



课程的变异研究

——以德育课程变革为例

王 婷 著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

北京教育科学研究院学术著作出版资助基金项目



课程的变异研究 ——以德育课程变革为例

王 婷 著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

课程的变异研究:以德育课程变革为例/王婷著. —北京:知识产权出版社, 2015.6

ISBN 978-7-5130-3546-0

I. ①课… II. ①王… III. ①德育—课程改革—教学研究—高等学校
IV. ①G641

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第121712号

责任编辑:徐浩

责任校对:孙婷婷

封面设计:Sun工作室

责任出版:刘译文

课程的变异研究

——以德育课程变革为例

Kecheng de Bianyi Yanjiu

王婷 著

出版发行:知识产权出版社有限责任公司

社址:北京市海淀区马甸南村1号

责编电话:010-82000860 转 8343

发行电话:010-82000860 转 8101/8102

印刷:北京中献拓方科技发展有限公司

开本:720mm×960mm 1/16

版次:2015年6月第一版

字数:166千字

ISBN 978-7-5130-3546-0

网 址: <http://www.ipph.cn>

邮 编:100088

责编邮箱: xuhao@cnipr.com

发行传真:010-82000893/82005070/82000270

经 销:各大网上书店、新华书店及相关专业书店

印 张:14.75

印 次:2015年6月第一次印刷

定 价:36.00元

出版权专有 侵权必究

如有印装质量问题,本社负责调换。

摘 要

课程改革全面推行已十余年，国家投入了大量的人力、物力和财力。课程改革效果如何，尤其是德育课程的实效性如何，需要研究人员倾力研究与反思。“课程的变异研究”以德育课程为例，针对课程从理论到实践运行过程中所产生的变异现象进行了深度研究与剖析，揭示了课程的运行状态与动态发展中的问题。其实质是关于德育课程动态生成的过程研究与德育课程有效性的反思性研究。

针对以往德育课程研究更多偏重局部研究与静态研究的不足，研究者遵循全面动态的研究视角，依据古德莱德的课程形态理论、多尔的后现代课程观以及课程的编制模式与实施理论，将德育课程划分为理想课程、正式课程、领悟课程、运作课程、经验课程五种形态；并基于自身独特的工作经验和研究经验，综合运用质与量的研究方法，从德育课程整体运作的形态表征入手，对德育课程在层层转换、动态生成过程中所发生的自变异与间变异、阻滞性变异与创生性变异进行研究，剖析其中的问题，探讨可能的应对策略。

通过研究发现，每种德育课程形态都具有不同的形态表征和特点，德育课程从理论向实践的运行过程也是课程形态不断转换的过程，在转换中不仅发生着自变异，而且发生着间变异。德育课程在发生形态变异的同时也发生着课程的质性变异，一种是课程的不良变异，即阻滞性变异，阻碍着课程的发

展；一种是课程的良性变异，即创生性变异，可以促进课程的发展。发生课程阻滞性变异的原因不仅有课程制度层面的影响因素，而且有课程实施层面的影响因素；具体影响因素主要有：政治权力的强势制约课程政策、目标及审查，转型期下欠完善的课程生成体系阻滞课程的发展，学术话语的霸权、课程生成者的异质性影响着德育课程的内在品质，专业性复合型德育人才的缺场影响着德育课程的实施与效果。课程的创生性变异对课程的生成有创新、调适与发展的功用，但实现课程的创生性变异需要具备相关的条件，即要树立正确的课程变异观，明晰课程创生性变异的范围，优化课程创生性变异的运行机制，廓清相关理论问题。

目 录

第一章 课程的意义与德育课程的发展	(1)
第一节 课程的界定与意义	(1)
一、课程的界定	(1)
二、线性与非线性课程观	(3)
三、课程的意义	(5)
第二节 德育课程的发展	(6)
一、德育课程的概念与分类	(6)
二、德育课程的基本特征	(10)
三、德育课程发展中的问题	(14)
第二章 德育课程的变革与德育课程变异问题的提出 ...	(20)
第一节 德育课程的变革	(20)
一、德育课程的历次变革	(20)
二、德育课程变革的主要内容	(21)
第二节 德育课程变革的研究综述	(24)
一、德育专家对德育课程的理念阐释	(24)
二、理论研究者对德育课程的探究	(27)
三、实践研究者对德育课程的反思	(30)
第三节 德育课程变异问题的提出与研究的意义	(32)
一、德育课程变异问题的提出	(32)
二、德育课程变异的内涵	(33)

三、德育课程变异研究的目的与意义	(35)
第三章 德育课程变异研究的理论基础与方法论	(38)
第一节 德育课程变异研究的理论基础	(38)
一、古德莱德的课程形态理论	(38)
二、多尔的后现代课程观	(41)
三、课程的编制模式与实施理论	(44)
四、德育课程模式	(52)
第二节 德育课程变异研究的方法论	(60)
一、研究方法论	(60)
二、研究范式：实用主义范式	(62)
三、具体研究方法	(63)
四、研究的伦理	(67)
第三节 德育课程变异研究的路径与结构导图	(67)
一、德育课程变异研究的路径	(67)
二、德育课程变异研究的结构导图	(69)
第四章 德育课程的形态表征与特点	(71)
第一节 理想课程形态及特征	(71)
一、理想课程的形态表征	(72)
二、基于批判性和理论性的课程特质	(74)
第二节 正式课程形态及特征	(77)
一、正式课程的形态表征	(78)
二、制度化体系化的课程特质	(98)
第三节 领悟课程形态及特征	(100)
一、领悟课程的形态表征	(100)
二、个体化意念中的课程特质	(104)
第四节 运作课程形态及特征	(105)

一、运作课程的形态表征	(106)
二、双向互动境遇下的课程特质	(116)
第五节 经验课程形态及特征	(118)
一、经验课程的形态表征	(119)
二、差异性与个性化的课程特质	(122)
第五章 德育课程的形态变异	(124)
第一节 德育课程形态的自变异	(124)
一、课程自变异的内涵	(124)
二、德育课程形态的自变异表征	(125)
第二节 德育课程的间变异	(131)
一、课程间变异的内涵	(131)
二、德育课程形态间变异的表征	(131)
第三节 德育课程的变异取向	(140)
一、忠实取向——无视课程变异的存在	(140)
二、相互调适取向——承认课程的变异	(142)
三、缔造取向——对课程的变异推崇备至	(144)
第六章 德育课程的不良变异	
——课程阻滞性变异的症候与原因分析	(147)
第一节 课程阻滞性变异	(147)
一、课程阻滞性变异的内涵	(147)
二、课程阻滞性变异的症候	(148)
第二节 课程阻滞性变异的原因分析	(150)
一、课程设计层面的影响因素分析	(151)
二、课程制度层面影响因素的分析	(156)
三、课程实施层面影响因素的分析	(166)

第七章 德育课程的良性变异

——课程创生性变异的功用与实现途径	(174)
第一节 课程创生性变异	(174)
一、课程创生性变异的内涵	(174)
二、课程创生性变异的理论基础	(175)
第二节 课程创生性变异的功用	(177)
一、创新功能	(177)
二、调适功能	(179)
三、发展功能	(180)
第三节 课程创生性变异实现的途径：观念、机制 与实践	(181)
一、树立正确的课程变异观	(181)
二、明晰课程创生性变异的范围	(183)
三、优化课程创生性变异的运行机制	(185)
四、廓清相关理论问题	(198)
五、遵循道德心理发展规律与学校品德内化指导 框架	(208)
结语	(215)
主要参考文献	(218)
后记	(226)

第一章 课程的意义与德育课程的发展

第一节 课程的界定与意义

一、课程的界定

随着当代学校教育的发展，原本明晰的“课程”定义，引发了越来越多的质疑和争辩，并被赋予了不同的内涵。追本溯源，“课程”一词最早见于唐朝，孔颖达所谓：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”此后，宋代的朱熹在《朱子全书·论学》中又多次提及，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等，其“课程”指功课及其进程。^①在西方国家，“课程”一词最早出现于英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值》，它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”（race-course）。依据词源说，“课程”最广泛的定义是指“学习的进程”，简称“学程”。

中国学者施良方曾将课程的定义归纳为以下6种：课程即教学科目、课程即有计划的教学活动、课程即预期的学习结果、课程即学习经验、课程即社会文化的再生产、课程即社会改造。关于课程的不同释义，《简明国际教育百科全书·课

① 施良芳. 课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 2.

程》将其归为以下9种：（1）课程是在学校建立一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动（史密斯等，Smith et al., 1957）；（2）课程是学习者在学校的指导下所学得的全部经验（福谢伊，Foshay, 1969）；（3）课程是学校传授给学生的、意在使他们获得毕业证书取得进入职业领域资格的教学内容和具体教育计划（古德，Good, 1959）；（4）课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法论的探究（韦斯特伯里和斯泰默，Westbury and Steimer, 1971）；（5）课程是学校的生活和计划，一种指导生活的事业，是构成一代人生活的生气勃勃的活动流（鲁格，Rugg, 1947）；（6）课程是一种学习计划（塔巴，Taba, 1962）；（7）课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果，在学校的帮助下，推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展（坦纳，Tanner, 1975）；（8）课程是由5种大范围的学科学习组成，母语、数学、科学、历史、外国语（贝斯特，Bestor, 1955）；（9）课程是有关人类经验的不断扩大的范畴（贝尔思，Belth, 1965）。^①

日本学者佐藤学认为：“课程”是作为在教学之前业已规定好的“公共框架”与“教育计划”。^②日本的“课程”之所以会在“公共框架”和“教育计划”两个意义上使用，一是因为中央集权型教育体制下的课程是受国家控制的，二是第二

① 江山野，简明国际教育百科全书 课程 [M]. 北京：教育科学出版社，1995：65.

② 佐藤学，课程与教师 [M]. 钟启泉，译. 北京：教育科学出版社，2003：18.

次世界大战后普及的新教育是模仿美国“社会生活适应主义”的教育展开的，故把“课程”等同于“教育计划”。关于课程，美国学者派纳认为，课程不是分门别类的“学校材料”，而是需要被理解和被建构意义的“符号表征”；课程应由同质化的“程序主义”的课程开发转变为异质性的“多元主义”的课程理解。^①也就是说，将课程理解为历史文本，将课程理解为政治文本，将课程理解为种族文本，将课程理解为性别文本，将课程理解为现象学文本，将课程理解为后结构主义、解构主义、后现代文本，将课程理解为传记性文本，将课程理解为美学文本，将课程理解为神学文本，将课程理解为制度文本，将课程理解为国际文本。

二、线性与非线性课程观

有关课程的质疑和争论体现了人们对课程问题思考与认识的不断深入与拓展，反映出课程问题的复杂性。几乎每一种课程定义都体现出界定者的不同社会背景、认识论基础和方法论依据，揭示出的是课程不同层面的现象与问题。

美国学者奥恩斯坦认为，对课程的不同界定彰显出研究者不同的课程观。具有代表性的课程观，一种是线性课程观，一种是非线性课程观。线性课程观的代表人物泰勒和塔巴认为，课程是一种行动计划，是达到设定目标的策略；课程计划的步骤都是按预先顺序安排好的，由起点到终点线性推进。大多数行为主义者及管理主义者是持这种课程定义的。奥恩斯坦认为

^① 威廉·F. 派纳，等. 理解课程. 上 [M]. 张华等，译. 北京：教育科学出版社，2001：2

通过设定课程计划，从而决定过程或手段，就可以达到预设课程目的。线性课程观是一种简单的手段—目的课程观，与线性课程观相对的是非线性课程观。源于杜威对经验和教育的定义，持非线性课程观的学者认为，课程应从广泛的意义上界定为学习者在教师的指导下所获取的所有经验；课程代表着一种特定的环境，用于帮助儿童通过在学校中的实际参与来达到自我实现。在此基础上，持后现代教育观的学者派纳对课程的定义又作了进一步演进，认为课程即理解，课程是需要被理解和建构意义的“符号表征”，而不只是分门别类的“学校材料”。因而，持非线性课程观的学者主张课程专家应从实际出发，灵活操作，即时变通，一次可以解决多方面的问题。

线性课程观作为一种传统的课程观在学校教育中一直占据着主导地位，主张“知识在任何地方都是同样的东西，人们不可能以任何方式去改变它”，趋向于把课程看做必须按照规定的方式向学生传递的知识体系，课程的价值更注重具体目标、内容体系以及标准测验。这种课程观对于学生本身的忽视，引发了当下教育中诸多的问题和困境，也受到了越来越多的批评和质疑。正是基于对于线性课程观所导致的教育问题的反思，越来越多的教育者开始响应和接受非线性课程观，并把它作为一种后现代教育观来审视、解决当下的教育问题，期望突破传统课程观的局限。因为这种课程观趋向于把课程作为促进和帮助学生探究、体验他们周围世界的手段，主张知识是个人主动构建的东西，是不断变化的；课程目标要顾及不同学生的需要，应该是灵活的。

三、课程的意义

对课程的不同界定透视出不同的课程观，而不同的课程观又影响着对课程的不同处理方式。如把课程界定为教学科目的学者，会更多关注课程应该教什么以及学生是否掌握了这些内容，从而把重点放在课程的目标或结果上。把课程界定为学生学习经验的学者，会倾向于关注学生的学习过程以及学生的学习体验与感悟，并依据学生实际情况作出灵活的教学调整，而不会过多强调事先规定的内容。在当下的学校课程中，无论是课程计划还是课程过程和结果，其实质都是课程的重要组成部分。因此，课程是教学科目，是教学计划，是预期的学习结果，是学习经验等，众多定义恰恰揭示出课程所蕴含的深刻含义。正如有学者指出，课程最完满的界定应该是一种系统，是由系统运作所需要的所有人员及程序组成；该系统可能是线性的，也可能是非线性的，而与课程的系统属性相联系的是课程的动态性。课程的界定之所以众多，美国研究者古德莱德认为是因为课程有不同的层面，而一些人只是关注到课程的某一层面；人们在谈论课程时，往往不在课程的同一层面上。因为课程从规划、设计到实施，从课程决策者、编制者到教师和学生，经历了多种转换，一些人只看到或仅关注某一个层面，而忽略了其他层面。有台湾学者认为，我们在探讨课程时应注意到，既然课程存在于不同层面，如若我们只注意某一层面而完全忽略其他，则不但见不到课程的全貌，更有扭曲课程的危险。

第二节 德育课程的发展

一、德育课程的概念与分类

(一) 德育课程的概念

德育课程是学校实施品德教育的主要途径与方式,对“德育”内涵的界定关系到对德育课程认识的深度与广度。我国学术界有关德育的界定也有很多。其中的代表性观点认为,“德育是向学生进行政治思想和道德品质的教育”;“德育是教育者按一定的社会要求,有目的有计划地对受教育者心理上施加影响,以培养起教育者所期望的思想品德”;“德育是教育者按照一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响,把一定的社会思想和道德转化为个体思想意识和道德品质的教育”;“德育是教育者按照一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有系统地对受教育者施加思想、政治、道德影响,通过受教育者积极的认识、体验、身体力行,以形成他们的品德和自我修养能力的教育活动”。^① 据此,鲁洁认为德育是教育者根据一定社会和受教育者的需要,遵循品德形成的规律,采用言教、身教等有效手段,在受教育者自觉、积极参与的互动中,通过内化和外化,发展受教育者的思想、政治、法制和道德几方面素质的系统活动过程。檀传宝将其概括为,德育是教育工作者营造适合德育对象品德成长的价值环境,促进他们在道德价值的理解和道德实践能力等方

^① 鲁洁,王逢贤.德育新论[M].南京:江苏教育出版社,2000:126~127.

面不断建构和提升的教育活动。

对课程概念理解的多元化导致对德育课程认识的差异与不同。德育课程是学科课程、德育活动还是德育文本？是固化的道德生活经验还是不断变化的道德情境？是学校道德生活事件还是学校道德教育过程？学者们从未停止对德育课程概念的认识与思考。班华认为，德育课程是整个教育课程的有机组成部分，具有育德性质和功能，因而对受教育者的思想品德发展有影响作用。^① 檀传宝认为，德育课程是道德教育内容或教育影响的形式方面，是学校道德教育内容和学习经验的组织形式。^② 郑航提出了广义与狭义德育课程概念之说，认为广义德育课程即指在教育环境中，一切影响儿童品德发展的可控或可导的因素综合体。据此，德育课程既包括诸种影响因素，又包括有目的、有计划、有组织的正规课程，以及其他各种形式的非正规课程。而狭义的德育课程则是专门指以教学科目形式出现的道德课程。日本学者村田升在其编著的《道德教育》中，将道德课程的特质概括为四个方面：补充、深化、统合各学科和特别活动中之道德教育；培养道德实践力；由班级导师来指导；不举行学科评量。针对当下学校德育现状，为了充实学校德育资源、拓展德育空间、激活德育过程，创新学校德育的样式、方式、途径，贡献新的教育智慧，有学者提出道德学习是一种全时空的学习，充斥在学习者生活的每一个角落；道德与生活结伴而行，在生活中不能有道德的盲区。^③ 因此，完整的德育课

① 班华. 现代德育论 [M]. 合肥: 安徽人民出版社, 2001: 157.

② 檀传宝. 学校道德教育原理 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 116.

③ 牛金华. 德育课程概念的重构. [J]. 教育评论, 2007 (1).

程应该是涵盖学习者全部时空的网络式课程——学习者的生存空间延伸到哪里，道德学习活动就指向哪里，要求对德育课程的理解要突破文本课程观的束缚，走向一种重视境域、生成和复杂性的全景式的大德育课程观。德育课程是个大系统，在这个系统中德育课程的各构成要素——课程文本、社会道德文化、道德境域之间存在复杂的、循环式的相互作用关系。德育课程的设计和组织的不是在课程文本内部的游弋，而是应基于在课程文本与社会道德文化、道德境域互动关系上，对德育的全部领域和时空进行系统筹划。所以，道德的学习不同于知识的学习，否则只会使德育沦为知识德育，从而落入科学化的德育误区。德育课程是贯穿所有德育过程的轴心，道德的学习主要是对德育大课程的学习。对课程文本的领会仅仅是道德学习的开端。只有把课程文本融入学习者的生活之中，将课程文本和整个社会道德文化、学校道德生活关联起来，道德的学习才可能展开。

尽管对于德育课程概念的认识有不同的视角与层面，然毋庸置疑的是，德育课程一直是学校课程的有机组成部分，是德育目的实现的媒介，是—定社会道德价值体系传递与创生、实现个体道德社会化的重要途径，也是个体学习、把握道德价值与规范，追求生命与生活质量的重要渠道。德育课程从内容来看，是指教育者为了实现教育目标，有组织、有计划地在学校范围内，以各种方式、通过受教育者的意识反映以及受教育者真实的道德活动体验而使受教育者获得良好品德经验的所有教育因素的总和。

（二）德育课程的分类

对德育课程概念认识的不同会直接产生不同的德育课程分