

我国课程教材改革面临的课题

——访课程论专家钟启泉教授

本刊记者 韦 禾

钟启泉教授, 1939年生。现任华东师范大学比较教育研究所所长、博士生导师, 兼任中国比较教育研究会副理事长、上海市中小学课程教材编审委员会委员及社会学学科审查组长等, 并为日本国际教育学会和日本课程学会成员。1979年以来在国内外发表论文150多篇, 著作(专著、译著、编著)23部。其代表作《现代课程论》出版以来多次获奖, 译著《现代教育学基础》、编译《现代教学论发展》等也被广泛采用。目前主要致力于中华社会科学基金项目——“面向21世纪课程模式比较”与国家教委博士点社科基金项目——“国民素质结构、中小学课程理论和课程设计的综合研究”等项课题的研究。

记者:综观当前世界各国的教育改革, 更新课程可以说是一个核心的内容。我国近年来在中小学课程教材改革方面也有了一些可喜的进展, 特别是上海市起步较早, 从1988年起就开始着手对中小学课程和教材进行全面改革, 经过几年的努力, 目前已进入全面实施的新阶段。这一成果在国内外同行中引起了普遍关注, 社会各方面也给予了较高的评价。钟教授, 作为教育理论工作者和课程论研究专家, 您和华东师大比较教育研究所的同行接受上海市中小学课程教材改革委员会的委托, 展开了“国外课程理论与实践”的比较研究, 参与了上海市中小学课程教材改革的全过程, 并为方案的制定和实施倾注了许多心血, 这里能否请您谈一下我国中小学课程教材改革的战略目标是什么? 为实现这一目标当前该做何种努力?

钟启泉:我国中小学课程教材改革的战略目标, 就是瞄准当代社会对基础教育提出的挑

战, 为21世纪培养人材。从世界范围来看, 80年代以来, 无论是发达国家抑或发展中国家, 都在展望21世纪, 大力改善、充实基础教育, 其中推行国家规模的中小学课程改革是一个中心环节。面对这种激烈的竞争, 我国的中小学课程教材如果不进行变革改造, 以努力接近和赶上世界先进水平的话, 培养21世纪新型人材的目标就要落空。从我国的实际情况来看, 进行课程教材改革首先是要改造旧的课程观念, 其次是在体制上进行变革, 真正使我国中小学的课程教材实现从“近代化”向“现代化”的转变。

回顾历史, 建国40多年来我国曾先后编制过7套中小学课程教材, 但每一次课程教材改革几乎都是匆匆上马匆匆推出, 缺乏研究的积累, 缺乏理论的武装, 缺乏实践的验证, 缺乏必要的评估, 因此可说是一种游击式经验型的课程改革模式, 这种模式是不可能引起真正的

课程变革的。新的课程改革模式应从经验型转变为科学型，所谓科学型改革模式，就是以“决策——设计——实施——改进——评价”这一连串实证的系统的科学步骤为内容的一种模式。应当说，这次上海市的中小学课程教材改革朝科学型的编制模式跨进了一大步，这主要表现为在下述几个问题上有了比较清醒的认识和相应的措施。一是课程目标层级化问题。课程目标可以依其具体性的程度、对象的幅度、时间的长度而划分出不同的层级，我们要从种种角度把握其特点。然而在我们以往的课程编制和教学实践中，目标的叙述往往过于笼统，或者偏重于某一类型或层次的目标，比如仅注意认知性目标而忽视情意性、技能性目标；或者局限于单一学科所求的目标而忽略了跨学科的教学目标，等等。由于目标缺乏系统化或层级化，自然会影响到课程质量和教学效果。二是课程结构合理化问题。课程不是各门知识的凑合，也不是科学的知识体系的原封不动的复制，它一定要经过教学论的改造方才成为学科的体系。课程结构应当从三个层次，即微观（单元）层次、中观（学科）层次和宏观（学科群）层次加以设计，过去我们只囿于微观层次的研究，而宏观层次近年来尤其受到国际教育界的关注。诸如认真分析必修课程与选修课程的合理比率；分科课程与综合课程的利弊得失；有形课程与无形课程的协调统一；课程弹性化的策略，等等，都是宏观层次的结构分析所不可缺少的作业，也是实现课程结构合理化所必须研究解决的问题。三是课程评价的科学化问题。我们过去评价课程（教学）只有一个尺度，即“对知识的理解程度”，近年来又加上了“操作技能与思维能力”，而对“学习动机、态度”则根本弃之不顾或者充其量处于陪衬地位。新的评价观念、尺度来了个180度大转折，“学习动机、态度”被放在了首位，其次是“培养思维能力”，“对知识的理解”则放到了最后。这是很有道理的，因为如果没有端正的学习动机和态度，所掌握的知识是僵死的、虚假的，反之才能学到活生生的、动态的知识。因此，传统的评价观念、人才观念不转变，即使推出了好的课程也无济于事。这就涉及到教育体制的改革，包括理顺升学与就业的关系、全面提高

素质与重视发展个性的关系，等等，特别是要从高考的指挥棒下摆脱出来。可以说，上海市的课程改革方案对所有这些问题都作出了比较合理的回答。

记者：课程教材改革是一项系统工程，涉及到方方面面，有相当的难度。从目前来看前期工程已取得预期成果，出版了从幼儿园到高中的必修课和选修课教材各121本，并从1993年秋季起在上海市小学一年级全面试行新的课程方案、课程标准和新教材，初、高中部分年级和学科也已全面试用新教材，这标志着课程教材改革已迈出了第一步，下一步就要看具体实施的情况如何了，即是否能在改革实践中真正体现这次课程教材改革的宗旨，大幅度地提高基础教育的质量。钟教授，您能否再谈谈这套新课程教材有些什么新意或基本特色？另外，从制定方案到稳步实施、逐步过渡、分步到位，在这一系列过程中，您认为实施新课程的最关键环节是什么？怎样才能确保改革取得成功？

钟启泉：从课程论的角度看，上海的课程改革方案至少在下列两点上有所突破，颇具新意。一是明确地界定了“基础学力”的概念，并全面落实了基础学力的要求。传统的课程编制就象“幼儿偏食引起营养不良症”那样，仅仅抓住现成知识的授受，实在是谈不上“打好基础”的。新的课程方案改进了“营养配方”，从态度、知识、技能等种种目标维度作出全面设计，这就为中小学生真正“打好基础”提供了前提条件。二是理直气壮地提出了“个性发展”的目标。教育不等于“训练”，尽管教育工作包含了“训练”的因素。象马戏团驯兽表演那样，企图借助题海战术去造就“真才实学”的新一代，简直是天方夜谭。应当说，“因材施教”、“发展个性”，是教育的本性所在。改革方案拨开了“发展个性岂非发展个人主义”之类的“左倾幼稚病”的迷雾，还教育以本来面目，实在是值得称道的。

课程教材改革的成功与否，除了受教育外部的诸多因素制约之外，从教育内部说，教师的能量（能力）恐怕是决定性的因素了。因此，我以为在课程教材改革的全部过程中，始终抓住教师的进修、提高这个环节是非常必要的。从理论上说，一般认为现代课程改革的实施步骤

通常必须经历五个阶段，即：①专家设想的课程——学者、研究人员与教师提出构想的阶段；②公众理解的课程——课程标准与教科书内容编制的阶段；③学校计划的课程——从学校管理的观点，计划方案的阶段；④教师实施的课程——教师作为教学实践实施方案的阶段；⑤学生经验的课程——学生实际地经验具体内容的阶段。

很显然，上述任何一个阶段都离不开教学第一线的教师，教师是课程教材改革的主体或主角。世界课程更新的史实曾屡屡证明了这一点，如美国在60年代推出的一系列“新课程”最终之所以归于失败，主要原因便是一般教师缺乏驾驭新课程的足够的素养。再比如，上海市中小学课程教材改革委员会用招标方式，在许多学科的新教材编写中采用AB版编制，鼓励竞争，结果涌现出了一些改革幅度较大、符合改革精神的教材（如化学、社会等），这些教材尽管受到国内外专家的一致赞叹，特别是国外学者给予了很高的评价，同时也深受试点学校师生的欢迎，客观效果也不错，但敢于采用的学校相对说来为数少些，更多的学校倾向于采用改革力度小一些的教材。究其原因，在于大部分教师承受不了，他们仍习惯于老教材。这说明，在课程标准、教材编写和教学实施这三个环节之间存在着落差，即教材未必能百分之百地反映出课程标准的要求，教师如果不进修提高，不改造观念，也不可能掌握好标准和教材。这个问题正是课程论研究的主题，不只我国存在，而且是带有普遍意义的世界性的课题。这样说来，课程改革不仅是一个学术探讨的过程，也是教师进修的过程，靠行政命令是绝对行不通的。现代的课程改革渗透了以往不曾有的新观念、新内容、新技术，教师的进修成为新课程实施的最关键的环节亦是理所当然的。可喜的是，上海市教育局敏锐地觉察到这个问题的紧迫性，已经在分期、分批、分层次地实施适应新课程的教师进修了。

记者：常常听到来自基层的意见，认为教育理论研究不能很好地结合教育实践并为教育实践提供科学的、有效的指导；另一方面许多从事教育理论研究的同志也慨叹无用武之地，科研成果很难在实际教育过程中发挥效用。或

许这也是我国的教育事业无论在理论上或实践上都缺少突破性成果的一个重要原因吧。钟教授，您和华东师大比较教育研究所的学者们积极参与这次课程教材改革工作，特别是在理论与实践的结合方面颇有特色，请您再谈一下有关这方面的经验和体会。

钟启泉：确实，这几年我们比较教育研究所的同志们为我国的课程教材改革做了一些工作，比如，我们推出了一套比较课程论、比较教学论研究丛书，为课程设计与教学设计提供理论依据或参照系；我们还直接参与了上海市中小学课程标准的编制与新教材的审定工作；并为参加培训的教师讲课，等等。我本人的两本专著《现代课程论》（上海教育出版社）、《现代教学论发展》（教育科学出版社）被上海市教育局指定为教师进修必读书。这些事实说明，比较教育研究成果不是不派用场的。

可以预期，上海市的课程改革将不仅推出一套崭新的课程教材来，而且将锻炼出一支课程研究的理论队伍。这是因为，一方面，上海市政府和教育部门十分重视教育科研特别是比较教育研究的成果，把上海的改革放在国际教育改革的大背景下去思考，力求与世界水平相接近，因此在改革伊始就注意吸收高校及科研机构的专家、学者参与改革的设计直至全部过程；另一方面，作为教育理论工作者我们也有一种紧迫感，一种参加21世纪国际教育竞争的沉重的压力。要真正提高我国基础教育的水平，关起门来研究是不行的，必须到实践中去，与我国的中小学界打成一片，从中倾听不同的呼声，从而推动理论思考，并使之与实际相结合，才真正有可能解决我国所面临的教育问题。

这几年的改革实践使我深信，比较教育工作者是大有可为的，有许多新的课题有待于我们去研究、解决。即以“个性发展”来说，这其实是一个世界性的难题。过去我们单纯从心理学的角度去解析人格的构成要素，却未能从造就现代社会所需要的完整的人格的高度去研究，时至今日，到底什么叫“个性”，什么叫“个性发展”，什么是“个性化课程”，尚未能在理论上解释清楚，这就难于在课程编制和教学实践中体现个性发展的思想，甚至造成某种混乱。国际教育界新近在这方面提出了新的思路，

即从个性化与社会化相统一的高度入手进行研究,这方面的研究成果值得我们借鉴。再比如,这些年来大力宣传“素质教育”无疑是正确的,但究其实“素质”到底指什么,其涵义如何界定,也都缺乏深入的研究和切实的阐述。此外,与“素质教育”相关,还有一个“信息教育”的问题。国外早就提出了“信息能力”、“信息伦理”等概念,80年代以来,计算机教育着眼于培养学生“信息文化”的素养,而不再停留于60年代的掌握电脑操作技能的层面。我国现在虽然已把计算机列入了中小学的必修课程,但在课程标准上与国外的教育思想高度相比又落后了一大步。电脑课程为何设置,信息教育如何渗透于各科教学之中,类似这些问题,都是需要理论工作者结合实际去进行思考和研究,并在实践过程中加以解决的。总之,从事理论研究的同志只要深入到实践中去,就会发现许多有价值的研究课题;也只有从我国教育的实际情况出发,这些课题研究才能具有活跃的生命力,才能在教育改革实践中发挥理论指导作用。

记者:是的,只有从实践中来、经受实践检验并指导实践的理论,才称得上真正的理论。可以相信我国的比较教育研究工作者一定能够有所建树。下面,我想换一个话题。据我所知,在当今不同国家存在种种不同的课程行政制度,有中央集权型的,有地方分权型的,80年代以来,似乎又出现了“均权化”的势头。请您评述一下这种现象,它将给各国的课程政策带来什么影响?从课程政策的角度说,我国应当采取怎样的格局为妥?

钟启泉:这是一个很值得注意的问题。确实,80年代以来,许多发达国家的课程行政“殊途同归”,既非一味强调“集权化”,亦非一味强调“分权化”,而采取了“均权化”的策略。我认为这是明智之举。事实上,例如日本、前苏联等中央集权型国家的课程政策,有利于保障基础教育质量的普遍提高,这是有目共睹的;而美、英等地方分权型国家的课程政策则有利于拔尖人材脱颖而出,尽管各校之间参差不齐,难于保障教育质量的大面积提高,却造就了一大批包括众多的诺贝尔奖金获得者在内的英才。而采取“均权化”策略正是旨在协调两者

的关系,有利于汲取“集权化”与“分权化”的长处。这种策略使得美、英等国在其课程改革中注重课程的“统一”,强化核心课程(必修课程)的标准及其比重;而日本等国则注重课程的“分化”,增加课程的弹性。

我想,我国的课程政策不妨采取这样的格局——在课程行政上,求得中央行政与地方行政的协调、均衡以发挥两者的积极性,实行既统一又分化的课程模式。具体地说,我们可以采用“双元结构”的课程设计。其第一部分是“核心课程”,这是人人必修的、旨在授受相对稳定的社会文化的层次,课时比例可占50—60%。其第二部分是“自由课程”,这是根据各地、各校及学生个人特点自主选择、旨在授受相对可变的社会文化的层次,课时比例可占40—50%。中央行政保持对课程编制的部分调控,以设计核心课程为主要任务,宜采取“一纲多本”制。地方行政有较大的课程编制自主权,以设计自由课程为主要任务,势必采取“多纲多本”制。当然,这只是一个十分粗浅的想法,有待大家讨论。

记者:您今天的谈话传达了这样一个信息:上海的课程改革实践已经并且正在推动着比较教育的研究。这是一个令人鼓舞的案例,可惜类似的案例在全国范围内并不多见。我想,这里面原因固然很多,但教育研究自身存在的方法论上的偏差,恐怕不能不说是一个主要原因吧?我觉得现在确实存在着一种倾向,即理论研究中浮躁之风的蔓延,这在许多教育理论刊物中都有所反映。譬如,相当部分的论著不是严肃、认真地去把握问题的深层本质,而是以浮躁的情绪、急功近利的态度代替理性的思考,热衷于把一些人所共知的废话冠之以“宏观论述”、“全景式思考”之类大书特书,而实际上不过是隔靴搔痒,除了暴露自身理论上的苍白无力之外,既于教育实际问题无补,又在某种程度上败坏了治学风气,对此许多有识之士深感忧虑。因此,这里还想请您就教育科研方法论的问题阐述一下意见,我以为这对于匡正当前存在的一些不良倾向,使教育研究更加科学化、现代化是有积极意义的。

钟启泉:您的分析切中了时弊,我很有同感。
(下转第47页)

体现。古人云“杀身成仁，舍身取义”。对到达这一境界之人来讲，“仁”与“义”就成为他们的一种最高需要。并愿意为此而舍弃其他一切需求，道德成为一种理想、一种信仰，这是道德的魅力之所在，也是道德教育之终极。

德育应在其全过程中逐步实现和不断发挥这种个体的享用功能。道德教育不仅要使人感受到掌握与遵循某种道德规范对自身来说是一种约束、一种限制、一种牺牲、一种奉献，而且应当使他们从内心体验到，从中可以得到愉快、幸福与满足；得到自我的充分发展与自由；得到唯独特人才有的一种最高享受。这种对道德享用价值内心体验，需要在德育过程中不断深化与提高，德育更使儿童从小就能因其道德的行为（亲社会行为）而得到赞许、表扬、肯定，从中产生积极、快乐的情绪；德育还要使儿童、少年从能使他人得到快乐与满足的道德行为中体验到自我满足与幸福；德育还要进一步使少年、儿童从有利于集体的思想行为中获得荣誉和尊重，产生自我肯定的深刻体验。满足其在群体中的归属感与安全感等需要；德育还要更进一步地使个体从自身道德的发展，道德人格的完

善中获得一种自我提升的满意感、满足感；在人的发展最高层次上，德育要使人们从其道德理想、道德信念的实现中，获得一种崇高感，体验到一种最大的幸福，感受到一种最高的享受。

只有使道德教育的自我享用功能不断得到提升与发挥，才得以使教育把各种道德规范的遵从逐渐从他律转变为自律；使他们不是把各种道德规范视为约束与限制，而当作自我肯定、自我发展的需要；使他们不是把道德、道德教育视为一种异己的力量，而成为自身的主动追求，是一种与自身不断完善化、理想化相一致的力量。

为此，德育的个体享用功能与发展功能是完全一致的。只有使个体在德育过程中不断发展，它的享用功能才得以产生与深化；同样，也只有在实现发展功能中不断使享用功能得以发挥，个体的道德发展，人格完善才得到最内在、最根本的动力，并产生积极的效果，德育的最高发展性目标才得以实现。同时，也只有使两种功能密切结合，道德教育才有可能真正成为“愉快教育”，成为一种人们所乐于接受的教育。这也可能是当前德育改革之核心所在！

（本文责任编辑：王 磊）

（上接第 27 页）方法论的问题确实应当引起教育理论界的重视。我个人认为，教育科学毕竟是一门实践性较强的学科，因而适当地强调一下实证性研究是必要的。我们现在的某些研究常常迷醉于学究式的思辨，当然在科学研究中离不开思辨的要素，但思辨一定要建立在客观事实的基础上，否则就会丧失科学意义。不进行调查研究、实验研究、比较研究，不掌握实际情况，仅凭一知半解就乱发议论，肆意演绎，妄下结论，这是科学研究的大忌。试看国外的一些学者，他们在选择科研课题时往往更注重一些看似很小但却具有实践价值的课题，在没有充分论据予以证明之前很少下结论，有的甚至只是提出问题，加以讨论，因而其研究具有针对性和说服力，平实可信。但愿我们今后的教育科研工作，少一点套话、空话和不着边际的抽象说教；少一点急功近利和实用主义的浮躁，从大处着眼、小处着手，一步一个脚印地积累实证资料和思想资料，只有这样，才谈得上展开真正的理论研究，否则，什么“学术水

准”，什么“参天的教育科学之树”，终究不过是一句空话而已。

记者：的确如此，学风的端正可以说是开展科学研究的前提。李瑞环同志在出席八届人大二次会议时有一段重要谈话，大力提倡研究实招注重实效，其中明确指出，“我们过去有些事情没有办好，不是失之于方向不明，而是失之于缺少实招。说大话、空话、似是而非的话，没有错也没有用的话，是‘文革’恶习，必须坚决摒弃，代之以踏下心来琢磨事，齐心协力想实招。”这些话很值得从事理论研究的同志们深思，亦应当成为今后宣传工作的重要思想导向。如果教育理论界的同志都能以此共勉，从而同心协力在教育科学研究中加以贯彻，那么我国的教育科学事业就有可能跃上一个新台阶，教育改革也将沿着健康、科学的方向深入向前发展。

最后，衷心感谢钟教授对我们《教育研究》的支持，感谢您今天所做的谈话，谢谢。