

课程研究方法论

KECHENGYANJIUFANGFALUN

靳玉乐 黄清 著

论



西南师范大学出版社

- 西南师范大学课程与教学论博士点学科建设丛书之一
- 全国教育科学“九五”课题成果之一
- 西南师范大学出版基金资助出版

课程研究方法论

靳玉乐 黄 清 著

西南师范大学出版社

责任编辑:胡小松

封面设计:王 煤

图书在版编目(CIP)数据

课程研究方法论/靳玉乐,黄清著. —重庆:西南师范大学出版社,2000.4

ISBN 7-5621-2311-X

I. 课... II. ①靳...②黄... III. 课程-研究-方法论 IV. G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 23599 号

四川外语学院印刷厂印刷

开本:850×1168 1/32 印张:10.75 字数:270 千

2000 年 3 月第 1 版 2000 年 3 月第 1 次印刷

印数:1~1 200

ISBN 7-5621-2311-X/G · 1362

定价:18.80 元

前 言

这本《课程研究方法论》不是一本关于课程研究的基本原理与具体方法的专著,它的目的不在于提供课程研究的方法论框架,而在于探索课程研究的多学科方式,以期揭示课程研究的学科方法论与课程理论发展之间的必然联系,从而为我们研究课程问题提供更广阔的视野。

著名生理学家巴甫洛夫说:“科学是依赖于方法的进步程度为推动而前进的,这句话并不假。方法每前进一步,犹如我们每上升一阶一样,它会为我们展开更广阔的视野,因而看到前所未见的对象。”的确,科学之果甘醇诱人,但离开科学方法论及其发展,科学的发展是不可设想的。课程论作为一门科学,不仅仅是课程论知识的集合物,它也包含着课程学者在方法论上的不懈探讨。正如有人正确地指出的那样:“科学知识和方法论构成了科学的两大部分,就像

经线和纬线构成织物一样。”^①从这个意义上说,课程理论的发展,就是课程论知识和课程研究方法论相互促进的结果。

课程论作为专门研究课程各方面问题的学科,尽管只有 80 多年的历史,但却呈现出迅速发展和不断深化的趋势,已经有了自己独特的研究内容和确定的研究对象。但我们也应该看到,迄今为止,在课程研究中,尚未出现自己独特而有效的研究方法,课程研究的方法大都是从其他学科中借鉴或移植过来的,这就使得课程研究长期处于其他学科方法的规范之下,伴随着其他学科方法的发展而发展。这其中,对课程研究影响最大的是哲学、社会学、心理学等学科的理论及其研究方法。

应当承认,一味地借鉴或移植其他学科的研究方法而不致力于寻求自己特有的研究方法,是不利于课程理论的发展。但我们也必须看到,在一门学科独特的研究方法还没有形成之前,从别的学科理论及其研究方法中汲取营养,仍不失为一种明智的选择。尤其是像课程论这样年轻的学科,离开了哲学、社会学、心理学、未来学等学科,它的发展是难以想象的。

从课程发展的历史来看,课程与哲学总是紧密联系在一起的。在每一种课程理论与实践的背后,都必然包含着某种哲学的基本预设。正是由于课程研究者哲学思想与哲学观念的不同,才导致了课程理论与实践的千差万别。因此,探讨课程研究的哲学方式,将有助于揭示哲学在课程研究中的基础作用,从而加深对课程领域深层问题的认识。我们认为,课程研究的哲学命题主要有课程本质论、课程目的论、课程价值论、课程认识论以及有关课程研究的方法论等等。

^① 周昌忠著,《西方科学方法论史》,序言第 1 页,上海人民出版社,1986 年版。

课程作为社会文化的重要组成部分,与社会也有着千丝万缕的联系。社会的政治、经济、科技、文化以及为之服务的意识形态等等,从各个方面渗透到课程领域之中,制约着课程理论的发展。如果脱离一定的社会环境条件来孤立地探讨课程问题,将很难把握课程事实的复杂性和课程价值的多样性。所以说,运用社会学的原理和方法研究课程问题,有助于把握学校课程的社会本质。在我们看来,课程研究的社会学命题主要涉及两个方面的问题,一是“宏观层面”,即探讨学校课程与社会系统中各个因素之间的相互联系;二是“微观层面”,即课程与课堂师生活动的相互关系。

促进学生个体身心的全面发展,历来是学校教育的主要目标,也是学校课程发展的出发点和归宿。因此,以个体心理发展规律为研究对象的心理学必然成为现代课程研究的基础学科之一。探讨课程研究的心理学方式,就是要从心理学的理论与方法论出发,分析课程领域的一些基本问题。在这些问题当中,有两个问题是最基本的:一是课程如何适应学生现有的心理发展水平?二是课程如何促进学生心理的进一步发展?从这两个基本问题出发,对课程中的有关范畴、因素、关系、过程、结构、系统等等做出心理学的解释,是课程的心理学研究的题中之义。

学校课程要适应未来变革的需要,培养高质量的创新型人才,已经成为现代教育的一个重要理念。因此,把未来学的基本思想、理论和方法运用于课程研究当中,深刻揭示未来社会的性质、特征、形态及其与课程发展的相互关系,将有助于我们更好地预测课程发展的可能走向,从而为今后课程改革的定向决策奠定基础。毫无疑问,课程的未来学研究已经成为课程研究的又一个新的热点。

探讨课程研究的多学科方式是课程学者应当关注的重要理论课题,有关这方面的研究方兴未艾,我们期待着有更多的研究成果

问世。本书的出版,不敢说是引玉之砖,只能说是击水为声而已。

本书的完成,既可以说是作者长期致力于这方面研究的结果,又可以说是作者承担的全国教育科学“九五”课题“课程的文化学研究”的一个成果。在我们看来,要深入探讨课程的文化学问题,就要先行全面了解课程的多学科研究方式,因为课程的文化学研究毕竟是课程的社会学研究的一个子课题,况且课程问题的文化学研究,也离不开有关哲学、心理学和未来学等等的思考。为此,我们要特别感谢全国教育科学规划办的支持和帮助。我们相信,随着即将完成的《课程与文化》一书的出版,定能向全国教育科学规划办提交出满意的课题研究成果。

本书的出版得到了“西南师范大学课程与教学论重点学科建设经费”和“西南师范大学出版基金”的资助。作者对此表示衷心的感谢!

最后,作者还要向本书所参考和引用文献的作者和出版单位以及西南师范大学出版社和本书责任编辑表示最诚挚的感谢!

目 录

第一章 课程研究的基本理念	(1)
第一节 课程的概念.....	(2)
第二节 课程研究的特征	(20)
第三节 课程研究的取向和范式	(27)
第二章 课程研究的历史透视	(46)
第一节 课程研究的发展历程	(47)
第二节 课程研究方法的演变	(59)
第三章 课程的哲学研究	(93)
第一节 课程与哲学	(94)
第二节 课程研究的哲学命题	(99)
第三节 现代西方哲学流派与课程 研究.....	(112)
第四节 课程的哲学研究评析	(156)
第四章 课程的社会学研究	(159)
第一节 课程与社会学.....	(160)
第二节 课程研究的社会学命题.....	(171)
第三节 现代西方教育社会学流派与	

课程研究·····	(186)
第四节 课程的社会学研究评析·····	(202)
第五章 课程的心理学研究·····	(205)
第一节 课程与心理学·····	(205)
第二节 课程研究的心理学命题·····	(214)
第三节 现代西方心理学流派与课程 研究·····	(232)
第四节 课程的心理学研究评析·····	(254)
第六章 课程的未来学探究·····	(258)
第一节 课程与未来学·····	(258)
第二节 课程研究的未来学命题·····	(271)
第三节 课程研究的未来学方法·····	(284)
第七章 我国课程研究的回顾与 展望·····	(295)
第一节 我国课程研究的历史 回顾·····	(296)
第二节 我国课程研究的特点·····	(313)
第三节 我国课程研究展望·····	(320)
参考文献·····	(328)

第一章 课程研究的基本理念

许多世纪以来,课程就一直是教育研究家们所关心的问题。从中国的孔子、孟子、荀子、朱熹,到西方的柏拉图(Plato)、亚里士多德(Aristotle)、夸美纽斯(J. A. Comenius)、赫尔巴特(J. F. Herbart),都曾注意过课程和它的待解之题。由此可见,人们对课程和课程现象的研究意识由来已久。不过,把课程作为一个专门领域进行系统研究,把一些人视为课程研究专家,则是 20 世纪才出现的事情。^①

在真正意义上的课程研究经历了 80 多个年头之后的今天,^② 人们对许多课程问题的认识深度和广度自然已是今非昔比。然而,这并没有给课程研究者们带来多少轻松,因为动态发展的课程现象总是不断地向我们提出众多崭新的研究课题。现实的情况是,一些旧的问题尚待深入探究,而许多新的问题却又纷至沓来。由是

^① H. W. Kliebard, "The Curriculum Field in Retrospect", In *Technology and the Curriculum*, by P. F. Witt (ed.), New York: Teachers College Press, 1968, P70.

^② 一般认为,美国课程学者博比特(F. Bobbitt)1918 年出版的《课程》一书,为课程作为专门领域而诞生的标志。参见瞿葆奎主编:《教育学文集·课程与教材》(上册),人民教育出版社,1988 年版。

观之,课程研究仍有一段相当漫长的道路要走,探讨课程研究的基本原理和有效方法,仍是摆在当今课程工作者面前的一项艰巨任务。

第一节 课程的概念

一、课程定义的类型

一谈到课程研究,首先涉及到的就是对“课程”概念的界定问题。然而,要为“课程”下一个精确的定义却是一件十分困难的事情,因为“课程(curriculum)”一词,跟我们语言中大多数语词一样,常常被以许多不同的方式使用着。每个人都可以根据自己的学术背景,根据自己对社会、知识、教育、学校,乃至对学生的不同观点,给课程以不同的解释。难怪美国教育学者斯考特(R. D. V. Scotter)坚持认为:课程是一个用得最为普遍但却是定义最差的教育术语。^①不过,暂时没有一个普遍公认的课程定义,并不影响课程研究的深入发展,也不影响我们在头脑中形成一些基本的课程观念。事实上,对各种课程定义使用方式和实际含义的辨析考察,正是深化课程研究的一条重要途径。时至今日,随着课程理论与实践的发展,人们对课程的理解已不再仅仅满足于字义上的追根溯源,而是以更为广阔的教育实践为背景,从多方面、多视角进行探究,因此,课程定义的种类非常之多。据美国学者I. A. C. 鲁尔在其博士论文《课程含义的哲学探讨》(1973年)中的

^① R. D. V. Scotter and Others, Foundations of Education; Social Perspective, 1979, P272.

统计,课程定义至少已有 119 种。^① 在众多的课程定义中,1991 年出版的《国际课程百科全书》中所列出的 9 种课程定义是较具代表性的;^②

(1)为达成训练儿童和青年在集体中思维和行动的目的而建立的一系列可能经验。(Smith,1957)

(2)学生在学校指导下获得的全部经验。(Foshay,1969)

(3)为使学生取得毕业,获得证书或进入专门职业领域的资格,而由学校提供给他们教学内容或者具体教材的总计划。(Good,1959)

(4)课程是探索学科中的教师、学生、科目和环境等因素的方法论研究。(Westbury and Steimer,1971)

(5)课程是学校的生活与计划……一种有指导的生活事业;课程构成人类生活的生气勃勃的活动长流。(Rugg,1947)

(6)课程是一种学习计划。(Taba,1962)

(7)为了在学校的指导下使学生的个人的和社会的能力获得不断的、有意识的发展,通过知识和经验的系统重建而形成的,有计划和有指导的学习经验以及预期的学习结果。(Tanners,1975)

(8)课程必须基本上由五大领域的学科学习组成:(a)掌握母语并系统学习语法、文学和写作;(b)数学;(c)科学;(d)历史;(e)外语。(Bester,1955)

(9)课程被看作是有关人类经验的日益广泛的可能的思维方式——不是结论,而是结论产生的方式以及建立这些结论即所谓真理并使之发挥效用的背景。(Belth,1965)

上述九种定义均为有相当影响的课程论专家或权威性著作所提出,它们分别代表了课程认识中的某些倾向性看法,但显然并没

① [美]比彻姆著,黄明皖译,《课程理论》,人民教育出版社,1989 年版,第 169 页。

② A·Lewy(eds.),The International Encyclopedia of Curriculum,1991,P15.

有对各种各样的课程定义作出有效的归纳。为了更好地把握课程定义的类型特点,我们可以从对国内外大量课程文献的总结中概括出以下几种典型观点:

1. 课程即学问和学科

把课程等同于学问(discipline)和学科(subject)是最早出现,且流行甚广的一种观点。我国古代即有“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)、“六经”(诗、书、礼、乐、易、春秋),以及宋代出现的“四书”(《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》)等学问性分科课程。欧洲中世纪初出现的“七艺”(即文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐等科目),则被公认为是西方学校课程体系形成的基础。在众多持此种观点的现代课程学者中,美国哥伦比亚大学名誉教授费尼克斯(P. H. Phenix)是一个突出代表。费尼克斯在《课程面临的抉择》(Curriculum Crossroads, 1962)一文中明确提出:“我的主题,说得简洁些,一切的课程内容应当从学问中引申出来。或者换言之,唯有学问中所包含的知识才是课程的适当内容。”^①他还说:“未被学问化的知识,无论对于教授还是学习,都是不适宜的。”“一切的教授应当是以学问为中心的。换言之,不进入学习范畴内的事件是教学所不希望的。”^②在这里,学问被理解为其特殊本性适于教授,并有益于学习的知识。按照费尼克斯的观点,学问知识是课程的唯一源泉,教学要根据学问的逻辑与结构展开,因而作为教材的逻辑组织体的学科,必须由以教授性为基本性质的学问知识构成。

课程即学问知识和学科的观点在我国当代的《辞海》、《教育大辞典》、《中国大百科全书》(教育卷)以及许多教育专著和教育学教材中都可以见到。例如《教育大辞典》将课程定义为“(1)为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。……(2)泛指课业的进程。

① 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年版,第115页。

② 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年版,第115页。

……(3)学科的同义语,如语文课程、数学课程等。”^①《中国大百科全书》(教育卷)认为课程定义有广义和狭义两种,“广义指所有学科(教学科目)的总和。……狭义指一门学科”。^②由此看来,将课程视为“学问和学科”,基本上代表了目前我国学术界的权威观点。

2. 课程即书面的教学(活动)计划

这一课程定义把教学的范围、序列和进程安排,甚至教学方法和技术设计都包含在内,以期对课程有一个较全面的把握。例如美国课程论专家比彻姆(H. A. Beauchamp)认为:“课程是书面文件,可包含许多成分,但它基本上是学生注册入学于某所学校期间受教育的计划。”他还指出,一个理想的课程计划应该包括:“(1)说明用这个计划文件作为指导规划教学策略的意图;(2)说明为学校提出的目的,以及为此目的而设计的课程;(3)为实现这个目的可能需要的一批文化内容;(4)说明测定课程和课程体系的价值及效果的评价方案。”^③我国亦有学者提出了类似的看法:“课程是指一定学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”^④

将课程定义为书面的教学(活动)计划,既注重教学内容的安排,又强调教学活动过程的预设,其内涵确实丰富了许多。不过,它也容易造成课程与教学、方案与实施等一些概念的含糊不清,且限制了对非书面计划的课程现象的认识。

3. 课程即预期的学习结果或目标

这一课程定义以行为主义心理学和科学管理原理为基础,强调目标预测、行为控制和工作效率,在北美课程理论中颇有影响。

① 《教育大辞典》(第1卷),上海教育出版社,1990年版,第257页。

② 《中国大百科全书》(教育卷),中国大百科全书出版社,1985年版,第207页。

③ G. A. Beauchamp, Curriculum Theory(2d.), 1968, P6.

④ 吴杰著:《教学论》,吉林教育出版社,1986年版,第5页~第6页。

其代表人物博比特、加涅(R. M. Gagne)、波范(W. J. Popham)、约翰逊(M. Johnson)等均认为,课程不应该是教学计划,而应该是教育者企图达成的一组教学目标或预期的学习结果,即要把课程重点从手段转为目的。这就要求在进行课程设计时,事先制定一套结构化和序列化的学习目标,所有教学活动都围绕着这些学习目标而展开。

把课程定义为预期的学习结果或目标,从某种意义上讲,是一些学者为了区分课程和教学这两个概念而提出来的。如美国课程学者约翰逊认为:“在个人与环境实际进行相互作用之前,根本不存在着经验。显然,这种相互作用是教学的特征,而不是课程。”他还论证说,由于课程构成教学的指南,课程就必须看作是“期待的,而不是报告式的”。课程“规定(或至少期待)教学的结果”,但“并不规定其手段,即不规定那些为实现结果而加以利用的活动、材料,以至教学的内容”。因此,他坚持认为,课程只能由“预期的学习结果的构造系列”所组成。^①

由于把课程的意义限定为预期的学习结果,所有其它的计划(如内容、学习活动、课程过程等方面的计划)也就被认为是教学计划,而不是课程计划。尽管这种把课程计划与教学情境区分开来的做法是十分必要的,但仅仅把课程局限于制定预期的学习结果的编排表,则必然会导致对某些以往曾包括在课程工作中的最重要的过程(如内容选择和学习活动的划分)的忽略。而事实上,预期的结果与达成这一结果的手段应该是统一的,脱离了手段和过程的考虑,任何预期都只能是一种空想罢了。

4. 课程即学习经验

把课程视为“学生在学校内所获得的全部经验”是20世纪30年代以来颇受重视且影响深远的课程定义,它超越了传统观念中

^① M. Johnson, Definitions and Models in Curriculum Theory, Educational Theory(April),1967,P130.

从教师教的角度定义课程,而强调从学生学的角度确定课程的内涵。从渊源上看,早在20世纪初,杜威(J. Dewey)就根据实用主义的经验论,反对把课程作为一套活动或预先设定的目标的概念,提出课程应与儿童生活相沟通,应把教材引入儿童生活,让儿童直接去体验。到了20世纪30年代,在经验主义哲学、完形心理学和进步主义教育运动的冲击下,重视学生的兴趣、需要和个性发展成为教育发展的主流。此时人们对课程的认识似乎更侧重于把握学生实际学到的知识和体验到的意义,而不再执迷于“纸上谈兵”式的规划设计。如安德逊(V. E. Anderson)、史密斯(B. O. Smith)、坎萨斯(Kansas)等人认为,课程是学生在学校或教室中与教师、环境、教材等人、事、物交互作用的所有经验。^①因此,有理由得出结论说,课程最终是由学习者在学校领导下实际已经获得的一切经验所组成,不管它们是有计划的还是无计划的。显然,这是一个包容相当广泛的定义,以致在课程研究中常常难以把握,尤其是在经验的区分方面,课内外之经验,有关或无关教学目的之经验,已实现与未实现之经验,有计划与未经计划之经验,教育性与非教育性、反教育性之经验等等,常常成为争论不休的焦点。

鉴于把课程视为学生个人的学习经验的定义方式过于宽泛,许多课程学者对之提出了批评,并试图对学习经验作出限定,把课程定义为“有计划的(Planned)”、“有意图的(intended)”或“有指导的(guided)”学习经验。如卡斯威尔(H. L. Casswell)和坎贝尔(D. S. Campbell)在20世纪30年代就提出了课程是“儿童在教师指导下获得的所有经验”的观点。^②这一观点到了60年代已经相当流行,正如美国学者多尔(R. C. Doll)所言:“公认的课程定义,已从学程的内容,科目及学程表,变为在学校领导或指导下给学习

^① 黄政杰:《课程概念剖析》,台湾师范大学教育研究所集刊,第25辑,1983年6月,第157页~第161页。

^② H. L. Casswell & D. S. Campbell, Curriculum Development, 1935, P66.

者提供的的一切经验。”^①不过,这种目前为课程专家所普遍持有的概念仍然遇到了实践上的困难,如一个教师如何同时满足全班每一个学生个人独特的经验需要?如何为每一个学生制定合适的课程计划?

与上述课程定义相联系的是,一些课程观念更倾向于用“学习活动”取代“学习经验”。如世界经济合作与发展组织就把课程视为牵涉到儿童的学习活动的整个框架。而美国新教育百科辞典“课程”条目则明确写道:“所谓课程系指在学校的教师指导下出现的学习者学习活动的总体。”^②此类以美国教育辞书的界说为代表的课程定义,与以往的课程概念有所不同,它不仅把课程的重点从教材转向了个人,从学习结果转向了学习过程,而且还突出强调了课程的实践环节——学生主动参与的学习活动,这在一定程度上解决了学生个体经验的获得方式问题,即经验要通过主体活动才能获得,因而有助于课程计划的顺利实施。然而,事实上活动本身并不是关键所在,因为每个学生都是独特的学习者,他们从同一活动中获得的经验往往是各不相同的。所以,美国学者泰勒(R. W. Tyler)在比较分析了学习活动和学习经验的区别后认为,唯有学习经验,才是学生实际认识到的或意识到的课程。

5. 课程即文化再生产

这一课程定义的依据是:学校部门是培养人的社会机构,要适应各种社会的要求。而作为培养人的核心内容的学校课程,则必然要打上一定历史时期的社会文化的烙印,反映社会文化的时代特征。因此,学校课程理应承担传递和再生产社会文化的任务,即选择那些能够反映人类文化精华,而又集中表现为知识形式、意义领域和学科体系的有价值的文化内容,组成便于传授的课程系统,以

^① R. C. Doll, Curriculum Improvement: Decision-Making and Process, 1964, P15.

^② 钟启泉编著:《现代课程论》,第177页。