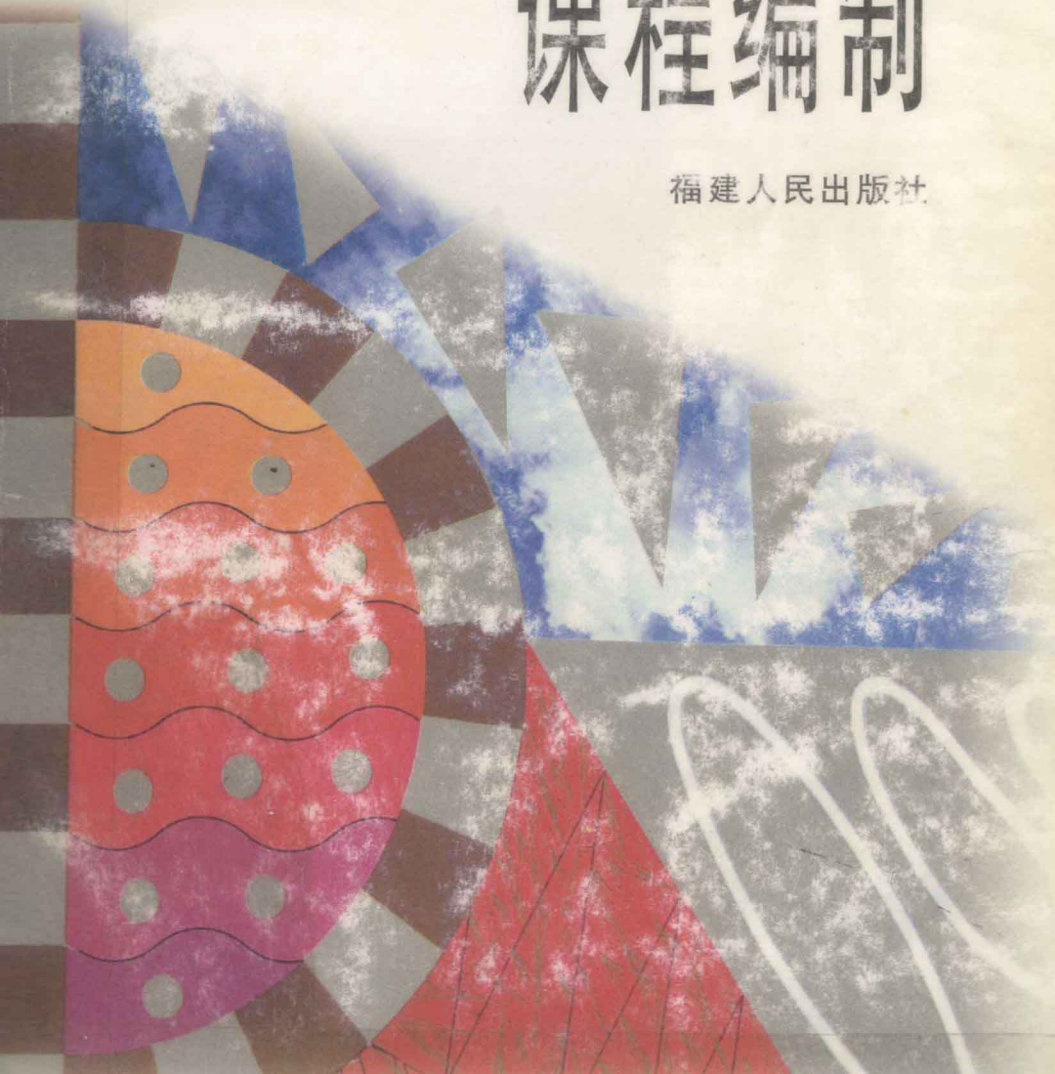


陈扬光 著

课程论与 课程编制

福建人民出版社



课程论与课程编制

陈扬光 著

福建人民出版社

课程论与课程编制

KECHENG LUN YU KECHENG BIANZHI

陈扬光 著

*

福建人民出版社出版发行

(福州东水路76号 邮编: 350001)

福建省地质印刷厂印刷

(福州塔头路2号 邮编: 350011)

开本 850 毫米×1168 毫米 1/32 8.25 印张 4 插页 189 千字

1998 年 4 月第 1 版

1998 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 7-211-03024-0

G·2055 定价 10.90 元

本书如有印装质量问题,影响阅读,可直接向承印厂调换。

序

课程改革是当代世界大多数国家教育的主题，教育科学因此也围绕着如何实现课程科学化问题而展开专门的研究。从20世纪初巴比特等人课程编制理论问世宣告课程论诞生以来，课程论作为教育科学的一个分支发展迅速，并日渐与教学论的发展并驾齐驱，成为教育科学的核心内容。正是因为有了研究课程问题的理论和方法，学校课程编制才得以改变以往单凭经验办事，不讲科学的状态。随着教育的深入发展，当前我国中小学课程也面临通过改革实现现代化的问题。但改革不能没有理论的指导，这是我国从1949年以来多次课程改革实践中得出的历史教训。因此，我们应该加紧进行课程论的研究，尤其是展开课程基本理论及编制技术的探讨。一方面走出地域主义的狭隘观念，学习和研究西方课程论领域的丰富成就；另一方面立足于本国课程发展的实际，研究中小学课程编制方面存在的问题。陈扬光同志的这本专著恰恰在这些方面作了很有价值的探讨。

这本专著材料翔实，论证有据，特别在有关课程定义、课程论学科位置以及课程编制模式研究方面有其独到之处，而且颇为精确地以“个别化的英国学校课程”、

“多元化的美国学校课程”、“‘和魂洋才’与日本学校课程”、“百科全书式的法国学校课程”等提法来反映各国课程传统与变革的多样性，颇有学术参考价值。我相信，该书的出版一定会受到教育界的欢迎，因此特予推荐。

滕大春

1995年12月于北京

前 言

课程集中体现各个时代的教育要求，它是实现教育目标的一个关键手段，因而处于教育体系的中心地位。随着国民教育制度在各国的普遍建立和发展，学校课程日趋定型，开始出现了课程问题的专门研究，并逐渐从个别的课程思想、课程理论发展成为一门独立的分支学科——课程论或课程学。该研究领域的诞生给各国的课程实践和改革以科学化的指导。特别是第二次世界大战后，各国出于政治、经济和科技发展的需要，都把教育的重点放在学校课程方面，甚至把教育改革当作课程改革，并希望通过对课程论研究，解决学校课程编制问题，促进课程改革的现代化。正因为如此，课程论研究日益成为当今教育科学研究的热点。

1949年新中国建立以来，由于长期受前苏联的影响，我国一直把教育理论研究的重点放在教育基本原理和教学论方面，对课程问题重视不够，缺乏系统研究。有关学校教学计划和教学大纲的制定依据实际上只有一个，即直接从知识体系推演而来的学科体系，在很大程度上忽视了社会需要和学习者特点等问题，因而造成我国中小学课程结构死板、类型单一、内容膨胀、课时量大、学生负担重等问题。虽然在这期间中小学课程和教材随学制年限的变更也有过多次改革，但由于缺乏理论和实验的准备，没能从总体上把握学校课程编制与学科体系、与社会需求、与学习者特点的关系，因而大多只是就事论事，加加减减，没能触动原来的框架。这样的改革不但收效不大，甚至反而加重学生的课业负担。这种理论严重落后于实践的状况日益引起广大教师、教育工作者、家长以及社会各界的关注，他们呼吁理论研究，渴望获得一个改

革现行中小学课程的科学蓝本。

出于对上述国际和国内形势的考虑,我国理论界从80年代中期起开始有部分学者致力于研究课程问题,发表有关论文、译著、专著。其中有专门整理归纳古今中外教育家有关教学内容方面的阐述;有着重总结分析我国课程发展历史和现状的经验与教训;有侧重于考察研究国外发达国家历次课程改革成就等等,这不能不说是一个可喜的进步。但是,上述研究绝大部分未涉及课程基本原理及其编制模式。虽然近几年理论界在选修课程的设置、课程类型的选择以及教材编写多样化方面作了不少探讨,并取得某些成绩,但尚未形成任何理论体系及科学编制方法,或者说还没有出现扎实的课程论建设。这一状况势必要拖课程改革现代化的后腿。为此,笔者立足于课程论与课程编制研究,对一些重大的课程问题进行正面探讨,并结合评析西方课程研究领域的成果,希望能对我国课程论建设作一点有益的探索,发挥抛砖引玉的作用。

本书共分五章。第一章共四节,分别讨论课程领域的基本概念、影响和决定课程发展的因素、课程论研究的意义,以及我国当前课程研究的热点。第二章共六节,分别评析西方对课程论诞生及课程实践具有影响的几个课程理论派别,展示人们对课程问题进行研究的不同理论和方法。第三章共四节,分别概述课程编制领域的历史发展,剖析课程编制的两个主要模式,考察课程编制领域的发展动向。第四章共四节,分别从课程类型、课程编排、课程文件及课程评价等方面,探讨课程编制活动的实际问题。第五章共五节,分别研究英美日法四国学校课程传统与变革的特点,以及上述四国学校课程改革的基本方向,以期得出关于世界课程发展个性与共性的认识。

本书是在笔者主持福建省教委科研课题《中小学课程编制理论与实践的比较研究》基础上形成的,并得到福建师范大学陈德

仁优秀学术著作出版基金的支持。在编写和出版过程中还得到福建人民出版社的帮助，以及国内同行、福建师大教务处、科研处及教育系领导和同事们的鼓励。谨在此向他们表示由衷的感谢。

课程论是一个新兴的研究领域，在我国更处在初创阶段，许多问题仍在摸索和探讨中。限于笔者的时间和水平，书中定有许多不足之处，衷心希望读者不吝指教。

陈扬光

1996年12月于阳光新村26座705室

目 录

第一章 课程论概述	(1)
第一节 课程领域的基本概念	(1)
一、课程定义	(1)
二、与课程相关的概念	(6)
第二节 影响和决定课程发展的因素	(8)
一、中西方学者的代表性观点	(9)
二、因素分析	(11)
第三节 课程论研究的意义	(15)
一、课程论的学科位置	(15)
二、研究课程论的意义	(19)
第四节 我国当前课程研究的热点	(20)
一、课程结构的调整	(21)
二、课程设计的类型	(25)
三、教材编写	(27)
第二章 西方课程理论流派	(34)
第一节 儿童中心主义课程理论	(34)
一、关于课程目的	(35)
二、关于课程内容	(36)
三、关于课程组织	(37)
第二节 社会改造主义课程理论	(39)
一、关于课程目的	(40)

二、关于课程内容	(41)
三、关于课程组织	(42)
第三节 要素主义课程理论	(45)
一、关于课程目的	(46)
二、关于课程内容	(47)
三、关于课程组织	(48)
第四节 结构主义课程理论	(50)
一、关于课程目的	(51)
二、关于课程内容	(52)
三、关于课程组织	(53)
第五节 人本主义课程理论	(56)
一、关于课程目的	(56)
二、关于课程内容	(57)
三、关于课程组织	(58)
第六节 文化分析主义课程理论	(61)
一、关于课程目的	(61)
二、关于课程内容	(62)
三、关于课程组织	(64)
第三章 西方课程编制研究及其理论建树	(68)
第一节 课程编制研究的历史透视	(68)
一、课程编制研究的起源	(69)
二、课程编制理论的诞生	(75)
三、课程编制理论的发展 (一)	(80)
四、课程编制理论的发展 (二)	(85)
第二节 目标模式剖析	(88)
一、方法论基础	(89)
二、主体思想	(91)

三、特征及其评价·····	(102)
✓ 第三节 过程模式剖析·····	(106)
一、方法论基础·····	(107)
二、主体思想·····	(108)
三、特征及其评价·····	(119)
✓ 第四节 课程编制领域的发展动向·····	(122)
一、传统模式的新发展·····	(122)
二、新模式的诞生·····	(127)
第四章 课程编制的实际问题·····	(138)
第一节 课程类型·····	(138)
一、分科课程·····	(138)
二、活动课程·····	(140)
三、核心课程·····	(142)
四、综合课程·····	(145)
第二节 课程编排·····	(147)
一、纵向组织原则·····	(148)
二、横向组织原则·····	(152)
第三节 课程文件·····	(157)
一、课程计划的内容·····	(157)
二、课程大纲的基本结构·····	(158)
三、课本的基本结构·····	(159)
四、课程大纲及课本的编写原则·····	(159)
第四节 课程评价·····	(168)
一、行为目标模式·····	(168)
二、决策模式·····	(170)
三、无目标模式·····	(171)
四、应答模式·····	(174)

第五章 英美日法学校课程的传统与变革	(178)
第一节 个别化的英国学校课程	(178)
一、个别化的课程传统	(179)
二、改革对传统原则的挑战	(183)
第二节 多元化的美国学校课程	(192)
一、理论研究上的百家争鸣	(192)
二、课程管理与实施的多样化	(194)
三、选课模式的个性化	(197)
四、挑战与改革	(199)
第三节 “和魂洋才”与日本学校课程	(204)
一、第一次教育变革中的课程标准	(205)
二、第二次教育变革中的课程标准	(210)
三、第三次教育变革中的课程标准	(215)
第四节 百科全书式的法国学校课程	(220)
一、博雅教育传统	(220)
二、传统原则的更新发展	(225)
三、80年代以来的改革	(229)
第五节 英美日法学校课程改革的共同方向	(235)
一、加强道德教育，重视学生人格培养	(235)
二、加强科学文化基础教育，提高课程标准	(237)
三、普及与推广信息科学教育，促进课程现代化	(239)
四、扩大选修课范围，加强课程个性化	(241)
主要参考文献	(244)

第一章 课程论概述

课程论是关于课程的理论体系，是研究课程问题的理论和方法。正是因为有了课程论研究，课程编制活动才有了科学的依据。本章着重讨论课程领域的基本概念、影响和决定课程发展的因素，课程论研究的意义，以及我国当前课程研究的热点。

第一节 课程领域的基本概念

一、课程定义

什么是课程？

按字面意思，“课程”即指课业及其进度，包含学习的范围和进度的意思。在我国，“课程”一词始见于唐宋年间。从我国古籍的记载看，课程一词已用于指教学科目以及这些科目的教学顺序和教学时间。在西方，英文“课程”（Curriculum）一词源于拉丁语“跑道”（Race Course），与学习过程同义。根据《牛津英语词典》的注释，该术语最早出现于英国教育家斯宾塞（H. Spenser, 1820—1903）写的《什么知识最有价值》一文中。之后，由于赫尔巴特（J. F. Herbart, 1776—1841）教育学的诞生和赫尔巴特运动的发展，以及欧洲新教育思想的传播和美国进步教育运动的兴起，课程概念的含义逐渐扩大和丰富。20世纪初以来，伴随着

课程研究领域的诞生开始出现众说纷纭的课程定义。正如美国学者指出的那样：“课程是一个用得最普遍、最不明确的术语之一。”^① 据统计，关于课程一词的定义多达 119 种。^② 这些定义反映了理论界对课程问题的不同看法，其中既有侧重于哲学的看法，也有侧重于社会学的看法，还有侧重于心理学的看法。

（一）众说纷纭的课程定义

这里，我们根据美国学者蔡斯（R. Zais）对课程定义类型的归纳，就各种代表性观点作一简要评析。

1. 课程是学程内容（Course Content）

这是一种根植于拉丁语“跑道”的理解。近代以前绝大部分的学者都把课程理解为像跑道一样的东西，即认为课程是学生所要掌握的学科内容的“跑道”。至今仍有相当一部分学者坚持上述看法。英法等欧洲国家的学者在研究课程问题时多用这一概念。尤其是法国，其语言里甚至没有与英文 Curriculum 相对应的词汇，而用 Un Course d'étudiant 短语来代替，因此其课程定义自然就是指一门学程的内容。这一定义的不足之处在于它对课程含义的理解过于简单，仅仅把课程当作记载教材指南或教科书中有关材料或信息一类东西，仅仅把课程局限于选择和组织学习者所要获得的信息，却完全忽视了学习计划中的一些附加因素，如学习者与学习内容相互作用的条件等，这些因素恰恰必须包括在定义中加以考虑。

2. 课程是学习方案（Program of Studies）

① 见（美）理查德·D·范斯科德等著，北京师范大学外国教育研究所译《美国教育基础——社会展望》，教育科学出版社 1984 年版，第 298 页。

② 见（美）G·A·比彻姆著，黄明皖译《课程理论》，人民教育出版社 1989 年版，第 169 页。

把课程理解为学习方案的有美国学者塔巴(H. Taba)、威尔逊(L. L. Wilson)、英国学者坦纳(D. Tanner & L. Tanner)等。他们认为,传统上把课程仅仅限于指学校设置的科目表和具体科目的教程过于狭窄:因为课程作为实现学校教育目标的手段,既要考虑特定的教学内容,还要考虑学校所设想的预期结果,所以把课程理解为学习方案将有利于学校教学任务的安排和完成。实际上,中国、前苏联、日本都习惯把课程等同于“学习方案”。如中国和前苏联都用“教学计划”、“教学大纲”一类的词来表达课程的含义,其中“教学计划”相当于学校科目的总规划,“教学大纲”相当于某一科目的教程安排。日本则用“学习指导要领”来代替课程标准一类的表述。显然,该定义要比单纯的“学程内容”丰富些。

3. 课程是有计划的学习经验(Planned Learning Experience)

将课程界说为有计划的学习经验的观点在美国学者中是很普遍的,这可能是受进步教育运动影响的结果。如泰勒(R. W. Tyler)、多尔(R. C. Doll)、霍普金斯(L. T. Hopkins)等都持上述观点。这个定义中的关键用语是“经验”,而最初使用这个概念的是杜威。他们继承杜威的观点,认为只有让学生亲自从事活动,才可能从中学到以前没有学过的东西,才能获得经验的改造,才能认识和预见学习对其现在和未来的行动所产生的结果。他们由此得出结论,认为课程作为教育蓝图,最终是由学生在学校领导下应该获得的经验所组成;学校的建立是为了让年青一代朝着某一特定方向发展,而发展则要通过学习者所获得的经验去实现。这一结论被美国《科里尔百科全书》所采纳,课程因此被正式界定为“在学校当局指导下,学生所经历的全部经验”。这一定义显然要比前面两个定义所包含的意义广泛得多;但也正因为如此,该定义过于空泛,缺乏针对性,以至于混淆了课程与教学

的界限。

4. 课程是预期的学习结果的构造系列 (Structured Series of Outcome)

持这一观点的主要是美国的教育技术派学者，如约翰逊 (M. Johnson)、英洛 (G. M. Inlow)、布卢姆 (B. S. Bloom) 等。他们批评把课程当作“有计划的学习经验”是本末倒置，因为在个人与环境实际进行相互作用之前，根本不存在经验；而在课程实施中，人与学习材料的相互作用过程则是教学的特征，不是课程的特征。因此，课程作为教学的指南，只能是预期的教学结果，而不是作为手段来加以利用的材料和活动。这样，课程只能由“预期的学习结果的构造系列组成”，其余的一切活动，包括学习内容的选择、学习活动的组织都不是课程的事情。显然，约翰逊等人也把课程作了狭义的理解，但不同于“学程内容”的界说，它把课程编制中最重要的部分，如内容的选择和组织，排除在定义之外，而致使课程编制工作局限在单纯的罗列目标与设计预期学习结果之中。这必然要遭到多方面的非议。

除以上西方学者的观点外，中国学者自 80 年代起，也陆续提出有关课程定义的不同说法。

陈侠指出：“课程可以理解为，为实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”^①

王策三指出：“课程是教学内容和进程的总和，即教学计划，其中包括教学大纲和教科书。”^②

李秉德等认为：“课程就是课堂教学，课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系，是教学和学生各种学习活动的总体规划

① 见陈侠著《课程论》，人民教育出版社 1989 年版，第 13 页。

② 见王策三著《教学论稿》，人民教育出版社 1985 年版，第 201 页。

及其过程。”^①

以上众说纷纭的课程定义都企图对“学校应该教什么”作出概念化和规范化的回答。它一方面说明课程领域的理论研究尚处开创阶段，许多问题尚无定义，另一方面也预示该领域具有广泛的研究前景。但需要提及的是，西方课程理论界曾一度因陷入课程定义纠纷而出现神秘化倾向。为此，以曼恩（J. Mann）、施瓦布（J. Schwab）为代表的一批学者指出，不要因为过分注重给课程术语以精确定义而使研究失去实际价值。任何定义都不是永恒的，它必须服从研究目的需要，其正确性只能在特定范围内发生效用。因此，学者们应该花更多的时间用于研究学校课程编制的实际问题。

曼恩和施瓦布的观点是针对当时课程理论界围绕着课程定义所进行的晦涩论战的一种批评，这对于扭转理论界一度出现的抽象化、神秘化的局面具有一定作用。那么，是不是就可以不研究课程定义或排斥理论研究？笔者认为，放弃对课程定义的讨论或排斥理论研究都是绝对错误的。相反，我们要通过加强理论研究，从理论应用的角度，寻找关于课程定义的答案。

（二）关于课程定义的思路

笔者认为，对“课程”一词下定义可以从课程所包含的职能要素、所涉及的范围，以及一般用途入手。这应该是我们考虑课程界说的思路。

首先，就课程职能而言，它可以包含以下要素：

- （1）课程是实现教育目标的手段。
- （2）课程是对人类文化进行恰当的抽绎。
- （3）课程是对教学内容及其进程的安排。
- （4）课程是评价教育教学活动的依据。

^① 见李秉德主编《教学论》，人民教育出版社1991年版，第159页。