




中国中青年
教育学者自选集

石中英 主编



课程理论与课程改革

汪霞 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集
石中英 主编

课程理论与课程改革

KECHENG LILUN YU KECHENG GAIGE

汪霞 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英


副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程理论与课程改革 / 汪霞著. —合肥: 安徽教育出版社, 2007. 11

(中国中青年教育学者自选集 / 石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4803-9

I. 课... II. 汪... III. ①课程—理论—文集 ②课程—教学改革—文集 IV. G423-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第173222号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 殷振群

技术编辑: 王琳

装帧设计: 袁泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市回龙桥路1号

邮 编: 230063

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥晓星印刷有限责任公司

开 本: 787 mm×1092 mm 1/16

印 张: 22.25

字 数: 320 000

版 次: 2007年11月第1版 2007年11月第1次印刷

印 数: 2 000

定 价: 46.00元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551)2823297 2846176



汪霞, 1963年生, 江苏省盐城市人, 教育学博士。南京大学教育科学与管理系副主任、教授、博士生导师。兼任教育部全国高职高专教育类专业教

学指导委员会副主任、中国教育学会课程专业委员会理事、《课程研究》编委会委员。

主要研究方向为课程与教学论、教师教育、国际教育与比较教育等的研究。主要著作有:《课程研究:现代与后现代》(上海科技教育出版社, 2003)、《课程改革与发展的比较研究》(江苏教育出版社, 2000)、《国外中小学课程演进》(山东教育出版社, 1998)、《研究性学习的开发体制》(华东师范大学出版社, 2003)、《课程与教学概论》(华东师范大学出版社, 2004)、《国际普通高中课程解读》(教育科学出版社, 2003)等,并在省级以上刊物发表学术论文近百篇。主持省部级科研项目8项。其中《课程研究:现代与后现代》获第十四届中国图书奖,《国外中小学课程演进》获第二届全国教育图书奖二等奖,《课程改革与发展的比较研究》获江苏省哲学社会科学优秀成果三等奖。1998年被评为江苏省高校优秀青年骨干教师。2001年被评为江苏省“青蓝工程”跨世纪学术带头人。2003年被确定为江苏省“333新世纪科学技术带头人培养工程”培养对象。

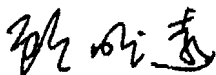
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论工作的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前,1989年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作者研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

自 序

课程是学校教育的核心,是教育改革的重要环节,是教育理论工作者和实践工作者普遍关切的领域。自古以来,尤其是课程研究领域诞生以来,它激发了众多学者的研究兴趣,也吸引了无数教育工作者为之奋斗。

对我来说,进入课程研究领域纯属偶然。20世纪80年代中期人民教育出版社推出的国内第一套《课程研究丛书》不经意间为我打开了一扇崭新、深邃的精神之窗,难以抵御的“课程”魅力和诱惑,让我在无心插柳时懵懵懂懂地萌发了探究的兴趣。随后,兴趣愈发浓厚,遂义无反顾地踏入其中,试图成为一个“课程中人”。

蓦然回首,不知不觉已有不少年头。迄今,我从事教学25年,而对“课程”从关注,到兴趣,再到研究,也有近20年了。前5年,我是一个旁观者,悠然自得地观察着、欣赏着;再一个5年,我是一个崇拜者,情不自禁地了解着、模仿着;后10年,我是一个研究者,尽心尽力地琢磨着、探索着。出版这本书,在某种程度,也是一种探索。

本书是作者在课程领域10多年理论和实践研究的初步整理,其中,有些论文已在部分国内教育期刊发表。全书主要分为3部分。第一部分是课程理论研究,主要探讨课程的本质、课程研究的范式、现代与后现代课程研究的发展、课程研究的方法论和课程研究的走向等问题。第二部分是课程开发、实施技术研究,从课程开发、课程设计、课程实施、课程评价、课程行动研究等方面讨论课程发展中的相关方法和技术问题。第三部分是中外课程改革及比较研究,从比较研究的角度,在国际视野内检视中外课程改革的特点、现状和问题。本书共收论文33篇,皆以课程问题为研究对象,尤重课程

理论与课程改革发展途径之分析。由于作者才疏学浅,各篇论述或有不周之处,尚乞方家不吝赐正。

本书的出版得益于中国教育学会中青年教育理论工作者分会和安徽教育出版社的协心努力。感谢中青会组织出版《中国中青年教育学者自选集》,为我国的中青年教育理论工作者提供了对话、交流的平台,也为展示、传播中青年学者的教育理论研究成果、学术观点提供了不可多得的机会,能够入选甚感荣幸。感谢安徽教育出版社的殷振群老师,他对本书的编辑和出版给予了热忱关心、细致指导和大力支持。

最后,谨将本书献给所有关注课程、研究课程、实践课程的教师、学生、学者和管理者,渴望我国课程研究领域的百花齐放、繁荣昌盛。

汪 霞 谨识

于南京大学教育科学与管理系

2007年10月

目 录

001 自 序

第 一 编 课程理论研究

- 001 课程研究若干理论问题的探讨
- 011 现代课程研究及其方法论
- 023 从文化的变迁看课程的改革与发展
- 035 转变课程观——来自杜威和怀特海过程理论的启示
- 046 后现代知识状况下教育本质的变化
- 056 后现代女性主义课程研究及其评价
- 067 从结构主义到后结构主义:教育观的演变
- 079 后现代课程研究的文化哲学基础:后现代主义
- 100 后现代课程观与我国基础教育课程改革
- 117 建构 21 世纪的课程研究

第 二 编 课程开发、实施技术研究

- 128 课程开发:含义、性质和层次
- 137 课程开发的目标模式及其特点
- 147 校本课程开发——理念、过程、困难及其他
- 156 课程设计取向研究
- 166 课程设计的几个基本问题
- 179 课程设计模式及对课程改革的启示

- 188 国外几种课程编制的方式、程序和模式
- 196 课程实施——一个值得关注的问题
- 208 评价与课程评价的几个问题
- 218 课程评价的类型和模式
- 230 对课程行动研究的思考
- 241 课程行动研究的理念、基础和需要

第三编 中外课程改革及比较研究

- 252 再造教育的文化——谈课程改革的基本理念
- 259 课程改革及其基本问题
- 270 面向 21 世纪课程改革与发展问题的思考
- 277 对改进我国小学课程与教材的几点思考
- 285 高中生应有怎样的技能素养——21 世纪英国高中课程对技能学习的要求
- 297 澳大利亚中小学培养目标和课程设置
- 303 当前澳大利亚课程改革的特点、困难和问题
- 312 芬兰普通高中的课程目标和课程实施
- 324 芬兰普通高中的课程评价和课程管理
- 333 课程系统和课程工程:比较的观点
- 342 各国小学课程内容的比较研究

第一编 课程理论研究

课程研究若干理论问题的探讨*

一、课程研究的涵义

“研究”是一种系统的探究活动,从严格意义上来讲,这种活动包括三大要素:(1)目的:“研究”是一种有计划、有意图的活动,它以发现事物的规律性、解决新问题或改进某种实际情景为目的。(2)过程:为达到目的,“研究”将是按步骤、分阶段进行的,它有一套严格而系统的操作原则和程序。(3)方法:“研究”的过程,就是运用各种方法认识 and 解决问题的过程。^①方法以自己的尺度调节着整个活动的进行,它的正确选择与使用是研究成败的关键。

“课程研究”活动与“研究”活动具有相当的一致性。由于侧重点的不同,对“课程研究”的表述也就不一致:有的认为课程研究是对课程既有特性的研究,包括对课程本身如课程标准、课程内容、课程结构、课程类型、课程模式等的研究,也包括对与课程密切相关的一些问题诸如课程编制、课程实

* 原载《教育理论与实践》1999年第8期。

① 施良方. 中学教育学. 福州:福建教育出版社,1996:459.

施、课程评价等的研究；有的认为课程研究是对课程理论和课程改革实际的研究，包括如何设置、编制及实施课程；有的认为课程研究是旨在对教育工作者所关心的课程问题形成一种有机的科学知识体系的活动；也有的认为课程研究是在采用定性的或质的范围内进行的研究。

这些各有侧重的界定有助于我们对“课程研究”有个大致的了解。综合起来，可以发现，课程研究同其他所有的研究活动一样，也应包括上述三大要素，即“课程研究”是通过一系列规划好的活动步骤的实施及方法、技术的运用，来认识课程的理论、历史、现状，为课程领域提供有价值的知识和成果，以解决课程、教学的实际问题，提高课程的质量。

课程研究，在教育理论的研究当中，具有极为重要的意义。从哲学上看，课程研究是把教育中的宏观研究和微观研究结合起来的一个中介。它是把宏观的教育基本理论同课程编制、课程实施、课程评价以及课程材料这些微观领域联系起来的桥梁。其最终目的，是要建立一套科学的课程理论。从经济学上看，课程研究旨在使教育内容科学化，从而最大限度地节省经费和时间，提高效率。从教育学上看，课程研究有助于解决教育理论上的一些带根本性的矛盾，如知识总量的骤增与教育周期短之间的矛盾。从课程学自身来看，由于课程在教育过程中居于中心地位，因而需要了解课程的功能和课程的产生过程；改进学校课程的愿望能够通过课程编制和计划过程的研究而得到实际的支持；通过更加清楚地认识课程的产生和起作用的过程，通过更详细地了解影响课程实施的各种因素，以便更好地控制课程的效果。

独立的课程研究，迄今不过 80 年左右的历史。它最早诞生于美国，经历了一个曲折的历史过程。作为一种对课程进行的系统研究，其发展大体经历了三个阶段：^①

1. 逐步兴起(1890—1918)，这一时期课程研究的主要问题是“教什么”这样一个古老而永恒的课题。整体上看，仍然停留在偶然的、零星的研

^① 靳玉乐. 潜在课程论. 南昌: 江西教育出版社, 1996: 2.

究上。

2. 独立进行(1918—1949),主要研究课程编制的原则和技术,倾向于探索课程的技术问题,很少研究课程的理论建设问题。

3. 加强建构(1950年以后),课程研究开始以理论的形式出现在教育文献中。课程研究逐步理论化,并呈多元化的趋势。60年代以后,课程研究已开始研究影响课程基本原理和结果的一切问题,例如,分析和阐明课程与社会的关系,确定与教学的关系,还进一步加强了对课程有效性、学校课程適切性的研究。

纵观课程研究历程,不难发现,随着研究的发展,课程研究不仅成为产生学术成果的活动,而且成为教育科学能否推动教育改革的试金石。

二、课程研究的范围

任何理论、任何理论建设、任何研究领域,都必定要有一个研究范围。就课程研究来说,其范围究竟是什么?20年代至今,国内外出版的课程研究著作很多,研究的视角不同,范围也不同。下面选择几种有代表性的观点,看看他们认定的研究范围是什么。

现代课程研究的范围和研究取向,最早主要是由博比特(F. Bobbitt)确定的,他在1918年出版的《课程》一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生,从而也为进一步的课程研究奠定了基础。博比特认为,课程研究的范围应包括:(1)考察人的自身和广义的社会环境;(2)确定基本的目标;(3)选择教学科目。

卡斯威尔(H. L. Caswell)于1935年出版的《课程发展论》也是课程研究方面的一本权威著作。在书中,他把课程研究的范围概括为:(1)课程的涵义、原则、社会基础;(2)教育目的;(3)课程编制;(4)课程实施;(5)教材选择;(6)课程评价;(7)课程改革的行政组织和程序。

在课程理论的经典著作《课程与教学的基本原理》中,泰勒(R. W. Tyler)将以下四个方面作为研究的框架:(1)学校寻求达到的教育目的是什么;(2)能够提供哪些教育经验使学校有可能达到这些目的;(3)怎样把这些

教育经验有效地组织起来；(4)我们如何确定自己是否正在接近这些目标。

古德莱德(J. I. Goodlad)的《课程研究》是一本旨在“帮助理论家、研究人员和实践家增加对课程研究范围之理解”的著作，^①什么是他提出来的课程研究范围呢？他回答说：“(1)教育机关要达到什么目的；(2)为了达到这些教育目的，需要什么教育经验；(3)这些教育经验应如何组织；(4)这些目的完成情况或这些经验的价值应如何评价。”^②

菲利浦·泰勒(P. Taylor)在《课程研究导论》一书中提出的课程研究范围则是：(1)课程编制——课程的变化、课程的改革；(2)课程实施；(3)课程评价——课程与教育目的的一致性、对课程总体的调查审议过程；(4)课程材料——教学设备、环境的安排。

上面简要介绍了一些著名的课程专家们对课程研究范围的观点。他们都很重视课程设计，他们的研究范围往往就是课程设计的范围。在笔者看来，本质上课程研究涉及两种观点——作为意图与作为现实——之间的关系。笔者认为，我们的各种教育观点有时不能与我们的各种教育意图一致，反之亦然。如果我们有足够的把握正视与研究我们失误的本质，改进便是可能的。所以概括地说，课程研究的范围应当包括课程基础、课程设计和课程实践。前者可算是课程的背景和基石，如课程与人的心理、人的发展，课程与社会的政治、经济、文化、科技系统的关系；中者就是编制课程，包括制订课程标准、课程计划、教学大纲、选择和组织教材；后者就是教学，即如何去教和学。既然教学是学校的中心工作，那么教学课程应是学校教育的中心。如果说课程设计等于绘制教学蓝图，课程基础是课程设计的背景资料或重要思考，那教学就是按着蓝图施工。对提高教学质量来说，课程基础、课程设计、课程实施都是重要的。遗憾的是，在我国的课程研究实践中，研究课程设计者寥寥无几。我国中小学的教学质量总是上不去，原因是很多的，但忽视对课程设计的研究恐怕也是一个重要的原因。

①② Goodlad and Associates J. I. Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. New York: McGraw-Hill Book Co., 1979:19

三、课程研究的本质

本质是“决定物质体系发展的主要特征和趋向的一些深刻联系、关系和内在规律的总和,是由它本身所固有的特殊矛盾所决定的,且是事物所包含的一系列必然性、规律性的综合”。^① 课程研究的本质是课程研究的逻辑起点,它直接规定着课程研究的目的和方法。课程研究的本质观与人们的哲学观密切相关。不同的哲学观对课程研究的本质有不同的认识。下面以逻辑实证主义和解释学派为例。

视逻辑为哲学之本质的逻辑实证主义,由于坚持一个命题除非是可以形式(即逻辑和数学)的基础上或在经验和感觉材料的基础上予以证实的,否则便是无意义的,所以,主张课程研究的本质是经验的客观和价值的中立,即在课程研究中,所有的研究变量都应加以量化,以使用数学方法来建立统一的、普遍的、永恒的系统知识。而且,在研究过程中,研究人员必须保持“价值中立”,这样才能客观地描述各变量之间的关系。众所周知,科学研究是目的性很强的复杂过程,而不仅仅是变量间数量关系的探讨。课程研究本身就带有价值判断的成分,是难以保持“价值中立”的。

以精神科学为基础的解释学派关注的不是行动,而是对事物的理解,因而认为课程研究的本质是对课程意义的掌握,而不是对课程的客观描述。他们取向强调把学生作为知识的积极创造者,重视对交流的理解,并把现实视为由主观相互构成的,是建立在历史和政治语境基础上的。他们认为,每个人都是社会文化的创造者。在研究方法上,反对定量研究而代之以定性研究,注重“课程过程”研究。在他们看来,“课程研究”充满了意义和价值,必须通过情意方面的诠释和理解,才能真正明了。解释学派的重要性是强调个人和个人对事物独特的认识。但事实上,个人对课程的理解和认识是受诸多因素影响和制约的,把课程理论和实践问题放在教育者的个人心理过程中来讨论和过于强调受教育者个人主观的认识是欠科学的,也是不现

^① 洪宝书. 教育本质与规律. 成都: 成都科技大学出版社, 1992: 21.

实的。

我们认为,在探讨课程研究的本质问题时,马克思主义哲学观是我们解决这一问题的思想武器。一方面要坚持逻辑与历史的统一,既要从科学研究本质这一逻辑前提出发,明确课程研究应该是什么,又要考察课程研究的历史发展,明确课程研究曾经是什么;另一方面,要坚持理论与实践的统一,既要吸收已有的研究成果,又要考察实践中进行的各种课程研究。

研究是一种系统的探究活动。课程研究是通过一系列规划好的活动步骤的实施及方法、技术的运用,来认识课程的理论、历史、现状,为课程领域提供有价值的知识和成果,以解决课程、教学实际问题。因此,从本质上来看,课程研究也是一种认识活动,是一种解决问题的认识活动。人们在学习课程理论或进行课程实践时,总会遇到这样或那样的问题,当有了问题以后,自然就产生了解决这一问题的动机,于是就会对此作进一步的探讨。

价值是“现实的人同满足其某种需要的客体的属性之间的一种关系”。^① 课程研究也是一种价值倾向明显的活动。其一,课程研究的目的在于获取课程理论的知识,帮助人们更好地认识课程及其实施的特点,从而提高课程质量,更好地实现培养目标;其二,课程研究离不开政治、经济等现实背景,在一定时期内,课程研究的中心、课程设计的取向、课程实施的着眼点、课程研究的评价,均受时代、社会及实践的引导与制约;其三,课程研究还受研究人员个人的价值取向的影响。无论从目的、过程还是个体来看,课程研究都是一个价值活动过程。

四、课程研究的范式

“范式”(paradigm)是从希腊动词“并排展现”(exhibiting side by side)派生而来的。在词典中,范式被理解为“范例”或“词形变化表”。对研究范式的探讨,起自库恩(T. Kuhn)1960年出版的《科学革命的结构》。数十年

^① 中国大百科全书编委会. 中国大百科全书·哲学(I). 北京:中国大百科全书出版社, 1985:345.

来,围绕“范式”一词特定意义的争论颇多。在此,我们无意对该术语作更多的考证,而只是想借用这个词来表明:任何课程研究,往往都是从一种概念框架开始的。这种框架或称范式,是一组观念、价值和规则,它们支配着研究的行为、解释资料的方法,以及看待问题的方式。^① 意识到研究范式这个问题,对于从事课程研究是有帮助的,可以使我们清醒地认识到自己在从事何种性质的课程研究。

迄今为止,从研究对象分类的角度而言,课程研究概而言之有三大范式:知识中心的课程研究、儿童中心的课程研究、社会中心的课程研究。前者将知识视为具有内在价值的客体存在,因而以学术性知识为中心来构建课程。该研究的特点,一是精选人类文化遗产中最具有学术性的知识作为课程研究的内容;二是以发展学生的理性能力,使学生获得心智自由作为主要目标;三是以学术性学科作为课程的基本组织形式。这种研究观重视学术性效果,强调个人理智方面能力的训练,但忽视了行为习惯的培养、学习积极性的调动等问题,缺少对学习者的实际兴趣和情况的研究。中者以学生为中心,着力研究如何发展儿童健全的人格、个性。该研究的特点,一是扩大了研究的目标,除了个体的理智,还研究儿童的情感、意志等的培养问题;二是坚持知识是学生的主动构建,将儿童自身的活动和经验作为课程的主要内容;三是以儿童的需要、兴趣和动机为课程组织的生长点和主线。后者重视课程内容的功用价值,从社会的要求出发研究课程。该研究也有三个特点,一是以研究培养学生适应社会和改造社会的能力为目标;二是把一切直接或间接地对解决社会问题最有用的知识确认为课程的内容;三是以社会“主题”作为组织课程内容的中轴。

某种课程研究范式是从某种特定的研究观出发,在某种特定的研究方式的“引导”下对有关的课程问题进行考察而形成的,因而它是从某种独特的视角出发来进行研究的,这也就必然导致它所注意的“热点”,它所强调的

^① Schubert W. H. Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility. New York: Random House, 1986: 170.