

课程与教学哲学

张楚廷 著

人民教育出版社

课程与教学哲学

张楚廷 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学哲学/张楚廷著. —北京:

人民教育出版社, 2003

ISBN 7-107-17341-3

I. 课...

II. 张...

III. 课程-教育哲学

IV. 6423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 123580 号

人民教育出版社出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京中科印刷有限公司印装 全国新华书店经销

2003 年 12 月第 1 版 2004 年 8 月第 2 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 27.125

字数: 410 千字 印数: 2 001~5 000 册

定价: 37.80 元

目 录

前 言 1

导 论 4

第一章 教学与教学哲学 13

第一节 教学会不会走向哲学 13

第二节 教学有必要走近哲学吗 15

第三节 教学哲学与教育哲学 17

第二章 布鲁纳的结构原理 22

第一节 布鲁纳结构原理的背景与内涵 23

第二节 布鲁纳结构原理的几个问题 26

第三节 结构主义与直觉主义如何相容 33

第三章 结构主义与后结构主义 37

第一节 皮亚杰结构主义 37

第二节 关于教学结构的几个问题 42

第三节 后结构主义的质疑 47

第四章 结构主义的改造 50

- 第一节 辩证唯物主义结构观 50
- 第二节 元结构探讨 52
- 第三节 结构主义改造的可能性 55

第五章 结构课程概论 58

- 第一节 语、数、外是怎样一种结构 59
- 第二节 课程母结构分析 63
- 第三节 课程结构演绎 69
- 第四节 母结构在课程编制之中的行迹 81
- 第五节 结构视角与视角结构 83

第六章 后现代课程观 99

- 第一节 现代主义与后现代主义 100
- 第二节 泰勒原理与现代主义课程观 102
- 第三节 后现代观的后瞻 105
- 第四节 后现代课程观与阐释学 111
- 第五节 教学阐释学与超结构 113
- 第六节 从布鲁纳、布卢姆到泰勒 117

第七章 课程模式问题 123

- 第一节 从“三R”到“三S” 123

第二节 从“四环套”到“四 R” 126

第三节 车里霍尔姆斯策略 132

第八章 “五 I” 课程构想 135

第一节 信息 136

第二节 兴趣 137

第三节 质疑 140

第四节 智慧 142

第五节 直觉 146

第九章 科学主义与课程 152

第一节 科学哲学与科学主义 152

第二节 科学与课程发展 156

第三节 科学主义与课程开发 160

第四节 科学主义在中国 165

第五节 科学主义自身的纷争
——从批判理性主义说起 172

第十章 人本主义与课程 175

第一节 人本主义缘何而生 176

第二节 存在的诸种含义与生命哲学 179

第三节 人的反称关系 184

第四节 我我关系与教学过程 187

- 第五节 规律、原则与艺术 194
- 第六节 人文课程的经历 204
- 第七节 人文科学与人文学科 208
- 第八节 人文与科学之异 212
- 第九节 科学精神——人文的孕育 215
- 第十节 附节——也是科学精神 221
- 第十一节 人文与科学之通 223

第十一章 社本主义与课程 227

- 第一节 社本主义概说 228
- 第二节 机制问题 237
- 第三节 社本主义教育观 241
- 第四节 社本主义课程观——目的论 254
- 第五节 两种实用主义 262
- 第六节 认知决定论与灌输主义 275
- 第七节 演绎万能论 278
- 第八节 教育者过强的角色意识 280
- 第九节 评涂尔干 283

第十二章 重温马克思全面发展学说 289

- 第一节 在一个古老论题上的高明 290
- 第二节 全面发展的“全面”主要不是一个量的概念 294
- 第三节 全面发展的实质 299

第四节 自由地发展与发展的自由 306

第五节 和谐地发展与发展的和谐 311

第十三章 人文引领的和谐课程观 316

第一节 知识论 318

第二节 人论 328

第三节 一种倒立的模式 340

第四节 再论人文课程的意义 349

第五节 科学课程的改造 356

第六节 社会课程的改造 369

第七节 艺术先于科学 377

第八节 人文引领的涵义 382

第九节 和谐的走势 388

参考文献 400

名词索引 410

人名索引 421

前 言

2002年，我为课程与教学论研究方向的博士生们开设了一门教学哲学课程。2003年，把这个讲稿整理出来，就成了眼下这部书：《课程与教学哲学》。

我从事教学四十年有余，而从事教学理论研究二十年不足。大体划分一下，可以说，前一个二十年，我操练着、欣赏着教学；后一个二十年，我琢磨着、探索着教学。近年来，则情不自禁地走到了教学哲学。

我与课程哲学、教学哲学是不期而遇的，从未想过要见见它；从未设计要运用别的什么哲学到这里来以至运用出一个名堂来；也从未预立一个什么目标；很可能是在操练和琢磨过程中养成的理性思考的习惯引导我走到了这一步。我所写下的，是自然流淌的。外在的方面对我起了直接作用的唯一因素是，我想和博士生们一起探讨一下我们可能遇到的问题，实际上也就是为进一步的探讨而探讨这件事的促动。

由于逐步领悟到课程的广泛意义，所以也很愿意把这部书叫做课程哲学。后来，又觉得若取名为课程与教学哲学，写起来就更自由一些。

布鲁纳的结构主义与皮亚杰的结构主义有很大的区别，它们都有极其宽阔的科学和文化背景。前者并不是在说哲学，后者并不是在说课程。可是，另一方面，布鲁纳又不是在狭义下说结构原理，皮亚杰又不是在一般意义下说结构主义。再联系到这两位学者的巨大影响，讨论就从这里开始了。

我们并不是在结构主义和后结构主义之间作一个仲裁，而且，也不是中立地分别陈述它们，叙述的重点在探求结构主义的改造。在课程观上，结构改造主义是以超结构为核心概念在建构着。

结构主义和后结构主义的这类共生现象是很普遍的。现代主义和后现代主义的共生具有更宽的外延。研究这些共生的东西肯定是哲学感兴趣的。第八章所提出的“五 I”方案，既不是现代主义的，也不是后现代主义的，那是基于我们自己体验而构想的，却关联着那些共生现象。

我们着重的论说是从第九章开始的。在那里，逐章地论及了科学主义课程观、人本主义课程观和社本主义课程观。讨论将不得不涉及到了西方，却绝对是立足东方，立足于自己生活的土地。

很多的主义被提及了，然而哲学本来是生长主义的地方。从学术上讲，我们这里称得上主义的东西可能是太少了。毕竟，在我们这块土地上已进入到了一个对种种主义有更大容量的时期。尽管哲学好像一个“厮杀的战场”，但是，时至今日，这个“战场”有的并不是血腥味，而是和平、繁荣和安宁，毋宁说，如今的哲学是宁静中的冲突。这本书也是基于这种感受而自然流淌的，而无需忌讳谈论各种（包括自己的）主义。

在进入最后一章之前，也讨论了全面发展学说，然而，这只是作为人文引领观的一个具体事项展开的，侧重从课程的角度展开。这一章较多地引用了马克思恩格斯的话，但是，在这一章里所提出的一些主要命题直接来源于教学生活，而不直接来源于引语。如果所凝练出来的这些命题有些异样，那就多少说明了这一点。

很可能，最后一章不仅是篇幅最大，而且是分量最重的。

许多人喜欢说完：完全、完整，也喜欢全：全才、全能、全面。全不一定和谐，和谐一定比较全（单一无从说和谐），而且会是更有意义的全。也许是完与全使人更像人，然而和谐更能体现生命的特征，达至和谐，人更富生命力，人更高大。和谐更表现人文，亦更需人文引领。人文引领下的和谐课程观，或简称人文引领课程观是我们特别看重的。

学问是问出来的。哲学作为一门学问，也是问出来的。然而，我深信，哲学这门学问的与众不同之处至少还有两点。第一，哲学是问了又

问，问了一层又一层，问了一程又一程，问了一成又一成，问了二层再三层……问了多少层才到了哲学，说不清，但是，只问一层可以说得清：还没有到哲学。第二，哲学不仅问天、问地、问人，而且，最重要的是自己问自己，只问天，是物理，只问地，是地理，只问人，是伦理，问这一切并进而问自己，这才是哲理。

这本书中有许许多多的问，究竟问到了多少层，可能在各个论题上的表现不一样；其中，有许多也是自问自的。然而，究竟问得有多深，够不够格了，实在只好日后自己问自己，也肯定会聆听他人，聆听智者，以便更好地反躬自省。

不是谦逊，而是事实，我不仅不是哲学门道的科班，连自己究竟有多少哲学修养也不清楚。真是有点跟着感觉走，所以，能走多远，也没法弄明白。有一点也很明白，思想不会停止，询问不会停止。

在脱稿之后，我的第一个回头问，就是：这部书表达的愿望是什么？说来真的是有很多。所直接表达的是，切望我们的教学更美好，我们的课程更美好；所间接表达的则是，盼望接受过教育的人们确实因教育而变得更美好。与此相连，我们更深切地期待，在这个领域里，有我们中国人而真正属于我们中国人自己的哲学。

这虽是一篇前言，却只是编排在先，实则写于最后，实乃一后记。

我不会忘了那些帮助我完成这一著作的许多朋友和同事，不会忘了我的祖国已进入到了一个最美好的世纪这一历史对这部著作的决定性影响。

王世雄

导论

这部书，介绍了许多学者的论点，也提出了作者的不少论点。这里，我们摘其要概述一下后者。

一

结构，关于结构的思想，在结构主义产生之前早已存在。公元前，人们就在思考物质的结构，天体的结构，人的结构，形的结构。

随着近代科学的发展，人们发现结构的概念十分管用，结构方法被广泛运用，结构观念从局部到整体的扩展，使得哲学家感到它是可以用来观察世界的普遍观念。这样就有了结构主义。

哲学是无所不在又无所在的。在教育领域里，哲学向它走来，它也向哲学走去。在课程观上，教学观上，都有了哲学。结构主义也在这里出现，或者说，这里也生长出结构主义。

结构方法是基于分析的，看重共时性的。哲学在批判中生存和发展，也在其中不断获得生命活力。在对结构主义的质疑中产生了后结构主义。与此相映，现代主义与后现代主义在一个更宽阔的战场上较量着。

后现代课程观从科学那里寻求同盟者，它甚至想对科学也用现代和后

现代观点来加以划分。然而,这种划分没有绝对的意义,因为,在科学那里,诸如混沌理论、模糊现象研究、非线性研究、复杂性理论等虽然被视为后现代的科学,主要表征的却是研究领域的扩展而并非天翻地覆性质的变迁。

我们以结构主义与直觉主义的相容性问题的讨论(第二章第三节)为背景,对结构主义开始了质疑,而对后结构主义的质疑随后就提出来了(第三章第三节)。这些质疑在陈述我们自己的观点时继续深入着。

结构方法在一定条件下是普遍适用的,这使得结构主义更难以充分意识到它的局限性。我们提出的结构改造主义即在试图克服其弊端。结构改造主义以超结构为基本概念,实际上是在元结构视野下考察的结果。但我们并没有因此将其命名为超结构主义课程观。超结构的思想是结构思想的一个发展,也许是超越意义下的发展,它是贯穿始终的。

二

后现代观更关注不确定性、非线性、模糊性,而且后现代主义本身就具有不确定性、模糊性。实际上,人们在模糊现象面前普遍或共同采取的态度之一,便是从模糊中寻找确切的东西。无论从代表人物和具有代表性观点的内容看,后现代主义所描述的那种不同阵营之间的鲜明界限并不存在。

我们用超结构的观念对一些问题似可作更合理的阐释。现代的、后现代的,几乎在某些人(例如布鲁纳)身上同时存在,这种现象并不是不值得注意的。作为后现代代表的“四R”课程方案也不是与现代的彻底决裂。

“后”字在后工业化时代(于某些国家)到来之后被越来越广泛地使用。“后”,虽然不完全是,却主要是一个时间概念,“现代”一词虽也有丰富的内涵,却也直接表现着时间。这两个词组成一个新词“后现代”就比别的同类词(诸如后工业化、后资本主义、后改革时代……)更容易引起悖论,就更难以长久生存下去。时间的流动性使“后”和“现代”都产生不确定性,“后现代”则更甚之。

我们不能仅仅看到后现代课程可能面对的问题。它确实提出了许多更值得注意的实质性观念。虽然这些观念亦非中国学者完全陌生的对象，但其表现出来的敏锐与深刻是发人深省的。

不过，即令如此，后现代观念及其模式的缺陷依然可见。我们不能贸然断言自己所提出的“五 I”课程方案已完美无缺，却可断言，这是基于我们自己的经验和体悟而提出的，是反映了结构改造主义观念的方案（见第八章）。

哲学似乎不是做“细活”的，然而，并不是完全不齿于设计的，具体领域里的哲学更其如此。只是它区别于一般的教学设计，它更像是以一种实际的课程方案在进一步叙述着自己的哲学观念。

三

科学是在向现代化大踏步前进的中国的热门话题。与已处在后工业化时代的国家相比，我们可以更及时地关注与科学技术相伴的另一哲学思潮——科学主义的影响。

人们喜欢科学却讨厌科学主义，然而，既喜欢科学又喜欢科学主义，既讨厌科学主义又讨厌科学的情形也有发生。这种情形只是发生在课程之外，我们尚且可以高枕而卧。不幸的是，它并没有只是在课程领域之外徘徊。虽然，在许多的章节都提到了科学主义的表现及其影响，但是我们也作了较为集中的论述。我们不能因为科学主义源于欧美而总是环顾左右而言它，而需要分析一下科学主义在中国的特殊表现方式。“科学主义在中国”这一节（第九章第四节）就是叙述这一点的。如果我们不现实地考察这一点，在谈及科学与人文、科学与教育关系的时候，或者容易发生混淆，或者容易无的放矢。

如果我们对科学缺乏感情，对科学缺乏应有的热忱，特别是在对它过于陌生的时候去批判科学主义，则具有另一种危险性。

通过对直觉主义进行深入批判，人们可以获得可行性理论；在对行为

主义进行深入批判，可以促进行为科学的生成和发展。批判并不总是仅仅只具有摧枯拉朽的作用。一种批判可以产生另一类果实，但其前提是，这种批判是有的放矢的，是深入的。这样，批判性便可与建设性同在。

我们仅进行一般性批判，肯定是不够的。在第十、十三章中，我们还多方面地对人文与科学的关联进行了详尽的讨论。当人们注意到了这些讨论后再回首对科学主义的批判，相信是有益的。

批判理性主义所表达的是某种元科学观念。在很大程度上我们宁愿说那是一种科学哲学，因为它是在科学背景下讨论真理性问题。它本是如此，因而也希望人们如此看待它。由此亦可见，我们在叙述科学主义之时，不仅仅是在批判它。

事实上，如果我们真的深深植根于人文，如果真的站在人本的立场，那就不仅不应科学有盲目的排斥，而且，在对科学主义作批判之时亦不应失去具体分析的态度，我们尤其不宜将科学哲学的某些观点一概归之于科学主义。

四

关于康德的教育观是偏于国家主义的说法，未必是确切的。但是，涂尔干是偏于社会本位主义的教育观，这一点应是没有疑义的。我们有一节（第十一章第九节）是专门分析这一事实的。

如我们在前言中所说，我们希望的是立足自己土地的、中国人自己的哲学探讨。我们的重点也就仍然放在我们自己这里。历史向我们充分展示，社本主义是特别严重的主要倾向。这种观念的根深蒂固使我们不容易有实质上的反思，其影响之深、危害之烈也因为这种根深蒂固而不容易被觉察。正因为如此，有关这一问题的讨论是比较仔细的。

在第十一章，不仅有对社本主义在我们这里的表现的一般性描述，而且对某些社本主义观念作了专题的分析。例如，我们曾经常说杜威的实用主义，其实，只要想想上世纪 50 ~ 70 年代，我们这里已不是一般的实用

主义，而是到达极至的东西了。应当说，这还不只是一个孤立的历史现象。可是，这是两种差别极大的实用主义。“两种实用主义”（第十一章第五节）对这种差别作了揭示。

由于社本主义的强大支撑，被人唾弃的“填鸭式”曾以另一种名义“灌输”堂而皇之地在教学领域里大摇大摆。然而在其背后还存在另一些理论支柱，如认识决定论或认知主义。这种主义好像把教育的一切问题都说穿了，说透了，其实是使课程与教学及其理论贫困化了。

在哲学领域里，很难看到有中国流派的演绎主义者，可是演绎万能的表现几乎无所不在。这与实用主义似乎是不相容的。可是与社本主义的实用主义是相容的，它需要演绎主义的支持，演绎万能也就因此能够生长和蔓延。

认知决定论，演绎主义，灌输主义，所有这些都是有于强化教育者角色意识的。有些学者还担心如果不特别强调教师的作用，会导致许多的危险，其实，更大的危险不在这里。

科学主义及其消极影响，值得我们切实注意。在课程观念的变革中，在课程的开发与实施中，都需要对此有切实的关注。然而，相比而言，社本主义的危害之深远是科学主义所不能比拟的。因为，两者在中国存在的实际状况是很不相同的。

“评涂尔干”这一节表明了社会本位主义不只是中国的特产，但我们大篇幅的论述放在中国实际上。对我们自己的社本主义的特殊性（包括特殊表现形式及特殊的影响）的分析，本应占有这种位置。如此系统和详细地剖析社本主义及其课程观是本书的基本要点之一。

正因为有了对科学主义、社本主义的比较详尽的分析，我们在最后一章讨论社会课程和科学课程的改造时就有了一个基础。而在关于改造的设想中，读者还可看到对社本主义和科学主义的进一步剖析。

五

在谈到人本主义时，我们更多的是正面阐述，阐述它的生成、发展和

遭遇。

在第十章中，我们试图对不太熟悉哲学的读者多说了几句话。例如，关于存在，我们罗列了众多关于存在的哲学观点，即使同是存在主义者，对存在的理解亦不尽相同。又例如，存在主义与生命哲学密切相连，故此，我们对生命哲学的一些基本特征也作了刻画。这样，也便于陈述我们自己的观点。这些观点的更为仔细的论说在最后一章可以看到，但第十章里的某些章节就已有涉及。

最后一章，即第十三章无疑在本书中具有特别的重要性。这一章集中反映了我们的课程哲学观。如果说前 12 章我们都接触到了，而只有第十三章未触及，那么可能要走的路程还有一大半。

毕竟，我们从有关人本主义的讨论（第十章）开始的几章，都为特别重要的最后陈述作了必要的铺垫。毫无疑问，关于我我关系的论述格外值得关注。我们还在我我关系、人我关系、物我关系的关联中进行了这种讨论。对我我关系的看重成了我们课程观的重要基础之一。

由于编排技术上的原因，我们在集中阐述人本主义时，主要是通过对人文与科学的关系的探讨来进一步展开的。其实，这是远远不够的。对人文与社会关联以及由此关联进一步陈述人本主义的意义，是更为必要的。而这种陈述自然地越过了对社本主义的专章讨论之后去进行。

指出这一点，再次表达了一种愿望：不能误以为人本主义只是相对于科学主义而言的，或者人文只是相对于科学而言的。人文的引领不只是相对于科学的，人文课程的作用与地位也不能仅从这么一个角度去看。虽然，我们对人本主义所表现出来的更多宽容是显而易见的，不过，我们并未把人文引领等同于人本主义引领。

六

知识论与课程论是直接相关的。在“知识论”这一节（第十三章第一节）中，并没有多少独特的己见。不过，从教育理论界的现实来看，