

目 录

第一章 绪论	1
第一节 课程论的研究对象	2
第二节 世界课程理论发展简史	5
第三节 中国课程理论发展简史	7
第四节 中国课程改革简史	11
第五节 课程论学习的意义	13
第二章 课程设计的模式和任务	19
第一节 课程设计概述	20
第二节 泰勒的目标模式	20
第三节 斯腾豪斯的过程模式	29
第四节 小学课程体系设计	32
第五节 小学课程科目设计	35
第三章 课程设计的价值取向：学科中心	40
第一节 学科中心价值取向的历史与特征	41
第二节 当代学科中心价值取向	49
第三节 中国学科中心价值取向	55
第四节 小学学科中心课程设计案例分析	59
第四章 课程设计的价值取向：学生中心	63
第一节 学生中心课程设计的历史与特征	64
第二节 杜威学生中心课程设计思想	73
第三节 小学学生中心课程设计案例分析	83

第五章 课程设计的价值取向：社会中心	90
第一节 社会系统要素对课程设计的影响	91
第二节 社会适应价值取向及其课程设计	98
第三节 社会批判价值取向及其课程设计	103
第四节 小学社会中心课程设计案例分析	109
第六章 小学课程目标设计	117
第一节 小学课程目标的功能与设计技术	118
第二节 小学课程目标内涵维度的设计	121
第三节 小学课程目标行为维度的设计	127
第四节 小学课程目标的综合设计	135
第五节 小学课程目标设计的观念之争	136
第七章 小学课程内容选择	144
第一节 小学课程内容选择的含义、总原则	145
第二节 小学课程内容选择的三种取向	148
第三节 小学课程内容选择的均衡性与选择性	155
第四节 小学课程内容选择的几种特殊课程形态	158
第八章 小学课程内容组织	162
第一节 小学课程内容组织概述	163
第二节 小学课程内容的横向组织	164
第三节 小学课程内容的纵向组织	168
第四节 构建科学合理的中小学特色课程体系	177
第九章 小学学习方法设计	187
第一节 学习方法设计的意义与分类	188
第二节 小学课程学科中心学习方法的设计	189
第三节 小学课程学生中心学习方法的设计	197
第十章 小学学业评价设计	209
第一节 小学学业评价概述	210
第二节 小学客观性评价	216
第三节 小学论述类主观性评价	219

第四节	小学表现性评价	221
第五节	小学档案袋评价	230
第十一章	小学地方课程	236
第一节	地方课程的含义和意义	236
第二节	地方课程的历史发展	237
第三节	地方课程设计的特点	240
第四节	小学地方课程设计案例	241
第十二章	小学校本课程	248
第一节	校本课程的含义、历史和意义	249
第二节	校本课程开发的流程	252
第三节	校本课程设计的类型	259
第四节	小学校本课程设计案例	262
第十三章	小学课程实施	271
第一节	课程实施概述	272
第二节	小学课程实施的影响因素	282
第三节	小学课程实施案例分析	286
第十四章	课程管理与课程领导	296
第一节	从管理走向领导	297
第二节	课程领导的层次与特性	307
第三节	学校课程领导的原则和任务	314
第十五章	小学课程评价	327
第一节	课程评价的基本问题	328
第二节	课程评价的模式	335
第三节	基础教育新课程改革中的课程评价实践	343
第四节	基础教育课程评价中的教材评价	345

第一章

绪 论

本章概览

本章起到了全书概览和导入的作用。

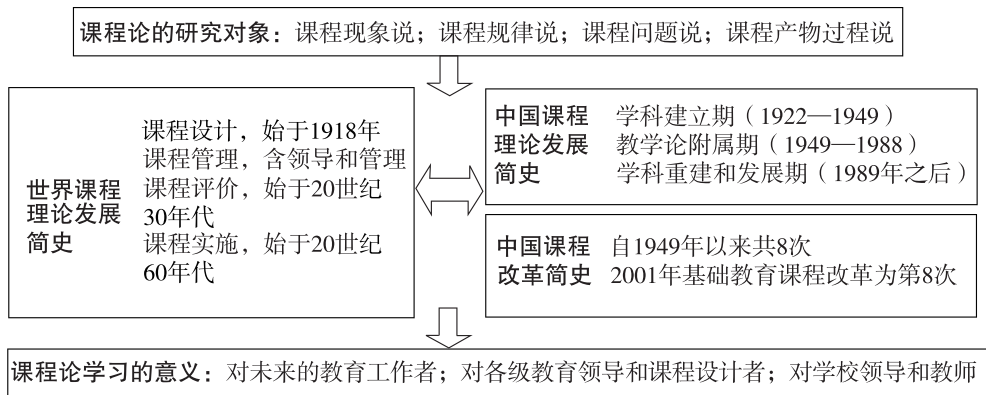
首先，了解课程论的研究对象，有助于我们通览本领域、本书的结构和框架，从而促进后续的研究和学习。

其次，熟悉世界课程理论发展简史、中国课程理论发展史，以及新中国成立以来中国课程改革的历史，让我们从理论和实践两个层面对中外课程做鸟瞰式的整体把握，以收“读史令人明智”之功效。

再次，本章详细阐述了本课程的学习对于广大未来或者在职的教育行政人员、教学人员以及课程设计和评价者的意义和作用。

作为绪论，许多内容初次学习时只需了解；待全书学完，再温习掌握。

知识结构图



学习目标

1. 了解课程论研究对象的现象说、规律说和问题说，理解课程产物过程说的含义和意义。
2. 了解世界课程理论的简明发展历史，理解课程论诞生的标志。

3. 理解和识记中国课程理论发展的三个阶段的大致时间与名称。
4. 了解中国课程改革的简明发展史。
5. 了解课程论学习的意义，并在学完全书后，对照评判自己具备了哪些能力，能发挥何种作用。

第一节 课程论的研究对象

“课程有悠久的过去，但只有短暂的历史。”^①用美国著名课程专家坦纳夫妇的话来概括课程实践、课程理论的发展，是恰当、妥帖的。从课程实践、一般的课程思想而言，课程有着悠久的历史传统；从课程作为一个独立的学术领域而言，课程只有短暂的历史。1918年，博比特撰写《课程》一书，阐述了如何以理想的成人活动为起点，科学地设计课程，自此，独立学科的课程论诞生了。

一、目前主流的课程论研究对象观

任何学科都有自己独特的研究对象。迄今为止，国内对于课程论研究对象、课程理论体系的理解还是众说纷纭。关于课程论研究对象的主流观点主要有三种。

第一种观点，课程说或课程现象说。一些专著明确指出，课程论的研究对象就是课程本身。

第二种观点，课程规律说。由于教育学被认为研究教育规律、原理和方法的学科，课程论也被认为研究课程规律的学问。

第三种观点，课程问题说。1984年，日本学者大河内一男等编著的《教育学的理论问题》被译介至中国，该书认为，现象并不能直接构成研究对象，因为“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”^②。受此观点启发，一些学者开始把教育学的研究对象理解为以教育事实为基础的教育问题。如同教育学一样，规律是研究目的或任务，现象也只有转化为问题，才能作为研究对象，故而，课程论的研究对象也只能是课程问题。自此，问题说在课程论学界占据了主导地位。

^① D. Tanner, L. N. Tanner. Curriculum Development: Theory into Practice [M]. New York: Macmillan, 1980: 4.

^② 大河内一男，海后宗臣. 教育学的理论问题 [M]. 曲程，迟凤年，译. 北京：教育科学出版社，1984：32.

上述观点，深化了国内学术界对课程论研究对象的认识。尤其是课程问题说，有助于人们从活生生的课程问题出发，提出扎根于本土的原创性理论，改变学术界积习已久的本本主义、拿来主义的学风。此外，学者们还对课程论的具体研究内容提出了许多建议和构想，推动了课程论学科体系的建设和完善。

不过，上述观点对课程论研究对象所做出的直接界定，就其来源而言存在以下特征和不足。

第一，就国别来源看，观点主要源自苏联和日本。课程说直接源自教育学研究对象的教育说，而教育说则源自苏联凯洛夫的《教育学》等著作。问题说则源自日本学者。较少从欧美理论中汲取养分，是一大遗憾，毕竟欧美是课程论发展最活跃、最成熟的地区。集中反映当代欧美课程论成果的《简明国际教育百科全书·课程》，于1991年译介至国内，其中就有古德莱德关于课程论研究对象的经典论述，可惜应者寥寥。

第二，就学科来源看，观点深受马克思主义哲学、教育学的影响。关于课程论研究对象所使用的核心词汇，如现象、规律等，都是马克思主义哲学的基本词汇，均被搬用过来了。而且，在论证研究对象的过程中，也多用马克思主义的一些原理，如认识论、矛盾论。教育学的影响就更加直接。关于教育学研究对象，有教育说、教育现象或规律说、教育问题说等几类，课程论研究对象的观点与此惊人相似。当然，我们无意否定马克思主义哲学和上位学科教育学的指导意义和启迪意义，但是，我们也可以更广泛地从其他哲学流派中、从教育学之外的其他社会科学和自然科学中，追寻思想方法和论证根据。

第三，就思维方法看，观点源自研究过程的各个环节。众所周知，任何研究过程都起始于某个客观事实、现象或者事件，研究者从中发现问题，经过一手和二手资料的收集与分析，最后得出规律和结论。这样，课程研究的各个环节，即课程本身或者课程现象、课程问题、课程规律等，就被理解为课程论的研究对象了。

就观点本身或者说从结果而言，上述研究对象观的缺陷还在于以下几个方面。

首先，课程现象、课程规律、课程问题等观点，其内在含义还是“课程”，其抽象的层次也与“课程”相当，实为同义重复。对“课程”的进一步具体化，在抽象与具体之间找到平衡点，是界定研究对象的前提条件。

其次，在本学科内部有关研究对象的界定，应该与更具体的研究内容有着逻辑上的内在联系，可以为我们思考具体的研究内容、构建学科体系提供方向和指引。显然，上述种种研究对象观，并不具备此等特性。

再次，在与其他学科的关系上，想必也没有人能够凭借上述对象观，把课程

论与上位学科教育学、相邻学科教学论等加以区分。而正确的研究对象观，必须具备与其他学科相区分的特性。

总之，上述课程论的研究对象观，并不具备研究对象应当具备的三条标准。

二、课程论研究对象的产物过程观

那么，课程论的研究对象究竟为何？在国际上，最有代表性的观点当推古德莱德。按照他的观点，课程论研究对象包括三个方面。第一，实质性的（substantive）研究，是对目标、学科内容、教材等任何课程的共同要素（commonplace）的本质和价值的探究。第二，政治、社会层面的（political-social）研究，探究范围包括了所有人类过程。正是通过这些过程，一些利益团体逐渐超越了其他利益团体，于是出现了这样一些手段和结果，而不是别的。第三，技术、专业层面的（technical-professional）研究，课程探究的对象在于团体或者个人如何设计策划、做好后勤保障，以及评价反馈，从而改进、落实或者替换课程。^①

国内也有学者通过对课程论发展历史的追溯，发现了两个不同层面的研究对象及其相互之间的巨大区别。第一个层面是关于课程基本理论问题的探讨，如课程目标、课程本质、课程内容等。第二个层面是关于课程设计、课程实施、课程结果的评价等方面的探讨，它们是关于操作性很强的要求、步骤、原则、方法等的说明和规定。上述观点与古德莱德的三类研究对象在含义上是一致的。

以古德莱德的论述为主要根据，本书以为，课程论的研究对象可以表述为课程的产物和过程，前者即古德莱德所称的对共同要素的实质性内涵的探讨，后者即课程的政治社会层面和专业技术层面。这个提法，也可以进一步表述为课程运作或开发的产物和过程。课程运作的提法，比较通俗易懂。课程开发（curriculum development）则是一个外来名词，广义上囊括了课程管理、课程设计、课程实施、课程评价的整个过程，狭义上则等同于课程设计。这里取其广义。

按照产物过程说，课程论的研究对象及其相互之间的关系如图 1-1 所示（黑色箭头表示运作对象，空心箭头表示运作过程）。

^① 古德莱德. 课程研究领域. 王磊, 译. [M]//胡森, 等. 简明国际教育百科全书·课程. 江山野, 译. 北京: 教育科学出版社, 1991: 58-61.

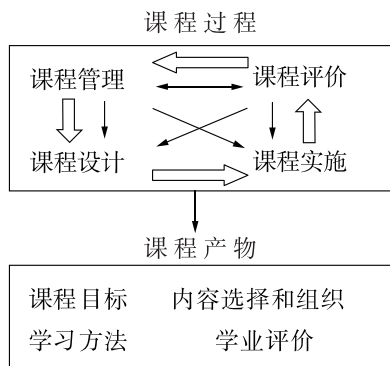


图 1-1 课程论的研究对象及其关系

在图 1-1 中，课程过程包括：（1）以课程管理为起始，且课程管理的对象包括其后的各个运作环节，即课程设计、课程实施与课程评价，也包括课程产物诸要素。（2）继之以课程设计，课程设计的对象和结果是课程产物。（3）课程实施把文件上、书面上的课程产物转化为现实。课程实施的对象是课程设计的产物。（4）课程评价则对前述的各个环节即课程管理、课程设计、课程实施以及课程产物，做出评判，以发挥反馈、总结的功能。课程产物包括体现于课程标准、教科书、教案等之中的课程目标、课程内容、学习方法、学业评价。

产物过程说的优点在于：（1）把研究对象界定为“课程的产物和过程”，已经在含义上适当具体化了。它与古德莱德的观点完全一致，但是在表述上更加通俗易懂、简洁明了。（2）它为我们找寻学科的具体研究内容、构建学科体系提供了指引。顺着研究对象，我们会问：课程产物有哪些？课程过程有哪些？由此，打通了研究对象与研究内容之间的内在联系。（3）它有助于我们在课程论与教育学、教学论等学科之间做出区分。

第二节 世界课程理论发展简史

要深入理解产物过程说，我们可以从课程论发展的历史轨迹中追寻、探讨课程论的研究对象和学科体系。

一、课程论产生的标志

历史上对课程共同要素的实质性内涵如目标、内容等要素是什么、为什么之

类问题的探讨由来已久，在课程诞生伊始、课程论诞生之前，业已存在。以孔子为代表的儒家对中国封建社会主干教育内容《四书》《五经》的贡献，以柏拉图为代表的西方教育家构筑的支配欧洲教育长达 1500 年之久的七艺（文法、修辞学、辩证法、音乐、算术、几何学、天文学）课程体系，便是早期的范例。当代关于课程实质性内涵的探讨最有影响的，还是欧洲文艺复兴以来所形成的三大课程理论流派：前期以夸美纽斯、斯宾塞、赫尔巴特等人为代表，后期以布鲁纳等人为代表的学科中心课程观；以卢梭、杜威等为代表的学生中心课程观；以及 20 世纪 70 年代以来的社会批判课程观。

上述种种流派都是课程理论，且影响非同一般。读者也许会问，柏拉图的《理想国》、卢梭的《爱弥儿》、杜威的《民主主义与教育》，被称为教育史上最伟大的三部名著，它们都用很大的篇幅阐述了课程目标、课程内容等主题，为何均不能作为课程论诞生的标志呢？如果说它们还论述了其他教育领域的问题，因而只能称为教育学名著，那么，1902 年杜威的《儿童与课程》，可谓课程理论专著，为何同样不被视为标志？这就涉及确定学科诞生标准的问题了。课程论作为独立学科的诞生，是以课程专业技术层面的系统研究为标志的。

二、课程的两个层面

1. 专业技术层面

课程的专业技术层面包括课程设计、课程评价等。之所以如此称谓，是因为对于课程论的“外行”而言，他们同样可以对课程要素的实质性内涵提出自己的看法，但是他们不太可能探讨课程设计、课程评价等问题。同时，当课程决策、课程实施涉及诸多人事问题，需要社会各界参与时，专业技术层面与人事问题不太搭界，是一个纯粹由专业人员进行研究的范畴。

作为专业技术层面之一的课程设计，是课程论的发祥之地，也是迄今为止发展得最为成熟的领域之一。课程设计试图回答：（1）程序性问题。人们应该遵从什么步骤和环节去设计课程？（2）描述性问题。人们实际上是如何设计课程的？（3）要素性问题。课程设计涉及哪些要素？它们之间的相互关系如何？

关于这些问题的最早回答，是 1918 年博比特撰写的《课程》，它阐述了如何以成人的活动为起点，科学地设计课程。《课程》标志着独立学科的课程论的诞生。无论是在整个教育学领域，还是特定的课程论领域，博比特的声望和贡献均难以与杜威等名家相匹敌，但是杜威只论及课程产物，博比特却第一个科学地论述了课程设计的过程，从而被尊崇为课程论的开山鼻祖。博比特之后，课程设计领域成果喜人。泰勒于 1949 发表了《课程与教学的基本原理》，提出了著名的泰勒原理。从此，课程设计成果日臻成熟。

课程专业技术的另一个领域是课程评价，它包括但又不等同于学业评价，主要是对课程设计、课程管理、课程实施、课程结果的全面评价和监控。课程评价作为一个独立领域进行探究，也是近代之事。对此，泰勒又一次做出了开创性的贡献。20世纪30年代，泰勒将课程评价界定为学生学业表现和某种特定目标间的符合程度，由此间接地评价课程的优劣。之后，对整个课程过程和产物的直接评价才逐渐发展起来。其中的杰出代表是1971年斯塔弗尔比姆提出的由背景评价（context evaluation）、输入评价（input evaluation）、过程评价（process evaluation）、成果评价（product evaluation）四个要素组成的CIPP模式。

2. 政治社会层面

课程的政治社会层面主要包括课程管理、课程实施等涉及社会人士参与的领域。课程管理包括课程决策或领导、课程日常管理两个方面。决策与日常管理是两个含义很不一样的过程，但领导与日常管理也常常在同一位管理者身上体现出来。许多领导、管理者，往往既要负担决策之任，又要司日常管理之责，只是偏重不同罢了。课程管理作为一个研究领域，是管理学与课程理论的有机结合。

课程政治社会层面的另一个研究范畴是课程实施。课程实施系指课程设计付诸实践、得以实现的过程。这个过程涉及教育行政部门、学校管理部门、教育研究机构、教师培养和培训机构、教师、学生等有关的机构和人员。课堂教学固然是课程实施不可或缺的一部分，但它不等同于课程实施；教师固然是课程实施不可或缺的重要成员，但也不是唯一的成员。

课程实施也是最近才发展起来的一个崭新领域。20世纪60年代，美国学科主义课程改革的失败，令国外理论界意识到课程实施、教师作用的重要性，从此展开了系统的课程实施研究。在国内，踏入21世纪以来，新课程改革的全面实施、国外课程实施理论的引进，构成了国内课程实施研究的两大动因。

随着课程研究的逐步深入，课程论的研究对象日渐清晰明朗，理论体系日渐成熟丰满。

第三节 中国课程理论发展简史

课程论作为一个正式的研究领域在我国只有较短的历史。我国课程论学科的发展，大致经历了建立期、附属期、重建发展期三个阶段。^①

^① 张廷凯. 我国课程论研究的历史回顾：1922—1997（上）[J]. 课程·教材·教法，1998（1）：7-12.

一、我国课程论学科的建立期(1922—1949)

从20世纪20年代开始,我国学者开始引进国外的课程理论名著,并撰写专著。1923年,程湘帆著、商务印书馆出版的《小学课程概论》是我国近现代最早的课程论专著。此后,由美国哥伦比亚大学师范学院教授庞锡尔著、郑宗海和沈子善翻译的《设计组织小学课程论》(商务印书馆,1925),博比特著、张师竹翻译的《课程》(商务印书馆,1928),博比特著、熊子容翻译的《课程编制》(商务印书馆,1943)陆续出版。这些系统而有影响的译著、专著表明,课程在我国作为一个正式研究领域,始于20世纪20年代初期。

除了一般的课程理论专著,该时期还有专门的小学课程论、小学教材研究。例如,朱智贤编写的《小学课程研究》(商务印书馆,1931),作为师范小丛书的一种,分三编对课程的概念、课程的原理和课程的编制进行了研究。这方面的书籍还有盛朗西编写的《小学课程沿革》(中华书局,1934)、李廉方编写的《小学低年级综合课程论》(中华书局,1934)、陈侠编写的《近代中国小学课程演变史》(商务印书馆,1944)。

30年代对小学课程教材的研究比较深入,出版了大量教材研究方面的书籍,如孙钰的《小学教材研究》(北平文化学社,1932),朱翊新的《小学教材研究》(上海世界书局,1932),吴研茵、吴增芥的《小学教材研究》(商务印书馆,1933),俞艺香的《小学教材研究》(南京钟山书局,1934),吴宗望的《小学教材研究》(上海开明书店,1934),俞子夷等的《新小学教材研究》(上海儿童书局,1935)等。这些著作对小学课程教材的目的、范围、性质、功用、内容的选择和组织分配,以及小学各科教材进行了论述。

20世纪20至40年代是我国近现代教育史上第一个改革和思想比较活跃的时期。这一时期我国对课程论的研究与美国等西方国家是同步进行的,并取得了重要的成果。但是,可以看出,这一时期的研究主要集中在小学课程教材和课程沿革史方面,在课程理论方面主要是介绍和移植美国的课程论研究成果,课程论研究的深度和广度都有所欠缺。尽管如此,课程论作为教育科学内一门独立的分支学科得到了重视,特别是对小学课程教材的研究不逊于当时作为热点的教学法和教授法。我国课程论学科已具雏形,并受到教材研究和课程史研究的有力支持,初步展现了课程论研究的辐射力。

二、课程论作为教学论的附属期(1949—1988)

新中国成立后,我国开始学习苏联的教育科学。当时苏联的师范院校只讲教育学,在教育学中介绍教育基本理论、教学论、德育论、学校管理,形成了教育

学的四大块，把课程论放在教学论中，内容也仅仅是介绍政府颁布的有关课程文件，如“教学计划”“教学大纲”和“教科书”。和苏联一样，我国在相当长的时期没有把课程论作为教育学的一门分支学科来研究，这和教育体制上由国家统一制订教学计划、确定教学内容，各地区、各学校和教师只能遵照执行的管理模式密切相关。

我国的教育学界当时没有把课程论作为教育学的分支学科，并不等于我们没有研究课程问题。在我国出版的教育学和教学论著作中，课程问题还是得到了一定的关注。随着改革开放的深入，特别是1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布后，课程问题受到越来越多的重视，得到越来越深入的研究，并导致课程论终于从教学论中分离出来，成为教育学的分支学科。

1981年，教育部直属的，以研究、编写中小学教材为主要任务的人民教育出版社设立课程教材研究所，并创办了全国第一份关于课程、教材的杂志《课程·教材·教法》，我国课程研究工作者有了集中发表关于课程、教材意见的园地。

1988年，人民教育出版社出版了华东师范大学瞿葆奎主编的《教育学文集·课程与教材》，为推动课程论的研究提供了比较系统的材料。

20世纪80年代中期以后，我国九年义务教育课程教材改革与发展的步伐加快。1986年，国家教委成立了全国中小学教材审查和审定委员会，并于1988年颁发了《九年制义务教育教材编写规划方案》，明确提出把竞争机制引入教材建设，逐步实现教材的多样化，以适应各类地区、各类学校的需要。全国各地编出了多套义务教育教材，同时呈现了研究、编制和试验的局面。课程教材研究和编制的需要，客观上大大促进了课程论的研究。

可以看出，尽管我们把这一时期归纳为课程论作为教学论的附属期，但它也是我国课程论开始进行学科重建的准备时期，是课程论作为教育学的一个分支学科的酝酿时期，是课程研究队伍逐步形成和壮大的时期。在这一时期，课程论研究的中心问题在不同程度上得到重视，阐释课程问题的深度和广度都有相应的加深和扩展。

三、课程论作为教育学分支学科的重建期、发展期(1989年至今)

尽管1989年以后教学论继续把课程论作为自身的一个组成部分加以研究，并越来越注意课程的理论和方法的研究，但随着两本比较有影响的课程论专著的出版，我国课程论开始成为教育科学的一门独立的分支学科，形成了独立的研究领域：一本是课程教材研究所陈侠所著的《课程论》（人民教育出版社，1989），另外一本是华东师范大学钟启泉编著的《现代课程论》（上海教育出版社，1989）。

此后，我国又陆续出版了一些课程论的专著，课程论研究在我国教育学界渐成热点。



近年来出版的本土课程论专著

- [1] 靳玉乐. 现代课程论 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 1995.
- [2] 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.
- [3] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [4] 李方. 课程与教学基本理论 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2002.
- [5] 廖哲勋, 田慧生. 课程新论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [6] 吕达. 课程概论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- [7] 赵卿敏. 课程论基础 [M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2004.
- [8] 黄甫全. 现代课程与教学论学程 (上、下册) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006.
- [9] 丛立新. 课程论问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [10] 丁念金. 课程论 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2007.
- [11] 钟启泉. 课程论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [12] 余文森. 课程与教学 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2007.
- [13] 张传燧. 课程与教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [14] 钟启泉. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [15] 王本陆. 课程与教学论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2009.
- [16] 汪霞. 小学课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010.

引进的课程论专著

- [1] 江山野. 简明国际教育百科全书·课程 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991.
- [2] 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [3] 威廉·F. 派纳, 等. 理解课程 (上、下) [M]. 张华, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [4] 弗莱雷. 被压迫者的教育学 [M]. 顾建新, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.

1997年3月, 中国教育学会教育学分会正式批准成立全国课程专业委员会, 这是我国第一个专门从事课程研究的学术性团体。大批课程论专著的问世和全国性课程研究学术团体的成立, 表明课程论作为教育学一个正式分支学科的重建已

基本完成。其后，随着2001年基础教育课程改革的开展，以及国外理论的大量引入，我国课程论领域得到了前所未有的大发展。

第四节 中国课程改革简史

一、新中国八次课程改革概述

自新中国成立以来，伴随着中国政治、经济、社会的巨大发展，我国基础教育的改革与发展取得了举世瞩目的成就，课程计划屡次更新，经历了八次较大的变革。

第一阶段：社会主义改造时期的基础教育课程（1949—1957）

第一次课程改革。1950年8月，教育部颁布《中学暂行教学计划（草案）》。1952年3月18日，教育部颁布《小学暂行规程（草案）》，明确小学学制为5年，开设语文、算术、体育、图画和音乐课程，四、五年级增设自然、历史和地理课程。这是中国总结、沿袭解放区经验的产物。

第二次课程改革。1953年3月，教育部颁布试行《中小小学教学大纲（草案）》，全面学习苏联经验，小学算术，中学数学、物理、化学、生物等五科教育大纲基本参照苏联大纲的模式，放弃了自1951年开始的学制与课程探索，小学采用四二制。

第二阶段：全面建设社会主义时期的基础教育课程（1958—1965）

第三次课程改革。1958年9月，以中共中央、国务院颁布的《关于教育工作的指示》为标志，展开了以缩短学制、大炼钢铁、强调教育与生产劳动相结合为主要特征的中小学课程改革。

第四次课程改革。1963年7月，教育部颁布《全日制中小学教学计划（草案）》，对文化课、政治课和生产知识课，以及教学、生产劳动和假期做了安排。该计划沿用到“文化大革命”开始。

第三阶段：十年动乱时期的基础教育课程（1966—1976）

第四阶段：拨乱反正、改革开放初期的基础教育课程（1976—1984）

第五次课程改革。1978年1月，教育部颁布《全日制十年制中小学教学计划试行（草案）》，对学制、学时、各年级政治课程和文化课时间、学工学农学军等“兼学”的时间做了规定。1981年，教育部颁布《全日制五年制中学教学计划试行草案的修订意见》和《全日制六年制重点中学教学计划（试行草案）》。



第五阶段：义务教育课程体系的建立和发展时期（1985—2000）

第六次课程改革。1985年，中共中央颁布关于教育体制改革的决定。1988年9月，教育部颁布《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（试行草案）》和24个学科的教学大纲。1990年3月，国家教委颁布《现行普通高中教学计划的调整意见》。由于实行义务教育，初中的教学计划归入义务教育，普通高中的教学计划第一次单独制订。

第七次课程改革。1992年8月，国家教委为贯彻《中华人民共和国义务教育法》，发布了《九年义务教育全日制小学、初级中学课程方案（试行）》。1996年，教育部颁布《全日制普通高中课程计划（试验）》；2000年再次颁布了《全日制普通高中课程计划（试验修订稿）》。从此，教学计划易名为课程计划。

第六阶段：课程体系全面现代化的时期（2001年至今）

第八次课程改革。2001年，教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，为此轮义务教育、高中课程改革奠定了基调。尔后，教育部又于2001年11月颁布《义务教育课程设置实验方案》，于2003年颁布《普通高中课程方案（实验）》，课程改革在全国各地蓬勃开展。此次课程改革的广度和深度、理论前瞻性和实践操作性，对于世界趋势的把握和本土经验的总结，都达到了一个前所未有的高度，标志着中国的课程改革进入了一个全新的、全面现代化的阶段。

为贯彻《中共中央国务院关于深化教育改革 全面推进素质教育的决定》和《国务院关于基础教育改革与发展的决定》，教育部决定大力推进基础教育课程改革，调整和改革基础教育的课程体系、结构、内容，构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。由此，展开了新一轮的课程改革。

二、课程改革的实践

此次新课程改革，酝酿、研制、试验和推广，都经历了一个较长的时期。其间参与决策、设计的成员之多、之广，可以用蔚为壮观一词来形容。

1996年7月，教育部基础教育司组织6所大学和中央教科所（后更名为中国教育科学研究院）的课程专家，对1993年开始实施的九年义务教育课程的实施现状进行调研。

1997年9月之后，教育部基础教育司组织专家研究、设计新课程，包括对20世纪80年代以来的国际和国内基础教育课程改革进行比较研究和经验总结；开始规划和设计新的基础教育课程体系。到1998年年底，基本形成了基础教育课程改革的指导思想、课程体系的基本框架和推广新课程的政策策略。

1999年1月，教育部基础教育司成立了基础教育课程改革专家工作组，由师范大学、省教研室、教科院的课程、教育学、心理学方面的专家以及中学的校长

代表 40 多人组成。工作组历时 2 年半，起草了《基础教育课程改革纲要（试行）》。该文件于 2001 年正式颁布。

同时，从 1999 年开始，各学科课程标准制定、教材编写、各项专题（如地方课程的管理和开发指南、综合实践活动指南、课程和教材评价、学业评价、高考改革等）的研究和政策制定工作，也都一一展开。

在政策性框架设计好之后，义务教育开始了实验、实施的过程：2001 年 9 月，新一轮课程改革 18 科课程标准、49 册实验教材通过审查，开始在全国 38 个实验区进行实验；2002 年，全国每个地、市都至少有一个实验区；2003 年，对实验的课程标准和教材进行全面修订，并在 2004 年前后进行正式审定；从 2004 年开始，全国义务教育课程改革进入全面推广阶段。

之后不久，高中教育课程改革也进入了实验、实施的阶段。2004 年，海南、广东、山东、宁夏四省区率先进行高中课程改革实验，随后几年内改革在全国逐步推开。与高中课程改革相配合，2004 年中期，高考改革草案公布；2007 年，全国逐步推行新的高考方案。



有关新课程改革政策解读的代表性著作

[1] 朱慕菊. 走进新课程：与课程实施者对话 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2002.

[2] 钟启泉，崔允漭，张华. 《基础教育课程改革纲要（试行）》解读 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2001.

[3] 钟启泉，崔允漭，吴刚平. 普通高中新课程方案导读 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2003.

第五节 课程论学习的意义

新课程改革，在知识技能之外，强调了能力、情感目标；在课程类型和管理上，摒弃自上而下的计划模式，从制度上打破了原来过于集中的课程管理模式，实行国家课程、地方课程、校本课程三级课程，增强课程对地方、学校及学生的适应性。由此，各类课程都需要从过去的以知识为本，转变为以能力为本的课

程；三级课程，也对各地区的课程管理和设计人员、各学校的领导和广大教师提出了新的任务和挑战。

一、对各级教育领导和课程设计者的意义

2001年开始的第八次课程改革，在义务教育阶段，国家课程占85%以上的比重，所以，国家课程的总体规划和各学科的课程设计，依然是最为重要的课题。

在国家层面，教育部基础教育一司负责义务教育的宏观管理工作，包括课程改革的组织管理工作。教育部基础教育课程教材发展中心是具有独立法人资格的教育部直属事业单位，具体职责任务包括：组织基础教育课程教材建设的研究工作；参与拟订基础教育阶段国家课程标准；承担并组织基础教育课程、教材、教学方法及其他基础教育教学领域的相关评估工作；等等。教育部也先后组织成立了教育部基础教育课程改革专家工作组、国家基础教育课程教材专家工作委员会、各个科目的国家课程标准研制组，负责整个课程改革的设计，以及国家课程标准和教材的设计。在一纲多本的原则之下，国家核准人民教育出版社、北京师范大学出版社、江苏教育出版社等出版社，具备设计和出版各类教材的资格。

从国家课程的角度来看，虽然各个科目的课程标准、教材相比过去已有长足的进步，但是，不同科目的课程标准、同一科目的不同版本教材之间，设计的水准并不一致；若在全球范围内进行对比，则在自身特色之外，也有不少问题。例如，英语教材操练是否过多，小学语文课程标准和教材设计，古诗文的选文以及记忆背诵是否过多，这些都值得继续探讨。所以，即使是国家课程，也依然需要相关的管理、研究、设计人员进一步加强一般的课程理论、各个科目的课程理论的学习和交流，以便追求更好的课程设计。

在各级地方教育部门，包括各个省（自治区）、市（县）、区级管理部门的有关人员，也迫切需要完善自身素质，建立科学、民主、专业的决策机制，担负起新的角色。其中，教研员集管理者、研究者、设计者于一身，其角色转型、课程设计与研究能力的提升，尤为重要。

崔允漷指出，在新课程改革的背景下，教研室应该转型为地区课程发展中心，教研员也应该从传统的教学研究人员，转型为专业的课程领导者，具体包括：（1）政策执行者，协助教育行政部门，整合多方专业力量，认真贯彻、落实国家课程政策，培育高效的课程政策执行文化；（2）课程设计者，根据本地的实际和需求，与相关人士一起，共同研究、设计国家课程方案的推广，以及设计地方课程；（3）发展服务者，理解教学专业，建立合作共同体，尊重教师的专业自主，为教师的专业成长提供平台、支持和服务；（4）专业指导者，指导学校做好课程规划方案，指导教师开展基于课程标准的教学与评价，指导教师开发综合实

践活动课程与校本课程；(5) 质量促进者，配合教育行政部门，加强统考管理，研制地方统一测试框架，明确工作职责，提供科学的数据与分析报告，让统考成为促进教与学的重要手段，以促进本地教学质量的持续提升。^①

教研员的以上角色，其实也可以视为整个地方教育当局的角色和职责，只是，教研员担负的份额较大而已。可见，地方一级的课程管理、课程设计人员，都需要强化课程理论的学习和运用，实现自身的转型，提升自身的能力，胜任课程管理、设计、实施、评价的重任。



在第八次课程改革之初，天津市教研室在初中段的学业考查中增加了名著阅读，发现了教学中普遍存在教师不教、学生不读的现象，名著阅读如同鸡肋。为此，根据国家课程标准规定和教材推荐目录，天津市教研室选定了地方推荐阅读名著，并纳入考评，采用稳步推进、逐年增加阅读名著数量的方法，共推进了四年，最后确定了天津市初中名著阅读指导意见。目前，必读与选读各有六部名著。必读书目包括：七年级——《西游记》《钢铁是怎样炼成的》；八年级——《水浒传》《名人传》；九年级——《朝花夕拾》《傅雷家书》。选读书目包括：七年级——《伊索寓言》《城南旧事》；八年级——《艾青诗选》《培根随笔》；九年级——《骆驼祥子》《简·爱》。在此基础上，又把高中、小学的名著阅读纳入了研究视野，确定了高中、小学段的阅读方案。天津市教研室又主动联系天津市教育招生考试院，在中考、高考中增加名著阅读的内容，确保课程与考评的协调性。

结论：天津市教研室是在国家课程的基础上，在小学、初中、高中阶段系列化地设计母语名著阅读的地方课程，并纳入了评价系统，从而实现了课程领导者、发展者的新使命。

二、对学校领导和教师的意义

从传统上讲，学校领导的职责之一是对教学进行管理，课程内容被视为已知的、固定的，学校和教师的任务只是教学而已。但是，新课程改革三级课程的设置，把校本课程开发和设计的权力赋予了学校，地方、国家课程也可以在课程标准的框架下进行调适和二度开发，这就对学校领导和教师提出了新的挑战和要求。

在这种背景下，各地、各校开始重视和培养学校领导和教师的课程设计和研

^① 崔允漷. 论教研室的定位与教研员的专业发展 [J]. 上海教育科研, 2009 (8): 4-8.

究能力。作为一个整体，学校各成员需要担负的角色、具备的能力主要包括：构建课程愿景的能力，课程管理的能力，课程设计的能力（包括国家课程的二度设计、地方课程的二度设计、校本课程的设计等），课程实施的能力，效果评价的能力（包括学业评价、教师发展评价等），课程评价的能力（即对某一课程或者整体的课程体系进行设计、管理、实施、成效等的全流程评价，或者对其中的某个要素，如教材设计做出评价）。要形成这些能力，都需要学校领导和教师学习一定的课程理论知识。

总之，本课程的学习，有助于未来或者在任的教师和学校领导，全方位地增强课程设计和研究能力。



为进一步贯彻落实《基础教育课程改革纲要（试行）》的精神，深化上海市中小学（幼儿园）二期课程改革，全面提升学校课程领导力，上海市开展了一项为期三年的“上海市提升中小学（幼儿园）课程领导力行动研究”项目。

该项目是一场大规模实践研究，是凝聚上海全市之力、深化课程改革的攻坚战；是以课程实践的方式，发动基层学校开展的创造性实践。研究始于2010年4月，于2013年4月结束，历时整整三年。51所中小学、幼儿园和一个整体实验区（上海市黄浦区）全程参与了研究，50余位专家参与了全程指导。

该项目着眼于学校在推进课程改革过程中遇到的问题，以课程实践的方式重点探索学校课程计划、学科建设、课程评价和课程管理这四个方面面临的难点和关键问题，旨在改善学校现行的课程状况，指导并促进课程改革在学校的推行，提升学校课程品质。该项目的研究，对于推进上海市乃至全国课程领导力的建设具有重要的启示和借鉴意义。它以一个地区范围内的课程改革，表明了学校在课程改革中担负的重要角色。

重要结论与启示

1. 以往，国内对于课程论的研究对象，主要有三种观点：课程说或课程现象说、课程规律说、课程问题说。本书以古德莱德的论述为主要根据，认为课程论的研究对象可以表述为课程的产物和过程，或者课程运作或开发的产物和过程。产物是指古德莱德所称的对共同要素的实质性内涵的探讨，包括目标、内容、方法、学业评价这些要素和产物；过程是指课程的政治社会层面和专业技术层面，包括课程设计、课程管理、课程实施、课程评价等过程。产物过程说的意义在于：表述通俗易懂、简洁明了；打通了研究对象与研究内容之间的内在联系；有助于我们做出课程论与教育学、教学论等学科之间的区分。

2. 追寻国际课程理论发展的历史轨迹，也有助于我们深入理解产物过程说。历史上，对课程要素和产物的探讨，由来已久。如早期以孔子为代表的儒家教育课程，以柏拉图为代表的“七艺”课程体系，近代、现当代的学科中心课程观、学生中心课程观、社会批判主义课程观，等等。1918年，博比特撰写《课程》一书，第一次从技术的、方法论的角度，阐述了如何以成人的活动为起点，科学地设计课程，故而标志着作为独立学科的课程论诞生。从此，课程设计领域日臻完善，一些新的领域如课程管理、课程实施、课程评价也都相继诞生。发展至今，课程论已经成为一门既新鲜又相对成熟的学科领域。

3. 新中国成立后，我国基础教育领域的课程变革经历了六个阶段、八次改革。2001年，教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，为课程体系全面现代化的第六阶段，也是新中国成立以来第八次课程改革。

4. 我国课程论学科的发展，大致经历了三个阶段。第一阶段，1922—1949，为我国课程论学科的建立期。此时开始引进国外的课程论名著，一些学者开始撰写专著。该时期是我国近现代教育史上第一个改革和思想比较活跃的时期，对课程论的研究与美国等西方国家是同步进行的，并取得了重要的成果，但是，研究的深度和广度都有所欠缺。第二阶段，1949—1988，为课程论作为教学论的附属期。我国学习苏联的教育科学，把课程论放在教学论之中，课程论成为附属。这一时期，课程论研究十分薄弱，但是到20世纪80年代后期，课程论开始了学科重建的前期准备和酝酿。第三阶段，1989年以后，为课程论作为教育学分支学科的重建期、发展期。国外理论的引入、国内理论的发展，以及国内改革的推进，令中国的课程论成为一门十分活跃、日臻成熟的学科。

5. 对于在职的或者未来的行政领导、课程设计者、学校领导、学校教师，学习课程论的意义在于发展以下能力：构建国家、地方或者学校课程愿景的能力；课程管理的能力；三级课程设计的能力；课程实施的能力；效果评价的能力，包括学业评价、教师发展评价等；课程评价的能力，即对某一课程或者整体的课程体系进行设计、管理、实施、成效等的全流程评价，或者对其中的某个要素，如教材设计做出评价。当然，不同的岗位需要具备不同的能力，也存在或有或无、或轻或重、或缓或急的差别。

学习评价

1. 论述课程产物过程说的含义和意义。
2. 为什么是博比特的《课程》，而不是杜威的《儿童与课程》，作为课程论诞生的标志？
3. 请简述20世纪以来中国课程理论的发展历史。
4. 试述本课程的学习对于教育行政领导、课程设计者、学校领导以及广大教师、师范生的意义。

参考文献

1. 张廷凯. 我国课程论研究的历史回顾: 1922—1997 (上) [J]. 课程·教材·教法, 1998 (1).
2. 张廷凯. 我国课程论研究的历史回顾: 1922—1997 (下) [J]. 课程·教材·教法, 1998 (2).
3. 冯生尧. 再论课程论研究对象与学科体系 [J]. 课程·教材·教法, 2006 (3).
4. 钟启泉. 课程论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.

拓展阅读

1. 朱慕菊. 走进新课程: 与课程实施者对话 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
2. 钟启泉, 崔允澍, 张华. 《基础教育课程改革纲要 (试行)》解读 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
3. 黄甫全. 现代课程与教学论学程 (上、下册) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006.