

现代课程论(新版)

钟启泉 编著

上海教育出版社

书 名:现代课程论(新版)
作 者:钟启泉著
出版社:上海教育出版社
出版日期:2003.10
ISBN :7-5320-1360-X/G · 1331
定 价:45.00

前 言

开发新时代的學校课程

我国新世纪的基础教育课程改革正如火如荼地展开。教育部在进行大量国际比较、调查分析、总结经验的基础上,制定了我国2000—2010年基础教育课程改革的纲领性文件——《基础教育课程改革纲要(试行)》。这份改革文件明确了使每个学生都得到发展的素质教育的基本理念,以此来规范课程改革的理论研究和实践探索活动,并最终构建起一个开放的、充满生机的、有中国特色的社会主义基础教育课程体系。使每个学生都得到发展是我国基础教育课程改革的指针,这实际上意味着课程理念和教育方式的转型:由精英主义教育转向大众主义教育。当然,也要求课程开发模式的转型,其具体指标主要体现为三个方面:(1)构建一套具有前瞻性和可操作性的课程教材体系;(2)形成一支善于攻坚、结构均衡,既有国际学术视野,又有本土实践经验的课程理论研究队伍;(3)构筑具有典型性和示范性的新课程实验学校网络。事实上,在纲要推进的过程中,上述指标已经得到充分体现,课程研究与开发的行政制度已经开始转型。准确解读这份国家教育改革文件,开发新时代的學校课程的任务,则历史性地落在

了课程理论研究者的身上。

二

课程改革必须“理论先行”。我国当前的基础教育课程改革所需要的理论应当是源于实践、高于实践而又指导实践的理论。这种理论的形成需要我们改变传统的研究方式和思维方式。

首先,课程研究必须贴近学术前沿,与国际接轨。在新世纪来临之际,各国面临着诸多相同的挑战,基于国家发展的各国课程改革因而承担了许多相同的任务。其中,在课程与教学政策的导向方面所呈现的共同特征主要表现为:(1)国家课程标准:不是“最大限度地控制”,而是“最小限度地控制”。在知识和文化急剧变化的现时代,充分发挥地方在学校课程建设上的自律性和学校进行课程开发的自主性、创造性,正成为当今世界课程发展的主导性潮流。或者说,“在国民经济全球化、文化全球化运动的推进中,以‘国民教育’的狭隘观念去规划和构筑学校课程的时代已经终结”,赋予地方教育行政机构和基层学校教师以更大的课程开发权、课程选择权已是大势所趋。(2)课程内容的选择:不是“囊括”,而是“精选”。从当前世界课程改革的整体趋势来看,传统的百科全书式的课程内容选择的价值取向的时代已经终结,不仅发达国家,而且许多发展中国家也正在实现由“囊括式”选择课程内容向“精选式”选择课程内容的转变,其目的在于培养学生“21世纪社会所需求的能力”,即“学习者自身去创造新知识框架的能力”。(3)学力目标的定位:不是“以量取胜”,而是“以质取胜”。21世纪的学力目标主要定位于对方法论知识、价值性知识的把握和创造性思维能力、语言表达能力、实践能力的形成。换言之,传统的“3R”(读、写、算)时代业已终结,崭新的“3C”[关怀(care)、关切(concern)、关联(connection)]时代已经来临。从学校课程发展

的角度来看,现代学习理论对“发现、体验、合作、反思”的学力目标的强调意味着,编制综合课程所采用的“主题——经验——表达”的“登山型”的模式将比编制分科主义课程所采用的“目标——成果——评价”的“阶梯型”模式更具优越性。(4)教学方式的取向:不是“教师中心”,而是“学生中心”。当前,许多国家推行的新的课程政策试图倡导实现课程与教学理论从“记忆教学论”向“思维教学论”转变,从“划一教学”方式向“合作学习”方式转变。应当说,在许多国家即将或正在进行的课程改革的理论、模式和经验中,还有许多可资借鉴之处。我国的基础教育课程改革要求以全球的视野追踪国际课程的理论发展动态,把握世界基础教育课程的发展趋势,汲取国外课程改革的有益经验。在这一进程中,开展广泛的国际比较研究是课程研究的重要任务。

其次,课程研究必须贴近改革前沿,并与实践接轨。我国基础教育课程改革的实践需要课程理论的支撑,为各个阶段、不同层面的课程改革开拓思路、提供素材。为此,课程研究不能“为学术而学术”,不能仅仅限于学科自身的发展,而应着眼于回答课程改革过程中出现的现实问题,或预料可能发生的问题,着眼于涤荡旧课程的污泥浊水,为新的课程理念和策略辩护。这就要求针对课程现象提供系统化与启示性观点的课程理论,能对课程的实践活动发挥批判、描述、解释、预测和引导的作用;或者说,课程理论能够提供一套关于课程概念和课程问题的框架,据此可以分析课程现象,建议课程实施方案,勾画课程改革策略。在我国课程改革的背景下,课程的理论研究应承担并完成三项具体而紧迫的任务:(1)知识性任务——确定课程设计的基本问题和设计课程的基本原则;(2)应用性任务——阐明课程设计的基本理念和课程结构各要素之间的关系;(3)行动性任务——建议或预测课程改革中可能出现的问题以及有效的解决途径。总之,课程研究应

既有理论建构,又有影响课程改革实践的可操作性方案,这是评定课程研究课题最终成果的主要指标。

任何一场课程改革都会出现两个“落差”,即课程标准与教材编写之间的落差,以及成型教材与课堂教学之间的落差。前一个落差需要由学术讨论来解决,后一个落差需要通过教师培训来解决。在这一过程中,课程的理论研究将发挥至关重要的作用。因此,课程的理论研究一方面应加强理论研究者与实践操作者的对话与沟通,另一方面应加强自身的队伍建设,提高研究成员的实战能力和应变能力。

三

本书是在《现代课程论》(上海教育出版社1989年版)的基础上重新编写的。全书删去了原书中的第二部“课程实施的国际比较”(10—15章),以及第一部中的第8、9章;增添了“课程改革与学校文化”作为第二部的内容;重新调整、充实了第一部前七章的内容。这样,本书分两大部分,共九章。第一部论述“课程理论与课程研究”(1—7章),第二部论述“课程改革与学校文化”(8、9章)。作者力图贴近国际课程研究的前沿,贴近我国课程改革的实践,勾画课程理论的发展轮廓,着重向读者介绍当代最有影响的课程学说及其基本特点。第1—4章从课程发展的纵向面,对学校课程的传统与变革作了回顾与展望,并着力阐明从“现代课程论”到“后现代课程论”的发展脉络及其基本内容。第5—7章从课程发展的横切面,表述当代最有影响的课程学者的观点,分析现代课程编制的基本原理及其实践课题。诸如,课程的意义与领域、结构与体系、编制与开发、管理与评价。第8—9章从“学校文化”的高度,论述我国基础教育课程改革的理论课题与实践课题。作者期望本书能有助于读者的课程理论研究,有助于推进课

程改革实践。

本书各章末尾列有参考文献,书中的引文出处大体作了两种处理。一种是作为立论的主要依据的文献,在行文中均有脚注。另一种是估计读者在浏览了所列的参考文献后不难检索的,为节省篇幅,行文中就不再一一注出。

本书得以顺利出版,有赖上海教育出版社的鼎力支持和朋友们的宝贵意见,作者深表感谢;也感谢责任编辑袁彬女士所给予的帮助。

钟启泉

2003年1月

目录

前言 开发新时代的学校课程/ 1

第一部 课程理论与课程研究

第一章 学校课程的发展与研究/ 3

第一节 课程发展的轨迹/ 4

- 一 课程的轮廓/ 4
- 二 古典中心课程的兴衰/ 9
- 三 课程近代化的新阶段/ 17
- 四 课程的现代化改革/ 22

第二节 世界课程发展的方向/ 28

- 一 课程发展的方向:统整与开放/ 28
- 二 课程的国际化/ 31
- 三 课程信息化/ 36
- 四 课程的综合化/ 39

第三节 世界课程研究的现状与趋势/ 42

- 一 课程研究的现状/ 42
- 二 课程研究的新趋势/ 47

参考文献/ 53

第二章 教育先驱的课程论遗产/ 55

第一节 古典课程论的形成/ 57

- 一 人文主义者的儿童观及其教育思想/ 57
- 二 古典课程论的创立/ 61
- 三 启蒙思想与洛克、卢梭的课程论/ 66

第二节 裴斯泰洛齐主义的课程论/ 72

- 一 裴斯泰洛齐的基础教养与直观教学/ 72
- 二 裴斯泰洛齐主义的课程论/ 77

- 第三节 功利主义的课程论/ 80
- 一 科学教育的发展——以英国为中心/ 80
 - 二 斯宾塞的课程论/ 82
 - 三 赫胥黎的课程论/ 84
- 第四节 赫尔巴特主义的课程论/ 86
- 一 赫尔巴特主义/ 86
 - 二 戚勒的课程论/ 89
 - 三 赖因的课程论/ 90
 - 四 美国的赫尔巴特主义与中心统整法/ 92
- 第五节 杜威的经验主义课程论/ 94
- 一 经验主义课程编制论/ 94
 - 二 杜威的思维训练说与课程改造/ 97
- 第六节 教学与生产劳动相结合的思想与课程/ 101
- 一 教学与生产劳动相结合的构想/ 101
 - 二 教学与生产劳动相结合的实践/ 102
 - 三 在公共教育制度形成过程中的“教劳结合”/ 103
 - 四 综合技术教育与新教育/ 104

参考文献 106

第三章 从现代课程论到后现代课程论/ 107

- 第一节 学问中心课程的出现及其结构特征/ 109
- 一 学问中心课程出现的背景及目的/ 109
 - 二 学问中心课程的结构特征/ 112
- 第二节 学问中心课程的特点/ 115
- 一 学问化/ 115
 - 二 专业化/ 117
 - 三 结构化/ 119

- 第三节 费尼克斯论“学科的学问性”/ 121
- 一 知识建构学/ 121
 - 二 学问逻辑/ 122
 - 三 学问的实体结构/ 124
 - 四 学问的形式结构/ 126
 - 五 想象力/ 128

- 第四节 知识结构与课程/ 128

	一 学科结构论/ 128	二 布鲁纳关于知识结构的定理/ 132	三 结构的教育价值/ 134	四 三种水平的结构论/ 138
第五节	后现代课程论/ 140			
	一 “结构主义”与“后结构主义”的分野/ 140	二 车里霍尔姆斯的解构性后现代课程论/ 143	三 多尔的建构性后现代课程论/ 147	四 奥利弗的批判性后现代课程论/ 151
	五 后现代课程论的功罪/ 154	参考文献/ 156		
第四章	人本主义课程范式及其超越/ 158			
第一节	对学问中心课程的批判/ 159			
	一 现代学校教育的迷惘与人本主义教育/ 159	二 学问中心课程的疑义/ 161	三 学问的结构与学科内容/ 161	四 科学的认识逻辑与儿童的认识逻辑/ 163
第二节	情意教育论/ 167			
	一 人本主义课程的基本方向/ 167	二 课程的情意基础/ 169	三 人本主义课程的内容/ 171	四 人本主义课程的关键概念/ 176
第三节	人本主义课程的框架/ 178			
	一 教育的人本化/ 178	二 超越课程论/ 182	三 人本主义课程的特点/ 184	四 对人本主义课程的批判：“恢复基础”/ 187
第四节	整体教育论/ 189			
	一 整体教育的基本观点/ 190	二 整体教育的理论射程/ 201	三 整体教育的哲学基础/ 213	参考文献/ 224
第五章	课程编制的基本理论的考察(一)/ 226			
第一节	课程的概念/ 227			

	一 课程的界说/ 227	二 课程的领域/ 231	三 显性课程与潜在课程/ 234
第二节	课程类型/ 235		
	一 结构与范型/ 235	二 课程的分类/ 237	三 学科课程与经验课程/ 241
	四 学问中心课程与人本主义课程/ 243	五 基础教育的一种课程结构范型/ 244	
第三节	现代学校教育与课程结构/ 247		
	一 课程编制/ 247	二 生活与经验/ 250	三 范畴与序列/ 252
	四 分化与统整/ 253	五 必修学科与选修学科/ 255	
第四节	学力论与课程结构/ 256		
	一 学力与能力/ 256	二 学力的结构/ 259	三 学力结构与课程三层结构论/ 262
第五节	课程编制的逻辑与原则/ 265		
	一 课程编制的逻辑/ 265	二 课程编制的原则/ 270	
	参考文献/ 277		
第六章	课程编制的基本理论的考察(二)/ 279		
第一节	课程的社会学研究/ 280		
	一 社会科学与课程研究/ 280	二 课程的社会学研究/ 287	
第二节	课程编制与发展观/ 296		
	一 关于儿童发展的基本认识/ 296	二 发展观的分类及其理论模式/ 297	三 关于教学与发展的关系/ 307
	四 发展阶段论与学校课程/ 313	五 儿童发展与课程编制/ 315	六 多元智力理论与课程编制/ 322
第三节	课程编制的教育哲学基础/ 325		

	一 教育思潮的多样性与统一性/ 325	二 现代学校论与课程/ 327	三 教育哲学类型与课程/ 335
	参考文献/ 343		
第七章	课程编制的基本理论的考察(三)/ 345		
第一节	从“行为目标”到“体验目标”/ 346		
	一 教育目的与教育目标/ 346	二 教育目标与课程/ 349	三 布卢姆的教育目标分类及其发展/ 351
	四 从“行为目标”到“体验目标”/ 357	五 教育目标论的课题/ 360	
第二节	从“课程开发”到“课程理解”/ 361		
	一 课程开发论/ 361	二 校本课程开发/ 367	三 课程模型论/ 371
	四 从“课程开发”到“课程理解”/ 374		
第三节	从“教材”到“学材”/ 377		
	一 教科书论/ 377	二 教材组织论/ 381	三 从“教材”到“学材”/ 387
第四节	从“量化评价”到“质性评价”/ 389		
	一 课程评价的概念/ 389	二 课程评价的历史发展/ 391	三 从“量化评价”到“质性评价”/ 392
	四 质性课程评价举例/ 394	五 课程评价的原点与对象/ 397	六 课程评价的功能与模式/ 399
	七 课程评价的视点与方法/ 406	八 课程评价研究的课题/ 416	
第五节	从“课程管理”到“课程领导”/ 417		
	一 课程管理及课程管理模式的转型/ 417	二 课程管理的层次/ 424	三 使学校成为“学习型组织”/ 427
	参考文献/ 429		

第二部 课程改革与学校文化

第八章 课程改革与学校文化/ 433

第一节 知识社会与学校文化的重塑/ 434

一 “工场型学校”的终结与“学习共同体”的构想/ 434

二 “学习共同体”的教育思想背景：“终身学习论”与“交互主体论”/ 437 三 “学习”的双层结构与“体验”的教育价值/ 440

第二节 课程改革纲要与学校文化/ 442

一 从应试教育向素质教育的转型/ 442 二 概念重建：新课程实施的前提条件/ 444 三 课程改革的实质：重建学校文化/ 449

第三节 “学校知识”与课程标准/ 450

一 从课程社会学看“学校知识”/ 450 二 “素质价值”与课程标准/ 453 三 编制课程标准的视点/ 456

第四节 学校个性与学校文化/ 460

一 学校文化的要素与学校个性/ 460 二 潜在文化与学校文化概念的重建/ 464 三 “对话文化”与学校个性的创造/ 468

参考文献/ 471

第九章 课程实施与教师角色/ 473

第一节 综合实践活动：一种课程生成模式/ 474

一 综合实践活动的涵义：一种课程生成模式/ 474

二 综合实践活动的价值：智慧统整与知识统整/ 477

三 综合实践活动的实施：强势特征与若干误区/ 484

第二节 研究性学习：课程文化的革命/ 487

一 改造学生的学习方式：当代课程改革的焦点/ 487

二 研究性学习的课程定位/ 490 三 研究性学习与“课程行动研究”/ 494

第三节	课程实施与教师角色/ 498
一	课程实施的意义及基本取向/ 498
二	教师教学(课程实施)能力的内涵/ 502
三	批判性思维及其教学/ 509
第四节	教师研修的模式与体制/ 520
一	关于“专家”的两种概念/ 521
二	培育专业见识的临床教学研究/ 524
三	教师专业成长的现代课题与教师研修体制/ 526
四	终身学习时代的教师形象/ 534
	参考文献/ 536

第三节	功利主义的课程论/ 80
	一 科学教育的发展——以英国为中心/ 80 二 斯宾塞的课程论/ 82 三 赫胥黎的课程论/ 84
第四节	赫尔巴特主义的课程论/ 86
	一 赫尔巴特主义/ 86 二 戚勒的课程论/ 89 三 赖因的课程论/ 90 四 美国的赫尔巴特主义与中心统整法/ 92
第五节	杜威的经验主义课程论/ 94
	一 经验主义课程编制论/ 94 二 杜威的思维训练说与课程改造/ 97
第六节	教学与生产劳动相结合的思想与课程/ 101
	一 教学与生产劳动相结合的构想/ 101 二 教学与生产劳动相结合的实践/ 102 三 在公共教育制度形成过程中的“教劳结合”/ 103 四 综合技术教育与新教育/ 104
第三章	从现代课程论到后现代课程论/ 107
第一节	学问中心课程的出现及其结构特征/ 109
	一 学问中心课程出现的背景及目的/ 109 二 学问中心课程的结构特征/ 112
第二节	学问中心课程的特点/ 115
	一 学问化/ 115 二 专业化/ 117 三 结构化/ 119
第三节	费尼克斯论“学科的学问性”/ 121
	一 知识建构学/ 121 二 学问逻辑/ 122 三 学问的实体结构/ 124 四 学问的形式结构/ 126 五 想象力/ 128
四节	知识结构与课程/ 128

第一章 学校课程的发展与研究

目的

课程 (curriculum), 作为学校教育这个系统中的“软件”, 是最重要、最繁难的教育问题之一。教育实践, 就是以课程为轴心展开的。本章以课程发展的历史为线索, 以世界各国的课程实例为网络, 阐述课程的形成、发展及其变革的理论与实践, 旨在为读者了解国外的课程研究与实践提供背景性知识。

第一节	课程发展的轨迹	4
第二节	世界课程发展的方向	28
第三节	世界课程研究的现状与趋势	42

第一节 课程发展的轨迹

一 课程的轮廓

(一) 课程的意义与形成

教师教授、学生学习的内容一般是作为课程组织的。传统的课程是分别以各自学校的所有年级的各科时间表的形式表现的。但是,现在所用的“课程”这个词,不但指这种外部轮廓,指教学的内容——教材的划分与构成,而且还包括了计划化的教学活动的组织乃至评价在内,其范围大大扩充了。

学校课程的最基本的元素,是一定的知识、技能。学生通过学习,掌握作为一个未来的生产者或社会人所必须的各种各样的知识、技能。但是,课程不是单纯的知识、技能的堆积,它还包括了教师组织指导下的学生的活动。学生有计划地掌握一定的系统的知识、技能,在解决各种问题的同时,发展起一定的能力、习惯和态度,例如,通过说话、记叙、报告,发展表达能力;通过事物的系统观察,发展观察能力。这就是说,课程是由知识、技能及与之相应的学生的活动组成的。

人类在历史发展过程中积累起来的知识、技能,涉及的面极广。在以普通教育为目标的学校教育的领域中,是不能全盘教授的,学生的能力也达不到。因此,有必要授予学生明确的、系统的基础知识、技能,以便使学生自己学会灵活地应用这些知识、技能。这样,就得从许多知识、技能中,选择真正的基础知识、技能,并据以构成课程。一般而言,课程由语言、社会、自然、艺术、技术、体育等文化领域和生活、道德领域组成。这些领域,从教育学和心理学的观点出发,被编订成学科(subject),根据一定的系统排列。在语言领域中,有国语、外国语;社会领域有社会科;自然领域有数学和理科;艺术领域有音

乐、图画劳作或美术；技术领域有技术、家政；体育领域有体育或保健体育。

试以初等教育、中等教育为中心作一考察。正式的课程的形成，大体是在19世纪以后。在此之前，严格意义上的课程是不存在的。到18世纪为止，学科和教材是累进式地排列的。学生学完一门学科之后，再转入第二门学科。19世纪70年代，伴随德国的初等教育机构的改革，小学分初级、中级、高级三个阶段。据此，把几门学科按难易程度配置于各阶段。这是不同于“累进方法”的“循环方法”。这种循环方法不仅在德国，而且在世界各国广泛地被采用了。

这样，课程形成的历史是比较新的，但构成课程之基础的学科本身的历史却是古老的，可以追溯到古希腊罗马时代。更原初的起源则可以上溯到古代东方各国的神职学校和文士学校的学科（读、写、算、宗教仪式、占星术）的诞生。古代罗马的修辞学校设文法、修辞、逻辑学、算术、几何、天文、音乐等学科，这就是中世纪宗教学校里长期占统治地位的“七艺”（seven liberal arts），是极其有名的。在继承这种传统形成起来的近世的学校里，初等教育阶段设宗教、语言、算术，中等教育阶段再加上修辞、文法、几何等等，这些就成了基本的学科，即语言学科或数理学科。夸美纽斯（Johann Amos Comenius, 1592—1670）等实科主义者倡导的理科、地理、历史一类的实用学科，受到重视，是在19世纪后半叶以后。在小学，除了历来的3R's（Reading, Writing, Arithmetic, 读、写、算）之外加上了这些学科。在中学，除了古典语的学科外，还有近代外国语，再加上理科、地理、历史等作为新的学科开设起来。从这个意义上说，理科、地理、历史一类的学科叫做“附加学科”。18世纪以后的自然科学的发展，以及在此基础上的生产技术的进步，使得图画、劳作、音乐、体操、缝纫一类的技能性学科也同理科、地理、历史一样，被引进学校。这样就产生了第二附加学科。第二附加学科的系统组织受裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1827）的直观教学思想和福禄倍尔（F. W. A. Frobel, 1782—1852）的活

动主义教学思想的极大影响。

由上可见,课程是从语言学科及数理学科始发的。在这些“工具学科”之上,接着新增的学科是历史、地理、理科一类的“内容学科”。国语、数学一类工具学科,旨在使学生掌握理解、表达、处理生活与思想的文化技术。而历史、地理、理科一类的“内容学科”,则以一定的系统知识作为它的内容,目的是使学生掌握这些内容。在这些内容学科出现的前后,又增加了音乐、图画、劳作一类的“技能学科”,这些技能学科大体上是以艺术表现活动或实用制作活动为主的。这样,在仅限于工具学科的课程中,一组内容学科和技能学科分别增添起来了,课程内容明显地有了扩充。与此同时,学科数量也急剧膨胀,而带有了百科全书的倾向,从而又以种种方式提出了使之有机统一的方略:对这样一些细分化了的大量的学科组成的课程,根据青少年的心理发展阶段加以整理,同时谋求各门学科之间的联系。

(二) 传统课程的建立

前面说过,课程形成的历史是比较新的。但构成课程基础的学科本身的历史未必是新的。在我国古代,“诗书礼乐以造士”(《礼记》)、“孔子以六艺教人”(《史记》)。汉以后,中经隋唐至宋,“四书”(《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》)“五经”(《诗》、《书》、《易》、《礼》、《春秋》)成了各级学校的主要的甚至唯一的课程。孔子(前551—前479)的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)、“四文”(诗、书、礼、乐)说,是我国古代学校最原初的学科群形成的理论依据。在西方,柏拉图(Platon,前427—前347)的学科课程论,则是“七艺”的理论依据。柏拉图在他的《理想国》中阐述道,哲学是最高的学问,其基础学科是算术、几何、天文学、音乐等学科,以及体育、文法学、修辞学。柏拉图的这一论述对于古罗马和欧洲中世纪的“七艺”的确立,产生了巨大影响。

“七艺”全称“七种自由艺术”(拉丁文 Septem Artes Liberales)。这是欧洲中世纪早期古希腊、罗马学校中所设立的一般文化课程的称

呼。它包括文法、修辞、逻辑学、算术、几何、天文、音乐。其中,文法、修辞、逻辑学三科谓之“三艺”(trivium),属文科课程。其余四科谓之“四艺”(quadrivium),主要是理科课程。“三艺”不仅有助于学生掌握在公众面前进行雄辩的技术,而且也是提高儿童智力的有效手段。“四艺”中尤其注重算术、几何。数学不仅具有实用价值,而且是启迪智力的有效的学科。天文是当时代表自然科学的惟一学科。毕达哥拉斯(Pythagoras,前580—前500)认为,除天文外,地理、物理、医学等也应列入课程。然而,“四艺”的科学价值在古希腊的教育观中并未受到高度评价。由于科学探究是以具体事物为对象的,除了智力之外,还必须依赖感觉,但感觉本身并不能准确地把握真理。这样,自然科学及其教学,直到16、17世纪,在课程中还是一直处于次要的地位。

“七艺”最初是作为一般文化教养的内容由古罗马教育家、修辞学家昆体良(M. F. Quintilianus, 约35—95)提出来的。其后,马尔蒂亚努·凯伯拉(Martianus Capella, 4世纪末—5世纪末)和卡西奥多尔(F. M. A. Cassiodorus, 约490—580)作了系统阐述。凯伯拉作为5世纪拉丁语著述家写成的《语学与水星的婚宴》(约5世纪初),是第一本明确地阐述“七艺”地位的专著。其内容是以比喻的手法,让语学的“侍从”——文法学、修辞学、辩证法、算术、几何学、天文学等,在婚宴席上站立,各自叙述自己的祖辈、血统、身份,全面地、有机地论述了当时主要学术的内容,揭示了各科的意义、历史、效用。卡西奥多尔则是同伯蒂斯(A. M. S. Boethius, 约480—524/525)齐名的6世纪最伟大的哲学家。他撰写的《教会及世俗的文学指南》(二卷)广泛流传于整个中世纪。前一卷是对修道僧提供神学及世俗知识的百科辞典,后一卷概述了七艺,在教育史上具有特别重要的意义。

丘伯尔利(E. P. Cubberley)概述了“七艺”在各个历史时期的发展状况(参见表1-1)。

表 1-1 “七艺”的发展状况

		中世初期	中世后期	文艺复兴期	文艺复兴期之后
七 艺	三 艺	<u>文 法</u> 修辞学 逻辑学	文 法 修辞学 <u>逻辑学</u>	<u>文 法</u> 修辞学 逻辑学	{ 文 法 文 学 历 史 神话学 修辞学 逻辑学
	四 艺	算 术 几何学 天文学 音 乐	算 术 { 几何学 地理学 天文学 物理学 音 乐	算 术 几何学 地理学 天文学 物理学 { 条顿族各国——音乐 英国——?	{ 算 术 代数学 几何学 三 角 地理学 植物学、动物学 天文学、力学 物理学、化学

[注] 各历史时期被视为最重要的学科用黑体字加横线表示,次重要的学科用黑体字表示。

[出处] 杉山明男等编著:《学校与班级的经营》,1984年日文版,第41页。

由表可见,中世纪以后,“七艺”的内容不断得到丰富、发展。构成其内容的学科在不同时期是不尽相同的,重点学科也有所变化。

应当指出,古希腊时代的学校课程是完全无视职业教育的。尽管希腊人受工商业繁荣的恩惠,但职业教育并没有纳入制度化了的教育之中。工商业本身同传统的奴隶制度结合在一道,在自由民的眼里是一种耻辱的活动,而且,从事工商业的子弟的教育是凭借学徒制度这一特有的组织进行的。

随着古希腊罗马的崩溃和天主教的勃兴,学校的课程中渐次增加了宗教和道德教育。宗教和道德教育的主要内容是:教义问答,赞美歌,教会长老的著作。由于这些宗教的或道德的学科受到重视,表现出了极力排斥传统的世俗学科的倾向。

总之,以宗教教育为核心,综合了古希腊、罗马以来传统的世俗

学科——“七艺”——的学科课程,在培养圣职人员这一宗教目标下,作为世俗学科的“七艺”的内容变得极其狭窄,远离了世俗生活。这个古希腊以来的传统——为一部分统治阶级、特权阶级服务的学科课程,就是构筑近代教育史起点的传统学科课程。而变革这种传统学科课程的过程,便是近代新的学科课程形成的历史。

二 古典中心课程的兴衰

(一) 文艺复兴的兴起与课程

智育、体育、美育、德育四者均衡的课程的出现,是在14—16世纪的文艺复兴时代。众所周知,文艺复兴是建立在商工业的发展及稳定的政治生活的基础之上的。中世纪以来的狭隘的课程,对于富裕阶级子弟来说,是在已经失却了特殊价值的北部意大利的许多城市中展开的。这些富裕阶级子弟对世俗世界抱有强烈的兴趣,因而对中世纪的超世俗世界的兴趣淡薄了。这种对于世俗世界的关注,客观上要求教育的新的价值标准。

在古典中发现这种新的价值标准的,是意大利的近代抒情诗的创始人皮特拉克(F. Petrarca, 1304—1373)。他竭力提倡拉丁文学的复兴,强调恢复古典文学,认为借助希腊语、拉丁语的学习所获得的希腊时代、罗马时代的文明,比之当前的生活更加优越。这样,用希腊语、拉丁语撰写的古典,占据了人的教养的中心地位。古典,作为一门学科,被称为人文学科(humanities)。在文艺复兴时期,这种人文学科呈现了取代过去的“宗教”、“道德”的态势。不过,当时教育观的基础,是古典中所描述的希腊、罗马青少年接受的那种完人的教养,是以智育、美育、德育、体育的和谐统一为其理想的。

作为智力学科,依然是“三艺”占优先地位。在“三艺”中,文法又凌驾于逻辑学、修辞学之上,认为文法是逻辑学和修辞学的基础,而“四艺”的地位比之希腊时代还要低。令人惊奇的是,伽利略(Galileo, 1564—1642)、哥伦布(C. Colombo, 约1451—1506)、哥白尼

(N. Copernicus, 1473—1543)、开普勒(Johannes Kepler, 1571—1630)等一流的科学家,据说在求学时并未接受过自然科学的任何教育。

从道德或艺术的观点来仔细探讨这种人文主义课程,南欧、北欧是各异其趣的。在南欧的意大利,注重艺术内容,人文学科被视为怡悦生活的手段,学生喜欢学习诗歌、舞蹈等等。而北欧的德国,人文主义课程被视为宗教改革或社会改革的手段。这样,德国走在宗教改革的最前头,对宗教或社会的各种弊端邪恶,采取批判态度,要求改革。各种改革从宗教而政治,再扩展至经济。在这种形势下,课程必须从传统的宗教内容中摆脱出来,着眼于理解并分析人的价值本身,来构成新的内容。

(二) 文艺复兴以后的课程

在文艺复兴的鼎盛期,以拉丁语、希腊语为中心的人文主义课程受到高度评价。但在文艺复兴以后,这种状况逐渐地发生了变化。中等学校的学生有所增加,但他们缺少理解这些古典语所隐含的文化本身的素质,而且对古典不感兴趣者日见其多。结果,教师让学生理解古典文化的本质,变得困难,于是,只能是仅仅教授古典语言了。由于掌握古典语非得要学习文法不可,教师一门心思地教授拉丁语、希腊语的文法,这样,就脱离了人文科教育的本来模式。

人文主义课程的凋落也有其社会原因。确实,拉丁语只是作为学术、外交、教堂、法庭等等的用语而残存着,在实际生活中已经不能同现代语相抗衡了。王侯们即使牺牲封建贵族阶级,也要鼓励使用现代语,并且依凭现代语谋求国家国民的团结。18—19世纪民主主义的勃兴,产业革命的进展,进一步提高了科学和现代语的重要性。正如恩格斯指出的:“……随着中等阶级的兴起,科学也大大地复兴了,天文学、机械学、物理学、解剖学和生理学的研究又重新进行起来。资产阶级为了发展它的工业生产,需要有探索自然物体的物理特性和自然力的活动方式的科学。而在此以前,科学只是教会的恭顺的婢女,……现在科学起来反叛教会了;资产阶级没有科学是不行

的,所以也不得不参加这一反叛。”这样,对古典中心课程的垄断地位展开挑战的局面愈益明显了。旧有的课程要为17—18世纪获得了迅猛发展的自然科学向课程渗透让出位置。这是古典中心课程凋落的一个原因。于是出现了这样的倾向:课程的古典内容虽则落后于时代,但它本身在智力训练上具有教育价值,因此需要继续存在。主张形式训练说的合理性的人,认为学习希腊语和拉丁语一类具有高于语形变化和复杂句法、结构的语言,即使无实际效用,在智力训练上也是有效的。就是说,通过古典语的学习,可以培养忍耐力和勤勉,培养记忆、推理等等能力,因而拥护古典语教育。

不同于这种保守倾向,主张课程应当适应现实生活的现实主义做法,可以说是进步的倾向。谓之现实主义的做法有几种形态。第一种,以英国弥尔顿(J. Milton, 1608—1674)为代表的“人文主义现实主义”,力求通过古典语的学习,靠拢现实主义课程。第二种,法国人文主义思想家蒙田(M. Montaigne, 1533—1592)的称之为“社交现实主义”,则强调把外国旅游或同别国国民接触作为教育的手段,主张通过这种实践,补充传统的课程。第三种现实主义,就是以夸美纽斯为代表的“感性现实主义”,它对于17—18世纪课程的改革产生了巨大影响。夸美纽斯的“感性现实主义”的特点是,注重凭借感性经验累积知识。在16、17世纪,课程的内容主要是语言知识,认为以亚里士多德(Aristotel, 前384—前322)为代表人物的语言是权威。但到了17—18世纪,一般认为,亚里士多德的语言本身,与其说是思辨的问题,毋宁说有必要依据感性观察,重新加以探讨。

“感性现实主义”的倡导者们构想的,主要是凭借自然科学重新编制的百科全书式的课程。当然,百科全书式课程的构想早在希腊时代就有了。上述的“七艺”也是当时相当于自由公民的百科全书式

恩格斯:《社会主义从空想到科学的发展》,《马克思恩格斯选集》(4卷集)第3卷,人民出版社1972年版,第390页。

课程。不过,进入 17 世纪,产生了像培根(F. Bacon, 1561—1626)所主张的凭借科学可以支配一切的乐观的世界观。夸美纽斯受到培根的深刻影响,在他的《大教学论》中阐述了“把一切事物教给一切人”的方法。这样,往昔的百科全书主义重新复活了,而夸美纽斯的百科全书主义,叫作“泛智主义”(Pansophism)。尽管提出了这样划时期的构想,但当时在实际实行的课程中亚里士多德流派的传统依然根深蒂固。直至 19 世纪,在课程中占支配地位的还是传统的人文主义胜于现实主义。不过,在德国的弗兰克(A. H. Francke)和黑克尔(J. J. Hecker)创办的“实科学学校”和巴泽多(J. B. Basedow, 1724—1790)创办的“泛爱学校”的课程中,引进了自然科学的内容。除“四艺”的天文学之外,新设了机械、地理、理科、图画等学科,使用了地球仪、显微镜、圆规一类的教具,尤其在实科学学校,开辟了植物园,使用了船体模型、耕作器具、搅乳机等等,试图摆脱传统的以教科书为中心的课程模式。

进入 19 世纪,同现实主义或自然主义的立场并行的是,出现了从功利主义观点出发,将科学引进课程的动向。在产业革命的发祥地——英国,这种动向尤其令人强烈地感受到。它的代表人物是英国生物学家赫胥黎(T. H. Huxley, 1825—1895)。他认为,对于拥有许多殖民地、作为先进工业国的英国国民来说,如果不授予产业的基础——物理、化学的教育,从政策上看就是一个重大的失败。在国际贸易竞争激化的当时的英国,这种主张是容易被接受的。到了 19 世纪后半叶,德、法、美列强都出现了同样的情形。随着科学技术的发展,文艺复兴时期曾在某种程度上受到轻视的数学,重新在课程中获得了地位。这不是因为像过去那样注重其哲学价值,而是由于发现它有同科学研究密不可分的实用价值。经过产业革命,从 19 世纪到 20 世纪,数学在一切学校课程中占有了它的地位。

(三) 古典主义与现实主义的抗争

在课程编制上的古典主义与现实主义的对立,亦即文学与科学

的对立,经历了长久的岁月。古希腊时代的苏格拉底,把人文研究置于自然研究之上,而培根则注重现实主义课程甚于人文学科。培根认为,直至他那个时代,“学问的方法”仍存在两个根本的缺陷。其一是理论、观察与经验(实验)、实际应用这三者的严重脱节;其二是无批判地照搬亚里士多德的自然研究的方法与概念。他强调应赋予经验(实验)与技术以应有的学科地位;强调在自然研究中确立观察与实验的态度。

课程编制上的古典主义与现实主义的抗争,从18世纪到19世纪逐渐地激化。把课程置于现实主义基础之上的代表巴泽多的泛爱学校,受到标榜古典主义的人文主义者的严厉批判。泛爱学校不仅在课程中汲取科学内容,而且引进了夸美纽斯的感觉主义和立足于卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)的自然主义的新教育方法。古典主义者抨击这种课程是立足于狭隘的实用主义。古典主义课程以普通教养为目标,现实主义或自然主义课程则倾向于注入实用知识。主张古典主义的人文主义者以谋求智力的训练为目的,主张学科的数目以少为好。而立足于感觉主义的现实主义、自然主义、功利主义的一派,则是采取实质训练的立场,主张课程应包含尽可能多的内容。17、18世纪古典主义的拥护者在课程上反对现实主义与自然主义的理由之一是,科学知识仅仅满足商人和武器制造商的要求。人文主义者认为,科学中心的课程堕落于技术性的学习,排斥了古典中心课程的目的——道德教育。

对于课程编制上的古典主义与现实主义的对立,一部分新人文主义者采取了调和两者立场的稳健的见解。这些人采取了浪漫主义的自然主义立场,认为卢梭所理想的“自然人”可以通过学习希腊文化培养起来。进一步发展这种见解的是19世纪的赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841)。他认为课程应当由人文知识和自然知识这两个方面构成。进入20世纪,普遍趋势是把人文学科与科学学科两个方面统一在课程之中。因而,古典主义与现实主义的对立逐渐消

失了。

(四) 新学科的出现

19世纪以后,民族主义和民主主义的进展冲决了课程中的古典主义或人文主义的垄断,同时,被称为“近代人文科”的新的学科,诸如现代国语、历史、地理等,被引进课程的倾向显著起来。

在课程中纳入现代国语,可以说是感性现实主义或自然主义兴盛的产物。现代国语的使用,在感性现实主义者们所主张的具体事物的正确学习中是有效的。科学家必须以现代国语去抵制希腊语和拉丁语一类古典语的倾向开始出现了。现代国语最初并未作为一门独立的学科开设,而仅仅是作为教学用语使用的。到了下一阶段,现代国语才引进课程。现代国语在课程中占有地位,是在民族主义勃兴的19世纪以后。19世纪之前,拉丁语在课程中占有牢固的地位,尤其是在基督教会和神圣罗马帝国,拉丁语是作为一般语言通用的。19世纪开始,国家本身被视为社会结合的中心,因而高度评价在各国人民的相互理解上起作用的国语的价值。这样,各国都通过本国语,让儿童学习国民文学、国民音乐、国民习俗,在发扬民族主义精神的同时,努力培养爱国精神。

同发扬爱国精神紧密相关的课程是历史。在19世纪,历史还是仅限于通过希腊、罗马的文学来学的。一般的历史尚未在课程中取得独立的地位。直到19世纪后半叶,基于民族主义和民主主义的强烈要求,历史脱离文学后才在课程中占有了独立的地位。赫尔巴特把教育的目的放在道德性格的形成上,他认为,历史和文学是人类知识的主要源泉,是同自然科学知识一起构成课程的基干的。

在法国大革命时期,尝试把公民生活的问题纳入课程,即把“伦理、道德”作为一门学科来设置。在美国,从19世纪到20世纪初,则在课程中设置了“公民科”,但其内容仅限于行政组织的分析。公民科成为直接地联系公民生活的学科,是第一次世界大战以后的事。

进入航海时代,在课程中出现了“地理”。早期的地理,不过是揭

示土地之所在,说明疆域罢了。随着 19 世纪民族主义和工业化色彩的浓厚,地理科也带有了研究人类生活与自然环境相关的人文地理的性质。这样,地理作为“近代人文科”,在课程中获得了它的地位。

体育这门学科的形成,受到卢梭教育思想的巨大影响。卢梭汲取洛克(John Locke, 1632—1704)的思想,强调锻炼身体的重要性。巴泽多的泛爱学校率先实践了卢梭的体育思想。德国的古兹穆茨(J. C. F. Gutsmuths, 1759—1839)及其后继者则以赛跑、跳高跳远、攀登等由卢梭倡导的运动为中心,整顿了“体操”(gymnastics)这门学科的内容。不同于古兹穆茨的自然主义观点,而以爱国主义观点倡导体育的是德国体育家杨(L. Jahn, 1778—1852)。为了增强被拿破仑击败的普鲁士国民的体力,他鼓吹在校外锻炼的少年体操。在他看来,提高身体的适应力同提高国民的适应力是一回事。另外,杨主要着眼于发展人的自然能力而倡导体操,这一点不同于洛克的强健体魄的体育思想。

民族主义、民主主义和产业革命的社会力量,把文艺复兴以来的传统的人文主义课程变革成了 19—20 世纪的近代课程。直至产业革命之前,长达数世纪的奴隶制或农奴制,使得职业教育在学校课程中没有地位,无论是商业的或者工业的职业教育,都是通过正规学校以外的师徒制进行的。在这种师徒制度下,师傅对其徒弟授以职业技术、文字读写和道德教育这一类普通教育。然而,随着产业革命的进展,生产活动已经从家庭作坊操作发展为工厂劳动。这样,职业教育已经不可能在作坊里偶尔地进行,有必要纳入学校的课程之中了。工业机械是依据复杂的科学原理运转的,必须把职业训练提高到正规学校教育的一门学科的地位。由于这种倾向愈益显著,感觉实在论与自然主义的力量进一步强化,也促进了将“劳作”引进课程之中。感觉实在论者强调具体事物的学习,力图复兴 17 世纪的人文主义课程。德国的赫克(J. J. Hecker, 1707—1768)在 1747 年创办的“经济、数学实科学学校”(Realschule)就是典型的一例。

发端于卢梭的自然主义在强化现实主义课程的职业性质方面起了作用。巴泽多的泛爱学校,同科学、体育一样,把手工劳动纳入课程。更有特色的是裴斯泰洛齐。他在早期的教育活动中就认为,职业教育是改善贫民生活的最好的策略。瑞士教育家费伦伯格(P. H. Fellenberg, 1771—1844)继承裴斯泰洛齐的思想,在他创办的学校里教授手工劳动与农业。这所学校不仅在职业教育上获得了成功,而且在使学校自力更生这一点上,也获得了巨大的成就。在发展劳作的纯教育价值方面作出最大功绩的是福禄倍尔。福禄倍尔基于卢梭的思想,认为自我活动是儿童的天性。同游戏是儿童的自发性活动一样,劳作也是儿童的自然活动。人从事劳动,可以反映他的精神世界及其神圣本质。正因为如此,必须从青少年早期开始,就教育他们从事创造性、生产性的活动。

福禄倍尔把游戏摆在儿童教育的中心地位。福禄倍尔的信徒和芬兰初等教育的倡导者塞格诺斯(U. Cygnaeus, 1810—1888)认为,福禄倍尔的实践适合年长的儿童,主张谓之“Sloyd”的手工应当成为课程的一部分。但是,手工不应当作为职业课开设,而是应当注重它的教育效能——训练儿童的头脑与双手的机敏性。杜威(J. Dewey, 1859—1952)、卢梭和福禄倍尔认为,教育活动唯有在儿童积极参与的基础上才能展开。例如,与其说福禄倍尔是强调作为内部心智活动象征形式的劳作,毋宁说他是强调积极地学习烹调、缝纫、纺纱、木工等等极其现实的家庭内外的的工作,把它作为课程的构成要素,并把这类劳作摆在中心地位。但这种劳作不是作为纯粹的职业的学习,而是强调它的普通教育的价值,主张这种劳作应同传统的学科统一起来。历史、地理、数学等学科也应当有助于学生对于劳动的理解;反之,劳动应当有助于历史、地理、数学等学科知识的具体应用。

进入19世纪,在学校课程中,艺术学科重新引起了人们的关注。19世纪初期的民族主义是以对于民谣的兴趣为基础培育起来的,在学校中唱民谣,被认为是提高爱国精神的有力手段。图案制作以产业革

命为契机,发生了根本的变化,需要图案的环境也发生了巨变。在产业革命之前,图案制作不过是徒工工作的一部分,而利用动力的机械一经使用,图案制作就成了受过专门训练的技工的工作。这种技工的培养,靠工厂已经无能为力了,培养图案技工的学校变得必要了。

这样,工业化促使学校的课程恢复了唱歌、图画一类的艺术学科。与此截然不同,从卢梭的浪漫主义的观点出发,出现了以音乐和美术作为发展儿童自发性冲动的重要渠道的倾向。把发展儿童与生俱来的能源视为教育之本义的裴斯泰洛齐和福禄倍尔,就是这种倾向的代表。通过这些人的努力,艺术学科逐渐在课程中扎根了。到了19世纪末,在美术工艺运动的影响下,图画超脱了象征主义与形式主义,发展为创作性的图画教育。进入20世纪,美国的新教育运动推进了课程中的创造性学科,同艺术制作并驾齐驱的艺术鉴赏,也成了课程的构成要素。与此同时,历来以唱歌为中心的音乐,同舞蹈、器乐结合起来了。

三 课程近代化的新阶段

课程近代化的第二个阶段,是从20世纪初至30年代世界性的课程改造运动。这个运动从变革传统的学校观——把学校视为各种知识、技能的授受机构——出发,探索并实践了新型的课程,这种课程要求同儿童的心理特征和社会要求相适应。德国的合科教学(Gesamtunterricht)和美国的核心理课程(core-curriculum)都是这种课程的代表。此外,在20世纪初10年代末的美国形成的“课外活动”(extra-curricular activities)的概念,是这个时期课程改造的重要特色。进入20年代,在学科课程与课外课程相统一的基础上形成了崭新类型的课程。

(一) 美国的课程改造运动

美国在19世纪末,由“全美教育协会”(NEA)的两个委员会分别提出了报告书,建议缩短初等教育的年限。这个建议,一方面是从中等

教育的角度提出来的,另一方面是从教育者的认识高度——认为必须摒弃课程中无用的东西——提出来的。长期以来,每当对课程提出了新的要求时,总只是采取补充新的学科和教材的方式加以应付。这样,课程体系越来越庞杂,这就不得不迫使人们严肃地思考这个问题了。

另外,在20世纪前10年,一群人开始试验摒除不适应时代要求的教材。“全国教育研究会”(NSSE)设置审议委员会,讨论决定小学课程的最低标准,以节约用于教育的时间。由此,美国课程编制运动蓬蓬勃勃地开展起来了。全国教育研究会的这个委员会在1915—1918年提出了三份报告书,委员会周密地调查了当时小学所使用的教科书及其课程。

这个委员会规定的课程最低标准,显然是功利主义的。它强调课程只能是满足美国儿童共同的社会要求。为了明确这种社会要求的某种客观性,委员会采用了新的策略。即,一方面,就一定学科的最低必要量是什么求得一致意见;另一方面,调查报刊杂志上的语汇使用频率,规定语文教材的最低必要量。但是,这个委员会的工作并未超出删削或改编旧式教材的限度。

课程的重新编订,一个先决条件是确定教育目标。美国中等教育改善委员会在1918年决定的“中等教育基本原则”在这一点上取得了进展。当时的美国面临中学生逐渐增加,要求从根本上改变中等学校传统的贵族主义或排他主义的课程。伴随而来的课程是,初中的学科除了传统的语文、社会、数学、理科之外,还增设外语、音乐、劳作、体育、商业、工业、家政等诸学科。结果,造成了学生的学业负担过重的问题。委员会鉴于这一局面,一则采用学科选修制,二则设置所有学生共修的必修学科,试图同时实现专业化与统一化,并规定了中等教育的七项基本目标。这就是:(1)健康;(2)语文、数学一类基础知识的掌握;(3)具备作为家庭一员的资格;(4)职业;(5)公共教育;(6)闲暇的利用;(7)具备德性。这可以说基本上是斯宾塞(H. Spencer, 1820—1903)的学科论的进一步发展。博比特(J. F. Bobbitt,

1876—1956)的分析人类活动的各种经验,规定课程构成的基本领域,就是受了七项基本原则的巨大影响。

从斯宾塞到博比特的课程,显然是着眼提高受教育者在现实社会中的实际活动能力来考虑的。它不是从“教育主义”——丰富受教育者的精神或是提高受教育者的感受性的主观见解——出发的。但是,仔细考察一下便可明白,杜威的实用主义教育理论较之中等教育改善委员会和博比特的课程更富于革新性。杜威认为,教育目的既不当预先设定,也不应当离开教学内容来设定。斯宾塞和博比特确定的一连串的教育目标,有助于确定课程的范围与相互的平衡。但课程改造无非就是连续的经验再构成。因此,课程的编制必须使学习者的经验适应或再适应他所面临的现实课题。就是说,问题的重点,与其说是教学内容的选择,毋宁说是移到了儿童的要求与兴趣上。同时,提出了教育上的一个根本问题:应当立足于维系包含了种种矛盾的现存社会的立场编制课程呢,还是应当以改造社会本身为目标,从而编制出相应的课程呢?这个问题,也是今日信息社会迫切需要考虑的问题。

(二) 合科教学

1. 德国合科教学的三种形态

20世纪初,德国的合科教学大体可分为三类。

第一类,以奥托(B. Otto, 1859—1933)的合科教学为代表的课程。他抨击在规定的课时内向学生灌输一定的教材的传统教学法,主张按照学生的兴趣、爱好,组织学习一定的课题,教师作适当的辅导。具体地说,每天最后一节课,让全校学生(6岁~19岁)集合起来,自己提出课题并自由展开讨论。因此,“学科”的框域不复存在。这种教学谓之“合科教学”,或曰“集合教学”。

第二类,以莱比锡计划为代表的小学低年级的合科教学。1908年,莱比锡市学校委员会决定设立三年计划的实验班。翌年,得到该市小学教员会的协作,开始了实验。1913年,根据实验成果提出了

合科课程方案。这个方案分两部分,一部分是有计划的练习——读、写、算、体育;一部分是以乡土科的直观教学为内容的合科教学。从某种意义上说,它是以后者为核心,有机地组合其他内容的。合科教学中的教材排列是同儿童的生活领域的扩大相适应的。

第三类,拜恩州纽伦堡学校展开的小学合科教学。莱比锡计划是低年级的合科,纽伦堡计划不是单纯的教材统合,它与其说注重事物的科学描述与排列,毋宁说注重潜藏于事物、现象之中的“意义的发现”。这一思想的代表人物就是塞茨(F. Seitz),他在1926年提出“教学转轨论”。

2. 塞茨的“教学转轨论”

塞茨说,科学的进步确实大大促进了人类物质生活的提高;但同时它在它的发展过程中又腐蚀了“人性”。为着克服人性被腐蚀的危机,他在肯定科学的价值的同时,注重“心”的问题。他认为,人是一个完整的人,单纯地灌输知识是不行的,应当提高人的本来的创造性。因此,他主张“教学转轨论”。亦即,教学不能仅仅以传递知识为目的,还必须追求心灵的世界,就是说,教学必须“转轨”。

教材的内容无非是心灵世界的传输者,但分科教学必然是零乱地扩充教学的范围,导致百科全书式的教学,充其量局限于掌握教材的涵义。由此,塞茨认为,“意义的发现”比之事物的科学描述更重要,从而构想了超越分科框域的合科教学,构成此种合科的中心的是“集结作业”(Geschlossene Arbeit)。他把小学一~三年级、四~六年

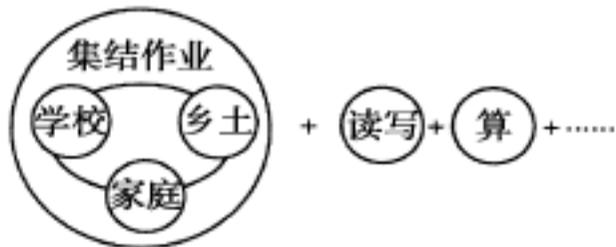


图 1-1 塞茨的课程论与教材排列

[出处] 柴田义松编著:《课程编制的创见与筹划》,1980年日文版,第76页。

级、七~八年级分别作为第一、二、三阶段。第一阶段的课程,用朴素的方法,让学生学习能够体验的环境。具体地说,以儿童在家庭、学校及乡土环境中的生活,构成“集结作业”。在第二阶段,儿童的环境有了

拓展,随之而来的是儿童的意识发展起来,“自我”表现出来。作为“集结作业”,是让儿童了解广阔的世界、往昔的时代、他人及自然与自我的关系等等。在第三阶段,以“自我”为基础的世界的形成成为中心。集结作业的内容反映了文化的、国家的、经济的生活和征服自我之类的作业。在以上三个阶段中应当掌握的能力和技能,主要是:(1)必须是从教学的整体中产生的;(2)必须是以体验整体——教学总是要求客观世界与自我的融合——为基础的;(3)不得从外部赐与。从这个意义上说,这种合科教学可以谓之“整体教学”。

3. 美国的广域课程与核心课程

进入20世纪初,德国的合科教学引起了世界的关注,随后美国也出现了打破传统学科的框架,试图采取大单元的方式将课程统整起来的动向。推进这一运动的进步主义教师认为,课程编制的基础必须是学习者的经验本身。即,课程不应当是由一组学科编成的学科课程,而应当是包括了儿童的学习活动在内的一连串的生活经验。这种“经验课程”的理念同赫尔巴特学派的理念显然是对立的。在赫尔巴特学派看来,学科的统一是由教师准备的,业已统合的内容是统整的中心。而在经验课程中,学习内容不是预先统整,而是在整个学习过程中加以展开的。

但是,要原原本本地实施这种进步主义的课程,除了一部分实验学校之外,事实上是困难的。这样,便开始出现了将赫尔巴特学派的统整与经验课程折衷起来的形式。这就是谓之广域课程(broad-field curriculum)或核心课程的课程。它采取的方法是,将具有逻辑相关性的一组学科归纳成社会、理科、美术、人文一类的若干主要领域。值得注意的是,这种广域课程或核心课程,中等学校比小学采用得多。美国的中等学校不同于欧洲各国的中等学校,它设有极其多样的学科科目,这是同采取选修制有密切关系的。就是说,赋予中等学校的学生共同的知识或经验,纠正选修科目所带来的弊端,其根本目的是使学生综合地理解个人在社会进步与民主社会中的作用。这就是广

域课程或核心课程。

广域课程,一般指设有国语、社会、数学、理科、音乐、美术等等必修学科。“概论学程”就是为了赋予学生对于这种“广域”的一般理解而编制的。而设置“问题学程”,旨在使学生理解基本的社会问题与历史的广泛范围的课题。在这种情形下,它超越了文学、历史、政治、经济、科学、艺术等等传统学科的框架,采取综合地学习一般文化的方法。另外,也有突出“失业问题”、“美国民主主义问题”、“运输与交通”、“产业社会”这一类问题而展开学习的。这种“问题学程”在多数场合,是社会科起核心作用的。在第二次世界大战之前的10年间,围绕着广域课程或核心课程的问题,展开了活跃的论争,并且得到了实践。总之,它是从批判历来的严格分科的学科课程中产生的,同时,它又担负着“中和”极度专业化、细分化选修科目制度的作用。由于这种方式的采用,使课程得以集中而又分化。

可以说,美国在本世纪前半叶,学科课程是沿着统整的方向迈进的。从课程发展的谱系说,这是以杜威的经验主义为代表的学习者中心——生活学习的课程模式。与之相对立的则是教材中心——系统学习课程模式。它表现为:要素主义(essentialism),如苏联教育学强调的科学系统性的教学内容论;战后美国的从科学主义教育的观点出发的新课程。

四 课程的现代化改革

(一) 20世纪60年代世界教育改革的两大潮流

从20世纪50年代末开始至60年代,出现了源于美国的理科课程改造的世界性的教育改革运动,它表现为两大潮流。

一是改革学校制度,以便最大限度地发掘尽可能多的儿童的智慧潜力,如增设学校,保障儿童具有起码的基础学力。另外,适应科技革命的要求,开设诸如工业课程、商业课程一类的多样化的职业课程。不过问题在于,通过这些课程所掌握的技术,实际上在学生就业

之前就已经陈腐了。自动化时代需要学生毕业之后的再训练。从这个意义上说,在学校教育中开设适应毕业后的新状况的变化的课程,愈益受到重视。传统意义上的技术教育,逐渐丧失了它的意义。普通技术教育乃至普通教育本身,得到了强调。因此,今后的学校教育,可以说已经不是业已存在的知识与技术的授受,而是要求进行“现在不存在的知识与技术的学习和教育”。这样就强调了学校教育与社会教育的统一,普通教育与职业教育的统一,专业教育与教养教育的统一,从而确立起统一的学校教育、社会教育、在职教育的新的教育体制,或者说确立“终身教育”的战略,便势在必行了。

二是改革课程,改变传统的课程模式,把现代的科学、技术、文化的成果更完整地、及时地反映在学科结构之中。将科学的新成果纳入传统学科体系,这是一直在做的工作。问题是像历来所做的那样,作局部性的改良,还是必须进行彻底的改造?在课程现代化的讨论中,也表现为这样两种观点:其一,压缩科学的古老层部分的内容,加强“新生层”,充实学科内容。其二,根本地改造学科课程,从学校教育的最初阶段开始,就要在教材中引进儿童也能理解的同现代科学息息相关的一般原理和思想。布鲁纳(J. S. Bruner, 1915—)的《教育过程》(1960)为后一种观点提供了理论依据。日本的心理学家甚至把它誉为“教育现代化的圣经”。

(二) 课程的现代化举例

20世纪60年代的世界性课程改革,不是一门学科,也不是仅限于一个国家的特殊问题,而是以科学技术的前所未有的发展为其特征的20世纪后半叶的教育改革的中心课题之一。这里,试以美、苏、日的理科课程改革为例,作一考察。

1. 美国的理科课程改革

在美国,受苏联卫星冲击的影响,早在50年代末制定《国防教育法》(1958)的前后,就展开了以自然科学学科为中心的课程改革运动。美国高中的物理课程的改革就是一个典型。1956年成立的

PSSC(物理科学研究委员会)得到美国科学财团和产业界的巨额资助,由马萨诸塞工学院的教授(其中包括诺贝尔奖金获得者)组成的编写班子编写的物理学教科书,以原子论特别是波粒二象的认识与能量概念为主导,以“时间、空间、运动”、“光”、“力学”、“电子与原子结构”四个基本要素组成的新体系,受到了世界的注目。其他结构化理科课程也是一样,强调科学的基本概念,为学生综合地、统一地把握自然提供了一种观点和一个框架。比如,CBA(化学键方案设计)抓住化学的基本概念——化学键及其三种典型方式(离子键、共价键、金属键),使用原子的电子云模型,据以推论化学键的产生,尝试从能量概念统一地解释化学现象。ESCP(地球科学课程设计)是以反映现代地学的新理论、新技术,以物质、能量、力、运动、空间、时间六个基本概念为线索确定地学的基本概念而组成的跨学科的统一结构。而BSCS(生物科学课程研究)系由这样三个维度组成的有机地联系在一起的结构体系:从分子到生物界生物的七种水准;生物教学的基本概念——结构与功能、多样性与统一性等几个主题;以及微生物、植物、动物三界说。根据当时的生物科学,教程分别编成三种:分子生物学、生态生物学和传统的细胞生物学。总之,要适应科学技术的未来,学科内容必须变化。所谓“学科内容的现代化”,并不是原封不动地将现代科学技术的结晶——电子工学、宇宙科学、蛋白质化学等等,纳入学科作为教材。而是指该领域中的科技发展,必然极大地影响到各自的领域,构成其体系的基础——概念和法则,也将发生变化。因此,学科中的基本概念与法则,也必须加以变化。这就是“现代化”的涵义。美国的新课程正是针对旧教材内容的陈旧、落后、臃肿等的弊端,突出了如下的要点:(1)注重探究过程的学习;(2)注重教材提示的合理化与实验;(3)注重学问之基础——基本概念的掌握,以形成“结构化”的知识体系。

2. 苏联的理科课程改革

苏联在1965年前后,就开始陆续制订新的教学大纲,推出了实

验用教科书,展开了课程现代化的广泛讨论与实验。从某种意义上说,它是苏联教育史上划时代的重要的课程改革,尽管在尔后作过多次修订,但都无法同此次改革相比。从1967年公布的新教学大纲看,诸如物理学、化学、生物学、天文学、自然科学学科,都提出了许多不同于旧大纲的新要求。

物理学——在旧大纲的基础上,新增了“狭义相对论”、“基本粒子”两个课题,充实了“光的作用,光子”与“气体分子运动论基础”。这是现代物理学——量子力学、相对论、基本粒子论、物性论的成果在教学大纲中的反映。

化学——旧大纲是以教育与生产劳动相结合为目标,引进联系生产的课题的。这次修订删削了一部分。总的结构仍然是化学基础
无机化学 有机化学。不过,原子结构和门捷列夫周期表的教学提前了,并且充实了化学键和电离理论一类的理论化学的内容,试图反映现代化学的最大成果,提高课程的理论水平。

生物学——仍旧按照植物 动物 人体解剖、生理卫生 生物学的顺序直线式排列。但高中阶段的生物学内容发生了巨大变化,就是说,完全摒弃了1948年以后支配苏联生物学教学的李森科—米丘林路线。在“细胞学说”、“繁殖与个体发生”等课题中,吸收了孟德尔主义和晚近分子生物学的成果,删削了米丘林“关于生物体的本质改造说”的内容,同时新增了“生物圈与人类”一类的内容,充实生态学知识。

天文学——大量削减了“地球与太阳系的知识”、“天文学的基本的、实际的应用与天体研究方法”之类内容的教学时数,增加“星座系与星际物质”、“银河系与星座”一类以宇宙物理学为内容的课时。这是从方位天文学向宇宙天文学过渡的现代天文学的成果在教学中的反映。

自然科——在初等学校中,改革之前,三年级以下的理科教学是在俄语课中进行的。从四年级开始设“自然”。修订后,从二年级开

始独立设“自然”。过去4年学完的自然地理的内容,在3年内学完。四年级的“自然”,则以过去的五年级地理中的天文教材和五~七年级的动物学、植物学学科中有关动物与环境关系的教材,加上自然地理教材编成的。这是反映了赞科夫的高难度、高速度、注重理论知识的教学体系三原则的。

3. 日本的理科课程改革

日本的理科教育现代化运动落后于美国4年~5年,但它却以迅猛的势头急起直追。1962年,PSSC物理日译本出版(1966年译出该书第二版),1963年,布鲁纳的《教育过程》日译本发行,在日本教育界引起了巨大反响。具有象征意义的是,从1965年开始的一年半里集中了112名大学教授在大阪召开了“教育改革研究会议”,可以说,它是美国伍兹霍尔会议的翻版。从1967年开始,文部省资助的着眼于明日日本理科教育的研究项目,每年达100项之多。

日本受美国的影响,在20世纪60年代末70年代初,分别修订了小学、初中、高中的教学大纲。1968年,文部省在各地举办理科教学现代化讲座。为此编订了初高中《新理科教育》,作为教学资料,理科的教学大纲也在1972年参考物理科学入门(IPS)(初中用),1977年参考PSSC物理(高中用)先后作了修订。在各国理科教学现代化潮流中产生的课程,尽管各不相同,但在方法论上却是共同的。例如,都强调探究学习、科学方法、读写能力,等等。以1970年版《高中学习指导要领·理科编》为例。它规定,高中理科教学的目标是,(1)通过探究过程,掌握科学的方法;(2)形成基本的科学概念;(3)培养综合的自然观。这个目标观完全是以美国高中的自然学科改革为模式的。新设的《基础理科》就是一门以综合的观点研究自然的新学科,同欧美的综合理科(integrated science, combined science等)相似。其内容是:

- (1) 光——光速,光的波动性,光谱。
- (2) 能——太阳光与能,动能,势能,化学变化与能,能的转化与

利用。

(3) 物质结构——X射线与结晶、固体、液体、气体,气体分子运动论,原子与分子的结构。

(4) 物质反应——化学键,酸促与还原、电解,化学平衡。

(5) 万有引力与太阳系——落体运动,运动定律,匀速运动,行星的运动,万有引力,太阳系。

(6) 地球的构成——大气的构造及其运动,海洋的构造及其运动,坚硬的地球结构,构成地球的物质。

(7) 生命与物质——生物体的结构,生物体内的化学反应,生物体的调节,生命的连续。

(8) 进化——地球的进化,生物的进化。

基础理科是综合地研究自然的一门综合理科。从整体结构图可见(图 1-2),这门学科由八大项目组成。在这些项目中,(2)(3)(7)(8)由基本的科学概念,即形成能、物质、生命、进化的诸概念的基本

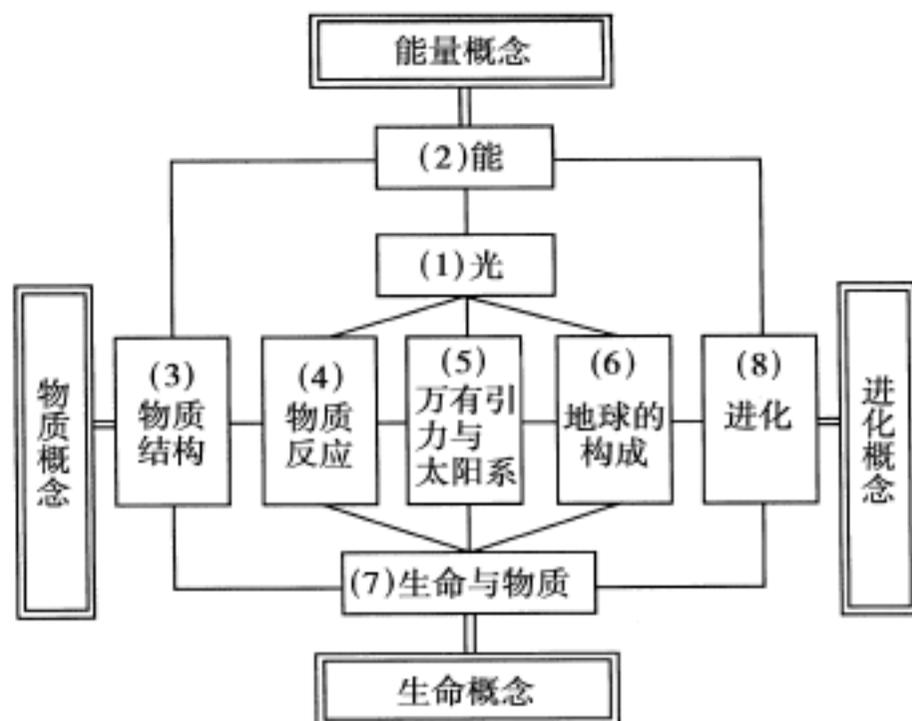


图 1-2 《基础理科》整体结构图一例

[出处] 伊藤信隆:《课程论》,1983年日文版,第227页。

项目构成,精选自然现象——太阳与地球、地球与生物、生物体内的化学反应等,以基本概念为指导,综合地考察自然。

推动了几乎所有发达国家教育界的课程革新,被称为“科学教育革命”或“科学教育的文艺复兴运动”。这是一场声势浩大的课程现代化运动。然而进入 20 世纪 70 年代,美国的课程改革宣告“失败”了。究其原因,不能归咎于教育现代化方向的过错,问题在于改革的主要推进者只是专业的科学家。他们未得到教学第一线教师的理解与合作,因而教师不适应新教材,教学方法也未能相应地跟着改变。况且,改革的意图源于专业科学家对于特定的科目(物理、化学、生物、数学等等)的教法的不满,他们未能从整个课程结构的高度去研究改革。

日本教育学者广冈亮藏(1908—1995)在论述美国课程的历史发展时,将美国课程的发展分为五个时期:“(1)至 19 世纪末为止,主要是教材中心。(2)至 1920 年左右,是进步主义教育思潮的全盛期,主要是儿童中心。(3)1930—1940 年左右,主要是社会中心。(4)1950—1960 年左右,是学问中心。(5)70 年代,学习者、社会、学术性融为一体,显示出人本主义的倾向。”佐藤三郎(1921—2002)教授说,社会发展一般以十年为单位,可以划分出显示其一定特征的时代。美国现代教育史的划分也同样,以十年为一周期。如果说 20 世纪 60 年代是新课程研究的时代,70 年代是人本主义教育的时代,那么,80 年代以来则是注重基础教育的时代。

这些概括,为我们考察世界学校课程的历史发展,提供了一条基本的线索。

第二节 世界课程发展的方向

一 课程发展的方向:统整与开放

15 世纪以来,以分析为主的精密的自然科学在认识自然界方面获

得了巨大的进展。但是,恩格斯指出:“这种方法也给我们留下了一种习惯,把自然界的事物和过程孤立起来,撇开广泛的总的联系去进行考察,因此就不是把它们看做运动的东西,而是看做静止的东西;不是看做本质上变化着的东西,而是看做永恒不变的东西;不是看做活的东西,而是看做死的东西。这种考察事物的方法被培根和洛克从自然科学中移植到哲学中以后,就造成了最近几个世纪所特有的局限性,即形而上学的思维方式。”这段话同样适用于课程发展史。需要指出的是,形而上学的思维方式即令在今日的课程改革中,也不是不复存在。

德雷斯尔(P. L. Drussel)在评述 20 世纪 60 年代的课程改革时,指出了如下方法论上的弊端:(1)仅仅着眼于各门学科框框之内的内容更新,跨学科的内容尚未触及;(2)仅仅着眼于各年级的教学内容,跨年级的内容尚未触及;(3)仅仅着眼于学校范围内的教学内容,只研究一些脱离生活的课题。

从这个指责中我们可以看出,今后有待研究的课题将是:跨学科的综合课程的开发;跨年级的能够系统教学的课程的开发;有助于当前与未来的生活,能够同地区社会协作实施的课程的开发。

夏威夷大学课程调查开发研究组的波廷杰(F. M. Pottenger)等人着手进行了跨学科的综合课程的开发,基于“理科教学应从根本上加以改造”的思想,编写了



图 1-3 新理科的构成

《理科教学中的“基本”方向》(1976)和全套学生用参考书。他们倡导“法斯特法”。“法斯特法”的基本精神是,独立的一门理科自行解体后,由自然科学、生态学和连接两者的“相关学习”(relational study)组成新学科。三者的关系如图 1-3 所示。

恩格斯:《反杜林论 引论》,《马克思恩格斯选集》,第 3 卷,人民出版社 1972 年版,第 60—61 页。

从法斯特教科书所载的“年度课程分配表”看,新理科在形式上是“馅饼型”的,但其基本结构是H型的(见表1-2)。

如表所示,“自然科学”领域的第一单元是物性序说。在此基础上学习生态学的第一单元:播种,接着是“生物的生长”。这是同物性序说相联系的。然后学习生态学的第二单元:自然环境中的“土壤与水”,接着是“空气”。它同生态学的第四单元“野外生态学”中的野外观察与实验配合进行。这样,按照表中的领域与单元,自上而下、由左至右地进行。最后,学习“相关学习”中的“大气污染”。

表1-2 年度课程分配表

月	自然科学	生态学				相关学习
		植物的生长	自然环境	动物饲养	野外生态学	
9月	物性序说	播种				
10月		植物的生长	土壤与水		野外生态学	
11月			空气中的水			
12月						
1月	物性的变化		气象观测所		野外采集标本	
2月						
3月	温度与热		雨	动物饲养		
4月			来自植物的水分		野外生态学	大气污染
5月						
6月						

[出处] 真船和夫:《新订理科教学论》,1979年日文版。

威尔逊(L.C.Wilson)提倡开放式课程(open access curriculum)。开放式课程的特征是:

1. 避免划分片断的内容与琐细的学程,组织科学系、艺术系、人类系这一类大的内容群。
2. 设定包含了知识与学习过程的三维度——事实领域、可争辩

的真理领域、开放的探究领域——的内容群。

3. 采取不同于传统的探究方法的多样化与开放化。亦即, 开放式课程的学习途程(图 1-4)应具备如下特点: (a) 学习途程的多样化; (b) 范围的扩大; (c) 序列的扩充与能力分组的废除; (d) 适应教学内容及其探究方法的学习方式; (e) 教师作用的分化。

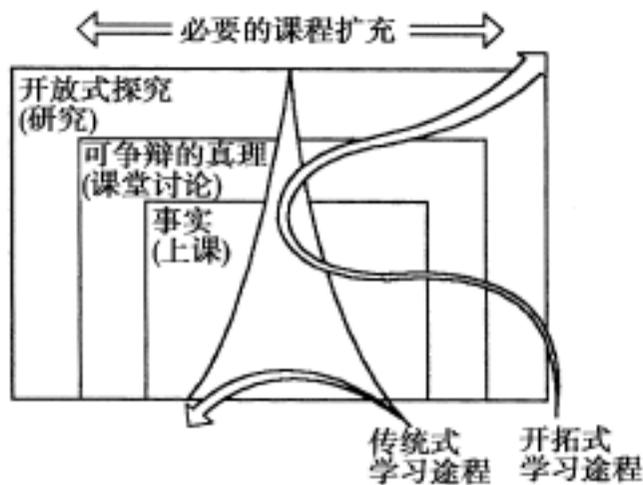


图 1-4 开放式课程的学习途程

[出处] 威尔逊:《开放式课程》, 1972年英文版,第19页。

4. 确立旨在使教学过程个别化的学习中心(确保个别学习、伙伴学习、信息交换、项目开发、学习咨询、计划拟定、自由活动等的时间空间条件)与至少有一半时间用于自学的教学方案。

5. 避免重复一系列即时性解答的学习,追求“潜心”于单一目标的学习,并使其个别化。

6. 教师组织教学小队,以发挥每个教师的个性与专长。为此,教师要从以往的事务堆中解放出来,把重点放在学习咨询及其计划化之上。

7. 使所有学习能够指向“新的认识境界”,使评价尺度不致造成学习领域的刻板化。

二 课程的国际化

(一) “国际化”的涵义

“国际化”包含了“国际主义”(internationalism)、“超国家主义”(transnationalism)和“全球主义”(globalism)等多层涵义。所谓“国际主义”,无疑是表示民族国家、国民社会成员之间加强彼此关系。从世界形势看,各个国家之间正从经济、政治、社会等各个侧面加强彼此

间的相互关系,没有相互理解与利害关系的调整,国家之间的关系就难以进展。所谓“超国家主义”,也称“超越国家”。不管你是否愿意,“全球化”已成为现实,各国都在加强同世界的依存关系,在各个层面扩大同异文化接触的机会。在一个社会的内部,同拥有不同文化与语言的人们居住在一个社区、在同一个单位工作、在同一所学校上学的现象日益普遍。所谓“全球主义”,亦称“地球社会”、“宇宙飞船地球号”,是表示随着“全球化”的进展,世界各国的相互关系愈益加强,整个世界处于“一体化”。确实,当今各国所面临的环境、人权、开发、贫困、难民等人类共同的难题,靠一个国家是难以解决的,世界各国需要携手合作。各国都在课程改革计划中瞄准了培养能够活跃于国际社会的拥有国际信用与国际沟通能力的“国际人”。

(二) 国际理解教育

战后联合国教科文组织一直以世界规模推进国际理解教育。关于国际理解教育有种种不同的提法,从这些提法中也可以窥见战后世界各国国际理解教育的步伐:“国际理解的教育”(1947年)、“世界市民性教育”(1950—1952年)、“世界协同社会生活的教育”(1953—1954年)、“国际理解与国际合作的教育”(1955年)、“国际理解与和平教育”(1960—1970年)、“国际合作与和平教育”(1960年前后)、“国际理解、国际合作、国际和平与人权及基本自由的教育”(1974年)。不过,作为一般性名称而被普遍采用的是“国际理解教育”。值得注意的是,联合国教科文组织1974年接受世界人权宣言的理念,提出了如下国际理解教育的指导原则:

“ (1) 所有阶段及形态的教育都应具有国际侧面与世界性视点;
(2) 对所有民族及其文化、文明、价值观及生活方式的理解与尊重;
(3) 认识各民族及各国国民之间世界性相互依存关系正在日益强化;
(4) 同他人沟通的能力;(5) 不仅懂得原理,而且懂得个人、社会集团及国家各自负有的义务;(6) 每一个人准备着参与自己所归属的社会、国家和全球种种问题的解决。”

为了普及国际理解教育,联合国教科文组织从1953年开始倡导“国际理解教育合作学校计划”,呼吁世界各国参与这项计划。实验课题有三个:(1)联合国及其专门机构的研究;(2)国际研究;(3)人权研究。由此看来,国际理解教育的目标是,以尊重人权为基础,培养对他国、他民族、他国文化的理解与世界大同意识。这里的“国际理解”(international understanding)要求在认识彼此文化的教育中,不应当立足于“文化进步主义”,而应当立足于“文化相对主义”。亦即,并不是认为“发达国家文化进步,发展中国家文化落后”,而是认为每个国家都拥有其独具特色与价值的文化。因此,重要的是培养学生对各国、各民族所拥有的文化的理解与尊重的态度与能力。从这个意义上说,国际理解教育也可以说是“异文化理解教育”、“多元文化教育”。1995年,联合国教科文组织大会重新界定了教育的使命,强调旨在培养“世界公民”的三个问题:(1)培养和平、人权与民主的具体实施过程中所仰赖的价值观;(2)不仅强调认知学习,更强调情感与行为学习;(3)立足于共同的价值观和知识的应用,学做“世界公民”。这种“世界公民”教育突出了两个重要要素:一是从未来的展望及地球社会的视野把握现代社会;二是强调人类的相互依存关系,认识相互理解与合作的必要性。

(三) 国际理解教育的设计——日本的案例

日本中央教育审议会第一次报告书(1996)提示了推进国际理解教育的三大支柱。其一,培育理解多元文化,同时尊重多元文化的态度,以及与拥有多元文化的人们共生的素质和能力;其二,谋求旨在国际理解的作为日本人与作为个人的自我的确立;其三,旨在培养在国际社会中尊重对方的立场,同时能够表达自己的观点与见解的基本能力,谋求外语能力的基础和表达能力之类的沟通能力的养成。这样看来,这是在谋求迄今为止的国际理解教育的转型。以往的国际理解教育是以民族国家这一框架为前提,把谋求如何同他国的协调、理解他国、理解多元文化作为重大课题。不过,反映跨越国境的

人员流动的潮流这一国际社会的状况,把国际理解教育的中心置于同多元文化共生,谋求同多元文化共生的素质与能力的养成。中央教育审议会的报告书不仅仅停留在以往“理解多元文化与尊重多元文化的态度”上,而且还强调必须通过必要的沟通能力与表达能力以及同他人的交往,谋求实践态度——灵活地改变自己的观点与行为方式——的养成。因此,国际理解教育所强调的素质与能力是指表达能力、沟通能力以及共鸣。日本课程审议会的咨询报告(1998年)突出了“同多元文化的共生”,但另一方面也强调“国际协调”,期望培养“日本式的国际人”。这里所谓“日本式的国际人”,无非是指在日本的生活环境中能够以全球的视野进行思考与行动的日本人,或者说,在国际社会里能够赢得信赖的“世界中的日本人”。

日本的国际理解教育大体分两个侧面。从内容侧面说,是以环境、开发、人口、多元文化等国际社会的现实为背景,这些内容本身就是学习的目标;从手段侧面说,是培育今后国际社会所需要的表达能力、沟通能力、共鸣、自我实现等个人素质。前者是把以学科领域为中心的知识习得型的学习作为国际理解教育的核心,但这种教育容易陷入技术主义和形式主义。因此,问题是如何把前者和后者统整起来,实现目的与手段的统一。日本教育界近年来关注中小学生的“生存能力”的培养,是以“确立自我”与“共同生存”为轴心的,也是日本国际理解教育实践的基本视点。

20世纪80年代以来,一批日本教育学者受美国“地球社会教育”(global education)课程开发的启发,设计并实施了新的“国际理解教育”。例如,大和津子在1994年设计了“地球社会教育”课程。这一课程由六个中心概念和四个学习领域组成。六个中心概念是:“文化”、“相互依存”、“稀少性”、“争端”、“变革”、“公正”;四个学习领域是:“生活与文化”(世界的粮食、世界的青年文化、世界的家庭)、“全球社会”、“世界性问题”(资源问题、环境问题、开发问题、和平问题、人权问题)、“未来世界”(什么是富裕、明日之世界、日本国、我)。她

主张以适合于上述各个学习领域的主题研究的方式构成单元,加以实施。进入80年代,日本的高中开始设置“国际科”学科或是“国际理解”的科目,1989年新设的东京都立国际高中就是一例。该校在“国际科”中设置了“国际理解”的学科,这门学科分3个领域:文化理解、社会理解、信息表达。每个领域分别有4门科目,诸如“比较文化”、“国际关系”,共组成12门科目。在“国际关系”科目中,以共存、环境、和平、人权4个主题(进步概念)为轴心,设置4个单元——相互依存的世界、开发与环境、战争与和平、尊重人权,展开教学。这样看来,日本的国际理解教育课程开发颇具特色。从教育目标的视点出发设计中心概念,然后设置学习领域,再选择学习内容与学习方法,这样,就把“目标—中心概念—内容—方法”贯通起来了。不过,单靠“综合学习时间”是不能实现“国际理解教育”所追求的目标的。国际理解教育的目标——沟通能力、表达能力和共鸣、自我的确立等,唯有通过学校教育工作的整体才能达到,它同学科教学存在着有机关联。

日本所有的中小学都在实施国际理解教育,并且从一开始就参与了联合国教科文组织的“国际理解教育合作学校计划”,1989年有合作学校21所。日本的国际理解教育大体可以分三个层面加以把握。第一层是整个学校生活的层面;第二层是学科教学的层面;第三层是综合学习的层面。国际理解教育就是这样渗透于整个学校生活之中。它要求内容的综合、方法的综合、情境的综合。为什么必须“综合”呢?这是因为,首先,在急剧变革的现代,单靠学科中心的课程是无法应对现实的。现实的世界性课题不是一门学科能够处置的,唯有通过跨学科的综合课题的探究,才能赋予学生的学习以现实的意义,而且,这种学习能够培养批判性思考力和问题解决能力。第二个理由是,现实课题的学习需要独特的探究方式。第三个理由是,这样的学习能开拓学生的视野,活跃学生的思维。

三 课程信息化

(一) 课程的信息化

随着教育的信息化,中小学的课程面貌发生了巨大变革。这不仅仅是开设信息教育课程的问题,事实上,它牵涉到整个课程的信息化,包括如何把信息技术融合到各科教学之中,如何利用信息技术手段积极改造课堂生活、改变学生的学习方式,如何利用信息技术设计、开发和管理各种教学资源,建构信息化教学环境,等等。2000年在日本京都召开的日本课程学会第11届大会就有“课程信息化”的论题。其中一篇报告提出了“课程信息化”的5个相位和3个视点的概念,亦即,在“课程档案管理”中应当考虑的5个相位——“陈述与记录”、“积累与管理”、“检索与阅览”、“分析与编辑”、“实施与评价”。这些过程与其说是环流,不如说是交错并存的。这些相位还必须从3个视点加以检讨:一是“概念”,这是分析、编辑课程时提供方法论与课程陈述方式所需要的。二是“技术”,这是陈述与记录必要的信息技术,包括对具体的信息通信技术的检讨。三是“人与组织”,包括对承担档案管理、调整信息与调整教育现场的人员与组织的探讨。“课程信息化”的这种理论构想为我们推进IT教育以及实现整个课程的信息化,提供了基本的思路。

学校课程的信息化经历了三个历史发展时期。20世纪60年代的“集中型信息化与信息处理教育”时期;70—80年代“分散型信息化与信息教育”时期;90年代“网络型信息化与信息教育发展”时期。自90年代中叶以来,正如多媒体与因特网,信息技术向网络型信息化过渡,超越国界的全球规模的相互沟通被纳入视野。“信息能力”(信息读写能力)的培养问题不能不成为课程改革的一个关注点。

(二) “信息能力”的界定

所谓“信息能力”,是指学校的信息教育中所培育的能力,亦称“信息读写能力”。这个“读写能力”(literacy)原指语言的读写能力,

一般谓之“三基”，即读、写、算，是现代文明生活的基础。随着信息技术的进步，各种媒体得以普及，信息的读写能力变得不可欠缺。一般而言，“信息能力”有如下界定：(1)信息的判断、选择、整理、处理能力以及新的信息的创造能力、传递能力；(2)对信息化社会的特质、信息化社会对人类之影响的理解(侵害个人隐私和信息犯罪、视频显示终端、环境与健康问题)；(3)对信息的重要性的认识，对信息的责任感(作为信息的受信者兼发信者的社会伦理观)；(4)对信息科学基础及信息手段(尤其是电脑)特征的理解，基本操作能力的习得。

网络型信息化时代对“信息能力”有新的设定。在上述信息能力界定的基础上，强调如下三点要求：(1)“运用信息的实践力”——视课题与目的而适当运用信息手段，主动收集、判断、表达、处理、创造必要的信息，能够视受信者的状况发信、传递的能力。(2)“信息科学的理解”——理解运用信息的基础、信息手段的特性，理解基础理论与方法，以便适当地处置信息，评价、改进自身的信息。(3)“参与信息社会的态度”——理解社会生活中的信息与信息技术的作用及其产生的影响，认识信息伦理的必要性和对信息的责任，参与信息社会的理想的态度。

(三) 信息教育课程——英国和日本的案例

“信息教育”(information technology)课程是适应社会变革、与时俱进的产物。“信息教育”旨在帮助学生理解信息的价值，选择、应用与创造信息，认识信息技术对社会和人类的影响，乃至培养信息伦理。

英国的国家课程是分学年阶段规定 IT 目标的。这里例示第二阶段与第四阶段的 IT 目标。

第二阶段(9岁~11岁，三年级~六年级)的 IT 目标：1.在如下情境应用 IT：(1)在多样的学科中应用 IT 解决问题；(2)旨在理解所检索、处理的信息而应用 IT；(3)在实际活动中讨论有关 IT 的经验，评价其价值；(4)探讨在更广泛的世界中应用 IT，思考其他的方法及其应用效果。2.信息的分析、处理、提示内容：(1)能够应用 IT 设备

和软件同教科书、图表、绘画和音乐等沟通；(2)应用 IT 梳理和分析思考与信息；(3)能够选择适当的信息与媒体进行信息的分类与处理；(4)能够解释、分析和检验信息。3.客观事物的模型化、计量与控制的内容：能够设计和检验控制的步骤：(1)应用 IT 监视外部；(2)探索条件变化之后会产生什么结果；(3)理解模型和模拟所得之结果同预想结果的差异，理解其间的关系。

第四阶段(14岁~16岁，十年级~十一年级)的 IT 目标：1.在如下情境应用 IT：(1)能够自主地应用 IT 拓展和统整知识、技能及所理解的内容；(2)能够视种种不同的课题选择信息，应用 IT；(3)学会操作不熟悉的系统，理解更高深的内容；(4)发展 IT 技能，以便强化职业科目和其他学科中的活动；(5)了解新的技术对现实的社会、经济、伦理问题的巨大冲击。2.信息的分析、处理、提示的内容：(1)在多样的情境中应用 IT 处理信息；(2)应用 IT 提高学习与活动的质量；(3)加深理解日常生活中 IT 对社会、经济、伦理的影响；(4)考虑课题所要求的信息，同时进行课题分析，决定如何表达和解释信息。3.客观事物的模型化、计量、控制的内容：(1)能够在更广泛的职业科目和其他科目中运用计量、控制和模型化的知识；(2)理解模型化的优缺点。另外，信息教育课程被纳入英国中等教育修习资格考试的科目之一。

日本在小学教育阶段主要是结合“综合学习”实施信息教育。“综合学习”本质上是一种问题解决学习。所谓问题解决的过程，指诸如发现问题、明确问题之性质、收集信息、整合信息、明确论点、发表报告等活动，即信息活用能力。在初中教育阶段设置必修学科《信息与电脑》，旨在培养信息实践力、科学理解与参与态度。同时，在选修学科或综合学习中也进行信息教育。普通高中教育阶段设置新学科《信息》，分信息 A、信息 B、信息 C，作为必选学科，学生可以从中选择一门。亦即，普通高中生必须修习信息教育科目。这三门科目的内容大体以上述三种能力为主轴，但各有侧重。日本实施信息教育所面临的难题是：其一，教师培养问题。例如，倘若全国每所普通高

中必须配备一名信息教育课程的教师,那么如何去培养?如何认定信息教育课程的许可证书?如何配备相关的设施设备?这些都是很大的问题。其二,评价问题。不能像传统的侧重知识点的评价那样去评价信息运用能力。如何评价在实际情境中活用信息的实践能力?如何评价参与态度?这都是难题。其三,网络社会中的信息伦理、个人隐私的保护、安全性等应对信息化负面影响的教育。确实,在教育信息化、课程信息化的大趋势面前,教育工作者需要与时俱进,不断提升自己的专业水准,“化信息为知识,化知识为智慧,化智慧为德性”。这是作为新时代的教育工作者义不容辞的责任。

四 课程的综合化

(一) 课程的综合化

课程综合化的追求最早体现在 19 世纪德国赫尔巴特教育学派的“中心统整法”以及 20 世纪初“合科教学”的研究之中。进入 20 世纪 90 年代,软化学科界限、寻求课程综合化成为 21 世纪交叉教育课程改革的基调。课程综合化存在着从“多学习领域设计”(或“多学科设计”)到“统整设计”的不同综合程度和不同形态。1989 年英国倡导的“交叉课程”(cross curriculum),1998 年日本倡导的“综合学习”,2001 年我国倡导的“综合实践活动”等,都是统整设计的适例。国际理解教育、信息技术教育、环境教育、健康教育等则是这种统整设计的主要论题。下面以“环境教育”为例作一阐述。

(二) 环境教育的历史发展及其构想

“环境教育”(environmental education)这一术语据说是托马斯·普里查德(T.Pritchard)于 1948 年始用的,至今已有 50 多年的历史。不过,一般认为,国际环境教育的始点是 1972 年的联合国人类环境会议(斯德哥尔摩会议)。该会议通过的《人类环境宣言》宣称了环境教育的必要性。接着,1975 年的《贝尔格莱德宪章》和 1977 年的《第比利斯建议》明示了环境教育的目的和目标。《第比利斯建议》提出环

境教育的目的是:(1)促使人们清楚地意识并关注城乡地区经济、社会、政治和生态方面的相互依赖性;(2)为每个人提供获取保护和改善环境所必需的知识、价值观、态度、实践能力和技能的机会;(3)确立个人、群体、社会对待环境的新的行为范式。环境教育的目标范畴是:

1. 关心——帮助社会群体和个人获得对待环境及有关问题的意识和敏感;

2. 知识——帮助社会群体和个人获得对待环境及有关问题的各种经验和基本理解;

3. 态度——帮助社会群体和个人获得一系列有关环境的价值观和态度,培养主动参与环境保护和改善的动机;

4. 技能——帮助社会群体和个人获得认识 and 解决环境问题所必需的技能;

5. 参与——为社会群体和个人提供从各个层面积极参与解决环境问题的机会。

关于环境教育的目的规定,促进人们关注城市和农村的经济、社会、政治、生态的相互依存关系,明确意识,使人人拥有习得环境保护与改善所必需的知识、价值、态度、实践能力和技能的机会,创造了个人、集体、整个社会对于环境的新的行为范式。关于环境教育的目标,《第比利斯建议》提出了五个目标范畴,即关心、知识、态度、技能与参与。进入20世纪80年代,从环境与发展的关系的角度,又提出了“可持续发展”的概念。这样,环境教育被提高到了培养“可持续发展的社会”的主体者的高度。

联合国教科文组织的《以环境教育为焦点的教学案例》(1985年版)列举了如下概念作为话题:话题1.生物圈的意义与作用;话题2.环境及其要素;话题3.天然资源的存储量;话题4.人类与生态平衡;话题5.大气的利用;话题6.水资源的利用与保护;话题7.土地的利用与保护;话题8.生物资源的利用与保护;话题9.人口问题;话题

10 环境、健康管理、食粮问题;话题 11 环境与经济发展;话题 12 环境管理;话题 13 国际合作—环境保护。此外,日本国立教育研究所提出了环境教育的 19 个基本概念(1997):系统、时空、相互依存、封闭系统、有限性、循环、平衡、变化、生命、社会体制、区域、经济、文化、人口、国土、资源能源、粮食、环境问题、环境伦理。

(三) 环境教育课程的建构

各国教育界在上述环境教育的总体目标下,各自构筑了环境教育课程的框架。环境教育课程有两种开发模式:一是渗透模式——在多学科中渗透的模式;二是统整模式——形成单一学科模式。事实上,早期环境教育课程是采取工作单式或模块形式开发的。例如,美国开发的 OBIS (Outdoor Biology Instructional Strategies)、ESP (Environmental Studies Project)、PLT (Project Learning Tree),日本的胜田哲雄等人(1984,1987)开发的模块集,都较有影响。也有单独设置“环境科”的,如韩国。

英国的国家课程规定了环境教育的三个视点:“关于环境的教育(知识)”、“为了环境的教育(价值观、态度、积极行为)”、“在环境中通过环境的教育(素材)”。这些视点为我们提示了建构环境教育课程的三个彼此相关的要素及其建构方法。日本的环境教育起步较早,20世纪70年代初是针对60年代日本日益严重的公害和过度的自然开发,20世纪70年代开展了“公害教育”与“环境保护教育”,不过,似乎都没有取得丰硕的成果。到了80年代后半叶,地球规模的环境问题凸现出来,环境教育重新引起人们的关注。直至90年代开始,在“环境教育”的旗帜下,学校内外的环境教育才有声有色地开展起来。事实上,日本的环境教育大体是按照上述英国环境教育的三个视点安排的。日本第15届中央教育审议会的咨询报告(1996年7月19日)对环境教育作出如下说明:第一,从环境中学习。在丰富的自然和身边的社区环境中,通过种种体验,培养学生对于自然的丰富感受和对于环境的关注。第二,关于环境的学习。加深学生对于环境、自

然与人类之关联,以及环境问题与社会经济体制、生活样式的关联的理解。第三,为了环境而学习。掌握具体实践环境保护和环境创造的态度。这些规定或建议显然是与《第比利斯建议》的目的、目标一致的。

日本的环境教育课程是借助“综合学习”实现的,这同中国的“综合实践活动”有异曲同工之妙。环境教育的终极目标在于培养学生保护环境的实践能力。东京一所小学从这个认识前提出发,描绘了促进这种实践能力的要素(亦即环境教育的具体目标)是:对于环境的认知(有限性、循环、平衡性),敏锐的感受性与丰富的情感(温情、爱心、危机感),环境伦理(尊重生命、敬畏自然)。然后,设定“环境学习”的综合单元,展开跨学科的“问题解决学习”,课时安排采用模块方式,每个单位的学习时间为15分钟。再如,以“汽车废气”为题,展开综合性的环境学习。这种学习着眼于汽车废气,重点放在理解废气同空气之间的关系上,借助反复的实验与观察,加深理解汽车与空气的事实关系。这对于了解空气的污染程度、把握环境是极其重要的。为此,教学计划可以设计如下四步:思考汽车的便利之处;从环境角度看汽车存在的问题;调查汽车是如何污染环境的;在理解汽车的便利性与对环境的破坏这种两面性的基础上,思考应当如何利用汽车。

第三节 世界课程研究的现状与趋势

一 课程研究的现状

课程研究大体可以分为两类:一是具体地就学校中应当编制怎样的内容与活动的、有现实影响力的“决策”问题的研究;二是超越这种决策,探讨课程的历史的、社会的意蕴和主观意蕴的研究。前者是实践取向的,后者是理论取向的。本节着重从理论取向的层面概述

世界课程研究的现状与趋势。

(一) 课程研究的谱系及其批判

从历史上看,率先对于把课程视为“公共框架”的传统意识作出冲击的,当数19世纪末至20世纪中叶美国的进步主义教育运动了。进步主义教育运动是在“儿童中心主义”与“社会改造主义”这两个原理的基础上发展起来的。通过这个运动,课程的涵义从学校所组织的教材体系改变为学校中的儿童实际经验的“学习的阅历”。这样,课程被重新界定为“学习经验的总体”或是“学习的阅历”,以教与学的创造为中心,包括教与学的计划、评价在内,课程的开发与研究活跃起来。

课程的开发与研究大体是借助两个谱系推进的。一是视课程为“计划、大纲”的“社会效率主义”(social efficiency)的谱系,这个谱系是基于行为主义心理学推进的。另一个谱系是视课程为“学习的经验”的“儿童中心主义”(child-centeredness)的谱系,这个谱系是基于认知主义心理学推进的。20世纪头十年,“社会效率主义”的代表人物博比特、查特斯(W.W.Charters,1875—1952)等课程学者开始了“社会效率主义”的课程研究。他们把工厂企业的科学管理制度引进课程的组织与管理,从而提高学校教育的“生产性”与“效率性”。其典型的事例就是博比特引进近代劳动管理制度的倡导者泰罗(F.W.Taylor)的“科学管理原理”(1911)作为课程的科学研究框架。博比特把儿童比作“原料”,把成人比作“产品”,把教师比作“技师”,借助课程的编制与评价,就像大工场的流水线那样有效地达成“生产目标”,建设“品质管理”的学校。事实上,当今普遍使用的“教育目标”这一术语就是引自博比特倡导的“生产目标”的术语,借助测验进行教育评价的方式也是参考了博比特“品质管理”的方法被引进到教育过程中来的。

以产业主义的意识形态和工厂管理为基础的管理原理对于20世纪的学校教育产生了莫大的影响。单向的分阶段组织的教育大纲,以“目标—成就—评价”为单位的单元组织,基于测验的教育评价

等等,构成了20世纪课程的基本框架。基于分工组织的学校管理、流水线般的教科书编制与课时安排,演绎了根据大工厂的生产制度而巩固下来的学校管理方式。基于“社会效率主义”思潮形成的作为“计划、大纲”的课程开发与研究,借助行为科学理论得以在学校现场推广。其代表性的理论就是美国芝加哥大学的课程学者泰勒(R. W. Tyler)的《课程与教学的原理》(1949)所提示的“泰勒原理”。“泰勒原理”揭示了课程编制的一系列步骤:从教育目标的设定开始,进而设定具体的教育目标,然后对照教育目标选择教育内容,组织教育经验,最后参照经验目标进行经验评价。这些步骤简明清晰,直至今日仍对我国的课程开发与研究发挥着巨大的影响。

20世纪60年代以来,斯金纳(B. F. Skinner, 1904—)的“程序学习”和布卢姆(B. S. Bloom, 1913—)的“掌握学习”都是以泰勒的行为科学为基础展开的更加精致化的课程开发研究。特别是布卢姆,他自50—80年代展开了庞大的调查,编制教育目标的分类,推行学习计划与形成性评价的研究,一心追求“掌握学习”的实现。但布卢姆的美梦终究以失败告终。事实上,要所有儿童习得所有的教育内容是不可能的,而个性化的学习计划却带来了儿童学力落差的扩大化。学校中的学习这样一种复杂的过程,仅靠行为心理学加以科学地控制,是不可能的。

70年代以来,泰勒原理和基于泰勒原理的行为主义的“量化研究”,成为文化人类学、认知心理学和艺术论评等推进“质性研究”的教育研究者的批判对象。“计划、大纲”的课程定义重新被界定为“学习的经验”。斯坦福大学的科学教育学者阿特金(J. M. Atkin)批判道,基于行为目标编制的课程注重测验可能测定的内容,却轻视了测验难以测定的内容,无视教育的长效性,因此,他主张课程的开发与研究应当采用“炼金术”的方法,以课堂为基础展开。英国的汉密尔顿(D. Hamilton)等学者认为,把教育计划视为“投入”(独立变量)、把教育结果视为“产出”(从属变量)的行为主义课程评价,无异于把课

堂视为“暗箱”操作。他们倡导明确揭示课堂教学事件之涵义的“阐明性评价”。艺术教育学者艾斯纳(E. Eisner)揭示,在儿童的学习经验中,除了用行为目标能够表述的领域之外,还存在能够以问题解决目标以及表达目标表述的领域。行为科学的课程开发与研究只不过牵涉了其中的一部分而已。他进而提出了教育评价的质性研究的两种方法。一是“教育性鉴赏”,是像品味古董那样的鉴赏;二是“教育性批判”,就像艺术史家和艺术研究者的论评那样的批判。他主张,教育是一种复杂的文化经验,宜兼用两种方法进行评价。

对于行为科学的课程研究的批判,还从课程的“学习的经验”的政治涵义批判的角度展开,其代表人物就是杰克逊(P. W. Jackson)的“隐蔽课程”研究。他指出,课堂中的儿童不仅在学习学校和教师所意图教授的“显性课程”,而且还接受着隐蔽地起作用的“隐蔽课程”,这种课程教育儿童成为一个顺从权威的劳动者或是消费者。英国的伊利奇(I. Illich)关注“隐蔽课程”的这一功能,在他的《非学校的社会》(1970)一书中,描述了非学校化社会中学校的构想:使制度化的学校教育解体,教材、学习者、教师都在校外的种种场所以“学习网络”的方式组织起来。在他看来,学校的制度化愈是彻底,儿童的学习能力愈是低下。阿普尔(M. W. Apple)和吉鲁(H. A. Giroux)则从课程政治学的角度分析了学校课程的开发、实践、评价中的政治功能,认识到教育实践乃是基于阶级与种族的文化主导权的争夺,因此,倡导把课堂当作“抵抗”的据点加以重建的实践。由此,作为“学习的经验”的课程,在当今已经立足于课堂经验的文化的、政治的、伦理的意蕴的综合研究,正得到开发和评价。

(二) 世界课程研究的现状

领导当今世界课程研究之潮流的,首推美国的课程研究,然后是英国、加拿大等英语学者的研究。当然,要作出总体的描述并不容易。不过,课程研究领域大体可以分为两个。一是“课程的编制与开发”研究,二是“课程的性质与功能、成果的批判性分析”研究。前者

作为传统的研究领域,在实践层面也有强烈的要求,后者是近十多年来作为社会学批判急剧发展的受到理论层面关注的研究。较著名的学者包括:阿普尔、惠蒂(G .Whitty)、吉鲁、派纳(W .F .Pinar)。在此之前受到学术界关注的是美国教育社会学家杰克逊、英国语言社会学家伯恩斯坦(B .Bernstein)以及英国社会学家杨(M .F .D .Young)。而新进学者是批判西欧中心、合理主义和科学技术主义的后现代主义者斯莱特里(P .Slattery)、多尔(W .E .Jr .Doll)和澳大利亚的马什(C .Marsh)。这个领域的研究成为当代课程研究的主流,这是因为,他们受到思想家与社会学家的有力支撑。他们是福柯(M .Foucault)、德里达(J .Derrida)、布迪厄(P .Bourdieu)。另一方面,前者的编制论的研究继布卢姆之后,产生巨大影响的编制论、开发论研究当属阿特金的“技术方法与罗生门方法”和倡导“校本开发”的斯基尔贝克(M .Skilbeck)。不过,最近美国的比恩(J .A .Beane)、格拉特桑(A .A .Glatthorn)、拉斯卡(J .A .Laska)、雷格(E .C .Wragg)等学者的研究也引人注目。此外,老一辈的课程学者,诸如克利巴特(H .Kliebard)的课程史研究、艾斯纳的理论研究,以及英国的劳顿(D .Lawton)等,都是知名的。

在当代课程分析的批判性研究的代表人物——阿普尔、吉鲁、派纳以及英国的惠蒂和古德森(I .Goodson)——之中,亦存在着微妙的差异。他们大体可以分为四类。第一类是以阿普尔、惠蒂为代表的社会学政治学批判。他们具体分析了课程是如何受到各种层面的政治权力关系制约的,特别关注性别歧视和社会弱势集团歧视,并从“潜在课程”的观点出发,通过具体的教科书和日常教学的实践来揭示这种歧视的实际。第二类以吉鲁为代表,针对为学校课程所掩盖的社会不平等问题,从“抵抗理论”的角度作出谋求“解放”的尖锐的批判。第三类以派纳为代表,对传统的课程概念本身提出质疑,借助“概念重建”创造新的概念图式,为未来的课程构想提供理论框架。第四类是以古德森为代表的对课程的社会历史性的阐明。这种社会

历史性是由具体的教育团体等政治力学的社会制约性决定的,受到时代的局限,只有相对的稳妥性。上述的研究进展表明,“课程”已经丧失了它的“正统(当)性”,被种种社会阶层特别是统治阶层巧妙地用作维护其社会歧视和选拔的手段。期望今后的课程转向相反的功能,亦即使之有助于民主化、平等化、自由化、相对化和综合化。

日本的今野喜清、柴田义松、安彦忠彦等学者一直致力于传统的课程编制、课程开发的研究,但他们之间的差别也是显而易见的。今野立足于欧美国家的研究潮流,特别是社会学批判研究的成果,旨在建构“学校知识”的理想模式。柴田则尊重传统学科的学术知识,主张应当把重点置于“学习方法”。安彦从“终身学习”的观点出发,重建学校的概念,主张立足于“基础与个性”、“个别化与个性化”,精简教学内容,建构“生活能力课程—基础学力课程—发展学力课程”的三层课程结构;倡导小学低年级与高年级、初中、高中—以贯之的“三层四阶段课程编制论”,同时倡导视目标能力之差异,课程应有所不同的“交互作用课程编制论”。

二 课程研究的新趋势

(一) 课程研究的方法及其批判

这里主要从课程研究方法的角度来考察课程研究的新趋势。就课程研究的一般方法而言,可以列举各种研究方法。诸如关于课程的形成与发展的历史研究法,探讨课程本身的哲学研究法,把课程作为教育制度来研究的制度研究与行政研究法,分析外国课程的比较研究法,等等。这些研究方法并不是课程研究所固有的,而是一般教育研究所通用的。所谓课程研究的新方法,首先指的是有别于历史研究、哲学研究的比较新的方法:从社会学、现象学、政治学等学科研究的视点与方法作出的课程研究。20世纪70年代以来,以欧美各国为中心展开的对于课程的社会学、现象学、政治学的研究,可以说是课程研究的新方法。

不过,课程研究的核心课题是,如何生成、编制实际的课程,揭示其具体的步骤与方法。这样,历来课程编制中所体现的方法也应当重新加以批判性地探讨。

把焦点置于如何编制课程的研究,历史上一一直在进行。活动分析法、社会功能法、日常生活情境法、青少年需求法等课程编制法,都是旨在借助更为科学和实证的方法来编制课程的研究。20世纪初以美国为中心,展开了形形色色的课程编制方法的开发与研究。从中可以看到共同的、普遍性的原理。泰勒旨在设定课程编制的一般原理,提出了四个问题:“学校应当达成怎样的教育目标?”应当提供怎样的经验才能符合这个经验目标?”应当如何组织这样的教育经验?”如何确定这些目标是否已经达成?”这些设问首先是明确教育目标,然后是进行经验和内容的选择,评价成果,同时重新检讨目标。泰勒梳理了这样一个课程编制方法的循环往复过程。

泰勒所做的无非是迄今为止课程编制的传统方法的公式化。但是,针对这种课程编制方法,人们从种种角度作出了批判。这种计划的课程是以产生预想的结果为前提的,只能是指向有效发挥该功能的课程研究。“在实际的课程编制中,所设定的目标价值是值得商榷的”(H. Kiebard);“课程难道不是超越了它所计划的意图,产生了预料之外的结果和潜在的影响么?”(P. W. Jackson);“构成课程之内容的知识是怎样的?”(M. F. D. Young)“其分类形态如何?”(B. Bernstein)“课程编制中存在种种利害冲突”(P. Bourdieu, M. W. Apple);“‘课程’这一概念必须重建”(W. F. Pinar),等等。这些批判,包括课程编制的方法在内,要求改革传统的课程研究,从而形成“新的课程研究”。就“新的课程研究”来说,固然对传统的课程编制方法中存在的许多问题作出了批判,但它并没有立足于这种批判之上,具体地描绘出课程编制的新方法。如何探索替代传统的课程编制方法的新方法,尚待研究。

(二) 课程研究的新方法

1. 民族志(ethnography)研究

这是以文化人类学的领域为中心发展起来的研究方法。斯普拉德利(J. P. Spradley)认为,“民族志是陈述文化的工作”。“构成这种活动的核心是以当事者的观点去理解他们的生活”。赶赴现场,长期同当地人生活在一起,观察特定的集团或是组织的文化和非主流文化,然后加以梳理,栩栩如生地描绘出来。这就是民族志的工作。民族志研究由两个阶段组成:观察阶段和书写阶段。前者通常谓之“野外作业”,包括参与当事者的日常会话,对他们作访谈,收集文献资料和统计资料,实施问卷调查等。其中最核心的是“参与观察”(participant observation)。这是“投身情境之中,观察、记录其中发生的事件”。由于它触及调查者的基本态度,所以成为一切野外作业的基础。书写阶段是整理、分析所得信息,并撰写成文的阶段。整理材料时受到重视的是发现“范畴”——揭示材料中内在的秩序和结构。格雷泽(B. G. Glazer)等人借用“材料对话型理论”这一术语把这种发现的步骤加以理论化。通过撰写阶段,调查者在“野外”的“个人经验世界”和抽象化的“概念与理论的世界”中循环往复。

围绕民族志研究的方法,存在不同的解读和论争。首先是民族志研究同传统的科学方法的关系问题。从客观科学主义的信度与效度的角度来看,民族志研究是否科学尚有疑问。在文本论看来,“民族志研究是传递部分真实的虚构”。其次是研究者与研究对象的关系问题。不同于历来的科学观,在今日,“调查者也是研究对象的社会世界的一部分”这一“反射作用”当然被视为问题。调查者的存在给予现场的影响不是消极的,对被调查者来说也要加以利用。同时,还有撰写者的权威问题,亦即调查者对于受调查者的什么都可以写么?这是牵涉研究伦理的问题。在论文发表之前,应当让受调查者过目。再次是重新审视研究价值的问题。应当强调的是,不仅要关注以特定集团和社会世界为对象进行的民族志研究中,研究课题的重要性和研究领域的理论贡献对于研究共同体的意义,而且要注意这种研究对于现场和实践工作者的问题解决与见解的社会有用性。

2. 课程现象学(phenomenology of curriculum)研究

“现象学”有广狭两义,课程现象学也有广狭两义。狭义的研究主要指遵循胡塞尔(E. Husserl)、海德格尔(M. H. Heidegger)、梅朗·彭迪(Merleau Ponty)开创的哲学思想运动“现象学”,析取教育构想与教育实践过程中潜在的真理的哲学探究。其代表人物有格林(M. Greene)、费尼克斯(P. H. Phenix)、奥基(T. T. Aoki)等。广义的研究则是接受狭义现象学的影响,以广泛的现代思想为线索,从批判理论的高度重新审视课程理论与课程这一现象本身。20世纪60年代后半叶,始于许布纳(D. Huebner)、麦克德纳尔德(J. B. Macdonald)、阿普尔,展开课程的政治-社会学分析。就政治-社会学分析而言,鲍尔斯(S. Bowles)和金迪斯(H. Gintis)、布迪厄和维利斯(P. Willis)的研究以及潜在课程的研究,都是适例。派纳和格鲁梅(M. R. Grumet)运用存在主义和精神分析的方法,进行了实现作为过程的课程的人类存在的分析。这些研究打破了以往专注于课程开发的课程研究的局限,展开了以课程为对象或是同课程相关的广泛的跨学科的研究。就派纳及其弟子的研究来说,他们为了确立抵抗行为科学手法的课程的独特领域,而指向男女性别问题、性功能问题、课程的政治问题、种族歧视问题等诸多领域的课程理论的革新。这些研究都是以现象学和后现代主义作为课程的基础理论的,不过,现象学本身是倡导把握生活世界本身的学问,而不可忽略的一点是,课程事实本身受到来自文化及学校、家庭和日常生活的教育影响。这种影响力之一就像潜在课程那样,需要看到主体自身积极参与创造的能动性。在日本,关于课程的批判理论的研究,除了课程研究与教育学之外,亦在知识社会学、科学思想史、文艺论评等各个领域展开。在课程研究中,不断地汲取这些研究的成果极其重要。

3. 课程社会学(sociology of curriculum)研究

关于课程,亦即学校中教育内容与教育方法的社会学研究,以美国的维勒(W. W. Waller)和哈维嘎斯特(R. G. Havighurst)等人的功能主

义研究为代表。其特点是,研究的焦点置于社会目标与学校教育内容及方法的整合性上,从社会适应的视角来探讨课程问题。20世纪60年代后半叶出现的英国的“新教育社会学”学者,则立足于以再生产的理论考察学校的课程,揭示了课程是如何同阶层和不平等的再生产联系在一起。一些新教育社会学家运用民族志研究方法,通过课堂教学中的师生互动过程,分析形成了怎样的规则与秩序。这种研究结果表明,学校中除了正规的显性课程之外,还存在“隐蔽课程”(hidden curriculum)。一些学者立足于知识社会学,强调意识形态在课程决策中的作用。课程中所体现的知识与方法的选择、分类、排列,是受意识形态控制的。这种意识形态的控制在于若干不同的层面或舞台上反映出来。例如,学校所使用的教科书内容的决定,介入了国家层面的意识形态。在学校层面的教育目标设定,或是选择和决定教育内容、教育方法的过程中,以及在日常的课堂教学生活中,意识形态发挥着微妙的、根深蒂固的影响。通过这种多层的过程,形成个体阶层的、民族性的、性别的主体。课程的社会学研究旨在阐明:课程是表现“求知”的知识框架和智慧世界的;通过课程的中介作用进行着主体的再生产。不过,也有学者批判基于课程社会学的分析和阐释是随心所欲的,要求系统的教育知识理论与教育组织理论。伯恩斯坦的教育知识编码论可以说是课程的系统理论化追求的先驱性研究。

4. 课程政治学(politics of curriculum/ curriculum politics)研究

一般说来,从政治的视点出发作出的课程与权力作用关系的分析,可以谓之课程政治学研究。这种研究历来主要探讨如下问题:权力是如何从“外侧”作用于课程的?借助这种作用,课程受到了怎样的影响?是否被控制?在这种场合,要对主要作为国家的政治意图的教育政策与课程的对应关系进行分析。相反,一些学者透视课程的“内侧”,分析课程本身所拥有的权力作用。课程本身产生出经济、文化、政治的支配与不平等,具有正统化和再生产的功能。这种功能是潜藏于课程“内侧”的,交织着错综复杂的关系,是极其权力性、政

治性的。今后课程政治学的课题不是按照“外侧”、“内侧”机械地分析课程与权力作用的关系,而是着眼于研究其中复杂的关系。通过这种复杂关系的分析,就像对“教育知识之构成”的课程内容研究和扩大不平等之再生产的“潜在课程”研究那样,来扩大和深化课程研究的对象。不过,课程政治学的核心特点在于探讨政治对课程改革理想的影响形态,亦即,创造课程的种种权力关系的状态得以变革的可能性。在这里,正如阿普尔常说的,研究的中心往往被置于:借助现行的课程或将要改革的课程,“获益的是谁”?

5. 自传方法 (autobiographical method) 研究

美国的派纳是倡导以“自传方法”作为课程研究与实践的方法论的知名学者。派纳抵抗 20 世纪 60 年代以前传统的课程理论,转而诉诸新的课程理论——旨在恢复人性的课程——的建构。亦即,他批判以往的课程理论中心,即以教育目标明确化和评价为中心的行为目标方法,抵抗科学技术中心的课程开发,倡导以人际关系为中心的课程理论。在他看来,作为课程的语源的拉丁语“*cursum*”中,包含了“跑道”、“履历书”以及“课程”或是“学科课程”的涵义。这样,他的探究中心并不是学校的公共课程,而在于每个人所经验的丰富的生活世界。他假定,每个人的生活世界正是发现自己经验的课程事实被隐蔽了的领域。因此,面向自传的课程理论不是在教科书、课程大纲和教育体制中去求诸回归的事物,而是到自身中去寻求。这种主张的背景是,课程的事物与事实不在于离开了个人主观意识的制度和事物,而终究是自身作为主体所经验到的事物和事实。这种事物和事实借助自传的方法和自我解剖加以阐释。这种方法不是劝告人们仅仅描述自我主张的单纯的主观见解,而是在谈论自己的时候,必须假定发现自己的他者的存在。亦即,所谓谈论自己,就是将自己客观化的方法。这种课程研究的方法论摆脱了对公共课程的依赖,它作为一种课程实践的方法,倡导恢复个人主体性。这种方法在实践中往往伴随着戏剧活动。

参 考 文 献

- [1] 广冈亮藏:《课程》,1950年日文版。
- [2] 海后胜雄:《课程概论》,1950年日文版。
- [3] 山田荣:《课程概论》,1950年日文版。
- [4] 佐藤正夫:《现代课程论》,1960年日文版。
- [5] C E.西尔伯曼:《教室的危机》,1973年日文版。
- [6] 日本理科教育学会编:《现代理科教育大系》,1978年日文版。
- [7] 依田新主编:《新教育心理学事典》,1979年日文版。
- [8] 真船和夫:《新订理科教学论》,1979年日文版。
- [9] 日本海外教育问题研究会编:《学校课程的革新》,1979年日文版。
- [10] 木原健太郎:《提高学力的教学方法》,1979年日文版。
- [11] 日本教师养成研究会编:《教育原理》,1981年日文版。
- [12] 扇谷尚等编:《现代课程论》,1981年日文版。
- [13] 细谷俊夫:《教学理论总论》,1981年日文版。
- [14] 冈津守彦主编:《课程事典》,1983年日文版。
- [15] 日本教育方法学会编:《班级教学论与综合学习之探究》,1983年日文版。
- [16] 伊藤信隆:《课程论》,1983年日文版。
- [17] 奥恩斯坦:《美国教育学基础》,刘付忱等译,人民教育出版社1984年版。
- [18] 杉山明男、金子照基编著:《学校与班级的经营》,1984年日文版。
- [19] 日本图书教材研究中心编:《日本及世界各国的合科教学课程开发的现状》,1984年日文版。
- [20] 理查德·D·范斯科德等:《美国教育基础——社会展望》,北师大外国教育研究所译,教育科学出版社1985年版。
- [21] 阿尔温·托夫勒:《未来的冲击》,孟广均等译,中国对外翻译出版公司1985年版。
- [22] 佐藤三郎:《重读布鲁纳的教育过程》,1986年日文版。
- [23] 博伊德、金合著:《西方教育史》,任宝祥、吴元训主译,人民教育出版社1986年版。
- [24] 学校理科研究会编:《现代理科教育学讲座》,1986年日文版。
- [25] 天野正辉:《课程编制的基础研究》,1989年日文版。
- [26] 杉浦美朗:《培育自我教育力的教学——杜威教育学的发展》,1989年日文版。

- [27] 天野正辉:《教育方法之探究》,1995年日文版。
- [28] 赵中建选编:《全球教育发展的研究热点》(联合国教科文组织丛书),教育科学出版社1999年版。
- [29] 安彦忠彦编:《课程研究入门》(新版),2000年日文版。
- [30] 日本学科理论研究会编:《旨在自主学习的课程论》,2000年日文版。
- [31] 钟启泉总主编:《当代中小学课程研究丛书》(四卷本),山东教育出版社2000年版。
- [32] 钟启泉、张华主编:《世界课程改革趋势研究》,北京师范大学出版社2001年版。
- [33] B·霍尔姆斯(B·Holmes)、M·麦克莱恩(M·McLean):《比较课程论》,张文军译,教育科学出版社2001年版。
- [34] 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版。
- [35] 大卫·杰弗里·史密斯(D·G·Smith):《全球化与后现代教育学》,郭洋生译,教育科学出版社2001年版。
- [36] 威廉·F·派纳(W·F·Pinar)等:《理解课程》(上、下),张华等译,教育科学出版社2003年版。

第二章 教育先驱的课程论遗产

目的

近代课程论是以社会、经济、文化各个领域的改革为契机或背景形成并发展起来的,因为这些改革产生了新的教育目标、教育价值,并从而派生出新的教学内容与方法的需要。近代社会的变革一方面不断提出了新的教育课题、教育内容、学科与教材,诸如专制主义的富国强兵、近代社会的绅士素质、科学、劳动,等等,另一方面,专业的教育学者出现了。他们尊重儿童的“自然成长”与“人性”,对儿童心理有独到的研究。然而,遗憾的是,他们始终只能停留于形而上学的独断论。这一点,就连裴斯泰洛齐也不例外。如果学科与教材的逻辑同儿童心理的逻辑不相合拍,则不能说这门课程是成功的。但是,由于教育学者存在上述致命的缺陷,直至19世纪后半叶的赫尔巴特主义,都未能摆脱其局限性。这个弱点不能不留待现代课程论去克服了。本章的任务归根结蒂在于勾画出这种近代课程论的形成及其发展的草图,使读者加深对现代课程论的认识。

第一节	古典课程论的形成.....	57
第二节	裴斯泰洛齐主义的课程论.....	72

第三节	功利主义的课程论	80
第四节	赫尔巴特主义的课程论	86
第五节	杜威的经验主义课程论	94
第六节	教学与生产劳动相结合的思想 与课程	101

第一节 古典课程论的形成

一 人文主义者的儿童观及其教育思想

从12世纪开始发展的城邦国家,使中世纪的社会生活方式和社会意识发生了巨大的变化。人文主义是以城邦国家的出现为背景,作为新的思想潮流表现出来的,并在14、15世纪达到了顶点。人文主义的思想基于“人的尊严”,追求人的价值,探究人类的自然,亦即人类的本性。因此,人文主义是把儿童作为人这一整体进行全面培养为中心课题的。人文主义儿童观的特点就在于注重儿童本来的自然本性。

人文主义的第一个教育宣言是由韦杰里奥(P. P. Vergerio, 1370—1445)作出的。他的《论绅士风度与自由学科》全面地概括了人文主义教育的目的和方法。为了实现人类历史上获得的认识与知识的总体的统一性与发挥人类自身的潜力,他倡导“自由教育”,并且据此展开了他的关于自由的主体的全面的人的形成论。他说,教育需有两根支柱——心智训练与身体训练。他所推荐的心智训练课程是作了大幅度修改的“七艺”。基本科目是历史与道德、诗歌与音乐、数学、天文学和自然学。作为身体训练的科目是游戏、体育、军事训练。在这里,他并未系统地论述课程和教学,但他明确表达了人文主义所追求的教育方向。

意大利文学家、历史学家布鲁尼(L. A. Bruni, 1370—1444)着眼于依据古典研究的艺术侧面所具有的培养人的价值,认为古代诗人的韵文,不是靠理论与逻辑,而是靠具体表象,使人产生高尚的精神与谐美的认识的。他提出,通过表现和内容、形式与素材、语词与事物的密切结合的学习,倡导语言教学与事物认识相统一的教育。

阿尔贝蒂(L. B. Alberti, 1404—1472)是早期文艺复兴时期的意

大利诗人、哲学家、建筑家、画家、音乐家,博学多艺,被称为“万能人”、“天才”。他强调人的形成中的社会观点,展开了他的教育论。他主张课程要由以表达能力和阅读能力为中心的古典语文、体育和游戏组成。在这种课程之下,去实现儿童个性发展的潜力。

意大利教育家比哥罗美尼(E. S. Piccolomini, 1405—1464)抨击形式训练说,认为古典作品对于人的形成的价值,在于它的内容及其有意义的事实,不应当把时间浪费在语言教学上,虽说正确地、忠实地理解古典语的能力乃是基本的教养之一。他已经看出了形式教学的问题了。

人文主义教育实践家的代表人物是瓜里诺(V. Guarino, 1374—1460)和维多里诺(F. Vittorino, 1378—1446)。前者在北意大利开设了一所寄宿学校,提供了系统的课程和不同进度的学程。这所学校威震全欧。后者在孟都亚(Mantua)开办了称作“快乐之家”的宫廷学校。按照德育、智育、体育全面教育的要求,为社会培育和输送人材。这些学校的教育目标同当时其他学校不同点在于,以古典学习为中心培养全面发展的人。

维多里诺提倡身心兼顾、德智并重、发展儿童个性与培养社会责任感相结合的教育,设置了以古典语文为中心的多门学科。学生从拼读字母和说话训练开始,逐步学习拉丁文、希腊文,研究希腊罗马古典著作,进行演说练习,并学习数学、天文、历史和自然科学。维多里诺认为,健康的身体是智力良好发展的前提。因此,设置的体育课程包括了骑马、射箭、击剑、角力、游泳、音乐、舞蹈和唱赞美诗等活动,旨在发展儿童主动积极活泼的天性,同时在每日的祈祷中,培植宗教感情和信仰。

15世纪末,人文主义超越了阿尔卑斯山脉,波及北欧。其代表人物是伊拉斯莫斯(D. Erasmus, 约1466—1536)和拉伯雷(F. Rabelais, 约1494—1553)。伊拉斯莫斯是文艺复兴时期尼德兰教育家、文学家。他的《愚人颂》(1509)揭露了封建统治的罪恶和教会对于人民的愚弄;批判经院哲学,嘲讽垄断教育的天主教僧侣;抨击中世纪的棍棒教育、呆

读死记和教师的无知与粗鲁。在他看来,学识、文化之所以重要,是因为它直接关系到人们正确地生活。他说:“教育的首要任务是在青年的头脑里播下虔诚的种子;其次,使青年人能够热爱并透彻地学习自由学科;第三,使青年人能为生活的义务作好准备;第四,使青年人很早就习惯于基本的礼仪。”伊拉斯莫斯认为,古希腊罗马奴隶社会是人类的黄金时代,学习古典语言、文献是人类摆脱愚昧、提高德行,从而整顿教会,改良社会的根本途径。他主张古典语言、文献应当成为中等教育的核心和有文化教养的标志:“语言学习应占据第一位。从一开始就应当学习希腊语和拉丁语。……这是因为,在用这两种语言所写的文献中,包含了人类极其重要的一切知识。”

在《论正确的教学方法》(1511)与《论童蒙的自由教育》(1529)中,他探讨了教育理论问题。他认为,人是作为教育的结果,成其为人的,不是天生的。儿童不过是人的素材,要使这种素材培养成人,就得考虑三方面的因素:天赋,教导,练习。后两者尤其重要。就是说,教育要以儿童的自然性为基础,就得革新教育内容与教学方法。比如,尊重儿童的个性特点,反对恐吓、惩罚,注重儿童的兴趣,采用直观教具,等等。

伊拉斯莫斯努力促进欧洲中等学校的人文主义化,适应了当时资本主义发展的需要。但他偏重古典教育,轻视自然科学,忽视民族语言的思想,却给欧洲教育留下了消极影响。

文艺复兴时期法国人文主义学者拉伯雷,在他的多卷本著名讽刺小说《巨人传》(1532)中,借巨人伽刚丘的成长教育过程,揭露了经院主义教育的落后性,赞颂了人文主义教育的进步性。他从资产阶级个性解放的思想出发,强调教育对个性发展具有决定性作用。他期望通过教育将儿童培养成为博学多识、能言善写、活泼健康、信仰新教的人文主义者。在他理想的课程表内,包括希腊文、拉丁文、希伯来文、阿拉伯文、数学、几何、天文、地理、博物、音乐、医学、解剖学等等。他企图破除笼罩法国学校的古典主义,竭力提高自然科学知

识在儿童教育中的地位。在这一点上,他是超越前代乃至同代的人文主义教育家的。他尖锐讽刺不尚理解而强使儿童呆读死记的教学方法,指出“未经理解的学问等于灵魂的废物”。拉伯雷主张教育目标应强调,不仅要有古典研究,而且要有直接接触社会现实的灵活精神与教养。它不是追求终结的知识的量,而是培育探究之心,同具体的现实相结合,培养和谐的人。

人文主义教育家对当时教育和教学的内容与方法进行了普遍的革新,他们以古希腊的体育传统为依据,汲取了封建时代骑士教育中军事训练的经验,主张通过一般体育和军事训练发展学生的体格。在智育方面,由于文艺复兴时期的教育家提倡人文之学,学校的学科范围扩充了。除希腊、罗马的古典著作成了主要的教学内容之外,中世纪的“七艺”也由于吸收了新的科学知识而得到了改造和创新。有些学校还增添了历史、地理等学科,自然科学开始受到注意。在德育方面,人文主义教育家要求恢复使学生“身心既美且善”的古代希腊教育的传统。一方面仍然主张进行虔信上帝的宗教道德教育,另一方面又强调培养勇敢、勤勉、进取等品质的世俗道德教育。文艺复兴时期的教育家一般都反对中世纪学校呆读死记的教学方法,强调在教育和教学中注意儿童身心发展的特征及其个别差异,调动学生的主动性和积极性,发展学生的智力。

人文主义教育家说过,不能以成人的标准去判断儿童,但尚未达到“儿童的发现”的境界。就是说,他们尽管看到了儿童的价值,但并未发现同成人不同的儿童的心性。人文主义者作出了“人的发现”,这是他们的重大贡献。人文主义者的教育主张是以追求人的和谐发展为目的的,但它的着眼点在于社会的上层阶级。而且,随着文艺复兴运动的发展,一些人文主义思想家在摄取古典文化时,常囿于抄袭和模仿,并把希腊教育传统理想化,逐渐形成古典主义的倾向。尽管如此,它揭示了人的自然本性,人的尊严,人的个性潜力的存在及其实现,这些观点是我们必须注意的。

二 古典课程论的创立

(一) 顺应自然

17世纪前半叶,一批教学论者登上了舞台。这就是阿尔斯特德(J. H. Alsted, 1588—1638)、拉特克(W. Ratke, 1571—1635)、夸美纽斯等人。他们是世界教育史上的杰出人物。他们把自己的学问,称作教学论·教授法(Didaktik·Lehrart)。他们想凭借这种理论,从历来的学校制度到教学的内容、方法,作一番全面的改造。这种主张是有其当时的社会根源的。由于30年战争(1618—1648),德国各地的学校教育处于极端凋敝停滞、落后的状态之中,教学论者试图扭转这个局面。他们当中的代表人物,当推捷克教育家夸美纽斯。

夸美纽斯的业绩在课程发展史上也占有重要地位。他从幼年时代起就深受宗教的影响,基督教的世界观根深蒂固。因此,一方面他认为“敬畏上帝是智慧的开端与结尾”,把“圣经”看作是学生的“最甜最好的乳汁”;另一方面,他又接受英国哲学家培根唯物主义的感觉论,认为一切事物都受自然秩序所制约,倡导教学工作适应自然秩序的原理。夸美纽斯具有强烈的民主主义思想。他主张“每一个生而为人的人”都应受教育,都要学习“百科全书式”的知识。他是外国教育史上最早提出普及教育的思想家。

夸美纽斯有许多教学论著作,其中最有代表性的就是《大教学论》(*Didactica Magna*, 1632年完成,1657年出版)。这是一本“提示向一切人教授一切事物的普遍技术”的专著。这里所谓的“普遍技术”不限于教学方法,亦指设立和改革学校的方法、“一切事物”(泛智论)体系化的方法等等他所关注的一切方法,这个“普遍技术”在于顺应自然。夸美纽斯也称这个方法为“自然方法”。

在1618—1648年的30年间,发生了以德国为中心,有丹麦、瑞典、法国参战的欧洲最后、最大的宗教战争,导致了瑞士、荷兰的独立,皇权的失落,并且加剧了德国国内的分裂。

在夸美纽斯的《大教学论》中，“顺应自然”有种种的说法。这里，仅限于教学作一概述。他认为，“在事物的最底层，有着不可动摇的自然”。亦即自然界、技术界，总在进行着各种各样的生产，仔细观察这些生产过程，在那里总有一定的秩序（也可以叫做技术、机制）。这个一定的秩序本身，对于夸美纽斯来说，就是自然。自然界生产过程的秩序是原型；技术界生产过程的秩序则是“模仿”这个原型。因此他说，“技术模仿自然”，或者说，“使技术的生产过程严密地借鉴自然的生产过程”。教学技术也要遵循这个原则。这就是说，应模仿自然界生产过程的秩序、技术。他认为自然是适时的，教学也要适时。自然是顺其特点发展的，教学也要顺应学生的特点。自然是一步一步地前进的，并不跃进，教学也应一步一步前进，而不跃进。自然是从容易的进到较难的，教学也应由易至难。自然的事情是无须强迫的，山水往山下流，小鸟脱笼而飞，教学也无须强迫，而是激发学生的求知欲望。教学就是要顺应这种自然的秩序。这种观点就是夸美纽斯的教学顺应自然的自然方法。但是，从上述例子可以看到，这里多含有比喻、类比的成分。因此，夸美纽斯也把这种自然方法叫作类比（syncretism）方法。这种类比法在教学中亦然，在泛智论体系化中则表现得更加明显。

（二）语词与事物的认识

夸美纽斯认为，教育的目的就是教给学识（eruditio）、德行（virtus）与虔敬上帝（pietas）。所谓学识，是“认识一切事物”（知识、技术、语言）。所谓德行，就是按照本来的目的去管束万物和自己。所谓虔敬上帝，就是“将自身和万物报效上帝”。夸美纽斯显然把世间的万物视为教育的基础。他甚至把运用事物，称为“教授者的黄金律”。他认为，造成历来学校教育的弊端，尤其是语言教学、拉丁语教学的根本弊端的原因，就在于无视这种事物，采取强制性的注入主义。

夸美纽斯认为，语言是“掌握学识，向人们传递学识”的“手段”。因此，没有必要学习“一切语言”。母国语，邻国语，作为学术语的拉

丁语等等,只是在“必要的程度”上,教授“必要的语言”就行了。儿童应当使用同他年龄相应的“儿童教材”。由上所述,可以想象,在夸美纽斯看来,关于事物与语言的关系是,事物是实体、躯体,语言是事物的属性,不过是衣服和躯壳罢了。

由此引申出他的语言教学的重要原则。这就是,语言教学不能离开事物空洞地进行,它必须同实物教学一道实施。这样,就可以理解和表达事物的数和该数的词。事物不是零乱地存在的,也不能零乱地认识。它们是相辅相成的。因此,表达事物的单词也不应是零乱的,而应是有规则的。在语言教学中,夸美纽斯尤其注重母国语和拉丁语。为此,他设想根据年龄阶段——幼年、少年、青年、壮年,分别采用谓之“初阶书”、“入门书”、“升堂书”、“聚珍书”的四类教科书。它们依据各个年龄阶段认识事物的程序,调节单词的数量和文章的长短。因此,它们是语言教学用教科书,同实物教学构成表里一体的关系。然而,这种实物教学不单是教授一般事物,而是借助一定的方法,教授被归纳的事物,即教授泛智论(Pansophia)。

(三) 泛智论体系

为了达到夸美纽斯的教育目的——教给学识、德行与虔敬上帝而教授泛智论。这种泛智论,用一定的方法归纳事物,加以体系化。所谓一定的方法,就是前述的教学方法——自然方法。泛智学是使人懂得科学、纯于德行、习于虔敬的百科全书式知识体系。夸美纽斯致力于泛智论体系化,从1614年他22岁时作的《万物之剧场》,直至1658年66岁时的著作《世界图解》,他付出了毕生的精力。这里试以《世界图解》为例,看看泛智论体系本身。

泛智论是凭借自然方法——生产过程的秩序(技术、机械装置),稍许严密地说,是凭借秩序、技术的由低到高的程度,加以体系化的。根据这个方法,《世界图解》的150章目是按照自然界 技术界 人类界的顺序排列的。自然界的章目是按照“不完全” 较完全 更完全”的秩序和技术的顺序排列的。技术界的章目是按照“粗野 精

密 更精密”的秩序和技术的顺序排列的。人类界也大体采取了这样的秩序和技术,但是,人类界的一部分“社会”,亦即“家庭 城邦 国家”,不是按照秩序、技术的低 高,而是按照规模的小 大的顺序排列的。在这里,应当说是显然地类比了。泛智论多半含有诸如此类的类比。不过,基本上是从秩序、技术的角度加以体系化的。

(四) 泛智学校的课程构成

泛智论的平面体系已如上述。那么,如何根据年龄阶段构成课程呢?夸美纽斯认为,不管哪一个年龄阶段,泛智论都是教学内容,只是“用不同方法教授”罢了。具体地说,在青少年期“一般地、大致地”教,随着年岁的增长,渐次“详细地、明细地”教。上面提到的语言教学用教科书,同时也就是泛智论教科书,它体现了按照各年龄阶段认识事物的程度而逐渐深化的体系。这是夸美纽斯的课程编制的一例。从中我们可以大体觉察泛智论课程的本质了。

夸美纽斯设想,泛智学校的每一年级都应有三类课程。

第一类,主要课程,包含智慧、辩才、正直行为和笃信宗教的本质、核心和内容。这类课程就是语言、哲学和神学。夸美纽斯主张主要课程应尽先在一切班级分阶段地按照同一方法进行。目的在于在感觉、智能、记忆、语言、双手、精神、心胸等七个方面求得完善。

第二类,次要课程,它是为主要课程服务的辅助性课程,是为更好地掌握主要课程而设计的。包含两种:一是历史课。历史课能够非常地“怡悦感觉,激发幻想,文饰学问,丰富语言。精确地判断事物和默默地发展理智”。二是各种练习——感觉的练习、智能的练习、记忆的练习、历史的练习、文体的练习、语言的练习、声调的练习、德性的练习、笃信宗教的练习。

第三类课程,它主要不在于促进智能的发展,而在于帮助身体的灵活运动,并借此来促使头脑清新。属于这类课程的主要是游戏和戏剧表演。

夸美纽斯主张,一切男女儿童不分富贫贵贱,同样应进学校。并

且设想了单轨制的学校体系和“把一切知识教给一切人”的各个教育阶段的课程(见表 2-1)。

幼年期——“母育学校”(0岁~6岁,主要是训练感官机能)。

儿童期——“国语学校”(初级学校,7岁~12岁,主要训练知觉、记忆、想象)。

少年期——“拉丁语学校”(文法中学,13岁~18岁,主要训练理性判断)。

青年期——“大学”(学院,19岁~24岁,主要训练和谐的综合机能)。

表 2-1 夸美纽斯《大教学论》中各种学校的课程

母育学校	国语学校	拉丁语学校	大学	
形而上学基础	国语阅读	文法学	同普遍的人类知识的研究相适应的高深研究(一切知识部门)	
自然学基础	写作	辩证论		
光学初步	运算	修辞学		
天文学入门	测量	算术学		
地理学初步	唱歌	几何学		
编年史基础	背诵诗歌、赞美诗	音乐演奏及理论		
历史入门	教义问答	天文学		四分科——神学、哲学、医学、法学
算术初步观念	关于德行的知识	自然学		
几何学初步	家政、政治常识	地理学		
计量学入门	世界通史	编年史		
劳作入门	宇宙论	历史		
思维技术(辩证术初步)	技艺大要	伦理学		
文法学		神学		
修辞学入门				
诗歌				
音乐初步				
家政学基础				
政治常识				
伦理学基础				
皈依上帝与虔信				

[出处] 天野正辉:《课程的理论与实践》,树村房,平成五年,第185页。参考夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,人民教育出版社1984年版,第28章、29章、30章、31章。

夸美纽斯针对当时教学内容古旧、繁琐、偏狭的弊病,要求删减不必要、不合适的内容,只教真正有用的科目;扩大各级学校的教学内容,增添新兴的自然科学知识的教学,对学生进行“百科全书式”的知识教育。他主张设置百科全书式的课程,“把一个人在人生旅途中所应当具备的一切知识的种子播植到他的身上”。这些“种子”包括繁多的项目:玄学、物理学、光学、天文学、地理学、年代学、历史、算术、几何、静力学、机械学、辩证法、文法、修辞、文学、音乐、经济学、政治学、道德学、宗教。他所编写的教科书《世界图解》就是一本通俗的百科全书。可以说,这个泛智论的课程提案,尽管交织着唯心与唯物、崇尚理性与虔敬上帝的矛盾,但在17世纪中叶民众教育充其量是教理问答的时代,确实是推动了近代课程的问世的。它反映了当时资产阶级传播近代科学文化、促进资本主义发展的需要。

三 启蒙思想与洛克、卢梭的课程论

(一) 洛克及其《教育漫话》

将培根和牛顿(I. Newton)的科学思维法运用于人的心智发展,在教育 and 教学方面,确立起经验主义原则的,是启蒙思想家洛克。洛克是英国启蒙期的哲学家,他作为“一切形式的新兴资产阶级的代表”,摒弃学究式的思辨,确立起了以认识论为基础的实证哲学,主张近代启蒙思想。他在《人类悟性论》(1690)中,摒弃先验的与生俱来的观念,立足于经验论阐明认识能力。《关于宽容异教的书简》(1689—1692)认为,信仰宗教是个人私事,任何人不得干涉个人的宗教自由。而《教育漫话》(1693)是由他在1683—1689年逃亡荷兰期间,给友人克拉克讨论其子女教育方针的信札整理而成的。全书从尊重个性的立场,论述了资产阶级社会的“绅士教育”。洛克认为,绅士要有贵族的风度,能活跃于上流社会和政治舞台,又要有事业家

马克思《政治经济学批判》,人民出版社1955年版,第47页。

的进取精神。绅士应受体育、德育、智育等方面的教育。

《教育漫话》开宗明义的第一句话就是：“健全的精神寓于健全的身体，这是对于幸福人生的一个简短而充分的描绘。”他主张防止在衣着、饮食、动静、药物使用等方面对孩子娇生惯养，要锻炼出他们能够耐劳苦的强健体魄。洛克认为，在绅士的各种品行中，德行应占第一位。因此，他强调真正的绅士要具有德行（虔信上帝、追求真理、爱、亲切待人），智慧（处世的智慧），教养（待人接物的规范），学问——智育。洛克在《教育漫话》的148—199节中，建议开设许多课程，并从绅士教育的观点作了讨论。他开列的课程大致分为六类：（1）阅读、书写、绘画、速记。（2）英语、法语。（3）地理、数学、天文学、几何学、编年史（特别是罗马史）。（4）伦理学、民法、国际法。（5）英语会话与作文。（6）舞蹈、击剑、骑马、手工技艺、园艺、林间劳动和簿记等。他有意取消了希腊语、修辞学、逻辑学、雄辩术等科目，删减了大部分拉丁语训练。洛克认为，人文教育的许多内容都只是一味地咬文嚼字，繁琐分析，没有任何实际用处。这个课程设计是突出了实用性原则与多样性原则的。威廉·博伊德和埃德蒙·金评述道：“这是一张既广又窄的课程表。说它广，是因为它囊括了当时盛行于宫廷教育中所有的能够供青年绅士适应宫廷生活和公共事务所需要的科目；说它窄，是因为它摒弃了从文化标准来要求的文学及其他广泛的美学兴趣。”

洛克一方面在《教育漫话》中详尽地论述了从本国语教育到商业簿记的记帐方法在内的绅士教育课程，贯穿了“实质训练说”；另一方面，又在《悟性指导论》（1706）中倡导了“形式训练说”。这两者的互补和统一构成了洛克的智育论。洛克认为，一切知识的源泉在于经验和理解。他特别强调五官的磨练和各种心智能力的锻炼；强调在教学中要注重观察、知觉、注意、记忆、想象、思维、感情、意志等心智能力的磨练，甚于知识内容的掌握本身。他是形式训练的倡导者。在洛克看来，教材可以依据它在磨练心智能力上起多大的作用，加以

评价。他非常重视古典语、数学一类的学科。洛克的这种形式训练的思想,后来得到了卢梭、裴斯泰洛齐的继承,在他们的教育、教学理论中得到了发展。总之,洛克主张以广义的实在论为基础的锻炼主义,以培养绅士为目标。这样,他的教育论强调了培养理性的人,摒弃形式的教养,高度评价作业和游戏的教育意义。洛克的教育论不是系统的理论,但它却代表了英国坚实的“绅士教育”的思想。

应当指出,洛克在1697年发表《贫民儿童的劳动学校计划》,主张将3岁~14岁的极贫儿童强制收容于劳动学校,让他们从事纺纱劳动,施以宗教教育,养成勤勉顺从的精神与劳动能力。由此可以看出洛克的人类自由平等思想的资产阶级本质。

(二) 卢梭及其《爱弥儿》

卢梭是18世纪法国的启蒙思想家,开拓新的教育道路的教育思想家。他批判封建专制制度,提倡“自然主义”(naturalism),主张要消弭人类文明社会带来的人类的堕落,就要“返归自然”。他的半小说半论文的《爱弥儿》(1762)就是阐发这一思想,叙述适应自然的新的教育模式的。《爱弥儿》开头的一句名言是:“上帝创造的一切都是善的,而人滥于作为,便变为丑恶的。”他痛斥当时的社会使人类堕落,教育戕害人性——这是卢梭的根本命题。在教育上,他提倡“消极教育”原则,听凭儿童自然的发展。教师的作用仅仅是防止不良的外来影响。教师不是直接地向儿童灌输种种知识,而是帮助他们去发现。关于社会关系、道德、宗教等等的阐述,他认为只能在15岁之后方才教授。总之,他倡导“自然教育论”,主张采用摆脱封建统治影响的“适应自然”的教育方法,培养“自然人”。

什么是“自然教育”呢?他在《爱弥儿》中说:“这种教育,我们或受之于自然,或受之于人,或受之于事物。我们的才能和器官的发展,是自然的教育;别人教我们如何利用这种发展,是人的教育。我们对影响我们的事物获得良好的经验,是事物的教育”。卢梭认为鲁宾逊就是“自然人”的典型。他说,“鲁宾逊在荒岛上,失去了伙伴的

帮助,没有技术工具,仍能找到食物,保全生命,而且过得相当舒适”,“我使爱弥儿一心向往着鲁宾逊在荒岛上的生活,使他为自己的家,山羊以及园地上的事情忙碌着”;“让他想着自己就是鲁宾逊”。

马克思指出,卢梭等人把人看成是“超阶级”的孤立个人的观点是“荒诞无稽的看法”,并指出:“产生这种孤立个人的观点的时代,正是具有迄今为止最发达的社会关系(从这种观点看来是一般关系)的时代。人是最名副其实的社会动物,不仅是一种合群的动物,而且是只有在社会中才能独立的动物。”这种18世纪的个人,一方面是封建社会形式解体的产物,另一方面是16世纪以来新兴生产力的产物。”因此,卢梭所谓的“自然人”,其实不过是“个性解放”的资产者。

以崭新的观点看待儿童,“发现儿童”,这是卢梭在教育思想史上的最大功绩。他认为,“在万物中,人类有人类的地位,在人生中,儿童有儿童的地位。必须把人当人看待,把儿童当儿童看待。”他抨击一般的学校只是强调通过教科书记忆知识,无助于儿童的观察和思维一类的智能的发展,忽视身体的锻炼,不发挥儿童的活动能力或创造力。他全面地论述培养新人的学说,贯穿于一切著作中,卢梭的《爱弥儿》是以一名孤儿为模型,叙述从出生到20岁的各阶段里的体育、智育、德育的一本著作。

卢梭的教学论(课程论)的核心,就在于创造性地发展儿童内部的“自然性”。这种“自然性”,不是静止不变的,它潜藏着无止境的创造性表现的可能性。因此,教育不能无视儿童的本性与现实生活,而必须遵循儿童的“自我活动”,采取适应儿童的“年龄发展阶段”的方法。卢梭把受教育者的身心成长分为四个时期。认为教育既须适应受教育者身心成熟的阶段,还须适应众多受教育者的个性差异与两

《政治经济学批判 导言》,《马克思恩格斯选集》第2卷,人民出版社1972年版,第86、87页。

性差异。

1. 幼儿期(初生~5岁)的教育。遵循自然法则,必须采取锻炼主义,使之饥饿、口渴、疲劳,锻炼儿童的身体。他认为,大城市是人类的坟墓。爱弥儿是在农村里长大的。玩具不应当是奢侈品,而必须代之以自然物。不应当过早地教授语言。总之,重视经验甚于重视概念,摒弃空洞的语言,立足于现实主义的教育理论,是卢梭思想的基调。

2. 儿童期(5岁~12岁)的教育。卢梭称这个时期为“理智睡眠期”。这个时期儿童还不能思考,主要应发展儿童的“外部感觉”。他主张要培养真正的勇气(自立心),使之体会自由的喜悦,由此开始个人生活。他认为,教育应依靠实物,遵从自然的秩序进行。儿童只是凭借自己的经验,接受真正的教育的。不应为处罚而处罚,必须把处罚作为不良行为的自然结果。在儿童期排除书籍的教育。12岁之前,不要使之认识书本为何物。总之,儿童期的教育,以体育为基础,以情感性、劳作性的学习与情意教育为中心。

3. 少年期(12岁~15岁)的教育。这是以智育为中心的教育期。这一时期应广泛发展智力,满足儿童理智方面的要求,使之将确凿的知识同生活的需要相结合,来加以掌握。而好奇心是学习的原动力。关于智育,他强调注重事物。目标是通过儿童的经验,培养儿童的能力。重要的是使之体会到方法,和开辟达于真理的道路。注重思维方法的训练,而不是知识的教学。这是他的教学论的一大特征。爱弥儿在学习知识的同时,学习手工艺。他的信念是,能够自力更生的人,才是最强悍、最自由的人。

4. 青年期(15岁~20岁)的教育。卢梭称这个时期为“激动和热情时期”,是学习自己与他人关系的时期。这个时期主要实施道德教育,使之受到正确教育,从自爱到他爱,由此进而发展为人类爱。这样,逐渐培养起权利、义务的观念。而德性唯有通过实践才能造就。要进行道德教育,可以使之阅读传记。为了提高德性,师生之间

的接触是重要的。他认为,教师应当作为爱弥儿的友人来看待。宗教教育,借助纯真的德性,可以纯化心灵(见表 2-2)。

表 2-2 《爱弥儿》中的课程

年龄 事 项 (岁)	0	5	12	15	20
体育	四肢的自由运动 锻炼(刻苦训练)。	自由运动。 锻炼。 感觉器官的训练。	肉体的磨练 与精神的磨练。	不再那么强调体育运动。	
智育	通过感觉,使之判断物体的冷热、软硬、轻重、大小及其他一切可以感知的物质的性质。 学会判断距离。 语言教学(母国语言)。	不得教授 饰章学、地理学、历史、语学。 不得读书。 教授读写、绘画、几何。 教授所有(先得)权(农业)。	教授自然现象、地理学、宇宙学、物理学、博物学。 教授航海术。 学会各种技艺。 读《鲁滨逊漂流记》。	研究社会关系。 研究人类一历史。 外国语(拉丁语)。 研读古典。	
德育	对未知的东西不恐惧。 抑制愤怒、固执、乖僻、我行我素之类习性。	消弭竞争心、嫉妒、羡慕、虚荣心。 消除对黑暗的恐惧心理。 使之不做坏事。 不凭外表判断人。 培养宽容、忍耐、刚毅的品格。	尽量使之不产生对性的好奇心与想象力。 培养怜悯、慈悲、亲切、恩惠等等感情。 认识人世间的腐败堕落。	教授处世术。 了解社会结构。 18岁以后教授自然宗教。	

[出处] 参见桑原武夫编:《卢梭研究》,1951年日文版,第321页(或参见今野喜清:《课程论》,1983年日文版,第14—15页)。

卢梭非常注重“直接经验”。他甚至强调,“世界以外无书籍,事实以外无教材”。他说,比如“自然的壮观”,不是接触实际具有亲身感受的人,是不能明白的。“没有呼吸到花的薰香,见到枝叶的美丽,阔步于露的润湿间和柔软的草坪上,哪里能使他的感觉欢悦啊!”在他看来,观察和经验所得的知识最正确,印象最深刻,是构成系统的概念、知识、思想和价值体系的基础。

卢梭的自然主义课程论是极其有独创性的。他的思想上的先驱者,远至柏拉图,近至蒙田、拉伯雷等等,而洛克的影响尤其大。他的弱点在于思想与生活之间的矛盾。尽管如此,他的充满热情与幻想的预言者的思想,还是具有伟大的魄力和暗示力,对于尔后的教育理论和教学理论有巨大的影响。在《爱弥儿》一卷中,已经包含了现代教育的萌芽。自发活动原则,直观原则,教育即生活原则,可以说都是现代教育的口号。这一切,都可以从卢梭那里得到启示。像裴斯泰洛齐,就受到卢梭的巨大影响,福禄倍尔、赫尔巴特也都受到他的影响。

第二节 裴斯泰洛齐主义的课程论

一 裴斯泰洛齐的基础教养与直观教学

(一) 基础教养论:头、心、手的和谐发展

瑞士教育家裴斯泰洛齐在学生时代学过神学、法学,1771年着手经营农场和创办贫困儿童学校,收容了50多名6岁~18岁贫苦儿童。他把教育与生产劳动结合起来,使儿童一面从事农业和纺织业劳动,一面学习读写算,并接受道德教育。由于经济困难,试验失败,在贫困中过文笔生活。他的著名教育小说《林哈德和葛笃德》(1781)就是在这个时期创作的。1798年,裴氏受瑞士政府的邀请,在斯坦兹主持孤儿院。在这里,他根据《林哈德和葛笃德》中阐述的教育思

想,从事他的第二次教育实验。他的第三次和第四次教育实验是在布格多夫(1800—1804)和伊佛东(1805—1825)进行的。在这25年里,他主要进行初等教育的改革实验,并著有《葛笃德怎样教她的子女》(1801)、《直观ABC》(1803),从而完成了从“数”、“形”、“语”三基本要素出发的基础教养论。1805年,他又借日内瓦北方的一座古城,开办学校。在这里,集中了来自欧洲各地的学生和青年教师,学习裴斯泰洛齐的教学论和教育理论。他们再回归各地,普及裴氏的教育理论。

裴斯泰洛齐活跃于教育舞台的时代,正值瑞士农村广泛普及制造业之际。曾经安稳的中产者阶层已悲惨地沦为薪金工人,以至丧失或堕落了人性。裴氏认为,对人民不能用暴力镇压,而必须实行教化。他在《林哈德和葛笃德》中说:“……没有训练人民的完善设施,政治是不会有成就的。虽然今天的监狱之数不少于古时的断头台,对这个世界还是无可奈何。”要粗鲁的人转变为适合社会的公民,最可靠的方法是采取贤明的训练……”使下层民众,居于茅舍草屋之人,都受到教育,有生活的保障,这才是根本之图。”从这里,可以看到他的新人文主义教育思想的一面和唯心论的性质。

裴斯泰洛齐断言,人格的统一的形成是以头、心、手的和谐发展为基础的。用今天的话来说,就是智力、情操和技术,是教育的基本领域。在他看来,一切的人生来就具有精神的、技术的(或理智的、情操的、身体的)能力和素质。这种能力和素质的发展总是遵循一定的法则的。这种智力的、情操的、身体的三种能力和素质,不仅有赖于自然的发展,而且要同自然发展构成一定的关系,进行人为的、方法上的援助指导。这就是基础教养的理念——智育、德育、体育。使这三者不致片面和偏颇,而达于统一和均衡,以培养和谐的人性。这是新人文主义教育思想的核心。

(二) 直观教学论:数、形、语三基本要素

这种基础教养的理念,即智育、德育、体育的具体表现,就是他谓

之直观教学的教学论。这里,仅从智育作一考察。

裴斯泰洛齐主张,智育即认识事物,教学从直观始。这个直观,同夸美纽斯、卢梭主张的一样,首先是充分感受事物。但是,他的直观还不止于此。在感受事物的同时,还要能动地作用于事物,把握事物所蕴含的本质。事物具有数、形、语,以及色、香、味等等性质。数、形、语是本质,其它性质则是非本质的、从属于本质的东西。因此,把握事物的数、形、语本质,就是裴斯泰洛齐的直观。裴氏认为,儿童生来就具有这种作为直观(自然)力的直观的。但不能弃之不顾,必须人为地援助它、指导它。否则,就不能认识复杂的事物,不能形成明晰的概念。这里谈到的援助与指导自然力的直观,就是直观教学。

这种直观,是就数、形、语分别地、具体地展开的。下面分别来考察一下数、形、语。

数的直观教学。是运用小石、手指、豆子之类,首先学习数和数的关系(四则运算)。然后,运用替代实物的点和线的计算表,运用将正方形分割成 $1/2$ 、 $1/4$ 、 $1/8$ ……的分数表,进行指导。在这里,数和形的直观教学是结合在一道的。

形的直观教学。按照(1)测量术(正确地抓住形),(2)绘图术(正确地描画形),(3)书写术(划线、写字)这样一个顺序进行。亦即利用并熟悉测量术,以正方形组成种种几何图形(直线——垂直线、水平线、斜线、平行线,角——直角、钝角、锐角等)。这就是利用“直观ABC”,提高“直观术”,亦即提高关于形的判断力。接着以此为基础,正确地直观并忠实地描写事物,进一步以这种能力为基础,学习书写文字。

语言的直观教学。按照(1)音、(2)单词、(3)词汇的顺序进行。音的教学,首先是教母音,然后教子音。例如,从a开始,再教ab、gab。单词,从自然、社会、人文领域的重要名词开始,再到名辞集。词汇的教学从名词、形容词的变格开始,到进入基本句型的学习。

由上所述可以明白,数、形、语的直观教学,旨在从单纯要素开

始,形成渐次复杂的观念。情操、技术的直观也同样。情操的直观教学,从婴儿对母亲的爱恋、感谢、信赖、顺从这一类要素开始。技术的直观教学,从打、投、揪这一类单纯的身体动作开始。

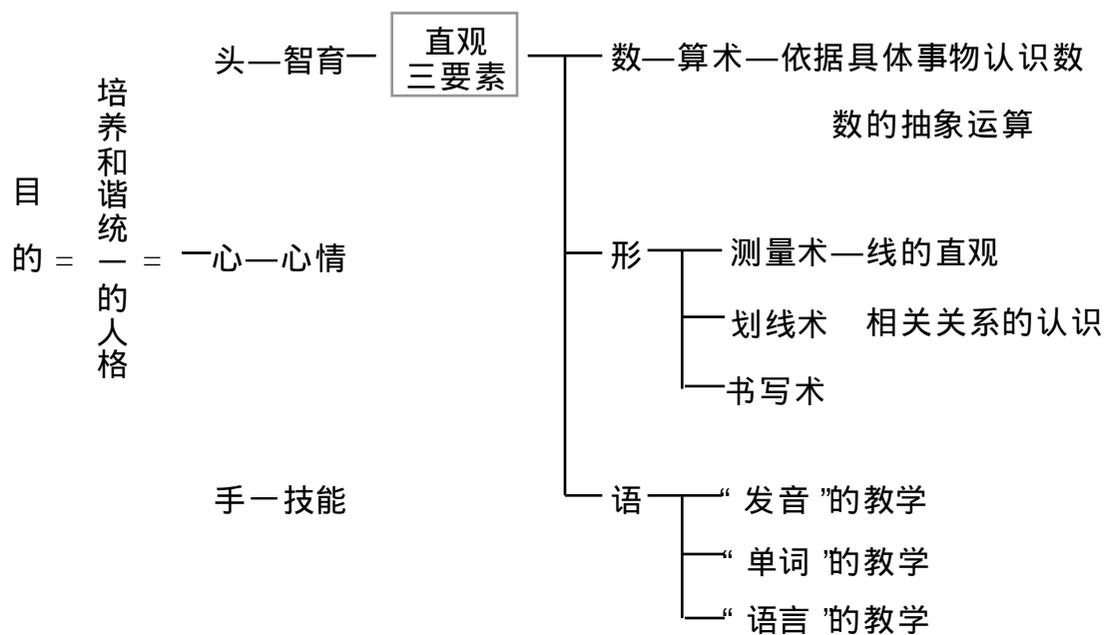


图 2-1 裴斯泰洛齐的“基础教养”图式

[出处] 今野喜清:《课程论》,1983年日文版,第23页。

裴斯泰洛齐的教学论,亦即直观教学,大略已如上述。这里需要指出的是:

第一,在世界教育史上,把教学论叫做直观教学的,首先是裴斯泰洛齐。从词面上看,令人想到这种教学方法是生气盎然的。但实际上,由上所述可以看出,它是出人意外地干燥乏味、机械呆板。裴氏相信,依靠这种教学方法的单纯化,接近生活,便于普及大众教育。但它却陷入了他想否定的传统的教学方法。

第二,尽管有这种缺陷,但回顾一下当时初等教育的实际——教理问答书与3R s(读写算)的灌输主义,可以说他的基础教养与直观教学,是初等教育课程的一种革新。因此,裴氏以后谓之直观教学的术语,总是作为进步的教学内容与方法来对待的。

(三) 生活教育

裴斯泰洛齐在1780年他34岁时发表的早期作品《隐士夜话》中,使用了生活范畴这一术语,而在1826年他80岁时,在他的最后

一部著作《天鹅之歌》中,提出了“生活是教养”的思想。他并未用过“生活教育”的术语,但生活观念在他的教学论的形成与发展史上,是一以贯之的。其实,他在《林哈德和葛笃德》(1781)中,已经塑造了一个在家庭实施“功课、劳作合一”的生活教育的典型。在这里,让我们以“生活是教养”的思想为中心,考察一下“生活教育”。他的生活概念是极不分明的、多义的,因此,“生活是教养”或生活教育的思想也是不易捉摸的。但从他所说的能力、素质的发现、发展,以生活为源泉,以生活为手段来看,这些思想又是比较容易理解的。

他认为,作为自然力的直观能力和素质,是冲动性的,或自我活动、自我发展的。但这并不是在真空中,而是在生活的中心点发现、发展的。就婴儿来说,是在母亲、母亲的居室以及家庭生活中发现和发展的。作为自然力的直观,如果认为是首先从感受身边的事物开始,那么,这是理所当然的。这样看来,儿童的各别的生活,是他的能力、素质的发现和发展的源泉。人从出生的瞬间,就在他的生活中受到教养,接受生活教育。

这里试考察一下技术力的直观的应用训练。基础教养、直观教学是一切儿童所共有的,可以用同一方法、同一法则实施。但这种训练是随儿童所处的境遇、地位、状态、资格、能力等等,简言之,是随身分阶级的不同而不同的。裴斯泰洛齐认为,其差异在于范围与程度的不同。他并不主张打破身分阶级的畛域和划一教育。他承认身分阶级这一事实,他甚至说,“卑贱的工匠阶级子女的教育,必须受他的地位、境遇的限制。不得赋予游离于他的需要和境遇的范围之外的教育”。作为技术力的直观的应用训练,不用说是处在一定的身分阶级的家庭生活和职业生活的环境之中进行的,它造成了人的能力的高下。但即使那样,爱与信仰是中心,创造着一个具有整体性、统一性的人格。因此,这里的应用训练,不是将智力、情操、技术三种能力分割地进行,而是要有助于形成统一的人格。这样看来,生活是作为技术力的直观的应用训练的场所和手段,而且隐含了爱与信仰这一

教育目的。因此,这里也可以说,生活是教养,或生活教育。

二 裴斯泰洛齐主义的课程论

哈尔尼希(C.W.Harnisch,1787—1864)和第斯多惠(F.A.W.Diesterweg,1790—1866)是同时代的德国教育家。他们接受裴斯泰洛齐教育思想与教学论的洗礼,而且参与了培养教师的工作,在教育理论方面也作出了出色的业绩。但是,比较两者的教育理论(尤其是课程论),有不少地方是形成鲜明的对照的。

(一) 哈尔尼希的课程论

1. 倡导世界科(Weltkunde)

哈尔尼希在1809年受普鲁士政府的派遣,在柏林的普拉曼(J.E.Plamann,1771—1834,裴斯泰洛齐的直接弟子)门下,学习裴斯泰洛齐的教育学。1812年发表处女作《德意志民众学校——特别考察裴斯泰洛齐的基本原理》,其后经修订增补,成为有名的《德意志民众学校教育纲要》(1820)。主要著作还有《世界科》(1817)、《民众学校教师》(1824—1828)。

哈氏主张,教育的主要目的在于以宗教为基础,培养有益于社会的人。他反对当时许多裴斯泰洛齐主义者主张的所谓形式的能力训练说,强调促进学生成长为具体的社会一员的教育。就是说,所谓真正的教育,必须是“向学生就主要的生活环境——家庭、国家、社会,进行同等的教育”。主张“在教学中,要使学生成为一定民族的、一定国家的、一定市镇村的一员,使他们能在这样的社区中有所作为。”哈氏提出了六门民众学校的学科:图画、唱歌、数学、国语、世界科、基督教。他认为,唯有依据学习者“自己周围的人际关系”才能确定学科的内容,并把这种关系分为:(1)同世界的对峙存在关系。(2)上帝与世界的中间存在关系。前者进一步分为两个领域:精神存在(精神学,Geistlehre)与自然存在(物体学,Körperlehre)。精神和自然是分别

凭借语言和诗歌、数和形来表现的。就是说,上述六科中,前面的四科同(1)的关系领域相应,而在(2)的关系领域中,从人类同上帝的关系引申出基督教,从同世界的关系上引申出世界科。

2. 世界科的具体内容结构

哈氏课程论的最令人瞩目的特点表现在“世界科”。从哈氏《世界科》一书的副标题可以看出这门学科的性质:“关于地理学、矿物学、物质学、动物学、人类学、民族学、国家学、历史学的教学指南。”它包括了所有的实科性内容。这些内容,根据儿童生活范围的渐次扩大,综合地一步步地加以教授。通过世界科的倡导,他想表明:“如何将学校中一般处于实科(Realien)名称下的杂多而混乱的物(das Gemengsel)综合成整体的统一物(ein Ganzes),并且唯有这种统一物,才能在学校的教学中占据重要的地位。”世界科的具体内容结构,分第一阶段的直观训练(Übung der Anschauung)和第二阶段的世界科(eigentliche zusammenhängende weltkunde)本身。后者的内容又可以划分成:(1)学校,(2)村镇,(3)州郡,(4)国家,这样一些相应于生活空间扩大的阶段。这是一种由乡土科 祖国科 地球科组成的同心圆式的课程结构,一种综合学科的主张,意味着对于以宗教及语言教学为核心的传统课程的批判。但是,哈氏的方案,从整个课程的课时看,重点依然放在宗教和语言教学上,世界科不过占了上述六门学科之一的地位罢了。

(二) 第斯多惠的课程论

1. 各科教学论的建立

德国教育家、被誉为“德国教师的教师”的第斯多惠,在大学时代主要学习数学、天文学、物理学,1813年任法兰克福市一所民众模范学校的教师。在这里,他从裴斯泰洛齐的直接弟子那儿,学习了裴斯泰洛齐的教育思想。1820年起,先后任默尔斯城师范学校和柏林师范学校校长。他在任职期间,制订教学计划,扩大学科范围;设立附属小学,应用裴斯泰洛齐教学原理改进教学,使两校都成为师范学校的模

范。1835年著《德国教师教养指南》，试图系统建立学科教学论。1840年发表《数理地理学与通俗天文学读本》（后经增补，1941年出版第26版），编辑面向教师的杂志《莱因教育时报》（1827年创刊）、《教育年鉴》（1851年创刊），是当时活跃于教育运动与教育理论两个方面的德国教员组合的中心人物。通过这些刊物，他抨击教会对学校的控制，反对学校的等级制度，主张学校与教会分离，实行统一学制，主张丰富教学内容，改革教学方法。他编写了20多种教科书和教学指导书，被中小学广泛采用。

第斯多惠把裴斯泰洛齐教学论的成果，归纳在“通过直观认识，引向自我活动的教育”这一论题之中。“教育及教养上的最高原理，是承认服务于真善美的自我活动这一原理”。这个原理同时包括“自我活动这一形式——主观要素”和“真善美这一内容——客观要素”（只是真善美的内容随时代变化而变化）。也可以说这就是他的教育目的。第斯多惠主张，根据近代分科的体系科学构成的学科进行悟性教养。这就是，一方面，把开发人的能力的普通基础教养，作为最大的教育目标；另一方面，确信实科教育对于人的教养价值。这是以这样的时代要求为背景的：将近代科学成果引进民众学校，亦即培养科学知识渊博，能自主、自律地思考和行动的近代公民社会的一员。

第斯多惠学科论的特点是，在实科教学领域中，注重直观教学、乡土科教学。在高级阶段，注重地理学、博物学及理化学、历史学这些主要领域的各门学科固有的逻辑体系性。教学对象的区分、教学的实际计划，也可以说是向分科的实科教学过渡的。在上述的《德国教师教养指南》中，他试图系统地确立起地理、博物、历史、理化学等各门学科教学论。在该书第二版（1838）中，增添了法语、盲聋儿童特殊教育论。可以看出，当时的高等公民学校和特殊教育学校，也纳入了他的视野范围。

2. 学科的系统教学

第斯多惠发展了裴斯泰洛齐的教学理论。他强调形式教育应占

优势和统治的地位,主张学校在传授知识技能的同时,必须重视发展学生的智力。教师的任务不是“奉送真理”,而是“教人发现真理”。第斯多惠教学论的最大特点,在于它是近代教育思想的基本理念之一。具体地说,可以归纳为这样一个教学过程:“(1)对于外部世界的认识,可以通过外部感觉的各种现象获得。所以,在教学中,要首先从向学生提示并使之观察各种现象本身开始(“是什么”的阶段);(2)各种现象一经把握,学生获得了一般性理解,下一步就可以使之注意并思考充分体现其本质的各别现象(“怎么样”的阶段);(3)进一步探寻存在于各现象之间的内在的法则及因素。最后,从原因到法则,再从法则到现象,追本溯源。这个过程,不仅是纯粹的基本教授法(Elementarmethode)原理,而且也是同科学的历史相一致的。”这样,第斯多惠对于19世纪各科教学论的确立作出了巨大贡献。与此同时,他主张,在整个实科教学中,所授受的知识,应当归结于“统一的完整形象”的形成。亦即,所授受的知识不是散乱的,不是知识的堆积,而是在认识外部世界这一总体目的之下,作为相互关联的知识。在每一个儿童身上内化了这些知识,凭借它,就可以奠定世界观形成的基础。

由上可见,哈氏和第氏的教育目的论、学科论、教学论是不同的。前者继承了裴氏教育论中生活教育的侧面;后者继承了裴氏的社会改造论的侧面。两者被分别视为裴斯泰洛齐主义的保守派与进步派。他们提出的课程论,衍生出了德国尔后的课程论及教学论的两个潮流——分科性科学主义与综合性生活主义。

第三节 功利主义的课程论

一 科学教育的发展——以英国为中心

经过17世纪“科学革命”的时代而建立起来的近代自然科学,渗

透到研究和教育制度中,是在 19 世纪。19 世纪 60—70 年代,世界资本主义发展到自由竞争的最高阶段,垄断组织还是处于萌芽状态,但这时英国却已经成为欧洲资本主义最发达的国家,并且“具备了帝国主义的两大特点:拥有大量的殖民地土地;在世界市场上占垄断地位”。伴随产业革命的进行,有计划地研究教育科学技术知识和体系的必要性越来越大了。在这种社会背景下,同传统教育思想尖锐对立的近代自然科学,被引进普通教育、高等教育,乃至以广泛的普通民众为对象的社会教育的各种教育制度中。19 世纪后半叶的英国,可以认为就是一个典型。

英国的自然科学的研究及教育长期以来是在大学以外的场所进行的。例如,1800 年设立的皇家协会(Royal Institution),在英国的科学研究及科学普及上起过极大的作用。19 世纪前半叶,以科学家和熟练机械工人为中心开始的物理讲习会(Mechanics Institute)运动,在熟练工人中间广泛传播了基本的科学知识。但在高等教育制度中设立科学研究与教育的机构,还是始于 1845 年的皇家化学学院(Royal College of Chemistry)。尔后,在 1851 年,创办了国立矿山学校。

1851 年在伦敦召开的第一届国际大博览会上,英国总的来说是处于优势地位的。但与此同时,大陆各国的科学技术体制同英国比较起来,要充实得多。结果,导致了设立科学技术局。通过它,国家介入科学、技术的教育。科学技术局为了促进中下层阶级子弟的学校的科学教育,在 1859 年,实施国家考试制度,根据考试成绩,提供补助金。这样,以“科学学校”(Science School)为中心,进行了科学的教学。但是,在 1868 年的巴黎博览会上,英国的科学技术显然落后于大陆各国,原因就是科学技术教育制度不完备。因此,它又设置了若干委员会,根据调查结果,提出建议,鼓吹从高等教育直至中小学

《帝国主义是资本主义的最高阶段》,《列宁选集》第 2 卷,人民出版社 1972 年版,第 825 页。

教育实施科学教育的必要性。

由于科学技术局和各种委员会所起的作用,以及通过 1870 年初等教育法整顿了教育制度,因此,在初等教育中发展了 3R's 与宗教,以道德为中心的教育内容也发展为包含了近代科学的课程。在中等教育阶段,则重新探讨了以人文学科(humanities)为中心的教育内容,开始引进了近代科学。在这个时期的英国,斯宾塞和赫胥黎倡导科学教育思想,将近代科学引进学校教育。

二 斯宾塞的课程论

如前章所述,从西方教育史看,中小学课程是在 19 世纪成型的。课程构成的要素——学科,可以上溯到“七种自由艺术”(即“七艺”)。“七艺”始于古希腊罗马,后由中世纪拉丁世界所继承,即便在经历了文艺复兴的欧洲,也被作为学校教育的科目,确立了牢固的地位。近代欧洲的学校也是以希腊语、拉丁语为中心的古典教育为特征的。这些科目作为中等学校的基本学科受到尊重,旨在培育拥有人文主义教养的人。与此同时,在新的学术领域确立的背景下,出现了泛智主义的教养观:掌握尽可能多的学科的系统知识。在教养主义和泛智主义教养论支配下的学校,随着文化的发展与学术的分化,课堂上充塞着新的学科和教学内容,这些学科有许多并不是同日常生活直接相关的知识、技能,其实是以装饰性、教养性的学科内容为中心的课程。英国经验论哲学家斯宾塞对于这种人文主义、教养主义的学科课程作出批判。他率先提出了“课程”(curriculum)的术语,并赋予课程以“教育内容的系统组织”的涵义。他主张实学性的、功利主义的课程,强调同现实生活密切相关的有用知识。斯宾塞的学科内容论与学科编制方法论在课程发展史上具有划时代的意义。

斯宾塞的教育思想集中体现在他的《教育论》(1861)中。该书是由他在 1854 年、1858 年、1859 年陆续发表的四篇教育论文汇编而成的。他的科学教育思想是以他的第一篇论文《什么知识最有价值》

(1859)为中心展开的。斯宾塞认为,对于人来说,能够“正确地约束在一切环境之下,一切方面的行为”,过“完满生活”,是最重要的课题。教育的作用就是使人们为过“完满生活”作好准备。他提出,为人类的种种活动作准备的最有价值的知识是科学知识。他在《什么知识最有价值》一文中,阐明了截然不同于传统的古典主义教育思潮的这一新观点。他说:“什么知识最有价值?一致的答案就是科学。这是考虑到所有各方面得来的结论。”为了直接保住自己或是维护生命和健康,最重要的知识是科学。为了间接保全自己,即所谓谋生,有最大价值的知识是科学。为了正确地完成父母的职责,正确指导的是科学。为了了解过去和现在国家的生活,使每个公民能合理地调节他的行为所必不可少的是科学。同样,为了各种艺术的完美创作和最高欣赏所需要的准备也是科学。而为了智慧、道德、宗教训练的目的,最有效的学习还是科学。”在斯宾塞看来,科学作为学校的课程内容,对学生说来,也具有最大的价值。

英国经过产业革命后确立了世界工场的地位。在这个时代背景下,斯宾塞强调,在学校课程中自然科学知识应占最重要的地位;学习自然科学,是所有活动的最好准备。他主张依据人类生活的五种主要活动组织课程。他提出的课程体系分为五大部分:

第一部分是生理学、解剖学。这是阐述生命和健康规律,维护个人的生命和健康,使之保持充沛精力和具有饱满情绪的知识。

第二部分是读、写、算,以及逻辑学、几何学、力学、物理学、化学、天文学、地质学、生物学、社会学等。这是与生产活动有直接关系的知识。

第三部分是心理学、教育学。这是正确地履行父母的职责,更好地教养自己的子女所需要的科学知识。

第四部分是历史、社会学。这是“合理地调节”自己行为所必须的知识。

第五部分是了解和欣赏自然、文化、艺术(包括绘画、雕刻、音乐

诗歌)知识的科目。这是闲暇时间休息和娱乐所需要的知识。

斯宾塞认为,“生产过程既然那么快地科学化”,那么,“科学知识就应该同样快地成为每个人所必需的。”斯宾塞断然否定传统的不切实际的装饰性知识,要求以实用的知识作为课程的内容。他强调科学的价值是无穷无尽的,不仅在实用价值上,而且在训练价值、教育价值上,远胜于传统的人文学科,从而倡导了科学中心课程论。总之,斯宾塞关于课程的基本原理可以概括为:(1)教育的重点应放在维系人类生活的各种活动之上;(2)培养人们卓有成效地完成这些活动的教育才是有价值的;(3)科学是课程的重点,因为它有助于有效地完成人类生活的活动。

这个课程论是极其激进的,是从功利主义(utilitarianism)观点出发论述学科相对价值的。功利主义观点本身不仅同传统的课程理念不相容,而且同历来的学科价值观针锋相对。历来的人文主义课程论,总是把人文学科摆在最高层地位,但在斯氏的课程论中却置于最底层。可以视为斯宾塞的先驱者的库姆(G. Combe, 1788—1858)排列的学科顺序是:第一位,有关人体构造的学科。第二位,有关人类精神构造的学科。第三位,自然科学学科。第四位,社会科学学科。由此可以看出,他所倡导的课程结构论截然不同于历来的注重人文学科的课程论。

三 赫胥黎的课程论

英国生物学家、理科教育学者赫胥黎是英国普及理科教育的创始者。他不仅对英国,而且对世界的理科教育,留下了巨大的业绩。他基于下述理由,强调自然科学引进教育的必要性。

第一,英国在确立了世界工场的地位之后,大陆各国赶超英国,英国在有可能落伍的时代里,没有一种职业不需要某种自然科学的知识。

第二,人们为了真正解除生活中碰到的苦难,不靠教会的权威和

教条,而必须靠自己的头脑去思考,作出自己的判断和行动。而这,首先需要学习自然科学。

赫胥黎从这一认识出发,强调了理科教育的必要性。1869年,他在《科学教育》的讲演中主张,学校课程应以自然学科与社会学科作为两大中心科目。在此基础上进行文艺的、审美的、技能的各门学科的教育,而科学知识的授受,不应当是片断知识的灌输,必须授予自然科学的综合知识,并且掌握科学的方法。他的最著名的演说是1870年在伦敦学校委员会选举时所作的关于振兴学校教育的讲演。他说,小学教育的课程可分四大类:(1)体育;(2)家政;(3)德育;(4)智育。所谓智育就是读写算,是掌握一切知识的手段。他强调在教授基础学科的基础上,还必须进行智力训练与艺术训练。而最适于智力训练的学科是自然科学、图画、雕刻、音乐。

赫胥黎具体地采取了“普及科学知识”,“发展与组织科学教学”,开展维护进化论的斗争,以抵制教会的权威。所谓“普及科学知识”,表达了赫氏的这样一个信念:科学不是专家的垄断物,普通工人也需要科学。他并且躬行实践,亲自给各阶层的人上课。赫氏主张首先要培养从事科学和技术教育的教师,以“发展与组织科学教学”。他亲自承担了科学技术局主办的面向学校教师的讲演。他还担任科学班级、科学学校制度的考试委员,担任根据1870年初等教育法成立的伦敦教育委员会的教育委员,以及担任1870年创立的“科学教育与科学振兴皇家委员会”委员。此外,还编写生理学教科书(1866),自然地理教科书(1877);编辑面向普通大众的科学入门丛书,并亲自执笔编写第一卷(1880)。

赫氏主张普及自然科学的教育,是基于他重视科学在形成新的世界观上所起的作用。就是说,要使人人都树立起以自然科学的系统知识为基础的对于自然、人类社会的认识与见解。赫氏从形成世界观的高度,评价了人们从未接受的自然科学的教育价值,肯定了自然科学的教养价值的核心作用。这是赫氏的功绩。

第四节 赫尔巴特主义的课程论

一 赫尔巴特主义

赫尔巴特及赫尔巴特学派的戚勒(T. Ziller, 1817—1882)、赖因(W. Rein, 1847—1929)所推行的学校教育,特别是关于教学的理论观点,谓之赫尔巴特主义。

裴斯泰洛齐倡导从直观出发、达于观念的新教学方法,改进了拘泥于呆读死记的传统的教学法。当然,裴氏并不是抛弃语言学习,他只是想把语言化或观念化同感觉紧密结合起来。但是,即使观念是以感觉为基础的,仅仅形成了明确的观念,学习还不能算是终结了。裴氏只是探讨了从感觉达于定义或观念的问题,他并未研究一种观念是如何发展为另一种观念的;新观念是如何同化旧观念的。这个任务,就由赫尔巴特担当了。这就是说,赫尔巴特教学论的中心课题是,研究裴氏并未充分探讨的从直观到观念,再从观念到思维的过渡,如何加以阶段化。

赫尔巴特依据心理学的理论,明确地回答了这个问题。他从表象心理学的观点出发,将整个学习过程加以系统化。他认为,兴趣是在旧有表象群类化新表象时产生的,专心和致思是它的两大条件。所谓专心,是专注于一定的对象,从意识中排除其它对象的心理状态。所谓致思,是在意识中使多种观念结合、统一起来的一种作用。借助对于各别对象的静止的专心,对象可以“明了”地加以掌握;而专心从一个对象移至另一个对象时,是动态的专心。据此,产生表象与表象的“联合”。致思,当它静止地思考前阶段想起许多事物的关系,并赋予一定的作用时,是静止的致思。其结果,产生“系统”。将这样获得的知识纳入已有的知识系统的作用,是动态的致思。其结果,便成为运用系统的“方法”。这些阶段是采取了统一当

时教学法的方式的形式出现的。这就是说,“明了”相当于裴斯泰洛齐的直观;“联合”相当于苏格拉底法的讨论法;“系统”相当于传统的教师讲述;“方法”相当于今日的问题解决学习。这样,儿童从知觉活动到语言活动,再从语言活动到实践活动发展的一连串过程,都加以系统化了。

赫尔巴特认为,为了培养“善良的人”,即忠于普鲁士君主制的人,课程的编制应以作为认识对象的“客观的文化遗产”的各门科学为基础,并以发展人的“多方面兴趣”为轴心,设置以下相应的学科。

1. 经验兴趣——了解事物“是什么”的兴趣。相应地应设自然、物理、化学、地理等学科,使学生获得自然的认识。

2. 思辨兴趣——进一步思考事物“为什么”的兴趣。相应地应设数学、逻辑学、文法等学科,以锻炼学生的思维能力。

3. 审美兴趣——对各种事物、自然界、艺术品和“善行”的体验和审美评价的兴趣。相应地应设文学、图画、音乐等学科,以培养学生艺术鉴赏力和审美情感。

4. 同情兴趣——在人际交往中产生的兴趣。相应地应设本国语、外国语(古典语与现代语)学科,以培养友爱、谅解精神。

5. 社会兴趣——在人际交往中建立广泛联系的兴趣。相应地应设公民、历史、政治、法律等学科,以培养合群精神。

6. 宗教兴趣——认识人与神的关系的兴趣。相应地应设神学。

在赫尔巴特看来,“道德”由五种观念所决定,这就是:内在自由观念、完善观念、善意观念、法权观念、正义观念。这些观念是永恒不变的,人类倘若过有秩序的生活,就得培养这种道德品质。多方面兴趣正是培养这种道德观念的基础。

赫尔巴特试图抓住人的心理积极性(兴趣),为设计有效地实现教育目的的课程体系,提供心理学的依据。这种课程体系比“文艺复兴”以来以希腊文、拉丁文为主体的“古典人文主义”课程体系,有较大的变化,具有了“现代人文主义”(新人文主义)课程的特征。这是

有积极意义的。

关于实用知识、技能的教学与人格形成的教育之间的关系,从18世纪末至19世纪,围绕着中等教育课程的问题展开了论争。18世纪的中等学校,一般是以希腊语和拉丁语之类的古典语教学为中心的。但到了18世纪后半叶,以德国的巴泽多等为代表的泛爱主义者,主张在专门教授宗教和古典语的中等学校中,引进实科课程,亦即引进近代外国语、博物、历史、地理、自然科学等等。这是新时代的要求,是当时的中等学校亟待解决的课题。实际上,到了19世纪,越来越多的中等学校开设了实科课程。

赫尔巴特在1801年发表《对高级中学课程的教育性教学计划的设想》一文,直接论及这个问题。他说:“请允许我首先回忆一下新老教育学之间的一场著名论战,我所指的是关于古典语的论战。古罗马和古希腊那些最负盛名的作家只不过能给少数人带来极大的收获,而为了这样的收获,所有的年轻人都必须学习,这在我们今天看来是非同寻常的,这对大多数人来说在时间上是巨大的损失,然而更大、更糟糕的影响是使人们丧失了兴趣和精力。与此相反,不断发展的科学,特别是大量对大众有益的知识却急迫地要求我们最大限度地节省时间来进行教学,从而取得真正的成果和收获。旧教育学对此的回答是:人们常常认为各种学科,如自然、历史、物理、心理学、伦理学等包括了对大众有益的知识,从中可以获得一些基本知识,这是根本不可能的。从中将会产生一种肤浅的认识,一种贪图安逸的风气和自以为博学的骄傲情绪,这些影响甚至会从思维上过渡到性格上。所有知识的源头是用古典语记录下来的,同样被记录的还有对所有感觉最初的、最真切和最有力的表达。只有直接观察古典范本才能增强感受,才能培养自己的鉴赏力,才能学会认识所有事物的衡量标准及目的,才能避免新范本的单调、贫乏和夸张。如果不借助古典范本对以前进行深入的思考和感受,那么将不可避免地拘囿于对当今世界的描绘之中,既不可能正确判断人类的能力,又不能正确判

断这种能力的局限性。我们日常生活中常抱怨的某些现象正是由于疏于对古代知识的学习而造成的。如果我们不是限制这种学习,而是使之更趋于完善(这一点还从来没有很好地实现过),那么便可以根治我们这个时代的种种弊端。’赫尔巴特在这里肯定了两种见解各有其正确性,主张设计兼具两者长处的课程。这种课程能否设计出来,尚有许多困难的理论问题有待解决。这种理论问题的解决正是赫尔巴特教育学的中心课题。

赫尔巴特主义的特点可以概括为:第一,教学的终极目标是德性的陶冶。第二,课程编制的原理是文化史阶段论与中心统整法。第三,教学的形式阶段说(赫尔巴特的四阶段论,戚勒、赖因的五阶段论)。

二 戚勒的课程论

赫尔巴特从注重兴趣的陶冶出发,抨击当时的形式主义的拉丁语教学。他提出,语言教学一定要在学生对于它所表达的内容感兴趣的时候进行。他具体地提出了关于教案和教材的提案,主张在学习拉丁语之前,要先学习希腊史诗《奥德赛》(Odyssey)一类的希腊语古典。戚勒主张,课程编制应当贯穿两根线索:以文化史阶段(Kulturhistorische Stufen)为纵线,以中心统整法(Konzentration)为横线。

戚勒认为,教育的主要目的在于道德的、宗教意志的陶冶。这个目的仅仅借助宗教的教授是不能达到的,需要借助多样的学科内容的探究才有可能。这里所说的多样的学科内容,是相互关联、而又

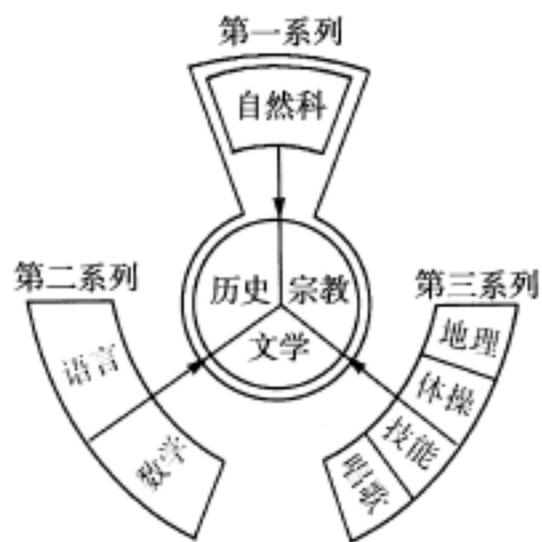


图 2-2 戚勒的学科统整法图解

[出处] 伊藤信隆:《课程论》,1983年日文版,第100页。

以一定的教育目的为中心统整起来的课程。借助这种课程统一学习者的意识,以保证儿童人格的形成,这就是戚勒的“中心统整法”的特色。

戚勒认为,中心学科必须是能够陶冶情绪的。它同意志的形成直接结合,唤起意欲,成为行动的源泉。这种中心学科就是历史、文学、宗教。主要学科可分下述三个系列(参见图 2-2)。

第一系列——历史、文学、宗教及自然科。

第二系列——语言、数学。

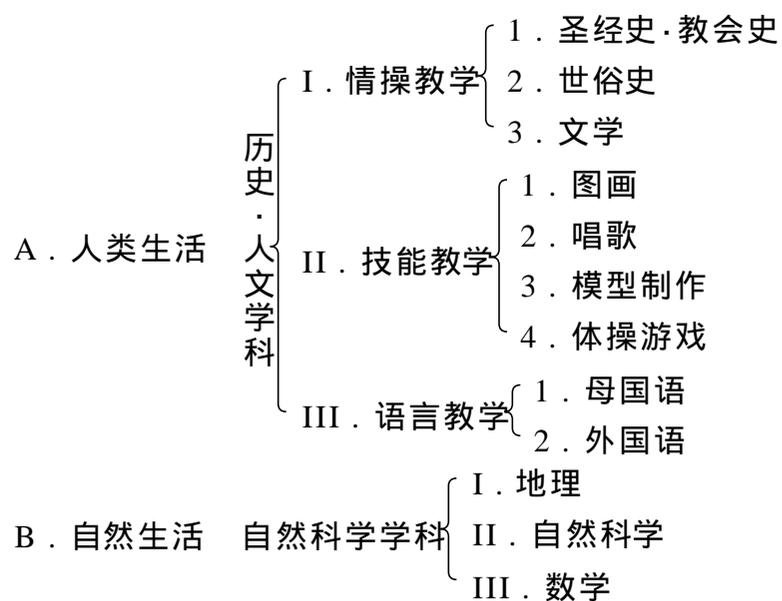
第三系列——地理、体操、技能、唱歌。

排列在第一系列的历史学科教材,是文化史阶段论。这是运用生物学的复演说,将儿童心理发展的顺序等同于人类从野蛮到文明的历史发展的顺序来处理的,认为抓住人类文化史的发展阶段,依据这个顺序排列教材,是儿童的理解力能够胜任的。这样,戚勒便提出了历史(和文学)的如下的教材排列方案。这就是:第一学年叙事童话。第二学年鲁宾逊漂流记。第三学年酋长时代。第四学年裁判官时代。第五学年犹太王政时代。第六学年耶稣传。第七学年使徒行传。第八学年宗教改革史(路德教义问答)。

上述的历史、文学教材,是同德性的陶冶直接相关的,叫作情操教材(Gesinnungsstoff)。这些情操教材作为各学年统整的中心点,直接间接地同其他学科、教材相关连。例如,语言是作为理解与表达这些情操教材所隐含的思想的一种手段来教学的。自然科学,以地理为媒介,同历史学科相结合。戚勒强调说,各门学科的教学应当确保的是,统一学习者的意识,以及在此基础上陶冶德性。

三 赖因的课程论

继承戚勒的构想,并在当时德国的国民学校的教学上使之具体化的,是赖因。赖因是从下述的学科分类出发的:



在这些学科中,情操教学的学科群处于统整的中心,并根据文化史阶段排列教材。它的排列如下:

第一学年 (6岁~7岁)	童话	
第二学年 (7岁~8岁)	鲁宾逊漂流记 [宗教史]	[世俗史]
第三学年 (8岁~9岁)	长老史 摩西五经(Moses)	杜林根之歌
第四学年 (9岁~10岁)	士师史与德意志 国王史	尼泊龙根之歌 德意志王国创立
第五学年 (10岁~11岁)	} 耶稣传	基督教化
第六学年 (11岁~12岁)		凯撒(Caiser)时代
第七学年 (12岁~13岁)	使徒(保罗)行传	古代世俗史 (德国自由战争)
第八学年 (13岁~14岁)	路德教义问答书	新德意志帝国的创立

旧约前5卷。

杜林根(Thuringen)之歌——未详,疑为德意志英雄传说一类的文艺作品。

尼泊龙根之歌(Nibelungenlied)——德国中世纪的长篇叙事诗,以民族移民时代的英雄传说为素材,据推测系13世纪初奥地利的宫廷诗人所作。作品歌颂急公好义、骁勇有礼的英雄,揭露封建社会的残酷丑恶及当时的权势之争,是中世纪欧洲文学的重要遗产之一。

以一年级的中心统整课程为例,同 12 篇格林童话组成的情操教材相配合,自然科也从童话中选取教材,同时从儿童的学校生活与个人经验中补充自然科学的教材。在图画课中,也以这些内容为题材。唱歌,则是表达这种教学和学校生活中激起的感情。算术、国语也同情操教学和自然科中的内容相结合。

以历史和文学为核心的戚勒、赖因的课程论,是同当时德国的反动教育政策相适应的,具有浓厚的保守性。这种课程论,将自然科学学科从属于历史与文学,忽视了自然学科本身的存在价值与系统性。在这一点上,不能不成为抨击的对象。

四 美国的赫尔巴特主义与中心统整法

1892 年,“全美赫尔巴特协会”(National Herbart Society, 1901 年发展为全美教育研究协会, NSSE) 创立,可见赫尔巴特主义对于 19 世纪 90 年代的美国教育界产生了一定的影响。例如,代表美国赫尔巴特学派的麦克马利兄弟(C. MacMurry, F. MacMurry),就搬用了适于美国历史的戚勒计划。“进步教育之父”帕克(F. W. Parker, 1837—1902),融汇了裴斯泰洛齐和福禄倍尔的思想,也把戚勒理论作为一个源泉,展开了颇具特色的中心统整法的理论。

帕克理论的第一个核心是,认定教育的中心是儿童自我活动。上帝的造物——儿童,生来具备神性,具有学习真理、掌握真理的自发倾向。而创造出尽可能完全地实现这一神性的条件,便是教育的工作。这一点,显然是从福禄倍尔那里学来的。

帕克理论的第二个核心是,教学内容的中心统整论。帕克主张,儿童是统一的活动主体。为了有效地促进儿童的自我活动与自我努力,应当寻求教学内容的相关、统一、统整。这一点,应当说是从赫尔巴特学派的中心统整论引申出来的。

不过,帕克不同于赫尔巴特学派,他是把儿童作为统整的中心。帕克认为,儿童应该是被规划和组织起来的学校教育工作的中

心。学校课程应该尽可能从实践活动中引申出来。帕克提出,“教育要使学校适应儿童,而不是使儿童适应学校”。他在教育理论、课程与方法上,作了许多改革。改革的一个重要内容就是中心统整法。帕克的中心统整法是以儿童为中心进行统整的。如图 2-3 所示,在这里,儿童被置于物质和通过物质产生的能源的作用之中引起“自发活动”。帕克强调,学校课程应该重视旅行活动、自然观察、儿童读物,以及体育、艺术活动,并且注重从儿童的兴趣出发,极大地激发儿童的求知欲望。整个课程的特点是,以指向周围的事物(生命现象、物理现象、化学现象)的自发活动为基础,以地理为首的一些学科作为“中心学科”,相互综合,来展开教学。其目的是学习法则。而通过中心学科的教学,学习“注意方式”、“表达方式”、“判断方式”。帕克的统整法虽则标榜实现“个人自由”,但它片面重视自然科学学科,忽视了人文学科。

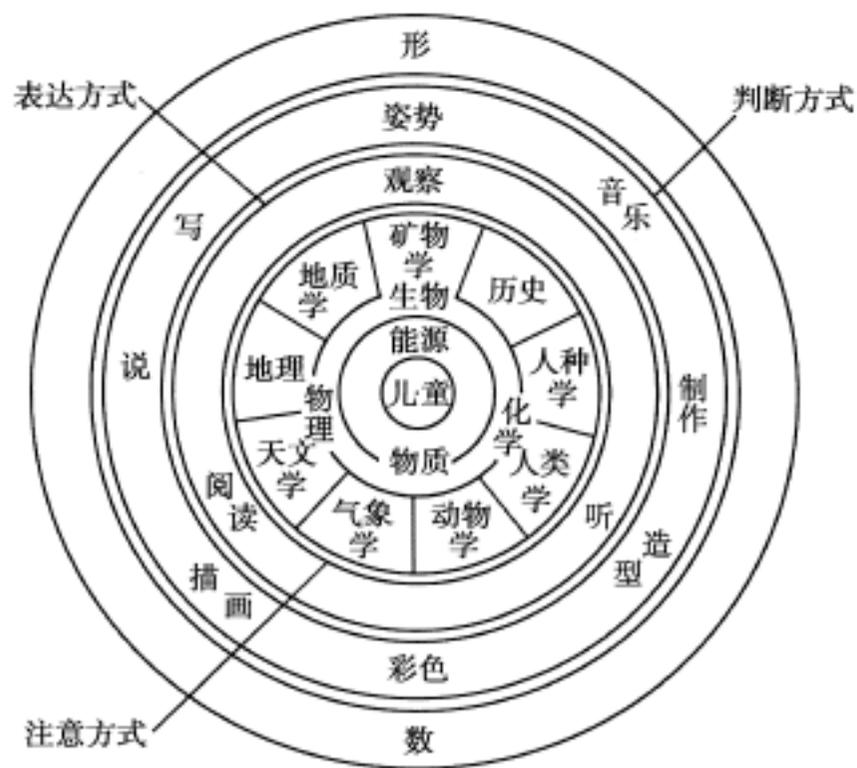


图 2-3 帕克的中心统整法图解

[出处] 帕克:《中心统整法的理论》,西封诚等译,1976年日文版,第247页。

第五节 杜威的经验主义课程论

一 经验主义课程编制论

(一) 赫尔巴特学派与杜威的中心统整论

美国实用主义教育哲学家杜威,于1894年夏就任芝加哥大学哲学系主任。从此,他跟芝加哥近郊的师范学校校长帕克交往密切,这是杜威热心于教育(学)的时期。帕克的理论与实践对杜威产生了巨大影响。杜威也同帕克一样,认为教育的起点和中心是儿童;注重教学内容的相关和统整。但杜威强调的是,作为能动的主体的儿童,同对于儿童的社会要求的外部世界如何结合起来的问题,乃是教育理论与实践的中心课题。杜威认为,教育过程包括两个方面,一个是心理学的,一个是社会学的。它们是并列并重的,不能偏废。一切教育的终极问题,就是将心理因素同社会因素统一起来。这就是贯穿于杜威教育学说的一根主线。

早期的杜威想从赫尔巴特学派的理论中探寻统一这两个要素的线索。在19世纪90年代,从德国留学归国的美国学者极力倡导赫尔巴特学派的理论,在教育学上产生了巨大影响。其代表人物就是德·加谟(Charles De Gamo, 1849—1934)。他于1889年著《方法要义》(*The Essentials of Method*),成为美国赫尔巴特学派的先驱。1892年,“赫尔巴特俱乐部”(1895年改称“全美赫尔巴特协会”)成立,展开了生气勃勃的活动。杜威深受赫尔巴特学派的“中心统整论”与“文化史阶段论”的影响,他是全国赫尔巴特协会九人执行委员会的委员之一。

前节已经提到,所谓“文化史阶段论”,是试图运用生物学的复演说,从人类文化发展过程中去寻求促进儿童心理发展的课程编制原理。杜威并不完全赞同这一理论。他认为,人类、民族的发展阶段同

儿童个体的发展阶段,不能等量齐观。他反对从文化遗产的形成顺序中直接得出教学内容编排的顺序,因而以文化遗产——历史(故事)和文学作品为核心,进行中心统整。不过,在杜威的课程编制中,不反对中心统整的观点,也不反对考虑儿童发展与历史发展的对应关系的观点。杜威抨击传统课程在智育方面极度贫乏和缺少组织,远离儿童的经验。他所强调的是儿童自身的生活经验,强调课程的儿童经验化。杜威在《我的教育信条》(1897)中说,“学校作为一种制度,应当把现实的社会生活简化,缩小到一个雏形的状态”。杜威认为,“学校不是记忆和考试的被动学习的场所,而应当是儿童兴趣盎然地运营活动的社会生活的小社会;这个小社会,不仅是儿童自发活动的小社会,而且必须是代表着现代社会生活的历史进步的小社会。儿童必须作为这样一个小社会的成员加以组织。在这个小社会里,儿童通过认识人类的住居饮食的发展过程——从人类史前的洞穴生活,经石器金属器时代,再到文明时代,是能够分析当前复杂的社会结构的。”

(二) 杜威的经验主义课程

1. 杜威的经验说

杜威的教育理论与课程理论立足于实验经验的理论之上。在他看来,所谓教育,就是连续地改造和建构经验。教育是通过经验谋求经验的不断成长和发展。因此,经验是教育的目的,同时是教育的方法。不过,杜威所说的“经验”不同于传统的经验论的经验,他强调的是主体能动性、实验操作性、反省性思维性。

经验的本质——是主动尝试与被动承受的交互连续的结合,发现这种结合关系的作用就是思维(反省性思维)。思维是在经验之中使经验得以发展的创造性契机。经验是主体与客体之间主动的交互作用的过程,这个过程融合了理性因素与非理性因素。

思维、探究的范式——杜威揭示了认识(思维、探究)的逻辑(问题解决的逻辑):主体作用于环境与事物,主体在这种作用中进行

学习,经验的实验性构造得以不断深化,因而揭示了教育方法的逻辑。其公式是:问题情境——问题设定——形成假设——推论——验证假设。

有用的知识——不是从外界向儿童灌输的现成知识,而是抓住具体问题,观察其条件,建立一定的假设,通过实验性作用的一连串操作(实践)获得必要的知识、技能。杜威区分了“知识”(knowledge)与“信息”(information)的不同。知识是作为探究、思维的产物而获得的,而信息不过是零星事物的情报,是杂乱无序的。大量灌输这种信息将会丧失思维活动的灵活性,扼杀创造性的幼芽。不过,杜威并不认为信息本身是无价值的,信息作为一种资料,在问题解决的探究活动(思维)过程中有助于经验的发展。

2. 儿童中心的课程

杜威把儿童作为“学习主体”,置于课程中心的地位,为20世纪初期世界各国的教育改革提供了指导原理。杜威认为,教育是儿童“经验的不断重组”、“经验的连续发展”,并就思维、概念和知识是如何经验性地、实验性地形成的,提供了理论依据,据此展开他新的学习理论与课程理论。

抛开学习者的主体性认识,片面地灌输教科书知识,是一种教育上的错误——这已为夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐等近代教育理论所揭示。杜威汲取历史遗产,基于实验性经验论,倡导以儿童的经验活动为主轴的课程。杜威首先对传统的学校——划一地灌输知识的书本学校——作了如下批判:第一,把儿童视为被动的、无生活需求与兴趣爱好的缺乏个性的存在;第二,把学习视为单纯的接受性作业,没有认识到受儿童生活需求与兴趣爱好支撑的积极的探究、建构、表达的种种活动;第三,以为教育是静态知识的片面灌输。杜威的教育论就是旨在改造这种传统学校的学习,使之活动化、生活化。课程的中心不是教师和形式化的知识体系,而是儿童生活中所要发现的东西。他在《学校与社会》中这样说:“现在,我们教育中将引起的改变

是重心的转移。这是一种变革,这是一种革命,这是和哥白尼把天文学的中心从地球转到太阳一样的那种革命。这里,儿童变成了太阳,而教育的一切措施则围绕着他转动,儿童是中心,教育的措施便围绕他而组织起来”。

“杜威学校”的革新性教育实践从19世纪末到20世纪初受到全美的关注,大大鼓舞了谢尔登(E. A. Sheldon, 1823—1897)和帕克以来的新教育运动,推进了实验学校的进步主义课程研究,为20世纪初至30年代的进步主义教育运动奠定了基础。杜威提出,“一切的教育都是借助个人参与人类的社会意识展开的”。他认为,“教育过程”(educative process)的基本性质在于儿童与教材的相互作用。他又通过教育过程的心理侧面与社会侧面的分析,探索课程编制的原理。首先,他从心理侧面的分析得出结论:(1)教材不是作为现成知识来教的,而是要通过社会情境来施教,同儿童当前的需求与目的结合起来;(2)教材自身不是目的,它是推进儿童有目的的活动的手段或工具;(3)教材的选择与排列应当从适于不同发展阶段儿童之活动的视点出发。其次,他从社会侧面分析指出,教育内容反映社会生活的基本活动,培养儿童的社会见识与能力;要求儿童负起种种责任,同生活实际结合,促进儿童的成长。这样,学校成为汲取社会生活的典型活动、反映现实社会的“微型社会”。儿童在学校生活中通过接受指导,学校成为儿童之家,成为“雏型社会”。这就提示了通过生活、同生活联系起来进行学习和教育改革的基本原理。

二 杜威的思维训练说与课程改造

(一) 杜威的思维训练说

在19世纪末20世纪初,各国的初等教育依然以读写算为中心,注重知识的授受,相应地提倡以教科书为中心的教学,以讲解法占居统治地位。这种脱离学生生活与要求的知识授受,受到了越来越多的批判。赫尔巴特形式训练的理论逐渐丧失市场,代之而起的是,如

何指导学生展开思维、如何学习的教学方法的研究。杜威详尽地分析了这种思维作用,提出了思维训练的模式。杜威在他的《我们怎样思维》(*How We Think*, 1910)中说,精神活动是行为的一种作用。理性亦即实验性智慧的作用总是通过经验加以尝试的。思维不是超越了经验的东西,它是由人类的行为生活中的不安与疑问而引起的。在解决问题的过程中,思维发生作用,知识与技能得到掌握。这种行为主义的观点,带来了不同于传统的知识灌输的教学方式的变化。

杜威在《我们怎样思维》中所探讨的思维,是“反省性思维”(reflective thinking),这种思维是由于某种困惑、混乱或疑问引起的。人们面临这种困惑时,便会提出解决问题的要求和计划,或者引申出阐明这种问题的特殊性的理论,想从以往的经验或有关问题的知识中,获得某种暗示或启发。在这种不安和骚动中,战胜探究的烦躁,开始思考——这就是“反省性思维”。

杜威特别重视关于反省性思维的分析。他认为,一切的思维都存在由起初的混乱状态到最后澄清的、统整的、解决了的状态。最初的状态谓之“前反省性思维”,它是设定应当解决的问题的过程。最终的状态是疑问得到解决,处于满足状态,可以谓之“后反省性思维”。反省性思维的价值在于,第一,使有目的、有意识的行为有了可能,亦即使单纯的冲动性或常规性的活动转换为智力行为。第二,使得有步骤的准备与创造有了可能。第三,赋予事物以意义。要掌握这种反省性思维的方法,仅仅具有相应的知识是不够的,还须有运用相应知识的意欲。另外,反省性思维还必须伴有宽容、热忱、责任感之类的态度。杜威认为,训练反省性思维的基本要求包括三个:好奇心、暗示、整理。好奇心使经验得以扩大,使思维发展为反省性思维,这是最重要的因素。思维不是机械的动作,而是综合每一件事物所显示的特有的暗示的能力,并且具有按照各种暗示加以序列化整理的性质。

(二) 活动、设计与设计教学法

杜威特别注重“活动”对于思维陶冶或思维训练的重要性。本来,思维是从儿童阶段开始的。驱使身躯便是一种智力活动。事物一旦作为一个符号来表现时,“游戏”便从单纯的身体转动变成具有智力因素的活动了。而使用材料和工具,将一定的意义转化为客观形态的东西时,这更是不同于游戏的“作业”了。作为智力行为的“作业”,不只是制作有某种意义的东西,而且,通过实际应用,还可以验证设计是否正确,具有高度的教育性。

儿童生来就是活动的。杜威批判传统的学科课程在心理上也是不适当的,并且赋予操作性作业以中心的地位。被杜威作为职业列举的代表性作业是烹饪、裁缝、编织、木工和金工作业。它们不是作为对立的学科设置的,而是作为生活经验(经验单元)来考虑的。杜威学校所重视的游戏和作业包含了丰富的教育价值:使儿童持续保持兴趣,养成敏捷、勤勉,感受到自己的力量,激励表达和建构的意志。当然,这并不是排除传统的学科,而是改变其地位。他把初等教育的课程归纳成三个项目:第一项是作业,第二项是被赋予地理、历史等社会背景的种种学科,第三项是阅读、文法、算术之类提供知性沟通与探究所需要的工具的学科。后两者是在结合第一项的前提下展开的,可以说构成了一种核心课程。

在这种课程中的结构性作业叫作“设计”。要使设计真正具有教育性,需具备若干条件。其一是兴趣,设计必须从学生的兴趣出发。其二,这种活动必需是有价值的。在日常生活中发现有兴趣、有价值的某种活动,是并不困难的。其三,设计在它的展开过程中,应包括激发学生的好奇心、提高求知欲。其四,要有付诸实施的时间。将直观教学和感觉训练引进教育,比之只靠语言教学要进步得多。但是,事物和感觉要有助于儿童的发展,让儿童借助直观和感觉驱使身体,调整活动。应当考虑,要使活动成为具有教育意义的活动,就得精心组织,使之成为激发儿童兴趣的过程。

强调上述意义的思维训练,要求进一步改进传统的讲授法。但

是,其作业或活动倘若脱离了儿童的现实生活的实际,那就依然不能摆脱旧式教学的束缚。因此,在接受实用主义的广泛影响,并且依据行为主义心理学的学习法则,倡导新的教学法之后,杜威的思维训练说才具有实践的性格。而这种新的教学组织模式,便是克伯屈(W. H. Kilpatrick, 1871—1965)的设计教学法(project method, 1918)。克伯屈说,“设计”可以定义为“学生计划可以在现实生活中达到目的的活动”。这种活动在它的早期,可以是业已学习的事例的应用或表演,或补充所学内容的活动。然而,学校不是学生单纯掌握知识的场所,而必须是经营更好的生活的场所——在这一认识的背景下,这种设计本身,被置于学习活动的中心,离开了学科框域的设计本身,占有了主导地位。

克伯屈的《设计教学法》,不仅提出了设计教学法的准确的模式,而且揭示了注重自发活动与丰富经验的新教育运动的理念,具有历史意义。设计教学法同问题解决是一脉相通的方法。设计教学法由下列四个阶段组成:

1. 目的——设计教学法的目的,是通过师生的协作制定的。在这里,形成学习者的性格是目的,尽量尊重学习者的自主性或自我活动是前提。

2. 计划——设计教学法的成功依赖于计划的周密。因此,这个阶段需要教师的指导。

3. 实施——在设计教学法中,重点与其说是放在结果上,毋宁说是放在实施过程本身。因为学习者的性格是在实施过程中形成的。

4. 评定——最后,要从设计的推进过程的全局,看看计划究竟是否按照目的实施的,理由何在,并要作出评判。

另外,他在《教学法原理》(*Foundation of Method*, 1925)中揭示了以设计法为中心的新教学法的原理,从中我们可以了解到杜威的思维训练说与桑代克的教育心理学是如何具体地运用到教学上来的。

第六节 教学与生产劳动相结合的思想与课程

近代课程的一个特征是,自然科学和技术学一类的实科被作为学校教育的内容引进了课程,而且,技术和劳动本身也被列为教育的重要一环。

一 教学与生产劳动相结合的构想

在近代社会的萌动中,许多思想家、社会改革家,论述了教劳结合的构想。其代表性的著作就是托马斯·莫尔(T. More, 1478—1535)的《乌托邦》(1516年)和康帕内拉(T. Campanella, 1568—1639)的《太阳城》(1623)。在《乌托邦》这本著作里,托马斯·莫尔描绘了人类从中世纪的极权主义下获得解放,没有剥削,享受6小时劳动制,尊重信仰自由与宽容的和平的理想社会。在这个社会里,在劳动之余,保障每个人充分的学习的机会。所有儿童不分男女,在学校里学习一个以上的职业技术。在他之后,以傅利叶(F. M. C. Fourier, 1772—1837)为代表的空想社会主义者,构想了人人享有求学的机会,同时人人从事技术与劳动的平等社会及与之相应的教育。

卢梭着眼于现实生活的教育力来论述教育,并且批判了脱离现实生活的抽象知识的授受。他不仅把“教劳结合”作为理想社会和社会改革的一环来描述,而且深刻地揭示了它对于青少年一代发展所具有的意义。卢梭的《爱弥儿》,描写了以理想的自然的方式培养一个儿童成为自由“人”的过程。在这个过程中,他以儿童的感觉和自由活动为基础,进行实物教育,同时,让爱弥儿见习农业、木匠的工作。在卢梭看来,生产劳动是知识的源泉,也是人类的义务,是培养人所不可缺少的。他说,“什么事也不干的不劳而获者,是盗贼。……劳动,是生活在社会中的人应尽的义务”。对于卢梭来说,理想的人的形象是“像哲人那样思考,像农夫那样劳动”的人。他认

为,教育的实施应当服从于、服务于这个目标。

二 教学与生产劳动相结合的实践

卢梭的同时代人裴斯泰洛齐,接受了卢梭的影响,实践了教育与劳动相结合的思想。在当时的瑞士农村,机械制造业和货币经济的逐渐普及,加剧了农民的阶层分化。下层农民成为薪金工人,丧失了坚定朴实的生活态度,道德颓废,许多孤儿产生了。下层农民子弟和孤儿被作为童工使用。在机械制造业中,长时间的单调反复的操作,严重地损害了儿童的身心发展。裴斯泰洛齐面对这一现实,为要拯救这些儿童免于苛酷劳动的重役,就让他们在学校接受教育的同时,凭借自身的劳动,获得维持生计的食粮,也为未来的职业生活做好准备。18世纪中叶以后,随着农村自然经济的崩溃,产生了许多贫民和流浪儿,为他们而开办的“产业学校”、“贫民学校”也就普及起来。在裴氏收容孤儿的学校里,儿童从事家庭工业劳动和农业(栽培、饲养)劳动,生产自己需要的生活资料,同时掌握实际生活所必需的知识 and 技能。他在《斯坦兹书简》(1799)中写道:“读书学校,一旦紧密地合理地同劳作学校相结合,那么,通常所需的教学时间和劳力的1/10也不需要。”我认为用语言进行教学并不那么重要。我的本来目的就在于,把学习同劳动结合起来,学校同作坊结合起来,使两者合而为一。”

机器大生产的普及,进一步促使农民的阶层分化和薪金工人化。欧文在自己经营的新拉纳克纺织工厂里,为工人提供整洁的住宅,并附设了工人子弟学校,命名为“性格形成学院”。欧文让当时疲于奔命的童工上这种学校。通过游戏、自然观察、舞蹈、体育等等,集体地训练儿童,授予少年3R s(读、写、算)和有用的知识,从事共同的生产活动。欧文希望通过这种社会运动,培养出受过良好教育的工人,确立个人利益与社会利益相一致的理想社会。但在资本主义发展法则的现实面前,这个理想不能不破产了。

三 在公共教育制度形成过程中的“教劳结合”

进入 19 世纪中叶,人人就学的公共教育制度化,提到了议事日程。在 19 世纪前半叶,工人大众的子弟从幼小时起就得从事生产劳动,童工是普遍现象。马克思从童工这种乍看是消极的现象中,看到了未来教育的应有模式。其时在欧洲,公共教育制度是以工场法教育条款为基础形成的。工场法的教育条款,禁止一定年龄以下的儿童作为工人雇佣;规定一定年龄以上的儿童作为童工雇佣的同时,使之接受一定的教育,是雇主的义务。工场法,从保护儿童的立场出发,将教育与劳动结合起来。马克思把它视为保障一切人全面发展的未来教育的萌芽。马克思指出,现代工业吸引男女儿童和少年参加社会生产事业,是一种进步的和合乎规律的趋势,但在资本主义制度下它是畸形的。马克思在第一国际《临时中央委员会就若干问题给代表的指示》(1866)中明确地指出:“要使儿童和少年了解生产各个过程的基本原理,同时使他们获得运用各种生产的最简单的工具的技能。对儿童和少年工人应当按不同的年龄循序渐进地授以智育、体育和技术教育课程。”马克思认为,儿童从 9 岁起应被吸收到社会生产中去。对三种不同年龄组(9 岁~12 岁、13 岁~15 岁、16 岁~17 岁)的儿童,其教学与生产劳动结合的形式也应是不同的。

马克思还指出,只是最先进的一部分工人才懂得,正是对工人后代的教育决定着工人阶级的未来。“从这一点出发,我们说,如果不把儿童和少年的劳动和教育结合起来,那无论如何也不能允许父母和企业主使用这种劳动。

我们把教育理解为以下三件事:

第一,智育。

第二,体育,即体育学校和军事训练所教授的那种东西。

《马克思恩格斯全集》第 16 卷,人民出版社 1964 年版,第 218 页。

第三,技术教育,这种教育要使儿童和少年了解生产各个过程的基本原理,同时使他们获得运用各种生产的最简单的工具的技能”。

这是马克思主义教育论的基本原理,也是课程论的重要原理。马克思强调教育与生产劳动的结合,同时注重教育的内涵——技术教育。这是因为,他的目标是通过废除生产手段的私有制(社会主义革命),建立起消除体脑分离的社会。而培养担负起这种新社会的全面发展的人的客观条件,隐藏于以技术学为基础的大工业生产的本性之中。

19世纪后半叶,欧洲各国的现实的公共教育在国家和资本家阶级的强烈干预之下,得以制度化。这种制度与其说是教劳结合与全面发展的理念,毋宁说是从军事观点、经济观点考虑,强制要求国民统一的体现。在几乎所有国家的公共教育学校中,劳作、手工业均作为一门学科开设。可以说,这是培养劳动力的重要一环。

四 综合技术教育与新教育

经历了社会主义革命的苏联和东欧各国实践马克思的理论,实施了综合技术教育。在十月社会主义革命之后,列宁和克鲁普斯卡娅(. . . ,1869—1939)指导确立了综合技术教育的思想。

1919年俄共(布)第八次代表大会通过的党纲中,曾根据列宁的建议,在国民教育方面确定:“对17岁以下的全体男女儿童实施免费的义务的普通教育和综合技术教育。”对17岁以上的人,广泛发展跟普通、综合技术知识相联系的职业教育。”列宁把综合技术教育概括为“从理论上和实践上了解一切主要的生产部门”。列宁关于综合技术教育的思想集中地反映在为克鲁普斯卡娅《关于综合技术学校的提纲》写的《论综合技术教育——对娜捷施达·康斯坦丁诺夫娜的

《马克思恩格斯全集》第16卷,人民出版社1964年版,第218页。

提纲的评述》中。《评述》规定了综合技术教育的基本知识范围,提出了运用和传播综合技术教育的实施步骤。

1923年,克鲁普斯卡娅写道:“‘综合技术’意味着什么?‘综合技术’往往被我们理解为多种手艺,并且认为,如果在学校中讲授的不是一种技艺,而是三种或四种,那末事情就成功了,综合技术学校就建成了。综合技术教育制度根本不是多种技艺。综合技术教育制度的目的是研究整个现代技术、它的主要成就、它的原理,研究生产各部门之间的相互关系,研究现代技术的发展趋势并搞清楚发展方向”。综合技术教育是将科学基础的学习、技术教育及生产劳动相结合的一个系统。综合技术教育也是形成社会主义的人格和价值观的不可或缺的一个方面。

列宁强调,“无论是脱离生产劳动的教学和教育,或是没有同时进行教学和教育的生产劳动,都不能达到现代技术水平和科学知识现状所要求的高度”。今天,在社会主义各国,由于生产力的提高和技术水平的提高,教劳结合主要在青年期教育阶段得到了实施。在幼儿园和小学阶段,则注重劳作之类的学科和劳动教育。在中等教育阶段,技术教育受到重视,同时也参加一定的生产实习和社会公益劳动。

资本主义国家在20世纪初勃兴的新教育运动中,把劳动教育引进了学校。注重通过劳动活动和劳动经验,去掌握知识。“从做中学”——杜威的这一经验主义教育原则,从某种意义上说,也是教劳结合的一种方式。

参阅《列宁全集》第36卷,人民出版社1972年版,第557—560页。

原载克鲁普斯卡娅《教育文集》第4卷,莫斯科1959年版,第81—82页。转引自列德涅夫:《普通中等教育内容的结构问题》,人民教育出版社1985年中译本,第213页。

《列宁全集》第2卷,人民出版社1972年版,第413页。

参 考 文 献

- [1] J A. 夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,人民教育出版社 1984 年版。
- [2] J 洛克:《教育漫话》,傅任敢译,人民教育出版社 1957 年版。
- [3] J J 卢梭:《爱弥儿》,李平沅译,商务印书馆 1978 年版。
- [4] 北京编译社译:《裴斯泰洛齐教育文选》,人民教育出版社 1959 年版。
- [5] H 斯宾塞:《教育论》,胡毅译,人民教育出版社 1962 年版。
- [6] J F 赫尔巴特:《普通教育学》,尚仲衣译,商务印书馆 1936 年版。
- [7] 赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社 1981 年版。
- [8] T 莫尔:《乌托邦》,戴镗龄译,三联书店 1956 年版。
- [9] T 康帕内拉:《太阳城》,陈大维等译,商务印书馆 1980 年版。
- [10] 张焕庭主编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社 1979 年版。
- [11] 仓泽刚:《近代课程》,1948 年日文版。
- [12] 佐藤正夫:《近代课程的形成》,1971 年日文版。
- [13] 木原健太郎编著:《学科教育理论》,1974 年日文版。
- [14] 井上弘:《现代教育方法学》,1976 年日文版。
- [15] 欢喜隆司:《现代学科论的相位》,1979 年日文版。
- [16] 柴田义松编著:《课程编制的创见与筹划》,1980 年日文版。
- [17] 长尾十三二、原野广太郎编著:《世界教育学名著百种选》,1980 年日文版。
- [18] 扇谷尚等编:《现代课程论》,1981 年日文版。
- [19] 石井正司:《直观教学的理论及其发展》,1981 年日文版。
- [20] 市村尚久编:《现代鲜活的教育思想》,1981 年日文版。
- [21] 冈津守彦主编:《课程事典》,1983 年日文版。
- [22] 岩本俊郎等编著:《近代西洋教育史》,1984 年日文版。
- [23] 伊藤信隆:《学校学科形成史论》,1987 年日文版。
- [24] S E 佛罗斯特:《西方教育的历史和哲学基础》,吴元训等译,华夏出版社 1987 年版。
- [25] 欢喜隆司:《美国社会科教育的形成、发展过程之研究》,1988 年日文版。
- [26] 陈桂生:《人的全面发展理论与现时代》,上海教育出版社 1988 年版。
- [27] 天野正辉:《教育方法之探究》,1995 年日文版。
- [28] 佐藤正夫:《教学原理》,钟启泉译,教育科学出版社 2001 年版。
- [29] 李其龙等主译:《赫尔巴特文集》(教育学卷二),浙江教育出版社 2002 年版。

第三章 从现代课程论到后现代课程论

目的

课程研究成为专门的研究领域,源于科学的课程理论。这种研究将企业的科学管理与控制的理念运用于学校管理乃至课程设计。科学化课程理论的现代形式纷繁复杂,包括泰勒原理、学习层级论、行为目标、系统分析等。20世纪60年代作为进步主义课程的对立面而形成的“学问中心课程”,就是现代课程论的典型代表。20世纪70年代,课程研究的范式由现代转向后现代。70年代开始,课程领域的“概念重建”(reconceptualization)思潮和运动开始批判泰勒原理,涌现出许多新的议题,诸如性别、种族、政治、生态学、诠释学、批判理论、美学、多元文化、全球教育、文学理论、后结构理论、后现代理论等。这些新的议题使课程研究呈现多元纷陈的景象。自80年代始,后现代课程学者开始以“后现代”的观点批判“现代”的课程理论。这样,课程研究从60年代的追求理性、单一性、确定性,转向追求非理性、多元性、差异性。本章以“结构主义”与“后结构主义”的课程范式作为考察焦点,着重探讨基于“结构主义”理论的“学问中心课程”的基本观点与特色,然后分析以“后结构主义”为代表的后现代课程理论的主要观点与特色。

第一节	学问中心课程的出现及其结构	
	特征	109
第二节	学问中心课程的特点	115
第三节	费尼克斯论“ 学科的学问性 ”	121
第四节	知识结构与课程	128
第五节	后现代课程论	140

第一节 学问中心课程的出现及其结构特征

一 学问中心课程出现的背景及目的

(一) 学问中心课程出现的背景

20世纪60年代课程编制的主导动向是“学问中心”(discipline-centered)。1960年,美国哈佛大学心理学家布鲁纳(J. S. Bruner, 1915—)的《教育过程》出版以后,课程编制中的“结构”(structure)和教学中的“发现”(discovery)这些概念,在60年代的教育方法领域中频繁地使用了。尤其在课程编制中,一方面,从“学问的结构”这一观点出发,追求学校学科的“现代化”、“科学化”。课程的编制要反映出某一知识领域的基本结构,这就是课程现代化的原则,这也可以说是学科内容的“学问性”的主张。

另一方面,正如NEA的报告表明的,60年代从科学角度说,是知识激增的时代。与此相应,年轻一代应当掌握的科学研究的产物——知识的量,急速地增加了。应当如何对待这种科学研究所带来的无限增多的知识量,成了60年代教育面临的重大课题。毫无疑问,唯一的办法是教授“科学的结构”——它的“基本观念”、“关键概念”和学问的研究方法。通过提高“质”来解决“量”的问题。于是,出现了“学问中心课程”:编制经过精选的、具有高质量知识内容的课程;同时通过学问研究的方法,提供给学生学习,使之掌握科学知识和科学认识的方法。

在60年代,这种动向是世界性动向。尤其是美国,在1957年受苏联卫星上天的冲击,因而朝野决心致力于学校教育内容的现代化、科学化。这就使得60年代美国课程改革极其鲜明地形成“学问中心课程”的内容与方向、特点与性质。1958年,美国颁布《国防教育法》,借助“国家科学财团”及其他私人财团的资金援助,以自然科学、

数学、外语为中心的中等学校的现代化改革运动展开了。这样,在美国,从50年代后半期至60年代前半期的整整10年间,按照麦克卢尔(R. M. Meclure)的说法,大体是1957—1967年的10年间,一般称之为课程改革运动的时期。

这场课程改革运动产生的课程,就是学问中心课程。其代表是:PSSC 物理、BSCS 生物、MSG 数学等。开始使用“学问中心课程”这个用语的是古德拉德(J. I. Goodlad)。他在1966年这样说过:“如果说前代的课程开发是以‘儿童中心’(child-centered)或‘社会中心’(society-centered)为特征的话,那么,这次的课程开发就得命名为‘学科中心’(subject-centered)或‘学问中心’了。”进入70年代,这个用语得到了广泛使用。

产生学问中心课程的这场课程改革运动,受到许多学者的支持。他们是:扎卡赖亚斯(J. R. Zacharias)、萨普斯(P. C. Suppes)、贝格尔(E. G. Begle)、卡普拉斯(R. Karplus)等。而其最杰出的代表,无疑是布鲁纳。

学问中心课程怎么会出现在呢?关于这一点,布鲁纳在他的《教育过程》中列述了三个原因。他说:“今天,许多美国人不但意识到教育的实际功效,而且还注意到它的内容和质量——它是什么,该是什么?下述几个因素促成了这个倾向。”

第一,“我们正在进入科学技术的新时代,进入第二次工业革命。这个革命比一个多世纪以前的第一次工业革命更为猛烈。控制系统、自动化、新能源、新的宇宙探险——所有这一切,使人们对我国学校的本性以及对我们青少年在学校里学习些什么的问题,产生了强烈的关注”。第二,“还有一个原因就是由于我们感到国家安全受到威胁而产生的担心,这是毫无疑问的。苏联的征服宇宙空间,以及它的潜力不但能生产威力大的武器,而且在创造着高效能的工业社会,这就使美国人的自满发生了动摇,以致回顾10年以前,不禁使人感到这一切似乎是不可想象的”。第三,“对教育愈益关注,部分是由

于美国人口中大学毕业生所占的比重很高这一现实所引起的。今天,在青年人中,从大学毕业出来的人的比例,高于40年前从高中毕业出来的人的比例。所有这一切因素重新激起了人们对教育的关切,无论在学生中间抑或家长中间,都表现出同样的情形”。

在这里应当指出的是,对于学问中心课程的关注,可以追溯到人造卫星上天之前。例如,伊利诺伊大学学校数学委员会的工作,是从1951年开始的。尽管如此,第一个人造卫星的上天,终究是加速课程改革的一个直接原因。

(二) 学问中心课程的目的

那么,这种学问中心课程要培养怎样一种人呢?布鲁纳说:“每一代人对于如何设计他这一代人特有的教育,都有一种新的愿望。正在形成作为我们这一代标志的,是广泛地重新出现的对教育质量和智育目标的关切,但又不放弃这样的理想,即教育应作为训练民主社会里和谐发展的公民的手段。”

虽说如此,学问中心课程的推进者的教育观、唯理智论的性格却是难以掩盖的。尽管说了不放弃培养和谐发展的公民这一理想,但布鲁纳本人也在《论认知》(*On Knowing*, 1962)中强调过:“所谓教育,终究是要发展心智能力与感受性。……教育必须使智能发挥作用,借助个人超越自身的社会世界的文化方式,去开辟哪怕是些微的新局面,创造出自身的文化来。”学校,是进入心智的门户。确实,学校是生活本身,不单是生活的准备。但是,学校终究是特殊的生活形式。人的富于可塑性的时期,是人之所以称之为人类的发展特征,是人类区别于其他动物之所在。最有效地利用这个时期并周密地计划的生活的形式,便是学校。……学校这个地方,首先是旨在使人类运用智慧,发现新的因素,向着未曾想象过的新经验世界——同此前的世界非连续的经验世界——飞跃的特殊社会”。因此,布鲁纳说:“我们也许可以认为,教育的最一般的目标就是追求‘卓越性’(excellence)。……这个词,不仅意味着教育成绩优异的学生,而且也意味

着帮助每一个学生获得最好的智力发展。”这样，“如果促使了所有的学生能充分利用他们的智力，就将使我们这个处于技术和社会异常复杂的时代的民主国家，有更好的生存机会”。

不过，学问中心课程的唯理智论 (intellectualism)，诚如西尔伯曼 (C. E. Silberman) 所说的，“其一，课程改革运动，是对于进步主义教育的普及化及最终导致的反理智主义 (anti-intellectualism) 思潮的一种反叛而产生的”。就是说，学问中心课程的唯理智论是对于进步主义教育的生活主义的一种批判，这是不能否认的。布鲁纳曾经强调，“对于我来说，教育的酵母就是卓越性的观念。……学校的主要职能之一，就是必须培育卓越性的形象”。这就是说，学问中心课程的目的和目标是要把学生从小就作为小学者、小科学家来培养。

二 学问中心课程的结构特征

学问中心课程具有怎样的构造范型，这里试以布鲁纳的《教育过程》为例作一考察。

(一) 促进“准备”

布鲁纳不是把“准备”(readiness)当作生物学的概念，而是作为教育学的概念。他说：“儿童的智力发展不是像时钟装置那样的一连串机械动作的连续。它对环境，特别对学校环境的影响，也会作出反应。因此，科学概念的教学，即使是小学水平，也不必奴性地追随儿童认知发展的自然过程。科学概念的教学，通过向儿童提供挑战性的而且是合适的机会，使儿童获得进一步发展，是可以促进智力的发展的。”

布鲁纳引述了日内瓦学派的英海尔德 (B. Inhelder) 提供的例证说：“至于教授透视法和投影法这一类几何学概念时，如果利用以儿童分析具体经验的运算能力为根据的实验和演示，就可以有许多用处。我们观察过儿童在使用某一装置时的作业情景：把直径不等的环，放在烛光与银幕之间的不同的位置上，而烛光和银幕的位置是固

定的。这样,在银幕上便出现大小不同的环影,儿童便能学习到环影大小的变化怎么会是环和光源距离的函数。给儿童提供关于光的这种具体经验,以便理解一种情景,我们就教给了他一些策略,这些策略使他最终有可能理解作为投影几何学基础的一般观念。”英海尔德接着说,“这些事例使我们相信,采取一定的教法,有可能把自然科学和数学的基本观念教给比传统年龄小得多的儿童”。

这样,在布鲁纳看来,我们是可以促进儿童的智力发展的。而且,这种可能性的最大因素就是学校教育的影响。学校教育的影响如何,教育内容如何,极大地左右着儿童的智力发展。而要促进儿童的智力发展,以科学和技术为核心的基本概念,以关于人生与艺术的基本主题为中心的教材内容的授受,是不可缺少的。布鲁纳说:“学生对所学材料的接受,必然是有限的。怎样能使这种接受在他们以后一生的思考中有价值?对这个问题的回答,在已经从事于新课程的准备和教学的人们中占优势的观点是:不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的‘基本结构’(the fundamental structure)。这是在运用知识方面的最低要求,这样才有助于学生解决在课堂外所遇到的问题和事件、或者日后课堂训练中所遇到的问题。”

(二) 大胆的假设

但是,要授受学科的基本结构,我们是否真的能够使儿童理解科学技术的基本概念和人生、艺术的基本主题呢?对于这个问题,布鲁纳回答说:“我们一开始就提出这个假设:任何学科都能够按照某种正确的方式,有效地教给任何年龄阶段的任何儿童。”这个假设,是我们在思考课程本性上的一个大胆的假设,而且是一个本质上不可或缺假设,不存在同这个假设相反的证据;相反,却积累着许多支持它的证据。”他说:“关于儿童智力发展的研究揭示了这样一个事实:儿童在发展的每个阶段,都有它自身的观察世界和解释世界的独特方式。”因此,“给任何特定年龄的儿童教某门学科,其任务就是按照这个年龄儿童观察事物的方式去阐述那门学科的结构”。这个假

设,是以审慎的判断为前提的,即“任何观念都能够用学龄儿童的思考方式正确地和有效地阐述出来;而且这些初次阐述过的观念,由于这种早期学习,在日后学起来会比较容易,也比较有效和精确。”

从根本上说,这个假设是以下述的确信为前提的:“无论哪里,在知识的尖端也好,在三年级的教室里也好,智力的活动全都一样。……学习物理学的小学生其实就是一个物理学家。而且,对他来说,像物理学家那样来学习物理学,比起做别的什么来,较为容易。”

总之,布鲁纳强调,“认为任何学科不可能按照某种方式教给几乎是任何年龄的任何儿童,这种看法是毫无道理的”。布鲁纳要求学问中心课程反映自然科学和学术上的新成就,而且要体现对教育经验的本质的大胆设想。

(三) 螺旋型课程

布鲁纳说,“无论何种题材,可以一举地学会的事例几乎是罕见的”。要真情实感地掌握知识的结构,就得对同一题材每次都以新的观点反复多次地展开学习。他在《教育过程》中提出了“螺旋型课程”(spiral curriculum)的提案。他说:“读者将发现,在专门研究这个题目(学习的准备)的一章里,一开始就提出了这样的命题:任何学科的基本原理都可以用某种形式教给任何年龄的儿童。虽然这一命题最初也许颇令人吃惊,但其意图则是要强调一下在设计课程时常常被忽视的一个重要之点。这就是,处于一切自然科学和数学的中心的根本观念以及赋予生命和文学以形式的基本课题,它们既是简单的,又是强有力的。要统率这些基本观念,并有效地运用这些观念,就需不断地加深对它们的理解;而这种理解是通过在愈益复杂的形式中学习运用它们而获得的。……为了早期教授自然科学、数学、社会科学和文学,应该制定学科教学计划,重点放在审慎地选择知识内容、观念的直觉理解以及这些基本观念的运用上。随着课程的展开,应反复地接触到这些基本观念,直至学生掌握了与这些观念相适应的完

全形式的体系为止。”这样,在学问中心课程中,学科的基本概念以螺旋式的上升展开的方式,随着儿童进入更高一级阶段,而愈益深广。作为这种螺旋上升系列的一个原理,可以考虑第一螺旋为动作式认知的维度;第二螺旋为图像式认知的维度;第三螺旋为符号式认知的维度。

布鲁纳认为,如何编制既有“连续性”又有“发展性”的螺旋型课程,是今后重要的理论与实践研究的课题。

第二节 学问中心课程的特点

一 学问化

学问化是学问中心课程编制的第一个特征。学问中心课程的教学内容当然是学问(discipline)。布鲁纳在《论认知》中有一段话是相当有名的:“在现代,正在发生着史无前例的急剧变化,关于这种变化的报道也是极其神速的。如果我们认真地思索一下(杜威的)‘学校必须是生活本身,而不应当是单纯的生活的准备’这一信念的话,那么,学校就必须如实地反映我们正在体验的种种变化。倘是那样,这个信念的涵义首先就在于,必须找出某种反馈手段,把人类认识最前哨的日益深刻的识见反馈给我们的学校。事实上,这在理科和数学中是不言自明的。确实,在这些学科领域,正在作出努力,使新的、更强有力的,而且往往是更单纯的理解方法,引进中小学的教室。”用古德拉德的话来说,“BSCS 生物、CHEMS 化学、ESS 地学、PSSC 物理、SMSG 数学这一类课程设计,几乎都是依据这样一个假定来开发的:学校教育的目的与手段,首先是从学术性的学问中抽取的,然后考虑青少年的特点及社会的一般特点加以抽取”。

全美教育哲学学会会长(1971—1972)、哥伦比亚大学名誉教授费尼克斯(P. H. Phenix, 1915—)高度评价布鲁纳。他在《课程面临

的抉择》(*Curriculum Crossroads*, 1962) 一文中说得更加明白:“ 我的主题,说得简洁些,一切的课程内容应当从学问中引申出来。或者换言之,惟有学问中所包含的知识才是课程的适当内容。”而且,费尼克斯说,他的主张的根据,不仅是社会要求,更根本的还在于学问的本质本身。

他又说:“ 未被学问化的知识,无论对于教授还是学习,都是不适宜的。它不是教授性的。” 一切的教授应当是以学问为中心的。换言之,不进入学问范畴内的事件是教学所不希望的。这就意味着,依据心理要求,社会问题、其他非学问的任何各种材料,都不是决定教学的重要因素。”

可以说,以明确的形式揭示“ 学问中心课程 ”的哲学基本原理的理论家之一,就是费尼克斯。他的课程论明确地规定了学问与学科之间的关系。布鲁纳的旨在“ 培养卓越智力 ”的课程论,是以“ 知识结构 ”与“ 学问性的探究 ”(*disciplined inquiry*)、“ 学问性的理解 ”(*disciplined understanding*)为基础的,费尼克斯持类似的观点,试图阐明以学问为依据的课程编制的理论根据。“ 学问的知识具有型或结构。这些典型形式的理解对于教学来说是本质性的。”这就是费尼克斯的基本论题。

从这一观点出发,首先必须探讨学问与学科的关系。“ 一切课程内容均应从学问引申出来。唯有学问中包含的知识,才是课程所适宜的。” 为了引起最有效的学习,教学的单元应当依据学问的结构类型加以形成。”这就是说,学问知识是课程的唯一源泉,教学要根据学问的逻辑与结构展开。学问这个词源于拉丁语的 *discipulus*,意味着门徒、弟子,亦即接受他人教育的人。而 *discipulus*(学问)是从 *discere*(识辨)这个动词引申出来的。因此,从语源上说,“ 学问,可以理解为其特殊本性适于教授,并有益于学习的知识。学问是为了教授而组织的知识 ”。可以说,学问知识的特点就是教授性。唯有这种知识才是适于教学的。

作为教材的逻辑组织体的学科,必须由这个以教授性为基本性质的学问知识构成。课程必须由来自学问的知识构成,这是因为,唯有学问才能以教授形式,提示知识。

费尼克斯的课程论强调,不属于学问之基础构造的知识,不能作为教学内容。以学习者的本性、要求、兴趣这一类心理特点,以社会问题或以生活经验为依据的题材,不能确定哪些是应当教的。因为这些题材对于教授未必适当。唯有学问,在其本性上,才能构成最有效的教学所需的有组织的知识总体。在费尼克斯看来,心理的、社会的因素,只是对于确定课程内部的学问知识的分配起作用罢了。他的关于教学过程的主张,可以归结为“学问逻辑与教学的心理逻辑的同一性”。

“学问逻辑与教学的心理逻辑的同一性”,正是学问中心课程的基本观点。它是同“学问领域与教育领域贯穿着异质逻辑”的观点根本对立的。后一种观点假定学问是专业知识与科学研究的范畴,而教学具有不同于这个范畴的方法。亦即存在两种逻辑:前者是学问研究的逻辑,后者则是与之无关的教学的心理逻辑。本身具有固有的逻辑与方法所构成的学问知识,不是直接地以教学为目的的。而为了使教学来得适当,就要沿着教学的心理逻辑,亦即考虑学生的生活状况、问题、经验、发展、需要、兴趣等等,从教育角度加以变形。

费尼克斯认为,教育的基本目的是“掌握学问知识和探究学问的方法”。而福谢依(A. W. Foshay)则认为,“学问是包含了研究的一个知识领域。学问可以视为‘学习的方法’或‘认识的方法’”,学问是在固有的知识领域实现发现与概括的方法。而“通过这种方法,人的知识借助所构成的主要学问结构的学习,学生自身可以成为主动的学习者。”这样,课程必须是“学问中心课程”。

二 专业化

专业化是学问中心课程编制的第二个特征。学问中心课程论批

判教育内容的相关化、融合化、广域化,反对学科的统一。古德拉德说,学问中心课程对各自学科及其背后的彼此独立的专业的学问,显示了极大的关切。他说,学问中心课程所强调的,几乎都是作为独立的实体——专业的学问。亦即,不是强调理科,而是突出物理、化学、生物学;不是强调社会科,而是突出地理学、历史学、经济学;不是强调英语,而是突出文学、作文、文法。

坦纳(D. Tanner)认为:“从 50 年代到 60 年代,理科和数学的课程改革的特点是,接受巨额的资助,在以各自独立的众多项目中展开。融合种种研究项目,为多轨的中等学校编订综合的课程的努力,几乎没有。主要的焦点是面向各自学问的。……社会科和英语科课程改革的努力,也仿效各门理科独自改革的范型。因此,文学和英语是彼此分开进行改革的。社会科,诸如人类学、经济学、地理学、历史学、政治学、社会学诸学科课程,几乎也是分门别类地进行改革的。”

为什么会产生这种状态呢?贝拉克(A. A. Bellack)说,这是反映了大学中的学术研究的状态,大学中的学术研究确实是以多元性为特征的。他引述兰德(J. H. Jr. Randal)的话说:“正如现代的大学这一小宇宙所反映的那样,在今天,知识世界正在急剧多元化。这是树立多样的目的,借助多种方法加以追求的多种不同的知识世界。这诸多研究通常是几乎不考虑它们的相互关系而实现的。……因此,谁也不可能完全地描绘任何事物的整体图景。各自只是用自己的语言,去描述自己的目标、自己的方法、自己的实践和自己的发现罢了。各自以为,以自己的方式去从事研究,似乎是最幸福的;各自相信,自己所搞的东西是最有价值的。”

由于学问世界、知识世界是以多元性为其特征的,这样,各个学术领域的专家所开发、所编制的学问中心课程,自然是彼此独立、以改进各自的学科内容的形式出现的。坦纳抨击道:“在大学,对于学者的评价,是以专业化的程度为准绳的。在自己的学术领域中越是专业化,直接的竞争对手越少。但是,这种情况是不适宜于中等学校

的。尽管如此,大学毕业生——中等学校的教师们,容易成为大学气质的俘虏,因而简单地接受大学的学者们编订的学问中心课程”。

学问中心课程论的旗手之一、芝加哥大学生物学家施瓦布(J. J. Schwab, 1909—)则强调,学问中心课程之所以以专业化为其特征,从学问的本性看乃是理所当然的。他说:“理科教学是分四个阶段进行。第一,形成问题意识;第二,树立假设;第三,假设倘是真的,一定会产生预期的结果。检验事实上是否产生预期的结果来加以判定;第四,陈述结论,证明假设成立与否。因此,给了我们这样一个印象:一切科学的目标,都是出色地经过验证了的假设的集积。我们的证明只能有一种,亦即证明所预期的结果事实上是否产生。如果这就是学问结构(施瓦布认为结构有句法结构和概念结构两种)的全部,那末,学问结构之类,对于教授、学习、课程来说,几乎没有什么重要性了。遗憾的是,这不是关于学问结构的全部。因为,不同的学问具有不同的出发点与不同的目标。亦即,不同的学问素材是以非常不同的方法加以认识的。因此,被视为健全的知识或是探究的成果本身,也是非常不同的。其结果,发现与验证的进程、结构、过程,也是不同的。验证和发现方法上的这种差异,是适用于谓之科学的类似的诸学问的。”

这就是说,每门学问都具有不同的结构。种种学问的统整,是不可能的,因而不能不采取专业化的立场。

三 结构化

结构化是学问中心课程编制的第三个特征。学问中心课程着眼于知识结构的把握。许多课程开发者都想以各自学术领域的第一次构成要素——概念、关键概念、原理、探究形态为中心,组织各门学科的知识。因此,借用金(R. A. King)的话来说,“结构这个词,在长时期里,是科学及其他领域的辞典的一部分,但几乎在一夜之间,却成了教育中的关键词语了”。

布鲁纳在《论认知》中强调,“正是知识的结构——它的相互关系或因果关系——应当成为教育的重点。因为,赋予学习的对象以意义,开拓新的经验领域的,正是这种构造,亦即使七零八落的现象得以系统化的概念。”

费尼克斯分析道:“任何学问的显著特点,就在于构成学问的知识易于教学。亦即适于教和学。”他说,这是由于学问所具有的如下特点所使然:“分析简化”(analytic simplification)、“综合协调”(synthetic coordination)、“推动力”(dynamism)。

(一) 学问知识的第一个特点是“分析简化”

就是说,经过分析简化,使主题易于理解。因此,难以教授的知识,是学问上拙劣的知识;促进学习者理解的知识才是卓越的知识。“对于有效的教学说来,最根本的就是简化。”因此,构成学科之基础的学问,必须是能够借助可能传递的单纯的知识,真正有助于复杂问题的理解。

简化的机制之一就是借助“符号化”(symbolization)和“概念化”(conceptualization)的经验的概括化。凭借它,人可以超越原初经验的多样性。借助概念思维的特殊经验的概括化是学问单纯化的基本功能。这种概括化的方法,是教学和学问所不可或缺的。使用符号的经验概括,在功能上称之为分析。这是从事物的集合中,就它的特性、性质、形式,将类似性与差异性加以抽象化的分析过程。而抽象化就是概念化。一切概念都是抽象的产物,概念的抽象化就是事物的单纯化、概念化,是旨在深化理解和减少复杂性的一种思维方式。

(二) 学问知识的第二个特点是“综合协调”

学问是概念结构。其功能就在于,揭示对象的类型与关系,以求得理解。分析不是目的本身,而是作为综合的基础。通过综合,才有可能构成新的整体结构,亦即调整各种要素,构成有意义的整合的构造。“学问的思维”(disciplined thinking)就是“有组织的思维”(organized thinking)。在学问中,概念不是孤立存在的,而是在相互关联和

相互关系之中,形成逻辑结构的。学问乃是通过概念体系的综合化而创造出来的灵活的概念构造。凭借它,才可能深化理解。

(三) 学问知识的第三个特点是“推动力”

学问是活的知识体系。学问本身是发展的。学问概念的本性不仅是单纯化、综合协调,而且刺激着进一步的分析与综合。费尼克斯说:“学问隐含有‘导向发现的魅力’(lure to discovery),学问概念刺激着进一步研究的构想力,启示着新的结构,这种结构孕育着更高的概括力与综合协调的方式”。概念是我们凭借它认识“林”的正在成长的“木”。

因此,不能进一步地刺激实验与探究的知识,相对说来是未经学问化的知识。这个原则对于任何学问都具有决定性的意义。知识的教学性是同学问成果的丰硕性成正比的。学问概念不仅构成概念的结构、系统,而且还会进一步发展,产生出新的概念来。它具有生成力,是诱发探究活动的。

只要是这种以灵活的概念结构为核心的学问,它就显然具有教育学的价值。学问不是事实的百科全书,而是掌握与同化新知的智力手段。学生通过综合概念,有可能从其所包含的题材中,剔除不必要的概念,汲取本质的部分。这就是学问结构。借助这种结构的理解,学习者能够从赋予的材料中把握意义的逻辑。掌握学问结构,可以说正是提供了学习活动系统化的逻辑。教学系统必须是学问逻辑这一意义上的系统。学问逻辑衍生教学逻辑。

第三节 费尼克斯论“学科的学问性”

一 知识建构学

知识结构(学问结构)的理论显然是同知识的授受密切相关的。同这种知识(学问)的本质特性相关的课程论,至少必须探明:(1)知

识(学问)的本质特性;(2)知识习得的过程;(3)知识价值论;(4)认知活动之外的知识的作用等等问题。费尼克斯抓住学科的学问性展开的知识建构学的研究,就是一个典型的代表。

学科必须凭借学问知识构成。费尼克斯着眼于各别学问知识具有固有的结构与型,提出“将知识纳入系统的范畴的原理”的“知识建构学”(the architectonics of knowledge)。据此,明晰学问知识的范畴组织,同时,以反映范畴的形式,来揭示课程中学科知识的关系,它的范围与次序。

借助理解“知识建构学”的范畴,教师才有可能从逻辑关系上探讨知识领域的认知图式。“知识建构学提供了选择与组织教学材料的基础”。而从这种知识建构学中,可以引申出“教学建构学”(the architectonics of instruction)。费尼克斯从三个侧面考察了知识建构学,它们各自有其教育学的意义。

第一个构成因素是由学问组成的。其教育意义是,构成一切课程内容的源泉——教育者必须传递的文化遗产的基础。第二个构成因素是由规定学问结构的有特色的方法与有代表性的观念组成的。这些构造性特征,为最大限度地提高教学效率,提供了选择教材的线索。第三个构成要素是由包括了关于知识的九个一般分类(后述)意义的基本型组成的。这些分类为决定普通教育研究的范围,提供了基础;也为识别有助于学习迁移的更一般的结构,提供了基础。

从知识建构学看,学问中心课程选择内容的原理,可以概述为下列四点:学问逻辑、学问的实体结构、学问的形式结构和想象力。

二 学问逻辑

先来考察学问逻辑。要使学校的课程适应时代的需要,首先就要了解知识的性质,与特殊的思想范型或与认知作用相关的学科。费尼克斯依据知识的外延与内涵、量与质的不同组合,确定了九个学问领域,这就是:(1)单一事实(synnoetics),(2)单一形式(aesthetics),

(3) 一般形式 (symbolics), (4) 一般事实 (empirics), (5) 单一规范 (ethics), (6) 一般规范 (ethics), (7) 囊括性事实 (synoptics——历史), (8) 囊括性形式 (synoptics——哲学), (9) 囊括性规范 (synoptics——宗教)。在这个基础上,费尼克斯进一步把单一规范与一般规范归纳成伦理学;而把(7)~(9)三个并入福音学。结果分成了六个领域。凭借这种学问分类和知识建构学,来确定教学建构学,亦即学科的范围。

费尼克斯其实在这里提出了人类教育不可缺少的意义领域——六个知识领域。凭借它来建构学科。它具有下述的结构与内容:

1. 符号学 (symbolics)——普通语言学、数学、非推论性符号形式。

2. 经验论 (empirics)——物理科学、生物学、心理学、社会科学。

3. 美学 (aesthetics)——音乐、视觉艺术、运动艺术、文学。

4. 心智研究 (synnoetics)——哲学、心理学、文学、宗教。这个领域的语源出自希腊语的 synnoesis,其意义原指“沉思”或“冥想思维”。在这里它意味着“关系的洞察”(relational insight)或是“直接意识”(direct awareness)了。日本学者把 synnoetics 译为“共智学”。

5. 伦理学 (ethics)——道德知识。

6. 福音学 (synoptics)——历史、宗教、哲学。这是牵涉囊括性的综合意义的领域。

费尼克斯认为,所有学生在学习生涯的一切阶段,都必须学习这六个学问领域。因此,课程必须为这六个领域的教学提供准备。考虑到儿童的发展特征与学科的结构,他认为符号学(语言)要在比较早期就授受,而福音学放在最后,形成一个学习系列。

知识建构学为教学建构学提示了学问的逻辑关系与知识的逻辑系统。因此,由此得出的学科论乃是对知识作出逻辑分析的产物。学问中心课程的特点就在于强调知识的内在发展这一客体逻辑。立足于学问逻辑编制课程,这就是学问中心课程的基本课题。

三 学问的实体结构

课程必须借助学问知识构成。那么,什么知识是可选择的内容呢?这就得探讨“学问的实体结构”(substantive structure of discipline)了。

知识的实体结构,“意味着题材、关键概念、学术数据”。这种结构概念相当于布鲁纳的学科背后的学问的基本概念(fundamental ideas)、基础概念(basic concepts)、一般原理(general principles)。正如布鲁纳说的“基本的一般观念的知识的连续性扩大与深化”一样,通过理解它,在新的知识领域的探究中,自己有可能推进的、包含了学问的本质性格在内的基本概念,是实体结构。学问的实体结构,确实具有这种性格。所以,它的第一层教育意义是:“了解所给予的知识体系中存在怎样的结构;了解传递这种知识时,我们面临的问题是什么。……实体结构的第二层教育意义是,作为课程构成要素,亦即作为学生应予理解的内容的部分,应当包含它的结构。”

将学问的实体结构系统与逻辑顺序加以组织,构成学科内容,这就是学问中心课程的逻辑特点。这也就是布鲁纳的观点——“有利于理解的最优知识的结构化”或“在反映某一知识领域的基本结构样式中计划课程”。视学问为认识方法的福谢依认为,“借助知识构成的学问的主要结构的学习,学生能够成为主体的学习者。”这是因为,学问的结构本身,反映了学问的方法。

实体结构反映了学问的核心概念。只有把握了这种基本概念,才能从事其他领域的学问研究与学习;同时,也才能获得知识领域中继续学习的智力手段。费尼克斯把这种实体结构称之为“关键概念”或“代表性观念”(representative ideas)。他是把学问的实体结构作为代表性观念加以探讨的。

费尼克斯也认为,“知识激增”是我们时代的一个特征。要在现代求得生存,就不能不掌握时代要求的加速增加的量多质高的知识。

但是人的理智理解力并未相应地提高,必须学习的知识与人类有限的学习能力之间的不平衡,是现代教育面临的一个根本问题。“对于知识过多的唯一有效的解决办法就是简化。这个目标,是借助发现关键概念来获得的。如果教学内容注意选择,而又突出了这些学问的特征加以组织的话,比较少量的知识是能够有助于多量题材的有效理解的。以代表性观念为基础的教学材料的使用,使学习者的课题从根本上简化有了可能。”代表性观念,由于它使知识的多量的特殊项目的学习变得不必要,而具有代表的性质,可作为学科内容来选择。这就是教学内容构成中的质的精选的原则。

学问的代表性观念是最好地表现该学问的本质特征的观念,是在该学问中不断探究而使用的“概念性工具”,可以称之为“胚胎观念”(“有发展力的观念”, seminal idea)。学问的关键概念、代表性观念源于学问的结构。“通过深入分析知识的结构,通过概括非常多的、更特殊的观念的重要的共同特征,是能够发现可以识别的某种关键概念的。这种概念是基础的、核心的观念。理解了它,就为有效地掌握整个知识领域开辟了门户”。关键概念一经掌握,就意味着有可能洞察该学问的其他领域。学问的代表性观念,是理解学问的主要特征、揭示学问的本质、赋予学问的表象的观念。因此,它是“学科的缩影”。学问的代表性观念以其独特的逻辑组织学问,学科是以这种观念和逻辑作为组织原理构成的。学问在逻辑上说,必须是学科的范围型。学校中授受的知识技能,必须这样来组织,以便于导向构成学问的主要概念的发现。

费尼克斯认为,借助学问的代表性观念的理解,可以比较容易地洞察有关的知识领域,掌握认识的方法,使得学习经济化。这就是通过质的原理解决量的问题,就是教育的“经济原则”(principle of economy)。学问的代表性观念还意味着“成长原则”(principle of growth)。这是因为,一方面,代表性观念可以使人掌握超越了这些观念本身所具有的涵义,它是“生产性”的,同时,尽管这些观念是典型化了的,却

有着可以产生出越来越多的特殊例证的功能。另一方面,代表性观念为人们提供了一幅研究学问的地图,以免迷途。这就是“简化原则”(principle of simplification)。怀特海(A. N. Whitehead, 1861—1947)把代表性观念在教学中所使用的方法,归纳成下述命题:“教育是见木而识林的工作。”在这里,林,是整个学科,木,就是旨在综合地理解而选择的特殊事例——代表性观念。在这种学习中,学习必须感受到发现的喜悦。教材的序列必须唤起主动性的学习,明确知识的逻辑方向。这就是应用代表性观念的教学。他同时断然拒绝用非本质的、无生命的观念去构成学科内容。“具有‘惰性观念’(inert ideas)的教学不仅无用,而且有害”。他说,不应当教授不管用的学科内容。应当好好教的,只是少量的代表性观念。这是因为,“必须借助正在成长中的木,让学生自身去探究总体的林”。

费尼克斯在前面举出的六个学科领域中,列述了一些代表性观念。例如:(1)音乐,(2)集合,(3)有机体,(4)媒介过程,(5)运动,(6)自我,(7)正义,(8)终极性。与此相对应,还可以考虑如下的基本概念,诸如(1)物理学——因果关系、质量、能量。(2)道德——善与恶。(3)宗教——神、救济、圣化(sanctification)。(4)语言与美学——样式反应、美,等等。

四 学问的形式结构

“学问的形式结构”(syntactical structure of discipline)包含学问的“步骤”(procedures)、“探究方法”(methods of inquiry)、规则与关系。这是学问研究中的方法、过程的问题。这是“在各门学问中通过发现与证明,得到的是什么;为了测定该资料的质,学问所使用的规则是什么;学问如何严格地应用其标准”这一类问题,各门学问都有有别于其他学问的独特的“研究”(investigation)方法,而它的探究方法决定着学问的性质。因此,作为教材组织的学问的代表性观念,要作为学问探究方法的例证来选择。学生必须通过学习由代表性观念构成的

学科内容,掌握学问的探究方法。

学问的形式结构 的特点就在于,通过它,学生可以掌握探究的方法和学问认识的样式。福谢依说,“学校的学科如果不向学生揭示探究的方法,那是毫无用处的。”如果学问是认识作用的样式,学问的生产能力就在于这种认识方法的成功运用。学校教学的成效,依存于学生所学知识是如何构成又如何发现的程度。……因为学问是探究的一种方式,所以这种学习活动也必须是探究的一种方式”。学科只要是以学问的形式结构编成的,那么它就是探究方法、学问认识方法在教育上的具体化。

费尼克斯想通过这种探究方法,解决牵涉现代知识的四个问题:“犬儒主义”(cynicism)、“片断化”(fragmentation)、“过量”(surfeit)、“短暂性”(transience)。

1. 知识不单是探究结果的掌握,而且是方法的掌握。这种认识,有助于克服知识的不可知论,因为科学探究的方法提供了达到理解所需的可靠的手段。关于探究方法的知识使‘世界可知的信念’替代了“破坏性的怀疑”。

2. 方法是统一学问的要素。它拥有使一切孤立的探究结果综合为知识体系的功能性力量。掌握方法,起着克服现代知识的片断化的作用。

3. 掌握方法,可以解决知识过量的问题。事实上,一个人如果掌握了探究方法,那么,掌握过量的知识就没有必要了。理解科学,不是要求掌握过量的事实,而是要求通过关键概念,识别一切科学的探究的基本意图。不认识这一点的人,即令他掌握了大量的科学信息,也不能算是真正地理解科学。对于学生来说,熟悉研究和认识的

约瑟夫·施瓦布(Joseph Schwab)在《学科结构的概念》(1962)中也描述过学科结构的两个组成部分。一是概念结构——对教材作出规定的一簇概念;二是句法结构——它的特有的程序和方法。费尼克斯的“句法结构”(syntactical structure)似乎同施瓦布的界说是一致的。这里姑且意译为“形式结构”。

方法,比掌握知识的结果更为重要。

4. 探究方法为克服知识的一时的武断性提供了途径。“学问的方法一般说比之探究的结果更稳定”。学问的各别知识也许是逐渐变化的,而学问的逻辑却是相对稳定的。人们遵循这个逻辑,可以进行新认知的探究。探究方法对于现代教育来说,尤为重要。

五 想象力

学问中心课程的第四个选择内容的原理,就是教材要唤起“想象力”(imagination)。前述三点,是牵涉学问逻辑的,这一点则是牵涉师生的探究过程之内涵的。“好的教学,在性质上应是富有想象力的。有能力的教师,总是选择激发学习者想象力的教材。”题材必须唤起想象力。这是“由于好的教学的性质之一,乃在于唤起意外与惊讶的感觉。”

第四节 知识结构与课程

一 学科结构论

(一) 学科内容结构化的思潮

除了前节提到的费尼克斯为课程现代化提供了哲学认识论基础之外,布鲁纳、施瓦布也都是突出的构建现代化课程理论的代表人物。布鲁纳的《教育过程》高度评价了美国课程开发的成果,并且指明了未来的发展方向。他抓住表象的纵向发展——“动作(enactive)表象”、“图像(iconic)表象”、“象征(symbolic)表象”的体系,考察学习者的发展特征,强调新的学校课程注重“结构”与“直觉”,并且具有便于不断更新的“机制”。

几乎在同一时期,施瓦布试图以“科学的结构”和“科学的结构是不断变化的”为前提,揭示探究过程的本质及其特征;并力图在教学

中引进现代科学的成果,使学生把握学科的结构,体验作为“探究”(enquiry)的学习。他同布鲁纳一样,要求把学习者作为“小科学家”看待。“探究学习”说不是强调儿童中心主义的教学活动,而是强调通过探究的过程,“掌握科学概念,发现科学的基本概念”。这样,教学过程便成了一种在教师指导下展开的具有严密的学术性的创造性活动。

如果说,布鲁纳是从教育内容的侧面,展开他的“发现学习”理论的话,那么,施瓦布则是从教学方法的侧面,展开他的“探究学习”理论的。两者的共同点是,强调创造性教育的必要性与可能性。

在苏联,也表现出同样的思潮。众所周知,苏联在20世纪30年代以来一贯强调科学的系统的教学。关于学科的内容,主要是强调“科学之基本”的知识。它在60年代后半期进行课程的全面修订,在苏联教育科学院组织的“科学与学科的联系”的讨论会上,对传统的教学作了批判,开始强调了注重科学方法的学习和产生科学知识的智力活动的能力的培养。《苏维埃教育学》(1965年7月号)载文指出:“我们的课题在于发现两种过程的共性。通过这种共性的揭示,教授法的许多具体问题,将会容易得多地获得解决。”

可以说,课程现代化的最基本的特征,就是强调以学科的基本概念为中心,使学科内容结构化。

毋庸置疑,构成学科基本内容的是科学上的重要事实、概念、原理、法则等等。不过,晚近各国学者深入地研究了科学与学科的关系,表明有必要多角度地把握科学本身的内容;也有必要以更多样的结构去构成学科内容。学校的教学工作,如果不引导儿童去学会科学的探究方法,而只是停留于灌输作为单纯的认识活动之结果的知识,那就不能说是在教授科学。苏联的洛克维诺夫(I. Logvinov)认为,科学内容的构成,可以区分为三个因素:“理论框架、方法和应用”。学科也必须具备反映这种科学结构的结构。传统的学科仅仅是单纯地列举和陈述事实,不成体系,也忽略了科学方法的教学。所

谓“科学知识每十年翻一番”，这主要是指陈述的科学事实。科学的理论框架，在相当长时期内是稳定的。因此，学科内容应当依据这种框架决定。这种观点，是同布鲁纳注重“学科结构”的理论一脉相通的。布鲁纳强调，“一门学科的课程应当由对于形成该学科之结构的根本原理的最基本的理解来决定”。这就是说，注重形成学科结构的基本观念、原理、概念的教学。同时，在教学这种结构时，注重发现的方法原理，强调了“学习学习方法”的重要性。

（二）现代教育理论注重“结构”的意义

传统教育理论也是注重知识结构的，那么，现代教育理论重新注重“结构”，理由何在？首先，“结构”这个术语作为课程编制的重要概念，是伴随着教学内容的现代化要求——反映现代科学的成就，以各门科学的基本概念与法则为核心，整理、组织学科内容；并且使学生能够探究式、发现式地展开学习——出现的，它是在科技革命与国际竞争的社会背景下，以美国的专门学者和教育学、心理学家共同研究的一连串课程改革的成果为基础的。

其次，这种改革也是对历来的美国进步主义教育的一种批判。进步主义教育理论强调了以社会性的教育为核心的课程编制，把学科所具有的学术性置于课程的边缘地位。就是说，进步主义的课程编制是以学生的兴趣和要求作为选择标准的。它过分注重学生的自然成长过程中的“准备”。其结果，使学生知识的掌握缺乏系统性，不能把学生的生活和经验提高到科学的高度。因此，课程改革运动要求以“学问结构”——现代科学知识的基本构成——为基准，编订教学内容。布鲁纳的《教育过程》就是奠定课程内容“结构化”的基础理论的主要著作。

从这个课程改革运动的背景可以明白，在课程编制中引进“结构论”，是要强调智力开发作为学校固有的第一位的任务：不仅考虑同社会生活与日常经验的联系问题，而且要通过“结构化”的知识本身去寻求教学内容的稳妥性。

这里所谓的知识结构,不用说指的是以现代学问的结构为其基础的。为了理解客观事实,以特定的原理和探究方法,将各种概念构造而成的学问结构,应当是现代教育内容的核心。不过,立足于这种观点的课程结构论,不是强调罗列式的知识体系,而是强调蕴含着人类的创造性、探究性的认识本质的学问结构。因此,它并不意味着向传统的学科课程回归。

布鲁纳指出,计划课程时常被忽视的一个重要之点就是,“处于一切自然科学和数学的中心的的基本概念,对形成人生和文学的基本课题,是强有力的,同时又是单纯的”。因此,“基本的东西理解了,学科也就容易理解了”。这一原则是从关于知识的下述见解中引伸出来的,亦即,知识是我们人类对于经验中蕴含的法则赋予意义而结构化了的模型。“构成知识体系的建构观念”,也是旨在经济地并且相互关联地表达经验的一种发明。例如,物理学中的“力”,化学中的“化学键”,心理学中的“动机”,或是文学中的“风格”,等等,是我们作为理解的手段而发明的概念。知识、文化的历史,无非是这建构观念的积累和发展的历史,这些观念将引发我们对于自然和社会的更加深刻的理解。这些博大的建构观念或概念的力量,不仅有助于我们理解人类生活的世界,还可能提供某种预测和世界变化的知识。

布鲁纳正是从上述的知识观获得这样的确信:某种观念如何同其他观念结合,这些观念又如何派生出来。——这种知识结构应当成为教学内容构成的基本原理。使散乱观察的累积得以系统化,赋予学习的对象以意义,并且有可能创造出新的认识方法,就是“结构”。布鲁纳说,“知识具有结构和内部体系,其中包含着某种程度的有关人生和自然的某一侧面的人类已有的识见。知识之所以具有重要意义,就是因为人如果武装以重要的知识,再武装以超越这一知识的理论与操作,就能在组合不那么重要的知识时,以更完美的形式重构许多微末的细节。课程编制者和教师的工作就在于,使学生掌握这种基本的结构,以免他们陷入人类思维最容易犯的一种弊病——

混乱,同时赋予学生能够极好地识别知识结构的重要性的直觉”。因此布鲁纳主张,学科内容应由形成对该学科结构的“最基本的理解”来决定。从这种观点看,教学过程的核心是借助基础的、一般的观念,不断地扩展、加深知识。根据这一认识,“使之理解结构”的学科编制,便成了具体的课题。例如,代数运算的基本原理,是以交换律、分配律、结合律这三律为中心的,学生掌握了这三个基本法则所体现的思想,就能认识所要求解的“新”方程式完全不是新的,它只不过是一种熟悉题目的变式罢了。

二 布鲁纳关于知识结构的定理

布鲁纳说,“课程,不仅反映知识本性本身,也反映认识者本性本身,而且也反映认识者本性和掌握知识过程的本性”。知识的本性是学科内容的组织—结构问题;认识者本性是儿童认知结构的发展、认知方式的问题;掌握知识的过程就是教学过程,亦即发现、探究的过程。这里,考察一下他的“知识结构”的定理。

布鲁纳的《教学论的定理》(*Theorems for A Theory of Instruction*)是他向“关于教育研究与发展的小型讨论会”(1963)提交的供讨论用的论文。在这篇论文中,他作了同“定理”的标题相称的极有条理的系统阐述。关于“知识结构”,他列述了九点。

1. 现行的极其丰富的学科内容,可以把它精简为一组简单的命题,成为更经济、更富活力的东西。亦即可以结构化。这样,向学生教授学科的结构,学习者不仅可以简单地明确地把握学习内容,而且可以发挥迁移力,对有关联的未知的事物迅速地作出预测。不过,结构化的难易度是随学科而异的。数学和物理,可以进行相当彻底的结构化。但是历史和文学的结构化,要那么彻底地进行,是困难的。

2. 当学科内容尽量简化,尽量拥有活力——迁移力时,那么,它就是好的学科结构。但是,仅是这一点,尚不能决定学科结构的价值。对于某一年龄阶段的学习者来说是好的学科结构,对于另一年

龄阶段的学习者来说,则未必依然是好的学科结构。各别的年龄阶段的学习中所易于操作的一组单纯命题,才是优秀的学科结构。例如,对于8岁儿童来说,直观的算术结合是适合的;但严密的系统的算术结构就不适合了。所以,优秀的学科结构,必须是尽量简要,尽量带有迁移力,并且是适合于每个年龄阶段的学习者的发展的。

3. 凡是用现行手段教授的一切题材,都可能用更单纯的形式,更早期地教给儿童。教小学一年级学生掌握微积分初步,也是可能的。在这里学过的微积分初步将是日后系统地学习微积分的重要基础。即令高级的科学命题,它的幼芽也已经在幼儿的生活中占有相当的势力。“幼芽”,适合幼儿的智力水平,而且是结构化的。所以,高级的科学命题,只要是以它的初步的形式出现,也是可以教给幼小的学习者的。确实,“任何学科的基础都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。”让幼儿初步学习科学命题,不仅可能,而且有效而又必要。教师和课程设计者的创造性工作之一就在于,适应学习者的发展阶段,将科学命题以易懂的形式,整理出它的发展系列。

4. 人所具有的知识,是同该知识应以什么顺序、什么方式加以掌握这一因素紧密相关的。为什么这样说呢?因为所谓知识,不是单纯地获得知识的结果,而是在于活用知识。不经历真正的知识过程而单纯授受的知识,是不能成为生动的知识的。

5. 从形成知识的顺序和方式看,至少有三层阶梯。第一层是行为把握,这是依靠动用手足去把握对象;第二层是图像把握,这是以印象的方式去把握对象;第三层是符号把握,这是以语言形式或数量形式去把握对象的高级阶段。例如,以学习“力的平衡”原则为例。处于行为把握阶段的幼儿,玩跷跷板,需要靠身体实地体验平衡的情形;稍微长大一些,进入图像把握阶段,他就不必动用手足了,而是要

这里的“行为把握”即原词的“enactive representation”(动作式再现表象);“图像把握”即“iconic representation”(图像式再现表象);“符号把握”即“symbolic representation”(象征式再现表象)。为便于理解起见,这里从日本学者的意译,但有时也采取了直译的方式。

靠眼力审视天秤的样子,把握平衡的概念;再长大一些,达到符号把握阶段,这时就可用“臂长和砵的积相等时,力处于平衡”的语言形式,乃至用“ $L_1W_1 = L_2W_2$ ”的数式,来理解平衡了。

6. 当然,行为式、图像式、符号式这三层阶梯,未必形成固定不变的顺序阶段,各自可以各别地发展的。所以,并非不能说是并行发展的能力。例如,一个棒球游击手,即使不懂球路的微分方程的知识,通过行为熟练的训练步骤,也可以发挥出出色的接球能力的。

7. 但是,使这三种“把握”或多或少具有一定的相互关系,形成一连串的顺序阶梯,还是可能的。例如,一个出色的经营者,既具有经营才能,又精通经营计量理论,就可以获得更加出色的经营效益。事实表明,以继起的顺序处置这三种“把握”,那么,使前一阶段向后一阶段发展、丰富,是可能的。

8. 在教授初学的学习者时,教授工作应作这样的处置:使三种“把握”:行为式 图像式 符号式,处于最优的协调状态。这是因为,儿童的发展原则上是经由这三阶段完成的。所以,教授初学的儿童,根据这个顺序乃是最优方策。当然,教授成人和年长的学习者,由于他们的语言能力已经发展,就不必一板一眼地恪守这个三段式。

9. 学科不同,有效地表达其学科内容的严密度也各异。像物理一类的学科,其内容有许多可以采用数学严密地表达,而像历史、地理一些学科,表达就不是那么严密了。它们大都是借助普通的语言命题来概括其学科内容的。这样,在教授严密的符号表象维度的学科结构之前,让学生先学行为表象和图像表象维度的学科结构,是非常必要的。例如,几何教学的安排应当逐级上升:先学平面几何,后学立体几何,再学解析几何。这样,同一学科从先行维度始,上升到后行维度的教学安排,就是所谓的“螺旋型课程”(spiral curriculum)。

三 结构的教育价值

(一) 学科结构的教育价值

布鲁纳接受结构主义的影响,把自然科学方法引入课程论研究,倡导了知识结构、学科结构的理论。这在课程编制上具有极大的启发性。这里,依据塞勒(J.G.Saylor)和亚历山大(W.M.Alexander)的研究(1966),概述一下学科内容的‘结构’所具有的教育价值。

1. 结构容易使知识得到活用。通过将事实、数据、观察等等的经验结果概括成原理、法则、假设等等,就使知识更适用于解决问题,形成决断,制定行动计划。这是说,“结构”容易使人巧妙地驾驭知识。

2. 结构有助于更好地掌握经验。某一领域的结构性知识,由于已将个别的现象作为整体结构的部分来抓,有机地把握了经验性的事实与数据,因而就可以使经验领域更加明确,就有可能形成处理该经验的基本的计划。

3. 学科结构的知识,通过在新的事实背景中与已有的概念、原理相比较,就有助于个人的理解。

4. 结构有助于加强记忆。知识的组织有助于加强该知识的本质侧面的更好的识记。

5. 结构能够促使新的刺激情况下的知识活用。学习的迁移问题多未阐明,但以基本概念和原理概括化了的的知识比之零乱知识的学习,在新的情境中有更强的迁移力,这是心理学研究所得的一致结论。

6. 结构是发现新知识的基础。结构所具有的构造和发现方法,是获得新知识的有效手段。

7. 结构对于课程编制者来说,将会提供有效的线索,同时易于在课程中反映最新的学术动向。

8. 作为结构构成的知识,是强有力的潜在行为活动的实质性构成物,是应付新产生的事态的新知的贮藏库。

(二) 构成新学科的一般原理

进行课程改造存在两大问题。第一个问题,科学体系或是逻辑

系统并不限于一种。“科学的逻辑不仅时时变化,而且是多义的。无论哪一门科学,都可以有不违反科学逻辑的迥然不同的各自的逻辑叙述顺序。”因此,要从种种可能的体系中选择或创造出最易达到教育目标的一种。第二个问题,必须将这种理论内容,以切合于智力尚未充分发展的儿童的智力发展水平的方式去授受。这里就有个如何理解儿童的认知发展阶段,以及哪些领域的哪些基本概念如何抽出的问题。

对于这些问题,达维多夫作了长年研究,他列举了构成新学科的一般原理如下:

1. 一切概念不得作为现成的知识教给儿童,而应当使儿童借助探讨概念发生的条件的方法加以掌握。
2. 掌握一般知识、抽象知识先于掌握特殊知识、个别知识。后者要从作为这些知识本身统一之基础的一般知识、抽象知识中引伸出来。
3. 在学习概念的客体、物质的本源时,要让学生发现制约着该概念的所有客体的内容与构造的产生条件的普遍关系。
4. 这种关系必须借助独特的对象、图式或符号模型再现出来。
5. 要专门地形成学生下述的对象行为,即能够发现并以模型再现出客体的本质关系。
6. 学生要循序渐进地从对象行为发展成为内化的智力行为。

达维多夫的理论着眼于知识中的经验概念与理论概念的差异,提出了使学生形成理论概念、发展理论思维的学科原理和学科构成的新原理,主张从抽象的、一般的知识向具体的、特殊的知识发展的教学基本路线。不过,他的主要旨趣是形成抽象的、理论的概念,并未阐明这种概念如何发展为具体知识的问题。因此,不能不使人感到,他对于形成实践能力和技能的问题不够重视。再者,在理论概念的形成中,他过分强调了特殊途径,忽略了经验概念与理论概念的相互关系,而要弄清楚这两者的区别,同时又揭示两者的相互关系,这

恰恰是教育心理学和教学论的重要课题。

(三) 学科结构论的要点

以上说明了现代课程改造的一个重要问题就是,根据各门学科背后的学问结构,组织教学内容。“课程,应当围绕着学问结构的观念加以组织。”在这里,关于“结构”问题必须注意如下几点:

第一,强调学科结构,就是牢牢地掌握处于学科背后的学问的基本概念。它也可以用“概念”、“关键概念”、“原理”、“探究方式”来表述。

第二,通过理解这种知识结构,训练“分析信息,提出新的命题,增长驾驭知识体系的能力”。掌握知识结构,就是超越所提供的知识,赋予展开智力探究的力量。在这个意义上,可以说结构本身蕴含着探究的基础。但是结构化的知识必须考虑到知识寻求者的发展阶段与状态,以“揭示可供学习的材料的最优顺序”的形式组织起来。即结构化的知识要求根据儿童的认知活动的方式——认知结构,不断地重构学习内容——学问的基本概念。

第三,正如强调结构的课程改造的立场谓之“学问中心”那样,在这里可以看出内容的精选与科学的系统化的强烈态势。

第四,强调结构问题,旨在实现课程内容的量的压缩与质的精选。在知识激增、信息化社会的现代,知识内容的量的扩大是无限的,这就容易产生灌输主义。因此,重要的是揭示结构——精选的高质量的教学内容的系统化,并依据儿童的认知结构加以组织。

第五,我们必须确认,现代教育的重大课题就在于,在儿童当中确立起真正的智育。用布鲁纳的话说,就是确立起“卓越的学业”、“卓越的智力”。其内涵就是“学问性的理解”、“学问性的探究”。然而,这种理解和探究能力的培养,一方面必须使知识内容结构化,另一方面必须研究与之相关的教学方法,即通过什么方法过程加以教学的问题。前者是“知识结构”的问题,后者是“发现学习”的问题。“知识结构化理论在其方法论上,就是设想“发现学习”。

四 三种水平的结构论

在现代课程理论中,尽管“结构”、“结构化”尚未作为明确的概念确定下来,但已经成为普遍使用的术语了。笔者试将迄今为止出现的结构论,区分为这样三个层级:微观结构论,中观结构论,宏观结构论。这三者都是现代课程改革所必须的。

(一) 微观结构论

传统教育的理论也是注重知识的系统结构的。这就是,作为构成教材系统的基本要素,一般都考虑了如下三点。

第一,逻辑系统或顺序性。教材根据以科学体系为基础的学习内容本身所具有的逻辑顺序性。在学习过程实际展开时,存在着“不懂得学习客体的性质 A,便不理解 B”的顺序性,例如,不会整数的加减法运算,就不可能掌握乘除法,就是一种顺序性,通常说的系统,无非就是指的这种逻辑顺序性。

第二,心理系统或顺序性。就是适应儿童的思维发展特征的系统性。例如,根据皮亚杰的研究,儿童认识思维的发展是按表象思维或前运算思维 具体思维 形式思维的顺序发展的。那么,提高儿童的认识与思维的教材,自然必须适应这种心理发展的顺序,加以系统化。抓住大意的阅读 抓住文章思路的阅读 把握描述方法的阅读 分析性、评价性的阅读,相当于此种系统。

第三,学习本身的顺序性。尽管教材具有了逻辑的、心理的顺序,但是,现实的学习课题,如果不以前一步的学习为基础,儿童就还是不能顺利进行该课题的学习。B 的学习以 A 的学习为前提。A 未学,B 的学习便不能进行。立足于教材的这种学习的前后与横向关系的顺序性的系统化,是必须考虑的。

(二) 中观结构论

这就是学科结构论,它是现代课程论的一个新的突破。它强调了科技革命时代学科与科学进一步结合的必要性;阐明了“学习结

构’不仅有助于掌握基础知识,而且对于改进探究方法和形成思维态度具有重要意义;提出了学科内容的‘从一般到特殊’的编排顺序。

(三) 宏观结构论

一般认为,影响学科构成的主要因素有二:一是各门学科所具有的特点。相类似的学科相辅相成构成学科群(例如音乐科和美术科形成表达学科群);二是教育目标。它对于学科或学科群来说是作为一种赋予价值比重的因素在起作用的。前者是恒定性的因素,后者是可变性的因素。从教育史可以看出,教育目标是随着时代的变化而变化的,教育目标变了,学科构成也就随之变化。有的学者认为,倘从“完人教育”的目标出发,就可以构成由四种学科群组成的学科结构。一是基础学科群(国语科和数学科);二是实质学科群(社会科和理科);三是表达学科群(音乐科和美术科);四是技术学科群(体育科和技术家政科)。它们彼此具有等价性,构成了如图3-1所示的具有相互关系的学科结构:

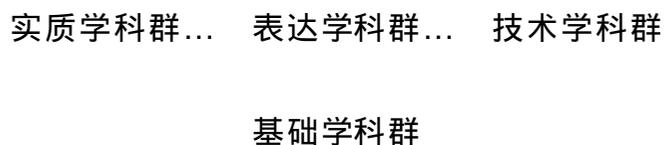


图3-1 学科群的结构

形成语言化、数量化这一符号化能力的基础学科群,处于其他三个学科群的基础的地位。实质学科群是同旨在形成自然和社会的认识能力有关的;表达学科群牵涉到审美价值评价能力的形成;技术学科群关系到作用于环境的处理能力。

这种学科结构论,归根结蒂是旨在形成现代教育所要求的学力——信息处理能力的。人所固有的信息处理能力,乃是第二信号系统——语言系统中的信息处理。因此,构成人所固有的信息处理的基础,首先是语言过程。为此,需要形成符号能力(symbolic)。在语言过程的基础之上,则是认知(cognitive)、评价(evaluative)、处理(directive)的系列。就是说,我们可以从信息处理能力的结构(图3-2)的角度,来探讨现代学校的课程应有怎样的学科结构。

认知能力... 评价能力... 处理能力

(cognitive)(evaluative)(directive)

符号能力

(symbolic)

图 3-2 信息处理能力的结构

寻求最优的学科结构,是课程论研究的重要课题之一。总的说来,必须考虑这样三个基本的侧面:文化遗产的体系(human knowledge),社会的要求(social needs),学习者的特点(learner and his learning)。问题是如何具体地组合这三者,以求得学科内与学科间的“结构化”。

第五节 后现代课程论

一 “结构主义”与“后结构主义”的分野

从“学问中心课程”的分析可见,“结构主义”(structuralism)思想最大的原则就是注重“结构”,强调对“结构”的分析。吉布森(R. Gibson)揭示了“结构主义”的主要思想特征。

1. 整体。结构主义者注重“整体”,认为“整体”是研究事物本质的惟一途径,而事物的部分或因素仅是事物本质研究中的要素。结构主义者认为,“结构决定行为”,而不是一个系统或结构的组成部分决定行为。

2. 关系。结构主义者强调现实并非存在于事物中,即不存在于单位、组成部分、要素或部分之中,而是存在于事物间的关系之中。正如伯恩斯坦所说的,“语码分析的单位不是抽象的语词,也不是单一的文脉,而是两种文脉之间的关系”。“结构主义”关注的焦点是“关系”,而不是事物。

3. 消解主体。所谓“消解主体”,是指“人丧失了他(她)在事物

中心的地位,由‘主宰万物的人’变为系统内的一个成分”。在这个系统中,成分不再具有总体性那样的重要意义。它断然否定人类个体的研究,而研究代表人类种种关系之总和的整体。通过联系整体来解释个体,个体就这样成为整体的附属物。

4. 自律性封闭。“整体”、“系统”被认为能自我维持、走向封闭;能支配其组成部分,并使它们发生变化;必要时能确保整体的延续。在结构主义者看来,“自律性的封闭与自我维持,都不应被视为限制性的或枯竭的表现,而应视为具有丰富之作用”。

5. 共时性分析。结构主义者强调共时性分析优于历时性分析。即对语言、社会或人类思维的研究,最好通过检查某特定时刻各部分间的关系来进行,而不是研究其历时性的发展。这样,在结构主义者看来,历史所具有的重要性极小,要紧的是现在的关系。

6. 转化。“结构主义”在本质上是静态的,但并不一定与转化的概念对立。因为转化的概念强调部分与部分之间、部分与整体之间存在一种动态的力量。正如皮亚杰所说,“所有的已知结构,……毫不例外,都是转化系统”。结构常常发生变化,但它们是根据系统的法则发生变化的。要解释这种变化,就得求助于结构的法则(如血亲或生产关系)。同理,无论是数学还是生物学,从最根本的意义上说,都可以视为具有转化规则的系统。

从上述“结构主义”的一般特征可以看到,“整体”或“整体性”的概念是绝对核心的。从属于这个核心思想的假设是:意义在本质上存在于关系之中,而不存在于事物之中;自律性与结构的法则是结构的特征。这样说来,“结构主义”是一种理论,也是一种思维方式。斯科尔斯(R. Scholes)指出:“结构主义的思想中心是系统的概念——一个完整而自律的实体,通过保留系统结构的同时,转化其面貌特征以适应新的条件。”

“后结构主义”(poststructuralism)或“解构主义”(deconstructionism)是作为“结构主义”的对立物产生的,可以说,“结构主义”孕育了“后

结构主义”。“后结构主义”思潮代表了一种对“结构主义”中的理性逻辑、因果线性决定论、权威主义等中心性与整体性思维方式的反动与论述的集合。它力图贬抑“结构主义”的科学抱负的重要性,突破“结构主义”的“结构”概念。“后结构主义”有关课程发展的论述至少凸现了如下主要特征。

1. 对主体地位的重视与对主体本身的解构。认为现代理论强调的理性逻辑与社会规约是对人的一种压制,主张人应突破社会现有格律的束缚。不过,人的主体性是在历史的流程与社会规约下不断形成的,主体的内涵来源是交错难寻的,主体的主体也是不断流变的。

2. 消解中心性霸权思维,倡导尊重社会文化所存在的异质、特殊和多样性的现象与价值,提出多元中心、多元伦理并存的观点。

3. 排斥知识与真理中立客观的立论,提出知识与权力、真理与权力渗透交织的观点。认为真理与知识的产生过程涉及权力运作,其本身即是权力展现。福柯发现,权力运行于社会的各种制度和论述领域,知识与真理产生于权力的关系网络之中。知识的合理化是权力竞逐的结果,而真理也是知识权力的产物。

4. 强调“文本间性”。“后结构主义”实际上是一种“文本理论”。按照德里达的“动态文本理论”,文本是有生命力的,一个文本是一种动态形成的过程。各个文本之间交互作用、相互渗透、相互转化,无始无终。他们提出了“文本间性”、“现象文本”、“生成文本”等概念。“文本间性”是指此处的文本与彼处的文本、此时的文本与彼时的文本的联系,由空间与时间中的文本的联系而形成文本的统一发展过程。“现象文本”是指一定的词法句法所表达的文本的意义。“生成文本”指不同时间的文本相互影响而形成的文本变化过程。由于这种文本的开放性,文本的意义也是不稳定的,处于不断的流变之中。认为文本没有先天的个别的中心,不是固定的,而是由差别构成的。“阅读”是寻找文本意义的过程,人在阅读中不断拆解和破译文本,对

文本作出多种解释,显示文本的多重意义。阅读文本产生写作理论,写作就是对话。即一方面与自己对话,对自己提出的问题作出解答;另一方面与文本对话,作者以读者身份出现,从文本中寻找新的问题,作出新的解答。因此,写作与阅读是同一的,读者也是作者,写作不是作者一个人的写作,也不是作者本人确定的固定的描写,写作是发展的。

5. 对传统学科分类的批判。传统的学科分类尽管在历史上曾起过进步作用,但它只反映人类能力的一部分内容,而且还预设了学生学习结果的不平等,其内容也并非是每个学生都需要的知识。福柯拒绝“主体的中心地位”,强调“话语分析”,即研究“话语”的条件、秩序和层次。所谓“话语”,是指各研究领域或各门学科的结构。各门学科有不同的“话语”,它们都由许多具体陈述组成。“话语”构成学科的知识要素的总和,而“话语”的实质是“推理性实践”,这种实践不具有自身的独立性,而受其他实践关系的制约。

“后结构主义”是针对“结构主义”理论中的基础主义、整体性、中心性思维、理性逻辑等作出的反动,一方面解构了结构主义理论所论述的霸权、排他性与合法化地位;另一方面也促使人们正视差异中隐含的创造性的价值。这种解构和建构,有助于课程改革中诸如“权力下放”、“重视主体地位”、“鼓励多元参与”等观念的确立。不过,“后结构主义”在肆意排斥“结构主义”的基础主义、整体性的过程中,也不免陷入了“相对主义”与“虚无主义”的泥沼。

二 车里霍尔姆斯的解构性后现代课程论

(一) 结构的分析

车里霍尔姆斯(C. H. Cherryholmes)认为,现代主义课程范式的理论基础是分析哲学、结构主义、实证主义。分析哲学使模糊的思想明确化,剔除了形而上学;结构主义的特征则在于诉求构成现象结构之基础的要素间的关系;实证主义描述的是以实证性知识为特征的叙

事。这样,以分析哲学、结构主义和实证主义为特征的概念,便是“合理性”、“线性”、“进步”、“管理”、“系统知识”之类的概念。

车氏的这种批判现代主义课程范式的视点,源于福柯的“真理的社会架构”与德里达的“意义超越论”。福柯说,“‘对话’的性质是受实际的权力制约的。对话中所谓的‘真理’,其背景乃是视之为‘真理’的社会架构”,他抨击了结构主义的非历史性与政治中立性。而德里达则主张,“‘意义’是借助‘文本’而‘弥散’(dispersed),有时是‘歧异’(differed)的,‘文本’的意义并不是固不变的”。“文本”的意义多种多样,终究可以产生无限的解读。因此,在车氏看来,真理只要是随时间与场所而移易的产物,则对话中的真理在该时间与场所中就有了固定的意义。那么,这些论断对于课程研究意味着什么呢?

车氏在《权力与批判:教育的后结构研究》(1988)一书中,分析了泰勒原理、施瓦布的“实践4”(Practical 4)和布卢姆的教育目标分类学中的“结构主义”,并以“后结构主义”的立场对它们作出了批判。他把“结构主义”归结为一种“认为所有现象都具有潜在结构特质”的思维方式。

1. 对泰勒原理的批判

泰勒原理所诉求的是秩序、组织、理性、错误更正、政治中立、专业和进步。它具有如下结构特征:(1)课程的意义是由课程编制过程中各个步骤的关系决定的。换言之,学习目标、学习经验、学习经验的组织及评价之间的关系决定了课程的意义;(2)个别的步骤必须置于系统之内才有教育的意义,而教师和学生不在这个意义的中心;(3)课程设计的过程是政治中立的;(4)课程设计的四个步骤界定了课程,规范了课程的实体,也决定了课程如何改变;(5)泰勒原理设定了一系列的二元对立:有目的一无目的、有组织一无组织、评价一非评价、绩效一无绩效、连续一不连续、有序一无序、统整一不统整,等等。

2. 对施瓦布‘实践’的批判

施瓦布把课程界定为教师运用适当的材料和行动,传递给不同学生以不同程度的内容。他认为教育有四个要素,即教师、学生、教学内容和教学环境,而关键在于课程的监控和矫正。施瓦布的结构特征是:(1)强调在监控和矫正课程中教师、学生、内容与环境的关系。(2)课程的中心是“关系”——合理的知识、适当的行动和社群决断之间的关系。因此,教师和学生被排除在中心之外。(3)课程的分析 and 矫正只限于给定的时间点上,而不是对事物作历时性的分析。(4)课程概念充斥着二元对立的术语。诸如,成功传递—不成功传递、专心致志的教师—不专心致志的教师、合理知识—不合理知识、严肃反思—因果反思、社群决断—个人决断、表征—非表征,等等。(5)课程评价与矫正的过程基于专业知识的运作,是政治中立的。

3. 对布卢姆教育目标分类学的批判

布卢姆将认知领域的结构划分为知识、理解、运用、分析、综合、评价6个类别,具有层次性和系统性。其结构特征是:(1)这种分类学的特殊分类形式是随意的;(2)每个目标的价值取决于与其他目标的关系及差异;(3)充斥着二元对立,诸如,理解—知识、运用—理解、分析—运用、综合—分析、评价—综合、学科中心学习—学生中心学习;(4)教育的价值与意义被定位到个人之外的结构之中,所以,教师和学生被排除在中心之外;(5)是政治中立的。

车里霍尔姆斯如此批判了泰勒原理、施瓦布的实践、布卢姆的目标分类学,批判他们把“非线性结构”化约为“线性结构”。这种批判尤其解构了现代课程论中二元对立的思维方式。

(二) 后结构的分析

车里霍尔姆斯在此基础上提出了后结构的课程观点。他认为,课程并非是孤立存在的自主领域,课程总是随着社会文化的发展而变化,不存在稳固不变的基础。课程的常模不是共识、稳定,而是冲

突和不稳定。在车氏看来,课程是“学生有机会学习的文本”,是师生进行建构和解构活动的一种文本。文本不断地弥散和繁衍,没有一种封闭独断的中心和本源的文本,自然不会形成一种意识形态或刻板印象。他认为,课程的这种界定有如下益处。

1. 承认课程是计划与评价的指引,包括预期的学习成果。
2. 囊括了学生从学校机构和组织中学到的东西。学校管理不仅是管理,也是学校教育系统的一部分。
3. 囊括了学生从同学身上学到的东西。
4. 囊括了学生从排除在外的、非对话的内容中学到的东西。
5. 可以回避区分“界定课程之前的教学与课程”的错误。
6. 可以回避课程依存于学校管理者与教师的思维方式。

如此界定的课程研究与实践是一种不断的建构——解构——建构——解构的过程,车里霍尔姆斯谓之“建构—解构辩证法”。车里霍尔姆斯在解构结构主义课程话语的基础上,建构了其后结构的批判的课程策略:

1. 描述历史发展、政治实践与课程理论和实践之间的关系,以便确立权力是怎样塑造课程话语以及为什么有些学科具有特别的优势。
2. 既然权力领先于课程话语,那么就需要分析哪些人或集团受到重视,并从课程中受益,哪些人被制裁和剥夺。
3. 仔细阅读和分析课程话语,以便确定:谁在参与课程话语中具有权威?谁在倾听?谁被排除在外?使用了哪些隐喻和观点?
4. 应该对“学生有机会学习的文本”形成多种可供选择的解释,因为不存在中心与边缘、表层与深层之间的对立。
5. 探讨占主导地位 and 受重视的范畴是什么。既然占主导地位的范畴不能为课程体系的逻辑奠定基础,那么,探究导致对课程组织的原则作出选择的价值观和意识形态乃是明智的。
6. 应该根据其他学科的变化和发展来检查课程的建议与需要,

因为,把课程置于更广阔背景下,可以为我们提供对课程话语的洞见。

车里霍尔姆斯相信,倘若我们有意识地遵循这种“建构—解构的辩证法”,那么,课程话语的本质将会改变,这将使我们指导课程的建议处于更强有力的、反思的、批判的地位。

三 多尔的建构性后现代课程论

多尔早期的研究在于进步主义与皮亚杰的学说,他以杜威的基于“反省性思维”的“变化”(transformation)理论与怀特海的“过程”哲学为基础,并受普利高津(I. Prigogine)混沌理论的影响,其研究焦点转向后现代的课程理论。

(一) 现代与后现代课程的基本假设

多尔认为,现代主义的观点是简单、稳定、普遍、永恒、和谐,而后现代主义的观点是复杂、混沌、有限、暂时、多元。他从三个层面分析了现代和后现代的基本假设对课程的影响。

1. 封闭系统与开放系统

现代主义的课程属于一种封闭系统的设计。封闭系统与环境交换能量,但不交换物质。开放系统与环境既交换能量,又交换物质,以此更新自我。封闭系统是被严格控制的系统,所处理的变数少,预测性高,强调效率。泰勒的课程模式就是这样的系统。后现代主义的课程设计则是一种开放系统的设计,从外在环境中不断汲取变动的物质和能量作为反馈,以促进内部的转型和更新。这种系统需要适度的变动、混乱、失序、错误来触发系统的重组。

2. 简单结构与复杂结构

现代主义的课程是一种简单结构。在简单结构——临近平衡态,变量少,易用线性数学描述——中,因果之间具有一致的比数关系,小的波动导致小的效应。这种稳定关系可以确保高度的预测性。在复杂的结构中,一个小的波动可能是许多因素交织在一起产生作

用,因此,它可能产生倍数的乃至指数的变动效应。所以,难以预测它们的发展,也难以了解这种系统对某种既定的转化所作出的反应。这种效应之间,有的就像原子反应,造成本质差异的重组和转型。后现代主义课程强调的‘复杂性’意味着反对简单的、二元论的、机械论的宇宙观,反对主客观之间的对立、认知主体与客体之间的线性关系,反对人为的机械分解,反对师生之间的对立关系。在复杂系统中,课程的专门化和分离不断受到挑战,课程需要被置于整体型的、交互式的网络之中。

3. 累积变革与转型变革

现代主义的课程假设,发展过程或学习结果的改变是累积式的,而非转型的。斯金纳的‘程序学习’就是这种典型。它把学习视为不连续、可量化、线性的单元。这种“化约主义”假设整体是部分之和,经过有目的的设计,以严格的、渐进累积的单元来控制变革、避免错误。后现代主义的课程则认为,发展过程是不断分叉的过程,其影响因素是网状的,由多种因素交互作用组成,形成综合的影响。在这种网络中,尤其是系统处于不平衡状态时,任何内外部因素的哪怕是微小的变化,都会引起多重反应,甚至导致系统的质变。亦即,发展的过程是转型的,而非累积的;错误不仅是发展过程所难以避免的组成,而且是系统进行自组织的契机和源泉。这种转型变革有许多假设不同于现代主义的观点,包括以下几点。

(1) 内在性。指系统的发展过程主要是一种内部的发展过程,“秩序通过相互作用从内部发生”。这是转型变革的关键假设之一。然而,现代系统的转化是由外部控制或指引的。现代主义课程往往通过直接干预、环境塑造或是“强化”手段来塑造师生的行为,师生只能消极地接受,无法主动参与。在后现代的系统,转化是有机体本身或有机体对外在力量的反应所作出的内在重组,它重视学生内在重组和建构的能力。

(2) 自发性。指内在重组过程中突变的特性,内在重组是与外

在环境互动的过程。后现代课程必须为这些内部重组提供一些契机;必须结合支持性与挑战性的行为,让学生在“平衡——不平衡——平衡”的循环状态下,利用充足的时间,自发地从事内在的重组。多尔指出,“后现代课程认可学生的自组织能力,并将这种能力的培养作为课程的焦点”。

(3) 不确定性。指系统处于不平衡到平衡状态的过程中,诸多偶然因素都可能引起系统向不同方向发展,固定的目标是难以达到的。然而,现代课程设计事先规定好目标,有明确的手段、程序和步骤。在后现代课程规划中,目标不能是固定不变的,目标只是课程实施的指引、师生经验范围的一种信号。后现代课程要求创造探索的氛围,具有足够的丰富性、开放性,以便接纳多重观点、问题和解释。课程变成不断发展的过程,在这个过程中,课程不再是确定的知识载体,而是流变的过程。其中,挑战、干扰和对话是必要的条件,课程目标和学生、教师、课程材料一样,都要经历转型。

(二) 4R——后现代课程的基本原理

多尔描述后现代课程是生成的,而非预先界定的;是不确定的,但却是有界限的。这种课程与泰勒原理迥然不同。后现代主义寻求在过程中借助反思来组织自己的课程,因此,后现代主义课程的核心要素是(自我组织化的)“过程”。为了构成这种过程,多尔设定了如下四个替代泰勒原理的基本标准或原理。

1. 丰富性(richness)

这是指“课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释”。要促进学生和教师的转化和被转化,课程应具有“适量”的不确定性、异常性、无效性、模糊性、失衡性、耗散性与生动的经验。这种“适量”不能预先决定,而需要在教师、学生与文本之间进行不断协调。学校的各门学科都有其自身的历史背景、基本概念和终极术语,因此,各门学科应以自身的方式解释“丰富性”。

2. 回归性(recursion)

现代主义模式强调“重复”，而后现代主义则强调“回归”。“回归性”是指“一个人通过与环境、与他人、与文化的反思性相互作用形成自我感的方式”。“重复”旨在促进预定的表现，它的架构是封闭的；而“回归”则旨在发展能力——组织、组合、探究、启发性地运用某种事物的能力，它的架构是开放的。两者功能上的差异在于“反思”所扮演的角色。在“重复”中，反思起消极作用，它切断重复的过程；在“回归”中，反思起积极作用，它不断从对原初经验的反省中得到次级经验。在回归的课程中，没有固定的起点与终点，每个终点都是一个新的起点，每个起点都是从先前的终点中浮现的。这种“回归性反思”是转化性课程的核心。而“对话”是回归的绝对必要的条件，因为，没有由对话引起的反思，“回归”就会变得肤浅而没有转化性。

3. 关联性(relation)

“关联”的概念对后现代转变性课程具有教育和文化双重的重要意义。前者可以称为“教育关联”，指课程中的观念、文本、教师、学生、媒体等诸多因素互动而组成的庞大的网络网络；后者也可以称为“文化关联”，指课程之外形成的课程的母体在文化上的各种联接。文化的诠释使得局部的文化相互关联，整合成一个扩展到全生态、全宇宙的母型。诠释的主要工具是描述和对话。描述提出了历史、语言和场所的概念，对话将这三者联系起来，为我们提供一种本源上是局部的，但经由相互联接而形成的全球文化。现代主义并不采用这种互动的观点，而往往以权威将论述传递给学生，缺乏有意义的、互动的和参与的对话。后现代的文化关系的扩展则超越了个人的自我，达到了生态和宇宙系统，发展成一种全宇宙的各种关系之间的意识。

4. 严密性(rigor)

现代主义架构中的“严密性”主张去除个人的主观，变成客观的、可观察、可测量、可操作的，因此，20世纪的“严密性”概念所强调的

是学术逻辑、科学观察和数学的精确性。后现代主义架构中的“严密性”则是不确定的和诠释的。其所谓的严密性,第一是指有目的地寻找不同的变通方案、关系和联接;第二是指有意识地努力寻找我们或是他人潜藏的固有假设,并在这些假设中展开磋商和对话。这样,后现代架构中的“严密性”把确定性与不确定性统一起来:“不确定性”意味着选择的多样性与系统的开放性;“确定性”意味着每一种观点都有特定的假设和背景。

总之,多尔将混沌学理论充分地用于课程领域,为现代主义课程向后现代主义课程过渡的“自组织”过程提供了广阔的思路。

四 奥利弗的批判性后现代课程论

奥利弗(D.W. Oliver)认为,今日学校的合理性的认识是“技术性认识”。“技术性认识”的魅力在于:描述、控制、管理物质环境的力量。同这种“技术性认识”适成对照的是“根基性认识”(grounded knowing)。“根基性认识”不仅是技术性的描述,而且包括混沌的感觉、情感、难以用语言表达的思考与想象。这种深刻的“根基性认识”使我们感悟到我们与自然、文化的关联性与连续性。这种关联性与连续性的感悟正是导致后现代洞察的要素。在奥氏看来,基于“技术性认识”的课程的特征是,把教育视为一种“分割对象”的研究;而基于“根基性认识”的课程的特征则是,把教育视为一种“密切关系”的研究。

在基于“技术性认识”的课程中,学习成果还原为记忆、应用、行动、技能、事实。这些都是教师掌握的,对儿童来说是外在的、强加的。基于“技术性认识”的课程强调的是“事实”。相反,基于“根基性认识”的课程强调的是“存在”(presence),即参与发生在该特定的时间与场所的事件。所谓“现实”的本质,不是观察外部的物质,而是指自己与他人、主体与事实的关系。在这里,不妨再来考察一下“产业社会范式”与“后产业社会范式”的差异,因为这种对比同“现代主义”

与‘后现代主义’的对比密切相关。

科茨(G. J. Contes)就“进步、历史、技术、工业化、科学、认识、专家、权力、自然、个人与集团、人性、劳动的意义、规模·集中·成长、场所的重要性”之类的概念,对比了“产业社会范式”与“后产业社会范式”的分野(A代表产业社会,B代表后产业社会):

[自然]

A:控制自然是必要的,理想的;自然是可供利用的物质。

B:人类控制自然在认识论上是虚伪的、在道德上是破产的概念。自然是我们所归属的共同体。

[科学与认识]

A:科学作为探究的一种合理的、逻辑的、实验的方法,是认识世界、经验世界的惟一方法。神话、梦想、直觉、诗歌之类的其他所有的认识形态,都不过是主观的东西。同他人与自然环境之关系的理想,是冷冰冰的、有距离的客观性观察。

B:科学作为多样的探究方法、认识方法之一,是潜在地有用的、有益的。不过,把“客观认识”与个人之间的距离视为惟一正当的认识形态的见解并不合理,而是破坏性的,应当加以摒弃。现实是复杂多样的,应当有各自不同的适当的认识方法。

[技术与工业化]

A:机械是价值自由的,工业化是一种善。作为进步的工具是必要的,不可避免的。

B:技术是社会性行为的工具。在技术与工具之中渗透了某种价值与理想。人类的信念与价值观塑造了工具与技术的性质。现代的技术既不是不可或缺的,也不是不可避免的,因为,它是为特定文化形态之权力精英的社会经济政治的需要服务的,是有意识地创造出来的。

[专家]

A: 专家拥有权力与权威的地位, 也应当保持这种地位。它应当指引社会的进程, 也应当为人们作出规划。

B: 科学家、专业设计师、一切种类的专家的作用都应当有所限制。人们应当对自己的人生负起责任。

[场所的重要性]

A: 最好的空间是平坦的、空旷的、平面的。

B: 伴随工业化的进展, 场所与文化都趋同了。应使景致与地域最大限度地多样化。

[规模·集中·成长]

A: 规模越大越好。大规模、集约化、公共组织乃是发展过程的自然结果。这些更有效率。事业规模的成长同经济成长一样, 是必要的、好的。

B: 小不仅是美, 而且通常是更好的。能够非正式地彼此交往的集团是有效的、健康的集团实体, 是基础。

[劳动的意义]

A: 对于组织来说, 劳动的目的是最大限度地求得利润与效率; 对于个人来说, 是以最小限度的努力求得最大限度的报酬。劳动的终极目的是从劳动中解放出来, 摆脱空想的世界。

B: 劳动的目的是最大限度地求得劳动者、生产组织和更广社区的福利。劳动的报酬不是休息, 而是游戏。

从上面的引述中就可以看出, 现代主义课程范式为什么必须受到批判了。正如特纳(B. Turner)指出的: “现代化引起了意义的缺乏, 多种价值观之间无休止的冲突, 以及铁笼子似的科层制对人的威胁。”现代主义课程范式是封闭的系统, 是有效地灌输现成的知识、技能、态度的系统, 是维护和强化现存教育实践的系统。对它的批判必须触及存在论、认识论。在奥氏看来, 基于怀特海的‘过程’哲学的课程与教学应当是, 无论教师、学生、课程和教材, 全都面向新事件而

动;教师和学生不断地存在于事件的流程之中;教师计划的主要推动力,是想象在任何环境之中实现某种事件的可能性。

五 后现代课程论的功罪

后现代课程论尚处于萌芽阶段,尽管以上三位学者的关注焦点有所不同,但他们都认为后现代课程迥异于现代课程,它应当更为开放、复杂、丰富和多元;学生有更多的机会参与课程与教学;师生之间有更多的互动与对话;教学语言、教学情境兼具支持性与批评性。这样,课程设计就应当摆脱学科取向的支配,从目标模式转向过程模式。

不过,对于后现代主义课程范式也存在许多批判。诸如,“摒弃启蒙思想和现代主义的进步遗产,滑向虚无主义”;“后现代的理论与文化本身不过是资本主义长篇戏剧中的一幕而已”;“破多于立,批判有余,建设不足”,等等。但事实上,后现代主义论者并不停留于对现代主义的批判,他们也开始具体地提出自己的课程编制原理。多尔的建构性后现代课程论就是一例。多尔认为,现代主义课程的编制立足于“认知的参观者理论”,而后现代主义课程的编制则立足于“认知的参与者理论”。亦即,现代主义课程的编制是从由“生活认识”到“科学认识”的立场来编制的,根据这种立场所培养的学力确实是支撑“工业化社会”的学力。但在后现代主义课程学者看来,工业化并不是不可避免的,而“科学认识”只能是以实证知识为特征的叙事。多尔说,“学术性学科可以借助各自的方式解读其丰富性”,这不是否定学术性学科。然而,关于今后的后现代主义课程究竟由哪些学科和课外活动组成,它们又是如何构成的,多尔并没有作更多的提示。另外,澳大利亚的高夫(N.Gough)和斯劳特(R.A.Slaughter)等人正在探索替代泰勒原理的课程编制原理。不管怎样,后现代主义学者为我们提供了一种从“课程开发”转向“课程理解”的新的思路,拓展了课程研究的领域,丰富了课程研究的话

语。当然,我们不应当把后现代主义的课程思想视为一种教条,它不过是建议性的、开放文本式的新观点而已。后现代课程论的许多观念与概念仍然有待建构。

参 考 文 献

- [1] P. 费尼克斯:《知识建构学》(*The Architectonics of Knowledge*),1964年英文版。
- [2] 赫里克(Virgil E. Herrick):《课程开发的战略》(*Strategies of Curriculum Development*),C. E. Merrill Books,1965。
- [3] J. S. 布鲁纳:《教学理论的建设》,田浦、水越译,1966年日文版。
- [4] J. I. Goodlad:Directions of Curriculum Change, *NEA Journal*, Dec. 1966.
- [5] 胜田守一主编:《教与学的结构》,1968年日文版。
- [6] 吉田民人:《信息科学的构想》,1968年日文版。
- [7] 布鲁纳:《论认知》(*On Knowing*),桥爪贞雄译,1969年日文版。
- [8] J. 施瓦布:《探究学习》,佐藤三郎译,1970年日文版。
- [9] 冈津守彦编:《课程》,1971年日文版。
- [10] J. S. 布鲁纳:《教育的適切性》,平光昭久译,1972年日文版。
- [11] 木原健太郎编著:《学科教育的理论》,1974年日文版。
- [12] 佐藤三郎:《学习方法学习新论》,1976年日文版。
- [13] 金子孙市编:《现代课程论》,1976年日文版。
- [14] 佐藤三郎:《布鲁纳理论与教学改造》,1979年日文版。
- [15] 广冈亮藏:《学习论》,1979年日文版。
- [16] 稻叶宏雄:《教育方法学的课题——课程与教学》,1979年日文版。
- [17] J. S. 布鲁纳:《教育过程》,邵瑞珍译,文化教育出版社1982年版。
- [18] P. H. 费尼克斯:《意义领域——普通教育的考察》,1984年日文版。
- [19] 稻叶宏雄:《现代课程论》,1984年日文版。
- [20] 罗伯特·梅逊:《西方当代教育理论》,陆有铨译,传统先校,文化教育出版社1984年版。
- [21] 甲斐进一:《布拉梅尔德教育哲学研究》,1984年日文版。
- [22] 佐藤三郎:《重读布鲁纳的教育过程》,1986年日文版。
- [23] 吉布森:《结构主义与教育》,石伟平等译,台湾五南图书出版公司1995年版。
- [24] 浅沼茂等编著:《后现代与课程》,1995年日文版。
- [25] 欧用生主编:《新世纪的教育发展》,师大书苑发行,1997年版。
- [26] 张文军:《后现代教育》,台湾扬智文化公司1998年版。
- [27] 钟启泉总主编:《当代中小学课程研究丛书》(四卷本),山东教育出版社2000年版。

- [28] 台湾中正大学教育学院主编:《新世纪的教育展望》,台湾丽文文化公司 2000 年版。
- [29] 日本课程学会编:《现代课程事典》,2001 年日文版。
- [30] 汪霞:《课程研究:从现代到后现代》,华东师范大学课程与教学研究所博士论文,2002 年。
- [31] 佐藤学:《课程与教师》,钟启泉译,教育科学出版社 2003 年版。

第四章 人本主义课程范式及其超越

目 的

自 20 世纪 70 年代开始,世界各国兴起了一场重新检讨处于迷惘状态的现代学校教育、根本改造传统的学校制度的运动,这便是人本主义教育运动。人本主义课程论,就是在抨击学问中心课程的“非人性化”的浪潮中应运而生的。它力主学校课程的“人本化”,强调实施三类课程——学术性课程,人际关系课程和自我意识、自我实现课程,以实现包括学术潜力与非学术潜力在内的人的能力的全域的发展。本章旨在阐述人本主义课程的基本原理、课程结构及其编制特点,力图勾勒出现代课程论的进步与发展方向。首先以“情意教育论”、“超越课程论”为中心,阐述人本主义课程范式的基本原理、课程结构及其编制特点,力图勾勒现代课程论的进步与局限。然后,探讨生态后现代主义课程范式的一个代表——“整体课程论”,借以揭示后现代主义课程范式是如何超越人本主义课程范式的。

第一节	对学问中心课程的批判	159
第二节	情意教育论	167
第三节	人本主义课程的框架	178
第四节	整体教育论	189

第一节 对学问中心课程的批判

一 现代学校教育的迷惘与人本主义教育

从20世纪60年代末至70年代,学校教育的现实受到了严酷的批判。人们对于教学内容、基础学力、教师素质、教育评价等等“学校教育”的现状产生了疑虑和愤懑,这是60年代末以来的世界性的教育问题。西尔伯曼在《教室的危机》(1970)中,列述了一切学校所共有的四个特点:(1)强制性。不管儿童是否愿意,都必须上学,否则就得受罚。(2)儿童不仅必须上学,而且在校时间长。通常每天在校时间达5小时~6小时,每周5天,每年30周~40周,中小学长达12年或12年以上。(3)学校崇尚集团性经验,从经济规模的观点看,师生比例必须是1:1以上。(4)学生受学校教育的过程亦是受评价的过程。学生在校的语言和行为总要不断受到某人的评价。基于这四个特点,西尔伯曼说,美国学校的基本宗旨是“驯服教育”。“学校教育”(schooling)成了现代世界教育的重要论争课题,在这场论争中甚至产生了伊利奇的“非学校”(deschooling)这一教育学术语。与“非学校”相关,在教育学上使用了“无学校的教育”(education without school)、“无教育的学校”(school without education)这一类极富刺激性的语言。由此可见,人们对于学校教育的希望破灭了,或是不再期望学校的最早的传统教育功能了。这些观点从根本上说是希望实现教育本来所企求的人的陶冶,而不是对学校抱幻想式的期待。对于人类教育的改革来说,传统的学校教育与学校机构成了最大的障碍。因此,主张传统的学校必须解体。

现行的学校在学生中间引起了人际关系的疏远。重新检讨处于迷惘状态的现代学校教育,根本改造传统的学校制度的运动,在世界范围内展开了。这就是20世纪70年代的教育特征。它被称为“激

进的学校改革运动”，它强调学校必须作为旨在陶冶人的“人的学校”加以复兴。

这种“人的学校”所追求的教育，便是“人本教育”(humanistic education)、“人本教育”和“人本学校”(humanistic school)这一类语言，是70年代世界教育的一种共同标语。这种新的教育将更加强调人的潜能的发展。强调理解自己与他人，并同他人很好地相处；强调满足人的基本需要；强调向自我实现发展。这种教育将帮助人尽其所能成为最好的人。从这种人本主义教育的观点看来，阻碍学校面向人类教育改革的课程问题便是20世纪60年代的学问中心课程。

“学问中心课程”是适应20世纪60年代的时代要求出现的课程改革。包括美国和苏联这两个不同社会制度的国家在内，都强调课程的学问性。这是60年代世界各国的共同的显著的事实。在60年代，布鲁纳的《教育过程》对各国的教育理论与实践产生了巨大影响。例如日本，强调学科内容的学问性而作出的1968—1970年的小学、初中、高中教学大纲的修订，都是以布鲁纳理论为基础的。但是，到了70年代，以布鲁纳理论为基础的“学问中心课程”遭到抨击，被认为使学生“非人性化”，妨碍了“完整人格”的实现。通过这种批判，主张统一学生的情意(affect)和认知(cognition)、感情(feeling)和理智(intellect)、情绪(emotion)和行为(behavior)的“人本课程—情意课程”(humanistic curriculum—curriculum for affect)。如果说，70年代世界教育的典型表现是人本主义教育，那末，显示它的内容特质的，便是人本主义课程。这种课程，又称“人性中心课程”(humanity-centered curriculum)，它确认人的情意、情绪、情感的重要性，从“面向完整的机体——学生的课程”这一立场出发，抨击学问中心课程仅把重点放在认知的发展与智力的优异性上。

下面，从人本主义教育的观点出发，检讨一下“学问中心课程”的问题，借以阐明“人本主义课程”的内容。

二 学问中心课程的疑义

(一) 学科的学术性

从美国看, 学问中心课程的代表可举 PSSC 物理、BSCS 生物、UICSM 数学等等。课程改革运动的主导权是握在 PSSC 的札卡赖亚斯、BSCS 的施瓦布、UICSM 的比伯曼(M .Bebeman) 等大学学者手里的。正如西尔伯曼在《教室的危机》中指出的那样, 学者知道学生应当学习什么, 但潜藏着一种危险: 他们不过问学生想学什么。他们不考虑学生的特点、兴趣、要求, 仅仅着眼于专门科学的知识结构、理论系统去构成学科内容。这种课程是以培养科学技术的尖子人材为目的的, 内容过分艰深, 不适于一般学生学习。这里便提出了课程是否适合的教育的“ 適切性 ”(relevance) 问题。

专业科学的掌握对于人的培养确实起着重要的作用。但是, 只借助各别学科内容的理解与掌握, 培养人的问题能够解决吗? 不去引导学生面向现实社会的种种问题, 能够培养他们解决实际问题的实践能力吗? 这些都是问题。由此可见, 在学校的课程编制上需要有学术性之外的某些因素。

(二) 学科的分化与统整

另一个问题是一味强调课程中的各别的学科, 结果造成了知识的分裂与片断化。事实上, 在学术世界中, 学科的研究愈益带有“ 跨学科性 ”是现代的必然趋势。否则, 学术研究就不能获得进展, 自然问题、社会问题也不可能解决。而学问中心课程是逆时代的这种学术发展趋势的。

三 学问的结构与学科内容

(一) 现代科学的知识结构

学问中心课程还有更深刻的问题, 这就是它的内容, 是按照“ 学问的实体结构 ”——基本观念、关键概念, 与“ 学问的形式结构 ”——

探究及发现的方式构成的。所谓各门学科依其自身的方式、自身的逻辑加以组织,就是构成学科内容之基础的学问结构是依据学问知识的逻辑加以组织的。20世纪60年代面对知识的急剧增加,学校不能无原则地大量引进飞速增加的大量知识作为教学内容,因此,不能不考虑知识的压缩、质的精选、科学系统化一类的原则。正像布鲁纳指出的,依据各个学问领域的“结构”,构成学科内容,通过该门学问知识中的最核心的基础概念与学问研究方法的理解,可以克服知识过分膨胀的问题。

然而,各门学问中的核心概念、基础概念是什么,只是各个领域的专业研究人员才能充分理解的。这些专家学者,以学问结构与发现方式为核心编制的“学问中心课程”,其典型就是 PSSC 物理、BSCS 生物、MSG 数学等等。

芬利(G. Finlay)在谈到 PSSC 物理时提出以下论点。

1. PSSC 物理是适应知识激增的时代,革新物理这一门学科的内容,使教材内容现代化、科学化,以便学生有可能理解现代物理学的最新成就及其本质的新型学科。

2. PSSC 物理不是罗列式地灌输无数物理学的事实,而是通过学生掌握现代物理学的结构,使学生从过量的知识重荷下解放出来。这就是说,教学的目的是,授受现代物理学的基本观念,关键概念,基本的思考方式与方法。这样,就可以培养学生广泛的应用力,期待他们更加主动地展开学习。

3. 归根结蒂,PSSC 物理强调的,不是短命的技术学,而是作为一门学问的物理学。它要求“比较深入地追求物理学的基本观念和可以引出这些基本观念的探究的本性。”这就是说,PSSC 物理是作为掌握物理学的中心观念及其背后的思维方式的一门学科来设计的。

由上可见,学问中心课程改革运动的最重要的一点就是,无论哪一个设计中,都包含“学问结构”与“探究—发现方式”。教学内容是以反映科学、学问的结构的形式编制的,以期学生通过学科的学习,

掌握学问的基本观念、探究方式以及科学认识的方法。但是,能够那么容易地以“学问结构”为媒介将学问、科学与学科连接起来吗?学问的探究方法、科学认识的逻辑与学生在学科学习中的思维方式、教学的逻辑,能那么容易地同一化吗?在这些问题上,学问中心课程遭到了诸多批判。

(二) 结构与教学内容的编制

学问中心课程编制的基本原理是,依据“学问结构”编制教学内容。问题在于,一门学问的“结构”内容是按照什么标准来抽取的;该门学问的专家学者共同认定的基础的、基本的概念、原理,究竟存在不存在。比如社会科,它的学问结构的构筑,是回避不了编辑者的世界观、历史观、教育观的。它比自然学科还要复杂得多。至于自然学科,例如 BSCS 生物,编者按学问的性质就准备了三种版式:蓝皮书——分子、生化水平,黄皮书——细胞结构水平,绿皮书——行为生态学水平。这个事实也表明了,在高中阶段作为生物学的一般学程精选共同的知识内容结构的困难性。为了获得多数生物学者的赞同,他们不得不编制了三种版式的课本。

在物理学、生物学、数学一类学科中,是否存在唯一的一种学问结构呢?大多数专家、学者也是抱有怀疑态度的。

四 科学的认识逻辑与儿童的认识逻辑

(一) 科学逻辑与学习逻辑

谋求教学内容与教学方法现代化的学问中心课程,从 20 世纪 60 年代末到 70 年代,受到理论与实践两个方面的严峻批判,不得不衰退了。其主要原因究竟何在?

从学问中心课程的观点看,学者的认识过程与学生的学习过程的逻辑是同质的,其间的差异只是程度的问题。因此,如果说学者的认识活动是探究—发现的逻辑,那么这个逻辑理应同样可以用来作为学生学习的逻辑。这就是说,成熟的专家学者的探究范型基本上

也可用于儿童的学习。

前面提到,布鲁纳、费尼克斯都是强调‘学问逻辑与教学的心理逻辑的一致性’的。关于学问中心课程中学者的研究逻辑与学生的学习逻辑的关系,坦纳作了如下的归纳:

第一,成熟学者的认知方式与未成熟学习者的认知方式所显示的不同,不是种类上而仅仅是程度上的差异。

第二,智力活动在一切方面都是同一的。专家学者的智力兴趣与追求,对于任何年龄阶段的年轻学习者来说,都可以认为是适当的。

第三,成熟的专家学者为了发展新知,从事探究—发现的过程;年轻学习者的认知方式同成熟学者并无本质上的差异。对于学生来说,学习的适当方式是探究—发现方式。发现方式的运用,未必限于数学、物理这一些高度公式化的学科,它有可能适用于一切学科领域。

但是,关于成熟学者与未成熟学习者的认知、认识方式上的差异是否如上所述,从儿童发展的角度看,是存在极大的疑问的。坦纳说,“强调探究—发现与解决问题的过程,无非是强求学习者学习抽象的问题与教材。这种问题与教材对于学者世界是现实的,但它们是脱离了许多学习者的现实世界的。”事实上,在现实的儿童世界里,有许多儿童是难于将自己的学习方式同学者的科学认识逻辑同一化的。因此,产生了这样一个疑问:在儿童的思维过程与成熟学者的思维过程之间,难道不存在发展上的质的差异吗?学问中心课程由于无视杜威、皮亚杰提出的发展过程中儿童思维方式的质的差异这一事实,因而陷入了困境。按照杜威和皮亚杰的见解,学习者的心智成长是发展的,它是通过成熟的过程,经验着质的变化的。

(二) 探究—发现方式与学习

关于学问中心课程的方法的另一个问题是,探究—发现方式是否最适于学习“学问结构”?学问中心课程一概要求学生借助探究—

发现过程学习其内容。例如, CHEMS 化学、CBA 化学,“强调化学家通过科学探究获得知识的方法。它向学生提供化学研究的大胆而富有想象力的探究,引导学生接触化学知识的新天地。”或者说:“它表达了科学家前进步伐的图式:是向学生提供最大的机会,去发现科学活动最激动人心的部分。”它强调通过科学探究、发现的逻辑展开学习,认为学习就是发现的过程。儿童惟有借助发现,才能理解所学内容的意义及其关系。这在教育学上,是一个妥当的方法论原则吗?

惟有发现学习才能使学习者成为活动的主体——以这种理论上未经验证的观点为依据,反对一切的机械记忆、演绎性教学和接受学习,乃是对发现学习的过分的幻想式期待。就是说,学者的探究—发现活动,仅仅适合在其学问研究的最前哨的某种专业上有限的领域里进行,而学问中心课程却往往期待学生把发现法用于一切学科。这里,将学问研究的一部分所通用的方法,扩及全部学习了,这是无视研究与教育实际的过分要求。

有效的学习是通过广泛多样的活动而产生的。仅仅通过探究—发现,是不可能产生的。事实上,有效的学习必须运用多样的教学方式,甚至专业科学家也运用多样的学习方式。就是说,在专业领域中,“探究—发现”作为研究方法,并不是惟一的。这种方法作为学习方法,决不是全能的。它不过是多样方法中的一种。不认识这一事实,无原则地滥用发现方法,将会犯极大的错误。奥苏伯尔(D. P. Ausubel, 1968)指出,认为接受学习是机械式记忆,发现学习才是有意义的说法,是错误的。因为,两种类型的学习都有意义。发现学习不是解决一切教学过程的难题的万能药方。

事实也确实如此。代表学问中心课程的 PSSC 物理、BSCS 生物等,都是依据现代科学逻辑编制其内容,要求学生掌握学者的研究方法的。但它在学科内容编制上,导致了高度的理论性与抽象性,致使许多学生理解不了,造成了“在过早的时期,过急地教授过多的内容”的现象。同时,教学中的严格的发现—探究的学术训练,非但不能激

发学生对学科的兴趣,反而会引起他们的嫌恶与恐怖。据里奇(J. M. Rich)在 1971 年的报告中说,美国有 50% 的高中生对于把探究方式作为学习方法感到十分困难。他认为,无视高中生的才能、素质、能倾的多样性及其差异,要求所有的学生都运用发现—探究的方法,是非人格化的、不现实的。

(三) 课程的社会適切性

以上是从课程对于儿童的适合性的角度来讨论的。这里再考察一下课程的“社会適切性”(social relevance)的问题。

坦纳在《课程发展》(*Curriculum Development*, 1975)中说:“学问结构”不幸导出了如下的课程:“课程把焦点集中在该学问本身的知识上,这种知识是孤立地组织在自我满足的框架之中的。而知识又是脱离了学习者的生活的,并同整个社会问题脱节的。……学问的结构原理,造成了知识的新的分离与专业化,摒弃了把它应用于学习者的生活以及广泛的社会情境的要求,把焦点放在它的抽象的知识上了。”福谢依认为,教育上的一个最古老的问题,就是如何使教育同儿童的现实挂起钩来。如果教育无视儿童的生活现实和社会状况,那么这种教育及其课程就不会适应社会。现代的课程不仅要教授现代科学的最新内容与方法,而且要从社会适应性这一角度来教授科学。靠孤立的、分科的科学是难以解决社会问题的。教育不能立足于孤立的分科科学,而应采取“跨学科”科学的态度。例如,现代的“污染”问题的解决,单靠生物、化学,是无济于事的。它要求一切自然科学和知识的综合应用。事实上,现代的环境污染问题,不可能单靠自然科学来解决,还必须运用经济学、政治学、历史学、地理学、艺术学等诸多人文科学、社会科学的学问知识。课程必须反映学际科学的实际,沿着综合化的方向开发。它要求超越“学问中心课程”的框架。而这正是 20 世纪 70 年代从“学问中心课程”迈向“人本主义课程”的改革动向。

第二节 情意教育论

一 人本主义课程的基本方向

(一) 布鲁纳的自我批判

布鲁纳说：“我们必须少说一些‘学科结构’，更多地谈论‘学习者和他的学习结构’。这句话最清楚不过地表明了20世纪70年代课程改革的方向——人本主义课程。这种课程主要是追求“学生中心学校”(student-centered school)的复兴或“学习者中心课程”(learner-centered curriculum)的构成。

人本主义课程的特点是：

1. 学校的重心，从授受大学学者书斋的学问知识过渡到尊重学习者的本性与要求。
2. 承认儿童的学习方式同成熟学者的研究活动有重大的质的差异。
3. 学校课程必须同青少年的生活及现实的社会问题联系起来。

1971年，布鲁纳也以教育的人本化改革为方向，对《教育过程》中阐述过的“合理的结构主义”(rational structuralism)的观点进行了自我批判(*The Process of Education Revisited*)。布鲁纳的自我批判，仍然是围绕着课程对于儿童与社会的適切性展开的。在他看来，学问结构应当通过发现学习这一方法过程来掌握。然而，硬是将学者的学问研究的逻辑，作为发展上不同质的思维方式的儿童的学习方法，儿童就不会成为真正意义上的学习活动的主体。根据这一事实，为了真正恢复学生在学习活动中的主体地位，除了学问的知识结构之外，还必须尊重学习者的本性、兴趣、要求、爱好、动机。

课程的社会適切性如果不同个性的心理適切性联系起来，学习的内容如果同儿童及社会问题割裂，那么儿童是不能成为学习的主

体的。因此,他主张,“历史学的结构,物理学的结构,数学系统等等,必须在我们面临的问题情境中加以处理”,“一切我们的学习资料,都应当同我们现在面临的问题联系起来,展开学习。”这就是说,要把学科内容同现实的社会问题联系起来。由此,布鲁纳对于阶级、贫困、种族歧视等等问题,也显示了极大的关注。布鲁纳的基本观点是,与其通过课程改革,从内部变革学校,毋宁从制度上变革学校,使之适合社会的要求。就是说,建设超越“形式的学校教育”(formal schooling)的“学习共同体”(learning community)。在这种具有教育作用的整个共同体中,培养从事文化、社会、技术的创造的人。

(二) 人本主义课程的教育目的

正如全美教育协会(NEA)的20世纪70年代报告所说,人本主义课程不像学问中心课程仅仅把重点放在智力上,它是以“人的能力的全域发展”为目的的。“课程除了纯粹的智力发展外,情绪、态度、理想、雄心、价值,对于教育过程来说也是应当关注的正当的领域,还要发展自尊和尊他的思想意识。”

同全美教育协会的主张相呼应,20世纪60年代学问中心课程改革运动的指导者之一福谢依也作了自我批判。他认为,60年代改革运动是以学问要求为中心的,不是以人的条件为中心的。70年代的教育目的是要把人培养成“自由的个人”(free individual),或者说是达到“自我实现”(self-fulfillment)、“个人的实现”(individual-fulfillment)。这个自由的个人的实质意味着人格的其他重要部分——“情意”、“情绪”、“感情”的发展成长,同卓越的智力同等重要。这是情意与认知、感情与知性、情绪与行为统整的“个人”(humane individual)或“整体的学生”(whole student)(NEA报告)。这是自我教育过程的人格课题。

这种人格,用罗杰斯(C.R.Rogers)、马斯洛(A.H.Maslow)的话说,是“自我实现的人格”(self-actualizing person)。自我实现的人格理想是人本主义课程的核心。这种人格的中心课题是“情意发展”(af-

fective development)(情绪、感情、态度、价值)和“认知发展”(cognitive development)(理智、知识、理解)的统一。惟有借助这种统一,整体的人格成长才有可能。正如麦克尼尔(J .D .McNeil)和辛普森(E .L .Simpson)所说的:

1. 人的存在,就是认知与情意相统一的整体的人格。所以,认知学习与情意学习必须统一。

2. 学习是以内部动机为基础的。所以,课程内容必须同学生的要求、兴趣、爱好相适应。学习是一种探究活动,重点应从教材转移到每个学生的学习过程。

3. 学生是作为一个整体的人而存在的,教育内容必须同社会合拍。

总之,学校课程的价值就在于为每个学习者提供真正有助于个性解放和成长的经验。

二 课程的情意基础

(一) 认知与情意

人不仅是思维的存在,同时也是情感的存在。情意教育,要达成理性认识与认知技能的话,学生就得采取适当的人格行为范型。学问中心课程的问题之一,就在于它无视了这种人的情绪、情感。

温斯坦和范特尼(G .Weinstein & M .Fantini)说,“我们的方案在于扭转了一般流行的强调认知的方向。我们想表明,仅仅凭借知识,是会产生出社会所需要的适当的行为来的。如果认识到学习者的感情和企求,影响行为的机会将会增多”。

从人本主义教育看,脱离了感情的智慧是空虚的,无意义的。因为,不以价值与感情为基础的智慧,往往使人沦为非人的状态。为了全人格的发展,认知学习必须同情意、情感相结合,心智发展必须同情绪发展相结合。在现代教育中,并没有使两者产生和谐的作用。温斯坦说:“迄今为止,情意不过是承受了贫乏的认识、实验、实践。但是,情意不仅可以使旧教材带有生气,而且可以为开拓新教材服

务。'教学内容与方法只有当它植根于情意基础时,才能发挥最好的作用。

这样,在“人的学校”的课程设计中使用了“情意教育”(affective education)这个术语。情意教育通过追求人的健全的发展,旨在培养完美的人。希思(D. Heath)说,“情意教育旨在培养青年的感情与价值,创造情意发展同其智力发展相结合的强有力的方法”。那么,这种教育的实质性的内容是什么呢?下面就来考察这个问题。

(二) 教育与艺术

这种教育强调情意、情绪、感情,隐含了对于学问中心课程的唯理智论的批判。人的智慧的主要方面——语言的抽象符号的侧面,乃是人格的一部分,但不是人格的全部。尽管这样,60年代的课程改革运动却把智力优异性当作教育的全部了。基于这种批判,情意教育论把艺术判断的教化视为重大的课题。教育,必须培养人们对于文学、美术、造型、音乐等等的敏感性与审美情操。审美情操、艺术判断同价值相关,而在价值观的基础中有情绪的存在。牵涉情绪的升华的情意教育,就这样隐含着处于课程背后的价值问题。

(三) 学生中心

强调教学内容的学术性,动辄容易造成教师主导的演绎抽象性与形式教学。而情意教育却不同,它试图将抽象的演绎的学习过程转变为经验的归纳的学习过程。它的重点从教材转移到了学生个人。教学内容的组织更加注意是否适合学生的心理基础——生活、要求、兴趣。同时,它又汲取学问中心课程的合理因素,致力于从经验上升到观念、原理的抽象化、情感的符号化。情意教育并不丧失学问的理智性质。

(四) 整体的人

人是作为一个整体的人格而成长的。单纯地着眼于智力活动或伴有大脑活动的抽象智力的发展,人格是不能获得健全的成长的。人是在作为整体的人的存在而活动时,将知识内化,并确证其真理性

的。人正是在活动的时候,才进行思考、赋予感情、作出判断的。儿童如果丧失了学习的热情与喜悦,单纯地停留在语言符号上,就不可能展开活动。情意教育强调,必须充分注意防止儿童在学习中的身体活动、感知活动、语言活动的强制性抑制。

(五) 人际关系

情意教育的前提是,人本来就是社会的存在。人的人性是在社会的人际关系之中得到陶冶的。我们不可能用非人性、非人格的手段、方法,把人造成更富人性的人。因此,情意教育的信念是,即使使用教学机器、电视、电脑等等教学手段,对于学生的成长来说,核心仍在于同他人的人格的相互作用之中。在人际关系之中,展开讨论,发表见解,作出批判,交谈,倾听,这是发展人格的第一条件,帕特森(C.H.Patterson)为此在3R s上面,加上了“人际关系”(human relation),把4R s作为学习的基本范畴。

三 人本主义课程的内容

(一) “融合教育”的构想

“融合教育”(confluent education)是价值教育的一种手段。这是一种主张在集体学习与个人学习中,将认知性、情意性诸领域相结合的观点。

根据美国教育学家布劳翁(G.I.Brown)的《为人的学习的人的教授》(1971)的论述,“融合教育”系指“个人的、集体的学习中情意性、认知性诸要素的统合”。所谓情意领域,关系到经验及学习的情感性、情绪性侧面。儿童与成人在学习时是如何感受的,学习后又是如何感受的,这一类领域包含在情意领域中。至于认知领域,则关系到认识对象时的精神活动。所谓学习的知性过程,其所涉及的不是像情意学习的态度、价值之类的,而属于认知领域的范畴。没有某种情感便没有知性学习;而精神存在倘若不包含某种感情,就不会存在。从这一信念中产生了“融合教育”的思想。

具体地说,融合教育是以人本主义心理学、人本主义教育及“过程教育”(process education)研究为基础的。以罗杰斯、马斯洛、梅(R. May)等人为代表的人本主义心理学立足于精神分析与行为主义,在20世纪作为心理学的“第三势力”(“第三思潮”),也称为“存在主义心理学”。它强调从人的现实存在追求可能的存在的观点。从教育的观点看,它重视教育中的情绪、情感的意义。认为儿童有其各自固有的存在状况,要真切地把握它,就应展开现象学研究。布劳翁(1975)概述了“融合教育”的特色:

1. 设定教室的氛围——对学习的相互交流性、开放性。
2. 教师及学生对自身作为学习的正当目的的觉悟。
3. 同有意义的人的需求与感情密切相关的班级课堂教学中的教育内容的选择。
4. 以经验为基础的学习,即同学生经验密切结合的学习、推理、抽象,意味着具体的学习经验之后引出的学习。
5. 发展实践、意志、情绪相结合的集约或认知过程的觉悟与意图。
6. 鼓励师生之间的情感表现。
7. 运用简明扼要的发展学习的手册。
8. 鼓励扩散性思维。
9. 涵括了“意义再主体化”、外在的、社会的人际关系的意义及知识的重建与内化。

为了实现对教育的更融合的研究,布劳翁指出,教师应当常常反躬自问两个问题:一是关于教学内容,学生是如何感受的;二是有什么方法可以确立教学内容同学生、生活之间的联系。融合教育活动也可以同传统的课程与正常的学校计划统整起来,通过实践,与现实经验结合,或对特定材料作出反应,可以发展决策、问题解决、价值明确化等技能。

(二) 审美教育的走向

融合教育旨在统整教育中的认知领域与情意领域。然而,情意领域的研究无论在理论上还是在实践上,都远远落后于认知领域的研究。这也可以认为,对情意领域中尤其是“审美教育”(aesthetic education)的理论研究十分必要。美国从20世纪50年代中期开始了这一领域的研究。艾斯纳指出,审美教育的理论基础由三种观点支撑。

1. 作为“精湛艺术”(fine arts)研究的结果进行审美教育的观点。按照这种见解,由精通特定艺术的人执教是理想的。

2. 重视一切艺术的共性与特性,重视各种艺术的比较对照的观点。强调“合作教学”,强调审美教育的综合研究。

3. 不限于学校特定的课程,而要面对全体学生,促进审美教育。其代表人物是英国思想家利特(H. Read)。

艾斯纳认为,在这三者中,第三种见解是此前的学校所欠缺的。

艾斯纳列述了如下四种审美教育的教育逻辑化的哲学见解。

1. 认识论见解。以兰格(S. Langer)为代表。认为认识有论证性方式与非论证性方式。为了正确表述情感,惟有凭借后者,这就是艺术上的典型性。在人格教育中,这两种方式的教育都应被重视。

2. 经验性见解。以杜威为代表。认为审美的概念根植于人的生物本性。审美经验可形成于人与现实世界的接触中,这种接触的有意识作用反映在艺术中。艺术形式是复杂微妙的,注重直觉方法。审美教育对于形成艺术性经验是必要的。

3. 道德见解。这种见解强调的重点在于形成道德性向的艺术力量。认为人的行为总是依据相当程度的情感或信念的。从道德观点看,形成情感或信念的媒体也是重要的,这种媒体的最强有力者便是艺术。教育中无视艺术必将带来弊害。

4. 知觉见解。以斯帕林(L. Sparling)的现象学为代表。认为我们的许多经验都是以介入物质世界的直接接受的先入观为依据的。作为培养直接经验诸性质的手段,审美教育具有重要意义。

以上四种观点作为方法论是不同的,但在强调审美教育的重要

性上是共同的。

艾斯纳指出了审美教育中经验研究的重要性,提出下列五个问题:(1)注意审美的性质,是否存在一个最活跃的发展时期?(2)哪些教育学方法可以使审美教育获得良好的结果?(3)传递传统的表现手法所无法传递的新的审美方法是什么?(4)在人的生命周期中,是否存在审美经验的兴趣范型?(5)有效的审美教学所发展的思维方式可以在多大程度上迁移到非审美领域?

艾斯纳认为,关于审美教育的研究尚未充分展开,目前仅仅在绘画的鉴赏力或美术教育课程方面以及文化的横向与比较研究方面有所涉及。艾氏认为,应当把考察所有学科中潜在的审美侧面的观点引入审美教育,不是作为美术与艺术的特殊领域中的特殊经验,而是更广义的审美教育,这是十分重要的。

(三) 艺术教育的视野

艺术教育是情意领域教育的重要组成部分,近年来,相关的各种教育研究成果陆续出现。

查普曼(L.H.Chapman)1978年发表《教育中的艺术研究》,从理论与实践两个方面涉及艺术教育的模式。她认为,儿童应当通过创造艺术并作出反应去体验艺术,指明了艺术教育的重要性。她指出,学校中获得的艺术教育的质是儿童生活的重要组成部分,决定着他们如何思考艺术,由此强调学校中的艺术教育的意义。她还指出,今日的大众媒体,尤其是电视节目、杂志中存在扭曲青少年艺术感受的垃圾,艺术教育受到极大挑战,学校中的艺术教育处于边缘地位,艺术学科仅仅是其他学科的附庸。

查氏认为,艺术教育的目的有三:(1)通过艺术的经验鼓励人格的成就;(2)传授对艺术遗产的鉴赏能力;(3)发展艺术在社会中的作用的认知。为此,不仅应理解自己所属的文化,而且还要理解多元文化中的艺术视点,重视儿童的自发性。同时,必须帮助儿童探讨捕捉情感与观念的视觉性的根本手段与方法。因此,重视直接认知,观察

海洋、天空、季节、气候等自然及其所构成的环境,训练儿童的认知技能,训练、记录并解释认知内容的方法,培养表达个人观念的能力,都受到强调。

惠勒(D. K. Wheeler)批判过去的学校教育是认识中心的教育。艺术教育作为普通教育的一个领域受到重视的倾向,在美国的教育哲学家布劳翁和费尼克斯的著作中都有所体现。情意教育、艺术教育、价值教育等被纳入教育人性化的理论框架来考虑其统一的哲学,也可以谓之人格主义或人本主义。当然,这种场合的人的存在不是孤立于社会的人,而应当从人的存在的问题与人类展望的角度,确立起真正人的教育。

现代艺术教育论中出现了若干新的倾向。

1. 个性化

19世纪自然主义以后,迎来了艺术追求个性化、表现自我孤独的世界的时代。英国教育家利德(H. Read)的艺术教育论强调个性主义观点:通过艺术活动发展个性。

2. 日常经验的提炼

现代出现了将日常生活中表现的美的东西视为艺术的观点,这不同于视艺术为脱离日常生活的孤芳自赏的传统的纯粹艺术的观点。美国的美学家曼禄(T. Munro)认为,服装、宗教祭典、儿童的游戏都是艺术。正如杜威在其《作为经验的艺术》(1934)中所揭示的,艺术是在日常经验中产生的。他对于诸如处理幻想和梦幻的艺术假想说、视艺术为游戏的艺术游戏说——将人的经验抽象出来,离开了人的经验的艺术论——持反对态度。他重视艺术同日常经验的关系,重视以想象性经验把握艺术本来的姿态。杜威是把美学与其经验哲学结合起来考察的。艺术同日常事件之间的连续性的反复是杜威的美学的主要课题。这一点是杜威理论的一个特色,但他过分强调艺术被融化在一般经验之中,认为没有必要设艺术学科。

3. 对话型艺术教育论

杜威的艺术论原理可以说是主体与环境之间相互作用的一种对话,亦即沟通。所谓表现,就是同自身的对话、相遇和自我发现。艺术一般是在个性的东西中表现普遍性的东西。因此,鉴赏不是片面的被动的作用。鉴赏艺术作品的人是通过抓住作者的个性而对普遍的东西产生共鸣,是同作者的人性的对话,不仅同人,也是同自然、社会的对话。

四 人本主义课程的关键概念

(一) 从教材转向儿童

情意教育的一个观点是,教学是教儿童,不是单纯地教教材。教学,不能限于教授教材和知识,而要以某种形式影响学生的人格发展。教学必须注意积极地影响儿童人格的形成。

(二) 学习与情意

从情意教育的观点看,学问中心课程的缺陷在于仅仅向学生提示知识和信息,而不去考虑这些知识和信息同学生的学习活动之间的关系。学问知识的客观陈述,并不就是教学。它也未必能引起学习。一门学科无论在逻辑上如何严密,在学术内容上如何系统,如果以为它的客观陈述就立即会引起学生的系统学习,那是幻想。为了展开真正的学习,学生必须参与教学过程。只有这样,学生才能展开有意义的学习。教授和学习,必然地要同学生的要求、兴趣这一类感情、情绪侧面发生关系。

只有学生参与了教学过程,学生才有可能对教材作出“意义的发现”(discovery of meaning)。这才是真的学习。学生参与教学过程,才会产生学习动机。从根本上说,这种动机会受到情意因素的冲击。儿童面临的知识与他所经验的情绪之间倘不存在关系,他所获得的知识对他来说就几乎是不重要的,就不会对教育的行为目标产生有益的作用。情意与认知是不可分离的,情意因素必须同认知学习相结合。

(三) 知识与经验

学习就是学生去发现经验。教学内容不能同学生的生活经验毫无关系。罗杰斯说过,“有意义的学习只是在教材同学生自身的目的发生关系,由学生去认知时,才能产生”。学校教育中的学生的非人性化,就是由于学校同学生生活现实的脱节,以及灌输对成人或学生均属重要,但对学生却不适宜的知识。帕特森认为,“在探讨现实问题时,学生兴趣盎然。……教育的问题,不是信息与知识,亦即不是单纯地构组课程的内容,而是在学生的生活经验之中,选择对学生来说有意义的教材”。帕氏说,学习本来就是人格意义的发现,用罗杰斯的话来表述,就是:“惟一的学习,是自我发现、自我充实的学习。”

(四) 教学内容与企求

在情意教育中,学习者的企求、兴趣、本性,是决定课程的内容——基本观念、关键概念、一般原理及教学过程的成效的主要因素。温斯坦和范特尼说,“系统的概念与其说是学问性教材,毋宁说是必须依据学习者的兴趣加以选择”。教学不能无视“企求”。范特尼说,企求比兴趣更深刻、更持续地受到情意因素的影响。它是植根于渴望与需求的寻求积极活动的力量。“课程的适切性问题,其实就是将外显的课程同内隐的基本的企求与感情从功能上加以结合的问题。”

这是编制课程的学问。它同学问中心课程的编制步骤——决定哪些概念最重要——恰恰相反,构成教材的知识,不是依据学问的逻辑性与系统性,而是必须依据学习者的企求、是否有助于学习者的问题探讨、问题解决行为来加以选择的,教学步骤必须适合学习者的学习方式。

(五) 创造性与合作

情意教育所要求的人格整体的陶冶,人的自我实现,与其说要在竞争中进行,毋宁说更需要在协作的气氛中进行。人的创造性是在这种协作的、自由的气氛中才能发挥的。依据对一个问题只能有一

个答案这一僵硬的逻辑,沿袭一个测验、一个教学计划、一个结论,是不能培养出学生的创造性来的。儿童创造性的培养,并不是容许对他的放纵。然而,同创造性密切相关的儿童的奔放的表现活动,往往会扰乱教学计划。它是充满好奇心的、探究式的、非划一的、富于想象力的。人本主义的教师(humanistic teacher)的使命就在于在这种氛围中,向儿童揭示创造性行为的真谛。

(六) 儿童的全面发展

教育既然是把人作为整体的人的存在,那么,它所追求的就是学生的整体的人格成长、学生的全面发展。培养目标不能仅仅限于追求智力优异性、学问卓越性,情意教育既要充分注意发展学生的学术才能,同时又要注意发展学生的非学术才能。帕特森说,“个人具有多种多样的潜力。对于许多人来说,除学术潜力之外,其他潜力的发展对于自我实现更加重要。许多学校提供了音乐、艺术活动的机会,但这些领域并未受到足够的重视。……如果学校关心全体学生和全面发展,那末,学校就必须重视学术潜力之外的其他潜力,奋力发展这些潜力。在某种场合,拥有许多潜力包括学术潜力在内的儿童,倘若非学术潜力是他的兴趣与需要的核心,那末,即令牺牲学业成绩,也得容许他发展非学术潜力”。具有以上特点的“人本主义教育”、“情意教育”的课程构成框架,是怎样考虑的呢,下一节将讨论这个问题。

第三节 人本主义课程的框架

一 教育的人本化

(一) 人本化的学校

人本主义课程不是对 20 世纪 60 年代学问中心课程改革运动的全盘否定。它一方面仍旧坚持培养卓越的智力,一方面指向人格的

整体的教养,构成更加以人为中心的课程。这种课程编制的基本方向,在1971年布鲁纳的《教育过程再考》中已经表明,全美教育协会的70年代的报告中则进一步使之具体化了。

1976年12月,全美教育协会“教学研究中心”强调说,“学校不应当是仅仅反映社会需求的庞大的甄别机构,一味从事早期选拔、特殊选拔”,“学校的核心功能在于,使人充分地成长为人,而决不是单纯地提供人力资源的机构”。“未来十年教育改革的主要目的是使学校变成‘人道机构’(humane institution)”,儿童的自我实现是人性教育的目的。福谢依说,“学校,对于每一个人来说,是他们自身成长的场所,是他们自身成为人的场所”。西尔伯曼的《教室的危机》也强调,学校必须是“有人性的学校”,教育必须是“培养自由的、真正人的教育”。日本教育学者佐藤三郎对本著作评述道,它也是为70年代的“教育人本化”、“人本主义教育”提供理论框架的。

福谢依指出,“使学校人本化,就不仅要求把学生当作人来对待,而且要求为他们提供有助于深化人性的教育”。这种深化人性的课程是怎样一种课程呢?

(二) 并行课程

人本主义课程的目标着眼于人的全部能力的发展。福谢依列举了人的全部能力领域:理智(the intellect)、情绪(the emotion)、社会(the social)、身体(the physical)、审美(the aesthetic)、灵性(the spiritual)。为了全面发展上述六个方面的能力,他提出了课程、课程、课程三个方案,被称为“并行课程”(parallel curriculum)。福谢依说,“学校里必须设置并行课程,一方面授受系统的知识,另一方面探讨现实中直接提出来的社会的、人类的问题”。这个主张,同布鲁纳作出自我批判以后提出的课程设计——星期一、三、五为学术知识内容的课程,星期二、四、六为以时代的、现实的社会问题为对象的课程,大体显示了同样的方向。

1. 课程 ——正规的“学术性课程”(academic curriculum)及有

计划的课外活动。人的培养,不以高度的学问逻辑、科学知识为前提是不可能的。“人性中心”包含了一定的学术水准。

2. 课程 ——“社会实验课程”(curriculum of social experimentation)。这是一种突出“参与集体与人际关系”的课程。它以战争与和平、种族歧视、经济贫困、人口增长、环境污染等同学生的社会生活密切相关的活生生的现实问题为题材。围绕这些问题的学习,将激起学生无穷的兴趣。以学生的生活现实问题为主题选择出来的教材,教学才会真正适合儿童的实际,才会产生真正的学习活动。这种课程不强调记忆现成的知识,而是强调探究、比较、阐释、综合的过程。

3. 课程 ——“自我觉醒和自我发展的课程”(curriculum of self-awareness or self-realization)。这是旨在唤起儿童对于人生意义的探求的课程。教师通过教学,不仅传授知识和技术,而且还要为学生人格的解放与发展提供经验,从而帮助学生的人格成长及其自律性的确立。这是人性中心课程固有的教育目标。

换言之,福谢依的并行课程论强调,学校课程要使“生物的人养成历史的、社会的存在——自我实现的人”,就得考虑由知识课程、情意课程及体验(或“综合”)课程组成(参见图4-1)。

在这里,“知识课程”是指理解和掌握自然科学、社会科学及人文科学的学术(科学)知识的课程。这也是学问中心课程所追求的。它包括理科、数学,及经过部分改革的社会、国语等学科。

“情意课程”是指健康、伦理及游戏这一类旨在发展非认知领域的能力的课程。它包括发展人的情绪、态度、价值、判断力、技能熟练等的音乐、美术,及经过部分改革的体育、健康教育、道德、国语(文学)、家政等学科。

“体验课程”(综合课程),是借助知识课程与情意课程的统整,即认知与情意的统整,旨在实现整体人格的课程。它包括综合地运用各门学科的知识,在新辟的课时里(包括校外活动)的“体验性学习”。

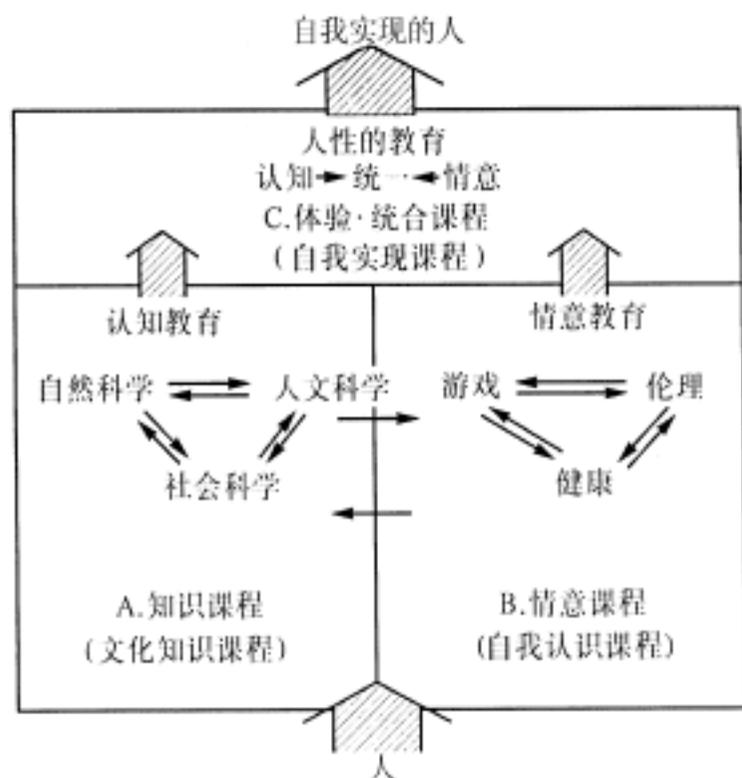


图 4-1 人本主义课程的结构

[出处] 信州大学学科教育研究会:《学科教育学的构想》(上卷),1986年日文版,第121页。

这种体验性学习不同于学科中心的教学,不同于局限在学生头脑之中的信息处理理论。体验性学习的特征及其意义在于:(1)通过自然、社会和人们的具体的关系与交互作用进行学习,从而培育同他人的沟通能力和合作能力,共享人们对于自然与社会的见解;(2)由于直接诉诸感性,学习效果好,有助于引发儿童自身的“发现”与“兴趣、爱好”,重建每一个儿童的学习经验,将所习得的学科知识和旧有经验加以运用、发展和统整;(3)有助于调动五官的作用,形成身体、感性、技能、认知的“统整的知识”和波拉尼(M. Polanyi)所谓的“默会知识”(embedded knowledge)——“个人知识”(personal knowledge)。

因此,各门学科的课程结构,便形成了诸如知识课程与体验课程,或情意课程与体验课程那样的多层结构。

与此相应,人本主义课程的教学方法的改革强调学习者“掌握学习方法”。在“教学的个性化”、“独立学习”、“学习方法的学习”的主张之下,运用多种多样的方法论原理的“主体学习”,是教学方法人本

化的根本所在。

二 超越课程论

在课程问题上以尖锐的形式提出“超越”的意义的,是费尼克斯。福谢依在课程里所要追求的基本内容,正是费尼克斯在《超越与课程》(*Transcendence and the Curriculum*, 1971)中所表达的。在20世纪60年代,费氏是学问中心课程改革运动的有力指导者。他曾经主张,所有课程的内容都必须从学问中引申出来,却毫不顾及这样的教学对学习者的本性、要求、兴趣是否适宜的问题。到了60年代后半期,尽管他仍然以学问中心为基调,但同时出现了追求课程的适切性、课程同学问之外的客观世界之间确立更灵活的关系的倾向。例如,他在1969年提出,“仅仅囿于学问性学科,会导致学问的片断化和不适切的倾向。学问性学科还得有包括了着眼于基本的人格问题的跨学科研究”。

费尼克斯说,“人类的意识是植根于超越的”。而智力的功能则在于以有限的范畴,构筑经验的合理秩序。然而,灵性是不会满足于这种智力的有限世界的解释与结论的。它觉悟到经验的整合构造的有限性,要揭示其限度。灵性,只要是人类存在的不可或缺的构成要素,那末,人总是面临着不可回避的课题——企求无限的“超越”的。

费尼克斯认为,超越意识对于教学来说,起着决定性的作用。他由此提出了“超越课程论”,并且论述了同超越意识相应的几种心态。

(一) 希望(hope)

从超越意识产生出来的第一个心态就是希望。企求生存的人类的生活,就是以希望为媒介的对于未来的连续不断的设计。“没有希望,便不会有学习的诱因。因为,对于学习的冲动是以人类存在可以得到改善这一确信为前提的”。这样,希望是学习的不可缺少的动因。学习必须以超越——使人有可能以现实的方式体验希望——为前提。

(二) 创造性(creativity)

人是一种创造性的存在。超越就是强调创造的。创造,并不是少数尖子人物的特权,它是人人都具有的最普通的行为方式。教育往往要求划一的习惯,这是对人性的抑压。超越意识将唤起创造性的冲动。因此,只有追求超越的教师才具有“产生新的创造所期望的开放性”这一性格特征。

(三) 觉悟(awareness)

同超越相应的另一种心态就是觉悟。它是包括同感、共鸣、好感、宽容在内的对外部世界与未来世界开放的心态。一个人具有了超越意识,就会对一切的人、一切的文化、一切的社会集团,包括自然对象在内的一切客观存在,抱有积极的态度。人借助超越,才会使自身获得解放,才会从视异质的文化、未知的世界为威胁的自我防御的孤独中摆脱出来。人类的自律的存在惟有凭借超越才有可能。

(四) 怀疑与信念(doubt and faith)

同超越相应的又一种心态,是“怀疑与信念”这一双重心态,是“带有信念的怀疑”。拥有超越意识的教育者,有助于培养怀疑精神,亦即批判精神。这种精神截然不同于怀疑主义者的破坏性怀疑。因为怀疑主义者是以不可知论为依据的,它不相信人类的探究活动能够达到一定的真理性。然而,作为拥有超越意识的存在——人,必须有在相信人类定能把握一定的真理这一信念基础之上的“怀疑”。

(五) 惊异、虔敬、尊崇(wonder, awe, reverence)

费尼克斯说,“对于无限世界的意识,总是伴随着人类存在所处的环境中诸多现实的力量与可能性的感觉的。这种感觉构成了要求学习的冲动的根底”。这种感觉同超越意识相结合,便表现为惊异、虔敬、尊崇的态度。对未知世界的惊异、对神圣事物的虔敬、对尊严人物的尊崇,都会对学习产生冲击。在费尼克斯看来,对于人类的学习,像杜威主张的那样,视为生物学的适应手段是过分狭隘了。它是对于超越的魅力的一种反应。应当认为,思维是从对客观存在的惊

异中发展起来的。

以上几点,便是人本主义课程的基本性格,也是福谢依的课程的具体内涵。费尼克斯还列述了这种课程的三点特质:(1)强调全人格的教育。它以课程的学术性为前提。因为“不经学问的陶冶”,人是不可能成为“完整人格的人”的。(2)强调探究性教学。“超越”意识必然导致探究的实践这一教学的中心课题。(3)强调以超越意识为基础的固有的教学实践,就是师生对话。教师必须在教学过程中最大限度地提供对话的机会。

三 人本主义课程的特点

(一) 人本主义课程的特点

全美教育协会的《70年代的课程》,提出了改革的构图:“人本主义”课程。“人本主义”课程论主张,学校的职能是“使人充分地培养成为名副其实的人,而决不能只是提供人力资源”。它从六个侧面勾画了人本主义课程的特点。

1. 谁接受教育——所有的人在一切的时期接受教育,这就是终身教育的理念。

2. 学习什么——学校分三类课程。第一类是正规的学术性课程,计划化的课外活动。第二类是“集体参与”与“人际关系”课程。第三类是“自我觉醒”与“自我发展”课程。第一类是学校课时表中明确规定了的“显露”的课程,第二、第三类具有“潜在”的性质,属于“隐蔽课程”。

3. 为什么需要教育——使儿童对所教的教材获得理解;使儿童明白所学内容的价值;使学生对自己的学习能力具有自信;使学生对学习具有忍耐心。这是教师应当对学生提出的四个目标。

4. 如何进行教育——使学校人本化的教学方法是,不是教师单纯地始终让学生记忆教师单方面地提供的教材,而是要使学生成为活动的主体。其一,使他们互教互学,其二,尽可能增加学生自学的

机会。在这个过程中,教师的作用是为学生提供信息,成为学生“学习学习方法”的帮手。

5. 在怎样的环境中引起学习——学习环境有两种。其一,使每个学生经验教他人的体验,例如,由3名~4名学生组成一个学习组,互教互学。其二,发挥每个学生的主观能动性,为他们提供接触多种多样教师的机会。因此,不限于学校的教师,也包括社会上的人士。这样,学校的基本作用,在于“调整教育活动”,而教师则是“教育诊断者”。

6. 需要怎样的控制——学校的基本课程应以儿童和社区全体居民能够参与的方式来决定。教育的责任与控制,由社区担当。

以上是从“人本化”观点改革教育及其课程的提案。从这里可以看出,终身教育的振兴,潜在课程的重视,综合课程的倡导,在“学习学习方法”基础上的教师作用的重视,同学之间的互帮互教的“小组学习”的推进,都是很有特色的。

(二) 人本主义课程开发的12个论点

人本主义课程开发的两个基本观点是,其一,作为时代的要求,教育不是适应外部社会的要求,教育必须给予受教育者以基本的、直接的关心。其二,教育的人本化将给教育实践带来根本性的影响。

从这两个基本观点出发,要求课程开发必须具备下列实践条件:

1. 让学生充分参与课程计划的编制及其展开方法的决定。

2. 社区也是“教育者”,必须同学校相互进行交流。

3. 所有的人——全体学生、家长、行政人员、居民,必须成为教育工作的恒常的、一贯的、正当的一部分。学习,应当视为一种普遍的、终身继续的过程。

4. 第二类课程,即社会实验课程,在教育工作中的价值应当受到重视。

5. 必须构成并行课程。其一是已经构成的学科课程,其二是解决紧急问题、适应现实生活的课程。

6. 在正规教育中提供的学科,必须为学生的普通教育作出贡献。

7. 作为社会动物的人,需要学习以社会的本质及其可能性为中心内容的新的社会科课程。

8. 必须更普遍地运用、更广泛地重视第三类课程,即自我觉醒与自我实现的课程。必须变革学校的教育咨询功能的概念,并大幅度地扩大其利用范围。

9. 文学和美术是学校学科中最富人性的部分,因而必须从本质上重视文学和美术,并且为使这两门学科的人性意义成为其主要意义,有必要对这两门学科进行改革。

10. 必须使以生产劳动的形式参与现实生活,成为全部教育经验——无论教育初期还是后期——的一部分。这种劳动必须以普遍的社会形式来加以报偿。这种社会形式是:支付薪金,承认劳动的成果,吸收学生成为有关职业集团的成员。

11. 必须把学习技能交给学习者。其目的是,让学习者自身掌握这种技能的索引,了解自己对种种作业的能力倾向。

12. 为了达到上述目的,可以有各种教学方式。它们必须从正规教育开始之日起就利用。

(三) 人本主义课程的心理基础——“第三思潮”

人本主义课程的心理基础是所谓的“第三势力”(Third Force Psychology)或“第三思潮”。这种学说是对华生(J. B. Watson, 1878—1958)的行为主义(“第二思潮”)和弗洛伊德(S. Freud, 1856—1939)的精神分析学的扬弃。它认为行为主义是机械的,只孤立地注重学生的智力,而忽视了其情感反应和个性中比较高级的一面。弗洛伊德心理学则过分怀疑个人动机,强调人类病态的、无意识情绪力。与这两派相反,马斯洛强调的是人的主观活动,他第一次把“自我实现”和“人类潜能”引入心理学。在他看来,“自我实现”也就是“对天赋、能力、潜能等的充分开拓和利用”,是一个形成过程。“它有多种层

次,可以是生活的成功,也可以是个人动机得到满足或危险解除的瞬间状态和正常的成长过程。……他认为“个人既是唯一的存在,又是自然的一部分”。因此,马斯洛要求课程应鼓励学习者的自我实现,允许学习者犯错误、实验、表达和表现自己、直至发现自我。这就是说,人本主义课程应该重视及时提供既能促进认知发展又能促进审美和道德方式等方面发展的个人成长的经验。

四 对人本主义课程的批判:“恢复基础”

不过,20世纪70年代人本主义课程的理论与实践,并没有提高学校教育的质量,它在倡导尊重人的价值的同时,助长了反理智主义,造成了儿童学业水准的低落与纪律训练的松弛。亦即一方面是“学力低下”,一方面是“道德训练欠缺”,因而遭到了严峻的批判。

这些批判主要集中于以下三点:

1. 人本主义课程的倡导者过分地沾沾自喜于他们的方法、技术与经验,而忽视了用学习者的成果来进行评判。
2. 人本主义课程并未能关心个人的经验,尽管他们一味地强调课程的个别化。比如,仍是班级授课制,让不同学生学习同一事物。
3. 他们不恰当地强调了个人需求而忽略了社会需求。他们所依据的理论基础是不完全、不稳固的。

这样,在20世纪70年代中期,席卷全美国的“恢复基础”(back to the basics)的教育运动勃兴了。这个运动强调“恢复完全的、清新的、纯粹的教育环境”(道德纪律);强调教育的最基本的使命是使学生掌握基本技能与读写算,显示出促进“基本的智力训练与学术性学科教学”的倾向。

那末,“恢复基础”的“基础”是什么涵意呢?布罗丁斯基(B. Brodinsky)列述了如下内容:

1. 在初等教育阶段,要把读写算作为重点,学校的大部分时间用于这些技能的掌握及其训练上。

2. 在中等教育阶段,要把学校的大部分时间用于英语、自然科学、数学、历史等学科的教学上。

3. 在一切的学校教育阶段,教师要起主导作用,取缔学生主导的学习活动之类的无益措施。

4. 在教学方法上,要包括练习、背诵、日常家庭作业和经常性的实验。

5. 成绩报告单采取传统的等第评分法或百分制记分法,经常评定和填发。

6. 严格纪律,允许体罚,规定服装和发型。

7. 升级和毕业,不凭在校年数,而要依据基础技能知识测验的合格证明。

8. 停授华而不实的学科(泥塑、编织、吹笛练习、排球)等。

9. 减少选修科目,扩充必修科目。一律取缔教育“革新”(新数学、新科学、教学机器)。

10. 取消多余的强加于学校的“社会服务”(其中包括性教育、安全驾驶教育、反毒教育等)。

11. 恢复爱国精神的教育(爱乡土、爱上帝等)。

当然,这种主张波及各门学科的教学。在学校里,开始实施以读写算为中心的学力测验,社会科在各科教学中的地位下降了。不过,在社会科研究工作者中间,也受到“恢复基础”运动的刺激,出现了确认社会科基础的动向。拜尔(B. K. Beyer)认为,社会科的“基础”应当包括下述三点。

1. 关于基本事实的知识。在社会科中,强调要背诵历届总统的名字、重要法律的年代与名称。

2. 严格课堂纪律。

3. 掌握读写技能与思考技能。

这里应当指出的是,第一,所谓“恢复基础”的“恢复”的意义,至少是指回归到大约 100 年前的进步主义教育以前的教师中心主义和

单纯的学科课程。读写算基本技能具有“工具学科”的性质,尤其在义务教育阶段,无论哪个时代都不会变化的。第二,在当今社会里,(1)这种基本技能的幅度与水准提高了;(2)对于学校的从多方面培育人才的要求加强了;(3)学校业已“大众化”;(4)家庭和社会状况的变化;(5)对作为一种制度的学校制度的批判也激烈了。基于这些事实,所谓“恢复基础”的“基础”,显然已不再仅仅限于传统的最低限度的基本技能了。正如美国新近提出的作为高中公共必修学科的“新基础学科”(New Basics)——英语、社会科、理科、数学、电子计算机科学——所表征的那样,这些“新”学科,是同传统的狭隘意义上的读写算基本技能形成鲜明对照的。

人本主义课程论对“恢复基础”运动作出的反应是,认为基础也应当包括能力感觉、价值阐述、积极的自我概念、改革的能量和开放的个性——形成“自我指导学习”(self-directed learning)的课程模式。这种要求是超越了知识、技能的学习的。

第四节 整体教育论

“整体主义”(holism)这个词是1926年哲学家斯马茨(J. C. Smuys)在《整体主义与进化》一书中率先使用的。斯马茨说:“即使累积了某部分,也决不能达到整体。这是因为,整体远比部分之和大。’整体不能分割为部分,即使分割了,也总会丧失些什么。这里所谓的“什么”,正是整体之所以成为整体的“什么”。因此,借助分析的方法是不能理解整体的。“整体主义”的词源是希腊语的“Holos”,它也是“整体”(whole)、“健康”(health)、“痊愈”(heal)、“神圣”(holy)等语词的语源。“健康”是生命整体的和谐状态;“痊愈”是恢复到这种状态,这正是“神圣”的东西。“整体主义”这个词是在20世纪初开始使用的,到了20、30年代,“整体”(holistic)这一术语得到普遍使用。在美国,开始使用“整体医学”,认为身心是不可分割的,强调回归生命的整体

性。1978年和1987年,美国和日本分别成立了“整体主义医学协会”。“整体主义”这个术语逐渐地不仅在健康与医学领域,而且在生活与教育、企业界被使用。它强调“人不是机械,生命是不可分割的整体,一旦分割了,生命也就丧失了”。

1988年,米勒(L. Miller)创办季刊《整体教育评论》(*Holistic Education Review*),同年,约翰·P·米勒(J. P. Miller)出版专著《整体课程》(*Holistic Curriculum*)。1990年6月,在《整体教育评论》的执笔者和读者的呼吁下,芝加哥会议——第一届整体教育国际会议召开了。80名世界各地有志于“整体主义教育”的教育工作者云集芝加哥,经过集中讨论,发表了阐述“整体主义教育”的《芝加哥宣言》。以宣言的发表为契机,“全球教育改革联盟”(GATE)应运而生。1991年6月,第二届整体教育国际会议在科罗拉多召开,进一步讨论《芝加哥宣言》,明确了十个基本观点。同年8月,《整体教育构想宣言》发表。从此,美国、加拿大、日本等国的教育工作者开始了一系列的理论研究与实践探索,“他们从不同于旧教育的崭新视点出发,迈开了走向21世纪的新型教育的第一步”。

一 整体教育的基本观点

(一) 根治“病态的教育”

《整体教育构想宣言》开宗明义:“我们是从种种不同立场参与教育工作的教师、家长和普通市民。不过,大家有一个共同点,那就是对于人类的未来及这个地球上一切生灵的命运都抱有切实的关注。”

“使教育体制蒙受阴影的种种深刻的问题,反映了这个文明本身的极其深刻的危机。只要依然坚持支配着这个文明的产业社会的价值观和科学技术信仰,便不可能应对我们直面的地球规模的问题,也不可能创造人类同一切生命共生的未来。”

“产业社会的价值观使我们耽于竞争却忘却合作;醉心奢侈浪费却任凭资源枯竭;仰赖管理制度却忽略活生生的人类同胞的接触和

依赖关系。然而,这种价值观和行为方式破坏了地球的生态系统,剥夺了人类的繁衍成长。病态的教育与病态的生态系统,其病根同出一辙。”

“‘教育’这个术语历来给人一种‘灌输’的印象。在文明濒临危机的今日,迄今为止的‘灌输’的教育逆时代之潮流,理应寿终正寝了。‘教育’(education)原本具有‘引出’的涵意,如今,正是恢复教育之本来面貌的时代:引出并哺育每一个人身上所拥有的不可替代的潜能。”

“本宣言旨在昭示,变革传统教育的民主的、根植于生命的新型的教育构想。本构想也是战胜 20 世纪 90 年代及 21 世纪之种种困惑的一种尝试。当然,每一个教育工作者正在为此以各自的方式作出种种努力,但我们认为,它的实践方式和应用方式应当是多种多样的。即令归纳本宣言的我们,也并不完全同意宣言中的一切陈述,不过,它毕竟超越了个别的相异点,指明了打破教育僵局的共同方向。”

(二) 整体教育的十大原则

第一原则 人性优先

教育最重要、最根本的目的是培育人与生俱来的成长的可能性。学校应当是促进全体学习者真正意义上的学习、促进全人成长的场所。学习必须加深同自身、家庭、身边的人们之间的沟通,必须丰富自己同世界各地的人们、同地球乃至宇宙之间的沟通。这种理念是裴斯泰洛齐、福禄倍尔、杜威、蒙台梭利(M. Montessori, 1870—1952)、施坦纳(R. Steiner, 1861—1925)等伟大的教育先驱者们所努力倡导和躬行实践的。

遗憾的是,迄今为止的近代公共教育并没有把最大限度地开发人性作为第一目的。历史资料告诉我们,现存的学校体制显然是为灌输顺从、忠心、纪律,提高国民的生产力而组织起来的。20 世纪 80—90 年代美国甚嚣尘上的教育改革论,也是一昧地追求国家经济的生产率和竞争力的提高,给新生代的能力与梦想套上了“紧箍咒”,驱

使他们致力于经济发展的目标。但是,我们认为,人的发展应当优先于经济的发展。

我们必须重新唤起现代业已黯然失色的人类的理想——和谐、和平、合作、心灵沟通的社区、诚实、正义、公平、怜悯、理解和爱情。

人类不只是劳动者与市民的角色,而是更复杂的整体的存在。如果国家的教育政策、儿童福利政策或是国家的经济竞争不能培育新生代的自我理解和丰富的感情、民主主义的价值观,那么,经济成功迟早只会因为社会精神的崩溃而导致破绽,吸毒的爆炸性流行、犯罪、酗酒、虐待儿童、政界财界的腐败、青少年的异化和自杀、校内暴力等问题层出不穷。我们之所以主张应以人的成长为优先,就是基于这一点:不培育健全的人,终究不会有健全的社会和健全的经济。无可否认,在经济体制中,确实需要仰赖具备技能的劳动力。不过,要确保这种劳动力,就得首先把青少年作为一个人,然后才作为未来的劳动者来看待,这才是现实的。惟有健全的、富于充实意义之人生的人,才能从事真正的生产活动。我们必须在更高层次上协调经济体制的需求和人类的理想。上述的人类理想比之经济需求更为重要,惟有具有这种理想,才会有更负责的行为。

第二原则 尊重每一个人

必须认识到,任何一个学习者都是拥有各自无可置换之价值的重要的存在。正是每一个人有所不同,才是可贵的。这就是说,我们要了解学生,他们拥有形形色色的个性,要激励他们彼此尊重,相互理解。人人都有与生俱来的创造性,在身体上、情感上、智力上、精神上具有各自的独特能力和志向。而且,不问长幼,人都是拥有无限学力的存在。

必须从根本上变革划一的考试制度和成绩评价的方法。成绩评价的最重要的目的就在于师生之间的反馈,以便改进学习。“客观性”的分数评价实际上无助于学生的学习和人格的成长。我们热衷于定量评价,却无视了不能测量的部分——对于人的成长来说是更

为重要的部分。划一的考试抹煞了每一个学习者重要的个性,也无异于舍弃了不能标准化的富有个性的学生。抛弃传统的划一测验和成绩评价的方法,代之以针对学生个人的质性评价的学校,在世界上已经屡见不鲜。通过这种尝试,学生能够直面自身,提升成绩。学生拥有了真正的学习动机:了解自己、严于律己、自主学习。

必须广泛地、实际地运用业已积累起来的庞大的专业知识——关于学习方式的知识,多元智力的知识以及学习心理学的基础知识。显而易见,无论哪个学生,凡是以自己的学习方式,根据各自的特点,以自己的步调进行学习的,都是有效的。用同样的课题、同样的方法、同样的教材,强制学生划一地学习,是不能容许的。根据“多元智力”(multiple intelligence)的研究,对语言性、数理逻辑领域不强的学生,从身体运动、音乐、视觉性、空间性领域将其引入学习,可以获得更有效的成果。

“英才儿童”、“学习障碍儿童”、“问题儿童”之类的标签是否有意义,是值得怀疑的。学生的能力、才能、志向、所处环境形形色色,这些标签不能反映每一个学习者的素质,不过是说明这类学生如何回应社会肆意的要求罢了。尤其是“问题儿童”这一标签,是极其有害的。教育工作中贴上了这个标签,就无异于切断了每一个学生连续的背景,使学生面向划一的目标,疲于竞争。学校教育应当加以改革,以便尊重每一个学生的个性。这种“贴标签”的现象不应当再持续下去了。只有这样,学生才能尊重不同人的需求,并从差异中得到学习;才能获得发现自己的品位、自己的真貌以及相互切磋、相互帮助的力量。这种真正的学习共同体,正是满足每一个学习者的需求所需要的。

第三原则 重视体验性学习

正如睿智的教育家多少世纪以来所论述的,教育是经验的产物。所谓“学习”,就是人抓住种种的感知,积极地作用于世界。这种沟通的体验使得学习者增长能力,揭示出世界所蕴含的丰富的内涵。活

生生的体验是不断成长的。教育的目的就是通过经验,促进健全的、自然的成长,而决不能把限定的、片断的、预先嚼烂的“经验”作为“课程”,天经地义地塞给学生。

向学习者提供生命世界所渗透的经验,使学生能够同充满奇妙和惊异的世界沟通,这就是教育。必须把教育同社会实际生活联系起来,使得学习者能够借助实际体验认识社区的经济和社会生活;教育还必须借助艺术和真诚的对话,或是冷静地发现自我,引导学习者同自身的内心世界沟通。这是因为,不好好地了解自身,外在的知识就会成为浅薄的无意义的东西。

第四原则 向整体教育转型

必须重视教育过程的“整体性”(wholeness)。为了实现这种转型,教育制度和教育政策也应当转型。人是一种活生生的机体,是相互联系的一切生命交织的现象,是不能断然地还原为任何东西的、拥有复杂多样的丰富性的一种整体。学校中所教授的各门学科不过是从一个侧面切入这个整体的一种尝试。整体主义教育尊重并且积极地承认实际展开的另一种视点和开放的知性状态。教育不仅要注重人的知识或技能的侧面,还应当重视身体的、社会的、道德的、审美的、创造性的侧面,乃至也许是特定宗教的精神侧面。整体教育在显性的经验性现实的基础上,还将生命和宇宙的神秘纳入了视野。

整体教育的范式吸收了学术领域的丰富遗产,重新引起了人们的关注。根据这个立场所展开的种种理论、研究和实践原本是相互关联的。归根结底,宇宙是具有统一性的整体,一切的存在都是相互关联的。这种“全一”的整体主义教育的范式是同近代世界广泛渗透的分割与细分化的范式针锋相对的,它从最广义的意义上把握科学与人类的可能性,旨在修正偏重还原主义倾向的近代型的范式。这种观点对于包括人类在内的地球生态和进化来说,具有莫大的意义。本宣言的所有文字都在阐发这个意义。

第五原则 新型教师的作用

必须重新认识教师的作用。教师职业是一种科学实践,同时又必须有艺术的感受性。从本质上说,教师是一种天职或是召唤。但是,迄今为止,教师受制度化的资格与形式化的证明书的管理,滥用专门术语和教学技巧,陷于职业性的专断。他们很少亲身接触学生在人格成长过程中必定遇到的精神的、道德的、情绪的问题。然而,所谓“教师”,必须是作为自然过程之人格成长的促进者。学习,不是教师创造的产品,而是学生自己生成的,教师应当发挥作为学习过程的促进者的作用。为此,身居一线的教师应当为每一个学生提供相应的、能够实现自主选择的学习环境。

必须有新型的教师教育的模式,以促进教师的精神成长与创造性的觉醒。当教师为自身的精神世界打开心扉时,就能在教学场所自然地引进同学习者一道学习、一道创造的过程。教师的教授所必需的不是现成的教学方法与教材,而是直面人在成长过程中的课题时确凿地把握该课题的敏锐的感受性。我们需要把每一个学习者作为无可替代的存在加以尊重和以学习者为中心的教育者。教育者必须注意发现每个学习者的要求与能力,注重个别差异,因材施教。教育者还必须时时在家庭和学校、社区、地球共同体、宇宙的存在维度上,恰如其分地对待每一个学生。

学校体制必须摆脱官僚型的管理体制,以使学校成为真正的人际沟通的场所。当然,这不限于学校教育。家庭、公司、公园、大自然,一切学习场所都应当是真正沟通的场所。然而现实的情形是,教师处在教育部和教育委员会之类的行政官员的监督之下,遵循种种管理体制。但是,教师原本应当真正给予满足的要求,不是管理自己的上司,而是面前的青少年。正是他们肩负着未来,正是他们渴望深入地学习这个世界的涵义。倘若教师也处于受管制之下,那么,要使学校成为真正沟通的场所,是难乎其难的。

第六原则 选择的自由

在学习过程的一切阶段,必须有从选择项中进行自由选择的机

会。真正的教育只有在自由的氛围中才能进行。质疑的自由、表达的自由以及人格成长的自由,都是不可或缺的。应当允许学生真正的学习选择。课程和学习方式应当在听取学生自我负责的范围内的意见之后来决定。不过,由于哲学的信条和特殊的学生集体之类的理由,成人主导的指示性的教育方针也会继续存在下去。重要的是,应当依据学生和家长的自由意愿,选择是否接受这种教育。

在公共教育体制中,必须有更多样的教育模式供儿童和家长选择。公共教育应当创造多种多样的可供选择的模式,去替代非此即彼的有限选择的现行体制。在当今多元价值观的社会,公共教育的强行划一性文化是落后于时代潮流的。私立学校也是必要的,因为私立学校容易实施改革,容易反映宗教的或是共同体的价值观。家庭应当拥有自己子女的教育自由,免于公共权威在家庭中的不当介入。显而易见,无论从教育上、社会上还是道德上说,家庭甄别对于许多儿童和家庭来说都是有益的。

第七原则 真正民主型社会的创造

我们期望确立起真正民主型的教育模式,这样才能使所有的市民在自己的社区和地球社会里实现真正意义上的政治参与。所谓真正民主型社会的建设,不限于在选举中选择领导者,还包括当自己生活的社会发生问题时,能够具有主动积极地参与解决的动力。所谓真正民主型的社会,是超越了“少数服从多数”的模式,亦即是倾听少数意见和不同于自己的意见,诚心诚意地关怀他人的社会。这是一个当需要变革社会或是文化之际,能够走向变革的社会。

为了缔造和维系这种社会,就得真正理解市民的共鸣——我们人类社会生存所必需的精神,亦即,恻隐之心应当紧紧地扎根于社会。我们缔造的村庄、国家和地球社会,倘若没有这种精神,便不能生存。我们应当相互理解,我们能够理解自己和他人求得生存所需要的精神。倘若我们理解了普天下人们之所需,那么,尊重由此引出的正义之情也会油然而生。然而,倘若市民缺少批判思考力,那是不

可能有这么高尚的理想的。真正的民主主义成功与否,取决于市民区分煽动性宣传和事实真相的程度;为了民主的延续,区分旨在局部利益的口号与人类的共同利益十分重要。

所有这些(精神层面的)问题,归根结底是教育的工作。而且,倘若不在教学工作中实际体验这些精神,那么这些精神是无法培育起来的。在教育现场,必须尊重共鸣的精神、人类普遍的需求、正义以及在自己的头脑中进行批判性思考的勇气,等等。实际上,这正是教育的精髓。这是苏格拉底早就思考过的理想,但迄今为止的教育体制并没有真正地加以实现。

第八原则 全球教育

不管我们是否意识到,我们都是不折不扣的地球市民。人类活动的多样性是不可想象的,任何的文化价值观和思考方式都穷尽不了。不过,在地球正成为一个共同体的今日,历史上从未有过的种种文化和世界观都浮现出来了。现在正是积极地关注人类活动令人惊异的多样性,理解人类正在丧失的潜能或是未知的可能性的时候;而这种平台的创造正是教育的作用。全球时代的教育必须同青少年一道,探求超越文化的差异、渗透着所有文化的真正的人类的应有模式。

全球教育的出发点就是生态学的观点。人类的生活与文化、自然息息相关,须臾不可分离。全球教育指向的目标就是使得每一个人在整个地球的生态中,亦即包括人类在内的地球的庞大生命系统中,发挥自己应当发挥的作用。全球教育的目的可以说就是“精神解放”。这只有通过超越专业领域或是学科框架的跨学科研究和综合学习,加深理解和反思,哺育批判力的经验,创造性的感动等等,才能成就。在全球时代,包括教育在内的人类的所有活动,都应当基于这样一个原则——支撑和谐的生态系统的原则。例如,多样的有用性、合作与平衡的重要性、参与者的需求与权利、系统内可持续发展的必要性,等等。

理解对立与分歧的原因所在,在经验中掌握解决策略,这在全球教育中也很重要。思考人权与社会正义、人口问题、开发问题之类的社会问题,对于正确地理解战争的原因与和平的条件也是不可或缺的。

此外,世界上的宗教和精神文化的传统有着巨大的影响,因此,在全球教育中,引导学生理解它们,正确地评价它们,也是重要的。这些宗教和精神传统所传承的普遍价值——追求人生的意义、爱情、慈悲、睿智、真理、和谐,能够超越文化和时代的差异而被理解,是十分必要的。全球时代的教育是超越了文化之差异,寻求更为普遍的人性的教育。

第九原则 求得共生的生态型教育

教育这一活动原本始于对一切生命形式中流变的“生命”的深刻敬畏之念。必须恢复人类与自然之间的天然纽带:不是把自然视为应当开发的资源,而是应当与之共生的伙伴。这正是我们展望21世纪的教育构想的核心。地球这个行星是非常复杂的,从根本上说却又是一个生命的系统。从某种意义上说,地球生命圈是浮游于黑暗宇宙空间的生命绿洲。牛顿之后的现代科学、系统论和其他晚近的现代思想开始发现这样一个事实:这个星球和生存于这个星球之上的一切生命都是相互支撑的一个“整体”。这也是同自古以来相传的神话和精神所传承的教诲一脉相通的。经济的、社会的、政治的制度必须尊崇这种相互依存性。倘若人类要在这个星球上繁衍下去,那么,全球规模的相互合作、生态观和脉脉温情,无论如何都是必要的。青少年期望这个地球是健康的行星,以便生活、学习和成长;青少年需要清洁的空气和水,明媚的阳光、富饶的大地以及支撑地球生态系统的其他一切生命。病态的星球是培育不了健全的青少年的。

我们追求有助于理解地球生命圈的教育。促进青少年提升如下觉悟的教育是必要的:这个星球的一切存在是彼此支撑的;个人的幸

福与整个地球的幸福是密不可分的;每一个人所承担的作用与责任的广度和深度。教育必须深深地扎根于地球生命生态的观点,以使青少年懂得:世界上的一切生灵都是千丝万缕地联结在一起的。与地球共生的教育旨在从整体论的角度,亦即全方位地瞄准支撑这个星球上的一切生命的关联状态,把它们作为一个整体来学习。这种学习的核心内容就是了解支撑生命的基本系统、能源流、生命链、相关关系及其形成变化等;共生的教育也是涵盖了政治、经济、文化、历史以及自己和社会是如何变化的等课题的综合领域。

第十原则 灵性与教育

人是体现人的形态的神圣的精神存在,是借助天赋才能、能力、直觉和知性来表现其个性存在的。这种神圣的“灵性”(spirituality)正如肉体、情感和知性的成长那样,是自我培育的。随着灵魂的成长,个人自身同他人深深地交往,感悟日常生活的意义和目的。而“生命”作为一个整体相互支撑的实感,不为现代生活的繁忙和过剩刺激所烦躁的悠然,创造、催生某种新事物的充实的满足感以及对于“生命”之神秘的深深敬畏之念,都能够使人身临其境地加以体验。人类最重要、最有价值的部分,就是上苍赐予每一个人内心深处的“灵性”——谓之“真我”、“灵魂”的东西。

一旦迷失了这种灵性的维度,人就会表现出自灭的行为:吸毒、酗酒、奸淫、犯罪、家庭崩溃。所有这些,无不玷污和迷失了人的本性、“生命”的神秘和人生的意义。赋予真正充实感的源泉一旦丧失,人类就总想从这种痛苦的深渊中挣脱出来。

教育必须是健康地哺育生命的精神纽带的活动,决不容许无休止的分数评价和竞争的伤害。教育的重要作用之一就是能够认识“生命”中的一切都是相互关联的。正如“己所不欲,勿施于人”这句格言所表明的,世界上的伟大传统都有一个共同之处,即击中了“整体是彼此相关的”整体性觉悟的要害。这种认识也赋予每一个人以力量。因此,人类倘若认识到世间的所有人和万物都是彼

此相关的,那么,只要个体自身有小小的变化,整体也会发生小小的变化。

整体教育就是这样一种教育:培养学生形成一种实感——周围的人们、地球、个人自身,无时无刻不在相互关联之中的实感;并且通过这种实感,培养一种责任感——对自己、对他人以及对地球的责任感。这种责任感不是外加的沉重的包袱,而是自身从这种关联的感受之中获得力量,并且由此自然地升腾起来的。通过培养“一方有难,大家帮助”的感受,通过树立“世界一定会变得更好”的信念,通过赋予实际地改变世界的手段,我们就可以培育起每一个人的、种种不同群体的乃至地球规模的责任感。

(三) 未来时代的教育必须是整体教育

《整体教育构想宣言》以《芝加哥宣言》作为“代结语”。它说,随着21世纪的临近,我们已经进入了社会制度和职业伦理的许多方面都需要加以根本改造的时代。作为教育工作者的我们开始发现,我们自身的职业目的与方法以及现行的学校制度之类的体制是有其历史制约性的,产生这种体制的那个时代已告终结。今天,已经到了真诚地应对我们直面的人类与环境之间的难题,教育也必须加以变革的时代。

未来时代的教育必须是整体教育。整体教育的观点首先源于这样一个出发点:地球这个行星上的一切生命都是以无数的网结牢牢地、精妙地联结在一起的。在面对社会与教育的现实问题时,我们不应忘却的一点是飘浮在广袤而暗黑的宇宙空间的这个地球的姿态。这个惟一的地球是不可置换的,当我们把地球纳入视野之后,观察眼前的地球现实是重要的。今后的教育必须哺育起疼爱地球共同体的情操。

整体教育的观点是一种挑战,创造出地球与“生命”的和谐的、可持续的和平社会的挑战。为此,就必须拥有生态的感性——深刻地感受地球上形形色色的“生命”形态;完全同等地维护和尊重土著的

传统文化和现代文化。整体教育的观点并不局限于合理的、逻辑的、语言的视点,而是照耀着更广泛的、直觉与情感的、身体的、创意的这一类人类内部潜藏着的力量。

在整体教育论看来,人类这一存在不仅是追求知识与技术,而且是寻求意义的存在。人类必须在健全地成长和成熟之中寻求人生的真谛。恐怕惟有充分领悟人生真谛的人,才能创造出健全的社会。整体主义教育就是旨在哺育和发展拥有人类精神的最重要的憧憬。

整体教育思潮不是某种特定的课程和方法论,它包括如下一系列作业假设。

所谓“教育”,是渐次辩证地展开的开放的人际关系本身。

“教育”是学习者就自身生活的种种维度,诸如道德、文化、生态、经济、技术、政治等作出自己的判断。

人人拥有难以测量的多种潜能。人的求知方式拥有多样的风格,表现为种种的广度与深度。我们必须珍视所有的求知方式。

在整体教育的观点中,在认识事物时,注重通过前后流程和背景的解读、直觉性理解、创造性活动以及操作活动加以掌握。

所谓“学习”,不限于学校教育,而且是持续终身的活动。

“学习”是发现自我的内部过程,同时也是在同他人的关系之中协作活动的过程。

“学习”是自主的、自我控制的活动,是震撼、激励人类精神或灵魂的活动。

整体教育的课程是超越了学科框架的综合性的跨学科活动;是统整本地视点与全球视点的活动。

二 整体教育的理论射程

整体教育思潮似乎给人一种混沌的、不可捉摸的印象,不过,我们宁可把它看成是拒绝某种形式的束缚。当然,我们可以从整体教

育的讨论中提取出整体教育的特征——“关联”、“生态”、“全球”、“灵性”，等等，但就是这些概念也冲破了旧有的藩篱。整体教育的这种性质倒是一种长处：整体教育不是死板的教条，而是动态发展的。因此在这里，我们或许可以评论它的种种可能性或是理论射程。

（一）整体教育中的“世界”

整体教育不是人的生命的部分和片断，而是同生命的整体联系在一起，这可以谓之“生命的整体性”原理。在实际的研究中，尽管是分别地研究生命的各个领域，但在整体教育中，是不能无视部分与部分的关系、局部与整体的关系的。生命的各个领域看似各自独立，但这些都是同其他部分息息相关的，是作为一个整体构成“生命之织物”的。表层的个别性的底层有着整体的“关联”，而这种“关联”构成了深层的现实。这叫作“关联性原理”。

“关联性原理”是古往今来的睿智，我们借助现代科学和现代思想重新发现了它。这就是佛教与道教的世界观，阐述宏观世界与微观世界之“和谐”的许多神秘思想的世界观，也是各地的土著民传承的传统教诲。它们是同近代的机械论、原子论、还原主义世界观相对立的，不仅是物质世界，而且还是包括生命世界、精神世界在内的原理。

整体教育思潮的代表人物约翰·P·米勒在《整体教育》一书中突出了整体主义教育的三个原理——“关联”(connections)、“包容”(inclusive)、“和谐”(balance)。整体教育弥补了历来原子论的传递的教育和实用主义的交际(沟通)教育的偏颇和片断性，谋求和谐；整体主义教育基于整体论的传递是“变革”的教育，根据整体的“关联”并通过这种“关联”，在个体与世界之间产生沟通的作用。生命的现实倘若在于“关联”，那么，传递和沟通的教育就是分解生命，只同生命的片断和表层相关。相反，整体教育是指向生命的整体性的。表4-1反映了这种思路。表4-1聚焦于相对独立的领域，加以结构性的表现。这种地图以尽可能把握众多的领域为理想，这是因为，衡量整体

教育的标准只有一个,那就是如何应对生命的扩张。当然,这里列举的种种领域也是相互关联的,不是不可逾越的。这样来把握生命的整体结构,就能够设定各领域的教育课题和方法,也能根据彼此的关联,组织横跨若干领域的研究。

表 4-1 生命的整体性

1. 个人内维度

同知性的关联——逻辑思维、多元知性、思维与直觉、认知范式
 同情感的关联——情感流、压抑、表达、艺术
 同身体的关联——身心相关、健康、身体技能
 同性的关联——性生活、性能源
 同内心世界的关联——精神创伤性治疗
 同无意识层的关联——意识的深层领域
 同直觉的关联——创造性、发现、艺术

2. 人际关系维度

人与人的关联——共鸣、合作、帮助、相会、自我主张
 男性与女性的关联——男性化、女性化、性别差异
 同家庭的关联——相互养育、家庭辅导
 同社区的关联——社区、地方、风俗习惯

3. 个人外维度

同知识、信息的关联——学问、思想、全球智囊
 同文化、文明的关联——传统与革新、历史、民俗
 同科学、技术的关联——科学、社会、自然、产业的问题
 同社会、制度的关联——社会生活、社会活动、社会意识、社会问题、社会变革
 同政治、经济的关联——工作、职业、经济活动、政治活动、国家、国际化
 同多元文化的关联——多元文化教育、民族问题、土著民问题
 同全球的关联——全球教育、和平教育、国际理解
 同生命的关联——相互依存、共生、食、农
 同不同物种间的关联——同生物的交流、海豚、鲸
 同大自然之间的关联——生态教育、环境教育、太空生态学

4. 超个人维度

生与死的关联——生老病死、生命周期、通过礼仪(如“成人节”)、死与再生
 同神话的关联——神话世界、神话创作、宇宙观
 同自身的关联——真我、高层自我、人生的真谛、睿智
 同意识的关联——冥想、修行
 同超世界的关联——灵性、心灵的各个领域
 同终极存在的关联——终极的现实、道教、梵、理念、太空

[出处]整体教育研究会编:《整体教育入门》,1995年日文版,第43页。

表4-1从整体出发透视各种教育,可以揭示各自的位置。当你尝试某种教育时,倘若有了这种地图的表象,就不会使教育处于排他的、封闭的状态,就会在整体透视的基础上作出适当的定位。或者,在分析现实的教育工作时,能够从整体教育的视点出发明确其特征。

不应当把这种地图当作教育的绝对目标,否则,生命就会在这种地图之下固定化、凝固化,丧失流动性。因为,整体教育是指向生命的整体性的,它不是统辖、支配生命的全域,不是强制生命的特定的理念,而终究是顺应生命的流程,符合其动力性发展趋势的。既然生命的界限与轮廓是混沌的,那么,生命之构造就必须被视为流动的和开放的。无论是生命的历时性还是共时性,都决不是固定的,生命是时序地、历史地生成的,而又形成多样的文化与社会。生命总是开拓新的领域、新的未来,生生不息。这可以叫作“开放性原理”。

整体教育囊括了生命的多样领域和维度,这就是它的特征。因此,历来以“教育”的视点并没有囊括的部分,其实是蕴含在教育之中的。整体教育关注以往未能把握的、受冷落的领域和隐蔽的深层,使教育变得更加丰富。这种教育有助于提供同未知的事物的沟通,借助沟通,发掘个人的潜能。因此,从这点上说,整体教育是在发挥着“非日常性”的功能。

(二) 整体教育中的“人”

整体教育促进个人接触生命的多样的领域,通过体验,充实、形成个人的生命。在这里,个人是作为整体受到重视的,这叫作“个人的整体性原理”。传统的教育仅仅强调人的局部,而在整体教育中,个人的成长与学习的重点被置于现实的整体所发生的变化过程。

然而,当我们观察个人时,不应当忽略个性是围绕若干中心(中枢)——如表4-2所示的身体、情感、思维、精神之类的中心——形成多层结构的。这种个性模型无非就是历来的人类观的抽象化。在自古以来的精神传统中,人被视为“物质、心、精神”、“物质、生命、心、

精神”。在荣格(C.G. Jung)的类型说中,个性被视为具有思维、情感、感觉、直觉四种心理功能,施坦纳揭示了这些构成体的发展阶段——“肉体”、“以太”(aether)、“灵魂”(astral)、“自我”。

表 4-2 个性系统模型

身体——物质性、身体、身体感觉、身体活动、身体表达、行为,等等
情感——心情、感情、心境、感受性、情绪、爱情,等等
思维——语言符号活动、信念、观念、认知,等等
精神——觉悟、观照、高层自我、睿智、下意识、纯粹意识、宇宙意识,等等

[出处] 整体教育研究会编:《整体教育入门》,1995年日文版,第46页。

但是,这种个性系统也不是明确分节的,“身体+情感+思维”是作为“身心有机体”组织的,是作为整体不可分割地发挥着作用。“精神”是内在于身心系统,同时又超越了身心系统的,通过这种超越,同“天人感应”(transpersonal)的领域相通。在整体教育中,个性整体的成长、平衡、统整性、个性整体同品格的关系、品格之间的关系,都是研究的课题。

个体的个性类型一部分受先天素质制约,一部分是在成长过程中受环境条件的制约,是先天与后天的合金。因此,每个人的个性都是不同的。尽管如此,还是可以区分三种类型的基本倾向。例如,在一种传统思想中区分出“行为之道”、“信爱之道”、“认知之道”。修行之道就可以根据以身体、情感、思维中的哪一个为中心来加以区分。格鲁捷夫区分了三种人:身体机能发展的人;情感发展的人;思维发展的人。哥伦比亚大学体格研究所所长谢尔登(W.H. Sheldon, 1899—1977)根据体型与气质的关系,划分出胚叶肌肉型·行为人、内胚叶内脏型·情感人、外胚叶头脑型·思维人,等等。上述个性说在整体教育中引出两个课题。一个课题是,涉及某课题时,个性和中枢是否与课题适应、是否与个人的个性类型适应的问题。如何适应不同的身体类型、情感类型、思维类型,这对于开发个性是非常重要的。另一个课题是如何促进个性本身的成长。这是因为,个性的发展未必一帆风顺,会受到种种条件和程序设计的限制,自然会发生偏颇和

障碍。在这里,我们需要防患于未然的研究和消解业已形成的偏颇和障碍的研究。

(三) 整体教育中的“方法”

整体教育的方法多种多样,并无特别的限定。整体教育的一大特点是整合业已分别使用的方法,这叫作“方法的整体性原理”。表4-3根据各种方法的特点进行了分类,这种分类是随意的,因为实际上,各种方法是同时作用于身体、情感、思维、精神的若干方面的。例如,身体运动、表象、想象是同时作用于个体整体的。在进行身体运动时,在解除不适于身体的条件的同时,情感状态和思维方式也在变化。在表象作业中,产生身体的治疗作用、情感的变化和思维的变化,也产生同高层自我的关系。即使在冥想中,也是不仅发生意识的觉醒,而且发生身体的净化、情感与思维的平静化。

表4-3 整体教育的方法

1. 从身体运动切入	体操、歌咏、瑜伽、气功、太极拳、娱乐活动、室外活动等
2. 从情感切入	各种康复治疗、文娱活动等
3. 从表象切入	感想、想象、工艺美术、催眠疗法等
4. 从思维切入	故事创作、神话、文学、幻想故事、日记、创造性问题解决法、加速学习、神经语言程序设计、逻辑疗法、价值澄清、道德两难、暗喻等
5. 从心灵切入	冥想、禅、喇嘛教等
6. 小组作业	合作学习、野外作业、社会活动计划、社区计划、交流分析、家庭疗法、竞技等
7. 综合作业	全纳教育、土著民教育、电视剧、生存疗法、综合学习(和平、暴力、环境、艾滋病、贫困、人口、民族问题等)

[出处] 整体教育研究会编:《整体教育入门》,1995年日文版,第48页。

表4-3所列的各个领域(题目与课题)的方法,既可以单独运用,也可以同时运用。适当地组合方法,就能使整体教育不断地产生新的风格。在整体教育中,个别的方法并非固定于特定的领域,而是

可以在种种背景(脉络、语境)中灵活地运用。整体教育防止方法的孤立化与固定化,在方法之间形成“关联”。由于整体教育的方法多种多样,能够应对多种事项,还能够根据个别差异,选择适当的方法。在教育者方面,同样由于有多种方法,因此,可以创设富有个性倾向的教育风格。

不过,这些方法中常见的特点恐怕是非语言性和体验性研究、重视精神因素的作用、引入心理治疗等。传统的教育方法偏重于语言和技能训练的外部侧面,整体教育注重身体和表象之类的非语言侧面和面向内心世界的作用,恢复表层与深层、外部与内部的均衡。还引进许多心理治疗,以便去除阻碍成长的因素。

倘若能够提高这些方法的总体效果,那就一定会有助于潜能的实现、个性化、自我探究、自我治愈、自我成长、自我超越,恢复均衡与统整,加深理解,提高问题解决能力,解除阻碍成长的因素,形成沟通能力,培养人文情怀,培养交感力,增进创造力,提升顿悟与觉悟,升华灵性,等等。不过,整体教育并不预先谋求特定的效果,而是顺应个人的个性化倾向,扶植个性特征。

另一方面,整体教育显示出超越个人、针对全球的生态学问题采取积极的姿态。这是面对今日的世界教育所应当承担的责任。在这里,整体教育将起着沟通个人与世界的作用。个体精神世界的分裂与矛盾大多同社会问题密切相关,也同人的内在自然(情感与本能)的关联、同外在自然(地球环境)的关联相对应。因此,整体教育以自身与社会的关联、自身与自然的关联为焦点,通过个人的变化,致力于问题的解决。

当然,整体教育也不是万能的处方,它不过是从教育的角度处理个人与世界问题的一种尝试。整体教育应当同教育内外的相关活动协调地展开。不过,整体教育的优势在于,它能够根据情况灵活地改变形态、解决问题,进行设计。整体教育不断地反思自身的活动,不懈地变革,以求得更适当的设计。

整体教育与其说是追求特定的结果,不如说是指向过程,未必需要评价。在设置评价的场合,也可以采用多样的方法。诸如观察、自我评价、相互评价、问卷、绘图、访谈、学习作业纸、报告、日记、录像制作、编辑报纸、出版、表演等手段。采用这些评价方法,在各自评价的过程中进行反馈,并加以整合。

(四) 整体教育中的“场”

整体教育可以由个人也可以由集体展开,实施的场所也没有特定的限制。除了现成的学校教育机构之外,还可以考虑学校以外的其他各种机构和场所:各种学习机构、社会教育机构、文化中心、市民讲座、野外活动、医疗机构、福利机构、老年公寓、企业工厂,等等。可以采用简单的非制度的方式——研究会、讨论会、小组学习会、运动会等。

整体教育的对象没有年龄层的特定限制。广义地说,就是终身教育。特别是其内容与方法丰富,不是划一的、枯燥的,而是能够提供丰富的教育计划。不过,根据发展的程度与年龄的不同,课题的设定与采用的方法必须加以适当的选择。考虑到个别差异,应当避免片面地强加整体主义教育。不管怎样,不应当忘却尊重个人的兴趣、需求和意志。

作为整体教育的环境条件,拥有自然环境、开放的空间、空间的设计和色调、音乐和音响系统、其他设备和机器等当然好,但即使没有这些条件,实际上也是可行的。不过,以建造“整体教育室”、“整体教育住宅”、“整体教育学校”、“整体教育空间”最为理想。从整体主义教育的观点出发,重新改造管理与秩序优先的传统教育机构的建筑,是富有意义的。

整体教育的空间应当致力于创造必要的条件,使人的潜能得以表现。在这里,没有不必要的紧张和压抑,以便学习者轻松愉快、集中精力地学习。

(五) 学校范式与课程范式的转换

现时代,产业现代化是国民的课题,社会是以生产率提高和劳动为中心组织起来的。所有的集团都是为了提高生产率而合理地编制和系统化的。学习当然也要走最短的距离,亦即,“目标达成型”的学习是最优先的,而且总是在学校这样一个封闭的制度社会里实施的。然而,在现代化、产业化的原理本身正得以纠偏的今日,“学习”的学校所拥有的意义也发生了巨大的变化。

高桥胜基于对传统教育的批判,提出了转换学校范式的课题(见表4-4)。

表4-4 学校范式的转换(高桥胜,1992)

	现代化时代	后现代化时代
社会	“生产率、劳动”中心的社会 行为原理——欠乏需求 功能化的制度社会 追求均等与划一	“有意义人生”中心的社会 行为原理——自我实现需求 意义充实的共生世界 追求差异与个性
学习	目标达成型的学习 作为“知识拥有”的学习 基于利害关系的学习 封闭的学校体制中心	目标探究型的学习 作为“编码切换”的学习 基于自身喜悦的学习 多媒体网络化中心
学校	作为“就业”标准的学习 学习“什么” 作为测验结果的“学力” 一元的信息传递场所	“有意义人生”的教育 如何“学习” 作为活生生的过程的“学力” 多元的沟通场所

[出处] 整体教育研究会编:《整体教育入门》,1995年日文版,第62页。

表4-4显示了学校范式转换的三个层面——社会、学习、学校。首先,在社会层面,要求从“生产率、劳动”中心的社会转向“有意义人生”中心的社会。所谓“有意义人生”,是指诸如强调自我实现需求的满足和有别于他人的差异。在学习层面,指的是从“目标达成型”学习转向“目标探究型”学习。这种学习可以说是“自我探究”,它不是达到给定目标的学习,而是作为自己探究目标的过程的学习。在学校层面,要求否定迄今为止学校教育的一切陈规陋习,确立起使学习者从与他人的“交往”中获得“有意义的人生”,帮助学习者“自我实现

之学习'的学校。

这种学校范式转换的核心是向“目标探究型”学习的转换——作为“自我之旅”的自我学习。这种学习既不是产业社会所要求的“实用知识”的学习,也不是掌握百科全书式知识的学习,而是“我作为我之存在的学习”。不过,这也不是唯竞争原理和孤立无援的生活,而是作为“生活者”同他人交往的生活。必须注意的是,这种“交往”同基于成人的既定作用之下帮助儿童“发展”的教育是完全不同的。

中川吉晴探讨了整体教育实践不同于传统教育实践的涵义(见表4-5)。

表4-5 整体教育与传统教育之比较(M.Ferguson,1980)

整体教育	传统教育
人的全面开发	人的片断化、分割
思想、感情、身体、意识	偏向思考力的一部分
“天人感应”人类观	社会人类观
体验中心	练习、记忆中心
心智活动	外部强加
此时此地的实际过程	过去与未来指向
全脑、整体性	左脑、分析性
深入深层领域、意识层面	停留于表层领域、日常意识层面
自我实现、自我超越	学习目标的实现
寻求存在的意义与目的	无意义感、自我丧失感
个别性、多样性	集体性、划一性
潜在的可能性	划一的能力
塑造自身的教育	变形为自身之外的教育
自我探究之旅	旨在适应的自我异化
作为个的人性中心	教师中心、社会中心
作为向导的教师	权威主义型教师
自由选择、自我决定	控制、强制、管理
自发性、自我表现	灌输、调教、角色、面具
创造性、艺术	机器人化、人类机械
热爱生命	爱好死亡
积极性、接受性	消解性、压抑性
女性化(男性与女性的调和)	男性化、攻击性
共生、合作	支配与服从、所属关系

(续表)

整体教育	传统教育
心胸开拓	心胸狭窄
轻松愉快	恐怖、威胁
宽松、愉快	紧张、痛苦
悠然自得	受期待与理想的重压
作为生、爱、死之意识的教育	受生、爱、死的压抑
治疗性	创伤性、破坏性、虐待
非条件作用、非程序语言	条件作用、程序语言
友爱、尊重、信赖、共鸣	竞争、斗争、暴力
自我理解、相互理解	客观评价、测验
生态学伦理观	产业社会伦理观
敬畏生命	糟蹋生命
相互关联的世界理解	物质主义世界观
开放系统、灵活性	封闭系统、僵化
新人的教育	旧人的教育

[出处] Marilyn Ferguson, *The Aquarian Conspiracy*, St Martin's Press, 1980.

J P 米勒在提出“整体课程”编制的“三原则”——关联原则、包容原则、和谐原则——的基础上指出,基础教育的课程必须促进学生的情感、体质、审美、精神、智力的和谐发展,而不是片面畸形的发展。尽管学生在不同的发展阶段上,上述诸方面的重点与要求会有所变化,但整体性的要求是不可忽略的。米勒强调,整体课程的编制需要处理好八个关系。

1. 个人与小组的关系。在课程教学中,既需要个别化学习,又要为小组合作学习提供机会和可能。

2. 内容与过程的关系。课程的重点从过去关注内容的记忆转向学习的过程,引导学生学会学习。

3. 知识与想象的关系。知识是建构的、可辨的,不是现成的、凝固不变的。知识依存于我们的诠释能力、建构能力,而这两者都需要想象。

4. 理性与直觉的关系。现代主义的教育体系和文化倾向于理性与解决问题的线性方法,而后现代主义的整体方法要求理性与直觉的结合,加强两者的联系将极大地提高学生的思维能力。

5. 定性评价与定量评价的关系。定量评价的价值不容置疑,而定性评价对于促进学生的学习与发展更具意义。

6. 技艺与视点的关系。课程编制不仅是设计技术、教学策略之类的课题,而且涉及更大范围的学习观。作为一个整体,课程意味着什么,学习是什么,学生是什么,有什么需求和变化等,更需要关注。

7. 评价与学习的关系。应当为学习(发展)而评价,而不是为考试而学习,否则将失却自然的、有机的学习。“为考试所驱动的课程有可能导致学习成为机械的、与己无关的过程”。

8. 技术与计划的关系。课程教学需要将技术置于特定的背景之中,但学生更需要把握规划理念、研究理念。课程教学是研究取向的、视野广阔的,而不是技术取向的、狭窄有限的。

上述学校转型论的整体课程论是富有启发性的。它表明,整体教育论从整体的视点重新审视学校教育,它不是立足于机械的人类观,还是立足于整体人类观的教育。教育的使命就是使作为个体的人成为社会所需要的尽可能完善的人。就是说,从社会发展的需要看,人是目的,而不是工具。教育的价值不仅仅是人力训练或是使人获得一技之长,还是培养健全的人格和德智体全面发展的人。当然,教育的转轨变型并不意味着教育实践完全摒弃现存的学校框架。如何转型,尚待进一步的研究与实践。

对于整体教育,也存在种种疑虑、反驳和批判。整体教育所使用的语言不像原子主义、实用主义那样精密明快,诸如“宇宙精神”、“伟大灵魂”之类的术语是相当费解的。对整体教育的批判的主要论点是:整体主义倾向,唯心主义倾向,反知性主义倾向,新的自然科学崇拜倾向,线性决定论的历史观,预定和谐说,普遍绝对价值标准的承认,人性的乐天肯定,等等。但正如日本整体主义教育研究会代表手昉郁慧在一首诗中所述,“整体教育是‘生命’的教育/生命拥有整体性/生命是自我生长的/生命同地球上的一切生命息息相关/生命同其他一切生命共生/生命接受环境的影响,同时又创造着环境/生命

拥有自身的方向与目的/生命追求生机,不断地更新、成长和流变”。总之,整体教育不是固定的一种教育理论与实践,它是沿着一定的方向不断成长、变化的活动与流程。

三 整体教育的哲学基础

整体教育是瞄准“关联”的教育。亦即,瞄准逻辑思维与直觉思维的“关联”、心与身的“关联”、知性的种种领域的“关联”、个人与社区的“关联”以及自己与自我的“关联”,等等。在整体主义教育中,学习者极力追求这些“关联”,洞察这些“关联”,同时,获得使这些“关联”变得更加适切的必要力量。

(一) 三种教育观

1. 传递观

传递观是借助历来的教学方法施教的传统学校中的“学科中心”观点。在这种教育中,学习者接受一定的价值与知识技能的片面的流程占支配地位(如图4-2所示)。

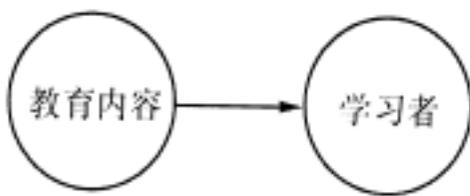


图4-2 传递观

传递观由三种要素构成。其一是“学科中心”的观点。这种观点认为,学校课程是“控制、塑造青少年精神的蓝图”,教学的中心任务是“教授系统的内容”,而教科书内容是“文明社会不可缺少的,是过去业已发现、业已验证了的”。其二是“机械论教学观”。行为主义的刺激—反应(S-R)模式就是其典型的代表。它认为学习者是对来自教师、程序教材或是电脑的能动的刺激作出被动反应的人。正如桑代克(E. L. Thorndike, 1874—1949)所说的,“所谓教,是引出一连串所期望的结果群的刺激的严整排列”。其三,潜藏在上述两个要素背后的是“原子论式的世界观”。它把世界视为支离破碎地堆积而成的东西。这种世界观不仅支撑被分割成支离破碎的学科与单元的课程,而且波及课程周边思想的、心理的、经济的背景。传递观之所以流行,就在于其所处的自由放任经济的社会。在这种社会,个人是在市

场上同他人竞争的各自独立的存在。行为主义心理学把人的行为视为个别行为要素之堆积,借助操作性的强化程序可以加以控制。传递观同逻辑实证主义——致力于将语言分解为可能分析与实证的逻辑构成要素——的观点一脉相承。

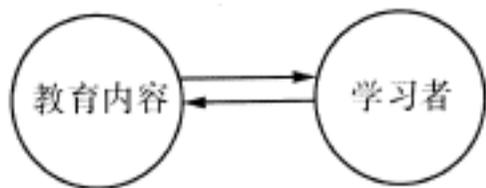


图 4-3 交流观

2. 交流观

在交流观中,个别的人被视为能够理性地、合理地解决知性问题的存在。教育是学习者与学习课题之间对话式地相互作用的过程。在这种过程中,学习者不断重构自己的知识(如图 4-3 所示)。

交流观是跨学科的学术研究方法论在民主地解决社会中的问题的运用。这个观点背后的世界观或范式是自然科学方法。这是将科学方法用于更广域的问题解决的杜威实用主义的核心。在这里,科学与科学方法被视为有助于个人自身创造更美好生活的手段。因为,科学方法“ 是自我调节我们生活世界的日常经验,提高其意义的惟一道路”。在心理学领域,皮亚杰(J. Piaget, 1896 — 1980)和柯尔伯格(L. Kohlberg, 1927 — 1987)等人的研究扩充了杜威的“ 成长 ”概念,主张所谓“ 人的发展 ”就是“ 学习者与作用于学习者的知性刺激的相互作用的结果 ”。

3. 变革观

变革观关注每一个人与社会的同时变革。这种观点强调整体的认识。例如,不是把学习者当作单纯的知性侧面来理解,而是当作包含审美的、道德的、身体的

以及精神的侧面在内的整体来理解。因此,它不是从认知层次上的相互作用,而是作为所有层次上的整体的关联来理解学习者与学习课题的关联。这种不可分割的关联如图 4-4 所示。



图 4-4 变革观

变革观融合了两种潮流。其一是关注人性成长的“ 人性中心 ”的

教育思潮。福禄倍尔、托尔斯泰(. . . ,1828—1910)、尼尔(A S Neil,1883—1972)等都是代表人物。他们从儿童性本善的观点出发,论述教育者的作用就在于帮助儿童表现出其所潜藏的积极的力量。尼尔在《萨马希尔》一书中表明了这样一种信念:“我同妻子开始创办学校时,有一个重要的考虑,那就是,不是使儿童适应学校,而是创建适合于儿童的学校。……我们就这样着手创建承认儿童自身自由的学校。……其实,这样做并不需要什么勇气,需要的仅仅是深信:儿童是善的存在而非恶的存在。我们就是抱着这样一种信念的。在将近40年间,对儿童善性的这种信念一次也未动摇过,可以说,已经上升为至高无上的信念了。”其二是关注社会变革的教育思潮。阿普尔就是一个代表人物。在他看来,学校是反映社会的、经济的、政治的构造,所以,资本主义社会的学校具有再生产资本主义社会的性质。他们倡导,要变革教育、变革课程,要把现今社会变革为更平等、更和谐的社会。

那么,上述三种观点的相互关系如何呢?一种看法是,选择了一种观点就不能采取另一种观点,三者处于排他性、竞争性选择关系。不过,整体教育论采取另一种可能性——一种观点包容了其他观点。根据这种看法,“交流观”可以视为在问题解决过程中包含了旨在保存和应用基本知识的“传递观”,而“变革观”则把交流的强烈的认知取向置于更广的包容性的视野之中。这样,三种观点可以作如上图式(见图4-5)。



图 4-5 包容观

整体教育大大开拓了封闭的视野与观点。把原子论式的有限的狭窄的视野开拓为更为囊括的展望乃至与宇宙之“关联”的视野。

确实,整体教育本身并不能直接解决我们时代的种种问题,但是,以整体教育为基础的每一个人的自我变革同社会变革联动起来,就可以开始夺回已经被分割的我们生命的整体性。

(二) 原子主义与传递观

原子主义对于客观现实的理解可以追溯到古希腊的德谟克里特(Democritus, 约前 460 — 约前 370)。在他看来,原子是不可再分的微小粒子,整个实体就是由这种微小粒子相互堆积而成的。他是机械论决定论者,认为原子的作用是因与果必然结合的机械式的,没有偶然因素介入的余地。同这种希腊时代的原子主义相比,现代原子主义更为精炼。原子主义的基本特征可以概括如下。

1. 物质主义的现实观,亦称“物理学主义的现代物质主义观”

17世纪英国哲学家霍布斯(T. Hobbes, 1588 — 1679)把自然视为非精神物的集合体。这种唯物论在当今各种实证主义中,经过种种修正,依然存在。在这里,经验科学正是发现物体的运动法则、促进事物之理解的基础。这种观点认为,所有的科学领域都可以凭借物理学原理重建。所谓“物理学主义”,就是指“相信物质是封闭的系统,所有事物都可以用物理学的术语来说明”的观点。

2. 把现实还原为原子与理解要素的构成物

在哲学领域中,逻辑学原子论就是这种观点的典型。在这里,逻辑分析的命题有两个。一是更复杂的分子命题,另一个是被分解的原子命题。世界无非就是由对应于逻辑分析所归纳的原子命题的原子论式的事实组成的,而这些原子式事实的多种集合方式,便形成了构筑我们的经验的分子式事实。

3. 认识的惟一根据就是感官

惟有凭借感官感知到的东西才是获得认识的惟一可靠的根据,经验论者的这种见解在英国哲学的传统中发展到登峰造极的地步。17、18世纪的洛克、休谟(D. Hume, 1711 — 1776)以及20世纪的分析哲学就是其代表。启蒙经验论者休谟说,意识的内容是被感知到的,知觉可以分为感觉经验与观念。感觉印象是由感觉器官与情绪直接赋予的,观念则是感觉印象的复写或表象。因此,一切观念都是从感觉印象引申出来的。他断言,如果观念同感觉印象无关,则这种观念

是无意义的。就像一个个原子那样,能够四分五散地分离的种种感觉印象与观念,就是构成要素,它们的集合便形成我们的经验。这样,在休谟看来,感觉印象之间是完全没有因果关联和联结的。但是,倘若这样,不仅科学,而且人们的共同认识也是不可能的。康德等实证主义哲学家摒弃了休谟的偶然性世界图像,描述了决定论的世界图像:所谓因果律不是感觉印象的集合,而是扎根物理世界的、凭借科学研究所发现的。经验科学赋予我们确凿的认识。科学上不能被证实的观念统统应当抛弃。在逻辑实证主义者看来,现实是由两个世界组成的。一是日常生活的世界,二是科学证实了的世界。惟有后者的世界才能达到“真理”,至少是达到“客观的现实”;前者的世界仅仅是在日常生活中感到事物是怎么一回事,这是可疑的。为了正确地理解世界、正确地作用于世界,必须将观念提高到科学实证的高度。在这种逻辑实证主义的观点中,同生活密切结合的直觉洞察事物的能力遭到轻视,惟有凭借科学合理化的达到抽象高度的见识才受到重视。

4. 以技术学为基础的控制

斯金纳(1904)的行为主义心理学把康德的实证主义影响范围扩展至依据技术控制人的行为的领域。在斯金纳看来,所谓“教育”,无非就是选择并驱使更有效的强化技术。他强调教学就是“学习者学习的严整与控制,在强化过程中不容偶然因素的介入”。强化的调节作用越是细致入微,就越会成功,越可以增加教师期待学习者的行为要素。这种观点显然是原子主义的。就是说,斯金纳的所谓“程序学习”技术,不过是将一连串行为分割成可操作的最小单位,然后把这种细分化了的明确的行为要素加以分阶段地组织,把它运用于学习者的学习罢了。

5. 排除价值的调查研究

在原子主义者看来,一切要素或多或少处于均质的、对等的地位,所以,价值的问题不构成中心课题。在展开调查研究时,经验论

者所关心的不是本质上伦理性的东西,而是发现经得起科学验证的新知。因此,实证主义者和经验主义者一般不介入价值问题。例如,布卢姆的“掌握学习”几乎不涉及伦理道德问题,仅仅集中于各种能力的习得。

以原子主义为背景的课程理论,其特征是将教育内容分割成小单位的片断化与还原主义。20世纪初率先倡导这一观点的是博比特。他认为,倘能分析成人的生活是由哪些活动要素组成的,那么,教育的目标也就可以明确了。博比特的课程目标要素是同成人的生活活动要素相对应的。由于这些活动要素几乎不可胜数,作为课程的目标要素可以还原为2万或3万项特殊的技能与活动。博比特的核心思想不用说是原子主义式的。博比特设定了若干广域的上位领域,但对数量庞大的各种教育目标间的关系与联结却未作出尝试。博比特的观点是以科学主义的机械论世界观为基础的,把宇宙还原(理解)为相互独立的构成要素。这种观点在教育界至今仍然根深蒂固。“掌握学习”就是典型代表。它的要点是:选择使学习者习得的能力,制成一览表;把能力的成就度细分为可以验证的评价指标(检查项目);设计适当的分阶段的系统的教学流程。这样,其特点就是,将教育内容细分化,把课程编制成一个个要求达到的学习课题的集合体。

(三) 实用主义与“交流观”

杜威、詹姆士(W James, 1842—1910)等人严厉批判了原子主义的观点,摒弃将人类经验片断化的观点。实用主义以其下列特征同原子主义适成对照。

1. 宇宙处于生成的过程之中,一切都在变化

实用主义者的一句口头禅就是,“世界以过程与变化为特征”。在他们看来,万物都是在不断流动的,因此,世界决不是完成品,不能加以决定论的理解。对于实证主义者来说,世界是机械动作的一个封闭系统,但实用主义者认为,这种观点是不能接受的。恰恰相反,

宇宙是开放的、灵活变化的、不确定的。

2. 实验科学是人类经验的解释与行为化的最佳模式

实用主义者强调,科学方法是知性行为的最适当的模式。控制我们的日常生活经验和我们自身的惟一可靠的手段就是科学方法。日常经验不断伸向前方,科学方法可以为我们提供这种经验的方法与条件的实际范式。而根据每一个人的成熟度去运用科学方法,就是教育者的课题。这种课题中往往含有的要素是:理念的形成、理念的行为化、行为结果的考察,等等。杜威还以科学方法为基础,发展了分析经验的问题解决方法,这就是著名的“五阶段法”。杜威的这个解决问题的五个阶段,将科学方法运用于日常经验的反省过程。应当说,这一意义上的实用主义超越了原子主义所造成的科学与日常经验的分离、分割。这不是把科学供奉到日常经验的上位,而是把科学运用于日常经验的复杂多样的状况之中。

3. 能动的活动性经验假设的验证是产生知性的最高形态

一般说来,实用主义者尤其是杜威,对于原子主义的知性模式是持否定态度的。在他们看来,确凿的观察到的内容是重要的,但观察方法与反省方法更重要。正是反省经验的思维才能使事实有机地组织化。实用主义者对于视精神为被动之物的观点也持批判态度。洛克和其他经验论者把精神视为以感性印象方式接受信息的白纸那样的东西,而在实用主义者看来,获取知识的精神起着更为能动的活动的作用。集中感性印象为的是凭借经验验证假设,推出新的假设,这时的精神不是单纯被动地接受信息,而是通过经验产生新的意义。人是通过经验作用于世界的,人借助这种积极的作用能动地重建自己的假设与观念。

4. 科学方法也能运用于社会问题与社会经验

杜威强烈要求锤炼每个人的知性,以发展民主主义社会。在他看来,知性的发展是民主主义的根本问题,是更基本的经验目标。因此,学校的主要功能在于,学生们学会反思社会经验,在此经验基础

之上验证假设。通过这种学习,培养反省性思维。“借助反省性思维解决几乎所有的社会问题”——这就是实用主义的基本前提。

5. 价值是在某种特定情境与结果之中产生的

实用主义的价值判断标准在于,某种行为是否有助于实现某种目的;某种状况对于所期待的目的来说是否适当。在他们看来,手段、目的、状况、结果是难分难解地交织在一道的。因此,实用主义是一种相对主义。强调反省性思维的实用主义赋予许多探究性学习以理论基础,产生了许多“五阶段法”的变种。探究性学习适应各自的计划多少有所差别,但基本上是杜威实用主义探究模式的运用。

(四) 整体主义与变革观

整体主义以“永恒主义哲学”——一切东西都是肉眼看不见的统整性或整体性相互关联着的——为基础的。永恒主义哲学与整体主义的基本特征可以作如下归纳。

1. 宇宙的统一性与作为“关联”的现实

原子主义认为,宇宙是各个原子的集合。实用主义认为,宇宙是不断生成变化的过程。而在整体主义看来,宇宙是和谐地关联着的全一性的存在。当然,整体主义也充分认识到其中包含了局部性的要素,它们处于生成变化的过程之中。整体主义的焦点被置于引导这些部分关联起来,成为生成变化的一以贯之的过程的统整性上,而且这种统整性决不是呆板的融合的划一性,相反,是在强调宇宙整体及其多样性基础上同多元的各部分之间的“关系”或“关联”。美国思想家埃默森(R. W. Emerson, 1803—1882)反复强调每一个人同“伟大灵魂”的关系:“当我们觉悟到自身同‘伟大灵魂’的关联时,我们就使整个生命活了。”德国哲学家海德格尔借助“存在”这个术语逼近了这种根本的统整性。他指出,现代人的思考把自己同本来的“存在基础”切断了。而清楚地把握自己同“存在”的关联,就可以觉悟到我们生活之基础的统整性。他强调,“存在”的觉悟唤起了“惊异”或是“敬畏之念”。这种“惊异”或是“敬畏之念”正是整体主义不可或缺的重

要因素。科学的发现有助于理解统整性。事实上,现代物理学构想的一个中心观点就是,在宇宙中存在“非因果性的整体的秩序”。科学家们在花了近300年的时间把所有的东西拆解成分子、原子、核子和夸克后,最终把这个顺序重新颠倒过来,他们开始研究这些东西是如何融合在一起,形成一个复杂的整体,而不是去把它们拆解成尽可能简单的东西来分析。在微观世界的物理学中,不管怎么阐释构成要素——“基本粒子”的性质,都是徒劳的,它们只能作为整体,并只有在同系统的关联上,才能具体地说明微观世界。

2. 内在的“自我”同宇宙的“关联”

埃默森认为,存在两种“自我”,即“大我”与“小我”。所谓“小我”,是指对抗宇宙、想推行自己主张和意志的“自己”(ego)。所谓“大我”,是更高层次上的“自我”(self)。亦即,前者是凭借个人意志与社会角色形成的自己,而后者的自我则超越了个人,含有同普遍的宇宙相关的整体的构想。

3. 以默想、冥想为基础的洞察与直觉的深度

永恒主义哲学认为,只有基于对分门别类知识的合理分析,才能把握存在的整体性。必须养成深刻的直觉,才能明晰现实的关联。关于直觉,埃默森这样说:“这个问题,归根结底可以追溯到创造性本质与美德之本质,以及生命之本质的某种根源。……我们把原本具备的根源性智慧称为‘直觉’。在直觉的深远的力中,在不能分析性地把握的终极事实之中,可以发现万物共通的起源。”为了达到这种直觉,永恒主义哲学论及多种方法,认为默想、冥想之类的方法是有助于“发现”的方法,亦即有助于觉悟到同存在的关联的方法。

4. 觉悟作为价值之源泉的“关联”

价值是觉悟到自我与他人的根本性关联时才产生的。换言之,价值是同关联性结合在一起的。凡是加深并使关联性现实化的就是积极的价值;凡是分割并执着于单一事物的都是消极的价值。而“关心”是永恒哲学的核心价值。

5. 基于存在之根源性觉悟的社会变革活动

一个人倘若觉悟到自己是存在的根源性统一的一部分,就必然会感到同他人的关联以及对于他人的责任。埃默森说:“一切变革的起源均在于人类深奥的价值情感的神秘根源之中。对人来说,它是内蕴于本来的自然的,同时又是超越本来的自然的。这就是不断地创新,这就是生机勃勃地生存,这就是使人创造前所未有的业绩。”

(五) 整体教育论的启示与局限

老子说:“道生一,一生二,二生三,三生万物。万物负阴而抱阳,冲气以为和。”(《老子》四,十一章)。“生”与“和”是事物的本质特性,自然和人类社会总是生生不息,处在生化和合、发展变化的运动过程之中,蕴藏着无穷的创造力。整体教育思潮所强调的“关联”、“和谐”、“包容”、“创造”、“生命”、“生态”、“灵性”、“可持续发展”,等等,是同老子的“生”(创造)与“和”(和谐)的思想同声相应、同气相求的。

教育作为完善人性的活动,是一种复杂性现象,具有非线性、混沌、突现、非还原性等基本属性。整体教育思潮对学校教育进行的“复杂性”研究,亦即突出非线性思维、混沌思维、突现思维和非还原性思维的教育研究,正是克服原子主义和实用主义的局限性,洞察教育的真谛所需要的。

整体教育思潮是当代人文主义教育思潮的典型表现之一,它突出“以人为本”,突出“人文关怀”,突出“人文”、“科学”与“创造”的和谐统一,有助于我们摆脱传统教育的机械主义、科学主义、功利主义倾向。整体教育的许多主张对于我国的教育改革实践尤具针对性,主要表现在:第一,不能对认识活动作片面、狭窄的理解。要解决问题,就得采取多种研究方法,包括隐喻的、表象的方法,不能束缚于问题解决法的阶段性步骤。在整体教育中,学习者不是各种具体能力的集合体,也不是单纯知识的抽象化,而是被作为一个人,作为具有丰富体验的整体的人来对待的。第二,教育者自身的整体性也不容忽略。教师自身的人格成长是实施整体教育的关键。不存在不受教

师人格影响的整体教育。第三,整体教育不采取实用主义的伦理相对主义与原子主义的价值中立的立场。分辨善恶的价值问题乃是整体教育的核心课题,在整体教育的课程中,必须明示、渗透价值判断的标准。

当然,正如前文提及,整体教育思潮所渗透的唯心主义倾向是显而易见的,我们应当加以批判和摒弃。不过,同样显而易见的是,教育原本就是一个有序与无序统一的世界、一个充满辩证法的世界。整体教育思潮的“复杂性”研究,可以为我们的教育学术与教育实践发展提供新的视野和新的方法。

参 考 文 献

- [1] C.Rogers, *Freedom to Learn*, Charles Merrill, 1969 .
- [2] G.Weistein & M.Fantini, *Toward Humanistic Education — A Curriculum of Affect*, Praeger, 1970 .
- [3] C.H.Patterson, *Humanistic Education*, Prentice-Hall, 1973 .
- [4] C.E.西尔伯曼:《教室的危机》,山本正译,1973年日文版。
- [5] 伊东博:《人本主义教育》,1975年日文版。
- [6] D.Tanner, *Curriculum Development*, Macmillan, 1975 .
- [7] A.W.福谢依:《人本主义课程》,伊东博译,1976年日文版。
- [8] J.I.古德拉德:《探索人性中心的教育》,伊东博译,1977年日文版。
- [9] I.伊利奇:《非学校的社会》,东洋等译,1977年日文版。
- [10] 稻叶宏雄:《教育方法学的课题——课程与教学》,1979年日文版。
- [11] 扇谷尚等编:《现代课程论》,1981年日文版。
- [12] 东洋等编:《授业改革事典》,1982年日文版。
- [13] A.H.马斯洛:《创造性的人》,1982年日文版。
- [14] 冈津守彦主编:《课程事典》,1983年日文版。
- [15] P.H.费尼克斯:《意义领域——普通教育的考察》,吉田谦二等译,1984年日文版。
- [16] 稻叶宏雄:《现代课程论》,1984年日文版。
- [17] 佐藤三郎、稻叶宏雄编著:《学校与课程》,1984年日文版。
- [18] 信州大学学科教育研究会:《学科教育学的构想》,1986年日文版。
- [19] 佐藤三郎:《重读布鲁纳的教育过程》,1986年日文版。
- [20] A.H.马斯洛:《存在心理学探索》,李文译,云南人民出版社1987年版。
- [21] 弗兰克·戈布尔:《第三思潮:马斯洛心理学》,吕明、陈红雯译,上海译文出版社1987年版。
- [22] 钟启泉编译:《现代教学论发展》,教育科学出版社1988年版。
- [23] 岸光城:《教学的技术与理论》,1988年日文版。
- [24] 人间教育协议会编:《教育论坛:教育的人性化》,1989年日文版。
- [25] 全球教育改革联盟(GATE):《整体主义教育构想宣言》,1991年8月。
- [26] J.P.米勒:《整体主义课程》,吉田敦彦等译,1994年版日文版。
- [27] 整体教育研究会编:《整体教育入门》,1995年日文版。
- [28] 加藤幸次:《一所没有墙壁的学校》,苏南芬等译,台湾中威技术顾问公司1996年版。
- [29] 米歇尔·沃尔德罗普:《复杂》,陈玲译,生活·读书·新知三联书店1997年版。

- [30] 平井明:《SQ(Self-Learning Ability Quotient)的时代》,1997年日文版。
- [31] 联合国教科文组织:《学习——内在的财富》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社1998年版。
- [32] 小威廉姆·E·多尔:《后现代课程观》,王红宇译,教育科学出版社2001年版。

第五章 课程编制的基本理论的考察(一)

目的

课程,是作为实现学校教育的课题与目标的手段(或曰“媒体”)而存在的,它反映学校教育的有目的的计划及其展开过程。因此,进入本世纪以来,各国各派的教育学者对课程编制技术与课程发展论的研究,表现了高度的兴趣,为我们积累了不少的思想资料。本章旨在阐述课程概念的界说、课程类型的划分、课程编制的若干方法论问题、课程改革的焦点——学力与基础学力问题,以及课程编制的逻辑与原则。

第一节	课程的概念	227
第二节	课程类型	235
第三节	现代学校教育与课程结构	247
第四节	学力论与课程结构	256
第五节	课程编制的逻辑与原则	265

第一节 课程的概念

一 课程的界说

(一) “课程”的语义

“课程”一词始见于唐宋间。唐代孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”句注疏，说：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”南宋朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等句。这里的课程含有所分担的工作的程度，学习的范围、时限、进程，或是教学与研究的专门领域的意思。

在国外，“课程”这个词相当于英语的 curriculum，俄语的 курс，德语的 Lehrplan。从西方教育史看，斯宾塞在他的《教育论》(1861)中已把“教育内容的系统组织”谓之“curriculum”。在日本，战前采用“教科课程”(小学)和“学科课程”(中学)，战后采用“教育课程”的术语。这是因为，学校中的教育活动除了学科教学之外，课外活动也作为课程的一个领域受到重视，因此，这里所谓“教育课程”是指“在学校的指导下，儿童所拥有的教育经验或是活动之总体”。西方“课程”(curriculum)一词源出于拉丁语的“跑道”(cursum, race course)，转义作为教育上的术语，意味着“学习者学习的路线”。因此，与“学习过程”(course of study)同义，含有“人生之阅历”的涵义。

(二) “课程”的意义

迄今为止，有各式各样的关于课程的界说。诸如“学习程序”、“教程内容”、“计划化的学习经验”、“在学校保护下掌握的各种经验”、“一连串有意识地结构化了的学习结果”等等。总之，有的强调“经验和活动的教育组织与计划”，有的强调学习对象——内容本身的独特意义，把课程视为“系统知识、智力技能与情意内容的复合

物”。斯滕豪斯(L. Stenhouse)列述了三个有代表性的定义:

1. 尼格利(B. L. Neagley)和埃万斯(J. L. Evans):“学校旨在帮助学生达到最佳的学习效果而准备的有计划的一切经验。”

2. 印罗(G. M. Inlow):“学校有计划地引导学生获得预期的学习结果而付出的综合性的一切努力。”

3. 约翰逊(M. Johnson):“在所期待的学习结果的一连串的结构化系列中,所处置的(或者至少是期待的)教学结果。”

由上可见,课程是旨在遵照教育目的指导学生的学习活动,由学校有计划、有组织地编制的教育内容。从学校的教育计划这个侧面出发,也可以归纳成这样一个定义:旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所实施的施加教育影响的计划。各种课程定义,大体考虑了三个标准:一是计划水准(意图、记述、文件等);二是实施水准(儿童实际的学习内容与学习经验);三是结果水准(不是现实的学习结果,而是只限于计划中所期待的结果)。

目前,主要是注重实施水准的课程观得到广泛接受。例如,经济合作与发展组织就把课程视为牵涉到儿童的学习活动的整个框架的极其广泛的概念,不仅是单纯的教学计划,而且还包括计划付诸实施的过程与方法。日本的东洋教授也认为,“课程是整个教育系统的软件,它是要依据种种情况和学习者的条件,发生变化的”。美国新教育百科辞典“课程”条目说,“所谓课程系指在学校的教师指导之下出现的学习者学习活动的总体”。这样,它除了学校的课程表所表示的正式课程之外,还有作为课外实践特别计划并实施的“课外活动”(extra-curricular activities),以及在整个学校生活中潜移默化地影响儿童的心理形成的学校传统或校风,亦即支配学校的教师和学生集体的价值观、态度、行为方式等等校园文化中的非制度侧面,也包括在内。显然,以美国教育辞书的课程界说为代表的定义,与历来的概念——“儿童在学校里学习的特殊计划”不同,它所表示的领域已经大大地扩展了。它是包含了教育目标、教学内容、教学活动乃至评价

方法在内的广泛的概念。那么,这个新课程观是基于什么思想背景产生的呢?

1. 儿童的成长发展,不单是个知识能力训练的过程,而且是贯穿于整个生活的过程;

2. 除了学校每节课的课堂教学之外,还有其他的教育。课程必须是教育的总体计划;

3. 学习不是使儿童单纯地被动地接受学科的知识,而是要求儿童积极地参与活动。

这就是说,课程,意味着儿童在学校教师的指导之下的整个生活活动的总体计划。这个新观点指明了课程改革的方向。

(三) “课程”概念的复杂性

课程也存在许多层次,每一个层次都是特殊决定过程造成的结果。美国课程学者古德拉德(J. I. Goodlad, 1979)认为有五种不同的课程在不同的层次运作。第一层次是“理念课程”(ideal curriculum),诸如政府、基金会或特定的专业团体探讨的课程问题、提出的课程革新方向,都属于“理念课程”。第二层次是“正式课程”(formal curriculum),指由州政府或地方董事会核准的课程方案,可能是各种理念课程的综合或是修正,也可能包括其他课程政策、标准、科目表、教科书等。第三层次是“知觉课程”(perceived curriculum),指学校教师对正式课程加以解释后所认定的课程。第四层次是“运作课程”(operational curriculum),指教师在课堂教学中实际执行的课程。第五层次是“经验课程”(experienced curriculum),指学生实际学习或经验的课程。格拉索恩(A. A. Glatthorn, 1987)则根据教学的实施程度将课程分为六种类别:(1)“建议的课程”,指学者构想、推荐的课程;(2)“书面的课程”,指政府公布的课程纲要;(3)“支持的课程”,指受到学校教师支持的课程内容与方法;(4)“被教的课程”,指教师所教导的课程内容;(5)“施测的课程”,指通过测验考试评价的课程内容;(6)“习得的课程”,指学生学习和经验到的课程。这六类课程涵盖的层面包括

课程政策、课程目标、学习方案、学习领域、学习科目、学习单元及教材等。

我国港、澳、台的课程学者围绕课程意义的分类作出的一些研究也是发人深省的。例如台湾的黄政杰(1985)、香港的李子建与黄显华(1996)从学科、经验、目标和计划四个维度来界定课程,反映了课程发展中不同时期的概念与分类的观点。

1.“课程”是“学科或教材”的观点。认为课程是一门科目、几门科目、所有科目或各科目中的教材。

2.“课程”是“经验”的观点。强调以学生为学习中心,重视学生的学习环境。认为课程是学生在学校情境交互作用之下所获得的一切学习经验。

3.“课程”是“目标”的观点。认为课程是一连串预定的且有组织的目标。

4.“课程”是“计划”的观点。重视计划的内容与计划的程序,其中包括目标、内容、活动、评价等要素。

5.“课程”是“研究假设”的观点。黄光雄和蔡清田认为,上述四种界定缺乏一种从教师的专业角度来分析课程的教育意义。换言之,未能从学校文化的视点把“课程”视为有待教师在课堂情境中加以实地考验的一套教学历程的“研究假设”。因此,他们主张,“课程”的综合定义至少应当包括科目、经验、计划、目标、研究假设等五种课程意义。

(四) 多层构造的“课程”概念

从教育实践工作者的角度看,在学校教育中,教学内容与学习活动是被组织在“课程”里加以运作的。学校教育是一种有目的、有计划、有组织的活动,“课程”则体现了这种目的性、计划性、组织性。不过,我国关于“课程”的理论性探讨并不多,这是因为新中国成立以来,我国是仿效苏联中央集权的课程行政,有关“课程”的话语一般是被囊括在“教学大纲”、“教学计划”之中的。换言之,“课程”意味着国

家规定的“公共框架”，它发挥着框束日常的教育、教学实践的功能。教育部在《基础教育课程改革纲要（试行）》（2001年）中规定，“为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的要求，实行国家、地方和学校三级课程管理”。这意味着我国课程政策的根本转型。这就是说，教育部总体规划基础教育课程，制订基础教育课程管理政策，确定国家课程门类和课时，并且借助课程改革纲要与国家课程标准，保障基础教育课程的实施。不过，具体的课程实施当然是由各个学校进行的。至于学生在课堂教学中实际拥有的“教育经验”意义上的课程，当然是仰赖于教师和学生来创造的。所以，“课程”的概念至少涵盖了国家、学校、教师三个层面的多层构造的概念。这样，一般说来，“课程”指的是国家的基准以及地方层面和学校层面的制度化的“公共教育课程”。

二 课程的领域

（一）教养与教育

学校的教育活动，自古以来就存在着两种功能：教养功能与教育功能。学校，本来是以文字的读、写为中心，旨在使年轻一代继承人类社会积累起来的一定的文化遗产的。因此，在历史上出现了两类学校，一类是以读写算为中心的，重点放在知识的传授与智能的发展（教养）上；另一类就像中世纪附设于教会和寺院和学校那样，重点放在宗教戒律的修行和形成一定的道德信念这一修身养性上。在教育史上，围绕着学校的这两种功能的相互关系问题的论争，连绵不绝。裴斯泰洛齐和赫尔巴特主张的“教育性教学”，就是对这个问题的一种回答。这就是说，学校中的教育活动的主要方式——学科的教学（授业），是以知识的传授与技能的形成这一教养为主要任务的，与此同时，发挥教育的作用。而且，整个教育活动，在人格的完成这一意义上，归根结蒂，应当是统一于教育目的的。这就是他们的主张。

战前日本的学校强调必须有训练和生活指导,反映了“知行合一”,或“教学与生活”相结合的改造教育的要求。教育性教学可以通过教学内容和教学方法的选择,加以实现。就是说,教育不仅仅是通过学科外的活动——训练或生活指导进行的,教养也不仅仅是在学科的教学中的实现的。一切的教育活动都具备着教育与教养这两个侧面。这就是说,知识与技能的掌握是交织着情感和意志作用的、作为完整的人的活动进行的;价值观和德性的发展也是离不开知识的掌握的。可以说,是以人的知、情、意的统一性为基础的。

(二) 学科教学与学生辅导

一切的教育影响及在这种影响之下学生的活动,都存在着这两个侧面:掌握知识技能的教养侧面;形成人格的教育侧面。不过,由于重点强调哪一个侧面,而会形成不同的种类与形态。

学科领域是以系统地传授知识技能为目的的,教养作用居主导地位,同时伴有教育作用。在组成学科进行教育的近代学校里,学科原则上是根据文化的客观结构编制的。其中有以语言、数、概念、技术、艺术为学科内容的学科。学科教育就是这样,依据编成的学科的客观系统组织教学活动,以认知、技能的教育为主要的直接的目的。通过教学活动的过程及其结果,展开人格的教育。

课外教育活动则不同,是学科外的领域,它以教育作用为主导,同时伴有教养作用。不过,课外教育虽说是以人格教育为主要的直接的目的,但不是恣意地进行教化,不是粗暴地介入儿童的人格形成。课外活动是从儿童生活出发组织自主的、自治的教育活动,通过这种活动来影响儿童人格的自我形成。这样,课外教育活动具有其相对独立性,是不可缺少的教育活动。

作为课程的课外教育,是从儿童的生活出发,组织、发展自主的、自治的集体教育活动。但又并非是儿童自主、自治的一切活动,都是课程的一部分。作为课程的学科外教育,是以儿童的整个生活活动为前提,选择一部分而组成的。这样,才可能发展儿童的积极的集体

生活和集体活动,保障儿童的人格与能力的发展;同时,通过课程化的集体生活、集体活动,丰富儿童的整个生活。

这样,学校的课程由学科领域与课外领域这两个领域构成。这个观点是今日一般的观点。但也有采取‘三领域说’的,例如,日本就是把道德教育作为一个独立的领域来考虑的。

学科教学所追求的知识技能一类的学力内涵,以及学生辅导所追求的德性或社会态度,应当是作为整体的人格的各个侧面和谐地发展的。然而,在现实中,这两个侧面之间,或者有时在各门学科之间,也会产生分歧和矛盾。例如,掌握高深的学术性知识技术,同培养积极的劳动态度相脱节的矛盾,自古以来就是一个作为人格形成上有失偏颇的重要的教育课题来探讨的。这种矛盾在社会主义苏联的学校里,试图借助综合技术教育的原理去改造课程,以统整各学科知识,加强同实践的结合。这种人格形成上所反映出来的矛盾,亦即课程结构中表现出来的矛盾,是同社会体制中的矛盾纠缠在一道的。揭示这种关系乃是教育科学的重要课题。

(三) 课程的基本问题

所谓课程,一言以蔽之,就是在学校中教学什么、何时教学、如何教学的问题。联系课程的多层构造,可以想象,这些问题涉及教育行政、教育政策、教育方法、学习心理等教育科学的广泛领域。假设把这些问题同教育实践直接联系起来作出分类,则可以列举下列问题。

(1) 谁来编制课程的问题,亦即课程编制的主体、其组织与权限的问题。在这里,教育行政学、教育社会学的社会科学分析特别重要。

(2) 如何选择和组织教育内容,亦即关于教育内容的选定标准或是原理的问题。在这里,除了学科编制之基础的各门学科领域之外,认识论、学习理论等探讨教育目的与教育方法的教育哲学、教育方法学的研究极其重要。

(3) 关于课程的总体结构的问题。它牵涉教育制度史、教育思想史,是课程研究的固有对象。可以比较作为课程编制基本原理的儿童中心主义、经验主义、要素主义、社会改造主义等教育

思潮的意义及其实现形态。(4)如何评价和改进课程的问题。这样看来,课程问题是教育科学研究的永恒课题,也是教育实践中最核心的问题。

三 显性课程与潜在课程

倘若广义地把课程视为“学校教育中学生经验的总体”的概念,那么,我们就可以按照显性—潜在的基准来进行分类。所谓显性课程,即指我们司空见惯的学校课程,包括学科教学与生活辅导两个方面。所谓潜在课程,是指在课程背后制约这些公共知识的选择、合法化、分配、授受过程的价值、规范、信念的体系,是潜在(latent)的课程、隐蔽(hidden)的课程。潜在课程(latent curriculum)或隐蔽课程(hidden curriculum)是现代课程论的重大主题之一。

潜在课程论者认为,学生在校习得的不只是读、写、算等方面可以测量的认知、技能上的发展,他们还从学校的制度、组织、社会过程和师生交互作用等方面接受没有显现出来的价值上、规范上的陶冶。这种给学生潜移默化的“暗默的教学”(tacit teaching),叫作“潜在课程”。而学校教育中有计划、有组织地实施的课程谓之“显性课程”(manifest curriculum)或“形式课程”(formal curriculum)。

杰克逊在他的《教室的生活》(*Life in Classrooms*, 1968)一书中首次使用了“潜在课程”这一术语。他分析了教室中的团体生活(crowds)、报偿体系(praise)和权威结构(power)等特征,认为这些不明显的学校特征形成了独特的学校气氛,而且构成“潜在课程”。换言之,潜在课程由规则(rule)、法规(regulation)和常规(routine)组成,它对学生的社会化不可避免的发生着影响。接着布卢姆也在《教育学的无知》(*Innocence in Education*, 1972)中使用了显性课程与潜在课程这一对概念。他说,历来的课程研究专注于显性课程,而忽略了潜在课程。其实,学校的组织方式、人际关系等等社会学、文化人类学、社会心理学的因素对于学生的态度与价值观的形成,具有强有力的持

续的影响。

瓦兰斯(E.Vallance)将以往潜在课程的研究归纳为三个层次:(1)师生交互作用、教室结构、教育制度的组织模式等学校教育的结构;(2)价值的学习、社会化、阶级结构的维持等作用于学校的历程;(3)从课程措施的偶然的、无意识的副产物到包含在教育里的历史的、社会的功能中的各种结果等种种程度的“意图性”或“隐蔽性”。这三个层次不是并列的,它反映了潜在课程研究的发展。贾克森和非学校论者的“潜在课程”概念相当于分类的(1)和(2)。两者强调潜在课程的不知不觉的、无意图的影响。但瓦氏的潜在课程论,则注重意图性和隐蔽性,相当于分类的(3),与前者截然不同。这意味着,潜在课程的研究已由注重不知不觉的潜移默化,变为强调有意图的安排。这种概念的扩大在潜在课程的研究上具有重大意义。

从上述瓦氏归纳的潜在课程的三个层次可知,潜在课程贯穿在学校教育的整个过程中。学生从学校的组织和制度的特质习得了价值、规范和态度,学校在无形中亦完成了社会化,服从、柔顺的训练,阶级结构的维持等功能。而且学校有代表各种观念的课程,有固定的社会结构和错综复杂的人际关系,有其他社会化机构所没有的典礼、仪式、校规和象征。因此,沃勒(W.Waller)说,学校便产生了“学校文化”,这是由三部分构成的,即(1)狭义的课程所代表的文化;(2)教师集团所代表的文化;(3)学生集团所代表的文化。这三个构成因素或相互支持或相互对立,只有当它们互相补充统合时,学校才能发挥最大的功能。

第二节 课程类型

一 结构与范型

包括学科在内的学校教育内容的组织形态,自然是随教育目的

或教育哲学观的不同而异。从历史上看,可以从教育观或学习观的本质差异,即在人的形成过程中,是把教育的重点放在主体上还是客体上来加以判断。注重客体方面的,即把着重点放在文化遗产和系统的客观知识的授受上的,谓之“传统教育”或“注入式学科主义”;注重主体方面的,即注重儿童的经验 and 自发需要、兴趣,把儿童的主体活动的组织与创造视为教育活动的本质的,谓之“新教育”或“儿童中心主义”。历史上出现的课程形态和构成方法,无非就是以这些课程编制原理为基础的。这就是说,课程编制的理论及实践的基本课题之一,就是探索作为教育过程中主体(儿童心理、认识发展的程序)和客体(文化遗产、知识体系的逻辑)的统的教育内容的本质与结构(序列与范畴)。更具体地说,就是探索如何按照教育目标统一学科课程和课外课程两种课程(范畴),如何按照各门学科的关系逻辑地构筑学科内容的组织体系。

课程的范型或类型,就是依据教育过程中的主客体统一的课程编制原理——“结构”与“统一”的理论,而赋予课程形态及其分类的一种概念。例如,注重人的形成过程中的客体方面——文化遗产和系统知识,并强调系统知识的授受而构成的课程,谓之“教材中心型”;旨在组织儿童主体的经验和活动而构成的课程形态,谓之“经验、活动中心型”;而追求主体的人格与认识的统一发展,构成知识和学科的联系与相关性的结构课程形态,则谓之“统整课程”。当我们编制课程时,由于选择、组织教育内容的原理不同,便产生了不同的课程。因此,所谓课程类型的划分,没有惟一的尺度。倘若着眼于教育内容,可以区分出学科课程与经验课程;倘若着眼于学科间的相互关系,可以区分出分化课程与统整课程;倘若着眼于修习原理的不同,可以区分出基于年龄(年数)主义或是修习主义的课程,以及基于课程主义或是习得主义的课程,等等。

二 课程的分类

这里,我们着重阐述一种基于糅合了“学科—经验”、“分化—统一”的维度的分类。亦即,以分科课程和经验中心课程为两极,可以作出相关课程、融合课程、广域课程、核心课程的分类。

(一) 分科课程(separate subject curriculum)

分科课程是指每门学科背后的学术的逻辑性知识体系被视为学科的内容,不考虑学科相互之间关联的多学科并列的课程。例如,形成于古罗马时代,一直被作为欧洲教育的主要学科的“七艺”所构成的课程就是其典型。分科课程随着18世纪末至19世纪科学的迅猛发展,以及学科领域的分化,学科的愈益细分化、并列化倾向而得以强化。这种课程之所以被长期采用,首先,是由于这样一种教育观占据统治地位:学校的任务在于使学生习得网罗式的知识、技能;其次是把学术体系原封不动地搬到学科中,作为学科内容的体系,简便易行,而且能够系统、有效地授受知识、技能。然而,随着学术的发展与分化,学科数目的剧增,这种课程使学习者的负担加重,导致学习以知识传递为主要任务,容易偏重死记硬背,难以培养创造性思维与实践能力;学习内容易流于抽象、一般,陷入轻视地域差异、儿童兴趣和爱好的教学。经验课程及经过改造的学科课程就是旨在克服学科课程的上述缺陷而问世的。

(二) 改造了的学科课程

改造了的学科课程的主要形态包括如下。

1. 相关课程(correlated curriculum)。指沿袭基于学科课程的学科区分,试图把若干学科关联起来,以便提高学习效果的课程。

2. 融合课程(fused curriculum)。指以学科为中心,撤销了覆盖问题范围的学科之界限的课程。诸如,把历史、地理、公民融合为社会科,把物理、化学、生物、地学融合为理科。

3. 广域课程(broad-fields curriculum)。指取消学科界限,由广域

的内容所组成的课程。这是一种融合,即把课程所囊括的一切类似的学科群加以整合。这是一种试图重建学科尝试:把人为的分类与组织所造成的学科分割的文化,重新还原成其原本统整的姿态。

4. 核心课程(core curriculum)。由学习解决现实生活问题的“中心课程”和学习核心课程所必需的基础知识与技能的“周边课程”组成。“中心课程”的内容以经验课程的方式编制,处于课程的核心地位;“周边课程”由学科的内容构成,与不承认学科课程的经验课程相比,更接近学科课程。

(三) 经验中心课程(experience-centered curriculum)

经验中心课程亦称“综合课程”、“生活课程”,是狭义的经验课程。它不承认一切学科的存在,是以基于儿童之兴趣和目的的活动所组成的综合单元的方式组织的统整的课程。它消除了学科的界限,认为学校教育同儿童的生活是一致的。克伯屈倡导的“设计教学”的概念可以说是推行这种课程的方法论原理。在编制综合单元时,事实上产生了两种立场:一是汲取社会现实问题作为学习内容,加以综合探讨,寻求解决的方向,旨在培育社会实践力;二是由于儿童的心性未分化,不适于区分学科,以整合的内容进行学习是从心理侧面建构综合单元的课程编制方法。

从历史上看,推动近代课程发展的动力在于如何克服分科课程的局限,亦即要求关注生活与经验,求得学科统整。近代课程的发展显示出强劲的借助统整的学科和教材形成整体之人格的综合课程的趋势。这样,课程的意义变了,课程内容的选择方式与编制方法变了,教学方式自然也变了。

20世纪70年代开始,有人以知识社会学的观点,尝试对课程作出分类。英国社会学家伯恩斯坦为了揭示课程的结构,在1978年提出了知识的“类别”(classification)与“框架”(framing)两个维度,试图将课程加以类型化。

所谓知识的“类别”维度,是指课程的内容——某种知识能在多

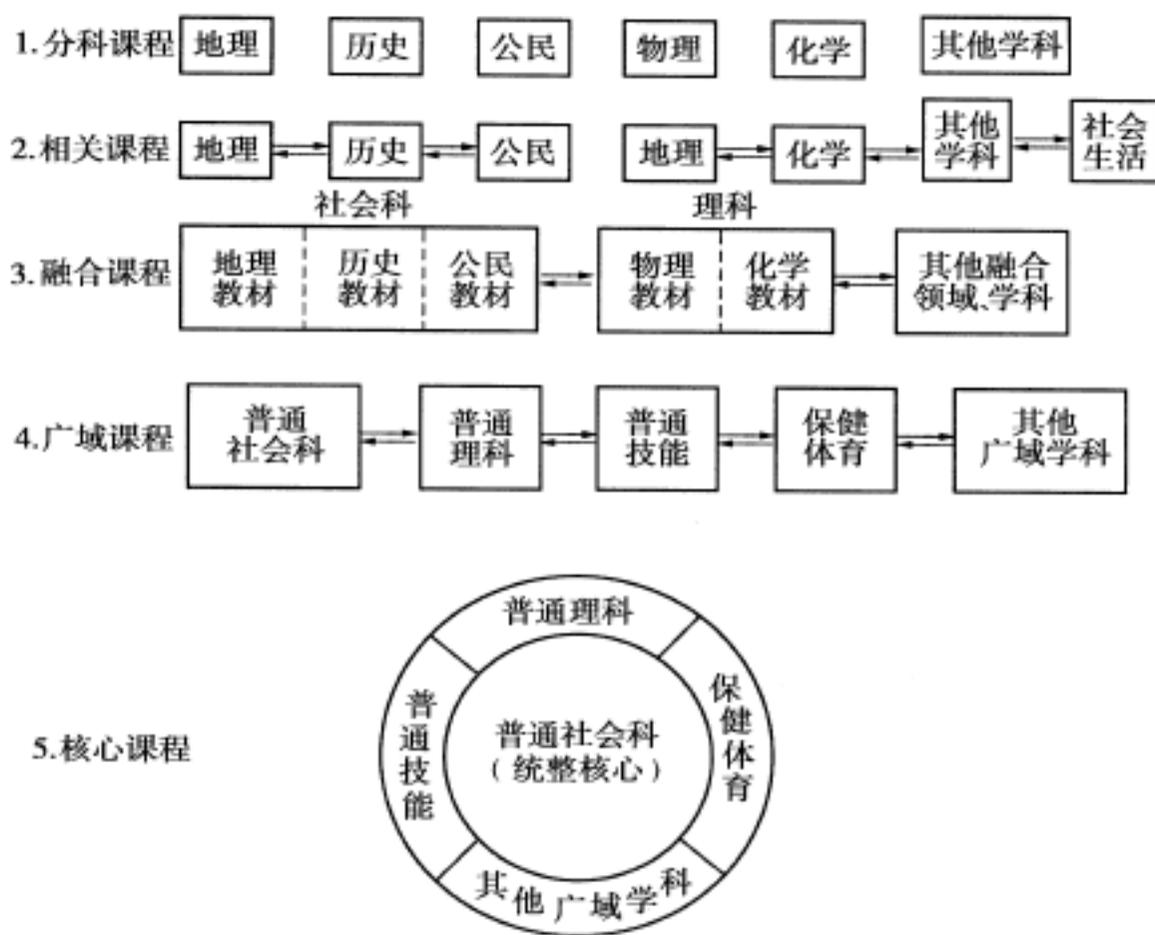


图 5-1 分化课程与统整课程

[出处] 井上治郎:《现代教育原理》,1977年,日文版,第57—58页。

大程度上同别知识相区别。具体地说,就是知识的相互之间的“边界”(boundary)是否明确,即教学内容彼此间是分离的、闭锁的,抑或开放的。从这个观点看,如果教学内容彼此间是分离的、闭锁的,学习者就必须集聚适当的一组内容学习。这种课程谓之“收束型”(collection type)。如果教学内容彼此间是开放的,就谓之“统整型”(integration type)。依据这一观点去分析学科,例如,数学学科具有操作高度抽象化符号的性质,它所蕴含的信息,只有凭借一定的逻辑才能综合。从这个意义上说,信息间的分离度大,可以谓之“收束型”学科。反之,社会科由于以人们的社会活动与经验为基础,它所蕴含的知识与信息相互间的分离度小,可以谓之“统整型”。

所谓“框架”维度,系指教学内容(知识)授受的情形,即能在多大程度上有机地组织所要教授的知识。例如,教学内容完全由教育者强制性地授予被教育者的,便是“强度框架”起作用的课程。在这种

课程中,什么内容应当教,什么内容不应当教,界线是分明的。相反,界线不明确的,谓之“弱度框架”的课程。这就是说所谓课程“框架”的强弱,意味着教师和学生选择和组织所授受的知识信息的自由度。

表 5-1 课程的类型

类别 框架	收束	统整
	强	A	C
弱	B	D

根据这种“类别”和“框架”,伯恩斯坦将课程分成了四类。一般地说,以“收束型”与“强度框架”为特征的课程类型(A型),具有严格地甄别学生学力的倾向。而D型课程则具有容许每个学生个别化学习的倾向(表5-1)。

英国另一位教育社会学家杨则依据课程中知识的结构化程度,即依据知识的“成层化”(stratification)、“专门化”(specialization)、“开放性”(openness)三个维度的高低、广狭、开闭的程度,作出了如表5-2所示的分类(1971)。

根据这种分类可以明白,伯恩斯坦的课程分类是借助开放性这一维度作出的。表中1~4类是“统整型”课程,5~8类是“收束型”课程。在伯恩斯坦的课程分类中包含了依据成层化程度的高低、专门化程度的广狭,而组合成的种种不同的子类型。

表 5-2 课程中知识结构化维度(dimensions)

		知识领域是如何关连的(开放性)			
		开(open)		闭(closed)	
知识的范围如何(专门化)		狭 (专门化)	广	狭	广 (非专门化)
		1	2	5	6
知识领域是如何成层化的(成层化程度)	高	1	2	5	6
	低	3	4	7	8

[出处] 今野喜清:《课程论》,1983年日文版,第62页。

伯恩斯坦和杨基于知识社会学观点的课程内容结构论与类型化论,尽管在对学习者的主体发展条件的逻辑化方面,有其局限性,但是对课程所具有的“社会性格、条件”的分析,尤其是对焦点集中于

“潜在”因素的课程评价来说,却提供了有益的启示。

三 学科课程与经验课程

(一) 学科课程(subject curriculum)

学科课程是以文化遗产和科学为基础组织起来的各门学科最传统的课程形态的总称。各门学科各具固有的逻辑和系统,是独立地、并列地编成的。古希腊罗马时代的作为自由民的一般文化课程——“七艺”(三艺——文法、修辞、“辩证法”和四艺——算术、几何、天文学、音乐),近代夸美纽斯倡导的“泛智主义”实学学科(本国语、近代外国语、经验科学)等等,都是适例。这些以近代学科为基础的学科课程,是在这样的背景下,综合了必须授予儿童的丰富的文化内容,而形成并发展起来的:一是近代科学的建立,二是以卢梭为代表的对于儿童心性的发展及其训练的认识,三是伴随近代学校的建立,社会和家庭对于学校教育的期待与要求。

这种课程,正如赫尔巴特指出的,是“从易到难”地排列教材的。这是符合儿童的发展阶段的特征的,而且注重科学的体系。根据这种课程展开的教学,一般谓之“系统学习”。它是受到广大教师支持的具有悠久传统的科学主义课程的一种。这是由于它具有如下长处:

1. 按照学科组织起来的教材,可以系统地授受文化遗产。
2. 通过学习逻辑地组织起来的教材,可以最大限度地发展智力。
3. 以传统知识为基础,容易组织教学,也容易进行评价。

但学科课程也有不足之处:

1. 所提供的教材,由于注重逻辑系统,因此在展开教学时,容易重记忆而轻理解。
2. 在教学方法上容易偏重知识的授受,而忽视儿童的社会性的发展和身心健康。
3. 教学方法划一,不能充分实施适应能力、能倾的个别化教育。

(二) 经验课程(experience curriculum)

经验课程与以传统学科为中心,依据科学和学问的逻辑性编订的学科课程不同,它是以儿童的主体性活动的经验为中心组织的课程,也叫作“生活课程”、“活动课程”、“儿童中心课程”。经验课程是源于杜威的进步主义教育思想,提出并发展起来的一种课程论。

经验课程的目标是,提高主体的人同客体的环境之间的交互作用的连续发展的质。它着眼于客观事物本来就是相互关联的,要求采取各种各样的学科和学科领域的统整形态。一般地说,从学科课程到经验课程,经历了这样一种统整的发展过程:学科课程 相关课程(correlated curriculum) 融合课程(fused curriculum) 广域课程(broad-field curriculum) 核心课程(core curriculum) 经验课程。

经验课程论继承、发展了近代教育思想,属于“新教育论”的范畴,它使得形形色色的课程形态得到了发展。在这个过程中,以开发与培育主体内在的、内发的价值为目标,突出地将生活现实和社会课题,或者说是以社区、经验、活动、劳动等等作为内容编成,旨在培养丰富的具有个性的主体。经验课程的基本着眼点是儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心。一般认为,学习者的动机可分四类:一是社会动机,即同其他儿童一起活动的欲望;二是建设动机,即加工原材料和构建各种事物的欲望;三是探索动机,即好奇的倾向和实验的愿望;四是表演动机,即爱好创作和欣赏各种艺术的倾向。经验课程的范围和教材的选择,就是围绕着儿童的这些动机来进行的。这种课程的特点可以归纳为:

1. 乡土性。它是以儿童所在社区的课题为题材的。
2. 综合性。它打破传统的学科框架,以生活题材为学习单元。
3. 主体性。尊重学生的主动精神。它以自律性学习的指导为重点。
4. 经验性。学习者通过面临的各种问题的解决,重建经验。

基于“实质训练说”的经验课程,把生活、经验、社会课题及其他丰富的内容吸收到学校教育中,对于丰富、创造学校的教学内容,是

作出了贡献的。不过,这种课程离开了人的发展所必需的文化遗产、知识体系、科学所具有的逻辑,而片面强调了主体的自发性。从表面上看,它似乎注重发挥主体性,而实质上却是限制了主体的发展。

可以说,学科课程与经验课程显示了两种迥然不同的课程范型。它们的差异,归根结蒂在于要素主义与进步主义教育观的不同。

四 学问中心课程与人本主义课程

从决定教育的一般目的与课程范型、教育目标与课程内容的构成这一观点看,在20世纪60—70年代的世界性课程改革运动中,现代课程产生了两种不同指向的课程类型,这就是本书第三、四章分别作过考察的学问中心课程与人本主义课程。

(一) 学问中心课程(discipline-centered curriculum)

学问中心课程是以科学人文主义思潮为其背景的。利特(T. Litt)说,洪堡(W. von Humboldt, 1767—1835)的“古典人文主义”(classic humanism),与科学万能的“科学主义”(scientism)都是片面的教育主张。而科学人文主义的主张是,旨在使人类教育同科学技术教育获得和谐的、改造性的发展。因此,也可以称之为“新改造主义”。

在科学人文主义思潮的背景下产生的学问中心课程,强调人的认识发展与知识、学问的发生之间存在共同性,因此要求统整地结构化地抓住认识能力与认识对象——知识、学问的质。这从某种意义上说,是统整了“形式训练”与“实质训练”的主张。从这种现代化论出发的内容改革,强调一般的基础的知识,重视科学、学问、知识对于人的形成具有的普遍价值。因此,根据这种现代化论来组织与编订学科内容,需要探明应当授予学生哪些基本的内容及其达到的水准,以及如何同教学方法相结合才能同探究—发现性的认识过程合拍。哥伦比亚大学的福谢伊教授认为,学问中心课程旨在消弭儿童中心课程论与学科中心课程论的对立。其理由是,学科是以问题为中心构成的。在学校教学中,应当使学生在理解科学的基本概念

(fundamental concept)的同时,使之掌握“科学的方法”(scientific method)。在注重科学的基本内容这一点上,它继承了要素主义的思想;在注重科学的研究方法这一点上,它又继承了经验主义的传统。艾伯特(H. B. Albery)则持相反的观点,认为学问中心课程归根结蒂是复活学科中心课程,成为新的“科学主义”课程。它忽视了儿童的“人性”。

(二) 人本主义课程(humanized curriculum, humanity-centered curriculum)

人本主义课程一方面要求保持学科内容的学术性,另一方面要求对所有学生均富有魅力。如何将学科的认知侧面和情感侧面统一起来,即抓住学科的学术体系对于人类的价值和对于个人的价值这两个基轴来设计课程,是“人本主义”课程改革的一个课题。

人本主义课程论的特点是,第一,从教育目标的角度说,指向个体的全面发展和自我实现。它不仅强调智力发展,而且强调伦理、审美、道德的人格的发展。第二,从教学方法的角度说,强调师生之间的人际关系和相互信赖,主张把学习者的意志、兴趣、经验摆在重要地位,摒弃教师的强制性教学,同时主张积极地在教学内容中纳入社会课题、个人课题。第三,从教材的组织结构说,强调学科的综合性和整体性,同时强调课程的整体结构,注重学习者的情意性、活动性经验。

对于学问中心课程与人本主义课程这两种不同指向的现代课程,可以更大胆地说,前者选择的是广义的学科课程范型,后者选择的则是经验课程的范型。按照巴格利(W. C. Bagley)、霍普金斯(T. Hopkins)的分类,前者采取了学科中心的立场,强调训练、努力、逻辑组织,而后者则是将重点置于学生的人性及其全面发展上,因而强调学生的自由、兴趣、心理组织。

五 基础教育的一种课程结构范型

进入 20 世纪 80 年代,作为现实的课程设计,未必囿于上述的任

何一种课程类型。但是钟摆似乎又从 70 年代的‘人本主义’朝着‘学问中心’回归了。永恒主义教育思想的代表人物,原芝加哥大学教授、现任芝加哥哲学研究所所长艾德勒(M. J. Adler, 1902—)设想的 20 世纪 80 年代以后 12 年的基础教育的课程构造范型,可以说就是一个代表。

根据艾德勒的设想,这种课程由‘三根支柱’构成,分别配以三种各具特色的教学方式(如图 5-2 所示)。

	第一支柱	第二支柱	第三支柱
目标	系统知识的掌握	理智技能的培养 ——学习的技能	关于观念和价值的 幅度广泛的理解力
手段	凭借 以下方法	凭借 以下方法	凭借 以下方法
领域 操作 及 活动	教授性教法,讲述和 回答,教科书及其他 辅助教材 | 以下三个 学科领域 语言、文学 与 美术 数学 与 自然科学 历史、地理 与 社会科	指导、练习及监督下 的实习 | 以下的 操作中 听,说, 读,写, 计算 问题解决 观察、测量 预测 批判性判断力 的 练习	产婆术或苏格拉底 式问答与主动参与 | 以下的 书籍(非教科 书)和其他艺 术作品的讨论 与 参与艺术活 动,例如音乐、 戏剧、图像艺 术

图 5-2 艾德勒的课程构造范型

[出处] 艾德勒、佐藤三郎:《教育改革宣言》,1984 年日文版,第 20 页。

图示的三根支柱,是相互关联的。学生的不同的学习方式和教

师的不同的教授方式,是同提高智力的三种不同的方法——(1)系统知识的掌握;(2)智力技能的培养;(3)理解力、洞察力、鉴赏力的扩大,相对应的。在这三根学习支柱的基础上,学习必修课程还包含一组辅助性学科。其一是体育、保健,贯穿整个12年。其二是手工劳动,可开设数年,不必贯穿12年。其三是种种职业训练,它可以在12年的最后2年开设。

第一支柱中的知识,系指基础教育不可缺少的三个教育内容的领域:(1)语言、文学及美术;(2)数学及自然科学;(3)历史、地理及社会科。这三者是由最基本的科学分支组成的。不在相当程度上通晓这三者,不能说是受了教育的。

第二支柱中的技能,系指学习的基本技能(basic skill)。这就是使用语言的能力,首先是母语,然后是第二语言的使用能力,再就是运用计算器、电子计算机、科学仪器一类范围广泛的符号装置的操作能力。应当掌握的技能是听、说、读、写、观察、测量、预测、计算,即语言的、数学的、科学的技能。这是谁都应当具备的技能,没有这种技能,就不能就业,不能升学,也不能继续自学。技能不可能在真空中获得,技能的培养同第一支柱的三个基础教育的内容领域的学习是密切相关的。

第三支柱中的“理解力”,系指对于非教科书的书籍——历史、科学、哲学、诗歌、故事、随笔,以及人类艺术活动的作品——音乐、图像艺术、戏剧、舞蹈、电影、电视节目等的理解与鉴赏。通过这种活动,可以锻炼学生的批判性思维能力;并且明确第一支柱的基础教育内容中所包含的基本概念。

艾德勒认为,相应于三根支柱的三种教学方式,依次是:(1)教科书讲授,(2)练习与实习,(3)苏格拉底的产婆术与主动参与。

目前在美国的教学中,第一支柱的教学方式占80%。艾德勒强调说,必须改变这一状况,按其重要性,应当是第三 第二 第一的顺序,并求得三种教学方式的平衡。

这个课程构造范型清楚地说明了:传统教育派强调的知识授受与现代教育派强调的能力培养,并不是绝对对立的。两者是相互依存、相互制约的。这个范型的最大特点是把“第三支柱”作为课程的重要组成部分。这个部分相当于我国教育界以往强调的“第二课堂”或“第二渠道”,其实无非就是课外活动。但我们通常强调的,往往是传统意义上的课外活动,即作为课堂教学的补充和延长,旨在使每个学生的智力得到发展。而这里的“第三支柱”却是强调了学生群体的改善与伦理道德情操、审美态度的熏陶。它旨在最大限度地拓展儿童的人际关系和思维活动的天地。这个结构范型启示我们,必须从整个课程结构的高度统一地去把握课堂教学和课外活动,这是涉及中小学课程现代化的大课题。

上文概述了各种类型的课程论的特色。无疑,它们反映了在一定水平的科学技术发展基础之上的社会观、发展观与教育观。

第三节 现代学校教育与课程结构

一 课程编制

所谓“课程编制”或“课程设计”(curriculum making, curriculum design),主要是指涉及学校教育中的教学的媒体——教学内容、教育活动的组织和改善的方法与技术。从广义上说,包括了国家、社区和每所学校的课程构成——不同层次的课程编订、实验实施及对其过程与成果的评价、改进。

课程,不是各门科学知识的凑合。在近代初期的百科全书主义时代里,普及一切学问的综合性知识,以增进人类幸福的泛智主义(pansophism),曾经是一个理想。其代表性的思想家之一夸美纽斯就构想过“授与一切人以一切事物的普遍技术”的教学论。但就在这本教学论中,也还是主张各门科学知识应当按照教学法的一定原理加

以排列：“一切的关键只有一个，就是遵照泛智教学方法，准备教科书。科学的知识体系要经过一定的教学论的改造，方才成为学科的体系。在这里，起作用的不仅是儿童的知识与能力发展的心理学、教学论的因素，还有社会要求之类的政治、经济的因素。要把发展无限的人类知识的全部领域纳入学校的学科是不可能的，必须选择知识。“什么知识最有价值？”——斯宾塞提出的这个问题，是课程编制论的首要问题。其次一个问题是，大量学科并列开设是否妥当。戚勒的中心统整法主张，为了避免各门学科并列造成学生意识中潜入彼此矛盾冲突的杂乱观念，扰乱意识的统整性，可在课程中设置一个中心学科，而将其他的学科、教材同这个中心学科的教材有机地联系起来。这个统整的课题，是19世纪末到20世纪前半期课程改造的基本课题之一。这就产生了将性质不同的各门学科联系起来加以编排的种种构想与统合的原理，产生出了课程编制上的相关、融合、合科、广域、核心等等的概念。

不过，当学校已经成为国民大众的教育机构的阶段，比这种统整的方式显得更加重要的，是教育内容如何同社会、国家的要求结合，同时又如何同学生的要求、兴趣相协调的问题。以古典为中心的传统课程是同工人、农民的生活要求脱节的。使学校的教育内容同活生生的生活现实相结合、亦即生活与教育相结合，是这个时代的教育思想家杜威、克鲁普斯卡娅等人所极力主张的。然而实现这个主张是艰难的。国民的要求反映在学校教育内容上的道路狭窄，许多国民不过是满足于读、写、算的初等教育。为了实现学校课程同国民要求的结合，并且满足儿童的兴趣与要求，学校本身必须委托给国民来办。这就产生了改革学校，使之成为由国民自身来管理的民主学校的必要了。率先实施这种学校民主化的是美国。但就是美国，在国民大众中普及中等教育也不过是进入20世纪以后的事情。在美国，学校的民主化，教育内容的生活化，是在实用主义哲学的支配下，迅猛地推进的。杜威把学校视为“萌芽的社会生活”，主张把反映现

实的社会生活的种种典型的工作(主要是衣食住的生产活动)作为学校教育内容的基础。

但是,截至 20 世纪中叶,通过种种试验,像中心统整法那样,设某些中心学科并将其他学科有机地联系起来的外部的、形式的结构改革,是虚有其表的。另外,将生活或经验作为基本原理的课程编制的尝试,即将学科课程生硬地变为生活(经验)课程,则免不了忽视文化遗产的缺陷,已被证明是不成功的。形形色色的学科被散乱地或彼此矛盾地教给学生的弊端总得克服。统整各门学科的企图,未必是否定各门学科的独特性,或使学科的综合走向极端。生活(经验)课程的学科综合,否定各门学科的存在,是过分了。对这种课程展开批判的,是美国当初谓之“要素主义”(essentialism)者作出的。在 50 年代末人造卫星的冲击之后的课程改造(科学教育的现代化)的时代里,要素主义重新抬头了。

20 世纪 60 年代的课程改革,在许多国家是以更完全地在教育内容中反映现代科学、技术、文化的成就为目标的,谓之学科内容的现代化。在这里,科学与学科的关系问题重新被提出了。并且作出了以科学的基本概念与原理为核心的新的学科结构的创造性尝试。70 年代以后,“现代化”受到了批判,课程又面临着新的改造的局面。

丹尼斯·劳顿(D Lawton)认为,迄今为止较为流行的课程编制理论——儿童中心论、学科中心论(或知识中心论)、社会中心论,都有一定的价值,都可能对设计一套完整的课程作出某种贡献,但都不完全。他主张,课程编制应当既考虑儿童本身的兴趣与需求,又承认学科、知识的客观价值,还要顾及社会要求,以一种综合的观点来处理有关问题。劳顿称这种观点为“情境中心论”(the situation-centred view)。情境中心论强调课程编制应全面考虑学生将要面临的世界,使他们学会适应未来社会的各种情境。

二 生活与经验

斯宾塞主张的“生活准备说”(preparation theory)认为,教育的目的是为受教育者的未来生活作准备。一个社会的教育内容是受那个社会的成人生活的内容所决定的。例如,古代中国谓之“六艺”的“礼、乐、射、御、书、数”,是同贵族的宗教的、军事的及政治的生活相关联的。日本江户时代的寺子屋的“读、写、算”,是同商人的商业生活相关联的。

不过,学校是“形式教育”(fomal education)的场所,而形式教育是被教育者接受的日常生活之外的教育。因此,学校课程的内容不可能是学生日常生活本身。产业革命前成人生活中必需的习惯、态度,是在儿童日常生活中形成的。学校是纯粹传递成人生活所必需的知识、技能的场所。

知识、技能,儿童在日常生活过程中也可以获得。但是,学校是作为短时期内大量地传递知识、技能的场所而发展起来的。课程的内容根据知识、技能的种类,被区分为“学科”(subject)。学科的内容又被区分为“教材单元”(subject-matter unit)。产业革命前的课程内容,只有学科,学科内容只有教材单元。因此主张在儿童的日常生活过程中进行教育的卢梭,描述了《爱弥儿》(1762)一书的主人公,是如何在家庭中接受教育的。

由于产业革命带来了社会的变化,成人生活所必需的习惯、态度,仅仅在儿童的日常生活过程中,已经难以形成了,因此,在产业革命之后的课程中,引进了学生的日常生活,这就是相对于学科而言的“课外活动”(extra-curricular activities)。课外活动不是以传授知识、技能为目的的,但是知识、技能在课外活动中也是可以获得的。这就产生了这样的主张:“学校的课程要全部由学生的日常生活来构成。”例如,1899年杜威的讲演中强调,在学校中让学生生活,是第一位的事情。学生的知识、技能必须是通过这种生活,并且同这种生活联系起

来获得的。1907年德可乐利(O. Decroly, 1871—1932)创办的学校,谓之“依靠生活、服务生活的学校”。这种学校叫作“生活学校”(Lebensschule)。因此,生活学校中的生活,第一,不是成人的生活,是儿童的生活;第二,不是非日常的生活,而是日常生活(不是儿童生活本身);第三,不是同掌握知识、技能相脱节的生活,而是包含了掌握知识、技能在内的生活。

生活学校以外的课程,有学科课程、相关课程、融合课程、广域课程等。生活学校的课程则是经验课程、核心课程之类。

如前所述,学科及教材单元是根据知识、技能的种类加以区分的。但是,学生的日常生活不可能根据知识、技能的种类加以区分。因此,在学科课程中,课外活动中的“课外学习室”(home room)、“学校集会”(school assembly)、“俱乐部活动”(club activities)等等,是根据学生生活的种类加以区分的。经验课程的内容,也是根据学生生活的种类,区分为“经验单元”(experience unit)的。

经验课程及经验单元中的经验内容多种多样。例如,“儿童中心学校”(child-centered school)中的经验课程,是以儿童的兴趣为依据的。凯兴斯泰纳(G. Kerschensteiner, 1854—1932)主张的“作业学校”(Arbeitsschule)中的经验课程,是“劳作”(Manuelle Arbeit)。另外,奥尔森(E. G. Olsen, 1908—)主张的“社区学校”(community school)的经验课程,是社区的经验。不管哪一种,都不是传授脱离了日常生活的知识、技能。

巴格利的要素主义认为,学校中的知识、技能,即使按“最低要求标准”,仅仅在学生的日常生活中也是掌握不了的。因此,课程内容被区分为“核心课程”(core course)和“外围课程”(fringe course);而核心课程的内容是“问题解决”(problem solving)。外围课程的内容则是系统的知识、技能。这样,核心课程不是纯粹的经验课程,外围课程的内容则类同于学科的内容。

进步主义者(progressives)是支持生活学校与经验课程的。据他

们说,必须获得的知识、技能,仅仅是对于学生的日常生活有用的部分。而这些,惟有在学生的日常生活中才能掌握。因此,学校中的课程内容,只能是学生的日常生活。

三 范畴与序列

“scope”(“领域”与“范畴”)和“sequence”(“时序”或“序列”)分别表示课程编制中的横轴(空间契机)与纵轴(发展契机),是决定应当学习的内容的范畴(领域)与编排时使用的术语。本来,它是美国经验主义教育理论课程编制中,作为选择应当授予儿童的生活经验内容领域,以及根据年龄发展阶段排列这些内容的顺序的术语而使用的。它并不表明特定的教育观点。

日本战后初期的经验主义教育理论的观点是,将主体(儿童)摆在客体(社会环境)之中,让儿童在两者的交互作用的过程中获得成长、发展。这是在社会环境中,在“经验”连续地提高的过程中,主动地掌握知识并掌握社会文化的经验一元论。基于这一观点,求得教育过程中人的主体与客体统一的整个课程的结构、组织,是总体地统整社会生活的经验领域,有机地加以把握和编制的。就是说,根据实际,选择生活和社区的课题,把它们作为不同的社会、文化功能的“领域”(范畴)归纳起来,然后再根据儿童的学年、年龄发展阶段加以排列。这样,儿童就可以在自己的身心发展、生活经验及学习课题的高度统一之中,展开学习。

以上述的生活经验主义教育理论为依据的课程论的代表,是战后初期的核心课程。核心课程论立足于生活经验的学科的综合,在它的早期,是由所谓“核心课程”(中心课程)与“外围课程”(基础课程)这种同心圆构成的课程形态,后来发展为“三层四领域”的课程结构论。这种结构如图5-3所示。

这种依据生活经验主义教育理论的课程整体结构的框架理论,将生活与主体混为一谈了。这就妨碍了对于主体与生活之间,以及

领域 层	健康	经济 (自然)	社会	表达
基础 习得 课程				
问题 解决 课程				
生活 实践 课程				

图 5-3 “三层四领域”结构

[出处] 今野喜清:《课程论》,1983年日文版,第65页。

生活中所包含的主客体关系的更深入的研究。因此,这种整体结构论在系统学习论崛起之前,就很快地衰退了。

核心课程论虽说有以上缺陷,但是它将学习内容的范畴与序列在主体的活动与经验之中加以统整化、综合化的尝试,必须予以高度评价。在现代的学科内容的结构化作业中,作为范畴与序列的逻辑,是包含了应当批判地发展的因素的。

四 分化与统整

“分化”(differentiation)和“统整”(integration)是课程编制中两个相对立的概念。课程的近代化过程,也是学科同文化、科学、学问的发展相呼应,其内容不断丰富化、多样化的过程。但是,学科的随意增加与并存,自然会导致教学内容过多,和不利于学习者的人格发展的结果。为了剔除这种多学科并列、分裂的课程的弊害,在近代课程的演化过程中,不同观点的学派对学科的“统整”,作出了种种的尝试。

例如,赫尔巴特学派的戚勒,以直接牵涉道德教养的“情操科”(宗教、历史、文学等等)为中心,围绕着它,配以自然科学、数学、图画、地理、体操、手工、唱歌等学科,试图求得全部学科的统整和结合。

这就是有名的戚勒“中心统整法”。它在19世纪后半叶,传至美国,得到了广泛普及。

中心统合法是保留原有的学科,以直接牵涉教育的中心目标的学科为核心,统整所有学科。这种尝试的进一步发展,就是打破学科间的界限,或废除学科,或结合所有学科的“合科教学”(Gesamtunterricht)。20世纪初,在德国各地广泛实践了这种合科教学,在德国国民学校低年级的“乡土科”或“乡土直观教学”中,更加得到了普及。

随着美国经验主义教育理论的展开,课程的统整获得了进一步的发展。即在经验主义课程中,以生活经验的现实形态为基础,提高经验——主体与环境的交互作用的连续发展——的质。这就要求各式各样的学科和学科领域的统整形态。

基于美国的经验主义教育论展开的课程的统整,无论其原理、形态,都在衰退,今天并不风行。但是,经验主义教育理论的“统整”论所体现的这样的企图:在儿童主体的活动中,将学习内容的范畴和序列加以一体化,以创造课程的“整体结构”,是值得重视的。

布鲁纳的“结构”论,是课程编制以现代科学和学问知识的逻辑结构为基础的典型的代表。受这种知识结构论的影响,又产生了新的课程的统整(结构)理论。例如,劳顿主张依据知识的“社会效用”,编制分科性学科和综合性学科。

布劳迪(H S Broudy)等人根据教学过程中应用知识的范畴——模仿的、结合的、应用的及解释的逻辑,提出了这样的课程领域与结构:(1)国语、外国语、数学。(2)基础科学——科学通论、物理学、生物学、化学。(3)发展学习——宇宙的发展、社会制度的发展、人类文化的发展。(4)美学——艺术、音乐、舞蹈、文学。(5)社会学——典型的社会问题。

这样,以知识、学问的组织论和结构论为基础的新的课程综合结构论是不少的。但问题是,知识逻辑具有的形式性、抽象性或普遍性,如何在儿童的主体学习过程中转化为具体的、现实的及生活的内

容,又如何在综合性的认识与人格形成上起作用。这个问题进一步显示了在探明教学过程中主体客体逻辑的重要性。它要求立足于如下观点的新的‘统整’理论——教育内容的价值与学习者的发展特性的不同逻辑与结构。

从课程编制中的制度侧面或发展侧面的课题来看,如何适应学年阶段和年龄发展阶段,将不同的学科内容和学习课程加以综合和分化,仍然有待研究。

五 必修学科与选修学科

所谓‘必修学科’(或‘必修科目’)(required subject),是指所有学生必须修习的公共学科(科目)。必修制学科的种类、名称及其制度框架随社会生活的变化与时期的不同而有所变化。必修制的学科或科目一般存在两种形态:一是在中小学指定必修的学科或科目,这是必修的第一形态;二是在选修学科中指定特定科目作为必修学科(亦即对于学生说来是必修学科)的形态,也可以称‘必选学科’。所谓‘选修学科’(或‘选修科目’)(elective subject),则是依据不同学生的特点,允许个人选择的学科。选修制分‘必选制’与‘纯选制’,前者是在开设的若干学科或科目中选修,后者即是否修习均听凭学生抉择。

现代社会一方面要求每一个人必须具备一定的解决社会面临的课题的各种能力,另一方面又要求充分发挥各自的个性,这就引出了课程编制中的又一对相对立的概念:‘平等主义’与‘能力主义’。所谓‘平等主义’,是指承认一切人享有平等的教育机会,因而对一切人施以实质上同等的教育。‘能力主义’则是指施以适于每个人的能力、能倾的多样的教育。

“教育机会均等”源于近代社会的人权概念。从这个理念出发,要求授予一切人以共同的教育内容。即使是不同学校的教育,也要求不因此而产生教育内容上的本质差别。例如,在初等教育中,要均等地授予一切人无差别的教育,作为国民共同的基础教育。在中等

教育阶段,尽管设置了适应个人能倾与出路的专业教育或职业教育课程,同普通教育课程并设,但不能固定化,要给“选修学科”以一定的地位,以便学生能够自由地选修。“单轨制”学校体系和“综合制”学校形态,则都是支撑这种课程编制的基础。

然而,机会均等与平等主义,决不意味着划一主义。因此,要考虑每一个受教育者的不同的多样的能力、素质、能倾、出路,去编制课程。这就是“能力主义”概念。从这个概念出发,要求编制旨在真正适应每个人自身的自然的、潜在能力的发现与发展的具有弹性的平等的课程。不过,无论是能力主义或是平等主义,在社会的实质性差别尚未消除之前,是不可能真正得到实施的。事实上,例如,日本战后的新制高中改革,虽然采用了“综合制”、“学区制”、“学分制”、“选修制”等方式,力图统一“平等主义”与“能力主义”,然而,在尔后的课程修订中,往往一味强调了“能力主义”一端,使教育体制变成了纯粹的“甄选体制”。这样,同样是“适应能力、能倾”一句话,却可以表现为完全对立的两种情形。一种情形是,构筑最大限度地发展每个人个性特性的制度样式,另一种情形是,根据受教育者的自然能力的差异,提供教育内容上有本质差别的教育,使非人性化的教育制度合法化。

第四节 学力论与课程结构

一 学力与能力

“学力”(academic achievement)并未成为教育学中一义地规定的教育学的概念。这是因为,学力的概念同教育的本质观、学校观、学生观、价值观的关系密不可分,它受到概念厘定者的观点的制约。另外,“学力”作为一种历史的、社会的存在,是受时代和社会对于教育的要求与期待所制约的,这也是难以一义地界定的重要因素。

“学力”的一般概念界定,有“通过学习获得的能力”,“作为学生的学业成绩表现出来的个人及集体的能力”。总之,广义地说,借助学校教育所形成的能力,就是“学力”。如果说,在生活现实中培养起来的能力谓之“生活能力”,那么,“学力”就是同生活能力相对的一种概念。“学力”,是一种多少超越了狭隘的生活现实和生活实践的更抽象的能动的能力。

不过,倘把学校教育分为学科教学和生活指导,那么,作广义解释的“学力”,就可以说是通过学科教学及生活指导而形成起来的能力的总体。但是在许多场合是把学力作狭义解释的。就是说,惟有借助学科教学而形成起来的能力,才谓之“学力”。在这里,借助学科教学形成起来的能力,同通过生活指导形成起来的能力,成了相对的两个概念。惟有前一种能力,才是“学力”。但是,以上这些定义是形式的、操作性的定义,不能说已经揭示了“学力”的内涵。要实质性地阐明学力概念的内涵,就得区分并统整地把握人的能力(ability)与学力。下面试从这一点作进一步的分析。

可以说,人的能力是对社会和自然的各种对象和客观存在的变革性影响,并且通过它,获得自我变革、自我提高。学力,则是这种人的能力发展的核心部分或基础部分。在学校这个特定的场所,有意识、有计划、有组织地使学生形成的能力(人的能力的基础部分),就是学力。它是以教育目的或教育目标的形式加以设定,以培养目标的基本素养和力量的形式加以具体化的。学力,既非知识,亦非教育内容;既非测验的得分,亦非入学考试的合格分数。它属于人的能力范畴,是人的“活生生起作用的力量”,是主体的、实践的人的能力的基础部分。

把学力的本质作为人的能力来把握时,以如下四点为前提:

第一,学力是人通过后天学习获得的。

第二,它的媒介是人类的文化遗产(科学、技术、艺术的体系)的传递(掌握)。通过有计划的、系统的教学,人的基本的力量才得以形

成。

第三,作为人的能力的学力,同学习主体的内部条件和侧面处于不可分割的关系之中,它是在同人的各种能力、功能、特性的整体的发展的有机联系中形成的。

第四,学力是在它的主体侧面(学习主体的动机、兴趣、意识、主体性等等)和客体侧面(客体化了的教育内容)的结合统整之中,作为“活生生起作用的力量”,作为主体的、实践的人的能力而形成的。

这样,学力的基本性质必须作为人的能力的属性,有分析地、综合地加以把握。通过学习活动而形成人的能力——学力,从宏观上说,可以视为“文化与儿童”的统一;从微观上说,可以视为它的客体侧面(学习活动的对象——教育内容)与它的主体侧面(学习活动的主体——儿童的主体、内在的条件)的统一。这是因为,其一,学力不是一般的能力。它是在学校这个特定的机构中,在教师的指导之下,由儿童通过语言、符号的掌握以及以它们为媒体的有意识、有计划地组织的教育内容、教材的掌握过程而获得的。

其二,物化的人的能力——学力的获得主体,是儿童。对于人来说,人(儿童)的内在条件(学习动机、兴趣、发展阶段、经验、生活现实等等)如果在同学力的客体侧面——教育内容(学科、教材)的相互关系、相互作用上,不协调,例如缺乏学习的主观能动性,那么是不可能形成真正有用的能力的。

其三,学力不是知识的积蓄和量的累积。它是通过能动的、创造性的、自主的学习活动,在学习主体的内部所形成的能力。这只有在教材(文化)同儿童的主体条件相结合和统一的过程中才能形成。科斯鸠克说,“儿童掌握学校中教授的内容,是儿童智力发展不可缺少的条件,但是,不应把这种发展视为知识、能力、熟练技巧的掌握,和它们的单纯的量的累积。儿童的智力发展,是以儿童的智力活动的质的变化,从低级向高级阶段过渡,是以观察力、记忆、思维和其他心理特性的新的特征的产生以及对学习、知识或儿童周围环境产生新

的态度,为其特征的。”

其四,学力是以能动的、积极的学习活动为现实依据的,是它的主体侧面与客体侧面的统一。在这种统一的过程和结果中,学科、教材以物化的各种能力、特性,作为人的内在“力”而获得内化。

学力的基本性质,就是这种客体侧面与主体侧面的统一;外化与内化的统一;适应与创造的统一。

二 学力的结构

(一) 掌握学力结构的意义

人的能力的基础部分——学力,是在有意识、有计划、有组织的人的培养场所——学校里,在教师指导下的教学过程中师生之间相互作用的产物。在教学过程中,多样的、多方面的能力和特性——作为学力——是在外显的与内隐的两种方式中,得以获得(形成)的。在有意识、有计划、有组织的学校教育中,明确所要培养的学力的整体结构并揭示其间的关系,是实现其教育目的、教育目标的必要条件。通过阐明学力的内涵——包含哪些能力和特性,是怎样的结构,有怎样的有机联系,可以明确学校的教育计划和教育结构、教学活动的原则与课题。有分析地、综合地揭示学力的结构,是教育的理论与实践研究所不可缺少的课题。为此,通过假设—验证的循环,使学力模型科学化是重要的。

(二) 学力结构的教育学模型

分析学力结构的主要观点历来有两个:一是分析内容、领域的结构,二是分析层次、侧面的结构。

1. 胜田模型

分析学力的内容和领域结构的学力结构模型的典型,就是胜田守一(1908—1969)的“学力模型”。胜田在《能力·发展·学习》中,从人的能力的社会侧面和主体侧面的统一上,将人的能力加以模型化。

胜田把人的能力视为有关生产技术的能力——劳动力量,“支

配、调整变革人际关系’的社会能力;“关于自然与社会”的认识能力;适应并表现客观世界形势的感应、表达能力。它们之间彼此相互影响,又各自具有自身固有的性质。在人的这些能力中,“认识能力”(科学能力、智力)处于特殊的地位。胜田以它为中轴,构想了人的能力的有机统一的结构。在这种能力模型中,学力是“人的能力发展的基础部分”,是以“认识能力”为中轴规定“学力”内涵的。

胜田的“学力模型”的特点在于:全面地抓住了“人的能力”的构成要素,这些要素相互影响形成统一的体制:“认识能力”处于学力“中轴”的地位;而其中的语言能力、运动能力则是“基本能力”,起着支撑整个体制的作用。

2. 广冈模型

分析学力的层次和侧面结构的学力结构模型的典型,就是广冈亮藏的学力论。

广冈力图从学力的客体侧面与主体侧面的统一,“经验主义教育的积极面”(实际经验的知识、学习主动性、行为理智)与“科学主义教育的积极面”(知识的抽象性、知识的客观性、知识的体系性)相统一的高度,将学力视为这样三层结构(图5-4)。

知识层	{	(1) 外层.....基本知识及技术
		(2) 中层.....关系的理解及综合技术
	态度层	(3) 内层.....思维态度、操作态度、感受表达态度

由图可见,在广冈看来,思维态度(含操作态度、感受表达态度)是学力的核心。“知识”(技术)和“态度”的结合,便是主体的实践的能力——学力。

(三) 学力的结构分析

人的能力的基础部分——学力的结构,根据胜田、广冈的模型,应当从它的内容、领域的结构,与层次、侧面的结构这样两个维度,统一地把握。

学校教育所要培养的人的能力的总体由下列三轴构成,它们通



图 5-4 学力的成层结构

[出处] 广冈亮藏:《何谓学力与基础学力》,载《现代教育科学》,1964年日文版,春季号。

过相互作用、相互制约的关系而结构化(表 5-3)。

1. 作为认识能力的学力。
2. 表达能力(感应表达能力、运动能力、劳动能力)。
3. 作为社会能力的人格特征。

表 5-3 学力的构成

广义的学力 | 人的能力	认识能力 } 狭义的学力	作为掌握知识的终结表现的学力		
		作为掌握并解决新的知识与课题的潜力的学力		
	表达能力	在掌握知识的过程中形成的作为认识之基础的心理特性:思维力、注意力、想象力、观察力等	感应、表达能力	运动能力
			劳动能力	
社会能力	世界观、价值观			
	集体意识、纪律			
人格特征	意志、信念、意欲、感情			
	行动力			

学校教育主要以人类与民族的文化遗产的传递—掌握为媒介,以作为认识能力的学力为中轴,在表达能力和社会能力的结合、统整上,使每一个儿童获得(形成)“人的能力”。换言之,学校所要培养的人的能力、特性的全面发展,是在这种能力、特性的有机结构中实现

的,是在它们的相互作用、相互关系上结构化的。

木下繁弥强调,作为认识能力的学力,应当达到下述要求:

1. 掌握知识的终结表现的学力——学业成就的学力;
2. 掌握并解决新的知识与课题的作为学力潜力的学力——学习能力的学力;
3. 在掌握知识的过程中形成的作为认识之基础的心理特性——心理能力的学力。

作为认识能力的学力,是在学力的客体侧面(教育内容)与主体侧面(儿童的主体的、内部的条件)的统一中形成的。学科、教材的掌握过程或教学过程,是儿童形成人的能力、特性的过程,而不仅仅是单纯的知识技术的掌握与累积。在这个过程中,各种各样的人的能力与特性的基础部分,是外显地、内隐地获得的。“学力”是学习学科、教材的结果,表现为外显化的学业成就,即知识和技术。同时,在掌握知识的过程中,在教师的指导下,获得作为学习潜力的学力,即学习方法、科学方法、探究能力,等等。因此,保障学力形成的途径与方法是:第一,科学地、系统地、顺次地构成与组织它的客体侧面——教学内容;第二,认识与确立它的主体侧面——儿童的主体的、内部的条件;第三,统一实现两个侧面的实践依据——能动的、创造性的、自主的学习活动的组织。

三 学力结构与课程三层结构论

翻开教育史,我们可以看到,学力是相对稳定的,却又是运动的、发展的。各个时代所要求的“学力”,一方面受那个时代的社会理想和社会要求这一类社会因素的制约,另一方面受作为个体或集体的学习者所具有的认知发展方向和程度这一类发展因素的制约。

在学力论争中,出现了种种学力的界说。总的说来,可分为两大类。

第一大类的学力观认为,学力就是“受教育者”掌握学校里传授

的知识、技术而产生的理智力。第二大类的学力观则主张,学力不限于知识、技术,还包括某种能力在内。

前者又可分为两种。一种观点强调,记忆、再现、应用知识的能力和技巧,经过一定的测验,表明合格者,可视为具有一定的学力。另一种观点强调,依据现代科学文化的成果,选择有价值的教育内容构成所有儿童能够理解的系统的计划,并以此为尺度,测定儿童的概念形成与熟练程度,由此表明儿童在多大程度上掌握了有关的教育内容,可以谓之学力。

后者也可区分为两种。一种观点强调,学力除知识外,还包括技能、态度这一类能力概念,把它们作为学力的三个构成要素或三个侧面。另一种观点强调,学力就是认识能力,但同儿童的整个生活和全部活动中所形成的动机、感情、运动能力、各种心理能力、价值意识,不可分割。

学力论争常常是围绕着“基础学力”(fundamental academic achievement)的问题展开的。那么,“基础学力”的“基础”究竟是什么?至少可以有这样三种情形:

其一,从发展阶段看,相对于后一个发展阶段的学力而言,在前一个发展阶段形成起来的“学力”,谓之“基础学力”。

其二,各门学科所培养的学力,其中语言、数学方面的学力为“基础学力”。在这里,也有人把读写算(3R s)界说为“基础学力”。

其三,相对于各门学科所培养的一般学力,特指构成这种一般学力的基础知识、理解、技能,谓之“基础学力”。这样,就不是狭隘的3R s了,而是也包括了情感能力、技术能力在内的范围广泛的“基础学力”。

基础学力不是静止的、一成不变的,而是不断发展、不断提高的。在信息、知识加速增长的时代,“基础学力”的涵义正在发生着若干变化。诸如收集、选择、变换、组织信息这类的信息处理的基础能力受到重视,出现了把它作为“基础学力”的主要部分和地位的倾向。

值得我们注意的是,“未来学力”论正在成为现代基础学力论的主流。知名的未来学家阿尔温·托夫勒(A. Toffler)说,“未来学力”首先是创造力。他说,在第二浪潮中制造业的特征是长期大量生产同一规格的产品。在第三浪潮中制造业的特征则与此相反,是生产短期的、个别的完全定制的产品。这种生产向人们要求的,是机械越来越不能代替的智力创造性。其次,“未来学力”需要的是机械办不到的处理新情境中的问题的能力。托夫勒说,“明日的技术所需要的人,是能够作出重要决策的人,能够在新情境中巧妙地应付的人”。然而,处理新情境中的问题,需要(1)有效地使用已有知识;(2)能够适应需要获得必要的信息的能力(掌握学习方法);(3)创造力。再次,作为“未来学力”,最重要的是解决今日的产业社会酿成的公害和自然破坏(也包括人类社会的破坏)的学力。托夫勒说:“我们不控制技术,技术就会控制我们”。他倡导必须从必然带来的资源浪费和公害的第二浪潮,向环境保护和社会管理的第三浪潮过渡。

佐野良五郎依据丰富的临床经验,作出了如图 5-5 所示的学力结构模型。

他在这个模型中,区分了“学力基础”、“基础学力”与“发展性学力(未来学力)”的联系与区别。

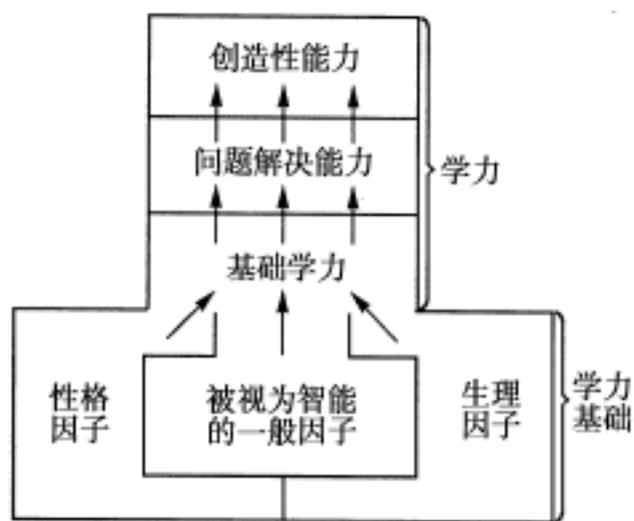


图 5-5 学力结构模型图

[出处] 木下繁弥等编著:《学力的形成与评价》,1984 年日文版,第 119 页。

所谓“学力基础”,是包括了性格的、生理的、智力的因素在内的态度性因子。这些因子是应当在儿童的日常生活(包括学校生活)中加以培养的。所谓“基础学力”,是指学力的基础,或相对于学力的基础部分。它是以记忆、再现为中心的部分。所谓“发展性学力”,则是以问

题解决与创造性相结合的有个性的“思考力”为轴心的。

基于这个观点,课程的整个框架可以有下述三层结构:生活能力课程,基础学力课程,发展性学力课程(图5-6)。这三层课程又可以区分“学力形成”与“人格形成”两大部类。牵涉“学力形成”的部类可以区别为培养“发展性学力”的课程(个性化课程)和培养“基础学力”的课程(个别化课程)。实际上,培养“基础学力”的课程,同“学力基础”课程(生活能力课程)一起,构成了“人格形成”的部类。就是说,“基础学力”是连接“学力形成”与“人格形成”两方,起着纽带作用的。



图5-6 课程的三层结构

[出处] 木下繁弥等编著:《学力的形成与评价》,1984年日文版,第137页。

其实,布卢姆的教育目标分类学的另一个重要贡献,就是具体地提出了规定学力结构的基本范畴——认知、情意、动作技能这一学力三领域论。加涅则提出了学力构成五要素论:言语信息、心智技能、认知策略、态度、运动技能。以这些分类学研究为线索,是一定可以构想出更精致的学力结构与课程结构模型来的。

第五节 课程编制的逻辑与原则

一 课程编制的逻辑

(一) 学问逻辑与教学逻辑

课程编制,有两个基本因素是必须考虑的。一是作为教学内容的“学问的知识结构、系统、逻辑”;一是不同发展阶段儿童的认知方式、结构、过程不同。作为学科内容的知识,确实是以科学、学问为依据引伸出来的。但即使这样,照搬“学问逻辑”作为“教学逻辑”来应用,未

必妥当。为了使学问的知识逻辑“加工”成“学科构成”的逻辑,就必须考虑儿童的认知发展、心理成长的各个阶段。发展阶段不同,“心智运算”的结构在质上就不相同,于是出现了具备其固有特点的掌握知识的“认识逻辑”。作为学科内容的知识体系、单元系列、学习课题,必须考虑到儿童的“认识逻辑”加以编制;同时又不能丧失学问知识所具有的严密的逻辑性与科学系统性,这就是课程编制所要求的根本原则。

(二) 泰勒原理

泰勒为了课程编制与课程开发而明确表述的四个不可或缺的原理,是以编制和开发课程的进程中必须考虑的四个“问题”为基础的。这就是:(1)要求学生达到何种教育目标;(2)准备何种教育经验去达到这些目标;(3)这些教育性的经验如何加以有效地组织;(4)我们如何判定这些目标达成与否。简言之,就是:(1)确定教育目标;(2)选择学习经验;(3)组织学习经验;(4)实施教育评价。“泰勒原理”(the Tyler rationale)的基本课题,就在于逻辑地进行课程编制中的这四个阶段的内容分析。

泰勒原理有助于我们揭示课程计划的基本概念的框架。事实上,泰勒以后的课程理论,都离不开考虑这个将课程编制的基本逻辑加以公式化的泰勒原理。例如,泰巴(H. Taba)的“课程设计的图式模型”(schematic model for curriculum design)在逻辑上显然是因袭了泰勒原理的。他将泰勒的(2)与(3)的顺序作了颠倒,提出了(1)选择目标;(2)选择与组织内容(教材);(3)选择与组织学习经验(教学);(4)教育评价四个过程,形成了教育目标—教育内容—教学—教育评价的系列。可以说,这是课程编制的阶段过程的最贴切的表述了。

惠勒在课程编制方面提出了更为囊括性的理论。他所著的《课程过程》(*Curriculum Process*, 1967),也是以泰勒原理为基础,将自己的课程编制的逻辑加以图式化的(图5-7)。他提出了构成“课程过程”的如下五个侧面:“(1)目的(aim)、学年、学科目标(goal)、教学目标(objective)的选择;(2)有助于达到这些目的和目标

的计划化的学习经验;(3)选择提供了某种类型的经验的内容(教材);(4)关于学校与课堂内的教学过程的学习经验与内容的组织与综合;(5)在实现了分阶段提出的目的、目标时,关于(2)(3)(4)的全面效果的评价”。

在课程编制中,最重要的阶段显然是确定目标的阶段。因为其他三个阶段都将取决于目标的确定。而且,各个阶段的教育计划也是旨在达到教育目的、教育目标的手段。正因为此,泰勒主张:“如果我们要有组织地、

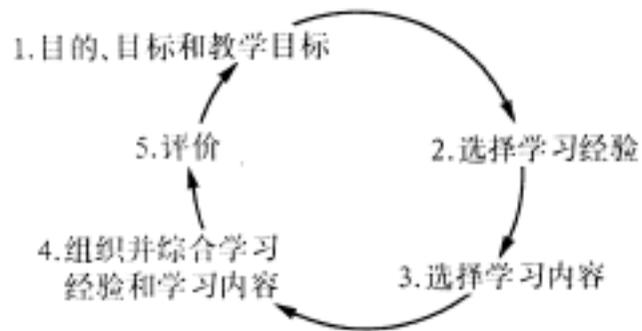


图 5-7 课程过程

[出处] 惠勒:《课程过程》,1967年英文版,第31页。

理智地研究教育计划的话,我们首先就必须明确教育目标。”这是因为“这些教育目标乃是据以选择教材,列举内容,发展教学程序,以及准备测验与考试标准的”。这样,学校课程编制首先是从明确教育目的,确定教育目标开始的。

(三) 教学内容(教材)的选择

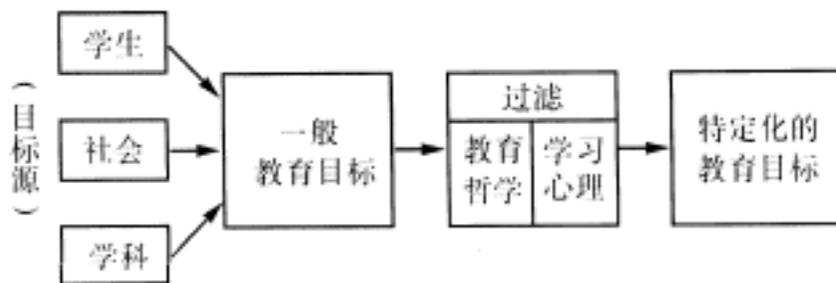
1. 教育目标的确定

蔡斯(R S Zais, 1928—)认为,作为教育目标的源泉,或者说制约教育目标的因素,有三个:一是经验源泉——社会研究与学习者研究;二是哲学源泉;三是学科内容的源泉。教育目标,归根结蒂是实证性格与哲学性格的混合物。因为这三种源泉可以分别视为:(1)实证科学源泉;(2)哲学思想源泉;(3)文化源泉。从课程编制的历史发展看,早期阶段重点放在第二源泉,后来逐渐转向第一源泉,现代则把重点置于第三源泉。如何更好地处理这三者的关系,自然是今后课程编制必须注意的课题。

克尔(J F Kerr)明确地提出,教育目标应从三个方面引伸出来。这就是,必须考虑(1)学生的发展水平,关于他们的需求与兴趣的信

息;(2)儿童周围的社会条件与问题;(3)从教材和教材研究中明确的学习类型的性质。

另外,泰勒的观点是,目标业已预示选择教材与构成内容的标准。从这一立场出发,目标本身包含着“行为侧面”与“内容侧面”,目标与内容(教材)处于相互制约的不可分离的关系之中。泰勒认为在这种关系中,目标是可以依据三种资料加以确定的,这就是:(1)关于学习者自身的研究;(2)关于校外现代生活的研究;(3)来自教材专家的启示。最后,这种教育目标的选择、排列、确定,由课程编制者依据“教育哲学”和“教育心理学”的认识予以确定(图5-8)。



[出处] 佐藤三郎等编著:《学校与课程》,1984年日文版,第147页。

2. 教学内容选择的展开过程

克尔和劳顿以图式显示了从教育目的、教育目标作出教学内容(教材)选择的展开过程(图5-9、图5-10)。

正如劳顿指出的,课程可以通过下列步骤构成:(1)以教育理念(表现为教育目的)和对于培养目标的展望为出发点;(2)考虑技术、意识形态、社会状况等文化条件;(3)以学问的知识结构、文化遗产作为教养素材;(4)儿童心理发展的认识与教学方法的选择。克尔的图式更详细地表明了从确定目标到选择内容的课程编制全过程。

课程编制是一项极其复杂的工作。劳顿说,教师要具体地从事下列工作:

(1) 教师必须以哲学标准,系统地考虑教育目的、教育价值、知识结构等等这些教育哲学上的基本问题。这就是,提高自身的哲学认识,明确教育实践的基础——哲学依据。

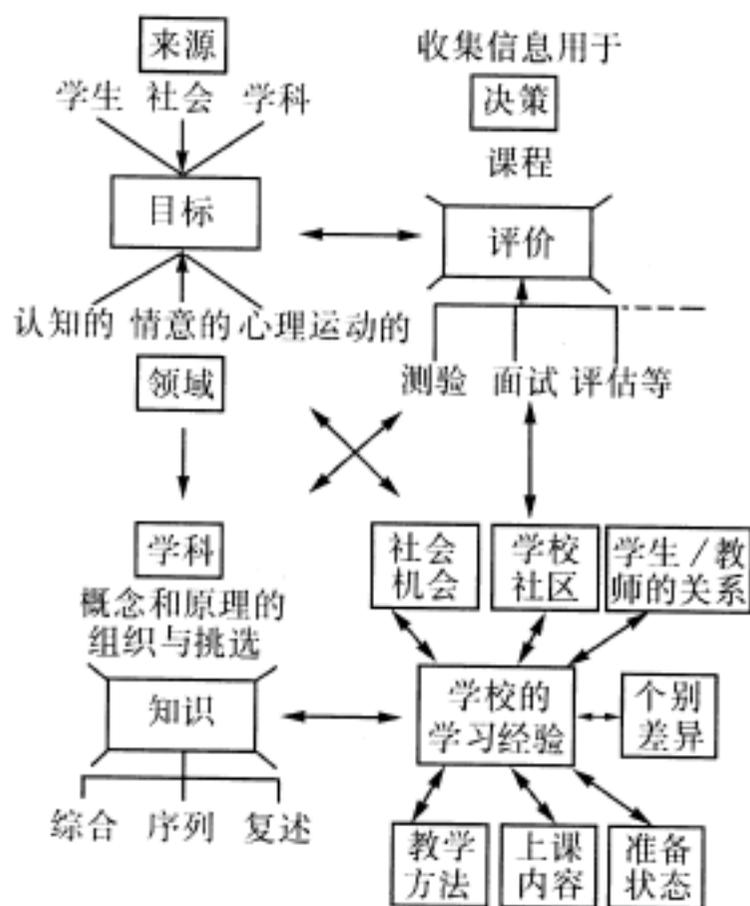


图 5-9 课程编制的一种模式(克尔)

[出处] 克尔:《改革课程》,伦敦大学1968年版。引自J.伊顿:《课程的基本》,英文版,第39页。

(2) 教师必须探讨教育哲学上的永恒的课题同我们面临的当前社会的紧迫问题——社会变革、技术变革、意识形态变革这一类现实问题之间的关系。

(3) 在探讨教育上的永恒的哲学课题与紧迫的现实课题的关系的过程中,教师可以把握“从广泛的文化遗产中选择哪些文化内容和知识体系作为教材”的方向性。具体地说,明确作为现代的人,应当具备国语、数学、科学的哪一种知识体系,据以选择各科内容。

(4) 在这个阶段,教师要进一步借助于心理学的成果,以理想的形式,选择、组织符合于各个发展阶段的儿童独特的、固有的认识逻辑与认知结构的教学内容。皮亚杰的发展阶段论和布鲁纳的螺旋型课程,都将有益于这项工作。

(5) 教师要具体地按照实际的课时表的方式,安排课程计划。

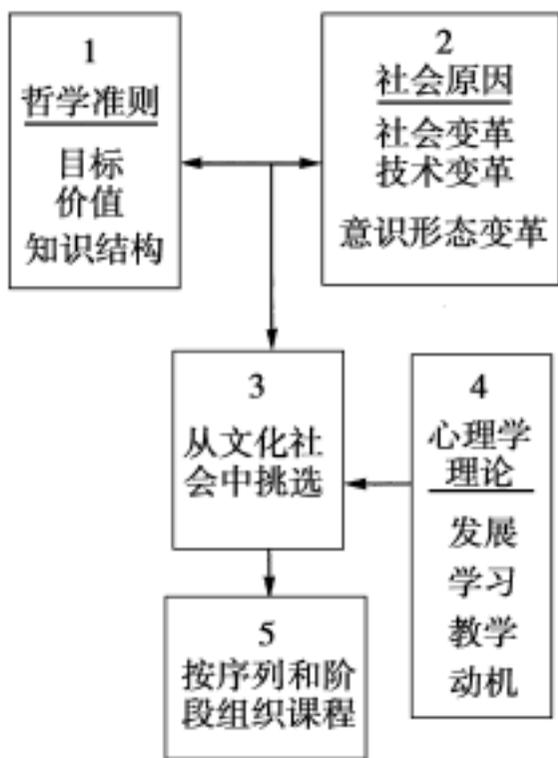


图 5-10 课程编制的一种模式(劳顿)

[出处] 劳顿:《课程研究的理

论与实践》,1978年英文版,第5页。

另外,克尔主张,教学内容的选择,可以作为各门学科的知识体系的构成问题,联系“目标”与“学校中的学习经验”,以更微观的形式加以探讨。他同泰勒一样,认为目标的源泉可举“学生、社会、学问”;目标的领域则可举布卢姆提出的“认知、情意、动作技能”。教学内容的选择问题,就是如何选择、组织构成学科的知识体系,以达到这些目标的问题。

克尔试图从“学问的概念和原理的选择与组织的问题来探讨各学科内容的知识体系的编排”。

在他看来,作为“课程型式”,便是“学问中心课程的编制”。“知识的构成、要素必须根据学问加以综合。因为:学问,是我们期望达到我们所记述的目标的原初的教材;学问,是产生儿童与成人教育的适当经验的源泉。”克尔主张,课程研究的最重要的现代发展,在于对教授与学习的源泉——学问的重新探讨。

二 课程编制的原则

(一) 课程编制的五大准则

史密斯(B.O.Smith)认为,从历史上看,课程编制(教材选择)有五大准则,也可以说有五大派别。

1. 系统知识准则(the criterion of significance to an organized field of knowledge)

这个原则对于逻辑系统非常严密的学科最为适用。它强调教材必须具有重要性、基础性,由浅入深,由简而繁,由古而今。前一学习

应是后一学习之基础。它注重学科本身的系统性,注重文化的累积与传递,注重逻辑系统的安排,注重学术之研究。不过,对于学生的兴趣、需要、本性与发展,以及社会需要与方向,注意不够,甚至全然不予理睬。

2. 历久尚存准则(the criterion of survival)

人类心理多尚保守,认为多少年一直沿用下来的教材,大概不会是太坏的教材,自然也就是可用的甚至是应该采用的教材。这里面,既有理智的因素——经过多年应用、多年考验而未遭弃置的教材自有其存在的理由与价值,也有情感的因素——人类有怀旧的倾向,无论道德、学术,总喜引昔证今,追踪古人。而伦理、音乐、美术、文学等学科,最易有此倾向。这个原则极重视人类文化的保存与传递,但忽视了学习者的本性、兴趣与需要,也忽视了社会的需要与方向。其最大的流弊殆为世代相传,缺乏新知,阻滞进步。

3. 生活效用准则(the criterion of validity),或称社会效率原则

这个原则以个人的社会生活为着眼点,认为对人生有用的教材即为好教材。斯宾塞、博比特等人均持此原则。在他们看来,凡能促进人生各类活动的教材,即为具备社会效率的教材,即为有用的教材。这个原则在20世纪极受重视。其最大优点在于重视个人的社会生活需要,但最大缺陷是忽视学习者的本性、兴趣与当前需要,而且也忽视了社会发展需要及社会应有的方向。

4. 兴趣需要准则(the criterion of interests and needs)

这个原则以学习者当前的兴趣与需要为着眼点,认为凡符合学习者兴趣与需要的教材均为好教材。广而言之,即凡能帮助学习者个人实现其目的及解决其问题的教材,均为可选的教材。这个原则特别重视学习者在各年龄阶段所表现的兴趣与需要,即重视学习者的本性。以儿童为本位,注重心理研究的新教育家们多强调此原则。其缺点是不易获得系统知识,更易遗漏成人认为重要的教材。

5. 社会发展准则(the criterion of social development)

人类课程,初期不免于教材本位,那是人类文化的累积与传递。随着民主思想的抬头,个人价值的重视,教学效果的讲求,于是产生了生活教育、儿童本位主义、兴趣中心主义。而个人真正的利益是附属于社会制度的,欲求个人幸福,不能不企求整个社会的发展。“社会发展准则”强调,教材应能帮助学习者了解民主社会的真义,民主社会个人的权利,民主社会个人的责任,民主的阻力,获得民主的方法,并能养成在民主社会中履行个人责任的能力。同时注重民主社会的促进以及社会发展的方向。而且自然的,注重社会现况的了解,社会问题的研究。其缺点在于忽略了文化的累积与传递,以及学习者个人的需要与兴趣。

教育目的不同,自然会产生编制准则的差异。同时,由于各门学科的性质不同,其教材编选的准则自然也就不尽相同。

(二) 关于课程编制具体原则的种种论述

1. 克尔的课程编制三原理

克尔认为,构成以学问为基础的学校课程,各门学科有效知识编排的原理有三个。

(1) 统整——统整的目的是就广泛的知识范围来编制课程,而不是仅限于每一项知识范围。克尔说,“如果我们组织的课程,旨在达到业已明确规定了的目标,或者是要赋予各个学习领域中所使用的独特概念与方法的经验的话,那么,学校中的彼此孤立的学科设置,就是一个问题了。使知识渐次走向更广泛的综合化,才是合乎理想的”。这就是他所主张的学校教育中编制课程时的知识的统整。为此,首先要了解知识的性质,与特殊的思考形态或与认知作用具有相关的学科。他认为“自然科学、数学、人文科学、社会科学”这四个领域应当求得统整。可以说,这就是课程编制的基本框架。

(2) 反复——系指主要课程元素的反复出现。这就是主张构成课程时的主要知识要素,必须使学生反复学习。从某种意义上说,相当于布鲁纳的“螺旋型课程”的原理。克尔强调,例如,科学中的“能

源”这一基本概念应当在该学科的许多章节反复提出,学生才能完全掌握。

(3) 系统——旨在强调每一项连续的经验。据克尔说,课程编制中的“系统”原理,同“反复”原理有着深刻的内在关系。例如,关于“能源”概念的持续性的学习经验,必须以先行的教材的学习为基础,随着教材的系统展开,渐进式地掌握并加深理解题材与教材的系统的排列,必须保障学生的学习经验的深化与开拓。

这样,“统整、反复、系统乃是教师周密地编制有效的学校课程时的指导性原理”。

2. 伊藤信隆论课程编制五原则

日本兵庫教育大学教授伊藤信隆考察了具体地编制课程时应当考虑的教育学、教育心理学原则以及社会要求,认为现代课程的编制必须遵循这样五个原则:

(1) 互补性(complementarity)原则。我们不能凝固地、对立地看待各种教育思想,而是要综合地、协调地使各种教育主张生辉,各种主张处于相辅相成的关系中,这种性质可以谓之“互补性”。一种主张的长处往往是他种主张的短处,我们在具体的课程编制实践中,应将若干对立的教育主张和谐地应用于教育实践。这就是“互补性”原则。它是课程编制中旨在兼收并蓄地吸取丰富的教育思想的一种哲学要求。

(2) 准备性要求原则。要有效地经验和学习,就得有一定的发展基础,即“准备”(readiness)。准备在很大程度上是受生理发育与神经系统的成熟制约的。教育必须考虑到这种成熟程度,以保证儿童有轻松自如的学校生活。但是,这不是像从前桑代克的“准备律”那样,等待儿童的自然成长的消极对应,而是促进儿童成长的积极对应和准备。总之,这是保证儿童成长为真正的人而编制留有余地的课程的一种教育学要求。

(3) 教育转换原则。在课程编制中一般都重视各门学科的基

础——“学问的结构”。布鲁纳主张“按照学问的结构去教学学科的结构”。但是，“学问的结构”并不就是课程编制的原理。在课程编制中，还必须探讨儿童生活经验和认知结构，以及现代社会所必需的知识是什么。布氏是在研究儿童的认知结构的基础上强调“学问的结构”的。布氏认为，儿童的认知结构是从未分化性、主观性、直觉性、情绪性结构向渐次分化、客观，最终达到形式的逻辑的结构，即“学问结构”的认知发展的。这种认知结构发展的各阶段——活动的、图像的、象征的阶段，各有其独特的思维方式。所以，布氏强调，“给任何特定年龄的儿童教某门学科的任务，从某种意义上说，就是结合儿童观察事物的方式，去表现那门学科的结构，这个任务可以看做一种转换工作”。在编制课程时，学科内容的结构中必须伴随教育转换的重要作业。这是课程编制中的教育心理学要求。

(4) 价值统一原则。教育的终极目的是培养人。编制课程要求贯彻“统一性原则”(学校的教育目标)，即必须在实践中和谐地统一社会要求与教育原理的“价值统一原则”。这是一种教育实践的要求。

(5) 法规依据原则。学校中编制的具体的课程，必须以公共课程的标准为准。这是法治国家的教育法规上的要求。

3. 课程专家会议论课程编制原则

课程编制是一项高度复杂的工程，早已受到各国课程专家的关注。1968年1月6日—23日，联合国教科文组织在苏联莫斯科召开了著名的“普通教育(初等教育及中等教育阶段)课程专家会议”。会议发表的报告书列述了94条结论，牵涉课程问题的方方面面。该决议申述的关于课程编制的三条主要原则(或标准)是：

第一，囊括性原则——该课程包含的一切相关因素的程度。这主要指：

(1) 要“详尽化”。即要考虑该课程计划或教材能在多大程度上满足所设想的内容与目标，使学生在特定类型的知识、智力、兴趣、态

度等等方面获得发展。

(2) 要有“囊括性”。即要考虑该课程是否包含了详尽规定的了的一定深度与难度的课题与学科内容的范围。

第二,连贯性原则——从多种观点看该课程所具有的确凿性与精密性的程度。这主要指:

(1) 要考虑“序列”。该课程的要素能在多大程度上适应该学科的逻辑顺序及儿童的思维过程的发展类型。无论哪一门课程领域,各别的学习经验都应当是先前经验的自然发展。

(2) 要考虑“连贯性”,即发展序列。在某一处所教的某种要素,应当同尔后所教的一个或数个要素不发生矛盾和冲突。儿童不应当简单地重复学习已经学过的知识和技能。

(3) 要考虑“综合”,即该课程所拥有的种种要素,在多大程度上相互关联。例如,物理课程不应当同数学、化学课程相脱离而发展。

(4) 要考虑“均衡”,即不同的种种课程的各个领域,在教学时间上要求保持适当的比例,不应当使一个领域的负担过重。

(5) 要考虑“准确性”,即考虑该课程的内容,根据可供最优利用的资料与儿童的发展阶段,具有多大的准确性。这显然并不是意味着,对一切水平的儿童均以完美的深度提供教材。例如,关于活的细胞的科学资料,对6岁儿童的陈述同对15岁少年甚至大学生的陈述,在复杂性上是不同的。

(6) 要考虑“长期效果”,即该课程是否具有违反教育目标的某种潜在的因素,例如,该课程不应当由于要求钻研某一专业而过早地限定于某一专业。这就意味着,课程的要求与成果,应当是开放的、灵活的。

第三,可行性原则——该课程能满足它的特定的教育组织(制度)的需要、要求及资源的程度。这主要指:

(1) 要考虑“对于儿童发展阶段的適切性”——该学科及方法是否适于儿童的年龄、能力、已有经验。

(2) 要考虑“有意义性”——该学科及方法,在多大程度上可以得到儿童真心实意的参与。

(3) 要考虑“方法的多样的效果”——该方法对于英才儿童与弱智儿童、适龄儿童与超龄儿童、具有种种背景与经验的不同学习积极性的儿童的成绩,影响如何。

(4) 要考虑“必要条件的重荷”——始授该学科所要求的知识与技能,儿童已在多大程度上掌握了,或在该课程中囊括了。所提供的课程,在多大程度上准备了日后学习的学科所要求的知识、技能,该课程的内容在多大程度上含有迄今为止的先前的学习。

(5) 要考虑“评价”——该课程在各种阶段上能否评价。为了解课程是否正在达到业已规定的目标,应当是能够评价的。为了进行评价,就有必要十分详尽地阐述该课程的目标,以便评价。

(6) 要考虑“教师的实施能力”——现任教师能否实施该课程。为使某课程获得成功,有必要让教师参与一些工作。对于某些教师也许还必须给予追加训练。

(7) 要考虑“利润因素”,即新课程投资的成本。在财政和训练有素的人才两个方面都有限的国家,这一点尤为重要。

(8) 要考虑“灵活性”——特定的课程能否及时修订。

参 考 文 献

- [1] 教师养成研究会:《课程——课程的构成与展开》,1949年日文版。
- [2] 末吉悌次:《课程论——核心课程化的批判与新课程的构想》,1950年日文版。
- [3] 胜田守一:《能力·发展·学习》,1964年日文版。
- [4] 台湾中国教育学会编:《教学研究》,1971年台湾版。
- [5] 经济合作与发展组织教育研究革新中心编:《课程开发指南》,1975年英文版。
- [6] 日本学校课程检讨委员会:《课程改革试探》,1976年日文版。
- [7] 依田新主编:《新教育心理学事典》,1977年日文版。
- [8] 井上治郎编著:《现代教育原理》,1977年日文版。
- [9] 细谷俊夫等编:《教育学大事典》,第一卷,1978年日文版。
- [10] R.W.泰勒:《课程与教学的基本原理》,黄炳煌译,1981年台湾版。
- [11] 丰田久龟:《学力与学习集团的理论》,1980年日文版。
- [12] 东洋等编:《授业改革事典》,1982年日文版。
- [13] 佐藤三郎编著:《教育方法》,1982年日文版。
- [14] 伊藤信隆:《课程论》,1983年日文版。
- [15] 柳久雄编著:《学力保障的视点与课题》,1983年日文版。
- [16] 今野喜清:《课程论》,1983年日文版。
- [17] 木下繁弥等编著:《学力的形成与评价》,1984年日文版。
- [18] 艾德勒(M.J. Adler)、佐藤三郎:《教育改革宣言》,1984年日文版。
- [19] 佐藤三郎等编著:《学校与课程》,1984年日文版。
- [20] 稻叶宏雄:《学力问题和到达度评价》(上、下),1984年日文版。
- [21] 柴田义松:《学科教育论》,1984年日文版。
- [22] 王策三:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版。
- [23] B.S.布卢姆:《使所有儿童形成扎实的学力》,稻叶宏雄等译,1986年日文版。
- [24] 武村重和:《课程》,1988年日文版。
- [25] 人间教育研究协议会编:《学力观的转换》,1993年日文版。
- [26] A.C. Orstein & F.P. Hunkins, *Curriculum-Foundations, Principles, and Issues* (3rd ed.), Allyn & Bacon, 1998.
- [27] 黄光雄、蔡清田:《课程设计——理论与实际》,五南图书出版公司1999年版。
- [28] 柴田义松:《课程》,2001年日文版。
- [29] 佐藤学:《学习的快乐》,2001年日文版。

- [30] 市川博主编:《战后学力论资料集》(改革课程编制与基准的综合研究,内部资料),2002年日文版。

第六章 课程编制的基本理论的考察(二)

目的

本章讨论课程编制必须具备的基本条件。这些条件是：
(1) 明确社会的需求。这就需要把握家庭、社区、职业与文化团体、国家、国际社会的现状及其对教育提出的要求。(2) 分析作为教育对象的儿童的发展特征。儿童是在其素质与环境的交互影响中成长的。这就需要把握儿童的个人需要、社会需要，以及这些需要同儿童的发展现实之间的差距。(3) 明确教育学的要求。这就需要揭示隐含于课程背后的有着巨大影响的各种教育哲学思想。可以说，上述条件分别构成了课程编制的社会基础、心理基础与教育哲学基础。

第一节	课程的社会学研究	280
第二节	课程编制与发展观	296
第三节	课程编制的教育哲学基础	325

第一节 课程的社会学研究

一 社会科学与课程研究

(一) 课程社会学研究的先声

历史上的不少社会学家和社会思想家直接或间接地论及教育,他们的思想为我们的课程研究提供了不少启示,尤其是马克思主义著作中关于教育的论述,其指导意义,即使是许多资产阶级学者,也是承认的。马克思的《资本论》第一卷(1867),特别是它的第13章“机械与大工业”,和恩格斯的《英国工人阶级状况》(1845)、《反杜林论》(1877),都是马克思主义教育学的重要典籍。它们具体地分析了资本主义体制下(具体地说是当时的英国)工人阶级子弟的劳动与教育的状态,揭示了它的悲惨实情乃是资本主义体制所固有的矛盾形成的;也揭示了在资本主义条件下就已经产生了“全面发展的人”的要求:“现代工业通过机器、化学过程和其他方法,使工人的潜能和劳动过程的社会结合不断地随着生产的技术基础发生变革。这样,它也同样不断地使社会内部的分工发生革命,不断地把大量资本和大批工人从一个生产部门投到另一个生产部门。因此,大工业的本性决定了劳动的变换、职能的更动和工人的全面流动性”。并且揭示了唯有在社会主义体制下,才有可能借助同生产劳动相结合的教育,培养全面发展的新人。

值得我们注意的是,恩格斯提出的辩证唯物主义科学分类法的原理,为学科课程奠定了理论基础。他指出:“每一门科学都是分析某一个别的运动形式或一系列互相关联和互相转化的运动形式的,因此,科学分类就是这些运动形式本身依据其内部所固有的次序的

马克思:《资本论》第1卷,人民出版社1975年版,第533—534页。

分类和排列,而它的重要性也正是在这里。……正如一个运动形式是从另一个运动形式中发展出来一样,这些形式的反映,即各种不同的科学,也必然是一个从另一个中产生出来。”

恩格斯在《反杜林论》中把全部知识领域分成三大类。第一大类包括所有的非生物界的多少可以用数学方法来处理的科学,如数学、天文学、力学、物理学、化学。第二大类包括研究有机界的科学。第三大类是有关历史的科学,包括按历史顺序和现在的状况来研究人的生存条件、社会关系、法律形式和国家形式以及它们的观念的上层建筑的科学。此外,恩格斯还提到了研究人类思维规律的科学——逻辑学和辩证法。

这就是恩格斯作出的划分课程门类的指导思想。

要想全面地认识世界,就得全面地学习各门科学,要分科地而又互相联系地学习。在这一点上,恩格斯抨击了两种绝对化的观点:他一方面批判杜林幻想捏造“综合教学”之类的非驴非马的混合物,取消独立学科,抹杀教学的特点,从而取消系统学习;另一方面,他在评论孔德把各门学科按数学、天文学、物理学、化学、生物学、社会学的顺序排列时指出:“孔德……这套整理方法在他那里只是为了安排教材和教学,因而就导致那种愚蠢的全科教育。在那里,不到一门科学完全教完之后不教另一门科学,在那里,一个基本正确的思想被数学地夸大成胡说八道。”这是把分科教学引向极端,割裂学科之间的有机联系的偏向。

不过,在资本主义国家直接地对课程编制产生巨大影响的,是马克思的同时代人——英国哲学家和社会学家斯宾塞。他基于教育为完满生活作准备说和知识价值论,为学科课程论作出新的论证。他的《教育论》(1861)由四篇论文组成,即(1)什么知识最有价值,(2)

恩格斯:《自然辩证法》,人民出版社1971年版,第227—228页。

参看《反杜林论》末章,人民出版社1970年版。

《马克思恩格斯全集》第20卷,人民出版社1971年版,第593页。

智育,(3)德育,(4)体育,劈头就批判了传统课程的“奇怪”的情况:“我们所追求的都是装饰先于实用……,那些受人称赞的知识总放在第一位,而那些增进个人福利的知识倒放在第二位。”他从实科教育思想出发,认为要使一种合理的课程得以存在,首先必须断定:什么知识最有价值。他断言:“什么知识最有价值?一致的答案就是科学。”其次,必须对构成人类生活的主要活动种类,按其重要程度,进行分类。这就是:“(1)直接有助于自我保存的活动;(2)通过确保生活必需品,有助于间接保存自己的活动;(3)以子孙的养育与训育为目的的活动;(4)维系适当的社会、政治关系所必需的活动;(5)充实生活闲暇,有益于满足趣味与感情的各种活动”。他说,我们要考虑,相应于各种活动的教育内容,即要考虑授予什么知识。他认为,对于各种活动来说最有价值的知识是相关的“科学”。斯宾塞的课程论对西欧、美国产生了深刻的影响。它刺激了生活经验课程的出现。

涂尔干(E. Durkheim, 1858 — 1917)是法国社会学家,他的教育主张同斯宾塞适成对照。如果说斯宾塞是基于个人角度考虑的话,那么,涂尔干是基于社会角度考虑的。他是从维护法兰西第三共和国的非宗教化政策,旨在构建非宗教的社会秩序的有力手段而重视教育的。他不像斯宾塞和哲学家康德(I. Kant, 1724 — 1804)、教育学家赫尔巴特那样,认为教育是使潜藏在儿童内部的人类一般的构成性机能发挥出来并得到高度发展,而去剔除发展的障碍;认为儿童是自然的造化,教育者对于这一点无所作为,不能对年轻一代施加影响,使之成为新秩序的创造者和维系者。他认为,不是这样。所谓教育,就是通过成熟了的一代对于尚未习惯于社会生活的一代所施加的影响。作为整体的政治社会,和伴随儿童成长的特定的社会环境(阶级、地位、职业等)对儿童所提出的一定的身体的、智力的、道德的要求,在儿童身上有意识地使之发展起来,这也就是有计划的社会化。他强调,教育的一个主要功能就在于给人灌输某种道德秩序,因为没有这种秩序,社会就无法生存。

曼海姆(K. Mannheim, 1893—1947)是德国知识社会学家、教育社会学家。他在1933年逃亡英国后,对教育显示了关心和期待,“为了克服现代社会的危机”而研究“社会的民主计划”问题。他的思想集中于“社会教育”(social education)的概念之中。他批判了迄今为止的教育学所考虑的教育上的因素仅限于教育者的人格、文化及文明的客观化的产物(专业知识与技能、文化的教养价值等),只考虑个人影响个人的教育可能性,因此教育问题离开了社会的历史的媒介,被个体化了,忽略了我们的社会生活本身对于人的形成的作用。他认为:必须有意识地分析并揭示各种社会组织各自发展了儿童哪些思维和行为的范型,然后依据这个结果,有计划地使用现实社会的各种力量,去培养民主社会的新型的人。后人从涂尔干、曼海姆等人的社会学研究中得到了解决课程编制问题的种种启示。这是值得我们注意的。

(二) 课程编制中的社会观谱系

社会观点引进课程的编制,是进入20世纪之后的事。在此之前,起支配作用的课程渊源于近世以来学校培养“知识者”的目标,是专门根据学术体系构成的学科课程。随着学术的发展与专业的分化,尽管分化出了或增加了许多学科,但它们之间的相互关系并未予以深入考虑。即使在教育普及之后,一般子弟就读的课程依然如故。改革这种传统的课程的动向,发生于1910年前后的美国。当时的美国经历了第一次世界大战带来的急剧的社会变动,要求课程适应于这个形势,培养能够积极地解决日常生活问题的各种能力。杜威于1896年在芝加哥大学创办实验学校,就是试验以儿童的自发活动为中心的课程。

在这种生活经验课程改革的一连串动向中,出现了借助社会调查、青少年调查,实证性地把握学生的生活,编制课程的种种尝试。

1. 活动分析法

博比特的“活动分析法”受斯宾塞的课程论的启示,将人类广泛

的生活活动分为几个主要的领域,以此为基础进行活动分析。即通过大规模的、翔实的报纸杂志上有关内容的分析、社会调查、职业分析(job analysis)等,揭示活动中包含哪些智识、技能、态度,从而决定教育的具体目标和教学内容,编制课程。博比特在《课程》(1918)一书中,就已经科学地研究了课程编制的课题。他周密地调查了成人的生活实态,确认了所要求的技能,并把培养这些技能的经验作为教育目标来抓。他在1924年的《课程编制法》(How to Make a Curriculum)一书中,进一步把编制工作规定为三个步骤:(1)确定目标,(2)选择经验,(3)组织讨论。并且强调,只有在完成了对人类本质、人类活动的分析并确定了目标之后,才能进而寻找达到目标的方法。他说:“教育的首要意义不是旨在过好儿童的生活,而是旨在准备成人的生活。教育的基本使命是为50年的成人生活作准备,而不是为15年的青少年生活的。”他科学地调查了2700名有教养的成人,认为教育目标可以直接地从成人的社会生活中抽出。他把成人生活作了十大领域的分类:(1)语文活动(社会沟通),(2)健康活动(身体健康的保持),(3)公民活动(有能力的公民的素质),(4)社会活动(一般社会交际与活动),(5)娱乐活动(一般的精神生活),(6)心理健康活动(余暇的利用),(7)宗教活动(宗教态度与活动),(8)亲职活动(家长的责任),(9)业余活动(一般的实际活动),(10)职业活动。这种活动分析法,在20年代被广泛采用。

卡内基工学院的教育学教授查特斯也同博比特一样,主张通过活动分析(activity analysis)决定教育目标及课程。他的《课程编制》(Curriculum Construction, 1923)还详尽地阐述了课程编制的步骤。不过,尽管选择有社会意义的课程材料是一个进步,但缺乏组织这种材料的理论与方法。1929年以经济危机为契机,进入了教育的全面改造时代。在此之后,“活动分析法”逐渐地销声匿迹了,代之而起的,是弥补这一缺陷的“社会功能法”。

2. 社会功能法

这是卡斯韦尔(H. L. Caswell, 1901 —)在20世纪30年代广泛实施的一种方法。当时美国的许多地方教育计划的编制都采用了这种方法。它的特点是,把学校课程视为使青少年有效地参与社会的实际生活的各个方面的工具,所以,理应依据社会生活的主要功能,来决定课程的框架。在这里,他汇集了社会生活中个人的各种活动和集团的种种计划与问题的若干中心点。

因此,具体地说,它是旨在选择、组织核心课程的核心学科的一种方法以及学习者应当具有的经验范畴。它是由社会的主要功能——个人活动与社会计划、社会课题自然而然地汇合成的几个中心所决定的。所谓“社会生活的主要功能”,一种可能的分类是:(1)生命、财产的保护,(2)天然资源的保护,(3)物质生产与生产报酬的分配,(4)物质资料的消费,(5)物资与人员的沟通、运输,(6)娱乐,(7)审美需要的表现,(8)宗教需要的表现,(9)教育,(10)自由的扩大,(11)个人的统整(personal integration),(12)开拓(或探险)等等。这些项目是一年级~十二年级的共同的范畴。以这些范畴为横轴,以学习者每个学年的兴趣中心为纵轴,谓之“序列”。两者的交错点,便构成核心——单元。因此,社会功能法是合理地统一社会观点与学习心理特点两个侧面的一种方法。

3. 青少年需求法

无论活动分析法还是社会功能法,都是针对成人生活中的重要活动与问题,去引导青少年的。从某种意义上说,它往往是成人本位的课程编制,而忽略了青少年本身的需求。因此,从1940年前后开始,又设计出了以青少年的需求为中心,促进其自发活动的课程编制方法。这种方法要求详尽地分析某一年龄的所有青少年的共同需求,然后以这些需求为框框,选择教学内容。它是以青少年的“发展课题”为轴心组织教学内容的一种方式。例如,美国进步主义教育协会的中等学校课程委员会,揭示了如下四个基本生活侧面中青少年的主要需求——(1)个人生活,(2)个人之间的人际关系,(3)社会

的公民关系,(4)经济关系。从而明确为了满足这种需求,各门学科课程应当怎样编制。

由于“满足青少年需求”的“需求”这个概念容易被滥用,因此,展开了探讨“需求”的概念,以及揭示青少年作为社会一员所“必要”的“需求”的研究。由此发展了一种以青少年面临的持续的生活情境或问题领域为中心的课程编制法——问题领域法。这是1945年前后开始的。可以说,它扬弃了倾向于成人本位的活动分析法、社会功能法与倾向于青少年本位的青少年需求法。问题领域法的特点是,认为青少年是借助于面临的种种生活情境(尤其是基本的、持续性的、不断碰到的生活情境)而学习、成长的,因此,应当通过调查青少年的生活实际,分析各发展阶段青少年的持续性的生活情境,以隐含于这些情境中的青少年的问题领域为中心编制课程。借助这种方法,求得满足青少年的需求、同时又适应社会需求的课程。

日本在1945年广泛流行的课程研究著作是斯特拉特迈耶(F. B. Stratemayer, 1900—)等的《以现代生活为目标的课程编制》(1947)。它将青少年持续性的生活情境,概括为三个问题领域:(1)个人能力的成长,(2)社会参与的成长,(3)处理环境的各种要求和作用的能力。

以上是在课程编制上从传统的学科课程迈向生活经验课程的改革动向中、支撑经验课程的课程论。到了20世纪50年代中期以后,人类的知识领域出现了新的形势:一方面,学科知识的发展攻破了传统的生硬垣篱,互相汇合,互相冲击;另一方面,知识的广泛应用加速了知识与技术的转移,形成新的科技领域。因而,教育由上至下的整套课程和教学模式都有彻底改变的必要。在这种形势下,“教学内容现代化”的呼声高涨起来,并且迎来了“新学科课程”的时代。经验课程随之隐退了。

二 课程的社会学研究

(一) 作为社会过程的课程

在课程研究中,以社会过程为主题的研究始于英国教育社会学家杨的《知识与控制》(1971)。这本论集尖锐地批判了一个现实:学校中授受的知识成为社会控制的手段。这一研究开课程社会学研究之先河,具有划时代的意义。

教育知识所构成的社会过程大体可以分两个相位来分析。其一是学校外部行使的“对于课程的控制过程”,其二是学校内部教师行使的“基于课程的控制过程”。前者不仅是基于教育法制的正式框架的制度化的控制,而且包含了利益集团对课程决策施加的压力。后者是各校的教师集体在学校的官僚制背景和他们的专业背景的交错影响之下所行使的控制。在这里,重要的侧面是两者连动所展开的控制过程。

外部控制通过内部控制起作用的过程,具体可以从课程的组织过程加以考察。所谓“组织过程”,是组织旨在适应外部环境的变化,改变内部构造的过程。就学校来说,表现为诸如课程的决策、沟通、调整及纠纷处理的过程。课程的组织过程构成了广义的学校组织过程的一个环节,其特点是:学校组织为了提高“声誉”,要求借助特定的课程向社会展示其成果;为此,要求教师集体编制特定的课程并且形成一定的共识;形成共识之后,不仅依靠校务分工,而且依靠非正式的教师文化来加以实现。课程的组织过程因不同的学校、不同的外部环境乃至不同的教师组织化程度而异。但基本说来,课程是伴随着这些因素的动力性组织过程展开的。研究课程组织过程的意义就在于揭示再生产理论所忽略的学校的内部过程。课程再生产社会构造的机制,因各学校组织过程的不同而显得更加复杂多样。要揭示这种机制,就得关注学校组织的背景和教师角色的实态。

(二) 课程的宏观问题与微观问题的研究

具体地考察课程的实体是有一定困难的。这是因为,国家制度化的课程标准以及根据课程标准编制的教学计划和课时表,终究是计划维度的课程的外观而已。教科书之类的教学媒体也只有在实际的运用情境中才能把握课程的内核。作为学习经验的课程,是在教学过程之中生成的,这就是以课堂教学为中心展开的微观的社会现象。要考察这种微观的社会现象,就得关注教师和学生以课程为媒介的相互作用的侧面,亦即“教育过程”。

教育过程是知识授受的现场,也是学习者的经验结构受制约的过程。例如,我们的学校所提供的课程是预先决定的,因此,学习者必须采取某种方式来适应。学校是以学习者适应课程为前提来传授知识的,而且这种传递过程控制着学生的学习经验乃至意识形态。这样,课程不仅是赋予人们的学习经验以框架的社会装置,而且是赋予人格结构的社会装置。这种教育过程可以视为对学习者的控制过程。这种现象称“适应课程的过程”,必须从学习组织与适应行为的视点出发,阐明其机制。

倘若从教师侧面来看教育过程,则教育过程就是选择、传递、评价教育知识的过程。教师总是从属于某种教学组织,在那里同同僚交换见解,作出有关课程的细微的决策。他们在作出决策时所思考的是课程运作过程中人力与物力资源的调配,以及制约这种调配的校内外的组织背景。例如,实施选修学科的场所,从设置的科目和承担这些科目的教师,到开讲年级和课时表的编制、教学大纲的编制、教学方式乃至评价方法,都必须详细考虑。同时,还必须考虑上级教育行政部门的指令、学业水准、教师负担、学生的学习动机以及家长的需求,等等。特定的课程得以实践的过程谓之“课程的组织过程”,在这里,有必要分析教师作出的决策。这样,微观的视点在于学校成员围绕课程所展开的互动行为。

上述微观状况反映了课程所承载的教育知识形态背后的宏观状况。所谓宏观状况,一般意味着拥有促进社会结构变化之影响力的

种种集团的势力关系,这里着重关注的是支持并使特定形态的教育知识得以合理化的利益集团的动向。这是因为,课程是支配该时代文化的手段,同时又是教育界与教育产业界产生特殊利害关系的“政治”场。围绕课程的政治驱动,在诸如学科的综合与分化问题上充分暴露出来。围绕学科构成的人力资源、物力资源、市场价值及社会威望等,夹杂着学科团体内隐的利害关系,这就展开了在学科的综合或是分科问题上各门学科“教育价值”的彼此竞争。英国教育社会学家研究的问题是,维持传统课程的这种教育价值的虚构性。他们认为,这是涉及教育知识的意识形态问题,这种意识形态是为授予学生的教育知识提供依据的信念体系,它对教育价值的主张所拥有的政治性从来是不闻不问的,但是,它是使得教育知识及其分配得以合理化的因素,据此,现成的智力序列结构得以再生产。而且,基于课程的文化再生产间接地再生产着社会的不平等。他们指出,这样看来,课程被决定的过程是围绕教育文化的既得权与介入权展开的“搏斗”,这就是政治过程。

如果说,课程政治学把教育知识视为“社会历史地构成的产物”而展开意识形态的批判,那么,这种批判也要求揭示批判者自身的意识形态。亦即,这种批判理论必须反躬自问。离开了囊括研究者的意义世界的微观问题,课程的宏观问题是无从谈起的。因此,研究者必须表明他们的意识形态与主观解释的前提,同时,必须有探究这些政治过程的方法。例如,倡导“抵制理论”的吉鲁认为,具有能动作用的人存在着一种“抵制行为”,这正是“变革”的希望。他把这种“抵制理论”运用于学校教育,强调必须使“解放”理念成为“抵制”的主导旨趣。“抵制”概念包含了对统治的批判以及为社会与自我解放而进行的自我反思和斗争。“抵制理论”表明,教育实践是旨在超越历来的种族、性别及阶级的文化差异而进行沟通的政治实践。在教育实践中,隐含了转变历来的政治过程的可能性。不管怎样,课程的宏观问题与微观问题处于不即不离的关系,必须阐明两者错综

复杂的社会过程。

(三) 潜在课程的研究

若问儿童通过学校教育获得的最大能力是什么,潜在课程的研究者们也许会回答:是“耐得住无聊”的能力。这是因为,潜在课程的研究着眼于儿童在适应学校生活的过程中最终领悟的价值、态度及社会规范。潜在课程同显性课程处于表里关系,潜在课程对于学习者的人格形成发挥着巨大的作用。潜在课程的这种作用可以分三种水准加以分析:班级层面的相互作用、教育组织中的社会关系、基于教育体制的制度性控制。

其中第一个水准直接涉及教育实践的领域,从一开始就受到注意。潜在课程的第一发现者杰克逊指出,学生要在班级这一生活世界里生存下去,就得掌握3R:规则(rules)、规章(regulations)、惯例(routines)。这是潜在课程的主成分。也就是说,儿童在反复班级生活的过程中,首先要求作为群集的一分子掌握沉稳的态度。例如,根据教师的指示等待顺序和时机,专心致志于课题学习。潜在课程的基础学习就是掌握这种“忍耐”。但是,在尔后的应用阶段里,儿童要掌握未来社会生活所必需的可以谓之“智慧”与“要领”的社会技能与交际能力。例如,掌握得到教师和同学“更好评价”的战略或是“败不气馁”的战略。更进一步,为了免受掌握评价权的教师的批评与制裁,一方面要装着致力于合乎教师所期待的角色,另一方面要掌握乃至最大限度地实现自己的意愿和利益的“同教师周旋”的技巧。通过学校生活所学到的这种潜在课程是教师传递显性课程时的“润滑剂”,因此,它关系到课堂教学秩序的形成。可以说,近年来作为教育问题的“班级崩溃”,就是由于未能习得潜在课程所致。教师与学生之间若未能形成默会的认识,就不能顺利地展开同步教学和集体指导。

潜在课程研究大体可以分四种相位。(1)注重课程的价值内涵的立场。以上述的杰克逊为代表。它汲取了班级生活世界所必需的

3R, 以及未来社会生活所必需的种种规范——自主自立精神、业绩主义、遵纪守法、竞争中的责任等潜在课程的主成分。这是学校同外部社会顺利“粘结”的润滑剂。(2) 分析行为者(教师和学生)所具有的意蕴(解释、心态)的立场。以日本教育社会学家为代表。它分析在这种价值内容的传递过程之中教师、学生的解释,同时关注解释的客体——物理性环境(学校建筑、教室空间、制服)和象征性环境(学校仪式性活动、校歌等)。(3) 设定隐蔽主体的立场,以阿普尔为代表。(4) 不设定隐蔽主体的立场,以伊利奇为代表。但(3)和(4)的共同见解是,潜在课程是同不平等社会的再生产联系在一起。前者关注潜藏于正式课程的编制内容的选择及评价之中的社会统治阶级意识形态的控制;后者认为,潜在课程的功能在于,把现行社会体制中的学校教育制度神话化。

“潜在课程”是学校暗默地、高效地灌输给学生的“被合法化了”的文化、价值与规范。它作为学生的一种日常的学习环境,发挥着“霸权”的功能,这是教师料想不到的结果。有时,学生中会产生我们并不期望的“学习的定势”。潜在课程的研究有助于教师思考未能达到目标的显性课程。潜在课程研究中一个必要的视点,是借助这种隐蔽的、默然的规则的可视化,改进班级的学习环境。不过,人的视野是有限的,也许会一叶障目,这是潜在课程可视化的难点。要克服这种难点,只能借助训练和经验,但这种方法论视角还是可以从现象学所谓的本质直观,以及人类学者运用于文化调查的观察法之中加以把握的。

(四) 课程开发的社会学

20世纪70年代中叶以来,“课程开发”这一术语代替了传统的“课程编制”之类的称呼。课程开发是适应变动社会之需求而修订课程标准的尝试,其特点是积极地发动教师参与教学内容的改进。亦即,课程开发强调的是:(1) 立足于经验概念,确立更广义的功能性课程观;(2) 以学校的课堂教学为基础,关注教师的研修和专业决

策;(3) 课程评价及其反馈的循环往复的积累。课程开发不是从零开始的,而是教师抓住眼前课程的某些问题,通过一点一滴地改进加以实现的。课程开发的社会学就是从组织这种过程的立场出发的。如前所述,课程开发的本质在于教师的决策,这个过程可以借助如下的组织论视点加以明确。

其一,分析教师在课程决策中是如何反映学校的外部环境的。学校组织是在接受来自外部社会的期待与压力的同时,以提升“舆论评价”的方式去适应环境的。因此,针对家长担心子女学力低下的悬念,教师就得通过说服工作来取得家长对新课程的认同与支持。这种对外战略的内容在教师的课程开发进程中极大地左右着教师的决策。这样,学校周边的组织环境构成了教师决定课程时的“地缘背景”(local contexts)。

其二,各个学校所特有的官僚制机构。官僚制是有效地管理组织活动的体制。课程开发是为了提高这种效率性而借助一定的官僚制加以推进,但是,官僚制是同发动更多教师参与课程开发的方针相矛盾的。学校需要进行一定程度的调整,以便使这种矛盾减小到最低限度,这种组织上的调整左右着课程开发的成败。

其三,教师集体的亚文化。教师文化来自学校的非正式构造,是基于情意基础之上的,由此成为教师决策时的判断依据。由于教师的教育观与教学观是扎根于这种教师文化的,所以对新课程往往显示出抵制、保守的倾向。在课程开发时,之所以要呼吁变革教师的意识,原因就在于此。例如,许多教师由于拥有“分科主义文化”,对于课程的综合化取向往往持消极态度。课程开发是以同既有的教师文化“周旋”的方式推进的。应当注意到,这里的矛盾与妥协如实地反映了课程的决策,而且,这种矛盾与妥协也是人的能动作用的集中体现。

这样,课程开发的社会学所研究的是类似于历来的课程管理的领域。不过,其间的差异在于,课程开发的社会学研究关注的是学校

的外部环境与内部过程之间的动力关系,而且把焦点置于教师集体是如何参与课程开发的决策的。

(五) 课程与再生产理论

“再生产理论(reproduction theory)大体有三种取向:经济再生产模式,文化再生产模式和霸权-国家再生产模式。再生产理论研究的课题是,通过课程持续地产生社会的不均等结构。学校是普遍主义与业绩主义的世界,理应是除本人能力之外的因素不加区别的社会。然而,事实并不是这样。这是因为,带有文化偏见的课程在判断人的能力的内涵。学生的出身阶层、性别以及种族的不同导致歧视性的社会结构的再生产。再生产理论的研究目的就是揭示这种现实,纠正人们对学校所抱的幻想,更替现行课程所内隐的权力关系,以实现更平等、更公正的社会。不过,这种再生产理论的视点是形形色色的,现举其要者如下。

1. 教育知识代码

教育知识不过是社会地、历史地形成的产物。这个命题是“新”教育社会学派提出的。教育社会学家关注的是,课程是如何在文化的层面再生产社会中占统治地位的关系的,并且阐明这种机制。“教育知识代码”(educational knowledge code)是英国教育社会学家伯恩斯坦用来分析课程结构的概念框架。“代码”(code)的概念原本是用于语言构造的,伯恩斯坦却用它来分析文化传递的结构,试图阐明教育知识的授受过程,亦即,阐明人们的学习经验受到控制的过程与结构。

伯恩斯坦借助“类别”和“组织”这两个代码所规定的教育知识形态的分析,来说明整个社会的权力关系与控制原理是如何通过教育知识的代码得以实现的。这里所谓的“代码”,是伯恩斯坦取自结构主义的独特的框架,他所关注的是牵涉文化传递的语言与知识的代码。这就是说,“类别”是维持并且再生产总教育知识之间关系的代码,当其力度强时,知识显示出细化了的集合型;当其力度弱时,则

显示整合型。“组织”是制约知识的授受过程的代码。“组织”强的时候,师生能够选择的知识范围狭窄,而且能够调整教学进度的自由度也受到限制。“组织”弱的时候则相反,知识的选择范围与调整的自由度大。伯恩斯坦预测,英国的课程正在从集合型转向整合型,其理由是,信奉平等主义与个人主义的新中产阶级抬头,要求整合型的知识形态与社会化的方式。这样,伯恩斯坦认为,代码的组合将权力关系与控制原理渗透到课程之中,从而使整个社会的阶级构造得以再生产。

2. 文化资本

这是法国社会学家布迪厄(P. Bourdieu)用来分析文化素养的阶层构造及其再生产过程所提出的概念。“文化资本”(cultural capital)揭示了社会生活过程中作为一种资本而发挥作用的文化要素,正如经济资本那样,可以加以积蓄,然后作为学历加以制度化。具体说来,它是借助书本与多媒体的信息所获得的教养和感悟、从艺术和体育运动中掌握的感性、习性、技能与社交性之类的无形的积蓄。儿童的文化资本不仅靠家庭教育,而且靠学校教育来继承和积蓄。课程借助特定文化资本的合法化,从文化上再生产着社会。

课程尽管是由基于统治阶级的“文化肆意性”决定的,但它终究被人们视为似乎是公正的,这是为什么?布迪厄探讨的正是造成这种现象的隐蔽的机制。在他看来,所谓“教育”,不是靠物理的力量,而是靠“象征性暴力”向学生灌输何谓正统文化的过程。在教育体制中,原本潜伏着特定阶级的思考方式——文化资本,以及以畸形的方式加以分配的结构。课程在这种结构的再生产中起着文化再生产的核心作用。同时,借助课程的文化再生产,对外则对社会再生产作出间接的贡献。布迪厄的文化资本论关注文化本身所拥有的形成政治涵义的作用。

3. 课程的意识形态

在教育学中,课程被视为“遵照儿童的发展阶段而梳理、编制的

人类的文化遗产”。因此,若没有特定的立场,课程对于人类社会来说不过是“具有普遍价值的知识”。但是事实上,学校所传递的知识决不是具有普遍性质的,而是隐含了特定的世界观和观点,亦即隐含了一定的意识形态,是反映社会中特定阶级与集团立场的知识。这种见解是在20世纪70年代问世的。其代表人物与著作是:阿尔苏塞尔(L. Althusser)的《国家与国家意识形态的装置》、布迪厄的《再生产》、伯恩斯坦的《阶级、代码、控制》、阿普尔的《意识形态与课程》,等等。

英国的汉密尔顿从历史角度阐明了班级、课程、课堂教学这一连串的教育方式是靠基督教精神传播,靠资本主义成长起来的。正如他的研究所表明的,要阐明微观的教育过程,必须有把教学过程同社会结构联系起来的概念装置。意识形态的概念由于是从内侧批判性地析取的内蕴于课程之中的信念体系,是联系整个社会的统治关系加以说明的,因此,对于再生产论来说,是主要的概念。而且,这种概念的长处在于,在学校内部容易具体地确认基于伯恩斯坦的代码论和布迪厄的文化资本论的假设。在这一点上,意识形态可以说是囊括再生产理论的共同框架的“伞概念”。不过,必须注意的一点是,从事意识形态批判的批判者必须反躬自问自己的立场与前提。例如,阿普尔批判鲍尔斯和金迪斯的“对应理论”始终单纯地停留于依据经济关系作出的解释,认为倘若着眼于学校同外部社会之间所保持的相对自律性,那么,课程正是抵抗文化“霸权”(hegemony)、展开意识形态斗争的战略性地要冲。他从这一立场出发,呼吁教师在开展教育活动时,要反思依存于情境所构成的前景和许诺。亦即,他主张,斩断再生产的恶性循环始于互动网络的创造,而这种创造则需仰赖这种启蒙运动。

不过,这种政治主张是如何推进“课程与再生产”研究的呢?它的可能性恐怕不在于单纯地暴露课程所隐含的矛盾,而在于逼近每个学校内部所产生的“多元的现实”。这是因为,意识形态的视点

于现实地描述、解读这个过程——学校成员在复杂的社会背景之中,就“实施中的课程”产出了多样的意义——是有用的。这种意识形态的研究,一方面在尝试“公认的概念重建”,这是今后公正而卓越的教育实践和教育政策所需要的;另一方面,正如汉密尔顿的研究所表明的,它同时也需要构想追寻这种“公认”的起源的“课程的历史社会学”。

第二节 课程编制与发展观

一 关于儿童发展的基本认识

儿童个体的发展,尤其是一生中的早期发展,有下述几项重要事实是我们必须认识的。

(一) 幼年时期是人生的奠基时期

个体在成长、发展的早期形成起来的态度、习惯、行为方式等,会在很大程度上影响到其后各方面的发展。人类个体幼年时在身体和神经构造及机能等各方面具有最大的可塑性。个性的基本人格范型,也是从人生的早期奠定其发展基础的。

(二) 儿童个性的发展源于成熟与学习

成熟是指个体在生理构造和机能方面随时日增长而发生的变化,多受遗传的禀赋和潜能所支配。学习则是个体从环境中所获得的改变,主要是受个人经历的教养和境遇所影响。成熟和学习都是个体发展的因素,两者是相辅相成的。儿童身心的发展,很多来自两者交互作用的结果。学习如果没有成熟的基础,个体便没有完满发展的可能;反之,成熟如果没有学习的配合,个体也就不能获得充分的发展。

(三) 儿童个体的发展遵循肯定和可预测的范型

个体整个一生的发展是连续不断的。在发展的范型上,生理和

心理的发展有着密切的关系。儿童个体的发展虽然都遵循着相同的范型,但其发展的速度却因人而异。由于发展的速度不同,因此,年龄相同的个体,其身心发展的程度不会相同,从而显示出个别差异来。另外,个体本身各种生理和心理特质发展的速度不同,并且发展到成熟的年龄也不同,因此,个体在发展的各个阶段,显示出不同的特征。正因为个体的发展遵循着相同的范型进行,我们就有可能相当准确地预料个体在某一阶段发展的是什么,以免对之期望过多或过少,过高或过低,并且可以使个体事前准备接受将要来临的新发展或变化。

(四) 儿童个体的发展是各不相同的

尽管所有的个体都遵循着肯定的和可测的范型发展,但每个个体的生活经验和成长的步法各不相同。这种个体之间的差异,部分是由于遗传禀赋的不同,部分是由于环境经验的不同。在个体的生活中,有着诸多因素影响身心各方面的发展,以致形成个体之间的差异。这种差异的存在表明,我们不能期望两个人对相同的情境,作出完全相同的反应。

(五) 儿童个体的各个发展阶段都有其特征

既然个体所有的各种身心特质,都以其自己的方式和速度发展,那么,在不同的年龄阶段上就会有某些特质比其他特质表现得显著些,因此便构成人生各阶段发展的不同特征。

(六) 儿童自我系统的发展

自我系统是有机体同环境交往的一种功能。个体的自我系统是朝向提高自身的目标而继续不断地发展的,它也随着先前发展的基础而继续发展。一个个体当前的自我系统就是他未来行为的根据。

二 发展观的分类及其理论模式

教育既然是以人为对象的,那么,就不能否定任何一种教育思想总是要以某种儿童发展观为前提的。然而,实际上,对儿童发展本身

的关注只是近代以后的事。要在此前的教育思想中抽出隐含着的发展观,是相当困难的。这里,根据日本国立教育研究所中垣启研究员对教育思想中表现出来的发展观所作的分类研究,作一考察。

(一) 发展观的类型分析

1. 发展因素论

对儿童发展观进行分类的第一个标准是空间坐标轴。个体(主体)的发展,不是在真空中而总是在某种环境(客体)中发展的。这里,就产生了一个问题——制约发展的因素是遗传还是环境的问题。说得具体一些,就是儿童掌握了的某种逻辑、某种道德意识,究竟是从哪里来的,是儿童自身的体验,还是教师、双亲授予的,抑或从儿童的内部引伸出来的。这是一个既老又新的现实的问题。

对于这个问题的回答,大体有三种类型;从天生的因素中求得发展的主要制约因素的“遗传说”,把发展视为降生后各种经验所决定的“环境说”,以及在遗传与环境的相互作用中求得发展的制约因素的“相互作用说”。这里必须注意的是,无论遗传说或环境说,并非完全否定环境因素、遗传因素。而是遗传说认定主要的决定因素是遗传,环境说认定主要的决定因素是环境。换言之,遗传说、环境说都承认这一公式:

$$\text{遗传} \times \text{环境} = \text{发展}$$

因此,即令遗传论者也并不否认,若环境=0,则发展=0。环境论者亦然,若遗传=0,则发展=0。在遗传论者看来,发展,尤其是发展的个别差异,乃是出自于遗传和天生的素质。环境因素被看作是发现遗传因素的条件。因此,认定发展的源泉归根结蒂在遗传。即使是环境极端险恶,使得发展受阻,但只要满足了个体最低限度的条件,发展还是会沿着遗传决定的路线展开的。环境不过是左右了发展的速度及其过程罢了。

环境论者同遗传论者完全相反,认为发展的个别差异乃在于环境,亦即降生后的体验和教育。即令承认遗传因素是发展的当然的

前提,但只要没有特别的缺陷,各人的器质性体制就应该是大体一样的。因此,认为发展的源泉最终在环境,遗传因素不过是发展的条件。

相互作用说认定遗传、环境都是发展的因素,但不是遗传说与环境说的折衷方案——辐辏说。相互作用说抛开了“遗传×环境=发展”的公式,认定发展的源泉在于相互作用的媒介——行为,而遗传、环境这些发展因素只不过是制约相互作用的状态罢了。在相互作用说看来,遗传制约着发展的可能性,却不具备现实化的力量。环境也不过是行为的支撑,在诱发或抑阻行为、实现发展上,起着巨大的作用。但它不直接规定发展的内涵。相互作用说把发展的源泉归因于作为遗传和环境的媒介——行为这一主体因素。

从发展源泉与发展条件的关系看,可以把上述三类发展因素论,整理成如表6-1。当然,这里的分类不过是最粗略的一种类型划分。

表6-1 发展因素论的类型划分

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{遗传说} \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的源} \\ \text{泉——遗传} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的条} \\ \text{件——环境} \end{array} \right\} = \text{发展} \\
 \text{环境说} \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的条} \\ \text{件——遗传} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的源} \\ \text{泉——环境} \end{array} \right\} = \text{发展} \\
 \text{相互作用说} \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的条} \\ \text{件——遗传} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的源} \\ \text{泉——行为} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的条} \\ \text{件——环境} \end{array} \right\} = \text{发展}
 \end{array} \right\}$$

$$\left[\text{辐辏说} \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的源} \\ \text{泉——遗传} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{发展的源} \\ \text{泉——环境} \end{array} \right\} = \text{发展} \right]$$

发展因素论中的遗传说与环境说的对立,不仅表现在发展理论中,也表现在其他相关的一切领域中。在心理学理论中表现为“成熟说”(天生说)与“学习说”(经验说)的对立。这就是,成熟说将某一种行为范型的出现归结为神经系统的成熟,学习说则归结为生后的经验。

成熟说的代表人物是心理学家格塞尔(A. L. Gesell, 1880—1961)。他以同卵双生子为受试的登梯训练的实验,论证基本的行为范型受神经组织的遗传方式先天决定。当然,他并没有否定环境的

作用。格塞尔本人分析过那本有名的狼孩养育日记,肯定了遗传和环境的相互作用。尽管如此,他之所以被称为成熟论者,是因为他主张,“不能仅仅注目于遗传与环境的相互作用,而忽略了形成人的行为范型的遗传因素的决定作用。具备生长能力的是有机体,而不是环境。环境的种种因素,可以维持、调节或修正发育的进行,但不能引起发育的本身。……个体之间的心理上的差异,追根究源,具体的、最终的因素,乃在于神经组织的生化上的差异”。

代表学习说的心理学说是由华生创始,由赫尔(C. L. Hull, 1884—1952)和斯金纳等人发展的美国行为主义。它的基本观点在于,环境内的某一刺激(S)与个体的某一种反应(R),本来是不相关的。但由于某种结合因素而形成S-R的联结。经过反复强化,成为习惯,从而出现新的行为范型。这种理论认为,有什么样的环境,将会使个体形成什么样的行为范型。华生断言:“给我一打健全的儿童,我可以用特殊的方法,任意地加以改变,或者使他们成为医生、律师、艺术家、大实业家,或者使他们成为乞丐、盗贼。……而不管他们祖先的才能、嗜好、倾向、能力、职业如何。”这个观点,同格塞尔把个别差异的问题全都归结于遗传的观点,适成对照。华生把个别差异完全归因于环境。这种观点,容易同否定遗传决定论,主张人的可塑性、教育的可能性的人本主义相结合。同时也容易导致把人视为被动的、机械的存在这一倾向。

认识论中的遗传说与环境说的对立,反映在17世纪以来的英国“经验论”与大陆“唯理论”的对立中。围绕着认识起源的问题,亦即人持有的某种观念究竟是从哪里来的问题,作出了不同的解答。作为认识论的唯理论是同遗传说相通的,它把认识的起源归因于理性。这种理性是某种与生俱来的观念和先天的范畴、图式,总之,是先于经验的。相反,作为认识论的经验论,则同环境论相通。它把认识的起源归因于经验。否定唯理论认为的与生俱来的观念。当然,英国经验论的代表洛克也不是完全用经验来说明内省能力的。只是到了

18世纪,法国的感觉论才把一切的精神能力归结为“感觉”的能力,把经验引向了极端。

遗传说与环境说的对立也反映在生物学的进化论中。将进化的原因归结为遗传基因的突然变异的“新达尔文主义”,是同发展理论的遗传说相通的。相反,主张获得形质的遗传的“拉马克主义”,则是同环境说相通的。拉马克主义认为,个体通过生后经验获得的诸特质(形质与行为上的变化)渗进了遗传基因中而传给子孙后代。

2. 发展过程论

对儿童发展观进行分类的第二个标准是时间坐标轴。发展在空间进行的同时,也在时间中进行。于是便产生了这样的问题:发展是连续进行的,还是包括了非连续的飞跃?发展归结为量的增加,还是伴有质的转变?这个问题,也就是小孩与大人的关系问题。小孩成长以后成为大人。在这个平凡的事实中也蕴含着尖锐对立的见解:小孩是“小大人”呢?还是不同于大人的独立的存在?

从时间坐标轴看,可以大致把发展观分为“发展连续说”与“发展阶段说”。发展阶段说认为,在发展过程中包含着非连续的飞跃,伴有质的变化。因此,以非连续的飞跃为指标,划分发展阶段。这就是发展阶段说的特征。从某一阶段向下一阶段的过渡是非连续的飞跃,是从一种构造向另一种构造的转化。犹如植物从种子到胚芽,从胚芽到小树,从小树到成木那样成长;也象昆虫从卵 幼虫,幼虫 蛹 成虫的变态过程那样,心理发展也是经历了质的非连续的形态变化的。

相反,发展连续说是将发展当作一个连续过程看待的。发展是由极微小的量的变化的一点点累积而成的。因此,否认发展的阶段,或是仅仅作出权宜的划分。就是说,在发展阶段说中,是现实地看待阶段,把它视为发展过程本身所内含的。发展连续说则不同,认为即令划分发展阶段,它也不过是人为的,即不过是作为描述发展的权宜手段,是非现实的。

就小孩与大人的关系说,发展连续说认为,小孩与大人在本质上没有不同,小孩是小大人,大人是大小孩。相反,发展阶段说认为,小孩的成长要经历数次质的变化,大人、小孩分别是独自的存在。一方不能归结为另一方。确实,从职能角度看,大人与小孩存在着许多共通的侧面,但在结构上,不能不说是异质的存在。

发展连续说与发展阶段说的对立,在生物学史上表现为“预成说”与“后成说”的对立。预成说认为,构成发育成熟的生物体的一切部分和要素,在胚胎中就已经以某种形式预先形成了;后成说则强调,不是预先存在于胚胎之中的,而是伴随发生过程同时形成的。

我们还可以从思考模式中去探寻发展观中的发展连续说与发展阶段说的对立。发展连续说把发展视为量的变化,部分的累积扩充,把整体视为诸要素的总和。发展阶段说把发展视为质的变化,承认整体结构的存在及其变化,所以,整体具有不能还原为诸因素的总和的特质。

发展因素论的分类标准是空间,发展过程论的分类标准是时间。两种分类标准是独立的。两者相乘,则发展观可作如表 6-2 所示的分类。

表 6-2 发展阶段的六种类型(理论模式)

因 素 论 过 程 论	发展连续说	发展阶段说
遗传说	连续—遗传说	阶段—遗传说
环境说	连续—环境说	阶段—环境说
相互作用说	连续—相互作用说	阶段—相互作用说

这六种类型是发展观的“理论模式”。表中的六种类型,并不意味着在现实的历史中倡导过。历史上倡导的发展观也并不是已经意识到表中的分类框框而加以倡导的。所以,是难以对号入座的。不过,从发展因素与发展过程谈发展观,我们还是可以把它归入六类中的某一种,或是六类中的“中间型”的。

(二) 发展观与教育思想

1. 发展因素论与教育思想

在教育思想上, 遗传说与环境说表现出的最大的对立, 是对于“教育”这一工作的根本态度。

遗传说把发展的源泉归之于人无法加以操纵的遗传, 因此, 对于教育的可能性, 不能不予以有限的否定。这种对教育的态度, 谓之“消极教育观”。这种消极的教育观, 从“任凭怎样教育也白费”的教育无用论, 到卢梭的“消极教育”的主张——“最好的教育也只应是消极的, ……不在授以德, 而在使之免遭邪恶侵袭; 不在授以真理, 而在使其远于谬误。……开始不做什么, 终了时你却要得到教育上的奇迹”, 乃至爱伦·凯的“不要教育”的教育否定论。不管哪一个, 它们的共同点是, 过低评价教育在发展中的作用, 否定教育的积极意义。

环境说把发展的源泉归之于环境, 而环境是可以从外部加以控制的。所以, 从这一立场看, 对教育的根本态度是绝对地信赖教育。它的极端态度是“教育万能论”。持这一立场的教育思想家往往把儿童视为“白板”。环境说认为, 人的自然素质大体相同, 成为大人之后的个别差异, 全系环境所致。这种观点同人人平等的思想结合, 朝着相信人的无限的可塑性与教育的无限的可能性的一种教育思想发展。

相互作用说对教育的根本态度乃是“发展助力说”。相互作用说一方面视遗传为发展的条件, 不把个别差异归因于人的自然素质, 承认教育的积极意义。在这一点上, 它不是消极教育观; 另一方面, 视环境为发展的条件, 认为教育的可能性依存于儿童的发展水平。在这一点上, 它也不是教育万能论。遗传说认为发展基本上是由遗传决定的, 环境说认为发展是受环境决定的, 两者都忽视了儿童的主体性。换言之, 都把儿童看成是不具备决定自我发展力量的一种存在。相互作用说则不同, 它把发展的源泉归之于儿童的自主的主体行为本身, 而把教育看成是组织儿童活动、积极协助儿童自我发展的

一种力量。

发展观的不同,表现在使儿童实现某种教育目标(获得某种德性和知识)所用的教育手段,即应对儿童施加什么样的影响问题上,也有不同。

遗传说主张诉诸儿童的“理性”,去实现教育目标。按照这派主张,理性是先于经验被赋予的。在连续一遗传说中,理性被视为从儿童时期就开始完成的,因此,把着眼点放在专门训练理性上。在阶段一遗传说中,理性被视为在出生后逐渐形成的。因此,把着眼点放在引出理性、教育理性上。尽管有这种差异,但理性中心的教育是共同的。

环境说把教育看作是通过儿童的“感觉”加以实现的。它把发展的源泉归之于环境,而环境的影响是通过儿童的感官起作用的。在这一派看来,理性也是感觉的比较、复合、抽象等等的结果。通过诉诸儿童的感觉,教育才能生效。持这一观点的学者注重实物胜于语言——重视实物教育(夸美纽斯),同努力“赋予感觉以明了而鲜明的印象的”直观主义技法(裴斯泰洛齐)等的教育理论相联系,是理所当然的。

相互作用说把发展的源泉归之于主体的行为,认为教育是通过儿童的“行为”得以实现的。理性中心的教育是“依靠记忆而学习”,感觉中心的教育是“依靠感知而学习”。行为中心的教育是“依靠自己而学习”。行为中心的教育,有强调身体动作外部行为的;也有强调肉眼看不见的内部行为(精神活动)的,因而教育方法也不同。前者是通过伴有制作实物一类的身体动作的活动进行教育的(设计法);后者注重的是在儿童内部制造矛盾和纠葛,让儿童自身主动地去推论、预测,在相互切磋、讨论中,发现解决的方法(发现学习)。但无论是前者还是后者,都不是教师直接地传授课题的解决方法,而是通过儿童的内部、外部行为,让儿童自己去解决。这是它们的共同点。

儿童发展观对教育思想的影响还牵涉到学习动机问题。就是说,为了唤起儿童的学习欲,需要什么手段的问题。这个问题,当然是同教育的基本手段密切结合在一起的。

遗传说由于是诉诸理性的教育观,因此,不会对学习动机的问题加以特别的考虑。这种教育观既然是否定教育的,那么,无视学习动机,便是逻辑上的自然的归结。但在实际上,既然是指向某种教育目标进行教育的活动,就总得利用儿童的某种动机。于是,教育无用论者采取“体罚主义”(强制),消极教育论者则利用儿童的“自发性”(自由)。强制与自由,虽然是相反的,却是遗传说所派生出来的两极端。

认为惟有凭借儿童的感觉教育才能生效的教育观,对学习动机的问题就必须特别加以考虑了。因为,感觉是被动的东西,感觉本身不能形成动机。换言之,学习动机蕴含于学习过程之中。因此,不得不求得“外部动机”,例如,金钱、名誉、地位、竞争等等。总之,这是一种被动的人类观——环境说并不把学习意欲当作内在的东西,而认为学习本身是痛苦的,如果没有某种赏罚,人就不能学习。

相互作用说把发展源泉归之于主体的行为,认为行为的动机蕴含于行为本身。换言之,相互作用说把动机归结为“兴趣”。它不像环境说那样,在学习行为之外去寻找学习动机,而是从其内部去找。它也不把兴趣视为与生俱来的,而认为行为是环境与个体之间相互作用的媒体,兴趣是环境与个体的心理状态相互作用的结果。因此,它不像环境说那样,毫无关联地看待学习与动机、儿童的发展与动机,而认为,学习内容本身是学习行为的动机,因此,要依据儿童的发展水平选择适合的学习内容,同时认为,儿童的发展水平,是通过学习内容而发生变革而得以提高的。相互作用说的观点就是,把儿童的学习内容、学习行为(及其动机)和发展,当作一体的东西加以把握,认为学习动机不在外部,并认为通过学习内容的改善,可以激起学习意欲;同时,可以有助于儿童的发展。

上面围绕着发展因素论的三大类型(遗传说、环境说、相互作用

说)作了探讨。如果要概括的话,则如表6-3所示。

表6-3 发展因素论与三学说

发展因素论		遗传说	环境说	相互作用说
心理学说		成熟说	学习说	建构说
认识论		唯理论	经验论	辩证法
生物进化论		新达尔文主义	拉马克主义	生物学相互作用说
教育思想	根本态度	消极教育观	教育万能论	发展助势说
	根本手段	理性	感觉	行为
	学习动机	强制或自发性	外部动机	内部动机(兴趣)

2. 发展过程论与教育思想

发展过程论的对立对教育思想的根本影响,表现为儿童观的对立。发展连续说认为,小孩与大人在本质上是一样的,小孩不过是小大人,亦即知识、经验皆不足的大人。因此,在教育实践过程中没有必要作特别的考虑,可以当作成人一样,对儿童“施加影响”就行。相反,发展阶段说把儿童看作同大人不同的独自的存在。即认为儿童不但在知识和经验上比不上大人,而且在知识的结构和经验方式上也是不同的。因此认为,在教育实践中如果不了解儿童的心理特点,即儿童的感知方式,是没有效果的。作为教育研究的前提是要求“儿童研究”。另外,教育必须适应儿童的发展水平,选择合适的教材和教学方法。

发展过程论对教育思想的影响,也表现在教育目的论中。像发展连续说那样,把儿童看作小大人,看作知识不足的大人,得尽早地授予大人所必需的知识和德性,使之尽早地适应社会。因此,以发展连续说为基础的教育目的论,强调“社会适应”。相反,发展阶段说认为,儿童生活在不同于大人的异质世界中,儿童的理智与感情是大人不可测的,所以要尊重儿童的这种自然倾向,不能损害它,而要培育它。反对从外面向儿童灌输大人的标准。因此,以发展阶段说为基础的教育目的论,又名之曰“教育的自然主义”。

同教育目标论的对立结合在一起,形成了教学方法论的对立。

被动的人类观同教育目标——社会适应相结合,就成为“注入式”的教育方法。认为人是被动的存在,必须从外部授以知识——社会适应,应当教的事物是同儿童的心性无关的。因此教育方法不能不是注入的填鸭式的。相反,能动的人类观同教育的自然主义这一教育目标相结合,就形成“开发式”教学方法。把人视为能动的存在,强调儿童主动学习甚于强调教授。采取教育的自然主义立场,目的与其说是适应社会,不如说是发掘儿童的个性与自然素质。由此,必然要求开发式的教学方法。苏格拉底的产婆术就是典型的一例。但它在历史上并未占统治地位,自卢梭的“儿童的发现”以来,稍稍得势。发现学习也是一种立足于开发式的教学理论。就教师与儿童的关系说,开发式是儿童中心主义,注入式是教师(教材)中心主义。

发展过程论与教育思想的内在关系,如表6-4所示。

表6-4 发展过程论与教育思想

发展过程论		发展连续说	发展阶段说
生物发生学 类比模型 人类观		预成说 机械 被动	后成说 有机体 能动
教育思想	儿童观 准备观 教育目的 教育方法 教育的中心	儿童=小大人 无准备 社会适应 注入式 教育(教材)中心主义	儿童 小大人 有准备 教育的自然主义 开发式 儿童中心主义

三 关于教学与发展的关系

(一) 教学与发展的相互作用

儿童的发展,无论在哪一个阶段,都同家长、教师的教育影响有着不可分割的联系。教学不仅向儿童传授人类的社会历史经验、文化,而且促进儿童的发展。但是,家庭、学校的教育作用不是简单地决定儿童的学习、活动的内容与过程及其所经历的发展,而是依存于儿童的发展水平及其他条件,曲折地发挥其影响。这样,在教学与发

展之间,存在复杂的相互作用。一般地说,这种相互作用叫作“教学与发展的相互作用”或“相互关系”。

正确地阐明、理解这种相互作用、相互关系,对于考虑整个学校教育的课程编制和教学、德育的方法,具有重要意义。因此,教学与发展之间的相互作用,成了一个研究课题。迄今为止,围绕这个问题作了许多研究和结论。在各人的理解和解释上,存在若干分歧。这是由于人类的儿童的发展过程同动物的发展过程是不同的。儿童的发展过程具有如下特点。

1. 它是自然发展与文化发展的统一的过程

儿童的发展过程不是身体器官单纯地按照先天准备好的程序成长、成熟的自然过程,而是借助成人的帮助,在获得社会、历史的文化产物(语言、工具、机械、科学、技术、艺术、思想等)的过程中,获得发展(文化发展)的。而且,儿童的自然发展也是同文化发展密不可分地进行的。

2. 夹杂着文化产物的媒介——成人的作用

儿童的发展总是有文化产物的媒介者——成人在起媒介作用的。只有在成人的帮助下学习,儿童的发展才能实现。为此,儿童的发展,一方面是儿童主体活动的产物、过程;另一方面,又是成人教育的产物、过程。——具有这样的两重性。

3. 发展是一个内部的过程

教授、学习、训育等教育性活动是在师生之间、亲子之间组织的,而发展过程则是要依存于个体内部的各种条件的过程。为此,即令在同样的社会、文化、教育条件下,儿童的发展也会产生出种种的发展上的个别差异。

4. 在发展中有质的飞跃和结构的变化

儿童的发展并不总是一样地连续地进行的过程,有质的飞跃的时期。整个发展过程可以区分为质的不同的发展阶段。各个发展阶段还存在各年龄期的不同的特点。

(二) 关于教学与发展的相互作用的三种基本观点

关于教学与发展的相互作用的对立见解,可以归纳为下述三种。

1. “教学依存于发展”的观点

教学与发展的相互作用的第一个解释,是把发展视为自然的、自律的自我运动。发展有它自身的规律性。智力的发展过程,是按照自身固有的内部法则推进的。作为自我运动的发展的源泉、原动力,在运动主体的内部。教学及教育条件下的学习终究是依存于发展的。

这个解释早就为心理学家,尤其是格塞尔所主张。他把发展单纯地理解为生物学上的成熟。教学应视其成熟程度实施之。同这种解释相关,认为关于具体的教育内容(例如,幼儿扣纽扣,数数或文字教学),有一个最优地接受的年龄成熟期。发现这个年龄成熟期,是教育心理学家的一个课题。这就是所谓“准备”(readiness,准备性)的研究。今天,把发展单纯地视为身体器官的成熟的见解,已经没有市场了。

这种观点的再一个特点是,认为教学是在一种外部利用自然的发展中创造出智力的过程。教学之于发展的关系,犹如消费之于生产的关系。教学是不能生产儿童的智力的;在儿童的自然发展中所创造出来的智力,只可以从外部加以利用和消费。以皮亚杰为中心的日内瓦学派的心理学家就是持这个观点的典型代表。众所周知,在皮氏的发展理论中,发展是被理解为儿童在同外界的相互作用(同化与调节)之中形成起来的作为儿童活动的内化的产物——运算的图式。这个图式结构的一定平衡,是向下一个平衡过渡的过程。他以丰富的观察资料和实验资料为基础,把现代社会儿童的思维(智力)划分为五个发展阶段:(1)感知运动阶段(0岁~2岁);(2)表象-前概念阶段(2岁~4岁);(3)直觉思维阶段(4岁~7、8岁);(4)具体思维运算阶段(7、8岁~11、12岁);(5)形式逻辑运算的阶段(11、12岁~14、15岁)。他认为,儿童的思维经历着发展的所有

这些自然阶段。

据皮氏说,发展终究是以儿童内部产生的不平衡为原动力而发生的。来自外部的作用,尤其是教学作用和学习不会直接地引起发展。在教学条件下的学习和个体的客体性活动,依存于儿童的认知结构的特点(思维发展阶段),是作为一种同化过程产生的。但这并不是说,教学作用和教学条件对发展没有意义。他举出的影响发展的因素,除了上述的图式之外,还列举了(1)成熟,(2)个体对事物的经验,(3)社会相互作用,(4)传递(教学)。据他说,社会文化环境、教育条件恶劣,不利于儿童的活动,会成为发展(从一个阶段向另一个阶段过渡的过程)迟缓的原因。相反,社会文化环境和教学条件好的话,这种过渡时期就会提早。但是,无论是迟缓或是提早,发展的顺序总是一定的,新的结构总是将先行的结构作为从属的结构统整起来的。

2. “教学先于发展、创造发展”的观点

同皮亚杰的学说完全对立的第二种解释,不是视教学依存于发展、追随发展的观点,而是持教学先于发展、教学引起发展的见解。苏联心理学家维果茨基(Л. С. Виготский, 1896—1934)学派大力倡导这种见解。在他们看来,儿童的智力发展与教学之间,存在着复杂的相互关系,但主导的作用在于教学。教学,不仅发展儿童的智力,而且加速智力的发展。教学可以成为促进新的智力发生的一个源泉。维氏早在20世纪30年代,就主张教学在智力发展中起主导的制约作用。他说:“教学始终并应当走在发展的前面,而不要落在发展的后面”。“只有走在发展前面的教学,才是好的教学”。“正确地组织儿童的教学,走在儿童智力发展的前面,就会产生出在教学之外不可能产生的大量的发展过程”。维氏以发展的文化、历史理论为基础,提出了“最近发展区”的观点。根据这个观点,人所特有的高级心理机能(语言、抽象逻辑思维、工具与机械的使用等等),都具有它的社会根源。为了形成个体内的能力(个体内心理机能),首先要

以有别于成人的协同活动的形式进行活动(个体间的心理机能),然后“内化”成为个人的能力。

从这种认识出发,他主张为了把握儿童的发展水平,至少必须了解儿童现在已达到的水平(儿童目前自身能够解决的水平)和经过成人帮助可能达到的水平。后一种水平之不同于前者,就在于它是在成人提供了援助时,在儿童面前扩展的领域,并成为儿童能够自身解决的领域。维果茨基把这个领域命名为“最近发展区”(

)。据维果茨基说,所谓教学,就是给儿童提供一定的帮助,在儿童面前,开拓这个“最近发展区”。所谓发展,就是儿童自己在活动中,“今日接受成人的帮助能够做到的,明日将会独立地办到”的过程。这样,他提出“发展的过程同教学的过程不一致”,“发展的过程是沿着创造出发展的最近发展区的教学过程前进的”。他主张,创造出这个领域的教学,就是发展的源泉。

维果茨基的这个观点在20世纪60年代后半期以后,同教学的现代化要求相结合,在苏联进行的长期的有组织的实验教育中更加具体化了,并积累了同迄今为止日内瓦学派的心理学家们阐述的儿童的发展过程完全不同的事实资料。艾利康宁(. . . , 1904—1985)、达维多夫(B. B. . . , 1930—)的实验研究表明,在过去看来对于儿童是“非自然”的、“超难度”的教材,他们也能掌握。例如,从小学一年级开始,就有可能在教学中引进代数。这就推翻了皮氏的认为只有到了11岁~12岁才能有形式运算(命题运算)的论断。换言之,只要从根本上改革教学内容,11岁~12岁儿童也是能够向形式运算水平过渡的。他们作了如下的关于智力与教学关系的论述:“在儿童掌握的知识内容同他们掌握这些知识内容的智力之间,存在着内部联系。儿童的智力发展,归根结蒂,是受他们所掌握的知识内容决定的。”

达维多夫根据这些事实,认为皮亚杰所谓的儿童的发展历程的公式化的发展过程,是一种以经验主义教育为基础的传统教育这种

不完全、不充分的情境下的现象。据他说,为使所有学生形成、发展起科学、理论的思维,必须组织新的教学方法。将经验主义教学的相继性原则、理解性原则、意识性原则、实物直观性原则改为质的结合原则、发展教学原则、活动原则、对象性原则。

3. “外因(或外部条件)通过内因(或内部条件)起作用”的观点
鲁宾斯坦(. . . , 1889 — 1960)提出的“意识与活动统一”的原理,把活动和实践的概念引进了心理学。他认为心理不但在活动中表现,而且在活动中形成。以后他又提出“外因通过内因而起作用”的原理,把唯物辩证法引进了心理学。科斯鸠克(. . . , 1899 — 1982)进一步阐述了鲁宾斯坦的这个观点,说:“儿童的智力发展依存于他所接受的教学,而教学又依存于儿童的发展。”他反对将两者分割开来,对立起来。同时又反对教育万能论,他说:“教学是儿童智力发展的最重要的条件,但不是惟一的条件”。他认为,教学作用(更一般地说,教育作用)只是智力发展的“条件”。“所谓发展,不是接受了同人类无关的外力冲击之后产生的某种惯性过程”,而是“自我运动——自然的、内部的、必然的运动”。这种发展观,从表面上看来同第一种观点似乎相似,其实不然。推动自我运动的儿童的智力发展的必要条件之一,是教学。这种看法是第一种观点所没有的。科氏在《关于儿童的发展与教学的相互关系》一文中写道:“把发展作为‘自我运动’来理解,并不是抛弃这个运动的教育指导的课题。……这样,从对于发展的理解,我们引出的结论是,所谓教育者的教学技术,简而言之,是唤起儿童的‘自我运动’;借助教育者的指引,可以促进儿童形成调整、改善创造性、独立性、主动性、自我行为的能力。”

苏联心理学家认为,掌握文化知识,教学,是发展的源泉。但他们并不是无条件地认为任何教学都是发展的源泉。根据艾利康宁的“发展教学说”认为,当教学为儿童提供分析新的现实的方法与手段,提供将分析结果加以模型化的方法时,教学与发展的关系才是直

接的,惟有这种场合的教学才是发展的源泉(

)。他主张,当教学能够直接实现儿童在自然发展过程中获得的飞跃时,教学才是引起直接发展的源泉。他说,教学与发展的相互关系,不是绝对的、一义的,而是相对的。实际的发展是以教学为源泉直接地实现的呢,抑或经过个体内部的矛盾为源泉实现的?这取决于教学的构成原则及其结构。

四 发展阶段论与学校课程

人的一生,从诞生(或受胎)直至死亡,是一个发展(development)的过程。在这期间,人会发生各种各样的变化。这种变化虽说是统整的,但分析起来,可以区分为多种多样的侧面和领域,诸如身体、运动、智力、感知、思维、语言、意志、性、社会性、人际关系等等。所谓“发展”研究,就是研究区分为这种种侧面和领域的各自的变化,以及从总体上研究这种变化。

将人的发展过程划分成若干时期的尝试早就有了。就生物学意义上的发展来说,借助统计学上的数值去反映人在正常条件下的一定的发展序列、阶段(如身高、体重),不是不可能的,但是,人的最大特点还在于凭借科学、艺术、技术等等文化遗产的授受而促成的心理发展。因此,要一义地规定它的发展阶段,是十分困难的。

迄今为止,关于发展阶段的有代表性的划分,大约有三种类型。

第一类:以某种同发展过程有一定关系的外部过程为指标作出的划分。霍尔(G. S. Hall, 1844—1924)用生物学上的“个体发生乃是系统发生的重演”这一重演说来说明心理发展,便是一例。

第二类:以人格总体中所离析出来的特定心理功能的发展阶段为指标作出的划分。弗洛伊德就是从性心理功能与人格的侧面,确定了由“口唇期、肛门期、阴茎期、性器期”组成的性心理发展、自我发展的阶段论。

第三类:把发展视为“再体制化”的否定之否定的过程。维果茨

基曾经描述过儿童发展的四个阶段是：“本能行为阶段”、“条件反射阶段”、“理智反应阶段”、“意志阶段”。他认为，作为发展中的一切后继阶段，一方面是先行阶段的否定，另一方面又是先行阶段的发展和继续。换言之，在各阶段之间存在着以改变先行阶段的方式去加以“扬弃”的“辩证关系”。

理论上比较严整的发展阶段论的代表，是皮亚杰的智力发展阶段论。英海尔德认为，划分这种阶段的标准有三个：一是各发展阶段是结构化了的整体，而不是独立的行为片断。二是从低级阶段向高级阶段的过渡，是一种统整，低级阶段的因素成为高级阶段的因素的一部分。三是各阶段的顺序是一定的。但各种结构出现的年龄是相对的、依环境为转移的，即各阶段出现的年龄，不是凝固不变的。

发展阶段论是发展理论家分别在各自的时代、社会和文化中建立起来的，因而发展理论必然受两个方面的制约：其一，发展理论家是作为一个人在他那个时代、社会和文化中成长发展的，因此，即令他“超越”了他那个时代、社会和文化，他的发展观的形成，也难免受一定的限制。其二，发展理论家在建立他的发展阶段论时，作为对象加以观察和研究的儿童和人，决非“抽象的人”，包括他自身在内，总是处于一定时代、社会和文化中生活的具体的人，因此，也必然受到一定的限制和制约。这就是说，无论哪一种发展理论、发展阶段论，总是一定时代、社会和文化中生活的人，直接间接地根据各种有关人的观察研究，而作为“假设体系”提出来的。例如，晚近提出的“发展加速化现象”，也是根据此前一个时代的儿童的发展而确定的在身心、性方面的发展阶段为基准，来表明现代儿童在这些方面有了显著加速发展的现象的。但是，随着时代、社会、文化的急剧变化，人们的生活也急剧变化，因而，人的发展状况也会发生变化。——如果这样来考虑，那么，这种现象是极其自然的。具体的“发展阶段”不是“永恒的法则”，而应当把它视为受一定历史时代的社会文化制约的一种表现。

这样看来,发展阶段论对于教育工作,对于课程编制可能具有双重性。一方面,发展阶段论的积极意义在于,有助于我们认识和研究儿童心理发展的真貌,并用来指导教育工作。例如,根据皮亚杰的发展阶段论,分阶段地设计、计划课程;根据发展阶段的年龄划分,安排相应于具体思维到抽象概念思维发展过程的课程内容:低年级教材以具体的、直观的提示为中心,到了高年级,将抽象概念的份量增加,等等。另一方面,要防止它的消极作用。如果我们把“发展阶段”绝对化、固定化了,就容易产生一味维护旧教学体制,对于新的教学体制,动辄以“不合乎年龄阶段”为由,加以抹杀的倾向。

另外,从终身教育的观点看,今后学校课程的编制必须考虑到“终身学习”的课题。在这方面,发展阶段的研究无疑具有重要的意义。

五 儿童发展与课程编制

(一) 儿童发展与课程编制之间的复杂性

根据20世纪70年代后发展研究与课程研究的成果,我们必须重新思考“发展与教育”这一论题。按照经典的看法,儿童发展的总体趋势是不变的;立足于这个基础之上的学校教育的总体架构是被决定了的;具体的课程编制也应当依据儿童发展的基本法则。尽管所依据的发展理论,诸如皮亚杰理论、维果茨基理论、艾里克森(E. H. Erikson, 1902—1979)理论有所不同,但都相信这种构图。尤其是把“发展阶段”设定为确凿的依据,据此来构想学校教育的阶段以及与之相应的课程的总体架构;或者根据“发展阶段”设定具体展开课程的方式。不过在当今,尽管发展仍是课程编制的依据,但不能认为发展就此决定了惟一的课程。即便就一定的发展观点达成共识,但据此构想的课程可以说是无数的,存在种种可能的方案。当出现存在分歧的方案时,关于发展的观点可以为我们的选择多少提供一些启示。不过,这时需要注意的是,即便儿童发展的事实本身是一种

常识,但应对其具体的状况、方向、年龄特征的认识是多种多样的,越是展开科学的探究,惟一性的、总体把握的观点就越是难以形成。况且,在学校教育中,如何教学这一问题本身,是同着眼于儿童发展的哪些方面、强调哪些方面乃至发展哪些方面息息相关的。再者,倘若凝固地看待发展的事实,以此来确定课程的应对策略,那是困难的。如今,在发展在教育之间,乃至在儿童发展与课程编制之间,需要超越传统的“发展靠学校教育的影响得以促进”的观点,重新加以探讨。

这种情形并不仅仅存在于发展与课程的关系之中。所谓课程编制,是基于上述种种情形的价值判断,结合儿童成长的实际所作出的一种尝试。这是一种如此不确定,作为教育却又不能不确定,然而通过实践又很快变更的行为。这样看来,它类似于儿童发展的实际。发展也是大体可以按照这个逻辑,以确定的形式加以展望的,然而现实的儿童发展的实际又是不断超越这种展望,不断变更的。因此,在儿童发展与课程编制之间,存在着错综复杂的关系。下面试从“发展作为课程之基础”的角度,探讨一下两者的关系。

(二) 从学生视点出发看课程

如何在课程论中引进“发展”的概念,这并不是轻而易举的。学校的课堂教学往往是按照具体的目标与内容展开的,是基于比较短期性的目标,未必介入了长远发展的观点。然而,学习作为一种长期的过程,必然交织着种种要素。儿童的学习显然是在已经习得和将要习得的交叉点上展开的,是同特定的教学与单元之外的诸多要素联系在一起的,其学习的成果是一种综合性的产物。因此,当我们思考长期的发展过程时,就得区分这一过程中的短期性课题。其基本策略就是审视各个年龄阶段的发展特征,然后区分学校教育的阶段与课程。从发展视点出发去决定课程的划分是无理的,但可以提供一种展望。但是,从作为过程的发展来为课程的细部提供展望时,另一种做法是去关注如何促进发展。倘若能够析取“发展的要素”、“引起发展的契机”,那么,就可以有助于考虑在教育情境中如何运

用,或是在教学中如何增加、激化这些要素与契机。这样,就可以为具体的单元设计和师生关系的模式提供某种启示。

基于上述认识,马什(C. J. Marsh)把“课程”界定为“在学校教育的引导之下,学生完成的计划与经验的相互关联与集合”。这是一个把重心置于学校方面的计划、关注学生经验的折中的定义,含有“课程不纯粹是学校所能计划的”之意。所谓课程的经验性,指的就是师生在交往过程中生成、建构的经验。学习活动是通过教师加以运作的,而学生在某个时期从事并完成某种课题和活动,这就是课程。这样看来,构成课程的关键概念无非是三种视角:学生视点、教师视点、合作关系。“发展”是聚焦于儿童变化的概念,是立足于“学生视点”的。所以,这里所讨论的儿童发展与“学生视点”相关。我们不妨探讨一下“发展”的某些见解是如何介入课程的界定的。

1. 基于学生学习成果的课程编制

把握教学的基本观点之一就是把握教学的过程及其与成果的关联。课程通过制约教学的过程,表现为学生的一定的知识、技能的成果。在马什看来,基于可测的学习成果的课程(outcome-based education, OBE)编制具有如下特征:

关注学习的成果,面向未来。

相信所有学生都能获得成功。

以明确界定的、公认的“输出的成果”为支柱。这种成果反映了变化中的社会条件。

从“输出的成果”出发编制课程架构。

确认学生已经充分地达到了所有预期的成果,并且拥有种种方法,旨在提供进一步达到成果的不止一次的机会。

拥有实现成果的基准。根据这种基准,形成评价、成绩标准、毕业认定、报告等一以贯之地运用的制度。

这种课程编制的好处在于:

作为公共教育制度,能够反映所有学生的基本状况的知识、技

能、过程。

教师能够确定学生的各种成绩,可以为每一个学生的学习提供计划与准备。

教师拥有自信,能为一连串的学习活动提供必要的指南。

能够将“学校教育有了健全的基础”这一自信,在政府与社区所赋予的适当架构中显示出来。

成为学校课程开发计划的焦点,提供教师和学校控制、解释课程开发的基础。

那么,哪些输出成果是重要的呢?下面是 OBE 提供的清单:

沟通能力(听、说、读、写、数的技能)。

社会互动力。

分析能力。

问题解决技能。

价值判断与决策的技能。

创造性地表达与应对他人的创造性作品的技能。

作为公民的责任。

环境保护意识,并负责任地参与的能力。

发展和维护幸福的能力。

利用学习工具的技能。

规划人生、制订计划的技能。

上述 OBE 的思路是理所当然的。教育目标具体了,成绩就能够得到明确的评价。无论是学生还是课程,一旦出现问题,就能够立即修正,尽量贴近目标。但问题在于如何实现。首先,从发展的视点出发,看看能够为 OBE 提供些什么信息。

输出的成果是儿童成长为成人的过程中发展的能力、技能,这种能力是多方面的。应当构成发展的一个段落。

这种发展是在一定的影响之下得以推进的。

即便有个别差异,但也主要是由发展进程的差异造成的。

不同的学校教育阶段、不同的学生年龄阶段,其输出的成果的种类和水平有所不同。根据发展的信息,可以了解该有怎样的差异。

然而,即便上述思路是正确的,也未必只有仰赖发展性信息才能作出必要的判断。这是因为,决定在各个教育阶段学生应当习得什么的,往往是基于传统的社会共识以及依存于实际的教学经验。这种信息是同学校的课堂教学密切相关的。亦即,即便发展的观点是第一位的,但具体的信息仍来自教学的过程。在 OBE 之下,恐怕是超越了学校教育阶段的设定来构想课程,发展性信息起的作用是极小的,教学过程本身被置于重心。

另一方面,OBE 本身也值得推敲。OBE 设想能够评价成果,判别个别差异,然后根据差异制定相应的教学策略。这里的一个前提是,测验能够提供确凿的信息。但是,上述清单中拥有比较确凿的测定手段的,不过是读、写、算,其他项目则难以准确地判断。即便实施了测验,其可靠性也是相当低的。当然,大体的划分并不是不起作用,但并不是 OBE 所设想的能够作出精致的学生分类和提供到位的教学。况且,大部分的输出成果并不仅仅靠学校教育来培养,而是依存于学生的整个生活的。这样看来,OBE 的思路只能运用极其有限的有关发展的信息。

2. 课程决策中的学生参与

教育既然是一种服务,那么就应当听取消费者的意见。在马什看来,这无非意味着在教育中承认学生的主体性,扩大学生活动的范围。持反对听取学生意见的立场恐怕是站不住脚的。课程不限于教师方面的计划,也是师生的共同活动,是学生主体参与的活动。既然如此,就得考虑学生的意见与态度。问题在于它的范围。赞成扩大范围的意见是这样的:

学生不仅仅是课程的接受者,而且是积极的参与者。

学生拥有法定的权利。

学生是顾客,拥有权利与期待。

在学生中,已经有人在课程之外经验决策的机会。

师生在许多场合是合作活动的。例如,在课堂教学中有可能增加如下学生参与的机会:

学生能够就所运用的各种评价展开沟通(自我评价的步骤之类);

学生能够考虑到各种学生的背景,就教学方法和组织步骤同教师沟通;

学生能够围绕课堂教学的控制与评价进行沟通,这是有益于未来学生的决策的;

学生能够在展开学科内的某种课题与活动时与教师沟通,学生能够选择和提出应该展开哪些课题与活动。

但也存在以下限制学生参与的意见:

决策只能由专家,即承担教育工作的教师作出;

正式的考试限制了多样的课程开发的推进,所以,实际上,机会几乎是没的;

任由学生去承担将会助长学生之间的失衡关系与暴力关系。

因此,当我们广义地把握“学生参与”的时候,这两种意见都有几分道理。所谓重视发展,并不限于儿童借助正当的话语明确地表达其自身的愿望与意见,我们也可以借助发展的见解,使学生参与。从这种“代言者的发展观”出发,教师可以针对儿童的实际作出决策。不过,这种议论也许是在限制学生的参与:

发展的差异在成人与儿童之间是显而易见的。虽然学校教育的阶段不同,但正因为决策能力有差异,才必须有共同的基础教育。所以,参与应当受到限制。

容许的参与程度大体是由发展的程度决定的。判断力强,参与度高;判断力弱,参与度低。年龄层次越高,参与度也越大。

容许的参与程度,不同的儿童有所不同,基本上受相应年龄的发展程度的制约。

相反,容许和鼓励发展性参与的意见也是成立的:

发展,是在承认儿童的创意和能动的交往中得到促进的。这样,应当大幅度地认可儿童的创意和意见。

随着儿童年龄的增长,儿童的发展程度会愈高,所以,限制宜小。

学校教育的目标倘若是儿童学会控制自己的学习,没有教师也能够学习,那么,从一开始就应当给予儿童的学习以相当程度的决策机会。

(三) 课程编制与实施过程中的“发展视点”

1. 了解发展的多样的侧面

了解每个年龄阶段的平均变化特征。通过了解大体的发展进程,就可以明了各个发展时期的儿童会显示哪些特征,从而把握学习的可能性,设计有效的教学。不过,这只能是平均的状态,未必就是每一个儿童表现的特征。

了解发展的各个侧面。在了解儿童整体发展问题的同时,还应了解发展的各个侧面。从实证研究来看,各个具体的侧面之间的发展程度的落差更大。因此,不能不把握每一个侧面的发展。

把握发展的若干类型。儿童存在不同的发展类型。许多研究探讨了儿童的性格、能力、亲子关系的模式等个别差异,这些研究也许有助于课程的编制。

了解发展的机制与作用方式。倘若明确了发展的机制,那么,基于发展机制的有效教育方式也就明晰了。不过,尽管发展机制是发展研究的核心,但明确的成果并不多。

2. 从关系角度把握发展

了解发展与生活环境之间的关系。发展是在具体的生活情境之中,通过儿童同身边环境的作用而产生的。所谓学习的进步,无非是指儿童同周围环境的交往作用的变化。

了解发展与人际关系的关系。合作关系本身在长时期里是怎

样变化的,这本身就是发展的问题。自立的过程、合作的深化和扩大过程都是如此。

把握发展的文化脉络。教育和发展都是价值的内化。需要把价值内化置于广阔的文化背景下加以考察,才能更真实地洞察发展的状态。

3. 把握发展的过程

从微观的影响把握发展。发展是儿童长期的变化过程,但总得从把握儿童发展的某一时段的状态切入。一些能力的形成需要相当的时日,但另一些技能可能只需要短暂的时间就能形成。只要教师能紧紧把握眼前儿童发生的变化,就容易发挥教师的作用。

感悟儿童发展的力量。所谓“课程实施”,无非就是教学的过程。在把握儿童长时期发展面貌的同时,重要的是把握当前儿童的发展面貌,从而提供儿童发展的机会。可以说,聚集这种机会,作为结果而产生的就是基于发展过程的课程。

六 多元智力理论与课程编制

(一) 多元智力理论

人类的智力是多元的。加德纳(Howard Gardner)在《智力的结构》(Frames of Mind, 1983)一书中描述了人类的七种智力:言语—语言智力、逻辑—数理智力、视觉—空间智力、音乐—节奏智力、肢体—运动智力、人际交往智力、自我内省智力。1995年和1999年,又分别提出了自然观察者智力与生存智力。

1. “言语—语言智力”(verbal/linguistic intelligence)——有效地运用口头语言与书面文字的能力。亦即个体对语言(口头语言与书面文字)的掌握和灵活运用能力,表现为个体能顺利而有效地运用语言(口头语言与书面文字)描述事件、表达思想并与他人交流。

2. “逻辑—数理智力”(logical/mathematical intelligence)——有效地运用数字和推理的能力。亦即个体对逻辑结构关系的理解、推

论和思维表达能力,主要表现为个体对事物间的各种关系,如类比、对比、因果和逻辑等关系的敏感性,以及通过数理进行运算和逻辑推理的能力等。

3. “视觉—空间智力”(visual/spacial intelligence)——准确地感受和表达视觉空间的能力。亦即个体对色彩、线条、形状、形式、空间及它们之间关系的敏感性,并且通过图形加以表达的能力。

4. “音乐—节奏智力”(musical/rhythmic intelligence)——察觉、辨别、改变和表达音乐的能力。亦即个体察觉、辨别、记忆、表达音乐的能力,表现为个体对节奏、音调、音色和旋律的敏感性以及通过作曲、演奏、歌唱等形式表达自己的思想、情感的能力。

5. “肢体—运动智力”(bodily/kinesthetic intelligence)——善于运用整个身体来表达思想、情感,以及运用双手灵巧地生产或改造事物的能力。亦即个体的肢体协调、平衡能力和运动的力量、速度、灵活性等,表现为用肢体表达思想、情感的能力和动手能力。

6. “人际交往智力”(interpersonal intelligence)——察觉并区分他人的情绪、意向、动机及感觉的能力。亦即对他人的表情、说话、手势动作的敏感程度以及对此作出有效反应的能力,表现为对脸部表情、声音和动作的敏感性,辨别不同人际关系的暗示,以及对这些暗示作出适当反应的能力。

7. “自我内省智力”(intrapersonal intelligence)——有自知之明,并据此作出适当行为的能力。亦即个体了解、洞察和反省自身的能力。表现为个体能较好地意识和评价自己的情绪、意向、动机、脾气和需求等,并且自觉地运用这些信息调适自己生活的能力。

8. “自然观察者智力”(naturalist intelligence)——辨别生物(植物和动物)以及对自然界(云朵、石头等形状)的其他特征敏感的能力。表现为能够认识到其他物种或类似物种的存在,能够梳理出几种物种之间的关系等。

9. “生存智力”(existential intelligence)——指寻找生命的重要

性、死亡的意义、身体和心理世界的终极命运,以及从沉浸于艺术领域的种种深奥经验中给自己定位的能力。

学生既是多元智力的存在,学校就应当为学生提供多元发展的机会。多元智力理论有两个基本假设:第一,并非所有人的能力、兴趣及学习方式都相同;第二,处于今日,无人能学会一切事务,所以抉择是无法避免的。不过,在作出抉择时,必须以足够的信息为根据,才能作出明智的抉择。学校为学生的学习作抉择时,不但要有学生个人能力与特质的详尽信息,也应有与学生特质匹配的课程与教学方式,使每一个学生都能充分地获得成长与发展。这就是加德纳倡导的“以个人为中心”的教育理念。

(二) 多元智力理论的启示

1. 人人皆具备多元智力

人生来具备潜在的种种智力。当然,每个人的智力优势及其统整方式各有不同。这样,智力之间的不同组合表现了个体的智力差异。加德纳所界定的九种智力代表了每个学生的不同潜能,这些潜能只有在适当的情境中才能充分发展出来。因此,多元智力理论倡导课程的多元设计,鼓励学生多元发展,试探其性向,并且相信每位学生都具备九项智力,且能获得符合其能倾的发展。多元智力理论打破了传统智力理论所信奉的两个基本假设:人类的认知是一元化的;只要用惟一的、可量化的智商就可適切地描述每个个体。

2. 教学的目的在于追求理解

加德纳认为,学生与生俱来就各不相同,有不同的心理倾向、不同的学习风格,这就为个性化教育提供了理论依据。基于多元智力理论的课程设计强调学生对课程内容的理解和发展思考策略的重要性,而不是机械式的记忆。这里所谓的“理解”,是指个体能够適切地运用知识、技能、概念于新的情境之中。根据多元智力理论的观点,学生必须有机会创意地探索他们个人的兴趣与才干,同时可以运用多元模式的方法来学习重要的技术与概念。

3. 合作教学的多元智力课程

基于多元智力理论的课程设计与教学实践扬弃传统的“学科本位”课程概念和“知识传递”的教学观,发挥“课程统整”的理想和“知识建构”的教学理念,让学生的学习能够产生经验的统整、社会的统整及知识的统整,进而激发多元智力的发展。传统的学科教学在所教的课业之间并无有意义的联结,也与学生的实际生活脱节。但在多元智力的课程教学中,不同学科题材的界限开始消失,可以视需要设计跨学科的单位。然而,一个教师无法独自教授这些课程,所以需要借助合作教学。

4. 真实评价

多元智力理论所倡导的“真实评价”方式很少使用格式标准化的或常模参照的测验系统,而是以标准参照、基准或自比的真实测验系统为主。“真实评价”能够从多种渠道收集反映学生学习情况的信息,能够使所有学生都参与评价活动。多元智力理论认为,除非把评价摆在真实范围和社会环境的脉络里,否则我们就能怀疑它能够适当地代表人类智力的表现。“真实评价”可以让学生在适当的情境——一种期望学生表现出他们在实际生活中所学事物的情境——之下,表现出他们的学习成果。

第三节 课程编制的教育哲学基础

一 教育思潮的多样性与统一性

各国课程发展的多样性与统一性也是具有多样性与统一性的教育思潮的一种反映。

如果说,15世纪是德国哲学家贾帕斯(K. Jaspers, 1883—1969)所说的近代“科学技术时代”,那么,20世纪就是现代“科学技术时代”了。随着科学技术的进步,现代社会发生了巨大变化。各国在

解决各自的教育问题时,涌现了各种各样的教育思潮。它们之中一些有代表性的教育思潮的论争、对立,至今仍在继续。日本教育学者森昭从五个侧面分析了各种教育思潮的对立:

1. 从教育目的说,有个人目标与国家目标的对立。
2. 从教育内容说,有注重实用学科的唯一主义(realism)与推崇古典学科的人文主义(humanism)的对立;或者说,主张教授适应儿童发展的内容的心理主义(psychologism)与主张教授注重文化遗产的体系的逻辑主义(logismus)或科学主义(scientism)的对立。
3. 从教学方法说,有侧重儿童的主动性与侧重教师的文化传授的对立。
4. 从儿童的发展观说,有尊重儿童自发发展的自然主义(naturalism)与强调形成有价值的人格的理想主义(idealism)的对立。
5. 从学校论说,有视学校为传授知识的场所与视学校为儿童生活与作业的场所的对立。或者从学制说,有拥护双轨型学制与要求单轨型学制的对立。

不过,我们也应该看到,在现代的教育思潮中出现了诸多共同的趋势,这就是,无论是宏观的教育规划,还是微观的教育计划,都强调教育的“人本化”、“系统化”、“开放化”、“终身化”。它们深刻地影响着现代学校课程的变革。

1. 所谓教育的“人本化”,其基本点可以归结为三点:(1)不仅注重学术知识的系统性这一认知侧面,而且注重学生的兴趣爱好、需要这些情意侧面。(2)以学生为中心,教学内容不仅注重逻辑系统,而且注意合乎学生心理特点的教学内容与方法。(3)注重人格的全面发展。

2. 正如以教育技术学为代表的学校管理的系统化、教学的系统化研究所表明的,把教育视为一种系统的系统论,和把教育作为系统来创造的系统化,越来越影响着现代的学校教育。其影响之一,是开始强调目标与手段的相关性:确定一定的目标,选择可供利用的种种

条件。考虑到各种制约因素,去设计最有效地达到目标的手段。其影响之二是,引进了统一地、有机地把握教育的各种现象以实现一定的教育目标的观点。

3. 在学校教育的管理、组织、教学方式的开放化方面,有两个观点值得注意。一是,教育的硬件部门——校舍、教室等设施的开放化。二是,教育的软件部门——教学内容、方法的开放化。软件部门的开放化要求硬件部门的开放化。因此,所谓“开放学校”,无非就是上述两个方面的开放化。

4. 实现教育的“终身化”目标的关键是,为个人和集体保障教育资源,使个人和集体有可能利用这些资源,来计划和经营自己的学习。终身教育时代的教育战略,就是开发“自我管理学习”。个人日常采用的最重要的学习方式是“自我学习”(self-learning)。这是一种个别化的学习方式。“自我管理学习”不仅是个别化学习,而且包含“受导学习(guided learning)、相互学习和集体学习”。它要求学习者能够“自身创造教育环境,形成自身的知识网,并且创造出自身的探究方法”。

二 现代学校论与课程

(一) 现代学校论与课程

学校应当怎样?现实的学校又是怎样的?无视这些问题,就不能开展课程编制。从这个意义上说,学校论与课程密切相关。其间的重要关系尤其表现在如下两方面。其一,课题的明确化。课程的编制是从课程所指向的课程目标和课题开始的。在学校现场,这种探讨就是要明确课程应当承担的课题,这就无异于揭示学校的功能与作用的学校论本身了。其二,条件的明确化。学校所进行的教育从某种意义上说就是课程,而课程的实施事实上受到学校所处的制度与框架的极大影响。另外,教职员是如何配备、如何组织的,学校的设施设备如何,等等,都是不能忽视的。学校论通过揭示现实的学

校的实态来揭示课程编制的条件。缺乏学校论分析的课程研究不可能有充分的现实性。这里,试图把握现代学校论的主要趋势。

现代世界各国的学校改革的着眼点,就在于“个人的自我实现”的“学校人本化”(humanizing the school)。尽管各国的思想背景、实践形态不一,但都可以看到现代的“人本化”教育的萌动。

(二) 非学校(deschooling)论

20世纪60年代以来勃兴的“人本化”运动,是对于50—60年代展开的“现代化”运动的课程编制的观点——“学问中心课程”、教学论、教育观的一种反动。它对“现代化”的批判的基本点可以概括为下述几点:

1. 过分强调学问的纯粹性、逻辑性、抽象性,因而造成学科内容同学习者个人的社会生活兴趣与要求脱节。
2. 科学性、客观性的结构主义学科编制,削弱了学科内容同人类、社会的关系。
3. 功利主义教育观的狭隘性:教育目的往往被归结为智力训练。
4. 学科内容的高度的逻辑性同儿童的发展阶段不合拍(忽视儿童的生活感情、兴趣、准备)。
5. 混同了学者的思维和思维方法同儿童的思维和思维方法。
6. 轻视跨学科研究(综合课程的必要性)。
7. 人的认知侧面与情意侧面被分离。
8. 不能保障一定水平的学力。

现代非学校论的代表人物是伊利奇、赖默(E. Reimer)、霍尔特(J. Holt)以及古德曼(P. Goodman)、贝雷泰(C. Bereiter)、弗莱雷(P. Freire)、胡伯曼(M. Huberman)、齐默(J. Zimmer)等。他们的主张和结论虽不尽相同,但是对作为一种社会制度的传统公共教育制度所起的社会化、人本化功能的病理分析,却是一致的。那么,他们是怎样看待现代的学校及学校社会(schooled society)的呢?这里试以伊

利奇、赖默为例,考察一下他们对学校功能的分析。

伊利奇说,所谓学校,“是以特定年龄层为对象,要求教师授予一定课程的过程”。他的合作者赖默的研究则认为,今日的学校制度发挥了四种社会功能:“监管性照料”(custodial care);“社会作用的甄别”(social-role selection);价值的灌输(indoctrination);局限于知识技能的教育。具体地说,就是:

1. 现代学校是省钱的。它把几乎所有的时间用于学生的行为控制和管理上,学校好像“监狱”、“看守所”、“教堂”那样。结果是,12岁~25岁的青少年也被视为“幼儿”,学校成为“精神的破坏”、“愚劣的成长”、“个性的崩溃”的场所,学校不过是凭借军队式的训练,阻碍人的心灵世界的成长,借以创造出“功能化社会”的机构。

2. 学校通过能力竞争考试、授予资格,起着将儿童分列于一定的社会职业与等级、残酷地烙上败者胜者的烙印的功能。在这种制度下,不利的是下层阶级。结果,仅仅为了培养一部分尖子而耗费了大量的国家资金。因此,从现代民主主义思想看,学校不是真正开放的社会制度。

3. “价值灌输”这一学校的保守功能。学校中的社会基本价值的教学尽管是学校的基本功能,但不过是强制训练同已有的社会价值相一致与适应罢了。从世界范围看,各国的学校课程反映现代世界的价值观,它是“无视过去世界与未来世界的理想的要求的”。

4. 非学校论者主张“学习的主体化、人体化”。但在公共教育制度下的义务教育的问题,仍然存在许多问题:(1) 垄断基本知识和技能。(2) 学龄期被限制,缺乏“终身学习”的理念。(3) 教育服从于国家和社会目的(人的能力开发政策等)。(4) 毕业证书与人格被混为一谈。(5) 义务教育压抑创造性、想象力及无视学习者的校外经验和情意侧面。(6) 受到课程的计划化造成的“无限地进步的神话”、“凭数量化测定价值的神话”和多样化的思维方法的压抑。(7) “把学习视为教授之结果的幻想”(伊利奇)和无视“自我动机

的学习”。

伊利奇说,现代社会是一种追求不断进步与经济发 展的消费社会。这种社会远远超出了自然的尺度与限度,正在向着阻碍人类的真正幸福的方向发展。从这个意义上说,现代文明面临着巨大危机。而以现代的义务制为中心的学校制度,正是从根本上加剧着这一危机,因为它使这种消费社会的价值制度化了,并不断地再生产着这样的社会风气。伊利奇断言,现代学校的危机是,学校成了知识消费社会、知识生产产业,垄断地进行公共的计划化了的义务教育的场所。他运用马克思的经济学上的“异化”概念,分析学校的教学过程,说它乃是一种“知识的异化”、“新的异化”。这样,现代学校就压抑了人类本来的伴随非正式知识活动产生的发现的喜悦。非学校论者主张,希望有一个非学校社会,以实现知识的主体生产与自我再生产的统一。因此,主张通过学校制度的彻底变革,即通过把“学校化的社会”改为“非学校化”,来彻底变革现代的产业社会及其变化。伊利奇倡导的改造方案是“学习资源——四个网络”(learning webs),即废除现行的学校,代之以四个网络:(1)教育媒体网络;(2)技艺交流网络;(3)伙伴切磋网络;(4)专家咨询网络。

有人认为,把学校改组为学习网络的设想是不现实的。格兹(I. G t z)抨击说,这个主张不利于贫困儿童而有利于富家子弟。因为,在无学校的社会中只有富裕家庭才能为子女雇佣家庭教师,并提供正规学习的最优条件。事实上,对于社会的大多数人来说,学校仍是儿童教育的最好手段。

(三) 开放学校(open school)论

人本主义教育运动有各种形态,并各有其独特的逻辑。但在原理上,则具有共同的或类似的原则和假定。例如,作为知、情、意统一的整体存在的人类观,“自我实现”的教育目的,以自由主义、个人主义为基调的教育观,把学校视为“儿童幸福生活的场所”来抓的学校观、学校与社会的结合观,综合课程与个别学习论、灵活的自由选择

的教育体制、自由学校、开放学校、不分级别,等等。尤其是开放学校,它源于20世纪10—30年代的英国的进步主义运动,所以有人称之为“新进步主义运动(neo-progressive movement)。在英国,作为其思想源泉,主要是卢梭以来的一连串的儿童中心教育思想,如弗洛伊德、阿德勒的精神分析法、皮亚杰等的发展理论、道尔顿制等的个别学习论。在20世纪70年代,美国教育学家学习英国开放学校的经验,在美国开展开放学校教育运动,“无墙学校”(school without walls)在美国各地纷纷问世。这是开放学校的鼎盛期。开放学校实践的诸原则与假定可以概括如下。

1. 教育本质观——在教育过程中掌握知识,是自我实现的手段,不是目的。“教育的终极测验,不是了解他知道了什么,而是了解他成为怎样的人”(R. Barth, 1972)。

2. 学校的功能——学校的功能在于,通过良好的环境,提供个人实现自我的机会,并帮助实现自我。

3. 教育目的——教育的终极目的在于个人的自我觉醒、个性化、自律及知、情、意的和谐发展。

4. 儿童观——儿童本来就是具有好奇心和兴趣的、从事探究的存在。即使没有成人的介入,他们也能有选择地进行学习。

5. 课程——课程注重学科的结构概念与探究方法,同生活结合(综合课程的观点)。

6. 教学过程——教学过程的中心是儿童。学习是在经过设计的这样的环境中发展的:儿童凭借自身独特的方式与速度,自由地利用时间、空间、学习题材、教师帮助;开放空间与学习的个别化。

7. 知识观——所谓知识,是各人的经验的综合功能。其结构是个人所固有的;知识,是同各别的范畴与诸学科不可分割地联系在一起;不存在谁都应当知道的最小限度的知识。

8. 智力发展——儿童是以其独特的方式与速度完成其同样的发展阶段的;概念形成,是从具体经验的系列开始,极其缓慢地进行

的。所以,语言抽象必须跟在具体经验之后(教学方法、个别学习的前提)。

9. 社会性发展——社会性的发展是依靠共同作业、灵活的同质、异质集团促进的。

10. 评价——客观评价未必是儿童的学习发展所必需的。长期的直观的、直接的观察是最好的、有益的;学习上的“错误”,是学习的一部分。它是反映学习过程真貌的本质的信息,所以是应当重视的。

11. 教师观——教师不是知识的传递者,而是儿童学习的援助者、观察者。

12. 学校与家庭的关系——两者有着密切的关系与信息交换;参与学习计划、教材编写、学习指导。

从这些原则和假定中,可以看出开放学校的个人主义、自由主义思想,而支撑这种实践的,是对于儿童的“爱、信赖与尊重”。它构成了开放学校的重要原理。

鉴于传统学校的教育目标、教学法、课程、班集体、教室空间的固定性、划一性等缺陷,开放学校采用开放形式,以求实现适于每个儿童的灵活的教学体制。从它的知识观、发展观、课程观可以看出,它并不否定学术性学科。归根结蒂,它是把学校的教育视为自我实现的手段。从开放学校的建筑看,大体有三种类型。一是“走廊扩充型”。除了原来的教室空间,还打通走廊的墙壁,把一部分走廊作为作业空间。二是“学习中心型”。以一个大的学习中心为主,其周边配备教室空间,或者设置“多功能大厅”。三是“专用教室型”。设有具备多功能性质的专用教室。

开放学校在课程编制与教学法方面呈现的多样化的格局,为克服现行学校的僵硬划一的体制,提供了有益的启示。不过,在1975年前后,它的基础学力低下的问题,受到了广泛的抨击。此外,关于如何处理开放学校所谓的“情意目标”和“认知目标”的关系;如何确定基础学力的水平,这些牵涉课程编制的问题,都尚待进一步明确。

(四) 自由学校(free school)论

自由学校运动的源流之一是1921年尼尔在英国(英格兰)创办进步学校,以英格兰为中心,集中广泛地展开的进步主义教育运动。英国进步主义教育的历史悠久。20年代是进步主义运动的“第二浪潮”的时代。通过1921年设立的“世界新教育联盟”(NEF)的运动,新教育以英、德、法为中心,普及于世界。

20年代进步主义教育的原理,根据NEF机关刊物《新时代的教育》,可以归纳为七个基本原理:(1)通过生活,完成自我实现;(2)尊重个性;(3)立足于兴趣与自由的人生训练;(4)通过儿童与教师的协作,进行个人的、集体的训练;(5)社会协作;(6)男女合校的共同作业;(7)培养具有尊重人格觉悟的人。尼尔的萨马希尔(Summerhill)学校,就是体现这种进步主义教育思想的一个典型。萨马希尔学校的特点是:“自治方式”、“自由学习”、“矫正性辅导”、“生活学习”。这些特点贯穿了尼尔的下述教育思想:

1. 儿童观——尼尔的儿童观的本质,同卢梭一样,是性善说。在他看来,儿童原本是爱自己的人生的、探究的存在。

2. 爱与自由的原理——教育作用的终极前提是“爱、信赖、尊重”与“自由”。据他说,“爱儿童就是赋予自由”。没有自由,就不会有自律、自尊。反之,压抑、威吓、权威、控制,只能歪曲本来的善性,反而产生出憎恶、自卑感、依赖心、嫉妒心、破坏行为来。

3. 教育目的——他同当时的进步主义一样,认为学校是“幸福的自由生活的场所”,教育目的是“自我实现”与“生存”。

4. 教学论——尼尔的思想与实践中最根本的一点是教学论。他同非学校论一样,抨击传统学校的千篇一律的课业。他强调“无意识的表现与觉悟”,是自我觉醒、自我发现的基础。

自由学校运动的源流之二,是施坦纳在1919年创办的自由瓦尔多夫学校。它同尼尔的萨马希尔学校一样,作为西欧各国的革新学校的一种,有着广泛的影响。

施坦纳认为,人是身心相统一的完整的存在,要以独特的方式展开教育,以求和谐的发展。他认为,学校,要以儿童的发展阶段——他的发展论是“七年周期论”——固有法则为基础,通过知与行、身与心相统一的活动,来教育儿童。如果无视这一点,而仅仅授予知识,那么,儿童的精神活动就会枯竭。教育的最牢靠的基础在于“生活”,所以,“教育的主要目的之一是,人凭借知性与意志,通过生活(人生),去开拓自己的道路”。学校的作用必须是,以经验与兴趣为基础,向儿童敞开现实的世界,使其体验的意义客观化,并且获得内在的自由。这就需要对于儿童的成长与学习过程有所认识。施坦纳学校的教学活动的特点可以归纳如下。

1. “周期集中教学”。确定语言、算术、地理、历史、生物等主要科目及主题,集中在上午8时~10时的2小时内进行。一个主题延续1~3个月。其用意在于,剔除45分钟课时安排的零敲碎打的弊端,提高教学的效力。这种方法可以说是近世拉特克(W. Ratke)教学法原则“一时一事”的具体化。其主要科目是随年级的递升而开设的多样化的专门学科:营养学、天文学、矿物学(6学年~7学年)、测量法(10学年)、地图绘制法(11学年)等,之后是长时间的休息,然后再学语言、体操、艺术体操、手工艺、音乐,每天的教学一般是用于思考力、想象力的学习,然后是语言训练,最后是技能、表达性学习,智力学科几乎均安排在上午。周期集中教学也许不利于已学知识的记忆,但是,这种教学的目的不在于掌握客观知识本身。因此,即使知识忘了也无关紧要。重要的是,如何集中内在的能量和想象力于该教材。它着眼于知识的掌握过程。

2. 艺术体操。施坦纳主张的艺术体操,是“将语言与音乐化为人体的外显动作”的身体艺术。在他看来,各种印象、幻想、感情,当它们具有其艺术的性质时,便构成本来的精神活动的基础。它必须伴随一切的教学。在这个意义上,音乐、美术受到了重视。

3. 八年班主任制。施坦纳的学校强调,教师应通过人同人的密

切接触,学会了解他人与自身,创造出更深的人际关系。因此,以八年班主任制为原则,希望教师在这个过程中同学生打成一片,创造出更多的、有教育意义的人际关系。在这种没有评分、没有留级制的学校里,教师借助师生的长期接触,细致地记录儿童的成长发展的状况,以联络簿的形式通报家长。

4. 课程中的“生活科”。同20世纪20年代许多进步学校的课程一样,强调反映生活本身的内容,以理解“现代劳动世界、实际生活及其艺术”。例如,园艺、手工劳动、工艺学(机车、电话)、土地测量、纺纱、保健卫生学、化学等,不是旨在让儿童掌握单纯的生活技能、职业技能,而是旨在“明确儿童的思考,揭示体验的意义,面向自己的内心世界”,具有普通教育的性质。

总之,自由学校的课程编制的基本原理就是:“学习者必须自由选择他自己的课程,他自己的学习方法,他自己的步调。”自由学校教师的职责,不是控制学生,而是提供选修课程和充满智力刺激的环境,引导学生自由地、自觉地进行学习。

以上讨论了现代学校论的两极:一极是“学校解体论”——非学校论的理论与实践;另一极是激进的“学校重建论”——开放学校论与自由学校论。前者对学校教育抱虚无主义的态度,提倡学校消亡;后者完全抛弃了学科内容的编制逻辑与教学方法论,这对于形成儿童的真正的学力,不能不带来了致命的弱点。

三 教育哲学类型与课程

从传统上说,支撑课程之基础研究的是教育哲学、教育社会学和教育心理学。教育哲学关于人性、教育价值、世界观与知识观、学校与社会、教育过程中教师作用等的研究,将赋予课程以前景与方向。教育哲学思想纷繁多歧,但基本的教育哲学观,按照现代美国教育哲学家布拉梅尔德(T. Brameld, 1904—?)的见解,可以归纳为四种——要素主义、永恒主义、进步主义、改造主义。当然,还有一些教

育哲学流派,诸如理想主义、存在主义、批判理论,也值得关注。这里,先简要提示后述的若干流派,然后着重阐述布拉梅尔德提出的四种教育哲学观。

(一) 理想主义、存在主义、批判课程论

理想主义(idealism)认为,儿童生来就是善的。善的源泉是上帝、自然、宇宙,它们都在人类的心中。教育的目的就是帮助学习者发现自己、发展自己。课程就是围绕这些普遍的价值加以编制的。

存在主义(existentialism)认为,人生充满了自相矛盾,没有稳定的价值和观念。由于没有恒久的价值,因此,个人意义的探究与自由选择就特别重要。而课程却不能不带有某种意义上的恒常的秩序,这是同这种哲学水火不容的。因此,存在主义强调的不是价值的灌输,而是作为个人意义的探究,实现情绪性(affective)的课程实践。

“批判课程论”(a critical theory of curriculum)则是根据社会文本的阐释学解读,旨在使潜藏于学校的不可视的功能与价值的显性化。它以文化资本、阶级、种族、性别等概念为基础,揭示学校的文化再生产和学习者的“超技能化”,强调课程必须在教育概念的重建基础上发挥教师角色的作用和学习者的自我觉醒。

(二) 要素主义

要素主义(essentialism)是因抵抗进步主义而问世的。它主张学校应当传递必要的知识和价值,为学习者进入社会作好准备。因此,它强调课程的基础性和学术性。

要素主义者要求学校的课程应当授予儿童社会所必须的“共同的知识”和“共同的价值”,主张“接受指导、接受锻炼、接受教育”以掌握“起码的知识、技能与态度”,乃是儿童的一种权利。这种教育观是同西欧文艺复兴时期的人文主义运动同时产生的。作为启蒙时代的唯实主义者的夸美纽斯、英国的经验论者洛克、瑞士教育家裴斯泰洛齐,以及为19世纪系统教育学的确立作出了贡献的赫尔巴特,

他们的教育思想尽管有这样那样的差别,但是可以说都是属于要素主义教育哲学思想范畴的。他们都认为,学校是维护传统的价值、使人适应社会的一种机构。到了20世纪,同杜威学派对立的以美国的巴格利为代表的要素主义者,发表《要素主义者宣言》(1938),他们认为,英语、数学、科学、历史、现代外语,是同继承人类文化遗产的现代要求相适应的,同时也是适于智力训练的。

(三) 永恒主义

永恒主义(perennialism)认为,知识和价值的源泉在于世界的存在性。儿童是无知的存在,必须赋予儿童引导其成长的有价值的知识。不过,人一般是合理的存在,从无知到合理的途径就是教育,就是准备“善的生活”。在课程中,合理思维与智慧受到重视,有代表性的人类智慧的遗产——经典著作,受到重视。

永恒主义者认为,教育的目的在于使学生获得关于现实、真实、价值的永恒的原则。教育要追求“永恒的真理”,开发人类的理智价值。“包含着人类理性的永恒价值”的理念和原理,应当作为教育内容。永恒主义的代表人物赫钦斯(R. M. Hutchins, 1899—1977)和艾德勒认为,智力的开发只有凭借具有形成智力遗产的永恒价值的学术性学科,才能实现。这个思想的核心是,强调教育必须以永恒的价值为基础。在科学技术文明的现时代,自然科学的思想并不能揭示社会应走的方向和目标,因此,严厉抨击了单纯的“科学主义”(scientism)。在他们看来,现代社会之所以面临文化危机,是由于超脱了曾经支配人类的秩序。主张要在人类的伟大的智慧遗产——《经典》(the great books)中寻求救治之道。他们强调在初等教育中儿童的教养(德性的教化)与3R s(读、写、算)的重要性;在中等教育中,以文法、修辞学、辩证法、数学等传统学科作为基本的课程;在后

美国霍普金斯大学选定的“经典”,有柏拉图的《理想国》、亚里士多德的《尼各马可伦理学》、詹姆斯的《心理学》、弗洛伊德的《精神分析入门》、达尔文的《物种起源》、法拉第的《电磁实验研究》等,约百册之多。

期中等教育中,则应当阅读、论析、消化人类的伟大的文化遗产——《经典》。他们认为,如果缺少了这些教养和技能,在任何时代智力生活就都是不可能的。从这个意义上说,必须有永恒不变的教育内容。永恒主义的源流可以追溯到古希腊的柏拉图、亚里士多德及阿奎那(T. Aquinas, 约 1225—1274)。布拉梅尔德认为,20 世纪永恒主义者主张的“教育乃在于发展人的智力”,强调保持学科的学术性的主张,是值得倾听的。

由此可以看出,要素主义与永恒主义有着血缘关系,但也有差别。两者的差别在于:要素主义者主张教育内容应是整个文化的最低限度的知识、价值,即让儿童掌握最低限度的知识。而随着文化的进步、知识量的膨胀,教材也将随之膨胀,内容量将会超过儿童的承受能力。永恒主义者的观点是,在初等教育中应精选教材,以教养和 3R s 为教育的核心,在后期中等教育中,教授现代产业的、科学民主主义社会所必须的智慧(古典教养)与学问的基础,但是并不期待掌握一切的文化。

(四) 经验主义

经验主义(或实验主义, experimentalism)认为,随着未来社会的发展,现在任何有效的价值和观念都将可能被修正。知识和价值不是亘古不变的,它是人类经验发展的归结,往往必须在探究之中加以理解。课程不是处置普遍的价值与真理,其首要的任务在于为学习者提供一种能够逐渐确证自我价值、信念和知识的环境。据查尔兹(J. L. Childs, 1889—?)说,20 世纪最大的教育哲学家杜威的业绩是,在教育中和谐地发展了“民主主义的价值”与“实验性的探究方法”,并为美国的进步主义教育(progressive education)提供了理论基础。经验主义(或实验主义)的教育目标,不是凭借权威和迷信,而是依据理性行事,解放智力,培养反省性思维。为此,课程不应当拼凑成彼此分离的、特定的大量传统学科,而必须是以现代生活面临的问题为核心的综合课程。在杜威看来,所谓教育,就是经验,即“基

于生活经验的东西”；人类存在的方式本身，首先是经验性的。它可以归纳为下述四个命题。

其一，教育是生活(education is life)。儿童的教育决非是单纯为成人生活作准备，而是儿童的生活本身。学校、家庭、社会及其他一切场所的生活，全是教育。要在生活中指导儿童，培养他们解决面临课题的能力。

其二，教育是成长(education is growth)。所谓儿童的成长过程，就是儿童更新自己的过程。儿童是凭借经验去发挥学习的力量，形成自我的。

其三，教育是经验的连续改组或改造(education is a continuous reconstruction of experience)。所谓教育，意味着丰富儿童的经验，以及在此基础上的新的“经验的改组”。这种改组或改造的目的在于发展儿童的思维和智力。

其四，教育是社会化的过程(education is a social process)。教育是延续社会生活的手段，是凭借经验的传递进行的。而一切的传递和一切的社会生活都必须是社会性的。

杜威认为，凭借经验产生的“智慧”，正是解决现实中的各种问题的力量。这无非就是指采用探究方法的力量。这种方法是自然科学家在解决未知问题时所用的方法——科学方法(scientific method)。杜威经验论的特点就是，以经验的重组为基础，强调掌握问题解决中的科学方法，从而确立了教育学上的“经验主义”教育理论。杜威的实验性的探究方法，即所谓科学方法，类似于科学家研究新课题时采用的方法。它由下列具有逻辑结构的五个阶段组成：

第一阶段：问题的察觉。儿童面临问题时，首先感到困惑、迷惑，从而产生出探寻新的活动方式去解决问题的意识。

第二阶段：问题状况的调查、分析，探究问题是什么，明确问题所在。

第三阶段：用一个又一个的暗示，作为主导观念或假设，以发起

并引导观察及其他心智活动,搜集事实材料。

第四阶段:推论和假设。推演观念或假设的涵义,思考实验或实践这种假设时将会怎样。这也可以说是一种“思维实验”。

第五阶段:验证假设与作出结论。

杜威倡导的实验性的探究方法(五阶段说),对于培养儿童解决问题的能力,有其教育价值。

(五) 改造主义

改造主义(reconstructionism)学校是真正民主社会的“小宇宙”,担负着培养新生代的民主态度和价值观的使命。课程必须以社会问题为焦点,运用问题解决与设计技术,旨在改造、变革社会。现代美国的教育哲学家布拉梅尔德吸收杜威理论的成果,根据新的社会要求加以改造,发展了经验主义理论。因此谓之“改造主义”。改造主义者认为,教育担负着克服文化的危机、创造文化的重要使命。我们可以从布拉梅尔德的如下三个方面的论述中,看到改造主义教育思想的一些特点。

一是“未来中心的教育”(future-centered education)。布氏从现代文化存在危机的认识出发,要求教育指向未来的目标,“以未来为中心”,提供新的社会目的,修改旧的社会目的,使教育成为一种制定明确而严密的社会计划的主要手段。他倡导要通过“社会一致”,即不分阶级地一致合作,消除冲突,对共同生活提出目标,并寻求完善人的新的手段。他注重集体过程,认为“社会一致”也是旨在达到“社会的自我实现”(social-self-realization)的学习过程。

布氏的教育主张不同于杜威的经验论,杜威的经验论归根结蒂是注重儿童的个人经验,而布氏则注重集体经验。杜威注重产生反省性思维的探究过程,警惕儿童的经验之外的系统知识的灌输,而布氏则强调,一切文化都是人类的经验,向儿童提供丰富的间接经验(文化知识),通过社会交往,使儿童的主观意识客观化,从而实现寻求“社会一致”的教育目标。

二是“车轮状课程”(wheel curriculum)结构论。布拉梅尔德的车轮状课程论堪与20世纪30年代进步主义教育的核心课程论相匹敌。车轮状课程结构如图6-1所示:轮轴(核心)代表各学年教学的中心主题。轮辐部分则代表集体讨论、知识与技能的学习、职业训练、社会性经验

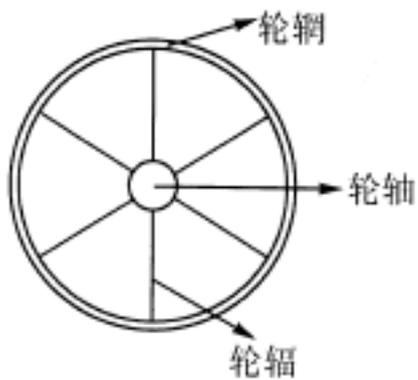


图6-1 车轮状课程结构

等组成的各类课程。轮辐部分的学习与中心主题的学习相互支撑。相当于轮辋的部分,则意味着统一地联结所有相关课题的学习,使整个车轮形成有机结构。举中等教育为例,布氏设想四年制中等教育的课程结构模型是,每学年构成一个车轮,四个车轮构成一个车体,驶向“文化改造”的彼岸。这种课程酷似20世纪30年代的核心课程,但它在注重世界文明与强调系统学习各门学科这一点上,又有别于核心课程。

三是教学过程论。布氏的“社会一致”的哲学,反映在教学过程论上,表现为如下四点。

1. 强调“凭借证据的学习”(learning through evidence)。这里所谓的“证据”,可大体划分为直接经验的与间接经验的。所谓直接经验的,是指通过个人或集体经验到的要求与价值的证据;所谓间接经验的,是指形成人类的一切领域的文化(科学与历史)的无限的证据。

2. 强调“通过社会交往的学习”(learning through communication)。上述两种证据就是交往的素材,也是收集证据时的技术。通过交往,发现了自己的主观性和偏见,从而就可以“客观化”,并且使

这四个车轮的具体内涵是:第一学年,从所在社区的现状出发,展开系统学习,探讨改造经济、政治的必要性。第二学年,学习科学和艺术,旨在探讨科学和艺术对于人类生活具有什么意义。第三学年,以教育与人际关系为学习焦点。第四学年,展开综合学习,旨在培养集体精神。

另外,布氏设想的初等教育课程,非常强调感性经验的获得,以及集体经验和社会性自我的实现所要求的基础知识的“灌输”(inculcation),这也是它的特色。

个人所关心的目标的追求得以更正确地表达。

3. 强调“通过同意和行动的学习”(learning through agreement and action)。“同意”(agreement),是一个集团凭借两种证据追求目标时,作出尽可能多的学习之后,所采取的步骤。布氏认为,达到“同意”的过程本身,具有教育价值。

4. 强调“集团动力学的学习”(learning as group dynamics)。这种学习是适用于种种学习阶段的技术。布氏注重旨在获得“社会一致”的集团思维过程。为此,重视集团的核心人物的作用与集团自身的变革。即,获得共同的目标或行为计划的“同意”,不仅是每个人人格的变化,也意味着集团动力性结构的变化。

布氏从对待危机的社会(危机文化)的态度抉择确立了以上四种教育哲学的类型。当然,这四者不是截然划分的,也有彼此交错重合的部分。但是,从对待传统文化、现代文化、未来文化的基本态度来说,它们又可以分别归属于“过去主义”、“现今主义”、“未来主义”课程哲学的范畴。要素主义(包括永恒主义)是一种“传统主义”,着力于分析过去的传统文化;进步主义是一种“现今主义”,着力于分析现今文化和文化创造的基础——个体经验;未来主义则是把分析的焦点放在了未来文化的模式上。

这里值得一提的是,未来主义课程的哲学非常重视文化过程中所蕴含的非合理性因素。在以往的知识论和价值观中,这种非合理性因素是受到极端轻视的。而在未来主义的哲学中却突出了它的重要性。不过,重视非合理性因素未必意味着轻视理性。因为,“承认并接受人类行为中的非合理因素,正是理性走向更完全、更有效发展的第一步。”

参 考 文 献

- [1] 杰西尔德(A. T. Jersild):《儿童的发展与课程》,依田新等译,1949年日文版。
- [2] 金子敏:《学校课程的新研究》,1969年日文版。
- [3] 赫尔洛克(E. B. Hurlock):《儿童发展心理学》,小林芳郎等译,1971年日文版。
- [4] . . . 维果茨基:《儿童的智力发展与教学》,柴田义松等译,1975年日文版。
- [5] D. 坦纳、L. 坦纳:《课程开发》(Curriculum Development),1975年英文版。
- [6] 伊利奇:《非学校的社会》,东洋、小泽周三译,1977年日文版。
- [7] 阿普尔:《学校幻想与课程》,门仑正美等译,1979年日文版。
- [8] 辰野千寿等编:《发展心理》,1980年日文版。
- [9] 大桥正夫编:《教育心理学》,钟启泉译,上海教育出版社1980年版。
- [10] 杉浦宏编:《美国教育哲学展望》,1981年日文版。
- [11] J. 皮亚杰:《智能心理学》,波多野完治等译,1981年日文版。
- [12] A. A. 斯米尔诺夫编:《苏联心理学的发展与现状》,李沂等译,人民教育出版社1982年版。
- [13] 冈津守彦主编:《课程事典》,1983年日文版。
- [14] 佐藤三郎等编:《学校与课程》,1984年日文版。
- [15] 麻生诚等编著:《教育革新与教育计划》,1984年日文版。
- [16] 柴田义松:《学科教育论》,1984年日文版。
- [17] 罗伯特·梅逊:《西方当代教育理论》,陆有铨译,文化教育出版社1984年版。
- [18] B. C. 列德涅夫:《普通中等教育内容的结构问题》,诸惠芳、余方译,人民教育出版社1984年版。
- [19] M. H. 斯卡特金:《中学教学论——当代教学论的几个问题》,赵维贤、丁酉成等译,人民教育出版社1985年版。
- [20] 托马斯(R. M. Thomas):《儿童发展的理论》,小川捷之等译,1985年日文版。
- [21] 安彦忠彦编著:《课程研究入门》,1985年日文版。
- [22] 加涅(R. M. Gagne)等:《课程与教学的构成》,持留英世等译,1986年日文版。
- [23] 筑波大学教育学研究会编:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海教育出版社1986年版,2003年修订版。
- [24] 片冈德雄:《教科书的社会学研究》,1987年日文版。
- [25] G. H. 鲍尔、E. R. 希尔加德:《学习论——学习活动的规律探索》,邵瑞珍等译,上海教育出版社1987年版。

- [26] 鲍尔斯、金迪斯:《美国资本主义与学校教育》(两卷本),宇泽弘文译,1986—1987年日文版。
- [27] 陈伯璋编著:《意识形态与教育》,台湾师大书苑1988年版。
- [28] 布迪厄(P. Bourdieu)等:《再生产——教育、社会、文化》,宫岛乔译,1991年日文版。
- [29] P. W. Jackson, Handbook of Research on Curriculum, Macmillan Library Reference, 1992.
- [30] 阿普尔等编:《挑战学校文化——批判教育研究的最前线》,1993年日文版。
- [31] 张华等:《课程流派研究》,山东教育出版社2000年版。
- [32] 斯腾伯格(R. J. Sternberg):《超越IQ——人类智力的三元理论》,俞晓琳等译,华东师范大学出版社2000年版。
- [33] L. Campbell et. al.,《多元智能教与学的策略》,王成全译,中国轻工业出版社2001年版。
- [34] 多尔:《后现代课程观》,王红宇译,教育科学出版社2001年版。
- [35] 夏惠贤:《多元智力理论与个性化教育》,华东师范大学课程与教学研究所博士论文,2002年。

第七章 课程编制的基本理论的考察(三)

目的

课程编制,无非是旨在组织学习者的经验,以达到一定的教育目标。这样,如果说,作为课程编制的“逻辑条件”,应当探讨教育目标、经验(知识)的构造方法、评价等各个侧面的问题,那末,课程编制要以理想的方式展开,还得有必要的人、财、物的条件。这就是所谓的“运筹条件”。本章将从教育目标论、课程开发论、教材组织论、课程评价论、课程管理论的演进,讨论课程编制的逻辑条件与运筹条件。

第一节	从“行为目标”到“体验目标”	.....	346
第二节	从“课程开发”到“课程理解”	.....	361
第三节	从“教材”到“学材”	.....	377
第四节	从“量化评价”到“质性评价”	.....	389
第五节	从“课程管理”到“课程领导”	.....	417

第一节 从“行为目标”到“体验目标”

一 教育目的与教育目标

(一) 从教育目的到教育目标

在国际教育界,“教育目的”与“教育目标”是有明确区分的。前者相当于英语中的“educational aims”或“aims of education”,后者指“educational goals”或“educational objectives”。“目的”含有“方向”的意味,表现普遍的、总体的、终极的价值。“目标”含有“里程”的意义,表现个别(特殊)的、部分的、阶段(具体)的价值。

在编制课程时,“教育意图或教育方针的一般性叙述”,例如,宪法、教育基本法中的教育目的的表述,必须具体化为教育目标——学习者结束学习过程时的“可观测的行为变化的具体表现”或“可评价它的实现程度的学习结果”。

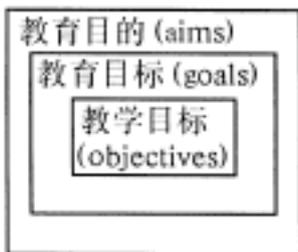


图 7-1 教育目的、教育目标、教学目标三者的关系

从形式关系说,像教育目的(aim) 教育目标(goal) 教学目标(objectives)那样,是从对于教育的一般性的方向作用,到日常教学中的具体的教学过程所追求的目标。目的和目标是表示对于教育的抽象的一般的方向作用乃至更具体的方向作用的(如图 7-1 所示)。教育目标(goal)是介乎教育目的(aims)和教学目标(objectives)之间的。

同教学和教育评价具有更直接关系的,是作为 objectives 的教育目标或教学目标。

教育目的决定着教育目标的状态、内容和方向,而教育目的又是基于某种教育价值的选择的,它必然体现了一定的教育哲学的观点。因此,以何种教育哲学为依据,制定何种教育目的,就决定了课程的何种内容、性质、方向。

然而,无论以什么教育哲学为依据,在许多场合,教育目的的提出都不过是一般的观念性的。这种提示本身对于课程编制中教学内容的选择标准,教学计划与教学的展开,以及教育评价,是难以提供具体的指针的。例如“自我实现的人格”、“自律的伦理性格”、“探究精神的发展”、“创造性思维的培养”等等教育目的,是教育过程的长期的标的,对于教育活动虽则提出了一般的方向,但同日常的学校和课室中的教学实践并无直接的关系。因此,教育目的必须加以具体化,使之成为同课程的构成计划、教学实践、教育评价活动有直接关系的教育目标。以教育目的为基础引伸出来的教育目标在课程编制中就成了“教学目标”(instructional objective)。这就是教学的“达成目标”,是“应当达到的一定的学习结果”的表述。作为这种教学目标的学习结果,要用学习者在达到教学目标时可以显示的、可以观测的行为来表达。格朗伦德(N. E. Gronlund)说,作为学习结果之表述的教学目标,应当具有“行为目标”(behavioral objective)、“达成目标”(performance objective)、“可计测目标”(measurable objective)的性质。

这样,教育目标就是学生成功地实现学习过程时,即达到了目标中所表示的学习结果时,所表现出来的行为的变革。这里体现了目标的具体性。泰勒也说,“教育是改变人们的行为范型的一种历程”,“课程的目标可以在人们的行为变革中加以认识”。这里所指的“行为”,系就广义而言——除了包括外在行为之外,兼指内在的思考与情感、行为变革,是包括了知识、理解(认知领域)、技能熟练(精神运动领域)、兴趣、态度、需要(情意领域)等的牵涉到学习者的整个人格的基本习惯、思考方式、感情、情绪等的变化的。

(二) 作为教学目标的教育目标总体的基本特点

从以上所述,我们可以明了,作为教学目标(达成目标)的教育目标总体的基本特点是:

1. 美国课程专家瑞夫·泰勒从行为目标论的观点出发认为,“教育的真正目的不在于教师完成某种活动,而在于在学生的行为

范型中引起某种重要的变化”。因此,教育目标的叙述,首先应当是关于在学生身上引起的认识作用、思考作用、理解、技能、鉴赏、态度等等的行为变革,其次是教师从事的活动——以便在学生中引起所期望的变化——的种类。

2. 学生惟有通过教学过程达到了一定的学习结果后,才能反映出行为变革。即只有在学生将某一特定学科的内容内化成自身的东西之后,这种行为变革方才可能。这样,作为教学目标的教育目标,便不能不包含:课程总体或各门学科中应有的观念、概念、一般原理、知识体系、主题等等内容上的目录。这是表示通过教学过程学生掌握的内容。

3. 教育目标要从两个侧面加以确定:表示学生中应当引起的行为的种类——“行为侧面”(behavioral aspect);表示某种行为应当引起的内容领域的“内容侧面”(content aspect)。教育目标必须从行为与内容这两个侧面加以明细化。学生通过学习活动,完全掌握了学习内容,其结果是,获得了掌握知识与智力技能的“认知能力”(cognitive competence),形成了意味着感情、情绪、态度等等变化的“情意性向”(affective disposition)。追求教育目标而展开的教学过程,就这样由“行为的发展”与“内容的完全掌握”这两个方面组成的。

4. 教学中应达成的教育目标,是依据“应发展的行为范型与范围”及“应使用、应掌握的内容的系统与范围”来加以排列的。目标的确定与学科内容(教材)的编排,是一种对应的关系。“目标的确定”是教育内容选择的依据;而内容的系统编排,又体现了目标系列。

在传统的教学中,教师的惟一目标是,使学习者扎实地掌握一定的知识和技能。但是,现代教学论的视野,已不局限于单纯地传递全民族、全人类的文化遗产,而是要通过教学过程,使学生掌握学习的方法,感受的方法,行为的方式。再者,现代教学论要求“教育目标”的选择与确定,应尽可能地具体化、明确化,以便作出反馈和评价。晚近教育目标论的研究是同课程理论、评价理论交织在一起的。

二 教育目标与课程

(一) 教育目标功能的一般分析

麦克唐纳(J. B. Macdonald)归纳了下述五项教育目标的功能:

1. 明示教育进展的方向。
2. 选择理想的学习经验。
3. 界定教育计划的范围。
4. 提示教育计划的要点。
5. 作为评价的重要基础。

麦氏说,教育目标的功能,随着目标水平(宏观、中观、微观)的不同而异,但它们有着共同的功能,这就是:通过明示教育活动的目标,提示旨在达到目标的最优的内容与方法,并且成为评价教育(教学)活动结果的一种标准。

(二) 教育目标与教学内容、学习者的行为

泰勒说,教育的本来课题,不是教授者完成某种活动,而是要在学生的行为中引起重要的变化。教育目标表示通过教学,学生应当获得的成就。因此,可以认为,教育目标具有两个基本的功能侧面。其一是学生中应当发展的行为的种类——行为侧面;其二是表明这种行为所赖以实现的教育内容的领域(内容侧面)。

教育目标首先应当是课程内容、教材的选择与组织的基准。这种内容的选择当然是以实现学生的行为变革为目的的。通过某种经验获得新的行为方式,就是教学的目标。通过学习经验的组织,是可以实现目标——行为的变革的。选择学习经验的问题,实际上就是选择“决定那种可能导致某种教育目的之(学习)经验”的问题,同时也是“如何去安排种种情境,俾能提供学生所期望的那种学习经验”的问题。

然而,学生具有什么样的经验,取决于学生凭借什么样的课程内容和教学过程而发生的交互作用。因此,课程内容必须这样来加以

组织:使学生产生出有可能达到目标的学习经验。教育内容要根据事实、信息、关键概念、基本的核心概念、知识的概念框架、一般原理、理论、基本主题等等,从基础的东西上升到一般性的系统的东西这一内容编排的逻辑系统加以组织。

目标的内容选择的侧面,必然地导致学生行为中应当实现的行为变革的侧面。必须以有利于实现这些目标、发展学生的学习经验的方法组织教学活动。从某种意义上说,教育目标的确定,有可能使教学活动的计划及其方向以明确的方式确定下来。教学乃是授业计划的创造及其现实的展开过程。这是确定旨在达到某一目标的学习经验的系列,表明学生可以渐次达到的水平及其高度的顺序。表明学生应当实现的行为变革的教育目标,显然必须依据于学习的“达成基准”(performance standard)或“成就基准”(achievement criterion)。教学活动,就是这种师生一步一步地客观地、主观地朝着应当到达的目标前进的过程。因此,这种目标必须是具有可以客观地评价成就之程度的具体标准的性质。

(三) 教育目标与课程评价

泰勒以“生物”学科为例,列举了应当达到的行为变化的目标如下:(1)理解事实与原理;(2)熟悉信息的源泉;(3)解释资料的能力——概括能力;(4)将生物学原理应用于日常的具体的生物问题的能力;(5)从事研究和报告研究结果的能力;(6)发展了对生物学的更广泛、更成熟的兴趣;(7)社会性态度的发展。从这个例子中,我们可以看到,在学生应当达到的行为变化中,包含了两类目标范畴:(1)~(5)是属于认知范畴的目标;(6)和(7)是兴趣、态度之类的情意范畴的目标。前者是可以客观地确认其达成度的目标,后者则是作为认知达成度的副产品而产生的。然而,“兴趣是通过经验而组织的个人的特征性倾向,态度是通过经验而组织的情绪性倾向”。这种情意目标,在教育上极其重要。但它是一种不能客观地确定其达成度的方向目标。

通过认知学习的成就及其成就的高度,在学生中,可以形成批判性思维、逻辑性推理能力、感受性、兴趣、情绪、情意、信念、价值观等等有关个人的人格行为的独特性。但是,正如布卢姆说的,这些情意因素是作为认知因素的副产品发展的。“充分地掌握了认知目标的学生,将会发展起对于学科的兴趣与积极态度”。在教育目标的确定中,可以从认知目标引伸出情意目标,而情意性向的特点——对学习的兴趣与积极态度,又可以作为推动认知学习的力量而起作用。因此,在认知目标和情意目标相互支持的场合,教学可以更有效地进行。

关于教育目标与课程的关系问题,最后可以归结为如何进行教育评价,去确认业已确定的目标是否实现的问题。目标只要具有选择内容的侧面和变革行为的侧面,评价也就得从这两个方面进行:一是评价作为内容所选择的事实、技能、知识,学生是否实际地掌握了;二是确认,教育目标既然是要在学生的行为中引起所期望的变化,那么,这种行为变化是否在学生身上产生了。总之,这是一个关系到认识、理解、分析、综合、态度、信念、价值、性向等等认知、认知成就和情意变化的问题。

三 布卢姆的教育目标分类及其发展

(一) 布卢姆的教育目标分类体系

布卢姆的教育目标分类学研究,就是突出的一个例子。布卢姆认为,教育中应当达到的全部目标,可分为三个领域——认知领域、情意领域和动作技能领域。并且揭示了在各自的领域达到最终目标的过程中,应当顺次达到的目标系列。这样,布氏的研究不仅在于单纯地作出目标分类,而且力图揭示目标间的系统性或结构了。

1956年,布卢姆发表了“认知领域”的目标分类,其后又在1964年发表了“情意领域”的目标分类(详见表7-1)。

表 7-1 认知领域与情意领域的教育目标分类

〔 认知领域 〕	〔 情意领域 〕
知 识 1.00 知识 1.10 关于特定事物的知识 1.11 关于专门术语的知识 1.12 关于特定事实的知识 1.20 处理特定事物的方法及手段的知识 1.21 关于常规的知识 1.22 关于趋势和顺序的知识 1.23 关于分类和范畴的知识 1.24 关于标准的知识 1.25 关于方法论的知识 1.30 某一学科领域中普遍原理与抽象概念知识 1.31 关于原理与概括的知识 1.32 关于理论与结构的知识智力及智力技能 2.00 理解 2.10 转化 2.20 解释 2.30 推断 3.00 应用 3.10 规则的应用 3.20 方法的应用 3.30 概念的应用 4.00 分析 4.10 要素的分析 4.20 关系的分析 4.30 结构原理的分析 5.00 综合 5.10 归纳个人所要表达的见解 5.20 拟订计划或实施规划 5.30 引出一套抽象关系 6.00 评价 6.10 根据内在证据逻辑地评价 6.20 根据外部标准逻辑地评价	1.0 接受(注意) 1.1 发现 1.2 积极地接受 1.3 受控制的或有选择的注意 2.0 反应 2.1 按指令默从 2.2 积极地反应 2.3 满意地反应 3.0 价值判断 3.1 领会一种价值 3.2 选择一种价值 3.3 确信一种价值 4.0 价值的体系化 4.1 价值的概念化 4.2 价值体系的组织 5.0 一个价值或价值复合体的个性化 5.1 赋予价值观 5.2 赋予世界观

[出处] 转引自竹田清夫:《新行为主义教育方法学》,1982年日文版,第76—77页。

在这里,认知领域包含了知识的再现与认知、智力、智力技能的发展等目标。情意领域包含了兴趣、态度、价值观的变化和鉴赏,以及发展适当的适应等目标。动作技能领域是指“运动技术、操作对象、神经—肌肉的协调所必需的某种行为的诸目标”的领域。在布卢姆的分类中,并未明确地阐明区分三领域的根据和原理。布卢姆等人不过是“从业已发表的有关课程和评价的文献及未发表的评价专家和课程专家的资料中,选择出教育目标”,根据编制课程和设计教学法时的划分,加以分类罢了。

布卢姆的《教育目标分类学》自1956年第一卷(认知领域)发表以来,引起了巨大的反响,已译成十几国文字出版。布卢姆学派的教育目标的分类研究表明,一门学科所要达到的教育目标,是可以作出由简单到复杂的一系列等级的分类的。国际教育成就评价协会(IEA)所作的国际理科教育调查(生物、化学、物理、地学)的目标分类,就是源于布卢姆的教育目标分类学。布卢姆的教育目标分类体系如下。

A. [知识] 将基本知识、技能加以分类,重点不放在独立地了解孤零零的事实上。

B. [理解] 学生在熟悉的情境——教室、实验室、教科书等——中所获知识的利用能力。

C. [应用] 学生在新的情境,选择切合的知识,并予以应用的能力。

D. [高级过程] 囊括了布卢姆目标分类中的谓之分析、综合、评价的广泛范围的内容。

(二) 对布卢姆教育目标分类体系的批判与发展

布卢姆的认知目标分类体系是令人瞩目的出色研究,但它也遭到不少批判,其要点如下。

1. 认知目标的行为要素,被分为知识、理解、应用等等,它们又被进一步划分为亚类行为要素。然而这种分类缺乏一贯性。例如,

“知识、分析”一类的亚类行为要素,显然是依据信息的形式,作出要素、关系、体系等的分类的。但“评价”的亚类行为要素,显然是依据评价标准的性质进行分类的。

2. 各行为要素和亚类行为要素之间的界线不明确。例如,知识的概括与理解的内在关系的界线是含糊的,分析与理解、分析与评价的界线也不分明。

3. 这种分类体系对于明确教育目标的地位及其意义,是有意义的。但是,在六个行为要素中,“知识”的亚类行为要素竟达九个之多。如此偏重其结果,不免导致知识中心的课程编制。

为了克服这些问题,有人尝试进一步发展分类体系。这里试举数例。

1. 霍恩(R. Horn)研究了决定教育目标能否分成知识、理解、应用一类的行为要素的分类标准(1972),目的是使任何人都可以进行正确的分类,提高分类的可靠性。他认为,知识、理解、应用一类的范畴,有着不同的心理过程的复杂性。因此,目的的表述可以依据于心理过程的复杂程度确定如下的范畴:

(1) 从目标内容看不宜再离析者,谓之“知识”。例如,让学生记住植物图的各部分的名称(根、茎、叶)等。

(2) 可以提供一切的解决问题时所需的信息者,谓之“理解”。例如,土壤的性质不同,植物的生长各异。

(3) 解决问题时,学生有必要发展补充性的信息者,谓之“应用”。例如,某种化学物质是造成落叶的原因。那么,当这种物质施用于植物时,会出现什么结果。

(4) 学生依据一定的标准,琢磨情境,谓之“分析”。例如,植物蒸发水分。那么,当水分的蒸发完全不能进行时,植物的生长将会怎样。

(5) 问题的解决有两种以上的可能,谓之“综合”。

实验表明,通过运用霍恩的分类原则,可以提高分类体系的可靠

靠度。

2. 布卢姆的目标分类体系、目的的表述是比较抽象的。梅特费塞尔(N. S. Metfessel)等人制成了具体地记述目标行为的用语表及其目的语表(1969),这样,就容易一义地理解教育目标了。试举一例:

[4.10] 要素分析

用语例——区分、发现、找出、分类、辨别、再认、划分范畴、归纳。

直接目的例——要素、假说、结论、陈述、讨论。

3. 吉尔福特(J. P. Guilford)的智力结构模型,本来就是一种智力分类体系。他据此发展了一种教育目标分类体系。他的分类体系的分类原则有其一贯性。就这一点说,比布卢姆的分类模型更加完整。当然,两者的共同点也不少。表7-2表明了两者的分类体系的对应关系。

4. 加涅划分了五类教育目标。这就是:运动技能、言语信息、智慧技能、认知策略、态度。其中属于认知范畴的有言语信息、智慧技能、认知策略三个主要类别。加涅是以能力与能倾作为教育目标分类的统一基点,依据习得各种能力所需学习条件的异同作出教育目标分类的。他的智慧技能类教育目标所包含的各个亚类之间具有层级性与累积性。

5. 梅里尔(M. D. Merrill)综合布卢姆、加涅的分类理论,在《确定教学结果所必需的心理条件》(1971)中,提出了由四个水平十种习得行为类别组成的教育目标分类体系。属于认知范畴的有第三、四两个水平的六个类别。这就是:(甲)记忆行为——命名行为,系列记忆行为,非连续要素的记忆行为;(乙)复杂认知行为——分类行为,分析行为,问题解决行为。梅里尔的分类理论对于发展和完善教育目标分类体系,具有积极的意义。

表 7-2 布卢姆与吉尔福特的分类体系对应表

布卢姆的分类		吉尔福特的分类	
行 为	行为的亚类	行 为	行为的亚类
(1) 知 识	a. 术语、事实 b. 分类、基准、原理 d. 理论、法则 e. 倾向、系列	(1) 记 忆	a. 单元 b. 分类 d. 体系 e. 变换、蕴涵
(2) 理 解	e. 转化 c. 解释 f. 推断	(2) 认 知	e. 变换 c. 关系 f. 蕴涵
(3) 分 析 (应用)	a. 要素 c. 关系 d. 原理	(3) 集 中 思 维	a. 单元 c. 关系 d. 体系
(4) 综 合	a. 表达个人见解 c. 拟定操作计划 d. 概括抽象关系	(4) 扩 散 思 维	a. 单元 c. 关系 d. 体系
(5) 评 价		(5) 评 价	

6. 法国的戴诺(L. D. Hainaut)以吉尔福特的智力结构模型、布卢姆的分类及加涅的累积学习模型为基础,提出了教育目标的分类体系。它向人们揭示了又一条完善教育目标分类的可取途径:教育目标分类理论是可以在汲取各家之长的基础上,推陈出新的。

7. 此外,关于情意目标的分类研究,也出现了一批代表人物。他们是克拉索尔(D. R. Krathwohl)、雷文(J. Raven)、德·兰德希尔(G. De Landsheere)。辛普森(E. Simpson)、基布勒(R. Kibler)、哈罗(A. J. Harrow)则为填补布卢姆分类的空白,分别推出了动作技能领域的分类。其中哈罗的分类体系,相当完整,亚目标的分类也极合理,并作了明确的界定(参见表7-3)。

表 7-3 动作技能领域的教育目标分类(哈罗,1972)

[动作技能领域]	
1.00 反射运动	3.30 听觉辨别
1.10 部分反射	3.40 触觉辨别
1.20 部分间反射	3.50 协调能力
1.30 超部分反射	4.00 身体能力
2.00 基础的、基本的运动	4.10 持续性
2.10 移动运动	4.20 强度
2.20 非移动运动	4.30 柔软性
2.30 操作性运动	4.40 轻快度
3.00 知觉能力	5.00 熟练运动
3.10 肌肉运动知觉辨别	5.10 单纯的合适技术
3.20 视觉辨别	5.20 复合的合适技术
	5.30 复杂的合适技术
	6.00 明的沟通
	6.10 表现运动
	6.20 说明性运动

[出处] 竹田清夫:《新行为主义教育方法学》,1982年日文版,第77页。

四 从“行为目标”到“体验目标”

对教育目标作出层级构造分析的是加涅的“课题分析”(task analysis)。“课题分析”基于这样的认识:在设计单元与学程时,对于牵涉单元的最终目标的课题作出构成要素的分析,然后通过顺次学习各课题,就可以达到教育目标。因此,首先必须明确地界定和描述最终目标,有序地、分阶段地把这种目标分解为下位行为目标,然后揭示其构成要素之间的关联性与整合性。加涅指出,这种课题分析的特点是:分析信息处理的过程,明确其序列;进行课题分类,揭示构成要素和必要条件;借助分析梳理从前提目标到最终目标的课题系列,明确学习层次。加涅根据产生学习的情境,将学习分为八类,由简而繁、由低而高地顺次排列成一个层级。布卢姆等人的“教育目标分类学”,也不是单纯的分类,而至少是一种目标的维度划分的尝试,可以视为教育目标的一种层级化。在布卢姆的分类学中,无论是认知领域还是情意领域,都是从外显反应到内

隐反应,分层次地加以分类的。布卢姆的层级化不同于加涅的层级化,它不仅作为教育目标的学习课题系列的组合,而且反映一种内化的过程:就认知领域说,意味着知识掌握的内化过程;就情意领域说,意味着价值的内化过程。尤其是情意领域,不是单纯的感情与意志的分类。

不同于这种目标的“逻辑分析”与层级化的另一种尝试,是“价值分析”与层级化。例如,学习某一个词汇,可以提出种种不同的目标:要求在需要时能够想起它;要求透彻理解该词的涵义并能一般地应用;要求能够流畅地自如地应用;要求该词成为其人格的一部分,具有独特的色彩,等等。目标所处的维度,必须同学习者学习的深度联系起来加以确定。这是一种类似于价值内化的过程。

“课题分析”是相当微观的目标构造的分析,而这种“价值分析”则更加微观。就是说,在目标的各个“价值阶层”的内部构成“逻辑阶层”,在价值阶层由外而内,由表层而深层加以层级化的同时,各阶层的内部及其相互联系,也进行由下而上的系列化和层级化。可以说,这是双重的层级化。不考虑这种双重的层级化,仅限于单方面的层级化,在实际编制课程时,便会缺乏具体的有效性。教育目标的分析与层级化,有助于使教育内容转换成目标系列。加涅、布卢姆等人的研究在这方面作出了可贵的努力,使历来漠然的教育目标有可能具体化了,并且已经使某些教育内容转换成了由下位目标(课题)到上位目标(课题)的“学习目标(课题)的层级系列”,这样,为我们诊断学生的学习状态和决定教学内容提供了一个有效的方法。因此,课题分析成为基础学力论的依据。但后来发现,根据课题的逻辑分析得出的子课题的顺序关系,未必是自然的学习顺序。即便打乱课题分析得出的顺序,让高智商的学生学习,亦并无受损。这样,层级结构的尝试逐渐式微了。

人是一个知、情、意的统一体,人是通过体验成长的。“体验”大体可以分为两种。一种是体验性活动或是生活体验之类的“直接体

验”，另一种是谓之代理体验的“间接体验”。直接体验的代表就是游戏、工作、野外活动；间接体验的代表是读书、视听等。对于儿童的成长来说，最为必要而重要的是直接体验。而且，从年幼时期开始获得充分的体验十分重要，因为人原本就是通过直接体验才得以成长的。但人的一生时间有限，不可能习得那么多的信息，因此，在补充直接体验意义基础上的间接体验也是必要的。近年来之所以强调体验性学习，一是旨在改造死记硬背书本知识的应试教育的弊端，二是由于现代儿童借助生活体验进行学习的机会减少，缺乏同大自然的接触和社会生活体验。日本大阪大学的鷗田鞆一教授指出，学校应当通过多种多样的教育活动，实现两个“保障”。其一，“保障学力”——通过顺次地设定适当的学习课题，并予以充分的指导，使儿童系统地掌握知识、理解、技能，以保障每一个儿童达到一定内容和水准的具体的学力。其二，“保障成长”——通过各种各样的活动，使儿童的思考力、自信心和意志力，一步一步地形成起来，以保障每一个儿童的人格得到成长和发展。鷗田认为，这两个“保障”具有同等的重要性。学校的责任在于保障所有儿童至少达到“最低限度、最小限度”的教育要求。这种要求不限于基础的知识、技能。他主张，学校教育至少应包含三种类型的教育目标：达成目标、提高目标、体验目标（见表7-4）。

这里所谓的“达成目标”，系指通过一系列指导，期待在学习者身上发生明显的变化。例如，掌握特定的具体的知识、理解、技能，对于特定的对象发生兴趣等。

所谓“提高目标”，系指通过多方面的指导，期待学习者在某一方面有所提高和深化。例如，逻辑思维能力、鉴赏力、社会性、态度、价值观等等综合性的高级目标。

所谓“体验目标”，不是以学习者方面表现出某种变化为直接目的，而是期待学习者自身产生某种特定内容的体验。

教育目标论的研究，为科学地、系统地进行教育内容的分析与组

织,提供了一个框架。它启示我们,在教育活动中,如何统一地实现三类目标,是教学论(课程论)必须研究的课题。要实现课程的“结构化”,其前提条件是,求取教育目标的“结构化”。

表 7-4 三种目标类型

目标类型		达成目标	提高目标	体验目标
领域	认知领域	· 知识 · 理解	· 逻辑思惟能力 · 创造性	· 发现
	情意领域	· 兴趣 · 爱好	· 态度 · 价值观	· 感触 · 感动
	动作技能领域	· 技能 · 技术	· 熟练	· 技术成就

[出处] 鷗田鞆一:《创造生动活泼的学校教育》,1982年日文版,第33页。

五 教育目标论的课题

我们在选择、确定教育目标时,必须从三个信息源——社会、学习者、学科——取得信息,制作教育目标方案,然后进一步精选。戴诺提出了如下的具体标准(1970)。

第一标准:构成教育目标的该能力(行动)所起作用的领域的广度及其时限。该项能力在哪一门学科领域、哪一些课外领域起多大的作用,是否随着学年的递升及毕业后的岁月,将愈益有用。

第二标准:掌握该能力的难易度。从师生双方的角度看,在掌握作为教育目标的该能力之前,需要有多大的精力、时间、教材。

第三标准:该项能力的有效性及其价值。所谓有效性,不仅指对个人的有效性,亦指对社会及未来的有效性。

第四标准:该项能力对于情意方面的影响作用。通过掌握该项能力,能否增强学习动机,有助于“社会参与”,对于掌握理想的价值体系会有什么影响,能否培养积极的态度等等。

戴诺认为,在选择、确定教育目标时,考虑上述四条标准是十分重要的。

教育目标论尚有许多不明确之处。至少,对“教育目标”应当放在怎样的框架中抓,是必须明确的。例如,在教育目标—教育课程—教育技术的系列之上,要有一个教育目的—教育内容—教育方法的系列。这两个系列与维度的相互关系如何,就是应予探讨的课题。

教育目标还同教学观有着不可分割的关系。在晚近的教学论研究中,有“工艺学模型”、“人类学模型”的不同类型的研究。显然,两者有区分,但不完全是矛盾的。前者必须作为后者的一部分,纳入后者之中。

这种区分还影响到评价的方式。教育目标也同教育评价有密切关系,今后,伴随教育目标的分析与层级结构化,将进一步深化课程评价(curriculum evaluation)的研究。

第二节 从“课程开发”到“课程理解”

一 课程开发论

为了改进课程的功能以适应文化、社会、科学及人际关系的需求,就得有持续不断的课程改进活动。所谓“课程开发”(curriculum development),就是指借助学校教育计划——课程——的实施与评价,以改进课程功能的活动的总称。

现实的课程不单是课程的理论研究的反映,它是在一定的历史的、社会的错综复杂的动力关系中形成、展开的。1974年,在日本东京举行的“课程开发国际讨论会”充分地说明了这一点。同时,相当明确地提出了“课程开发”的概念及其基本方向。“课程开发”是表示新的课程的编订、实验、检验——改进——再编订、实施、检验……

这一连串作业过程的整体,大体相当于课程改造、课程改革之类的概念。总之,是意味着伴随科学技术的进步与社会的发展而展开的新课程研究。

(一) 课程开发的形态与一般步骤

课程开发有两种形态,一种是以美国20世纪60年代的学科结构化改革为代表的“立足于学科的课程开发”。哈夫洛克(R. G. Havelock)认为它分三类,一是从上层机构下达的研究、开发、普及型;二是上下机构之间的相互交流型;三是基层机构提出的受上层机构支持的问题解决型。另一种是“立足于系统的课程开发”。它牵涉整个学校及教育制度的改革。课程的“系统开发”进一步可分三类。

1. 整个学制改革导致的课程开发。例如英国的中等学校的“综合制”,法国中等学校的“观察课程”。

2. 试点学校的课程开发。例如瑞典、法国、奥地利等国实施的渐进式的课程改革尝试。

3. 不是由政府机关主导的,而是源于自发研究的但同制度上的改革结合在一起的课程开发。例如英国的开放学校,荷兰的蒙台梭利学校,联邦德国一部分地区的综合制学校,美国的“非学校运动”等。

课程编制的课题规模,随主体是学校、地方抑或中央而有所不同。因此,很难规定划一的编制步骤。但可以列举下述课题及其关系:

1. 认识课程编制的必要性。
2. 要求有关人员的协作与分工。
3. 制订编制原则和步骤。
4. 收集必要的资料进行研究。
 - (1) 进行学习者的活动分析,研究其兴趣、需要、能力。
 - (2) 研究社会诸功能,进行课题分析。

- (3) 进行成人的活动分析与职业分析。
- (4) 进行有关科学与文化的研究。
- (5) 征求家长和有识之士的意见。
- (6) 研究本社区的有关资料。
- (7) 研究有关法规和教学大纲。
- (8) 把握课程的历史发展。
- (9) 收集课程编制的实例,进行分析。
5. 设定教育的一般目的、学校的具体目标。
6. 选择与排列教学内容。
7. 选定教科书,设计教具等。
8. 组织教学内容。
9. 组织学习活动。
10. 分配课时。
11. 评价编制的成果。
12. 准备课程的修订。

(二) 具体的开发方法

东京“课程开发国际讨论会”明确了两种具体的开发方法,这就是“工学方法”与“罗生门方法”。

“工学方法”源于博比特。他将当时的科学管理原则应用于课程设计上。在此工学模式下,学校像一座工厂,学生被视为原料,学校依社会需要将学生塑造成一定的成品。这种特殊需要是依据分析成人之实际生活所需的知识、技能态度、习惯而来的。他将课程工学比喻为“铁道工学”。计划铁道,必先勘察两地之间的状况,最先考虑的是土地有关的因素。而设计儿童到成人必经的途程远比设计横跨大陆的铁道工程还要复杂。其第一步是分析人性和人间的事物。这种技术就是活动分析法。活动分析法几经修订,成为需求分析和目标分析,而结晶为今日的行为目标分析。

“罗生门方法”是阿特金(J. M. Atkin)的构想。他认为,迄今为止的课程发展只追求达成特定目标的效率,因而产生了意想不到的“产业公害”。只追求达成行为目标的教育工学也可能导致“教育公害”,必须防范。他强调,在课程发展上,不管教学目标如何,要先观察教学活动引起的一切现象,并由专家、教师、儿童或家长从各种不同观点加以评价。

日本的东洋教授强调,这两种方法是相辅相成的。依据这两种方法所编制的课程,类似于联邦德国所谓的“封闭课程”(Geschlossene Curricula)和“开放课程”(Offene-Curricula)。因此,这两种方法的划分,大体上是妥当的。

试比较一下这两种方法的一般步骤。

“工学方法”——首先,确定一般目标,接着将一般目标化为更具体的特殊目标,又将特殊目标用“行为目标”揭示出来。这种行为目标,可采取测量的形式表达。然后,编制旨在实现这些目标的教材,开展运用这种教材的教学活动。再对照行为目标,用学习者的行为进行评价,借以评价课程本身。这样,就可以从教学过程中获取课程开发的反馈信息。

“罗生门方法”——这种方法,也是从确立一般目标开始。这一点同“工学方法”一样。但步骤有所不同。这就是,它不直接地将一般目标化为特殊目标,而是开展旨在实现特殊目标的教学活动。采取这一步骤,惟有在教师充分理解了一般目标的基础上,发挥“作为专家的教师”的经验与技巧,通过创造性教学活动才有可能。在这种创造性活动中,包括编写教材和运用已有的教材。然后,测量学习者在教学活动之后产生了什么变化,并尽可能多方面地对其一切结

《罗生门》是已故日本小说家芥川龙之介(1892—1927)的代表作之一。这篇小说描述立场不同、观点互异的人对同一事件或事实的不同看法。1950年由导演黑泽明拍成电影。它承认相对主义,宣扬认识的相对性。因为该课程发展模式承认每个人提供的评鉴信息,因此阿特金称之为“罗生门方法”。

果予以详尽的记述。这种记述不限于有关一般目标的叙述。最后,根据这种记述,就一般目标实现的程度作出判断,并对课程开发作出反馈。在“罗生门方法”中,课程是作为一种“创造性教育活动”的集合的组织,加以开发的。

表 7-5 归纳了以上对比。

“工学方法”也可以说是分析性的、分子论的(atomistic),“罗生门方法”则是格式塔式的、总体论的(wholistic)。

这两种方法的差异,也表现在评价方面和目标、教材、教学过程诸侧面。表 7-6 和表 7-7 分别归纳了它们的相异点。

这两种方法,都是依据现实的教学过程去开发课程的。在这一点上,两者有共同的积极意义。

表 7-5 两种方法的一般步骤的对比

工 学 方 法	罗 生 门 方 法
一般目标	一般目标
特殊目标	创造性教学活动
行为目标	记 述
教 材	对照一般目标作出判断评价
教学过程	
对照行为目标进行评价	

[出处] 日本文部省:《课程开发的课题》,1975年日文版,第50页。

表 7-6 两种方法在评价方面的对比

工 学 方 法	罗 生 门 方 法
根据目标进行评价	不对照目标进行评价
一般的评价框架	多种多样的角度
心理测量测验	常识性记述
标本抽出法	事例法

[出处] 同上书,第52页。

表 7-7 两种方法在目标、教材、教学过程诸方面的对比

工 学 方 法	罗 生 门 方 法
目 标: 行为目标 特殊目标	非行为目标 一般目标
教 材: 从总体中取样, 有计划地 编排	在教学过程中发现教材的价值
教学过程: 遵循既定的学程	注重即兴
强 调 点: 教材的精选、排列	师资培养

[出处] 同上书, 第 54 页。

(三) 课程开发论的主要特点

课程开发是在强调了课程概念的扩大与学校、教师集体在课程编制中所占据的主体作用, 形成了开发体制的条件下推进的。今日的“课程开发论”的主要特点可以概括为:

第一, 学习者中心课程。它同儿童中心课程不同, 是一种摆脱“学问中心课程”的“学习者中心课程”。它不是单纯地从儿童的兴趣、需求、爱好出发去组织教学内容, 而是重视客观的科学体系和构造, 重视发挥学习者的主观能动性。目的是培养学习者的自我学习能力。

第二, 课程概念的扩大。它不仅包括国家和地方的课程编订计划, 而且还广泛地包括学校和班级的课程实施、运筹的过程, 注重学校作为完成课程研究的场所的功能。

第三, 注重潜在课程。这里所谓的“潜在”或“隐蔽”, 系指隐含于知识授受过程中的种种无法言明的因素。对学生来说, 它是一种无意识地、潜移默化地在起作用的固有文化样式和价值观。例如, 学校中所使用的语言的水平, 学校特有的规范和传统、风气、价值体系等等, 儿童不掌握它, 就不能适应正规的教育课程和课堂教学。认识潜在课程, 开拓分析两种课程关系的技法, 是今后教育学研究的课题之一。

第四, 校本课程开发。“课程开发”有不同的层级: 国家一级的, 地方一级的, 学校一级的。这三者的关系各国是大不相同的。不过, 今日的一般趋势是, 学校在课程开发中起着创造性的作用, 开发的主

体是第一线的教师。这是对以往的中央集权型课程编订的批判。这里也提出了改善教师进修体制乃至增加教师定员编制的要求。

二 校本课程开发

(一) 校本课程开发及其形成条件

“校本课程”(school-based curriculum)源自各国对学校教育的反思,它是一群热爱与关注教育人士的“学校重建运动”(movement to restructure school)的产物。“校本课程开发”(school-based curriculum development,简称SBCD)是各校根据自己的条件与实际,“自下而上”的课程开发。按照经济合作与发展组织(OECD,1979)的定义,“SBCD是指基于学校自发的行动,促使地方和中央教育当局之间的权力和责任重新分配;因此学校获得法律和行政的自主权和专业地位,从事课程发展的过程。”它是20世纪70年代以来备受欧美发达国家推崇的一种与国家课程开发相得益彰的课程开发策略。作为一种民主开放的课程决策过程,校本课程开发体现出诸多优势和特色。

1. 课程决定权以学校为中心。课程开发因校而异,因地制宜,使课程发展更能体现学校的办学特点,更具地方特色,更符合独特的地方环境和教育需求。

2. 课程与教学的整合。校本课程开发就是要使教师重新恢复课程研发的“武功”(reskill),从而提升教育专业的能力与地位。教师参与校本课程开发,能够增进教师之间、师生之间的交流,增强教师的责任感和义务感。校本课程有助于教师提升教学效果,并且根据情况的变化,经常对课程加以修订,从而获得工作的满足感与成就感。校本课程开发是一个持续的、动态的、逐步完善的过程。

3. 民主参与。校本课程有助于吸收教师、学生、家长和社会人士共同参与,既提升课程质量,又提升社会的满意度。

不过,校本课程开发需要一定的理论、技能以及人、财、物资源的支撑。一般说来,要发挥校本课程开发的实质性功能,特别需要明确

几点认识。

1. 校本课程开发的主角是教师。课程开发就是教师的专业发展,亦即没有教师的专业发展就没有课程开发。任何课程改革都需要教师发展新的技能、能力、热忱、动机、信念与洞见,只靠命令是不行的。这就是说,每一个教师都需要拥有课程开发的愿望与能力。以往的课程开发工作集中在学校领导与骨干教师身上,校本课程开发要求参与开发的每一个教师,特别是年轻教师,具备开发的能力。这就需要有“校内进修”。所谓“校内进修”,是指以各个学校为单位,为旨在增强教学力量和教师专业能力,解决学校面临问题而计划并实施的教师研修。

2. 教学是课程改革的重点。教师不能仅满足于主题网的建立与教学活动的设计,而忽略了教学的实施。确立同日常课堂教学研究相关的课程开发(设计——实施——评价——改进)的体制,意味着需要把握社区和儿童的实际,编制符合学校实际的课程,形成通过教学加以评价、改进的开发制度。

3. 组织的每一部分都要负起改革的责任。家长、学生都可能是改革的发动者,而且成为协助改革的重要资源。而每一位教师都有责任参与创造一个良好的组织环境,使个人和团体都能不断地探究和成长。只有每一个人都采取行动,改变自己的环境,才能导致真正的变革。愈多人拥有这种能力,愈有机会作系统地变革。

4. 理论与实践之间的对话。解读课程文件就是在解构文本,在叙述未完结的故事。讲者、听者都变成主角,所有的结构都是暂时的、瞬间的。课程文件不在于传递基本教义,而是产生诠释的机器。课程领导者要邀请读者讲述没有止尽的故事,而且愈讲愈精彩;要关注理论家与实际执行者之间的对话,以发展新的可能性。

(二) 从课程开发的主体看校本课程开发

课程开发是由多样的机构与人员完成的。谁(哪些机构)来开发、经营、评估哪些层面的课程问题,是课程开发主体的问题。课程开发

主体的性质因中央集权的课程行政与地方分权的课程行政的不同而有所不同,它也随着对教师专业性与自律性的不同界定而有所不同。

课程开发的主体拥有多元的维度,形成各自的开发主体。课程标准一般是由教育部为主体制订的课程设计的公共基准;教科书和其他教材是由大学研究机构、教师专业团体和教育出版部门提供主体参照的课程开发资源;学校中的课程是以学校为开发主体的课程,作为课程的实体——学生的学习经验,是在课堂教学中由作为教的主体——教师,与作为学的主体——学生,共同创造的。

课程开发由于主体设定的不同而形成不同的开发方式。在以中央教育行政机构和教育出版部门为主体的课程开发中,一般采用“BDD”(研究——开发——推广)的方式。反之,在以教师为主体的校本课程开发中,一般采用“PDD”(实践——审议——开发)的方式:创造课堂教学的实践,审议课堂中产生的学习经验,发展教材和教师作为专家的专业能力。今后,以学校为基础、以教师为主体的“实践——审议——开发”的课程开发方式,将被作为课程开发的核心加以推广。

(三) 校本课程开发的类型

根据布雷迪(L. Brady)的见解,校本课程开发的类型可以从“活动类型”和“参与成员”两个维度来分析。一是校本课程的形态,包括筛选已有的课程、改编已有的课程、开发全新的课程。二是教师参与的形态,包括个别教师参与的校本课程、部分教师参与的校本课程、全体教师参与的校本课程。

表 7-8 校本课程的类型

教师参与的形式 校本课程的形式	个别教师参与	部分教师参与	全体教师参与
筛选已有的课程			
改编已有的课程			
开发全新的校本课程			

[出处] 王斌华:《校本课程论》,上海教育出版社2000年版,第8页。

表 7-8 中最靠右下方一格是最高层次的校本课程,即全体教师参与开发的、全新的校本课程。这种课程集中体现了教师集体的智慧、经验和课程领导能力,可以称为“高级的校本课程”。最靠左上方一格是最低层次的校本课程,即个别教师仅仅筛选了已有的课程,或是对已有课程进行修修补补。这种课程比较容易,可以称为“低级的校本课程”。

崔允谔博士综合凯利(S. V. Kelly)、埃格尔斯顿(J. Eggleston)、布雷迪和马什等人的校本课程分类方法,尝试从校本课程开发的“谁在开发”(开发主体)、“开发多少”(开发范围)与“怎样开发”(活动方式)这三个维度来进行类型划分,推出了“校本课程开发活动的类型结构模型”。

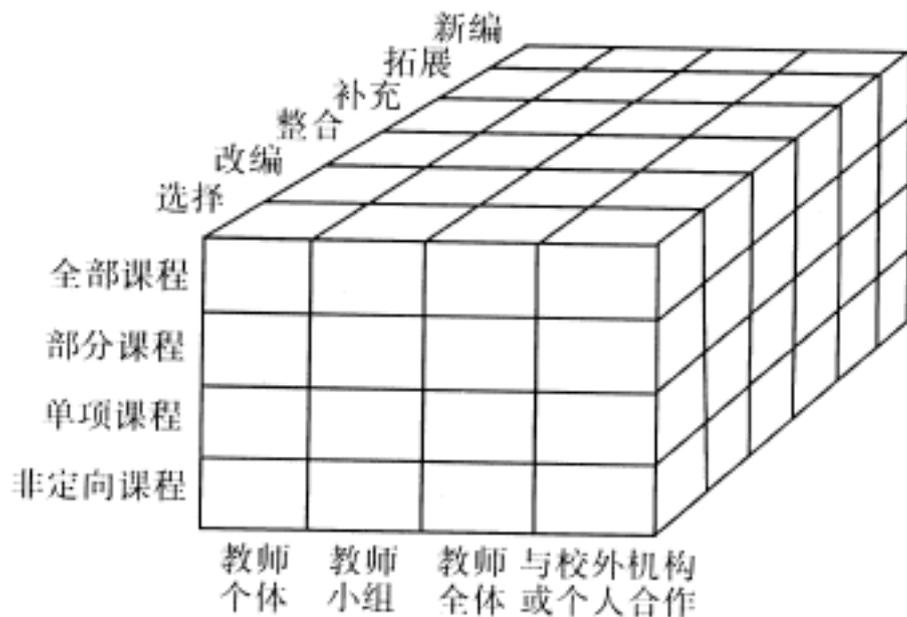


图 7-2 校本课程开发活动的类型结构模型

[出处] 崔允谔:《校本课程开发:理论与实践》,教育科学出版社 2000 年版,第 81 页。

根据该模型,按照开发主体,校本课程开发可以分教师个人、教师小组、教师全体以及同校外机构或个人合作等四个层次。按照课程范围,校本课程开发可以分完全校本课程开发和部分校本课程开发。按照活动方式,校本课程开发可以分课程选择、课程改编、课程整合、课程补充、课程拓展和课程新编。

这样看来,校本课程开发的活动的多侧面、多层次的。学校可以根据自身的特点和优势作出恰当的策略选择。

三 课程模型论

晚近的课程研究以 20 世纪 70 年代为界线,发生了巨大的变化。以美国为首,然后是西欧、日本乃至东欧各国,在 60 年代都热衷于“新课程”(new curriculum)的开发,其内容和性质都不同于迄今为止的课程类型。它们几乎全部反映了科学技术的最新成就及其方法,尤其以自然科学的学科为中心,引进了“结构”和“发现”的观点。

但是,进入 20 世纪 70 年代以后,上述国家不再拘泥于各别学科内容的革新,而着眼于改革学校的整个课程结构的状态与基本性质了。这就是说,担负课程研究工作的,不再限于科学第一线的专家学者,而是扩大到以教育学家、教育工作者,教师为核心组织起来的课程研究班子。就研究内容说,美、英、联邦德国、经济合作与发展组织的有关各国,都在从课程的基本的原理性问题到实际的课程开发上的各种问题,积极地进行探讨,活跃纷繁。课程领域的各种研究,反映出了一种世界性的兴旺景象。

作为一种“行动指南”这一意义上的课程理论,主要是由比彻姆为中心进行的。晚近,为了明确作为实践指针的功能和课程的内外因素之间的关系,出现了许多以图示来表现其全貌的“模式”化尝试。

这里试举几个著名的模式。

(一) 比彻姆的以系统论为基础的模型

这是在非常宏观的水平上展示课程理论同它的外部理论之间关系的模型。它表明了课程理论这一研究领域在其他研究领域中所占的地位(图 7-3)。

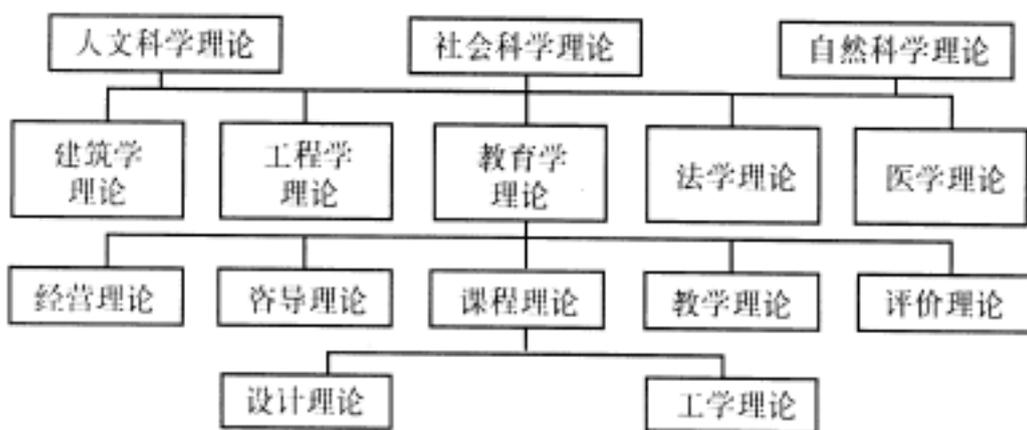


图 7-3 比彻姆模型

[出处] 比彻姆(G. A. Beauchamp):《课程理论》,1968年英文版,第2版,第4页。

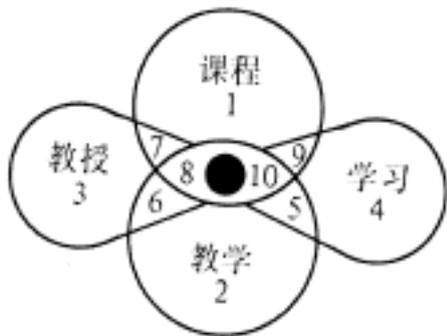


图 7-4 麦克唐纳模型

[出处] 麦克唐纳:
《教学模式》,载麦克唐纳、
R. R. 李珀合编:《教学理
论》,1965年英文版,第4

(二) 麦克唐纳的模型

这个模型比前一种模型略微微观一些,是旨在揭示课程的范围和功能的。它表现了课程同与之直接相关的三个领域之间的关系结构(图7-4)。

在图中,1表示课程,2表示教学,3表示教授,4表示学习,5表示伴随学习,6表示教师行为的修正,7表示在职经验,8表示管理经验,9、10表示教师、学生的计划经验。在这个模式中,课程是四个相互作用系统中的一个,是教学计划中体现的“社会系统”(social system)。而教授和学习是分别牵涉教师和学生的各自非正式地产生的经验、价值、态度之类的独特类型的“个性系统”(personality system),教学则是体现了在这些条件下所产生的具有独特的相互作用特点的正规的教学过程中的另一个社会系统。不过,在这个模式中也还存在许多不明白的部分。

(三) 约翰逊的模型

这是旨在揭示课程与教学两个系统的动力性关系,将课程置于它的开发、实施、评价的系统中来抓的一种尝试(图7-5)。这个模

型优于麦克唐纳模型的一点,是它有助于弄清课程问题与教学问题的区别。但课程同教学等等直接相关的诸领域是如何的,尚不明确。

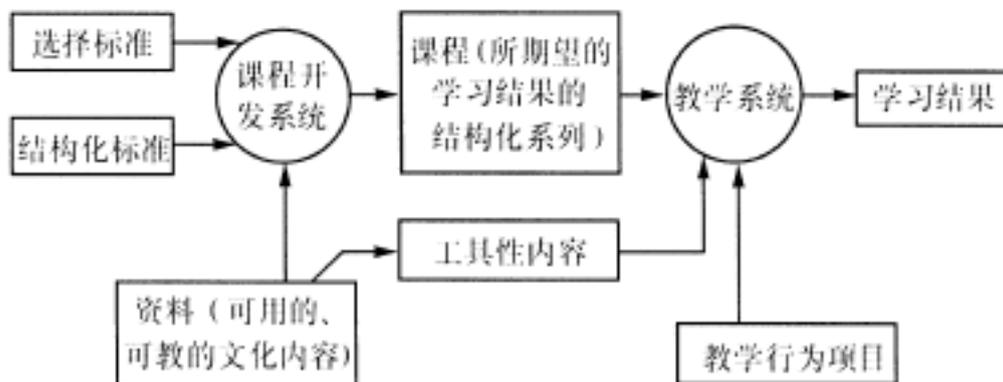


图 7-5 约翰逊模型

[出处] 约翰逊(M. Johnson:《课程理论中的界说与模式》,载[美]《教育理论》,1967年英文版4月号,第133页。

(四) 蔡斯的模型

以上三个模型,无论哪个都尚未获得充分的评价。鉴于此,蔡斯提出了如图7-7所示的折衷模型。这是旨在表明课程的性质与基本要素,从课程的内部要求的相互关系上考虑到课程实体,并把它同基本的外部因素之间的关系,囊括在一幅图像里表达出来的模型。

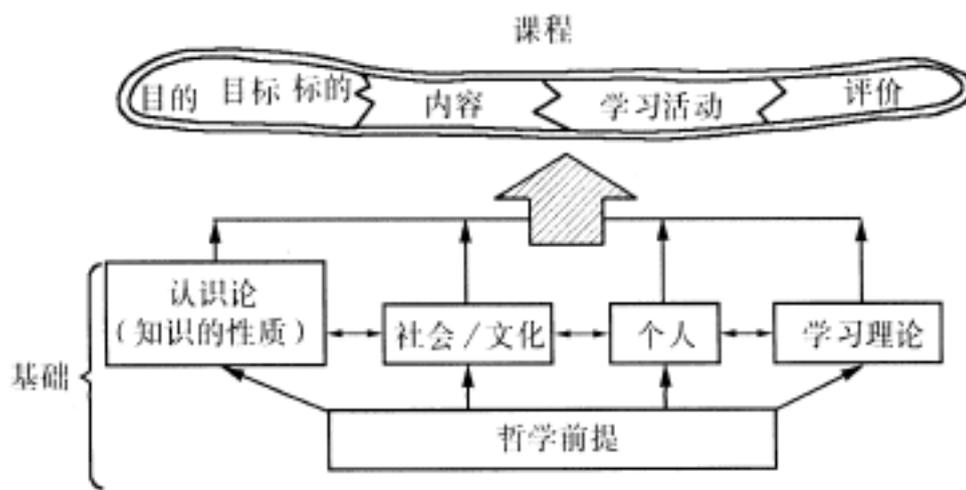


图 7-6 蔡斯模型

[出处] 同上书,第97页。

根据这个模型,课程作为不定型的存在,用双重线图示。它基本上是一个统一的整体,由四个部分——目标部分、内容部分、学习活动部分、评价部分——组成。图中用错综复杂的线,表示它们彼此区

分而又不可分割的关系。而作为这个课程的基础的,是四个要素和支撑这四个要素的哲学前提。这可以说是一个最灵活的、动态的,而且包括了范围广泛的活动的支撑课程观的理论。不过,这个模型也不能说已经获得了定评。

总的说来,目前尚缺少一种能够有效地指引课程编制的概念系统或理论结构。所以,现代的课程专家都在致力于研制课程理论的模型,作为课程革新的参考。

四 从“课程开发”到“课程理解”

派纳在其《理解课程》一书的中文版“序”中指出:“课程研究已被概念重建:从主要为课程开发制定原理和计划的制度努力,到旨在理解课程的学术努力。”这就是说,以往的课程研究一般偏于课程编制,而从20世纪70年代开始,被称为“概念重建主义课程范式”(reconceptualist curriculum paradigm)的课程批判性分析研究勃兴,展开了对课程政治学、课程现象学的分析。与此同时,课程的历史研究和“新教育社会学”的课程研究以及基于建构主义立场的课程研究也开始活跃。

(一) 批判课程论

批判课程论针对传统课程论的核心——以教育目标的明确化和评价为轴心的行为目标的方法,以及以科技为中心的教材开发——展开严厉的批判,批判“工具理性”,重建“交往理性”,倡导以人际关系为中心的课程理论。不过,批判课程论者探究的核心不是学校的公共课程,而是每个人所经验的丰富的生活世界。他们假定,每个人的生活世界是一个隐蔽的领域,而这正是自己的经验得以发现的课程事实。批判课程论把“课程”视为一种“反思性实践”。所谓“反思性实践”,包含如下要义:(1)“反思性实践”的构成要素就是反思与行动。课程本身是通过反思与行动间的动态相互作用过程而开发的。(2)“反思性实践”是在真实的而非虚假的世界中发生的。因此,课程应当在真实的而非虚假的情境中建构。(3)“反思性实践”

是在相互作用的世界中进行的,学习是一种社会性行为。因此,反思性课程实践的核心应当是把学习环境建构为一种社会性环境。(4)“反思性实践”的世界是一种被建构的世界,而非自然的世界。因此,课程理论需要承认知识是一种社会性建构。(5)“反思性实践”表现为一种意义创造的过程,而这种意义创造是所有知识的核心。因此,必须对所有知识持一种批判取向。正如巴西著名教育家保罗·弗莱雷在《被压迫者教育学》(1970)中所指出的:“只有要求进行批判性思维的对话才能产生批判性思维。没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育。”

(二) 后现代课程观

后现代课程观的代表人物多尔提出了后现代课程的四个基本标准,即丰富的(rich)、回归的(recursive)、关联的(relational)、严密的(rigorous),简称4R,与“泰勒原理”适成对照。这种课程观首先反对科学化运动以来泰勒所建构的课程发展的“目标模式”,主张课程的动态循环与开放。课程是生成的,而非预成的;是不确定的,但却是有限的。其次是反对学科课程的二元划分,主张学科界限的弭平与跨越。再次是重视多元文化,发展多元文化课程。倘若从多元文化背景的知识性质来看,课程设计不是事先存在的,也不是学科专家赋予的,它应当是学校本身的文化与所有学生的文化背景相互交融后,通过学生、教师、家长、社区代表、学科专家在尊重多元、差异的基础上,不断沟通、辩论,彼此建构、不断生成的过程。所以,学校课程不仅是主流文化知识的体现,也应当涵盖不同族群学生的文化和经验。后现代课程观试图超越传统的科层制课程,以“跨学科整合”(interdisciplinary)的组型打破学科界限,课程被视为一种整体的和动态辩证的历程,是不能予以肢解和割裂的。同时,也应当关注课程与具体情境的关联,注重个人视野的独特性,重视个人的发展经验。这种课程观促使人们重新审视课程的话语、知识和权力等问题,它结合阐释学、现象学、社会心理分析、女权主义以及各种文化批评话语的课程

理论,对全球性的课程转型产生一定的影响。

(三) 建构主义课程观

建构主义的课程原理可以归纳为两点:(1)知识不是被动地接受的,而是认识主体积极地建构的;(2)认识的功能是适应性的,为的是要组织个体的经验世界,而非发现客观的本体上的实体。

在建构主义看来,第一,就个体知识的形成与发展的机制而言,知识是个体主动运用认知这种生物运作作为工具来适应环境的时候被建构出来的;个体会运用原有的概念结构来同化所直面的环境,倘若同化失败,个体会为去除困扰和保持平衡而主动进行调适,调适后的认知结构能够符合先前不能同化的情境的限制,个体的知识于是提升到更高的适应程度;个体内在困扰的感受和维持有机体平衡的需求是个体知识发展的内在动力,外在环境的刺激则是知识发展的外在动力;个体知识发展的方向受先前拥有的知识的影响;个体从反思中主观地抽取出某种概念的能力,是个体知识之所以形成的基本能力。这样看来,个体所能认识的仅仅是将自己知觉到的经验主动作出处理的部分,知识仅仅存在于认知者的头脑中。没有认知者,就无知识可言。

第二,就知识特性而言,知识具有个体性、暂时性、主观性,知识是否存活,取决于个体的内在感受,能存活的知识表明个体运用它作为适应的工具。

第三,就外在环境与知识建构之间的关系而言,外在环境的意义是由个体主观建构出来的;外在环境会激发个体主动地进行调适,限制个体知识建构的方向,促使个体知识适应过程的提升,使个体之间得以相互理解与沟通,促进社会文化的保存;人际之间的交互沟通是影响知识建构的最大力量;外在环境仅仅是促使个体进行调适的被动因素;人际沟通后的知识仅能达到相容而非同一的程度。

根据上述原理,建构主义倡导,应当根据学生的认知表现和教学目标,建构一种师生共同建构、不断发展的“演进式”课程。在这种

课程背景下,关于“学习”的基本假定是:(1)学习不是被动接受的过程,而是主动建构意义的过程;(2)学习所涉及的概念不是一蹴而就的,而是不断精致化的;(3)学习具有主观性和个别性;(4)学习具有情境性与脉络性;(5)学习具有社会性,它是一种社会互动过程;(6)学习具有情意性;(7)学习课题同学习者的发展与需求具有关联性;(8)学习受到学习者发展程度的影响;(9)学习包含元认知。

这样,这些新的课程理论推动了世界各国的课程编制从“课程开发”(curriculum development)提升到“课程理解”(understanding curriculum)的高度。在课程编制的实践层面,出现了旨在形成信息素养的课程编制研究、综合学习的课程编制和“真实评价”(authentic assessment)的实践研究,等等。

第三节 从“教材”到“学材”

一 教科书论

所谓“媒体”(media),是指沟通的工具或手段,泛指用于发信者与受信者之间传递信息的任何事物。被用于教学中传递信息的媒体即称“教学媒体”。教学媒体大体可以分为传统媒体、近代媒体和新媒体,种类繁多。根据海尼奇(R. Heinich)的归类,教学媒体包括:非放映视听媒体、放映性视听媒体、听觉媒体(唱片、录音带、广播)、电脑、多媒体、表演类媒体、模拟游戏、社会资源。近年来,新媒体层出不穷,相关研究也随处可见,对传统媒体的分析反而缺乏。这里着重分析最传统、最基本的媒体——教科书,并勾画现代教材的发展趋势。

(一) 何谓教科书

所谓“教科书”(textbook),是指“学校或是任何学习集团在学习一定领域的知识时所运用的教材,以便于教学的方式编辑的图书”。“教科书”是教师与学生同样倚重的一种教学媒体,是制约教学成败

的关键之一。

教科书论的关键概念是区分“学科内容”与“教材”(teaching material)。教科书是“学科的主要教材”,是各门学科的教学过程中师生所用的教材以书籍的形式出现的“教材集”。这里有两点必须注意:其一,教科书并不就是教材;其二,教材必须与各门学科中所学的内容,亦即学科内容明确区分开来。所谓“学科内容”,是指各学科中教学的目标或是内容,学生应当掌握的知识(概念、原理、法则等)和技能。这些知识、技能的系统归纳,亦即以科学、艺术等学术领域为基础,从一定的教育学视点出发所组织的知识分野,名曰“学科”。旨在习得这种学科内容而在教学过程中运用的教学活动的直接对象,就是“教材”。我国教育界并不区分学科内容与教材,这是由于我国长期以来一直采取中央集权的课程行政体制,这种体制下的国定教科书制形成了“教科书神圣观”。教师中存在教科书中心主义的思想:以为教师只要“教教科书”就行了,不必独立思考和探讨“用教科书”教的内容。而激烈的应试竞争更加剧了这种思想。

(二) 教科书的功能

教科书在现实的学校教育中所发挥的作用是随着社会形势与教育体制的变化、学术文化及教育研究的进展而历史地变化的。在近代以前的学校,基督教的圣经或是儒教的“四书”(《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》)、“五经”(《易经》、《诗经》、《书经》、《春秋》、《礼记》)之类的经典或古典的原文本身,就被作为教科书来使用,要求学生理解其神圣的内容,而这大体是要求死记硬背的。

为近代教科书的出现作出重大贡献的是捷克著名教育家、近代教学论创始者夸美纽斯。要求学生原封不动地学习即便是成人也难以理解的古典原文,学生只能是死记硬背。夸美纽斯写道:当时的学校教育对于教师说来,是“苦劳和苦痛,以其昏昏,使人昭昭,尽是错误和失败”。然而他相信,倘若讲究教学方法和技术,学习对谁来说都是一件快乐的事。他在《大教学论》卷首语中申述了这一理想:“寻找一种

教学的方法,使得教员因此可以少教,但是学生可以多学;使得学校因此可以减少喧嚣、烦厌和无益的苦劳,多具闲暇、快乐和坚实的进步……”在这里,他认为“格外重要的”是教科书。他说,“一切的关键只有一个”——基于适当的教学法编制的教科书。事实上,他在1658年就出版了世界上第一部面向儿童的插图教科书——《世界图解》,之后长时期为欧洲各国的儿童们所爱,被视为教科书的楷模。

近代教科书就这样或多或少地体现了使儿童乐于阅读一定学科内容的要求。因此,从儿童的角度看,教科书代替了一部分教师的教授作用,即便教师不在,也能够某种程度上被理解,成为能够使学生用以自主地展开学习的“学习参考书”。就是说,教科书不仅是单纯地通过文字传递知识、信息的媒体,也是设计了插图和照片以引发学生兴趣,提示问题以引发学生思考,加深理解,或是在某种程度上教会解决方法,帮助学生自主习得知识的读物。例如,20世纪60年代美国轰轰烈烈地开展课程改革运动——科学教育的现代化运动,一个重要的目标就是编制能够引发科学教育革命的新型教科书,无论教师能力高下,都能取得一定成效。当初以为,这批教科书及教材包是这次改革运动的最大成果,而实际上,事与愿违。这场运动不久即偃旗息鼓,其原因在于,由于瞄准了“最大限度地扩大教科书教材的教育功能,把教师的作用缩小到最低限度”,使得那些“犹如从事流水作业的工人般的教师”不屑于采用这种“精品”,将这些教科书拒之门外。

立足于现代课程观的教科书的作用大体可以分为两种基本的见解。一是注重文化授受的观点。这种观点强调,不应当离开对如下问题的思考:首先是教学过程的基本目标,然后是如何整体地建构教学过程;教师在教学过程中承担的作用;除了教科书之外,还应该利用哪些教材教具,等等。因此,这种教科书突出三大功能:(1)信息功能——选择、传递对学习有价值的真实的信息、知识(真实性、思想性)。(2)结构化功能——有助于学习者建构自己的知识(系统化)。(3)教育指导功能——使学习者学会合理的学习方式(指导

性)。二是注重文化创造的观点。这种观点强调学习者问题意识的形成,关注主体学习态度及能力以及对话、合作、表达等社会态度及能力的形成。因此,这种教科书重视引发儿童的兴趣、唤起问题意识、提示问题解决的学习活动等功能。

(三) 教科书研究

在教科书的研究中,可以也必须从教科书本身拥有的多侧面切入。作为信息、知识源的教科书内容,当然需要追究其科学性、真实性和思想性;作为学习指南的教科书教材,当然必须从心理学、教育学角度琢磨其可读性、趣味性、系统性;作为公共教育的教科书制度,当然要求从教育行政学和教育法学角度探讨教科书制度的理想状态。

所谓“教科书研究”,通常并不包含对大学用教科书的研究,因此,这种研究主要指中小学教科书的理论与实践研究:(1)关于教科书本质的理论研究。这是立足于教科书的原理研究及其成果所展开的关于教科书理想模式的教育科学研究。(2)关于教科书演进的历史研究。(3)海内外教科书制度(包括课程标准与教科书之关系)的调查研究;关于海内外教科书的内容、版式、应用实际的实证调查与评价研究。在这方面,香港课程学者黄显华领衔的“教科书素质”研究令人瞩目。该研究从信息加工的“双重编码”(语言符号加视觉符号)理论出发,比较了教科书呈现内容的两种符号(语言符号和视觉符号),认为二者各有所长。文字的描述能较确切地阐明知识的内涵,但当传授较复杂的知识时,学习者往往无法由文字的线性式的叙述来重新建构非线性式的复杂的知识网。而图表的呈现较为直观,可立即表现非线性式的知识架构,但其缺点是,在表达知识的内容上可能会不正确、不完全,或描绘出的抽象概念与应描绘的抽象概念的吻合程度不高。他们着重分析了作为视觉符号的图表所具有的功能——装饰性功能、表征性功能、组织性功能、理解性功能、转换性功能,等等。同时进一步分析了运用图表时需要考虑的因素,诸如同学习者的年龄与阅读能力的关系、同课文内容的关系,以及同图表自身

之设计的关系。此外,他们通过语文教科书的比较分析,提出了评价语文教科书的基本项目,这些项目涉及“内容及意识形态(价值观)”、“教材组织及教学协助”、“习作设计”、“物理属性”四个维度。他们主张,“评价一套教科书不但要考虑教科书本身的内容与编纂方式,而且不能忽略教师和学生的不同需要。因为,只有教师和学生才是真正的使用者,他们对教科书最能有切身体会,他们才是最合适的评鉴员”。这些研究为我们提供了评价教科书质量的基本架构。

二 教材组织论

关于教育活动中应当赋予教材以怎样的性质的问题,从历史上看,存在诸多观点。例如,在赫尔巴特教育学学派看来,教材是介乎“教授者”与“学习者”之间的媒介,极具理论性质,教材是教学过程三要素之一。但从杜威的经验主义教育学立场来看,“教材”的概念是同学科脱离的,强调“经验本身就是教材,就是教育内容”。他重视的是“教材”“如何刺激思维”这一功能侧面,由于担心灌输式教学,往往轻视知识内容的教材。现代的教材开发方兴未艾。除了教科书教材之外,还有实验教材、实物教材、视听教材以及形形色色的电子教材。这里不讨论这些教材形态本身,只讨论教材组织,这是涉及如何组织教材的方法论问题。

(一) 教材的组织方式

按照博辛(N. L. Bossing)的见解,教材组织有三种方式。

第一种是“逻辑式组织”(logical organization)。这是传统的组织方式。其要点是顾及学术研究的体制,采取成人的观点,一切由易而难,由浅入深,由古而今;注重逻辑顺序,有条不紊,纲目井然。如地理,先讲授地理通论,次及本国地理,再次为乡土地理。其优点是便

参见黄显华、霍秉坤:《寻找课程论与教科书设计的理论基础》,人民教育出版社2002年版。

于研究,易于了解。对高中以上学生或逻辑系统严密的学科,可多采用此种组织。

第二种是“心理式组织”(psychological organization)。这是革新的,也是进步主义教育家倡导的组织方式。其要点是以学生为本位,注重学习者的兴趣与需要。提倡此种组织方式者认为,由易而难未必是铁定不移的原则,只要是学习者感兴趣的,虽难亦愿意学;反之,学习者不感兴趣的,虽易也不想学。仍以地理为例,如采用心理式组织,可先授乡土地理,次本国地理,再次为地理通论。对高中以下学生或逻辑系统不甚明显的学科,可多采用此种组织。

第三种是“折衷式组织”(eclectic organization)或“教育式组织”(pedagogical organization)。这是调和前两派的组织方式。它视学科与学习者两方面的需要及情况,兼采前述两种组织的精神,而不趋于极端。不过,在顾及学科与学习者这两方面时,多少容有不同的侧重,因此也可视为弹性组织方式。

(二) 教材的组织单位

传统的教材单位是“课”(lesson)。每一学科每一学期的教材都要分成若干课。课的数量较多,范围较小。通常一二小时即可教学完毕。

流行的教材单位是“单元”(unit)。为使儿童的思维活动有一个段落,将教材或学习经验构成一个个有机的单位,谓之“单元”。单元包含两个侧面:一是依据学生的思维结构和过程,进行教材和学习活动的程序设计的单元构成侧面;二是依据这种计划指导学生的思维活动,以形成一定的概念与技能的单元展开的侧面。

“单元”这个概念是赫尔巴特倡导的。赫尔巴特学派的戚勒把它具体化为“教法单元”,它是表示“分析、综合、联合、系统、方法”这一归纳认识过程中精心设计的与“形式阶段”相应的教材单位的概念。戚勒谓之“教法单元”的教材单位,包含以“普遍观念”为核心的教育内容论,它同时是表现学生形成概念的思维活动之段落的概念。但是,这个“教法单元”的概念在尔后被作为教材编制的原理,不能

说是得到了充分发展。赖因的“预备、提高、比较、总结、应用”五阶段教学模式,强调了教师起主导作用的一定步骤的教学观。

单元法的自由发展在美国的赫尔巴特运动中也可以看到。“教法单元”的概念在美国是由麦克马利(J. McMurry, 1924)发展的。麦氏把“教法单元”视为赋予儿童思维以统一的教材单元,他亲自提出了称为“典型学习”的单元法。所谓“典型学习”,是指以儿童的归纳性、演绎性思维活动单位为基础,用具体的事实来编制涵括典型的本质概念的教材。麦氏的这个单元法成为尔后美国单元法发展的基础。美国尔后的单元法是杜威《我们怎样思维》(1910)概括的“反省思维五阶段”。杜威把儿童的思维活动过程当作问题解决的过程,其活动单位用构成有社会意义的活动和经验的单位的单元法来表示。

20世纪20—30年代,单元法形成了几个典型的类型。莫里逊计划(1926)把教材归纳作为“有囊括性的、有意义的整体”来抓。克伯屈计划(1918)把儿童“有目的的活动”单位作为一个设计单元加以公式化。进入30年代,以加利福尼亚州为中心普及的作业单元、弗吉尼亚计划(1934)的问题单元等均很有影响。

在这个时期,学者们也作了单元法的理论分类。卡斯韦尔等人列举了以教材为中心构成的单元(教材单元):“话题单元”、“概括单元”、“以环境文化为依据的单元”。以经验为中心构成的单元有:“兴趣中心单元”、“以学生的目的为依据的单元”、“以学生需求为依据的单元”。这种“教材单元”和“经验单元”的分类法,是最具普遍性的单元法分类。

20世纪50年代以后,研究者重新探讨了把单元分为“教材单元”和“经验单元”的二分法。例如,史密斯(B. O. Smith)认为,在实际的单元学习中,既没有无教材的经验学习,也不存在不伴随经验的教材单元的学习。他区分了以思维过程为重点的“过程单元”和以所要掌握的知识、技能为重点的“教材单元”。“过程单元”包括“发现与证明的单元”、“规范单元”、“批评单元”;“教材单元”分“适应

单元”、“概观单元”。

一般认为,理想的单元的特征是:(1)单元应以适合学习者切实的目标为中心加以组织。(2)通过单元系列,应当有助于学习者“全人格”的发展。(3)各类单元应以生活经验为基础,进而上升到发现原理的教材单元,再返回经验单元。(4)单元内容应当是学习者力所能及的。(5)单元要适应能力、兴趣的个别差异,提供多彩的活动。(6)单元中的一切活动最好由师生共同计划。

(三) 建构式单元的编制

知识建构的最佳策略就是让学习者面对必须解决的意义性问题。理想的学习方式是让学习者运用其产出的知识,并且使用特定的问题解决策略来解决有意义的问题。这样有助于形成所谓的“情境性知识”,亦即在特定情境下完成有意义的工作而产生的知识。以建构主义的观点来编制单元,可按照表7-9所示的规准。

表7-9 建构式单元的规准

1. 单元以结果为导向。单元的目标或主要结果应明确地列出;各课的目标和单元的目标或标准也应有直接的联系。
2. 单元应在该学科内容的基础上(或在两个学科或更多学科的基础上)进行适当的统整,同时也要善用写作与阅读的方式来进行学习。
3. 单元重视深度,不流于表面化,会给予学生充裕的时间,以获得深层的理解。
4. 单元强调的是学生能在真实情境的脉络下,提升其问题解决、概念改变,以及批判思考的能力。
5. 单元的编排顺序適切,内容连贯,才能使各课之间保持密切的联系。
6. 单元强化建构式的学习取向,认为学习者是意义的主动建构者、认知的见习者,同时能运用生产性知识来解决问题。
7. 单元注重学习的社会脉络,能有效运用合作学习和学生之间的互动来增进学习成效。
8. 学习活动与学习结果直接相关,所以,学习活动要能达成学习结果,而且符合发展原理。
9. 单元应考虑学生的个别差异,特别是对于少数裔学生的需求和特性,应保持高度的敏锐性。
10. 单元提供学习的真实评价。

[出处] A. A. Glatthorn:《校长的课程领导》,单文经译,学富文化事业有限公司出版2001年版,第145页。

按照格拉索恩的说法,编制单元的步骤是:(1)构想单元。这里要考虑三个问题。一是单元的标题,标题要突出单元所要强调的重点;二是单元的长度,一般的法则是年级愈高,单元长度会愈长;三是每个单元应明确指出一至四个主要目标或结果。(2)确认所要解决的问题。这里应找出“产出性主题”,它是学科的重心所在,可以同学科内外的主题关联起来。然后,利用产出性主题来编制单元目标。(3)草拟单元的脚本。单元脚本可以说是单元计划的前置作业,它说明单元如何开始,如何进行学习的流程,以及如何终止学习等一般的使用形式。(4)决定所需的知识以及获取这些知识的途径。在单元中,学生首先习得知识,然后在问题解决过程中拓展知识。(5)设想学生的问题解决学习的历程。在这里,应该指导学生归纳的原则和预测的技能。(6)规划学生学习的策略。(7)草拟课时计划。(8)准备单元的审查和传播。上述步骤尽管是线性的,但实际上是具有弹性的和循环性的。编制者可以从过程中的任何点切入,同时也可以循环地往返于各个步骤中。

(四) 教材的构成成分与年级地位

以上叙述了教材的一般界说与单元的历史发展,这里再就教材的构成成分与年级地位的问题作一阐述。

按照泰勒等人关于教育目标的分析,各单元的教育目标必然包含了应当学习的“内容要素”(content element)与期望学生实现的相应的“智力操作”(intellectual operation)。据此,安德森(L. W. Anderson)和布洛克(J. H. Block)指出,作为构成单元的“内容要素”,教材包含下列成分:

1. 用语——被引进教材的新的或是专门的语汇和语句。
2. 事实——在教材中被视为重要的特殊的一组信息。
3. 概念——教材中旨在组织在某一点上具有类似性的用语与事实而使用的“上位”名词。这种“上位”名词通常分两类。一是具体概念,用于表述可触知的对象或实体的属性间的类似性;二是抽象

概念,用于假设或表述不可触知的对象或实体。

4. 原理——教材中表述若干概念间所存在之关系的重要的系统的概念、型式、图式。通常被称为规则或法则。

5. 步骤——学生必须实现的具有系统性的分阶段操作序列。

期望学生掌握这些“内容要素”(教材)而必须实现的智力操作(认知行为),就是布卢姆的教育目标分类学中列述的“知识、理解、应用、分析、综合、评价”之类的认知行为。

这样,教学要达到预期的目标,就得研究教材的系统化问题,即教材的年级地位与顺序问题。那么,影响教材的年级地位与顺序的因素有哪些呢?一般来说有两类因素,一类是个人因素,另一类是社会因素(时代要求)。这里,试考察一下个人因素,它又可以分为两类。

其一是主因素,或称基本因素,包括三项:

1. 成熟——这是学习的基础,包括身心两方面(身体发育、心智、情绪、社会性)。

2. 经验——某一教材应置于何年级或何时教学,须视学习者当时有无适当的经验背景。所谓经验背景,即基本知识或基本修养或先修知识。经验背景不但是新学习的基础,而且是类化的根据。

3. 智龄——智力年龄是人类的绝对智慧。若干教材若非具备某一年龄的智慧,则不能学习成功。

其二是副因素,或称衍生因素。这类因素产生于主因素或基本因素。包括下列三项:

1. 兴趣——包括需要在内。何种教材应置于何年级或何时教学,须视学习者当时对此教材是否感兴趣或需要。有兴趣需要,才能努力进行有效的学习。不过,此种兴趣与成熟、经验、智龄都密切相关。

2. 功用——这是指教材对于学习者当前的用途。何种教材置于何年级或何时教学,要视学习者学习此种教材以后是否有迅速应

用的机会。因为这种功用必能激发兴趣与需要,加强学习效果。

3. 难度——这是指教材本身的难度。一般说来,难度高的教材应延后教学。而难度适当的教材具有挑战性,可引发学习的兴趣、需要与努力。

教学的功能归根结蒂就在于促进学生的发展。那种学生不必经过努力便可掌握的教材,是不会使教学成为“发展性教学”的。就是说,教学不能造成学生“学业负担过重”,但又不能完全没有负担。教育学家需要研究的,正是求取适于各类学生的应有的“合理负担”。

三 从“教材”到“学材”

(一) 教科书的转型

信息技术革命给学校教育带来的一个显著变革,就是多媒体走进课堂。多媒体使教材突破了书本这种以文字为主的印刷媒体形式,而以多样化的形式作用于学习者的所有感官。那么,这是否意味着长期以来作为主要教材的教科书将让位于新型的多媒体教材呢?回答是否定的。20世纪80年代特别是90年代以来,日本教科书研究中心的研究表明,在大量使用多媒体教材的课堂中,教科书仍将作为中小学各门学科教学的主要教材。研究报告指出:“所谓多媒体,是指毫无痕迹地整合所有信息样式的信息环境,是文字、声音、影像等全部可以超链接在一个画面中进行边操作、边对话的信息环境。教科书这种印刷媒体也囊括其中。无论什么学科,教科书都呈现最基础的内容。从教科书出发,再回到教科书,中间则由电子媒体来补充。教科书媒体和电子媒体的共存是一种理想的方式。”因此,今后新媒体的开发将会创造更丰富多样的教材,但教科书在其中担负着“教材群之母港”的作用。

这里所谓“母港作用”、“主要教材”作用的涵义,是指“教科书是赋予其他教材以教育意义的最终‘据点’”,也指教科书从历来的“作为教学之用主要教材”转型为“作为学习之用主要教材”。简言之,

从“教材”转型为“学材”。日本筑波大学高仓翔教授认为,作为学材的教科书应当发挥五大功能,即:激发学习欲望的功能,提示学习课题的功能,提示学习方法的功能,促进学习个别化与个性化的功能,巩固学习成果的功能。

(二) 教会学习方式的“学材”

现行的教科书除了具有传递种种信息、使学生建构知识的作用之外,还通过提示种种问题,使学生在独立思考、解决问题的过程中自主地获得知识,或者掌握技能。这是教科书具有的引导学生学会学习方式的指导功能。现代学校教育不仅教授儿童以知识,而且教会学生获得知识的方法和做学问的方法,培养其终身学习的态度与能力,这是重要的课题。教科书要作为教会学生学习方式的手段,就得有种种的设问。教科书的设问大体可以分为五种:(1)回忆已学的基础知识的复习问题;(2)旨在习得各章节所要求习得的主要内容(事实、概念、法则)的问题;(3)扎实地习得知识、技能的练习问题;(4)或关联、或归纳所习知识与技能的问题;(5)探究新的事实或法则的探究问题。

所谓学会学习方式,也可以说是掌握问题解决的能力。在这种场合,除了致力于探究新问题,独立解决问题的狭义的问题解决能力之外,还得掌握解决各种问题的基础能力。复习题和练习题就是旨在巩固这种基础知识和能力的。不过,在新的问题解决中,包含了复习和练习的要素,而在复习和练习中,也包含了发展为新问题的要素,两者最好是相关的。如前所述,教科书具有三大功能,但仔细分析,教科书的功能是多种多样的。例如,教科书有引发儿童学习兴趣的功能,将科学知识体系转换为教育体系的功能,巩固儿童的知识、技能的功能,整合种种知识的功能,作为思想教育之手段的功能,等等。可以说,这些功能都包含在三大功能之中,但在评价教科书时,不妨逐一进行检验。表7-10显示了教科书的要素与教科书的功能的关系。

表 7-10 教科书的要素与功能之关系

教科书正文 (包括图解)	信息功能(激发动机、教育功能)
章、节的构成	结构化功能(转换、综合功能)
提问、问题	学习指导功能(巩固功能)

总之,教科书不仅是教师用以指导学生的“教材”,也是学生用以学习的“学材”,而且后者的意义更加重要。

第四节 从“量化评价”到“质性评价”

一 课程评价的概念

所谓“课程评价”,意味着牵涉课程优劣的判断,亦即价值判断。斯克瑞文(M. S. Scriven)指出,评价的目的就是课程的价值判断。然而,由于“评价”这个术语中包含了系统论的“反馈”功能的概念,这个目的往往被忽略了。

在“评价”这一术语普及之前,美国教育界常用“测验”和“测量”。“评价”这个术语得以运用是在泰勒活跃的20世纪30年代。以往的测验和测量是以测量个人差异为目的的,而评价则是旨在检查制度,并为改进制度提供反馈。这样,评价不是去测量牵涉个人的特性,而是检查组织、计划等制度本身的作用,并提供改进的信息。课程评价是把课程作为一种制度来把握并且加以发展的概念。就是说,课程评价的目的是检查“课程”这一制度,而不是甄别每一个学生的成绩。这是课程评价模式的根本转型。

这种课程评价的概念促进了“行为目标”方法的发展。亦即,评价是为了检查制度,因此,必须对照制度的目的,测量取得了多少成果。然而,许多重要的教育目的尽管重要,却因难以测量其结果的理由被置之度外。结果造成一种错觉,以为只有不那么重要的记忆的

知识才是学习的目的。招生考试中受到重视的也是容易测量的记忆的内容,就因为这种测验容易用分数表达,简单明了。

针对这种情形,泰勒认为,倘若能够把难以测量的教育目的“翻译”成“可观察”的行为目标,那么就有可能使教育活动朝向更重要的教育目的。识记性知识的习得可以从理解原理这一高级层次的行为目标出发加以精选。就像解释信息的能力、应用原理的能力、兴趣爱好的成熟那样,切入知识的内涵侧面,以微分化的方式设定行为目标,就可以指向更重要的教育目标。泰勒假定:各种学科和单元不是并列的细目,而是通过精选细目集中于重要的行为目标,在精选内容的同时,使得学科内容的处置朝更高的能力迁移。行为目标的方法期望从根本上改变那种以为评价不过是甄别个人的工具的评价模式。

行为目标的方法在 20 世纪 50 年代由布卢姆等人发展为“教育目标分类学”。这种取向不是检查制度所起的作用,而在于累积关于教育目标的数据库。基于泰勒的课程评价概念的发展,在 60 年代得到克隆巴赫(L. Cronbach)基于评价的改进教育计划概念的继承。克隆巴赫说,不是旨在宏大的教育计划与教育实验的评价,而是旨在学科现代化中涌现的新型教科书和教材开发的评价,必须有随时评价其结果、借以完善课程的策略。由于这是一种课程编制过程中的评价,尔后斯克瑞文把它称为“构成性评价”(formative evaluation),成为课程评价的核心概念。不过,这个概念容易跟布卢姆的旨在教学的评价意义上的“形成性评价”相混淆。课程评价的核心概念是克隆巴赫所揭示的“创造课程”这一意义上的构成性评价,这种概念使人们认识到,我们必须有指向卓越的教育计划之开发的评价。

不过,另一方面,在斯克瑞文看来,课程评价不过是揭示了评价的作用。课程评价的本来目的是关于课程优劣的价值判断,这一最终目标是回避不了的,这就是不拘泥于既设目标,旨在就结果本身严密地作出总括性的价值判断的“总括性评价”(summative evalua-

tion)。由于基于既设目标的评价会陷入狭窄的视野,会有忽略意外结果和副次结果的危险,所以,总括性评价必须不拘泥于既设目标,严密地发现结果本身。

二 课程评价的历史发展

20世纪80年代,美国教育评价专家古巴和林肯(E. G. Guba & Y. S. Lincoln)出版了专著《第四代教育评价》(1989),系统地阐述了新的评价观点和理论框架,为我们提供了考察课程评价历史发展的线索。他们认为,“评价”在本质上是一种通过“协商”而形成的“心理建构”过程。因此,“评价”应秉持“价值多元性”的信念。人们对“评价”的理解与认识也是一个不断建构、重构的过程,不同时代的人对“评价”的理解与认识是不同的。古巴和林肯把教育评价分为四个发展阶段。

第一代教育评价(1915—约1930年)。其主要标志是“测量”理论的形成与测验技术的普遍应用。基本特点是,认为评价就是测量。评价者的工作就像测量技术员的工作——选择测量工具、组织测量、提供测量数据。因此,这个时期也叫作“测验和测量时期”。

第二代教育评价(1930—约1940年)。其主要标志是对“测验结果”作出“描述”。基本特点是,认为评价过程是根据既设教育目标客观描述教育结果的过程,评价的关键是确定清晰的、可操作的目标。评价不等于考试和测验,尽管考试和测验可以成为评价的一部分。这个时期被称为“描述时期”。

第三代教育评价(1950—20世纪70年代)。其主要标志是对评价对象作出“价值判断”。其主要特点是把评价视为价值判断的过程。评价不只是根据既设目标对结果作出描述,对既设目标本身也需要进行价值判断;评价不应当拘泥于既设目标的限制,过程本身的评价也应当是评价的有机构成。这个时期也叫作“判断时期”。

第四代教育评价(20世纪80年代以来)。20世纪60年代末70

年代初,随着对课程改革运动的反思,传统的评价方式也受到猛烈冲击,人们期望发展新的评价范式。1972年11月,英国剑桥大学邱吉尔学院举行教育评价讨论会。与会专家探讨评价理论与评价范式的创新问题。会议认为,传统的评价范式源于教育研究中一直占优势的实验或心理测量传统。这种评价范式适用范围狭窄,不能解决复杂问题。因此,会议倡导采用新的文化人类学研究范式以取代旧有范式,即评价不是对预期的结果进行测量,而是要对整个方案,包括前提假设、理论推演、实施效果及困难问题作出全面深入的研究。质性评价范式由此推广开来,并开创了一代新的评价理念。

古巴和林肯认为,前三代教育评价具有共同的不足之处,主要是:把评价对象及其他一切相关人员都排除在外,容易在评价者与被评价者之间形成紧张对立的情绪,评价工作难以做到公正、准确;忽略现实生活中价值体系的多元性和由文化造成的“价值差异”问题,因此,很难为各种文化背景下的人们所普遍接受;过分强调带有实证倾向的“科学方法”,缺乏必要的弹性、灵活性、模糊性,使评价工作忽略对价值的追求。古巴和林肯针对传统评价理论的弊端,提出了自己的构想:第一,“共同建构”的观点。即把评价视为所有参与评价活动的人,特别是评价者与被评价对象双方交互作用、共同建构统一观点的过程,评价结果也是其交互作用的产物。第二,“全面参与”的观点。提倡在教育评价中形成“全面参与”的意识和气氛。所有参与评价者都是平等、合作的伙伴。第三,“价值差异”的观点。在评价中,人们的价值标准各异,是多元的。“差异”观点恰恰有助于纠正传统评价观划一、单一的弊端。

三 从“量化评价”到“质性评价”

多年来,量化课程评价模式一直占主流地位。所谓“量化课程评价”(quantitative curriculum evaluation),就是力图把复杂的教育现象、课程现象简化为数量,根据量化的数据进行分析、比较,推断某一

评价对象的成效。它泛指具有标准化、客观化、求效率、计较成本效益以及可用机器计分等特点的定量化研究。20世纪70年代以来,受以认知心理学为基础的建构主义理论,特别是以发展心理学为基础的社会建构主义理论的影响,教育学术界重建了“教育”、“课程”、“学习”、“认知”等概念。人们不再把“教学”视为“传输”,而视其为“互动”;不再视“学习”为被动的“接受”,而视其为主动的“建构”。于是,传统的量化课程评价模式的非人性化、脱离教学情境化、低层次认知导向乃至文化偏见等缺陷,愈益暴露无遗。由此,“质性课程评价”的观念与技术兴起。所谓“质性课程评价”(qualitative curriculum evaluation),是针对“量化课程评价”的偏失的一种反动。它力图通过自然的调查,全面充分地阐释对象的各种特质,以彰显其意义,促进理解。课程评价由“量化课程评价”走向“质性课程评价”是势所必然。上述两种课程评价亦分别称为“制式评价”(formal assessment)和“非制式评价”(informal assessment)。

“质性课程评价”与“量化课程评价”的着眼点不同,它有许多模式和方法。诸如强调过程的评判而非仅成果之评价的“实作评价”(performance assessment);强调与传统的量化评价模式有别的“另类评价”(alternative assessment);强调评价内容必须落实到真实生活情境之中的“真实评价”(authentic assessment);强调评价必须依存于教学情境的“情境评价”(situated/contextualized assessment);强调跟踪相关信息、随时调整评价项目与评价工具的“动态评价”(dynamic assessment);强调收集并分析学生作品集锦、由学生直接参与评价的“档案评价”(portfolio assessment);融合了档案评价与实作评价的“展览评价”(assessment by exhibition),等等。这些评价均贯穿了一条基本的原则,这就是“以学习者为中心的评价原则”。帕里斯和艾尔斯(S. G. Paris & L. R. Ayres)根据美国心理学联合会提出的以学习者为中心的心理原理,归纳了如下12条原则,这12条原则有助于我们领略质性课程评价的基本特征(如表7-11所示)。

表 7-11 以学习者为中心的评价原则

1. 针对学生的任何教育评价的根本目的, 都在于促进学生进行有意义的学习。
2. 评价应该能够激发学生的学习动机, 获得他们对该评价活动和情境的认同, 引发学生表现自己的真实水平。
3. 评价应该给学生提供一个正确可信的结果, 这个结果要能够让学生对自己在各种课程上的能力和成就有清楚的认识。
4. 要在课堂上对学生进行连续的评价, 这样才能获得有关学生个人发展的纵向资料。
5. 要想使学生能够顺利获得考试所要求掌握的知识、学习策略和具备的能力, 就应该在日常教学活动中有所体现, 并得到相应的训练。
6. 评价应该在真实环境中进行, 并且要求学生完成的是对他们有意义的任务, 这些任务要与课堂上给他们提供的指导和训练保持一致。
7. 评价应该是公平的, 不论以前学生学习成绩的高低, 性别、种族语言和文化背景是怎样的, 评价对他们都应该是平等的。
8. 评价的内容不仅包括学生的认知能力、学习策略和知识, 还包括学生的学习动机、态度和情感反应。
9. 评价应该包括成果展示、学习档案和实际表现, 这样才能够表现出学生在各门功课上的真实水平。
10. 应该将评价活动的参与者吸收到评价系统及其标准的制定过程中来, 让学生、家长、教师和教育部门的管理者一起参与评价政策的制定过程, 这样才能保证评价活动最根本的参与者对评价的认同和积极的参与。
11. 应该给评价活动的参与者提供及时、清楚、易懂的反馈结果。
12. 所有的评价活动都应该保证时间上的连续性, 要在一段时间内给评价活动的参与者与评价结果的使用者提供有关个体发展的纵向信息。

[出处] S. G. Paris & L. R. Ayres:《培养反思力——通过学习档案和真实性评价学会反思》, 袁坤译, 张厚燊审校, 中国轻工业出版社 2001 年版, 第 69 页。

四 质性课程评价举例

(一) 真实评价(authentic assessment)

真实评价强调惟有在班级教学的情境之下, 由教师设计并在课堂教学的脉络之中对学生的评价, 方属真实。这种评价的目的在于针对学生在某种特定领域中如何面对和处置“真实生活”的功课, 收集各种证据。这种活动涉及的范围相当广, 诸如轶事记录、教师观察笔记、学生作品集等。就科学学科而言, 包括实验报告、科学周记、

专题研究报告、口头报告等;就语文学科而言,包括学生朗诵课文的记录、学生出声思考的记录、说故事、学生课外阅读札记、作文集锦以及研究报告等。“学习档案袋”是常用的一种方法。

真实评价的优点是:(1)变化多样的评价方式有利于学生在比较多元的机会中表现自己的学习进程;(2)重视师生和同学之间的互动以及家庭与学校的互动,视学生家庭与社会的多元歧异为文化的资源,并能有效地加以运用;(3)能够翔实记录与学生学习有关的重要信息,使评价公平而翔实。在基于班级的真实情境的评价方式中,要求教师具备的知识不只是所评价的学科内容,还必须对学生的文化和语言背景知识有所认识,否则可能导致教师评价的主观片面。

(二) 实作评价(performance assessment)

根据加基和皮尔逊(G. E. Garcia & P. D. Pearson)的说法,实作评价具有四个特性:(1)呈现真实世界的情境,或激发学生的实作表现。(2)确认良好的评价可以保证良好的教学,而良好的教学可以保证良好的评价。因此,实作评价特别强调与教学活动的密切关联。(3)深入各门学科知识之核心。因此,一份良好的数学实作活动应反映数学家在进行数学思考时所具备的知识、技能与情意。(4)分数的核算不只是针对学生对过程和结果的精熟作量化的摘记,还应当确凿地记载学生完成功课或解决问题的详细步骤,并且掌握其推理运作的进展。实作评价承袭了量化评价与真实评价的精神。就量化评价而言,实作评价不排斥为学生制定外在的评价标准,以作为教师评价和学生努力的目标;同时,也不排斥其结果被用来作为较大范围(如学区、州)的学生学习评价之比较。就真实评价而言,实作评价强调提供真实世界之中的真实性作业,且能嵌入学校的课程中,学生必须整合其所学来完成这些功课。另外,实作评价强调在不同时间、不同情境之中选取学生“工作样本”(work samples)作为评价对象,而且,评价者在对学生的实作作品评分之前,往往事先对学生作品的范本预作评分,以力求评分的可信度。因此,实作评价的方式兼

具量化评价与质性评价的长处。

实作评价的优点在于:(1)着重学生的整体表现。它不论学生“程度”的高低,均以真实的、统整的、实作的功课,让学生综合所学,作整体的表现,这样可以避免学生习得知识的支离破碎。(2)视学生所需支持的多寡程度进行适当的辅导,这对于每个学生都有实质的助益。(3)增进师生的互动与参与。实作评价允许学生、教师乃至家长参与整个学习与评价过程,可以针对学生实作的成果提出改进意见,也可以协助其记载、检查和评估学习的进展情况,因而增进了教师、家长与学生互动和参与的机会。(4)评价情境多样化。实作评价允许学生在各种不同情境下进行,可以独立学习,可以配对学习,也可以分组学习;评价方式公开化。(5)与量化评价不同,实作评价的评价题目、评价标准都是公开的,让教师、学生有所准备。这种做法对于不同文化背景的学生而言是比较公平的。不过,按照多元文化教育学者的说法,实作评价可能遇到的困难是,教师在进行评价时,能够在多大程度上反映多元文化的观点?在评价中安排的外来评价人员是否具备应有的文化觉悟,足以承担对于不同文化背景学生的评价工作?等等。

(三) 档案评价(portfolio assessment)

档案评价源自建筑工艺界,现推广到各个学科领域。根据舒尔(S. L. Shurr)的界定,所谓“档案”,就是“有关学生学习情况的、有目的汇集起来的東西,它表现了学生在较长期的时间里,在课程的一个或多个领域中所作出的全部努力、进步、学业成就”。“制作档案的过程是学生发现自我、确立自我动机、展开自我创造的过程,因此,比起传统的评价(测验),需要学生更多地批判性、创造性思考。”瓦伦基(S. W. Valencia)把档案归纳为四类:(1)陈列类,要求学生自行负责评选良作,加以陈列;(2)文件类,由教师和学生依时间顺序,收集其学业进程中的各项学习成果;(3)过程类,显示其在某大型作业中学习的过程;(4)评鉴类,由外来评鉴人员依据既定标准评价学习成果。这四种档案不是绝然分立的,应用到班级课堂教学时,可以合并使用。

理想的档案可以作为不断发展的信息来源为师生双方服务,让他们及时准确地把握学习进展的实际状况,以便调整下一步教学。理想的档案主要有三部分内容:(1)作品产生过程的说明——形生和编制学习计划的文件记录;(2)系列作品——学生在完成某一学习计划过程中创作的各种类型的作品集;(3)学生的反思记录。档案评价尤其为学生提供了一个学习机会,使得学生能够学会自己判断自己的进步。不过,要实现档案评价的价值,需要注意如下几点:第一,要求学生自己建立档案时,必须仔细检查自己的作业,这样才知道要在自己的学习档案中安排哪些内容;第二,档案不宜过多地收集那些千篇一律的调查表或者问卷,而应当收集各种有代表性的作品;第三,学习日志、自我描述和小组讨论这些引发学生反思的方法不宜频繁使用,而且要及时给予反馈,这样可以避免因过度重复而导致的厌烦。

五 课程评价的原点与对象

(一) 课程评价的原点

各个学校的主要教育活动无非是基于所编制的课程(计划课程)展开的。而作为编制的前提,此前活动的检查、评价是不可或缺的。“计划(plan)——实施(do)——检查、评价(see)——改进(improvement)”是一个连续不断、循环往复的过程。尤其是检查、评价这一环节,乃是课程与教学计划编制的统一的不可分割的部分。

编制的课程由于是教育活动的计划、程序,是指导实践的假设,所以,在付诸实践时(实施课程或实践课程),就得验证、评价其有效性。课程编制的过程是基于实践的不断改进、再编制的过程,而要再编制,就得有基于确凿评价的信息。因此,课程编制阶段就必须有旨在改进和再编制的评价计划。然而,所谓“课程评价”(curriculum evaluation),一般是指验证课程是否恰当有效地实现了学校教育目标,然后采取改进的对策。因此,课程评价的要害和原点是为教师的主体性实践提供支撑。

(二) 课程评价的对象

帕里斯和艾尔斯认为,革新的课程评价需要考虑五个基本问题,即课程设计、课程计划、教室落实与环境、学生学习与其他课程结果。这就是说,课程评价的对象不仅包含编制的课程,而且包括实践课程。实践课程(实际发挥功能的课程)的评价由于涉及隐蔽课程,所以,必须开发评价的方法,亦即开发描述学习者在课程之中实际上是怎样经验的,并评价其教育价值的方法。

日本课程学者安彦忠彦教授就课程评价的对象作了归纳,如表7-12所示。

表7-12 课程评价的对象

- | |
|---|
| <p>A. 内部要素的评价</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教育内容(实际教学的知识、技能、价值等文化内容)是否适于该年龄层的学生 2. 组织原理(教学内容以学科形态或非学科形态组织教学为妥) 3. 修习原理(是注重教学内容习得的程度,视其程度充分与否给予升留级,还是把保障每一个学生的成长发展置于知识的习得之上,并且从这一点出发,规定必修或是选修) 4. 教材(探讨用于习得教学内容的教科书、视听教材、实物教材等各种教材对学生的学习是否适当、有效) 5. 课时(各门学科所分配的课时数是否保障目标的达到,包括学年的课时分配和每节课的妥当性) 6. 教学方式(教学过程中采用的个别教学、小组教学、同步教学、教师小队、实验实习是否能够灵活多样地运用,并适于目标、内容和学生实际) 7. 教学方法与技术(它作为课程的一个要素是否被适当、有效地作出了选择,因而适于目标、内容与学生的实际) <p>B. 外部要素的评价</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. 设施设备(探讨课程是如何受到设施、设备的影响的,从而提出改进设施、设备的策略) 9. 教师集体的素质(课程是如何受到教师集体素质之影响的,从而提出提高教师素质的策略) 10. 行政决策过程(课程编制的主体——教师,以及国家标准、地方标准乃至社区课程的决定权是由谁、在何等程度上、在什么地方拥有,它们是怎样影响课程编制的过程的) |
|---|

[出处] 安彦忠彦编:《课程研究入门》,1999年日文版,第187—190页。

六 课程评价的功能与模式

(一) 课程评价的功能

艾斯纳认为,课程评价的功能不外乎“诊断”、“修正”、“比较”、“预测”、“确立”等五项。期望借助课程评价促进课程设计,实现教育目标。我国台湾课程学者黄光雄归纳了如下七项课程评价的功能。

1. 需求评估。在设计课程方案前,调查社会及学生的需求,以此作为课程规划的依据,并作为拟定教育目标之参考。换言之,课程评价可以用来评估教育需求,确立教育目标,指引革新方向。

2. 缺点诊断。诊断课程、教学与学生的学习,寻求课程问题和困难所在,以便作出适当处置。

3. 课程修订。通过课程评价,反复寻找缺失,改进课程方案。换言之,课程评价可以用来修正课程。

4. 课程比较。比较各种课程目标内容、过程及结果。换言之,课程评价可以用来比较各种课程方案、教学及学校教育的其他层面。

5. 方案抉择。判断课程方案的优劣价值,作为抉择的参考。

6. 确定目标达成的程度。比较目标和实施结果,以探讨目标的达成程度。

7. 绩效判断。通过课程评价了解课程设计人员、行政人员与教师绩效。

总之,课程评价的用途不外乎“改进”、“绩效责任”及“启发”。

(二) 课程评价的模式

在晚近的课程评价方法中,最突出的一点就是评价方法一般模式的开发。这些评价模式同课程设计的模式关系密切,显示出不同的价值取向。

1. 泰勒评价模式

所谓“泰勒评价模式”(Tyler's evaluation model),系由美国评价学者泰勒根据其在20世纪30及40年代早期在俄亥俄州立大学参

与的“八年研究”的评价方案,设计发展的第一套系统的课程评价方法,是“目标达成模式”(goal-attainment model)或“目标本位模式”(goal-based evaluation)的课程评价的典型代表。泰勒评价模式的评价程序包括如下步骤:

- (1) 拟定一般目标或具体目标;
- (2) 将目标加以分类;
- (3) 用行为术语界定目标;
- (4) 寻找并建立能显示具体目标达成程度的情境;
- (5) 在某种情境下,向参与课程方案的有关人员解释评价策略的目的;
- (6) 选择或发展适当的评价技术和方法;
- (7) 收集学生的行为表现资料;
- (8) 将收集到的资料与行为目标进行比较。

在泰勒之前,评价工作是杂乱无章的。经过一番努力,泰勒系统地说明了评价的概念,阐明评价结果的利用与价值,凸现了课程评价的重要性,因此,泰勒被称为“教育评价之父”。这种评价的优点在于把评价的焦点从学生转移到课程方案的目标达成度,扩大了课程评价的对象与内容范围。不过,其缺点在于:受预定目标的束缚,忽略了未预期的目标;而且这种模式不适于不易用具体目标界定的认知领域、情意领域的学习;重视显性功能的评价,而忽略潜在功能的发现。这种以目标为樊笼,限制评价的观点是一种窄化的评价观。

2. 落差模式

所谓“落差模式”(discrepancy model),系指普罗沃斯(M. M. Probus)倡导的评价模式。这种模式旨在比较设计“标准”与课程“表现”两者之间的落差,以作为课程改进的依据。落差模式的标准类型包括三部分。第一部分“预期结果”,系指课程方案的目标;第二部分“先在因素”,系指实现课程目标所需要的人员、媒体与设备;第三部分“过程”,系指为达成课程目标,师生需要从事的活动。这种

评价模式包括如下程序。

(1) 界定课程方案的标准,亦即课程评价人员详细描述预期结果、先在因素与过程等课程方案的要素。

(2) 确定课程方案各层面与有关标准之间是否有落差。

(3) 使用这一落差资料,改变课程方案标准。

落差模式的评价包括五个阶段:

(1) 设计阶段——界定该课程方案标准。

(2) 装置评价阶段——旨在了解具体课程方案内的各种资源分配与原先计划是否存在落差。

(3) 过程评价阶段——了解中间目标是否与标准存在落差,判断是否需要调整相关因素。

(4) 产出评价阶段——探讨课程方案的最终目标是否与预定标准存在落差。

(5) 比较阶段——亦称“成本效益分析阶段”。旨在探讨哪一个课程方案最为经济有效。这需要比较该课程方案与其他课程方案在效益上的异同。

落差模式的优点在于强调“标准”,矫正了以往评价人员只重视课程方案之间的比较而忽略该课程内容,避免了比较不够明确的缺失。换言之,其主要特色在于明确地建立“标准”,精确地指出“差距”,以修正方案的“标准”。再者,这个模式的评价结果可以帮助评价人员作出决定,以确定和进行下一阶段的工作,或重复原先阶段的工作,或回到设计阶段,或终止整个课程方案。不过,落差模式的缺失在于,在方案的比较阶段,不易找到其他相当的课程方案进行成本效益的比较。

3. 外貌模式

所谓“外貌模式”(countenance model),系指美国评价学者斯泰克(R. Stake)倡导的课程评价模式。他主张课程评价应该兼具描述和评价的成分,而且不论是描述或判断,都要收集课程方案的“先在因素”、

“过程因素”(或“交流因素”)以及“结果因素”这三类变项因素。这种模式是综合“过程本位评价”与“结果本位评价”之特色而形成的。斯泰克所说的“外貌”,是指评价的外貌、评价的整体面貌、评价的外貌轮廓。外貌模式课程评价的资料收集主要包括三个领域:

(1) 先在或先行条件(antecedents)——教学的前提领域。系指“教学之前业已存在的某种条件”。例如,教学前学生的状态,即学生的能倾、已有经验、兴趣、积极性等。

(2) 实施(transactions)——教学的实施领域。是指“师生之间、学生之间、双亲与辅导员之间等等的无限的交际关系”。例如,电影教材的提示、班级讨论、练习、测验的管理等。

(3) 结果(outcomes)——教学的效果领域。是指学生从教学过程中获得的能力、成绩、态度、积极性等。还包括教学对于教师、管理人员、辅导员的影响的测定,以及资料的消耗、教学环境的效益、费用等数据在内。

斯泰克在确定这些领域的基础上,进一步提出了12个范畴,大体分为“描述矩阵”和“判断矩阵”两类。前者又分为意图与观察二列,同上述三个领域组合,构成六个范畴,后者同样分标准与判断二列,同上述三个领域组合,构成六个范畴。运用这些矩阵,就可以实际地分析、评价教学了。当然,这时还得明确评价对象——课程实践的“理论根据(或原理)”。

课程评价的外貌模式的基本假定是:

(1) 评价方案的描述与判断。应能帮助课程设计人员了解课程问题,以作为改进种种课程行动的参考。

(2) 课程评价人员应能就评价的“先在因素”、“交流因素”及“结果因素”等种种不同的资料来源,作出清晰的描述。

(3) 关联性与一致性的分析。课程评价人员应详细探讨某一课程方案的边际效应、意外收获与预期结果等项目。

(4) 课程评价人员应收集分析并反映影响评价的种种判断因

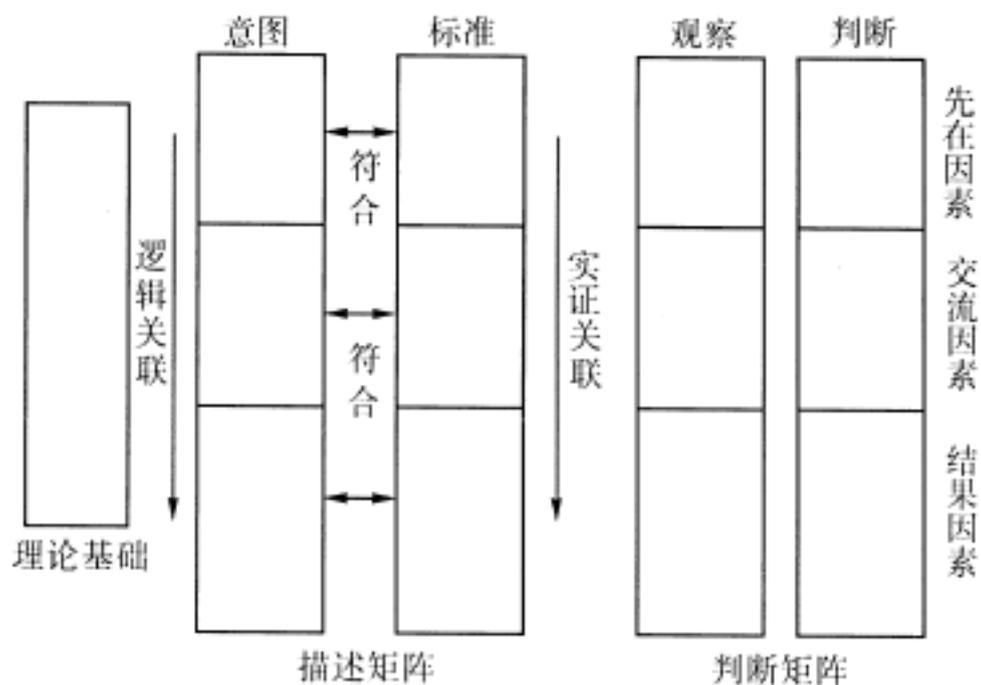


图 7-7 斯泰克的外貌模式(R. Stake, 1967)

素,且对互相冲突的标准作出适当的界定。

(5) 标准化的测验往往不能充分达到评价的目标,因此,评价需要运用各种不同的方法,以收互补之效。

斯泰克主张,课程评价人员一方面要收集描述计划者所欲实施“意图”的资料,另一方面要收集实际发生现象的“观察”资料,比较、确定两者的一致性与符合程度。再者,课程评价人员要分析“意图”中的“先在因素”、“交流因素”和“结果因素”三者之间的逻辑关联性与实证关联性。课程评价人员在建立判断标准之后,再进行判断。课程评价者可利用描述性资料与其他课程方案进行相对比较,也可利用优良标准进行绝对比较。

课程评价的外貌模式的优点在于,利用描述和判断的资料,可以了解课程方案的理论基础,并了解其背景及目的,以评价其教育理想意图与实际现象的一致性与关联性。不过,整个评价难以达成,因为要协调教育科技专家、测验专家、心理学者、一线教师进行合作研究与评价,有其实际困难。这是它的局限性之一。

4. “背景—投入—过程—产出模式”

所谓“背景—投入—过程—产出模式”(Context-Input-Process-

Product Model), 简称 CIPP 模式, 系指美国评价学者斯塔弗宾(D. L. Stufflebeam) 倡导的评价模式。

斯塔弗宾模式是比普罗沃斯评价模式更高一级的涉及教育行政的决策过程的评价模式。斯塔弗宾认为, 评价不应局限于确定目标的达到程度, 而应成为为决策提供信息的过程。为此, 他对方案执行过程中的决策类型作了划分, 并且列出左右决策的七个变量: (1) 决策的层次, (2) 决策的焦点, (3) 决策的本质, (4) 决策的功能, (5) 决策的对象, (6) 决策的时期, (7) 决策的批判性、自我反省性的程度。它们适用于相对独立的层次——社区、州、国家。模式确定了四种状态——计划、大纲构成、实施、修订, 准备了四种方略——背景评价、输入(学习目标的明确化和教材教具的准备等) 评价、过程评价、产出评价。

他进一步列举了揭示评价计划结构的六个范畴:

(1) 评价的集中——决策层次、评价重点、自我批判性、时期、选择可能性的构成等的确认, 评价标准的决定, 评价方针的确定。

(2) 信息的收集——信息源和与信息源相对应的收集工具与方法、可任意使用的处方、收集信息的条件与计划等的确定。

(3) 信息的整理——收集信息的模型化、信息的规范化和系统化、信息贮存与分配方法的确定。

(4) 信息的分析——可供使用的分析方法的选择, 用于分析的手段的确。

(5) 信息的提示——信息传递网络的规定、信息传递手段的确定、评价报告书样式的决定、信息提示的诸要素的计划。

(6) 评价的管理——评价计划的总结、关于人员与辅助手段的必要条件的确定、明确适于评价实施方针的手段、评价计划的效度与信度的评价、明确定期应用评价构想于最新状况的手段、整个评价计划所需要的预算的编制。

斯塔弗宾模式是第一个在目标评价模式中摆脱传统的局限于目

标的评价模式。它更好地体现了社会对评价提出的新要求,也比较系统地反映了评价对象的全貌。但是,作为一个以决策为中心的评价模式,有许多方面未必行得通,如对决策者理性思维的假设,对所有决策层次的可识别性,等等。

“背景—投入—过程—产出模式”的要素主要包括如下四种评价。

(1) 背景评价——旨在提供确定课程目标的依据,是属于最基本的评价。

(2) 投入评价——旨在确定如何运用资源以达成课程目标。包括课程资源的选择、设计与开发,资源则涵盖了材料、设备、程序、方法、人员、环境等,可以用来协助教学程序的设计。

(3) 过程评价——旨在向课程实施者提供定期反馈,以便有助于使用、追踪和改进程序的决定。

(4) 产出评价——旨在了解所获得的课程结果是什么,以帮助课程决策者决定课程方案是否应该告一段落、修正或继续运作。用来判断教学效果并作出相应的决定。

5. 回应模式

“回应模式”(responsive model)由斯泰克首先提出,古巴、林肯等人进一步发展而成。

斯泰克认为,评价一个方案可以有不同的方法,没有哪一种方法是绝对正确的。但要使评价产生效用,有一点则必不可少,即评价应该向听取评价结果的人提供他们所关心的信息,评价者应该充分了解那些人所关心的问题。他还认为,如果一个评价是用牺牲某些测量上的准确性以换取对评价听取人的有用性,它更关心方案的活动而不是方案的内容,更注意反映与方案有关的各方面人而不是一部分人的意志,那么,这种评价就是回应模式的评价。

古巴和林肯进一步指出,所谓回应模式,是以所有与方案有利害关系或切身利益的人所关心的问题为中心的一种评价。这些问题可

以包括: 是否应该削减方案预算? 是否应实行责任制? 教学目标是否达到? 新教学计划比旧教学计划是否更为优越? 等等。总之, 它应该提供对于方案的担心、怀疑、赞成或反对的一切信息。

回应模式的评价步骤是: (1) 评价者与一切跟评价对象(如教育方案) 有关的人接触, 获取他们对评价对象的看法。(2) 根据获取的信息, 确定评价范围。(3) 评价者亲自对方案的实施作实地观察。(4) 通过观察, 评价者对方案所希望达到的目标与实际取得的成果进行比较。(5) 评价者对评价应回答的问题进行理论上的修正。(6) 在此基础上, 评价者设计评价方案。(7) 根据不同的要求, 选择不同的收集信息的方法。(8) 对收集来的资料进行加工处理。(9) 将处理过的信息按需要回答的问题分类。(10) 将分类评价结果写成正式报告并分发给各有关人员。(11) 在分类评价报告的基础上, 对方案作出全面判断。

回应模式的出现, 一方面是社会对评价进一步的需要, 另一方面也是评价这门学科自身发展的必然趋势。支持并赞成回应模式的评价专家们认为, 回应模式是迄今为止所有评价模型中最全面、最有效的。其理由主要有两个: 首先, 这种模式不再单纯从理论出发, 而是从关心评价结果的听取人(audience) 的需要出发。任何评价, 如果其结果不能为听取人所接受, 那么, 无论它的理论再高明、方法再先进, 也产生不了任何效果。其次, 回应模式回答了所有其他模式希望回答的问题, 包括目标达到的程度、决策、判断等。回应模式更适合于一个多元的、复杂的客观世界的现实和处于不同地位、持不同观点的评价听取人的需要, 其结果具有弹性和应变性。

七、课程评价的视点与方法

(一) 课程评价的一般视点

1. 着眼于学业成就的评价(CERI)

这种评价视点是要看课程实施的结果为学生带来哪些成果。根

据这个观点作出的评价是狭义的,但却是带有普遍性的课程评价视点。经济合作与发展组织(OECD)的下属组织“教育研究与革新中心”(Centre for Educational Research and Innovation)的评价视点就是典型的一例。

CERI的评价视点可以归纳为这样如下。

(1) 何时开始评价——学校要在课程实施之初或之前,就作出一定的评价。否则,就不可能了解学生在学了课程后究竟发生了什么变化。另外,从早期就预测某种变化有利于明确目标。

(2) 对谁进行评价——接受新课程的学生自然是评价的对象,最好有控制组与之相对照。

(3) 谁来实施评价——评价最好由同课程编制者保持一定距离的评价小组实施。

(4) 评价什么或测量什么——主要取决于所评价的目标。若是认知性目标,可实施学力测验(学业成绩测验),若是非认知性目标,例如要测量态度或小组行为的变化,则需要专门的技术,如问卷法、观察评价法等。社会性—情绪性变化比之知识、技能的变化和提高往往更重要,测量起来也非常复杂,但开发测量的工具与方法是不可能的。

(5) 评价实施多长时间——视研究目的、教育目标不同而不同,但无论如何,不能仅测量始点与终点两端,应取若干中间点,甚至可以在实验期过后一段时间施以评价。

总之,CERI的学校课程评价是完全以引起了学生方面哪些变化为着眼点的。某种新的投入条件的变化(教育目的、教育目标、教学方法、教学媒体、教材内容、时间分配、教学组织等,其中的一个或若干个因素的变化),其结果引起学生产生了何种变化,这就是评价的中心。为此,要尽量多维地、长期地进行定量、定性的评价。

2. 蔡斯的综合性评价

英国肯特州立大学的蔡斯认为,CERI的视点是课程评价所不可

少的,但他更强调“综合性评价”(a comprehensive evaluation)的必要性。所谓综合性评价,其评价对象不仅包括诸如某小学的课程计划所表明的项目,而且包括学生、教师、教材、学校周围环境等因素的相互作用在内的所谓“功能性集成”(a functional corpus)课程。

CERI的评价已经不局限于课时表、年度教学计划一类,而且包括目标和教学法、教育媒体等诸多因素。而蔡斯倡导的评价范围更广,包含更多的变量,而且渗透了功能视点。例如,课程构成要素间的首尾一贯性也是评价的一个课题,目标与内容、目标与教学活动、内容与教学活动、教学活动与评价、目标与评价,乃至若干目标间的首尾一贯性如何,都是课程评价的主要着眼点。这就是说,作为课程的目标,即令提出了“掌握探究的科学方法”,但如果在实际的教学活动中流于形式主义,那么目标与教学活动之间仍不可能有一贯性。

3. 着眼于教学的评价

课程本身不是死板的,而是立体的,它至少由三个层级构成。在学校具有的各种功能中,教学的功能是最基本的,所以,学校课程的主要着眼点应在教学。所谓课程的三个层级,就是:

(1) 同教学直接相关的因素——诸如教学目标(包括课时目标、单元目标、学科目标,以及认知目标、非认知目标)、教学方法、教学方式、教育媒体、课时表、年度教学计划、课外活动等。

(2) 同教学间接相关的因素——学校的研究课题、学校的教学设备、教学组织等。

(3) 构成教学之基础的因素——教师集体的风气、钻研精神、人际关系;学校领导班子在行政管理和教学的设计—实施—评价中的指导作用;社区中心校的示范作用;社区和家长的期待;社区的文化和传统等。

课程评价的对象,就是这三层的各自的子项及三层之间的相互关系和一贯性。另外,教学的结果使学生产生了哪些变化,也必须从五个侧面——知识、思维能力、表象、情意、技能——加以评价。

这样,着眼于教学的三层的评价与学生成绩的五个侧面的评价,就构成了总体的课程评价。

(二) 课程评价的具体视点

1. 直接涉及教学的部分

A组:以教学评价为主。

(1) 教学目标。以一节课、一个单元、一个题材的目标为对象,既包括认知目标,也包括技能、情意目标。例如,可以考虑要素性知识、概念和原理、应用、学习方式、技能、表象、兴趣和爱好、积极性、情绪和情感、人际关系等等。

(2) 教学法。学习过程的基本类型与教学方式,是否流于刻板划一?教学法是否随教学目标、教材内容及学生实际而变化?是否明确了教师的教与学生的学的区别?以什么方式保障学生参与教学。

(3) 学习方式。通常可分个别学习、小组学习、班级授课。作为具体的评价视点,包括如下:在教学展开过程中是否适当地进行了个别—小组—班级的组合与变换。是否局限于特定的小组学习。如何考虑因材施教。学习方式的决定是否有听凭学生意愿的现象。按成绩分组时,是否考虑到人际关系与儿童的情意因素。

(4) 教学媒体。实物(实物、模型等)、印刷物(教科书、参考书等)、投影设备(高架投影仪、幻灯等)、广播设备(电视、收音机等)、反应测定机器(分析器)、训练机器(模拟器等)、信息处理机器(CAI等等)。这一类电子教学的成果在教室里是以多种媒体反映出来的。现实的教学,往往是以媒体的种种组合来展开的。具体的评价项目有:是否选择了适于教材内容和儿童实际的教学媒体。使用的教学媒体是否适于教学的进程。教学媒体能否作出若干组合,从而加以利用。是否最大限度地利用了各种教学媒体所具有的功能。

B组:以学校课程的评价为主。

(1) 课时表。是采用一节课 40 分钟、45 分钟、50 分钟的课时制,还是采用 15 分钟或 25 分钟的模块制? 时间表不仅是单位时间的分配问题,而且具体地反映了该校的教育目标、重点研究课题。是否以分科与合科(综合科)两条腿的方式编制时间表。单位时间是否随学年与学科而有所伸缩。是否安排了补充学习与深化学习的时间。

(2) 年度教学计划。分单元地写出所有学科在整个学年的重点内容、构成、配时等等,据此确定单元构成与教案编写的标准;并确定每周、每月的课时安排。各学科、各领域,是否突出了每学年的重点单元、中心概念、重点事项,是否作了精选。是否考虑了各学科、各领域之间的关系——包括综合学习之类的情境设定。在各单元、领域及年度计划中是否追求教材的结构化与系统化。教学的时间是否适于学生的实际,是否适于同其他学科的关系和地区的实际。是否考虑到教科书单元、学校广播节目、社区活动制订年度计划。

(3) 社区课程。作为现实的问题,学校所属的社区课程对全校的年度教学计划与课程分配影响极大。因此,社区课程也应当成为评价对象。

(4) 特别教育活动与学校活动: 是否展开了扎根社区的教育活动。学生是否参与了计划、实施和评价的所有方面。是否运用全校活动和不同年级纵向组合的学习方法。

2. 间接涉及教学的部分

(1) 学校的教育目标、研究主题: 现在的教育思潮是否反映在目标和研究主题上。目标不是停留在理念和口号上,而是应当成为可能到达的具体的目标。学校的教育目标,学生和家否都能认识到。以十年为一阶段作回顾时,教育目标与研究主题是否有一贯性。

(2) 教学机器、设施设备: 是否制订了各学年、班级、学科的

使用计划。是否调查过机器和设施设备的每周、每月的利用频率。

在使用机器和设施设备时,准许儿童的参与程度如何。

(3) 教学组织: 年级部会、学科部会、年级协作等是否顺利开展。对新任教师的校内教学体制是否完备。是否有实施、评价具体教案的体制。

3. 构成教学之基础的部分

支撑、构成教学之基础的部分包括以下几方面。

(1) 教师集体的风气、教学积极性、研究积极性、人际关系。

(2) 管理人员的统率力。不仅指管理经营方面,而且指教学的设计 实施 评价方面的指导作用。

(3) 校风和传统。社区中心学校、理科教学先进学校、示范学校、名牌学校,各种学校所具有的独特校风发挥着“潜在课程”的作用。

(4) 社区的期待,家长的要求。

(5) 社区的文化与传统。这就是所谓的“潜在课程”,它极大地影响着儿童的学力、经验、感受性等。

4. 教学成果的评价

实施课程的结果即教学成果,成为评价的对象是理所当然的。

以理科为例,它的学力构造可以从五个侧面来加以评价:

(1) 知识

- 术语的掌握
- 事实(现象与事物)的理解
- 概念的理解
- 原理、法则的理解

(2) 思考力

- 学习方法的掌握(科学方法的掌握)
- 应用与变换
- 知识的系统化

(3) 表象

—— 表象化

—— 模型化

(4) 情意

—— 兴趣、爱好、积极性

—— 态度

(5) 技能

—— 实验、观察、测量的技能

—— 传递技能(高效率的准确的交流与反馈)。

(三) 课程评价的具体方法

1. 传统法与阐释法

不同的评价设计为不同的目的服务。同一个教育规划也可以使用不同的课程评价设计。但是,不管哪一种设计,至少必须满足下列基本规则:

(1) 评价必须囊括学校所重视的每一项目标;

(2) 评价必须便利教授和学习;

(3) 评价必须编选适于教学目标的记录;

(4) 评价必须便于自我评价(self-evaluation);

(5) 评价必须提示课程开发与教育决策的重大问题,以利产生继续反馈。

丹尼斯·劳顿区分了两种课程评价的方法:一是传统的或经典的课程评价方法,二是比较先进的阐释式的课程评价方法。

传统方法一般分四个步骤:

(1) 初步评价——涉及制订一门有价值的切实可行的教程的初步决策。

(2) 形成性评价——将课程设计放到一些“实验学校”中实验。观察实际教学中发生了什么,确认所规定的学习任务的实现程度,确认师生对这门教程的态度如何。

(3) 总结性评价——评定学生学完这门教程后掌握了什么,达

到什么程度,同时全面调查师生对这门教程的态度。

(4) 长期评价——这门教程在许多学校广泛实验并重复实施时会发生什么情况。

“传统”方法的局限性是:(1)只适用于课程目标容易表达清楚和容易进行期终考查的课程。(2)用来评价一门具体教程的价值所使用的标准,在企业主、课程设计者、教师和学生之间,是各不相同的。

“阐释”方法的内容是:(1)课程计划是如何实施的,即课程实施的现状;(2)环境是如何影响课程计划的;(3)课程实施者关于目前课程计划的优缺点的意见;(4)学生对课程计划的反应。这种方法偏重阐述和解释,而不偏重测验和预报。

关于课程评价的方法,主要看是谁凭借什么对谁实施评价,而有种种不同的方法。例如:

教师进行的学生学力测验;

教师进行的学生学习行为观察评价;

教师进行的学生笔记、作品的评价;

教师自我评价;

师生合评;

学生之间的合评;

学生自我评价;

第三者进行的教学评价;

第三者进行的学生适应学校状况的评价(学力、人际关系、运动能力);

第三者进行的学校研究态势的评价。

不同的评价采用的评价方法与工具也不相同。可以包括:(1)标准测验法;(2)自由表述法;(3)尺度评定法;(4)问卷法;(5)交谈法;(6)检验测实法;(7)集团测验;(8)教学交流分析,等等。

2. 具体的评价方法举例

这里试选择若干说明。

(1) 自由叙述法

将意见、批判、感想等等自由地写在一张卡片上, 每张写一条。这种评价无论对他者评价或是自我评价都适用。不作定量分析, 以活生生的语言获得反馈信息。例如, “今天上的课你有什么感想, 请随便地写下来, 每张卡片上写一条。在红纸上写对老师的要求, 在白纸上写对同学的要求。尽量多写几张”。然后, 根据卡片上写的内容进行分类, 可以清楚地反映出教学的优缺点、班级的气氛和人际关系、教师意图同学生实际之间的差距等等。

(2) 尺度评定法——SD法

为了测量从教学中获得的总的印象, 将自己的印象按如下五阶段加以定位。

	非 常	稍 许	难 说	稍 许	非 常	
	5	4	3	2	1	
仔细听讲解和意见	|	|	|	|	|	不听
参与教学	|	|	|	|	|	逃避
学习积极性高	|	|	|	|	|	积极性低
保持问题意识	|	|	|	|	|	不保持
记笔记快	|	|	|	|	|	慢
思路独特、有个性	|	|	|	|	|	思路老一套
活用小组学习	|	|	|	|	|	未活用
有根据的发言多	|	|	|	|	|	信口开河的发言多
发言是累积性的	|	|	|	|	|	发言是孤立的

教师的自我评价、学生的教学评价、观察者的教学评价, 都可以使用这种评定方法, 这同自由叙述法不同, 容易作定量分析。进行因子分析后, 若将这些项目归纳成若干因子群, 也可以成为教学评价的好的尺度。

这是教学观察者对课堂教学中学生的评价。教学者在课后对教学记录和录像的评价中亦可使用。

(3) 检验法

观察教学中的行为,用五阶段或三阶段进行评价。例如,在理科的学习方式和探究方式的评价中,可以采用下述的检验。

把握问题

- 1—1 持有若干疑问和问题
- 1—2 能够将课题和未知事项,变成可明了解答方法的“问题”
- 1—3 能够确定探究的步骤

观察

- 2—1 能从一定的角度加以观察
- 2—2 能从独特的角度加以观察
- 2—3 能着眼于时间变化进行观察
- 2—4 能用文字、数字、画记录观察到的内容

预测

- 3—1 能够提出若干主意
- 3—2 能从多种角度提出预测
- 3—3 陷入僵局时,能折回出发点重新思考
- 3—4 能将预测上升为假设
- 3—5 能摆出根据申述自己的假设
- 3—6 能摆出根据推翻不适宜的假设

实验、验证

- 4—1 能制订验证假设的实验计划
- 4—2 能考虑种种的实验方法
- 4—3 能控制条件,以获得必要的数据
- 4—4 能形成模型
- 4—5 能正确而完全地操作器具
- 4—6 能正确地阅读和记录测值
- 4—7 能获得多次的测值,以减少误差
- 4—8 能运用别的实验方法,弄清结果

总结

- 5—1 能用图表恰当地表达数据
- 5—2 能区分懂与非懂、新问题与课题
- 5—3 能从一个数据作出若干推理
- 5—4 能用文字和数式表达发现的关系和规则
- 5—5 能从实验结果引出变量间的因果关系

应用、变换

- 6—1 能将发现的规则应用于其他情境
- 6—2 能将已学的探究方法应用于新的情境
- 6—3 能用新的形式表达已掌握的知识
- 6—4 懂得所学法则和探究方法能在多大范围内应用

八 课程评价研究的课题

课程评价说起来容易,做起来难,这是由于教育的效果难以测量。不过,教育效果并不是没有能够准确测量的部分,所以,我们应当求得对这部分的准确测量与改进。今后课程评价研究可能侧重的课题有如下几方面。

第一,量化研究与质性研究的交融。这两者的关系不是相互对立的,而是相辅相成的。今后的课程评价将借助质性研究跨越量化研究的局限,但总的说来,人类的行为既有量的方面能够把握的部分,也有质的方面能够把握的部分。因此,我们的研究不应当从一个极端走向另一个极端。

第二,关注潜在课程的研究。以往的潜在课程研究凸现了不良的教育效果之类的问题,其实,应当从积极的方面加以评价的问题也不少。诸如校风、传统、班级文化、教师文化、学生文化等,需要深入研究。当然,还有基于社会背景隐性地制约的隐性课程问题,诸如制约学力的成败、产生学力落差的因素等。

第三,着眼于日常的课程改进的研究,教学研究就是旨在改进课程的一种研究。换言之,倘若从学校层面着手进行课程评价,那么可

以说,教学评价是课程评价的核心。这是因为,教学过程正是课程的展开过程。通过“教学研究,亦即课程展开之研究”,在实践中确立“教学评价即课程评价”的视点是不可或缺的。不过,历来的“教学研究”仅限于如下两个层面的研究:一是目的层面的研究,即把教学视为“认知形成、集体形成以及人格形成的过程”来把握;二是活动层面的研究,即把教学视为“教授、学习和评价的过程”来把握。然而,作为课程研究者,还必须同时从内容层面展开研究,即把教学视为“编制、实施、验证的过程”来把握。换言之,从第三层面展开的教学研究是评价课程优劣所必需的。否则,离开了教学研究的课程研究将导致失去内容(内核)的危险。

第五节 从“课程管理”到“课程领导”

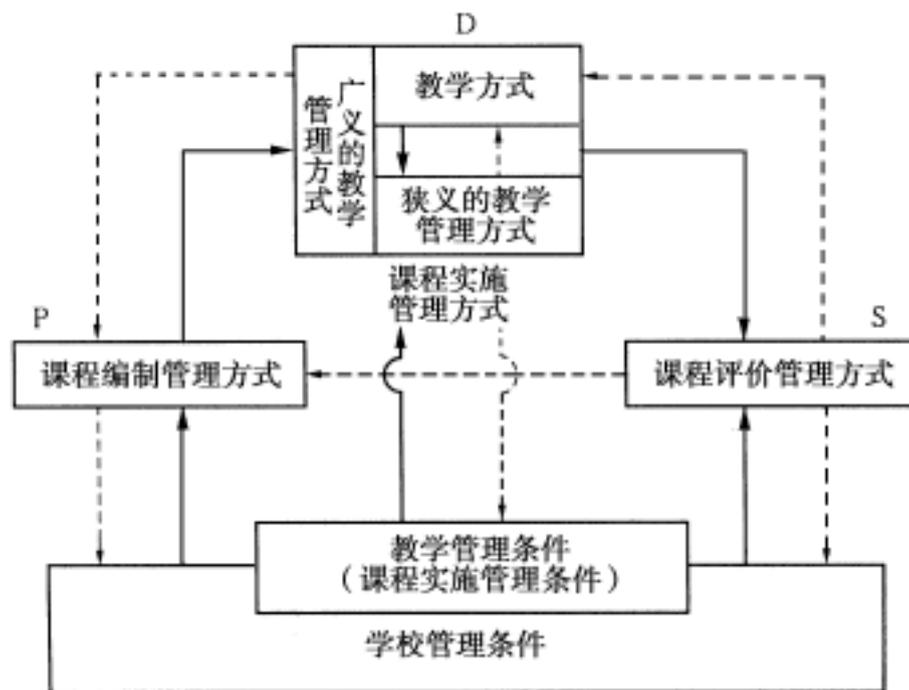
一 课程管理及课程管理模式的转型

(一) 何谓“课程管理”

“课程管理”(curriculum administration, curriculum management)这一术语其实是比较陈旧的,新近在美国多用“课程领导”。“课程领导”这个术语之所以“新”,主要表现为其意在摆脱历来的“管理”思想:自上而下的官僚体制的“监控”、“管制”。亦即,改变学校接受上级行政部门的指令之后才开始围绕学校的课程展开活动、运作的认识;改变行政和管理是从学校的上司和外部提供驱动力的观念。因此,要从根本上改变这种模式,就得从“经营”或是“领导”的功能出发,强调诉诸自身的创意与创造力,自律地、自主地驱动组织本身的涵义和韵味。亦即,旨在实现从“课程管理”到“课程领导”的根本转型:学校本身要把日常的课程实践活动作为自身的东西加以自主地、创造性地实施。鉴于此,笔者尽量避免使用“管理”一词。不过,考虑到约定俗成等诸多原因,这里依然使用“课程管理”这一用语,

但对其内涵应作全新的理解。

所谓学校的“课程管理”，广义地说，不仅仅限于课程内容如何（课程内容论），而且意味着推进课程内容的计划、编制（P）——实施、展开（D）——评价（S）这一过程中所进行的种种组织、运营上的条件创造（条件整顿）。费里森（K. V. Feyereisen）等人把作为学校课程之前提的学校经营组织，视为接受来自学校周边的环境的输入——返回环境的输出这样一个开放的循环系统；他们关注学校组织与环境的相互作用过程中所发生的系统内的阻力与张力。日本教育学者高野桂一将课程管理的 P—D—S 的功能过程及其相应的学校管理条件之关系结构，建构成一个理论模型（如图 7-8 所示）。



[注] “←”表示课程与教学管理的流程，“→”表示同管理条件的关联，“-----→”或“- - - - -→”均表示关联。

图 7-8 课程管理、教学管理方式与管理条件之关系结构(基本模型)

[出处] 高野桂一编著：《课程经营的理论与实践》，教育开发研究所 1991 年版，第 34 页。

课程管理的 P—D—S 过程就是所谓的课程编制（P）——实施（D）——评价（S）的流程及其反馈的循环系统，不过，其中 D 的课程管理方式，换言之，是与课程的展开——广义的教学管理方式

同义的。这里强调的是,在“教学管理”这一特别术语中,从明确析取教学管理方式的视点出发,把它同教学内容与方法本身的展开方式——“教学方式”,以及作为其条件整顿的狭义的教学管理方式加以区别开来了。因为,在学校所有场合中具体展开的教学管理乃是学校课程管理的一环,它是依靠专业的教师或是教师集体自主地、创造性地展开过程。这一点不同于其他职业,这是因为教学管理本身也拥有固有的P—D—S系统。整个学校管理条件都涉及课程的P—D—S,是支撑课程管理的,尤其受到教学管理方式(作为学校条件一环的教学管理条件)的支撑。

不过,现实存在的、实际起作用的课程管理的实践模型都是这种理论模型的亚型。也就是说,现实中存在许多未能健全地发挥P—D—S功能的、包含矛盾的亚型。从管理条件的关系上说,不仅存在有管理条件支撑P—D—S的关系,也存在阻碍P—D—S关系的场合。常常是某些功能很好地发挥了作用,另一些功能则发挥逆向作用。因此,在正常(健全)的实践模型与现实的实践模型之间,肯定存在着无数课程管理P—D—S的要素、条件、作用的组合型。

(二) 作为教育生态学的学校管理与课程管理

理查兹(C. E. Richards)在分析校本经营时,区分了学校管理的如下三种类型。

第一类型,“为顺从而管理”(managing for compliance)。通常是指与组织运作法规知识的顺从有关的管理风格及学习行为,不同的赏罚也因顺从或不顺从而生。

第二类型,“为成果而管理”(managing for outcomes)。仰赖技术性知识,把控制的平衡从外在环境转到内在环境。更具体地说,它把来自专业机构及管理单位的外在控制转移至内部的及地方性的专业自主。这种转变之所以产生,是因为外在环境的管理单位已发现受制于标准化的投入及过程而无法获得卓越的表现,这种转变带来的

另一个作用是对外来督导单位的直线式与机械式的反应。

第三类型,“为建立永续的组织生态而管理”(managing for a sustainable organizational ecology)。表7-13显示“顺从”、“表现”及“生态健全”三种管理类型的目的、重点、分析及评估之架构。

表7-13 校本经营架构的类型

结构	第一类型	第二类型	第三类型
目的	顺从	表现	生态健全
重心	规定与标准	投入	永续的成长与转型
分析	比较(与标准比较)	资源结合、生产技术	重大差异间的关系
评估	绩效责任评价标准	投资报酬率	通过经验与内省的综合学习

[出处] C. E. Richards:《学校领导与校本经营之生态观:理论与实际的反思》,2001年。

表7-13指出的学校教育的第三类型是一种生态学观点,表明存在两种对立的学校(课程)组织研究。一种是“封闭系统”(close system)的观点,把学校组织(课程)视为一个封闭系统,较少涉及组织与外部关系的探讨。具有代表性的“封闭系统”研究的观点有两个。一是把学校视为一种具有结构之实体,“组织结构”一词成为探讨组织的焦点,并以组织结构特征为范围,讨论组织的各项特征,旨在阐明组织结构特征与达成目标的关联。二是把学校(课程)视为一种制度,亦即社会系统的组织观点。它将组织区分为两个层面,即个人层面与社会层面,并展开研究,兼顾组织目标的达成与个人需求的满足。

另一种观点是“开放系统”(open system)的观点。具有代表性的“开放系统”的研究观点有两个。一是有机体的比拟,把学校组织视为一个生态系统,强调组织存续与外在环境的关系。二是将学校组织视为一种政治符号制度,学校组织是权力运作与资源分配,以及信息沟通的网络系统。

系统观点认为,组织为了生存,必须对外在的压力作出适当的回应,并进行必要的自我调适作用,以顺应外在环境的需求,维持适当的平衡。否则,组织将面临解组的命运。倘若把学校管理视为“生态”(ecology)系统,那么,学校教育的第三类型可以归纳为两点:(1)学校管理是学校得以生存和发展之必要活动的“共鸣体制”(ecosystem)的改善过程;(2)学校作为组织体,通过应对内外环境得以“自我更新”(self-renewal)。在传统的组织范型中,校内组织是静态的,教师工作以分化居多,不仅学科分化、班主任分化,而且在教师工作的实施过程中,同事之间的切磋机会少,组织构成不能应对来自外部的诸如生态学和国际化的需求。革新的组织范型的关键是基于“开放的合作”的管理。所谓“开放的合作”,是指立足于开放教育观的合作体制的改进。因此,需要有新的管理战略,这就是以教育生态学为背景的管理观。从教育生态学的视点出发,构成学校管理的要素(子系统)至少涉及五个:目标、组织、运营、领导、课程(内容与方法)。这五个要素尽管是相互独立的,但要产生教育效果,就得在相互共存、改善管理的过程中,应对内外社会环境的变化,发挥作用。这里所谓的改善学校管理,意味着从传统的学校管理转型为革新的学校管理。封闭的学校管理(包括课程管理)与开放的学校管理(包括课程管理)各具特色(见表7-14)。

表7-14 传统的与革新的学校(课程)管理之比较

1. 目标取向		
分析视点	传统的视角	革新的视角
终极的价值追求	稳定性、安全性、效率性、混沌性、传统性	诚信、成长、问题解决、适应性、危机耐受性
目标设定的基准	中央、行政层面的方针政策所特别强调的基准	以学校成员为主,校外支援者的需求也作为基准
目标的焦点	一般的教育理念和传统的实践目标	拥有可测而明确的优先顺序的目标
目标的决定	行政层面	学校成员/校长

(续表)

目标的具体化	听其自然或是漠不关心	在成果的测定和评价的基础上进行,具有战略性思考
2. 组织		
分析视点	传统的视角	革新的视角
集体的作用 组织化的目的	阶层性 在于功能与指示	合作性、交叉性 在于目标与功能,具有战略性思考
职务的范式	作为个人职务加以分化和巩固	作为集体行为的合作化
组织的编制	同目标无关,固定化	针对目标与组织的需求加以弹性化
计划化	个人计划	同集体活动计划联系起来制定个人计划
组织内外的沟通	对内外采取封闭性应对	对内外采取“开放式”、“接受式”应对
3. 运营		
分析视点	传统的视角	革新的视角
计划化	对照往年给予的输入条件制定计划(教职员构成、设施设备、预算等的合理分配)	瞄准本校教育目标的具体化,重视战略思考
评价	校长主导的教职员评价/无计划达成的评价取向	同学校经营评价相对应的关系/以诊断为前提的计划化/形成性评价
计划的主体	负责人个人及非正式	调整组织与个人的需求,学校领导
工作积极性	个人满足,预期的满足感	在目标与成果的整合性上,作为集体的积极性
指导、建议	旨在教职员评价的教职员的观察和指示	重视同事评价和教职员的接受程度、成员的行为变化
沟通	纵向系列	横向系列
决策过程	法律准则、形式主义	合作性、实质主义
4. 领导作用		
分析视点	传统的视角	革新的视角

(续表)

领导的目的	提高效率	提高效果
领导的渗透	限于期待的范围	直至实现教育理想
领导的功能	组织学校秩序	面向教职员工作成果的计划建议、开发的帮助
领导的源泉	来自人事干部和管理人员的要求	来自教职员工作的成果和
领导的主体	依附负责人	学生行为变化的要求 依靠负责人的专业能力

5. 教学计划

分析视点	传统的视角	革新的视角
(1) 对学生的学习		
目标	学科教学内容(单元)的进展	一定的技术、概念的习得程度
学习过程	教师主导、教科书中心	根据《标准》和学生个人的成就诊断作出个性化、个别化指导,指导弹性化,对学习环境的关注
评价	测验成绩/相对评价决定升留级;优良成绩归因于教师,不良成绩归因于学生学力不足	课程与教师的指导评价/学习目标的习得取决于媒体变量作出科学分析
(2) 对教职员的研修		
目标	通过提供研修信息管理教职员	促进教职员的职能成长
研修过程	或行政或自主研修,不从个人研修积极性出发加以组织	瞄准学校课题与教职员个人需求,针对职能成长情况组织研修
评价	研修次数/同实践脱节/研修会上的感想评价/忌讳评价	联系实践/研修过程中的自我评价/研修制度的评价

[出处] 中留昭武:《改善学校的策略——面向新课程经营的理念转型》,1991年日文版,第57—59页。

上表中的传统视角与革新视角具体反映了学校管理和课程管理的传统范式与生态范式的根本区别。理查兹概括了这两种范式主要有五

大不同之处。其一,旧范式主张的是“还原主义”:分析部分才能了解全部(部分之总和等于整体)。新范式的支持者则认为,当整体是一个开放的适应性的复杂系统时,它比所有部分之总和还大。复杂的适应性系统具有一些由“显现”(emergence)性质所创造出的比原先的系统更复杂的新的复杂适应性系统。其二,旧范式采用的是“结构主义”(structuralist),认为结构带来力量与机制,过程即在两者互动时产生。支持新范式者则认为,结构在复杂过程中显现,复杂的适应系统之间的关系网络中产生明显的结构,但即便如此,结构亦在不断地改变。其三,依据旧范式的说法,科学的描述是与观察者既知的过程无关的,科学被认为是客观的。新范式认为,一个人的知识论影响其在自然界看到的事物及对这些事物所持的看法。因此,一个人对知识过程的了解明显地是被囊括在对自然现象的描述之中的。关于究竟哪一个知识论是正确的,并无共识,个人有义务使之明确。其四,旧范式把知识比拟为基本定律、原则、要素的堆砌乃是西方哲学数千年来恒久不变的说法,新范式以“信息网络”代替“基本要素”(building blocks)的说法,其支持者认为,我们对现象的描述是由信息网络建构而成的,与旧范式不同的是,网络是非线性的、非阶层的、缺乏基础的。其五,旧范式认为,知识是可以一成不变的、绝对的、必然的。新范式认为,没有任何思考系统甚至数学上的证明是封闭的且不自相矛盾的,人对事实真相的理解是片面且有限的,我们对事实的描述也是如此。

二 课程管理的层次

(一) 我国的三级课程管理制度

我国教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)第16条规定了三级课程管理制度:“为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级课程管理。”这意味着我国课程行政的根本转型。课程管理的各个层次及其功能如表7-15所示。

表 7-15 我国课程管理的层次及其功能摘要

教育部层次
· 总体规划基础教育课程,制订基础教育课程管理政策,确定国家课程门类和课时。
· 制订国家课程标准,积极试行新的课程评价制度。
省级教育行政层次
· 依据国家课程管理政策和本地实践情况,制订本省(自治区、直辖市)实施国家课程的计划,规划地方课程,报教育部备案并组织实施。
· 经教育部批准,单独制订本省(自治区、直辖市)范围内使用的课程计划和课程标准。
学校层次
· 在执行国家课程和地方课程的同时,应视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课程。
· 学校有权力和责任反映在实施国家课程和地方课程中所遇到的问题。

[出处] 教育部:《基础教育课程改革纲要(试行)》,2001年。

(二) 美国的课程领导制度

如前所述,传统的“课程管理”的概念已经消亡,因此,美国以往采用的“课程管理”、“课程经营”(curriculum administration, curriculum management, the management of curriculum)已经被“课程领导”(curriculum leader)这一术语所代替。特别是基于校本课程开发的以“提升学生学习品质”为目标的“课程领导”,成为当今教育研究与实务的一个新兴领域。

许多学者从学生学习、教师专业发展、课程与教学、课程资源和学校文化等层面界定了“课程领导”。克鲁格(S. E. Krug)认为,“课程领导”包括五个元素:(1)订立愿景;(2)管理课程与教学;(3)监督教学;(4)监控学生的学习进度;(5)改善教学气氛。欧维(S. B. Ervay)和罗奇(C. S. Roach)则把“课程领导”定义为,“结合学校的课程与教学,着重学生学习的改进,强调教师的专业发展”。格拉索恩为“课程领导”作出的界定是,“课程领导所发挥的功能(functions)在使学校的体系及其学校能达成增进学生学习品质的目标”。这个定义强调的是“作用”(functions),而不是“角色”(roles);强调领导乃是使整个制度和个人达成目标的过程。这些功能是目标导向的,而不只是一些不必用心思

考的例行活动步骤而已,而且其最终目的乃是提供高品质的学习内容,以增进学生的学习成效。换言之,“课程领导”必须被理解为并不是在“控制”人,而是在“引导”人作出高层次的判断与“自我管理”(self-governance),激励相关人员投入持续成长的生活方式。美国的“课程领导”的层次及其功能如表7-16所示。

表7-16 美国课程领导的层次及其功能摘要

州层次
· 制订州定的课程架构,包括广域的目的、一般的标准以及毕业规定。
· 制订州的测验,以及必修学科的实作表现标准。
· 提供各项必要的资源给地方学区。
· 定期评价州定的课程架构。
学区层次
· 制订和执行与课程相关的政策。
· 制定高品质的课程规划。
· 以州定教育目的为依据,拟定教育目的。
· 确认各阶段课程之内容,制订必修学科及其课时分配。
· 设定核心课程或是学生必须精熟的课程,包括其范围与序列的图示,以及课程的指引。
· 选用教学材料(包括教科书)。
· 编拟课程为本的测验及其他可资运用的实作评价工具,以便补州标准化测验之不足。
· 为学校层次提供财力和其他资源,包括专业技术的支援。
· 定期评估学区制订的课程。
学校层次
· 以学区的课程规划为依据,拟定高品质的学校课程之规划。
· 补学区所制订的教育目的之不足。
· 拟定本校的课程。
· 拟定以学习为本的课程表。
· 决定课程统整的策略及统整程度。
· 定期监视与协助课程实施的情况。
班级层次
· 拟定全年的教学活动安排表。
· 拟定各单元的计划。
· 充实课程与补救教学。
· 定期进行课程评价。

[出处] A. A. Glatthorn:《校长的课程领导》,单文经等译,台湾学富文化事业有限公司2001年版,第19页。

三 使学校成为“学习型组织”

学校不是官僚制机构,不是兵营,不是公司,更不是监狱。学校是“学习共同体”(the school as community),是“学习型组织”(learning organization)。重建“学校”的概念是改善课程管理的先决条件。萨乔万尼(T. Sergiovanni)把学校视为一个“学习的社区和道德领导的中心”,它有一组共同的规范,以及处事的方法,共同为学生的福利奋斗。我们不仅要改变对学校的观念,而且要改变学校中的人际关系:由权力的掌控转换成权力的共享;由未经分化的角色与责任转向多元且重叠的角色与责任;由平行的、分割的工作转向共享的问题解决、支持以及决策。这些共享的规范将引导学校形成革新的学校文化。亨德森(J. Henderson)等人认为,革新的(生态的)学校文化的核心是一组共享的价值和信仰,它应该体现如下的概念:(1)开放、多向、诚信的沟通型式;(2)互助合作的社群观;(3)持续对话与慎思熟虑;(4)根据计划与实际积极地探讨和解决问题;(5)个人与团体的反思与行动。圣吉(P. M. Senge)把这种革新的学校文化称为“学习型组织”。而作为革新的课程领导者,应当能够不断增长参与者的能力,共创未来;能够利用具有创造性的张力作为成长的刺激;能够进行“系统思考”,亦即能够洞察组织的不同方面之间的关系(诸如课程、视导、专业发展、评价、学校氛围)。

沃特金斯(K. E. Watkins)和马席克(V. J. Marsick)以7个C说明学习型组织的特质:

1. 持续不断(continuous)的学习——让组织成员知道如何从自己的经验中学习,如何在群体中学习得更多、更有效。
2. 亲密合作(collaborative)的关系——借助组织成员的合作学习与共同参与,加强成员间彼此支持的能力;通过成员之间的良性互动,建立亲密合作的关系。
3. 彼此联系(connected)的网络——一方面要促进成员之间的

进一步互动关系,另一方面要促使组织与社会环境的沟通。

4. 集体共享(collective) 的观念——个人或小组之间的学习分享凝聚成组织成长的力量。

5. 创新发展(creative) 的精神——促进组织运作多方面的发展,随时为组织增添创意。

6. 系统存取(captured and codified) 的方法——善用科技方法,建立组织的学习文化。

7. 建立能力(capacity building) 的目标——养成组织成员终身学习的习惯与能力。

参 考 文 献

- [1] H. 泰巴:《课程开发》(Curriculum Development), 1962 年英文版。
- [2] 砂泽喜代次:《教学组织化的基础理论》, 1966 年日文版。
- [3] 森隆夫等编:《教育经营与教育学》, 1971 年日文版。
- [4] 日本文部省编:《课程开发的课题》, 1975 年日文版。
- [5] 今野喜清等编:《课程的理论与构造》, 1978 年日文版。
- [6] 安彦忠彦:《学校的课程编制与评价——课程编制原理》, 1979 年日文版。
- [7] 坂元昂编:《教育工艺学简述》, 钟启泉译, 人民教育出版社 1979 年版。
- [8] B. S. 布卢姆:《个人特性与学校学习》, 鷗田鞆一等译, 1980 年日文版。
- [9] 辰野千寿、东洋编:《教育目标与学习指导》, 1980 年日文版。
- [10] B. S. 布卢姆等:《教育评价法指南》, 鷗田鞆一等译, 1981 年日文版。
- [11] R. W. 泰勒:《课程与教学的基本原理》, 黄炳煌译, 1981 年台湾版。
- [12] 扇谷尚等编:《现代课程论》, 1981 年日文版。
- [13] 竹田清夫:《新行为主义教育方法学》, 1982 年日文版。
- [14] 佐藤三郎编:《教育方法》, 1982 年日文版。
- [15] 鷗田鞆一:《创造生动活泼的学校教育》, 1982 年日文版。
- [16] 冈津守彦主编:《课程事典》, 1983 年日文版。
- [17] 森川久雄:《教学策略》, 1983 年日文版。
- [18] 奥田真丈:《学校课程的经营》, 1983 年日文版。
- [19] 邵瑞珍等编:《教育心理学——学与教的原理》, 上海教育出版社 1983 年版。
- [20] 稻叶宏雄:《现代课程论》, 1984 年日文版。
- [21] 欢喜隆司等编:《教材的构成与展开》, 1984 年日文版。
- [22] 欧用生:《课程发展模式探讨》, 1985 年台湾版。
- [23] D. 劳顿等:《课程研究的理论与实践》, 张渭城等译, 人民教育出版社 1986 年版。
- [24] B. S. 布卢姆等编:《教育目标分类学》(第一分册“认知领域”), 罗黎辉等译, 华东师范大学出版社 1986 年版。
- [25] 东洋等编:《现代教育评价事典》, 1988 年日文版。
- [26] H. G. 沙恩:《电脑时代的教育》, 佐藤三郎主译, 1989 年日文版。
- [27] 佐藤学:《教育方法学》, 1996 年日文版。
- [28] 佐藤学:《课程论评》, 世织书房 1996 年日文版。

- [29] 黄光雄:《课程与教学》,台湾师大书苑1996年版。
- [30] 欢喜隆司等编著:《现代授业论》,1997年日文版。
- [31] E. L. Boyer:《基础学校》,中岛章夫译,1997年日文版。
- [32] 彼得·圣吉:《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》,郭进隆译,上海三联书店1998年版。
- [33] 黄光雄、蔡清田:《课程设计——理论与实际》,台湾五南图书出版公司1999年版。
- [34] J. G. Henderson & Richard D. Hawthorne:《革新的课程领导》,高新建等译,台湾学富文化事业有限公司2000年版。
- [35] Allan A. Glatthorn:《校长的课程领导》,单文经等译,台湾学富文化事业有限公司2000年版。
- [36] 柴田义松:《课程》,2000年日文版。
- [37] 小泉祥一:《课程经营论》,2000年日文版。
- [38] 崔允颢:《校本课程开发:理论与实践》,教育科学出版社2000年版。
- [39] 王斌华:《校本课程论》,上海教育出版社2000年版。
- [40] 黄显华编著:《寻找课程与教学的知识基础——香港中小学中文科课程与教学研究》,香港中文大学出版社2000年版。
- [41] 安彦忠彦编:《课程研究入门》(新版),2000年日文版。
- [42] 孙可平:《STS教育论》,上海教育出版社2001年版。
- [43] 钟启泉、张华主编:《世界课程改革趋势研究》,北京师范大学出版社2001年版。
- [44] 比尔·约翰逊:《学生表现评定手册》,李雁冰译,华东师范大学出版社2001年版。
- [45] H. 茨达齐尔:《教育人类学原理》,李其龙译,上海教育出版社2001年版。
- [46] 陈伯璋:《新世纪课程改革的省思与挑战》,台湾师大书苑有限公司2001年版。
- [47] S. G. Paris & L. R. Ayres:《培养反思力——通过学习档案和真实性评价学会反思》,袁坤译,张厚粲审校,中国轻工业出版社2001年版。
- [48] 欧用生、庄梅枝主编:《反省与前瞻——课程改革向前跑》,台湾教材研究发展学会2002年版。
- [49] 黄显华、霍秉坤:《寻找课程论与教科书设计的理论基础》,人民教育出版社2002年版。
- [50] 威廉·F·派纳等:《理解课程》(上、下),教育科学出版社2003年版。

第 二 部

课 程 改 革 与 学 校 文 化

第八章 课程改革与学校文化

目的

知识社会要求重塑学校文化。课程改革从本质上说,就是批判和改变落后于时代的应试教育的强势文化,代之以转型改革的素质教育的新文化。课程改革的过程是“各种次级文化、利益团体和多元价值之间相互冲突、协商、适应和妥协的过程”(T. H. Dalton)。本章试从学校文化的角度探讨课程改革的基本课题。

第一节	知识社会与学校文化的重塑	434
第二节	课程改革纲要与学校文化	442
第三节	“学校知识”与课程标准	450
第四节	学校个性与学校文化	460

第一节 知识社会与学校文化的重塑

一 “工场型学校”的终结与“学习共同体”的构想

未来社会被称为“知识社会”、“知识经济社会”、“智能价值社会”，它将根本变革现今的“产业社会”及其文化，带来崭新的思维方式与生产方式。这种变革又将不可避免地波及教育，铲除划一的无视个性的教育制度乃势所必然。

我们不能无视这样一个基本事实，那就是支撑“产业社会”的产业主义价值观正面临崩溃。近代社会是“产业社会”，近（现）代的价值观是“产业主义价值观”，它主要集纳了“合理主义”、“能力主义”、“个人主义”这些价值观，是旨在推进一切产业化的社会观念。在以物质资源的生产与分配为制度建构中心的产业社会，勤勉、节约、效率、努力、纪律、计划等大凡手段性价值，都受到重视。

“合理主义”排斥非合理性的实证科学的立场，以合理地处置一切事物作为至上命题。这就是要求选择旨在实现目的的最优手段，助长以“二分法”思考事物的倾向。正确还是错误、有效抑或无效，这种“二分法”的思路可以说是近代科学的一大特征。然而，现实的具体事物并非二者择一式的方式所能够处置。有不少解答方法既不能说有效也不能说无效，也有不少问题是可以借助介于正误之间的多种解答得以解决的。

所谓“能力主义”，就是强调人类主宰客观世界的“攻击型人性中心主义”。它不同于农耕与畜牧社会对自然的从属性，而是立足于“发展优先”的思想：在产业社会中变革自然，利用自然。从某种意义上说，这是唯意志论的“人定胜天”的精神。近现代社会就是在这种精神（业绩本位的价值观）支撑之下发展起来的，不过却导致了对自然的肆意破坏，产生了环境污染等一系列深刻的问题。

“个人主义”归根结底是以个人为优先的价值观。不过,在产业社会中,这与其说是尊重个人,不如说是隐含着这样一种意蕴:通过个人承担分工中的责任,谋求生产的效率,产业社会的进展与生活的丰裕加速了个人与集体之间关系的对立,导致“自我中心主义”的恶性膨胀。美、日等发达国家近年来愈演愈烈的“校园暴力”,正是这种“自我中心主义”结出的苦果。

近代以来的学校制度是基于产业主义价值观,忠实地因应产业社会的统治法则而形成的。学校的集体纪律是同工场、职岗相对应的。学校教育所要实现的伦理性价值就是手段性价值、产业主义的价值,它是以造就产业社会的自觉承担者为目的的。从社会功能角度看,这种学校是“制造”产业社会所需人才的教育装置,它使产业主义价值观得以渗透、积淀于整个社会之中。然而,一切制度都是顺应一定社会需求而建立的,因而免不了伴随时代的进步而落后于时代的命运。基本上属于19世纪的产物的现行学校教育制度也不例外,它作为产业社会的“人力加工装置”,已经超越了“耐用年限”而“疲劳化”了,陷入了“功能不全”状态,这就是所谓的“制度疲劳症”。这意味着“工场型学校”随着产业主义价值观的崩溃而行将终结,学校教育制度需要与时俱进。

“知识社会”意味着从“学历社会”转向“学习社会”。后资本主义的经济资源是知识(信息),它作为最有价值的资源,将成为生产手段。未来社会的基本经济资源(或采用经济学术语“生产手段”)既非金钱资本,亦非天然资源,亦非体力劳动,而是“知识”资本。因此,知识劳动者将成为最重要的社会势力。历来所谓的“知识”是相对于客观存在而被运用的。而今,“知识”运用知识本身,迎来了经营革命的时代。这里所谓的“经营”,就是了解旨在产生成果、如何有效地运用既有知识的信息。因此,高度专业化的知识成为创造新社会的力量。能带来有效行动的知识或是瞄准提升一定成果的信息,就是高度专业化的知识。这就是所谓的“知识的生产率”。然

而,要确保、提升“知识的生产率”,无论是凭借政府的力量还是市场的力量,都是不可能的,而在现代制度化的学校教育背景下,这种可能性也是不存在的。因为,“工场型学校”只能培养产业社会所需要的“标准件”——束缚于陈规陋习的定型的规格化的人,甚至是平庸的人。而在智慧的价值起支配作用的社会里,扮演重要角色的将是不束缚于现行概念、有独特思路、掌握了高度专业化知识的个人,亦即能创造新的价值、能为既有价值增添附加价值的“附加价值人”。

然而,“在民众学校的发展史上,把人当‘人’的教学并不是轻而易举就能实现的。教学往往成为阻抑‘人’的生命力的‘人工窒息机’”。作为非人性化的“工场型学校”的对立物,批判论者如阿普尔(1996)、拜尔和利斯顿(L. E. Beyer & D. P. Liston, 1996)、波依尔(E. L. Boyer, 1965)等人构想了21世纪的新型学校——“作为共同体的学校”(the school as community)。他们强调未来的学校应当是“平等、正义、公道”和人性化的“学习共同体”。这种学校的中心使命是:所有学生都有接受优质教育的权利。其教育目标是为学生的“全人格”设计的,即为学生的教育需求、社会需求、情感需求、身体需求、道德需求而设定的。在这种“学习共同体”中,充满了关怀(caring)、关心(concern)、关联(connectedness)、相互一体感(mutuality),人与人之间相互信赖和尊重,能发表不同的见解,采取合作的行动,实现共同的理想。这样的“学习共同体”是“心理感动的、知性参与的、道德丰富的”。

学校作为“学习共同体”的构想对于我国的教育改革具有重大的理论价值和实践意义。严格地说,当今我国教育理论界和实践界所持有的“学校”概念是混乱不清,甚至是陈腐不堪的。学校不是官僚机构,但一些学校校长却满足于“上传下达”、“上命下从”,靠行政

参见佐藤正夫:《教学原理》,钟启泉译,教育科学出版社2000年版,“代中译本前言”。

权威而不是靠专业威望去领导学校;学校不是军队,但一些学校领导打着改革的招牌,却依然醉心于 19 世纪的教育思想模式;学校不是企业,但许多学校校长忙于“创收”,却把本职工作——课程教学的改革与教师的专业成长——置于脑后。如此等等,都是与素质教育格格不入的。学校是一种特有的社会组织。作为基础教育的学校,是以“教师人格”的力量去塑造新生代的人格发展,以“学校文化”的底蕴去奠定新生代的学力发展的基础。

二 “学习共同体”的教育思想背景:“终身学习论”与“交互主体论”

如何改造基础教育是 21 世纪教育最重要的一个环节。这种探讨离不开当代教育革新的思想基石——“终身学习论”。

不是终身“接受教育”而是终身“学习自由”的构想,就是“终身学习论”。不过,国际教育界对此存在着两种根本对立的见解。一种见解是,创造因应知识社会的新的教育装置;另一种见解是,从政治、经济、技术的束缚下解放教育,实现自由学习的主张。前者以提高适于知识技术急剧变化的应变能力为信条,谋求因应时代之进展的教育的制度化。这是纠正“学历社会”的弊端的主张。不过,有人评论这种主张的真意是改变现行的制度,使之因应信息化时代,提供其所需人才的体制。从某种意义上说是“新瓶装旧酒”——着了新装的“人力资源论”。后者则把教育从单纯服务于国家的制度中解脱出来,通过保障人们的学习自由,使一切人求得解放。它是针对产业社会的教育仅限于“学校阶段”与“无视自我教育的潜能”这一点,实现使求知成为一切人的自由、人人学习的社会。即学习不受时空限制,人人能持续不断地获取知识,持续不断地得到发展。

在我国教育界,可以说前一种见解占主导地位,但是,后一种见解才是真正革新的见解,对于我国来说有其特殊的针对性。建国 50 多年来,中国大陆的教育几经波折:一时“嫁”给了政治,现时又“嫁”

给了经济,而且是“不成熟的社会主义市场经济”,始终丧失自身的相对独立性。正是基于这一点,近年来我国教育界的有识之士以人为本、以学生为本、以学生的身心发展为本,以此作为教育改革的基本出发点,实在是深刻的意蕴。基础教育的改造、课程与教学的设计“以学生的身心发展为本”原本是“天经地义”的,但多少年来,我们的学校制度被扭曲了,教育活动变得“目无学生”,甚至摧残学生。因此,倘若考虑到中国大陆这一具体的社会历史背景,这一纲领性口号的提出应当说是针砭时弊、合乎情理的。问题在于如何在学校管理、课程与教学等各个层面上真正体现“以学生身心发展为本”的原则。这个问题牵涉到如何看待“教”与“学”的问题,实际上是如何认识“教育主体”与“学习主体”的问题。

教(教育)的主体是环境。在教育中,既有传递知识技能的形式,也有引发潜能的形式。教育的方式多种多样,但终究是以某种形式施加影响的有意识的行为。因此,教育的主体是“影响者”。在学校中从事教育的主体是教师。不过,施加这种影响的不仅仅是教师,学校的物质文化环境也是旨在为学生的人格形成产生理想影响而设计的。从这个意义上说,学校的物质文化环境也是教育的主体。这就是说,教育的主体不仅是作为人的教师这一主体,也包含了有意识地设计的环境在内。

学(学习)的主体是学生,这原本是不言自明的逻辑。学生总是在种种媒体、种种情境中进行种种学习,这正是学生主体性的表现,但对于传统的学校教育来说,却是混淆不清的。教育论争中历来的话题往往是教学内容与教学方法的问题。这里蕴含着这样一个思想前提:只要改进了教学的内容与方法,亦即只要改善了“影响者”一方,作为另一方的学生就会发生预期的变化。学生不过是被动地接受来自教师影响的“受信者”而已。这就完全否定了学生的主体性。

真正的教学过程应当说是学习的主体——学生,与教育的主体——教师(包括环境)交互作用的过程。然而,20世纪的教学形态

可以说是以“课堂中心、教师中心、教科书中心”为特征的。这是一种适于教师“传授”知识技能的教学形态,在这种形态中,教师的作用只是牢牢地控制学生,传授现成的书本知识。21世纪的新型基础教育所需要的是,培养学生在未来瞬息万变的社会中的“生存能力”,并为此设计、组织相应的学习环境——使学生能够成为学习活动之主体的“应答性学习环境”。

这意味着未来的教学模式将从“人—人”(man-to-man)系统转变为“人—应答性环境”(man-to-environment)系统。以“三中心”为特征的课堂教学系统谓之“人—人”系统。前一个“人”是教师,通过教师的“口授”,将知识技能传授给后一个“人”——学生。在这个系统里,靠一名教师面对数十名学生同步施教,在授受现成知识方面是极其有效的,但另一方面,学生却处于“被动应付”的地位。在这里,学生仅仅是接受知识的“容器”,而不是自主的知识“获得者”。换言之,要使学生成为自主的知识的“获得者”,就得有新的系统。这个新系统称“人—应答性环境”系统。这其中的“人”是指学生。要保障主体性的学习活动,就得使学生直面应答性学习环境。这样,学生就会直接作用于这种应答性学习环境,解决自己的学习课题。

可以说,这是一种尊重学生个性的、由学生主动参与的“参与型教学”环境、“对话型教学”环境。首先,这里所谓的“参与”与“对话”,意味着学生在整个教育教学过程中拥有自己的动机、自己的行动、自己的角色作用、平等的对话及自我评价。其次,在学生参与的、平等对话的教学模式中,教师的作用与其说是“主导”,不如说是“组织”这种应答性学习环境。组织学习环境是必要条件,并非绝对条件。当学生运用教师组织的学习环境从事课题解决时,教师还必须给予“帮助”。再次,仅仅限于“课堂”与“教师”,还不是学习环境的全部。课堂教学不再限于传统的教科书、黑板、粉笔之类的媒体,而有了媒体系统乃至因特网的支撑,这为学生的“参与”与“对话”展示了无限广阔的空间。可以相信,21世纪的学校将会接受丰富多样的

媒体与人力支援,提供学生自主的学习活动的天地。

三 “学习”的双层结构与“体验”的教育价值

所谓“学习”,从表面上看,是汲取应当习得的各门学科的知识内容,它总是涉及一定学科,实现具体的思维操作活动,从而掌握一定的知识。但重要的是,在通过具体的学习行为(活动)掌握种种知识的同时,还必须充实学生种种体验,发展学生深层的认识能力、认识态度。不深化学习者的世界观,不培养问题解决能力与自信地掌握知识的能力,就不是真正的学习。掌握知识、发展能力、形成态度,三者的统一实现,才称得上是“学习”。单纯地掌握所传递的具体知识并不就是“学习”。

布鲁纳在《教育的适切性》(1971)中早就明确表明了这样一个观点:学习存在表层过程与深层过程。掌握知识的过程是表层过程;通过掌握知识学习思考方式,形成学习态度,学习一般原理,是学习的深层过程。布鲁纳说:“如果该学习者不去发展其三种技能(行为、图像、符号),陶冶其审美鉴赏力,深化其世界观,那么,他所习得的知识是毫无价值可言的。”一门出色的数学课程,重要的是准确地接受数学知识,但同样重要的是它所提供的智能训练,借助它所提供的训练促进率直态度的发展。而且重要的是,这两种侧面——数学知识技能的习得与认识能力及态度的发展,是处于互补关系。”这就是说,布鲁纳认为,学习具有表层过程与深层过程,而且这两种过程处于互补关系。布鲁纳提议,学生的学习过程必须作为更加能动的认识过程加以展开;必须拥有埋头于问题解决的学习“体验”。事实上,“体验性课程”、“体验性学习”、“体验性活动”、“体验性目标”这一类术语,近年来出现的频率越来越高。学校课程不再被视为静止的“跑道”,而被视为“人生的阅历”。体验性课程的“体验”立

参见布鲁纳:《教育的适切性》,平光昭久译,东京,明治图书,1981。

足于学生的精神世界,立足于主体与客体的有机统一基础之上的意义建构与价值生成。体验性课程所追求的“体验”将给学生带来新的发现,振奋内心世界;能够产生新的问题意识,引起反躬自问、检点自身;能够带来心灵的充实,充满成就感与效力感,等等。因此,课程与教学的设计不再局限于“目标—成就—评价”的模式,而倾向于“活动—体验—表现”的模式。这样,在现代的课程与教学中,与其说是关注单纯的“信息”,不如说是关注“体验”。仅仅局限于认知领域的活动,未必对学习者的真情实感有所触动。认知事物,在头脑中充塞标准答案,同精神世界的成长与成熟是无缘的。惟有借助感知、情感总动员的全功能型、身心性的活动体验,才能触动、塑造人的精神世界。换言之,惟有借助种种体验——生活体验、自然体验、社会体验、生产体验、文化体验(创作、鉴赏、演出等),才能形成学生的人格。

教育与教学的目标不是日常生活中的一般体验,而是一种有目的、有意识地追求的目标。概括而言,它包括“成就性目标”、“提高性目标”、“体验性目标”。

1. 成就性目标——作为系统教学的成果,期望在学生身上发生明显变化者。

2. 提高性目标——通过反复的多方面指导,期望学生朝某种方向提升与深化者。

3. 体验性目标——不以学生方面出现某种变化为目的,而是期望学生自身产生特定的内部体验。例如,稳健、充满充实与喜悦的体验;心胸开阔、蕴藏丰富而敏锐的体验,不是徒有其表而是基于自己的真情实感的体验;对于自身的潜能充满自信与效力感的体验;尊重他人的体验;不断“求真”,持续地验证现实与反躬自问的体验,等等,这些都是教育教学中必须有计划地追求的。当然,这些内部体验不可能逐一加以观测。不过,这些体验本身是否产生,是可以借助教师的观察及作文、调查报告等学生的内省报告加以确认的。

上述三种目标是相辅相成的。但可以说,具有最基本意义的是

“体验性目标”。“体验”是作为一个人和谐成长发展、作为一个人全部功能的最基本的要素。然而,在应试教育的背景下,现实的学校教育中受重视的仅仅是“成就性目标”,“体验性目标”不受重视。我们需要关注“体验”的教育价值,全面实现“成就性目标”、“提高性目标”、“体验性目标”,可以说,这是摆脱应试教育的羁绊,迈向素质教育坦途的根本标志。

第二节 课程改革纲要与学校文化

一 从应试教育向素质教育的转型

国家教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)是指导我国21世纪前十年基础教育课程改革的纲领性文件,是推进我国基础教育从应试教育向素质教育转型的重大举措。

首先,《纲要》明示了素质教育的课程理念,体现了课程政策的转型。建国50多年来历经的7次基础教育课程改革尽管取得了巨大成绩,但面对时代的发展、未来的挑战和学生多样发展的需求,现行的划一、死板的基础教育课程显然愈益不利于学生的全面发展,难以培养学生的创新精神和实践能力。《纲要》的制定与实施改变了以往课程改革缺乏课程总体架构的考虑的尴尬局面。这首先表现为“课程政策”的转型,即实行“三级课程”的管理。这里的“三级课程”大体可以理解为:“国家课程”体现了国家对青少年的最低限度的要求,是人人必须达到的“义务课程”;“地方课程”体现了本地区、本社区的地方需求的“特色课程”;而“校本课程”则是体现本校、本班实际和周遭环境特点的,由师生不断生成的“补充课程”。它们“三位一体”,构成了现实的学校课程。当然,在课程政策转型的背后,意味着教育思想从“精英主义”向“大众主义”的转型。现代教育科学的一个出发点是,人是拥有“多元智慧”的存在,教育应当是多元化的。而多元化的教育是同

划一的筛选式的教育制度格格不入的。传统的学校教育只重视“学业智力”，对于其他诸如“社会智力”、“实际生活智力”、“自我认识智力”等生存能力均有所忽略。这种教育思想的误差导致了大量人才资源的流失与大批落后于时代潮流的“标准件”的充斥，更谈不上造就时代的精英。《纲要》反其道而行之，通篇贯穿了一个主旨：保障每一位学生的“学习权”，求得每一位学生的发展。

第二，《纲要》凸现了课程的综合化趋势，体现了课程结构、教学规范及评价制度的转型。《纲要》倡导“综合实践活动”和“综合性学科”，旨在逐步推进课程的综合化。综合实践活动将在小学三年级至高中开设；综合性学科包括义务教育阶段的小学一~三年级的“品德与生活”、二~六年级的“品德与社会”、初中的“历史与社会”和“科学”，以及普通高中教育阶段的“学习领域”（语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康、综合实践活动）。这样，就课程设计的模式来说，既有“基于学科知识的课程开发”，又有“基于学习领域（主题探究）的课程开发”，最终形成“分科课程”与“综合课程”并举的局面。课程综合化的真义在于促进学科知识的运用，促进生活、体验与学科的统一，促进师生合作，促进学习社区的建立。课程综合化的趋势对于改变课程过于注重知识传授的倾向，改变课程结构强调学科本位的倾向，改变课程内容繁、难、窄、旧和偏重书本知识的现状，改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现象，以及对于淡化评价的选拔功能等，都是有利的“起爆剂”。与此相应，教学规范也将从“灌输中心的教学”转型为“对话中心的教学”。这就是说，传统的教学规范把教学视为单纯的知识传递、知识移植的过程，教学被窄化为囤积知识、训练技能。而事实上，真正的学习并不停留于单纯的“知识的记忆”，而应当是学生主动参与的“知识的建构”。这是一种交互作用的能力观。学习不仅仅是人与人之间的交互作用，也是人与环境之间的交互作用。能力的形成与发展不是孤立的，总是处于一定的情境之中。因此，《纲要》一方面

要为学生“减负”，以排除传统的教育教学过程中的“反教育”、“反发展”因素；另一方面，《纲要》为提供有利于不同侧面之智力发展的丰富的课程资源，最大限度地拓展学习空间鸣锣开道，使每一位学生都能学会学习，成为学习的主人。

第三，《纲要》打破了“一纲一本”的传统课程编制的束缚，体现了我国课程开发方式的转型。这次课程改革动员了三股力量参与：其一，动员学科专家、课程学者和课程行政人员共同制订课程标准，为实施“一纲多本”奠定课程思想与编制原则的基础，并且组织学科专家和课程学者编写实验教材，为革新课程、丰富课程资源提供必要的范例；其二，动员课程学者贴近国际学术前沿，贴近课程改革实践，展开基础理论的专题研究，逐步造就一支强有力的课程理论研究队伍，为新课程的问世提供辩护；其三，选择若干地区或基层学校开展课程实验，形成课程实验的网络。这样，整个课程改革将形成一个理论与实践之间不断对话、不断互动的生动活泼、持续发展的局面。这种课程开发方式将直接推动我国教材生产的多样化、优选化和规范化。课程不等于教科书，教科书不等于教材。划一的大纲、划一的教科书甚至划一的标准答案，只能禁锢学生的头脑，扼杀青少年的创造力，不仅有悖于国家的教育方针，而且在愈益开放、激烈的世界教材竞争市场面前，将毫无招架之力。国家倡导“一纲多本”的教材开发政策，将鼓励有关机构、出版部门依据国家课程标准编写中小学教材，供各地、各校选择。这样，划一的统编教科书一统天下的局面行将结束，预示着教材资源的多样化和优选化。特别是随着信息技术的发展，将有力地推动从传统的印刷教材到新兴电子教材、网上教材的开发与普及，为青少年展示多姿多彩的学术世界、真实世界和虚拟世界。

二 概念重建：新课程实施的前提条件

我国基础教育的新课程是时代的产物。新课程之所以“新”，就在于它反映了上述教育转型的时代需求。由此，新课程的实施向教

师提出了严峻的挑战和诸多的期待。教师头脑中传统的课程观念,课程与教学领域原有的诸多概念——“学习”与“学力”的概念、“课程”与“教学”的概念、“教师”与“学校”的概念——已经不合时宜,需要重新思考,重新界定。“概念重建”,这是新课程实施的前提条件。

(一) 重建“学习”与“学力”的概念

传统的学习观以为,儿童的“学习”是一种一系列阶段的、线性发展的过程,是一种累积式的“反应的习得”或“知识的习得”。美国哈佛大学的费希尔(K. W. Fischer)从脑科学的角度说明了人的大脑的认知活动特征,认为人的大脑认知活动的发展周期是反复出现的,既可能出现较高水准的认知活动,也可能出现较低水准的认知活动。因此,作为教师,既要着眼于学生的较低水准,也要着眼于学生的最佳水准来组织教学。学生学习的成效受制于先天的基因,但更取决于支持性的学习环境。因此,我们面临的课题是如何为学生提供发展“多元智力”——语文智力、数理逻辑智力、空间智力、肢体动觉智力、音乐智力、社交智力、内省智力、自然观察者智力、生存智力——的环境,提供IQ(Intelligence Quotient) - EQ(Emotional Intelligence) - SQ(Self-learning Ability Quotient) - PQ(Prefrontal Quotient)发展的环境。

学生不是单纯的知识的“容器”,单靠教师单向的灌输不能构成学习。学生是学习的主体,是积极的“知识的建构者”。正如佐藤学强调的,所谓学习,乃是“学习者同客观事物的对话,同教师和同学的对话,同自身的对话”。学生就是借助学习的这三种对话性实践——建构世界(认知性实践)、建构人际关系(社会性实践)、建构自身(伦理性实践)——加以实现的。建构主义关于学习的基本假定,诸如“学习不是被动的过程,而是一种主动的意义建构的过程”,“学习具有主观性和个别性”,“学习具有情境性与脉络化”,“学习具有社会性,是一种社会互动过程”,“学习具有情意性,这些因素包括自我认识、信念、个人期望等”,“学习任务同学习者发展与需求的关联性、生活涉及的真实性和对学习者的挑战与新奇性”、“学习受到学习

者的发展程度的影响”、“学习包括元认知”，等等，是我们建构新的学习观的有力武器。多年来，我们的许多教师迷信“熟能生巧”，以为只要采取“题海战术”，就能“水到渠成”，这是典型的行为主义的“反应强化论”，或是认知主义的“知识习得论”。其实，强迫学生做被动的无休止的机械性练习，缺少作为主体的“活动”与“内化”的过程，缺少“反思”的元素，只能是“熟能生厌”、“熟能生笨”。

从20世纪80年代开始，针对传统教学中“知识中心”的弊端，上海的课程学界率先倡导“学力”的概念，在重新界定“基础学力”概念的基础上，提出了“发展性学力”的术语。“发展性学力”是以问题解决与创造性相结合的、有个性的思考力为核心的学力，又称“创造性学力”。“基础学力”与“发展性学力”不是两个不同的概念，而是一个概念范畴的两个侧面。基础与发展表明螺旋上升的过程：A是B的基础，B是C的基础，C是D的基础。反过来，D是C的发展，C是B的发展，B是A的发展。同一个基础，既是基础，又是发展。

（二）重建“课程”与“教学”的概念

我国教育界受苏联教育学思想的影响，长期以来采取“中央集权课程行政”的模式，所以缺乏“课程”的概念。课程一般被视为教学内容，导致“课程即学科”的片面理解。《中国大百科全书》（教育卷）（1985）把课程界定为“所有学科（教学科目）的总和，和学生在教师指导下各种活动的总和，这通常被称为广义的课程，狭义的课程则是指一门学科和一类活动”。《教育大词典》（第一卷）（1990）的“课程”定义是：“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。包括学校所教各门学科和有目的、有计划、有组织的课外活动；泛指课业的进程；学科的同义语，如语文课程、数学课程等。”甚至把学科或科目解释成“课”，导致“课、科不分”。这种课程观突出了学科知识的封闭性、静止性和权威性，忽略了课程的开放性、生成性与主体性，这就必然导致课程实施中的“知识灌输”。

新的课程观不再把课程限定于现成的科目、学生的经验或是教

学的计划与目标,它“超越了学科和教学计划的涵义,也不再仅指学习者的经验,它越来越成为一种‘符号表征’,越来越成为一种‘文本’,通过这种文本可以解读和构建出多元的意义:政治意义、种族意义、性别意义、审美意义、神学意义、个性意义,等等”。“课程即研究假设”,课程是开放的研究假设,不是天经地义、理所当然的教条与命令,其内容与方法是可以质疑的;教学的目的不是寻求统一的标准答案,而是引导学生进入多元文化的对话,通过探究、讨论,主动建构知识;不把知识看成由线性等级构成,而是以重要知识为核心构成的网络,这些网络包括科学事实、科学概念和相关的价值观。

传统的教学观缺乏“课程”的地位,充其量不过是局限于“学科教学”范畴内的改良。况且传统意义上的“学科教学”所强调的是其作为传递知识的手段和教师控制的过程。它只关心达成教学目的之手段的选择,而忽略了教育目的本身的追究,割裂了教育目的与手段之间的联系。这样,教学的“全人格发展”功能式微,情意目标、体验目标处于教师关注的边缘。课堂教学的模式几十年一贯制,从“满堂灌”到“满堂问”,课堂教学的本质并没有改变。时至今日,所谓的“教学研究”关注的是教师的讲解技能和控制技巧,“观摩教学”的焦点不在学生的活动,而在教师的表演。“教学的惟一规范在于自由”(托尔斯泰),然而一些传媒却为“课堂法庭”——教师组织“课堂法庭”,“审判”上课时开小差的学生并将其驱逐出课堂——鸣锣开道。新课程观把课程与教学的关系看作是一个钱币的正反两面,主张由分离走向整合。教师需要找回失落的“课程意识”,实现课堂教学规范的转型。

传统的基础教育课程一味强调“接受学习”,而忽略了“研究性学习”。其实,这两者在学生的个性发展中是不可或缺、相辅相成的。

参见威廉·F·派纳等:《理解课程》(上、下),张华主译,教育科学出版社2003年版。

“研究性学习”(探究性学习)是这次课程教学改革的一个热点。按照《纲要》的规定,“研究性学习”不是作为一门学科来设置的,也不是一般的课外活动,它既没有课程标准,也没有统一的教科书,“研究性学习”是学校课程的一个崭新的领域——“综合实践活动”的基本要素。“研究性学习”具有不同于传统的学科教学的独特性质。在自主性、合作性、体验性的“研究性学习”活动中,学生将成为真实的学习主体。不过,“研究性学习”的推展不可能是一帆风顺的。目前在实施过程中出现的“功利主义与精英主义取向”、“知识主义与技能主义取向”、“活动主义与体验主义取向”,都值得我们警惕。

(三) 重建“教师”和“学校”的概念

教师是一种专业,一种具有特殊性质的专业。但是,在21世纪的今日,我们依然在强调教师的“职业化”,而不是“专业化”。在传统的教学中,教师与学生的关系是“教师主体、学生客体”的“授受关系”、“主从关系”。胡塞尔现象学提出“交互主体性”(intersubjectivity)的概念,引导我们打破“主客二分”的对象性思维格局,认识到教育中需要“把他人看作主体,而不要看作客体”,亦即“教师和学生均为教学过程的主体”。教师作为“教的主体”,是教学过程的咨询者、组织者和促进者,教师在教学目标的设计、教学活动的组织、教学资源的活用方面,体现了主体的地位。学生作为“学的主体”,有其独特的精神世界和价值观念,拥有享受教育资源、参与课堂教学的“学习”的权利。在教学过程中,两种主体持续地交互作用,形成“学习共同体”。在这里,教师是“课程文化”的创造者。教师在同学生对话与交往的过程中,在反思性教学的过程中,实现一种平等合作、对话互动的关系,真正实现“教学相长”。

学校不是行政机构,不是军队,不是公司,更不是监狱,而是“学习共同体”。现实的学校离“学校共同体”的理想相去甚远。针对一些中小学任意拔高基础教育任务的现实,这次课程改革强调,基础教育的课程承担着两个使命:奠定每一位学生学力成长的基础和人格

发展的基础。

三 课程改革的实质: 重建学校文化

现实的学校教育中充满了两种截然不同的教育思想的争斗与争夺。所谓“素质教育轰轰烈烈, 应试教育扎扎实实”, 就是这种局面的写照。这样, 我们可以清楚地区分出两种截然不同的学校文化。第一种是“应试型学校文化”。在这种文化背景下, 所谓教学, 是旨在应试的教学, 所谓学习, 是旨在应试的学习, 这是一种“应试”压倒一切的文化。第二种是“发展型学校文化”。在这种文化背景下, 所谓教学, 就是师生平等对话沟通的过程, 所谓学习, 是学生主动建构知识、享受发现乐趣的过程, 这是一种保障每一位学生的“学习权”, 以学生的和谐发展、多元发展为最高目标的文化。不过, 更多的学校表现为“混合型学校文化”, 亦即是由“应试型”与“发展型”交织而成的学校文化。按照保罗·弗莱雷的说法, 前者是基于“反对话关系”的“反对话文化”, 后者是基于“对话关系”的“对话文化”; 前者的课程哲学是“操纵、征服、分而治之和文化侵犯”, 后者的课程哲学是“合作、团结、组织和文化合成”。所谓从应试教育向素质教育的转型, 从学校文化的角度说, 无非就是“应试型”的“反对话文化”向“发展型”的“对话文化”的转型。

不过, 在一个幅员广大的国土, 要实现这种转型是不可能一帆风顺的。学校文化的转型首先意味着“三种规范的转型”。亦即“改变教学的规范、关系的规范和分配的规范”(K. H. Quartz)。“教学规范”的转型是要将教师单纯传递知识的教学模式改变为引导学生探究、发现、建构知识;“关系规范”的转型是要把个人竞争的交互作用转变为相互关怀、合作共享的文化;“分配规范”的转型是指课程资源、机会、决策的再分配, 引进“地方分权”和“民主规范”的元素。这首先意味着教师(校长)必须改变个人自身的专业信仰与专业行为, 提升组织对话与批判反思的能力。

其次,学校文化的转型意味着“话语系统的变革”。亦即改变传统的教育学、课程论与教学论的“理论话语系统”,这种系统只能捆绑教师的手脚,造成“乱贴标签”、“概念炒作”的现象。这意味着确立研究人员与一线教师的“研究共同体”,确立起体现教师的“实践性知识”、“实践性智慧”的“实践性话语系统”。

再次,学校文化的转型意味着“学校组织的发展”。亦即学校具备持续发展的能力,能解决自身的问题。《纲要》提示了一系列转变学校文化的策略,包括新课程实验网络(实验区与实验学校)的确立,新课程实验教材与新课程教师培训教材的编制。这些措施将有助于教师根据新课程的理念确立共享的观念与概念系统;有助于实验学校的网络关注人际沟通,关注需求评估,关注互动技巧;有助于教师借助“反省思考”从事课程的批判、创造,共同探讨问题的解决。

什么是改革?称得上真正意义上的改革势必是观念与体制的同步变革。只要应试教育的体制与机制依然存在,特别是“精英化”的高考选拔制度依然不变,那么,再好的纲要、再好的课程都将是一纸空文。西方一位哲人说,“变革未必带来进步,但是,进步终究需要变革”。改革可能会付出代价,但要求得教育的进步,惟一的出路就是改革。

第三节 “学校知识”与课程标准

一 从课程社会学看“学校知识”

课程社会学把学校中传递的知识视为课程如何加以组织、分配的知识结构与过程的问题。就是说,“学校知识”的问题,与其说是探讨学校知识应当是什么知识,不如说是探讨学校知识和课程的构成原理本身存在的基础。

课程社会学研究的一个焦点是,阐明课程组织的结构性分配原

理,诸如学校知识选择之际的权力介入,课程编制中组织知识时的“分类”与“分层”之类的分配。早在20世纪60年代末至70年初,英国的新教育社会学派就主张,必须立足于社会观点去理解课程,把学校中所教的知识内容作为教育社会学的中心课题来研究。这是因为,课程不是天经地义的存在,而是在同政治、经济、文化的相互作用之中形成的“社会构成物”。韦伯(M. Weber)的“支配社会学”和舒茨(A. Schutz)的“现象社会学”从“不平等的观点”出发,把社会不平等同学校知识联系起来,揭示了课程是在一定的社会背景之中形成的,同权力与财富的分配密切相关,对维系政治经济结构起着重要作用。阿普尔则从体制、意识形态批判的角度,揭示了支撑现行体制的意识形态是构成课程内容与形式的关键因素。

课程社会学的另一个焦点是,揭示“学校知识”的本质。学校所处置的信息、知识仅限于社会文化与信息的极小部分,这种在学校里授受的信息与知识谓之“学校知识”(school knowledge)。20世纪70年代以来,新教育社会学派以知识社会学为背景,以知识概念为基础,分析、考察课程,并抓住学校知识的问题展开批判。在他们看来,“学校知识”即使是通过正式课程加以授受的,也存在着教学过程中借助师生之间的交往和相互解释而加以再定义、再建构的一面。就是说,注重通过“隐蔽课程”授受的学校知识。他们强调,我们应当认识到,学生不仅从每日每时的课堂教学中以及顺应制度要求接受一定的规范价值的隐蔽灌输,而且,教育体制之外的职业、权力、意识形态、文化知识等的分配与控制同学校生活的各个阶段紧密地结合在一起。

“学校知识”批判就是在这种问题意识的背景下展开的。日本课程学者长尾彰夫说:“学校是通过传递人类文化遗产——科学知识,去谋求儿童成长与发展的机构与组织。不过,现实的学校果真如此吗?否,学校难道不是在发挥着管理、支配、控制儿童的功能么!——可以说,对于‘学校知识’的批判就是从怀疑‘至善的学校’开始的。”学校所选择、组织、评价的知识被认为是重要的知识——“优先

知识”(highstatus knowledge)。英国教育社会学家杨指出,这种知识具有如下特征:强调同口头表达相对立的、借助书面文字的“文字文化性”;在学习过程与学习成果的评价中回避合作的“个人主义”;学习者的知识是零碎知识之堆积的知识的“抽象性”;知识同日常生活和经验脱节这一“无关联性”。杨所指出的这些弊端尽管有些抽象,却是不难理解的。纳入学校课程并被认为是重要的,就是借助文字,以教科书形式所传递的那些学术性、理论性知识。这种知识的掌握过程与评价是以每个学生为基础的,成败得失的原因终究归结为学生个人。倘若这种知识的掌握失败了,也不完全归因于知识方面。长尾还引述了日本教育学者驹林邦男对日本教育现实的抨击,指出“学校知识”的特点是“迂回性”、“交换性”、“片断性”。所谓“迂回性”,就是指学生在学校里学习的大部分知识,不是他们的日常生活世界,而是通过语言化了的以他人经验为中介的、在“教室”这一专门学习的制度性空间间接地学习客观现实;所谓“交换性”,是指对于初、高中学生来说,学习“学校知识”乃出于“交换”的动机,能够直接地、确凿地起作用的是升学考试时派用场的知识;所谓“片断性”,是指学校里所教的知识在一门门学科和课时表的框架中被分割成支离破碎的知识。在应试教育的体制下,“知识的掌握”成为求得应试成功的手段。学生在学校里专注于积累知识,而积累的知识就像商品那样,用来换取应试的成功。这是不折不扣的“学校知识”商品化。在“学校知识”商品化背景下,学校所教学的知识不管如何陈腐过时、脱离现实,也无需去过问,只要有助于应试就行。而且,积累商品化知识的过程和作业终究是依靠孤独的个人来承担的。在以选拔和分等为前提的应试教育体制下,掌握知识的过程与作业始终处于以他人为敌的竞争之中。

我国 20 世纪 80 年代以来对“应试教育”、“应试学力”的批判,实质上就是一种“学校知识”批判。自斯宾塞提出“什么知识最有价值”以来,揭示知识的价值一直是课程研究关注的重要课题,各种各

样的课程编制也同这个问题密切相关。不过,这个问题从某种意义上说,总是围绕着“使用价值”——“什么知识对于学习者的现实生活 and 人格建构最具有重要的价值”——提出的。然而,商品化了的“学校知识”已经丧失了这种“使用价值”,惟有用于应试的“交换价值”了。而这种丧失了“使用价值”,惟有“交换价值”的商品生产所导致的必然结果是,一味适应消费者的需求,无休止地扩大“应试学力”的生产。这样,课程内容庞杂、课业负担过重,也就势所必然了。近年来,我国地区之间、学校之间的“教育落差”、“学力落差”愈益加剧,从而加剧了“应试竞争”。只要现行的学校教育政策和教育舆论依然维护甚至人为地加剧这种落差,只要惟“交换价值”的知识观依然横行,学生过重的负担就不会有所改观。

“应试竞争”扼杀了青少年的健康成长,面对“高分低能”甚至“泯灭人性”的现象,我们应当痛定思痛了。联合国教科文组织强调现代教育的“四根支柱”——“学会认知、学会做事、学会共生、学会生存”,我们不妨围绕这个“生存能力”的思路来界定理想的“学校知识”。可以考虑三个层次:社会生活和学校学习所必需的知识、技能,诸如读、写、算技能和各门学科的基础知识;渗透于各学科和学科之间的科学思考方式;作为社会生活所必需的价值观、态度。换言之,作为素质教育的“学校知识”大体应当包括三个侧面:一是作为认识事物与现象之结果的“实质性知识”,一般称为知识技能;二是掌握信息与知识的“方法论知识”,即学习方法;三是为什么而学习的“价值性知识”,是同克服知识的非人性化、知识的活用相关的。素质教育区别于应试教育的一个标尺就是关注“方法论知识”和“价值性知识”。这是一种从“实质性知识”向“方法论知识”的重心转移,是一种广义的“学校知识”概念。

二 “素质价值”与课程标准

新教育社会学派从知识社会学的知识概念出发把握课程,把课

程视为“旨在充分地满足他人的期待所要求的知识的社会处方”。确实,在实证地分析作为“社会构成物”的课程场合,运用狭义的知识概念是便于操作的。不过,仅仅限于以狭义的知识概念来把握课程的内容是有问题的。不错,价值观(世界观、人生观)和态度(包括情感)、技能是伴随知识的习得而形成的,但意味着事物与现象之认知内容和判断标准的知识同价值观、态度、技能在性质上是不同的,无论是无视后者还是把后者囊括在前者之内,都不妥当。如何整合这些要素,并且成为课程研究的有效概念呢?为了得出适当的答案,首先必须注意的一点是,教育内容是从一定的历史背景的文化体系中,根据某种价值判断作出选择并赋予其教育价值的。构成教育内容的学术知识、政治价值观、道德态度、艺术作品、工艺制作、演奏技巧等,都是经由社会性过程选择出来的旨在教育的价值。这些是文化价值中特别被用于教育而选择出来的,可以作为“教育价值”的概念来理解。这样,课程可以界定为“教育价值的组织”。构成教育内容的这些基本要素,借助“教育价值”的概念就容易把握了。不过,我们还必须注意到,价值观、态度、技能、知识等这些教育价值在社会中占有一定的地位,维持着一定的社会关系。个人作为社会的成员,要承担一定的地位、角色,就得学习一定的价值观、技能和知识,并加以内化。社会成员是否掌握这些教育价值,无论对个人还是对社会,都是生存死亡的重大课题。构成课程内容的价值观、态度、技能和知识是社会行为得以实现,地位、角色的体制和文化体系得以维护的宝贵的社会价值,是形成人们作为社会一员所必需的素质的教育价值。从构成社会生活所必需的“素质”这一价值的意义上,日本学者用“素质价值”的概念加以囊括,我想还是比较妥贴的。个体在发展过程中接受、内化一定的“素质价值”,根据需要外化为行动,否则,便不可能获得并维护地位及角色的社会作用。从社会角度看,“素质价值”倘若不为每一个社会成员适当地接受和内化,复杂的社会交互作用便不能展开,社会关系及政治经济结构便不能维持。事

实上,在近代以来分工进步的业绩主义社会里,使新生代适当地内化“素质价值”,以维护一定的经济水准及社会文化政治制度,满足种种需求的必要性提高了。而学校就是选择社会所必需的、适当的“素质价值”(教育内容),使新生代有组织、有计划地加以学习和内化的机构。这样,所谓课程,无非就是从教育角度把“素质价值”加以适当分配和分层,使学生学习 and 内化的计划和装置。

作为“素质价值”之分配计划的课程,其重要性随着社会的进步而提高。分工的进展、职业专门性的提高、对资格的重视和业绩主义的渗透等等,要求更适当、更有效因而更有意识地分配“素质价值”。这种要求可以大体分为如下两种:一是对应于社会分工的要求——职业性、专业性的“素质价值”(用于分工的“素质价值”)的分配;二是对应于社会统整的要求——公民教养的“素质价值”(用于统整的“素质价值”)的分配。中小学课程必须根据上述两种分配要求加以设计。没有分工和统整这两种“素质价值”的分配,社会的形成和维系就会发生障碍。事实上,近代以来,各国为了保障有效的“素质价值”的分配,在公共权力的支配之下,借助学校和课程表现出权威性、制约性的倾向。这就是说,学校中的“素质价值”的分配是借助课程——以正统的标准限定学习的目标、内容、教育对象和课时,通过拥有权威性的教师来实施的。正统的课程标准往往是由公共权力机构制定的,学校里的师生都受制于这种分配过程。正因为这种权威性、制约性,学校的“素质价值”分配才被赋予了社会正统性,才能发挥强有力的效能。这样,作为“素质价值”之分配的课程标准,集中地反映了公共权力行使者的要求与价值观。尤其是在国家权力机构行使“素质价值”的管理与控制的场合,更是反映了国家利益甚至民族主义的意识形态。“素质价值”与社会发展的关系,从分化功能与统整功能的视点看,就容易明白了。就分化功能来说,社会在地位、角色、职业阶层(收入、财富)这一点上是分化的、成层的。“素质价值”体系也是适应了这种分化和成层而分成多种类、多阶段的。不同种类、不同阶段的学校课程所处置的知识

内容不同,就很好地说明了这一点。借助内化“素质价值”,形成了社会成员所必需的“素质资本”,从而维持一定的地位、角色体系,形成一定文化水准的社会。再从统整功能看“素质价值”与社会的关系,某种“素质价值”即形成公民道德素质的价值,是求得社会和谐与稳定的基本条件。诸如,法律面前人人平等,社会主义、集体主义、爱国主义的信念与情怀,保护生态环境等公民价值,尊重人格、尊重生命、关怀体谅等道德价值,所有这些价值应当是我国超越地位、角色的体系或是职业体系中的分化、分层,解决人们的共同问题,优化人际关系,谋求社会进步所不可缺少的。这也可以说是公共的“素质资本”,无论对于社会和个人,都是必要的。

这样看来,研究“素质价值”的分配是制定课程标准的必要步骤。以往我国制定课程计划往往满足于教育方针层面的表述,着力于知识点的安排——“知识价值”的分配与落实。所谓研究,充其量不过是拘泥于现有学科内部局部知识点的调整、增删而已。反映在课程实施中,崇尚“知识价值”(分数价值)达到了“一分抵万金”的地步,却忽略了健全人格的“素质价值”。然而,“分数价值”与“素质价值”的关系毕竟是局部与全局的关系。这样,探讨“素质价值”的问题就凸现出来了。

三 编制课程标准的视点

构建一个开放的、充满生机的有中国特色的社会主义基础教育(涵盖学前教育、小学教育、初中教育、普通高中教育)课程体系需要理论先行,需要种种层面(课程政策、课程理论、课程实践)的研究积累。编制课程标准的视点与架构,就是其中一个紧迫的研究课题。

编制课程标准的认识前提是,从知识论、社会文化论、学习论等角度作出理论思考,明确课程构成要素——课程目标、课程内容、课程实施、课程评价——的基本内涵,以及这些要素的相互关系。这里,试从课程设计的基础理论出发,探讨编制课程标准的若干基本

视点。

(一) 课程目标的分解与落实

课程编制的第一个实践课题就是设定课程目标——教育目的与目标的明确化、具体化,而课程目标往往表现为“学力目标”。所谓“基础学力”(或“基本能力”),就是预期大多数学生能够达到的最低限度的国民素质要求。编制课程标准的前提一般是首先界定各学年阶段应当达到的“基础学力”或是“基本能力”,然后再设定学科或学习领域。例如,美国大学入学考试协议会(CEEB)自1983年以来推出一系列研究报告,界定了美国普通高中生必须习得的“基本能力”为阅读能力、写作能力、听说能力、数学思维能力、推理能力、探究能力、观察能力、使用电脑能力,并且描述了落实这些“基本能力”的六门基础学科——英语、艺术、数学、理科、社会科、外语。

不同时代、不同学者持有不同内涵的学力观,这是自然的、必然的现象。在学力论争中,偏于科学知识之类的客观侧面的学力论和偏于态度、兴趣、动机之类的主观侧面的学力论长期对立,各有其合理的内核。联合国教科文组织提出的“学会生存”的命题,作为新时代学力概念的核心受到国际教育界的关注。“生存能力”强调的不是纸上谈兵的知识,而是活生生的生存智慧。这意味着学生应当形成“能动的学力”而不是“被动的学力”,形成“充实的学力”而不是“贫弱的学力”。“学力”原本有两层含义,一是指业已习得的现实的学习能力,二是指潜在的未来的学习能力,两者是不可分割的统一体。所谓“基础性学力”与“发展性学力”,也不是两个不同的概念范畴,只是旨在便于分析而划分的同一概念范畴的两个侧面。有人把完整的学力概念分割成三种学力——“基础性学力”、“探究性学力”、“发展性学力”,并试图“建构”对应于上述三种学力的三种课程——“基础性课程”、“探究性课程”、“研究性课程”,这是缺乏理论与实践依据的,并不可取。作为课程实施之成果的“基础学力”,同课程目标处于表里一体的关系。布卢姆倡导的“教育目标分类学”

使得学力问题的抽象论争宣告终结,表明了分析性、实证性研究学力的取向。这是值得我们效法的。

(二) 课程内容的精选与组织

体现基础教育课程内容的基础性、发展性的有效策略就是界定“核心知识”。所谓“核心知识”,系指“所有的人拥有的普遍经验和赋予我们生活以意义的人类存在所不可或缺的条件”。波依尔(E. L. Boyer)认为,基础学校提供的“核心知识”应当包括“生命周期”、“符号使用”、“集体一员”、“时空意识”、“审美反应”、“天人相依”、“生产消费”、“高尚生存”,等等。这八种“核心知识”实际上反映了它们在人生旅程中的顺序。这些“核心知识”基于人类的共同经验,有助于整合传统的科目,有助于学生理解各种学科知识所拥有的关联性,有助于学生把书本知识同实际生活联系起来。他认为,基础教育学校应当围绕“核心知识”设计学科或学习领域,渐次复杂地螺旋式展开,形成统整的课程。

学科是学生学习的装置,其中心任务是使学生习得基本的科学、艺术、技术,并借以形成认识能力。它们在课程中存在的根据是各自不同的认识方法和认识对象。就认识对象而言,学科可以分为以自然认识为对象的理科和以社会认识为对象的社会科;就认识方法而言,学科可以分为以文字与数字为中介的认识(主要是读、写、算)和通过色、形、音等表象认识客观实在的艺术性认识(音乐、美术、舞蹈、戏剧)。这样就形成了一些“学科群”:涉及读、写、算的称“工具学科”(tool subjects);涉及自然认识与社会认识的称“内容学科”(contents subjects);涉及技能习得的称“技能学科”(technical subjects),等等。这种区分当然是相对的,不过是根据认识对象的主要侧面、认识方法的主要特征作出的区分。社会信息化带来的知识更新和繁杂化,愈益要求学科知识的关联和整合。这样,学科的境界愈益受到关注,甚至出现了以跨学科的“学习领域”代替分科主义“学科”的趋势,终究形成分科与综合学科并存的格局。

（三）教学环境的设计与优化

这个观点是作为文件的课程付诸实施时的方略: 根据学生的实际, 教师能够发挥何种程度的创意, 如何尊重学生的人格, 把握学生的实际, 如何根据学习理论组织课堂教学及其他具体的学习活动等等。就是说, 教学环境原本是“人工环境”, 教学环境的设计不是简单的“物的教学情境”的设定, 而是包括了教师的自我变革在内的“人的教学情境”——“对话场”或“关系场”的设计。在这里, “学”是学生借助能动地形成经验而发现意义的过程, “教”则是教师帮助学生发现、理解教材的意义并付诸行动的技术过程。就是说, “学”与“教”彼此不可分割、相辅相成。教学环境的优化需要教师关注相辅相成的两个方面: 一是“信息化”。信息化教学媒体的运用和信息教育课程的开发, 使得教学突破了传统的“教师中心、教科书中心、教室中心”的局限, 不仅有助于学生理解各门学科的内容, 而且有助于培养学生的信息能力, 即有助于提高学生对信息技术知识的理解、信息技术的操作技能、程序设计和评价的能力。二是“生活化”。教学不能满足于间接的经验和虚拟的沟通。现代学生多的是虚拟体验、间接体验, 却少有自主的“生存”体验。现代教学如何回归生活、贴近生活, 在各门“学科”或“学习领域”中引导学生积极地汲取生活体验、自然体验、劳动体验、参与社会的体验等直接体验, 显得愈发重要。直接性的体验活动将会促进学习动机, 使学生习得自主学习方式, 同时也有助于学生感受学习的快乐和成功感。

（四）评价指标的拓宽与分层

课程评价突出两个方面的要求: 学生评价和课程实效评价。现代兴起的智力理论否定单一智力的看法, 主张人类的心智能力是多元的, 包括言语—语言智力、逻辑—数理智力、视觉—空间智力、音乐—节奏智力、肢体—运动智力、自然观察者智力、人际交往智力、自我内省智力、生存智力等, 因此, 评价指标也应当是多元的, 而不能仅仅限于传统的教学评价所偏重的智育或学科知识的评价。除知识技能

之外,尚包括学生的道德品行、人际关系、学习态度、兴趣特长、方法和习惯等方面,旨在发现和发展学生的潜能。“课程实效评价”可以通过学生评价进行,也可以借助教学分析进行。这种评价牵涉学校整体规划(学校的年度计划、年级班级计划)层面、教材层面、教学过程层面的评价。

第四节 学校个性与学校文化

本节从学校文化的广度、深度、过程几个层面,论述学校文化乃是囊括了作为学校课程体现出来的制度(组织)文化,以及教师文化、学生文化、环境文化的交互作用而形成的学校独特的文化;学校文化分为潜在与显在两种形态,表现为潜在课程与显在课程;制度化的“反对话文化”导致学校个性的丧失。新课程的实施归根结底是以“对话文化”取代“反对话文化”。

一 学校文化的要素与学校个性

(一) 文化与学校文化

所谓文化(culture),是指人类的生活方式。文化是存在于人类社会中的一切知识、信仰、法律、道德、习俗、行为,乃至人工制品所构成的整体。这些文化因素包括精神与物质两面,是经由社会学习而得,而且是世代相传的遗业。文化可经由人类的创造与更新而提供各种方法与工具,来适应或解决生活上所面临的问题。而学校作为社会中的一个次级系统(次级团体),是按照一定的目的有计划地创设起来的教育组织,它要接受来自社会的要求,并受到社会的保障。不过,作为一种组织的学校又拥有自律性。学校是作为一种自律的教育组织,作为集体展开它的日常教育活动的。这种“教育活动就是在教师与学生之间形成的文化活动”。在这里便会产生一定的行为方式,亦即一定的文化,而形成了的文化又会反过来制约成员的行

为。关于这一点,我们在日常生活中其实也是感受得到的。比如,当你跨进校门时,你总会自然地感到一种学校特有的氛围,这种氛围往往体现了各个学校作为集体的个性。这种个性并不仅仅停留于单纯显性的这样或那样的行为事实,它还起着指引学校集体的每一个成员的思考方式与行为方式的一种规范作用。因此,它是一种囊括了集体成员的行为之根基的某种意识、价值观、习惯、风俗等的一般行为方式的广泛概念。也就是说,它不限于表面上所谓的这所学校“气氛好”、“校风好”之类的标签,而是这种气氛和校风作用于这所学校的每一个人,影响每一个学生的人格形成。着眼于这一事实,所谓“学校文化”(school culture)的研究于是发展起来了。

对于这种特殊的文化体系——学校文化的研究,大体表现为两种研究方法论。一种是“组织行为论逼近”。它对组织中的人们行为作出现象学的描述,从而抽取人们之间的行为范式。这种研究的焦点在于组织过程的动力学分析。亦即,不是从某种断面去把握行为,而是研究某种行为或是某种相互关系会产生何种后续行为。借助这种过程的追踪,把组织当作一种“生物体”来把握。另一种是“组织文化论逼近”。它认为所谓“组织文化”,是指“在某种组织中的特征性的行为方式、生活方式的体系中,组织成员之间反复并共享的固有的思考、行为、情感的方式”。这种研究的特色是不仅从显性层面,而且特别着眼于从隐性层面去分析“是什么驱动,或是反之,是什么制约成员的行为”。在学校文化的研究中,值得注意的另一点是,在以往的人际关系论中,诸如教师的人际关系、学生的人际关系等,局限于某一领域的居多。但在学校文化论中,不仅探讨教师文化、学生文化、班级文化,而且关注这些子文化之间的互动关系。也就是说,把子文化之内及子文化之间的抗衡关系、对抗关系也纳入研究视野。这样,就为我们整体把握学校文化提供了深层研究的视点与切入口。

(二) 学校文化的性质及其要素

学校文化的性质极其复杂。就内涵而言,学校文化包括学校物

质文化与精神文化(心理与制度文化);就教育功能而言,学校文化包括积极与消极两个方面的作用。特别是处于从应试教育向素质教育转型之中的我国基础教育学校,充满了两种截然不同的教育思想的争斗与争夺。广大教师和学生期望推进素质教育,但传统的教育观念与现实的社会压力往往又使得教师的行为方式同素质教育背道而驰。因此,这种转型不可能一帆风顺。前已述及,当今的学校中存在两种截然不同的学校文化,即“应试型学校文化”和“发展型学校文化”。前者的教学与学习均旨在应试;后者则强调师生的平等对话和沟通,以及学生主动建构知识,享受发现的乐趣。当然,在现实中,更多的学校表现为“混合型学校文化”,亦即是由“应试型”和“发展型”交织而成的学校文化。今日许多学校推行“研究性学习”,充分体现了素质教育的特色与威力,一定程度上促进了学生学习方式的变革。不过,从本质上说,在教育评价制度,特别是高考制度尚未根本变革的大环境之下,应试教育的体制不会根本改变,素质教育的成效是极其有限的。因此,恐怕大量存在的依然是“应试型学校文化”的学校,即便不少学校声称实行素质教育。曾经有一所民办学校的负责人在媒体上称自己的学校倡导素质教育,但接着的一句话——“以应试教育为本”,倒是实话实说,不打自招了。

学生个性发展的目标理所当然地要求学校个性的发展。然而,学校的个性不是从学校外部赐予的,而是在学校内部创造的。因此,我们需要探讨的是,学校文化是基于哪些要素产生的,要使自己的学校具有个性特色,应当特别着眼于哪些要素。所谓学校文化,一言以蔽之,是作为学校集体的社会相互作用酿成的。从要素角度看,是介入了如下诸多要素。由于这些要素的相互作用,便形成了一所学校的文化。

其一,制度(组织)文化。这是作为一种制度的学校组织的基本构成要素。包括学校教育目标、课程、课时表、教科书与教材等,它们集中体现了社会对于新生代必须习得的文化内容、文化价值的要求。

杨分析了学校中所传递的“教育知识”的编制原理的特点,指出现代应试型学校文化的编制原理是:重视书本甚于重视对话,脱离现实生活的抽象的教学内容,强调个人作业及个人之间的竞争等。这是一种源于产业社会生产方式的学校文化,在信息时代,这种学校文化已经失去了生命力。

其二,教师文化。教师一方面体现了作为制度文化的传递者和学校秩序的维护者的文化,另一方面又体现了作为学生学习的指导者与建议者的文化。教师文化包括教师特有的个性特征与行为方式,或是教师不同的教育观、教学观、学生观、教学方法等。我们往往可以从教师文化来判断学生的性格与行为。正如“皮格马利翁效应”所示,教师对于学生的种种规定和评价(标签),是学生预言自身成绩的一种机制。

其三,学生文化。这是指学生集体所特有的行为方式与价值观。不同类型的学生在学习态度、价值观念、人际关系上都有独特的表现。由于学生是与处于共同情境中的伙伴共同生活的,所以,共同的行为范式一旦形成,将会强烈地影响每一个学生的发展。

其四,环境文化。作为学生学习、生活之场所的校内外的物理性、精神性环境要素,包括软硬件设备、空间设计、校规设计、社区环境、家庭环境、传统习俗,等等。

如上所述,大体说来,学校文化是囊括了作为学校课程体现出来的制度文化,以及教师文化、学生文化、环境文化的相互作用而形成的学校独特的文化。这其中,特别是同学之间的交友关系、师生之间的信赖关系、教育环境的模式,对于学校文化模式的创建起着巨大的作用。这些要素是无意识的、非制度化的,是形成独特的学校文化的要素。

当然,各个学校的文化并不是完全独立的。这里面存在共性部分与个性部分。亦即,学校文化牵涉共性与个性的问题,特别是在基础教育阶段,强调共同的基本的“基础学力”的形成。问题在于,以

往我们的学校仅仅强调共性的一面,在创造精神与实践能力的培养方面,没有给予足够的关注。然而,《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)倡导的校本课程开发,实际上是要求每一所学校不仅要不折不扣地保障国家对每一个学生最低限度的教育要求,亦即落实以学科课程标准为代表的共性的侧面,而且要求各所学校根据本地、本校、本班学生的实际,在课程编制上发挥创意,形成以发展学生个性为特色的课程与教学,并求得学校共性与学校个性的均衡。

那么,在这个前提之下,若从上述学校文化的构成要素来考察我国中小学突出学校个性的要素,可以指出如下几点:“三级管理”、“一纲多本”的课程开发政策为学校的个性化、特色化创造提供了广阔的天地。除了这个大环境之外,作为一所学校,可以在诸多方面发挥自己的创造性。例如,在制度文化中,办学的理念、校训、校歌都有助于强化个性,它们成为学校自身独特的传统文化,可以营造独特的校风,加强学生的学校认同感和爱校情感。从教师文化与学生文化的角度看,凡是教师集体与学生集体的主体性愈是加强,则彼此的相互影响关系愈是强劲,学校的个性也愈鲜明。愈是把握学生的身心发展特点,丰富学生的生活经验,便愈能产生个性化、创意性的行为方式。亦即,学生丰富的生活体验是支撑学校教育活动、创造鲜活的学校文化的源泉。再从教育环境的角度看,“开放学校”、“开放教室”的设计,求得从“书本学校”到“生活学校”的环境转换,将有助于营造独特的学校氛围。

二 潜在文化与学校文化概念的重建

(一) 显在文化与潜在文化

一般说来,文化大体有两种形态,这就是“显在文化”(explicit culture)与“潜在文化”(implicit culture),或是“显性文化”(overt culture)与“隐性文化”(covert culture)。所谓显在文化,是指能够直接观察的或是该社会成员谁都知道的文化层面,诸如寒暄的方式、日用

工具的使用法、公认的善恶标准等。所谓潜在文化,是指只有部分成员知道的,或是完全没有察觉的层面,指的是体现社会特色的行为与思考方式的自明的前提与价值观,一般是只能意会而难以言传的。学校文化也是同样,可以考虑两个层面。一种是有意图组织起来的看得见的显在文化层面,另一种是无意识地发挥教育作用的潜在文化层面。学校和班级的氛围或是校风、班风之类,就是潜在文化的层面。而且,在提及学校文化的场合,由于显在文化的层面是理所当然的,所以,着眼于从潜在文化的层面来使用者居多。

这种学校文化亦可以置换为课程。这种场合的“课程”概念是广义的,也可以说是“学校经验的总体”。亦即,在学校内部生成的一切经验谓之“课程”,它跟“学校文化”完全同义。这样,学校课程由“显在课程”(overt curriculum)与“潜在课程”(latent /hidden curriculum)组成,各自同“显在文化”与“潜在文化”相对应。也就是说,所谓显在课程,是看得见的有意图、有计划地组织的课程,一般相当于学校的年度教育计划、指导计划、课时表、学年与班级计划、教科书与教材等。这种显在课程采取制度文化的形式,是被作为有教育价值的文化选择出来的。而所谓潜在课程,是由看不见的、无意识的教育作用组成的,当然是没有什么计划和组织的课程。教师、学生、环境乃至在同显在文化的交互作用中形成的行为方式与行为规范、作为显在文化的背景起作用的价值规范,都属于潜在课程的范畴,它是难以析取的,是在无意识中制约人们的行为,起一种起指引作用的文化层面。

从上述显在课程(显在文化)与潜在课程(潜在文化)这两个层面出发,可以用图8-1表示学校文化的整体结构。图8-1表明了“显在课程”、“教师个性”、“学生个性”、“作为学习环境的空间”这四个要素的相互影响关系。这样,可以描绘出作为这种相互影响关系之结果的整个学校的文化结构。

这四种要素全部相互影响的部分(图的中央部分)就是所谓教学的情境。在现行的学校里,教学部分膨胀,其他部分萎缩。然而,

倘若着眼于学校生活部分的教育作用,那么就期待教学以外的部分发挥教育作用。

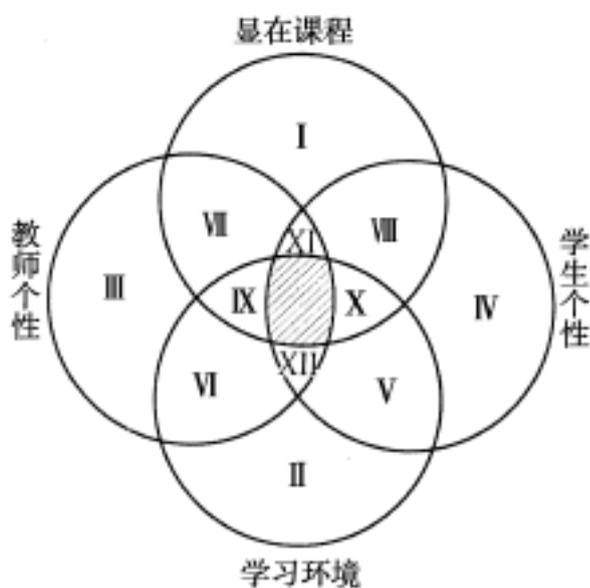


图 8-1 学校的文化结构

在“显在课程”以外的部分(特别是 I 的部分),存在潜在文化的教育作用,在教学中也是如此。教学拥有作为显在文化的教育作用,不仅如此,在教学过程中,还存在教师与学生之间隐性的心理作用,形成人际关系。这样,课堂教学情境之外的学校文化的层面如图 8-1 所示。

I 学校教育计划、教科书、教材、辅助读本等。

II 学校的设施设备、教室、运动场、植物园等。

III 教师集体、管理组织、校务分工组织、非正式组织(学派、工会与非工会、兴趣)等。

IV 学生集体、交友关系、竞争与合作、游戏等。

V 学生文化(学习文化、游戏文化等)、班级认同感等。

VI 教师文化(自信型、保守型、奔放型、决断型等)。

VII 教师的价值观、教育观、教材观等。

VIII 学生从教材中能够解读的价值观、隐性文化等。

IX 教师的研修、个人研修、校内研修等。

X 学生的自治活动、俱乐部活动等。

XI 师生关系、学生辅导等。

XII 学校与班级的氛围、校风、班风等。

在显在文化与潜在文化这两种学校文化之中,今日特别受到瞩目的潜在文化的教育力,它对于学生人格形成的影响并不亚于以课堂教学为中心的显在文化。例如,社会规范或行为规范的学习、集

体氛围中的“伴随学习”，往往是无意识地习得的，而且是通过具体的活动与行动习得的。

（二）学校文化的两极分化

学校文化终究将带来学生文化的两极分化。在应试教育的体制下，那些接受应试教育的价值体系，能够承受应试竞争的学生被视为“主学校文化”学生群，而得不到学校认可的在应试竞争中失败并反抗的学生被视为“反学校文化”学生群。另外，还存在处于这两者之间的既非“主学校文化”亦非“反学校文化”的“亚学校文化”的学生群。这种界定是基于应试教育的观念，当然是是非颠倒的。过度的竞争造成的所谓“反学校文化”学生群，不过是应试教育的牺牲品，他们承受不了过度的竞争所带来的精神压力，人际关系被扭曲了：相互帮助的同学变成了敌人，循循善诱的教师变成了甄别者。这种文化其实是一种“反发展”、“反教育”的不正常的局面，是同我国的教育方针背道而驰的。

这种局面应当结束了。所谓学校教育从应试教育向素质教育的转型，从本质上说，就是学校文化的转型，亦即意味着“主学校文化”与“反学校文化”概念的颠覆与重建。在应试教育体制下的一些背离甚至对抗应试教育的所谓“反学校文化”，恰恰是新型学校文化的代表。我们所企求的“主学校文化”应当理解为《基础教育课程改革纲要（试行）》所规定的素质教育的课程理念和课程改革方略——保障每一个学生的“学习权”，保障每一个学生达到国家规定的最低限度的目标，旨在求得每一个学生的基础学力与健全人格的发展。

“亚学校文化”的承担者可以理解为由于地区、学校乃至班级的差异所形成的众多群体与小群体。它一方面属于“主学校文化”所代表的大群体，受到“主学校文化”程度不等的支配；另一方面又有表现自己特有观念、行为规范和利益的文化，即“亚学校文化”或是“副学校文化”。“亚学校文化”与“主学校文化”在根本方向上是一致的，对“亚学校文化”，不但不应排斥，还要给予鼓励、扶植，有的还

可吸收成为“主学校文化”的一部分。所以,“亚学校文化”的多样化是好事。我们不能只强调“主学校文化”,否则会造成划一化。其实,这是一个牵涉统一性与多样性如何均衡的问题。当我们强调统一性时,不能忘却多样性;反之,面对多样性时,不能忘却统一性。

至于“反学校文化”,则是背离“主学校文化”的“亚学校文化”。社会上的黑(黑社会)、黄(色情业)、毒(贩吸毒)等“反学校文化”的危害性是众所周知的。

三 “对话文化”与学校个性的创造

课程改革为学校的改革与发展提供了一个平台,为创造新型的富有个性的学校文化提供了契机。在重建“主学校文化”的过程中,我们需要特别关注“对话文化”再生的课题。因为,“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有了真正的教育”。然而,现实的学校教育不过是一种灌输式的“存储行为”。在这里,作为“讲解主体”的教师不是同学生进行平等对话、沟通合作,而是让作为“倾听客体”的学生耐心地接受、记忆和重复、存储材料。亦即,学生变成了知识的“容器”,变成了可任由教师灌输的“存储器”,师生关系处于“反对话关系”。传统教学大纲的强制性(指令性),教育制度的僵硬性,学校与社区的分割,应试教育体制特别是高考制度对于学生期待与要求的划一化,所有这些因素都不是彼此孤立的,而是彼此交错,成为强化“反对话关系”的因素。这些因素大体可以分为两个侧面。一是学校文化的大部分被制度化了的“反对话文化”所占据,加剧了划一化、僵硬化;二是学校立足于社区、学校与学生的实际,创造学校自身文化的势头薄弱,导致了学校个性的缺失。

学校个性的缺失导致了两方面的问题。从宏观层面说,制度化了的“反对话文化”占据优势地位,学校的划一性、僵硬化造成学校维持现状的“适应主义倾向”,发展学生创造精神与实践能力的教育难以展开;从微观层面说,繁、难、窄、旧的课程文化产生了大量游离

于现实生活的、难以应变的“差生”，压抑了学生个性的发展。因此，摆在我们面前的课题就是，如何关注建设民主的管理文化，建构合作的教师文化和营造丰富的环境文化，从而创造出反映各自学校个性特色的独特的学校文化。这是推进素质教育、发展学生个性的基础。正如前文所述，我们必须重新审视学校文化的构成要素，重建“主学校文化”的概念。从学校个性化的实践课题看，也许应当关注如下几点。

（一）沟通“生活文化”（“生活逻辑”）与学校文化的关系问题

学校的个性同社区的生活方式与学校的生活方式息息相关。尽管如此，学生每日往返于家庭与学校两点之间，学校俨然成为“文化的孤岛”。学生的学习缺乏生活的真实性与具体性，成为抽象教条的灌输和死记硬背，只有“记忆文化”，缺乏“思维文化”。这种“生活文化”丧失的现象导致了学校文化的贫困。因此，注重学校同社区的沟通，重新审视学校生活化、社会化的意义，是我们面临的紧迫课题之一。

（二）重视学校文化中的潜在文化层面所拥有的影响学生人格形成的问题

学校文化既有显在的诸如教育目标和课程的文化，也有来自教育作用的潜在文化，诸如学生的交友关系、师生的信赖关系、学校与班级的氛围等对于学生人格形成的影响。可以说，学校的校风和个性更强烈地体现在潜在文化之中。因此，学校的环境应当从这个角度出发重新加以审视。

（三）摧毁“灌输式教育”的“反对话文化”，确立素质教育所需要的“对话文化”的问题

这是关系到教育的“人本化”、“人性化”的问题。从学生的培养过程看，它涉及揭示学校文化作为一个总体是如何发挥作用的问题，同时，又考虑如何立足于这种培养过程提供学校文化，亦即如何求得“文化化”、“人格化”的问题。学校文化并不停留于单纯的“客观存

在”，而是作为行为规范、认知框架实际地参与学生的人格形成的。这样看来，应当准备怎样的行为规范与认知框架，是学校亟待解决的实践课题。特别是，作为促进每一个学生自主、自立的过程和人格形成的过程，学校文化可以发挥哪些作用，是我们必须探讨的。在这种语脉下，学校作为终身学习社会的网络之一，其作用也是能够重新加以把握的。

上面的讨论表明，学校文化可以从它的广度、深度、过程几个侧面加以把握，这也是构筑今日学校文化的实践课题。

参 考 文 献

- [1] 布鲁纳:《教育的適切性》,平光昭久译,1981年日文版。
- [2] 中国大百科全书编纂组:《中国大百科全书(教育卷)》,中国大百科全书出版社1985年版。
- [3] 界屋太一:《智能价值革命》,1985年日文版。
- [4] 岸光城:《授业形成的技术与理论》,1988年日文版。
- [5] 美国大学入试协议会:《提高学力的目标与对策》,中岛直忠编译,1989年版日文版。
- [6] 顾明远主编:《教育大词典》(第一卷),上海教育出版社1990年版。
- [7] 佐藤三郎:《终身学习时代的学校教育》,1991年日文版。
- [8] 阿普尔等:《学校文化的挑战》,1993年日文版。
- [9] 木原孝博等编:《学校文化社会学》,1993年日文版。
- [10] 神崎要:《教育与法的抉择》,1995年日文版。
- [11] 长尾彰夫:《学校文化批判与课程改革》,1996年日文版。
- [12] 佐藤学:《教育方法学》,1996年日文版。
- [13] 广冈亮藏主编:《授业研究事典》,1976年日文版。
- [14] 加藤幸次等主编:《学习环境的创造》,1997年日文版。
- [15] 波依尔:《基础学校》,中岛章夫主译,1997年日文版。
- [16] 欧用生主编:《新世纪的教育发展》,台湾师大书苑发行,1997年版。
- [17] 欧用生:《跨世纪的教育改革——台湾学校教育改革的愿景》,载“海峡两岸小学教育学术研讨会(上海)论文集”,1998年。
- [18] 联合国教科文组织:《学习——内在的财富》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社1998年版。
- [19] 黄光雄、蔡清田:《课程设计》,台湾五南图书出版公司1999年版。
- [20] 泽口俊之:《幼儿教育与脑》,1999年日文版。
- [21] 佐藤学:《学习的快乐》,1999年日文版。
- [22] 钟启泉主编:《当代中小学课程研究丛书》,山东教育出版社2000年版。
- [23] 钟启泉、金正扬、吴国平主编:《解读中国教育》,教育科学出版社2000年版。
- [24] 马克思·范梅南:《教学机智——教育智慧的意蕴》,李树英译,教育科学出版社2001年版。
- [25] 保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,顾建新等译,华东师范大学出版社2001

年版。

- [26] 钟启泉等主编:《为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要(试行)解读》,华东师范大学出版社2001年版。
- [27] 欧用生、庄梅枝、黄嘉雄主编:《海峡两岸新世纪小学课程与教材改革学术研讨会论文集》,台湾教材研究发展学会,2002年版。
- [28] 罗厚辉:《课程发展的理论基础》,台湾学富文化事业有限公司2002年版。

第九章 课程实施与教师角色

目的

课程方案往往以官方正式颁布的课程政策文件(书面计划)的形式出现,但只有当教师在课堂情境中实际执行或实施了该书面计划之后,课程方案才得以转化为学校的“知觉课程”、教师的“运作课程”和学生的“经验课程”。审慎的课程设计是良好课程的必要条件,而非充足条件。因为倘若教师没有“知觉”到实施新课程的必要性,并在自己的课堂教学中加以“运作”实践,那么一切都只是纸上谈兵,学生也无法“经验”这种课程。换言之,若没有经过教师课程实施的教育行动,课程的理念就无法落实,预期的课程目标更无法达到。因此,课程实施与教师角色的论题就显得十分重要了。本章首先探讨“综合实践活动”作为一种课程生成模式的意义,然后讨论课程实施的本质、基本取向及教师在课程实施中的专业角色。

第一节	综合实践活动:一种课程生成模式	474
第二节	研究性学习:课程文化的革命	487
第三节	课程实施与教师角色	598
第四节	教师研修的模式与体制	520

第一节 综合实践活动:一种课程生成模式

《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)明确规定:“从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程,其内容主要包括:信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践以及劳动与技术教育。”这是《纲要》的一大亮点。作为一门必修课程,跨学科的“综合实践活动”在整个课程架构中具有怎样的涵义与价值,它的实施条件与误区等,都是需要我们边实践边加深认识的课题。本节试就这些问题作一探讨。

一 综合实践活动的涵义:一种课程生成模式

所谓综合实践活动,一言以蔽之,就是超越了传统的课程教学制度——学科、课堂、评分——的束缚,使学生置身于活生生的现实的(乃至虚拟的)学习环境之中,综合地习得现实社会及未来世界所需要的种种知识、能力、态度的一种课程编制(生成)模式。这样,借助综合实践活动的设置,我国的基础教育课程将不仅有学科课程、综合学科课程(“品德与生活”、“品德与社会”、“历史与社会”等),而且有超越学科界限的跨学科综合实践活动课程,可以真正实现分科与综合并举的课程结构。综合实践活动的实施将彻底改变课堂教学的面貌和学生的学习方式。

综合实践活动课程不同于传统的分科主义课程,两者是基于不同的课程编制(生成)原理的。课程定义的进化,亦即从斯宾塞的“教育内容的系统组织”,到后现代的界定——“人生的阅历”,提供了我们一个启示,即课程所组织的不仅仅是教育内容,还包括知识与人的关系以及人与人的社会关系,这些构成了教学的社会背景。日本东京大学的佐藤学教授以“教育内容与学习者之关系”为焦点,区分出两种不同性质的课程编制模式。

第一种课程编制(生成)模式:“阶梯型”。“阶梯型”的课程是

一种以“目标—成就—评价”为单元组织课程的模式:首先,预设具体的教育目标;然后,在教学过程中组织能够有效地实现该目标的活动;最后,对照目标,借助测验作出评价。这种模式可以有效地传授大量的知识、技能,不过,其弊端也是明显的,这就是造成学习者的经验过分狭窄、划一,评价也是划一的。为了追求效率与效益,它把学习内容和学习活动划分成小步子阶段,以便逐级达到最终目标。现行的分科主义课程充分体现了这种模式的特征,即单向地、线性地规定了逐级上升的过程,设若踏空一级,便有“坠落”的危险。“泰勒原理”所提示的课程编制四阶段——设定教育目的、选择学习经验、组织学习经验、评价学习经验——就是一个典型。可以说,斯金纳的程序学习的“小步子”原理、布卢姆的“形成性评价”和“掌握学习”理论,都是以“阶梯型”为规范编制课程的典型理论。“阶梯型”课程往往被比喻为“生产流程”,这种比喻是合乎历史事实的。20世纪初直至20年代期间盛行的教育科学运动,特别是博比特、查特斯等人的科学化课程设计,就是视学校为工厂,视教师为工人,视学生为原料,通过课程的生产线被加工成为产品。“阶梯型”课程在目标一元化(划一化)、过程一元化(划一化),实现每一个学习者的成就目标方面显然是有效的。不过,把学习的成就度加以分阶段地等级化,却发挥了使学习者序列化、等级化的功能。正如布卢姆把学习者的“能力差异”置换成“时间差异”,主张“掌握学习”那样,“阶梯型”课程中的所谓个性不过是攀登阶梯速度上的差异罢了。

第二种课程编制(生成)模式:“登山型”。“登山型”课程的特征在于,以重大的主题(山)为中心,准备若干学习的途径(登山道)。“登山型”课程不同于“目标—成就—评价”的单元组织,它是以“主题—探究(经验)—表达”为单位组织的课程。亦即,首先预设特定的主题,然后学习者以多种多样的方式与逻辑展开探究性活动,最后进行表达、交流,并共享学习成果。这是一种不仅注重学习结果,而且更加注重学习过程的多元化、个性化的课程设计。“阶梯型”课程

惟一追求的价值就是“目标的实现”(到达目的地)。在“登山型”课程中,到达顶峰固然是目标,但它的价值还在于登山的经验及登山本身的乐趣。在“登山型”课程中,学习者可以自己选择道路,选择方法,按照自己的速度去“登山”。随着一步步地攀登,能够不断开拓视野,过后还可以回味攀登途中的某种经验。而且,只要不选择过分艰险的道路,就不会有“阶梯型”课程中那样的“坠落”的危险。“杜威学校”的儿童中心主义的单元学习设计可以说是“登山型”课程的雏形。目前发达国家倡导的“主题学习”、“项目学习”、“问题学习”、“真实学习”、“服务学习”、“体验学习”、“表现学习”等,可以说都是以“登山型”的单元学习来组织课程的典型。

两种课程编制(生成)模式基于两种不同的学习观。“阶梯型”课程编制是以个人主义、个人竞争的学习心理学为前提的。它把学习单纯地视为“反应的强化”或是“知识的习得”,视为一种线性的个人知识的积累,轻视了相互学习的社会互动的过程。“阶梯型”课程的程序越是精致,课程目标、课程内容、学习活动越是精细地、系统地组织,就越是促进了学习的个人主义化和学习结果的序列化。事实上,在目前我国应试教育的体制和机制依然起主导作用的背景下,信息技术手段越是普及,应试教育的课程与教学便越是精致化。这也许是造成今日“素质教育轰轰烈烈,应试教育扎扎实实”局面的技术层面的原因。“登山型”课程的学习观是以杜威的“经验说”、维果茨基的“活动”概念为基础的建构主义学习观。杜威的经验主义学习不同于华生、桑代克以动物实验为模型的行为主义学习,它意味着学习主体与环境的积极对话,从而提出了以“反省性思维”为基础的“探究学习”的概念。因此,这种学习既是建构主体与环境之关系的认知性经验,也是建构人际关系的社会性经验。这种“有意义的经验”(meaningful experience)正是课程应当加以组织的学习经验。作为“建构意义与关系”的“活动”概念,乃是维果茨基理论的核心概念,维果茨基从这个概念出发,认为学习并不是内蕴于知识之中的,

而是通过“活动”社会地构成,又通过“内化”心理地构成的。因此,他所强调的“活动性学习”是以语言、逻辑、符号、概念之类的工具为媒介的社会交往活动。应当说,“登山型”课程的学习观的最大特征就在于打破了传统学习观的二元对立:具体与抽象、经验与概念、感性与理性、实践与理论的分割。它强调学习乃是“学习者同客观事物的对话,同教师和同学的对话,同自身的对话”。学习者就是借助学习的这三种“对话性实践”——建构世界(认知性实践)、建构人际关系(社会性实践)、建构自身(伦理性实践)——实现的。这种学习观向教师提出了实践课堂教学转型的三个课题:第一课题,实现同“事物、人物、事件”的沟通与对话的“活动型学习”;第二课题,实现同他人对话的“合作型学习”;第三课题,摆脱“知识、技能的灌输”,实现“表达并共享知识、技能”的“反思型学习”。目前我国一些中小学根据《纲要》精神实施的综合实践活动课程,从自然、社会、自我三个维度切入,引导学生探究物质世界,关注社会生活,感悟自我成长,可以说,就是这种“三位一体”论的典型案列。

二 综合实践活动的价值:智慧统整与知识统整

(一) 综合实践活动作为一种崭新的课程编制(生成)模式,是同现代知识生产模式相适应的

英国科学哲学家吉本斯(M. Gibbons, 1994)从“知识生产(学术研究)同现实社会关系”的角度,把知识生产(学术研究)分为两种模式。模式——近代型知识生产模式,其特点是学科内的、学科社区的、线性的、阶层性的、僵化的。模式——现代型知识生产方式,其特点是跨学科的、非线性的、网络式的、平等对话的、流动鲜活的。可以说,分科课程与综合实践活动课程正是这两种知识生产模式在学校教育领域中的具体体现。

传统的分科主义课程就是基于模式 的科学主义的产物。它是在 19 世纪以来的公共教育制度的发展中确立起来的。欧洲近代学

校的学科当初只有读、写、算和道德(宗教),随着科学的发展,增加了物理、化学、生物和历史、地理,进而又增加了音乐、图画之类的艺术学科和体操、家政之类的增进身体健康与家政技能的学科,成为庞大的学科群。这些学科的内容都是以相应科学研究领域的成果为依据,形成各自学科的逻辑结构。但是,这种分科主义课程的学习存在如下弊端:(1)随着学术与科学的发展与社会的进步,教学内容不断增加,造成学生的过重负担;彼此不相关联的各门学科知识难以整合;(2)由于学科的逻辑结构优先的课程编制,难以形成合乎学生成长、发展的学习;根据学科的逻辑结构施教,在学习中习得的知识技能难以同生活中习得的知识技能挂钩,容易造成学校知识与生活知识的脱节;(3)学习的评价以显性的知识、理解、技能为对象,忽略了兴趣、爱好、动机、思考力、判断力、表现力、问题解决力等隐性学力的掌握;(4)学习的内容以传统的学术成果为中心,难以同当代的信息、国际、环境之类的现代课题对应。凡此种种,造成了所谓“繁、难、偏、旧”的现象。

传统的分科主义课程是以模式 ,即西欧近代科学中形成的知识为基础的。这种西欧近代科学的思想背景是用分析的眼光看待世界,把种种现象分解成要素,然后综合这些要素加以说明的“要素还原主义”。亦即,近代科学采用的方法是,把自然、社会、文化现象加以细分化,借助限定对象的实验与观察获得客观知识。因此,各门学科的内容也是从借助单一的要素去说明种种现象的科学主义之中产生的知识。他们相信,“整体等于部分(要素)之和”,只要有了部分(要素)之集合(其实是支离破碎)的知识,人们的一切行为或是世界的种种现象都可以得到理解与支配。不过,随着20世纪60—80年代思维、认识与价值范式的转换,引出对科学主义的批判:整体不等于部分之和,整体具有不可还原性——“即便重构被分解了的要素也并不等于原来的整体”。从这种“要素还原主义”的批判出发,诸如在理科的教学中,不仅要求改进教学方法,使学生借助观察与实验

发展感性能力,而且要求学生直接同自然、社会、文化等环境进行互动,运用感性、理性的一切能力认识周围世界,也认识自身。这种科学素养的理念隐含了综合实践活动课程的本质。

支撑西欧近代科学主义的哲学是“二元论哲学”。它把物质与精神割裂开来,认为物质与精神两个本原各自独立,互不相关。柏拉图把世界分为两种,即“感性世界”和“理念世界”。所谓感性世界,就是我们日常生活的世界,柏拉图认为,它是不真实的世界,因为它是流动不居、变化无常的。所谓理念世界,就是把各类具体事物抽象出来形成的一切类概念或一般概念的概念世界。柏拉图把理念世界客观化、绝对化,认为这个世界是永恒不变的世界,是唯一的真实的存在,而我们日常感觉到的感性世界是不真实的,是从理念世界派生出来的。柏拉图以来的西方哲学传统直至20世纪初才由尼采(F. Nietzsche)撕开一个缺口,随后被德国哲学家海德格尔从根基上彻底颠覆。柏拉图抛弃感性世界,尊奉理念世界,海德格尔反其道而行之,尊奉生活世界,反对理念世界。海德格尔认为只有生活世界才是真实的世界,人对世界的认识不是在思想中对它进行抽象,而是通过与世界中的万事万物的接触、交往。柏拉图从理念入手建立他的“理性主义”,海德格尔从人的生存入手建立他的“非理性主义”。一个不争的事实是,柏拉图以来的理性主义思想影响了整个西方哲学传统,也深深地影响了传统的分科主义课程。这个传统认定,只有派生的物质才是科学的对象,而且借助科学方法(树立假设,进行实验,凭借五官观察,记录并量化实验结果)去寻求客体的合理性。基于这种哲学观的认识方法也是运用二元论把握理性认识与感性认识,它只注重同理性认识直接相关的能力。就是说,直接关涉理性认识的知性、理性、概念、逻辑的能力(科学智慧)的特性是普遍性、客观性、逻辑性,相反,直接关涉感性认识的感性、表象、直觉、情绪能力(艺术智慧)的特性是个别性、主观性、非逻辑性。因此,认为直接关涉感性认识的能力在寻求合理性的理性认识中是一种干扰,应当摒

弃。从这种关于认识与能力的二元论思想出发,基础教育学校的学科中注重的是直接牵涉知性、理性、概念、逻辑能力之培养的语言、科学学科,相反,支撑艺术表现、艺术认识的感性、表象、直觉、情绪之类的能力被认为是无助于寻求合理性的理性认识的,因此,艺术学科被视为副次学科,如此等等。在竞争激烈的精英主义教育世界里,对于绝大多数学生来说,课堂、课程、学校,简直就是一个“恐怖的世界”。事实上,分科主义课程把教育、教学过程沦为划一的、恐怖的、自虐的、失信的过程,造成学生的平庸发展、畸形发展,甚至摧残学生的身心,扼杀学生的人性。正如丰田久龟教授指出的:“在民众学校的发展史上,把人当‘人’的教学并不是轻而易举就能实现的。教学往往成为阻抑‘人’的生命活力的‘人工窒息机’。这种状况在表面上未见教鞭和殴打的整个19世纪,依然到处存在,即便在21世纪前夜的今日,教学沦为‘人工窒息机’的状况依然未有改观。如今,在受到教学‘窒息’的学生们中间,疲于奔命甚至断送性命者,屡见不鲜。”20世纪90年代以来在世界各国活跃的“整体主义教育联盟”针对现行教育的弊端,主张“整体主义教育”,强调回归儿童本性的价值追求,声言“没有健全的人性,就不会有健全的社会和健全的经济”。综合实践活动正是立足于这种“整体主义教育”与“一元论哲学”,主张张扬人性,强调“德、智、体”与“知、情、意”的和谐发展,关注“理性主义”与“非理性主义”的交融。它是基于模式——现代知识生产模式,以旨在解决现实问题的跨学科研究为基础的一种课程生成模式。这是培育21世纪的新人——自主的、合作的、充满人性的、与时俱进的知识建构者(知识创造者)所需要的。毫无疑问,这种新型的课程生成模式将起到摧毁分科主义课程的“起爆剂”的作用。

(二) 综合实践活动不只是一种改变课程组织的方式,它在本质上是课程价值观的深层变革

佐滕正夫:《教学原理》,钟启泉译,教育科学出版社2001年版。

首先,综合实践活动追求科学智慧与艺术智慧的统整。它从批判二元论的能力观出发,主张重新认识直接同艺术活动相关的艺术智慧能力的重要性:强调不应当把科学智慧与艺术智慧分割开来,而应当把两者交融起来。这就是说,在人们的认识中,理性侧面(科学智慧)的能力和感性的感性侧面(艺术智慧)的能力是不可分割、相互影响的。人的一切认识与表达活动往往是在感性和表象等艺术智慧能力与知性、概念等科学智慧能力的相互影响之中加深的。理性认识与感性认识的差异在于,作为理性认识的科学,构成思维之中心的素材是符号;而作为感性认识的艺术,却是声音、色彩、身体动作之类的物质本身。而且,作为理性认识的科学的结论,是构成一定意义并成为进一步认识的资产,而作为感性认识的艺术,在艺术表现的结论中未必有意义,而感性地认识整个艺术表达才是有意义的。不过,无论在科学活动还是在艺术活动之中,在知识与经验的联结、变形、分割,产生新知的创造活动时,感性、表象、直觉、情绪等艺术智慧都发挥着重要的作用。所谓综合实践活动,就是使学习者发现直接经验的意义,这种经验是他们在同自然、社会、文化之类的环境(外部世界)的交互作用过程中获得的。事实上,《纲要》立足于“多元智力”理论,充分关照了为分科主义课程所忽略的“综合艺术”和“终身体育”。这样,学习者将兴趣盎然地投身于实践,提出问题或者设计创造,并在问题解决的过程中发挥“知、情、意”的作用,在理性、感性、技术各个层面求得提高,达到“智慧的统整”(图9-1)。

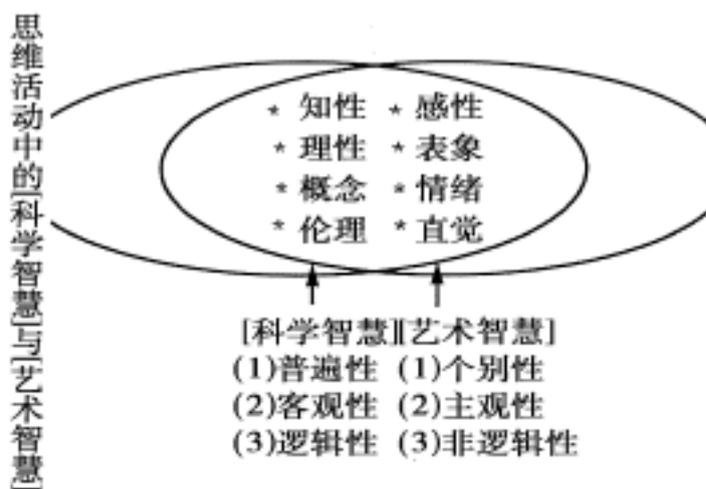


图9-1 思维活动中的科学智慧与艺术智慧

[出处] 西园芳信、小岛津子:《综合学习与音乐表达》,2000年日文版,第11页。

其次,综合实践活动追求学科知识与生活知识的统整。综合实践活动中的四个要素——信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践、劳动与技术教育,不仅为学习者展示了无限广阔的虚拟世界,而且为学习者沟通了同现实生活世界的联系。从本质上说,人的学习过程无非就是“经验的重组”过程。这里所谓的经验,包含了直接经验、间接经验及其结果(广义的学习)的全部。倘若把综合实践活动划分成两个阶段,即直接经验阶段和问题解决学习阶段,那么,所谓直接经验阶段,是指学生直接接触自然、社会、文化等环境,作出行动,驱使五官真情实感地把握事物。这种直接经验由于是对事物感性的、整体的把握,借助表象加以表征,所以是一种随处可以切入、随时可以发展的综合性经验。当然,这种综合实践活动所组织的是问题解决学习,亦即有现实感的问题解决,并且形成学习网络的学习活动,它利用以往的直接经验和学科教学中习得的知识 and 经验,就直接经验中感兴趣的有疑问的课题进行调查和实验,求得问题解决的学习。发现经验中的法则性、规则性、逻辑性,用语言和符号加以记述,此即科学性问题的解决;在体验中不能用语言和符号加以把握的情感、情绪等内心体验,用声音、色彩、身体动作加以表现,此即艺术性问题的解决。同时,借助当前问题解决中的激活和应用,以往的生活经验和学科教学中习得的知识 and 经验得以重建,并增加了新的内容,而学习者所获得的朴素的活生生的经验又将提高科学认识和艺术认识的水准(图9-2)。

当然,综合实践活动要求得智慧的统整与知识的统整,必须满足如下条件:第一,组织问题解决型教学。亦即,学生必须从事某种问题解决,这里的“问题”不是教学参考书或习题集中按照单元进行分类、整理的知识点,单纯知识点的问题解决决不会产生知识的统整,惟有在综合性的问题,诸如环境问题的解决过程中,学生才能超越学科与单元的框架,统整多种知识。第二,直面有现实感的问题。即便超越了学科与单元框架的综合性问题,倘若离开了学生的日常生活,

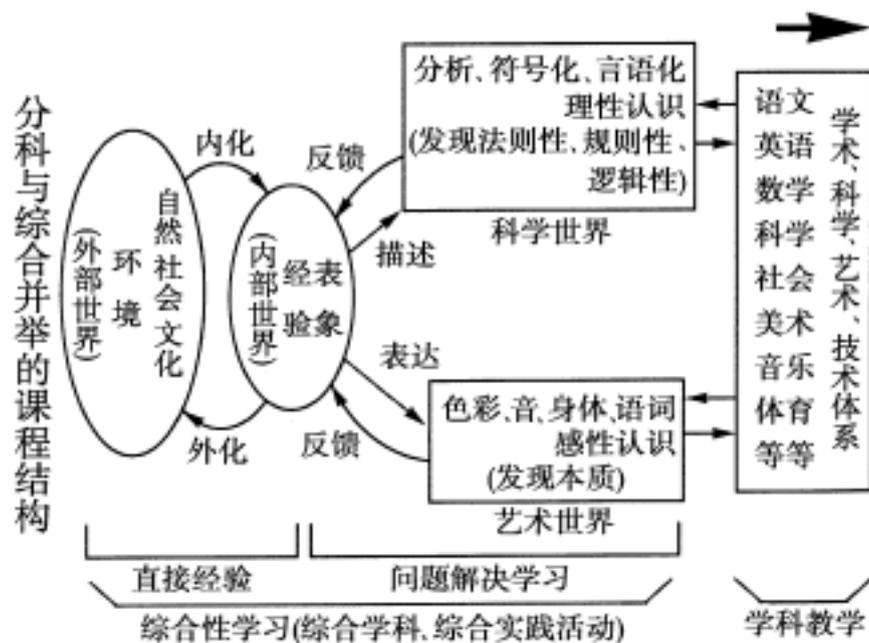


图9-2 分科与综合并举的课程结构

[出处] 参考日本学科教育学会编:《新型课程的创造》,2001年日文版,第15页。

学生就不可能感到问题解决的现实性,因而也不可能全身心地投入问题解决。综合实践活动的真正目的在于摆脱模式化的学习——形式化的、封闭式的课堂教学模式,恢复学习的本来姿态:交织着理性、感性与情感的生机勃勃的学习。当然,有现实感的综合问题未必能最终获得解决,因为,综合性问题不限于惟一的正解。在综合性问题的问题解决中,问题是否得到解决并不重要,这一点同习题集中的问题解决有着本质差异。在习题集的问题解决中,问题的解答非常重要,因为其目的在于通过问题的解决习得知识技能。但综合实践活动中的问题解决,更着重通过解决问题的体验,促进学生从国际视野、历史视野、文化视野看待事物,促进多样的知识统整。第三,形成合作学习的网络。为此,教学宜采取合作式的解决共同问题的形式。学生在学习集体中彼此沟通,相互切磋,获得启发和共识,形成学习的网络。一旦离开了这种网络,学习就会陷入形式化,丧失活力。正如人的机体是借助不断的新陈代谢得以成长一样,人的心智也是通过学习的网络特别是合作学习的网络,不断汲取、消化、吸收新鲜的知识而得以成长的。

(三) 现代“知识生产模式”的系统研究为分科课程与综合课程并举的课程结构提供了理论基础

吉本斯基于两种知识生产模式的分析,否定模式 ,论述了今后的知识生产模式应从模式 转向模式 。但是,模式 的存在意义并不能彻底否定。问题在于不能割裂了两种模式。因此,国外有的学者主张模式 。亦即,在模式 的世界中挖掘问题,并在模式 的世界中加以分析和理论化,然后再还原到模式 的世界,如此形成生生不息的知识循环系统(.....)。这就是说,我们需要建构模式 、 、 的知识生产方式的系统。可以说,这也是《基础教育课程改革纲要(试行)》倡导的分科课程与综合课程并举的课程结构的理论依据。跨学科的综合实践活动将促进分科主义课程的改造,它既是统整综合课程与分科课程内容的编制(生成)方式,同时也是统整科学智慧与艺术智慧、学科知识与生活知识的学习方式。

三 综合实践活动的实施:强势特征与若干误区

我国的基础教育是以分科主义课程为基础的教育,综合实践活动在我国中小学缺乏肥沃的土壤。不过,自从作为一门相对独立的课程领域加以实施以来,它的强势特征愈益明显。第一,它为学生的“生存能力”教育开拓了广阔的天地。在信息化、国际化和高科技的现代社会,仅仅凭借知识习得中心的学习是不够的,需要培育“生存能力”,亦即培育学生具备这样的素质:不管直面的社会如何急剧变化,都具有自己发现课题、思考课题、主动作出判断、付诸实际行动、更好地解决问题的能力;具有严于律己、关爱他人、人性丰富、体魄强健、适应社会变革的种种素质。可以毫不夸张地说,综合实践活动课程就是为培育这种“生存能力”而设置的。第二,它为学生的“学习方法的学习”(learning how to learn)提供了坚实的舞台。研究性学习是一切学习活动的基础,它作为一种学习方式或是探究方式,应当贯穿于所有的综合实践活动乃至学科学习之中。这是因为,研究性

学习活动是锻炼心智能力的必要体操,有助于激发好奇心、创造力和挑战自我的勇气,有助于养成自主态度、责任感和自我效能感,有助于养成表达能力与合作能力。第三,它为新型师生关系的确立注入了新鲜的活力。教师不是单纯的知识灌输者,也不是单纯的学习扶助者,而是知识的共同建构者。

但是,由于分科教育的积习与应试教育的无形束缚,在实施综合实践活动的过程中也产生了一些迷惘和偏差,特别是在研究性学习的实施中出现了三种不良的取向,这些误区值得我们警惕。

(一) 功利主义与精英主义取向

研究性学习的魅力就在于从活生生的现实课题出发展开探究活动。然而,一些学校为了追求宣传效应,急于推出成果,有意无意地把学生的研究性学习混同于专家的科学探究;一些报刊推波助澜,甚至把幼儿园的研究性学习渲染为“培养研究生”;一些教学研究部门热衷于所谓“探究性学习”与“研究性学习”的严格区分等,随意拔高研究性学习的目标。这样,一些学校在研究性学习的选题上往往脱离学生的现实生活,偏于科学前沿的所谓“高精尖”的科学话题,缺乏情趣和生活气息;在组织上,竞相聘请院士、科学家担任顾问指导,不顾“课程成本”,“锦上添花”,把绝大多数学生置于“陪读”地位,等等。其结果,势必走向“精英化”。

(二) 知识主义与技能主义取向

研究性学习是一种超越了学科架构,自主选择学习课题,自主发展学习内容的活动,而不是形成另一门学科。长期以来,人们往往把课程等同于学科和教材,一些地方竞相编写、出版研究性学习教材,与传统的按学科分门别类的教材并无根本区别;一些学校强调“离开管理寸步难行”,制定繁琐的规程,实施“全过程管理”;一些教师把综合实践活动混同于一门学科,或是依然采用学科教学的形态,或是热衷于把综合实践活动的目标肢解为各门学科的目标,仍然有意无意地剥夺了学生的选择自由和学生的学习主体地位,导致“学科

化”的结局。

(三) 活动主义与体验主义取向

每一个学生自主计划、自主解决的学习不是学校应当组织的学习。学校是组织每一个学生在教师的帮助与同学的帮助下,展开无法独自实现学习的场所。因此,教师不应当在尊重学生的自主性与主体性的漂亮辞藻下逃避教师的责任——展望学习主题、发展学习内容的责任。然而,一些教师把学科教学视为“系统知识的习得”,把研究性学习视为“生活体验的积累”,对后者放任自流,甚至把素质教育混同于“反知性主义”,满足于“唱唱跳跳”的所谓“改革”,陷入了活动主义与体验主义的泥沼。

产生上述三种取向(误区)的根源在于学科中心主义的劣根性,以及人们往往容易从“知识中心”还是“经验中心”的角度区分学科课程与综合实践活动课程,以为前者是单纯基于知识(技能)的学习,后者是单纯基于经验(体验)的学习。这种认识是片面的。其实,这两种课程都应当以各自的“知识”与“经验”来组织,否则就不能构成真正的学习。这是因为,脱离了“经验”的“知识”,不过是单纯的信息,而脱离了“知识”的“经验”,不过是单纯的体验。所以,两种课程的差别不在于“知识”还是“经验”,而在于“知识”与“经验”的单元构成方法。学科课程是以学科的内容(题材)为核心组织“知识”与“经验”的,而综合实践活动课程是以现实的主题(课题)为核心组织“知识”与“经验”的。从课程编制(生成)原理的角度看,分科课程与综合实践活动课程体现了两种不同的课程编制(生成)模式,构成了相对独立的课程形态。但两者在整个课程架构中不是彼此割裂,而是相互促进、相辅相成的。在实施过程中,两者在内容上或许会出现相互碰撞,我们的态度是,既可以组织同分科学习完全无关的主题展开综合实践活动,也可以组织同分科学习交叉重叠的主题展开综合实践活动。只要是师生想探究的主题,即便同学科内容交叉重叠,同样具有作为综合实践活动的价值。基础教育课程一旦实现了分

科与综合并举的格局,最终将有助于促进学生的学校知识与生活知识的统整、科学智慧与艺术智慧的统整,有助于加速学校课程的特色化创造,从而真正实现我们所期望的素质教育课程的理想目标。

第二节 研究性学习:课程文化的革命

改造学生的学习方式是当代课程改革的焦点。本节首先阐述引领这一改革潮流的理论基础,然后通过“研究性学习”概念的探讨,表明研究性学习是课程文化的一场革命,而“课程行动研究”则是保障研究性学习得以实施、教师专业能力得以提升的基本策略。

一 改造学生的学习方式:当代课程改革的焦点

现行的学校课程存在三个断层,这就是:现行课程与社会、经济、文化的断层;现行课程与学生身心发展的断层;现行课程与现代学科发展的断层。因此,几乎所有国家都在寻求教育制度和课程范式的变革,以适应新世纪的挑战,而且几乎所有国家都在借助不同层次(国家层次、地方层次、学校层次)的课程标准的驱动,把改革的焦点放在“改造学生的学习方式”上。这是因为,支持教育和教学活动的学习观发生了根本的变革。传统的学习观是“输入—产出”,即单纯追求知识传递,追求教师如何把现成的知识输入到学生的头脑之中,以求得高效的产出。恰恰相反,建构主义的学习观是“知识建构”,即主动的问题解决。建构主义者强调,学习是学习者主动地与客观世界对话、与他人对话、与自身对话的过程,从而形成“认知性实践”、“社会性实践”、“伦理性实践”的“三位一体”的过程。

在这个过程中,每个学习者都有一套对信息世界的解读,教学的目标不再是教师知识独白、传递信息的过程,而是创造情境,让学生以自己的理解方式去解释信息,师生共同参与知识创生的过程。教师不再仅仅是教教材,而是与学生一起探索学生正在经历的一切。学习作

为建构知识的活动,一方面成为学生不断质疑、不断探索、不断表达个人见解的历程;另一方面还超越了原有的个人化行为,成为群体合作的行为,成为团队精神和群体意识发展的契机。支撑这种学习观转型的理论基础形形色色。举其要者,起码可以列举如下几种。

多元智力理论——加德纳在他的《心智结构》(1993)中提出多元智力理论,强调人类的心理能力至少应当包括如下几种智力:言语—语言智力、逻辑—数理智力、视觉—空间智力、肢体—运动智力、音乐—节奏智力、人际交往智力、自我内省智力、自然观察者智力、生存力智力以及自我内省智力等。这就打破了对传统“智商”(IQ)的迷信,使人们从“智力是与生俱来的,难以改变”的“智力一元论”中解放出来。多元智力理论的主要观点包括:每个人都具备所有智力元素;大多数人的智力可以发展到充分胜任的水准;智力通常以复杂的方式统合运作;每一项智力都有多种表现方式。事实上,早在1912年,美国就有14位专家聚会,讨论什么是智力,给出了五项定义:第一,抽象思考的能力;第二,适应环境的能力;第三,适应生命新情境的能力;第四,获得知识的能力;第五,从既有的知识和经济中获取教训的能力。最后,“智力”的定义被精简为“一种基本的能适应生命中新问题和新情境的能力”。传统上,根据智力测验所界定的智力只是在概念上窄化到适于书本知识的学习能力,这是无法适应生命中新问题和新情境的。

“全脑学习”理论——从神经科学的观点看,人的大脑左半边主要具有处理语言、逻辑、数学和因果关系等功能,即所谓学术方面的能力;而右脑则具有处理节奏、旋律、音乐、图片和想象等功能。“神经语言程式学”指出,Q脑波提供的功能可掌握学习潜能,让左右脑同时相互运作。席尔威斯特(R. Sylwester)提出“全脑学习理论”,认为课堂教学应该是:(1)着重引导学生的知识技能,而非精确地计算强加在学生身上的知识技能。(2)鼓励学生建构自己的知识体系,而非强制学生框束在现成的分类系统之中。(3)重视叙述式的信息

内容,而非解说性的文本。“加速学习”(accelerated learning)的倡导者科林·罗斯(Colin Rose)举例说,“当你正在听一首歌时,则左脑的工作是处理听到的歌词,而右脑是处理歌曲的旋律”。由于左右脑共同运作,使我们在情绪高亢时容易记忆所有的信息。一个好的学习系统有一个共同点,即能够借助音乐、节奏、诗词、照片、感觉、动作等方式,激励左右脑所有的智慧和感觉,使学习更加快速。

“全语言”理论——“全语言”(whole language)的“全”是“完整性”、“统整性”之意,是对教育教学中“孤立”、“片断”的一种反动。古德曼(K. S. Goodman)认为,“全语言是一套完整的读与写的课程,它运用真实的、可信的文字及书本,让学习者能掌握自己的读与写。全语言也同时提供教师和学习者一个新的角色,以及教与学关系的新观点。全语言重申在课程中结合自然与社会科学问题解决的重要,让学生发掘他们自己的问题并合作解决问题。全语言课堂是一个学习民主的社区,在这个社区里,教师与学生一起学习,一起和谐地生活”。这样看来,“全语言”的“全”的涵义包括:(1)在完整的语言和社会情境中,尊重学习者为一完整个体,去学习整体的语言;(2)“全语言”秉持对语言本身、学习者和教师的尊重;(3)“全语言”学习的焦点是真实语言事件中所包含的意义,而不是语言本身;(4)“全语言”鼓励学习者冒险,并依照个人目的,用不同形式运用语言;(5)在“全语言”课堂中,允许并且鼓励运用各种不同型式的口头语言或书面语言。

建构主义理论——学生必须主动“投入学习”。死记硬背的知识是“无用知识”。学生必须在情境脉络下与问题互动,才能真正理解知识。学生必须积极建构意义,通过内在对话与思考过程,与他人互动,来理解脉络与解决问题。布鲁克斯等(J. G. Brooks & M. G. Brooks)提出的建构主义课堂教学原则是:(1)课程应当采取从整体

参见高强华主编:《学校进步与学校革新》,台湾师大出版社2001年版。

到部分的转化,亦即着重核心的概念,并且使用第一手资料与亲手处理之材料的课程。(2)学生的角色转变为思考者。(3)教师的角色是学习环境的营造者、学生的问题及见解的传递者与调停者。(4)评价是基于教师对学习状况的观察以及学生作品的展现。

作为一个崭新的课程领域,新课程中倡导的研究性学习担负着改造学生学习方式的重任。它同世界各国倡导的研究性学习的理论与实践,诸如“项目学习”、“投入学习”、“服务学习”、“综合学习”、“真实学习”等,有异曲同工之妙。它们之间有着大致相同的课程目标、理论基础和改革策略。那么,这种研究性学习同我们司空见惯的传统的“系统学习”有哪些差异呢?这就牵涉到研究性学习的课程定位问题了。

二 研究性学习的课程定位

一部教学发展史,说到底无非是“系统学习”与“问题解决学习”此消彼长的历史。其实,这两种学习方式各有其价值,对于接受基础教育的学生来说,都是必不可少的。问题在于,在我国中小学课堂教学中,“系统学习”占据了垄断地位。“系统学习”往往把学生置于一种知识分割、机械练习、教材与现实实际严重脱节的教育体制之中,不利于学生的创新精神与实践能力的培养。我国的新课程倡导研究性学习,就是旨在促进中小学课堂教学从“灌输中心教学”转型为“对话中心教学”。那么,这种研究性学习究竟是怎样一种课程呢?

(一) 研究性学习是一种“问题解决学习”

所谓研究性学习,就是通过问题解决的方法发展问题解决能力的一种学习形态。这种问题解决学习具有如下特质。

1. 开放式问题

这里的问题没有单一的答案或所谓的标准答案,它不像“四则运算”题那样可以套用现成规则,而且只有惟一解。由于问题本身存在某种程度的模糊性,解决方法也存在某种程度的模糊性,解决者可以用不同的观点,从不同的角度来解析问题,发展多元的复杂的原理。

2. 真实性情境

这是研究性学习的生命线。所谓真实性情境,是指学习内容、学习方式和学习结果具有现实意义。亦即,倘若选题来自真实生活中所遭遇到的问题,探究方式类似于专业人员的研究,探究结果具有现实意义,那么,这种学习就是一种回归生活世界的“真实性学习”。这种课程不再是单一的、理论化的书本知识,而是向学生呈现人类群体的生活经验,并把它们纳入学生的生活世界中加以组织,使文化进入学生的“生活经验”和“履历情境”。

3. 渐进式解决

师生以渐进式的步骤共同介入问题解决。问题解决的过程大体包括问题设定、问题探究、问题的解决与表达三个阶段。按照贝瑞特等(C. Bereiter & M. Scardamalin)的学习概念,渐进式问题解决存在如下循环往复的四个“学习环”:理解与计划;行动与分享;反思;再思考与修正。

4. 发展性评价

这是一种尊重个别差异、基于学生实际表现的评价方式。在强调真实性与探索性的问题解决学习中,必然采取以学生的实际表现为基础、注重学生个性化反应的质性评价方式。学生的真实性表现是无法通过单凭传统的纸笔测验说明其学习成绩来评价的,况且评价本身便是课程与教学的一部分。发展性评价不仅弥补了传统学业成就测验的不足,它还提供了更多的反馈信息,提升了评价的个人发展价值。

(二) 研究性学习是一种跨学科的综合实践活动

研究性学习的最大特质是跨学科性。研究性学习是一种超越了传统的课堂、传统的学科、传统的评价制度,涉及自然、社会、人类文化及自身的崭新的课程领域。

日本教育学者加藤幸次对日本的“综合学习”作了课程类型学的分析。这里参照他的框架,试对研究性学习作如下划分:以“分科—

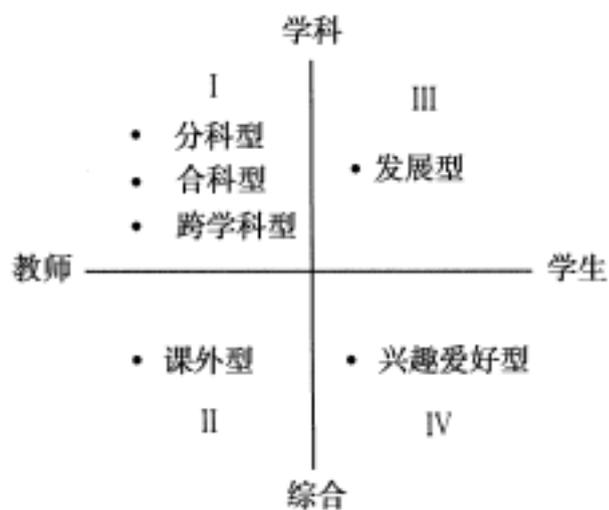


图 9-3 研究性学习类型

“综合”为纵轴，以“教师—学生”为横轴，可以把研究性学习区分为四个区间。第一区间（左上）——“分科型”、“合科型”、“跨学科型”研究性学习。第二区间（左下）——“课外型”研究性学习。第三区间（右上）——“发展型”研究性学习。第四区间（右下）——

“兴趣爱好型”研究性学习（见图 9-3）。例如，以环境为主题的研究性学习需经历一系列步骤：调查河水的污染——采用教材包展开实验——采访环保部门——创办主题墙报——举办专题讨论，等等。这些活动大多是综合性、跨学科的。

研究性学习的另一特质是实践性。日本以能力发展为本的“综合学习”就是适例。日本的“综合学习”大体包括五种类型：（1）调查研究型，是指通过调查文献、访谈、问卷等多种方法，就环境问题、福利问题、和平问题等发表成果的方式。（2）综合表达型，是指以戏剧、音乐及多媒体作品及其上演为最终目标的学习。（3）社会参与型，是指志愿服务活动、岗位体验活动、关于环境问题和人权问题的启蒙活动等社区开展的实践活动。（4）策划实践型，是指学生主动展开的从策划到运作的种种活动，包括环境博览会、国际交流节、儿童商店街、乡土艺能会等集会活动。（5）合作交流型，是指通过因特网、录像及电视会议系统进行信息交换，借助校际之间的合作学习、合办运动会等，展开校际交流学习活动。研究性学习通过探究活动、表达活动、交流活动，增长学生的实践技能——探究、表达、交流的技能。日本“综合学习”的实践技能目标包括认识能力、创造能力、表达能力、关联能力、自律能力五个领域，总计有包括观察能力、理解能力、思考能力、调查研究能力、多媒体制作与媒体发表能力、沟

通能力以及学习评价能力等在内的 30 个技能项目。多样的实践技能构成了 21 世纪个体社会生存能力的主要部分。

研究性学习的再一个鲜明特质是体验性。人是通过体验成长的。马克斯·范梅南(Max van Manen)说:“教育需要转向体验世界。体验可以开启我们的理解力,恢复一种具体化的认知感。”体验大体可以分为谓之“体验性活动”或是“生活体验”的直接体验,以及亦称“代理体验”的间接体验。现代青少年缺乏直接体验,研究性学习正是提供这种直接体验的一种“体验性学习”。

(三) 研究性学习是一种基于学习资源的开放式学习

研究性学习可以为学生开拓具有丰富资源的环境,如社区环境资源、人力资源等,都可以成为学生的学习资源。在这种学习环境下,具有不同智慧特质的学生可以有较多的机会运用其智慧的优势,也有机会均衡其不同智慧的发展。上海一群中学生通过上海大戏院的舞台艺术感受到“东巴文化”的魅力,于是相约展开以“东巴文化”为题的研究性学习。通过家长与社区的参与,在与相关资料、相关媒体的对话过程中,这些拥有不同智慧能力的学生各展其长,相得益彰。借助生动活泼的展示活动,即便在传统课堂教学中被视为“差生”的学生,也发挥了潜藏的艺术才华,重新认识了自我。这样,研究性学习也可以说是一种基于学生的兴趣爱好、发挥社区和学校特色的综合实践活动,意味着课程范式的转换。

从当前我国中小学研究性学习的实践来看,需要特别强调如下两点:第一,研究性学习问题(课题)的形成取决于问题的内在价值、学生的内在兴趣和聚焦能力。有效的课题研究必须针对学生“最近发展区”的程度。亦即,学习目标必须设定在略高于学生的目前程度,应该是通过学生个人的努力和社会互动、发挥潜能就能达成的具

马克思·范梅南:《教学机智——教育智慧的意蕴》,李树英译,教育科学出版社 2002 年版,第 13 页。

有挑战性的目标。那种离开了儿童情趣和现实生活,误导学生热衷于“克隆”、“基因”之类的“高精尖”问题的研究,不过是精英主义、学科主义、功利主义的反映,需要我们警惕。

第二,研究性学习的立题标准必须符合三条准则。(1)理论准则,指研究内涵符合专业性,研究论述基于相关理论,能够展开分析批判;(2)逻辑准则,指研究问题的产生合乎逻辑研究动机,具备教育意蕴;(3)实用准则——指研究的应用性。研究性学习强调学生的自主性,决不意味着学生可以随心所欲,为所欲为。例如,某地一位中学生居然提出一个假设:“青蛙的眼睛长在腿上”,并且不听教师的劝告,一意孤行展开了他所谓的“研究”。于是,他斩去青蛙的一条腿,青蛙逃了,抓回来再斩去第二、三条腿,直至把青蛙的四条腿全部斩去,青蛙再也动弹不得了,他以此证明自己的假设是真的。这个案例违反了上述三条准则,决不是新课程所要倡导的。

三 研究性学习与“课程行动研究”

研究性学习的实施对教师的专业能力提出了严峻的挑战。教师不免受到研究能力的质疑,这些质疑主要源于一线教师拘泥于传统的单一的“教书匠”的角色,未能扮演多元的角色。因此,教师需要以革新的行动来落实研究性学习的课程要求,改造教师团队的心态与教育环境,使学校成为学习型组织。这样,倡导教师的“课程行动研究”也就势在必行了。

(一) 行动研究与“课程行动研究”

行动研究起源于美国。勒温(K. Lewin)说:“没有无研究的行动,也没有无行动的研究。”按照埃利奥特(J. Elliott)的界定,行动研究是指“社会情境的研究,用来改善社会情境中行动的品质”。自20世纪40年代科尔(J. Collier)和勒温倡导行动研究以来,经过科雷(S. M. Corey)等第一代行动研究倡导者、斯坦豪斯(L. Stenhouse)第二代行动研究倡导者、埃利奥特和凯米斯(S. Kemmis)等第三代行动

研究倡导者的努力,行动研究至今已经发展成为一种颇有影响的“行动研究运动”。教育中的行动研究就是教师的“课程行动研究”。“课程行动研究”是一种基于研究的问题解决过程;其研究的主题源于学校环境的脉络;实施过程兼具研究与行动两大侧面,主持者兼具研究者与行动者的角色;研究结果要体现在具体的改革实践之中。概括说来,“课程行动研究”的特质可以概括为“参与”、“改进”、“系统”、“公开”。

首先,“课程行动研究”是作为课程实践主体的教师在自然的教育情境中直接“参与”的一种探究活动。教师在“课程行动研究”中检讨教学过程的实际问题,并加以回应,改变自己的教材、教法,并加以反思、评价,改变对问题的先前理解,改进教学品质,也提高了课程品质。这种研究并不追求精确的研究结果和理论建构,而在于解决具体情境中教师直面的问题,求得教学品质的“改进”。亦即,它并不是要将研究结果推到其他情境之中,而是要改善教师自身的教学品质与效率。因此,这种“参与”与“改进”使得“课程行动研究”与一般的定性研究或书斋式的“传统研究”,或主要在实验室中进行的“正规研究”区分开来。

其次,“课程行动研究”作为一种研究方式,必须是系统的持续性探究,而不是零碎的或偶然的思考。“课程行动研究”的范围囊括了课程发展、教学方法、学习策略教学的管理与控制、教师的专业发展等诸多侧面,都需要教师以批判的眼光对既有的课程进行重新审视和考察。然后,教师通过公开发表自己的研究心得,进入公众对话,展开批判性探讨,求得集思广益。这种“系统”与“公开”,使得“课程行动研究”有别于一般的经验总结。

(二) “课程行动研究”的基本理念

“课程行动研究”有三个基本理念,即:教师即研究者,课程即实

刘良华:《校本行动研究》,四川教育出版社2002年版,第52、148页。

践,课堂即实验室(课程发展实验室)。

1. 教师即研究者

教师既是国家政策的执行者,又是课堂层次的课程发展者。课程发展是教师的责任。教师的工作不仅要被研究,而且是由教师自身来研究。就是说,教师要扮演研究者的角色。“课程行动研究”是参与性的,教师要为改进自己的实践而成为研究者。教师要敏感地观察自己的课堂,探究自己的教学,参与自己的革新活动。“课程行动研究”是合作性的,是集体的自我反思的研究。教师不是自己一个人研究,而是要同其他教师发展伙伴关系,开展合作研究。“课程行动研究”是批判性的,这是一种在具体教育情境与自然条件下进行的研究,问题的解决总是在实际的情境之中。所以,研究者要对工作情境作出批判性分析。

2. 课程即实践

课程是一种实践活动,“课程行动研究”应当“以实践的思考方式重新探讨课程问题”。因为理论只是把真实的事件以抽象的理论化方式呈现出来,忽略了每个事件的特殊性和非一致的部分。但课程并不是教师原封不动地接受套装的大纲或教材,而是需要在实践中加以批判性地验证的假设。“课程行动研究”的主题是处理具体个案中真实的事件、真实的行动、真实的师生,比理论更生动、更丰富。因此,施瓦布把学科、学习者、环境和教师视为课程四要素,缺一不可。与“泰勒原理”所强调的课程三要素(学科、学习者、社会)相比,课程四要素显然突出了教师的作用。

3. 课堂即实验室

教师的教学任务在于提出课程问题,引导学生探究,帮助学生自我发现答案。教师的课程发展角色是学生的激励者与引导者,而不是标准答案的公布者。教师的重要角色在于鼓励与激发学生无限潜能的发展。课程帮助教师重建知识观及教学观,教师在课堂中与学生合作,反思他们的教学,不断重建呈现知识的方式,这是一种课程

发展。因此,课堂不仅是一种课程实施的场所,更是进行课程发展与教学实验的实验室。每一间教室都是独特的,教师在其中对革新的方案加以试验、验证和修正,因此,每一间教室都是教师试验理论或方案的实验室。

(三) 发展合作的“课程行动研究”

任何称得上研究的研究都必须具备实证性与批判性。“课程行动研究”也不例外,它的每一步骤——明确问题、收集数据、分析并解释数据、确定行动计划——都需要精心组织。

1. 明确主题问题

这是“课程行动研究”的起点,也就是通常所说的“选题”。教师并非为研究而研究,而是要为解决问题而进行研究。这种选题不是凭空想出来的,而要符合选题的标准:提出的问题应该是出现在教学过程之中的;教师有能力控制对该问题的研究;教师对该问题有足够的热情;该问题是教师愿意改进的。

2. 收集数据

这是“课程行动研究”的核心部分。收集数据是一个占有资料、展开调查研究的过程,需要预先设计好方法,主要方法有问卷调查法、观察法、访谈法、叙事法、个案法等。诸如,教师可以相互观摩和分享,可以通过录音、录像的方式记录课堂教学实况,分析学生的行动与互动,课程顾问可以同教师展开深度访谈,等等。

3. 分析并解释数据

“课程行动研究”最繁难的部分也许就是使收集的大量数据产生意义。对数据的分析和解释应放在最初设计的课程框架中进行,不能脱离课程的设计框架去分析和阐述数据。亦即,对数据的分析和解释要服务于研究的目的。

4. 确定行动计划

“课程行动研究”的最终目的是服务于课程改革实践。这一步要回答“如何做”的问题。即根据研究结论确定改进课程与教学实

践的行动计划,从而促进变革的发生。

重要的是,要发展合作的“课程行动研究”,着力形成支持新课程发展的环境。要鼓励一线教师排除“单位主义”的束缚,建立合作的制度措施,与姐妹学校合作,与社区合作,与大学、研究所合作,展开创新的实践,表达真实的声音,创造自己的课程故事。可以相信,研究性学习的实施为广大一线教师增长自己的专业能力提供了最广阔的天地。

第三节 课程实施与教师角色

课程实施是课程开发中的一个重要步骤。本节首先阐述课程实施的意义及其基本取向,然后探讨课程实施中教师的专业角色,最后以保尔(R. W. Paul)的“批判性思维”理论为中心,考察“批判性思维”的概念和“批判性思维教学”的原理及技术。

一 课程实施的意义及基本取向

(一) 课程实施的意义

一般说来,“课程实施”(curriculum implementation)指的是教师将规划的课程方案付诸实际教学行动的实践历程,亦即将“书面的课程”(the written curriculum)转化成课堂情境中具体的教学实践的过程。其实,课程实施不仅是将事前规划的课程方案付诸实施的传递行动,而且也是协商对话与教育信念转型的行动过程与实践结果。

课程实施涉及政治、文化、技术层面的诸多因素。帕森斯(C. Parsons)指出,迈向成功的课程实施包括以下主要因素。

1. 课程设计需要时间,课程实施更需要时间,以便进一步发展与调整。因此,有必要培养教师因应改革的态度。
2. 课程发展需要借助技术的变革,有必要通过计划阶段来规划课程实施的行动,促成变革。

3. 认识学校文化的重要性,了解学校情境的复杂性与教学互动过程的重要性。

4. 必须从时间、资源、教材等方面提供实施的诱因与奖励。

5. 分担课程实施工作的责任,协助教师彼此合作,以建立教师专业文化。

6. 创造有利于课程实施的积极条件,鼓励教师全力投入课程实施。

7. 善用地方与教师的合作团体,建立课程实施的合作架构。

8. 通过课程领导与课程协调的教育工作者,引导课程实施的进展。

9. 认识教育系统文化价值的重要性,了解国家层面、地方层面、学校层面教育改革政策的整体意义。

10. 了解课程设计与课程实施的政治观点的必要性,进而与课程实施人员保持密切联系,建立双向沟通渠道。

11. 理解赢得课程设计与课程实施相关人员支持的重要性,并在地方和学校获得社会大众与学生家长的支持,以便建立教育改革的合法地位。

12. 认识教师角色的重要性,个别教师对课程实施的认同感和个人的课程教学魅力也是迈向成功的课程实施的主要特质。

可见,影响课程实施的因素很复杂,成功的课程实施往往是伴随着学校组织团体的成长与成熟而逐渐达成课程改革的愿景的。

(二) 课程实施的基本取向

课程实施存在三种基本取向,即忠实取向、相互调适取向和课程创生取向。

1. 忠实取向(fidelity orientation)

课程实施的忠实取向即视课程实施为忠实地执行课程方案的过程。衡量课程实施成功与否的基本标准是课程实施过程中实现预定的课程方案的程度。实施的课程愈接近预定的课程方案,则愈为忠

实,课程实施程度也愈高;若与预定的课程方案差距愈大,则愈不忠实,课程实施程度愈低。

这种观点强调课程设计的优先性与重要性,强调事前规划的课程方案具有示范作用,教师应当不折不扣地执行。倘若课堂中的教师不能忠实地实施课程,则认为投资可观的资源、时间与精力以规划最佳的学校课程便是前功尽弃。课程实施的忠实取向不给教师留下太多的弹性与自由发挥的空间,并不鼓励或允许个别教师在自己的课堂情境中因应变革而修改课程的教学内容。其基本假设是,倘若教师的课程实施选择权不多,则课程实施的方法愈明确,课程实施就愈“忠实”。

忠实取向的课程实施适用于某些特定的课程情境,特别适用于课程内容极为复杂、困难且不容易掌握精熟的新课程方案,或是学生的理解有赖于配合课程内容的特定安排,因此,课程实施的顺序有必要在事前加以规定。然而,课程的规范说明与行政命令规定可以规范课程科目知识的最小范围与最低标准,但无法硬性限制师生的最大选择范围与最高成就标准,更不应该限制师生对学习方法的选择。

2. 相互调适取向(mutual adaptation orientation)

课程实施的相互调适取向即把课程实施视为课程设计人员与课程实施者双方同意进行修正调整,采用最有效的方法以确保课程实施之成效的过程。相互调适取向强调课程实施不是单向的传递、接受,而是双向的互动与改变。课程方案有必要因应学校教育的实际情境而加以弹性调整。事实上,所有的课程方案在实施过程中都必须经过修正调整才能适用于特定而变化的课堂情境。惟有如此,教师才能使学生的学习获得最大的效能。

相互调适取向认为,一项课程方案付诸实施之后,可能会发生两方面的变化:一方面,既定的课程方案发生变化,以适应各种具体实践情境的特殊需要;另一方面,既有的课程实践会发生变化,以适应课程方案的特定要求。课程实施中的相互调适现象是必要的,也是

必然的。

相互调适取向倾向于把课程变革视为一种复杂的、非线性的和不可预知的过程,而不是预期目标与规划方案的线性演绎过程。因此,应关注课程实施过程中的社会情境因素的分析,借以揭示课程变革的深层机制。

3. 课程创生取向(curriculum enactment orientation)

课程实施的课程创生取向即把课程实施视为师生在具体的课堂情境中共同合作、创造新的教育经验的过程。真正的课程并不是在实施之前就固定下来的,它是情境化、人格化的。课程实施本质上是在具体的课堂情境中“创生”新的教育经验的过程。既有的课程方案不过是一种供这种经验创生过程选择的工具而已。

课程创生取向强调“课程是实践”。课程不是被传递的教材或课表,不是理所当然的命令与教条,而是需要加以质疑、批判、验证和改写的假设。建构主义的课程“创生观”不是由上而下地要求教师和学生执行预定的计划,也不在于控制,以有效地达成目标,而是强调借助师生的参与与实践性智慧,由下而上地主导改革。这就是所谓的“转型的改革”。

课程创生取向强调“教师即课程”。教师是决定新课程成败的关键角色。课程改革纲要的颁布和学科课程标准的制订,不过是课程改革的第一步。课程改革是教师的再学习过程。课程开发意味着教师的专业发展,没有教师的发展就没有课程的开发。长期以来,在中央集权的课程行政之下,教师被摒弃于课程改革过程之外,丧失了课程意识,丧失了课程设计的能力。新课程与旧课程的根本区别就在于,新课程认定课程知识不是由专家、学者发展出来传递给教师,再由教师传递给学生的。专家设计的课程仅仅是一种暂时性的假设,教师要在课堂教学中加以实验,与学生交互作用,与同事讨论、对话,经由这种过程建构的结果才是知识。教师和学生是在观察、实验、分析、对话和争论中建构知识的。因此,教师必须改变角色,做一

个学习者、反思者。当“每一个教师都成为课程设计者,每一间教室都成为课程实验室,每一所学校都成为教育社区”之日,也就是新课程得以完美落实之时。

上述三种取向从不同侧面揭示了课程实施的本质,各有其存在的价值。从忠实取向到相互调适取向,再到课程创生取向,意味着课程变革从追求“技术理性”到追求“实践理性”,再到追求“解放理性”,体现了课程变革的发展方向。

二 教师教学(课程实施)能力的内涵

在课程实施过程中,教师的课程实施能力不能不成为研究的一个焦点。一般认为,教学中种种病理现象的主要原因在于教师教学能力的不足,但对“教学能力”的具体含义的探讨并不多见。要求于教师的教学能力究竟由哪些要素构成?这种能力同日常提及的“素质”、“能力”、“能倾”等又有什么不同呢?

(一) 教师教学能力的内涵

首先需要肯定的一个前提是,这里的“能力”指的是“人的能力大小的程度”,实际上包含了一个人潜在的能力,而不仅仅是肉眼看得见的技术、技巧之类。因此,在讨论教学能力时,不仅指教学技术侧面,而且要加进人的素质侧面。

其次,在探讨要求于教师的教学能力的内涵时,虽说已从种种不同角度积累了为数众多的研究,但至今尚难说已经形成了成体系的研究方法。例如,库姆斯(A. W Combs)整理了相关研究得出结论说,要求于教师的教学能力包括“热心、幽默、诚实、正直”等实际上多达1000项以上的素质能力。由此可见,关于教师应当具备的“教学能力”,往往从主观经验论和精神论角度阐发的居多,缺乏科学的实证性的论证。

日本冈山理科大学教授小山悦司认为,把握教师应有的教学能力的总体构造是十分重要的。基于这一点,他援引以经营学为中心

的人事管理领域中运用的“专门职评价要素”,分析了教师应有的教学能力(如表9-1所示)。教学能力包含技术侧面和人格侧面,这可以为把握教学能力的总体构造提供一定程度的有效的视点。

表 9-1 教学能力的要素

技术侧面			人格侧面	
专业技能	智谋技能	交际技能	个性(狭义)	动机
A	B	C	D	E
1. 专业知识技术 2. 跨学科知识技术 3. 表达能力	4. 创造力 5. 广阔的视野 6. 先见性 7. 应用实践能力 8. 综合研究能力	9. 人际洞察力 10. 人际关系能力 11. 集体指导力	12. 感受性 13. 决断力 14. 灵活性 15. 自律性 16. 协同性 17. 开朗性	18. 教育观、信念 19. 朝气、热忱 20. 自我教育力

1. 教学能力的技术侧面

如表9-1所示,教学能力的技术侧面由专业技能、智谋技能、交际技能组成。专业技能是看得见的实践性技术,而后两者涉及人的内部思考方式的概念性技术与交际能力。

(1) 专业技能

首先,关于专业知识技术(A-1),按专业知识与专业技术的顺序说明。专业知识是关于教育内容、教育方法的知识,其核心是学科知识。随着年级的递升,学科的专业知识愈显重要。例如,到了初、高中阶段,对于教师的学科实力要求非常高。正确而深刻地理解所授学科的本质与基本结构,是获得学生信赖的前提条件。专业技术是指教育内容的编制技术与教材研究的能力。教师不仅要熟悉学科,还要有基本的指导技术。这就是实际展开教学的技术,以及综合地把握班级集体管理及学生的技术。缺少任何一种专业技术,教学都不会获得成功。

其次是跨学科知识技术(A-2)。如上所述,教师必须具有关于学科的高度的专业知识技术。但这也有过分偏重自身的专业而轻

视别的学科的弊端。其实,教师还必须有关于相关学科的跨学科领域的广泛丰富的教养,不应陷于鼠目寸光和简单的学科专业主义。

表达能力(A—3)是在人际关系中受到重视的项目,这里仅限于教学情境而言。大凡执教的教师都不可能回避传递教育内容的职责。正确地表达、传递教学内容的技术是不可或缺的。例如,受大众媒体的影响,现代儿童缺乏语言表达力。因此,正如“教师是灵魂的教师,同时又是语言的教师”,正确而巧妙的遣词和写作能力变得愈益重要。

(2) 智谋技能

“教学是创造”,创造力(B—4)是教学活动不可或缺的因素。这种创造力是以思维方向变化万端的扩散性思维为基础的,具备自主性、专一性、积极性、好奇心及冒险精神之类个性的教师,一般被认为创造力旺盛。要培养这种创造力,可以借助企业的创造性开发技法。

广阔的视野(B—5)也可以说是对一般人共同的要求项目。教师的视野狭窄甚至被视为教师的“职业病”,往往容易成为“盲点”多的人。因此要求教师面向社会,关心天下事,以求得广阔的视野。

先见性(B—6)同广阔的视野(B—5)、跨学科知识技术(A—2)密切相关。教育的成果是难以确凿、客观地把握的,透视20年、30年的丰富想象力和深刻洞察力是不可少的。因此,像“不要忘了做家庭作业”、“按老师指示的好好用功”之类,在当前看似无可厚非,但也可能给儿童的将来带来弊害,应当注意。

应用实践能力(B—7)是指“组织教学内容、组织学习集体的能力”和“汲取新知识技术并加以运用的能力”。这种能力是理论与实践的密切结合,指教师能够敏感地把握、适当地对待时刻变化的教学情境的能力。从这个意义上说,这种能力是构成教学活动的核心,是力量形成的主轴之一。

综合研究能力(B—8)主要指以教学研究与教材研究为中心的综合研究能力。大学养成教育的基本使命就在于培养学生的这种

基本的研究能力。

(3) 交际技能

人际洞察力(C—9)不仅要求必须有关于学生的深刻知识与理解,而且要求包括对家长、教师同仁在内的一般人的理解。自古以来就有“教师向学生学习”、“教学相长”的说法,这种力量也是左右教师的根本态度与教育观的力量。即令对教学内容、教学方法有丰富的知识,倘若不合乎每一个学生的发展阶段和要求,其教育的效果也将是负的。因此,要充分把握学生的能力、性格、行为、家庭环境、健康等,与学生打成一片。

人际关系能力(C—10)即“创造向学生开放的人际关系的能力”与“同家长、同事沟通的能力”。较之别的职业,在教职的场合,人际关系所占的比重较大。这种能力不是在就职后的在职研修中容易形成的,要重视在学生时代通过各种活动加以培养。

集体指导力(C—11)。所谓领导能力,即指“指导学生集体的能力,对其他教职员进行指导的能力”。迄今为止,已有从不同角度积累的丰富的研究成果,诸如:着眼于个性特征的分析性研究;尝试对领导的功能作分类的类型论研究;构成领导力的多因子系统分析,等等。追踪这些成果的实证研究将是今后的重点课题。

2. 教学能力的人格侧面

教育活动是以教师同学生的人格接触为基础的,较之别的职业,格外强调人格侧面的能力。这种人格侧面如表9-1所示,由个性(狭义)与动机组成。

(1) 个性

感受性(D—12)。构成这种力量之基本的是惊异(admiration)。教师惟有掌握了丰富的感受性(共鸣性),才谈得上培养学生的感受性。以教师为对象的感受性训练(简称ST)是丰富感受性的措施之一。

决断力(D—13)与灵活性(D—14)是一般职业所广泛要求的项

目。尤其在教学活动的场合,“在教学中,教师和学生、教师和教材、学生与学生、学生与教材,会引起紧密的交互作用,引起紧张、冲突、纠葛”,要求教师具有随机应变的能力,这就是所谓的“教育机智”。

自律性(D—15)系指承认、实施职权时判断行为的自主性,行使专业技术的自由。这里也必然伴随在自律性范围内作出的判断和承担技术行使结果的责任。因此,在行使自律性的场合,应当注意不应凭个人好恶或随心所欲去行使,同时,有必要充分探讨教育内容与方法。

协同性(D—16)是师生之间或教师之间维系理想的人际关系所不可缺少的力量。晚近引起教育病理现象的原因之一,是学生之间缺乏互相关怀的行为特征,难以培育协同性。

开朗性(D—17)从“开朗”、“爽朗”、“幽默”之类的表现中反映出来。这往往是学生列述的好教师的项目之一。

(2) 动机

所谓动机,是指指向某种活动和目标的动因,有内在(自然)的成分和外在(人为)的成分。下述动机的三个项目主要相当于诉诸内部需求的动机。依其大小的不同、力量形成的方式,存在决定性的差别。这三个项目均带有动因性质,但严格地说,教育观、信念(E—18),朝气、热忱(E—19)两者也可以说是引发自我教育力(E—20)的基础。

教育观、信念(E—18)是引发“进取精神”(探究精神)或“教育热忱”之类的教师态度与行为的最大诱因。类似于教育观的用语往往用“儿童观”、“教育理念”,而关于信念,则往往使用“教育信条”、“使命感”。确立坚定的教育观和信念是教育所追求的,但它不是一朝一夕能够确立起来的。

朝气、热忱(E—19)也是支撑专业技能和智谋技能的。教师倘若弱不禁风,精神上又不健康,是难以培育活泼的学生的。

自我教育力(E—20)系是指向某种价值和目标、在自身内部反

复磨练,以提高自身的力量。自我教育力正是力量形成的源泉。

以上教学能力的技术侧面与人格侧面是彼此结合、表里一体的,两者不可分割。其实,技术侧面只是必要条件,非充分条件,只有同支撑它的人格侧面融为一体,才能成为必要而充分的条件。也就是说,教师必须创造体现自身人格特质的教育技术。这正是谓教学为艺术的缘由。

(二) 作为教学能力之源泉的自我教育

近年来,自我教育力的培养作为国际教育界的现代课题引人注目,并且已经积累了较丰富的研究成果。然而,与儿童的自我教育力直接相关的教师的自我教育力,几乎未论及。而在提高教师素质的呼声中,强调教师的自我教育力是理所当然的。况且,作为儿童的榜样,要求教师具备自我教育力或是致力于开发自我教育力,不能不受到重视。

何谓“自我教育”?关于这个问题,可追溯至苏格拉底的“产婆术”、裴斯泰洛齐的“对自助的援助”。发展至今,如依据心理学中的内发性动机、独立成就倾向、元认知等,有马斯洛的需求层级说、阿吉利斯(S. Argyris)的未成熟—成熟理论、赫兹伯格(F. Herzberg)的动机作用—卫生理论,等等,均以一般企业为据点,一直在探索促进自我启发、能力开发或生计开发的方案。另一方面,从教育方法学等角度,学者们也在研究主体学习、探究学习、自主学习等被称为“自我教育”的理论与实践。这样看来,表征自我教育程度的“自我教育力”这一概念,可以从不同角度加以探讨,其表述也多种多样,诸如“自我学习能力”、“自我实现能力”、“自我进取力”、“自我陶冶力”等,而统括这些术语的概念便是“自我教育力”。

那么,要求于教师的自我教育力究竟由哪些要素构成呢?日本学者村岛义彦以在职教师为对象,进行因子分析,揭示了自我教育力的八个构成要素。

图9-4概括了自我教育力强的教师共同具备的特征性因子项

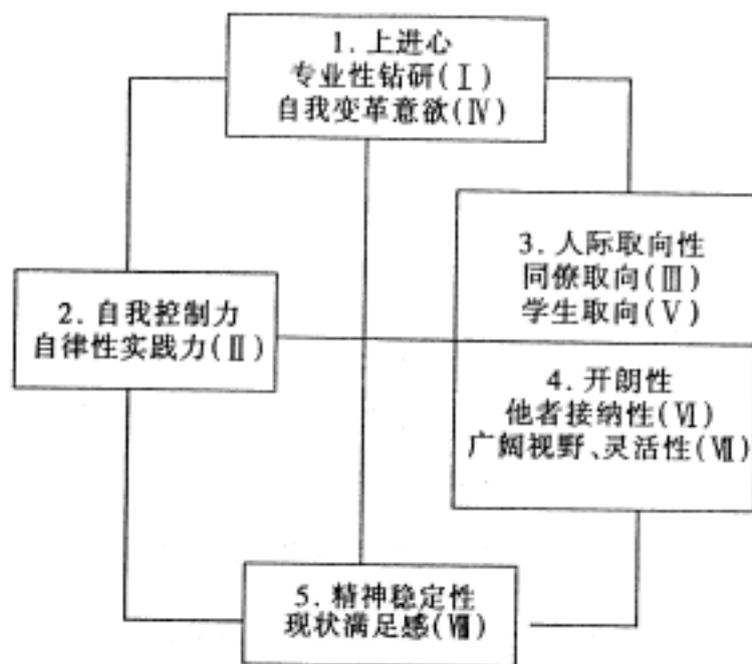


图9-4 教师自我教育力的因子构造模型

目:

1. 不断致力于汲取新知识、技术的“专业性钻研”()。
2. 不仅如此,还有付诸实施的“自律性实践力”()。
3. 与同仁轻松自如地进行讨论、信息交换的“同僚取向”()。
4. 不安于现状的“自我变革意欲”()。
5. 以学生的立场考虑事物、观察学生、了解学生的“学生取向”()。
6. 就教学方法等率直地接纳同仁意见的“他者接纳性”()。
7. 洞察社会形势,具备广阔视野(广阔视野、灵活性)。
8. 对教师职业的自豪感(现状满足感)。

为了揭示以上八因子的关系,着眼于共性作进一步分类,则如图9-3所示。教师的自我教育力由下列五个范畴构成。

第一范畴是“上进心”。包括“专业性钻研”()与“自我变革意欲”(),都是旨在提高自身的努力。

第二范畴是“自我控制力”。即“自律性实践能力”(),能不断锤炼自我,提高控制自己的能力。

第三范畴是“人际取向性”。“同僚取向”()与“学生取向”

() 都重视同僚与学生之间的人际关系及相互沟通, 包含在“ 人际取向性 ”的领域中。

第四范畴是“ 开朗性 ”。“ 他者接纳性 ”() 与“ 广阔视野、灵活性 ”() 有以极大视野灵活地接受他人意见之意, 均具有开放性。

第五范畴是“ 精神稳定性 ”。“ 现状满足感 ”() 包含对自己的职务具有自信、自豪感, 有稳定的心理特征。

图 9-3 的结构模型将教师的自我教育力分为四个侧面。第三、四范畴都是面向外部世界的, 故被视为一个侧面。在这些因子结构中, 特别值得注意的是关于“ 上进心 ”与“ 自我控制力 ”这两个因子。这两者负荷量极大, 可以说是自我教育力的关系结构中的基本因子。就结论而言, 支撑自我教育力的是旨在提高自我的“ 上进心 ”与“ 自我控制力 ”, 缺少任何一个方面, 都不能形成自我教育力。

总之, 自我教育力是旨在提高自己、变革自己, 使自己成大器的心理状态。具备这种心理状态乃是自我教育的前提和基础。

在现实中, 教师的教学能力(理论、实践、技术) 有着显著的差别。这种差别在就职时即令极小, 随着经验、教龄的增长, “ 致力于自身力量形成的教师 ”(自我教育力强的教师) 与“ 对自身力量形成消极态度的教师 ”(自我教育力弱的教师) 之间的差别也在飞跃式地扩大。因此, 要成为具有上述因子(条件) 的自我教育力强的教师, 就得确立起“ 教师职业是一种‘ 专业 ’(profession) ”的意识, 并不断求得“ 专业成长 ”。

三 批判性思维及其教学

新课程的突出特征就是强调“ 课程统整 ”、“ 合作教学 ”、“ 行动研究 ”、“ 学校本位 ”等新观念, 打破积习已久的教学规范; 强调学生作为“ 学习主体 ”, 突出批判性思维的培养。这些要求势必造成教师的疑虑、不安, 乃至抗拒。新课程要求教师冲破上述种种“ 课程惰性 ”, 呼唤教师的批判性思维。

知识经济时代是崇尚批判性思维的时代,因为批判性思维是推动知识社会前进的主要动力。然而,我国对批判性思维与批判性思维教学的研究几乎是一片空白,这与推进素质教育的方针格格不入。倘若离开了批判性思维的教学,素质教育所强调的创新精神与实践能力就将是一句空话。

(一) “批判性思维”的概念

所谓“批判性思维”(critical thinking),是指发现某种事物、现象和主张的问题所在,同时根据自身的思考逻辑地作出主张的思考。“批判性思维”的概念界定纷繁多歧,既有“探查和评价”“批判性地探讨他人的主张及其根据”、“提炼自己的主张”之类的思考”方面的,也有“自由地驱使复数的视点,一个视点难以把握的相对化思考法”之类的怀疑精神,甚至有“尽量运用手头的、现成的信息作出推理”之类的问题解决性质。这种研究在以往是以美国为中心展开的,但如今面对“逻辑思维能力低劣”、“思维缺乏力度和韧性”、“见多识广的儿童多,灵活运用的儿童少”的局面,儿童的批判性思维的培育已经成为世界各国重要的教育研究课题了。

批判性思维作为美国的教育目标已经有一段相当长的历史。自杜威1910年倡导“反省性思维”以来,美国的学校教育一直强调培养适应现代社会发展的能够自主判断并处理信息的公民。特别是在20世纪70年代以来的教育改革中,针对美国中小学学生学力低劣的状况,思考力的形成更是被作为一种“新基础”加以倡导。批判性思维被作为美国的教育目标,研究人员对其展开了理论与实践两个层面的研究。不过,正如拜尔(B. K. Beyer)所指出的,“批判性思维是关于思维技能的话语中肆意滥用的术语之一”。麦克佩克(J. E. Mcpeck)认为,“批判性思维是指在探讨中的问题领域运用适当的反省性怀疑”,这里强调的是“怀疑精神”的侧面。安吉洛(E. D'Angelo)检视了以往代表性的理论,提示了批判性思维技能的50个要素。恩尼斯(R. H. Ennis)则把批判性思维界定为“陈述的准

确裁定”，并且把它作为一种技能，提示了把握陈述之涵义、判断陈述之混沌性的项目。但恩尼斯在其后作出了修正，认为“批判性思维是指聚焦于相信什么并且作出决策的合理性反思性思维”，把技能以外包括态度、情感之类的情意侧面的“性向”(disposition)也纳入概念之中。这样看来，不同领域的概念界定差异极大。不过，迄今为止采用种种方法展开的实践大致可以概括为两种：一种是注重批判性思维的要素，抽取必要的技能，然后直接教授这些技能；另一种是注重伴随批判性思维的性格、情感、信念之类的情意性侧面，将其与技能一起施教。特别是能倾、信念之类的情意侧面如何处置，是今日研究的核心课题。例如，蒂什曼(S. Tishman)和珀金斯(D. Perkins)的研究表明，理想的批判性思维不但拥有认知能力、思维策略与思维技能，而且拥有探究、质询、澄清、智力冒险、批判性想象的倾向，称为批判性“思维倾向”(thinking dispositions)。这种思维倾向可以是积极的、创造性的，也可以是消极的、无创造性的。

美国加利福尼亚州立大学索诺谟分校“批判性思维与道德性批评中心”所长保尔(R. Paul)从哲学的角度梳理了上述两种研究，提出了批判性思维的概念。他首先考察了学校教育中批判性思维的重要性及人们对待“批判性思维”的心智结构，断言“批判性思维”应当成为21世纪教育的本质性基础。然而，人们的心智结构不能适应我们直面的变化，往往引导我们“安分”，形成与单调的常规相结合的习惯。亦即，新变旧、复杂变单纯，把一切都归结为类似的范式和习惯。保尔主张，我们必须通过教育建构起能够适应社会变化的心智结构的“第二性质”(second nature)。不过，今日的教育不能说已经达到了这种教育目标。保尔说，教师和学生没有学会推理的技术，他们往往成为贫困的问题解决者。他们中存在着从利己主义和自我辩护的观点出发解决一切问题的倾向。在一切场合，他们分不清记忆他人结论的学生和凭借自己的思考作出结论的学生之间的巨大差异。这样，培养学生借助自身的推理作出结论，自然成了教育所追求

的目标。保尔认为,对于拥有高尚道德与开放精神的思考者来说,本质的心智结构由三部分构成:熟练的微观技能,精炼的宏观能力,心智特征。所谓“熟练的微观技能”,是指逻辑地思维和判断时所运用的每一种技能,亦即比较与对照、区分类似与差异、验证与评价假设、指出矛盾与分歧,或是认识推理及伴随推理之结果一类的技能。所谓“精炼的宏观能力”,是指在现实情境中概括而综合地运用种种方式的技能。诸如概括、用类似情境、个人观点的发展、信息源的评价、反思、分析并评价信念,以及包括这些要素的批判性读写、议论与辩论、建构主张与理论的能力。而所谓“心智特征”,是指运用这些技能与能力作出合理判断的态势和判断之基准——信念与价值观。这其中包含了自主思考、公平、思考背后的情感探究、对于推理的信赖之类的智慧道德与道德责任。关于它们之间的关系,保尔说:“我们仅仅凭借一个基本要素展开批判性思维的情形是罕见的,通常我们必须整合多样的批判性思维技能。”也就是说,即便是旨在习得批判性思维的儿童练习,在阅读与讨论之类的日常情境中,也不仅仅是运用个别技能,而且要运用宏观能力,进而借助公平性而自主思考的心智基础的作用,使这些技能与能力得以运用。

保尔依据这种心智结构的分类,整理了批判性思维的概念。他首先区分了“无批判性的人”和“批判性的人”。所谓“无批判性的人”,是指不去推敲某种事物与他人的主张而予以全盘接纳者,或是凭借自己的印象与好恶作出结论者。不仅如此,他还根据“弱势”(weak sense)批判性思维和“强势”(strong sense)批判性思维区分了“批判性的人”。倘若是弱势批判性思维,那么,这种批判性思维可以理解为同个人性格无关的一连串分割的微观的逻辑性技能,与其他的学习结合在一起;倘若是强势批判性思维,那么,这种批判性思维可以理解为内蕴于个人性格,洞察自身的认知及情意过程的一连串整合的宏观逻辑技能。弱势批判性思维与强势批判性思维的概念差异可以从如下三个视点来认识。

第一,关于思维方式框架的差异。在弱势批判性思维中,思维是沿着有限的一个框架和信念排他地进行的,保尔称之为“单一逻辑性”(monological)思维。而强势批判性思维的特征是在复数的框架中有选择地进行判断的“多重逻辑性”(multilogical)思维。这也是思维中的自我与他人观点的差异。亦即,在弱势批判性思维中,往往是自我中心或是社会中心的思维。所谓“自我中心性思维”,是指仅从自己的观点出发思考事物的倾向。在以自己所在的社会与国家为中心进行思考的场合,就叫作“社会中心式思维”或“民族中心式思维”。其与“自我中心式思维”一样,构成片面的见解。这种思维往往容易造成无批判性思维所表现的偏见与偏信,或是相信错误的概念。与“自我中心式思维”相反,强势批判性思维的特征是,认为他人的观点与立场是最有利的,而且能够客观地看待自己的思维过程。

第二,关于思维技能的整合。在弱势批判性思维中,定义、比较、类推之类的个别技能成为目标,只要学生习得了这些技能,就是形成了批判性思维。它强调的仅仅是技术侧面,具有“职业训练”的性质。而在强势批判性思维中,技能是被囊括性地把握的。亦即,个别的技能是在批判性思维过程中得到运用的,在这个过程中,个人的性格、信念之类的情意侧面发挥作用,从而获得判断与结论。技能的整合与情意侧面的作用乃是强势批判性思维的特征,可以谓之本质的、解放的思维。

第三,关于思维对象的课题。弱势批判性思维所处理的课题属于单一逻辑且分割的思维技能,限于特定之学术领域的原子式(atomic)、专业式的居多。诸如关于数学与语文的难题,测定“批判性思维”的测验题也是采用这类课题。而强势批判性思维所处理的是伴随价值观与信念的现实性课题,诸如判决中陪审员的决策过程,往往就是被处置的课题之一。强势批判性思维的特征之一就是运用了涉及多种领域的课题。

由此可见,弱势批判性思维与强势批判性思维是适成对照的。

前者同保尔所说的微观技能关系密切,只能是一种旨在自我保护或是引出自我主张的片面推理。后者要求立足于以情意为中心的心智特征,从别种视点作出推理的“智慧公平性”(fairmindedness),这是微观技能和宏观能力乃至支撑这些技能、能力的心智特征的一种综合的活动。保尔并不停留于弱势批判性思维,而是主张以强势批判性思维作为教育目标,并且探讨了批判性思维的教学方法。

(二) 对话性思维:批判性思维的教学方法

1. 批判性思维的教学前提

当今美国进行的批判性思维的教学,大部分是弱势批判性思维的教学。保尔认为,学生不是教师能够随意调教的一张白纸,他们已经发展了基于无批判性、自我中心性、社会中心性的习惯所强化了的信念系统。因此,在批判性思维教学中,他们容易对拒绝的信念、假设和推理持有疑问,反之,他们难以对自己所接纳了的个人的、自我中心地拥有的信念提出疑问。因此,认真地诘问旧有的信念与假设,揭示个人及社会生活中的矛盾与分歧的经验,是必要的。

保尔批判道,仅仅局限微观技能的训练,无视其运用的教学,只能培养弱势批判性思维。这种教学存在如下三种典型:(1)进行个人及社会生活中批判性思维之重要性的一般性说明,使学生认识偏见与非合理的社会问题。(2)讨论主张的见解与不主张的见解的差异,在学生并未考察语脉与背景的情形下,验证前提与结论之间的关系,引导学生学会分析、评价主张。(3)发现决策上可能纠正的小错误,探索形式的、非形式的错误。这种教学模式不能有效地教授批判性思维,因为它很少接触思考者所拥有的信念与假设。造成这种局面的一个原因是心理学家的研究与哲学家的研究的差异。心理学家为了验证认知与问题解决的理论,喜欢运用数学、科学或是难题之类的问题。这些问题要求在单一逻辑的框架中根据既定的模式来解决。而哲学家研究的是有关经验侧面的、拥有多重逻辑的、注重伴随价值观与信念的课题。在这里,作为发展合理的知识与情感的前提,

保尔提出了如下三个原理:(1)展开适于直面课题的思维。这意味着不同的问题要求不同的思维方式。例如,对以收集经验性素材为前提的问题,就要合理地展开促进信息收集的思考,能够发现素材的信度与效度。(2)思维具有一次性与二次性。所谓“一次性”,是指本质性的、自我中心的、形成非合理信念的倾向。保尔认为,这种思维无需特别的教学。所谓“二次性”,是指认识非合理信念形成的倾向,明确诉诸理由与证据的情感及自我以外的视点也能公平对待的能力。这些能力牵涉到弱势批判性思维与强势批判性思维的差异,需要认识两者的差异。(3)教育与训练的差异。保尔认为,上述意义上的未能发展人的合理性思维的教学,可以称为“训练”,但不能说是“教育”,惟有合理的技能与情感的培育才称得上“教育”。

2. 对话性、辩证性思维与“提问”

保尔认为,学生在课堂教学中学习的知识是“惰性知识”(inert knowledge)。这种知识是我们所拥有的、逻辑上相关但不能被运用的知识。不过,学生其实是借助自我中心式思维,拥有确定的活性化的知识的,通过在对话情境中引导各自的认识,学生有可能重建概念。他强调,“对话性”(dialogical)及“辩证性”(dialectical)的思维是活跃知识、重建概念的方法。所谓“对话性思维”,可以界定为伴随不同观点与框架之间的对话或是交谈的思维。亦即,依据某种准验证复数的认知框架,鉴别各自的逻辑优点,从而作出主张。“辩证性思维”的特征也是同样:采纳对立的观点相互展开讨论,进而生成反论的思维。这些思维促进了自由、自律的思维,同时,通过与他人的交互作用,可能生成合理性思维。

保尔指出,学校教育中的对话性思维具有两层意义。一是学生操作多重逻辑的课题。对话性思维未必要求同他人进行对话。这里所要求的是思考他人的观点是怎样的,或是分析他人的观点与信念得以补充的理论。二是发现无批判地拥有的观念与信念,并求得重建。这相当于面对他人的观点修正自己的思考过程。保尔指出,在

学校教育中,从低年级开始就拥有的自我中心式思维没有得以修正的机会。因此,他要求学生通过对话性思维也能够各自分析支撑思维的信念。

在对话性、辩证性思维中,可以通过运用“职务演习训练法”,就不同的解决方法或是对立的观点取得共鸣。其中用得最多的就是教师的“提问”。保尔认为,倘若通过苏格拉底式的“提问”刺激学生的思考,对话式讨论自然就会发生。这是教师借助询问学生的认识与应答的涵义与真实才得以成立的。“提问”的内容包括:(1)追求表达的明确性;(2)探寻证据与理由;(3)考察解释的观点;(4)协调不同的观点;(5)验证思考的内容是否合乎实际。

通过对话性思维中的讨论,学生学会从四个角度展开思考,这也是教师“提问”的角度。第一,关于思考的契机。例如,“为什么你是这么思考的”、“你能够想出构成这种信念的事情么”之类的“提问”,就属于这个范畴。第二,关于思考的根据。如“你为什么相信这一点”、“人们相信这一点的理由是什么”之类的“提问”,包含了有关信念的问题。第三,关于同其他思考的对立。例如,“你是如何看待这种对立的观点的”之类的“提问”。第四,关于思考的影响与结果。例如,“相信这一点的结果将会怎样”之类的“提问”。通过这些“提问”,教师成为反思性、分析性的听者,促进学生对话性、辩证性的思维。

保尔主张,学校应当从教学的短期方略与长期方略两个层面培育批判性思维。亦即,在短期方略层面,教授弱势批判性思维中所强调的具体的思维技能,设计思维教学。保尔认为,这是走向强势批判性思维的第一步。在长期方略层面,要求把对话性思维与辩证性思维贯穿于整个课程设计,从而能够整合伴有学生的价值观与信念的种种思维技能。

3. 强势批判性思维的教学

如前所述,强势批判性思维强调微观技能、宏观能力以及支撑这些技能、能力的心智特征。保尔把这种心智特征分为九种:(1)“心

智自主”——独立思考、自立性思考;(2)“智慧好奇”——对世界持有疑问的性向;(3)“智慧勇气”——认真地直面否定性的情感与认识的意识;(4)“智慧谦虚”——关于我们所掌握的知识的局限性的意识;(5)“智慧共鸣”——把自身置于他人立场的意识;(6)“智慧诚实”——智慧的道德标准必须正确的意识;(7)“智慧忍耐”——必须追求真实的认识;(8)“对于推理的信赖”——推崇自由的推理和自己作出结论;(9)“公平性”——平等对待一切观点的意识。蒂什曼和珀金斯则概括了“积极的批判性思维倾向”的七种“关键特征”:

(1)“智慧冒险”——开放性思维,探究不同的视点,对狭窄的思维极其敏感,能够产生多种选择;(2)“智慧好奇”——持续地疑惑、探查、发现问题,热衷于质询,对非常规敏感,能够仔细观察阐明问题;(3)“寻找理解”——寻求清晰的理解,找出联系与解释,对混沌敏感,致力于建构概念;(4)“智慧策略”——确定目标,制定并实施计划,想象结果,对缺乏方向敏感,能够阐述目标与计划;(5)“智慧严谨”——力求精确、组织化和彻底,对可能的错误和不精确敏感,能够准确地加工信息;(6)“寻求和评价理性”——对既定事物质疑,要求合理,对需要的证据敏感,能够权衡和评价理性;(7)“反省认知”——意识到并监控自己的思维流向,对复杂的思维情境敏感,能够对思维过程进行控制与反思。这些研究表明,理想的批判性思维具有一些共同的要素。当然,这些要素在特定的学习领域可以呈现不同的形式。例如,数学中的批判性思维与社会或艺术中的批判性思维是不一样的,具有不同的知识基础、思维技能与过程。

批判性思维不是在真空中培养的。保尔基于上述研究,归纳了培养批判性思维的心智特征的四种教学方法:第一,为学生提供自己发现、自己思考的机会。这同心智自立与智慧好奇密切相关,要求学生发现信息,活用自己所拥有的知识和技能。例如,借助学生的“集体思维”讨论教科书的内容;借助苏格拉底式的“提问”,使学生把所学的内容同现实生活联系起来。

第二,引出学生的不同观点,并使学生理解。这与“智慧勇气”、“智慧共鸣”和“公平性”的教学结合在一起。强势批判性思维注重以不同观点来思考问题,注重求得拥有多重逻辑的见解。因此,要考虑学生能够在开放的氛围中展开思考。教师要引导学生敢于追求以往不曾有的观念,有时要借助扮演反方角色来促进“智慧勇气”。在讨论中,要求公平对待一切观点。教师要为学生提供彼此坚持各自立场、修正对方误解的机会,进而让学生说明伙伴之间为什么会有不同见解,同时阐述自己持不同立场的理由。

第三,指出证据与根据。这与“智慧谦虚”与“智慧诚实”的培养相关。教师要引导学生就某种主张询问其理由,探索其确凿性;还必须使学生认识到,在作出判断时,作为根据的智慧的、道德的基准必须是一以贯之的。

第四,确保探讨课题的时间。这与“智慧忍耐”和“对于推理的信赖”相关。批判性思维是一种反思性行为,正如伟人的发现经历过长时间的尝试错误,课题的解决要经过反反复复的思考。只有经历过这种困难的历程,学生才能理解“智慧忍耐”。因此,要求确保实现长期方略的时间。

上述以对话性思维为中心的教学构想,从理论上说,具有如下特点:(1)不停留于个别技能的训练,而是要求在囊括性的、复杂的语脉中展开思维;(2)不仅利用思维技能,而且借助对话促进伴有信念和价值观的思维;(3)通过“提问”培养批判性思维的性向、态度之类的心智特征。这样,借助微观技能、宏观能力以及心智特征的整合,形成学生的批判性思维。应当说,这种整合思维技能与心智特征的教学方法的构想,对于我国的课堂教学改革是富有启发性的。不过,保尔的这种主张在实践层面还存在一些局限性。例如,倘若以教师的“提问”为中心,那么,就难以在学生之间展开切磋,也难以产生伴随切磋的见解与批判。

(三) 新型“教学文化”的创造

课堂教学总是存在着某种文化,不管我们是否意识到,学生都在进行着某种“文化适应”。因此,问题在于,教师应当创造怎样一种“教学文化”。

传统的课堂教学模式是一种“记忆型教学文化”。在这种文化中,教师的作用是向学生传递信息,学生的作用是接受、存储信息,并且按照这些信息行动。这种文化环境培养的是学生被动地接受知识的倾向,而不是积极地探寻和评价信息。

新型的课堂教学模式是一种“思维型教学文化”。它要求教师在课堂教学中创造一种“思维文化”。这种“思维文化”具有六个要素:(1)思维语言——具体的术语与概念,提供交流的手段,鼓励高层次的思维;(2)思维倾向——指思维方式,鼓励高层次思维的敏感性、能力和意向;(3)思维控制——学生反思的方式和控制自己思维过程的方式;(4)策略精神——鼓励学生建构和运用思维策略的态度;(5)高层次知识——超越事实信息,关注知识是如何创造的,问题是如何解决的,证据是如何收集的,等等;(6)转换——在从一种情境转向另一种情境的过程中关注知识与策略的联系,更广地活用知识与策略。这种“思维文化”不是要求学生被动地接受知识,而是鼓励学生进行有益的怀疑,迫使他们提出问题,探查假设,寻求合理性。

珀金斯指出,我们应当创造新型的“文化适应教学模式”。在这种教学模式中,“文化适应”以三种相互强化的方式产生:提供示范、鼓励互动、组织教学。在组织教学中,如下几个方面对培养批判性思维是有效的。

1. 合理主义态度

确立批判性思维的重要问题之一就是如何看待知识的源泉,对于教师和书本之类权威的绝对服从往往降低了自身努力的需要。在这种场合,重要的是“谁”在“哪里”说了什么。不过,对权威的服从与批判性思维处于对立位置。另一种知识的源泉是现实和现象本身。不停留于现成的知识,而是直面事实,实证地理解事物的态度,

谓之“合理主义态度”。在这种场合,重要的不是“谁”在“哪里”说了什么,而是“怎样”去理解“什么”。这是需要作出种种努力乃至献身性的奋争的。

2. 有意义的接受学习

学校教育中存在教师向学生传递知识的侧面。在这种场合,重要的是学生如何接受知识。对于给出的知识毫无疑问,囫圇吞枣地机械背诵,谓之“死记硬背”。奥苏伯尔倡导“有意义的接受学习”,他从教师向学生提示知识的整体形象,以便学生理解的“接受学习”的角度,主张所传授的知识应在学生的认知中成为“有意义”的要素加以结构化。应当说,在批判性思维的教学中,有意义的接受学习远远优于死记硬背。

3. 探究学习(发现学习)

如果说接受学习是教师向学生提示知识的整体形象,便于学生理解的教学方式,那么,教师不向学生提示知识的整体形象,由学生自己去思考局部知识的方式,则叫作“发现学习”或“探究学习”。探究学习鼓励学生自身思考问题,发现事实与法则。从这个意义上说,探究学习是批判性思维的有效教学方式。

4. 反躬自问

批判性思维要求客观地、冷静地审视自己的思维过程,及时修正错误。批判性思维并非普遍存在于每一个个体之中,归根结底,任何个体都只是某种程度上的批判性思维者。因此,批判性思维需要训练,乃至终身培养。

毫无疑问,惟有具批判性思维的教师才谈得上培养具批判性思维的学生。我们每一位教师能够肩负起时代的这个重任么?

第四节 教师研修的模式与体制

作为“专家”的教师是以“实践性知识”为基础和特色的。因此,

研究教师所固有的“实践性知识”具有重大的理论意义和实践价值。这种研究不仅导致临床教学研究的课题,也引出了改进教师研修的模式与机制,塑造终身学习时代教师形象等一系列课题。

一 关于“专家”的两种概念

唐纳德·肖(Donald Schön)认为,近代意义上的专门职业(技术熟练者)是在以应用科学为基础的科学技术形成的背景下确立的,以立足于“科学技术在实践中的合理应用”的原理形成专门职业领域和专业教育的课程为特征。实际上,专门职业的代表——医生和律师,是以应用科学(理论)和科学(合理)技术的成熟度来界定专业性的内涵的。不过,这种立足于将科学的、合理的技术应用于实践的传统的“专业”概念,在今天已经显出破绽。现代的专家们面对远为复杂的对象,而且在更为复杂的社会背景中工作,他们直面的是单纯根据现成的科学技术不能处置的状况,需要作出专业性的判断。这样,从反思自身的实践经验出发提高专业性就是不可缺少的了。这就要求专家不是通过论争去揭示自己专业技术的妥当性,而是要求他们不断地认识自己专业技术的片面性,学习他人的理论,形成拥有专业视野的专业性判断的能力。专家和顾客的关系也不是专家单向地、权威式地给顾客作指示的关系,而是要同顾客一起合作、参与的关系。

唐纳德·肖根据这种基于“实践性知识”的新的专业性质,提出了“反思性实践家”的概念。“反思性实践家”不是实施作为科学技术之应用的实践,而是根据活动过程中的省察,形成专业过程中特有的专业认识和见识,推进行使专业性判断的实践。就是说,“反思性实践家”的专业性概念不是现成的合理的技术熟练的程度,而是存在于在实践过程中生成的专业性认识和思考方式。肖的专门职业的研究不是直接以教师职业为对象的,不过这里提及的“反思性实践家”的概念在揭示作为“专家的教师”的特质的基础上,将是有效的概念。过去,主张教师专业性的一个最大问题是,难以明确教师所固

有的专业知识的性格与构造。由于教师这个工作是涉及社会、文化的复杂内容和人类存在的复杂内容的工作,包含着相关学科领域的广泛内容,故用现成的理论与技术去确定它的专业领域极其困难。这个领域,无论从哪个学术领域看,都受不确定的未知领域的支配,是合理技术之应用的过分复杂、含混的一个领域。具有这种特征的教师职业,从以传统的科学理论与技术的成熟度来界定“专门职业”的概念看,只能说是一种“准专业”。

以“实践性认识论”为基础,着眼于专业知识的性质和专业思考方式,以及“反思性实践家”的概念所提示的新的形象,不仅提供了探讨“教师职业的专业性”概念的新天地,而且提供了矫正以往“在职教育”概念的有效启示。例如,根据肖的研究,对于教师职业的“专业性”,不仅可以从科学技术的合理应用的侧面,而且可以从实践性智慧与见识——在复杂的背景中处置未知问题的专业性选择和判断——的侧面,作出界定。通过开拓“反思性实践”和“实践性知识”,更积极地把握相对于医生、律师来说是“准专业”的性质,也是可能的。

日本学者佐藤学着眼于这样一个事实:在教师的专业领域中存在着有别于一般大众的知识和各领域研究者之知识的教师固有的知识领域,称“实践性知识”,并且提议将“实践性知识”作为教师教育(在职教育)的中心概念之一。这里所谓的“实践性知识”与其说是在“理论的实践化”中发挥功能的知识,不如说是在教师的实践情境中支撑具体的选择与判断的知识。这种“实践性知识”具有如下特点。

——教师的“实践性知识”由于依存于背景的经验性知识,同研究者运用的“理论性知识”相比,缺乏严密性和普适性,是一种多义的、活生生的、充满柔性的功能性知识。

——教师的“实践性知识”是以特定教师、特定教室、特定教材、特定学生为对象而形成的知识,是作为案例知识而积累、传承的。因此,案例研究对于阐明“实践性知识”是有效的,揭示其形成的临床研究是必要的。

——教师的“实践性知识”具有不能还原于个别的专业领域的综合性,而且并不具备“理论性知识”那样的发现未知事物和作出原理性阐述的性质,而是凭借经验主动地解释、矫正、深化现成知识而形成的综合性知识,在实践情境中总是直面某种判断和选择的决策功能的知识,对于即使在“理论性知识”中也未能解决的问题,能够从多种角度加以整体把握,洞察多种可能性、促进选择的综合性知识。

——教师的“实践性知识”不是显性的知识,它是无意识地运用的,含有“隐性知识”的功能。

——教师的“实践性知识”是以教师的个人经验为基础而形成的具有个性品格的知识。因此,要有效地传递“实践性知识”,不仅要求“知识”,而且要求“经验”。这种传承具有根据接受者的个性特点和成熟度加以解读、汲取的性质。

着眼于上述性质的“实践性知识”,对于以往的教师在职教育的方法可以作出若干反思。

以往在职教育的开发和研究,不是以一个个教师在实践情境中直面的具体问题的诊断与解决为轴心,而是界定对于所有教师都有效的理论知识和实践技能、技术领域,着力于确立系统的、网罗式地掌握的计划。这就忽视了“3C”——教育内容(content)的特殊性、教师认识(cognition)的特殊性、教育实践情境(context)的特殊性。这种方法在许多场合表现为“授课”形式,标榜“作为技术者的教师”的教育和训练旨在“科学理论与技术的合理运用”。这种研修不仅降低了教师的专业“自律性”,而且追求作为“技术者”的能力本身,促进了“效率性原理”的渗透和对于学生的“控制”与“管理”技术的制度化。

以“实践性知识”为基础构想的“作为专家的教师”的在职教育和研修,其原理与方式同传统模式形成了鲜明的对照。它不是要求网罗式地掌握所有教师都认为有效的理论知识和技术、技能,而是展开这样的课题:旨在作出选择和判断,以便形成专业性的见识,解决基于个别的经验所生成的实践性问题。因此,这不是“传递”、“讲

解”、“指导”之类的形式所体现的单向的研修和训练,而是基于创造性实践的经验和反思的自我形成与相互交流。具体地说,是要求“发现实践性问题和成长课题”、“问题的结构性理解”、“隐性的见识、信念的确立”、“解决策略选择项的扩大”、“实践性见识和信念的深化”而展开的借助案例研究的研修。这里的教师教育研究与其说是研究者所进行的研究的翻版,不如说是以实践记录与反思为基础,开拓教师固有的“实践性知识”的实践研究。

二 培育专业见识的临床教学研究

“临床教学研究”是教师凭借根植于教学实践而获得的“实践性知识”和“临床知识”,展开案例分析,诊断教师成长中的课题,帮助教师专业成长的研究。这种临床教学研究采用观察、记录、描述、说明、概念化这一案例研究的步骤,借助描述的质性研究。在这种研究中,运用录像记录可获得如下效果。

——借助录像记录的临床教学研究有利于反思自身的教学实践,这种效用是无需说明的。录像记录可以反复再现,教学者自身能够从观察者的角度审视师生关系,这是反思自身实践的极好手段。而教师自身实践的反思是教师研修的出发点,也是归宿。

——借助录像记录的临床教学研究以图像的形式提供了课堂教学事实的复杂面貌,有助于形成关于教师的角色作用和学生的学习事实的多角度的看法。

——借助录像记录的临床教学研究有可能从对观察到的事实的解读出发,也可能在教学的深层次上探讨教师实际起作用的隐性知识和潜在的信念水准。

——借助录像记录的临床教学研究对于具体地实现教师之间的实践的沟通与交流是有效的。在形成教师的实践能力上,实践经验的相互交流是不可缺少的。像教育实践这种具有复杂的创造性的经验传递,不是处方式的、固定的、技术的传递,而是要求包含该实践的

背景和实践者的个性。基于录像记录的案例研究是实现这种可能的一种方法。

——借助录像记录的临床教学研究由于能够持续地记录与研究,所以有可能长期地进行教师成长的纵向研究。要诊断教师专业成长的问题,具体地帮助教师成长,就得理解该教师的成长和实践。录像记录作为教师专业成长的具体资料是有效的。

这种临床教学研究方法在开发教师职业的专业性和自律性方面将起到核心作用。它具有下列效用。

——在校内的研究会中使教学的临床研究具体化,以具体的实践观察和研究为基础,将会提高教师的实践性见识。今后的学校是一个“学习共同体”,是学生学习的场所,也是保障教师专业性成长的合作研究的场所。

——在地区的教学研究中使教学的临床研究具体化。过去,在地区教育中心的研修中,“讲课”与“讲座”占主导地位,它的局限性是显而易见的。而借助教学的临床研究的研修,可以使地区教育中心转变成为促进每一个教师专业成长的服务机构。

——在教师的研究小组中使教学的临床研究具体化。引进教学临床研究,将强化“专家开发模式”的传统,活跃这些研究小组的开发和实践。

——临床教学研究在大学与中小学的合作研究、研究者与教师的合作研究之中得以具体化。在临床教学研究中,研究者同教师的关系不是教与被教的关系,而是对等、平等的关系。这里的研究是以具体的实践案例为媒介,教师的实践性见识同研究者的理论性见识相互碰撞而生成的。而在职教育的问题可以说集中了如何实现教师同研究者的合作、如何形成教育研究与教育实践之间的动力性的丰富关系的问题。

教师自身所计划、实践的教学研究具有学习教学的性质。“学习”的内涵不仅在于“行为的变化”。在罗杰斯看来,“学习”是覆盖

全人、自我主导、渗透人格的,亦即会带来行为、态度乃至个性的变化,其本质是意义的建构。临床教学研究作为教师的一种学习,从这个意义上说,不仅是专业成长的基础,而且是人格成长的基础。

“教师教育”(teacher education)有别于“教师训练”(teacher training),“教师教育”包含“教师训练”,但不能还原于“教师训练”。要阐明“教师教育”改造的课题,就得持续地批判“技术者训练模式”的样式与原理,揭示“专家开发模式”的样式与原理,然后,赋予“教师专业”的概念以“实践性知识”的品格,进而提出基于临床教学研究的研修的方法。这里的阐述不过是为矫正在职教师教育的课题与方法提供理论框架。

三 教师专业成长的现代课题与教师研修体制

教师要保障学生的成长发展,同时又提高自身的专业能力,就得不断研修。对于教师在职研修的要求,各国一般都是以法制化的方式确定下来。倘若是为了帮助学生成长而提升专业能力的目的实施的具有义务性的教师研修,则必须多角度地探讨其内涵。

(一) 教师专业成长的现代课题

教师的专业成长不能无视社会的发展动向。因为,教师在教学现场直面的问题总是同社会联动的。例如,随着信息技术的发展,有效地利用媒体的教育摆上了议事日程。现代的教师特别需要掌握如下三种能力。

1. 顺应各种教学方式的能力。社会的变化发展要求教师实践以往未曾经验的教学方式,掌握相应的教学技术。

2. 适应学生个性的教学能力。社会的变化发展要求教师抛弃传统的划一化的教学方式,尊重并发展每一个学生的个性。教师必须洞察每一个学生的个性特征,必须引发每一个学生的创造性。

3. 从教学实践中学会“教”的能力。这是促进教师专业成长的基本因素。

其实,这就是教师的“职业社会化”过程——教师“内化”作为“自立”的教师所必需的知识、技能、价值、态度诸侧面的过程。这种“内化”源于就业前对教师职业的理解,但大多是通过就业后的经验进行的。

(二) 教师研修的框架

为了培养有能力的教师,可在大学对教师进行职前培养,而对于现场的教师,则开展教师研修。但在现阶段,两者未能保持一体化,从而形成了各自的体制,缺乏贯通职前培养与在职研修的研究。日本的吉田贞介教授认为,要实现两者的一体化,教师研修中首先必须强调如下几点。

1. 理解教学模式。在所有的领域中,研修的第一步就是观察。通过大量地观察出色的教学,就能提高教养。但在教师教育的场合,特别是在教师培养阶段,尚缺乏观察现场教学的机会。今后的教师研修必须提倡“从观察中学习”。

2. 修炼教学决策。在包括教学设计在内的教学活动之中,总是要求教师具有作出下一步该怎么办的判断力。这可以说是一连串的决策作业。因此,在研修的场合,也要积极地创设、训练这种状态。客观地观察状况、作出解读和推理推测,然后作出自己的决策,这方面必须进行有计划的训练。

3. 训练教学技术。资深教师对年轻教师的意见多集中在教学基本技术的不足上。大学阶段的技能培训尤其不足,必须加强。

以上三点可以归纳为观摩(modeling)、思考(decision making)、行动(teaching skill)。立足于这种视点,确定从教师培养开始到新任阶段、熟练阶段的在职教育的研修内容,并将其作为一种体制系统地加以整理,是必要的实践课题。一旦明确了总体结构,那么,大学和在职研修机构各自该做什么——何时、谁、教什么、如何教,就可以

decision making、teaching skill 直译为“决策制订”、“教学技能”,日本学者将其译为“思考”、“行动”,是泛化了的概念。

明确地定位了。

关于研修的阶段,若以教育实践的经验度作为划分的一个标准,可以考虑如下三个阶段:教学原理的理解阶段,教学技术的训练阶段,教学实践的创造阶段。

从教师研修的总体体制看,可以将观摩、思考、行动三视点与三阶段排列成如表9-2所示的纵横系列。借助这种框架,可以谋求研修内容的系统化和长期的课程开发。

表9-2 教师研修的框架

阶段 \ 视点	观摩(M)	思考(D)	行动(S)
原理—理解阶段			
技术—训练阶段			
实践—创造阶段			

(三) 教师研修的具体内容

为了探讨教师研修的具体内容,吉田贞介分别从三个阶段抽取了五个研修项目,从而设置15个步骤。这15个步骤又分别用三个视点(观摩、思考、行动)加以检讨,分析各阶段的研修内容。借助这种方法,可以很好地整理教师研修的总体构造。

1. 教学原理的理解阶段

本阶段主要是针对培养阶段和经验薄弱的教师研修,通过观察教学,理解组织教学的原理和基本构成,并重视教学观的理解和从教学中习得知识。这期间,由于多采取集体指导,各种教育媒体的引进和新的教学方略的开发成为重要课题。教育内容如下。

(1) 1—1 根据教学解释,理解教学模型

(M) 观摩现场教学和教学记录(文字、图像),听取有关教学技能的解释,理解其要点。

(D) 观摩现场教学和教学记录(文字、图像),随着教学的展开,思考下一步该怎么办,同时叙述各个时点教师所采取的行为。

(S) 就教学中教师的行为,分项目收集信息,并加以整理归纳。

(2) 1—2 教学设计、教学方法的理解

(M) 阅读优秀的教学设计和教材研究案例,模仿它们的风格。

(D) 给出优秀教案的片断(例如前半、后半、中间),根据自己的判断完成它。

(S) 给出典型教材,小组讨论其教学的设计和教材研究,然后反复练习。

(3) 1—3 教学取材、再现,教学中的决策演习

[教学取材与方法的习得]

(M) 观摩教学录像,了解基本的课堂教学摄影技术和编辑方法。

(D) 讨论怎样才能做好教学记录。

(S) 在教学流程中,反复练习如何分节和镜头切换。

[教学的再现与决策的训练]

(M) 快捷地再现教学录像,逐一把握教师的教学技能和基本的教学行为。

(D) 锁定教学的重要场面,判断在该阶段教师应当采取的教学行为,并就一系列的教师行为作出自己的评论。

(S) 借助录像再现各种类型的教学,反复训练其对应的方法和教学过程的预测。以小组讨论的方式,进一步探讨教学录像中教师行为的优缺点。

[教学数据的收集、处理的演习]

(M) 观察、模仿以往所进行的教学分析和教学评价的有效案例。

(D) 从教学数据出发,把握该教学的特点,形成改进教学的意见。

(S) 观摩现场教学和教学录像,反复练习,以便能够即时采纳教学评价的数据。

(4) 1—4 教学实习的体验性理解

[借助模拟教学,局部把握]

(M) 反复视听教师小队的优秀事例,在模拟教学中加以运用。

(D) 通过教师小队的事例确认:教师的不同判断会导致不同的教学流程。

(S) 采用教师小队那样的细分化方式,反复练习基本的教学技术。

[通过教学实习,综合地把握]

(M) 通过实习学校的教学观摩,能够发现教学的流程和教学技术、教师各自所采取的不同类型,并能够按照自己的方式加以运用。

(D) 实施教学,并就该教学的流程和在教学的分歧点上自己所采取的判断和处置方式加以检讨,归纳改进措施。

(S) 观摩他人的教学,能够就教学的进展和判断方式归纳自己的见解和意见,作出评论。

(5) 1—5 教学实践案例的收集与整理

(M) 定期观摩现场教学,收集可供自己参考的具体的实践事例,分项目加以整理、保存。

(D) 参考有关教学现场所发生的现象的文献资料,思考解决的方法,倾听资深教师的意见。

(S) 现场收集自己所需要的教育信息,并加以整理,以便利用。

2. 教学技术的训练阶段

这个阶段以教学经验薄弱的教师为对象,指导教学的基本技能,并通过反复训练加以掌握。该阶段着重小组指导,特别是师徒制。这是谓之“教育技术的传承”的以往较为忽视的领域,但它是旨在保持教师一定水准的教学技术的必要研修阶段。

(1) 2—1 教学技术的基本训练

[教学观摩及其记录]

(M) 尽可能多地观摩各种类型的教学,发现其间差异,进而彻底地观察自己的教学,探讨教学行为。

(D) 通过教学观摩笔记,形成自己的见解和方案,并同该教师

讨论,确认意见的妥当性。

(S) 分项目整理教学观摩笔记,以便利用。

[基于教学模仿的实地训练]

(M) 根据教学观摩,模仿教师的教学,若有疑问,向该教师询问。

(D) 就模仿的教学作出反思性记录,同时表明自己的见解和感想,接受指导。

(S) 反复实施模仿教学,并接受该教师的实地指导。

[模仿教学的应用训练]

(M) 设想将模仿教学所得之教学技术应用于自己的班级。

(D) 以模仿教学所得之技术为基础,采纳新的媒体,形成自己的方略。

(S) 将收集到的教学技术运用于种种情境,确认其效果。

(2) 2—2 分析教科书,习得教材研究方法

(M) 了解教科书分析和教材研究的手法,并尝试加以运用。

(D) 观察已经作出的教科书分析和教材研究的结果,加以解读和考察。

(S) 反复不同年级、不同学科的分析,以便习惯种种案例的分析。

(3) 2—3 班级管理的见习和总结

(M) 持续观摩资深教师的班级,记录该教师所采取的管理方法,并加以模仿。

(D) 针对持续观摩的班级中产生的种种现象,思考自己的判断和处置,并探讨与班级教师处置方法的差异。

(S) 增加观摩班级数,记录各个班级的管理方法,将材料加以分类、整理,以便比较。

(4) 2—4 了解学生和观察记录的方法

(M) 追踪所抽取的学生,长期记录该生的面貌。

(D) 收集有关该生的文献、资料,整理相关信息,考虑自己的对策。

(S) 尽可能地积累、整理、保管该生的行为记录及其处置方法的记录。

(5) 2—5 教学实践的记录和前辈教师之建议的积累

(M) 阅读已经发表的教学记录,熟悉教学记录的格式和记述方法,并加以模仿,记录各种教学。

(D) 观察自己所作的教学记录,抽取并整理教学中的成败得失。

(S) 尽量多地用文字和图像记录自己的教学,让资深教师观看并接受建议。

3. 教学实践的创造阶段

这个阶段主要以教学经验丰富的教师为对象。要创造出色的教学,就必须创设思考自己的教学类型、发现新的方向的机会,为此,应当有计划地创设同其他教师交流和研讨的机会。过去比较忽略以资深教师为对象的在职教育,但从教学创造的观点出发的教育研修是必不可少的。

(1) 3—1 教材研究的深化与系统化

(M) 要了解不同的教学观导致不同的教材解释的方法。收集质量不同的教学设计和教材研究的事例,挑选可供参考的部分。

(D) 对于典型的教学设计和教材研究的事例,作出自己的思考,并加以重新编制。

(S) 尽可能多地收集先进学校发表的教学研究事例,加以分类、整理、系统化。

(2) 3—2 创造性教学法的创造与信息交流

(M) 观摩确立了有特色的教学法的教师的实践,分析这个教师的优点,作为参考。

(D) 直接访谈资深教师,了解他们创造自己的教学方法与技术

的过程,从中整理值得参考的方法、技术。

(S) 发现机会,尽量参加发表会和研究会,从相互探讨中获得新的教学方法的诀窍。

(3) 3—3 开发独特的教学设计法与评价方法

(M) 探讨各地具有代表性的教学设计与教学评价方法,汲取合理的部分。

(D) 从以往实施的教学设计与评价的方法中发现应当矫正的部分,创造自己新的方法。

(S) 将自己开发的新的方法加以概括,使得别人也能模仿。

(4) 3—4 教育实践研究的积累与发表

(M) 收集、整理已发表的教育研究,选择可供自己参考的部分。

(D) 参考以往的教育研究,开拓自己的实践情境的新局面,开发研究方法,深化实践。

(S) 立足于新的问题意识展开研究,总结成果,引发有识者的批判。

(5) 3—5 指导年轻教师

(M) 收集学校、研究会、企业等培养新人的体制和计划,汲取合理部分加以尝试。

(D) 整理自己以往进行的工作,为年轻教师作出判断,帮助他们发挥自己的特长。

(S) 制定各校锻炼年轻教师的训练计划,通过1年的训练,总结成果并加以修正。

以上三个阶段15个步骤,是有计划的教师研修所必需的,当然,要实施全部项目,未必可能,可以根据研修对象加以选择。在展开新的教育研修之际,除了探讨研修内容之外,包括研修环境、方法、形态、使用媒体等,都需要考虑。可以说,综合地改造研修体制,是我们所要求的。

(四) 研修方式的开发

教师必须学习教学理论,因为教学理论为教师的实践模式指明了方向。然而,教学理论不是判断教师一切实践活动的尺度。因为教学理论不过是教师的教学行为或学生学习行为的某一侧面的理论化而已。一线的教师面对个性各异的学生和种种学习课题,不可能完全预测学生的反应,需要教师当机立断地处置。就是说,教师是在繁杂因素交织在一起的课堂教学情境中展开实践活动的,机械地照搬特定的教学理论是困难的。对于一线教师来说,重要的首先是解读自身的教学,这样才谈得上创造教学。下面两种方式也许有助于解读教学。

1. 教师说课活动:包括伴随教学进行的说课,运用教学录像的说课,根据教学记录的说课,等等。

2. 总结资深教师的经验:分析资深教师的教学风格、资深教师的教学方法与技术。

四 终身学习时代的教师形象

学校教育的一个重要功能就是信息与知识的传递。在信息量不大、少有变化的静态的、传承式的社会里,信息传递功能是学校教育的中心。然而在变化急剧的社会,这种信息传递的功能相对低下。因为,在变化加速的环境中,信息陈腐化的速度加速,获得信息的机会大大增加,汲取信息的方法也多样化。这样,对于学校来说,愈益重要的不是造就单纯的“信息肥胖儿”,而是精简教学的知识量,使学生学会“学习方法”,同时培养终身学习的动机与态度。这就要求教师从“知识传递者”的角色转变为“学习方法的指导者”的角色,以及“学习动机培育者”的角色。后者的角色尤其是克服教育病态的重要条件。

日本教员养成审议会的《面向新时代的师资培养的改善方策》(1996)全面勾勒了终身学习时代的教师形象,阐明了要求于教师的素质能力。其一是“任何时代要求于教师的素质能力”,这就是“教育的使命感,对于儿童的理解,教育热忱,专业知识,丰富的教养”。

其二是“21世纪特别要求于教师的素质能力”,包括如下三项。

1. 立足于全球视野的素质能力。理解地球、国家、人类(例如,地球观,国家观,人类观,关于个人、地球、国家关系的适当理解,社会集体中的规范意识);丰富的人性与理性(例如,尊重人与尊重人权的精神,男女平等的精神,同情心,公益服务的精神);国际社会所需要的素质能力(容纳不同观点与立场,尊重多样价值观的态度,为国际社会作贡献的态度,理解并尊重本国及地区的历史、文化的态度)。

2. 生存于变革时代的素质能力。课题解决的能力(例如,个性、感受性、想象力、应用力、逻辑思维力、课题解决能力、持续性自我教育能力);人际关系方面的能力(例如,社会性、待人接物能力、沟通能力、社交能力);应对社会变化的知识技能(例如,自我表达能力、媒体知识、基本的电脑应用能力)。

3. 教师职务所要求的素质能力。理解青少年,理解教育之本质(儿童观、教育观等);对于教师职业的执着、自豪和一体感(热情、使命感、责任感、兴趣、爱好等);学科教学、学生辅导的知识、技能、态度(例如,理解教师职业的意义与教师角色、发挥儿童个性的能力,心理辅导的能力,构筑学校同社区及家庭之间和谐关系的能力)。

这样看来,新的时代要求教师具备多样的素质能力,每一个教师不能没有这些方面最低限度的知识、技能。当然,期待所有教师一律高度地掌握如此多方面的素质能力是不现实的。重要的是确保所有教师应当具备基本的素质能力,进而积极地谋求各人特长领域的形成与个性的发展。这样,学校就将拥有由具备多方面素质能力、个性丰富的人才构成的教师集体。

“学校不是知识的配给所。学校的首要课题是学生的发展。学生的知识不是赐予的,而是学生自己掌握的。……促进发展的教学不是教授现成真理的教学,而是探究真理的教学。”日本东京大学柴田义松教授的这段话,笔者至今记忆犹新。这恐怕正是我们的教师研修所要追求的理想境界。

参 考 文 献

- [1] R. W. Paul, *Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions*, op. cit., 1987.
- [2] R. W. Paul, *Teaching Critical Thinking in the Strong Sense*, op. cit., 1991.
- [3] R. W. Paul, *Critical Thinking*, op. cit., 1993.
- [4] R. W. Paul, *Critical Thinking, Foundation for Critical Thinking*, op. cit., 1993.
- [5] 青年认知心理学家之会编:《认知心理学家谈教育》, 1993年日文版。
- [6] 南泽贞美编:《展望21世纪的教育》, 1994年日文版。
- [7] 整体主义教育研究会编:《整体主义教育概论》, 1995年日文版。
- [8] 欧用生主编:《新世纪的教育发展》, 台湾师大书苑发行, 1997年版。
- [9] 吉本斯(M. Gibbons) 编著:《现代社会与知识的创造——何谓模式论?》, 小林信一主译, 1997年日文版。
- [10] 联合国教科文组织:《学习——内在的财富》, 联合国教科文组织中文科译, 教育科学出版社1998年版。
- [11] 黄光雄、蔡清田:《课程设计——理论与实际》, 台湾五南图书出版公司1999年版。
- [12] 佐藤学:《学习的快乐》, 1999年日文版。
- [13] 岸根卓郎:《我的教育论——真善美的三位一体化教育》, 何鉴译, 南京大学出版社1999年版。
- [14] 加涅:《学习的条件和教学论》, 皮连生等译, 华东师范大学出版社1999年版。
- [15] 欧用生:《课程改革》, 台湾师大书苑发行, 2000年版。
- [16] J. A. Beane:《课程统整》, 周佩仪等译, 学富文化事业有限公司2000年版。
- [17] 佐藤学:《改变教学, 学校改变——从综合学习到课程的创造》, 2000年日文版。
- [18] 张华:《课程与教学论》, 上海教育出版社2000年版。
- [19] 小川哲男:《综合学习课程设计》, 2000年日文版。
- [20] 陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》, 教育科学出版社2001年版。
- [21] 钟启泉、崔允詠、张华主编:《为了中华民族的复兴, 为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要(试行) 解读》, 华东师范大学出版社2001年版。
- [22] 钟启泉编著:《学科教学论基础》, 华东师范大学出版社2001年版。
- [23] 日本学科教育学会编:《新型课程的创造》, 2001年日文版。

- [24] 佐藤正夫:《教学原理》,钟启泉译,教育科学出版社2001年版。
- [25] 李子建编著:《课程、教学与学校改革——新世纪的教育发展》,香港中文大学出版社2002年版。
- [26] 教育部师范教育司编:《教师专业化的理论与实践》,人民教育出版社2002年版。
- [27] 刘良华:《校本行动研究》,四川教育出版社2002年版。
- [28] 田中博之编:《综合学习的课程设计》,2002年日文版。
- [29] 周淑卿主编:《课程统整模式——原理与实作》,台湾涛石文化事业有限公司2002年版。
- [30] 佐滕学:《课程与教师》,钟启泉译,教育科学出版社2003年版。