

• 陕西师范大学教育硕士系列教材 •

KECHENG YU JIAOXUELUN

课程与 教学论

张立昌 主编

陕西师范大学出版总社有限公司
Shaanxi Normal University General Publishing House Co., Ltd.

本书获陕西师范大学教育硕士教材建设项目资助

• 陕西师范大学教育硕士系列教材 •

KECHENG YU JIAOXUELUN

课程与 教学论

主 编

副主编

陕西师范大学出版总社有限公司
Shaanxi Normal University General Publishing House Co., Ltd.

图书代号 JC12N0553

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论 / 张立昌主编. ——西安: 陕西师范大学出版总社有限公司, 2012. 12
ISBN 978 - 7 - 5613 - 6385 - 0

I. ①课… II. ①张… III. ①课程 - 教学研究 - 中学
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 149391 号

课程与教学论

张立昌 主编

责任编辑 曾学民
责任校对 杨 粉
封面设计 诗风设计
出版发行 陕西师范大学出版总社有限公司
社 址 西安市长安南路 199 号 (邮编 710062)
网 址 <http://www.snupg.com>
经 销 新华书店
印 制 潼关县印刷厂
开 本 787mm × 1092mm 1/16
印 张 17.25
字 数 270 千
版 次 2012 年 12 月第 1 版
印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978 - 7 - 5613 - 6385 - 0
定 价 38.00 元

读者购书、书店添货或发现印刷装订问题, 请与本社联系、调换。

电话: (029) 85303622 (传真) (029) 85307826

E-mail: 694935715@qq.com

序 言

免费师范教育是国家为了加强基础教育师资力量,提高基础教育教师素质和教育教学水平采取的重要措施。免费师范毕业生攻读教育硕士专业学位是为了实现上述目标,国家采取的又一项重要措施,目的是通过教育硕士课程的学习,使免费师范毕业生进一步形成先进的教育理念,良好的职业道德和创新意识,扎实的专业知识基础,较强的教育教学实践反思能力,为将来成长为优秀教师和教育家奠定坚实基础。

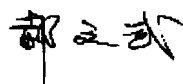
免费师范本科教育从2007年开始,2012年开始免费师范毕业生攻读教育硕士专业学位的教育。为了做好免费师范教育工作,国家先后颁布《国务院办公厅转发教育部等部门关于教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)的通知》和《教育部直属师范大学免费师范生在职攻读教育硕士专业学位实施办法(暂行)》,并从2009年开始拨专款在六所部属师范大学实施了“教师教育优势学科创新平台建设”项目。五年来,这项工作取得显著成绩。

陕西师范大学是教育部直属、国家“211工程”重点建设大学,国家教师教育“985”优势学科创新平台建设高校,是国家培养高等院校、中等学校师资和教育管理干部以及其他高级专门人才的重要基地,被誉为西北地区“教师的摇篮”。学校现设21个学院,2个基础教学部,64个本科专业,有18个博士后科研流动站,15个博士学位授权一级学科,103个博士学位授权二级学科,1个教育博士专业学位点。从2007年开始实施免费师范本科教育,2009年开始承担“教师教育优势学科创新平台建设”项目,2012年开始实施免费师范毕业生攻读教育硕士专业学位的教育。

教育过程包括许多环节,要做好每个环节的工作,教材建设是其中重要环节。为贯彻落实国家关于免费师范教育精神,提高中小学教师水平,促进基础教育发展,按照《教育部关于“教师教育创新平台项目”实施工作的意见》提出的要求,做好“教师教育优势学科创新平台建设”项目工作,我校根据《全国教育专业学位指导委员会教育硕士指导性培养方案》的要求和免费师范生攻读教育硕士专业学位的学习特点,设立专门项目加强教材建设,组织本校各学科专业专家学者编写教育硕士系列教材,《课程与教学论》《班级管理》就是这个项目的重要组成部分,以后还要陆续编写出版其他

部分。这套教材都是在实践基础之上组织编写的,尽量参透先进教育理念,贴近教学实际,体现学科特色和前瞻性、引导性、拓展性,以期启迪教育智慧,提升教学能力;引领专业发展,服务教学实践;反映学术前沿,催生教学创新。

目前,我国的研究生教育有全日制教育、在职教育和学科型教育、行业型教育等不同种类。不同种类的教育应该有不同的教育教学方式和途径,也应该有相应的课程和教材。目前的免费师范毕业生攻读教育硕士专业学位的教育主要是在职教育,因此,教学过程、课程设置和教材建设应该更加重视受教育者的自主学习,提供更加丰富的课程资源、学习参考资料和思考研究课题。本套教材尽量体现免费师范毕业生攻读教育硕士专业学位学习和教育的这个特点,但这项工作毕竟刚刚开始,有许多方面可能还很不完善,希望全国同行专家和研究生同仁不吝提出宝贵批评建议,在我们的共同努力下做好这项工作,为我国的教育硕士培养做出应有贡献。



2012 年 12 月于西安

目 录

第一模块 课程	1
第一章 课程的多元理解	2
第一节 课程的词源学分析	3
第二节 几种常见的课程定义	4
第三节 课程定义的进一步讨论	6
第四节 课程的中外比较	7
第二章 课程的基础	16
第一节 课程的心理学基础	16
第二节 课程的社会学基础	23
第三节 课程的哲学基础	25
第三章 课程研究的历史与趋势	28
第一节 课程研究的历史	28
第二节 课程研究的趋势	33
第四章 课程理论的主要流派	40
第一节 知识本位课程流派	40
第二节 儿童本位课程流派	42
第三节 社会本位课程流派	44
第四节 人本主义课程理论	45
第五节 后现代主义课程理论	46
第五章 综合实践活动课程	48
第一节 综合实践活动课程的涵义和价值	54
第二节 综合实践活动课程的设计与开发	58
第三节 综合实践活动课程的评价	70
第六章 课程实施取向与模式	72
第一节 课程实施概述	72
第二节 课程实施的基本取向	82
第三节 课程实施的基本模式	89
第二模块 教学	93
第七章 教学的理解	94
第一节 教学的词源学分析	94

第二节	教学涵义的规定性	95
第三节	教学的本质涵义	98
第八章	教学理论的主要流派	101
第一节	建构主义教学理论	101
第二节	多元智能教学理论	108
第三节	差异教学理论	113
第四节	主体教学理论	120
第五节	有效教学理论	125
第六节	反思性教学理论	130
第九章	教学组织形式的变革趋势	139
第一节	教学组织形式及其历史演变	139
第二节	教学组织形式的选择与变革	145
第三节	当代我国教学组织形式的发展趋势	151
第十章	有效教学行为研究	160
第一节	教学行为与有效教学	160
第二节	有效教学行为的内涵与特征	168
第三节	有效教学行为的选择与实现	175
第十一章	教学研究的历史与趋势	190
第一节	教学研究的历史演变	190
第二节	当代教学研究的发展	194
第三模块	学习	197
第十二章	学习理论的进展	198
第一节	学习理论概述	198
第二节	刺激—反应学习理论	201
第三节	认知学习理论	204
第四节	行为—认知学习理论	211
第五节	建构主义学习理论	217
第六节	学习理论的新进展	237
第四模块	教师	241
第十三章	教师专业发展	242
第一节	教师专业化的含义	243
第二节	教师专业化的内容	248
第三节	教师专业化的途径和方式	254
第四节	反思:教师专业发展的内在机制	264

第一模块

课程

第一章

课程的多元理解

案例分析

老师的困惑:相熟又陌生的“课程”^①

在一次学术研讨会上,与会者就课程改革中遇到的问题进行了激烈的讨论。

一位教师说:“我是一名中学教师。对这次课程改革,我表示支持并积极参与。这次课程改革提出的一些新观点、新理念,我也非常赞同。但是,理论家告诉我们,课程既包括书本知识,又包括学生的活动经验;既有教材内容,又有教师、学生、环境;既有看得见的,又有看不见的;既有校内的又有校外的。总之,我感觉理论家似乎在告诉我们处处是课程,时时有课程。这样的课程概念似乎有点玄、空。真到了实际工作中,我还是不知该如何理解和把握课程,还是不知该怎样做。”

案例分析:与会张教授说:“现在理论界给‘课程’下的定义的确是五花八门,有些繁杂,给老师们造成了理解上的困难。不过,这种现象的背后实际上隐藏着各种价值观的斗争。不同的课程定义反映了定义者的价值倾向性。倾向于儿童中心、学生中心的,就把课程定义为学生的经验;倾向于学科中心的,就把课程定义为学科知识;倾向于社会改造的,就把课程定义为各种社会问题及其解决过程。对教育工作者来说,重要的不是选择这种或那种课程定义,而是意识到各种课程定义所要解决的问题,以便根据课程实践的要求,做出明智的决策。总之,期望有一个精确的课程定义是不可能的。老师们要充分发挥主体性,创造性地运用理论解决各种问题。”

^①王本陆. 课程与教学论. 北京:高等教育出版社,2004. 28.

第一节 课程的词源学分析

从词源上来追溯课程的内涵,分析课程的概念,能够了解“课程”这一事件的初始状况。因为语言是对客观事物的抽象,从语言最初的含义上,我们可以知道人们早期对课程内涵的认识,然后,把“课程”还原为最原始的状态来把握它的本质。这不仅有利于把握这个概念的基本含义,把握这一概念的来龙去脉,而且有利于理解课程的本质。因此,作为理解课程概念的重要一环,我们首先要考察“课程”的词源。

根据有关资料,“课程”一词为我国所固有。在课程一词尚未出现以前,我国古籍中就有关于说明课程内容方面的记载。如《礼记·王制》篇:“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、乐以造士。春秋教以礼乐,冬夏教以诗书。”甚至,还有课程内容及其实施进程安排的记载。如《礼记·内则》篇有:“六年,教之数与方名。”“九年,教之数日。十年,出就外傅,居宿于外,学书计。”“十有三年,学乐、诵诗、舞勺。成童,舞象,学射御。二十而冠,始学礼。”而“课程”一词最早出现在唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙,君子作之”一句注疏中:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也”一句。宋代朱熹使用“课程”一词地方较多,且多含有学习范围、进程、计划的现代课程范畴内涵。如“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大做功夫”等等。从古籍记载看,“课程”一词的含义,既包括教学科目,又包括这些科目的教学顺序和时间。后来我国就把各级学校的教学科目及其教学顺序、教学时数等的规定,叫做某级学校的课程,如小学课程、中学课程等,因而教育学上讲的课程实际上多指学校课程。值得注意的是,我国近代以来,随着班级授课制、赫尔巴特学派“五段教学法”等理论引入并实践,人们开始关注教学的程序及设计,课程的含义更多表现为“教程”。新中国成立后,由于受到凯洛夫教育学的影响,直到20世纪80年代中期以前,“课程”一词在我国很少出现。

在英语国家,“课程”一词对应的英文是“curriculum”。它来源于拉丁文词根“currere”,意思是指“跑道(race-course)”。该词最早出现在英国哲学家、社会学家、教育思想家斯宾塞于1859年发表的《什么知识最有价值》一文中,它的意思是指教学内容的系统组织。根据这一词源,最常见的课程定义是“学习的进程(course of study)”,简称学程。在各种英文词典中,这一解释很普遍,《英国牛津字典》《美国韦伯字典》《国际教育字典》都是这样解释的。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑,而且人们对课程的拉丁文词源有了新理解。“currere”一词的名词形式意为跑道,如斯宾塞所使用的名词“curriculum”,由此而观,课程就是为不同学生设计的不同轨道,它引出了一种传统的课程体系;而“currere”的动词形式意为“奔跑”,指“跑的过程和经历”。因而,课程的涵义就是指学生与教师在教育过程中的活生生的经验和体

验。这种辨析课程内涵的着眼点,是放在个体认识的独特性和经验的自我建构上,就得出了一种完全不同的课程理论与实践。

第二节 几种常见的课程定义

一般来说,概念的核心就是它的定义,定义的宗旨就是揭示概念的质的规定性。课程的概念也不能例外。然而由于课程现象的复杂性以及人们考察这一问题的多角度性和分析问题方法的多维性,使得课程的定义到目前为止,却如同课程著作般汗牛充栋,众说纷纭。这无疑给人们对课程的理解增加了一定难度。因此,美国学者斯考特(R. D. V. Scotter)曾经指出,课程是一个用得最为普遍却是定义最差的教育术语。我们可以把多种多样的课程定义大致归纳为三类。

一、课程作为学科

这是使用最为普遍也是最常识化的课程定义。如《中国大百科全书·教育》中的课程定义是这样的:课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动^①。

这种课程定义把课程内容和课程过程割裂开来,并片面强调内容,而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学科知识,其最大缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西,对学习者的经验重视不够。

二、课程作为目标或计划

这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。具有代表性的主要是西方国家的课程专家持此观点。如课程论专家塔巴(H. Taba)认为课程是学习的计划;奥利沃(P. Oliva)认为课程是一组行为目标;约翰孙(M. Johson)认为课程是一系列有组织、有意识的学习结果。

这类定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,把课程目标、计划与课程过程、手段割裂开来,并片面强调前者,其缺陷也是忽略了学习者的现实经验。

^①中国大百科全书总编辑委员会. 中国大百科全书·教育. 中国大百科全书出版社,1985. 207.

三、课程作为学习者的经验或体验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验。美国教育家杜威是把课程视为学生在教师指导下所获得的经验。由于受杜威的影响,许多人持同样的观点。晚近的课程理论则非常强调学生在学校和社会情境中自发获得经验和体验的重要性。

这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验值于课程的中心位置,从而消除了课程中的“见物不见人”的倾向,消除了内容与过程、目标与手段的对立。其缺陷在于这种课程定义或课程观有忽略系统知识在儿童发展中的积极意义的倾向。

美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)对课程的实践特征维度进行了深刻分析,归纳出五种不同形态的课程:第一种是理想的课程,即指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。如现在有人提议在中学开设性教育课程,并从理论上证实其必要性,就属于理想课程。这种课程的影响取决于是否被官方采纳并实施。第二种是正式的课程,即指由教育行政部门规定的课程计划和教材等。第三种是领悟的课程,即指任课教师所领会的课程。由于教师对正式课程会有多种解释方式,因此教师对课程的领会与正式课程之间会有一定的距离。我国学者将这种由教师重构的课程称作“师定课程”。第四种是实行的课程,即指在课堂里实际展开的课程。第五种是经验的课程,即指学生实际体验到的东西。识别这种课程的方式包括学生问卷、交谈以及根据对学生的观察来推断。

从课程定义的价值取向来分析,上述三大类课程的定义反映了三种不同的价值取向。“课程作为学科”这一类定义,反映了课程定义者视客观知识诉求在课程教学活动中的第一地位;“课程作为目标或计划”这一类定义,则反映课程定义者视成人社会诉求在课程教学活动中的第一地位;而“课程作为学习者的经验或体验”这一类定义,反映的是课程定义者视儿童群体诉求在课程教学活动中的第一地位。很明显地,这种单一价值取向定义或多或少具有某些积极特征,也都存在明显的不足。

由此可见,不同内容的课程定义反映了定义者的基本观点和取向,每一种课程定义的背后都有其成文或不成文的理论基础。课程定义多样性的根本原因在于课程自身的复杂性,而直接原因则在于研究者的出发点和研究角度的不同。人们从不同的层次和角度出发研究和认识课程,不仅是可能的也是合理的。这就必然导致定义课程存在具体差异,有人关注课程的根本理念,有人关注课程的实践过程;有人着眼于课程的整体结构,有人着眼于课程的具体内容;有人侧重于课程的性质,有人侧重于课程的功能;有人强调课程对于社会的作用,有人强调课程对于学习者发展的作用。可以想见,由于人们不是指向同样意义的课程,所以有关课程定义的分歧将会继续存在下去。

第三节 课程定义的进一步讨论

课程定义的科学化是一个不间断的过程。

一、课程定义的稳定性

大多数的课程定义总是围绕着教育的内容、教育的功能而展开。课程定义的这种稳定性,是课程本身稳定性的反映。人们在分析人类教育活动时,总会追问构成教育必不可少的因素,回答通常是教育者、受教育者、教育内容三个因素,或者是教育者、受教育者和教育影响三个因素,无论怎样称呼,课程正是教育内容或教育影响中最重要的成分。课程的历史与教育的历史同样悠久,可以说,自从有了专门的学校和独立的教育,就有了课程。自从有了课程,它在学校教育的地位和作用便确立下来,与人类的教育活动共始终:学校教育总是要有一定的课程,总要凭借课程达到自己的目的。只要人类存在,只要教育活动存在,课程的地位和作用就会存在。这是由教育的永恒性所派生出来的课程的永恒性,是一种客观必然。正是对于这种稳定性和必然性的认识,使得形形色色的课程定义总是存在着内在的一致性。这种一致性,使得人们在讨论课程时有一个起码的共同出发点,使不同流派的并存、对立及相互之间的交流获得了基础,并且成为了可能。总之,课程在教育活动中的地位,它所发挥的作用是稳定的,永恒的,反映在人们对于课程的认识中,便形成了课程定义中的稳定性。

二、课程定义的变异性

课程定义是在不断变异的。不同的历史时期或不同的教育背景下,甚至在相同的历史时期和相同的教育背景下,人们对课程所下的定义都是不同的。课程定义这种变化性,是课程本身的变化发展的反映。人们往往需要从课程实践中的各种问题和课程发展的现实需要出发,对于课程进行实际的探讨,并且在这样的基础上构建自己关于课程的更科学、更实用的概念。

具体地说,在面对课程定义的多样性时至少应该考虑到以下几个方面。

首先,对课程定义的不同,反映了课程本身的演变。几千年来,随着社会的进步和教育本身的发展,课程的内容从巫术、宗教、伦理道德发展为科学技术;课程的结构从单一的学科课程演变为多种形态的课程并存;课程的范围从专门化制度化学校教育扩展为终身教育、学习社会,课程定义必然受到这些变化的影响。

其次,课程概念的不同定义,常常反映了人们在课程某个方面认识上的深化。在

不同的历史条件和不同的教育基础上,人们对于课程的关注是不同的。有时关注课程的稳定性,有时关注课程的变化发展;有时强调课程的基础性学术性,有时则强调课程的实际性应用性。如 90 年代前后引人注目的围绕隐形课程的研究,也产生了若干关于课程的定义,集中在与显性课程、正式课程的联系区别上。

最后,课程概念的不同定义往往还取决于使用者的具体地位。如理论研究者往往比较注意课程的根本性质、课程的结构等,而教育行政人员和实际工作者则更倾向于探讨课程实际运行的条件、可操作性等,因此在定义上也会导致差异。

总之,课程是动态的,在内容和形式等方面都在不断地发展,这些发展反映在人们对于课程的认识上,便导致了课程定义的变异性。

三、课程定义的科学化是一个不间断的过程

从总的发展趋势上看,课程定义的科学化合理化程度会不断提高,并且是一个不会停顿的过程。课程仍然在发展,人们对于课程的认识也就不可能得到某种一劳永逸的结果。如果认为对于课程定义的探讨可以在将来的某一天得到终极真理式的结果,只能是不切合实际的幻想。任何关于课程的新的定义,可能比以前的定义更进步。任何关于课程的新的定义,不可能是对于课程定义探讨的终结。

第四节 课程的中外比较

一、古代学校课程的形态

从社会形态上界定,古代学校课程包括中外从奴隶社会到封建社会的学校课程。从具体时间上划分,以欧美地区为代表的西方古代学校课程起始于学校课程诞生之日,延续到 17、18 世纪;而我国这一时间则持续到 19 世纪末。

在我国,从夏商周到清末新式学堂兴办之前,学校里实施的一直都是古代课程。在漫长的历史进程中,渐渐形成了一种具有中国特色的、对我国的文化和教育事业影响深刻而久远的主导课程。这就是“四书五经”和“三、百、千、千”。春秋时期,孔子就以《诗经》《尚书》《礼记》《易经》《乐经》《春秋》六书为主要教材。据历史学家研究,这就是中国第一套较完整的教科书。后来“乐经”散失,只留下“五经”,这“五经”在我国古代学校教育中一直作为最基本的教材沿用了两千多年。“四书”即《论语》《孟子》《大学》和《中庸》,此称谓始于南宋朱熹撰写《四书章句集注》时,将四者合称为“四书”。元、明、清三代科举考试都以此为主要依据,当时的学校教育以此为主要教

材。“三、百、千、千”即《三字经》《百家姓》《千字文》和《千家诗》，是我国古代长期以来的儿童启蒙学习用的教材。我国古代学校教育以这些著作为主导教材，具有一定的历史条件：首先，我国漫长的封建社会为这些课程的生存提供了相对稳定的空间；其次，政治制度与文化上的继承性、一贯性，促进了学校课程的长久稳定；再次，这些著作本身凝结了前人的思想精华，就其自身价值来说，堪称经典，值得学习；最后，科举制度的取士标准起到了非常重要的作用。

以欧美地区为主要代表的西方，其古代学校课程的主导是古希腊的“七种自由艺术”，在外国教育史上简称“七艺”，即文法、修辞、逻辑学和算术、几何、天文、音乐，对西方的文化和教育事业有着深刻而久远的影响。其中前三者又称“三艺”，后四者又称“四艺”。“三艺”起源于古希腊雅典，据说为当时四处游学的“智者”所倡导。“三艺”的流行首先是政治的需要。当时雅典的民主政治生活要求青年人必须具有较高的雄辩才能和演说本领，培养伟大的演说家便成为当时的教育目的。“智者”们就是一批以培养演说家为目的的职业教师。在长期的教学实践中，他们逐步积累了一些成功的培养演说家的经验。在他们看来，方法训练可以使人表达更精确，修辞可以使人演说富有激情和感染力，辩证法可使人演说非常富有雄辩力。除此之外，他们还认为这三项训练是塑造儿童心灵或理智的有效工具。其中，苏格拉底认为，辩证法可以帮助人们成为最有才干和见解深刻的人；柏拉图认为，辩证法是使人的智慧能力发展更为完善的学科。随着历史向前发展，人们愈益看重“三艺”对人的智慧的训练价值，“三艺”长久地影响着后来的学校课程。“四艺”的提出者是伟大的哲学家柏拉图。他认为，十七岁的青年应该进入青年军事训练团学习。在军事训练团里，他必须学习作为一个军人必需的“四艺”：算术、几何、天文学和音乐理论。因为“算术，对于‘调兵列阵’，‘布置军队’的‘阵势’，计算‘船只’的数目等等，都是非常必要的；几何学，对于建造兵营，练习‘队伍的密集与展开’，争取据点，‘行军或临阵’，‘对军队作种种布置’等等，都是不可缺少的；天文学，对于航海，‘行军作战’，观测气候、天象等等尤为必要；音乐，在平时可以使一个军人‘认识严肃、勇敢、慷慨、高尚等一类的形式和其他相称的东西’，提高士兵的斗志，在作战的时候，它更可以直接鼓舞士气，有助于战争的取胜。”^①在随后相当长的一段历史时期内，“七艺”一直都是西方学校里教授的主要内容。到了中世纪，教会垄断了教育，神学成为学校的主导课程，《圣经》是最基本的教材，“七艺”的内容被改造为神学的附庸，直到文艺复兴时期。

奴隶社会的学校课程和封建社会的课程之间以及中国与外国古代学校课程之间在课程的具体目标和具体内容方面存在某些差别，不过，在课程的进程安排上，古代教育都已经注意根据学生年龄的差异来组织学习内容，对什么年龄适合读什么书都有细致而自觉的考虑。随着学校体系的不断丰富和学制的逐步完备，学校课程安排也表现出一定的整体性。

^①王天一，夏之莲，朱美玉编著. 外国教育史(上). 北京：北京师范大学出版社，1984. 48.

总的来说,中外古代学校课程都是在生产力水平很低的社会条件下,根据统治阶级培养政治继承人的要求和当时的思想家对人的身心发展的认识而建立起来的。所以他们具有一些共同的特点。

(一) 课程设置以古典人文主义为主要标准

在古代社会,教育与生产劳动相脱离,学校不具有培养劳动者的功能,学校教育的目的在于培养统治阶级所需要的“治人之才”。社会政治的大背景决定了古典人文课程的滥觞。古希腊的“七艺”和中国古代的“六艺”是古典人文课程的典范。其课程设置以古典人文主义为主要标准。于是,在古希腊的学校课程中理智科目(文法、修辞、逻辑)备受重视,实用科目(算术、几何、天文、音乐)则处于次要地位;而在中国古代学校设置的“六艺”中,礼、乐等伦理政治性科目备受重视,而其他科目则处于次要地位。

在古代学校课程中,文科之所以备受重视,固然与当时的自然科学不发达有关,但主要原因是阶级统治的需要。例如,在古希腊,“评判学科的主要标准是人文主义标准。人文主义标准把人的本性提到很高的位置。因此,对学科价值的衡量来自假定在人的本性中起支配作用的层次”,这种层次说又是受身心二元论思想支配的。“按照这种二元论,人的理性功能应当控制自己的肉体欲望。由此就可以合乎逻辑的得出结论:学科的理性内容越多,它们的价值必定越高。相反,学科越是诉诸于情感和感觉,他们就越不重要。”这种“根据人的本性的层次去加强学科的层次排列,是与以贵族统治为基础的社会中固有的等级状况相一致的”^①。古典文科诉诸理性,因而主要培养治人之才,而自然学科诉诸感觉,因而与被统治者有密切的关系。这是造成科学主义科目被忽视的重要原因。我国古代教育家孔子认为,教育的目的就是培养治国安民的贤能之士。为了达到这个目的,他推行“文、行、忠、信”四大教育任务,确定了教学科目,编写了各科教材。据《史记·孔子世家》记载:“孔子以诗、书、礼、乐教,弟子概三千焉,身通六艺者,七十有二人。”说明了六艺是孔子设置的科目,诗书礼乐是孔子使用的教材。自汉代到清代,由于儒家思想成为历代封建王朝治国的精神支柱,相应地决定了学校课程也是以儒家经学为中心来设置。

(二) 学科课程的雏形基本形成

中国古代的“六艺”和古希腊时期的“七艺”,都属于雏形的学科课程,可以说他们是17、18世纪定型的那种学科课程的前身。

首先,“六艺”和“七艺”都是分科设置的。各科目的划分和设置体现了古代教育家的哲学理论和教育思想。例如,亚里士多德认为,人的灵魂是由三部分组成的:表现

^①布鲁巴克.西方课程的历史发展(下).瞿葆奎主编:教育学文集·课程与教材(上).北京:人民教育出版社,1988.45.

在营养和繁殖上的植物的灵魂、超越各种植物的特性而表现在感觉和愿望上的动物的灵魂、超越各种动植物的特性而表现在思维或认识上的理性的灵魂。这三种灵魂对应三方面的教育：植物的灵魂——体育；动物的灵魂——德育；理性的灵魂——智育。^①古希腊学校课程之所以重视德智体美诸方面的协调发展，与亚里士多德的思想是分不开的。

虽然古代课程设置划分有一些道理，但是各科目的内容浅显，具有笼统的综合性，而且重视人文科目轻视实用科目，课程设置很不合理。所以说他们只能算是学科课程的雏形。

二、近代学校课程的形态

西方近代史开始于1640年英国资产阶级革命，止于1917年的十月社会主义革命。中国近代史始于1840年的鸦片战争，止于1919年的五四运动。由于中国封建社会漫长而长期闭关自守，儒家经学一直占据统治地位，所以课程发展始终没有大的改变。因而，近代学校课程是以西方的学校课程设置为典型的，这一时期课程形态主要有以下特征。

（一）学科课程的形成

西方国家进入资本主义阶段以后，随着生产力的发展、科学技术的进步，这些国家初步建立了纵向分科化的中小学学科课程体系。主要包括四种类型性质不同的学科：（1）数学和一系列自然学科，如物理学、化学、植物学、动物学等；（2）一系列新人文学科，如现代本族语、现代外国语、公民、历史、地理；（3）体育和艺术；（4）劳动。

与古代学校课程相比，这一时期自然学科在课程体系处于重要地位。近代资本主义生产力的发展在一定程度上得益于实科课程的勃兴。众所周知，在古希腊的“七艺”中，只有天文学可算是自然学科，其地位之低不言而喻。这种状况持续了将近二十个世纪，到欧洲文艺复兴时期，学校课程中才增加了一门力学。直到17、18世纪，由于自然科学的迅速发展和其在生产生活中的广泛应用，学校课程体系中才增设了物理学、化学、植物学、动物学等学科。这些自然学科最先是在实科中学的课程体系中占有重要地位，以后才在所有学校课程体系中取得了应有的地位。实科课程的勃兴有三个方面的原因：一是迎合资本主义工商业迅速发展的需要；二是欧洲文艺复兴运动为近代自然科学的建立开辟了道路，而17世纪的“科学革命”则使自然科学得到长足发展；三是自然科学对人的心智发展的重要作用得到人们的广泛认同。

与古代学校课程相比，这一时期多数学科已经初步形成了自己的逻辑体系。例

^①布鲁巴克：《西方课程的历史发展（下）》，瞿葆奎主编：《教育学文集·课程与教材（上）》，北京：人民教育出版社，1988.45。