



课程研究丛书

课程研究 的 理论与实践

[英] 丹尼斯·劳顿 等著

张渭城 环惜吾 黄明皖 等译

郑仪 卫纯 吕达 校



人民教育出版社

课程研究的理论与实践

[英] 丹尼斯·劳顿 彼得·戈顿 玛吉·英格 著
比尔·吉贝 理查德·普林格 特里·穆尔

张渭城 环惜吾 黄明皖
徐禾夫 吴自任 戴剑梅 译
赵恩馥 向美林 袁兴玲

郑仪 卫纯 吕达 校

人民教育出版社

内 容 提 要

本书对课程研究的理论与实践问题分别从哲学、心理学、社会学和语言学等不同角度作了广泛的论述。全书共五编二十五章：第一编“从不同学科的论点研究课程问题”，探讨了教育理论的性质和从哲学、心理学观点看课程研究的跨学科性质等问题；第二编“心理学的论点”，着重研究了学习论、动机论、认知与道德发展论等主张及它们与课程设计的密切关系，评述了布鲁纳和加涅的教学理论及他们关于创造力和智力的观点；第三编“哲学和社会学的论点”，从哲学和社会学观点研究了课程的传统与变革、课程的合理性、课程内容的选择、知识的社会学性质等问题；第四、五编各章分别介绍了课程的评价与评定，教师的任务及其变化，成绩核定制与课程的管理等。本书的引言和结论部分对于为什么要研究和改革课程的问题作了简要的阐述和小结。

THEORY AND PRACTICE OF CURRICULUM STUDIES

Denis Lawton, Peter Gordon, Maggie Ing, Bill
Gibby, Richard Pring and Terry Moore
London, 1978

课程研究丛书

课程研究的理论与实践

[英]丹尼斯·劳顿 等著

张渭城 环惜吾 黄明晓 等译

郑仪 卫纯 吕达 校

*

人民教育出版社出版

新华书店北京发行所发行

人民教育出版社印刷厂印装

*

开本 850×1168 1/32 印张 8 字数 190,000

1985年3月第1版 1986年11月第1次印刷

印数 1—4,500

书号 7012·0917 定价 1.45 元

译校者的话

《课程研究的理论与实践》(*Theory and Practice of Curriculum Studies*)一书是由英国伦敦大学教育学院“教育理论与实践”课的讲义改写成的,作者共六人:丹尼斯·劳顿(Denis Lawton)教授是该学院课程研究系主任,彼得·戈顿(Peter Gorden)、玛吉·英格(Maggie Ing)、比尔·吉贝(Bill Gibby)三人是课程研究系高级讲师,特里·穆尔(Terry Moore)是伦敦大学教育学院教育哲学系高级讲师,还有一位理查德·普林格(Richard Pring)是埃克赛特大学(Exeter University)教育学教授。这几位作者都是英国从事课程研究多年的、有相当学术造诣的教学和科研人员。

本书论述了课程研究应涉及的多方面的理论与实践问题,从各种角度介绍了教育专业知识。它特别强调课程研究的跨学科性质,认为课程的目标、内容、评价评定方法等都要兼顾哲学、心理学、历史学、社会学和语言学等学科的问题;十分重视研究课程设计模式的广泛的理论因素和各种实际问题,例如介绍与评述了在课程设计思想上普遍存在的三种观点:儿童中心论、知识中心论和社会中心论观点。本书作者认为,这三种观点的每一种都有一定的价值,但都是不完全的,因此提出:课程设计或规划应当既考虑到儿童本身的兴趣和需要,又承认知识或教材的客观价值以及社会对培养下一代的种种要求,取长补短,用一种综合的观点来考虑和处理有关问题。他们称之为情境中心论的观点。据此提出学校和教师在设计或规划课程时应当全面考虑学生毕业离校时将面临的世界,学会适应他们将来所处的各种情境等,类此的论述无疑是较有

启迪性的。

本书是课程研究领域的一本有一定深度和广度的学术专著，我国广大教育工作者，包括高等师范院校师生、教育行政人员、教育科研人员以及所有对这个研究课题感到兴趣的同志，如能运用辩证唯物主义和历史唯物主义的观点分析阅读本书，是可以借鉴到许多对我们有益的东西的。

为节省篇幅起见，我们删去了原书各章的“参考书目”一节及有些无关紧要的内容。原书末尾“索引”所列本书各编引用的文献出处，大部分移到了正文相应的地方，或作为脚注放在页末，以便于阅读。

本书译者是：张渭城（序，12—16章，19章附录）、环惜吾（引言，1—6章）、黄明皖（7—11章）、徐禾夫（17—19章）、吴自任（20章）、戴剑梅（21—22章）、赵恩馥（23—25章）、向美林、袁兴玲（结论），由郑仪、卫纯、吕达审校。在翻译过程中，陈友松、滕大春教授曾热心协助解答有关的疑难问题，谨向他们致以衷心的感谢。

由于译校者水平所限，译文有不妥或错误之处，欢迎读者指正。

•

一九八五年一月

序

本书原是为伦敦大学教育学院“教育理论与实践”课写的一本讲义。“教育理论与实践”课是所有要获得教育学位证书者的必修课。我们后来决定停止供给这本讲义，以便加以修订；这门课改为学生每周阅读参考资料。与此同时，我们也决定把这本讲义定为本书初稿。我们向修习过上述课程和对各章讲义的未修订稿提过意见的学生致谢。

参加撰写本书各章的作者，多是伦敦大学教育学院课程研究系的成员，只有两位是例外：特里·穆尔是教育哲学系的高级讲师，理查德·普林格是1978年1月离任到埃克赛特大学就职的教育学教授。

目 录

序

引言 为什么要研究课程?	1
--------------------	---

第一编 从不同学科的论点研究课程问题

第一章 教育理论的性质	7
第二章 哲学的论点	17
第三章 心理学的论点	26
第四章 社会学的论点	32
第五章 语言与课程	39
第六章 跨学科的课程问题探讨	47

第二编 心理学的论点

第七章 学习理论	53
第八章 动机理论	62
第九章 认知和道德发展的理论	71
第十章 布鲁纳和加涅的两种教学论	87
第十一章 创造力与智力	95

第三编 哲学和社会学的论点

第十二章 课程的传统与变革	107
第十三章 证明课程合理的一些问题	114
第十四章 课程的内容: 选择的原则	123
第十五章 课程的内容: 知识的社会学性质	130

第四编 课程的评价和评定

第十六章 课程的目标·····	136
第十七章 课程评价的几种参考方案·····	148
第十八章 课程评价的新方法·····	155
第十九章 课程评定法·····	165
附录: 考试的历史背景·····	180

第五编 教师、成绩核定和课程管理

第二十章 教师的任务·····	188
第二十一章 教师任务的变化·····	195
第二十二章 教师是研究人员·····	204
第二十三章 课程管理·····	214
第二十四章 成绩核定·····	219
第二十五章 领导者和参与者·····	228

结论 为什么要改变课程? ·····	238
--------------------	-----

引言 为什么要研究课程？

学校和教师正在受到来自各个方面的攻击：黑皮书(*Black Paper*)^①的作者和其他的人抱怨课程的标准正在降低；雇主们抱怨学校的毕业生未能很好准备参加工作；I. D. 伊里奇^②和主张取消学校教育的人则站在另一个极端，指责学校所作的事情害多益少。其他许多人也许觉得学校不应当受到攻击，但是应当把它置于严格的公众监督之下。从本世纪70年代初起，人们就曾讨论过教育上的“教学效能核定”(accountability)思想，但是，也许由于1975—76年威廉·廷代尔质询(William Tyndale inquiry)^③之类事件的发生，这种思想才得到了发展。最近教育和科学部制订了“教学成绩基数评定法”(APU)，是人们关心教学标准和成绩核定的另一种表现。

人们常常说英国的教师比世界其他地方的教师有更多的“自由”，在决定教什么方面尤其是如此。在英国，没有从中央当局方面强加给学校的课程。毫无疑问，这种自由伴随着一种巨大的责任，因为教师如果有权自己制定课程计划，公众也许就有权要了解他们怎样作出有关决定的。英国教师的另一个使人感到有趣的特点，是他们看来不喜欢“理论”。他们常宣称自己要成为面向现实

① 这是一种批评英国教育制度缺陷的非官方文件。——译注

② I. D. 伊里奇：《非学校化社会》(*Deschooling Society*, 1971)。

③ R. 奥尔德：《威廉·廷代尔小学和幼儿学校：公众的质询》，1976。

的教育实践者，而不是成为理论家。有人可能会对这种情况作出种种解释(至少已有一个作者解释说，这是因为大多数的教育理论是坏理论)，但是在发生财政危机或思想意识危机的时候，人们就可能要求教师辩明他们在教室里所教的东西的合理性，要是他们不掌握一些教育理论，就很难做好这项辩解的工作。一个教师在教室里做的每件事情都包含着一些价值概念，一系列假设和关于儿童与知识本质的各种观点——所有这些，都是教育理论的基础。可以设想，教师所具有的一般“理论”可以是不太成熟的、肤浅的、过分简单的或是自相矛盾的，但是他仍须具有某些理论。写这本书的目的之一就是帮助从事实际工作的教师弄清楚他们自己工作的理论与实践；这并不是想把本书作者所抱的教育应当是什么的看法来强加给教师。

过去教育理论上有个阻碍就是倾向于用过分简单化的理论观点试图解释教育实践中的异常复杂的过程。在课程方面，受到教师支持的一般理论或假设，至少有三种，即通常提到的教育上的儿童中心论观点，学科或知识中心论观点以及社会中心论观点。社会中心论观点是说，教育要按照所假想的各种社会需要作出判断。许多初等学校容易受各种儿童中心论的影响；文法学校的课程容易受学科中心论而不是儿童中心论的影响(教育上有一个最流行的但陈腐的说法是：初等学校的教师教儿童，中等学校的教师教学科。但是，如果离开所需教的对象和内容，任何人都很难进行教学)。现代中学由于持社会中心论观点来实施教育，便时或受到赞扬，时或受到责备。在综合学校常产生混乱现象的原因之一，可能是由于教师没有弄明白，他们教的课程究竟是文法学校的学科中心论的传统，还是现代中学的社会中心论的传统？不过，中等学校教师很少被指责为儿童中心论者。

可是，这三种“理论”不管哪一种都不能单独成为完全正确的

课程理论。如果我们想要证明一种彻底的儿童中心论的课程是正确的，我们便会发现自己处于一个非常困难的境地。如果教师主张按照儿童的需要和兴趣来设计课程，那就很难理解究竟还为什么要有教师。教师要激发儿童自己未能察觉的兴趣和需要，否则就很难理解为什么还该有教师或学校。教师如果不能授给儿童什么东西，不给以知识和有益的经验，那就很难证明其存在的正确意义。考虑教师在低、中年级作用的一个最好的方法，也许就是把他看作一个能严格要求儿童的人；如果教师不在场，儿童自己是不会提出这种要求的。当然，从某种意义上说，我们现在都是儿童中心论者：因为过去的学校忽视儿童的兴趣，简单化地把一套僵硬死板的常规强加给儿童，我们已从这种情境中转变过来了；但是这种情况跟设想整个教育可以完全按照儿童自己的兴趣而不要任何指导是毫无相同之处的。儿童中心论的观点，对 19 世纪学校的蛮横专断的做法是一个非常必要的反动，但要在某些场合把它当作教育和课程的一种完整的理论也是错误的。

知识中心论的课程也有某些道理，但是仍然不是一个完整的答案。不管教育究竟是什么，它都必然关心到知识的传授，关心于把知识一代一代传下去。现在已很少有人认为知识是教育工作唯一需要关心的事情，也很少有人认为许多中等学校的学科为主的现行课程的结构是唯一正确的。关于知识结构的哲理上的讨论，可能在某些方面有助于课程的设计，但是如果争论说，由于有各种形式上分立的独特的知识，儿童就必须分科学习各类知识，这就有点象说因为埃佛勒斯峰(Everest)^①耸立在那里，我们就得去攀登它一样。正象有些人并不想去攀登埃佛勒斯峰，有些儿童看来也并不为某些种类的知识所吸引。学校要是想说服学生学习某些种

① 即珠穆朗玛峰。——校注

类的知识,还必须说明它们之所以值得学习的理由。

最后,还有“社会需要”或“社会中心”论一类的课程。这类论据大抵倾向于认为,课程必须按照我们正在发生变化的社会的实质来设计。这类论据或建议可能是非常肤浅的,例如说因为我国加入了“共同市场”,儿童就应花费更多的时间去学习外语。这便是一个很有疑问的主张;又如说社会需要更多的科学家和技术人员,学校就应更加注意于自然科学和数学的教学,也是一个更似诡辩的说法。这类论据如果被用作证明课程设计是否正确的唯一理由,那是经不起仔细推敲的。有两个主要的论据反对上述说法。一个是,我们可能并不希望为社会而去教育个人,因为我们更感关切的是劝说他们改革社会或至少能改善社会的某些方面;一种教育制度如不自觉地很大程度上象工厂把原料加工成制品那样给社会培养人,几乎就有一种极权主义的味道了。第二个反对上述论据的理由是从整个社会的性质问题来说的。它认为社会是其成员的集合体,所以我们便可以问:“谁能说社会需要更多的专家和技术人员呢?”说在各个成员的“需要”上面还有更高的社会“需要”是一种非常古怪的想法。

因此课程设计的一种全面的理论就要既承认学生的个别特征,同时要承认教育本身应当有的价值。我们如果要制订一个必修课程活动计划,就得把上面说明的三种观点,即儿童中心论、知识中心论和社会中心论观点都考虑到。这三种观点的每一种虽然都不完全,但是都可能对设计一套完整的课程作出某种贡献。按这种主张制订的综合课程之一被叫作情境中心论课程,它所根据的观点是:学校应该关心学生毕业离校时世界将要发生的情况,要据此来培训青少年,使他们善于适应作成人时将要遇到的情境。当然,这个观点并不排除学生自身具有的某些经验的价值,也不把学生简单化地加工成为符合成人世界需要的人,恰恰相反,持这种教

育观点的人通常认为,儿童应该受到培训,使他们成为能够对其周围的环境施加某些影响,而不是完全受环境支配的人。这种观点提出的一个教育目的是要发展儿童的一种自主能力:要学会适应在社会上面临的各種情境。儿童为此必须获取各种不同的知识。这里所说的知识是最普通意义上的知识;但是十分明显,没有知识,儿童就不会成为有自主能力的人,最终必定会成为受别人和别的事物支配的人。

因此,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。下面的图1尽管过于简化,仍可表明这项工作的复杂性。

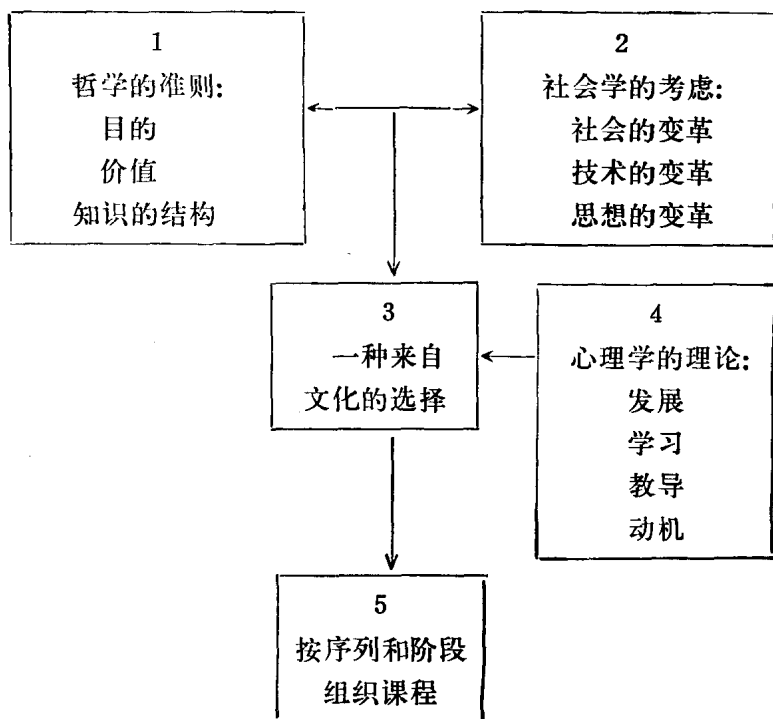


图 1

1. 哲学的准则：所有教师都具有关于什么是有价值的知识或知识的结构等观念，但是，再一次有系统地考虑这些观念对大多数教师说来仍是有益的。

2. 教师也需要考查框 1 提出的更具有永久性的问题，同框 2 提出的我国社会现实情况之间的关系；特别要考查我们理论上已予承认的教育机会均等思想这一事实。

3. 框 1 同框 2 内容之间的相互作用将使我们依据文化背景作出某种理想的选择，如选择每个人应具有的数学、自然科学、人文科学等方面的某些知识。

4. 在这个阶段，我们将借助于心理学的理论与实践来考虑理想的解决方法。皮亚杰的发展阶段论应当受到重视；布鲁纳的螺旋式课程论也将帮助我们定出知识的结构和序列等等。

5. 现在可以按照实际的时间表上的项目来安排课程计划了。

以上五个阶段的每一阶段都会有许多争论和问题，这些将在以后各章加以论述。

(丹尼斯·劳顿)

第 一 编

从不同学科的论点 研究课程问题

第一章 教育理论的性质

教育理论已经不常是一个受人欢迎的研究主题。实习教师虽然可能对教育实践感到兴趣，却很少用教育理论来武装自己。人们常常把教育理论看作一种令人厌烦的东西，而在有些人手里它的确会成为这样的东西。人们有时把它看作一种含糊不清的东西，有时又把它看作不切实际的无关紧要的东西。它的确也可能成为这样的东西。人们常常把它看作不是必需的，因此就可能认为一个好教师可以是一个一点也不知道教育理论的人。不仅如此，人们有时还把教育理论看做无主题的，完全不能提出什么实质要求的東西。

这里要为教育理论辩解一下，并来说明教育理论对教育实践的关系。有人谴责它是使人厌烦的和含糊不清的东西。我们的回答是，并不是这样。不应该用这样的批评来反对教育理论。说教育理论不切实际和无关紧要，是没有区别好的教育理论和不好的教育理论的缘故。至于谴责它不是必需的或者认为它根本不成为什么理论，这是比较顽固的说法，更加需要认真反驳。

我们先从解释“理论”这个词开始。这个词的最普通的意义是同科学有联系的,大多数人提及理论总理解为这是科学的理论。如果对教育理论这样来理解就使人感到为难。许多学生,尤其是那些受过(自然)科学训练的人,他们对教育理论不满,就是因为这跟他们理解的理论,也就是跟一种科学的理论并不一致的缘故。一种科学的理论尽管它的细节可能很复杂难懂,它在根本上是简单明瞭的。科学的理论有描述的、解释的、断言的功能。它们能用展示的方式告诉我们经验的世界是什么样子,并且告诉我们从它们那里可望懂得一些什么——如气体加热会膨胀,没有支撑的物体会下落等等。这些理论的一个重要特征,就是它们的成立与失效仅用经验世界所发生的情况就可以判断。科学家观察世界是不是按照他们的预测发生变化,由此来检验他们的理论。如果世界按照他们的预测发生变化,他们的理论就是能证实的,否则就成为问题,就该加以修正,也许要完全否定。科学家总是调查、观察和预测着物质世界,因为他们的理论要得到确认,就得依靠这样的做法。

教育理论,特别是历史上提出的一些教育理论,其缺点之一,就是不能象确认科学理论那样来确认它。历史上的伟大教育理论家,以柏拉图、卢梭、福禄培尔为例,都没有按照科学家所采取的方法来进行他们的理论工作。他们很少在教育研究的方法上下功夫,也没有对论据进行系统的资料搜集工作,而且对他们的理论要按照建立科学理论的做法加以检验、说明或证实似乎也是不可能的。已经有人提出教育理论是假造的理论,有的人甚至说,伟大的教育理论家能够随心所欲地说他们所喜欢说的话,可以不象科学的理论所必须受的检验那样来服从严格的检验。因此就有这样的观点,即认为在教育理论中,除去心理学和社会学的少许成分可能会服从严格的检验以外,它同理论全然不相当,充其量,它只是出

于理智的好意而被承认为理论而已。

对教育理论和科学理论进行比较和评价的时候，我们必须承认教育理论跟科学理论多少有些不同。科学理论的作用主要是叙述的、解释的和断言的。与此相比，教育理论属于另一范畴，即属于所谓“应用”理论的范畴。应用理论的作用主要不是准备去叙述世界或预测它的未来，而是告诉我们在世界上应该做些什么。它们为实践提出建议。一些道德和政治理论，和大多数一般的教育理论相同，也可归入这个范畴。因为科学理论和教育理论在作用上有上述这样的差异，这两类理论就应当用不同的方法来研究；它们得到确认的方法，也应该是不同的。应用理论得到确认的方法不能同科学理论一样采取完全相同的方法，但也不能由此就确定应用理论完全不能接受检验或得到确认，或者说它可以由教育理论家随心所欲地来论述。一个教育理论比一个科学理论，在逻辑上是更复杂的，因此它需要运用更复杂的方法来评价和得到确认。

我们可以考虑把“教育”看作在不同逻辑水平上进行的一系列活动。例如在基础的、开始的水平上，有教学、说服、动机、学习、考查之类的活动。这些活动一般是在学校里进行的，从这种活动中引出的就是教育理论。人们可以把这种理论看作教育处方的主要依据，这种理论计划要实现某些目的，并指引着在较低逻辑水平上进行的活动。这种理论试图给从事日常工作的人的实践以意见、劝告和建议。

任何这样的理论都包含一定的结构。我们作的初步假定是：

1. 某种教育目的是适当的，是可以用所掌握的各种手段来实现的；
2. 在既定的环境中，某种办法可以最好地用来达到这个适当的目的；
3. 要有详尽的建议，指出这些办法应该如何用来实现这个目