

高校人文学术成果文库

教育部高等学校社会科学发展研究中心

Cultural Anthropology and Curriculum Studies:
Methodological Inspirations
.....

文化人类学与课程研究

——方法论的启示

桑国元◎著



中国书籍出版社
China Book Press

高校人文学术成果文库

教育部高等学校社会科学发展研究中心

Cultural Anthropology and Curriculum Studies:
Methodological Inspirations

文化人类学与课程研究

——方法论的启示

桑国元◎著



图书在版编目(CIP)数据

文化人类学与课程研究:方法论的启示/桑国元著. —北京:
中国书籍出版社, 2012. 12

ISBN 978-7-5068-3355-4

I. ①文… II. ①桑… III. ①文化人类学—教学研究—
高等学校 IV. ①C912.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 019131 号

责任编辑/ 宋 然

责任印制/ 孙马飞 张智勇

封面设计/ 中联学林

出版发行/ 中国书籍出版社

地 址: 北京市丰台区三路居路 97 号(邮编:100073)

电 话: (010)52257143(总编室) (010)52257153(发行部)

电子邮箱: chinabp@vip.sina.com

经 销/ 全国新华书店

印 刷/ 三河市华东印刷有限公司

开 本/ 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张/ 15

字 数/ 230 千字

版 次/ 2013 年 6 月第 1 版 2013 年 6 月第 1 次印刷

书 号/ ISBN 978-7-5068-3355-4

定 价/ 45.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

CONTENTS

绪 论	1
第一节 变革时代的课程研究方法论	1
第二节 课程研究的使命与未来	7
第三节 概念辨析	10
第四节 研究的基本思路及其意义	15
 第一章 关于方法论的元研究	20
第一节 人文社会科学研究方法论	20
第二节 教育研究方法论	30
第三节 课程研究方法论	40
第四节 方法论研究的基本理论范式	50
 第二章 课程研究方法论的历史透视	56
第一节 国外课程研究方法论的历史演进	56
第二节 国内课程研究方法论的历史演进	65
第三节 民族地区校本课程研究的回顾与反思	73
第四节 当代课程研究的新趋势	83

第三章 课程研究的文化人类学视野	90
第一节 全球化语境下课程研究的文化逻辑	90
第二节 文化人类学与教育研究	96
第三节 文化人类学与课程研究:课堂民族志	106
 第四章 文化人类学视野中的课程研究:一项实证研究	 114
第一节 文化人类学主客位研究法及其运用	114
第二节 主位研究:局内人的观点——以校本课程为例	124
第三节 客位研究:研究者的解释——以校本课程为例	138
 第五章 文化人类学视野中的课程研究:关于民族地区校本 课程的讨论	 150
第一节 民族地区校本课程目标的价值取向	150
第二节 民族地区校本课程的结构与形式	161
第三节 民族地区校本课程的内容选择	172
第四节 民族地区校本课程的实施及策略	185
 第六章 文化人类学视野下课程研究方法论的重构	 198
第一节 深化中国课程研究的方法论问题	198
第二节 文化人类学在课程研究中的方法论意义	205
第三节 课程研究方法论的本土生成	210
 结 语 文化人类学视野下课程开发与研究的未来走向	 217
 参考文献	222
后 记	233

绪 论

文化是一些由人自己编织的意义之网。

——克利福德·格尔茨

站在历史的今天,重读格尔茨的这句话,我们至少可以读出以下两方面信息:其一,随着对人本身的关注,文化正从原来纵向历时态延伸或者横向共时态扩展的各种物化、精神化形式存在,转化到借以人的存在,而沟通过去、现在、未来,并融贯地球东、西、南、北的一张纵横交错、流动多变的意义网络;其二,视角的转化,给身处其中的各种科学研究方法带来了巨大而复杂的冲击,既带给人们观察世界与本身的崭新视野,又同时使人不得不去面对已有研究成果中的重重局限。于是,批判、变革和重建以“人”为本的理论与方法成为当今时代的普遍现象。事实上,在近几十年的时间里,文化,尤其是文化人类学正在逐步成为包括教育在内的各社会科学领域方法革新的一个备受瞩目的研究主题。

第一节 变革时代的课程研究方法论

一、时代的呼唤

放眼全球,政治斗争硝烟不散,经济发展高度不均衡,种族冲突、宗教隔阂等问题日益突出。这些问题的背后,是日益加剧的综合国力的较量。当下中

国,在社会经济快速发展的背后,面临着前所未有的时代挑战:社会发展的地区差异、贫富差距濒临极限,多元价值取向日益消解着主流价值取向,国家产业结构调整所导致的各种社会矛盾日益凸现。面对复杂的国际国内局势,中国如何应对?这是一个具有时代性的难题。

近年来,可持续发展、和谐发展成为中国所力图遵循的发展原则。一种“构建和谐社会”的理念被作为党和国家所要努力实现的发展目标。此外,党的十六届五中全会明确要求,“十一五”时期,必须提高自主创新能力,要把自主创新作为制定“十一五”规划的着力点。构建“和谐社会”和“创新型社会”已经成为中国现时代发展的核心目标。而和谐社会和创新型社会的构建,则需要有一种利于创新的环境和政策下培养高层次人才、创新型人才,还需要远见卓识和锲而不舍的科学精神,更需要科学研究方法论的突破和创新。这一切,如果离开了现代教育的力量,将永远无法实现。教育的核心要素是课程。当前,课程结构远远不能满足社会对高层次人才、创新型人才的需求。我们知道,当今中国的教育理论、教育思想非常活跃,基础教育新一轮课程改革也在如火如荼地进行,但都似乎难以真正面对中国社会发展所面临的重大问题。对此,我们要问“为什么”,并试图作出回答。我们认为,从宏观的课程改革理念、指导思想,到微观的课程实施、实践,缺乏一种适合中国国情的高位的课程理论支撑,这种高位的理论便是一种发现问题、研究问题、解决问题的方法论。因此,从方法论方面探寻提升课程研究的发展和创新的突破口,成了摆在中国课程研究工作者面前的重要课题。

我们还要追问:教育怎么了?长期以来,中国教育正是在对这一问题的发问和解答的困境中生长。而课程结构、课程内容、课程实施等问题,也就成了问题的核心。换言之,中国课程面临着来自时代和社会的诘难。回顾过去一个世纪以来中国的课程演进史,中国课程始终在日本、前苏联、美国等西方国家的“理论霸权”下,在批判与继承、借鉴与创新、多元与统一的矛盾中艰难前进。在没有合理的理论基础准备下,世纪之交的基础教育新课程改革,同样在继承与超越、批判与建构、国际化与本土化的困境中举步维艰。问题的症结何在?诚然,我们不能全盘归结于课程研究的方法论问题,但寻找中国课程理论本土生成的突破口以及源自中国课程实践、指向中国课程实践的文化人类学课程研究

方法论,则是消除症结的关键所在。

二、研究的困境^①

和西方课程研究的历史一样,中国的课程研究也有一个“漫长的过去,短暂的历史”。一种较为确定的观点认为,中国课程研究的历史可以追溯到春秋战国时期甚至更早。然而,漫长的过去主要是课程实践层面的总结、探讨,作为学理性的课程理论研究在中国的起步是晚近之事,学者普遍认同的观点是开始于20世纪初。近20年来,随着几次大的课程改革和基础教育改革,课程研究的水平也得到了相当程度的提升,尤其是20世纪90年代以来,课程研究逐渐成为教育研究领域中的显学,教育界越来越重视课程改革,研究界也越来越重视课程研究。然而,由于诸多原因,课程理论研究在以下几个具体方面存在着危机与困境:

1. 对主流教学论的批判问题。在融合西方教育教学理论(尤其前苏联的)和中国教育、文化传统的基础上,中国教学论,在继承与超越、借鉴与创新的矛盾中,形成了独特的学科逻辑体系、知识结构、研究方法等,逐步走向成熟,成为主导中国教学理论和实践长达半个世纪的主流教学论。“这一理论体系主要解决的是有关知与不知的教学认识论问题。”^②今天,马克思主义哲学思想仍在不断变化、生成。人们开始从新的视角解读马克思主义的认识论、实践观、交往观。因此,对“主流教学论”的重新考察、反思、批判和超越,成为建构中国现代教学论的核心任务之一。

然而,在对主流教学论进行批判的同时,我们需要认真思考以下问题^③:第一,什么东西应该被批判?这是关于批判对象的问题。我们应该批判任何教条主义的借鉴学习方式、“粗陋的实践主义”、机械的教学本质观。第二,什么东西

① 本部分重点参考:桑国元. 课程研究的方法论反思[J]. 教育理论与实践,2012(25):61~64

② 裴娣娜. 现代教学论生成发展之思——怀特海过程哲学的方法论启示[J]. 教育学报,2005(3).

③ 同上.

不应该被批判?换句话说,我们应该保留什么?我们应该保留马克思主义认识论的指导、科学的知识观、合理的教学交往观。第三,批判的合理方式是什么?我们不能采取“非此即彼”、极具情绪化的批判方式,而要让批判活动建立在认真考察、反思,系统梳理、总结的基础上。

2. 课程研究方法论的偏颇与缺失。如何提高课程研究的品质?如何保证课程研究的科学性和学术性?从研究者的角度看,首先需要解决的就是方法论问题。尽管课程研究水平的提升受到诸多外部因素的影响,但直接影响研究状况的除了研究者的数量、水平和研究方式以外,就是研究者所持的方法论。如果课程理论工作者在研究过程中能清晰地注意到自己的方法论,坚持用严格的科学方法论指导学术研究的全过程,课程研究的科学性和学术水平将得以提升。从方法论的性质看,中国课程研究基本上是哲学思辨式的,强调政策解读、概念分析,注重课程价值与规范的澄清,而忽视科学实证研究,不太深究规范命题的合理的存在依据。^①由于缺乏合理的方法论指导,引起课程实践中的紧张和混乱。例如,课程研究者和决策者推出了三级课程开发政策,然而面对校本课程开发的实践,以及一种几乎前所未有的课程创生权力,学校和教师们措手不及,甚至诚惶诚恐。此外,舶来式课程理论研究的危机也日益凸现。西方理论的引进和借鉴也一直存在着两个主要方面的问题^②。第一,由于对西方课程理论、课程思想、课程研究方法等缺乏全面系统的研究,难以对其加以及时吸收和消化,进而导致对这些理论、思想体系的了解支离破碎,理论方法的借鉴也往往弄巧成拙。第二,盲目地相信西方课程理论普遍实用性,缺乏对中国本土课程理论与实践问题的深入研究,简单套用西方的理论与方法来分析中国的问题,使中国课程理论研究缺乏自己应有的独创性,无法有效解释和解决中国的实际问题。这种现象所引发的结果,就是课程理论对课程实践失去应有的指导力。课程理论以及课程理论研究,在壁垒森严的学科体系庇护之下,离课程实践远去。这是中国现代课程研究所面临的重大困境。许多中国课程理论研究过分注重书斋式的课程研究而毫不理会课程与教学的实践。由于中国现代课

① 靳玉乐,黄清. 课程研究方法论[M]. 重庆:西南师范大学出版社,2000.

② 高天明. 课程研究的范式:本土化与中国化[J]. 中国地质大学学报(社会科学版),2006(3):57~61.

程理论主要由国外移植而来,缺乏理论的原创性,以及理论所赖以生存的文化根基,难以对中国课程实践形成指导力。总之,中国课程实践呼唤舶来式理论的本土化和基于中国课程实践并指向中国课程实践的本土生成的课程理论。

3. 科学主义与人文主义在中国课程研究中的地位问题。综观中国课程学者们对西方课程理论的述评,我们不难发现科学主义与人文主义的指导地位问题在西方课程研究领域已经基本可以分出胜负:人文主义课程研究正在取代科学主义课程研究的正统地位。然而,在作为后发型国家的中国,二者的争论还在激烈地进行着,尽管学者们企图在二者之间找到契合点,但时至今日,还没有一种能够将二者有机结合的理想类型^①。换言之,主张实施科学主义课程研究的学者,开始考虑在以促进人的发展为目的的课程研究中,“价值无涉”是否可能的问题,因此,不得不借鉴人文主义课程研究中的合理因素;主张人文主义课程研究的学者,往往是在深切认识或体验到科学主义课程研究的危害之后,认为不存在纯粹“价值无涉”的课程研究,从而在人文主义课程研究方法论的指导下进行研究活动。事实上,在当下中国,纯粹的科学主义课程研究者或纯粹的人文主义课程研究者已经难以在课程研究领域立足。表现在具体的课程研究方法上,实证主义正受到所谓“后现代”课程学者们的激烈批评,但非实证主义课程研究又不能很好地为课程实践服务。课程研究的科学方法论并未形成。

三、变革的需要

1. 方法论在科学研究中的指导意义。一个争论不休的问题是,科学研究应从具体问题开始还是应先掌握理论?有些人轻视方法论,认为那是纸上谈兵,更有许多人不关心理论,因为他们认为自己的研究与理论无涉;相反的意见则鼓吹方法论的重要性,强调理论的指导意义。我们认为,在这样一种争论中作出抉择是相当艰难的。但有一点值得肯定的地方是,拒绝理论的结果,只能是受各种常识和流行观念的支配罢了。方法论研究对科学研究的客体有一种特殊的制约性和规范性。方法论研究的成果对系统总结科学理论结构起着重要

^① 冯永刚. 对峙与整合:科学主义与人文主义两大教育思潮之比较[J]. 国家教育行政学院学报,2007(8):35~38.

的作用。如果不解决方法论问题,那就必然会使研究者在具体研究工作中犯错误,降低研究的实效性。一句话,方法论研究可以为我们提供如何合理而有效地设计科学研究的知识^①。当然,理论上的思考和方法论的创新都不能够代替对具体问题的探究。它们的意义在于培养并且保持研究者的反思意识,帮助他们了解自己的问题,并为他们指出一些解决问题的途径。我们在理论的指导下,去观察世界、搜集材料和作进一步的分析,同时也在检验和发展理论。反过来,透过理论,我们可以更好地了解自己的问题,并且尝试着用不同方式提出问题和进行论证。在此过程中,我们对世界的认识就可能变得更加丰富。

2. 方法论问题与中国课程研究。综观以往关于课程研究方法论的研究,我们发现,在数量有限的研究中,缺乏对课程研究方法论的深入讨论,进而影响课程研究的品质。方法论问题在教育研究领域也占据着举足轻重的位置。“基础教育现代化发展,重要的是取决于研究方法论的科学化。”^②无论是对中国古代课程研究思想的考察、反思、批判与继承,还是对马克思主义指导下的中国近现代课程研究的回顾、反思、完善与超越,无论是对国外课程理论与思想的吸纳、移植、学习与借鉴,还是对基于中国本土课程实践之上的课程理论与思想的梳理、总结、归纳与提升,首先都有一个方法论问题,都需要在研究方法论上有所反思、有所批判、有所解释、有所重建。因此,在课程研究中,方法论的研究必须得到加强和重视,力求按照科学的方法论来进行课程理论研究。掌握科学方法论的重要意义在于提高我们的理论思维水平。恩格斯指出:“一个民族想要站在科学的最高峰,就一刻也不能没有理论的思维。”^③由此可见,掌握和运用科学的方法论对提高科学研究的理论研究水平具有何等重要的作用。

① 叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999:11.

② 裴娣娜. 论我国基础教育课程研究的新视域[J]. 课程·教材·教法,2005(1).

③ 恩格斯. 自然辩证法[M]. 北京:人民出版社,1955:24.

第二节 课程研究的使命与未来

一、“文化霸权”下的中国课程研究

“文化霸权”语境下的中国课程研究。我们知道,无论在自然科学领域,还是在社会科学领域,“全球化”已经成了学界“家喻户晓”的核心术语。经济全球化、社会全球化、文化全球化的呼声越来越高,全球化理论的影响力也在不断扩大。为学界熟知的“全球文化”的诞生便是一例。全球文化包括精英文化(商界文化和学界文化)和大众文化。然而,如果我们仔细分析并透视全球化理论的面具及其背后所隐藏的虚伪的性格的话,我们不难发现,全球化实质上是一种经济掠夺和文化霸权的幌子。换句话说,在经济和文化的西方中心问题依然存在并相当严峻的当下,全球化只能是一种理想的乌托邦。教育全球化也不例外。然而,我们不得不承认以全球化为幌子的文化霸权,已经在威胁着人类社会的和平与安宁。以西方中心主义为支撑的霸权论者认为,要以西方的、特别是美国的模式作为世界的普遍化标准来整合其他文化,在他们看来,全球化即为全球资本主义化、美国化。作为弱势文化背景中的个体,所能做的和必须做的,就是在承认文化差异性的基础上,竭力唤醒人们的抵制性的历史经验,力主以“地方化”和“文化自觉”来消融“全球化”,抵制“文化霸权”。

在文化霸权的环境和西方中心主义的语境下,中国课程研究中的“文化奴役”和“文化仆从”现象严重制约着课程研究本土意识和自觉意识的生长^①。具体而言,第一,简单照搬、移植国外课程理论(甚至很多并不成熟的理论、思想、假说等),而不考虑这些理论或思想产生的时代背景及其背后的文化传统和价值取向;第二,有些课程理论研究者将未经本土化、民族化的课程理论简单拿来,试图指导中国的课程改革或教学实践,而不考虑中国历史传统、文化传统、地域发展差异以及社会发展现状;第三,在与西方课程理论界对话的过程中,许

^① 赵昌木. 我国课程改革研究 20 年:回顾与前瞻[J]. 课程·教材·教法,2002(1):3~10.

多中国学者正是由于低估乃至轻视中国传统课程智慧的保存与发展价值,以及怀疑构建本土理论的创新力,在相互学习中由虚心蜕化为“心虚”,丧失了本民族的学术自主力、自信力和创造力,导致所谓的“贵耳贱目”现象发生。有学者称其为一种典型的“文化仆从”^①心态。但是,这种状况可以通过向中心主义发起挑战而得以解决。按照德里达的观点,在现代认识观念中存在着一种对传统秩序的“中心消解”,在与权威的传统关系中也存在着一种彻底的、决定性的转向。解构主义学说向一切权威、中心和既有观念提出了挑战,也为理论家们向传统文化挑战奠定了基础。在西方理论界,种种被贬斥在等级森严的传统秩序之外的“非主流的”、“边缘的”、“少数人的”、“亚文化的”话语和思潮终于聚集起了力量向“中心论”和权威话语发起了总攻击^②。因此,作为处于被文化霸权主义包围的环境中的课程研究主体,也必须向所谓的主流话语发起攻击。

“文化多元主义”语境下的中国课程研究。不同于作为民族/种族政策的多元文化主义所强调的不同民族/种族文化的合理性与合法性,文化多元主义反对文化全球化的潮流,主张文化多元化,强调不同群体(团体)、不同社会、不同性别、不同组织在自身发展过程中应保持独特的文化传统,彰显个性活力。在此语境下,我们所能做的努力是生产知识和思想,促进知识和思想的本土生成。换言之,我们不应迷信于西方课程理论,也不应迷恋于对西方课程理论的引介,而应在深入了解中国教育传统、课程智慧、时代价值取向的基础上,超越经验总结式课程理论研究,促进中国本土课程知识的本土生成。

二、“他山之石以攻玉”的中国课程研究

国外课程理论的移植和应用。解释人类学家格尔茨认为,任何号称普遍和朴素的知识总有地方性的文化背景,而且不具有这一文化背景的人是无法轻易地确切把握它的意义的。^③ 课程理论的移植也面临着这一困境。中国课程理论

① 赵汀阳. 思想的原创性要求[J]. 学术月刊,2000(1).

② 朱丽. 西方视野下的东方——谈谈萨义德的《东方主义》[J]. 成都理工大学学报(社会科学版),2003,11(1).

③ 王铭铭主编. 西方人类学名著提要[M]. 南昌:江西人民出版社,2004:493.

的一个主要来源是西方(主要是美国)课程理论体系。从20世纪初期始,尤其近20多年以来,许多西方课程理论被大量介绍和引入中国,活跃了我国课程研究的现状,在一定程度上推动了我国课程研究的发展,并指导了课程实践。课程无论在中国,还是在西方发达国家,有着悠久的历史,但作为学科体系的课程论的形成则在晚近之时。如果以科学理性主义的视野下的社会科学理论体系来审视,中国的课程理论略显混杂、无序。因此,移植、译介国外课程理论成为当前中国课程理论界的核心事件之一。我们认为,移植和译介固然重要,需要重视的关键问题是如何在系统译介的基础上,使这些理论在不同于西方的文化背景中实现合理的本土化和民族化。正如我国台湾学者叶启政所说,“任何由外移进来的知识,尤其移自原本即具有高度异质的文化要素来源的知识,都无法充分地被吸收、理解、甚至应用。……因为人们势必运用已有的身心状态来理解、吸收、应用,甚至创造来自不同身心状态来源的知识,其结果必然产生误解、误用或所谓消化不良的情形。”^①在理论移植不可被回避的时代语境中,我们唯有将移植来的理论知识加以本土化转化,使之融入中国课程实践的沃土,我们的课程研究之路、课程实践之路方有可能成为康庄大道。

三、“文化自觉”的中国课程研究者

中国课程研究工作者的文化自觉。“文化自觉”^②是费孝通先生学术思想反思的思想结晶,是当今世界文化转型的时代要求。“文化自觉”一词是费孝通先生在1997年北京大学举办的第二届社会学人类学高级研讨班上首次使用的。其意义在于生活在一定文化中的人对其文化有“自知之明”,明白它的来历、形成的过程、所具有的特色和它的发展的趋向,自知之明是为了加强对文化转型的自主能力,取得决定适应新环境、新时代文化选择的自主地位。在本研究中,我们试图借用“文化自觉”,以说明中国课程研究工作者在文化霸权和后殖民主义语境下的一种理想追求,追求基于中国现实、基于中国课程实践的本土生成式的课程研究。

① 杜祖贻主编. 西方社会科学理论的移植与应用[M]. 台北:远流出版公司,1993:19~20.

② 费孝通. 关于“文化自觉”的一些自白[J]. 学术研究,2003(7).

第三节 概念辨析

一、课程研究

“研究”是一种系统的探究活动,为发现一套有组织的知识体系指出有关的因素,以便了解说明现象。从严格意义上讲,这种活动包括三大要素:第一,目的。研究的“目的”在于求知,发现真相,以增进对现象的了解。“研究”是一种有计划、有意图的活动,它以发现事物的规律性、解决新问题或改进某种实际情景为目的。第二,过程。“研究”的过程,就是运用各种方法认识 and 解决问题的过程。为达到目的,“研究”将是按步骤、分阶段进行的,它有一套严格而系统的操作原则和程序。第三,方法。方法以自己的尺度调节着整个活动的进行,它的正确选择与使用是研究成败的关键。方法在整个研究过程中具有指导作用,能够提供研究的基本原则、态度或观点,对于研究什么,从何处寻找研究问题,以及如何收集资料并分析资料具有明确的指示。^①

“课程研究”活动与“研究”活动具有相当的一致性。课程研究的目的,也是透过适当的研究方法,寻找“课程”所涉及的真相。尽管由于侧重点的不同,对“课程研究”的表述尚不一致:有的认为课程研究是对课程既有特性的研究,包括对课程本身如课程标准、课程内容、课程结构、课程类型、课程模式等,及与课程密切相关的一些问题,诸如课程编制、课程实施、课程评价等的研究^②;有的认为课程研究是对课程理论和课程改革实际的研究,包括如何设置、编制及实施课程;还有的认为课程研究是旨在对教育工作者所关心的课程问题形成一种有机的科学知识体系的活动;也有的认为课程研究是在采用定性的或质的范围内进行的研究。台湾学者周淑卿(2000)在《教育大辞典》中对课程研究所作的定义如下:“对于教育机构或教育制度之外的教育情境中,学习者应学习什么,

① 施良方主编. 中学教育学[M]. 福州:福建教育出版社,1996:459.

② Caswell, H. L. & Campell, D. S. Curriculum development[M]. New York, NY: American Book, 1935.

以及应该学习的内容所进行的探究……由‘学习什么’这个观点,衍生出‘为何’、‘如何’学习,以及‘何处’、‘何时’、‘对谁’而言的学习才是适切的等等问题……课程研究的范围包括了课程理论、课程史、课程发展与设计、课程实施、课程评价、课程改革。”这些各有侧重的界定有助于我们对“课程研究”有个大致的了解。综合起来,课程研究同其他所有的研究活动一样,也应包括上述三大要素,即“课程研究”是通过一系列规划好的活动步骤的实施及方法、技术的运用,来认识课程的理论、历史、现状,为课程领域提供有价值的知识和成果,以解决课程、教学的实际问题,提高课程的质量。课程研究,在教育理论的研究当中,具有极为重要的意义。从哲学上看,课程研究是把教育中的宏观研究和微观研究结合起来的一个中介。它是把宏观的教育基本理论同课程编制、课程实施、课程评价以及课程材料这些微观领域联系起来的桥梁,其终极目的是要建立一套科学的课程理论^①。课程研究的范围涵盖从具体的技术层面的课程实施、课程形成,到探讨课程本质上位概念的层次,其最主要的关注焦点在于对学习者学习内容作分析,包括教材、教学方法,以及学生如何习得知识等,甚至知识建构的过程。课程理论研究,旨在创造与批判某种概念模式,借以探究课程现象和过程的重要本质和结构,以发现课程话语的价值所在。从教育学上看,课程研究有助于解决教育理论上的一些带有根本性的矛盾,如知识总量的骤增与教育效率和周期之间的矛盾。从课程学自身来看,由于课程在教育过程中居于中心地位,因而需要了解课程的功能和课程的产生过程;改进学校课程的愿望能够通过对课程编制和计划过程的研究而得到实际的支持;通过更加清楚地认识课程的产生和起作用的过程,通过更详细地了解影响课程实施的各种因素,更好地控制课程的效果。^② 课程研究也可分为学术探究领域的课程研究和具体学科领域的课程研究。^③ 本研究中将取“学术探究领域的课程研究”。一般认为,课程作为一个正式研究领域,在我国始于20年代初期。

① 高天明. 课程研究的范式:本土化与国际化[J]. 中国地质大学学报(社会科学版),2006(3):57~61.

② 汪霞. 课程研究若干理论问题的探讨[J]. 教育理论与实践,1999(8).

③ J. I. Goodlad. Curriculum as a Field of Study[M]. A. Lewy. The International Encyclopedia of Curriculum. Paragons Press plc, 1991:3~6.

二、方法论

“方法论”(methodology)是关于方法的理论或学说,也即关于科学认识活动的体系、形式和方法的原理的学说。^①从词义上讲,“methodology”还可以被译为“方法学”。方法论的所指与普通所谓“方法”(method)有所不同。作为科学的概念,方法一般是指认识和研究自然界、社会现象和精神现象的方式和手段,是主体有效地把握客体的工具和桥梁,是人们在认识世界和改造世界的活动中,为实现特定目的自觉遵循主客体统一规律制定的用以把握、改造客体的主体行为的规则、程序、途径等活动方式的总称^②。而方法论是哲学意义上关于方法的理论,即对于方法本身的认识和再认识、思考和再思考、评价和再评价。由于人们认识世界、改造世界时所具有的不同人生观、价值观,对方法论涵义的界定,仁者见仁,智者见智。方法论是一种规范和厘清研究中探询程序的思维方式,是对在实践中得到的检验手段的反思^③。这种思维方式与反思是基于研究者对所使用的具体研究方法进行哲学层次上的思考,包括理论以及对研究如何或必须怎样进行的分析。

一般而言,“方法论”被划分为四个层面。(1)哲学方法论,哲学层面的方法论所指也可以分为三种不同观点。第一种观点将方法论同一于世界观,认为方法论与世界观同一或一致。这是马克思主义哲学的普遍观念。人们形成了一定的世界观,必然会用这些观点、看法去指导自己的行动,这些观点、看法也就成为人们用来观察、分析和解决各种问题的基本原则和哲学根据,这就是我们通常所说的方法论,以及与此相联系的根本思想方法和工作方法。哲学既是理论化、系统化的世界观,又是观察、分析和处理各种问题的方法论。一般说来,有什么样的世界观,也就有什么样的方法论,世界观和方法论是一致的。^④

① Webster's Third New International Dictionary. G. C. Merriam Company, 1968:1423.

② 倪志安等. 马克思主义哲学方法论[M]. 重庆:西南师范大学出版社,1994:2.

③ 马克思·韦伯. 社会科学方法论[M]. 韩水法等译. 北京:中央编译出版社,1998:24.

④ 季革. 什么是基本知识?——另一种解释:基本知识就是能够增进理解力和解释力的知识[J]. 教育基本理论与实践,2005(3):56~59.