

课程理论

课程的基础、原理与问题

施良方 著

教育科学出版社

课程理论

——课程的基础、原理与问题

施良方 著

教育科学出版社
一九九六年二月十日

708891

图书在版编目(CIP)数据

课程理论:课程的基础、原理与问题/施良方著. —北京:教育科学出版社, 1996. 8

ISBN 7-5041-1610-6

I. 课… I. 施… III. 课程-理论 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(96)第 07452 号

责任编辑 李 玢

责任印制 徐晓云

责任校对 徐 虹

教育科学出版社出版、发行

(北京·北太平庄·北三环中路 46 号)

各地新华书店经销

唐山市胶印厂印装

开本:850 毫米×1168 毫米 1/32 印张:10.75 字数:276 千

1996 年 8 月第 1 版 1996 年 8 月第 1 次印刷

印数:00 001—5 000 册 定价:15.40 元

目 录

绪论

- 课程与课程理论..... (1)
- 第一节 课程的定义..... (2)
- 第二节 课程理论概述..... (10)
- 第三节 本书的结构与安排..... (18)

第一编 课程的基础..... (23)

第一章 课程与心理学..... (26)

- 第一节 心理学与课程关系的历史考察..... (26)
- 第二节 当代心理学流派与学校课程..... (30)
- 第三节 心理学对学校课程的影响..... (38)

第二章 课程与社会学..... (43)

- 第一节 社会观与课程设置的历史考察..... (43)
- 第二节 教育社会学流派对学校课程的透析..... (47)
- 第三节 社会学对学校课程的影响与启示..... (54)

第三章 课程与哲学..... (59)

- 第一节 哲学与课程的历史考察..... (59)
- 第二节 现代西方哲学流派的课程观..... (64)
- 第三节 对课程之哲学基础地位的认识..... (74)

第二编 课程编制的原理..... (80)

第四章 课程目标..... (83)

- 第一节 课程目标的三种取向..... (83)

第二节	课程目标与教育目的、培养目标、教学目标的关系	(90)
第三节	课程目标的依据	(98)
第四节	确定课程目标的一种模式	(103)
第五章	课程内容	(106)
第一节	课程内容的三种取向	(106)
第二节	课程内容选择的准则	(110)
第三节	课程内容组织的原则	(114)
第四节	课程的类型与结构	(119)
第六章	课程实施	(128)
第一节	课程实施的定义与取向	(128)
第二节	课程实施——变革	(134)
第三节	课程实施——教学	(138)
第四节	影响课程实施的因素	(145)
第七章	课程评价	(149)
第一节	课程评价的取向	(149)
第二节	课程评价的模式	(154)
第三节	课程评价的过程	(163)
第三编	课程探究的形式	(169)
第八章	过程模式	(172)
第一节	对目标模式的反思	(173)
第二节	过程模式的原理	(177)
第三节	过程模式的例证	(180)
第四节	总结与评论	(186)
第九章	实践模式	(192)
第一节	实践与理论的区分	(192)
第二节	对传统的“理论”探究的批判	(194)

第三节	课程问题的解决:集体审议	(198)
第四节	实践模式的批评与反思	(206)
第十章	批判模式	(209)
第一节	批判模式概述	(209)
第二节	批判模式的一般原理	(221)
第三节	课程批判探究的过程	(228)
第四节	批判模式之批判	(232)
第四编	课程理论与研究	(238)
第十一章	课程理论的构建	(240)
第一节	课程理论的历史与现状	(240)
第二节	课程理论构建的方式	(251)
第三节	课程理论与教学理论	(258)
第十二章	课程的基本问题	(265)
第一节	隐性课程与显性课程	(265)
第二节	分科课程与活动课程	(273)
第三节	核心课程与外围课程	(279)
第四节	课程与价值	(283)
第五节	课程的一元化与多元化	(297)
第六节	文理分科的问题	(302)
第七节	普通教育与职业教育的问题	(305)
第十三章	课程的未来	(313)
第一节	未来的挑战	(313)
第二节	未来与课程研究	(323)
第三节	未来课程面临的问题	(328)
后记	(337)

绪 论

——课程与课程理论

任何教育过程都涉及知识、技能、能力、态度或情感等方面的因素,即都涉及“教什么”的问题。从这个意义上说,课程的问题是教育上的一个永恒的课题。

然而,课程是一个使用广泛而又具有多重涵义的术语。对于不同的人、在不同的情境里,课程的内涵和外延可能会有很大的差异。如果我们对周围的人作一番简单调查就会发现,几乎所有人都以为自己知道课程是指什么,但对它的界说却又莫衷一是。事实上,每一种课程定义都隐含着某种哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念,从而标明了这种课程最关注哪些方面。因此,我们可以把每一种课程定义归入某一特定的课程理论流派。

课程理论需要考虑到学科、学生、社会等因素及其相互关系,由于人们关注课程问题的视角不同,因而形成了各种课程理论流派,其中影响较大的有:强调以学术为中心的学科课程理论;强调以社会问题为中心的改造主义课程理论;强调以学生发展为中心的人本主义课程理论。

我国教育界对课程问题的研究有着相当长的历史和相当广泛的经验,但对课程理论体系的构建则刚刚起步,本书试图在这方面作番尝试。通过对课程的心理學、社会学和哲学基础的探讨,对课程目标、课程内容、课程实施、课程评价等整个编制过程的分析与反思,对课程理论体系和研究范式的思索,对课程一些基本问题的

探讨,对课程的历史、现状的剖析以及对未来课程的展望,从而确立起一个比较完整的课程理论的框架。

第一节 课程的定义

翻开各类教育著作,几乎没有不提及课程的,但对课程的界定则是见智见仁,很难达成共识。依我们看来,课程的定义固然需要,因为这是我们在课程理论和实践中相互沟通的一个必不可少的工具。然而现在就要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义,这既不现实,也不可能。对待现存各种课程定义的一种合适的方式,是仔细考察人们是如何使用“课程”这个术语的,以及这些定义的实际含义,这有助于拓展我们对课程的理解。

一、课程的词源分析

在我国,“课程”一词始见于唐宋期间。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句作疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”但他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思相去甚远。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等。虽说他只是提及课程,并没有明确界定,但意思还是清楚的,即指功课及其进程。⁽¹⁾这与我们现在许多人对课程的理解基本相似。

有学者认为,我国古代的“课程”实际上是“学程”,只有教学内容的规范,没有教法的规定;而近代“课程”则与“教程”相近,注重的是教学的范围与进程,而且这种范围与进程的规定,又是按照学科的逻辑体系展开的。此外,任何一门学科又都从属于学科系列,而这种学科系列又是由学校教育的性质决定的。在这种情况下,学校课程只能是“教程”。鉴于目前课程过于“教程”化,其缺陷越来越明显,未来课程将向“学程”转化。⁽²⁾事实上,在西方英语国家里也

有类似的情况。

在英语世界,课程(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(1859年)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,意为“跑道”(race-course)。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),简称学程。这一解释在各种英文字典中很普遍,无论是英国牛津字典,还是美国韦伯字典,甚至一些教育专业字典,如《国际教育字典》(International Dictionary of Education),都是这样解释的。课程既可以指一门学程,又可以指学校提供的所有学程。这与我国一些教育辞书上对课程的狭义和广义的解释基本上是吻合的。⁽³⁾

然而,在当代课程文献中,这种界说受到越来越多的不满和批评,甚至对课程一词的拉丁文词源也有不同的看法。因为“currere”的名词形式意为“跑道”,重点是在“道”上,这样,为不同类型的学生设计不同的轨道成了顺理成章的事情,从而引出了一种传统的课程体系;而“currere”动词形式是指“奔跑”,重点是在“跑”上,这样,着眼点会放在个体对自己经验的认识上。由于每个人都是根据自己以往的经验来认识事物的,因此每个人的认识都有其独特性。课程是一个人对自己经验的重新认识。这样就会得出一种完全不同的课程理论和实践。

可见,甚至连选择课程的哪一个词根也反映了两种不同的课程思想,从而导致不同的课程实践。

二、几种典型的课程定义

目前已有的课程定义繁多,几乎每个课程工作者都有自己的界定。事实上,对各种课程定义的辨析,会有助于我们对课程的理解。若把各种课程定义加以归类,大致上可分为以下六种类型:

1. 课程即教学科目

把课程等同于所教的科目,在历史上由来已久。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺;欧洲中世纪初的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺。事实上,西方的学校是在七艺的基础上增加其他学科,逐渐建立起现代学校课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞,也是从指导人类活动的各门学科的角度,来探讨其知识的价值和训练的价值。⁽¹⁾ 目前我国的《辞海》、《中国大百科全书》以及众多教育学教材也认为,课程即学科、或者指学生学习的全部学科——广义的课程,或者指某一门学科——狭义的课程。⁽²⁾ 这一定义影响之大,只要让几位教育工作者描述一下何谓课程,便可略见一斑了。

这种定义的实质,是强调学校向学生传授学科的知识体系,是一种典型的“教程”。然而,只关注教学科目,往往容易忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等对学生成长有重大影响的这些维度。其实,学校为学生提供的学习范围,远远超出了正式列入课程的学科。现在我国各地的课程改革,已把活动和社会实践列入正式课程,这说明把课程等同于教学科目是不周全的。

2. 课程即有计划的教学活动

这一定义把教学的范围、序列和进程,甚至把教学方法和教学设计,即把所有有计划的教学活动都组合在一起,以图对课程有一个较全面的看法。例如,我国有学者认为:“课程是指一定学科有目的的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”⁽³⁾ 相对说来,这个定义考虑得比较周全。

但是,这一定义本身也存在疑义。首先,何谓“有计划”? 人们对此的理解会有很大差别。例如,有人认为这是指计划的书面文件,诸如课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)、教科书、教学参考书、练习册,以及教师备课的教案。⁽⁴⁾ 但有人通过对教师的教

学活动作了仔细观察后认为,许多教学活动是基于非书面计划的东西来安排的。⁽⁸⁾当过教师的人都知道,计划的东西比书面计划的范围要广得多。但如果把非书面的计划也包括在内,那么课程的定义似乎也太泛了。其次,把有计划的的教学活动安排作为课程的主要特征,往往会把重点放在可观察到的教学活动中,而不是放在学生实际的体验上。例如,把检查教师是否落实了某些教学活动作为评价的依据,这会导致本末倒置,即把活动本身作为目的,从而忽视这些活动为之服务的目的。事实上,我们应该注意的是教学活动对学生学习过程和个性品质的影响,而不是教学活动本身。

3. 课程即预期的学习结果

这一定义在北美课程理论中较为普遍。一些学者认为,课程不应该指向活动,而应该直接关注预期的学习结果或目标,即要把重点从手段转向目的。这要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。在西方课程理论中相当盛行的课程行为目标,便是一个典型的例子。

然而,研究表明,预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实际中,预期的学习目标是课程决策者制定的,教师作为课程实施者,只能根据自己的理解来组织课堂教学活动。课程目标的制定与实施过程在客观上是分离的,两者不可能完全一致。因此,有人提出,目标制定与目标实施之间的差距,应该成为课程研究的基本焦点。

另外,把焦点放在预期的学习结果上,容易忽略非预期的学习结果。而研究表明,师生互动的性质、学校文化等隐性课程,对学生的成长有很大的影响。最后,即便从表面上看学生都达到了预期的学习结果,但这种结果对不同学生来说可能意味着不同的东西。

4. 课程即学习经验

把课程定义为学习经验,是试图把握学生实际学到些什么。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的。课程是指学生

体验到的意义,而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽说经验要通过活动才能获得,但活动本身并不是关键之所在,因为每个学生都是独特的学习者,他们从同一活动中获得的经验都各不一样。所以,学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。也就是说,唯有学习经验,才是学生实际认识到的或学习到的课程。目前,一些西方人本主义课程论者也趋向于这种观点。这种课程定义的核心,是把课程的重点从教材转向个人。

从理论上讲,把课程定义为学生个人的经验似乎很有吸引力,但在实践中很难实行。在实际教学情境中,一个教师如何同时满足四五十个学生个人独特的生长要求?如何为每一个学生制定合适的课程计划?各级各类学校是否还要制定相对统一的标准?此外,即便从理论上讲,这种课程定义也过于宽泛,把学生的个人经验都包容进来,以致对课程的研究无从入手。

5. 课程即社会文化的再生产

在一些人看来,任何社会文化中的课程,实际上都是(而且也应该是)这种社会文化的反映。学校教育的职责是再生产对下一代有用的知识、技能。政府有关部门根据国家需要来规定所教的内容,专业教育工作者的任务是要考虑如何把它们转化成可以传递给学生的课程。这种定义所依据的基本假设是:个体是社会的产物,教育就是要使个体社会化。课程应该反映各种社会需要,以便使学生能够适应社会。可见,这种课程定义的实质在于使学生顺应现存的社会结构,从而把课程的重点从教材、学生转向社会。

以为课程应该不加批判地再生产社会文化,实际上是以这一观念为前提的:社会现状已达到完满状态了,即认为社会文化的变革已不再需要了。然而,现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美一些学者在指出了他们社会中存在的大量偏见、不公正现象后认为,倘若教育者以为课程毋需关注社会文化的变革,那就会使现存的偏见和不公正永久化。

6. 课程即社会改造

一些激进的教育家认为,课程不是要使学生适应或顺从社会文化,而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。因此有人提出“学校要敢于建立一种新的社会秩序”的口号。他们认为,课程的重点应该放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生关心的社会现象等方面,要让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。学校的课程应该帮助学生摆脱对外部强加给他们的世界观的盲目依从,使学生具有批判的意识。

然而,正如一些批评者所指出的:“剥削与压迫是美国阶级结构的基本特征,不可能因学校的小修小补而得到改观。”⁽⁹⁾以为学校课程能起到指导社会变革的作用,那也未免太天真了。在我们看来,最重要的是,在不同的社会制度里,对社会改造的理解有本质的区别。

上述各种课程定义,从不同的角度或多或少都涉及到课程的某些本质,但也都存在明显的缺陷。可以预料,关于课程定义的争辩还会继续下去。在我们看来,与其对各种课程定义冲突程度作概念上的分析,不如去考察一下给课程下定义的方式,这将有助于我们对课程的认识。

三、课程定义的方式

我们认为,每一种课程定义都有其社会背景、认识论基础和方法论依据,而且它们所指的课程可能并不是在同一层次上的。

首先,每一种课程定义,就象课程的问题一样,都是在特定历史时期、特定社会条件下出现的。例如,澳大利亚课程专家史密斯(D. L. Smith)与洛瓦特(T. J. Lovat)在考察西方国家百年来一些有影响的课程改革和课程定义后发现,当经济比较繁荣时,政府和公众往往很少关注学校课程,这时课程专家有可能把重点放在学生个人的经验上,并编制各种可供选择的课程计划;而当经济不景

气时,许多人都会指责学校课程,把年轻人找不到工作归咎于学校课程内容不合社会需求,这时国家往往会注重课程目标的具体性。一直以课程自由著称的英国,在80年代经济不景气时开始确立“国家课程”,这不是一种偶然现象。⁽¹⁰⁾同样,在我国70年代以来,刚刚蒙受“文化大革命”的灾祸之后,亟需恢复正常秩序,这时把课程定义为教学科目不会引起什么疑义。但随着我国改革开放政策的深入,政局稳定、生产发展,原来的课程就不再适应社会需要了,课程的定义也发生了相应的变化。

其次,任何课程定义都涉及知识或认识的性质,注意考察每一种课程定义所隐含的某些认识论的假设是很重要的。有些课程定义似乎表明:“知识在任何地方都是同样的东西,人们不可能以任何方式去改变它。”这就会趋向于把课程看作必须按照规定的方式向学生传递的知识体系,课程的定义会注重具体目标、内容体系以及标准测验等。有些课程定义则隐含着:“知识是个人主动构建的东西,是不断变化的。”那就会趋于把课程作为促进和帮助学生探究、体验他们周围世界的手段。所以,课程目标应该是灵活的,要顾及不同学生的需要。课程重点应该放在能导致独立学习的程序上,而不是学科内容上。当然,这只是两种比较极端的观点,人们通常所持的知识观要比这复杂得多,因而也导致课程定义的繁杂不一。

再次,在考察课程定义时值得注意的另一个问题,是它把重点放在结果或产品上,还是放在过程或程序上,抑或放在两者的整合上。例如,把课程定义为教学科目,很容易去关注应该教些什么内容以及学生是否掌握了这些内容,从而把重点放在目标或结果上。若把课程定义为学生学习的经验,就不会强调事先具体规定的内容,而是重视根据学生实际情况作出灵活处理。显然,这两种课程定义把结果与过程分离开来了。如何对这两者加以合理整合,是摆在我们面前的一个课题。

最后是课程定义的层次的问题。事实上,不同的课程定义,有

时是指在不同层次上起作用的课程。美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)对此作了较好的说明。在他看来,人们在谈论课程时,往往谈的不是同样意义上的课程。他认为存在着五种不同的课程:(1)理想的课程(ideological curriculum),即指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出应该开设的课程。例如现在有人提议在中学开设性教育或健康教育的课程,并从理论和实践的角度论证其必要性,就属于理想的课程。这种课程的影响取决于是否被官方所采纳。(2)正式的课程(formal curriculum),即指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,也就是列入学校课程表中的课程。许多人理解的课程就是这类课程。(3)领悟的课程(perceived curriculum),即指任课教师所领会的课程。由于不同教师对正式课程会有各种理解和解释的方式,因此教师对课程实际上是什么或应该是什么的领会,与正式的课程之间会有一定的距离,从而减弱正式课程的某些预期的影响。(4)运作的课程(operational curriculum),即指在课堂上实际实施的课程。观察和研究表明,教师领会的课程与他们实际实施的课程之间会有一定的差距,因为教师要根据学生的反应随时进行调整。(5)经验的课程(experiential curriculum),即指学生实际体验到的东西。因为每个学生对事物都有自己特定的理解,两个学生听同一门课,会有不同的体验或学习经验。⁽¹¹⁾

由此可见,课程从规划、设计到实施,从课程决策者、编制者到教师和学生,经历了好几种转换。事实上,有些课程定义关注的是某一层面上的课程,而有些则把焦点放在另一层面上。当然,关注不同层次上的课程,本身也反映了定义作者的基本观点和取向。我们在探讨课程时应注意到,既然课程存在于不同层次,若如我们只注意某一层面而完全忽略其他,则不但见不到课程的全貌,更有扭曲课程的危险。⁽¹²⁾

本节通过对各种课程定义的辨析以及对定义方式的考察,并

不是为了得出一个精确的课程定义,而是为了说明:每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性,即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,所以都有某种合理性,但同时也存在着某些局限性。而且,每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向。对于教育工作者来说,重要的不是选择这种或那种课程定义,而是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及伴而随之的新问题,以便根据课程实践的要求,作出明智的决策。

第二节 课程理论概述

课程作为一个独立的研究领域,是20世纪初的事情,但课程实践则是与人类社会的教育活动同步进行的,因为我们无法想象有可能存在不涉及教育内容的教育活动。随着课程实践的展开,对课程的研究也就出现了。

一、课程研究历史概述

在我国古代还没有出现“课程”这一专门名词之前,古籍中便有了关于课程实践方面的记载。例如,《礼记·内则》篇说:“六年,教之数与方名”;“九年,教之数日;十年,出外就傅,食宿于外,学书记”;“十有三年,学乐,诵诗,舞勺,成童舞象,学射御;二十而冠,始学礼。”《礼记·王制》篇说:“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、乐以造士。春秋教以礼乐,冬夏教以诗书。”《礼记·学记》中也有类似课程的记载:“比年入学,中年考校;一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友;谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。”

可见,我国古代早已有人注意到要根据不同的年龄、学业水平安排不同的课程内容,以便取得更好的效果。我国一些古代思想家和教育家,如孔子、墨子、孟子和荀子等,都对课程问题作了一定的

探讨。⁽¹³⁾

在西方,古希腊的柏拉图和亚里士多德等人的课程思想,对整个西方学校课程产生过相当大的影响。柏拉图的理想国这个目标主要是通过为不同社会等级的人设置不同的课程而达到的,亚里士多德则最早从心理学的角度来分析教育的阶段和课程的设置。

但所有这些都只能说是一些经验总结和课程思想。把课程作为一个独立的研究领域,对课程进行系统研究并从理论上加以概括,是20世纪以来的事情。人们一般认为,美国学者博比特(F. Bobbitt)在1918年出版的《课程》(Curriculum)一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生,这也是教育史上第一本课程理论专著,从而为课程理论奠定了基础。⁽¹⁴⁾

现代课程领域的范围和研究取向,最早主要是由博比特确定的,而博比特又深受20世纪初在美国工业界盛行的“科学管理的原理”的影响。博比特的著作实质上遵循这样一条主线:把工业科学管理的原则运用于学校教育,继而又把它推衍到课程领域本身。这样,美国课程理论从一开始就依据这样的隐喻:学生是“原料”,是学校这架“机器”加工的对象。⁽¹⁵⁾博比特坚信科学管理的原理有助于教育者在课程设计和实施上更精确有效。《课程》一书实际上是对这种运用加以系统化和理论化。

博比特认为,“教育实质上是一种显露人的潜在能力的过程,它与社会条件有着特殊的联系。”鉴于教育是要使学生为成人生活作好准备,因此,首先应该根据对社会需要的研究来确定课程目标。为了使课程科学化,必须使目标具体化。“因为科学的时代要求精确性和具体性。”⁽¹⁶⁾在博比特看来,最科学的方法是通过对人类社会活动的分析,发现社会所需要的知识、技能、能力和态度等,以此作为课程的基础。这种把人类活动分析成具体的、特定的行为单位的方法,即著名的“活动分析法”。这种活动分析法为后来盛行的课程目标模式提供了方法论的依据。