

高等学校辅导员工作课程化模式系列丛书

邢宝君 叶玉清 主审

课程化模式下 高校辅导员的课程体系

肖文学 陈永华 王 禹 编著
赵玉英 聂仁东 王 帅



東北大學出版社
Northeastern University Press

高等学校辅导员工作课程化模式系列丛书

邢宝君 叶玉清 主审

课程化模式下 高校辅导员的课程体系

肖文学 陈永华 王 禹 编著
赵玉英 聂仁东 王 帅

东北大学出版社

· 沈 阳 ·

© 肖文学 等 2018

图书在版编目 (CIP) 数据

课程化模式下高校辅导员的课程体系 / 肖文学等编
著. — 沈阳: 东北大学出版社, 2018. 12
ISBN 978-7-5517-2069-4

I. ①课… II. ①肖… III. ①高等学校—辅导员—工作
IV. ①G645.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 287373 号

出 版 者: 东北大学出版社

地址: 沈阳市和平区文化路三号巷 11 号

邮编: 110819

电话: 024-83683655(总编室) 83687331(营销部)

传真: 024-83687332(总编室) 83680180(营销部)

网址: <http://www.neupress.com>

E-mail: neuph@neupress.com

印 刷 者: 抚顺光辉彩色广告印刷有限公司

发 行 者: 东北大学出版社

幅面尺寸: 170mm×240mm

印 张: 17

字 数: 322 千字

出版时间: 2018 年 12 月第 1 版

印刷时间: 2018 年 12 月第 1 次印刷

组稿编辑: 孙 铎

责任编辑: 赵子旭

责任校对: 图 图

封面设计: 潘正一

ISBN 978-7-5517-2069-4

定 价: 58.00 元

前言



辅导员工作课程化模式是高校辅导员履行工作职责途径和方式的创新，是加强辅导员队伍职业化、专业化建设的重要举措。2013年2月20日，《中国教育报》的头版头条以《辅导员与专业教师“平起平坐”》为题进行了报道，教育部《加强和改进大学生思想政治工作简报》同时向全国高校推介，历经多年的实践检验，很多专家、学者赞誉辅导员工作课程化模式确实突破了辅导员的身份和地位没有得到全面落实的瓶颈，突破了辅导员自身职业定位和专业发展困惑的瓶颈，突破了高校辅导员履行工作职责路径不具体的瓶颈。辅导员工作课程化模式是辅导员职业化、专业化、专家化建设的最佳路径。

观水有术，必观其源。从2009年探索高校辅导员工作课程化模式、落实《普通高等学校辅导员队伍建设规定》（教育部〔2006〕24号令），到2017年新版《普通高等学校辅导员队伍建设规定》（教育部〔2017〕43号令）正式实施，我国高等教育形势发生了很大变化，国内高校辅导员队伍建设取得了很多新成就，高校辅导员工作课程化模式历经八年发展，也备受推崇。2017年，邢宝君教授主持的《高校辅导员工作课程化模式探索与实践》教改项目被中国煤炭教育协会评为全国煤炭行业教育教学成果奖特等奖。以此为起点，科学归纳、总结、提炼高校辅导员工作课程化模式下的经验，形成整套、完整的课程体系，实现课程化模式下的课程体系与高校辅导员队伍能力标准体系相衔接，与《普通高等学校辅导员队伍建设规定》相衔接，并把辅导员工作课程化模式继续推向全国，取得更丰硕的成果，正是本书写作的根本动因。

习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上的讲话中指出：做好高校思想政治工作，“要遵循思想政治工作规律，遵循教书育人规律，遵循学生成长规律”。高校辅导员工作课程化模式就是遵循这三大规律的典型案例，基于该成果而撰写的《课程化模式下高校辅导员的课程体系》一书体

现了很多新特点。一是本书以国家关于辅导员队伍建设的政策为依据，努力实现理论与实践相结合，既注重理论阐述，又注重操作流程，突出普遍性、针对性；二是本书所涉及的课程体系，与教育部《高等学校辅导员职业能力标准（暂行）》《普通高等学校辅导员队伍建设规定》的要求相契合，既有简单的课程应用，又有较复杂的课程设计、资源开发、评价方法，突出层次性、实用性；三是本书结构清晰、风格新颖、案例真实、成果众多，突出科学性、广泛性。旨在彰显高校辅导员工作课程化模式的课程体系的巨大理论价值和实际应用价值。

本书由辽宁工程技术大学党委书记邢宝君教授、辽宁工程技术大学党委教师工作部部长叶玉清教授担任主审；由辽宁工程技术大学大学生心理发展与健康管理中心主任肖文学教授、学生处副处长王禹副教授、传媒与艺术学院党委副书记陈永华教授、矿业学院党委副书记聂仁东讲师、学生处王帅讲师、建筑与交通学院辅导员赵玉英讲师共同编写。本书共七章，赵玉英编写第一章，陈永华编写第二章、第三章，聂仁东编写第四章，王帅编写第五章，肖文学、王禹编写第六章、第七章。本书是辽宁工程技术大学学生工作者集体智慧的结晶，校内很多职能部门为本书的编写做了大量的工作。同时，本书在编写过程中，参考、借鉴、引用了国内高校关于辅导员队伍建设的一些有益经验，借此机会，向所有作者表示衷心的感谢。

课程化模式下高校辅导员的课程体系，无论是理论研究，还是实践操作，抑或是两者的结合，都是一个系统性工程、发展性工程、创造性工程，需要我们不断探求相关学科的理论支撑，需要我们长期不懈地进行多项技能和多种方法的探索，这意味着本书不可能把所有的研究成果都吸收借鉴并囊括其中，虽然我们对本书的操作性、实用性充满信心，但同时，我们也意识到一定还有需要修正和完备之处，敬请专家、学者和业内同行不吝指正。

莫道桑榆晚，为霞尚满天。祝愿高校辅导员工作模式之花永吐芬芳，永远盛开。祝愿在完整的课程体系引领下，高校辅导员取得非凡的成就，永铸辉煌。

编著者

2018年11月

目 录



第一章 课程概述	1
第一节 课程的起源、内涵及价值	1
一、课程的起源	1
二、课程的内涵	2
三、课程的价值	5
第二节 课程的分类	10
一、依据知识的性质分类	10
二、依据知识的组织模式分类	11
三、依据学生的心理发展需要分类	12
四、依据教育影响的方式分类	13
第三节 课程设计	13
一、课程设计的概念	13
二、课程设计的模式	15
三、课程设计的内容构成	25
四、课程设计的方法	33
第二章 高校辅导员工作课程体系构建	37
第一节 现代课程观发展趋势与辅导员工作课程化	37
一、课程内涵的发展趋势	37
二、课程改革发展趋势	39
三、高校辅导员工作课程化模式的内涵及形成过程	49
第二节 高校辅导员工作课程化依据	54

一、高校辅导员工作课程化模式的理论依据	54
二、高校辅导员工作课程化模式的政策依据	67
三、高校辅导员工作课程化模式的现实基础	71
第三节 课程化模式下高校辅导员的课程体系	76
一、高校辅导员工作课程化模式的课程分类	76
二、高校辅导员工作课程化模式的教学大纲	78
第三章 高校辅导员学科课程体系	87
第一节 学科课程概述	87
一、学科课程的内涵及意义	87
二、学科课程的特征	88
三、学科课程与分科课程、综合课程、经验课程的关系	90
第二节 高校辅导员学科课程设置	91
一、高校辅导员学科课程设置的依据	91
二、高校辅导员学科课程内容设置的依据	93
第三节 高校辅导员学科课程体系分类	95
一、思想政治理论课	96
二、学生成长课	96
三、其他有待“课程化”的辅导员课程资源	97
四、从思想政治教育角度认识高校学科课程	98
第四节 高校辅导员从事学科课程教学的定位及作用	99
一、高校辅导员从事学科教学的定位	99
二、高校辅导员从事学科教学的作用	102
第四章 高校辅导员活动课程体系	104
第一节 活动课程概述	104
一、活动课程的内涵	104
二、活动课程相关理论	105
三、从思想政治教育角度认识活动课程	108
第二节 高校辅导员活动课程设置依据	110
一、高校辅导员活动课程的内涵	110

二、高校辅导员活动课程设置的依据	112
第三节 高校辅导员活动课程体系分类	117
一、高校辅导员主题活动课程	118
二、高校辅导员社会实践活动课程	122
三、高校辅导员志愿服务活动课程	124
四、高校辅导员校园文化活动课程	126
五、高校辅导员心理教育活动课程	128
第四节 高校辅导员从事活动课程教学的现实作用	131
一、高校辅导员活动课程对大学生的价值	131
二、高校辅导员活动课程对学校的建设发展的价值	133
三、高校辅导员活动课程对丰富并发展教学论的价值	135
第五章 高校辅导员隐性课程体系	136
第一节 隐性课程概述	136
一、隐性课程的定义	136
二、隐性课程的内容、基本特征及功能	137
三、隐性课程与显性课程及活动课程的关系	140
第二节 高校辅导员隐性课程的内涵及设置依据	141
一、高校辅导员隐性课程内涵	141
二、高校辅导员隐性课程设置的理论依据	143
三、高校辅导员隐性课程的功能	146
第三节 高校辅导员隐性课程的分类及课程资源开发	148
一、高校辅导员隐性课程的分类	148
二、高校辅导员隐性课程资源开发与利用的措施	149
第四节 高校辅导员从事隐性课程教学活动案例	161
案例一 校园自然景观（物质形态的隐性课程）	161
案例二 校园人文景观（物质形态的隐性课程）	162
案例三 大学制度（制度形态的隐性课程）	162
案例四 师生关系（行为形态的隐性课程）	164
案例五 生生关系（行为形态的隐性课程）	165
案例六 大学活动（活动形态的隐性课程）	165

案例七 大学精神（精神文化形态的隐性课程）	166
案例八 校风（精神文化形态的隐性课程）	167
第六章 高校辅导员工作课程化模式下课程体系的实施	170
第一节 课程体系实施的主导理论	170
一、建构主义教学理论	170
二、高等学校课程呈现现代化理论	172
第二节 课程体系实施的基本取向及制约因素	176
一、课程体系实施的基本取向	176
二、影响课程体系实施取向的因素	178
第三节 课程体系实施的条件	180
一、高校辅导员要更新思想观念和知识体系	180
二、高校辅导员应具备实施课程体系的能力	183
三、良好的支持和保障基础	186
四、高校科学进行课程体系编制	189
五、抓好高校辅导员工作课程化模式的校本培训	190
六、全面提升辅导员的的教学技能	191
第四节 课程体系实施的过程	196
一、构建高校辅导员工作课程化模式课程体系“实施场”	196
二、高校辅导员工作课程化模式下课程体系实施流程	198
三、高校辅导员工作课程化模式下课程体系实施的模式及方法	205
四、实施课程体系过程中需要注意的问题	209
第七章 高校辅导员工作课程化模式下课程体系评价	212
第一节 高校辅导员课程化模式下课程体系评价的内涵、功能	212
一、课程评价与课程体系评价	212
二、高校辅导员工作课程化模式下课程体系评价的含义	220
三、高校辅导员工作课程化模式下的课程体系评价的功能	221
第二节 高校辅导员工作课程化模式下课程体系评价的维度	223
一、课程化模式下课程体系评价的内容——评什么？	223
二、课程化模式下课程体系评价主体——谁来评？	231

三、课程化模式下课程体系评价的方法——怎么评？	234
四、课程化模式下课程体系评价的时机——何时评？	243
五、课程化模式下课程体系评价的操作规定——评价策略	243
第三节 课程化模式下课程体系评价的改进趋势	246
一、更新评价观念、实现新时代课程体系评价要求	246
二、构建科学、规范的课程体系评价系统	247
三、统筹课程体系评价的各因素	249
四、创新课程评价体系	250
五、注重课程体系评价范围	250
六、不断改进课程体系评价方式	251
七、以人为本设计课程体系，注重人才培养评价的整体功能	252
八、形成合理的课程体系评价机制	254
参考文献	258



第一章 课程概述

第一节 课程的起源、内涵及价值

课程起源何时，究竟什么是课程？对这一问题的回答，既规定着课程研究的思维与取向，又是认识课程的出发点。在漫长的课程历史中，人们对课程的认识经历了一个不断发展的过程。

一、课程的起源

在我国，“课程”一词早有使用，《诗经·小雅·巧言》中有言：“奕奕寝庙，君子作之。秩秩大猷，圣人莫之。”唐代孔颖达注解：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。大道，治国礼法，圣人谋之，若周公之制礼乐也。”不过，这里的“课程”主要指的是要遵守的章程、法度，和现代的课程概念在意义上还相差甚远。之后，南宋的朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽著期限，紧著课程”，“小立课程，大作工夫”的论述。这里的“课程”的基本含义即功课及其进程，和现在的课程含义比较接近。到了近代，随着班级授课制的施行、赫尔巴特学派“五段教学法”的引入，人们开始关注教学的程序及设计，更多地从学程的角度来理解课程。新中国成立之后，受苏联教育学的影响，“课程”一词在我国很少出现；一直到20世纪80年代末，受西方课程理论和我国课程改革的影响，课程研究开始成为我国日益关注的一个领域。

在西方教育史上，“课程”（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞《什么知识最有价值？》（1859年）一文中，它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，currere原意为跑道。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），有引导学生继续学习并达到预期培养目标的含义。这一解释出现在英国《牛津高阶英语词典》（第9版）、美国《韦氏英语



词典》、《英汉教育大词典》等英文词典中，它们大都将课程定义为一门学科或者学校提供的所有学科。

随着课程实践的丰富和课程理论研究的深入，不管是在我国还是在外国，据统计，课程定义至少有 119 种之多。美国的教育学者斯科特（R.D.V.Scotty）等人甚至说，课程是一个使用得最普遍的教育术语，也是一个定义最差的术语。实际上，课程定义的繁多，一方面反映出人们对课程的定义还没有达成共识；另一方面说明人们对课程的观察视角是丰富的，研究立场也是多样的。

二、课程的内涵

课程内涵丰富多彩，我们无法一一罗列，但大体上可以将国内外有关课程内涵的定义归纳为以下八种。

（一）课程是学科和教材

把课程视为学科和教材是最为传统的定义，由来已久。例如，我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数，称为“六艺”；欧洲中世纪的课程有文法学、修辞学、辩证法、算术、几何、音乐、天文学，称之为“七艺”。

所谓学科，是指根据教学目的而划分的教学内容的各个科目，教材则是各门学科的具体内容。在学科中心的教育观念指导下，课程被看成学科的教材的综合，学生学习的全部学科被称为课程。一些权威的教育辞书也沿用这样的定义，将课程定义为所有学科的总和，或指学生在教师指导下的各种活动的总和。把课程看作“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和”。

将课程视为学科和教材，强调受教育者掌握完整的科学知识体系，学校的课程也往往分科开设，整个课程体系是以相应学科的逻辑、结构为基础进行组织的。课程内容追求逻辑的严密性和体系的完整性，注重学科自身的内在体系，从而使课程内容外在于学习者个人生活，并且经常凌驾于学习者之上。学习者成为课程内容的接受者，学校和教师成为课程内容的说明者和解释者。

在我国，这种观点具有典型性和普遍性。长久以来，我国中小学以及其他各级各类学校在进行课程设置时，往往以学科设置为主，对课程内容的安排也强调逻辑的严密性和体系的完整性。

（二）课程是经验

这种观点是在批判和反思前一种观点的基础上形成的。将这种观点加以系统化、理论化并付诸实施的代表人物是美国的教育家杜威。杜威是自卢梭提出自然教育理论后又一位主张重视儿童、解放儿童的教育家，他十分重视儿童的价值。杜威明确提出，教育过程的基本因素是身心发展还不成熟的儿童，儿童的不成熟性是他不断生长的条件。“儿童是起点，是中心，而且是目的。儿童



的发展、儿童的生长，就是理想所在”，“决定学习的质和量的是儿童，而不是教材”。因此，杜威反对把学校当作一个传授某些知识、学习某些课业或养成某些习惯的场所，强调教学必须“成为儿童生活经验的一部分”。

正是从这个意义出发，杜威认为，课程的组织必须围绕儿童的需要和经验，并通过这种课程使儿童能够自我发展，自由发挥自己的主动性和创造性的本能。他从“教育即生长”的观点出发，提出教育的目的正是根据儿童的自然禀赋，通过组织某种适当的课程，使儿童这种与生俱来的能力得以生长。

为此，他进一步地提出，课程设计要符合儿童的需要、本能和兴趣，“学校科目相互联系的真正中心不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动”。

杜威将课程视为经验，认为只有个体亲身的经历才称得上是学习，外在的知识才能转化为学习者自身所有的经验。在这种观点支配下，课程概念强调和突出学习者作为主体的角色，以及在课程中的体验。课程不是外在于学习者，也不是凌驾于学习者之上的，学习者本人就是课程的组织者和参与者。

（三）课程是教学计划

将课程视为学科教材或者儿童的经验观点忽略了一个基本因素，那就是课程的技术路线，基于此，有研究者提出将课程定义为教学计划。所谓教学计划，不仅包括组成课程体系的知识内容，还包括课程内容的范围、序列和进程的安排，以及课程内容的教学方法和教学设计。

在西方，杜威的经验主义课程观受到推崇和大力发展，但也受到一些课程研究者的质疑，他们试图寻找新的课程定义方式，以摆脱进步主义教育的阴影。例如，塔巴（Taba）极力反对进步主义的课程定义方式，认为它如此宽泛，以致失去了作用，她建议把课程定义为“学习计划”。美国课程论专家比彻姆也认为，课程是指有关学校教育计划的范围和安排的书面文件，它包括四个方面的内容：①勾画应当教给学生的文化内容；②陈述目的或特定的目标；③说明课程设计的意图以及使用课程的方式；④说明评价方案。

把课程定义为教学计划，让我们看到了课程与教学之间的紧密联系，课程不但包含了静态的内容体系，还包含了课程内容实施的各个环节。

（四）课程是预期的学习结果或目标

美国课程专家约翰逊认为，要把课程与教学进行区分，课程构成教学的指南，即课程必须被看作期待式的结果。他认为：“在个人与环境进行相互作用之前，根本不存在经验。”显然，这种相互作用是教学的特征，而不是课程。由于课程构成教学的指南，课程就必须被看作期待式的，而不是报告式的。课程规定教学的结果，但并不规定其手段，即不规定那些为实现结果而加以利用的活动、材料，甚至教学的内容。因此，课程只能是由预期的学习结果的构造系列组成的。



这一观点在北美课程理论中颇有影响,其代表人物有博比特、加涅(R. M. Gagne)、波帕姆(W. J. Popham)等,他们均认为,课程不应该是教学活动计划,而应该是教育者企图达成的一组教学目标或预期的教学成果,即要把课程重点由手段变为目的。这就要求在进行课程设计时,事先指定一套有结构、有序列的教学目标或学习结果,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。这些学者从行为主义心理学和科学管理原理出发,强调预测、控制和效率,把目标看成课程当中的核心要素,强调目标和效率的重要性。

(五) 课程是文化再生产

学校不仅是培养人的机构,而且是一个传递社会文化的场所。作为学校教育核心的课程,理应承担再生产社会文化的任务。课程设计者的任务,就是要选择社会文化中有价值的内容,以之组织课程。也就是说,课程是再生产社会文化的手段和工具。以斯基尔贝克(M. Skilbeck)和劳顿(D. Lawton)为代表的一批英国教育社会学家就是这一课程观的倡导者,他们主张通过分析社会公共文化来确定反映公共文化的课程形式及其编制方法,强调通过以学校为基础进行编制的公共课程传播公共文化,注重用文化分析的方法来说明课程与文化的关系,解释课程的基本问题,把课程视为“再生产社会文化的手段和工具”。

然而,也有研究者从另外一个侧面来阐述课程与社会的关系,巴西教育家弗莱雷(P. Freire)在《被压迫者的教育学》一书中指出:课程的使命不是要使学生适应或顺从社会文化,而是要刺激和发展他们的批判意识,要让学生通过参与课程的规划和实施,克服对课程的依赖心态,摆脱外部束缚,成为积极主动和自由完满的人。

(六) 课程是教学内容及其进程

王策三在《教学论稿》一书中指出:课程是教学内容和进程的总和,其中包括大纲和教材。课程与教学计划两种称谓可以并行不悖,互相补充。也就是说,教学计划是课程的总规划,教学大纲是具体学科的规划,教科书是具体知识材料的叙述。刘克兰在《现代教学论》一书中进一步指出:课程是实现各级各类学校培养目标而规定的全部教学科目,以及这些科目在教学计划中的地位 and 开设顺序的总称。从范围上讲,课程包括学科,是不同学科的总称;从性质上讲,课程不仅包括学科,还包括学科的安排和进程。

(七) 课程是学习活动总体规划书

李秉德在《教学论》一书中指出:课程就是课堂教学、课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系,是教学和学生各种学习活动的总体规划及其过程。这种观点在一定程度上丰富了课程的内涵,不仅将课程从范围上扩展到课堂教学、课外学习和自学活动,还把课程看成是一个静态和动态相结合的过程。



（八）课程是一个由多个要素构成的综合体

吴文侃在《比较教学论》一书中指出，“课程”一词的定义至少要包含下列要素：课程是对人类文化进行恰当的演绎，课程是实现教育教学目标的手段，课程是关于教学内容及其进度的规划，课程是进行教育教学评价的依据。日本的东洋教授也认为：“课程是整个教育系统的软件，它是要依据种种情况和学习者的条件，发生变化的”。美国《新教育百科全书》“课程”条目说：“所谓课程系指在学校的教师指导之下出现的学习者学习活动的总体”。这样，它除了学校的课程表所安排的正式课程之外，还有作为课外实践特别计划并实施的课外活动（extra-curricular activities），以及在整个学校生活中潜移默化地影响儿童的心理形成的学校传统或校风，即支配学校的教师和学生集体的价值观、态度、行为方式等校园文化中非制度层面的内容。将课程看成一个复杂的综合体，是因为课程出现在教育的各个环节，每个环节所承担的角色各不相同，因此只能从不同的环节来分析构成课程这个综合体的各个要素。

以上归纳了国内外一些具有代表性的课程定义。从已有的课程定义来看，课程定义的分歧是一种客观存在，很难说哪一种课程定义更恰当，因为每一种定义的背后都有特定的哲学、社会学、心理学作为理论基础。因此，认真考察每一种课程定义的理论背景和具体观点，将加深我们对课程概念的认识。

三、课程的价值

课程的价值指的是课程对人们某种需求的满足，课程价值是权衡作为课程使用者和课程自身之间关系的结果，根据课程作用范围和程度进行判断，课程的价值分为内在价值和外在功能两个方面。

（一）课程的内在价值

课程的内在价值指的是课程内容自身所具有的效用，主要包括以下三个方面。

1. 训练感官，发展心智

课程作为学校教育内容的主要载体，是历史文化的积淀和人类经验的总结，课程具有强大的逻辑力量，对受教育者的理性发展和心智成熟具有推动作用。

在课程发展史上，注重课程对人的心智发展可以追溯到古希腊和古罗马的教育学者，他们认为课程的功能主要是对人的心智进行训练和陶冶，历史上也将这种教育观点称为形式教育论。该理论认为，教育的主要功能就是使人的官能得到发展，课程的选择要以促进人的官能发展为基本原则，注重课程内容自身的逻辑理性。法国哲学家笛卡儿（R. Descartes）认为，人的身体是由可以看见的物质实体构成的，人的心灵则是由触摸不到的精神实体构成的，而这个



精神实体存在着各种不同的官能——心灵进行活动的能力。在此基础上，德国哲学家沃尔夫（C. Wolff）将这种观点从心理学的角度加以系统化，在 1743 年出版的《理性心理学》一书中，他阐明了自己的观点：虽然心灵是一个统一体，但是它有着各种不同的官能；心灵时时在参与各种其他活动，正如整个身体在不同的时间里，从事许多不同的活动一样。同时，沃尔夫把人的心灵分为两类官能：一类是认识官能，也就是知的官能，这类官能包括感觉、想象、记忆、注意和纯粹的推理，其中需要注意的是推理官能，它指的是人们用来明确区别、形成判断的能力；另一类是需求官能，也有人称之为情的官能，这种官能包括人的感情和意志。

形式教育论和官能心理学从不同的角度论证了官能的重要性，而课程内容所具有的理性逻辑和人们的官能具有内在联系。人的各种官能只有操练才能得以提高，而这些操练在学校教育中主要是通过课程的训练来进行的。比如，人的记忆力需要课程的记忆训练而增强，推理能力、分析能力、想象能力等也都需要训练才能得以提高，否则就会减退。因此，课程的选择主要就是发现那些能够最有效地训练受教育者各种官能的内容。受教育者的官能通过课程训练得到提升和发展后，知识的掌握就相对容易，因为受教育者可以应用自己的官能去获得知识。与此同时，官能得以提升后，通过迁移作用可以相互贯通，从而促进一个人各方面的发展。正如英国教育家洛克所说，如果一个人“具有几何的天才与性向，在从师学过这么多内容后，即使没有教师指导，他也可以独立前行了”。

2. 传承知识，发展能力

知识是构成课程体系的核心要素，因此，课程的内在价值之一就是通过知识的传承达到提升学习者能力的目的。

自 1859 年斯宾塞提出“什么知识最有价值”这一问题后，课程知识的价值成为诸多研究者关注的一个重要课题。斯宾塞从个人生活和发展的需要出发，认为有助于丰富个人生活的知识是有价值的知识，并从这种需要出发列举出课程包含的五个方面。不同的研究者对这一问题做出了不同回应，总结起来，关于课程知识的价值观正在发生深刻的变化：由重视知识的统一性转变为重视个性差异，并通过学习者对知识的转化，实现对知识的整合和重组。

课程知识的价值观之所以发生变化，是因为课程所具有的“转知成识”的内在价值逐渐被异化，教师常常侧重于对知识的教授与掌握，使学生苦于机械记诵，而渐渐失去习得知识的乐趣。实际上，课程的学习不仅仅是让学生记住相关知识，更主要的是让学生通过对知识的学习，对知识有更透彻、澄明的理解和体验，形成自己的知识体系，增强自己的实践能力，拥有机智与智慧。古希腊哲学家柏拉图说：“教育的任务不在于把知识灌输到灵魂中去，而在于使灵魂转向。”所谓灵魂转向是指要通过知识的学习引导、促进受教育者智慧



的增长,它主要包括两个彼此关联的基本阶段:一是“转知成识”,即化“知道”为“识道”或化“知道”为“悟道”;二是“转识成智”,即化“知识”为“智慧”,使受教育者超越知识,走向智慧。

随着对课程领域研究的不断深入和发展,课程知识的内在价值有了更为广泛的运用,课程价值取向有了新的变化:一是将课程内容和课程知识本位变为学生发展本位;二是将课程的预定性和封闭性变为课程的生成性和开放性;三是将课程的统一和求同变为尊重多元和个性差异。课程的内在价值改变了以往教学活动中过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使学生在获得知识与技能的同时学会学习、形成正确的价值观,即确立从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度促使人全面发展的课程目标。

因此,我们倡导的课程价值观应该把知识的学习作为工具和手段,在让学生了解知识的可变性和不确定性的基础上,培养学生的批判精神,鼓励学生対知识的不断探求。

3. 促进人格的完善

培养什么样的人,是教育的永恒主题。历史上,各家各派观点纷呈,教育家们见仁见智,提出了不同的观点,也发生过实质教育和形式教育之争,形成过社会本位、儿童本位的对立。尽管观点各异,但总体来说,人格的培养和完善是大多数研究者所认可的目标。

塑造完整人格是教育的真谛。我国自孔子、孟子至韩愈、王夫之等,都在探讨和追求人生的完美境界,把教育目的与追求理想人格统一起来,或追求仁、诚、乐、朴、逍遥完美结合的“天人合一”的人生境界,或达成“圣人”“君子”“大丈夫”“真人”“至人”“神人”“内圣外王”等理想人格。美国的杜威也曾提出,在教育上,人格比知识更重要,教育就是要形成完整人格。完整人格教育是课程的价值所在,也是素质教育的集中体现和必然要求。

课程对于人类具有两方面的意义:一是借此掌握外部世界;二是帮助人们改造现实世界,实现理想世界。相对而言,前者是手段,后者才是目的。前者要通过科学本体论或存在论来实现,后者则要通过价值论来完成。阿德勒认为:“价值是在道德和形而上学方面的最后真理,事实必须依据这些真理来加以判断,实验的科学也许能帮助我们决定事实,但是,只有按照传统的永恒原则才能决定如何处置这些事实。科学给人以力量,但这种力量仅仅有助于我们去掌握方法,哲学必须决定目的。”可见,仅热衷于网罗知识使之呈现在学生面前而忽视学生的价值体验,只能够实现课程的第一种意义,而且这种意义的无目的性又终将使这种手段性意义消失。因此,苏霍姆林斯基认为:“认知——这是一个人多方面的充满思想和情感的生活。一个人在认知过程中,是在希望、在感觉、在爱、在恨,教师应当关心的是:让学生在认知和体验知识时确立自己的思想立场。教师要把教学自始至终变成对观点、信念、追求、评