



KECHENGLUN

REDIAN WENTI YANJIU

近年来国外课程理论研究成果的引进与研究，无疑扩大了我们的视野，给我们以思考，为我们初步尝试建构我国课程论理论体系提供了模型和参照。但显而易见的是，植根于异国他乡实践土壤中的理论并不可能立即照搬过来就能指导我们的实践，二者之间需要文化与制度的重新诠释、解读和整合。这就要求研究者必须扎根于实践，以实践为始点，在实践中剔除糟粕，继承先进，在实践中吸收共性，彰显特色，从而将我国悠久的课程思想、文化与国外课程成果结合起来，建立我国独特的课程理论体系，真正使二者达到水乳交融、浑然一体的状态。

课程论

热点问题研究

◎ 王 鉴 / 主编



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

课程论热点问题研究

◎ 王 鉴 / 主编

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

桂林

图书在版编目 (CIP) 数据

课程论热点问题研究 / 王鉴主编. — 桂林: 广西师范大学出版社, 2008.8

ISBN 978-7-5633-7664-3

I. 课… II. 王… III. 课程—教学理论—研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 121941 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

湖南省地质测绘印刷厂印刷

(湖南省衡阳市圆艺村 9 号 邮政编码: 421008)

开本: 765 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.75 字数: 282 千字

2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

定价: 36.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

前 言

“课程与教学论专题研究”是西北师范大学课程与教学论专业博士生与硕士生的一门专业必修课,经过多年的建设与发展,现已形成了几个富有特色的研究领域。1996年我攻读博士学位期间,由李秉德先生、李定仁先生主持的“教学论专题研究”就是一门深受研究生喜欢的专业课。那时,学生们为了区分方便,或更显尊敬之意,将李秉德先生称为老李先生,将李定仁先生称为小李先生,这种称呼就一直沿用了下来。老李先生当时已经是85岁高龄的老人了,但每个星期五的下午仍会准时参加类似于学术沙龙性质的教学论专题研讨会。人们经常会见到一位白发苍苍的老人,拄着拐杖,慢慢地爬上西北师范大学那座苏式建筑风格的旧文科楼,步履虽然缓慢,但却十分坚定。二位李先生主持的教学论专题研究主要是从“教学七要素系统论”的角度对教学要素逐一进行专题研究,参加研讨的主要是在读的博士生,还有已经毕业了博士、在读的硕士生以及青年教师。每当陈述人陈述自己的观点时,老李先生总是戴着助听器,或专心地听,或在他那本随身携带的小本子上认真地做记录;每当大家一起讨论时,老李先生的表情又显得十分兴奋,还时不时地插话,或提问,或做小结;每当一个专题结束时,老李先生都要较全面系统地进行总结,并指出其中的问题。正是在二位李先生的指导下,教学七要素系统论的观点才逐渐丰富与成熟起来,不仅形成了由人民教育出版社出版的高等院校文科教材《教学论》的范畴与体系,而且还经过修订再度成为教育部指定的中小学教师培训教材。二十多年来,由二位李先生主编的《教学论》一直是许多高校教育学专业的教材和研究生入学考试的主要参考书,它的观点与体系也在课程与教学论专业领域自成一派,得到同行的认同与好评。这门课已经结束多年了,可每次想起它时,却总像



是昨天的事情，老李先生的音容笑貌是那样慈祥，课堂研讨的场面与细节是那样的清晰。

后来老李先生因为年事已高，不再担任该课的主持人了，就由李定仁先生单独主持这门研究性学习的课程。李定仁先生早年专攻教育史，尤其是教学史，在史学方面有较扎实的功底，他主编的《教学思想发展史略》成为该领域的开山之作和标志性成果。在李定仁先生和徐继存教授的主持下，课程与教学论的博士研究生们较系统地对20世纪80年代以来的我国课程与教学理论研究成果进行了梳理，形成了《教学论研究二十年》和《课程论研究二十年》两本著作，成为课程与教学论学术史研究的当代力作。两本书均由人民教育出版社出版，在国内引起了较大的反响，不仅在国内课程与教学研究的文献中被频繁地引用，而且被全国许多高校的课程与教学论专业列为博士生、硕士生的教材和教学参考书，并作为博士生、硕士生入学考试的主要参考书。

2005年，李定仁先生为了培养我，让我来上这门博士生的课。这对我既是一种机遇，又是一种挑战。在答应李先生的同时，我倍感其中的压力与责任。如何来给博士生开设这门课，我陷入了深深的思考之中。一方面要继承这门课的研究性学习的特点，另一方面又要结合时代有所创新。在与李定仁先生商谈之后，我逐渐有了自己的一些思路。接下来，我又和博士生们进行了座谈，了解他们的需求及兴趣。最后，我确定了这门课的教学方法与研究主题。作为研究性学习的课程，尤其是博士研究生学习课程，应对课程与教学论领域的前沿热点问题把握，并以专题的形式来开展研究工作。我国课程与教学论研究的热点问题与李定仁先生和徐继存教授主持的“教学论研究二十年”“课程论研究二十年”有必然衔接，又有新的发展，这个起点应该定在新世纪开始。进入新世纪以后，不仅世界各国的政治民主化、经济一体化、文化多元化等发展趋势对我国有很大的影响，使我国的教育发展呈现出许多新的局面，这些必然也反映到了课程与教学论领域，我国教育领域进行的素质教育与基础教育课程改革为课程与教学论领域更是注入了新的活力。所以，我们将专题研究的方法确定为研究性学习，将专题研究的内容确定为新课程改革以来的课程与教学论领域研究的热点问题及其新的发展方向。这样，通过对我国课程与教学论领域研究热点问题的把握，我构思了所要研究的主要专题，再经过博士生们的讨论加以确定，然后每位博士生承担一个专题，主要做相关研究的文献梳理工作，课堂上大家

集中在一起展开讨论,或提供遗漏的资料,或指出归纳概括中的问题,或对结构与体例进行讨论,或对特点与趋势进行分析,每个专题都经过这样的环节,然后进行补充与修改,最后由我来统稿定稿。为了使主题更加集中与统一,我要求研究生主要从三个方面来开展专题研究:第一是该专题的来龙去脉,即把这一问题的过去与现在简明地勾画出来,对这一问题研究的历史作简要回顾。第二是该专题的热点问题及新发展,主要放在2000年以来新课程改革的背景下来研究。新课程改革是我国教育领域的一件大事,更是课程与教学论领域的一件大事,它从实践与理论层面都深入影响了我国的课程与教学论发展。这一背景及在这一背景下课程与教学论领域的热点问题不仅具有历史延续性,而且更具有时代性与独特性,所以很有研究的价值。第三是经过文献的整理与分析之后,我们形成了对这一专题研究特点的把握,并对研究中存在的问题及发展的动态逐一分析。在教学过程中,博士生们的热情与态度常常感动着我:有的博士生上课时带来的资料十分丰富,旁征博引,使研究基础十分扎实,一看便知道课后花了相当的功夫;有的博士生在课堂上提出发人深思的问题,角度新颖,观点独特,使我们不得不重新考虑研究的设计框架;有的博士生将研究的主题确定为博士学位论文主攻的方向,并从不同的学科角度开展研究;有的博士生还利用课余时间和我一起讨论,将课堂教学延伸到日常生活之中,使我们找到了许多共同的语言和专业交流的乐趣。学生们的兴趣与研究成果鼓励了我,我认为他们已经触及了课程与教学论学科的最前沿,已经掌握了较扎实的文献研究的理论与方法。从成果来看,虽然略显稚嫩,但却富有生气;虽然有所遗漏,但却能抓住重点;虽然不够系统深刻,但却力争全面准确。因此,我想把他们的研究成果汇集出版,一方面可作为博士生习作呈现给大家,让我们更进一步了解他们的研究水平,另一方面作为对这一领域研究的引玉之砖抛向大家,供大家批评与参考。

课程与教学论专题研究分别从课程论专题研究和教学论专题研究两个方面开展研究工作,这样就形成了《课程论热点问题研究》与《教学论热点问题研究》两本书,虽然是分别做的研究,但由于课程论与教学论关系的密切性,两本书在许多方面都可以比较着看,因此可称其为“姊妹篇”。本书为课程论热点问题研究,它是集体研究性学习的成果,由我提出研究的主题与内容,经集体讨论形成提纲与线索,最后由我统稿定稿。各章的分工如下:王鉴、杜文军撰写第一



章课程与课程论,杨晓撰写第二章课程与课程设计,吕晓娟撰写第三章课程与课程目标,杜文军撰写第四章课程与课程内容,李清臣撰写第五章课程与课程实施,方勤华撰写第六章课程与课程评价,杨中枢撰写第七章课程与课程领导,张水云、金萍撰写第八章课程与课程资源,王鉴、晋银峰、安富海撰写第九章课程与地方课程,张永祥撰写第十章课程与校本课程,郝琦蕾撰写第十一章课程与综合课程。

非常感谢这些认真而富有激情的研究者,和他们一起度过的课堂教学生活给我留下了美好而久远的回忆。

王 鉴

于西北师范大学教育学院

2007年10月23日

目 录

第一章 课程与课程论 /1

- 一、我国课程论研究的历史进程 /1
- 二、课程论学科研究的热点问题及新进展 /3
- 三、关于课程论学科发展问题的思考 /16

第二章 课程与课程设计 /20

- 一、课程设计的内涵分析 /20
- 二、我国课程设计研究的历史发展 /23
- 三、课程设计研究的热点问题及新进展 /28
- 四、课程设计研究的特点及趋势 /40

第三章 课程与课程目标 /42

- 一、课程目标研究的基本历程 /42
- 二、课程目标研究的热点问题及新进展 /44
- 三、课程目标问题研究的发展趋势 /58

第四章 课程与课程内容 /61

- 一、课程内容研究的发展历程 /61
- 二、课程内容研究的热点问题及新进展 /63
- 三、课程内容研究的特点及发展趋势 /80

第五章 课程与课程实施 /84

- 一、我国课程实施研究的基本历程 /84
- 二、我国课程实施研究的热点问题及新进展 /87



三、我国课程实施研究的趋势及特点 /101

第六章 课程与课程评价 /106

一、我国课程评价研究的历史回顾 /106

二、课程评价研究的热点问题及新进展 /107

三、课程评价研究的特点及趋势 /126

第七章 课程与课程领导 /130

一、我国课程领导研究的基本历程 /130

二、我国课程领导研究的热点问题及新进展 /134

三、我国课程领导研究的趋势与特点 /141

第八章 课程与课程资源 /148

一、我国课程资源研究的历程 /148

二、课程资源研究的热点问题及新进展 /151

三、我国课程资源研究的趋势及特点 /167

第九章 课程与地方课程 /171

一、我国地方课程研究的基本历程 /171

二、我国地方课程研究的热点问题及新进展 /176

三、我国地方课程研究的反思及趋势 /202

第十章 课程与校本课程 /207

一、我国校本课程研究的历史回顾 /207

二、我国校本课程研究的热点问题及新进展 /209

三、校本课程研究的反思和展望 /231

第十一章 课程与综合课程 /238

一、我国综合课程研究的基本历程 /238

二、近年来我国综合课程研究的热点问题及新进展 /241

三、我国综合课程研究的特点与趋势 /271

课程与课程论

课程论是一门关于课程本质、学科性质和地位、任务、对象、构成成分及与相关学科有关的一门科学。课程论的研究具有重大的理论与实践意义,一方面有助于该学科理论体系的日益成熟与完善,从而使之成为一门真正的、独立的科学;另一方面有助于指导课程的实践活动。近年来,伴随着基础教育课程改革的实践及对课程理论的呼唤,我国学者在课程论领域中思想活跃、观点纷呈,不仅对已有问题进行了分析、归纳、整理和反思,而且在广度和深度上有了进一步的发展,拓展了一些新的领域,取得了显著的成果,尤其可贵的是,课程论的研究不再是纯理论的思辨研究,而是更加强调关注实践的行动与合作的研究。

一、我国课程论研究的历史进程

自 20 世纪 50 年代至今,我国课程论研究经历了从借鉴、吸收苏联的大教学论到课程论分化、重建的一个过程,先后大概经历三个阶段,每个阶段呈现不同的特点。

第一阶段是大教学论阶段(从 20 世纪 40 年代末到 20 世纪 80 年代初)。由于受苏联大教学论的影响,我国的课程论在学科隶属关系上基本属于教学论的一部分,即教学内容,其基本的表现形式为国家课程计划、教学大纲、教科书。课程作为教学论的一个有机组成部分,尚未形成一门独立的学科。在教育学中讲教育基本理论、教学论、德育论、学校管理,形成了教育学的四大块,把课程论放在教学论中,内容也仅仅是介绍政府颁布的有关课程文件如教学计划、教学



大纲和教科书等,我国在一个相当长的时期内没有把课程论作为教育学的一门分支学科来研究。在这一时期,课程论的特点主要体现在潜在性和附属性,无专业的人员,无专业的专著,也无专门的组织机构。

第二阶段是独立学科阶段(从20年代80年代初到20世纪90年代末)。我国在大量翻译、介绍、比较西方课程论研究成果的基础上,初步建立了我国的课程论体系。特别值得一提的是1989年我国正式出版了两本课程论专著,一是课程教材研究所陈侠著《课程论》(人民教育出版社1989年版),一是华东师范大学钟启泉编著《现代课程论》(上海教育出版社1989年版)。^①此后我国又陆续出版了一些课程论的专著,课程论研究在我国教育学界渐成热点。这一时期的特点主要表现在:课程论已经从教学论分离出来,成为一门独立学科,有了专业的研究人员,课程研究的内容也由仅仅在一些有影响力的教学论专著的某些章节得以体现进而演化为完整阐述课程论内容的、初步具有完整理论体系的极有影响力、代表性的专著。同时,课程研究的范围有所拓展,开始了对课程专题的探讨。尽管这些研究仅局限在理论的层面上,并未对实践产生实质性的影响,但为其在新课程改革的具体实践中做好了理论上的探索与铺垫。这一时期不仅一些教学论专著中以专章或多章的方式来讲课程理论,如董远骞、张定璋、裴文敏的《教学论》,王策三的《教学论稿》,吴杰的《教学论——教学理论的历史发展》,李秉德《教学论》,吴文侃《比较教学论》等,而且还出现了专门论述课程理论的著作,如陈侠的《课程论》、钟启泉的《现代课程论》和《国外课程改革透视》、廖哲勋的《课程学》、吕达的《中国近代课程史论》、杨玉厚的《中国课程变革研究》、靳玉乐的《现代课程论》和《潜在课程论》、施良方《课程理论——课程的基础、原理与问题》、白月桥的《课程变革概论》、黄甫全的《阶梯形课程引论》等。

第三阶段是较为成熟的课程论体系建设阶段(从2000年至今)。新世纪以来,我国正处在社会转型时期,对人才需求的层次、结构发生了重大变化。在这种形势下,课程论作为教育学分支学科之一,正面临着机遇与挑战。一方面,一些研究者对课程论是否作为一门独立的科学仍然抱有怀疑;另一方面,一些研究者正以满腔的热情从事课程论基本问题的研究与体系的建设,力图使之成为一门真正的科学服务于实践。在这种危机与机遇并存的情况下,指出课程论学

^① 张廷凯.我国课程论研究的历史回顾:1922~1997[J].课程·教材·教法,1982(2).



科未来发展方向,解决课程论的基本问题,使之与实践发生联系并对其进行理论指导,不仅具有重大的理论意义,而且具有重大的实践意义。尤其是新课程改革以来,课程论如何发挥它的理论指导功能,解决实践中存在的问题,促进新课程改革的顺利发展,显得尤为迫切。

这一时期,课程论的研究逐步向深层次发展,主要是对课程论理论中存在的问题进行比较、归纳、分析、反思和总结,同时,新课改的实施使课程论初步进入课堂并指导实践,在实践中完善自身理论体系。这一时期的特点主要表现在:课程论开始进入自为阶段,课程论与教学论并列成为教育学下的分支学科,并对实践产生了影响,不仅有了一定规模的专业研究人员队伍和具有影响力的学术专著,而且建立了自己的专业组织——全国课程论学术委员会。这一时期的主要专著有:钟启泉主编的《基础教育课程改革纲要解读》、丛立新《课程论问题》、汪霞的《课程改革与发展研究》、廖哲勋和田慧生的《课程新论》、李定仁和徐继存主编的《课程论研究二十年》等。

二、课程论学科研究的热点问题及新进展

(一) 课程的本质及其内涵研究

课程的本质是课程理论研究的核心与基石,也是课程论体系框架得以建构的元点。近年来,我国学者在已有研究的基础上,从不同的视角对这一问题重新审视,提出了一些新的观点与研究方法。

廖哲勋教授和田慧生教授在《课程新论》一书中,在对国内外已有课程概念梳理的基础上,认为课程是在一定学校的培养目标的指引下,由具体的育人目标、学习内容及学习方式组成的,具有多层组织结构和育人计划功能、育人信息载体功能的,用以指导学校教育、教学活动的育人方案,是学校教育活动的—一个组成部分。课程概念研究的历史经验和教训说明,掌握科学的观点和方法对于准确地界定课程具有决定性的意义,要认清课程的本质就要从以下几个方面着手。首先要多层次、多方面地了解现代课程的表现形式;其次要通过课程现象揭示课程本质;再次要通过下定义的科学方法。^①

^① 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,1985:126.

王本陆教授则从词源上追述了课程在古今中外不同时期的内涵,认为课程就是指教学的内容及其进程的安排,这是在不同语言中“课程”一词的基本含义,并指出,学者们对课程界定无不带有个人的价值倾向。因此,合理地给课程下定义,首先必须有逻辑学的基本知识,其次要有思想和批判能力,最重要的是要熟谙课程领域的事实与理论。^①

廖哲勋先生对课程本质的新认识,是1985年以来在基础教育领域广泛进行课程调查和课程改革实验的基础上,特别是最近三年在一些学校参加新课程实验的过程中逐步形成的。他对课程本质的新认识主要包含两方面的内容:一是对新课程的本质的新看法,二是主张在课改实践中把握新课程的根本属性。在方法论上,他认为要弄清当代新课程的本质的含义可运用三种基本方法,即全面观察课程现象,揭示课程内部的本质的联系,抓住课程的根本特点。廖哲勋先生进一步认为,当代课程的本质的含义,就是在一定培养目标指引下,由系列化的课程目标、课程内容及学习活动方式组成的,具有复杂结构与运行活力的,用以促进学生各项基本素质主动发展的指南。这一界定包含以下五个要点:(1)培养目标的指引;(2)构成课程的基本成分;(3)复杂的结构与运行的活力;(4)课程的根本功能;(5)育人的指南。

对于第二个方面,即对当代新课程的根本属性的把握,廖先生认为应从三个方面加以理解:(1)以全面育人的标准作为构建课程的根本尺度;(2)把促进学生主动参与学习活动作为构建课程的中心任务;(3)保证需要系统学习的间接经验与学生已有知识、经验的紧密联系。^②

徐继存教授则提出了多元的课程本质观,指出课程本质是课程是什么的问题,因为人们一般是通过定义来揭示或表征本质的。对待现存各种课程定义的一种合适的方式是仔细考察人们是如何使用课程这个术语的,以及这个术语的实际含义是什么。迄今为止,没有一个课程定义可以使所有的课程研究者都感到满意,也没有任何一个定义是永远不能改变的。因为,各种不同的课程定义反映着各种不同的课程本质观,同时也反映着人们对课程、对教育和学校、对学生,乃至对知识、对社会的观点及其发展变化。可见,多元的课程本质观是有其

① 王本陆.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2004:29.

② 廖哲勋.我对当代课程本质的看法(下)[J].课程·教材·教法,2006(8).

必然性的。^①

（二）课程论的学科性质研究

课程论的学科性质实质上是说明该学科究竟属于何种科学的问题,它是课程论研究的基本问题之一,对它的认识和界定对课程研究的方法、对象以及确定该学科是否是一门真正科学具有极其重要的意义。

杨小微教授在把课程论学科划为“理论科学的性质”并进行辨析的基础上,认为从学科性质来看,教学论正属于外推的理论研究。并且这样定位意味着教学论既要坚持以理论研究为主,不断提高理论成果的抽象概括水平,又要在已有的理论原理的指导下,开展必要的应用研究,解决教学中一些带有普遍性的操作问题。^②在第五次全国课程学术研讨会上,不同学者也就此问题展开了讨论。有学者认为,课程论的学科性质表现在解释性和处方性两方面;也有代表则认为课程论是实践性很强的学科,是针对具体问题提出的解决方案,不是一种纯粹的理论;也有代表认为,课程论是一门理论性和实践性、解释性和处方性兼备的学科。^③

（三）课程论的理论基础研究

任何一门学科的产生、发展都有它的理论基础与依据,同理,课程论产生和发展也有它的理论基础与依据。在课程论的理论基础问题的研究上,我国学者分别从不同角度提出了自己的看法和见解。

金玉梅、靳玉乐从后现代主义出发,认为后现代主义有关知识的新观点、新理解对教学领域变革的影响是最为突出和深远的,因为教学观念的转变源于知识观的嬗变,全新知识观的彰显必然会带来教学领域的思维转换。^④

刘启迪从传统文化角度出发,认为要以传统文化中的“和合”观作为课程论的理论基础,即让见仁见智的不同学派、学者之间以及课程论专家与广大中小

① 徐继存.课程本质研究及其方法论思考[J].当代教育科学,2003(14).

② 杨小微.教学论是一门什么样的学问——兼论教学论与课程论的关系[J].课程·教材·教法,2002(12).

③ 刘启迪.课程理论发展与实践进展——全国第五次课程学术研讨会综述[J].课程·教材·教法,2006(10).

④ 金玉梅,靳玉乐.论教学观的后现代转换[J].课程·教材·教法,2006(3).



学教师之间在课程改革的关键时期形成“合力”，减少“阻力”。^①

廖哲勋、田慧生则指出课程论应该以现代心理学、社会学和哲学作为它的基础。这种观点认为，首先，现代心理学的三大流派都是从特定的角度使课程在某一方面得到发展，但这种作用是单一的，不可能从根本上解决课程问题，因此，三者必须相互联合、相互依存，构成一种整体的心理结构；其次，分析了现代社会学中结构—功能论流派的课程观、现象—诠释学流派的课程观和社会批判理论流派的课程观对当代课程的影响，指出它们对课程的影响主要体现在学校的课程设置和整个课程的编制过程。此外，指出了哲学对课程的影响体现在三个方面：知识观与课程设计、知识价值取向与课程内容选择以及知识的形式、分类与课程的类型和门类。^②

根据《〈基础教育课程改革纲要(试行)〉解读》一书的精神实质，我们可以把新课程改革的理论基础大概归纳为以下几个方面。首先是知识经济理论。这种观点从知识、知识创新能力、人才以及教育的变革的内在联系出发，深刻揭示了它们之间的联系。其次是信息技术理论和终身教育理论。认为基于信息技术的现代教育的合理应用本身要求尊重人的独立性、主动性、创造性、反思性、合作性以及相信人固有的强大的学习潜能的全新的教育观念、教育思想与教育模式，同时，为我们实现素质教育的理想提供了切实可行的方案、技术、方法与认知工具。正是基于对信息技术学习的全新理解，21世纪教育的基点是终身学习。再次是人类解剖学理论。认为以阐明认知活动的脑机制为宗旨的认知科学研究成果对素质教育的研究与实施具有重大的启迪意义。第四是建构主义心理学。主张用真实背景中的问题启动学生的思维，鼓励学生解决问题，增强学生的学习能力。第五就是加德纳的多元智力理论和斯腾伯格的成功学说理论的综合。加德纳多元智力理论主张通过扩大学习的内容领域与知识的表征方式促进以往被忽视的智力，斯腾伯格的成功学说理论则将成功引入智力研究范围，试图从智力活动的产品在现实生活中的成功与否的角度评价智力。^③

① 刘启迪. 课程理论发展与实践进展——全国第五次课程学术研讨会综述[J]. 课程·教材·教法, 2006(10).

② 廖哲勋, 田慧生. 课程新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 83-97.

③ 钟启泉. 《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 18-28.

当然,对于新课程改革的理论依据,还存在各种争议。为数不少的学者认为新课程改革本身的失误之一就是缺乏相关的理论基础,并根据个人的理解,从不同的角度为之提供了理论基础,除去上面所述之外,还有人本主义理论、马克思主义认识论等。

(四) 课程论的研究任务、对象和方法研究

廖哲勋、田慧生两教授认为,课程论的研究对象是课程问题,尤其是学校课程与学生发展的关系问题。之所以把课程问题作为研究对象,而不以课程现象和课程规律为其研究对象,主要有两个依据:把课程问题作为课程论的研究对象符合各门科学形成的规律性;课程论以课程为研究对象反映了解决课程领域特殊矛盾的客观要求。^① 王本陆教授认为,课程论的目的和主要任务是认识课程现象、揭示课程规律和引领课程实践。有学者将课程与教学综合起来阐述了二者的研究对象,认为科学研究是发现问题和解决问题的过程。照此类推,就可以把课程论与教学论的研究对象界定为课程问题和教学问题。^② 张大玲认为,课程论就是要揭示课程与外部的社会系统和条件之间的联系、课程内部诸要素之间的联系和课程运作过程中各具体因素的内在联系等三个方面的规律,只有这样才能构成课程论完整的研究对象,建立起严密、全面的课程理论体系。^③

在方法上,不同学者也提出了自己的看法。有学者认为后现代主义对当代课程理论产生了极大的影响,因此追求课程理论新秩序和新方法的产生,最明显体现在后现代课程建构的方法和方向等问题上。^④ 我国的课程论研究应该增加历史反思和自我批判方法,以孕育课程论的自觉意识和独立品格。在课程论、教学论研究中,存在着基本概念及其体系的模糊和混乱的问题,应当从元研究的水平进行概念辨析,并据此探讨课程论与教学论的研究内容。在课程研究中,存在对外国教育家及其理论的“误读”和“实用主义”倾向,必须注意克服这种倾向,端正学风,先把别人“读懂”“读透”,再加以批判、借鉴。

(五) 课程论与教学论的关系问题研究

我国课程论一从教学论分离出来,就面临着如何将其与教学论加以区分的

① 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003:3.

② 王本陆.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2004:4.

③ 张大玲.课程论与教学论关系之探讨[J].高等理科教育,2003(2).

④ 周宗钊,张文军.课程理论的后现代转向[J].教育发展研究,2004:7-8.

问题。换句话说就是,作为一门独立的学科,它具有什么特点的问题。这个问题的实质就是对课程论与教学论关系如何看待的问题。围绕这个问题,我国学者很长时期以来一直存在着争论。近年来,对这一问题的争论逐渐走向两个趋势,主要表现为:大课程论及课程论与教学论的整合论点的提出。

1. 大课程论观点

有学者提出了大课程论的观点。这种观点认为,课程及其理论与教学及其理论,实际上不是在价值追求上,也不应该是相互独立和相互分离的。在当代对教学及其理论包含课程及其理论的已有观念的超越上,其落脚点不能也不应该是“相互独立”论,我们应该而且可以努力加以建构的是一种崭新的观念:大课程论。这一大课程论观至少已有以下基本内涵:①课程本质上是一种教育进程,课程作为教育进程包含了教学过程。②课程的属性和类型是多方面的,包含了学科课程与活动课程、显在课程与隐蔽课程,也就包含了课堂教学与课外教学、模仿教学与陶冶教学。③课程系统包含历时态课程要素和共时态课程要素。④课程构成是很丰富的,课程有物化构成和层次构成。在层次构成中,又进一步分为决策层次构成和运行层次构成。⑤教师也是课程研制者,从而构建课程包含教学的主体机制。⑥大课程论观的核心理念,是辩证整合的教育价值观念,实现这一理念的是整合课程形态。这种观点还认为,课程论主要研究和解决“教学什么”的问题,教学论主要研究和解决“怎样教学”的问题,分支课程论分别研究和解决各种课程分支“教学什么”的问题,分支教学论则分别研究和解决各种分支课程“怎样教学”的问题,而教育技术学则主要研究和解决在现代社会条件下“教学什么”和“怎样有效地教学”的问题。这样,课程论及其下位学科、教学论及其下位学科、分支课程论及其下位学科、分支教学论及其下位学科以及教育技术学及其下位学科相互联系、相互作用,形成了一个具有有机结构的大课程论学科体系。^①

2. 课程论与教学论相互整合观点

黄甫全教授认为,课程论与教学论之间的关系是循环促进的关系。这种观点主要依据来自美国课程论专家奥利瓦(Oliva, P. E)所提出的四种不同的模

^① 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程·教材·教法, 2000(5).