

从“加工”、“生长”到“旅游”

——克里巴德课程理论构建的三个隐喻

段乔雨

苏州科技大学教育学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2025年7月10日; 录用日期: 2025年8月8日; 发布日期: 2025年8月18日

摘 要

美国著名课程史学家克里巴德提出了课程理论构建的三个隐喻: “加工”的隐喻是一种工业模式, 把教师比喻为工人, 他们根据严格规定, 把原料(学生)加工成产品; “生长”的隐喻是一种农业模式, 把教师比作园丁, 他们熟悉各种花木(学生)的特性, 并给予它们(学生)所需的养料; “旅游”的隐喻是一种服务业模式, 把教师当成导游, 引导游客(学生)在旅游的过程中领略各种风景(知识、技能、能力和态度等)。从师生角色与关系, 课程目标、内容、组织方式及评价等方面来看, 克里巴德课程理论构建的三个隐喻给予我们诸多启示。

关键词

克里巴德, 课程理论, 隐喻

From “Production” and “Growth” to “Travel”

—The Three Metaphors of H. M. Kliebard’s Curriculum Theory Construction

Qiaoyu Duan

School of Education, Suzhou University of Science and Technology, Suzhou Jiangsu

Received: Jul. 10th, 2025; accepted: Aug. 8th, 2025; published: Aug. 18th, 2025

Abstract

Herbert M. Kliebard is a famous American curriculum historian. He puts forward three metaphors for the construction of curriculum theory: The metaphor of “production” is an industrial model, which treat teachers as workers who process raw materials (students) into products according to strict regulations; the metaphor of “growth” is an agricultural model, which compare teachers as

gardeners who providing nourishment according to the characteristics of flowers and plants (students); the metaphor of “travel” is a service industry model takes teachers as tour guides who guide tourists (students) to appreciate various landscapes (knowledge, skills, abilities and attitudes, etc.) in the process of tourism. From the roles and relationships between teachers and students, curriculum objectives, content, organization, and evaluation, the three metaphors of Kliebard’s curriculum theory construction give us much enlightenment.

Keywords

Herbert M. Kliebard, Curriculum Theory, Metaphor

Copyright © 2025 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

克里巴德(Herbert M. Kliebard)是美国当代著名的课程评论家、课程史学家和课程理论家,当代“概念重建运动”(reconceptualization movement)的代表人物。他对课程理论的形成有自己独到的见解。目前,我国关于克里巴德及其课程理论的研究成果并不多见,但是,他提出的关于课程理论构建的三个“隐喻”(metaphor)对我们理解课程具有一定的启发意义。

2. 克里巴德课程理论提出的社会背景

19世纪末至20世纪50年代的美国经历着社会转型,人们越发关注社会转型与学校课程的关系、学校教育的社会功能、谁的知识最有价值、学校究竟应该教什么等一系列问题。在《1893~1958年的美国课程斗争》(The Struggle for the American Curriculum: 1893~1958)一书中,克里巴德采用知识社会学的分析框架,从利益集团角逐课程控制权的角度对自1893年美国《十人委员会报告书》(Report of the Committee of Ten)出版到1958年美国《国防教育法》(National Defense Education Act)颁布的这半个世纪中的美国课程变迁进行了分析[1]。他认为,美国社会的四个利益集团是以埃利奥特(Charles W. Eliot)和哈里斯(William Torrey Harris)为代表的人文主义者(humanists)、以博比特(John F. Bobbitt)和史内登(David Snedden)为代表的社会效用拥护者(social efficiency educator)、以霍尔(Granville Stanley Hall)为代表的发展论者(developmentalist)和以拉格(Harold O. Rugg)和康茨(George S. Counts)为代表的社会改良论者(social meliorist),四个利益集团角逐美国课程的控制权,20世纪变成一个竞技场。哈里斯主张“智力训练”,反对霍尔以儿童的需要与兴趣为课程之源;霍尔反对以大学入学要求来控制高中课程,反对哈里斯将人类文明强加给儿童;康茨反对以学校作为维护社会秩序的工具,提出整合社会科课程[2]。人文主义者把课程的质量与通过自由艺术和科学获得理智联结在一起;社会效用拥护者试图使现存的官僚制度更加永久化;发展论者认为,只有建立在对儿童生长过程的研究基础上的课程才能获得理智的发展;社会改良论者编制课程旨在使社会变得更好([3]: pp. 11-12)。这些“不同的利益集团”(various interest group)在课程领域的争夺此消彼长,并未呈现出明显的输赢态势。

当代课程理论构建方式实际上隐含着三种不同的观点,克里巴德借用他对课程文献和实践中分析、归纳出来的三个基本隐喻——加工(production)、生长(growth)、旅游(travel)来描述课程运行的轨迹。社会效用拥护者支持“加工”,社会改良论者和发展论者支持“生长”,人文主义者则主张“旅游”([4]: p. 252)。

克里巴德将美国课程发展喻为“溪流”，这条溪流由众多股水流组成，没有哪一股水流会突然干涸，当气候适宜、条件充分时，微弱的水流会变得丰沛，同样，当某些条件失去之后，水流也可能再次式微([3]: p. 208)。从“加工”、“生长”，再到“旅游”，三种课程理论的构建方式虽然具有相互代替、不断“进化”的过程性与发展性特征，但旧的课程理论构建方式并不因新的构建方式的出现而消失，而是保持着与新的构建方式并存的态势，体现出递进与并存的统一。

3. 克里巴德课程理论构建的三个隐喻

“隐喻”是比喻的一种，又称为“暗喻”，属于修辞学术语。隐喻的本质是以一个较为基本的观念，来了解另一个较为复杂或困难的观念[5]。克里巴德认为，隐喻不仅仅是语言的装饰品，更重要的是，它是人类思想的根本工具[6]。以“隐喻”为理解课程理论的媒介，通过隐喻，借直观的意义去解释、说明抽象的意义。

3.1. “加工”的隐喻

19 世纪 90 年代，美国工业扩张时期，出现了“学校教育角色观的根本转变”，从注重教师个人表现转向注重课程中固有的各种知识和价值。用一个形象的比喻：学校教育从马克·霍布金斯(Mark Hopkins)坐在野外的木头上与学生聊天，变为让学生学习一系列既定的、有规则和程序的、标准化、方法化的系统。方法化系统以及它所采用的外部控制，成了美国文化和社会的惯用方法。19 世纪 90 年代中叶，美国“科学管理之父”弗雷德里克·泰罗(Frederick Taylor)在贝斯雷亨(Bethlehem)钢铁公司所进行的“时间-动作”研究是其中的典型案例。泰罗在 1911 年出版的《科学管理原理》(The Principles of Scientific Management)一书中论述了控制的重要性和如何行使控制权等问题，明确指出：将工人分配在恰当的岗位，以便“使每位工人都处于他自己最高效率和最大生产能力的状态”[7]。泰罗认为，“在管理者和工人之间要进行工整的分工，职责要明确，其中管理者的任务是制定计划，而工人的任务是不折不扣地执行这些计划”[8]。“泰罗主义”(Taylorism)将科学等同于效率，把人视为生产工具的这种效率取向和控制中心理论成为企业管理的范式，并且迅速扩展到社会生活的方方面面，掀起了美国的“社会效率运动”，进而影响到教育和课程领域([9]: p. 3)。自泰罗以后，出现了一系列科学化课程设计的著作，与泰罗的科学管理理论有直接关系的课程理论包括富兰克林·博比特(Franklin Bobbitt)、埃尔伍德·丘伯利(Elwood Cubberley)、查特斯(W. W. Charters)、斯金纳(B. F. Skinner)、拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)和麦德林·亨特(Madeline Hunter)等人的课程理论。在这些理论观点中，控制是第一位的，它总是先于或外在于学习活动本身。

“加工”隐喻把课程比作一种在工厂里加工产品的过程。在课程“工厂”里，教师是工人，学生是加工的原料，课程成为联系教师与学生的中介。在这样的课程“工厂”里自然体现出了标准性、划一性、批量生产、去个性化的工厂特征。学生进入学校，就如同原料进入工厂，并以标准件的形式经过流水线完成加工的环节，最终制造出成品——预先设计好的产品，成为符合社会需要的“人才”。这种隐喻并非克里巴德一人之言，早期的课程学家非常热衷于把这些工业上所采用的规划法运用到具有特定行为目标的课程上去：博比特把学生称为“原料”，“原料”须经学校加工才能成为“成品”；丘伯利也使用了类似工厂和工业的比喻，视学校为工厂、儿童为原材料；查特斯把学校比做工厂，把课程比作使用工业技术。泰勒要求课程目标是预设的、线性组织的，要能很清楚地从经理(教师)传递到工人(学生)头上，并且要有一种评价方法指出整个过程的每个环节的量化效果。从本质上看，“泰勒原理”的深层价值取向是“技术兴趣”，又称“技术理性”，是通过合规律(规则)的行为而对环境加以控制的人类基本兴趣，它指向对环境的控制和管理，其核心是“控制”(control) [10]。工厂化的课程是 20 世纪主流的课程思潮，在今天仍然被许多人奉为课程的经典。

3.2. “生长”的隐喻

以“过程模式”(a process model)为核心的课程理论体现的是“生长”的特性。在这类理论中,对学生的机械“加工”已经让度给对学生的深切关注,课程理论本身也在这种转变中“生长”和发展着。20世纪60年代以后的课程理论流派纷呈,不同的研究共同体分立,课程论述的理论色彩浓郁,从课程实践出发建构课程理论成为课程研究者的“时尚”。凡此种种,都表明着课程理论正在向“成熟”迈进,它的确确是不断地在“生长”着。在学校这样一个“花园”里,教师是园丁,学生是花木、花草。在“花园”里,花木、花草生长的养料由园丁提供,余枝杂草也由园丁来修剪;在学校里,学生是被动的、需要关心的,他们的思想受到限制,教师的关心与呵护直接影响学生的成长。

早在19世纪,赫尔巴特(J. F. Herbart)就把教师比作“建筑师”和“园艺师”,主张通过一种“艺术”——即符合儿童心理发展规律的教学程序,有计划地把知识和品德传授给儿童,来塑造他们的心灵[11]。他根据观念心理学和“多方面的兴趣”理论,细致地研究了教师应如何向学生传授知识,形成观念体系的具体进程和方法,提出了“教学过程的阶段理论”——“明了”(Klarheit)、“联想”(Assoziation)、“系统”(System)、“方法”(Methode)。后来,赫尔巴特的弟子席勒(T. Ziller)把“明了”分解为“分析”和“综合”。莱因(W. Rein)则把四阶段改为预备、提示、联系(比较)总结(综合)、应用,成为“五段教学法”。但赫尔巴特的观点与作为“过程模式”的代表人物斯腾豪斯(L. Stenhouse)的观点明显不同。斯腾豪斯认为:“教育是引导儿童进入知识之中的过程,衡量教育成果程度的指标是教育所导致的学生不可预期行为结果增加的程度”[12]。如果说斯腾豪斯已经意识到了园丁和建筑师式的教师的工作方式的问题的话,赫尔巴特只是把教师与园丁和建筑师作了简要的类比。

3.3. “旅游”的隐喻

以“实践模式”“批判模式”为核心的课程理论,体现的则是“旅游”的特性。这给我们提供了一个充满许多不确定性和挑战性的环境——风景区,在这里,教师是“导游”,学生是“游客”,学生能够较好地体现主动性、选择性、灵活性、亲历性,而教师则发挥着导向、解释、应答作用。实践模式的代表人物施瓦布(J. J. Schwab)的课程理论在某种程度上印证了“旅游”的隐喻,他认为,教师和学生是课程的主体和创造者,学生是实践性课程的中心([9]: p. 20)。

在旅游区,教师是导游,引导游客(学生)旅游。教师的职责是引导学生进入“游览区域”,并对“游客”进行“景区介绍”,至于“游客”学到了什么,教师则无能为力,就像导游把游客带到游览区,而至于游客看到了什么,心情如何,有什么收获,满意程度如何等则不是导游(教师)所能左右的。风景区的“游客”比工厂的“原料”、花园的“花木”具有更大的自主性。在“旅游”的隐喻里,学生成为有主体性的独立的个体,他们的个性、人格等都得到了充分的尊重。作为教育的主体,教师与学生的主体性,即教师与学生在教育活动中的目的性、选择性、创造性、自我调节性等都得到了充分发挥。虽然有教师这个导游的指导,正如后现代知识理论认为的那样,游客(学生)的知识仍然具有建构性,学习的过程也添加了许多个性化的成分。作为“导游”,教师有义务把游客带到游览区,也有义务进行必要的讲解,至于“游客”(学生)的感受、收获、心情等,既没有责任和义务,实际上也负责不了。当然,学生也应该有一个明确的目标,是去“风景区”进行参观,而不是一种随意的活动,否则,花费大量的精力,邀请导游本身就失去了意义,整个旅游活动(学习)也就失去了本来的意义。

4. 克里巴德课程理论构建三个隐喻的启示

隐喻本身所具有的形象性、生动性,为我们理解复杂、抽象的理论问题带来积极作用。克里巴德的三个隐喻巧妙、有趣地回答了课程理论建构问题,在师生角色与关系,课程目标、内容、组织方式与评

价等方面给予我们诸多启示。

4.1. 师生角色与关系

在“加工”隐喻中,从教师的角色来看,在“工厂”(学校)里,教师是加工原料(学生)的工人,他们工作的对象与原料、机器没有什么差别,加工的产品具有标准件的特点。如果学生不符合标准,就是教师没有完成自己的任务,或者说就是加工过程中出现了“次品”。我国也有类似的隐喻,如“教师是人类灵魂的工程师”,将教师比喻为工程师,反映的是一种工业模式。从学生的角色来看,在“工厂”里,学生成为教师加工的对象、原料,学生的个性和自主性等人格因素往往被忽略,成为完全由教师塑造的对象。从师生关系来看,师生之间的交往、对话这些具有当代价值的教学行为难以形成。教师的工作是把原料加工成尽可能多的符合标准的产品,教师的行为是主动的,但又是僵化的;学生不具备主体地位,行为是被动的。以博比特、查特斯、泰勒等人为代表的目标模式体现的是“加工”的特性,此时的课程理论还不完备,课程的理论形态虽已形成,但尚不严谨,课程工作者还缺乏建构理论的自主意识,对理论本身的效用缺乏分析,对理论的性质也缺乏反思和批判。

在“生长”隐喻中,从教师的角色来看,在学校这样的花园里,教师是园丁,他们精心培育各种花木,如果花木具有不同的品种,则“花园”(学校)会因学生生动的个性而争奇斗艳。如果园丁的工作方法欠佳,就有可能摧残和使花木夭折。因此,教师工作的技术性得到了肯定。与“加工”隐喻、工业模式不同,“生长”隐喻背后是一种农业模式。从学生的角色来看,在花园里,学生在教师的精心培育下生长,如果教师采取放任的方式教育学生,学生的发展就会像花木一样,可能会出现不规则、不吸引人的地方,也可能培养出有个性的学生。在花园里,学生成为教师精心培育的花木,学生的成长很大程度上取决于教师“施肥”、“浇水”和保护的程度,实际上学生的自主性并没有得到很好的尊重。但与工厂里的加工对象相比,花园里的花木可能会有不同的类型,也有自己独特的形状和大小,而不是同一个标准。从师生关系来看,在花园里,教师是园丁,他们工作的任务和要求是保证所有的花木能健康成长,爱护和修剪花木,这与我国传统的教师角色有很大的相似之处,也是人们认可的一种行为方式;学生就像花朵一样,有自主性,有自己内在的特征,就像花的品种、颜色、开放的季节等,就是再能干的园丁也不容易改变。教师的工作是外因,学生的发展是内因与外因共同作用的结果。“生长”隐喻与我国关于师生关系的基本观点类似。

在“旅游”隐喻中,从教师的角色来看,“导游”(教师)的目标是根据规定引导游客在游览区参观,尽量介绍各种风景名胜,培养“游客”(学生)的兴趣,至于他们究竟有什么观感,有什么个性化的需要则很少过问。教师的角色发生了重大变化,既是引导者,也是合作者,其工作质量的高低是看提供的服务是否能够令“游客”(学生)满意。从学生的角色来看,在游览区,“游客”(学生)根据兴趣进行自主选择,自己决定关注的重点,可以在自己爱好的领域花费较多的精力。“游客”(学生)的自主权较大,课程的内容也会因人而异。从师生关系来看,教师与学生的关系变成了合作、交流、对话的新型关系,课程活动很好地体现了“实践模式”提出的“审议”的精神。“导游”(教师)与“游客”(学生)是一种平等的人际关系,教师的工作像导游一样是一种服务,学生的学习是一种消费行为,可以根据自己的兴趣爱好选择学习(观赏)的重点。更重要的是,“游客”(学生)可以根据自己的疑难随时向“导游”(教师)提出问题,也可以与其他游客一起讨论问题,并有权利得到满意的回答。在这样的环境下,每个人是平等的,游览活动相对来说是一种放松心神的活动。

无论是把学生作为“原料”的“加工”模式,还是精心培育,促进学生成长的“生长”模式,学生终究是处于被动状态,从一定程度上看,学生是在外力的压迫下从事学习的。“旅游”模式则不然,虽然不致完全取消教师的作用,但对教师的地位、角色进行了极大的调整。位尊一方的教师形象已经不存在了,

取而代之的是旅游队伍中的“导游”，在这样的背景下，学生是一个始终深刻反思自身行为、剔除了教师传统“权威”的参与者([4]: p. 250)。当然，并不是说“导游”指导下的“旅游”模式就是课程理论构建最理想的模式。从对课程理论构建的角度而言，“导游”本身的自觉可能发挥更重要的作用。

4.2. 课程目标、内容、组织方式与评价

在“加工”隐喻中，课程目标、内容、组织方式、评价等各个环节都体现了大工业的精神和特征。从课程目标来看，课程追求的就是制造、培养出符合标准的产品，以对行为的有效控制为核心，强调目标的精确性、具体性和可操作性。从课程内容来看，工厂化的课程内容完全由国家规定，所有的学生都学习相同的东西，并且要保证所有的学生都能达到基本要求。从课程的组织方式来看，教师和学生行为与角色特征也符合工厂中工人与原料之间的关系。在“工厂”(学校)里，一切活动都由教师管理和组织，学生缺乏自主意识。从课程评价来看，工人(教师)工作的成效主要看产品(学生)是否符合标准(课程标准)，强调评价的客观性、准确性。在工厂(学校)里，一切工作按照标准进行，教学环境是一种机械的、僵化的环境，师生之间没有更多的交流，缺乏人性化的时代精神。

在“生长”隐喻中，从课程目标来看，教师的工作是为了使花儿(学生)开放，至少要使花儿正常生长。课程内容由国家规定，教师只是给学生提供必要的帮助，尽量使他们顺利成长。从课程的组织方式来看，教师组织一切，但也要考虑学生的兴趣、爱好和能力，既要考虑到学生发展的共同规律，也要照顾个体差异。从课程评价来看，挣脱预定目标的藩篱，对学生的主体性、创造性予以一定程度上的尊重，教师的工作质量直接影响学生的发展程度和水平。在花园里，充满了教师对学生的关心和爱护，学生的成长也充满了欢乐和友爱。但学生发展的方向，直接由教师来决定，有不符教师愿望的，就会被修剪。因此，学生在花园里的“生长”也带有许多强制和个性肢解的成分，并不能消除泰勒模式的所有不足，很难满足人们对课程的所有期望。这些期望的满足只能期待着依靠课程理论构建的新模式去实现。

在“旅游”隐喻中，由于知识生产方式的多样化，知识的形态发生了变化，课程的目标也趋于多元化。从课程目标来看，埃利奥特认为，真正的教育目的是使个体的能力得到最大限度的发展，不仅是童年期和青春期，而且要在整个人生中都得到发展，所谓固定的标准是人的身心充分发展的敌人([4]: p. 89)。课程追求的是人的充分发展。从课程内容来看，学生可以在“风景区”内自主选择感兴趣的内容，施瓦布认为，课程并不单单是教材，学生是课程的有机组成部分。从课程的组织方式来看，尊重学习者的主体意识、呼唤学习者的个性发展，保留人的创造性和主体性，容许个人选择课程，为适应学生的个性差异开发不同的课程。从课程评价来看，将课程评价视为教师和学生民主参与、尊重差异的交往过程。

无论是师生角色和关系，亦或是课程的目标、内容、组织与评价，克里巴德从“加工”到“生长”，再到“旅游”的课程理论构建三大隐喻在今天仍然闪烁着智慧的光芒，能够给予我们一些理性的思考。

参考文献

- [1] 李倩雯. 克里巴德“混重”课程变迁观述评[J]. 外国教育研究, 2017, 44(2): 47-59.
- [2] 魏小梅. 赫伯特·M·克里巴德课程史研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2018.
- [3] Kliebard, H.M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- [4] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [5] 苏以文. 隐喻与认知[M]. 台北: 台大出版中心, 2005: 2.
- [6] Herbert, M.K. (1982) Curriculum Theory as Metaphor. *Theory Into Practice*, 21, 11-17.
<https://doi.org/10.1080/00405848209542974>
- [7] Taylor, F.W. (1911) *The Principles of Scientific Management*. Harper, 48.
- [8] (美)小威廉姆·E·多尔, (澳)诺尔·高夫. 课程愿景[M]. 张文军, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 39.

-
- [9] 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
 - [10] Grundy, S. (1987) Curriculum: Product or Praxis? The Falmer Press, 11-12.
 - [11] 裴娣娜. 现代教学论(第二卷) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 89.
 - [12] Stenhouse, L. (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development. Heineman Educational Book Ltd., 82.