

第一章 课程概念的理解与选择

说到“课程”就像说到“教育”一样，似乎每个人都知道些什么，又似乎说不太清楚；在不同的时间、场合、条件下，不同的人说的“课程”不是同一个东西；人们共同使用着“课程”的概念，然而对课程的理解和认识却千差万别。这固然是很正常的，但对于从事教育工作的人来说，尤其是处于课程改革的大背景下，我们需要对课程形成基本的共识，从而规范和提升我们的课程实践和课程行为。

一、对课程的日常理解与分析

我们对课程的理解和认识常常很难脱离日常经验的基础，很难跳出日常经验的局限。其实，很多学术性的概念都有日常意义与学术意义两种认识和理解，而学术意义最初与日常意义是浑然一体的，然后逐步在日常意义的基础上引申、细化和发展出学术意义。因此分析日常意义的课程概念，对我们

更好地理解学术意义的课程概念会有很大的帮助。

我们（中国的大多数教育工作者）日常所理解的课程概念最为典型的是三种类型：一是将课程理解为学科，二是将课程理解为教材，三是将课程理解为教学计划和教学大纲。

1. 课程就是学科

我们习惯于从日常意义上把课程理解为一门门具体的学科，谈到课程必然要谈到语文、数学、外语、物理、化学、音乐、美术、体育等某一门学科。课程就是学科，学科就是课程，成为我们非常典型而普遍的对课程的基本认识。

学科与课程有着非常紧密的联系。在课程史上，要素主义的课程观就是一种建立在知识中心主义基础上的学科中心主义。对于大多数要素主义课程理论的支持者来说，“课程就是学科”完全是一种学术意义的课程认识。但是，“课程就是学科”以简单而粗糙的理解表达了课程与学科之间的联系。学科确实是我们学校教育中所呈现出来的重要课程形态之一，也是教师日常工作中每时每刻必须面对的；学科门类、学科知识、学科教学等作为课程设置、课程内容、课程方式进入课程中，使课程体现出一种分科的特质和品格。然而课程与学科是两个完全不同的概念，课程不仅仅是学科，也不止于学科。

仔细分析，这里的“学科”有两种不同的理解。

一种是独立于课程之外的“学科”的理解。每一门学科都有自己独立的知识体系、结构方式和表意符号，相对于课程而言是一种客观存在，即它并不依赖于课程而是独立于课程之外的。因此从课程的角度来认识学科，学科是一种非常重要的课程资源，但它是否进入课程和如何进入课程却必须遵循课程组织和设计的内在逻辑。小学阶段的课程不开设物理、化学，但物理、化学独立于课程仍然存在。也就是说按照课程的逻辑作为学科的“物理”与“化学”不出现在小学阶段的课程体系；到了初中，物理与化学出现在初中的课程体系中。这是“是否进入课程”的问题。初中的物理、化学，既可以作为分科课程单独设置，也可以作为综合课程设置为“科学”，而到了高中则分科设置。同时无论是初中的物理、化学还是高中的物理、化学，成为课程内容的学科知识要根据课程的需要与逻辑进行重组，即根据教育教学规律和学生心理发展规律进行知识重组，以便适合于教师的教与学生的学。这里的重组就是“如何进入课程”的问题。课程历史上不断引发争执的课程内容的逻辑顺序与心理顺序，也就是如何组织与设计课程的问题。

二是已进入课程的“学科”的理解，即具体的语文、数学、外语等，也即通常所说的学科课程。从课程设计和课程结构的角度看，分科固然可以成

为课程设置的一种思路，但并不是惟一的思路，学科课程固然是整个课程的重要组成部分，但并不是惟一部分。中小学的课程设置既可以分科设置，也可以综合设置，而无论是分科设置还是综合设置，都需要学科、活动、环境等课程因素的参与。事实上，即使是在十分典型的分科课程体系之下，学校所提供给学生课程门类和课程资源也是多种多样的：既有学科性的课程，也有跨学科的课程；既有学术性的课程，也有实践性、生活性的课程；既有显性的课程，也有隐性的课程，特定的学校文化实际上也是一种广义的课程。从课程实施与操作的角度看，无论是分科特征非常明显的学科课程还是综合性很强的实践活动，课程的操作与实施首先是教师与学生的一种互动过程，是教师与学生之间、学生与学生之间的对话、交流与沟通，是一种积极的课程文化与知识意义的构建过程。当我们把课程作为一种学科来认识时，就会忽视甚至抹杀课程的这种本质特征。

把课程简单地理解为学科，与我国基础教育的课程设置及中小学的教学实践有紧密的联系。解放以来，我国的中小学课程体系一直是一种典型的分科课程体系，基本上以学科为中心，强调课程的分科设置、分科教学与分科评价，不断地强化各门学科之间的界线，使中小学教师只看到局部的学科，

看不到整体的课程，学科意识过强，课程意识较弱，学科教学能力很强，课程实施能力较弱。由此而形成“课程就是学科”的认识，是不足为奇的。近年来这种现象有所改变，理论界和改革实践中都喊出了学科、活动、环境“三位一体”的新的课程口号，学科课程、活动课程、环境课程一时成为课程改革和素质教育的新概念，使人们对课程的理解超越了“课程就是学科”的认识框架，这是认识上的重大进步和质的飞跃。

2. 课程就是教材

在我们所习惯的日常意义中，“课程就是教材”也是一种普遍的课程认识，也是中国人所特有的课程认识。“课程就是学科”，国外有这样的理解，中国也有；但“课程就是教材”，则是非常典型的中国本土理解。其实，从“课程就是学科”，非常容易推出“课程就是教材”的命题；而对“课程就是教材”，也同样可以进行延伸与扩展：把课程实施理解为根据教材教学，把课程改革定位于教材编写，校本课程的建设就是编写校本课程教材。

教材与课程有着紧密的联系，教材建设是课程建设的重要组成部分之一。教材概念有广义与狭义之分。我们常常使用的是一种狭义的教材概念，即教材指教科书。学校教育制度下的分科课程体系，尤其是主干学科或核心学科，如语文、数学、外语

等，教材（教科书）成为教学大纲的重要载体，教材（教科书）成为课程实施的惟一蓝本。相应地由“学科中心”就引申出“教材中心”，或者“教科书中心”。

解放后我国七次课程改革，基本都是围绕着教材建设来进行，课程改革的主要目标和任务是编写一套新的教材，却忽视了培养目标、课程目标、课程标准的制订。这是一种本末倒置的课程理解和认识。从课程编制的逻辑顺序来看，首先需要厘定的前提条件是培养目标，根据培养目标来确定课程目标，根据课程目标来确定课程标准，根据课程标准来编写教材，最后才是教材的审定与选用。在这样一种逻辑顺序中，课程标准是一个核心，决定教材的是课程标准，它将培养目标与课程目标具体化，同时成为教材编写的基本依据。课程标准是基本的、统一的、法定的，而教材则是课程标准的具体体现，可以是多样化的、放开的、市场化的。课程标准的制订是一种国家行为，教材的编制是一种社会（市场）行为，而教材的选择和使用则是一种学校行为。当我们把课程理解为教材时，比教材更上位、更重要、更核心的培养目标、课程目标、课程标准等就无法进入我们的课程概念。

从课程资源的角度来看，毫无疑问教材是一种重要的课程资源，但并不是惟一的课程资源。学校

教育中的课程资源极为丰富，既有教科书、教学辅助用书、图书资料、图片模型、音像软件等显性课程资源，也有教师影响、师生关系、校园文化等隐性课程资源。打开校门，走进社会，地理、历史、文化、经济、社会等方面的课程资源更加丰富多彩。教材（教科书）作为课程资源所提供的仅是一种符号式的、抽象性的间接经验，学生的发展还需要更为真实的、情境性的、丰富的、复杂的、交互性的课程资源，以直接经验的获得、以参与和体验为主要方式的课程资源。当我们把课程简单化地理解为教材时，比教材更广泛、更丰富、更多样化的课程资源就无法进入我们的课程视野了。

课程改革与建设是一项系统工程，涉及到课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价与课程管理等方方面面。课程改革与建设可以是整体的，也可以是局部的；可以是宏观的，也可以是中观和微观的；可以是综合的，也可以是单项的；可以涉及教材编制，也可以不涉及教材编制。对一个地方或是一所学校来说，课程改革与建设是否涉及到教材，是否要编制教材，并不是判断课程改革成功与否的重要标准或惟一标准。事实上，大量基层和学校所进行的课程改革主要集中在课程实施、课程管理与课程评价等方面，集中在校本课程的开发与设置上。即使是学科领域改革，也不一定要对

现有的教材推倒重来。更值得思考的是，是否所有的学科、活动都必须有教材（教科书）？什么是教材（广义的）？教材的地位、作用和功能是什么？课程改革的目标是以学生的发展为本，还是以教材的编制为本？

3. 课程就是教学计划与教学大纲

在我国学校教育中长期流行、高度普及、影响最大的课程术语就是“教学计划”与“教学大纲”。“教学计划”与“教学大纲”已经进入了我们的“下意识”和“潜意识”，成为我们对课程认识的不可缺少的重要因素。认为“课程就是教学计划与教学大纲”，表面上看是一种日常意义的课程认识，实际上在我国不仅有课程理论而且有课程实践的支撑，说到底是一种制度化、体制化的日常观念。

所谓教学计划，是由国家制订的关于教育工作的统一文件，其主要内容包括学科设置、教学顺序、各学科教学课时数、学年的编制等。学校的性质和类别不同，相应地有不同的教学计划。所谓教学大纲，是教学计划的明确化、具体化、操作化，即将教学计划中的每门学科，以纲要的形式规定教学目的、教学任务、知识范围、教学重点与难点、顺序或结构，并对教学进度和教学方法提出原则的要求。教学大纲体现了国家对每门学科教学的统一要求和具体规格，是教科书编写、教学管理与教学

操作的基本依据。因此，课程就是教学计划与教学大纲，是最接近课程本身意义的认识和理解。教学计划与教学大纲几乎涉及到学校教育制度中关于教育教学的方方面面，实际上是将课程设置、课程结构、课程内容、课程实施与课程管理等以“计划”与“大纲”的方式进行了规定和要求。

但从现代课程理论来看，这样的一种课程概念有以下三方面的缺陷：

一是教学计划与教学大纲主要是从教育者（包括教师）的角度对教学的范围、教学的科目、教学的进程、教学的重点难点等所作出的规定和要求，是以“教”为主线对课程操作流程和操作要点的一种描述，体现的是一种“教的过程”与“教的结果”的统一。但实际上“教的过程”与学生“学的过程”之间有很大的差异，“教的结果”与学生“学的结果”也有很大的差异。是从“教”来看“学”还是从“学”来看“教”，是以学生的学习过程和学习结果作为课程操作的出发点和归宿点，还是以教师的教学过程与教学结果为课程操作的出发点和归宿点，体现的是完全不同的课程理念。

二是教学计划与教学大纲为教科书的编制和教学操作提供了基本的依据，提供了统一性的要求、规定和规格，具体、明确、可操作，但统一性的要求多，创造性的空间小，原则性强，灵活性差，刚

性过强，弹性不够。它形成和产生的是一种标准化、齐步走、大一统的教学，要适应不同地区、不同学校、不同教师甚至不同学生的实际，就面临着巨大的困难。而现代课程理念要求将统一性与多样性结合起来，将国家规定的基本学力与学生发展的无限潜力结合起来，将基础性学力与发展性学力、创造性学力结合起来，既有统一的、明确的、具体的要求，又留有较大的生发、拓宽与创造的空间。

三是教学计划与教学大纲还只是一种抽象的课程概念，观念形态的课程概念，书面的课程概念，强调控制的课程概念，不是真实的、具体的、多样的、活生生的课程概念。真实的、具体的、多样的、活生生的课程发生在学校中，发生在课堂中，发生在活动中，发生在师生相互作用的过程中。因此缺少社会文化背景、缺少过程、缺少情境、缺少教师与学生的教学计划与教学大纲，只是课程设置专家的一厢情愿的理想课程，而不是现实的课程。现实的课程与教学计划、教学大纲相比具体得多，复杂得多，丰富得多。

从课程的日常意义的理解与认识中，我们可以肯定课程与学科、与教材、与教学计划和教学大纲有着紧密的联系甚至直接的关系，但上述分析更告诉我们：课程不仅仅是学科，不仅仅是教材，不仅仅是教学计划与教学大纲。看来对课程概念的理解

和认识不能停留在日常意义和经验水平上。

二、课程概念的学术理解与分析

人们对课程的认识就像对自然、社会和人的认识一样，有着一个逐步积累和发展的过程。伴随着人类有目的、有计划、有组织的教育实践，人们对课程的认识逐步扩展、逐步加深和逐步全面。在这一过程中，对课程的认识在整合的基础上也不断地分化，形成了许多不同的对课程的认识和理解。各种不同的认识和理解具有不同的时代特点、哲学假设、价值取向和实践背景，但有一点是共同的，它们都丰富着“课程”概念的内容，扩展着“课程”认识的视野。

上海教育出版社的《教育大辞典》关于“课程”的条目有以下一段文字：

在我国，“课程”一词始见于唐代。孔颖达在《五经正义》里为“奕奕寝庙，君子作之”句注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也”。宋朱熹在《朱子全书·论学》中亦有“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作功夫”等句。这里的课程含有学习的范围、进程、计划的程式之义。西方课程（curriculum）源于拉丁文 *currere*，即 *race course*，意为“跑道”或“民族经验”，即将民族先辈的经验，

选择后传给下一代，使其通过学习达到一定的社会要求。

孔颖达对课程的理解似乎与我们对课程的理解有着很大的距离，而朱熹将课程理解为“学习的范围、进程、计划的程式”则与现代人的课程概念非常接近。至于这里的“将民族先辈的经验，选择后传给下一代，使其通过学习达到一定的社会要求”的课程概念，只是西方课程理解的一种。实际上西方的课程理论和流派很多，即使是同一理论渊源和思潮的学者，对课程的定义与解释也不完全相同。关于课程的理解与解释是多种多样的，可以说有一个课程专家就有一种课程理解，就有一种课程定义。这里笼统地说“西方”，有点以“以偏概全”了。

我国著名课程论与教学论专家施良方归纳并列举了六种不同的课程定义：

(1) 课程即教学科目。指学生学习的全部学科——广义的课程，或者指学生学习的某一门学科——狭义的课程。

(2) 课程即有计划的教学活动。把教学的范围、序列和进程甚至教学方法和技术，把所有有计划的教学活动组合在一起谓之“课程”。

(3) 课程即预期的学习结果。直接关注预期的学习结果或目标，而所有的教学活动都是为这些目标服务的。

(4) 课程即学习经验。美国教育家杜威根据实用主义的经验论将课程定义为经验，试图把握课程对学生的实际意义，指内化为学生经验的东西，学生实际学习到、体验到的东西。

(5) 课程即文化再生产。任何社会文化中的课程，事实上都是（也应该是）这种社会文化的反映，现实社会中存在着大量偏见、不公正，为有效地防止现存偏见永久化，课程要关注社会文化的变革。

(6) 课程即社会改造的过程。课程不应使学生适应或顺从于社会文化，而应使学生摆脱盲目依从外部强加给他们的世界观，学生应在规划和实施课程的过程中发挥主要作用。

《简明国际教育百科全书·课程》列举了课程的九种定义。这么多的课程定义几乎使我们眼花缭乱。为了更好地理解和把握课程的内涵，我们可以从三个不同维度来进行分析和把握：

1. 概括的范围大小

一是从狭义的角度定义课程，将课程理解为学科、计划、活动等，如学习计划、教学计划、学习内容和学习结果的总计划、学校计划等。

二是从广义的角度定义课程，将课程理解为“经验”如“有关人类经验”、“一系列有潜力的经验”、“重建知识和经验”、“学校指导下所获得的全部经验”等。

三是侧重从动态的角度定义，将课程规划（计划）、过程和结果整合起来描述和概括，如课程是一种“教学进程、序列、阶段、顺序”，是一种“动态的学习活动”，“有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果，在学校的帮助下，推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展”。

2. 定位的层次不同

一是描述理想境界的课程，如是“一种指导生活的事业，是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流”；“有关人类经验——而不是结论的可能思维模式的不断扩大”等。

二是概括专家设计的课程，如“根据教育目标，为指导学习者的学习活动，有计划地编制的教育内容的整体计划，是旨在塑造新生代未来人格而设计的蓝图”。

三是定义学校教育中规定的课程，如课程是学校教育中的学科总和与活动总和，是一种有目的、有计划的教学进程和教学阶段，是一种有计划、有组织编制的教育内容，是各学科的知识体系在课程中的逻辑组织，是在教育目的的指导下教与学的相互作用。

四是总括学校教育中所有教育影响，其中包括预期与非预期的、规定与非规定的、计划与非计划的、书面的与操作的、控制与非控制的、抽象的与

具体的、显性的与潜在的，学校所建构和重组的全部教育影响与教育经验。

3. 分别涉及到以下术语和概念

美国课程论专家拉尔夫·泰勒在《课程和教学的基本原理》中认为，课程设计必须回答四个基本问题：

(1) 期望学生通过受教育而发生哪些变化，即学校应该达到哪些教育目标？

(2) 为实现教育目标，使学生发生预期变化，应该提供什么样的经验与活动？

(3) 为实现教育目标，使学生发生预期变化，应该如何设计和组织这些学习活动？

(4) 学生在受教育后发生了哪些变化，其中哪些是预期的变化，哪些变化是非预期的，即在促成学生发生预期变化、促成教育目标的实现上的有效性如何？在泰勒看来，完整的课程概念包括课程目标、课程内容、课程组织（实施）和课程评价。^①

进一步加深对课程概念的理解，我们需要将上述课程定义放进课程目标、课程内容、课程方式、课程评价中进行讨论：

参见 [美] 拉尔夫·泰勒著，施良方译：《课程与教学的基本原理》，人民教育出版社，1994 年版。

(1) 课程目标：即通过课程希望学生发生的预期变化，具有一种教育构想和蓝图的功能。如史密斯认为课程的“目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动”，古德认为课程是“学校传授给学生的，意在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格”，坦纳认为课程应“推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展”。

(2) 课程内容：即为实现教育目标、达成学生预期变化而组织起来的学与教的内容和经验。在狭义的课程概念中主要指学科与活动的知识体系和经验内容，在广义的课程概念中泛指学校指导下所获得的全部经验，包括书本知识与社会生活体验，符号性的间接经验与非符号性的直接经验，是学校建立起来的有潜力的人类经验。

(3) 课程方式：即为传递课程内容所进行的组织和设计。在狭义的课程概念中主要指教学计划，教学进程、顺序、阶段，教学组织形式和方法等；在广义的课程概念中还包括学习计划、学习方式、学习过程、学习方法，不仅是教学原则、方式和操作，而且是一种将教师、学生、学科结合在一起的情境与活动，是一种“生气勃勃的活动流”。

(4) 课程评价：即是否实现课程目标、达成学生预期变化所进行的价值判断及其判断方式。在狭义的课程概念中主要是指对学科知识掌握的情况或

称基础性学力所进行的价值判断，在广义的课程概念中主要指对学生素养形成或称发展性学力所进行的价值判断。

泰勒关于课程设计的四个基本问题，不仅描述了课程开发的基本过程和主要环节，而且引导着我们相对完整地理解和认识课程概念。

三、重建我们的课程概念

新一轮基础教育课程改革要求我们在新的时代条件下，重新认识、审视和把握课程概念，形成对课程的新理解和新认识。

《基础教育课程改革纲要（试行）》首次明确提出了我国基础教育新课程的培养目标，这在我国基础教育的历史上是具有开创意义的重大突破；将培养目标纳入课程改革的整体构架，从而赋予课程以灵魂和核心；在此基础上提出了课程改革的具体目标，指向一致，相互联系，形成整体；完全跳出了前七次课程改革以教材编写为中心的格局，涉及到课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理六个课程领域和范围，实际上是整个基础教育的重大变革。可以说新一轮基础教育课程改革所体现的是一种素质教育的思想和理念，支撑新课程改革设计的是一种全新的课程概念。