

课程与教学新理论丛书

主编：李方 刘海涛 程可拉

# 质的课程研究

——原理、方法与应用

ZHI DE KE CHENG YAN JIU



广东高等教育出版社

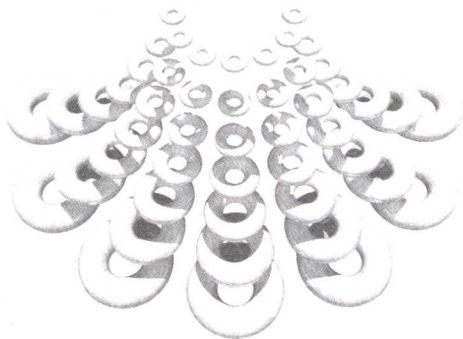
课程与教学新理论丛书

主编：李方 刘海涛 程可拉

# 质的课程研究

——原理、方法与应用

黄清著



广东高等教育出版社

·广州·

## 图书在版编目 (CIP) 数据

质的课程研究：原理、方法与应用/黄清著. —广州：广东高等教育出版社，2006.5

(课程与教学新理论丛书/李方，刘海涛，程可拉主编)

ISBN 7-5361-3338-3

I. 质… II. 黄… III. 课程-教学研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 049288 号

广东高等教育出版社出版发行

地址：广州市天河区林和西横路

邮编：510500 电话：(020) 87553335

广东信源彩色印务有限公司印刷

开本：890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张：8.75 字数：230 千字

2006 年 4 月第 1 版 2006 年 4 月第 1 次印刷

印数：0 001 ~ 3 000 册

定价：15.00 元

**版权所有·翻印必究**

如有印装质量问题，请与承印厂（电话：020-85540020）联系调换。

本丛书得到广东省人文社会科学重点研究基地“华南师范大学现代教育研究与开发中心”的支持和资助。该丛书主编李方系全国课程组专业委员会理事、广东省课程与教学组专业委员会副理事长、广东湛江师范学院特聘教授、教育科学院院长、华南师范大学现代教育研究与开发中心兼职教授。



质的课程研究



## 总 序

1632年捷克教育家夸美纽斯《大教学论》（也曾被译为《大教授学》）一书的诞生，以及1918年美国学者博比特《课程》一书的问世，是教学论与课程论成为独立的学科的重要标志。我国清末教授法课程以及继后的分科教材教法课程的开设、相关著作教材的出版，为以后的教学论发展奠定了基础。20世纪50年代，我国受苏联教育学的影响，高等师范院校曾学习和移植苏联的教学论，教学论成为高等师范院校教育系的一门重要课程。20世纪60年代以后，我国自编教学论教材、出版教学论著作，但仍保存苏联教学论体系的痕迹。20世纪80年代初，我国实行改革开放政策，受欧美课程理论的影响，在注重教学论研究的同时，也开始重视课程论的研究。1980年在人民教育出版社设置课程教材研究室，1981年《课程·教材·教法》创刊，1983年教育部课程教材研究所成立，1989年陈侠出版《课程论》一书，这些对我国后来的课程理论研究产生较大影响。但在80年代，人们对教学论的研究仍重于对课程论的研究，教学论著作比较多，成立了“全国教学论专业委员会”，在大多数高等师范院校教育系的必修课中只有教学论而没有课程论。20世纪90年代，在国际教育改革潮流的冲击下，特别是在美国课程标准运动的影响下，我国课程论的研究得到了高度的重视，课程论著作（包括

译著)纷纷出版,1997年成立了“全国课程论专业委员会”。90年代中期,我国学科专业调整,将教学论从教育学原理专业中分离出来,与课程论组合成为“课程与教学论”(二级学科)专业,从此,“两论”从分离走向结合。90年代后半期,我国开始出版《课程与教学论》著作和教材<sup>①</sup>,高等师范院校开设了《课程与教学论》课程,课程与教学论已成为高等师范院校颇具特色的二级学科。21世纪初,在国际课程与教学改革大潮中,我国课程与教学论研究出现了前所未有的繁荣现象,课程与教学论专著、教材日益增多,高等师范院校普遍重视课程与教学论学科建设。非常荣幸,2003年广东湛江师范学院“课程与教学论”学科被评为广东省扶持学科。<sup>②</sup>本丛书就是在此背景下,基于课程与教学论学科建设的需要而诞生的,它也可作为高等师范院校《课程与教学论》课程教学的参考书。

我国当前基础教育课程改革已进入实践阶段,新课程的实践呼唤着理论的指导。本丛书正是对课程与教学实践的反思与超越。它试图借鉴国际课程与教学研究的成功经验,结合我国课程与教学改革的实际情况,从不同视角用现代的国

---

① 据笔者了解,中国大陆最早出版的《课程与教学论》(钟启泉、张华主编)是1999年由广东高等教育出版社出版。台湾早在1995年出版了王文科的《课程与教学论》,由台湾五南图书出版公司出版。

② 本丛书主编李方教授为全国课程论专业委员会理事、广东省课程与教学论专业委员会副理事长、湛江师范学院特聘教授、广东省扶持学科“课程与教学论”带头人;刘海涛教授为湛江师范学院副校长、本学科语文课程教学论方向带头人;程可拉博士为湛江师范学院外国语学院院长、本学科英语课程教学论方向学术骨干。

## 总 序

际教育理念重新审视和探究课程与教学的热点问题，力图体现课程与教学研究的全球性、科学性、开放性、多样性。为我国课程与教学研究工作者和一线教师搭建交流和互动的话语平台，通过交流与互动提升课程意识和教学理念，推动我国课程与教学改革的良性发展。

本丛书是由我国课程与教学论或相关专业的博士在其博士论文的基础上，经过修改、充实和完善而完成的。丛书作者外文水平较高，专业知识厚实，治学精神严谨，理论思维敏锐，研究视野宽广，这些都可以在其著作中得到充分印证。他们的研究选题新颖，切合当前我国教育改革实践，紧贴时代脉搏，反映学科前沿。研究成果不但能有效拓宽我们的研究思路，加深我们对课程与教学的理解，而且对指导当前我国基础教育新课程的实施具有重要的理论价值和现实意义。

李 方 刘海涛 程可拉

2005年3月



# 目 录

导论 .....	(1)
一、“质的研究”概念及其辨析 .....	(2)
二、质的研究的方法论特征 .....	(7)
三、课程领域引入质的研究的价值 .....	(9)
四、本研究的缘起、问题与设想 .....	(15)
<b>第一章 质的课程研究之历史透视 .....</b>	<b>(17)</b>
<b>第一节 教育领域两大研究传统的演化与质的研究的兴起 .....</b>	<b>(17)</b>
一、由经验主义传统到实证主义研究范式的演进 .....	(18)
二、从理性主义传统到解释主义研究范式的嬗变 .....	(22)
<b>第二节 质的课程研究之历史发展 .....</b>	<b>(27)</b>
一、传统期(20世纪60年代以前) .....	(28)
二、转换期(20世纪60年代) .....	(31)
三、发展期(20世纪70年代) .....	(35)
四、繁荣期(20世纪80年代以后) .....	(38)
<b>第二章 质的课程研究之理论基础 .....</b>	<b>(41)</b>
<b>第一节 哲学基础 .....</b>	<b>(41)</b>
一、现象学(phenomenology) .....	(41)
二、解释学(hermeneutics) .....	(45)
三、后现代主义(postmodernism) .....	(50)
<b>第二节 人类学基础 .....</b>	<b>(55)</b>
一、民族志(ethnography)研究 .....	(55)
二、认知人类学(recognize ethnology) .....	(58)
<b>第三节 社会学基础 .....</b>	<b>(60)</b>

一、符号互动论 (symbolic interactionism) .....	(60)
二、常人方法学 (ethnomethodology) .....	(61)
三、生活史研究 (profile studies) .....	(65)
第四节 语言学基础 .....	(68)
第五节 课程论基础 .....	(69)
一、人本主义课程论 .....	(69)
二、建构主义课程论 .....	(73)
三、批判课程论 .....	(76)
<b>第三章 质的课程研究规范与原则 .....</b>	<b>(82)</b>
第一节 研究规范 .....	(82)
一、“规范”释义 .....	(82)
二、“研究规范”的演化与特征 .....	(84)
三、质的课程研究规范剖析 .....	(89)
第二节 方法论原则 .....	(92)
一、崇尚自然主义 .....	(93)
二、注重整体探究 .....	(95)
三、采用主位研究 .....	(96)
四、关注互动过程 .....	(97)
五、运用归纳分析 .....	(99)
六、主张多元理解 .....	(100)
七、承认价值关联 .....	(101)
<b>第四章 质的课程研究要素与关系 .....</b>	<b>(103)</b>
第一节 基本要素 .....	(103)
一、研究主体 .....	(103)
二、研究客体 .....	(106)
三、研究场景 .....	(110)
四、研究方法 .....	(112)
第二节 研究关系 .....	(114)
一、研究者个人因素对课程研究的影响 .....	(115)

二、研究者与研究对象之间的关系对课程研究的影响 .....	(124)
三、研究者与研究场景之间的关系对课程研究的影响 .....	(129)
四、研究者与研究方法之间的关系对课程研究的影响 .....	(132)
第三节 关系特性 .....	(134)
一、反思性 .....	(134)
二、合一性 .....	(135)
三、伦理性 .....	(137)
<b>第五章 质的课程研究设计与实施 .....</b>	<b>(140)</b>
第一节 研究设计 .....	(140)
一、研究设计的特点 .....	(140)
二、研究设计的要素 .....	(142)
三、研究设计的模式 .....	(143)
四、研究设计的内容 .....	(149)
第二节 研究实施 .....	(161)
一、研究对象的取样 .....	(162)
二、研究资料的收集与分析 .....	(166)
三、研究结论的检验 .....	(185)
<b>第六章 质的课程研究中的理论建构 .....</b>	<b>(193)</b>
第一节 课程理论建构的传统方式与思维局限 .....	(193)
一、目的—手段范式 .....	(194)
二、概念—实证范式 .....	(195)
第二节 质的课程研究对理论及其建构的独到见解 .....	(196)
第三节 质的课程研究中理论建构的独特方法——扎根理论 .....	(199)
一、“扎根理论”释义 .....	(199)

二、扎根理论的方法论特点 .....	(201)
三、扎根理论方法在课程研究中的运用 .....	(206)
<b>第七章 质的课程研究成果与表达 .....</b>	<b>(212)</b>
<b>第一节 研究成果的特点与分类 .....</b>	<b>(212)</b>
一、研究成果的特点 .....	(212)
二、研究成果的分类 .....	(214)
<b>第二节 研究成果的表达 .....</b>	<b>(216)</b>
一、研究成果表达的意义 .....	(216)
二、研究成果表达的方式 .....	(218)
<b>第八章 质的课程研究之应用 .....</b>	<b>(224)</b>
<b>第一节 课程开发研究 .....</b>	<b>(225)</b>
一、研究课题 .....	(225)
二、研究目的 .....	(225)
三、研究对象 .....	(225)
四、研究方法 .....	(225)
五、研究内容及过程 .....	(225)
六、案例分析 .....	(233)
<b>第二节 课程实施研究 .....</b>	<b>(237)</b>
一、研究课题 .....	(237)
二、研究目的 .....	(237)
三、研究对象 .....	(237)
四、研究方法 .....	(237)
五、研究内容 .....	(237)
六、案例分析 .....	(243)
<b>第三节 课程评价研究 .....</b>	<b>(245)</b>
一、研究课题 .....	(245)
二、研究对象 .....	(245)
三、研究背景 .....	(245)
四、研究内容 .....	(246)

五、案例分析 .....	(248)
第四节 课程行动研究 .....	(250)
一、研究案例 .....	(250)
二、案例分析 .....	(254)
结 语 .....	(256)
参考文献 .....	(258)
后 记 .....	(266)

## 导 论

在人文社会科学领域，素有“质的”（qualitative）与“量的”（quantitative）方法论之争。作为两种不同的研究方式或视角，它们构成了20世纪以来学术研究的两条主线，诚如瑞典教育家胡森（T. Husen）所指出的：“一是模仿自然科学，强调适合于用数学工具来分析的经验的、可量化的观察。研究的任务在于确定因果关系，并作出解释。另一范式是从人文学科推衍而来的，所注重的是整体和定性的信息，以及说明的方法。”<sup>①</sup> 尽管有学者一再强调两者的共通之处，认为它们“只是从不同的角度，在不同的层面，用不同的方法对同一事物的‘质’进行研究。由于指导思想和操作手段不同，它们有可能将研究的重点放在‘质’的不同侧面上”<sup>②</sup>，故而反对将两者割裂对立起来，但如果我们就此把两者简单混同，忽视事实存在的各种差异的比较和研究，则显然无助于准确把握它们各自的具体特点和实际作用。

本书探讨课程领域中质的研究问题。相对于“量的研究”

---

① 瞿葆奎主编：《教育学文集·教育研究方法》，北京，人民教育出版社，1988。

② 陈向明：《社会科学中的定性研究方法》，载《中国社会科学》，1996（6）。

(quantitative research) 而言,“质的研究”(qualitative research) 在国外受到人们重视并得以广泛应用还是近 40 年的事,在国内则更晚一些。因此,对质的研究的认识仍有一个逐步澄清和深化的过程。

## 一、“质的研究”概念及其辨析

人文社会科学研究中的“质”通常指的是“性质”、“本质”,在英文中翻译成“essence”或“nature”似乎比“quality”更贴切一些。然而,由于“quality”一词亦有“性质”的含义,人们为了使用一个与“quantitative”相对应的词以示区别,便采纳了它的形容词形式“qualitative”。当然,两者的区别并不仅限于字面上,而且体现在各自不同的内涵上。

质的研究是外来语汇,翻译过来后有不同的称谓,如我国香港、台湾,以及华人占 77% 的新加坡常常译为质化研究、质性研究、定质研究等,我国大陆亦有定性研究、质的研究等译法。考虑到“质性研究”中的“性”与“质化研究”中的“化”这两个词意思比较含糊,似乎有“推而广之”的意味;而“定性研究”、“定质研究”在我国有着特定含义,概念上亦较宽泛,<sup>①</sup> 其中的“定”在语气上又似乎太肯定,与此类研究的实际情形不相吻合,故目前国内学界基本上认同“质的研究”这一译名。

---

<sup>①</sup> 在我国历来的研究方法论中,“定性研究”有其特殊含义,多指研究者本人对问题的思考和看法,多从形而上的思辨角度对研究问题进行描述;且概念上所指较宽泛,几乎所有非定量的东西都可囊括,如哲学思辨、个人见解、政策解释、问题界定、数据分析等。



那么,究竟什么是质的研究?国内外学术界至今仍众说纷纭。目前主要有描述性定义和概念及其内涵比较两种解释方式。从定义方面看,仅笔者手头资料显示就有:

(1) 质的研究是理解人的现场研究,一般以参与观察、无结构访谈或深度访谈来收集资料。<sup>①</sup>

(2) 质的研究是用文字来描述现象,而不是用数字加以度量。<sup>②</sup>

(3) 质的研究的渊源同文化人类学、社会学、心理学、社会语言学科相关联,……是站在被研究者的角度来描述和分析文化、人及群体行为特征。<sup>③</sup>

(4) 质的研究是一种一致的质的范式设计,是在自然情境中以复杂的、独特的、细致的叙述来理解社会和人的过程。<sup>④</sup>

(5) 质的研究是从非普遍性的陈述、个案中获得印象和概括的过程,是文化心理方法学的基石。<sup>⑤</sup>

显然,上述定义只是国外学者从不同角度对质的研究所做出的不同描述,它多多少少反映了质的研究在内涵上的丰

---

① R. Burgess, *In the field: an introduction to field research*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1984. p72.

② D. R. Krathwohl, *Methods of educational and social science research*. New York: Longman, 1993. p32.

③ P. M. Hudelson, *Qualitative research for health programmes*. World Health Organization, 1994. p64.

④ J. W. Creswell, *Research design qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications Inc. 1994. p28.

⑤ C. Rather, *Cultural psychology and qualitative methodology*. New York: Plenum Press, 1997. p93.

富性和人们认识上的复杂性。我国学者陈向明在分析一些著名学者有关论述的基础上，作出了如下归纳：

“质的研究是以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性研究，使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。”<sup>①</sup>

这是一个操作性定义，它针对质的研究者从事研究的具体实践进行描述，概括出了质的研究过程中的一些主要特点，是目前国内较具权威性的观点。

从概念及其内涵的比较方面看，有不少学者试图通过对质的研究与量的研究之间的差异比较来说明它们各自的主要特征。如美国学者费尔斯通（W. A. Firestone）曾从四个方面对两者做了扼要比较：<sup>②</sup>

### 1. 对社会世界的基本假定

量的研究坚信社会世界与物理世界一样，具有客观存在的“社会事实”（social facts），不因研究者的主观认知或意义了解而改变其面貌。这些事实不仅客观存在，而且可以量化，可以测量。质的研究则相信，社会世界与物理世界不同，一切社会现象的存在，都来自社会中个体或集体对社会情境的界定，是主观的认知，而非客观的存在。

---

<sup>①</sup> 陈向明：《质的研究方法与社会科学研究》，12页，北京，教育科学出版社，2000。

<sup>②</sup> W. A. Firestone, *Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research*. *Educational Researcher*, 1987, pp 16, 7, 16 ~ 21.