

当代课程与教学研究书系
——靳玉乐——总主编

课程改革论

比较与借鉴

徐 辉 ◎ 主编



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

当代课程与教学研究书系

课程改革论

比较与借鉴

徐 辉 主 编
王牧华 副主编

人民教育出版社

·北 京·

图书在版编目(CIP)数据

课程改革论：比较与借鉴/徐辉主编.

—北京：人民教育出版社，2010

(当代课程与教学研究书系)

ISBN 978-7-107-23236-7

I. ①课…

II. ①徐…

III. ①课程—教学改革—对比研究—世界

IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 006530 号

人民教育出版社出版发行

网址：<http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

开本：787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张：23.25

字数：283 千字 印数：0 001~3 000 册

定价：33.40 元

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与本社出版科联系调换。

(联系地址：北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编：100081)

《当代课程与教学研究书系》
是国家“211 工程”三期建设项目
“基础教育课程改革深化与教学创新研究”之成果

总主编 靳玉乐

内容提要

本书是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”成果之一。课程改革是教育改革特别是学校教学改革的核心，是各国教育发展的基础和先导。在一定意义上我们可以这样讲，有什么样的课程就有什么样的教育。而课程的灵魂则是文化，具体到某个国家就是该国的民族传统文化。学校课程承担的重要任务之一就是传承民族传统文化。基于此，本书从比较教育的视角分析了课程与文化的复杂关系，重点论述了科学主义课程观、人本主义课程观、结构主义课程观和后现代主义课程观及其对课程改革的影响，最后对当今世界课程改革的理念和趋势进行了总结和前瞻。

《当代课程与教学研究书系》总序

◎ 靳玉乐

进入新世纪以来，我国的课程与教学研究可谓异彩纷呈，既有深入的理论建构，又有面向实践的意义追寻，呈现出“百花齐放、百家争鸣”的局面。伴随着时代变革与社会发展，各种各样的教育思潮不断涌现，促使当代课程与教学研究发生深刻的变化，表现出新的特点和趋势，诸如研究的思维方式从实体思维走向关系思维、研究的范式由技术理性走向文化理解、研究的重心由理论体系的建构走向问题解决，等等，从而使课程与教学研究不断开拓出新的领域，取得新的发展。

《当代课程与教学研究书系》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要成果，它着眼于当代世界课程与教学改革趋势，结合当代课程与教学研究的特点，对我国正在进行的基础教育课程改革与教学创新的实践进行深入的理论探讨和实证研究，期望能够总结提炼出一些有价值的思想或观点，为我国课程与教学改革的实践服务，并推进课程与教学理论的发展。

这套书系包括八本著作，它们既相互联系，又各自相对独立。我们力争使这套书系能够充分体现出以下特点。

第一，坚持理论与实践有机结合。本书系不是空谈理论或摹写实践，而是立足于我国基础教育课程改革与教学创新的实践，针对实践进行反思和总结，致力于理论建构与实践探索的统一。从某种意义上说，这套书系也体现出基础研究与应用研究的结合。基础研究旨在发现规律、发展理论，而应用研究则致力于解决直接的实际问题。比如说，对德育课程理念、教学研究范式、

课堂生态等问题的研究，主要是基础研究的范畴；而对课程与教学特色、模式、建构等问题的探讨，则主要是应用研究。

第二，坚持以学科前沿问题的研究为核心，注重多维视野的相互关照。从宏观与微观、历史与现实、继承与超越、国际与本土等方面探讨学校课程领导、教师教育课程、校本课程、德育课程、教学研究范式、课堂生态、课程和教学特色模式以及国际课程改革等当前课程与教学研究的热点、难点问题，既反映学科发展的基本趋势，又体现出理论的创新诉求。

第三，坚持在研究方法上体现一元与多元、借鉴与批判的统一。本书系既坚持以马克思主义理论体系为指导，又坚持研究方法的多样性与丰富性，摒弃二元对立和非此即彼的观点，从社会学、文化学、人类学、生态学、生命哲学等视角探讨这套书系涉及的课程与教学课题。同时，在处理别国的经验上，如在对待教学研究范式、学校课程领导、国际课程改革等问题上，既不盲从，也不排斥，而是致力于有中国特色、中国气派、中国风格的学术研究。

当代中国的课程与教学研究面临着复杂多样的理论难题和实践挑战，如何既能融入世界学术主流又能立足本土、深入实践，走自己的路，真正把课程与教学研究从西方范式中“解放”出来，不是一件容易的事情。我和我的研究团队已经开始了这样一个艰难的历程，并取得了一些成果。我们乐于和学界同仁分享这些成果，真诚希望大家批评指正！

最后，我要特别感谢人民教育出版社的魏运华、吕达、刘立德编审以及其他有关同志，他们在本书系的选题、组稿、修改、定稿和编辑出版的过程中付出了艰辛的劳动。如果没有他们的关心和支持，这套书系是很难和大家见面的。

目 录

第一章 现当代课程改革的历史传统与基础	1
第一节 文化与课程的有机互动关系	4
一、文化发展对课程改革的推动作用	9
二、课程改革对文化发展的促进作用	12
第二节 启蒙运动之前西方文化脉络中的课程	17
一、古希腊理性文化背景下古典课程的发轫	17
二、中世纪宗教文化影响下神学课程的独白	22
三、文艺复兴旗帜下人文主义课程的高歌	27
第三节 启蒙运动以来课程思想的发展及实践	32
一、自然主义课程思想及实践	35
二、主智主义课程思想及实践	44
三、功利主义课程思想及实践	53
第二章 科学主义课程观及其对课程改革的影响	65
第一节 科学主义思想的发展及其教育影响	66
一、科学主义思想的发展历程	67
二、科学主义思想对教育的影响	77
第二节 社会转型中科学主义课程的演变	83
一、关注个人完满生活的科学主义课程	84

二、寻求科学编制方法的科学主义课程	90
三、注重科学人才培养的科学主义课程	97
第三节 当代科学主义课程的发展与展望	104
一、当代科学主义课程的基本特点	107
二、科学主义课程的未来走向	121
第三章 结构主义课程观及其对课程改革的影响 ...	130
第一节 结构主义课程观出现的背景及其基本特征	130
第二节 结构主义课程观的哲学基础	133
一、乔姆斯基的结构主义语言学	135
二、列维·斯特劳斯的结构主义人类学	136
三、皮亚杰的发生学结构主义	138
第三节 结构主义课程观的具体主张	143
一、布鲁纳的结构课程论	143
二、施瓦布的结构课程论	156
三、费尼克斯的结构课程论	168
四、三种结构课程论的共同特征	176
第四节 结构主义课程观的影响和缺陷	178
一、结构主义课程观的影响	178
二、结构主义课程观的缺陷	180
第五节 结构主义课程观影响下的课程改革	182
第四章 人本主义课程观及其对课程改革的影响 ...	192
第一节 人本主义课程观兴起的背景	192
一、西方人本主义思想概述	193
二、当代人本主义课程观兴起的背景	196
第二节 人本主义课程观的理论基础	200
一、哲学基础：存在主义与现象学	200

二、心理学基础：人本主义心理学	203
三、“自我实现”理论与“意义学习”理论	204
第三节 人本主义课程观的基本观点	208
一、课程价值取向：“完人”的培养	208
二、课程的本质：经验的运动过程	210
三、课程内容：適切性与统合性相结合	212
四、课程实施：以学习者为中心	216
五、课程评价：注重学习者自我评价	223
六、师生关系：强调和谐对话	225
第四节 人本主义课程观的影响	228
一、人本主义课程观对当代教育的影响	228
二、人本主义课程观对我国基础教育课程改革的启示	236
第五章 后现代主义课程观及其对课程改革的影响 ...	242
第一节 后现代主义课程观的理论基础	244
一、皮亚杰的生物学世界观	244
二、普利高津的耗散结构理论	248
三、杜威的过程理论	255
四、怀特海的有机论	260
第二节 后现代主义课程观的主要代表人物及其观点 ...	265
一、多尔及其 4R 方案	265
二、布洛克及其后现代课程观	270
三、斯拉特瑞：从理论研究到课堂实践	275
四、派纳：从传统的批判主义到存在经验课程	281
五、阿普尔：意识形态与批判	292
第三节 后现代主义课程观对课程改革的启示	300
一、更新课程理念	301

二、重新认识课程本质	302
三、重新厘定课程目标	302
四、更新课程内容与教学方法	303
五、调整课程结构	304
六、优化教学过程	304
七、变革教学组织形式	304
八、转换师生关系	305

第六章 当今世界课程改革的理念与趋势 306

第一节 当今世界课程改革的基本理念	306
一、追求个性发展的教育目的观	306
二、尊重多元文化的教育价值观	310
三、公平与民主取向的教育政策观	313
四、谋求人与自然和谐的教育发展观	315
五、回归生活世界的课程生态观	318
第二节 当今世界课程改革的发展趋势	322
一、课程政策主体的三维化	322
二、课程内容的现代化	326
三、课程设置的综合化	329
四、课程实施的个性化	332
五、课程评价的发展性取向	334
第三节 当代中国基础教育课程改革的回顾与瞻望	337
一、新中国历次基础教育课程改革	337
二、新课程改革的背景与特点	340
三、新课程改革面临的问题与走向	347

主要参考文献	353
--------------	-----

后 记	362
-----------	-----

第一章

现当代课程改革的历史传统与基础

在全球化进程下，世界范围内的基础教育课程改革如火如荼。尤其是进入 21 世纪以来，各国政府都在主动加强对基础教育课程改革的领导、管理和研究，期待通过课程改革，探索和发展具有竞争力、创造力和吸引力的现代国民教育。我国自 2001 年 6 月颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》以来，经过近十年的研究与实验，总结和积累了若干符合我国素质教育要求的基础教育课程体系的重要经验。2010 年 7 月，为适应全面建设小康社会、建设创新型国家的需要，使我国尽快从教育大国向教育强国、从人力资源大国向人力资源强国迈进，为中华民族伟大复兴和人类文明进步作出更大贡献，我国又颁布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》。《教育规划纲要》对我国基础教育课程体系提出了更高的要求，对我国基础教育课程改革的未来发展提出了更大的挑战。

他山之石，可以攻玉。在此背景下，继续加强对西方课程改革的研究和学习，就成为我们的选择之一。对西方课程改革的借鉴与创新、对西方课程思想的批判与发展，可以为我国课程改革

的顺利进行提供参考。西方课程改革的实践不断推陈出新，新的课程思想层出不穷，大有“乱花渐欲迷人眼”之势。究竟如何整体地认识西方课程改革的发展脉络，如何系统地把握西方课程思想发展的核心主题，许多学者已进行了许多具有创造性的阐述。我们则尝试从文化与课程的关系入手，以文化发展的脉络为线索，以社会形态的转换为着眼点，系统地梳理西方课程自古希腊以来到目前为止的漫长的发展过程。在研究过程中，重点还是放在 20 世纪以来西方课程的理论发展与实践形态上。然而，要真正理解 20 世纪以来的课程思想，则需要我们常常回到历史的原点，经常回归西方近代启蒙运动的追求，反复重温文艺复兴的梦想，不断思索中世纪的信仰并感受古希腊的光辉。

英国人类学家泰勒认为文化的发展是一个统一的、具有内在规律性的进程。他说：“人类的各种各样机会中的文化状况，在其可能按一般的原理加以研究的范围内，是一个适合于研究人类思想和行动的规律的课题。一方面，大体遍布文明的统一性，在很大程度上可以归结为统一原因的统一的作用；另一方面，它的各层阶则可以被看做进化或发展的诸阶段，每一阶段都是先前历史的结果，并且在形成未来历史的过程中，即将发挥其自身的作用。”^① 泰勒的观点，无论对于研究文化存在的共时性状态，还是考察文化发展的历时性过程，都具有普遍性的指导意义，为文化研究提供了一种解释框架。

文化发展的历史阶段构成了课程改革的宏大背景，特别是 20 世纪之前西方文化的发展脉络，为我们深入理解今天的课程改革提供了一把钥匙。因此，对 20 世纪之前西方文化的历史演变进行阶段划分，分析其前后相续的系统发展，就成为一个难以

^① 转引自庄锡吕等编：《多维视野中的文化理论》，浙江人民出版社 1987 年版，第 100 页。

回避的工作。我们把 20 世纪之前的西方文化发展分为两个阶段、四个时期：以启蒙运动为坐标原点，把古希腊、中世纪和文艺复兴划分为第一阶段，而启蒙运动至 20 世纪为第二阶段。第一阶段包括了古希腊的理性文化、中世纪的宗教文化、文艺复兴的人文主义文化，第二阶段主要是启蒙运动的科学理性文化。

我们的这种划分提供了一个较为简洁的框架，便于把握不同时期西方文化的特点及课程思想，但也遇到一些挑战和争论。

第一是关于文化发展分期本身的合理性问题。泰勒的观点遭到了文化传播论者和文化特殊论者的激烈批评。20 世纪的文化学者斯宾格勒和汤因比等人，也持文化相对主义的观点，反对泰勒古典的文化进化思想。但文化传播论者所争论的，可能是不同文化之间的相互影响问题，即不同文化模式之间的作用问题，对西方文化的历史分期影响较小。文化相对主义者的启发在于，不能把西方文化发展演进的模式外推到其他所有文化。

第二是关于启蒙运动是否能够成为文化发展阶段的分水岭问题。当代英国学者马修·泰勒认为：“18 世纪的启蒙运动并不是一个融贯的运动，也没有确定的起点和终点。它的很多思想都可以在古代哲学中找到，或者已经包含在了文艺复兴或新教改革中。即使启蒙思想在咖啡馆、教堂的布道和皇家学会中引发了反应，它也没有触及乡村和新兴的工人阶级的生活。启蒙运动被它的改良派和激进派之间的冲突撕成了碎片。至于启蒙运动事业的完成，可以说我们仍在等待。”^① 如果换个角度分析马修·泰勒的观点，他是在说启蒙运动并没有消失在 19 世纪，而是持续不断地对当今的精神产生影响。的确，文艺复兴、宗教改革和科学革命，这三大力量促成了西方文化史上新的里程碑——启蒙运动的到来。康德说，启蒙运动使人类变成成年人，自此以后，西方

^① 转引自薛巍：《保卫启蒙运动》，载《三联生活周刊》2010 年第 33 期。

社会科学和技术蓬勃发展，市场资本主义不断扩张，社会的精神文化风貌焕然一新。正因为此，我们坚持以启蒙运动作为西方文化发展划分的坐标原点。

第一节 文化与课程的有机互动关系

文化与课程之间具有密切的内在联系，它们之间是一种有机互动的关系。一方面，文化发展为课程改革提供了动力支持，另一方面课程改革为文化发展提供了人才支撑。要进一步明确两者的关系，可以从理解“文化”与“课程”这两个概念入手。

“文化”一词，在中国古代原指“以文教化”，与武力征服相对应。我国的《周易》就有“观乎人文，以化成天下”之说。今天我们所说的“文化”，源于拉丁文 *cultura*，其含义主要是指耕作、培养、加工出来的人工事物，与自然界中存在的天然事物相对应。在人类思想史上，文化的科学概念为英国人类学家泰勒首创。他在 1871 年出版的《原始文化》一书中，首次把文化作为一个核心的科学概念加以阐述，指出：“文化或文明，从较广的民族志意义上看，是包括知识、信仰、艺术、法律、道德、风俗以及作为一个社会成员所获得的能力与习惯的一个复杂整体。”^①

迄今为止，学术界对文化的理解仍然是见仁见智，莫衷一是。不过，概括起来可分为两大类。一是广义文化界说，指的是人类在社会历史实践过程中所创造的物质成果与精神成果的总和。一般来说，它包括紧密联系的三个层面：物质层面、制度层面和精神层面。二是狭义文化界说，指的是社会的精神产品，即社会的思想道德、科技、教育、艺术、文学、宗教、传统习俗等及其制度的一种复合体。但不管是哪种界说，都强调文化就其本

^① E. B. Tylor (1958). *Primitive Culture*, New York: Smith Press, Vol. 1, p. 1.

质而言具有教化和培养的“教育性”的一面。所以，无论时代如何变迁，教育属性都作为一个基本要素而存在于文化之中。这便是文化与课程的基本关系。本书采用的是狭义文化界说的概念。

“课程”一词，在我国始见于唐朝。唐孔颖达在注释《诗经·小雅·巧言》中就有“维护课程，必君子监之，乃依法制”的记载。这里的“课程”有“规划工程”的意思。南宋朱熹在《朱子全书·论学》中，多次使用“课程”一词，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。这里的“课程”含有学习的范围、进展、计划之义，具体内容包括礼、乐、射、御、书、数六艺，还包括孝、悌、忠、信等封建伦理道德，以及洒扫、应对、进退之节。可见，朱熹的“课程”概念已有现代课程的雏形。西方课程（curriculum）一词源于拉丁文 *currere*，即 *race course*，意为“跑道”或“民族经验”，即将民族先辈的经验选择后传给下一代，使其通过学习达到一定的社会要求。英国著名哲学家、教育家斯宾塞在《什么知识最有价值》的论文最早提出 *curriculum* 一词，意为“教学内容的系统组织”。后来的许多学者基于 *curriculum* 的词源 *currere* 的启发，从 *currere* 的“过程与经历”的原意中引申出新的课程含义——课程还应包括学生与教师在教育过程中的经验和体验。

20 世纪以来，由于研究者研究视角的差异、研究兴趣的差别等，课程研究领域对课程的本质争论不断。根据美国学者鲁尔在其博士论文《课程含义的哲学探讨》中的统计，到 1973 年，课程的定义已经至少有 119 种。^① 课程理论发展到今天，课程的概念越来越多，但一个公认的课程概念还没有形成。目前，在国内外重要的课程研究文献中，关于课程的内涵有如下五种代表性

^① 参见 [美] 比彻姆著，黄明皖译：《课程理论》，人民教育出版社 1989 年版，第 169 页。

的观点。

第一，课程即学问和学科。把课程等同于学问（discipline）和学科（subject），是出现最早且流行甚广的一种观点。例如，我国古代的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）、“六经”（《诗》、《书》、《礼》、《易》、《乐》、《春秋》）、“四书”（《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》），欧洲中世纪初的“七艺”（文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐）等教育课程，都是强调把课程看做学问和学科。时至今日，这种观点仍然得到广泛流传，特别是在我国教育理论和实践领域，许多教育专家和广大中小学教师仍然坚持这种观点。在我国权威的《辞海》、《教育大辞典》、《中国大百科全书·教育卷》以及许多教育专著和教育学教材中，普遍把课程看做学科、教材或学问知识。例如，《教育大辞典》将课程定义为：“（1）为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和……（2）泛指课业的进程……（3）学科的同义语，如语文课程、数学课程等。”^①《中国大百科全书·教育卷》将课程分为广义和狭义两种，“广义指所有学科（教学科目）的总和……狭义指一门学科”^②。

第二，课程即书面的教学（活动）计划。美国课程论专家比彻姆（G. A. Beauchamp）认为：“课程是书面文件，可包含许多成分，但它基本上是学生注册入学于某所学校期间受教育的计划。”他还指出，一个理想的课程计划应该包括：“（1）说明用这个计划文件作为指导规划教学策略的意图；（2）说明为学校提出的目的，以及为此目的而设计的课程；（3）为实现这个目的可能需要的一批文化内容；（4）说明测定课程和课程体系的价值及效

^① 顾明远主编：《教育大辞典》（第1卷），上海教育出版社1990年版，第257页。

^② 《中国大百科全书·教育卷》，中国大百科全书出版社1985年版，第207页。