



中学英语 课程史论

(1978—2008年)

伍家文 著



重庆出版集团  重庆出版社

中学英语 课程史论

(1978—2008年)

伍家文 著

图书在版编目(CIP)数据

中学英语课程史论:1978~2008年/伍家文编著

.-重庆:重庆出版社,2011.2

ISBN 978-7-229-03433-7

I. ①中… II. ①伍… III. ①英语课-课程设置-中学

-研究-中国-1978~2008 IV. ①G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 002725 号

中学英语课程史论(1978~2008 年)

伍家文 编著

出 版 人:罗小卫

责任编辑:黄贵英

版式设计:何钊洸

封面设计:毛代洪



重庆出版集团 出版
重 庆 出 版 社

重庆长江二路205号 邮政编码:400016 [Http://www.cqph.com](http://www.cqph.com)

重庆升光电力印务有限公司 印装

开本:787mm×1092mm 1/16 印张:19.25 字数:300千

2011年1月第1版

2011年1月第1次印刷

ISBN 978-7-229-03433-7

定价:37.00元

版权所有 侵权必究

前言

在长期从事中学英语教学和研究工作中,笔者发现我们英语教师普遍缺乏对我国英语教育历史的了解。而关于我国英语教育历史,特别是关于中学英语教学历史的书籍也很少。这方面知识的缺失,严重影响了我国广大英语教师专业的发展。

从“文革”结束到新世纪我国基础教育课程改革,我国中学英语教学有了极大的发展,但也存在不少的问题。其中,由于历次改革没有能够促进教师专业的有效发展,缺乏一支质量过硬的中学英语教师队伍,成为我国中学英语教学发展的瓶颈。要确保中学英语新课程改革的成功,首先就是要促进教师专业的发展,使教师专业发展和课程改革同步。一本系统介绍我国中学英语课程改革与发展历史的书将有利于教师的学习和专业的进步。

笔者于1990年从四川师范大学外语系英语专业毕业,获英美文学学士学位。1999年获得西南大学教育学院教育学原理硕士学位,2010年获得西南大学教育学博士学位。在学习和工作期间一直没有停止对中学英语教学的研究。2010年,笔者从课程论和历史学的角度对我国“文革”结束以来到2008年30年间我国中学英语教育的改革和发展的历史进行了梳理和理论研究,写成了《中学英语课程史论(1978—2008年)》一书。

课程是教育的核心,是实现教育目标的基本途径,教育的内容、价值取向主要是通过课程来体现和实施的。中学英语课程是中学英语教育的核心,是中学英语教育价值的具体体现,是实现中学英语教育目标的基本载体。本书从课程论的角度梳理了我国1978年到2008年这段历史时期(为行文方便,本书将这一时期简称为“新时期”)中学英语课程实践改革与发展的历程,具体分析了这一时期我国中学英语教学大纲(课程标准)、英语教材、教学法和教学评价等课程要素的发展变化及特点,总结历史的经验教训,并以此为基础探讨了我国中学英语课程改革中存在的一些问题,在借鉴历史经验的基础上,对我国中学英语新课程改革的进一步深化提出了具体的对策及相关理论。

全书分为四章:

第一章,新时期中学英语课程理论的发展。阐述了中学英语课程及相关概念的发展。在梳理、分析英语课程及其相关概念如教学大纲(课程标准)、英语教材、英语教学法、英语教学评价等概念演进历程的基础上,厘清这些概念的实质,掌握我国新时期中学英语课程理论发展的脉络,把握中学英语课程理论研究的最新动态和趋势,提出适合我国中学英语课程实际的理论观点,以便为研究我国新时期中学英语课程的改革与发展奠定基础。

第二章,新时期中学英语课程改革与发展的轨迹。阐述了我国新时期中学英语课程改革的轨迹,按照这一时期我国中学英语课程改革与发展的历史实际,从社会、教育发展的角度分析了每一阶段中学英语课程改革与发展的社会背景以及采取的具体的课程措施,分析、总结了各阶段中学英语课程改革与发展的特点和存在的问题。

第三章,新时期中学英语课程基本要素的具体实践及分析。分别对中学英语教学大纲(课程标准)的制定、英语教材的使用、英语教学法的应用、教学评价方式的改变等课程要素改革与发展的历史进行了较深入的梳理和分析,以进一步阐述我国新时期中学英语课程改革与发展的具体实践。同时对我国中学英语教学大纲(课程标准)、教材、教法、教学评价等课程要素在改革与发展中出现的一些焦点问题进行了分析,特别是对我国中学英语新课程改革中所倡导的教学理念和教学方法、教材多元化、评价方式多样化等方面进行了深入的研究,提出了解决这些问题的对策和建议。

第四章,对我国新时期中学英语课程改革的几点思考。在全面分析、总结我国新时期中学英语课程改革与发展的历史经验和教训的基础上,针对中学英语课程改革与发展的主要问题,特别是中学英语教学中出现的“费时低效”和“英语过热”的问题和现象,指出要确保我国中学英语课程改革的成,就必须对我国现有的英语教育体制进行相应的改革,建立适合我国实情的中学英语课程理论,准确定位我国中学英语课程的性质和功能,建立和中学英语新课程相配套的英语测试体系。另外,课程发展必须重视教师专业的发展,课程改革要以教师专业发展为基础。

伍家文于重庆

2010年9月

CONTENTS

目录



前言	1
第一章 中学英语课程理论的发展	1
第一节 中学英语课程内涵的拓展	1
一、从“教学内容”到“过程体系”——课程概念的内涵发生了根本性的变化	2
二、从狭义的“英语课程”到广义的“英语课程”	6
三、对英语课程要素认识的发展	8
第二节 中学英语教学大纲(英语课程标准)理论的发展	11
一、从“英语教学大纲”到“英语课程标准”	12
二、中学英语教学大纲(含课程标准)的类型分析	13
第三节 中学英语教材理论的发展	16
一、从狭义的“教科书”到广义的“教学材料”	16
二、教材功能的转变——从“学科内容”到“学习刺激物”	19
第四节 中学英语教学法理论的发展	21
一、英语教学法的发展历程	22
二、外语教学法概念中的层次性	26
三、新时期我国中学英语教学法的类型分析	29
第五节 中学英语教学评价理论的发展	31
一、教育评价、课程评价和教学评价概念辨析	31
二、从“分离式”英语测试到“交际性”英语测试	34
本章小结	37

第二章 中学英语课程发展的历史阶段	39
第一节 中学英语课程逐步恢复阶段(1978—1985年)	40
一、1978年召开的全国外语教育座谈会为我国新时期中学英语课程的恢复奠	
定了基础	41
二、1982年召开的全国中学外语教育工作会议进一步促进了我国中学英语课	
程的恢复和初步发展	45
三、外语教学专业委员会的成立为中学英语课程的逐步恢复和初步发展做出	
了贡献	49
四、中学英语课程逐步恢复阶段的特征	52
第二节 中学英语课程稳步发展阶段(1986—2000年)	54
一、《关于改革和加强中学外语教学的几点意见》为中学英语课程的稳步发展	
提出了具体措施	55
二、外语教学专业委员会的学术活动为中学英语课程的稳步发展提供了强有	
力的学术支持	60
三、中学英语课程稳步发展阶段所取得的成就及其特征	63
第三节 中学英语课程深化改革阶段(2001—2008年)	65
一、20世纪末我国中学英语课程发展取得的成绩及存在的问题	66
二、国家《英语课程标准》的颁布开始了中学英语新课程改革的历程	71
三、中学英语新课程改革的成效分析及特征	73
本章小结	76
 第三章 新时期中学英语课程基本要素的具体实践及分析	79
第一节 我国新时期中学英语教学大纲(课程标准)的发展研究	79
一、我国新时期中学英语教学大纲的发展历程	80
二、历次中学英语教学大纲(课程标准)的比较研究	89
三、新时期我国中学英语教学大纲(课程标准)发展中的问题及对策	98
第二节 新时期我国中学英语教材发展研究	111
一、新时期我国中学英语教材的编写历程	111
二、新时期我国中学英语教材编排思想的发展分析	121
三、新时期中学英语教材发展中的问题及对策	128
第三节 新时期我国中学英语教学法的发展研究	141

一、新时期中学英语教学法的发展历程	141
二、我国新时期中学英语教学法发展中的理论争鸣及分析	155
三、中学英语教学法发展中引进与消化、继承与发扬的问题	163
四、现代外语教学的发展趋势及对我国中学英语课程改革的影响	176
第四节 我国新时期中学英语教学评价的发展及分析	195
一、我国新时期中学英语教学评价的发展历程	195
二、新时期中学英语教学评价发展中的问题及分析	201
三、新时期中学英语教学评价改革的建议	205
本章小结	209
第四章 对我国新时期中学英语课程改革与发展的几点思考	210
第一节 用科学的理论指导中学英语课程的改革和发展	211
一、充分吸收、借鉴西方语言教学改革的经验	211
二、主动顺应 21 世纪英语教学发展的趋势	218
三、努力构建中国特色的中学英语课程理论体系	221
第二节 中学英语课程改革中出现的问题与改革对策	224
一、对中学英语教学“费时低效”问题的分析与改革对策	224
二、正确认识和处理“英语过热”现象	230
三、正确认识与引导中学英语课程“回归”现象	233
第三节 正确定位我国中学英语课程	235
一、理论界对我国英语课程定位问题的争论	236
二、“外语”与“二语”及相关概念的辨析	238
三、我国中学英语教学应该定位为外语教学	246
第四节 英语课程改革要重视英语教师专业化发展	247
一、教师是课程实施的关键	248
二、新课程改革中教师的重新定位	251
三、中学英语教师专业化发展的含义和内容	255
四、中学英语教师专业发展的途径	262
全书小结	269
参考文献	272
附录	280

第一章

中学英语课程理论的发展

改革开放以来,随着我国外语教育和课程理论的发展,中学英语课程理论研究取得了长足进步,英语课程及其相关概念都有很大的变化,概念的内涵和外延有着不同程度的延伸和拓展。

第一节 中学英语课程内涵的拓展

要弄清英语课程的概念,首先得弄清课程的概念。现代课程的概念来源于西方。英国著名哲学家、教育家斯宾塞(H.Spencer)在1859年发表的一篇著名文章《什么知识最有价值》(What Knowledge is of Most Worth)中最早提出“curriculum”一词,意指“教学内容的系统组织”。“curriculum”源于拉丁文“currere”,是一动词,意为“跑”,“curriculum”则是其名词形式,原意为“跑道”(race-course)。根据这个词源,西方最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),简称“学程”。

从汉语字面上考察,课程是由“课”和“程”组成的,根据《高级汉语词典》的解释,“课”的本义是指考核,“课,试也。”(《说文》);“程”的本义是指称量谷物,并用作度量衡的总称,“程者,物之准也。”(《荀子·致仕》)。把“课”和“程”连用为“课程”,据考证,最早始见于唐宋之间的史料中。唐人孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙,君子作之”一句注疏:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”虽然这个词的含义和今天课程的含义相差甚远,但仍被认为是“课程”一词在我国的最早出处。宋代的朱熹多次提及“课程”一词。在他的《朱子全书·论学》中有“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作功夫”等句子。朱子的“课程”含义有教学范围,期限,内容,目标等意思在里面,已接近现代课程



的概念。

随着时代的发展,课程的概念也在不断变化。现代课程研究更注重对“课程”一词动词词性的考查,把课程看作为一个不断变化、发展的过程。

一、从“教学内容”到“过程体系”——课程概念的内涵发生了根本性的变化

学术界对课程的认识大致经历了四个阶段:第一阶段,课程作为学科阶段。其观点是把课程视为外在于学习者的静态的东西;第二阶段,课程作为目标或计划阶段。这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划;第三阶段,课程作为学习者的经验或体验阶段。这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验;第四阶段,课程作为复杂的会话阶段。其观点是把课程视为一种可以基于多元主义价值观解读的“文本”(text),通过这种“解读”可以获得多元课程“话语”(discourse),多元课程“话语”可以展开复杂的“会话”(conversation),在复杂“会话”中寻找课程理解的共同基础。现代课程观从强调学科内容到强调学习者的经验和体验、进而强调课程的会话本质;从强调目标、计划到强调过程本身的价值;从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合;从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重,其总的发展趋势是从静态的“教学内容”到动态的“过程体系”的转变。

从新中国成立到20世纪80年代初,我国的教育学主要受前苏联凯洛夫《教育学》的影响,课程一词逐渐被“教学内容”代替,而教学内容又“体现在教学计划,教学大纲和教科书里”。^①这种把课程与教学内容等同起来的观点在我国持续了四十年。直到1981年,戴伯韬在《课程·教材·教法》创刊号上发表了《论研究学校课程的重要性》,提出,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,使课程从以往教学内容的视野中跳离出来,具有了过程论和体系化的特点。此后,我国学者在引进西方课程理论的基础上,结合我国实际,对课程进行了深入的研究,使课程概念的内涵不断丰富。

^①[苏]伊·阿凯洛夫总主编:《教育学》[M],北京,人民教育出版社1957年版,第96页。

首先打破了课程就是学科的狭义观念。认为课程不等于学科,“课程”和“学科”“教学内容”“教学计划”“教学大纲”“教科书”等词,既有联系又有区别。课程中包括了教学的内容(学科、活动等)、安排、进程、时限,也包括大纲和教材。“课程是教学内容和进程的总合”。^①课程既包括教学内容(教学计划、教学大纲、教科书),也包括“进程、时限、安排”,这种认识打破了课程即教学内容的狭义理解,凸现了课程“程”的特性。

对课程概念初步有了广义和狭义的区分。“课程是指一定学科有目的、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各年级学生所应学习的学科总和及其进程和安排”。^②开始从狭义和广义的角度对课程进行定义。并进一步指出,“课程”同教程或学程含义相近,习惯上经常互用。但课程是“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”^③这已经是一个具有广义意义的概念,课程泛指学校教育培养人的总体规划。

对课程类型的认识有了突破,出现了活动课程和经验课程的概念。“课程是课堂教学、课外学习以及自学活动的总体规划及其过程”,^④具有了活动课程、经验课程的意识。

20世纪八九十年代,我国课程理论研究蓬勃发展,出现了诸多不同的课程概念,有学者总结了六种具有代表性的课程定义:①课程即教学科目;②课程即有计划的教学活动;③课程即预期的学习结果;④课程即学习经验;⑤课程即社会文化的再生产;⑥课程即社会改造。出现众多不同课程概念的原因是:“每一种课程定义就像课程的问题一样都是在特定历史时期、特定社会条件下出现的。”^⑤指出课程定义具有时间性和条件性。

进入21世纪,我国课程理论研究进入新的阶段,人们从广义和狭义的角度对课程的概念进行了全面的界说:“从广义来说,课程是指学生在学校获得的全

①王策三著:《教学论稿》[M],浙江,浙江教育出版社1984年版,第120页。

②吴杰著:《教学论》[M],吉林,吉林教育出版社1986年版,第5-6页。

③陈侠著:《课程论》[M],北京,人民教育出版社1989年版,第13页。

④李秉德主编:《教学论》[M],北京,人民教育出版社1991年版,第158-159页。

⑤施良方著:《课程理论——课程的基础、原理与问题》[M],北京,教育科学出版社1996年版,第7页。



部经验。其中包括有目的、有计划的学科设置,教学活动,教学进程,课外活动以及学校环境和氛围的影响;从狭义来说,课程是指各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和,它主要体现在教学计划、教学大纲和教科书之中。”^①课程概念的内涵已经大大拓展,我国课程概念的发展进入第三个阶段——课程即学习者的经验或体验。这个定义目前被普遍接受。人们意识到要充分认知课程这一概念,必须从广义和狭义的角度来定义课程。课程概念有广义和狭义之分已经获得共识,2004年,刘旭东教授在《课程的价值取向研究》一书中,回顾、总结了前人关于课程概念的不同定义,指出:“课程的概念有广义和狭义之分,广义的课程指全部学科的总和,而狭义的课程指一门学科。”

从“教学内容”到“过程体系”,课程这一概念的内涵和外延在不断地丰富和发展。不同时期,人们对课程概念的理解不同。“出现对课程概念的多种理解的现象是正常的,也是必然的。由于所处的特定的历史时期和社会条件不同,由于每个人从事课程理论与实践研究的经验、着眼点和层次不同,因而,对课程的理解也不相同。”^②由于课程概念的时间性、条件性和层次性,因此,很难给“课程”下一个永恒的定义,从西方学术界纷繁复杂的课程概念定义中也可以看出这一点。

有西方学者归纳出了西方9种具有代表性的课程定义:①课程是在学习中建立的一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动(史密斯等Smith et al);②课程是学习者在学校的指导下所学得的全部经验(福谢伊Foshay);③课程是学校传授给学生的、旨在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划(古德Good);④课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成成分的范围的方法论的探究(韦斯特伯李和斯泰默 Westbury and Steimer);⑤课程是学校的生活和计划,是一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流(鲁格Rugg);⑥课程是一种学习计划(塔巴Taba);⑦课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展(坦纳和坦纳Tanner

①叶澜主编:《课程改革与课程评价》[M],北京,教育科学出版社2001年版,第4-5页。

②同上,第4页。

and Tanner);⑧课程必须基本上由5种大范围的学科学习组成,它们是:A.掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;B.数学;C.科学;D.历史;E.外国语(贝斯特 Bestor);⑨课程被看作是有关人类经验的范畴,而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴(贝尔斯 Belth)。^①也有学者列举了西方6种有代表性的课程概念:①课程是学习方案;②课程是学程内容;③课程是有计划的学习经验;④课程是在学校领导下“已经获得的”经验;⑤课程是预期的学习结果的构造系列;⑥课程是(书面的)活动计划。^②

从我国和西方课程概念的演化中可以看出,人们站在不同的历史时期,从不同的角度,不同的层次上对课程的理解是不相同的。随着课程理论研究和相关学科的发展,人们对课程的本质将会有更新的认识,也会出现不同的课程定义。这就要求我们在动态中去认识、研究课程。从课程理论发展的总体趋势,我们可以看出,课程概念从静态的“教学内容”逐步向动态的“过程体系”演变。从静态的“教学内容”到动态的“过程体系”的转变体现了“curriculum”一词词源“currere”动词的词性。“currere”原意指“跑的过程与经历”,它可以把课程的涵义表征为学生与教师在教育过程中所经历到的体验,是一种“过程性”的经验活动。这种解读更能体现课程的本质,符合现代课程观的发展。而从“课程”两字的汉字意义上看,“课”的本义是考核、考察,是动词;“程”本义是度量单位的总称,是“测量”之意。“课程”就是“考核”“考量”之意。近代,为了迎合“curriculum”“教学内容的系统组织”之意,把“课程”一词理解为“教学内容的规定和教学顺序的安排”,而随着教学内容从最早的学科知识发展到活动的参与和经验的获得,教学过程安排也随着科技的发展有了巨大的改变,“课程”是“教学内容的规定和教学顺序的安排”的解读已经不能适应其内涵的发展。“课程”已经从静态的、外在于学习者的“组织起来的教育内容”发展成为动态的、由诸多元素共同构建意义的体系,具有过程性、计划性和可控性。这是现代课程概念发展的趋势。

①[瑞典]托斯顿·胡森、纳维尔·波斯特尔斯威特主编,见江山野主编译:《简明教育百科全书·课程》[M],北京,教育科学出版社1991版,第65页。

②[美]蔡斯著,李一平、陆忻译:《课程的概念与课程领域》[M],载瞿葆奎主编:《教育文集·课程与教材(上)》[M],北京,人民教育出版社1989版,第245-268页。



二、从狭义的“英语课程”到广义的“英语课程”

课程概念的演变深深影响着人们对英语课程的认识。传统课程论中,我国把英语课程当作狭义的课程范畴,指一门学科,“主要体现在教育计划、教学大纲和教科书中。”^①是“指某一门科目或是指某一门学科的教学大纲,即对一门科目的内容和教学顺序的安排。”^②也就是把英语课程等同于英语教学大纲或教学内容,英语课程就是英语教学大纲,是对英语学科的内容和教学顺序的安排。这一观念占据了我国英语教学理论领域相当长的一段时间。但现代中学英语课程概念逐渐走向“广义”的课程概念。

对于“英语课程”和“英语教学大纲”两个概念的差异,学术界一直存在两种不同的意见:一部分学者认为课程和教学大纲都是对外语教学的目的、方法和过程的描述或规定,它们是一致的,无须分辨。如美国学者就不区分课程和教学大纲,在他们的文献里,课程(curriculum)和教学大纲(syllabus)是同一个概念。但另外一些学者,如英国学者就认为这两个概念有着本质上的不同,在用法上是有区别的。Candlin(1984)认为,课程主要是对语言学习的性质、目的、过程、评估、教师和学生的作用等问题作出一般的阐述,而教学大纲则是对教师和学生课程实践的描述和记录,它们是外语教学组织过程中两个不同的观念。Nunan(1991)认为,课程设计主要负责教育项目的计划、实施、评估、管理和行政工作;而教学大纲主要是对教学内容的选择和分级上,从这个意义上讲,教学大纲是课程的一个组成部分。

我国传统课程论把英语课程等同于英语教学大纲,但随着课程理论的发展,我国大部分学者倾向于对它们进行区分,并在他们的文章和著作中对这两个概念的区别进行了论述:“英语课程主要是指对总的目标、课程设置和安排、评估方式等进行描述,而英语教学大纲则是对具体教学目标和教学内容以及教

①宋桂月等主编:《高中英语课程标准教师读本》[M],武汉,华中师范大学出版社 2003 年版,第 2 页。

②章兼中主编:《外语教育学》[M],浙江,浙江教育出版社 1997 年版,第 147 页。

③束定芳著:《外语教学改革:问题与对策》[M],上海,上海外语教育出版社 2004 年版,第 122 页。

学方法进行描述和规定。”^③在新一轮课程改革中,我国一直沿用的“教学大纲”被“课程标准”所代替,对这一改变,有以下说明:①课程标准主要是对学生在经过某一学段之后的学习结果的行为描述,而不是对教学内容的具体规定(如教学大纲或教科书);②它是国家(或地方)制定的某一学段的共同的、统一的基本要求,而不是最高要求;③对学生学习结果的行为描述应该尽可能是可以理解的、可达到的、可评估的,而不是模糊不清的和可望不可及的;④它隐含着教师不是教科书的执行者,而是教学方案(课程)的开发者,即教师是“用教科书教,而不是教教科书”;⑤课程标准的范围应该涉及最为完整个体发展的三个领域:认知、情感与动作技能,而不仅仅是知识方面的要求。^②从这段论述中可以看出,“课程”的概念已经不能简单地等同于“教学大纲”,在具有大纲的内容外,具有了比“教学大纲”更宏观的功能,更宽泛的内涵。随着课程理论的发展,对英语课程与英语教学大纲的概念进行区分已经成为英语课程理论发展的趋势。

从“教学大纲”到“课程标准”这个改变绝不是简单的术语变换,而是隐含了深刻的教育观和课程价值观的改变,顺应了当今学科教育学兴起的浪潮。学科教育学是教育科学领域正在兴起和形成中的一门分支学科,是一门新兴的应用性的边缘学科。学科教育学起源于过去师范院校开设的教材教法课程,是培养教师专业技能的一门课程。教材教法只分析现有的教材、教法,分析一门课程如何教授,缺乏对学科、课程以及教育教学规律的研究,随着时代的发展,教材教法课程的局限性显露出来。人们认为只有研究、分析一门学科的发展历史和现状,寻找其发展的内在逻辑,才能真正把握一门课程教学、教育意义,因此,产生了学科教学论。把教材教法改造成学科教学论是课程理论发展的一次飞跃,使之成为了教育科学中的一个重要分支学科。随着课程理论和其他相关学科的发展,学科教学论又发展成学科教育学。学科教育学主要揭示学科与教育学之间的联系,探讨科学教育的规律、原理和方法。学科教育学研究某一学科的教育原理和教学规律,更重视“教书育人”。学科教育学针对学科特点,研究学科的教育规律,揭示学科与教育学之间内在的联系,寻求学科与教育在教育过程中的最佳结合,要求教育学一般规律与学科特点的统一。其研究功能更集中地表现在现代教育理论核心的学习心理理论、新的学习理论的武装;以及学科教育评估

^①钟启泉等著:《基础教育课程改革纲要(试行)》[M],上海,华东师范大学出版社 2001 版,第 172 页。



标准和现代化手段的探索。也就是说学科教育学从学科“教学性”的研究转向于学科“教育性”的研究。学科课程论是学科教育学的理论基础,学科教育学的兴起必定带动学科课程论的发展。“学科教育学是在学科教学法课程教学改革实践的基础上提出来的。结合教学法课程的教改实践,对传统教育理论的总结、反思和对新教育理论的探索,孕育着学科教育学的形成和发展。”^①

随着学科课程论的发展,英语课程论的理论基础大大拓展,在20世纪50年代以前,英语课程只是受普通语言学理论的指导和启示,而现代英语课程研究已经涉及到了三个理论层次,宏观层次包括了哲学、语言学、心理学、教育学、心理语言学、社会学、社会语言学、人类学、外语教育史学、教育统计学;中观层次包括了课程论、学习论、教学论、科研理论和环境;微观层次包括了教材教法、外语教学实践。英语课程研究涉及到语言学、教育学、心理学、系统论、交际学、管理学等多门学科。英语课程的概念范畴已经超越了狭义的课程概念。

随着现代课程理论的发展和英语学科教育学的兴起,英语课程逐渐从“狭义”的课程观念转变为“广义”的课程观念,从指静态的“教学内容”到强调动态的“过程体系”,英语课程概念已经超出了“教学大纲”的概念范畴,而具有了更广泛的涵义。我们可以把英语课程定义为学习者为了一定的学习目的,在特定环境中体验到的所有英语学习活动的经验之合。中学英语课程是中学生为完成中学阶段的英语学习任务,在以中学学校环境为主的环境中体验到的所有英语学习活动的经历和体验。它既包括书本知识的学习也包括活动课程的体验,是教师、学生、教材、环境在不断相互“对话”中产生意义的过程,是课程各要素相互作用,相互影响的一种生态系统。这个定义可以打破以往“课程就是知识,课程就是教材,课程就是教学大纲”的单向性思维模式,更加凸显人在这个系统中的价值和作用,使得中学英语课程的价值取向从单一性的“工具”化取向,转为综合性的“人文”化取向。

三、对英语课程要素认识的发展

我国传统上把教育者与受教育者、教育内容、教育物资作为教育活动的基

^①章兼中主编:《外语教育学》[M],浙江,浙江教育出版社1997年版,序言第2页。

本要素,^①把教师、学生、教材作为课程的基本要素。随着现代英语课程概念从“狭义”走向“广义”,英语课程要素研究突破了课程就是知识,就是教材,就是教学大纲的简单模式,具有了更丰富的内涵。

学术界对构成课程的要素主要有以下几种观点:Tyler提出了课程的三条“共同要素”,即学习者、社会和学科内容(Tyler,1949),后被发展成四大要素:目标、学习经验、组织和评价;Herrick提出了继续性、顺序性及范围三大要素;施瓦布提出了学习者、教师、环境脉络和学科内容四条“共同要素”;Goodlad(1991)则提出了16个“共同要素”:继续时间、内容或学科内容、教学材料、学校环境、活动、人力资源、评价、时间、组织、通讯、决策、领导、目的、课题与问题、潜在课程、控制或阻碍条件;黄显华教授提出了九类课程要素:目标、教学机会(教材)的选择、教学机会(教材)的组织、教学方法的建议、学生学习成果评估方法的建议、实施方法的建议、学习时间、学习空间、对课程的整体看法或研究(黄显华,2005)。至今为止,学术界对构成课程的“共同要素”仍然没能达成一致的意见。随着对课程要素研究的深入,人们抛弃了把课程要素分割开来研究的方式,逐渐从系统论的角度来研究课程要素,研究课程各要素之间的关系以及它们之间的相互作用,及对整个课程体系的影响等等。

英语课程领域的学者也对构成英语课程系统的要素进行了深入的研究,形成了不同的“要素”学说,其中,有代表性的要素主要有两种:一是认为组成英语课程的要素有教学大纲、教材、教师、学生、环境等;另外一种则认为英语课程由四部分组成,即外部要素(大纲、教材、教法、教授)、内部要素(学生的心理因素、生理因素、认知因素、情感因素)、反馈调节要素(测试)、环境。由于对英语课程的理解不同,研究的层次、角度不同,所以人们对英语课程要素的认识也不尽相同。

虽然构成英语课程的要素很多,但基于课程概念的核心理念:一是内容,二是程序,三是监管,在课程要素中也有其基本元素,我们可以从课程设计中得到一些启示。英国学者White(1988)在总结多种课程设计的理论和观点后,把它们归纳为三种观点,并用造房来作比喻:

第一种认为课程犹如一个造房的计划,计划的目标就是要用材料把房子造起来。如图1:

^①叶澜著:《教育概论》[M],北京,人民教育出版社1991年版,第11页。