

目 录

主题一 :课程的理论与原理	(v)
课程定义辨析	施良方 (v)
知识、经验、活动与课程的本质	丛立新 (v)
课程与教学	崔允漷 (v)
课程现代化 跨世纪的思考——首届全国课程学术 研讨会述评	王永红 黄甫全 (v)
简析学科课程	程丹叶 (v)
活动课程简论	杨金玉 (v)
潜在课程简论	靳玉乐 (v)
整合课程与课程整合论	黄甫全 (v)
课程编制需要处理好的几个关系	黄永刚 (v)
主题二 :课程整体改革	(vi)
论小学课程结构的改革	廖哲勋 (vi)
我国学校课程改革的基本途径	江山野 (vi)
亚太地区中小学课程发展的现状及趋势——学校课程 比较研究国际会议综述	高 民 周 卫 (vi)
普通高中课程结构改革的探讨	张廷凯 (vi)
校本课程的研究与实验	朱士雄等 (vi)
我国课程管理的主要问题及改革建议	李慧君 (vi)



主题三 教学的理论与原理	(圆) (圆)
教学本质问题的比较研究	李定仁 张广君 (圆) (圆)
专家型教师教学的原型观	美 斯腾伯格等 (圆) (圆)
面向 圆世纪的学生观	王本陆 (圆) (圆)
教学组织形式比较研究	曾天山 (圆) (圆)
试谈教学方法的科学分类与应用	韩延明 (圆) (圆)
知识的分类与教学设计	皮连生 (圆) (圆)
建构主义的教学模式、教学方法与教学设计	何克抗 (圆) (圆)
关于活动教学几个理论问题的认识	田慧生 (圆) (圆)
主题四 教学整体改革	(圆) (圆)
当代国外教学改革的主要特点	赵昌木 (圆) (圆)
我国当前教学改革的几个主要趋势	钟以俊 王守恒 (圆) (圆)
现代教学方法改革走势新探	王 坦 高 艳 (圆) (圆)
让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化	叶 澜 (圆) (圆)
让学生真正成为教学的主体	田汉族 (圆) (圆)
目标教学实验的回顾与展望	王文延 (圆) (圆)
“情境教学”的操作体系	李吉林 (圆) (圆)
主题五 学科课程与教学改革	(圆) (圆)
关于学科教育学建设和课程研究的若干思考	胡学增 (圆) (圆)
关于学科教学最优化的若干问题	王祖浩 (圆) (圆)

综合理科课程的开发与科学素养	李 俊	(原图)
关于我国数学课程标准研制的初步设想	数学课程标准研制小组	(原图)
面向 21 世纪中学物理课程改革与思考	余国祥	(原图)
高中化学课程改革的构想	胡美玲	(原图)
关于中学语文教改的若干思考	刘锡庆	(原图)
英语学科之视角 : 素质教育的课堂教学特征	刘学惠	(原图)
主要论文索引		(原图)
后 记		(原图)

课程定义辨析

◇ 施良方

课程是一个使用广泛而又含义多重的术语,对于不同的人,在不同的情境里,课程可能意味着不同的事情。如果我们对周围的人作一番简单调查就会发现,几乎所有的人都以为自己知道何谓课程,而对它的界定却莫衷一是。

依我们看来,课程定义固然要有,因为这是我们沟通课程理论与实践的一种必不可少的工具。然而,现在就要寻求一个特定的、精确的课程定义和用法,并为大家所认可,这既不现实,也不可能。重要的是在于使大家认识到,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信念,并标明了它最关注课程的哪些方面。换言之,我们首先要弄清楚他人所讲的课程指的是什么,隐含在该定义背后的哲学假设、价值取向,以及对教育实践的意义,从中探索比较合理的课程定义的方式。

一、课程的词源分析

在我国,“课程”一词始见于唐宋期间。唐朝孔颖达在为《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。这与我们现在许多人对课程的理解基本相似。

在英语世界,课程(*curriculum*)一词,最早出现在英国教育家斯宾塞(*What Knowledge is of Most Value?*, 1859年)一文中。它是从拉丁语*currere*一词派生而来的,意为“跑道”。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”,又称学程。这一解释在英文字典中很普遍,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》)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狭义课程和广义课程的解释基本上是吻合的。

然而,在当代课程文献中,这种界说受到越来越多的批评、修正,甚至还有人课程一词的拉丁文词源也提出了不同的看法。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*的动词形式是指“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。因为每个人都会从眼前大量事物中寻找其意义,并根据以往的经验发现其起因,想象并创设自己未来各种可能的方向。换言之,课程是一个人对自己生活的重新认识。由于只有在了解他人和这个世界的的基础上才能更好地了解自己,所以人际互动是课程的一项重要内容。这样,就得出了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是很重要的,因为这会引出两种截然不同的课程思想和课程实践。事实上,对各种课程定义的辨析,确实会有助于我们对课程的理解。

二、几种典型的课程定义

翻开各类教育专著,极少有不提及课程的。但对课程的界定则是仁者见仁、智者见智。对待这些定义的一种合适的方式是考察这些作者如何使用这个术语的,其隐含的基本假设和取向,及其对教育实践的含义,并在此基础上进行反思。

归纳起来,课程的定义有以下几种:

(一)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,西方的学校是在此基础上增加其他学科,逐渐建立起各级学校的课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞,也是从指导人类活动方面的诸学科的角度,来探讨其知识的价值和训练的价值。目前,我国的《辞海》、《中国大百科全书》,以及众多的《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。这一定义在人们头脑中之根深蒂固,只要让几位中小学教师或校长描述一下何谓课程,便可略见一斑了。

然而,只关注教学科目,必然会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,远远超出正式

列入课程的学科范围。这种定义的实质,是强调学校向学生传授知识的作用。现在一些省市在课程改革中,已把活动和社会实践正式列入课程,这说明把课程等同于学科是不周全的。

(二)课程即有计划的的教学活动

这一定义把教学的范围、序列和进程,甚至教学方法和技术的设计,总之,把所有有计划的的教学活动都组合在一起,以图对课程有一种较全面的看法。

但是,这一定义本身就存在疑义。何谓“有计划”?人们对此的理解会有很大差别。例如,有人认为,课程是指有关学校教育计划的范围和安排的书面文件。诸如教学计划、教学大纲(现有合称为课程标准的趋向)、教科书、教学参考书、练习册,甚至还包括教师备课的教案。但有人通过对教师教学活动作仔细观察后认为,许多教学活动是基于非书面计划的课程。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。

此外,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,而不是放在学生的心理体验上。例如,检查教师是否落实某些教学活动,容易导致把这些活动本身变成目的,忽视了这些活动为之服务的目的,即活动对学生学习过程和个性品质的影响。

(三)课程即预期的学习结果

这一定义在北美课程理论中有较大影响。一些学者认为,课程不应该是活动,而应该直接关注预期的学习结果或目标,把重点从手段转向目的。这要求事先制定一套有结构、有序列的学习结果,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。

然而,研究表明,预期应该发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实践中,预期的学习目标是由课程决策者制定的,教师作为课程实施者,尽可能按照这些目标组织

课堂教学活动。在客观上,课程目标的制定过程与实施过程是分离的,两者不可能完全一致。因此,有人提出,制定目标与实施目标之间的差距,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,会忽略非预期的学习结果。而研究表明,师生互动的性质、学校文化或隐性课程对学生的成长有很大的影响。所以,尽管从表面上看,所有学生都显示出已达到预期的学习结果,但这种结果对不同的学生来说是很不相同的。

(四)课程即学习经验

美国教育家杜威(1859-1952)根据实用主义的经验论,反对“课程是活动或预先决定的目的”这类观点。在他看来,手段与目的是一个连续体。由此推衍:手段与目的是同一过程的两个不可分割的部分。所谓课程,即学生的学习经验。

学生被认为是具有很大潜力的、独特的学习者,因此学生的经验是最为重要的。虽说经验要通过活动,但活动本身并不是关键之所在。例如,美国课程专家泰勒(1903-1997)在他著名的《课程与教学的基本原理》一书中,对学习内容与学习活动与学习经验作了比较、分析后认为,学习经验是指学生与环境中外条件的相互作用。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,惟有学习经验,才是学生实际认识到的或意识到的课程。目前,西方的一些人本主义和解释学派课程论者,都趋向于这种观点,他们尽管各自的立场不同,但都开始把课程的重点从教材转向个人。

把课程定义为学习经验,是试图把握学生实际学到些什么。因为经验是在学生对所从事的学习活动的反思中形成的,课程是指学生体验到的意义,而不是要再现的事实或要演示的行为。

从理论上讲,把课程作为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,一个教师很难同时满足四五十个学生个人独特的生长要求,很难为每一个学生制定课程计划。此外,这一课程定义过于宽泛,把学生的个人经验都包含进来,以致对其无从入手研究。

(五)课程即文化再生产

在一些人看来,任何社会文化中的课程,事实上都是(也应该是)这种社会文化的反映,学校教育的职责是要再生对下一代有用的知识和价值。政府有关部门根据国家需要来规定所教的知识、技能等,专业教育者的任务是要考虑如何把它们转换成可以传递给学生的课程。

以为课程应该不加批判地再生产社会文化,实际上是假想现状已达到完满状态了,即认为社会和文化的改进已不再需要了。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、不公正的现象后认为,倘若教育者以为课程无需关注社会文化的变革,那就就会使现存的偏见永久化。当然问题不在于作为社会机构之一的学校,能否对社会的变革产生一定的影响。

(六)课程即社会改造的过程

一些激进的教育家认为,课程不是要使学生适应或顺从于社会文化,而是要帮助学生摆脱社会制度的束缚。有人认为,课程是一个“懒惰的巨人”,它总是落后于社会上汹涌的变革潮流。因此有人提出“学校敢于建立一种新的社会秩序”的口号。他们要求课程把重点放在当代社会问题、社会主要的弊端、学生关心的社会现象,以及改造社会和社会活动规划等方面。课程应该有助于学生和社会方面得到发展,帮助学生学会如何参与制定社会规划,这些都需要使学生具有批判意识。

在这方面,当今最有影响的代表人物是巴西的弗雷尔(引援

云里雾里。他批评资本主义学校课程已成了一种维护社会现状的工具,充当了人民群众与权贵人物之间的调解者,使人民大众甘心处于从属地位,或归咎于自己天性无能。所以,他主张课程应该使学生摆脱盲目依从外部强加给他们的世界观,这要求让学生在规划和实施课程的过程中起主要作用。

然而,在社会上,学校并不是一个特别有影响力的机构,它还不足以在政治上强大到能够促使社会发生重大变革的地步。因此,认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。最重要的是,不同的社会制度,对社会改造的理解有本质上的区别。

上述的每一种课程定义,多少都有某些积极的特征,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。

三、课程定义的方式

课程定义的分歧是一种客观存在。如何建设性地分析这些冲突的定义?在我们看来,与其对其指指点点,不如考察一下它们的社会背景、认识论的基础和方法论的依据,这将有助于我们对课程的认识。

(一) 社会背景

每一种课程定义,就像每一个课程问题一样,都是在特定的历史时期、特定的政治经济背景下出现的。例如,澳大利亚课程论者史密斯(史密斯)与洛瓦特(洛瓦特)在考察百年来一些有影响的课程改革和课程定义后发现,每当经济强劲、求职机会较多时,很少有人关注学校课程,而当经济衰退时,会有许多

人指责学校课程。企业主和公众往往把年轻人找不到工作归咎于他们没有掌握有关的知识技能,国家会注重课程目标的具体性。因此,当本世纪 20 年代初西方经济繁荣时,课程专家把重点放在个人的经验上,制定了各式各样可供选择的课程计划,而在 30 年代经济不景气时,一直以课程自由著称的英国开始确立“国家课程”,这不是一种偶然现象。另外,据说,当年用来作为与前苏联军事竞争的结构的课程,现在又成了与日本经济竞争的工具。难怪史密斯与洛瓦特会得出这样的结论:每一种课程定义都可能反映了其历史的、社会的、经济的、政治的背景。

(二)认识论的基础

任何课程定义都涉及知识的性质问题,注意每种课程定义所隐含的某些假设是很重要的。有的课程定义似乎表明:“知识在任何地方都是同样的东西”,而有的课程定义则隐含着“知识是个人主动构建的东西”。在一定程度上,一定的知识观决定了人们将采用什么样的课程定义。

如果认为知识是固定不变的东西,人们不可能以任何方式去改变它,那么就会趋向于把课程视为必须按照规定的方式向学生传递的知识体系。教师扮演权威的角色,以确保真正的知识体系一代一代忠实地传递下去。课程的控制权应该在学科专家手里,因为他们比别人更了解学科的知识体系。课程的定义会注重具体目标、内容体系以及标准测验等。

相反,如果认为知识是能动的、不断变化的东西,重要的是在于个体的主动构建,那么就会趋于把课程视为促进和帮助学生探究、体验他们周围世界的手段。教师要尽可能地少教,让学生掌握独立学习的技能,以保证使新一代为不断变化的世界作好准备。由此推断,课程不是少数专家的事情,而是要让教师、学生、家长和有关人士最大限度地参与进来。课程的目标应该

是灵活的,要顾及不同学生的需要。课程重点应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比这要复杂得多,因而课程的定义繁杂不一。这说明我们很有必要去探讨各种认识论对课程定义,进而对课程理论建构与实践的影响。

(三) 结果与过程

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过程中,还是放在结果或产品上,抑或两者的整合上。

例如,把课程定义为教学科目或讲授提纲和课程文献,往往不会包括在教这些学科时课堂中发生的事情,如教师会采取什么策略或组织什么活动,学生会有什么样的体验等。但有的人认为,我们有关教育过程的知识只有极少数是可以肯定的,许多教育理论很可能是不合适的。因此,根据这些教育理论事先具体规定的东西,很可能对学生是有害的,而关注课程有利于教师与学生灵活处理,并由此提出了课程的过程模式。

显然,上述两种课程定义把过程与结果分离开来了,这在理论上似乎很容易看清,但在实际中我们往往不知不觉地站在这两端之间的某一点上。如何对这两者加以合理地整合,是摆在我们面前的一个课题。

(四) 课程定义的层次

不同的课程定义,有时是指不同层次上起作用的课程。美国学者古德莱德(Goodlad, 1984)对此作了较好的说明。在他看来,人们在谈论课程时,往往不是指同样意义的课程。他认为存在着五种不同的课程。第一种是理想的课程,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。如现在有人提议在中学开设性教育或健康教育的课程,并从理论上论证其

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采纳并实施。第二种是正式的课程,即指由教育行政部门规定的课程计划和教材等。许多人理解的课程就是指这类课程。第三种是领悟的课程,即指任课教师所领会的课程。由于教师对正式课程会有多种解释方式,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影响。第四种是实行的课程,即指在课堂里实际实施的课程。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异。第五种是经验的课程,即指学生实际体验到的东西。这是由学生从实行的课程中获得的東西和对这些获得的東西的看法构成的。识别这种课程的方式包括学生问卷、交谈,以及根据对学生的观察来推断。

由此可见,课程从计划、编制到实施,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,关注不同层次的课程,本身也反映了定义作者的基本观点和取向。

本文关注的不是要得出一种精确的课程定义,而是关注课程的性质。现在众多的课程定义,每一种都有其特定的社会背景,而且都隐含着作者的一些基本假设和价值取向。事实上,每一种课程定义都有一种成文的或不成文的课程理论基础,关于这一点将有另文专门论述。对于教育工作者来说,重要的不是选择某一种或另一种定义,而是要意识到各种课程定义所提出的问题,以便根据课程实践的要求,作出有效的决策。

(选自《教育评论》,1999年第3期)

知识、经验、活动与课程的本质

◇ 丛立新

改革开放以来,课程理论逐渐成为国内教育理论领域最为活跃的范畴之一,取得了诸多的成果和明显的进步。但是,在这种活跃当中也表现出一些不平衡的状况。例如,与课程流派、理论比较、历史回顾、现状分析等研究形成鲜明对照的,是关于课程基本理论的探讨比较缺乏,也就是说,将课程作为本体加以认识和研究努力还很不够,与有关问题在课程理论中所占有的实际地位很不相称,关于课程本质的讨论就是其中之一。

一、关于课程本质的三种不同观点及其意义

实际上,每一位课程理论工作者对于课程的本质都有自己的观点,并且会自觉或不自觉地将具体的观点投射到有关研究中去。关于课程本质的观点多种多样,但概括起来说,目前国内比较有代表性的看法主要有如下三种。

(一)课程是知识

这是一种比较古老、比较传统的观点。近代课程及近代课程理论的出现和形成,可以说都与这种观点密不可分。斯宾塞的某种口号及回答“什么知识最有价值,一致的回答就是科学”,

是这种观点的最典型的代表。

目前,尤其是在国内,这也是最有代表性和普遍性的观点。与之相联系的课程实践,就是我国中小学长期以来广泛实行的学科课程。

这种观点的基本思想是,学校开设的课程主要是令受教育者获得知识。至于受教育者的发展,是在接受知识的过程中实现的。

在这种观点支配下的课程通常表现出以下特点:

课程强调受教育者掌握完整系统的科学知识,往往分科开设,课程的体系是以相应学科的逻辑、结构为基础组织的,课程是外在于学习者个人生活的,并且经常是凌驾于学习者之上的。学习者对于课程主要是接受者的角色,教授是课程的说明者、解释者。从心理基础而言,这样的课程主要关注学习者的认知过程。

(二)课程是经验

这种观点是在对于前一种观点批评和反思的基础上出现和形成的。将这种观点加以系统化、理论化并付诸实施,同时也将其推向极端的最著名人物当数杜威。在变化和发展的前提下,目前国内外都有不少人持有这种观点。

这种观点的基本思想是,只有个体亲身的经历才称得上是学习,外在的知识才能转化为学习者自身所有——即经验。课程就是让受教育者体验各种各样的经历。在这样的过程中,将学习对象——包括知识但不仅限于知识,转化为自身的经验,并且实现自身的变化发展。

在这种观点支配下的课程通常表现出以下特点:

课程强调和突出学习者作为主体的角色,以及在课程中的体验,课程注重从学习者的角度出发和设计,课程是以学习者实

践活动的形式实施的,课程不是外在于学习者,也不是凌驾于学习者之上,学习者本人是课程的组织者和参与者。从心理基础而言,这样的课程比认知过程广泛,强调学习者个性的全面参与。

(三) 课程是活动

这是比较新、针对性也比较强的观点。这种观点的持有者认为,无论将课程定义为知识还是经验都有难以克服的局限:前者容易“见物不见人”,后者难以为实际工作者把握。因此应当以活动的观点取而代之。

这种观点的基本思想是:课程是受教育者各种自主性活动的总和。学习者通过与活动对象的相互作用实现自身各方面的发展。

从现有研究中可以看出,这种课程应当具有以下特点:

强调学习者是课程的主体,以及作为主体的能动性,强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介实施课程;从活动的完整性出发,突出课程的综合性和整体性,反对过于详细的分科;从活动是人心理发生发展基础观点出发,重视学习活动的水平、结构、方式,特别是学习者与课程之间的关系。从心理基础而言,这种课程也强调全面性,即除了认识过程之外,学习者的其他心理成分同样是实施课程必须考虑的。

这样三种观点反映出人们对于课程本质的不同认识,对于课程实际具有不同的意义。

在教育近代化的道路上,首先与课程结盟的是知识。以此为基础,科学知识特别是自然科学知识在学校课程中登堂入室,普及义务教育顺利发展,相应的一整套教育教学制度、方法建立形成,从而较好地完成了培养社会所需要的大批有文化的劳动者的任务。总之,这种观点在教育近代化的过程中功不可没。

然而,这种观点从一开始便存在着隐患。课程所关注的是学到、掌握了多少知识,怎样使受教育者尽可能快、尽可能多地记住知识,等等。几乎必然地,学习者掌握知识的数量和质量往往成为教师甚至整个教育所追求的目标。今天,社会对于教育的要求已经愈来愈明确地表现为,追求人的整体素质而不仅是他所掌握知识的质量,于是,这种课程观念也就愈来愈令人感到不足。实际上,所谓“重物轻人”的倾向在将课程规定为知识的时候,就已经潜伏下来了。期待在这种观念不变的情况下,完成培养当代社会所需要的人才几乎是缘木求鱼。

课程是经验的观点是对上述问题的突破。无论人们在用经验定义课程时具体的出发点和依据存在怎样的差别,都注意到了——一个基本事实,知识本身的完备并不能直接转化为学习者理想的发展。尽管课程在知识水平上可以达到相当严密、完整、系统、权威的程度,却经常由于脱离了学习者的主观世界和内心体验而无助于他们的发展,甚至不能够保证这些知识真正为学习者理解和掌握。这样的问题,几乎在各个国家的教育实践中都先后被人们注意和批评过。于是,人们逐渐将努力从追求课程在客观上的完美,转移到课程对学习者产生的主观效果——这并非主观唯心主义,受教育者的主观体验往往是最有客观实在性的。

只有那些真正为学习者所经历、理解和接受了的东西,才称得上是课程,也只有在学习者主动获取经验的过程中,才谈得到个性的充分发展。许多人在谈到课程时开始使用“经验”这一概念,强调课程就是学习者本身体验和获得各种性质和形态的经验。虽然杜威的理论及相应的实践受到普遍的批判,但是,在世界范围内,以学习者为中心、以学习者自主获得学习经验为目的的课程已经成为相当广泛的实践。人们普遍认为,这样的课程