



教科书研究丛书

丛书主编 石鸥

教科书内容的选择与形成

——知识准入课程中的国家介入

刘丽群 著



湖南师范大学出版社



教科书内容的选择与形成

——知识准入课程中的国家介入

刘丽群 著

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教科书内容的选择与形成——知识准入课程中的国家介入/刘丽群著. —长沙:

湖南师范大学出版社, 2013. 11

ISBN 978 - 7 - 5648 - 1456 - 4

I. ①教… II. ①刘… III. ①教材 - 研究 IV. ①G423.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 272925 号



教科书研究丛书

丛书主编 石鸥

教科书内容的选择与形成——知识准入课程中的国家介入

刘丽群 著

策划组稿 | 赵亚梅

责任编辑 | 胡晓军 欧珊珊

设计制作 | 周基东设计工作室

责任校对 | 艾霏霏

出版发行 | 湖南师范大学出版社

地址: 长沙市岳麓山 邮编: 410081

电话: 0731. 88853867 88872751

传真: 0731. 88872636

网址: <http://press.hunnu.edu.cn>

经 销 | 湖南省新华书店

印 刷 | 长沙超峰印刷有限公司

开 本 | 787 mm × 1092 mm 1/16

印 张 | 15.75

字 数 | 240 千字

版 次 | 2013 年 11 月第 1 版第 1 次印刷

书 号 | ISBN 978 - 7 - 5648 - 1456 - 4

定 价 | 38.00 元

【版权所有, 请勿翻印、转载】



序

与高头讲章、学术典籍相比，孩童们手捧的小课本似乎是最微不足道的了；与研究国家的宏观教育战略及纯学理体系的构建相比，对这些小课本的研究似乎也是最微不足道的了。

但一个不容忽视的事实是：一切学术精华与思想光芒，只有被一代代年轻人吸收同化进而创新，才有可能学术长存，思想长春，而要让它们成为年轻人成长的营养，需要化为简单浅显的内容溶入课本，从而才可能融于心灵。一切教育战略的实施和各种教育学派的主张，最终必须进入学校，进入课堂才有价值与意义，而进入学校、进入课堂的途径主要是这些小课本。任课程理念多么先进，任教育思想多么进步，唯有转化为课本才可能起应有作用。任人的全面发展的目的如何清晰，任民族素养的提升需求多么急迫，也唯有借助课本才能得以不同程度的实现。

历史地看，中国自洋务运动一百多年来，从西式教科书的引进，到学堂自编教科书发轫，从书坊教科书之兴盛，到官编教科书的出现，从通用教科书的一统，到教科书的百花齐放，小小课本开民智启民德，传承着民族的光荣与梦想，在古老的中国大地上撒播着现代文明之光，它们启迪心灵，形塑国民，激荡着中国社会由传统走向现代。特别是 20 世纪的前半个世纪，在“盗贼夜行，军阀逐鹿的民国年间，多处乡镇仍夜不闭户，路不拾遗”。为什么？纵然是兵荒马乱，却有人心淡定。这又为什么？有人说，这因为上有信念、下有常识，而集二者于一身的乃小小课本；这因为“民间社会的许多路口站着有严肃的先生、学童，手中握着课本”（邓康延语）。这就是教科书的力量。

曲折微妙的是，在中国文化下，教科书开创并主导中小学的局面在 20 世纪后半半个世纪愈加真实、持久并且极端，功利化色彩日益



浓厚。教师的优劣以学生对教科书的掌握为标准，教育的质量以考核学生掌握教科书的情况为依据，家长对孩子的督促也是手捧着教科书来检验。我国的文化传统导致了学校课堂上教师教的是教科书，学生学的是教科书，考试考的是教科书——从古至今，从古代科举到现代学校概莫能外。教科书在我国中小学几乎就是教育的圣经。中小学的课堂文化几乎就是教科书的文化。我曾经说过，一定程度上指挥中国中小学教育的不是教育部，而是编撰教科书的那些人。他们指挥着学生学习什么接受什么，他们告诉学生认同什么否定什么。他们让整个中小学课堂随教科书的定调起舞。

遗憾的是，长时期里，对于这些小小的于个人于民族都意义非凡的教科书，我们的学术界特别是经典学院派的学术几乎对其不屑一顾。这表现在两方面，一是新中国以后著名学者亲自实质性操持教科书的现象越来越少，二是对教科书的真正研究非常匮乏。课本圈（姑且这么称谓）往往是自说自话，基层实践工作者看重教科书的教与学，教科书提供者看重课本的编撰与发行，唯独缺乏极为重要的对教科书的批评或评论。最重要的文本，竟然缺乏最需要的关注。

教科书如此重要，而我们却无法科学回答教科书中究竟是否应该编入金庸的武侠小说，是否可以删掉《狼牙山五壮士》；面对充满争议的鲁迅的作品哪些以及多少甚至是否应该进入教科书，我们莫衷一是；对教科书究竟是否应该或如何体现国家意志，当国家意志与客观真理冲突时教科书应如何处置等问题，我们充满困惑；对教科书如何体现特色，教科书发展进程中统一与多样、政府与市场、中央与地方之间如何权衡人们普遍不解……无法回答是因为缺乏研究，莫衷一是也是因为缺乏研究，充满困惑还是因为缺乏研究，普遍不解更是因为缺乏研究。

别无解决之途，唯有加强研究。我们太需要研究了，需要教科书批评或评论。

此时，俯看自身，回望历史，廓清历史就是一种研究。19世纪下半叶始，有了新式学堂，也有了新式教科书。一百年来，中国的教科书发展走出了一条值得大书特书之路，这条道路之艰辛、之曲折、之困顿，需要梳理，需要总结，更需要反思。以史为鉴，可知兴替。我们提出，清末民初教科书发展有一个绝无仅有的黄金时期，那么，这与紧接着的人才辈出、群星璀璨的局面有没有必然的联系？大事件、大人物、大著作、大思想固然重要，小课本引进新思想、新行为、新价值观的作用也不能轻视。它们为大人物的新思想、



为大事件带来的大变革，提供了思想基础和觉醒的民众基础——清末民初的海量教科书掀起了中国历史上最草根的一次重要的民主政治启蒙、现代伦理启蒙、科学文明启蒙运动，这场启蒙运动自下而上展开，为推进中国的近代化进程做出了贡献。在一定意义上，辛亥革命的枪炮声之所以相对比较容易攻破延续千百年的封建皇朝，是由于这场启蒙；五四运动民主与科学的理念之所以很快就成为广大学生积极追求的理想，胡适、鲁迅、陈独秀的思想之所以被广大青年普遍认同，都由于这场启蒙。

教科书研究不仅仅要回望过去，更重要的是检视当下，启迪未来。今日，当我们痛陈教科书问题多多，批判教科书远离儿童，脱离生活之时，我们能否从那些历史久远的教科书和已经成为过去的早期教科书制度中获得些许启示？为什么百年前鲜活的教科书至今天成为教条、说教、枯燥、死气沉沉的代名词？当年张之洞、蔡元培、胡适、陈独秀、章士钊、冯友兰、吕思勉、顾颉刚、林语堂、竺可桢、严济慈、丁文江、刘海粟等亲自甚至独立编撰教科书的局面何时才能再现？是否值得呼唤再现？确实，历史与现实有着惊人的统一，一百年后，我们仍然要不停地追问：中小学教科书如何体现科学、民主、以人为本的价值取向与追求？如何利用教科书这一最大读者群的文本对未成年人进行有效思想引领？如何通过教科书给广大青少年儿童以及他们的家长带来更多的正能量？这些一脉相承的现实问题，我们也许可以从历史这面镜子中得以昭示和折射。

教科书研究还要探寻本真。历史永远纷繁复杂，现实总是变幻莫测，这尤其需要加强对教科书本真问题的探究。比如：教科书有哪些构成要素，教科书的基本特征是什么，教科书的质量标准和评价体系是什么样的，如何编写既体现一般文化要求和知识水准、又能够满足不同发展水平的学生需要的教科书，社会（国家）、学科、学生三要素在教科书编写中的地位与价值，教科书选择内容的依据以及教科书内容的更新和改编，教科书的竞争、选用和淘汰制度等主题的研究。

该套丛书即是由我领衔的教科书研究团队在教科书研究的上述方面所做的些许努力和尝试。这些研究风格不一，主题不一，但都是围绕教科书而展开的。既有历史的也有现实的，既有学科的也有制度的。它们或从教科书历史维度来展开，如对清末民国、对新中国十七年等不同历史时期的教科书的历时性、阶段性研究；或从现实角度展开研究，如教科书内容取舍过程中的各种权力博弈，教科书对思想的形塑和规训等；或围绕学科教科书展开研究，



如对英语、对体育、对思想品德等教科书的梳理与研究；或从制度维度来研究，如教科书的审定。但都试图通过实物澄清史实，通过历史昭示现实，通过各个点的深挖来实现面的通透，通过教科书的外在表现来把握其深层实质，通过教科书这面镜子来透视教育发展、折射孩子们的成长。其中有些研究即便粗糙，应该说还是填补空白的；有些研究的结论即便还值得商榷，但某些方面是值得充分肯定的，比如对清末民国教科书的审定制度研究，其文献梳理工作相当扎实，至少为后续研究提供了比较可靠的文献基础。所有研究都体现了一个突出特点，即大量占有教科书实物。我们主张，在教科书研究上，不读课本不动笔，至少慎动笔，犹如文学评论要读文学作品、电影评论要看电影一样。我很庆幸，研究教科书我们有一种天然优势，这就是大量占有历代教科书。

该套丛书与其说是某个人的研究成就，不如说是我们教科书研究团队集体智慧的结晶；与其说是教科书研究团队近年的研究成绩，不如说是十多年潜心搜集、整理、分类、研究的成果积累（其中多数是毕业多年的博士对自己论文的修改稿）；与其说是研究的结果展示，不如说是我们团队有关教科书研究的新的、深度的开始。

该套丛书的出版首先要感谢湖南师范大学出版社，没有周玉波先生、陈宏平先生的眼光与气度，没有李培超先生、黄林先生、何海龙先生、曹爱莲女士的认真审读以及各种宝贵意见，没有赵亚梅女士的策划组稿及文字加工等辛勤劳动，就不可能有这套书的面世，由衷地谢谢各位。说真的，我欣赏并信赖用心在做我们的书的出版社。

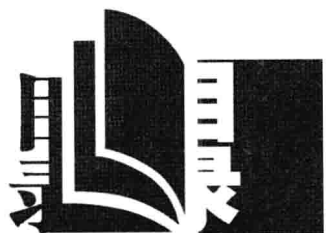
该套丛书的出版还要感谢首都师范大学教育学院，感谢孟繁华教授，感谢宁虹、康丽颖、蔡春、张增田教授，感谢关心我的各位同事。感谢你们为我的研究提供了必不可少的平台。

本丛书系国家社会科学基金“十二五”规划2012年度教育学课题“百年中国教科书在文化传承与创新中的基础作用”（BAA120011）阶段性成果。

石鸥

于首都师范大学 学堂书斋

2013年8月25日



001 第一章 知识准入课程与国家介入

002 第一节 知识准入课程的教育学解读

003 一、不同流派对课程知识筛选的理性分析

011 二、课程知识筛选的具体标准

013 三、课程知识筛选的三个基本维度

015 第二节 知识准入课程的社会学审视

016 一、科学知识社会学对“知识”的重新定位

017 二、当代教育社会学对课程权力属性的种种批判

024 三、对课程事实的社会学反思

025 第三节 知识准入课程、国家、国家介入

025 一、知识准入课程

026 二、国家

029 三、国家介入

031 第二章 国家介入课程的动因

031 第一节 课程是促进个体社会化的符号媒介

032 一、教育与个体社会化

037 二、课程：教育促进个体社会化的中介

042 第二节 课程是政治权力合法化的思想基础

042 一、合法性是政权与社会稳定的基础

043 二、课程使政治权力合法化



- 045 三、政治权力合法化的课程策略
- 049 第三节 课程是国家权力的微观表达
 - 049 一、权力运行机制的现代转变
 - 051 二、权力向知识的延伸
 - 055 三、课程知识即权力的表达
- 057 第四节 课程是传播身份文化的主流载体
 - 058 一、课程知识准入的实质是社会身份的准入
 - 062 二、课程主要传播的是特定集团的身份文化
 - 063 三、课程通过传播特定集团的身份文化而实现社会再生产
- 068 第三章 国家介入课程的过程
 - 069 第一节 建构知识
 - 070 一、客观知识与发现实在
 - 072 二、知识作坊与建构知识
 - 075 三、建构知识与权力
 - 077 第二节 确定课程知识准入的“依据”
 - 077 一、教育目的对知识准入的宏观约定
 - 085 二、教育政策对知识准入的中观限定
 - 091 三、课程标准对知识准入的微观规定
 - 101 第三节 精心挑选代言人
 - 101 一、准入什么与谁来准入直接相关
 - 105 二、合法化策略——挑选代言人
 - 111 第四节 严格审定教科书
 - 111 一、国家对教科书的审定
 - 114 二、审定即控制
 - 116 三、合法化策略——征用机构权威
- 121 第四章 国家介入课程中的博弈
 - 122 第一节 知识准入课程是一个博弈的过程



122	一、课程博弈的产生
128	二、课程博弈与研究转向：从再生产理论到抵制理论
134	三、课程博弈的参与者
138	第二节 国家参与的课程博弈类型与博弈策略
139	一、支配集团内部的博弈
143	二、支配集团与被支配集团之间的博弈
146	三、政治精英与学术精英之间的博弈
154	四、支配集团与学生之间的博弈
156	第三节 课程：博弈后“妥协”的产物
156	一、从斗争走向“妥协”
158	二、课程中的“妥协”
164	三、国家作为课程博弈的主要受益方
167	第五章 国家介入课程的合理化策略
167	第一节 国家不恰当介入可能带来的问题
168	一、国家介入对个体自由的侵蚀
173	二、国家介入对本土知识的吞噬
178	三、国家介入对课程公平的伤害
185	第二节 国家介入趋向合理的社会策略——“以社会制约权力”
187	一、“以社会制约权力”的必要性
189	二、“以社会制约权力”的实现路径
194	第三节 国家介入趋向合理的课程策略
194	一、关注教科书的话语分析
202	二、建立多元依赖的课程共同体
207	三、重视教科书中的隐性课程
217	参考文献
239	后记



第一章 知识准入课程与国家介入

众所周知，国家的教育是通过课程进行的，学生是以学习课程为主要任务的，课程直接来源于知识，而知识却是无穷无尽的，知识的无限膨胀和课程容量本身的有限性，决定了我们必须要对知识进行筛选。否则，学生的负担会越来越重，而且极有可能使学生负担了不必要的负担，而真正需要负担的却没有负担。对“知识准入课程”问题的研究显得迫切而紧要。既然要对知识进行筛选，那必然涉及如何筛选、依据什么标准或尺度来筛选、筛选时要考虑哪些方面的因素等问题。对此问题，我们通常的回答是，对课程知识的选择要考虑“社会需要”“人的发展”“学科特点”三个维度的因素。这是教育学中关于课程知识筛选问题最为经典和常规的一种研究思路。

当然，从某种角度说，这些论述都是非常正确的。但它们似乎都不约而同地假定：课程知识的筛选是一个完全客观中立的过程，是一个根据对学生、社会及学科的研究结果来综合认定的技术过程，它和主体无关，也与价值无关。笔者以为，这一假定本身是需要质疑的。因为课程知识总是由某些主体来筛选的，筛选必然伴随一个知识价值追问的过程，当然某些知识的价值或知识价值的某些方面是可以客观度量的，但很大程度上，知识是否有价值，有多大价值，在哪些方面有价值，它总是相对于特定的主体、相对主体自身的需要而言的，脱离主体本身来谈价值是苍白的。因此，关于课程知识筛选的研究，除了要从学科特点、人的发展、社会需要等维度来进行客观的考察外（此类研究看到的更多是课程知识筛选客观性、科学性的一面，它力图摆脱主观的涉入，以尽量使课程知识的筛选做到客观、中立、价值无涉），还需要从课程知识筛选的主体、筛选主体的价值取向等维度来把握课程知识筛选主观性的一面。

国家，作为课程知识筛选的关键主体，也就自然地成为重要的考察对象。



那么，国家为什么要介入课程知识的准入过程？它是如何介入的？其介入的具体过程如何？在介入过程中采取了哪些策略？介入的过程中会遇到哪些冲突和斗争？这些斗争是如何展开的？国家介入可能会带来哪些方面的问题？它对我们的教科书编写等方面有哪些启示？对这一系列问题的追问，恰好就构成了本书的逻辑主线。

第一节 知识准入课程的教育学解读

课程是承载和传递知识的载体，知识是构成课程的原材料。因为无论什么样的课程，其内容都不是自主内生的，学校教育和机构并不能直接“生产”课程内容，学校开设的科目及其内容必须从已存的知识库中提取。可见，课程首先是知识的集合，或者说课程是由知识构成的，知识本身的性质、成熟的程度和发展的状况等直接影响课程内容的构成，如古希腊只开设富含人文知识的“三艺”和“七艺”等课程，这是与当时科学知识本身相对落后分不开的。

尽管课程直接来源于知识，但并不能视为知识的一切全然纳入教育的课程体系，也不是让一切科学的知识都准入课程之中。换言之，并不是所有的知识都能进入课程，这在一定程度上是受庞大知识体系与有限学习时间的矛盾所客观制约的。因为人类知识的海洋是浩瀚的，而且知识海洋的边际还在迅速地扩大，而学生学习的时间总是有限的，其掌握的内容也毕竟是有限的，所以，真正能够进入课程的知识也一定是有限的。如果把人类知识比作海洋，那课程不过是从海洋中撷取的滴滴水珠而已。知识量的庞大与课程容纳有限性的矛盾，决定了我们必须对知识进行选择。

而且，随着知识增长速度的加快和知识陈旧周期的逐渐缩短，课程知识的选择问题越来越严峻而现实地摆在了我们面前。有统计显示^①，在当今世界

^① 郭强. 现代知识社会学 [M]. 北京：中国出版社，2000：148，156，170.



范围内，每5~7年知识量就翻一番，全世界每天发表2万篇文献著作，科学杂志每5年增加一倍，平均每分钟出版一本新书。而与知识的剧增相伴随的是知识老化速度的加快：18世纪知识更新周期为80~90年，到20世纪80年代则缩短为3~5年，90年代缩短为2~3年，而计算机技术知识在20世纪90年代后期只需几个月就可以更新一次。一方面是知识迅猛增长，一方面是知识迅速老化，这使得人们越来越陷入“究竟什么知识能进入课程”的迷惑之中^①。难怪联合国教科文组织会发出如此感叹^②：“教育内容的确定问题大概从来没有像今天这样复杂和迫切。面对现代世界和其中发生的各种迅速变化向教育体系提出的日益增多的要求，如何避免课程的超载和教育各层次和各类型中（尤其是一般教学中）科目和学科的增值？在各种情况下，应按照哪些标准来选择教学的科目和学科？怎样在看起来都很重要的各科目之间、根据哪些标准来保证合理的平衡？怎样为每个科目选定最基本的、首要的内容和次要的内容，以便赋予课程一种最低限度的‘生命的希望’，并避免过于频繁而仓促的修改？”

既然课程的形成就是对知识进行筛选的过程，那么接下来的问题就是：如何进行筛选？谁来筛选？用什么标准来筛选？哪些因素会影响到知识的筛选？

一、不同流派对课程知识筛选的理性分析

实质上，自斯宾塞提出“什么知识最有价值”的命题之后，关于课程内容的选择与组织问题就开始提上近代教育研究的议程。历史上众多教育理论流派从不同角度、不同的立论基础对什么知识能够进入课程都作出了不同的回答，以下是教育史上几个经典的教育理论流派关于课程知识筛选的基本观点：

① 比如关于《狼牙山五壮士》到底应不应该退出语文教材、刘翔创造世界纪录的新华社记者新闻特写稿（取名《跨越新纪录》）能不能进入教材、鲁迅的哪些文章应该进入教材等问题的争论，都可看作是这种迷惑的具体表现。

② [美] S·拉塞克，G·维迪努：从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M]，马胜利，等译。北京：教育科学出版社，1996：202。



（一）永恒主义（Perennialism）——设置永恒学科

永恒主义者从根本上否定世界是变化的观点。他们认为，变化只是表面现象，而控制世界的最根本的原则是亘古不变、永恒的，这是他们自称为永恒主义的主要原因。作为一种教育哲学，永恒主义主张过去的东西是卓越的，特别是由“伟大”的著作家所代表的过去的东西是无与伦比的，它是永久不变的东西，是为宇宙、人性、知识和真善美的不变的本质作辩解的。正如罗伯特·赫钦斯所说：“人之作为人的作用，在每一时代每一社会都是相同的，因为它来自作为人的个性。教育制度的目的，在这种制度能够存在的每一时代每一社会都是相同的，这个目的就是提高作为人的人。”^①

永恒主义对教育性质的定位基于以下两点：一是世界受真、善、美原则的控制，而这些原则是独立于时间和空间，独立于特定社会条件的。换言之，它们是亘古不变的、永恒的。二是人性是不变的。由此，教育的性质也是不变的、永恒的，教育的根本目的就是发展那些使人同动物区别开来的根本特征，即人之为人的特征。

基于“永恒”的教育目的，永恒主义提出了设置“永恒学科”的设想。在他们看来，那些具有理智训练价值的传统的“永恒学科”的价值高于实科学科的价值。“课程应当主要地由永恒学科组成。我们提倡永恒学科，因为这些学科抽绎出我们人性的共同因素，因为它们使人与人联系起来，因为它们使我们和人们曾经想过的最美好的事物联系起来，因为它们对于任何进一步的研究和对于世界的任何理解是首要的”，“永恒学科首先是那些经历了许多世纪而达到古典著作水平的书籍”。^② 这些“伟大的著作”包括柏拉图、亚里士多德、伽利略、哥白尼、莎士比亚等人的著作。赫钦斯认为：“这些书，历经若干世纪，获得了经典性。经典著作乃是在每一个时代都具有当代性的书籍。例如，苏格拉底对话提出的那些问题，对于今天来说，就是同柏拉图写这些问题的时候同样地紧迫。这些是我们知道的最好的书籍。没有读过这些

① [美] 罗伯特·M·赫钦斯. 教育中的冲突：在一个民主社会里 [M]. 哈珀兄弟出版公司，1953：68.

② 华东师范大学教育系，杭州大学教育系编译. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选 [M]. 北京：人民教育出版社，1980：206.



书的人就是没有受到过教育。如果我们读牛顿的《原理》，我们便看到了一个伟大的天才在活动”。^①

可见，在课程知识的筛选上，永恒主义认为学校应设置“永恒学科”，学生应读“伟大的著作”，这些是永久不变的经典。无论在什么时代，无论外在的环境发生了怎样的变化，学校培养人之为人的特征这一目标是永恒的，而这一永恒目的是通过开设永恒学科来实现的。

（二）要素主义（Essentialism）——传递文化中的“要素”

要素主义产生于20世纪30年代，它和永恒主义一样，都是一种保守的教育理论，它的兴起是对进步教育的一种反应。与永恒主义不同的是，要素主义承认世界的变化，但强调人类文化中的“要素”或“精华”对于变化中的世界的价值，要素主义也因此而得名。

要素主义者认为，教育的目的是为了社会“进步”，他们对进步持保守主义观点，因为人性是邪恶的，人的发展可能趋向邪恶的方向，而教育的目的就在于通过传授文化而避免堕落和毁灭。要素主义从宏观（教育与社会）和微观（教育与个体）两个层面对教育目的进行了论述。宏观上，教育就是传递人类文化遗产的要素或核心，只有掌握了文化，人才能够准确预见各种行为方式的后果；微观层面，教育就是对个人进行理智和道德的训练，这些训练包括“合作，愉快，对于职任和职守的忠诚，勇气，对于挫折和不屈不挠，对于人们发现要做以及能够做的工作的进取性的努力，对朋友、家庭以及自己负有责任的人的忠诚，不弄虚作假以及愿意正视现实，清晰而可靠的思考。虽然这些可能并不是不朽的价值，但人们却可以非常自信地作这么一个大胆的预言，即它们对于今后千百年中的重要性同它们在过去的重要性是一样的”（巴格莱）。^②

既然教育的目的是传递文化中的“要素”或“精华”，课程的核心就必然是“要素”。那么，到底哪些是要素，学校中又如何来传递和教授这些“要素”？要素主义认为：“小学要学习的要素是阅读、说话、写作、拼音和算术，

① 陆有铨. 躁动的百年——20世纪的教育历程 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1997: 75-76.

② 陆有铨. 躁动的百年——20世纪的教育历程 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1997: 57.



以及以后的历史入门、地理（也许还有其他一些社会科学，而且总是以单独的科目或学科来学的）、自然科学与生物科学，以及外语（通常是拉丁语、希腊语、法语和德语）。次一等的要素则是艺术、音乐和体育。在中学则把小学的各门要素加以扩大，使之更专门更艰深。例如算术变成数学（代数、几何、三角、微积分）；自然科学变成物理学、化学和地质学。次一等的要素除艺术、音乐和体育之外，还有职业科学和业余爱好的科目。允许各种形式的课外活动，如各种学生社团、体育运动、乐队或合唱队，这些课外活动都可允许但不是重要的。”^①事实上，要素主义和永恒主义一样，都反对艺术、音乐、体育、家政和职业教育，他们认为这是赶时髦，是虚浮的。

（三）进步主义（Progressivism）——课程以儿童的兴趣和需要为中心

进步主义教育运动起源于19世纪晚期和20世纪早期，其影响在20世纪二三十年年代达到顶峰。进步主义是自由的人文主义改革运动在教育上的表现，这个运动旨在反对工业社会的政治经济弊病。进步主义者们力求同时变革与革新教育和社会事务。

尽管进步主义者在教育方面的主张并不完全一致，但他们都非常强调所有学习应集中在儿童的兴趣和需要上。“我们相信教育方案的目的应该在于适应生长中儿童的需要。我们相信儿童时代是为它自己的，而不是为成人生活作准备的。所以，学校计划必须回答下列问题：任何一个年龄的儿童需要做什么以帮助他的身体健康，保持智力完整，以及保持他的真诚精神和无私意识呢？对这些问题的回答将构成学校的课程，而且由于我们日益理解儿童的天性和需要，所以课程将要变化。”^②

进步主义强调教育应以儿童的兴趣和需要为中心，因此，在课程方面，主张要以儿童的活动为中心，以儿童为出发点、为中心、为目的。在芝加哥大学实验学校，杜威就实践了诸如烹饪、缝纫、木工等以儿童已经在其生活中熟悉了的活动为中心的课程。

① [美] 理查德·D·范斯科德，理查德·J·克拉夫特，约翰·D·哈斯：《美国教育基础——社会展望》[M]，北京师范大学外国教育研究所，译，北京：教育科学出版社，1984：54。

② [美] A·C·奥恩斯坦：《美国教育学基础》[M]，刘付忱，等，译，北京：人民教育出版社，1984：107。



可以说，进步主义教育是促使儿童从传统的机械学习、死记硬背和教科书权威中解脱出来的一种理论。在反对传统课程中惯用的学科材料的过程中，进步主义尝试了几种可供选择的课程组织模式——活动法、经验法、解决问题法和设计教学法。它重视作为学习者的儿童，而不只是关注学科；强调活动和经验，而不是语词的和文字的技能等。

如果说前面要素主义和永恒主义比较侧重于从学科知识本身的角度来考虑课程知识的筛选，那么在这个问题上，进步主义更多地侧重于儿童本身，尤其是儿童的需要和兴趣，应该是课程知识筛选的关键尺度和至关砝码。

（四）改造主义（Reconstructionism）——课程以广泛的社会问题为中心

在美国 20 世纪 30 年代的大萧条时期，当“进步主义”运动鼎盛时，许多美国人，特别是进步主义教育家中少数显赫人物，对美国社会的幻想破灭了，他们认识到以经验为中心、为学生而设计的活动学校只有在一个已经达到经济上公平的社会里才能存在。既然如此，那就必须优先考虑某些改造社会的教育任务，而人们在 20 世纪 20 年代谈论的关于理想学校的要求则应放在次要的地位。于是，进步主义的发展改变了方向：少强调儿童中心（个人主义）教育，而多强调社会中心（社会改革）教育，少关心个人成长，多关心社会变革。这一分歧致使进步主义与改造主义分道扬镳。

改造主义教育最根本的思想是，社会需要进行持续不断的改造和变化，社会的改造和变化涉及教育的改造和变化，而且社会改造的实现需要利用教育。在改造主义者看来，所谓教育的目的不是适应社会，而是改造社会，教育的首要任务就是直接促进社会进行持续不断的改造。

显然，进步主义所主张的以儿童的需要和兴趣为基础的、旨在给儿童以创造性的自我表现和生长机会的课程，已经不能适应改造社会的需要。因此，改造主义在课程方面也提出了与进步主义不同的观点：其一，学生应尽可能地参与到社会中去，因为社会是学生寻求解决问题方法的实验室；其二，课程内容应以广泛的社会问题为中心，学校尤其要关注城市问题、犯罪问题、交通拥挤、家庭分裂、环境污染、住房拥挤、贫困、文化娱乐等社会问题，此外，学生还需学习物理、化学、社会学、人类学、政治学、数学、历史等科目。