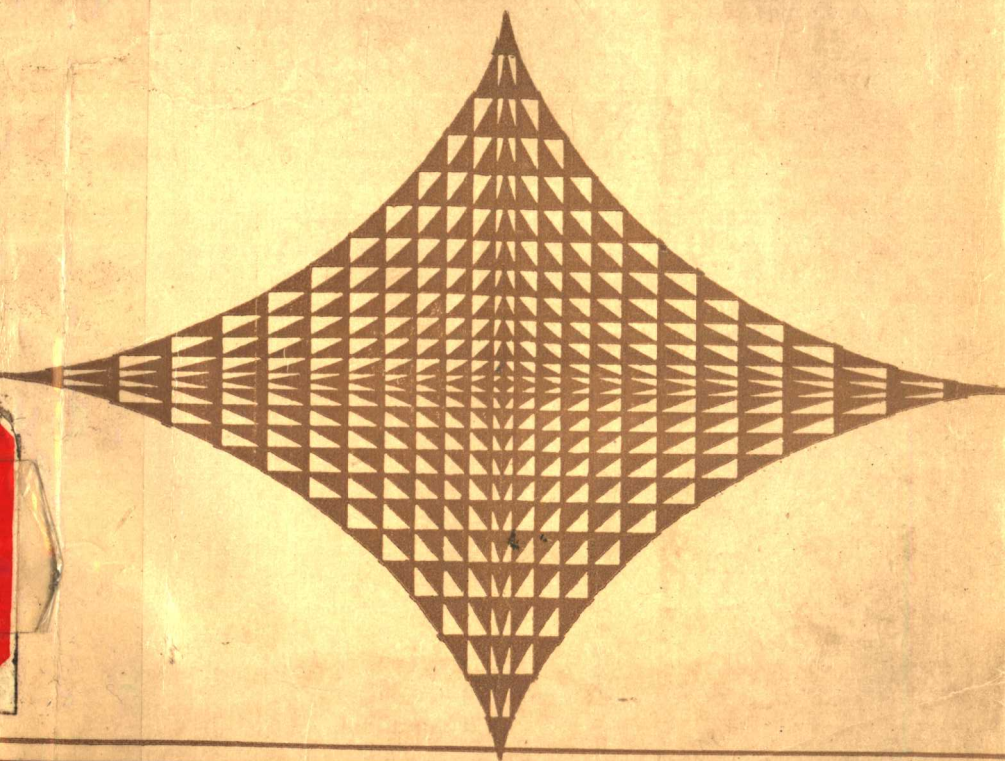


高等学校文科教材

课程学

廖哲勋 著



华中师范大学出版社

高等学校文科教材

课程学

● 华中师范大学出版社

● 廖哲勋 著



课 程 学

廖哲勋 著

*

华中师范大学出版社出版发行

(武昌桂子山)

新华书店湖北发行所经销

华中师范大学印刷厂印刷

*

开本850×1168 1/32 印张11.125 字数292千字

1991年9月第1版 1991年9月第1次印刷

ISBN 7-5622-0682-1/G·225

印数: 1—3 000

定价: 5.20元

说 明

本书是国家教育委员会1985—1990年高等学校文科教材编选计划中的一部教材。由于新中国成立以来，师范院校教育系从未开设过课程学这一门专业课，因此，这部教材的建设任务须通过系统的科学研究来完成。我的愿望是，在分析各流派课程理论的基础上，针对我国中小学课程建设需要解决的主要问题进行比较系统、比较深入的研究，着力探讨我国中小学课程运动、发展的规律，借鉴外国课程理论中一些有价值的见解，从而初步形成适合我国国情的课程理论的体系。

为了实现这个愿望，首先，我把自己在美国肯特大学学习期间（1982年3月至1984年2月）所搜集的各主要课程学派的主要著作和部分课程文献作了进一步的整理和分析，并研究了美国课程学领域较有影响的三种理论模式，即麦克唐纳（J. B. Macdonald）模式、约翰逊（M. Johnson）模式以及哲斯（R. S. Zais）模式^①，从而对本书的理论框架提出了初步设想。

其次，对我国中小学的课程设计以及课程实施的效果进行了13次调查。我把这项奠基性的研究工作置于重要位置，安排了大量时间，付出了相当多的精力。我们调查的范围涉及湖北省的69个县、市和湖北以外的11个省、市。调查方式以问卷、访谈调查为主，辅以教材分析和测试。参加调查工作的我系师生共计156人。被调查者有1216人。通过调查，搜集了一些有价值的国情资料，发现了现行中小学课程存在的不足之处，探讨了一系列亟待研究的课程理论问题。

① Robert S. Zais, Curriculum: Principles and Foundations, Pp. 94—98, New York, 1976.

第三，配合国情调查，进行了课程历史研究和国际比较研究。一方面，查阅了清末以来特别是新中国成立以来有关中小学课程的一系列文献和史料，对我国中小学课程建设的经验教训进行了初步的研讨。另一方面，通过1989年二、三月间赴英国考察和蹲点研究，对中英两国中小学的课程设置、课程模式及课程管理等问题进行了比较和分析。

第四，通过教学活动，反复修改讲义。自1985年以来，我给本系学校教育专业和教育管理专业的高年级学生五次讲授了课程学（这是我系的一门必修课），并指导教学论专业的硕士研究生学习了课程原理、课程设计理论和课程评价理论。通过教学，分别听取了研究生和本科学生对所发讲义的意见和建议，予以多次修改，最后形成了现在的理论体系。

本书的理论体系，首先强调以马克思主义的教育原理为指导，在对中小学课程进行现状研究、历史研究和比较研究的基础上，有分析地吸取了外国课程理论中一些有价值的见解，形成了一些新的理论观点，从而确立了本书的基本理论。其次，本书的理论体系注重从中国实际出发，力图概括我国中小学课程建设的正反两方面的历史经验；并立足现实，面向未来，对包括课程设计、课程评价与课程管理在内的课程系统工程进行了全面的论述。第三，着力揭示课程内部的复杂联系，强调课程结构合理化与课程模式多样化，阐述了课程结构与课程功能辩证统一的原理，并在“课程设计”与“课程评价”中贯彻了这一原理。

本书的研究和写作，首先得到了国家教委高教一司的热情关心和帮助；其次，在参加国家教委基础教育司组织的《普通中学课程改革的研究与试验》的课题研究工作中，我通过各子课题之间的学术交流和出国考察，从课程理论与课程实践相结合的高度上得到了许多启示和帮助；第三，在课程调查中，人民教育出版社、上海市教育局、大庆市教育局、湖北沙市教委、蒲圻市教委、潜江市教委、仙桃市教委以及东北师大附中、南京师大附

中、上海市实验学校、湖南华容县一中等单位的领导和同志们都给予我们大力的支持和热情的协助；湖北鹤峰县副县长郑宏发同志、蒲圻市教研室黎训生同志以及沙市教科所陈光浩同志还代我在当地进行了问卷调查，提供了有价值的调查材料；第四，华中师大校领导和科研处不仅经常关心本项研究工作的进展情况，而且为我顺利展开研究工作创造了有利条件；第五，在我校教育系行政的大力支持下，我系部分教师和有关专业的研究生、本科生参加了本项目的调查研究工作。参加调查活动的同志有贺曼华、瞿天山、杨小微、王坤庆、李晓燕、王伟、杨昌宏、程丹叶、雷晓云以及本系学校教育专业82级、83级、84级学生。对于以上各单位、各同志的热情支持和帮助，在此一并表示衷心的感谢。

由于本人水平有限，书中的缺点和错误在所难免，恳请读者批评指正。

作 者

1990年6月

于武昌桂子山

目 录

绪 论	1
第一编 课程的基本理论	15
第一章 课程的本质	15
第一节 课程的产生和发展	15
第二节 课程的表现形式及其本质	26
第二章 制约课程的主要因素	32
第一节 课程与社会	32
第二节 课程与知识	38
第三节 课程与学生	46
第四节 课程与课程工作者	51
第五节 制约课程的主要因素之间的关系	61
第三章 课程的结构	64
第一节 课程结构的剖析	64
第二节 课程结构的特性	68
第三节 课程的结构与功能	75
第四章 课程目标	84
第一节 课程目标的概念	84
第二节 构成课程目标的主要法则	86
第五章 课程内容	98
第一节 课程内容的概念	98
第二节 中小学课程内容的构成	100
第六章 学习活动的方式	109
第一节 学习活动方式的概念	109
第二节 学习活动方式的构成	111

第二编 课程设计理论	119
第七章 课程设计最优化原理	119
第一节 课程设计最优化的涵义.....	119
第二节 优化课程设计的根据.....	120
第三节 课程设计最优化的核心思想.....	130
第四节 课程设计的原则.....	136
第五节 课程设计的理论模式.....	142
第八章 课程标准总纲的设计	148
第一节 培养目标的确定.....	148
第二节 课程的设置.....	154
第三节 课程规划表的制定.....	171
第四节 考试制度和师资培训.....	174
第九章 分科标准的设计	176
第一节 分科标准的组成部分.....	176
第二节 分科指标体系的确定.....	178
第十章 教材设计理论	197
第一节 教材设计的基本原理.....	197
第二节 分科教材的结构.....	213
第三节 分科教材的程序.....	217
第十一章 教材设计的类型和方法	225
第一节 教材设计的主要类型.....	225
第二节 教材设计的步骤和方法.....	235
第三节 中小学课本及活动指导书的编写.....	242
第三编 课程评价理论	247
第十二章 课程评价理论的产生和发展	247
第一节 泰勒的课程评价理论与评价模式.....	248
第二节 课程评价理论在美国的发展.....	255
第三节 深刻的启示.....	258
第十三章 课程评价的基本观点	260
第一节 课程的价值.....	260

第二节	课程评价的实质	271
第三节	课程评价的作用	275
第十四章	课程评价标准与评价指标	278
第一节	确定课程评价标准的依据	278
第二节	课程评价标准的构成	280
第三节	课程评价的指标体系	284
第十五章	课程评价过程与评价原则	291
第一节	课程评价的过程	291
第二节	课程评价的原则	293
第三节	课程评价方案的设计	302
第十六章	课程评价的方法	307
第一节	资料搜集法	307
第二节	分析评价法	315
第三节	综合评判法	320
第四编	课程管理理论	328
第十七章	课程管理体制和管理原则	328
第一节	课程管理的概念	328
第二节	国内外中小学课程的管理体制	330
第三节	我国课程管理的基本原则	333
第十八章	课程管理队伍的建设	341
第一节	优化课程管理班子的结构	341
第二节	课程管理人员的培养	343

绪 论

课程学是教育科学领域里的一门新型学科。这门学科是研究什么问题的？它是怎样形成、发展起来的？学习这一学科对教育工作者和师范院校教育系的学生有什么好处？这些问题是初学者首先想要了解的。现就这些问题一一予以论述。

一、课程学的研究对象

课程学以整个学校课程为研究对象。本书的研究对象既考虑各级各类学校存在的课程现象，同时又以中小学课程作为研究的重点。课程学研究的基本问题是：课程系统的结构和功能以及课程系统工程的原理和方法。

首先，课程学要着重研究课程系统的结构和功能。这主要包括两方面的内容。一方面，它从整体上研究中小学课程之间的关系以及中学课程与专业（职业）学校课程的关系。长期以来，我国各级各类学校课程之间的纵向联系和横向联系都不够紧密，产生了一些内耗。例如，小学课程与初中课程之间，高中课程与大学课程之间，既有不必要的重复，又有衔接不紧之处。又如，职业高中课程、某些中专课程过多地搬用了普通高中课程的内容，缺乏自己的个性。随着我国教育体制改革的全面展开，完善我国课程系统的任务已摆在我们面前。这正是课程学急需研究的问题。它要为这一问题的妥善解决提供理论依据。

另一方面，课程学须研究各级各类学校课程的结构。这是指：各级各类学校的课程通常是由哪些“部件”组成的；每一“部件”通常包括哪些“零件”；怎样安排各“部件”和“零件”，才能发挥课程的最大功能；在不同类型的学校里，课程各

“部件”及各“零件”的组合各有什么特点。课程学要对上述问题作出明确的回答。

通过对以上两方面问题的研究，课程学将揭示课程变化、发展的规律。课程学的基本理论就是对课程规律的概括和论述。

其次，课程学要研究课程系统工程的原则和方法。课程建设是一项复杂的系统工程。这项工程包括课程设计、课程评价、课程管理三大子项目。课程学须依据课程变化发展的规律，阐述一定学校课程的总体设计的理论、分科标准的设计理论、编制各类教材的基本原理、进行课程评价的基本原理、以及建立课程管理系统的基本原理，从而提高我国课程建设的水准提供依据。

综上所述，课程学是关于整个学校课程的学问，是研究课程系统的结构与功能、论述课程系统工程的学科。

由于课程学具有特定的研究对象，因而它是教育科学的一门独立学科。由于课程系统只是整个教育系统中的一个子系统，因而课程学属于教育学的一个分支学科。课程学与教育概论、教学论、德育论等学科有密切联系，但这些学科都不能取代或包容课程学。反过来说，课程学也不能取代或包容上述学科。有些美国课程专家把教学论当作课程学的一部分，这是不妥当的。与此相反，我国有些教育理论工作者却把课程论视为教学论的一部分，这是由于他们对课程学不够了解所致。这两种见解都有片面性。

二、课程学的形成

早在本世纪初期，课程研究已成为美国教育科学中的一个专门领域。到60年代，美国课程学的体系已基本形成。英国课程学的体系是在本世纪70年代形成的^①。日本、苏联等国现在也建立

^① 参见笔者撰写的赴英考察报告：《英国课程理论略览》，人民教育出版社《课程·教材·教法》1989年7—8期。

了自己的课程理论^①。课程学的形成是本世纪初期以来一些国家的教育改革不断深化的必然要求和教育科学不断发展的必然结果。

（一）课程学形成的理论准备

自欧洲文艺复兴到本世纪初期，课程理论的逐步发展为课程学的形成奠定了初步的理论基础。

在17世纪，捷克教育家夸美纽斯（J.A.Comenius, 1592—1670）的泛智主义的课程理论曾对西方国家的课程研究有着深远的影响。所谓“泛智”，是指一切人都能接受的知识，包括语文方面的、自然科学和社会科学方面的知识。泛智论是主张人人受教育、人人均须学习一切、人人都应具有全面智慧的理论。按照这种理论设置的课程是无所不包的百科全书式的课程。这不仅表现在他设计的泛智学校的课程中（相当于中学），也表现在《大教学论》一书所列举的国语学校、拉丁语学校的课程之中。他不仅增加了教学科目的门类，扩大了科目内容的范围，而且还按照他的适应自然的原则，初步根据儿童身心发展的阶段来安排课程。例如，他为母育学校设计了按照周围的生活来发展儿童的观念及其外部感官能力的课程；为以少年儿童（6—12岁）为教育对象的国语学校设置了读法、书法、算术及初等几何、自然、地理、手工、唱歌等科目；并为青年期（12—18岁）设立的拉丁语学校开设了文法、修辞、辩证法、数学、天文学、物理学、历史、地理、伦理、神学等科目。他主张巧妙地安排教学科目与教学时间，提出了制定课程规划的理论根据。他提倡圆周式的教材排列方式，并认为性质相同的学科之间要保持联系。夸美纽斯的这一系列独到见解，对课程理论的发展具有不可磨灭的贡献。

在17世纪，英国教育家洛克（J.Locke, 1632—1704）提出了

① 参见〔苏〕B·C·列德涅夫著《普通中等教育内容的结构问题》，人民教育出版社1984年版；〔日〕伊藤信隆著《学校理科课程论》，人民教育出版社1988年版。

感觉主义的课程理论。洛克是弗兰西斯·培根(F. Bacon, 1561—1626)哲学思想的继承人。洛克承认事物是客观存在着的,认为观念和表象是这些事物作用于人的感官的结果。他反对天赋观念的学说,认为人类的知识来源于感觉。他以唯物主义感觉论为理论基础,提出了一系列的课程门类,如算术、几何、地理、天文、历史、年代学、伦理学、法学、法理学、逻辑学、修辞学、自然哲学以及舞蹈、剑术、骑术、手工、园艺、簿记等科目。他重视实验和观察作业,认为旅行也是必要的教学科目。在他的课程思想影响下,18世纪欧洲各国的学校先后增设了自然学科,增加了实验设备。这一切为学校课程的新变革拉开了序幕。

应当指出,从文艺复兴到18世纪末,各教育家对于课程的论述还只是课程理论的萌芽。进入19世纪以后,课程研究的深度和广度才有显著的进展。一些学者以自己创立或信奉的哲学、心理学、教育学为理论基础,对课程问题进行了比较深入的研究和比较系统的实验,提出了具有一定深度的课程理论。影响最大的学者是赫尔巴特、斯宾塞和杜威。

德国教育家赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart 1776—1841)是主知主义课程理论的倡导者。主知主义是以知识为本位的教育学说。赫尔巴特的主知主义以心理学为理论基础。他认为,在知、情、意三者当中知是主要的;情和意的存在与表现都依靠知。

兴趣论是赫尔巴特课程理论的核心内容。他主张培养人的多方面的兴趣,并为此而提出六种独立的不同兴趣;认为中学课程的设置应同这六种兴趣相适应:

1. 经验的兴趣。其相适应的科目是:自然、地理、物理和化学;
2. 同情的兴趣。其相适应的科目是古典的和现代的外国语;
3. 思辨的兴趣。其相适应的科目是语法、数学和伦理;
4. 社会的兴趣。其相适应的科目是政治、历史和法律;

5. 审美的兴趣。其相适应的科目是：文学、唱歌和图画；

6. 宗教的兴趣。其相适应的科目是神学。

赫尔巴特还主张，课程的安排要使学生从认识最古时期的历史开始学习，应集中地围绕古代人民的历史和文学教给学生越来越复杂的人文知识。

赫尔巴特的课程理论得到他的学生齐勒（J. Ziller, 1817—1882）等人的传播和发展。1865年，一位曾在30年代后期旁听过赫尔巴特讲课的学生齐勒发表了《教育性教学的理论基础》一书，阐述并发展了其师的教育思想，引起了巨大的反响。接着，齐勒等人在莱比锡等地建立了赫尔巴特思想的研究中心，由此掀起了一个赫尔巴特学派运动。

齐勒继承并发展了赫尔巴特的课程理论，主要表现在他提出了关于编制课程的“中心统一法”和编排教材的“文化史阶段论”等教育理论^①。

齐勒认为，教育的中心目的在于道德的、宗教意志的陶冶。要达到这一目的，不能只依靠宗教的教授，而要借助多种学科内容的探究。这里所说的多种学科内容应以一定教育目的为中心，由此组成相互关联的统一的课程，借以统一学习者的意识。

齐勒主张中心学科与意志的形成直接结合，以唤起意志和欲望，成为行动的源泉。这种中心学科就是历史、文学和宗教。围绕这些中心学科可组成下述三个学科系列（其意如图一所示）：

第一系列——历史、文学、宗教及自然科；

第二系列——语言、数学；

第三系列——地理、体操、技能、唱歌。

齐勒相当重视与中心学科有关的教材。他主张按照“文化史阶段论”的思想来编排历史学科的教材。“文化史阶段论”是生物学的复演说在教材编排上的运用。其主要思想是，儿童的认识

^① 参见〔日〕伊藤信隆：《学校理科课程论》，第76—77页，邢清泉等译，人民教育出版社1988年版。

和思维的发展过程也要经过一个与人类历史发展相似的阶段；认为抓住人类文化史的发展阶段，按照这个顺序编排教材，是儿童能够理解的。这样，齐勒便提出了一个关于历史（文学）教材的排列方案：第一学年是叙事童话；第二学年是鲁宾逊漂流记；第三学年是酋长时代；第四学年是

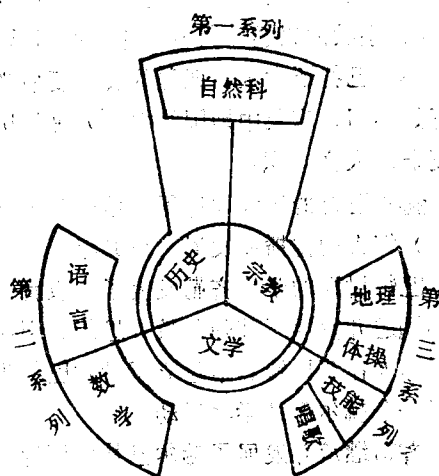


图1 齐勒学科统一法图解

裁判官时代；第五学年是犹太王政时代；第六学年是耶稣传；第七学年为使徒行传；第八学年安排宗教改革史。这一系列历史、文学教材是同德性的陶冶直接相关的，叫做情操教材。这一系列情操教材是各学年的课程内容的中心点，其他内容如语言、自然科学等是直接或间接地围绕上述中心内容组织的。

齐勒的课程理论为其学生 赖因 (W. Rein, 1847—1929) 所继承。一方面，赖因围绕历史、人文学科，按照情操教学、技能教学、语言教学这三类教学活动分别组织了一系列具体的科目；另一方面，他围绕自然科学学科又组织了地理、数学和自然科学。1885年以后，赖因成了当时教育界很有影响的国际性人物。

到了19世纪90年代，赫尔巴特学派的课程理论由美国的留德学者（赖因的学生）查尔斯·德·加谟 (Charlers De Garmo) 和麦克马利 (Mac Marry C., Mac Marry F.) 兄弟传入美国。1895年，赫尔巴特研究会（即今美国全国教育研究会）在美国成立。此后20年间，该会成员对于课程问题的研究在美国教育界颇

有影响，使赫尔巴特学派运动的中心由德国转到了美国。

正当赫尔巴特学派的教育思想与课程理论在德国广泛传播的时候，英国教育家斯宾塞（Herbert Spencer, 1820—1903）举起了反对古典中学的旗帜，主张大兴实科教育。斯宾塞生活在自由资本主义上升并逐步向垄断资本主义过渡的时期，也是自然科学迅速发展的时期。他尖锐地批评了英国古典中学设置的脱离生产和生活的课程，论述了知识的实用价值和比较价值，并为此研究和确定了人类活动的种类。他将这些活动按其重要性的大小排成以下次序：（1）直接为个人自我保存服务的活动；（2）关于获得生活资料因而间接为个人自我保存服务的活动；（3）关于种族保存的活动；（4）履行社会义务、维持社会政治关系的活动；（5）满足趣味和感情的休闲活动。他根据上述活动设计了以科学知识为中心的多学科的中学课程。第一类学科：解剖学和生理学。第二类：逻辑学、算术、几何学、力学、物理学、化学、天文学、地质学、生物学、社会学、外国语。第三类：生理学、心理学、教育学。第四类：历史（不是帝王、战争、宫廷阴谋史，而是自然的社会史）。第五类：一切形式的能够满足人的“自然、文学、艺术乐趣”的欣赏。在这些学科中，数学和自然科学占最大的比重。当时，英、美实科中学都采纳了斯宾塞的课程体系。其课程理论对近代学校课程的改革和科学教育的发展具有深远的影响。

当赫尔巴特运动在美国兴起时，实用主义教育流派也在美国出现。其主要代表人物就是杜威（John Dewey, 1859—1952）。杜威教育思想与课程理论的哲学基础是主观唯心主义经验论。杜威所说的“经验”，一方面指主体与客体的相互作用，另一方面指主体与客体之间相互作用的过程。从“经验”这个中心概念出发，他确认“一切学习都来自经验”，“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程”^①。用他的话来解释，教育始

① 杜威：《经验与教育》，引自赵祥麟、王承绪编译《杜威教育论著选》第351页，华东师范大学出版社1981年版。

终是从个人的生活经验出发，并为扩充个人的经验而提供生活环境的过程。因此，他认为：“教育即生活”，“教育即生长”，“教育是经验的继续不断的改组或改造”。

杜威力图按照这种实用主义教育观建立一种与传统教育相对立的“新教育”。为此，他于1896—1903年创办了芝加哥大学实验学校。其课程以各种不同形式的“活动作业”（如纺织、烹饪、木工、园艺、绘画、唱歌、阅读等）为核心；随着年级的上升，他们对自然科学、数学、文学、历史、社会研究安排了较系统的作业。到了中年级，教材的系统性有所加强。到了高年级（13—14岁），便开展了各种专门化活动。但杜威未将这项实验进行到底，而于1904年离开了芝加哥，所以，我们无法了解他对中学课程的具体主张。

杜威在芝加哥期间发表了不少论文和著作，探讨了课程理论问题，对当时美国课程研究与课程改革的兴起具有重要的促进作用。

（二）课程学首创于美国

课程学之所以首创于美国，首先是19世纪末、20世纪初美国中小学课程改革的形势不断发展的客观要求。当时，美国中小学的课程设置主要是为少数学生升大学作准备的，课程内容脱离社会实际和学生实际。那时，美国的初等教育日趋普及，中学在校学生正在成倍地增加；可是，大多数高中毕业生却不能升入大学，而必须就业。学校设置的传统课程很难满足不能升学的大多数中学毕业生的需求，不能适应美国社会对于有文化的劳动力的需要。于是，自19世纪末期起，一些美国教育家展开了对中小学课程改革的研究和实验。这类实验影响很大，不少中小学顿时活跃起来。然而，课程理论的建设落后于课程改革的实践。过去一些教育家对课程问题所作的零星探讨和片断研究已不能适应新形势的需要；当时出现的种种教育思想和课程主张也需进行一番分析和归纳。在这种形势下，一些学者便展开了对课程理论的系统研