

全国中小学校长提高培训丛书

7

课程 与 教学改革专题

顾春 主编

华夏出版社

前 言

为贯彻教育部颁发的《中小学校长培训规定》和《全国教育干部培训“十五”规划》，教育部于2001年5月印发了《全国中小学校长任职资格培训指导性教学计划》和《全国中小学校长提高培训指导性计划》（教人[2001]3号）。这两个新的指导性计划全面总结了“八五”和“九五”期间全国中小学校长培训工作的经验，并紧密结合“十五”期间我国中小学教育教学改革和发展的实际，特别是新时期我国中小学校长培训的特点和要求，是面向新世纪，与时俱进，开拓创新，不断推进我国中小学校长培训工作的又一个重要的指导性文件。这对于全面提高全国中小学校长的培训质量和水平，具有十分重要的指导意义。

为了帮助参加培训的全国中小学校长全面深入地掌握岗位培训和提高培训的内容，使广大校长通过培训，全面提高自身素质和管理能力，更好地为实施素质教育服务，为中小学的教育改革和发展服务，同时也为了向从事中小学校长培训的广大授课教师提供必要的教学参考资料，我们根据教人[2001]3号文件的基本精神和新教学计划的具体要求，针对广大中小学校长在参加培训过程中学习资料相对不足的实际情况，编选了《全国中小学校长任职资格、提高培训丛书》（全书共计二十一本。其中，任职资格丛书一套，总计六本；提高培训丛书一套，总计十五本）。

早在“九五”期间，我们就根据我国中小学教育的实际和全国中小学校长培训工作的需要，编选了《全国中小学校长提高培训教学参考资料》（一套七本）。该丛书出版后，受到了全国中小学教育教学管理者，特别是参加培训的中小学校长和授课教师的广泛好评，并提出了不少很好的意见。

我们编选的本套丛书，其主体为研究性论文。入选论文的迄止时间为：1999年1月～2001年6月。入选论文的范围为：在全国各大报刊杂志上公开发表的研究性论文。在编选过程中，我们主要考虑了以下几个方面：

一、政策导向性。所选文章注意牢牢抓住“科教兴国”和“素质教育”这条主线，重点编选了有关实施素质教育和反映我国中小学教育教学改革中出现的热点、难点问题等方面的文章。

二、针对性和实用性。入选论文的标准为：能充分把握我国教育改革和发展的时代脉搏，能充分反映我国教育科学研究最新成果，能紧密联系我国中小学教育教学改革的实际，能切实适合参加培训的广大中小学校长的需要。在编选过程中，特别注意了对分析当前我国中小学教育教学改革中的热点、难点问题的文章和中小学教育教学管理改革方面的典型经验、案例分析和实验成果的选收。

三、专题性。入选论文充分考虑了校长培训和成人学习的特点，以有关我国中小学教育教学改革中的热点、难点等专题为纲，内容相对集中，不面面俱到，以利于广大校长自学和开展问题讨论、经验交流、案例分析等研讨活动，以利于广大校长撰写专题论文、研究报告和研究教改方案，努力使该套丛书更加适应广大中小学教育教学管理者，特别是参加培训的中小学校长的需要。

参加本套丛书编选的诸多同志为本套丛书高质量地付梓出版付出了大量劳动。早在编选之前，就有几个同志分赴全国不少地方，征求了不少地方干训机构的领导同志、授课教师和参加培训的校长对编选本丛书的意见，回来后又结合编选“九五”提高培训丛书的经验，为本套丛书的编选作出了周密而又严格的工作计划。特别需要指出的是，整个编选工作，不论是原始材料的收集和遴选，还是入选资料的三次审定，都是在北京的酷暑天气里完成的。可以说，本套丛书中的每一页，都倾注了这些同志大量的心血和汗水，作为主持编写者，我向他们表示敬意和感谢。

参加本丛书编选的同志有（排名不分先后）：夏智伦、韩英、林振涛、张立、张健、张薇薇、宋燕华、安鲁华、禹玲、李吉祥、冯永华、赵玮珊、明航、吴玉彦、顾晓玲、杨旭、姚永刚、宋海峰、范春秀。

可以想见，在扑面而来的崭新的二十一世纪里，“科教兴国”战略的进一步贯彻落实和我国改革开放的进一步深入，必将成为新世纪我国教育改革和发展的强大推动力。新的时代，对我国教育工作者特别是战斗在一线的广大中小学校长提出了新的更高要求。我们衷心地希望，这套丛书不仅能够成为广大中小学校长参加培训学习的参考书，更能成为广大中小学校长进行学校日常管理和教育教学改革工作，全面实施素质教育的案头必备书和工具书。

我们期待着您的批评！

顾春

2002年元月

目 录

第一部分:课程改革的历史与现状	1
我国课程论研究的历史回顾:1922—1997(上)	1
我国课程论研究的历史回顾:1922—1997(下)	8
从理论与实践的关系看 20 世纪课程理论发展	16
略论我国基础教育课程政策的改革方向	20
我国普通中学早期实行选课制的历史反思	23
'99 课程理论研讨班综述	27
21 世纪课程目标:向后现代教育过渡	31
当前中小学课程改革的探讨——兼论我国现行的中小学课程计划	38
我国义务教育课程改革的方向和原则	43
开发新时代的 school 课程——关于我国课程改革政策与策略的若干思考	49
学科结构中心课程探析	57
高中课程设置改革实验	60
构建现代学校课程结构模式	65
研究性学习的特点和课程定位	70
浙江省初中“自然科学”课程改革探索	74
中小学课程教材改革路在何方?	81
中学课程教材改革学术会议述评	82
第二部分:课程编制、管理与评价	87
“学校知识”与课程标准	87
普通高中课程编制的框架构想	93
教育研究中的“中介”问题探讨——兼谈课程编制的中介作用	96
应加强小学活动课管理——对北京市部分小学活动课程管理情况的调查分析	103
关于上海中小学课程评价的实证化倾向	105
高中理科实验综合考查与评价研究报告	110
国外有关知识测量与评价研究的新发展	117
第三部分:课堂教学模式改革	122
关于 20 世纪后期中国教学法实验的思考	122

“活动—发展”教学模式原理	128
“启发式综合教学”与“目标教学”的比较	137
发展性教学与学生主体性发展	142
试论课堂教学观念的转变	145
学生创造个性培养的理论与实践模式——主动思维训练法的教学模式构想	149
学习策略教学刍议	154
学习方式、传播方式与课堂教学改革	159
学习理论研究的主要取向及其教学含义	166
以问题为中心的教学创新模式	174
和谐教学导学式模式	179
和谐教学模式建构原理	181
简论科学创新的课堂教育	182
教学活动中创造性思维训练策略浅探	187
教学模式研究：何去何从	191
课堂教学艺术新论	201
略论目标教学	206
论合理知识结构的认知功能与教学策略	213
论教学布白的艺术	217
论教学节奏	221
实现课堂教学改革两步跨越的构想	226

第一部分：课程改革的历史与现状

我国课程论研究的历史回顾：1922—1997(上)

课程论作为教育学的一门分支学科,其研究领域主要涉及学校课程设计、编制、实施和课程评价等的理论与实践。从先秦以来,我国教育家已有许多有关这一领域的论述,但课程论作为一个正式的研究领域在我国还只有较短的历史。考察课程论领域的历史,不仅能够使我们发现这一领域的中心问题,同时也可以使我们在接受、理解和创立新的课程理论时进行更多的思考。因为,在一些称之为新的课程思想、观点和理论中,许多东西实际上并不新。通过历史的回顾和透视,我们可以更具批判性地评价各种课程理论和思潮,并在一定程度上预示这些理论的未来发展及其命运。此外,通过考察那些在课程论领域的萌芽、确立和发展过程中做出贡献的人对课程问题的认识,我们也许能够更清楚地明白课程是什么、课程论要解决哪些问题。本文重点考察课程论作为一个正式的研究领域在我国近现代教育研究中的地位及其走过的道路,同时探讨 80 年代以来我国课程研究所关注的主要问题。

一、我国课程论研究历史的简要回顾

(一)课程论学科在我国的建设:1922—1949

课程作为一个正式研究领域,在我国始于 20 年代初期^①,并和当时的学制改革紧密联系。围绕 1922 年新学制改革,我国学者纷纷开始研究课程,特别是中等教育课程的改革。1922 年 5 月,《教育杂志》刊出第 14 卷号外《学制课程研究号》,在教育界和社会上都产生了较大的影响。廖世承在这期杂志上发表《关于新学制草案中等教育课程之研究》,论述了编制中学课程的三原则:1. 无论初级中学高级中学,俱当采用分科选科制,设职业科与普通科;2. 中学应破除学年制,采用能力分组的办法,凡学生升班,均以学科为单位;3. 初级中学与高级中学,应视各科性质,分别规定必修科目若干种。^②后来,他又将原则增加到八条;4. 选修科目不限定组别;5. 初高两级的毕业年限应有伸缩;6. 初级中学必修科目的教材,偏重应用方面;7. 初级中学必修科内增加社会常识,高级中学必修科内增加世界文化史;8. 童子军也列入初级中学的必修科内。^③1925 年上海商务印书馆出版的《新学制中学的课程》收录了廖世承、王克仁等关于中学课程的四篇研究论文。这些是我国比较早的关于课程的研究论文。

商务印书馆 1923 年出版的程湘帆著《小学课程概论》是笔者所见到的我国近现代最早的课程论专著;广西教育厅编译处 1928 年出版了王克仁著《课程编制的原则和方法》,全书分 11

章,讲述了课程问题的重要性、课程适应普通的生活和特殊的生活、编制课程的步骤等几个方面,是我国比较早的综合性的课程论著作。此后一批关于课程的著作陆续问世,如徐雉著《中国学校课程沿革史》(上海太平洋书店 1929 年版);朱智贤编《小学课程研究》(商务印书馆 1931 年版),作为师范小丛书的一种,分 3 编对课程的概念、课程的原理和课程的编制进行了研究;熊子容著《课程编制原理》(商务印书馆 1934 年版),分课程之功用、现代课程之领域、现代课程编制、各级学校课程编制 4 章,分别论述中小学课程;盛朗西编《小学课程沿革》(中华书局 1934 年版)和李廉方著《小学低年级综合课程论》(中华书局 1934 年版);陈侠著《近代中国小学课程演变史》(商务印书馆 1944 年版)。此外,一些美国的课程论著作也得以翻译出版,如美国哥伦比亚大学师范学院教授庞锡尔著,由郑宗海、沈子善翻译的《设计组织小学课程论》(F. G. Bonser, The Elementary School Curriculum, 商务印书馆 1925 年版);博比特著、张师竹译《课程》(商务印书馆 1928 年版);博比特著、熊子容译《课程编制》(商务印书馆 1943 年版)。

30 年代出版的教育学著作也已经把课程或课程论作为教育学的一个重要组成部分,与教学论或教学方法并行研究。如当时比较有影响的著作中,罗廷光著《教育概念》(上海世界书局 1933 年版),将课程和教材作为单独的部分论述;孟宪承编《教育概论》(上海商务印书馆 1933 年版),把课程和教学分别作为不同的章节;胡忠智编《教育概论》(北平文化学社 1934 年版),已分列课程论(教育工具)、教学论(教学方法)。

30 年代对小学课程教材的研究比较深入,出版了大量教材研究方面的书籍,如孙钰《小学教材研究》(北平文化学社 1932 年版),朱翊新《小学教材研究》(上海世界书局 1932 年版),吴研茵、吴增芥《小学教材研究》(商务印书馆 1933 年版),俞艺香《小学教材研究》(南京钟山书局 1934 年版),吴宗望《小学教材研究》(上海开明书店 1934 年版),俞子夷等《新小学教材研究》(上海儿童书局 1935 年版)等。这些著作对小学课程教材的目的、范围,教材的性质和功用,教材内容的选择和分配,教材的组织 and 分配,教科书的编辑以及小学各科教材进行了论述。

从 30 年代起,课程论开始作为大学课程在高等院校进行教学。1930 年国民党教育部编的《大学科目表》中,课程编制列为教育系第三、四、五年级选修课。30 年代和 40 年代,中山大学、中央大学、复旦大学、湖南大学、云南大学、桂林师范学院、贵阳师范学院、东北大学、北京大学、北平师范大学、燕京大学等院校的教育系都开设了课程论。^④如北平师范大学教育系 1931—1932 学年已将课程论列入第二、三年级的选修科目,占 4 个学分。^⑤该校研究院教育科学门同年也将课程论列为选修科目,每周 2 学时计 4 学分。^⑥当时的全国性教育期刊,如正中书局的《教育通讯》和商务印书馆的《教育杂志》都发表了不少关于课程论的论文。

20~40 年代是我国近现代教育史上第一个改革和实验比较活跃的时期,对教育改革在各个方面的深入程度超出了一般人的想象,需要我们进一步加以发掘和认识。这一时期对课程论的研究与美国等西方国家是同步进行的,并取得了重要的成果。但是,可以看出,这一时期的研究主要集中在小学课程教材和课程沿革史方面,在课程理论方面主要是介绍和移植美国的课程论,课程论研究的深度和广度都有所欠缺。尽管如此,课程论作为教育科学内一门独立的分支学科得到了重视,特别是对小学课程教材的研究不逊于当时作为热点的教学法和

教授法。我国课程论学科已具雏形,并受到教材研究和课程史研究的有力支持,初步展现了课程论研究的辐射力。

(二)课程论作为教学论的一个组成部分研究的时期:1949—1988

新中国成立后,我国学习原苏联的教育科学。当时苏联的师范院校只讲教育学,在教育学科中讲教育基本理论、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”。和原苏联一样,我国在一个相当长的时期没有把课程论作为教育学的一门分支学科来研究,这和教育体制上由国家统一制订教学计划、教学内容,各地区、各学校和教师只能遵照执行的管理模式密切相关。

我国的教育学界当时没有把课程论作为教育学的分支学科,并不等于我们没有研究课程问题。在我国出版的教育学和教学论著作中,课程问题还是得到了一定的关注。随着改革开放的深入,特别是1985年中共中央发布了《关于教育体制改革的决定》后,课程问题受到越来越多的重视,得到越来越深入的研究,并导致课程论终于从教学论中分离出来,成为教育学的分支学科。

上海师范大学《教育学》编写组编《教育学》(人民教育出版社1979年版),是1961年至1963年间编写的高等师范学校教育学教材的讨论稿,对课程设置的依据、各门课程的目的和任务、课程的安排、教材的选择、教材的组织等问题进行了探讨。它是同一时期极少数将课程论内容列专章并依据当时的观点作精要阐释的教育学著作之一。

1981年,教育部直属的,以研究、编写中小学教材为主要任务的人民教育出版社设立课程教材研究室,并创办了全国第一家《课程·教材·教法》杂志,我国课程研究工作者有了集中发表自己关于课程教材的意见的园地。该刊的宗旨是探讨中小学和师范院校课程教材的编制原理,研究课程、教材、教法的改革途径,刊发包括课程编制的一般理论,教材编写的一般问题,中小学各科课程设置、相互联系和前后衔接的问题,中小学和师范院校各科教学目标的研究,课程教材改革的研究报告和调查报告,课程教材沿革的参考资料和分析研究,外国课程教材的参考资料和比较研究,国内外课程教材的书刊评介等方面的论文等。创刊号发表的戴伯韬《论研究学校课程的重要性》一文,奏响了新时期我国课程研究的序曲。作者在文中论述了研究学校课程的重要意义,编制学校课程要符合客观规律,应该按照教育方针编制课程和关于课程的编制问题等四个方面的内容。他指出,学校课程不仅把各科教学内容和进程变成整个便于教学的体系,而且是培养什么人的一个蓝图,课程论是学校教育学中一门重要的分支学科。这同人类社会的政治、经济、生产以及文化科学技术有着密切的联系,其中,主要是生产方式决定了学校课程的内容和性质。学校课程要根据一个国家发展生产需要、政治的需要和人民的需要来制定,不能墨守成规,必须重视课程的研究。^①但这种要求重新建立课程论学科的呼吁,由于我们长期以来在思想上的束缚,以及在当时课程研究人员少、课程研究机构不健全的情况下,没有得到应有的重视。在同年出版的该刊第2—4辑中,刊登了陈侠《课程研究引论》、叶立群《中小学课程设计的三个问题》、刘英杰《中小学课程设置的几个问题》等研究文章。1983年,教育部批准成立了课程教材研究所,与人民教育出版社合署办公。人民教育

出版社编辑出版的《外国教育丛书》中,有关中小学课程研究与改革的内容,占了一定的篇幅。接着又编辑出版了国内第一套《课程研究丛书》,^⑧其中《课程研究的理论与实践》《课程理论》《学校理科课程论》《普通中等教育内容的理论基础》等译著集中介绍了英、美、日、苏等有关课程研究的理论。此后,关于课程研究的论文在全国各个刊物上逐渐多起来。同时,对国外课程研究情况的介绍也逐步增多。

1984年,山西大学史国雅发表了《课程论的研究范围及指导原则》一文,介绍了国外和我国课程论研究的概况。他提出课程论研究的范围应当包括课程设计和课程实践两个方面,而课程实践即指教学。编制课程和教学课程应当结合起来,绝对不能把二者分割开来。^⑨他第一次把课程论研究的领域扩大到教学论的领域。

从80年代中期开始,教学论研究者也开始重视对课程的研究,杭州大学董远骞、张定璋、裴文敏所著《教学论》的第8章“课程论”部分,阐述了课程论是关于教学内容理论的看法,并结合我国实际,论述了课程的“双基论”。^⑩

北京师大王策三在他的《教学论稿》中,分3章论述了课程的历史发展、课程的本质和结构、课程设计的方法。他提出课程论要解决的主要问题是:如何在教学过程中使学生掌握人类长期创造和积累起来的经验的精华。课程问题在任何一个教育体系都居于中心地位、实力地位。这是因为:教育目的必须依靠一定的内容安排来实现和体现;教学方法、教学组织形式等,都是受内容决定并为内容服务的;教学质量、水平和评价的标准,主要看教学内容以及实现得怎样。当代科学技术飞速发展,引起对智力开发的普遍关心,课程论的研究空前地活跃起来了。^⑪

东北师大吴杰在他编著的《教学论——教学理论的历史发展》一书中,分4编探讨教学论问题,其中第一编就是“课程论”。他探讨了中外课程论的历史发展、当前世界主要工业国家课程改革的趋势、从课程论的历史发展和当前情况所看到的问题以及我国课程论所要研究的问题。他认为,课程论要回答的问题是教什么、为什么教这些内容、怎样教这三大问题。^⑫教学计划是课程论所要研究的中心问题。根据对课程论研究任务的认识,他探讨了课程的演变和课程门类的划分、制订教学计划的基本原则、教材的编写。对课程的研究和重视又向前推进了一步。

1988年,河北大学王伟廉编著的《课程研究领域的探索》(四川教育出版社1988年9月版),介绍了欧美课程研究领域的一些情况,引起了研究者的关注。华东师范大学瞿葆奎主编,陆亚松、李一平选编的《教育学文集·课程与教材》(上)(人民教育出版社1988年11月版),为推动课程论的研究提供了比较系统的材料。

从80年代中期以后,我国九年义务教育课程教材的改革与发展的步伐加快。1986年国家教委成立了全国中小学教材审查和审定委员会,并于1988年颁发了《九年制义务教育教材编写规划方案》,明确提出把竞争机制引入教材建设,逐步实现教材的多样化,以适应各类地区、各类学校的需要。全国各地编出了多套义务教育教材,同时呈现了研究、编制和试验的局面。课程教材研究和编制的需要,客观上大大促进了课程论的研究。在各种教育刊物上刊登的课程方面的论文呈越来越多的趋势。与此同时,越来越多的攻读教育学硕士学位和博士学位的研究生,把研究方向对准了课程领域。

可以看出,尽管我们把这一时期归纳为课程论作为教学论的组成部分研究的时期,但它也是我国课程论开始学科重建的准备时期,课程论作为教育学的一个分支学科的酝酿时期,课程研究队伍逐步形成和壮大的时期。在这一时期,课程论研究的中心问题在不同程度上得到重视,阐释课程问题的深度和广度都有相应的加深和扩展。

(三) 课程论作为教育学分支学科的重建时期:1989年以后

尽管1989年以后,教学论继续把课程论作为自身的一个组成部分加以研究,并越来越注意课程的理论和方法的研究,例如:李秉德主编的《教学论》设课程论专章,对课程的意义、地位和历史发展,课程编制的理论和方法,我国中小学课程和教材进行了篇幅较大的论述;^⑩吴文侃主编《比较教学论》,对课程、课程设计、课程编制理论、学校课程的实施与改革等问题也作了比较深入的阐述;^⑪等等,但随着两本比较有影响的课程论专著的出版,我国课程论开始成为教育科学的一门独立的分支学科,形成了独立的研究领域。

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),一是华东师大钟启泉编著《现代课程论》(上海教育出版社1989年版)。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。

陈侠在1989年3月出版了我国新时期第一本《课程论》,它是作者多年来潜心研究课程论的成果结晶。作者从1984年起,应邀先后在一些大学的教育系给研究生作课程论的专题讲座,《课程论》一书就是由这些讲稿编成的。《课程论》结合中国的实际情况进行论述,形成了独具特征的结构体系。从论述课程研究的对象、目的和方法,考察中西方学校课程的演变和课程理论的流派,到论述制约学校课程的各种因素,把学校课程编订与教育目标挂钩,分别阐述学校课程在培养全面发展的入和实施全面发展的教育中的地位和作用,教育目标和课程的性质、任务、类型、编订、实施和评价的关系,最后探讨课程编订的趋势。

钟启泉《现代课程论》的特点是借鉴国外特别是日本学者的材料,系统地研究了学校课程的发展、课程论遗产和课程理论的进步;考察了课程编制的基本理论如课程概念、类型、结构、课程编制原则、课程基础,以及教育目标、课程开发、教材教具、课程评价、课程管理等;介绍了美国、西欧、原苏联和日本的现代课程研究;用较大篇幅对美国、原苏联、英国、法国、联邦德国、日本等国学校课程的实施及学校课程的特点作了比较研究。该书向我国的课程研究人员全面展示了国外课程研究的现状和所取得的成果。

1990年10月,“课程发展与社会进步国际研讨会”^⑫在上海举行,这是我国第一次在课程领域主办的国际性学术研讨会,课程改革问题在我国受到了空前的重视。这一时期,我国中小学课程问题在国家、地方和学校三个层面上得到了不同程度的研究与改革,义务教育和普通高中课程改革引起了教育学界的普遍关注,国家教委制定新的义务教育课程计划,部署义务教育课程教材多样化的改革,以及上海市中小学课程教材整体改革和浙江省义务教育综合课程教材的改革,引发了人们对课程理论问题的重新思考。一些课程论著作从不同的视角对课程问题进行了理论阐释。

华中师大廖哲勋著《课程学》(华中师范大学出版社1991年版),从大学教育系专业课的角度对课程问题作了系统的科学研究。该书的目的是“在分析各流派课程理论的基础上,

针对我国中小学课程建设需要解决的主要问题进行比较系统、比较深入的研究,着力探讨我国中小学课程运动、发展的规律,借鉴外国课程理论中一些有价值的见解,从而初步形成适合我国国情的课程理论的体系”。^⑧该书分绪论和课程的基本理论、课程设计理论、课程评价理论、课程管理理论4编共18章,其主要特点是在对中小学课程进行现状研究、历史研究和比较研究的基础上,有分析地吸取外国课程理论的一些有价值的见解,形成了一些新的理论观点;全书理论体系注重从我国实际出发,力图概括中小学课程建设的正反两方面的历史经验,对包括课程设计、课程评价和课程管理在内的课程系统工程进行了全面的论述;着力揭示课程内部的复杂联系,强调课程结构合理化与课程模式多样化,阐述了课程结构与课程功能辩证统一的原理。

课程教材研究所吕达对我国近代普通中学课程的渊源与沿革作了全面深入的研究,在总结历史经验的基础上,探求课程发展的规律,对我国当前普通中学的课程改革提出了新的见解和设想。他从1988年起,连续在报刊上发表了关于中小学课程改革的研究论文,并在《独木桥?阳关道?——未来中小学课程面面观》(吕达等著,中信出版社1991年版)、《中国近代课程史论》(吕达著,人民教育出版社1994年版)等著作中系统阐述了关于中小学课程改革的构想,即“一个目标、两段设计、三级管理、四个结合”等。“一个目标”是指知识、儿童和社会这三大要素对学校课程的制约作用是通过培养目标体现出来的,培养目标是课程设计之纲。“两段设计”是指将初中课程纳入义务教育阶段,与普通高中阶段课程分别设计。“三级管理”是指在课程管理上实行国家、地方和学校三级管理。“四个结合”是指作为课程整体结构,在课程内容上使学术课程与技术课程相结合,做到德智体美与劳动技术完美和谐的发展;在课程形态上使学科课程与活动课程相结合,分科课程与综合课程相结合,学期课程与短期课程相结合,互相取长补短;在课程类型上使必修课程与选修课程相结合,必选课程与任选课程相结合,达到相得益彰的效果;在课程范畴上使显在课程与潜在课程相结合,也即正式课程与非正式课程相结合,发挥相辅相成的作用。他认为,“结合”并不是平分秋色,更不是矫枉过正,而是动态平衡,既坚持两点论,又突出重点论,在不同的时间、地点、条件下强调不同的侧面,这些构想在相当程度上得到了课程决策机构的认可和采纳。

近年来,一些课程论专著的出版表明,课程研究的范围有所拓展,并开始对课程专题进行探讨。这些著作包括《国外课程改革透视》(钟启泉等,陕西人民教育出版社1993年版)、《中国课程变革研究》(杨玉厚等,陕西人民教育出版社1993年版)、《现代课程论》(靳玉乐著,西南师范大学出版社1995年版)、《中国古代学校教材研究》(熊承涤著,人民教育出版社1996年版)、《课程理论——课程的基础、原理和问题》(施良方著,教育科学出版社1996年版)、《潜在课程论》(靳玉乐著,江西教育出版社1996年版)、《课程变革概论》(白月桥著,河北教育出版社1996年版)、《阶梯型课程引论》(黄甫全著,贵州人民出版社1996年版)等等。同时,数学、物理、化学等学科课程论的研究也取得了成果。^⑨

1997年3月中国教育学会教育分会正式批准成立全国课程专业委员会,这是我国第一个专门从事课程研究的学术性团体,它的主要成员不仅包括课程理论工作者,还包括课

程实践工作者;1997年11月,由全国课程专业委员会和课程教材研究所等单位主办的首届全国课程学术研讨会在广州召开。大批课程论专著的问世和全国性课程研究学术团体的成立表明,课程论作为教育学的一个正式分支学科的重建已基本完成。

注释:

①关于我国课程论研究的起始年代有不同看法,有人认为始于70年代(见廖哲勋:《课程学》,华中师范大学出版社1991年版,第10页),有人认为始于30年代(新玉乐:《现代课程论》,西南师范大学出版社1995年版,第17页)。

②见《教育杂志》1922年第14卷号外,载《廖世承教育论著选》,人民教育出版社1992年版,第9~18页。

③见《中等教育》1922年第1卷第3期,载《廖世承教育论著选》,第28~29页。

④史国雅:《课程论的研究范围及指导原则》,《山西教育科研通讯》1984年第2期。

⑤李建勋:《北平师范大学教育系之历年状况及将来计划》,北平师大《师大月刊》第1期,载《李建勋教育论著选》,人民教育出版社1993年版,第144页。

⑥李建勋:《北平师范大学研究院教育科学门一年之经过及今后之改进》,同注⑤,第152页。

⑦戴伯韬:《论研究学校课程的重要性》,《课程·教材·教法》1981年第1辑。

⑧这套丛书包括英国丹尼斯·劳顿等著、张渭城等译:《课程研究的理论与实践》(1985年版);日本伊藤信隆著、邢清泉等译:《学校理科课程论》(1988年版);美国比彻姆著、黄明毓译:《课程理论》(1989年版);原苏联克拉耶夫斯基、莱纳著、金世柏等译:《普通中等教育内容的理论基础》(1989年版);陈侠著:《课程论》(1989年版);吕达著:《中国近代课程史论》(1994年版)。

⑨史国雅:《课程论的研究范围及指导原则》,《山西教育科研通讯》1984年第2期,载《教育学文集·课程与教材》(上),人民教育出版社1988年版。

⑩董远骞、张定璋、裴文敏著:《教学论》,浙江教育出版社1984年版,第126页。

⑪王策三:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版,第168页。

⑫吴杰编著:《教学论——教学理论的历史发展》,吉林教育出版社1986年版,第5页。

⑬李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社1991年版,第157~194页。

⑭吴文侃主编:《比较教学论》,人民教育出版社1996版,第198~270页。

⑮会议材料见中国教育国际交流协会、国家教委中小学教材办、中国课程教材研究所编:《课程发展与社会进步——国际研讨会论文选》,人民教育出版社1992年版。

⑯廖哲勋:《课程学》,华中师范大学出版社1991年版,第1页。

⑰见张永春编著:《数学课程论》,郑军、余国祥著:《物理课程论》,何少华、毕华林著:《化学课程论》,广西教育出版社1996年12月版。

(张廷凯,课程教材研究所。北京:《课程·教材·教法》,199801,7~12。)

我国课程论研究的历史回顾:1922—1997(下)

二、我国课程论研究的主要问题及其发展

课程论研究作为我国 80 年代教育学研究的一个新兴领域,从课程的基本概念到学科研究的主要问题,出现了许多争议,这些争议和对问题的探究,使课程领域充满了生机,并促进了课程理论研究和课程改革实践的发展。这里只选择对课程论学科建设影响较大的争议问题作简要的介绍,以便进一步说明我国课程论学科的形成和发展的历史。

(一)关于课程论的学科地位及其和教学论关系问题的研究

关于课程论和教学论的关系问题,多年来有一个争议:是教学论包括课程论,还是教学论要隶属于课程论?王策三认为,两种主张都有根据。“课程和学制相类似并联系密切,是受更高级的规律如社会经济、政治、教育制度和一般科学文化发展水平所制约的,主要不取决于教学过程中的规律和原则,教学论是为实现课程服务的。”王策三主张采取前一种观点,把课程看作教学内容的安排,因为没有教学内容的教学论是空洞的,课程事实上接受着、也应该接受教学过程规律的支配。在教学论中阐述课程论,并不妨碍揭示它和高一级规律的联系。^⑧

但是,许多研究者很快就认识到,讨论课程论和教学论谁包容谁,对这两门学科的发展都是不利的,而倾向于把课程论和教学论作为教育学的两个并行的下位理论,分别加以研究。

陈侠认为课程论和教学论各有不同的研究对象和范围。在教学论里研究教学内容,不可能展开来谈,不可能也没有必要深入到课程研究的全部要素中去。既然二者有各自的研究领域,就没有必要把课程论包括在教学论之中,使它成为教学论的组成部分,否则会束缚这门学科的发展。尽管课程和教学的关系比较密切,讲教学论时需要涉及一定的课程论的内容,他建议在教学论的专著里,最好仍用“教学内容”或“课程与教材”这样的标题,不宜用“课程论”这样的标题,以免使人认为课程论只是教学论的一部分,以为是教学论的下位理论。^⑨

华东师大施良方在考察和分析了原苏联和西方的不同观点后提出,随着课程理论的发展及科学发展的分化,课程理论与教学理论分开来已成不可遏制之势。他赞同西方有关课程理论与教学理论的目的—关系论,把课程和教学的关系看成是内容与形式的关系。课程理论与教学理论是教育科学中两门并列的学科,从对教学过程的分析,可以看出课程理论不是隶属于教学理论的分支学科。教师的教,学生的学,以及作为教师的教与学生的学的中介的课程,是教学过程的三个最基本的要素。课程是教育目的和培养目标的基本体现,教学则是以课程为依据而展开的。作为教与学的内容,课程是教与学活动的中介,并制约着教与学的方法。^⑩

北京师大桑新民从教育哲学的角度,阐述了课程论和教学论研究的不同任务。他认为,教育目标的对象化是在教师与学生共同构建学习主体的教育过程中实现的。这一过程可分

为两个不同阶段,表现为三层次结构的两次转化:

第一阶段是要将人类社会中长期积累起来,并在当代社会中急剧更新发展的知识技能结构和道德情感结构转化为能被不同年龄学生所接受的课程结构,这是当代迅速发展起来的课程论所研究的课题;

第二阶段则要完成课程结构向受教育者身心结构和实践活动结构的转化,这是教学论、教学法和当代方兴未艾的教育工艺学所共同研究的课题。

只有经过这两次转化,教育实践的目标才能顺利地对象化。他认为,在教育发展的早期,这两次转化是合为一体的,课程作为教育内容的选择而包含在教学过程之中。课程设计与教材编写从教学过程中分化出来是教育发展的需要,课程论也应该从教学论中独立出来,成为与教学论并列的教育学分支学科。^②

经过长期的讨论和争议,目前课程论和教学论的研究者对课程论的学科地位的态度已趋于明确,即课程论是与教学论并列的教育学的一门独立的分支学科。实际上,承认教学论和课程论各有不同的研究对象和任务,并不是否定二者之间具有紧密的联系。课程论和教学论在研究领域上有一定的交叉是正常的,课程论和教学论任何一个学科在研究上的突破,往往影响和带动另一学科的研究和发展,这是教育学研究内部良性互动的表现。正因为如此,国务院学位委员会、国家教委 1997 年新颁布的培养研究生的学科、专业目录中,也已将“课程与教学论”作为教育学学科下属的一个专业。明确了各自的学科地位,我国的课程论和教学论研究必将迎来一个新的发展时期。

(二)关于课程本质的研究

“课程是什么?”对这一问题的回答是我们研究课程的出发点。在我国课程研究的早期,对课程本质的理解已经有相当深度的认识,比较突出的是朱智贤在 30 年代给课程所下的定义,他认为:“学校的课程,是使受教育者在校里规定的期限内,循序继续得着各种应得的智识和训练,以求达到一种圆满生活的精密计划。”^③

对课程的概念或定义,目前尚存在一些纷争。这充分表明了课程这一概念与它在国外学术界仍处于未确定状态一样,也是我国教育学界中使用得多而定义最差的概念。课程论要形成自己科学的体系,不解决概念问题,研究难以深入。课程研究者往往从自己对课程不同的理解出发去研究课程的问题,各自得出不同的结论。我国教育学界对课程本质的理解,不仅受到我国古代典籍中如“宽着期限,紧着课程”等传统看法的影响,国外课程研究者对课程的多种定义对我国研究者在探讨课程本质时也产生了一定的影响。综观我国对课程内涵的理解,研究者对这一问题的认识越来越深入,对概念的定义也越来越精确。

新中国成立后,我国教育学界长期把课程看作与学科的等同或学科的总和。如上海师范大学《教育学》编写组编的《教育学》认为“学生学习的全部学科称为课程”。^④一些权威的教育辞书也沿用这样的定义,如《中国大百科全书·教育》将课程定义为所有学科的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和;《教育大辞典》把课程看作为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。

随着课程研究的逐步深入,一些研究者对课程等同于学科这样的认识提出了修正。有的

提出课程是学校学科及其安排和进程,如吴杰认为:“课程是指一定的学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求。它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”^④陈侠认为:“课程可以理解为为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”^⑤

有的提出课程是学校教学内容及其进程安排的计划,如廖哲勋认为:“课程是由一定育人目标、基本文化成果及学习方式组成的用以指导学校育人规划和引导学生认识世界、了解自己、提高自己的媒体。”^⑥他把育人目标、基本文化成果和学习活动方式看作课程所要包含的基本成分。西南师大李臣之认为课程是“指导学生获得全部教育性经验的计划”。^⑦东北师大郝德永从分析课程本质内涵的多元限定、限定维度的分类、课程本质内涵探索的方法论等方面对现有课程定义进行了检讨和透视,提出课程的“本质内涵是指在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其迁移的、进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划”。他认为课程从本质上讲是一静态的客体,而不是动态的活动;是一种预设的、有意的安排,而不是教育活动的结果,更不是学习者的主观性自我意识或见解、观念;从其内容上讲,它是一种系统知识、经验,而不是一种目标体系。^⑧可以看出,对课程的本质涵义,研究者们越来越倾向于把它看成是旨在使学生获得的教育性经验的计划。

针对课程研究领域中对课程定义的歧见,一些研究者放弃了用一个精确的定义统率课程研究的想法,开始考察各种课程定义产生的背景及内涵。施良方认为目前就要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义,这既不现实,也不可能。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,以及这些术语的实际含义。他对课程进行了词源分析,归纳了六种类型的课程定义:课程即教学科目;课程即有计划的教学活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即社会文化的再生产;课程即社会改造。在此基础上,他分析了课程定义的方式,认为每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性,即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,所以都有某种合理性,但同时也存在着某些局限性。而且,每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向。^⑨这些研究有助于我们理解为什么课程的本质及课程的定义会呈现不同的形态。

(三)关于制约课程的主要因素的研究

课程是由什么决定的?制约学校课程的主要因素有哪些?这是课程论研究中的一个主要命题。对这一问题的回答反映了研究者的课程观和教育观,它直接涉及课程设计和编制等诸多问题。在我国课程研究短短的历史中,人们不断就这一问题发表自己的看法。

陈侠认为,尽管政治的因素、经济的因素是制约课程的根本的因素,但仅仅停留在这两个根本因素上,那就过于抽象而不具体,过于一般而忽视特殊,还应该分析其他因素。他提出了8种制约学校课程的因素,包括社会生产的需要、科学技术的进步、教育宗旨的规定、培养目标的要求、哲学思想的影响、社会文化的传统、儿童身心的发展、学校类型和制度,并作了具体的分析。^⑩

王策三认为,课程是遵循着外因通过内因而起作用,在外力作用下内部矛盾斗争的规律而发展的。因此,既要考虑影响课程的外部因素,更要考察课程本身在外部因素影响下是怎

样发展的。影响课程的外部因素,概括地说有知识、社会要求与条件、学生三个方面。这三个方面对课程的影响是综合交错的,实质上是科学结构、社会结构和学生心理结构综合交错,影响着课程的结构。影响课程发展的内部因素至少应包括课程的历史传统,教学论、特别是课程论的观点,以及课程发展自身相对独立的规律。^⑨

中央教科所江山野从学校课程设计依据的角度,提出社会需要是制约课程的根本因素。他分析了把社会中心论、知识或学科中心论、儿童中心论结合起来的“三结合论”。他认为“三结合论”似乎很全面,但是并不能完全解决这三种理论观点的矛盾,因为如何处理这三个方面的关系仍然是个问题,在观点上也就仍然存在着分歧。因此,必须对社会需要、知识学习和儿童发展这三个方面的相互关系作进一步分析。他指出这三个方面的关系不是并列关系,不能简单地等同起来;这三个方面的关系也不是主次关系,不能简单地把它们用主次加以区分;这三个方面的关系也不是完全相互对立的关系,不能简单地把它们对立起来,或简单地把它们归为“对立的统一”。他明确地提出了自己的观点,即作为学校课程设计依据的,归根结底是社会需要,是社会发展的需要。他进而论证了知识学习和儿童发展与社会需要之间并不矛盾,知识学习和儿童发展本身也是一种社会需要,而且知识学习和儿童发展二者之间根本上讲是统一的、相辅相成的。^⑩

吕达倾向于把制约学校课程的因素归结为知识、儿童、社会三大要素。他认为,与其他因素相比,知识、儿童和社会这三个因素是主要的,其他各项因素均可归结到这三大要素中,均须通过这三大要素而起作用。“就像一尊鼎的三只脚,相互密切关联,不可或缺。无论忽略哪一个要素,或者偏重哪一个要素,都会使学校课程失去平衡,以致不能完整地全面地实现教育的培养目标。只有‘三足’都兼顾了,才能做到‘鼎立’。”他认为尽管知识是由生活在社会中的人类创造和积累的,儿童也是作为社会成员而存在的,对儿童传授知识、发展智能是社会的根本的长远的需要,从这个意义上说,社会对课程的制约起主导作用。但是,严格地说,知识和儿童这两大要素,毕竟还有自己的特点、自己的作用。^⑪

上海市从1988年开始的课程教材改革,是一次较全面、规模较大的改革,他们所提出的课程改革方案的设计思想是:以社会的需要、学科的体系和学生的发展为基点,以提高学生的整体素质为核心。对这样一个指导实践的设计思想,他们吸取了国内外的研究成果,分析了我国过去在“社会”和“学科”两个极端摆来摆去的教训,把社会、学科和学生作为建立新课程体系的基点,以提高学生素质这一核心来求得三个基点的平衡。由此,他们把对制约学校课程因素的争论带到了实践之中去加以检验。

(四)关于不同的课程形态及其相互关系的研究

1. 关于综合课程及其与分科课程的关系的研究

我国对综合课程的研究起步较早,李廉方在30年代就出版专著对小学综合课程问题进行了研究,他对综合课程的基本设计、基本教材和基本态度进行了系统的研究,对综合课程持十分肯定的态度。

上海师范大学《教育学》编写组编的《教育学》对综合课程总的来说是持否定态度的,认为综合课程看起来注意了学科之间的联系,“实际上,往往破坏了知识的系统性”。“我国中小学

的课程教材,要使学生掌握科学的、系统的基础知识和基本技能、技巧。所以,要求分别设立各种课程,严格地按照每一门课程的目的任务组织教材;它们既有各自独立的系统,又有着彼此必要的相互联系;各门课程的教材组织既有着它的逻辑体系,又适应学生的认识规律。”^⑧这可以说是总结了我国在 80 年代以前对学科课程和综合课程的基本看法。但这种看法很快就受到了质疑。

江山野、里宁认为,开设综合课程显然有些好处是分科开设的课程所没有的,这就是综合课程便于使学生对文化科学技术及其发展有一个全面性的认识,并且对一些新的学科或跨学科的知识以及各个学科之间的联系有较多的了解,同时教学内容的伸缩性和灵活性也比较大,因此可以较好地解决现在课程设置和教学内容上存在的缺陷问题。但分科开设的课程的重要意义和作用是不能够否定的,如果要以综合课程完全取代现在分科开设的课程,那会有很多的问题和困难,并且可能产生一些新的缺陷,以致造成一些损失。因为综合课程,面比较宽,内容比较多,比较适宜于概要性的知识;而不能使其中每一个学科都保持一个独立而严整的学科体系。所以,最好把综合课程和分科开设的课程结合起来。^⑨

课程教材研究所叶立群认为,评价综合课程的作用,肯定综合课程优于分科课程,应该看它的作用是不是分科课程所不能起到的。一些所谓综合课程的优点,如适应社会的需要,吸收新的知识,淘汰旧的知识;适应儿童的发展,引起他们的兴趣,促进他们的学习积极性等,不是只有把分科课程改成综合课程才能办到的。他认为综合课程的确有特殊的作用,主要是:第一,从认识世界来看,综合能够给学生一个整体的观念,使学生认识各种现象和因素的联系和相互制约,这是世界的本来面貌;第二,从教学来看,可以避免有些知识的重复和割裂,可以更认真地选择和组织教学内容,避免分科课程要求体系的完整和逻辑的严密,往往过分扩大知识范围的做法,因而也大大减轻了学生的负担。但是,设置哪些综合课程,要从教学目的、不同学习阶段和教学效果来考虑。^⑩

湖北大学韩骅认为,渊源于不同课程理论体系,代表不同教育观念的分科课程和综合课程,的确存在一定的对立,但说到底,它们只是在反映世界的完整性上有程度大小的差异。人类既不能把全部经验传给下一代,也不可能以整个世界为单位进行教学,所以分科和综合课程永远是并存的,而且绝无理由不把它们结合起来。分科课程的系统性有利于学生形成知识结构,掌握基本知识和技能,但分得过细将会在更大程度上割裂学科间的联系,不利于学生形成“统一的世界图景”。综合课程则在一定程度上弥补了这一缺陷,而且综合课程简化了学科间的联系,便于容纳传统课程不易容纳的某些知识和综合性强的新内容。但综合课程知识涉及面广,逻辑结构不够严密,教学难度较大,如果组织不好,容易降低课程的科学水平,最终导致教学质量的下降。^⑪

我国对综合课程的研究已经开始进入教育实践的领域,上海市和浙江省已分别在点和面上试验和实施初中课程综合化的设想。广东开始了对高中综合课程的研究与实验。此外,具有综合性质的 STS 教育也在我国的一些学校开展起来。显然,分科课程和综合课程各有自己明显的优点,又都存在着明显的缺陷,二者恰好形成一种相互弥补的关系。如何利用好它们之间的这种相互弥补的关系,最大限度地发挥两类课程在学校教育中的不同作用,是值得进