

论争与建构:培智教育生态主义课程释义

徐 波¹ 张文京²

(1. 安庆师范大学 教师教育学院,安徽 安庆 246011;2. 重庆师范大学 教育科学学院,重庆 401331)

摘 要:生态主义课程是本世纪初我国培智教育领域兴起的一种重要课程形态,其核心思想发端于生物生态学。该类课程常见的定义有环境、学生、课程理念三种基本取向,相应地体现出环境依存性、学习者依存性、课程理念依存性和情境系统依存性的基本特征。从生态性强弱这一新视角来看,该类课程是由诸多具体课程类别组成的课程群落,其中环境生态分析课程位于该课程群落生态主义链条的中间位置,因此极具代表性。以现代主义课程论的核心框架为基本参照,从课程开发模式、目标、内容、组织、实施、评鉴等维度入手,可以构建该类课程较为完整的理论体系。

关键词:培智教育;生态主义;课程

中图分类号:G764

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2023)05-0076-11

doi:10.19742/j.cnki.50-1164/C.230508

课程是教育的基础和核心。教育领域从20世纪80年代逐步兴起了生态主义课程的相关研究和实践。总体来看,西方特殊教育界倾向于把生态主义课程作为一种课程理念或课程模式而非具体的课程类别来理解,即把特殊教育课程视为一个由教师、学生、家长、具体课程、各种环境资源组成的生态系统,从生态学的视角分析该系统的内容、结构和运作规律,这和中国学者对此问题的理解有所不同。从相关文献资料来看,2000年3月24日至27日,我国台湾地区的特教学者杨元亨在重庆师范学院(现为重庆师范大学)讲授“生态导向的特殊教育新纪元”^{[1]2},由此拉开了我国大陆地区特殊教育生态主义课程研究的序幕。此后在重庆师范大学张文京,重庆市江津区向阳儿童发展中心李宝珍、方武等学者的继续推动下,“特殊教育生态观”“环境生态课程”“生态导向课程”等观念逐步为我国大陆地区广大的特殊教育工作者所知。受学生身心发展特质、课程研究和实践传统等因素影响,普通教育以及特殊教育领域的盲、聋两类教育更强调课程的学科性,因而更重视学科类课程的设计和实施;培智教育更强调课程的生活性、适应性和功能性,因而更重视生态化课程的开发,所以独立形态生态主义课程的探究主要集中于培智教育领域。因此,本文论及的生态主义课程内涵、特征、理论框架等内容主要是针对培智教育而言

收稿日期:2023-05-26

作者简介:徐 波(1981—),男,博士,安庆师范大学教师教育学院教师、硕士生导师。研究方向:主要从事特殊教育课程与教学论、思维方法与思维模式研究。

张文京(1948—2021),女,重庆师范大学教育科学学院教授、硕士生导师。研究方向:主要从事特殊教育课程与教学论研究。

基金项目:安徽省教育科学研究项目“安徽省公办特教学校农村籍智障学生的学校课程调整研究”(JKZ23005),教育部国家教育考试科研规划课题“残疾人高考考试调整与公平性问题研究”(GJK2021036),安庆师范大学教研项目“卓越教师视域下师范生融合教育课程的建设与实践研究”(2021aqnujyxm5)。

的,这也是其特殊性所在。在培智教育领域,学者们开展了从诊断评估到课程设计、实施,从学校教育到家庭辅导等方面的相关研究。不过从研究和实践的广度、深度、适应性等方面来看,我国培智教育生态主义课程仍然处于发展的初期,进一步对该类课程的基本理论架构作学理上的探讨具有极强的理论和实践意义。

一、从生物生态学到培智教育生态主义课程

为了更准确理解培智教育生态主义课程的内涵,我们需要回归本源,从作为这类课程核心指导思想和理论依据的“生态学”发展脉络的角度,寻求理解的基本线索。

(一) 生态学思想及其总体发展脉络

“生态学”的英文表述“Ecology”一词源于希腊文“Oikos”和“Logos”,前者意为居处、栖息环境,后者意为学科、研究。故“生态学”一词原意是研究生物栖息环境的科学。1866年德国生物学家E. H. Haeckel首先将“生态学”定义为研究生物有机体与其周围环境之间相互关系的科学。这一开创性定义具有广泛的影响,至今仍被广泛采用。1927年英国生态学家C. Elton把“生态学”定义为研究动植物及其行为习惯与栖息地关系的科学。1935年英国生态学家A. G. Tansley将“系统”引入生态学,首次提出“生态系统”的概念,认为生态系统是既包括有机复合体,又包括物理因素在内的综合体,且有自身独特的结构和功能^{[2]1}。此后,生态学相关思想的影响超越生物学、自然科学的范畴,逐步渗透到哲学、社会学、教育学等广泛领域。

(二) 培智教育生态主义课程的兴起

最早把生态学的原理和方法运用于人类社会问题研究的是美国芝加哥学派。1921年帕克和伯吉斯在《社会科学导论》一书中首次提出“人类生态学”的概念^{[3]1}。“生态学”在教育研究中的正式使用始于1932年美国教育学者W. Waller,他在《教学社会学》中首次提出的“课堂生态学”的概念^{[4]5}。1966年英国学者E. Ashby在关于英国、印度和非洲大学的比较研究中提出了“高等教育生态学”的概念^[5]。从20世纪70年代开始,教育生态学的各种研究逐步兴旺,并最终渗透到课程和教学论领域。由此可见,培智教育领域的“生态主义课程”深受生态学历史发展进程的影响。从其思想发展脉络来看,大致经历了生物生态学→人类生态学→社会生态学→教育生态学→课程生态学→培智教育生态主义课程的思想传递过程。但是无论视角如何演变和深化,它们都秉持了生态学的思想内核,即都坚持了生态学的“系统”“平衡”“联系”“发展”等核心理念^{[6]19-28[7]}。

二、培智教育生态主义课程内涵的论争与厘定

(一) 培智教育生态主义课程内涵的论争与常见定义

迄今反映培智教育生态主义课程内涵的常见术语有“环境生态评量课程”^[8]“环境生态课程”^{[9][10][11][12]}“生态导向课程”^{[13]36[14]8}“环境生态分析课程”^{[14]19}“生态课程”^{[14]28[15][16][17][18][19]239[20][21]},在忠实于这些概念核心理念的基础上,笔者将其统称为“生态主义课程”。

以上术语表述的较大差异反映了学者们对于生态主义课程内涵理解和实施方式的不同视角和价值观念的差异性,常见的定义有下面三种。

1. 以环境为基本导向的定义

“环境生态课程”是指“将儿童置于日常常态生活(着重指他的家庭、学校、社区、职业)环境中,依其

能力水平及适应现状,以未来适应常态生活环境为导向,充分了解生活环境,运用生活环境,为促进发展而提供适合其教育需求服务的个别化教育课程”^[9]。该定义强调环境尤其是社会生活环境对课程的制约性,即生态主义课程对于环境的依存性,学生在课程中的主体地位,课程的未来指向性以及该类课程对于“发展性”“适应性”“个别化”等教育思想的继承性。

2. 以学生为基本导向的定义

“生态导向课程”就是“学生的生活本身,它是人人都很熟悉的‘如此这般’的平日生活的放大……它是学生生命中的一天天,是无数个日常生活组成了学生的生态导向课程的内涵……课程不只关注学生未来生活的指向,也关心学生即时生活的感受,是一天又一天生活的累积组成了学生在校生活的印象,是一年又一年生活的实践,逐步导向永续生活的愿景……”^{[14] 34-35} 该定义强调学生的主体地位,尤其是学生真实的生活体验、生命感受对于课程的制约性,它是一个以学生为中心,以自然生态主义为内核的定义,它特别强调课程的自然性、主观体验性,最终导向学生真实、丰富、高质量的生活以及个体与环境的和谐共融。

3. 以课程理念为基本导向的定义

“生态课程”是生态课程观具体化的结果,生态课程观既是一种课程理念,也是一种课程实施策略,它是以生态学的世界观、价值观、认识论和方法论为基础来思考、解释、解决课程问题,并以生态的方式来开展课程理论与实践的课程观^[21]。该定义强调作为核心理念的生态学思想对于课程设计与实施的制约性,因此特别重视课程的生态主义理论和知识基础,把课程视为理论与实践的统一体。

上述三种定义强调的重点和后续的实施策略各有不同,它们分别代表了生态主义课程的环境中心、学生中心和知识中心的基本价值取向。其他学者对于这类课程的理解,都能归结为这三种定义中的某一种或几种的综合。

(二) 培智教育生态主义课程的定义方式及可能的理解

1. 课程定义的常见方式

课程定义的方式大致有三种^{[22] 31-37}:“描述性定义”,即列举出某一概念的代表性定义并且对定义的特点进行分析和评判。这种定义方式注重对与概念相关的现象和外在特征进行陈述,并保持概念评判上的价值中立;“约定性定义”,即以某种理论作为定义的基础和前提,以此探讨某一概念的性质,并从价值分析的角度明确这个概念的意义或功能。这种定义方式把对概念的理解建立在理论假设基础上,有明显的个人或学派倾向性;“规划性定义”即阐释某一概念的意义应当怎样,并预测具有特定意义的概念在某种特定情形下将会出现的结果。这种定义从普遍意义上明确概念的功能和价值,目标指向性明确。

2. 培智教育生态主义课程的约定性定义

结合前文对于生态主义课程思想发展历史背景的梳理和课程不同定义方式特征的分析,培智教育生态主义课程适宜采用约定性定义,这样才能忠实贯彻作为指导思想的“生态主义”的内核。

基于上述分析,本文将“培智教育生态主义课程”界定为以生态学的世界观、价值观、伦理观、认识论和方法论为基础,观照、思考、解释、归纳培智教育课程的现象和规律,并以生态学的核心思想为基本指导,进而开展课程实践的一类课程。它秉承系统、整体、联系、和谐、均衡等生态主义核心理念,是一种充分体现和运用生态智慧的培智教育课程模式。它既是一种课程理念,也是一种课程实施策略。

三、培智教育生态主义课程的特征

基于对该类课程内涵的不同界定,培智教育生态主义课程呈现出如下主要特征。

(一) 强调课程的环境依存性,注重环境资源的分析与利用

环境生态课程注重对学生生活的家庭环境和社区环境作详尽分析,使家庭教育全程置于学生真实、常态生活中。课程以环境生态为轴心展开,涵盖生活各领域,更有利于学生生活适应力的形成。课程的真实性、常态性,降低了他们类化迁移的难度,也促进了类化迁移能力的形成和发展。课程有助于呈现支持辅助资料,便于建立自然支持系统^[9]。

(二) 强调课程学习者的依存性,关注学生的真实生活与体验

生态导向的课程必须是真实的、统整的、附着于背景的;学习一开始就不能中断;在生活中学习,让学习的结果成为生活中的一部分;不分工作、游戏与学习;运用自然时间表的概念;运用自然支持、自然后果;让学生自己建构能力;强调学生自主学习;使学生成为受欢迎的人;提倡新的教师在职培训方案;培养具有行动和反思能力的教师^{[14]30-33}。

(三) 强调课程理念的依存性,注重生态观念指引下课程与教学的持续改进

生态课程从对生命尊重的人生观、价值观着眼,它是从人与环境关系切入的量身定做的个别化、形成性、现场性、充满智慧的课程。它是在讨论、选择中形成的自我引导课程,强调与家庭生活和广泛的社区、社会生活联系,它要求更新教师观、学生观并构建支持系统^{[19]240-243}。

(四) 强调课程情境系统的依存性,注重课程生态系统的整体运作与发展

生态课程关注儿童需求与社会需求的统一,重视教师、学生、教材、环境之间持续的交互作用。同伴互动在课程运作中发挥着重要作用,师生之间是一种民主、平等的关系。情境是生态课程的内在标志,课程的情境性体现在学习环境、实施方式和课程评价等方面。个别化思想为课程走向生态化的发展道路奠定了基础^[21]。

上述四种观点,代表了我国培智教育界对于生态主义课程特征的主流理解,其他相关研究的结果大同小异,或者以这些表述为依据进行具体论证。这些研究都遵循了生态主义的基本价值取向,都关注到了由教师、学生、教学材料、教学环境所组成的课程生态系统。只不过,不同的研究关注的重点不同,有的更强调环境对于课程设计和实施的制约性,有的更重视学生的中心地位,有的更关注知识和技能的学习。

四、生态性强弱:培智教育生态主义课程理论建构的新视角

如前文对于培智教育生态主义课程内涵和特征的描述所示,可以从环境、学生、课程理念、课程系统等多个角度诠释该类课程。然而类似的视角难以厘清不同类别课程之间生态化的关系,陷入人人谈生态主义课程,但每类课程似乎都难以宣称自己就是“真正意义上的生态主义课程”的境地。为此,笔者在忠实于生态主义课程核心理念的基础上,从“生态性强弱”这一新视角统领培智教育领域常见的课程类别,进而为培智教育生态主义课程的理论建构探索新的路径。

(一) 培智教育课程的生态主义链条

在培智教育的发展过程中,相应的课程体系也逐步完善起来。在我国培智教育课程体系中,主要的课程类别有学科课程、缺陷补偿性课程、发展性课程、适应性课程、功能性课程、生态主义课程,每个类别的课程在整个课程体系中都有自己独特的价值和意义。从生态性强弱的新视角来看,它们在我国培智教育课程链条中处于不同的位置,其相互关系如下图所示:

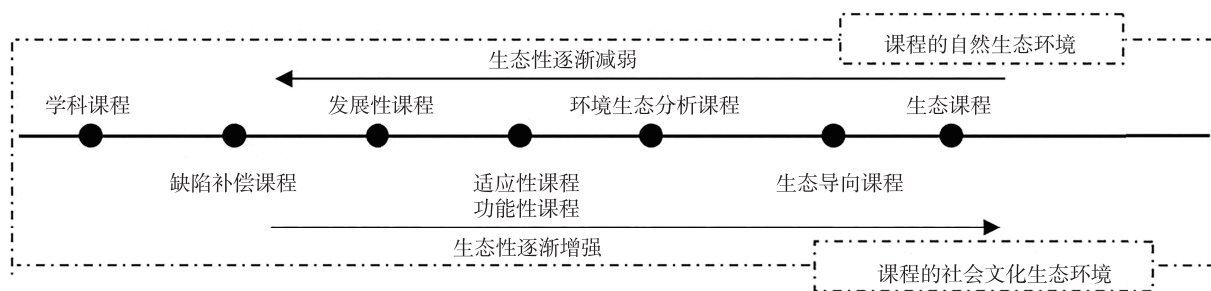


图1 培智教育常见课程类别的生态性强弱示意图

如图1所示,在培智教育课程链条中从学科课程到生态课程,课程的生态性逐步增强;从生态课程到学科课程,课程的生态性逐步减弱。每个圆点代表的具体课程类别之间,还有若干处于中间状态的课程,例如:在“生态导向课程”和“生态课程”之间,还存在有的学者所谓的“拟生态”“仿生态”等形态的课程,因为“导向”“模拟”“模仿”等,毕竟不是事物的“本真”,只是无限趋近于事物的本质而已,因此很难有学者能声称“我设计和实施的课程就是真正意义上的生态课程了!”——完全意义上的生态课程只是课程设计和实施的一种最理想的状态而已,只能无限趋近而永远不可能完全实现,因为真实生态情境的丰富性、灵动性、复杂性永远胜过人为的各种设计或干预。

(二)生态性强弱对于培智教育生态主义课程理论建构的启示

严格来讲,任何形态、任何类别的课程,追根溯源都来自于人类处理自己与自己的关系、环境与环境的关系或者自己与环境关系的实践活动。任何具体的实践活动都必定是在特定的自然或社会生态环境中进行的,因此任何类别的课程内在地包含了若干生态情境因素及其独特的相互作用关系。如同很多课程学者根据课程综合性的不同程度,认为“综合课程”实际上包含了相关课程、融合课程、广域课程、核心课程、活动课程等广泛的课程类别和形态^{[23] 210-213}。所谓的“生态课程”,也可以理解为不是一种具体的、仅有唯一表现形态的课程类型,而是包含了若干课程理论和实践样态的“课程家族”或者“课程群落”——“泛生态课程”或“生态主义课程”。从“课程的生态化程度”或“课程生态性的不同强弱表现”的角度,可以把培智教育生态主义课程分为“初级形态的生态主义课程”:仅具有“生态课程”中“生态思想”的部分内核、部分特征;“中级形态的生态主义课程”:具有“生态课程”中“生态思想”的大部分内核和特征;“高级形态的生态主义课程”:结合具体的课程情境特征,充分演绎和诠释了“生态”的内涵。不同形态的生态课程,都可以对应于图1课程链条的不同区段。

这种以课程生态性强弱为主要标准构建的课程链条,为培智教育生态主义课程的设计和实施的勾画了一幅更为明晰的宏观背景图:课程工作者可以以此为参照,通过理解课程生态主义链条中各个节点的性质和特征,明确自己目前运作的课程在整个课程链条中所处的位置,与其他课程的关系,甚至可以更为准确地预测课程将来可能的发展方向。

五、培智教育生态主义课程理论体系的建构:以环境生态分析课程为例

生态的课程取向强调人类是环境的共生者和维护者,课程应教导学生关怀地球和生态,课程研究应该对复杂的生态环境整体、和谐地关照,从而引导学生在有限的世界中过良善的生活^[24]。就我国培智教育发展的现实情况来看,生态性极强的课程对于众多的特教学校而言尚难以有效实施,因此下文以“环境生态分析课程”为例,探讨生态主义课程的理论框架:环境生态分析课程处于整个培智教育课程生态链条中间偏右的位置,因为它还深受“发展性课程”“功能性课程”甚至“学科课程”的影响,并且具

有这些课程的诸多要素,所以它只是一种中级形态的生态主义课程。它相对于其他类别的课程,尤其是以“泰勒模式”为代表的现代主义课程而言,有传承性和相似性,但是受其生态学思想内核的影响,它也有自己鲜明的生态主义特征。下面以现代主义课程论为基本参照点,从课程设计模式、课程目标、课程内容、课程组织、课程实施、课程评鉴等角度,以“环境生态分析课程”为例,阐释培智教育生态主义课程的基本理论框架。

(一) 培智教育生态主义课程的设计模式

课程设计模式是在某种课程发展理论价值取向指导下的课程设计实践操作方式,它是课程设计理论与实践、结构与功能、内容与形式的统一。在世界课程论的发展过程中,逐步形成的主要课程设计模式有目标模式、过程模式、实践模式和情境模式^{[25] 144-165}。培智教育环境生态分析课程的开发也深受这些模式的影响,从其最基本的价值观念和操作方式来看,它是对这些模式的综合性、选择性、批判性运用。

1. 课程设计的基本模式

课程设计的目标模式以目标为课程开发的核心和基础,整个过程都以目标的确立、具体化、实现、评价为中心,逐步展开和深化。美国现代课程理论之父拉夫尔·泰勒的课程发展模式是目标模式最典型的代表,该模式围绕四个中心问题展开:学校应该达到哪些教育目标? 提供哪些教育经验才能实现这些目标? 怎样才能有效地组织这些教育经验? 怎样才能确定这些目标正在实现? 其核心思想可以用下图表示^{[26] 18}:

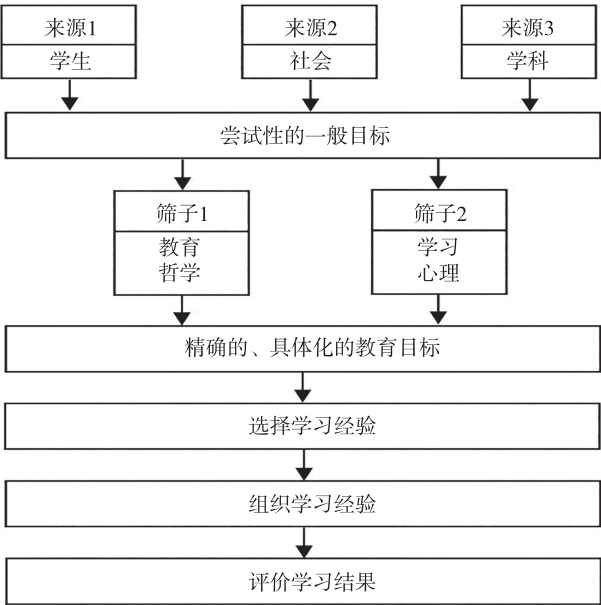


图2 泰勒的课程开发目标模式

以“泰勒原理”为代表的课程开发目标模式为我们提供了一个简洁、系统、易操作、合逻辑的普适性课程设计模式。虽然从哲学观、价值观,到知识观、过程观等方面,都有不少学者批判其存在不足之处,但是至今包括特殊教育课程在内的绝大多数课程设计都深受其影响。培智教育环境生态分析课程是一种处于充分意义的生态主义课程和传统意义的学科课程之间的一种过渡性课程。从其课程价值观念,到课程设计,再到课程实施和评价的各个环节来看,还具有较强的现代主义课程的色彩,因此目标模式是其绕不开的一种课程设计模式。

课程设计的过程模式是由英国课程论学者 L. Stenhouse 系统性建构起来的。该模式认为知识和教

育本身具有内在的价值,无需通过其他外在的客观标准加以陈述或证明,这是课程内容选择的核心标准。课程开发的主要任务是选择活动内容,建立关于学科的过程、概念与标准,并提供实施的过程性原则。学生是积极的参与者、活动者、探索者、合作者,教师是研究者、反思者、创造者、学习者,师生双方在课程开发过程中是交互作用的关系^[27] 115-120。培智教育环境生态分析课程的设计和实施,高度重视课程生态系统自身的价值和意义,重视课程内、外各情境因素及其相互作用关系的演变过程,因此过程模式也是环境生态分析课程设计的重要依据。

课程设计的实践模式是美国课程论专家施瓦布倡导的一种课程开发模式。该模式认为基于理论框架的课程开发不是对课程全面和准确的反映,课程开发应该更多地从实践层面思考,融入更多的实践元素,主要通过课程审议的方式进行。教师、学生、环境、学科构成课程的四个基本要素^[28]。实践模式虽然只提供了一个模糊的理论框架,但是它对于“实践”“审议”“特殊性”等的强调和培智教育环境生态分析课程追求的思想内核有相通之处,因此可以为后者所吸收和借鉴。

课程设计的情境模式主张课程开发应该全面分析社会文化,厘清社会文化与课程发展的关系。情境模式的代表性模式有两种,Skilbeck的“情境分析模式”:分析情境1→拟定目标→设计教学方案→实施课程方案→评估与评鉴→分析情境2……^[29];Lawton的“文化分析模式”:决定文化常项1→决定文化变项→知识和经验分类→理论参照→形成目标→决定文化常项2……^[30]。情境模式吸收了目标模式、过程模式和实践模式的诸多优点,专注于对具体情境的分析,增强了课程要素之间的联系。这与培智教育环境生态分析课程重视环境的作用与分析,重视课程元素在整个课程系统中的生态位置及其演变具有相似性。

2. 培智教育生态主义课程的设计模式

课程设计的上述模式分别反映了研究者们对于课程设计与运作过程中“目标”“过程”“实践”“情境”等课程要素不同角度、不同程度的关注和运用,每一种思想都具有重要意义,它们之间有着显著的互补关系。结合前文对于培智教育环境生态分析课程内涵和特征的分析我们知道,它是一种包容性、系统性极强的课程模式。因此这类课程的设计适宜综合运用上述四种课程模式:以目标模式和实践模式为主,同时吸纳过程模式和情境模式的思想内核。

(二) 培智教育生态主义课程的目标

虽然不同的课程模式和课程类别对于课程目标的价值、地位及其在课程开发中的运用方式不完全相同,但是都不否认它在整个课程体系中的重要作用。培智教育环境生态分析课程与当代课程体系中的其他课程相比有相似之处,但是因其独特的形成背景和理念,也有自身的特殊性。因此它的课程目标是普遍性与特殊性的统一。

1. 培智教育生态主义课程目标的来源

从根源来看,现代课程理论普遍认为课程目标有三大基本来源:对学习者的研究,对当代社会生活的研究,学科专家的建议^[26] 3-25。培智教育环境生态分析课程的思想内核是生态学的相关理论,因此在生态学的系统、平衡、联系、发展等基本理念指导下,课程目标来源的视野必定超越上述三大来源的范畴。在课程真实的环境生态中,涉及教师、学生、教学材料、中心课程、其他课程、家庭环境、学校环境、社区环境、自然环境、职业环境等广泛的课程情境因素。同时这些因素以中心课程为核心,彼此有着错综复杂的相互作用关系。在特定的课程价值观念指导下,这些广泛的课程因素及其之间的相互作用关系都可以、都可能、也应该成为环境生态分析课程的目标来源。

2. 培智教育生态主义课程目标的价值取向和类型

从基本价值取向和类型来看,典型的课程目标主要有:普遍性目标,把一般的教育宗旨或原则作为

课程目标,具有规范性、模糊性和普遍性等特点;行为目标,课程目标以可操作、具体的行为表现的形式陈述出来,用以表明教学活动结束后,学生应该发生的行为变化结果;生成性目标,在具体的教育教学情境中,随着教学活动的展开而生发的课程目标,它强调目标的过程性、情境性、实践性、意义性;表现性目标,学生在与独特的教育情境相互作用的过程中产生的个人化、个性化的体悟与表现,它重视课程目标的主体性、差异性、体验性和情境性^{[27]153-181}。

由于培智教育生态主义课程系统具有复杂性、丰富性、变化性甚至混沌性等特点,上述课程目标类型中,任何一种都难以准确、全面地表达其内涵。因此在环境生态分析课程的设计、实施过程中,应该综合运用这几类课程目标:既强调目标的预设性,又重视目标的生成性;既强调广泛意义上的目标,又重视具体化的目标;既强调目标的客观化,又重视目标的主观体验性。从操作层面来讲,课程实施前适宜拟定普遍性、仅具有宏观指导意义的目标。课程实施过程中,随着课程生态情境的展开,适宜以行为目标为基本参考,同时大量发掘生成性目标,激发表现性目标。课程实施后,适宜从四个不同的价值取向和目标层面对课程本身、环境、课程与环境的互动关系作全方位、多角度的评估。

3. 培智教育生态主义课程目标的表述和叙写方式

从目标的表述和叙写方式来看,由于现代主义课程设计与实施以目标模式为主,因此相应的目标表述和叙写特别强调适切性、功能性、准确性、一致性、可行性、重要性和成果特定化。最终的目标一般包括五部分:谁要完成这项希望达成的行为(主体一般是学生)、实际行为的表现、行为的结果、完成行为的条件或情境、行为成功与否的标准^{[25]216-228}。

传统的课程目标表述和叙写方式是以行为目标为基本导向的,基于前文对于培智教育生态主义课程性质、特点尤其是课程目标来源和基本价值取向的分析,这样的方式难以适应这类课程的独特性。因此环境生态分析课程的目标表述和叙写必定需要超越目前主流的表达方式,在相关的主体、客体、情境、结果等方面,都更加丰富、灵活。例如:目标的主体除了学生外,还可以是教师、家长、社区的志愿者,因为在环境生态分析课程实施的过程中,这些主体都处于相应的生态位,并且承担着课程生态系统的相应功能。

(三) 培智教育生态主义课程的内容

1. 课程内容选择的基本取向

与课程目标的基本来源相对应,现代课程理论普遍认为课程内容选择的基本取向有:课程内容即学科知识,以所教授学科的基本概念、基本原理和探究方法作为课程的核心内容。在选择内容的过程中,需要处理的关系包括学科知识与课程内容的关系,科学、艺术与道德的关系,科学和技术的关系,概念原理的知识与过程方法知识之间的关系;课程内容即社会生活经验,以当代及未来社会生活的需求作为课程内容的主要来源。在选择内容时,涉及到学习者与社会之间是主动适应、被动适应还是超越性适应的争论;课程内容即学习者的经验,以学习者的兴趣、需要、经验作为课程内容的主要来源,强调学习者是课程的主体和开发者,是知识与文化的创造者,是社会生活经验的创造者^{[27]191-209}。

2. 培智教育生态主义课程内容的来源和选择原则

培智教育生态主义课程是一个由诸多课程因素组成的复杂生态系统,这一系统包含了知识、学习者、社会生活的各个方面。此外还包括自然环境、教育者、各种教学材料等丰富的情境因素,并且所有的课程因素之间频繁、多元的相互作用关系也是这一系统的显著特征。该系统中的所有因素或者它们之间的相互关系,都可能是课程内容的来源。在选择培智教育环境生态分析课程的具体内容时,需要超越目标模式的限制,坚持以系统、平衡、联系、发展等基本原则为指引,在课程生态的多维系统内部以及系统之间选取符合课程生态法则的内容。

(四) 培智教育生态主义课程的组织

1. 课程组织的基本类型

课程组织即在某种课程目的或价值观指导下,按照特定的规律与法则排列、组合、调整课程要素之间的位置、顺序或者相互作用方式的过程。课程组织的基本类型有:垂直组织,把课程要素作纵向发展顺序、发展阶段的排列;水平组织,按照课程要素之间的横向关联性进行组织。课程组织的基本原则有:连续性、顺序性、统整性、衔接性、范围性和均衡性等^{[25] 269-277}。

2. 培智教育生态主义课程的组织策略

课程组织的上述基本类型和原则,培智教育生态主义课程也需要遵循。不过相对于传统的目标本位课程而言,生态主义课程的课程要素更丰富,课程系统的变化性、模糊性更大,课程要素之间、课程要素与课程系统之间的关系更复杂。因此培智教育环境生态分析课程组织过程中,对于这些组织类型和原则运用的复杂性、灵活性、难度也更大,一切需要以课程生态系统当下的条件和限制为权衡的标准。

(五) 培智教育生态主义课程的实施

1. 课程实施的基本层级和基本价值取向

课程实施是课程的实际推进、变革和实践过程。课程论专家 Goodland 认为课程实施涉及五个层面的课程:观念层面的课程、社会层面的课程、学校层面的课程、教学层面的课程、体验层面的课程^{[27] 332-333}。课程实施的基本价值取向则包括忠实取向,忠实地践行既定的课程方案;相互适应取向,在具体的教育情境中,调适性地执行既定的课程方案;创生取向,既定的课程方案仅仅是师生双方交流和发展的一个基本参考,更注重师生双方的经验、体验、创造和成长^[32]。

2. 培智教育生态主义课程实施的要领

培智教育生态主义课程基于生态学的思想内核,特别强调课程实施的系统性、平衡性、联系性、情境性和发展性。因此环境生态分析课程实施涉及观念的、正式的、采用的、理解的、实施的、体验的、评量的等各个层面的课程,但是更倾向于相互适应和创生取向,只有这样才能更好地体现真实课程生态系统的复杂性和丰饶性。

(六) 培智教育生态主义课程的评鉴

1. 课程评鉴的功能、类型和模式

课程评鉴即搜集和运用资料,以辅助制定有关教育方案或课程计划的过程。资料的搜集和运用必须能够显示课程方案或课程计划的优劣,以作为课程改革或革新的参考。课程评鉴的内容受课程定义的影响,目的在于帮助个人决定和课程决定^[33]。其功能在于需求评估、缺点诊断、课程修订、课程比较、课程方案的抉择、确定目标的达成程度和绩效判断。评鉴的类型包括目标本位评鉴、形成性评鉴与总结性评鉴、结果本位评鉴、历程本位评鉴、测验本位评鉴、统整评鉴、批判本位评鉴、真实评鉴、交流评鉴等。评鉴的常见模式有目标本位评鉴模式、差距模式、外貌模式、背景-投入-过程-产出模式、对辩式模式等。评鉴的价值取向主要有社会传统取向、学生经验取向、行为科技取向、学科知识取向、教育历程取向^{[31] 341-344}。

2. 培智教育生态主义课程评鉴的内容、目的和策略

与前文对于培智教育生态主义课程设计模式、课程目标、课程内容、课程组织和课程实施的相关分析相呼应,该类课程中的环境生态分析课程的评鉴内容必定指向于课程情境生态系统中的广泛课程要素及其相互作用关系。评鉴的目的在于促进学习者生命意义的彰显、课程生态环境的可持续发展、学习者与课程环境的和谐共融。评鉴的功能在于对课程情境生态系统要素或整体之功能、关系的诊断、修正、比较、预测、确立。评鉴类型多采用形成性、历程本位、统整性、真实性和交流性评鉴,而目标本位、结

果本位、测验本位和科层体制式评鉴等类型则处于次要的地位。在具体实施时,适宜采用 Stake 所提倡的外貌模式^[34],详细诠释评鉴的理论基础、意图、观察、标准和判断,并逐一对其先在因素、交流因素和结果因素作出判断。

[参 考 文 献]

- [1] 李宝珍,戴玉敏.生态之旅:创意教学向前走(内部资料)[Z].重庆市江津区向阳儿童发展中心,2003.
- [2] 张坤,张颖,李永峰主编.基础生态学[M].哈尔滨:哈尔滨工业大学出版社,2018.
- [3] Park R E, Bruggess E W. An introduction to the Science of Sociology[M]. London: Edward Arnold 1921.
- [4] Waller W. The sociology of teaching[M]. London: Edward Arnold 1932.
- [5] O'Brien, Conor Cruise. Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of higher education[J]. Harvard Educational Review, 1967(2): 281-290.
- [6] 范国睿.教育生态学[M].北京:人民教育出版社,2000.
- [7] 王牧华,靳玉乐.论生态主义课程设计的基本理念[J].当代教育科学,2005(1):22-25.
- [8] 张文京,许家成.弱教临床教育实践研究:重庆师院弱智儿童实验班四年总结[J].重庆师院学报(哲社版),1997(3):112-116.
- [9] 张文京.环境生态课程编制[J].中国特殊教育,2000(3):53-55.
- [10] 徐胜,许家成.智力障碍儿童环境生态课程的家庭教育模式初探[J].中国特殊教育,2003(3):6-10.
- [11] 沈剑娜,张文京.情境教学在环境生态课程中的运用[J].中国特殊教育,2003(6):26-29.
- [12] 孙锋.环境生态课程对特殊学校融合教育的启示[J].文史博览(理论),2014(6):74-76.
- [13] 张文京.弱智儿童个别化教育与教学[M].重庆:重庆出版社,2005.
- [14] 李宝珍,戴玉敏主编.走进培智教育现场:生态导向课程教学实务[M].重庆:重庆大学出版社,2021.
- [15] 魏寿洪,许家成.生态课程观视野下障碍者的角色定位及其对教学的启示[J].中国特殊教育,2007(6):35-39.
- [16] 吴佳.生态评量在生态课程中的重要性及其运用[J].重庆理工大学学报(自然科学版),2008(12):197-199.
- [17] 黄纯泉.以家庭为中心的生态课程设置的要素分析:以一个三岁自闭症幼儿为例[J].文教资料,2010(6):150-152.
- [18] 张洋.自闭症儿童学校教育的生态课程模式建构[J].绥化学院学报,2012(3):37-39.
- [19] 张文京.特殊教育课程与教学论[M].重庆:重庆出版社,2014.
- [20] 于晓辉.自闭症儿童家庭生态课程行动研究[D].重庆:重庆师范大学,2015.
- [21] 李绯.特殊教育生态课程:内涵、依据及其建构[J].现代特殊教育,2016(3):16-21.
- [22] 瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学[M].北京:人民教育出版社,1993.
- [23] 有宝华.综合课程论[M].上海:上海教育出版社,2002.
- [24] 林艳.后现代的课程取向:分析与批判[J].重庆师范大学学报(社会科学版),2013(2):100-107.
- [25] 李子健,黄显华.课程:范式、取向和设计[M].台北:五南图书出版公司,1996.
- [26] 拉尔夫·泰勒著,施良方译.课程与教学的基本原理[M].北京:人民教育出版社,1994.
- [27] 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.
- [28] Schwab J J. The practice 3: Translation into curriculum[J]. School review. 1973(4):501-522.
- [29] Skilbeck. School-based curriculum development[M]. London: Harper & Row publishers. 1984.
- [30] Lawton. Curriculum studies and education planning[M]. London: Edward Arnold. 1983.
- [31] 黄光雄,蔡清田.课程发展与设计新论[M].台北:五南图书出版公司,2015.
- [32] Karakus, Gülçin. A Literary Review on Curriculum Implementation Problems[J]. Shanlax International Journal of Education, 2021(3):201-220.
- [33] Dogan, Esra; Bay, Erdal; Dös, Bülent. An Analysis of the Studies Conducted in the Field of Curriculum Evaluation from

a “Methodology” Perspective [J]. International Education Studies, 2023(6):24-41.

[34] Fatima, Ghulam; Malik, Misbah; Abid, Uzma; Dur-e-Nayab. Early Childhood Special Education Program at the Outcome Phase: An Evaluation from Stake's Countenance Model Perspective [J]. Bulletin of Education and Research, 2016(2): 281-292.

Controversy and Construction: Interpretation of Ecological Curriculum for Intellectual Disability Education

Xu Bo¹ Zhang Wenjing²

(1. College of Teacher Education, Anqing Normal University, Anqing Anhui 246011;

2. College of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: Ecological curriculum is an important curriculum form emerging in the field of intellectual disability education in China at the beginning of this century. Its core ideas originated from biological ecology. The common definitions of this type of curriculum include three basic orientations: environment, students, and curriculum philosophy. Correspondingly, it reflects the basic characteristics of environmental dependence, learner dependence, curriculum concept dependence, and situational system dependence. From the new perspective of ecological strength, this type of curriculum is a curriculum community composed of many specific curriculum categories. The environmental ecological analysis curriculum is located in the middle of the ecological chain of the curriculum community, making it highly representative. Taking the core framework of modernism curriculum theory as the basic reference point and starting from the dimensions of curriculum development mode, goal, content, organization, implementation and evaluation, a relatively complete theoretical system of this kind of curriculum can be constructed.

Keywords: intellectual disability education; ecologicalism; curriculum

[责任编辑:刘力]