

张胤
唐晓娟 著

著

当代

中学课程发展

当代中小学课程发展丛书

◎

主编

冯增俊

◎ 广东高等教育出版社



张胤
唐晓娟

著



中学课程发展

当代中小学课程发展丛书

主编

冯增俊

广东高等教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

当代中学课程发展/张胤, 唐晓娟著. —广州: 广东
高等教育出版社, 2010. 6

(当代中小学课程发展丛书/冯增俊主编)

ISBN 978 - 7 - 5361 - 3937 - 4

I. ①当… II. ①张… ②唐… III. ①课程 - 教学
研究 - 中学 IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 096943 号

出版发行	广东高等教育出版社
	http: //www. gdgjs. com. cn
	地 址: 广州市天河区林和西横路
	邮 编: 510500 营销电话: (020) 87553335
印 刷	佛山市浩文彩色印刷有限公司
开 本	787 毫米 × 960 毫米 1/16
印 张	21. 75
字 数	400 千字
版 次	2010 年 6 月第 1 版
印 次	2010 年 6 月第 1 次印刷
印 数	0001—1 000 册
定 价	39. 80 元

总序

冯增俊

课程是教育发展的核心，是反映和体现教育改革的重要标志。自20世纪80年代中国改革开放以来，教育发展迅速，实现了从80年代初起逐步推进教育结构调整，中期的教育体制改革，后期起的教育内容及整体性改革，到90年代后启动全面教育现代化，1993年颁布《中国教育改革与发展纲要》，1998年又颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》，全面启动21世纪课程改革，以致力于全面提升教育改革的成果，进一步深化教育现代化运动，也是作为落实素质教育和构建21世纪现代教育体系的关键。

为了推进和配合这次中小学课程改革，特别是加强对专题课程发展的深入研究，我们邀请有关专家，编写了这套面对中小学课程改革的《当代中小学课程发展丛书》。我们认为，目前国内课程研究的论著甚多，其中不乏精华之作，且涉及的面也很广，但相比之下仍以宏观研究为主，具体领域有待开发。对此，本丛书精选五大方面，突出以下编写特征：

第一，充分体现教育面向现代化、面向世界、面向未来的精神，注重把研究国外课程发展经验与中国课程改革相结合，中外研究并重。由于目前翻译国外课程理论专著较多，这些理论与国外课程实践如何发生影响，施行于实践之中，在哪些方面把握了现代课程发展，实现了课程的时代进步，这些都迫切需要从课程的现代化过程来考察，即从课程实践发展的基本趋势来把握。因此，本丛书将致力于把已有的课程理论与已推行的课程实践再联系起来，从中外课程现代化、从国际视野、从未来发展的角度加以审视分析，为中小学教师提供当代课程发展的新经验、新视角、新方向。

第二，强调理论联系具体实践，为中小学课程改革服务，突

出实际、实用的特点。本丛书突出中小学课程实际，特别是从我国中小学课程改革需要出发，从特定的专题出发，研究中外课程实际实践，探讨课程发展的历史、现状和发展，分析其问题、特点及趋向。以求对特定专题有较为详细的研究和开掘，能给广大中小学教师以实际的帮助。

第三，注重学科的课程发展研究，为中小学学科课程改革提供实际可行的参考和指导。本丛书不做笼统的面上研究，而侧重于对相关专题进行较深入细致的描述、分析及探讨，以求解剖特定学科和专题的全貌，并且非常注重这一学科或领域课程的“发展”，把强调和重视“发展”作为本丛书的特色和提升丛书质量的前提。因为“发展”是体现“三个面向”的最好证明，在“发展”这一基点上，将赋予对特定学科课程研究以更深刻的洞察力。因此，本丛书中的每一部专著都力图全面反映这一领域课程的中外发展的基本过程，并从动态和未来的角度对课程展开深入的探索。

《当代中小学课程发展丛书》在编撰过程中得到全体作者的积极支持，是集体共同努力的结果。这些作者都是长期从事有关课程研究的专家，北京师范大学苏立增教授从事中小学学生健康教育二十余年，她撰写的《当代学校健康教育课程发展》是国内有关中小学健康教育课程方面的第一部专著，其文论之精道，堪称一流。广东高等教育出版社给予本丛书出版以极大的支持，在此谨表致衷心的感谢。

中山大学教育学院教育科学研究所
教育现代化研究中心
2005年12月16日

目 录

导论 课程：一个复杂性概念	(1)
一、课程是什么	(1)
二、全书概览	(10)
三、本章结语	(14)
第一章 回顾与省思：中学课程发展与变革历程	(16)
一、遥远的根：古典“中学”课程	(18)
二、复苏的力量：过渡时期的中学课程	(23)
三、变革的浪潮：近代中学课程	(28)
四、激荡的“黄金时代”：现当代中学课程	(33)
五、本章结语	(44)
第二章 革新与超越：美国中学课程发展与变革	(45)
一、早期美国中学课程发展历程	(45)
二、第二次世界大战后的美国中学课程改革	(54)
三、20 世纪 80 年代以来的美国中学课程改革	(64)
四、当代美国中学课程发展与变革特点解读	(81)
五、本章结语	(88)
第三章 保守与变化：英国中学课程发展与变革	(89)
一、早期英国中学课程发展历程	(89)
二、第二次世界大战后的英国中学课程改革	(94)
三、2000 年后的国家课程改革	(107)
四、当代英国中学课程发展与变革特点解读	(121)
五、本章结语	(128)
第四章 理想与现实：法国中学课程发展与变革	(129)
一、早期法国中学课程发展历程	(129)
二、第二次世界大战后的法国中学课程改革	(134)
三、20 世纪 80 年代以来的法国中学课程改革	(143)

四、当代法国中学课程发展与变革特点解读·····	(155)
五、本章结语·····	(159)
第五章 模仿与创新：日本中学课程发展与变革·····	(161)
一、早期日本中学课程发展历程·····	(161)
二、第二次世界大战后的日本中学课程改革·····	(163)
三、20 世纪 70 年代以来的日本中学课程改革·····	(174)
四、当代日本中学课程发展与变革特点解读·····	(183)
五、本章结语·····	(187)
第六章 传统与新生：中国中学课程发展与变革·····	(188)
一、近现代中国中学课程发展历程·····	(188)
二、20 世纪新中国成立以来的中学课程改革·····	(198)
三、21 世纪中国新一轮课程改革解析·····	(209)
四、当代中国中学课程发展与变革特点解读·····	(221)
五、本章结语·····	(225)
第七章 冲突与交融：中学课程范式的发展与变革·····	(228)
一、儿童中心课程检视·····	(230)
二、社会中心课程检视·····	(243)
三、学问中心课程检视·····	(254)
四、本章结语·····	(266)
第八章 经典与突破：中学课程设计的发展与变革·····	(268)
一、泰勒原理与一般中学课程设计·····	(269)
二、后泰勒时代的课程设计理论与校本课程开发·····	(282)
三、本章结语·····	(296)
第九章 期望与展望：中学课程发展与变革前瞻·····	(298)
一、21 世纪课程观的嬗变·····	(299)
二、21 世纪课程类型和结构的发展方向·····	(306)
三、21 世纪课程内容的热点预测·····	(315)
四、本章结语·····	(337)
后记·····	(338)

导 论

课程：一个复杂性概念

中学课程改革似乎从未像现在这样受到重视，发达国家认为课程改革是国家在新世纪继续领先的保障，发展中国家则把课程改革作为推动教育革命，实现国家进步的希望所在。于是，无论是在繁荣的美洲大陆，还是在相对凋敝的南撒哈拉村落里；无论是在崇尚和谐的古老东方文化里，还是在充满竞争气息的现代西方文明里，课程改革都已经成为一股不可遏阻的潮流。

中国在课程改革的潮流中也没有置身事外。与改革开放之初的中学课程相比，现在的中学课程有了很多明显的变化。如果再向前追溯五六十年，与新中国成立伊始的中学课程相比，那么几乎可以用“面目全非”这样的词汇来描述其间的差异。而造成这种变化和差异的原动力也正是一波又一波的中学课程改革的浪潮。

不过，任何一位有责任感的中学课程的研究者或中学课程改革的热心关注者都需要一种在课程改革“热”潮流下的“冷”思考。“穷则变，变则通”，这固然是一个亘古不变的真理，但是并不意味着任何变化或者改革都将导致我们期待的结果，关于这一点，在世界各国中学课程改革史上是屡见不鲜的。所以，应以全球的视野认真地总结别国的经验，踏踏实实思考别国的教训。与此同时，我国的经验和教训也将被别国的中学课程改革活动所引述和深思，成为促进共同进步的基础之一，这才是当代中国中学课程改革应有的态度和情怀。这也是本书研究世界各国中学课程改革时所坚持的思路。

一、课程是什么

众所周知，“课程”是教育体系中极为重要的一个概念，正是通过它，学校将培养学习者的宏观的规格和抽象的要求内化并且凝缩为相对微观的、具体的教学内容及其相关系统。尽管人们经常谈论课程，但在对“课程是什么”这样重要的前提性问题的回答上，迄今为止仍然尚未获得一个标准答案。非但普通教师、学生乃至一般民众在谈论“课程”的时候，他们各自所指的“课程”往往不是同一个含义，即便是课程研究界对此也没有统一的看法。当我们看到“课程”作为一个符号出现在各种不同的著

作、论文或者其他各种场合中的时候，它所代表的内涵也不完全一致，甚至是大相径庭的。有些人认为课程与科目或多或少代表着同一意思，有时候课程则被视为国家预设的教学纲要，而在某些文献中，课程甚至被看成是人们改造社会或者是获得个性解放的凭借。这些分歧导致人们在谈论课程的时候，虽然都以一个简单的、统一的话语“课程”来表述这个复杂性名词，然而所指的并不是同一意义。以至于课程学者慨叹：“‘课程’是一个用得很普遍的术语，又是一个定义最差的术语”^①。

显然，概念上的分歧不是无缘无故的，它源于人们的课程理念的差异，在更深刻的源头上还可以追溯到不同的哲学观和教育观，所以给“课程”下一个统一的定义完全不可能。

虽然我们不否认课程概念的多元性，但是需要在一个有“共通感”（即哲学家加达默尔所说的“*sensus communis*”）的语境中探讨和研究问题，这样在人们就课程问题进行研究、探讨和沟通的时候，才能够理解他人的话语，并且在某种程度上形成一致性，否则这种话语的歧义必将造成研究的困难，导致课程研究难以突破，进而也将导致课程实践的各种困惑，而课程进步也就失去了一个坚实的理论基础了。

因此，我们至少应该了解一下人们是如何从各自的视角来看待“课程”这一教育术语的，梳理出“课程”所蕴含的不同意思，就这一概念的内涵达成大致的共识，并以一种基本重合、彼此可以接受的起点去讨论本书所说的“中学课程”。

（一）课程的词源考察

在中国，人们发现“课程”一词最早可能出现在唐代孔颖达的《五经正义》中的一句话：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”而这句话则是对《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”的注疏。所谓“奕奕寝庙，君子作之”，其意义为“宏大的殿堂是君子建成的”，从而引申为：“伟大的事业，是由君子来做成的。”孔氏用“课程”一词正是对应着指称“寝庙”，也就是“伟大的事业”，很明显，这超越了学校教育的范畴，这里的“课程”当然与当代的“课程”的内涵不同。

不过，我们现在知道，至迟到宋代，那时的“课程”和我们今天通常所说的“课程”就很相似了。在《朱子全书·论学》中，朱熹经常提及“课程”这个词汇，如：“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作功夫”等。这里的“课程”用来表示“功课和进程”，与今天日常语言中“课

^① R. D. Von Scottered, et al. *Foundation of Education Social Perspective*. 1976.

程”的意义基本一致。

在西方，“课程”（curriculum）一词来源于拉丁文“currere”，意指“跑道”。现代西方学者一般据此认为课程带有“奔跑”的意思，也就是强调了“跑道”的“跑”。所谓“跑”，能够体现出学生在自己的主动学习这个动态过程获得知识、经验，“课程”也因此常常被称为“学程”，即“学习的过程”；不过，“跑道”本身还带有规范（的道路）的另一层意思。所以，它应该还带有“约束和引导”的意味，而不单单是“学程”。英国著名哲学家、教育家斯宾塞在1859年发表的《什么知识最有价值》中最早使用 curriculum 拼写“课程”，其意思就是“教学内容的系统组织”，这显然偏重于“跑道”中的“道”。综上所述，“课程”实际上就同时包含了“外在规约和内部学习”的双重含义。

（二）影响课程定义的因素

那么，进一步追问，课程究竟是什么？对这一基本命题，不同的课程流派、课程研究者，以及课程实践者都有其自己的诠释和回答。从总体上而言，下面几点考量对形成课程的定义可能是至关重要的：

第一，特定的研究者工作的思路。不同的课程研究者在给课程下定义之时，自有其特定的生活史，因而其定义的视角自然各异。

第二，不同时代和地区所形成的基本文化和社会境域对于课程的界定有着很大的影响。比如一个工业化的保守国家很容易将课程理解为由国家制定，具有某种不可变更的法律色彩的神圣规约；而那些处在后工业社会的开放国度则倾向于将课程视为是可供课程参与者自行诠释的、较为宽松的“文本”而已。

第三，归根结底，这其实又可追溯到对学校教育深层次的终极理想和价值观在源头上的微妙分歧。例如，若将教育作为知识传承，那么“课程”可能倾向于被定义成围绕教授知识的“课本”；而若将教育的主要目的定位于为社会服务，则对“课程”的理解就容易偏向于它所具有的社会属性，将其理解为国家制定的“教学计划”。

总之，当人们论及“课程”这个概念时，其表象下的深层意义实际上是他们在特定的社会文化历史背景下阐释着各自的研究视点和抒发对教育的理念与价值观。换言之，不同的社会文化哲学、个人哲学和教育哲学导致了不同的课程概念。所以，对“课程”的任何定义必然都是这三种哲学的统一作用。

除了以上这些抽象的考量之外，我们在界定课程这个概念的时候，还需要考虑到一些更加具体的问题。人们通常需要在三个方向——课程的

“社会需求”、“个人意义”、“学科特性”，以及两个维度——静态的“课”和动态的“程”这五个要素之间进行适当的排列组合才能构成一个完整的课程定义。

1. “社会”、“个人”、“学科”：三个方向的协调

所谓“社会需求”、“个人发展”、“学科特性”这三个方向，实际上是以课程的功能作为尺度来界定课程。实事求是地说，不同的课程定义，除了那些最为极端的界定方式之外，基本上都不否认课程需要满足社会的需求，促进学习者的发展以及体现出学科性。不过这三者在课程概念中分别处于什么样的位置，这就有很大的不同了。大致上说来，我们根据各种课程界定对三个方向的侧重不同，将其划分为三大类，即社会取向的课程定义、学习者取向的课程定义、学科取向的课程定义。

(1) 社会取向的课程定义。

有很多学者认为，课程是因社会而产生、因社会而存在、因社会而有价值的。总之，他们认为课程是一个社会的产物和结果；还有很多课程学者提出，课程必须围绕某些“社会问题”来展开，要让学习者了解社会究竟如何，以及如何面对这个社会，在这个社会中很好地生存下去；一些更加激进的学者则认为，课程并不只是一个“适应社会”的问题，更要起到改造社会、建立一个更加完满的新社会的作用。

持有社会取向的课程定义方式经常会使用“国家制定的”、“服务于社会的”、“规范的”等诸如此类的词汇来界定课程，这与其所秉持的那种社会使命感有密切的联系，所以这类课程定义往往都带有某种严肃而神圣的色彩。

然而，课程能够起到以上的作用吗？恐怕不能匆忙地给出这个判语。课程当然应该帮助学习者更多地了解社会，为他们进入社会、服务社会做准备，当然在某种程度上也需要培养那些具有改造社会伟大理想的各种人才，但是课程归根到底仅仅是课程而已，赋予课程太多的社会意义，则可能会削弱课程作为一个教育元素的本真意义，这样，反过来那些被外在地附着在其上的社会意义就显得很不牢靠了。

(2) 学习者取向的课程定义。

学习者中心的课程，倾向于将课程视为学习者在获得发展时所需要的一种凭借。正因为将课程的定位从“社会”这个宏大而庄严的语词转移到个人上面，所以，这种取向的课程定义往往更加心理学化、更加个性化，对学习者的兴趣、爱好、动机、需要等有更多的关注。

这类取向的课程定义往往和“人”联系起来，充满了“以人为本”

的关怀情调，并且希望达成一个“人的发展”的结果。比如，一些学者认为，所谓课程就是那些供学习者从中挖掘出其个人自身意义的材料，或者说，课程只是个人通过学习而得出不同价值的凭借物罢了，除此之外它什么也不是。例如，著名教育家福禄培尔就认为课程不是源于儿童之外的，相反，它是从儿童内部发生的，这是内部东西的外化过程，是实现内部自我的过程。历史上的卢梭、裴斯泰洛齐等教育家都持有类似的观点，他们反对将外在的意义，无论是以社会的名义，还是以科学的名义强加给学生。

意识到课程是为“学生”而存在的课程，这是一个巨大的进步。这样课程就不再是死板和固执的强迫力量，而是对学生一种积极的、善意的帮助，帮助学生成长为真实的“自我”。不过虽然如此，这类课程的界定方式过分强调以学习者为中心，使课程成为学习者个人的附庸，导致了课程系统化的丧失、知识的零散和断裂，而且抛弃了课程的社会性，在某种程度上还可能造成个人至上的后果。

（3）学科取向的课程定义。

还有很多学者，他们指责将课程定义摇摆“社会”和“个人”之间是愚蠢的。课程就是浓缩了人类文明史上那些最有价值的“知识”，就是去探讨科学及其下的各门学科法则的工具。所以这类课程定义的取向又常常被称为“知识中心”。

这类课程界定的方式通常是由科学家以及理性主义者做出的。我们所知道的一个最有名的例子来自美国。20世纪50年代末，由苏联领先于美国发射人造卫星为导火索，美国人开始反思教育的不足，最后将其归咎于课程问题。由心理学家和教育学家布鲁纳为首的一批学者极力强调了课程的知识属性，提出课程是用于培养科学家的重要手段，因此比其他任何定义方式都更加看重课程作为科学知识而言的内在逻辑性和结构性。于是，课程就成为适合不同年龄儿童的特定知识结构。

将课程的定义从“社会”和“人”的争论中解脱出来，学科中心的这种思路的确有其可取之处。不过将课程和知识等同往往会使课程丢失其本该具有的丰富教育内涵，过度强调课程知识性的一面可能会导致课程对人性的忽略。毕竟，并不是每个孩子都想成为科学家，也不是每个孩子都需要成为科学家。除了知识之外，课程还应当给予学习者更多的东西。

无论如何，正如前面所说的那样，绝对地持有某种“中心”的课程界定方式几乎不存在，只是不同的界定往往自觉或者不自觉地偏向了其中的某个方向而已。

2. “静态”还是“动态”？两个维度的权衡

课程界定除了需要在“社会”、“个人”、“学科”之间做出考虑之外，

往往还要在描述其自身属性的两种维度的取向上，即在课程是“静态性”还是“动态性”上做出权衡。

我们前面已经提到，这个问题是由课程的拉丁文词源“currere”的双重含义“道”和“跑”引发的。换言之，这是一个关于课程是“死”还是“活”的争论。倾向于前者的课程定义方式往往把课程视为具有强制力的、不可变更的静态文本（课本、大纲等），而倾向于后者的课程定义方式往往把课程视为可以在学习中视具体情况灵活变通的动态过程。

其实课程究竟是“静”抑或是“动”，这个问题和以下两方面密切相关。

第一，这与国家的课程政策有密切关联。一般来说，采取教育集权制的国家的课程大多数是由中央政府的教育部门或者其他级别的教育部门（委托相关机构）制定的，具有强大的权威性，人们已经习惯于不折不扣地“执行”它，其基本上是“静态”的。而那些教育分权制国家的课程往往是由地方、学校，甚至商业机构编制和开发的，因此，可对其进行适当的调整，其基本上是“动态”的。

第二，这与“社会”、“个人”、“学科”这三种导向有密切关联。社会取向的课程定义由于其“宏大的”社会理想，往往很严肃，不大具有灵活的动态性。而学科取向的课程定义由于强调其所承载的科学知识的客观性，也不太容易成为动态的。唯有个人取向的课程定义把课程定位在满足学习者的需要上，就比较乐于根据实际情况调整课程，或者说，它更看重课程促进人发展的过程，而不是特别强调得到了什么结果，因此也就具有更强的动态性。

同样，课程定义的“静态性”和“动态性”也不是绝对的。若没有静态的“课”，则动态的“程”便无所依托；反之，若没有动态的“程”，则静态的“课”便不能展开。

综上所述，各种给课程下定义的方式基本上都是在三个方向及两个维度这五种要素中寻求其自身认可的平衡。对其中某些方向和维度的偏向和强调，而对另一些方向和维度的相对忽略，这正是造成不同的课程概念含义的根本原因所在。

（三）课程的定义解析

按照以上的概念定义方式，我们在众多的课程界定之中选取一些最具有特色和代表性的定义加以介绍和剖析。

最为久远的课程定义是“课程科目（专业和方向）说”。它将课程视为各个学科及其教授的科目。这种观念可以追溯到中国古代的“礼、乐、

书、数、射、御”的“六艺”分科，而古希腊也有相应的“算术、文法、修辞、几何、音乐、天文、辩证法”的“七艺”。其后的课程正是在这些科目的基础上不断进化，吸收新的科目，形成新的学科。这种概念的定义方式还派生出另一种简单化的观点，即把课程当成课本（教科书），认为所谓数学教材、语文教材等各科专业教材就是课程。

对比上面提到的五个要素的排列，“课程科目说”与“课程课本说”首先是偏重于“学科性质”的，按不同学科和专业方向划分课程；它也是偏重于“社会需要”的，因为它总是按照社会的发展不断增添和修订专业和科目。但这种概念显然对于个人的自我发展维度没有重视，学习者在这个概念中没有表现，这不利于课程中的互动和主体性、创造性的产生。同时，这一概念又更多地指向静态的专业科目和课本教材，而忽略动态的课程实施和教学过程。因此，“课程科目说”与“课程课本说”的课程概念的定义总体上是学科的、社会的、静态的取向。

另一种常见的观点是将课程视为教学计划。比如，一个典型的定义可能是：“课程就是课堂教学、课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系，是教学和学生各种学习活动的总体规划及其过程。”^① 这个定义虽然涉及“过程”一词，但总体上仍然落实于静态的“目的”、“计划”。而这一定义虽然没有明确指出其偏向于社会、学科或是个人，但由于强调事前的“规划”，因此不难看出其潜在的定位仍然偏向于课程是“国家和社会”的，而非“个人”的。

与此相反，塔巴（Taba）、坦纳（Tanner）等外国学者则更乐意将课程的内涵指向个人，他们认为课程“是一种学习计划”（而不是国家给出的计划），或者是一种“预期的学习结果”（而不是教学计划的结果）。^② 显然这种定义将课程的主体迁移到“个人”的身上，不过其定义中对“计划”和“预期结果”的表述，又仍然属于静态的课程范畴。

杜威等“进步主义”课程学派则认为课程是一种“经验”、是“活动”，甚至就是“生活”本身。在他们看来，课程与个人的经验是不可分割的，不同的学习者在同一活动中将获得不同的经验，而这些经验对其个人的成长又起到不同的作用。同时，在课程中所学习的知识应当就是那些在生活中所面对的和必要的知识。这种课程的定义具有二义性。一方面它

① 李秉德：《教学论》，159页，北京，人民教育出版社，1991。

② [瑞典]托斯顿·胡森、[德]纳维尔·波斯特尔斯威特，江山野译：《简明国际教育百科全书（课程）》，65页，北京，教育科学出版社，1991。

突出了个人（课程）经验的独特性；另一方面它其实也暗藏了（课程）经验对社会的適切性。^①更重要的是，它树立了动态的过程观，使“课程”成为在活动中才具有意义的概念。

而在存在主义、概念重建主义、法兰克福学派的课程学者眼中，课程概念又有了新的内涵，其核心是学习者的自由成长，甚至成为改造社会不公正秩序的工具。例如，派纳（Pinar）认为课程是一种“存在经验”，这种课程目的被舒伯特描述为“个体从无根据的习俗、意识形态和心理的单一性（psychological unidimensionality）的限制中获得解放。它旨在通过相互的概念重建过程而探讨其他意义领域，展望各种可能性，从而为自我、他人和世界的发展形成新的方向”^②。这类课程概念的重心是个人的发展和自由，同时也继承了进步主义所开创的“课程”动态的“成长”属性。

大约从20世纪60年代开始，西方的课程领域逐渐受到所谓的“后现代主义”的影响，这种思潮的旗帜是反对工业化的“现代”社会所具有的各种机械的、确定的、线形的、一元的思维方式，而这反映在课程领域中就表现出强调课程及其概念的多元化、无本质、无（规约好的）内涵、不固定、不定型等特性。按照这种观念，根本就无法对课程概念给出定义，而只能给出个性化的“诠释”。“后现代主义”通常认为课程是不同的人——包括教师和学生，当然也有课程编制者等在内的人们在学习互动中所得到的个体的意义。这种概念的定义方式可以认为延续着存在主义、社会批判主义以及非理性人本主义的思路，而且更加激进。其结果是进一步促进和巩固了课程的个性化意味和动态的课程观。

以上各种定义有助于人们打开视野，从各个侧面了解“课程”概念所具有的丰富内涵。

（四）究竟如何科学地看待课程的内涵

至此，我们可以得出结论，能否给“课程”这个概念做出恰当的定义，最终依赖于我们对两对基本范畴的理解和抉择，即课程的“社会”、“学科”、“个人”之辨和“动”、“静”之辨。

第一对范畴：“社会”、“学科”、“个人”之辨，即考察“课程”定义的全面性和重点性的平衡。

① 有许多人认为经验主义的课程观念是所谓“学生中心”的，但这并不确切。因为它虽以学习者为起点，最后指向的却是学习者如何适应社会。因此，将这种课程观念视为二元主义的比较恰当。

② 钟启泉：《课程流派研究》，278页，济南，山东教育出版社，2000。

“课程”概念应当在“社会”、“学科”、“个人”三者之间取得一个平衡。传统的定义在某个特定时代及其教育理念所构成的历史背景的双重制约下，一度片面地滑向了“社会”和“学科”本位，过分强调了“课程”概念中服务于社会、传授知识的属性。然而现在当我们再度冷静地探究就可以明了，课程要服务于社会，但并不是社会被动的仆从；同样，课程要传授知识，但也不是知识的附庸。

一个完整的“课程”概念，必须兼顾“社会”、“学科”、“个人”。中国学者吕达曾经将这三种要素比喻成一尊鼎的三只脚，它们之间密切关联，不可或缺。无论忽略哪一个要素，或者过度偏重哪一个要素，都会使学校课程失去平衡，以至不能完整全面地实现教育的培养目标。只有“三足”都坚固了，才能做到“鼎立”。

然而平衡却也并不意味着平均地将中学课程概念划分为“社会”、“学科”、“个人”三块。正确的方式是需要考虑在“当代”这个特定的效果历史下，中学课程所要解决的主要矛盾是什么？至少就中国当前的社会状况而言，“课程”最大的问题恐怕不再是突出知识的传承，而是在于学习者如何实现个性完满发展，具有在科技日新月异发展的条件下迅速适应的能力，学会过幸福而丰富的人生。因此，这个特定的“社会境域”下的“课程”概念的定义理应也必须对“人”有所偏重。

第二对范畴：“动”、“静”之辨，即考察“课程”定义的动态性和静态性的平衡。

“课程”究竟是个动态的概念还是一个静态的概念？还是要再次回到“currere”上来。静态的“跑道”强调了课程的规约属性，而动态的“奔跑”则强调了课程的过程属性；静态的课程概念强调了课本的权威性和不可动摇性，而动态的概念能够突出课程的“交互性”和所谓的“生成性”；静态的课程概念显然强调的是知识的承继和接受，而动态的课程概念则强调个人的理解和创造，显然这两点均是不可偏废的。

从课程参与者来看，我们所探讨的中学课程，面对的是发展尚不充分的少年。因为其发展尚不充分，所以有一个明确的外在规约，帮助引领其发展的方向就非常重要了，从这个意义上来说，课程是静态的；然而从另一方面看来，中学生的心智固然没有完全达到成人的水平，但是已经比较成熟了，知识积累也有一定基础，有着较高的思维水平和独立思考的能力，能够和教师实现某种程度的“对话”，在“对话”中寻求课程的真义。因此，“课程”也就当然地具有动态性和自由性，不完全是外在地强加于学习者，而是努力促进其主动思考和自我抉择。

从课程编制主体来看，中国中学课程传统上受国家或者地方的整体制约，教学一度完全依据国家编制的教材，因此具有不可变更的静态性；但是，随着国家课程政策的调整，学校甚至是任课教师在课程编制和选择方面具有更大的决策权，所谓“校本课程”的意味更加明显。因此，它必然具有更高的自由度和更大的宽容性，而不像过去那样严格遵守一个整齐划一的、独一无二的课程体系。由于校本课程没有承载国家这个最高权威的名义，其权威色彩和强制力也就被淡化了。校本课程能够被比较，能够被质疑，能够被探讨，而这就帮助树立了课程“可以”被动态化理解的观点。

从课程功能及相应内容的变化来看，过去我们一直认为中学课程的主要目的是掌握人类生活和文明的基础知识，也就是成熟的、正确的“真理”（定论），学习者只要接受“即可”；同时它是一个长期积淀的产物，所以静态的意味就更加明显些；然而，现在我们终于发现，课程所要传达的知识信息并不是需要全盘接受的，而是一个发展中的、被研究的、可以被探讨的“学术问题”（非定论）。因此，中学课程从倾向于认为课程文本是权威的、具有神圣性的书籍或规划，逐步转向新的观点，即课程文本“不过是文本而已”，所以它必然更加强调一个动态的生成过程，而不是完全预先安排的完满计划，更不是固定不变的教科书。当然，课程也不可能是没有依据地自由发挥的，它必然受到一个“框架”的制约。这个框架是国家教育的根本目的，以及每一科目必须达到的基本目标。然而框架对课程的制约是结构性的，它是开放的，并不是一个密闭的“容器”，是有较为充分的拓展空间的。因此，中学课程必然在受到静态规约的同时，更加具有强烈的动态色彩。

那么，究竟什么是“课程”呢？

其实从某种意义上来说，文字上的定义并不重要，关键在于人们给出的定义背后所透露出的课程理念，以及将其用于课程实践的行动。如果一定需要形成一个定义，那么根据上述分析，我们或许可以将课程理解为：课程是为了满足“社会需要”，帮助学习者达成“自我发展”，实现“知识传承和创新”的目的而制定的各种规划、文本，以及为此而展开的所有相关活动过程的总称。

二、全书概览

本书所要探讨的课程主要指 20 世纪之后的中学课程。其中，我们将更多地梳理自第二次世界大战结束，人类历史进入当代社会以来，世界各主要国家的中学课程实践及其改革活动，以及相应的课程理论流变的轨迹。