



# 目录

## 第一章 绪 论

|                 |    |
|-----------------|----|
| 第一节 课程与课程论的内涵   | 3  |
| 一、课程            | 3  |
| 二、课程论           | 7  |
| 第二节 课程与课程论的历史发展 | 12 |
| 一、课程的历史发展       | 12 |
| 二、课程论的历史发展      | 14 |

## 第二章 课程的基础

|             |    |
|-------------|----|
| 第一节 课程的客观基础 | 26 |
| 一、社会与课程     | 27 |
| 二、学生与课程     | 28 |
| 三、知识与课程     | 28 |
| 第二节 课程的理论基础 | 30 |
| 一、心理学与课程    | 30 |
| 二、社会学与课程    | 36 |
| 三、哲学与课程     | 40 |

## 第三章 课程设计与课程开发

|                  |    |
|------------------|----|
| 第一节 课程设计与课程开发的含义 | 47 |
| 一、课程设计与课程开发的概念   | 47 |
| 二、课程设计与课程开发的取向   | 48 |
| 三、课程设计的层次        | 49 |
| 第二节 课程设计与课程开发模式  | 51 |
| 一、目标模式           | 51 |
| 二、过程模式           | 56 |
| 三、实践与折中模式        | 58 |
| 第三节 校本课程开发       | 59 |
| 一、校本课程开发的内涵      | 59 |
| 二、校本课程开发的原则      | 66 |

|                   |    |
|-------------------|----|
| 三、校本课程开发的程序 ..... | 68 |
|-------------------|----|

## 第四章 课程目标

|                     |    |
|---------------------|----|
| 第一节 课程目标的内涵 .....   | 75 |
| 一、课程目标的概念 .....     | 75 |
| 二、课程目标的来源 .....     | 78 |
| 第二节 课程目标的取向 .....   | 79 |
| 一、普遍性目标 .....       | 79 |
| 二、行为目标 .....        | 80 |
| 三、生成性目标 .....       | 81 |
| 四、表现性目标 .....       | 83 |
| 第三节 课程目标的叙写方法 ..... | 85 |
| 一、常见叙写错误 .....      | 86 |
| 二、正确叙写方法 .....      | 87 |
| 第四节 新课改中的课程目标 ..... | 90 |
| 一、新课改中的课程目标体系 ..... | 90 |
| 二、三维目标 .....        | 93 |

## 第五章 课程内容

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| 第一节 课程内容的含义 .....     | 98  |
| 一、课程内容 .....          | 98  |
| 二、相关概念辨析 .....        | 99  |
| 第二节 课程内容的历史发展 .....   | 101 |
| 一、古代课程内容 .....        | 101 |
| 二、近代课程内容 .....        | 103 |
| 三、现代课程内容 .....        | 103 |
| 第三节 新课改中的课程内容 .....   | 104 |
| 一、基础教育课程标准示例 .....    | 104 |
| 二、新课改背景下课程内容的特点 ..... | 112 |

## 第六章 课程组织

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 第一节 课程组织的含义 .....   | 117 |
| 第二节 横向组织与纵向组织 ..... | 118 |
| 一、课程组织的原则 .....     | 118 |
| 二、课程的横向组织 .....     | 119 |
| 三、课程的纵向组织 .....     | 122 |
| 第三节 新课改中的课程结构 ..... | 124 |

|                        |     |
|------------------------|-----|
| 一、课程类型总括 .....         | 124 |
| 二、课程结构的表现形式 .....      | 125 |
| 三、我国基础教育课程结构现状分析 ..... | 126 |
| 四、对原有课程结构的调整 .....     | 126 |
| 五、综合实践活动课程的本质 .....    | 127 |

## 第七章 课程实施

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 第一节 课程实施的概念 .....         | 139 |
| 一、课程实施的含义 .....           | 139 |
| 二、课程实施、课程计划与课程采用 .....    | 140 |
| 第二节 课程实施的取向 .....         | 141 |
| 一、忠实取向 .....              | 141 |
| 二、相互调适取向 .....            | 142 |
| 三、创生取向 .....              | 143 |
| 四、三种课程实施取向的关系 .....       | 144 |
| 第三节 课程实施的策略 .....         | 145 |
| 一、从上至下的策略 .....           | 145 |
| 二、从下至上的策略 .....           | 146 |
| 三、从中间向上的策略 .....          | 147 |
| 第四节 课程实施水平的测量 .....       | 148 |
| 第五节 新课改的实施 .....          | 150 |
| 一、新课改实施的背景 .....          | 150 |
| 二、新课改实施的目标 .....          | 151 |
| 三、新课改实施的内容与成效、问题与对策 ..... | 152 |

## 第八章 课程评价

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 第一节 课程评价概述 .....          | 159 |
| 一、课程评价的概念 .....           | 159 |
| 二、课程评价的类型 .....           | 160 |
| 三、课程评价的目的 .....           | 162 |
| 四、课程评价的方法与过程 .....        | 163 |
| 第二节 课程评价的模式 .....         | 164 |
| 一、课程评价模式的两大流派 .....       | 164 |
| 二、课程评价的主要模式 .....         | 165 |
| 第三节 新课改中的课程评价观 .....      | 169 |
| 一、形成以“发展”为核心的课程评价理念 ..... | 169 |
| 二、注重过程评价的课程评价体系 .....     | 169 |
| 三、强调民主多元的课程评价主体 .....     | 170 |

四、实施融合质性评价的课程评价方式 ..... 171

第九章 课程管理

第一节 课程管理的含义 ..... 176

一、课程管理与教育行政管理 ..... 176

二、课程管理与课程领导 ..... 177

第二节 课程管理体制概述 ..... 178

一、课程管理体制的概念及分类 ..... 178

二、中央集权制与地方分权制 ..... 179

第三节 新课改中的课程管理 ..... 183

一、我国课程管理体制的形成与发展 ..... 183

二、三级课程管理体制 ..... 184

第十章 课程问题与发展趋势

第一节 课程问题 ..... 190

一、课程领域的基本关系 ..... 191

二、信息时代的新学科 ..... 193

第二节 课程论的未来发展趋势 ..... 194

一、多元化趋势 ..... 194

二、本土化趋势 ..... 195

三、问题研究趋势 ..... 195

参考文献 ..... 199

# 课程的基础

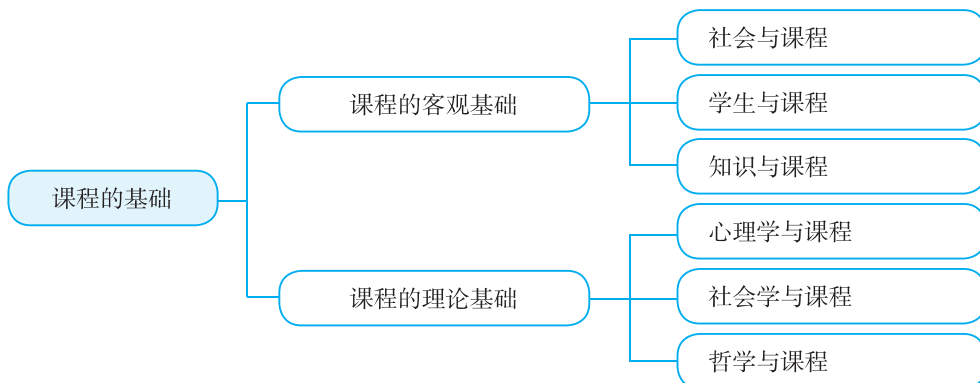
### 关键词

社会；心理；哲学；知识

### 学习目标

1. 识记课程论发展过程中起到主要影响的心理学家、社会学家、哲学家以及他们的主要观点和理论。
2. 能够用自己的语言描述现代三大心理学流派的主要观点。
3. 能说出课程的客观基础以及理论基础。
4. 能够用自己的语言描述社会学、心理学、哲学在发展过程中对课程论的影响。

### 结构导图



## 案例导入

### 钢琴校本课程

某初中的李校长一直热爱音乐，他希望自己的学生都可以在有生之年学会一门乐器。在他的努力下，该初中开始尝试开发钢琴类校本课程。然而在课程开发过程中遇到了如下几个问题。在师资方面，该校只有两名音乐教师，因此李校长初步计划钢琴课程的讲授由这两位教师负责，由于师资有限，仍然采用整班授课的方式。这样的安排遭到了两位音乐教师的反对，理由是钢琴的学科性质与其他文化课有所不同，教学内容和学生学习方式也有自己的独特性，并不适宜目前每班四十人左右的大班教学方式。除了受到音乐教师反对以外，钢琴课程的开发还受到了学生的抗议。部分学生认为，自己即将面临升学考试，学业压力巨大，在这种情况下并不希望额外增加与考试无关的课程，并且也表示对钢琴课程不感兴趣。就这样，李校长开发钢琴类校本课程的计划最终不了了之。

### 思考

在以上案例中我们可以发现，课程的开发会受到很多因素的影响，这些因素甚至可以导致一门课程无法正常开设。那么影响课程的因素究竟都有哪些呢？我们在进行课程研究的时候都需要考虑哪些方面呢？本章的学习将会帮助同学们找到答案。

课程在现实生活中除了受到客观基础的影响还会受到理论基础的影响，正如每个怀有不同观点的课程理论家，他们的观点背后都蕴含着各自的哲学观、心理学观、教育观等。如果我们将课程比喻为一棵参天的大树，那么在课程论的下面就蕴藏着丰富的理论基础。本章我们将分别从客观基础与理论基础两个层面对课程的基础进行介绍。

## 第一节 课程的客观基础

在很多的课程论专著中，我们并不能找到单独的一个章节被称为课程的客观基础，取而代之的是课程的影响因素。课程会受到哪些因素的影响？我们在进行课程的设计、开发，在选择课程的内容，在对这门课程进行组织时都需要考虑哪些因素？受到哪些力量的制约？这些就是我们所说的课程的客观基础。关于这个问题，国内外学者的观点并不统一。这是由于课程作为教育的一个部分，作为社会的重要组成部分，有很多的因素会对其产生影响。在这里，我们将选出所有影响因素中影响效果最为明显、最为直接，并且被大多数

学者所认可的三大客观基础来进行介绍。

首先，我们一起来看看不同学者对这个问题的回答。

陈侠在他写的《课程论》一书中指出，影响课程的因素主要有八个，分别为社会生产的需要、科学技术的进步、教育宗旨的规定、培养目标的需求、哲学思想的影响、社会文化的传统、儿童身心的发展、学校类型和制度。在这八个主要影响因素中，影响力最强的因素是政治因素和经济因素。<sup>①</sup>

廖哲勋曾在其所写的《课程学》一书中写道：“课程受到诸多因素的制约，其中主要有社会因素、知识因素、学生因素以及课程工作者的因素。我们设计、评价、管理课程时，需认真研究和恰当处理学校课程同这些因素的关系。”<sup>②</sup>

美国课程理论家泰勒则认为，确定课程目标的来源主要有三个方面，它们分别是当代社会生活的需要、学习者本身的需要以及学科专家的意见。<sup>③</sup>

从以上几位学者的观点中我们可以发现，他们所认为的影响课程的客观因素中都包含社会、学习者以及知识。我们认为，这三者是影响课程的最直接、最根本、最主要的三大因素，可以将其称为课程的客观基础。接下来我们将简要分析它们与课程的关系。

## 一、社会与课程

教育作为社会的一个子系统，会对社会产生或积极或消极的影响，同时它也会受到社会其他子系统的影响与制约。社会其他子系统主要包括一定的社会生产力、政治经济制度、文化、人口、科技等方面。这些社会的子系统相互影响，相互制约，形成了错综复杂的合力，通过这样的合力对教育产生或直接或间接的影响。课程作为教育的有机组成部分，作为主要的学校教育内容，它必然也会受到这些社会子系统的制约。政治、经济、文化、科技等作为社会系统的几大要素，都是影响课程系统的宏观因素。首先，课程的发展需要符合经济发展的需求。其次，一个社会的命运往往与政治息息相关，政治的最主要的内容又是履行经济职能。因此，人们在谈及社会因素对课程的影响时，往往会将政治与经济联合到一起，有时候会将它们统一称为政治经济制度。再次，对课程系统的影响相对稳定的因素是文化。文化往往跨越时代，绵延不绝。在经济制度、意识形态比较相近的国家，同一门课程在内容上的差别很大程度上是由特定的文化差异引起的。<sup>④</sup>

回顾人类社会由古至今的课程，我们可以发现，不同的历史时期不同的社会生产力发展水平对课程有着不同的要求，这就导致在人类社会发展的不同阶段课程有着较大的差异。

① 陈侠：《课程论》，北京：人民教育出版社，1989年版，第161页。

② 廖哲勋：《课程学》，武汉：华中师范大学出版社，1991年版，第32页。

③ R. 泰勒：《课程与教学的基本原理》，施良方译，北京：人民教育出版社，1994年版，第3-25页。

④ 吴军：《课程社会学》，南京：南京师范大学出版社，1999年版，第108页。

例如，我国的学校诞生于奴隶社会，当时学习的课程内容主要为“六艺”，这与当时的科技发展水平以及奴隶社会生产力发展的需求都有着一定的关联。目前对课程系统影响最活跃、最有力量的因素是科学技术，它使自然科学领域的课程在世界范围内趋向于一致。

## 二、学生与课程

学生是学校课程最直接的受众。在学校教学的过程中，学生作为学习的主体，他们的身心发展水平直接影响着课程讲授的效果。正是基于此，我们在进行课程研究以及教育研究的时候，往往会伴随着对心理学的研究。我们会通过发展心理学、教育心理学等学科，揭示儿童、少年、青年的心理发展规律，从而使设计出来的课程更加符合学生的身心发展规律。在课程发展的漫漫历史长河中，在课程设计与教材编制方面也曾出现过忽视学生的身心发展规律，忽视学生兴趣的时期。这样的课程与教材往往会压抑学生的情感，不利于最终教学效果的达成。学生的身心发展呈现出以下几个规律。

首先，学生的身心发展具有顺序性，是一个由低级到高级，由量变到质变的连续不断的发展过程。课程的制定需要依据学生身心发展的规律，因此往往也具有一定的顺序性。例如，多数课程都是一个由浅入深、由易到难、由具体到抽象的过程。

其次，学生的身心发展具有阶段性，也就是说，不同的年龄阶段会表现出不同的特征。童年期的学生与青年期或少年期的学生，他们的抽象思维能力发展水平是不同的，在情感特征方面也相差甚远。因此，我们在制定课程的时候，要针对不同年龄阶段的学生选择不同的呈现方式。

再次，学生的身心发展具有不均衡性。在每个人的发展过程中，不同年龄阶段的身心发展和同一年龄阶段不同方面的发展都是不均衡的。有的方面在较低的年龄阶段就达到了较高水平，有的方面则要到较高的年龄阶段才能达到成熟的水平。这就是说，对于部分课程内容的学习，存在一定的关键期。

最后，学生的身心发展还具有个别差异性。人的发展的主客观条件不一样，也就是说，遗传、环境、教育和其自身主观能动性都有所不同。因此，不同的人在身心发展上存在着个别差异。如何能使学校课程更好地适应学生的个别差异，是课程研究始终在努力解决的问题。

## 三、知识与课程

课程设计的主要内容是知识，因此科学文化知识水平也会对课程内容产生极为重要的影响，我们选择课程内容的时候必然会受到人类科学文化知识水平本身的影响。课程设计首先是关于知识的设计，科学合理的设计不仅要体现出社会发展的需求、学生身心的特征，

也要体现出不同领域知识自身的体系和特征。<sup>①</sup>接下来,本书将列举中小学最常见的两个知识领域,分别是义务教育阶段语文课程标准与数学课程标准,我们可以在课程标准中发现这两门学科的不同之处。

2011年,我国在第八次基础教育课程改革中颁布了《义务教育语文课程标准》,对语文课程性质的表述如下:“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。义务教育阶段的语文课程应使学生初步学会运用祖国语言文字进行交流沟通。吸收古今中外优秀文化,提高思想文化修养,促进自身精神成长。工具性与人文性的统一是语文课程的基本特点。”正是由于语文学科具有这样的特点,我们将语文课程的义务教育阶段划分为四个学段,分别为1~2年级、3~4年级、5~6年级、7~9年级。在课程标准中对学段目标与内容方面从识字与写字、阅读、写作(第一学段为写话,第二、三学段为习作)、口语交际四个方面提出要求。课程标准还提出了综合性学习的要求,以加强语文课程内部诸多方面的联系,加强与其他课程以及生活的联系,促进学生语文素养全面协调地发展。

《义务教育数学课程标准》中关于数学课程性质的表述如下:“义务教育阶段的数学课程是培养公民素质的基础课程,具有基础性、普及性和发展性。数学课程能使學生掌握必备的基础知识和基本技能,培养学生的抽象思维和推理能力,培养学生的创新意识和实践能力,促进学生在情感态度与价值观等方面的发展。义务教育的数学课程能为学生未来生活、工作和学习奠定重要的基础。”数学课程在进行设计时要充分考虑数学本身的特点,体现数学的实质;在呈现作为知识与技能的数学结果的同时,重视学生已有的经验,使学生体验从实际背景中抽象出数学问题、构建数学模型、寻求结果、解决问题的过程。数学课程将九年的学习时间划分为三个学段,第一学段为1~3年级,第二学段为4~6年级,第三学段为7~9年级,在各学段中安排了四个部分的课程内容,包括“数与代数”“图形与几何”“统计与概率”“综合与实践”。并且在数学课程中,应当重视发展学生的数感、符号意识、空间观念、几何直观、数据分析观念、运算能力、推理能力和模型思想。为了适应时代发展对人才培养的需要,数学课程还要特别注重发展学生的应用意识和创新意识。

在以上资料中我们可以发现,义务教育阶段语文课程与数学课程在学科性质、学段划分、各学段内容安排上均有所差别,这些都与两个知识领域的不同体系特征有关。正是基于各学科所在知识领域的差别,我们在进行课程设计、课程开发、课程实施与评价时,都不可避免地要使其符合该门学科的逻辑与特征。

<sup>①</sup> 钟启泉:《课程论》,北京:教育科学出版社,2007年版,第70页。

## 第二节 课程的理论基础

任何一门学科的发展都离不开它的理论基础,关于课程的理论基础,不同学者给出了不同的解释。例如,我国课程理论家廖哲勋在《课程新论》一书中指出,课程的理论基础主要为心理学基础、社会学基础以及哲学基础。<sup>①</sup>又如,美国学者奥恩斯坦在《课程:基础、原理和问题》一书中将课程的基础分为课程的哲学基础、历史基础、心理学基础以及社会学基础。<sup>②</sup>目前,关于课程的理论基础,比较公认的观点是,认为包括以下三个基础:心理学、社会学和哲学。由于这三门学科都蕴含着丰富的理论,并且它们与课程论的发展有着错综复杂的关系,本节将在这三门学科漫长的发展历史中,在它们各自浩如烟海的思想理论中各截取一部分,从这些截取的理论中,我们可以窥见课程与三者之间无法分割的联系。

### 一、心理学与课程

#### (一) 亚里士多德

提到心理学与课程的关系,首先要提的第一个人就是著名的哲学家、心理学家亚里士多德,他是最早在教育领域加入心理学思想的人。

##### 1. 教育阶段论

亚里士多德最早提出要按照儿童的年龄来实施教育,他将教育过程依据儿童的年龄特征划分为以下三个阶段。

##### (1) 第一阶段

第一阶段是从出生到6岁。这一阶段主要为提高发展的阶段,儿童处于身体生长和发育的关键期,由家长在家庭中进行。

##### (2) 第二阶段

第二阶段是从7到14岁。在这一阶段中儿童主要学习体操、音乐、读写算等的基本知识,主要由国家控制。<sup>③</sup>

##### (3) 第三阶段

第三阶段是从14到21岁。有关于第三阶段的教育理论很多都已经失传,因此我们现在无法直接看到他对这一阶段的论述。但是我们可以从亚里士多德在公元前335年创办的高等学府——吕克昂的课程设置中推测这一阶段课程的内容。它开设了包括“四艺”以及哲学、物理、文法、文学、诗歌和伦理学等在内的广泛的课程,学校中实行教学和科研相

① 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,北京:教育科学出版社,2003年版,第82页。

② A.C.奥恩斯坦、F.P.汉金斯:《课程:基础、原理和问题》,柯森等译,南京:江苏教育出版社,2002年版,第33页。

③ 施良方:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996年版,第26页。

结合、研究与实验相结合、讲授与自由讨论相结合的教育模式。<sup>①</sup>

## 2. 官能心理学

亚里士多德认为躯体和灵魂构成了人，灵魂是生命的本源。灵魂不仅赋予有机体以生命，而且使有机体潜在的特征得以展现。灵魂作为一种能动的本源，有着潜能或官能，它们以各种方式活动。<sup>②</sup>

此后，在很长的历史时期中，官能心理学一直在西方的教育领域占统治地位。官能心理学认为，智力就像肌肉一样，可以通过记忆和背诵来锻炼。在美国，官能心理学（有时被刻画为智力训练）为古典课程提供了理论基础，按照这种理论，人们认为课程内容越难——相似的分量越重——官能肌肉的锻炼就越迅速和深入，理解和背诵就像在体操馆里肌肉重复运动一样，可以充实大脑。<sup>③</sup>

以官能心理学为基础，在17、18世纪的西方形成了形式训练说，洛克（J. Locke）是形式训练说的代表人物之一。“形式训练说主张教育的目的不在于习得实质性的知识内容，而在于形式性地训练心智能力，而且强调一种领域所训练的能力能够迁移到其他领域。”<sup>④</sup>

## （二）赫尔巴特

德国哲学家、心理学家赫尔巴特（J. F. Herbart）反对官能心理学，否定人的心灵具有与生俱来的功能，他认为心灵原本空无一物，并在此基础上提出了观念联合论。赫尔巴特认为，观念的形成及其运动决定着人的意识，学生在原有观念的基础上，把一些分散的感觉刺激纳入意识领域，吸收、融合、同化新观念，并构成观念体系，这一过程就是统觉。<sup>⑤</sup>赫尔巴特要求教师在教学过程中创造机会以便激发旧观念的再现，从而使新观念能够被更快地接纳以及同化。

赫尔巴特的观念联合论挑战了官能心理学在西方教育学领域的统治地位。19—20世纪，形式训练说开始受到人们的质疑，西方在此基础上形成了实质教育论，对以官能心理学为基础形成的形式训练说进行了否定和批判，推进了课程的进一步发展。

## （三）桑代克

如果说赫尔巴特通过观念联合论，从理论角度对官能心理学和形式训练说发起了挑战，那么行为主义心理学的奠基人桑代克（E. L. Thorndike）则从实验角度再一次推翻了形式

① 吴式颖：《外国教育史教程》，北京：人民教育出版社，1999年版，第75-76页。

② 施良方：《课程理论：课程的基础、原理与问题》，北京：教育科学出版社，1996年版，第26-27页。

③ W. F. 派纳等：《理解课程：历史与当代课程话语研究导论（上）》，张华等译，北京：教育科学出版社，2003年版，第70页。

④ 钟启泉：《课程发展的回归现象与非线性模式——检视课程思潮的一种视角》，《教育研究》，2004年第11期，第20-26页。

⑤ 张斌贤：《外国教育史》，北京：教育科学出版社，2015年版，第280页。

训练说的假设。

桑代克在 20 世纪 20 年代,对大约 9000 名学生进行了学习成绩和智商分数之间的关系研究。几年以后,他又对另外 5000 名学生进行了重复实验。依据形式训练说,学习某些学科应该可以增强学生的理智能力,然而实验结果证明,学习传统学科对理智能力的影响作用极低。<sup>①</sup>就这样,形式训练说逐渐丧失地位,代之而起的是着眼于学科的实质性内容的实质训练说。实质训练说有两层含义:一是学习在社会生活中有用的教材,即运用活动分析法和社会功能法等选择教材,使儿童习得长大之后有用的教材;二是丰富和深化儿童在目前的生活环境中业已获得的经验,以求得成长,即提供有助于满足儿童需求、兴趣、爱好的教材。<sup>②</sup>

#### (四) 西方心理学流派

从亚里士多德的官能心理学到赫尔巴特的观念联合论,我们都可以将其视为早期心理学思想,这些理论都直接或间接地促进了课程论的发展变化。在课程论的漫长发展过程中,现代心理学流派也对其产生了巨大的影响。心理学自诞生以来就呈现出各种流派纷呈的局面。在众多的心理学流派中,对课程发展影响最大的包括行为主义心理学、认知主义心理学以及人本主义心理学。

##### 1. 行为主义心理学

正如前文所述,桑代克为行为主义学习理论的发展做出了贡献。在他之后,行为主义学习理论在华生、斯金纳等行为主义心理学家的努力下不断壮大。一般认为华生(J. B. Watson)的理论代表早期行为主义,斯金纳(B. F. Skinner)的理论代表新行为主义。

巴甫洛夫首先在研究狗的进食行为时发现了条件反射。华生相信巴甫洛夫的条件作用模式适用于建立人类行为的科学,如果将这种模式加以扩展,可以接受各种类型的学习和个性特征的培养。他认为,学习就是一种刺激替代另一种刺激,建立条件作用的过程。<sup>③</sup>

#### 阅读专栏 2-1

##### 华生的早期行为主义理论与课程研究<sup>④</sup>

华生把刺激和反应分为无条件的和有条件的两类。无条件反应是非习得的反应,它是与生俱来的一种神经生理功能。条件反应是学习得来的反应,是在学习过程中通过条件化过程把非习得的反应“组织起来”而成的。他说:“对于一个刺激所引起的无条件反应,

① 施良方:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996年版,第29页。

② 钟启泉:《课程发展的回归现象与非线性模式——检视课程思潮的一种视角》,《教育研究》,2004年第11期,第20-26页。

③ 莫雷:《教育心理学》,北京:教育科学出版社,2007年版,第34-35页。

④ 靳玉东、黄清:《课程研究方法论》,重庆:西南师范大学出版社,2000年版,第233页。

平常是散乱的没有组织的,要经过制约的历程或学习的历程,方能变成有组织的确定的条件反应。因此,他把学习过程看成习惯的形成,也就是把条件刺激与条件反应“组织起来”,形成一定联结的过程。华生的早期行为主义强调反应之前的刺激以及刺激与反应之间的直接联系。依据这一原理,课程为学生提供什么样的刺激,就必然会引起学生什么样的反应。刺激越多,反应越多,刺激越细,反应越细。因此,学生经验的积累和未来发展的走向将完全取决于课程设置的目标和内容。为了使學生能够适应在未来社会工作和生活的需要,课程必须更贴近生活,必须具体反映社会发展对人员素质的要求。博比特和查特斯在进行课程编制时所采用的“互动分析法”和“工作分析法”,可以说是这种原理的一种具体运用。

与华生所代表的经典行为主义不同,斯金纳所代表的新行为主义强调反应后的刺激,即强化。斯金纳认为行为可以分为应答性行为与操作性行为。无条件反应是由无条件刺激引起的,是一种应答性行为。操作性行为并不是由已知的刺激引发的,而是有机体在一定的情境中自然产生的,是有机体自发的行为,这种行为由于对结果的强化而固定了下来。人们在生活中所进行的绝大多数的行为都属于操作性行为。

## 阅读专栏 2-2

### 斯金纳的操作性条件反射理论与课程研究<sup>①</sup>

在斯金纳看来,教育工作者的艺术就在于如何安排强化。因为行为主义者都坚信复杂行为是由简单行为构成的,所以都主张把课程目标和内容分解成很小的单元。然后按照逻辑顺序排列,一步一步地通过强化手段,使学生逐步掌握课程内容,最终达到预期的课程目标。虽说各个学生对强化的要求可能有所不同,但课程专家可以改变程序,使每个学生都能在掌握课程内容的过程中获得成功的体验。事实上,已流行多年的程序教学、计算机辅助教学、自我教学单元、个别学习法和视听教学这类教学方式,就是以此理论为基础的。

在整个20世纪上半叶,行为主义可以说是对西方学校课程影响最大的心理学流派。甚至我们可以在20世纪六七十年代盛行一时的教育目标分类理论中窥见行为主义心理学的身影。然而,随着教育理论与心理学理论的发展,人们逐步也发现行为主义心理学同样存在着一些问题,这为认知主义学习理论的兴起及发展创造了条件。

## 2. 认知主义心理学

认知主义心理学的主要代表人物有布鲁纳、奥苏贝尔等。认知主义心理学认为,学习的过程并不是简单地在强化的条件下形成刺激与反应的联结,而是有机体积极主动地形成新的完形或认知结构的过程。与行为主义不同,认知主义心理学并不关注刺激与反应,而

<sup>①</sup> 施良方:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社,1996年版,第31页。

是关注学生头脑中认知结构的重建与重组。

### 阅读专栏 2-3

#### 布鲁纳的结构教学观与课程研究<sup>①</sup>

布鲁纳强调学习的主动性和认知结构的重要性,认为教学的最终目的是促进对学科结构的一般理解。无论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。学科的基本结构是指一个学科围绕其基本概念、基本原理以及基本态度和方法而形成的整体知识框架和思维框架,如物理中的牛顿三定律,数学中的代数交换律、分配律和结合律等。这些基本内容能够帮助学习者形成良好的认知结构,为获得新的知识,解决新问题,提供非常有价值的思维框架。而所谓掌握事物的结构,就是通过使许多别的东西与它有意义地联系起来的方式去理解它。简单地说,学习知识结构就是学习事物间是怎样相互关联的。故布鲁纳提倡将学科的基本结构放在编写教材和设计课程的中心地位。他还认为,好的学科结构可使任何科目都能按照某种正确的方式教给任何年龄阶段的任何儿童。布鲁纳认为,编排教材的最佳方式是以螺旋式上升的形式呈现学科的基本结构。这样,一方面,便于儿童尽早学习学科的重要知识和基本结构,避免浪费年轻一代宝贵的学习时间。另一方面,也有利于学生认知结构形成的连续性、渐进性。

布鲁纳的理论在课程设计中比较关注学科结构的重要性,对课程论的发展起到了积极的影响,推动了美国的认知运动,但是它的理论也存在着一定的问题。如果说布鲁纳倾向于关注学科的知识结构,那么奥苏贝尔则更加倾向于关注学生的认知结构。奥苏贝尔提出了有意义学习的理论,并且阐述了有意义学习与机械学习的差异。他认为,所谓的有意义学习,是指在学习过程中符号所代表的新知识能够与学习者认知结构中已有的适当观念建立起实质性的、非人为的联系,当新知识与原有认知结构合理地联系起来,有意义学习便发生了。<sup>②</sup>传统教育最大的问题在于使学生浪费太多的时间,通过机械学习的方式来记忆、背诵各种知识。奥苏贝尔还发展了皮亚杰的观点,用“同化”的概念作为有意义学习的机制。他认为,学生习得新的知识需要他们的认知结构中已有有关观念,以便把新知识“挂靠”在这些观念上。基于这个理论奥苏贝尔提出了“先行组织者”的概念,先行组织者就是先于某个教学任务本身呈现的具有引导作用的学习材料。

认知主义心理学打破了行为主义只关注刺激与反应之间联结的观点,认知主义学习理论不再仅仅关注行为的发生或者行为发生的频率,而是将着眼点转为对学生的思维过程以及思维方式的研究。这样的转变推动了教育心理学理论与学习理论的进步,并且在认知主

<sup>①</sup> 陈琦、刘儒德:《教育心理学》,北京:高等教育出版社,2011年版,第52页。

<sup>②</sup> 陈琦、刘儒德:《教育心理学》,北京:高等教育出版社,2011年版,第52页。

义学习理论上发展起来的建构主义又进一步促进了课程论的发展。

### 3. 人本主义心理学

20 世纪 70 年代,人本主义心理学开始兴起,成了有别于行为主义和精神分析理论的心理学的“第三势力”。人本主义反对将人的心理分解为不能整合的几个部分,主张将人作为一个整体来进行研究,其学习理论关注学生的情感、信念和意图,认为学习是人固有能量的自我实现过程,强调人的尊严和价值,强调无条件积极关注在个体成长过程中的重要作用。例如,马斯洛从性善论的角度出发,认为每个人与生俱来具有一种内在的潜能,这种积极向上的潜能是人的内在价值的核心。他认为,教育的根本目标在于开发人的潜能,完善个体的人格,促进其完成自我实现。人本主义心理学的另一个代表人物罗杰斯将他的“来访者中心疗法”引入教育领域,提出了以学生为中心的教育思想。

#### 阅读专栏 2-4

#### 韦伯的开放课堂研究<sup>①</sup>

开放课堂是韦伯 1971 年提出的适用于 5~7 岁年幼儿童的一种人本主义教育心理学的理论模式。其典型特点是无拘束,不拘于形式。在实施开放课堂的学校里,学生并不需要把自己闲置在某个课堂或中心区域。他走进学校以后,可以做他想做的事儿,学他想学的科目,如绘画、编织、写作、阅读等。上课铃并不是一个活动的分界线,即使在铃响过后,大多数学生仍然继续他们的活动。在开放的课堂内学生自由地从事能激发他们兴趣的活动,教师的作用是鼓励和引导学生的活动。尽管这一模式的倡导者认为教师的作用是重要的,但他们认为即使没有教师的监督,学生也可以从活动中获取信息。但在教育过程中,教师的作用并不是放任自流。尽管开放课堂的教师并不要求某个儿童去从事某项特殊的活动,但是他们愿意对活动提出建议,以及在临近上午或下午上课时间结束时,要求某个儿童终止他的特别活动。教师的首要任务是在适当的时间,促进儿童与学习的真正材料发生接触。为了完成这个任务,教师必须进行精确的观察,建立每个儿童的档案,推荐有利于儿童的活动。而且他们还必须准备如何给儿童鼓励与支持,以及在儿童决定的关键时刻,教师给予儿童认知的输入。当这种认知的输入是催化性的时候,且确实符合教学法的规律时,则教师的介入有助于学生获得更多的知识。

人本主义心理学反对传统的学校课程不顾学生的情感,单纯地追求认知发展和知识获得,而应充分考虑学生的情感、信念、动机等,这从教育心理学发展的角度来讲具有重要的进步意义。但我们同时也不难看出,将人本主义心理学理论全盘引入课程与教学领域较难以施行,并且容易导致放任自流、教学效果低下等问题。

<sup>①</sup> 莫雷:《教育心理学》,北京:教育科学出版社,2007年版,第67页。

从上文中我们可以看出,从20世纪初期行为主义心理学的诞生,到20世纪五六十年代认知主义心理学的盛行,一直到20世纪七八十年代人本主义心理学的兴起,这些心理学流派中蕴含的学习理论都对课程论的发展、学校课程的发展起到了潜移默化的影响。这主要是由于学生是课程最直接的接受者,课程目标的制定、课程的设计与开发、课程的实施与评价,每一个步骤都必须考虑到学生的心理,既要符合学生的心理发展规律,又不能违背学生的学习心理机制。因此,心理学的发展与课程论的发展将一直存在着千丝万缕的联系。

## 二、社会学与课程

社会学是从社会整体出发,通过社会关系和社会行动来研究社会结构及其功能、社会过程及其原因和规律的社会科学。<sup>①</sup>伴随着教育学和社会学的发展,教育社会学作为一门独立的学科在19世纪后期的欧洲得以萌芽,它成型于20世纪早期的美国,在20世纪五六十年代以后快速发展起来。20世纪70年代,西方教育社会学领域受到了知识社会学、符号互动理论以及人种志方法论的影响,逐渐把研究重心转向了教育知识的社会性质方面,从而形成了课程的社会学研究取向,有的学者称为教育知识的社会学分析,有的学者甚至提出了创立“课程社会学”学科的建议。<sup>②</sup>接下来,我们将简要介绍历史上一些重要的社会学思想与理论对于课程的影响。

### (一) 柏拉图

柏拉图一生著述众多,其教育思想主要体现在他的代表作《理想国》一书中。在这本书中,柏拉图认为教育的目的是培养国家的最高领袖——哲学王。他提出,国家应该高度重视教育,应该把教育视为建设理想国的重要手段。在这样的理念下,柏拉图对人的灵魂进行了明确的划分,在他看来,理想国由三种不同的人组成,他们分别是哲学家、军人、手工业者和农民。除此之外,柏拉图还将人的受教育阶段划分为五个阶段。

#### 1. 灵魂的划分

- (1) 哲学家的天性以理性为主,属于金质灵魂,他们的社会职责是管理国家。
- (2) 军人的天性以意志为主,属于银质灵魂,他们的社会职责是保卫国家。
- (3) 手工业者和农民以感情为主,属于铜和铁质灵魂,他们的社会职责是服从统治。

#### 2. 教育阶段的划分

- (1) 第一阶段为学前教育期。柏拉图是“西方国家首先提出学前教育的人”。<sup>③</sup>儿童在

① 王思斌:《社会学教程》,北京:北京大学出版社,2003年版,第15页。

② 吴军:《课程社会学》,南京:南京师范大学出版社,1999年版,第3页。

③ 滕大春:《外国教育通史》(第1卷),济南:山东教育出版社,1989年版,第76页。

3岁以前要在家中接受父母的养育,3~7岁要进入附设在神庙的儿童游乐场,主要是做游戏和听故事等。

(2) 第二阶段为普通教育期。7岁以后的儿童开始进入国家创办的初等学校,接受普通的教育,一直到18岁左右。主要课程是体育、音乐和初步的读写算等。体育教育的作用在于锻炼身体使身体健康,音乐教育的作用在于陶冶人的心灵,音乐与体育必须相伴而行,才能使人的身心达到和谐发展。手工业者和农民只需要接受这些教育,这样会使他们形成节制的美德。

(3) 第三阶段为军事训练期。在完成了普通教育的基础上,另外两种人在年满18岁以后将升入更高一级的教育机构——青年军事训练团,继续进行两年的军事训练。在这一时期,学习内容除了军事技能外,还包括初步的科学知识,即“四艺”(算术、几何、天文和音乐),这些知识的学习主要以实用为主,教育的目的在于培养素质全面的军人。<sup>①</sup>

(4) 第四阶段为深入研究期,学习者年龄阶段在20~30岁。在完成了两年的军事训练以后,大部分具有银质灵魂的青年将进入军营,履行守卫国家的职责。而少数经过筛选的人则将继续进行高深学问的研究,这一阶段的学习内容除了算术、几何、天文和音乐以外,还增加了一门更重要的学科——辩证法。深入研究期的教育目的是培养哲学家,因此青年们所学习的“四艺”虽然内容和前一阶段相同,但学习的目的不仅仅是为了实用,而是为了发展学习者的智慧,并且达到净化心灵,逐步接近真理的境界。接受了这十年教育的人在年满30岁时通常就会担任管理国家的各种公职,大部分人将成为国家的高级官吏。

(5) 第五阶段为哲学教育期。修完了上述所说的所有学科后,大部分人已经完成了所有学业。经过非常严格的挑选,只有极少数准备当哲学家的人还要继续进行为期五年的学习。在这期间,他们的学习内容主要为攻读辩证法。最后,极其优秀的人需要再经过15年的实际工作,在实际工作中进行锻炼。大约到了50岁时,这样的人就可以成为柏拉图理想中的哲学家兼政治家,也就是国家的最高统治者——哲学王。

## (二) 洛克

洛克是17世纪英国著名的资产阶级哲学家、政治家。洛克提出了很多重要的教育理论,这些理论主要集中在《教育漫话》一书中,在西方的教育史上产生了重要影响。

洛克在《教育漫话》一书中详细阐述了资本主义社会的绅士教育。他的绅士教育思想是以其政治思想为依据的。由于绅士是契约的履行者,所以需要各个领域的知识。这些知识包括体育、德育、智育等多方面。洛克故意取消了希腊语、修辞学、逻辑学、雄辩术等科目,删减了大部分拉丁语训练。他认为,人文教育的许多内容只是一味地咬文嚼字、烦琐分析,没有实际的用处。因此,他主张的课程更多地突出了实用性与多样性的原则,代

<sup>①</sup> 张斌贤:《外国教育史》(2版),北京:教育科学出版社,2015年版,第77页。

表了新兴资产阶级的利益，摒弃学究式的思辨，适应资本主义政治与经济对新型人才的需求。<sup>①</sup>但同时也带有资本主义的局限性。他认为，绅士要学习世界上最需要、最常用的事物。<sup>②</sup>

### （三）卢梭

卢梭（J. J. Rousseau）是18世纪法国杰出的思想家、政治家。他的主要著作是《爱弥儿》。在《爱弥儿》一书中，卢梭通过描写虚构的主人公在不同年龄阶段所受的教育，表达了自己的自然主义教育观。

卢梭的自然主义教育观主张遵循自然的要求，顺应人的天性，反对成人对儿童进行违反自然的教育。他将教育分为了以下四个阶段。

（1）从出生到两岁为婴儿期。在这个阶段，由于儿童刚出生不久，身体较柔软，成人需要对其进行精心的养护，保证其健康发育。卢梭对于成人如何养育婴儿进行了详细的阐述，细致到睡眠、饮食、衣着等方面。除此之外，还应该使婴儿在与周围环境的接触中进行必要的学习，获得初步的观念。

（2）2~12岁为儿童期，也被称为理性睡眠期。这一阶段的儿童还没有产生真正的记忆和判断，理性尚未得到发展。因此，教学的目的主要在于促进儿童的感官发展。卢梭对如何进行感觉训练进行了详细的阐述，包括视觉、听觉、味觉、嗅觉、触觉等。

（3）12~15岁为青年期，也被称为理性开发期。在这一时期，儿童已经初步具备了理性和判断力，所以应该对其进行多方面的知识教育，包括自然科学、人文科学等多个领域。在进行知识教育的过程中，应当关注儿童的兴趣，激发儿童的求知欲和好奇心。

（4）最后一个阶段是15~20岁的青春期。这一时期，学习者的感情已经发展起来，因此应该对其进行必要的引导和约束。这个阶段主要进行的是道德教育和宗教教育，目的是培养孩子善良的习惯、善良的思想感情以及宗教信仰——自然神。

### （四）斯宾塞

斯宾塞是19世纪至20世纪初英国著名的社会学家、教育家，他的社会学思想以及教育思想主要体现在《教育论》一书中。19世纪，达尔文提出生物进化论后，许多学者将其引入到社会研究领域，认为人类社会的发展变化也遵循生物进化的规律，符合“生存竞争，适者生存”的原则。斯宾塞在此基础上提出了他的社会学理论“社会有机论”，将人类社会的发展比喻为生物有机体的进化。在他的哲学观与社会观影响下，他又提出了功利主义的教育思想。

① 吴军：《课程社会学》，南京：南京师范大学出版社，1999年版，第20页。

② J. 洛克：《教育漫话》，傅任敢译，北京：人民出版社，1985年版，第23页。

斯宾塞反对当时英国学校中脱离生产活动的课程内容,认为学校的课程不应该忽视对科学知识的传授,并提出了“教育预备说”的观点,明确教育的目的是为未来的完满生活做准备。根据这个观点,他认为学校的课程应该包含以下五个部分。

- (1) 准备直接保全自己的教育——解剖学、生理学、卫生学。
- (2) 准备间接保全自己的教育——伦理学、算术、几何学、力学、物理学、化学、天文学、地质学、生物学、社会学、外语。
- (3) 准备做父母的教育——生理学、心理学、教育学。
- (4) 准备做公民的教育——历史。
- (5) 准备生活中各项文化活动的教育——绘画、雕刻、音乐、诗歌。

### (五) 教育社会学流派

20世纪初,教育社会学在西方正式成为一门独立的学科。随后在50年代逐渐走向成熟,教育社会学从诞生伊始就没有形成一种单一的理论,而是呈现出多种不同的声音。一般将教育社会学主要的理论分为三种:功能理论、冲突理论、互动理论。

#### 1. 功能理论

功能理论的代表人物是涂尔干(E. Durkheim)、帕森斯(T. Parsons)、杜威等,渊源可以追溯至古典社会学家的功能论思想、19世纪的“社会有机体说”等,它是经过19世纪末期到20世纪初期社会学家们的归纳而成的。在20世纪50年代,功能理论逐步成为社会学领域的主导理论。功能理论的基本观点如下。

- (1) 社会是一个由不同部分构成的相对稳定、相对持久的结构,社会结构中的每一个部分都对社会的整体生存发挥着自己的功能。
- (2) 社会因价值的共识而整合。某一个部分的变化会影响到社会的整体结构,但不会破坏整个社会结构的协调与平衡,关键是由于社会中存在着共同的价值观和社会规范。<sup>①</sup>
- (3) 社会发生变迁的原因在于受到了外来力量的影响,否则社会整体将一直处于平衡、稳定的状态。

功能理论往往倾向于从整个社会系统的角度来思考学校教育,认为学校教育的目的是使学生社会化,从而适应自己目前的社会角色和社会位置,最终达到整个社会的和谐一致。

#### 2. 冲突理论

20世纪五六十年代,人们的关注点逐渐从社会整合转向社会冲突。冲突理论的渊源可以追溯至德国学者韦伯(M. Weber),他认为社会结构本身并不具备什么潜能或力量,它是人们行为的产物,是可以发生改变的。社会本身就是统治阶级为了维护自己的统治而建立的。由于社会中不同的群体有着不同的目标,并都在追逐自己的社会权力以及社会地

<sup>①</sup> 马和民:《新编教育社会学》,上海:华东师范大学出版社,2006年版,第63页。

位，因此各群体之间的权力斗争将长期、持续地存在。冲突理论的代表人物有美国的社会学者鲍尔斯（S. Bowles）、金蒂斯（H. Gintis）等，其基本观点如下。

（1）由于社会中的个体或群体都在追逐各自的目标以及利益，因此冲突和斗争将不可避免地存在。

（2）社会变迁是各群体间冲突斗争的结果，是一种自然的、普遍的现象。社会的和谐稳定往往是短暂的，而冲突斗争却是普遍存在的。

（3）社会关系存在强制性。社会中占据统治地位的群体会通过各种方法强制其他群体维持其地位，保持社会的稳定。但这种强制的结果往往是短暂的，社会正是在不断的冲突、协调、再冲突中得以发展。

韦伯所开创的社会冲突理论经过 20 世纪六七十年代的发展又形成了许多分支学派。但从总体方向来看，倾向于冲突理论的学者往往会“通过对学校和社会、课程与控制、文化与霸权等诸多复杂关系的深入探讨，给课程研究尤其是潜在课程研究提供一种新的思维角度。它使人们深刻认识到学校常识观念中所隐藏的意识形态信息，以及学校教育和课程中的阶级、性别、种族不平等的产生机制”。<sup>①</sup> 冲突理论拓宽了课程研究的社会学视角，对课程论的发展起到了积极的推动作用。

### 3. 互动理论

前文介绍的功能理论和冲突理论从社会学的角度来讲都属于宏观社会学范畴。接下来本书将介绍的互动理论（又被称为解释理论）属于微观社会学范畴。互动理论诞生于 20 世纪 70 年代的英国，代表人物有英国学者杨（M. Young）、伯恩斯坦（B. Bernstein）等。它的研究重点与功能理论、冲突理论不同，不在于研究社会结构而在于研究个体、小群体，如对学校中人际互动和个体行为进行的研究。互动理论对于课程研究的贡献主要在于弥补了宏观社会学不关注学校中所发生的实际情况的缺陷，但也正是因为这样，互动理论容易忽视社会对个体的强制作用。事实上，所有人，包括教师、学生和家長，都会受到社会外部环境的制约。

在前文中，我们介绍了许多社会学家不同的社会观和教育观，我们不难发现，几乎所有学者的教育观都会受其社会观的影响，教育往往被看作是构建理想社会的一种手段和方法。正是由于教育与社会的这种关系，社会学的发展仍将不断地对课程论产生影响。

## 三、哲学与课程

在课程论的三大理论基础中，哲学是自课程思想诞生之日起就与之密切相关的，回顾课程论发展的历史，我们可以发现，早期课程思想往往蕴含在哲学家对教育的思辨中。像

<sup>①</sup> 靳玉东、黄清：《课程研究方法论》，重庆：西南师范大学出版社，2000年版，第197页。

许多其他学科一样，人们在对课程问题进行探讨时常常会发现最终需要在哲学层面上寻找答案。例如，最为古老的课程论命题之一——能力与知识的关系，在哲学上便可以归结为内容与形式的关系。对于知识和能力的注重，分别表现为强调内容和强调形式。实际上，无论强调哪个方面，最终是哲学上的选择。在这个问题上最为著名的形式教育和实质教育的争辩，就可以在唯理论和经验论的对立中找到根源。<sup>①</sup>

### （一）柏拉图

在西方哲学史上，柏拉图被称为客观唯心主义的创始人。他将世界分为现象世界和理念世界，现象世界又称为可见世界，是暂时的、虚幻的、变化无常的，仅仅为感觉所认识，是“意见”的对象。理念世界又称为可知世界，是永恒不变的、绝对真实的、不生不灭的，只能为思维所认识，是“知识”的对象。人的认识过程，实质是通过思维无限地向理念世界靠拢，是回忆作为心灵本源的理念世界的过程。正是基于这样的哲学理念，他十分重视辩证法、数学等课程。

### （二）亚里士多德

亚里士多德不赞成柏拉图的理念论，他认为任何事物都是形式（物体的普遍属性）与质料（物体的特殊属性）的统一体。理念论的错误在于将二者割裂，将理念看作是离开个别事物独立存在的实体。他在否定理念论的基础上提出了经验论，认为人们通过感官所接触到的世界是真实存在的，是认识的对象和源泉。但感觉只能认识个别的或特殊的事物，只有理性才能认识一般的概念的知识。基于这样的哲学理念，他将知识分为了逻辑学、理论科学、实践科学、制作科学四类。

### （三）奥古斯丁

西方中世纪早期的基督教哲学家奥古斯丁（S. Augustine），将柏拉图的理念论与基督教教义相结合，将柏拉图所区分的理念与现实分别用来指天国与地国，为经院哲学的形成打下了理论基础。

### （四）托马斯·阿奎那

在奥古斯丁之后，西方经验主义哲学家开始利用古代哲学对基督教教义做论证。其中，托马斯·阿奎那（T. Aquinas）引用了亚里士多德的哲学体系，使正统经院哲学的发展达到了顶峰。

<sup>①</sup> 丛立新：《课程论问题》，北京：教育科学出版社，2000年版，第303-304页。

### （五）培根

西方中世纪经院哲学的繁荣使学校课程更加依附于宗教教义。随着文艺复兴运动以及资本主义的崛起，人们开始越来越多地将注意力从经院哲学的束缚中解放出来，更加关注弘扬人性和崇尚科学知识。英国哲学家弗兰西斯·培根（F. Bacon）反对用古典哲学包装经院哲学，明确地提出了“知识就是力量”，并总结了当时人类的科学发明和技术创造，提出了一个百科全书式的科学分类，他的知识观为近代学校课程科学化奠定了思想基础。

### （六）哲学流派

一般认为对课程影响较大的哲学知识观主要有源于柏拉图古典哲学的理性主义知识观；源于亚里士多德哲学思想的经验主义知识观；19世纪末在美国形成的以杜威为代表的实用主义知识观；源于20世纪前的欧洲哲学，在二战以后得到普遍发展的存在主义知识观；以美国思想家多尔（W. E. Doll）为代表的后现代主义知识观；以及马克思主义的科学知识观，也就是辩证唯物主义知识观。

纵观知识观与课程观的发展，我们可以发现，课程观必然会受到知识观的影响，有怎样的知识观就会产生相应的课程观。由于课程与知识的必然联系，哲学对于课程论的影响将一直存在下去，我们应该始终坚持辩证唯物主义知识观。

## 本章小结

本章主要阐述了课程的客观基础以及理论基础。学生是课程的直接学习者；课程影响着教育的社会作用，同时又受到社会各种因素的制约；课程的内容主要来源于人类已有的知识。因此，学生、社会、知识是课程的客观基础，我们在处理课程问题时，应该同时考虑这三个方面的影响。

课程的理论基础主要有心理学、社会学与哲学。在心理学对课程的影响部分，本章主要介绍了亚里士多德的官能心理学、赫尔巴特的观念联合论，以及现代行为主义、认知主义、人本主义等现代心理学理论流派。在社会学对课程的影响部分，本章主要介绍了柏拉图的《理想国》、洛克提出的社会契约论、卢梭的自然主义教育观、斯宾塞的教育预备说，以及功能理论、冲突理论、解释理论等教育社会学流派。在哲学对课程的影响部分，本章主要介绍了柏拉图的理念论、亚里士多德的经验论、奥古斯丁与托马斯的经院哲学、培根的知识观以及现代哲学流派的影响。由于课程本身与心理学、社会学、哲学之间有着错综复杂的关系，这三门学科在未来将继续对课程以及课程论的发展产生深远的影响。



## 思考练习

### 一、判断题

1. 课程的理论基础为学生、社会、知识。
2. 奥古斯丁接受了亚里士多德的经验论，并以此来解释基督教教义。
3. 功能理论与冲突理论属于微观社会学，解释理论属于宏观社会学。
4. 赫尔巴特的观念联合论认为人的灵魂具有与生俱来的各种官能。

### 二、论述题

1. 试论述亚里士多德的官能心理学以及赫尔巴特的观念联合论对于课程发展的影响。
2. 请举例说明不同哲学观对课程观的影响。
3. 请举例说明不同社会观对课程观的影响。



## 拓展阅读

柏拉图作为西方重要的哲学家、思想家、教育家，为西方后世哲学思想以及教育的发展做出了重要的贡献。接下来，我们将简要介绍一下柏拉图所创办的学园。

### 学 园<sup>①</sup>

为了培养一批既精通哲学、自然科学，又善于治理国家的政治家，公元前 384 年，在朋友的资助下，柏拉图参照了毕达哥拉斯学派盟会组织的经验创建了自己的学园。这被视为雅典第一个永久性的高等教育机构，在高等教育史上，学园的出现具有划时代的意义。

作为一所高等学府，学园既开展了广泛的教学活动，培养各类人才，同时也进行了哲学和自然科学领域的学术研究。这些教学和研究活动，极大地促进了古希腊科学和文化的发展。学园开设的课程门类众多，其中数学占有重要的地位。相传学园的大门上镌刻着“不懂几何者不得入内”的入学要求。这所学园创办于公元前 384 年，关闭于公元 529 年，前后持续存在九百余年之久，培养了一大批著名的学者，一度成为希腊世界重要的学术活动中心，为后世的发展产生了深远的影响。

① 张斌贤：《外国教育史》（2版），北京：教育科学出版社，2015年版，第76页。