

从课程论到课程学：课程理论发展的必然逻辑

廖哲勋

(华中师范大学 教育学院, 武汉 430079)

摘要:课程理论的产生和发展经历了“课程论的萌芽”“课程论的形成”和“课程学的创建”三个阶段。课程学产生的外因是, 20 世纪 60 年代以来特别是人类进入信息时代以后, 社会发展对提高学校育人质量的客观要求、科学文化发展对革新学校教育的巨大影响以及受教育者对改革学校教育的新需要; 其内因是, 基于课程理论内部诸因素的交互作用而促其理论结构逐步演进的规律。这一演进规律的主要表现是, 在课程理论外部诸因素的作用下, 课程论内在的理论结构与其理论的功能之间产生了越来越尖锐的矛盾, 即出现了由于课程论内在的理论结构不合理而导致其理论的功能不断变弱的问题。课程学之所以能超越原有的课程论, 是因为它不断优化理论结构, 不断提高科学水平, 发挥出远远强于原有课程论的功能。

关键词:课程论; 课程学; 课程理论发展

中图分类号:G423 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2017)06-0004-09

课程理论已发展到一个新阶段, 其主要标志就是课程学的创立。课程学的创立是课程理论发展的必然逻辑。

一、课程理论产生发展的历史过程

笔者研究了课程理论产生、发展的大量史料和现实文献, 从中发现, 课程理论的产生和发展经历了“课程论的萌芽”“课程论的形成”和“课程学的创建”三个阶段。

(一) 课程论的萌芽阶段

自欧洲文艺复兴到 20 世纪初期, 一些教育家先后迈开了课程研究的步伐, 分别提出了一些新的课程主张及其理论依据。例如, 17 世纪的捷克教育家夸美纽斯 (Comenius, J. A.) 以泛

智论为理论基础, 从学校教学的角度, 提出了在各级各类学校设置百科全书式课程的主张, 并按照他的适应自然的原则, 初步根据儿童身心发展的阶段来编排课程。又如, 17 世纪的英国教育家洛克 (Locke, J.) 提出了感觉主义的课程主张。不过, 从文艺复兴到 18 世纪末, 各教育家所阐述的课程主张还不是成体系的课程理论, 只是对某些课程问题的片断性论述。进入 19 世纪以后, 即使赫尔巴特、斯宾塞、杜威等很有影响的教育家研究课程问题的深度和广度有了显著的进展, 他们也未建立成体系的课程理论, 他们发表的片断性的课程理论只是课程论的萌芽。^[1]

(二) 课程论的形成阶段

课程论最先形成于美国。其缘由是 19 世纪

收稿日期: 2016-12-18

作者简介: 廖哲勋, 1936 年生, 湖南汨罗人, 华中师范大学教育学院教授, 中国教育学会教育学会学术顾问及课程学术委员会顾问, 主要从事基础教育理论及课程与教学论研究。

末、20 世纪初美国中小学课程改革不断发展的客观要求和美国教育工作者积极参与课程理论研究所产生的有力推动作用。当时，一些美国教育家针对中小学（特别是普通高中）实施的传统课程同美国社会对培养有文化的劳动者的要求以及高中学生升学与就业的需要之间的矛盾而开展了对中小学课程改革的研究与实验。他们创办了各自的实验学校，取得了较好的教育效果，影响很大。随着课改实验的逐步深入，实验学校碰到了正确进行课程设计、课程实施、课程评价等实际问题和理论问题。在这种形势下，一些课程专家便把课程问题作为研究对象而展开了较系统的理论研究。最先拿出研究成果的是芝加哥大学的博比特（Bobbitt, F.）教授。1918 年，博比特出版了《课程》一书，主张建立课程的基本原理和采取编制课程的科学方法。这本著作确定了现代课程领域的范围和研究取向，成为美国课程论诞生的里程碑。20 年代，一批课程论专著相继在美国问世^[2]，其中影响最大的是查特斯（Charters, W. W.）发表的《课程编制》一书，该书的基本思想与博比特提出的对课程编制进行“科学管理”的主张是一致的。到了 30 年代，美国进步教育协会为解决高中课程存在的问题而发起了著名的“八年研究”。从 1934 年至 1942 年，一批专业研究人员同 300 所大学、学院及 30 所实验中学的部分师生一起，展开了中学课程改革的研究与实验。“八年研究”不仅对美国大学的入学要求和中学课程的设置与实施产生了深远的影响，而且孕育了泰勒（Tyler, R. W.）的课程原理。泰勒在 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》一书被公认为现代课程理论的奠基石。泰勒倡导的“目标评价模式”也与博比特提出的对课程编制进行“科学管理”的主张有密切的关联。60 年代，美国中小学课程改革的展开、失败以及随之掀起的课程问题大讨论，使美国课程论学者扩展了视野、深化了认识，从而将课程论研究推向了分门别类的研究阶段，取得了分门别类的许多理论成果。

20 世纪 20 年代以后，中国、英国、日本、苏联等国家都先后开展了课程研究，分别建立了各自的课程论。我国学者对课程论的研究始于 20 年代，此后 30 年间，他们发表了一系列著作，

从而初步建立了我国的课程论。但在新中国成立后的前 28 年（1949—1976 年），由于受苏联教育学界忽视课程及忽视课程理论的思想影响，我国教育学者所编写的教育学讲义和出版的教育学著作都把课程论抹杀掉了。直到 1989 年，我们才开始重建课程论。

（三）课程学的创建阶段

课程学的创建是一项艰难的学术工程。美国课程学者对课程学的酝酿始于 20 世纪 70 年代。例如，坦纳夫妇（Daniel Tanner and Laurel N. Tanner）于 1975 年出版的《课程的发展》，哲斯（Zais, R. S.）于 1976 年出版的《课程》等著作，就是他们创建课程学的尝试。我国课程学创建的尝试，似乎可以 1991 年笔者出版《课程学》一书为起点；此后，我国课程学者分别对课程基本理论、课程历史、课程设计、教材编制、课程评价、课程管理以及新型活动课程的构建、校本课程的开发进行了较深入的研究，发表了一系列论著，从而推进了我国课程学的建设。

二、课程学产生的必然性

课程学的出现绝非偶然，它是客观存在的课程理论演化的规律在一定条件下必然的产物。我们知道，规律是事物内部固有的基本因素的本质联系及其发展的必然趋势。课程学之所以从课程论中逐步脱胎而出，既受制于一定外部力量的推动，也取决于课程理论自身结构的演化。

客观事实表明，课程学的形成首先受制于几种外部力量的推动。这就是 20 世纪 60 年代以来特别是人类进入信息时代以后，社会发展对提高学校育人质量的新的客观要求、科学文化发展对革新学校教育的巨大影响和受教育者对改革学校教育的新的需要。具体说，自 20 世纪 90 年代信息技术日渐普及以来，人类正一步步走向信息社会。随着信息时代的到来，社会的经济基础和整个上层建筑开始发生变革。同时，科学文化的发展达到了新的广度、深度和学术高度，它在继续分化的同时，呈现出多门自然科学交叉以及自然科学与社会科学相互交叉的发展趋势。在这种形势下受教育者对学校课程的设置、教材的编制以及课程的正确实施和学校教育质量的提高产生了新的更高的需求。这种新的形势对学校课程的构

建、实施以及课程理论的革新提出了新的挑战。

我们不仅要弄清课程学形成的外因，而且要弄清并高度重视课程学产生的内因。有几位学者撰文指出：“科学是与社会经济、政治因素有很大的关系，但是，这些因素都是作为科学的外因出现的。科学技术发展具有客观的内在因素，这就是科学技术发展的自身结构及其演化规律。”^[3]课程学是在上述外因的作用下而从课程论内部脱胎出来的。课程学产生的内因，正是在一定外部因素的不断作用下，由于课程理论内部诸因素的交互作用而导致其自身结构逐步演化的规律。

那么，从课程论到课程学的演化过程中，课程理论内在的结构究竟是怎样演化的呢？为了弄清这个问题，笔者回顾并透视了从课程论到课程学的内在结构演化的过程，从中发现：在外部诸因素的作用下，课程论内在的理论结构与其理论的功能之间产生了越来越尖锐的矛盾，即出现了由于课程论内在的理论结构不合理而导致其理论的功能不断变小的问题。

例如，在美国，自1918年博比特出版《课程》专著开始，美国课程论便在逐步形成之中。博比特先后出版的《课程》和《课程编制》两部著作对美国课程论的形成起了重要作用。不过，博比特的这两部著作均属于课程编制的范畴。由于博比特深受20世纪初美国工业界盛行的“科学管理的原理”之影响，他便将工业生产中的科学管理原则运用于学校教育，进而推行到课程领域。这种课程观对当时的美国课程理论界有很大的影响，致使形成中的美国课程论一直把学生当作学校教育的“原料”，当作学校这架“机器”加工的对象。事实证明，这种课程观不完全符合当时美国社会发展对课程的要求以及中小学生身心发展对课程的需要，就是说，它在一定程度上脱离了客观实际的要求。所以，到了30年代，美国进步教育协会倡导的“八年研究”就提出了同博比特等人的上述课程观大相径庭的课改主张：实验学校（高中）的师生合作制订教学计划；编制既反映社会要求，又反映学生需要与兴趣的课程；学生积极参与教学活动；全面关心学生的体质、智力、情感和精神的发展。“八年研究”取得了一系列实际成果与理论成果。最重要的理论研究成果是泰勒在“八年研究”的基础上

撰写的《课程与教学的基本原理》一书。虽然泰勒的这本著作仍属于课程编制的范畴，但作者对课程编制问题进行了广泛而深入的理论研究，几乎包罗了课程的各个方面。例如，作者认为，如果要系统地研究课程，首先必须确定所要达到的目标。若要明智地确定目标，必须获得三方面的信息：（1）对学生的研究；（2）对当代社会的研究；（3）学科专家的建议。这些论述显然不同于博比特那种仅从现实社会活动出发所作的分析，而是对课程的选择与设计等问题有了更全面的更深入的认识。这就为若干年后课程理论内在结构的变革（如课程的社会制约性、课程知识观、人本课程观等课程理论的建立）作了一定的思想准备。然而泰勒的这部著作尚未完全摆脱博比特按照工业界的“科学管理的原理”进行课程编制的思想影响，泰勒对课程目标的确定带有主观性和随意性。此外，由于他把教育目标作为课程评价的中心，因而他的课程评价主张存在轻视课程实施和形成性评价的片面性。所以这部著作仍具有历史的局限性。到了60年代，由于美国经济政治的发展变化（如美苏争夺世界霸权等）、美国科学文化知识的急剧增长以及学生身心的发展对提高学校教育质量和改革学校课程产生了新的更高的要求，美国课程论学者开始有意识地构建课程理论。例如，比彻姆（Beauchamp, G. A.）于1961年出版了一部有影响的著作：《课程理论》。他在该书中指出：课程理论是教育理论的下位理论，是课程设计理论和课程工程理论的上位理论；设计理论探讨的是课程制作过程，工程理论探讨的是课程实施过程。

概而言之，从1918年博比特的《课程》一书问世到1949年泰勒的《课程与教学的基本原理》的出版，美国课程论的主要内容集中于对课程编制的研究，尤其侧重对课程编制方案的探讨。“研究者并未着力去探讨课程理论的一些基本范畴，就是对课程这一基本概念也缺乏深入的探究，由此导致的就是研究者在‘研究对象不明’的情况下，各自制订自己的方案，虽然难免出现‘你之所谓课程，非我之所谓课程’的现象”。^[4]到了60年代，由于结构主义教育学派倡导的课程改革受挫和随之展开的课程问题大讨论的推动，美国课程理论工作者开始有意识地用反

思的眼光来研究和构建课程理论。至 80 年代,这种重视课程理论研究的态势表现得更为突出。

当我们用系统论的眼光透视 20~90 年代美国课程论的理论结构时,展现在我们面前的是这样一幅课程理论结构的画面:在 20~40 年代的美国课程论所包含的内容中,尚未形成课程论的基本范畴;由于缺乏明确的基本要素,其课程理论就不具备科学的结构。系统论指出,事物的结构是事物的功能得以产生的必备条件和必需的组织形式。如果事物没有特定的结构,它不可能发挥特定的功能。课程理论的功能是指具有某种特定结构的课程理论在与外部环境相互联系和相互作用的过程中对客观实际所产生的功效和作用。衡量某种课程理论具有什么样的功效和作用,主要看它对社会经济政治的发展、科学文化知识的结构性增长,特别是对受教育者的成长有何现实影响。由于这一时期的美国课程论缺乏课程理论应具备的基本要素和基本成分,因而它不具备应有的科学结构,致使它不能对当时美国历次课程改革和经常性的课程实践(如课程设计、课程实施等)发挥应有的指导作用。然而,美国社会的迅速发展、科学文化知识的急剧增长、受教育者对提升自身素质的强烈愿望以及课程与教学改革的不不断掀起,都要求增强课程理论的指导功能。在这种情况下,功能低下的美国课程论就同其外部环境的客观要求产生了越来越尖锐的矛盾,即增强课程理论之功能的客观要求与现行课程论内在结构不合理之间的矛盾。这一矛盾只能通过革新课程理论来解决。显然,原有的课程论已落后于时代了,新时代呼唤课程学的创建。我国课程学者对新时代发出的这一呼唤具有真切的感受和比较深刻的认识。

在我国,由于社会主义现代化建设迅速发展和 社会改革不断深化的迫切需要,中共中央国务院针对教育领域存在的突出问题于 1999 年 6 月颁布了《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,明确指出:“实施素质教育,就是全面贯彻党的教育方针,以提高国民素质为根本宗旨,以培养学生的创新精神和实践能力为重点,造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”这一决定深刻反映了处于信息时代的我国经济政

治发展、科学文化发展和受教育者各基本素质全面发展的客观要求。为使素质教育取得突破性进展,党和国家于 2001 年开始,把新一轮基础教育课程改革推上了关键性位置。此次课程改革触动了整个基础教育领域以及我国经济、政治、科学文化领域的许多部门;它在得到多数人支持的同时,也碰到了种种阻力——主要是国内存在的应试教育思潮和来自西方国家的种种激进教育观点及其课程理论的干扰。这两种阻力同我国新一轮课程改革的根本分歧是“培养什么人、怎样培养人”的分歧。这两个根本性的分歧体现在我国学界存在的不同人才观、学生观、教师观、社会观、知识观、教育价值与课程价值观、课程结构与课程模式观的分歧以及由这些观点分歧而导致课程领导者、课程工作者在课程决策、课程设计、课程研制、课程编制、课程实施、课程评价、课程管理工作中的分歧和冲突。这种种思想观点的分歧和冲突又表现在不同课程理论之间以及不同课程实践之间的分歧和冲突,严重影响着教育改革的进行和素质教育的实施,进而妨碍高素质人才的培养和社会主义现代化建设的发展。于是,在我国教育领域乃至某些社会部门、社会团体中出现了上述两种思想、两种势力之间的矛盾运动。自然,先进思想及先进势力在这一矛盾运动中居于主导地位,起着主导作用。在这一矛盾运动的强有力的推动下,一些课程学者渐渐认识到,为了促进和帮助人们自主研究和解决这些问题,我们须立足课程改革和新课程建设的实际,站在当代教育科学特别是当代课程理论的制高点,持有广阔而深邃的视阈,在对原有课程论进行深入分析、准确批判和正确继承的基础上,认真探讨和正确揭示课程产生发展的规律、课程构成的规律和课程系统运行的规律,进而按照课程规律来研究信息时代所急需解决的一系列重大课程理论问题。新时期需要着力研究和解决的重要课程理论问题有下列几个方面:(1)课程与当代社会发展的关系问题;(2)课程构建须依据的知识论问题;(3)受教育者在课程构建与实施中的地位和作用以及教师在教育教学过程中的职责和作用问题;(4)如何进一步解决课程结构与课程模式问题;(5)如何进一步优化各科教材结构以及如何处理中小学生学习科学文化知识与获取

一定直接经验的关系；(6) 是否需要构建和实施新型活动课程，应如何处理新型活动课程与新型学科课程的关系；(7) 在信息时代，我们须树立什么样的课程价值观与课程评价观，应如何保证课程评价活动的科学性与实效性；(8) 信息时代须如何改进课程决策与课程管理；(9) 为什么说信息技术的发展对课程改革具有革命性的影响；(10) 在课程构建与课程实施过程中须怎样防止和抵制应试教育思想及其他错误思想的干扰；等等。在上述问题中，贯穿着两个起支配作用的核心问题，即当代课程的构建和实施应如何解决“培养什么人、怎样培养人”的问题。这一系列亟待研究和解决的重大课程理论问题正是新的历史时期向我们提出的创建新的课程理论的任务。这种新课程理论就是当代课程改革与课程建设所需要的课程学。

课程学之所以能超越原有的课程论，是因为它能适应时代发展的要求而发挥远远强于原有课程论的功能。其根本缘由是，在外部力量推动下，课程学正在形成优化的理论结构。笔者从系统论所阐述的关于事物的结构与事物的功能相互制约的理论中认识到，从课程论向课程学演进的过程看，课程理论的内在结构与其实际功能的关系是对立统一的关系。这就是说，两者之间的关系既有相互统一的一面，又有相互矛盾的一面。两者的统一在于：一定的课程理论结构有助于课程理论对人们的教育实践（特别是课程实践）发挥一定的指导功能；课程理论的功能发生的变化（如呈现低效或无效状态）则会使课程理论的结构发生相应的改变。两者的矛盾在于：一方面，课程论在形成中的一定时间内具有相对的稳定性（如 20 世纪 20~40 年代的美国课程论那样）；另一方面，课程理论的功能却能比较灵敏地反映各种外部条件的影响，或变小，或增大，十分活跃，很不稳定。如 20 世纪 50 年代美国教育界对进步教育协会的课改主张进行的批判以及 60 年代美国教育界对结构主义课程论的批判，都是很有力的证明。基于此，相对稳定的课程理论的结构就同活跃多变的课程理论的功能形成一对矛盾。相对稳定的课程理论的结构控制或限制着课程理论发挥积极作用的强度和范围，而活跃多变的课程理论的功能则在一定外部因素作用之下，

为对教育实践（特别是课程实践）发挥最有力的推动作用而反过来促进课程理论内在结构的改变，以突破不完善或不科学的课程理论内在结构的束缚。这两者之间进行的矛盾运动是推动课程理论不断发展的动力。

正是由于课程论内在的理论结构与课程论的实际功能之间的矛盾运动的推动，20 世纪 60~70 年代形成的美国课程论便在 70 年代以后步入了向课程学逐步演进的轨道。

20 世纪 90 年代以来，我国课程论也启动了向课程学逐步演进的历程。其演进的动力正是来自课程论内在的理论结构与课程论的实际功能之间的矛盾运动。这一矛盾运动的过程是错综复杂地波澜起伏地向前推进的。首先，正在形成中的我国课程学的理论结构赖以组成的各要素、各成分之间具有对立统一的关系，它们之间在复杂的矛盾运动中合乎规律的分化与组合（即发生多层面、多向度的组合）可使课程理论发挥应有的实际功能。构成课程学理论的基本要素是其立论的基本范畴、基本观点、基本知识和基本方法。这些基本要素是由于当代社会经济政治的发展、科学文化知识的结构性增长和受教育者身心发展的新需求所产生的综合性的强大力量的推动而逐步形成的。接着，在这三种外部力量的进一步推动下，这些基本要素经过复杂的交互作用而按照不断深化的教育改革实践与课程改革实践的客观要求而组合成以课程问题为研究对象的学科，即概论式的课程学。随着教育改革实践和课程改革实践的不断深化，不同类型和不同层面的教育工作者（特别是课程工作者）对课程学理论产生了不同的需求，于是，经过课程学者的深入研究和反复商讨（这种研究和商讨目前正在进行之中），即通过课程学内部各基本因素之间错综复杂的对立统一关系和曲线推进的矛盾运动而逐步产生了处于不同层面和不同类别的课程学子学科。

具体地说，在处于形成之中的课程学理论体系内部，各基本因素之间的错综复杂的对立统一关系和曲线推进的矛盾运动是在多个层面进行的。第一层面的内在因素是在一定教育改革实践和课程改革实践的推动下，经过课程工作者之间发生的不同课程思想、课程理论、课程主张的反复碰撞和争论而逐步酝酿为大家所公认的课程学

理论中的一系列基本范畴。当那一系列新的课程理论范畴与一系列新的课程观点、课程主张、课程知识、课程方法结成一体时，课程学的理论体系就初步形成了。在此基础上，课程学又将逐步出现三个子学科群，即课程基础理论子学科群、课程工程理论子学科群和课程应用理论子学科群。这三个层次的子学科群绝不是某个人主观拼凑出来的，而具有客观必然性。^[5]其必然性主要体现在两个方面。一方面，处于教育实践中的广大教育工作者对课程学理论具有多方面、多层次的不同需求，这是课程学子学科群产生的外因。概而言之，广大教育工作者都需要掌握一定的课程学理论，都需要了解和运用课程规律。然而，由于大家所从事的课程工作的性质与任务不尽相同，他们的理论功底和文化素养不尽一致，因此不同类型的教育工作者对课程学理论便有不同侧重点和不同深浅程度的需要。另一方面，复杂多样的学校课程体系与课程系统工程也对课程学理论的建设具有多层次、多方面的客观要求，这是课程学子学科群产生的内因。第一个内因是，当代课程的形成受到社会、学生及科学文化知识三大因素的制约，故研究和构建学校课程须以科学的教育心理学、教育社会学、人类文化学和教育哲学作为综合性的理论基础，于是，课程原理便在这个综合性的理论上应运而生了。第二个内因是，当代课程的形成既有自身的历史渊源，又与当今外国的课程理论和课程实践有一定联系。据此，需建立课程发展史和比较课程学两门子学科。第三个内因是，课程体系十分复杂，它由幼儿园课程、中小学课程、中专课程、大学本科课程和研究生课程所组成。这几类学校课程具有不同的性质和任务，其课程设置、课程目标、课程内容以及课程系统工程的运行均有显著的差别。因此，须按照这几类学校课程建设的不同要求而分别建立这四个层次的课程概论、课程设计论、课程实施论、课程评价论和课程管理论。第四个内因，由于广大课程实际工作者的工作需要，课程学理论体系中还需包含具有科普性质的课程应用理论子学科，如课程介绍、课程标准解读、课程督导等。

综上所述，在新的历史条件下，由于教育改革实践和课程改革实践不断深化的客观要求而导

致课程学理论内部各基本因素的交互作用和多向度、多层次的重组，从而促使课程学理论结构的逐步演进和优化。其演化规律是课程学逐步形成的强大驱动力。

三、发挥课程学者自主建设课程学的能动性

（一）明确课程学的研究对象和研究任务

这是创建课程学应解决的根本问题。这两个问题的正确解决，关系到课程学立足的根基和发展的方向。笔者在探寻各门科学（包括课程学）形成规律的过程中认识到，课程学须以课程问题为研究对象。这一论断具有下列两方面的依据。

第一，把课程问题作为课程学的研究对象符合各门科学形成的规律性。各门自然科学和各门社会科学的形成都是站在科学前沿的学者从研究相关领域存在的突出问题开始的。大河内一男等日本学者认为：“即使认为以自然现象为研究对象可以构成自然科学，也不是说，作为事实的自然现象就能直接变成自然科学。在二者之间必须有人的活动介入其中，把作为事实的自然现象作为科研的问题提出来。苹果坠地是存在于一般人面前的事实。然而，只有把这一事实作为一个问题提出来的时候，才有科学研究的发端。”^[6]各门社会科学的形成也具有这样的规律性。例如，马克思的不朽著作《资本论》的形成就是从研究商品问题开始的。商品这种经济现象，几乎人人天天见它、用它，却熟视无睹，而马克思抓住了商品问题，发现了商品的五对矛盾，由此展开了对资本的生产过程中一系列问题的研究，从而阐明了资本产生、发展和灭亡的规律。

我国课程学则是新的历史时期里我国课程理论工作者和学校教育工作者出于研究和解决一系列课程问题的需要而产生的。前文所列举的十个方面的问题以及贯穿在这些问题之中的“培养什么人、怎样培养人”问题正是课程学所研究的对象。课程学的一系列基本范畴、基本理论及其理论体系将通过广大课程学者对多系列、多层面课程问题的深入研究而建立起来。

第二，课程学以课程问题为研究对象反映了解决课程领域特殊矛盾的客观要求。唯物辩证法认为：“任何运动形式，其内部都包含着本身特殊的矛盾”。“科学研究的区分，就是根据科学对

象所具有的特殊的矛盾性。因此，对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象。”^[7]当代课程领域存在的特殊矛盾是一定教育目标对受教育者基本素质发展的要求与受教育者滞后的基本素质发展水平的矛盾。学校课程正是为解决这一特殊矛盾而产生、运行和发挥作用的。要使学校课程真正成为解决这一特殊矛盾的有效武器，就必须通过系统而深入的研究来建立正确处理学校课程与学生发展的相互关系的理论，这种课程理论就是课程学。可见，把课程问题尤其是学校课程与学生发展的关系问题作为课程学的研究对象，深刻反映了解决课程领域特殊矛盾的客观要求。正是基于这一根本点，课程学确立了本学科与教学论、德育论等教育学分支学科的学科分界线。

课程学的研究对象是课程学者依据客观实际的要求而建立课程学的出发点，其落脚点即建立课程学的目的则是构建符合客观规律、具有较高科学水平、能指导人们正确进行课程实践和课程建设，从而引导和促进受教育者主动学习、能动发展，成为具有全面发展的个性素质和一定实践能力与创新精神的社会主义建设者和接班人。为此，我国课程学需完成社会主义建设事业赋予的历史任务，即揭示客观存在的课程规律，构建科学的课程理论，为广大教育工作者正确进行课程建设和促进受教育者能动学习、主动发展提供理论依据。

(二) 对 20 世纪以来西方各课程思潮予以全面的系统的反思

课程学的创立和建设必须坚持正确的是非标准、价值标准和价值取向。为此，我们应对历史上出现的和现实中存在的那些有影响的课程思潮进行科学的分析和全面的系统的反思。

自 19 世纪末期以来，西方国家先后出现的实用主义、要素主义、永恒主义、结构主义、社会改造主义、人本主义等教育学派分别提出了各自的课程主张和片断性的课程理论，对中小学课程进行了具有不同重点、不同规模的改革运动，产生了各自的社会影响，形成了几种不同类型的课程思潮。值得注意的是，20 世纪 70 年代中期以来，课程研究领域发生了重要的“范式转换”，即由“课程开发”范式转向“课程理解”范式，

其目的在于探讨“怎样理解课程”。“课程理解”范式的形成经历了实践性课程、过程模式课程以及概念重建主义课程等阶段，从而产生了“理解本位课程思潮”^[8]。上述课程思潮对我国课程研究与课程实践具有不同程度的影响，其中，“学科中心课程思潮”的影响十分深远，“理解本位课程思潮”则对我国新一轮基础教育课程改革产生了积极和消极两方面的作用，我们须予以全面的系统的研究和反思。纵观国内外课程研究发展的历史过程，横看当今各国课程研究进展的态势，笔者认为，我们对这类问题的研究和反思须从两个维度同时进行。

第一个维度是研究国内外课程研究发展的历史过程，反思历史的经验教训。当我们深入课程发展史以后，碰到的核心问题是存在于不同课程思潮中的学科与活动、社会与儿童、技术与理解之间的关系问题。透过课程史上学科中心课程思潮与活动中心课程思潮之间的冲突、儿童中心课程思潮与社会中心课程思潮的冲突、技术本位课程思潮与理解本位课程思潮的冲突，笔者发现，发生冲突的两种课程思潮的关系是对立统一的关系。冲突的双方所持课程理论、所进行的课程实践之间既有相互对立的一面，又有相互统一的一面，经过双方的争论和广大课程理论工作者及一线教育工作者的推动，矛盾的双方可在一定历史条件下发生转化。西方有些课程学者已逐渐认识到这一点。例如，英国学者劳顿等指出，“知识”“学生”“社会”三大课程理论思潮，“不管哪一种都不能单独成为完全正确的课程理论”^[9]。

今天，人类已进入信息时代，我国人民在中国共产党的领导下走进了建设有中国特色社会主义的历史时期。新的历史时期赋予学校教育和课程建设的根本任务是要全面贯彻党的教育方针，以提高国民素质为根本宗旨，以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。这是我们研究各课程思潮、总结和吸取历史经验教训时必须紧紧把握的根本尺度。据此，我们今天进行课程研究与课程改革必须转换思维方式，即从培养新时期需要的创新型人才出发，把不同课程主张的对立转换为对话，从而吸取各课程思潮的合理内

核，剔除不正确的观点和做法，以丰富课程学的理论，推进课程学的建设。

第二个维度是立足本国，为了本国，把本国课程问题研究与外国课程理论研究有机结合起来。

随着我国现代化建设的迅速发展、社会改革的逐步深入和基础教育新课程改革的全面展开，一批课程学者迈开了创建中国课程学的步伐。与此同时，一批欧美的课程学者分别运用现象学、解释学、法兰克福学派理论、存在主义、解构主义、后结构主义、后现代主义、女性主义等哲学、社会学观点研究了学校课程，发表了许多论著，猛烈批判了现代课程理论，提出了形形色色的课程观点，在欧美形成了一股新课程思潮，其中所谓建设性后现代主义课程观（以多尔、卡普拉、斯拉特瑞的观点为代表）表现得最为突出。我国有一些学者先后发表文章和著作介绍和宣传了这一课程思潮。他们的文章和著作既有积极的影响，也有一些消极的作用。其积极影响是，增进了大家对新时期西方课程思潮的了解，有助于大家开阔视野、活跃思想和吸取有价值的课程理论。其消极作用主要表现在三个方面：其一，对后现代主义与建构主义理论作了全面的肯定，未作评论和必要的批评，并想把后现代主义和建构主义课程理论直接移植到我国教育领域。其二，有学者主张，我国的新课程改革应以后现代主义与建构主义为理论基础进行概念重建和实现教育思想、课程范式的转型。有的论者更直截了当地说，我国中小学课程与教学改革应以后现代主义和建构主义为理论基础。于是，他们在课改中采取了一些不符合中国实际的做法，引起许多教育工作者的不满，大家认为，我国课程改革不能完全照搬西方。其三，这些论者在论述课程研究与课程改革时，只字不提 20 世纪 90 年代以来我国一些课程学者与中小学教育工作者合作进行的课程与教学改革取得的成绩和经验。这些不正确的主张和做法使我们深刻认识到，正确对待西方课程思潮及其影响是关系到我国课程学建设成败的一个紧迫问题。为了弄清这一课程思潮的来龙去脉及其在美国中小学的影响，笔者在 2005 年 11 月至 2007 年 8 月访问美国期间，对这一课程思潮作了认真的了解和研究；回国后，又在一些课改实验区做了进一步的调查研究。经过这一番研

究，笔者认为，我们应对这一课程思潮采取“审慎对待”的态度，即“积极而谨慎地待之，一分为二地处之”。我们解决这一紧迫问题的基本原则应当是：“立足本国，为了本国，把本国课程问题研究与外国课程理论研究有机结合起来”。这一原则的贯彻须从两方面采取措施。

第一，要以立足本国、放眼世界的态度来研究我国基础教育的课程问题和进行课程学建设。首先，应在前一阶段所作课程调查、课程实验的基础上进一步加强国情研究，力求全面而深刻地掌握现阶段我国经济和社会发展对基础教育课程构建和实施的要求、中小学生的需求对课程的需要以及经济文化发展水平不同的地区对课程的不同需求。其次，要放眼世界，全面而辩证地研究西方课程思潮中提出的课程理论和课程主张，去伪存真，充分吸取那些有助于深化我国课程改革和推进我国课程学建设的见解，并力求掌握发达国家和发展中国家的基础教育课程发展的趋势与经验教训，为我所用。

第二，把课程理论研究与我国基础教育课程建设的实践紧密结合起来。这既是深化我国课程改革的必然要求，也是提高我国课程学理论水平的内在需要。据此，我们进行本土课程问题研究和外国课程问题研究时，均须面向我国基础教育课程改革与建设的实践，包括课程方案设计、课程标准研制、基本教材编制、新型课程开发、课程实施与课程评价、课程决策与课程管理等实践活动，要按照“实践—理论—再实践”的认识路线来构建新的课程理论，从而不断提高课程学的科学化水平，使之更好地指导新的课程实践。

（三）开辟一条建设课程学的新道路

为了创建一门先进的、具有中国特色的课程学，我们应在党和教育主管部门的领导下，以脚踏实地、勇于创新的精神开辟一条具有中国特点而又科学而可行的建设课程学的新道路。这条道路的开辟，须反映信息时代的我国社会发展对学校课程建设和课程学建设的客观要求，要按照马克思主义的认识路线和群众路线而正确处理课程研究者在研究方向、研究态度和思想方法诸方面存在的种种矛盾，从而把理论研究与教育实践、本国课程问题研究与外国课程理论研究、理论工作者的研究与各类学校教师的研究这几组重要因

素有机结合起来。

首先,要遵循辩证唯物主义的认识路线,把理论与实践紧密结合起来。一方面,课程理论工作者应有计划地进行教育调查与社会调查,并力争深入学校同一线教师合作进行课改实验。另一方面,研究者既要博览群书,又要把所认同的理论拿到实践中予以检验;必要时,应对某些已发表的或广为流传的理论进行去伪存真、去粗取精的加工,使经过检验和加工的理论变成我们自己的精神财富。

其次,要立足我国本土,正确处理评介外国课程理论与研究中国课程问题的关系。在处理这一问题上,我们既有成功的经验,也有不成功的教训。我们应吸取思想保守和思想激进两方面的教训,用以推进课程学的建设。

最后,课程理论工作者应与一线教师相结合,形成课程研究的合力。这两股力量既有血肉相连般的关系,又在理论水平和思想认识方面存在种种差别。只有使这两股力量形成合力,课程学的建设才有强大的动力。

参考文献:

- [1] 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003:5-9.
- [2] Zais R S. Curriculum: principles and foundations [M]. New York, 1976.
- [3] 赵红洲.试论科学结构[J].中州学刊,1981(3):59-65.
- [4] 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:247.
- [5] 廖哲勋.论课程论学科建设的规律性[J].课程·教材·教法,2007(3).
- [6] 大河一男,海后宗臣,等.教育学的理论问题[M].北京:教育科学出版社,1984:31.
- [7] 毛泽东选集:第一卷[M].北京:人民出版社,1961:291.
- [8] 李臣之,等.西方课程思潮研究[M].北京:人民教育出版社,2012:339-357.
- [9] 丹尼斯·劳顿,等.课程研究的理论与实践[M].张谓城,等,译.北京:人民教育出版社,1985:2-3.

(责任编辑:刘启迪)

From the Theory of Curriculum to the Subject of Curriculum: Inexorable Logic of Curriculum Theory Development

Liao Zhexun

(College of Education, Huazhong Normal University, Hubei Wuhan 430079, China)

Abstract: The emergence and development of the subject of curriculum passed through three stages: the beginning of the theory of curriculum, the formation of the theory of curriculum and the found of the subject of curriculum. The external causes for the emergence of the subject of curriculum in 1960s consist of three parts: The social development emergence objective requirements for improving the quality of school education; the development of science and culture exerts a tremendous influence for improving the school education; and the students call for new needs for reforming the school education. The internal cause is the law which the inner structure of the curriculum theory progressively gradual progress because of the interaction among all factors in the curriculum theory. The main expression of this law is that the contradictory between the theory structure in the theory of curriculum with the fuction of the theory is the more sharp and the sharp, i. e. the fuction of the theory become constantly weakness because of the theory structure in the theory of curriculum is not rational. We should give full play to our subjective initiative on pushing forward the construction of the subject of curriculum following the law of its form.

Key words: theory of curriculum; the subject of curriculum; curriculum theory development