

论课程对教学的基本预设及其利用

丁念金

(上海师范大学 教育学院, 上海 200234)

摘要:我们需要从更加广阔的视野来探讨教学的预设性与生成性,这就要涉及到课程的视野。课程对教学做了基本的预设,因为整个教育的基点是学习,而学习首先以课程的形式来预设,教学则是实施课程的基本途径。课程对教学所做的预设,具有多方面的重要意义,包括对学生的意义、对教师的意义和对学校建设的意义。教学对课程所做预设的利用,很需要考虑以下几点:增强课程理解;以激励和指导学生学习为教学主线;改变教学设计的思路;减少对国家课程的“二次开发”;妥善处理教学的生成性。

关键词:课程;教学;基本预设;利用;生成

中图分类号:G421 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2018)01-0128-07

虽然人们已经对教学的预设性与生成性问题进行了大量的探索,但是,已有的部分探索所说的“预设”,其范围太窄,往往指教师进行教学设计的活动。而实际上,教学作为教育活动中的一种,其预设主要是在课程设计中完成的,当然,课程对教学的预设,应该只是一种基本的预设。真正优质高效的教学,应该是基于课程所做的基本预设的,而教学的生成和其他预设应该谨慎。本文的探索限于中小学。

一 课程对教学做了基本预设

为什么说课程是对教学的基本预设呢?其主要依据在于:整个教育的基点是学习,课程的基点和教学的基点都是如此;真正优质高效的学习往往需要加以合理的预设,而课程是基本的预设形式;教学的主要过程,是基于课程所做的预设,来实际展开学与教的过程。

(一)整个教育的基点是学习

教育是教育者指导学习者学习和发展的过程,在此过程中,学习是基点。因为,教育的基本目的是促进人的发展,这也是教育的本质特征。实现人的

发展有两条基本途径:一是基于先天遗传的发育;一是基于后天经验的学习。其中学习是更为广阔的途径,教育是为了学习和发展而产生的,是指导和促进学习的过程。

对于教育的基点是学习,古代就是这样认识和实践的。其一,在中国古代,关于学的文献很多。例如,最早的教育论著是《学记》(这也是世界最早的教育论著),而不是《教记》之类的;《论语》的第一篇是《学而》;《吕氏春秋》中有《劝学》一篇;《荀子》的第一篇是《劝学》;直到 1898 年,张之洞的名著是《劝学篇》。其二,在中国古代相关文献中,“学”字比“教”字出现得多得多。例如,《论语》中,“学”字出现 64 次,而“教”字只出现 7 次。其三,中国古代的教育机构,其名称往往有个“学”字。在古代西方也是如此。例如作为动词的教育在英文中的拼法是 educate,这个词词干是 duc,其意为“引”,前缀 ed-意为“向外”,后缀-ate 表示动作,整个词的基本含义为“由内向外引”,“引”的前提和基点显然是“内”,说明教育是基于内在学习的。再如,著名教育家苏格拉底的“精神

收稿日期:2017-06-15

作者简介:丁念金(1964—),男,湖南隆回人,教育学博士,上海师范大学教育学院教授、博士生导师,研究方向为课程与教学论。

助产术”^{[1]150-154}，也表明教育是将学生已有的内在的东西引出来的过程，其前提是学生内在有东西可引。这就是说，教是以内在的学习为基点的，学生的发展是内生的。又如，柏拉图的教育思想的基石是他的学习思想，在他的教育思想中，学习占据核心位置，他的学习思想的核心观念是：学习就是回忆^{[2]225}，是对理念世界的回忆。

从辩证唯物主义的观点来看，也是如此。事物的发展变化首先取决于内因，而教育过程中，学生发展的内因是什么呢？是学生的学，教师的教只是促进学生学习与发展的外在条件，这种外在条件要依据于学这种内因，并通过学这种内因才能真正发挥实质性的作用。

到了近现代，由于学校教育思路受工业生产思路的影响等原因，大量的相关文献和实践转而将教作为教育的中心，近现代教学论体系也在较大程度上有这个特点。关于近现代教育按照工业生产的思路的情形，叶圣陶先生等人做了批评，他还借用丰子恺先生的以《教育》为标题的漫画说：做泥人非常简单，也算得上工业；原料是泥团，往模子里一按就成了产品——预先设计好的泥人；可是受教育的人绝非没有生命的泥团，谁要是像那个师傅一样只管把他们往模子里按，他的失败是肯定无疑的。^{[3]79-80}不过，近年来，在世界范围内正在发生新的转向，即重新强调将学作为整个教育的基点。相应地，部分重要的教学范式也发生重要的转向，即从教授主义(instructionism)转向基于深度学习的新教学体系^{[4]1-4}。例如，美国的拉塞尔·L·阿克夫(Russell L. Ackoff)和丹尼尔·格林伯格(Daniel Greenberg)分析道：传统教育强调教，而非学；然而，我们在上学之前、上学期间以及毕业之后所学到的大部分东西并非教来的……也就是说，教育的主要部分是学……而且，教育的目的是学，而不是教^{[5]12-14}。

(二)学习首先以课程形式来预设

学习是一种很普遍的现象，无时不有、无所不在。学习大致可以划分为两大类型：一是预设性的学习，即预先对学习加以设想、设计和相关构建，然后基于这类预设而进行的学习；二是事先没有预设的，是基于情境生成的学习，称为生成性学习。应该说，预设性的学习和生成性的学习都很重要。因为：如果所有的都是生成性的，即没有任何预设，那么学习就会太随意，甚至比较容易陷入“脚踩西瓜皮，滑

到哪算到哪”的局面；而如果想要将所有的学习都加以预设，那是做不到的，而且会对学习的灵活性和创造性产生较大的消极影响。

从课程的内涵来讲，课程就是对学习的系统化预设，是在文化传承与发展进程中对学习的系统化预设^[6]。首先，长期以来，课程编制工作，基本上就是对学习加以系统化的预设的工作，编制出课程让学生学习。其次，“课程”术语来源和部分相关定义也说明了这一点。在中国(甚至在世界范围内)，正式的“课程”术语是我国宋代朱熹提出的。例如，他在专门论述学习的文章之一《学二》中说：“小立课程，大作工夫”等^{[7]284}。这有如下含义：对学习的预设要小一些，而实际所做的学习要大一些。“课程”的英语提法 curriculum 一词来源于拉丁文的 curre-re，其意为“跑道”，其实，这包含着这样的逻辑：人的跑有随意的跑，也有基于跑道的跑，类似地，人的学习有生成性的学习，也有基于课程(预设性)的学习，课程就类似于跑道。在现代课程论领域，许多有代表性的课程定义，是从对学习的预设这个角度得出的：在英语国家，有许多关于课程的典型的定义，就是从课程作为一种学习计划和设计来界定的，例如：2001年，美国课程论专家奥利弗(Peter F. Oliva)所列举的关于课程的解释中，有两个分别是“课程是一种学习方案”、“课程是由学校人员所设计的一切”^{[8]3}，此两者都表明课程有“预设”的意味。在国内，也有不少学者是从“计划”的角度来界定课程的。例如，廖哲勋、田慧生指出，课程确有“计划”的含意，是一种具有多层次组织结构和育人计划性能的育人方案^{[9]32,43}。后来，针对有人所认为的课程既是计划性的又是生成性的之类的观点，埃利斯认为，这会导致许多问题^{[10]19}。因此，课程应该是计划性、预设性的。

学习，在一定范围内是以教学形式来进行预设的，但预设的首要形式是课程。人们以课程的形式，对国家意志、家长期望、学生需求、学校愿景、社会需求、文化发展进程等加以综合，基于一系列的学习规律，并借助于一定的资源和技术，设计成合适的课程供学生学习，这就形成对学习的系统化预设。通常的教学设计只是从课程到教学的过渡环节，这个过渡环节也会对教学做一些预设，但这不能否定课程是对教学的基本预设。

那么，课程对学习(同时对整个教学)，主要从哪

些方面做预设呢?这在不同历史时期不一样。在古代,课程预设,主要是在学习目标、学习内容及其材料做预设。例如,孔子通过课程对学习所做的预设,主要:一是学习目标,他特别强调仁、智、勇三大目标;二是学习内容及其材料,这主要是他整理的“六经”。到了现代,课程编制工作获得较大的发展,课程预设工作也变得更加完整和精细,逐渐变得需要做到“全要素预设”,即要考虑多个课程要素。至于课程要素有哪些,不同人的观点是不同的。其中,在过去较长时间内国际上比较流行的看法认为课程包含以下五个要素:其一是对学生和社会的假设而形成的框架;其二是一般目标和具体目标(aims and objectives);其三是学科内容的形式(范围和顺序);其四是处理的模式(modes of transactions),或者说学习的方法及进程;四是评价(evaluation),即对学生的学习进行评判,提供成绩信息,以便引导学生向学习的下一个序列迈进^{[11]67-69}。笔者整合多方面的相关文献,认为课程的基本要素(又称基本组成部分)有四:学习目标、学习内容、学习方式、学习评价^{[12]25-30}。这四个要素都明确地以学习为中心,基于学习,它体现了课程本质上是提供给学习者的。

在课程预设中,需要将上述四个课程要素设计成为三个层次的文本:宏观层次是课程规划,或者称为课程方案,以前在我国也称为课程计划,这是整个课程体系的预设;中观层次是课程标准,这是对一门具体课程的基本要素,如果是校本课程,则可以将课程标准简化为课程纲要,以减少投入和提高设计速度、缩短设计周期,近年来我们在指导中小学校本课程建设时就注重课程纲要的编制;微观层次是教材,更加严谨来讲,应该称为学材,因为这些材料本质上是提供给学习者学习的,应该按照学习的规律和思路来编制或编写,已经有较多的人使用“学材”术语,魏书生就是一例^[13]。这三个层次的课程文本都要内在包含课程的四个要素,它们设计好之后就完成了课程对学习的基本观预设,提供给教师和学生,教师和学生基于它们就能比较方便地进行教学了。

(三)教学是实施课程的基本途径

关于课程与教学的关系,有多种多样的观点。笔者认为,塞勒(J. G. Saylor)等人的观点比较合理,其观点体现在以下三个隐喻之中:课程是一幢建筑的设计图纸,教学则是具体的施工;课程是一场球赛的方案,教学则是球赛进行的过程;课程可以被认

为是一个乐谱,教学则是作品的演奏^{[14]258}。从这三个隐喻可以看出:课程是对学习进行系统化预设的过程,而教学是基于课程所做的预设实际地展开学与教的过程。

从更加广阔的视野来看,系统化的教育实践大致可以相对地划分为三个大的环节:第一个环节是教育构建,具体包括课程构建、师资构建、教育制度构建、教育环境构建等;第二个环节是教育展开,即基于构建而实际地展开教育活动的过程,具体包括教学、课外活动、团队活动、班主任工作、学校管理等;第三个环节是教育评价,即对教育活动开展价值评判的过程,具体包括学生评价、教师评价、课程评价、学校管理评价等。不难看出,课程属于教育构建环节,是此环节的核心;而教学属于教育展开环节,是此环节的核心。

教学是实施课程的基本途径。关于什么是教学,不同人有不同看法。这些看法大致可以划分为以下三大类:其一,认为教学是教与学的双边活动,这种观点在我国教育界比较流行,如果翻译为英语,则为 teaching-learning;其二,认为教学是教师的教,其角度是教,这种观点在英语国家很流行,翻译为英语,则为 teaching,它与学(learning)形成一对概念;其三,认为教学是教学生学的过程。例如《学记》中的“是故古之王者建国君民,教学为先”^{[15]114},那是社会大框架内的教学(教人学习);陶行知先生强调“好的先生不是教书,不是教学生,乃是教学生学”^{[16]88},也是指这一含义。应该说,此三者都是教学所应该有的不同情形。从现在的情况来看,无论哪一种情形的教学,总体来讲,教学主要是实施课程的过程。通过课程设计,已经对学习做了基本的预设;在教学过程中,就通过教与学的活动来实施课程。当然,教学不是实施课程的唯一途径,因为实施课程的途径还有课外活动、团队活动、班主任工作等,只是说,在实施课程的各种途径中,教学是基本的一种。就教学包含的教与学这两种活动而言,学是基点和中心,教依据于学。当然,教学一方面要基于课程,但另一方面又要有灵活变化和创造,在教学过程中,相对于课程所做的预设而言,教师和学生分别会有自己基于实际情境的生成性的学与教,有基于情境的创造;同时,在课程中所预设的东西,也不一定都在教学中得到实施。从这几个方面来说,课程虽然是对教学的预设,但只是基本的预设。

二 课程对教学做基本预设的重要意义

以课程形式对教学做基本的预设,这具有重要的意义。我们充分认识到这些重要意义,有利于在教学中充分地注重和利用课程对教学的基本预设。其中主要的意义包括三个方面。

(一)对学生的意义

第一,课程能够为学生提供体现了各个方面要求的学习用的文本。课程往往是专家或高水平的教师经过长期系统的努力而编制的,并综合性地体现了国家意志、家长期望、学生需求、学校愿景、社会需求、文化发展进程,因此,为学生的学习与发展提供了很高的平台,有利于为提高学生学习质量提供基本的保障。例如,弗雷斯特·W·帕克(Forrest W. Parkay)等人指出,课程规划体现的社会力量就有三个层级:一是国家与国际这个层级;二是地区社区这个层级;三是文化这个层级^{[17]54-55}。

第二,设计得精制的课程(包括教材),一般都体现了学习的规律和思路,便于学生自主学习,因此,凭借课程,学生的学习就不再过于依赖特定的教师,不再会不得不被教师牵着鼻子走,这是提高学习质量与效率的根本之道。许多人看到,学生的自主学习是可行的,之所以可行,是基于成熟的课程预设。而且,教育的基本目的之一在于达到不需要教^{[3]125},在于学习。

第三,有系统设计的课程,学生方便自主学习,而在学生自主学习的情况下,每个学生可以基于自己的情况而进行个性化的学习,教师可以分别在不同时间指导不同的学生,这种个性化学习是保证学生充分发展的重要条件。个性化学习已经成为当前许多国家教学改革特别关注的焦点之一,英国就是如此^[18]。要成功地实现向个性化学习的转变,特别重要的办法之一是成熟的课程预设。

第四,课程文本的稳定性较好。如果没有课程所做的预设,那么学生的学习可能主要靠三种材料:教师的教案;学生自己搜集来的学习材料;教师在课堂中口授的材料。一般来说,这三种材料的稳定性都较低,存在一定的随意性。而以课程的形式对学生所做的预设、所编写的文本,则比较正式、比较稳定,这有利于学生的学习,也有利于为教育评价命题和学生应对教育评价提供相对可靠和相对有效的依据。

(二)对教师的意义

第一,减轻教师的教学负担。如果教学以生成性教学为主,或者预设性教学也要由教师在课前进行,那么,教师的负担会变得很沉重。我们知道,现在教师已经负担很沉重^[19]。如果过于强调教师在教学设计阶段的预设,那么教师的工作负担会更加沉重;而如果过于强调教学的生成性,那么,就必然要提高对教师水平的要求,教师要达到此要求,则需要短期内付出过多的努力,因此负担会更加沉重,或者往往无法达到此要求。而注重课程对教学的基本预设,由于目前的课程(包括教材)是学生在教师指导下能够自主学习的,这样才能够减轻教师的教学负担,使教师能够将更多时间用于开展真正有效的活动。

第二,提升教师“传道”的层次。“师者,所以传道授业解惑也”^{[20]143}。教师的重要使命之一是传道。而传道有不同的层次,仅仅通过教学层面的传道,那是比较低层次的传道;而通过课程建设的传道,乃是高层次的传道。如果教师将过多的时间用来进行教学设计层次的教学预设,那么教师的教学负担会太沉重,因而没有较多的时间来建设课程;而且,如果无视课程已经达到的对教学的基本预设,而过于强调生成性教学,那么学生的自主学习将难以开展,学生学习质量和效率将难以提高,学生难以有时间学习国家课程之外的课程(校本课程等),因此,教师即使建设了一些课程,学生也难以去学习这些课程。而如果看到课程已经达到的对教学的基本预设,并充分利用这种预设,教学采取教师指导学生自主学习的主线,那么,一方面,教师将有较多时间来建设更多的课程;另一方面,学生的学习质量和效率提高,因此有较多的时间来学习教师自己所建设的课程,这样,教师的传道就包含了高层次的传道。历史上,许多成功的教育家,很重要的一项传道工作就是课程建设。例如,我国的孔子和朱熹等都进行了课程建设,捷克教育家夸美纽斯等也成功地进行了课程建设。多年来教学改革的事实表明,基于课程的自主学习,能够显著地提高学习质量和效率。

(三)对学校建设的意义

第一,有利于学校的校本课程建设。如前所述,基于课程的基本预设来开展教学,可以使教师有较多时间来建设课程,而且建设较高质量的课程(高质量的课程应该达到对教学的基本预设,教师认识到这一点才能建设高质量的课程);基于课程预设的学

习可以提高学习质量和效率,学生可以学习教师自己建设的课程。这样,将促进学校的课程建设,而这是学校软件建设的主要内容之一。

第二,有利于学校文化建设。课程本身是一种文化生产与再生产的过程^{[21]168-170}。注重课程对教学的基本预设,有利于学校进行课程建设,这本身就构成了学校文化建设的一个重要方面。同时,如前所述,基于课程的预设来开展教学,有利于促进学生的自主学习和个性化学习,而这将大力促进学校的学习文化的建设。

第三,有利于扩大教育部门的影响。成功的课程建设,不仅完成了对教学的基本预设,有利于提高教育质量和效率,而且,当教育质量提高之后,推广学校等教育部门的经验时,学校等教育部门建设起来的课程文本,比教师个人的教案等更加便于宣传和推广,从而有利于扩大学校等教育部门的影响。

三 教学对课程所做预设的利用

那么,在教学中,如何充分利用课程对教学所做的具有重要意义的预设呢?这需要考虑多个方面。

(一)增强课程理解

在教学中,要充分地发挥课程作为一种基本预设的重要作用,就必须增强课程理解。课程的决策与设计,体现了非常丰富的内涵。如何对这些丰富的内涵加以全面而深刻的理解,已经成为教育界特别关注的问题。在美国,从20世纪70年代开始,“课程理解”已经成为一种主导性的课程取向或范式^[22]。有关研究表明,由于课程理解的不同,教师的教学投入也会相应地不同^[23]。教师应该充分理解课程设计中体现的学习规律、学习思路、价值观、学习内容、学习设计的技术,理解到教学应该较好地体现课程设计的意图,理解到基于现有的课程设计。借助于教师的有效指导,学生一般是能够顺利而有效地进行学习的。基于此,再增加一些补充和完善性的举措,可能提高教育质量。对课程有充分的理解之后,我们就能够看到,不必再进行过多的教学设计性的预设,因为课程设计阶段已经基本上做好了预设;也不必做过多的教学生成,因为过多的教学生成会较多地忽略或淡化课程设计中形成的很多具有较大的价值的东西。尤其是,教学设计中的写教案的行为应该大力减少。因为,只要发给学生教科书、教学参考书、优质的学习辅助材料,学生在教师指导

下,是可以顺利而高质量地进行学习的。而写教案和用教案,则一般不但是没有必要的,耗费教师的时间,而且往往有副作用。第一,直接基于各个方面的课程文本的学习可以是系统的,而基于教案的学习则容易变得支离破碎;第二,直接基于各种课程文本的学习,由于课程文本的学习的进程和方法一般可以在教师指导下由学生自己根据自己的情况灵活地掌握,学习可以达到较高度度的个性化,而基于教案的学习则不利于学习的个性化。

(二)以激励和指导学生学习为教学的主线

在漫长的时间里,教学的主线是教师传授知识和掌控学生,这是存在严重问题的。这是由于受工业生产思路的影响。工业生产的思路应用到学校教学中来,是把人当作机器来制造,而忽略了人是最高端的生命,这显然是不妥的,按此思路进行的过多教学设计和教学生成,也是违背规律的,是多余的,有些还是有害的。

整个教学必须从以教师传授和掌控为主线,转向以教师激励和指导学生学习为主线。人本质上是教会的还是学会的?本质上是学会的。教只是外在条件,只能将东西教到学生身上,而不能保证会;会的过程,一定是学的过程。要提高教学的有效性,教学就要实现转向以学为中心,教师的工作主线转向激励和指导学生学习。这种转向的前提之一是学生的自主性,而学生个人的自主性极为重要,例如已经成为西方教育界的一种理想和共识^{[24]75}。在国内的教学改革中,学生自主性也成为一条基本原则,同时,这些教学改革也证明,学生学习的自主性是可以实现的。而这理想、共识和原则的实现,一个基本条件是通过课程对学习做基本的预设。

(三)改变教学设计的思路

那么,是否还需要教学设计呢?还需要。但是,教学设计的思路必须改变。首先,教学设计应该转变为以学习为中心的设计,是设计如何指导和帮助学生进行学习,而不再是设计如何传授知识和掌控学生。其次,教学设计也不只是为了设计课堂,而是将课内外做一体化设计,指导学生充分利用课堂内外的时间来学习,并将课堂内与课堂外的学习协同起来。“聚焦于课堂”、“以课堂为主阵地”的说法是不妥的,因为:第一,课外时间比课内时间多得多,不宜只聚焦一小块时间;第二,从学生实质性的学习与发展来讲,实际上,课外起的作用更大,在知识的学习上,没

有课前的预习和课后的复习和做题目,知识是很难掌握的;身体素质、实践力、创造力、生活力、性格等的发展,就更加靠课外了。我们需要进行“大教学设计”,在此宏大的设计中,以激励和指导学生学习已经形成的课程为主线,将各种学习时间和空间协同起来设计,其中,课堂并非教学的“主阵地”,最多只是大教学体系中的一个“制高点”,以此来拉动整个教学体系。

(四)减少对国家课程的“二次开发”

近年来,有许多人大力提倡国家课程的“二次开发”,也有较多的所谓“二次开发”的实践,这是教学预设的另一种形式。笔者认为,这其中有一些“误导”成分,尽管这种误导是无意的。国家课程的“二次开发”并不是完全不应该有,但应该只是少量的,而不可多。因为:第一,国家课程体现了国家意志,而对国家课程过多的“二次开发”,难免在一定程度上忽略或淡化国家意志;第二,学生学习国家课程是要应对相应的考试的,过度的“二次开发”,过度的“校本化”,不利于学生高效地应对相应的国家考试,难免危害学生利益。

当然,要大力发挥教师在课程开发中的作用,但这种作用不应主要体现在对国家课程的“二次开发”上。因为:第一,在国家课程的“二次开发”上,教师能够发挥的主动性和创造性是很有限的,我们不宜对国家课程做过大的改造;第二,教师把课程开发工作主要放在开发真正的校本课程上,更能发挥教师的主动性和创造性,意义更大。例如,人们广泛认识到,综合素质对人生的成功与幸福至关重要。这需要从基础教育阶段就注重训练,而国家课程主要是

关注学科素养,对综合素质的关注则较少,因此,学生综合素质的发展,更加需要通过教师在校本层次上开发和实施综合素质课程而实现。

(五)妥善对待教学的生成性

无疑,还是有而且应该有教学的生成性的。不过,对教学的生成性应该妥善对待。这特别要注重如下几点。第一,教学生成的本质应该是学的生成,而不是教的生成,因此,我们有时要有些生成性教学,这并不是让教师随意发挥,而是要充分地发挥学生的灵活性和创造性,注重促进学生的自由发展。第二,课程只是对教学的基本预设,在实施课程的过程中需要有较大的弹性变化,包括学习方法选择和运用、学习进度安排等的弹性变化,这些弹性变化应该主要由学生在学习课程中实现,当然,教师要提供指导。第三,在教学的实际展开过程中,教师要充分地给学生“留白”^[25]。将来,课程设计本身也会较多地给学生的学习“留白”,教学中就更加应该将此“留白”留给学生去生成,进行生成性学习。第四,注重引导学生形成完整的学习经验,尤其是创造性学习经验。教学的生成性应该主要是学习的生成性,而有学生充分体验的学习经验,有利于体现学习的生成性。近年来,人们很注重体验式学习^{[26]101},主要原因之一就在于此。为了体现较完整的学习生成性,就需要引导学生形成完整的学习经验。在完整的经验方面,特别值得大力提倡的是创造性学习经验,因为较长时间以来,创造性学习经验在我国是缺乏的,而恰恰创造性学习经验具有特别重要的意义,而且是可以实现的^[27]。

参考文献:

- [1]李立国.古代希腊教育[M].北京:教育科学出版社,2010.
- [2]吴式颖,任钟印.外国教育思想通史(第二卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002.
- [3]叶圣陶.叶圣陶教育名篇[M].北京:教育科学出版社,2007.
- [4]索耶.剑桥学习科学手册[M].徐晓东,等译.北京:教育科学出版社,2010.
- [5]拉塞尔·L·阿克夫,丹尼尔·格林伯格.21世纪学习的革命[M].杨彩霞,译.北京:中国人民大学出版社,2010.
- [6]丁念金.课程内涵之探讨[J].全球教育展望,2012,(5):8-14.
- [7]朱熹.朱子全书(第14卷)[M].上海·合肥:上海古籍出版社·安徽教育出版社,2010.
- [8]OLIVA P F. *Developing the curriculum* [M].New York: Priscilla McGeehon, 2001.
- [9]廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003.
- [10]埃利斯.课程理论及其实践范例[M].张文军,译.北京:教育科学出版社,2005.
- [11]LEWY A. *The international encyclopedia of curriculum* [K]. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- [12]丁念金.课程论[M].福州:福建教育出版社,2007.

- [13]魏书生.走进学堂,拿起学材[J].知识窗(教师版),2011,(2):1.
- [14]SAYLOR J G, ALEANDER W M, CASWEU H L. *Curriculum planning: for better teaching and learning* [M]. Thousand Oaks: Sage Publications, 1981.
- [15]礼记·孝经[M].胡平生,陈美兰,译注.北京:中华书局,2007.
- [16]陶行知.陶行知全集(第一卷)[M].长沙:湖南教育出版社,1984.
- [17]弗雷斯特·W·帕克,埃里克·J·安科蒂尔,戈兰·哈斯.当代课程规划(第八版)[M].孙德芳,译.北京:中国人民大学出版社,2010.
- [18]费龙,马元丽.发展个性化学习 促进教育公正——英国个性化学习基本理念及实践经验探讨[J].全球教育展望,2010,(8):42-46.
- [19]魏荣华.教师负担“七宗罪”[J].新教师,2015,(9):6-7.
- [20]韩愈.师说[C]//田正平,肖朗.中国教育经典解读.上海:上海教育出版社,2005.
- [21]KRIDEL C. *Encyclopedia of curriculum studies* [K]. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2010.
- [22]王保星.从“课程开发”到“课程理解”:美国课程范式转型的历史诠释[J].河南大学学报(社会科学版),2016,(2):1-6.
- [23]沈伟,黄小瑞.课程改革背景下教师的教学投入与课程理解:基于初中教师的实证调查[J].教育发展研究,2016,(4):71-76.
- [24]詹姆斯·D·马歇尔,迈克尔·福柯:个人自主与教育[M].于伟,李姗姗,等译.北京:北京师范大学出版社,2008.
- [25]孙建英.课堂教学高效留白纵横谈:以语文为例[J].上海教育科研,2016,(11):74-76.
- [26]高慎英.体验学习论:论学习方式的变革及其知识假设[M].桂林:广西师范大学出版社,2008.
- [27]丁念金.优质学习:意义、原则及达成路径[J].河北师范大学学报(教育科学版),2014,(4):96-100.

Curriculum as Basic Presupposition of Teaching and Its Utilization

DING Nian-jin

(School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: The presupposition and generation of teaching should be probed from a broader field of vision, which is related to curriculum. Basic presupposition has been done in curriculum since the base of the entire education is learning which in turn is first presented in the form of curriculum. Teaching is the basic way to curriculum implementation. Curriculum as basic presupposition of teaching is of great significance to students, teachers, and school construction. The utilization of presupposition in curriculum should be further improved in heightening curriculum understanding, taking encouraging and guiding students to learn as a main line of teaching, changing the thinking thread of instructional design, reducing the “secondary development” of national curriculum, and appropriate handling the generation of instruction.

Key words: curriculum; teaching; basic presupposition; utilization; generation

[责任编辑:罗银科]