

教学论研究丛书

课程的价值取向研究

刘旭东 著

甘肃教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

课程的价值取向研究/ 刘旭东著. —兰州: 甘肃
教育出版社, 2002
ISBN 7—5423—1117—4

I. 现... II. 刘... III. 课程—理论研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 016604 号

责任编辑: 朱富明

封面设计: 竹 林

课程的价值取向研究

刘旭东 著

甘肃教育出版社出版发行

(730000 兰州市南滨河东路 520 号)

甘肃地质印刷厂印刷

开本 890×1240 毫米 1/32 印张 12.5 插页 2 字数 300 千

2002 年 4 月第 1 版 2004 年 12 月第 2 次印刷

印数: 1,001—2,000

ISBN 7—5423—1117—4 定价: 22.00 元

目 录

序.....	(1)
引言.....	(1)
第一章 课程的历史演进	(12)
第一节 课程的概念	(12)
第二节 课程的历史沿革	(26)
第三节 课程理论的历史发展	(43)
第四节 科学哲学的发展对课程研究的影响	(60)
第二章 课程的价值取向及其在 20 世纪的嬗变.....	(71)
第一节 课程的价值取向概说	(71)
第二节 对“现代”及“现代化”的阐释	(75)
第三节 20 世纪课程的价值取向的嬗变	(78)
第四节 民族文化对课程的价值取向的影响	(91)

课程的价值取向研究

第三章 现代课程的价值取向诠释	(97)
第一节 知识观与现代课程	(97)
第二节 课程结构的价值论分析	(104)
第三节 课程生成的多元性	(135)
第四节 课程的双层结构的意蕴	(149)
第四章 现代课程面临的时代挑战	(152)
第一节 现代课程的时代精神	(152)
第二节 现代社会对课程提出的新课题	(157)
第三节 知识经济对现代课程的价值取向提出的 挑战	(160)
第四节 现代文化价值观对课程提出的挑战	(171)
第五章 现代课程的价值取向的时代应答	(183)
第一节 各国的应对措施	(183)
第二节 我国的举措	(186)
第三节 地方课程建设	(192)
第四节 课程资源的开发和利用	(202)
第五节 关注信息技术教育	(229)
第六章 重建课程与教学理论	(234)
第一节 创新及创新教育的实施	(234)
第二节 重建教学理论	(244)
第三节 课程改革与教学制度创新	(256)

第七章	课程改革与教师成长	(267)
第一节	对教师“去理论化”现象的思考	(267)
第二节	转变教师的教学行为	(283)
第三节	走向校本的教师培训	(294)
第四节	创建新的培训文化——参与式培训的思考	(306)
第八章	课程改革与学校文化重建	(313)
第一节	学校文化重建	(313)
第二节	建设充满意义的学校文化	(323)
第三节	学校文化重建的思考 ——以学校校训为例	(332)
第四节	对学校“招贴画”的批判	(343)
第九章	结语	(355)
第一节	回归生活世界:教育观的重建	(355)
第二节	展望	(372)
后记		(391)

序

随着教学认识的不断深入和我国教育由数量规模发展转向质量效益发展,课程在学生发展和学校发展过程中的地位与作用日益重要,课程理论正在成为当今的显学。然而,无论何种课程观,都建立在一定的假设,特别是人性假设的基础之上,对这个假设进行前提反思和批判对于理解和把握课程理论是极为重要的。批判是哲学的本性。对种种有关课程的“假设”或想当然的东西提出质疑,进行前提反思,不仅能为课程寻找到一个坚实的立论基础,也能为课程选择到一条合理的发展方向,进而实现对课程价值的全面把握。斯腾豪斯明确指出,好的课程要通过澄清有价值的教育活动所应包含的程序原则,使教师能不断反思这些原则及其所隐含的价值,发展对教学过程的理解力和判断力,发挥创造性。在课程实施方面,那种既定的、不做任何变通的课程政策、课程计划、课程方案等都是僵化的。真实的课程实施是在具体的情境中展开的,其间充满了偶然性和不可预知性。在这层意义上,课程的价值取向研究对课程理论和实践具有前提性意义。

近年来,课程理论发展迅猛、成果斐然。尽管对课程的内涵、

课程的价值取向研究

外延的争论仍在继续,但也取得了一定共识。对课程的理解,已从原初的“学科或教材”认识中走了出来,其内涵不再拘泥于人类认识成果的某一方面,而且,对课程内涵的认识在趋于深化的同时,也在趋于丰富,从而为课程的价值取向问题的研究提供了可能。

研究课程的价值取向,不能超脱一定的社会现实和教育现状。就课程的性质来说,由于其密切地关涉到人本身,任何有关课程的价值取向的观点都有其时代的和理论的依据,都表达着对“实然”的不满和对“应然”的希冀。但是,由于立场、方法及对时代精神把握的差异,会对课程的价值取向提出各不相同的见解。不过,无论从哪个角度上看,迄今为止,还不能为其中任何一个理论提供充分的依据以证明其是绝对正确的,而这也正是重新选择课程的价值取向研究的时代条件。一定的时代生成了这个时代的精神,同时也昭示着这个时代的课程的价值取向。需要特别强调的是,“时代”总是动态的、不断成为历史的“时代”,凝固化、静态地看待时代的思想方法必然会导致试图构建一种具有普遍意义、一成不变的课程的价值取向的企图,抹杀“时代”的历史变化性。诸如永恒主义课程哲学、新托马斯主义课程哲学等都曾经试图把历史凝固化。如是,社会历史及课程的价值取向只能被凝固化,课程活动也就无丰富性可言,人的发展的丰富性也将被抹煞。

讨论课程与课程价值取向问题,会涉及到学校文化重建问题。课程被认为是学校的“发动机”,课程与课程价值理念的变化必然会引发学校文化的变革。考察学校发展的历史可以看到,制度化的教育是近代以来大工业生产发展的产物。从历史的眼光来看,它有力地促进了近代以来社会的进步、经济的发展。这尤其在经济快速增长的时期表现得十分明显。可是,以工业化为基础的制度化教育与以追求质量、个人全面发展为目标的素质教育难以一

序

致。反观现实,我们可以清楚地看到,尽管社会期望学校在质量上能有大的发展,但是,学校却在片面追求数量、速度的道路上难以自拔:标准化的考试与评价、模式化的管理方式、整齐划一的教学套路等。在你争我抢的表象之后,隐藏着急功近利、求大贪功的浮躁心态,全面发展的教育方针未能得到全面地落实。学校只是考虑自己的眼前利益,而对民族、国家、社会所承担的历史责任和义务被忘却。这不能不引发我们认真思考。制度创新是学校得以发展的必然选择。在全面推进素质教育的大背景下,只有通过课程改革才能使之真正得以落实。为此,关注课程改革,并通过课程改革关注学校文化重建是极具深远意义的课题。

我认为,研究课程的价值取向有以下几方面的意义:

从学术价值上看,自古希腊人提出“人是万物的尺度”的认识以来,对于人的认识不断深入,人一次又一次地被重新发现,文化之于人的生成的重要作用被逐步揭示。文化哲学的勃兴及其研究方法给包括课程理论在内的诸多社会科学研究提供了一个新颖的视角,更进一步烘托了人文、社会学科的人文性。课程文化是其领域之一。通过对课程的价值取向问题的研究,能够更清晰地揭示人类的文化理想和目的,进而认识人类的文化理想是如何体现在课程中并在课程活动中得以实现的。

从实践价值上看,研究课程的价值取向问题有重大实践意义。课程的价值取向属于哲学层面的课题。尽管哲学理论与现实之间不能直接对号入座,要经过一定的中介——实证科学才能显现其功用,但这并不意味哲学理论高高在上,与实践无多大作用。相反,哲学理论对实践起着高屋建瓴的作用,表现在它来自实践又指导实践,使实践得以在科学、合理的路径中行进。通过对课程的价值取向的研究,可以使我们更加理智和冷静地思考学校的发展,思

课程的价值取向研究

考教育思想、教育理念在学校发展中的作用,使学校成为有内在文化品格的机构。

我相信此书的出版,一定会受到从事基础教育课程改革的人士的欢迎,特此为之作序。

李定仁

2004 年 12 月 5 日

(李定仁先生系全国课程与教学论专业委员会顾问,西北师范大学教授,博士生导师)

引 言

—

课程,是学校教育中最富有意义的领域之一。作为学校教育的“发动机”和为学生发展所设定的“跑道”,它对学生发展、社会变化乃至文化变迁都会产生深远影响。现代学校教育改革,莫不以课程为突破口,课程亦成为教育研究的重心之一。由于其涉及政治、经济、知识、权力、主体以及升学、就业、通识、专才等等因素,从而成为专业化程度最高的教育领域,亦是教育研究中难度最大、歧义最多的领域。自博比特(F. Bobbitt)、泰勒(R. Tyler)等人开始系统地研究课程理论之后,对于课程,人们从各不相同的角度和立场出发进行了探讨,结果是认识深化了,但论争也随之纷起,在许多方面难以取得共识。尽管如此,就研究策略而言,却是相近或相似的。经过探讨,特别是在知识社会学的研究成果的影响下,人们逐步认识到,课程并不是一个无涉的领域,课程在质的意义上是人类对教育及人的发展的“应然”状态的把握,它必然要受到一定价

课程的价值取向研究

价值观的引导,价值关涉性是它的显著特点。正如乔治·A·比彻姆(G. A. Beauchamp)所说:“课程设计的问题,首先是要考虑价值。”^①现代社会处于多变的时代,面临着诸多的机遇和挑战。特别是对处于刚刚迈入 21 世纪的当代课程来说,以什么观念为指导、选择一条什么样的发展道路显得更为重要。这是与当代社会发展所表现出来的一系列新情况、新问题,与当代教育所表现出来的一系列新特点、新趋势密切相关,也与文化理论研究所取得的一系列新进展、新成果分不开的。因此,现代课程的价值取向是一项有重要意义的课题。

在刚刚逝去的 20 世纪,人类社会取得了空前的发展成就:物质生活空前地丰裕,精神生活也获得极大的满足。L. J. 宾克莱(L. J. Binkley)说:“在 20 世纪,几乎人类努力的一切领域都发生了巨大变化。”^②这句话本身似乎是褒义和恰当的,但它也潜伏着一种忧虑:“由于心理学和社会学的研究结果,出现了对人类行为加以控制的许多可能性,这就使许多人感到困扰。”^③20 世纪的发展给人们留下了一个两难选择。社会发展的困惑必然会反映到课程中。正如查尔斯·赫梅尔(Charles Hummel)所说:“教育的前途更多地取决于外部条件而不是教育系统的内部因素。”^④S. 拉赛克和 G. 维迪努认为,人口、经济与技术、社会和政治、文化是对 20 世纪教育内容有重要影响的因素。在这种情况下,有许多新的课

① (美)乔治·A·比彻姆著,黄明皖译:《课程理论》,人民教育出版社 1989 年版,第 84 页。

② ③(美)L. J. 宾克莱著,马元德、陈白澄、王太庆、吴永泉译:《理想的冲突——西方社会中变化着的价值观念》,商务印书馆 1994 年版,第 5 页。

④ S. 拉赛克,G. 维迪努:《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社 1996 年版,第 115 页。

引言

题和挑战摆在当代课程面前。^① (1) 恰当的“课程”已拥有许许多多的源泉。在以往的几百年中,构成课程的资源仅为科学、宗教、伦理、母语和外国语,或再加上体操。但时至今日,这种状况已发生了巨大变化;(2) 由于全球问题及科学技术的作用的发挥,当代课程遇到了诸多压力和挑战。社会变化对个人、家庭造成了巨大的压力。然而,社会往往不对其自身进行研究,反而将所遇到的问题转为指责学校,特别是课程的口实。问题的出现,并不一定是课程本身所致,对于上述问题的解决,亦非课程自身所能为,但当代课程不能不正视它。这就提出了现代课程的价值取向问题。

长期以来,由于惟理性主义及科学主义的强大势力,在课程论研究中,人们多是持“科学观”来看待课程问题,为此在技术层面做了许多工作。但当在实践中遇到种种带有反思性和前瞻性的问题时,这种努力就显得力不从心了,技术性的课程理论缺乏高远的价值理想和丰富的文化内容。苍白的理论无以对实践起到指导作用,更难以从实践中总结出什么。正当泰勒的经典课程理论如日中天之时,斯腾豪斯(L. Stenhouse)、艾斯纳(E. W. Eisner)等人对它的批评就表明了这一点。现代课程应当是什么样的,姑且搁置不论,但它在价值取向上应当能够超越以往那种具有浓重“技术”倾向的传统课程。传统课程只见“物”不见“人”,是由内向外、扩展式的,现代课程则应以人为焦点,由表及里,呈聚敛式,即把所有构成课程的资源及其所涉及的方面都有机地统一在学生发展上。现代教育哲学以为,教育不能仅仅关注“物”,它更应关注

^① S. 拉赛克,G. 维迪努:《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社 1996 年版,第 9 页。

课程的价值取向研究

“人”，关注人的“存在”与发展。^① 现代课程不能不对现代教育哲学的时代转向做出应答。既然如此，现代课程的价值取向研究就不能不涉及到作为人本身，以及课程得以生成的前提——文化，而“文化的内核是价值标准”。^② 论及文化，就不能不触及价值问题。

近年来，与课程理论相关的其他人文、社会科学研究在时代精神感召下，提出了许多新理论及新命题。在哲学研究中，对人本身及人类命运的关注成为共同话语。在扬弃了以往具有显著的非理性特征的“人学”观后，一些学者以唯物史观为指导，提出了“类哲学”的概念，认为要把人作为类的存在物去考察，并以类的意识去把握现时代的人和现时代的文化精神，进而揭示当代人类的生存意义。^③ 此外，势力渐大的后现代主义亦为现代课程的价值取向研究提供了支持。后现代主义在摧毁传统的知识框架的过程中提出：“当现代主义将理性作为人类进步的工具时，理性也为殖民主义、帝国主义和法西斯主义等人类幸福的障碍提供了理论依据。”^④ 为此，它追求不确定内在性和张扬无度的“狂欢”的个性自由，反对一切个别性的统治。在其目光中，“一切皆支离破碎，所有

① 比如，由于科学技术在当代社会中的巨大作用，科学主义成为一种影响广泛的社会思潮。但与此同时，出于对科学主义观点的忧虑，人文主义也显示出了巨大的影响力。作为对立的双方，它们在许多方面相互指责。为了取得一致，在《学会生存——教育世界的今天和明天》中提出了“科学的人文主义”(Scientific Humanism)的教育目的，认为科学的目的在于人本身，而不是在其外。具体参见该书第 199～216 页。

② 谢选骏著：《荒漠·甘泉》，山东文艺出版社 1987 年版，第 4 页。

③ 高清海、余潇枫：《“类哲学”与人的现代化》，载《中国社会科学》，1999 第 1 期。

④ D. Elkind, School and Family in the Postmodern World, in Philidetlakappan 1996, P. 10.

引言

的一致性均已不复存在”。^① 哲学是时代精神的精华。哲学研究的世纪转向既深刻地表征着时代的主题,也预示着人文、社会科学的发展。据此,诸如理性、文化价值、人文等成为时代的共同话语,给现代课程理论研究以强有力的支持和方法论启示。

二

研究现代课程的价值取向,方法论是至关重要的。在已有的相关研究中,多数都认识到方法论的重要性。但在方法的实际使用上却存在着一些误区。其一,脱离开具体的社会现实和教育现状研讨课程问题,或多或少地表现出了静止不变的思想方法特征;其二,将某些具体的研究方法等同于方法论,将与课程有关的因素简单化;其三,以“教育”研究代替“课程”研究,把“课程”泛化为“教育”,使本来专业化程度很高的课程失去了专业化色彩。造成上述误区的原因很多,但方法论欠妥是一个重要原因。

研究现代课程的价值取向,不能超脱一定的社会现实和教育现状。就课程的性质来说,由于其密切地关涉到人本身,任何有关课程的价值取向的观点都有其时代的和理论的依据,都表达着对“实然”的不满和对“应然”的希冀。但是,由于立场、方法及对时代精神的把握的差异,会对课程的价值取向提出各异的见解。典型事例就是儿童中心论、知识中心论、社会中心论之争。尽管它们三者旷日持久的争论对现代课程理论产生了重大影响。然而,“这

^① (美)道格拉斯·凯尔纳、斯蒂文·贝斯特著,张志斌译:《后现代理论——批判性的质疑》,中央编译出版社1999年版,第7页。

课程的价值取向研究

三种理论’不管哪一种都不能单纯成为完全正确的课程理论。”^①无论从哪个角度上看,已逝去的 20 世纪及在未来相当一段时期内,都未能、也不可能为其中任何一个理论提供充分的依据以证明其是绝对正确的,而这也正是确立一种新的课程的价值取向的时代条件。一定的时代生成了这个时代的精神,同时也昭示着这个时代的课程的价值取向。需特别强调的是,“时代”总是动态的、不断成为历史的“时代”,凝固化、静态地看待时代的思想方法必然会导致试图构建一种具有普遍意义、一成不变的课程的价值取向的企望,抹杀“时代”的历史变化性。诸如永恒主义课程哲学、新托马斯主义课程哲学等都是曾经试图把历史凝固化。如是,社会历史及课程的价值取向只能是一种形式,课程活动也就无丰富多彩性可言。这与我们的观点是相悖的。

用具体方法取代方法论是课程研究中需要特别引起注意的问题。作为认识和改造世界的根本方法和基本态度,方法论对获取经验、构建相应的理论框架具有指导作用,在层次上高于具体方法。但在课程理论研究中,却存在着以具体方法取代方法论的现象。主要表现为试图通过某种具体方法的运用而取得的结果来阐释课程中存在的一般性问题,或以某项课程改革实验的结果来解释课程中的普遍性问题。课程研究是介于理念与实践之间的活动,它可以在实证研究与价值研究两个层面展开。实证研究所能证明的是“实然”,但它无力说明为什么、怎么办等问题。为此,它必须统摄于价值理念。而对于价值研究来说,它固然以“形而上”为关注点,但其必须以实证研究为依据,结论也须与实证研究的结

^① (英)丹尼斯·劳顿等著,张渭城、环惜吾、黄明皖等译:《课程研究的理论与实践》,人民教育出版社 1985 年版,第 2~3 页。

引言

论相一致,同时与其以指导。在课程研究中,价值与事实统一是非常重要的。爱因斯坦曾说过这么一段有启示作用的话:“科学作为一种保存的和完成的东西,是人们所知道的最客观的,同人无关的东西。但是,科学作为一种尚在制定中的东西,作为一种被追求的目的,却同人类其他一切事业一样是主观的,受心理状态制约的。所以,科学的目的是意义是什么这个问题,在不同时期,从不同的人那里,所得到的回答是完全不同的。”^①“当一个人在讲科学问题时,‘我’这个渺小的字眼在他的解释中应当没有地位。但是,当他在讲科学的目的和目标时,他就应当允许讲到他自己。”^②在科学研究中,价值与实证是交织在一起的,在课程研究中更是如此。在课程研究中,“纯”实证研究是不存在、也是不妥的,任何课程研究都须接受一定的价值理念的指导和规范,任何具体方法的运用都须有一定的方法论前提。在课程研究中,方法论的意义至少表现在三个方面:一是以人为本,以人为尺度来思考课程问题,并据此确定方法和手段。二是课程研究要充分关注到人的发展这个教育哲学命题,使其成为能够促进人发展的最强有力的支持力量。三是课程研究要充分关注学校教育活动的变化性,充分把握课程的实践特性。

教育与课程固然是教育科学范畴体系中两个关系密切的范畴,但它们两者却又是明确划界的。然而,在课程研究中,存在着以“教育研究”代“课程研究”,把课程问题泛化为“小教育”问题的倾向,两者间的界线被淡化。这固然涉及对课程的内涵、外延的理解,但也反映出课程研究的专业化水平还有待于提高的问题。显然,不论如何界说课程,其重心在于学校中给学生“教什么”。这当

① ②《爱因斯坦文集》(第一卷),商务印书馆1976年版,第298~299页。

课程的价值取向研究

然涉及依据什么教、谁教、教什么等方面,但如果把课程的内涵不加限制地扩大化,泛化地使用课程这个概念,必然会弱化其教育职能,降低其在学校教育中的地位。为此,课程理论研究必须为课程活动营造一个适宜的、能够自下而上拓展的空间。

基于上述思考,本研究所恪守的方法论可概括为:一条原则,两个基本点。

所谓一条原则,是指现代课程的价值取向研究必须以辩证唯物主义和历史唯物主义为指导。辩证唯物主义和历史唯物主义揭示了人类社会的产生、发展之谜及人之所以能诞生为人的缘由,为我们进行社会科学研究提供了有效的理论武器。它认为,人是社会历史的结果,也是社会历史的主体,丰富多彩的实践活动对人的存在与发展具有决定性的意义,使受动性与能动性得以统一。在考察种种社会现象时,必须以此为方法论,在一个动态的、多元的、能充分展现人的实践活动特性的背景中去寻找答案。作为维系人类社会的物质力量与精神力量、并支持其得以获得不断发展的驱动力的课程,正是在多彩的教育实践中产生和发展,并在教育实践中展现其独特性的。它作为规范人类自身的力量,是在具体的社会历史时代和教育场景中展现自身的功用的。还可以看到,与课程的生成与发展直接相关的文化、知识、经验、技术等因素本身也是处于历史的流变之中的,它们作为课程价值得以生成和展现的背景,与课程的价值取向的选择有重大影响。由于课程总是以一定的历史时代和教育场景为舞台的,它必然也是随时间不断发生流变的,从动态的视角来审视它,并据此来选择其价值取向是应有之理,这也是辩证唯物主义和历史唯物主义所要求的。

还应看到,把现代课程的价值取向研究置于一个动态的、多元的背景去考察,在于辩证唯物主义和历史唯物主义是马克思主义