

新中国真的发生了八次课程改革吗?

谢 翌 马云鹏 张治平

[摘 要] 判断在学校教育中发生的改革是不是“课程改革”,一要看改革的是不是“课程”,二要看是不是有“除旧布新”的“改革”存在。考察新中国成立以来历次教育改革,算得上真正意义的“课程改革”的只有五次。说明人们对所谓的“八次课程改革”是一种想当然的接受。因而需要对“课程改革”的概念进行认真审思,“课程改革”的概念框架需要重建,“课程改革”的本体理论研究需要加强,概念提出后需要从方法论角度进行明确化与清晰化,使其具有可操作性。

[关键词] 教育改革;基础教育课程改革;八次课程改革

[作者简介] 谢翌,江西师范大学基础教育研究中心副主任、教授、博士 (南昌 330022);马云鹏,东北师范大学教育学部教授、博士生导师 (长春 130024);张治平,安徽省合肥市肥西中学教师、硕士 (合肥 231200)

2001年6月,《基础教育课程改革纲要(试行)》出台,标志着新一轮基础教育课程改革全面启动,被称为我国“第八次基础教育课程改革”。本次课程改革自从实施以来,历经十载有余,引发了一轮又一轮的热议。今天,重新讨论它,是为了澄清“课程改革”的本体认识问题。

一、“课程改革”:系统的、多层次课程文化实践

谈到“课程改革”,人们关注的焦点都是在“课程”一词上,这是我国新课程改革赋予它的文化内涵。关于“课程”的定义,学术界众说纷纭,没有一个共享的内涵。但可以肯定一点,“课程”是一个可以具体指称的实在。同样,对于“改革”,人们也有各自不同的认识。查阅《说文解字》可以知道,“改,更也,从攴、己。革,兽皮治去其毛,革更之。”说明“改、革”是同义复词,词典上对其解释为“把事物中旧的不合理的部分改成新的、能适应情况的”^[1]。这个意思,可以用一个词来概括,即“除旧布新”。因为课程改革的行为发生在学校领域,

所以可以认为,“课程”主要指发生在学校场域的一切教育经验,包括显性的教学科目及围绕着这些科目所展开的各种教育活动。有学者认识到“‘课程’和‘学科’、‘教学内容’、‘教学计划’、‘教学大纲’、‘教科书’等词,既有联系,又有区别”,“相形之下,课程一词,则嫌笼统。”^[2]正因如此,长期以来,我国基础教育界多数教育工作者认同课程是教学的一部分。“第一,课程是教学内容和进程的总和。第二,‘课程’和‘教学计划’、‘教学大纲’、‘教科书’两种称谓,可以并行不悖,互相补充,结合起来。”^[3]在某种程度上,人们思想中的“课程改革”其实就是“教学科目的改革”。

但是,就我国近十年来的新课程改革而言,每每见诸报端的“课程改革”究竟是什么意思呢?参照各方面对新课程改革的解读,可以得到这样的信息:新课程改革不是对课程内容的简单调整,不是新旧教材的替换,而是一次旨在以课程为核心的波及整个教育领域的系统改革,是一场课程文化的革新,是教育观念与价值的转变,涉及课程的理念、目标、结构、管理、方法与评价等方面。《简明

国际教育百科全书·课程》指出,课程改革是形容具体变革的一个概念,是一种综合性很强、程度很深的课程变革,涉及学校体制变化和课程的全面修正,它的基础是价值观念的重大变化和方向调整,而且常常在政治制度方面展开。^[4]那么,课程改革应该“变革”哪些方面呢?肯尼迪坚持认为,“课程改革是在社会、经济和政治环境限制之下,的的确确关于教什么和组织的变革”,这是变革最为重要的两个方面。格拉索恩和杰拉尔则认为,课程改革不单单涉及内容和组织,还主要指向学生和教师。哈格里夫斯进一步指出,课程改革与社会变革相互关联。^[5]改变课程,意味着朝向教育理想奔走,同时要改变支持课程的社会条件和文化脉络。

既然课程意味着一种理想教育的蓝图,那么,学校课程就绝对不是教学内容或科目这么简单。课程改革也绝对不能只关注“教什么”,更要关注“怎么教”、支持这些课程活动的文化系统及其指向的经验结果。“学校课程的宗旨在于促使我们关切自己与他人,帮助我们在公共领域成为致力于建设民主社会的公民,在私人领域成为对他人负责的个体,运用智力、敏感与勇气去思考和行动。”“课程不再是一个事物,也不仅是一个过程。它成为一个动词,一种行动,一种社会实践,一种私人的意义,一种公共的希望。课程不只是我们劳作的场所,也是我们劳作的成果,在转变我们的同时也转变自身。”^[6]对于学校教育而言,课程变革是教育自身的应有之意,因为课程本质上是一种文化。有学者从文化哲学、文化社会学、政治文化学等角度出发,把课程改革看做一种价值负载的活动,一种制度安排的活动,一种不同权力主体之间的互动,是不同的主体通过行使文化资源配置权力来促进课程、社会 and 人的协调发展的文化实践活动。^[7]课程改革的本质是学校文化的重建,包括“学校课程体现出来的制度文化,以及教师文化、学生文化、环境文化的相互作用而形成的学校独特的文化”^[8]。

改革的本质是革故鼎新。课程改革就是将课程中陈旧的不合理的部分改变为新的能适应社会、文化、儿童以及教育客观情况的特殊过程,^[9]旨在改掉存在的不合理的部分,使之趋向合理完善。课程改革是在不断变化的社会大背景下进行

的,社会的整体变革是学校课程改革的触发器。社会的整体变革需要教育变革,教育变革可能引发其下位概念的课程进行改革。课程改革的内容应该包括“价值观念、内容、方法、方式和评价等方面,这些方面直接涉及学生培养质量问题,是教育改革的根本目标和核心问题”^[10]。

一言以蔽之,课程改革不只是教学内容或学科科目的变革,其本质是学校自身的文化重建,是因深刻的文化矛盾和冲突引起的课程文化的变革。为了适应时代和社会发展的需要,需要在理念、内容、方法、管理、方式和评价等方面进行除旧布新,以关切人的现实世界和更加美好的未来。课程改革的核心概念是“改革”。因而对于“课程改革”是不是正在发生的理解,有两点必须抓住:第一,进行改革的是不是“课程”,有没有确立新的课程愿景,有没有形成新的课程目标,有没有颁发新的课程标准(教学大纲),有没有开发出承载新的价值取向的课程资源;第二,是不是“除旧布新”的“改革”,有没有基于课程愿景和课程标准的实施行为,是不是产生教育文化意义上的变化。

Goodlad 将课程分为五个不同层次:理想课程、文件课程、理解课程、运作课程和经验课程。这一概念的意义在于:一是课程是一个多层次的复杂的存在;二是课程是民主的、开放的;三是课程主体是多元的,课程层次概念内在地关涉了不同的课程主体(见表1);四是表明了课程实施是课程改革的关键,教师是课程改革的关键人物;五是这是一种大课程观,明确地表明了课程与教学的关系。如果只有某一层次的改动,只是停留在理想或文件层面的变化,没有进入教育实践并具体指向学生经验课程的变革,没有真正转化为教师理解的课程、运作的课程并最终成为影响学生生命的经验课程,这并不能称之为完整意义上的“一次课程改革”。课程是一个多层次的、动态发展的经验发展过程,无论是国家层面还是学校层面的课程改革,都是一个多层次相互关联的、相互整合的文本与实践的文化重建过程。我们可以列出课程与课程改革之间的对应关系。(见表2)

基于上述分析可以看到,有些改革只是部分课程层次的调整,不能算作完整意义上的课程改革。判断是否是“一次完整意义上的课程改革”,应该关注“文本”与“实践”两个大层次上的共同调

表1 课程层次和不同的课程主体

课程的各个层次	不同层次的课程主体
理想课程:教育方针等	党和政府
文件课程:课程标准等	教育行政、课程专家
理解的课程:教材、教师的教学计划等	教材编者、教师
运作的课程:课堂上真正发生的课程	
经验的课程:学生的所得课程,含预期的与非预期的	学生

表2 课程与课程改革的对应关系

课程内涵	课程的各个层次	课程改革	课程改革的各个层次	课程变革的结果
课程是以多层次存在的教育经验	理想课程:教育方针等	课程改革是多层次统合的文化重建过程	理想课程的变革	课程理念的更新
	文件课程:课程标准等		文件课程的变革	课程标准的改变
	理解的课程:教材与教师的教学计划		理解课程的变革	教材与教师的改变
	运作的课程:课堂上真正发生的课程		运作课程的变革	课堂文化的改变
	经验的课程:学生的所得课程		经验课程的变革	学生的改变

整。基于此,我们将从这两个层次对所谓的“八次”课程改革进行全面的分析和判断。(见表3)

表3 课程变革的层次

课程改革作为一种文化重建的实践活动	课程改革的两个步骤	变革的层次	课程调整				完整意义上的课程改革
	课程文本层面的改变	理想课程的变革	1	6	8	10	13
		文件课程的变革	2				
	课程实践层面的改变	理解课程的变革	3	7	9	11	
		运作课程的变革	4				
		经验课程 的改变	5				

注:表中每一个数字代表一种课程层次的调整。如:1、2、3、4、5分别代表理想课程等某一课程层次的调整,6、7、8、9、10、11等分别代表某两或三个层次的课程调整,13代表课程文本与实践层面的整体变革。

二、对“八次课程改革”的简单梳理

一般认为,新中国基础教育课程经历了八次改革。对于这所谓的八次课程改革,到底依循的是什么样的判断标准?提出了什么样的课程价值观?究竟实施了哪些值得研究的问题?应分析的需要,笔者在此仅作简要的梳理。^[11]

“第一次课程改革”于1949年启动,1952年结

束。1949年12月23日召开的第一次全国教育工作会议强调,要对旧教育实行“坚决改造,逐步实现”的方针,指出要“以老解放区新教育经验为基础,吸收旧教育有用经验,借助苏联经验,建设新民主主义教育”。这次“课程改革”,初步建立起了新中国中小学的课程体系、制度和传统,内容包括:(1)规定了中小学的课程门类,统一了课程安排和课时安排,优化了中小学课程的比例结构和衔接;(2)颁布了不少学科的新教学大纲;(3)教材改革。新中国成立之初主要采用旧教材,后来才过渡到修改旧教材再到编写新的教材。1951年7月,中央教育部决定从秋季起选用第一套通用教材(即刘松涛等编写的老解放区小学算术课本和俞子夷编写的另一套小学算术课本),从1951年秋季起,中小学才开始增用人民教育出版社出版的、以《小学各科课程标准(草案)》和《中学暂行教学计划(草案)》为具体依据,新编和修订的十二年制中小学教科书。1952年秋,人民教育出版社出版了从1951年开始编写的11本中学新教材;同年,中学数学大部分采用东北区编译的苏联数学课本。为实行五年一贯制,人民教育出版社又编写出版了小学语文和算术课本。1952年最为重要的教育事件,是公布了《小学暂行规程》和《中学暂行规程》,这是第一个全面规范中小学课程的政府文件,明确了中小学学校教育宗旨,初步奠定了新中国中小学学校教育体系。

1953年,党中央提出了过渡时期的总路线和国民经济第一个五年计划。同年11月26日,政务院作出《关于整顿和改进小学教育的指示》。1954年4月,政务院发布《关于改进和发展中学教育的指示》,标志着“第二次课程改革”启动。这次“课程改革”主要是师法苏联,服务党在过渡时期的总路线和总任务。1953—1957年,中小学基础教育的教学计划每年都有调整,课程设置变动频繁。1956年,教育部颁布了新中国成立以来第一套中小学各科教学大纲,人民教育出版社组织各学科专家编辑出版了第二套全国通用的中小学各科教材。但是,第二套教材只使用了一年,因为以苏联教材为蓝本,内容偏深过难,被教育部要求精简。

1958—1965年的“第三次课程改革”经历了前后两个阶段。前一阶段是1958—1960年的“大跃进”时期。这一时期我国社会主义改造基本完

成,开始探索建设社会主义道路。1958年9月,中共中央、国务院发布了《关于教育工作的指示》。据此,全国开展了轰轰烈烈的“教育革命”,在基础教育课程领域进行如下改革:下放课程管理权力;缩短学制,自编教材,自请教师;组织参加生产劳动,建设生产劳动课程;强化思想政治教育和对教师的思想改造。后一阶段是1961—1965年的课程调整时期。在1961年召开的中共八届九中全会上,党中央确立了“调整、巩固、充实、提高”的方针,以纠正“教育革命”中出现的问题,并对基础教育课程作如下调整。(1)统一管理基础教育课程。1963年3月,国家教育部颁布了《全日制中、小学暂行工作条例(草案)》,对中小学课程实施统一管理,首次提出了“国定制”与“审定制”相结合的教科书制度。(2)制订新教学计划。1963年7月,教育部颁布了《全日制中小学新教学计划(草案)》,确立了“语、数”为小学核心课程,“语、数、外”为中学核心课程。(3)制订新教学大纲,编写新教材。1963年5月,教育部颁布了中小学各科教学大纲,重新确立了各学科的性质、任务和基本的教学内容,强调“双基”的掌握和训练。1961年秋季,新编十年制中小学教材开始在全国十年制的学校试用,这是人教版第三套全国通用的中小学教材;从1962年夏季开始,人民教育出版社又着手编写十二年制的中小学教材,这即是全国通用的第四套教材,到1963年秋季,这套教材的第一册开始在全日制中小学校正式使用。

“第四次课程改革”即“文化大革命”十年时期的“教育革命”。这一时期,新中国成立以来所建立起来的课程体系和制度被当做修正主义加以批判和废除。原有的中小学教材被视为资产阶级修正主义教育路线的产物而加以全盘否定,要求精简课程,建立“革命化”课程,科学文化基础知识和基本技能不再受重视。课程实施“政治化”、“实践化”,采取“开门教学”,实行“开门考试”。学校教育受到严重影响,没有正常化的教学过程。

“第五次课程改革”是1977年到1980年这段时间。1978年1月,教育部颁发《全日制十年制中小学教学计划试行(草案)》,开始课程领域内的拨乱反正。(1)统一了学制,统一规定全日制中小学学制十年,小学五年,中学五年。(2)恢复了“文革”前实施的分科课程模式和开设的主要课程,颁布

了全国统一的教学大纲。(3)1977年开始恢复人民教育出版社全面工作,集中编写第五套全国通用的十年制中小学教材,于1978年秋在全国使用。这些举措为后期课程改革奠定了基础。

到1981年,经过了两年课程领域的拨乱反正,课程发展趋向正常化。1982年9月召开的党的十二大,明确将教育列为经济发展的一个重要战略重点,我国进入了全面开创和建设有中国特色社会主义的新时期。新的形势要求推进新一轮课程改革,即“第六次课程改革”。第六次课程改革的内容包括以下三方面。(1)在课程设置上,颁布了《全日制五年制重点中学教学计划(修订草案)》,并修订颁布了五年制中、小学教学计划;颁布了《全日制五年制小学教学计划(修订草案)》,调整了课程和课时;小学设置弹性学制。(2)制定了一些课程的教学大纲,如思想品德、音乐。(3)根据新教学计划的要求,人民教育出版社组织编写了第六套全国通用教材。这一时期,课程领域开始系统介绍国外的课程理论的研究,借鉴国外课程改革的经验,并对新中国成立以来我国的“课程改革”经验进行认真总结。

1985年5月,中共中央颁布《中共中央关于教育体制改革的决定》,宣告了“第六次课程改革”结束,“第七次课程改革”启动。《中共中央关于教育体制改革的决定》确立了“三个面向”的教育目标,以“提高民族素质,多出人才,出好人才”为根本出发点,从根本体制入手改革与社会主义现代化建设不相适应的教育思想、教育内容、教育方法。提出了“教育优先发展”的战略。1986年4月《义务教育法》颁布,进入依法治教的新阶段。具体来说,这一时期,首先,改革了课程计划。1992年颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》,首次将“教学计划”更名为“课程计划”,此课程计划将课程表分为“六三制”和“五四制”两种,把全部课程分为学科类和活动类两大类,基础教育课程开始改变“小学—中学”的传统分段设计,而代之以“义务教育—高中”两阶段统一设计。其次,优化了课程结构。各地可以根据本地实际情况和需要设置地方课程,改变了我国国家课程一统天下的课程结构。在中小学的课程设置上,进行了较大的改革。如小学开设综合课,初中开设选修课,活动也正式纳入初中的教学计划。另外,

更新了课程内容,降低了难度。由人民教育出版社负责全新编写和修订的第七套全国通用中小学教材,于1988年秋开始使用。

由于这一时期的改革,课程价值观念还是社会政治本位的,仍存在课程体系缺乏统整,课程门类过多,课程内容存在一定程度的“繁、难、偏、旧”,课程评价改革滞后,课程目标不够完善等诸方面的问题。于是,从1996年开始,国家教委基础教育司开始组织在全国各地中小学进行调研,从而引发新一轮基础教育课程改革。人们称之为第八次基础教育课程改革。

三、真正意义上的“五次”课程改革

笔者在审视这“八次”课程改革过程中发现,每一次“课程改革”概念的内涵与外延是不一样的。如果对此不加澄清,必然不利于新一轮课程

改革的贯彻实施。“八次课程改革”的提法,主要是以“是否出现新的教育文件或教材”为依据。每一次新的《教学大纲》或《标准》的公布以及新编写的中小学教材的使用,可以认为是“新的课程文本”,但并不一定是完整意义上的“改革”。所以,“八次课程改革”的说法是简单化的说法。只能说其中公布了八次课程标准(教学大纲),编写过八次新的全国通用的中小学教材,但并不都是真正意义上的“课程改革”。因此,既需要关注“课程”的革新,又需要区分哪一次是真正意义上的“改革”。

依据上面的梳理,笔者建构了课程改革的判断标志。一是文本层面的有无除旧布新:有无颁布“新的”“大纲(标准)”；二是实践层面有无除旧布新:新的课程有无进入实践并对学生、教师和学校文化产生影响。据此认为只有1952年、1963年、1978年、1992年、2001年等为起点的五次改革可称得上是真正意义上的“课程改革”。(见表4)

表4 五次课程改革的基本情况

课程改革的两个步骤	变革的层次	课程调整			完整意义上的课程改革
课程文本层面的改变	理想课程的变革	1949年的课程调整	1981年的课程 改革可看作是 1978年课程改 革的延续	1966年起的 “教育革命”	1952年起的课程改革;1963年确立“双基”和中小学核心课程的课程改革;1978年“文革”后拨乱反正的课程改革;1992年以义务教育改革为基础的课程改革;2001年新的课程改革。
	文件课程的变革				
课程实践层面的改变	理解课程的变革				
	运作课程的变革				
	经验课程的变革				

第一次课程改革,以1952年颁布《中小学暂行规程》到1956年的颁发比较齐全的教学大纲和编写全国通用教材为标志。新中国刚刚成立初期,国家百废待兴,教育基本沿袭旧制,全国各地的课程设置、教材使用等方面都不尽一致,因此需要尽快恢复和整顿,设置符合新中国特色的中小学课程。1950年8月,教育部颁发了《小学各科课程暂行标准(草案)》和《中学暂行教学计划(草案)》,虽然这是新中国的第一个教学计划,但目的旨在“规定统一的标准”,没有实在的课程改革意义。直到1952年,新的《中小学暂行规程》颁布,借鉴老解放区和苏联的课程,才建立了一套新的课程体系,初步奠定了新中国中小学学校教育体系。教育部参考苏联教科书,以苏联教科书为蓝本,重编了适合新中国需要的教科书。无疑,第一次真正意义的课程改革始于此。1953—1957年之间,几乎每年都重新颁布中小学计划。这些计划在课程理念上,与1952年《中小学暂行规程》的

规定,前后是延续的关系。直到1956年颁发了比较齐全的教学大纲,编写了第二套全国通用教材,使1952年提出课程理念与目标以课程文本的形式呈现出来。因而从科学的角度上讲,1952年到1957年期间的课程理念与目标等是一致的,可以看做一次课程改革。这次课程改革所涉及的课程设置问题、教学大纲的研制问题、教材的编写问题等,都是基于1952年的改革。尽管这个时候主要是学习苏联的经验,只有教学的理论,没有课程的理论,但用现在的眼光来看,此次已经较多地涉及课程领域问题,既有课程文本的编写,也有课程实践的改革,无疑是一次比较完整的课程改造,因而可以算作新中国第一次课程改革。

第二次课程改革,发生在1961—1965年之间,以1963年公布的各学科的教学大纲为标志。1958年“教育革命”期间课程的变化,只是局部的改变,并未影响全局。1963年强调对中小学课程实施统一管理,重新编写中小学各学科的教学大

纲,确立了各学科的性质、任务与教学内容,强调“双基”的地位,定位了中小学核心课程,人民教育出版社编写了一套系统的以知识体系为标志的教材并在全中国推广使用。这一系列的做法,对整个基础教育改革,特别是课程与教学改革产生重要影响。因此,1961—1965年所进行课程与教学改革的工作可以认为是一次真正意义的“课程改革”,可以认为是新中国第二次课程改革。

1966—1976年期间,课程的变化只在政治运动下被动的变化,不是主动的有积极意义的变化。这一时期的“课程改革”是没有课程概念而言的,科学文化基础知识和基本技能不受重视,学校教育带有浓厚的政治色彩,把实践庸俗化,一切其实都是为阶级斗争服务,处处呈现教育文化的弱化和教育本体功能的异化。学校教育经历了一场灾难,根本不能称之为课程改革。

第三次课程改革,以1978年颁布中小学新的教学计划为标志。“文革”结束后,随着党中央拨乱反正的推进,教育事业发生了重要变革。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)》,制定了各学科新的教学大纲,开始基础教育课程领域内的拨乱反正。一方面,恢复了“文革”前实施的分科课程模式和开设的主要课程;另一方面,颁布了全国统一的教学大纲,统一了学制,编写了全国通用的第五套教材。1980—1985年的“课程改革”,实际是1978年课程改革的延续。从文本课程角度看,是对1978年教学计划和教学大纲的修订与完善。这一时期提出将教育列为经济发展的第一个战略重点,意义重大。中国的课程开始围绕现代化、国际化展开。注重德、智、体、美、劳全面发展,开始注意美育课程,注意去政治化,向道德教育回归。这次课程改革不仅重视了“双基”,而且注意对课程结构进行调整,开始注意课程理论的研究。有力地说明了这两次课程改革是衔接的关系。这一时期的基础教育课程改革,为后来课程改革的发展奠定了良好基础。

第四次课程改革,以1992年颁布义务教育课程计划为标志。1986年颁布了《中华人民共和国义务教育法》,是基础教育改革的纲领性文件。为适应普及九年义务教育的需要,从1988年开始研制新的课程计划和教学大纲。1992年8月,国家教委正式颁布了《九年制义务教育全日制小学、初

级中学课程计划(试行)》(以下简称课程计划)和24个学科的教学大纲(试用)。课程计划一改往日“教学计划”的称谓,突出以德育为主,德、智、体、美、劳五育并举的全面发展的教育方针。后来,又将“课程管理”作为课程计划的一部分独立出来。该课程计划于1993年秋季起在全国试行。1992年,召开了党的十四大,确立了邓小平建设有中国特色社会主义理论在全党的指导地位,同时强调了教育优先发展的战略地位。1993年2月,中共中央印发《中国教育改革和发展纲要》,直接促使了中小学教育由“应试教育”向素质教育转轨。其后,国家教委于1996年颁布了同义务教育课程计划相衔接的《全日制普通高中课程计划(试验稿)》。毋庸置疑,这次课程改革是一个大动作,它诞生于我国改革开放的大背景之下,充分吸收和总结了新中国成立以来的课程改革经验及教训,体现了前所未有的理性,立足于国家义务教育法的实施。不但在文本层面制定了新的课程计划,而且要求在课程实践上改变以往“应试教育”的做法,提倡素质教育,注重对学生能力的培养。这自然是一次真正意义上的课程改革。

第五次课程改革,即2001年开始的新一轮课程改革。在世纪之交,人们开始总结和反思我国基础教育改革的成就和挑战。为培养适应新世纪发展需要的创新性人才,必须进行深入的教育变革,其中包括课程改革。现实的基础教育课程在课程理念、课程体系、课程内容、课程评价、课程目标上面还存在诸多问题,特别是关于人的主体地位以及创造精神和创新能力方面,已有的课程不能照顾到学习者的需要,因而还是不能适应国家对人才的需求。于是继世纪之交全球范围内的课程改革的兴起,我国开始了新一轮基础教育课程改革。这次课程改革影响之大、历时之长、意义之重,是以往所没有的。“新课改”遵循“先实践,后推广”的原则,于2001年9月在全国38个国家级实验区进行了实验,2002年秋季起逐渐在全国范围内展开。课程改革的目标具体明确,以人为本,把马克思关于人的全面发展的观念贯穿于人的培养之中,以科学发展观为统领,培养德、智、体、美全面发展的社会主义现代化事业的建设者和接班人。对课程设置也提出了明确的思想 and 价值观的要求。在课程结构、课程内容、课程决策、课程开

发、课程实施、课程评价等方面都提出了合理的改革建议。对教师的培养和培训,课程改革的组织与实施方面都提出了系统化的方案。因此,可以看做一次真正意义上的课程改革。

综上可知,自新中国成立以来,真正意义上的课程改革,只有五次,即1952年起为引导进行社会主义建设,改造旧教育而进行的课程改革;1963年在总结以往经验教训基础上,确立“双基”和中小学核心课程的课程改革;1978年“文革”后拨乱反正,在中国改革开放的大背景下,为适应国内国际对人才的需求而开展的,旨在增强综合国力的课程改革;1992年建立在义务教育基础之上,为建构具有中国特色的社会主义基础教育课程体系而进行的课程改革;2001年开始实验,一直延续至今的,旨在复兴中华民族的新课程改革。

四、对“课程改革”的再思考

追踪我国教育改革及其伴随教育改革进行的课程改革,可以得知,“课程改革”本身存在认识上的误区,需要重新进行审视和思辨。

(一)“课程改革概念”审思:一些错误的取向

目前,对于课程改革这一概念的态度主要有以下一些错误的取向。(1)概念的“简单化”。想当然地按照习惯或自己的认识去界定概念,并想当然地认为他人跟自己的理解是一样的,仅把公布新的课程文本作为课程改革的标志。把文件课程的改革等于课程改革整体,误导着人们的简单化的改革取向。(2)概念的“泛化”。对概念缺乏必要的反思,没有对自己所研究的概念进行必要的界定,经常偷换或替代概念。如把课程改革与教育改革、教育革命、社会改革等概念进行混同。教育改革是课程改革的上位概念,是一次教育改革活动,但未必一定发生了课程改革;反之,发生了课程改革,必然属于教育改革,二者间是主体与部分的关系。认识不清,就会犯以偏概全的错误。(3)概念的“封闭化”。过分追求概念的精细化和科学化,追求统一的可量化的、普适的唯一性概念,从一定程度上把概念“捆死了”。(4)概念的“玄化”。把概念弄得玄乎其玄,似乎别人越看不懂越好,缺乏可操作性,无法与实践联结。

新中国成立后很长一段时期内是没有明确的

“课程”概念的。在当时看来,教学论是涵盖课程论的,课程只作为教学的一部分加以讨论。然而,自从新课程改革推行以来,一夜之间,出现了“八次课程改革”。细细分析,原因在于人们将历史上任何课程文本的公布统统当做课程改革来对待,这与原来将教学大纲视为课程不无关系。且所谓的“课程改革”在时间的分布上没有断层的现象。

“课程改革”一词是世纪之交由于“新课改”的需要催生出来,并引起人们广泛关注的。但它最初却是由西方的课程理论界提出来的。我国的课程理论研究直到20世纪80年代,才出现自发研究的迹象,在此之前,并未研究过“课程”,而只研究“教学”。如此背景之下,之前的教育改革中不可能有冠冕堂皇的“课程改革”的出现,即使有,也只能叫做“教学改革”,这也是有部分学者对新中国成立之初的那次课程改革予以否认的原因。提出一个新的概念,必然引发新的理念的产生,这时候就要论证与其相关的一系列术语(其实是术语背后的理念)的区别与联系,而不是不假思索地“认为是”或“我认为”这样想当然的态度。当人们对一个新鲜事物的本性认识不清的时候,就可能进行错误的解读,形成错误的理念,进而产生错误的行为。这就会致使改革兜圈子、走回头路,浪费财力、人力、物力,吃力不讨好。

从新课改实施这么多年来,人们对此想当然地接受可以看出,对待概念的提出是不谨慎的。从全球的视野来看,“新课改”是对西方课程改革的学习和借鉴,“国外从20世纪50年代起,就已经把教育的中心转到了课程改革上,国内从1985年开始启动中小学课程改革,90年代初启动了高等学校教学内容和课程体系改革,也逐步把教育的重点转移到了课程改革上”^[12]。在一些学者看来,我国真正的课程改革不能只观照狭义课程的诞生,而更应该从大课程论的视角,看其是否在课程目标、课程内容、课程实施、课程评价等方面提出了新的理念。而现在,人们却想当然地将新中国的课程改革冠以“八次”之名,实则是根据狭义的课程编写的次数来定夺的。这种不科学的划分方法直接导致了理论界不知道如何界定“课程改革”,对新课改的纵论也是留下了不可言说的学理上的缺憾。而对于广大的一线的教育工作者而言,更是莫衷一是,因为实在是不知道什么

样的做法是课程改革,在现实的课程工作中,“摸着石头过河”、“戴着镣铐跳舞”也就难免了。

(二)“课程改革”本体理论研究的反思:“课程改革”的概念框架须重建

从广义上讲,本体论指一切实在的最终本性的把握;从狭义上讲,单指对宇宙本性的研究。无论是广义还是狭义,它都指向事物本性即事物的本来面目的探究。从人们对“课程改革”本性的误解、误传、误导的现实来看,学术界对课程改革本体的研究是欠缺的,需要加强。提出一个概念,却不问逻辑与价值取向,只是想当然地对其予以诠释,结果不能自圆其说,给理论和实践带来一系列不应该引起的麻烦。关于“课程改革”这一本体,笔者认为应该包括以下一些需要深入关注的重要主题:课程改革具体的内涵到底是什么,具体包括哪些研究范畴,一次课程改革意味着什么,课程改革何以发生,课程改革的内在机制是怎样的,完整的课程改革具体包括哪些要素及其关系。

纵观人类的发展史,原本就是一部不断改革的历史。不管任何国家,也不管改革的内容或原因是怎样的,改革都是因为国家政治、经济或社会各方面出现了文化危机或文化转型才出现的。教育改革的发生,同样是因为文化危机或文化转型的需要,是伴随着文化和体制的变革同步发生的。从新中国成立以来的教育改革史可以看到,教育改革每隔几年就喊出了一次,这与社会变革或文化转型是同步发生的,可以看做新中国“八次课程改革”之名的缘由之一。然而,在实际的教育改革过程中,人们所期望的改革或已经发生的改革往往只是教育中的某一环节的调整,如学校管理、学校安全教育、法制教育等。我国所谓的“八次课程改革”,有一部分只是一次教育变革活动,其实并未涉及课程。至于“文革”期间的“课程改革”,它只能算是社会动荡之中的教育浩劫。因而,对于课程改革的概念框架必须进行重建,明确课程改革与教育改革、社会改革、教育革命的区别与联系是当务之急。

(三)方法论的启示:概念的可操作化与共享

对待概念的诠释,既要有具体的内涵,更应具有可操作性,才能真正在实践中产生影响,进而达到改革实践的目的。当且仅当人们认识到“课程改革”是什么,具体包括哪些可操作性的内涵时,

人们才会进一步思考“课程”怎么“改革”的问题,即新的方法论的诞生。人们对事物的实践必然遵循一定的世界观和方法论。世界观主要解决事物本来“是什么”的问题,方法论则主要解决“怎么办”的问题。从世界观的角度看,需要关注课程改革的具体内涵是什么,具体应该做些什么;从方法论的角度看,需要知道课程改革应该怎样做。一次真正意义上的课程改革须有统一的世界观与方法论,不仅要让人们知道:为什么要这样进行改革,自己所从事的是不是课程改革,是否与课程理想一致,且还要让人们知道如何开展课程改革。在我国历次所谓的“课程改革”中,除了上文所提及的五次真正意义上的课程改革外,人们的世界观基本上是停留在“教育改革”或者“社会改革”上,产生的只是教育改革或社会改革的方法论。

参考文献:

- [1] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京:商务印书馆,2002. 402.
- [2][3] 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,2005. 195—196、196.
- [4] 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,1991.63.
- [5] 科林·马什. 理解课程的关键概念[M]. 北京:教育科学出版社,2009. 131—132.
- [6] 派纳,等. 理解课程:历史与当代课程话语研究导论[M]. 北京:教育科学出版社,2003. 868.
- [7] 胡定荣. 课程改革的文化研究[M]. 北京:教育科学出版社,2005. 50.
- [8] 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海:上海教育出版社,2003. 463.
- [9] 廖哲勋,田慧生. 课程新论[M]. 北京:教育科学出版社,2003. 480.
- [10][12] 张立昌,郝文武. 教学哲学[M]. 北京:中国社会科学出版社,2009. 276、275.
- [11] 彭泽平. 初建的“传统”——建国之初我国中小学课程改革的历史考察[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 2004, (5);彭泽平. 正规化的尝试与迷误——1953—1957年间我国基础教育课程改革的历史考察[J]. 西南大学学报(人文社会科学版), 2007, (1);彭泽平. 1958—1965年我国基础教育课程改革的重新考察与评价[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2005, (2);彭泽平. 知识厄运与制度悲剧——文革时期我国基础教育课程“革命”的历史省察[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2005, (4);彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京:华龄出版社,2006.

(下转第146页)

The International Comparison of Schooling Form in Post-massification Stage

Hu Chenggong

Abstract: In the "post-massification stage", the characteristics of schooling form and evolution situation of higher education in America and Japan are different. The horizontal expansion has stopped halfway and the vertical extension has sped up in America. However, the horizontal expansion in Japan has achieved breakthroughs successively and the vertical extension has followed up. The reasons why there are differences between the two countries mainly lie in the motivation of massification, educational thought, selective system of students enrollment, school registration system, human resource management system and the different measures responding to the decline of school-age population. In the foreseeable future in China, the horizontal expansion would be likely to increase fast and the vertical expansion would be following up slowly. It is not beneficial to establish a learning society only with the horizontal expansion, therefore, China must develop the vertical extension to get a way according with its national situation.

Key words: higher education, post-massification stage, schooling form

Author: Hu Chenggong, senior researcher of Research Institute for University Development, Yangtze University (Jingzhou 434023)

[责任编辑:金东贤]

(上接第132页)

[本文曾提交到2011年全国小型课程研讨会 廷凯先生等学者的指正,在此一并致谢!]
(井冈山)交流,得到了吕达先生、吴惟粤先生、张

Is It True That the Curriculum Reform Has Been Really Carried out for Eight Times in New China?

Xie Yi, Ma Yunpeng & Zhang Zhiping

Abstract: To judge whether the reform in school is truly "curriculum reform" or not, we have to pay attention to two aspects, that is, whether the reform is about the curriculum or not, and whether there is the true reform or not. By investigating all the reforms implemented in new China, it is found out that the true "curriculum reform" has been carried out only for five times not the commonly known eight times. Therefore, the concept of "curriculum reform" must be given consideration carefully and its conceptual framework needs to be restructured, the research of ontological theory of "curriculum reform" should be strengthened, so that we can use methodological approaches to crystallize and clarify the concept and make it more operable.

Key words: education reform, curriculum reform in basic education, curriculum reform for eight times

Authors: Xie Yi, Deputy Director, professor and Ph.D. of Research Center for Basic Education, Jiangxi Normal University (Nanchang 330022); Ma Yunpeng, professor and doctoral supervisor of Faculty of Education, Northeast Normal University (Changchun 130024); Zhang Zhiping, teacher of Feixi Middle School in Hefei City, Anhui Province (Hefei 231200)

[责任编辑:杨雅文]