

斯滕豪斯与施瓦布的课程 开发观念比较研究

曹碧莹

杭州师范大学经亨颐教育学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2024年4月26日; 录用日期: 2024年5月24日; 发布日期: 2024年5月31日

摘要

课程开发即决定课程的过程以及其所依据的理论倾向, 是当今世界教育领域研究的热点问题之一。斯滕豪斯和施瓦布的课程开发观念, 是对传统课程开发观的扬弃, 是20世纪以来对基础教育课程改革中课程理念创新的重要贡献。在其比较研究中, 发现他们的观点有相似之处, 但也有差异。

关键词

课程理念, 斯滕豪斯, 施瓦布, 比较分析

A Comparative Study of Stenhouse's and Schwab's Conceptions of Curriculum Development

Biyong Cao

Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang

Received: Apr. 26th, 2024; accepted: May 24th, 2024; published: May 31st, 2024

Abstract

Curriculum development, *i.e.* the process of determining the curriculum and the theoretical tendency on which it is based, is one of the hot issues of research in the field of education in the world today. Stenhouse's and Schwab's concept of curriculum development is a rejection of the traditional view of curriculum development and an important contribution to the innovation of curriculum concepts in the reform of basic education curriculum since the 20th century. In their com-

parative study, their views are found to have similarities but also differences.

Keywords

Curriculum Conception, Stenhouse, Schwab, Comparative Analysis

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

美国著名课程理论家派纳在其著作《理解课程》(Understanding Curriculum, 1995)中指出, 美国课程研究领域自 20 世纪 70 年代中期以来发生了重要的“范式转换”: 由“课程开发”范式转向“课程理解”范式[1]。20 世纪 70 年代以后的课程研究则拥有更为广阔的理论基础和思想视野, 其目的在于对课程领域进行“概念重建”。近年来, 我国基础教育课程改革的实践取得了很大成就, 但也出现了不少值得思考和研究的问题。其中最具代表性的就是对课程开发理念的争论; 其次, 就是对教学过程中如何进行有目的、有计划、可操作的课程改革这一问题。随着时代的发展, 对课程的理解已经不局限于教学内容或单一学科, 新课程改革正是对这一课程概念的突破。不同的课程开发模式有不同的教育哲学和心理学基础, 代表着不同的课程组织结构和教学过程, 但究其根本目的在于培养学生的学习兴趣和探究能力, 培养学生独立思考、积极创造的能力, 提高学生的自信自尊, 促进学生独立人格的形成。

虽然课程开发理论诞生至今尚不足百年, 但其中新的课程开发模式理念不断涌现。在诸多探讨中, 斯滕豪斯的“过程模式”和施瓦布的“实践模式”在我国颇受关注。本文拟阐明斯滕豪斯与施瓦布二者思想的理论渊源与异同之处。

2. 理论渊源

斯滕豪斯和施瓦布在各自的著作中都主张课程是通过教师的教学而形成。因此, 他们对课程开发观的理论渊源, 既是继承也可能是批判。

第一次明确提出“过程模式”的应为英国课程理论家斯滕豪斯(L. Stenhouse), 其以英国著名教育哲学家皮特斯的知论为依据的, 建立在对泰勒“目标模式”批判的基础之上, 即强调知识以及教育的内在价值, 它无需通过教育的结果来加以证明, 也不是为达到目标而采取的手段和途径。斯滕豪斯认为, 过程虽然不囊括所有课程开发形式, 但却可以弥补目标模式的不足, 相对于目标模式, 过程模式更适合于那些以知识和理解为中心的课程领域。过程模式显然是立足于教育内在价值的课程开发思想。斯滕豪斯课程理论中“作为研究者的教师”和“走向研究模式”是最具影响力的主张, 实际上这一核心思想的逻辑是源于斯滕豪斯从知识理论出发的对教学的认识, 他认为教学是师生共同探讨问题与发展理解力的过程, 而能力的发展, 关键是教师的参与; “作为研究者的教师”必须具备一定的品质, 而且需把课堂当作课堂革新的实验室, 倡导教师的课程行动研究, 凸显了教师专业主义的理论取向。学习结果的要把评价与发展结起来, “走向研究模式” [1]。

施瓦布在批判传统课程开发模式的基础上提出实践性课程开发模式, 强调课程开发的实践价值和动态过程, 其基本特征是“绝对回归实践”, 即课程开发是主体之间针对具体事件情境的需要而进行的审议过程。施瓦布实践的课程的哲学基础有三个来源: 一是古希腊的哲学传统, 尤其是亚里士多德的

“实践观”，“实践生活”即人与人之间相互作用的“实践行动”；二是实用主义哲学观，尤其是杜威的思想，实践的兴趣以及关于相互作用的民主的社会组织的观点成为其思想的重要来源；三是现代欧洲大陆的让人本主义哲学思想，尤其是现象学和存在主义的观点，贯穿于其中的“寻找意义”的观点成为施瓦布课程观的基本精神之一。施瓦布借鉴了泰勒课程研究的基本思想，关注确定学生所需的科学知识体系，提出了问题分析的逻辑起点：第一，存在哪些学科？这些学科彼此间是如何关联的？第二，获得有根据的知识运用了那些方法？第三，指导探究的学科概念有哪些？它们如何导致了不同的结构？这三个问题实际上是要揭示学科结构的不同层次，即学科的组织结构、学科的句法结构和学科的实质结构。施瓦布在自己的著作中提出：教育应该把所有人包括教师和学生都带到一个生活中去，把学校变成一个学习场所；把课堂变成社会场所，让每个人都参与其中；在一个开放的、富有创造性和有意义的学习环境中发展自己；使课堂成为一个社会环境和学校环境相互影响下的“开放”的场所。施瓦布将“理论的”课程研究和他所主张的“实践的”课程研究进行了对比，并指出其核心的区别在于：1) 理论的探究目的为知识，是具有一般性、普遍性的结论，而实践的目的则是抉择各种可能的行动，亦是为了增强在具体教学情境中解决实际问题的能力；2) 理论的研究对象被认为是抽象的、普遍的，而实践的内容总是特定的、具体的，且受外在环境影响；3) 理论研究的问题来源于“心智状态”(state of mind)，产生于已确定或公认的抽象的理论体系，而实践的问题则源于“事物状态”(state of affairs)；4) 理论的方法往往受一种指导性原理的控制，而实践的方法更多的是采用“审议”(deliberation)的程序[2]。

从这两位教育家对教学过程发生和社会因素产生关系、以及影响其课程形成的看法来看，他们所共同肯定的教学过程是教师和学生共同参与、彼此合作、相互影响来发展学生学习品质和创造力。

3. 知识生产模式的转变

斯滕豪斯和施瓦布都认为，学校课程不应局限于知识的传授，而是应该从“学习目标”转向“学习经验”。一个好的教师是教给学生怎样学习的人，一个好老师不仅要知道应该教给学生什么知识，而且要知道什么是正确的和合理的。他们都强调：课程是教师在课程目标指导下为达到教育目标而开发出来的一种特殊活动。在这种课程观中，他们都主张教学不仅仅是传授知识和技能、而是让学生经历学习过程，使之能够真正地掌握知识和技能，并学会解决问题。斯滕豪斯认为课程的意义不只是代表一套教材或预定的教学内容大纲，而是在课堂情境中将一种教育理念和教育价值观转化成教育历程的教学实践，是一套关于教学历程的研究假设的假设策略，或是有待师生搜集资料加以验证的待答问题。知识建构在师生共同参与度课堂实际情境中。施瓦布同样强调教师与学生在课程开发中的重要作用，强调课程开发的实践价值和动态过程，主张：教师不应只是课堂上讲授知识和技能的人，而是应当成为一种学习活动的组织者、指导者、参与者。施瓦布反对课程对外理论的过分依赖，而并不排斥使用理论，强调要从实践的层面去运用多种理论解决问题。

4. 基本理念

施瓦布的实践模式是针对实践情境需要进行审议的课程开发思想，借鉴亚里士多德的实践论，其意在扭转课程探究对纯粹理论性的追求。他表明，与其说“是关于课程是什么的问题，毋宁说是课程探究应如何进行的问题。”这是在课程探究、课程理论随着科学化的进程有了一定的积累后，对本身的一种反思，体现出理论自身的自觉。实践理念的取向，使施瓦布在构建课程开发的理论框架时，主张教师、学生、教材、环境是构成“独特而永远变化的整体结构”的四要素。教师和学生作为课程的主体和创造者，蕴含其中的微妙交互作用才是课程意义的真正源泉；教材则须满足特定学习情境和兴趣需要。同斯滕豪斯一样，受现象学和存在主义的影响，在把教育的过程和目标、手段和结果相统一的基础上，他强

调学生自身的兴趣、需要等非理性因素，强调学生作为主体的既成人格整体和已有经验，这体现着把学生作为个体主体予以尊重的思想[2]。

斯滕豪斯的“以学生为中心”是对传统教育的一次革命，其核心是尊重学生的主体地位，将学生看成是教育活动主体，将学生作为自己进行教学活动的中心。在斯滕豪斯看来，课程开发要以发展和培养学生的能力为目标，要在尊重个体差异、促进共同发展基础上进行。首先，在教育内容上，要从知识教学转向能力培养；其次，要注重培养学生的自学能力、独立思考能力以及创造性思维能力；再次，在教学方式上要注重以游戏化和合作化教学为特征的启发式和探究式教学；最后还要注重与社会发展相结合。斯滕豪斯提出了一种全新的、独特的课程体系理念，即：1) 教学过程是一个课程体系；2) 每个学生都有学习发展机会和学习资源；3) 每一门学科都有一个核心概念[3]。

5. 实施途径

施瓦布的实践模式集中体现课程生成性的主要是两个方面。一是充分肯定教师和学生的课程权力主体地位，“教师即课程”和“学生即课程”是两个经典的命题。所谓教师即课程是指“教师并不是孤立于课程之外，而是课程的有机组成部分，是课程的创造者和课程的主体”。学生同样是课程的有机组成部分，同样是课程的创造者和主体。学生有权利根据自己的特点和情况对自己要学习的东西和怎样学习做出反思和评价，而不是一个已有课程的接受者。这样课程的创造与接受变为同一的过程。二是强调教师、学生、教材与环境彼此之间的互动。教师和学生是互动中的主体。他认为“教材是课程的有机组成部分，但是只有当教材成为相互作用过程中的积极因素时，只有在满足特定学习情境的问题、需要和兴趣时，才具有课程意义”。教师、学生以教材为中介、以环境为依托展开对话的时候，课程的生成性孕育其中。而斯滕豪斯的过程模式则有所不同，他要求教师在教学过程中，根据知识和活动的内在价值展开教学，并且根据程序原则反思自己当下的教育情境，形成自己的教学判断能力和教学过程[4]。施瓦布和斯坦豪斯都强调过程的价值，否定了目标在课程和教学系统中的支配和控制地位，但是施瓦布比斯坦豪斯更强调了学生的课程权力和课程的生成性，而斯坦豪斯则比施瓦布更强调了教师在教学中的领导力。批判课程理论中把课程看作一个“反思性实践”(praxis)的过程，它的核心要素就是行动和反思，强调在行动中反思，在反思中行动，并在这个行动中创造课程意义。这与斯坦豪斯的过程模式很相似，但是反思性实践强调了知识的社会建构性。斯滕豪斯和施瓦布都强调学习的实践性，但他们也强调学习的多样性，认为学生在课堂上的多种形式学习是一种有意义的学习，都认为教学应该提供更多的选择，通过教师、教材、组织活动以及教学方法来完成。他们都认为课堂中不可能满足所有学生的所有需求，因此需要教师创设各种学习条件，如：提供不同层级的学习内容；给不同需要的学生提供不同的资源。

6. 教学策略

斯滕豪斯的“三步走”模式，同样体现了是以学生为中心的教育哲学：第一步，课程设计环节；第二步，实施程序和具体做法；第三步，评价总结阶段。“三步走”模式是斯滕豪斯课程开发理论精髓的集中体现，但是这仅是一种理论模型，它缺乏明确的具体操作步骤，不具备一定的可操作性[3]。

基于其结构主义的知识观及课程观，施瓦布在教学中倡导“探究式”。所谓探究式是指要为学生提供真实的问题情景，让他们通过对事物、现象和观点的探究而自主地获得科学知识，并形成探究技能和探究态度；是要通过对学科结构之多样性和科学知识之灵活性的探究体验，来培养学生探究的灵活性。在施瓦布看来，课程的基本要素是教材、教师、学生和环境，它们构成了一种课程生态。首先，教材主要是指以教材形式呈现的学科内容，它不同于学科的学术内容，它包括课程政策文件、课本和其他资料等，这可用于作为课程资源的学科内容，只有通过集体审议才能转化为学科知识，而不是靠学科专家借

助其专业知识就能转化的。集体审议的核心在于课程四要素间的相互协调与平衡。因此，教材只有在相互作用中成为积极因素，只有在满足特定学习情境的问题、需要和兴趣时，才具有课程的意义。其次，教师和学生是课程的主体和创造者，其中，学生是实践性课程的中心。教师与学生是一种“交互主体”的关系，这种交互作用是微妙而复杂的，是课程意义的源泉。再次，环境是指学生学习赖以发生并使学习结果得以产生的那种情境，它包括由教师学生、教材所构成的教与学在其中发生的课堂与学校环境，以及相关的家庭、社区、特定的阶级或种族群体等物质的、心理的、社会的、文化的因素等构成的环境[5]。

7. 结语

综上所述，斯滕豪斯与施瓦布的课程开发观，都体现了新的教学设计理念，但又有各自的特点与不足。例如，施瓦布强调实践情境的独特性，而对是否存在一般的广适的理论持怀疑态度，在实际运用中容易使人滑入相对主义的沼泽。又比如集体审议小组成员个人都拥有不同的立场背景，因而在集体审议过程中很难取得共识。同样，斯滕豪斯的过程模式也遭到一定的批评。例如有学者认为过程模式强调教学脉络，重视实际发生的事情，因而缺乏规范性。教学过程含混不清，教师与学生的评价难以量化。但无疑，无论是施瓦布的实践性课程开发模式，亦或是斯滕豪斯的过程性课程理论，他们的课程开发的主题由探讨课程开发的规则与程序，逐步转向“课程理解”，课程开发的价值取向由追求“技术理性”转向“实践兴趣”最终指向“解放兴趣”，助力了课程民主化、多元化发展。

参考文献

- [1] 张华, 等. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000: 131.
- [2] 施瓦布. 学科结构的意义和重要性[M]. 杨爱程, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 255.
- [3] 单丁. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 1998: 233-258.
- [4] 张华, 石伟平, 马庆发. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000: 186.
- [5] 施良方. 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.