

华中科技大学

硕士学位论文

赫尔巴特课程思想研究

姓名：冯加渔

申请学位级别：硕士

专业：课程与教学论

指导教师：周艳

2011-05-31

摘要

在西方教育史上，赫尔巴特第一次在分析儿童兴趣的基础上论述了普通教育的课程体系，奠定了现代课程论的发展基础。然而，由于种种原因，赫尔巴特的课程思想一直处于被误解或曲解的境况，以致得不到应有的学术评价。本文力图探析赫尔巴特课程思想原旨，以还原其本来面目。

全文梳理了赫尔巴特兴趣课程思想的要旨大意，追溯了赫尔巴特课程思想的演变脉络，描述了赫尔巴特学派的形成及赫尔巴特学派运动等重大相关教育事件，探究了德国赫尔巴特学派及美国赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想的发挥改造，并阐明了赫尔巴特的课程思想与赫尔巴特学派的课程思想、传统课程思想及杜威的课程思想的差异。通过详细分析作为一种“事实课程”的兴趣课程的特性和作为一种“价值课程”的兴趣课程的特性，本研究指出：赫尔巴特的兴趣课程主要指向于“价值课程”，并主要表征为一种思想理念，其不足之处就在于“理念有余而实践不足”。

本研究主要采用文献研究法。基于对赫尔巴特教育著作及相关史料文献的分析，本研究发现：将赫尔巴特本人的课程思想概括为旧“三中心”论是对其的误解。因为正是赫尔巴特学派背离了赫尔巴特的原旨，才致使其课程思想在传播过程中逐渐窄化和僵化，最终沦为“课堂中心、教材中心、教师中心”为特征的“传统的教育思想”。事实上，赫尔巴特课程思想与赫尔巴特学派课程思想并非完全等同，二者有着不小的差别；而杜威的经验课程思想与赫尔巴特的兴趣课程思想也并非完全对立，二者有着内在的共通性。总的来说，尽管赫尔巴特的兴趣课程思想有其局限和不足，但其思想精华对当代课程理论发展与实践革新仍具有一定的指导意义。

关键词：赫尔巴特 赫尔巴特学派 兴趣 兴趣课程

Abstract

In the history of Western education, Herbart first discussed the curriculum system of general education by analyzing children's interest, and laid the theoretical foundation for the development of modern curriculum. However, due to various reasons, Herbart's curriculum thoughts had been misunderstood or misinterpreted, resulting in lack of proper objective academic evaluation. This paper seeks to study Herbart's original curriculum thoughts and reveal their true features.

The dissertation summarizes the main ideas and essence of Herbart's interest curriculum thoughts, traces the evolution of Herbart's curriculum theory, describes the formation of Herbart School and Herbartianism, explores the transformation and alteration to Herbart's curriculum theory by German Herbart School and American Herbart School, and then illustrates the differences between Herbart's curriculum ideals and Herbart School's curriculum ideas, John Dewey's curriculum ideals, traditional curriculum ideals. By the means of divides curriculum theory into "ideal curriculum" and "practical curriculum", the dissertation explores the features of the interest curriculum as an "ideal curriculum" and the interest curriculum as a "practical curriculum". And it found that Herbart's interest curriculum was an "ideal curriculum" so that it focused on concept more than action.

Applying the method of literature study, and analyzing Herbart's works and related documents, the dissertation gets some new findings: it is a fault to summarize Herbart's curriculum thoughts as the old "Three-Centers". Because Herbartians deviated from Herbart's original theory, narrowed it and ossified it in its spreading, resulted in it becoming the traditional curriculum theory with the character of "teaching-center, teacher-center and classroom-center". In fact, Herbart's and Herbart School's curriculum thoughts are not exactly the same; they have some differences. And Dewey's experience curriculum theory isn't opposite to Herbart's interest curriculum theory; they have some similarities. In a word, although there are many limitations and shortcomings in Herbart's curriculum theory, it isn't completely useless and outdated, of which the essences still have important practical significance to the development of contemporary curriculum theory and practice.

Key Words: Herbart Herbart school Interest Interest curriculum

独创性声明

本人声明所呈交的学位论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除文中已经标明引用的内容外，本论文不包含任何其他个人或集体已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出贡献的个人和集体，均已在文中以明确方式标明。本人完全意识到本声明的法律结果由本人承担。

学位论文作者签名：

日期： 年 月 日

学位论文版权使用授权书

本学位论文作者完全了解学校有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和电子版，允许论文被查阅和借阅。本人授权华中科技大学可以将本学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存和汇编本学位论文。

本论文属于 ☐ 保密，在_____年解密后适用本授权书。
☐ 不保密。

（请在以上方框内打“√”）

学位论文作者签名：

指导教师签名：

日期： 年 月 日

日期： 年 月 日

1 绪论

1.1 研究缘起

纵观西方教育发展史，赫尔巴特无疑是里程碑式的教育宗师。他被誉为“科学教育学之父”，其教育思想对后世产生了深远的影响。“从某种程度上说，以后的教育学发展就是对赫尔巴特教育学反叛性的复归和复归性的反叛，或与他有着无法摆脱的更为复杂的联系。”¹当前对赫尔巴特教育思想的评价却褒贬不一，存在争议。一般认为，赫尔巴特是传统教育的代表人物，其以课堂中心、教材中心、教师中心为内核的教育思想是对教育的反动；但也有学者认为传统“三中心”论是对赫尔巴特教育思想的误读，赫尔巴特教育思想尚未过时。基于此，全面理解赫尔巴特的教育思想，还原其本来面目，对于教育研究者而言是一种责任，对于教育科学本身的发展也是一种必需。

不可否认的是，尽管赫尔巴特教育思想屡遭批判，但仍对当今教育理论与教育实践发挥着重大的影响作用。因此，无论是想消除赫尔巴特落后教育思想的阴魂，还是想将赫尔巴特教育思想的精华发扬光大，都有必要研究赫尔巴特。在我国新课程改革如火如荼之际，研究赫尔巴特的课程思想更显必要。课程改革路在何方？课程改革向何处去？指导课程改革的思想源泉是什么？课程改革究竟怎么改？……破解当今课程改革难题，除了把握时代精神、契合社会需要，联系教育实践，还须埋首文献经典，从经典名著的字里行间、从课程思想演进的纷争和合中寻找灵感。“一切史学研究，不是僵石，不是枯骨，不是陈编，乃是过去、现在、未来和永世生存的人类生活的全部生命”。²追溯课程历史脉络，不是逃避复杂现实，而是为了探索规律，用以指导当今课程发展，展望课程未来走向。在传统教育思想与现代教育思想激烈论争的当下，澄清赫尔巴特课程思想的原旨有利于消除偏见误解，达成理论共识，更可为破解当代课程问题提供有益思路，有助于推进当前课程改革。

¹ 彭正梅.我们需要赫尔巴特[N].中国教育报,2003-7-3(8).

² 李大钊.史观[A].李大钊选集[C].北京:北京人民出版社,1954:129.

“没有课程史的知识，留给我们的会是现在不完整的知识，因为现在的知识毕竟是过去经验的结果。如果现在要比以往做得更好的话，我们就需要理解和依赖于我们先辈们的贡献。”¹时至今日，研究赫尔巴特的课程思想依然对革新我国的课程教学实践，繁荣中国特色课程理论研究具有重要启发意义。

1.2 研究意义

第一，本研究有助于纠正对赫尔巴特课程思想乃至其教育思想的误解。赫尔巴特是传统课程思想的代表人物，对世界各国的课程理论与实践都产生了深远的影响。赫尔巴特的教育思想一般被概括为旧“三中心”——课堂中心、教材中心和教师中心。但也有学者指出旧“三中心”论是对赫尔巴特教育思想的误读。因此，辨明谁是谁非，尤为必要。本研究基于对赫尔巴特教育著作及相关文献的研读，如实地梳理出赫尔巴特课程思想的主旨大意，并探究了赫尔巴特与赫尔巴特学派、赫尔巴特与杜威的思想差异，从而有助于纠正对赫尔巴特课程思想乃至其教育思想的误解。

第二，本研究有助于深化对赫尔巴特课程思想的认识。当前对赫尔巴特课程思想的评价，大体上可分为“挺赫”和“倒赫”两大派别。然而这两派对赫尔巴特课程思想缺陷所在都存在着一定程度上的认识不清。对此，本研究在指出赫尔巴特课程思想的历史贡献之余，着重分析了其缺陷与不足。通过将课程理论区分为“事实课程”和“价值课程”两种取向，并详细探究了作为一种“事实课程”的“兴趣课程”的特性和作为一种“价值课程”的“兴趣课程”的特性，从而有助于深化对赫尔巴特课程思想的认识。

第三，本研究有助于消弭理论纷争，推进当代课程改革。无论是在我国当前的课程改革过程中，还是在海外推行的课程改革过程中，总是或明或暗、或多或少地存在着关于如何对待赫尔巴特课程思想的理论纷争。究其根源，乃是对赫尔巴特课程思想的认识不清、将赫尔巴特课程思想与传统课程思想混为一谈所致。本研究致力于还原赫尔巴特课程思想本来面目，分析比较了赫尔巴特课程思想与传统课程思想的差别，指明赫尔巴特课程思想的精粹所在，这有助于消弭无谓纷争，达成思想

¹ [美]丹尼尔·坦纳,劳雷尔·坦纳.学校课程史[M].北京:教育科学出版社,2006:7.

共识，群策群力以推进当代课程改革。

1.3 文献综述

从研究的初衷来看，当前国内外学者对赫尔巴特的课程思想的研究类型大致可分为如下三种类型：

其一、致力于揭示课程史实的研究。这类研究一般从教育史研究角度出发，侧重于对赫尔巴特基本思想的梳理。如吴式颖、任钟印主编的《外国教育思想通史》(第七卷)，滕大春主编的《外国教育通史》(第三卷)，赵祥麟主编的《外国教育家评传》(第二卷)，日本学者佐藤正夫的著作《教学原理》，德国学者克罗恩的著作《教学论基础》等都是从教育思想史演变的视角来概括赫尔巴特的课程思想。又如冯加渔、张艺钟的论文《赫尔巴特课程思想新探》、赵庆伟的论文《赫尔巴特课程思想简述》、许文果的论文《对赫尔巴特学生观的再认识》、王有亮的论文《赫尔巴特并未忽视学生的主体作用》、钟俊玲的论文《赫尔巴特的“教师观”探析》等都旨在梳理和概括赫尔巴特课程思想要旨。

其二、致力于完善课程理论的研究。这类研究首先分析赫尔巴特的课程思想，然后在此基础上有所生发，进而提出作者本人的课程观，以丰富课程理论建设。如杜威批判扬弃了赫尔巴特的“兴趣课程”思想，提出了影响深远的“经验课程”思想。又如有宝华的著作《综合课程论》对赫尔巴特的课程统整思想进行了梳理，而后综合其它学派观点，论述了“综合课程”的思想。佐藤正夫在论文《课程统整的历史考察》中详细考察了赫尔巴特及其后继者倡导的“相关集中”课程统整思想的演变后指出：实现相关统整原理与经验统整原理的统一与扬弃是现代课程改造的历史性课题，而这种历史性课题的解决意味着近代社会弊端的革除。

其三、致力于推进课程实践的研究。这类研究试图将课程理论与课程实践相结合，挖掘赫尔巴特课程思想的时代意蕴，从中汲取启示，着眼于推进当代课程改革实践。如坦纳夫妇的著作《学校课程史》论述了赫尔巴特课程思想、赫尔巴特学派运动对美国教育实践的深刻影响。又如吴碧宇的论文《从赫尔巴特的课程理论和教学理论看儿童英语教学》、盛玮的论文《赫尔巴特主动学习思想对大学英语教学的借

鉴价值》等都是结合当前教育实际来探析赫尔巴特课程思想的现实意蕴。

从研究的结论来看，当前国内外学者对赫尔巴特的课程思想的研究主要涉及以下几个领域：

（1）赫尔巴特课程思想的理论基础

由于赫尔巴特在其著作《教育学讲授纲要》中就明确地指出：“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍。”¹所以，后世学者对其教育思想理论基础的研究基本上大体上都是沿袭赫氏本人的概述。如王保星认为，从总体上看，构成赫尔巴特教育思想的理论基础主要有四个方面，即教育改良论的社会政治观、道德观念伦理学、实在论的哲学思想、主知主义心理学观念论。²

从微观层面来看，一些学者具体分析了赫尔巴特课程思想的直接理论源泉。如张法琨指出，赫尔巴特根据他的多方面的兴趣的理论建立了庞杂的课程体系。³田本娜指出：“赫尔巴特以其统觉论和多方面兴趣论为基础，构建了他的课程论。”⁴钟启泉指出：“赫尔巴特试图抓住人的心理积极性（兴趣），为设计有效地实现教育目的的课程体系，提供心理学依据。”⁵闫祯、许晶敏指出，兴趣和兴趣的多面性是赫尔巴特设置课程的直接依据。⁶张斌贤指出，赫尔巴特的课程理论有三重心理学基础：经验和兴趣的基础，统觉原理和文化纪元理论。⁷赵祥麟指出：“赫尔巴特的课程论是建立在兴趣说基础上的”。⁸

（2）赫尔巴特课程思想要旨

赫尔巴特被公认为是“传统教育”的代表人物，其教育思想特征一般被概括为“三中心”——课堂中心、书本（教材）中心、教师中心。部分研究者在“三中心”框架内论述了赫尔巴特的课程思想要旨。如谭琳指出，赫尔巴特将学生与教材分离，

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:190.

² 王保星.外国教育史[M].北京:北京师范大学出版社,2008:234—239.

³ 张法琨.赫尔巴特教学论中的几个问题[J].华东师范大学学报(自然科学版).1980(5):90.

⁴ 田本娜.外国教学思想史(第二版)[M].北京:人民教育出版社,2002:210.

⁵ 钟启泉.现代课程论(新版)[M].上海:上海教育出版社,2003:87.

⁶ 闫祯,许晶敏.近现代西方课程思想流派述论[J].天水师范学院学报.2001(6):68.

⁷ 张斌贤.赫尔巴特教学理论评述[A].纪念《教育史研究》创刊二十周年论文集[C].2009:251—252.

⁸ 赵祥麟.外国教育思想通史(第七卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:289.

将教师与学生分离，将学生作为一个被动接受的实体而静坐，在教学过程中缺乏对学生主动性的激发，缺乏学生之间联合的交往形式对学生全面身心发展的促进。¹

但也有研究者认为旧“三中心”论是对赫尔巴特课程思想的误读。如冯建军指出，传统的“课堂中心、书本中心和教师中心”是对赫尔巴特思想的误解。事实上，在赫尔巴特的思想中，教学并非中心，至于说课堂、教材更不是中心了。赫尔巴特的原著《普通教育学》和《教育学讲授纲要》中不仅没有“三中心”的提法，而且他的很多说法恰恰是反对“三中心”的。²

对此，笔者认为，赫尔巴特的信徒齐勒和赖因等人以及后继的赫尔巴特学派学者在传播他的教育思想过程中对其加以改造，片面强调课程教学的方法，使其越来越模式化、程序化，最终僵化了赫尔巴特的课程思想，将其推到所谓的“课堂中心”、“教材中心”和“教师中心”的“传统教育”位置上。实际上，这是对赫尔巴特的课程思想原本要旨的背离。³

（3）赫尔巴特课程思想的评价

一方面，在评论赫尔巴特课程思想的理论贡献时，赵祥麟指出，赫尔巴特设置的课程所涵盖的广泛内容、严谨的结构是以前的课程论无法比拟的。就当时而言，它是比较适应资本主义发展需要的普通教育课程体系，并奠定了现代课程论的基础。⁴吴式颖则指出，在欧美近代教育史上，赫尔巴特所提出的课程理论是最为完整和系统的。他继承了前人的合理思想，使之融合到一个有机联系的整体中，并力图赋予它以严格和广泛的心理学基础，从而使课程的设置和编制有了明确的依据，这就避免了课程设置中的盲目性和随意性，克服了课程设计的散乱现象，以保证教学工作的有效进行。⁵

另一方面，在探讨赫尔巴特课程思想的缺陷不足时，赵祥麟指出，赫尔巴特课程论暴露出他思想中落后的一面，如对宗教教育的重视。⁶田本娜指出，赫尔巴特按

¹ 谭琳.赫尔巴特四步教学法与杜威五步教学法之比较[J].教育实践与研究.2008(11):7.

² 冯建军.消除对赫尔巴特的误解[J].南通大学学报(教育科学版).2007(9):1.

³ 冯加渔,张艺钟.赫尔巴特课程思想新探[J].新课程研究(基础教育).2010(5):11.

⁴ 赵祥麟.外国教育思想通史(第七卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:292—293.

⁵ 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2006:326.

⁶ 赵祥麟.外国教育思想通史(第七卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:292.

自己主观设想的兴趣分类来进行课程的划分，显然缺乏科学性。¹吴式颖则认为，客观地说，无论在理论上还是在实践中，赫尔巴特并未真正解决欧美近代学校的课程问题。²

（4）赫尔巴特课程思想与杜威课程思想的比较研究

基于不同的论点，当前国内外学者对赫尔巴特与杜威教育思想的比较研究可分为两大派别：一派认为杜威与赫尔巴特在教育思想上是相互对立的，前者是“现代教育”的集大成者，后者则是“传统教育”的代表人物。在此基础上，有研究者认为赫尔巴特的课程思想主旨是旧“三中心”——课堂中心、教材中心和教师中心，杜威的课程思想主旨是“新三中心”——作业中心、活动中心和儿童中心。

另一派则指出杜威的课程思想与赫尔巴特的课程思想异中有同。如阿多弗·衣·麦耶指出，尽管杜威反对赫尔巴特教育学偏重抽象的唯智主义，但在赫尔巴特和杜威之间，我们或多或少可以发现几个共同的观点：他们都强调兴趣在学习中的重要作用；都意识到个别差异的意义；他们都承认想要教育儿童就必须首先研究儿童。³徐小洲、张敏等人指出，杜威的课程论是对赫尔巴特的继承和发展：在学科结构上，他们的教材都是人文学科与自然学科兼有的；他们都强调学科之间的联系和一门学科的多种价值；他们都重视教材的教育性。⁴

对此，笔者认为：杜威课程思想是对赫尔巴特课程思想的复归与发展；杜威课程思想与赫尔巴特课程思想异中有同，并非完全对立。

1.4 概念界定

1.4.1 课程（curriculum）

“课程”可谓定义最多的核心教育概念之一。不同的人秉持不同的哲学观就会产生对课程的不同理解。总的说来，多种多样的课程定义可归纳为以下几种：其一，课程即教学科目；其二，课程即有计划的教学活动；其三，课程即预期的学习结果；

¹ 田本娜.外国教学思想史(第二版)[M].北京:人民教育出版社,2002.210.

² 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2006.326.

³ 黄欣祥.杜威与福禄贝尔和赫尔巴特的关系[J].教育研究与实验.1983(1):84.

⁴ 徐小洲,张敏.杜威对赫尔巴特教育思想的批判与继承[J].华东师范大学学报(教育科学版).1997(1):64—65.

其四，课程即学习经验；其五，课程即社会文化再生产；其六，课程即社会改造；其七，课程即话语文本。

由于本研究主要是探析赫尔巴特的课程思想，而在赫尔巴特所处的 19 世纪，课程尚未成为独立的研究领域，课程论也未发展成为独立学科，赫尔巴特在其教育著作中更多的是提及“教学”和“教学论”，而很少提及“课程”。并且，赫尔巴特著作中直接提及的“课程”，实际上是一种狭义的课程概念，指代作为教学内容的某一门具体的学科科目。例如赫尔巴特在《教育学讲授纲要》中写道：“许多课程都应当为克服许多障碍这样一个目的服务，也就是应当考虑到高阶层、中等阶层与下层的各种人”¹；又如，他在《对高级中学课程的教育学性教学计划的设想》中提道：“像多方面的课程一样，包括古代文学，形成了一个整体一样，自然知识也必定会形成一个相似的整体”²。因此本文论述中提及的“课程”即是指代教学科目。

1.4.2 兴趣课程 (interest curriculum)

兴趣课程以学习者的兴趣为课程开发的基点，课程的设置基于兴趣的类型、课程的目标是培养和发展学习者的兴趣。简言之，兴趣课程的内涵要旨是：基于兴趣、在兴趣中、为了兴趣。

有研究者曾用“兴趣课程”一词来概括杜威的课程思想，笔者认为此种表述有待商榷。追根溯源，在西方教育史上，赫尔巴特第一次在兴趣说的基础上构建普通教育的课程体系。“兴趣”是赫尔巴特课程思想中的核心概念，而杜威课程思想中的核心概念是“经验”。因此，对杜威的课程思想概述用“经验课程”更为贴切。本研究提及的“兴趣课程”即是对赫尔巴特课程思想的总括。

1.4.3 经验课程 (experience curriculum)

杜威对课程的种种论述，通常被概括为“活动课程”、“经验课程”、“兴趣课程”或“儿童中心课程”思想。笔者认为，在这通行的四种概述中，唯有“经验课程”最能反映杜威课程思想内涵。众所周知，“经验”是杜威教育思想的核心概念，杜威

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:264.

² [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第四卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:43.

课程思想正是围绕“教育即经验的不断改造”这一最基本的教育哲学命题来展开的。而“活动课程”通常是指代与学科课程对应的课程类型，显然，用“活动课程”不能概括杜威的课程思想特色所在。正如有学者指出，“活动课程这一术语糟糕的简直无用，令人费解，有的定义与课程本身的定义几乎没有区别”。¹至于“兴趣课程”，用其概括赫尔巴特的课程思想或许更贴切，因为在西方教育史上赫尔巴特率先以兴趣说为基础构建内容广泛、结构严谨的课程体系。用“儿童中心课程”来概括杜威的课程思想则完全是对杜威课程思想的误读，因为杜威不是儿童中心主义者。

此外，本研究提及的经验课程特指杜威的课程思想。经验课程以学习者当下活生生的直接经验为课程开发的基点，课程目标的基本来源是学习者的经验及其生长需要。简言之，杜威经验课程思想要旨是“基于经验”、“在经验中”、“为了经验”。

1.4.4 赫尔巴特学派（Herbart school）

本文提及的“赫尔巴特学派”特指赫尔巴特的后继追随者，并不包括赫尔巴特本人在内。因此，文中所论述的“赫尔巴特学派的课程思想”特指被赫尔巴特的追随者发挥改造后的课程思想，并不等同于赫尔巴特原初的课程思想。

1.4.5 赫尔巴特课程思想（Herbart's curriculum thoughts）

简言之，赫尔巴特兴趣课程思想要旨是：基于兴趣、在兴趣中、为了兴趣。由于在赫尔巴特所处时代课程尚未成为独立的研究领域，课程论也未发展成为独立学科，因此，赫尔巴特持有“大教学观”，在其著作中几乎全部是论述“教学”和教学问题，鲜有直接提及“课程”。在本研究中，笔者尝试着用大课程观的思维来探析、概括赫尔巴特的课程思想。事实上，课程与教学在教育实践中交织一起，很难对二者做出明确区分，一般是从课程论和教学论或课程与教学论的学科维度来区分二者。

1.5 研究方法

本研究主要采用文献研究法。具体言之，包括相关文献资料的收集和文本分析两个步骤。研究过程中，笔者通过书籍、期刊、报纸、网络等媒介收集与研究主题

¹ 施良方.课程理论—课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2008:276.

相关文献资料。从文献检索的内容来看，主要包括以下几个方面：一是阐明西方近现代课程思想演进脉络的教育史资料；二是介绍赫尔巴特生平的传记、评传等；三是赫尔巴特原创著作、论文的中文译本等；四是近年来国内外的相关研究成果，如相关论著、学术论文和学位论文等。

总的来说，本研究注重历史研究和比较研究。一方面，通过运用历史研究，梳理赫尔巴特兴趣课程的思想原旨以及演变脉络。另一方面，通过采用比较研究，分析和比较了赫尔巴特与赫尔巴特学派的课程思想之异同、赫尔巴特兴趣课程与杜威经验课程之差别和共性、赫尔巴特课程思想与传统课程思想之异同，力图形成对赫尔巴特课程思想的准确认识。

2 赫尔巴特课程思想的发端

在西方近现代教育史上，课程始终是一个重要课题。夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐等人都曾对课程问题进行了广泛的探讨。赫尔巴特在继承前人思想的基础上，以其观念心理学为依据，提出了较为完整的课程理论，树立了课程发展的典范。在西方教育思想史上，赫尔巴特第一次在分析学生兴趣的基础上论述了普通教育的课程体系。以“兴趣说”为基础，赫尔巴特的兴趣课程上承夸美纽斯的“百科全书式课程”，下启杜威的“经验课程”，奠定了现代课程论的发展基础。

2.1 赫尔巴特课程思想的源泉

2.1.1 赫尔巴特教育思想的理论基础

赫尔巴特曾明确指出：“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段和障碍。”¹也就是说，赫尔巴特的教育思想有着双重的理论基础：实践哲学和心理学。因此，要剖析赫尔巴特的教育思想，首先就必须剖析他的哲学思想和心理学思想。

（1）赫尔巴特的实践哲学思想

“教育的完成者是哲学。”²作为教育思想的主要理论基础，赫尔巴特所说的哲学主要是实践哲学，亦即伦理学，它主要起着价值规范的导向作用。赫尔巴特的伦理学思想深受康德的影响，认为存在永恒的、普遍的道德原则。但是，他又明确反对康德提出伦理规范的最高原则是“绝对律令”，而代之以“道德观念”。在赫尔巴特看来，“以绝对的命令作为伦理学的起点是一种错误。”³为此，他提出“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”和“公平”五种道德观念是伦理学的基本内容。

所谓“内心自由”，它既是智慧、勇敢和节制三位一体的联合，又是明智和意志两者间的一种关系，要求个体摆脱一切外在影响的约束，而只受制于内在的判断，

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:190.

² [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第四卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:190.

³ [德]赫尔巴特.普通教育学[M].上海:商务印书馆,1936:42.

使自己的言行举止符合理性的原则，在遵守道德规范方面从必然的王国走向自由的王国。

所谓“完善”，是指个体调节自己的意志、作出正确判断的一种尺度。赫尔巴特认为，个体应有完善的意志，即意志在深度、广度和强度三个维度都得到最大限度的发展，唯此才可能使自己成为高尚的人。

所谓“仁慈”，亦即“绝对的善”，它要求个人大公无私地为他人服务、处处与人为善，使自己的意志与他人的意志相协调，从而实现社会的稳定和生活的安宁。

所谓“正义”，亦即“守法”，它要求避免不同意志之间的矛盾冲突，并且按照自愿协调所制定的守法观念或法律来解决矛盾争端，同时还要求人们对争端进行反省，促使人人克己守法、互不侵犯。

所谓“公平”，抑或“报偿”，要求“以等量的善与恶偿还于某事的行者”，亦即要求对善恶的公平处置，惩恶扬善。

在赫尔巴特看来，这五种道德观念调节着社会和个人的道德行为，是巩固社会秩序的永恒真理。前两种道德观念用于调节个人的道德行为，后三种道德观念用于调节社会的道德行为；它们构成了一个不可偏废、相互联系的整体。总的来看，赫尔巴特的实践哲学亦即伦理学观点为教育目的和基本方向的确立提供了理论依据。恰如赫尔巴特自己所说：“如果教育理论完美地与实践哲学相结合，它将会在此发现教育学目标的所有明确内容。”¹

（2）赫尔巴特的观念心理学思想

除了强调实践哲学之于教育学的基础作用，赫尔巴特还强调教育学必须以心理学为理论基础。“教育者的首要学科，虽然远非其科学的全部，也许就是心理学。”²赫尔巴特认为当时教育学的大部分缺陷是由于缺乏心理学而导致的结果，因此，他提出要把心理学作为一门独立学科加以研究。

在赫尔巴特看来，观念是人的心理活动最简单、最基本的要素，人的全部心理活动就是观念的活动。观念是人的大脑与外界事物相互作用的结果，观念之间不同

¹ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集（第四卷）[M].杭州:浙江教育出版社,2002:258.

² [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:11.

联系的结果就是意识。各种观念的活动、聚集、分散、增强和减弱，直接决定着人的意识的全部内容。观念的同化和相互融合即为“统觉”，统觉的过程就是把一些分散的观念纳入意识，形成一个统一的整体，组成“统觉团”。赫尔巴特不仅把统觉作为认识论的重要内容，还将其引入教育科学领域，认为教育中认识活动的过程就是统觉的过程，亦即使学生在原有的知识基础上去掌握新知识的过程。他还特别强调能否促进统觉的进行关系到教学的成败。因此，赫尔巴特主张，在教学过程中，教师应探索学生吸收并消化新经验、新知识的方法，促使新知识与学生头脑中原有的知识更容易、更紧密地结合起来。

与此同时，赫尔巴特注意到人的心理机能与观念活动的内在关联。他认为，虽然观念本身是认知性的，但是观念的相互作用却会产生愿望、情感、意志、注意、兴趣等心理活动。也就是说，赫尔巴特实际上是把认识活动当作人的全部心理活动的基础，而把愿望、情感、兴趣等看做是认识活动的派生结果。并且，赫尔巴特还将注意、兴趣和统觉联系起来。他指出，注意是形成新观念的准备，也是心理活动的重要条件。“教师要求注意而没有恰当的准备，就如弹奏没有琴弦的乐器。”¹兴趣则是实现统觉作用的基本条件，“兴趣赋予统觉活动以主动性。”²观念、统觉经由注意、兴趣与教育、教学活动联系在一起，由此，赫尔巴特将他的心理学思想直接运用到教育研究，赋予教育研究以科学基础，从而大大推进了科学教育学的进程。

2.1.2 赫尔巴特课程思想的直接依据

赫尔巴特的课程思想是其教育思想的重要组成部分，也深受其实践哲学和心理学思想的影响。然而，通观赫尔巴特的课程主张，不难发现其设计的课程体系全部是围绕“兴趣”来展开的。显然，建基于观念心理学之上的“兴趣说”是他课程思想的直接理论源泉。事实上，“兴趣说”是贯穿赫尔巴特教育思想的一条主线。德国赫尔巴特主义学者乌福尔（C. Ufer）曾高度评价赫尔巴特的兴趣学说，认为“兴趣是一盏明灯，赫尔巴特以它一劳永逸地给教学理论扫清了模糊黑暗的和错综复杂的道路，而照耀得如同白昼。”³因此，全面了解赫尔巴特的兴趣学说是把握其兴趣课程

¹ 王天一.西方教育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1996:347.

² 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2006:318.

³ [澳]康内尔.二十世纪世界教育史[M].北京:人民教育出版社,1990:130.

思想内涵的基础。

在赫尔巴特之前，已有许多教育家探讨了“兴趣”和“教育中的兴趣”等问题。结合前人的研究成果，加之个人的思考创新，赫尔巴特形成了自成一格的兴趣观。他认为，“兴趣就是主动性”¹，是同“漠不关心”相对立的。在赫尔巴特看来，兴趣是个体积极的内心活动和主观体验，是一种对所接触到的事物保持有高度的吸引力和注意力的内部心理状态。具体言之，赫尔巴特从“兴趣的多方面性”、“兴趣的平衡性”和“兴趣的统一性”三个方面来阐述“兴趣”的思想内涵。

（1）兴趣的多方面性

在赫尔巴特看来，“兴趣来源于使人感兴趣的事物与活动。”²而事物与活动是千差万别、多种多样的，因此，兴趣也是多种多样的，存在着“多方面性”。他把多种多样的兴趣划分为两大类：经验的兴趣和同情的兴趣，每一类又各含三种兴趣。第一类兴趣指引个体对自然的认识，具体包括：经验的兴趣，它与个体的直接经验相联系，即引导个体积极主动地去观察和认识事物“是什么”的兴趣，涉及多样性的认识，要求了解关于自然的多方面的知识；思辨的兴趣，是对经验的对象的进一步思考，即思考事物“为什么”的兴趣，涉及规律性的认识，要求探索自然界的规律、训练人的思维能力；审美的兴趣，即在前两者基础上引导个体对事物做出善恶美丑等价值判断的兴趣，涉及审美性的认识，要求从美的自然界、艺术品以及人的生活品行中形成对真善美的鉴赏力。第二类兴趣引向个体对社会的认识，具体包括：同情的兴趣，即引导个体与他人交际的兴趣；社会的兴趣，它是同情的兴趣的扩大，由个体之间扩大到整个社会、民族、人类，即在群体交往中建立广泛联系的兴趣；宗教的兴趣，即引导个体认识自身与神灵之间关系的兴趣。

赫尔巴特区分了兴趣的多面性，但这种区分不是杂乱无章的罗列，而是层层递进的深入：从个体直接经验到思考事物特质再到做出价值判断，是人类深入认识自然事物的过程；而从人际交往扩大到种群联系再到思考人类与上帝的关系，这是人类深入认识自身的过程。显而易见，赫尔巴特赋予了“兴趣”深刻的内涵，它是一个动态的发展过程，生发于个体的直接经验，最终指向人类的终极生存。因此，兴

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:245.

² [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:51.

趣的多方面性不仅是指多方面类型兴趣在横向上的并列，更是指纵向上的延展。

（2）兴趣的平衡性

赫尔巴特强调多方面兴趣的涵养，但并非偏重于经验的兴趣、思辨的兴趣、审美的兴趣、同情的兴趣、社会的兴趣和宗教的兴趣这六种兴趣中的某一种，而是强调要兼顾到兴趣的每一个方面、每一种类型。因为偏重任何一类主要兴趣都有可能产生片面性。“假如经验的兴趣在忽视其他对象的情况下来选择某一种经验的对象的话，那么它在特性方面将变得片面起来。”¹如只局限于思辨的兴趣，而不顾审美的兴趣、同情的兴趣、社会的兴趣等其它方面的兴趣，那么兴趣就会变得片面起来。又如思辨的兴趣只局限于逻辑方面，或只局限于形而上学方面，那么这种思辨的兴趣从其特性上来看也是片面的。

为了克服多方面兴趣的片面性，赫尔巴特提出了“平衡的多方面兴趣”。多方面兴趣的片面性最终有可能导致个体发展的片面性，使人不成其为完整的人。不完全发展的人，要么知识不完备，要么道德不健全，实质上是偏离了教育影响的正规。因此，赫氏提出的兴趣的平衡性，意味着平衡地向所有方面发展兴趣，其实质是指向个体“一切能力的和谐发展”。然而，赫尔巴特也意识到不可能期望多方面的兴趣在每个个体身上都得到均衡地和谐的发展。但他仍然强调“我们必须期望一大批学生具有这全部的兴趣。”²

（3）兴趣的统一性

赫尔巴特在承认兴趣具有多方面性的同时，又进一步指出多方面的兴趣是统为一体的。“虽然兴趣的各种方面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去的。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，我们绝不可以忘记这种统一性。”³

赫而巴特之所以强调兴趣的统一性，是为了克服兴趣的多方面性所附带的弥散性影响。如果各方面的兴趣是彼此隔离的发展，那么人格的统整性也就不复存在。

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:256.

² [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集（第三卷）[M].杭州:浙江教育出版社,2002:230.

³ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:55-56.

为此，他强调多方面的兴趣必须以个性为中心加以统整。个性作为个体精神的最深层次的根源，一切表象都统整于此，决定了个体对于世界的态度。因此，赫氏所谓的统一性，即是指多方面的兴趣以个性为中心而形成内在关联的一体。兴趣的统一性建基于多方面性之上，弥合分散性，其最终指向个体发展的完整性。

综上所述，赫尔巴特所谓的“兴趣”有着丰富的内涵：它源出于个体渴望求知的内在心理冲动，而后一步步地从个体通过直接经验积极主动地去观察和认识事物发展到在社群生活交往中思考人类生存这一终极问题，其实质是指向认识不断深化、个性臻达圆满、德行趋于完善的人的和谐发展过程。

2.2 赫尔巴特课程思想的要旨

2.2.1 两大课程目的

赫尔巴特认为，从教育的本质来看，不可能存在统一的教育目的，因为人的追求是多方面的，所以教育的目的也应当是多方面的。他把教育目的区分为培养多方面的兴趣和完善德行品性两个部分，其中培养多方面的兴趣是“教育目的的第一部分”，亦即“较近的目的”；完善德行品性是“道德目的”，亦即“最终的目的”。相对应地，“多方面的兴趣”是课程教学的近期目标亦即“较近的目的”，完善德行品性是课程教学的远景目的亦即“最终的目的”。

“兴趣是不能仅以知识来满足的。”¹赫尔巴特指出，培养多方面的兴趣如果仅限于传授多方面的知识，这是对兴趣的误解。兴趣起于个体的主观情感体验，指向人类的终极生存和发展。培养“多方面的兴趣”其实质内涵即为经由知识传授达致躬身自省。因此，知识的授受只是课程教学的基础而非全部；课程教学除了传授知识，还要发展学生的认知思维、审美判断、人际交往、群体生活和躬身自省等多方面的能力。

在赫尔巴特看来，教育的鹄的是完善德行品性。“德行是整个教育目的的代名词”。²教育要培养具有多方面兴趣的人，而多方面的兴趣要平衡的发展，因此，道德的培养必须也是多方面的和平衡的，促使个体能够从人之为人的属性出发去追寻道

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:240.

² [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:213.

德的完美性。具体言之，课程教学必须发展内心自由、完善、仁慈、正义和公平等五种道德观念，“形成巨大的道德力量”，引导学生走上正确的道路——德行，从而实现德行陶冶这一“最终的目的”。

2.2.2 广泛课程内容

赫尔巴特指出：“兴趣来源于使人感兴趣的事物与活动。多方面的兴趣产生于这些事物与活动的富源之中。创造这种富源，并把它恰如其分地奉献给儿童乃是教学的任务。”¹具体言之，培养“多方面的兴趣”就要设置“多方面的课程”。课程教学的目的是培养多方面的兴趣，但它本身必须令人倍感兴趣。赫尔巴特主张：课程内容的选择和组织必须与儿童的兴趣保持一致。只有能够引起兴趣的课程内容，才能促使学生保持高度的意识警觉状态，从而发挥个体积极学习的能动性，最终能更好地理解 and 掌握学习内容。他明确指出：“假如内容不能赢得学生的兴趣，那么就会产生恶性循环的后果。”²基于兴趣的多方面性，赫尔巴特建立了一个内容广泛的课程体系：

与经验的兴趣相对应的有自然、物理、化学和地理等科目，旨在使学生获得自然的知识；与思辨的兴趣相对应的有数学、逻辑和文法等科目，旨在锻炼学生的思维能力；与审美的兴趣相对应的有文学、绘画、音乐等科目，旨在提升学生的艺术鉴赏力和审美情趣；与同情的兴趣相对应的有外国语、古代语、现代语、本国语等科目，旨在培养学生友爱和谅解的精神；与社会的兴趣相对应的有历史、政治和法律等科目，旨在培养群体合作的精神；与宗教的兴趣相对应的科目是宗教学、神学，旨在培养恭顺与感激之情。

赫尔巴特兴趣课程体系



¹ [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:51.

² [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:26.

赫尔巴特以多方面兴趣为基础的课程设计，在学理上为自然、物理、化学和地理等新兴实用学科在课程体系中占据一席之地提供了论证支持。他倡导的广泛课程内容，涵盖了人文科目和自然科学科目，顺应了工业生产时代发展的现实需要，突破了文艺复兴时期以来过于强调人文科目的古典主义课程局限，确立了近现代普通教育课程体系的基本形式。

2.2.3 有效课程组织

“现代课程理论之父”、美国著名教育家拉尔夫·泰勒（Ralph Tyler）曾指出连续性（continuity）、顺序性（sequence）和整合性（integration）是有效组织课程的三大指导标准。所谓连续性，是指主要课程要素的直线式重复，使学生能够反复地、连续地学习有关课程内容。顺序性牵涉到连续性，但又超越了连续性；它强调每一后续内容都建立在先前内容的基础之上，并且进行更深入、更广泛的探讨，从而使学生在知识理解、技能习得、态度形成等方面得到进一步的发展。整合性是指课程内容的横向联系，旨在帮助学生形成统一的观念，促使其将自己的行为与所学课程内容统一起来。通过分析赫尔巴特有关课程组织的论述，可以看出现代课程理论涉及的课程组织原则或多或少呈现在他的课程思想中。

在确保课程内容的连续性方面，赫尔巴特主张核心内容要在不同学习阶段的反复出现，不断予以重复，促使学生通过长期的累积学习得以理解更深广的内容，进而培养更精细、更敏锐的态度和感悟。例如在论述地理科目时，赫尔巴特指出不管地理学中的内容如何经常变换，都有必要将该学科所涉及的地球表面、山脉、河流、海洋、气候、物产等的特性作为“恒定的内容”，之后才考虑学习“变换性内容”。

为了确保课程内容的顺序性，赫尔巴特明确指出课程内容要作“渐进式安排”。首先安排简单基础的内容，然后再由浅至深一步步深化到复杂的部分。之所以作“渐进式安排”，是因为学生个体的心理发展具有连续性特征，是从低水平到高水平的渐进发展过程；学生的思维是从直观形象思维逐步过渡到抽象逻辑思维的渐进发展过程。赫尔巴特 1810 年为柯尼斯堡学术学校设计的教学计划明显的反映出课程组织的顺序性原则。¹

¹ [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第四卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 237-247.

华中科技大学硕士学位论文

柯尼斯堡学术学校教学计划表

	一年级	二年级	三年级	四年级	五年级
宗教	圣经故事	一般宗教	基督教	天主教	宗教原理
德语	发音阅读基础	分析性谈话	练习	古典作家著作	作文
历史	传说神话	古希腊史	通史	中古史	近代史
地理	自然志入门	矿物学、植物学	复习	政治地理	比较地理

在确保课程内容的整合性方面，赫尔巴特认为，如果仅从兴趣的多方面性出发来设置“多方面的课程”，这对儿童个性的发展来说是不完善的。“没有一种教学能够防止在任何一类主要兴趣中产生的特殊片面性。”¹再者，兴趣的多方面性难免是分散的，广泛的课程教学内容可能导致学生掌握的是知识碎片。由于儿童头脑中的统觉团具有“把那些没有定型的分散的片段组合和条理化的”的作用，而教育则是构建统觉团的过程，因此必须强调各门类学科之间的相互联系，课程的设置应当有助于儿童迅速地将新旧知识联系起来，使他们得以从熟悉的已知课程内容过渡到密切相关的新内容。

针对多学科的分科课程的组织问题，赫尔巴特提出了相关（correlation）与集中（concentration）两大基本原则。他强调各学科间的“相关”，即不同科目的安排和教学应相互影响；同时也强调“集中”的重要性，即要把一门学科作为课程的核心，使其他科目都作为理解它的手段。基于多方面的兴趣的统一性，赫尔巴特明确主张：“教学内容不应当按照学科名称分割开来。”²他将所有的学科归为三类：基于经验的兴趣和思辨的兴趣而设置的学科称为“科学的科目”，基于审美的兴趣、同情的兴趣和社会的兴趣而设置的学科称为“历史的科目”，基于宗教的兴趣而设置的宗教学和神学等课程称为“宗教的科目”。赫尔巴特把历史和数学当作所有学科的中心，认为课程教学中存在两条主线——“历史的主线”和“自然科学的主线”。其中，历史的主线不仅包括历史科目，还包括本国语和外国语、古代语和现代语等语言常识科目；自然科学的主线不仅包括物理、化学等自然科学科目，也包括数学科目。通过相关和

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:258-259.

² [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:287.

集中这两个设计原则，在课程发展史上，赫尔巴特第一次提出了课程统整的问题，试图消解多方面的学科课程教学所引起的分散影响作用。在赫尔巴特看来，课程统整的目的是为了形成完整的人，他曾指出：“孤立地从各种角度出发编制广泛的、包括丰富学习内容的课程，对儿童个性是没有什么帮助的。”¹

至于现代课程理论所倡导的课程内容的编排既要考虑逻辑组织、又要考虑心理组织的理念，赫尔巴特的兴趣课程也有一定程度的初步涉及。“赫尔巴特所提出的课程设计原则不仅考虑到了知识的逻辑结构，同样也考虑到学习者的心理活动。”²一方面，赫尔巴特主张，课程内容的组织要注重由易到难、由浅入深、由古至今的逻辑顺序，做到有条不紊、纲目井然。如历史科目先学古希腊史，后及中古史，再及近代史。另一方面，赫尔巴特主张，课程内容的选择要考虑学生的需要和兴趣、要与学生的日常经验相联系。直观教材的运用，能够使学生的经验变得更为丰富、真实和确切。因此，应当在课程内容中排除诸如罗马皇帝、撒旦等这些脱离学生实际经验的内容。由此可见，赫尔巴特的课程组织理念潜藏着现代课程思想的意蕴。

2.2.4 三维课程设计

一般认为，儿童、知识和社会是课程开发与设计的三个基本维度。尽管在其所处时代系统的课程开发理论尚未成形，但赫尔巴特在设计课程时注意到儿童、知识和社会这三个方面的影响。

其一，赫尔巴特把握了儿童与课程的内在联系。事实上，赫尔巴特有关课程的理念都是围绕兴趣来展开的。在课程内容的选择和组织上，他强调必须与儿童的兴趣和经验保持一致。他明确指出：“假如内容不能赢得学生的兴趣，那么就会产生恶性循环的后果。”³兴趣的类型多种多样，赫尔巴特认为只有那种现在就能引起兴趣，并能为未来作好引起新的兴趣准备的书，才具有被阅读的价值，才能被用作教材。缺乏这种兴趣，教学无疑是空洞乏味、令人反感的。当教师无法确定学生的兴趣取向时，那些能够以某种方式触动学生心灵、能够将每个学生都激发起来的内容，应

¹ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集（第三卷）[M].杭州:浙江教育出版社,2002:296-297.

² 王天一.西方教育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1996:399.

³ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002:269

当作为课程内容予以优先考虑。假如学生没有兴趣，那么也不可能在他们身上激发起兴趣来；即使强制他们掌握缺乏兴趣的课程内容，也不会产生教育意义。简言之，赫尔巴特认为，枯燥沉闷是教育的失败，实质上是一种与教育背道而驰的“非教育”行为，会导致兴趣的全面丧失。他进一步指出，经验的兴趣是多方面的兴趣中最原初的兴趣，因此，“教学是以学生的经验为基础的。”¹同时，他还强调“把学生的个性作为出发点”²，在拟定课程教学计划之前必须事先对学生的需要作出充分的研究，因为课程教学的许多方面都取决于学生对其反应的程度和状态。由此可以看出：赫尔巴特的课程设计建基于儿童心理发展特征以及儿童的需要和兴趣之上，这即意味着赫尔巴特在事实上已将儿童纳入课程开发的考虑向度之中。从某种程度上说，赫尔巴特比洛克和卢梭走得更远，因为他更强调教育对儿童本身的天性能力和教育经验的依赖性。³

其二，赫尔巴特强调知识逻辑在课程开发与设计中的基础地位。在赫尔巴特看来，知前行后，知识是行为的基础。他将德行视为教育的最高目的，而愚蠢的人是不可能具有德行的，只有聪慧的人才具备道德知识并能做出恰当的道德判断。这即是说，个体只有先行习得道德原则和道德规范，才能产生服从的意志，进而产生道德的行为。他认为：“心灵对于对象的热爱，理解它的价值、它的联系、它的整体关系，应使能力与技巧融入到知识中去，或确切地说，必须从知识中产生出来，这一切无疑是主要的事情。”⁴赫尔巴特用“道德”来概括教育的唯一任务和全部的任务，而知识是道德的基础，在某种意义上，知识就是道德了，道德的重要性自然而然决定了知识的重要性。再者，赫尔巴特在提出发展多方面兴趣并以此为基础来设计内容广泛的课程体系的同时还特别强调要确保知识的系统性。他主张多方面的兴趣课程应扎根于范围广泛、密切联系的系统知识中，应是充分的知识训练的结果。另外，赫尔巴特提出课程设计的相关与集中原则，主要是针对知识的逻辑性和系统性问题，其目的在于确保学科课程逻辑结构的完整性和知识的系统性。根据赫尔巴特的观点，

¹ [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第三卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 243.

² [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第三卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 40.

³ Schubert, W. H. Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility [M]. NY: Macmillan College Publishing Company. 1986, 68.

⁴ [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第三卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 272.

从单个观念的明确清楚，到许多观念的联合，再到众多联合观念的系统化，最后到观念系统在情境中的应用既是知识形成的顺序，又是知识习得的顺序，合理的课程内容编排理应按照这种顺序来进行。因此，赫尔巴特所论述的一切教育，都不可避免地带有知识教育的特性。

其三，赫尔巴特注意到社会因素对学校教育的影响作用。兴趣是个体在经验和交际中自然而然产生的，儿童的学习始终处于一定环境之中。赫尔巴特注意到了学校教育与校外生活的不同。针对“在有组织地安排的教与学范围内，如何才能把生活引入学校？”这个问题，他给予了明确的回答：通过学生自身即可达到目的。即学生借助兴趣的多方面性可以把自己的生活带入学校，课程教学经由兴趣就与事物和活动联系起来。“赫尔巴特所了解的多方面的兴趣就是这样一种兴趣，它不是从某一个人狭窄的职业圈子和日常生活出发，它所包含的不仅仅是利己和私人的东西，而是整个的东西，人类的生活。”¹由此，赫尔巴特将教育的视野投向全人类的社会生活。赫尔巴特曾指出，“不是为了富丽堂皇，而是为了实用”这一简短的译辞可以解释“我们的学习不是为了学校，而是为了生活”这一格言，并认为“它是一条聪明的经济规则，它适合于家具的添置，同样也适合于知识的置备。”²学校课程教学与社会生活密切联系，实用知识纳入课程内容，这有助于学校教育走出脱离现实、依赖书本教材、为教育而教育的困境，进而发挥教育的经世致用功能，促使教育与时俱进、焕发活力。顺应工业生产时代发展需要的物理、化学和地理等新兴实用学科在赫尔巴特的课程体系中占据一席之地即是他将社会纳入了课程开发的考虑向度的事实例证。

总的来说，赫尔巴特的兴趣课程以学习者的兴趣为课程开发的基点，课程的设置基于多方面的兴趣类型、课程的目标是平衡发展学习者的多方面兴趣。简言之，兴趣课程的内涵要旨是：基于兴趣、在兴趣中、为了兴趣。

赫尔巴特兴趣课程理论的特殊贡献主要不在于它是教育史上第一个完整的思想体系，而在于他继承了夸美纽斯、裴斯泰洛齐等人的合理思想，使之融合到一个有

¹ 中国教育史研究会.杜威赫尔巴特教育思想研究[M].济南:山东教育出版社,1985:184.

² [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].杭州:浙江教育出版社,2002.119.

机联系的整体中，并赋予它以严格和广泛的心理学基础，从而使课程的设计和编制有了明确的依据，从而避免了课程设计的盲目性、随意性和散乱性，这在课程论的发展史上迈出了极为关键的一步。

3 赫尔巴特课程思想的演变

赫尔巴特是科学教育学的奠基人，影响了以后的教育学的发展。从某种程度上说，以后的教育学发展就是对赫尔巴特教育学的反叛和复归。随着赫尔巴特教育思想的演变，他的兴趣课程思想被以斯托伊（K. V. Stoy）、齐勒（T. Ziller）和赖因（W. Rein）为代表的德国赫尔巴特学派大力发挥和改造，形成了自成一格的赫尔巴特学派课程思想体系；而后经由德加谟（C. De Garmo）、麦克默里兄弟（C. A. McMurry & F. M. McMurry）等美国赫尔巴特主义者的引介传入美国，对美国课程理论的发展和学校课程改革产生深远影响。

3.1 赫尔巴特学派与赫尔巴特学派运动

赫尔巴特的教育思想之所以能风靡世界、流传后世，得益于赫尔巴特学派的大力推广。赫尔巴特学派主要由赫尔巴特的后继弟子及追随者组成，代表人物有德国的斯托伊、齐勒和赖因，以及美国的德加谟和麦克默里兄弟等人。

赫尔巴特致力于将教育学建成一门独立的学科，并形成了一个较为完整的教育思想体系。然而，赫尔巴特的教育思想在他在世时只在有限的范围内传播，并未引起世人广泛的注意和足够的重视。为此，赫尔巴特不无懊丧地说道：“我那可怜的教育学没能喊出它的声音来。”¹ 赫尔巴特在生前更多的被看成是哲学家而非教育家，他的教育学说没能吸引到众多的追随者，他本人对教育制度的改革也未起到决定性的影响作用。事实上，在赫尔巴特去世后的 20 年里，他的教育思想一直处于沉寂状态，几乎没产生什么影响。然而，赫尔巴特毕竟生前从事教育研究长达 40 余年，他本人曾在哥廷根大学教授教育学，又在柯尼斯堡大学创办教育学研究班，因而直接或间接影响了一批学生，这些学生随之成为他最早的信徒及思想传播者。

1841 年赫尔巴特去世后，他的好友德罗比斯齐（M. W. Drobisch）等人在莱比锡大学成立了“赫尔巴特主义”中心。1843 年，曾在莱比锡大学“赫尔巴特主义”中心学习过的斯托伊仿照赫尔巴特教育学研究班的形式在耶拿大学开设师范研究

¹ [美] 佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M]. 北京: 华夏出版社, 1976: 461-462.

班。1861 年，曾听过赫尔巴特的教育学讲座的齐勒首次提出“赫尔巴特学派”的名称。1862 年，齐勒在莱比锡大学开办教育学研究班，传播赫尔巴特的教育思想。1865 年，已成为莱比锡大学教育学教授的齐勒发表学术著作《教育性教学原理的基础》，引起了教育界的巨大轰动，世人才开始重视赫尔巴特的教育思想。1868 年，齐勒联合斯托伊在莱比锡大学创办“科学教育学会”，并出版《科学教育学会年鉴》，致力于赫尔巴特教育思想的传播和研究，这标志着德国赫尔巴特学派的形成。齐勒对赫尔巴特学说的发展做出了两项贡献——提出“文化史阶段论”(cultural epochs)和“中心统合法”(concentration centers)，这两项贡献后来成为赫尔巴特学派运动的两个主要特征。“如果说齐勒为恢复赫尔巴特的名声做了很多事情，那么赖因也许是使赫尔巴特赢得世界性声誉的那个人。”¹1885 年，齐勒的学生赖因担任耶拿大学的教育学教授，接替斯托伊主持耶拿大学的教育学讲座和师范研究班的工作，成为德国赫尔巴特学派的领军人物。在他的努力下，耶拿大学成为赫尔巴特教育思想研究的国际中心，赫尔巴特教育思想迅速在德国教育界传播，并占据统治地位，以致“赫尔巴特主义在德国已成为一种宗教。”²

1886 年，赖因在耶拿大学开办了“具有强烈的赫尔巴特学派倾向”的教育学研究班，招收来自世界各国的学者，赫尔巴特教育思想的影响由此走出德国而遍及世界。赖因卓有成效的工作为 19 世纪末和 20 世纪初的赫尔巴特学派定下了模式和基调。“赖因博士已使耶拿大学的教育学研究班成为欧洲最著名的教育机构，来自各文明国家的学生纷纷云集到他们下。”³随着美国留学生从耶拿大学教育学研究班相继学成归国，经由他们在国内积极宣传和介绍赫尔巴特教育思想，越来越多的美国教育界人士将目光投向赫尔巴特，信奉赫尔巴特教育思想的人数不断增加。“今天赫尔巴特学派教育学在美国的门徒要比德国国内更多……美国教育家开始在一种赫尔巴特环境中生活、运动和存在……对赫尔巴特精心构建的教育学体系的兴趣，如浪潮一般席卷了美国教育界的教师和学生。”⁴赫尔巴特学派运动的中心随之从德国转移到美国。

¹ H.B.Dunkel. Herbart and Herbartianism[M]. Chicago:University Of Chicago Press,1970:229.

² G.Compayre. Herbart and Education by Instruction[M]. New York:Thomas Crowell Company ,1917:116.

³ C.De Garmo. Herbart and the Herbartians[M]. New York:Charles Scribner's sons ,1895:141.

⁴ 单中惠.现代教育的探索—杜威与实用主义教育思想[M].北京:人民教育出版社,2003:179.

美国赫尔巴特运动(American Herbartism)的兴起与德加谟和麦克默里兄弟(查尔斯·麦克默里&弗兰克·麦克默里)三人的推动有关。德加谟曾于 1883 年至 1884 年在德国留学期间在耶拿大学学习,参加了斯托伊主持的教育讲座活动。麦克默里兄弟是赖因教育学研究班的第一批美国学生。查尔斯·麦克默里是第一个留学德国的美国赫尔巴特学派学者,曾于 1882 年至 1887 年在德国留学,先后在哈勒大学、耶拿大学学习,在 1886 年至 1887 年期间跟随赖因学习教育学。他的弟弟弗兰克·麦克默里于 1886 年至 1889 年在耶拿大学师从赖因研习教育学,并获得博士学位。德加谟和麦克默里兄弟极其认同赫尔巴特教育思想,并深受德国赫尔巴特学派教育思想影响,认为真正找到了解决美国教育问题的“金钥匙”。“他们回国后向教育家们介绍了赫尔巴特主义,激起了人们对其教育理论与方法的兴趣。一时间大批论述这一题目的书籍和文章纷纷出笼,几乎所有的学校都接受了赫尔巴特的教学方法。”¹1892 年,在德加谟和麦克默里兄弟等人的推动下,美国成立了“赫尔巴特俱乐部”(Herbart Club);1895 年,“赫尔巴特俱乐部”发展为“全国赫尔巴特教育科学研究会”(National Herbart Society for the Scientific Study of Teaching),并出版年鉴,标志着美国赫尔巴特学派的形成。赫尔巴特学派运动一度风靡美国,对美国的教育改革产生了深远影响。当时不少的知名教育界人士纷纷加入全国赫尔巴特教育科学研究会,甚至就连不是赫尔巴特主义信奉者的重要教育家如哈里斯(W. T. Harris)、“进步教育之父”帕克(Colonel Parker)、杜威等也纷纷积极参与赫尔巴特学派的教育改革活动。²

赫尔巴特学派通过在德国、美国等地广泛建立推广赫尔巴特教育思想的研究班和学会,大量翻译出版赫尔巴特的教育著作,著书立说,发行刊物,以致到了 19 世纪末 20 世纪初,赫尔巴特学派运动席卷全球,赫尔巴特主义成为主导世界教育发展的统治力量。经由赫尔巴特学派的广为传播,“赫尔巴特的术语,例如‘兴趣’、‘统觉’、‘相关’、‘教学形式阶段’……一直挂在每个教师的嘴边。”³赫尔巴特学派的教育理论和教育实践对世界各国的教育改革产生了极其广泛的影响。

然而,值得注意的是,随着赫尔巴特学派运动在世界范围内的深入推广,越来

¹ [美]佛罗斯特.西方教育的历史和哲学基础[M].北京:华夏出版社,1976:461.

² H.B.Dunkel. Herbartianism Comes to America: Part I[J].History of Education Quarterly, 1969(2): 202-233.

³ F.Eless. Modern Education Development[M].New York: Garland Press,1974:786.

越多的学者加入研究赫尔巴特教育思想的行列，在此过程中，赫尔巴特的思想不断被发挥和改造，随之导致赫尔巴特学派与赫尔巴特的思想差别。

3.2 德国赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想的改造

齐勒和赖因是德国赫尔巴特学派的主要代表人物，致力于赫尔巴特教育思想的研究。尽管他们为赫尔巴特教育思想在世界范围内的广泛传播做出杰出贡献，并通过对赫尔巴特的教育思想的改造丰富和发展了赫尔巴特的教育思想，但最终却背离了赫尔巴特的思想原旨。

3.2.1 兴趣的异化

赫尔巴特的课程思想是建立在其“兴趣说”基础之上的。他认为兴趣本身就是主动性。从这个意义上来说，赫尔巴特强调激发学生的兴趣就是强调发挥学生学习的主动性。他反对以往常用的教学方法中强调学生接受的一面，主张教师在确保课程教学顺利进行下去的范围内，必须给予学生最大限度的自由；同时，他也反对一味采用死记硬背的学习方法，而强调自由想象，认为仅仅采用死记硬背的学习会使学生处于被动的状态。由此可见，赫尔巴特提倡让学生具有主动性，反对把他们置于被动学习的地位。

然而，齐勒和赖因以及赫尔巴特其他的门徒，并非像赫尔巴特那样从学生内在的兴趣出发来理解课程教学活动并将其付诸实践。他们将兴趣看成是提高知识教学的手段，是教师为提高教学效果可供利用的工具。“赫尔巴特学派重视教，轻视学，无论教学内容、教学方式都从考虑教师如何教出发，虽然也提出重视学生的兴趣、研究学生原有经验与新知识之间的联系，但是他们的目的不在于儿童的学，而是教师的教。”¹由此导致教师不够重视甚至是漠视学生积极性的发挥，学生的主体能动性得不到培养，最终使得学生异化为填塞知识的器具。

3.2.2 文化史阶段论

赫尔巴特主张儿童学习的内容应与儿童的发展阶段相联系。他认为，儿童的发

¹ 蒋晓.赫尔巴特学派运动的形成与发展[J].比较教育研究,1986(3):54.

展经历了婴儿期、幼儿期、童年期和青年期四个发展阶段，课程编排的顺序应和儿童的年龄分期保持一致。在婴儿期，身体的养护最为重要，应当把照料婴儿的身体放在一切工作之前，与此同时要训练儿童的感官；在幼儿期，课程内容以《荷马史诗》、《奥德赛》等史诗为主，主要发展儿童的想象力；在童年期和青年期，分别教授数学、历史等科目，主要发展儿童的理性。¹

齐勒在赫尔巴特的基础上创立了“文化史阶段论”(cultural epoch)。根据“文化史阶段论”的观点，儿童个体心理发展的顺序与人类文化发展的顺序相一致，亦即儿童的个体发展是人类文化发展的复演，因此，应当根据人类文化发展顺序设计课程内容，一定时期儿童教育适合的课程内容就是人类社会在相似发展阶段的文化精华。齐勒主张“通过‘以主要时代表现人类的历史发展’的课程编制，来推进道德品性的发展”。²如他为德国国民学校设计的课程规划显示：儿童要在第一学年学习童话，第二学年学习鲁滨逊漂流记，第三学年至第八学年按阶段顺序学习杜林根民俗、尼伯龙根民俗、德意志王国的创立者、宗教改革史、德国自由战争、德意志国家的复兴等课程内容，同时还要学习宗教课程。³赖因继承和发展了齐勒的“文化史阶段论”思想，认为课程内容应当与当前社会、本国、本民族的历史文化发展阶段密切联系，强调教材的编写应当从远古到现在来进行，遵照与儿童心理发展阶段相符合的文化发展阶段的顺序。

赖因设计的道德历史课程

	德国学校	英国学校	美国学校
1	民间故事	民间故事	民间故事
2	鲁滨逊漂流记	鲁滨逊漂流记	鲁滨逊漂流记
3	杜林根民俗	英国史前传说	印第安传奇
4	尼伯龙根民俗	英国早期史	开垦拓荒故事
5	德国基督教	英国基督教	美洲开发
6	凯撒大帝	英国国王	殖民地历史
7	宗教改革	文艺复兴、宗教改革	美国大革命
8	建国运动	英国现代化	十九世纪史

¹ 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2006:326.

² [日]佐藤正夫.教学原理[M].北京:教育科学出版社,2006:434.

³ [日]佐藤正夫.教学论原理[M].北京:教育科学出版社,1996:32.

3.2.3 中心统合法

赫尔巴特基于多方面兴趣的统一性原理，提出课程的设计要遵循“相关”和“集中”两大原则。他认为，在众多的学科当中必须有一门共同的中心学科，其它学科必须围绕这门中心来设置，其基本目的是确保课程教学的逻辑结构和知识的系统性。赫尔巴特将历史和数学当作所有学科的中心。

齐勒和赖因根据赫尔巴特的“相关”与“集中”的课程设计思想，提出了“中心统合法”。他们主张，教育不应当是杂乱无序的各门学科的简单积累，各学科彼此之间必须保持内在联系，应当确立各科教学的中心，围绕中心主题组织课程。他们把人文学科作为各科教学中心，使其它学科的教学围绕人文学科来展开。如齐勒提出以历史为中心来统整课程。他把所有学科划分为三个系列：第一系列是自然学科，第二系列是语言和数学，第三系列是地理、体操、技能和唱歌。三个系列以历史、文学、宗教为中心并以历史为核心，形成放射状的有机结构。赖因则在德国的国民学校实现了齐勒的历史中心统整课程的设想，并提出了文学中心统整课程的主张。他把科目划分为两大学科群：人类生活，包括历史、政治和法律等人文学科；自然生活，包括物理、化学和数学等自然学科。赖因把文学作为统整的中心，其他学科与文学相互联系：图画、音乐以文学为题材；算术、国语也与文学的内容相结合。在齐勒和赖因看来，只有以道德观念教材为学科的核心，以道德知识为教材的核心，把各种各样的学科内容统合起来，才能统一学生的道德观念，实现培养道德的最终目的。

齐勒和赖因等人的改造为赫尔巴特的课程思想添加了新的内容，但是，德国赫尔巴特学派内部并不完全认同这种改造。例如，另一主要的赫尔巴特主义学者斯托伊就严厉批评齐勒对赫尔巴特课程思想的肆意改造：“齐勒对课程设置的改新是‘非常有害的，是对赫尔巴特学说的极大歪曲’……‘齐勒的课程改革总体来说是不好的，即使有好的成分也不是他最先发明的’。”¹事实上，改造后的德国赫尔巴特学派课程思想已与赫尔巴特课程思想原旨有很大的不同。

¹ 吴式颖,任钟印.外国教育思想通史(第八卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:376.

3.3 美国赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想的改造

德加谟和麦克默里兄弟是美国赫尔巴特学派的主要代表人物，他们引介赫尔巴特及德国赫尔巴特学派的思想，并结合美国国情对其进行了改造。可以说，美国赫尔巴特学派运动自兴起之日起就带有浓厚的实用主义色彩。德加谟和麦克默里兄弟之所以将赫尔巴特及德国赫尔巴特学派的思想引入国内，并非是出于浓厚的学术研究热情，而是为了革新美国落后的教育现状。在他们看来，赫尔巴特的教育思想是“解决美国教育问题的金钥匙”。在全国赫尔巴特教育科学研究会成立当年出版的年鉴报告中，美国赫尔巴特学派明确地阐述了他们的目的：“我们的成员并不是要囿于赫尔巴特及赫尔巴特学派的信条，而是要通过平等、充分地研究与讨论来理解他们的教育信条。”¹可以说，实用主义的性质决定了美国赫尔巴特学派“行胜于言”，尤为注重学校课程的革新，而在课程理论方面不拘一格，甚至出现赫尔巴特主义者各自理论互相对立而行动趋于一致、个人宣扬的课程理论与实际的课程行动自相矛盾的独特现象。这正是美国赫尔巴特学派不同于德国赫尔巴特学派的差异之所在。

例如，“（美国）赫尔巴特主义者从未形成共识的联合课程计划”²，他们对赫尔巴特倡导的相关与集中两大课程设计原则有着不同的看法。德加谟认同“相关”原则却反对“集中”原则。他在全美赫尔巴特教育研究会第一期年鉴中论述了赫尔巴特学说中的相关思想，探讨了学科的序列和知识的关联问题，认为当一门学科被确定为核心学科、其它的学科围绕它来展开时，不仅有可能导致其它学科丧失了自身独立的地位，也会导致核心学科丧失自身的完整性。“因此，相关比集中好。”³德加谟明确反对“集中”，而麦克默里兄弟却是集中论者。他们认为不能简单地用有可能导致丧失学科的独立性来反对集中原则，应按照儿童观察世界的方式将课程组织成为集中的整体。

在推广赫尔巴特课程思想和德国赫尔巴特学派课程思想过程中，美国赫尔巴特学派结合实际，对其加以发挥和改造，提出了新的课程主张：

¹ 张斌贤,陈露茜.赫尔巴特在美国[J].教育学报,2006(10):23.

² [美]丹尼尔·坦纳,劳雷尔·坦纳.学校课程史[M].北京:教育科学出版社,2006:113.

³ [美]丹尼尔·坦纳,劳雷尔·坦纳.学校课程史[M].北京:教育科学出版社,2006:109.

3.3.1 核心课程

有意思的是，尽管德加谟多次表示并列举许多理由公开反对“中心统合法”，但在课程实践活动中，他却实实在在地贯彻“中心统合法”的理念，并基于此提出“核心课程”的概念。德加谟认为，不同的课程在实现教育目的的过程中起着不同的作用，其中有些课程是核心课程，它们对培养良好的道德起着其它科目所不能比拟的重要作用。他考察了美国从殖民地时期以来学校课程内容和教学科目变革的历史，指出当今时代飞速发展，社会日新月异，而美国的教育却落后于时代发展大潮，因此，必须对其进行改革，以适应社会发展需要。如果学校仍局限于采用以宗教为主的课程体系，或以古典人文学科为主的课程体系，将导致美国教育的彻底失败。美国教育要培养适应社会发展需要的人才，就必须从历史、艺术、外国语、文学、数学、物理、化学、地理等众多学科中选择若干科目组合成一套契合美国文化特质和现实需要的课程体系。在这些众多课程中，地理是最广泛的统合科目。通过地理课程的学习，学生不仅可以了解本国的风土人情，更能形成对祖国的爱国情怀。鉴于地理在培养学生道德情操方面起着极其重要的作用，德加谟将其列为核心课程。

3.3.2 综合课程

与之对应的是，麦克默里兄弟虽然认同统合的概念，但在课程实践中却不断变换统合的中心科目。起先，麦克默里兄弟认为文学在发展学生的审美情感和智力方面最有效用。接着，他们将地理视为最具普遍性的相关学习科目。当良好性格的养成被视为首要的目标时，他们又将文学和历史看作最重要的科目。之后，他们区分了最有助于学生表达思想的学科和最有助于学生获得思想的学科。在晚年，麦克默里兄弟更为偏爱自然研究、科学、工业艺术、健康、农学、市政学和现代语言等新兴学科。麦克默里兄弟还尤为强调“相关”原则在课程设计中的应用。在他们看来，相关思维是思维的最高境界。因此，学校课程的设计不能是片面孤立的，而应强调相互之间的联系。在编制课程时，要将逻辑上相关的学科整合一体，形成综合课程，诸如综合数学、自然科学、人文科学、社会科学等。综合课程的设置能够促进各科知识的密切联系和深入结合，从而有助于学生形成一种综合而全面的思维模式。

与德国赫尔巴特学派相比，美国赫尔巴特学派更具务实精神。当美国的政治、经济、文化发生巨变时，他们适时转变教育观念，以务实的精神去革新教育实践。尽管美国赫尔巴特学派的母体思想来源——赫尔巴特与德国赫尔巴特学派的教育思想存在诸多理论缺陷与不足，但是，美国赫尔巴特学派由于没有盲目照搬更没有固守僵化舶来的思想，在发现赫尔巴特与德国赫尔巴特学派的教育思想不合时宜之后，能很快地做出调整，去选择与时代精神合拍的更为先进教育理念。当杜威深刻批判德国赫尔巴特学派主张的“文化史阶段论”及只见教师不见学生的“教师心理学”时，美国赫尔巴特主义者纷纷改换门庭，“开始缓慢而坚定地离弃赫尔巴特学说，而倾向杜威所阐述的观点。”¹于是乎，“在美国，赫尔巴特主义者被认为是支持进步主义教育理念的主要力量。”²美国赫尔巴特主义者的实用主义特质决定了美国赫尔巴特学派运动历时十年的时间完全不及德国赫尔巴特学派运动持续四十年之久那般漫长，并使得赫尔巴特及德国赫尔巴特学派的教育思想在美国的传播过程中更具本土化而非“赫尔巴特化”。

总的来说，赫尔巴特学派的课程思想肇始于赫尔巴特的课程思想，但随着时代的发展，加之后继学者个人的生发，赫尔巴特学派在继承赫尔巴特的课程思想的同时又对其加以改造发挥，最终形成了自成一格的课程思想体系。“需要指出，赫尔巴特学派关注的是方法的概念，而不是课程的概念。然而，方法的概念已被大大延伸，甚至几乎与课程的概念同义。”³在传播赫尔巴特教育思想过程中，齐勒和赖因以及后继的赫尔巴特主义者片面强调课程教学的方法和形式，注重发挥“教育性教学”和“教学形式阶段”理论，将其视为班级教学计划、实施和评估的基本方案并加以应用，而不顾教学对象、教学内容、教学环境等具体教学因素，致使赫尔巴特学派的课程思想“渐渐地变得僵化起来，淹没在技术和纯粹的陈规俗套之中”，最终被贴上“课堂中心”、“教材中心”和“教师中心”的标签。从课程论的角度来看，赫尔巴特学派注重方法忽视课程，亦即注重课程的技术取向，这是对赫尔巴特的背离，后经杜威等人的努力，才实现了从方法到课程的转向。

¹ [澳]康内尔.二十世纪世界教育史[M].北京:人民教育出版社,1990:140.

² William F.Pinar. Contemporary Curriculum Discourses[M].New York:Peter Lang Publishing,1999:71.

³ [美]派纳.理解课程(上)[M].北京:教育科学出版社,2003:80.

4 赫尔巴特课程思想的解读

时至今日，赫尔巴特一般被看做是“传统教育”的主要代表，其课程思想被概括为“旧三中心”——课堂中心、教材中心和教师中心，并与所谓的现代课程思想“新三中心”——作业中心、活动中心和儿童中心——相对立。然而，通过上述分析，不难发现，这种概括是对赫尔巴特课程思想的误读。当前对赫尔巴特课程思想的误读不仅局限于此，最突出的误解在于将赫尔巴特学派的课程思想与赫尔巴特本人的课程思想混为一谈，并曲解了杜威对赫尔巴特课程思想的批判。

4.1 赫尔巴特课程思想与赫尔巴特学派课程思想的比较

消除对赫尔巴特兴趣课程思想误解的首要问题是把赫尔巴特的课程思想与赫尔巴特学派的课程思想，尤其是与德国赫尔巴特学派的课程思想区别开来。尽管赫尔巴特学派继承了赫尔巴特的主要思想，但两者终究不能划上等号。赫尔巴特的教育思想在世界范围内的传播有赖于赫尔巴特学派运动。齐勒和赖因尤其是赖因的工作为赫尔巴特学派定下了模式和基调。在赫尔巴特学派理论从德国传遍世界各地的过程中，他们强调某些有效地教学模式，其结果导致形式主义和教条主义的泛滥。齐勒和赖因的思想对美国赫尔巴特运动产生了深刻的影响，“特别对美国来说，‘‘赫尔巴特主义’就是‘赖因主义’”。¹据芝加哥大学教育教授邓克尔（H. B. Dunkel）的研究，“赫尔巴特学会会员显示出来的对赫尔巴特及其思想和著作缺乏兴趣，达到‘令人吃惊的地步’……赫尔巴特主义者从未真正地与赫尔巴特的思想发生联系。”²

总的来说，赫尔巴特的课程思想与赫尔巴特学派的课程思想存在着显著的差别。具体表现在二者有着不同的思想基础——不同的兴趣观和不同的课程组织理念。判定赫尔巴特学派背离赫尔巴特原初课程思想原旨的根本依据就在于赫尔巴特学派背离了赫尔巴特的兴趣理论——赫尔巴特秉持“内在的兴趣观”，而赫尔巴特学派却秉持“外在的兴趣观”；赫尔巴特将兴趣既看作是目的又看作是手段，而德国赫尔巴特

¹ 单中惠.现代教育的探索—杜威与实用主义教育思想[M].北京:人民教育出版社,2003:176.

² [美]丹尼尔·坦纳,劳雷尔·坦纳.学校课程史[M].北京:教育科学出版社,2006:109-113.

华中科技大学硕士学位论文

学派却只将兴趣看成是手段，美国赫尔巴特学派则只将兴趣看成是目的。

赫尔巴特课程思想与赫尔巴特学派课程思想

	赫尔巴特	德国赫尔巴特学派	美国赫尔巴特学派
思想基础	兴趣说 内在的兴趣观 兴趣是目的和手段的统一	兴趣说 外在的兴趣观 兴趣是手段	兴趣说 外在的兴趣观 兴趣是目的
课程目的	较近的目的：多方面的兴趣 最终的目的：德行 全部的目的：道德	齐勒：多方面的兴趣 斯托伊：道德 赖因：理想品格	社会道德 民族性格 公民意识
课程涵义	课程即科目	课程即科目	课程即科目
课程形态	学科课程	学科课程	学科课程
课程内容	与儿童心理发展阶段一致	文化史阶段论	文化史阶段论
课程组织	逻辑组织&心理组织	逻辑组织	逻辑组织
课程开发	儿童—知识—生活	知识中心	知识中心
课程统整	原则：相关与集中 中心科目：历史、数学	原则：中心统合法 中心科目：历史、文学	原则：中心统合法 核心课程：历史、文学、地理 综合课程：综合数学

实际上，赫尔巴特的兴趣观是一种“内在的兴趣观”，认为兴趣就是主动性，意味着自我活动，是人的意识的内在动力。这表明个体与对象事物的直接联系，亦即意味着在教学过程中要注意学生个人的主观能动性。并且，赫尔巴特明确指出兴趣是目的，“把教育目的的第一部分叫做兴趣的多方面性”，同时又把激发兴趣作为手段，指出：“在兴趣中，一个人可以很容易地去完成他的各种决定，而且使他觉得到处都很容易，并不会因为有其他要求而取消计划。”¹赫尔巴特学派从赫尔巴特那里继承了“兴趣”的概念，并将其成功引入 19 世纪末 20 世纪初的教育话语之中，然而却不管它是否忠实于赫尔巴特的原意。²赫尔巴特学派秉持一种“外在的兴趣观”，将兴趣看成是“教师对学科内容的加工，以合乎学生的口味”，这就导致了兴趣外在于学生本身，使得兴趣变成了教师的工具。于是乎，教师“用机巧的方法引起兴趣，

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学•教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:59.

² William F.Pinar. Contemporary Curriculum Discourses[M].New York:Peter Lang Publishing,1999:71.

使材料有兴趣；用糖衣把它包裹起来；用起调和作用和不相关的材料把枯燥无味的东西掩盖起来；最后，似乎是让儿童在他正高兴地尝着某些完全不同的东西的时候，吞下和消化一口不可口的食物。”¹杜威曾专门批判了“外在的兴趣观”，认为“通过外部和人为的诱因，使材料有兴趣，应当承担加在教育上的兴趣原理的所有败坏的名声。”²不同的兴趣观导致了截然不同的学生观和教学观。在赫尔巴特那里，“儿童的学习应与引导者良好结合在一起”³；而在赫尔巴特学派那里，教师已全然成为课程教学的中心了。

在课程组织方面，赫尔巴特以观念心理学为理论依据，将儿童发展与课程内容编排相联系，为课程的设计提供科学理论基础。他认为应在儿童已有经验和兴趣的基础上选择课程，课程内容编排应的顺序与儿童的发展阶段相一致，如婴儿期以身体养护为主，幼儿期通过学习《伊利亚特》、《奥德赛》来培养想象力，童年期和青年期通过历史发展理性。齐勒和赖因在此基础上提出了“文化史阶段论”，认为儿童的发展阶段与人类文化的发展阶段相类似，因此应遵照人类文化发展的阶段来编排课程内容。齐勒和赖因将“文化史阶段论”应用到教育领域以建立儿童与社会、社会与教育之间联系的尝试是有待商榷的，因为从根本上说，儿童的发展与人类社会发展是两个不同的范畴，尽管二者之间有某些类似之处。每个儿童都有着自己独特的个性，每个儿童的发展都是截然不同的，而人类社会更多是强调普通性和共同性，人类社会的发展是对个体发展的一般归纳。也就是说，儿童的发展强调个性，人类社会的发展趋于共性，二者的立场根本不同。一方面，“根据文化史阶段选择排列教材，其结局难道不是以过去为基准，预先统整好教材，强制学习者接受么？”⁴另一方面，恰如杜威指出，把过去的记录和遗物作为主要教材的观点，导致了生长过程与生长结果的剥离，并切断了现在与过去的活生生的联系。尽管赫尔巴特的课程思想隐含文化史阶段论的端绪，但其基本观点却是：通过选取适合儿童心理发展、博得他们好感的优秀文化内容进行课程教学，引导青少年在联系过去中理解现在。也

¹ [美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005:127.

² [美]杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2008:140-141.

³ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第六卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:165.

⁴ [日]佐藤正夫.教学原理[M].北京:教育科学出版社,2006:439.

就是说，赫尔巴特的课程定位不是求诸过去，而是为了现在；不是强制学生接受，而是适应学生发展。显然，齐勒和赖因基于“文化史阶段论”来设计课程内容的主张不同于赫尔巴特的原本意图。

再者，赫尔巴特构建的课程体系是广泛而多方面的，既包括历史、政治、法律在内的人文学科，也包括数学、物理、化学在内的自然学科。从培养“平衡的多方面兴趣”亦即培养“一切能力的和谐发展”的人这一教育目的出发，赫尔巴特同时强调人文学科和自然学科的重要性。他把人文学科和自然学科并称为“教学的两条主线”。然而，后继的赫尔巴特学派却过于强调人文学科的重要教育意义，例如齐勒以历史为学科中心、赖因以文学为学科中心来编排各学科的知识内容，从而导致了自然科学教育的弱化，这显然违背了赫尔巴特的课程主张。

综上所述，赫尔巴特的课程思想与赫尔巴特学派的课程思想是两种不同的思想体系。尽管二者有着不少的共通之处，但由于赫尔巴特学派在关键范畴上背离了赫尔巴特的原旨由此造成自身思想的窄化，最终导致二者的差异性大于共通性。

4.2 赫尔巴特课程思想与杜威课程思想的比较

4.2.1 杜威对赫尔巴特教育思想的批判

杜威曾多次在其著作中批判赫尔巴特的教育思想，并认为其是“旧的”、“传统的”和“保守的”。在《民主主义与教育》中，杜威明确指出：“简言之，赫尔巴特的哲学考虑教育的一切事情，唯独没有考虑教育的本质，没有注意青年具有充满活力的、寻求有效地起作用的机会的能量。”¹许多后世研究者将杜威对赫尔巴特的批判奉为圭臬，据此认为赫尔巴特的教育思想就是“旧的”、“传统的”和“保守的”，而全然不顾杜威批判赫尔巴特时所处的语境，更没有去探析赫尔巴特教育思想的原貌进而深究杜威的批判是否正确。为消除对赫尔巴特课程思想乃至教育思想的误解，在此有必要分析杜威对赫尔巴特的批判。

杜威对赫尔巴特的批判主要涉及两个问题：其一，赫尔巴特的教育哲学“没有考虑教育的本质”；其二，赫尔巴特的教育哲学“没有注意青年具有充满活力的、寻

¹ [美]杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2008:81.

求有效地起作用的机会的能量”。因此，可以从分析这两个问题入手来解读杜威对赫尔巴特的批判。

首先是要判定赫尔巴特的教育哲学究竟有没有考虑“教育的本质”。通过阅读赫尔巴特的原著，不难发现：赫尔巴特考虑了“教育的本质”——他在论述“教育的目的是单纯的还是多方面的”时就指出：“从教育的本质来看，统一的教育目的是不可能产生的。”¹事实上，赫尔巴特对“教育”做了深入的思考，他指出：“教育这个词是从训育和牵引两词来的”²；教育的对象“从根本上说，无疑就是人，并且是一个可以改变的生命体，是一个可以从这种状态转入另一种生命状态的生命体，但又是一个在新的状态中也能保持某种稳定性的生命体”³；教育的先决条件是人的可塑性，“教育学的基本概念就是学生的可塑性”⁴；教育的目的是道德，“德行是整个教育目的的代名词。”⁵至于杜威，他也曾将赫尔巴特的教育理论归纳为“教育塑造说”，即在赫尔巴特看来，“教育是心灵的塑造。”⁶

基于此，对杜威批判赫尔巴特的哲学“唯独没有考虑教育的本质”的解读就不能单纯地从字面上来解读，因为赫尔巴特确实思考了教育的本质问题。实际上，杜威如其说是在批判赫尔巴特“没有考虑教育的本质”，不如说是在批判赫尔巴特对教育的本质的考虑是“错误”的。杜威秉持生长的教育思想，认为教育即生活，教育即生长，教育即经验持续不断的改造——这也正是杜威的教育本质观。“这个思想和把教育看作为遥远将来的预备，作为潜在能力的展开、作为外部的塑造工作和作为过去的复演等观点区别开来。”⁷从杜威的哲学的角度来看，赫尔巴特的“教育塑造说”显然没有考虑教育与生活的问题、没有考虑教育与生长问题、没有考虑教育与经验的问题，而这些问题在杜威看来恰恰就是教育的本质问题，由此赫尔巴特的哲学也就“没有考虑教育的本质”。

另外，杜威还批判赫尔巴特的教育哲学“没有注意青年具有充满活力的、寻求

¹ [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:37.

² [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第三卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:145.

³ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第四卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:205.

⁴ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第三卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:187.

⁵ [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集(第三卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002:193.

⁶ [美]杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2008:79.

⁷ [美]杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2008:90.

有效地起作用的机会的能量。”然而，赫尔巴特并非像杜威所批判的那样没有注意到学生自身的积极主动性。可塑性是赫尔巴特教育学的基本概念，可塑性不仅仅是指生命个体的可改变性，“在德国教育学传统里，可塑性还注重学生个体所具有的自我造就意识和潜能，即看到了学生所具有的内在主动性，赫尔巴特也不例外，他重视个体生命所特有的内心自由”。¹“兴趣”是赫尔巴特教育的核心概念之一，他的整个课程思想就是建基于“兴趣说”之上，而他本人对“兴趣”做出了明确的解释：兴趣就是主动性。事实上，赫尔巴特在论述其关于儿童的管理、教学和训育的思想时，也多次指出教师不能使学生处于被动的状态，因为“教学的许多方面都取决于学生对其反应的程度与状态”。²学生的主动性得不到发挥，势必会影响整个教育教学的效果。因此，应将学生的个性作为整个教育教学的出发点，“要避免运用一切不必要的强制”，“不应当挫伤未成年人的活动”，以促使学生能够积极发挥主体作用。由此可以看出，赫尔巴特并非像杜威所批判的那样全然将学生看成是被动的塑造对象，与之相反，他强调要培养学生多方面的主动性。

因此，杜威与其说是批判赫尔巴特，不如说是批判赫尔巴特学派，更毋宁说是批判赫尔巴特主义。“没有考虑教育的本质，没有注意青年具有充满活力的、寻求有效地起作用的机会的能量”这些弊病并不为赫尔巴特的原初教育思想所有，而是赫尔巴特学派改造后的结果。“这一类的批评，对于极端的赫尔巴特主义指责是言之有据的，但是却可能使赫尔巴特本人的声誉蒙受损失。”³因此，“我们不应该从杜威对当时广泛存在的名曰以赫尔巴特，尤其是以赫尔巴特学派思想为指导的传统教育的批判，简单地推断说杜威反对赫尔巴特教育学。”⁴

4.2.2 赫尔巴特课程思想与杜威课程思想的共通性

实际上，赫尔巴特与杜威的教育思想更多的是共通而非对立。赫尔巴特的兴趣课程思想与杜威的经验课程思想有着内在的相通一致性，杜威对赫尔巴特的课程思想更多的是复归拓展而非矛盾对立。

¹ 庞庆举.教育学的人性假设与理论构建的关系初探[D].上海:华东师范大学,2008:32.

² [德]赫尔巴特.赫尔巴特文集（第三卷）[M].杭州:浙江教育出版社,2002:105.

³ [摩洛哥]扎古尔·摩西.世界著名教育思想家（卷二）[M].北京:中国对外翻译出版公司,1995:194.

⁴ 庞庆举.教育学的人性假设与理论构建的关系初探[D].上海:华东师范大学,2008:91.

首先，二者都强调课程要以儿童的兴趣和经验为基础，并且二者都秉持“内在的兴趣观”，这正是判定赫尔巴特兴趣课程思想与杜威经验课程思想同大于异的核心因素。赫尔巴特以其观念心理学的兴趣学说为基础，构建了完整的普通教育课程体系。他认为兴趣就是主动性，意味着自我活动，是人的意识的内在动力。这表明个体与对象事物的直接联系。后继的赫尔巴特学派却把兴趣看成是“教师对学科内容的加工，以合乎学生的口味”，这就导致了兴趣外在于学生本身，使得兴趣变成了教师的工具。而在杜威看来，兴趣内在于活动之中而不外在于它，“真正的兴趣是我通过行动与某一对象或观念融为一体的伴随物……兴趣是居间的事物……标志着在个人与他的行动的材料和结果之间没有距离。”¹经由兴趣，儿童和课程这“构成一个单一过程的两极”实现了有机统一。由此可见，杜威复归了赫尔巴特关于儿童通过自我兴趣直接与课程联系的思想，扭转了赫尔巴特学派关于儿童要通过教师教学才有兴趣而后进行课程学习的偏向。同时，二者都强调课程教学要以儿童的兴趣和经验为基础。赫尔巴特认为，课程教学要以儿童的经验为基础，课程内容的选择要与儿童的经验 and 兴趣相一致，否则课程教学就会是空洞乏味的，儿童的主动性和主体作用得不到发挥，教育的目的也无从实现。杜威批判课程与儿童经验不相关联的弊端，主张课程教材应当尽可能以儿童直接的亲身经验作为基础、课程教材必须与现实生活的经验相联系。他还提出了课程要能引起儿童的兴趣，因为只有能引起儿童强烈兴趣的教材才是心理化的教材，才能激发儿童积极主动的开展学习。不同的是，“赫尔巴特课程观是以间接经验为基础的系统课程观，杜威则是以直接经验为基础的活动课程观。”²

其次，二者都主张课程内容的组织要兼顾逻辑组织和心理组织。并非像一般所说，赫尔巴特的课程内容组织侧重于学科的逻辑而忽视心理的逻辑。尽管赫尔巴特强调要向学生传授具有严密的逻辑体系的系统的科学知识，但他还强调要以学生多方面的兴趣为出发点来设置内容广泛但相互联系的课程体系。因此，“赫尔巴特所提出的课程设计原则不仅考虑到了知识的逻辑结构，同样也考虑到学习者的心理活

¹ [美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005:170-172.

² 周海玲.从认识论角度看赫尔巴特与杜威教育思想的分歧[J].华北水利水电学院学报(社科版),2006(5):32.

动。”¹他明确主张，课程内容的选择要考虑学生的需要和兴趣、要与学生的经验相联系。这表明了赫尔巴特注意到学生与课程的联系。而杜威在其著作《儿童与课程》中特别批判了单纯注重课程教材的逻辑顺序和单纯注重课程教材的心理顺序两大课程理论派别，认为逻辑顺序和心理顺序都统整于经验，前者强调经验的逻辑方面，后者强调经验的心理方面，二者从根本上是相互依存的。“逻辑的并不是注定反对心理的……最广义地说，逻辑的立场，它的本身便是心理的”²。为了消除二者之间的对立，杜威主张将各门学科的教材或知识各部门恢复到原来的经验，要把教材作为在全部的和生长的经验中相关的因素来考虑，进而提出要使“教材心理化”。

与赫尔巴特不同的是，杜威以实用主义哲学和机能心理学为思想基础，以“经验论”为直接理论源泉，构建了“经验课程”思想体系。经验课程以学习者当下活生生的直接经验为课程开发的基点，课程目标的基本来源是学习者的经验及其生长需要。在杜威看来，经验是儿童各方面发展和生长的载体，在经验过程中，儿童不仅获得知识，而且形成能力、养成品德。因此，不能将课程教材看成是儿童经验之外的东西，而要以儿童现有的经验做为根据来设置学校中的种种教学科目；课程教学的任务在于使特定的个人在特定的时间产生出有教育价值的经验；学校课程中占中心位置的是有助于儿童经验生长和改造的“主动作业”，即木工、纺织、缝纫、烹饪等各种类别的服务性活动。总的来说，杜威的经验课程思想是对赫尔巴特兴趣课程思想的拓展与超越。它生发出“活动课程”这一全新的课程形态，突破了以学科课程为中心的传统课程模式。通过活动课程，“从做中学”，教学内容、社会生活和儿童的经验融为一体，从而消解了课程教学与社会生活之间、个人生长与知识传授之间、学生与教师之间、儿童与成人之间的二元对立，树立了课程理论与课程实践的新典范。

¹ 王天一.西方教育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1996:399.

² [美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005:122.

赫尔巴特课程思想与杜威课程思想比较

	赫尔巴特	杜威
思想基础	兴趣说	经验论
课程涵义	课程即学科	课程即经验
课程基点	兴趣与经验	兴趣与经验
课程内容	学科知识&道德观念	学习经验
课程组织	逻辑组织&心理组织	逻辑组织&心理组织
课程开发	儿童—知识—社会	儿童—知识—社会
课程形态	学科课程	活动课程
课程设计	分科课程&课程统整	综合课程
师生关系	互为伙伴	民主协作

4.3 赫尔巴特课程思想与传统课程思想的比较

当前，有一种普遍的观点认为：赫尔巴特是“传统教育”的代表人物，其教育思想属于传统的教育思想，因此，他的课程思想无疑就是“传统的课程思想”。具体表现为：将赫尔巴特的课程思想概括为教师中心、教材中心和课堂中心的“旧三中心论”。然而，仅仅将赫尔巴特的课程思想归纳为传统课程思想对于探究赫尔巴特课程思想是远远不够的，它不但不能加深对赫尔巴特的课程思想乃至教育思想的理解，相反有可能导致对赫尔巴特课程思想乃至教育思想原旨的误读、进而直接将赫尔巴特课程思想与传统课程思想等同起来。

事实上，赫尔巴特课程思想与传统课程思想是两个内涵不同的概念。简言之，“赫尔巴特课程思想”是一个过去式的、定型的思想体系，随着赫尔巴特的逝世、主体教育活动的停止，其课程思想也告一段落；而传统课程思想是一个进行中的、未完成的思想建构过程，因为“传统乃是‘尚未被规定的东西’，它永远处在制作之中，创造之中”¹，伴随着时代和社会的发展而不断发展变化。例如 19 世纪初，赫尔巴特将 17—18 世纪的英国古典人文教育称为“传统教育”；20 世纪初，杜威又将赫尔巴特的教育思想称为“传统教育”；20 世纪中叶，要素主义、永恒主义、新托马斯主义

¹ 甘阳.传统、时间性与未来[J].读书,1986(2):5.

被视为“新传统教育流派”；当代中国，我们又将凯洛夫教育学视为“传统教育”；而随着后现代主义教育思潮的兴起，当前所谓的“现代教育”也成了“传统教育”。由此可见，传统教育是一个不断发展变化的范畴，作为传统教育重要构成的传统课程思想也是一个不断发展变化的范畴。从思想内容来看，赫尔巴特的课程思想大致上属于传统课程思想一脉，但又不完全等同于传统课程思想。

无论“传统教育”是特指从夸美纽斯到赫尔巴特、并以赫尔巴特及赫尔巴特学派为主要代表的教育思想体系，还是泛指从古至今历代教育家所提出的、对实践产生重大影响的教育思想，赫尔巴特教育思想只是其中一部甚或主要构成，但并非全部内容。同样，赫尔巴特的课程思想也只是当前所谓的“传统课程思想”或“传统课程论”的一部甚或主要构成部分，而非全部内容，二者在课程内容的选择、课程内容的组织与编排、课程的开发与设计、师生关系等方面有着十分明显的差别。

赫尔巴特课程思想与传统课程思想

	赫尔巴特课程思想	传统课程论
课程涵义	课程即学科	课程即学科
课程内容	知识&技术&道德观念	学科知识
课程组织	逻辑组织&心理组织	逻辑组织
课程开发	儿童—知识—社会	知识中心
课程形态	学科课程	学科课程
课程设计	分科课程&课程统整	分科课程
师生关系	互为伙伴	教师中心

首先，传统课程思想的主要特征是课程教学以学科知识为中心。在传统课程学派看来，知识是对世界客观真实的反映，学生掌握了经过提炼的系统的学科知识，就能找到认识客观世界的捷径。赫尔巴特尽管也持有“镜式”知识观，认为知识是对客观事物的如实反映，但他明确指出，课程教学不能仅仅局限于传授知识。赫尔巴特将培养“平衡的多方面的兴趣”视为“较近的教育目的”，在阐明“兴趣”的涵

义时，他指出：“兴趣是不能仅以知识来满足的。”¹赫尔巴特将“道德”视为“全部的教育目的”，具体言之，在课程教学中要促进形成内心自由、完善、仁慈、正义和公平五种道德观念。同时，赫尔巴特还强调技能的学习，培养学生的动手操作能力。显然，赫尔巴特将知识教育与道德育人合为一体的课程教学思想与传统的偏重知识授受的课程思想有一定的差异。

其次，在课程组织方面，传统课程思想着重课程内容的学科逻辑而忽视了儿童的心理顺序。而赫尔巴特所提出的“集中”与“相关”两大原则、课程内容与儿童的经验与兴趣相一致的课程设计原则不仅考虑到了学科知识的系统逻辑结构，还考虑到儿童的心理发展特征。在这一点上，赫尔巴特既强调知识学科逻辑又强调儿童心理特性的课程组织观与杜威的“教材心理化”是一致的。也就是说，赫尔巴特的课程组织观已超越传统课程论，带有现代课程思想的意蕴。

第三，在课程开发方面，传统课程论主要从知识的维度来设计编排课程。而赫尔巴特将儿童、知识和社会三个向度同时纳入课程开发的考虑范畴，一方面强调课程内容的选择应当与儿童的经验 and 兴趣相一致，另一方面又强调传授系统的学科知识、注意学科知识的逻辑序列，同时还强调课程内容与社会当下生活相联系。尽管赫尔巴特并没有像后世的课程理论研究者那样系统阐述课程开发的三维向度观，但他在课程实践中注意到儿童、知识和社会对课程的影响，预示着现代课程开发理念的萌芽，这显然不同于以知识为中心的传统课程开发观。

第四，在课程设计方面，传统课程流派注重分科课程，主张按学科门类来设置并列的学科课程，强调学科逻辑体系的完整性和学科门类之间的相对独立性。而赫尔巴特虽然从“兴趣的多方面性”出发，设置了涵盖人文学科和自然学科在内的广泛的课程体系，但他也基于“兴趣的统一性”原理提出“相关与集中”两大设计原则企图来消除科目繁多分散的弊端，从而在课程发展史第一次提出课程统整的问题。赫尔巴特的课程统整思想影响深远，对现代核心课程、相关课程、融合课程、广域课程等综合课程的产生起到催化的作用。简言之，赫尔巴特的统整课程与传统的分科课程是相互对立的。

¹ [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第三卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 217.

第五，在师生关系方面，传统课程流派格外强调教师的中心主导地位，认为教师是成年人、是施教者，学生是未成年人、是受教者，学生的学习要以教师的教授为依据，教师对学生起着权威的作用。然而，在赫尔巴特看来，教师和学生应当“互为伙伴”，他说“教师与学生，往往不需要第三者的参与，而相互成为伟大的精选的伙伴。”¹赫尔巴特追求建立在“情感一致”基础上的和谐师生关系。在赫尔巴特的原初课程思想中，教师的权威作用并不是绝对的，而是有其先决条件的，即教师的主导权威只有在确保儿童本性的基础上、只有在不触犯儿童个性的基础上才是具有教育意义的。在他看来，真正的教师只不过是派去作为儿童合适的陪伴的。由此可见，赫尔巴特并不是传统的“教师中心”论者。

作为划时代的思想巨擘，赫尔巴特的课程思想不仅承继了前人的思想、打上鲜明的旧时代烙印，更孕育了现代课程理论的萌芽、启示着后来学者的进一步研究。因此，消除对赫尔巴特课程思想的误解，还必需明确较赫尔巴特课程思想与传统课程思想之异同，避免武断地在赫尔巴特课程思想与传统课程思想之间划上等号。

总之，只有把握了赫尔巴特课程思想原旨及其演变过程，明晰德国赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想的改造以及美国赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想的改造，才能避免将赫尔巴特的课程思想与赫尔巴特学派的课程思想混为一谈、将赫尔巴特的课程思想贴上“旧三中心论”的标签，从而还原赫尔巴特课程思想本来面目。同时，只有结合时代背景解读杜威对赫尔巴特的批判，才能避免将赫尔巴特贴上“传统教育”的标签、将杜威的课程思想贴上“新三中心论”的标签，从而消除赫尔巴特课程思想与杜威课程思想、传统教育思想与现代教育思想的人为对立。

¹ [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集（第三卷）[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 69.

5 赫尔巴特课程思想的评价

对赫尔巴特课程思想的评价大体上经历了一个“全盘肯定——全盘否定——客观评价”的过程。先前，学界对赫尔巴特课程思想的评价主要集中于批评或批判，认为赫尔巴特课程思想是传统的、保守的，必须清除传统教育思想的影响。近年来，越来越多的学者呼吁应当重新认识赫尔巴特、还原赫尔巴特教育思想本来面目，并通过著书立说试图为赫尔巴特“平反”。如中国教育史研究会编著《杜威赫尔巴特教育思想研究》指出杜威与赫尔巴特的教育思想并非完全对立，二者也有相通之处；王有亮撰文《赫尔巴特并未忽视学生的主体作用》指出：由于研究者缺乏科学的研究态度，没有系统研读赫尔巴特原著，当前种种对赫尔巴特的评价“结论当然不令可靠，甚至出现谬误，或以讹传讹的现象就不稀奇了”¹；周谷平、叶志坚撰文《赫尔巴特教育学在中国：一个跨越世纪的回望》回顾并总结了赫尔巴特在中国被误解、遭批判的源流，指出：后世学者应该客观如实评价赫尔巴特，向其“表达一种起码的尊重和敬意”²。

总的来说，要客观评价赫尔巴特的课程思想，就要明晰其理论贡献和局限、辨别其思想精华和糟粕，这即意味着要把握其课程思想的要旨和特质，唯此才能准确定位赫尔巴特在课程思想史上的地位。

对于赫尔巴特课程思想的历史贡献，学界目前已形成普遍共识：一方面，赫尔巴特赋予课程研究以心理学基础，促使课程的设置与编排有了明确的科学依据，引导课程研究冲破思辨的樊篱，推进了课程研究的科学化水平，为以后课程发展成为一门独立的学科奠定了基础；另一方面，在西方教育思想史上，赫尔巴特第一次在分析学生兴趣的基础上论述了普通教育的课程体系，他的兴趣课程思想上承夸美纽斯的百科全书式课程，下启杜威的“经验课程”，在课程论的发展史上迈出了极为关键的一步。

至于赫尔巴特课程思想的不足之处，学界莫衷一是。由于缺乏对赫尔巴特课程

¹ 王有亮. 赫尔巴特并未忽视学生的主体作用[J].教育理论与实践,1992(2):45-48.

² 周谷平,叶志坚. 赫尔巴特教育学在中国:一个跨越世纪的回望[J].教育学报,2006(10):29-35.

思想不足之处的深刻认识，导致无法评判赫尔巴特的课程思想究竟是糟粕多于精华还是精华多于糟粕，进而无法客观评价赫尔巴特整个的课程思想。深究当前对赫尔巴特课程思想的种种批评或批判，可以发现存在诸多有欠公允、言辞不实之处。例如，由于研究者将赫尔巴特课程思想与赫尔巴特学派课程思想混为一谈，致使批错了对象，使得赫尔巴特代人受过。如批评赫尔巴特“文化史阶段论”的观点以及片面重视人文学科。实际上，“文化史阶段论”由齐勒首创，经由赖因发挥，与赫尔巴特无关；至于重视人文学科，那也是赫尔巴特学派将赫尔巴特课程思想改造后产生的结果，根本不是赫尔巴特本人的观点。又如，由于研究者缺乏对时代背景、西方文化的深刻认识而误解了赫尔巴特的思想。如批评赫尔巴特课程论“暴露出他思想中落后和保守的一面，如对宗教教育的重视。”¹然而，结合西方文化背景加以分析就不难发现：所谓的对宗教教育的重视根本就不是“思想中落后和保守的一面”。因为在西方世界生活的方方面面中，无不存在着宗教的踪迹；在西方历史每一演进过程中，无不存在宗教的影响。恰如德国著名教育史研究专家鲍尔生（Friedrich Paulsen）所说：“对西方民众而言，如果缺乏对宗教教义和行为准的理解，对《圣经》和宗教的历史一无所知，那么，他对于现实生活和对于历史，就只能像一个出席音乐演奏会的聋子。他就没有打开这个人类所作、所为和所企、所求的广阔领域的钥匙。因此，学校不能，也不应该回避把基督教作为历史现象来讲授和阐述。并且，在这些讲授中，首先的目的不是为了批判，而是为了理解和欣赏。”²因此，从某种程度上说，把握赫尔巴特课程思想的缺陷与不足是对其进行客观评价的先决条件。

课程思想及其理论的发展史表明，课程理论研究主要是围绕“教什么、学什么、怎么教”这一本源问题而展开的，由此产生了课程理论研究中的两大路向：一是就“教什么、学什么”提出种种设想；二是研究现实的课程内容“怎么教”。据此，课程理论大体上可以分为“价值课程”和“事实课程”两种取向。“价值课程”表征为课程的应然形态，主要就“教什么、学什么”提出种种设想，即强调“应当怎么做”，它是一种理想化的课程，突出课程思想的理论价值；“事实课程”表征为课程的实然

¹ 赵祥麟.外国教育思想通史(第七卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:292.

² F. Paulsen. German Education,Past and Present [M]. New York:AMS Press, 1976:107.

形态，研究现实的课程内容“怎么教”，即强调“具体如何做”，它是一种现实性的课程，突出课程思想的实践价值。综合种种特征来看，赫尔巴特的兴趣课程更多的是一种理念形态的课程即“价值课程”，主要是强调“应当怎么做”（should），而很少规范“具体如何做”（how）。因此，赫尔巴特课程思想的缺陷可以概括为“理念由于而实践不足”。

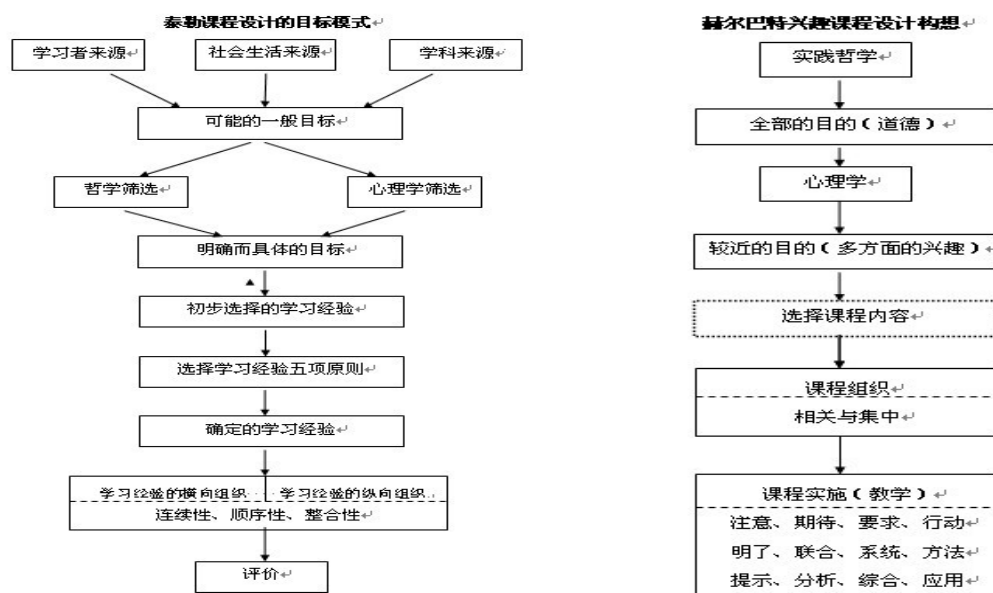
5.1 作为一种事实课程的兴趣课程

“如果把赫尔巴特的贡献作为教育科学成熟的标志，从这时到 19 世纪 90 年代是近代课程发展的第一阶段，也是课程的‘前范式科学’时期。”¹由于课程论在这一时期尚未发展成为独立学科，课程研究对象和课程研究方法都笼统融汇于教育研究中，而此时的教育研究尚未完全摆脱哲学思辨的研究传统，因此，赫尔巴特的课程思想难免带有旧时代的局限。

总的来看，赫尔巴特是从教育目的出发，然后一步一步经由逻辑演绎而推导出整个教育思想体系的。以至于他的著作《普通教育学》全称即为《从教育目的引出的普通教育学》。赫尔巴特课程思想体系的构建也是从分析课程目的开始的。他首先论述最高的目的是“道德”，接着论述“较近的目的”是培养多方面的兴趣，然后再围绕培养多方面的兴趣这一目的来设置多方面的课程。如果用现代课程论框架反照赫尔巴特的课程思想，赫尔巴特构想的课程开发与设计模式显然属于目标模式（the objectives model）。“目标模式是以目标为课程开发的基础和核心，围绕课程目标的确定及其实现、评价而进行课程开发的模式。”²其主要代表是“现代课程理论之父”拉尔夫·泰勒创立的“泰勒模式”。将赫尔巴特构想的课程开发与设计模式和泰勒模式加以比较分析，就能直观的展现出作为一种事实课程的兴趣课程的特性。

¹ 马云鹏,吕立杰. 近现代课程研究范式的演变及其启示[J].教育研究,2002(9):55.

² 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2007:95.



在确定课程目标时，泰勒认为“任何单一的信息来源，都不足以提供能让学校为教育目标做出全面且理智的决定的基础。每种来源都具有某种可取的价值。”¹在泰勒看来，设计任何一项全面的课程计划时必须对每一种来源都予以一定的考虑。他将学习者、社会、学科、哲学和心理学作为确定课程目标的五个来源，主张通过对学习者本身、当代校外生活进行研究，并结合学科专家的建议，从而初步确定“可能的一般目标”，然后再通过哲学的筛选和心理学的筛选来确定“明确而具体的”目标。相比较而言，赫尔巴特确定课程目标的来源比较单一。他完全是从实践哲学（伦理学）出发来推导其课程目标的。赫尔巴特认为，实践哲学说明教育的目的。而他的实践哲学（伦理学）的基本内容是“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”和“公平”五种实践观念（道德观念），因此，教育的目的主要体现在形成五种实践观念（道德观念）。他说：“德行是整个教育目的的代名词，它是一种内心自由的观念，将在一个人身上发展成为根深蒂固的现实。”²由此可见，赫尔巴特在课程研究方面遵循“由教育目的引发的逻辑推演”的研究方法，这实际上是一种受理性主义主导的课程研究路径。其结果最终导致赫尔巴特整个课程体系的构建停留于理念层面，富有思辨

¹ [美]拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].北京:中国轻工业出版社,2008:5.

² [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989:193.

性而缺乏实践性。

在选择课程内容时，泰勒着重研究了“如何选择有助于实现教育目标的学习经验”。他提出了选择学习经验的五项一般原则，并举例说明了有助于实现各种目标的学习经验的主要特征，如首选有助于培养学生思维技能、有助于学生获取信息、有助于学生形成社会态度、有助于培养学生兴趣的学习经验。由此，教师就可以确定合适的课程内容。与之类似，赫尔巴特也提出了选择课程内容的指导原则，即课程内容要与儿童的兴趣和经验保持一致。但是，他并没有指出应当如何来保证这条原则的贯彻实施，没有指出可以通过采取何种措施、何种方法来确保课程内容与儿童的兴趣和经验相一致。相比较而言，泰勒则指出选择课程内容的具实施途径。如泰勒指出，教师只有对学生的兴趣与需要具有充分的了解，才能确定课程内容是否与学生的兴趣与需要相一致。那么，教育部门或教师可以通过社会调查、课堂观察、学生访谈、家长座谈、问卷调查、测验、研读社区和学校的档案记录等多种方式来掌握学生的心理和发展动向。¹因此，从某种程度上说，课程内容选择问题在赫尔巴特那里是一大缺失。事实上，正是由于赫尔巴特疏于对如何选择课程内容的研究，而着重对课程实施途径即教学的研究，使得其整个教育研究带有重方法轻内容的取向，最终导致后继赫尔巴特学派重视“方法”而忽视“课程”。

在课程组织上，泰勒提出了有效组织的三项主要原则——连续性、顺序性和整合性，强调既要考虑逻辑组织，又要考虑心理组织；既要考虑课程的横向组织，又要考虑课程的纵向组织。尽管赫尔巴特没有对此展开系统的理论阐述，但他的教育实践活动表明他对课程组织具有一定的认识，并取得不俗的效果。如赫尔巴特主张核心内容要在不同学习阶段的反复出现、不断予以重复；课程内容的编排要做“渐进式安排”即从简单到复杂、从直观到抽象；多学科的分科课程的设计要遵循相关与集中两项原则，历史和数学应当成为全部学科的中心。可以说，赫尔巴特的课程组织思想尤其是其课程统整的思想极具价值，是其课程思想的精华所在，对课程理论发展与实践革新做出了有益贡献。

与泰勒课程设计的目标模式相比，赫尔巴特构想的课程开发与设计模式的最大

¹ Ralph W.Tyler. Basic Principles of Curriculum and Instruction [M].Chicago: The University of Chicago Press, 1949:5-82.

特色在于他对课程实施途径即教学的研究。从分析“兴趣”入手，赫尔巴特构建了宏大的兴趣教学思想体系。赫尔巴特认为，“兴趣”除了多方面性、平衡性和统一性等特征，还具有动态性的特性，即兴趣活动可以划分为四个阶段：注意、期待、要求和行动。在此基础上，他提出了教学形式阶段的理论，即教学四阶段论。赫尔巴特指出：任何教学活动都是井然有序的，都经历明了、联合、系统和方法四个阶段。其中，教学活动的“明了”阶段对应于兴趣活动的“注意”阶段，在此阶段可通过单纯提示的教学使学生获得清晰的表象，以作好观念联合的准备，即学习新知识的准备；教学活动的“联合”阶段对应于兴趣活动的“期待”阶段，在此阶段可通过采用分析的教学方法使学生联合新旧观念，即初步理解新知识；教学活动的“系统”阶段对应于兴趣活动的“要求”阶段，在此阶段可通过运用综合的教学方法使新旧观念系统化，即习得新知识；教学活动的“方法”阶段对应于兴趣活动的“行动”阶段，在此阶段主要要求学生通过练习来巩固新习得的知识。赫尔巴特的教学四阶段论不仅充分考虑到学生的兴趣，还考虑到教师相应采用的教学方法，“尤其是每个教学阶段都围绕观念心理学的论点，详细规定学生心理活动的范围和内容，使各个教学环节与各种必要的心理活动巧妙配合，形成严密的教学步骤。”¹因此，它具有很强的操作性和应用性，最终发展成为“一种明确的和规范化的教学模式”。经由齐勒和赖因等人的发展，赫尔巴特的教学四阶段论演变为“五步教学法”，至今影响着当今的课堂教学活动。

赫尔巴特教学形式阶段论

教学阶段	明了	联合	系统	方法
掌握知识环节	钻研		理解	
观念活动环节	静态	动态	静态	动态
兴趣阶段	注意	期待	要求	行动
教学方法	提示	分析	综合	练习

综上所述，尽管赫尔巴特的初衷是将课程置于心理学之上，但由于教育目的是由实践哲学（伦理学）决定的，而其整个课程思想体系又是从教育目的推演出的，

¹ 施良方,崔允漷. 教学理论:课堂教学原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,2009:40.

这就导致他的课程研究仍困守于思辨研究的境地。也就是说，赫尔巴特打开了从思辨研究境地走向科学研究殿堂的大门，但他仍呆在原地，始终没有进入科学研究的殿堂。在课程研究前科学时代，思辨研究的特性从根本上决定了赫尔巴特构想的作为一种事实课程的兴趣课程缺乏突出的应用实践价值。这也正是赫尔巴特课程思想的缺陷与不足。

5.2 作为一种价值课程的兴趣课程

赫尔巴特的兴趣课程以其“兴趣说”为直接理论基础，而杜威的经验课程是以其“经验论”为直接理论基础，二者在课程思想构建上有着很大的共通性：赫尔巴特与杜威都强调课程内容的选择要与儿童的兴趣和经验相一致，都强调根据儿童的兴趣和经验来设计课程，都强调课程教学要发展儿童的兴趣和经验。由此可见，赫尔巴特的兴趣课程理念与杜威的经验课程理念有着内在的相通一致性。“兴趣”是赫尔巴特兴趣课程论的核心概念，赫尔巴特整个的兴趣课程思想都是建基于“兴趣说”之上；“经验”是杜威经验课程论的核心概念，杜威整个的经验课程思想都是建基于“经验论”之上；而杜威的经验课程论是对赫尔巴特的兴趣课程论的复归与拓展，因此，分析比较赫尔巴特的“兴趣说”和杜威的“经验论”，就能直观的显示出作为一种价值课程的兴趣课程理念的特性。

赫尔巴特“兴趣说”与杜威“经验论”比较

	赫尔巴特“兴趣说”	杜威“经验论”
涵义	兴趣就是主动性	经验是有机体与环境、人与自然之间的相互作用。
指向	知识	理性
特性	多方面性、统一性、平衡性	连续性、交互作用
关系	兴趣是手段与目的的统一	经验是手段与目的的统一
类型	经验的兴趣 思辨的兴趣 审美的兴趣 同情的兴趣 社会的兴趣 宗教的兴趣 直接兴趣 & 间接兴趣	直接经验 & 间接经验 教育的经验 & 反教育的经验 经验的事物 & 经验的过程 经验的主动因素 & 经验的被动因素 经验的心理方面 & 经验的逻辑方面 经验的外部条件 & 经验的内部因素 经验的非理性因素 & 经验的理性因素

“经验”是杜威经验课程思想的基石，理解“经验”的概念是把握杜威经验课程思想的关键。杜威将经验视为主体与客体之间主动的相互作用过程，在主体与客体交互作用过程中，“经验”形成了多种相对的“两套意义”：如直接经验和间接经验，经验的过程和经验的事物，经验的主动方面和经验的被动方面，经验的逻辑方面和经验的心理方面，教育的经验和反教育的经验等。杜威的基本倾向是用“经验”统整一切，主体和客体、主观和客观、主动与被动、直接与间接、个体与环境、物质与精神、过程与结果、目的与手段、方法与内容、情感与理智、认知与行动等统统被纳入经验的范畴。由此，杜威的经验课程论消解了学校与社会、儿童与成人、学生与教师、课程与教材等方面的二元对立。“在经验课程中，学习者成为真正的主体，课程的意义之源被发现了，扭转了千百年来把课程视为学习者的控制工具的局面。”¹

与杜威对“经验”的论述相比，赫尔巴特对“兴趣”的论述则略显简单。在赫尔巴特看来，兴趣就是主动性，意味着自我活动，它来源于使人感兴趣的事物与活动。兴趣是多方面的，分为“认识的兴趣”和“同情的兴趣”两大类，涵盖经验的兴趣、思辨的兴趣、审美的兴趣、同情的兴趣、社会的兴趣和宗教的兴趣六种类型。

“道德普遍地被认为是人类的最高目的，因此也是教育的最高目的。”²教育所要培养的道德性格的力量可经由兴趣的多方面性达成，因此，培养的多方面的兴趣是教育的直接目的。赫尔巴特认为，培养多方面的兴趣的途径是开设多方面的学科课程，因此，在赫尔巴特那里，兴趣是指向“知识”的。因此，系统地传授知识是赫尔巴特课程理论的必然结果。后继赫尔巴特学派循着赫尔巴特的思路，逐渐将“兴趣”异化为外在的工具，最终导致“知识中心”的课程价值取向。另外，赫尔巴特认为教学可以弥补兴趣的缺陷，只有教学才能满足平衡地培养广泛的多方面性的要求，“教学必须把认识与同情作为彼此不同、基本上独立的心理状态同时地加以发展”。然而，认识与同情原本就是统一于儿童的兴趣中的，兴趣又是通过个体的经验与社会交际产生的。赫尔巴特的主张无疑意味着教师要干涉儿童的兴趣养成，这最终导

¹ 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2007:254.

² 张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1999:260.

致了实践层面上课程与教学、儿童与成人、学生与教师、学校与社会的对立，而后经由赫尔巴特学派僵化为课堂中心、教材中心和教师中心。

值得注意的是，“判断历史的功绩，不是根据历史活动家没有提供现代所要求的东西，而是根据他们比他们的前辈提供了新的东西。”¹因此，尽管赫尔巴特的兴趣课程设计模式与泰勒模式相比，赫尔巴特的兴趣课程理念与杜威的经验课程理念相比，都具有很大的缺陷与不足。然而，与前人相比，在所处时代，赫尔巴特的课程思想从总体上来看无疑是“新的”、“科学的”、“进步的”。从课程研究范式的演变来看，赫尔巴特继承了夸美纽斯以来形而上学传统，并完成了这种研究传统的最后工作，并创造了哲学教育学的辉煌成就，更启迪了后来的科学教育学的新时代。从课程思想理念的传承来看，赫尔巴特的兴趣课程上承夸美纽斯的百科全书式课程，下启杜威的“经验课程”，奠定了现代课程论的基础。只是由于到了科学教育学时代，赫尔巴特的思辨哲学课程论才不符合时代发展潮流，因而才沦为所谓的“保守的”、“旧的”、“传统教育”，这如其说是赫尔巴特思想的局限，不如说是时代的进步。总的来说，在赫尔巴特所处的课程研究前科学时代，赫尔巴特的课程思想整体上是符合时代发展需要的，推动了当时课程理论与实践的革新，因此，它具有重大的历史意义和时代价值。

¹ [俄]列宁.列宁全集（第二卷）[M].北京:人民出版社, 1984:150.

6 结语

赫尔巴特是教育思想史上当之无愧的大师，对后世教育理论发展与教育学科建设产生深远影响。西方教育思想的历史发展进程经由赫尔巴特发生了重大的转折。令人玩味的是，赫尔巴特却是一位饱受后世批判的教育思想大师。从赫尔巴特 1841 年离世距今 170 年，其教育思想引起世人关注不过 150 年，自与赫尔巴特同时期的德国教育家贝内克（F.E.Beneke）率先发起非难，赫尔巴特及其教育思想足足被批判了 100 余年！这其中既有研读过赫尔巴特原著的人对他进行鞭辟入里的批判，也有通读过赫尔巴特原著的人对他进行泛泛而谈的批判，还有相当一批根本没有读过赫尔巴特原著的人也人云亦云地对他进行“批判”。几可预想的是，赫尔巴特及其教育思想在未来还会被人被批判！赫尔巴特何以成为众矢之的？历史上真实的赫尔巴特及其教育思想究竟是何面目？带着这些疑问，我埋首于故纸堆文献典籍中，追寻赫尔巴特的足迹，希冀通过自己的研究来辨别是非、去伪存真，形成对赫尔巴特较为客观的认识。

总的来说，通过研读赫尔巴特的教育原著及相关史料文献，本研究得出以下几点结论：

第一，赫尔巴特学派课程思想是对赫尔巴特课程思想的背离。赫尔巴特学派课程思想脱胎于赫尔巴特课程思想，二者有着许多共通之处，都统属于传统课程论一脉。但由于赫尔巴特学派对赫尔巴特课程思想进行改造时，在关键的范畴上偏离了赫尔巴特的原意，如秉持“外在的兴趣观”、片面强调课程内容的逻辑组织、倡导“文化史阶段论”等，致使二者在实质上不能等同起来，甚至在某些方面的截然对立。简言之，“赫尔巴特”不等于“赫尔巴特学派”，也不等于“赫尔巴特主义”。

第二，杜威课程思想是对赫尔巴特课程思想的复归与超越。杜威是现代教育的代表人物，赫尔巴特是传统教育的代表人物，二者的课程思想固然有其对立的一面，然而却有内在的共通性。他们都主张课程教学要与儿童的经验 and 兴趣保持一致，都注重课程内容的逻辑组织和心理组织，都将儿童、知识和社会纳入课程开发的思考维度，都做出课程统整的尝试。杜威扭转了赫尔巴特学派秉持的“外在兴趣观”的

偏差，重新回到赫尔巴特所主张的探索学生“内在的兴趣观”的路径，并在此基础上升华发展，生发出经验课程思想，这是对赫尔巴特兴趣课程思想的超越。将赫尔巴特与杜威的课程思想分别概括为所谓的“旧三中心论”和“新三中心论”，实则是对二者思想的误解，人为制造了二者全然对立的局面。

第三，赫尔巴特课程思想与传统课程思想并非等同。事实上，赫尔巴特课程思想与传统课程思想有着不小的差异。赫尔巴特某些具体课程主张超出了传统课程思想的藩篱，具有现代课程思想的意蕴，从而奠定了现代课程思想的发展基础。须明确的是，赫尔巴特课程思想与传统课程思想纵使有其保守的一面，但并非一无是处。赫尔巴特兴趣课程思想某些主张符合教育发展一般规律，对当代课程理论与课程实践仍具有很强的现实意义。至于传统课程思想，它与现代课程思想纠结一起，互为补充，轮番罔替，形成了课程“钟摆”现象，至今影响着课程理论发展与实践革新。

第四，赫尔巴特课程思想仍具有一定的指导意义。由于个人思想局限及时代局限，赫尔巴特课程思想存在诸多理论缺陷和不足之处。然而，须明确的是，赫尔巴特课程思想也有可供当代课程理论与实践借鉴的精华。他倡导的课程内容与儿童的经验与兴趣相一致、课程教学以儿童的个性为出发点、儿童一切能力的和谐发展等课程主张符合教育发展一般规律，值得我们加以深入研究、发扬光大。因此，在研究赫尔巴特课程思想乃至其教育思想时，须辩证地区别对待，不能认为赫尔巴特是传统教育的代表人物，就全盘否定其课程思想乃至教育思想。

作为传统教育的代表，赫尔巴特屡遭误解，而我们的教育传统又何尝不是屡遭误解？赫尔巴特的时代或许一去不返，但是，这并不意味着赫尔巴特一无是处！事实上，在 21 世纪的今天，我们仍需要研究传统的赫尔巴特！“人们只要不是无谓地停留在它们面前，而是深入到大厦里面去，那就会发现无数的珍宝，这些珍宝就是在今天也还具有充分价值。”¹

¹ [德]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第四卷)[M].北京:人民出版社,1995:215.

致 谢

论文终于完稿，研究暂时告一段落，但并非就此结束。事实上，入学伊始我就开始思考有关赫尔巴特教育思想的问题。两年来，在导师周艳教授的指导下，我真研读赫尔巴特的教育著作，并收集了一些相关资料，最终决定以此作为硕士学位论文的研究主题。掩卷长思，或许我的行文不够流畅，观点或许有待商榷，但当我将自己两年来的思考所得整理成文，内心仍禁不住有一丝小小的激动，也心生出一丝小小的成就感。然而，我也深知对赫尔巴特教育思想的研究并非是我这一篇小小的论文所能完结的。在今后的学习中，我将继续思考，以期深入研究。

时光荏苒，两年的硕士研究生学习生涯转瞬即逝。在教科院学习期间，我收获了许多，不仅仅是知识，还有情谊，还有快乐。教科院诸位同学伴我生活成长，教科院诸位老师教我成人成才，在这里，我留下了人生的印记，更收获了美好的回忆。临别之际，我衷心祝福每一位同学，衷心感谢每一位老师！

衷心感谢我的导师周艳教授！两年来，您总是不辞辛苦、不厌其烦地给予我指导。您的循循善诱和谆谆教诲，您的宽容鼓励和启迪鞭策，促使我在学术研究的大道上越行越远。没有您悉心的提点，我难以取得今天的成绩！非常感谢!!!

衷心感谢李伟老师，感谢您引领我走进美妙的课程世界，让我发现了值得为之奋斗终身的课程研究学术志业！衷心感谢余保华老师，感谢您带我参加大家云集的学术交流盛会！衷心感谢雷洪德老师，感谢您让我明白：文章乃案头之山水，山水乃案头之文章！衷心感谢刘长海老师，感谢您不远万里帮我收集文献资料……教科院有太多的老师值得我去感谢！涂又光先生的大家风范，刘献君老师的待人谦和，张应强老师的处世持重，李太平老师的治学严谨，朱新卓老师的思想深刻……教科院有太多的老师值得我去学习！

同时，我也要感谢李阳阳、朱洁义、韦衍、欧阳光谱、周诗佳、柴世思、夏永明等 2009 级硕士班同学，感谢你们给予我集体的友爱和温暖！

我更要感谢我的家人！你们永远是最最亲爱的人！

课程之旅，道不远人。衷心希望我自己能在未来的学习生涯中再接再厉，早日登上学术研究的高峰，尽情眺望那美妙的课程世界，续写课程研究的新篇章！

参考文献

一、中文文献

- [1] 冯加渔,张艺钟. 赫尔巴特课程想新探[J].新课程研究(基础教育).2010(5).
- [2] 冯建军. 消除对赫尔巴特的误解[J].南通大学学报(教育科学版).2007(9).
- [3] 甘阳. 传统、时间性与未来[J].读书,1986(2).
- [4] 黄欣祥. 杜威与福禄贝尔和赫尔巴特的关系[J].教育研究与实验.1983(1).
- [5] 蒋晓. 赫尔巴特学派运动的形成与发展[J].比较教育研究,1986.
- [6] 李大钊. 史观[A]. 李大钊选集[C]. 北京:北京人民出版社, 1954.
- [7] 马云鹏,吕立杰. 近现代课程研究范式的演变及其启示[J].教育研究,2002(9).
- [8] 庞庆举.教育学的人性假设与理论构建的关系初探[D].上海:华东师范大学,2008.
- [9] 彭正梅. 我们需要赫尔巴特[N]. 中国教育报, 2003-7-3(8).
- [10] 单中惠. 现代教育的探索[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [11] 施良方.课程理论—课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2008.
- [12] 施良方,崔允漷. 教学理论:课堂教学原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,2009.
- [13] 田本娜. 外国教学思想史(第二版)[M].北京:人民教育出版社,2002.
- [14] 谭琳. 赫尔巴特四步教学法与杜威五步教学法之比较[J].教育实践与研究.2008(11).
- [15] 吴式颖. 外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2006.
- [16] 吴式颖,任钟印. 外国教育思想通史(第八卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002.
- [17] 王保星. 外国教育史[M].北京:北京师范大学出版社,2008.
- [18] 王天一. 西方教育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1996.
- [19] 王有亮. 赫尔巴特并未忽视学生的主体作用[J].教育理论与实践,1992(2).
- [20] 徐小洲,张敏. 杜威对赫尔巴特教育思想的批判与继承[J].华东师范大学学报 (教育科学版).1997(1).
- [21] 闫祯,许晶敏. 近现代西方课程思想流派述论[J].天水师范学院学报.2001(6).
- [22] 中国教育史研究会. 杜威赫尔巴特教育思想研究[M].济南:山东教育出版社,1985.

- [23] 钟启泉. 现代课程论(新版)[M].上海:上海教育出版社,2003.
- [24] 张华. 课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [25] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1999.
- [26] 张斌贤. 赫尔巴特教学理论评述[A].纪念《教育史研究》创刊二十周年论文集[C]. 2009.
- [27] 张斌贤,陈露茜. 赫尔巴特在美国[J].教育学报,2006(10).
- [28] 张法琨. 赫尔巴特教学论中的几个问题[J].华东师范大学学报(自然科学版). 1980(5).
- [29] 赵祥麟. 外国教育思想通史(第七卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002.
- [30] 赵祥麟. 外国教育思想通史(第八卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002.
- [31] 周谷平. 赫尔巴特教育学在中国:一个跨越世纪的回望[J].教育学报,2006(10).
- [32] 周海玲. 从认识论角度看赫尔巴特与杜威教育思想的分歧[J].华北水利水电学院学报(社科版),2006(5).
- [33] [美]杜威. 学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [34] [美]杜威. 民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2008.
- [35] [美]丹尼尔·坦纳, 劳雷尔·坦纳. 学校课程史[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [36] [美]佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M].北京:华夏出版社,1976.
- [37] [德]赫尔巴特. 普通教育学[M].上海:商务印书馆,1936.
- [38] [德]赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.
- [39] [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第三卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002.
- [40] [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第四卷)[M].杭州:浙江教育出版社,2002.
- [41] [澳]康内尔. 二十世纪世界教育史[M].北京:人民教育出版社,1990.
- [42] [俄]列宁. 列宁全集(第二卷)[M].北京:人民出版社, 1984.
- [43] [德]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第四卷)[M].北京:人民出版社,1995.
- [44] [美]派纳. 理解课程(上)[M].北京:教育科学出版社,2003.
- [45] [美]拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理[M].北京:中国轻工业出版社,2008.
- [46] [摩洛哥]扎古尔·摩西. 世界著名教育思想家(卷二)[M].北京:中国对外翻译出

版公司,1995.

[47] [日]佐藤正夫. 教学论原理[M].北京:教育科学出版社,1996.

[48] [日]佐藤正夫. 教学原理[M].北京:教育科学出版社,2006.

二、英文文献

[1] Allan Ornstein. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues** [M]. London: Person Education, 2003.

[2] C.De Garmo. **Herbart and the Herbartians** [M].New York: Charles Scribner's sons, 1895.

[3] Colin J. Marsh. **Key Concepts for Understanding Curriculum** [M]. London: Taylor & Francis Group, 2004.

[4] Daniel Tanner. **Curriculum Development** [M]. New York: Macmillan Publishing Company, 1980.

[5] F.Eless. **Modern Education Development** [M].New York: Garland Press, 1974.

[6] F.Paulsen. **German Education, Past and Present** [M].New York:AMS Press,1976.

[7] G.Compayre. **Herbart and Education by Instruction** [M].New York: Thomas Crowell Company, 1917.

[8] H.B.Dunkel. **Herbartianism Comes to America** [J].History of Education Quarterly, 1969(2).

[9] H.B.Dunkel. **Herbart and Herbartianism** [M].Chicago: University Of Chicago Press,1970.

[10] John Dewey. **The School and Society** [M]. Chicago: The University of Chicago Press,1913.

[11] John Dewey. **The Child and the Curriculum** [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

[12] John Dewey. **Experience and Education** [M]. New York: Horace Liveright, 1929.

[13] John Dewey. **The Sources of a Science of Education** [M]. New York: Horace Liveright, 1929.

[14] John Dewey. **Democracy and Education** [M]. New York: The Macmillan Company, 1930.

- [15] John D. McNeil. **Curriculum: a Comprehensive Introduction** [M]. New York: HarperCollins College Publishers, 1996.
- [16] J.S. Brubacher. **A History of the Problems of Education** [M]. New York: McGraw-Hill Inc, 1966.
- [17] Philip W. Jackson. **Handbook of Research on Curriculum** [M]. New York: The Macmillan Company, 1992.
- [18] Ralph W.Tyler. **Basic Principles of Curriculum and Instruction** [M].Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- [19] William H. Schubert. **Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility**[M]. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- [20] William F. Pinar. **Understanding Curriculum** [M]. New York: Peter Lang Publishing, 1995.
- [21] William F. Pinar. **Contemporary Curriculum Discourses** [M]. New York: Peter Lang Publishing, 1999.

附录 攻读学位期间发表的学术论文

- [1] 赫尔巴特课程思想新探[J].新课程研究•基础教育, 2010 (5) .
- [2] 新课程概念重建与教师角色转型[J].新课程研究•教师教育, 2010 (6) .
- [3] 教育鉴赏与教育评论: 课程评价的美学观照[J].江苏教育研究, 2010 (7) .
- [4] 一种被忽略的层次课程——期待的课程[J].教育理论与实践, 2010 (8) .
- [5] 教育改革的文化矛盾[J].教育学术月刊, 2011 (4) .