●国家基础教育课程改革系列丛书

世界课程改革与教学创新

文　　库

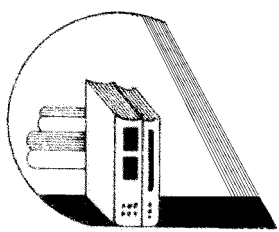
（第一辑）

世界课程改革的基本理论与实践

各国(地区)课程理论与流派

（上）

北京师联教育科学研究所　　编



學苑音像出版社

需要全本请访问 www.ertongbook.

责任编辑:王　军
封面设计:师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库
(第一辑)
世界课程改革的基本理论与实践
各国(地区)课程理论与流派
(上)

北京师联教育科学研究所　编
学苑音像出版社出版发行
★
三河文阁印刷厂印刷
[illegible]年[illegible]月第[illegible]版　第[illegible]次印刷
开本:[illegible]　印张:[illegible]　字数:[illegible]千字
[illegible]
[illegible]
本书配碟发行全[illegible]元(册均[illegible]元　不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

目　　录

国外几种主要课程理论 ……（员）
国外课程理论的各种流派 ……（员）
西方传统课程核心理念形态的变迁及其方法论反思 ……（员）
走向课程理解:西方课程理论的进展……（员）
近代的两种价值与课程理论的目标 ……（员）
现代西方主要教育哲学流派的课程观 ……（员）
资产阶级教育学家论普通学校的教学内容问题 ……（员）
多元智力课程 ……（员）
隐蔽课程探究……（员）
潜隐课程概论……（员）
隐蔽课程的概念及其特性……（员）
隐蔽课程与显著课程……（员）
隐蔽课程与社会控制……（员）
隐蔽课程与人格陶冶……（员）
批判理论与闵斯特学派课程理论……（员）

国外几种主要课程理论

一、学科课程论

学科课程论是一种主张以学科为中心来编订学校课程的理论。目前,学科课程论在各国仍是一种广为流传的、占优势的课程论。各国学校课程也大部分采用学科课程。学科课程论主张从有关科学领域选择部分知识作为学科的内容,并按一定的结构、顺序把这些知识组织起来。但是,选择什么学科,每一学科选择什么知识内容,以什么样的结构、顺序、方法组织教材,各国学者的看法却不尽相同,因此,在学科课程论内部也存在着分歧,形成了多种不同的学科课程论流派。

在苏联,课程理论学者们坚持学科课程的基本观点,主张课程应该由一系列相互独立的学科组成,把学科看作课程的基本结构单位,苏联学科课程论具有以下几个特点:

1. 主张课程设置及其内容要有助于学生个性的全面和谐发展。为此,苏联学者要求课程设置既要有智育的科目,又要有德育、体育、美育、综合技术教育和劳动教育的科目,要求普通教育课程和综合技术教育课程,必修课程和选修课程相结合。例如,列德涅夫根据普通教育的全面和谐发展的教育目的,和在兴趣、能力、爱好等方面使学生良好的个人品质得到发展的要求,及科学知识的分类,将课程分为七种类型:第一,科学基础知识课程;第二,价值——定向课程;第三,交际课程;第四,美育课程;第五,综合技术课程;第六,体育课程;第七,选修课程。其中,每一类型的课程又由一系列学科组成,苏联有的学者主张,课程内容除了科学知识外,还应包括科学方法、认识方

法、获取知识的方法，一般智力技能和技巧、创造性活动经验，以及情感——意志方面的经验。

（2）主张课程设置及其内容既要反映现代科学的发展，又不能过多地增设新学科，以免加重学生的负担。苏联学者指出，现在，学科门类日益增多，如果把这些学科都纳入学校必修课中，势必造成教学计划中课程繁多，加重学生负担。如何使学生既掌握现代科学知识，又不增加其负担呢？斯卡特金认为，有两条途径可以解决这一矛盾：第一，把新出现的科学知识纳入已有的有关课程内容中；第二，开设选修课。

（3）主张教材的编写应该是逻辑顺序和心理顺序的统一，教材的安排既要符合相应的科学的逻辑体系，又要适合学生的年龄特征。

（4）强调通过加强学科之间的联系等方法来弥补学科课程的缺陷。斯卡特金认为，学科课程容易割裂知识之间的联系，为了避免这种危险，他提出可以采取以下办法：开设综合性课程和把综合性问题列入各门课程的内容中，加强学科之间的联系；综合技术教学和生产劳动以及各门课外活动中综合运用各个学科的知识等。

苏联著名教育家赞科夫从另一角度发展了学科课程论，把学科课程论提高到了一个新的理论高度。赞科夫把“一般发展”作为其课程论的出发点和归宿，因此，有人把他的课程论称为“发展课程论”。所谓“一般发展”是指智力、情感、意志、品质、性格等的发展。赞科夫的发展课程论观点主要有以下几点：

（1）课程内容要有必要的难度。难度这个概念有两个含义：一是指教材要有需要克服的障碍，有一定的复杂性。赞科夫认为，如果教材大大低于学生的能力，使得学生面前没有出现应当克服的障碍，那么学生的智力、情感、意志等就得不到锻炼，其发展就会萎靡无力；二是指学生学习教材时要做出一定的努力，把学生的精神力量调动起来。

这一主张要求在编订课程内容的时候，要在“有分寸”的“高难

·需要全本请访问 www.ertongbook.

度'的水平上选择内容、组织教材,把现代科学技术知识编进教材,删掉那些肤浅、狭窄的内容,加强知识的系统性和知识的联系。

(圆课程内容要有必要的广度。即课程内容不能搞重复,而要给学生不断展现事物和现象的新貌,用各方面的内容来充实学生的头脑,为学生越来越深入地理解所学的知识创造条件,揭示知识之间的本质联系,使学生从有机联系中掌握越来越多的系统知识。因此,赞科夫强调指出,广度绝不意味着给学生的知识越多越好,范围越宽越好,广度最主要的是指知识之间的本质上的联系。

(猿课程内容要以理论知识起主导作用。理论知识,是相对于那些直接反映在技巧中的知识而言的,是关于各种现象的本质的相互联系的知识,即规律性的知识。赞科夫认为,学生只有掌握了理论知识,才能认识事物的本质和规律,并用此去认识新的事物,促进他们的一般发展,并为他们进一步掌握知识和技巧提供可靠保证。为此,他主张把理论知识放在教材的重要地位,尽早教给学生规律性的知识,教给学生解释现象、事实的一般原则。

在美国,课程理论流派很多,可分成永恒主义课程论、要素主义课程论和结构主义课程论等流派。这三个流派在一系列课程问题的看法上,虽存在一些分歧,但仍有以下共同特点:

①把发展学生的智力作为课程的主要目标。这三个流派都认为:力图把任何一个领域里的全部知识传授给学生的做法是徒劳无益的,而且知识的总量还在日益迅速增长,以致一个人无论多聪明,都不可能在实际上全面掌握其中的一个领域。因此,教育的作用,就是给儿童提供各种机会,使之获得最有影响的人类智慧的成果,以把他们培养成具有高度智慧的人。

②主张通过开设分科的理性课程来实现课程的目标,轻视实用课程和职业技术教育课程。它们认为,只有通过各学科的教学,才能发展学生的理智能力,而理性课程是人类文化遗产的凝聚,是培养学生智力的最好手段。但是,在开设什么样的学科实现课程的目标方

面,它们的看法却不一致。例如,永恒主义课程论强调传统学科、“永恒学科”,认为永恒学科是永恒的智力工具,具有发展学生智力的价值。要素主义课程论注重传统‘智力’学科或学术学科,它特别强调“新三艺”,认为设置一定的学术课程是发展智力的唯一途径,这三个流派都认为,抽象的理性知识比实际知识,职业技术更重要,学生掌握了它,智力就可获得最好的发展,而实用课程、实际知识、职业课程不能使学生掌握学术和系统知识,不利于学生智力的发展。因此,它们都把实用课程放在次要的地位。

③强调系统知识、基本知识在课程内容中的重要地位,要素主义课程论主张把‘知识的基本核心’,即所谓共同的、不变的文化要素,其中包括各种基本知识和各种技艺等等作为教材的核心。结构主义课程论更强调在课程内容中,要给基本概念、基本原理及其相互联系以中心地位。永恒主义课程论认为让学生掌握系统知识是教育的首要任务。因此,它也十分重视系统知识在课程内容中的重要地位。

④过分强调学科课程,忽视各学科之间的联系,忽视知识不断分化、综合的趋势。

这三个流派相比,布鲁纳的结构主义课程论对学科课程论的发展所作的贡献远远超过了其他两个流派。因此,我们有必要对布鲁纳的结构主义课程论作一简要评介。布鲁纳结构主义课程论的基本观点是:

(员)在课程内容上强调学科的基本结构。布鲁纳结构主义课程论的最重要的思想,就是强调教授学科的基本结构。把学科的基本结构作为课程的核心,以学科的基本结构来设计课程,组织教材。所谓学科的基本结构,就是指每门学科的基本概念、基本原理及其相互联系。他还指出,某一门学科的基本结构,不但包括其‘一般原理’,而且还应该包括研究这门学科的态度和方法,即不但要包括知识内容,而且还要包括知识的获得过程,也就是说,应是内容和过程,知识和方法的统一。

(圆在课程设计方面,主张根据儿童智力发展阶段的特点安排学科的基本结构。他根据皮亚杰的儿童智慧发展阶段的理论指出,儿童的智力发展经历了表演式再现表象、肖像式再现表象和象征式再现表象三个阶段。儿童发展的每个阶段都有他自己观察和解释世界的独特方式。课程设计就是要把课程内容根据儿童智力发展阶段的特点予以剪裁、组织,使之与儿童智力发展的阶段相适应。如果能做到这一点,那末,任何学科都能够‘有效地教给任何发展阶段的任何儿童”。

布鲁纳的结构主义课程论,把课程论和心理学,发展论统一了起来。具有一定的科学价值。(员它强调基本概念和基本原理在课程内容中的中心地位;主张课程内容要把科学内容和科学过程、知识结构与科学方法、教学方法统一起来,这无疑是正确的,也是很有见地的。它为解决学习时间有限而知识增长无限之间的矛盾,及如何促进学生的智力发展开辟了一条新路。(圆它强调课程内容应适合儿童智力发展阶段的特点,把知识结构和儿童的认知结构统一起来,为教材的编写、为基础学科的早期学习和儿童的早期智力开发提供了理论依据。

但是,我们也必须看到,布鲁纳的结构主义课程论也有其片面性、绝对化的一面。这表现在:(员过分强调理论知识,而忽视实用知识和基本技能的重要性。(圆过分强调各门学科知识之间的质的区别,忽视其相互联系和相互渗透。(猿片面强调学科的知识结构,忽视与社会所面临的问题相关联的知识。(源它的基础学科的早期学习的思想虽然可贵,但是,它强调的三个“任何”的程度却未免有些武断。

二、活动课程论

活动课程论是一种主张以儿童从事某项活动的兴趣和动机为中心来组织课程的理论。

美国著名教育家杜威是活动课程论的主要代表,其基本观点如下:

(1)主张以儿童的活动为课程的中心,而不是以学科为中心。杜威认为在儿童身上存在着四种本能,并相应地表现为四种活动,这就是:语言和社交的本能和活动;制造的本能和活动;艺术的本能和活动;探究或发现的本能和活动。课程设置就是以这些本能和活动为依据,并满足和发展这些本能。因此,"学校科目相互联系的真正中心,不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动"。杜威要求把各种作业(如园艺、木工、金工、烹饪等)即各种活动引入学校课程,作为课程的中心,让学生围绕各种活动,并且在活动中学习各门学科的基础知识,进行基本技能的训练。

(2)主张以儿童的直接经验作为教材的内容。杜威极力强调教材的源泉应该是儿童自己的活动所形成的直接经验。他说:"关于'教材',迫切的问题是要在儿童当前的直接经验中寻找一些东西。"在儿童的经验中包含着组织到系统化的科目中去的那些同类的因素——事实和真理,因此,教材不能离开儿童的社会经验,儿童现在的生活经验是教材的内容。

(3)主张教材的分类和排列要注意儿童的的心理结构,杜威认为,教材的逻辑分类和排列的抽象原理同儿童富有情感的生活实际相反。因此,按逻辑性组织的学科内容不是儿童学习的内容。他主张教材要心理化,即把各门学科的教材或知识恢复到原来的经验,变为儿童个人的直接的体验。

三、综合课程论

综合课程论是一种主张将若干有关学科合并起来编订课程的理论。

一些课程论学者看到学科课程存在着一些缺陷,因此,他们主张用综合课程来弥补这些缺陷。早在20世纪20年,英国教育家怀特海就提

出了综合课程的主张。此后,主张综合课程的学者日益增多,就连一些学科课程论者也主张综合课程。在美国有人主张把几门学科合并成为内容广阔的知识领域,即综合学科。他们认为,综合课程有两种情形:一种是把某一知识领域的几门有关学科合并成为一门新学科;一种是把某一类的知识并入有关学科的广阔领域中去。

综合课程论是一种比较新的课程理论,还没有形成象学科课程论,活动课程论那样系统的理论,因此,我们只能综合地论述一下综合课程论的基本观点。

(1)综合课程是现代社会科学技术发展的必然结果,在课程发展的历史中是不可避免的。许多学者认为,综合课程的实施主要是由下列因素决定的:第一,科学的发展已超越了学科的界限,向协同化,综合化方向发展,边缘学科不断出现;第二,人们所面临的问题具有复杂的特性,涉及许多学科领域的知识,要解决这些问题,需要各门学术领域的知识和各门学科的协作;第三,客观世界本身是一个统一的、相互联系的有机整体,课程设置及其内容应反映这一特点;第四,儿童的身心发展未分化,他们的生活现实具有未分化性、综合性的特点。

(2)综合课程具有多方面的作用:

第一,综合课程有助于给学生提供完整的世界图景。苏联著名教育家斯卡特金认为,综合课程可以防止学生把各门学科的知识割裂开来,保证学生形成完整的世界图景。英国学者英格拉姆也指出:现在知识的发展变得更加专业化,知识间的差别进一步扩大,而综合课程有助于融合知识的分化,提供整体的观点,恢复知识的完整性,帮助学生既见树木,又见森林。

第二,综合课程可以消除课程繁多,学生负担过重的偏向。学者们认为,综合课程可以包括较为广泛的学科范围,因此,可以减少课程门类,避免各种教学内容重叠和分量过重,和学科课程相比,是比较经济的。

第三,综合课程有助手对付知识的激增。英格拉姆认为,综合课程可以联系知识的广阔领域,比分科课程更具有适应性,更易于接受知识的变化,即知识的激增,退化和破碎。

第四,综合课程有助于学习和学生个性的发展。英格拉姆认为,综合课程是按儿童的需要,兴趣等特点编制的,它非常重视非认知因素,因此,有助于学生的学习和个性的发展。

3.综合课程的编制原则。西班牙学者提出,综合课程的编制原则是:第一,按照同时显示几门学科特性的概念统一教材;第二,根据儿童的兴趣编制综合课程;第三,掌握吸收各门科学的资料的研究方法。

四、核心课程论

核心课程论是一种主张以某一主题为中心来编制课程的理论。有些学者虽然赞成活动课程论的主张,但又不赞成仅仅围绕儿童的兴趣和需要组织课程。他们主张,课程既要适应儿童的兴趣和需要,又要反映社会的需要,反映人类的基本活动,要求围绕社会需要和社会生活这一主题来编订各年级课程。在美国,一些激进的核心课程论者主张取消所有学科的界限,使学生自己解决具有各学科特点的问题,一些较为温和的核心课程论者主张把某些科目领域结合起来。另一些人则提出了更为具体的主张,要求每两个年级学习一个核心主题,围绕这一核心主题选择课程内容。核心课程论的支持者认为,围绕社会需要,社会生活组织课程,既可以加强课程和社会生活的联系,又可以兼顾学生的兴趣和需要。

社会改造主义课程论是核心课程论的重要流派。它主张围绕社会改造的‘中心问题’组织学校课程,把课程的设置及其内容选择与社会的改造联系起来,凡是与改造社会有关的问题都可作为课程的依据。其课程的组织结构十分独特,像一个车轮,轮轴轴心代表某些关键性的问题,围绕轮轴的是由讨论、知识和技能学习、职业训练等

·愿·需要全本请访问 www.ertongbook.

各类课程组成的轮辐,它们对轮轴中的关键问题作出解释。而轮胎则将与轮轴问题有关的课题统一起来,使整个车轮形成了一个有机联系的整体。按这种结构设计的课程有几种形式:(员核心课程。它介于学科课程和活动课程之间,打破了学科界限,从问题出发,把两三门学科结合起来,一般由一个教师或几个教师组成的教学小队,通过一系列的活动对一个班进行教学。每次教学活动是在一个连续的单位时间(如二、三节课)内进行的。(圆以生活问题为中心的课程,这种课程基本上与核心课程相似,所不同的是,课程内容侧重于生活问题,每次活动不必安排在一个连续的时间内进行。这种课程强调直接经验,而不是知识本身的逻辑系统,调个人活动和研究,而不重视教师的系统讲授。

五、潜在课程论

潜在课程论是当今国外课程理论研究领域内正在崛起的一种崭新的课程理论,它是相对于正式课程(即按照一定的目的、计划组织编排起来的学习内容和活动)而言的,它主张把正式课程以外的非计划、非预期的学习经验作为课程的一个组成部分。

潜在课程论首先产生于六十年代的美国。目前,英、美等国都有许多学者从事潜在课程的研究,潜在课程的研究分为三个主要流派:结构——功能论、现象——诠释学、社会批判论。这三个流派从不同的理论依据和角度出发,运用不同的研究方法,对潜在课程进行了系统研究,提出了各自的观点。

员潜在课程的本质。这三个流派从不同的理论背景出发,提出了对潜在课程本质的看法。结构—功能论认为,学生在"正式课程"的学习过程中,还通过多种途径,如学校及班级结构的特性、学校建筑、空间安置、师生关系、同侪文化、能力分组、学校(或班级)文化等,学到了一些正式课程所未包括的,或是不同的,甚至相反的经验。结构——功能论将这些经验看作潜在课程。确切地说,潜在课程就是,

学生在学校及班级的环境里(包括物质、社会及文化体系),有意或无意中经过团体活动或社会关系习得的正式课程所未包含、或是不同、甚至相反的知识、规范、价值或态度。现象——诠释学认为,学习是学生主体意识主动的作用,而非对外界刺激被动的反映,他们在正式课程的学习过程中,通过师生的交互影响和对现实进行主动地剖析,学到了一些不同的、或非预期的、或隐藏于正式课程背后的经验。因此,潜在课程就是指学生在学校的环境中,通过师生的接触,在爱和理智的引导下,使学生自我意识觉醒,并顺利地参与生活世界中意义构建的过程。现象——诠释学流派还非常重视"情"、"意"经验的学习,认为情意经验的学习,可以帮助学生开阔思路,培养学生的直观能力、想象力、创造力,使学生把握对象的实质。因此,就学习内容而言,潜在课程是指与个体生活有关的情意经验的学习。社会批判理论认为,课程本身也是一种政治性活动。其目标的决定,内容的选择及其评价都体现着一定阶层的价值观念。另外,课程的实施方式、学校和班级组织(或结构)、师生关系等方面也都体现了社会的权力结构和意识形态。学生都在有意无意地受这些方面的影响。因此,在社会批判理论看来,潜在课程就是指那些隐藏或渗透在具体知识内容、课程实施方式和经由仪式化的学校组织(或结构)——包括文凭、评价、师生关系、学生能力分班分组等——所获得的代表着不同阶层利益的道德规范、价值观念和态度。

圆圈潜在课程的作用。这三个流派都认为潜在课程对学生的学习和社会化起着某种作用。结构——功能论和现象——诠释学流派强调潜在课程的积极作用。结构——功能论流派的重要代表人物布卢姆认为潜在课程的功能就是使学生在学习过程中拥有强烈的学习动机、适当的学习态度,使学生掌握学习、达到学习的目标。结构——功能论流派的另一些代表人物,如德律贝、柯尔曼等人甚至认为,潜在课程在促进学生的社会化方面起着比正式课程更重要的积极作用,它可以使学生通过多种途径,在有意无意中学到一些社会分

工体系和社会秩序稳定所必需的价值,态度和规范,以便毕业后适应社会分工的需要。现象——诠释学流派强调的是潜在课程在促进学生主体意识觉醒方面的积极作用,认为潜在课程有助于激发学生的想象力、批判力和创造力,提高学生的主体意识,促进学生对正式课程的学习。而社会批判理论流派则强调潜在课程的消极作用,认为潜在课程是现存社会制度与文化"理由化"和"再生产"的"工具",是阻碍人类思想解放的"绊脚石",由于潜在课程的存在,才使教育培养完美的人格这一教育的基本功能未得到正常发挥。不过,七十年代中期以后,此派也开始探讨潜在课程的积极作用。

3.潜在课程与正式课程的关系。这三个流派都认为,潜在课程在学生正式课程的学习过程中是不可避免的,它渗透于课程内容、课程实施方式、学校及班级的物理环境和组织结构、师生及同侪关系、奖惩制度、各种仪式或活动中。学生会在有意无意中从这些方面获得一些正式课程所未包含的、或是不同的、甚至相反的经验,这些经验和正式课程一起构成了学生的整体经验,并能促进正式课程的学习。所以,潜在课程与正式课程是相互联系、相互补充的。

潜在课程论在课程研究的许多方面都有较大突破,为课程理论的发展和学校课程的实践作出了贡献。具体表现在:

(1)潜在课程研究扩展了课程的定义,开拓了课程理论研究的新领域。潜在课程论者认为,在有计划的正式课程之外,还存在一种"不明显"的或"潜在"的学习,即潜在课程。由此,他们指出,课程就其外延来说,应该包括预期的、有计划的学习经验和非预期的、无计划的或隐藏的学习经验两部分,从而大大扩展了课程概念的外延,赋予了传统课程概念以新的涵义,把课程的研究延伸到正式课程以外,拓宽了课程理论研究的领域,使课程理论体系和研究领域的确立向科学化方面迈进了一步。

(2)潜在课程研究为学校宏观课程结构的科学化提供了理论上的依据。过去,人们认为,学校课程主要是指排在课程表上的正式学

科,受这一理论的影响,传统的学校课程结构也只包括单一的正式课程,把潜在课程排斥在课程结构之外,影响了学生个性的全面发展。潜在课程的研究表明,学校宏观课程结构由两部分组成:正式课程和潜在课程。这两种课程是相互补充、相互联系、相互影响的,而不是主从关系,两者合理的结合构成了学校整体课程结构。这一研究成果为学校宏观课程结构科学化提供了理论依据。

(猿)潜在课程研究从方法论上为课程理论研究提供了有益启示,潜在课程研究之所以能在短短的二十年中有所创新,受到瞩目,重要原因在于其研究方法上的突破。潜在课程论者将诠释学、存在主义、结构主义、语言分析哲学、结构功能论、人文心理学等的研究方法运用于课程研究中,从而冲破了传统课程理论研究的窠臼,潜在课程论的研究表明,只有打破传统研究方法的束缚,大胆地运用其他有关学科的研究方法,才能在当今课程研究领域有所突破。

(源)潜在课程论者的理论与实践相结合的研究为课程理论研究指出了新途径。潜在课程论者认为,理论不是抽象的法则,其作用在于指导实践或为实践活动提供参考。课程理论研究如果缺乏"生活世界"的基础,就会变成一种观念游戏,从而失去对实践的指导作用。因此,课程理论研究必须联系教育实践活动,以学校日常生活为起点,对学生"生活世界"的各个方面进行全面、深入的研究。潜在课程论者正是以这种思想为指导,从事潜在课程的研究,才使课程研究产生了新的飞跃。

国外课程理论的各种流派

课程理论主要是研究学校应该教什么？为什么教？怎样选择教材？怎样安排和组织教材？等等。课程理论的各家各派,主要就是对这些问题的看法有分歧。

国外课程理论的流派很多,我们只选择对学校实际有影响的作一番历史的考察,按时代先后来谈。每派只选一位教育家为代表。课程教材研究所陈侠老师分析了近六、七百年学校课程的理论。包括:一、人文主义的课程论;二、泛智主义的课程论;三、感觉主义的课程论;四、自然主义的课程论;五、主知主义的课程论;六、功利主义的课程论;七、实用主义的课程论;八、要素主义的课程论;九、结构主义的课程论;十、发展主义的课程论。每派只能作极其简要的说明。

一、人文主义(与[illegible])的课程论

人文主义又称人道主义,它是跟欧洲中世纪维护封建统治的神本主义对立的,是反对封建主义的新兴资产阶级思潮。资产阶级人性论是它的同义语。人文主义运动从十四世纪下半叶在意大利兴起,十五、十六世纪发展到欧洲各国。所以人文主义运动是同文艺复兴相一致的。也可以说,人文主义的课程是文艺复兴的产物。

文艺复兴是一场新兴资产阶级反对封建制度,反对教会统治,反对禁欲主义,反对出世思想的斗争,也是一场争取人的生存权利的斗争。古希腊文明的重新发现和恢复,可以说只是一根导火线。但这根导火线对学校课程的影响却是重大的,而且延续若干世纪之久。

我们不能只看到人文主义的课程重视拉丁文、希腊文及古典文

学的学习,而要看到人文主义教育在反对狭隘的宗教教育中的作用。人文主义的根本思想是重视人,因此在教育中就要重视受教育者,重视儿童。这一点很重要。意大利最著名的人文主义教育家维多里诺(Vittorino da Feltre,1378—1446)在这种思想指导下,把他的学校办成了儿童的乐园,让儿童在优美的快乐的环境里学习。因此,提倡体育,重视发展儿童的个性,发展儿童的自动性和积极性,重视儿童的兴趣,发展儿童的智慧,都成了人文主义重要的教育原则。这些当然也要影响到课程的设置和教材的选择。

从著名的人文主义教育家那里,我们可以看到人文主义课程比封建社会学校课程有了很大的进步:

(一)人文主义的课程,把古典语文的教学置于中心位置,这是无疑的。但是强调了学生自觉的理解和自动的创造,这就跟只顾机械的背诵不同了。

(二)人文主义的课程,也扩大了智育学科的范围,让学生学习算术、代数、几何、天文学以及绘画、测量等。

(三)人文主义的课程,还包括体育,经常让学生练习骑马、角力、击剑、射箭、游泳和做各种游戏,注意身体的锻炼。

(四)人文主义的课程,也重视德育,重视教师的实际示范,并针对儿童个性予以适当的教育。否定了体罚和严酷的纪律。

但是,人文主义的课程中仍然保留有浓厚的宗教色彩,这是时代的标志,且不去说。值得注意的是大多数一般学校的人文主义课程的狭隘性是很明显的。师生的主要精力都用在古典语文的教学上。所以人文主义的课程后来发展成古典主义(Classicism)的课程,形成一种崇拜古典文学的风气。这是一种退步的现象。

到文艺复兴以后的时期,古典语文的学习究竟有多大的功用价值,越来越引起人们的怀疑。况且学生用了主要精力去学习无用的古文,以致缺乏使用本国语文的能力,能真正胜任古典语文教学的教师也不多,教材的范围日趋狭隘。这种偏重人文学科的缺点不断暴

·需要全本请访问 www.ertongbook.