) 课程与教学的研究必须从教师中心向学生中心转移。以学生发展为中心的课程与教学，是现代先进的课程与教学。

(2) 师生优化合作、协同活动是课程与教学有效实施并取得良好效果的前提条件。

课程与教学改革受师生双方的素质及其配合程度所制约，脱离任何一方的孤零零的教或学都不能取得良好的效果。

第二节 课程与教学的心理学基础

心理学以人为研究对象，课程与教学以学校如何更有效地育人为研究内容，心理学的研究成果是课程与教学理论基础。

名人教育箴言

教育者的第一门科学，虽然远非科学的全部，也许就是心理学。……但这门科学绝不能替代对儿童的观察。因为个性只能被发现，而不能由心理学推断出来。所以，事先对一个学生做出构想，这本身就是一种错误说法^①。

亚里士多德对各种心理官能进行了分析，得出人的灵魂有植物灵魂、动物灵魂和理

^① 赫尔巴特·普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京：人民教育出版社，1989：11。（有改动）



智灵魂三种，它们有低高级之分，对应的三种教育为体育、德育和智育。即使在不同的年龄阶段处于主导地位的教育也不同，第一阶段至第三阶段分别为以体育为主、以德育为主和以智育为主。根据对儿童青少年的身心自然发展特点的观察研究，亚里士多德成为教育史上第一个把心理学引入教育学领域的人。他首次提出了按年龄段来划分教育阶段及设置各年龄段教育的要求、组织内容和方法等。他把一个人受教育的年龄按每7年为一阶段划分为三个时期：0~7岁，为学龄前幼儿教育阶段，应顺应自然，以身体发育成长为主，由家长训练；7~14岁，为初级学校教育阶段，学习阅读与书写，接受体育、音乐和道德教育，在学校中进行；14~21岁，为高年级阶段，主要接受智育，并要博学，具备“百科全书式的知识”。亚里士多德的心理学思想为后来的官能心理学奠定了基础。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而推行的“统觉”论，无不体现了课程与教学的心理学基础对学校课程设计教学改革的影响。在课程与教学的发展史中，当代的行为主义心理学、认知心理学和人本主义心理学三大流派对现行学校课程与教学的影响巨大。

一、行为主义心理学对课程与教学的影响

行为主义理论家反对内省、否认意识，认为对人的心理研究应当集中于可观察的行为，主张运用实验方法进行研究。其代表人物是华生(J.B.Waston)和斯金纳。

20世纪初，经典行为主义心理学学派代表——美国心理学家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—反应之间联结的加强，练习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代表——斯金纳推出“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。美国心理学家布卢姆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。

1. 行为主义心理学的主张

(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。全体学生虽然在达成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。



资料链接

人本主义与行为主义教育心理学中的论争

为什么罗杰斯等的学说会有如此大的影响力呢？我们知道，自从20世纪30年代进步主义教育流派走向衰退后，作为其对立面的要素主义教育流派就迅速崛起，主导着以后几十年中的美国学校教育。这一教育流派以光复传统教育为旗帜，



强调学科知识的传授以及教师权威的树立，并尤为重视“智力标准”。50年代后，强调学科内在“结构”，以“理论化”和“现代化”课程为目标的结构主义教育改革进一步强化了这种“唯智”倾向。但是，结构主义教育改革到了60年代中期以后便宣告失败，并引起美国社会的强烈不满。在这样的情况下，人本主义以反理智重情感、反灌输重创造、反强制（教育）重自我的新姿态出现，立即博得普遍的赞同，并把人本主义教育思想当作解决美国教育危机的“灵丹妙药”。自然，与此同时，在某种“逆反”情绪的支配下，美国许多人将人本主义教育不加辨析地奉为独尊。

2. 行为主义心理学对学校课程与教学的影响

(1) 课程与教学目标要分解、要具体。

(2) 课程与教学内容要按照逻辑顺序由简至繁排列，强调单元教学。

(3) 提倡教学设计，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。

行为主义学派的创始人华生宣称，行为主义是唯一彻底而合乎逻辑的机能主义，他认为，即使像思维这样的高级心理活动，也可归结为行为，用客观的刺激—反应进行论述。

新行为主义的代表人物斯金纳在许多方面坚持华生的早期行为主义立场，认为行为科学家的任务就是在实验者所控制的刺激条件和有机体的反应之间建立函数关系。斯金纳提出了操作性条件作用的原理，并根据强化原理设计了各种应用性技术。斯金纳认为，人的行为大部分是操作性的，任何习得的行为都与及时强化有关，因此可以通过强化塑造儿童的行为；而练习之所以重要，是因为它在儿童行为形成中为重复强化的出现提供了机会。

行为主义在小学课程中的运用：根据行为主义的理论，在编制小学课程时，对儿童学习任务的分析、确认儿童原有的知识水平、以小步递进的方式施教复杂的学习任务及在教学中运用强化的手段等。

二、认知心理学对课程与教学的影响

以皮亚杰（J.Piaget）、布鲁纳、奥苏贝尔（D.P.Ausubel）等为代表的认知心理学派主要研究学生在学习过程中的心理活动，特别是学生思维活动的过程及方式（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、课程教学的关系，认知策略与学习的关系，等等。

1. 皮亚杰理论与中小学课程

(1) 认知的本质。认知的本质从生物学来说是一种适应，是同化和顺应之间的一种特殊的平衡。



① 感受外部刺激的主体，通过对刺激输入的过滤或改变，将它们纳入原有图式之内的过程称为同化。

② 主体调节自身内部结构，建立新的图式，或者调节原有图式，以适应特定刺激环境的过程称为顺应。

(2) 认知发展的阶段。认知发展分成感知 - 运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段四个按不变顺序相继出现的、有着质的差异的阶段，揭示了儿童认知发展的规律。

(3) 动作在认知发展中的作用。任何知识都发源于动作，动作是联系主客体的桥梁，动作发展了，主客体各自的联系就得到了发展，它们分别演化成为关于客体的物理知识结构和关于主体的逻辑数理知识结构。

(4) 运用。物理知识是物理经验通过经验抽象的机制而形成的。所谓物理经验，就是由主体动作所产生的有关客体位置、运动和性质的经验，它是从主体个别动作中所获得的，是关于客体本身的经验，即主体对客体固有特性的反映。

逻辑数理知识则是由逻辑数理经验通过反省抽象的机制而形成的。逻辑数理经验涉及一系列动作，因为一系列动作的参与，主体就会对这些动作之间的关系进行协调，而逻辑数理经验的主要特征就是主体对自身动作协调的反省。

为儿童提供丰富的学习环境和机会，鼓励儿童去思考、去推理和解决问题。

① 强调儿童的自主活动，强调为儿童提供实物让儿童自己动手去操作，强调在活动过程中鼓励儿童的自我调节和反省抽象。

② 主张教育应适合不同发展水平的儿童的发展，教育要促进儿童自主建构知识的过程。

③ 认定在学前教育机构中应以同化为主的游戏活动为儿童学习的根本。

(5) 社会建构理论。一批欧洲的学者将皮亚杰的建构主义理论代入了社会交往的领域，提出了社会建构理论，指出在儿童单独活动时也有可能产生认知冲突，但是，在许多情况下，儿童在社会交往中有可能被激起更高水平的思维。例如，在一个液体守恒的学习任务过程中，该任务由儿童与同伴一起进行，在一次无关联的转换完成后，问及儿童水的量是否一样时，他们的回答较为理想；相反，儿童在无社会背景的状态下做同样的事，他们的回答会较差些。

(6) 重新思考。不应只局限在物理知识和逻辑知识方面，也应涉及道德和社会知识等方面。

从强调儿童学习的个体化倾向到强调让儿童在情境中进行学习倾向的发展，在幼儿园课程中得到了重视和运用。

2. 布鲁纳重视思维在学生学习知识结构时的作用

布鲁纳认为，“对一门学科来说，没有什么是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的学习，关注学生认知结构的研究。他认为，影响学习的最主要的因素是学生已知的内容，应该据此进行相应的教学安排。只有当学生把课程与教学内容和他们大脑中原有的认知



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，这易形成新的认知结构。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、信息加工的速度、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。

3. 作为理论基础的“文化—历史”理论和“最近发展区”学说

维果茨基（Lev Vygotsky，1896—1934）以实验为基础，天才地提出了心理学的历史原理和意义原理。在发现儿童自生概念向科学概念的发展趋向后，他认识到了儿童发展过程本身所具有的生长可能性。于是，他大胆地用以观照儿童的智力发展，并提出儿童的智能发展存在着两种水平：一种是儿童的现有发展水平；另一种则是儿童能够做到、但不能独立地而只能是根据模仿来做到的区域，它是儿童在以后能独立完成的，所以应包括在儿童现有发展水平之中。这一区域被维果茨基命名为最近发展区。

认知心理学对课程与教学的影响表现如下：

（1）教材的编制要体现“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。

（2）课程与教学的设计要依据学生的认知结构水平，尊重学生的认知规律。

三、人本主义心理学对课程与教学的影响

人本主义心理学的主要代表——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，是知识保持的决定因素。



资料链接

罗杰斯与他的教育思想

英国利兹大学视听馆主任莫斯（R.Moss）明确地指出：“伟大的教育心理学家罗杰斯的影响已日益增长，（在学校中）对电视富有想象力的运用可归功于这一运动。”他进而预言：“罗杰斯所描述的自我发动、自我依赖的学习，将在今后几十年中有效应用于电视。”这段评论也许可以概括罗杰斯教育理论之于今天甚或之于明日之教育的深远意义。在一定程度上，我们还可以说，罗杰斯的影响是世界性的。截至20世纪70年代末，全世界共有12个国家翻译出版了罗杰斯的有关论著，日本还出版了罗杰斯论著的全册。罗杰斯提出的“学生为中心”的教育思想，尤其是重视教育活动中师生人际关系之改善的思想，对世界上许多国家20世纪六七十年代的教育改革具有举足轻重的影响，尤其是对法国、比利时、波兰、挪威、日本、澳大利亚、新西兰、南非等国家。

我国大约从20世纪80年代初开始介绍和评价罗杰斯的有关理论学说，陆续发表了一些研究论文。华夏出版社1987年出版的《人的潜能和价值》（马斯洛著，林方等译）选择了包括罗杰斯在内的一些著名人本主义教育学家、心理学家的代表作。教育科学出版社1990年出版的《罗杰斯“学生为中心”教学理论述评》（方展画著）一书则系统地评述了罗杰斯的教育思想。



人本主义心理学对课程与教学的影响主要如下：

- (1) 课程与教学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) 课程与教学要给学生提供有意义的材料，课程与教学的内容要和学生的基本需要及生活密切关系，这对学生情感的丰富和理智的发展都具有重要的意义。
- (3) 课程与教学设计要考虑学生的主体地位，要尊重学生。

四、现代心理学作为课程与教学理论依据的主要表现及影响

现代心理学经过长时间的发展，已经取得了很多学术上的进展，有必要将其作为课程与教学理论的重要依据。

(一) 现代心理学作为课程与教学理论依据的主要表现

通过对现代心理学三大流派及其对课程与教学关系的分析，可形成以下两点看法：

(1) 三大心理学派都是从特定的角度使课程与教学在某一方面得到发展，但这种作用都是单一的，不可能从根本上解决课程与教学问题。三大心理学派必须相互联系、相互依存，构成一种整体的心理结构观，其包括三大系统，即以认知心理学的思维为主要特征的认知系统，以人本主义心理学的情感和意志为主要特征的情意系统，以及以行为主义心理学的行为技能为主要特征的操作技能系统。其中，认知系统是基础，情意系统是动力，操作技能系统是表现。人的心理结构是“三合一”的整体。

名人教育箴言

为什么教师要研究心理学、教育史、各科教学法一类的科目呢？有两个理由：一是有了这类知识，就能够观察和解释儿童心智的反应，否则便易于忽略；二是懂得了别人用过有效的方法，就能够给予儿童以正当的指导^①。

(2) 行为主义的心理学主张课程与教学内容由简至繁，认知心理学主张课程与教学设计要注重学生的认知规律，人本主义心理学强调课程与教学内容要和学生的需要、情感相联系。因此，心理学的整体结构观、学生的身心发展规律和水平无疑影响着课程与教学目标的确定、知识的分类、内容的选择等。

(二) 现代心理学对课程与教学的影响

现代心理学对课程与教学在目标的确定、知识的分类、内容的选择等多方面造成了影响。这种影响主要表现在以下几个方面。

1. 对课程与教学目标的确定

首先，课程与教学目标应具有整体性。课程与教学设计应有一个统一的目标，能够促进学生的认知系统、情意系统、操作技能系统的全面发展。这一目标要求课程与教学结构设计及课程与教学内容的选择都有整体性。其次，课程与教学目标应具有层次性。学生的身心发展在不同阶段有不同的规律和水平，认知等三大系统的发展在不同阶段也

^① 杜威. 思维与教学 [M]. 孟宪承, 俞庆堂, 译. 上海: 商务印书馆, 1936: 248. (有改动)



有阶段性目标，从而构成不同层次的目标。

2. 对课程与教学知识的分类

对于知识的分类，一般认为，知识是由感性知识和理论知识，或直接知识（经验）和间接知识（经验）组成；也有人根据知识存在的形式将知识分为概念、规则，主要表现为基本概念和基本技能。这些知识分类观缺少从心理学的角度来认识和把握知识的类别。现代认知心理学派从信息加工的角度，根据人们学习知识的信息加工过程的结果而提出陈述性知识和程序性知识观点，这是可取的。陈述性知识是指关于事实“是什么”的知识，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节点联结起来形成新的命题。它强调认知结构对知识信息的联结、加工和组织。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。两种知识的获取过程有不同的规律。我国学者莫雷主张将陈述性知识、程序性知识细化为联结—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。课程与教学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。

3. 对课程与教学内容的选择

从心理学角度而言，在选择课程与教学内容时，要把握好几个方面的关系：一是课程与教学目标和学生动机的关系，只有重视培养学生学习的内在动机，才能实现课程与教学目标；二是知识设计与学生原有认知水平的关系，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。

4. 对教材内容的组织策略

现代心理学主张教材内容的组织要做到教材的逻辑顺序与学生的心理顺序的统一。泰勒提出了课程与教学的组织三原则：一是连续性，即直线式地陈述课程内容；二是顺序性，强调后继内容要以前面内容为基础，同时不断增加广度和深度；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点，并把自己的行为与所学内容统一起来。这些仍具有借鉴意义。

5. 对学生在课程研制中的地位和作用的认识

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与规律。

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，并以此确定课程与教学的目标。

学生身心发展规律对课程研制有着制约性作用。课程与教学符合学生实际，学生的反应是积极、愉悦和主动的；否则，学生就会出现学习障碍，学习情绪低沉，学习效果差。例如，学生心理发展的顺序就制约着各科教材内容的逻辑顺序。



第三节 课程与教学的社会学基础

学校课程与教学作为社会文化的一个组成部分，受社会政治、经济等方面因素的影响，同时也因其保存、传递或重建社会文化的职能而对社会发展产生一定的影响。课程与社会环境之间的这种交互作用，历来为教育研究者和社会学家所关注。教育过程中的每个环节都受社会的影响，课程与教学论也不例外。正如法国的社会学家、教育学家迪尔凯姆（E.Durkheim, 1858—1917）所言，教育首先是为了满足社会的需要，教育的目的主要是使年轻一代系统地社会化。人总是在一定的社会、一定的文化中生存的。教育的使命就是造就在一定的历史、社会的文化中生存并继承和发展这种文化的人。教学论自产生之日起，就与社会学结下了不解之缘，它是在社会历史条件下产生的，要满足一定社会的教育需求，并随着社会的发展而不断前进。社会既为教学论的发展提供各种政治经济变革、意识形态更替等方面的思想，同时又因其一定的生产力发展水平、一定的社会背景而制约着教学论的发展。

课程与社会文化有着密切的联系。社会文化不仅决定个体的发展方向，也决定培养人才的教育机构的发展方向。如果说，心理学涉及课程中“如何教”的问题，教育学涉及课程中“教什么”的问题，那么，社会文化不仅与课程编制中涉及的“教什么”和“如何教”等问题有关联，而且在很大程度上影响着甚至决定着课程编制中的“为什么教”的问题。

一、现代社会学对学校课程与教学的分析

现代社会学对学校课程与教学的分析，大多是从“教育是一种社会现象，学校是一种社会制度”这一基本的理论假设出发的，这是其共同点。但从不同的研究视角，如宏观研究和微观研究，结构功能论的分析，现象诠释学的分析或社会批判理论的分析来看，又形成了不同的研究类型或流派。

1. 以迪尔凯姆为代表的课程与教学观

结构功能论流派是当今教育社会学领域中颇具影响的一大学派，其理论源自孔德的实证主义，经迪尔凯姆、帕森斯（T.Parsons）、墨顿（R.Merton）的进一步发展系统化，以及逻辑实证论和当代科学哲学的修正而基本成型。这一学派把学校看作儿童“社会化”的场所，认为学校的课程与教学是指根据社会及文化的价值和规范，有计划地安排给学生的经验。例如，迪尔凯姆认为，教育是“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”，为此，必须把集体意识灌输给个体，使他们顺应社会生活方式。帕森斯进而认为，学校具有两大功能，即社会化功能和选择功能（或角色分配功能）。社会化功能可以概括为培养个人的承诺感与能力，这些是他们将来承担自己的角色的先决条件。至于选择功能，就是将每个人按照他们的兴趣与能力分配到适当的位置上，达到人尽其才、才尽其用的目的。教育借助这两大功能，就可以使社会的价



值观得以保证。

结构功能论学派的局限性在于：一是忽视了学习过程中矛盾或冲突的作用，因此无法对课程全貌有充分的认识；二是忽略了个体在学习过程中对客观现象（包括知识、价值和规范）的“诠释”或剖析作用。

2. 现象诠释学流派的课程与教学观

现象诠释学流派坚定地站在人本主义的立场，以现象学与诠释虚伪为理论背景，重视学习者主体的“自我意识”及其在学习中的作用。其主要代表人物有皮尔（W.Pinar）、格林妮（M.Green）、威利斯（G.Willis）、葛伦美特（M.Grumet）等。现象诠释学流派是从比较轻微的角度展开研究的。他们批评现行学校片面强调成套的正规课程与教学材料并视之为理所当然，任何学生都必须无条件地被动接受。其结果便是使学生变成“组织人”而不是主体的能动的自由人，从而压抑了人性，造成了人的“异化”和“疏离感”。有鉴于此，他们呼吁打破传统的“工学模式”对“工具理性”的强化，主张让学生在学校的的生活世界包括人际关系中积极主动地诠释和创造意义，发展其“价值理性”，亦即“审美理性”（rationality），从而促进自我意识的觉醒和提升，达到自我实现的境界。

总之，这一派学者大都强调学习者的主体意识对学习内容的诠释和理解，以及主体之间的社会交互作用对学习过程的重要意义；强调在学习过程中，学校或班级的“生活世界”和特定情境对学习者的意义；强调经验的学习不是纯理性的认知活动，还包括情意的活动。课程设计应当包括知、情、意的整体性的学习经验。但有人批判此派学者的研究过分夸大了学习者主体意识的作用，忽视了课程与教学的社会、历史和文化的背景，从而陷入了主体意识决定一切的唯一主义境地。例如，美国学者吉罗克斯（H.A.Giroux）批评说现象诠释学派的观点是“一种主观理想主义的模式”，忽视了意识形态建构的意义，“不能说明社会和政治怎样掩盖现实与提高意识形态的主导作用”。这种批评是中肯的。

3. 布朗芬布伦纳的课程与教学观

从布朗芬布伦纳（Bronfenbrenner）提出的人类发展生态学立场看，不存在一种最好的能适应不同社会文化背景中的所有儿童的教育方案，而各种不同教育方案能很好地适合不同社会文化背景中的学生。

布朗芬布伦纳等人从人类发展生态学的立场出发，研究人的发展问题，将人的行为和发展放置于一个相互联系、相互影响和相互作用的稳定的生态系统之中，探究生态系统中的各种生态因子对人的行为和发展的作用及人与各种生态因子的交互作用。布朗芬布伦纳所谓的生态环境（ecological environment）包括小环境（microsystem）、中间环境（mesosystem）、外环境（exosystem）和大环境（macrosystem），这些不同层次、不同性质的环境相互交织在一起，构成一个具有中心又向四处扩散的网络，前者逐个地被包含在后者之中。



名人教育箴言

顽劣，钝滞，都足以使人没落，灭亡。童年的情形，便是将来的命运。我们的新人物，讲恋爱，讲小家庭，讲自立，讲享乐，但很少有人为儿女提出家庭教育的问题，学校教育的问题，社会改革的问题^①。

4. 社会批判理论流派的课程与教学观

社会批判理论流派在理论上深受批判理论和知识社会学的影响，并侧重于隐性课程（或称“潜在课程”）的研究，特别是剖析隐性课程的消极意义。该流派认为，学校教育是社会整体教育活动的一部分，而学校结构是社会文化结构和权力结构的反映，隐性课程是隐蔽地传播社会统治阶级的道德规范、价值观念和行为方式的工具。由于隐性课程的存在，学校教育应有的功能不能得到正常的发挥。基于上述假设，这一流派的学者抨击前两派的所谓课程在本质上是反映任何社会阶层利益的“价值中立”的理论。他们认为，教育活动本质上是一种价值传递活动，课程本身不可能是“价值中立”的。因为从课程与教学目标的设定、编制程序的安排、教材的选择直至课程与教学评价的实施，都不可避免地体现一定社会阶层的价值观念。该学派代表人物阿普尔（M.Apple）指出，课程与教学知识的选择和分配是社会权势者依据某一选择或组织原理而做的意识形态上的抉择。课程与教学知识的选择和分配不是技术上的问题，而是阶级、经济权力、文化霸权（cultural hegemony）之间相互作用的产物，是显性的或隐性的价值冲突的产物。阿普尔主张着眼于社会公正和人的解放而对课程与教学进行“批判性审查”，包括揭露课程与教学系统中隐蔽的意识形态信息、揭示课程开发中的“选择传统”（selective tradition）。他提倡对课程与教学史和教科书进行分析。从课程与教学史的研究中，能了解社会结构、社会阶级所蕴含的特殊的意识形态是如何影响课程与教学内容选择的；而教科书分析则是阐明课程与教学和意识形态关系的一个有效途径。阿普尔在分析了社会学教科书后发现，教材内容提供给学生的是高度理想化的政治结构和过程，强调对国家的爱和忠诚，回避了国家的政治现实，从而也隐藏了社会生活中的对立、冲突和争论。

二、现代社会学对学校课程与教学的影响

从以上的分析可见，学校课程与教学，无论是课程设置还是整个课程编制过程（包括课程目标的确定、课程与教学内容的选择和组织，以及课程与教学的实施和评价），都会受社会上各种因素的影响，并受不同的社会观支配。现代社会学理论是课程与教学研究的重要理论基础，它对课程与教学研究的影响主要表现在以下几个方面：

1. 复制理论对课程与教学的影响

课程是受社会生产力、政治经济制度和社会意识形态制约的，现代西方社会学理论尤其是“再生产理论”（或称“复制理论”）深入分析了各种社会因素和课程与教学之间的内在联系。复制理论认为，资本主义社会的学校教育是通过复制统治集团的意识形态

^① 顾明远，俞芳，等. 鲁迅的教育思想和实践 [M]. 北京：人民教育出版社，2001：395.



来传递文化，最终是复制现有的阶级分层结构。具体而言，资本主义国家的学校教育通过以下三种方式来实施其复制功能：

(1) 经济复制理论对课程的影响。美国学者鲍尔斯(S.Bowles)和金蒂斯(H.Gintis)用“符应”(correspondence)概念从理论上阐述了学校教育与经济分层之间的相互对应的关系。他们认为，教育系统是通过教育的社会关系与生产的社会关系的结构性对应，从而服务于经济不平等的再生和人的发展的扭曲。例如，课程分化像劳动分工，学生间的竞争又恰如各司其职的劳工间的协作；各级教育对学生有着不同的要求，如中学阶段希望学生遵纪守法，大学阶段则希望学生展开独立活动等，这正好与企业对不同级别员工具有不同工作要求相符合。正因为教育体系与企业结构如此相似，学校中的职业角色的分化、筛选也就有了可能。由此可见，教育中的不平等深深植根于经济制度的不平等之中。

(2) 文化复制理论对课程的影响。文化复制反映了学校教育是如何通过课程与教学渠道灌输有利于统治阶级的文化以扩大阶级差异的。法国学者布尔迪厄(Bourdieu)用“文化资本”(cultural capital)的概念揭示了学校课程与教学在传递文化、强化阶级差别中的作用。他认为，不同阶层的儿童从其家庭继承了不同的文化资本，而学校课程与教学所传递的文化主要是上层文化(精英文化)，这种文化资本的差异已经将下层儿童推向了劣势，再加上在接受教育的过程中学校对上层文化的不断强化，势必将下层儿童越来越置于竞争的不利地位。可见，学校课程与教学正是通过对文化资本的运作，来复制精英文化并从而扩大阶级差异的。布尔迪厄进而指出，人们常误以为文化的高低分层是自然的、天经地义的，却未曾认识到阶级和权力基础乃是这一分层的本质原因。

(3) 政治复制理论对课程的影响。经济地位复制和文化资本复制的具体过程仍摆脱不了以统治集团为主体构成的国家政府对教育的行政性干预。具体而言，统治集团的发展方针、意识形态、社会经济观会通过行政手段在其控制的社会机构中影响、参与和监管整个教育过程(如义务教育的年限，教育目标的确立、增删等)。在复制论者看来，国家行政监控的实质是通过教育复制统治阶级的意识形态和价值观。

复制论在一定程度上揭示了课程教学与社会之间的复杂联系，但它夸大了统治集团对教育的控制程度，忽视了办学者、教师、学生在教育活动中的主观能动性，带有明显的宿命论和悲观主义的色彩。另外，复制论指向的是资本主义教育的阶级实质，而我国已是社会主义社会，因此在借鉴时还须考虑到社会制度的差异。

2. 对课程传递中社会特征的影响

显性课程的社会学分析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、控制等社会特征。这些特征充分反映了社会统治阶级的意识形态，统治阶级总是要对知识总体加以筛选，选择符合自己意识形态的知识作为课程内容，目的是进行社会控制。因此，课程与教学内容就其社会本质而言，是社会对其未来成员加以控制的一种重要中介。透视课程与教学内容意识形态的有效途径是对教科书进行分析。阿普尔的研究表明，带有强烈意识形态色彩的不仅只是社会科，就连一向被认为重视客观性的数理科的教科书也违反了科学界的历史和现实，提供给学生不合现实的、



保守的观点。

传统的课程与教学专家们认为“课程知识如何组织”是一个逻辑学和心理学的课题。然而，伯恩斯坦运用“分类”和“构架”的概念探讨了权力、控制和课程知识组织之间的关系。他认为存在集合课程和整合课程两类课程，两者具有不同的社会学意义。前者坚守着等级制，把知识通过一系列明显分离的学科等级来加以组织。这种课程通过课程的分化来培养不同阶层的人才，从而维持社会现状。后者的分类强度明显减弱，学科间分化不太严格，教师权威减弱，学生自主活动增加，师生关系较为平等。这类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。

关于课程传递，教育社会学理论认为，课程在传递前就已经有所分化并且在传递中再分化。课程知识的分化与分配差异是阶层化社会反映，与社会权力、经济资本、文化资本的分配密切相关。阿普尔认为，知识被不均匀地分配给不同的阶级、职业团体和拥有不同权力的人。某些阶级能接触其他阶级分配不到的知识，某些团体只能接触其他团体分配后剩余的知识。因此，“缺乏某类知识表示此团体未拥有某种政治或经济权力”。课程在传递过程中产生的“隐性课程”同样具有社会学意义。教师在教学过程中，通过一定内容的选择、语言的运用、教学法的采用等，创设出一种“课程文化”，这种“课程文化”（隐性课程）也影响着教学的效果。

随着时代的发展，自然科学日新月异，科学技术正成为第一生产力，如以计算机为代表的电子技术革命影响甚至改变了人类社会的生产方式和生活方式。社会在科学和科技的推动下获得了极大的发展与进步。课程与教学是育人的蓝图和育人信息的载体。它必须反映人类社会的最新成果，帮助学生树立正确的世界观，养成积极奋进的精神，用更有智慧的头脑推动社会的进步。无疑，社会学以后依然是课程与教学的重要理论基础之一。

本章小结

课程与教学的产生和发展是以一定的理论为基础的。我们应从教育学、心理学、社会学等学科认识课程与教学。

本章在着重介绍教育本质论、教育功能论、认知心理学、人本主义心理学、结构功能理论、现象诠释学、社会批判理论等流派在和课程与教学关联的基础上，阐明了这些理论对课程与教学的影响及启示：从教育和社会关系的高度去研究课程与教学的改革方向，根据学生的身心发展规律研究课程与教学，课程与教学目标设计应该是一个认知、情意、技能系统协同发展的整体，等等。

思考与练习

1. 教育目的论的主要观点是什么？
2. 人本主义心理学对课程与教学的影响是什么？
3. 现代社会学对课程与教学的影响和启示有哪些？



阅读导航

1. 施良方. 课程理论 [M]. 教育科学出版, 1996.
2. 王飞. 中国学者对教学论与课程论关系的误读 [J]. 上海教育科研, 2013 (2).
3. 郭华. 中国课程论 40 年 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (10).
4. 杨小微. 教学论是一门什么样的学问 [J]. 课程·教材·教法, 2002 (12).