

KE CHENG GAI LUN

课 程 概 论

林德全 徐秀华 著

河南大学出版社

• 开封 •

图书在版编目(CIP)数据

课程概论/林德全,徐秀华著. —开封:河南大学出版社,2009.1
ISBN 978-7-81091-877-0

I. 课… II. ①林…②徐… III. 高等学校—课程—教学研究
IV. G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 146687 号

责任编辑 赵海霞

责任校对 王亚辉

封面设计 王四朋

出 版 河南大学出版社

地址:河南省开封市明伦街 85 号 邮编:475001

电话:0378—2825001(营销部) 网址:www.hupress.com

排 版 郑州市今日文教印制有限公司

印 刷 河南郑印印务有限公司

版 次 2009 年 1 月第 1 版

印 次 2009 年 1 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 18

字 数 295 千字

印 数 1—3000 册

定 价 28.00 元

(本书如有印装质量问题,请与河南大学出版社营销部联系调换)

目 录

第一章 课程概念	(1)
第一节 课程的语源讨论	(1)
第二节 课程的已有定义	(3)
第三节 课程的重新把握	(10)
第二章 课程历史	(18)
第一节 课程历史的已有研究述评	(18)
第二节 课程历史的内在逻辑进路	(21)
第三节 课程历史的未来趋势管窥	(30)
第三章 课程效能	(37)
第一节 相关概念的辨析	(38)
第二节 课程效能的内涵	(41)
第三节 课程效能的分类	(44)
第四节 课程效能的框架	(48)
第五节 课程效能的机理	(54)
第四章 课程研制	(58)
第一节 课程研制的内涵	(58)
第二节 课程研制的过程	(63)
第三节 课程研制的方法	(68)
第四节 课程研制的模式	(71)

第五章 课程类别(一)	(83)
第一节 学科课程	(83)
第二节 活动课程	(90)
第三节 综合实践活动课程	(96)
第六章 课程类别(二)	(105)
第一节 国家课程	(105)
第二节 地方课程	(110)
第三节 校本课程	(118)
第七章 课程类别(三)	(131)
第一节 显性课程	(131)
第二节 隐性课程	(144)
第八章 课程实施	(156)
第一节 课程实施的内涵	(156)
第二节 课程实施的影响因素	(160)
第三节 课程实施的基本形式	(169)
第九章 课程评价	(174)
第一节 课程评价的内涵	(174)
第二节 课程评价的内容	(179)
第三节 课程评价模式	(184)
第四节 新型课程评价方式	(190)
第十章 课程管理	(198)
第一节 课程管理概说	(198)
第二节 课程管理内容	(202)
第三节 课程管理制度	(206)
第四节 课程管理原则	(211)
第五节 课程管理方法	(218)
第十一章 课程改革	(224)
第一节 课程改革概述	(224)
第二节 课程改革追求	(231)
第三节 课程改革路径	(237)
第十二章 课程研究	(250)

第一节 课程研究概说	(250)
第二节 课程研究历史	(258)
第三节 课程研究范式	(266)
主要参考文献	(276)
后记	(281)

第一章 课程概念

课程是整个教育研究与实践领域中都至关重要的话语之一。但由于人们各自视域不同,立论基点有别,对课程的界说也就迥然有异,形成了各不相同的见解。对此,理查德·斯考特认为,“课程是一个用得最广泛的术语,也是一个定义得最差的术语”^①。这既表明了课程内涵的丰富性,又易使人茫然无所适从。这里在对课程语源和已有定义的基础上尝试对之进行解读。

第一节 课程的语源讨论

一、中国

在我国,课程一词最早见于唐代。唐代的孔颖达在《五经正义》中把《诗

^① 引自陈侠著:《课程论》,人民教育出版社,1989年版,第13页注4。

经·小雅·小弁》中的“奕奕寝庙，君子作之”解释为：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”这里虽然在汉语中首开先河地把课与程两个字连在一起使用，但与孟子的“得天下英才而教育之”中的“教育”一样，与今天人们所说的课程的含义相去甚远。一直到宋代才出现了与当今人们所使用的含义较为相近的课程一词。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提到课程，如“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作功夫”等。朱熹在这里所说的课程既包括礼、乐、射、御、书、数六艺，又包括孝、悌、忠、信等封建伦理道德，还包括扫洒、应对、进退之节，正心、诚意及修己治人之道^①。因此，他所说的“课程”就是上述各方面的内容及其进程的安排，与现在人们从广义上对课程的理解颇为相近。

二、西方

在西方，表征“课程”一词的英文 curriculum 最早出现在 1859 年英国思想家斯宾塞(H. Spencer)的《什么知识最有价值》一文中。斯宾塞在这篇发表于《威斯特明斯特评论》7 月号的论文中指出，要想回答“什么知识最有价值”，“必须弄清楚各项知识的比较价值”^②。这也即“在能够制定一个合理的课程之前，我们必须确定最需要知道些什么东西”^③，从而率先在英语世界里使用“课程”一词。但就其本源来说，curriculum 是从拉丁语“currere”一词派生出来的。currere 的拉丁语意为“跑道”(race—course)。也正因如此，在当代的课程文献中，有人从“currere”的名词意义“跑道”出发，把重点放在“道”上，强调为学生设计不同的轨道，引出了传统的课程体系，也有人从“currere”的动词意义“奔跑”出发，把重点放在“跑”上，强调个体对自己经验的提升，导向了现代的课程体系。

事实上，“currere”一词在“道”与“跑”两个层面上共同揭示了其所潜藏的意蕴。第一，“跑道”一般比较坚实，从而意味着课程具有基础性，强调课程必须既奠基于受教育者的过去，又构成为受教育者未来服务的基础；第

① 参见陈侠著：《课程理论》，人民教育出版社，1989 年版，第 12—13 页。

②③ [英]斯宾塞著，胡毅译：《教育论》，人民教育出版社，1962 年版，第 6 页。

二,“跑道”一般是相对封闭的,从而意味着课程具有约束性,如需要明确课程的起点与课程的终点,以及必须在“道之上”等含义;第三,“跑道”功能的实现还与多层面人员相关联,从而意味着课程参与者的广泛性,有课程研制者、课程实施者、课程接受者等;第四,“跑道”之所以称作跑道还表明具有动态性,从而意味着课程并非一成不变的,而是动态发展的。

第二节 课程的已有定义

人们对课程的界说可谓人言人殊,形成了百家争鸣的态势。这些各不相同的界说大体上可以归结为以下五种主要范型。

一、科目说

“科目说”把课程理解为科目,认为在教育实践活动中一门门按照分门别类的方式、遵照领域内在逻辑顺序、以具体形态出现并用于教学的科目就是课程。如我国的《辞海》、《中国大百科全书》等工具书以及相当多的教育学教材中都把课程解释为教学的科目。这又有广狭两层含义。在广义层面上,“科目说”指的是学生学习的全部科目,在狭义层面上,“科目说”指的是某一门具体科目。

把课程等同于所教的科目,在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数六艺,欧洲中世纪初的文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺等都是这种“科目说”的突出反映。

把课程理解为教学科目虽有显著的优势,但也存在着明显的不足。“科目说”把人类积淀下来的宝贵经验通过分门别类的方式,按照其内在逻辑组织起来向受教育者传递,供他们学习和使用,呈现出明显的便捷性。这些便捷性主要有:第一,编制的便捷性。在编制的过程中,“科目说”强调根据知识的内在逻辑来进行,所需要时间、物力和人力等相对较少,编制起来较为便捷。第二,实施的便捷性。按照科目编制起来的课程,便于教师开展教

学,实施起来比较便捷。第三,学习的便捷性。按照科目编制起来的课程,除了便于教师的教学之外,也还便于学生的学习。与教师一样,学生在学习过程中只需围绕着科目进行学习就可以了。

“科目说”也存在着明显的局限。第一,关注视阈的狭隘性。过分地关注知识的内在逻辑体系,忽视对个体的情感、态度、价值观等方面的培养。第二,概念内涵不周延。在学校里,除了显性的、可见的科目之外,还存在着很多富有教育意义的活动。它们虽与科目共同起着育人的作用,但却无法纳入“科目”之中。第三,科目自身的不充分性。“科目说”试图把人类纷繁复杂的经验仅概括为有限的科目既容易导致以偏概全,也容易导致课业负担越来越重。就前者来说,主要表现为把纷繁复杂的人类关于自然和社会的知识简要地概括为有限的类别难免会出现挂一漏万的情形。就后者来说,这也许是导致目前所出现“减负”不止的原因之一。或许,夸美纽斯(J. A. Comenius)的断言及夸美纽斯式的呼吁应该值得我们警惕。在夸美纽斯看来:“我们希望,把一切知识领域中精粹的总和灌输给他们的头脑。这就是说,要使在天空中、在地上、在水中、在圣经里、在手艺方面、在经济方面、在政治生活方面、在教会方面,最后对生和死以及永恒本身,没有什么年轻的智慧接班人所不能确实地理解的。”^①也正是由于过于相信“年轻的智慧接班人”太能干了,或许导致了当前中小学课程门类越来越多,学生负担也越来越重。

尽管“科目说”存在着上述局限,但其历史贡献也还是有目共睹的。它既为近现代学校课程体系的建立提供了基础,也为其他关于课程的界说提供了基础。前者主要表现为近现代学校的课程体系在很大程度上都是基于上述科目的逐渐增删、改进等方式,从而建构起较为完善的近现代学校课程体系。而后者则主要表现为随着认识的深入,人们越来越发现仅仅把课程理解为“科目”存在着一些明显的局限,为此必须对课程进行新的诠释,从而丰富了课程的研究和实践。

^① 张焕庭主编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社,1964年版,第43页。

二、计划说

“计划说”强调课程的计划性,即把教学的范围、序列和进程,甚至教学方法和教学设计等所有有计划的教学活动都一起视为课程。如有研究者认为,“课程是指一定学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排”^①。也有研究者认为,课程是“指导学生获得全部教育性经验(含种族经验和个体经验)的计划”^②。

与“科目说”相比较起来,“计划说”根据课程的系统性把课程的内涵进一步向前推移,强调了为课程进行计划的必要性。课程确实包括有计划的成分,也确实需要进行必要的计划。如果没有计划,将会使课程的研制、开设和实施等都陷入混乱无序的状态。而依照计划将既可以避免课程活动中的无目的性,又可以避免课程活动中的无序性。

但“计划说”自身也存在着明显的局限。这主要表现在:

第一,“计划”的内涵不易把握。事实上,人们对“计划”的理解差别很大。有人强调计划的文本性,认为“计划”指的是书写出来的符号化文本,诸如课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)、教科书、教学参考书、练习册以及教师备课的教案等。也有人强调文本性与非文本性计划的融合,把整个教学活动中以文本化呈现出来的和仅存留于教学主体心目中的而没有书写出来的东西都视为计划,并进而都理解为课程。前者容易陷入僵化、机械的误区,而后者又有把课程泛化乃至虚化的嫌疑。

第二,“计划”并不等于实践。“计划说”把课程的内涵在课程系统中进行前移虽然具有合理性,但却忽略了课程系统后端活动的实然状况。作为课程系统后端的各项课程实践活动中,除了“计划”成分的贯彻外,还会有很多非“计划”成分的涌现。如果仅依照计划,把计划当做目的,忽略计划自身的目的,即课程是为学生的学习服务,将会出现本末倒置。目前,一些学校

^① 吴杰主编:《教学论》,吉林教育出版社,1986年版,第5—6页。

^② 李臣著:《活动课程研究》,教育科学出版社,1998年版,第52页。

进行的教学计划的检查、评比等只求形式,不求后果的做法实际上就是这种“计划说”的明显反映。

第三,“计划”主体的褊狭性。“计划说”把有计划的教学活动及其安排作为课程的主要特征,往往会把重点放在可观察到的外显性的活动上。而这种外显的活动又主要表现为教师层面的活动,忽略了学生层面的参与,忽略了学生实际的体验。

三、经验说

“经验说”把课程定义为学习经验,尤其强调学生在此过程中实际学到了些什么。与“科目说”和“计划说”明显偏向于教师一端相比较起来,“经验说”则明显偏向于学生一端,把课程的重点从科目转向个人,从教师转向学生,更关注学生在使用课程过程中所生成的体验和意义。持“经验说”的论者们认为,虽然经验需要通过活动才能获得,但活动本身并不是课程的关键所在。这是因为,使用课程的目的不是要学生简单地对事实或行为进行再现或演示。而且,每个学生都是独特的学习者,具有各不相同的经验视域,他们从同一活动中获得的经验各不相同。因此,学生的发展、学习取决于他自己做了些什么,收获了些什么,而不是教师或者其他他人做了些什么,收获了些什么。这也就是说,只有经验才是学生实际认识到的或学习到的课程。

“经验说”的最突出特征在于把课程的关注点从教师、教材等转向学生,并且把经验作为衡量学生在此过程中所获得的发展,对学生的主动性、差异性等都给予了高度的关注,也许更能反映出课程作为促进受教育者发展的载体的本义。

但“经验说”也存在着明显的两难困惑。这主要表现在:

第一,经验的个别性与共识性。由于学生个体间存在着的种种差异,会导致不同的学生个体在共同的课程活动中所获得的经验并不相同。有些时候,他们的经验之间会截然不同,相去甚远,而有的时候,他们的经验之间并没有明显差异。这就涉及课程究竟是以学生个别性经验为主还是以学生共识性经验为主,是鼓励学生各自经验的个别性,还是融合这些各不相同的个别性经验形成共识性经验。

第二,经验的主动性与被动性。一般来说,“经验说”强调了个体借助于课程所获得的经验,但并没有指明这种经验获得的过程究竟是主动的还是被动的。从某种层面上来说,“经验说”可能更关注的是不同学生在经验形成与获得过程中的主动性。而事实上,经验除了具有主动的一面外,还有被动的一面。对此,杜威(John Dewey)曾明确指出,“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,……在主动的方面,经验就是尝试……在被动的方面,经验就是承受结果”^①。倘如是,又该如何来把握被动性经验的价值与地位也是一个非常重要的问题。

第三,经验的丰富性与唯一性。这一两难困惑表现在两个层面:一是由于人类社会生活的复杂性和科学技术的飞速发展,也必然使得学生的可能“经验”日益丰富。但由于时间等方面的限制,能够进入到课程领域中的人类经验毕竟只是其中的极少数,从而导致经验的现实丰富性与实然有限性的两难困惑。二是就进入到课程领域中的经验而言,有些经验会带给学生多重可能性经验,而有些经验却只能带来有限的经验性现实。究竟是选择能够带来多重可能性的经验,还是选择带来有限的现实性经验也是一个非常难以抉择的问题。

第四,经验的投入与产出。任何经验的获得都需要一定的时间、物力和人力等的投入,学习经验也不例外。为了使學生获得学习经验,也必须投入一定的时间、物力和人力等,但这些投入与经验的生产之间并不具有明显的线性函数关系。这也就是说,有些投入能够使学生获得明显的经验,具有明显的产出;而有些投入却无法检测和衡量学生获得的经验,产出不明显;也有些投入,当时可能并没有产出经验,但后来却产出非常明显。

第五,经验的显性与隐性。学生获得的学习经验有些呈现为显性、即时的层面,可以直观、即时地感知到,而有些则呈现为隐性、长期的层面,在短时期内甚至很长时期内都无法感知到。这就使得对学生的学习经验的衡量相当困难。

^① [美]约翰·杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社,1990年版,第148页。

四、预期说

“预期说”把课程理解为预期的学习结果,把对课程的关注焦点从课程系统前端的“计划”和课程活动的“经验”转向对课程目标的“预期”。在他们看来,课程既不应该指向活动,也不应该指向计划,而应该直接关注预期的学习结果或目标,即要把重点从手段转向目的。因此,他们强调首先要量身定做一套结构严谨、任务清晰的课程目标,然后就围绕这些课程目标并最终促成这些课程目标的达成。

目的性是人类社会活动的重要特性之一。“预期说”强调对“课程目标”进行“预期”,并努力将这些“预期”转化为现实,可以说既是人类社会活动目的性的表现,也抓住了课程的育人效能,从而有别于有关课程的其他诸说。“预期说”把课程实践过程看作是实现预定目标的过程,是按照既定程序向目标挺进的过程,从而在客观上为课程的研制和实施提供了完整、清晰的蓝图,有利于课程的实践合理性。

当然,“预期说”也存在着一些难以克服的局限性。这主要表现在:

第一,“预期”并不等于现实。预期与现实之间是多重的或然关系。有些“预期”有可能成为现实,有些“预期”会部分成为现实,而有些“预期”却根本不可能成为现实,仅只是“预期”。这与课程从研制到实施的复杂流程中多重课程主体对“预期”的理解的不同密切相关。他们对“预期”的解读非但不完全相同,有时甚至大相径庭,从而影响着课程实践活动中“预期”向现实的转化。

第二,容易忽略过程性自身的教育意义。就“学习过程”与“学习结果”的关系来看,两者虽然存在着区别但更有着密切的关联。而“预期说”却把关注的焦点仅放在了“学习结果”一端,忽略“学习过程”所蕴藏的教育意义,甚至还会出现一些为追求“学习结果”而抛弃、违背过程的规律性的情形。

第三,容易忽略“非预期的学习结果”。“预期说”仅强调对“学习结果”的预期,只关注“学习结果”的达成与否,而忽略在此过程中其他与“学习结果”虽然没有直接关联但却同样富有教育意义的一些东西,也即“忽略非预

期的学习结果”^①。

第四,容易忽略不同学生间的个体差异。“预期说”还过于强调对整齐划一的“学习结果”的追求,从而忽略了不同学生间的个体差异。这一方面表现为仅用“学习结果”来衡量所有学生,另一方面还表现为对不同学生身上表面上同样的“学习结果”却实然有别的无视。

五、教材说

“教材说”把课程的重点放在以外显或物化形态呈现的教材上。这种理解很有市场。很多人都把课程和教材视作合而为一的东西。在他们看来,课程就是教材,教材就是课程。

确实,教材是课程的重要组成部分。但并不可以就此断定教材就是课程。倘如是,一方面容易犯以偏概全的错误,把课程中的部分当做课程。另一方面,也会忽略课程中除了具体物化的教材层面以外,还有其自身的标准化及进行实施的计划等方面的内容。此外,“教材说”还会导致师生仅把注意力放在冷冰冰的教材上,尤其是以简单、线性、表面的思维方式来追求对教材的理解,而忽略教材乃至课程所蕴藏的其他信息而带来的教育意义。

除了上述五种主要范型外,关于课程的已有定义中还有“再生产说”、“改造说”等一些明显非主流的界说,这里就不再一一分析了。

综上所述,我们可以看出:

第一,课程地位重要。之所以出现如此众多的课程定义,在很大程度上是由于课程的重要性地位决定的。“没有课程,教育便没有了借以传递其要旨、转达其意义、传播其价值观的媒介或工具”^②。因此,可以把课程看作是教育的“心脏”。由于课程的重要地位,既调动了众多研究者积极参与探讨的兴趣,也成为他们在研究中根本无法回避的问题。

第二,定义角度不同。虽然人们都在试图去把握、发掘课程的内涵,但各自分析问题的角度、进入研究对象的路径不同,有的是从教学活动维度,

^① 施良方著:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社,1996年版,第5页。

^② [英]菲利普·泰勒著,王伟廉等译:《课程研究导论》,春秋出版社,1989年版,第2页。

有的是从教育目标维度,有的是从教育过程维度,有的是就课程论课程的维度来界定课程。

第三,研究仍将继续。由上述关于课程已有定义的若干主要范型可以看出,每一种关于课程的界定都有其合理性,也都有其局限性。可以说,每一种关于课程的界定在一定程度上都是与盲人摸象相类似的活动,虽然都或多或少地涉及课程的某些方面的本质,但也都冒着用局部代替整体,以个别代替一般的风险。并且人们还不得不在这条布满荆棘的探索道路上继续负重前行,以期不断地逼近课程的内涵,提升课程理性。

第三节 课程的重新把握

一、课程的定义

基于课程自身的多元复合的视角和已有研究的启示,这里把课程界定为根据社会需要和受教育者身心发展规律,通过一定的选择和组织方式建构的旨在使社会进步和个体发展和谐互促的经验载体。对此,可从以下四个方面来把握。

(一) 课程的经验起点

经验可以说是课程的最原初的起点,因此,对课程的重新把握也不得不从经验开始。但这里不准备采取前述的已有研究中仅从学生的视角来把课程理解为经验,而是根据经验的二重性逻辑,在对经验进行整体性把握的基础上来把课程理解为经验。

经验的二重性逻辑是指经验在客观上具有的既相对立又相统一的两重属性。概略说来,经验的二重性逻辑主要表现在密切相关的三个维度,即直接与间接、主动与被动、外显与内隐上。

1. 直接与间接

直接经验强调个体通过自己的亲身经历而获得的体验,间接经验则关注个体通过阅读或聆听等方式间接地获得的体验。课程究竟是以直接经验

为主,还是以间接经验为主,在课程历史上存在着较大的争论。既有强调直接经验的经验课程观,又有强调间接经验的学科课程观。

事实上,直接经验与间接经验在具有对立性的同时,还具有统一性。不存在着毫无间接经验的直接经验,也不存在着毫无直接经验的间接经验。就人类和个体的认识发展过程而言,在早期,直接经验所占的比重较大,间接经验的比重较小,而后直接经验所占的比重将越来越小,间接经验的比重则逐渐增长,但无论在哪一个方面的极点上,另一方也始终存在。

2. 主动与被动

个体的成长既离不开主动经验,也离不开被动经验,是主动经验与被动经验的交融。

主动经验强调个体主动性的尝试与探索所带来的经验,而被动经验则是指个体被迫承受活动所带来的经验。虽然现在人们越来越关注个体的主动经验,但这并不排除被动经验的教育性。关于这一点,早有杜威提出来的论断,近有德国学者的研究。在杜威看来,经验包括主动与被动两个方面。德国的研究者更明确提出了关于负面经验的教育意义问题,认为一些负面经验,如困惑、震惊与失望等在教育实践、教育理论与教师教育中不可忽视^①。

3. 外显与内隐

外显经验是指能够通过一些外显方式或测量手段展现出来的具有明显外在属性的经验,而内隐经验则通常是指那些隐藏于个体身上的无法展现或检测的经验。虽然外显经验为判断个体的发展状态提供直接、显明的证据,但内隐经验由于已经内化于个体的心灵与精神的深处而更能反映个体的发展状态。

(二) 课程的选择依据

伴随着人类社会的历史发展和社会进步,人类经验的总量越来越丰富。对此,未来学家托夫勒(Alvin Toffler)认为,“可以毫不夸张地说,这些社会里每一个十来岁的孩子现在身边所有的新的产品比他初生时他父母所享有

^① [德]迪特里希·班纳,徐斌艳译:《教育与负面性:论负面经验在教育实践、教育理论以及教师教育中的不可忽略性》,华东师范大学学报(教育科学版),2004年第4期。

的要多一倍。这也就是说,今天十来岁的少年长到30岁左右时,总产量还会再翻一番。一个人如果活70岁,那么在他一生时光中,产量就可能翻五番。由于增产是多方面的,所以此人老年之际,他周围社会的产品将是他出生时的32倍”^①。因此,经验的累积性特征和个体生命的有限性之间的矛盾的化解就在客观上要求人们必须对越来越多的经验进行选择。

概略说来,对经验进行选择的依据主要有以下六个方面:

1. 培养目标

培养目标作为对培养对象提出的发展要求,直接关系他们的可能发展。因此,在进行经验选择时必须依照目标来进行。这也即有什么样的培养目标,就选择什么样的经验内容,把培养目标和经验内容统一起来。

2. 社会发展

社会发展一方面为经验提供了不同的载体,另一方面也为经验提出了不同的要求。因此,必须根据社会发展所提供的可能和要求来进行选择。

3. 个体发展

虽然个体的发展呈现出稳定性和一致性,但这种稳定性和一致性只是相对而言的。在不同的历史时期,个体的发展也不完全相同。在进行经验选择时必须根据个体的发展来进行。

4. 时代背景

随着时代的发展,既会呈现出不同的经验,也会呈现出不同的关于经验的要求。因此,在进行经验选择时必须根据所处的时代来进行选择。

5. 区位特色

区位本来是地理学研究的术语,一般指该事物的位置。现在更多被看作该事物与其他事物在空间上的联系。因此,区位往往又与特色相关联。在对经验进行选择时必须根据区位特色来考虑。

6. 课程传统

课程传统包括多方面的内容。一是课程的历史传统,对经验进行选择时必须根据本国或本地区课程的历史来渐进地进行。“任何一种课程设计或课程改革都是以自己固有的历史传统为出发点进行的”^②。二是课程的思

① [美]阿尔文·托夫勒著,孟广君等译:《未来的冲击》,新华出版社,1996年版,第16—17页。

② 靳玉乐著:《现代课程论》,西南师范大学出版社,1995年版,第133页。