

亚洲“四小龙”教育研究丛书

YAZHOU
SIXIAOLONG
JIAOYUYANJIU
CONGSHU

亚洲“四小龙” 课程实践研究

主 编 \ 顾明远
副主编 \ 冯增俊 黄 旭
冯生尧 著

福建教育出版社

亚洲“四小龙”教育研究丛书

亚洲“四小龙” 课程实践研究

冯生尧 著

福建教育出版社

“亚洲‘四小龙’教育研究”丛书编委会

主 编：顾明远

副主编：冯增俊 黄 旭

编 委：顾明远 冯增俊 黄 旭

张凤莲 冯生尧 马早明

王学风

亚洲“四小龙”教育研究
亚洲“四小龙”课程实践研究

福建教育出版社出版发行

(福州梦山巷27号 邮编：350001)

福建第二新华印刷厂印刷

(三明市新市中路70号 邮编：365001)

开本 850×1168 1/32 印张 9.625 字数 232 千 插页 4

1998年6月第1版 1999年9月第2次印刷

印数：2,301—4,400

ISBN 7-5334-2572-3/G·2086 定价：15.00 元

如发现印装质量问题，由承印厂负责调换

目 录

序	顾明远 (1)
第一章 导论	(5)
第二章 世界课程现代化与亚洲“四小龙”课程发展	(12)
一 世界课程发展轨迹	(12)
二 现代课程发展趋势	(20)
三 亚洲“四小龙”课程发展	(37)
第三章 韩国课程实践研究	(39)
一 韩国课程管理	(39)
二 韩国教育目标	(43)
三 韩国课程设置	(52)
四 韩国学业评价与升学制度	(69)
五 韩国学科课程	(79)
第四章 台湾课程实践研究	(89)
一 台湾课程管理	(89)
二 台湾教育目标	(102)
三 台湾课程设置	(109)
四 台湾学业评价与升学制度	(128)
五 台湾学科课程	(136)

六	台湾课程发展趋势	(143)
第五章	香港课程实践研究	(148)
一	香港课程管理	(149)
二	香港教育目标	(159)
三	香港课程设置	(169)
四	香港学业评价与升学制度	(185)
五	香港目标为本课程	(192)
六	香港双语教育	(196)
七	香港学科课程	(201)
第六章	新加坡课程实践研究	(214)
一	新加坡课程管理	(214)
二	新加坡教育目标	(222)
三	新加坡课程设置与考试评价	(225)
四	新加坡双语教育	(245)
五	新加坡学科课程	(251)
第七章	亚洲“四小龙”课程比较	(258)
一	亚洲“四小龙”课程管理比较	(258)
二	亚洲“四小龙”教育目标比较	(262)
三	亚洲“四小龙”课程设置比较	(263)
四	亚洲“四小龙”考试升学制度比较	(272)
第八章	亚洲“四小龙”课程对中国大陆的启示	(275)
一	对大陆课程管理制度之启示	(275)
二	对大陆教育目标之启示	(281)
三	对大陆课程设置之启示	(286)
四	对大陆考试升学制度之启示	(293)
	主要参考资料	(295)
	后 记	(302)

序

顾明远

亚洲“四小龙”指的是新加坡、韩国、台湾和香港，包括了两个国家和两个地区。这是一个经济概念。为什么称它们为“四小龙”呢？这是因为它们都是从本世纪 60 年代后期开始经济起飞，在 70 年代达到经济的高速度增长，引起了世人瞩目。这四个国家和地区虽然有着不同的历史和政治背景，但是它们都地处东南亚，都曾经受过帝国主义的侵略和压迫，是殖民地半殖民地国家和地区，都有东方儒家文化的背景。因此对于他们的崛起，更加令世人惊奇，受到了广泛的关注和评论。我认为，要真正认识 and 了解“四小龙”的形成，还必须从 60 年代世界政治经济形势来分析。从政治军事形势看，60 年代正是两极冷战的高峰时期。朝鲜战争刚刚结束，紧接着就是越南战争。战争需要许多军事物资及其运输。许多国家和地区，包括现在的经济强国日本，都是这两场战争的获利者，韩国与台湾也不例外。美国为了扩张自己在东亚的势力，抑制新中国的发展，给韩国、台湾大量援助，不能不说是他们经济得以发展的社会条件和物质基础。从经济形势来看，60 年代正是资本主义经济发展和转型的时期，亚洲“四小龙”利用这个时机，充分发挥廉价劳动力的优势，大力

发展外向型经济，从而使自己的产品打入国际市场，经济发展进入一个高潮的时期。不难看出，为什么 70 年代当西方发达国家正经受着经济危机煎熬的时候，“四小龙”的经济却反而得到高速增长的增长。

经济发展除了需要资金条件外，最重要的就是人力资源。“四小龙”的发展除了利用上述世界政治、经济的时机以外，很重要的一条，就是他们都有较丰富的人才资源。人才资源的储备就是要靠教育。因此“四小龙”的教育是怎样发展的，它与经济发展是什么关系，这是人们十分关注的问题，尤其是我国教育界关注的问题。研究“四小龙”的教育，不仅使我们可以了解“四小龙”经济高速增长的经验，同时也可以从中探索到教育与经济关系的一般规律，有利于我们对教育本质及其功能的认识。

经济和教育的一般规律是经济是基础，经济发展水平制约着教育的规模、结构、培养目标等等，同时教育又反过来促进或阻碍经济的发展。由于教育的周期较长，教育具有迟效性，因此教育发展要有一定的超前性，否则难以适应经济发展的需要。

教育作为文化的一部分，它又总是受到文化传统的影响。“四小龙”都属东方儒家文化圈，特别是新加坡，重视儒家文化传统，甚至用儒家的某些道德规范来约束今天的新加坡公民。由此有些专家就认为，新加坡是靠儒家思想起家 and 治国的，新加坡的现代化得力于儒家文化。我不认为这是正确的。我对新加坡研究尚少，只听说新加坡的公共秩序较好，他们用儒家的道德规范来要求公民，因此人人遵纪守法。这完全是可能的。但由此而得出结论，新加坡就是依靠儒家文化走向现代化的，这就未免过于肤浅。儒家文化确实有它的生命力，但它毕竟是旧时代的文化。现代化的发展不能离开历史，不能离开文化传统。但是对文化传统必须批判地继承。批判它们不符合时代潮流的内容，继承其优

秀的精华。任何时代，对文化传统都有一个选择和改造的过程。“四小龙”的现代化也不能例外。这个问题已经超出了“四小龙”教育研究的范围。但它影响着我们研究问题的视角，是在研究“四小龙”教育时不能回避的问题，因此在这里表明我的观点。

近些年来，对“四小龙”研究日趋白热化，已有不少专著问世。福建教育出版社编辑出版这套丛书，则更有系统地对“四小龙”的教育发展进行一番整理，这四本书内容丰富，资料翔实，有可读性。相信这套书的出版，使我们对“四小龙”的教育有更全面的了解，并从中获得某些启发。

1996年11月24日

第一章

导 论

本书是对亚洲“四小龙”课程实践的专题性研究。众所周知，课程问题，已被许多人认为是教育过程的核心问题，有人形象地称其为教育的“心脏”。但是，也许是由于使用的范围广泛、发展的历史短暂、界定的方式多样、所持的理论不一等众多原因，课程这个术语也被许多人视为教育上定义得最为混乱的术语。美国学者奥利弗（Albert I. Olever）把课程的定义从狭义到广义依次排列为下列七种：

- （1）个体所修习的科目，如“英语”、“代数”等。
- （2）某个专业学校中的教学计划，如“两年的保育课程”。
- （3）在特定的学科领域内所提供的学习计划（programme of study），如“科学学习计划”。
- （4）对某种特定学习计划的系统安排，这些学习计划旨在达到一定的目的，如“升学准备课程”。
- （5）由学校提供的全部学习计划。
- （6）在学校当局指导下，学习者所经历的全部经验。
- （7）儿童所具有的所有经验（不管这些经验在何时何地发生）。

上述按次序罗列的课程定义，不仅仅是定义的宽窄之分，更浓缩了课程思想的发展历程，即从学科中心向经验主义、从教师中心向学生中心的根本性转化。今天，大部分人都会同意上述第六种解释。该定义包括了学科课程、活动课程和隐性课程等课程形态。而第七种解释过于宽泛，已超过了学校教育的范畴。不过在本书中，囿于资料和精力，没有办法对隐性课程进行探讨，所以笔者的研究范围只能局限于探讨由学校提供的全部学习计划，即第五种课程定义。

诚然，课程这个术语、或者说课程研究的范围，其核心是教什么、学什么的问题，但是，围绕这个核心，还有目的、评价等课程研究必须涉及的领域。美国最负盛名的课程论专家拉尔夫·泰勒在其1949年出版的《课程和教学的基本原理》中，认为编制任何一种课程，都必须回答下述四个基本问题：

- (1) 学校应该达到哪些教育目标？
- (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得到实现？

上述四个基本问题也就是：教育目标、内容选择、内容组织和学业评价。如果要作进一步的简化，则可以概括为目标、内容（选择与组织）、评价三个环节。泰勒所提出的四个基本问题，已成为全面探讨课程问题必不可少的要素。本书是对亚洲“四小龙”课程实践的比较，自然也不能例外。

不过，还有另一个要素即课程管理也千万不能视而不见。按古德莱德（Goodlad）1979年的分类，认为课程研究涉及三个范畴。第一个是实质性（Substantive）范畴，主要探究课程的目的、内容、教材等实质性的因素；第二个是政治—社会的范畴，探讨课程的实质性范畴是如何被决定和实施的，也即课程管理、课程

实施的问题；第三个是技术性范畴，涉及课程的编制、组织等。古德莱德所提出的课程实质性范畴和技术性范畴，基本上已包含在泰勒的四个要素中。唯课程管理和课程实施的问题，是泰勒未曾触及的。课程管理研究，已成为课程研究的新焦点。因为课程管理的好坏，决定和制约了教育目标、课程内容、课程组织和学业评价。

综上所述，本书对亚洲“四小龙”课程研究的主要范围确定为：课程管理、教育目标、课程设置（内容的选择和组织）和学业评价（含升学制度）。

1. 课程管理。

课程管理又称课程行政，包括决策和执行。决策与执行经常是密不可分的，我们很难明确划分哪个机构或者哪些人员是纯粹的决策者和执行者。或者说，即使作出了这种划分和命名，也是相对的。某一层次的课程管理机构或人员，相对于更高层次者而言，更多地扮演了执行者的角色；相对于下一层次者而言，又更多地扮演了决策者的角色。研究一个国家或地区的课程管理，主要涉及到两个维度，即课程管理的机构设置及其人员构成（who），以及这些机构或人员的管理职能（what）。一个国家课程管理的机构与人员，从纵向看，往往包括中央、地方和学校三个层次。但也有例外。例如新加坡作为一个独立国家，由于人口不多，教育部直接对学校施加管理，并无任何中间组织。从横向看，课程管理不仅仅只是教育行政机关及其行政人员，也包括了常设、临时设置或临时召集的一些课程咨询组织、研究机构及其人员。整个课程管理机构的网络就是由这些纵向系统和横向系统交织而成的。至于课程管理机构或人员的职能，则涉及教育目标、课程计划、教学大纲、教科书、学业评价等方面。上述二个维度可以作为我们分析一个国家或地区课程管理的基本框架。

2. 教育目标。

在英文中，有关教育目标方面的主要词汇是 educational aims、educational goals 和 instrutional objectives，一般分别译作教育目的（宗旨）、教育目标和教学目标。虽然在英文中，aims、goals、objectives 三个词汇明显地含有从抽象、一般、长期到具体、特殊、短期转化的意义，但是在中文里，目的与目标基本上作为同义词使用，这就令我们对不同层次的教育目标的统一命名工作带来了不便。例如在较具权威的《教育大辞典》第一卷中，有关教育目标的词汇包括教育方针、教育目的、教育目标、培养目标等。据辞典的解释，教育方针是国家根据政治、经济的要求，为实现教育目的所规定的教育工作总方向，是教育政策的总概括。内容包括教育指导思想，培养人才的规格及实现教育目的的基本途径等。教育目的是培养人的总目标。教育目标则可以是：（1）培养受教育者的总目标即教育目的；（2）各级各类学校、各专业的具体培养要求；（3）指教育事业发展的目标。培养目标则指教育目的或各级各类学校、各专业的具体培养要求。从上面的解释来看，教育目的、教育目标、培养目标并无固定的含义，相互之间经常可以交换使用。上述命名的混乱根源不在于目标本身缺乏层次性，而在于缺乏相应含义明确的中文词汇。教育目标本身的层次倒是十分清晰的，即普遍适用于各级各类教育的培养人的总体要求；对各级各类学校的具体培养要求；某一门科目（或一项活动）、一个教学单元或一节课的目标。本书把上述三个层次相应称之为教育宗旨（或教育目的、总教育目标）、培养目标（或各级各类教育目标）、课程或教学目标，并通称为教育目标。不同层次的教育目标，对课程计划的制定、各科教学大纲的设计、教科书的编写以及课堂教学，分别发挥了不同的指导作用。

3. 课程设置。

阐述和比较国家或地区间课程设置的异同，可以涉及到的范围十分广泛，本书只能择要述评。

(1) 课程量。各门学科或活动、或者各学科群在某年级或某年段的周课时总量中所占的比重，涉及到各学科间的课时安排是否合理、学习负担是否过重的问题。钟启泉在《现代课程论》中把学科群划分为三类：工具类学科、内容类（知识类）学科和技艺类学科。工具类学科主要指国语、外语和数学。知识类学科是指社会学科、自然学科等，它们以一定的系统知识作为其内容，旨在使学生掌握这些内容。技艺类学科是指以艺术表现活动或实用制作活动为主的学科。上海市在制订九年制义务教育课程计划时已采用了上述分类。

(2) 统一性与多样性。统一性旨在保证基本的质量要求和学生的均衡发展，多样性旨在因材施教，满足学生的不同需要和兴趣。在课程设置上，必修与选修、统一的教学内容与教学内容的分级要求等，都是统一性与多样性的重要指标。

(3) 活动课，也即课外活动。透过课外活动的对比，可以测知教师和学生正规课程之外进行教和学的灵活性和自由度。

(4) 综合课程。综合课程的设置是课程现代化、大众化的重要指标。综合课程的开设可以发挥不同的功能，如减少课程门类，减轻学生负担；扩展学生视野；适合学生的需要；加强知识整合等。

4. 学业评价。

学业评价不同于课程评价，前者只是后者的组成之一。研究学业评价的目的在于了解评价方式和内容是否真正反映了教育目标、教学大纲的要求，学生的成绩达到了何种程度。学业评价可以分为校内的学业评价和校外的学业评价两部分。校外学业评价又通常称为统一考试、公开考试等。本书着重分析校外公开考试

及其与此相连的升学制度。

上述理论思考为本书确立了主要的研究范围。以此为基础，全书共分八章，现将其内容概述如下。

第一章为导论。导论首先剖析了课程的定义，以拉尔夫·泰勒和古德莱德的论述为基础，确立了研究一国或一地课程实践必须涉及的几个领域，并对这几大领域作出了进一步的界定和阐明。

第二章，世界课程现代化与亚洲“四小龙”课程发展。本章既从纵的方面梳理世界课程现代化的脉络，把其历程划分为古典主义课程、课程近代化和课程现代化三个阶段，并剖析了每一阶段课程实践的主要特征，也从横的方面即课程管理、教育目标、课程设置和考试评价四个层面探讨了现代课程发展的总体性趋势。作为后发型现代化国家或地区的典型，以及东西方文化交汇之地，亚洲“四小龙”课程实践无论是对于整个世界的课程现代化还是对我国的课程改革，都具有重要的启迪意义。

第三章至第六章是对韩国、台湾、香港、新加坡课程实践的分别介绍和评论，它构成了全书的核心。在这四章中，每一章都包含了课程管理、教育目标、课程设置和学业评价四个部分，每一个部分又尽可能按照统一的规格加以阐述、评论。例如课程设置部分，一般是先追寻韩台港新二战以来历次课程设置的变革轨迹，再重点阐述四地最新的或目前正在实施的课程，并与以前的课程设置进行对比。笔者希望通过这种方式对亚洲“四小龙”的课程实践进行“并置”处理，为第七章亚洲“四小龙”课程实践之比较打下基础，也令读者及笔者在掌握翔实资料的同时，不致于陷入资料的“迷宫”而茫无头绪。另外，本章还根据手头掌握的资料，举例介绍四个国家或地区的某些学科课程（学科教育）。只要资料允许，各学科课程的阐述也力图包括学科教学目的、学

科内容、内容编排和评价方式四个方面。在亚洲“四小龙”中，香港和新加坡由于特殊的历史原因和种族构成，均实施双语教育，它涉及到用何种语言授课以及这些语种在学校里作为独立语文学科目的地位、分量等问题，所以也纳入本书的研究范围。

第七章，亚洲“四小龙”课程比较。该章对亚洲“四小龙”课程管理、教育目标、课程设置、考试评价四大项目之比较，既是对第三至第六章区域课程实践研究的总结性概括，更是比较四地课程之异同，并对其优劣得失作出评价。

第八章，亚洲“四小龙”课程对我国之启示。21 世纪的脚步声仿佛已在耳边。面对新世纪的到来，世界各国各地纷纷在八九十年代展开了课程改革，为 21 世纪本地社会、经济的转型和发展奠定坚实的人才基础。亚洲“四小龙”最近的课程改革便是在此种氛围下展开的，我国也不例外。本章试图以亚洲“四小龙”课程实践的成功经验为借镜，针对我国目前中小学课程实践的不足之处，提出一些改进的原则性建议或具体对策，以便使我国课程尽早缩短与世界各国、各地的距离，提高我国课程的现代化程度。

第二章

世界课程现代化与亚洲“四小龙” 课程发展

一 世界课程发展轨迹

课程论是一门崭新的教育分支科学。如果以 1924 年博比特《怎样编制课程》和查特斯《课程建设》这两本专著作为标志的话，这门分支科学的诞生距今也只不过 70 余年的历史。然而，学校课程实践与学校教育同样古老。不论原始时期的学校多么简陋，教师、学生及其作为课程核心的教学内容这三个要素都是必不可少的。从实践层次上通览世界课程的发展，可见大致经历了古典主义课程、课程的近代化和课程的现代化三个阶段。

(一) 古典主义课程

古典主义课程的盛行时期，在西方大约在文艺复兴之前，在中国则持续至废科举、兴学校、引进西方课程的清末。古典主义时期课程的特点主要表现为：(1) 在课程结构上，强调人文主义的课程，课程具有强烈的哲学化、神学化色彩，自然科学受到轻