

教 · 育 · 新 · 导 · 向

课程与教学哲学

张 雪 编著



远方出版社

教育新导向

课程与教学哲学

张雪 编著

远方出版社

责任编辑:李燕

封面设计:车艳

教育新导向
课程与教学哲学

编 著 者 张雪
出 版 远方出版社
社 址 呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编 010010
发 行 新华书店
印 刷 北京市朝教印刷厂
版 次 2005 年 9 月第 1 版
印 次 2005 年 9 月第 1 次印刷
开 本 850×1168 1/32
印 张 500
字 数 5000 千
印 数 5000
标准书号 ISBN 7-80723-074-6/G·46
总 定 价 1250.00 元(共 50 册)

· 远方版图书,版权所有,侵权必究。
远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

面对 21 世纪科学技术的发展和经济的全球化,如何培养具有良好素质和竞争力的新一代,是事关国家前途和民族命运的大事,也是基础教育义不容辞的责任。其中,课程改革是基础教育的核心,也是实施素质教育的核心。

基础教育课程改革是顺应时代要求,振兴我国教育事业,实现社会主义现代化目标和中华民族伟大复兴的客观要求。

根据基础教育课程改革的指导思想,新课程的培养目标要全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育,体现时代的要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环保意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

《教育新导向》从中国基础教育改革的实际出发,运用现代教育科学的相关知识,考察了当前中国基础教育面临的困难,分析了中国基础教育改革体制和教育战略的得失,探索并

发现了解决教育理论与实践中的误区的途径。因此,每一个勤于思考基础教育问题的读者都将从这套丛书中受到有益的启发。

本丛书融理论阐述与案例分析于一体,内容丰富、观点新颖、结构严谨,富有鲜明的时代性和实用性。

限于时间紧,编者知识有限,本套丛书在编写过程中难免会有不足之处,还望广大读者及教育工作者斧正,以便我们更好的修订。

编 者



目 录

第一章 教学与教学哲学

- 第一节 教育哲学与教育教学 (1)
- 第二节 建构主义的教育思想与哲学基础 (16)

第二章 布鲁纳的结构原理

- 第一节 布鲁纳的教育思想 (31)
- 第二节 布鲁纳的结构主义 (39)

第三章 结构主义与后结构主义

- 第一节 皮亚杰结构主义 (50)
- 第二节 “主导 - 主导”的教学结构 (57)
- 第三节 后结构主义 (80)
- 第四节 从结构主义到后结构主义 (95)





第四章 结构课程概论

第一节	课程结构	(102)
第二节	课程结构的调整 and 特征	(106)
第三节	构建现代学校课程结构模式	(113)
第四节	调整课程结构培养“四有”新人	(121)

第五章 后现代课程观

第一节	现代主义与后现代主义	(125)
第二节	泰勒原理与现代主义课程观	(142)
第三节	后现代主义的策略和后果	(163)

第六章 “五 I”课程构想

第一节	信息	(186)
第二节	兴趣	(190)
第三节	质疑	(195)
第四节	智慧	(200)
第五节	直觉	(208)



第七章 科学主义与课程

- 第一节 科学哲学与科学主义 (217)
- 第二节 结构主义课程的科学主义实质 (226)
- 第三节 科学主义对科学课程的影响 (231)

第八章 人本主义与课程

- 第一节 人本主义缘何而生 (246)
- 第二节 存在的诸种含义与生命哲学 (251)
- 第三节 人的反称关系 (255)
- 第四节 我我关系与教学过程 (259)
- 第五节 规律、原则与艺术 (270)
- 第六节 人文课程的经历 (283)
- 第七节 人文科学与人文学科 (290)

第九章 社本主义与课程

- 第一节 社本主义概说 (295)
- 第二节 机制问题 (306)
- 第三节 社本主义教育观 (311)
- 第四节 社本主义课程观——目的论 (330)



第五节	两种实用主义	(341)
第六节	认知决定论与灌输主义	(349)
第七节	演绎万能论	(352)
第八节	教育者过强的角色意识	(355)
第九节	评涂尔干	(360)

第十章 马克思全面发展学说

第一节	全面发展的实质	(368)
第二节	马克思人的全面发展与我国的素质教育	(377)

第十一章 人文引领的科学课程观

第一节	人文课程的经历	(388)
第二节	科学课程的改造	(395)



第一章 教学与教学哲学

第一节 教育哲学与教育教学

在康德看来，知识的构成有两个不可偏废的条件，一为先天的理性，二为外在的材料。先天的理性是一种纯粹的理念范畴，系人所本具有，外在的材料则透过感官，来自外界，也就是感觉经验的内容；后天的经验材料要能够融纳入先天的理性范畴中，才能构成知识。因此，知识是感性与悟性共同产生的。因为知识的形成，后天知识与先天范畴不可或缺，所以人类的知识止于现象界而不可能到达本体界。因而康德说：“没有内容的思想是空泛的，没有概念的直觉是盲目的”。意思是只有理性形式，若无经验内容来充实，理性形式只是空虚的架子。康德这种折衷经验论与理性论的中庸观点，在知识论上有很大的调和作用。康德的批判主义知识论影响于教育学理方面很多，可用孔子在论语上的一句话来概括；“学而不思则罔，思而不学则怠。”只有感觉材料的搜集而无理性形式的融纳，



那只是一堆凌乱琐碎而且不明确的资料，在这种闭门造车的情况下所得到的结果。就教育方法而言，教育以启发独立思考的批判精神为主，所以不应未经思索就独断地注入，也应避免无理地怀疑一切；不妄信权威、教条、传统，也不轻易否定规范、伦理、真理，宜兼采归纳与演绎两种基本思维方式，运用各种教学方法，并视教材内容和学生各别差异，灵活应用。

胡塞尔认为迪卡儿“我思故我在”的观点，的确是在“知识论”中，找到了“主体”的存在，而且是不能被怀疑的“主体”，这当然在“知识论”衔接“本体论”方面，有不可磨灭的贡献。但可惜的是，迪卡儿在这方面过于急躁，并没有设法停留在主体内，默观主体的能力，而是急急忙忙地从主体走出来。胡塞尔的现象学，肯定迪卡儿的哲学起点，肯定“我思故我在”的主体成就，但却不满意迪卡儿对主体的缺乏耐心，更不满意他从主体出走，去迁就客体行为。而以往“知识论”探讨的偏差，自迪卡儿开始的主、客二元，转化为心、物二元时，就已种下了祸根。

建构主义是一种探讨知识构成的知识论，它所探究的两大问题是：认知以及知识。认知所涉及的问题包括：知识如何产生、认知主体如何了解环境、知识如何成长或变化等。而知识所涉及的问题则包括：知识的结构为何、知识的真假如何判断、知识与被认知的对象之间的关系为何等。其重点在强调每个人认知学习历程中的主动性和差异性。

如苏格拉底的“诘问法”、柏拉图的“辩证法”，以及在





知识论上反对化约论的康德，都可以视为建构主义的启蒙者。康德的“范畴论”有理性主义的倾向。知识基本上乃是个人内在先天的机能对于外在与料的感受和组织的。

就教育而论，有些教育学者认为人性无时间与空间之阻隔，是无时无地不同的；因此主张教育的实施，应对一切时与一切地的一切人皆同。有些教育学者认为依其天生的各种特性及资能而有异，故而主张教育设施应随时随地而异，并应随各个人而不同。

西方性善论的教育学者卢梭，认为人是生而自由的，生而善良的。因此主张教育目的是培养人，是培养自然人，是培养尽量发展，来为社会的自然人。尤重在顺其自然成长的阶段，任其自由发展。对于十二岁以下的儿童，卢梭主张施以消极的教育，勿施以积极的教育。认为“书本是儿童的毒物”，可见其对“人为”的教育是多么的深恶痛绝。

性恶论者多主张教育应矫正人的本性，使用各种严格、强制的方法，在知能与品德方面训练学生，使其能达到教育的目的而收教育的效果。荀子认为“人之性恶，其善者伪也”。因此荀子遂主张以教育的力量去矫饰的本性，即其所谓的“化性起伪”；至于“化性起伪”的方法，荀子以为礼与乐最为有效。他曾说：“先王之道，礼乐其盛者也。”又说：“穷本极变，乐之情也；着诚去伪，礼之经也。”乃是藉外来的力量。

从人性非善非恶的观点来说，认为人非生而善或恶的，但有趋于善或恶的可能性；至于其究竟趋于善或恶，康德在其



《教育论》中说：“教育是完成人类本性的大秘密；人性以教育之力可以继续不断地改善，渐渐到配做人的地步。”又说：“儿童应受教育，然而不是为现在而是为将来。人可能改良到一种境界，适合于人类理想与人生全部目的。”对于儿童，康德主张在身心两方面须用保育、约束及训练的方法；道德方面须养成自觉的品性、自由的人格，以及依照道德律而立身处世的自由习惯。在康德的教育理论中，道德教育乃是最高的教育。至于中国性无善无恶的教育理论，仅告子有“以人性为仁义，犹以杞柳为卷”的主张。告子的本意，在说明人之初生，其性尚未定型，犹如一种柔软、纯洁的质料，可资以施行教育作用，即以教育的力量完成期道德。

教育活动不仅要合乎真理和道德的规准，还应在美感上追求卓越。而教育美学的任务即在协助教育活动实践美感的要求，其关照面至少有两个：一是提升审美能力及美感创作力的美育部分；二是教育过程、内容与环境如何美化的教育艺术部分。康德学说的价值，就在于指出美不仅在心，也在物。亦即美是一种心灵的创造物。教学可谓一种“表演艺术”教学的整体代表着一个艺术品，可以有“令人愉快之美”，也可以有“令人激赏之美”，学校在透过各种自然和艺术之美，来提升学生的审美能力和美感创造力的同时，绝不能忽视教学本身就是一种“美感品味的示范”。如果各种科目的教学不是呆板乏味，就是阴森恐怖，再多的美术、音乐和工艺课，也是无济于事。美在人生的重要性，又如果教育关切的是人生，那么教育



工作者研究教学中的美感与美感的涵泳，就是一种必然的结果。

教育活动经常被指为一种艺术，例如杜威说：“教学就是一种艺术，真正的教师就是艺术家。”教育或教学艺术的意义及运用，就教育活动的事实而言，教师要成功将所学传递给学生，须掌握的因素相当复杂；即使事前计划周详，谋定而后动，教学现场的变量仍然很多，教学计划成功与否，关键常在教师本身是否深谙应变的技巧以及有无深厚的学养赖以应变，就这个现象来说，教学或教育被称为“艺术”，指的就是前述第一种“艺术”的意含。明白地说，学生们渴望如沐春风的意境：希望懂得老师传授的道业，更期待“被感动”的滋味。哈艾特提到优秀教师的演说能力时曾说：“无论是演讲或者演说，都必须建立一个组织完好的推理基础，在这个基层建筑上，讲演人还要加上别的力量——有变化的表达形式、值得记忆的美好措辞、突出的例证，以及讲演人和听众之间的个人关系。这一类讲演人并不单纯地揭露事实，给学生吸收，而是用某种方式去提示事实，使学生不由得为之感动、鼓励、魅惑。”使学生觉得受“感动、鼓励和魅惑”的境界，是一种美的创造和体现，也是我们所说的“教育艺术”的第二种意含。孔子在提示学习时，曾说：“知之者不如好知者，好之者不如乐之者。”能让学生在学的过程中“知之”，只算是教学艺术的第一步；带领学生进入知识的神奇王国，甚至乐之的教学，才是教育艺术的最高境界。在认知和技能的传授之外，教



学还应实现情意的目标，则“教学艺术”的第二种意含。

教育哲学（注：这里的“教育哲学”是从其泛化的意义上理解的，正是这种泛化的“教育哲学”含义内有着教育哲学理论与教育实践的关系，用以引出本文的论题。后面的行文中讲教育哲学与教育实践的联系时，“教育哲学”的含义已归位于严格意义上的理论形态的教育哲学。）与教育实践的关键问题，实质上就是理论与实际的联系问题。在当今我国社会转型时期，理论与实际之间的矛盾问题显得尤为突出，教育哲学与教育实践的关系亦是人们长期争论的焦点之一。本文就二者联系的层次复杂性、中介和条件等问题作些新的探讨，以加强教育哲学自身建设，促进教育哲学与教育实践的合理结合。

一、教育哲学与教育实践联系的层次复杂性

（一）教育哲学具有层次复杂性

日本教育家小原国芳从横向的静态角度列出了个人主义的教学哲学、社会主义的教育哲学等十种教育哲学，表现了教育哲学的类型多样性。这里侧重从纵向的动态角度进行分析，以表现教育哲学的层次性以及它与教育实践的复杂关系。

在美国攻读教育学科的研究生撰写的《美国教育基础——社会展望》一书第二章的标题是“教育哲学——关于教



育意义的探索”，从这个意义上说，我们人人都有自己的教育哲学。如果以被意识到的程度为标准，可以把教育哲学分为：（1）未被意识到但对人们的教育行为和态度发生不自觉影响的教育哲学；（2）意识到了的教育哲学，其中有的对教育实践发生影响和联系，而有的则不发生影响和联系；（3）理论工作者的教育哲学理论。如果从教育哲学的发生主体来看，可以分为至少两类即专业工作者的教育哲学和实践工作者的教育哲学。另外，对教育实践产生影响的其实还有一类即社会大众尤其是家长的教育哲学，并且其影响将会随着教育社会化和民主化程度的提高而增强。如果从存在形态的角度分，教育哲学又可分为理想的教育哲学、理解的教育哲学和实行的教育哲学，三者分属于理论形态、观念形态和实践形态三个层次。需要指出的是，这三种形态的教育哲学在内容和性质上并非总是一致的，因此也就产生了理想的教育哲学和实行的教育哲学之间的关系问题，即教育哲学理论与教育实践的关系问题。

（二）教育实践具有多个层次和侧面

从作为社会子系统的教育系统内部来看，教育实践包括目标体系、课程与教学、评价与管理等方面，它们分别起着不同的作用，共同保证教育实践的正常运行。如果放在社会大背景上，教育实践则可归为三个层次：第一层次是作为一种社会实践的教育实践，这是教育实践的抽象层次，在这里，教育被归结为一般社会实践，强调教育受社会制约并为社会服务；第二层次是作为教育管理、决策的教育实践，这是教育实践的宏观



层次，它一方面要接受社会的制约，另一方面要维护和发挥教育自身的主体作用；第三层次是作为教育教学活动的教育实践，这是教育实践的微观层次，它主要考虑遵循受教育者身心发展的特点和规律，以直接促进人的发展为目的。因此，我们必须全面地理解教育实践，不能把教育实践的含义仅仅局限在具体的教育过程、教育方法等微观方面。只有这样，才能全面正确地理解和对待教育哲学与教育实践的联系。

（三）教育哲学与教育实践联系的多层次和多侧面

教育哲学与教育实践的联系不是抽象的，而是具体的。作为理论工作者，一方面要尽力宣传自己的教育哲学理论，经过实践工作者和公众的吸收、消化和运用，转化为他们有意识或无意识的，但对实践发挥作用的教育观念和行为方式；另一方面，要善于从实践工作者和公众有意识或无意识表现出来的教育观念中吸取营养，发现其中有价值的东西并使之上升为理论。理论工作者不仅要研究理想的教育哲学，还要研究实践工作者及公众心目中的教育哲学，更要研究他们在实际行动中体现出来的教育哲学。

教育哲学与教育实践不是平面的线性的联系，而是立体交叉错综复杂的联系。理论工作者的教育哲学与教育实践发生联系，一般要经过教育实践工作者的教育观念和行为才能实现。教育实践工作者包括教育管理工作者和教育实际工作者。教育管理工作者教育哲学与实践的联系主要体现在教育目标的确立、教育评价与管理、教育方针政策的制定等方面；教育实际