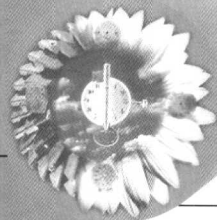


课程流派

研究



张华 石伟平 马庆发 / 著

○ 山东教育出版社

钟启泉 / 总主编

当代中小学课程研究丛书

当代中小学课程研究丛书

钟启泉 总主编

课程流派研究

张华 石伟平 马庆发 著

出版者: 山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编: 250001)

电话: (0531)2023919 传真: (0531)2050104

网址: <http://www.sjs.com.cn>

发行者: 山东教育出版社

印刷: 山东新华印刷厂潍坊厂

版次: 2000 年 6 月第 1 版
2001 年 3 月第 2 次印刷

印数: 2001—5000

规格: 880mm×1230mm 32 开本

印张: 27.75 印张

插页: 5 插页

字数: 648 千字

书号: ISBN 7-5328-2648-1/G·2444

定价: 33.90 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

图书在版编目(CIP)数据

课程流派研究/张华等著. — 济南: 山东教育出版社.
2000
(当代中小学课程研究丛书)
ISBN 7-5328-2648-1

I. 课... II. 张... III. 课程-教学流派-研究 IV.
G423-06

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 15056 号

当代课程研究展望：语义与意义

一 课程与课程设计

学校为了实现教育的目的、目标，就得向学习者提供预先计划好的教育内容，借以发展他们的品格、开发他们的潜能。这种教育内容的系统组织，一般谓之“课程”（curriculum）。“课程”一词源于拉丁语的 *currere*，意指“跑道”（*race-course*），转义为“学习之道”（*course of study*）。^①就是说，“课程”的原本意义系指根据教育目标，为指导学习者的学习活动，有计划地编制的教育内容的整体计划，是旨在塑造新生代未来人格而设计的蓝图。^②

不过，作为有意识地设计的教育内容——“课程”，在展开教学的实践过程中，是把力点置于学习者的经验与活动之类的主观侧面，抑或把力点置于学科的知识内容这一客观侧面，有着巨大的差异，这就形成了“课程”语义的种种不同的阐释。美国的

① 西村绚子等著：《现代教育思考》，昭和堂 1992 年日文版，第 108 页。

② 水内宏著：《学校与课程》，青木教育丛书 1989 年日文版，第 122 页。

1A2 34 107

经验主义教育论主张，“所谓课程，是指旨在实现教育目标，学校所准备的经验的总体”^①，强调“经验与活动的教育性组织与计划”。而注重学习对象及其内容本身的逻辑及其独特意义的课程论，则视“课程”为“系统的知识、知性技能及情意内容的复合物”^②，多采取指明所含内容与领域的概念界定。随着教育的社会功能的多样化与课程研究的进展，晚近强调采取广义的课程概念的必要性。例如，1974年，经济合作与开发组织教育研究革新中心（OECD·CERI）倡导包含了教育目标、教育内容、教材、教学活动及评价方式在内的广义的概念，把“课程”界定为涵括了“显在课程”（overt or manifest curriculum）与“潜在课程”（hidden or latent curriculum）在内的赋予学习者的“学习经验的总体”^③。进入80年代以后，课程概念的内涵发生了更深层的变化，它既超越了学科或教学计划的涵义，也不再仅指学习者的经验，它越来越成为一种“符号表征”（symbolic representation），越来越成为一种“文本”（text），通过这种“文本”可以解读或建构出多元意义：政治意义、种族意义、性别意义、审美意义、神学意义、个性意义，等等。^④课程理论由此进入寻找意义的境界，开始呈现出全新的面貌。

人类自有教育活动以来就有课程和教学的问题。几千年来人类文字的历史中不乏“教什么”和“如何教”的记载。然而这些记载并不代表“课程”已经成为一门研究的领域。关于课程的主

① 奥田真文、河野重男主编：《现代学校教育大事典》，行政出版社1993年日文版，第28页。

②③ 钟启泉编著：《现代课程论》，上海教育出版社1989年版，第176、182～183页。

④ See W. F. Pinar et al. (1995). Understanding Curriculum Peter Lang; 另参阅张华著《经验课程研究》，华东师范大学1998届博士论文，第一章。

张及讨论即使早已存在，课程的系统研究却是 20 世纪初期以后的事。20 世纪 10 年代，美国开创了“科学性、实证性”课程设计的研究：博比特（J. F. Bobbitt）的“活动分析法”，卡斯韦尔（H. L. Caswell）的由“范畴”与“序列”的框架构成的“社会功能法”，进步主义教育协会的“青少年需求法”，斯特拉特迈耶（F. B. Stratemeyer）的“日常生活情境法”，奥尔森（E. G. Olson）的“社区调查法”等等。这些课程设计法通过各自依据的“生活”、“社会”、“发展课题”等实态的实证调查分析，借助归纳步骤，试图明确课程目标与课题。这种实证主义的科学化课程设计（curriculum design）的现代型式，至为繁多。^①泰勒（R. Tyler）的“课程原理”就是一例。他把课程设计的基本课题概括为下列五原则：（1）学校应当达到何种教育目的；（2）如何选择有助于实现目标的学习经验；（3）如何组织旨在有效教学的学习经验；（4）如何评价学习经验的效果；（5）学校教师如何参与课程设计。泰巴（H. Taba）进一步对社会与文化、学习者与学习过程、知识的特性与教育价值等问题作了科学的分析，把课程设计的原则与方法提炼为如下的步骤或“框架”：（1）评估需求；（2）形成目标；（3）选择内容；（4）组织内容；（5）选择学习经验；（6）组织学习经验；（7）确定评价项目与方法。这是牵涉教育过程中的目标、内容、方法各个侧面，有计划、有步骤地构筑教育内容的作业。这种作业借助系统地把握教育目标的设定、相应于目标之内容的选择与排列，实施结果与效果的评价这一连串的步骤，使得课程设计更臻精致化、结构化。这一意义上的课程设计说，由于指明了课程的 P—D—S（计划—实施—评价）的循环往复的重要性，亦即指明了课程设计乃是一种连续

^① 参见黄政杰著：《课程设计》，台湾东华书局 1991 年版，第 1～63 页。

性、发展性的作业，晚近几乎可以同“课程开发”（curriculum development）同义使用。

60年代后期以来，西方世界（主要是美国）崛起课程研究的“第三势力”——“再概念化学派”（reconceptualist），对多年来大行其道的实证主义科学化课程设计发起了挑战。他们抨击传统的课程设计重“效率”、重“目标”、重“控制”，却导致了课程的“非人性化”（dehumanization），主张重新界定课程研究的有关概念，使课程研究的方向从探讨影响课程发展诸因素的“系统”转向课程本质和基本问题的解析。^①第三势力所从事的无论是“历史”的、“哲学—美学”的或是“社会—政治”的批判和解释，事实上已发展出更精致的思想框架和方法论，为当代课程研究带来了一股新的气息。

二 课程设计与课程改革

一般说来，课程设计就是指课程的组织型式或结构。课程设计基于两个层面：一是理论基础，二是方法技术。所谓“理论基础”，系指课程设计的三大基础——学科、学生、社会。课程设计必须基于三大基点，据以产生均衡的课程。所谓“方法技术”，系指依照理论基础对课程各要素——目标、内容、策略（活动、媒体、资源）、评价，作出安排。课程设计是随教育观、课程观的不同而不同的。^②

1. 注重知识因素的设计。人类在漫长的岁月中积累了学问、

^① 参见张华：《活动课程的“概念重建主义”理论探究》，载《外国教育资料》1996年第1期。

^② 参见钟启泉：《试论素质教育课程设计的教育学模型》，载《教育研究》1995年第2期。

知识、技艺等等系统知识，自古以来就被视为教育内容选择的重要视点。而且认为，人类知识是支撑社会的存在与发展的支柱。夸美纽斯（J. A. Comenius）就是这一观点的代表。他的注重百科全书知识的主张形成了近代学校课程的基本特色。永恒主义和要素主义者也具有同样的观点，强调掌握“体系化了的人类经验的宝库”，强调心智训练。因此，近代人文学科以及19世纪以后迅猛发展的自然科学学科广泛地作为教育内容加以采用。晚近布鲁纳（J. S. Bruner）倡导立足于“学科结构”之上的“发现学习”，着眼点也在于通过学习者的学习，习得基本的概念与广泛的迁移力。

2. 注重社会因素的设计。这种设计盛行于20年代的美国，其特点是注重社会功能性知识，即着眼于使学习者掌握社会生活所必需的知识、技术、技能。社会取向的课程设计有两个变种。一是“社会适应”型。主张由社会现状去寻找课程设计的目标。前述的博比特的“活动分析法”就是将重点置于成人所期待的活动之上，撷取学习者身边的问题及同社会课题相关的问题，探究解决问题的线索的。当代美国的“生计教育”（career education）也是出于“学校乃是社会的代理机构”的观念，旨在使学生了解工作世界，逐渐养成受雇的态度与技能，成为“社会机器的螺丝钉”的课程设计。二是“社会重塑”型。主张将社会现实的问题作为课程设计的核心，旨在培养学生成为“社会改造的工具”。持社会重塑观者，所见到的社会问题，所持有的信念、理想和策略，都可能因人而异。这两个变种均依赖社会分析而非学科或学生分析作为课程设计的依据；两者均强调社会实践活动或社会问题解决力。

3. 注重学习者因素的设计。学习者取向的课程设计强调学生的兴趣、需要、能倾作为课程设计的核心，使课程适应学习

者，而非使学习者适应课程。进步主义教育的鼻祖杜威（J. Dewey）在《学校与社会》中主张，儿童是教育的中心，学校必须围绕这个中心转。这种课程采取的组织型态是“工作单元”的型态，而不是知识的分科。因为在他们看来，所谓“学习”，是学习者在与环境的交互作用过程中创造意义、产生知识，所以学习成果有赖于学习者的主动介入以及丰富的教育环境的提供。杜威就是基于这一观点，以儿童的四种冲动（社会本能、创作本能、探究本能、表现·艺术本能）为基础，把它们同社会因素结合起来设计课程的。学习者取向课程近几十年有了新发展，产生出种种变体，诸如“关联课程”、“合流课程”、“潜在课程”等等。

上述三种取向的课程设计反映了课程的不同属性——文化属性、社会属性和人本属性。这些属性之间的关系既不是并列关系，也不是主次关系，更不是对立关系，而是相互联系、相互作用、辩证统一的关系。事实上，现实的课程很少有依据惟一的且极端的取向来设计和实施的，各种理论取向都有其一定的合理因素与借鉴价值。^①

所谓“课程的组织型式”，换一个角度观察，也就是课程设计成哪些种类的课程的问题。从历史上看，作为课程的类型，以学科（分科）课程与经验课程为两极，其间有相关课程、融合课程、广域课程、核心课程等。设计成哪种类型的课程，受种种条件，诸如教育目的观、学习者的身心发展阶段、教师的能力及学校的设施设备条件的制约，不应单纯局限于一种类型。^②

^① 钟启泉：《试论素质教育课程设计的教育学模型》，载《教育研究》1995年第2期。

^② 参见佐藤正夫著，钟启泉译：《教学论》，台湾五南图书出版公司1995年版，第2章。

近代课程在不断寻求自身的变革，以期更好地适应学习者、社会、学科发展的实际。这是因为，任何一种课程都是那个时代所追求的“国民素养”的最集中、最具体的反映。可以说，“国民素养”就是在凭借学校教育中的课程使人类文化的精华内化成人的种种识见、能力、品格的过程中形成起来的。^①因此课程不是万古不变的，它总要随着时代、社会的发展而不断得到变易和改造。这种改造以往的课程组织、设计成新型的课程组织的作业，谓之课程改革（curriculum reform）或课程改造。

迄今为止的课程改革可以从三个维度加以把握。^②其一，使课程的整体结构从分散趋于整合的改革。威勒（T. Ziller）将多学科并列的课程依据其“中心统合法”改造为以情操学科为中心的学科课程组织，就是适例。其二，使课程的“要害”——教育内容，从学术性内容转变为生活性内容；或者从生活性内容转变为学术性内容的改革。其三，课程的展开方式——教学方法，从注入主义转变为尊重学习者自我活动的改革。这三种改革取向是相互关联的。课程的这种改造运动也可以宏观地从课程类型的变化上加以考察。类型之一是传统的学科（分科）课程类型。这是按逻辑地组织起来的教育内容的学科划分，注重教育内容的价值与结构。另一种是它的对立面——经验主义课程。它是依据学习者需求，以生活经验为基础组织教育内容的课程。20世纪初，改造旧有教育的新教育运动在世界范围内展开，从课程设计的角度看，可以说是从学科课程走向经验课程的改革。而50年代末60年代初的世界性课程改革运动，要求教育内容的现代化，倡

^① 志摩阳伍著：《国民教养与学校课程》，进展出版公司1984年日文版，第13页。

^② 参见佐藤正夫著，钟启泉译：《教学论》，台湾五南图书出版公司1995年版，第2章；钟启泉主编：《国外课程改革透视》，陕西人民教育出版社1993年版。

导“学问中心课程”，可以说这是从经验主义课程回归注重学科结构以求卓越知性的学科课程改革。70年代以来，课程改革的基调不再一味强调“学科”、“学问”、“卓越知性”，取而代之的中心概念是“人性”、“个性”、“自我实现”、“文化知识基础”、“完整的人”等等。^①新的现代课程开发方兴未艾，它势将加速“近代课程”迈向“现代课程”的步伐。

三 当代课程研究的特色与趋势

课程设计和课程改革需要有理论的支撑。适应这种需要，20世纪初以来，课程研究获得了长足的发展，流派纷呈。当代课程概念的广义化也使得课程研究的领域急剧扩大，研究方法亦呈多样化。

当代课程研究事实上涵括了不可分割的三层面问题的研究，这就是：(1) 课程政策研究；(2) 学校课程设计的研究；(3) 每个教师的课程实施问题的研究。^②我们必须区分这三个不同层面的问题，并揭示它们之间的相互关系。在以往的课程研究中，不仅未能清楚地揭示这三个层面的区分与联系，而且各层面中的不同范畴的问题也混淆不清。

当代课程研究要求统一地、综合地把握教育的目的、内容、方法，因而具有综合性、多科性、国际比较的性质。

1. 原理研究。这是指课程论的哲学、文化论的分析研究，特别是运用知识论、学习论成果的研究。从历史上看，有怎样的

^① 参见钟启泉编著：《现代课程论》，上海教育出版社1989年版，第4章。

^② 天野正辉著：《学校课程的理论与实践》，树村房，平成五年日文版，第11~19页。

教育哲学和怎样的教育目标，就会有怎样的课程类型。20世纪初的学科课程与经验课程的对立可以说其背景有着“要素主义”与“进步主义”这一教育哲学的对立。这种对立的现代表现则是“学问中心课程”与“人性主义课程”的对立。

2. 历史研究。要洞察学校课程的性质与问题，历史研究是不可或缺的。这种历史研究可以分为“课程史实史”与历史地洞察课程研究的“课程研究史”的研究。“课程史实史”作为研究学科与教学的发展的领域，在教育史研究中业已开拓了并且达到了相当的水准。在史实史中，产生这种史实的历史社会条件的科学分析是必要的。相对说来，课程研究史尽管是教育史研究的重要领域，却处于尚待开拓的领域。

3. 实证研究。从事现行课程的实态观察与调查，比较各种要素与条件，作出审视与批判，以引出一定的法则。课程的设计作业也是以现行课程及其结果作为调查对象，客观地、科学地进行评析，揭示创造的视点、原理、原则的作业。课程研究的生命力在于扎根于课堂教学的研究。为此，观察、记录教学的事实，根据收集的资料作出评析，这种作业的累积将有助于引出课程设计的一定的原则。此外，实验特定的课程型式并测定其成效的方法也是行之有效的。

4. 比较研究。围绕本国课程与外国课程之间的概念、设计主体、要素、步骤、实施、效果的测定、课程行政管理等等，收集信息并加以整理，以揭示同本国课程之间的量与质的差异。而通过批判性地审视差异的原因与背景，用来改善本国的课程。课程的比较研究不限于国与国之间的比较，还可以展开不同文化圈之间的“文化”际比较。即令在一个国家内也可以展开地区之间、时代之间的比较。

当代的课程研究一方面要求设置课程研究中心以利专职研究

人员的多学科研究及其系统积累，另一方面又要求广大一线教师的直接参与。大凡中央集权型教育行政的国家其课程设计权往往不在教师。然而，视学生的状况展开教学实践的是每一个教师，是教师集体。学生是活生生的人，教师有必要创造使每一个学生自身得以在同文化的碰撞中汲取人类文化之精髓而获得成长的机会。这只能期待每一个教师及教师集体的准确的状况判断与据此展开的实践。从这个意义上说，每一个教师每时每刻都在实践中修正、发展着业已计划的课程，都在创造着新的课程。因此，教师的课程实践研究乃是教师的本职工作。当今国外的“校本课程开发”（school-based curriculum development, SBCD），正是反映了这一思想潮流。^①

四 为了我国课程研究的发展

处于世纪之交的各国课程学者，针对传统课程的弊端，诸如内容陈旧过时；普职分轨、各学科分离；局限于认知成长却忽略了情意发展；缺乏弹性等等，致力于构筑新型的课程模式，旨在培养富有个性、合作性、创造性的身心和谐发展的未来人。

本丛书主要突出如下三个特点：

第一，努力把握世界课程思潮的脉搏。本研究得到英、美、德、日、奥等国课程专家的咨询和大量文献资料的支持，因此使我们有条件比较全面地审视世界课程理论的研究成果，并且着重对美、英、德等国的课程流派作出系统的梳理，为我国的课程理论建设积累有益的参照系和翔实的思想资料。

^① 天野正辉著：《学校课程的理论与实践》，第18页；钟启泉编著：《现代课程论》，上海教育出版社1989年版，第1部第7章第2节。

第二，同我国的中小学课程改革实践紧密结合。本研究紧紧抓住我国从“应试教育”转向“素质教育”过程中提出的诸如“素质教育”、“课程设计”、“教学模式”等基本概念展开理论探索，使课程模式的研究具有针对性、前瞻性。

第三，从课程流派与课程开发模式的比较中，提示可供我国借鉴的基本思路和具体策略，为我国中小学的课程改革展示广阔的世界视野。

本丛书由四卷组成。

第一卷《课程设计基础》（钟启泉、李雁冰主编）。本卷阐述课程设计的基础理论。通过课程研究方法论、“素质教育”视野中的课程开发、“全球教育”视野中的课程开发、课程评价的理论与方法，力图阐明课程研究的历史发展和以“素质教育”概念为主导的课程设计，展望地球社会教育视野中的课程开发的方向及其种种策略，诸如全民教育论、多元文化论、地球市民论、环境教育论及其课程范式；阐述课程评价的理论、模式、过程、方法、指标体系、发展趋势等问题。

第二卷《课程流派研究》（张华、石伟平、马庆发著）。战后各国的课程理论研究蓬勃发展，流派纷呈。本卷选取课程研究领域中最具代表性的美、英、德三国为案例，分三编系统地阐述各国最具影响、却对我国读者来说尚十分陌生的数十位知名课程学者和数十个课程流派，着力勾勒各自学派的基本观点和主要策略，从而为准确地把握世界课程思潮的发展提供清晰的线索，也为我国的课程理论建设积累有益的参照系。

第三卷《国外中小学课程演进》（汪霞主编）。本卷选择了美、苏、英、法、德、日、加、印、瑞（典）、荷等十个不同类型的国家为研究对象，详细阐述了各自国家的中小学课程演进、课程改革的课题、特点、趋势、启示。各国独立成章，其间既有

对各国中小学课程发展状况的追溯，也有对历次重大课程改革的全面述评，还有对课程改革实践中所出现的问题的反思与评价。

第四卷《现代教学的模式化研究》（高文主编）。本卷共三编，分别阐述国外种种“有效教学”的研究；评述教学基本模式与风格谱系；反映当今受到关注的美国核心知识课程与教学的一体化研究新动向，以及风靡美国教育界的人本主义课程与教学改革。

参与编著的执笔者都是长年从事比较课程论与教学论的资深教授或专攻课程理论的博士、硕士。这些年来他们在国外专家学者和国内同行的有力支持下，潜心钻研，孜孜以求，终于推出了这一套 200 余万言的丛书。可以说，这是我国首套全方位地展示世界课程理论研究成果及课程改革实践经验的巨著。我们祈望它的问世，将有助于促进我国课程理论研究水平的提高及中小学课程改革实践的进展。当然，由于本丛书内容涉及当代教育科学研究前沿的诸多跨学科问题，错误之处在所难免，尚祈教育先进贤达赐予指正。



本卷前言

教育与人类社会共生共在。课程与教育共生共在。然而，课程作为一个独立研究领域从教育中分离出来（这种分离是相对的）却是20世纪初的事情。1918年，美国教育学者博比特（F. Bobbitt）出版《课程》（The Curriculum）一书，一般认为这是课程领域诞生的标志。^①美国资深课程学者坦纳夫妇（Tanners）由此指出：“课程有一悠久的过去，但只有短暂的历史。”^②

课程领域独立以后的历史即是课程理论与实践迅速发展的历史。课程理论与实践的发展史在某种意义上就是探究课程理论与课程实践之关系的历史。怎样认识和处理课程理论与课程实践的关系是个深刻的课程哲学问题。在这个关系的探究过程中每前进一步就意味着课程领域的一次质的飞跃。

^① 据美国著名教育史家克雷明教授研究，课程领域崛起于20世纪“进步时期”（progressive period）初年，“随着进步时期教育者专业培训的迅速增长，有关课程编制的文献日益增多，发展为一个独特的研究领域的实体……”（Lawrance A. Cremin, Curriculum-Making in the United States. Teachers College Record, Vol. 73, December 1971, pp. 207、212）。

^② Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). Curriculum Development: Theory into Practice. New York: Macmillan, p. 4.

从课程理论与课程实践之关系的向度可以把 20 世纪世界各国纷繁复杂的课程理论流派划归为四大类：常规性课程理论 (conventional theory of curriculum)、描述性课程理论 (descriptive theory of curriculum)、实践性课程理论 (practical theory of curriculum)、纯粹课程理论 (pure theory of curriculum)。揭示这四类理论各自的内涵及其相互关系，不仅使课程理论的变迁轨迹得以彰明，而且也会昭示课程理论的未来发展方向。

二

常规性课程理论的基本特征是**直接依附于实践**。这种理论关注的焦点是学校课程实践中的日常观察事实。通过对某个或某些学校课程实践中所存在的实际问题的探究解决，归纳出课程开发的一般模式和原则，在此基础上形成各种各样的课程文件（如各种课程法规、教材、教师指导用书、各种教学资料和手段等），然后将这些一般模式、原则、课程文件类推于其他学校的课程实践之中，这是常规性课程理论的基本思维方式。由此看来，这种课程理论所运用的是课程的“常规智慧”，它是日常经验取向和“改良定向” (ameliorative orientation) 的，其基本口号是“为实践者服务”。

从课程理论的发展史看，常规性课程理论是最早出现的，即使今天该理论在课程领域中依然占有重要地位。在美国，以拉尔夫·泰勒 (Ralph W. Tyler) 为核心的“主导的课程范式” (dominant curriculum paradigm) 以及泰勒之前由博比特和查特斯 (W. W. Charters) 所创立的课程编制模式均属于常规性课程理论。泰勒“主导的课程范式” (即“泰勒原理”) 确立以后对课程理论与实践产生了深远影响，由此产生了形形色色与“泰勒原