

课程基点融合：课程领域的哥德巴赫猜想

——基于西方课程史的视角

单中惠

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

摘要：在西方课程领域，先后出现了学科课程论、活动课程论、结构课程论和人本课程论这四种课程理论。有些课程理论是以学科为基点的，有些课程理论是以学生为基点的。从西方课程史中，可以清楚地看到，课程理论始终在学科和学生这两个基点上来回摆动。但是，这种摆动不仅呈现出一种波浪形向前发展的轨迹，而且凸现出课程理论上的一种心理学趋向。在某种意义上，课程基点融合是课程领域的哥德巴赫猜想。

关键词：课程领域；课程基点；融合；哥德巴赫猜想

中图分类号：G642

文献标识码：A

文章编号：1671-6124(2015)01-0045-06

虽然课程的历史源远流长，但课程研究的历史并不长。一般认为，美国教育家博比特(Franklin Bobbitt)1918年出版的《课程》一书标志着课程研究领域的诞生。任何一种课程理论都是基于对“什么知识最有价值？”这一问题的回答。自近代以来，西方课程领域先后形成了四种课程理论：一是以学科知识为基点的学科课程论，二是以学生生活经验为基点的活动课程论，三是以学科结构为基点的结构课程论，四是以学生整体发展为基点的人本课程论。概括起来，这些课程理论分别基于学科和学生两个基点。两种课程基点的不同，实质上反映了重视课程的逻辑顺序还是重视课程的心理顺序、强调学科的认知方面还是强调学科的情感方面问题。但应该看到，与学科课程论和活动课程论有所不同的是，以心理学家为代表人物的结构课程论和人本课程论都呈现出对课程基点融合的寻求。在课程领域，课程基点融合问题无疑将会继续存在下去，并成为一个具有恒久影响的难题。因此，在某种意义上，课程基点融合是课程领域的哥德巴赫猜想。

一、西方课程领域的两种课程基点

在西方课程领域，学科课程论和活动课程论分

别代表了两种不同的课程基点。前者以学科知识为基点，后者以学生生活经验为基点。正是这两个课程基点，成为了西方课程领域的两极。对于西方课程发展来说，这两种课程理论都曾产生过重要的影响。当然，这两种基于不同课程基点的课程理论的影响，至今并没有完全消失。

1. 学科课程论以学科知识为基点

自古代希腊人创造学科之后，在17世纪捷克教育家夸美纽斯奠定的学科课程基础上，19世纪德国教育家赫尔巴特以实践哲学和观念心理学为依据，最终确立了以学科知识为中心的学科课程论，把“知”放在学校教育中的首要地位。后来，在赫尔巴特学派的大力宣传、介绍和应用下，学科课程理论不仅在当时西方课程中占据了主导地位，而且对现代西方课程也产生了重要影响。

学科课程论的一个十分明显的特点就是以学科知识为基点。实际上，这充分体现了赫尔巴特所强调的“智育是全部教育中心”^[1]的主张。

(1)兴趣是课程设置的依据 赫尔巴特认为，课程与学生的兴趣两者之间存在密切的关系。没有这种兴趣，不仅教学是空泛而无意义的，而且课程也就成为失其依赖的根基。因此，教师在他所教的一切课

收稿日期：2014-10-10

作者简介：单中惠，浙江大学教育学院教授，博士生导师。

程中必须尽力提高学生的兴趣。在他看来,所谓“兴趣”就是“主动性”,指心理上的积极活动,即观念的大规模和广泛的聚集活动。兴趣是与注意联系在一起的。对于学生的教育来说,兴趣是十分重要的。因为兴趣可能变成欲望,而且这种欲望又可能通过其对事物的要求显示出来。正是在兴趣中,学生可以很好地去完成他自己的学习,并使他自己觉得学习很容易。

在赫尔巴特看来,兴趣是多方面的。这表明人具有灵活性和普遍存在的可接受性,因而使人获得了发展的广阔土壤。具体来讲,兴趣可以分成自然的兴趣和历史的兴趣两大类,前者是指认识周围自然界的兴趣,后者是指认识社会生活的兴趣。自然的兴趣又分为三种:经验的兴趣,指对自然界的多方面具有观察以便了解事物“是什么”的愿望;思辨的兴趣,指对事物进一步思考以便了解事物“为什么”的愿望;审美的兴趣,指对各种事物或现象进行艺术评价的愿望。历史的兴趣也分为三种:同情的兴趣,指对一定范围的人的同情;社会的兴趣,指对更广泛范围的人的同情;宗教的兴趣,指对所信奉的教派的亲近。但是,兴趣又是统一的。“虽然兴趣的各种方向是形形色色地分布开去的,就像它的对象那样多得使人眼花缭乱一样,可是这些方向却都是从一点伸展开来的。或者说,许多方面像一个物体的各个面一样,也就是说像同一个人的各个方面一样。在这个人身上,所有的兴趣都必属于一种意识,我们决不可以忘记这种统一性。”^[1]

(2)与多方面兴趣相应的课程体系 从人的多方面兴趣出发,赫尔巴特探讨了与之相应的课程体系。这种课程体系在考虑六种兴趣的基础上,根据不同类型的兴趣分别设立相应的学科。具体来讲,根据经验的兴趣设立自然科学、物理、化学、地理等学科;根据思辨的兴趣设立数学、文法、逻辑等学科;根据审美的兴趣设立文学、唱歌、图画等学科;根据同情的兴趣设立外国语(古典语和现代语)、本国语等学科;根据社会的兴趣设立历史、政治、法律等学科;根据宗教的兴趣设立神学。在赫尔巴特看来,根据经验的兴趣和思辨的兴趣而设立的学科可以称为“科学的科目”,根据审美的兴趣、同情的兴趣和社会的兴趣而设立的学科可以称为“历史的科目”,根据宗教的兴趣而设立的学科可以称为“宗教的科目”。

与当时在西方学校中流行的古典人文主义课程不同,赫尔巴特所构建的学科课程体系一般被称为“新人文主义课程体系”。从历史与比较的角度来看,这种课程体系表现出以下三个特点:第一,整个课程

体系的结构是严谨的,并使所设立的学科基于多方面兴趣;第二,整个课程体系由各部门不同的学科所构成,凸现学科在课程体系中的地位;第三,整个课程体系的内容是广泛的,既包括了自然学科,也包括了人文学科。

在确立学科课程论的同时,赫尔巴特也对教学方法进行了探讨。通过对提示教学、讲述法以及背诵、提问的强调,他提出了与之相配的“从听中学”。然而,由于他提出的教学阶段理论所带来的形式主义弊病,加上座位固定不变的班级教学模式,使得学生始终处于“静坐”和“静听”的状态。因此,“从听中学”与“学科课程”似乎成为了一对孪生兄弟。

学科课程论具有悠久的历史,并在西方国家乃至整个世界范围的课程领域中一直占据主导地位。它注重以文化知识和科学为基础而构建各门学科,强调各门学科的逻辑性、系统性和相对独立性。在19世纪末20世纪初兴起的20世纪西方第一次教育改革运动(欧洲新教育运动和美国进步教育运动)中,赫尔巴特的学科课程论和“从听中学”方法受到了批判,甚至被一些激进的教育家完全抛弃。在那一时期,学科课程论似乎成为了课程领域的“洪水猛兽”。但是,在二战后,经过理性思考的西方教育家并没有延续这样的做法,而是以理性的态度来对待学科课程论。从世界范围来看,现今几乎所有国家的小学都是采用学科课程的。

2. 活动课程论以学生生活经验为基点

相对以学科知识为基点的学科课程论来说,以学生生活经验为基点的活动课程论的历史并不长。它是欧美教育革新运动中产生的。活动课程论是由20世纪美国教育家杜威所确立的。这种课程理论在20世纪前半期西方课程领域中占据了主导地位,并对现代西方课程的改革提供了不少有益的启示。

活动课程论在课程结构上以学生生活经验为基点,以主动作业作为课程的核心。实际上,这充分体现了杜威所强调的“课程心理化”的主张。

(1)生活经验是课程设置的依据 杜威认为,课程与不断改造或改组的经验存在着密切的关系。既然一切教育存在于这种经验之中,那么课程也存在于这种经验之中。在以经验为依据设置课程时,其关键问题是从各种现在生活经验中选择那种在后来的经验中能富有成效并具有创造性的经验。

虽然杜威在论述“经验”时既谈直接经验也谈间接经验,但他更强调直接经验对个人经验的改造或改组的重要作用。特别是由于他的实用主义经验论强调“存在即被经验”,认为没有个人亲自尝试去获

得那种真正有意义的经验也就没有学习,因此,杜威所说的“经验”主要指的是学生个人的生活经验。他曾这样指出:“要把儿童现有的经验做根据,然后依此根据定出学校中有系统有组织的种种科目。”^[2]

(2)课程应该心理化 为了克服传统学校课程使教育的统一性肢解的弊病,杜威强调课程应该心理化。所谓“课程心理化”,就是指课程能够体现学生的整个生长经验,即在学生生活经验的基础上构建课程。在学生生活经验和课程之间并不存在着鸿沟。由于学生的生活经验是变化的、正在形成中的和有生命力的,因此,不能把课程看成是学生生活经验之外的东西。具体来讲,课程心理化表现在两个方面:一是课程与学生的关系。学生和课程仅仅是构成一个单一的过程的两极,因此必须站在学生的立场上,并且以学生为出发点来考虑课程。二是课程与现在生活的关系。课程必须与现在生活的经验联系起来。一个课程计划必须考虑课程能适应现在社会生活的需要。在课程上,“迫切的问题是要在儿童当前的直接经验中寻找一些东西,它们是在以后的年代里发展成为比较详尽、专门而有组织的知识的根基”^[3]。

在杜威看来,课程心理化应该注意以下四个要求:第一,心理化的课程是统一的。尽管课程是来自学生生活经验的各个方面,但整个课程统一于学生的生长和发展。第二,心理化的课程是有兴趣的。如果课程是充满内在兴趣的,那它就能引起学生直接的和自发的注意。第三,心理化的课程是符合学生发展顺序的。与学生生长发展阶段相适应的课程具有连续性,从而不会使学生的经验中断。第四,心理化的课程是社会性的。课程必须与社会生活联系起来,能适应社会生活的需要。

(3)主动作业是课程的核心 杜威认为,无论从理智方面还是从社会方面来考虑,主动作业应该在学校课程中占据一个明确的位置。“学校科目相互联系的真正中心,不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。”^[4]所以,包括烹饪、园艺、纺织、缝纫、木工、金工在内的主动作业既不是附加的和次要的科目,也不是作为一种娱乐和休息的手段。美国教育史学家布鲁巴克(John S. Brubarch)曾这样指出:“杜威设置了一套课程,将烹饪、缝纫、木工等活动放在中心位置,这些活动是儿童社会生活中所熟悉的。”^[5]

在杜威看来,作为课程核心的主动作业能够适应学生经验生长的需要。在那些作业活动中,学生的兴趣获得了不断的发展,他们的经验也就获得了充分的生长。作业的目的愈合乎人性或者愈接近日常

生活经验,学生的知识也就愈真实^[2]。同时,主动作业具有社会的价值。在那些源于社会生活的作业活动中,学生能够不断发展自己的合作精神、社会能力和社会品质。

在对知与行关系进行论述的基础上,杜威提出了与活动课程相配的“从做中学”。基于一切学习都来自活动,因而“从做中学”也可以称为“从经验中学”、“从活动中学”。杜威认为,体现学与做、知与行结合的从做中学,正是对传统学校所采用的“从听中学”方法的反对。在《明日之学校》一书中,杜威明确指出:“从做中学要比从听中学更是一种较好的方法”^[6]。在他看来,从做中学不仅体现了现代教育的特征,而且有助于儿童的整体发展,还会引起课堂教学上的变化。

杜威不仅构建了活动课程论,而且在他自己的实验学校中付诸实践。他的活动课程论试图解决传统学校课程上存在的问题,也在课程理论上提出了一些新的和给人以启发的观点。当代美国课程论专家坦纳(L. N. Tanner)指出:杜威把课程的两个向度——“儿童的立场”与“教师的立场”有机地统一起来^[7]。

杜威在构建活动课程论的过程中,曾经对学科课程予以全部的否定。但是,他在后期对自己原来的观点作了修正。在1938年的《经验与教育》一书中,杜威明确指出,经验的逻辑方面和心理方面是相互依存的,而且随着学生年级的增长,课程的学科性质将越来越突出。这表明,他可能已意识到他自己的活动课程论存在着一些不足。但是,他的活动课程论在学校实践中并不理想,有一些问题也难以解决。面对这种情况,杜威于1936年在回顾芝加哥大学实验学校的实验时也不得不承认:“要解决这个问题是非常困难的,我们并没有解决好,这个问题到现在还没有解决,而且永远不可能彻底解决”^[3]。这也充分说明,课程基点融合的解决并不是一件容易的事情。

二、当代西方课程领域的课程基点融合

自20世纪五六十年代以来,心理学在教育领域特别是在课程领域得到了广泛的应用。例如,以学科结构为基点的结构课程论、以学生整体发展为基点的人本课程论。尤其值得注意的是,构建结构课程论和人本课程理论的那些学者大多是心理学家。应该说,通过心理学在课程理论上的应用来寻求课程基点融合,既是当代西方课程理论的一种时代特色,也是当代西方课程理论的一个基本趋向。

1. 结构课程论对课程基点融合的寻求

以学科结构为基点的结构课程论是在 20 世纪 60 年代形成的,并在整个 60 年代的西方课程领域占据了主导地位。它强调儿童认知结构的研究,注重对学科结构的掌握,提倡发现学习,无疑对课程的现代化起了很大的作用。

二战后的一个时期,曾在 20 世纪前半期教育领域占主导地位的进步教育和实用主义教育受到了批判和质疑,甚至被全部否定。此时,瑞士心理学家、发生认识论的创立者皮亚杰的理论传入美国,受到了美国心理学界与教育界的高度评价和充分肯定。他对儿童认知结构发生和发展的研究,关于儿童心理发展的一般模式的观点为教育提供了理论依据。皮亚杰曾这样指出:“从结构的观点来考虑儿童的心理,这是新教育的……令人瞩目的创见。”^[8]

作为“学科结构运动”的领导人,美国心理学家和教育家布鲁纳成为了以学科结构为中心的结构课程论的代表人物。他强调说:“结构赋予我们可能学习的东西的意义,并且使得我们能够打开经验的新领域。”^[9]“课程应当围绕着学科结构的观念加以组织。”^[10]应该说,这种课程理论既不同于学科课程论,也不同于活动课程论,而强调知识结构的学习、对学科基本结构的掌握以及使学生参与知识的建构。

(1)掌握学科基本结构 布鲁纳认为,知识是有结构、有层次的。知识就是人们赋予经验中的规律以意义和结构而构建起来的一种模式。所谓“学科基本结构”就是指学科的基本观念、原理和公式。例如,数学中的“交换律”、“分配律”和“结合律”,物理学中的“力”和“守恒定理”,化学中的“键”,生物学中的“向性”,等等。布鲁纳强调指出:“不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”^[11]

在布鲁纳看来,掌握学科基本结构具有四个重要性:第一,懂得学科基本结构可以更容易地理解自然学科或社会学科和人文学科;第二,掌握学科基本结构有助于对学科的基本概念和原理的记忆;第三,领会学科基本结构可以更好地训练“迁移”能力,既包括技能的迁移(特殊迁移)也包括态度的迁移(非特殊迁移);第四,掌握学科基本结构能够缩小“高级”知识和“初级”知识之间的差距。因此,学科的教学就是阐述学科的基本结构。对于儿童来说,掌握学科基本结构实际上就是学习和理解事物是怎样相互关联的。

(2)构建螺旋式结构课程 布鲁纳认为,对于教育者来说,怎样编制课程是一个首要的问题。为了使课程既能由普通的教师教给普通的学生,又能清楚

地反映各门学科的基本概念和原理,他提出了“螺旋式课程”的主张,即一门课程呈倒三角形的螺旋式结构。具体来讲,一门课程在教学中反复回到一些基本概念和原理,并以这些基本概念和原理为基础,直到学生掌握了与这些基本概念和原理相适应的整个体系。在以学科结构为基点的课程中,学科的基本概念和原理的安排应该随着年级的提升而螺旋式上升。只有这样,才能引导学生的智力一步一步向前发展,同时进一步提高学生的学习和研究态度。当代美国课程理论家多尔(W. E. Doll, Jr.)在《后现代课程观》一书中谈到布鲁纳的“螺旋式课程”时指出:这种课程指“课程从学习过程的角度出发也应向自身回转。……即在几年里随复杂性水平的不断增长而发展性的学习同一学科”^[12]。

在构建结构课程的同时,布鲁纳提出与之相配的方法是“从发现中学”。发现学习是一个问题解决的过程。因此,教学中应该引导学生自己去发现。对于一门学科来讲,最重要的莫过于它的思考方法。

结构课程论不仅在理论上而且更在实践上产生了世界性影响。它无疑是课程现代化运动中的一个里程碑。尤其值得注意的是,结构课程论所提出的一些观点和概念现今仍在课程领域被广泛运用。与学科课程论和活动课程论相比,结构课程论无疑在课程和方法上提出了丰富的见解,例如,学科基本结构、螺旋式课程、发现学习等。特别是结构课程论更多地考虑了教育与心理的结合,从而奠定了心理学在课程领域应用的坚实基础。布鲁纳曾这样强调指出:“脱离教育学理论的发展心理学,同忽视成长性质的教育学理论一样,都是空洞而无意义的东西。”^[11]

应该看到,在“学科”这个意义上,结构课程论与学科课程论之间也许有一些共通的地方,在“经验”这个意义上,结构课程论与活动课程论之间可能也有一些一致的地方。此外,还应该看到,布鲁纳自己在 20 世纪 70 年代后发表的一些文章中开始显露出趋于人本主义的转向,他希望少说一些“学科结构”,多谈一些“学习者和他的学习结构”。这无疑是结构课程论对课程基点融合寻求的一种迹象。

2. 人本课程论对课程基点融合的寻求

20 世纪 60 年代,尽管以结构课程论为指导思想的课程改革运动试图解决课程上心理程序与逻辑程序统一的问题,但实际上它又在偏重学科结构的倾向下使学生的学业负担过重,从而阻碍了学生个性和情感的发展。当代美国教育家古德莱德(J. I. Goodlad)就批评 60 年代课程改革运动没有重视人文科学和社会科学,没有注意课程的全面统一^[9]。

因此,70年代末,出现了以学生整体发展为基点的人本课程理论。使课程基点从学科又转向了学生。正如美国课程理论家麦克尼尔(J. D. McNell)所指出的,这种课程理论“正在促进新的认识方式,正在把课程的重点从教材转向个人”^[13]。此后,人本课程论在西方课程领域占据了主流地位,并产生很大的影响。它的许多课程观点显然具有渗透性影响,甚至在受到概念重建理论极大影响的当代西方课程领域凸现出来。

(1)主张课程内容人本化 人本主义教育家提倡“软课程”模式,主张课程内容人本化。也就是说,在课程内容安排上,既要考虑外部需要,即在社会生活所必备的知识和能力方面的需要;又要考虑内部需要,即学生在情感、认知、个性等方面的需要。

课程内容人本化主要表现在四个方面:一是课程内容应该是整体的或一体化的。整体发展的人不仅在认知方面得到了很好的发展,而且在审美、道德和品格方面也得到了很好的发展。二是课程内容应该体现思维、情感和行动之间内在的相互渗透。在课程内容安排上,最重要的是要考虑学生的需要、生长的自然模式和个性的特征等,同时也要考虑与学生的生活经验联系起来,去发现学习经验中的个人意义。三是课程内容应该符合学生的发展速率。每个学生都有自己的发展速率,不同的学生也会表现出不同的发展速率。四是课程内容应该与学生的生长过程联系起来。课程内容不仅仅是概念的集合和事实的积累,更是对学生的内在需要和个人体验的满足。

(2)强调情感教育在课程中的重要地位 人本主义教育家认为,如果在课程中只注重学生的认知发展,那就会造成学生在学习过程中的人格分裂。实际上,知识教育与情感教育是不可分离的。在学习知识的过程中,既要满足他们在认知方面发展的需要,又要满足他们在情感方面发展的需要。

由此出发,人本主义教育家重视社会学科课程、尤为强调美育课程的作用,以把学生培养成整体发展的人。在他们看来,人的审美需要是促使人具有健康人格的重要因素,通过美育就能满足人的审美需要和审美体验。美国心理学家马斯洛(A. Maslow)强调指出:“创造性的艺术教育,更确切地说,通过艺术进行的教育,它所以特别重要,与其说是因为能造就艺术家或艺术产品,不如说是能造就更好的人。……我所以会想到通过艺术进行教育,并不是因为艺术能产生美的图画,而是因为我个人认为艺术教育有可能会成为一切其他教育的范式。……这就是我对于通过艺术进行教育感兴趣的原因——只因为它似乎

是潜在的有效教育。”^[14]在人本主义教育家看来,美育能让人的心灵的深蕴层暴露出来,并受到鼓励、培养和训练。正因为如此,美育应该内在渗透到学校的各门课程中去,使学生能有更多的感官体验。

(3)注重科学课程的内在人文价值 人本主义教育家强调科学课程本身具有内在的人文价值。马斯洛明确指出:“科学是一种人类的创造物,而不是一种自发的、非人性的或本身具有内在固有规则的‘事物’。它植根于人的动机中,目的是人的目的,而且通过人类被创造、被更新和被保留。”^[15]因此,教师必须敏感意识到并充分肯定科学课程的内在人文价值。

由于在知识教育过程中能够满足学生在认知和情感两方面发展的需要,因此,科学课程与人文课程两者是有可能整合的,并不会存在着冲突。应该看到,从20世纪80年代起,西方教育界尤其是美国教育界在课程改革上开始出现一种融合倾向,以人本主义教育思想为基础,更加重视和强调科学课程的人文价值。

人本主义教育家在教学方法上并没有进行系统的论述。但是,他们提出与人本课程论相配的方法是“从参与中学”,强调每个学生积极参与教学过程。例如非指导性教学,以主题为中心的相互作用的教学,以融合教育为指导的教学,等等。

以学生整体发展为基点的人本课程论旨在最大限度地发展人的潜能,培养自我实现的人,无疑给西方课程领域带来了一种清新的理念。它在强调情感教育和人格教育的同时,并没有否认知识教育以及学生的认知发展,因而在20世纪80年代后成为西方课程改革的基本趋向。相比前面三种课程理论,人本课程论确实已注意到认知方面和情感方面在课程中的整合,强调既要注意课程的逻辑顺序又要注意课程的心理顺序。应该说,这清楚地凸现出人本课程论对课程基点融合的寻求。正如当代瑞典教育家胡森(T. Husen)1985年所指出的:“或许过去10年来人本主义所反对的极端理智主义的钟摆现在正回到更适当的位置上,人们正在认识到情感与认知之间的一种更重要的平衡。”^[16]

从20世纪70年代中期起,一些概念重建主义者提出了课程领域的概念重建,主张从“课程开发”走向“课程理解”。作为概念重建主义课程理论的主要代表,当代美国课程理论家派纳(W. F. Pinar)提出了“存在经验课程”。它在理论主张上与活动课程论和人本课程论有着一些重要的区别,但实际上它们之间又是有联系的。从他的课程主张中,也可以看到人本课程论的影子。派纳自己就承认,在课程研究

中，人本主义心理学趋向确实对概念重建的课程研究产生了影响，并为课程领域的概念重建打下了基础^[9]。因此，虽然主张“课程理解”的概念重建主义课程理论在西方课程领域受到了不少的关注，但是，人本课程论显然是课程领域一个值得重视的主要趋向。总之，以学生整体发展为基点的人本课程论虽然还没有最终解决课程基点融合的难题，但这种课程理论也许离课程领域的哥德巴赫猜想——课程基点融合的目标更近了一点。

参考文献：

[1] 赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,1989.

[2] 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990.

[3] 杜威.芝加哥实验的理论[M]//赵祥麟,王承绪,编译.杜威教育名篇.北京:教育科学出版社,2006.

[4] 杜威.我的教育信条[M]//赵祥麟,王承绪,编译.杜威教育名篇.北京:教育科学出版社,2006.

[5] 约翰·S·布鲁巴克.教育问题史[M].单中惠,王强,译.济南:山东教育出版社,2012.

[6] 杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,等,译.北京:人民教育出版社,1994.

[7] 张华.经验课程论[M].上海:上海教育出版社,2001.

[8] 皮亚杰.皮亚杰教育论著选[M].卢睿,译.北京:人民教育出版社,1990.

[9] 派纳.理解课程(上)[M].张华,等,译.北京:教育科学出版社,2003.

[10] 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989.

[11] 布鲁纳.布鲁纳教育论著选[C].邵瑞珍,张渭城,等,译.北京:人民教育出版社,1989.

[12] 多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2001.

[13] 麦克尼尔.课程导论[M].施良方,等,译.沈阳:辽宁教育出版社,1990.

[14] 马斯洛.人性能达的境界[M].林方,译.昆明:云南人民出版社,1987.

[15] 马斯洛.动机与人格[M].许金声,译.北京:华夏出版社,1987.

[16] 胡森.教育大百科全书(第4卷)[M].重庆:西南师范大学出版社,2011.

A Fusion of the Basic Point of Curriculum: Goldbach's Conjecture
in the Curriculum Domain

——From Angle of View of History of Curriculum in the West
SHAN Zhong-hui

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou, Zhejiang 310028, China)

Abstract: Four curriculum theories, as subject curriculum, activity curriculum, stractical curriculum, humanistic curriculum, which have appeared early or late in the curriculum domain. Some curriculum theories were at the basic point of subject, some curriculum theories were at the basic point of student. In the history of curriculum in the west, it has been seen clearly that curriculum theories were swing back and forth between the basic point of subject and the basic point of student. This swing has not only expressed a track of development forthly wave upon wave, but also has shown a psychological direction in the curriculum theories. In a sense, a fusion of the basic point of curriculum is Goldbach's conjecture in the curriculum domain.

Key words: the curriculum domain; the basic point of curriculum; fusion; Goldbach's conjecture