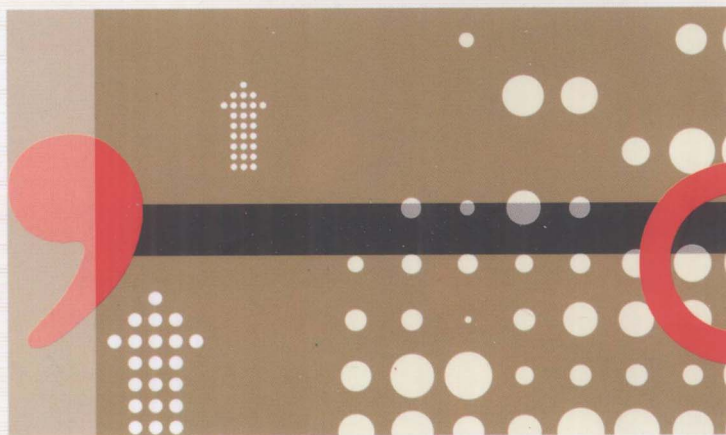


高有华·著

KECHENG
JICHU LILUN JI QI YINGYONG

课程基础理论 及其应用



 江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

KECHENG
JICHU LILUN JI QI YINGYONG

课程基础理论 及其应用

高有华·著

图书在版编目(CIP)数据

课程基础理论及其应用 / 高有华著. —镇江: 江苏大学出版社, 2011. 8
ISBN 978-7-81130-253-0

I. ①课… II. ①高… III. ①课程改革-研究-中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 164568 号

课程基础理论及其应用

著 者/高有华
责任编辑/米小鸽 张 静
出版发行/江苏大学出版社
地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编: 212003)
电 话/0511-84440890
传 真/0511-84446464
排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司
印 刷/丹阳市教育印刷厂
经 销/江苏省新华书店
开 本/787 mm×1 092 mm 1/16
印 张/22.5
字 数/586 千字
版 次/2011 年 8 月第 1 版 2011 年 8 月第 1 次印刷
书 号/ISBN 978-7-81130-253-0
定 价/56.00 元

如有印装质量问题请与本社发行部联系(电话:0511-84440882)

前 言

课程理论是有关学校课程现象的系统观点。它由一组经过概括的、逻辑上相关的定义、概念和原理组成。从广义上讲,课程理论可分为两大类:观念层面的课程理论和操作层面的实践性课程理论。观念层面的课程理论形态是思想性研究、分析与综合,经过慎重思考的解释或其他一些有关课程的理性解读,是理解、解放逻辑,它面向理论本身,即摆脱形而下的课程实际的羁绊,不再局限于表现熟悉的学校日常的课程实践,而把目光放在形而上、主观主义、课程理念、精神的本质等方面,不追求解决具体的、个别的实际问题,可能表面上有闭门造车、脱离实际之嫌,但本质上它通过理解和反思解决对课程的基本认识、基本观点和方法论问题,紧紧围绕的是课程活动的深层与本质,关注的是终极存在,是普遍理想的课程活动,从长远来说旨在超前反映与把握课程实践的规律和意义。

所以,观念层面的课程理论的理论价值在于:它既指向代表时代潮流的实际(这些实际也许还不能构成现实的主流,但它们代表未来、指向未来、预示未来),也体现出对终极价值的追求精神,这也许是最大、最根本的理论联系实践。

操作层面的实践性课程理论形态是实践问题、实践规则、操作模式等的研究,是对特定课程设计和应用特质的描述,是对课程知识和存在问题的调研、检验等,它需要聚焦于实践或问题,遵循的是技术、实践逻辑。

操作层面的实践性课程理论的价值在于:揭示课程情境中的复杂性,阐述、论证实践活动的原则,解决实践活动的问题,指导实践活动的进行。总之,操作层面的实践性课程理论有利于求得理性的行动。

理论的作用是广泛的、多方面的:课程理论具有指导的作用,具有描述与解释的作用,具有预见和推测的作用,还具有批判的作用。课程理论的深层价值在于唤醒觉悟、启迪智慧,在于提供理智资源、精神引领,在于促进理论思维的形成和看问题视角的转换,在于拓宽、加深对课程的认识和理解。

以往课程改革所取得的成功经验显示,理论研究在改革中的指导作用是至关重要的。缺乏理论指导的课程改革往往容易陷入经验性、盲目性和随意性之中,造成课程决策和实际操作

上的混乱;现今的课程改革之所以成为雨过地皮湿的毛毛雨,“只是打外围战,戴着镣铐跳舞”,难道不是不愿澄清其背后的原理造成的吗?而有了明确的理论,则改革的科学性、计划性、规范性、实效性将大大增强。由此看来,课程理论没有理由在课程改革的热潮中袖手旁观,而必须置身其中,充分发挥理论在推动改革实践中的应有作用。这也是课程理论的生命之本、活力之源。

在新课程改革的推动下,课程理论研究呈现方兴未艾之势。本书研究的基本观点包括以下内容:

以课程的概念作为研究的起点。合理的逻辑起点很重要,逻辑的起点即思想和思考起点,是研究的起始范畴。课程论领域最基本的现象是课程,所以,课程应为研究的起点。课程领域的各个部分,在一定程度上都以课程的概念为基点而展开,关于课程的各种争论,大多是基于对课程概念的不同理解,要整合关于课程的各种观点、主张,也要以课程的概念为基点。

课程是学校按照高等教育的教育目的所建构的各学科和教育教学活动的系统,是一种有计划地安排学生学习的过程,使得学生获得知识、参与活动、丰富体验。它包括各种学科以及教育教学活动的整个系统,不仅包括显性教育活动,也包括隐性教育活动。

课程论是教育科学的一门分支学科,它以教育课程问题为研究对象。现代课程理论要探讨和回答的根本问题是,课程构建和实施应如何引导与促进受教育者能动地、自主地、创造性地进行学习,从而成长为有价值的现代人的问题。

关于课程本质的探讨,不仅欢迎“本质论”与“反本质论”的争鸣,更应从“实践论”的角度去探索。“本质论”采用“主客二分”的认知模式,追求课程认识的确定性和绝对性,它必然会用某种绝对理性标准来说明、要求、规范和衡量现实课程实践,从而极容易走向某种课程的教条主义。“实践论”所把握的是具体形态的课程,是从具体的课程现实及其对人的意义出发来阐释课程,充分展现了课程认识的人文性和相对性,因而它是对课程的形而下的关怀。课程论不仅仅是研究课程本质的解释之学,更是规范课程的价值之学。课程论研究不能把理论旨趣仅仅放在课程“是什么”这样的所谓“事实”问题上,而应尽可能地关注课程“应如何”这样的价值问题。

课程改革需要有一定的学术基础、理论基础,包括哲学基础、文化基础、社会学基础、心理学基础。课程改革的哲学基础的研究将为课程设计者和实施者提供总体把握课程性质的指针。国内外优秀文化是课程的温床与内容,课程是文化的元素与动力。因而文化是课程改革的重要基础,价值导向则是课程改革的另一项文化基础,是决定课程的内容与方向的重要因素。因此课程文化更能体现课程的地位和使命。家庭、经济、社会等因素是课程改革的社会基础。我国经济建设与发展是课程改革的社会基础,课程的设计必须主动地、有效地适应经济的形态与发展,合理安排基础化与专业化的阶段,适时适地、经济有效地培养健全的人力(智力)资源。课程的实施、同社会的经济发展状态密切相关的政治上的主张或主义,更是决定办学宗旨、制定课程标准的重要依据。研究学习者与学习过程是课程改革的心理学基础。因为课程内容的选择与安排、所需学习经验的选取以及最优化学习过程的计划等,都需要充分了解学习者与学习过程。

本书在梳理中外课程实践发展历史的基础上,尝试解决课程实践提出的课程问题,如课程价值观、课程文化观、课程知识观等。在课程价值取向方面,个人的价值取向是目的性的,社会的价值取向是前提性的,知识的价值取向是条件性的。课程文化是指将课程自身视为一种文

化,使课程不再是单纯的、无自为性文化品质的社会文化的承传工具。知识是课程的来源,而知识观构成课程问题,不同知识观制约不同的课程类型。科学主义知识观制约着传统课程观,后现代主义知识观制约着当代课程观。

课程与教学、课程论与教学论似乎有着天然的联系,但课程论与教学论的分离好像更利于各自的深入研究和不断发展。如果课程论包含在教学论之中,无疑限制和束缚了课程论的发展,而且还会使人们对课程论作出狭隘化、片面化的理解,这也使教学论的研究和发展背上了沉重的包袱,致使教学理论的深刻性、统摄性差,这也是教学论不能很好地指导教学实践的重要原因。然而,20世纪末课程与教学在充分汲取了一个世纪以来人类认识发展和价值探究的精华——现象学、存在主义、法兰克福学派、哲学解释学、后现代哲学的基础上重新整合起来。“课程教学”的出现,作为课程与教学整合的新的理念和实践形态,为课程论和教学论的发展方向打开了一片新天地。

由于学校教育的时间和人们接受知识的能力都是有限的,最终能够成为课程的只能是人类精神财富中的一部分。因此,人们就必须根据一定的需要来进行选择,并分类实施,课程类型的划分应如实地覆盖现代课程的范围。

不同的课程类型因其内容、性质、功能的差异,需要合理地编排,构成课程体系,其实质是学生发展的适应指向。课程体系既反映着社会需求,又体现着学生的知识结构和素养。它是社会需求、科学知识和个性发展的集中体现。课程价值观是课程体系设计的理论基础。而课程模式是一个对课程内容和方法进行理想化的理性结构,它是来自于某种课程范型并以其课程观为指导思想,为课程方案设计者开发或改造某个专业并编制课程文件提供具体思路和操作方法的的标准样式。它能为课程的观念和内容转化为课程实践提供样板。

课程论作为独立学科,是以课程专业技术层面的系统研究为标志的。课程的专业技术层面包括课程研制与设计、课程资源开发、课程实施、课程评价等,是一个纯粹专业人员进行研究的范畴。作为专业技术层面的课程研究,是课程论研究的重要领域,在国际上是迄今为止发展得最为成熟的领域之一,国内这方面的研究则刚刚起步。

中小学综合理科课程、中小学综合文科课程、中小学综合实践活动课程、中小学隐形课程等内容,密切联系基础教育课程改革的实际,具有很强的针对性和应用性,对于基础教育课程改革和实施具有指导意义。

本书内容中体现的基础理论、基本范畴、基本原理和主要结论,反映了课程的基础理论体系,回答和解决了课程实践提出的问题,如课程的价值观、课程的文化观、课程的知识观、课程与教学的关系、课程体系的实质和专业技术层面的问题等,也反映了基础教育课程实践活动,如课程研制与设计、课程分类、课程模式、课程实施、课程评价、中小学综合课程改革等。因此,本书可以为广大教师、教育研究人员、教育管理者和教师教育专业的学生增强课程意识、提高课程自觉理性、开拓宏观把握课程动态的视野、增强基础教育课程实践能力提供有价值的借鉴。

目 录

第 一 篇

第一章 课程论 / 003

- 第一节 课程论的诞生和地位 / 003
- 第二节 课程论的研究对象 / 006
- 第三节 课程论的性质 / 007
- 第四节 课程论的任务、内容和方法 / 009

第二章 课程的含义和本质 / 013

- 第一节 课程的含义 / 013
- 第二节 课程本质及其探讨方法 / 017

第三章 课程的分类 / 023

- 第一节 课程分类 / 023
- 第二节 课程分类的多元化 / 025
- 第三节 课程分类的理论 / 028

第四章 课程体系 / 031

- 第一节 课程体系的实质 / 031
- 第二节 课程结构 / 034
- 第三节 课程体系改革的对策 / 036

第五章 课程模式 / 038

- 第一节 课程模式的含义 / 038
- 第二节 课程模式的理论流派 / 039
- 第三节 课程模式的发展趋势 / 049
- 第四节 小班化区域活动课程模式构建 / 051



第 二 篇

第六章 国内外课程的发展 / 057

第一节 国内课程的发展 / 057

第二节 国外课程的发展 / 071

第七章 国内外课程研究的发展 / 083

第一节 国内课程研究的发展 / 083

第二节 国外课程研究的发展 / 094

第八章 课程论的理论基础 / 098

第一节 课程的理论研究基础 / 098

第二节 课程论与哲学 / 101

第三节 课程论与文化学 / 104

第四节 课程论与社会学 / 110

第五节 课程论与心理学 / 113

第九章 课程理论流派 / 118

第一节 20 世纪前半期的课程理论 / 118

第二节 20 世纪中叶后的课程理论 / 124

第三节 其他有影响的课程理论 / 136

第十章 课程论与教学论 / 153

第一节 教学论与课程论关系的研究 / 154

第二节 教学论与课程论的关系 / 157

第三节 教学论与课程论整合的趋势 / 160

第 三 篇

第十一章 课程知识观 / 167

第一节 知识的含义、性质与分类 / 167

- 第二节 科学主义知识观制约下的传统课程观 / 170
- 第三节 后现代主义知识观制约下的当代课程观 / 174

第十二章 课程文化观 / 177

- 第一节 课程文化的含义 / 177
- 第二节 课程与文化的关系 / 182
- 第三节 课程文化模式 / 185
- 第四节 课程文化标准 / 187
- 第五节 课程文化建设 / 190

第十三章 课程价值观 / 193

- 第一节 课程价值观的演变 / 193
- 第二节 课程的三种价值观 / 195
- 第三节 课程三种价值观的关系 / 198

第 四 篇

第十四章 课程资源 / 203

- 第一节 课程资源及其系统 / 203
- 第二节 课程资源的开发 / 210
- 第三节 课程资源的利用 / 214
- 第四节 课程资源的建设 / 217

第十五章 课程研制与课程设计 / 222

- 第一节 课程研制与课程设计的相关概念 / 222
- 第二节 课程研制模式 / 225
- 第三节 课程设计策略 / 236

第十六章 课程的实施 / 239

- 第一节 课程实施的含义和价值取向 / 239
- 第二节 课程实施的认识和意义 / 241
- 第三节 课程实施策略 / 244

第十七章 课程评价 / 248

- 第一节 课程评价概述 / 248
- 第二节 课程评价过程 / 254
- 第三节 发展性课程评价 / 255

第五篇

第十八章 中小学综合理科课程 / 265

- 第一节 综合理科课程及其特点 / 265
- 第二节 综合理科课程的发展 / 269
- 第三节 综合理科课程的目标与价值 / 273
- 第四节 综合理科课程的内容与组织 / 275

第十九章 中小学综合文科课程 / 288

- 第一节 综合文科课程及其特点 / 288
- 第二节 综合文科课程的发展 / 292
- 第三节 综合文科课程的目标与价值 / 300
- 第四节 综合文科课程的内容与组织 / 304

第二十章 中小学综合实践活动课程 / 315

- 第一节 综合实践活动课程概述 / 315
- 第二节 综合实践活动课程实施 / 316

第二十一章 中小学隐形课程 / 323

- 第一节 隐形课程研究的渊源与流变 / 323
- 第二节 隐形课程的含义、结构、特点 / 326
- 第三节 隐形课程的分类 / 330
- 第四节 隐形课程的作用 / 332
- 第五节 隐形课程的设计策略 / 335

参考文献 / 342

后 记 / 349

第一篇

第一章 课程论

对课程论的研究对象的探讨,是十分重要的问题。它直接关系到课程论的发展方向、研究范围和内容,影响课程理论的研究和发展,制约课程实践的改革和效果。课程论是教育学科的一个分支学科。

第一节 课程论的诞生和地位

课程论的学科地位一直是中国教育学体系构建的焦点问题。中国长期受前苏联教育学模式的影响,把课程论当做教学内容而作为教学论的组成部分。这种状况严重地限制了课程论的研究与发展。积极推进课程改革,促进其向纵深发展,已成为教育学体系构建之要求和时代所需。为了从根本上转变狭隘的课程观,应在理论与实践相结合的基础上确立课程论在教育学体系中的重要地位。

一、课程论的诞生

最早把“课程”作为专门研究领域的代表作首推美国人博比特 1918 年出版的《课程》一书。在书中,他第一次明确地表述了研究课程编制的重要性,用社会分析法对课程予以研究,提出了怎样才能有效地编制新课程的见解。1949 年,泰勒在其被誉为“现代课程研究范式”的名著《课程与教学的基本原理》中确定了编制课程的 4 个程序:确定目标、选择经验、组织经验和评价结果。^①至此,课程论有了自己的研究领域。^②自从学科的概念由美国人乔治·比彻姆在《课程理论》中专章对课程论涉及的 23 个概念进行界定后^③,大量课程论工作者对相关的概

① [美]麦克内尔:《课程编制的历史透视》,李小融,等译,《教育学文集·课程与教材》(上),人民教育出版社,1988 年,第 133-154 页。

② 郝志军,高兰绪:《论课程论的学科地位及其与教学论的关系》,《高等师范教育》,1996 年第 5 期。

③ [美]乔治·比彻姆:《课程理论》,黄明晓译,人民教育出版社,1989 年,第 184 页。

念、术语有了共性的阐释;20 世纪后半期出现的现代三大课程论流派和隐形课程论又有相互吸收、融合之势,使课程论研究的视野和方法更加开阔与多样,内容也日趋丰富。

课程论作为独立学科的诞生,是以课程专业技术层面的系统研究为标志的。^① 课程的技术专业层面,包括了课程设计、课程编制、课程资源开发、课程评价等。之所以如此称谓,是因为课程论的“外行”同样可以对课程要素的实质性内涵提出自己的看法,但是他们不太可能探讨课程设计、课程评价等问题。同时,当课程决策、课程实施涉及诸多人事问题,需要社会各界参与时,专业技术层面的问题与人事问题不太搭界,是一个纯粹专业人员进行研究的范畴。

作为专业技术层面之一的课程设计,是课程论研究的重要领域,也是迄今为止发展得最为成熟的领域之一。课程设计试图回答:① 程序性问题。人们应该遵从什么步骤和环节去设计课程? ② 描述性问题。人们实际上是如何设计课程的? ③ 要素性问题。课程设计涉及哪些要素? 它们之间的关系如何?

对这些问题的最早回答,可见于博比特的《课程》一书。它阐述了如何以成人的活动为起点,科学地设计课程,由此,标志着作为独立学科的课程论诞生了。无论是在整个教育学领域还是在特定的课程论领域中,博比特的声望和贡献均不能与杜威等名家相提并论,但是杜威只论及课程产物,博比特才是第一个科学地论述了课程设计的过程的人,因而被尊崇为课程论的开山鼻祖。自博比特之后,课程设计领域成果喜人。泰勒于 1949 年发表《课程与教学的基本原理》,提出著名的泰勒原理,标志着课程设计日益成熟。其后,塔巴修正泰勒原理,施瓦布提出实践性探究模式,施滕豪斯倡导过程模式,课程设计领域呈现出一派繁荣景象。

二、课程论的地位

应在课程理论学科群中分析课程论的地位。课程理论学科群不是某个人的主观意见,而是课程理论发展的必然逻辑,它在课程领域中具有普遍意义。

(一) 课程理论学科群的形成

课程存在一个学科群有多方面的原因。^② 其一,课程现象十分复杂。从相对静止的状态看,课程现象包含课程设置、课程标准和各类教材,这三者的性状都是极为复杂的。从动态的角度观察,课程现象的变化就更加复杂了。其二,课程问题十分复杂。简言之,课程问题包括课程的产生和发展问题、课程的构成问题、课程系统的运行问题、课程的历史和现状问题以及课程的校别问题、地区问题、国别问题等。其三,课程系统工程十分复杂。它包括课程决策、课程设计、课程编制、课程实验、课程评价和课程管理等组成部分,这些组成部分在从幼儿园到小学、中学、中专和大学等各个教育阶段的任务、内容和方法方面都具有不同的特点。其四,课程理论十分复杂。中国现代课程理论要探讨和回答的根本问题是,课程构建和实施应如何引导与促进受教育者能动地、自主地、创造性地学习,从而成长为有价值的现代人。对这一根本问题的研究涉及与课程论密切相关的几个学术领域和一系列深层次的理论问题。所以,要按照从抽象上升到具体的研究方法透彻地阐明这一根本问题,必然要求课程理论达到应有的广度、深度和学术高度。这使它必然具有复杂的理论体系,形成一个学科群。

① 冯生尧:《再论课程论研究对象与学科体系》,《课程·教材·教法》,2006 年第 3 期。

② 廖哲勋,田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003 年,第 13-17 页。

（二）课程理论学科群的结构

课程理论学科群只有具备合理的结构,才能发挥强有力的整体功能。探讨课程理论学科群的整体结构正是为了提高它的整体水平,增强它的整体功能。课程理论学科群的整体结构是其门类结构、学科结构和知识结构有机组成的整体。这里主要阐述它的门类结构和各门类中的学科结构。

按照科学结构学的观点,科学的门类结构主要由基础科学、技术科学和应用科学构成。^①课程理论的门类结构也分为三个层次。由于课程的形成过程不是一个纯技术过程,而是课程系统工程运行的过程,因此,必须以“课程工程科学”取代自然科学中的技术科学。从现有资料看,最先使用“课程工程”概念的是美国学者比彻姆。他认为:“课程工程包含各类学校使课程系统发挥作用的一切必要的过程。课程系统的主要工程师是教育厅(局)长、校长和课程指导员,还可以由学校系统之外的顾问人员加以协助。这些工程师们负责组织、指导制订各项任务 and 规划课程,通过教学方案在课堂上实施课程、评价课程,按照从评价中所积累的资料来修订课程,等等。因而,课程工程包括了使学校的课程保持动态所必需的一系列活动。”^②

“课程工程”这一术语准确地表达了课程形成的实际过程,是在课程系统工程的实践基础上产生了课程工程的理论和方法。据此,中国课程理论的门类结构由关于课程的基础科学、工程科学和应用科学共同构成。课程的基础科学是课程理论大厦的基石,没有宽广深厚的基础科学,绝不可能建立真正的课程工程科学和课程应用科学;课程工程科学是课程系统工程的专业理论与专业技术的有机统一体,它具有很强的专业性;课程应用科学是依据课程工程科学进行课程实践的实际学问,它具有很强的实用性和可操作性。

课程理论学科群的学科结构是各门类课程理论中一系列基本学科有机组成的整体。各学科的划分依据各自不同的研究对象,没有特定的研究对象是不能确定某一学科的。据此,每一课程理论门类(即每一层次)必然包含若干学科,从而形成三个亚学科群。^③

(1) 课程基础科学的学科群。它由三个层次的学科群组成。第一层次有课程心理学、课程社会学和课程哲学。课程心理学以课程领域的心理问题为研究对象,着重探讨课程的构成、教材的编制和课程实施的心理学依据。课程社会学以课程领域的社会问题为研究对象,着重研究社会变迁与课程的关系、课程的阶级性与阶层差别性以及课程的地区差别与城乡差别等问题。课程哲学以课程领域的哲学问题为研究对象,着重研究课程认识论、知识分类论、课程价值论和课程研制的方法论问题。显然,这一层次的三门基础学科都具有交叉学科的属性。它们对课程理论大厦的奠基作用胜过一般的心理学、教育社会学和教育哲学的作用,因而这三门基础学科是课程基础科学的基础,是重中之重的学科。第二层次是课程概论,包括幼儿园课程概论、中小学课程概论、中专课程概论和大学课程概论。课程概论以课程问题为研究对象,着重研究课程产生发展的基础、课程的整体构成和课程系统的运行问题,为初学者步入课程理论大厦打好基础。所以,课程概论是课程理论的入门学科。第三个层次主要有课程原理、课程发展史和比较课程论。课程原理着重探讨课程规律,从而概括出旨在说明各主要课程规律的原理。课程发展史和比较课程论分别对课程现象与课程问题进行纵向和横向研究,从而作出

① 赵红洲,等:《试论科学结构》,《科学·技术·管理》,中国社会科学出版社,1980年。

② [美]乔治·比彻姆:《课程理论》,黄明晓译,人民教育出版社,1989年,第129页。

③ 廖哲勋,田慧生:《课程新论》,教育科学出版社,2003年,第16页。

有价值的理论概括。显然,第三个层次的基础学科属于课程基础科学中的提高性学科。

(2) 课程工程科学的学科群。它的主干学科是课程设计论、课程实施论、课程评价论和课程管理论。这4个主干学科分别研究课程设计、课程实施、课程评价和课程管理的专业理论与专业技术。由于幼儿园、中小学、中专和大学课程的设计、实施、评价与管理各有不同的特点,因而这4个主干学科都有4个层次的分支学科。

(3) 课程应用科学的学科群,主要包括课程开发、课程督导、课程管理制度等学科。这些学科同各级课程主管部门、各级课程设计部门和各级教研部门的一般工作人员以及各级学校教师从事的工作有着十分密切的关系,因而这些应用学科的建立对于课程理论的普及有重要意义。

第二节 课程论的研究对象

每一学科领域都有自己的特殊矛盾,如数学中的正数与负数,化学中的化合与分解,物理学中的正电与负电,哲学中的唯物主义与唯心主义等,对这些特殊矛盾的研究就构成了一门学科的研究对象。课程论也不例外,它也有自己的研究对象。

一、课程论以课程问题为研究对象

规律是研究目的或任务,现象也只有转化为问题,才能作为研究对象,课程论的研究对象也只能是课程问题。自此,问题说得到了一些课程论学者的响应。他们认为,课程论实质上是以课程问题为研究对象,来实现和完成认识课程现象、揭示课程规律和引领课程实践的目的及任务的。^①

课程问题,是指反映到研究者大脑中的、需要探明和解决的课程实际矛盾与理论疑难。课程问题可以产生于课程实践,也可以产生于课程实践与课程理论的对立,还可以产生于一种课程理论的内部对立和两种课程理论之间的对立。课程问题,一方面包括了认识问题、价值问题和操作问题,另一方面包括了理论问题和实践问题。

此外,从有无科学研究价值的角度看,课程问题又分为常识问题和科学问题。人们在课程实践中遇到的各种各样的实际矛盾和理论疑难,其中有一些是前人或其他人已经探明和解决了的,而另外一些则是前人或其他人没有探明和解决,或没有完全探明和解决的。前者不需要进行研究,只要查阅有关文献资料就能明了,不具有科学研究价值,这样的问题是常识问题;后者则不仅需要查阅有关文献资料,而且需要进行专门的科学研究才能探明和解决,或完全探明和解决,具有科学研究价值,这样的问题就是科学问题。

科学问题,一般表现为以下两种类型:

一是老问题新含义,即前人、他人已经提出并解决过的问题,但是在不同的社会条件下总是有崭新的含义,需要研究解决,这是课程的永恒问题,如课程是什么、怎样组织、怎样评价等等。

二是新问题新含义,即在特殊时代条件下人们遇到的特殊课程问题,具有时代性,这则是

^① 黄甫全:《简析课程论的主要任务、研究对象和基本内容》,《课程·教材·教法》,1997年第12期。

课程的时代问题,如课程有没有阶级性、课程怎样多媒体化等等。一些时代问题会转化为永恒问题,如“怎样组织课程内容”的问题是17世纪的时代问题,“怎样评价课程”的问题是20世纪上半叶的时代问题,现在均成了课程的永恒问题;而另外一些时代问题,会随着时代的变迁而消失,如“是否应该把自然科学知识纳入课程”的问题是近代西方的时代问题,现在已不存在,但引申出了人文与科学怎样有机结合的问题。

二、课程论研究对象的主流观点

(一) 课程说或课程现象说

一些专著明确指出,课程论的研究对象就是课程本身。^①

(二) 课程规律说

由于教育学被认为是研究教育的规律、原理和方法的学科,课程论也被认为是研究课程规律的学问。

(三) 课程问题说

1984年,日本学者大河内一男等著的《教育学的理论问题》被译介至中国,该书认为,现象并不能直接构成研究对象,因为“只有把这一事实作为一个问题提出来的时候,才有科学研究的发端”。^②

(四) “课程三层面”说

在这方面,国际上最有代表性的观点当推古德莱德的观点。按照他的观点,课程论研究对象包括:第一,是实质性的(substantive)研究,是对目标、学科内容、教材等任何课程的共同要素(common-place)的本质和价值的探究。第二,是政治、社会层面的(political-social)研究。探究范围包括了所有这些人类过程,正是通过这些过程,一些利益团体逐渐超越了其他利益团体,于是出现了这样一些手段和结果,而不是别的。第三,是技术、专业层面的(technical-professional)研究。课程探究的对象在于,团体或者个人如何通过设计策划、后勤保障以及评价反馈,从而改进、落实或者替换课程。^③

(五) 产物和过程说

课程论的研究对象可以表述为课程的产物和过程,课程产物是指课程目标、内容选择、内容组织、学业评价等要素的实质性内涵;课程过程是指课程管理、课程设计、课程实施、课程评价等环节。^④

第三节 课程论的性质

一、课程论学科性质的主要观点

(1) 课程论是应用性的实践学科,反对课程研究的理论化倾向。施瓦布是坚持这种观点

① 陈侠:《课程论》,人民教育出版社,1989年,第12页。

② [日]大河内一男,[日]海后宗臣:《教育学的理论问题》,曲程、迟凤年译,教育科学出版社,1984年,第32页。

③ 丛立新:《课程论问题》,教育科学出版社,2000年,第9-12页。

④ 冯生尧:《再论课程论研究对象与学科体系》,《课程·教材·教法》,2006年第3期。