

大学 课程的建构性 研究

欧阳文 著

课程的建构性 课程
的建构性 课程的
建构性 课程的建
构性 课程的建构
性 课程的建构性
课程的建构性 课
程的建构性 课程
的建构性 课程的
建构性 课程的建
构性 课程的建构
性 课程的建构性
课程的建构性 课
程的建构性

湖南师范大学出版社

大学 课程的建构性 研究



课程研究 ②

课程研究是教育研究的重要领域，也是教育实践的重要基础。随着教育改革的深入，课程研究在理论和实践上都取得了长足的进步。本文旨在探讨大学课程的建构性研究，分析其理论背景、研究现状、研究方法和研究意义，以期对大学课程建设提供有益的参考。

大学课程是大学教育的重要组成部分，是大学人才培养的核心载体。大学课程的建设与改革，直接关系到大学教育的质量和水平。建构性课程观认为，课程不是预先设定的固定模式，而是由教师和学生共同建构的。这种观点强调课程的过程性和生成性，认为课程是在教学过程中不断发展和完善的。

建构性课程观的理论基础主要来源于建构主义学习理论。建构主义认为，知识不是客观存在的，而是个体在与环境的互动中建构起来的。学习是一个主动的过程，学习者通过自己的经验和知识来理解新的信息。这种观点对课程建设产生了深远的影响，促使课程从传统的知识传授转向学生的主动建构。

在研究现状方面，国内外学者对大学课程的建构性研究已经取得了一些成果。国外学者如布鲁纳、皮亚杰、维果茨基等人的理论为建构性课程观提供了坚实的理论基础。国内学者如顾明远、钟启泉等人的研究则更多地关注了课程改革的实践问题。然而，目前的研究还存在一些不足，如对课程建构的过程性研究不够深入，对课程建构的多元性认识不够全面等。

在研究方法方面，建构性课程观的研究方法具有多样性。除了传统的文献研究、问卷调查和实验研究外，还有行动研究、叙事研究、案例研究等方法。这些方法各有优缺点，需要根据具体的研究问题选择合适的方法。建构性课程观的研究方法强调研究的过程性和参与性，认为研究本身就是一个建构的过程。

最后，本文探讨了大学课程建构性研究的意义。首先，它有助于深化对课程本质的认识，推动课程理论的发展。其次，它有助于指导课程建设实践，提高课程建设的质量和水平。最后，它有助于促进教师的专业发展，提高教师的教学能力。总之，大学课程的建构性研究具有重要的理论和实践意义，值得进一步深入探讨。

G642. 3/14

2007

大学 课程的建构性 研究



欧阳文 著



课程的建构性 课
程的建构性 课程
的建构性 课程的
建构性 课程的建
构性 课程的建构
性 课程的建构性
课程的建构性 课
程的建构性 课程
的建构性 课程的
建构性 课程的建
性 课程的建构
性 课程的建构性
课程的建构性 课
程的建构性

湖南师范大学出版社

程的建构性

图书在版编目 (CIP) 数据

大学课程的建构性研究 / 欧阳文著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2007. 6

ISBN 978 - 7 - 81081 - 745 - 5

I. 大... II. 欧... III. 高等学校—课程设计—研究
IV. G642. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 073538 号

大学课程的建构性研究

欧阳文 著

◇组稿编辑: 向纯武

◇责任编辑: 徐江涛

◇责任校对: 胡晓军 蒋旭东

◇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/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科技大学印刷厂

◇开本: 670 × 960 1/16

◇印张: 13

◇字数: 200 千字

◇版次: 2007 年 6 月第 1 版 2007 年 6 月第 1 次印刷

◇印数: 1—1000 册

◇书号: ISBN 978 - 7 - 81081 - 745 - 5

◇定价: 26.00 元

前言

20 世纪 70 年代以来,课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”,走向“课程理解范式”。以泰勒为代表的“课程开发范式”持有先定性课程观,以经典自然科学为依据,把课程研究的使命视为寻找普遍的课程开发模式和程序,强调课程目标的确定性、课程内容的先定性、教育过程的可控制性,导致课程目标与手段、课程与教学、教师与学生形成二元对立的局面,遮蔽了课程的建构性。以派纳为代表的“课程理解范式”,受新的自然科学成果的启发,在现象学、哲学解释学等哲学思想的影响下,拓宽了课程的内涵,强调课程的复杂性、不确定性和情境性,视课程为一种弥漫的社会和文化现象,侧重于对课程的多元理解,从而张扬了课程的建构性。世界课程领域中具有广泛影响的几种课程流派,对课程的建构性或遮蔽或张扬,勾勒出课程建构性思想曲折嬗变的发展轨迹。

课程理论的发展总是与某一历史时期的自然科学新的成果、哲学等人文和社会科学的发展交织在一起的。当不确定性理论、后现代知识型理论、社会建构理论、交往行动理论,直至现象学、哲学诠释学等多种理论研究成果纷至沓来时,课程领域的研究也就有了多样化的视角和广阔的视野,重构了课程与教学研究图景。世界的不确定性不再被视为“偶然性的表现”,人类更加关注我们生活于其中的世界是如何被建构起来并赋予其意义的。不确定性、主体间性、社会建构、体验、理解和交往等,成为理论研究和实践活动的重要范畴,进而成为课程的建构性理论的思想文化背景,或者说是一种新的课程哲学。

“求助于若干最有关系的学科和它们所提出与运用的一些观点”,是用“聚光灯”来照射“舞台前方的某些动作”。由此所形成的课程的建构论,就是既不把课程视为既定的结构,也不把课程视为学习者纯粹

个人经验的产物，而是视为在复杂的、不确定性情境下，课程主体基于相对的课程起点能动的动态建构过程。在课程建构论视界下，课程是静态意义的“跑道”和动态意义的“奔跑”的统一。从静态意义上说，课程应该有预先确定的目标和计划；从动态意义上说，课程是指师生在具体情境下围绕课程相对起点所展开的互动与互相影响过程。

所谓大学课程的建构性，也就是指大学师生作为活动主体，以大学学科、个体经验、问题（课题）作为课程的相对起点，以体验、理解、交往等作为主体在这一领域的主要生存方式，对课程不断进行意义赋予与重构、批判与超越，在建构知识、意义与关系的过程中课程所表现出的不确定性、生长性和完整的文化特性。

大学课程的结构主要包含四个基本要素，即大学课程相对起点、大学课程主体、大学课程主体生存方式、大学课程生存环境。大学师生在课程实施中，基于大学课程的相对起点，不断进行意义赋予与重构、批判与超越的建构活动，是大学课程的建构性生成的内在动力。在创生性课程实施取向下，这些要素的互相影响与互动促成了课程多元化知识共生，课程意义的充盈与提升，以及大学师生民主平等关系的确立，由此形成大学课程的建构性生成的内在机理。

中国大学课程实践中存在着课程的建构性被遮蔽的状况。分析其主要原因有：中国大学课程目标的偏差、课程结构的不合理、课程主体性失衡及师生主体间性失落、课程评价追求科学化等，都制约了课程实施中的建构活动。因此，中国大学课程要张扬课程的建构性，应该在以下方面做出相应的变革：确立内在与外在统一的生成性大学课程目标；形成多元相对起点的大学课程结构；大学师生成为课程建构共同体；追求丰富的大学课程主体的生存方式；大学课程走向量化与质性评价的融合。

目 录

绪论	(1)
第一节 大学课程的建构性研究的起点	(1)
第二节 大学课程的建构性研究的意义	(27)
第三节 研究方法：视角转换与方法选择	(29)
第四节 课程的建构性内涵与基本研究思路	(33)
第一章 从遮蔽到张扬：课程的建构性思想的发展	(36)
第一节 自然经验主义课程范式：探索课程的建构性	(38)
第二节 主导课程范式：遮蔽课程的建构性	(45)
第三节 结构主义课程范式：再现课程的建构性	(52)
第四节 概念重建课程范式：张扬课程的建构性	(56)
第五节 后现代课程范式：确立“课程的建构性”	(66)
第二章 大学课程建构性的理论之源	(73)
第一节 不确定性理论：敞开大学课程建构性思想的视界	(74)
第二节 后现代知识型：蕴含生成大学课程建构性的内在 可能	(78)
第三节 主体性与主体间性：张扬大学课程建构性的内在 动力	(83)
第四节 社会建构理论：确立大学课程建构性的社会取向	(91)
第五节 体验与理解的本体论意义：拓展大学课程建构主体 的存在方式	(96)
第三章 大学课程建构性的内在规定与表征	(105)
第一节 “建构”意涵与大学课程建构性的界定	(105)

第二节	大学课程实施的创生取向	(108)
第三节	大学课程的基本要素	(110)
第四节	大学课程建构性的生成机理	(134)
第五节	大学课程建构性的表征	(138)
第四章	张扬课程建构性的大学课程变革	(148)
第一节	中国大学课程存在的问题	(150)
第二节	中国大学课程变革的可行性策略	(157)
结语	大学课程需要张扬建构性	(183)
一、本研究的主要结论		(183)
二、本研究的创新尝试		(185)
三、需要继续研究的问题		(186)
参考文献		(188)
后记		(200)

绪 论

第一节 大学课程的建构性研究的起点

笔者走上大学课程的建构性研究这条探究之路，源于对课程理论发展的叩问以及对课程实践遭遇问题的反思。课程研究追求对课程问题更宽广、更深层的探究，是教育研究的核心。经由课程研究者和实践者的探索而形成的课程理论着实充满智慧的魅力。深入课程理论“王国”，去阅读、倾听和追问课程理论，同时触及相关理论，一步一步地接近到“课程的建构性”——这个被课程专家广泛提及并值得深入研究的问题。由“课程的建构性”反观中国大学的课程实践与变革，不难发现中国大学课程实践存在诸多亟待解决的问题。课程理论根植于课程实践，课程实践内含着深刻的课程理论。对课程的建构性的理论追问与对中国大学课程实践问题的反思，成为“中国大学课程的建构性研究”最直接的起点。

一、大学课程建构性理论研究前史概要与评析

课程“有着悠久的过去，却只有短暂的历史”。^①专门化的课程理论研究最早诞生于20世纪早期的美国，已得到较多学者的认可。以美国著名教育学家博比特（F. Bobbitt）于1918年出版的《课程》（The Curriculum）一书作为形成课程独立研究领域的标志，迄今不到90年的

^① D. Tanner, & L. N. Tanner, Curriculum Development: Theory into Practice, New York: Macmillan, 1980: 4

历史。在我国，最初的课程研究几乎与国外同步发展。为了配合 1922 年颁布的壬戌学制的实施，国内曾一度掀起了课程研究的热潮。直到 20 世纪 80 年代中期，课程理论才又成为教育学的一个相对独立的研究领域。国外课程的专门研究大体经历了四个阶段。第一，逐步兴起（1890—1918 年）。这一时期课程研究的主要问题是“教什么”。整体来看，这一时期停留在对课程的偶然的、零星的研究上，但许多课程思想对于凸显课程的建构性具有开创性意义。第二，独立进行（1918—1949 年）。这一时期主要研究课程开发的原则和技术，倾向于探索课程的技术问题，即“如何教”。在课程研究的第一和第二个阶段，课程主要被视为先定性的存在。第三，形成范式（1949—1969 年）。课程研究的内容逐步丰富，呈现出不同的研究旨趣，课程思想形成许多系统的教育文献。这个阶段是课程研究开发范式形成与转换到课程理解范式的过渡时期。20 世纪 60 年代以后，人们开始重视事物的“不确定性”特征，课程的先定性受到批判，这为新的课程研究范式的产生奠定了基础。第四，范式转变（1970 年迄今）。20 世纪 70 年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”，开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。派纳（William F. Pinar）以 1970 年作为分界线，把 1970 年以前美国课程领域占主导地位的范式称为课程开发范式，“泰勒原理”为其主要代表。由此，课程研究的范式由“课程开发”（curriculum development）逐步演变为“课程理解”（understanding curriculum）。课程不再被视为先定性的存在，而被视为理解的产物。

对研究范式的探讨起自库恩（Thomas Kuhn）。库恩的“范式”（paradigm）大致有两个层面的含义：一是在哲学层面，指一个科学家集团（库恩又称“科学共同体”）共同拥有的信念（核心是一致的价值信念）；二是在科学层面，指一个科学共同体在某一专业或学科的问题研究中达成一致的理論模型和解决问题的方法论框架。在课程研究领域，“课程范式”（curriculum paradigm）则是指一个课程共同体所拥有的课程哲学观及其相应的具体课程主张的统一。按照课程范式标准，西方一些国家呈现思想各异的课程流派。

迄今为止，课程研究范式的划分很多。派纳将众多流派概而言之分

为两大范式：一是“课程开发范式”——把课程研究的使命视为寻找普遍的课程开发的模式和程序；二是“课程理解范式”——把课程作为多元文本来理解。“课程开发范式”坚持科学主义、实证主义和行为主义哲学，以课程开发为核心，强调课程中科学知识的普适性以及基于控制性管理，其目标指向行为和结果的改善，课程研究方法以自然科学为依据，主张课程研究者坚持自然科学的方法和程序。“课程理解范式”受现象学、哲学、解释学等思想的影响，视课程为一种弥漫的社会和文化现象，侧重于对课程的多元理解，寻求更多的理论性、历史性和研究性。课程目标旨在达到学习者自我意识的提升、存在经验的丰富、反省批判意识的发展。该范式运用“人文—理解”的方法，把课程置于整体“生态”的层面，不仅注意课程的价值和规范，更注意学习者的存在经验、学习主动性和学习过程中“冲突”的意义，强调学生成为知识的积极建构者。自1970年，特别是1980年之后，“课程理解”成为北美尤其是美国课程领域的主旋律。于是，课程不只是分门别类的“学校材料”，而且是需要被理解和建构意义的“符号表征”，课程理论不是被动依附于实践，而是把实践作为反思和解读的文本，课程领域便由同质化的“程序主义”的课程开发，转变为异质化的“多元主义”的课程理解。^①

尽管派纳对课程研究范式的划分有着非此即彼思维方式的局限，但仍然不失为伟大的思想贡献，成为我们研究课程理论的重要参照。通过梳理课程研究文献，我们可以看到，中国的课程研究还很薄弱，尚未形成具有鲜明特色的课程流派。特别是在高等教育的课程与教学论方面，我国的研究还很不深入。考察西方最具代表性的课程流派，结合中国若干零散但依然深刻的课程思想，可以领略到课程建构性思想的曲折发展轨迹，也能进一步彰显深入进行“大学课程的建构性研究”的必要性。

西方几种课程范式对课程的建构性思想发展具有不同的影响。其中，杜威（John Dewey）的经验自然主义课程范式基于进步主义课程哲学，系统地确立了经验课程的理论形态，对课程的建构性进行了有益的

^① [美] 威廉·F·派纳等著，张华等译：《理解课程（上）》[M]．北京：教育科学出版社，2003．译者前言II

探索,成为课程建构性思想的先驱。泰勒(Ralph Tyler)的主导课程范式主要受课程学家博比特和杜威的深刻影响,以完整形态确立的“泰勒原理”,成为课程编制科学化里程中的一座丰碑。但泰勒主要为博比特强调的效率、理性和客观性所激发,追求课程研究的“科学化”,创建了课程研究的“技术—控制取向”和“概念—实证取向”模式,课程的建构性在泰勒的“课程主导范式”中更多地被遮蔽了。布鲁纳(J. S. Bruner)的结构主义课程范式,体现了20世纪60年代美国国家课程改革运动的中心思想。布鲁纳重视学生作为课程建构者,提倡课堂教学采用“发现法”来激发学生的学习兴趣,培养学生的探究精神和自信心,促进了课程建构性思想的萌芽。派纳在《理解课程》一书中,批判传统课程理论,为课程研究实现从“课程开发”到“课程理解”的范式转向所作的学术努力,成为20世纪90年代以来课程概念重建主义者的一种共识。^①以派纳为代表的概念重建课程范式张扬了课程的建构性思想,打破了西方课程领域持久的沉寂,具有重要的历史意义。自20世纪80年代中期以后,在美国备受关注的后现代课程范式则明确提出了“课程的建构性”概念。后现代课程范式包括两种类型:一种是批判性的后现代课程研究,这种研究用后结构主义或解构主义的观点对结构主义课程范式、主导课程范式、实践课程范式进行全面批判或“解构”;另一种是建设性的后现代课程研究,这种研究积极吸收了经验自然主义课程范式、结构主义课程范式、实践课程范式的积极因素,运用建设性的后现代哲学思维方式,对课程领域进行了重建。^②以小威廉姆E·多尔(William E. Doll, Jr.)为代表的建设性后现代课程范式推进了课程建构性思想的发展。

从以上的分析可以看出,课程建构性思想的凸显并非一条线性的轨迹。总的来说,课程建构性思想从最初开创性的探索到被遮蔽,再到萌芽、生长、反复,直到凸显和张扬,呈现曲折的发展历程。其中,对于具体的课程要素的关注,也不是随着时间的推演而“越来越重视”的。我们可以看到,后现代课程研究关注课程的不确定性特征,课程专家明

① 单中惠、朱镜人. 外国教育经典解读[M]. 上海:上海教育出版社,2004. 521

② 张华、石伟平、马庆发. 课程流派研究[M]. 济南:山东教育出版社,2000. 19

确提出“课程的建构性”范畴，但还缺乏系统的理论研究，这为课程的建构性研究预留了深入探究的空间。

从目前的课程文献看来，尽管少见文章或著作专门论及“课程的建构性”，但有不少课程学者围绕课程内涵、课程目标、课程实施取向、课程主体、课程评价等相关要素进行深入研究，这些研究成果内含着课程的建构性生成的可能。

（一）关于课程内涵的研究

“课程”被认为是教育领域中含义最复杂、使用频率最高也最混乱的术语之一。据美国学者 I·A·C·鲁尔在《课程涵义的哲学探讨》（1973）一书中的统计，课程至少有 119 种定义。^①面对众多的课程定义，派纳指出：“在一个由多样化和自治性话语构成的领域，这种情况是不可避免的。”^②课程乃是伴随着近代学校制度产生的。在我国，非制度性“课程”一词始见于唐朝。唐孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”据考，这是“课程”一词在汉语文献中的最早显露，类似于我们现在许多人所说的“功课及其进程”。^③在西方，“课程”（curriculum）最早出现在斯宾塞（Herbert Spencer）的《什么知识最有价值》（1859）一文中，意指“教学内容的系统组织”。该课程（curriculum）源于拉丁语“currere”，斯宾塞取了它的名词词义“curriculum”，原意为“跑道”（race-course）。根据这个词义，西方最早的课程定义被理解为“学习的进程”（course of study），简称“学程”，指一门学程，或所有的学程。在当代的课程理论文献中，许多课程学者对“currere”的动词词性表现出极大的关注，开始重视“跑的过程和经历”。课程被界定为教师和学生教育过程中活生生的经验和体验。

20 世纪 20 年代以来，中外学者对课程内涵的界定也是众说纷纭。在国外，比较有代表性的课程定义主要有：（1）学习计划（Taba，1962）；（2）由学校组织的有计划的学习活动（Tanner & Tanner，

① [美] 比彻姆著，黄明皖译. 课程理论 [M]. 北京：人民教育出版社，1989. 169

② [美] 威廉 F·派纳等著，张华等译. 理解课程（上）[M]. 北京：教育科学出版社，2003. 25

③ 张华. 课程与教学论 [M]. 上海：上海教育出版社，2000. 66

1980);(3)学生期望学习的内容(Smith & Orlovsky,1978);(4)学校为了使取得所期望的结果(包括校内及校外)而做的努力(Saylor & Alexander, 1981);(5)为了指导学生的学习而由学校制定的计划以及这些计划的实施。计划通常是以可检索文件的形式存在的,计划的实施会影响学生已经具有的经验(Glatthorn, 1978);(6)教育程序,包括内容、目的以及它们的组织(Walker, 1990);(7)在学校指导下进行的学生所经历的所有经验的计划或秩序(Olvai, 1982)。从国内出版的有关课程文献中,我们发现课程的定义主要有以下几种:(1)在学校指导下,学习者所经历的全部经验(王伟廉,1988);(2)旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所实施的施加教育影响的计划(钟启泉,1989);(3)为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和(陈侠,1989)^①;(4)权且称与学科相联系的那种课程(即传统意义下的课程概念)为第一类课程,而称活动课程为第二类课程,隐性课程我们权且称其为第三类课程,到目前为止,第一、二、三类课程构成了我们所知道的课程的全部。^②张华指出,晚近的课程理论和实践发展中,课程概念的内涵发生了重要的变化,出现了新的趋势,主要包括:从强调学科到强调学习者的经验和体验;从强调目标、计划到强调过程本身的价值;从强调教材的单因素到强调教师和学生、教材、环境四因素的整合;从强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重;从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重;从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程整合。^③对此众多的课程定义进行梳理,我们可以将它们归纳为以下三类:

1. 课程作为学科、知识或者学习内容。《中国大百科全书·教育》中的课程界定是: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。夸美纽斯(Johann Amos Comenius)认为“教育是生活的预备”,提出“泛智主义”的学科课程。斯宾塞把“最有价值的知识”中心课程推向了极端。赫钦斯(R. Hutchins)也认为,课程即

① 王其云. 课程与教学 [J]. 课程. 教材. 教法, 1997 (9)

② 张楚廷. 大学与课程 [J]. 高等教育研究, 2003 (2)

③ 张华. 课程与教学论 [M]. 上海:上海教育出版社, 2000. 68 ~ 71

学科或教材,认为课程为一门学科或一组学科或学科的内容。20世纪50年代后的学科课程目标仍在于给学生提供一整套适用于各种情境的基本的认知技能。

这是一种知识或学术理性主义课程观。这种课程观的特征是:坚持理性主义课程取向;课程的价值是为学习者的未来生活作准备;课程表征为“学科”、“知识”或者“学习内容”。很显然,这种课程观取课程的静态词义而舍去了课程的动态词义;将课程局限在知识体系,课程实施只追求知性目标,窄化了课程的内涵;重视了对前人经验与智慧的系统学习,却忽视了学习者亲身的体验与经验,忽视了师生在课程实施过程中的主体作用以及建构的丰富意义;将课程作为一种先定的预设,课程与教学二元对立,课程的目的与手段、过程与结果、内容与过程、事实与价值等被割裂开来,凸显了学科知识和教师的权威性,抑制了学习者的理解力和创造性,课程成为社会控制的工具,显然不利于课程的建构性生成。

2. 课程作为学习者的经验或体验。卢梭主张“教育遵循自然”,强调儿童通过实践经验去学习。杜威从理论到实践确立了经验课程观。在杜威看来,“经验”具有生长的价值,“教育是经验的不断改造或改组”,“经验”比知识对儿童的生长意义更大。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活动的经验或体验的重要性。

这是经验主义课程观。这种课程观重视儿童的天性,以儿童的经验为中心,强调活动在课程学习中的重要性,将课程视为促进儿童自我实现的手段,课程表征为学习者的经验或体验。不难看出,这种课程观中的课程概念更重视“currere”——“在跑道上奔跑”的动词意义。引申开来,也就是强调学习者“跑的过程”以及个体在课程实践中的“体验”。这样的课程突出了学习者的主体性,重视课程的过程性,并使课程的过程与结果、目的与手段趋近融合;课程目标追求民主、平等和个体解放,有利于学习者的完满发展。但是,这种课程观在凸显课程的动态意义与学习者的体验或经验的同时,难免忽视学科知识的学习,从而抑制课程对于学科知识的建构。

3. 课程作为生活经验重构或批判课程观。以派纳、格鲁梅特(M. R. Grumet)为代表的课程专家倡导存在经验课程论;阿普尔(M. W. Apple)、麦克唐纳(James Macdonald)等课程专家则坚持批判

课程论。存在经验课程论的课程本质观认为,课程是学生的“生活经验”,是个体“履历经验”的重组。学生对课程的学习是依照自我的生活经验来理解课程所提供的文本。他们把“个体的解放”作为“存在经验课程”的终极目的。批判课程论者主张以整体哲学观为基础,重建课程理性观。他们将课程作为“反思性实践”,认为课程是通过行动和反思间的互动过程而开发的,课程是师生共同参与的意义创造的过程。在这样的课程实施过程中,意义创造和解释是所有知识的核心。由于这种课程是建立在知识批判和社会批判基础上的,因而这是一种“批判性经验课程”或“社会批判性经验课程”。^①

存在经验课程论与批判课程论虽然在具体主张上存在差异,但这种差异非但不使二者对立,反而使二者互补。他们在本质上是一致的:两种课程理论存在的共同基础同为“非理性的人本主义经验课程”之有机构成,他们的课程观都体现出经验主义的课程思想。^② 首先,它们同时重视“currere”的名词和动词词义,因此,不仅重视学科知识的系统学习,而且重视课程实施过程中的“经验”或“体验”,丰富了课程的内涵。其次,这两种课程理论承认学科知识和“经验”或“体验”的不确定性,将课程视为一种“生活经验”或“反思性实践”,认为课程是一种社会性建构,张扬了学习者的主体性,有利于学生的创造性和个性的发展。再次,课程目标追求对学科知识的不断建构与超越,同时不断丰富和修正个体自身的体验。“解放兴趣”成为课程的终极目的,使师生从追求课程的“工具价值”目标束缚中解放出来。最后,两种课程理论反映了人们力图消弭主体与客体、思维与存在、自然与社会等种种二元对立的努力。这种课程内涵的界定更具有合理性,有利于凸显课程的建构性。

总之,从以上的课程观或者课程概念中可以看出,第一种课程观将课程等同于学科知识,而这种知识被赋予了客观的、普遍的、价值中立的特点。因此,课程成为一种先定性的预设,学习者旨在接受先定性课程,他们批判、修正和发展的权力被剥夺了。由于课程的建构性生成条

① 张华. 美国当代批判课程理论初探(上)[J]. 外国教育资料, 1998(2)

② 张华. 美国当代批判课程理论初探(上)(下)[J]. 外国教育资料, 1998(2、3)

件的缺省，课程的建构性不能正常凸显。第二种课程观将课程视为学习者的经验或体验。这种课程观突出学习者的主体地位，重视经验的生长价值，因此，在课程实施过程中，个体的经验处在不断的建构和超越的过程中，使课程由先定性趋向建构性。这种课程观在课程实施过程中忽视学科知识的学习，即使不排斥学科知识的学习，这种知识局限于现代知识型，课程的建构性生成受到限制。第三种课程观将课程视为“个体的存在经验”和“反思性实践”，将课程视为对学科知识和个体经验的反思、批判和建构的过程，这里的学科知识是一种后现代知识型，富有文化性、境域性和价值性。这种课程观不仅强调对学科知识的反思与批判、建构与超越，也重视对个体经历的反思与体验，拓展了课程的内涵。因此，这种课程观为课程的建构性生成提供了广阔的空间。

（二）关于课程目标的研究

“课程目标”是课程论研究的基本问题之一。在课程研究领域，美国著名课程论专家博比特与查特斯（W. Charters）最先把教育目标作为课程开发的出发点和归宿。泰勒的课程目标和博比特一样都是基于“目标取向”，非常重视“学校应该达到哪些教育目标”等问题的研究，对如何确定明确的教育目标倾注了大量心血。近来的课程目标研究主张课程目标的制定应模糊一点，为师生在课程实施过程中发挥创造性留有余地。不同的课程目标背后总存有一定的价值取向，有学者将典型的课程目标取向归结为四种：“普遍性目标”取向、“行为目标”取向、“生成性目标”取向、“表现性目标”取向。^①从四种课程目标取向的实质来看，“普遍性目标”取向和“行为目标”取向是控制本位的，都推行一种“普遍主义”的价值观，只不过“行为目标”取向借助科学的手段，以对行为的有效控制为核心，本质上受“技术理性”所支配，体现了“唯科学主义”的教育价值观。在课程领域，“普遍性目标”具有模糊性、规范性与普遍性的特点，可运用于所有教育实践。从某种意义上说，20世纪是科学的世纪，也是“行为目标”的世纪，“行为目标”取向一直处于“显学”的位置。“生成性目标”取向与“行为目标”取

^① Schubert, W. H. Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility, New York: Macmillan Publishing Company, 1960: 190 ~ 195