

富有中国气派的课程理论之典范

——“陈侠原理”的方法论特征与现实意义

杨四耕

【摘要】陈侠先生是我国现代课程论的先驱者和奠基人，他所提出的课程理论可以统称为“陈侠原理”。“陈侠原理”包含三个层次、两个维度：三个层次即课程编订的理论基础、课程开发的基本原理、课程研制的过程分析；两个维度即理论与实践两个维度。陈侠先生在建构课程理论的过程中走出了一条具有“中国气氛”“中国气质”“中国气度”“中国气魄”“中国气息”的课程研究之路。“陈侠原理”是富有生命力的课程理论，它所展示的不仅是理论创建者个人的精神生命力，更是他所处时代内蕴着的精神生命力的张扬，至今仍有强烈的现实意义。“陈侠原理”是陈侠先生给予中国课程理论与实践的一份珍贵遗产，也是中国课程论研究者贡献给世界课程论的一份宝贵财富。

【关键词】陈侠原理；中国气派；现代课程论；课程原理；方法论特征

【中图分类号】G40-01 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-6024(2020)06-0096-12

DOI:10.13527/j.cnki.educ.sci.china.2020.06.011

陈侠先生（1915—1992）是我国现代著名的教育学家和编辑出版家，现代课程论的先驱者和奠基人。1989年3月，陈侠著的《课程论》一书由人民教育出版社出版。这部《课程论》既是新中国第一部系统的课程论著作，又是新中国第一部课程论教材。它明确地把“中国特色”作为目标，紧密结合中国实际情况，形成了独具一格的结构体系和话语体系。^①作为课程论一代宗师，他应用马克思主义的理论与方法，创造了具有中国气派的课程理论。笔者将陈侠先生所创造的课程理论称为“陈侠原理”。“陈侠原理”是一个充满张力的范畴^②，是具有原创性质的课程理论，对我们建构具有中国特色的课程理论具有重要的参考价值。

一、“陈侠原理”的基本结构

课程研究兼具理论和实践性质。“好的理论在于它能够指导实践，而好的实践又在于它有好的理

作者简介：杨四耕，上海市教育科学研究院副研究员，主要从事课程与教学论研究。

^① 吕达，刘立德. 我国课程论重建的先驱者和奠基人——纪念陈侠先生诞辰100周年 [J]. 课程·教材·教法，2015（3）：33-39.

^② 范畴是理论思维的一种普遍形式，是人们在实践基础上升华出来的思想成果，每一种理论都可以利用一定的范畴去概括其研究对象的本质、特性和规律，任何一个理论离开了范畴，就难以描述其领域的存在、经验、观念和思想。参阅郭元祥. 教育逻辑学 [M]. 北京：人民教育出版社，2002：40-45.

论作指导。借助理论，可以概括出课程诸现象之间的关系模式，以便有效地应用于不同的实际情境之中；借助于实践，可以找到应用于课程实践活动中的程序、技术和方法。”^①“陈侠原理”很好地印证了这一点，它是理论与实践相结合的产物。笔者系统学习了陈侠先生的课程研究成果，主要包括陈侠著《课程论》《课程论重建与教育科学研究》^②等。从这些研究成果可知，陈侠先生的课程研究视野十分开阔，包含课程研究方法论和理论基础、课程的本体生成和实现过程、不同类型的课程、课程的历史研究等。这里仅仅就陈侠先生课程研制的理论与实践作些探讨，属于选点式探究。笔者发现，“陈侠原理”包含三个层次、两个维度：三个层次即课程编订的理论基础、课程开发的基本原理、课程研制的过程分析；两个维度即理论与实践两个维度。概括地说，就是一种“三层二维”结构（如图1所示）。

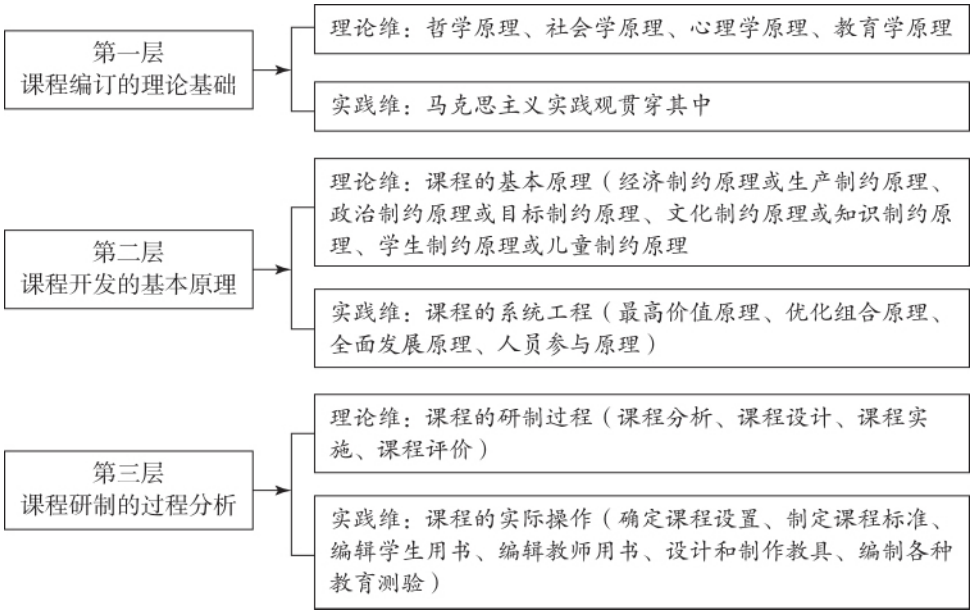


图1 “陈侠原理”的“三层二维”结构

（一）第一层：课程编订的理论基础

关于课程编订的理论基础，历史上许多学者都有不同的观点。美国学者坦纳夫妇（D. and L. Tanner）等人主张，社会、学生和知识是课程的基础。英国学者劳顿（D. Lawton）等人则明确指出，课程的理论基础包括心理学、社会学和哲学。^③ 陈侠先生认为，课程编订是有规律的，课程编订的基本原理就是课程编订应遵循的基本规律。遵循课程编订的基本原理，就能事半功倍；否则就会事倍功半。在《学校课程编订的基本原理》^④一文中，陈侠先生提出的课程编订的基本原理，其实就是课程编订的理论基础，具体包含：

1. 哲学原理。陈侠先生认为，马克思主义哲学是课程编订的哲学基础，辩证唯物主义和历史唯物主义是科学认识世界的方法和工具，也是改造实践活动的方法和工具。课程编订要理论联系实际，从实际出发，实事求是，坚持唯物论，反对唯心论，坚持辩证法，反对形而上学。

① 靳玉乐，黄清. 课程研究方法论 [M]. 重庆：西南师范大学出版社，2000：21.
② 陈侠先生生前撰写的大部分课程研究文章都集中在由吕达、刘立德主编的《课程论重建与教育科学研究》（上下册）一书中，该书2017年由人民教育出版社出版。
③ 丹尼斯·劳顿. 课程研究的理论与实践 [M]. 张渭城，等，译. 北京：人民教育出版社，1985：5.
④ 陈侠. 学校课程编订的基本原理 [J]. 课程·教材·教法，1989（1）：1-5.

2. 社会学原理。社会学是研究人与人、人与社会、社会与社会相互关系的学说。依据马克思主义关于人的全面发展理论,陈侠先生特别强调人的自由、平等;强调个人与社会的关系是“我为人人,人人为我”;强调教育与生产劳动相结合,强调互助合作,强调教育要面向现代化、面向世界、面向未来。

3. 心理学原理。陈侠先生认为,课程编订既要适合儿童身心发展规律,又要促进他们身心不断发展,既要适应儿童兴趣、需要和动机,又要把社会需要下一代掌握的东西传递下去。为此,课程教材宜采用螺旋式的排列方法,而不宜用直线式排列法;根据青少年的接受能力适当分合;等等。

4. 教育学原理。陈侠先生认为,教育学理论是课程理论研究的依据,课程理论可以丰富教育学理论,二者密不可分。教育的起源、本质和功能、教育的地位和作用、教育目的和任务的理论,特别是课程教材的使用、学校的培养目标,课程编订工作者必须做到心中有数,念念不忘。

一个课程研究者不论持何种观点,也不论是否自觉,都或多或少地会以哲学、社会学、心理学以及教育学为基础指导自身的课程研究。陈侠先生对课程的理论基础的分析是颇有见地的,他自始至终将马克思主义唯物史观以及实践观贯穿其中,使得其课程理论充满实践气息。这是“陈侠原理”的理论基石。

(二) 第二层: 课程开发的基本原理

陈侠先生在《再谈课程原理》一文中指出:课程系统本身的各项规律,可以分为两大类:一是课程的制约因素,二是课程的工程管理。^①这两大类规律性意见,我们可以视为“陈侠原理”之课程开发理论与实践两个维度。

从制约课程的因素来看课程编制原理,具有一定的理论意义。陈侠先生认为,任何时代、任何国家的学校课程,几乎都要受到各种因素的制约,其中最最根本的制约因素有以下四个方面:^②

1. 经济制约原理或生产制约原理。该原理认为,社会生产力发展水平影响着学校课程的内容与结构。课程负有治国兴邦之责任,课程受到经济的制约,要服从社会生产的需要。

2. 政治制约原理或目标制约原理。教育宗旨、教育方针、培养目标反映了国家的政治利益,决定着学校课程的内容和结构。换言之,政治诉求和育人目标决定着学校课程,学校课程是为实现培养目标服务的,具有一定的政治立场。

3. 文化制约原理或知识制约原理。一定时代的科学、文化、技术发展状况,或者说知识财富积累的程度,决定着学校课程的内容和结构。因此,科学水平、哲学思潮、文化传统、知识财富、学校制度以及教育思想都对学校课程发展有重要影响。

4. 学生制约原理或儿童制约原理。一定教育阶段、一定年龄阶段儿童的身心发育的状况,决定着学校课程的内容和结构,特别是它的广度和深度。

陈侠先生认为,制约课程的种种因素是错综复杂的,是同时起作用的。如果把经济因素、政治因素等看作社会因素,那么儿童的身心发展就是个人因素。只有兼顾社会因素和个人因素,我们才能编订出科学的课程。^③

从课程工程管理角度看课程原理,更具实践感。陈侠先生认为,按照系统论的观点,课程从设计(编订)到实施,再到评价的全过程就是课程工程或课程系统。课程的系统工程原理主要包含以下四个原理:^④

1. 最高价值原理。培养全面发展的社会主义建设者和接班人是教育目标的要求,实现这一教育

^{①②③④} 陈侠. 再谈课程原理 [J]. 课程·教材·教法, 1989 (5): 13-16.

目标是课程的最高价值。课程编订是否完善,关系着育人的成败,选择和评价课程应当遵循课程的最高价值原理。

2. 优化组合原理。课程必须选择最重要、最典型的人类文化遗产和最先进、最稳定的知识财富,并按照知识的内在联系和学习者的身心发展特点,进行通盘筹划。课程的优化组合不仅和学科设置有关,还涉及学科先后顺序、同时并进的条件、教学时间分配、实践作业的安排等问题,要注意课程内容和学习时间的综合平衡。

3. 全面发展原理。课程要促进受教育者身心的全面发展,因此应当有统一的要求,同时又要考虑学习者的具体条件和不同需要,使所有学习者都能得到适合他们自身的最佳发展。

4. 人员参与原理。课程的编订、实施和评价,要有专业工作者参加,要由内行来领导,分工合作,协同一致。其中,课程编订要有学科专家,也要有教育学者和各科教师参加;课程实施要广泛听取教师的意见;课程评价要有课程编订者、实施者和评价者三方面人员的共同参与;课程管理者要有科学家的态度,要尊重课程编订者、实施者和评价者的劳动,给予他们发言权,使他们有足够的信心从事自己的专业。

(三) 第三层:课程研制的过程分析

泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中开宗明义地指出,开发任何课程都必须回答四个基本问题:第一,学校应该试图达到什么教育目标?第二,提供什么教育经验最有可能达到这些目标?第三,怎样有效组织这些教育经验?第四,我们如何确定这些目标正在得以实现?因此,确定教育目标、选择学习经验、组织学习经验、评价学习结果,构成了著名的“泰勒原理”。^①可以说,明晰课程研制的基本过程是课程原理探究的重要任务,“陈侠原理”也不例外。陈侠先生指出,从理论方面说,课程研制过程主要包括四个阶段:^②

1. 课程分析。这是课程研制的第一步。分析的范围有教育目标、人生活动、职业活动、受教育者身心发育状况、现实和未来的需要和古今中外的课程等。分析的目的在于确定教育内容选择的方针,衡量教材的价值,为课程设计提供依据。分析的方法有观察、调查、访问、收集数据、研究文件等。分析的结果可以产生各种明细一览表,可以根据它们初步列出各种课程纲要。

2. 课程设计。这是课程研制过程中最具创造性的活动。从事这项活动的是各门科学专家、教育科学专家和课程研究人员,具体的设计活动包括研究课程实施的对象、不同层次的教育目标、课程应当采用的类型(学科课程还是活动课程,综合课程还是核心课程),编订有关课程文件的具体内容。文件中包括某一学科的教学目的和任务、教材选择的广度和深度、教材排列的顺序、本学科同其他学科的联系、各部分教材的分量和教学时间的分配、实验仪器和各项教具的使用等。课程设计的结果产生的文件是课程标准。

3. 课程实施。按照教育目标编订的课程,是否有助于它的实现?针对学习者身心发展阶段编订的课程,能否被他们接受并收到预期的效果?都需要把它落实到教学活动中去,才能得到答案。因此,教学也是课程研制的过程之一,教师也可以说是课程研制人员。课程实施要靠教学,教学内容便是课程,课程和教学相互依存。

4. 课程评价。为了检查课程的实施结果,即课程能否实现教育目标,实现程度如何?我们需要对课程进行评价,以便作出改进课程的决策。课程评价是一个客观的过程,需要采取科学的工具即教育测验,以便得到确切的数据,对课程作出量的分析,这是量的评价。倘若观察学生行为表现,

① 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方,译. 北京:人民教育出版社,1994:17.

② 陈侠. 课程论重建与教育科学研究 [M]. 北京:人民教育出版社,2017:129-138.

作出质的分析、说明和鉴定，称为质的评价。评价结果可以作为课程改进的依据。

陈侠先生认为，课程分析、设计、实施和评价是一个周而复始的过程。“学校课程编订要基于对党和国家教育方针的了解，有以下具体课程编订程序：确定课程设置、制定课程标准、编辑学生用书、编辑教师用书、设计和制作教具、编制各科教育测验。”^①

布雷岑卡认为，教育理论有科学的、规范哲学的、实践的三种取向，他据此将教育理论分为科学教育理论、哲学教育理论和实践教育理论。在他看来，科学教育理论回答“是什么”的问题，哲学教育理论回答“应该是什么”和“应该做什么”的问题，实践教育理论回答“如何做”的问题。^②我国学者唐莹从“描述—规范”的角度将教育理论分为实然教育理论和应然教育理论，实然教育理论呈现出描述性、经验性特征，应然教育理论呈现出规范性、纲领性、伦理性特征。^③“陈侠原理”从“实然—应然”两个维度，从“理论基础”到“一般原理”再到“技术分析”，分三个层次对课程理论的形成逻辑和实践逻辑作了清晰的梳理，创造性地回答了学校课程的科学的、价值的和规范的一系列命题，填平了课程理论与课程实践之间的鸿沟。

从逻辑上说，一切良好的实践先要有一个理论；理智的实践是遵循一个正确理论所进行的实践。^④把理论和实践结合起来，将“原理”与“过程”综合进行思考是“陈侠原理”的一个显著特点，具体表现为重视课程的基础研究，对复杂的课程现象的性质和相互关系从理论上加以分析和概括，寻找其中的内在规律；关注课程的应用研究，注重解决特定的课程实际问题，把课程的基础研究和应用研究结合起来，使课程研究既有一定的理论依据，又能提供事实材料去支持和完善理论，解决当前的实践问题。和“泰勒原理”比较，“陈侠原理”是具有中国特色的课程理论，操作性更强，更适合中国课程的实践情境。他“提出能够解释中国课程的课程理论，构建中国课程理论体系并彰显世界课程发展的中国理论位置”^⑤。诚如丁念金教授所言：“进入20世纪后，随着课程研究在美国等国家发展成为一门学科，即发展成为一个专门的、系统化的知识领域，我国也很快建立了课程论学科，开展了大量的课程研究，包括本土性的课程研究。1949年之后，课程论作为一门专门学科的状况暂时中断，但是还有不少零碎的研究，包括本土性的研究。20世纪80年代末，课程论又作为一门学科重新建起来。陈侠著，人民教育出版社1989年出版的《课程论》就是本土课程论的一例。”^⑥

二、“陈侠原理”的方法论特征

方法论是研究者关于其研究的价值取向、方法选择和操作程序等问题的原则性说明，是关于其研究立场、研究对象、研究目的、研究步骤、研究手段和研究方法及其关系等基本问题的系统阐释。陈侠先生在对课程的历史研究、原理研究、比较研究以及实证研究中，开创出独特的课程原理。笔者以为，“陈侠原理”具有鲜明的方法论特征，从方法论层面为中国课程研究提供了丰富的经验。陈侠先生在建构富有中国气派的课程理论中走出了一条独特的路：一条具有“中国气氛”“中国气质”

① 陈侠. 课程论重建与教育科学研究 [M]. 北京：人民教育出版社，2017：129-138.

② Brezinka W. Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education [M]. Philosophy of Education and Practical Pedagogics, 1992: 174-231.

③ 唐莹. 元教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，2002：416-460.

④ 劳顿. 课程研究的理论与实践 [M]. 张渭城，等，译，北京：人民教育出版社，1985：14.

⑤ 周仕德，刘翠青. 论中国特色课程论学科体系的构建 [J]. 课程·教材·教法，2020（3）：70-75.

⑥ 丁念金. 我国本土课程论建设中的综合创造方略 [J]. 湖南师范大学教育科学学报 2014（1）：41-45.

“中国气度”“中国气魄”“中国气息”的课程研究之路。^①

（一）中国气氛：传统的扬弃性与场域的适切性

气氛是环境给予人的精神气象和整体氛围。中国气氛是“陈侠原理”的文化氛围，是对中国课程传统的合理扬弃，是与中国课程实践场域相呼应的特征描述。中国课程理论必须坚持中国立场，吸收一切优秀传统文化的养料，以“扬弃”的姿态彰显自己的独特道路。

1981年，陈侠先生在《课程研究引论》一文中，对课程的本质属性作了全面的分析。文章指出：课程是“为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”^②这个定义既没有照搬国外的说法，也没有因循中国的传统释义。陈侠先生传承了我国“课业及其进程”的传统文化思想，他说：“从我国古籍的记载来看，‘课程’一词的含义，既包括教学科目（学科），又包括这些科目的教学顺序和时间”，而且一直以来我国教育界也沿袭这种说法。^③可以说，从陈侠先生对课程的界定体现了文化的传承，同时具有较强的可操作性。孟禄认为，课程有实际的观点和理论的观点，实际的观点是“学程内容如何组织，学科如何排列，作业时间如何支配”等，理论的观点是“为儿童一贯之经验，完整不可分裂”。^④两种观点本身并不对立，相对而言，实际的观点更具有实践操作性。陈侠先生关于课程的界定，认同了课程是“学习者在学校指导下获得的全部经验”这个广义的课程概念，但从当时中小学实际看，认为课程应该是“为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和”。或许也正因为如此，教学的科目、课业的结构及其进程作为课程的基本教学内容至今还是被认同的。^⑤陈侠先生对课程本质的理解是到位的，是符合中国文化传统和特定现实的。从这个小的切面，我们可以发现陈侠先生对传统的扬弃和再造。

近些年来，许多学者指出我国课程研究要以本土理论与实践为文化基因，形成能有效地运用于本土实际，从根本上满足本土需求，解决内生于本土的基本问题的理论。^⑥我国课程改革实践需要本土课程论，需要基于中国传统文化的扬弃性与中国场域的适切性的课程理论。可以肯定的是，全面推倒中国传统课程理论是与“中国气氛”不相适应的，中国课程理论应具有适切性，需要掌握科学的方法并能够合理运用，需要坚持实事求是，从客观实际出发，具体问题具体分析，在历史发展脉络中考察研究对象，在扎根本土中深化理论思维。应该说，“陈侠原理”突出了中国文化传统与本土课程实践，实现了理论与实践的对话，是基本理论研究与实践应用研究相结合的典范，回应了中国课程实践的需要，是中国课程理论建构的典范。

（二）中国气质：思维的系统性与方法的辩证性

中国气质是指“陈侠原理”的中国风格和民族气质，是陈侠先生对“天人合一”的系统思维和中庸辩证方法论的创造性运用。1985年，陈侠先生在《课程改革的辩证法——正确处理学校课程改革中的各种关系》一文中提出，我国学校课程改革应正确认识和处理以下各种关系：理论与实践的关系、个人全面发展与社会现实需要的关系、传授知识与发展智能的关系、文与道的关系、巩固双基与吸收新知识的关系、统一要求与适应差异的关系、文科与理科的关系、逻辑系统与心理系统的

① 关于“中国气派”的解读，参阅李乾明. 试论中国近代教学论学术思想的“中国气派”[J]. 中国教育科学, 2019(6): 68-80. 该文认为中国气派必须坚持中国立场，具有中国民族性、现代性、政治性和示范性。

②③ 陈侠. 课程研究引论[J]. 课程·教材·教法, 1981(3): 7-12.

④ 熊子容. 课程编制原理[M]. 福州: 福建教育出版社, 2009: 1-2.

⑤ 仲玉英. 传承与变革: 20世纪我国课程本质观的百年历史影像——基于教育学经典教材的视角[J]. 课程·教材·教法, 2013(10): 3-9.

⑥ 李志超. 课程理论本土化的哲学三论[J]. 集美大学学报(教育科学版), 2014(4): 38-43.

关系、直线前进与螺旋上升的关系、课内与课外的关系。^① 这些“辩证法”很好地体现了“陈侠原理”的中国风格与民族气质：文道统一的课程价值观、两者兼顾的课程目标观、统筹取向的课程设计观、综合建构的课程实施观、务实多元的课程评价观。

1. 文道统一的课程价值观。课程必须既有科学性，又有思想性。陈侠先生说：“我们要宣传马克思主义，加强爱国主义教育，一切学科都有这个任务，这个任务不是外加的，而是教材本身所固有的，要把‘道’融化在‘文’中，浑然一体”。“科学性也是同思想性不可分割的，在思想上是唯心的东西，在科学上是不可能得到证明的。因此我们认为，科学上正确的东西，反映客观世界真理的东西，必然具有思想性。既然如此，说二者存在于一个统一体中也不算过分。”^② 概括地说，文道统一是陈侠先生的课程价值观。

2. 两者兼顾的课程目标观。陈侠先生基于马克思主义立场和观点，提出了兼顾个人全面发展与社会现实需要的课程目标观。他说：“教育的作用就是把一个生物的人、自然的人培养成社会的人、社会的生产力。所谓个人全面发展，就是有社会主义觉悟、共产主义理想和道德；有现代文化科学技术知识，既懂得现代生产的基本原理，又会使用现代生产的工具；有健康的体魄，能为保卫祖国和建设祖国打好体力基础；有高尚的审美情操，善于辨别是非、真伪、善恶和美丑。”^③ 因此，学校课程需要德智体美劳全面设置，这几方面缺一不可，任何畸轻畸重的做法都是不对的。当个人全面发展与社会现实需要发生矛盾的时候，学校课程设置就需要协调好两者之间的关系，兼顾文化科学知识学习和职业技能训练的统一。应当说，陈侠先生关于个人与社会两者兼顾的课程目标观，对学校课程改革是有积极意义的。

3. 统筹取向的课程设计观。陈侠先生秉持双基与新知并进、文科与理科统筹、逻辑与心理协调、直线前进与螺旋上升兼用的课程设计思路，创造性地提出了统筹取向的课程设计观。这一课程设计观不仅体现在学科内部、学科与学科之间，还体现在文科和理科之间。他认为，课程设计应着眼于学生的全面发展，把学生本位取向、学科本位取向和社会本位取向辩证地整合起来。

4. 综合建构的课程实施观。在课程实施方面，陈侠先生认为：课程改革要解决理论与实践脱节的问题，要强调学用结合、理论联系实际，间接经验与直接经验相协调。为此，他特别强调课内与课外结合的课程实施观，他认为：“‘课程’不限于学科，也包括课程标准以外的种种学习活动；不仅指课堂教学，还包括课堂以外的各种活动。面对社会发展和科技进步，单靠课内的教学是不足以适应形势发展要求的，课外活动是课内教学的补充。”^④

5. 务实多元的课程评价观。陈侠先生秉持统一要求与适应差异的务实课程评价观。他认为，课程总得有大致统一的要求，对课程没有统一的要求就不可能实现统一的教育目标，但是实现统一要求的方法却是各不相同的。在实现统一要求的同时不得不考虑适应个别差异，包括地区差异和学习者个人差异。基于统一要求与适应差异的课程评价理念，综合采用多元化的课程评价方法，如诊断性评价、形成性评价、质的评价、量的评价以及各种教育测验。

纵观陈侠先生的课程研究方法论，他善于运用系统思维方法以及辩证唯物主义的范式，从而打破了二元对立、非此即彼的方法论局限。思维的系统性与方法的辩证性，拓展了课程理论研究的方法论空间，逐渐形成了他基于研究方法与研究对象之间的适切性反思立场，这是“陈侠原理”的方法论意识及其自觉。

①②③④ 陈侠. 课程论重建与教育科学研究 [M]. 北京：人民教育出版社，2017：84-103.

（三）中国气度：视野的开阔性与文化的包容性

中国气度是指吸收国外课程理论营养的宽广胸怀，并由此呈现出理论的现代气质和文化的包容心态。“陈侠原理”具有视野的开阔性与文化的包容性，体现出非凡的中国气度。

陈侠先生有开阔的学术视野。他对外国教育和课程理论流派都有所研究。陈侠先生曾领衔组织翻译外国教育和比较教育图书，选编出版了改革开放后第一套《外国教育丛书》（34本）。这套丛书涉及的内容是全方位、多角度的，按专题分门别类，极具针对性，广受欢迎。他还曾经主编了《课程研究丛书》。这套丛书既有翻译引进的发达国家的课程专著，又有我国学者自己的课程专著。译著主要包括英国丹尼斯·劳顿等人的《课程研究的理论与实践》，美国比彻姆的《课程理论》，日本伊藤信隆的《学校理科课程论》，苏联克拉耶夫斯基等人的《普通中等教育内容的理论基础》。他山之石，可以攻玉。陈侠先生之所以能在课程论研究中卓有建树，一个重要的原因是他在相关领域都进行了持之以恒的研究，具有开阔的学术视野和深厚的学养基础。可以说，洋为中用的文化包容品质为课程论重建打下了坚实的基础。

如何对待国外课程理论研究成果？陈侠先生给我们树立了一个榜样，那就是秉持包容心态，积极吸收国外课程理论研究成果。在《课程论》一书中，有两章是专门论述西方学校课程演变和国外课程理论流派的，其中“西方学校课程的演变”这一章，探讨了西方学校课程设置的源流和兴废，由此我们可以知道西方学校课程的来龙去脉；而“国外课程理论的各种流派”这一章，则考察了影响西方学校课程的理论流派，包括人文主义课程论、泛智主义课程论、感觉主义课程论、自然主义课程论、主知主义课程论、功利主义课程论、实用主义课程论、要素主义课程论、结构主义课程论以及发展主义课程论。西方课程研究从横向拓展到纵深发展，形成了异常丰富的课程研究成果，其中许多成果都是值得我们借鉴和吸收的。

当然，陈侠先生不是在一般意义上学习西方课程理论，他善于运用马克思主义的立场、观点和方法，“注意吸收国外对我们有益的理论和经验”^①，同中小学课程改革实践紧密结合，探索课程研究的实践土壤及其内在机制，努力实现创造性转换。同时，他强调：“我们应当改变一部分同志盲目崇拜外国人著作的思想，在课程理论的研究上，我们应当有民族自尊心和自信心。”^②也就是说，课程理论发展既要借鉴吸收国外先进的学术成果，又要有中国的课程学术自信。没有借鉴就难以创新，没有创新就没有自信。

（四）中国气魄：理论的创造性与学术的前沿性

关于课程研究途径，陈侠先生认为主要有三条：整理我国古代教育遗产；吸收近代教育研究成果；借鉴外国课程研究资料。^③陈侠先生特别善于结合中国实际，创造性地研究中国课程传统，创造性地探索中国课程实践，勇于占据课程学术前沿阵地。“陈侠原理”具有理论的创造性与学术的前沿性，彰显了不一般的中国气魄。

一是继承与发展的创造精神。我国课程研究在历史长河中积累了丰富的课程思想。早在1944年，陈侠先生就撰著了我国第一部小学课程史专著《近代中国小学课程演变史》。这本课程史著作，为他40多年后的课程论研究作了铺垫。史论结合，论从史出，这就是课程史对课程论研究的作用。陈侠先生善于创造性地对待已有的研究传统及其成果，善于分析传统是如何形成的，内含哪些合理因素，今天如何吸收这些因素，在新的历史条件下如何进行创造性地转换。可以说，课程史研究成果为“陈侠原理”的提出奠定了坚实的史学基础，体现了陈侠先生继承与发展的创造精神。

^{①②③} 陈侠. 课程论 [M]. 北京：人民教育出版社，1989：序 4-5，24.

二是理想与现实的前沿站位。理想是对现实的超前反映。理想来源于现实,反映现实,建构现实,改造现实;理论来源于实践,指导实践,改变实践。课程改革是复杂的,需要多维度的课程研究才能逼近目标。陈侠先生致力于研究我国的课程改革与实践,并在此过程中进行课程理论建设,他注意结合中国的实际,“把我国在课程教材研究方面的优秀经验完全总结出来,注意吸收国外对我们有益的理论和经验”^①。他善于运用演绎和归纳等综合研究方法,把握理想与现实的前沿站位。

总之,“陈侠原理”具有理论的创造性与学术的前沿性,符合中国实际和发展需要。历史表明,创造性地吸收各种理论与经验,使之充分地与实践服务,才能建构具有前瞻性的课程理论。

(五) 中国气息:取向的问题性和意蕴的实践性

中国气息是指“陈侠原理”的问题取向、实践意蕴以及话语方式上表现出来的中国风格,彰显出的时代特征。长期以来,我们的课程研究存在着“学术失语”的问题。“陈侠原理”告诉我们,课程研究要以文化自觉为前提,立足中国课程实践,把握中国课程问题,在精神挺立中铸就中国的课程学术话语。

“陈侠原理”是问题取向的。在陈侠先生的课程研究中,问题有两个方面的来源:一是课程理论,二是课程实践。他认为,课程研究要有清晰的问题意识,要具体回答课程研究的对象是什么,要具体回答这些问题:(1)为什么教?为了回答这个问题,课程研究者需要分析教育目标;(2)教什么?为了回答这个问题,课程研究者需要针对教育目标,确定教学内容;(3)怎样选择要教的东西?为了回答这个问题,课程研究者需要了解受教育者的身心发展和社会的现实需要,选择恰当的教材;(4)怎样组织最有效?为了回答这个问题,课程研究者还需要懂得受教育者的学习心理,适当地排列教材;(5)根据什么标准和原则?为了回答这个问题,课程研究者必须探讨课程编订的规律;(6)谁来选择和编订?为了回答这个问题,课程研究者应当根据教育科学研究的结果参与课程的编订;(7)怎样评价?为了回答这个问题,课程研究者应当针对教育目标,根据现行课程,编制教育测量的工具,对课程进行科学的评价。^②从实践角度看,陈侠先生认为,课程研究就是要探寻课程规律,进而指导课程实践。具体来说,课程研究的目的是“为了贯彻执行教育方针”,“为了认真实现教育目标”“为了切合‘三个面向’的要求”,“为了适应学生身心发展”,“为了适应不同地区的需要”,“为了探求评价课程的标准”。^③这些课题,都是当时社会背景下课程研究的现实问题,也是“陈侠原理”的问题取向之具体表征。“陈侠原理”是以问题为主线的,在他那里,问题是理论的旋律,理论是问题的回应。今天,我们已经看到,沿着陈侠先生所开拓的以问题为中心的学术路径,后辈学者已经自信满满地走向未来。

有学者指出:“当前课程领域可能有很多的论著成果,可能有着过剩的言语和无尽的内容,但未必解答了很多当下的课程问题,未必提供了很多现世的智慧,未必满足了社会的需要。”^④其实,离开问题的理论,必定缺乏现实的力量,最后只会窒息理论的生命;脱离问题的研究,必定缺乏青睐的目光,最后只会被实践所抛弃。

“陈侠原理”是富有实践意蕴的。在陈侠先生看来,“所谓理论,是从实践中来又经过实践检验的东西,既不是人脑中所固有的,也不是从天上掉下来的。所以理论不是人的主观意志的反映,而是客观世界的规律的反映。”课程研究的实践取向具有重要意义,陈侠先生指出:“在经过实践检验

①②③ 陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989:序4,16,19-22.

④ 葛晖.论课程论研究的问题意识[J].当代教育科学,2014(5):12-14.

认为正确可靠的理论指导下改革课程,才能取得良好的效果。”^①然而,在现实的课程研究之中,充斥着诸多漠视实践的课程研究,主要表现为:研究价值的实践缺失,研究问题的主观假定,研究思想的情境断裂。可以说,课程研究亟须回归课程实践,亟须关注实践场景。当然,课程研究的实践取向并不意味着抛弃课程理论,恰恰相反,正是以课程理论为基础,通过理论理解实践,通过理论提升实践,通过实践检验理论,通过实践丰富理论。关于如何识别指导课程改革的理论是否正确,陈侠先生认为,“要经过实践经验”,“按照教育规律办事”。^②总之,“陈侠原理”充满着实践精神,是理论与实践相结合的典范。

三、“陈侠原理”的现实意义

陈侠先生博采众长,创造了富有中国气派的课程理论。其实,在课程理论创建方面,我们不是没有本土的成果,而是缺少合理的审视和应有的自信。在课程论重建过程中,陈侠先生把内心深处的情感、理念、智慧诉诸笔端,形成了蕴藉着精神生命力的课程理论文本。从历史角度看,“陈侠原理”是特定时代精神的个体认知和具身体验,蕴藉着陈侠先生把握时代精神的理性与冲动,其所表达的是整个时代对课程发展的美好追求。因此,“陈侠原理”是富有生命力的课程理论,它所展示的不仅是理论创建者个人的精神生命力,更是对所处时代内蕴着的精神生命力的张扬,至今仍有强烈的现实意义。

(一) 唯物辩证法是课程研究的方法论或指导思想

关于课程研究方法论,许多课程学者作出了重要贡献,其中最具有代表性的当属美国学者舒特(Short)。他在《课程探究的形式》一书中,对课程探究方法作了比较全面的回顾,系统分析了概念分析、思辨文章、科学探究、叙事研究、现象学研究、理论研究、批判性研究、综合性研究、行动研究、扩展性批评、历史研究、人种志研究、审美研究、解释学研究、规范研究、评价性研究以及审议研究等17种课程探究方式及其所要探讨的问题。^③舒特的这些分析对我们了解课程探究的复杂性及其探究范围的广度和深度,对于总结复杂多样的课程探究形式,具有重要的参考价值。

课程现象是复杂的,它既不是单纯的精神现象,也不是单纯的自然现象;它既包含着客观事实,又包含着价值和意义;它既是精神运动,又是物质运动。课程研究发展到今天,不论是根深蒂固的科学实证方法,还是方兴未艾的理论思辨方法,它们都有自身难以克服的方法论困境。摆脱非此即彼的思维框框,寻求传统方法论的突破,在更高层次融通二者,使之所强调的合理性得以在一个理论框架内得到尊重,便是课程研究绕不开的话题。

陈侠认为辩证唯物主义和历史唯物主义是课程编订的指导思想。将唯物辩证法引入课程研究,是“陈侠原理”在方法论上的突破。唯物辩证法注重以系统的、整体的思维把握课程研究,注重从整体上研究课程,突破那种静态僵化、直线因果的分析方法的局限,从而把辩证法中的普遍联系、相互作用、运动发展、量变质变等范畴进一步具体化,丰富并发展了现代课程研究的方法论思想。

(二) 理论与实践相结合是课程研究的基本取向

课程研究有三种取向:第一种是理论取向,第二种是实践取向,第三种是理论与实践结合取向。持第一种观点的学者认为,课程研究不应局限于经验总结和实践描述,课程研究的问题域应集中在课程的本质、课程理论的元研究等方面。持第二种观点的学者主张,课程研究具有实践性,课程研究要关注操作性,要有程序、步骤、原则、方法、技术等问题的说明。而持第三种观点的学者认为,

①② 陈侠. 课程论重建与教育科学研究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2017: 84.

③ T 胡森, T N 波斯尔斯韦特. 教育大百科全书(第7卷) [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2006: 113.

课程理论发端于课程实践，在课程实践中所积累的课程经验，经过时间的验证和系统凝练就可以成为课程理论。

课程理论是一种实践理论，它把眼光直接投向实践，探讨规律及其运用问题，为解决实践问题提供规范与建议，其功能在于指导课程实践，在于寻求课程实践问题的合理解释和解决方法。在课程研究中，理论和实践呈现出双向建构的态势。“陈侠原理”给我们的启示是：坚持理论与实践的统一，是课程研究的基本取向。课程研究源于课程实践需要，理论的鲜活性与普适性离不开理论产生的土壤，研究者应将扎根实践的意识融入课程研究，充分彰显课程理论的实践情怀。

（三）源流梳理与道术探寻是课程研究的基本路径

纵观中国课程论学科发展史，课程研究始终在本土与外来的冲突中、在传统与现代的激荡中、在理论与实践的对话中艰难行进。“陈侠原理”生动地说明，本土课程论重建是我国课程理论逐渐摆脱对他者依附的过程，是脱离外在权威对主体文化的内在布控过程，是获得文化自觉与理论自信的过程。

20世纪以来，我国课程理论研究经历了两次“思想启蒙”。第一次思想启蒙是在20世纪20—40年代，我国课程理论界遵循引译与借鉴相结合的方式，着眼用西方课程思想解决本土实践问题。第二次思想启蒙是立足我国课程实践，从问题导向到路径选择，从自觉吸收到自主建构，形成具有理论自觉和民族自信的课程理论。“陈侠原理”是这两次“思想启蒙”沉淀的结果，其发展历程留有时代的文化印痕，蕴含着主体的精心运思。它是以本国课程理论与实践为文化基因，以引介和转化为命脉，通过源流梳理和道术探寻来重建的。

“陈侠原理”表明，源流梳理和道术探寻是课程研究的基本路径，课程研究必须坚持实事求是，在历史发展的源流梳理中厘清理论脉络，在自我建构的道术探寻中考察研究对象。

（四）包容贯通是课程理论发展的重要思维方式

“陈侠原理”贯穿着独具中国特色的包容贯通思维，这种包容贯通思维体现为纵横交错的立体思维。他坚持把研究对象放在整体系统之中加以考察，使思维对象处于纵横交错的交叉点上，既注意纵向比较，又注重横向比较；既了解研究对象与他者的横向联系，又把握研究对象的纵向发展。

1985年陈侠先生在《课程·教材·教法》杂志第1期、第3期发表了《西方学校课程的源与流》一文，探讨了西方奴隶社会、封建社会和资本主义社会的学校课程的来龙去脉。1986年，陈侠先生再次发表《国外课程理论的各种流派》一文，从课程发展史的角度，探究了欧洲文艺复兴以来，影响近代学校课程发展的各种理论流派。在他看来，“现实是与历史有联系的，研究任何问题都不能割断历史。要知道学校课程的现实，不能不了解它形成的历史；要了解它形成的历史，不能只摆事实而不谈道理。从历史的角度来探讨课程理论的各种流派，就是为了弄清现实课程的来龙去脉，重在了解它的源和流。这是一种纵的研究”^①。同时，陈侠先生认为，如果从学校课程类型的差异来看，还可以对影响学校课程的理论做一番横的研究。因为不同的课程类型，反映了不同的课程理论，这些理论又反映了它们各自对制约学校课程各种因素的侧重点。1990年，陈侠先生发表《再谈课程理论的流派》一文，从横的方面，从各派对制约学校课程诸因素的侧重点不同探讨了知识中心论、儿童中心论和社会中心论三大课程流派。这三大流派同历史上的理论流派有着复杂的、纵横交错的关系。陈侠先生指出：“探寻课程编订的共同规律，比坚持一派的理论更有意义、更有价值。我们研究课程论，虽然对各派理论应当有所了解，但应当用我们自己的观点来统率那些纷纭繁杂的材料，否

^① 陈侠. 再谈课程理论的流派 [J]. 课程·教材·教法, 1990 (5): 12-16.

则就会坠入云里雾里，理不出头绪来。”^①

“陈侠原理”表明，学校课程发展是纵向和横向的统一，是时间和空间的耦合。研究学校课程发展的空间位置时，要考虑其时间关系；而研究学校课程发展的时间关系时，要考察其空间位置，实现时空一体思维，从多侧面、多功能、多因果方面整体把握学校课程发展。

恩格斯指出：“每一个时代的理论思维，从而我们时代的理论思维，都是一种历史的产物，它在不同的时代具有完全不同的形式，同时具有完全不同的内容。”^②“陈侠原理”是我国老一辈课程学者在特定的时代背景下，对学校课程的理论探索与思考，为后辈课程学者提供了一种范式。这是陈侠先生给予中国课程理论与实践的一份珍贵遗产，也是中国课程论研究者贡献给世界课程论的一份宝贵财富。

（责任编辑 穆建亚）

A Model of Curriculum Theory with Chinese Manner: The Methodological Characteristics and Practical Significance of “Chen Xia’ s Principles”

Yang Sigeng

(Shanghai Academy of Educational Sciences, Shanghai 200032, China)

Abstract: Mr. Chen Xia, whose curriculum theory can be referred to as “Chen Xia’ s principles”, is a pioneer and founder of modern curriculum theory in China. “Chen Xia’ s principles” include three levels (the theoretical basis of curriculum compilation, the basic principle of curriculum development and the process analysis of curriculum development) and two dimensions (theoretical dimension and practical dimension). In the curriculum theory with Chinese manner, Mr. Chen Xia has found a path of curriculum research with “Chinese atmosphere” “Chinese temperament” “Chinese tolerance” “Chinese spirit” and “Chinese flavor”. “Chen Xia’ s principles” is a lively curriculum theory, which shows not only the spiritual vitality of the theoretical creator, but also the publicity of the spiritual vitality contained in his era. It still has strong practical significance for today. “Chen Xia’ s principles” is a precious heritage that Mr. Chen Xia has given to Chinese curriculum theory and practice, and a precious treasure that China researcher has contributed to the world curriculum theories.

Key words: Chen Xia’ s principles; Chinese manner; modern curriculum theories; curriculum principles; methodological characteristics

① 陈侠. 再谈课程理论的流派 [J]. 课程·教材·教法, 1990 (5): 12-16.

② 马克思恩格斯选集 (第四卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 284.