

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

课程与教学论问题的时代澄明

徐继存 车丽娜 著



山东教育出版社

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

课程与教学论问题的时代澄明

徐继存 车丽娜 著

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论问题的时代澄明/徐继存,车丽娜著.
济南:山东教育出版社,2008

(教育理论专题研究丛书/戚万学,徐继存主编)

ISBN 978-7-5328-5940-5

I. 课... II. ①徐... ②车... III. 课程—教学研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 074856 号

教育理论专题研究丛书

戚万学 徐继存 主编

课程与教学论问题的时代澄明

徐继存 车丽娜 著

主 管：山东出版集团
出 版 者：山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编：250001)
电 话：(0531)82092663 传真：(0531)82092661
网 址：<http://www.sjs.com.cn>
发 行 者：山东教育出版社
印 刷：山东新华印刷厂临沂厂
版 次：2008 年 7 月第 1 版第 1 次印刷
印 数：1—3000
规 格：787mm×1092mm 16 开本
印 张：15.5 印张
字 数：273 千字
书 号：ISBN 978-7-5328-5940-5
定 价：27.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

(电话:0539—2925659)

目 录

CONTENTS

专题一 学科概论	(1)
一、课程与教学论的功能	(2)
二、课程与教学论视野中的教育范式	(10)
三、西方课程与教学理论中国化的方法论考察	(18)
四、我国教学论教材比较	(23)
五、我国课程论教材比较	(30)
专题二 课程理解	(40)
一、课程本质研究及其方法论思考	(42)
二、课程资源及其开发与利用	(52)
三、作为课程资源的知识、社会与学生	(58)
专题三 教学活动	(89)
一、教学观念的改造	(91)
二、教学原则的确立	(97)
三、教学模式的选择	(103)
四、教学方法的应用	(115)
五、教学行为的评判	(122)
六、教学制度的建设	(129)
专题四 教师文化	(136)
一、教师文化研究引论	(139)
二、中国古代的教师文化	(148)
三、教师文化的实然与应然	(158)
四、学校制度规约下的教师	(172)
五、教师专业化的历程、问题与发展	(179)
六、教师的知识分子精神的式微与重建	(190)

专题五 课程与教学改革	(198)
一、课程与教学改革偏向分析	(199)
二、思想不是现实的力量	(206)
三、课程与教学改革中的专家伦理	(211)
四、课程与教学改革中的教师生活重塑	(214)
专题六 课程与教学研究方法论	(218)
一、课程与教学论研究的历史与现实	(219)
二、课程与教学论研究的实证与规范	(227)
三、课程与教学论研究的主题、目的与方式	(234)
后记	(243)

专题一 学科概论



课程与教学论作为一个专门的研究领域或者作为一门学科,必须发挥对现实的课程与教学问题的指导作用,这是毋庸置疑的。但是,课程与教学论功能的发挥,首先需要寻找专门的问题领域,而这样的问题领域既不是某种课程与教学现象的经验描述,也不是对现实课程与教学及其历史发展的某种纯粹思辨。课程与教学论的科学价值取决于两点:承认科学的假说性和确认课程与教学现实的问题性。学习和研究课程与教学论,意味着发展对课程与教学现实提出问题的能力。课程与教学论要有活力,就必须干预课程与教学问题,从课程与教学变革、发展和进步的明确观点来规定课程与教学问题,并提出解决方案。课程与教学论研究者如果要肩负起学术建设和课程与教学改造的社会职责,发挥课程与教学论的应有功能,就必须将课程与教学论真正作为一门科学来对待,遵循课程与教学论学科发展的基本逻辑规则。

当前对于课程与教学论的学科性质、研究方法、研究界限等问题观点纷呈,从研究的主要方法论的角度,可以看出主要受三种教育范式的影响:实证主义范式、建构主义范式和批判—解放范式。这三种教育范式对课程、教学以及教师的地位、专业活动目标和专业成长道路都持有不同的观点。在具体的教育研究和教学实践过程中,由于问题情境和研究目的的不同,我们很难为所有的研究和实践提供一个放之四海而皆准的范式,但是,通过对这三种观念不同但视角互补的研究范式的比较分析,可以为我们提供检视教育思想、反思教育现实的参照框架。

尽管我国古代有着十分丰富的课程与教学思想,但对课程与教学问题的系统研究起步较晚。我国的课程与教学论学科建设开始于20世纪初期,主要是

在继承和扬弃古代教学思想,并大力引进和改造西方现代课程与教学思想的基础上形成的。然而,课程与教学论作为一种特殊的精神文化,总是要受研究者的知识背景和所处社会的文化传统的影响,并且,其作用的发挥也往往与特定的文化传统和社会背景有密切关系。因此,西方课程与教学理论的引进不同于技术设备的引入,也不同于自然科学理论的引进。要解决如何看待西方课程与教学理论这个基本问题,需要我们全面、系统地去掌握它,从方法论的角度去把握其来龙去脉,而不能根据其表面的装饰和个别理论结论作出我们的判断。从实证科学的观点和要求看,西方课程与教学理论还远没有达到所谓“实证科学”的标准,因而其应用的一般性是值得怀疑的。此外,我国课程与教学理论的研究方法也与西方有很大的差异。所以,借鉴西方课程与教学理论的主要方面应是西方课程与教学理论的研究方法,而不应是其结论和某些政策措施本身。

一、课程与教学论的功能

从认识论上讲,无论自然科学还是人文社会科学,理性认识都是基于感性认识之上。研究者都必须从广泛的材料搜集开始,然后分析加工材料,进行从个别到一般的抽象,提出自己的观点或理论。任何理论总是对它所依据的材料的反映、概括和解释。课程与教学论像其他任何科学一样,不仅要求积累大量有关课程与教学实际的资料和信息并对之进行分析,而且要求理解其试图加以解决的课程与教学现实问题的意义,也即解释基本的课程与教学过程。但是,只有当课程与教学论不是被降低到经验论述或课程与教学描述学的水平时,它才能像其他科学一样得到人们的普遍尊重。也就是说,课程与教学论必须避免经验主义和抽象思辨的论述。在这一前提下,我们才有可能和必要阐释课程与教学论的功能。

课程与教学论既不能被看成某种课程与教学的描述,即对人们在特定时空条件下各种课程与教学存在形态的直观叙述,也不能被看成对现实课程与教学及其历史发展的某种思辨观点。但是,仅仅申明作为科学的课程与教学论不能归结为对课程与教学的现象描述或思辨构想,对于正确理解课程与教学论这门科学仍然是不够的。每一门科学都要求根据逻辑原则对材料进行相对系统的搜集并将它们联系起来,这样才能使其具有某种严密的形式。一般说来,也就是对经过客观分析的实际状况进行表层的分类。显然,对某些特殊的课程与教学事实进行表层的描述和分类是包括课程与教学论在内的任何科学的形成过

程所必不可少的。但是,这也必然要求对相应的具体材料作出相对系统的分析和解释,并且只有通过分析和解释才能形成对课程与教学实际的理论构思,而这种理论构思应该成为现实课程与教学变革和发展的基础。科学发展史告诉我们,“正是对解释——这些解释是系统化的,同时也受事实证据的控制——的渴望产生了科学,正是在解释性原理的基础上对知识的组织和分类构成了科学与众不同的目标。更明确地说,科学试图发现并用一般性的术语系统地阐述不同种类的事件发生的条件,并做出把这些决定性的条件看做是对相关事件加以解释的陈述。这个目标只有通过区分或隔离所研究题材的某些属性、通过弄清这些属性相互依赖的可重复的模式才能达到。……关系模式也许可以在广泛的事实范围内出现。这样,借助于几个解释性原理,有关这些事实的无数个命题就会构成一个逻辑上一致的知识体系”^①。描述、经验研究、观念化,从课程与教学理论出发再回到客观课程与教学实际,把证明为正确的课程与教学认识应用到课程与教学实践,所有这一切不仅是课程与教学认识逻辑的主要环节,而且也是试图既作为课程与教学实际的基础论述,又作为课程与教学实际的实践应用论述的科学的课程与教学论形成的必然阶段。自科学摆脱了经验主义和抽象—思辨模式的束缚以来,这种认识和科学的逻辑和历史已成为十分明显的和有代表性的过程。课程与教学事实及其有条不紊的严格描述本身不能构成取代各种课程与教学论体系的真正手段,因为它们不能理解和解释基本的课程与教学过程及其发生、运动和历史状态。建立一种新的理论观,即在具体—历史的课程与教学实际材料的基础上提出新的理论结构,也即以科学的体系来代替思辨的理论体系乃是课程与教学论学科发展和课程与教学改革深化的客观需要。

课程与教学描述尽管存在着理论和方法论的局限性,但它强调将课程与教学实际和事实放在首位,并试图描述各种具体形态中的共同特征,从而给课程与教学论提出了两条基本原则,即具体事实、材料第一的原则和课程与教学事实特殊性的原则。这也是现代科学的基本公设。列宁曾深刻地指出:“在社会现象方面,没有比胡乱抽出一些个别事实和玩弄实例更普遍更站不住脚的方法了。……如果从事实的全部总和,从事实的联系去掌握事实,那么事实不仅是‘胜于雄辩的东西’,而且是证据确凿的东西。如果不是从全部总和,不是从联系中掌握事实,而是片断的和随便挑出来的,那么事实就只能是一种儿戏,或者甚至连儿戏也不如。”^②可以说,课程与教学描述是科学的课程与教学论形成的

^① E. Nagel, *The Structure of Science*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979. p. 3.

^② 《列宁全集》(第23卷),人民出版社1987年版,第279页。

重要环节,没有它,课程与教学论也就失去了现实基础,不管体系的构筑是多么完美,充其量是一种美好的乌托邦。然而,我们又必须明确,事实的搜集和整理断然离不开课程与教学论已有的概念基础和原理以及真正跨学科的方法论。我们知道,美国学者汉森曾提出了“观察渗透理论”。汉森认为,观察和事实总是渗透着理论的,任何人观察到的东西都和自己原有的理论背景有关,任何观察和通过科学抽象来把握事物本质的过程,都必然会渗透理论,不受原有知识背景支配的纯粹“观察”是不存在的。近些年来,国内课程与教学活动的质化研究蓬勃兴起,走入日常课程与教学生活做“田野研究”,讲叙“课程与教学故事”,探求课程与教学真实,这应该说是纯粹思辨研究和简单量化研究的叛逆,也表现了课程与教学论研究者直面课程与教学现实的勇气。但是,也有许多研究者对质化研究存在着严重的误解,停留在流水账的描述水平上,缺乏透过现象看本质的理论理性和自我反思,更谈不上有应对现实课程与教学问题的策略干预。现实课程与教学依其所是存在着,课程与教学故事重演着,日常课程与教学生活中的课程与教学论研究者消失了,而讲叙课程与教学故事的所谓课程与教学论著作出版了。我们是很难苟同这样的课程与教学质化研究的。因为我们不知道它到底解决了什么样的课程与教学问题,我们甚至怀疑研究者本人也无法清楚地说出来。似乎研究者就是为了寻找已经存在的答案,或者仅仅是将课程与教学论著述的一些内容转化为用以表明自己有所感觉和感受的课程与教学的经验。这恰是米尔斯所批判的:“设计一个田野研究只为了找一个可以在图书馆找到的答案,是很笨的,同样地,将书中的内容转换成适当的经验研究——即转换成事实的问题——之前便自以为彻底理解了这些书,也是很笨的。”^①在我们看来,国内的许多课程与教学质化研究不仅仅存在着“笨”的问题,也蕴涵着研究者自身无法公开言表的价值取向或意识形态上的倾向问题。

课程与教学论研究者所应该做的不仅仅是总结已知的东西,更重要的是尽可能严格地确定现在还知道的东西——预测课程与教学问题,提出课程与教学假说。课程与教学论中的问题无非意味着对课程与教学现实提出某种严密的、明确的和假说性的疑问。一门科学只有从假说出发,也就是说,只有从已知的事实和问题与未知从而通过组织和进行有效的理性实践活动能够知道的事实和问题之间的明确差别出发,才能在理论和方法上确立起来。假说,是思维形式之一,是理性认识形式,是人们在科学研究活动中由已知推测未知时所采用的一种思维形式。恩格斯曾以辩证唯物主义的观点,从自然科学的发展中,对于科学假说的作用给予了很高的方法论评价。他说:“只要自然科学思维着,

^① C·W·米尔斯:《社会学的想象》,巨流图书公司1996年版,第272页。

它的发展形式就是假说,一个新的事实被观察到了,它使得过去用来说明和它同类的事实的方式不中用了。从这一瞬间起,就需要新的说明方式了——它最初仅仅以有限数量的事实和观察为基础。进一步地观察材料会使这些假说纯化,取消一些,修正一些,直到最后纯粹地构成定律。如果要等到构成定律的材料纯粹化起来,那么这就是在此以前要把运用思维的研究停下来,而定律也就永远不会出现。”^①因此,课程与教学论的科学价值在本质上可以说取决于两点:承认科学的假说性和确认课程与教学现实的问题性。事实上,我们也必须承认存在着这样两个相辅相成的侧面:总结我们所知道的东西和严密地提出疑问、规定课程与教学问题。换言之,即用尽量具体的方式明确规定现在未知的东西。无论是对于具体地确定课程与教学论研究者的社会作用来说,或者对于随着课程与教学实践需要的发展而创造性地发展课程与教学理论来说,规定和解决课程与教学问题都具有十分重要的方法论意义。我们认为,长期以来我国课程与教学论研究中表现出来的抽象—思辨性、裹足不前和教条主义的产生根源就在于缺乏或不重视课程与教学经验和信息基础,或者把这种基础视作只是说明为人熟知的课程与教学原理和原则,以及虚假甚至错误地提出课程与教学问题。如果我们对此有深刻的认识,就可以尽可能地矫正进而不断地消除课程与教学论研究的偏向以及受其影响的课程与教学变革所产生的不良后果。与此同时,我们还必须注意不要把一般思想(公众舆论)对课程与教学问题的理解与科学的课程与教学认识混淆起来。课程与教学论中的课程与教学问题应以这样的形式出现:我们虽然还不知道它们的答案,但可以通过系统的和严格的研究来找到答案。只有我们能够用可以通过研究和实验验证的论题的形式表达课程与教学问题时,课程与教学问题才能成为课程与教学论中真正的科学问题。课程与教学论只有通过这种方式来认识、规定和解决课程与教学问题,才能对认识课程与教学现实、促进课程与教学变革作出贡献。

因此,掌握课程与教学论的概念、规律和原理,就意味着发展对课程与教学现实提出问题的能力。课程与教学论要有活力,其首要条件就是要干预课程与教学问题,就是从课程与教学变革、发展和进步的明确观点来规定课程与教学问题,并提出解决方案。这种干预意味着既要从整个人类发展的广阔视野出发规定课程与教学问题,还要从具体社会的实际情况出发规定课程与教学问题,同时又要将普遍性课程与教学问题和局部性课程与教学问题区别开,并确定传统上被看做具有根本意义的普遍性课程与教学问题和局部性课程与教学问题之间的相互关系。这就是说,我们需要开出一张当今世界和各国课程与教学状

^① 《马克思恩格斯选集》(第3卷),人民出版社1995年版,第561页。

况的“清单”，制定一个比较严密和合适的经验模式。由于课程与教学本身的复杂性，课程与教学问题的“模式”就需要建立在跨学科研究和复杂的认识、诊断和预测的基础之上。相应地，那些分学科的、范式性的、本体论的和认识论的片段研究与争论尽管重要，但也应该逊位于跨学科研究。正是在这种意义上我们可以说，对课程与教学进行认识、诊断和预测是科学的课程与教学论最基本的功能。

与上述密切相关的是课程与教学论的整合功能。“整合”一词本来源于地理学，原指两套地层的走向和倾斜都一致，在沉积上没有明显间断的接触关系。从课程与教学论学科发展的意义上讲，课程与教学论的整合功能在于把课程与教学论的各分支学科及相关学科所开展的研究工作加以综合，同时又划定分工以及相互调整和兼顾，达至和谐与合理。毫无疑问，课程与教学论所有分支学科及相关学科都试图认识课程与教学的不同侧面、各种结构和功能机制，但是这些学科往往都是从某一侧面、某一维度来探求课程与教学某一层面的规律性联系。课程与教学论的特殊的论述角度在于试图把课程与教学作为整体来加以分析和解释。课程与教学论探讨课程与教学的一切问题、侧面、面貌和规定性。课程与教学虽有区分，但在实际的教育过程中又是一个难以分割的整体，它是以统一的和前后一贯的方式进行的。课程与教学论必须以反映具体课程与教学实际的综合理论的形式实现这种统一。因而，课程与教学论具有把其分支学科及相关学科的研究成果整理和综合的功能。为此，课程与教学论研究者不仅应该密切关注课程与教学论分支学科及相关学科的发展，及时掌握这些学科所取得的研究成果，而且应该时刻注意重建自己的研究思路。也就是说，任何课程与教学论研究者都必须破除那种封建式的从一而终的迂腐观念，能在不同的方法之间为自己保留必要的选择余地，决不要轻易对自己说什么是绝对正确的，什么是完全错误的；决不要成为某种方法程式的俘虏，以致作茧自缚。在思想观念中，每个课程与教学论研究者都应当允许互补的视角、方法、程式同时并存，重要的是善于比较和做出具体的取舍，善于在它们之间保持必要的张力。爱因斯坦在谈到认识论和方法论时说：“寻求一个明确体系的认识论者，一旦他要力求贯彻这样的体系，他就会倾向于按照他的体系的意义来解释科学的思想内容，同时排斥那些不适合于他的体系的东西。然而，科学家对认识论体系的追求却没有可能走得那么远。他感激地接受认识论的概念分析；但是，经验事实给规定的外部条件，不允许他在构造他的概念世界时过分拘泥于一种认识论体系。因而，从一个有体系的认识论者看来，他必定像一个肆无忌惮的机会主义者：就他力求描述一个独立于知觉作用以外的世界而论，他像一个实在论者；就把概念和理论看成是人的精神的自由发明（不能从经验所给的东西中逻辑

地推导出来)而论,他像一个唯心论者;就他认为他的概念和理论只有在它们对感觉经验之间的关系提供出逻辑表示的限度内才能站得住脚而论,他像一个实证论者;就他认为逻辑简单性的观点是他的研究工作所不可缺少的一个有效工具而论,他甚至还可以像一个柏拉图主义者或毕达哥拉斯主义者。”^①这段论述道出了不同方法之间的辩证关系,如经验方法和思辨方法,任何一种经验方法都有其思辨概念和思辨体系;同时,任何一种思辨思维,它的概念经过比较仔细的考察之后,都会显露出它们由以产生的经验材料。因此,把两种思维方法完全对立起来是无法获得科学认识的。爱因斯坦的唯理的实在论(唯物论)和探索性的演绎法、彭加勒的经验约定论和理论选择论、库恩关于两种思维形式之间的必要张力,等等,都贯串着这样一种两极或多极互补的现代方法论原则,渗透着现代科学发展的基本精神。方法选择应用的真正关键即在于:根据对象和目的,在方法的对立两极或多极之间找到恰当适切的支点。因此,我们可以说,倘若您有足够博大的胸怀,能够接纳一切有意义的方法论思想,又有同样的睿智把它们放在适当的位置,让它们在课程与教学论研究中配合着发挥作用,那么您就有资格欣慰地说,您真正是课程与教学论研究的主体。

同课程与教学论的功能相联系,还存在着一系列认识论和方法论方面的问题,直接关涉对课程与教学论学科的把握及其功能的定向。例如,研究者得到的是什么样的课程与教学认识?这种认识是关于课程与教学现实的真正图像还是歪曲的图像?等等。这里应该指出的是,回答这些问题绝非易事,因为在认识课程与教学现实的活动过程中有许多因素发生着作用,会遇到多方面的困难,其中有一些来自课程与教学论研究者所处的特殊地位。课程与教学论研究者不仅是认识者和研究者,而且是积极的参与者。也就是说,他们既是主体,又是客体。不仅如此,我们也应该清楚地认识到,实际上每个人都是“研究者”,存在着某种现实的“民间”课程与教学论。这种民间课程与教学论的代表人物往往不具备必要的科学理论素养。从认识论方面来说,缺乏理论和方法论素养常常表现为形形色色关于课程与教学的虚假或歪曲的观念,从荒谬或错误的描述,到完全主观任意地偏爱这个或那个领域、这个或那个课程与教学问题、这种或那种研究技术,可谓无奇不有。因此,在论述人的各门科学领域中,特别需要保持认识论观点的清醒,因为在这些学科里,一般舆论与科学体系之间的区别比其他学科更不确切。^②对于课程与教学论研究者来说,人们同课程与教学活动广泛普遍的接触是一个认识论的障碍,因为这种普遍接触或共同认识在不断

^① 《爱因斯坦文集》(第1卷),商务印书馆1977年版,第480页。

^② I·约而达凯尔:《社会学理论与社会发展策略》,《国外社会科学》,1987年第4期。

产生虚构的观念或虚构的系统化的同时,也产生着使人认为其可信的条件。这说明了为什么必须把科学事实同直接认识区别开来。课程与教学论研究者在进行观察或经验调查时,进入了同“对象”的联系,但这种联系不是纯认识,它们“试图作为对象的结构出现”。认识是一种创造性的活动,永远不能归结为单纯的观察实际,因为它同时要求与实际及其所给予感觉的外在形象分离。在课程与教学论中,严肃的研究应该把有别于通俗认识的东西加以重新整理,把混同于通俗认识的东西加以区分。要做到这一点,单纯反对虚构的认识还不够,我们还必须学会用一种适当的特殊语言——课程与教学论的语言,把对于课程与教学所固有的活动方式的科学解释同一切人为虚构的解释区别开来。在教育日益成为社会公众关注焦点的今天,尽管人们对于课程与教学活动似乎都有所了解,可以表达一些看法,而且课程与教学论的一些词汇也不同于特殊学科的概念,大都是日常使用的词汇,不过,我们应该强调指出的是,并不是每一个人都能了解它们的含义,也不是每一个人都能对这些概念所引起的问题给予足够仔细的考虑。这样,课程与教学论研究者就必须担负起分析和澄清的责任,警惕“先知论的错误倾向”,因为课程与教学论研究者同公众和非课程与教学论研究者的特殊关系,很容易产生消极的影响。事实上,能否恰当地运用课程与教学论的语言表达课程与教学的思想,也是课程与教学论研究者与一切非课程与教学论研究者的重要区别之一。

课程与教学论研究者极容易受到那些自以为是的非课程与教学论研究者的模棱两可的含糊判断的影响。同时,非课程与教学论研究者又随时可能否定他们所不赞同的科学结论的有效性,除非这些结论合乎他们的常识或狭隘利益。我们知道,常识是有关每个人在日常生活的一般基本活动方面应当懂得的事情的一套可靠的指望,它在一般人类事务上能保证有可靠的预见,不致出乎预料而惊慌失措。在使一般工作和社会生活成为可能,在划清行动上的随意性和危险性方面,它的作用是极其重要的。但是,常识既不是明确的系统的,也不是明确的批判的,就是说,既没有把它的所有各个部分同所有其他部分联系起来,也没有自觉地企图把它当成一个首位一贯的真理体系。^①而科学必然意味着以确立模式、严密体系、概念和原理作为具体表现的理论构造活动,意味着提出理论假说、确定各种相互联系和发现规律。简言之,科学意味着建立某些全面的体系及相应的子体系。为了获得真正的认识,必须根据这些体系和子体系与我们所描述事物的状态、因果关系和功能关系,把它们相互联结起来,并在严格的经验研究和实验研究的基础上验证理论。可以说,这也是课程与教学论的

^① M·瓦托夫斯基:《科学思想的概念基础》,求实出版社1982年版,第85页。

基础(包括它的认识论问题)。认识论是对于各种原理、假说、科学研究成果的批判研究,其目的是确定理论结论的逻辑及其价值和客观性。应该指出,今天在认识论中还严重地存在着对课程与教学论的地位产生消极影响的怀疑主义、教条主义和先验论,种种无视课程与教学论学科发展逻辑的思想和做法依然广泛地盛行于课程与教学的理论和实践领域。

认识和解释课程与教学现实不仅决定于从字面上掌握某些课程与教学论学科的理论、认识论和方法论原理,而且决定于社会的物质和文化—精神发展和成熟的水平。人们形成的关于时代和文明的形象也常常被移入课程与教学论的理论和课程与教学现实的经验研究中。不仅如此,我们还可以在理论中,特别是在研究中发现直接的环境烙印以及某些民族、地域和家庭等特点的影响。毋庸置疑,意识形态对课程与教学的理论和研究工作产生着影响,特别表现在提出和规定课程与教学问题的方式上。因此,我们认为,所谓非意识形态化只是一个神话,不存在没有明确意识形态和政治态度的课程与教学论研究。意识形态作为社会意识的一个重要组成部分,是人们的现实活动和“现实的社会关系”的有意识的“表现和征兆”,是人的现实关系的抽象,是社会生活过程的“反射和回声”^①。课程与教学论是研究处于课程与教学实践活动过程中人的科学,人类的课程与教学实践活动是根据作为人的需要、利益、希望的表现的明确价值和规范来进行的。但是,我们不应当把这些论断理解为课程与教学论研究者在进行科学研究时完全成为某个社会集团的意识形态的化身,或者认为意识形态或“集体意识”作为客观事实不应像其他任何课程与教学事实一样,受同样严格的客观分析。随着教育民主化和课程与教学改革不断推进,许多课程与教学论研究者却把主要的注意力集中于政策和行政管理领域,使得课程与教学论研究变得越来越以政策为取向,商业化的研究行为日趋明显。而这些研究者“为了达到自己的目的常常不得不把自己的利益说成是社会全体成员的共同利益,抽象地讲,就是赋予自己的思想以普遍性的形式,把它们描绘成惟一合理的、有普遍意义的思想”^②。由于这种意识形态掺进了研究者主观的心理的动机,因而在反射课程与教学现实时“就像在照像机中一样是倒现着的”^③,只能停留在对课程与教学现实存在颠倒反映的“虚假意识”的范围之内,始终达不到对课程与教学现实存在正确反映的“真实的意识”。

概上所言,课程与教学论及其研究者的功能和地位首先是受他们介入课程

① 《马克思恩格斯全集》(第3卷),人民出版社1960年版,第30页。

② 《马克思恩格斯选集》(第1卷),人民出版社1995年版,第53页。

③ 《马克思恩格斯全集》(第3卷),人民出版社1960年版,第29页。

与教学现实的深度、他们提出和解答课程与教学问题的能力制约的。这些课程与教学问题既不可能从其他社会中照搬过来,也不能出于对某些美好传统的偏爱或者出于对思辨精神和浪漫情感的执着空想而杜撰出来。课程与教学论永远是一门理论与实际相统一的科学。课程与教学论研究课题如果完全以“具体”课程与教学论问题为轴心,就不可避免地导致经验主义,归根到底导致主观主义。如果把课程与教学论理论知识局限于抽象而一般的原则和公式,就会导致公式主义和教条主义。所以,课程与教学论研究必须把理论和方法论知识同课程与教学实践的实际需要紧密结合起来。

当前,我国课程与教学论存在着两个极其危险的极端:一是课程与教学论可能成为一种纯学术学科,甚至蜕变为经院哲学,其功能被限定为传授课程与教学论知识和对课程与教学世界进行阐释,而缺乏课程与教学的经验基础;另一方面,课程与教学经验研究只能在功利主义价值导向下发展,成为应时的策用之术,而没有改进课程与教学论知识现状的目标。这也是我们今天重释课程与教学论功能的重要原因。课程与教学论研究者如果要肩负起学术建设和课程与教学改造的社会职责,就必须坦诚地面对这些令人不快的事实,认真地反思自己。任何伦理的虚饰,不但是对现实的歪曲,而且也意味着对自我行为后果的逃避。人是社会进步的最主要力量,是物质价值和文化一精神价值的唯一创造者。在培养人的系统中,课程与教学论责无旁贷。

二、课程与教学论视野中的教育范式

所谓范式,是指解释和理解某一社会现实的思想体系或一系列的原则和基本信念,是指导“科学共同体”进行研究的信念系统和解释框架。我们也可将范式看做是科学共同体的世界观,集中反映了他们关于世界的本质、人在世界中的地位以及世界及其组成部分的关系的认识。对科学共同体成员来说,无论面临多大的挑战,他们一般不会对自己持有的范式产生怀疑,似乎在这个世界上不存在追求真理的其他道路。在这一意义上,我们可以说信念是科学研究的根本所在。

在人类漫漫的历史长河中,很多研究领域都发生过重大的、急剧的认识论革命。这期间,既有始料未及的灵感迸发,也有突破旧的思维模式和藩篱的远

见卓识的解放。自托马斯·库恩关于科学革命的经典著作问世以来,^①“范式”这一术语在有关新的信念系统的出现及其在一定时期内受到抵抗的原因等方面的论著中频频亮相。倘若现有的范式不能对新的发现作出令人信服的解释,就会受到人们的质疑,从而面临着深刻的危机。当新的思想为这一发现提供了更具说服力的解释之后,新的范式应运而生,并在其倡导者的推动下日趋成熟。

范式转换的过程通常历时颇久。这是因为,如果人们不能彻底地摒弃旧的信念,就很难欣然接纳新的范式,尤其对于那些在旧的范式之内颇有建树的研究者来说,他们的感情和习惯已使他们难以割舍。因此,向旧的范式发起挑战并用新的范式取而代之,需要他们非凡的勇气,他们必须重新盘点和梳理旧的信念,并把旧的信念置于新的情境中进行详尽的考察,摒弃其中没有充分依据的假设。可见,范式转换的发生意味着人们现有认识中的一部分已经过时,应当重新考虑其存在的意义,这无疑是一种潜在的威胁。由此,我们也就理解了历史上的新范式遭遇怀疑、抵制甚至敌视,而其倡导者被控为异端的原委,如伽俐略和哥白尼。

任何范式都蕴涵本体论、认识论和价值论的信念和假设。本体论关注的是我们如何领悟和理解人及其现实生活的本质问题,也即在我们研究的领域中,哪些问题是可知的。认识论关涉对知识本质的认识,即我们怎样认识世界,怎样看待研究者与研究对象的关系。方法论主要探讨如何获得知识,如何证实我们持有的信念是可知的这一类问题。这三个方面的问题相互联系,其中关于本体论的假设居于最重要的地位,其次才是认识论和方法论的问题。我们对本体论问题所做的选择决定了我们对后两个问题的回答。例如,如果我们认为的研究对象是“真实”的世界,那么只有那些与真实的、客观的、可以对之进行鉴别的存在或者与真切的、具体的行为有关的问题才是可以接受的,其他问题(如围绕美学、道德价值进行探讨的问题)则不应成为科学、合理的研究对象。

基于我们对范式的认识,反思现代教育的思想和实践,我们可以区分出三种基本的教育范式:实证主义范式、建构主义范式和批判—解放范式。由于这三种范式对教师的地位、专业活动目标和专业成长道路都持有不同的看法,因此我们在分析这些范式的时候,很有必要考察教师的专业知识、角色及其课堂实践。

(一) 三种基本的教育范式

1. 实证主义范式

实证主义范式的倡导者认为,现实是外在于主体的、客观的、不受时空局限

^① Kuhn T., *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1970.