

现代思想政治教育课程论

宇文利 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

现代思想政治教育课程论/宇文利著. —北京:北京大学出版社,
2012.9

ISBN 978-7-301-20940-0

I. ①现… II. ①宇… III. ①高等学校-思想政治教育-教学研究-
中国 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 154617 号

书 名: 现代思想政治教育课程论

著作责任者: 宇文利 著

责任编辑: 胡利国

标准书号: ISBN 978-7-301-20940-0/C · 0774

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871 .

网 址: <http://www.pup.cn> 电子邮箱: hlgs0380@sina.com

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 出版部 62754962

编辑部 62765016

印 刷 者: 三河市博文印刷厂

经 销 者: 新华书店

650mm × 980mm 16 开本 24.25 印张 350 千字

2012 年 9 月第 1 版 2012 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 48.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:010-62752024;电子邮箱: fd@pup.pku.edu.cn

序

呈现在读者面前的这部著作,是北京大学马克思主义学院青年学者宇文利同志的新著。我和他并没有直接的师生之谊,但和他的授业导师、已故北京大学前党委副书记赵存生教授比较熟悉。2003年春天,宇文利与赵存生教授一起到武汉来参加华中师范大学承办的“思想政治教育桂子山论坛”,这应当算是我第一次见到这个年轻人。此后的几年间,由于出席研讨会的缘故,我和宇文利还有过几次见面,但每次都来去匆匆,都没有时间进行过多的交流。因此,实在地说,不管是在学术上,还是在生活上,我和他的交往并不算太多。但是,我知道他是北京大学马克思主义理论与思想政治教育专业博士点的首届毕业生,毕业后留在北京大学,多年来一直从事思想政治教育学科的教学和研究工作,近年来在思想政治教育研究领域取得了很好的成就。去年,受他邀请到北京大学参加由他组织举办的“全国思想政治教育前沿论坛”,更多地了解到了一些情况。现在,他在北京大学思想政治教育研究所从事本学科的学科建设和教学管理工作,是北大在这个学科里的带头人,有着一股蓬勃向上、追求进步的朝气。既然我们都在思想政治教育这块学术天地里耕耘,有着同样的业缘,也有着相同的学术追求,作者诚恳地邀请我为他的新书作序,我自当慨然应允。

作者的这本新著作,题目叫做“现代思想政治教育课程论”。应该说,从题目上讲,论著的立意和指向是比较清楚的。我本人曾经教过四年思想道德修养课,也参编过这门课的教材。1984年思想政治教育学科建立之初,在教育部的安排和带领下,我参与了最早一批思想政治教育专业课程的设置和教材编写工作,后来又接受了组织“面向二十一世纪课程教材”思想政治教育专业教材编写的任务,应该说对思想政治教育专业课程的设置和教学工作比较熟悉。凭个人长期从事思想政治教育学科理论建设的一点经验,我觉得思想政治教育课程问题的确

是一个值得关注的问题。而且,随着思想政治教育实践的深化,特别是随着思想政治教育学科理论建设的深入,思想政治教育课程建设问题越发会成为思想政治教育学科建设和教学实践的重要命题。我们知道,思想政治教育学科是一个特殊的育人学科,在为党和国家培养社会主义的合格建设者和可靠接班人的使命中责任重大。在党中央的关怀、教育部的领导和全体思想政治教育从业者的努力下,我国的思想政治教育专业和学科得到了长足发展,至今已经成为我国哲学社会科学领域中规模最大、力量最强的一个学科专业,学科点、学生人数和从业者人数几乎居于所有学科专业之首。虽然数量规模已经很大,但这并不意味着思想政治教育学科已经很强。在思想政治教育学科建设中,目前,最突出最重要的一个问题就是提高该学科的质量和水平。而加强思想政治教育课程建设正是提高思想政治教育学科质量和水平的一项重要内容。实际上,就目前我国思想政治教育学科和专业的实际情况看,各地各校思想政治教育专业开设的课程并不规范,不仅广泛存在着因人设课、因岗设课的情况,甚至也有随意开设或者不开设某些课程的情况。这不仅与增设马克思主义理论一级学科的精神和要求不相符合,而且也滞后于中学新课改和新课标的精神。当然,思想政治教育的内涵十分复杂,思想政治教育专业又有这么多的学生和这么多的学科点,还有这么多学术背景不一、专业水平不一的师资,到底该开设那些课程,这些课程有什么样的特点,又该怎样在实践中创新和完善,所开课程是否符合党和国家的要求、符合思想政治教育专业和学科的特色,又怎样与本地区、本学校的实际相结合,尽管我们在多年的实践中一直在摸索和总结思想政治教育课程建设的经验,但在理论上的探讨和思考并不够。包括思想政治理论课在内的思想政治教育课程状况怎样,又需要怎样建设,对于思想政治教育从业者而言,的确是一项艰深但同时又需要努力探索的任务。在这个意义上说,作者的这部书稿的确是带了一个好头,为后续的研究和探索作了良好的示范。

纵观全书,我觉得书稿有三个方面的特点值得提出来:

一是著作有大量的材料基础和较为扎实的理论思考。作者有从事思想政治教育课教育教学的实践,又长期耕耘在思想政治教育园地里,

具有比较扎实的理论基础和学术视野。他的这本著作以当今国内外教育科学课程论领域的最新研究为基础,查阅并运用了丰富的材料,特别是百年来教育课程论领域的研究材料,将其运用于分析解决思想政治教育课程建设问题。此外,作者还较好地运用了思想政治教育学作为独立学科所取得的基本理论共识,以辩证、唯实的态度和方法恰当地处理了我国思想政治理论课程和思想政治教育专业课程的关系。本书所立足的那些基于现实的和理论的丰富素材的研究,是具有说服力的。

二是提出了一些值得思考的问题和引人注目的观点。对于思想政治教育课程理论的研究,在思想政治教育学界不能说是一片空白,但却有许多盲点。作者在书中对思想政治教育课程的历史梳理、对课程内容选择和结构体系的判断、对课程功能与价值的反思、对课程化要素和资源开发的探析以及对课程编制和管理问题的探索,初步地构建了思想政治教育课程的理论体系,开辟了供学界思考和讨论的空间,提出了一些值得关注的创新性的观点,其论据和论证过程也都是能够站得住脚的。

三是运用了合理的研究方法和思路。从整体上看,书稿对思想政治教育课程的研究理论和有关理论问题进行了探索,把理论分析和思考建筑在对实际问题的观察上面,比较好地运用了史论结合的方法,也比较好地开拓了研究思想政治教育课程问题的思路。书稿的内容、布局 and 结构都比较合理,逻辑也很严密,所得出的结论也比较公允、客观。

当然,思想政治教育课程问题并不是一个简单的问题。本书所提出的问题,其研究难度和理论价值都很大,也都不容易一下子说得透彻。该书提出了一些有建设性的见解和思路,也提出了一些创新性的学术见解,但由于面对的是新问题和难问题,自然也就会有一些问题尚值得进一步探索和发掘。不管怎样,书稿展现了一位青年学者勇于发现问题、敢于思考问题和善于分析问题的努力与敢于创新、富于创造的才智,这种态度、勇气和才华值得赞赏与学习。

作为一个老知识分子和毕生献身于我国思想政治教育学科建设的理论工作者,我看到本书作者他们这一代年轻学者的成长和进步,由衷地感到欣慰和高兴,这种欣慰和高兴不仅仅是针对作者所取得的研究

成果,更是针对于我国的思想政治教育事业和思想政治教育学科建设。期望他们能够在思想政治教育这个广阔的原野上继续耕耘、不断努力,把更多更好的学术成果奉献给社会和人民,贡献给我们党和国家的思想政治教育事业。

是为序。

张耀灿

2012 年 5 月

目 录

第一章 思想政治教育课程论概观	(1)
第一节 课程和课程论的界定	(3)
一、课程的基本界定	(3)
二、课程论的内涵和分类	(22)
第二节 思想政治教育课程论要义	(30)
一、思想政治教育课程论的基本内涵	(32)
二、思想政治教育课程论的本质属性	(37)
三、思想政治教育课程论的研究目标	(42)
四、思想政治教育课程论的研究意义	(47)
第三节 思想政治教育课程论的指导思想	(50)
一、课程论与指导思想	(50)
二、以马克思主义为思想指南	(52)
第四节 思想政治教育课程论的研究方法	(59)
一、思想方法	(60)
二、工作方法	(62)
第二章 思想政治教育课程的历史发展	(65)
第一节 学科创立前思想政治理论课程的历史沿革	(65)
一、建国前思想政治理论课程的建设和发展	(66)
二、从新中国成立到思想政治教育学科成立前的 课程建设和发展	(79)
第二节 思想政治教育学科成立以来课程的双轨演进	(100)
一、思想政治理论课的继续演进和改革	(101)
二、思想政治教育学科课程的建设和发展现状	(116)
三、两套课程体系的联系与区别	(123)

第三节 思想政治教育课程的发展规律和建设经验	(127)
一、思想政治教育课程的发展规律	(127)
二、思想政治教育课程建设的历史经验	(133)
第三章 思想政治教育课程的内容与结构	(138)
第一节 思想政治教育课程的内容体系	(138)
一、课程内容及其要素	(139)
二、思想政治教育课程内容的特征与体系	(142)
三、思想政治教育课程的内容选择	(147)
第二节 思想政治教育课程的结构系统	(155)
一、课程结构及其分类	(156)
二、思想政治教育课程的结构体系	(162)
第三节 思想政治教育课程的内容创新与结构优化	(173)
一、思想政治教育课程内容与结构的关系	(174)
二、思想政治教育课程内容创新与 结构优化的方向	(176)
三、思想政治教育课程内容创新和 结构优化的途径	(178)
第四章 思想政治教育课程的功能与价值	(182)
第一节 思想政治教育课程的功能	(182)
一、课程功能的意涵	(182)
二、思想政治教育课程功能的发生	(186)
三、思想政治教育课程功能的类型	(192)
第二节 思想政治教育课程的价值	(201)
一、思想政治教育课程价值的界定	(202)
二、思想政治教育课程价值的分类	(208)
三、思想政治教育课程价值的发展取向	(215)
第三节 思想政治教育课程功能和价值的实现	(222)
一、思想政治教育课程功能和价值实现的环境	(222)
二、思想政治教育课程功能和价值的实现环节	(230)
三、思想政治教育课程功能和价值的实现途径	(233)

第五章 思想政治教育课程的要素与资源	(237)
第一节 思想政治教育课程要素	(237)
一、课程要素的界定和分类	(237)
二、思想政治教育课程要素的构成	(243)
三、思想政治教育课程要素的关系	(248)
第二节 思想政治教育课程资源	(253)
一、思想政治教育资源	(254)
二、思想政治教育课程资源的内涵和特征	(261)
三、思想政治教育资源的课程化	(263)
四、思想政治教育课程资源的开发	(266)
第三节 思想政治教育课程的要素协同与资源配置	(270)
一、思想政治教育课程的要素协同	(271)
二、思想政治教育课程的资源配置	(276)
第六章 思想政治教育课程的编制与管理	(283)
第一节 思想政治教育课程的编制	(283)
一、思想政治教育课程编制的内涵	(284)
二、思想政治教育课程的编制主体	(287)
三、思想政治教育课程的编制原则	(292)
四、思想政治教育课程的编制过程	(296)
第二节 思想政治教育课程的管理	(302)
一、思想政治教育课程管理的内涵	(302)
二、思想政治教育课程管理的必要性	(304)
三、思想政治教育课程管理的形式	(307)
第三节 思想政治教育课程编制与管理的统一	(315)
一、思想政治教育课程编制与课程管理的异同	(315)
二、实现思想政治教育课程编制与 管理的有机统一	(320)
第七章 思想政治教育课程的时代创新	(325)
第一节 时代变化与思想政治教育课程	(325)
一、思想政治教育课程的时代性	(326)

二、思想政治教育课程的时代状况	(329)
三、思想政治教育课程的时代变革	(335)
第二节 思想政治教育课程创新的维度	(338)
一、思想政治教育课程的科学化	(339)
二、思想政治教育课程的理论化	(341)
三、思想政治教育课程的现代化	(343)
四、思想政治教育课程的制度化	(345)
第三节 思想政治教育课程创新的时代愿景	(348)
一、知识扩张与课程隐形	(348)
二、活动课程与实践教学	(352)
三、体验探究与综合开发	(356)
参考文献	(361)
后 记	(375)

第一章 思想政治教育课程论概观

思想政治教育是一项特殊的人类教育活动,也是一项复杂的生活和生产实践活动。在古今中外众多社会组织和国家体制内,虽然人们对思想政治教育的名称、内容、结构、范畴、规律和发展的认识不同,对其理解和把握的态度有别,思想政治教育从常识到科学、从理性到价值、从理论到实践的存在程式和实现路径也不尽相同,但作为一种理性的教育存在和社会实践,思想政治教育却以不同的形式广泛地存在于不同的体制、制度和社会文化情境中。作为一门现代化的教育科学实践,思想政治教育的科学化和学科化在不同国家和社会中具有鲜明的差别,在多个方面展现出特异性。在中国,思想政治教育活动由来已久,但是作为一门现代意义上的科学学科,思想政治教育学的创立却是当代事件。近三十年来,思想政治教育的科学化和学科化在前辈学人筚路蓝缕之功的承托下日益推进,学科成就有目共睹,在课程建设方面也取得了重大进步。“课程”一词虽然较早就出现了,但现代学科意义上的课程概念、特别是课程论的研究至多也只是近现代以来的教育科学发展中逐步推进和成熟的。这样一来,从产生的时代序列上看,思想政治教育和课程论的结合只是现代社会的事件。

如前所述,由于思想政治教育本身是一项复杂的实践,从科学和学科的视角来对该实践所激发和推进的课程理论乃至学科化和教学化过程中的课程议题进行研究,注定不是一件容易的事情。由于针对思想政治教育和思想政治教育学而进行的研究非常庞大,需要解决的理论和实践问题也很繁多和复杂,我们在本书中只是选择思想政治教育学科在教学化的过程中必须面对的一个现实问题——思想政治教育课程问题作为研究对象,从马克思主义思想政治教育学和现代课程论相结合的角度来探讨思想政治教育课程论问题,以期对思想政治教育学科理论和课程理论“添砖加瓦”。

思想政治教育课程论以思想政治教育课程为研究对象,对思想政治教育课程的性质、内容、结构、价值和实现过程进行理论探讨。鉴于思想政治教育课程也是一个多种类和多层次的复合体,本书必须要确定具体的研究范围。我们把由中国共产党创立的、目前我国高等教育领域中开设的思想政治教育类课程作为研究对象,把研究的焦点集中在高校思想政治理论课程和思想政治教育专业课程上。众所周知,在我国高等教育体系内,思想政治教育课程具有广义和狭义之分。广义的思想政治教育课程泛指与思想政治教育的基本主题、根本任务和教学目标相关联的思想政治理论课程,即一般泛称为“两课”(马克思主义理论课和思想品德课)的公共课程,或统称为“思想政治理论课”。狭义的思想政治教育课程则指实现了初步的科学化和学科化的思想政治教育专业类课程,即所谓“思想政治教育学”这一学科与“思想政治教育”这一专业所包含的一系列具有明显学科性的课程。不管是广义上的公共思想政治理论课,还是狭义上的专业思想政治教育课程,就其实施思想政治教育的价值、功能和目标等本质要素而言,二者在总体上是一致的,在性质上是统一的,在理论和实践的总体框架内也是不可分离的。从是否隶属于专业化的学科角度看,虽然公共政治理论课所承载的思想政治教育是一种具体的“实践形态”的教育,而“思想政治教育学”视野内所指称的“思想政治教育”则是一种以科学化、学科化和理论化为目标的抽象的“理论形态”的教育,但它们都属于马克思主义一级学科,也都承担着进行马克思主义理论教育的使命,因此,它们之间的相互衔接和结合统一是不容置疑的。在本书中,我们秉承统一论的立场,在把直接研究对象锁定在狭义上的思想政治教育课程、即专门化和专业化的学科课程——思想政治教育学——的课程论的同时,也不忘记和忽略对广义思想政治教育理论课程的观照和探讨。其中最显著的原因,就在于思想政治教育学这一专业的实践史和形成史是与广泛意义上的现代高校“两课”即思想政治理论课的发展史、建设史是难以截然分开的,思想政治教育学的发展和建设以思想政治理论课教育实践为基础和前提,而思想政治理论课教育又以思想政治教育学的发展和建设为延续和发展。因此,我们所坚持的一个基本态度是,在对现

代思想政治教育学课程进行研究中,不能把广义的“思想政治理论课”和“思想政治教育专业课”完全割裂甚至对立起来,而应当采用统一论和结合论的观点,把二者作为一个有机结合、科学结合的整体,在侧重学科化、专业化和体系化的思想政治教育学课程的研究和讨论时,兼顾思想政治理论课特别是作为思想政治教育学专业史前史的“两课”理论和实践的问题,把它作为对思考思想政治教育学专业课程讨论的重要参照点、支撑点和思考对象。也就是说,我们所探讨的思想政治教育课程论是把普及性的思想政治理论课和专业化的思想政治教育学理论课程结合起来,把思想政治教育实践形态课程和理论形态课程统一在一起的。

第一节 课程和课程论的界定

古希腊的大思想家柏拉图说过,一切伟大认知的第一工具就是概念。研究问题最好是从概念谈起,因为概念不清晰,谈论的对象和问题就很容易陷于模糊和混乱。针对理解概念,列宁也指出:“每一概念都处在和其余一切概念的一定关系中、一定联系中。”^①因此,在开始探讨思想政治教育课程论问题时,辨析概念并且澄清相关概念的联系便是研究的第一步。换言之,要想研究思想政治教育课程论,有必要从课程和课程论的概念谈起。事实上,从了解和把握课程概念开始是探究课程问题的起点,也是深化课程认识的支点。那么,到底什么是课程和课程论呢,它们包括哪些基本内涵,它们之间的关系又是怎样的呢?

一、课程的基本界定

弄清课程的概念是研究课程问题、开展课程论探索的第一步。就现有的情况看,中外学界对课程的理解视角各不相同,说法多种多样。我们先结合着课程的概念史从不同维度对课程的概念予以界定。

^① 列宁:《哲学笔记》,人民出版社1974年版,第210页。

(一) 课程的多种概念

按照构词法 (lexicology) 的理解,“课程”这一术语是由“课”和“程”两个词汇构成。其中,“课”(有时亦作“科”)在中国古代原意是对官吏政绩进行考核检验,有督促和监督之意。在教育和学校语境中,“课”是指学校的考核考试制度,也有按照规定的内容和分量讲授或学习的意思,特指“授课”。唐代诗人白居易在《与元九书》中写到:“苦节读书,二十已来,昼课赋,夜课书,间又课诗,不遑寝息矣。”^①显然,这里的“课”就是授课学习的意思。“程”是指“程序”^②,是指某项活动的秩序、程式或安排。这样一来,就其简要含意而言,“课程”就是一种与学科、教材和教学相关的表现方式,是“为实现学校教育目标而选择的教育内容的称谓。”^③我国课程论研究专家陈侠先生在其专著《课程论》中对“课程”这一概念有过详细的探究。他在分析“什么是课程”时指出:“课程一词为我国所固有。课指课业,就是现在说的教育内容;程,有程度、程序、程限、进程之意。课程就是指课业的进程。”^④但需要指出的是,以上提到的只是“课程”的基本概念。由于“课程”一词的认知缘起和使用场域不同,对其思想内涵的界定上就存在着诸多的差别。要深入把握课程的概念,有必要从中西学术思想体系中“课程”一词的使用情况进行考察。

在我国,“课程”一词很早就出现了。根据目前学界已有的研究,“课程”一词最早是出现在佛经翻译之中。唐代的注疏名家孔颖达在《五经正义》中为《诗经·小雅·巧言》中的“奕奕寝庙,君子作之”这句话作注时,提出了“以教护课程,必君子监之,乃得依法制也”^⑤的说法,这里所提到的“课程”,原意是指雄伟的庙宇,比喻伟大的事业,有

① (唐)白居易:《白居易集笺校》(五),朱金城笺校,上海古籍出版社1988年版,第2792页。

② 《现代汉语词典》(2002年增补本/大字本),中国社会科学院语言研究所词典编辑室编,商务印书馆2002年版,第163页。

③ 顾明远主编:《教育大辞典》(第1卷),上海教育出版社1990年版,第258页。

④ 陈侠著:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第12页。

⑤ 《十三经注疏》整理委员会整理,李学勤主编:《十三经注疏·毛诗正义》(上、中、下),北京大学出版社1999年版,第758页。

按照一定的程式规则来授事办理的意思。在《旧唐书》和《新唐书》以至于后来宋、元、明、清各朝代的史书中,“课程”一词频频出现,但大多和“徒役”、“税赋”等说法相关,因此有“征徭”、“纳赋”、“课税”等安排税役的意思。宋代理学家朱熹在《朱子全书·论学》中提到了“宽着期限,紧着课程”、“小作课程,大施功力”^①的说法,这里的课程则含有“功课的进程”之义,即指学习的范围和进程、学习计划的程式以及学习要掌握的基础知识。可以看出,此时“课程”一词的含义实际上已经比较接近我们现代所使用的“课程”一词的实际含义了。但是,由于这里的“课程”仅仅指学习内容的安排次序和规定,并没有涉及教学方面的要求,因此称之为“学程”可能会更合适一些。

随着人们对现代科学和教育实践活动规律认识的加深,对“课程”的认识也就越来越多样化了。现代意义上的“课程”含有三重意义:其一,是指一门学科或一类学科;其二,是指教材结构的基本单位;其三,是课堂教学的简称或其时间单位。故此,课程往往会与学科、教材和教学等内容联系起来并在不同场合有所侧重和偏指。有研究者对现代所使用的“课程”意涵进行了总结,从不同角度提出了解释。^②可以说,几乎任何一本研究现代课程和教学的著作,乃至教育科学领域的很多基础著作,都会或多或少地对“课程”的概念史做出考察,中外相关研究莫不如此。鉴于此,对“课程”概念的述评本身就已经被列为专门课题,出现了不同版本的课程学著作。对于课程的概念,学者们也从不同角度进行了概括。作为普通高等教育“十五”国家级规划教材的《现代课程与教学论学程》,概括了“描述性理解”、“科目说”、“计划说”、“媒体说”、“经验说”、“预期结果说”、“操作性解释”以及“包容观”等八种类型。^③这种分类法与本书不尽相同,但颇值得参考借鉴。我们在考察这些解释的基础上按照上面所提到的课程含义加以整合,将对课程

① 朱杰人等主编:《朱子全书》第14册,郑明等校点:《朱子语类》(一),上海古籍出版社、安徽教育出版社,2002年版,第318页。

② 参见黄甫全主编:《现代课程与教学论学程》(上册),人民教育出版社2006年版,第94—97页。

③ 同上。

的界定归结为如下几类主要的观点:

第一,“**学程论**”和**进度之**,即把对课程的解释侧重于教学活动的程式,从过程论的角度来认识和理解课程。比如,有人指出:“课程是指一定的学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求。它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”^①第二,“**综合论**”,即认为课程不仅仅是进程,而是与教育教学有关的内容、分量、范围等的综合体。如,陈侠认为:“课程可以理解为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第三,“**教纲论**”,即侧重课程作为静态的教育纲要的一面,即便是强调其“过程性”,也强调它是“教学计划”的实现过程。如,有研究者指出:“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。”^③第四,“**媒体论**”,即把课程看做是一种服务于主体目的的触媒。比如,有人认为:“课程是由一定育人目标、基本文化成果及学习生活方式组成的用以指导学校育人规划和引导学生认识世界、了解自己、提高自己的媒体。”^④第五,“**经验论**”,即把课程看作是一种来自于他人的和自我的对外界教育信息捕获的经验。比如,廖哲勋提出,课程在本质上是“教育工作者根据一定社会的需要和人类积累的文化科学成果有目的、有计划地为特定教育对象设计的各种间接经验和学生的某种直接经验的综合。”^⑤第六,“**计划论**”,即把课程的中心内涵定位为一种计划,尽管研究者们对该计划的辖属、地位的解释各不相同,但都强调它是一种计划。比如,钟启华等提出,课程是“旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所实施的施加教育影响的计划”。^⑥此外,有

① 吴杰编著:《教学论——教学理论的历史发展》,吉林教育出版社1986年版,第5—6页。

② 陈侠著:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第17页。

③ 李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社1991年版,第159页。

④ 廖哲勋主编:《课程学》,华中师范大学出版社1991年版,第28页。

⑤ 廖哲勋:《课程论的研究对象》,载《教育研究与实验》1985年第2期。

⑥ 钟启华编著:《现代课程论》,上海教育出版社1989年版,第177页。

人认为课程是“指导学生获得全部教育性经验的计划。”^①还有人认为课程的“本质内涵是在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其全面发展的可迁移的教育性经验的计划。”^②需要指出的是,“计划论”在我国发端很早,早在20世纪30年代,就有人从这个角度对课程作出过解释,认为“学校的课程,是使受教育者在校里规定的期限内,循序继续得着各种应得的智识和训练,以求达到一种圆满生活的一个精密计划。”^③至此,我们可以明显地看出,研究者们对于“课程”内涵的解释,其所偏倚之处体现在它到底是内生本体还是外在介体、是静态客体还是动态过程、是知识系统还是经验框架、是计划目标还是实践结果等一系列基本立足点的差异上。

鉴于课程研究领域中对课程定义出现了诸多歧见,有研究者就采取了折中的思路,放弃了用一个精确定义来统率和控制课程研究的做法,而是尽力发掘各种课程界定产生的背景及其价值。比如,课程研究者施良方认为,目前要得出一个精确的并为所有人认同的课程界定,这既不现实,也不可能,更无必要。对待现存各种课程界定的一种合适的方式,是仔细考察人们是如何使用课程这个术语的,以及这个术语的实际意涵。他对课程进行了词源分析,归纳了六种类型的课程定义:课程即教学科目;课程即有计划的教学活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即社会文化的再生产;课程即社会改造。在此基础上,他分析了课程定义的方式,认为每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性,即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题,所以都有某种合理性,但同时也都或多或少地存在着某种局限性。他进而提出:“每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念,从而标明了这种课程最关注哪些方面。”^④可以说,这个判断有助于我们理解课程定义及其内涵会存在不同说法的原因。但是,显而易见,这种解释方法也并非严

① 李臣之:《试论活动课程的本质》,《课程·教材·教法》1995年第12期。

② 郝德永著:《课程研制方法论》,教育科学出版社2001年版,第67页。

③ 朱智贤著:《小学课程研究》,商务印书馆1933年版,第2页。

④ 施良方著:《课程理论》,教育科学出版社1996年版,第1—7页。