



基础教育课程教材改革理论丛书

课程论问题

丛立新 著

教育科学出版社



基础教育课程教材改革理论丛书

课程论问题

从立新 著

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 鲁 民
责任印制 田德润
责任校对 曲梦瑶

图书在版编目 (CIP) 数据

课程论问题 / 丛立新著 . - 北京 : 教育科学出版社 ,
2000.5 (2001.1 重印)

(基础教育课程教材改革理论丛书 / 阎立钦主编)

ISBN 7 - 5041 - 2032 - 4

I . 课… II . 丛… III . 课程 - 理论 - 研究
IV . G 423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 23915 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店经销

印 刷 保定市印刷厂

开 本 850 毫米×1168 毫米 1/32

印 张 13.5 版 次 2000 年 5 月第 1 版

字 数 303 千 印 次 2001 年 1 月第 2 次印刷

定 价 23.50 元 印 数 3 001 - 8 000 册

(如发现印装质量有问题, 请与本社发行部联系调换)

基础课程教材改革理论丛书

基础教育课程教材改革理论丛书

编 委 会

主 编：阎立钦

副主编：王荣顺 田慧生（常务）

编 委：袁桂林 靳玉乐 白月桥 张 芃

基础课程教材改革理论丛书

总 序

课程教材建设是学校教育，乃至整个教育事业带有全局性、根本性的问题。它既是教育观念、教育思想、教育内容的集中体现，也是贯彻教育方针，落实培养目标的主要形式和途径，它在很大程度上也决定着教育的质量，从而影响国民素质，对一个国家的综合国力产生影响。

改革开放以来，我国基础教育课程教材改革和研究，十分活跃，并取得了一定的进展，积累了许多宝贵经验。但从总体上看，基础教育课程教材的状况与即将到来的 21 世纪的要求还不相适应，有关课程教材改革的一些重要问题还需要深入研究和积极探索。我国课程理论研究也是教育科学研究中的一个较薄弱的环节。这种情况如不改变，势必影响甚至制约我国课程和教材改革的进程。

前不久颁布的教育部制定的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》明确提出了建立面向 21 世纪基础教育现代化课程体

系，全面提高基础教育质量的任务。为了完成这一任务，我认为在思考基础教育课程教材改革时应该注意解决以下几个问题。

首先，必须进一步转变教育观念，摆脱“应试教育”的束缚，积极构建素质教育课程教材体系。实现由“应试教育”向素质教育的转变，是新中国成立以来我国教育领域最为深刻的思想变革，是培养面向 21 世纪人才战略举措，也是教育教学领域的重大任务。由于课程教材和教学是推进素质教育的核心，从而使得构建面向 21 世纪基础教育现代化课程体系成为一项十分紧迫的任务。我们的课程教材改革要有利于全面提高学生的素质；有利于减轻学生负担，促进全面发展；有利于加强“双基”，培养能力。

第二，面对即将到来的知识经济时代，要高度重视对学生创新精神和实践能力的培养。长期以来，忽视对学生创新精神和实践能力的培养是我国教育的一个突出的薄弱环节。形成这种局面，我们的课程观、课程教材内容和课程体系的不适应，无疑是重要的原因之一，需要有一个根本性的变革。我们要从培养学生创新精神和实践能力这一视角出发，重新思考和构建基础教育的课程教材内容、体系。通过我们的课程教材改革，在基础教育阶段，不仅使学生学好扎实的基础科学文化知识，而且培养学生的创新意识，帮助学生学习创新的方法和知识，为学生将来具有一定的创新实践能力打下基础。为此，课程和教材内容应当及时反映知识创新、科学研究和现代化建设实践中的新思想、新知识、新经验。要调动学生追求知识真谛的积极性和责任感，着重培养学生观察问题和解决问题的能力，突

校和科研单位，年富力强，学有专长，大多具有博士学位，他们肯于思索，勤奋努力，所著各书反映了研究者对课程教材改革一些重要理论问题的深入思考和认识，对搞好我国面向 21 世纪基础教育课程教材改革很有启发和参考作用。当然，课程和教材改革是一件极为复杂的事情，理论建设也未有穷期，我们当继续努力。不妥之处，敬希读者和行家赐教。

阎立钦

1999 年五一节

目 录

第一章 课程与课程论

- (1) 第一节 什么是课程
- (1) 一、课程定义的多样性
- (5) 二、课程定义的科学化是一个不间断的过程
- (9) 第二节 什么是课程论
- (9) 一、课程论的两个层面
- (11) 二、两个层面的相互联系及相对独立

第二章 课程论发展的主要历史阶段

- (16) 第一节 前科学时期
- (16) 一、古代中国的课程及理论
- (17) 二、古代西方的课程及理论
- (20) 第二节 形成系统理论的时期
- (20) 一、主要代表人物及其理论
- (27) 二、形成系统理论时期的特点
- (29) 第三节 成为独立的专门学科时期
- (30) 一、巴比特的课程理论

- (33) 二、查特斯的课程理论
- (34) 三、泰勒的课程论
- (45) **第四节 当代课程论的发展**
- (47) 一、要素主义的课程论
- (48) 二、结构主义的课程论
- (50) 三、人本主义的课程论
- (52) 四、施瓦布的实践性课程论
- (54) 五、斯滕豪斯的课程论
- (57) 六、课程论发展的趋势

第三章 课程论在中国

- (61) **第一节 新中国成立前的课程论**
- (63) **第二节 新中国成立至改革开放前的课程论**
- (64) 一、社会和教育制度中缺少课程论产生和发展的直接需求
- (65) 二、学术传统上的原因
- (66) **第三节 改革开放后课程论的发展**
- (66) 一、课程论的迅速发展
- (67) 二、课程论发展的原因
- (70) 三、课程论发展必须解决的历史任务

第四章 课程的本质及其功能

- (73) **第一节 课程本质观的研究**
- (73) 一、问题的性质
- (76) 二、关于课程本质的三种不同看法
- (80) 三、课程的种差
- (82) **第二节 课程的本质是经验**

- (82) 一、经验的不同含义
- (84) 二、经验在课程、教学领域的使用
- (91) 三、知识本位的课程本质观在中国——双基论
- (96) 四、经验本位的课程观对中国基础教育的意义
- (98) **第三节 课程的功能**
- (99) 一、课程的本体功能是培养人
- (101) 二、课程的基本功能是传递和选择文化

第五章 课程及其内部关系

- (110) **第一节 课程是由什么决定的**
- (110) 一、国内外有代表性的观点
- (116) 二、有关研究的主要缺陷
- (117) **第二节 课程是由自身内部的几个基本关系决定的**
- (117) 一、课程的发展变化有自身的内在动力
- (119) 二、课程内部的几个基本关系是决定课程的根本因素

第六章 影响和决定课程的几个基本关系

- (125) **第一节 直接经验和间接经验的关系**
- (126) 一、由来及对立
- (134) 二、对这一基本关系的理解及意义
- (143) **第二节 人文主义与科学主义的关系**
- (144) 一、人文主义及其课程传统
- (147) 二、科学主义及其课程传统

- (149) 三、两种传统的对立与冲突
- (152) 四、人文主义与科学主义关系在中国
- (157) **第三节 知识与能力的关系**
- (157) 一、由来及对立
- (160) 二、对于这一关系的基本理解
- (163) 三、这一基本关系在中国
- (165) **第四节 个人与社会的关系（儿童与社会）**
- (165) 一、由来及对立
- (167) 二、代表人物及有关思想和理论
- (175) 三、对于这一关系的几点认识
- (177) 四、个人与社会本位课程在中国
- (178) **第五节 分科与综合的关系**
- (178) 一、由来及对立
- (183) 二、对于分化与综合的理解
- (184) 三、综合课程的依据
- (187) 四、综合课程的种类
- (194) 五、关于综合与分科的几个基本观点

第七章 课程的基本结构

- (203) **第一节 什么是课程的结构**
- (205) **第二节 课程的纵向结构**
- (205) 一、最常见、最一般的纵向结构
- (207) 二、一般结构的不同存在方式
- (212) 三、一般结构的发展变化
- (216) 四、关于课程的具体和微观结构的探讨
- (230) **第三节 课程的横向结构**
- (230) 一、课程类别的演变和发展

- (232) | 二、课程类别的不同研究和划分标准
- (235) | 三、必修课与选修课
- (246) | **第四节 课程结构的研究与课程论的发展**
- (246) | 一、课程结构的研究将促进课程论的发展
- (247) | 二、课程结构的研究有待深化

第八章 课程论的几个基本范畴

- (253) | **第一节 课程的设计**
- (254) | 一、课程设计的概念
- (255) | 二、课程设计的三个层次
- (260) | 三、课程设计的主体
- (262) | **第二节 课程设计的主要模式**
- (262) | 一、国内关于课程设计的课程研究
- (263) | 二、国外课程设计模式的介绍
- (270) | **第三节 课程的目标和内容**
- (271) | 一、课程目标的分类研究
- (277) | 二、课程目标的几种有代表性的研究
- (284) | 三、课程的内容
- (286) | **第四节 课程的评价**
- (286) | 一、课程评价的含义及作用
- (288) | 二、课程评价的主要类别及其工具
- (291) | 三、课程评价的主要模式
- (298) | 四、课程评价的几个问题

第九章 课程论的理论基础

- (303) | **第一节 课程论与哲学**
- (303) | 一、哲学与课程论的关系

- (304) 二、哲学对课程论的影响方式
- (306) **第二节 课程论与心理学**
- (306) 一、与心理学的结盟是课程论形成独立学科的主要条件
- (307) 二、从学习心理学到发展心理学
- (316) 三、从关注认知过程到关注人的整体
- (318) **第三节 课程论与教学论**
- (319) 一、课程与教学的双重关系
- (321) 二、课程论与教学论分离的原因
- (324) 三、课程论的发展与教学论

附录

- (329) 《美国学校数学课程与评价标准》(部分)
- (368) 英国 5—16 岁数学教学大纲(部分)
- (384) 法国小学数学教学大纲(部分)
- (400) 德国巴伐利亚州小学数学教学大纲(部分)

第一章

课程与课程论

第一节

什么是课程

一、课程定义的多样性

课程在教育活动中是处于基础和核心地位的，因此课程概念也就是课程论首先和必须正面回答、清楚界定的，是课程论最基本的概念，甚至可以说是课程论所有研究和发展的理论出发点。

令人遗憾的是，尽管课程论早已是教育理论中公认的重要学科，课程概念却至今没有达成能够得到人们公认的结果，不仅缺乏具有普遍性的科学定义，甚至没有形成若干便于人们使

用和沟通的工具性定义。

(一) 课程定义多样性的表现

关于课程概念的实际状况相当复杂，大致的情況是，一方面，提到课程，人们似乎全部了解所指的是什么，课程是人们经常和普遍使用的概念；另一方面，课程概念又是相当多样化的，以至几乎每一个研究者在探讨它时都必须给出自己的定义或作出自己的界定。

以下是国内有关研究中比较有代表性的几种表述。

“课程是教学内容及进程的总和。”^①

“按照一般的理解，课程一词指的是学校教学内容。”^②

还有的同志认为，“几乎每个课程工作者都有自己的界定。……若把各种课程定义加以归类，大致上可分为以下六种类型”^③：

- (1) 课程即教学科目。
- (2) 课程即有计划的教学活动。
- (3) 课程即预期的学习结果。
- (4) 课程即学习经验。
- (5) 课程即社会文化的再生产。
- (6) 课程即社会改造。

在课程论比较发达的西方国家，课程概念的表述更加多样化，不同定义更多。例如，在一本课程论著作中就曾列举了以下七种定义^④。

- (1) 研制进行学习所需的产品、书籍和材料的一系列指南。
- (2) 活动的教学大纲、学程设置、单元、课程和内容的编目。
- (3) 由学校指导的所有活动。

- (4) 决定教什么的过程。
- (5) 对课程编制中使用的过程的研究。
- (6) 学习者在学校里实际学习的东西。
- (7) 为学习者制定的学习计划。

另外一本关于课程的书提出，课程术语的“合法运用”实际存在如下三种方式^⑤。

第一，课程是叙述学校制定的教育工作计划的范围和安排的书面文件。最理想的是它包括：(1) 说明用这个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果的评价方案。

第二，课程是作为学校教育下位体系的课程体系。学校的课程体系是决定设置些什么课程，它将怎样落实，它将如何评价。

第三，课程是确定学科的范围。最关心作为学科领域的课程的是在学院、大学接受专业教育的本科生和研究生，以及课程论的教授和课程理论工作者。

虽然这里所列举的定义是十分有限的，但已经可以反映出课程概念的多样性。

(二) 课程定义多样性的原因

将关于课程的定义加以完全地搜集和罗列几乎是不可能的，以上只是非常有限地举出几个例子，对于课程概念多样化提出的这些具体的说明，只能算是冰山一角，现实中课程概念的多样化还要复杂得多。

简单地讲，课程定义多样性的根本原因在于课程自身的复杂性，而直接原因则在于研究者的出发点和研究角度的不同。