

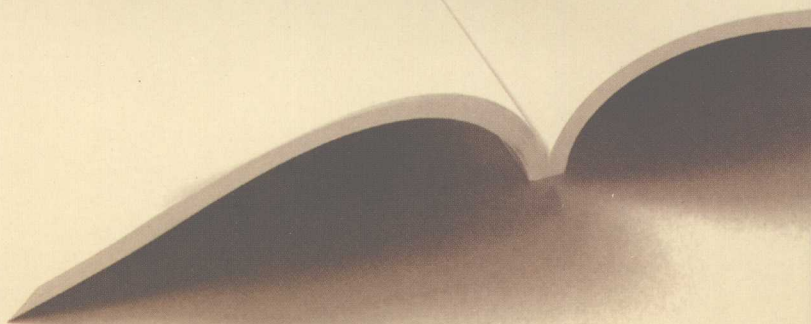
■ 刘家访 余文森 洪 明/主编

现代课程论

XIANDAI KECHENGLUN

基础教程

JICHU JIAOCHENG



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社

■ 刘家访 余文森 洪 明/主编

现代课程论

XIANDAI KECHENGLUN

基础教程

JICHU JIAOCHENG



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社

长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

现代课程论基础教程/刘家访, 余文森, 洪明主编.
—长春: 东北师范大学出版社, 2007. 11
ISBN 978 - 7 - 5602 - 5075 - 5

I. 现… II. ①刘…②余…③洪… III. 课程-理论-教材 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 178958 号

☐责任编辑: 张正吉 ☐封面设计: 宋 超
☐责任校对: 曲 颖 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号 (邮政编码: 130024)

销售热线: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

吉林科华印刷厂印装

2007 年 12 月第 1 版 2007 年 12 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 170mm×227mm 印张: 14.5 字数: 253 千

定价: 24.00 元

■序 言

从1918年美国课程论专家博比特出版的《课程》一书算起,课程论的发展至今已有近90年的历史了。有关课程理论的研究工作已经获得了丰硕的成果。从20世纪80年代以来,我国的课程论研究取得了很大的进展,出现了一批优秀的著作,研究的领域也不断拓展,深化。

随着我国基础教育课程改革的不断深入和教师教育的变革与发展,高校教师培养机构以及其他培训部门对课程论学科教材的需求也越来越大。应当说,作为教师培养、培训开设的课程论与作为教育科学研究的课程论之间还是存在一定差别的。作为教育科学研究的课程论关注的是学科内部的逻辑和结构,是学科逻辑命题的自我构建,而作为教师培养、培训的课程论则不仅要关注学科的逻辑和结构问题,更重要的是关注教师和师范生的特点,注重在最贴合教师职业的基础上,展现学科的框架和结构,陈述的概念、命题应当是教师职业学习者最需要掌握的,且应当以学习者易于接受的方式加以陈述。基于这一认识,我们在编写本教材时注意突出了以下几个方面的特点:

第一,根据教师学习的需要,把握课程论的主要范畴,展示基本的概念和命题,让学习者通过本教材的学习,了解课程论的基本问题及核心内容,而不囿于体系的完整性,不把太多时间和精力放在空玄的理论推演上,希望让学习者能够学到实实在在的东西。

第二,将理论学习和实践联系起来。本书不仅在课程论的各主要范畴内讨论基本的理论问题,而且注重让学习者在理论学习的同时,直面当前基础教育领域课程改革的现实,了解新一轮课程改革的基本理念,彻底改变当前存在的师范生尚未毕业,其理念就落后于基础教育课程改革的尴尬现实。

第三,为增添教材的灵活性,加强拓展性,本书在内容呈现方式上,除传统的直线式陈述外,还穿插了不少案例或拓展性的资料,并将之以特殊的字体置于方框之内,使学生对这部分内容一目了然,便于学习者理解和进行拓展性学习。

第四,本书在每一章的最后都安排了4—6道思考题,有的是针对学习者理解教材中的基本问题提出的,有的要求学习者将所学理论运用于对实际问题

的思考，有的是具有较大开放性的问题，让学习者在这些问题上充分展示自己的想象力和创造力的。

本书第一至六章有刘家访、余文森、洪明撰写；第七章由翁丽霞、邱枫蓝撰写；第八章由何玉凤、邱枫蓝撰写；第九、十章由湛启标撰写。全书由刘家访、余文森统稿。

在本书的编写过程中，我们参考了大量的有关课程理论的著述，引用了同行们的许多研究成果，我们已经尽可能地标注出了文献出处。在此，我们对所有的作者表示衷心的感谢。

由于时间仓促，本书的编写难免存在各种不如人意的问題，真诚欢迎各位读者提出宝贵意见，以使本书在将来适当的时候得以修改完善。

目 录

第一章 课程内涵

- 第一节 课程研究的历史概述..... 1
- 第二节 课程内涵的界说..... 6
- 第三节 课程论的若干问题 11

第二章 课程目标

- 第一节 课程目标的基本取向及相互关系分析 18
- 第二节 制定课程目标的依据 25
- 第三节 制定课程目标的原则与环节 29
- 第四节 我国基础教育的课程目标的嬗变 33

第三章 课程标准

- 第一节 课程标准内涵和历史沿革 37
- 第二节 课程标准的编制与结构 42
- 第三节 新课改背景下国家课程标准的内容与框架 46
- 第四节 课程标准的实施和意义 51

第四章 课程结构 (一)

- 第一节 课程的类型 56
- 第二节 课程结构的性质与呈现方式 71
- 第三节 课程结构的确定及功能 75

第五章 课程结构 (二)

- 第一节 新一轮课程改革简介 80
- 第二节 我国义务教育阶段课程结构 85
- 第三节 我国普通高中课程结构 96

第六章 课程资源

- 第一节 课程资源的特点与分类..... 106
- 第二节 课程资源的开发与利用..... 114

第三节 校本课程资源开发·····	125
第七章 课程实施	
第一节 课程实施概述·····	131
第二节 影响课程实施的因素·····	136
第三节 课程实施的策略和模式·····	141
第四节 我国新课改背景下的课程实施·····	146
第八章 课程评价	
第一节 课程评价的含义和对象·····	154
第二节 课程评价的功能与方法·····	157
第三节 课程评价的类型·····	161
第四节 课程评价的模式·····	168
第五节 新课改中的课程评价观·····	172
第九章 课程管理	
第一节 课程管理概说·····	181
第二节 课程管理模式·····	184
第三节 课程管理实践·····	191
第十章 课程改革	
第一节 课程改革概述·····	203
第二节 课程改革的国际视野·····	206
第三节 我国课程改革的意义·····	216

第一章

课程内涵

课程是教育活动的重要构成要素,它集中体现了教育思想与观念,是实施培养目标的蓝图,也是学校组织教育教学活动的媒介。理解和把握课程的内涵及其意义,有助于我们形成正确的课程意识和科学的课程观,课程内涵也是现代课程论研究不可或缺的重要问题。同时,推进与指导课程实践,都离不开对课程内涵的认识。

不过,由于课程是教育领域中含义最为复杂、歧义最多的概念之一,因此要给“课程”下一个精确并且为大家认可的定义是一件十分困难的事情。人们既在学术意义上使用“课程”这一概念,也在日常生活中经常使用,其使用的方式和内涵所指常常不尽一致。即使是在教育学术领域,学者们也常根据自己特有的学术背景和教育理念理解课程这一概念,并作出不同的解释。对我们来说,重要的并不是形成一个精确、公认的课程定义,而是要弄清楚每种定义背后隐含的特定的价值取向、哲学假设以及对教育实践的意义,从而使我们对课程概念有较为全面的理解,并在此基础上形成自己的判断和见解。

第一节 课程研究的历史概述

一、课程的起源和词源

在我国古代出现“课程”这一专有名词之前,有关课程实践方面的记载已经在古籍中存在,人们已经注意到要根据不同的年龄、学业水平安排不同的课程内容,以便取得更好的教育效果。我国春秋时期的礼、乐、射、御、书、数,封建社会中作为儒家经典的“四书”、“五经”都曾经是我国历史上的重要课程形式。古代思想家们(如孔子、墨子、孟子和荀子等)也很早就对课程问题作了一定的论述,体现出他们对课程的基本思想。简言之,我国古代有着丰富的课程实践,也出现了一定的课程理论或思想。

“课程”一词在我国最早大约出现于唐宋年间。唐代孔颖达在《五经正义》

里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”句注疏时，首次使用了“课程”一词。他写道：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”^① 这是我国历史上迄今为止能见到的“课程”一词的最早使用。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中亦多处使用“课程”一词，如“宽着限期，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”^②，意思是学习内容的范围、时限和进程。这一对课程的理解及用法与我们现在多数人的认识基本相似。

英文中的“课程”(curriculum)一词源自拉丁语，原意为“跑道”(race-course)。据此，课程常被理解为“学习的进程”(course of study)或“学习的路线”，即“学程”，它既可以指一门学程，也可以指学校提供的所有学程。早在古希腊时期，一些著名的思想家和教育家(如柏拉图、亚里士多德、智者派等)对课程问题都给予了相关论述：柏拉图主要从理想国的社会结构出发，论述了为不同社会阶层分设课程的意义，并从其理念论哲学出发提出了算术、几何、天文、音乐四门学科的重要价值；亚里士多德从心理学的角度分析了教育的阶段和课程的设置；智者派则从古希腊当时的社会需要出发，为当时的年轻人开设了文法、修辞、辩证法三门学科。柏拉图的“四艺”和智者派的“三艺”合称“七艺”，构成了西方历史上源远流长的自由教育或博雅教育的主要科目，这些科目也是中世纪大学的预科课程，“七艺”和自由教育的思想对西方国家的影响至今犹在。

二、早期课程研究

尽管课程实践和有关课程问题的论述与人类文明具有同样长的历史，但在西方国家，较早使用“课程”这一术语的是17世纪著名的捷克教育家夸美纽斯。夸美纽斯生活的时代是人类摆脱宗教教条的束缚，依托感觉论和归纳法初步发掘和积累知识并取得了成功的时代，人们被自己发现的知识所鼓舞。在这一背景下，夸美纽斯在课程问题上坚持泛智论的立场，要求“把一切知识教给一切人”。这里指的知识包括语文、自然科学和社会科学等方面的广博知识。课程设置就是建立在这种无所不包的百科全书式的知识基础上的。夸美纽斯认为，应当根据儿童的年龄阶段设置不同的课程，如为学龄前儿童开设母育学校，设置按照周围的生活来发展儿童的观念及其外部感官能力的课程，为以少年儿童(6—12岁)为教育对象的国语学校设置读法、书法、算术、几何、自然、地理、手工、唱歌等科目，为青年学生(12—18岁)设立的拉丁语学校

① 钟启泉. 现代课程论. 上海: 上海教育出版社, 2003: 227.

② 钟启泉. 现代课程论. 上海: 上海教育出版社, 2003: 227.

设置文法、修辞、辩证法、数学、天文学、物理学、历史、地理、伦理、神学等科目。夸美纽斯还主张合理地安排教学科目与教学时间,并提出了制定课程计划的理论依据,如提倡圆周式的教材排列方式,提出性质相同的学科之间要保持联系,即核心课程的思想,这在课程论发展史上都是极具价值的。夸美纽斯主要是从教学的角度研究课程问题的,把课程当做教学活动的组成部分,认为课程就是学科。这种把课程理解为学科的观点,实际上也代表了自古以来人们对课程的理解,且对其作了更为系统和更为理论化的表述。

在英语国家,较早使用“课程”(curriculum)一词的是英国实证主义哲学家斯宾塞(H. Spencer)。在著名的《什么知识最有价值》(1859年)一文中,斯宾塞与夸美纽斯一样也把课程理解为知识或学科。斯宾塞坚信科学知识在人类社会中的重要意义,指出“什么知识最有价值,一致的回答就是科学”。他从“完满生活准备”的五个方面出发,主张学校应开设基于科学知识的课程,包括:与维持自己生存直接相关的课程(解剖学、生理学和卫生学);与获得生活资料从而间接保存自己相关的课程(物理、化学、数学、力学、逻辑学、天文学、地质学、生物学等自然科学课程);如何做父母和抚育子女的课程(生理学、教育学、心理学等);参与社会政治生活的课程(政治学、历史学、社会学等);在生活闲暇时满足个人爱好和情感的课程(文学、绘画、音乐等)。这种对课程的理解与认识,实际上体现了这样的认识路线:要为学校设置一定的课程,首先要了解现代社会对人的需求,只有在对现代社会对人的需求有了深刻的认识的基础上,才能将这种需求转化为一种知识的要求,而课程正是将这些知识按照某种教育学的要求加以选择与组织。

尽管历史上不乏对课程问题的论述,但在20世纪之前,所有有关课程问题的见解都是散见于教育和教学问题之中的。进入20世纪之后,课程才成为一个独立的研究领域,并逐渐成为教育学研究的一个重要内容。

三、课程论的诞生

一般人认为,1918年美国学者博比特(F. Bobbitt)出版的《课程》(curriculum)一书是人类历史上第一本课程理论专著,该书的问世标志着课程论的诞生。不过,我国也有学者认为,杜威1902年出版的《儿童与课程》专著在课程论学科发展史上也具有重要的意义,并将其与博比特的《课程》看做课程论作为独立学科的共同标志^①。

博比特生活的时代,正是美国由农业文明向工业文明快速过渡的时代。工

^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 (12).

业的迅猛发展和取得的巨大成就使得 20 世纪初美国工业界开始盛行“科学管理”的原理和方法。不仅如此,科学管理的原理和方法也开始在社会科学研究领域大行其道。正是在这一背景下,博比特把工业科学管理的原则运用于学校教育,继而又推演到课程领域本身。因此,现代课程领域的范围和研究取向在这门学科形成之初便受到了来自工业界的科学管理理论和方法的影响,打上了科学主义的烙印。

博比特认为,教育实质上是一种显露人的潜在能力的过程,它与社会条件有着特殊的联系。鉴于教育是要使学生为今后自己的成人生活作好准备的学科,学校应该首先根据社会的需要来确定课程目标。为了使课程科学化,必须使目标具体化,因为科学的时代要求精确性和具体性。科学的方法就是通过对人类社会活动的分析来发现社会需要的知识、技能、能力和态度等,并将之作为课程的基础。这种把人类活动分析成具体的、特定的行为单位的方法,就是著名的“活动分析法”,它为后来盛行的课程目标模式提供了方法论的依据。

这一时期,另一位美国学者查特斯(W. W. Charters)也对课程研究产生了重要影响。查特斯有关课程的理念与博比特的观点大致相似。查特斯在其著名的《课程编制》(Curriculum Construction)一书中指出,课程工作者首先要明确必须做些什么,然后再展示如何去做,应当通过考查学生在学习过程中容易出差错的地方,选择有针对性的课程内容,以便克服或纠正它们。活动分析法在这里以错误分析或困难分析的方式表现出来。

博比特与查特斯都是西方国家 20 世纪初期课程科学化运动的代表,他们的课程理论都反映了这种课程实证主义方向下的科学取向。他们以教育目标为中心的课程编制模式,为其后著名课程论学者泰勒的课程思想奠定了基础^①。

四、课程论的早期发展

博比特与查特斯之后,课程论的发展深受美国 30 至 40 年代“八年研究”的影响。“八年研究”不仅对美国大学入学要求和中学课程产生了深远的影响,而且孕育了泰勒的课程原理。

为比较教育取向进步的实验学校和美国传统学校在学生培养方面的效果,同时也为探索中学与大学更好地合作与衔接的途径,美国进步教育协会组织了从 1934 年到 1942 年为期八年的研究。参与这项实验研究的有美国 300 所大学及学院,这些大学和学院宣布对教育取向进步的实验学校的毕业生不进行入学

^① 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996:10—12.

考试,而是根据实验学校校长的推荐和其在学校的成绩记录录取。当时,有30所教育取向进步的实验学校参加了这项实验研究。

以泰勒(R. Tyler)为首的测量评价专家小组,对从这30所实验高中毕业后进入大学的1475名学生,与具有类似背景和能力但从其他中学毕业后进入大学的1475名学生进行了比较研究。通过对照比较发现,来自30所实验高中的毕业生不仅在总的平均分上比来自传统中学的毕业生要略高一些,而且在思维、合作和组织能力等方面也更为出色。虽然“八年研究”由于当时战争的缘故没有产生太大的社会影响,但它已作为一项经典性研究载入教育史册,对美国大学入学要求和中学课程产生了深远的影响,孕育了教育评价这个新领域。此外,由于其在实践的基础上提出了目标制定、课程设计和评价过程之间的密切联系,从而为现代课程原理奠定了基础。

泰勒课程论思想的形成与他主持的“八年研究”有着直接的关联。1949年泰勒出版的《课程与教学的基本原理》一书奠定了现代课程研究领域的理论构架。泰勒的课程论是围绕着以下四个基本问题展开论述的:1. 学校应达到哪些教育目标?2. 提供哪些教育经验才能实现这些目标?3. 怎样才能有效地组织这些教育经验?4. 我们怎样才能确定这些目标正在逐步实现?当然,泰勒并不试图对这些问题进行直接回答,因为这些问题只有在具体的学校教育情境中才能得到明确的答案,但研究这些问题的方法和程序是至关重要的。正是对这一领域的研究,开拓了课程论研究领域,其相关的研究成果才构成了课程与教学的基本原理。

泰勒将课程编制过程分为确定目标、选择经验、组织经验和评价结果四个环节。其中,确定目标最为关键,其他步骤都是围绕这一目标而展开的。他说:“我们如果要系统地理智地研究某一课程时,首先必须确定要达到的各种教育目标。”^①而要对教育目标作出明智的抉择,必须依据三个方面的因素,即对学生的研究、对当代社会生活的研究和学科专家的建议,并以教育哲学(办学宗旨)和学习理论(学习心理学)为尺度对来自上述三个方面的目标进行过滤筛选。这就是著名的“泰勒原理”,泰勒原理也被称为“目标模式”。

泰勒课程论思想在课程研究领域影响深远,这可从20世纪80年代瑞典学者胡森(T. Husen)等人主编的《国际教育百科全书》中的评论中管窥一二:“泰勒的课程基本原理已经对整个世界的课程专家产生影响。……不管人们是否赞同‘泰勒原理’,不管人们持什么样的哲学观点,如果不探讨泰勒提

^① 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996:12-14.

出的四个基本问题,就不可能全面地探讨课程问题。”^①直到今天,泰勒课程研究的范式在课程领域中仍具有重要地位。

第二节 课程内涵的界说

泰勒课程论形成之后,随着教育理论的发展和实践的深入,人们对课程的理解也在不断发生变化,产生了诸多有关课程定义或内涵的见解。

《国际教育百科全书》(课程卷)中的九种课程定义

在学校建立一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动,这类经验被称为“课程”。课程是指学习者在学校的指导下学得的全部经验;课程是指传授给学生的、意在使他们取得毕业证书或进入职业领域资格的教学内容和具体教材的总计划。“课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法论的探究;课程是学校的生活和计划……一种指导学生的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流;课程是一种学习计划,通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展为课程。课程由五种大范围的学科学习组成:a. 掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;b. 数学;c. 科学;d. 历史;e. 外国语。课程被看做是人类的经验——而不是结论的可能思维模式不断扩大的范畴。

施良方教授在《课程理论:课程的基础、原理与问题》一书中认为,课程的定义包括:“课程即教学科目;课程即有计划的学习活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即社会文化再生产;课程即社会创造。”

廖哲勋教授对国外和国内有关课程的定义分别进行了归纳,指出国外有关课程的定义可分为七种:课程即教育内容或教材;课程是所设计的一种活动计划;课程是预期的学习结果;课程是文化的再生产;课程是经验;课程是具体的课业;课程是进行社会改造的议事日程。国内有关课程的定义可分为六种:学科说;教学内容说;总和说(将学科说与教学内容说合而为一);教育内容说;经验说;计划说^②。

总的来说,施良方教授和廖哲勋教授等对课程定义的分类大同小异,但后者的归纳分析更为细致些,不仅增加了课程定义的中外维度,而且从教学内容和教育内容两个不同的维度对课程定义作了区别与辨析。

① Husen, T. et al. (ed.). The International Encyclopedia of Education, Vol. 2. 1985: 1142.

② 廖哲勋,田慧生. 课程新论. 北京:教育科学出版社,2003: 31-36.

为便于理解课程内涵的全貌,本书尝试在前人分析的基础上,从课程要素或属性、课程功能或作用、课程层次或结构三个维度,对目前比较流行的几种课程定义作如下的梳理和分类。

一、从课程的要素或属性层面来界定

1. 课程是知识

把课程的本质看成是知识,不仅是一种比较传统的观点,而且是国内目前比较有代表性和普遍性的观点。这种观点的基本思想是,课程的主要使命在于使学生获得知识。课程被等同于知识,而知识是按学科分类的。因此,这种定义的另一种表达方式就是“课程即学科(科目)”。这也是一种常识化的课程观,在学校的日常实践中和人们的头脑里根深蒂固。

从古希腊以来逐渐形成的“七艺”到当代学校的许多课程设计,从前文所说的夸美纽斯对课程的理解到斯宾塞的课程观,人们基本上都采用了课程即知识或学科的假设。我国20世纪80年代出版的《辞海》(教育、心理分册)在界定“课程”这一概念时就指出:“课程即教学的科目,可以指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目。”^①国内颇有影响的王道俊、王汉澜主编的《教育学》虽然对课程作了更宽泛的理解,将活动也纳入到课程的理解之中,但显然承认课程即知识或学科的观点仍被人们奉为主流的观点。“课程有广义狭义之分。广义指为了实现学校培养目标而规定的所有学科(即教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和,如中学课程、小学课程等。狭义指某一门学科,如数学课程,历史课程等。”^②

在课程即知识或学科观点的支配下,课程实践通常表现出以下特点:强调受教育者掌握完整系统的科学知识,往往分科开设课程;课程的体系是以相应学科的逻辑、结构为基础组织构建的;课程常常外在于学习者个人生活,凌驾于学习者经验之上,学习者成了外在课程的接受者;教师是课程的说明者、解释者。这就是典型的学科本位和知识中心主义的课程观。

从历史发展角度看,这种课程观有其进步的一面,就是在今天,也不乏其合理之处。但从知识化和信息化社会对人的素质的要求看,这种课程观具有明显的局限性和弊端。随着历史的演进、社会的进步和学校的发展,“课程”这一概念的內

① 辞海(教育、心理分册)。上海:上海辞书出版社,1980:5。

② 王道俊,王汉澜。教育学。北京:人民教育出版社,1988:156。

涵远比知识和学科要广泛得多,单纯强调课程就是知识或学科,过于简单化,无法包容学校其他丰富多彩的活动,不利于学生的全面和富有个性的发展。

2. 课程是经验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下获得的经验或体验,甚至包括学生自发获得的经验或体验。它是在对前一种观点批评和反思的基础上出现和形成的。杜威将这种观点加以系统化、理论化并付诸实践。尽管杜威一向反对非此即彼的思维方式,在讨论儿童课程的心理组织程序时从未忽略学科自身的逻辑结构,提出要注重从课程的心理程序到课程的学科逻辑程序的过渡,但是杜威无疑是“经验即课程”这一论点最为充分的论述者。杜威不赞成把课程看做预定的程序或结果,而是认为手段和结果是经验过程中不可分割的部分,主张应把课程理解为“手段——结果”的连续统一体。杜威以后,人们对经验在课程中的意义有所发展,即把学习者的经验与个体的个性发展结合起来。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获得的经验或体验的重要性。这种观点的基本思想是,只有个体亲身的经历才称得上是学习,个体只有经过亲身经历,才能将外在的知识转化为学习者的自身所有,即经验。课程就是让受教育者体验各种各样的经历。在这样的过程中,将学习对象——包括知识但不仅限于知识,转化为自身的经验,并且实现自身的变化发展。

在“课程即经验”观点的支配下,课程实践通常表现出以下特点:课程强调和突出学习者作为主体的角色以及在课程中的体验;课程的编制和设计注重从学习者的角度出发,并以实践活动的形式实施;课程不是外在于学习者,也不是凌驾于学习者之上的,学习者本人就是课程的组织者和实施者。

“课程即经验”的观点有助于恢复人的兴趣、直觉、情感、体验等在探寻世界中的合法身份和目的性价值,使机械刻板的学习成为充满生命激情和心灵感悟的求知活动,即所谓的人的生命活动的“返魅”(in-enchantment)。这种课程观能在很大程度上弥补课程即知识或学科观点的不足。

“课程即经验”的观点也存在不足。它过于强调个体的、直接的经验,在课程实践中很容易造成过于迁就儿童兴趣和个体感受,忽视系统知识的学习,而且在现有的社会条件下,学校和教师也很难完全实现“课程即经验”这一理念。正如美国著名课程论专家舒伯特(W. H. Schubert)说的:“把课程看做个体的经验和发展,尽管在理论上听起来是挺好的,但在实践上是不可能的。在现实的教学情况下,一位高中教师怎能按照150名或更多的学生的情况每天同每名学生谈话或为每名学生的发展设计课程呢?虽然在小学的可行性似乎

要大一点,但是,一位小学教师又怎能同30名学生做这些事呢?”^①看来,一种美好的理念或观点除了要在理论上大放光彩外,还要真正在实践中产生良好的效果,这是须要付出诸多努力的。

二、从课程的功能或作用层面界定

1. 课程作为目标或计划

这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。这是一种预设性的课程观,它揭示了课程的目标性和计划性,课程总是指向一定的目标,并通过有计划的实施进行的。但是,目标作为预期的教学结果同实际学习结果是有一定差别的,把课程界定为预期的教学成果只说明了课程的预期性,并没有说明什么是课程。实际上,一方面预期的教学结果不仅受课程支配,还受教学、考试、管理等因素的影响,另一方面,教学除了产生预期的效果,还会产生非预期的效果。因此,我们认为,不能仅仅把教师要教的、学生要学的预定知识看做课程的唯一要素,在课堂教学中特定的教与学的活动方式给学习者实际造成的教育影响也应是课程内容的有机组成部分。把课程仅仅等同于学生将要学习的知识内容(教材上的)及其进程与安排(教学计划规定的),是传统课程观的一个误区。这种课程观还存在另一个明显的误区,即把课程看做由某种预定的、现成的知识及进程安排构成的,也就是说,在正式的教学活动发生之前,教师要教的、学生要学的对象是事先已经编制好的固定的东西。同样的道理,过分强调课程的计划性,也会导致教学的窄化和僵化。

2. 课程作为活动或进程

把课程界定为活动或进程是一种生成性的课程观,这意味着课程不再是静止的“跑道”,不再仅仅是需要贯彻的课程计划或需要遵循的教学指南,而是个体生活经验的改造和建构,是自我的“履历情境”(biographic situation),即“在跑道上奔跑”(to run the racecourse)的历程。美国当代著名课程论学者派纳(W. Pinar)的概括最具典型性:“课程不再是一个事物,也不仅是一个过程。它成为一个动词,一种行动,一种社会实践,一种私人的意义,一种公民的希望。课程不只是我们劳作的场所,还是我们劳作的成果,在转变我们的同时也转变其自身。”^②

① 廖哲勋,田慧生. 课程新论. 北京:教育科学出版社,2003:31-34.

② W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery 等. Understanding Curriculum, 1995: 848.

把课程视为活动或进程,意味着课程观应当发生如下变化:课程不再只是特定知识的载体,而是师生共同探索新知的过程;课程发展的过程不再是完全预定的和不可更改的,而应是具有开放性和灵活性的;课程不再是控制教学行为和学习活动的工具和手段,而是能有效地弥合个体与课程之间的断裂,成为师生追求意义和价值、获得解放与自由的过程;课程形态不再是在教育情境之外固定的、物化的、静态的知识文本,而是在教育情境中师生共同创新的一系列“事件”,是师生开放的、动态的、生成的生命体验。

作为活动和过程的课程与作为学科和预设的课程是相对而言的。一般来说,作为学科和预设的课程倾向于以固定的、封闭的、可预见的学习结果为中心,而作为活动和过程的课程则倾向于以动态的、开放的学习过程为中心。前者在实践中简便易行,便于把握,加之传统惯性,很多一线教师都倾向于接受学科和预设的课程观,但其弊端和不足也是显而易见的。后者由于注重开放、动态和生成,其学习结果在很大程度上是不可预见的,在操作上是有一定难度的,这就对教师能力和素养提出了更高的要求。在实践中,如果把握不好,活动就有可能沦为无序躁动和粗浅的体验,过程可能意味着美好时光的白白流失。从某种意义上说,作为活动和过程的课程比作为学科和预设的课程在实施方面冒的风险更大。

三、从课程的层次或结构层面界定

对课程的不同定义,有时是针对课程在不同层次上起的作用而言的。美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)对课程的理解最具有代表性。在他看来,人们在谈论课程时,往往谈的不是同样意义上的课程。他认为存在着五种不同的课程:

1. 理想的课程 (ideological curriculum)

指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。例如,现在有人提议在中学开设性教育或健康教育的课程,并从理论和实践的角度论证其必要性,就属于理想的课程。这种课程的影响取决于是否被官方采纳。

2. 正式的课程 (formal curriculum)

指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,也就是列入学校课程表中的课程。许多人理解的课程就是这类课程。

3. 领悟的课程 (Perceived curriculum)

指任课教师领会的课程。由于不同教师对正式课程会有不同的理解和解释,因此教师对课程“实际上是什么”或“应该是什么”的领会,与正式的课