

中國大陸新時期課程理論發展的 回顧與展望

黃甫全

中國大陸文化大革命結束後進入新的發展時期以來，課程理論的發展經歷了「重建階段」和「發展階段」。目前大陸的課程理論研究取得的豐碩成果，主要有比較課程理論方面的成果、本土化課程理論方面的成果和實踐應用性課程理論方面的成果等；已經孕育出來的主要課程理論問題可以分為「有爭議的理論問題」、「需要加強研究的理論問題」和「空白性的理論問題」等三類。隨著課程改革實踐的發展，根據課程理論自身建設的需要，大陸進入二十一世紀的課程理論研究的總目標，是建構本土化的課程論學科體系。為了實現這一目標，面向未來的課程理論研究重點正在形成，它們概括起來主要是「課程的理論基礎研究」、「課程研制過程的原理研究」和「課程改革實踐引發的理論研究」等三方面。

關鍵字：中國、課程、課程理論、回顧與展望

黃甫全，現任華南師範大學課程與教學系系主任、教授

Review and Future of the Development of the Curriculum Theory in Mainland China Since the End of the 1970's

Huang, Fu-Quan

The development of the curriculum theory in Mainland China at the end of the 1970's can be divided into two stages.

The first is the "reestablishment" stage and the second is the "future development" stage.

The results of the research of the curriculum theory may be divided into three areas: The comparative curriculum theory, the localization curriculum theory and the practical curriculum theory.

Many issues have emerged from the curriculum research and may be classified into: issues in dispute, the issues being intensively researched, and the ones requiring further research.

The curriculum researchers are trying their best to construct a unique model for the curriculum theory in Mainland China and therefore the research will be divided into three areas of emphasis: The fundamentals of the curriculum; the principles for curriculum development, and the new issues deriving from the curriculum reform in Mainland China.

Key words: China, Curriculum, Curriculum Theory, Review and Future

壹、緒言

大陸從一九七六年結束文化大革命後，進入了一個新的發展時期。新時期以來，大陸的課程改革不斷深化。在七〇年代末和八〇年代初醞釀的基礎上，一九八六年正式展開了第一輪中小學課程改革，教育行政部門先後頒佈、修訂義務教育階段的新課程（國家教委，1992，1994a，1994b），和高中階段的新課程（國家教委基礎教育司，1996；教育部辦公廳，1999）。一九九九年初，又正式啟動了新一輪基礎教育課程改革。伴隨課程改革的逐步深入，大陸課程理論的發展出現了前所未有的繁榮景象。在世紀之交，因應大陸課程改革實踐和課程理論發展本身的客觀需要，本文擬就大陸新時期以來課程理論的發展，進行回顧總結、現狀分析和未來展望，便於人們釐清當代大陸課程理論的發展脈絡，並掌握未來發展的方向。

貳、簡要回顧

新時期以來大陸課程理論的發展，因歷史性的轉換，形成了兩個的階段：一是在一九九〇年以前，以「繼承、引進、總結和獨立」為主，是課程論的重建階段；二是一九九〇年後，以「求實、探索、創新和擴展」為主，是課程論的發展階段。

一、課程論的重建階段

一九四九年以前，大陸課程理論已經發展。但一九五三年後，由於全盤「蘇聯化」，照搬前蘇聯的教學理論體系，不用「課程」術語概念體系，廢除了「課程論」，導致到了七〇年代末期，大陸課程論幾乎呈現空白，教育界面臨重建課程論的任務。

（一）重建的途徑

重建課程論的過程中，大陸教育界開闢了三條途徑：

- 1.以挖掘大陸的課程論傳統，總結大陸課程研究實踐的經驗為主。主要由老一輩課程專家們開關，典型代表是戴伯陶、葉立群和陳俠等。除大量發表挖掘性和總結性課程論文外，其標誌是一九八九年三月人民教育出版社出版，陳俠所著的「課程論」。
- 2.以引進和消化國外課程理論成果為主，主要由大陸比較教育界的同仁們開關。除了在各種刊物上發表大量比較課程理論的論文和資料外，其標誌是一九八八年四川教育出版社出版，王偉廉所著的「課程研究領域的探索」，和次年間由上海教育出版社出版，鐘啓泉編著的「現代課程論」。
- 3.通過教育教學改革實驗中課程問題的專門研究來繁榮課程理論。這條途徑，吸引了大量的教育實際工作者和理論工作者。比如上海市在第一期課程改革中，建構起「三角」課程理論，上海市實驗學校提出了模塊結構的課程理論，天津市上海道小學提出了「大課程」理論等。

(二)重建的成果

在重建階段，大陸課程論研究的一系列成果，歸納起來主要表現在三個方面：一是使課程論從教學論中脫胎而出，形成了一門獨立的學科（戴伯陶，1981；陳俠，1987）。正像當時張敷榮和張武升（1990）所總結的，儘管人們對課程論與教學論的關係意見尚不一致，但把課程論看成是一門獨立的學科則是一致的。二是建立了有時代特點的課程論內容體系，主要表現在陳俠和鐘啓泉的專著裡。陳俠（1989）所著的「課程論」內容分為三部分：課程論的性質、對象、目的和方法；課程的基本原理；學校課程的編訂、實施與評鑑。鐘啓泉（1989）編著的「現代課程論」內容結構則包括四部分：課程研究概論；課程研究的基本原理；課程編制的基本理論；課程實施的國際比較。三是一些學者結合大陸課程改革的實際需要，對一些課程問題展開專題研究，並取得了明顯的進展，主要有：潛在課程（hidden curriculum）、綜合課程（integrated curriculum）、學科課程（subject curriculum）、教材（teaching materials）的研究等。

二、課程論的發展階段

過去，大陸的中小學課程是由中央政府決定和頒佈實施的，學校是無條件的執行者。所以在學校教育實踐中，只有「怎樣教學」的教學方法問題，沒有「教學什麼」的課程問題，因此也就幾乎沒有以實踐中的新問題為對象的探索性課程理論研究。課程改革引發了課程管理體制的嬗變，突破了課程行政的唯一主體局面，激活了廣大教育工作者和學生，形成了廣泛的課程主體群，從而引發了大規模的課程研究，導致了課程理論的大發展。

(一)課程理論衆多問題領域的凸顯

國家教委一九八八年公布的新的義務教育教學計劃（試行草案）和學科教學大綱（初審稿），賦予了地方以調整課程的權力，並在初中設置了選修課程；同期，中央政府賦予了上海市和浙江省開展中小學課程改革實驗的自主權。這樣的改革使地方教育行政部門與廣大中小學校長和教師有了課程權力，「教學什麼」的課程問題成爲了廣泛而重大的教育實踐問題。

在努力解決這一廣泛而重大的實踐問題過程中，一系列的課程理論新問題領域就逐步地凸顯出來了。它們包括：在大陸特殊的社會和教育背景下「怎樣研制課程？」「怎樣規畫或設計課程？」「怎樣實施課程？」「怎樣評鑑課程？」等。這些問題的凸顯，爲大陸課程理論的發展提出了客觀需要並提供了客觀可能性。

(二)三大特點

這一階段，課程理論的快速發展，研究視野也從不同角度聚焦於大陸當代課程改革實踐和特殊的課程理論問題，表現出三大特點：

1. 第一是「求實」。以大陸課程改革實踐爲出發點和歸宿點，實事求是地開展課程理論研究。課程實踐是課程理論研究和發展的源泉。從一九九〇年至今，課程實踐的變革和要求，促使課程論研究出現了兩大轉折：一是把繼承總結和引進消化研究，與解釋和解決課程改革實踐中出現的新問題結合起來；二是在繼承總結和引進消化的同時，把主攻方向轉到研究課程改革實踐中孕育出的理論問題上來。

2. 第二是「探索」。透過各種方法，認識大陸特殊的課程改革複雜現象、揭示課程這一客觀事物在發展過程中的各種特有的內在聯繫，探索一系列過去沒有的新課程理論問題。探索的途徑有三條：一是通過繼承和弘揚大陸傳統的課程理論知識，來探索大陸當代和未來課程發展的歷史性趨勢及其各種內在的聯繫；二是透過西方國家課程理論成果，探索大陸當代特殊的課程實踐問題和課程理論問題；三是通過大陸當代課程改革實踐和實驗，來探索大陸當代課程實踐中出現的特殊課程理論問題。
3. 第三是「創新」。在「求實」和「探索」的基礎上，研究者努力進行著大陸課程理論的創新。其創新表現在三方面：一是挖掘傳統課程理論中的現代意蘊，推陳出新，從而創新當代大陸的課程理論；二是透過比較，引進西方課程理論，並吸取其精華，將其改造為大陸當代課程理論的組成部分；三是在課程改革實驗中，以特殊的實踐問題為對象，提出新的假設，進行驗證和修正，從而建構新的課程理論。

通過求實、探索和創新，大陸的課程理論取得了豐碩的成果，無論在理論基礎或本體內容，無論在廣度或深度，無論在研究或應用，都實現了前所未有的「擴展」。從一九九〇年以來，大陸課程理論研究進入了一個快速的發展階段。

參、現狀分析

新時期以來，大陸的課程研究取得了大量理論成果，也衍生出許多理論問題。

一、理論成果

目前大陸課程理論的成果，主要集中在比較課程理論領域、本土化的課程理論領域和實踐應用性課程理論領域。

(一)比較課程理論成果

比較課程（comparative curriculum）理論成果的表現形式，主要在兩

方面：一是教育學術論文發表中，有大量的比較課程論成果；二是在比較教育學論著中和比較教育叢書中，有深刻、獨到和簡要的比較課程理論的專文和專書；三是具代表性「當代中小學課程研究叢書」出版（鐘啓泉等，1998；汪霞等，1988；單丁，1988；高文等，1988）；四是孕育起比較課程論學科的自覺意識。有學者（侯懷銀，1998）論述了在大陸建立比較課程論的倡議。

比較課程論研究成果，可以概括為七個方面：一是西方多元課程觀，包括多元課程基礎觀(foundations of curriculum)、課程價值觀(values)、課程本質觀(essences)、課程過程觀(process)、課程認識觀(knowing)和課程材料觀(materials)等；二是西方現代課程論流派，主要包括進步主義(progressivism)課程論、結構主義(structurism)課程論、人本主義(humanism)課程論、發展主義(developmentalisticism)課程論和後現代主義(postmodern)課程論等等；三是西方多元的課程研制模式，主要包括目標模式、情景模式、過程模式、自然模式、研究模式、實踐折衷模式和批判模式等等；四是西方多元課程設計理論，主要包括科目中心設計、學習者中心設計和問題中心設計；五是西方課程研制過程理論，主要包括課程目標論(objectives)、課程規畫論(planning)或課程設計論(design)、課程實施論(implementation)和課程評價論(evaluation)；六是西方的課程改革發展動態，主要包括課程管理體制、課程設置、課程內容、課程類型以及課程結構等；七是西方的課程研究方法，主要包括事實性的科學研究方法和規範性的價值研究方法，思辨的研究方法和實證的研究方法，量的研究方法和質的研究方法等。

(二)本土化的課程理論成果

大陸本土化的課程理論發展的成果，主要表現在課程論的學科建設、範疇研究、專題研究和進展成果等四個方面。

1. 課程論的學科建設成果

在一九九〇年以前的繼承總結和引進消化的基礎上，九〇年代大陸的課程論學科建設有顯著的進展。一是在一九九七年成立了中國教育學會教

育學分會課程專業委員會；二是課程論從教學論中獨立出來，成為教育學屬下與教學論並列的一個分支學科；三是發表了大量的探討課程論學科知識的學術論文，出版了一批有特色的課程論原理的專著（廖哲勛，1991；靳玉樂，1995；施良方，1996）；四是出版了大量的課程論範疇研究和課程論專門問題研究的專著。

2. 課程論的範疇研究成果

課程論的發展孕育出了豐富的知識，這些知識分別構成了不同的範疇。大陸基礎教育課程改革過程中，在課程本質、課程研制過程、課程評價（包括教材評價）、學科課程、活動課程(activity curriculum)、潛在課程、綜合課程、課程改革、校本課程(school-based curriculum)、教材論、課程社會學(sociology of curriculum)等範疇分別開展了理論層面的研究，取得了一批成果。

(1) 課程本質理論。幾乎所有的課程理論專著，都對課程本質進行了介紹和探討；另外黃甫全（1996a，1996b，2001），郝德永（1997）、李臣（1998）、叢立新（1998）、鄭三元和龐麗鵑（1999）等則專文對課程本質問題分別進行了研究，闡述其獨特觀點，形成大陸的多元課程本質觀，包括「課業進程」說、「知識內容」說、「計劃」說、「經驗和活動」說、「預期教育結果」說、「學習生命存在及其活動」說以及「包容」觀等。

(2) 課程研制過程理論。課程研制過程(process of curriculum development)在大陸又被譯為課程編制過程、課程開發過程或課程發展過程，有關的理論研究成果主要集中在三方面：一是引進西方的課程研制理論。施良方（1996）和郝德永（2000）等，系統地探討了課程研制過程的目標模式、過程模式、情境模式、實踐折衷模式和批判模式。二是關於課程研制過程的基本階段的理論探討。黃甫全（1995a，1998a）的專題研究，提出了課程研制的三階段論，把課程研制過程劃分為課程規畫或設計、課程實施和課程評價三個階段。三是試圖建構課程研制的特色模式。陳俠（1989）概括出了有大陸實踐特色的「課程編訂」

模式，把課程編訂過程設計為「確定課程設置——規定課程準——編輯學生用書——編輯教師用書——設計製作教具學具——編制各科教育測驗」；郝德永（2000）則提出了課程研制的「人化——整合」模式。

- (3) 課程評價理論。大陸課程評價理論研究，打著課程改革實踐需要的烙印。義務教育新課程頒布、修訂實施後（國家教委，1992，1994a，1994b），經過實踐，產生了新課程實施效果如何的問題。儘管有學者（張廷凱，1993）比較早地提出了課程評價的理論研究問題，但是直到九〇年代中期課程評價的理論研究才興起。一九九五年和一九九六年召開了兩次全大陸範圍的課程評價學術研討會，張廷凱（1996）、李慧君（1996）、馮生堯（1996）、朱正平（1996）、黃甫全（1996d）、丁朝蓬（1998）、于洪卿（1999）等相繼發表課程評價理論研究論文。這些論文的內容主要有，課程評價定義的批判性分析、課程評價的功能和價值取向、課程與教材評價的標準與指標體系、課程評價的方法、課程評價的機制、課程評價的實證與人文結合等。
- (4) 活動課程理論。大陸九〇年代初頒布（國家教委，1992）以及修訂（國家教委，1994a，1994b）的義務教育課程方案，和九〇年代中頒布試驗（國家教委基礎教育司，1996）的高中課程方案，把活動規定為與學科對應的課程類型，並下放給地方和學校管理。怎樣編制和實施活動課程，成了中小學課程改革實踐中的中心問題之一，引發了活動課程理論研究熱潮。許多學者參與和進行了專題探討（郭元祥，1994；從立新，1995；廖哲勛，1995；吳玉奇，1995；胡殿全，1996；文可義，1996；高洪源，1996；吳惠青和董閨聰，1997；李臣之，1998；靳玉樂和楊紅，1997）。有些學者進行了長期的系統研究（宋寧娜，1996；廖哲勛和郭元祥等，1997；高峽、康健、叢立新和高洪源，1997；李臣，1998），初步建構起了大陸活動課程理論體系，取得的成果內容包括：活動課程的本質和內涵，價值和意義，理論基礎，設計技術，實施策略，管理與評價，活動教學的目標、過程、原則和方法等。
- (5) 潛在課程理論。潛在課程在大陸又譯為「隱蔽課程」或「隱性課程」。

八〇年代，潛在課程的研究開始興起，並為理論界所關注。一批學者對潛在課程進行了專題研究（吳也顯，1987；唐曉杰，1988；鄭金洲，1989；班華，1989；靳玉樂，1993；張偉，1999），一些學者進行了系統研究（劉根平，1992；靳玉樂，1996），形成有大陸特色的潛在課程理論成果，包括潛在課程的本質和內涵，價值和功能，設計和實施，評價和建設，以及潛在課程的德育功能等。

(6)綜合課程理論。綜合課程，在大陸又譯為整合課程。八〇年代，課程改革就提出了學科課程與綜合課程的關係問題，從而孕育出綜合課程的理論問題，從而引發了綜合課程和課程綜合化的理論研究。到了九〇年代，關於綜合課程的研究有了全面發展，取得的主要成果為：關於小學的、初中的和高中的綜合課程研究的理論成果，以及關於綜合文科和綜合理科的理論研究成果；綜合課程教材的理論研究成果（范樹成，1997）；整合課程與課程整合的理論研究成果（黃甫全，1996c，1997a）。

(7)課程改革理論。課程改革實踐孕育出了它自身的理論問題，從而引發人們對課程改革理論的研究。呂達等（呂達，1991，1994；沈貴鵬，1991）創新性的發現了課程演變的「鐘擺現象」；黃甫全(1998b)基於課程文化發展的反思，提出了課程改革歷史的「課程典範的周期性突變律」；白月橋(1996)則在系統研究基礎上，提出基於大陸課程改革實踐基礎上的課程改革理論。

(8)校本課程開發理論。大陸課程改革的深化，催生了校本課程開發的理論研究，一批年輕的學者與中小學實踐工作者結合，開展了深入而全面的探討（吳剛平，1999a，1999b，2000；錫山高中課題組，1999；崔允漭，1999；沈蘭，1999；崔允漭和杜萍，1999；魯艷，1999；柳夕浪，1999；王彥，2000；丁念金，2000；傅建明，2000；崔允漭和沈蘭，2000；崔允漭，2001），形成了較豐富的校本課程開發的理論成果，主要包括課程權力的中央、地方和學校三級分配，校本課程的歷史發展，校本課程的意義和價值，校本課程開發的實質和內涵，校本

課程開發的支持策略，校本課程開發的「課程專家參與」模式以及「問題模式」等。

- (9) 教材理論。大陸基礎教育教材改革從八〇年代末期「一綱一本」(即全國只有一個統一的教學大綱，一套統一的教材)走向「一綱多本」(即一個統一的教學大綱，多套教材)之後，教材作為一個社會性的問題日益突出，除了經驗總結研究外，一批學者進行了理論研究，初步形成了教材理論。其中曾天山是主要代表，他在進行深入的和分專題的研究基礎上，初步建構起了教材理論的內容體系(曾天山，1997)，主要包括教材的本質與內涵，教材史論，教材編制理論，教材教學理論，教材管理理論，教材改革理論，比較教材理論和教材發展理論。
- (10) 課程史理論。課程改革的人文情懷孕育出了「我們的課程從哪裡來」的歷史憂患意識，從而把課程歷史的研究範疇推到理論研究的前沿。一些學者進行了大量的中外課程歷史發展的研究，發表了一系列專題論文。而呂達(1994)率先對中國近代初中課程進行了系統研究，並以史為鑒，提出了當代課程改革的基本原理。王建軍(1996)則出版了他對中國近代教科書發展的專題研究成果。當然，與其他範疇的研究相比，課程史的研究還剛剛開始。

3. 課程論的專題研究成果

大陸除了按課程範疇進行了繼承總結昇華性的理論研究外，還從理論與實踐相結合的切入口，選取了一些現代突出的課程專門問題進行了綜合性和創新性的研究，取得了一批課程專題研究成果。其中主要有：

- (1) 課程改革目標問題。呂達(1991, 1994)提出了內涵豐富的課程改革目標建構的理論主張：第一，培養目標的「三三構建」，即依據知識、兒童和社會三大要素與實現知識、能力和品德發展的三大支柱來確定培養目標。第二，課程結構的「四個結合」：德智體美與勞動技術相結合，構成相得益彰的課程內容；顯在課程與潛在課程相結合，形成相輔相成的課程範疇；分科課程與綜合課程相結合，構成取長補短的課程形態；必修課程與選修課程相結合，生成動態平衡的課程類型。第三，

課程方案的「兩段設計」：義務教育一段，屬於普及型基礎教育；高中一段，屬於分流式基礎教育。第四，課程管理的「三級分權」，中央、地方、學校三級分權，各司其職。

黃甫全（1996c，1996d，1997a，1997b，1998b）提出了構建「整合課程形態」的課程改革目標原理的主張：以課程典範的周期性突變律為歷史基礎，以培養公民為根本目的，以現代公民意識、現代公民道德和現代公民智慧為目標，以整合課程為載體，以活動為根本方式，以全社會性的「2049工程」為改革途徑和策略選擇。

- (2) 課程文化問題。吳也顯(1991)專門研究了學校課程的文化傳播問題，揭示了學校課程傳遞人類文化遺產的功能、吸收融合各國先進文化的功能以及學校課程文化傳播中的增殖現象，描述了學校課程實現文化傳播的機制，包括傳播過程和單向、雙向、多向和網狀的傳播模式。謝登斌(1999)從課程的文化解釋學立場，提出了建構課程文化的新體系，包括符號文化課程、行為文化課程、媒體文化課程、群體文化課程和環境文化課程。
- (3) 課程社會學問題。一些學者（南京師範大學「課程的社會學研究」課題組，1997a，1997b；吳永軍，1999）的專題研究，逐步形成了課程社會學理論，包括課程研究的社會學方式，課程的「社會控制」和對兒童的「課程控制」原理，課程改革的社會學模式，以及課程的社會學研究範式等。
- (4) 課程價值問題。在教育價值的學生本位的轉向背景中，人們對課程價值問題進行了深入的研究，其中陸志遠（1990）對課程價值進行了系統研究，包括課程價值的思維方式，課程價值的內涵、本質以及評價等，促進了大陸的課程價值理論的發展。
- (5) 課程現代化問題。關於課程現代化研究的理論成果主要表現在四個方面（吳永軍，1997；王永紅和黃甫全，1998）：第一，課程現代化的內容，主要包括課程觀念、課程內容與結構、課程傳遞和課程評價現代化。第二，課程現代化的實質，形成了五種不同的觀點。第三，課程

現代化的層面，包括工具、制度、價值和主體四個層面。第四，課程現代化的實現機制，有不同的「漸進說」，「突變說」和「漸進突變統一說」。

- (6)課程難度問題。課程難度問題，牽涉兒童發展水平與課程負荷之間的張力適度與否，是教育的核心問題之一。黃甫全使用以灰色系統為主的綜合方法對中小學課程難度進行了專題研究(1994, 1995b,1996b)，提出人發展的能動原理，課程的動態負荷驅力與學生的動態預應力的耦合原理，構建了以難度階梯為核心的階梯型課程原理。

4.課程論的進展成果

大陸課程理論研究，從理論建樹方面看，主要取得了四大進展：

- (1)從小課程到大課程。過去大陸課程的指稱，在載體上僅僅指教學計劃、教學大綱和教材以及學校裡的課程表，在內容上僅僅指學科知識和技能，在形態上僅僅指科目，在空間上僅僅指學校裡教室內的學科教學，在編制過程上僅僅指課程規畫或課程設計階段，是典型的「小」課程觀念。隨著課程改革的深化，一種大課程觀已建立起來，這種大課程觀目前有四個層面的闡釋：一是包括教材在內的大課程（戴伯陶，1981）；二是包涵了德智體美與勞動技術相結合、顯在課程與潛在課程相結合、分科課程與綜合課程相結合以及必修課程與選修課程相結合的大課程（呂達，1991）；三是學科課程、活動課程與潛在課程相結合的大課程（任樹綱和張同善，1996）；四是課程包含教學的大課程（黃甫全，2000a）。
- (2)從社會本位到學生本位。過去，大陸的主導課程價值取向是以社會政治或社會經濟為本位，而且極端化，忽視學生發展需要。經過改革發展，人們已經建立起學生本位的課程價值理論。主要包括：以學生身心健康發展為課程價值的主導取向，但並不忽視社會發展需要，而是把社會價值的實現，整合到學生價值的實現之中。
- (3)從「教材」到「學材」。過去，社會流行的是立足於教師、教授的「教材」觀念。現在，順應課程改革發展的潮流，學材被建構起來了。首

先(葉石水,1999),在教學過程中將教材轉變為學材:通過重「嚴」,奠定從教材到學材的基礎;通過重「全」,孕育變教材為學材的生長點;通過重「學」,將教的內容變為學的內容;通過重「研」,突破變教材為學材的難點。然後,創新學習材料這一新型課程載體。同時將教材設計從過去「教程」轉變為「學程」(黃甫全和王本陸,1998)。

- (4)從「接受性」課程到探究性課程。過去大陸的課程受知識「授受」式的傳統教學模式的束縛,對學生而言,其實質是「接受性」的。在課程改革的實踐中,許多中小學創新性地研制出了「探究性」課程,取得了良好效果。經過理論昇華(孫元清,2000;安桂清,2000;袁維新,2000),探究性課程,已經成爲了一種獨特的課程形態和理論。

(三)實踐應用性的課程理論成果

在課程改革實踐和實驗中,取得了一批理論成果。主要表現爲下列四個方面:

1.目標設計的「三角」課程理論

上海市在第一期課程改革中,提出了(王生洪,1989;鐘啓泉,1995)「三角」課程理論,它的主要內涵爲(孫元清,2000),整個課程體系以社會、學生、學科體系發展的需要這三要素爲基礎,在三要素中以提高學生的素質爲核心,以社會發展需要爲出發點,以學生發展需要爲認知線索,以學科發展需要爲邏輯線索。

2.多元化的課程類型和結構理論

人們在課程改革操作中,從多種維度探討了課程類型,綜合起來有(江山野,1995):按學生學習選擇的自由與否分爲必修課程與選修課程,按列入課程計劃與否分爲顯在課程與潛在課程,按橫向組織的形式不同分爲學科課程、綜合課程與活動課程,按課程內容的性質分爲文化科學基礎課程與實用型課程等。全國(國家教委,1992;馬立,1992)建立起了「學科+活動」兩類課程相結合的顯在課程結構理論;上海市(上海市中小學課程教材改革委員會辦公室,1992),提出並構建起了「必修課程、選修課程與活動課程」相結合的「三板塊」課程結構論;天津市上

海道小學（任樹綱和張同善等，1996），提出和建構起了「學科課程、活動課程與潛在課程」結合的大課程結構理論。

3. 三級分權的課程管理理論

國外課程管理體制有兩種典型，一種是中央一統制，另一種是學校獨立制。大陸過去是中央一統制，通過全國範圍的基礎教育課程改革（國家教委，1992；馬立，1992；國家教委基礎教育司，1996），建立了中央課程、地方課程與學校課程相結合的權力分享機制，進而孕育出了有大陸特色的「中央、地方與學校」三級分權的課程管理體制和理論。

4. 多樣化的綜合課程理論

在基礎教育課程改革中，人們進行了廣泛的研究和實驗，提出和建構了「自然」、「社會」、「公民」、「藝術」或「文科」、「理科」等多種形式的綜合課程。在改革過程中，為了解決課程的實質「綜合」，人們建構起了多樣化的綜合課程理論：第一種是浙江省課程改革中形成的，把需要綜合的內容按組合方式聯絡起來的「拼盤式」綜合課程理論；第二種是上海市實驗學校創建，以「主題」為中心聯合有關內容和形式的「模塊式」綜合課程理論（王潔，2000）；第三種是廣東省課程改革中提出並實踐的「整合式」綜合課程理論（黃甫全，1996c）。

此外，在課程改革實踐中還取得了多方面的理論成果，主要有「多媒體課程理論」，「公民教育課程理論」，「科學教育課程理論或理科課程理論」，「德育課程理論」，「心理教育課程理論」，「職業技術教育課程理論」和「特殊教育課程理論」等。

二、理論問題

隨著課程改革的不斷深化，大陸的課程理論性問題越來越多，這裡分「有爭議的問題」、「尚需加強研究的問題」和「一些空白性問題」進行歸納分析。

（一）有爭議的問題

1. 關於課程（論）與教學（論）的關係

過去大陸曾經封存了課程研究領域，只有教學研究，也就只有教學論。

當課程研究興起，課程理論發展起來後，就出現了課程與教學、課程論與教學論的相互關係問題。

一部分學者堅持傳統上的教學包含課程、教學論包含課程論的觀點。王策三（1985）在其著作「教學論稿」裡，有三章節論述課程問題，並且專門論證了教學論包含課程論，把課程看作教學內容的安排，認為沒有教學內容的教學論是空洞的教學論，課程事實上接受著、也應該接受教學過程規律的支配。

也有學者提出，課程研究是一個獨立的領域，課程論是獨立於教學論的一門教育學的下位分支學科（陳俠，1987，1989；廖哲勛，1991；劉要悟，1996）。

教學（論）與課程（論）相互獨立的主張，在有力地促進課程研究發展的同時，卻在課程研究實踐中，助長和加劇了課程研究與教學研究相互割裂的傾向。於是人們借鑒西方的認識成果的基礎上，逐步產生課程（論）包含教學（論）的新主張。一些學者（高文，1996；張華，2000；黃甫全，2000a）著文進行了論述，闡明了「課程與教學一體化研究」的理念，「課程與教學整合論」理念和「大課程觀與大課程論」的理念。

2. 關於課程本質涵義的闡釋

大陸學者對課程本質的探討形成了另一個有爭議的焦點，歸納起來人們有七種典型的不同的闡釋。一是描述性的理解（陳俠，1989），認為課程可以理解為為了實現各級學校的教育目標而規定的教學科目及其目的、內容、範圍、分量和進程的總和。二是「媒體」說（廖哲勛，1991），認為課程是由一定育人目標、基本文化成果及學習活動方式組成的，用以指導學校育人的規畫和引導學生認識世界、了解自己、提高自己的媒體。三是「經驗活動」說（呂達，1991；靳玉樂，1995；叢立新，1998），認為最廣義的「課程」，是指受教育者在走向社會之前的過程中所經歷的全部經驗，而通常所說的課程，是指學習者在學校的指導下獲得的全部經驗。四是「計劃」說（郝德永，1997；李臣，1998；張廷凱，1998），認為課程本質上就是使學生獲得的教育性經驗的計劃。五是「預期教育結

果」說（黃甫全，1996a，1996b），認為課程實質上是「預期教育結果的重新結構化序列」。六是「學習生命存在及其活動」說（黃甫全，2000b，2001），認為課程是進入教育領域的特殊文化，在文化哲學看來，文化實質是人的生命存在及其活動，課程實質上就是人的學習生命存在及其活動。七是包容觀（施良方，1996），主張承認目前難以在課程定義上取得一致的事實，尊重各種不同的見解，建立一種課程定義的包容觀念。

3. 關於課程典範的探討

將「典範」引入課程研究，在國外是比較普遍的現象，而在國內則是最近十幾年的事情。在課程典範研究中，大陸出現了三種不同的思路：一是「課程探究典範」。這是施良方（1994，1996）在探討和分析介紹西方課程探究理論時，借用美國學者用語時提出來的。這裡的探究包涵了「研究」和「研制」甚至「改革」等概念，而「典範」是一組觀念、價值和規則，它們支配著探究的行為、解釋資料的方法，以及看待問題的方式。二是「課程研制方法論典範」。郝德永（2000）則在方法論的意義上，定向於「課程研制」，提出了「課程研制的方法論典範」，在這裡，「典範的本質內涵在於信念、問題與解題方式的統一體」，「在課程研制方法論探究中，典範是指在課程研制這一領域中所呈現出來的信念（即課程研制的指導思想）及其所導致的問題和解題方式（即具體的課程研制程序及方法）的總和。」（第290頁）三是「課程典範」。黃甫全（1998b）則根據「典範」根源於庫恩揭示科學發展的內部動力的意旨，著眼於探討課程的歷史發展規律，提出了「課程典範的周期性突變律」。在這裡，課程典範則是指，「特定時代裡相互適切和有機聯繫在一起的一定的教育內容及其規範化結構程序、課程成就和課程觀念的集合體。」

4. 關於課程改革的性質和機制

對課程改革的性質和實現機制問題，綜合起來（王永紅和黃甫全，1998），有三種典型的見解：一是「漸進說」，認為課程的發展無論在內容上，還是在形式上均是漸變性的，這決定了課程改革必然是一個漸進的過程，是隨著歷史的不斷積累逐漸得以實現的。二是「突變說」，認為課程

發展的歷史呈現出「課程典範的周期性突變律」，課程改革在一定意義上，就是課程典範突變的實現，當代課程改革正處於課程典範突變的臨界點上，所以必然是突變式的。三是「漸進突變統一說」，認為課程的發展在一些方面是漸進的，在另外一些方面是突變的，因此不能絕對地認為是漸進或突變。課程改革，一方面總是經歷著一個長時期的量的積累過程，另一方面又間斷性達到質的飛躍的關節點。於是，課程改革在量的積累時期表現為漸進式，在實現質的飛躍時就表現為突變式。所以課程改革的性質和實現機制，是漸進與突變相統一的。

(二)需要加強研究的問題

課程改革和課程研究存在兩個永恆的本體性事實問題領域，即「教學什麼」與「怎樣教學」；還存在一個「為什麼教學」的追尋合理性的問題。在「價值論」轉向的背景中，兩個永恆問題便衍生出兩個價值問題領域：「應該教學什麼」和「應該怎樣教學」。而且，價值問題常常與事實問題相纏結，便衍生出了複雜的課程問題群。雖然如前所述，其中一些問題已受到了應有的重視，人們進行了廣泛深入的研究，獲得了比較豐富的成果。但是，還有許多問題，沒有得到應有的重視，需要特別加強研究。

- 1.關於課程理論基礎的研究。需要特別重視課程心理學化以及課程文化哲學的研究。
- 2.關於課程設計的理論研究。課程設計在大陸是一個重要的理論問題，儘管有一些研究（程丹葉，1990；劉啓迪，1998），廖哲勛（1999a）還提出了「育人為本」課程設計觀，但是總體研究仍不夠全面、深入。
- 3.關於課程類型問題，需要重視學科課程與核心課程的研究。在大陸，對學科內容的研究是大量的、具體的和深入的，成果是十分豐富的。但是在課程理論的層面，對學科課程進行的研究則比較薄弱，文獻比較少。而核心課程的理論問題，則幾乎被忽視了。
- 4.關於課程結構問題，已有研究比較重視橫向結構，對於縱向結構，儘管有一些學者進行了探討（黃甫全，1996b；趙承福和張景煥，1998；陳心五，1998；廖哲勛，1999b），但仍然是一個需要加強研究的問題。

5.關於課程評價問題。關於課程評價的內容、範圍、技術和方法，總體上還不適應課程評價改革的發展需要。而且，其中的過程評價尤其薄弱，需要格外予以關注和加強研究。

(三)一些研究空白性的問題

大陸課程理論的發展尚處於逐步成熟過程之中，研究的對象尚未具備全面性，一些課程問題基本上還處於無人問津的狀態，留下了一系列空白性的問題領域。

- 1.課程層次問題。除了從課程權力主體不同，而區分出中央課程、地方課程和學校課程外，從活動主體不同，對課程層次加以區分，比如理想課程、官方課程、校方課程、知覺課程、操作課程、所得課程等等，並進行自覺的分層次理論研究，在大陸幾乎還是空白。
- 2.懸空課程（null curriculum）問題。課程懸空，在國外存在，在大陸也是一個普遍的現象。但是，這一現象尚未引起大陸教育理論界的注意。
- 3.課程實施問題。有些學者（黃甫全，1995a，1996b；施良方，1996；張華，1999）已經注意到了課程實施問題，但是從大陸課程改革已深入到中小學課程實施改革的需要看，課程實施的理論研究幾乎還處於空白階段。
- 4.課程研制主體多元化的問題。過去大陸的課程研制主體是單一的教育行政與課程專家，在轉型過程中，需要建構教育行政、課程專家、教師、社區代表和學生等多元化的結構性主體。雖然已有人開始研究教師參與課程研制的問題（王建軍，2000），但是就多元化的結構性主體問題而言，整個地還是一片空白。

肆、未來展望

在新一輪基礎教育課程改革中，大陸學術界因應課程改革實踐的需要和課程理論自身發展的需要，已顯露出了著力建構大陸課程理論學科體系的端倪。

一、建構本土化課程論學科體系已有基礎

近年來，大陸課程理論界已開展了一系列的關於學科體系建構的探索，為未來的全面建構奠定了一定的基礎。

從澄清課程論學科輪廓出發，靳玉樂等（靳玉樂和師雪琴，1998）提出了課程論學科發展的方向，應該是堅持理論科學的性質、追求獨立的學術地位、確定專門的研究對象和嚴密的理論體系、探索獨特而又綜合的研究方法。

從考察課程論學科發展的制約因素出發，廖哲勛（2000）發表了經過多年思考形成的見解，提出了建設課程論學科群的倡議，設計出了由課程基礎科學的學科群、課程工程科學的學科群和課程應用科學的學科群結合的基本架構。

從解決當前課程（論）與教學（論）相互分離的問題出發，黃甫全（2000）發表了建設大課程論的主張，提出了建立大課程論學科體系的設想。大課程論學科體系的基本結構為，大課程論包括課程論、教學論、分支課程論、分支教學論和教育技術學等五個下位學科，每個下位學科又包含著大量的次下位學科。另外，就狹義上的課程論學科體系的內容結構問題，黃甫全（1997c）還提出了分五個系列建設的構想：一是課程論基本原理系列，包括現代課程論原理、課程社會學、課程文化學、課程價值論、課程認識論、課程研究方法論等；二是課程本體生成和實現過程系列，包括課程結構論、課程研制論、課程目標論、課程規畫論、課程實施論、課程評價論等；三是不同類型課程系列，包括文科課程論、理科課程論、活動課程論、隱蔽課程論、整合（綜合）課程論等；四是課程歷史發展系列，中國課程史論、外國課程史論、比較課程論、未來課程論等；五是不同層次和特殊類型系列，包括幼兒園課程論、小學課程論、中學課程論、大學課程論、特殊教育課程論、成人教育課程論、職業教育課程論和道德課程論等。

二、課程論學科體系建構的主要途徑和方法

大陸今後課程論學科體系建設的主要途徑，將仍然是已經形成的三條：一是通過比較研究的方法，引進消化國外課程理論發展成果；二是通過繼承中國

傳統課程理論精華的方法，弘揚本土課程理論發展成果；三是通過課程改革實踐和實驗研究的方法，在引進與弘揚結合的基礎上，將課程改革實踐和實驗的理性認識昇華為理論體系。

從研究方法發展來看，圍繞課程理論研究的重大課題將會有三個方面：一是中外課程理論和課程改革的比較研究，二是中國課程理論發展的系統研究，三是有理論假設的課程改革的實驗研究。在此基礎上，比較課程論研究、課程基本理論研究與課程改革的理論和實驗研究相結合的新趨勢，將逐步表現出來並越來越明顯。

三、課程論學科體系建構中的重要研究領域

從課程理論發展的需要出發，依據已有的研究基礎，在課程論學科體系建構中，今後若干年裡，大陸將形成一些重要研究領域和許多重大的研究熱點問題，概括如下：

(一)關於課程的理論基礎

在課程的基礎研究中，過去以哲學基礎研究為主，今後將逐步走向全方位的研究。主要包括：

- 1.課程社會學的研究。在已有的相對宏觀層面的課程社會學研究的基礎上，將向微觀課程社會學發展，深入到課程實施過程，描述、揭示和建構教育教學活動中師生之間的新課程關係。
- 2.課程文化學研究。二十世紀哲學思維方式出現了從實體本體論向文化本體論的轉向，在此背景中，大陸課程研究的根本思維方式，正在醞釀著從教學認識論轉向課程文化學。

課程文化學的研究將深入而全面地關涉三個層面：一是對「課程文化」的研究，即把課程文化當成一種特殊文化加以研究，以開闊課程的知識視野；二是對課程的「文化學」研究，即以文化學或文化哲學作為一種方法論，對課程問題進行研究，以揭示課程的文化本質；三是「文化哲學」的課程研究和建構，即按照文化「是人的生命存在及其活動」的新文化本質觀，來研究和建構「作為人的學習生命存在及其活動」的現代

學習化課程（黃甫全，2000b）。

- 3.課程心理學研究。學生本位課程在大陸的提出與建設，呼喚大陸補課程心理學化的課。課程心理學的研究，重點是在過去發展心理學和教育心理學基礎上，將學習心理學與課程結構或組織理論研究整合起來，逐步走向和實現課程與教學心理學化。
- 4.課程歷史研究。課程改革對兒童命運的影響，孕育出濃厚的課程研究的歷史意識和對兒童命運的人文關懷。這必然加強對外國課程歷史和中國課程歷史的研究，加強課程思想史的研究。
- 5.課程研究方法論的研究。在大陸，關於課程研究方法論的專題研究是最近的事情（靳玉樂和黃清，2000；楊曉微，2000）。過去，大陸的課程研究方法主要是思辨的和應然的價值研究，今後將向突出實證的和實然的科學研究的方向轉換，其中實證性的質的研究方法將逐步流行開來（陳向明，2000；王潔，2000）。

（二）關於課程研制過程原理

課程實質是一種過程，課程生成和實現於課程研制過程，課程改革也實現於課程研制過程。隨著大陸課程改革的深入，實踐的需要必然推動課程研制過程原理的理論研究。

- 1.關於課程研制過程結構的研究。大陸第一輪課程改革的觀念、目標和內容，只涉及課程規畫即課程設計過程，而新一輪課程改革的觀念、目標和內容，已包涵了課程規畫、實施和評價的整個課程研制過程的眾多環節，這必然會引導人們重點研究，從而建立起指導改革實踐的課程研制過程結構理論。研究主題將在形式結構之外，突出課程研制的主體結構，所以「教師參與課程研制」以及相關的「教師專業發展」，「學生參與課程研制」和「社區參與課程研制」等，將成為研究的重要主題。
- 2.關於課程設計的研究。在以人為本的全社會流行價值背景中，需要大量開展研究，建構起「以學生為本」價值觀為核心的課程設計理論和技術體系。
- 3.關於課程實施的研究。課程實施即將成為最為顯要的課程論研究領域，

研究主題將可能主要集中在四方面：一是關於課程實施條件下學生的學習狀態與學習結果的研究。二是課程實施過程中師生以及課程之間的相互關係的研究。三是在前兩者基礎上的「課程實施策略或教學策略」的研究。也就是學生「所得課程」、「所學課程」和教師「知覺課程」、「所教課程」及其相互關係的研究。四是建構新型教學操作體系或模式的研究，促進大陸基礎教育的教學模式從「授受式」轉變為「活動性」。

- 4.關於課程評價的研究。爲了滿足課程改革逐步深化到評價層面的需要，人們將通過研究和實驗構建一套課程評價理論和技術的新體系。現代新的課程評價體系的基本點有：第一是全方位，在某種意義上，它就是大陸的教育評價體系，其中最難的也是最關鍵的是把大學招生考試制度納入到課程評價體系之中，使大學招生制度超越現行的高考制，建立起將選擇權交給學生和大學的新的註冊制。第二是過程評價與終結評價的有機結合，其中課程過程評價的機制是尤爲重要的。第三是外部評價與內部評價的有機結合。第四是課程過程的「產品」評價與「效果」評價的有機結合。

正在建構的大陸全境新課程評價體系（教育部，2001），主要包括三個部分：一是建立促進學生全面發展的評價體系，二是建立促進教師不斷提高的評價體系，三是建立促進課程不斷發展的評價體系。同時繼續改革和完善包括高考在內的考試制度，建立新的考試技術和方法體系。

- 5.關於不同權力主體層次的課程研制或開發的研究。主要內容有：以地方教育行政機構爲主體的「地方課程研制（開發）」的研究，以學校機構爲主體的「校本課程研制（開發）」的研究，再加上以教師和學生爲主體的「班級層面的課程研制（開發）」的研究。

（三）關於課程改革實踐引發的理論研究

新一輪課程改革已經擬定了一批需要重點解決的問題（教育部，2001），它們必然成爲理論研究的熱點。由此出發，今後大陸課程論學科建構中，還將突出以下主題：

- 1.關於教育目標體系。熱點將圍繞創新教育目標體系，但是需要進一步發

- 展為建構有大陸特色的科學化和系統化的教育目標體系的理論研究。
- 2.關於課程結構改革。雖然課程結構理論是過去研究的重點之一，但是，新一輪課程改革，全國性和地方性的改革方案，又都突出了課程結構改革的重點。新的課程結構需要建構新的課程種類。因應這樣的需要，大陸今後的課程結構理論研究，將聚焦於一些已有的課程種類和新的課程種類。它們主要包括：「學習領域」的研究，「分科（學科）課程的研究」、「綜合課程的研究」、「德育課程的研究」、「科學教育課程的研究」、「藝術教育課程的研究」、「環境教育課程的研究」、「綜合實踐活動的研究」、「研究性課程的研究」、「探究性課程的研究」以及「新課程結構體系的研究」等。
 - 3.關於課程材料。超越過去的「教材研究」，突出學習材料研究，進而擴展為「教學材料」和「課程材料」研究；從過去的「教材理論」，發展為「教學材料理論」和多媒體化、信息化或數字化、網絡化的「課程材料理論」。
 - 4.關於教學材料管理與開發。主要包括教學材料管理與開發的政策理論研究，教學材料的社會開發的創新理論研究，以及教學材料社會化的管理機制研究。
 - 5.關於課程層次。課程是人活動的一種產物，有不同的活動主體，就必然創造出不同層次的課程。過去大陸關注和研究的，主要是以課程專家和教育行政為主體的課程層次，即理想課程和官方課程，今後隨著師生成為課程主體，教師的知覺課程、所教課程和學生的所學課程、所得課程將成為研究的重點問題領域。
 - 6.關於懸空課程。大陸課程改革的不斷發展，使課程懸空現象越來越突出。怎樣正確認識和把握懸空課程，必然會很快轉化為現實的理論問題，引發大量的理論研究。

伍、結語

綜上所述，大陸從一九七六年文化大革命結束後進入新的發展時期以來，

課程理論的發展過程經歷了「重建階段」和「發展階段」。目前大陸的課程理論研究取得的豐碩成果，主要有比較課程理論方面的成果、本土化課程理論方面的成果和實踐應用性課程理論方面的成果等；已經孕育出來的主要課程理論問題可以分為「有爭議的理論問題」、「需要加強研究的理論問題」和「空白性的理論問題」等三類。隨著課程改革實踐的發展，根據課程理論自身建設的需要，大陸進入二十一世紀的課程理論研究的總目標，是建構本土化的課程論學科體系。為了實現這一目標，面向未來的課程理論研究重點正在形成，它們概括起來主要是「課程的理論基礎研究」、「課程研制過程的原理研究」和「課程改革實踐引發的理論研究」等三方面。

回顧大陸二十多年來課程理論發展走過的路，分析現在的狀況和問題，展望未來的基本趨向，有三方面的明顯缺陷需要人們去努力加以彌補：

一、研究主體力量比較單薄，亟需不斷地加強

由於課程研究領域在大陸曾經被廢置了三十年，再加上大陸教育學術界各個分支學科大多數門戶森嚴，致使大陸課程研究人員少得可憐，不能滿足飛速發展的課程改革和理論研究的需求。這需要教育學術界各個分支學科專家走開放之路，參與課程改革，分一部分精力和時間來從事課程理論研究；同時現在的廣大中小學幼兒園校、園長和教師以及從事學科教材和教學法研究的人員，需要進行系統課程理論的學習和技能的訓練，從而逐步成長為實踐型或學科性的課程專家；另外，大學也應當大量培養課程理論研究方向的碩士學位和博士學位獲得者。

二、研究的理論指導僵化，需要繼續解放思想，建構多樣化的理論基礎

大陸由於受五〇年代初期全面「蘇聯化」的影響，課程理論研究一直被「蘇聯版的教科書馬克思主義哲學」的思維方式和行為方式所束縛，人們至今仍然沒有徹底解放出來，導致課程理論研究很難有真正的創新。這需要人們挺直學者「脊梁」，毅然與僵化的理論指導決裂，煥發出無窮的創新潛能，建構起課程

研究的哲學基礎、心理學基礎、社會學基礎、科學基礎等等多樣化的基礎，並將它們與課程實際真正的結合起來進行研究，從而開發出課程研究的許多嶄新領域，創造出「百花齊放」的課程理論成果，以回應課程改革發展的呼喚。

三、研究的方法論受困於思辯，需要轉換到以實證與質化研究爲主的研究典範

由於受歷史傳統和現實政治壓力的影響，再加上大陸教育學者們普遍是「文科」出生，大多數缺乏「理科」背景，於是便一味地突出思辯方法論，而放逐了需要數學背景的「實證研究」方法和需要物理化學生物學背景的「質化研究」方法，並且使得思辯方法論走向了空洞。必須透過向國外、歷史以及其他學科學習引進、繼承、挖掘、借鑒以及創新等等各種有效途徑，建構起以「實證與質化研究」爲主並輔之以思辯研究的新方法論典範，開展課程理論的實證研究和質化研究。

參考文獻

- 丁念金（2000）。試論校本課程的歷史演變。**教育發展研究**，4，43-46。
- 丁朝蓬（1998）。教材評價指標體系的建立。**課程·教材·教法**，7，43-46。
- 于洪卿（1999）。關於上海市中小學課程評價的實證化傾向。**上海教育科研**，3，27-30。
- 上海市中小學課程教材改革委員會辦公室（1992）。上海中小學課程教材改革問答。**上海教育**，7、8，74-81。
- 文可義（1996）。九年義務教育活動課程設計。**廣西教育學院學報**，3，1-8。
- 王永紅和黃甫全（1998）。課程現代化：跨世紀的思考。**課程·教材·教法**，2，1-9。
- 王生洪（1989）。課程教材改革的總體構想。**上海教育**，4，2-4。
- 王彥（2000）。淺談校本課程開發。**教育發展研究**，4，39-42。
- 王建軍（1996）。中國近代教科書發展研究。廣州：廣東教育。
- 王偉廉（1988）。課程研究領域的探索。成都：四川教育。
- 王策三（1985）。教學論稿。北京：人民教育。
- 王潔（2000）。綜合模塊課程的實驗。華東範大學博士學位論文。
- 白月橋（1996）。課程變革概論。保定：河北教育。
- 江山野（1995）。論學校課程的兩大部類。**課程·教材·教法**，12，4-9。

- 朱正平 (1996)。課程教材評價與地區差異。**課程·教材·教法**, 3, 22-23。
- 李臣 (1998)。活動課程研究。北京：教育科學, 9-12。
- 安桂清 (2000)。研究型課程探微。**課程·教材·教法**, 3, 9-12。
- 呂達 (1991)。獨木橋？陽關道？——未來中小學課程面面觀。北京：中信。
- 呂達 (1994)。中國近代課程史論。北京：人民教育。
- 任樹綱和張同善主編 (1996)。大課程的理論和實踐。北京：人民教育。
- 吳也顯 (1987)。潛在課程初探。**教育研究**, 11, 48-51、70。
- 吳也顯 (1991)。學校課程和文化傳播。**課程·教材·教法**, 3, 10-15。
- 吳玉琦 (1995)。關於活動課的界定。**課程·教材·教法**, 10, 16-20。
- 吳永軍 (1997)。我國基礎教育課程現代化的若干思考。**南京師範大學學報·社科版**, 3, 57-61。
- 吳永軍 (1999)。課程社會學。南京：南京師範大學。
- 吳剛平 (1999a)。校本課程開發的機遇與挑戰。**教育評論**, 1, 54-56。
- 吳剛平 (1999b)。校本課程開發的特點與條件。**教育研究與實驗**, 3, 28-31。
- 吳剛平 (2000)。校本課程開發的定性思考。**課程·教材·教法**, 7, 1-5。
- 吳惠青和董閏聰 (1997)。對活動課程的認識與實踐。**課程·教材·教法**, 1, 16-19。
- 沈貴鵬 (1991)。試析課程設計的「鐘擺現象」。**教育評論**, 2, 14-19。
- 宋寧娜 (1996)。活動教學論。南京：江蘇教育。
- 李慧君 (1996)。教材評價的指標體系的制訂。**課程·教材·教法**, 3, 13-16。
- 汪震等著 (1998)。國外中小學課程演進。濟南：山東教育。
- 沈蘭 (1999)。課程權力再分配：校本課程政策解讀。**教育發展研究**, 9, 35-39。
- 柳夕浪 (1999)。校本課程開發的問題模式。**課程·教材·教法**, 12, 6-11。
- 馬立 (1992)。關於〈九年義務教育全日制小學、初級中學課程計劃〉的若干說明。**課程·教材·教法**, 11, 4-10。
- 施良方 (1994)。西方課程探究典範探析。**華東師範大學學報·教育科學版**, 3, 27-33。
- 施良方 (1996)。課程理論——課程的基礎、原理與問題。北京：教育科學。
- 南京師範大學「課程的社會學研究」課題組 (1997a)。簡論課程研究的學科方式。**課程·教材·教法**, 7, 8-13。
- 南京師範大學「課程的社會學研究」課題組 (1997b)。課程的社會學研究簡論。**教育研究**, 9, 26-30。
- 胡殿全 (1996)。加強活動課教學全面實施〈課程計劃〉。**教育管理**, 1, 20-23。
- 郝德永 (1997)。關於課程本質內涵的探討。**課程·教材·教法**, 8, 5-10。
- 郝德永 (2000)。課程研制方法論。北京：教育科學。
- 侯懷銀 (1998)。建立比較課程論芻議。**課程·教材·教法**, 10, 1-4。
- 高文 (1996)。試論課程與教學的一體化研究。**外國教育資料**, 6, 13-17。

- 高文等著 (1998)。現代教學的模式化研究。濟南：山東教育。
- 郭元祥 (1994)。論活動課程。課程·教材·教法，11，6-8。
- 孫元清 (2000)。關於上海第二期課改的主攻方向和突破口。上海教育 (中學版)，5，11-13。
- 陳向明 (2000)。質的研究方法與社會科學研究。北京：教育科學。
- 陸志遠 (1990)。課程價值論——關於課程的價值及其評價的理論研究。西南師範大學博士學位論文。
- 陳俠 (1987)。課程論的學科位置和它同教學論的關係。課程·教材·教法，3，24-27。
- 陳俠 (1989)。課程論。北京：人民教育。
- 高洪源 (1996)。設置和開展活動課程的幾個問題。中國教育學刊，6，38-40。
- 高峽、康健、叢立新和高洪源 (1997)。活動課程的理論與實踐。上海：上海科技教育。
- 班華 (1989)。隱性課程與個性品德形成。教育研究，12，19-22。
- 袁維新 (2000)。關於研究性課程設計和實施的理性思考。中國教育學刊，2，29-31。
- 唐曉杰 (1988)。西方「隱蔽課程」研究的探析。華東師範大學學報·教育科學版，2，43-55。
- 崔允漭 (1999)。略論我國基礎教育課程政策的改革方向。教育發展研究，9，32-34。
- 崔允漭 (2001)。校本課程開發：理論與實踐。北京：教育科學。
- 崔允漭和杜萍 (1999)。校本課程開發：辯護與批判。教育發展研究，11，32-36。
- 崔允漭和沈蘭 (2000)。走向決策分享——國家課程與校本課程的歷史透視。教育研究，7，35-39。
- 馮生堯 (1996)。課程評價定義的批判性分析。教育研究，9，54-56。
- 黃甫全 (1994)。課程難度難論。東北師範大學學報·哲學社會科學版，4，91-96。
- 黃甫全 (1995a)。略論教師的課程研制者角色。教育理論與實踐，1，56-58。
- 黃甫全 (1995b)。教育灰色系統難論。首都師範大學學報·社科版，5，80-86。
- 黃甫全 (1996a)。課程本質新探。教育理論與實踐，1，21-25。
- 黃甫全 (1996b)。階梯型課程引論。貴陽：貴州人民。
- 黃甫全 (1996c)。整合課程與課程整合論。課程·教材·教法，10，6-11。
- 黃甫全 (1996d)。課程理想與課程評價。華南師範大學學報·社會科學版，6，55-61。
- 黃甫全 (1997a)。國外課程整合的發展走勢及其啓示。比較教育研究，3，38-41。
- 黃甫全 (1997b)。面向 21 世紀的課程現代化：背景、路向與行動。科技導報，9，30-32。
- 黃甫全 (1997c)。簡析課程論的主要任務、研究對象與基本內容。課程·教材·教法，12，1-6。
- 黃甫全 (1998a)。課程研制過程難論。華南師範大學學報·社會科學版，2，44-48。
- 黃甫全 (1998b)。論課程典範的周期性突變律。課程·教材·教法，5，7-12。
- 黃甫全 (2000a)。大課程論初探。課程·教材·教法，5，1-7。

- 黃甫全 (2000b)。文化哲學視野裡的新世紀課程改革遠景，超越與創新——比較教育的理論與實踐。台北：台灣書店。
- 黃甫全 (2001)。課程與教學論。北京：高等教育。
- 黃甫全和王本陸主編 (1998)。現代教學論學程。北京：教育科學。
- 張廷凱 (1993)。課程研究要推進課程改革——兼論當前課程研究的幾個重要問題。課程·教材·教法，6，52-55。
- 張廷凱 (1996)。關於課程評價的幾個問題——從評價看課程編制的科學化。課程·教材·教法，3，17-21。
- 張廷凱 (1998)。我國課程理論研究的歷史回顧：1922—1997 (下)。課程·教材·教法，2，10-16。
- 教育部 (2001)。關於印發<基礎教育課程改革綱要(試行)>的通知。
- 教育部辦公廳文件「教基廳函[1999]6號」。參見程材 (2000)。教育部推薦「普通高中新課程方案」並徵求意見。課程·教材·教法，1，1-5。
- 張華 (2000)。課程與教學整合論。教育研究，2，52-58。
- 國家教委 (1988)。關於印發<基礎教育全日制小學、初級中學教學計劃(試行草案)>和二十四個學科教學大綱(初審稿)的通知。
- 國家教委 (1992)。關於印發<九年義務教育全日制小學、初級中學課程計劃(試行)>和二十四個學科教學大綱(試用)的通知。
- 國家教委 (1994a)。貫徹執行國務院頒布的新工時制 全國普通中小學今秋將實行調整後的教學計劃。課程·教材·教法，9，1。
- 國家教委 (1994b)。實行新工時制對全日制小學、初級中學課程(教學)計劃進行調整的意見。課程·教材·教法，9，2-5。
- 國家教委基礎教育司 (1996)。關於印發<全日制普通高級中學課程計劃(實驗)>的通知。課程·教材·教法，6，1-4。
- 張偉 (1999)。試論素質教育中潛在課程的開發。四川師範大學學報·社科版，3，124-131。
- 張敷榮、張武升 (1990)。建國以來課程理論與實踐的回顧與展望。華東師範大學學報·教育科學版，4，57-64。
- 單丁著 (1998)。課程流派研究。濟南：山東教育。
- 曾天山 (1997)。教材論。南昌：江西教育。
- 程丹葉 (1990)。論初中課程的設計思想與設計目標。課程·教材·教法，3，12-14。
- 葉石水 (1999)。教材與學材。課程·教材·教法，3，46。
- 傅建明 (2000)。校本課程支持策略的探討。教育發展研究，4，47-50。
- 靳玉樂 (1993)。潛在課程簡論。課程·教材·教法，6，48-51。
- 靳玉樂 (1995)。現代課程論。重慶：西南師範大學。
- 靳玉樂 (1996)。潛在課程論。江西教育。

- 靳玉樂和楊紅(1997)。當前活動課程建設的問題與對策。**中國教育學刊**，6，53-56。
- 靳玉樂和師雪琴(1998)。課程論學科發展的方向。**課程·教材·教法**，1，2-6。
- 靳玉樂和黃清(2000)。**課程研究方法論**。重慶：西南師範大學。
- 楊曉微(2000)。近二十年我國基礎教育課程研究的方法論探析。**教育研究**，3，37-43。
- 鄭三元和龐麗鵬(1999)。論課程的本質。**教育研究與實驗**，4，22-25。
- 鄭金洲(1989)。隱蔽課程：一些理論上的思考。**外國教育動態**，1，46-50。
- 廖哲勛(1991)。**課程學**。武漢：華中師範大學。
- 廖哲勛(1995)。論新型活動課程的建構。**華東師範大學學報·教育科學版**，2，65-72。
- 廖哲勛(1999a)。課程發展規律與育人為本的課程設計觀。**課程·教材·教法**，5，1-5。
- 廖哲勛(1999b)。論中小學課程結構的改革。**教育研究**，7，59-65。
- 廖哲勛(2000)。論我國課程理論學科群的建設。**課程·教材·教法**，2，6-11。
- 廖哲勛、郭元祥主編(1997)。**小學活動課程設計**。武漢：湖北人民。
- 劉要悟(1996)。試析課程論與教學論的關係。**教育研究**，4，10-16。
- 劉根平(1992)。**潛課程論**。沈陽：遼寧教育。
- 劉啓迪(1998)。試論課程設計的客觀基礎。**課程·教材·教法**，5，12-16。
- 范樹成(1997)。綜合課程教材簡論。**課程·教材·教法**，12，6-10。
- 魯艷(1999)。校本課程：概念必須正確理解。**教育發展研究**，12，19-23。
- 錫山高中課題組(1999)。校本課程的研究與實驗。**課程·教材·教法**，2，18-22。
- 戴伯陶(1981)。論研究學校課程的重要性。**課程·教材·教法**，1，3-8。
- 謝登斌(1999)。跨世紀課程現代化與課程文化新思維。**廣西師範大學學報·哲學社會科學版**，1期，36-39。
- 叢立新(1995)。綜合活動課程雜議。**中國教育學刊**，1，25-28。
- 叢立新(1998)。知識、經驗、活動與課程的本質。**北京師範大學學報·社科版**，4，25-30。
- 鐘啓泉(1989)。**現代課程論**。上海：上海教育。
- 鐘啓泉(1995)。試論素質教育課程設計的教育學模型。**教育研究**，2，30-36。
- 鐘啓泉等著(1998)。**課程設計基礎**。濟南：山東教育。