

# 第一章 绪 论

## 第一节 课程的概念

课程是一个随着社会历史、科学技术和学校教育的发展变化而变化的概念。教育总是为其所处的社会的政治经济服务的。因此,不同的社会有不同的教育目的,根据不同的教育目的,编制的课程自然是不同的。同时,课程又反映了不同的哲学价值观,不同的教育思想、教育流派,在课程概念的阐释上,都体现着自己的哲学思想与教育价值观。

尽管课程是教育上用得最普遍的术语,几乎各类教育著作没有不提及课程的。但直到今天,学者们和学术界仍然在这个问题上未能达成共识。美国学者针对美国课程研究的历史与现状,识别出“课程”这个术语有119种定义。这一方面说明课程理论的不成熟;另一方面亦表明课程是一个历史的概念,不会一成不变,人们应按照社会历史的需要赋予其新的内涵与外延。同时,课程发展史表明,人们对课程概念的认同,逐步趋向更理性、更科学的方向发展。

### 一、“课程”词源的历史考察

经我国学者研究与考证,“课程”一词为我国所固有。据我国古籍记载,在“课程”一词出现之前,就已经有了关于教育内容及其进程的表述了。

在《礼记·内则》篇中有“六年教之数与方名”。“九年,教之数日。十年,出就外傅,居宿于外,学书计”。“十有三年学乐,诵诗,舞勺,成童舞象,学射御。二十而冠,始学礼”。这里主要记载了西周时期学校教育的内容及进程。六岁教学生数数和辨方向,九岁学习纪日方法,以掌握历法知识,十岁开始学习计算方法,其教学内容有四则运算,九九歌诀等算数和简单代数的内容。

《礼记·王制》篇中有“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、仪、乐以造士。春秋教以礼乐,冬夏教以诗书”。

“课程”一词在我国最早始见于唐宋期间。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·小弁》中的“奕奕寝庙,君子之作之”句作疏:“维护课程,必君子监之,乃得依法

制。”但这里的“课程”一词的含义与我们今天的课程定义有很大差距,还需要进一步研究与考证。<sup>①</sup>

宋代朱熹不仅多次使用“课程”一词,而且其基本含义与现代课程定义比较接近。朱熹在《朱子全书·论学》中多次提到和使用,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等。<sup>②</sup>虽然朱熹只提到课程,没有进一步明确界定,但从他指功课及进程的含义来看,从其智育与德育融合的教育思想来看,这里的课程基本类似于我们今天对课程的广义理解。

在国外,“课程”一词的使用更加广泛。“课程”一词,英语为 curriculum。最早出现在英国教育家斯宾塞的著作《教育论》(1861)第一章“什么知识最有价值”中,意指经过系统组织的教育内容。这本《教育论》在1880年由日本学者振八郎译成日文(《斯氏教育论》)时,把“curriculum”译为“教育课程”。从词源上追溯,curriculum 是从拉丁语“currere”一词派生出来的,意为“跑道”(race-course)。转义作为教育上的术语,意味着学习者学习的路线。依据这个词源,一般常用的课程定义就是关于“学习的进程”(course of study),简称学程。我国学者施良方认为:“这一解释在英文字典中很普遍,无论是英国牛津字典,还是美国韦伯字典,甚至一些教育专业字典,如《国际教育学术字典》都是这样解释的,课程既可以指一门学程,又可以指学校提供的所有学程”。<sup>③</sup>

《中国大百科全书·教育》卷中,对课程的定义是:“课程,即课业及其进程。课程有广义和狭义之分,广义指所有学科(教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义指一门学科。”<sup>④</sup>

但是,在当代学术界,以上定义受到极大挑战与批评,各种各样的关于课程的定义,都在争辩自己定义的科学性、合理性。甚至从词源(跑道)的性质上,引发出不同的课程思想来。当“currere”作为名词时,其侧重点为“道”,即要为不同类型的学生设计不同的学习轨道(路线);当“currere”作为动词时,其侧重点为“跑”,课程着眼点要放在对自己课程的认识上。

尽管课程的定义千差万别,各种各样,如果经过科学分析,仍然是可以进行划分与归类的。施良方将其归并为(1)课程即教学科目;(2)课程即有计划的教学活动;(3)课程即预期的学习结果;(4)课程即学习经验;(5)课程即社会文化的再生产;(6)课程即社会改造等六种类型,<sup>⑤</sup>应该说是比较合理的。

## 二、目前有代表性的两种课程定义

### (一)课程是学校教育学科的组合,是教学科目的系列

简单地讲,课程就是教学计划中各门学科的总和。从教育发展史来看,自从有了学校教育,就有了分科教学活动。无论是中国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),还是西方古代的“七艺”(文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学),都是以学科组织教学活动的。即便从近现代建立起来的课程体系来看,课程亦即学科。无论是课程体

系下的学科,还是学科体系下的课程,二者是相互依存、紧密相连的。没有学科,课程无法指向;缺少了课程,学科便失去了支撑。

美国麻省理工学院学者札卡赖亚斯指出,课程的修订必须包括四个因素:(1)确立教育单元的精确界限;(2)确定单元内的教学科目;(3)将这些科目编成教材;(4)培训教师以掌握使用教材的方法。另一位美国课程论专家G.A.比彻姆也提出了一个与之相近的课程定义,“课程是一科书面文件”,课程的编制要包括:(1)所要教授的文化内容的纲要;(2)教育目标和具体指标的概述;(3)对制定该课程的目的以及课程使用方法的说明;(4)课程评价的方案。从以上可以看出,两者都把课程规定为教学计划中的教学科目之和。此定义可概括为:课程就是学校为实现既定教育目标而规定的教学科目之和。

我国的各类辞典,众多教育学教材均认为,课程就是学科。更为显明的是,我国各级各类学校的课程,基本都是以此课程思想来规定和实践的。这种课程定义,明显的优点是将课程与教学完全分开,而且它具体又实在,可以作为定量测量的指标。但是,这种课程定义,忽视了学生的非智力因素、情感陶冶、个性发展,尤其是创造性表现和教师与学生的双主体性互动,对学生的全面发展有一定的影响,因此受到指责与批评。就学校环境来说,学校不仅要为学生提供教学计划规定的显性课程,而且还要为学生提供尽可能多的隐性课程(潜在课程),用以加快其社会化过程与个性发展。尽管把课程等同于教学科目是不周全的,但由于其目标明确、系统完整,计划性、组织性、时效性强,依然在我国学校教育中占主导地位,在高等学校更是如此。

## (二)课程是学生在学校指导下学习经验的总和

在课程定义确定依据的三个标准,即计划水准(意图记述文件等)、实施水准(学生实际的学习内容与学习经验)和结果水准(不是现实的学习结果,而是只限于计划中所期望的结果)中,第二种注重实施水准的课程观目前得到国外广泛接受,在国内亦逐步受到欢迎。美国新教育百科辞典“课程”条目指出“所谓课程指在学校的教师指导之下出现的学习者学习活动的总和”。美国哥伦比亚大学教育学院A.W.福谢教授指出,在学校里起作用的课程有三种:(1)正规的学术研究和有计划的学习;(2)影响一个人社会生活的参与活动;(3)与个人发展和自我意识形成有关的那些活动。经合组织与发展组织把课程定义视为牵涉到儿童的学习活动的整个框架的极其广泛的概念,它不仅仅是单纯的教学计划,而且还包括计划付诸实施的整个过程与方法。

这种课程的含义可以从两方面理解:其一,课程是学生在学校组织下的一切活动。它不仅包括课程内的,也包括课程外的。课外活动有课堂教学不可取代的作用。其二,课程不仅包括学生学习活动本身(如学生学习的各门功课和参加的各种活动),而且还包括伴随共同的附属学习,如情感和态度的学习等。例如,学生在学习科学内容时,常常在其学习过程中学得了态度、鉴赏力和价值观,而这些东西往往会对一生都产生重大的影响。它们也是课程的有机组成部分。一般常用隐性课程、辅助课

程,或未成文课程等术语表述这种课程。

这种课程定义,大大拓宽了人们对课程认识的思路,从而使课程研究向新的深度发展,是对前一课程定义的不足方面的补充和拓展,它把支配学校的教师和学生集体的价值观、态度、行为方式等校园文化中的非制度层面也包括在内。然而,这种广泛的课程定义太模糊、太庞杂,并且它往往把课程的内容与教学原则、教学目标混为一体,实践性较低。

### 三、高等学校课程定义

由于高等学校类型的多样性、结构的多层次性以及学科专业的繁杂性与变动性等特征,尤其是专业化特性,增加了给高等学校课程下定义的难度。在高等学校中,作为固定教学内容的科目标准化程度往往因不同学科、不同类型的学校和各国的传统而呈现很大差异。

#### (一)引起高等学校课程差异的原因(或不能系统化的原因)

##### 1.教学与科研的关系

目前,中小学课程研究已成为教育学中的一个重要分支学科研究领域。然而,在高等教育中,人们却不愿一视同仁地对待教与学这两个方面,这种对不甚系统化的课程的偏好仍然来源于教学与研究密切的相互联系。分析起来,主要有以下几个方面:

(1)高等学校中的许多教师身兼教学与科研双重任务。在很多情况下,对他们的成就的估价大大偏重于科研方面,而且,他们的大学教师身份主要是由其科学研究任务而非教学任务所决定的。尤其在重点高等学校,这一特点就更为突出。所以,除了教学计划、教学大纲、教材和课程表外,学者们不愿对课程做更具体的要求与规定。

(2)高等学校中的教与学并未担负起传授大致固定的知识的职责,却一直是与探寻新知识联系在一起的。因而,高等学校的课程完全有理由向开放而不是封闭的目标发展。

(3)在许多国家内,人们把高等学校中的教学看作是科研的副产品,试图进一步调和两者的目标、内容和方法的改革被认为是多余的,甚至对教学质量是有影响的。

例如,传统的德国大学将“教与学的自由”和“科学研究与教学的统一”的思想作为主要原则来强调,并认为讲课和讨论是为学生提供直接参加科研的机会,而并非是传授知识过程的一部分。在英国,传统大学强调由学生独立学习,强调由个别方式进行的因材施教。其他方面则由学生自由选择,教师尽量不予指导。

##### 2.课程的自治化与松散化

高等学校课程的自治与松散有着相当悠久的历史。中世纪大学创办伊始就主张并实行自治。大学不仅可以自由迁移,学生和教师还可以在不同国家之间自由旅行,

同时学生和教师管理大学的一切事务,自编课程和教材,学生自行选择学科和教师,以独立学习方式为主,“七艺”(七种自由艺术教育)是课程内容的主体,课程目标与评价标准都不明确,其宗旨是为探讨学问和闲暇阶级追求知识创设一种宽松的环境。最早创办的波伦亚大学和巴黎大学开了大学课程自治的先河。那时候的大学反对任何外来干涉,成了远离社会的“象牙塔”。

20世纪早期,尽管大学迅速发展,新专业和新学科不断出现,但历史上形成的自治和松散的课程指导思想仍在大学课程系统中有很大影响。美、英等西方国家的一些大学在“自由艺术教育”的基础上提出“普通教育”(通识教育)的概念,批评功利主义和实用主义的大学教育观,指责依附都市文明的课程思想,抵制社会干预大学课程,实行“学术研究为主,教学活动为辅”的办学方针,再次为自治和松散的大学课程创造了理想的实施氛围。

高等学校课程自治和松散的思想观念,随着高等教育功能的多样化和社会要求对大学课程的制约,情况已经有了很大转变,但其影响依然存在,冲击着高等学校课程系统化的发展。

## (二)高等学校课程系统化的趋势

到20世纪70年代初,许多国家高等学校课程已逐渐系统化,教与学的内容和过程也日益程式化,甚至在那些以前倾向于采取固定程式的国家也是如此。80年代以后,系统化程度仍在继续,但是高等学校开设的课程种类也发生了更多变化,主要强调课程的个性化和多样化、综合化和职业化。尤其是高等教育制度的改革与社会变革大大促进了高等学校教学内容、结构和过程朝系统方向发展。

美国学者U.泰勒克将其原因归结为以下几方面:

1.学术和研究的进步已使建立学习程序成为需要,这也是为了使学生在参加高深的讨论会和研究活动之前先掌握各个领域里的基础知识。

2.一旦详细规定出有关课程设置的制度,就能更有效地保证向安全合格的劳动力提供必须掌握的知识。例如,美国的职业行会对于每一科目的要求和医学、工学及其他技术专业的毕业标准的规定颇具影响力。德国大学中某些专业的学生根本得不到学位,他们必须通过一次全国考试,而所学的课程就是为培养他们而设计的。

3.随着高等教育的发展,它也必须更着重于为学生今后从事的其他职业而非学术生涯做准备。这一因素削弱了主张建立与科研密切相关的开放教学环境的主张,而倾向于制定更为固定的学习规划。况且,高等教育的各部门已确立或迅速扩展了,他们并未为科研和教学规定密切的相互作用——其人员是单纯作为教师受聘的,他们既无时间也无设备去从事科研。

4.高等教育在社会选择过程中的地位越高,高等教育课程的可预见性就越重要,这也与学生入学条件、在学校间和年级间转学的可能性有联系。

5.许多国家的专家们都已得出结论,如果对每一科目的要求由细则加以说明规定,

来自不同教育和社会背景、数目日益增长的学生会得到更好的服务。

6.上文提到的所有进展都强调了高质量教学的重要意义,因而不能再把教学仅仅视为科研的副产品对待了。高等教育教学大纲的系统化为教学效能核定提供了一种方式。

7.高等教育的发展和日益增加的为高等教育筹集的公共经费增加了对教学核定的压力。高等学校必须在相当大的程度上将教学系统化,以便体现这些开支的效益。由于发展教育的结果,毕业生享受的特权越来越少。这时人们便不再接受那些宽宏大度的衡量效益的标准了,例如毕业生人数或就增加的收入和就毕业生地位而言的资本回收率,这一事实更加剧了教学的系统化。

在高等学校课程系统化过程中,美国高等学校一直作为另类,坚持课程自治,实行学分制,选择自由,认为学分制规定的详细计划和永久评定法优于其他规划和安排。结果造成教学质量下滑,引起社会不满。美国高等学校便于20世纪70年代末80年代初进行了20世纪第三次课程改革。在“加强基础”的口号下,大大压缩选修课程比例,制订了更为严格的、标准的课程计划。但与其他国家相比较,仍然有差距。其他国家逐渐同意更准确的测定教师教授和学生学习的效果,普遍认为向学者们传授教学法是必要的,并倾向于为所有高等学校建立课程的统一标准和规章制度。但在美国,人们认为一定程度的多样化有好处,20世纪80年代高等教育课程系统化的潮流已削弱或基本停止了。经过深刻反思,人们认为细致的系统化是不可取的,系统化与多样化相结合,才是高等学校课程的现代理念。

### (三)什么是高等学校的课程

通过前面我们对高等学校教与学、课程系统化过程的分析,可以看出,高等学校教与学地位的转变,是社会对高等教育的客观要求。现代社会对专门人才的大规模需求,必然决定其教学内容、培养过程的标准化与多样化的结合。每一个国家衡量高等学校的质量标准,仍然是人才培养的质量,而人才质量乃取决于人才培养方案,主要环节是教学。只有通过科学、合理、有效的教学工作,知识才能内化到学生头脑中。科研在高等学校主要是为教学服务的,是提高教学水平的一个很重要的环节与手段。教学与科研相结合,科研为教学服务的原则,是现代高等教育的新理念,具有划时代的意义。过分强调科研的地位,将教学与科研割裂的思想和做法,都是违背时代潮流的。

随着教学地位在高等学校的加强与巩固,课程的规范与系统化也得到进一步强化。这是世界高等教育发展的趋势与特征。但是,中国高等教育自20世纪50年代以苏联高等教育为蓝本建立起来的教学制度,使得中国的高等学校课程形成了一种以教学计划、教学大纲和教材三位一体的刚性教学体系和僵化了的统一人才培养模式。可以说,20世纪下半叶我国高等学校进行的教学改革,基本目标都是为了打破这种教学体系,建立一种新的具有中国特色的高等学校课程体系。应该说,这个目标基本达到

了。20世纪下半叶,世界(主要是西方国家)高等教育课程朝着规范化、系统化方向发展,而中国则是朝着灵活化、多样化方向发展。两种不同的发展模式,不是个人意志,亦非国家意志,而是社会需求。最终是殊途同归。

因此,现在给高等学校课程下定义,相对于过去来说,会更理性一些,更科学一些。也许会引起更大的争论,而学术争论使概念的解释更接近于本质。高等学校的课程,是为了实现各类高等学校的培养目标而制定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。

这个定义有以下几层含义:

其一,包含了所有的高等学校和其不同的培养目标;

其二,是现代教育理念下,依据现代社会需求的人才素质规格要求确定的培养目标,应该是全面发展的;

其三,不同专业下的现代创新专门人才所需要的所有教学科目,不仅仅是显性课程;

其四,制订科学、合理的专业教学计划是关键,因为课程设置、课程结构、课时分配等均取决于教学计划。

## 第二节 高等学校课程论的研究对象

传统意义上的“课程论”,其概念的内涵与外延上虽然已包含高等教育,但就其理论体系和研究对象而言,基本是针对普通中小学教育的。课程论作为一个研究领域,作为一门学科,其从教育学中分化独立出来的时间不长,但其历史渊源却很长,自有了学校教育以后,课程演变的轨迹均可在学校发展过程中得到阐释。

### 一、高等学校课程论的研究历史

高等学校课程论的研究作为一种课程或教学经验总结和课程思想,在古希腊时代的柏拉图和亚里士多德时代就已经有了,并且他们的课程思想对西方学校课程产生过相当大的影响。柏拉图关注的课程是为国家和社会设置的不同等级课程,而亚里士多德则是最早从心理学的视角分析教育的不同阶段与课程设置的。

关于现代课程论的发端,学术界在认识上是有分歧的。有人认为,法国学者费勒里(C.Fleury)的《学科的选择与方法的历史》(1686年法文版,1695年英文版),是最早以学术方式探讨课程的著作。从现代学校课程意义上看,显然17世纪不可能产生具有现代教育理念与价值的课程论,现代课程论产生于20世纪初是符合现代学校发展特性与现代科学发展规律的。一个新的专门研究领域的诞生,一门新学科方向的产生,都是在经过系统研究并从理论上加以概括,伴随着专门论著的产生为标志或特征的。因

此,大家一般认为,美国学者博比特(F.Bobbitt)在1918年出版的《课程》一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生,它也是现代教育史上第一本课程理论专著,因而为现代课程理论奠定了基础。随之,另一位课程论专家查特斯(W.W.Charters)在20世纪20年代出版了《课程编制》一书。博比特与查斯特的两本专著,作为20世纪初期课程科学化运动的代表作,从其科学取向和课程编制模式上,均为其走向科学化、现代化打下了良好的理论基础。尤其是以教育目标为核心的课程编制模式,为泰勒的课程原理提供了基础。

但20世纪初期的课程论研究结合课程实践不够,过于理想化,因此影响亦较小。教育史上真正被公认为是现代课程论奠基石的是美国人泰勒(R.W.Tyler)在1949年出版的《课程与教学的基本原理》一书。因为它是美国进步教育协会“八年研究”的结晶,是从教学改革实践中总结与概括出来的课程理论。美国这项从1934年到1942年的教育实验研究,不仅时间长,而且范围广,涉及300所大学、学院和30所实验中学。“‘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,而且还孕育了泰勒的课程原理”。<sup>⑥</sup>可以说,现代课程论是教育改革实践(实验)的产物。但在20世纪中期以前,人们最关注的仍然是中小学教育,因此基础教育的现代化过程、基础教育与儿童的发展以及与社会的关系,一直主导了课程论研究是为中小学服务的倾向。高等学校课程没有受到重视。

直到20世纪70年代以后,随着高等教育大众化步伐加快,高等教育快速发展过程中出现的问题日益增多,其中课程问题已成为专门人才培养过程中最重要的理论与研究问题为人们所关注。同时由于高等学校课程所涉及的学科范围、课程目标、理论体系、知识基础、培养对象等比中小学要复杂得多,因而仅靠一般意义上的课程论研究是无法揭示和阐释高等学校的课程规律、课程现象与课程问题的,需要针对高等学校课程实践的专门理论与专门研究。在这种背景下,以研究高等教育课程为主要内容的一个专门研究领域——高等学校课程论便诞生了,从课程论中分化出来了。

从20世纪80年代开始,随着我国高等教育较快发展和新技术革命浪潮对高等教育的影响,高等学校课程问题日益突出,关注和研究高等学校课程的学者日渐增多。20世纪90年代开始,主要是从世纪之交开始的我国高等教育空前大发展,使我国高等教育暴露出诸多矛盾与问题。同时我国高等教育在20世纪后期进行的一系列改革,到90年代已深入到教学层面。“转变观念是前提,体制改革是关键,教学改革是核心”是20世纪90年代我国高等教育改革的基本思路。高等教育研究也从过去的研究管理体制为主转变为研究高等学校教学改革为核心。可以认为,1994年由原国家教委主持实施的“面向21世纪高等教育教学内容和课程体系改革”项目,是我国高等教育课程改革由理论走向实践与实验的标志,其后所产生的诸多课程论研究成果,都直接或间接与这一研究项目有关。与此同时,高等学校课程研究,也从过去只关注某一课程设置问题,上升到课程结构、课程体系,课程与社会发展,课程与科技进步,课程与人

才培养等系统理论层面。

## 二、高等学校课程论的研究对象

当前,高等学校课程论研究已进入一个新的发展时期,如何发展与完善其体系,使其成为一门真正独立的学科与专门研究领域,任重道远。作为一门学科和专门研究领域,首先要探讨与界定其研究对象,即高等学校课程论的研究对象是什么。

### (一)关于课程论研究对象的不同观点

虽然学术界对课程论的研究对象有分歧,但还未深入到高等学校课程论领域。关于课程论的研究对象,在我国学术界主要有以下几种观点。

#### 1.课程论研究的对象是学校课程

持这种观点的人认为,无论“课程是学校教育学科的组合,是教学科目系统”的观点,还是“课程是学生在学校指导下学习经验的总和”的观点,都把课程定义在学校范畴内。因而,它的研究对象必须是学校教育内的课程(我国学者陈侠、廖哲勋等都持这种观点)。

反对者则从时空上和方法论上批判“课程论研究对象是学校课程”的观点,认为“既然课程论研究的对象是课程,那么课程只要纳入人的活动对象,课程论意义的研究就应当发生,但是事实并非如此。一方面,从公元前3000年苏美尔人文吏学校到公元19世纪,课程一直作为教育活动的对象,我国20世纪50—70年代课程也一直是教育活动的专门对象之一,可是其间并没有专门的课程论研究”。<sup>⑦</sup>另一方面“科学研究的根本性质是发现和创新,课程论研究的任务和目的是认识课程现象和揭示课程规律……如果仅仅把课程论的研究对象看成是(课程),那我们的方法论态度就是简单化的,不利于课程论专门方法论的形成和发展”。<sup>⑧</sup>

#### 2.课程论研究的对象是课程规律

这种观点是由教育学引申而来的,教育学诸多著作,甚至《中国大百科全书·教育》卷中认为,教育学“旨在研究教育规律、原理和方法”,即由此推理为“课程论是关于课程规律的学问和学科”,那么“课程论的研究对象就是课程规律”。

反对者则认为这种观点的弊端有三:其一,它是一种僵化的、简单化的思维模式的结果;其二,它把研究对象与研究目的弄混淆了;其三,把课程规律作为课程论研究对象是不现实的。

#### 3.课程论研究的对象是课程问题

这种观点的主论是以“教育学是教育问题为研究对象的科学”作为其理论基础的,同时认为,课程现象和规律作为纯粹客观存在,不能直接进入大脑成为思维作用的直接对象。只有人们面对客观存在而就课程现象和规律提出了“为什么”、“应该是什么”和“怎么样”等问题后,课程现象和规律才打破了与主体的对立与隔离而主体化,其结果是课程问题,它们进入人的大脑成为思维的直接对象。又由于认为“课程论的发展

也是始于课程问题和终于课程问题,若没有课程问题,课程研究就失去了作用的对象而不能进行和发展”。<sup>⑨</sup>所以“课程论实质只是以课程问题为研究对象,为实现和完成认识课程现象、揭示课程规律和引领课程实践的目的和任务的”。<sup>⑩</sup>

## (二)高等学校课程论的研究对象

前面几种关于课程论研究对象的不同观点,从现代课程研究视角看既有可取之处,又有不足之处。

### 1.将课程研究对象界定在学校范畴内,无疑是正确的

课程无论是广义之概念,还是狭义之内涵,均是由学校教育引发而来的。课程最先是教育内容的形式存在于学校教育的活动之中,逐步拓展到教育过程的各个层面。从狭义方面看,课程就是专门化了的教材,教材是不同于专著的,是科学知识逻辑结构与心理结构相结合的产物,具有很强的针对性与应用性。就目前来看,没有教材的学校教育是不存在的,不管教材的形式是书籍还是多媒体。虽然也有学校之外的教材,但那不是课程研究的范畴,更不是学校课程研究的对象。

从广义方面看,课程就是为了实现各级各类学校的培养目标而制定的教材科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。学校教育从现代管理学的观念来看,其最大特点与优点就在于目的性、计划性、集合性、时效性都突出;多出人才、快出人才的最佳机构,而其中的课程就是这种人才培养的出发点与归宿。无论学校教育的过程多么复杂,其他工作多么繁多,人才培养目标最终选择必须通过课程来完成。因此,课程是学校教育中核心的核心,学校的主要工作都是围绕课程教学而展开的。而其他教育机构中的教育内容,是无法与学校课程的地位与作用的重要性相比拟的。

因此,课程论实际是学校课程论的简称。在课程论研究初期,课程研究还处于未深化阶段,人们的认识还未上升到规律与本质层面时,以学校课程作为课程论研究的对象,从历史的、辩证的观点来看,都是符合科学认识规律的。如果课程论研究一开始就脱离学校教育,那就不是学校课程研究的范围,更无法涉及其研究对象了。

### 2.课程问题是课程论研究的对象之一

将课程论研究范围规定在学校教育内,那么凡涉及学校教育的课程问题应该都是课程论研究的对象。如果这样界定,其外延就被扩大化了。从理论体系上讲,课程论(学校课程论)是各级各类学校教育课程问题研究的概括与抽象,因而,这里的课程问题是指学校教育中带有共性的一般性课程问题,诸如中小学课程问题、高等学校课程问题、普通教育课程问题、职业教育课程问题、成人教育课程问题、网络教育课程问题、远程教育课程问题等等。除了具有课程的一般性、共性问题外,还具有其特殊性问题。例如,课程的综合化问题,在中小学是如何设立综合课程的问题,但在高等学校却关注的是课程交叉与融合问题。

从矛盾论的视角看,任何事物都是在矛盾运动过程中发展与完善的,矛盾是由问题引发的两个对立面,解决矛盾的过程,也就是不断解决问题的过程。有些矛盾是事

物本身所固有的,有些矛盾是事物发展过程中产生的。同理,课程矛盾或问题,有些是其本身所固有的,如课程的相对稳定性与社会需求不断变动性的矛盾或问题;学制的限定性与教育内容无限性之间的矛盾或问题,这些都是自课程产生之日起就存在的矛盾或问题。对于它们之间存在的问题,我们只能在深入认识的基础上,不断地缓解,而不可能从根本上解决。还如,随着社会发展对人才知识结构与素质的要求,反映在课程上,就是依据社会需求,不断改革课程结构与更新教育内容,来解决课程如何适应社会对人才规格的要求问题。诸如课程结构不合理、教材内容陈旧、选修课过少等均是课程发展过程存在的表面性问题,这些问题通过改革,逐步可以得到解决。

从认识论的视角看,课程问题存在于教学过程诸因素中,形成了教(教师)与教学内容(教材)、学(学生)与教学内容(教材)、教(教师)与学(学生)之间的关系,它涉及主体、客体与存在三种关系维度。对这些关系进行抽象,就会逐步深入到课程认识问题、课程价值观问题和课程操作问题。如果从理论与实践上对课程问题进行抽绎,就产生了课程的理论与实践问题。

从科学研究的视角看,有些课程问题属于常识问题,即这些问题已经被人们所认识并得到解决,作为一种科学文献被保存和利用。另一些课程问题属于科学问题,还没有被人们认识和掌握,这些课程问题就需要进行科学研究,有些需要探明和解决,有些需要认识与揭示,有些却要赋予其新的涵义。课程论就是在不断解决科学问题的过程中发展并完善的。实际上,从研究的视角看,常识问题与科学问题都是科学研究的对象,都是有科学研究价值的,不存在一个价值有无的问题(命题)。老问题的解决,为新问题提供了经验与基础,新问题的解决又赋予老问题新的内涵。课程问题的科学研究,也是遵循这一原理的。

### 3. 课程规律是课程论研究的主要对象

课程研究,无论是理论与实践,不管是现象与问题,都是为了探索与揭示课程规律,即课程发展规律、课程演变规律、课程设置规律、课程认识规律、课程人才培养规律等。规律是客观存在的,人们只有认识了课程的各种规律,才能从理性上科学地把握课程发展与改革的趋势与过程,才能有针对性地对课程实践与改革进行正确的指导,减少盲目性。

探索任何一种事物,研究任何一门学问,其出发点与最终目的,都是为了揭示、阐释事物发展的本质规律,以及事物之间的关系。现象与问题都是事物发展、变化中所表现的外部的形态和联系,有些是事物本质的形态与联系,有些是事物表面的形态与联系。因此,仅仅研究现象与问题,是不可能认识事物本质的。

同样,仅仅把课程论研究对象滞留在课程现象与课程问题层面,是远远不够的。如果说,某一专门领域研究,还未深入到揭示规律这个层面,那是可以理解的,但不能以此为由,不再去探索规律,不去研究客观存在。不掌握、不了解课程规律,在课程改革与实践中就会不遵循课程规律,甚至违背课程规律。例如目前我国个别院校不按教

育规律、教学规律和人才培养规律随意设课、拓展与压缩课程内容的现象与问题时有发生。如果不从课程规律的层面去探讨,肯定是解决不了的。所以,课程规律是课程论研究的主要对象,是符合科学研究规律的。

通过以上分析与阐述,我们认为:高等学校课程论就是研究高等学校课程现象和高等学校课程问题,揭示高等学校课程规律的一门科学。

这个界定有多层含义。

从研究范围看,是特指高等学校的课程。但是,高等学校在层次上、类型上与中小学差别很大,课程更是千变万化。这里的高等学校主要是指以普通教育为核心的高等学校,课程研究也是包含在其中的具有共性的、一般意义上的理论概括与抽象。

从研究层次看,是一个不断深化的过程。课程现象在高等学校人才培养过程中是客观存在,有本质的有非本质的,但都反映了高等学校课程存在这个事实。研究的目的,就是探明高等学校课程现象产生与存在的原因,何种因素可以导致这种课程现象可以发生变化,以及某些课程现象的消失,新的课程现象发生的动因与基本原理,透过现象看本质,以课程现象的研究为基础,进一步阐释课程问题,认识课程规律。课程问题的研究比之课程现象的研究,又深入了一层。现象是一种外部的形态与联系,具有双重性,一是本质现象,一是表面现象。问题也有双面性,一是与现象相联系的浅层次问题,一是通过规律反映出来的深层次问题。高等学校课程论,既要研究解决课程的浅层次问题,更要关心深层次课程问题的研究与探索。经过两个层次的不断深化,最终达到从本质上揭示高等学校的课程规律,提高人们对高等学校课程从现象到本质的认识,逐步构建高等学校课程理论体系。

从研究内容看,从现象到本质,从问题到规律,涵盖了高等学校课程理论与实践的基本范畴。避免了以往课程论只研究课程的某一侧面或重视某一局部的观点,强调要从课程的整体,以系统的观点来加深人们对课程研究对象的认识。

### 第三节 高等学校课程论的逻辑起点

严格地说,高等学校课程论还没有形成一门学科。但由于课程问题的重要性和人们对课程研究的关注,使得它迅速向学科体系方向发展。因而,从学科建设的角度,对高等学校课程论逻辑起点的研究就显得十分重要。

#### 一、关于逻辑起点的理性认识

逻辑起点被人们公认为是科学结构的起始范畴,它标明科学应该从何开始。

恩格斯指出:历史从哪里开始,思想进程也应该从哪里开始,而思想进程的发展不过是历史过程在逻辑上的反映。可见人们的主观逻辑和客观逻辑是统一的,历史和逻

辑也是统一的。由此看来,一门学科的逻辑起点是客观的,人们如何把握它,则具有主观性。就逻辑起点的客观性来说,它应当是单一的,一门学科只能有一个逻辑起点。但人们从理论上把握它,由于方法论的不同,却可能产生多元观点。这就是说人们对一门学科的逻辑起点会有不同的主张和看法,只有经过长期的、深入的研究与学术争论,才有可能逐步统一到一个逻辑起点上来。

马克思在《政治经济学批判》导言中关于人类思想发展的两条道路说得很清楚:在第一条道路上完整的表象蒸发为抽象的规定。在第二条道路上,抽象的规定在思维中导致具体的再现。逻辑起点的把握必须是经过第二条道路获得的。

在认识逻辑起点问题上,应该说马克思关于资本主义社会的逻辑起点的研究与界定,为我们分析这一问题提供了科学方法。列宁曾指出:马克思在《资本论》中,首先是分析资产阶级社会(商品社会)里最简单的、最普遍、最基本、最常见、最平凡、碰到过亿万次的关系——商品交换,这一分析从这个最简单的现象中(在资产阶级社会的这个“细胞”中)揭示出现代社会的一切矛盾,或一切矛盾的胚芽。往后的叙述,为我们揭示了这些矛盾以及这个社会在其各部分总和中自始至终的发展(和生长和运动)。即马克思在《资本论》中阐述的“商品交换”这一概念所表现的人与人之间的关系,已经蕴含着资本主义社会的一切矛盾或矛盾的胚芽,同时“商品交换”所表现的人与人之间的关系是资本主义社会最基本的关系,是对资本主义社会本质的抽象。这是马克思主义在分析问题时应用逻辑的典范,对其他领域的科学研究具有极大的启示意义。

人们一般认为,作为逻辑起点的范畴,首先要符合以下几方面的条件:

- 1.它必须是一个最简单、最普遍、最基本、最常见的概念,由此概念能引发出的一系列较为具体,内涵更加丰富的后续概念来。
- 2.这一范畴必须符合历史与逻辑相统一的原则,即这一范畴不仅是该学科历史的起始对象,也是该学科理论逻辑体系的起始概念。
- 3.这一范畴应该内在地蕴含着该学科对象的一切矛盾或一切矛盾的胚芽。
- 4.这一范畴应该是对事物本质的抽象,它是构成事物本质的核心因素,表示了该事物及其一切现象最基本的存在。

## 二、教育学的逻辑起点

就目前课程论的母体教育学来说,还没有找到科学、合理的逻辑起点,缺乏一以贯之的主线。例如:人本起点论、本质起点论、管理起点论、生活起点论、目的起点论、儿童起点论、教师起点论、教学起点论、经验起点论、学习起点论、活动起点论等等,只能说是教育出发点的目的、过程、理想,而非逻辑起点。教育的出发点是价值选择的结果,教与学的逻辑起点则是逻辑推理起点,不是经验客体的直接反映,而是对客体抽象的理论上的一般规定。由此推论,教育学的起始范畴应当是逻辑规定的单一性与价值

取向的多元性的统一。

尽管教育史上关于教育学的逻辑起点,众说不一,各抒己见,就目前而言,“人类学习说”和“知识传授说”仍具有客观性和代表性。教育学就是研究如何将人类的科技文化知识,以最有效的方式传递给新生一代。在这个理论体系和范畴内,知识的传递和学习或者说教与学概括了教育学的本质特征。它既是教育学最普遍的概念,又符合历史与逻辑相统一的原则,还包含着由此而产生的教学过程的一切矛盾。

### 三、高等学校课程论的起点

由传递和学习这个概念,从学校教育角度可以推导出其内涵必定是知识,即传递和学习的是知识。但知识的范围极其广泛,不可能将所有的科学文化知识统统纳入学校教育中,而是要根据科学发展规律、知识逻辑体系、学科结构和人类认识规律来组织知识,形成课程即“教学内容”。教育学的逻辑起点是“知识的传递与学习”,那么“教学内容”就很自然地成为课程论(或高等学校课程论)的逻辑起点。

#### 1.以“教学内容”为高等学校课程论的逻辑起点,符合历史与逻辑的统一

逻辑起点被认为是科学结构的起始范畴,它标明科学应该从哪开始。课程的历史跟教育的历史一样悠久,只要有教育,就一定有教学内容。高等教育一经产生,其教学内容也自然存在。尽管高等学校教学内容随历史的发展不断变革、更新,人们对以教学内容为起点形成的高等学校课程有不同的评价,但课程的思想史,仍然是遵循课程的历史发展轨迹的,即课程论是人们主观逻辑与客观逻辑的统一。教学内容不仅是高等学校课程产生和发展的起点,也是一切学科课程产生与发展的起点,它贯穿于一切教育实践活动之中。

#### 2.“教学内容”这一概念,反映了课程现象的本质

课程的最一般含义,就是有组织的教学内容。教学内容是课程的具体体现,是课程中最一般、最简单、最直接的存在。教学内容以不同的组合方式反映着不同的课程、学科和专业,以逻辑结构与心理结构的统一体现着不同的知识结构。教学内容不仅是实现教育目的和培养目标的唯一途径,而且也决定着专门人才的知识结构和能力结构。它是一个中心环节,是课程论中最基本的概念。所以,“教学内容”作为高等学校课程论的逻辑起点是很恰当的。

#### 3.“教学内容”是教学现象中一切矛盾产生的最基本、最关键因素

在课程计划实施过程中,由知识(教学内容)传递与学习引发出来的教与学的矛盾,教师与教学内容的矛盾,学生与教学内容的矛盾,以及科学知识日新月异与教学内容相对滞后的矛盾,知识的逻辑体系与个体心理结构之间的矛盾等等,无一不是由教学内容引发出来的。作为高等学校课程论的逻辑起点,“教学内容”是最适宜的。

综合以上几点,可以认为,“教学内容”作为高等学校课程论的逻辑起点,是符合科学结构起始范畴的。逻辑起点是逻辑推理的结果,不是价值选择的结果;是对客观抽

象的、理论上的一般规定,而不是经验客体的直接反映。所以,主观与客观的统一,历史与逻辑的统一,主体与客体的统一,是探索科学结构逻辑起点的最佳结合点和基本原则。高等学校课程论的逻辑起点,也是遵循了以上基本原则的。

## 注 释

①张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:66.

②施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].上海:上海教育出版社,1996:2.

③施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].上海:上海教育出版社,1996:4.

④中国大百科全书(教育)[M].北京.上海:中国大百科全书出版社,1985:207.

⑤施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:3-6.

⑥施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].上海:上海教育出版社,1996:12.

⑦⑧⑨⑩黄甫全.简析课程论的重要任务、研究对象和基本内容[J].课程·教材·教法,1997:(12).

## 参考文献

- [1]钟启泉.课程与教学论[M].上海:华东师范大学出版社,2008.
- [2]施良方.课程理论[M].上海:上海教育出版社,1996.
- [3][美]泰勒著,罗康、张阅译.课程与教学的基本原理[M].北京:中国轻工业出版社,2008.
- [4]吕达.中国近代课程史论[M].北京:人民教育出版社,1994.
- [5]潘懋元,刘海峰.中国近代教育史资料汇编(高等教育)[M].上海:上海教育出版社,1993.
- [6]中国大百科全书(教育)[M].北京.上海:中国大百科全书出版社,1985.
- [7]廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [8]张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.
- [9]丛立新.课程论问题[M].上海:上海教育出版社,2000.
- [10]潘懋元.新编高等教育学[M].北京:北京师范大学出版社,1996.
- [11]张传燧.中国教育论史纲[M].长沙:湖南教育出版社,1999.
- [12]周丽华.关于高等学校课程的考察[J].高等教育研究.1989(4).
- [13]周岩.试谈我国高校课程特点及发展趋势[J].黑龙江教育学院学报,2000(1).
- [14]白京新.我国近代大学课程的发展与问题研究[J].辽宁教育研究,2006(10).

[15]陈杨光.英国现代课程论研究述评[J].广西师范大学学报,1998(2).

[16]王根顺,饶慧.我国现代高等学校课程的形成、发展与改革[J].高等教育研究,1995(4).

[17]王伟廉.试论宏观高等教育思想对高校课程的影响[J].中国地质大学学报,2001(9).

[18]李智成.大学理念的演变与思考[J].北京航空航天大学学报,2003(3).

## 第二章 自然科学发展与理科课程的形成

### 第一节 概念阐释

#### 一、自然科学

##### (一)自然科学的研究对象

自然科学是研究自然界的物质形态、结构、性质和运动规律的科学。恩格斯曾经指出:“自然科学的研究对象是运动着的物质、物体。物体和运动是不可分的,各种物质的形式和种类,只有在运动中才能认识……因此,自然科学只有在物体的相互关系中,在物体的运动中观察物体,才能认识物体。”<sup>①</sup>自然科学是人类在认识自然、改造自然的漫长历史中形成和发展起来的。它既是人类认识自然、改造自然的产物,也是人类征服自然的重要武器。有的学者认为自然科学的研究对象有两类:现实的研究对象和可能或潜在的研究对象。所谓现实的研究对象指的是人们凭借自身的肢体、感觉器官、思维器官以及现有的科学仪器和装备能够感知到的那些自然物、自然现象。或者说现实的研究对象就是已经与人建立起一定的信息联系,进入当时自然工作者认识视野之内的各种自然事物。除了上述那种已经能够被人类感知的自然物,自然界中客观存在其他的一切物质及其运动形式,统统可以称之为自然科学的可能或潜在的研究对象。<sup>②</sup>总而言之,我们可以认为,自然科学研究的目的就是在于探讨出各类物质及其运动形式的本质及物质间相互作用的规律,从而进一步为人类认识自然、改造自然、征服自然指明方向,提供武器。

##### (二)自然科学的基本特征

自然科学作为反映自然界及其运动形式的本质及规律的一种知识体系,与其他类型的知识相比,具有自己特有的特征。而在不同的历史时代,自然科学具有不同的特征。古代的自然科学,主要是对对象的描述、经验的归纳和猜测性及思辨,以直觉和分散的形式出现。近代的自然科学则把系统的观察和实验与严密的逻辑推理结合起来,形成了以实验事实为依据的系统的理论体系。<sup>③</sup>诚然,不同的历史时代,自然科学具有不同的特征,但也具有共同特征:客观性、真理性和无阶级性。(1)客观性:客观性是自