DOI: 10.19503/j.cnki.1671-6124.2018.06.003

中国课程概念研究四十年: 回顾与展望

宋国才

(沈阳师范大学 教育科学学院, 辽宁 沈阳 110034)

摘 要: 改革开放四十年来的课程概念研究历程,大体可以分为三个阶段,这三个阶段依次以译介、系统批判和本土建构、基于视角或视镜的多元理解为主要特征。四十年所取得的主要研究成果,体现在以下几个方面: 对代表性课程定义的系统批判与问题揭示、本土观点的提出与论证、对课程多视角多视镜的多元理解、对课程词源的追溯以及对课程概念演变脉络的初步梳理。而在取得上述成就的同时,也显现出一些值得注意的问题。这些问题表明,课程概念研究仍有很大的空间。未来的课程概念研究应注意上述问题,并在相应方面寻求新的突破。

关键词: 课程概念; 课程本质; 课程定义; 回顾; 展望

中图分类号: G423.07 **文献标识码**: A **文章编号**: 1671-6124(2018) 06-0017-07

课程概念是课程学的基础性概念。一切包含着“课程”的衍生概念,都以“课程”这个概念为基础,都受到来自课程概念的规定和约束,并因此显现出其指涉的边界。这意味着,课程概念的清晰度,在很大程度上决定着这些衍生概念的清晰度。另外,一切课程学基本命题、基本理论,在表述时,绝大多数都要用到“课程”这个概念,其所表述的内容,不是指向课程的,就是指向课程衍生物的。这意味着,课程概念的清晰度,也决定着课程学基本命题、基本理论的清晰度,进而决定着其准确性或严谨性。如果课程学将自己定位为一门社会科学,那么对课程概念问题的澄清就具有非常重要的学科建设意义。

一、中国课程概念研究四十年的基本历程

我国改革开放四十年来的课程概念研究,大致可以分为三个阶段。

第一个阶段是 1978 年至 1993 年,以对国外代表性课程定义的“译介”为主要特征。这个阶段,有关课程概念问题的研究主要是围绕学科的。虽然戴伯韬是从实践需要的角度提倡课程研究的,但最初这十多年课程学者们在课程概念问题上的探究,却主要是因应学科建设需要而做的。如改革开放后最早注意到课程概念问题的老一辈课程学者陈侠,在 1981 年发表的“课程研究引论”一文中就强调,“科学中的每一个概念都必须有明确的含义,否则就会引起误解”,而“课程”这个用得最普遍的教育术语,却是“一个定义最差的教育术语”,“概念不清,含义不明,解释不一,使用不当”。有鉴于此,陈侠主张:“首先‘正名’——我们有必要不避从概念出发的嫌疑,首先把我们所要研究的课程一词的含义说明白。”[1]

这一时期,中国教育实践领域的课程概念是清晰而明确的。在教育管理者那里,“课程”就是一个“蓝图”,亦即“计划/方案”; 而在教育者那里,“课程”则是一个“学科知识体系”,抑或说是(一个) “内容(体系) ”。而中国课程学界却因学者们的“开眼看世界”,愕然发现,课程概念在国外尤其是在美国课程学界,竟处于一种众说纷纭、莫衷一是的状态[1]。这一时期在课程概念问题上主要的研究成果,便是对国外各种课程概念、定义的系统译介①。

第二个阶段是 1994 年至 2002 年,以对代表性

收稿日期: 2018-08-27
基金项目: 全国教科规划课题国家青年项目“语言系统中的语词‘课程’指称的时空歧变与共识寻求”[CAA150124]
作者简介: 宋国才,沈阳师范大学教育科学学院讲师,博士。

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

课程定义的系统批判和本土课程概念的自觉建构为主要特征。这个阶段,有关课程概念问题的研究在立足学科建设需要的同时,展示出了一定的实践关怀。施良方认为,之所以要对各种课程定义进行辨析,就是因为课程定义“是我们沟通课程理论和实践的一种必不可少的工具”[2]。而黄甫全更是直言,我国日益深入的课程改革,“客观地迫切地要求我们深入研究‘课程是什么’的问题,以求进一步地揭示课程的本质,从而满足课程实践和课程理论发展的需要”[3]。

这一时期,研究课程概念问题的学者,或是在对各种课程定义进行系统地分析批判,或是在尝试确立自己所持课程概念的合理性②。而随着课程论学科逐渐摆脱依附状态,获得与教学论平等的学科地位,课程与教学(进而是课程论与教学论)的关系问题开始成为研究的热点,一部分学者的研究聚焦的便是这一问题③。此外,还有一部分学者勾勒了课程概念——课程(本质)观——历史演变的脉络和趋势④。

总地来看,这是一个过渡的时期。面对众说纷纭的课程定义,学者们虽然没有放弃“统一”课程定义/课程概念的愿望,但已开始了对不同的“一”的追求。一直以来被理所当然地接受的课程的“计划本质观”“内容本质观”受到了来自“经验本质观”的挑战。

第三个阶段是 2003 年至今,以基于视角或视镜的多元的课程理解为主要特征。这个阶段,“学科理论体系建设需要”这个研究动机相较以前而言已弱化,有关课程概念问题的研究表现出了明显的实践关怀,学者们或是回应实践,或是解释实践,或是要引领实践。一言以蔽之,这一时期的课程概念研究主要是为着实践的。

但吊诡的是,学者们为着实践而进行的各种理性努力,仅仅是一种理论上的“繁荣”,在教育实践中,这些“努力”带来的,却是教育者观念和行动的“混乱”。这一时期来自学术界的各种课程概念充斥教育实践领域,让人眼花缭乱[4],以致无所适从,甚或各行其是⑤。

这是一个视角主义大行其道的时期。课程概念问题的研究者们在阐述自己对课程的认识时,大多会或明确或含蓄地表明自己的研究是基于某种理论、从某个视角出发的,目的在于丰富、增进人们对课程的认识。很多学者放弃了对“统一”的课程定义/课程概念的追求,转而接受了多元本质观或对课程的多元理解。而为了调和不同课程本质观之间的矛盾冲突,一些学者让课程拥有了“性态叠加”属性,使课程成为一种(本质不定的)或然性存在⑥。

当然,也有研究者反对课程概念的泛化,意识到了课程概念泛化以及各种课程定义泛滥的危害,并在努力寻找问题的解决之道⑦。

二、中国课程概念研究四十年的主要成就

总地来看,这四十年的课程概念研究在以下四方面取得了突出的成果。

1. 对改革开放之前三十年间西方具有代表性的课程定义进行了系统的译介和批判,充分揭示了这些定义存在的问题,为其可能的修正指明了施力点

(1) 对“课程即教学科目”或“课程即知识”的批判

学者们指出,如果我们认为课程就是“教学科目”或“知识”的话,很可能就会出现以下问题:只关注知识的授受,尤其是只关注学生对知识的掌握情况[5],而忽视学生其他方面的发展,或者说无法满足学生多方面发展的需要⑧;将学生学习的对象范围、形式范围、空间范围严重窄化⑨;将(原本统一于)课程的“内容”与“过程”人为地割裂开[6];使“课程”这个一般概念无法涵盖“活动课程”和“隐性课程”[6]。最为关键的是,如果“课程”就是“教学内容”的话,那么它根本就不是一个新概念,而只是给“教学内容”这个概念取了个新名而已。而在概念没有发生实质性变化的情况下,弃原来的“教学内容”不用,取个看起来时尚的新名,是完全没必要的[7]。

(2) 对“课程即(书面)计划”的批判

学者们认为,如果我们将那些“(书面)计划”视为“课程”的话,那么“课程”与“教学大纲”、“教学计划”或“课程计划”是什么关系呢⑩?这种课程定义或课程本质观,为了强调课程的计划性,而置课程的(其他属性)“动态性”、“生成性”以及“难以(完全)预测性”于不顾,将“课程”等同于“计划”,使学生丧失了其(本应拥有的)在课程中的主体地位[6],亦使“课程”概念难以涵盖那些“非书面计划的”课程[8]。

(3) 对“课程即预期的结果”或“课程即目标”的批判

视“预期的结果”或“目标”为课程,在一些学者看来,反映的是定义关注点的转变——从关注手段转向关注目的[2]。但实际的“结果”是无法完全预期的[2]。强调“预期的结果”,就会忽视那些“非预期的结果”⑪;强调其普遍适用性,就无法照顾到个

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

体差异,难以满足个性化发展的需要⑫。此外,强调对目标的关注,必然会忽视那些(亦应被“课程”关注到的)校园环境、师生互动因素等[8]。最为关键的是,如果“课程”就是“目标”,那么“课程目标”又是什么呢?[9]

(4) 对“课程即活动”的批判

对“课程即有计划的教学活动”这一课程定义的批判,有一部分集中在“有(书面)计划”上[2]。而“计划性”所强调的“预设性”与“过程性”所具有的“生成性”,确实是一对需要在课程进而在课程概念、课程定义中化解的矛盾。另一部分批判强调,对“活动”的关注“必然”导致对“目的”的忽视[2],而无论是“活动”还是“目的”,都是不可或缺的“课程的组成部分”[6]。此外,某些“课程概念”以堆积的方式,把“活动”纳入到课程中,这样一来,“课程结构中(就)融入了两类性质完全不同的对象”,这势必会造成课程本质限定的“两难境地”[9]。有学者指出,“把活动纳入课程的组成部分,混淆了课程及其途径的关系”[9]。

(5) 对“课程即经验”的批判

学者们认为,课程的“经验本质观”存在以下问题:首先,它未能将个体的学习经验与其他经验有效地区分开⑬。而如果所有经验都是课程,那么“课程”也就与个体的“生活”同一了,“课程”也就丧失了其独特性,作为一个术语的“课程”也就丧失了存在的必要性。其次,就个体而言,其“经验”是无法(完全)计划的;就“群体”而言,计划的“经验”是难以适合于每一个人的。计划的预设性与经验的生成性、共性的要求与个性的需要之间的矛盾,在课程的“经验本质观”中(似乎)难以化解⑭。再次,如果认为“课程即学生获得的经验”的话,那么“课程”就变成了一种“教育结果”。确切地说,“课程实施后的结果”成了“课程”,这必然带来“极大的逻辑混乱”⑮[9]。最后,有研究者认为,“课程即学习经验”这种课程本质观,“容易忽视系统知识的学习和掌握”,“容易抹杀教师的主导作用”[6]。

对各种课程定义、课程本质观的批判,客观地讲,有助于特定观点的秉持者不断修正、完善自己的观点⑯。不过,值得注意的是,这些批判并非都足够恰切。有些批判将实践的偏失归咎于概念。有些批判并未触及要害,它所揭示的问题在原观点框架内部就可以解决。还有一些批判,本身就存在逻辑问题——这类批判往往以学者自己的一套教育概念框架为依据来审视特定的课程本质观,这样的话,自然会发现一些所谓的逻辑悖论,但若以另外一个教育概念框架来观察,这些所谓的逻辑悖论就不复存在了。这意味着,这些所谓的逻辑悖论,并不具有必然性。它提示我们,不能孤立地批判某种课程本质观,而应该把它放到它的提出者所持的教育概念框架里,看其是否能够做到内部自洽。

2. 基于特定的哲学本质学说,运用逻辑学方法,对课程本质、课程概念或课程定义问题进行了富有原创性的研究,提出了具有一定原创性的观点,并进行了论证

(1) 关于课程本质的哲学研究

黄甫全指出,课程定义问题实际上就是课程本质问题,多种定义并存表明人们对课程本质的认识尚比较肤浅。是故,要统一课程定义,就必须进一步深化对“课程是什么”这一问题——亦即“课程本质问题”——的研究。在黄甫全看来,“决定课程本质的客观基础是课程内容的特性”,而“课程内容无疑又是来源于文化”的。因此,要探明课程的本质,“就必须深入地探明课程内容的特性和文化的内核”[3]。

除黄甫全外,许日华对课程本质问题的研究也是以哲学中某种“本质”学说为指导的。许日华强调,已有的关于课程本质的诸多观点,“多停留在课程本质的质的层面上,尚未揭示课程的真正本质”。究其原因,主要在于既有的课程本质探讨仍受制于特定视角,就其思维水平而言,均处于“第一理性思维”水平,其所揭示的“诸质的规定性只存在于某特定的情况中”,而其提出者却将其“夸大成了涵盖一般,从而影响了对整体的认识”。许日华倡议,运用马克思主义的方法论,来进一步深化对课程本质的探究,将我们的思维从“第一理性思维”水平提升到“第二理性思维”水平,从反映事物“质”的“抽象概念”上升到反映事物“本质”的“具体概念”——一种“以凝缩的形式反映事物内外矛盾的整体的本质规定的思维形式”[10]。

(2) 关于课程概念的逻辑学研究

基于已有的研究和自己的分析,郑和认为,“将文化作为课程概念的属概念……是有一定道理的”。而“课程”与同属的其他种之间的种差,在郑和看来,是由课程概念的内部构件决定的。这里的“课程概念的内部构件”包括:课程主体、课程指向、课程本位、课程实施途径、课程存在形式以及课程评价。郑和认为,这六大构件是决定“课程之所以是课程的六种属性”[11]。

丁念金对课程内涵问题的探讨,也是循着逻辑学中属加种差的思路进行的。丁念金认为,过去的

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

研究在“逻辑思路上过于简单化”，难以厘清“课程这种复杂现象之内涵”，“要解决课程的内涵这一复杂的问题，就需要有一个完整而清晰的逻辑思路”，而这个思路包括三步：确定内涵探讨的基本任务，定位概念所指的对象，分析其基本属性（或本质属性）、结构属性和生成属性。通过“基本属性分析”，丁念金得出“课程是在文化传承与发展进程中对学习的系统化预设”。通过“结构属性分析”，丁念金发现，课程由教育目标、学习内容、学习方式和学习评价四要素构成，并且这四要素之间存在如下联系：“学习内容总体上依据学习目标，但它们之间存在着交替性依据关系；学习方式依据于学习目标和内容；学习评价直接依据于学习目标和学习内容。”通过“生成属性分析”，丁念金发现，“课程构建包含如下三个典型的层次：课程规划……课程标准研制……学材编写”。其中课程规划是课程构建的宏观层次，课程标准研制是课程构建的中观层次，而学材编写则是课程构建的微观层次[12]。

3. 从各个视角或透过各种视镜，对课程进行了广泛而深入的探析，丰富和深化了我们对课程的基本认识

在陈佑清看来，今天我们在探究课程本质、澄清课程概念、确定课程定义时，不能再像过去的研究那样，“仅仅从具体的存在形态、类型或构成要素去把握课程，或者将课程理解为发展过程本身”，而应该“从对学生发展的功能、价值的角度去理解课程的本质”。“从这个角度看，课程的最基本的含义是指发展资源，能滋养或促进学生身心素质发展的活动、经验、学科等等，都是发展资源的具体类别。”[13] 值得一提的是，赵婧和武晓楠也认为，课程在本质上是一种（发展）“资源”，不过，他们立论的逻辑与陈佑清并不相同[14]。

与仅仅关注事物的某一点某一面，或者将自己置于特定“位置”去观察事物的“视角”不同，“视镜”之下的被研究对象是整体的、全方位地展现在观察者眼前的。只不过，由于观察者是透过特定的理论“视镜”来观察研究对象的，来自观察对象的信号，经过了这个“视镜”系统过滤。这势必会使来自观察对象的刺激信号出现系统性的缺失，或者势必会使观察对象整体着上特定的“颜色”。透过“实践哲学”这个“视镜”，课程被胡萨和宁虹看作是“一种实践”，一种有着强烈的教育意向追求、有具体知识内容的实践[15]；透过“意义哲学”这个“视镜”，课程被杨道宇看作是“意义世界［的］生成之路”[16]；而透过“现象学”这个“视镜”，阮朝辉看到的“课程”是一个“知识经验的人格化建构过程”[17]。

4. 追溯了“课程”的词源和课程概念演变的历程，初步建构起了课程概念发展演变的脉络，为更进一步的研究奠定了基础

陈侠认为，“课程一词是我国所固有”的——唐代孔颖达在《五经正义》里注疏《诗经·小雅》时，就用过“课程”这个词；宋代朱熹在《朱子全书·论学》中用“课程”一词就更加频繁了，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大做工夫”；甚至，“在未有课程一词以前，我国古籍中就有关于教育内容及其进程的记载”了。基于上述这些史料，陈侠判定，“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”。是故，“（学校）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⑰”[1]。

自陈侠的研究之后，学界基本达成了一种“共识”：“课程”一词始见于唐宋间，其证据为孔颖达在其所著《五经正义》里为《诗经·小雅》⑱所作之注。很多学者在探究课程的本质、澄清课程的概念、剖析课程的定义时，都会对“课程”的词源做一番考察梳理，这似乎也成为一种惯例。不过，陈侠认为，孔颖达“用这个词的含义同我们的概念是否相同，还有待研究”[1]。施良方则直言，此时“课程”这个词的含义与我们通常所说的“课程”的意思相去甚远[2]。陈桂生也认为，这里的“课程”不足以表达近代“课程”所指称的事实[18]。

2005 年，章小谦和杜成宪撰文，对“‘课程’一词始见于唐宋间”这一判断表示了质疑：孔颖达《五经正义》里的“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也”，其中的“课程”还算不上一个词，“教、护、课、程，是四个并列的动词，其基本含义都是监督”。四词并列，是一种“排比联言”。通过考证，章小谦和杜成宪发现，“课程”“作为一个词使用，最早见于唐文宗《授李石平章事制》”。所谓“参毗万机，课程庶绩”，其中的“课程”为联合式合成词，“意思是‘监督、考核’”；而最早在“功课或者课业的进程”这种含义上使用“课程”一词的，则是南宋的朱熹[19]⑲。

除了探究“课程”的词源外，还有很多学者直接梳理了课程定义或课程概念的演变历程。譬如，杨中枢和郑学燕在其研究中具体描述了美国课程概念由“经验”转变为“计划”的过程[7]；田正平和刘徽的研究梳理了新中国成立以来课程概念的历史演变过程[20]；仲玉英通过对我国 20 世纪以来经典的教育学教材的系统分析，梳理了我国课程本质观的发展

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

脉络[21]; 而岳刚德通过其研究发现,现代课程概念有着近二百年的历史,在这二百年里,先后以赫尔巴特、杜威和布鲁纳为代表,关于课程概念之内涵或意义的阐释,经历了从知识到经验再到结构的历史演进,凸显了现代课程概念重建的理路、轨迹和脉络[22]; 另外值得一提的是,杨明全采用当代西方谱系学的方法,考察了课程概念的衍变史,并在此基础上建构了一个课程概念衍化的谱系[23]。

三、中国课程概念研究存在的问题及未来展望

这四十年的课程概念研究,在取得上述成就的同时,也显现出了一些值得注意的问题:

一是各种新观点的建构缺乏对相关批判的回应。学者们在立论新观点时,不乏对其他观点的批判,但却未回应那些与自己所持观点相关的批判,而只是着力阐释自己的新观点对于解释和指导实践有哪些优点,期望以此来确立自己所持观点的合理性。而我们知道,决定一个观点是否能站得住脚的关键,并不是它有多少优点,而是它是否有着致命的缺陷。而那些批判,就是对其可能存在的致命缺陷的一种揭示,是立论者必须直面的挑战。

二是课程概念史的研究缺乏对相关前提假设的省思。对课程概念早期史的追溯、认定,或是以研究者今天所持的课程概念为据,或是以我们今天所用的语词符号为线索。但我们知道,今天的课程概念/定义不止一种,以其中一种为据的合理性何在? 语词符号与其指称对象之间的联系并不具必然性,同一语词符号,在不同历史时期,可能会被用来指称类属完全不同的事物,我们仅以语词符号为线索回溯、建构的历史,很可能并不是概念自身的演变史,而是语词指称的演变史。

三是未能处理好应然与实然、合目的与合规律的关系,夸大了课程作为一种社会性存在的属人性。不顾现实中的课程样态,只谈理想的模型; 不顾现实世界脉络对课程存在的约束,只强调课程如何合于目的; 然后以课程理想或理想中的课程为范型,来定义课程。这样的课程定义,规定性有余,客观性却不足。

四是孤立地探究课程概念问题,而未将课程概念放到概念系统中。由于缺少来自概念系统的约束,以至于课程的指称、课程概念内涵和外延的大小变得非常主观甚至是随意。那些存在着根本性分歧的课程定义,所定义的是类属完全不同的事物,定义所描述的课程概念,根本是人们对完全不同类属事物的一般性认识,但定义者们都名之为"课程"。这就给人们造成一种"印象",似乎定义者们想用"课程"这个语词符号来指称什么,就可以用来指称什么。而"课程"的指称及课程概念的内涵、外延之所以会如此随意地被定义者们改变,就是因为定义者在孤立地研究课程概念问题。定义者们对"课程"概念的定义,缺乏来自概念系统的约束⑳。

可以说,到目前为止,作为一个基本理论问题,课程概念问题并未得到很好的解决。虽然由于课程这一社会性存在的未完成性,我们不能期望永久地解决这一问题,但暂时性地、阶段性地解决这一问题却是可能的。未来的课程概念问题研究可以在以下几方面寻求新的突破:

首先,基于视角主义的课程概念研究仍然大有可为。虽然相对于理想的课程概念来说,这些研究所获得的认识可能是片面的,但却可以丰富我们对课程的认识,为我们全面地认识课程、思考课程概念提供助益。

其次,课程概念史的研究宜在充分审思研究预设的前提下,进一步细化,力求厘清课程概念演变的来龙去脉,尤其是探明每一次概念转变的原因,这将有助于我们理解我们今天的课程概念为什么是这样的。

再次,在具体的概念系统中研究课程概念,将概念系统中其他概念对课程概念的约束纳入思考范围,以此克服研究者在"课程"指称问题、课程概念内涵和外延问题上的主观随意性。

最后,想说的一点是,应坚持对澄清课程概念、统一课程定义的追求。就像陈侠先生曾经说过的那样,科学中的每一个概念都必须有明确的含义,否则就会引起误解[1]。如果我们将课程学定位为一门社会科学,那么就应该着力澄清课程概念,统一课程的定义。只不过,需要注意的是,这里的"澄清"和"统一"是相对于特定的概念系统、术语系统而言的。不同的概念系统、术语系统之间,对于课程的界定可以不一样,只要它们在各自系统中能够实现内部的自洽。

注　释:

① 代表性的成果有: 杨爱程的"美国课程论中的课程定义举要",钟启泉的"课程的概念",以及李一平、陆忻翻译的"课程的概念与课程领域"(美国学者蔡斯所撰),张廷凯翻译的"课程的定义"(F.M.康纳利和O.兰茨合撰)。见: 杨爱程.美国课程论中的课程定义举要[J].外国教育动态,1987(5):29-35; 钟启泉.课程的概念[J].外国教育资料,1988(4):43-46; [美]蔡斯.课程的概念与课程领域

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

[M]//瞿葆奎.教育学文集: 课程与教材(上册).北京: 人民教育出版社,1988: 245-268; F.M.康纳利,O.Lantz.课程的定义[M]//.江山野.简明国际教育百科全书[M].北京: 教育科学出版社,1991: 64-69.

② 对代表性课程定义系统地分析批判,以施良方、郝德永、靳玉乐等人的研究为代表。而课程本质观/概念/定义的本土性建构,则以任长松、黄甫全、郑三元和庞丽娟等人的研究为代表。见: 施良方.课程定义辨析[J].教育评论,1994(3):44-47; 郝德永.关于课程本质内涵的探讨[J].课程·教材·教法,1997(8):5-10; 靳玉乐.课程定义的批判分析[J].焦作教育学院学报(综合版),2001(1):4-9; 任长松.关于"课程"的概念[J].山东教育科研,1995(Z1):47-49+58; 黄甫全.课程本质新探[J].教育理论与实践,1996(1):21-25; 郑三元,庞丽娟.论课程的本质[J].教育研究与实验,1999(4):22-25.

③ 如崔允漷,王其云,黄甫全,张　华,等。见: 崔允漷.课程与教学[J].华东师范大学学报(教育科学版),1997(1):54-60; 王其云.课程与教学[J].课程·教材·教法,1997(9):59-61; 黄甫全.大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J].课程·教材·教法,2000(5):1-7; 张　华.课程与教学整合论[J].教育研究,2000(2):52-58.不过,这些学者对课程(概念)与教学(概念)关系的特定认识,往往是以其对课程(概念)、教学(概念)的特定认识为前提或基础的,未见有哪位学者以某种课程与教学关系的设定为前提,反过来调试其所持的课程概念。因此,这些研究只能算是基于课程概念(和教学概念)研究结果的进一步推论,它们本身并不属于课程概念研究。

④ 如丛立新,张灵芝,刘万海,等。见: 丛立新.知识、经验、活动与课程的本质[J].北京师范大学学报(社会科学版),1998(4):25-30; 张灵芝.走向"和合之境"——从隐喻的视角透视课程观的嬗变及走势[J].上海教育科研,2002(7):44-46; 刘万海.从知识到经验: 课程本质的现代解读[J].全球教育展望,2004(12):20-23+28.

⑤ 由于"新课改"的官方文件里"未对课程一词作出明确界定",理论界对课程概念又是"众说纷纭,各流派之间的课程定义各不相同",外加许多课程专家在培训中"常以'课程理念'来代替'课程概念'","以至于很多教育管理者、校长、教师都倾向于用'我认为'来随心所欲解读课程的内涵"。见: 王凯.学校课程建设中的十大问题探析[J].课程·教材·教法,2015(11):13-21.

⑥ 如钟启泉,孙宏安,张相学,寇平平,等。见: 钟启泉.课程的概念[J].外国教育资料,1988(4):43-46; 孙宏安.课程概念的一个阐释[J].教育研究,2000(3):44-47; 张相学."复杂范式"视野中"课程"概念解读[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2007(9):4-7; 寇平平.课程概念的文化阐释[J].中国教育学刊,2009(5):35-37.

⑦ 如王娟娟,陈　莉,宋国才,等。见: 王娟娟.课程概念的泛化及其危害[J].当代教育科学,2007(8):37-40; 陈　莉.课程概念泛化现象之省思[J].全球教育展望,2015(12):14-22; 宋国才主持的国家社会科学基金"十二五"规划2015年度教育学青年立项课题"语言系统中的语词'课程'指称的时空歧变与共识寻求"[CAA150124].

⑧ 如施良方,赵文平,等。见: 施良方.课程定义辨析[J].教育评论,1994(3):44-47; 赵文平.论课程作为教育过程中生成的文化事件——基于复杂科学理论的审视[J].当代教育科学,2012(5):18-21.

⑨ 如施良方,靳玉乐,赵文平,等。见: 施良方.课程定义辨析[J].教育评论,1994(3):44-47; 靳玉乐.课程定义的批判分析[J].焦作教育学院学报(综合版),2001(1):4-9; 赵文平.论课程作为教育过程中生成的文化事件——基于复杂科学理论的审视[J].当代教育科学,2012(5):18-21.

⑩ 如靳玉乐,杨中枢,郑学燕,等。见: 靳玉乐.课程定义的批判分析[J].焦作教育学院学报(综合版),2001(1):4-9; 杨中枢,郑学燕.课程概念: 演变与冲突[J].西北师范大学学报(社会科学版),2004(3):91-95.

⑪ 如施良方,靳玉乐,赵文平,等。见⑨.

⑫ 如施良方,靳玉乐,赵文平,等。见⑨.

⑬ 如施良方,靳玉乐,赵文平,等。见⑨.

⑭ 如施良方,陈佑清,等。见施良方.课程定义辨析[J].教育评论,1994(3):44-47.陈佑清.课程即发展资源——对课程本质理解的一个新视角[J].课程·教材·教法,2003(11):23-28.

⑮ 值得注意的是,郝德永的这一批判,其实是以自己所持的课程概念为依据做出的。在其看来,课程是一种计划,那么,课程(这种计划)实施后产生的结果,就不可能还是"课程"。正因为在他那里有"课程是一种计划"这样一个先在的认识,当他看到"课程是一种结果"这种课程定义时,自然会产生"课程实施后的结果"怎么还是"课程"这样的质问。

⑯ 遗憾的是,在各种阐明课程本质观或课程概念、定义的论文中,多见其对某种本质观优越性的论证,却少有对各种相关批判的回应。而我们知道,一个观点是否成立、持存,并不在于它有多少优点,而在于它是否存在致命的缺陷,而那些批判,就是对它可能存在的缺点的一种揭示。

⑰ 这个"总和",在陈侠那里,实质上就是一种"计划"——"新中国成立以后。因为学习苏联,把各级学校课程改称各级学校教学计划"。陈侠由此判定,"(各级学校)课程"与"(各级学校)教学计划","名称虽异,其实相同"。可见,在陈侠那里,"课程"就是"教学计划",或者说"课程"就是一种(有关于教学的)"计划"。见: 陈侠.课程研究引论[J].课程·教材·教法,1981(3):7-12.

⑱ 有不少学者(如钟启泉、陈桂生、施良方、崔允漷)认为,"课程"一词最早出现在孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中"奕奕寝庙,君子作之"一句所作的注疏里。但"奕奕寝庙,君子作之"这句诗实际上并非出自《诗经·小雅·小弁》,而是出自《诗经·小雅·巧言》。前人有失,后人盲信,未经核证而直接转引,以致以讹传讹,传了很长时间。

⑲ 姜国钧对"课程"的词源也进行过考察,所得结论是"'课程'一词最早出现在南北朝时期翻译的佛经中,而非章文所说的唐代。"其依据为北魏凉州沙门慧觉翻译的《贤愚

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

经·阿难总持品第三十八》。经中有云: “恒以严敕,教令诵经,日日课程。”姜国钧认为,这里的“课程”可作两种解释: 一种是把它看作是两个单音词, “日日课程”即日日课其程; 一种是看作是一个词, “日日课程”即天天规定课程。姜国钧认为,这后一种解法虽然有些牵强,但也不是讲不通。见: 姜国钧.“课程”与“教学”词源小考——兼与章小谦先生讨论[J].华东师范大学学报(教育科学版),2006(4):68-71.

⑳ 受篇幅所限,对课程概念研究及课程本质研究的审视与反思,未能充分展开。计划另行撰文。既有研究中,可以参阅: 徐继存.课程本质研究及其方法论思考[J].当代教育科学,2003(14):3-7; 赵宁宁.课程本质研究的文化哲学分析[D].广州: 华南师范大学,2004; 蒋世民.课程本质研究及其方法论再思考——兼与徐继存先生商榷[J].当代教育科学,2005(24):22-24.

参考文献:

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

[2]施良方.课程定义辨析[J].教育评论,1994(3):44-47.

[3]黄甫全.课程本质新探[J].教育理论与实践,1996(1):21-25.

[4]彭　钢.什么是课程[J].现代特殊教育,2003(Z1):12-13.

[5]丛立新.知识、经验、活动与课程的本质[J].北京师范大学学报(社会科学版),1998(4):25-30.

[6]赵文平.论课程作为教育过程中生成的文化事件——基于复杂科学理论的审视[J].当代教育科学,2012(5):18-21.

[7]杨中枢,郑学燕.课程概念: 演变与冲突[J].西北师范大学学报(社会科学版),2004(3):91-95.

[8]靳玉乐.课程定义的批判分析[J].焦作教育学院学报(综合版),2001(1):4-9.

[9]郝德永.关于课程本质内涵的探讨[J].课程·教材·教法,1997(8):5-10.

[10]许日华.关于课程本质问题的探讨[J].现代教育论丛,2010(8):22-25.

[11]郑　和.课程概念的逻辑学分析[J].上海教育科研,2004(12):28-30.

[12]丁念金.课程内涵之探讨[J].全球教育展望,2012(5):8-21.

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

[14]赵　婧,武晓楠.课程即资源——信息时代课程本质探析[J].教育理论与实践,2011(12):54-57.

[15]胡　萨,宁　虹.课程: 作为一种实践[J].首都师范大学学报(社会科学版),2009(6):120-123.

[16]杨道宇.课程即意义世界的生成[J].当代教育科学,2013(5):13-18.

[17]阮朝辉.课程的现象学定义[J].教育理论与实践,2016(7):55-57.

[18]陈桂生.“课程”辨[J].课程·教材·教法,1994(11):1-5.

[19]章小谦,杜成宪.中国课程概念从传统到近代的演变[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005(4):65-74.

[20]田正平,刘　徽.课程理论研究六十年——基于概念史的研究[J].社会科学战线,2009(11):9-15.

[21]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.

[22]岳刚德.现代课程概念重建历史: 从知识、经验到结构[J].全球教育展望,2011(2):28-50.

[23]杨明全.当代西方谱系学视野下的课程概念: 话语分析与比较[J].比较教育研究,2012(3):62-66.

The Forty Years Study of Curriculum Concept in China: Retrospect and Prospect

SONG Guocai

(*College of Educational Science*, *Shenyang Normal University*, *Shenyang*, *Liaoning* 110034, *China*)

Abstract: The curriculum concept research in the past forty years of reform and opening up can be divided into three stages. These stages are prominent successively with the features of translation and introduction, systematic criticism and native construction, various understanding from different perspectives. The main achievements of the forty years study include the profound criticism of the representative definitions, the arising of the original native viewpoints, the various understanding of the curriculum, the exploration of the etymology, and the construction of the history of curriculum concept. Meanwhile, there are also some problems needing to pay attention to. Those problems suggest that the concept of curriculum is waiting for further exploration, and the problems may be the breakthrough.

Key words: curriculum concept; curriculum essence; curriculum definition; retrospect; prospect

(C)1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net