

现代课程论纲要

胡学增 · 著

陕西人民教育出版社

(陕)新登字 004 号

《面向 21 世纪教育科学纲要》丛书

现代课程论纲要

胡学增 著

陕西人民教育出版社出版发行

(西安长安路南段 376 号)

各地新华书店经销 陕西省印刷厂印刷

850×1168 毫米 32 开本 5.25 印张 4 插页 124 千字

1998 年 5 月第 1 版 1998 年 5 月第 1 次印刷

印数: 1—2,000

ISBN 7-5419-7208-8/G·6364

定价: 13.50 元

读者如发现印、装质量问题, 请与印厂联系调换

厂址: 西安市西北三路 28 号 邮编: 710003 电话: 7322707

内容提要

由于前苏联教育学的影响，在很长一段时间里我国课程论的研究处于一种空白的状态。教材成了教师心目中的“圣经”，谁也不会怀疑“紧扣教材”这种说法的合理性。“教材神圣观”以及体制上的原因，包括教材编制的垄断性，使人们很少去思考课程教材的适切性。而得不到理论支撑的课程教材编制，几乎成了盲目的经验和纯粹的技能。

从90年代以来，改革开放的春风吹到了课程的领域。一大批课程理论著作被传播到国内。但是由于基础和背景上的原因，要真正理解它们的真谛似乎还不太容易。在课程论研究的现状和课程理论真谛之间还需要一个深入浅出、发聩振聋的中介。《现代课程论纲要》就是这样的一个中介。《现代课程论纲要》以浅显的语言分析了课程的发展、课程的基础、课程研究的方法、课程的类型和结构，指出了现行课程的合理性与不合理性。我们相信每一个读了这本书的人都会发现它的内在价值。

绪 论

从教育哲学到教育行动的思考，有一些重要的环节，那就是教育价值观的认同、教育目标的确定、教育内容的选取、教育方法的研究、以及怎样对这一系列教育问题的过程与结果加以评价。

很显然，教育方法的研究从属于教育的内容；教育内容的选取从属于教育目标；而教育目标的确定取决于教育的价值观。同样的，教育评价的准则也取决于教育的价值。

在不同价值理念的指导下，当然会形成不同的教育目标和教育内容体系。有的论者认为，教育应向儿童传递人类的永恒的文化知识。有的论者认为，教育应让儿童获得生活的经验。可以设想在这样一些不同价值理念的支配下，必定会产生不同的教育目标和内容体系。当然，支持它们的研究方法乃至评价的主体指向也都会大相径庭。

对教育价值、教育目标、教育内容、教育方法以及评价系统的综合的整体思考，属于课程研究的范围。它是学校教育系统中最重要、最繁难的问题之一。美国课程论专家古德兰德认为课程论的研究范围包括：（1）教育机关要达到什么目的？

(2) 为了达到这些目的需要怎样的教育经验? (3) 这些教育经验应该如何组织? (4) 怎样评价目的的完成以及经验的价值? 显然这些问题的研究, 比之教育方法的研究更为上位。

课程论的系统研究起自本世纪初, 早在 1902 年杜威就出版了课程的专著《课程与儿童》。1924 年, 美国出版了由博比特撰写的课程专著《课程编制》。1929 年出版了哈拉普的《课程编制技术》。1935 年出版了卡斯威尔的《课程发展论》。近二十年来, 教育界在课程论的研究方面更可以说是硕果累累。例如美国古德兰德的《课程研究》, 日本佐藤正夫的《现代课程论》, 英国劳顿的《课程研究的理论和实践》, R·W·泰勒的《课程与教学的基本原理》等等。对于世界学校课程的发展产生了重要的影响。

我国的课程研究起步并不很晚。早在 20 年代初就有教育学者开始研究课程理论。20 年代初曾经出版了程湘帆的《小学课程概论》。1934 年出版了盛朗西的《小学课程沿革》。1943 年又出版了博比特著、熊子容翻译的《课程编制》。在陶行知的著作中也留下了不少关于课程理论的资料。然而直到 80 年代, 我国课程理论的研究应该说还处于很落后的状况。其原因是复杂的。

原因之一是全国解放后, 我国的教育学者把很大一部分精力集中于学习前苏联的教育学。由于前苏联的教育学中, 没有把课程论作为专门的领域加以研究, 这就影响了我国教育学者对课程理论的思考与研究。

原因之二是我国长期以来实行一元化的课程体制, 广大中小学教师和教育工作者实际上难以对教育价值与教育目标的同一性、教育方法与教育内容的同一性作出理论的思考。例如明

明把教育的目标定位于能力和智力的培养与发展，在大纲中却再三地强调知识点的落实，砍伐学科的理论。在操作上既不重视能力的培养，又不关注学生智力的发展。在紧扣教材和追求升学率的紧箍咒的制约下，所谓的教育改革往往囿于技法的枝枝节节，很少从大教育的视角来思考课程的问题，很少从课程理念来指导教学的实施。

理论的匮乏和实践活动的非理性的制约，使得我国教育界在很长一段时期里缺少高级的课程专家。以致与国际上课程研究的距离日益拉大。

改革开放以来，教育学者的视野大为开阔，越来越多的有识之士认识到课程改革是教育的一个十分关键的问题。在960万平方公里的土地上，在12亿人口的泱泱大国里，竟然只有一套完全相同的课程计划，一套完全相同的教材，这不能不说是一种十分落后的课程现象。同时，也有越来越多的教育学者开始认识到，没有课程理论的指导，很难把我国的课程改革不断引向深化。

正是在这样的背景之下，研究课程的学者越来越多。更有一批中青年学者从海外学成归来，使得研究课程的队伍愈益壮大，研究的成果也越来越丰富。据粗略的统计，近五年来，有关课程研究的论文正以每年20%的速度在递增。比较教育的学者翻译出版了一批国际上著名的课程论力作。尤其是华东师范大学钟启泉教授面壁五载，纵览世界课程名著，结合我国课程的实际情况，撰写了洋洋50余万字的《现代课程论》，标志着我国课程论研究的新时代的开端。这本书不仅在大陆出版，而且在台湾省也作为大学教材出版了繁体字本。此外，好几所师

范大学已经在硕士研究生学位课程中开设“课程论”。在学科教育论的领域内，也已培养出一批课程研究方向的研究生。这些无疑将为课程改革提供一个宽阔的理论空间。

在我国，不仅对课程理论的研究有了长足的进步，而且在课程的实践方面也有了新的发展。这些年来，在我国已经产生了一纲多本和多纲多本的理念。多年来一元化的课程模式终于受到了冲击。但是由于理论与实践的脱节，无论是以一纲多本还是多纲多本为标志的课程改革模式，都还没有发挥出应有的效果。

钟启泉教授曾经指出，课程的研究有三个主要的层面，它们分别是：1. 课程政策研究。2. 学校课程设计研究。3. 教师的课程实施问题研究。三个层面的研究都涉及课程论的指导。而且在我国，这三方面的改革必须有一个整体的思考。没有新的课程政策研究，就不可能有相应的学校课程设计研究，而没有学校课程设计的研究，就难以有教师的课程实施的研究。

如果这些整体的思考都能从世界各国课程的发展，从我国课程改革的成败得失，从教育哲学的理念，从教育的社会学思考，从教育心理学的研究成果，从教育经济学的某些视角，也就是说从课程理论的高度去介入，而不仅仅是从一本教材、一门学科的某些枝节去入手，我们相信我们的课程改革将会搞得更好。

尽管课程论的研究已经引起了各方面的关注。但是对于课程的理论问题却依然还有不少争论。引起争论的因素是多种多样的。其中一个很重要的原因是对于课程论和教学论在语义和两者的关系问题认识上的分歧。目前在课程论和教学论的关系

问题上，至少有三种不同的观点。其一是大教学论的观点，即课程论从属于教学论的观点。这种观点明显受到前苏联教学论的影响。事实证明在教学论的名义下展开课程研究，不仅使教学论内容庞杂，体系混乱，学科界限不清，而且模糊了研究者的课程理念。由于课程论的飞速发展，其不少方面例如课程的设计、教学内容改革的依据，都显然离开了教学论的研究方向，因此持这种观点的人越来越少。其二是课程论和教学论并重的观点。认为教学论和课程论的研究各有特色，各有自身的领域和价值。课程论比较侧重教育计划的研究，教学论比较侧重教育实施的研究。这种观点虽然可以使两种研究系统分明，但是由于它既不受大课程论的指导，又不受大教学论的制约，而课程问题和教学问题的研究有时恰恰又不可以截然分开。有人指出，课程作为学生在校期间受教育的计划，既有其书面性的方面，又有其运行性的方面。当我们观察正在上课的课堂时，我们看到的正是运行的课程，我们观察到学生正在按照预定的目标，学习某一内容，从事某一活动。这种运行的课程与教学之间的界限是模糊不清的。因此，把课程论和教学论截然分开的观点，无论对教学论还是对课程论的研究都会带来一定的束缚。其三是大课程论的观点。持这种观点的人认为，课程是学生在学校中获得的全部经验，它包括了各科的教学内容和进程的教学体系，是培养人的蓝图。而教学是教师在学校环境中，依据课程规定的标准、内容、进程，对学生实施的有计划、有组织的教育活动，这些活动的结果直接影响学生经验的获得。因此一般的教学问题都有可能在课程问题中加以讨论。著名的课程问题专家塔巴(TABA)指出，如果把陈述目标和内容概要之外

的其他方面都从课程研究中排除掉，把那些使学习经验条理化的研究都从课程研究领域中排除掉，可能会使课程的研究领域过于狭窄，从而不能胜任现代课程研究的需要。钟启泉教授认为，教育的实践是环绕着课程展开的。可见课程是教学问题的上位。本书的作者比较倾向这种观点。尽管这种观点或许会对教学论研究的某些方面产生制约，但是毋庸置疑，当前我国的教育从中观的角度而言，问题最大之处莫过于课程问题了。在这种情势之下，大课程论的提出似乎更有利于教育的改革。

课程论是一个涉及面很广的学科。撰写本书的目的是让有志于课程理论和课程改革的课程工作者、教师、研究生对课程论有一个大致的认识，为他们参与课程改革提供一个初步的理论框架。

参考书目：

1. 钟启泉：《现代课程论》，上海教育出版社，1990年。
2. 《课程研究》：中央教育科学研究所，1996年。

目 录

绪论	(1)
第一章 课程的概念	(1)
第二章 课程的基础学科	(11)
第三章 课程的领域	(31)
第四章 课程思潮	(43)
第五章 课程设计	(64)
第六章 课程改革和课程开发···	(85)
第七章 课程发展的趋势	(92)
附录	(101)

第一章 课程的概念

如果你仅仅把课程理解为学科和科目，你就可能使课程改革局限于学科和科目的改造，很难设计出跨越学科范畴的综合性的新课程。如果你仅仅把课程理解为教学内容知识体系，课程改革可能会出现目标与课程设计脱节的现象。

在中文里，课程这个词，最早出现于唐代，其基本的含义是指课业及其进程。它既包含着教学的科目或内容，又包含着这些科目或内容的教学时间与程序。然而，从现代课程论的视角，对课程的这种解释显然是包容不了其全部含义的。在英文里，课程是 Curriculum，来源于拉丁文的词根 racecourse，其含义是“跑道”。直到最近还有学者认为 Curriculum 是一个标准的场地，学生在这样一个标准的场地上可以跑向获得毕业文凭的终点。在近几年里 Curriculum 这个词的含义有了迅速的发展，在当代英文的教育理论读物里，Curriculum 这个词，不但指教学内容、教材的划分与构成，还往往包括计划的了的教学活动的组织以及相应的评价。因此，Curriculum 这个词与一般人头脑里的“课程”这个中文词汇的理解之间更有了一定的距离。由于我国的课程著作绝大多数是翻译作品，如果不对课程这个

词汇作出专门的界定，很容易造成学习者理解上的混乱。那么课程这个词究竟有哪些主要的特定指向呢？

如果我们向 10 个科学家询问一个物理学的概念，这 10 个科学家会对我们作出一个相同的答复。但是如果我们将向全世界的 10 个课程学家询问课程这个概念，他们可能会作出 10 个不同的答复。关于课程的概念从宏观到微观，从专业人员到一般教师的理解至少有以下 7 种不同的观点。

1. 把课程视为教材的观点

在一般人和教师的心目中，课程和教材往往是合而为一的概念。在他们的心目中，教材是课程的具体体现，而课程只是在涉及到教材时才有了具体的意义。这首先是因为在一般人心目中课程是课业的同义词，而课业又体现为具体的教材。加上长期以来我国实行一元化的课程体制，使一般人难以从课程理念的角度去思考课程问题。在教学中常有“紧扣教材”的说法，更使一般人视教材为“圣经”，丝毫不敢对教材内容的合理性有所怀疑，在教学中不敢逾越教材一步。这种情况当然就难以使一般的教学人员产生课程的概念。显然，把课程视为教材，把课程改革与教材修订混为一谈的情况，会对课程改革产生负面的影响。

2. 把课程视为科目和学科的观点

当我们向学生询问学校中开设哪些课程，或者学校课程有哪些特色时，在我们的心目中，课程就成了科目或学科的代名词了。在这种时候，我们听到的回答常常是：化学、物理、家政、劳作等学科或科目。其中化学、物理是学科。家政、劳作是科目。这种情况进一步说明了课程这个概念在使用上的混乱。

因为科目或者学科，应该是课程的下位。例如当我们说科学课程时，它应当是包括了诸如化学、物理、天文、生物等学科的。当我们说职业教育课程时，它应当包括了诸如簿记、珠算、宾馆礼仪等科目的。显然我们对以上两种关于课程的概念都能接受。但是，在进行课程改革时，如果我们把自己对课程这个概念的理解仅仅停留在科目或者学科的水平上，那么这样的“课程改革”充其量只能是教材枝枝节节的修订了。

有的地方搞地方性的课程改革，由于大批起用中小学教师，他们对课程概念的理解，往往停留在以上的两种认识水平上。因此通常都不能从人课程的全方位的视角去设计课程。致使所编写的教材一般只是人教社教材的细分化。或者把人教社的教材做一些剪裁性的工作。从表面上看似乎很热闹，但是实质性效果究竟有多少却是可疑的。

3. 课程是学程的内容

从 Curriculum 翻译而来的课程概念，与人们从中文“课程”这个词中所悟出含义之间有着很大的差别。如果说上述 1~2 所述的关于课程的理解，是一般人从中文“课程”中产生的。那么，从 Curriculum 翻译而来的“课程”将使课程这个中文词汇的含义愈益丰富。然而，即便是 Curriculum 其本身的含义也是在不断发展与充实的。这也是学校教育课程论自身发展的必然结果。把课程理解为学程内容在西文中应该说是属于很早期的认识。它把课程设想成由教材所提供的材料或信息。这种观点在当代课程改革运动产生以前在西方教育学者中是很普遍的。以致，在一些早期西方课程著作中，留下很深的烙印。

由于把课程设想成教科书所提供的材料或信息的观点，容

易忽视学习计划中需要提供的许多要素，例如学习者和学习内容之间的相互作用。这就容易使课程改革人员在进行课程改革时只从如何选择和组织学习者所要的信息去思考，从而忽略了学习者的能动性，忽略了学习者和学习内容的相互作用对学习发展的影响。以及由此对学习计划设计的影响。因此，在当前的课程改造运动中，课程论学者已经放弃了对课程的这种比较狭义的理解和认识。

4. 课程是在学校领导下给学习者提供的学习计划，是培养人的蓝图

把课程理解为学习计划与培养人的蓝图，在设计课程时就不能单纯从教育内容的角度去思考了。它必须首先思考教育的目标，思考怎样的内容选择与组织才可能达到指定的目标，思考学习者与学习内容相互作用的条件，也就是说运用怎样的教学经验和学习经验，才能使学生达到这些目标。

把课程看作是学习计划和培养人的蓝图，明显比之前述把课程仅仅看作为教材、学科、科目、学习内容的观点要更为全面，也更为贴近课程实践的实际情况。按照这个观点，课程不是单纯的知识、技能的堆积，它还包括了教师指导下学生的学习活动。学生有计划地掌握一定的系统知识、技能，发展到包括表达能力、观察能力、计算能力等在内的各种能力。这就是说，课程是由知识、技能和与之相应的学生活动组成的。

但是对这个观点也存在着一些不同的看法。例如有人指出，有的课程可能是没有计划的，如果把他们都排除在课程之外，那么如何去思考这些未必能预先规划的因素对学生的影响力呢？

5. 针对上述的批评，有人提出课程是在学校领导下已经获

得的全部经验

这种观点认为，在课程领域里，有不少未曾被设计过但却在实际上发挥作用的因素。他们把这部分因素称之为隐蔽课程，以区分于被设计过的显性课程的部分。例如我国当前学校教育中最大的隐性课程可以说是高考了。无论哪一所中学都没有开设高考这门课程。但是，不少学校实际上是环绕高考来运行的。作者曾经多次询问刚去学校实习的高师学生，当他们担任第一节课时，最起作用的因素是什么？他们几乎无一例外地回答是中学时代上这门课时任课教师的教学法。这些高师的学生在中学学习时，从没有上过某某学科的教学法，学校的教育计划中只有某某学科内容的教学要求。但是他们同时却习得了这门学科的教学法。这就是隐性课程的作用。西方也有不少学者指出，当学生在学习代数、历史、英语的同时，学会了如何服从教师的权威性。尽管我们并没有开设“服从权威课”。这也是隐性课程在起作用的缘故。因此把课程定义为在学校领导下获得的全部经验，是有评价意义的。对一所学校课程的评价，不仅要看其学习的计划，还要看它的隐性课程，看学校里实际上给了学生哪些经验。也就是说学校的课程从某种意义上来说与它的文化背景有关。在我国，尽管学校采用了基本统一的教学课程，但实际上不同学校出身的学生之间还是有一定的差别。具有同一学校出身背景的学生有时会有一些相类似的作风，其原因盖源于此。这种课程的概念实际上就是大课程论者的课程概念。

6. 倾向于把课程论和教学论比较清晰地区分开来的学者，并不赞成上述关于课程的定义

他们认为“有计划的学习经验”是一种过于宽泛的课程定

义。他们指出，在个人与环境实际教学相互作用之前，根本不存在经验。个人和环境的相互作用是教学的特征而不是课程。由于课程是教学的指南，因此必须把课程看作是一种预期的效果，关于课程描述应该是希望式的、预期式的。而不应该是论述式的、报告式的。著名的课程论学者麦克唐纳（Macdonald）就比较倾向于这个观点。他认为课程是书面的活动计划，即指导教学的计划。按照这个观点，活动的原则和实施计划的原则是区分课程论和教学论的基础。

应该指出这个观点具有很强的逻辑性。不过运用这个观点进行课程问题的研究，无论在理论方面还是在实践方面都有不少的困难。就理论方面而言，诚如我们在前面所说的隐性课程的问题，哪些非计划的因素实际上也在影响我们的课程结果。这些因素中很重要的一种是由长年累月积淀而形成的校园文化。它体现了学校整体的素质倾向。很难把这些因素归结于活动的原则之中。此外，在理论上我们也可以把在课堂上产生实际效果的课程问题称之为运行的或者正在实施的课程。

在实践上，如果我们的课程专家把自己的研究局限于课程计划的编制，局限于预期的学习效果的描述，那么这样的课程专家是难以解决学校课程实施中所遇到的各种实践问题的。比之切实地去解决学校课程的实践问题，过于突出课程与教学界限的语义就显得不太有意义了。著名的课程理论家、课程改革家施瓦布（Schwab）指出，过分注重完善课程术语的精确性将会使课程研究毫无生气，课程研究只有在人们主要关心实际问题时才有生命力。这里的实际问题是指以牢靠的决策为基础的活动。由于牢靠的决策必须包括具备哲学和理论的基础，因此

在这里施瓦布并不排斥理论。这只是他对课程精确定义中那些晦涩的语义问题争论的反抗而已。

7. 在诸多课程概念的争论之下，必然会产生折衷的能为各方论者接受的概念

塔巴是这种折衷概念的积极倡导者。塔巴指出：“严格区分方法和课程似乎毫无成就，但在课程编制中所涉及的学习过程和学习活动的各方面，与能划归于具体教学方法领域的那些方面之间，是需要作一些区分的。只有一些目标能由课程内容的性质和组织来完成，其他目标则只能由学习经验的性质和组织来完成。例如，思考是这类目标中的一种。因此，很明显，有关完成主要目标所必须的学习经验的决策标准，属于课程涉及的范围。”这样塔巴就把目的、内容、大方法归之于课程的范畴。而把具体的方法归之于教学的范畴。而且对大小方法的区分取决于灵活的主观判断。

这种比较模糊的概念很有用。无论在课程文件中还是在课堂情景中都可以使用这种课程的概念。例如我们为教师规定教学的重点就可以名正言顺地出现在课程文件中。又例如教师根据自己的个性和教学风格，根据学生的需要及兴趣爱好考虑选择教学的内容，也都可以名正言顺地归结于课程研究，而不需要强行将其中的一部分放在教学论范畴里研究，一部分放在课程论范畴里研究。从而不至于将一个整体的问题因为语义的争论而分割得七零八落。

本世纪以来，科学界有一个约定俗成的趋势。一般不再把定义看作是具体而实在的描述，定义更多地被看作是一种行动的方针指南。例如当你问一位物理学家什么是光时，物理学家