

第一章

课程与课程论

第一节

什么是课程

一、课程定义的多样性

课程在教育活动中是处于基础和核心地位的，因此课程概念也就是课程论首先和必须正面回答、清楚界定的，是课程论最基本的概念，甚至可以说是课程论所有研究和发展的理论出发点。

令人遗憾的是，尽管课程论早已是教育理论中公认的重要学科，课程概念却至今没有达成能够得到人们公认的结果，不仅缺乏具有普遍性的科学定义，甚至没有形成若干便于人们使

用和沟通的工具性定义。

（一）课程定义多样性的表现

关于课程概念的实际状况相当复杂，大致的情况是，一方面，提到课程，人们似乎全部了解所指的是什么，课程是人们经常和普遍使用的概念；另一方面，课程概念又是相当多样化的，以至几乎每一个研究者在探讨它时都必须给出自己的定义或作出自己的界定。

以下是国内有关研究中比较有代表性的几种表述。

“课程是教学内容及进程的总和。”^①

“按照一般的理解，课程一词指的是学校教学内容。”^②

还有的同志认为，“几乎每个课程工作者都有自己的界定。……若把各种课程定义加以归类，大致上可分为以下六种类型”^③：

- （1）课程即教学科目。
- （2）课程即有计划的教学活动。
- （3）课程即预期的学习结果。
- （4）课程即学习经验。
- （5）课程即社会文化的再生产。
- （6）课程即社会改造。

在课程论比较发达的西方国家，课程概念的表述更加多样化，不同定义更多。例如，在一本课程论著作中就曾列举了以下七种定义^④。

- （1）研制进行学习所需的产品、书籍和材料的一系列指南。
- （2）活动的教学大纲、学程设置、单元、课程和内容的编目。
- （3）由学校指导的所有活动。

- (4) 决定教什么的过程。
- (5) 对课程编制中使用的过程的研究。
- (6) 学习者在学校里实际学习的东西。
- (7) 为学习者制定的学习计划。

另外一本关于课程的书提出，课程术语的“合法运用”实际存在如下三种方式^⑤。

第一，课程是叙述学校制定的教育工作计划的范围和安排的书面文件。最理想的是它包括：(1) 说明用这个文件作为指导规划教学策略的意图；(2) 说明为学校提出的目的，以及为此目的而设计的课程；(3) 为实现这个目的可能需要的一批文化内容；(4) 说明测定课程和课程体系的价值及效果的评价方案。

第二，课程是作为学校教育下位体系的课程体系。学校的课程体系是决定设置些什么课程，它将怎样落实，它将如何评价。

第三，课程是确定学科的领域。最关心作为学科领域的课程的是在学院、大学接受专业教育的本科生和研究生，以及课程论的教授和课程理论工作者。

虽然这里所列举的定义是十分有限的，但已经可以反映出课程概念的多样性。

(二) 课程定义多样性的原因

将关于课程的定义加以完全地搜集和罗列几乎是不可能的，以上只是非常有限地举出几个例子，对于课程概念多样化提出的这些具体的说明，只能算是冰山一角，现实中课程概念的多样化还要复杂得多。

简单地说，课程定义多样性的根本原因在于课程自身的复杂性，而直接原因则在于研究者的出发点和研究角度的不同。

对于这样一些定义略加比较，不难看出，不同的课程定义彼此在内涵和外延上都相去甚远，这很容易使人想到，是由于研究者们的出发点和研究角度的不同所致。事实上课程本身是复杂的，人们从不同的层次和角度出发研究和认识课程，不仅是可能的而且也是合理的。这就必然地会导致定义课程时的具体差异，有人关注课程的根本理念，有人关注课程的实践过程；有人着眼于课程的整体结构，有人着眼于课程的具体内容；有人侧重于课程的性质，有人侧重于课程的功能；有人强调课程对于社会的作用，有人强调课程对于学习者发展的作用。

课程既非纯粹的客观事物，也不是彻底的观念形态；既有所被决定被制约的性质，又存在相当的自主和能动特点。在人类的各种活动中，课程是客观与主观统一、物质和精神结合的复杂对象。课程定义的多样性从根本上正是来自这种复杂性，对课程所进行的各种不同层次和角度的研究，都可能揭示课程的特征，都可能反映课程的规律，都可能有助于我们了解和把握这一复杂对象，因此也就是合理的。正如有的研究者指出：“既然课程存在于不同层次，如若我们只注意某一层次而完全忽略其他，则不但见不到课程的全貌，更有扭曲课程的危险。”^⑥甚至可以说，只有通过不同层次和角度的研究，才有可能比较全面和正确地认识课程。

简单地归纳，研究者定义课程时比较经常地是从以下几个方面出发。

一是从探讨课程的本质属性定义课程，如课程即学习经验，课程是学校指导的所有活动等等。

二是从确定课程所具有的功能定义课程，如课程是社会文化的再生产，是预期的学习结果等等。

三是从课程存在的物质形态定义课程，如课程是教育工作计划的范围和安排的书面文件，是活动的教学大纲、学程设置、单元、课程和内容的编目，等等。

四是从课程实施和管理的需要定义课程，如为学习者制定的学习计划；学习者在学校里实际学习的东西，等等。

正如前面所说，从不同角度定义课程不仅是可以的，甚至是必须的。但是应当指出，在各种定义之间，仍然存在着源与流、本与末的区别，有些定义更接近课程本体的意义，有些则是衍生的。毫无疑问，从课程本体出发的定义最具有根本性，在相当程度上决定和影响其他层次和角度的定义。在本体意义上的课程定义，最深刻地反映出人们不同的课程观。对此，后面还要继续讨论。

二、课程定义的科学化是一个不间断的过程

（一）课程定义的稳定性

尽管课程定义形形色色，从上面有限的罗列中，还是可以看出一些明显的共同之处，主要表现为，大多数的课程定义总是围绕着教育的内容、教育的功能而展开。课程定义的这种稳定性，是课程本身稳定性的反映。

人们在分析人类的教育活动时，早就在追究这样的问题：构成教育活动的必不可少的因素是哪些？对于这个问题的回答通常是：教育者、受教育者、教育内容三个因素，或者是教育者、受教育者、教育影响三个因素。无论怎样称呼，课程正是教育内容或教育影响中最重要的成分。无论教育者的资格和身份如何变化，无论受教育者的年龄和范围如何不同，教育活动总是凭借特定的教育内容而进行。而课程正是教育内容的主要

承担者，通过课程将教育者和受教育者联结起来，使得教育活动得以发生。从这个意义上可以说，没有课程，就没有教育活动，不同的课程定义的一致，正是来自课程在教育活动中这种不可缺少的地位。

课程的历史与教育的历史同样悠久，可以说，自从有了专门的学校和独立的教育，就有了课程。自从有了课程，它在学校教育中的地位及其相应的作用便确立下来，从未改变，而且可以说是永远不会改变，与人类的教育活动共始终：学校教育总是要有一定的课程，总是要凭借课程达到自己的目的。从古老的课程，东方如中国的六艺，西方如欧洲的七艺，到最新颖的课程，像今天世界各国普遍开设的计算机课程、环境教育课程，彼此间存在着巨大的差异，在具体内容上差之千里。但是，无论内容上的变化多么深刻，课程仍然是教育活动的主要内容和安排，仍然是将特定教育目标转化为受教育者发展现实的主要途径，这种性质，从远古到今天毫无二致。而且有充分理由断定，即使在课程的具体面目还难以准确估量的未来，也不会有什么变化。只要人类存在，只要教育活动存在，课程的地位及课程的作用就会存在。这是由教育的永恒性所派生出来的课程的永恒性，是一种客观必然。正是对于这种稳定性和必然性的认识，使得形形色色的课程定义总是存在着内在的一致性。这种一致性，使得人们在讨论课程时有一个起码的共同出发点，使不同流派的并存、对立及相互之间的交流获得了基础，并且成为可能。

总之，课程在教育活动中的地位，它所发挥的作用是稳定的、永恒的，反映在人们对于课程的认识中，便形成了课程定义当中的稳定性。

（二）课程定义的变异性

然而，课程定义又是不断变异的。在不同的历史时期和不同的教育背景中，人们为课程所下的定义总是不同的，甚至在同一历史时期和同一教育背景中，课程的定义也会大相径庭。课程定义的这种变化性，是课程本身的变化发展的反映。

作为具有独立生命力的课程，始终是在发展变化的。课程在理论和实践上的日益成熟、社会对于课程的要求、影响和制约课程的各种条件，从根本上来说都在向着愈来愈丰富、愈来愈合理的方向演变。对于课程的认识不可能也不应当仅仅停留在简单的稳定性上。尤其在面临课程生长中的各种具体问题时，仅仅根据课程地位、作用的稳定性来定义课程，便每每显得过于空泛、过于抽象，因而缺乏理论所应有的解释、说明、指导的力量。人们往往需要从课程实践中的各种问题和课程发展的现实需求出发，对于课程进行实际的探讨，并且在这样的基础上构建自己关于课程的更科学、更实用的概念。因此，我们便看到了各种各样的课程定义。由于研究者所要达到的目标、所立足的位置、所关注的问题是形形色色的，这些关于课程的定义也便相去甚远。

具体地说，在面对课程定义的多样性时至少应当考虑到以下几个方面。

首先，对课程定义的不同，反映了课程本身的演变。几千年来，随着社会的进步和教育本身的发展，课程的内容从巫术（祭祀、占卜）、宗教、伦理道德发展为科学技术；课程的结构从单一的学科课程演变为多种形态的课程并存；课程的范围从专门化制度化学校教育扩展到终身教育、学习社会，课程定义必然受到这些变化的影响。

其次，课程概念的不同定义，常常反映了人们在课程某个

方面认识上的深化。在不同的历史条件和不同的教育基础上，人们对于课程的关注是不同的。比如，有时关注课程的稳定性，有时关注课程的变化发展；有时强调课程的基础性学术性，有时则强调课程的实用性应用性。相应的，这种关注会投射到关于课程的定义中去。比如，最近我国提出在中小学开展活动课，于是引起了一轮关于课程定义的探讨，其中的热点就在于活动课程与学科课程的异同，以及活动课程对于学生发展的影响作用。同样在 90 年代前后引人注目的围绕隐性课程的研究，也产生了若干关于课程的定义，集中在与显性课程、正式课程的联系区别上。

最后，课程概念的不同定义往往还取决于使用者的具体地位。例如，理论研究者往往比较注意课程的根本性质、课程的结构等，而教育行政人员和实际工作者则更倾向于探讨课程实际运行的条件、可操作性等，因此在定义时也会导致差异。

总之，课程是动态的，在内容和形式等方面都在不断地发展，这些发展反映在人们对于课程的认识上，便导致了课程定义的变异性。课程定义的不断变化，使得人类关于课程的认识得以不断地补充和完善。

（三）课程定义的科学化是一个不间断的过程

从总的发展趋势，可以说，课程定义的科学化合理化程度会不断提高，但是这种趋势并不是有朝一日可以终结的。很简单，课程仍然在发展，并且将不停顿地继续发展，人们对于课程的认识也就不可能得到某种一劳永逸的结果。如果认为对于课程定义的探讨可以在将来的某一天得到终极真理式的结果，只能是不切实际的幻想。

对于课程概念的认识和定义，是一个不会停顿的过程。课程定义的科学化，只能是在这样的过程之中逐渐接近完美和圆

满。

任何关于课程的新的定义，可能比从前的定义更进步。

任何关于课程的新的定义，不可能是对于课程定义探讨的终结。

第二节

什么是课程论

顾名思义：课程论就是研究课程的专门理论。在今天，将课程作为对象进行专门研究的理论已经十分丰富，人们一般通过将它们归结为不同流派来加以辨别和区分。但是，在流派的不同之外，以课程论为名的理论体系中，还存在着另外一种显著的不同，这种不同，表现为研究层次上的差别。

一、课程论的两个层面

在课程论的领域内，不仅有观点和主张各不相同的流派，人们也常常会发现在研究内容和范畴上的差别。比如，斯宾塞的《教育论》可以算得是比较早地讨论了课程问题的教育著作，比之泰勒的《课程与教学的基本原理》，差别便是极为明显的。造成这些差别的，固然有研究者的理论基础和基本观念方面的原因、研究者所运用的具体方法的原因，但应当注意的是，还有另外一个原因，就是研究者所要解决的问题的不同。

根据所要解决的问题，课程论从内容上可以分为两个层面

或两个部分。

第一个层面，是关于课程基本理论问题的探讨，是人们对于课程的最根本的认识，通常由一些思辨性较强的命题，以及相应比较概括化和抽象化的理论性观点及其说明论证构成。例如，课程的终极目标是什么？课程的基本价值是什么？课程的实质是什么？课程的内容应当包括什么？课程与学习者的关系是怎样的？等等。比如赫尔巴特的课程理论，尽管今天看来比较简单，也不够科学，但却明显表现出这种基本理论的性质。在他的理论中，关于课程门类、课程结构的阐述，始终是与课程的根本目标、课程的心理学基础联系在一起的。再如杜威，尽管他的理论包括了许多实践性很强的成分，但在关于课程的大量论述中主要并且为人们所重视的还是那些表现出浓厚基本理论色彩的思想。他试图说明与解释课程的本质、努力寻找课程与儿童之间的联系、寻求建立实施课程的正确方式，等等。杜威并未追求和形成一套设计及实施课程的规范程序或方法，这样的任务，实际上是由他的学生克伯屈提出的设计教学法完成的。

第二个层面，是关于课程设计或编制方面的探讨，这通常是由一些操作性很强的要求、步骤、原则、方法等的说明和规定构成。例如，课程的具体目标怎样建立、课程的结构如何确定、课程的内容怎样规划、课程的实施如何展开、课程的结果如何评价，等等。

毫无疑问，完整的课程理论，应当是包括以上两个部分的内容，也就是能够兼顾所谓理论性和应用性。但从理论研究和发展的实际来看，这样两个层面往往又是分离的，课程论的完整性不仅很难在某个研究者的成果中体现出来，甚至有时在某些理论流派中也未能体现出来。人们经常看到的是，某些研究

侧重于基本理念方面，而另一些研究侧重于应用方面。

二者的关系，既有相互联系的方面，又有相对独立性，当然更多情况下是相互交叉的。

二、两个层面的相互联系及相对独立

两个层面的相互联系是必然的、主要的。因为任何课程的形成和实施，虽然终极在于社会现实的需求和驱动，但总归是要通过人的努力完成，是人的主观目的性极强的自觉自主行为的产物。关于课程的基本理念，决定着课程的具体性质、面目，是任何一种课程的基础。所有看起来技术性很强的课程编制或设计方面的理论，总是建立在关于课程的特定的基本理念之上，以此作为基本出发点的，这些基本理念或强或弱、或隐或显地影响和支配着人们关于课程操作上的思考和决定。舍此，课程便不可避免地成为盲目的，即使是简单的继承某种课程传统，也需要从基本观念上加以梳理和澄清，在确认了一致性之后才可以进行。而且，任何一种课程流派的构成说到底也是取决于在课程根本认识和基本理念上的差异。

反过来说，关于课程的根本认识和基本理念，总是要通过具体的手段和方法转化为具体的课程形态，否则，只能停留在思辨的水平上，甚至沦为空泛的清谈。历史上曾经有过一些颇具影响的课程理论，所提出的观念也是很有见地的，但由于没有完成这种转化，最终只是作为一种理论或思想供人们参考，而未能在课程实践中占据一席之地。

此外，两个层面的相对独立也是显然的，从课程论发展的时间维度上看这种相对独立是逐渐增强的。在课程论尚未形成独立学科和成为独立学科之后的相当时期，发展主要体现在第

一个层面上。这主要是因为教育还是少部分人的特权，课程内容和结构相对单纯，课程规模十分有限，对于方法上的要求自然也是比较简单的。当普及义务教育逐渐发达，科学技术进入课程领域之后，对于课程的各种技术性要求也相应地突出了，课程的规范、结构、评价上的精致都日益需要付诸专门的甚至严格的方法解决。由此，侧重于研究课程编制和设计的理论逐渐相对独立地发展起来。在这样一些研究中，基本认识 and 理念的讨论经常表现出已知的和确定的色彩，研究的主要任务在于通过怎样的程序、步骤将这些认识和理念转化为课程现实。美国教育史上从巴比特、查特斯到泰勒的课程论发展，便可以作为典型例证。从这个意义上可以说，课程论的现代化与课程编制设计理论的发展是一致的，正是凭借课程论中第二个层面的发展，课程的质量和标准得到了科学的保证。

在编制和设计方法日益精致的同时，课程实践又不断提醒人们，方法虽然重要，却并不能替代基本理论，因此相对独立的基本理论研究也从未因方法的发达而停滞，总是随着社会和课程的演变，在不同的题目上深入和形成热点，对课程实践发挥着极大的影响。比如世界范围内关于课程的人文主义和科学主义倾向的讨论，国内关于学科课程和活动课程关系的讨论，便是例证。

总的来说，具体到研究者和研究群体，相对独立性比较突出，两部分的分离往往比较明显，这既有研究者本人的兴趣所在方面的原因，也有研究者和研究群体所处的实际地位及所面对的实际问题方面的原因。正是来自基本理论和操作性理论各自相对独立的发展成熟，共同构成了课程论整体的繁荣。而且，如前所述，两方面的联系是内在的，长久的。

注 释

王策三著：《教学论稿》第 202 页，人民教育出版社，1985。

陈侠著：《课程论》第 17 页，人民教育出版社，1989。

⑥ 施良方著：《课程理论》第 3、9 页，教育科学出版社，1996。

[美] 约翰·D. 麦克尼尔著，施良方等译：《课程导论》，第 344 页，辽宁教育出版社，1990。

[美] 乔治·A. 比彻姆著，黄明皖译：《课程理论》，第 6 页，人民教育出版社，1989。

第二章

课程论发展的主要历史阶段^{*}

对课程论历史的划分，有各种不同的看法，按照一种比较流行的意见，课程论的真正开端，应当自美国学者泰勒的著作《课程与教学的基本原理》问世开始。按照这种观点，课程论迄今只不过经历了半个多世纪的时间，是一门相当年轻的学科。然而如果按照另一种意见，将教育活动产生之后人类关于课程的思考都纳入相应历史，课程论的历史又相当悠久，可以与人类的思想史、哲学史等享有同样漫长的过去。因为在人类历史的早期，像在其他许多专门领域一样，课程论与其他许多学科一样共享着同样几位大师的思想成果。那些著名的思想家、哲学家在对于自然、社会和人进行探讨和沉思时，经常也

^{*} 本章所采用的国外学者的理论观点，除专门注释外，均以下列著作作为参考。

施良方著：《课程理论》，教育科学出版社，1996。

钟启泉，张华主编：《课程与教学论》，广东高等教育出版社，1999。

李子健，黄显华著：《课程——范式、取向和设计》，香港中文大学出版社，1996。

会在教育领域驻足和停留，将视线和注意投向课程，并且贡献出人类历史上关于课程最早思想和理论成果。当然，这样一些学者对于课程的研究经常是比较偶然的、附带的，成果也往往是零散的、个别的。

除了上述两种比较极端的看法外，在研究课程论的历史时，还可以参照划分教育学发展史时常用的方法，并且以此为基础，大略的将课程论的发展分为几个历史阶段。这样的划分，有着比较充分的合理性。首先，有关课程的理论始终是教育理论的重要组成部分，从某种意义上甚至可以说，教育学的历史就是课程理论的发展历史。其次，从教育学本身的发展来看，开始是教育学成为独立学科，从哲学等学科中分离出来，进而教育学中的各个组成部分先后成为独立学科，从教育学中再次分离出来，这是相当一些教育学科走过的道路。许多如今已经分别独立的教育学分支，并不是从零开始，而是在教育学中奠定了最初的基础，它们在独立之前的历史存在于教育学的历史之中，课程论也是这样。因此，结合教育学发展史划分课程论的阶段，有助于我们了解和把握课程论发展的主要线索和历史过程。

还应当说明的是，课程论的历史与课程发展的历史是很难划分清楚的。从根本上讲，即使课程论远未出现的时候，任何课程的产生都是某种课程思想或观念的产物，而任何课程思想和观念也总是能够在课程实践中找到根据和来源，但是这样的关系经常不是十分明确的，在课程论产生之前甚至课程论产生之后相当时期内都是如此。因此在讨论历史时，我们没有将二者刻意区分，而是以课程论历史为主要线索，有所选择和侧重地涉及课程的发展历史。

第一节

前科学时期

一、古代中国的课程及理论

中华民族有着悠久的文化教育传统，尽管这种传统最终没有孕育出系统的课程论，但在两千年的漫长历史中，还是形成和积累了丰富灿烂的教育理论和教育思想，其中相当部分是关于课程的。

在孔子的教育生涯中，一项重要的贡献就表现在课程方面。他所整理的诗、书、礼、乐、易、春秋，即后来所说的六经，不仅是他自己从事教学活动所用的教材，而且在后来两千多年的封建社会中，长期成为儒家教育的经典教材。当然，六经本身是儒家的哲学、政治学、伦理学经典，并非严格意义上的专门教材。但在整个古代社会，用正统文化经典充当教材是很普遍的，无论东方还是西方，基本上一直都是如此。

中国古代著名的教育文献《学记》中，有这样的一段文字：“比年入学，中年考校；一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强力而不返，谓之大成”。正如人们指出的，上述文字中不仅有关于教学阶段的规定，也表现出对于课程的考虑：在不同的教育阶段，设置不同的目标和内容。

在南朝时期，开始出现了分科分馆的教育，到了中国封建

社会鼎盛时期的唐宋，伴随着学校制度的完善，课程也有了较大的发展。一方面，继承和巩固了以四书五经为核心的儒家经典课程，另一方面，确立了比较成熟和系统化的专业课程。这主要表现在唐代的各种专业学校及相应设置的课程，如“六学二馆”（国子学、太学、四门学、律学、书学、算学和弘文馆、崇文馆）中算学的《九章》、《海岛》、《五曹》，书学中的《石经》、《说文》、《字林》还有医科的《本草》、《脉经》针科的《素问》、《黄帝针经》等，这样一些专门课程都已经达到了相当高的专业化水平。在各种专门教育中，儒家经典的比重相对较小，专业课程占据了很大的分量。到了宋代，分科教育更为发达，在唐代基础上还开设了武学、画学这样的专业，设置的课程也更为丰富。

中国封建教育的主流和正统是儒家思想和理论的教育，而儒家思想的主要内容是政治化的伦理教条，教育主要是服务于教化的功能，教育目的在于培养统治者或为统治阶级服务的人才，教育的作用在于修身养性，诚意正心修身齐家治国平天下，在此之前的格物致知，地位是比较低的，而且实际内容相当空泛。甚至于像专门的比较研究表明的，专业化程度很高的课程出现比欧洲的实科学学校早了一千多年（算学、天文医学等作为专门学校设置，欧洲是在十七八世纪出现的），却未受到足够的重视，更未能朝着科学的方向深入发展。

二、古代西方的课程及理论

作为西方教育源头的古代希腊的教育，在斯巴达和雅典两种截然不同的教育体系中产生了不同的课程，斯巴达教育的主要课程是围绕军事体育教育设置的：赛跑、跳跃、掷铁饼、投