

世界课程与教学新理论文库

[英] B. 霍尔姆斯 M. 麦克莱恩 著 张文军 译

文库主编 钟启泉 张 华

比较课程论

THE CURRICULUM: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

教育科学出版社

· 北 京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

比较课程论/(英)霍尔姆斯(Holmes, B.), (英)
麦克莱恩(Mclean, M.)著;张文军译. —北京:教育
科学出版社, 2001.6

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

书名原文: The Curriculum: A Comparative Perspective

ISBN 7-5041-2083-9

I. 比... II. ①霍...②麦...③张... III. 课程-
理论-对比研究-世界 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 02576 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2000-4415 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店

印 刷 北京外文印刷厂

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 19 版 次 2001 年 6 月第 1 版

字 数 191 千 印 次 2001 年 6 月第 1 次印刷

定 价 32.00 元 印 数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)

译者前言

本书作者英国伦敦大学教育学院霍尔姆斯(B. Holmes)教授和麦克莱恩(M. Mclean)博士都是著名的比较教育专家。他们从“什么知识最有价值”、“什么人应该受教育”这两个基本问题出发,将世界各国主要课程哲学总结为“要素主义”、“百科全书主义”、“实用主义”、“综合技术主义”四种,并对这四种课程理论的产生、发展和传播通过国别课程介绍进行了分析讨论,指出了影响各国课程改革和移植的诸要素及其关系,试图探究各国课程改革举步维艰的深层原因。

霍尔姆斯教授在比较教育方法论上,推崇波普尔的证伪主义方法论,他们的这部著作亦部分地体现了这一方法论。例如,他们更多地着墨于逆向分析课程移植问题,即,分析课程移植的不成功之处和难度,而不是附和人们对课程移植的高度期望。然而本书似乎并未彻底贯彻霍尔姆斯的方法论原则。在一些章节中(如第十章),存在着将别国的课程实践往他们的分析框架中套的现象,以及利用对自己的论点有利的

证据等证伪主义所反对的做法。但不管怎么说,用证伪主义方法论来进行比较教育研究和其他教育学科的研究,是值得我们探索和学习的一种方法。

本书不仅是一本深刻的比较教育专著,它也是一本了解世界各国课程的指导书。作者在每一章都叙述分析了各国的中小学和大学课程的形成、发展的历程(主要是二战后的历程)及其原因,有助于教育工作者统观世界各国的课程,对整个世界的课程进行宏观把握,形成基础视野。

正如作者所指出的:“想了解学校应该教什么”的人,都有必要看看这本书。而随着教育、科技的高速发展,“什么知识最有价值”的问题则成了更为迫切的问题。但愿那些想更成功地面对未来的教育管理者、教师和教育研究者能从本书中得到一些启示。

另外,本书的翻译工作得到了很多老师的支持。浙江大学教育系王承绪先生向我推荐了这本书,使我产生了翻译它的愿望。华东师范大学国际与比较教育研究所钟启泉先生鼓励并支持我翻译了本书,石伟平先生帮我联系了作者版权。在此表示衷心的感谢。同时,感谢教育科学出版社鲁民老师和韦禾老师为此书所做的大量工作,没有她们,本书是不可能出版的。

张文军

2000年6月于杭州

前 言

本书为那些想了解学校应该教什么的读者而著。从联合国的创始人宣布教育是人类不可剥夺的权利开始,许多政府都企图推行普及初等教育,为人人提供中等教育,并为大多数人提供高等教育。1945年后,许多国家实行了义务教育并延长了义务教育年限。学龄儿童人数不断增加,资金投入在逐步上升。因此,当这些国家的政府被问及“谁应该受教育?”的问题时,它们不会说自己会放弃“使人人受教育”的政策。

实际上,多年以来这些政府已能说服纳税人,使他们相信“免费”(free)教育是一种能提高生活水平、维护和平和增进民主的投资。这种不切实际(unreasonable)的期望是联合国教科文组织(UNESCO)的创始人于1945年在伦敦提出来的。他们要求教师们去消除作为贫穷、战争和极权的起源的文盲现象。接着,在发展中国家兴起了一系列国际性的和全国性的扫盲运动,但最终未能成功。教育投资并未能缩小南半球穷国与北半球富国之间的差距。局部战争有增无减。人们怀疑学校中

的和平教育是否真的能够阻止这些战争。教师在实现不切合实际的教育目标方面的失败，使教育万能论受到了广泛的批评。

科学知识的大爆炸及其应用，改变了工业、商业、交通和信息交流系统，使教师的任务更为艰巨了。这些变化促进了从农村到城市、从一个国家到另一个国家的人口流动。为了维护其信誉，教师们再也不能只教他们自己在学校或大学里学到的东西，或仅仅传授他们所在的狭小社区中所积累的知识。如果教师们不熟悉职业世界、国际问题和多元文化大都市中所发生的紧张关系，他们就不能为年轻人进入成年生活作好充分准备。

这种情况下，如果教师们想成功地面对未来，那么，“什么知识最有价值？”问题就是个关键问题了。然而，针对1945年后社会经济和政治的变化中出现的问题，并未产生过普遍适用的课程模式，而教师们也不愿接受国外的或新的课程理论和实践。在不同国家的体制中，同样的教育问题的表现形式都有其独特性。针对这些问题所制定的课程也视关于人、社会和知识的民族中心论中所表现出来的精神气质而定。本书的个案研究基于这样的理论假设，即世界上四种主要的课程理论起源于欧洲。最早的基于柏拉图(Plato)、亚里士多德(Aristotle)的假设的课程模式，受到天主教会的推崇，但遭到夸美纽斯(Comenius)的挑战。夸美纽斯的课程观则从法国传播出去，支配了除英国外的整个欧洲的课程。马克思(Karl Marx)提出的一些观点促使第三种欧洲课程模式产生。19世纪末，约翰·杜威(John Dewey)为适应美国社会变化的需要，又创立了一种课程理论。

一些欧美课程实践自由地结合到了在世界其他地区涌现的教育体制中去。另一方面，帝国主义者则将欧洲课程移植到他们的殖民地，并作了一些改动以适应当地人有关“有价值的知识”的信仰。本书的分析所依据的理论假设是：教师们有关个人能力、公正美好社会的特征以及知识的本质等方面的根深蒂固的信念，加大了课程变革的难度并减慢了变革速度。本书的第一部分以四个具有本土根基的欧洲课程模式的国家为例，分析这些困难。本书的第二部分通过对一些国家和地区的个案研究，考察了与课程模式的移植有关的困难。这些个案分析将有助于教师、学生和行政管理人员更好地理解课程改革的必要性及其难度。

本书的第一稿完成以后，1988年英格兰和威尔士颁布了新的意义重大的教育法案，同年，在日本发表了有关教育状况的重要评论报告。这些试图改善教育的努力的后果还未见分晓。本书提到了这两项改革方案，但本书并不试图预测可能随之而来的课程变革。在这两个国家里，即使是激进的教师也难以抛弃根深蒂固的信仰和行为习惯。

本书的两位作者都是比较教育工作者。在撰写本书的过程中，他们紧密合作但也不免从不同角度来看问题。霍尔姆斯(B. Holmes)教授以前是物理学家，麦克莱恩(M. Mclean)博士是历史学家。在撰写本书的过程中，他们并未试图合写每一章，而是两人各自在阐明“什么人应该受教育？”和“什么知识最有价值？”这两个问题的框架结构中完成独立的章节。在每个案例中，都分析了1945年后教育政策的变化。

麦克莱恩博士主要负责撰写第六章(教育移植)、第二章(英格兰和威尔士)、第三章(法国)、第七章(印度)和第八章(拉丁美洲)。霍尔姆斯教授撰写了第一章(课程模式)、第四章(美国)、第五章(苏联)和第十章(中国),并在日本早稻田大学做日本科学发展协会的访问学者时完成了第九章(日本)。为了便于比较,每一章的结构大致相似但并不相同。对每一个案研究的描述都受 1945 年后各教育体系发展方式的影响。

布赖恩·霍尔姆斯(Brian Holmes)

马丁·麦克莱恩(Martin Mclean)

1988 年 8 月 于伦敦

第一章 课程理论

“什么知识最有价值？”——从比较角度和历史角度来考察，所有课程理论都基于对该问题的答案。事实上，无论是公开声明还是暗中默许，牧师和教师们所给出的对该问题的答案都决定着学校教育内容。他们在为公众服务的时候也只选择他们认为有价值的知识传给下一代。当然，对知识的界定限定了人类所积累的哪些信息可称为“知识”。不管是宗教教师还是世俗教师都自己决定应该教什么。在他们比其他社会成员和他们的学生占有更多的学校知识的情况下，他们有权决定如何传授这些知识。教师在决定教什么和怎样教方面的权力一直未受到过实质性的挑战。

历史上，教师们的任务是为了使他们的服务对象满意而传授知识，在这种情况下，教师一直享有决定谁应该受教育的权力。欧洲及其他设立了欧式的大学的地方，教师们决定在教什么、怎样教和教哪些人方面的权力，在大学教师们所享有的自主权和自由度上得到了最佳体现。伴随这些权力而

来的是相应的责任，教师的职业权威一般来说取决于他们是否愿意进行公众同意的符合本族伦理信条的教育，他们的专业技能基础，以及经过长期训练所获得的知识。

教师的职业权威曾经被有关男性和女性的天性的心理学理论以及有关社会本性的英才理论所证明。当这些理论受到政治上的挑战时，教师在组织和控制学校教育方面的中心地位才受到了实质性的质疑。1945年后，对教师的地位影响最大的广为流传的观念是：教育必须作为人的基本权利向所有人开放。例如，1944年，英国的政治家们通过了1944年教育案，规定教育必须根据“年龄、性向和能力”(age, aptitude and ability)，向所有儿童和年轻人开放。国际上对这种高度的期望也给予支持，1945年成立的联合国在1948年大会上宣读的“国际人权宣言”中就采纳了这一观点。宣言第26条规定“受教育的权利”是所有人的权利之一。实际上，这一宣言与18世纪法国和美国的改革家们的论断相比并无多少进步，他们认为初等教育应普及免费，而中等教育则应向那些能从中受益的人开放。18世纪后，有关人和社会的理论发生了变化，而宣言则刺激了对广泛提供各级教育的机会的需求。教师们在“谁应该受教育”方面的决定权也相应地被政治家夺走了。

第二次爆炸——科学知识及其应用的大爆炸，使从不断增长的人类智慧和知识中选择有价值的内容的任务变得尤为艰巨。逐渐明显的是，不管如何界定知识，都不再可能将现存体制中的所有知识都传授给下一代。教师们面临着严峻的抉择。他们必须在传统知识形式和科学革命产生的“新”知识中作出

选择,而传统知识曾经为经过选拔的学生提供令人满意的普通教育。而且,这一选择还面临着重新界定知识所带来的问题。传统上对抽象知识、理论知识和实践知识的严格区分正在消解,新出现的课程理论认为有关“知识形式”(forms of knowledge)的传统分类是错误的。当然并不是所有教师都能被这些新理论说服。

战后使教师地位发生改变的第三个因素主要是被广为接受的教育万能论。与苏联教育家相对抗的美国人尤为推崇这一观点。1945—1946年在伦敦召开的联合国教科文组织大会的讨论中,创始者们表达了这些美国式观点。教育家和科学家们阐明了教师的职能不应仅限于传授知识的观点。他们普遍认为,教育能够通过普及知识来提高生活水平、增进民主并且维护世界和平。这些早期会议对“基础教育”概念的讨论淡化了历史上对教育和训练的严格区分,并提出教师在社会服务中的作用应该是多方面的。

由于这些事件,教师的职能变得不那么清晰了。以前,教师必须使他们的中学毕业生胜任大学学习从而满足大学教师的要求。现在,为了促进国家经济发展,要求他们针对复杂的经济状况下各种职业的需要来培养学生。同时,他们还负有推进社会流动、制止吸毒等现象和缓和家庭矛盾的责任。要使教师同时完成这些任务,就必须对“什么知识最有价值”问题作出与以往完全不同的回答。

许多国家特别是美国和英国的教师培训计划及其代言人,都认为许多教师已准备将这些任务当做他们在公共服务系统中

所担负的法律义务的一部分。英美师资训练中注重心理学和社会学课程的现象,表明了教师对儿童的了解必须比家长多,对社会的了解必须比工业家和政治家多的观点。很明显,并不是每一个教师都能够了解这些领域中的深奥知识——这些知识远远超出了许多其他成年人能掌握的知识的范围,因此,他们在选择知识和传授知识方面的权威受到了质疑。这样,在教师们试图做更多的事而不仅限于传授知识、声明他们必须而且能够改善社会之时,他们的传统地位受到了侵蚀,他们的自主权和自由权也受到了损害。

二次大战后婴儿死亡率的降低和出生率的增长,使教师接受这些新职责的社会环境很快发生了变化。50年代初,小学首先经历了战后婴儿剧增的结果。50年代末,人们期望迅速扩大中等教育规模以容纳所有青少年。60年代,包括大学在内的高等教育机构必须不仅满足大量中学毕业生的需要,还要满足那些父母未上过大学的青年男女受中学后教育的需要。政府对人口爆炸的反应是扩大中小学和大学的数量和规模。与此同时,没有几个教育家会同意,因人口增长,师生比例值就可以上升。实际上,许多国家都认为班级人数减少有助于提高教学质量,因而进行这方面的努力。虽然这种观点的可信度值得怀疑,但师资训练体系得到了尽可能地快速扩展以满足对教师的需求的增长。

为了对教育是人类的基本权利这一高要求作出反应,许多政府更注重重建中等教育体系的结构而不是教育内容。根据综合化原则重建中等教育的运动得到了大多数欧洲国家的左翼政

治家们的推行或支持。日本政府在美国的压力下扩大了义务教育的年限并重建了学校教育体制。许多教师支持这一运动，确信在学校教育的任何阶段实行教育机会均等有助于实现教育是所有人的基本权利的理想。事实表明，他们过于乐观地接受了在实施平等化方面结构比内容更重要的观点。

由于教师、社会科学家和政治家们着重于中等教育的重组和扩展，因此，他们对课程改革的兴趣被延搁了。同时，由于各种各样的原因，许多教师拒绝改变学校教育的内容，因为他们通过对学生进行品质和传统道德的训练而把自己看做是传统知识的卫士。这种拒绝改革的态度基于教师们长期积累的对最有价值的知识的看法。为澄清和分析教师们拒绝改革的原因，我们很有必要回顾一下历史上对该问题的各种解答。我们还将简要地讨论一些对现今的争论仍然有影响的宗教或世俗的观点。

作为传统知识卫士的教师

历史上对“什么知识最有价值”的回答有很多种，并不是每一种都与现时的课程争论有关。只有那些对古代社会的文明化起促进作用的回答与现时的争论有关。它们导致了许多我们现在才意识到的文化差异。它们有助于解释教师反对课程改革的原因，也有助于预测将一个国家的课程模式移植到另一个国家时所面临的困难。

从这个角度看,大多数由来已久的答案具有几个共同的特征。它们都是通过各种方式永久地记录下来,使知识不再依赖口述或教师的存在。在世界各种主要文化中,书本中记载了被认为是有价值的知识。最后,在各种情况下,这些答案及其记录成为建立强有力的政治体制的基础。

例如,中国古代强调人伦关系的儒家著作,就是中国古代学生的教材和科举考试的内容,在考试中获得好成绩的学生被选为文官。这种考试决定了中国几个世纪以来的教学内容和方法。虽然1905年取消了科举制度,它的影响在中华人民共和国、台湾、香港和其他任何中国人开办的学校中都很明显。除了考试中知识的本身价值以外,拥有这些知识还有能带来地位权力等实用价值。在中国,儒家学说具有和欧洲宗教文本相当的地位。中国的考试制度促进了作为最民主的文官选拔制度的竞争性考试制度的发展。

在印度,婆罗门教徒们维护了印度传统,他们吸引年青学者们一起学习印度宗教经文——三卷梵文赞美诗(后来发展到四卷)。这些人在学习宗教经文的同时,也学习医学、心理学、生理学、占星术和哲学。因此,古印度的教育内容是为培养全面发展的统治人才而设计的。也正因为此,虽然萨帝利贵族掌握国家的政权,作为宗教教师的婆罗门在印度人中的地位是最高的。而且,虽然现代印度是非宗教性国家,信仰冲突依然会导致政治冲突。

在伊斯兰国家内部和国家之间的宗派分歧常常导致国家内和国家之间的纷争与冲突。在这些国家中,甚至直到现在还是

由宗教人士掌握权力。古兰经是所有知识的来源。穆罕默德死后，仍然依据传统进行教育实践，其目的是对古兰经进行阐释和发扬。即使现在，什叶派穆斯林还是认为永远正确的伊斯兰教祭司掌握着古兰经的内在含义，这种传统被普遍接受。虽然穆斯林们的观点有着学理上的差异，但对他们来说，有价值的知识都一样是指导行动的实践性律令和对真主的神圣理解的结合。传统教学的核心由神学、法学以及起辅助作用的阿拉伯语组成。目前，一些杰出的伊斯兰学者还试图将古兰经中的知识与西方科学技术结合起来。同时，在穆斯林人数众多的地方，学校都会在社会压力下维持其宗教性精神风貌，以便使他们的学生具备教徒品格。

在长达好几个世纪的时间里，欧洲的牧师不仅决定教育内容和教育对象，而且担任国王和王子的顾问。西欧基督徒的教育内容取自圣经，犹太教则取自犹太教法典。对于基督徒来说，圣经是道德规范的源泉和教会法规的基础。对于犹太教徒来说，犹太教法典是日常生活的组成部分，其信徒与基督徒之间的宗派差别导致有关学校风气和学校教育内容的态度分歧和政治冲突，这些分歧和冲突至今还未消除。直到现在，一些犹太教学校的教育内容还仍旧受制于其宗教文本。

欧洲的学校课程与根据印度教、佛教和穆斯林教建立起来的课程的区别在于，欧洲学校课程早期源于古希腊的世俗性知识和非宗教性论证。三种最有影响的课程理论和与此相关的认知论、心理学、政治/社会学理论都可追溯到古希腊文献，第四种主要理论——综合技术主义课程理论——它在苏联兴起，

主要探讨如何传授知识问题而不是回答“什么知识最有价值”的问题。

选择这四种欧洲模式作为分析框架并非出于欧洲中心主义立场。不管是欧洲的商人、使节团、士兵在其他国家建立学校，还是其他国家的教育家们在慎重地借鉴欧洲模式或借鉴联合国、日内瓦国际教育研究中心、世界经济合作与发展组织和拉丁美洲、亚洲及非洲的区域性机构的意见来建立他们自己的学校体系之时，都会事先讨论欧洲有关“什么知识最有价值”和“谁应该受教育”这两个问题。

面对各级教育增长的期望，科学知识和技术的发展，教育家们愿意担负新的社会责任，但他们所做的仅仅是采纳了几个课程模式：其中，要素主义和百科全书课程是17世纪前开始采用的，而实用主义课程和综合技术主义课程则是19世纪末20世纪初产生的。在多数情况下，尤其是战后人口爆炸后，传统的课程模式一直被用于解决新“问题”。很少有国家自觉采用全新的课程模式，大部分只实行多数教师所熟悉的模式。即使企图移植别国模式的国家，由于政治和心理等原因，教师也不愿意采用移植过来的模式。本书将在后面的章节中讨论其中的一些具体困难。

四种主要的课程理论

在欧洲,实际上是在全世界范围内,与课程理论之基础——知识理论的变革相比,政治理论的变革已被人们更广泛更欣然地接受。由于政治理论的变革在这种程度上,心理学理论的变革在稍低程度上,都已经影响到国家教育系统的许多方面,传统的认识论的延续导致了规范的不一致性以及课程改革在整个教育系统的大变革中的落后现象。在柏拉图和亚里士多德的著作中有关政治、心理和认知论的理论范式(paradigm)中,这种“问题”引起的变革能得到最好的分析说明。同时,还必须注意到这样一种事实:在古希腊文中,柏拉图之前的以及与柏拉图同时代的一些人的理论,直到今天仍拥有支持者。德漠克利特(Democritus)有关自然界的思想主张与许多现代物理学家所持的观点有着惊人的相似。伯里克利(Pericles)关于“所有的市民都应该有公德”的政治理论,成为18世纪法国、美国的革命家分别进行推翻本国和外国统治者的革命并建立民主政治的首要理由。因而,可以从与柏拉图《理想国》(*Republic*)中已出现的要素主义课程理论萌芽的范式相对照入手,鉴别并澄清课程理论在随后的发展状况。

要素主义课程论

在柏拉图的《理想国》中,人们对教师所履行的社会职责