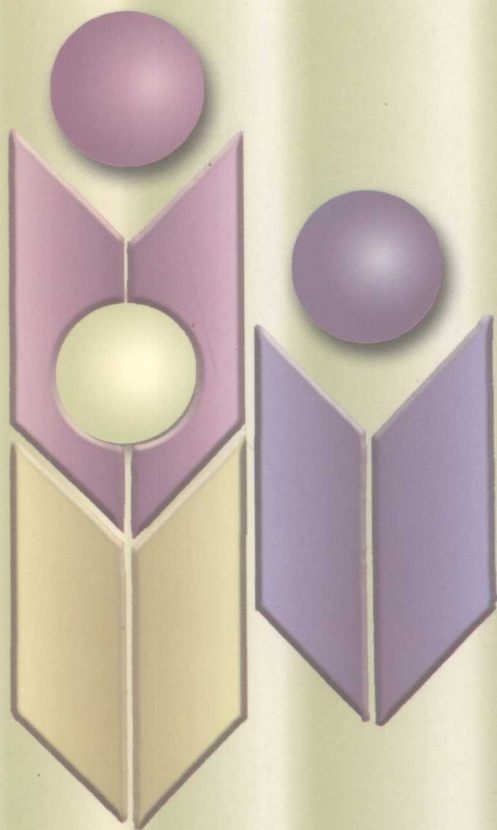


现代课程的价值取向研究

刘旭东 著



甘肃教育出版社



刘旭东 著

现代课程的价值取向研究

甘肃教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

现代课程的价值取向研究 / 刘旭东著. —兰州: 甘肃教育出版社, 2002

ISBN 7-5423-1117-4

I. 现 ... II. 刘 ... III. 课程 - 理论研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 016604 号

责任编辑: 朱富明

责任校对: 曹小强

封面设计: 吴 祯

现代课程的价值取向研究

刘旭东 著

甘肃教育出版社出版发行

(730000 兰州市滨河东路 296 号)

甘肃地质印刷厂印刷

开本 850 × 1168 毫米 1/32 印张 6.75 插页 2 字数 200 千

2002 年 4 月第 1 版 2002 年 4 月第 1 次印刷

印数: 1—1,000

ISBN 7-5423-1117-4/G·870 定价: 11.00 元

责任编辑
装帧设计

朱富明
吴 祯

目 录

一、导论	1
(一)题解	1
(二)已有研究的基础	6
(三)研究的步骤	9
(四)研究的意义	16
二、二十世纪课程的价值取向的嬗变	19
(一)课程的价值取向概说	19
(二)对“现代”及“现代课程”的阐释	23
(三)二十世纪课程的价值取向的嬗变	24
(四)民族文化对课程的价值取向的影响	37
三、现代课程的价值取向诠释	42
(一)知识观与现代课程	42
(二)课程结构的价值论分析	49
(三)课程生成的多元性	80
(四)课程的双层结构的意蕴	87
四、人文精神视野下的现代课程实践	90

(一)现代课程开发	90
(二)现代课程设计	98
(三)现代课程编制	119
五、现代课程面临的时代挑战	127
(一)现代课程的时代精神	127
(二)现代社会对课程提出的新课题	132
(三)知识经济时代对现代课程的价值取向提出的挑战	135
(四)以人格完善为主旨的现代文化价值观对现代课程 提出的挑战	146
六、现代课程的价值取向的时代应答	158
(一)各国的应对措施	158
(二)我国的举措	161
(三)几点思考	164
七、结语	197
主要参考文献	204
后记	212

一、导 论

(一)题解

课程,是学校教育中最富有意义的领域之一。作为学校教育的“发动机”和为学生发展所设定的“跑道”,它对学生发展、社会变化乃至文化变迁都会产生深远影响。历来的教育改革,尤其是现代学校教育改革,莫不以课程为突破口,课程亦成为教育研究的重心之一。由于其涉及政治、经济、知识、权力、主体以及升学、就业、通识、专才等等因素,从而成为专业化程度最高的教育领域,亦是教育研究中难度最大、歧义最多的领域。自博比特(F. Bobbitt)、泰勒(R. Tyler)等人开始系统地研究课程理论之后,对于课程,人们从各不相同的角度和立场出发进行了探讨,结果是认识深化了,但论争也随之纷起,在许多方面难以取得共识。尽管如此,就研究策略而言,却是有诸多相似之处的。经过探讨,特别是在知识社会学的研究成果的影响下,人们逐步认识到,课程并不是一个无涉的领域,它在质的意义上是人类对学校教育及人的发展的“应然”状态

的把握,决定了它必然要受到一定价值观的引导,价值关涉性是它的显著特点。正如乔治·A·比彻姆(G. A. Beauchamp)所说:“课程设计的问题,首先是要考虑价值。”即便是课程工程问题“也要考虑价值”。^① 现代社会处于多变的时代,面临着诸多的机遇和挑战。特别是对处于刚刚迈入二十一世纪的当代课程来说,以什么观念为指导、选择一条什么样的发展道路显得十分重要。这是与当代社会发展所表现出来的一系列新情况、新问题,与当代教育所表现出来的一系列新特点、新趋势密切相关,也与文化理论研究所取得的一系列新进展、新成果分不开。因此,现代课程的价值取向是一项有重要意义的课题。这是选题的依据。

在刚刚逝去的二十世纪,人类社会取得了空前的发展成就:物质生活空前地丰裕,精神生活也获得极大的满足。正如 L.J.宾克莱(L.J. Binkley)说:“在二十世纪,几乎人类努力的一切领域都发生了巨大变化。”^②这句话本身似乎是褒义和恰当的,但它也潜伏着一种忧虑,“由于心理学和社会学的研究结果,出现了对人类行为加以控制的许多可能性,这就使许多人感到困扰。”^③ 二十世纪的发展给人们留下了一个两难选择。社会发展的困惑必然会反映到课程中。正如查尔斯·赫梅尔(Charles Hummel)所说:“教育的前途更多地取决于外部条件而不是教育系统的内部因素。”^④ 人口、

① (美)乔治·A·比彻姆著,黄明皖译:《课程理论》,人民教育出版社1989年版,第84页。

②③ (美)L.J.宾克莱著,马元德、陈白澄、王太庆、吴永泉译:《理想的冲突—西方社会中变化着的价值观念》,商务印书馆1994年版,第5页。

④ S.拉赛克, G.维迪努:《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社1996年版,第9页。

经济与技术、社会和政治、文化是对二十世纪教育内容有重要影响的因素。在这种情况下,有许多新的课题和挑战摆在当代课程面前。S.拉赛克和 G.维迪努认为,当代课程面临着如下一些新问题:^① (1)恰当的“课程”已拥有许许多多的源泉。在以往的几百年中,构成课程的资源仅为科学、宗教、伦理、母语和外国语,或再加上体操。但时至今日,这种状况已发生了巨大变化;(2)由于全球问题及科学技术的作用的发挥,当代课程遇到了诸多压力和挑战。社会变化对个人、家庭造成了巨大的压力。然而,社会往往不对其自身进行研究,反而将所遇到的问题转为指责学校,特别是课程的口实。问题的出现,并不一定是课程本身所致,对于上述问题的解决,亦非课程自身所能为,但当代课程不能不正视它。这就提出了现代课程的价值取向问题。

长期以来,由于唯理性主义及科学主义的强大势力,在课程论研究中,人们多是持“科学观”来看待课程问题,为此在技术层面做了许多工作。但当在实践中遇到种种带有反思性和前瞻性的问题时,这种努力就显得力不从心了,技术性的课程理论缺乏高远的价值理想和丰富的文化内容,苍白的理论无以对实践起到指导作用,更难以从实践中总结出什么。正当泰勒的经典课程理论如日中天之时,斯腾豪斯(L. Stenhouse)、艾斯纳(E. W. Eisner)等人对它的批评就表明了这一点。现代课程应当是什么样的,姑且搁置不论,但它在价值取向上应当能够超越以往那种具有浓重“技术”倾向的传统课程。传统课程只见“物”不见“人”,是由内向外、扩展式的,现代课程则应以人为焦点,由表及里,呈聚敛式,即把所有构成课程

^① S.拉赛克,G.维迪努:《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社1996年版,第115页。

的资源及其所涉及的方面都有机地统一在学生发展上。现代教育哲学以为,教育不能仅仅关注“物”,它更应关注“人”,关注人的存在与发展^①。现代课程不能不对现代教育哲学的时代转向作出应答。既然如此,现代课程的价值取向研究就不能不涉及到作为人本身、以及课程得以生成的前提——文化。而“文化的内核是价值标准”。^②论及文化,就不能不触及到价值问题。

学术研究有实证研究与价值研究之别,这也是两条相关又相异的认识方法。本文在整体框架上,拟以课程价值为基本论域,以人文精神、文化、价值取向、课程为关键词。研究思路是这样设计的:首先,以文化为尺度,对传统课程及其哲学基础进行评说,对传统课程的价值特性进行剖析;其次,清晰地辨析文化与知识。在我们看来,文化与知识是相区别的两个范畴。文化是“神”,知识是“形”。前者的价值是无限的,后者的价值则是有限的。传统课程完全以知识为内容,引发了诸多弊端。为了使现代课程能建构于一个坚实可靠的理论基础之上,必须对知识和文化进行划界,准确把握两者间的内在联系和区别。再次,准确地界定文化,揭示其人文精神的本质内涵。为了防止出现不必要的误解,还需严格地区别人文精神和“文人精神”或“文科精神”,把人文精神定位在科学文化和人文文化的共同点上,以此作为论述现代课程的立论基点;

① 比如,由于科学技术在当代社会中的巨大作用,科学主义成为一种影响广泛的社会思潮。但与此同时,出于对科学主义观点的忧虑,人文主义也显示出了巨大的影响力。作为对立的双方,它们在许多方面相互指责。为了取得一致,在《学会生存》(上海译文出版社1979年版)中提出了“科学的人文主义”(Scientific Humanism)的教育目的,提出科学的目的在于人本身,而不是在其外。具体参见该书第199~216页。

② 谢国骏著:《荒漠·甘泉》,山东文艺出版社1987年版,第4页。

第四,由于任何课程都是生长于特定历史时代的,必然会深受一定的文化价值观的影响,因此,还试图对不同时期的占核心地位的文化价值观进行分析,由此得出在二十一世纪占核心地位的新的文化价值观是以人格和谐发展为核心理念的,现代课程在价值取向上要与之保持一致的结论。

之所以选择本课题、这样确定论域和设计研究思路,基于如下两点考虑:

首先,近年来课程理论发展迅猛、成果斐然。随着视野的拓宽,人们发现课程理论是植根于广泛的基础之上的。正如有关学者说:“哲学也好,社会学或心理学也好,它们本身都不能用来论证一项课程的正确与否,或者说,都不能用来作为课程设计的唯一基础。”^①为此,人们大体是从教育理论、哲学、心理学、社会学、语言学等不同侧面去看待和揭示课程问题,课程研究大大深化,课程理论突飞猛进。这也表明课程生成的基础是多元的,使人们得以从不同角度来研究它。当来自不同方面的各种要素汇聚于课程领域时,它们之间就会发生相互作用,从而形成“实践”的课程。那么,其中的机制是什么呢?在我们看来,它便是“依据文化背景做出理想的选择。”^②文化既是课程得以生成的背景,也是构成课程的各种要素在其中交互作用的“反应器”,深究文化及其与课程的生成、实施间的关系,成为课程理论中具有前沿性的问题,同时也为课程理论提供了一个广阔的思考空间,许多理论难题将因理论背景的转换而获得新的解释。

① (英)丹尼斯·劳顿等著,张渭城,环惜吾,黄明皖等译:《课程研究的理论与实践》,人民教育出版社1985年版,第5页。

② 霍克海默:《批判理论》,重庆出版社1989年版,第243页。

其次,课程是为学生发展设定的“跑道”,与学生身心发展有不可替代的作用。然而,任何课程理论又都是构建于一定的前提假设,特别是人性假设的基础之上的,对这个假设进行前提反思和批判是极为重要的。霍克海默说:“哲学认为,人的行动和目的绝非是盲目的必然性的产物。无论科学概念还是生活方式,无论是流行的思维方式还是流行的原则,我们都不盲目接受,更不能不加批判地仿效。哲学反对盲目地抱守传统和在生存的关键性问题上的退缩。哲学已经担负起这样的不愉快任务:把意识的光芒普照到人际关系和行为模式上,而这些东西已根深蒂固,似乎已成为自然的、不变的、永恒的。”^① 批判是哲学的本性。对种种有关课程的“假设”或想当然的东西提出质疑、进行前提反思,不仅能为现代课程寻找到一个坚实的立论基础,也能为现代课程选择到一条合理的发展方向,进而实现对现代课程的价值全面把握。课程理论固然要研究各类“形而下”的问题,但应看到,任何形而下的问题的出现都是有根据的,统摄于“形而上”。对形而上的问题进行批判性反思,能够对“形而下”以导向和规范。在这层意义上,对课程的价值取向进行研究与课程理论和实践具有前提性意义。

(二)已有研究的基础

本文是在诸多的人文、社会科学研究的基础上进行的。在我看来,课程研究必须植根于广泛的学科研究的基础之上,由此方能对现代课程的价值取向研究做出科学合理的定位。近年来,国内外在人文、社会科学研究领域出现了一些新动向,在一定程度上昭

^① 霍克海默:《批判理论》,重庆出版社1989年版,第243页。

示着课程理论研究。本研究主要是以与本选题有关的课程理论及其他相关学科的研究成果为基础的。

近年来,课程理论和实践研究相继取得了许多新成果。其中与现代课程的价值取向问题有关的主要有:

1.研究现代课程的价值取向,不能不涉及课程的本质问题。尽管对课程的内涵、外延的争论仍在继续,但也取得了一定共识。对课程的理解,已从原初的“学科或教材”认识中走了出来,其内涵不再拘泥于人类认识成果的某一方面。而且,对课程内涵的认识在趋于深化的同时也在趋于丰富化,诸如经验、目标、计划、过程、实施、评价等要素渐渐综合性地进入到其视野中,从而为现代课程的价值取向问题的研讨留下了生存的空间。

2.对课程类型的研究已证明除学科课程之外,其他的课程形式,如活动课程、综合课程以及潜在课程等具有独到的功用。现代课程不把某一课程类型推到极致,而是辩证地看待不同类型的课程间的互补性。诸多相关研究认为,完整的课程既要具有逻辑性、系统性,也要关注不同形态的课程的相互作用及个性化,一味否定学科课程是不妥的。此外,对于内隐于课程中的目标、情感、价值取向等要素予以普遍的关注,诸如批判教育学等在这方面作出了有益的探索。

3.在课程实施方面,在继续予课程政策、课程计划、课程标准与课程方案等以关注的同时,对课程策略、课程目标及课程探究等也予以了相当的重视,普遍认为那种既定的、不作出任何变通的课程政策、课程计划、课程标准、课程方案、课程策略、课程目标及课程探究等是僵化的,没有发展前景。斯腾豪斯的实践模式明确提出,好的课程要通过澄清有价值的教育活动所应包含的程序原则,使教师能不断反思这些原则及其所隐含的价值,发展对教学过程

的理解和判断力,发挥出创造性。

4. 在课程评价方面,随着对质的研究在社会科学研究中的地位作用的认识的深化,近年来对课程评价研究也取得了一些新成果。主要表现为:不再把课程评价作为纯技术性的工作或单纯的客观叙述,而是充分认识到其中的价值属性;课程评价不再囿于量的方面,而是趋于质量结合。^①

上述几方面表明,课程理论研究近年来取得了诸多新成果。这些成果归结到一点,就是课程理论不再把主体、生活、发展等游离于课程活动之外,也不再把主体、生活、发展等与知识相背离,而是强调它们之间的整合性及对人性和普遍、共同的社会价值的认同。这一结论是本研究的重要基础。近年来,与课程理论相关的其他人文、社会科学研究在时代精神感召下,提出了许多新理论及新命题。在哲学研究中,对人本身及人类命运的关注成为共同话语。在扬弃了以往具有显著的非理性特征的“人学”观后,一些学者以唯物史观为指导,提出了“类哲学”的概念,认为要把人作为类的存在物去考察,并以类的意识去把握现时代的人和现时代的文化精神,进而揭示当代人类的生存意义。^② 此外,势力渐大的后现代主义亦为现代课程的价值取向研究提供了支持。后现代主义在摧毁传统的知识框架的过程中提出:“当现代主义将理性作为人类进步的工具时,理性也为殖民主义、帝国主义和法西斯主义等人类

① 黄政杰:《课程评鉴》,台湾师大书苑1990年版,第18~19页。

② 高清海、余潇枫:《“类哲学”与人的现代化》,《中国社会科学》,1999,

幸福的障碍提供了理论依据。”^①为此,它追求不确定内在性和张扬无度的“狂欢”的个性自由,反对一切个别性的统治。在其视野中,“一切皆支离破碎,所有的一致性均已不复存在。”^②哲学是时代精神的精华。哲学研究的世纪转向既深刻地表征着时代的主题,也预示着人文、社会科学的发展。据此,诸如理性、文化价值、人文等成为时代的共同话语,为现代课程理论研究以强有力的支持和方法论启发。

(三)研究的步骤

研究现代课程的价值取向,方法论是至关重要的。在已有的相关研究中,多数都认识到方法论的重要性。但在方法的实际使用上却存在着一些误区。其一,脱离开具体的社会现实和教育现状研讨课程问题,或多或少地表现出了静止不变的思想方法特征;其二,将某些具体的研究方法等同于方法论,将与课程有关的因素简单化;其三,以“教育”研究代“课程”研究,把“课程”泛化为“教育”,使本来专业化程度很高的课程失去了专业化色彩。造成上述误区的原因很多,但方法论欠妥是一个重要原因。

研究现代课程的价值取向,不能超脱一定的社会现实和教育现状。就课程的性质来说,由于其密切地关涉到人本身,任何有关课程的价值取向的观点都有其时代的和理论的依据,都表达着对

① D. Elkind, School and Family in the Postmodern World, in Philadelakapan 1996. No. P10.

② (美)道格拉斯·凯尔纳、斯蒂文·贝斯特著,张志斌译:《后现代理论——批判性的质疑》,中央编译出版社 1999 年版,第 7 页。

“实然”的不满和对“应然”的希冀。但是,由于立场、方法及对时代精神的把握的差异,会对课程的价值取向提出各异的见解。典型案例就是儿童中心论、知识中心论、社会中心论之争。尽管它们三者旷日持久的争论对现代课程理论产生了重大影响。然而,“‘这三种理论’不管哪一种都不能单纯成为完全正确的课程理论”。^①无论从哪个角度上看,已逝去的二十世纪及在未来相当一段时期内,都未能、也不可能为其中任何一个理论提供充分的依据以证明其是绝对正确的,而这也正是确立一种新的课程的价值取向的时代条件。一定的时代生成了这个时代的精神,同时也昭示着这个时代的课程的价值取向。需特别强调的是,“时代”总是动态的、不断成为历史的“时代”,凝固化、静态地看待时代的思想方法必然会导致试图构建一种具有普遍意义、一成不变的课程的价值取向的企望,抹杀“时代”的历史变化性。诸如永恒主义课程哲学、新托马斯主义课程哲学等都是曾经试图把历史凝固化的观点。如是,社会历史及课程的价值取向只能是绝对的,课程活动也就无丰富多彩性可言。这与我们的观点是相悖的。

用具体方法取代方法论是课程研究中需要特别引起注意的问题。作为认识和改造世界的根本方法和基本态度,方法论对获取经验、构建相应的理论框架具有指导作用,在层面上高于具体方法。但在课程理论研究中,却存在着以具体方法取代方法论的现象。主要表现为试图以通过某种具体方法的运用而取得的结果来阐释课程中存在的一般性问题,或以某项课程改革实验的结果来解释课程中的普遍性问题。课程研究是介于理念与实践之间的活

^① (英)丹尼斯·劳顿等著,张渭城、环惜吾、黄明皖等译:《课程研究的理论与实践》,人民教育出版社1985年版,第2~3页。

动,它可以在实证研究与价值研究两个层面展开。实证研究所能证明的是“实然”,但它无力说明为什么、怎么办等问题。为此,它必须统摄于价值理念。而对于价值研究来说,它固然以“形而上”为关注点,但其必须以实证研究为依据,结论也须与实证研究的结论相一致,同时与其以指导。在课程研究中,价值与事实统一是非常重要的。爱因斯坦曾说过这么一段有启示作用的话:“科学作为一种保存的和完成的东西,是人们所知道的最客观的,同人无关的东西。但是,科学作为一种尚在制定中的东西,作为一种被追求的目的,却同人类其他一切事业一样是主观的,受心理状态制约的。所以,科学的目的是意义是什么这个问题,在不同时期,从不同的人那里,所得到的回答是完全不同的。”^①“当一个人在讲科学问题时,‘我’这个渺小的字眼在他的解释中应当没有地位。但是,当他在讲科学的目的和目标时,他就应当允许讲到他自己。”^②在科学研究中,价值与实证是交织在一起的,在课程研究中更是如此。在课程研究中,“纯”实证研究是不存在、也是不妥的,任何课程研究都须接受一定的价值理念的指导和规范,任何具体方法的运用都须有一定的方法论前提。在课程研究中,方法论的意义至少表现在三个方面:一是以人为本,以人为尺度来思考课程问题,并据此确定方法和手段。二是课程研究要充分关注到人的发展这个教育哲学的终极命题,使其成为能够促进人发展的最强有力的支持力量。三是课程研究要充分展现课程主体的主体性,使课程成为实践的、发展的、能动的活动。

教育与课程固然是教育科学范畴体系中两个关系密切的范畴,但它们两者却又是明确划界的。然而,在课程研究中,存在着

①② 《爱因斯坦文集》第一卷,商务印书馆1976年版,第298~299页。