



当代教师进修丛书

经验课程论

KECHENGLUN

丛书主编
张华
钟启泉

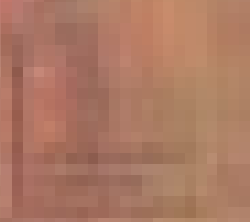
上海教育出版社

shanghai
jiaoyu
chubanshe

第 1 章 绪论

环境工程

环境工程



当代教师进修丛书

经验课程论

KECHENGLUN

丛书

华
石泉

教育出版社

shanghai
jiaoyu
chubanshe

图书在版编目(CIP)数据

经验课程论/张华著. —上海:上海教育出版社,
2000.4(2001.6重印)
(当代教师进修丛书/钟启泉主编)
ISBN 7-5320-6794-7

I. 经... II. 张... III. 学前教育-课程-教学理论
IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 10307 号

当代教师进修丛书

经验课程论

丛书主编 钟启泉

张华著

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 江苏启东印刷厂印刷

开本 890×1240 1/32 印张 9.5 插页 4 字数 230,000

2001 年 6 月第 2 版 2001 年 5 月第 1 次印刷

印数 1—5,150 本

ISBN 7-5320-6794-7/G·6950 定价:(软精)15.20 元

序 言

世界将在瞬息万变之中把我们带进 21 世纪。在 20 世纪的最后几十年里,全球发生了翻天覆地的变化,科学的信息化、技术的数字化、经济的一体化、政治的多极化、文化的多元化……均是国际社会发展的基本动向,也体现了 21 世纪社会的发展趋势,而其中教育理论与实践的变化和发展同样呈现多姿多彩的可喜局面。

综观 20 世纪 80—90 年代以来教育科学的发展,其显著的成就主要表现在以下三方面:其一,教育科学以开放的态度在汲取其他各种各样的科学研究成果的基础上,从原有的单一性的学科体系发展成为群星璀璨的教育学科群,如班级管理学、信息素养论、教师教育学、考试学、课程学、教学科学、教育管理学的……其二,在立足于教育与教学实践的基础上,教育科学的发展不仅在内涵上得到了丰富和深化,而且体现了教育思想和理论发展的时代感和使命感;其三,教育科学在近年的发展过程中,教学科学和课程科学研究成果成为其新的生长点和发展的重心。

在这种背景下,如预言学家所言:21 世纪必将是一个“知识化时代”和“学习化时代”。而教育工作的重心,不再是教给学习者固定的知识,而是转向塑造学习者新型的自由人格。学校教育的根本任务在于使学习者学会如何学习,学会如何劳作,学会如何与他人共同生活以及学会如何生存。因此,教育者知识与观念的自我更新便显得比以往任何时代更为刻不容缓了。一个成功的教育者,首先是一个善于不断自我更新的学习者,任何教育工作者,只有在及时地汲取当代最新的教育科学成果的基础上,才能立于不

败之地。

《当代教师进修丛书》是钟启泉教授主持的“九五”国家级重点课题——各国基础教育改革的基本理论及其实践课题的比较研究的成果。进修是教师知识更新的源泉，是教师有效工作的活力机制。古人云：“人才之盛衰，其表在政，其里在学。”可谓道出了进修的真谛。

本丛书所涉内容贴近一线教师的教学实践，充分反映国际教育界最新的教学科学研究成果，为中小学教师提供了系统的教育观念、教育管理的基础知识、教学设计的策略以及教学、课程的科学性知识。本丛书在面向中小学教师的学历培训、高级进修及校长进修之用的现实性立意的基础上，具有以下学术性特点：

其一，观点新颖。丛书极力体现出当代教育科学发展的最新研究成果。例如，班级管理研究、教育中的信息素养的研究、学校教育的全面质量管理研究、个性化教学研究、经验课程与综合课程的研究等，均体现了国际教育科学研究的最新成果。

其二，视角独特。丛书以教学与课程科学研究为重心，极力凸现教学与课程理论在教育科学体系中的重要地位。近年来，国际教育界对教学与课程的研究，已经从学科的建构走向教学与课程理论的深化研究，如经验课程研究、综合课程研究、现代教学设计研究以及个性化教学研究等，均体现了教学与课程研究的深化的特点，并弥补了我国教学与课程理论研究的不足。

第三，自成系统。丛书是集国家“九五”课题的成果而成的。其作者集中了我国当前教学与课程研究队伍中的精华，每一卷均是著作者倾其精力潜心研究的心得，各卷具有清晰的思路和系统的结构；而就整套丛书来看，又是我国教学与课程研究的系统工程，它涉及教学与课程的管理、设计、策略、模式、评估等教学过程的每一个环节。

其四，忧患意识与比较方法。“忧殷启圣”，丛书正是立足于我

国面向 21 世纪的教育改革的跨世纪大业,从我国素质教育的实践出发,运用比较方法,在探索和研究国际最新教育科学成果的过程中,汲取养料,建构具有中国特色的教学与课程的科学理论。

21 世纪的大门正向每一个中国人洞开。如果说,“科教兴国”是中华民族充满希望地走向 21 世纪的一张王牌,素质教育是我们跨进 21 世纪门槛的生命力,那么,教师在进修过程中所获得的最新的教育科学的观念、文化和知识,是教育“工作母机”生存所必备的新鲜血液,是启动素质教育的动力源。时代赋予每一个教育工作者神圣的使命,机遇把握在我们每一个人的手中,让我们在希望中以智慧的眼光来描绘我国的教育蓝图。如果说,中国的 21 世纪是属于教育的世纪,那么,21 世纪的世界必将是属于中国人的世界!

丛书的问世,为教师教育提供了又一份珍贵的教材。它是钟启泉教授和作者们辛勤劳动、长期研究的智慧的展现,同时,也得力于上海教育出版社给予的支持。

我相信,丛书必将对我国教师素质的提高起重大的促进作用。愿每一位教育工作者通过本丛书的学习,提高教学理论素养,完善自我,更上一层楼。

教育部师范教育司司长



1998 年 9 月

目 录

导言	课程研究的“合理性”沉思:科学哲学的视野	1
一、	“科学合理性”的涵义与研究观点	2
二、	教育事实与教育价值的关系	8
三、	课程事实与课程价值的关系	10
四、	课程范式的“合理性”确证	14
五、	课程研究方法论的“合理性”确证	16
六、	本研究的计划	19
第一部分 典型经验课程范式比较研究		
第一章	浪漫自然主义经验课程范式	25
第一节	课程哲学观	25
一、	浪漫自然主义经验课程范式的理论基础: 启蒙精神与浪漫主义的合金	25
二、	浪漫自然主义经验课程范式的课程哲学观	30
第二节	关于课程的具体主张	39
一、	儿童中心课程:儿童、自然、知识、社会的整合	39
二、	发现教学论	53
第三节	对浪漫自然主义经验课程范式的基本认识	56
一、	关于浪漫自然主义经验课程范式的课程哲学观	56
二、	关于浪漫自然主义经验课程范式的具体课程主 张	57
第二章	经验自然主义经验课程范式	60

目 录

第一节 课程哲学观	61
一、经验自然主义经验课程范式的理论基础	61
二、杜威课程哲学的四个基本命题	68
三、杜威课程哲学四个基本命题之关系	82
第二节 关于课程的具体主张	82
一、课程开发的向度	82
二、关于课程与教学的统一	99
三、经验课程的形态——主动作业	104
四、课程的评价	108
第三节 对经验自然主义经验课程范式的基本认识	112
一、杜威的课程哲学观:实践理性与工具理性的 合金	112
二、杜威的具体课程主张:问题与超越	116
第三章 当代人本主义经验课程范式(一):“存在现象 学”课程理论	120
第一节 课程哲学观	122
一、“存在现象学”课程论的理论基础	122
二、“存在现象学”课程论的课程哲学观	126
第二节 关于课程的具体主张	129
一、派纳的“存在经验课程”	129
二、格鲁梅特的“自我知识探求”	137
第三节 派纳与杜威:两种不同的课程价值观	140
一、知识观	141
二、学生观	142
三、社会观	143
第四节 对“存在现象学”课程论的基本认识	144
一、西方对“存在现象学”课程论的反应	144
二、对“存在现象学”课程论的基本认识	147

第四章 当代人本主义经验课程范式(二):批判课程	
理论	149
第一节 课程哲学观	149
一、批判课程论的理论基础	149
二、批判课程论的课程哲学观	159
第二节 关于课程的具体主张	162
一、传统课程范式批判	163
二、课程作为“反思性实践”	166
三、从“再生产理论”到“抵制理论”	169
四、隐性课程研究	181
第三节 批判课程论与“存在现象学”课程论的比较	
研究	184
一、阿普尔与派纳的论争	185
二、“存在现象学”课程论与批判课程论:本质的	
一致性	186
第四节 对批判课程论的基本认识	188
一、关于批判课程论之课程哲学观	188
二、关于批判课程论之具体课程主张	189
第二部分 建构一种新的经验课程——体验课程	
第五章 新主体教育观	195
第一节 现代教育对人的支离	195
一、现代教育把人与自然支离开来	196
二、现代教育把人与社会支离开来	198
三、现代教育把完整的自我支离开来	199
第二节 突破“主体哲学”的传统思维方式——二元论	200
一、现代西方哲学消解二元论的努力	202
二、当代后现代主义对二元论主体哲学的消解	208

目 录

第三节 主体性的实质	210
一、整体有机论——探究主体性问题的理论基础	210
二、主体性的实质	215
第四节 教育的价值取向	224
一、教育与人的自然性之培养	224
二、教育与人的社会性之培养	226
三、教育与人的自主性之培养	228
第六章 体验课程的哲学问题	230
第一节 体验课程提出的依据	230
一、从“经验”到“体验”:哲学观的变迁	230
二、从经验课程到体验课程:课程哲学观的变迁	242
三、体验课程的现实感	247
第二节 体验课程的涵义	251
一、体验课程之“体验”的基本界定	251
二、体验课程的终极目的:人的自然性、社会性、自主性的健全发展	261
第三节 体验课程开发的向度	261
一、课程开发的向度观演变	261
二、自我、自然、社会作为体验课程开发的向度	263
三、体验课程的文化之维:统一科学、艺术、道德	266
第七章 体验课程实验研究——阶段报告	268
第一节 “幼儿园体验课程”实验计划	268
一、实验目的	268
二、实验的基本理论框架	268
三、实验观念与方法	273
四、实验进程	273
五、本课题的难点	274
第二节 “幼儿体验课程”的课程标准	274

目 录

一、总目标	274
二、不同课程领域的目标	274
三、不同发展阶段的目标	275
第三节 “幼儿体验课程”内容的组织	279
一、基本前提	279
二、“幼儿体验课程”内容的组织	279
第四节 实验的初步结果与存在的问题	284
一、实验的初步结果	284
二、实验中存在的问题	286
参考文献	288
一、中文部分	288
二、英文部分	290
后记	293

导言 课程研究的“合理性”沉思： 科学哲学的视野

在现代社会,很少有人公开反对科学,但人们却对科学说着不同的话。科学被探究着也被解释着,它由此成为一种“文本”(text)。对这种“文本”的理解,有共识,更有分歧,由此形成有关科学的不同的“话语”(discourse)系统,这集中体现为各种科学哲学流派。

1918年,富兰克林·博比特(Franklin Bobbitt)出版了《课程》(*The Curriculum*),这是“一个迅速崛起的专业活动领域的第一本书”,^①它标志着课程作为专门研究领域的诞生。自此以后,开始了课程领域科学化的历程。任何课程研究者,不论其是否自觉意识到,都有其课程哲学观,其中包括课程研究“合理性”(rationality)的观点。这种课程哲学观既体现着研究主体的个人价值观,也辉映着时代精神的精华。80个春秋的课程研究充分证明:课程研究科学化的历程即是形成不同的课程“话语”以及不同课程“话语”共同奏出课程理论的交响曲的历程。面对纷繁的课程“话语”,人们不禁要问:课程研究往何处去?应持怎样的科学合理观?国外有人提出“课程的元理论探究”(metatheoretical explorations in

① P. W. Jackson(1992), *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists*, in P. W. Jackson(ed.) (1992), *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan Publishing Company.

curriculum)的问题,^①其实,课程研究与课程的元研究本是一体的。

一、“科学合理性”的涵义与研究观点

“科学的合理性”(the rationality of science)是指科学发现与理论评估的方法论的合理性,以及科学进步的划界标准的合理性。^②“科学的合理性”是科学哲学的主要研究内容。在近一个世纪的研究中,不同的科学哲学流派就“科学的合理性”问题形成了不同的理论观点。^③

(一) 逻辑主义的科学合理观

逻辑主义包括逻辑实证主义和批判理性主义。前者源于传统经验论,其主要代表是石里克(M. Schlick)、魏斯曼(F. Waismann)、卡尔纳普(R. Carnap)、艾耶尔(A. Ayer)等人;后者是前者的发展,以波普(R. Popper)为主要代表。逻辑主义的科学合理观可概括为:

存在着对所有科学作出评价的固定的、普遍有效的方法论(经验归纳法或假说-演绎法)与科学的划界标准(经验证实性或经验可证伪性)。

其中经验归纳方法论与经验证实的科学标准为逻辑实证主义所主张,而批判理性主义则信奉演绎方法论与经验证伪的科学划

① See E. S. Atkins(1988), *The Relationship of Metathoretical Principles in the Philosophy of Science to Metathetical Explorations in Curriculum*, in *The Journal of Curriculum Theorizing*, No. 4, 1988.

② 参阅江天骥:《当代西方科学哲学》,中国社会科学出版社1984年6月版,第23页。

③ 参阅张华:《教育学的“合理性”重建:科学哲学的观点》,载《华东师范大学学报》(教育科学版),1996年第4期。

界标准。这种科学合理观具有如下特点:

1. 该观点首先把事实与价值对立起来。认为事实是客观的、“价值中立的”(value - neutral),只能通过“描述性陈述”来表达;价值是主观的,只能通过“规范性陈述”来表达。事实是科学研究的对象,价值则否。

2. 该观点进而把方法论与价值论对立起来。认为理论系统是对价值保持中立的,方法论是对理论保持中立的,就是说不受理论发展的影响。^① 这样,方法论就是固定不变而普遍有效的,“一切名副其实的 science 都运用相同的方法”。^② 这就走上了“方法论绝对主义”。

3. 逻辑实证主义把科学语言分为对立的两个部分,即“观察语言”与“理论语言”,并认为“观察语言”是不受理论沾染的、对不同理论保持中立的语言,而“理论语言”只有与“观察语言”相联系才有意义。这就得出了“经验证实”的科学标准。波普虽然反对两种语言的根本对立,但也基本上主张根据假说同证据的关系给假说以评价,只不过由“经验证实”发展为“经验证伪”。逻辑主义认为,科学的划界标准也是固定的,从而走上了“科学标准绝对主义”。

该观点的合理之处在于坚持并发展了科学的经验传统,坚持了对科学方法论的研究。

(二) 历史主义的科学合理观

20 世纪 60 年代以后,科学哲学由逻辑主义发展到历史主义。历史主义以库恩(T. Kuhn)的“范式论”与费耶尔阿本德(P. Feyerabend)的“多元主义方法论”为主要代表。历史主义的科学合理观可概括为:

① 参阅江天骥:《当代西方科学哲学》,第 59 页。

② 同上。

不存在可据以对科学作出评价的普遍有效的方法论与认识论标准，方法论是多元的，不同科学理论之间是不可通约的（incommensurable）。

这种科学合理观具有如下特点：

1. 该观点试图以价值研究取代事实研究。认为科学事实是“价值负载的”（value-laden），在“范式”冲突中，不仅科学家之间不再有相同的观察，而且也不存在语言的共同应用标准。这样，事实的客观性和独立性就不复存在了。

2. 该观点进而完全放弃了对方法论本身的系统研究，试图以价值论支配甚至代替方法论。费耶尔阿本德理论的核心是“反对方法”（against method）。他写道：“伟大的科学是不知道有任何界限的，并且不承认任何规则，甚至包括逻辑规则的理智的冒险。”^①科学方法论的唯一规则就是：“怎么都行。”^②这就陷入了“方法论相对主义”。

3. 该观点认为，不存在客观的、普遍有效的科学划界标准。认为每一理论都有其独特的价值观和方法论标准，因而是不可通约、不可比较的。“科学共同体（拥有同一范式的科学家集团——引者注）说什么是合理的、科学的，什么就是合理的、科学的。”^③这就陷入“科学标准相对主义”。

该观点的合理之处在于充分确立了价值论研究在科学合理观中的地位，肯定了科学发展中非理性因素的价值。

（三）对两种科学合理观的合理超越

① P. K. Feyerabend(1975), *Against Method*, London, p. 182.

② *ibid.*, p. 295.

③ 库恩：《批判与知识的增长》。转引自江天骥：《当代西方科学哲学》，第139页。

的。方法论总是隐含着价值论基础，不同价值论背景下的方法论有着重大的甚至本质的区别。另一方面，方法论也反过来影响和强化相应的价值论。科学合理观的构建应使二者相互促进、协同发展。正如新历史主义的代表夏皮尔(D. Shapere)所言：“我们根据最好的信念去排除、阐明、修改和系统化我们的方法，反过来又应用那些方法来获得新的信念，然后根据这些信念，我们又再改进我们的方法，如此循环往复。”^①

在正确认识事实与价值之间、方法论与价值论之间对立统一关系的基础上，我们就有条件提出超越逻辑主义与历史主义的相对合理的科学合理观。

1. “互补－发展的方法论”。这包括两层含义。首先，因为每种科学方法都存在有价值的成分和局限性，其合理性总是相对的，而且，不同的科学方法彼此之间又有着内在联系，所以，各种方法是可以相互补充、相互促进的。逻辑主义固定不变、普遍有效的“方法论一元主义”，以及历史主义的各种方法并行不悖、各行其是的“方法论多元主义”，皆不足取。第二，方法论又是随着价值论以及整个科学理论的发展而不断发展的。这就是所谓“互补－发展的方法论”。

2. “精致范式论的科学标准”。历史主义者库恩提出了著名的“范式论”。所谓“范式”(paradigm)，库恩写道：“‘范式’的一个意义是总体性的，包括一个科学家集团的一切共同的信念，另一个意义把一种特别重要的信念孤立起来，因而是第一个意义的一个子集。”^②即是说，“范式”就是为科学家集团(科学共同体)所一致拥有的共同信念和公认范例。在库恩看来，“范式”的核心

① 转引自江天骥：《当代西方科学哲学》，第284页。

② T. Kuhn(1970), *Second Thoughts on Paradigm*, in Suppe (ed.) (1970), *The Structure of Scientific Theory*, The University of Illinois.