

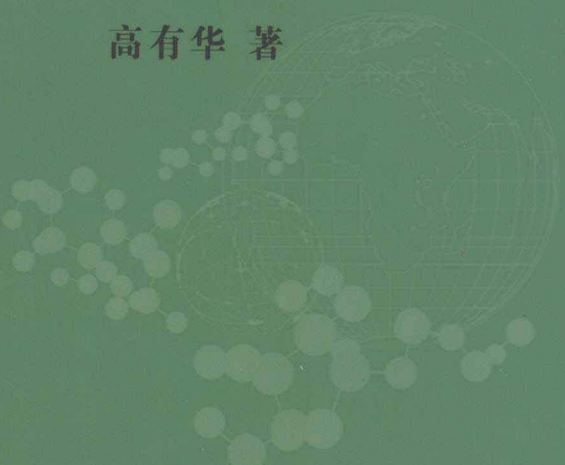


GUOJI KECHENG
ZHUANJIA DE KECHENG SHIYE

国际课程专家的课程视野

高有华 著

安徽师范大学出版社



江苏省2012年研究生教育教学改革研究与实践课题

“课程与教学论专业课程设置改革与建设的研究与实践”（编号：JGLX12_074）项目研究成果

国际课程专家的课程视野

GUOJI KECHENG
ZHUANJIA DE KECHENG SHIYE

高有华◎著

安徽师范大学出版社

责任编辑：潘 安 杨 芸

装帧设计：丁奕奕

图书在版编目 (CIP) 数据

国际课程专家的课程视野/高有华著. —芜湖: 安徽师范大学出版社, 2012. 12

ISBN 978 - 7 - 5676 - 0034 - 8

I. ①国… II. ①高… III. ①课程—教学研究 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 290317 号

国际课程专家的课程视野

高有华 著

出版发行：安徽师范大学出版社

芜湖市九华南路 189 号安徽师范大学花津校区 邮政编码：241002

网 址：<http://www.ahnupress.com/>

发 行 部：0553 - 3883578 5910327 5910310 (传真) E-mail: asdcbsfxb@126.com

经 销：全国新华书店

印 刷：安徽芜湖新华印务有限责任公司

版 次：2012 年 12 月第 1 版

印 次：2012 年 12 月第 1 次印刷

规 格：787 × 1092 1/16

印 张：17.5

字 数：506 千

书 号：ISBN 978 - 7 - 5676 - 0034 - 8

定 价：35.00 元

凡安徽师范大学出版社版图书有缺漏页、残破等质量问题，本社负责调换。

前言

社会学家英格尔斯认为，探讨社会学研究对象的途径有三条。第一，历史的途径。通过经典社会学著作的研究，寻求社会学作为一门学问最为关心和感兴趣的是什么，简而言之，就是“创始人、代表性人物说了些什么”。第二，经验主义的途径。通过对现代社会学著作的研究，发现这门学科最关心的问题，就是“当代社会学家在做些什么”。第三，分析的途径。即我们武断地将某个较大的论题加以划分，确定它们各自的范围，划归不同的学科，这实际上是在问：“理性的指示是什么？”也就是说，从逻辑的角度看，应该如何划分学科？^①

课程是教育改革的实质和关键环节，是沟通宏观与微观教育改革的桥梁。20世纪80年代以来，世界各国都把课程改革列为教育改革的重要因素，课程研究成为全球教育研究潮流的重要组成部分。

20世纪90年代以来，我国高等学校的教育改革进入了一个新阶段，由国家教委组织和领导，在全国范围内有计划、有系统地开展高等教育教学内容和课程体系改革活动，制定了《高等教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划》，1999年国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》，明确提出加快课程改革和建设。但改革什么，如何改革，改革将走向何方？根据英格尔斯的良好建议，我们应该听一听、看一看、找一找课程领域的课程专家、代表人物说了什么，他们最为关心和感兴趣的课程问题是什么，他们在做些什么。

本书介绍了30多位享誉世界课程界的课程专家，在不同时代，以不同的背景，从不同的视角，阐明有关课程理论不同层面的内容。著名的代表人物及其理论有：赫钦斯和艾德勒的永恒主义课程理论；巴格莱、科南特和贝斯特的要素主义课程理论；布拉梅尔德、拉格、康茨和克伯屈的改造主义课程理论；杜威的经验自然主义课程理论；杰罗姆·S·布鲁纳的结构课程理论；亚伯拉罕·马斯洛和卡尔·罗杰斯的人本主义课程理论；被尊崇为课程论的开山鼻祖——博比特的课程理论；标志着课程设计日益成熟的著名的泰勒原理；施瓦布提出的实践性探究模式课程理论；斯滕豪斯倡导的过程模式课程理论；麦克唐纳的概念重建课程理论；马修斯的建构主义课程理论；多尔的后现代主义课程理论；丹尼斯·劳顿课程理论；詹姆斯·林奇的课程理论；斯拉特瑞的课程理论；卡尔·弗雷的课程理论；英美批判理论学者的潜在课程理论；齐勒、裴斯泰洛齐的综合课程理论；博克和罗索夫斯基的核心课程理论；格若斯、科比的高校课

① [美] 亚历克斯·英格尔斯：《社会学是什么》[M]。北京：陈观胜，李培英，译。中国社会科学出版社，1981。

2 国际课程专家的课程视野

程生成机制理论；尹弘飏的课程制度理论；等等。这些关于课程理论的创新性论述，千姿百态，课程论题之多，可谓五彩缤纷；课程观点之争、立场之争、话语之争，可谓错综复杂、异彩纷呈。研读这些著名理论，仿佛在与课程专家对话，谈笑间带您登上课程之巅，极目望去，眼前呈现的是辽阔的沃土。

目 录

前 言	1
第一章 赫钦斯和艾德勒的永恒主义课程理论	1
一、永恒主义课程理论的时代背景	1
二、永恒主义课程理论的主要代表人物及代表作	1
三、永恒主义课程理论的思想基础	1
四、永恒主义课程理论的主要理论内容及观点	3
五、课程界对永恒主义课程理论的评价	9
第二章 巴格莱、科南特和贝斯特的要素主义课程理论	13
一、要素主义课程理论的时代背景	13
二、要素主义课程理论的代表人物及代表作	13
三、要素主义课程理论的思想基础	14
四、要素主义课程理论的主要理论内容及观点	14
五、课程界对要素主义课程理论的评价	19
第三章 布拉梅尔德、拉格、康茨和克伯屈的改造主义课程理论	22
一、改造主义课程理论的时代背景	22
二、改造主义课程理论的代表人物及代表作	22
三、改造主义课程理论的思想基础	23
四、改造主义课程理论的主要理论内容及观点	23
五、课程界对改造主义课程理论的评价	24
六、改造主义课程观对我国课程改革的启示	25
第四章 杜威的经验自然主义课程理论	26
一、杜威经验自然主义课程理论中“经验”的概念	26
二、经验自然主义课程理论形成的背景与基础	28
三、经验自然主义课程理论的主要内容	31
四、经验自然主义课程理论对当今课程改革的影响	40
五、对经验自然主义课程理论的评价	41
第五章 杰罗姆·布鲁纳的结构课程理论	43
一、杰罗姆·布鲁纳生平简介	43
二、布鲁纳的知识结构论	44

2 国际课程专家的课程视野

三、结构课程理论	45
四、对结构主义课程理论的评价	50
五、结构主义课程论给我们的启示	51
六、结构主义教育思想在教育上的意义	54
七、发现学习对我国教材教法改革实验的影响	55
八、布鲁纳与杜威的课程观比较	58

第六章 亚伯拉罕·马斯洛和卡尔·罗杰斯的人本主义课程理论

一、人本主义课程理论产生的背景及思想基础	60
二、人本主义课程理论的主要内容	62
三、人本主义课程理论对当今课程改革的影响	65
四、对人本主义课程理论的评价	66
五、人本主义课程理论与经验自然主义课程理论比较	69

第七章 博比特的课程理论

一、博比特的课程实践和《课程》的出版	72
二、博比特课程理论的主要内容	73
三、博比特之后的泰勒	74

第八章 拉尔夫·泰勒的课程理论

一、拉尔夫·泰勒生平简介	77
二、泰勒课程理论的背景	77
三、泰勒的课程与教学原理的主要内容	78
四、泰勒课程理论的影响	85

第九章 麦克唐纳的概念重建课程理论

一、什么是概念重建	88
二、概念重建课程理论的历史发展	88
三、概念重建理论的课程流派	90
四、概念重建课程理论的课程观	92
五、对概念重建课程理论的评价	98
六、概念重建课程理论对我国教育改革的启示	99

第十章 建构主义者的课程理论

一、建构主义产生的背景	100
二、建构主义的思想基础	100
三、建构主义的主要理论内容	101
四、建构主义课程知识观	103
五、建构主义课程学生观、课程观和教师观	104
六、国内外有关建构主义课程研究的总结	108

第十一章 多尔的后现代主义课程理论	110
一、后现代主义思潮产生的时代背景	110
二、后现代主义思潮的理论基础及特征	110
三、后现代主义课程理论的主要内容	112
四、后现代主义课程理论的评价	113
第十二章 施瓦布的课程理论	115
一、施瓦布课程理论产生的时代背景	115
二、施瓦布生平简介	116
三、施瓦布的代表作	117
四、施瓦布课程理论的思想基础	117
五、施瓦布课程理论主要内容	118
六、实践性课程的方法论——行动研究	121
七、课程界对施瓦布课程理论的评价	121
第十三章 斯滕豪斯的课程理论	123
一、斯滕豪斯课程理论的时代背景	123
二、斯滕豪斯生平简介	123
三、斯滕豪斯的代表作	123
四、斯滕豪斯课程理论的主要内容	124
五、课程界对斯滕豪斯课程理论的评价	134
六、施瓦布与斯滕豪斯课程理论比较	135
第十四章 丹尼斯·劳顿的课程理论	137
一、丹尼斯·劳顿生平简介	137
二、丹尼斯·劳顿的思想基础	137
三、丹尼斯·劳顿课程理论的主要内容	137
第十五章 詹姆斯·林奇的课程理论	146
一、詹姆斯·林奇生平简介	146
二、詹姆斯·林奇课程理论的基础	146
三、詹姆斯·林奇课程理论的主要内容	153
四、詹姆斯·林奇课程理论的评价	155
五、丹尼斯·劳顿与詹姆斯·林奇课程理论比较	156
第十六章 斯拉特瑞的课程理论	159
一、斯拉特瑞课程理论形成的背景	159
二、斯拉特瑞课程理论的主要内容	163
三、斯拉特瑞课程理论的评价	168

第十七章 卡尔·弗雷的课程理论	170
一、卡尔·弗雷生平简介	170
二、弗雷课程理论形成的基础和条件	170
三、弗雷课程理论的主要内容	171
四、弗雷对课程理论建设的贡献	180
五、斯拉特瑞与弗雷课程理论比较	180
第十八章 英美批判理论学者的潜在课程理论	181
一、潜在课程理论的缘起	181
二、潜在课程理论的基础	183
三、潜在课程理论的主要流派	184
四、潜在课程理论透视	190
五、潜在课程理论发展的动力与阻抗	194
六、潜在课程理论流变对我国课程理论发展的启示	199
七、潜在课程的未来展望	202
第十九章 齐勒、裴斯泰洛齐的综合课程理论	204
一、综合课程发展的历史	204
二、综合课程发展的原因	205
三、综合课程的理论发展	206
四、综合课程理论的内容	208
五、综合课程开发的有效策略	212
第二十章 博克和罗索夫斯基的核心课程理论	214
一、核心课程的理论基础	214
二、博克和罗索夫斯基的核心课程理论	215
第二十一章 格若斯、科比的高校课程生成机制理论	219
一、国外课程生成机制研究的发展	219
二、威廉姆·科比和本尼迪科·格若斯的课程生成机制理论	221
三、中国课程生成机制研究发展	222
四、中国相关课程生成机制理论的研究	223
五、高校课程生成机制的内涵和制约因素	224
六、高校课程生成机制的三种模式	227
七、多元化高校课程生成机制的构建	232
八、多元化高校课程生成机制的实施和保障	238
第二十二章 尹弘飏的课程制度理论	241
一、高校课程制度研究的背景和意义	241

二、国外学者关于课程制度理论的研究.....	242
三、国内学者关于课程制度理论的研究.....	243
四、尹弘飏的课程制度理论研究.....	245
五、对我国高校课程制度建设的启示.....	246
参考文献	263
后 记	268

第一章 赫钦斯和艾德勒的永恒主义课程理论

永恒主义教育是现代西方教育思想流派中提倡复古的一个流派。它产生于20世纪30年代,是在反对进步主义教育思潮的过程中逐渐发展壮大的。永恒主义强调理性的作用,在教育中提出要通过古典名著的学习来认识和把握世界。他们提出的教育目的和课程理论思想对美国教育乃至世界其他国家的教育都产生了很大影响。

一、永恒主义课程理论的时代背景

19世纪,随着以资产阶级近代文化为主体的新人文主义教育的兴起,以古希腊、罗马的文化,特别是以古典语言(希腊文、拉丁文)和古典著作作为主要课程的资产阶级古典主义教育逐渐衰落。在此背景下,永恒主义者主张恢复文艺复兴运动以来资产阶级古典主义教育的传统,并在此基础上提出和阐述其永恒主义的课程理论。

二、永恒主义课程理论的主要代表人物及代表作

罗伯特·梅纳德·赫钦斯(Robert Maynard Hutchins),美国著名教育家,大学、基金会、出版界和社会团体的著名领导人。其主要代表作有《美国高等教育》(1936)、《为自由的教育》(1943)、《教育中的冲突》(1953)、《乌托邦的大学》(1953)和《学习的社会》(1968)。^①

莫帝默·J·艾德勒(Mortimer J. Adler),美国哲学家、教育家。艾德勒是实用主义哲学的激烈反对者,他的哲学观点更接近于新柏拉图学说和托马斯主义,提倡复古主义,推行“百本名著计划”,认为从古典著作中可以学到适应各时代的永恒的东西,只有古典著作所提供的“自由教育”才能真正丰富生活,并使青年一代成为资本主义社会中“有理性和自由的人”。其主要代表作有《怎样读一本书》(1940)、《儿童教育建议:教育宣言》(1982)和《改革教育》(1988)等。^②

三、永恒主义课程理论的思想基础

关于永恒主义课程理论的思想基础,有学者曾作出如下论述。^③

永恒主义教育哲学代表的是西方古典的教育学说,其所要“复兴”的“永恒的东西”是古希腊、罗马以及中世纪的传统(古典)教育,所以其思潮渊源于古希腊哲学、欧洲中世纪哲学以及新托马斯主义。

1. 永恒的绝对的实在观

永恒主义认为,存在一种永恒的绝对的实在,这个实在在任何时间、任何地点都是同一的。根据亚里士多德的“形式质料说”,每一个具体事物(质料),如一棵树、一根草,都不是实在,实在是具体事物之本质,即具体事物的不变的一般本质(形式)。实在(本质)的一个最重要的本性是一种从其“潜能”到“现实”的志向性。实在从潜能状态向现实状态转化运动的真正动

① 王承绪,赵祥麟.西方现代教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2000.

② 王承绪,赵祥麟.西方现代教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2000.

③ 和学新.永恒主义课程思潮述评[J].西南大学学报:社会科学版,2009(1):136-141.

2 国际课程专家的课程视野

力和目的在于形式而不在于质料；事物的转化运动实质上是从质料到形式的升华。不是所有人都能够从潜在状态升华到现实状态，人在升华程度上有等级差别。这种等级差别起着否定人的平等和民主的作用。永恒主义与进步主义的对应关系根源于此。

古典实在主义哲学认为，物质是一种存在的东西。人是理性的生物，人的本性与物质环境都是永恒的。本性适应环境也是永恒的，在个别与一般关系上，个别具体事物的存在和发展变化是不真实的，只有一般、抽象的东西才是真实可靠、永恒存在的。

赫钦斯作为永恒主义的代表人物，深受古希腊古典实在主义的影响。他指出，尽管人类文明源远流长，大千世界变幻万端，但在整个人类文明发展中，总是隐隐约约隐藏着主宰和支配人类历史进步的内在逻辑和永恒法则，即在人类历史不断前进的长河中，存在着一种永恒不变的客观实体。他把这种独立存在的实在归结为人类同一的人性或共同的理性。

2. 不变的永恒的人性观

永恒主义认为，人性无论何时何地都是不变的、永恒的。赫钦斯指出：“每个人都具有作为人的职能。一个公民或臣民的职能在不同的社会可能各不相同，而且，训练、适应、教学或满足直接需要的体制可能也随之而变化。但是人之作为人的职能，在每一个时代和每一个社会中都是相同的，因为它来自作为人的本性。”^① 在赫钦斯看来，在人表面上差异、变化的背后，有某些永恒的东西。人虽然在历史长河中生生不息，变动不居，但他在宇宙中的价值、地位、尊严、权利、希望以及命运未曾改变过。他认为从本质上而言，人是一种理性的、道德的以及精神的存在。人类区别于动物的最大特征在于人类具有理性。理性是人类共同的本性，这种共同的本性存在于任何历史时期、历史空间和任何社会形态过程中，贯穿在整个人类历史发展过程中，人类的文明史在极大的程度上就是理性探索客观奥秘、寻求征服自然、逐步完善自身的历史。它是永恒不变的客观存在。在永恒主义者看来，“人类最显著的特征是推理的能力；理想的成熟的人类是完全具有理性的。只有人类才能领会有关存在的各种物质的和精神的不变特性。全人类都有同样的潜在能力，去实现个人和社会成就的完善性”。^② 正是持这种人性观，永恒主义提出人要接受理智和道德的训练，即教育，要精心设计教育方案。而且由于人类是不变的，对教育的需要是不变的，所需要的教育也是不变的。不管人生活在2世纪还是20世纪，不管他生活在美洲还是非洲，都是如此。艾德勒指出：“如果人是理性的动物，全部历史时代中，其本性都是永恒不变的话，那么不管处在什么文化和时代中，每一种健全的教育方案都必须具有某些永恒不变的特点。”^③

3. “复古”的社会观

进步主义主张变化，一切都在变化之中，而且这种变化并非向着一个预定的目的。人们不能用某种模式或形式来规范它。对此，永恒主义根据柏拉图、亚里士多德、托马斯等人的哲学观点，认为宇宙中的一切运动、变化不是像进步主义所说的那样漫无目的，而是具有方向性的，一切运动和变化受到永恒的原则控制。要使人真正成为一个人，要消除社会中的混乱现象，使人们生活得美满幸福，就必须理解这些永恒的原则，以获得一种统一的文化、统一的思想。在永恒主义者看来，古希腊是人类的黄金时代。在那个时代，人与自然、人与社会以及人与人的关系完美和

① 陆有铨. 现代西方教育哲学 [M]. 郑州: 河南教育出版社, 1993.

② [美] 理查德·D·范斯科德, 理查德·J·克拉夫特, 约翰·D·哈斯. 美国教育基础——社会展望 [M]. 北京师范大学外国教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984.

③ 陈友松. 当代西方教育哲学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982.

谐。人们知道人的价值并且尊重人,知道如何教育自己的孩子,知道教育是使人过真正的人的生活的手段。在他们看来,人性是不变的,控制宇宙永恒法则也是独立于时间和空间的,所以适合古希腊人的教育同样也适合 20 世纪的美国人。

永恒主义认为,当代美国教育、社会领域出现的许多问题,科学文化难辞其咎。科学固然可以确定事实,给人以力量,但是科学本身并不能告诉我们发展、变化的目标,它无法发现生活的真理。根据当时社会上出现的种种现象,永恒主义把当时的社会问题加以概括,认为归根到底,它们乃是一些属于智慧的、道德的、精神的问题。科学主义造成了社会崩溃的危险,由迷恋科学技术所造成的物质主义,需要通过道德、智慧和精神的力量加以改造,其基础乃是自古希腊社会以来西方传统的对于人性、生活目的和观念的信任。拯救危机的最有效的办法就是恢复西方的伟大传统,至少要在实际上恢复古代那种稳定的、以哲学而不是科学为定向的社会。^①

四、永恒主义课程理论的主要内容及观点

课程论是研究课程设置的目、内容及如何把课程有效地教给学生的理论。有学者在研读文献资料的基础上总结出永恒主义教育哲学的课程论的主要内容有:^②

1. 课程设置的目的在于促进学生理智的发展

永恒主义者从唯心史观出发,认为人性是永恒的,人和宇宙都是理智的产物,他们把学校看做是培养人的理性的社会机构,把培养人的理智看做是教育的最高目的。在永恒主义者看来,“因为推理是我们的最高目的,所以发展智力应该是教育的最高工作重点”。赫钦斯指出:“理智的美德是由理智能力的训练而获得的习惯。一种受过适当训练的理智,一种适当形成习惯的理智是在一切领域里能起作用的理智。因此,不论学生是否注定从事于沉思的工作或实际的工作,由理智美德的培养所组成的教育是最有用的教育。”^③“改善人即意味着最充分地发展人的理性、道德、精神诸力量。一切人都有这些力量,一切人都应最充分地发展这些力量。”^④

永恒主义者认为,以实用主义哲学为基础建立起来的教育制度,强调根据学生的兴趣设计课程,如果让学生通过盲目的“从做中学”获得一些实用的知识技能,根本不能适应现代社会中青少年学生未来生活的需要。按照赫钦斯的三段论:“教育包含着教学,教学包含着传授知识,而知识就是真理,真理到处都是一样的,因此,教育应该到处都一样”,^⑤可以看出,永恒主义教育哲学强调的是教育应当力图使学生去为未来生活做准备,能够适应真实的由永恒真理组成的世界,而不是在活动中去学习、去适应现实的世界,适应永恒的真理才是学习的真正目的。永恒主义教育哲学把促进学生理智发展看做教育的最高目的的真实用意在于,通过教育提高人的素质,增强人的理智教育能力,使人们能够按照统治阶级要求的理性去生活,不要为追求物质的满足和平等与社会发生激烈的对抗,从而拯救处于严重危机中的资本主义制度。

① 陆有铨.现代西方教育哲学[M].郑州:河南教育出版社,1993.

② 冯喜英.永恒主义教育哲学的课程论述评[J].河南师范大学学报:哲学社会科学版,1999(3):106-109.

③ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

④ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

⑤ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

2. 强调以“永恒学科”为核心设置课程

永恒主义者从“永恒真理”中引申出“永恒的学科”是训练学生理智的最好办法,因此他们强调学校课程的确定是教育家和教师考虑的问题,不能听凭学生的兴趣自由选择,教育家和教师应该以“永恒学科”为核心为学生设计和确定课程。在永恒主义者看来,所谓“永恒的学科”主要是历代伟大哲学家、思想家的伟大著作,尤其是古代伟大人物的著作,因为“一种良好的教育包括对真理的探求和理解……真理能在文明的伟大作品中找到”。^①因此永恒主义者特别强调学习古人的伟大作品的重要性,如利文斯通提倡学生尤其要重视学习古希腊思想家的著作,阿兰则公开强调学生要回到古代伟人那里去,和古代思想直接接触,赫钦斯更是读古代伟人作品的提倡者和实施者。赫钦斯赞成一种含有永久的或永恒的研究内容的课程,他特别提倡学生阅读古代伟人的经典著作。他还具体地分析了永恒学科的基本特点和“长处”,概括起来表现在四个方面:①能开掘出人类的共同要素;②通过这些学科的学习,有助于形成共同的观念,有助于人们之间的相互沟通和联系;③永恒学科集历代伟人思想之精华,是人们学习人类文明最有效的捷径;④永恒学科是学生进一步学习高深学问以及进一步深入认识世界的基础。^②

永恒主义者主张在小学阶段,主要应开设语文、算术、写字等课程。对儿童进行读、写、算的基本训练,但课程内容应多选一些有关伟人的文章,以便使儿童熟记伟人古典著作中最精彩的段落和名言。永恒主义者主张,中学阶段在让学生学习伟人的经典著作的同时,还要让学生学习希腊文、拉丁文、逻辑、修辞学、文学和数学等普通学科,以便为他们直接学习伟人的经典著作打好基础。永恒主义者也知道在现代社会不让中学生接触自然科学是行不通的,但他们强调要以经典学科为中心设计课程体系,自然科学的学习不能冲击经典学科的学习,学生通过学习这些经典科目,认识世界的永恒性,并有效地发展他们的理性。赫钦斯强调大学教育应是通才教育,主张学生无论何种专业也只有在学完基础学科课程后才能进一步学习高深的学问。他说的基础学科课程主要是古代伟人的经典著作。1937年前后,在赫钦斯直接鼓动和组织下,美国圣约翰学院全面推行了所谓“名著百种计划”,选择了百余本古典著作作为大学四年的学习内容,主要包括古典文学、哲学和历史等人文学科方面的著作,自然科学方面的著作只占很少的部分,“而这些著作中有四分之三是十九世纪以前的著作,三分之二是十八世纪以前的著作,二十世纪的书只有两种”。

永恒主义者热衷于让学生阅读古代伟人的经典著作,并不是要让学生学到某种知识和技能,也不是让他们背诵古典著作的名言或精彩段落,而在于对他们进行理智训练和宗教教育,让他们形成“理性的人生观”和“永恒的人性”,确立资产阶级所需要的道德价值观,更好地维护资本主义的秩序。因此,永恒主义者强调课程设计的标准主要看其有无理智训练和个性陶冶的价值,极力反对杜威实用主义教育哲学所倡导的实用性、功利性课程,认为正是这种对人类、对社会不负责任的课程体系导致了美国教育质量的严重下降和学生道德水准的急剧滑坡。

3. 强调学生要在教师指导下积极主动地学习

永恒主义者认为要促进学生理智的发展,除了让学生学习以“永恒学科”为核心的课程外,还特别强调学生应在教师指导下积极主动地学习。在永恒主义者看来,教育是一种有目的、有计划地培养学生理智的活动,因此教育教学就不能一味地迁就学生的愿望和兴趣,他们强调学生应

① 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

② 赵祥麟.外国教育家评传[M].上海:上海教育出版社,1992.

有责任感和义务感,要服从学校教师的管教,在教师指导下积极主动地学习。

永恒主义者认为“永恒课程”并不像一般人想象的那样难教难学,只要教师努力教,学生努力学,教学方法得当,学生是可以通过学习这些永恒课程达到发展智力和形成良好个性的目的的。永恒主义者强调教师要善于根据教学科目的不同和学生的实际,选择不同的教学方法进行教学。永恒主义者主张在讲解古典名著的同时,还要引导学生反复阅读古典名著的有关章节,熟记有关段落,教师在教学中不能直接把结论强加给学生,而应该激励和指导他们像古代伟人那样去思考,并体会伟人的内心活动,通过自己的努力得出正确的结论,并使他们在学习古代伟人名著的过程中使自己的身心受到潜移默化的影响。

4. 对永恒主义课程理论的内容和观点的另一种解读

(1) 课程目标:培养学生的理智。

永恒主义课程以古典实在观为哲学依据,认为事物的精神先于物质本身而独立地、永恒地存在着。因此,他们认为教育的性质是不变的,教育的基本原理是永恒的,教育的目的就是培养“有理性”的公民去参加未来的社会生活。^①永恒主义主要代表人物赫钦斯说:“改善人即意味着最充分地发展人的理性、道德和精神诸力量。一切人都有这些力量,一切人都应最充分地发展这些力量。”^②这就是他们的课程目标。永恒主义认为人性是永恒的,人和宇宙都是理智的产物,因此他们把学校看做是培养人的理性的社会机构,把培养人的理智看做是教育的最高目的。他们认为教育是人类的一种活动,是人类许多活动的一个方面。对教育目的的理解,应该结合教育这种特殊的人类活动的过程。教育应当力求使学生去为未来生活做准备,能够适应真实的由永恒真理组成的世界,而不是像进步主义所倡导的那样,根据学生的兴趣设计课程,让学生通过盲目的活动去学习,去适应现实的世界。让学生适应永恒的真理才是学习的真正目的。赫钦斯说:“青年们不是把所有的时间都花在学校里。他们的前辈通常没有把时间都花在那里……至少,他们是有经验的。当他们正在受教育时,如果我们能教他们怎样进行思考,他们也许能够理解和融会他们的经验。一个学院或大学不应当做那些别的机构也能做得好的事……因此,关于普通教育,我们应当明智地让经验由生活去提供,而从事于我们的理智训练工作。”^③

总之,永恒主义课程的目标就是发展那些同动物区别的根本特征,即理性、道德和精神。

(2) 课程内容:“课程应当主要由永恒学科组成”。

从“永恒真理”观、永恒人性观与发展和培养理智的课程目的出发,永恒主义认为“永恒学科”是训练理智的最好方法。赫钦斯指出:“课程应当主要地由永恒学科组成。我们提倡永恒学科,因为这些学科抽绎出我们人性的共同要素,因为他们能使人與人联系起来,因为它们使我们和人们曾经想过的最美好的事物联系起来,因为他们对于任何进一步的研究和对于世界的任何理解是首要的。”^④永恒主义所谓的“永恒学科”主要是历代伟大哲学家、思想家及其伟大著作,尤其是古代伟大人物的著作,“首先是那些经历了许多世纪而达到古典著作水平的书籍”。^⑤赫钦

① 和学新.永恒主义课程思潮述评[J].西南大学学报:社会科学版,2009(1):136-141.

② 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

③ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

④ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

⑤ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

斯和艾德勒推行读古书的运动,阿兰主张“和古代伟大人物的思想取得接触”,利文斯通提出教育的未来必须回到古希腊、回到柏拉图。他们极力提倡学习古代的著作,他们认为:第一,古典著作是普通教育的基本部分。“因为如果没有古典著作,要想懂得任何问题或理解当代的世界是不可能的。”^①他们认为古典著作适用于知识的每个部门。柏拉图的《理想国》对于理解法律是重要的,亚里士多德的《物理学》对于了解自然科学和医学是有益的,牛顿的《原理》有助于懂得近代科学的基础。因此,赫钦斯指出:“美国普通教育的一切需要似乎都能通过这种课程而予以满足。”^②第二,古典著作是影响学生思想和品德的工具。永恒主义认为,资本主义社会在物理、化学、生物和冶金学等方面都取得了很大成就。但是,这些科学、技术、经济所研究的是关于方法的而不是关于目的的,对于它们的研究越多,那么就越需要在教育上和生活上加强“善与恶”的知识的学习。否则,在动荡不安的年代,人们就会做出不利于资产阶级的、缺乏“理智”的行动。在永恒主义者看来,古典著作就可以对青年一代进行“品格陶冶”,确立“善与恶”的观念。赫钦斯说,古典著作“可以帮助学生养成阅读的习惯,掌握鉴赏和批评的标准。这些习惯和标准将使成年人在完成他的正式教育以后,对于当代生活中的思想和运动能明智地进行思考和行动,将帮助他参与他的时代的理智活动”。^③第三,古典的学问是各门学科得以生长的土壤。利文斯通提出各门学科的形成和发展都需要依靠古典学问这个土壤。例如,为什么要在中学学习拉丁语呢?他认为不掌握拉丁语,“任何关于欧洲的法律和历史、拉丁系语言甚至英语、爱尔兰语的专门研究都是不可能的”。^④又如为什么要学习希腊语呢?他认为希腊语虽然不是近代各门科目的代替物,但是它对近代的各门科目有一种矫正和辅助的作用。掌握了希腊语,有助于研究希腊文字;掌握了希腊文字,又有助于研究近代各国文学。

永恒主义提出的永恒学科大体可以分为三类:理智训练的内容、理智训练的方法、理智训练的工具。就理智训练的内容来说,永恒学科有哲学、文学、历史;就理智训练的方法来说,永恒的学科有数学、科学、艺术;就理智训练的工具或技能而言,主要是指读、写、算的知识技能。此外,学生要掌握本国语即英语和古典语言(主要是拉丁语和希腊语)。

从这样一个指导思想出发,永恒主义者提出了一套学校课程计划。在大学课程方面,就是把“名著”作为课程和教材。赫钦斯在美国圣约翰学院推行“名著百种计划”,他们取消选科办法,选择大约120种古典著作作为大学课程。这些著作中,包括从古希腊诗人荷马的《伊利亚特》到近代黑格尔的《逻辑》等。其中有四分之三是1800年以前的著作,有三分之二是1700年以前的著作,20世纪的著作只有两种。赫钦斯说:“一个从没有读过这些著作的人是不能称得上是受过教育的。”^⑤永恒主义者之所以选定这些书作为学习内容,是因为“这些书历经若干世纪,获得了经典性。经典著作乃是在每一个时代都具有当代性的书籍。例如,苏格拉底对话提出的那些问题,对于今天来说就是同柏拉图写这些问题的时候同样地紧迫”。“如果我们读牛顿的《原

① 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

② 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

③ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

④ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

⑤ 华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

理》，我们便看到了一个伟大的天才在活动。”^①永恒主义者认为，名著课程和教材具有多方面的优越性：第一，它是实现教育目的的最好途径；第二，名著的定向都是概念的、理论的，从任何意义上讲，它都不是技术的、应用的；第三，读书本身就是一种很好的理智训练；第四，不读这些名著，就不能理解当代世界。”^②在高等教育名著课程和教材的统摄之下，初等教育和中等教育的教学内容和课程，在一定的意义上是为名著课程和教材的学习做准备的。在小学课程方面，永恒主义者认为其主要任务不是提供经验，而是为儿童的将来成熟的理性生活打下基础。因此，小学课程主要是进行读、写、算的基本训练，养成道德习惯，熟记古典著作中的个别部分。永恒主义认为，中等教育是在初等教育的基础上进行自由教育，为以后学习“名著”做好准备。因此，他们认为中等教育的课程主要是人文学科，如哲学、语言、历史、艺术、数学、自然科学等。利文斯通主张学习希腊文、拉丁文、逻辑学、修辞学、文学、数学等，为学习名著打下基础。

1985年，已83岁高龄的艾德勒仍然未改初衷，为“在危急中”的美国的教育改革提了个“派地亚建议”。^③在这个建议中他为美国的初等和中等共12年的基础教育提出了一个“合理的学程”。他的学程包括三种学习方式以及与之对应的三种目标和课程：第一种方式的目的是掌握有条理的知识。与之对应的有下列三类学科：①语言、文学和艺术；②数学和自然科学；③历史、地理和社会习俗研究。第二种方式的目的是发展智力技能。与之对应的操作活动有听说读写、计算、问题解决、观察、测量、预测、练习批判性的判断。第三种方式的目的是加强对价值观念等观念的理解。与此相对应的是对书籍（不是教科书）和其他艺术作品的讨论，参加艺术活动，如音乐、戏剧和观赏艺术。除此之外，还要求有三种辅助性的因素：①12年的体育；②6年或8年的家事技巧和手工训练，如烹调、缝纫、木工、机械维修和打字等；③1年或2年的对职业领域的一般介绍。

总之，永恒主义主张学习名著，把名著摆在所有课程的核心地位。这种“永恒学科”的设置思想充分体现了永恒主义教育的超时代性、超社会性。当然，永恒主义者让学生阅读古代伟大的经典著作，根本上在于让学生形成“理性的人生观”和“永恒的人性”，以便维护“永恒”的社会秩序。

（3）课程实施：理智的训练。

第一，教师通过教学促进学生自我的积极活动。

永恒主义者认为，教学是一种有目的、有计划地培养学生理智的活动，教学不能一味地迁就学生的愿望和兴趣。学生应有责任感和义务感，要服从学校教师的管教，在教师指导下积极主动学习。

永恒主义认为，教师既不是给学生提供知识的源泉，也不是文化遗产或历史传统的传递者。教师只能帮助儿童运用他自己的自然的学习潜力。教育不能从外部强加给学生，而只能引发儿童发挥他自身的潜力，这就是儿童的对学习内容的思辨。“深思”，就是要刺激学生的思维活动，开发学生的内在倾向性。之所以如此，是因为学习者本人灵魂的积极活动是任何人不能代替的。艾德勒在派地亚建议中说：“智力的发展总是主要由学习者本人的智力活动造成的，在这个过程

① 华东师范大学教育系，杭州大学教育系：现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]。北京：人民教育出版社，1980。

② 陆有铨：现代西方教育哲学[M]。郑州：河南教育出版社，1993。

③ 瞿葆奎：美国教育改革[M]。北京：人民教育出版社，1990。