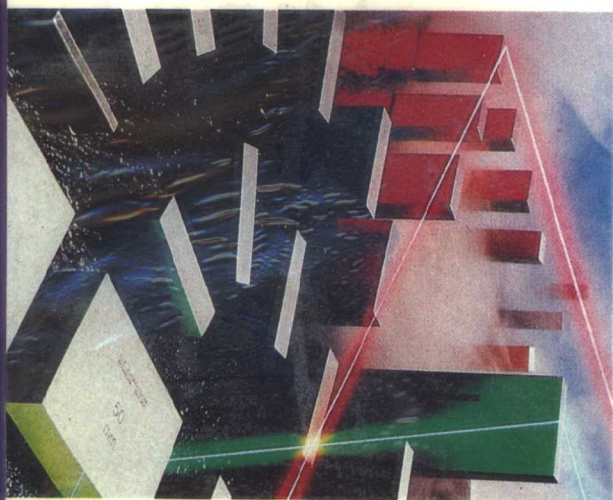


XIANDAIJIAOYUKEXUECONGSHU

辽宁教育出版社·毕恩材 王克强 著

课程问题论



现代教育科学丛书

课程问题论

毕恩材 王克强 著

辽宁教育出版社

辽新登字6号

现代教育科学丛书

课程问题论

毕惠材 王克强 著

辽宁教育出版社出版 辽宁省新华书店发行
(沈阳市北一马路108号) 朝阳新华印刷厂印刷

字数：160,000 开本：787×1092^{1/32} 印张：9
印数：1—1,000

1992年7月第1版

1992年7月第1次印刷

责任编辑：文安平

责任校对：王玲

封面设计：宋丹心

ISBN 7-5382-1640-5/G·1213

定价：4.50元

加強教育理論研究
努力建立具有
中國特色的社會
主義教育體系

周金城題



总序

80年代以来，我国教育事业出现了空前繁荣的局面，各级各类教育得到了迅速发展。但是，与经济改革和对外开放的需要相比，教育的发展还远远适应不了我国经济腾飞的要求。纵观发达国家工业现代化的历史可以清楚地看到，没有教育的超前发展，没有教育所提供的各类人才，经济的现代化将不可能实现。这一点已被包括决策部门在内的愈来愈多的人们所认识。

教育要发展，理论须先行，古今中外的教育改革无不是如此。目前，我国教育科学理论的薄弱和贫乏，已和日益丰富多样的教育实践形成极大的反差，不能满足教育改革的要求。这主要是由下述原因造成的：一方面，自建国以来，由于“左”的思想路线的影响，致使教育战线屡遭磨难，教育理论研究不能正常开展，直至最后走向以政治口号代替教育科学的极端；另一方面，在相当长的一段时间内，我国教育理论研究只是照搬和因袭苏联教育学模式，这就不可能建立起适合自己国情的教育理论体系。十一届三中全会以来，这种局面被打破了。但是，与经济学、哲学、文学、社会学等领域的活跃气氛相比，教育学界仍显得过于沉闷了。因此，增强紧迫感和责任感，大胆探索适合中国国情的教育科学体系，

已成为当代教育理论工作者责无旁贷的使命。

改革的时代呼唤着教育理论，而教育理论的产生又需具备基本的前提：

首先，必须具备适合教育理论生长的大环境、大气候，这就要摒弃过去那种以政治取代教育理论，或用教育理论注释政策的做法。教育本身的复杂性决定了教育实践的丰富多样性，因此，应当鼓励对教育理论的广泛探索和多种实践，鼓励不同教育流派的产生和争鸣。没有充分自由的教育学术研究，就不可能有优秀的教育理论产生。

其二，现代科学发展的分化与综合，决定了以前那种就教育研究教育的方法只能是走向死胡同。新的边缘学科、交叉学科的兴起，不仅丰富了教育学的内容，而且为教育理论研究注入了活力。科学发展史表明：新的理论的诞生往往得益于方法上的革新。因此，应当提倡教育理论工作者从哲学的、经济学的、系统论的等多种角度，对教育科学进行综合研究。方法的变革首先应从教育理论工作者知识结构的变革开始。

其三，科学研究须创造一种平等讨论的气氛，培养良好的研究空气。在这里，真理是最终的权威，而在探索真理的过程中，应允许不同观点、不同学派的百家争鸣。

正是上述这些想法，将我们汇集到这套丛书的编写工作中来。我们希望通过这套丛书，把国

内外近年来出现的新的教育学科、思潮、动向加以综合、分门别类，以展现现代教育科学的概貌，为教育工作者提供一个了解国内外现代教育科学发展的轮廓。

本丛书本着百花齐放、百家争鸣、博采众长、兼容并蓄的原则，对一切有独到见解的论著都竭诚欢迎。

由于丛书中不少是国内教育理论界较少或首次出版的专论或专著，且多数又出自初出茅庐的青年人之手，因此，我们欢迎各方人士批评赐教。教育边缘学科发展仍在互相渗透、交叉、融合之中，有些学科还未形成完整的理论体系，我们之所以不揣浅陋，献出毛坯，意在抛砖引玉，使更多的研究者关注并致力于我国教育科学理论体系的建设。

在此，我们衷心感谢辽宁教育出版社的领导及编辑们的热情支持和辛勤劳动，感谢丛书编辑过程中教育界老前辈及许多同志的鼓励和帮助。我们特别感谢周谷城先生在百忙中为丛书题辞。中央教育科学研究所的曹青阳、周南照同志，参加了丛书前期的组织工作，在此一并致谢。

《现代教育科学丛书》编委会

1988年元月于北京

自序

二次世界大战以后，各国都在进行教育改革。在不断的探索中，人们逐渐认识到改革教育首要的是改革基础教育，而改革基础教育的核心是改革课程和教材。以课程改革和教材改革为核心的基础教育改革已经成为当今世界的一大潮流。

我国建国以来，学校教育的课程和教材在50年代是正常发展的，其后有多次变动，在党的十一届三中全会以后才开始走上健康发展的轨道。

目前，中小学的课程和教材还不能适应现代化建设的需要，改革课程和教材，已经被提到了紧迫的日程。

改革课程和教材，要有领导、有计划地进行，要有正确理论的指导，要运用科学的方法。而正确理论和科学方法的建立，需要人们在马克思主义指导下，吸收国内外的有益经验，结合我国社会和教育的实际，进行不懈的努力。这本《课程问题概论》，就是基于这种思想对课程问题探索的初步结果。

这本书的主要内容有：课程研究的基本问题；课程思想；课程编订和教材编订；课程变

革。这四部分内容，就是本书的四章。第一章，介绍课程研究的对象、意义、方法，作为研究课程问题的准备。第二章，论述关于课程问题研究的基本观点，作为研究具体的课程问题的指导思想。第三章，阐述课程编订、教材编订的原则和方法，用来解决具体的课程问题。第四章，对课程变革史进行简要的回顾。

本书的编写和出版，得到《现代教育科学丛书》编委会，韩云同志，辽宁教育出版社领导及编辑的支持和帮助。在此，一并向这些同志表示衷心的感谢。

虽然本书原稿在辽宁师范大学数学系作为选修课讲义使用过两次，但由于我们的水平所限，缺点和错误仍在所难免。恳请读者批评指正。

作者 1990年12月于大连

目 录

| | |
|-------------------------------|----|
| 总 序 | 1 |
| 自 序 | 1 |
| 第一章 课程研究的基本问题 | 1 |
| 第一节 课程问题研究的对象 | 1 |
| 一、课程是学习者在学校环境中 获得的全部经验 | 1 |
| 二、课程是学校教育的内容 | 4 |
| 三、两类课程问题——课程思想、 课程编订和教材编订 | 9 |
| 第二节 研究课程问题的意义 | 10 |
| 一、解决好课程编订问题，有利 于实现预定的培养目标 | 10 |
| 二、解决好教材编订问题，有利 于提高教学质量 | 12 |
| 三、教师研究课程问题，有利于 克服“教材中心”的倾向 | 13 |
| 四、改革课程、改革教材是改革 基础教育的核心 | 15 |
| 第三节 课程研究的方法 | 18 |

| | |
|------------------------------|------------|
| 一、系统方法····· | 18 |
| 二、历史方法····· | 19 |
| 三、比较方法····· | 20 |
| 四、对课程改革的探讨····· | 21 |
| 第二章 课程思想····· | 25 |
| 第一节 课程研究的中心问题····· | 25 |
| 一、课程研究的中心····· | 26 |
| 二、知识····· | 28 |
| 第二节 教育目的与课程····· | 45 |
| 一、教育目的····· | 45 |
| 二、社会发展需要与人的发展需 要的关系····· | 49 |
| 第三节 教育的社会职能与课程····· | 58 |
| 一、社会对课程的需要和制约····· | 59 |
| 二、形式教育和实质教育两种 教育思想····· | 74 |
| 三、素质教育与职业教育的两种 课程观····· | 83 |
| 第四节 教育的人的发展职能与课程····· | 87 |
| 一、树立人的身心阶段发展的课 程观····· | 88 |
| 二、树立人的全面发展的课程观····· | 97 |
| 第五节 知识、技能、能力与课程····· | 107 |
| 一、知识、技能、能力及其关系····· | 107 |

| | | |
|------|---------------------------------|-----|
| 二、 | 树立知识与能力并重、知识 与能力相结合的课程观····· | 110 |
| 第六节 | 学习对课程研究的意义····· | 113 |
| 一、 | 学习动机····· | 113 |
| 二、 | 学习过程····· | 123 |
| 第三章 | 课程编订和教材编订····· | 144 |
| 第一节 | 两种具体的课程问题····· | 144 |
| 一、 | 两种具体的课程问题、概念 和术语····· | 144 |
| 二、 | 课程编订的结果····· | 149 |
| 三、 | 课程编订和教材编订的参加 人员及其作用····· | 152 |
| 附录 1 | 义务教育全日制小学、初级 中学教学计划（初稿）····· | 154 |
| 附录 2 | 全日制中学数学教学大纲····· | 166 |
| 第二节 | 课程设置····· | 170 |
| 一、 | 教育结构····· | 170 |
| 二、 | 课程设置问题的实质和意义····· | 171 |
| 三、 | 课程设置的原则····· | 179 |
| 第三节 | 课程设计····· | 190 |
| 一、 | 重视课程问题是教育理论与 实践发展之必然····· | 190 |
| 二、 | 课程设计的类型····· | 194 |
| 三、 | 对各种课程设计的比较····· | 211 |

| | | |
|-----|--------------|-----|
| 第四节 | 课程目标和课程评价 | 213 |
| 一、 | 确立课程目标的意义 | 213 |
| 二、 | 课程目标与课程分类的关系 | 216 |
| 三、 | 课程目标的确立 | 219 |
| 四、 | 课程评价 | 226 |
| 第五节 | 课程制定 | 231 |
| 一、 | 教学内容的选择 | 232 |
| 二、 | 教学内容的结构 | 239 |
| 三、 | 教学内容的安排顺序 | 247 |
| 第六节 | 教材 | 251 |
| 一、 | 教材的职能 | 251 |
| 二、 | 中小学课本的编写 | 252 |
| 三、 | 课本的评价 | 255 |
| 第四章 | 课程变革 | 262 |
| 一、 | 远古时期 | 262 |
| 二、 | 古典时期 | 263 |
| 三、 | 近代时期 | 267 |
| 四、 | 现代时期 | 268 |
| | 外国人名索引 | 271 |

第一章 课程研究的基本问题

问题的论域是研究问题的先决条件，研究课程问题必须廓清课程问题的论域——课程研究的对象。研究课程问题还要明确研究它的意义和方法。这些基本问题是本章的中心议题。

第一节 课程问题研究的对象

什么是课程和课程理论，怎样解释“课程”的含义，为什么要这样解释，以及有哪些课程问题需要研究等，归结到一点，就是课程问题研究的对象。它是课程问题研究的第一个基本问题。

一、课程是学习者在学校环境中获得的全部经验

在我国，“课程”这一术语被广泛使用，在不同的场合有不同的含义。

《辞海》中有三个条目解释“课程”的含义：条目①，功课的进度。《朱子全书·学六》：“宽著期限，紧著课程”。条目②，即教学的科目，可以指一个教学科目，也可以指学校内或一

个专业的全部教学科目，或一组教学科目。〔1〕
条目③与教育关系不大。

在教育实践中，像《辞海》中解释的那样，“课程”有以下五种含义。

(1) 功课的进度；

(2) 某级某类学校教学科目的全体，如小学课程、中学课程；

(3) 某一专业教学科目的全体，如工科课程、师范课程；

(4) 一组学科的全体，如中学文科课程、中学理科课程；

(5) 一个学科，如代数课程、普通物理课程，等等。

在欧美，“课程”是被认为定义得最差的术语。〔2〕大致有这样三种定义：

(1) 学校要求的不限于在学校的一切学习活动。丁·凯尔在《课程的变化》一书中说，课程是“在学校规划和引导的一切学习活动，不管它是分组地或个别地实行的，还是在校内或校外进行的”。〔3〕

〔1〕《辞海》缩印本，上海辞书出版社，1980年版，第394页。

〔2〕Richard D, Von Scotterd Others, Foundations of Education—Social Perspective, 第272页。

〔3〕Denis Lawton and Others, Theory and Practive of curriculum Studies, 1978。

(2) 在学校获得的一切。“学习者在学校环境中获得的全部经验”。〔1〕

(3) 为了从学校毕业取得学分而修完的“学程”。

苏联有“教程”(КУРС ОБУЧЕНИЯ)一词,相当于英美的“学程”(COURSE OF STUDY)。有时也指一个学科,如“联共(布)党史教程”,“量子力学教程”等。

国内外解释“课程”的这些不同含义可以分为两种类型:一是以“教学科目”为特点的狭义的含义,一是以“学习者获得的经验”为特点的广义的含义。各类含义中又都有广狭之分。

哪种含义更为合理呢?先看第一类。狭义的含义是把“课程”解释为“教学科目”。“教学”只是教育活动中的一种,而不是所有的教育活动。如课外团队活动、文体活动。大量的思想政治教育、能力的培养、个性的塑造活动都不是教学活动。把“课程”解释为“教学科目”,就排除了这些教育活动的內容。“教学科目”是教学计划规定的进行教学的科目,如中小学的语文、数学、外语等。小学与初中都有数学这一教学科目,但是数学科目的内容和要求并不相同。把“课程”解释为“教学科目”,并没有指明同

〔1〕Richard D, Von Scotterd Others, Foundation of Education—Social Perspective, 第272页。

一教学科目的不同内容。因此，“课程”的狭义含义，限制了课程研究的范围。

再看第二类。广义的含义是把“课程”解释为“学习者获得的经验”。其中，把“课程”解释为学校要求的不限于学校的一切学习活动，既包括学习者在校内的学习，也包括他在社会和家庭中的学习。这种含义过于宽泛，无法把握。因而这种解释不宜作为“课程”的含义。把“课程”解释为“学程”，为了毕业而获取学分的“学程”，是在学分制下学习者进行的学习活动，只涉及获取学分的教学内容。这种解释使“课程”的范围变得太小。

由上述比较我们看到，把“课程”的含义解释为“学习者在学校环境中获得的全部经验”，既避免了“教学科目”对研究范围的限制，不像“学程”那样小，也不像把“课程”解释为学校要求的不限于学校的一切学习活动那样不易把握。因而是较为合理的解释。

说“课程是学习者在学校环境中获得的全部经验”只是对“课程”所作的“较为合理的解释”，是因为“经验”一词仍留有不同理解的余地。列宁在《唯物主义与经验批判主义》一书中说：“‘经验’掩盖了哲学上的唯物主义路线和唯心主义路线，使二者的混同神圣化了。”因此，我们有必要进一步解释“课程”的含义。