

我国课程论研究的世纪变革

李富贵

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 我国课程理论的研究伴随着基础教育新课程改革的实践, 不断向前发展, 取得了丰硕的成果。从理论基础的探索到课程目标、课程内容、课程实施和课程评价的研究, 迈上了一个新的台阶。回顾十余年的研究和发展历程, 实践催生理论, 理论指导实践, 成绩与问题共生, 新课程改革在持续推进中不断深化, 存在的问题也不断浮现, 课程论研究的问题也逐步聚焦。

[关键词] 课程论; 课程研究; 新课程改革; 展望

[中图分类号] G 423

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2014)02-0031-10

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2014.02.007

基础教育新课程改革从启动到试点到全面推行, 经历了一场伟大的变革。从政策设计到实施推行, 从理论研究到实践探索, 十余年走过了崎岖不平的道路。尽管人们对新课程改革的评价褒贬不一, 但不可否认的事实是新课程改革推进了素质教育的实施。回顾新世纪以来课程改革的发展, 理论研究和实践探索都取得了一定的成绩, 我国课程理论也在课程改革实践的助推下不断丰富和完善。课程论的研究也存在不容忽视的诸多问题, 为研究者进一步明确今后的研究方向。

一、理论基础的研究

新课程改革的理论基础关系到课改的方向和成败, 直接影响到课改的顺利实施。新一轮基础教育课程改革的理论基础问题成为近年来课程研究中的“热点问题”, 随着新课程改革的逐步深化, 各种深层次问题不断浮出水面, 人们针对这些问题进行了反思。

(一) 研究现状

1. 课改实施前的探讨。早在课改之初, 吕达先生就明确指出: “我们不应割断历史, 而应立足现实, 继往开来; 我们不应照搬国外, 而应立足本国, 洋为中用。对历史的国外的东西, 应该分析其背景和条件, 找出历史与现实、国外与本国的连接

点, 而不是推倒重来。”^[1]随着新课程改革的实施和人们对实践问题的反思, 2003年有人指出“新课改先天不足”, 从某些带有倾向性的倡导和似曾相识的概念中, 隐约觉察到这次课改的理论支撑相当匮乏和凌乱, 缺乏科学的完整的理论支撑。^[2]有学者指出, 《基础教育课程改革纲要(试行)》作为指导本次新课程改革的纲领性文件和课改实践的行动指南, 并没有明确新课程改革的理论基础。也有学者认为, 虽然在政策文件、行政推进文本和课改方案主要研制者的权威解读文本中没有课程改革理论基础的具体阐释和说明, 但新课改的理念中已经透露出一些理论依据。如, 以“重重生、重过程”为特征的建构主义学习观, “尊重学生的差异, 突出学生主体地位”的人本主义, “文本与对话”的后现代概念, “多元化的”课程设计和评价的理念, 尽管没有直接点明理论名称, 但由此已经看到一些背后的理论。

2. 围绕知识观的争论。2004年, 王策三先生在批评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论中, 认为当前存在着一股“轻视知识”为特点的教育思潮, 这一思潮触及了教育的基本矛盾, 王先生从知识观层面批评课程改革所依赖的理论依据是不全面不深刻的。^[3]针对王策三的观点, 钟启泉先生发表了两篇论文予以反驳, 从教育价值观、知识

[收稿日期] 2014-02-17

[作者简介] 李富贵(1971—), 男, 甘肃张掖人, 张掖中学高级教师, 西北师范大学在读教育博士, 主要从事课程与教学论研究

观、课程观、学习观等方面为新课程的理念进行辩护。^[4]在课程论领域的“钟王之争”，围绕课程论核心问题的讨论，引起了学界的高度关注，引发了人们对课程本质的思考，讨论中也进一步澄清了一些基本概念，是近年来课程理论研究的一个“有意义的事件”。

3. 理论基础的大讨论。2005年，靳玉乐和艾兴在《中国教育报》上发表了《新课程改革的理论基础是什么》。自此，教育理论界掀起了关于新课改理论基础的大讨论，大致有以下四种观点。第一，理论基础模糊不清。陈培瑞认为，课程改革最重要、最核心、最关键的是要有新课程理论体系，但这次课程改革的理论支撑“相当匮乏和混乱”。靳玉乐等认为，新课程改革的理论基础显得“含混不清”，没有人对“新课程改革的理论基础到底是什么”做出明确的回答，这会导致“改革实践的不知所措”。^[5]第二，理论基础清晰明确。马福迎认为，“课程改革的理论基础是清晰的、先进的，既有理论的前瞻性，又有很强的实践操作性，形成了改革者所设想的知识观、课程观和教学观等基本的课程理论体系”。^[6]吴永军认为，从新课程改革具体的操作来看，其理论基础包含了现代课程论、现代教育论以及一些后现代课程思想等。^[7]第三，多元说的争鸣。有学者认为“课程改革的理论基础是建构主义、多元智能和成功智能、脑科学研究的成果”。^[8]与此相反，部分学者反对多元化理论，认为“本质上不符合现代学校教育规律，且思想驳杂，缺乏实际操作性，不能指导课程改革”。^[9]第四，坚持马克思主义指导地位的观点。靳玉乐不赞同理论的多元性，“必须坚定不移地以马克思主义作为我们的指导思想和理论基础，马克思关于人的全面发展的学说是改革不可动摇的理论基础”。^[10]也有学者认为，在课程改革中，“应坚持马克思主义一元论指导思想和多样化教育理论相结合，在借鉴国外教育理论时，首先要对其消化吸收，然后创造出适合中国国情的教育理论”。^[11]

4. 后现代课程观的争论。关于新课程改革的理论基础，争论最大的莫过于后现代课程观。后现代课程观的基本特征是批判理性主义，崇尚非理性，解构现代主体性，反对统一性和整体性，崇尚差异性。有学者认为，后现代课程观具有建构性、

开放性、多元性、对话互动和生成性的基本特征，这些积极的、建设性的观点对课程改革具有一定的指导意义。也有学者对后现代课程观大加质疑，认为后现代知识观具有反科学知识倾向，不宜作为新课程改革的主导知识观，我们应该坚持马克思主义哲学，走出后现代知识观。^[12]我们认为，后现代课程观具有内在的不可克服的局限性，在知识观上形成了反规律、反理性、反标准、反真理的倾向，在知识获得问题上，强调互动与建构，否认“接受”的基本价值，其“反真理”、“反规律”的价值取向是我们坚决反对的。但是我国正处于复杂的“多重社会转型”时期，在坚持“现代性”的同时，也要警惕“现代性”带来的负面影响。我们要有“开放和融通”意识，整合现代性与后现代，立足民族特色，面向未来与世界，取其精华，为我所用。

(二) 对已有研究的反思

1. 研究中存在的问题。反思已有研究，存在以下问题：第一，受长期学习西方思维模式的影响，过多地引进西方的理论资源，对域外理论的研究不深入、不全面，盲目借鉴和吸收，缺乏民族文化根基和底蕴，缺少本土文化的滋养。目前的研究尚未找到本土话语与西方话语的契合点来构建课改的理论体系。第二，课程改革是非常复杂的社会人文现象和社会实践活动，属性多重，过程复杂，内容涉及多学科领域，指导课程改革的理论基础必然是一个多元的有机综合体，已有研究存在极端化的现象，忽视多元理论间的整合。第三，课程改革理论基础的制定和理论体系的构建要结合我国的教育实际，必须扎根于我国的课改实践，但已有的研究成果，很难适应新课程改革的理论诉求，也无法有效指导课改实践，也不能合理地解释课程现象，更不能有针对性地解决课改实践中存在的问题。

2. 未来研究的展望。理论基础的研究，成为课程论领域广泛争论的话题，展望未来的研究，呈现以下发展趋势：第一，重视传统教育思想的现代意义转换。叶澜教授主张基础教育课程改革中的理论基础要具有鲜明的中国立场、深厚的中国传统和自信的中国气派，要扎根于我国传统的思想文化，挖掘对课程改革有意义和价值的资源，在反思中重建，坚持多元整合的取向，在“扎根性研究”的基础上，实现课程理论的“原创性发展”。第二，从

基础学科的研究中丰富理论。由于我国课程论的基础理论研究薄弱，课程理论的学术积淀不足，面对课程改革实践中复杂的问题，理论解释力显得苍白无力，需要依托课程哲学、课程社会学、课程心理学、课程生态学等学科群的发展，以此整合能够丰富课程改革理论基础的资源。第三，在全球化视野下走向理论的融合。我国基础教育课程改革理论基础的构建，将在全球化教育文化视野的历史条件下，以我国历史文化背景为基础，结合我国教育发展实际，吸收现代哲学和中国文化传统丰富的思想资源，以吸收、借鉴、整合、创新为路径，在深度融合的基础上进行建构。

二、课程目标的研究

课程目标是教育目标的具体化，目标的确定是课程改革的关键，它引导课程改革的方向。新课程改革十余年来，关于课程目标的研究成果较少，理论研究者和实践工作者围绕“三维目标”的争论颇多，人们针对课程实践与课程目标偏离的现象，进行了广泛的讨论。

（一）研究现状

1. 课程目标价值取向的研究。价值取向是课程目标的灵魂，也是选择确定课程目标的前提，已有研究集中在以下三方面：第一，有学者对课程目标的价值取向进行反思后认为，由于历史文化的的原因，受“工具理性”的支配和“唯知识论”课程思想的影响，以学科知识为中心的课程目标，忽视了学科体系的整体功能，忽视了知识对学生发展的作用，忽视了人文素养的陶冶，没有把人格的完美发展作为课程建设的重要目标。^[13]第二，裴娣娜教授认为，要建立以强调人的发展、人的现实生活、人的自主能动性和创造精神为特征，适应现代社会精神要求的新的课程价值取向，建立发展性课程目标。^[14]同时，她提出“要从产业结构调整 and 我国经济、科技、文化、社会发展极不平衡的区域性发展实际出发，适应多样化人才需求及区域适应性的要求，面对价值观变化和多元文化并存的格局，关注全体学生身心的全面发展，以促进儿童生动活泼地主动发展”。^[15]第三，关于课程目标的选择与确定，有学者提出面向 21 世纪基础教育的课程改革目标必须体现基础性学力、发展性学力和创造性学力的

统一，科学素质和人文素质的统一，基本要求和个性发展的统一，国际性与民族性的统一，科学思想方法和科学知识的统一，智力因素和非智力因素的统一，自主意识和责任意识统一。

2. 三维目标的不同解读。蔡铁权教授从知识观的角度对新课程三维目标进行了解读，他认为新课程三维目标的提出，全面而系统地吸取了当代知识观的合理内核，“扭转了对单一目标的追求，贴近实际走向生活、重视实践体验、关注过程方法、体现价值观，同时体现了知识的个人主动建构、社会协调和创造性”。^[16]也有学者认为，新课程改革把课程目标解读为“三维”，界定为同等重要的目标维度，以“行政指令”的方式要求一线的教师全力推行，不少学者提出了质疑：^[17]第一，作为三维目标“第一维”的知识与技能，二者密切联系但非同一个概念层次，不能作为“一维”看待。第二，作为“第三维”的情感态度与价值观，从国外“引进”，与我国的文化语境不符。第三，作为“第二维”的过程与方法，在“科学方法论”中没有这种提法，把“过程”上升到与“方法”等价的地位是片面的。王策三先生认为，“三维目标在理论上没有经过充分的研究，没有指明三者各自的地位以及它们之间的结构和关系”。^[18]本文也认为，“双基”是经过长期实践检验并成为我国基础教育课程与教学的基础性目标，在课程目标的界定上应该分列并成为两个维度的核心目标。教与学的一切活动都是在学习活动的“过程”当中实现的，其实质就是“基本方法”；课程实施的每一个环节渗透着“价值观”，其实质就是“基本态度”。

3. 课改实践对三维目标的回应。针对钟启泉先生强调“真正使每一个课堂都成为落实三维目标和学习、生活与发展的场所”这一美好的愿望，不少学者和一线的教师认为可能造成对实践的误导，大致有以下说法：第一，课堂教学都是以“课节”为实施单元，每节课的时间是 40~45 分钟，节节课都要落实三维目标不仅“没有可能”，而且也“没有必要”。第二，一线教师备写教案或课堂教学设计，要充分考虑“三维目标”的要求，必须按照“三维”的框架设计课堂教学目标，不仅加重了教师的负担，而且无法把握。第三，课程实施过程中，教师把“三维目标”作为课堂教学的基本追

求，课堂评价也以此作为主要标准，会造成对实践的误导。有学者认为，“三维目标”在实践中存在虚化的现象，“过程与方法”处于“游离”状态，“情感态度与价值观”存在被“贴标签”现象。有学者指出，三维目标存在漏洞百出、逻辑混乱和不便操作等问题。^[19]还有学者指出，三维目标中个别目标提法的科学性尚待商榷，强调三维目标的“一致性”使得教师不敢在教案中分开阐述教学目标，强调三维目标的“同等重要性”使得教师在教学中失去了“抓手”。^[20]

4. 对三维目标质疑的回应。面对理论界对“三维目标”的讨论和驳杂的声音，钟启泉先生2011年在《教育研究》专门撰文《三维目标论》，进行了回应：^[21]第一，关于三维目标界定的意义他认为，“三维目标”是基础学力的一种具体表述，是对传统“双基论”的超越，是对传统“学科观”的扬弃，是荡涤“应试教育”的一帖解毒剂，体现了崭新的学力观和现代学科的内在价值。第二，关于三维目标的知识学基础，他认为，“三维目标”立足于新的知识学哲学，体现了人类科学的诉求，也彰显了心智活动发展的法则。第三，关于三维目标的教学设计框架他认为，教学目标是对教学实践过程的预设所设定的假设，目标的具体化没有终点，目标的实现也无止境；“三维目标链”教学设计要根据具体流程的动态趋势相应地落实，绝不能机械地以课时为单位进行平均分摊式的一一对应；推进“三维目标链”教学设计，要从“教案”到“学案”重心的转移，从显性学力到隐性学力重心的转移，从个体认识到集体思维重心的转移。有学者针对课程实践中“情感态度与价值观”这一目标的实施困境，提出实施“深度教学”的构想，并认为“深度教学是一种发展取向的目标定位，教学内容注重与学生生活世界的联系，教学方式以对话为中心，教学过程能够培养学生知识学习的兴趣，是实现三维目标的有效教学策略。”^[22]

（二）已有研究的反思

1. 研究中存在的问题。第一，已有研究对课程目标的作用和价值缺乏切合实际的研究，课程实践工作者对课程目标体系的把握不准，混淆了方向性目标和操作性目标的界限。第二，课程目标研究的内容窄化为课程实施目标，过分拘泥于“三维目

标”，束缚了课堂教学创新，扼杀了教师的创造性，造成教师“远离”课程目标，造成对实践的“误导”和教师的“抗拒”，最终导致“课堂教学失去生命的活力”。第三，已有研究不能对“三维目标”进行学科化的准确解读，一线教师对“三维目标”理解不深刻、不透彻，新课程改革的理念未能内化为教师的课程意识和信念，教师对课程目标“一知半解”。第四，课程目标的理论依据借鉴西方的研究成果，对课程目标的解读都是教育理论界专家进行的“高层理论”话语，与一线教师和普通教育研究者的话语系统无法对接，理解的“偏差”“导致落实的“偏离”。

2. 未来研究的展望。课程目标的研究应该超前于课程实施与评价的研究，未来的研究将向以下几方面发展：第一，课程目标的价值取向着眼于学生的全人发展，健全人格的培养、主体意识的张扬、综合素质的发展、个性的健康发展，将成为课程目标研究重点关注的领域，课程促进学生全面而有个性的发展将成为课程目标的基本取向。第二，生态主义课程思想将成为课程目标研究的一个取向，在课程目标的落实将致力于人的自然性、社会性和自主性的健康和谐发展，注重一致性与差异性、理性与非理性、个体发展与社会需要的统一，培养具有社会责任感和适应社会发展需要的合格公民。第三，课程目标的具体化是实践的诉求，建立体现时代精神、具有国际视野和中国特色的科学化、系统化的课程目标体系，需要理论上的深入探索和系统梳理，更需要实践经验的进一步总结和提炼。

三、课程内容的研究

课程内容是新课程改革的核心，也是课程实施与教学面对的最基本问题，主要体现在各科《课程标准》和教科书当中。新课改十余年来，诸多专家学者和一线教师围绕课程内容的取向、依据、操作环节和编制等问题进行了不懈的探讨。

（一）研究现状

1. 课程内容选择的价值取向研究。课程内容的取向研究，不同学者持不同的价值立场，目前有以下三种基本说法：^[23]第一，课程内容即教材或学科知识。这种取向认为，学科知识具有很强的系统

性、完整性，学习者在学习学科知识的同时，学会科学的思维方法。但也有学者认为，把学科知识与课程内容等同，会导致教师只关注学科知识，而忽视学习者的心智发展、情感陶冶、创造思维的培养和个性发展。第二，课程内容即当代社会生活经验。这种取向认为，以学生的兴趣、需要、能力和经验为中介实施课程，使学习者在“切身体会”中获得发展。但也有学者认为，这一取向忽略了学生深层的学习结构，忽视学生的内在体验和情感，往往会偏离学习的本质。第三，课程内容即学习者的经验。这一取向认为，学习经验是指学生与外部环境在相互作用中习得的经验，教师的职责是为每个学生提供有意义的经验。但也有学者认为，这样会增加课程和教学编制与开发的难度，增加教师的负担，导致课程内容受学生的支配而削弱教师对课程内容的控制、引导与评价。我们认为，三种取向不可分离，缺一不可，只有各种取向的课程内容，在每一个时期中和阶段上共同作用于学习者身上，才能使学习者得到全面和谐的发展。

2. 课程内容选择依据的研究。面对纷繁复杂和良莠并存的社会生活经验，依据什么标准选择课程内容，如何做出适切的选择，目前有以下说法：第一，要紧扣课程与教学目标，依据课程目标选择课程内容，使内容服从于目标，不同的目标结构对应不同的内容体系。第二，要依据学习者的需要、兴趣、身心发展特点及规律，还应反映学习者身心发展的阶段性、顺序性、连续性和整体性对课程内容选择的要求。第三，要不断吸收科学技术发展的新成果，要考虑现实社会的需求，不仅要考虑当前社会的需要，还要着眼于未来社会的需要，适度超越现实社会。第四，学科知识是由浅入深、由简到繁、纵横联系、上下贯通的知识整体，具有较强的系统性。有学者认为，课程内容的选择和确定要坚持两个原则：第一，坚持科学人文性课程观，以科学知识为基础，以人自身的完善为最高目的，体现科学知识、科学精神和人文修养的沟通和融合。第二，坚持回归生活的课程生态观，从“生活世界”中寻找并优化整合对学生发展有益的知识，实现“科学世界”与“生活世界”的和谐统一，使人文、自然与社会知识相互渗透。

3. 课程内容组织和设计的研究。有学者认为，

我国基础教育课程内容体系已经不能很好的顺应时代的多元文化发展潮流，课程内容存在单一化、城市化、汉族化和性别偏见等问题。针对存在的问题，有学者认为要从以下几方面重构课程内容：第一，坚持中国主流文化，与国际接轨，融入西方优越的人文、科学、社会知识，注重国际视野。第二，注重知识的整合，避免含歧视性，消除对少数民族的偏见，尊重其他文化和民族的价值。第三，编制多元教材，兼顾城市和农村的生产生活经验，鼓励少数民族地区用本民族语言文字编制教材。关于课程内的设计，有学者认为要遵循以下原则：第一，坚持发展性原则，课程内容的设计应该满足学习者智力、社会能力、身体和道德的发展。第二，坚持与时俱进原则，要把现代科技最新成果和现代社会的新理论、新方法融入课程之中。第三，坚持现实性原则，课程内容的设计要立足于学习者的知识背景和能力水平，尽量从学生熟悉的事件、人物出发叙述教材内容。

4. 课程内容在实践中存在问题的研究。新课程的《课程标准》打破了原有的学科知识结构体系，但内容的编制也存在许多问题：^[24]第一，学科知识的原有体系打乱，主体教学内容变成了教材的“建筑材料”，甚至“任意堆砌”，需要教师不断地挖掘补充知识点，填补知识体系的盲区，建构知识架构，加重了教学的负担；第二，教材中呈现的基础知识和基本理论压缩性地减少，学科知识的逻辑性消失，但增加了联系生活实际的图片、小故事、短文材料和学生无法探究的问题，内容非但没有精简，反而变的繁杂；第三，考试评价的内容和标准“远离”教材内容和课程标准的要求，教师不知道怎么教，学生不知道怎么学，学生的“自学”权力被剥夺，竞相购买大量的教辅材料做“备考”的准备。也有人认为，新课改各科《课程标准》的内容部分只有知识要求而无科学方法，课程内容“无实质性的改变”，课标的制定除了要考虑基本概念、规律、原理和实验，还应当把科学方法作为课程内容，将科学方法摆到重要的位置。^[25]

(二) 课程内容研究的反思

1. 已有研究存在的问题。第一，多元文化教育主张平等、尊重、宽容、理解等价值原则，在课程内容的选择上要体现多元文化价值观，已有研究

在课程内容的选择上尽管有所体现，但范围狭窄，体系不够健全。第二，新课改在落实课程内容综合化的理念和要求方面已经迈出了较大的步伐，但教材内容的知识点分布欠合理，知识网络建构不全面，综合化的内容扩展不够，整合不足。第三，课程内容相对滞后，当代的科学技术前沿和社会文化的最新成果在课程中未能及时的得到反映，没有形成课程专家、教材编写者与一线教师的研究共同体，教材研发团队薄弱。第四，教材管理混乱，教材实现了“一标”多本，但并没有真正体现“多样性”和“选择性”，“多样化”异化为“多本化”；教材的选择统一使用多于自由选择，学校“无选择”地使用。

2. 未来研究的展望。第一，课程内容的研究将汲取不同学科的研究成果，更加关注课程内容面向学生的生活实际，重构促进学生全面发展和全人发展的学科课程内容，体现教学的实践性和文化性。第二，课程内容的选择着眼于每个学习者的健康成长和全面发展，帮助他们形成最基本的思想、观点、基本人格和学习能力；更加关注理解和掌握知识，加强学科知识的整合。第三，现代教育更关心怎样使知识传授的过程称为掌握科学方法和开发学生智慧潜能的过程，课程内容的方法价值进一步凸显，把知识作为掌握科学方法的工具和手段，选择更具有方法意义的课程内容是确定和选择教学内容的应然选择。第四，课程内容体现多元文化价值观，“不仅要反映民族地区的自然地理风情，更要反映人文社会特点，与民族地区学生的生活和经验联系起来，适应学生文化和思维的现实基础，满足学生的兴趣和需要，培养学生的创新精神和实践能力”。^[26]

四、课程实施的研究

课程实施是课程计划付诸实践的过程，是实现育人目标的基本途径。随着课程改革理论研究的深入和实践的不断推动，课程实施的本土化研究在积极回应新课改实践问题的过程中，有了一定的发展。

（一）研究现状

1. 关于课程实施本质的探讨。综合不同学者对课程实施的界定，有三种观点：第一，把课程实

施视为课程变革过程的一个环节，是将革新付诸实践的过程。第二，把课程实施视为课程编制的一个阶段，是课程开发过程的一个环节。第三，课堂教学是实施课程计划的主渠道，许多人认为课程实施实际上就是教学。对课程实施本质的认识，不同学者观点各异。李定仁先生认为，课程实施是课程计划付诸实践的过程，是实现预期的课程理想，达到预期课程目标，实现预期教育结果的手段。^[27]有学者从建构主义的角度认为，课程实施是一个教师与学生、教师与课程设计者理解和对话的过程，是一个认知与意义建构的生成过程。^[28]有学者认为，课程实施是教师根据实际情况对课程目标、内容和方法进行调试的过程，也是一个再创造的过程。^[29]有学者从解释学的角度认为，“课程实施是师生与课程设计者的视觉融合过程，是师生与文本的对话和课程意义的结构与生成过程，是师生在对话中精神相遇、经验共享的过程。”

2. 课程实施取向的研究。课程实施的取向是对课程实施过程本质的认识以及支配这些认识的相应的课程价值观。诸多研究者围绕三种课程实施取向（忠实、相互调试和创生取向），结合课改实践不断探索，形成了不同认识。有学者认为“从忠实取向到相互适应取向、再到课程创生取向，意味着课程变革从追求‘技术理性’到追求‘实践理性’，再到追求‘解放理性’，体现了课程变革的发展方向。”^[30]也有学者认为，从总体上看“课程实施是一个忠实执行文件课程的过程，又是一个课程调适与创生的过程，不可能存在绝对的忠实，也不会有纯粹的创生。课程实施是一个课程设计与课程执行者、教师与学生之间互动调适和共同建构的过程，要依据‘是否满足学生的需要并且有利于促进学生发展’这样一个标准，才能对课程实施进行价值判断。”^[31]有学者认为，缔造取向秉持创造性、生成性的经验课程观，彰显对课程实施主体的人文关怀，主张对话、合作的主体交往方式，始终是课程实施未来发展的方向和最终的归宿。^[32]

3. 影响课程实施因素的分析。有学者分析认为，教师的动机、信念、自主性、投入感、时间、能力、文化和不安全感是影响新课程实施的因素。徐继存教授认为，教师课程理解的视域决定了课程理解的广度和深度，“决定着课程实施的质量和水平”。

平”，当前我国基础教育课程实施诸多问题在很大程度上源于教师“课程理解的偏差”，导致了教师在课程实施过程中的精神旁落和萎缩。^[33]于泽元把影响课程实施的因素分为课程变革的方案系统及其特征、课程变革者持份者系统、课程变革的物质资源系统三个方面。^[34]也有学者认为，教师和学生课程实施的同时创造了课程文化，反过来又制约着教师和学生的行为，从这个意义上说课程文化制约着课程实施。综合不同学者的观点，我们认为影响课程实施的因素主要来自于课程本身的因素、学校内部的因素、学校外部的因素、课程资源和课程评价。

4. 课程实施策略的研究。关于策略的讨论，不同学者从不同层面和角度进行了广泛的探讨研究成果比较丰富。有学者认为，控制课程实施中存在的“落差”是课程实施中的关键问题，要通过精心设计教学、优化教学过程、改革学习方式来提高学习效率，并根据不同学生特点进行分层、分类教学提高教学的针对性。^[35]有学者人为“课程规划是新课程实施的本质要求，要重视学校课程规划，推进学校层面的课程实施”。^[36]有学者指出，当前课程实施尤其是新课程推进的关键“不在教师个体，而在于学校课程执行力”，没有学校课程执行力的提升，理想课程就没有转变为现实课程的可能性，“让理想课程到达学生层面”，要做好学校课程规划的制定和实施。^[37]部分学者认为，重建学校文化是课程实施的重要策略，要“构建分享的愿景，塑造学校的灵魂；构建专业学习社区，促进教师专业发展；构建支持性、开放性的环境，营造课改创新的氛围”。^[38]裴娣娜教授指出，通过变革性实践实施发展性教学，关注学生主动参与的有效度、合作学习的实效性、学生自主学习的选择性，培养学生质疑解难精神并鼓励大胆创新，让课堂成为学生思想活跃、情感交流、展示自我的场所，实现学生的有差异的发展。^[39]也有学者认为，学习方式的转变是课程实施变革的核心问题，课程实施中处理好“接受与探究”“独立与自主”“自主与他主”三对矛盾的关系，正确认识不同学习方式的特点和在有意义学习中的独特作用，在实践中将二者有机结合、相互渗透、融为一体，要赋予学生一定的课程选择权，让学生自主地选择部分课程与内容，进行个性

化地学习与发展。^[40]有学者认为，要认可学生在课程实施中的地位，赋予学生参与课程实施的权利，畅通学生参与课程实施的渠道，使学生拥有参与学习的愿望和能力，使学生真正成为学习的主人，有效参与课程实施。^[41]

（二）对已有研究的反思

1. 研究中存在的问题。第一，对课程实施的研究缺乏足够的重视和应有的热情，课程实施的理论与实践脱节，存在理论滞后于实践的问题，课程实施理论不能有效地指导实践，在一定范围还存在实践“倒逼”理论的现象。第二，课程实施研究范畴不明确，课程实施的概念界定尚未统一，存在内涵不清、外延不明的问题，存在课程实施概念理解的泛化现象，影响课程实施理论体系的建构。第三，教师的意识中“教学”的概念浓于“课程”的意识，更多使用教学论术语，很少谈论课程论话题，用“教学”的话语与思维去解决课程领域的问题，出现了两者的错位。

2. 未来研究的展望。第一，课程实施的研究更关注教师主体的感受，对课程实施的研究日益关注“教师对课程改革的认同感，教师在课程改革中的效能感，教师在课程改革中的情绪”。^[42]第二，课程实施的研究取向将由技术取向到文化取向的转变，关注课程文化重建的研究，重视课程利益相关者之间的合作与交流，加强尊重、理解、信任、民主、平等为特征的对话机制的探讨。第三，课堂教学的研究将成为课程实施研究的焦点，教师教学行为的改变和学生学习方式的转变将成为课程实施研究的重中之重，聚焦有效教学和创建高效课堂将成为实践研究的主题。

五、课程评价的研究

随着课程理念的演变和课程实践的发展，课程评价理论研究取得了丰富的成果，但评价实践总是与理论研究的美好的期待相去甚远，评价改革“蹒跚”而行，已经成为基础教育课程改革的瓶颈。

（一）研究现状

1. 关于课程评价的概念。课改十余年来，人们对课程评价概念还存在一些认识上的误区，概念使用也显混乱。实践中也存在把学业评价或教学评价等同于课程评价，甚至冠以课程评价的称谓而混

淆使用。有人把课程评价当成课程方案的评价，也有学者认为课程评价主要是对课程的活动价值判断，也有学者认为课程评价是收集和提供论据，以判断课程实施的可能性、效用性和教育价值的过程。钟启泉教授从广义的角度界定为“对课程决策、课程管理成效、课程开发设计的整体系统和课程目标、材料、组织实施及其结果的评价”。^[43]也有学者认为，课程评价是课程开发全过程的评价，也就是对课程设计、实施以及效果的评价，它与课程改革过程中经常涉及的学生评价、教师评价仍有不同。学生评价是以学生的学习和发展为对象的评价，主要是对学生经过一段时间的教育教学所获得的学习和发展情况所进行的分析和判定。教师评价是以教师的教学工作和教学绩效为对象的评价活动。一般认为，课程评价是根据某种标准，采取科学的方法，对课程计划、实施及其结果进行描述和价值判断的过程，主要包括学业评价、教学评价和课程本身的评价。

2. 课程评价理念和策略的研究。评价理念和策略的研究，成果比较丰富，主要观点集中在以下几方面：第一，在评价的功能方面，有学者从生命教育背景出发，认为课程评价要实现根本性的功能转向，由鉴定和选拔转向促进发展，课程评价的改革应当“回到生命、直面生命、珍视生命”。^[44]也有学者认为，要发挥评价的育人功能，要从“育分”评价观走向“育人”评价观，走出“功利化”评价的阴霾，走向“人性化”的评价。^[45]第二，在评价的主体关系上，有学者认为评价者与被评价者之间是交互主体的关系，不是主体与客体、控制与被控制的关系，评价过程是民主参与、协商与交往的关系。第三，在评价的内容方面，有人认为，课程评价应该减少对传统评价模式的依赖，降低对学生学科内容知识和基本技能的考察，转而寻求对学生灵活运用学科知识去理解、探究世界，并在理解基础上对提出问题、解决问题的能力的评价。第四，在评价的过程方面，有学者认为要注重对“课程产品”静态意义上的课程评价，更要重视从动态意义上对课程计划和实施情况进行评价。第五，在评价的方式方面，有学者认为，要关注自我评价，提高学生的反思能力；重视情感态度评价，提高学生学习品质；加强日常过程性评价，引导学生全面

发展；注重真实性评价，补充量化评价的不足。

3. 关于发展性评价的研究。课改十余年来，专家学者一致认同清除原有课程评价制度的弊端，建立发展性课程评价制度，并进行了深入的探讨。钟启泉先生认为，在应试教育的背景下，“选拔性评价”导致学校教育功能的扭曲，成为课程改革的障碍，需要“拨乱反正”，转向“发展性评价”。^[46]对发展性评价内涵的认识学界也达成了基本的共识：第一，强调评价促进课程、学生和教师共同发展，关注特定历史条件下课程本身的适应性、发展性和创生性。第二，强调多元主体参与，内部与外部评价、独立评价与共同评价相结合，保证评价的科学性、有效性和发展性。第三，强调细化评价指标，构建评价体系，对课程活动的全过程——课程设计、实施和效果进行全面评价。

4. 关于课程评价模式的研究。传统的评价范式侧重于发挥评价的工具性价值，注重标准化测验和常模参照测验，忽视了对评价过程和评价意义的追问，要改变课程评价方式过分偏重知识记忆与纸笔考试的现象以及过于强调评价的选拔与甄别功能的倾向。^[47]杨启亮教授认为，制度改造是走出课程评价改革两难困境的根本保障，制度改造的核心问题还是寻求选拔考试与课程评价的一致性，要在淡化应试竞争的同时主张改造高考“指挥棒”，使之最大限度地与素质教育一致。^[48]也有学者提出“协调一致”的思路，淡化选拔性功能，试图化解课程评价、教学评价、考试评价的矛盾，建立一种重视发展性、过程性、多元性评价模式，但这种思路并没有在实践中获得预期的结果。有学者认为，课程评价属于一种特定的方案评价，方案评价的理论和模式加入课程理论的元素，也适用于课程评价，主张运用 CIPP 方案评价模式。^[49]

（二）对已有研究的反思

1. 课程评价研究中的问题。第一，我国当前课程测量与评价领域及其相关领域的研究相对薄弱，无法回应新课程推进过程中所提出的众多理论和实践问题。第二，课程评价的研究在教育考试领域没有实现质的突破，考试评价客观上强化了考试的选拔功能，评价成了控制学生生命的重要枷锁，评价功能的异化，导致不同的学校、教师、学生之间的恶性攀比和没有理性的竞争。^[50]第三，课程评

价体系的研究在评价标准、评价内容、评价方法方面，重视了认知层面，忽视情感、态度、价值观等方面的考查，功利化的评价远离学生的生命世界。第四，评价实践的专业性不足，专业性的评价机构不健全，地方和学校层面的课程评价缺失，存在评价误导课程改革的现象，听评课存在听课无合作、评课无证据、听评课无研究的“三无”现象。

2. 未来研究的展望。第一，建立评价项目多元、评价方式多样，既关注结果又更加重视过程的评价体系，突出评价对改进教学实践、促进教师与学生发展的功能，成为课程改革实践的急切呼唤，也是未来课程评价研究的重点内容。第二，崇尚客

观、精确和量化并体现科学主义认识论的量化评价，已经越来越暴露出其弊端而受到质疑，正在走向人文主义方法论关照下的质性评价，并实现二者的融合。第三，“过程取向”将成为未来课程评价研究的基本取向，从过分关注结果转向更加关注过程，强调评价者与具体评价情景的交互作用，融合于课程创生的过程，获得“一致性解释”。第四，从关注宏观整体转向更加关注具体情境，从关注群体到关注学生个体，更加关注具体课程情景中的学生发展，关注每个学生作为独立性、主体性和差异性的生命个体，体现对个体差异的尊重，走向人性化的课程评价。

[参考文献]

- [1] 吕达. 深化课程改革的理论基础 [N]. 中国教育报, 2001-10-20 (4).
- [2] 陈培瑞. 新课改的先天不足与后天根治 [J]. 当代教育科学, 2003, (2): 3-51.
- [3] 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论 [J]. 北京大学教育评论, 2004, (3): 5-24.
- [4] 钟启泉, 有宝华. 发霉的奶酪——认真对待“轻视知识的教育思潮”读后感 [J]. 全球教育展望, 2004, (10): 3-7.
- [5] 靳玉乐, 艾兴. 新课程改革的理论基础是什么 [N]. 中国教育报, 2005-05-28 (3).
- [6] 马福迎. 谁在简单化误读和随意发挥 [J]. 全球教育展望, 2006, (6): 73-75.
- [7] 吴永军. 正确认识新课程改革的理论基础及其价值取向 [J]. 教育科学研究, 2010, (8): 5-81.
- [8] 朱成科. 基于基础教育改革的课程哲学反思——关于“新课程改革”三个理论问题的探讨 [J]. 当代教育科学, 2007, (10).
- [9] 王策三. “新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学 [J]. 课程·教材·教法, 2008, (7): 3-21.
- [10] 靳玉乐, 艾兴. 新课程改革的理论基础是什么 [N]. 中国教育报, 2005-05-28 (3).
- [11] 和学新. 科学把握新课程改革理论基础的两个方法论问题 [J]. 当代教育论坛, 2006, (18): 87-88.
- [12] 潘新民, 张薇薇. 必须走出后现代知识观——试论科学知识教育的作用与价值 [J]. 教育学报, 2006, (4).
- [13] 裴娣娜. 论我国基础教育课程研究的新视域 [J]. 课程·教材·教法, 2005, (1).
- [14] 裴娣娜. 学校教育创新视野下中国基础教育课程改革的实践探索 [J]. 课程·教材·教法, 2011, (2): 13-15.
- [15] 裴娣娜. 论我国基础教育课程研究的新视域 [J]. 课程·教材·教法, 2005, (1).
- [16] 蔡铁权. 从知识观解读课程三维目标 [J]. 全球教育展望, 2005, (9): 38-41.
- [17] 查有梁. 论新课程改革的软着陆 [J]. 教育学报, 2007, (2).
- [18] 王策三. 关于课程改革方向的争议 [J]. 教育学报, 2006, (2).
- [19] 李康耀. “三维目标”的三个问题 [J]. 教学与管理, 2012, (3): 38-39.
- [20] 魏宏聚. 新课程三维目标在实践中遭遇的尴尬与归因 [J]. 中国教育学刊, 2011, (5): 36-39.
- [21] 钟启泉. “三维目标”论 [J]. 教育研究, 2011, (9): 62-66.
- [22] 姚林群, 郭元祥. 新课程三维目标与深度教学 [J]. 课程·教材·教法, 2011, (5): 12-15.
- [23] 钟启泉, 王霞, 王文静. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 72.
- [24] 朱立峰. 我国基础教育课程改革问题反思 [J]. 课程与教学管理, 2011, (2): 20-21.
- [25] 邢红军. 中国基础教育课程改革: 方向迷失的危险之旅 [J]. 教育科学研究, 2011, (4): 12-15.
- [26] 王鉴. 我国民族地区地方课程开发研究 [J]. 教育研究, 2006, (4): 25-26.
- [27] 李定仁, 徐继存. 课程论研究二十年 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 91.
- [28] 吉彪, 吴霞. 课程实施: 理解对话语意义建构 [J]. 西南师范大学学报, 2005, (1).
- [29] 李臣之. 课程实施: 意义与本质 [J]. 课程·教材·教法, 2011, (9).

- [29] 张增田, 靳玉乐. 论解释学视域中的课程实施 [J]. 比较教育研究, 2004, (6): 1-5.
- [30] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [31] 林淑媛. 新课改实验中课程实施问题的反思 [J]. 课程·教材·教法, 2007, (3): 12-13.
- [32] 金玉梅, 靳玉乐. 论缔造取向的课程实施 [J]. 天津市教科院学报, 2005, (8): 17-19.
- [33] 徐继存. 课程理解的意义之维 [J]. 教育研究, 2012, (12): 71-72.
- [34] 靳玉乐, 于泽元. 学校课程领导论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2010: 171-172.
- [35] 林淑媛. 新课改实验中课程实施问题的反思 [J]. 课程·教材·教法, 2007, (3): 13-15.
- [36] 徐高虹. 课程规划: 学校层面的课程实施 [J]. 教育发展研究, 2008, (15).
- [37] 青木. 课程实施: 教育变革的秘密所在 [J]. 人民教育, 2007, (1): 40-42.
- [38] 于泽元, 靳玉乐. 课程实施研究: 理论转向与研究焦点 [J]. 全球教育展望, 2007, (1): 64-65.
- [39] 裴娣娜. 学校教育创新视野下中国基础教育课程改革的实践探索, [J]. 课程·教材·教法, 2011, (2): 17-18.
- [40] 潘洪建, 王周林. 论课程实施中的七大关系 [J]. 教育理论与实践, 2007, (2): 46-50.
- [41] 郭宝仙. 走向学生参与的课程实施策略 [J]. 教育理论与实践, 2011, (1): 22-24.
- [42] 于泽元, 靳玉乐. 课程实施研究: 理论转向与研究焦点 [J]. 全球教育展望, 2007, (1): 64-65.
- [43] 钟启泉. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 196.
- [44] 冯建军. 论教育学的生命立场 [J]. 教育研究, 2006, (3): 29-34.
- [45] 钟启泉. 走向人性化的课程评价 [J]. 全球教育展望, 2010, (1): 8-13.
- [46] 钟启泉. 走向人性化的课程评价 [J]. 全球教育展望, 2010, (1): 8.
- [47] 吕世虎, 刘玉莲. 新课程与教学研究 [M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2003: 33.
- [48] 杨启亮. 走出课程评价改革的两难困境 [J]. 教育研究, 2005, (9): 31-33.
- [49] 冯尧生. 课程评价含义辨析 [J]. 课程·教材·教法, 2007, (12): 3-7.
- [50] 崔允漷. 进一步推进课程改革的建议 [J]. 教育理论与实践, 2006, (11): 35-37.

The Evolution of Domestic Studies on Curriculum Theory in the New Century

LI Fu-gui

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] As the basic education reform proceeds, research on curriculum theory in our country has been making ongoing advances and yielding fruitful results. The research in almost every field of curriculum theory, from its theoretical basis to its contents, implementation and evaluation, has been deepened. Through a brief review of the studies done in the past decades, it can be found that the practice is guided by curriculum theories and in turn gives birth to new theories, and that problems co-exist with the already made achievements. In addition, the research questions tends to be gradually focalized as more and more issues arise in the deepening process of new curriculum reform.

[Key words] curriculum theory; research on curriculum theory; reflection; prospect

(责任编辑 陈育/校对 云月)