

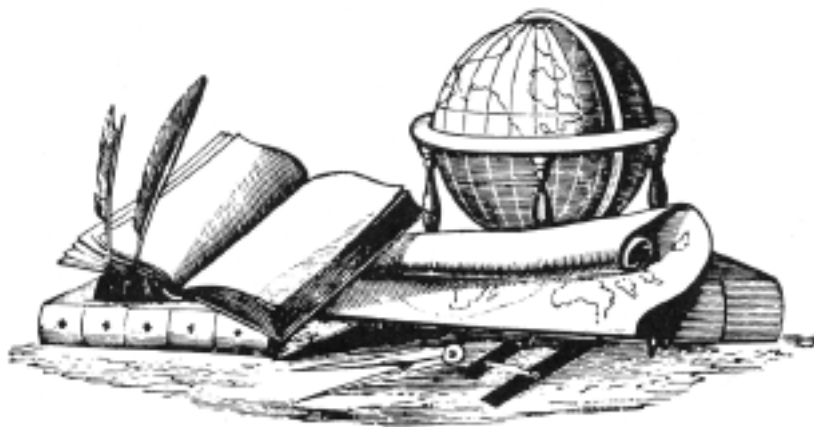
教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚



(第五辑·第十二卷)

[当代] 课程与教学
(Curriculum)

理论发展与课程文化论选(中)



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

. 外... . 北... . 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 . 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑

[当代]课程与教学理论发展与课程改革文论选读(中)

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本: 1/32 印张: 180 字数: 4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

全二十册定价: 526.00 元(册均26.30元)

(ADD: 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail: webmaster@BTE - book. com Http: //www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者

2005 年 11 月

目
录



外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第十二卷

[当代] 课程与教学理论发展与课程改革文论选读(中)

上 篇

当代课程的基本原理与课程建设(二)

第二部分 西方课程理论的发展和课程思想(下)	(1)
(十一) 普瑞的课程理论	(1)
(十二) 斯坦豪斯课程理论	(21)
(十三) 库恩的课程思想	(38)
(十四) 克尔的课程理论	(45)
(十五) 卡尔·弗雷的课程理论	(57)
(十六) 当代英、美课程经营思想	(71)

下 篇

当代课程理论发展与课程改革

文论选读(一)

课 程 论	U·哈米尔(U·Hameyer) (85)
(一) 课程的概念模式理论	(87)
(二) 课程的合理化理论	(89)

(三) 课程的过程理论	(90)
(四) 课程的结构理论	(92)
(五) 课程的实施理论	(96)
(六) 今后研究的问题	(96)
课程理论及探索	[英] P·H·泰勒 C·M·理查德(97)
(一) 规定性课程理论	(98)
(二)“科学”理论	(99)
(三)“科学的”课程理论	(101)
五种课程概念——它们的思想根源及其课程设计的思想	
..... [美] 埃利尔特·W·艾斯纳 埃利泽布斯·瓦伦思	(104)
(一) 某些基本观点	(106)
(二) 五种课程方向	(108)
(三) 三种错误见解	(114)
结 论	(117)
教育和知识的概念	[美] J. F. 索尔蒂斯(117)
(一) 教育者和知识	(118)
(二) 社会中心观	(120)
(三) 语言和人类知识	(122)
(四) 人类知识的形式	(126)
(五) 认识的动力学	(129)
结 论	(132)
传统学科的起源	[日] 佐藤正夫(134)
(一) 古希腊罗马的学科	(134)
(二) 中世纪的学科	(137)
文艺复兴与人文主义课程	[日] 佐藤正夫(139)
(一) 意大利的人文主义及其教学内容	(139)
(二) 德意志人文主义的教养理想与教学内容	(141)
人文主义课程的衰落	[日] 佐藤正夫(143)

(一) 近代科学与文化的发展	(145)
(二) 近代母国语的发展	(145)
(三) 古典语与母国语的竞争	(147)
现代人文科课程的出现	[日] 佐藤正夫(150)
(一) 母国语与现代外国语的出现	(151)
(二) 历史学科的出现	(153)
(三) 地理学科的出现	(160)
资产阶级教育学家论普通学校的教学内容问题	
..... [苏] . . . 沃里夫松	(166)
(一) 实用主义者的儿童中心论	(167)
(二) 布鲁纳的知识结构论	(169)
(三) 存在主义的情感教育论	(171)
从学校改革的要求看教学内容和教学方法问题	
..... [苏] B · M · 莫纳霍夫	(173)
西方国家课程论研究	
[苏] H · M · 沃斯克列申斯卡娅 B · . . 拉泼琴斯卡娅	(191)
(一) 英国著名教育学家赫尔斯特是第一种观点的代表人物, 他把课程定义为	(192)
(二) 西方国家学校课程标准, 首先规定教学目的	(193)
(三) 与教学目的直接相关的是教学内容的组成及其选择标准	(194)
(四) 程序设计原则, 是近 20 年来西方教学论研究和讨论 的重要课题	(196)
文化复演理论的课程编制思想	[美] 布鲁巴赫(199)
课程设置与教育研究: 基础教育的革新	
..... 依尔马 · 福恩拉布拉达 埃瓦 · 塔博达	(202)
社区教育班制度	(203)
研究工作和“ 对话与发现 ”计划	(205)

组织单一教师学校工作的一种可供选择的方法	(206)
小学课程的设计	(207)
教学程序中课堂工作的组织安排	(208)
编制活动程序	(209)
对儿童所掌握知识的评定	(210)
儿童课业教材和参考材料	(210)
方 法	(211)
指导方针的实验性	(212)
建议中的集体设计	(213)
课程设置的两大类理论	
..... [英] 丹尼斯·劳顿(Denis Lawton)	(213)
(一) 行为目标模式或者输出模式	(214)
(二) 文化分析模式	(217)

上 篇

当代世界的基本原理 与课程建设(二)



第二部分

西方课程理论的发展和课程思想(下)

(十一) 普瑞的课程理论

自本世纪 70 年代末期以来,英国许多文献和报刊都强调个人和社会的发展在课程中的重要性,但是很少有人去系统地思考个人和社会的发展究竟包括哪些内容以及怎样把它转化成课程实践。1984 年,英国著名课程论专家、埃克塞特大学教育学教授普瑞(Richard Pring)所著的《课程中的个人和社会教育》(Personal and social Education in the Curriculum),就是对这些问题率先进行系统思考的一部著作。这本书在当时引起了很大的反响。

1. 个人和社会的发展在课程中的重要性

普瑞在《课程中的个人和社会教育》这本书的序言部分只引用了一位学生给一位校长的一封信。这封信的内容是这样的:“亲爱的老师:我是纳粹集中营的一个幸存者。我亲眼看到过别人没有看到过的事实:高级工程师建造了毒气站;医术高超的医生毒死了孩子;受过严格教育和培训的护士残害了婴儿;高中和大学的毕业生们用枪打死或活埋了妇女和儿童。因此,我对教育产生了怀疑。我请求:帮助你的学生成为人吧!再也不要培养出学问渊博的恶魔,技术高超的精神变态者以及受过高等教育的刽子手。读、写、算只有帮助孩子成为一个更完善的人的时候才是重要的。”普瑞把这封信作为序言的目的就在于用残酷的事实警醒人们把学生“培养成一个人”

的重要性,即促进学生个人和社会发展的的重要性。

当时,有很多研究报告强调个人和社会的发展在课程中的重要性,有些甚至尝试勾画了个人和社会的发展课程。例如,英国教育和科学部(DES)与皇家督学(HMI)在1979年初中调查报告的开头就指出:鉴于外部的压力和社会的变迁以及学校自身的变化,个人和社会的发展应成为学校更加重要和明确的目标。DES/HMI在1980年题为《一种课程观》(A View of the Curriculum)的报告中又指出:课程的一个极其重要的任务,就在于保证学生个人和社会的发展,即不仅给学生提供满足他们以后成人生活所需的基本智力和社会要求,而且能够帮助学生形成一套可接受的个人价值观。1981年英国学校课程与考试委员会的报告《实践的课程》(The Practical Curriculum)以及DES1979年的白皮书《课程框架》(A Framework for the Curriculum),1981年的白皮书《学校课程》(The School Curriculum)均对把个人和社会的发展转化成具体的课程目标作了探索。事实上,在自1944年以来最重要的教育发展规划中,均把培养学生的社会和生活技能、道德观和责任感放到中心位置。英国的一些地方教育当局正在根据这些建议提出本地区的个人和社会发展报告。但是,学校在这方面的进展情况并不理想。

普瑞指出,我们现在的学校、教师和学生不是不关心个人和社会的发展,只是他们对个人和社会发展的关心往往不够自觉,没能把它渗透到学校文化和学校的“生活方式”之中。普瑞认为,学校应该而且完全可以通过开设指导课和学校教育的其它方面以更加直接的方式把个人和社会的发展变成课程的一部分。但是,如何把个人和社会的发展转化成课程实践,无论在理论上还是在实践上,我们依然不甚明了。为什么会这样呢?追其因,普瑞认为不乏以下五个方面的问题。

第一,概念问题。

个人和社会的发展涉及到一个人发展的诸多方面,而且不同社

会、不同时代的人对这些方面的理解不同,因而我们很难用大家一致同意的课程术语来表述它们。

第二, 政治问题。

个人和社会的发展与政治之间关系密切。一方面,一定社会的政治总是影响到个人和社会的发展内容;另一方面,个人和社会的发展内容又会反作用一定社会的政治。由于影响个人和社会的发展因素很多,比如社会的期望、家长的期望以及个人的期望等,这些因素与政治要求之间可能会有冲突,这就给制定个人和社会的发展课程带来了一定的困难。

第三, 伦理问题。

哪些品质被认为是善的,哪些品质被认为是恶的,这关系到价值观念问题。价值观念渗透在整个个人和社会的教育之中。道德发展是个人和社会教育的核心。然而,传统的观点认为,价值观念充其量只是一种“品位”(taste)罢了或者认为价值观念是相对于具体的社会环境而言的,因而教师没有权力支持哪一套价值观念;这样的结果是,教师常常因为“灌输”而受到谴责。政府认为,教师应该帮助学生形成他们自己的稳定的个人价值观念,而不是告诉学生形成什么样的价值观念。但是普瑞指出,任何有关理解个人和社会发展的尝试,都不可避免地要列出许多属于发展内容的个人价值观念或行为准则。根据上述两种观点,这样的做法肯定会受到批评。这就给制订课程增加了难度。

第四, 实证问题。

实证问题是与以上所提到的概念问题、政治问题以及伦理问题等分不开的。而且不同的发展观可能提供不同的实验证据。再加上人的复杂性、个人和社会的发展的长期性以及影响个人和社会的发展因素的复杂性和不稳定性,对个人和社会的发展进行实验研究,其难度是可想而知的。所以迄今为止,几乎没有全面实施个人和社会

发展计划的实验。

第五, 课程组织问题。

现在的初中课程一般是以学科为中心来安排的, 教师的任务就在于教授这些学科。然而, 我们还时常听到这样的抱怨: 课程表没能留出充裕的空间来安排更多的学科和内容。如果这样组织课程的话, 普瑞试问: “我们怎样还能有暇顾及个人和社会的发展呢?”

2. 个人和社会的发展及道德发展的内涵

(1) 个人和社会的发展内涵

普瑞认为, 从哲学的角度看, 个人和社会的发展包括了“作为一个人”所必要的某些重要品质的发展和作为“一个具体类型的人”所需的某些重要个人品质的发展。那么“作为一个人”所需要的重要品质有哪些呢? 作为“一个具体类型的人”所需的重要个人品质又是什么呢?

“作为一个人”的发展

人是什么? 普瑞从五个方面阐释了人的含义:

A. 人是一个看得见, 摸得着, 闻得到的客观物体 (object), 你能够推他, 度量他, 给他称重量; 从这一点看, 人和其它的物体并没有什么两样, 你能够使用他并控制他。

B. 人有其它客观物体所无法比拟的品质 (qualities) 或能力 (capacities); 人, 不是石头, 他有意识。意识到事物需要掌握一系列概念, 通过这些概念, 我们的经验被“编码”和被理解。

C. 人不像照相机拍快照那样机械地反映世界, 他总是主动地、有目的地反映世界; 他能人为地赋予具体事件以一定的意义, 期望发生某些事情并相应地调整自己的行动; 因而, 人是具有目的性的, 我们总是根据意图和动机, 而不是原因来解释人的行为。

D. 人运用意识去理解世界, 这其中一定包含着对“人”这个概念的理解, 因为人是世界的一部分, 如不理解“人”这个概念, 就不可能

真正认识世界;在人类社会中,人际交往是最主要的社会活动内容,这种交往不像其它有生命的物体间的交往,它是自觉的,有意义的;普瑞说:我之所以与人交谈,是因为我把他们看作有血有肉、有思想和有意图的人,我不能简单操纵他们,而只能设法理解他们;在理解了“人”这个概念后,我不仅能将别人看作人,而且也把自己看做人;即不仅意识到别人是人,而且也意识到自己是人;因此,在某种程度上说,自我反省(self—reflection)是“成为一个人”的特征。

E. 人不仅有意识有目的地进行活动,而且还具有道德品质(moral attributes);一个人不仅能够积极思考,主动地采取行动,而且在某种程度上能够为自己的行为负责,我们赋予他一定权利的同时,也赋予他一定的义务。

普瑞指出,“成为一个人”(being a person)就是要获得上述“人”所必备的思考能力、感受能力和为自己的行为负责的能力等。这些能力或品质主要与开始把自己和他人看作“人”有关,如认识到别人有不同于自己的思想和感情,把这种认识扩展到不同种类的人身上;把这样的认识自觉运用到个人的人际交往中;这些能力或品质当然也包括一个人日益增强的为自己行为负责的能力。

普瑞认为,上述品质或能力在年幼的儿童身上只是潜藏的或是少量的,而且这些品质自身的发展是缓慢的且受到诸多外界因素的影响,因而教育需要帮助学生“作为一个人”那样得到发展,即使学生这些方面的品质或能力得到比较充分而全面的发展,从而成为一个道德成熟的个体。但是教育不是任意的,它必须以人的这些品质的发展规律为依据。因而,有必要了解一下儿童这些品质的发展特征。普瑞认为,皮亚杰对儿童理解和遵守规则的研究、塞尔曼(R. L. Selman)对儿童接受别人观点的研究、柯尔伯格(L. Kohlberg)对儿童道德判断的研究以及洛文格(J. Loevinger)对儿童自我发展的研究结果揭示了儿童品质发展的一般特征,但是不同的儿童可能有不同的情况,因此这需教师认真分析,具体对待,灵活有效地促进每

一个人的发展。

发展成为“一个具体类型的人”

普瑞认为,人总是生活在一定的社会当中,一定的社会总是对自己要培养的人的品质提出要求。究竟培养什么类型的人,取决于社会的价值、政治、经济、文化等。这些因素渗透在学校的文化和课程中,以直接或间接的方式影响学生。这儿,普瑞撇开具体的社会形态不谈,着重探讨与培养“一个具体类型的人”有关的一些重要品质方面。

第一,智力品质(intellectual virtues)。指这样一些素质:“对弄清真相感兴趣”,“对结论与证据相符合感兴趣”等,这些都是进行智力探索者的特征。这些素质有些人具备,有些人不具备。

第二,道德品质(moral virtues)。指这样一些素质:诚实、善良、耐心、大方等。主要与人的情感有关。当然不同的人有不同的情感素质,道德品质的判断往往受社会价值观念的影响。在有些人看来是善的东西,另一些人可能看作是恶的。

第三,性格品质(character trait)。指“意志”品质,如毅力、勇气等。

第四,社会能力(social competence)。也有人称为“社会和生活技能”(social and life skills)。主要是指人际交往能力以及责任感等。

第五,实用知识(practical knowledge);指实际活动能力,知道如何做一件事,比如修车、家中拼拼装装、小修小补或参与政治活动的实际能力等。

第六,理论知识(theoretical knowledge)。指一个人习得的理解力、概念、信条、准则、原理、洞察力等。

第七,个人价值观念(personal values)。两个同样温柔体贴的人,他们可能对和平主义的看法不一;两个同样诚实的人,他们可能会对私人财产的看法不一。之所以看法不一,是因为个人价值观念不同。因此学校必须引导学生形成一套积极的、稳定的个人价值观。

除此之外,普瑞认为尊重人也是一条普遍认可的重要个人品质。所谓尊重人就是指,不仅在思想上认识到别人有不同于自己的观点、需要、兴趣和情感等,而且尽量在实际行动中做到理解人,关心人。

(2) 道德发展的内涵

道德发展是个人和社会发展的核心。道德发展包括什么内容呢?它能否转化成课程实践呢?

普瑞认为,在道德发展问题上,存在着不同的发展观。最为典型的是认知发展观和行为主义发展观。认知发展观认为,所谓道德行为,就是在毫无偏见的清晰的责任感下自觉做出的行为。那种清晰的责任感主要是公正思考的结果,而公正的思考需要人的认知能力和思维能力的发展。所谓一个有道德的人,就是指能够并且惯于公正地思考和行动的人。因而,道德的发展在于使人逐步获得理性思考的能力以及以一种完全公正的、不带个人偏见的态度逐步接受普遍认可的原则的能力。普瑞指出,此种发展观强调认知能力和思维能力在道德发展中的核心地位。

行为主义的发展观与上述观点不同。它认为道德就是正确的行为。而行为不受理智的指导,行为就是行为本身。道德发展就在于使人获得正确的行为。

普瑞指出,上述两种观点都太片面。认知发展观过于强调道德认知在道德发展中的作用,而我们知道,一定的认识并不能保证相应的行为。行为主义的发展观只强调正确的行为,而忽视了行为的目的和动机。之所以会发生如此大的分歧,普瑞认为,主要是由道德认识与道德行为之间的复杂关系引起的。所谓道德认识就是对道德规则、规范等执行意义的认识。一般说来,有什么样的道德认识就会有怎样的道德行为,但是,道德行为还总是受到外界环境的影响,在环境发生变化时,道德行为就可能发生变化。行为主义发展观正是抓住了道德认识与道德行为之间的不一致性,而只强调道德行为,忽视道德认识对道德行为的作用。其实,道德认识和道德行为是

道德发展中不可分割的两个方面。

普瑞指出,在道德认识与道德行为之间往往还伴有一定的情感即道德情感。道德情感(feelings)、道德意向(tendency)和道德倾向(inclinations)是道德生活中十分重要的一部分,需要有人作专门的系统分析。作为教师和家长,不仅要关心学生道德认识的发展,而且要关心他所属的群体所珍视的道德情感的发展,比如无私、善良、慷慨、尊重别人、诚实等。良好道德情感的发展包括:逐渐能够做到有原则地尊重别人的思想和行为;对别人的痛苦有最基本的反应转化成对别人基本需要的同情和理解;获得诸如象善良、诚实、谦虚等人们所珍视的品质。

道德发展的最终目标是自律(autonomy)的形成。那么什么是自律呢?人们通常认为:自律是一个人自己对是非的判断能力。它与依赖权威相对。一个自律的人能自觉地选择并且遵守自己认为是合适的准则,而不受社会传统习俗的约束。自律是指个人在没得到社会支持的情况下,坚持自己原则的能力。普瑞指出,这样的理解未免有些绝对。人总是生活在一定的社会之中,他不可避免地要受到一些社会价值或习俗或权威的影响。因此,准确地说,自律包括这些方面:对权威和“理所当然的规则”既表示尊重,又对规则后面所隐藏的普遍准则日益持怀疑态度;在个人行为 and 人际交往中,自觉地把个人的价值与目的结合起来;在不同环境和压力下都坚持自己的价值观和认同观念(a sense of one's own value and identity)。

普瑞指出,道德发展包括上述道德认识、道德情感和道德行为的发展,且这三个方面是密切联系的。自律是道德发展的终极目标。

要把道德发展转化成课程实践需要确定道德教育的内容。但是由于不同社会的价值观念不一样,因而道德教育的内容也不相同。普瑞说,我们虽不能详细地说出具体的道德教育内容是什么,但是我们还是可以提出一些确定道德教育内容的原则的:选择那些社会普遍认可的价值观念、行为准则和道德情感;选择那些跨越具体社

会的价值观念、行为和道德情感。这些普遍的价值一般都体现在具体社会的规则和社会习俗中,这些规则和社会习俗便成了道德教育的内容。

有关道德教育的课程实践,比较突出的例子有:60年代末70年代初在北美进行的价值观念澄清的实践;60年代末70年代初进行的英国《学校课程与考试委员会13—16岁儿童道德教育项目》和《学校课程与考试委员8—13岁儿童道德教育项目》。

3. 构建个人和社会的发展课程

(1) 课程环境(Curriculum Context)

学校和社会

普瑞指出,许多人都认为关注学生个人的、社会的和道德的发展是学校的中心任务,这是毫无疑问的。然而,如果认为把个人的、社会的和道德的发展转化课程实践就是在课程表上再加上一门个人和社会的教育学科,这种观念是错误的。把个人和社会的发展转化成课程实践,就必须研究学习环境(conditions)、课程整体上对学生的影响、教学方法以及师生关系等问题。任何在已经拥挤不堪的课程表上再增加其它学科的作法都是对以上问题的逃避。良好的学校文化、班级气氛以及适宜的管理结构和方式等,不仅能使正规课程发挥应有的功效,而且本身就是理想的个人和社会发展课程的一部分。

普瑞认为学校作为社会的一部分,不可避免地要受到所处社会的政治、经济、文化和社会价值观念的影响。有些影响是明显而又直接的,而有些影响则是间接的、隐蔽的。总之,学校总是在自觉地或不自觉的传递着社会的价值,学生往往在不知不觉中体验着并接受着社会看待、评价、感受世事的方式。在普瑞看来,在所有影响学生社会行为方式的隐形因素中,社会权力、权威、地位、人际关系对学生的影响尤其大。

学校文化(ethos)和课堂气氛(atmosphere)