

# 现代课程论(新版)

钟启泉编著

上海教育出版社

## 目录

## 摇前言 开发新时代的學校课程 轶

## 第一部 课程理论与课程研究

## 第一章 学校课程的发展与研究 轶

## 第一节 课程发展的轨迹 轶

一摇课程的轮廓 轶二摇古典中心课程的兴衰 轶  
三摇课程近代化的新阶段 轶四摇课程的现代化改革 轶

## 第二节 世界课程发展的方向 轶

一摇课程发展的方向 统整与开放 轶二摇课程的国际化 轶三摇课程的信息化 轶四摇课程的综合化 轶

## 第三节 世界课程研究的现状与趋势 轶

一摇课程研究的现状 轶二摇课程研究的新趋势 轶

## 参考文献 轶

## 第二章 教育先驱的课程论遗产 轶

## 第一节 古典课程论的形成 轶

一摇人文主义者的儿童观及其教育思想 轶二摇古典课程论的创立 轶三摇启蒙思想与洛克、卢梭的课程论 轶

## 第二节 裴斯泰洛齐主义的课程论 轶

一摇裴斯泰洛齐的基础教养与直观教学 轶二摇裴斯泰洛齐主义的课程论 轶

- 第三节 功利主义的课程论 转页  
 一摇科学教育的发展——以英国为中心 转页二摇斯宾塞的课程论 转页三摇赫胥黎的课程论 转页
- 第四节 赫尔巴特主义的课程论 转页  
 一摇赫尔巴特主义 转页二摇戚勒的课程论 转页三摇赖因的课程论 转页四摇美国的赫尔巴特主义与中心统整法 转页
- 第五节 杜威的经验主义课程论 转页  
 一摇经验主义课程编制论 转页二摇杜威的思维训练说与课程改造 转页
- 第六节 教学与生产劳动相结合的思想与课程 转页  
 一摇教学与生产劳动相结合的构想 转页二摇教学与生产劳动相结合的实践 转页三摇在公共教育制度形成过程中的“教劳结合” 转页四摇综合技术教育与新教育 转页

#### 参考文献 转页

- 第三章 从现代课程论到后现代课程论 转页
- 第一节 学问中心课程的出现及其结构特征 转页  
 一摇学问中心课程出现的背景及目的 转页二摇学问中心课程的结构特征 转页
- 第二节 学问中心课程的特点 转页  
 一摇学问化 转页二摇专业化 转页三摇结构化 转页
- 第三节 费尼克斯论“学科的学问性” 转页  
 一摇知识建构学 转页二摇学问逻辑 转页三摇学问的实体结构 转页四摇学问的形式结构 转页五摇想象力 转页
- 第四节 知识结构与课程 转页

	一摇学科结构论 轶愿
	二摇布鲁纳关于知识结构的定理 轶愿
	三摇结构的教育价值 轶愿
	四摇三种水平的结构论 轶愿
第五节	后现代课程论 轶愿
	一摇“结构主义”与“后结构主义”的分野 轶愿
	二摇车里霍尔姆斯的解构性后现代课程论 轶愿
	三摇多尔的建构性后现代课程论 轶愿
	四摇奥利弗的批判性后现代课程论 轶愿
	五摇后现代课程论的功罪 轶愿
	参考文献 轶愿
第四章	人本主义课程范式及其超越 轶愿
第一节	对学问中心课程的批判 轶愿
	一摇现代学校教育的迷惘与人本主义教育 轶愿
	二摇学问中心课程的疑义 轶愿
	三摇学问的结构与学科内容 轶愿
	四摇科学的认识逻辑与儿童的认识逻辑 轶愿
第二节	情意教育论 轶愿
	一摇人本主义课程的基本方向 轶愿
	二摇课程的情意基础 轶愿
	三摇人本主义课程的内容 轶愿
	四摇人本主义课程的关键概念 轶愿
第三节	人本主义课程的框架 轶愿
	一摇教育的人本化 轶愿
	二摇超越课程论 轶愿
	三摇人本主义课程的特点 轶愿
	四摇对人本主义课程的批判：“恢复基础” 轶愿
第四节	整体教育论 轶愿
	一摇整体教育的基本观点 轶愿
	二摇整体教育的理论射程 轶愿
	三摇整体教育的哲学基础 轶愿
	参考文献 轶愿
第五章	课程编制的基本理论的考察(一) 轶愿
第一节	课程的概念 轶愿

	一摇课程的界定 摇二摇课程的领域 摇三摇显性课程与潜在课程
第二节	课程类型 一摇结构与范型 摇二摇课程的分类 摇三摇学科课程与经验课程 摇四摇学问中心课程与人本主义课程 摇五摇基础教育的一种课程结构范型
第三节	现代学校教育与课程结构 一摇课程编制 摇二摇生活与经验 摇三摇范畴与序列 摇四摇分化与统整 摇五摇必修学科与选修学科
第四节	学力论与课程结构 一摇学力与能力 摇二摇学力的结构 摇三摇学力结构与课程三层结构论
第五节	课程编制的逻辑与原则 一摇课程编制的逻辑 摇二摇课程编制的原则
	参考文献
第六章	课程编制的基本理论的考察(二)
第一节	课程的社会学研究 一摇社会科学与课程研究 摇二摇课程的社会学研究
第二节	课程编制与发展观 一摇关于儿童发展的基本认识 摇二摇发展观的分类及其理论模式 摇三摇关于教学与发展的关系 摇四摇发展阶段论与学校课程 摇五摇儿童发展与课程编制 摇六摇多元智力理论与课程编制
第三节	课程编制的教育哲学基础

一 摇教育思潮的多样性与统一性 轱辘摇二 摇现代学校  
论与课程 轱辘摇三 摇教育哲学类型与课程 轱辘

参考文献 轱辘

## 第七章 课程编制的基本理论的考察(三) 轱辘

### 第一节 从“行为目标”到“体验目标” 轱辘

一 摇教育目的与教育目标 轱辘摇二 摇教育目标与课程  
轱辘摇三 摇布卢姆的教育目标分类及其发展 轱辘摇  
四 摇从“行为目标”到“体验目标” 轱辘摇五 摇教育目  
标论的课题 轱辘

### 第二节 从“课程开发”到“课程理解” 轱辘

一 摇课程开发论 轱辘摇二 摇校本课程开发 轱辘摇三 摇  
课程模型论 轱辘摇四 摇从“课程开发”到“课程理  
解” 轱辘摇

### 第三节 从“教材”到“学材” 轱辘

一 摇教科书论 轱辘摇二 摇教材组织论 轱辘摇三 摇从  
“教材”到“学材” 轱辘

### 第四节 从“量化评价”到“质性评价” 轱辘

一 摇课程评价的概念 轱辘摇二 摇课程评价的历史发  
展 轱辘摇三 摇从“量化评价”到“质性评价” 轱辘摇四  
摇质性课程评价举例 轱辘摇五 摇课程评价的原点与对  
象 轱辘摇六 摇课程评价的功能与模式 轱辘摇七 摇课程  
评价的视点与方法 轱辘摇八 摇课程评价研究的课题 轱  
辘

### 第五节 从“课程管理”到“课程领导” 轱辘

一 摇课程管理及课程管理模式的转型 轱辘摇二 摇课程  
管理的层次 轱辘摇三 摇使学校成为“学习型组织” 轱  
辘

参考文献 轱辘

## 第二部 课程改革与学校文化

### 第八章 课程改革与学校文化

#### 第一节 知识社会与学校文化的重塑

一摇“工场型学校”的终结与“学习共同体”的构想

二摇“学习共同体”的教育思想背景：“终身学习论”与“交互主体论”  
三摇“学习”的双层结构与“体验”的教育价值

#### 第二节 课程改革纲要与学校文化

一摇从应试教育向素质教育的转型  
二摇概念重建：新课程实施的前提条件  
三摇课程改革的实质：重建学校文化

#### 第三节 “学校知识”与课程标准

一摇从课程社会学看“学校知识”  
二摇“素质价值”与课程标准  
三摇编制课程标准的视点

#### 第四节 学校个性与学校文化

一摇学校文化的要素与学校个性  
二摇潜在文化与学校文化概念的重建  
三摇“对话文化”与学校个性的创造

参考文献

### 第九章 课程实施与教师角色

#### 第一节 综合实践活动：一种课程生成模式

一摇综合实践活动的涵义：一种课程生成模式  
二摇综合实践活动的价值：智慧统整与知识统整  
三摇综合实践活动的实施：强势特征与若干误区

#### 第二节 研究性学习：课程文化的革命

- 一摇改造学生的学习方式 :当代课程改革的焦点 轱愿
- 二摇研究性学习的课程定位 轱愿
- 三摇研究性学习与“课程行动研究” 轱愿
- 第三节 课程实施与教师角色 轱愿
- 一摇课程实施的意义及基本取向 轱愿
- 二摇教师教学(课程实施)能力的内涵 轱愿
- 三摇批判性思维及其教学 轱愿
- 第四节 教师研修的模式与体制 轱愿
- 一摇关于“专家”的两种概念 轱愿
- 二摇培育专业见识的临床教学研究 轱愿
- 三摇教师专业成长的现代课题与教师研修体制 轱愿
- 四摇终身学习时代的教师形象 轱愿

参考文献 轱愿

# 前摇摇言

## 开发新时代的学校课程

我国新世纪的基础教育课程改革正如火如荼地展开。教育部在进行大量国际比较、调查分析、总结经验的基础上,制定了我国 2001 年基础教育课程改革的纲领性文件——《基础教育课程改革纲要(试行)》。这份改革文件明确了使每个学生都得到发展的素质教育的基本理念,以此来规范课程改革的理论研究和实践探索活动,并最终构建起一个开放的、充满生机的、有中国特色的社会主义基础教育课程体系。使每个学生都得到发展是我国基础教育课程改革的指针,这实际上意味着课程理念和教育方式的转型:由精英主义教育转向大众主义教育。当然,也要求课程开发模式的转型,其具体指标主要体现为三个方面:(员)构建一套具有前瞻性和可操作性的课程教材体系;(圆)形成一支善于攻坚、结构均衡,既有国际学术视野,又有本土实践经验的课程理论队伍;(猿)构筑具有典型性和示范性的新课程实验学校网络。事实上,在纲要推进的过程中,上述指标已经得到充分体现,课程研究与开发的行政制度已经开始转型。准确解读这份国家教育改革文件,开发新时代的学校课程的任务,则历史性地落在

了课程理论研究者的身上。

## 二

摇摇课程改革必须“理论先行”。我国当前的基础教育课程改革所需要的理论应当是源于实践、高于实践而又指导实践的理论。这种理论的形成需要我们改变传统的研究方式和思维方式。

摇摇首先,课程研究必须贴近学术前沿,与国际接轨。在新世纪来临之际,各国面临着诸多相同的挑战,基于国家发展的各国课程改革因而承担了许多相同的任务。其中,在课程与教学政策的导向方面所呈现的共同特征主要表现为:(员)国家课程标准:不是“最大限度地控制”,而是“最小限度地控制”。在知识和文化急剧变化的现时代,充分发挥地方在学校课程建设上的自律性和学校进行课程开发的自主性、创造性,正成为当今世界课程发展的主导性潮流。或者说:“在国民经济全球化、文化全球化运动的推进中,以‘国民教育’的狭隘观念去规划和构筑学校课程的时代已经终结”,赋予地方教育行政机构和基层学校教师以更大的课程开发权、课程选择权已是大势所趋。(圆)课程内容的选择:不是“囊括”,而是“精选”。从当前世界课程改革的整体趋势来看,传统的百科全书式的课程内容选择的价值取向的时代已经终结,不仅发达国家,而且许多发展中国家也正在实现由“囊括式”选择课程内容向“精选式”选择课程内容的转变,其目的在于培养学生“圆世纪社会所需求的能力”,即“学习者自身去创造新知识框架的能力”。(猿)学力目标的定位:不是“以量取胜”,而是“以质取胜”。圆世纪的学力目标主要定位于对方法论知识、价值性知识的把握和创造性思维能力、语言表达能力、实践能力的形成。换言之,传统的“猿世纪(读、写、算)时代业已终结,崭新的“猿世纪[关怀(精)、关切(精)、关联(精)]时代已经来临。从学

校课程发展的角度来看,现代学习理论对“发现、体验、合作、反思”的学力目标的强调意味着,编制综合课程所采用的“主题——经验——表达”的“登山型”的模式将比编制分科主义课程所采用的“目标——成果——评价”的“阶梯型”模式更具优越性。(源)教学方式的取向:不是“教师中心”,而是“学生中心”。当前,许多国家推行的新的课程政策试图倡导实现课程与教学理论从“记忆教学论”向“思维教学论”转变,从“划一教学”方式向“合作学习”方式转变。应当说,在许多国家即将或正在进行的课程改革的理论、模式和经验中,还有许多可资借鉴之处。我国的基础教育课程改革要求以全球的视野追踪国际课程的理论发展动态,把握世界基础教育课程的发展趋势,汲取国外课程改革的有益经验。在这一进程中,开展广泛的国际比较研究是课程研究的重要任务。

摇摇其次,课程研究必须贴近改革前沿,并与实践接轨。我国基础教育课程改革的实践需要课程理论的支撑,为各个阶段、不同层面的课程改革开拓思路、提供素材。为此,课程研究不能“为学术而学术”,不能仅仅限于学科自身的发展,而应着眼于回答课程改革过程中出现的现实问题,或预料可能发生的问题,着眼于涤荡旧课程的污泥浊水,为新的课程理念和策略辩护。这就要求针对课程现象提供系统化与启示性观点的课程理论,能对课程的实践活动发挥批判、描述、解释、预测和引导的作用;或者说,课程理论能够提供一套关于课程概念和课程问题的框架,据此可以分析课程现象,建议课程实施方案,勾画课程改革策略。在我国课程改革的背景下,课程的理论研究应承担并完成三项具体而紧迫的任务(员)知识性任务——确定课程设计的基本问题和设计课程的基本原则(圆)应用性任务——阐明课程设计的基本理念和课程结构各要素之间的关系(猿)行动性任务——建议或预测课程

改革中可能出现的问题以及有效的解决途径。总之,课程研究应既有理论建构,又有影响课程改革实践的可操作性方案,这是评定课程研究课题最终成果的主要指标。

摇摇任何一场课程改革都会出现两个“落差”,即课程标准与教材编写之间的落差,以及成型教材与课堂教学之间的落差。前一个落差需要由学术讨论来解决,后一个落差需要通过教师培训来解决。在这一过程中,课程的理论研究将发挥至关重要的作用。因此,课程的理论研究一方面应加强理论研究者与实践操作者的对话与沟通,另一方面应加强自身的队伍建设,提高研究成员的实战能力和应变能力。

### 三

摇摇本书是在《现代课程论》(上海教育出版社员愿年新版)的基础上重新编写的。全书删去了原书中的第二部“课程实施的国际比较”(员园—员缘章),以及第一部中的第愿怨章,增添了“课程改革与学校文化”作为第二部的内容,重新调整、充实了第一部前七章的内容。这样,本书分两大部分,共九章。第一部论述“课程理论与课程研究”(员—苑章),第二部论述“课程改革与学校文化”(愿怨章)。作者力图贴近国际课程研究的前沿,贴近我国课程改革的实践,勾画课程理论的发展轮廓,着重向读者介绍当代最有影响的课程学说及其基本特点。第员—源章从课程发展的纵向面,对学校课程的传统与变革作了回顾与展望,并着力阐明从“现代课程论”到“后现代课程论”的发展脉络及其基本内容。第缘—苑章从课程发展的横切面,表述当代最有影响的课程学者的观点,分析现代课程编制的基本原理及其实践课题。诸如,课程的意义与领域、结构与体系、编制与开发、管理与评价。第愿—怨章从“学校文化”的高度,论述我国基础教育课程改革的理论课题与实

践课题。作者期望本书能有助于读者的课程理论研究,有助于推进课程改革实践。

摇摇本书各章末尾列有参考文献,书中的引文出处大体作了两种处理。一种是作为立论的主要依据的文献,在行文中均有脚注。另一种是估计读者在浏览了所列的参考文献后不难检索的,为节省篇幅,行文中就不再一一注出。

摇摇本书得以顺利出版,有赖上海教育出版社的鼎力支持和朋友们的宝贵意见,作者深表感谢;也感谢责任编辑袁彬女士所给予的帮助。

钟启泉

二〇〇八年 月

# 第摇一摇部

## 课程理论与课程研究

## 第一章 课程学校课程的发展与研究

### 目的

课程( curriculum )作为学校教育这个系统中的“软件”,是最重要、最繁难的教育问题之一。教育实践就是以课程为轴心展开的。本章以课程发展的历史为线索,以世界各国的课程实例为网络,阐述课程的形成、发展及其变革的理论与实践,旨在为读者了解国外的课程研究与实践提供背景性知识。

第一节 课程发展的轨迹 .....	源
第二节 世界课程发展的方向 .....	愿
第三节 世界课程研究的现状与趋势 .....	渊

## 第一节 摇课程发展的轨迹

### 一 摇课程的轮廓

#### (一) 课程的意义与形成

摇摇教师教授、学生学习的内容一般是作为课程组织的。传统的课程是分别以各自学校的所有年级的各科时间表的形式表现的。但是,现在所用的“课程”这个词,不但指这种外部轮廓,指教学的内容——教材的划分与构成,而且还包括了计划化的教学活动的组织乃至评价在内,其范围大大扩充了。

摇摇学校课程的最基本的元素,是一定的知识、技能。学生通过学习,掌握作为一个未来的生产者或社会人所必须的各种各样的知识、技能。但是,课程不是单纯的知识、技能的堆积,它还包括了教师组织指导下的学生的活动。学生有计划地掌握一定的系统的知识、技能,在解决各种问题的同时,发展起一定的能力、习惯和态度,例如,通过说话、记叙、报告,发展表达能力;通过事物的系统观察,发展观察能力。这就是说,课程是由知识、技能及与之相应的学生的活动组成的。

摇摇人类在历史发展过程中积累起来的知识、技能,涉及的面极广。在以普通教育为目标的学校教育的领域中,是不能全盘教授的,学生的能力也达不到。因此,有必要授予学生明确的、系统的基础知识、技能,以便使学生自己学会灵活地应用这些知识、技能。这样,就得从许多知识、技能中,选择真正的基础知识、技能,并据以构成课程。一般而言,课程由语言、社会、自然、艺术、技术、体育等文化领域和生活、道德领域组成。这些领域,从教育学和心理学的观点出发,被编订成学科(课程),根据一定的系统排列。在语言领域中,有国语、外国语;社会领域有社会科;自然领域有数学和理科;艺术领域有音

乐、图画劳作或美术 ;技术领域有技术、家政 ;体育领域有体育或保健体育。

摇摇试以初等教育、中等教育为中心作一考察。正式的课程的形成 ,大体是在 18 世纪以后。在此之前 ,严格意义上的课程是不存在的。到 19 世纪为止 ,学科和教材是累进式地排列的。学生学完一门学科之后 ,再转入第二门学科。18 世纪 70 年代 ,伴随德国的初等教育机构的改革 ,小学分初级、中级、高级三个阶段。据此 ,把几门学科按难易程度配置于各阶段。这是不同于“累进方法”的“循环方法”。这种循环方法不仅在德国 ,而且在世界各国广泛地被采用了。

摇摇这样 ,课程形成的历史是比较新的 ,但构成课程之基础的学科本身的历史却是古老的 ,可以追溯到古希腊罗马时代。更原初的起源则可以上溯到古代东方各国的神职学校和文士学校的学科(读、写、算、宗教仪式、占星术)的诞生。古代罗马的修辞学校设文法、修辞、逻辑学、算术、几何、天文、音乐等学科 ,这就是中世纪宗教学校里长期占统治地位的“七艺”(语法、逻辑、修辞、算术、几何、天文、音乐)是极其有名的。在继承这种传统形成起来的近世的学校里 ,初等教育阶段设宗教、语言、算术 ,中等教育阶段再加上修辞、文法、几何等等 ,这些就成了基本的学科 ,即语言学科或数理学科。夸美纽斯(捷克)等实科主义者倡导的理科、地理、历史一类的实用学科 ,受到重视 ,是在 18 世纪后半叶以后。在小学 ,除了历来的读、写、算(读、写、算)之外加上了这些学科。在中学 ,除了古典语的学科外 ,还有近代外国语 ,再加上理科、地理、历史等作为新的学科开设起来。从这个意义上说 ,理科、地理、历史一类的学科叫做“附加学科”。19 世纪以后的自然科学的发展 ,以及在此基础上的生产技术的进步 ,使得图画、劳作、音乐、体操、缝纫一类的技能性学科也同理科、地理、历史一样 ,被引进学校。这样就产生了第二附加学科。第二附加学科的系统组织受裴斯泰洛齐(瑞士)的直观教学思想和福禄倍尔(德国)的直观教学思想和福禄倍尔(德国)的直观教学思想