

课程论研究三十年：成就、问题与展望

靳玉乐，罗生全

（西南大学 教育学院，重庆 400715）

摘要：我国的课程论研究经历了理论储备期、独立时期与研究深化期，并在研究的思维方式、理论体系构建、学科建设、课程论研究问题和研究方法论体系构建等方面取得了巨大的成就，但也需要正确认识课程论研究中理论研究与实践研究、借鉴与批判、继承与创新、单一取向与综合取向、本土与世界、工具理性与价值理性等问题。为了使我国的课程论研究在未来取得突破性进展，我国未来的课程论研究应形成整体论的方法论理论体系、构建科学的课程理论学科体系、凸显课程研究的本土化、促进课程理论之间的对话、唤醒研究者的反思意识以及注重对课程论的未来研究等。

关键词：课程论；课程论研究；反思；展望

中图分类号：G423 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2009)01-0003-13

自1978年以来的三十年，我国课程论的研究取得了非常丰富的成果，发展更为迅速。经过1978至1989年的课程理论储备期，课程研究虽然没有独立出来成为教育学的一个分支学科，却为课程论学科的建立做了较为充分的理论准备。经过1989至1999年的课程论独立研究期，课程论研究的学术队伍不断壮大，一些有代表性的学术著作相继发表，并随着各种分支学科的不断建立，课程论学科以及学科体系逐步建立，为进一步发展奠定了良好的基础。1999年以后，伴随着新一轮基础教育课程改革的启动，课程论研究进入了一个新的历史时期，呈现出了多元的研究路向，既有基于本土的课程理论和实践建构，也有对异国课程思想的引进与改造，使课程论呈现出多元发展的格局。三十年来，课程研究既取得了显著的成就，也存在一些问题，为使我国课程论又好又快地发展，反思历史并探寻未来的走向，显得尤为重要。

一、课程论研究取得的主要成就

古德莱德（J. I. Goodlad）认为，课程研究应关注三类现象：实质性现象——指的是目标、学科内容、材料等课程的基本范畴，探究他们的实质和价值；政治—社会现象——关注课程发展的政治和社会过程；技术—专业现象——着重探讨那些使课程得以改良、配置和取代的个人和团体过程。^[1]前两个范畴主要关注课程的基本原理问题，最后一个范畴主要关注课程的实践问题。从这个架构来看，经过三十年的发展，我国课程论研究的成就主要表现在五方面。

（一）课程论研究思维方式的转变：从实体思维到关系思维

21世纪人类思维方式正面临着重大的变革，“人的思维从实体思维进入关系思维”。^[2]思维方式的转变极大地影响着哲学与相关学科的研究，课程论的研究也正顺应这一发展趋势，并经历着思维方式转变的阵痛。由于我国的课程论研究长

收稿日期：2008-10-16

作者简介：靳玉乐，西南大学教育学院院长、教授、博士生导师；罗生全，西南大学教育学院副教授、博士。

期坚持实体思维的研究取向,着重探讨课程本质、课程价值、课程范式等根本性问题,思维方式相对单一。随着关系思维在课程论研究中的运用,课程论研究并没有被关系思维完全主宰,呈现出两种思维方式交替研究课程问题的状况。“实体思维是一种预设世界有其终极性本原或‘始基’,并以探寻这种终极性本原作为其研究旨归,以普遍的理性抽象为其研究方式,以终极性、封闭性、简单性、静止性为其特征的二元对立思维方式。”^[3]实体思维指导下的课程论研究以追求课程永恒的、客观的“课程本质”或“课程规律”为目的,以抽象的逻辑推演为主要方法,强调概念层面的分析和理论体系的运演,注重课程价值与规范的澄清,其理论体系具有封闭性。实体思维使课程论研究者立足于“场外”,通过采取客观的逻辑推演和抽象思辨实现探寻某种客观规律的目的,人为地将研究者和研究对象对立起来,在我国课程论研究中表现为理论与实践的两张皮现象,也是我国课程理论成果实效性差、实践指导力弱的重要原因。

实体思维指导下的课程论研究受到了来自实践界的诟病,为了加强理论与实践的联系、反思既有课程理论的适用性及其条件,运用关系思维研究课程受到了关注。关系思维就是从事物与事物的关系中去理解事物。具体地说,就是理解一个事物时,不是从此事物去理解此事物,而是从与此事物相关的他事物去理解此事物,即从一事物的存在去把握相关的他事物或从他事物的存在去把握相关的一事物。概言之,就是从一事物与他事物的关系去把握关系中的事物。^[4]总体来说,关系思维是一种关系本体论的体现,以为认识事物需要从与该事物相关的他事物之间的关系去理解,“其实现方式是二元而不两分,关联而不简单转换,超越而又包容的,”^[5]它同时也是一种实践思维的体现,关心人的存在方式与存在状态,研究人及人的思想的存在及其相互关系。关系思维立足关系,认识事物往往采取多元视角和多元方法,体现了开放性、复杂性、过程性和生成性等特征。关系思维指导下的课程论研究强调研究者之间以及研究者与实践者之间的对话,通过协商对话而建构理论并用以指导实践,研究者往往是优秀的课程践行者和体验者。课程论研究思维

方式的转换促使了研究者重新审视课程论研究,从关系的角度去探讨课程与其相关事物的存在,诸如“课程与文化是一种关系性存在,是一种双向建构的关系,主要表现在:文化不断地建构课程;课程不断地建构文化;课程与文化呈整合方向发展。并在此基础上强调课程与文化的关系应从过去的‘实体’式隔离走向‘关系’式的开放与整合。实现课程与文化的开放,强调课程与文化的创新,走向课程与文化的整合。”^[6]鉴于此,研究者提出了一些新的课程观,如整体课程、统整课程、建构课程等,从研究方法论上看,这体现了“人化——整合课程研制方法论范式”。^[7]

从历史的角度看,每种思维方式的产生都有其历史背景,都有其产生、发展、鼎盛、衰落和灭亡的过程,思维的转变是一个历史过程。从实体思维对课程论研究的意义来看,实体思维对“课程本质”等的追求和探索,使人们能从抽象的、宏观的、本质层面的角度认识课程,这就为我们全面认识课程提供了一个重要的视角和视阈,对课程论的发展做出了重要的贡献。关系思维在新的历史时期以其自身的特点和优势弥补了实体思维在课程论研究中的很多不足。实体思维忽视了实践的、现实的、生存的、当下的生活,而关系思维以其复杂性、开放性、动态性等特征正好弥补了实体思维的不足。但这并不能说,关系思维就可以彻底替代实体思维,当人的思维方式以及社会不断发展的时候,关系思维也有可能被其他思维方式所替代。

(二) 课程论的理论体系:从一元到多元建构

课程论研究取向直接决定了课程理论体系构建的方式。我国的课程论研究经历了从一元到多元的建构过程。受现代主义哲学二元对立为主要特征的思维方式的影响,我国的课程论研究长期存在一元化的研究倾向。凡认为世界具有同一性、世界有一个本源的哲学,就是一元论。一元论的课程研究是一种课程本体研究的体现,将课程孤立于课程既有的范围中探寻课程的理论基础、课程的价值取向,采取单一的课程研究方式,从而得出一元的研究结论。长期以来,我国课程研究以马克思主义的认识论为基础,对课程本质、课程知识观等问题进行了细致的研究,希

望从本体意义上揭示课程的本原,并形成了以唯知识论为特征的课程思想。从研究方法看,我国课程研究形成了三种主要的研究方式,一是哲学方式,关注课程的价值事实;二是心理学方式,关注课程的客观事实;三是社会学方式,关注规范研究,也进行事实探讨。^[8]这三种研究方式并没有太多的联系,不过都有一个共同的特点,即更多关注课程价值,试图找寻一种普适性的课程规律,以期“有效”指导实践。从课程价值看,我国的课程研究主要以社会取向为起点,对课程结构、课程内容选择以及课程评价进行了探讨,并注重关照社会价值,强调学科课程的地位和作用。从研究范式看,我国的课程论研究主要有哲学思辨的研究范式、类推—演绎研究范式、科学实证研究范式以及人本主义研究范式,但总的来说,20世纪仍是科学—实证研究范式占主导的一元教育研究范式时期。^[9]总体来看,一元的课程建构盘踞我国课程研究,对课程发展的贡献有限,随着研究思维的转变以及多元主义的影响,课程研究正逐步过渡到多元建构的框架中。

多元性是世界无限多样性中的一种特殊情况。这里“元”的涵义,是指最终的根据、基础和标准。^[10]价值多元的存在大大拓展了哲学、心理学的传统课程论研究空间,研究者从跨学科的视角,从人类学、语言学、生态学、社会学、文化学、生命哲学、知识学等维度研究课程基本问题,并利用这些学科独特的研究方法和研究程序进行研究,提出了富有创见的课程思想,形成了新的课程理论潮流。与此同时,研究者通过不断审视和挖掘我国传统的课程思想以及比较国内外课程研究的相关问题,使以往单一化的理论构建体系不断拓展与深化。例如,以文化学为基础对课程进行研究形成课程文化学这门学科。课程文化学主要运用文化学的相关理念探寻了课程领域中的相关问题,一般以三种方式进行:一是从文化哲学的角度审视课程现象的本质,认为课程是“具有独特性、内在性、创生性属性的特殊文化”;^[11]二是从文化的各个范畴讨论与课程研究的关系和价值。如在课程设计上,要充分考虑文化影响与制约效能,像文化种类、文化生态、文化模式等都是在发展课程中必须注意的问题;^[12]三是通过对文化的历史考察进而对传统课程文化进行批判,

尤其是从后现代主义、社会构建主义出发,“对文化的反思与批判以及对文化与课程因循久远的、古旧僵化的逻辑的反思与批判,便构成了走向文化批判与反思的课程文化观”的起点。^[13]又比如,以社会学为基础对课程进行研究形成了课程社会学这门学科,它主要对课程的社会过程进行研究,诸如对课程决策、课程价值、课程结构、教科书、课程知识的社会学分析,对课堂行为的社会学研究等。随着其他学科的二级学科和相关学科的发展,课程理论构建的学科基础也在不断扩大,如课程的文化社会学研究等。^[14]

课程本身的复杂性以及课程研究者价值取向的多元需要多元构建课程理论,但这也必然带来文化的两难问题,即如何处理多元之间的关系以及多元与一元的关系。针对这个问题,研究者有很多争论,或者坚持对课程本体的一元探讨,或者坚持多元的理论建构,很少就其相互关系做出明确说明。从哲学层面分析,人们在理性认识上的二元对立和非此即彼的态度,是导致两难问题的重要理论根源。笔者认为,克服两难问题的关键在于“在对立的两极保持必要的张力”。“张力保持”就是把对立的两极联系起来,而不应把二者割裂开来;是使对立的两极互补,而不应使二者相互排斥,是在对立的两极之间保持微妙的平衡,掌握恰到好处的分寸。^[15]当然我们并不是摒弃一元,就指导思想而言,课程论研究必须只能有一种指导思想,那就是要“以马克思主义认识论和全面发展学说作为我们进行课程改革的理论依据”。^[16]马克思指出,世界的最高本质、万物存在的共同基础是一元的不是多元的,世界万事万物都有共同的基础和普遍规律,每一事物都有其不依赖于人的意识的客观本性和规律,真理具有唯一性,但人们对真理的认识是有条件的和多样的,这充分说明了课程研究需要对课程的一些基本规律进行探讨,只不过我们需要运用不同的视角和不同的研究方法从不同侧面进行揭示。多元的课程建构最终会走向一元,需要运用具有共识的课程价值观、课程知识观、课程实施观等来指导其课程实践。

(三) 课程论的学科建设:从问题解决到体系建构

任何学术研究都是对问题的研究,没有问题

也就没有学术研究。课程论的研究始于对课程相关问题的探讨,它来源于理论与实践以及现有状态与理想状态之间的差异,既指向认知意义上的问题研究,也指向价值取向方面的问题研究。问题研究主要是指基于问题解决的研究。从研究范畴上看,我国的课程论研究主要探寻了课程的基本原理、课程与社会政治的关系、课程实践以及课程理论与课程实践之间的关系等问题。从课程基本原理上看,主要对课程理念、课程目标、课程结构、课程类型以及课程标准等进行了详细的论述;从课程与社会政治的关系上看,主要对课程计划、课程方案、课程政策、课程管理以及课程领导进行了探讨;从课程实践上看,主要对基础教育新课程的教学问题、基础教育课程改革中学生学习方式问题、基础教育课程改革中的评价问题、^[17]“教师的课程创生”、^[18]教师的课程领导、^[19]学生的课程参与以及校本教研等问题进行了探讨;从课程理论与实践的关系来看,主要对课程设计和课程评价的相关理论和程序进行了探讨。科学问题还可能来源于不同学科或不同科学理论的相互借鉴、启发以及交叉、融合等,课程论的研究不断借用其他学科的理论来解决课程理论和实践问题,如从多学科的视角探讨了课程知识的社会建构^[20]等问题。从课程论的研究现状看,问题解决式的课程研究贯穿于整个课程研究史,为课程理论的发展以及成果积累奠定了坚实的基础。

任何一门学科最终能否成立取决于它是否能建立完整的理论体系,课程论研究不可避免地需要对课程论的体系建构进行系统研究。学科的体系建构需要对学科性质、学科地位、研究对象以及体系结构等做出说明。从课程论的学科性质上看,我国的课程论研究主要围绕课程论是应用性的实践学科、理论学科还是兼而有之的讨论,比较具有代表性的观点为课程论应坚持理论学科的性质。^[21]关于课程论的学科地位的研究,研究者大多从课程论与教学论的关系探讨其身份,当前学者基本认同二者同属于教育学的下位学科,而且两者之间既相分离,又相互交叉,关系密切。课程论的研究对象有几种看法:一种认为其对象为学校“课程”;^[22]一种受“教育学旨在研究教育规律、原理和方法”^[23]的影响,认为其对象为

课程规律;在批判前两种观点的基础上,有学者指出课程论的研究对象为课程问题。^[24]关于课程论的体系结构,学者从对博比特、泰勒以及古德莱德等人的研究中提出了课程研究既要关注课程的实质性范畴,也要关注课程论的社会政治范畴以及专业技术范畴,并提出了具体的体系结构。此外,学科群的建设也成为课程论学科体系建构的重点,有学者从文化自觉的角度提出课程论的学科群应有如下三个层次:第一层次为理论课程学(从我国的现实状况看,课程学与课程理论是一个含义)的范畴,第二层次为课程学的范畴,第三层次为课程专业技术理论。^[25]

(四)课程论的基础研究与应用研究:从偏向到平衡

课程论的基础研究是以发现和研究课程的基本规律、发展课程理论、揭示各种课程现象之间的关系为目的的理论研究,而应用研究则是“旨在解决直接的实际问题,并从中发现出一般的、普遍的道理,进而推动基础研究的发展”。^[26]课程论的应用研究始于课程实践的困惑,从中“拧出”带有普适价值的课程思想,以“求真、求实、求效”为旨归,这就决定了课程论的应用研究走的是一条从课程存在出发,以相应的课程理论为分析工具,洞察课程问题的本质,提出问题解决方案,进一步将经验认识理性化,成为新理论的有机构成。^[27]

我国的课程论研究,已明显存在两种偏向,需加以超越(实现二者的平衡)。一种是只注重基础研究而忽视应用研究,认为课程研究不应仅仅局限于描述性、经验性的范围,而应该走理论化的道路,使之跻身于科学的殿堂。另一种是只注重应用研究而忽视基础研究,认为理论的追求不适合课程领域,课程研究应摆脱空洞的抽象议论,关注课程实践和学科知识的建构。^[28]其实,基础研究与应用研究是并行不悖的,它们有各自的研究目的和价值。没有基础研究,应用研究也就成了无源之水、无本之木,而应用研究则可以为基础研究提出需要和问题,它们的关系是相辅相成的,既可以通过基础研究指导和提升应用研究,也可通过加强应用研究发展和升华基础研究。在加强基础研究的同时,提升应用研究的水平,加强这两个层面之间的沟通、交流与合作,

使两个层面的研究趋向平衡,以更好地促进课程论的发展。

(五) 课程论研究方法:从具体方法到方法论体系构建

具体方法是课程论研究的重要手段,而方法论是针对课程论形成而展开的理论探讨,是课程的元研究。从课程研究方法上看,我国的课程研究采用了大量的方法,如有通过思辨而形成的演绎方法,强调概念层面的分析和理论体系的运演,注重课程价值与规范的澄清;也有通过量化研究运用数据分析解释课程领域的实践问题;还有扎根于学校教育教学实践中运用质性研究方法而不断揭示和解释学校教育中的具体问题。同时,研究者们还介绍、分析了国外的课程研究方法。国外课程论研究方法的主流取向主要有:科学主义与人文主义的冲突与融合以及量的研究方法与质的研究方法的对立和互补等,但是,不存在人文主义取代科学主义,也不存在质的研究取代量的研究的现象,而是朝着科学主义人文化、质的研究与量的研究互为补充的方向发展。^[29]此外,西方女性主义课程研究以其独特的研究视角和方法论特点在课程领域独树一帜,它从社会性别人手所开创的课程研究新视野以及所宣扬的反实证主义、反男性霸权、关注女性经验、倡导平等对话等方法论思想,对课程研究具有启发意义。^[30]

运用不同方法展开课程研究形成了丰富的理论成果,也为指导课程实践做出了贡献,然而,课程研究方法论是“课程理论完善、成熟、体系化的重要标志,是独立形态课程学得以产生的重要前提”,^[31]这促使了课程研究者逐步形成了课程研究的方法论意识,围绕课程研究的方法论而展开研究,并有了不小的突破。首先,辩证地指出课程研究方法论的逻辑起点及其原则。因课程研究方法论思想的切入点及立足点不同,课程研究方法论的逻辑起点是多元的,主要有技术起点论、认知过程起点论、内容起点论和价值起点论等四种;同时,从课程论研究方法论思想的本质属性、特征及运作机理上又可以辨别出三种线性更迭的课程论研究范式,科学—实证主义范式、人文—解释主义范式和文化修正与重建主义范式。^[32]还有学者在批判主义化的逻辑和还原论的

方法基础上提出整合方法论范式,认为应坚持历史研究与逻辑方法相结合、系统研究与要素分析相结合、基础研究与应用研究相结合、事实研究与价值研究相结合、定性研究与定量研究相结合,并坚持方法的多元化,^[33]选择内涵式发展道路。其次,初步构建了课程论研究的方法论体系。鉴于我国课程研究存在着以思辨为主、缺乏实证研究或者说实证研究缺乏理性思考和理论概括的弊端,有学者们认为,应植根于课程改革的“沃土”,^[34]构建课程研究的方法论体系,以加强实证研究与跨学科研究,确立科学的课程研究方法论:(1)运用因素分析法,把握整体;(2)运用辩证逻辑的思维方法,关注发展;(3)运用结构—功能分析法,强调系统;(4)历史、现状、理论研究相结合,力求历史与逻辑的统一;(5)定性研究与定量研究相结合,力求观点与材料的统一;(6)从抽象到具体,坚持具体—抽象—具体的科学研究环。^[35]此外,关于课程研究方法论构建的尝试,也体现在一些论著之中,如《课程研究方法论》,^[36]就是基于跨学科的视角,揭示了课程研究的跨学科方法论和课程理论发展之间的关系,丰富了课程研究的方法论。郝德永教授在《课程研制方法论》一书中,将科学的人学理论确立为新的课程研制的指导思想,引入系统科学研究方法,提出了“人化—整合课程研制方法论范式”,为课程论研究的方法论体系构建做出了有益的探索。^[37]

从具体方法到方法论体系的建构,对于丰富和完善我国的课程论研究是大有裨益的,可以使课程论研究建立在科学的根基之上。构建学科研究的方法论体系,已成为学科研究和发展的基础与趋势。

二、课程论研究需要认真思考与解决的问题

(一) 理论与实践研究的问题

多数研究都主张“理论应该关照实践”、“理论应该指导实践”,但主观上的“应然”并不等于过程的“必然”和结果的“实然”,课程论研究仍然遭受理论与实践相背离的现实。从价值论的角度讲,课程理论的价值取向存在理论至上论、理论灰色论两种主要的价值取向。理论至上论者强调理论对实践的指导作用,认为任何实践

行为只有在科学理论的指导下才能正确开展,极力反对消极的理论灰色论,认为“如果说理论是灰色的,那么没有理论指导的实践必将是黑色的”。^[38]理论灰色论则认为,课程理论是有限度的,课程实践的历史性与情景性不足以让理论来主宰具体的实践行为,人们的实践行为更多不是依赖理论的指导,而是依赖个体的经验。由此造成了课程理论与实践的二元对立。与此同时,不同学科理论对课程问题的涉入,使课程这一本来具有简单起源和明确内涵的教育术语变成了一个极为复杂的、广泛的研究领域,催生多元的课程理论价值取向,呈现出多元、对峙状态,造成价值取向的混乱,并带给课程实践“多难选择”的困境。^[39]经过长期的价值论争,理论与实践的关系仍然没有得到很好解决,其情形仍然是课程理论成果与日俱增,而课程相关实践缺乏理论指导,尤其是我国的几次课程改革都显得理论指导不足,缺乏“理性的秩序”,对课程改革过程中出现的一些新情况、新问题也难以进行正确的预见和把握,更无法解释和应答。理论与理论、理论与实践的二元对立需要转变课程研究的思维方式,超越本质主义的思维范式,进而用关系思维将理论研究、实践研究以及理论与实践的关系研究纳入理性的轨道,摆脱理论与实践两张皮现象,正确认识这个问题,是课程论研究的首要任务。

(二) 借鉴与批判的问题

我国的课程研究经历了从移植到借鉴的过程,从最初的对国外课程理论的照搬,到对国外课程理论的借鉴和超越,为课程理论体系的构建提供了内容支持和方法论思考。借鉴国外的先进经验主要有三种方式,一是借鉴成熟的理论,用以建构我国的课程理论体系。二是思想借鉴,主要借鉴了国外的“科学主义研究范式”和“人文主义研究范式”等“具体方法”以及“本质主义”等思维方式,用以研究我国课程的理论问题与实践问题。三是借鉴国外的课程改革经验,主要有这三种方式:一种是通过分析国外课程改革所取得成就和吸取的教训审视我国课程改革的本质,从研究方法上讲,这是一种本质思维方式的体现;另一种是运用国外课程改革所形成的一些新理论来阐释我国课程改革的一些基本问题,从

而形成课程改革相关理论;最后一种是根据国外经验并结合我国实际提出改革程序,遵循“决策—设计—实施—改进—评价”的程序。^[40]毫无疑问,对于我国这样一个起步较晚、基础理论研究比较薄弱的国家来说,借鉴可以加速我国课程论研究的步伐,构建科学的课程理论体系。但借鉴并不等于完全照搬,需要在批判的基础上借鉴。在过去的课程理论借鉴过程中,研究者往往重理论中得出的结论而轻理论中的研究方法、推理过程和理论背景,这种借鉴显然是一种理论的不良“嫁接”。批判继承需要考虑以下三个问题,一是方法与内容的整合性,即特定的理论体系或理论主张往往是研究者使用特定研究方法的必然结果,这要求在借鉴过程中注重借鉴的方法与研究内容的切合性。二是在推理过程中演绎的条件性和归纳的不完全性,即无论是通过演绎的方式还是归纳的方式建构的课程理论,其理论本身的真理性仅仅是相对的、有条件的。这需要在借鉴的过程中合理考虑研究者的推理前提(或理论体系的研究假设)的正确性和合理性,并充分考虑该理论所依据的材料的充分性以及材料的性质,避免材料的充分性和性质受到质疑。三是理论生成的现实根基性,即任何课程理论的产生都会受到文化传统、时代背景和研究者志趣等因素的影响。只有在批判借鉴国外理论的基础上,避免片面、抽象、简单的借鉴,采用理智的态度和谦虚的精神去学习和掌握国外先进的理念和方法,才能提高国外理论在中国的适应性,提高课程理论指导我国课程实践的适切性。

(三) 继承与创新的问题

课程理论总是在连续不断的继承与创新中发展。没有继承,课程理论就会断裂;没有创新,课程理论就会枯竭。鉴于我国现代课程理论成果以及理论体系是通过借鉴西方课程理论而发展的,对传统课程理论采取了有意或无意的忽略,致使我国古代的许多课程思想没能在现代教学中发挥指导作用,其原因在于:我国传统的课程思想多为星散的观点、主张或心得,缺乏系统的论证,致使不能直接用于现代课程论的理论构建;传统课程思想因在课程理念、课程目的、课程内容以及课程媒介等方面与现代课程“格格不入”,而使得研究者采取了“抛弃”的态度;我国课程

论研究的现代定位也致使传统课程思想被“束之高阁”。继承的断裂带来了创新的偏失，课程理论也无法在良性的轨道上发展。课程理论需要在继承的基础上，取其精华，去其糟粕，保留传统中的优良因素，并加以转化，使其为课程的现代发展服务。具体而言，需要认识这几个问题。首先，传统与现代是对立统一的。二者在形式上是对立的，但实质都统一于促进课程理论和人的全面发展的根本目标上，它们之间互为依存，互为补充，协调发展。其次，继承主要是对我国传统课程思想中具有长久价值成分的接受与发扬，同时要注意对国外先进的课程思想的吸收与借鉴。其三，正确认识继承和创新的关系。所谓继承，是指对传统课程思想认同、保护、挖掘、整理和利用；创新，是指在继承前人成果的基础上，对课程理论加以扬弃，分清良莠、批判继承、推陈出新、与时俱进，并赋予时代的内容。两者的关系是：继承是课程理论发展的基础，创新是课程理论发展的灵魂，而发展则是继承、创新的最终目的。同时，我们还要遵循正确的继承方法。

1. “自我继承与创新”，这是指以某一传统课程思想为主体，吸纳其他理论成果，“推陈而致其新”，为现代课程理论的发展提供坚实的基础。
2. “抽象继承”而不是“具体继承”。这需要对传统课程理论进行系统梳理，挖掘出其中的重要价值，进而用以指导和发展现代课程理论，而不是对某些具体操作方式的照搬。
3. “批判继承”而不是“套用”。这需要对传统课程理论进行理性筛选，选择那些对课程发展有重要价值的思想进行现代诠释，并用以丰富和构建现代课程理论。

（四）单一取向与综合取向的问题

“研究取向和视角不仅直接影响研究成果的品质，还往往形成集体的思维惯性”，^[41]对课程论研究的深入推进有直接影响。总体上讲，我国的课程论研究主要存在这些取向：从方法论取向上看，主要有本质主义取向和反本质主义取向；从文化哲学层面上看，主要有科学主义与人文主义研究取向；从研究技术层面上看，主要有质的研究方法和量的研究方法取向；从研究主体的价值取向看，主要有个人取向、社会取向和政治取向。不同的课程研究取向对课程的某些问题的深

入研究为课程论的发展奠定了很好的基础，但存在一些不容忽视的问题。第一，研究取向上的单一性。研究取向始终以某一方式作为唯一的研究基础和研究策略，注重其自身价值，缺乏与其他研究方式的联系，缺乏必然的系统性，从而造成所产生的课程思想的理论生成力和实践效度都很弱，窄化了课程论的研究方式。第二，研究范式上的二元对立。很多研究者非常注重研究方法的合理运用，注重因采取不同研究方法而导致产生的不同理论之间以及理论与实践之间的对话，但不可忽视的是，有些研究仅仅关注理论问题或仅仅关注实践问题，造成理论与实践之间的对立，从而人为将这两种研究范式并行，没有关注他们之间的节点。第三，过分看重个人利益导致研究目的功利化。这主要是指某些人从事研究的动机、目的、愿望是纯粹从个体的利益出发，以提高影响力或者堆砌论文为出发点，表层或浅层探寻课程问题；或者研究跟风走，研究的轴心选择和定位仍然受条条框框的影响，有时甚至以牺牲学术标准为代价。从教育研究的发展趋势看，课程论研究无疑需要研究者确立自身的立场和价值观，但这并不是说偏执于自己的研究领地而对课程进行封闭研究，课程论研究需要关注不同理论与方法之间的联系，采取反思—批判取向为基础的综合取向。每种取向虽有各自的特色和研究程序，但它们之间也有共同点，即都需要对促进课程发展以及人的发展做出努力，这也决定了多种方法和理论之间可以相互吸收其合理内核，在多元基础上融合与交汇，这也是我国课程论研究需要审视的重要问题。

（五）本土与世界的问题

经济全球化所带来的不同文化与思想之间的碰撞，产生了本土与世界的问题。课程论研究应该具有本土意识并坚持本土化，这一点已经得到许多研究者的认可，但如何正确认识本土与世界的关系以及采取何种本土化方式，仍然是困扰当今课程研究的重要课题。我国课程论研究关于本土与世界的关系问题主要体现在以下三点。其一，究竟应该采取本土化的研究取向还是本土化的研究，本土化取向一般指课程的应用研究，而本土化研究则既指向应用研究也指向理论研究。其二，是以“本土”为主还是以“世界”为主，

学者们一般认同需要辩证统一这两个问题,但对于如何进行辩证统一,保持二者之间的张力,没有达成共识,甚至出现放弃研究的现象。其三,就本土化的方式而言,对本土化的维度、本土化的层次以及本土化的路径等仍然没有系统的认识。课程理论需要本土化,这一点是毋庸置疑的。不过要正确对待本土与世界的问题,我们需要注意以下五方面。第一,国外理论在解决本土问题的时候具有局限性,但本土理论也有自身的局限性。这主要在于,任何课程理论都与社会意识的其他方面紧密相连,并必须以一定的社会政治思想、文化思想、科学思想、艺术思想、经济思想、哲学思想等各种各样的意识为基础和条件,同时也必须以一定的教育传统、教育理论、教育文化、教育制度等方面的要素为条件。第二,本土理论局限性的克服主要是建立在全球经济一体化基础上的各种理论相互交流、相互融合的结果。第三,本土化并不意味着“闭关锁国”,不能否定“国际学术潮流”和“国际学术前沿问题”,否则便是“夜郎自大”的表现,不利于本土理论走向世界。第四,本土化需要正确对待传统和世界理论,采取正确的本土路径。“本土化对我们的要求无非是两条:批判的吸收、创造性的思考。”^[42]第五,本土理论最终要走向世界,这需要在与国外理论进行对话交流过程中寻求共识。总之,如何认识本土与世界的关系以及如何对待国外理论和如何实现我国课程理论的本土化,必将成为我国课程理论研究需要关注的核心问题。

(六) 工具理性与价值理性的问题

课程论研究中工具理性与价值理性的二元对立主要表现为以下几种。首先,多元理论的“杂乱无章”。研究者因所持认识论基础、价值取向以及研究方法上的差异而形成了多元的课程理论,然而,研究者往往关注课程理论的异化的工具价值,把课程理论的多元性作为私人研究话语体系得以合法化的基础,致使研究趋于琐碎化、随机化、极端主观化和非逻辑化,这直接造成了课程理论研究的系统性和整体性的缺乏。其次,理论研究的畸形深化。课程论研究既有对宏观问题的研究也有对微观问题的研究,随着研究的不断深入,显得研究问题比较“稀少”,但研究者

为了保障其自身的话语权,很多时候人为地不加思考地拆分一些研究现象和研究问题,使得课程研究呈现封闭的专业化,很难形成逻辑一致性,本真的价值理性得以丧失。最后,理论发展方向上的“迷失”。从理性的本质看,课程理论的发展是批判的、否定之否定的发展过程,而我国当前的课程理论的增长要么尽可能引进其他学科视角或方法论不断促进新理论的诞生,要么对某一问题“过分专业化”进行审视,要么甚至通过展开“激烈”的相互批判而形成新的“学派”,缺乏对话的基础和现实,没有建立在对既有课程理论反思的基础上提出新理论,直接导致理论发展方向上的“迷失”。课程理论既有工具理性也有价值理性,工具理性在于课程理论必须有效指导实践,能够以课程理论的逻辑起点为起点,为促进学生的全面发展和个性发展服务;价值理性在于课程理论必须遵循一定的科学程序采取科学方法来构建科学的体系框架。然而,工具理性与价值理性的二元对立使得我们必须从课程理论的理性本质上去认识课程理论生成中的一些问题,正确认识课程理论的工具理性与价值理性,展开反思与批判,只有这样才能符合理性的要求,不断促进理论的发展。

三、课程论研究的展望

在课程论研究已经取得比较大的成就的基础上,我们可以根据课程论发展的内在特性结合时代发展的要求展望课程论研究的走向。

(一) 形成整体论的方法论理论体系

从哲学的历史发展看,人类哲学已由分析发展转向综合发展,由个别局部的整体论转向全面的整体论,整体论的方法论已成为人类哲学理论和基本原理的一场根本大革命,开辟人类思维方式的新时代,引导人类思想观念的新潮流。我国课程研究方法的多样化和综合化已经成为课程研究的一种趋势,但这些方法大多仅从某一个方面对某一个问题进行具体探讨,缺乏整体关怀,也致使课程理论的科学性遭到质疑,由此,跟随哲学研究的时代步伐以解决课程论研究的科学性问题,形成整体论的方法论理论体系尤为关键。

1. 课程研究主体与研究对象的整体化。整体论的方法论首先是一种视角,它把自然界和人

类社会当做一个整体的认识对象,把全人类一切民族和一切阶层当做一个统一的认识主体,去认识事物发展规律的理论体系。这就要求我们的课程认识主体(课程研究主体)需要建立联系,将自身归属于一个统一的认识阵营,去探求课程论的全部本质,而不是各自为政,偏执于自身的研究天地自说自话。从研究对象看,认识主体需要对其进行整体关怀,而不是仅就其中的某一个问题进行所谓的不断分析和深入研究,这也使课程论的研究在探寻各种具体问题的基础上,整合这些问题以探寻课程论的发展规律。

2. 从哲学的角度讲,整体论的方法论就是综合哲学的理论,就是关于哲学总规律和哲学的一切分规律所组成的方法论体系,归根结底就是关于哲学总规律的理论。哲学总规律就是关于事物整体的发展规律,哲学分规律就是关于事物整体的不同侧面所表现出来的规律。它对人类认识一切事物尤其是认识一切大的系统事物具有根本性的普遍指导意义。课程论的研究不是为人们提供关于课程的支离破碎的图像,给人造成“虚幻”繁荣的研究景象,而是需要在分析课程的历史和现实的基础上勾画出一幅统一的历史画卷。对课程历史的研究一般采取综合的方法,在一定程度上就是人们所说的辩证的方法,就是一种联系、动态、全面地认识事物的科学的方法。对课程研究的一些现实问题以及所反应的不同侧面的规律的研究一般采取分析方法,就是一种具体地集中地认识事物的方法。而整体论的方法论需要我们把分析认识方法与综合认识方法科学地统一起来。

3. 整合课程理论。我们对课程的认识既有感性的,也有理性的,运用整体论的方法论便在于增强课程的理性认识,将分散的不系统的理论变为全面系统科学的理论。往往,研究者很少注意到课程理论的科学性,喜欢为课程论注入某些神秘色彩,脱离现实发展的需要。其实,全面系统科学的理论体系不仅可以促进理论的发展,还可以拉近研究者与实践者以及其他研究者的距离,有某种“共同语言”,也就是说,我们要立足于课程论的科学性,使其符合客观实际,反映客观规律,指导课程发展的全部实践。总之,形成整体论的方法论体系就是要从事物整体的角度

去认识事物及其发展规律,归根结底就是把分析认识方法与综合认识方法科学地内在本质地统一起来的理论体系——综合的理论体系,是一种科学的方法论体系。

(二) 构建科学的课程理论学科体系

课程理论受到社会政治、经济的制约,我国由“应试教育”向素质教育的转变,客观上要求调整 and 改革课程体系、结构和内容,发展其自身结构及其演化规律。从课程理论发展的内部因素来看,课程理论成果的快速成长,以及教育学科体系的完善和二级学科群的发展,迫切需要课程理论自觉进行学科群建设。不过,课程论的学科化及其对课程实践的指导力最终取决于自己的科学化程度,因此,提升课程论研究的科学性是课程论科学化发展的永恒动力,构建科学的课程理论也成为课程论学科体系科学化的前提。

1. 构建科学的课程理论。科学性无论对于自然科学还是人文科学都有重大的价值,课程理论科学性的价值就在于,能够为研究者和实践者提供良好的心智训练,能够为课程实践问题提供有效指导,能够使课程实践活动更加丰富和舒适,能够满足人们对科学追求的那种持久的愉悦。课程理论科学性的价值需求,迫使我们需将构建科学的课程理论作为首要任务。首先,在尽量客观真实地感知和再现课程实践的基础上,研究者通过其提供的有效研究材料合理地进行主观建构;其次,因理论的形成就是对概念之间的关系的确定,研究者应将建立有效的研究概念作为研究的重要任务;其三,确立恰当的研究方法并进行有效的科学推理,这是保证理论形成科学性的重要支柱;其四,形成具有可通约性的严密语言逻辑的话语体系,这是与他人分享理论和促进理论发展的重要平台。

2. 构建科学的课程理论学科体系。构建科学系统的课程理论既是课程论的深入发展的体现,也能有效指导实践,所以建立科学的课程论学科体系具有重要意义。就课程系统而言,课程的各基本要素之间存在着既相互适应而又相互矛盾的错综复杂的关系,而这些矛盾的基本点便在于以什么样的终极价值来处理各种课程问题。此外,课程运行过程中不同课程主体因所持的课程基本立场不一样也会存在不同层

次的课程主体之间的矛盾，其焦点也在于没有形成一定的课程共识，没有看清课程的基本职能。这就决定了我们进行理论建构以及学科体系建设的时候需要以课程的终极关怀为起点，致力于从课程领域的基本矛盾出发来研究课程问题。同时，进行课程理论的元研究。我国学者对构建课程理论学科体系已经形成了初步共识，但忽略了对课程理论的原理问题的探讨，也即没有将课程理论作为研究对象来加以研究和对待，这也是我国课程理论构建出现诸多困惑和迷失状况的重要根源。此外还要将深化研究与整合研究有机结合起来。从整体论的方法论看，课程论学科体系既要探寻课程总的规律，也要探寻课程这个整体不同侧面所表现出来的规律，这两者是相辅相成的。在对一些二级学科进行深化研究的同时，研究者关注课程所表现出来的一些基本规律就成为研究的重要方向。

（三）凸显课程论研究的本土化

课程理论的产生与发展总是一定文化的产物，课程论的研究应一切从当地的文化根上去思考、去创造属于本地文化的课程理论才是其生成发展之道，也即要注重课程理论的本土化。课程理论本土化的重心在于本土化的路径，就本土化内涵以及课程论的发展要求而言，课程理论的本土化需要从以下几个方面进行建构。首先，我国的传统文化与现实文化应该成为我国创生本土化课程理论的文化基础。这是以本土的方式基于本土传统文化而自主创造生产和建构的知识体系，一种由内到外的课程理论的“本土化”。通过深刻地理解我国的文化传统和文化现实，并借用这些认识来考察和认识我国的课程问题，这是我国的课程论研究和课程理论创建走向本土化的关键。其次，以优秀的文化传统为依托，以本国的课程实践为基础，吸收国外先进理论的有益成分、借鉴国外的研究方法，使符合建构本土课程理论的实际需要，并在此基础上创造出具有中国特色的和原生性的课程理论，这是一种由外向内的课程理论本土化过程。再次，系统研究我国传统课程思想，是建构本土课程理论的重要资源。研究者梳理我国传统课程思想并找出其“抽象意义”，是本土化理论的重要生长点，并以此作为

解决课程实践的重要指导思想和理论基础。同时要关注我国现实的课程实践问题，并使我国生动的课程改革实践成为创生本土化课程论的实践基础。最后，我国人文社会科学的相关研究成果，应成为课程论本土化的重要理论基础。我国的课程论研究与其他人文社会科学同属于一个文化根基，其中的合理的思维方式和价值取向可以作为本土化的重要根基，这样可以减少基于本土的自主探索的时间。

（四）促进课程理论之间的对话

课程理论需要建构自身严密的逻辑体系，但课程理论的发展需要不同理论之间相互认可与相互借鉴，以达到相互理解、相互宽容和并存及“和而不同”的途径。首先，彰显课程理论的自主性与学术自信。从历时性来看，我国的理论研究正处于低谷也即弱势地位，说明我们的文化特质还没有充分开发出来，应以乐观平等心态来看待现在的学术格局，摆脱从属与从众心理，立足本土，自信从容构建课程理论，最终走向繁荣。其次，尊重差异性，关注共同性，促进对话。差异是自主发展的基础和对话的条件。但是，我们也不能被差异过分束缚，课程的一些基本原理、主题以及一些具体问题在不同文化背景下都具有共同性，或许论证方式和侧重点不同致使我们忽略了对共同性的认识。“大多数的课程理论之间有区别，可是我们也不难发现它们之间的一些共同点。大多数理论定义涉及的是一系列的事件或现象，以及这些事件之间的相互联系。”^[43]即，我们对课程理论展开的研究既要探寻不同课程理论背后的文化状况和教育的实际状况，分析这些特色理论的成因，并按照它们各自社会历史和文化发展的逻辑来讨论课程问题，以期寻求可以借鉴的成分。再次，倡导多元的课程研究范式。多元与融合是推动世界发展的重要主题，只有通过多元范式的课程研究，把源于各种各样文化传统的学术研究范式引入课程研究，才能促进更多的对话和交流，这是课程论向前发展的重要基础。最后，拆解课程研究的霸权地位和去殖民化。文化的平等性决定了，无论是西方课程理论还是东方课程理论，无论是现代课程理论还是后现代课程理论都不应图谋以我为中心同化其他理论的文化霸主地位。不同理论都应在尊重他种理论的基

础上“和谐共处”，惟有如此，才能摆脱我国课程理论长期对西方课程理论的依附和依赖，摆脱西方课程理论主宰或国内强势理论宰制的文化霸权，从而结合本土化路向逐步实现去殖民化。

（五）唤醒课程研究者的反思意识

从课程理论的理性看，课程理论的发展本身就是一个反思的过程，我们以前比较关注对课程理论本身的反思，而现今不但要关注课程理论的反思，还要关注研究者本身的反思。首先，反思自身的立场增强课程的学术性。文化具有一定的政治性。课程理论也不可能与政治一点关系也没有，任何课程理论主体对课程的认识都是其价值观的反映，而任何价值观都具有一定的政治倾向性，因为任何一种价值观都要体现一定人的利益和情感，没有这个就不成为价值观。课程理论主体必须妥善处理学术与政治的关系。其次，不断增强“流派”意识，以奠定科学课程理论体系的形成基础。最后，课程研究者应增强自我否定意识以及“应用的理性主义”意识。科学的进步以及理论的发展是通过否定而进行的，是通过一种持续的否定过程与新的综合过程而获得的。课程理论不是一成不变的，是动态的和新的综合过程，这个过程是通过纠正过去的错误而不断地得到修正并把看待过去的新视角引入研究方法，理论构建任务因而也就永远不可能一劳永逸地得以完成。同时，课程理论的发展还需要课程理论研究者自觉具有“应用的理性主义”意识。通常，理性主义思维与日常实践总是处在矛盾之中，理论与实践的关系也总不那么密切，这主要源于理性思维与实践思维之间的二元对立。摆脱其困境的出路便在于课程理论主体在关注日常实践的基础上，用理性主义的思维来建构理论，而不是通过与日常经验的对立而建构理论，同时，应对理论进行反思性实践，只要在可能的情况下将其理论在实践中修正，就能不断发展和建构新的理论。

（六）注重对课程论未来的研究

随着未来学的研究和发展，探寻本学科发展的一般趋势和基本特征，已成为各学科的一种研究趋势。课程论存在和学科建设的根基不仅在于对现有课程的基本理论问题进行深入探讨，还需要勾画课程的未来发展图景。我国课程论研究已

经比较注重对课程的未来发展进行研究，探讨了课程发展的理论基础、课程的价值走向、课程发展的机制等重要问题。有研究指出，课程论的发展应该构建一定的愿景：课程人文愿景，要让学生感受到自身的真实的人的存在，从而让其成为人，不断提升做人的层次和境界；课程的文化愿景，关注本民族优秀文化的传承和发扬光大，并促使各种文化形态之间的对话和交流；课程的社会愿景，发展学生的社会责任感和社会批判的勇气；课程的国家愿景，立足乡土的基础上赋予爱国主义以新的时代意义，并促进国家观念和全球意识的有机整合；课程的生态愿景，多种课程资源在多元共存的基础上展开平等对话。^[44]还有学者对课程发展的理论基础的拓展做出了分析，认为随着课程的基础学科的发展，其理论基础要体现在哲学领域中的实用主义、存在主义和后现代主义，社会学领域中的结构功能主义、冲突论和互动理论，心理学领域中的形式训练说、行为主义、认知学派、人本主义和建构主义。^[45]我们认为，在对课程未来进行研究的过程中，还要朝着以下几个方面努力：首先，探寻课程发展未来的范围。随着课程论以及相关学科成果的发展，对课程未来的探寻应根据人的认知发展特点，预测和设计未来课程的体系、课程管理、学校教学体系、课程设置、教材内容和教学方法等，对未来的课程进行总体的研究和把握。其次，未来学的研究应该研究课程的历史以及现实的本质。研究未来是以研究过去和现在为基础，课程论研究需要在梳理和发展传统课程理论以及研究课程现存问题的基础上，科学预测课程论的未来发展。再次，建立课程未来研究的方法论。演绎、归纳、类比、想象、直觉等属于未来研究的具体方法，但贯穿于这些具体方法之中的根本方法即方法论则是马克思主义辩证法。其中实践辩证法是人们未来行动的辩证法，它是未来研究的基础作用的方法论。^[46]课程论未来学研究成果的取得，在很大程度上取决于对实践辩证法体系的科学运用。最后，形成课程未来学这门学科。课程未来学学科的形成是构建课程论学科体系的基本结构，需要以未来学及其他许多相关成果为依托，借助其分析手段和方法，研究和探索课程论的未来发展。

参考文献:

- [1] 江山野,等.简明国际教育百科全书·课程.北京:教育科学出版社,1991.61.
- [2] 李德顺.人类思维面临着变革[J].江苏大学学报(社会科学版),2003,5(1):1—7.
- [3] 赵秀文.从实体思维到关系思维[D].天津师范大学硕士学位论文,2007.17.
- [4] 孙美堂.从实体思维到实践思维——兼谈对存在的诠释[J].哲学动态,2003,(9).
- [5] 杨小微,吴黛舒.关系思维视域中的教育“图景”[J].教育理论与实践,2004,(7).
- [6] 彭虹斌.从“实体”到“关系”——我国当代课程与文化的定位[J].教育研究,2006,(1).
- [7] 郝德永.课程研制方法论[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [8] 南京师大“课程的社会学研究”课题组.简论课程研究的学科方式[J].课程·教材·教法,1997,(7):8—13.
- [9] 周会娟.从一元到多元:教育研究范式的反思与展望[J].成人教育,2004,(4):3—5.
- [10] 李德顺.生活中的“多元”与“一元”[J].长白学刊,2006,(5):48—50.
- [11] 靳玉乐,陈妙娥.新课程改革的文化哲学探讨[J].教育研究,2003,(3):67—71.
- [12] 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.
- [13] 郝德永.课程文化——一个后现代的检视[M].北京:教育科学出版社,2002.223.
- [14] 罗生全.符号权力支配下的课程文化资本运作研究[D].重庆:西南大学博士学位论文,2008.
- [15] 李醒民.极张力论——不应当抱住昨天的理论不放[M].西安:陕西科技出版社,1988.63—68.
- [16] 靳玉乐.新课程改革的理论基础是什么[J].校长阅刊,2006,(9):37—38.
- [17] 李如密.基础教育课程改革的几个问题[J].当代教育科学,2004,(6):38—40.
- [18] 李小红.论教师的课程创生[J].高等教育研究,2005,(11):88—92.
- [19] 董小平.教师参与学校课程领导:蕴含、缺失与建构,中国教育学刊,2008,(5):40—44.
- [20] 李殿森.论课程知识的社会建构[D].西南大学博士学位论文,2006.
- [21] 靳玉乐,师雪琴.课程论学科发展的方向[J].课程·教材·教法,1998,(1):2—6.
- [22] 陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989:12;廖哲勋.课程学[M].武汉:华中师范大学出版社,1991.1.
- [23] 《中国大百科全书·教育》[E].北京:中国大百科全书出版社,1985.181.
- [24] 黄甫全.简析课程论的主要任务、研究对象和基本内容[J].课程·教材·教法,1997,(12):1—6.
- [25] 靳玉乐,罗生全.课程理论的文化自觉[J].教育研究,2008,(6).
- [26] 弗玛布雷德.教育研究[A].施良方,译.瞿葆主编.教育学文集——教育研究方法[C].北京:人民教育出版社,1988.21.
- [27] 靳玉乐,李殿森.课程研究在大陆[J].教育学报,2005,1(3):8—18.
- [28] 黄清.课程研究的方法论原则[J].教育评论,1999,(3):33—35.
- [29] 范兆雄.论美国课程研究方法的主流取向[J].比较教育研究,2004,(7):27—32.
- [30] 黄清,靳玉乐.女性主义课程研究方法论评析[J].比较教育研究,2004,(7):33—36.
- [31] 郝德永.课程研制方法论引论[J].教育科学,1997,(4):15—18.
- [32] 郝德永,李泽宇.论课程研制方法论探究中的茧式多元化现象[J].外国教育研究,2000,27,(5):1—7.
- [33] 黄清.课程研究的方法论原则[J].教育评论,1999,(3):33—35.
- [34] 杨晓微.近二十年我国基础教育课程研究的方法论探析[J].教育研究,2000,(3):37—43.
- [35] 廖哲勋.论我国课程理论学科群的建设[J].课程·教材·教法,2000,(2):6—11.
- [36] 靳玉乐,黄清.课程研究方法论[M].重庆:西南师范大学出版社,2000.
- [37] 郝德永.课程研制方法论[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [38] 刘启迪.课程理论发展与实践进展——全国第五次课程学术研讨会综述[J].课程·教材·教法,2006,(10):3—10.
- [39] 郝德永.课程研制方法论[M].北京:教育科学出版社,2000.6.
- [40] 赵昌木.我国课程改革研究20年:回顾与前瞻[J].课程·教材·教法,2002,(1):3—10.
- [41] 刘世民.教育功能研究的取向和视角分析[J].高等教育研究,2003,(3):29—33.
- [42] 庄西真.“接轨”还是“拿来”:教育学本土化的

- 思考[J]. 当代教育科学 2004, (11): 3—8.
- [43] 艾伦·C·奥恩斯坦, 等. 课程: 基础、原理和问题[M]. 柯森, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2002. 186.
- [44] 余小茅. 论我国的课程愿景[J]. 教育发展研究, 2006, (12): 17—20.
- [45] 杨明均. 论课程发展的理论基础[J]. 教育与职业, 2006, (8): 14—15.
- [46] 张绍宏. 三个世界与三种辩证法——兼论未来学的方法论[J]. 湘潭大学学报(哲学社会科学版), 2004, (1): 44—51.

(责任编辑: 刘启迪)

Thirty Years in the Research on Curriculum Theory: Achievement, Problem and Prospect

JIN Yu-le, LUO Sheng-quan

(School of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Through preparatory, independent and post study period, research on curriculum theory in China has made some tremendous achievement in the thinking mode, construction of theoretical system, discipline construction and the system construction of the problem and methodology. However, we should pay attention to these relations: theoretical and practical research; learning and judging; inheriting and innovation; single and multiple orientations; local and worldwide; pragmatics and worthiness. Therefore, the future research on curriculum theory are supposed to include the integration in methodology, scientific construction of discipline system, apparentness in local study, conversation from research agents, reflection arousing of researchers and focusing on future study, only in this way can the research on curriculum theory make great improvement.

Key words: curriculum theory; research on curriculum theory; reflection; prospect

学校教育创新视野下教学技术的有效应用研究研讨会召开

现代信息技术的飞速发展, 引起了人们学习行为的改变, 同样也对中小学教育教学产生着重要影响。但是, 在中小学教育教学特别是课堂教学中, 如何使用网络多媒体等信息技术提高教学的有效性? 教学技术怎样运用才能产生良好效用? 在什么情况下运用这些新的教学技术? 是否每一堂课都只有运用信息技术手段才是好的教学? 信息技术与教学创新的关系如何? 这些问题都需要加以认真研究。

12月16—17日, 在浙江师范大学召开的“学校教育创新视野下教学技术的有效应用研究”研讨会对上述问题展开了研讨。本次会议参加者近百人, 分别来自北京师范大学、北京电化教育馆、浙江师范大学和全国各地中小学。北京师范大学裴娣娜教授作为本研究——国家重大科研项目的首席负责人在大会上指出, 信息技术的飞速发展向教学提出了新的时代挑战, 促使我们要很好地研究信息技术与课堂教学优化、信息技术与教学方式的关系; 要对当前信息技术研究成果进行总结提升, 为信息技术应用中长期发展计划的制定提供依据; 要通过研究, 归纳出信息技术有效应用于教学的基本模式、类型, 形成不同学校的操作模式; 明确现代教育技术在教学中的定位和作用。大会邀请在信息技术教育方面颇有研究的专家作了报告: 北京师范大学附属实验中学校长王本中教授探讨了国际教育信息化发展的趋势、我国教育信息化进展与存在的矛盾、我国信息化可持续发展的战略选择; 浙江师范大学教师教育学院院长张剑平教授阐述了用信息技术促进有效学习; 北京电化教育馆潘克明先生报告了“以促进学生发展为核心推进信息技术与学科教学整合的实践研究”; 北京师范大学李芒先生讨论了学习与技术的问题; 江苏海安教育局柳夕浪介绍了海安优质课程资源建设情况。

会议还组织观摩了浙江金华外国语学校物理和语文课, 对教师教学技术的运用情况作了评点; 参观了浙江师范大学现代教育技术中心; 评选了教学技术研究的优秀论文, 并向获奖者颁发了证书。本次研讨会由北京师范大学教育学院和浙江师范大学教师教育学院联合主办。

(本刊记者 时 言)