●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

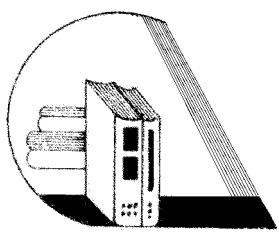
文　　库

（第一辑）

世界课程改革的基本理论与实践

各国(地区)课程理论与实践

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)课程理论与实践

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]
本书配碟发行全[illegible]册　定价:[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

当代英、美课程经营与课程思想……（员）
美国课程论中的课程定义举要 ……（员）
现代美国的课程观 ……（员）
员世纪美国课程理论的困惑与出路 ……（员）
美国课程哲学的发展 ……（员）
美国课程范式的演进 ……（员）
美国课程理论的主要流派 ……（员）
美国课程的三种思潮 ……（员）
当代美国课程研究的五种范式 ……（员）
美国几种课程发展模式 ……（员）
美国当代‘存在现象学’课程理论 ……（员）
美国当代批判课程理论……（员）
美国多元课程观的认识论基础……（员）
英国课程理论发展的概况……（员）
英国课程研究的主要问题和主要分歧……（员）
英国的课程政策与教学文化……（员）
英国对泰勒原理及其目标模式的应用与批评……（员）
从布鲁纳结构课程到英国斯坦浩斯的过程模式……（员）
英国文化分析主义课程与情境模式……（员）
联邦德国课程研究的发展进程……（员）

德国若干重要课程论学派……（员远）
联邦德国闵斯特课程学派及其结构格子模式……（员愿）
德国康斯坦茨课程论学派……（员怨）
非洲各国课程多样化思潮……（员缘）
香港校本课程建设……（圆员）
香港校本课程的三个个案……（圆苑）
香港‘目标为本课程’实验……（圆远）
西方国家课程论研究……（圆苑）
课程行动研究：理念、基础和需要……（圆缘）
课程行动研究的头脑风暴法和中立主席法……（圆怨）

当代英、美课程经营与课程思想

课程经营与课程思想之间的冲突、对峙由来已久,具有深刻的历史根源。一般来讲,课程经营主要是指某一历史时期,某一国家或地区具体的课程实施,具有强烈的社会历史制约性,而课程思想往往反映出课程理论工作者对课程设置、管理、编制、评价等方面的某些设想、观点及对课程经营现状的修改意见,具有一定的超前性及现实批判性的特点,因而二者之间不可避免地产生一定差异。二战以后,西方发达国家尤其是英、美在课程经营上进行了根本性的改革,令世界瞩目,而在改革中以法律的形式而出现的、带有‘强制性’特点的改革措施遭到课程理论工作者的强烈反对,八、九十年代以来所产生的新的课程思想,虽然有些不是直接针对战后英、美等国的课程改革,但在课程观上却与之形成了一种原则性悖论,新的冲突已显而易见。为此,锦州师院赵颖、郝德永老师探讨了当代英、美的课程经营策略及当代几种主要的与其相对立的课程思想,以期为课程决策者及研究者提供借鉴及思考空间:

一、当代英、美课程经营的特点及趋势

员。课程管理上采取‘集权’的策略,体现出了由上到下的社会控制的特点。

众所周知,历史上英、美国家政府从不过问学校的课程设置,课程管理由地方、学校和教师负责,而二战后国家则逐渐扩大干预学校课程的权力,尤其是进入八十年代后,课程管理均采取自上而下的办法,通过法律的形式或国家规划等措施推进国家课程设置方案的执行。

需要全本请访问 www.ertongbook.

在英国,最早是“宗教虔诚导致了学校的建立”,教会及民间团体、个人办教育,而国家政府不干涉教育。多少世纪以来,英国教育的主要权限掌握在教会手中,一直到[illegible]世纪[illegible]年代后,英国才逐渐走上了国家干预教育的道路。但在二战之前,国家干预教育主要体现在取得、扩大兴办教育的主导权上,而对学校开设什么课程国家并不过问。到了[illegible]年代后,石油危机造成了严重的经济衰退,于是,对教育的“政治参与”变得越来越激烈,而且开始深入到学校的课程设置,最后,经过近十余年的讨论、准备,终于在[illegible]年出台了英国历史上首次对学校课程设置做具体规定、并把课程改革作为核心的《[illegible]年教育改革法》,其最主要的措施是国家课程的实施,政府开始直接管理学校课程设置及学业考核,一改英国学校课程地方分权的历史,使学校课程设置及评价走上了国家集权的道路。

二战后,美国课程改革最为频繁,但历次课程改革都往往制约于各种课程论流派的理论,从进步主义到要索主义、结构主义课程理论,再到“回到基础运动”,使美国学校课程不断地摇摆、波动,而进入八十年代后,美国政府一改以往基于不同派别教育理论家之间斗争结果基础上的课程改革,改由政府直接提出学校课程设置意见、计划,或形成法案,指导全国的课程改革,并通过建立全国考试制度及奖励制度、拨款制度,促进各地执行全国课程设置计划。继[illegible]年“国家高质量教育委员会”确立了“缘门新基础课”之后,[illegible]年布什总统发表了《美国[illegible]年教育战略》,提出了所谓“新的世界标准”,建立“国家教育目标”,同时建立“美国学业考试制度”,以检查学校教育质量,并设置“优异成绩总统奖”。[illegible]年克林顿政府又宣布了《[illegible]年目标:美国教育法》,将布什政府提出的“国家教育目标”正式完成立法程序,同时制定课程的“国家标准”,从而扩大了国家管理、控制学校课程的权力。

英、美[illegible]年代以来的课程管理体制的变革,其主要动力之一是提高学校教育“学术”方面的质量,其实质在于国家对整个学校教育

的控制,使学校教育不脱离政治、经济的具体实际。于是,教育功能的重点转移至为政治、经济的服务方面。

圆.课程内容选择上注重统一的基本学科及基础知识、注重学术理性,在方法上体现出较为狭窄的教育空间控制的特征。

基于培养个性的课程目标,以往英、美学校在课程设置上注重选修课、强调灵活性。英国有悠久的绅士教育传统,注重自我实现,强化美德、良好的教养一直是英国教育的重要目的,所以,“个别化”是英国学校课程设置的重要原则之一,而且,英国学校种类较多,学校课程设置缺乏统一标准,于是便形成了“多轨”的课程设置状况。这种课程设置实质上是“社会分层”复制的重要手段,价值因素在课程中体现得异常显著。可以说,这种课程更多地制约于意识形态的因素,它当然无法保证所有学生掌握平衡的、基本的课程内容。为了使课程改变其功能及机制,英国 员怨愿愿年教育法中一改这种多轨、多元的课程设置状况,强调义务教育阶段的所有学生应学习广博的、平衡的、相关的课程,于是教改法规定中小学所开设的三类课程中,核心课程在小学占绝大多数课时,在中学则占总课时的 猿园-源园豫;基础课在中学占总课时的 源园豫,这样核心课程和基础课程在中学占总课时的 远园-愿园豫,使这些课程的基础地位得以保证。

从 圆园世纪初期开始,受进步主义教育理论和实用主义教育思想的影响,再加上美国又极力鼓吹教育民主化,使美国的学校教育和课程发生了根本的变化,注重个人经验的活动课程迅速发展,而忽视系统知识的传授,于是学校课程种类繁多、五花八门,被称为“自助餐式”课程。因此,从 缘园年代末期一直到现在,中小学教育质量滑坡的问题始终困扰着美国教育界,而且,社会各方面也对此提出尖锐的批评,认为“美国教育太迎合年轻人的一时兴致和眼前利益了,陷入肤浅的甚至轻浮的‘生活适应’计划”。为改变这种状况,美国在 愿园年代以来学校课程的改革一直致力于学科秩序的整顿,重视基础学科的教学,把其作为“核心课程”,并制定这些课程的全国标准。员怨愿猿

年美国高质量教育委员会确定的核心课程是英语、数学、理科、社会学科和计算机；1989年《美国2000年教育战略》中确定的核心课程是英语、数学、科学、地理、历史；1994年《2000年教育目标：美国教育法》确定英语、数学、自然科学、历史、地理、外国语、艺术为核心学科。

从50年代以来英、美的课程结构改革来看，其所强调的只是局限于课堂上的教学活动所承担的学科课程，即由国家编制统一课程，学校、教师只负责把这些间接的学理性知识传授给学生，忽视了学生在学校环境中获得的直接经验，尤其是那些潜存于校园文化中的影响学生的价值观念、态度、动机等因素更没有得到充分的挖掘，致使学校中的教育环境难以得到充分的利用。

课程编制基础只注重社会效用，体现出工具理性的目的——手段式的编制特点。

50年代以来英、美的课程经营—反过去传统体制，其直接原因及动力是政治、经济及社会发展中所出现的各种危机及问题，因而，其最主要的目的和用意则在社会效用方面。

二战后多次国际性教育质量统计和测试均表明了英、美教育质量低下这一客观现实，如1989年美国高质量教育委员会对美国中小学现状的调查结果表明：在1987次国际测试中，美国学生从未进入前两名。1988年9月联合国教科文组织对高中毕业生综合性的抽样水平测试，美国学生在被测试的20个国家中排名第19位。1988年“国际教育成绩评价协会”在调查13岁儿童的理科成绩时，英国有10所学校的得分比日本成绩最差的学校得分还低。而造成这种状况的原因，除了相同的教育价值观所致的单一的培养个性的教育目标的因素外，课程经营的地方分权制及过分重视选修制所造成的课程设置的杂乱无章的状况，阻碍了系统的科学知识的传授，致使学生学识不足，成绩持续下降。

教育质量低必然造成经济发展的不景气及政治地位下降。二战后英、美过去在国际上的垄断势力逐渐被削弱，而日本、德国等经济

力量却迅速上升,对英、美构成了较大的威胁。于是,英、美两国政府则以强硬的手段和措施进行课程改革,以提高教育质量,使国家在国际竞争中再居领先地位,重振夕日之雄威。英前首相撒切尔夫人在[illegible]年的一次讲话中指出,今日教育落后,明天民族就要落后,为了战胜竞争对手,英国需要受过良好教育和训练、有创造精神的青年。在美国许多人认为,学校教育质量下降是美国从强盛走向衰退的标志,如果不扭转当前教育质量持续下降的状况,用不多长时间,美国将失去超级大国的地位。于是,政府不断加强对学校课程的干预,把教育质量下降看作是一个关系到美国未来的重大的政治问题,要求在全国范围内加强核心课程的教学,提高对学生学业标准的要求,并对成绩优异的学生给以奖励。

课程经营体制的差异,其主要根源在于课程价值观逻辑起点的不同理解。以往英、美学校课程经营主要立足于课程知识的合目的性价值,即强调课程对个体发展需要的价值,主张以人的尺度为出发点选择课程内容、制定课程目标。而[illegible]年代以来的课程经营体制的改革则主要立足于课程知识的合工具性价值,强调课程知识的社会效用,主张以国家政治、经济竞争为出发点选择课程内容、制定课程标准,在课程价值观的选择上走向另一个极端。

二、当代课程思想的发展趋势:几种新的课程观

几乎就在英、美两国进行轰轰烈烈的课程经营体制的改革和转型的同时,在课程理论界却出现了以面向[illegible]年代或[illegible]世纪为主题的新的课程思想。这些新思想不但隐含了课程管理体制、课程内容选择等方面的思想、观点,而且还上升到了课程编制方法论的高度。而这些新思想又恰恰是与英、美新的课程经营策略背道而驰的。

[illegible]权力课程([illegible])

英国[illegible]年教改法提出了“国家课程”设置方案。这一举措引起了英国社会各界许多人士的不满,尤其是遭到了早已习惯于扮演

课程设计与课程管理角色的英国教师的强烈反对。“权力课程”就是“全国教师协会”针对“国家课程”于1988年提出的一种课程建议。这一课程建议是在题为“课程策略”的报告中提出来的，其立论根据在于对未来人才培养标准的新的理解。建议提出者认为：人们越来越清楚，经济的成功比以前任何时候都更需要劳动力的智力、灵活性、技能和信心；在21世纪，学生成绩需要在更广泛的意义上加以解释；“成功”再也不应该只是简单地以掌握各种知识为依据，况且，已有的知识也很快变得陈旧、过时，因此，成绩必须以交流技能、创造力、革新能力以及独立地或协作地解决问题能力为依据；由于必须面对和解决各种尚未被提出的问题，因而，每个青年人必须在离校时具有技能、信心、学习及继续学习的愿望。这一“课程策略”主要分为四部分：第一部分提出了“权力课程”的建议；第二部分是关于战后对课程的讨论；第三部分是对政府的国家课程方案进行详细的批判；第四部分提出了改革方案。“课程策略”中所提出的“权力课程”的概念及思想主要基于以下两方面原因：第一，认为国家课程缺乏连贯性，并充满矛盾，如不做大量的修改，难以贯彻，而更为重要的是国家课程不可能应付21世纪的教育挑战；第二，认为1988年以后关于课程的讨论只是关于同意或反对国家课程，而不是关于21世纪对教育挑战包括哪些内容以及能使教育应付挑战的各种可能的课程模式。“权力课程”中“权力”只限于学校的课堂范围内学生应具备的权力，包括：①机会均等；②学习各种课程的权力，而这些课程应包括人类所有重要的经验领域；③对课程的适当选择的权力等。“权力课程”强调课程内容选择及课程目标的定位不应只局限于技能、知识领域，而且还应包括自信心、动机及对学习渴望的态度，强调把乐学的态度、学习能力、对学习的自信心作为学校的中心目标，因而建议课程应注重发展学生的基本技能、理解和态度，应给地方、学校及学习者个人在课程决策方面保留较大的灵活性。

可以说，“权力课程”不仅仅构成了英国“国家课程”的一种悖论，

而且它提出了一种新的课程经营思想,即在智力因素、非智力因素相结合的前提下理解教育质量,并以此为依据,确立一种多维度的课程目标体系,尤其重要的是强调学习者作为课程决策者的身份及权力。

2.协商课程([illegible])

协商课程是 20世纪90年代末 21世纪初形成于澳大利亚、美国的一种课程编制思潮,主要倡议者是澳大利亚的布莫([illegible])、美国的莱斯特([illegible])等人。倡议者认为我们正面临着全球范围内的文化、经济及生态等方面的挑战,而教育作为应付挑战的主要手段之一必须超越传统的方法所支配的所谓的‘基本学习’,主张教育应培养学生批判的、探究的、灵活的思维能力,而这一教育目标的完成则要求一种全新的课程编制范式。协商课程正是基于这样的前提而提出来的。布莫认为:如果教师只是依据早已设计好了的课程开始教学,而不考虑学生的兴趣,那么学习的质量必然会受到损害,学生的兴趣主要体现在学生的投入和亲自参与。协商课程就意味着让学生参与制订、修改教育方案(主要是课程方案),这样,他们将真正投入到学习进程及结果中去。

在阐述协商课程思想中,布莫也提到了‘权力’这一概念。布莫认为,以往的学习只在于‘怎样领会知识、怎样获得智慧’,于是,人们便发现了一种具有广泛适用性的药学上的隐喻,教师对知识的限定即处理、准备‘药剂’,并按照‘处方’的剂量分配知识。知识被理解为是可以传承的,而学习者的头脑被看作是一种被动的贮藏器,这种假设是教师‘有’知识,而学生‘没有’,学生的‘没有’则要依靠教师的‘有’,于是,教师便控制着对知识的分配的权力。这样,一个关键性问题在于‘学校赋予了儿童学习的权力了吗?’许多教师将会含糊地说‘是’,那么,为什么看不到调查、实验?为什么学生提出的问题很少?为什么事实上却是更多的对原则的敬畏?布莫在分析了以往教学过程中学生的权力被剥夺的状况后又指出,教师对学生来讲具有较广泛的权力,而教师自己在社会上和教育系统的管理组织内部却

需要全本请访问 www.ertongbook.

没有什么权力,所以他们经常处于中间人的地位,解释社会价值,并把其传授给学生。这说明这种课程经营策略、体制其最终根据则来自于外在的、社会控制因素。为此,布莫提出了协商课程模式及协商学习的思想,这一思想主要反映在他对新、旧两种学习模式的比较中。他把传统的学习与课程编制模式称为‘促动学习’(facilitation learning),在这一模式中,教师是在过去经验和学校、社会现实的强制因素的制约下计划教授方案,在教学得以进行之前,学生必须通过某种方式被促动(即培养学习的动机),在整个所设计的课程单元中,教师的目的和学生的意图之间存在着一种张力,但大多数学生最后所获得的不过是其作业的分数或评分等级,以示其与教师要求的距离。在促动学习模式中,学生的一切行为是在教师的目的趋控下进行的,因而,课程可能仅涉及到很少的学生兴趣。于是,布莫提出了新的课程编制与学习思想,即‘协商学习’思想。在这一新的模式中,教师也是在过去经验的基础上确定有价值的课程内容及策略,然后向学生介绍所要学习的问题、为什么要学习这一内容?下一步便是教师和学生共同设计单元、活动、作业等。这样,课程单元的制定是由学生和教师共同参与、协商合作完成的,而且这个课程单元的制定还要考虑与所学问题有关的未预设的学习及伴随性学习,使协商学习模式具有了广泛的目的,而且,学生自己参与了这一目的系统的预设过程,使协商课程容纳了学生感兴趣的内容。最后,学习结果的评估是由教师和学生共同参与完成的。在协商课程模式中,教师的主要作用在于提供知识和在需要的时候给以指导。

美国纽约大学副教授莱斯特则在对目前风行于美国各地的合格学习策略进行传统意义上分析的基础上提出其协商课程思想。她认为合作学习运动似乎只是贴了‘协作’的标签,而其主要的特征仍然是传授、记忆和机械重复,与传统的班级教学没有什么区别,因而,在美国学校中,机械学习的传统并没有通过运用合作学习的模式而被取消或受到挑战。她认为合作学习作为一种教学技术包括对学习时

间、速度、顺序的控制,因而其教育原则、信念体现出以下几方面的特点:第一,通过传授、记忆、重复的方式而由教师向学生传递知识;第二,更为注重教和考试而不是学;第三,正确的答案被看作是重要的并给予奖赏,而近似的答案、猜测、甚至多重解释并不被认为是学习的基本途径;第四,在训练和评估方面的权力和权威依然只在教师手中等等。而协商课程则强调的是提供一种民主的学校教育气氛,而不是对传统的学校教育只进行技术性革新,它不是传统学校教育的现代包装,而是一种全新的教育思想。协商课程意在创造一个民主的课堂,以往那种认为"肃静的教室即为好教室"的观念受到挑战,取而代之的则是在协商教室中通过谈话而进行的学习;在协商的氛围中所进行的学习不再只求正确的答案。从而我们看出,在莱斯特看来,协商课程已超越了单纯的教学内容编制技术,而升华为一种不但包括学什么而且包括怎样学的一种广义的课程编制方法论,它强调教师、学生在课程编制中的民主、平等地位。

[illegible]概念重建主义([illegible])的课程观

概念重建主义是本世纪[illegible]年代后形成于美国的课程思潮。它主要是针对课程研究的"科学主义范式"而产生的,代表着美国课程研究范式的转换。它反对课程编制中的技术理性所强调的"效率"、"目标"、"控制"的指导思想,强调课程编制中的人文研究方法论,概念重建主义思潮虽不是直接针对美国[illegible]年代以来的课程经营策略的改革,但这种思潮一产生就很快变成了课程研究领域最有影响的范式,尤其是到[illegible]年代以后,这种课程思潮逐渐发展成为一种全球范围内的课程编制思想。在课程本质观、目的观、内容观诸方面与英、美当代课程经营策略形成了鲜明的反差。

首先,从理论来源上看,在概念重建主义思潮产生之初,其倡议者之间还没有形成一个观念十分一致的学术团体,而是处于松散状态,也就是说,此时的这一课程思潮原则上讲还没有形成逻辑、体系严密的课程理论,这主要是由于其理论基础的庞杂所造成的。概念

重建主义者们主要是采用其它领域的理论架构作为建构课程探究范式的基础,如释义学、现象学、存在主义、批判理论、知识社会学、后结构主义、精神分析、混沌理论、美学、神学等。当然这并不是说概念重建主义课程思潮没有固定的、统一的课程指导思想。从总体上讲,概念重建主义课程思潮均反对传统课程编制中“实证主义”影响下的“量化”原则,提倡对自由、个性及主体能动性的尊重,尤其是进入 20 世纪 70 年代以后,随着研究队伍的逐渐壮大及彼此间的相互沟通,该学派的理论观点日趋明朗、体系化,进入 80 年代后,大有统合为后现代主义的课程思潮的趋势,新的课程编制方法论已见端倪。

其次,就课程本质和内容来讲,概念重建主义者把学校看作是意识形态的国家机器之一,它是通过被称之为“符号暴力”的手段而起支配作用的,知识被看作是一种文化资本,个体所“拥有”的知识决定其在社会结构中的位置。因而,学校课程从本质上讲是具有高度意识形态性质的,从而把学校作为改造社会的重要手段。此外,他们还揭示以往“结构——功能论者”的所谓的“价值中立”所掩盖下的“社会控制”及对人主体性压抑的客观现实,认为其所导致的工具理性的恶性膨胀造成了人性的扭曲。因而,他们认为课程设计是与价值密切相关的,主张课程必须启发、完善学生的自我意识、社会批判意识,以促进其个性的完美发展及社会重建之目的的实现。于是,他们着重强调潜在课程,认为潜在课程是学校中可以获得的最强大的、最有效的促进重建阶级结构的手段。其次,他们还特别注重传记式的课程研究,强调个体经验,反对传统课程的“有计划性”、“有意图性”的限定,该学派的主要代表人物派纳([illegible])认为课程是提供一种知觉、情感和思考有生活经验,而不是一种模仿性或机械性的活动,即课程提供的是一种学习者能亲身体验的经验,它不是事先预定好的,而是在其周围的生活世界中所感、所思的具体行动。格林(M. Greene)[illegible]也把课程定义为一种学习经验,而这种经验不在于达到使学生能胜任某种工作的“能力”。她认为,传统的行为目标或能力本位

的课程很容易使学生的才能被固定化,因而她强调课程应是那些促使学生自由表现、诠释和反映其内在的生命力的经验,以此来建构一种有意义的世界。艾波([illegible])着重强调课程的意识形态的性质并进一步探讨其根源,认为在以往的课程编制模式中,课程的组织或选择只强调一致而否认对立及意识形态差异的重要性,把课程视为预定的、中性的,课程编制则处于静态的、不变的,于是便形成了这样一种课程编制导向性思想,即学生是制度的接受者而非创造者、避免对立的性质及其在课程上的运用,造成学校课程忽视了社会中的对立、冲突的积极作用。因此,艾波强调课程编制中的"冲突"、"对立"的方法论意义上的依据,注重学校的潜在课程的意义。此外,就课程目的而言,概念重建主义学派强调人性的完善与充实,强烈反对工具理性课程观的功利性目的,猛烈抨击科技主义、体制文化制约下的"非人性化"的学校教育,倡导人性的解放及主体意识的被尊重。因此,他们认为课程的主要目的在于"自我意识的提升",这种自我意识的觉醒和提升是促进彻底的文化变革的核心,而以往的学校教育压制学生的自我意识、造成学生诸如幻想、避缩、过度依赖、听任权威等病态人格特征。除了发展和培养学生的自我意识,该学派还强调"批判意识"的培养。他们认为工具理性制约下的学校教育不仅加工了学生,而且还加工了知识,课程变成了社会阶层复制的手段。因此,艾波强调课程选择要激发学生的社会批判意识,主要是对社会中的不合理因素的批判,在此基础上培养学生的正义行为,以此营造一个平等的社会形态。

综合上述分析,无论是"权力课程"、"协商课程"、还是"概念重建主义思潮",其所强调的新的课程编制思想及具体的课程内容、课程形态所反映出来的教育本质观、功能观及人才观都与当代英、美的课程经营策略存有较大的差异,形成一个不可逾越的"鸿沟",孰是孰非还有待于课程理论工作者的深入研究。

美国课程论中的课程定义举要

课程的历史跟教育的历史一样久远。因为,只要有教育,就有一定的教育内容。课程的最一般的含义,就是有组织的教育内容。课程的历史虽然很长,但把课程作为一门独立学科来研究的历史却很短。在以往的成百上千年里,人们总是把课程问题看作教育问题的一部分。在我国和苏联,直到今天教育学各分支学科中还没有课程论的位置,课程问题只是教学论的组成部分之一。课程论成为一门独立学科首先出现在美国。员怨圆苑年,美国教育协会编辑出版的第 员远辑年鉴中发表了 勾韵卢格的总结性文章《课程编制的基础》,宣告了作为一门新学科的课程论的诞生。在这之前,美国学者 允云波比特和 宰·宰·查特斯曾在 员怨员缘年分别出版过《怎样编制课程》和《课程建设》两部著作。他们的研究可以看作课程论的孕育期。

在美国,课程论作为一门独立的学科而存在的历史只有六十多年。可是,在这段时间里,课程论方面的专家和学者给课程下的定义却千差万别,甚至互相冲突。各种不同的课程定义反映着各家各派的课程观,同时也反映着人们对课程、对教育和学校、对学生,乃至对知识、对社会的观点及其发展变化。所以,没有任何一个课程定义可以使各家各派都感到满意,也没有任何一个定义是永远不能改变的。但是,没有一个得到普遍接受的定义,并不影响课程研究的深入发展,也不影响我们在头脑中形成一个基本的课程概念。无论是作者还是读者,在思考课程定义的时候,都可以有自己的见解,但谁也不应当强求一个统一的、权威的,或者硬性的规定。只有这样才有利于发扬学术自由,贯彻‘双百’方针。

一、《国际教育百科全书》中的课程定义

1985年由[illegible]公司出版的《国际教育百科全书》,在"课程定义"词条下列举了8种课程定义:

(1)为训练儿童和青少年在集体中思维和行动的目的而制定的潜在经验的序列。(月韵史密斯、宰·韵斯坦利、允匀肖尔斯《课程发展的基本原理》,[illegible])

(2)在学校指导下的学习者的全部经验。(粤宰·福谢《课程》,砸质艾贝尔《教育研究百科全书》,[illegible])

(3)为使学生有资格毕业,或取得文凭,或进入某一专业或职工领域而由学校提供给学生的教学内容或者具体教材的总计划。(悦灾古德《教育词典》,[illegible])

(4)我们认为,课程是探索学科中的教师、学生、科目和环境等因素的方法论研究。(陨韦斯特伯里,宰·斯台默《课程:一门探索其自身问题的学科》)

(5)课程是学校的生活和纲领……一种有指导的生活事业;课程变成青少年和他们的长辈生活中能动的活动的长河本身。(匀韵卢格《美国教育基础》,[illegible])

(6)课程是一种学习计划。(匀塔巴《课程发展:理论与实践》,[illegible])

(7)为在学校的指导下使学生的个人的和社会的能力获得不断的、有意识的发展,通过知识和经验的系统重建而形成的,有计划和有指导的学习经验以及预期的学习结果。(阅坦纳夫妇《课程发展:从理论到实践》,[illegible])

(8)课程必须基本上由五大领域的有组织的学问所组成:(陨)掌握母语和系统学习语法、文学和写作;(Ⅱ)数学;(Ⅲ)科学;(Ⅳ)历史;(灾)外语。(粤耘比斯托尔《学习的恢复:美国教育计划》,[illegible])

(9)课程被看作是关于人们的经验(而不是结论)的日益广泛的

需要全本请访问 www.ertongbook.