

编著 钟启泉

(新版)

现代课程论

XIANDAI KECHENG LUN

上海教育出版社

编著 钟启泉

现代课程论

(新版)

图书在版编目(CIP)数据

现代课程论: 新版/钟启泉编著. -3版-上海: 上海教育出版社, 2015.9

ISBN 978-7-5444-6638-7

I. ①现… II. ①钟… III. ①课程-研究
IV. ①G423

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第236056号

现代课程论(新版)

钟启泉 编著

出 版	上海世纪出版股份有限公司 上海教育出版社 易文网 www.ewen.co
地 址	上海永福路123号
邮 编	200031
发 行	上海世纪出版股份有限公司发行中心
印 刷	苏州望电印刷有限公司
开 本	787×1092 1/16 印张 34.5 插页 4
版 次	2015年9月第3版
印 次	2015年9月第1次印刷
书 号	ISBN 978-7-5444-6638-7/G·5469
定 价	(软精) 45.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

前 言

开发新时代的學校課程

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,开发新时代的學校課程的任务,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 课程的信息化/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 威勒的课程论/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

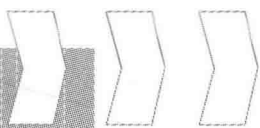
第二节 研究性学习:课程文化的革命/487

- 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

第一部



课程理论与课程研究

