



西方

XIFANG KECHENG

SICHAO YANJIU

课程思潮研究

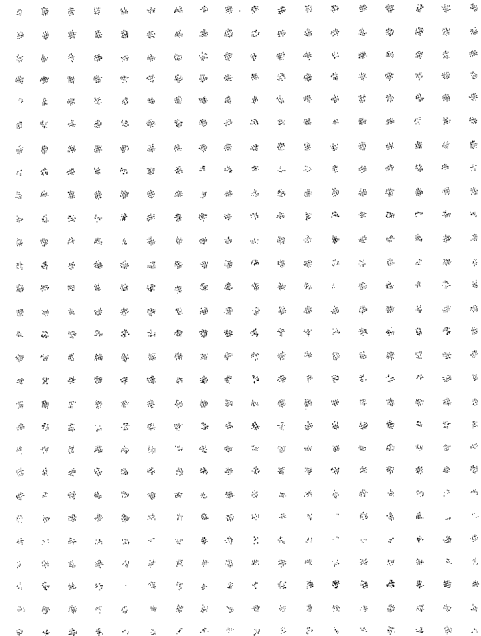
李臣之 郭晓明 和学新 张家军

著



PEOPLE'S
EDUCATION
PRESS

人民教育出版社



西方

XIFANG KECHENG
SICHAO YANJIU

课程思潮研究

李臣之 郭晓明 和学新 张家军

著



PEOPLE'S
EDUCATION
PRESS 人民教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

西方课程思潮研究/李臣之等著. —北京: 人民教育出版社, 2012. 1

ISBN 978 - 7 - 107 - 24306 - 6

I. ①西… II. ①李… III. ①课程改革—研究—西方国家 IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 003584 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

2012 年 4 月第 1 版 2012 年 4 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 28.5 字数: 430 千字

定价: 40.10 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

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)

本书系广东省教育科学规划项目“西方课程思潮嬗变及其启示”

(05TGJZ001) 成果

序

十分高兴看到臣之博士及其合作伙伴又一项研究成果问世。我与臣之已有多年的交往，岁月流逝，星转斗移，但是臣之在我心目中的形象一直没有变，他是一位为人谦逊、治学严谨的学者。

还是在臣之读研究生时，我们就有书信往来。那时，他就对课程研究表现出浓厚的兴趣，记得他来信向我咨询论文选题，我建议他研究中小学选修课程或活动课程。后来，臣之继续攻读博士学位，我们联系就更多了。

博士毕业后，臣之遵从导师建议，“到祖国最需要的地方工作”。他选择了正处于第二次创业的深圳。深圳当时的教育学专业，非但没有硕士点、博士点，连大学本科也没有，他只能为其他专业的本科学生开设一些教育学选修课程，其余时间全部投入到中小学教育改革第一线，从事相关引领与服务。这在当时引起了不小的反响，当地报刊以“博士，下小学”为题做了报道，赢得广泛赞誉。

中小学是一块培育一代新人的热土，也是一块教育理论工作者成长的沃土。二十多年中小学教育改革实践的历练，给了臣之博士源源不断的营养、灵感和动力。他数十年如一日，向浮躁、浮夸和浮肿等种种社会不正

之风说“不”，带着第一线的问题，潜心治学，一篇又一篇学术论文陆续见之于各种报刊，仅在我执编的全国核心期刊《课程·教材·教法》上就发表了多篇关于综合实践活动的系列论文，令人刮目相看。可以毫不夸张地说，对于我国新一轮基础教育课程改革，至少在综合实践活动这个领域，臣之博士在理论研究和实践指导上，都作出了难能可贵的贡献。

最近，收到臣之发来的《西方课程思潮研究》这部书稿，我感到格外的惊喜，这表明，臣之博士的研究领域又有了新的拓展，研究水平又有了新的提高。因此我很乐意应邀为这部新的学术著作作序。

课程思潮研究，是一项基础性很强的理论研究工作。对于臣之而言，时间紧，难度大，极具挑战意义。一方面，经过多年的坚持与努力，臣之博士与基础教育建立了深厚情感，中小学及地方教育行政部门一有要求，他都会尽力支持。加之为本科生、研究生上课，还肩负管理工作，用于基础理论研究的时间只能用“挤”的办法来解决。另一方面，课程流派观点纷繁复杂，课程思潮嬗变脉络交错，而在这个领域涉足的人员和面世的成果都不多，要展开研究，就必须寻求、构建一种清晰的思路和框架。

但是，在挑战面前，臣之和他的团队坚持下来了，摆在面前四十多万字的著作就是见证。

本书有两大特点：历史与逻辑结合；理论与实践结合。

其一，本书不是孤立地、静止地研究课程思潮，而是尽可能从历史与逻辑相结合的角度研究课程思潮。作者围绕课程理论研究和课程变革实践似乎始终难以回避的三大范畴：学科—活动；人—社会；技术—理解，提出了三个维度六大类课程思潮，即学科（知识）中心课程思潮、活动中心课程思潮、儿童中心课程思潮、社会中心课程思潮、技术（效率）本位课程思潮和理解本位课程思潮，建构了课程思潮研究的三维立体结构。

其二，本书不是机械引进和照搬国外课程理论，而是将课程思潮及其相关课程理论置于广阔的社会大背景之下，力图从理论与实践相

结合的角度阐述问题。作者运用历史、比较、辩证的方法，系统梳理了各类课程思潮产生的社会基础、历史文化背景、思想理论渊源、主要特征、基本主张，在此基础上，既评价了它的历史影响和现实启示，又指出了它的时代局限和问题。

全书以“课程研究与实践：多元平衡与本土行动”作为尾章，高屋建瓴，融会贯通，分析了上述六大课程思潮三大脉络关系，提出了作者的核心观点即课程思潮的“多元平衡”观。也就是说，三大脉络课程思潮既有对立的一面，又有互补的一面，可以而且应该求得平衡。这种“执其两端取其中”的辩证观点是极其重要的。当然，平衡论不等于平均论。而且，平衡是动态的、发展的、相对的，而不是静止的、固定的、绝对的。我们既要讲两点论，又要讲重点论；不同时期、不同地方必然也必须有不同的重点，这是不言而喻的。能否把握好、如何把握好不同的重点，正是衡量教育理论工作者、行政工作者和实践工作者的思想水平、政策水平和改革水平的一把尺子。也正是基于这种认识，作者主张变革课程研究和课程改革的思维方式，从“对立”走向“对话”，实现互补新生。作者联系我国课程改革实际，分析课程改革与课程思潮借鉴的关系，认为课程研究要把握课程思潮嬗变规律，既要树立国际视野，又要强化本土情怀和本土作为，构筑课程研究民族化的路径，建构课程研究的本土行动思路。对于作者来说，这既是他们课程研究理论思辨的必然结晶，又是他们投身课程改革的宝贵心得。

应该说，本书是对20世纪以来西方课程思潮的一次全面、系统的历史性反思与发展性思考，呈现出理论透析的力度和关照实践的情怀。

与这个领域的其他著作和译著不同，本书超越“流派”及一般“理论”研究，从“思潮”角度梳理课程理论发展脉络与知识，这种可贵的探索，对我国“课程思想”、“课程科学”和“课程研究方法”具有创新的启示。

本书超越传统课程流派研究三“中心”，提出三大范畴六大类课

程思潮研究框架；分析了三大范畴课程思潮的脉络及其内部的对立转化共存的关系，反思非此即彼的课程研究思维模式，主张对话的课程研究思维方式；剖析课程思潮多元平衡、对话互补的发展方向，提出课程研究民族化本土化的基本路径。所有这些，都具有重要的学术价值。同时，这种立足本土、系统梳理、逻辑透视、辩证反思、整体关联的做法既是一种独辟蹊径的尝试，也是一种值得提倡的研究取向，有助于课程实践正确处理好学科与活动、儿童与社会以及课程开发与课程理解三者之间的和谐关系。

十年来，我国启动了一场规模宏大的基础教育新一轮课程改革，这实际上是一场以课程为核心、以课程改革为突破口的整体性教育改革，是一场全面推进素质教育的关键之战，其重大的现实意义和深远的历史意义怎么说都不为过。然而这场改革如何成功地深化下去？这就需要从课程研究成果中吸取营养，需要吸收课程研究与变革历史上合理的看待和分析课程问题的思维方式。本书立足本土，系统整体梳理课程思潮，有助于课程改革者整体理解和把握课程思潮，便于批判性借鉴，深度推进课程改革。同时，本书分析课程研究民族化的基本路径，提出课程研究本土行动的策略，也有助于广大课程研究者立足课程改革现场，开展行动研究。

在我国，“课程”有着悠久的过去，但是“课程研究”却只有短暂的历史，需要更多的有识之士不断探索。我衷心希望也深信臣之博士及其团队，会一以贯之，持之以恒，锲而不舍，孜孜不倦，奉献出更多更好的成果，与大家分享。

吕 达 2012年2月

（本序作者系教育部课程教材研究所研究员，博士生导师，中国教育学会教育学分会理事长兼课程专业委员会理事长）

前 言

迄今为止，关于“课程思潮”的系统分析与梳理仍然有很大的发展空间。

以“课程思潮”为关键词的学术期刊论文并不多见，而以“课程思潮”为研究主题的专著或教材也难以寻觅。与“课程思潮”相关的研究有“教育思潮”、“教育思想”、“课程流派”和“课程改革”研究。其中，中外教育思想和教育思潮研究成果比较丰富。诸如，张斌贤主编的《西方教育思想史（修订版）》（人民教育出版社 2011 年版）、毕淑芝等主编的《当今世界教育思潮》（人民教育出版社 1999 年版，该书荣获第十二届“中国图书奖”）、徐辉等著的《现代外国教育思潮研究》（人民教育出版社 2008 年版）、林玉体著的《西方教育思想史》（九州出版社 2006 年版）、单中惠主编的《西方教育思想史》（山西人民出版社 1996 年版）、黄志成主编的《西方教育思想的轨迹——国际教育思潮纵览》（华东师范大学出版社 2008 年版），舒新城编的《近代中国教育思想史》（福建教育出版社 2007 年版）和《西洋教育思想史》^①，等等。不少学术论文从不同侧面或主题研究教育思想或教育思潮，少量论文涉及课程思潮。“课程流派”和“课程改革”研究最为系统的成果当是单丁^②著的《课程流派研究》（山东教

① 包括蒋经三编的《西洋教育思想史》和瞿世英编的《西洋教育思想史》，同舒新城编的《近代中国教育思想史》一起纳入瞿葆奎、郑金洲主编的《二十世纪中国教育名著丛编》之中予以校注和介评，是“历经了 50 年以上时间检验的、水平较高、影响较大、领学科风骚的著作”（见该丛编“出版说明”）。

② 集体笔名，合作者为张华、石伟平、马庆发。

育出版社 1998 年版)、钟启泉等主编的《世界课程改革趋势研究》(北京师范大学出版社 2011 年版)以及钟启泉主编的《国外课程改革透视》(陕西人民教育出版社 1993 年版),等等。此外,一些中外教育史研究成果中也有部分涉及教育思想、教育思潮研究,一些课程论著中也有部分涉及课程流派研究。教育思想研究成果在相关研究中占主流地位,大多按时间顺序对教育思想、教育思潮或流派进行梳理,重点介绍教育思想、流派或思潮的主要观点、局限,以及对我国教育理论与实践的影响。

与课程思潮研究相对接近的当是“教育思潮”,课程改革研究成果中也会涉及教育思潮、课程思潮对课程变革的实际影响。毕淑芝等主编的《当今世界教育思潮》,将教育思潮理解宏观和微观两大类型,介绍了教育的经济主义思潮、教育的科技取向思潮、教育的个性化思潮、终身学习思潮、全民教育思潮、“被压迫者教育学”思潮、女童教育思潮。该研究思路清晰,教育思潮主次关系明确,对教育思潮的评价也较为全面,并适当分析了其对于我国教育教学的影响。该研究所考察范围“只限于宏观教育思潮研究”^①,对于涉及具体的教育活动或教学过程微观的教育思潮并没有探讨,为教育思潮或课程思潮研究留下了不少空间,也同时留下了一丝遗憾。黄志成主编的《西方教育思想的轨迹——国际教育思潮纵览》,“主要探究 20 世纪西方教育思想的发展轨迹,纵览国际教育思潮的发展走势分析各种主要思潮产生的因由,追踪最新国际教育思潮,引发我国教育改革的思路,促进教育研究和发展的进一步深入”^②。徐辉等著的《现代外国教育思潮研究》,以时间为线索,以大量第一手资料为基础,分析了进步主义教育、国际理解教育、后现代主义教育、女性主义教育、后殖民主义

① 毕淑芝、王义高主编:《当今世界教育思潮》,人民教育出版社 1999 年版,“前言”第 1 页。

② 黄志成主编:《西方教育思想的轨迹——国际教育思潮纵览》,华东师范大学出版社 2008 年版,“前言”第 2 页。

教育、批判教育学理论、建构主义教育等教育思潮的时代背景、发展历程、主要内容、理论特征、代表人物以及所产生的影响，并对其作出相应的评价，对理解西方教育思潮、促进我国教育改革具有一定的理论价值和现实意义。

“课程流派”研究与课程思潮最为接近。陈侠著的《课程论》（人民教育出版社 1989 年版）第四讲将国外课程理论流派概括为十类，分别对人文主义的课程理论、泛智主义的课程理论、感觉主义的课程理论、自然主义的课程理论、主知主义的课程理论、功利主义的课程理论、实用主义的课程理论、要素主义的课程理论、结构主义的课程理论和发展主义的课程理论进行了回顾与说明。尽管出版时间较早，不能囊括全部的课程流派，但不失为当时研究课程流派最为权威的成果。单丁著的《课程流派研究》就美国、英国和德国课程理论分别从理论基础、具体主张、价值等方面进行了考察。尤其值得注意的是，该研究从课程哲学角度对美国经验自然主义课程范式、要素主义课程范式、结构主义课程范式、人本主义课程范式、主导课程范式、实践的课程范式、概念重建主义课程范式和后现代主义课程范式进行了深入剖析，是迄今为止课程流派研究不可多得的研究成果。廖哲勋、田慧生主编的《课程新论》（教育科学出版社 2003 年版）专章论述了课程流派，提出课程研制必须坚持多元的、立体的系统观，将培育“社会人”作为课程研制的重心。值得注意的是，一些关于课程改革或课程变革的研究成果，如钟启泉主编的《国外课程改革透视》、白月桥著的《课程变革概论》（河北教育出版社 1996 年版）等，虽然没有论及课程思潮，但也能够帮助我们从不同侧面发现课程思潮与课程改革蛛丝马迹的联系。

此外，陆有铨著的《躁动的百年——20 世纪的教育历程》（山东教育出版社 1997 年版），介绍了 20 世纪各种教育思潮的产生、传播和影响，宏篇巨著，资料详实。周谷平著的《近代西方教育理论在中国的传播》（广东教育出版社 1996 年版），介绍了日美教育思潮及马克思主义教育理论在中国的传播与发展，历史脉络清晰。还有文献探

讨某具体教育思潮或流派,如肖巍的《西方的女性主义教育思潮》、张琨的《被压迫者教育学思潮及其现实意义》、张乐天的《终身教育思潮及其对我们的启示》、马开剑的《泰勒原理在后现代语境中的解构与重塑》。也有少量论文分析教育思潮的趋势和相互关系,如张华的《从课程开发到课程理解》、喻春兰的《从泰勒原理到概念重构:课程范式已经转化》、杨汉麟、李贤智的《当代西方教育思潮的主要特征与发展趋势》、钟启泉的《课程发展的回归现象与非线性模式——检视课程思潮的一种视角》,值得我们系统分析课程思潮时借鉴。

由于以上研究各自重心不同、对研究对象的界定不同,使得研究内容范围、研究逻辑框架也有很大不同。譬如由于“思潮”的界定有所不同,研究分类标准多样,有的研究甚至没有严格的逻辑追求。又譬如有的研究没有将“历史性影响”作为重心,有的将哲学基础作为研究重点。不过这些研究在总体上涉及面比较宽广,时间跨度也比较大,研究的视觉和方法各有特点,对于我们系统深入地研究课程思潮有参考价值。

每一种哲学流派、教育思潮或教育思想,在谈到教育问题时,总会涉及课程,只是有的影响很大,有的则昙花一现,没有对课程理论与实践产生多大影响。事物总是发展变化的,随着社会进一步发展,课程总需要发展,这就需要有好的先进的思想去引领。与此同时,在课程研究与变革历史进程中,观点纷呈的各种课程流派与思潮总是以不同的方式存在着,它们影响着课程研究的进程,改变着课程变革的方向,也留给人们彼此“对立”或“反动”的印象,剪不断,理还乱,这些思潮有哪些主张?彼此之间有哪些联系?对教育理论与实践产生了哪些影响?有哪些启示?课程研究与课程变革如何合理看待和把握已经存在的各种思潮?这些问题仍然有探究的价值,相反如果忽视这些存在,也将进一步影响到未来的课程理论建设和课程实践变革的深度推行。

进入 21 世纪,我国启动了一场规模宏大的基础教育新一轮课程

改革，有称之为影响深远的课程整体革命，也有称之为轰轰烈烈的运动，无论从何种角度看待这次课程改革，都可以理解为深化素质教育的里程碑事件，是我国新的社会变革进程中必然发生的教育变革，有着划时代的意义。如何让这次改革成功地、深入地推进下去？这就需要从课程研究成果中吸取营养，需要结合中国教育实际，合理运用课程研究成果，以解决课程改革过程中出现的新问题，甚至吸收课程研究与变革历史上合理的看待和分析课程问题的思维方式，总结我国课程改革的经验与教训，形成具有中国特点的课程理论。因此，课程思潮对我国课程研究与课程变革实践的意义，实在有挖掘之必要。

然而，课程思潮研究确实存在不少困难。课程流派观点纷呈，思潮概念理解不一致，思潮嬗变脉络不清，课程思潮研究难在寻求一种比较清晰的思路，透过这个思路，能够将各种思潮“串”起来，整体把握，系统剖析。

因此，课程思潮研究面临的首要问题是，明确界定“思潮”。要研究课程思潮，必须界定课程思潮，区分课程思潮与课程流派，明了课程思潮的特点，对课程思潮进行合理的分类。

在现有相关教育思潮、社会思潮研究文献里，一般都有对思潮的看法，并按照这个“看法”去剖析相应的各类思潮。在《辞海》里，思潮被界定为某一时期内反映一定阶级和阶层的利益和要求的思想倾向；涌现出来的思想感情，如思潮起伏。^①一般词典也保持这种观点，强调某一时期内有较大影响的思想倾向。

一些学术研究则在这种基本理解的基础上有了一定的发展。诸如：“思潮”，顾名思义，即指思想、理论之潮，并且是处于动态中的思想、理论之潮。^②所谓中国近代思潮，主要是指从鸦片战争以来到

① 夏征农主编：《辞海》，上海辞书出版社1989年版，第1890页。

② 毕淑芝、王义高主编：《当今世界教育思潮》，人民教育出版社1999年版，第1页。

新中国成立这一百多年间的思想文化或思想潮流。^① 社会思潮既具有理论形态,又具有心理形态。理论形态以一定的学说为主体,表现为概念体系,用理性征服人心。心理形态则以一定的信念为主体,表现为不系统、不定型的观念冲动,用情感激动人心,用非理性的戏法性影响人们。任何社会思潮都是理论形态和心理形态的统一。^② 一种社会思潮,必须得到相当程度的社会承认,在社会的一定范围内传播,并在相当程度上为社会个体所接受,转化为个体的思想、情绪、意愿、兴趣和需要等,这就是社会思潮的社会共鸣性。^③ 思潮,即思想潮流。较系统的、影响大的、流传广的思想,就有可能成为思潮。^④

此外,也有研究者在自己的研究文本描述中往往用“()”模糊使用理论与思潮,如“作为现代课程理论(思潮),60~70年代出现两个极端,学问中心与学生中心”^⑤。

从这些描述不难看出,思想、理论是思潮的构成元素,同时,作为思潮,必须有相当大的影响力。

思潮与流派也有着密切关系。也有研究者明确指出思潮高于流派,如“当代西方思潮包括经济思潮、政治思潮、社会历史思潮、哲学思潮和西方马克思主义思潮等等,在每一思潮中,又学说各异,流派纷呈”^⑥。“思潮在层次上比流派高,在规模上比流派大,在冲击力上比流派强。……教育思潮自然高于、大于、强于教育流派。”^⑦ 也

① 丁守和著:《中国近代思潮论》,广东人民出版社2003年版,第31页。

②③⑥ 邢贲思、李晓斌主编:《当代世界思潮》,中共中央党校出版社2003年版,“绪论”第1、1~2、5页。

④ 黄志成主编:《西方教育思想的轨迹——国际教育思潮纵览》,华东师范大学出版社2008年版,“前言”第2页。

⑤ 钟启泉主编:《国外课程改革透视》,陕西人民教育出版社1993年版,第12页。

⑦ 毕淑芝、王义高主编:《当今世界教育思潮》,人民教育出版社1999年版,“前言”第1页。

有研究者不是非常明确区分思潮与流派的不同，如曹孚于1963年就提出：“流派与思潮不同，流派是理论的系统化。教育思潮，其范围是广泛的。如有些人是哲学家，但在他们的哲学著作中却拖上一个教育‘尾巴’；有些人是教育学家，但在他们的教育著作中却戴上一顶哲学的帽子；还有一些人，既非哲学家也非教育学家，但是他们偶尔发表的一些关于教育方面的主张，却发生了相当影响。……这些还不能称为属于哪个流派，但他们却作为一种教育思潮而存在。”^①可见，但凡称为教育思潮，需要强调“教育主张”和“相当影响”。综合起来看，流派是思潮的发展，主张是思潮的内核，影响是思潮的标志。

至此我们可以发现，作为思潮，主要指思想潮流或思想倾向，但要引起社会共鸣、形成重要主张、有相当影响。同时，重要主张并非凭空产生，需要一定的理论基础。根据这样的分析和认识，可以将课程思潮理解为：

某一时期内有明确理论基础和基本主张的，较为系统、影响较大、流传较广、社会共鸣强的课程思想潮流或倾向。

对课程思潮的概念有了基本认识之后，最为重要的是确立新的系统的课程思潮研究框架。

在已有教育思潮研究文献中，杨汉麟、李贤智从哲学研究取向角度，将教育思潮分为科学主义思潮（包括行为主义教育思潮、实用主义教育思潮、科学教育思潮等）和人本主义思潮（全民教育思潮、终身教育思潮、人本主义教育思潮、多元文化教育思潮、后现代教育思潮等）；从心理学角度，分为外铄论（要素主义教育思潮、永恒主义教育思潮、改造主义教育思潮、结构主义教育思潮、新行为主义教育思潮等）和内发论（存在主义教育思潮、人本主义教育思潮、教育的个性化思潮等）；从社会学研究取向，分为社会本位教育思潮（经济主义思潮、教育的科技取向思潮、全民教育思潮、改造主义教育思潮、教育的国际化思潮等）和个人本位教育思潮（后现代主义思潮、

① 瞿葆奎等编：《曹孚教育论稿》，华东师范大学出版社1989年版，第426页。

人本主义教育思潮、教育的个性化思潮、全纳教育思潮、多元文化教育思潮等)。^① 该研究显示了学科研究分类取向,对课程思潮研究分类有一定启示。

散见于课程流派、课程史、课程改革、课程社会学、课程哲学等研究领域的相关研究文献为课程思潮研究思路的寻找提供了一些有益启示。从历时性维度审视,课程理论研究总体上行走在科学主义和人文主义两大主线上,游移在课程理论与课程实践之间,具体表现为从课程开发到课程理解的系列理论的发展。从共时性维度审视,主要聚焦儿童(学习者)、社会、知识(学科)、自然四个向度,形成综合交错的课程哲学和课程主张。如泰勒就是从科学主义立场,研究课程开发的基本原理,集中处理儿童、社会 and 学科三要素的平衡。而卢梭则主要考虑儿童与自然的统一,也有学者认为卢梭在社会、儿童、学科和自然,尤其是自然方面的统一作狭隘的探索,而杜威则基于实验主义(实用主义)立场,致力于儿童、社会 and 学科的平衡,较少触及自然要素。^② 科学主义与人文主义立场、理论与实践的旨趣也随着时代发展的需要产生交融,致使一些研究的立场发生转向。

在课程研究过程中,人们基于不同的视觉和方法,对课程理论作出不同的划分。美国学者麦克尼尔(J. D. McNeil)和英国学者霍姆斯(B. Holmes)从课程哲学角度将世界课程理论各自划分为四类:人本主义课程理论、社会改造主义课程理论、工艺学课程理论和学术性学科课程理论^③,要素主义课程理论、百科全书主义课程理

① 杨汉麟、李贤智:《当代西方教育思潮的主要特征与发展趋势》,载《安徽师大学报(人文社会科学版)》2009年第7期。

② 有一些研究认为杜威坚持的是儿童中心主义,实际上在杜威看来,教学这个行动必须协调教师、学生和学科之间的关系。教师必须始终将学科与学生当前的需求和能力结合起来。见[美]拉里·希克曼主编,徐陶等译:《阅读杜威:为后现代做的阐释》,北京大学出版社2010年版,第69页。

③ J. D. McNeil, *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, (3rd edition), Little Brown & Co. Ltd., 1985, pp. 3-81.

论、综合技术主义课程理论和实用主义课程理论^①。美国学者舒伯特(W. H. Schubert)从课程研究领域内部划分出三类课程探究的范式,即课程的主导范式(the dominant curriculum paradigm)、课程的实践范式(paradigm of practical inquiry)和课程的批判范式(paradigm of critical praxis)。^②米勒(Miller)提出六种课程取向,即行为的、学科的、社会的、认知过程的、人本主义的、非个人的。^③这些划分显示出人们对课程研究方法的追求,也体现出对教育哲学与课程主张之间关系的不同看法。张华在其博士论文中,立足“体验课程”的创建梳理了浪漫自然主义经验课程范式、经验自然主义经验课程范式和当代人本主义经验课程范式,后来他与同事一道,采用比较研究的视觉,从课程理论与课程实践的关系出发,将20世纪世界各国课程论流派分为四类课程理论,即常规性课程理论、描述性课程理论、实践性课程理论、纯粹性课程理论,这四种理论内在地遵循哈贝马斯(J. Habermas)在《知识与人类兴趣》一书中提出的三种兴趣(技术兴趣、实践兴趣、解放兴趣)划分的逻辑。^④同时,张华强调,研究课程理论应该把每一流派独特的课程哲学与其具体课程主张有机结合起来,^⑤对我们寻找课程思潮分类框架的思路也很有启示。

美国学者埃利斯(Arthur K. Ellis)基于自身基础教育实践体验,关注课程理论在实践中的真实存在的范例,将课程理论分为知识中心、社会中心和学习者中心。这与我国学者陈侠先生在研究课程流派过程中,将课程流派集中分为三种类型很相似,其中每一类课程流

① B. Holmes & M. Mclean, *The Curriculum: A Comparative Perspective*, London: Unwin Hyman Ltd., 1989, pp. 8-16.

② W. H. Schubert, *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, Macmillan Publishing Company, 1986, pp. 169-337.

③ A. Lewy, *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford Pergamon Press, 1991, pp. 51-53.

④ 单丁著:《课程理论流派》,山东教育出版社1998年版,“前言”第2页。

⑤ 单丁著:《课程理论流派》,山东教育出版社1998年版,第5页。