

◆郭晓明 著

课程结构论



——一种原理性探寻

◆湖南师范大学出版社



全国教育科学“十五”规划青年基金项目
湖南省社会科学规划（2000-2001）项目
本书由湖南师范大学出版基金资助出版

课程结构论

一种原理性探寻

◆郭晓明 著

◆湖南师范大学出版社



图书在版编目 (CIP) 数据

课程结构论——一种原理性探寻/郭晓明著.

—长沙:湖南师范大学出版社,2002.12

ISBN7—81081—263—7/G·159

I. 课... II. 郭... III. 课程—教学研究—中小学
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 002189 号

课程结构论——一种原理性探寻

◇郭晓明 著

◇责任编辑:曹爱莲

◇责任校对:刘晓勇

◇出版发行:湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731.8853867 8872751 传真/0731.8872636

网址/www.hunnu.edu.cn

◇经销:湖南省新华书店

◇印刷:长沙市华中印刷厂印刷

◇开本:850×1168 1/32

◇印张:11

◇字数:276千字

◇版次:2002年12月第1版 2002年12月第1次印刷

◇印数:1—2200册

◇书号:ISBN7—81081—263—7/G·159

◇定价:20.00元

目 录

第一章 我们需要何种课程结构研究 / 1

第一节 课程结构研究的意义 / 2

- 一、两大课程原理及课程结构研究的理论意义 / 2
- 二、课程结构研究的现实意义 / 6

第二节 课程结构论的研究取向 / 11

- 一、力图构建课程论自己的课程结构“知识” / 12
- 二、不回避课程价值问题 / 14
- 三、以原理分析为主 / 18
- 四、本研究的基本框架 / 19

第二章 历史告诉我们什么 / 20

第一节 学校课程结构之历史变迁 / 21

- 一、雏形分科课程的出现 / 23
- 二、科目本位课程的形成 / 26
- 三、科目本位课程的革新 / 27
- 四、整体优化课程的萌芽 / 32
- 五、在表象之后：课程结构变迁的动因与特性 / 33

第二节 课程结构思想之嬗变 / 44

- 一、“朦胧的意识”：从夸美纽斯到斯宾塞 / 45
- 二、“结构化的理想”：赫尔巴特主义与“中心统合法” / 49

三、“初步的研究”：20世纪60年代以后的探索 / 51

四、反思与展望 / 61

第三章 对整体性课程结构观的追寻 / 63

第一节 已有主要课程结构观的缺陷及超越之路 / 64

一、已有主要课程结构观的缺陷 / 64

二、超越之路：构建整体性课程结构观 / 67

第二节 课程结构的两种类型：形式结构和实质结构 / 69

一、两类论说之比较 / 69

二、“形式结构”与“实质结构”之界说 / 71

三、提出“实质结构”概念的意义 / 76

第三节 课程结构的三个层次：宏观、中观与微观 / 78

一、课程结构三层次的内涵 / 78

二、同时关注课程结构三层次的必要性 / 80

第四节 对课程结构的整体把握：“三层次-两类型”课程结构观 / 82

一、课程结构分析的整体框架 / 82

二、课程实质结构的三个层次 / 83

三、课程形式结构的三个层次 / 87

四、整体性课程结构观的特点 / 88

第五节 结语：准确理解课程结构 / 90

一、课程结构的内涵 / 91

二、课程结构应具有的特质 / 92

第四章 在课程结构与课程功能之间 / 97

第一节 课程功能：课程结构研究的必有话题 / 98

一、功能与课程功能 / 98

二、课程功能与课程价值 / 104

三、课程结构、课程功能与课程系统 / 106

第二节 从静态的观点看 / 107

一、课程结构对课程功能的决定作用 / 107

二、课程功能状况与课程结构的调整 / 118

第三节 从动态的观点看 / 119

一、“环境”与课程系统的进化 / 120

二、课程系统进化的历程及其启示 / 122

第五章 课程结构优化之路 / 126

第一节 方向在哪里 / 127

一、课程结构优化的实质 / 127

二、课程结构优化的标志 / 129

第二节 致力于整体思路的确立 / 130

一、历史的困惑与现实之困境 / 130

二、以实质结构研究为基础 / 132

三、以“结构-功能”的矛盾分析为突破口 / 135

第三节 一种框架性分析 / 139

一、宏观课程结构优化的基本框架 / 139

二、中观课程结构优化的基本框架 / 143

三、微观课程结构优化的基本框架 / 145

第四节 对若干根本问题的反思 / 148

一、文化的完整性与课程结构 / 148

二、课程知识与人的意义关系 / 188

三、教材结构优化的新思路 / 204

第六章 走向课程模式多样化 / 210

第一节 模式与课程模式 / 211

一、模式的“名”与“实” / 211

二、课程模式的涵义与功能 / 216

三、课程结构与课程模式的关系 / 225

第二节 关注课程模式的表达、结构与生成 / 226

一、课程模式的表达 / 226

二、课程模式的内部构成 / 229

三、课程模式的生成方式与过程 / 233

四、“立交自主”课程模式：课程模式生成示例 / 236

第三节 课程模式多样化何以可能 / 243

一、历史与现实中的问题 / 243

二、课程模式多样化是办学模式多样化的内在机制 / 249

三、课程模式多样化的基础与依据 / 251

四、课程管理职能的转变与课程模式多样化的实现 / 252

第四节 对我国近年课程模式多样化的初步检讨 / 263

一、幼儿园课程模式多样化问题 / 263

二、小学课程模式多样化问题 / 275

三、初中课程模式多样化问题 / 282

四、普通高中课程模式多样化问题 / 285

附录一 作者提交给教育部的两个相关咨询报告 / 289

附录二 作者的相关研究项目及研究成果 / 329

参考文献 / 332

后记 / 341

第一章

我们需要何种课程结构研究

机械关系的肤浅性一般即在于各部分既彼此独立，而部分又离开全体而独立。

—— [德] 黑格尔

在欧、美的课程理论中,课程结构问题显然从来不是一个中心性问题。尤其在 20 世纪 80 年代以来的后现代思潮里,研究课程结构似乎更显得不合时宜。但在课程实践领域,课程结构问题却从来就是不可回避的。无论在历史上,还是在现有的教育实践中,课程的许多问题都与课程结构休戚相关。问题在于,课程结构研究的意义何在,更为重要的是,我们需要何种课程结构研究呢?

第一节 课程结构研究的意义

2

一、两大课程原理及课程结构研究的理论意义

课程领域有两大基本原理,从这两大原理中,可以清楚地看到课程结构研究在理论上的重要意义。

什么是“原理”?原理“通常指某一领域、部门或科学中具有普遍意义的基本规律。科学的原理以大量实践为基础,故其正确性为实践所检验和确定。从科学的原理出发可推演出各种具体的定理、命题等,从而进一步对实践起指导作用。”^①《辞海》的这一解释只指明了原理的第一义,即“具有普遍意义的基本规律”。但原理并不都是规律,《汉语

^① 辞海编辑委员会编:《辞海》(缩印本),上海:上海辞书出版社,1980年版,第151页。

大词典》明确指出它的第二义，即“具有普遍意义的道理”。^①我们讲的“原理”是在第二义上使用的。

由于科学研究范围的不同，原理具有层次性。最高层次的原理是哲学原理。在此之下，是各大学科领域的原理，再往下是各分支学科及更次一级分支学科的原理。课程作为教育研究的下位领域之一，其上有教育的一般原理，其下有课程设计、课程评价、课程实施和课程管理等具体领域的基本原理。“课程论”所应揭示的一般原理，就是能涵盖整个课程这一特定领域的基本原理。从这个意义上看，课程论主要应解决两个基本问题：一是课程从何而来，哪些因素制约着学校课程；二是课程是如何存在、如何构建的。对这两个问题的回答得出两大课程原理：课程的“客观制约性原理”和课程的“内部构成原理”。

课程的“客观制约性原理”主要探讨课程与外部系统的关系，如课程与社会、课程与知识、课程与学习者之间的关系。其意义在于为课程寻找一个坚实的、恰当的客观基础。由于这一问题是课程的立足之根，国内外课程理论都对它给予了高度关注。不论是博比特（Bobbitt, F.）的“活动分析法”（activity analysis）和泰勒（Tyler, R.W.）确定课程目标的几大基本依据，还是后来众多美国课程学者对“课程资源”的分析，都是对这一问题的探讨。不仅如此，人们在此问题上还形成了不同的看法。有的强调社会对学校课程的作用，有的更关注学习者对课程的决定意义，还有人认为学科知识是课程应首先予以重视的。为此，美国学者蔡斯

^① 罗竹凤主编：《汉语大词典》（1），上海：上海辞书出版社，1986年版，第933页。

(Zais, R.S.)曾归纳出“学科中心”、“学习者中心”和“问题中心”三种不同取向。^①

课程的“内部构成原理”则主要探讨课程内部各要素、各组成部分之间的关系，研究课程的内部状态及其存在的理想方式。其意义在于为课程找到一种理想的生存状态，通过课程内部关系的清理，获致强有力的课程功能。

很明显，课程的“客观制约性原理”主要涉及课程的外部联系，课程“内部构成原理”则着重分析课程的内部联系。而这两者是紧密相联的。恰如建筑活动，“客观制约原理”给课程编制提供的是基本的“建筑原料”和目标，而“内部分析”给课程编制带来的是具体的“建筑方案”。两者的联系体现在共同的育人目标及其相互依存性上。

4 > 从理论上讲，课程结构研究的意义在于，它是课程“内部构成原理”的核心内容。除课程结构问题外，课程内部构成原理还要关注课程成分本身的一些问题，如学习活动方式的分类、分层与作用，课程内容的来源与质、量规定，课程目标的构成与適切性等。但关键问题仍是如何找到一种恰当的框架，把课程的各部分组织起来，形成一个整体，即课程的结构问题。课程发展史表明，课程内部构成的演变主要表现为课程的结构关系的改变。相应地，没有一种恰当的课程结构观，不对课程的内部构成关系做出清晰的梳理，课程的建构就不可能是恰当的、科学的。

然而，在课程理论发展史上，课程结构问题并未引起足够的重视。由于课程实践的需要，欧美学者对课程类型的研究取得了不少成就。但在课程结构问题上，他们往往只停留

^① Zais, R.S. (1976). Curriculum: Principles and Foundations. PP.396 ~ 397.

于学科层面，探讨教材的组织问题，对整个课程体系的结构却研究不够。20 世纪在课程结构研究上影响最大的布鲁纳（Bruner, J.）的结构课程论只关心学科内的结构，其他许多学者谈到课程的组织，往往也只限于教材的组织。R. 泰勒倒是一个例外，在 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》一书中，他把当时美国学校的课程组织结构归纳为三个层次：最高层次的“结构要素”有“具体科目（specific subjects）”、“广域课程（broad fields）”和“核心课程（core curriculum）”；中间层次的可能结构有“按顺序组织的学程”和“以一学期或一学年为单位的学程”；最低层次的可能结构有“课”、“单元”和“课题”。^① 他还提出了“连续性”、“顺序性”、“整合性”三条课程组织原则，并告诫人们：“倘若组织结构是由许多具体片段组成的，那就难以达到整合性”而在“一种完全不加分化的组织结构”中，则可能难以实现“多样化”。^② 显然，泰勒提出的课程组织的前两个层次已超出教材的组织，但他并没有形成一种明确的“课程结构意识”，只是在“经验组织”的意义上提出和阐述上述问题，因而未能形成完整的课程结构思想。在这个问题上，后来的学者也没有太多实质性的超越，以至今天的课程理论仍然没有一种令人信服的课程结构观。这表明，课程结构研究为课程理论发展所必需，课程结构研究的进展必将推动课程理论，特别是课程设计理论的进步。

① [美] 拉尔夫·泰勒：《课程与教学的基本原理》，施良方译，北京：人民教育出版社，1994 年版，第 78～80 页。

② [美] 拉尔夫·泰勒：《课程与教学的基本原理》，施良方译，北京：人民教育出版社，1994 年版，第 78～80 页。

二、课程结构研究的现实意义

课程结构问题从来没有像今天这样严重，以至威胁到学校课程乃至整个教育的健康。课程与学生生活世界的分离，科学与人文的对峙，传统与现代的阻隔，功利化课程对人的内在需要的漠视，已陷教育于险境。学生从进入学校的第一天起，便成为教材和课程的奴隶，他们从中得到了一点征服外部世界的“小聪明”，失却的却是人类安身立命的“大智慧”。

虽说课程结构问题早在教育的远古时期就已存在，古希腊人就已面临“三艺”和“四艺”的关系问题，但课程结构问题对学校教育真正形成挑战性影响，却是在近代以后，特别是20世纪以后。由于社会文化积累总量的有限，不论是古希腊人，还是文艺复兴时期的欧洲人，他们选择“七艺”，并在“三艺”和“四艺”之间作出轻、重抉择，都是比较轻松而无多少困惑的。当菲德洛斯（Phaedrus）取笑苏格拉底（Socrates）因不太懂科学而从来不敢走出雅典城时，苏格拉底就能毫不犹豫地反驳说：“我是酷爱知识的人，我的老师是居住在城里的人，我的老师不是树木或乡村。”^①甚至到了17世纪，当科学已有相当发展，学科门类已迅速增加时，夸美纽斯（Comenius, J.A.）仍可不食言地在《大教学论》的副标题上宣称，要“把一切事物教给一切人”^②，他的泛

① Jowett, b., Works of Plato, Vol.3, PP.383~384. 此处转引自 [美] J.S. 布鲁巴克：《西方课程的历史发展（上）》，载翟葆奎主编，陆亚松、李一平选编：《教育学文集·课程与教材》（上册），北京：人民教育出版社，1988年版，第46页。

② [捷] 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，北京：人民教育出版社，1984年版，第1页。

智主义课程体系与当时的知识门类几乎是一一对应的。原因是当时的知识积累尚未对学校课程的包容能力提出挑战。直到17世纪,特别是19世纪,随着科学技术的进一步发展和现代人文学科的兴起,学校课程这片狭小园地才开始感觉到“拥挤”,科学课程与人文课程形成面对面的碰撞,古典人文课程与现代人文学科也开始争夺地盘,课程结构问题这时才真正凸现出来。而课程结构真正成为各级学校都无法回避的关键性问题,却是在20世纪以后。原因是:

其一,20世纪科学技术以前所未有的速度迅猛发展,知识总量急剧膨胀。据联合国教科文组织所属“世界科学技术情报系统”的统计,科学知识每年的增长率在20世纪60年代已从9.5%提高到10.6%,80年代达12.5%。^①科学知识的更新周期在20世纪初还为30~40年,二战后即缩短为15年,个别前沿学科已只有3~5年。近40年来人类取得的科技成果,比过去2000年的总和还要多。美国现在每年积累的新的文献资料就达1750亿页。全世界每年发表的科技论文到20世纪80年代就已达500万篇左右。^②在人类知识宝库中,相对独立的学科已达2400个。据说一位化学家若每周阅读40小时,光浏览全世界一年内发表的有关化学方面的论文就要花48年。在这种情况下,知识的无限性与学校课程承载能力的有限性之间的矛盾空前暴露。夸美纽斯那种“百科全书式”的课程设置方式已行不通,斯宾塞(Spencer H.)提出的“什么知识最有价

① 吕献海等:《知识爆炸——高科技与知识经济》,北京:科学普及出版社,1999年版,第30页。

② 吕献海等:《知识爆炸——高科技与知识经济》,北京:科学普及出版社,1999年版,第30页。

值”这一课程领域的经典问题更是难以回答。

其二，知识各领域间关系的调整，要求学校课程重新考虑不同课程间的关系。20 世纪以来，知识不同领域的关系发生了重要调整。例如，科学在高度分化的同时又向高度综合的方向发展；分子生物学的发展在研究生命运动的科学和研究非生命物质的科学间架起桥梁，使生物学取代物理学成为科技领域的领头学科；现代科学自我意识的增强，使科学方法在知识领域中的作用也越来越大。所有这些，都要求学校课程调整不同组成部分间的关系。

其三，随着 20 世纪教育心理学和发展心理学的发展，人们不再只从知识的选择和知识的内部构成上来思考课程的组织，儿童的身心发展规律和学习规律以及他们的需要、兴趣都成为构建课程时必须予以考虑的重要因素。逻辑顺序与心理顺序的统一、知识要求与儿童需要的兼顾，成为 20 世纪课程研制者必须处理好的问题。这平添了解决课程结构问题的难度。

其四，科学知识在学校教育中的不断膨胀，给学校课程带来了一系列矛盾。首先是科学课程与人文课程之间的矛盾。这一矛盾自 20 世纪初在西方暴露以来，一直在不断加剧。其表现是，伴随着人文课程的步步退让和衰微，科学课程越来越占据了课程的主导地位。20 世纪 60 年代发端于美、苏，随后席卷各国的一浪高过一浪的所谓“课程的现代化”，实际上是理科课程的现代化，其代价是人文课程的削弱。甚至到 20 世纪 90 年代，当“科技异化”使人类自身的生存都面临挑战的时候，还有人认为，人的现代化就是培养“科技人格”，中学课本中“《爱莲说》之类的抒情感怀式的

古文”应以科技说明文来代替。^① 科技本位课程关注了人的功利性需要，却失却了对人的精神关怀，学校蜕变为人类追求物欲的“演练场”，课堂也再不以人的内在心灵的完善和精神的“畅适自足”为归依。其次是书本知识与个体经验的矛盾。知识已浩如烟海，而且还在成倍上涨。科技发展使人首先考虑的是如何将尽可能多的知识教给学生。在此过程中，人们忘却了儿童的经验在其发展中的重要作用。20 世纪前半期，虽有杜威（Dewey, J.）对主知主义课程传统的猛烈抨击以及对重视儿童经验的深切呼唤，但由于主知主义与国家利益相联，知识已成为国际竞争的利器。前苏联 1957 年发射的那颗小小的人造地球卫星将杜威近半个世纪的心血击得粉碎，此后的课程便一直朝着知识重于经验的方向迈进。这使学校课程与学生的生活世界相分离，知识与经验彻底失去平衡。第三是传统与现代的矛盾。科学永不知足，是最富有革命性的，它总是将传统远远地抛在身后。但课程却不能不要“传统”。如果学校课程也仅仅一步一步地追寻着当代文明留给我们的成就，特别是当代科技发展的足迹，它便只能给人提供有限的文化资源，而且这种资源在结构上是有缺陷的。而人的成长是靠整个人类文明来哺育的，健全的人需要人类各个历史时期的不同文化素养来滋润。在现代文明呈爆发状发展，传统文化的存在空间越来越狭窄的今天，如何处理好传统与现代的关系，也是学校课程必须处理好的一个结构性问题。

上述分析表明，课程结构问题从来没有像今天这样与教

^① 傅松涛：《人的现代化：科技人格和科技本位教育》，中国人民大学报刊复印资料《教育学》，1995 年第 3 期，第 104 页。

育的方方面面相联，也从来没有像今天这样成为课程领域的中心问题。这也正好说明了课程结构研究的必要性及探讨课程结构问题的现实意义。

10 > 以前人们普遍认为，课程结构问题只是一个技术性问题，因而课程结构理论只能给人以技术指导，不可能从根本上改变人们的课程价值观。这其实是一种误解。事实上，课程结构研究最为关心的，不是不同类型课程间的数量关系问题，而首先是课程类型的确定、结构方式的选择以及课程优先权的赋予等问题。而这些问题都与课程的内在价值取向有关。如在课程类型的划分上，不仅有“形式性”的分类，如分科课程与综合课程等，还有“实质性”分类，如人本主义课程论者福谢依(Foshay, A. W.)的“并行课程”(parallel curriculum)方案将课程分为“学术性课程”(academic curriculum)、“社会实验课程”(curriculum of social experimentation)和“自我意识和自我实现课程”(curriculum of self-awareness or self-realization)。^①显然，实质性分类是关心课程的价值取向的。事实上，形式性分类中也暗含着某种价值追求。例如，分科课程可说是精英教育取向和重视学校选择功能的，而综合课程则体现了教育平等和非集权化的价值追求。在课程的组织方式上，英国著名的“新教育社会学”者伯恩斯坦(Bernstein, B.)和扬(Young, M.F.D.)早在20世纪70年代就用“分类”(classification)、“构架”(frame)、“集合编码”(collection code)和“整合编码”(integrated code)等概念分析了社会权力、意识形态与课程组织的关系。他们的分析表明，社会权

^① 钟启泉：《现代课程论》，上海：上海教育出版社，1989年版，第163～164页。