



現代課程論 (新版)

*Contemporary Curriculum Theorizing
(The Revised Edition)*

鍾啟泉 編著

人是顯現人的形象的昇華精神存在，是藉助天賦才能、能力、直覺和知性來表現其個性存在的。這意味著的「靈性」是知性、情感和知性的成長那樣，是自我培育的。隨著靈魂的成長，個人自身與他人、社會和世界生活日常生活的意義和目的。而「生命」作為一個整體相互支撐的整體，不同於其他生命體所具有的對新事物而來的悠然，創造、催生某種新事物的充實滿足感，以及對「生命」之種種可能性的無限之生命體驗對使人身臨其境地加以體驗。人類最重要、最有價值的部分，就是其靈魂中的「真我」——謂之「真我」、「靈魂」的東西。一旦失去這種靈性的存在，則會出現吸毒、酗酒、濫淫、犯罪和家庭崩潰等自我毀滅行爲。

未來社會將稱爲「價值社會」，它將根本變革現今的社會。這種變革不可避免地將波及到教育。教育將爲開放、平等、正義、公道和人性而奮鬥。



不是知識的配給所。學校的首要課題是學生的發展。學生的知識不是賜予的，而是學生自己的。……促進發展的教學不是教授現成真理的教學，而是探究真理的教學。這是我們當下教育所要追求的理想境界。

現代課程論

新版

Contemporary Curriculum Theorizing
(*The Revised Edition*)

鍾啓泉 編著

高等教育出版

國家圖書館出版品預行編目資料

現代課程論（新版） = Contemporary curriculum theorizing (the revised edition) / 鍾啟泉著. --初版. -- 臺北市：高等教育, 2005【民 94】
面；公分

ISBN 957-814-590-X (平裝)

1. 課程

521.7

93022416

現代課程論（新版）

Contemporary Curriculum Theorizing (The Revised Edition)

作 者 鍾啟泉
出 版 高等教育文化事業有限公司
地 址 台北市 100 館前路 12 號 10 樓
電 話 (02)2388-5899
傳 真 (02)2388-6600
郵 撥 18814763 高等教育文化事業有限公司
登 記 證 局版北市業字第 390 號

總 經 銷 知識達股份有限公司
傳 真 (02)2312-2288

出版日期 2005 年 2 月初版
定 價 500 元
ISBN 957-814-590-X
網址:www.edubook.com.tw

本書之文字、圖形、設計均係著作權所有，若有抄襲、模仿、冒用情事，依法追究。
如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回本公司調換。

前言

開發新時代的學校課程

一

中國新世紀的基礎教育課程改革正如火如荼地展開。教育部在進行大量國際比較、調查分析、總結經驗的基礎上，制訂了中國2000年—2010年基礎教育課程改革的綱領性文件——《基礎教育課程改革綱要（試行）》。這份改革文件明確了使每個學生都得到發展的素質教育的基本理念，以此來規範課程改革的理論研究和實踐探索活動，並最終構建起一個開放的、充滿生機的、有中國特色的社會主義基礎教育課程體系。使每個學生都得到發展是中國基礎教育課程改革的指針，這實際上意味著課程理念和教育方式的轉型：由精英主義教育轉向大眾主義教育。當然，也要求課程開發模式的轉型，其具體指標主要體現為三個方面：(1)構建一套具有前瞻性和可操作性的課程教材體系；(2)形成一支善於攻堅、結構均衡，既有國際學術視野，又有本土實踐經驗的課程理論研究隊伍；(3)構築具有典型性和示範性的新課程實驗學校網絡。事實上，在綱要推進的過程中，上述指標已經得到充分體現，課程研究與開發的行政制度已經開始轉型。準確解讀這份國家教育改革文件，開發新時代的學校課程的任務，則歷史性地落在了課程理論研究者的身上。

二

課程改革必須「理論先行」。中國當前的基礎教育課程改革所需要的理論應當是源於實踐、高於實踐而又指導實踐的理論。這種理論的形成需要我們改變傳統的研究方式和思維方式。

首先，課程研究必須貼近學術前沿，與國際接軌。在新世紀來臨之際，各國面臨著諸多相同的挑戰，基於國家發展的各國課程改革因而承

擔了許多相同的任務。其中，在課程與教學政策的導向方面所呈現的共同特徵主要表現為：(1)國家課程標準：不是「最大限度地控制」，而是「最小限度地控制」。在知識和文化急劇變化的現代，充分發揮地方在學校課程建設上的自律性和學校進行課程開發的自主性、創造性，正成為當今世界課程發展的主導性潮流。或者說，「在國民經濟全球化、文化全球化運動的推進中，以『國民教育』的狹隘觀念去規劃和構築學校課程的時代已經終結」，賦予地方教育行政機構和基層學校教師以更大的課程開發權、課程選擇權已是大勢所趨；(2)課程內容的選擇：不是「囊括」，而是「精選」。從當前世界課程改革的整體趨勢來看，傳統百科全書式的課程內容選擇的價值取向時代已經終結，不僅已開發國家，而且許多發展中國家也正在實現由「囊括式」選擇課程內容向「精選式」選擇課程內容的轉變，其目的在於培養學生「21世紀社會所需求的能力」，即「學習者自身去創造新知識框架的能力」；(3)學力目標的定位：不是「以量取勝」，而是「以質取勝」。21世紀的學力目標主要定位於對方法論知識、價值性知識的把握和創造性思維能力、語言表達能力、實踐能力的形成。換言之，傳統的「3R」（讀、寫、算）時代業已終結，嶄新的「3C」〔關懷（care）、關切（concern）、關聯（connection）〕時代已經來臨。從學校課程發展的角度來看，現代學習理論對「發現、體驗、合作、反思」的學力目標的強調意味著，編制綜合課程所採用的「主題—經驗—表達」的「登山型」模式將比編制分科主義課程所採用的「目標—成果—評價」的「階梯型」模式更具優越性；(4)教學方式的取向：不是「教師中心」，而是「學生中心」。當前，許多國家推行的新課程政策試圖倡導實現課程與教學理論從「記憶教學論」向「思維教學論」轉變，從「劃一教學」向「合作學習」方式轉變。應當說，在許多國家即將或正在進行的課程改革的理論、模式和經驗中，還有許多可資借鑑之處。中國的基礎教育課程改革要求以全球的視野追蹤國際課程的理論發展動態，把握世界基礎教育課程的發展趨勢，汲取國外課程改革的有益經驗。在這一進程中，開展廣泛的國際比較研究是課程研究的

重要任務。

其次，課程研究必須貼近改革前沿，並與實踐接軌。中國基礎教育課程改革的實踐需要課程理論的支持，為各個階段、不同層面的課程改革開拓思路、提供素材。為此，課程研究不能「為學術而學術」，不能僅僅限於學科自身的發展，而應著眼於回答課程改革過程中出現的現實問題，或預料可能發生的問題，著眼於滌蕩舊課程的污泥濁水，為新的課程理念和策略辯護。這就要求針對課程現象提供系統化與啓示性觀點的課程理論，能對課程的實踐活動發揮批判、描述、解釋、預測和引導的作用；或者說，課程理論能夠提供一套關於課程概念和課程問題的框架，據此可以分析課程現象，建議課程實施方案，勾劃課程改革策略。在中國課程改革的背景下，課程的理論研究應承擔並完成三項具體而緊迫的任務：(1)知識性任務——確定課程設計的基本問題和設計課程的基本原則；(2)應用性任務——闡明課程設計的基本理念和課程結構各要素之間的關係；(3)行動性任務——建議或預測課程改革中可能出現的問題及有效的解決途徑。總之，課程研究應既有理論建構，又有影響課程改革實踐的可操作性方案，這是評定課程研究課題最終成果的主要指標。

任何一場課程改革都會出現兩個「落差」，即課程標準與教材編寫之間的落差，以及成型教材與課堂教學之間的落差。前一個落差需要由學術討論來解決，後一個落差需要透過教師培訓來解決。在這一過程中，課程的理論研究將發揮至關重要的作用。因此，課程的理論研究一方面應加強理論研究者與實踐操作者的對話與溝通，另一方面應加強自身的隊伍建設，提高研究成員的實戰能力和應變能力。

三

本書是在《現代課程論》（上海教育出版社1989年版）的基礎上重新編寫的。全書刪去了原書中的第二部「課程實施的國際比較」（第10—15章），以及第一部中的第8、9章；增添了「課程改革與學校文化」作為第二部的內容；重新調整、充實了第一部前七章的內容。這樣，本

書分兩大部分，共九章。第一部論述「課程理論與課程研究」（第1—7章），第二部論述「課程改革與學校文化」（第8、9章）。筆者力圖貼近國際課程研究的前沿，貼近中國課程改革的實踐，勾畫課程理論的發展輪廓，著重向讀者介紹當代最有影響的課程學說及其基本特點。第1—4章從課程發展的縱向面，對學校課程的傳統與變革作了回顧與展望，並著力闡明從「現代課程論」到「後現代課程論」的發展脈絡及其基本內容；第5—7章從課程發展的橫切面，表述當代最有影響的課程學者的觀點，分析現代課程編制的基本原理及其實踐課題。諸如，課程的意義與領域、結構與體系、編制與開發、管理與評價；第8—9章從「學校文化」的高度，論述我國基礎教育課程改革的理論課題與實踐課題。筆者期望本書能有助於讀者的課程理論研究，有助於推進課程改革實踐。

本書各章末尾列有參考文獻，書中的引文出處大體作了兩種處理。一種是作為立論主要依據的文獻，在行文中均有註腳；另一種是估計讀者在瀏覽了所列的參考文獻後不難檢索的，為節省篇幅，行文中就不再一一註出。

本書繁體版得以在台順利出版，有賴高等教育出版公司的鼎力支持和朋友們的寶貴意見，作者深表感謝。

鍾啟泉

2005年1月

目 錄

■ 第壹部 課程理論與課程研究

1 學校課程的發展與研究

003

- 第一節 課程發展的軌跡 005
- 第二節 世界課程發展的方向 029
- 第三節 世界課程研究的現狀與趨勢 044
- 參考文獻 055

2 教育先驅的課程論遺產

057

- 第一節 古典課程論的形成 059
- 第二節 裴斯泰洛齊主義的課程論 075
- 第三節 功利主義的課程論 083
- 第四節 赫爾巴特主義的課程論 088
- 第五節 杜威的經驗主義課程論 097
- 第六節 教學與生產勞動相結合的思想與課程 103
- 參考文獻 109

3 從現代課程論到後現代課程論

111

- 第一節 學問中心課程的出現及其結構特徵 113
- 第二節 學問中心課程的特點 119

第三節	費尼克斯論「學科的學問性」	125
第四節	知識結構與課程	132
第五節	後現代課程論	144
	參考文獻	159

4 人本主義課程範式及其超越

161

第一節	對學問中心課程的批判	163
第二節	情意教育論	171
第三節	人本主義課程的框架	182
第四節	整體教育論	193
	參考文獻	230

5 課程編制基本理論的考察（一）

233

第一節	課程的概念	235
第二節	課程類型	243
第三節	現代學校教育與課程結構	256
第四節	學力論與課程結構	265
第五節	課程編制的邏輯與原則	275
	參考文獻	287

6 課程編制基本理論的考察（二）

289

- 第一節 課程的社會學研究 291
- 第二節 課程編制與發展觀 306
- 第三節 課程編制的教育哲學基礎 336
- 參考文獻 354

7 課程編制基本理論的考察（三）

357

- 第一節 從「行為目標」到「體驗目標」 359
- 第二節 從「課程開發」到「課程理解」 375
- 第三節 從「教材」到「學材」 392
- 第四節 從「量化評價」到「質性評價」 404
- 第五節 從「課程管理」到「課程領導」 433
- 參考文獻 446

■ 第貳部 課程改革與學校文化

8 課程改革與學校文化

451

- 第一節 知識社會與學校文化的重塑 453

- 第二節 課程改革綱要與學校文化 461
- 第三節 學校知識與課程標準 469
- 第四節 學校個性與學校文化 478
- 參考文獻 490

9 課程實施與教師角色

493

- 第一節 綜合實踐活動：一種課程生成模式 495
- 第二節 研究性學習：課程文化的革命 508
- 第三節 課程實施與教師角色 520
- 第四節 教師研修的模式與體制 542
- 參考文獻 558

第

壹

部

課程理論 課程研究

與

- 學校課程的發展與研究
- 教育先驅的課程論遺產
- 從現代課程論到後現代課程論
- 人本主義課程範式及其超越
- 課程編制基本理論的考察（一）
- 課程編制基本理論的考察（二）
- 課程編制基本理論的考察（三）

Chapter 1

學校課程的發展與研究

目的

課程（curriculum），作為學校教育這個系統中的「軟體」，是最重要、最繁難的教育問題之一。教育實踐，就是以課程為軸心展開的。本章以課程發展的歷史為線索，以世界各國的課程實例為網絡，闡述課程的形成、發展及其變革的理論與實踐，旨在為讀者了解國外的課程研究與實踐提供背景性知識。

第一節 課程發展的軌跡

一、課程的輪廓

(一) 課程的意義與形成

教師教授、學生學習的內容一般是作為課程組織的。傳統的課程是分別以各學校所有年級的各科時間表形式表現的。但是，現在所用的「課程」這個詞，不但指這種外部輪廓，指教學的內容——教材的劃分與構成，而且還包括了計畫化的教學活動組織乃至評價在內，其範圍大大擴充了。

學校課程最基本的元素，是一定的知識、技能。學生透過學習，掌握作為一個未來生產者或社會人所必須的各種各樣的知識、技能。但是，課程不是單純的知識、技能的堆積，它還包括了教師組織指導下的學生活動。學生有計畫地掌握一定的系統的知識、技能，在解決各種問題的同時，發展起一定的能力、習慣和態度，例如透過說話、記敘、報告，發展表達能力；透過事物的系統觀察，發展觀察能力。這就是說，課程是由知識、技能及與之相應的學生的活動組成的。

人類在歷史發展過程中累積起來的知識、技能，涉及的面極廣。在以普通教育為目標的學校教育領域中，是不能全盤教授的，學生的能力也達不到。因此，有必要授予學生明確的、系統的基礎知識、技能，以便使學生自己學會靈活地應用這些知識、技能。這樣，就得從許多知識、技能中，選擇真正的基礎知識、技能，並據以構成課程。一般而言，課程由語言、社會、自然、藝術、技術、體育等文化領域和生活、道德領域組成。這些領域，從教育學和心理學的觀點出發，被編訂成學科（subject），根據一定的系統排列。在語言領域中，有國語、外國語；社會領域有社會科；自然領域有數學和理科；藝術領域有音樂、圖畫勞作或美術；技術領域有技術、家政；體育領域有體育或保健體育。

試以初等教育、中等教育為中心作一考察。正式的課程的形成，大體是在19世紀以後。在此之前，嚴格意義上的課程是不存在的。到18世紀為止，學科和教材是累進式地排列的。學生學完一門學科之後，再轉入第二門學科。19世紀70年代，伴隨德國初等教育機構的改革，小學分初級、中級、高級三個階段。據此，把幾門學科按難易程度配置於各階段，這是不同於「累進方法」的「循環方法」。這種循環方法不僅在德國，而且在世界各國廣泛地被採用了。

這樣，課程形成的歷史是比較新的，但構成課程基礎的學科本身歷史卻是古老的，可以追溯到古希臘羅馬時代。更原初的起源則可以上溯到古代東方各國的神職學校和文士學校學科（讀、寫、算、宗教儀式、占星術）的誕生。古代羅馬的修辭學校設文法、修辭、邏輯學、算術、幾何、天文、音樂等學科，這就是中世紀宗教學校裡長期占統治地位的「七藝」（seven liberal arts），是極其有名的。在繼承這種傳統形成起來的近世學校裡，初等教育階段設宗教、語言、算術，中等教育階段再加上修辭、文法、幾何等，這些就成了基本的學科，即語言學科或數理學科。夸美紐斯（Johann Amos Comenius, 1592-1670）等實科主義者倡導理科、地理、歷史一類的實用學科，受到重視，是在19世紀後半葉以後。在小學，除了歷來的3R's（Reading, Writing, Arithmetic，讀、寫、算）之外加上了這些學科。在中學，除了古典語的學科外，還有近代外國語，再加上理科、地理、歷史等作為新的學科開設。從這個意義上說，理科、地理、歷史一類的學科叫做「附加學科」。18世紀以後的自然科學發展，以及在此基礎上的生產技術進步，使得圖畫、勞作、音樂、體操、縫紉一類的技能性學科也如同理科、地理、歷史一樣，被引進學校，這樣就產生了第二附加學科。第二附加學科的系統組織受裴斯泰洛齊（J. H. Pestalozzi, 1746-1827）的直觀教學思想和福祿倍爾（F. W. A. Frobel, 1782-1852）的活動主義教學思想的極大影響。

由上可見，課程是從語言學科及數理學科始發的。在這些「工具學科」之上，接著新增的學科是歷史、地理、理科一類的「內容學