

# 中国课程开发研究 40 年：回顾与展望

宋国才, 宁婷婷

(沈阳师范大学 教育科学学院, 沈阳 110034)

**摘要:**课程开发研究在中国课程学研究中占有着重要的一席,是改革开放 40 年中国课程学研究发展史中非常重要的一个组成部分。这 40 年的课程开发理论研究主要集中在三大方面,它们分别是对西方课程开发模式理论的译介、对课程开发基本问题的逻辑思辨和对校本课程开发基本问题的理论探讨。这些方面的研究让我国课程开发研究重与世界同步,既为课程学科积累了智识财富,又为课程实践贡献了理论智慧。未来,我国课程开发研究宜在关注国际学科发展前沿的同时,着力基于本土课程实践的原创性理论研究,为世界贡献中国的课程开发思想和理论。

**关键词:**改革开放;课程开发;课程学

**中图分类号:**G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2019)01-0061-09

在中国课程学研究中,有关于课程开发问题的研究,紧扣着中国课程实践发展的脉搏,在改革开放以来——尤其是第八次基础教育课程改革以来——的课程学诸研究中占有着重要的一席,是改革开放 40 年中国课程学研究发展史中非常重要的一个组成部分。回顾 40 年来课程开发理论研究走过的历程、取得的成就,省察其存在的问题,对其未来的发展具有重要的意义。

我们可以将改革开放 40 年来的课程开发研究进程,大致分为两个历史阶段。第一个阶段是 1978 年至 1998 年左右,以国外理论的译介和基本问题的思辨为主要特征。这个阶段的课程开发研究可以分为两大方面:一是对国外课程开发理论的译介性研究,一是对课程开发一般问题的思辨性研究。对国外课程开发理论的译介、评述,让我们对国外主要的课程开发理论有了一个较为充分的了解和认识,也

为当时的课程改革实践提供了可供参考的指导理论。而对课程开发的一般问题的广泛思考,既为课程论学科积累了智识财富,又为课程实践贡献了理论智慧。第二阶段是 1999 年至今,主要围绕校本课程开展。对校本课程开发的理论研究主要涉及下述问题:“校本课程开发”该如何理解的问题、校本课程开发的理念与价值取向问题、校本课程开发的影响因素、条件与支持系统问题等。这些研究有力地推动了我国的校本课程开发实践。

1981 年,《课程·教材·教法》创刊,在“发刊词”里写道,目前,我国普通学校多数无法为高等学校输送合格的新生,主要原因之一是“课程的设计、教材的编写和教法的选择,很少经过科学的研究”<sup>[1]</sup>。同样是在这一期里,戴伯韬也撰文强调,课程蓝图“不是可以随意制定的”,课程编制是一门科学工作<sup>[2]</sup>。那么,这门工作究竟该如何科学地开展

**收稿日期:**2018-03-20

**基金项目:**本文为沈阳师范大学博士科研启动基金项目“中国课程学学科发展轨迹的历史社会学分析——思想与制度的双维视角”阶段性研究成果之一。

**作者简介:**宋国才(1981—),男,河北衡水人,教育学博士,沈阳师范大学教育科学学院讲师、硕士生导师,主要从事课程研究;宁婷婷(1993—),女,辽宁大连人,沈阳师范大学教育科学学院硕士研究生,研究方向为课程论。

呢?有没有相关的理论,可用来指导这门工作的开展呢?

当课程改革实践迫切需要相关研究提供理论上的指导时,我国本土的课程研究却因此前长达30年的“断档”,基本处于“一穷二白”的境况。为了科学地回答课程改革实践所提出的问题,满足课程改革实践对于指导理论的迫切需要,研究者们开始了对国外尤其是美国课程设计、编制或开发研究理论成果的译介<sup>[3,4]</sup>,并在这些译介成果的基础上,结合我国历史经验与现实国情进行了一系列深入的理论思考。下面,我们首先来看看课程学者们对国外课程开发相关理论研究成果的译介。

### 一 国外课程开发模式理论的译介

其实,早在1978年,邵瑞珍就向国内学界译介了布鲁纳以“学科基本结构”为核心的课程设计与教育思想。其后,廖哲勋于1985年摘译了美国课程学者埃利尔特·W·艾斯纳(Elliott W. Eisner)和埃利泽布斯·瓦伦思(Elizabeth Vallance)合撰的《五种课程概念——它们的思想根源及其课程设计的思想》一文,较为详细地向国内学界展示了美国五种具有代表性的课程设计取向<sup>[5]</sup>。紧接着,王伟廉编译了英国学者菲利普·泰勒(Philip H. Taylor)和科林·理查兹(Colin M. Richard)合著的《课程研究概论》一书的第四章,并以“课程设计的三种模式”为名,刊载于《外国教育研究》1986年第2期上。这里的三种课程设计模式,分别为目标模式、过程模式和环境模式。这些研究成果让我们对当时国外具有代表性的课程开发模式理论有了一个整体的了解。

此后的十多年里,有关西方课程设计或课程编制模式理论的译介,基本上就是围绕着目标模式、过程模式以及菲利普·泰勒未曾述及的实践模式展开的。而这些研究又可大体分为两类,其中一类评述了两种及两种以上的模式,属于概览性的,另一类则是针对某种模式或某一代表性人物的,属于专题性的。

概览性的国外课程开发模式理论译介、述评,早期以陈扬光、沈剑平、钟启泉等人的研究为代表<sup>[6-8]</sup>,晚近的如汪霞、代蕊华、黄忠敬等人也做过这类研究<sup>[9-11]</sup>。这些研究成果对于人们简要地了解几个具有代表意义的课程开发模式理论具有一定的助益,但由于其同时评述了多种课程设计、编制或开发模式,每一种模式的评述便无法做到细致和深入,无法

满足人们深入了解、理解某种模式理论的需要。于是,紧随这种概览性研究之后,出现了针对某种模式或某一代表性人物课程开发理论的专题性述评。

专题性的课程开发模式理论译介、述评,如前所说,也可分为两类,一类以某种模式理论流派为考察对象,一类以该流派的某一代表性人物的课程开发理论为考察对象。

就前一类而言,陈扬光、万正立当属较早展开这类专题性研究的代表<sup>[3-4,12-13]</sup>。通过二人的研究,我们对课程开发的目标模式(理论)和过程模式(理论)有了进一步的了解。晚近的,如孔企平、王啸和田洪亮等人的研究,重点考察、评析了目标模式(理论)存在的问题<sup>[14-15]</sup>;而杨骞的研究则从实践运行与理论逻辑两方面论证了目标模式(理论)与我国国情的契合性<sup>[16]</sup>。

课程开发实践模式理论传入我国的时间较晚,并且最初是作为一种课程(开发)研究范式被施良方引入中国的<sup>[17]</sup>。除施良方外,有不少学者也对施瓦布的课程开发理论进行过专题研究。其中值得特别关注者,如徐玉珍重点研究了施瓦布课程开发实践模式里的“群体审议”(Group Deliberation)策略<sup>[18]</sup>;张华的研究剖析了施瓦布课程理论的“课程哲学观”和“关于课程的具体主张”,探讨了该课程范式的应用价值<sup>[19]</sup>;李孔文评析了施瓦布实践课程思想与犹太教经典《塔木德》之间的深层关联<sup>[20]</sup>。

就后一类以特定流派某一代表性人物的课程开发理论为考察对象的研究而言,蒋晓和罗明东属于较早译介拉尔夫·W·泰勒(Ralph W. Tyler)课程开发思想的学者<sup>[21-23]</sup>。而对泰勒“课程原理”更为详尽的评述,则是由施良方完成的<sup>[24]</sup>。他对泰勒“课程原理”的述评,无论是内容框架,还是对一手史料的使用,都超越了此前的研究。此外,蔡清田等人也有对泰勒课程开发思想的独到研究<sup>[25][26]185-232[27]</sup>。对斯腾豪斯课程开发思想的专题研究出现得较晚,始现于1999年<sup>[28]</sup>。而更为详尽的研究,则迟至2015年才出现。是年,范敏完成了其题为《斯腾豪斯人文学科课程变革思想研究》的博士论文<sup>[29]</sup>,随后又发表了两篇评析斯腾豪斯课程开发理论的论文<sup>[30-31]</sup>。这些研究均基于丰富的一手史料文献,大大增进了国内学界对斯腾豪斯课程开发思想的理解。

值得一提的是,除上述三种模式理论外,20世

纪 90 年代,随着后现代教育思潮在中国的兴起,后现代课程发展思想也传入了中国。1997 年,蔡春霞和张文军分别撰文,介绍了后现代课程思想<sup>[32-33]</sup>。而对后现代课程开发思想的专门评介,始现于 2000 年。是年,有宝华撰文,对小威廉姆·E·多尔的《后现代课程观》进行了简要的介绍<sup>[34]</sup>。翌年,姜勇和蒋凯撰文评述了西方后现代课程发展观有关课程的基本主张<sup>[35]</sup>。而就课程开发问题对小威廉姆·E·多尔后现代课程思想更为详细的评介,始见于 2004 年。这一年,赵宗孝和刘淑红联合发表了《四 R——构建后现代课程模式的标准》一文,详细评述了多尔的“四 R”思想<sup>[36]</sup>。12 年后,任静波更为具体地分析了“四 R”思想之于课程内容建构的启示<sup>[37]</sup>。

从现代到后现代,课程开发发生了很多重要的改变。2010 年,谢丽娜发表了《后现代主义视野下课程设计的转向》一文,从价值取向、人性观和知识观三个方面分析了课程设计的后现代转向<sup>[38]</sup>。

自改革开放至 20 世纪 90 年代末,国内课程学界对国外课程开发模式(理论)的讨论,主要就是围绕目标模式和过程模式展开的,而实践模式更多地被当作一种课程(开发问题)探究范式。总的来说,人们认为目标模式与过程模式各有利弊。基于这一基本判断,黄永刚认为,我们在学习和借鉴这两种模式时要加以分析,在实践中要处理好下述几对关系:“目标”建构与编制过程的关系、课程的外在价值与内在价值的关系、终结性评价与形成性评价的关系、科学性和可行性的关系<sup>[39]</sup>。另外,有必要强调的一点是,国外理论的直接引进,毕竟只是一种权宜之计,无论是就学术还是实践而言,更为长远的发展策略,是课程探究方法的掌握,进而遵循特定范式,运用适宜的方法,研究本土问题,建构本土化的课程学术话语和学术理论体系。

## 二 课程开发基本问题的逻辑思辨

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》一文,除了阐明研究学校课程的重要意义、强调课程编制是一门科学工作之外,还提出了下述一些课程编制的基本问题:课程的具体内容应该包含哪些知识?课程应该以分科还是混合的方式编制?各科课程内部的知识结构该如何编排?课程内容的组织是直线式的上升还是螺旋式的上升?各级学校究竟应设哪些学科?如何从幼儿园就开始培养儿童对科学的兴趣与

爱好?中小学要不要设职业课程?如何保证课程、教材的系统性?在课程编制中如何处理知识学习与能力培养的关系?课程编制如何适应个别差异?戴伯韬强调,课程编制是一门科学,这些都是很重要的科学问题,而他在这里只是提出了问题,这些问题要靠大家共同来研究<sup>[2]</sup>。由是,拉开了改革开放后课程开发基本问题逻辑思辨研究的序幕。

### (一)对课程开发的基本原则、原理的思考

1983 年,陈侠在《课程·教材·教法》第 5 期上发表了《课程编订:概念和原则》,在辨析了几个与课程编订相近、相关的概念后,陈侠提出了课程编订的主要原则,并进行了论证<sup>[40]</sup>。而对课程编制原理的思考,则集中体现在陈侠和代建军发表的两篇论文里。1989 年,陈侠撰文讨论了课程编订的“基本原理”,即课程编订工作中应当遵循的一些规律,涉及哲学、社会学、心理学和教育学几大方面<sup>[41]</sup>。2010 年,代建军根据课程设计工作需要考虑的核心问题提出,在课程设计过程中,我们要遵循系统性原理、程序性原理、层次性原理以及均衡性原理<sup>[42]</sup>。

从陈侠所提出的课程编订原则中,我们能够看到哲学和心理学对课程开发实践的规约,“目标”在整个课程开发实践中的中心地位,课程组织所需遵循的连续性、顺序性和整合性原则。此外,还有对可支配的教学时间的考虑,对学科门类丰富性(进而是学生发展全面性)的关注,以及从我国国情出发,对统一性和灵活性的兼顾。这些原则既符合课程开发的一般原理,又考虑到了我国的国情,既具科学性,又具实用性,充分体现了老一辈课程学者的理论智慧。而陈侠、代建军所论析的课程开发“原理”,则有着很强的“原则”味道。它们有些是具体的,有着明显的社会历史情境性;有些是一般的,具有超越社会历史情境的普适性。作为课程学者,对其所处时代教育实践尤其是课程实践的智识贡献,这些认识对于决策者和行动者来说,有着重要的参考价值。

### (二)对课程设计中知识、儿童、社会三者关系的探讨

吕达在其 1989 年发表的一篇文章中强调,知识、儿童和社会是制约课程的三大要素,为了使官方制定的正式课程同理想的课程能逐步趋向一致,就必须对这三大要素有一个全面的认识和理解<sup>[43]</sup>。而沈贵鹏注意到,课程设计的中心,常常在这三大要素之间摇摆。沈贵鹏将其称之为课程设计中的“钟

摆现象”。基于其对课程设计中学科、儿童与社会三者关系的认识,沈贵鹏主张,我们的课程设计要兼顾知识、儿童、社会的需要,坚持人的发展与社会发展的统一、课程的逻辑结构与学生的心理结构的统一、知识的结构与社会的结构的统一,并指出,综合课程的设计是避免“钟摆现象”的有效途径之一<sup>[44]</sup>。

除沈贵鹏外,刘启迪也曾探讨过“三大因素”对课程设计的制约。刘启迪认为,课程设计应辩证地反映三因素的客观要求,以育人为根本的指导思想,课程的全部价值只有在满足个体发展需要的基础上才能实现,课程设计的价值取向是否正确,最重要的就是看它能否在经济条件许可的范围内积极促进人的发展,最终实现科学育人的根本目的<sup>[45]</sup>。而张天宝、廖哲勋也认为,在知识、学生与社会三者关系问题上,应以育人为本<sup>[46,47]</sup>。

与刘启迪、张天宝、廖哲勋主张的“课程设计以育人为本”不同,杨军和杨道宇主张课程设计应该“以事为本”。2014年,杨军和杨道宇在其发表的《课程开发中的“以事为本”》一文中,尝试着以课程与“事物本身”之间的关系为基轴和原点,来思考和处理课程开发中的课程内容选择与组织问题,以超越知识中心、社会经验中心或学生经验中心三种取向之间的对立,切实做到知识、社会和学生三者兼顾<sup>[48]</sup>。

在课程设计的价值取向问题上,还有两项值得关注的研究。其中一项是1993年赵洪海发表的《课程设计与教育面向未来》一文,这篇论文讨论了课程设计的为何要面向未来以及如何面向未来<sup>[49]</sup>。另一项研究则是1998年刘旭东发表的《人文精神与现代课程设计》一文。刘旭东断言,以人自身为价值取向的人文精神是文化的精髓,而课程从本质上来说就是文化选择。这意味着,现代课程设计应以人文精神的塑造和培养为旨归,以生活世界为现实基础,并致力于科学和人文的沟通<sup>[50]</sup>。

### (三)对课程研制实践与研究的审视与反思

1999年,郝德永在其发表的一篇论文中,检视了国内外课程研制方法论的历史及现状,指出了既有课程研制范式的深层弊病,进而提出要“创建一种全新的、统合化的课程研制方法论,实现其由革式多元到一体化的转换”;这种课程研制方法论是一种立足于教育学视野的“人化—整合课程范式”,它主要包括三个层面的原则规范:“确立科学的人学理论为

课程研制的指导思想……树立可持续发展的课程模式观……引用系统科学的方法、原理,构建整合化的课程研制机制”<sup>[51]</sup>。通过对课程研制方法论史的检视,郝德永还发现了课程研制理论探究中教育学性标准的缺失,并通过对决定课程研制标准的“课程的逻辑”的分析,阐明了教育性标准的必要性与充分性,以及教育性标准的具体内涵<sup>[52]</sup>。

除了郝德永发现的教育学性标准缺失之外,还有学者发现,我国课程编制存在着文化性的缺失。2005年,李东在其发表的一篇论文中,系统地批判了我国课程编制存在的文化性缺失问题,并提出了针对性的改进办法<sup>[53]</sup>。而早在1997年,和学新就从文化学视角审视了制约课程进而制约课程设计的因素<sup>[54]</sup>。

值得一提的是,在另一项研究里,和学新和金红霞从社会学角度对课程设计进行了审视。通过分析,和学新和金红霞发现,课程设计并不完全是一个技术过程,它还同时是一个政治过程——课程设计就是按照支配阶层的意志对知识进行的社会选择和组织,是一场有意识的社会谋划活动<sup>[55]</sup>。

总的说来,虽然有学者认为我国的课程设计要求存在着概念不清、边界不明、内容繁杂、泛化重复等问题<sup>[56]</sup>,但这一时期我们取得的成果是不容忽视的,尤其在知识、儿童与社会三者关系问题上,我国学者所进行的理智探索、所提出的问题解决方案,以及我国学者对课程研制方法论的自觉审视和系统反思。

### 三 校本课程开发基本问题的理论探讨

对校本课程开发的理论探讨,始见于20世纪90年代初期,并随着第八次基础教育课程改革成为学术热点。最初的校本课程的开发研究并不是专题性的,而是在评述港台校本课程开发实践探索时引出来的。早在1991年,大陆就已获悉香港已在开展学校本位课程设计<sup>[57]</sup>。1993年,李子彪对比广州和香港两地的义务教育,提到香港“学校为本位”的教育,其中就包括以学校为本位的课程发展<sup>[58]</sup>。同年,刘力在撰文介绍香港以校为本的课程发展时,谈到了既有研究对“以学校为本位的课程发展”概念或要义的理解,对其所需条件的探讨<sup>[59]</sup>。值得一提的是,就是在这篇论文里,刘力将“以学校为本位的课程发展”简称为“校本课程”。这可能就是后来那些不求甚解的研究者人云亦云地将“以学校为本位的

课程发展”简称为“校本课程”的源头了。

对“学校本位的课程开发”的专题述评始见于 1996 年。是年,洪光磊撰文介绍了这种课程开发模式的缘起与发展、国外的“学校本位的课程开发”(实践)分类框架,以及确保“学校本位的课程开发”富有成效的诸要素(或者说基本条件)<sup>[60]</sup>。而随着国家课程管理体制的改革、三级课程管理体制的确立,校本课程开发逐渐成了学界关注的焦点。

(一)何谓“校本课程开发”:对“校本课程开发”概念的考辨

随着我国学校层面课程实践的进一步发展,粗浅的理论引入已不能满足实践的需要,由是,学者们对“校本课程开发”展开了更为深入的研究。而深入研究的第一步,就是澄清其概念——校本课程开发概念如何界定,而这又影响着校本课程开发功能的发挥<sup>[61]</sup>。无论是在国外学界还是在香港学界,对这一概念都有着不止一种认识,而认识不同,行动就会相应的不同,行动不同,校本课程开发功能的发挥也会跟着不同。

概括地说,对于“校本课程开发”的内涵,有两种典型的理解:一种是“校本的”课程开发,一种是“校本课程”的开发<sup>[62]</sup>。而对于“‘校本课程’的开发”这种说法,有学者自一开始就明确地表示了质疑<sup>[63]</sup>。

校本课程开发活动的内容范围,具体表征着“校本课程开发”这一概念的外延。徐玉珍认为,校本课程开发的内容“不仅包括完全自我开发、自我管理的校定课程,还包括对国定课程、地定课程校本化的改造和实施”<sup>[64]</sup>。李臣之也持相似观点<sup>[65]</sup>。

“校本课程开发”理论引入的过程,同时也是中国本土“学校课程”这一个日常生活概念提出的过程。人们对校本课程开发与国家课程开发关系的定位,也影响着校本课程开发概念的内涵和外延。在政策层面,国家将“学校课程”、“地方课程”定位为“国家课程”的补充,相应地,也就有学者将校本课程开发定位为国家课程开发的一种补充<sup>[66]</sup>。而高云庆认为,把校本课程开发定位为国家课程开发的一种补充,窄化了校本课程的内涵——如果从字面上理解校本课程的话,那么它指学校内所实施的一切课程,自然包括国家课程和地方课程;相应地,校本课程开发的范围不仅包括校定课程的开设与管理,还包括对国家课程、地方课程的校本化改造和实施<sup>[67]</sup>。

校本课程开发在全国范围内铺开的初期,暴露出了一系列问题,而很多问题就源自实践者对校本课程开发概念的不同理解。有鉴于此,吴永军认为,有必要重申校本课程开发的内涵和核心理念:校本课程开发是一整套的活动,绝不仅仅是编教材;校本课程开发重点在以校为本上,它既包括着国家课程和地方课程的校本化,又包括了对“校本课程”的开发(吴永军倾向于这种涵纳范围更广的校本课程开发概念);校本课程开发与过去组织开展兴趣小组或课外活动既有联系又有区别,其区别在于兴趣小组或课外活动往往处于一种随意进而是无序的状态,算不上课程,相应地,这些活动的组织开展也就算不上校本课程开发,但如果对其进行规范化改造,是可以转化为校本课程开发的<sup>[68]</sup>。

除上述研究之外,还有一项研究值得一提:王磊在其 2012 年发表的一篇文章中指出,对校本课程开发内涵的准确定位应把握好以下三点:为了学校,基于学校,在学校中进行<sup>[69]</sup>。应该说,这三点较为准确地抓住了校本课程开发概念的核心。

(二)“以校为本”的精神实质:对校本课程开发理念与价值取向的思考

改革之初,学者们主要从承认学校之间、学生之间的差异<sup>[70]</sup>,鼓励学校办出特色<sup>[66]</sup>、满足学生个性发展的需要<sup>[71-73]</sup>,这两方面来阐发校本课程开发秉持的基本理念和价值取向。后来,学者们意识到,校本课程开发离不开教师的参与,而教师参与校本课程开发又能促进其专业的发展、素质的提升。基于上述认识,学者们越来越倾向于从学生、教师和学校三方面来描述校本课程开发的理念与价值追求,在强调通过校本课程开发突出学校办学特色、满足学生个性化发展需要的同时,亦将促进教师的专业发展纳入校本课程开发的价值追求之列<sup>[67,69,74]</sup>。另外,有学者指出,校本课程开发者(还)应该有“未来意识”,为学生的明天做好准备,开发面向未来的校本课程<sup>[75]</sup>。

当然,也有学者持一种更为开放的观点。在罗永忠看来,校本课程开发的理念是多元的,包括多元的目标观,多元的课程观,多元的主体观,分享、开发、创新的过程观,自主选择、乐观参与的教学观,多元、平等和个性张扬的文化观,分权化的管理观,以及多元的评价观等<sup>[76]</sup>。

(三)校本课程开发的影响因素:对校本课程开

## 发的条件与支持系统的分析

无论是香港的经验,还是内地的探索,都在提示人们,校本课程开发是受诸多因素影响的,是需要一定条件和支持的。在吴刚平看来,校本课程的开发涉及学校的教育哲学和办学宗旨、组织结构、教学系统和内部评价改进机制<sup>[66,77-78]</sup>。值得一提的是,就内部评价与课程资源开发来说,饶玲的研究也强调我们要建立配套的校内课程评价系统,拓宽课程资源概念的范围,善于开发利用校内外一切课程资源<sup>[79]</sup>。王彦也注意到了上述影响因素,除此之外,王彦还注意到,校本课程开发还需要教师的个性化和专业化、管理的校本化和动态化<sup>[70]</sup>。

校本课程开发必然意味着对学校课程管理权的重新分割。在徐玉珍看来,“‘校本开发’重在倡导一种自下而上的课程开发和课程改革的模式”<sup>[64]</sup>,而这必然需要一个与之相匹配的新的课程管理体制。高云庆也强调,学校要行使好课程决策的权力,首先需要建设与之相适应的课程管理与决策机制。而饶玲则明确地指出,民主开放的学校管理机构是有效进行校本课程开发的必要条件,专家指导机构也是进行校本课程开发不可缺少的重要条件;为了保证校本课程开发的质量,学校必须组建课程管理机构和专家指导机构<sup>[79]</sup>。

概括地讲,作为一种教育实践主张的“校本课程开发”,意味着对学校的重构,建立大学、社会、学校之间的合作伙伴关系,给教师赋权增能,教师开展行动研究,而其背后又有着一系列的假定和信念,即:课程改革应该是“草根式”的,课程决策应由利益关涉体协商做出<sup>[80]</sup>。

除此之外,还有一些基本问题,是广大校本课程开发研究者必须要思考和处理好的,这些问题包括:教育行政部门与学校开发主体之间的关系;国家课程、地方课程与校本课程之间的关系,进而是校本课程开发的范围<sup>[81]</sup>,以及校本课程在学校课程中的比例;校本课程开发的质量评价;教师和学生可能因此而增加的负担<sup>[70,82-84]</sup>。

### 注释:

①这40年出版的一系列课程开发理论专著在一定意义上也属于“成就”的范畴,而在正文主体部分之所以未曾引述,是因为著者在著作中提出、论证的那些富有洞见的原创性观点,多已在其著作出版之前,以论文的形式发表在学术期刊上。故正文主体部分引述的都是这些学者首发的论文。这40年在课程开发方面被引频次超过100次的学术专著有:钟启泉《课程设计基础》,山东教育出版社1998年版;陈扬光《课程论与课程编制》,福建人民出版社1998年版;郝德永《课程研制方法论》,

## 四 40年课程开发理论研究的成就、问题与展望

总的来看,改革开放40年,课程开发研究取得的主要成就<sup>①</sup>体现在以下几方面:

一是将国外具有代表性的课程开发理论系统地引介进来,让国内课程学界对国外主要的课程开发理论有了一个较为充分的了解和认识,补上了我们此前30年,因与西方课程学界近乎隔绝,而落下的课。让我们在课程开发研究方面重又与世界同步。

二是对课程开发基本问题的广泛探讨,既为当时的课程改革实践提供了必要的思想引领和理论支撑,又为课程学的发展积累了重要的智识财富。

三是促成了国外校本课程开发相关理念和理论与国内学校层面自发的课程改革探索的结合,极大地推动了我国校本课程开发探索实践的发展。

四是确立了教师参与课程开发的合法性,提倡为教师赋权增能,促进了教师们的专业发展。

而在取得上述成就的同时,也显现出了一些值得注意的问题:

一是对于国外课程开发理论思辨式的批判多于实证性的检验,未能充分发挥这些理论在提升我国课程开发实践科学水平方面的价值。

二是对于国外新的观点、思想、理论在一定程度上表现出了唯西方论的倾向。

三是从国外引入的、改造的成果,远多于立足本土的原创性成果,尤其是在基本的思想和理论方面。

未来,中国课程开发研究的发展,应充分利用新的课程管理体制赋予我们的课程实践参与机会和改革探索空间,积极回应本土实践提出的迫切问题,从解决具体情境中的课程开发问题开始,逐步超越情境,凝练具有原创性的一般问题,提出并检验我们的理论假设,为世界贡献我们自己的课程开发思想和理论。

此外,从社会学视角探究课程开发问题,是未来课程开发研究不容忽视的一个新的理论生长点。

教育科学出版社 2000 年版; 罗厚辉《课程开发的理论基础》, 山东教育出版社 2002 年版; 张廷凯《新课程设计的变革》, 人民教育出版社 2003 年版; 崔允漭《校本课程开发: 理论与实践》, 教育科学出版社 2000 年版; 王斌华《校本课程论》, 上海教育出版社 2000 年版; 吴刚平《校本课程开发》, 四川教育出版社 2002 年版; 徐玉珍《校本课程开发的理论与案例》, 人民教育出版社 2003 年版。

## 参考文献:

- [1]《课程·教材·教法》编委会. 发刊词[J]. 课程·教材·教法, 1981(1): 1.
- [2]戴伯韬. 论研究学校课程的重要性[J]. 课程·教材·教法, 1981(1): 3-7.
- [3]陈扬光. 浅析课程编制目标模式[J]. 外国教育研究, 1989(2): 35-40.
- [4]陈扬光. 课程编制过程模式述评[J]. 外国教育研究, 1989(4): 1-7.
- [5][美]埃利尔特·W·艾斯纳, 埃利泽布斯·瓦伦思. 五种课程概念——它们的思想根源及其课程设计思想[J]. 廖哲勋, 摘译. 课程·教材·教法, 1985(3-4).
- [6]陈扬光. 课程编制理论评介[J]. 外国教育, 1987(2): 17-21.
- [7]沈剑平. 课程编制的目标模式和过程模式述评[J]. 课程·教材·教法, 1988(6): 53-57.
- [8]钟启泉. 课程编制的逻辑与原则[J]. 外国教育资料, 1989(2): 11-17.
- [9]汪霞. 国外几种课程编制的方法、程序和模式[J]. 外国教育研究, 1994(1): 10-14.
- [10]代蕊华. 西方课程编制模式及其启示[J]. 高等师范教育研究, 1997(6): 47-51.
- [11]黄忠敬, 李晓军. 当代国外课程设计模式述评[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 1998(S2): 103-105.
- [12]万正立. 课程编制的目的——手段模式[J]. 上海教育科研, 1990(6): 24-27.
- [13]万立正. 一种新兴的课程编制模式——过程模式[J]. 上海教育科研, 1992(1): 56-59.
- [14]孔企平. 对西方学者课程目标模式讨论的述评[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1998(4): 30-38.
- [15]王啸, 田洪亮. 关于课程“目标模式”的人文反思[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 1999(4): 60-63.
- [16]杨骞. 课程设计的“目标模式”及相关问题的研究[J]. 教育科学, 2003(3): 30-32.
- [17]施良方. 西方课程探究范式探析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1998(3): 27-33.
- [18]徐玉珍. 课程审议[D]. 上海: 华东师范大学, 1995.
- [19]张华. “实践的课程范式”及其应用研究[J]. 外国教育资料, 1998(5): 26-31.
- [20]李孔文. 塔木德: 施瓦布实践课程思想根源[J]. 全球教育展望, 2012(8): 25-30.
- [21]蒋晓. 泰勒课程原理述评[J]. 教育评论, 1988(5): 52-55.
- [22]罗明东. 拉尔夫·W·泰勒与“泰勒原理”[J]. 教育研究与实验, 1988(4): 67-69.
- [23]罗明东. 泰勒课程编制原理研究[J]. 高等师范教育研究, 1990(2): 21-28.
- [24]施良方. 泰勒的《课程与教学的基本原理》——兼述美国课程理论的兴起与发展[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1992(4): 1-24.
- [25]蔡清田. 泰勒课程理论之发展[D]. 台北: 台湾师范大学, 1992.
- [26]张华. 主导的课程范式[M]//单丁. 课程流派研究. 济南: 山东教育出版社, 1998.
- [27]宋国才. 历史语境中的泰勒——泰勒课程编制思想发展史研究[D]. 北京: 北京师范大学, 2008.
- [28]石伟平, 周加仙. 斯坦豪斯课程理论概述[J]. 外国教育资料, 1999(2): 41-47.
- [29]范敏. 斯腾豪斯人文学科课程变革思想研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2015.
- [30]范敏. 斯腾豪斯的课程开发观及其启示[J]. 当代教育科学, 2015(24): 46-49.
- [31]范敏, 刘永凤. 斯腾豪斯对课程开发“过程模式”的诠释[J]. 外国教育研究, 2017(6): 108-117.
- [32]蔡春霞. 面向新世纪的课程理论——美国 Patrick Slattery 的后现代课程思想评析[J]. 比较教育研究, 1997(6): 22-25.
- [33]张文军. 后现代课程观初探[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997(4): 12-22.
- [34]有宝华. 课程开发范式的转型——解读《后现代课程观》[J]. 教育发展研究, 2000(12): 82.
- [35]姜勇, 蒋凯. 后现代主义视点下的课程编制问题[J]. 比较教育研究, 2001(8): 1-5.
- [36]赵宗孝, 刘淑红. 四 R——构建后现代课程模式的标准[J]. 教育探索, 2004(5): 26-28.
- [37]任静波. 后现代课程观对课程内容建构的启示[J]. 中国成人教育, 2016(3): 100-102.
- [38]谢丽娜. 后现代主义视野下课程设计的转向[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2010(6): 98-101.
- [39]黄永刚. 课程编制需要处理好的几个关系[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 1992(1): 26-30.

- [40]陈侠.课程编订:概念和原则[J].课程·教材·教法,1983(5):1-4.
- [41]陈侠.学校课程编订的基本原理[J].课程·教材·教法,1989(1):1-5.
- [42]代建军.课程设计机制:界域、原理与趋向[J].山西师大学报(社会科学版),2010(6):146-150.
- [43]吕达.普通中学课程编订的系统探讨[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),1989(2):62-64.
- [44]沈贵鹏.试析课程设计的“钟摆现象”[J].教育科学,1991(2):14-19.
- [45]刘启迪.试论课程设计的客观要求[J].课程·教材·教法,1998(5):12-16.
- [46]张天宝.论育人是课程设计之本[J].教育研究与实验,1995(2):21-24.
- [47]廖哲勋.课程发展规律与育人为本的课程设计观[J].课程·教材·教法,1999(5):1-5.
- [48]杨军,杨道宇.课程开发中的“以事为本”[J].教育评论,2014(3):36-38.
- [49]赵洪海.课程设计与教育面向未来[J].山东师范大学学报(人文社会科学版),1993(2):58-61.
- [50]刘旭.人文精神与现代课程设计[J].西北师大学报(社会科学版),1998(4):58-63.
- [51]郝德永,赵颖.范式与课程研制方法论探究[J].课程·教材·教法,1999(7):6-11.
- [52]郝德永.论课程研制的教育学术性标准[J].教育科学,1999(2):18-22.
- [53]李东.我国课程编制的文化性缺失——一种社会学视角的反思与建构[J].教育发展研究,2005(14):52-56.
- [54]和学新.课程:教育的文化选择——课程设计的文化学思考[J].教育理论与实践,1997(3):51-54.
- [55]和学新,金红霞.课程知识的社会谋划——课程设计的社会学分析[J].全球教育展望,2013(6):18-28.
- [56]刘家访.我国“课程设计”研究问题的检视[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2007(6):262-268.
- [57]港台消息[J].课程·教材·教法,1991(6).
- [58]李子彪,李荣安.穗港两地义务教育比较[J].开放时代,1993(2):35-38.
- [59]刘力.走向以学校为本位的课程发展模式——香港的课程改革计划及其所带来的困扰[J].外国教育资料,1993(4):20-25.
- [60]洪光磊.“学校本位的课程开发”述评[J].外国中小学教育,1996(2):12-15,44.
- [61]车树国.当前校本课程开发概念界定的质疑[J].现代教育科学·普教研究,2011(4):101-102,141.
- [62]吴刚平.校本课程开发活动的类型分析[J].教育发展研究,1999(11):37-41.
- [63]徐玉珍.是校本的课程开发,还是校本课程的开发——校本课程开发概念再解读[J].课程·教材·教法,2005(11):3-9.
- [64]徐玉珍.校本课程开发释义[J].中小学管理,2001(4):2-4.
- [65]李臣之.校本课程开发:一种广义的认识[J].课程·教材·教法,2005(8):18-21.
- [66]吴刚平.校本课程开发的定性思考[J].课程·教材·教法,2000(7):1-5.
- [67]高云庆.校本课程开发:理念与框架[J].兰州大学学报(社会科学版),2002(3):163-168.
- [68]吴永军.再论校本课程开发的内涵及核心理念[J].教育发展研究,2004(3):5-8.
- [69]王磊.浅议校本课程开发的定位问题[J].教育探索,2012(4):30-32.
- [70]王彦.浅谈校本课程开发[J].教育发展研究,2000(4):39-42.
- [71]吴惠青,郑和.个性化:校本课程开发的价值追求[J].教育发展研究,2001(2):45-47.
- [72]张新海.个性化:校本课程开发的出发点和归宿[J].教育探索,2002(12):34-35.
- [73]张鹏程.教育个性化与校本课程开发[J].当代教育科学,2003(18):26-27.
- [74]傅建明.校本课程开发的价值追求[J].课程·教材·教法,2002(7):21-24.
- [75]王斌华.面向未来与校本课程开发[J].全球教育展望,2006(7):23-26.
- [76]罗永忠.论校本课程开发的教育理念[J].山东教育科研,2002(7):18-20.
- [77]吴刚平.校本课程开发的机遇与挑战[J].教育评论,1999(1):54-56.
- [78]吴刚平.校本课程开发的特点与条件[J].教育研究与实验,1999(3):28-31.
- [79]饶玲.走出校本课程开发的困惑[J].江西教育科研,2005(2):45-46.
- [80]徐玉珍.校本课程开发:观点和理念[J].全球教育展望,2001(10):45-50.
- [81]李臣之.学校课程发展的进阶路径[J].中小学管理,2015(3):39.
- [82]周军.试论影响校本课程开发的因素[J].教育发展研究,1999(12):24-27.
- [83]吴淑芳,温建红,刘玮.制约校本课程开发的因素及应对策略[J].教育探索,2005(7):18-20.
- [84]刘彩霞.校本课程开发的相关因素分析[J].课程·教材·教法,2006(12):8-12.