

体育课程导论

郭太玮 著



南京大学出版社

扬州大学出版基金资助

体育课程导论

郭太玮 著



南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

体育课程导论 / 郭太玮著. —南京:南京大学出版社,
2012.12

ISBN 978-7-305-10876-1

I. ①体… II. ①郭… III. ①体育教育—课程—教学
理论 IV. ①G807.01

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 299891 号

出版发行 南京大学出版社
社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093
网 址 <http://www.NjupCo.com>
出 版 人 左 健

书 名 体育课程导论
著 者 郭太玮
责任编辑 陆蕊含 编辑热线 025-83686643
照 排 南京紫藤制版印务中心
印 刷 江苏凤凰数码印务有限公司
开 本 787×960 1/16 印张 13.75 字数 254 千
版 次 2012 年 12 月第 1 版 2012 年 12 月第 1 次印刷
ISBN 978-7-305-10876-1
定 价 32.00 元

发行热线 025-84461646
电子邮箱 Press@NjupCo.com
Sales@NjupCo.com(市场部)

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购
图书销售部门联系调换

内容提要

本书是作者在多年体育教育理论研究与教学实践的基础上,撰写的一部关于体育课程论的专著。全书内容涉及课程与课程论的辨析、体育课程论研究的基础、体育课程论的研究对象、研究方法、体育课程与体育教学辨析、体育课程的发展与沿革、教育思想和体育思想对体育课程的影响、体育课程设计、《体育课程标准》、体育课程资源开发和利用、国外体育课程改革、体育课程改革展望。全书字里行间渗透着作者孜孜不倦、善于探索的研究作风和独到的观点。对广大体育教育工作者、研究人员、学生而言,是一部启迪思想,指导理论和教学研究实践的佳作。

前 言

体育是教育的重要手段,是学校教育的重要组织部分。体育课程是学生以身体练习为主要手段,通过合理的体育教育和科学的体育锻炼过程,达到增强体质、增进健康和提高体育素养为主要目标的必修课程,是学校课程体系的重要组成部分,是学校体育工作的中心环节。体育课程寓促进身心和谐发展、思想品德教育、文化科学教育、生活与体育技能教育于身体活动并有机结合的教育过程,是实施素质教育和培养全面发展的人才的重要途径。

随着科学技术的进步、社会经济的发展、教育行为方式和人们现代生活方式的转变,人们对终身体育的需求越来越强烈,而终身体育又向学校体育发出了呼唤,要求学校体育与健康教育、生活教育相结合,使之与未来社会接轨。1999年全国第三次教育工作会议提出:健康体魄是青少年为祖国和人民服务的基本前提,是中华民族旺盛生命力的体现。学校教育要树立“健康第一”的指导思想切实加强体育工作,使学生掌握基本的运动技能,养成坚持锻炼身体的良好习惯

随着我国相继颁布实施了中小学《体育(与健康)标准》(实验稿2001年)、高中《体育与健康课程标准》(实验稿2001年),《全国普通高等学校体育课程教学指导纲要》(2002年),掀起了新一轮的体育课程改革浪潮。新的教育思想、新的课程理念渗透到这场课程改革的各个领域。体育课程在学校体育中处于核心地位,教育的目标和价值在学校体育方面的要求主要通过体育课程来实现和实施。因此,体育课程改革是

学校体育改革的重中之重,也是改革中最为复杂的系统工程。

体育课程改革是学校体育改革的核心,没有体育课程改革,就没有真正意义的学校体育改革。而体育课程改革的实质就是要改掉体育课程中陈旧的不合理部分,使之符合社会、学生和体育学科发展要求。这种改革需要系统的体育课程理论,即,体育课程论加以支撑。依据“素质教育”、“健康第一”、“终身体育”的思想,从适应国际人才竞争的需要,适应现代科学技术发展的需要,以及社会发展的需要,审视目前学校体育课程发现,长期以来,我们在学校体育教育研究领域,偏重于体育教学理论的研究,并建立“体育教学论”学科,而忽视了体育课程理论的研究,至今尚未建立“体育课程论”学科。在改革中,往往混淆体育课程与体育教学概念,以体育教学的改革取代了体育课程的改革,致使改革效果尚不明显。我国有的学者认为“长期以来我国师范院校向学生传授的主要是教学论,没有较为全面地传授课程论,我国教育改革主要是开展教学改革,没能积极地提倡课程改革”。所以我国体育课程改革只能在表层或局部的内容排列和组织、方法上进行修正和重组,其改革难以深入。因此,实施彻底的体育课程改革,必须系统地研究体育课程的理论,使之形成自身的理论体系。

正是基于这样的目的和动机,笔者在多年教学实践的基础上,查阅了大量资料,历经了三年的研究,终于完成了此书的撰写,以期能为我国“体育课程论”学科的建立起到抛砖引玉的作用。本书共由十个章节组成。

第一章绪论 评述了目前体育课程理论研究的现状,分析了建立体育课程论的可行性。

第二章体育课程论的确立 阐述了体育课程论的研究对象和内容、体育课程论的理论基础、体育课程论的学科性质、体育课程论的研究方法。

第三章体育课程与体育教学 论述了体育课程与体育教学内涵、体育课程与体育教学的关系、体育课程理论与体育教学理论的关系。

第四章体育课程的发展与沿革 介绍古代的体育课程、西方近代体育课程、我国近代体育课程和现代体育课程。

第五章教育思想和体育思想对体育课程的影响 介绍教育思想的变革、主要的课程论流派,阐述了我国学校体育思想的发展及对体育课程的影响。

第六章体育课程设计 讨论体育课程目标、体育课程内容、体育课程实施和体育课程评价等问题。

第七章体育课程标准 回顾了我国课程标准的演变,分析和讨论了体育课程标准与体育教学大纲的区别、体育课程标准的结构、新的《体育课程标准》对体育课程的影响。

第八章体育课程资源开发和利用 分析和讨论体育课程资源开发和利用的意义、体育课程资源的涵义、体育课程资源开发和利用的基本原则、体育课程资源开发和利用的途径与方法以及当前体育课程资源建设中应注意的问题。

第九章国外体育课程改革 介绍美国、英国、德国、俄罗斯、日本等国家体育课程的发展与改革情况。

第十章体育课程改革展望 简要回顾了我国体育课程的改革,分析和讨论了体育课程存在的问题、当代课程改革的基本价值取向、体育课程改革的基本理念、体育课程改革的基本走向。

郭太玮写于广陵

2012年10月12日

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 课程与课程论	1
第二节 体育课程论的研究述评	17
第三节 建立体育课程论的必要性	22
第二章 体育课程论的确立	25
第一节 体育课程论的理论基础	25
第二节 体育课程论的学科性质	30
第三节 体育课程论的研究对象和内容	31
第四节 体育课程论的研究方法	32
第三章 体育课程与体育教学	37
第一节 体育课程与体育教学内涵	37
第二节 体育课程与体育教学的关系	45
第四章 体育课程发展沿革	51
第一节 古代体育课程	51
第二节 西方近代体育课程	54
第三节 我国近代体育课程	58
第四节 中国现代体育课程	60
第五章 教育思想和体育思想对体育课程的影响	69
第一节 教育思想的变革	69
第二节 我国学校体育思想的发展	78
第三节 我国教育思想和体育思想发展对体育课程的影响	85

第六章 体育课程设计	87
第一节 体育课程目标	87
第二节 体育课程内容	100
第三节 体育课程实施	110
第四节 体育课程评价	118
第七章 课程标准	131
第一节 我国课程标准演变的简单回顾	131
第二节 体育课程标准与体育教学大纲的区别	134
第三节 体育课程标准的结构	137
第四节 新的《体育课程标准》对体育课程的影响	144
第八章 体育课程资源的开发和利用	149
第一节 体育课程资源开发和利用的意义	149
第二节 体育课程资源的涵义	152
第三节 体育课程资源开发和利用的基本原则	155
第四节 体育课程资源开发和利用的途径和方法	157
第五节 进行体育课程资源建设应注意的问题	160
第九章 国外体育课程改革	162
第一节 美国体育课程	162
第二节 英国体育课程	167
第三节 德国体育课程	175
第四节 俄罗斯体育课程	178
第五节 日本体育课程	184
第十章 体育课程展望	191
第一节 课程改革的简要回顾	191
第二节 体育课程存在的问题	192
第三节 当代课程改革的基本价值取向	195
第四节 体育课程改革的基本理念	200
第五节 体育课程改革的基本走向	203
主要参考文献	206

第一章 绪 论

本章提要:课程与课程论

我国课程论研究历史的概述

我国体育课程理论研究现状

第一节 课程与课程论

一、课程

课程是一个使用广泛而涵义多重的术语,对不同的人,在不同的情境里,课程可能意味着不同的事情。这是由于这个概念所指称的事实在不断的变化中,而不同的学者又按照各自不同的课程价值观念,来阐述课程的定义和内涵,从而使之扑朔迷离,难以把握。然而,现实就要寻求一个特定的、精确的课程定义与用法,并为大家所认可,这既不现实,也不可能。重要的是使大家认识到,每一种课程的定义和用法,都隐含着某种特定的意识形态以及对教育的某种理念,同时,也标明最关注课程的哪些方面。也就是说,首先要弄清楚的是,某人所说的课程指的是什么,隐含在该课程定义背后的哲学假设、价值取向,以及对课程实施的意义。

“课程”一词,英语为 curriculum,原出于拉丁语“跑道”。即引导年轻一代,经过学习而达到一定的目的。19 世纪斯宾塞在《教育论》(1861 年)中,把教学内容的系统组织,称之为“课程”。

在东欧国家和原苏联,很少使用“课程”一词,而经常使用教学计划和教学大纲。在俄文中类似课程的词有两个,即教学内容和教程,后者很少使用。在此,教学内容包括教学计划、教学大纲、教科书,和我们日常使用的课程概念基本一致。

在我国,“课程”一词始见于唐、宋年间。最早出自唐代孔颖达的《五经正义》。^①

^① 陈桂生著:《教育学视界辨析》,华东师范大学出版社 1997 年版,第 107 页。

其中注疏《诗经·小雅》时就用过“课程”一词,说“教护课程,必君子监之,乃得依法也”。南宋朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等论述。我国古代“课程”的含义有教学范围和进程的意思。可见,不同的国家或不同的时期对课程的理解,千差万别。

现代各种教育理论专著中,对“课程”的解释,仁者见仁,智者见智,学说林立。概括起来,有以下几类:

1. 课程是教学内容。如“课程就是有计划、系统的教学内容,是一系列教学科目的集合。具体讲,就是指‘教学计划’、‘教学大纲’和‘教科书’所规定和表述的那些教学内容”^①。

2. 课程是经验。例如,在学校建立一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。这类经验被称为课程。再如,“课程是学生在学校指导下所获得的全部经验”^②。

3. 课程是程度和进程。例如,课程是为了实现一定的培养目标而规定的教育内容及其结构、程度和进程。^③

4. 课程是计划。例如,课程是学校传授给学生,意在使他们毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容具体教材的总计划。再如,课程是一种学习计划《简明国际教育百科全书·课程卷》。

5. 课程是中介或媒体。如:“课程是有一定育人目标、基本文化成果,及学习方式组成的、用以指导学校的育人规划,是引导学生认识客体、了解自己、提高素质的媒体”^④。

6. 用具体内容的描述定义课程。如:“课程是由知识、技能及与之相应的学生的活动组成的”;又如,“课程基本上必须包括五大领域的严格学习:① 掌握母语并系统学习语法、文学和写作;② 数学;③ 科学;④ 历史;⑤ 外语。”

近代传统的课程是学科课程。以这种课程为基础,形成所有学科的总和的课程概念。进入到20世纪以后,课程的价值观念日益扩大和发展。迄今为止,由于各家的理论观点不同和研究课程的目的不同,所以课程的定义多得不胜枚举,差异性极大,尽管如此,在林林总总的课程概念中仍能通过时间的轴线分析出共同的变化走向。课程的定义受到了频繁的修正和替换,功能和外延不断扩大:

① 李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社1991年版,第158页。

② Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon, 1991, p15.

③ 杨文轩,陈琦著:《体育原理导论》,北京体育大学出版社1996年版,第172页。

④ 白月桥著:《课程变革概论》,河北教育出版社1999年版,第64页。

其一,由于传统课程局限于学科课程,相当多的学者提出超越学科限制的课程概念,如“课程是学生在教师指导下的各种活动的总和”,“课程是学生在学校指导下所获得的全部经验。”这个定义是人本主义课程论者福谢伊于1969年提出的,它突破了原先流行的把课程仅视为学科内容的狭隘定义。

其二,由于传统课程局限于教学内容,有的学者进一步提出超出教学内容的课程概念,把教学手段也涵盖于课程概念之中,认为课程是学校为学生所安排的一切情境的总和。

其三,针对传统课程实际上是教师的“教程”,不少学者提出超出教程的“学程”概念,把课程理解为学生应该掌握的经验。

其四,针对传统课程局限于“有计划”的“教程”或“学程”,有的学者提出超越“计划”观念的课程,即不局限于学生应该掌握的经验,把课程理解为学生已获得的经验,这意味着把无计划的、甚至同计划相悖的实际影响(隐性课程)也纳入课程概念之中。所谓隐性课程是指那些难以预期的、非正规的、随机出现的、对学生起潜移默化影响的那部分内容。它的提出是现代教育理论的重要课题,把这种课程作为学校课程的重要组成部分,开辟了课程研究的新领域。

由此,对我们理解课程的内涵和实质有几点启示:①课程是一个不断发展变化的概念,长期以来把课程理解为传统课程规定的知识体系,已不适应发展的需要;②课程不能局限于只是各门科目的静态的集合,而包括动态的学习过程;③课程不仅包括学科,还包括其他与之相应有计划和无计划的活动。

从以上的论述中,我们可以感觉到,关于课程概念的观点令人眼花缭乱。其外延漫无边际,令人难以把握。课程概念出现了泛化现象。这种泛化现象是一种假象,是把课程理念的变化误解为课程概念变化所致。理念和概念是不同的。理念是仅从课程的逻辑来看,课程观念的变化不足为怪。这是由于课程的实施必然涉及整个教育工作。如果课程概念的泛化,课程的逻辑就会混乱,使人们在实践中无所适从。因此,统一或确定课程概念内涵和外延是十分必要的。

《中国大百科全书·教育》课程条目把课程分为广义和狭义两种,“广义指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师的指导下各种活动的总和;狭义指一门学科或一类活动,如语文课程、数学课程、体育课程等。”狭义的课程外延应该包括课程目标、课程内容、课程时限、课内和课外活动。

我们比较赞成按广义和狭义的方法确定课程的概念。虽然,狭义课程相对于课程体系来说,外延较窄,但它在一门课程范围内又把教材和相关的问题涵盖其中,从另一方面扩大了课程的外延,其内容越来越丰富。课程的广义和狭义所指称的是不同范围的课程事实,二者之间界定分明,便于理解和操作。另外,课程两义

的定义较为符合我国课程事实和人们的心理习惯。我国课程领域虽然发生了变化,但并不显著,还不足以从根本上动摇人们心目中久已形成的“课程”概念。因为,任何概念的变化和形成都必须经历一个历史的过程,这是由其指称的事实决定的,只有当某个概念所指称的事实普遍发生变化,而这种变化又被人们普遍地意识到和被接受时,这个概念的内涵才真正发生变化。所以,尽管人们给课程下了多种定义,至少迄今为止,我国人们心目中的“课程”概念,仍然是“所有学科的总和或某一门学科”。

二、课程论

课程论是研究学校课程计划的制订、实施和评价的理论。课程研究作为一个专业领域,是以美国博比特(F. Bobbitt)1918年出版的《课程》一书为标志的。这也意味着课程论成为一门独立的学科。

一般认为,现代课程论是由美国泰勒(R. W. Tyler)1949年出版的《课程与教学的基本原理》奠定基础的。泰勒的课程原理是围绕四个中心问题运转的:① 学校应该达到哪些目标? ② 提供哪些教育经验才能实现这些目标? ③ 怎样才能有效地组织这些教育经验? ④ 怎样才能确定这些目标正在得到实现?① 泰勒把重点放在确定教育目标上,其他步骤都以此为准则。而要对教育目标作出明智的抉择,就必须要有来自三方面的信息:对学生的研究、对当代社会生活的研究、学科专家的建议。泰勒原理一直对整个世界的课程专家产生影响,被公认为“课程研究的一个范式”。此后,西方的课程研究发展迅速,并形成了各种课程理论流派。

(一) 学科中心课程论

学科中心课程认为,知识是课程中不可或缺的要害,强调把人类文化遗产中最具学术性的知识作为课程内容。重视知识体系本身的逻辑程序和结构,通常把学术性学科作为课程的基本组织形式。学科中心课程论在20世纪60年代曾风靡一时,在学校教育中占主要地位,学科课程理论对课程的设计(包括体育课程)影响很大。学科中心课程论在漫长的发展中,形成各种不同的流派,主要有永恒主义课程论、要素主义课程论和结构主义课程论。

1. 永恒主义课程论

永恒主义课程理论产生于20世纪30年代的美国,其主要代表人物有美国教

① Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, 1949, p. 1.

育家赫钦斯(1899~1977年)和法国教育家马力丹。当时由于进步主义教育非理性膨胀导致基础教育质量普遍下降和危机时代的冲击,美国社会民众纷纷展开对进步主义教育的批评,其中一批人文主义学者撰文呼吁注意教育理论、学校实践与他们认为体现在人文主义传统之中的价值之间的矛盾,抨击进步教育的软弱无力,倡导复兴西方古老的人文主义课程。这些批评和呼吁,以及实际调查的结果极大地程度地减少了进步主义教育的影响,为永恒主义课程理论的产生和发展奠定了良好的基础。

永恒主义课程论的理论基础是古典实在论和共同人性论。古典实在论认为,永恒主义者有一种永恒的、普遍的法则支配着宇宙,事物的变化总是以其不变的固有本质为基础。在认识论上,古典实在论主张一般有先于个别而存在。因此,在教育思想上,永恒主义者强调教育的性质和基本原理是永恒不变的,学校课程也是永恒不变的。在共同人性论方面,永恒主义者认为,教育的一个目的就是要引导出我们人类的天性中共同的要素,这些要素在任何时间和任何地方都是相同的,教育意味着教学,教学就是知识,知识就是真理。教育的根本目的就是把人塑造成人。培养人类智慧、发扬人性、培养各种理智的美德等,都是人性观念的不同变式。^①永恒主义课程论基本主张概括起来是:

第一,永恒学科是课程的核心。赫钦斯明确地说:“课程应该主要由永恒科学组成。我们提倡永恒科学,因为这些科学抽绎出我们人性的共同因素,因为它们使人与人联系起来,因为它们使我们和人们曾经想过的最美好的事物联系起来,因为它们对于任何进一步的研究和对于世界的任何理解都是首要的。”^②永恒主义课程论认为,永恒学科由三类组成:一是理智训练类的内容,其学科包括哲学、文学、历史;二是理智训练的方法,其学科包括数学、科学和艺术;三是理智训练工具,其学科包括有关读、写、算的知识技能类学科。

第二,提倡“自由教育”。自由教育是一种“善”的教育,是以发展理解和判断能力为目标的教育。永恒主义课程论者认为,教育的首要目的就是要知道对人来说什么是善的,要按照善的秩序来认识善。

第三,反对课程编制机械适应论。赫钦斯对机械的课程编制适应论以及速记、职业训练提出了批评。他认为,课程不能机械地适应,职业教学比较容易引起学生的直接兴趣,但职业训练的结果是培养些质量差的技工。

① 廖哲勋、田慧生主编:《新课程论》,教育科学出版社2003年版,第120页、第121页。

② 华东师范大学教育系,杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育思想流派选》,人民教育出版社1980年版,第206页。

第四,主张学习名著。永恒主义课程论者认为,学习名著好处有四:一是名著体现了人类应考虑永恒原则和内容,是实现教育目的的最好途径;二是名著是概念的、理论取向的,不是技术的、应用的,学习它们会遇到智力上的挑战,因而能够促进智慧的发展;三是读书本身就是一种良好的理智训练;四是不读名著就不能理解当代的世界。

另外,永恒主义课程论者反对儿童自己支配课程,认为学生不应该自己支配课程的选择。

2. 要素主义课程论

要素主义课程论代表人物是美国哈佛大学教授巴格莱(1874~1946年)。要素主义课程论的产生,其背景主要来自对于以杜威为代表的实用主义儿童中心课程的反思和批判,尤其是1957年苏联第一颗人造卫星上天,引起美国社会强烈的震动,对儿童中心课程的批判也更加集中和彻底,同时要素主义课程论开始真正受到重视。要素主义课程论的主要观点是,儿童中心的课程难以保证学生获得基本的知识技能,而教育和课程应当将人类文化遗产中最精华、最基本的内容——即人类文化的要素传授给下一代,否则,人类文明将无法延续和发展。而这种传授只靠学生自身的生活经验是无法完成的。学生自身的生活经验在时间和空间上都是十分有限的,迁就儿童自身经验,既不了解历史,也不了解世界。简言之,课程应当以文化要素为基础,而不是以儿童的生活经验为基础。因此,要素主义课程论重视系统知识的传授,重视传统的学科课程。

要素主义课程论对课程的具体主张概括起来讲包括两大方面:即知识中心的课程开发和接受教学论。

要素主义课程论者倡导“知识中心的课程”,这是对自古以来教育实践中所流行的“科目本位课程”或“分科课程”的理论化和系统化。以知识为中心的课程开发主要围绕两个问题进行,即“什么知识最有价值”、“怎样对课程进行逻辑组织”。什么知识最有价值?要素主义课程论者一致的答案即文化要素,但不同时期的要素主义课程论者对文化要素的认识是不同的。在课程的逻辑组织上,要素主义课程论者认为,课程有两种基本组织形式,即逻辑组织和心理组织,对这两种组织形式及其关系的争论贯穿于整个课程发展史。要素主义课程论者强调按各门固有的逻辑顺序(知识的内在逻辑一致性)组织课程。

要素主义课程论者倡导“接受教学”,这不仅是哲学、心理学、社会学理论基础的必然结论,而且与其知识中心的课程观有着内在的一致性。要素主义课程论者主张教师在教育过程中的中心地位,因为教师即,知识和真理的占有者,教育过程即,教师通过知识与真理的传递而使学习者心智能力发展到成人社会所需的水平。

另外,大多数要素主义课程论者赞同心智训练理论,认为优良的教学是通过文化遗产的传递而对学习者的心智和道德进行良好训练的过程。

要素主义课程论和永恒主义课程论有相同之处,两者都认为普通教育课程要以读、写、算为重点科目,都强调心智训练,但前者纳入现代科学,把现代科学技术作为教育的重要内容,后者重视古典科学。

3. 结构主义课程论

结构主义课程论是以结构主义心理学为基础的课程理论,是自本世纪中叶直至今天具有广泛而深刻影响的课程理论。主要代表人物是瑞士心理学家皮亚杰(1896~1980年)和美国教育家布鲁纳。他们的共同特点是认为儿童在不同的发展阶段具有不同的心理结构,教育与课程必须建筑在这种结构之上,以这种结构为基础。其基本思想是:强调在科技革命和知识激增的条件下,必须按结构主义原理进行课程改革,让学生掌握科学知识的基本结构,即基本原理或基本概念体系;强调得到的概念越基本,概念对新问题的适用面就越广;断言在结构主义课程前提下,任何学科都能够有效地教给任何发展阶段的任何儿童;强调不仅要教出成绩良好的学生,而且还要帮助每个学生获得智力上的发展,为此就要抛弃传统的复现法,代之以有利于开发智力的发现法。

比较而言,皮亚杰最早提出了儿童心理按结构发展的思想,并且就结构的形成、变化、机制、阶段等,进行了系统的研究,建立了结构主义心理学。同时,他也从结构主义心理学出发对教育问题进行了诸多研究,但真正以结构主义心理学为基础全面探讨课程问题,并且建立起比较完整的结构主义课程论的人物是布鲁纳。

布鲁纳的课程论主要观点包括四个方面:

第一,重视知识探究过程本身。布鲁纳指出,传统课程的弊端之一就是偏重于传授某一知识领域的结论,而不是集中于知识的探究本身,只重视学科的现成结论,却舍弃了由以获得的探究过程,这种课程强调的是对学科结论的接受与记忆,淡漠了学习者探究与发现的心智过程。课程的现代化要重视知识的探究过程本身和学科结构的价值。

第二,强调课程内容应当是学科的基本结构。布鲁纳有一段著名的话:“不论我们选教什么学科,务必使学生理解学科的基本结构。”布鲁纳认为这是运用知识方面的最低要求,唯有如此才有助于学生解决在课堂外所遇到的问题和事件,并有助于学生解决日后课堂训练中所遇到的问题。所谓学科的基本结构,在布鲁纳看来,就是指一门学科的一般原理和概念,以及相应的学习和探究该学科的基本态度。掌握了学科的基本结构,其优点主要有三:懂得学科的基本原理可以使学科更容易理解;掌握学科的基本结构有助于记忆;领会基本的原理和概念有助于知识和

技能的迁移。

第三,提出了螺旋式课程。布鲁纳认为编制课程应注意两个基本的问题:一是怎样改革基础课和修改基础课的教材,给予那些和基础课有关的、普遍的和强有力观念和态度以中心地位;二是怎样把这些教材分成不同的水平,使之同学校里不同年级、不同水平的学生的接受能力配合起来。为此,布鲁纳提出了螺旋式编制课程的理论。所谓螺旋式课程,就是以与儿童的思维方式相适应的形式尽可能早地将学科的基本结构置于课程的中心地位,随着年级的提升,使学科的基本结构不断拓展与加深。螺旋式课程的内容应包括两个方面:即学科的基本原理和概念的螺旋式组织、学习,与探究态度的螺旋式组织。

第四,赋予了发现学习新的含义。布鲁纳认为,学生的学习与科学家的研究具有同样的性质,都属于发现学习。所谓的发现学习就是不把学习内容直接呈现给学习者,而是由学习者通过一系列的发现行为(如转换、组合、领悟)而发现并获得学习内容的过程。发现学习的价值在于:一切真知识都是自己发现的,发现行为因而成为教育追求的目标;发现行为有助于直觉思维能力的发展;发现行为有助于激发学习者的内部动机和自信心;发现行为有助于记忆的保持。

(二) 学生中心课程论

学生中心课程是以学生(儿童)从事某种活动的动机为中心组织的课程。在这种课程中,学生(儿童)是中心,学生通过在活动中所得到的直接经验来学习,因此,这种课程又叫儿童中心课程,或经验课程,或活动课程。学生中心课程论者认为,传统的学科中心课程内容狭窄、枯燥、互不相关,排斥学生的兴趣和动机,而且分科过细,偏重系统知识,脱离现实生活,所以需要根本的革新。

学生中心课程论的理论基础是实用主义哲学。杜威是学生中心课程论的主要代表人物之一。杜威认为传统的学科中心课程有以下三大弊端:

其一,学科中心课程忽视了儿童心理需要、兴趣与能力的培养。在杜威看来,传统教育的课程是由前人所积累起来的、系统的、间接经验构成的,是一种符号和文字构成的系统,“超出年轻的学习者的已有经验范围,是他们力所不能及的东西。”结果造成不良后果,代表知识的言词成为纯粹感觉刺激,没有什么意义,学校的教材与学生的需要和目的脱离,仅仅变成供人记忆、在需要时背出来的东西。教育因此成为机械的、死板的,儿童读书也就因此失去了积极的动力而成为一种被迫的、不得已而为之的事情,并使那些“即使用最逻辑的形式整理好的最科学的教材”也失去了应有的价值。

其二,传统的学科中心课程设置相互独立缺乏整体性和统一性。杜威认为,儿童的生活和经验具有“统一性和完整性”,儿童到学校,多种多样的分门别类的学科