



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



领悟课程研究

A Study on Perceived Curriculum

杜志强/著

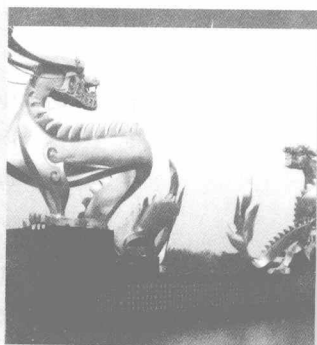
光明日报出版社



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会科学发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



领悟课程研究

A Study on Perceived Curriculum

杜志强/著

光明日报出版社

图书在版编目(CIP)数据

领悟课程研究/杜志强著. —北京:光明日报出版社,
2010.1

(高校社科文库)

ISBN 978-7-5112-0467-7

I. 领… II. 杜… III. 课程—教学理论—研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 206515 号

领悟课程研究

作 者: 杜志强 著

出 版 人: 朱 庆

责任编辑: 刘 彬

特约编辑: 许志绮

责任校对: 贾 岩 许晓菲

责任印制: 胡 骑 宋云鹏

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市崇文区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67078945(发行), 67078243(总编室), 67078235(邮购)

传 真: 010-67078227, 67078233(发行), 67078255(办公室)

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: gmcbbs@gmw.cn

法律顾问: 北京市华沛德律师事务所张永福律师

印 刷: 北京大运河印刷有限责任公司

装 订: 北京大运河印刷有限责任公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社发行部联系调换

开本: 690 × 975 毫米 1/16

字数: 223 千字

印张: 11.75

版次: 2010 年 1 月第 1 版

印次: 2010 年 1 月第 1 次印刷

书号: ISBN 978-7-5112-0467-7

定价: 26.00 元

版权所有 翻印必究

本书获得南昌大学社会科学学术著作
出版基金资助，是南昌大学的江西省教育
经济与管理重点学科建设的阶段性成果。



CONTENTS 目 录

第一章 导论 / 1

- 一、概念界定 / 1
- 二、选题缘由 / 4
- 三、研究现状 / 5
- 四、研究意义 / 8

第二章 领悟课程:课程观的沉思 / 10

- 一、植根于动态的生态课程观 / 10
- 二、植根于概念重建主义课程范式的课程观 / 17
- 三、植根于建构主义的课程观 / 23

第三章 领悟课程:正式课程的理解 / 28

- 一、正式课程的结构 / 28
- 二、教师对正式课程的理解 / 35

第四章 领悟课程:正式课程的重构 / 57

- 一、重构界说 / 57
- 二、不同理论流派视域下的教师重构 / 60
- 三、重构取向 / 68
- 四、重构模式 / 69
- 五、教案:教师重构的文本形式 / 75



第五章 领悟课程:运作课程的反思 / 80

- 一、反思——运作课程的追问 / 80
- 二、运作课程反思的内容 / 81
- 三、运作课程反思的步骤 / 90
- 四、教学札记——运作课程反思的文本形式 / 92

第六章 领悟课程:课程资源的开发 / 95

- 一、课程资源的内涵 / 95
- 二、课程资源开发对构建领悟课程的意义 / 97
- 三、课程资源开发的价值取向 / 101
- 四、课程资源开发的策略 / 112
- 五、课程资源开发的基本程序 / 134

第七章 领悟课程:课程文化的检讨与自觉 / 137

- 一、文化概念的演变 / 137
- 二、课程文化是一种特定的文化现象 / 138
- 三、正式课程的文化检讨与教师作为文化主体的自觉 / 143
- 四、实现教师课程文化的重建 / 151

第八章 领悟课程:问题与对策 / 153

- 一、领悟课程的现存问题 / 153
- 二、领悟课程的改进对策 / 162

结语 / 169

参考文献 / 171

附录 / 177

后记 / 180



第一章

导 论

椰子树像什么？
像芭蕉？像棕榈？
芭蕉没有它高，
棕榈质地比它细腻。
椰子树像什么？
不像芭蕉，也不像棕榈，
椰子树就是椰子树，
太像别人就没有自己。

——胡世宗《椰子树像什么》

教师的课程领悟，不是什么“法”和“式”，是“行到水穷处，坐看云起时”的悠然，是“此中有真意，欲辩已忘言”的潇洒。这大概就是老子所说的“大音希声，大象无形”的境界——我想应然的领悟课程追求的是这种境界。

一、概念界定

领悟课程（perceived curriculum）一词是由美国学者古德莱德（J. I. Goodlad）在一次讨论课程的国际会议上提出的。当时古德莱德提出五种处于不同层次、具有不同意义的课程：（1）理想课程（ideological curriculum），指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出应开设的课程。这种课程常常以设想、建议、规划或计划的形式表现出来，其影响取决于是否被官方采纳。（2）正式课程（formal curriculum），系指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，即被许多人所理解的学校课程表中的课程。（3）领悟课程（perceived curriculum），指各任课教师所领会的课程。由于教师对正式课程会有多种理解和解



释的方式，因此，每个教师对正式课程的领会会有一定的差异，从而也会对正式课程作用的发挥产生削弱或增强的影响。(4) 运作课程 (operational curriculum)。由于课堂上学生对课程的反应情况错综复杂，需不断做出调整，故教师所领悟的课程与实际实施的课程可能会有一定的差距。(5) 经验课程 (experiential curriculum)，指学生实际体验到的东西。每个学生从同一课程中获得的体验或学习经验往往不同，因而对课程的实际理解也可能有所区别。^①

古德莱德以动态的课程思想，把领悟课程作为一种课程形态单独提出，看到了教师的课程领悟在整个课程体系中的重要作用。这种思想很有创见，但也有一定的局限性。这种局限性在于古德莱德把领悟课程置于“研究—开发—推广”(R—D—D)的模型中。在这个模式中，设计的流向是单向的。正式课程被置于这一程序开发中，暗喻着正式课程决定领悟课程，领悟课程决定运作课程，运作课程决定经验课程。

不同于“研究—开发—推广”(R—D—D)模型，“实践—审议—开发”模型把“专家与教师的见识”视为中心课题，暗喻着教师对课程的领悟，取决于教学的情景和教学的效果。因此，教师的领悟课程一方面在于它对正式课程的领悟；另一方面在于它对运作课程的反思。在古德莱德研究的基础上，本研究认为，领悟课程是教师对正式课程的理解和在以往运作课程的反思基础上的课程重构，是教师在正式课程进入运作课程之前所领会、感悟的课程。

领悟课程中的领悟是指领会和感悟。领会是领略事物而有所体会。领会可以分为领略和体会两个心理过程。领略是了解事物的情况，进而认识它的意义，或者辨别它的滋味；体会即体验。领会重在“领略”，着眼于对课程整体的解读，强调的是整体的课程。感悟也可以分为“感”和“悟”两个心理过程。感即“感触”，是以课程文本的细节、局部为对象的；“悟”是由表及里，见微知著的见解。感悟重在“悟”，着眼于教师对课程意义的表达，强调的是教师自身的认知和经验。

因此，领悟课程视域中，教师的课程领悟既存在着同化正式课程，也存在着顺应正式课程。一方面，领悟必须具有规范性。因为领悟不是教师个人的经验感悟，而是在对课程作精确分析的基础上，以实事求是的态度去解析课程的过程。另一方面，领悟不能摆脱感性的主观性、经验性和个体性。如果领悟课

^① J. I. Goodlad, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: Mc Graw-Hill book company, 1979. 60 ~ 64.



程是纯粹地对正式课程的客观分析,就失去了教师生命的热度,沦为一种类似于尸体解剖的冰冷操作;如果领悟课程是纯粹的主观经验,就会否定正式课程的规范,变成一种口含天宪的随意月旦。可见,领悟课程是正式课程与教师实践智慧的“融合体”。领悟课程的优劣不只在于对正式课程的理性解析,还在于这种理性解析必须建立在教师对课程运作情况预测的基础上。就是说,领悟课程要求教师既要具有理性的透析能力,又要具有对实践的预测能力。

缘于此,领悟课程除了具有一般意义上的课程特征之外,还具有以下显著特征:

(一) 生成性

因为,教师对正式课程文本的理解、重构以及对运作课程的反思存在着诸多的“不期而遇”和“无法预约的精彩”。所以,教师的课程领悟就像一股山涧的泉水,从高处自由自在地流泻下来,曲曲折折,琮琤琤琤,随物赋形,无羁无碍。领悟中的不确定性和非预期性,必然要求领悟课程突破正式课程的限制而走向生成、开放。

(二) 个体性

领悟课程不是毫无选择地“复制”正式课程文本,而是基于每位教师自身的生活阅历、专业素养、文化背景、审美积淀以及对以往运作课程的反思,进而形成独特的、甚至是与他人迥然相异的心灵反应和鲜活思想的流淌。因此,就教师领悟而言,要着力于凸显教师理解、重构、反思的个体性。

(三) 内隐性

教师的课程领悟必然存在着大量的、教师心知肚明却难以言传的东西,如判断力、理智的激情、信念、良知、承诺和责任心、合作交流的技巧、未加编码或难以编码的高度个人化的程序性知识等等。这些往往依赖于教师的体验、直觉和洞察力,深深植根于领悟行为本身,并以内隐的方式镶嵌于领悟课程之中。

(四) 批判性

教师的领悟不仅仅是教师对正式课程的解读,而是要运用自己的经验去评判正式课程,分析其缺点和不足;不仅仅要求教师对正式课程进行意识形态的分析,而且要考察社会意识形态促使正式课程形成的因素。因此,领悟课程的批判性体现着教师的思想与价值的融入,体现着教师用自己的特殊经验对正式课程所进行反思性的解构、转换与澄清,体现着领悟课程是对正式课程的超越。



（五）预见性

领悟课程的预见性是指它对教师课程运作的准备意义。领悟课程是运作课程的前提，往往构成运作课程的内容来源，成为促进课程运作的策略与手段。当然，领悟课程也有一些虽不能直接转化为运作课程，但其预见对课程运作常常存在潜在的价值。

二、选题缘由

就实践视域来看，长期以来，教师处于课程的边缘。正如有学者所言，20世纪50年代至80年代初期，在计划经济的影响下，国家对课程采取中央集中管理的模式，地方的一般研究人员和教师需要考虑的只是教学问题。这样一来，课程问题就逐渐从研究者的视野中消失了。^① 国家只要求教师忠实地传递正式课程的“法定的知识”。教师的主体性、创造性在课程中几乎被窒息了。

新课程改革启动之初，一些地区在实施环节中发生了衰减，而另一些地区却不断增强。这是因为，以往我们常常把课程研究的视点放在运作课程，忽视了对“领悟课程”的研究。新课改的实施现状唤醒了学者对教师领悟课程的关注，人们开始重新思考领悟课程的使命，意识到了“成功的课程改革一定要鼓励教师参与，教师不能游离于教育改革，只有教师认同改革理念，参与改革过程，在改革中学习和成长，担任更重要的责任，做改革的行动者，激起自下而上的改革，才能达成改革的理想”^②。因此，课程改革要求教师将自己新的课程理念渗透到对正式课程的领悟中，并融入自己新的经验与智慧，进行创造性的理解和意义的生成。如果教师对新课程的领悟仍然流于穿新鞋走老路，那么新课改必将沦为“上有政策，下有对策”的境地，最终只能是隔靴搔痒。因此，新课程实施的优劣很大程度取决于领悟课程，也就是说，教师的领悟课程对新课程改革的衰减或增强至关重要。

就理论视域而言，随着课程改革的深入，人们在课程研究中开始改变过去“防教师”（teacher—proof）的做法，以教师为对象的研究日益丰富起来，并逐渐形成一些集中的研究论题。其中，讨论较多的是有关教师专业成长阶段与教师教育模式、教师的课程角色与知识素养等领域。^③ 课程研究由“课程文本”的开发转向“教师”，或者从教师的视角反观课程，关注课程在实施中与

① 冯晓霞. 幼儿园课程 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2000. 12.

② 欧用生. 课程改革——九年一贯课程的独白与对话 [M]. 台湾师大书苑有限公司, 2000. 15.

③ 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 13.



教师的相互作用。这种转向不仅使教师获得真实的主体尊重,更重要的是通过对课程与教师关系的思考,逐渐向教师视域中的课程构建掘进,以期获得更深入的研究成果。

然而,从当前课程研究看,课程研究侧重于“外部”研究,忽视了课程领域内的研究。柏格森(H. Bergson)在《行而上学引论》中指出:认识事物的两种方法:第一种的前提是围绕着对象转,第二种前提则是钻进对象。其实前者指的是外部研究,后者是内部研究。我国目前的课程研究倾向于对影响课程的外部因素诸如社会意识形态、市场经济、多元文化、生态环境、教师专业发展等对课程影响的探讨,这种研究无疑是必要的。但忽视课程领域内的研究,将会导致学科建设的停滞。我们知道,20世纪70年代以后,西方课程研究重心从“内部研究”转向“外部研究”,以社会意识形态、多元文化、女权主义等检视课程。中国课程理论界为了跟上新一轮“课程转向”的步伐,大肆介绍西方的多元文化、后现代主义、女权主义、生态主义对课程领域的影响,到眼下,西方批判理论在中国几乎达到了同步程度,时间上已重叠起来。但由于中国课程理论界并未像西方那样做几十年“内部研究”的扎实工作,缺乏对课程内部结构的深入探索与研究这一重要环节。所以,我国课程研究迫切需要充实内部系统研究。古德莱德曾提出课程系统中五种处于不同层次、具有不同意义的子课程:理想课程、正式课程、领悟课程、运作课程、经验课程。而我国目前,在五个层次课程中对领悟课程还缺乏系统建构,所以,笔者把领悟课程作为选题,力图在课程领域内做更深邃的探讨。

三、研究现状

从笔者掌握的文献来看,国内尚未把领悟课程作为专门的研究对象。进入“CNKI 学术期刊数据库”查询1994~2004年的有关教师领悟课程的文章和硕博论文,输入“领悟课程”在检索项为“篇名”和“关键词”状态下,有关文章和硕博论文均为0篇。尽管学界把教师领悟课程作为专题研究的成果微乎其微,但与此相关的研究文献,例如课程、教师、课程与教师等还是汗牛充栋。

对本研究产生影响的文献主要有以下:

(一) 领悟课程的界定

- 美国学者古德莱德的研究^①

^① J. I. Goodlad, Curriculum Inquiry: *The Study of Curriculum Practice* [M]. New York: Mc Graw-Hill book Company, 1979. 60~64.



古德莱德曾提出五种处于不同层次、具有不同意义的课程：理想课程、正式课程、领悟课程、运作课程、经验课程。

●学者吴康宁的研究^①

吴康宁认为，无论是从教师的意识形态和价值取向来看，还是从教师的知识水平抑或个性差异来看，教师都不可能忠实地传递法定的课程内容，而是对课程内容进行增减与加工，这种增减与加工称为教师的课程重构，被教师重构后的课程称为师定课程。（这里的师定课程并不等同于领悟课程，从某种意义上，师定课程可以看作古德莱德的领悟课程和运作课程之和。）

（二）教师研究

●学者叶澜、白益民、王枏、陶志琼的研究^②

从道德、专业发展和美学的角度，对教师的这个古老的职业做了时代的诠释。他们深信，没有教师的创造性劳动，就不可能有新的教育世界，而教师只有进行创造性的劳动，才会体验到职业的内在尊严和欢乐，才能在发展学生精神力量的同时，焕发自身的生命活力。

●学者闵钟的硕士论文《论教师成为研究者》^③

闵钟从理论的历史适切性出发，对教师成为研究者的兴起、性质、条件和途径问题进行探讨。全文分为三个部分。第一部分，追踪“教师成为研究者”兴起的背景，指出教师成为研究者是当今社会发展引起教师职业性质变化的必然结果。第二部分，指出了我国当前教师研究中将教师研究贬降为随意的问题解决法和将教师研究混同专职教育科研人员的研究的两种误区。第三部分，具体分析了教师成为研究者的条件和策略。

（三）教师与教材的研究

●美国学者杜威（J. Dewey）的研究^④

杜威认为：教师的使命就是把教材解释为儿童的生活经验，指导儿童的经验不断生长，并促使由儿童的现有经验向教材所包含的逻辑经验不断发展。这是教学过程的实质，也是课程的实质。

●学者靳玉乐的研究^⑤

① 吴康宁. 教育社会学 [M]. 北京：人民教育出版社，1998，329.

② 叶澜，白益民，王枏，陶志琼. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京：教育科学出版社，2001.

③ 闵钟. 论教师成为研究者 [D]. 武汉：华中师范大学教育科学学院，2002.

④ 杜威著，赵祥麟译. 学校与社会·明日之学校 [M]. 北京：人民教育出版社，1994.

⑤ 靳玉乐. 新课程改革的理念与创新 [M]. 北京：人民教育出版社，2003. 72 ~ 79.



教材是范例。他把教材看作是引导学生认知发展、生活学习、人格建设的一种范例,引起学生认知、分析、理解事物并进行反思、批判和建构意义的中介。他强调,教材是学生发展的“文化中介”,是师生与之进行对话的“话题”。师生进行教学活动的目的不是为了记住“话题”本身,而是为了通过以话题为中介进行交往,获得发展。同时,他还认为,教师即研究者。教师不再只是一个教材知识的被动的传递者,而是一个主动的调适者、研究者和创造者;教师不再只是一个真理的垄断者和宣传者,而是一个真理的追求者和探索者、学生的促进者、帮助者。教师不仅要考虑教什么和怎样教的问题,而且要思考为什么教的问题。于是,教师立足于真实的教育情境,研究、创生课程活动便由此得以展开,教师作为研究者的角色也因此而形成。

(四) 教师与课程的研究

• 英国学者斯腾豪斯(L. Stenhouse)的研究^①

斯腾豪斯提出,教师即研究者。课程的研究和变革应依赖教师,应赋予教师对自己工作决策的自主权。课程不是有待实施的某种计划或材料,而是把教育观念转化为实践并在实践中予以验证的假设。

• 美国学者施瓦布(J. Schwab)的研究^②

施瓦布提出课程审议的命题。他认为,教师是课程审议的第一手的信息来源。在审议中,教师是确定课程目的和解决课程问题整个过程中的基本要素。

• 日本学者佐藤学(Sato Manabu)的研究^③

佐藤学认为,无论在日本还是在中国,都缺乏把课程作为师生在学校与课堂里创造的“学习经验”加以理解的传统。在以往以中央集权的效率性为特征的制度与政策之下,教师自身以学校与课堂为本位去创造、评价、实践课程的经验是贫乏的。课程被理解为教育行政部门规定的教育内容的“公共框架”;或者被理解为教师在学年之初制定的“教学计划”。因此,必须重新审视课程,把课程视为“学习的履历”,视为“学习的共同体”,即学校中所组织、所生成的学习经验的总体,而教师则应成为课程开发的主体。

• 学者杨明全的研究^④

杨明全通过考察课程变革的历史指出,教师在变革过程中往往摆脱不了被

① Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development [M]. London: Heineman, 1975.

② J. J. Schwab J. The practical: A language for Curriculum, School Review, No. 1970.

③ 佐藤学著,钟启泉译. 课程与教师 [M]. 北京:教育科学出版社,2003. V—VI.

④ 杨明全. 革新的课程实践者——教师参与课程变革研究 [M]. 上海:上海科技出版社,2003.



“边缘化”的命运，这导致课程变革的目标难以达成，也使教师失去了许多专业发展的机会。因此，他积极倡导，教师与课程整合的观点，并着力研究了教师参与课程的价值、取向、途径、条件、意义以及教师专业发展等问题。

●学者王双兰的博士论文《课程改革中的教师权力探讨》^①

王双兰主要从课程运作的角度出发，提出教师在课程改革中应具有的四项权力：课程决策权、课程设计权、课程实施权、课程评价权，并分析了教师实现这些课程权力的条件。

●学者李瑾瑜、柳德玉、牛震乾著《课程改革与教师角色转换》^②

该书从教师与课程、现代教师的素质、新课程对教师角色的挑战、教师走进新课程四个部分论述了只有实现教师在观念与行为上的转变和实践操作中的积极投入，新一轮基础教育课程改革才能取得成功。为此，教师适应新课程，树立学生为本的思想，就要促进自己角色的转换。

（五）笔者前期的研究^③

笔者的硕士论文《论主体间性课程》，从主体间性的哲学视角反省课程建构与教师成长的关系，提出建构主体间性的课程模式。主体间性课程强调教师主体、学生主体和文本主体（文本的编撰者和文本所隐含的文化创造者）的相互融合和交流，注重营造一种合作、对话与探究的课程文化。

上述研究成果不仅为本研究选题产生了一定的影响，也是本研究系统而深入研究的基础。然而，由于上述研究的研究视域不在领悟课程，只是涉及领悟课程的相关问题，研究思路上是侧重于对教师与课程的关系分析，而本选题则侧重于教师与课程的整合研究。所以，上述也为本选题留下了进一步研究的空间。

四、研究意义

（一）对防范新课程改革在实践环节的衰减有一定的启迪意义

大量的实践表明，“教师是课程改革的关键人物。”^④ 新课程改革要想获得成功，教师就不能游离于课程之外，如果把教师排除在课改之外；课改注定要

① 王双兰. 课程改革中教师权利的探讨 [D]. 湖南师范大学教育科学学院, 2003.

② 李瑾瑜、柳德玉、牛震乾. 课程改革与教师角色转换 [M]. 北京：中国人事出版社，2002.

③ 陈时见. 课程与教师发展：多元文化的检视 [M]. 北京：学苑出版社，91~135.

④ 欧用生. 课程改革——九年一贯课程的独白与对话 [M]. 台北：台湾师大书苑有限公司，2000：15.



失败。这是因为任何课程改革都要最终依赖于教师的实施，而教师的课程实施又在很大程度上取决于教师对课程的领悟。理想的课程改革目标，只有获得教师的认同才能在课堂中得以贯彻和实施，才能对学生产生影响。美国教育部长理察德·莱利（Richard Riley）曾说过：“如果我们要在 21 世纪成功汲取学校教师的智慧、经验与远见，没有聆听教师的意见，我们不能大言不惭地说教与学是此次教育改革的重点。”^①“过去的教育往往是由专家、顾问和自上而下的领导方式带动着，毫无疑问，他们是认真专注的，但是这样方式时常与每天教育中面临的困难有隔阂，这样做无法改革成功，就如我刚才说的，教师成了改革的对象而非参与改革的人，我们必须改变这种想法。”^②教师必须成为课程研究者和建构者，把自己对课程的领悟表达出来。然而，在现实中教师对课程的领悟，常常会有一种“无以言表”的感受，找不到恰当的语言来表达自己的体验。因此，课程理论研究者需要对教师视域中课程建构进行反观，审视领悟课程，激活教师对课程领悟的表达，促使他们对领悟过程进行反思。本研究正是从新课程改革实践中存在的问题出发，以服务新课程改革为归依，剖析教师课程领悟的生成过程。因此，本研究有助于教师反思自己对课程的理解和建构，防范新课程改革在教师领悟中的衰减。

（二）有助于课程理论的丰富与完善

对于领悟课程，目前我国课程研究领域缺乏深入系统的研究。本研究把领悟课程作为选题，提出“教师领悟是领悟课程的本体”的基本命题，在理论上阐明了教师对课程的领会应摆脱传统教学大纲、教科书、教参的羁绊与规约，凸现了教师实践智慧；强调教师不应是正式课程的传递者和注解者，教师对课程的领悟也不应是“我注六经”，而应充分展现教师的个性和主体精神。领悟是一种缄默化的个体思维活动，它不仅含有混沌的直觉感悟，也含有理性的反思。本研究通过不同教师对课程理解、重构、反思的话语诉说，探索科技理性遮蔽下的教师领悟能力和智慧，探寻潜藏在教师意识中的对领悟课程的生成过程，以显现领悟课程的个体性、丰富性与多样性。本研究属于课程内的子系统研究，所以，它有助于反思当前课程研究的框架，丰富与完善当前的课程理论体系，以推动课程理论的学科建设。

^① 梁忠义，罗正华. 教师教育 [M]，长春：吉林教育出版社，1998. 57.

^② 同上书. 63.



第二章

领悟课程：课程观的沉思

教师的日常生活已经与课程整合在一起，教师与课程不可分割，就像骨骼与肌肉不可分割一样。^①

—— [美] 沃克 (D. F. Walker)

从课程观的视域审视领悟课程，领悟课程应该属于动态的生态课程观。它是在汲取概念重建课程观与建构主义课程观的合理成分基础上产生和发展起来的。

一、植根于动态的生态课程观

美国学者威廉·F. 派纳 (William F. Pinar) 认为：“现在，课程领域存在某种‘巴尔干化’（分离割据）的倾向。每一种课程话语的学习者和实践者的行动表明，好像他或她的话语构成和工作是最重要的……一个更严重的问题在于各流派之间无法沟通，无法从各自的‘角落’走出而进入一个独立的‘中介区’，以便与其他学科来源保持一定的距离，从而发展关于课程的文献。”^②

检视当前的课程界定，这种情况有过之而无不及。我国学者对课程的界定，可以概括为如下五种较为典型的观点：

（一）课程即科目和学科。例如，我国《辞海》对课程做了这样的界定。课程是“教学科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或指一组教学科目”。^③《中国大百科全书》（教育卷）对课程的界定为：“课程有广义、狭义两种。广义的指所有学科（教学科目）的总和，或指学生在教师指导下

① Walker D F, Soltis J F. Curriculum and Aims [M]. New York: Teachers College Press, 1986.

② [美] 威廉·F. 派纳等著，张华等译. 理解课程 [M]. 北京：教育科学出版社，2003. 882.

③ 辞海·教育心理分册 [M]. 上海：上海辞书出版社，1980. 5.



各种活动的总和。狭义的指一门学科。”^①

(二) 课程即有计划的教学活动。例如，学者吴杰认为：“课程是指一定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进程和安排。”^②

(三) 课程即学习经验。例如，学者陈时见认为：“课程必须界定为学生在教师指导下获得的经验。”^③

(四) 课程即教育化了的文化。例如，学者黄甫全认为：“课程内容实质上是一种教育化了的文化。课程内容作为教育化的文化，具有如下特性：再生性、简介性、全息性等课程特性。”^④

(五) 课程即学生发展资源。例如，学者陈佑清认为，课程理解从本质上讲就是发展资源。第一，从与发展关系的角度理解课程的本质。凡是对学生发展有价值、有影响的东西，不论是知识、经验、环境、活动，或其他什么东西，均有可能成为课程。第二，对于实际的发展而言，课程只是一种“原材料”，是一种有待学习者加工、改造、作用的对象。^⑤

以上所列举的课程定义只是课程定义集合中的一些例子。辩证地看，上述定义对于课程内涵的认识只能算是冰山一角，给人以盲人摸象的感觉，就像一手抓住一个结实的气球，一边凹下去，而另一边又凸起来。把课程界定为科目、学科，这类定义“往往容易忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等一些对学生成长有重大影响的维度”^⑥。把有计划的教学活动与课程划等号的定义，其不足之处在于：其一，导致了课程内涵的窄化。诚如美国学者塔巴（H. Taba）所指出：“若把陈述目标和内容概要之外的其他方面都从课程定义中排除掉，并且抛弃那些使学习经验条理化的任何东西，就可能使研究领域过于窄化而不能胜任现代课程研究。”^⑦其二，如果认为活动是课程的本质，就忽略了理论思维对于认识事物本质的必要性。正如马克思指出的：“如果事物的表现形式和事物的本质会直接地合而为一，一切

① 中国大百科全书（教育卷）[M]．北京：中国大百科全书出版社，1985. 207.

② 吴杰．教学论[M]．长春：吉林教育出版社，1986. 5~6.

③ 陈时见．课程与教学[M]．桂林：广西师范大学出版社，2001. 10.

④ 黄甫全．课程本质新探[J]．课程理论与实践，1996（1）：21~25.

⑤ 陈佑清．课程即学生发展资源——对课程本质理解的一个新视角[J]．课程·教材·教法，2003，（11）：10~14.

⑥ 施良方．课程理论——课程的基础、原理与问题[M]．北京：教育科学出版社，1996. 7.

⑦ H. Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice* [M]. New York: Harcourt, Brace and Wold. 1962. 9.