学前教育研究新视野丛书

幼儿园班级制度化生活

YOUERYUAN BANJI ZHIDUHUA SHENGHUO

郑三元 著

北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

学前教育研究新视野丛书

幼儿园班级制度化生活

YOUERYUAN BANJI ZHIDUHUA SHENGHUO

郑三元 著

北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目（CIP）数据

幼儿园班级制度化生活/郑三元著．—北京：北京师范大学出版社，2004.7(2007.8 重印)

ISBN 978-7-303-07086-2

Ⅰ．幼…　Ⅱ．郑…　Ⅲ．幼儿园-管理　Ⅳ．G617

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 076325 号

出版发行：北京师范大学出版社　www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码：100875

印　　刷：北京昌平兴华印刷厂
装　　订：三河万利装订厂
经　　销：全国新华书店
开　　本：170 mm×230 mm
印　　张：18.5
字　　数：282 千字
印　　数：5 001～8 000 册
版　　次：2004 年 7 月第 1 版
印　　次：2007 年 8 月第 2 次印刷
定　　价：26.00 元

责任编辑：张丽娟　装帧设计：高　霞
责任校对：张春燕　责任印制：董本刚

版权所有　侵权必究

反盗版、侵权举报电话：010－58800697

本书如有印装质量问题，请与出版部联系调换。

出版部电话：010－58800825

目　录

导言:一个尴尬的教育话题 …… 1
第一章　走进幼儿园班级制度化生活 …… 11
　第一节　幼儿园班级制度化生活的题解 …… 12
　　一、幼儿园班级生活的社会学意义 …… 13
　　二、幼儿园班级生活制度化的内容与制度化生活的特征 …… 16
　　三、幼儿园班级生活制度及常规的意义 …… 19
　　四、问题的浮现 …… 21
　第二节　幼儿园班级制度化生活的视角 …… 23
　　一、传统教育研究方法的困境 …… 24
　　二、研究者目光的转向 …… 27
　　三、抉择:多维视角 …… 29
第二章　组织者和被组织者——幼儿园班级制度化生活中的个人 …… 33
　第一节　我的角色 …… 33
　　一、在"局内人"与"局外人"之间 …… 34
　　二、我是一个被组织者 …… 37
　　三、我们是谁 …… 38
　第二节　组织化的生活 …… 40
　　一、一组研究资料 …… 40
　　二、组织化生活的呈现 …… 43
　　三、组织者的声音 …… 50
　第三节　"组织"在教些什么 …… 53
　　一、时间观念 …… 53
　　二、服从与依赖 …… 56

三、忍让与沉默 …… 60
四、抗拒 …… 62
第四节 班级组织化生活的诉说 …… 66
第三章 “规矩”与“方圆”——幼儿园班级制度化生活的合目的化 …… 69
第一节 “规矩”的世界 …… 69
一、常规的制定者与“建立”者 …… 70
二、常规训练与磨练 …… 72
三、常规检查 …… 76
四、常规管理的风采 …… 78
五、另一类常规 …… 83
第二节 “方圆”:常规的目的 …… 89
一、规范角色行为 …… 89
二、防患于未然 …… 91
三、教师工作便利之目的 …… 93
第三节 “规矩”在教些什么 …… 96
一、自制与忍受 …… 96
二、迎合与伪装 …… 100
三、迂回与讨价还价 …… 104
四、懂规矩、守规矩与顶撞规矩 …… 107
第四节 “规矩”与“方圆”的逻辑 …… 109
第四章 师道尊严与班级代沟——幼儿园班级制度化生活中的师幼互动分析 …… 111
第一节 制度化生活中师幼互动的特征 …… 111
一、对互动的另类解释 …… 112
二、形式互动:互动的“前哨” …… 113
三、意义互动:形式互动的“后盾” …… 117
第二节 班级代沟的显现 …… 127
一、意义控制下的前台 …… 127
二、制度化的空隙:后台 …… 129
三、前台与后台的裂缝:班级代沟衍生之所 …… 133

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

四、另一种代沟现象 …… 140
第三节 班级代沟的成因 …… 142
一、教师的社会角色与师道尊严 …… 142
二、教师认同困难 …… 149
第五章 传统的樊篱——幼儿园班级制度化生活的文化解释 …… 153
第一节 无声的教诲 …… 154
一、语言故事的“道理” …… 154
二、做个好孩子 …… 157
三、语言故事的潜台词 …… 159
第二节 后象征文化的阴霾 …… 164
一、绵延的规则 …… 164
二、后象征文化 …… 166
第三节 “中心人”与“边际人” …… 168
一、“中心人”与“边际人”:两个主体的文化地位差异 …… 169
二、“中心人”与“边际人”:两种文化的地位差异 …… 172
三、“中心人”与“边际人”:两种文化及其主体间的冲突 …… 173
第四节 对儿童文化权利的呼唤 …… 177
一、儿童的文化权利 …… 177
二、来自异域文化的呼声 …… 181
第六章 失谐的家园——幼儿园班级制度化生活的危机 …… 184
第一节 祛魅的世界 …… 184
一、技术·规则·祛魅 …… 185
二、规则与制度的羁绊 …… 186
三、班级生活世界的祛魅 …… 193
第二节 失真的生活 …… 196
一、儿童生活世界与成人生活世界 …… 196
二、儿童与其生活世界的疏离 …… 198
三、制度化生活与儿童现实生活的疏离 …… 201
第三节 自我的迷失与责任危机 …… 204
一、“I”和“me” …… 204

二、自我的迷途 …… 206
三、责任危机 …… 210
第四节 幼儿主体性与创造性的失落 …… 213
一、主体性的厄运 …… 213
二、被扼杀的创造性 …… 216
第七章 希望之路——幼儿园班级制度化生活何以走向融洽 …… 221
第一节 质疑:教育的两难命题 …… 221
一、教育:人的解放,还是人的枷锁 …… 221
二、社会化:文化适应,还是文化创造 …… 225
三、班级:制度筑就的樊篱,还是精神成长的家园 …… 229
第二节 理念:自由与责任 …… 231
一、自由观的嬗变 …… 232
二、自由与责任的辩证关系 …… 237
三、自我责任与社会责任 …… 240
第三节 概念:意义重建 …… 243
一、教育:一个现代斯芬克斯之谜的求解 …… 243
二、社会化:文化创造的过程 …… 253
三、班级:初级的社会群体 …… 257
第四节 策略:班级生活再造 …… 260
一、规则需求化 …… 260
二、自发性活动 …… 264
三、师幼对话 …… 266
结语:我的信念——对一种班级制度化生活的展望 …… 270
附录:幼儿教师调查问卷 …… 275
参考文献 …… 278
后记 …… 284

导言：一个尴尬的教育话题

也许当今教学上最大的失败，是仅在特定的时间教给学生特定的东西①。

——J·杜威

一种完整的教育，必须有陶冶了的脑，陶冶了的手，和陶冶了的心②。

——王文俊

三年前的那个夏天，在江南某城，我亲身经历过看似平常却令人心动的一幕。那一幕往事至今令我记忆犹新。那是在一个闷热的下午，我搭上了开往火车站的公交车，车上人不多，但已没有了座位。车到了下一站，上来了一位妇女，带着一个两岁左右的孩子。那孩子捏着妇女的裤腿，站得摇摇晃晃的，车子一颠簸，孩子差点跌倒。妇女只好丢开手里的东西，蹲下来，一手扶着车，一手把孩子揽在怀里。我环视了一下车内，每个人都心安理得地坐着，视而不见，仿佛眼前的一切都与己无关。当时我心潮澎湃：我们不是一直在要求儿童关心他人，帮助、爱护他人吗？我们的教学计划与教科书中不是都写有这方面的内容吗？当时在座的人中，难道就没有一个人上过学，受过这方面的规训？当儿童需要关心、帮助和爱护的时候，我们成人又在做些什么？既然连我们成人都无法做到，我们又凭什么“理直气壮”地去要求我们的孩子？学校教育中的思想品德说教，为什么会那样苍白无力？当儿童从成人的言行中学到了我们所不期望的东西时，这仅能怪罪于儿童吗？我们有深刻的自

① J.Dewey (1938): Experience and Education, New York, p.48.

② 王文俊：《人文主义与教育》，五南图书出版公司，1983年版，第72页。

我反省吗?

我的心情久久难以平静。我相信任何人，只要他还没有变得彻底麻木，也会为之动容的。

后来我听到一则同样真实的故事。一位家长对尚在读小学二年级的儿子的学习成绩期望很大，真是“恨铁不成钢”。儿子每次考试后，都要向她汇报分数与名次，高分时自然扬眉吐气，对儿子笑脸相迎，又夸又奖；低分时则相反，觉得希望一下子成了泡影，对儿子轻则埋怨、斥责，重则打骂。一次，她又问儿子考试了没有，儿子说没有。过后，她从老师口中得知刚考试过，只不过她的儿子考得很糟糕。她失声道：“天哪！他居然会撒谎！我可没有让他学这个!”她自己可能不知道，正是她的这种对待分数的态度，才教会了儿子撒谎的。

成人对待儿童的态度及行为方式，即是杰克逊（P.W.Jackson）在《教室生活》（1968）一书中首次提到的“隐性课程”（hidden curriculum）[①]。儿童在其中学到的，往往是与成人的正式期望不一致、甚至相反的结果。

隐性课程研究，有深刻的学术历史背景。

一

19世纪赫尔巴特（J.F.Herbort）以降，教育学研究虽然有不同的理论走向，但最为盛行的是“实证主义（positivism）”的研究范式（paradiam）。在这种传统范式下面，教育学研究偏重于教育实务的改进，强调效率、预测和控制，关心量化处理所建立的知识，这即是一种只叙述“如

① 研究者们表达“隐性课程”概念的术语很不一致，如：德里本（R.F.Dreeben, 1968）称之为“隐含课程（implicit curriculum）”，凯利（A.V.Kelly, 1977）称之为“潜在课程（latent curriculum）”，艾森纳（E.Eisner, 1985）称之为“无形课程（invisible curriculum）”，还有“未记载（unwritten）课程”“非正规（unofficial）或非正式（informal）课程”等说法。在翻译 hidden curriculum 一词时，我国台湾地区研究者一般称之为“潜在课程”，大陆地区则有“潜在课程”“隐性课程”“隐蔽课程”“隐形课程”等多种译法。但“潜在课程”一词排斥了“现实”的意义，“隐形课程”或“隐蔽课程”则突出课程形态而非课程实质，故本书认为“隐性课程”的译法较妥。

何”，而不解释“为何”的工具性知识①。教育学注重实用、实效；于是，教育工作者习惯将一切教育活动化为“技术性”的问题，只讲求效率、效能的提升，而将目的视为理所当然的既成事实，不加以思考和批判，从而忽视教育过程中价值与意义的创造。

在传统范式下，教育研究将不同学科的许多理论或知识移植过来，却很少加以批判。错误的移植，难免产生理论和实践之间的鸿沟——理论无法说明教育事实，教育实践也不能用来检验和修正理论。这样，教育学便成为“综合教育学”或其他学科的应用学科②，不利于教育学本身的发展。不仅如此，教育研究所采用的方法，大多也是移植而来的。然而，各种方法都有其独特的应用对象和背后的基本假设，其自身也具有不断修正的功能，教育将这些方法移植过来，却无法移植科学化的检验或修正的过程，自然容易丧失其原有的功能；在不能自我修正的前提下，教育研究者不能以明确、统整和修正的方式去表达借用的知识，从而更易误解所借用的方法和知识。

受整体的教育研究的影响，课程研究重点在于影响课程编制（curriculum development）诸因素的把握，以及教学活动有关指导原则的建立，并注重客观的课程设计和评价工具，如智力测验、心理测验、行为目标、绩效责任、能力本位等③。在研究方法及其针对性上，课程研究者移植了自然科学的实证方法，强调效率、说明、控制和预测的“技术程序”，将某一特定时空背景下的目的或价值，视为理所当然的事实，只在技术上指出解决或执行的方法，并企图将其普遍应用。研究者在“假设—演绎”（hypothetico－deductive）的过程中，希望通过检验性的素材建立法则性的客观知识，忽略了非量化或主观知识的重要性，也忽视了“正式课程”背后的基本假设，以及影响课程编制的潜在因素，如价值、态度、研究条件等。这也使课程研究侧重于“机械的、抽象知识体系的建立，不是具体的和‘质’的了解，更不是生命的体验。”这样，“由于课程研究化为技术层面的问题，于是产生了理论的贫困，方法论上非批判性移植，也带来课

① 陈伯璋：《潜在课程研究》，五南图书出版公司，1985年版，第1页。
② 陈伯璋：《潜在课程研究》，第1～2页。
③ 陈伯璋：《潜在课程研究》，第2页。

程研究的危机”①。

18世纪以后，人们对科技发展、合理性的科层组织所带来的人性戕害、生活的疏离感及主体意义的消失开始觉醒，在此基础上逐步发展起“反知主义”“反科技的工具理性”及“反科层体制文化”三大思潮。在它们的推动下，课程研究自20世纪60年代后期以来，已逐步怀疑传统实证主义研究范式的适切性，在一系列方面已出现变化：

在教学过程研究方面，原先认为教学是对“预先决定”好的知识加以“转化（transaction）”的过程，并且强调教学的控制和效果的提升，20世纪60～70年代以来的研究已转变为注重师生共同参与意义解释和价值创造的相互影响的过程。

在课程研究内容方面，从影响课程诸因素的“系统”研究，走向课程本质和基本问题（如知识选择、分配和评价与社会权力结构、意识形态的关系）的解析。

在研究特色方面，已从实务改进的“技术模式”走向较为完整的理论系统的建立，从有计划的“正式课程”走向非正式的隐性课程研究，并企图将二者相结合，以确定课程研究的范畴。

在学术背景方面，课程研究已逐渐脱离过去科学心理学的“支配”而转向哲学（如现象学、解释学）、社会学（知识社会学、批判理论）、精神分析和文学批判等领域，并从中摄取新的概念和方法，以期建立新的研究工具和语言。就理论架构而言，这些研究已注意到传统课程设计背后的假设，尤其是价值和规范等潜在因素分析，以确实了解课程的局限，掌握课程的本质。

就方法论而言，这些研究批判传统实证方法论影响下的“量化”典范，进而强调“质的研究”。

就研究的精神风范来看，这些研究强调自由、个性的尊重及主体意识，因而艾森纳（E.W.Eisner，1979）称之为“人文主义”的研究范式。这种研究在批判传统范式的同时，也对课程研究有关概念加以重新界定或解释，因而称之为“再概念化”理论（Reconceptualist Theory）。持这种理论的学术

① 陈伯璋：《潜在课程研究》，第3页。

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

流派被称为再概念化学派，习惯称为课程研究的“第三势力”①。

20世纪60年代以来的这些变化，从侧面反映了课程研究试图摆脱诸如研究范围褊狭、过多地强调效率与控制的行政导向、科学实证主义研究范式的独断等因素所带来的危机。隐性课程就是在这种危机冲击下逐渐发展起来的新的研究领域。

二

有关隐性课程的问题早在日常生活及社会实践中就涉及到了。“孟母三迁”的故事就隐含着隐性课程问题，但将之作为学校课程来研究还是近几十年来的事。陈伯璋（1985）在分析国外有关文献后指出，隐性课程研究的发展大致可以分为两个阶段②：

第一个阶段是20世纪60年代以前。在这一阶段，学者对隐性课程研究并不多，杜威、克伯屈可以说是先驱人物。他们虽然没有系统地研究隐性课程，却指出了以“同时学习”或“附学习”出现的情意学习的重要性。这种探究的领域还相当有限。其后，关于隐性课程的研究便沉寂下来，这种状况间接导致教育危机的产生。

第二阶段是从20世纪60年代受到教育危机冲击后开始的。起初，学者对隐性课程的研究，是从学校制度的“反功能”方面加以批判，认为学校教育之所以发生危机，乃是“隐性课程”作祟。其后，人们的视野更加开阔，开始从人际关系、知识建构、价值形成、社会文化背景及意识形态等方面对隐性课程加以研究。到70年代以后，隐性课程研究逐渐形成三大理论派别：“结构—功能主义”“新教育社会学”和“社会批判理论”。这些学派都有各自的关注焦点及研究内容的侧重点。

结构—功能主义者强调道德规范及社会的一致性价值的重要性，将学生在校的学习历程视为完成此规范学习的“社会化”过程，因此，在隐性课程研究方面，侧重分析上述学习历程的影响因素，包括学习动机、抱负水平、自我观念、态度及价值观念等微观因素（B.Bloom）和学校组织特性、学校文化、学生次级文化、教师期望、师生关系等宏观因素

① 陈伯璋：《课程研究与教育革新》，师大书苑发行，1987年版，第15～16页。

② 参见陈伯璋：《潜在课程研究》，第71～96页。

(P.W.Jackson, R.Dreeben, P.Cusick, B.Snyder)。

新教育社会学(又称为"现象—解释"学)者以促进学习者意识的觉醒、反省和批判作为意义建构和行为改变的基础,强调人际关系中意义的诠释、沟通和创造,因而情意的学习成为他们研究的重点(M.Creene, 1983; W.Pinar, 1975)。

社会批判论者通常又称为西方新马克思主义者,他们比较注重学习内容背后意识形态的揭示、解析与批判,并探讨学习过程中知识、价值的学习与权力结构或社会阶层的关联。这其中包括反学校化论者对学校反功能的研究(I.Illich, E.Reimer),"符应论(correspondence theory)"者关于学校或班级的社会关系的研究(S.Bowles; H.Gintis),以及"冲突论"者基于学校课程内容所隐含或故意回避的社会矛盾、冲突及对立而对课程知识控制、分配与意识形态、权力结构关系的研究(M.Apple, G.H.Giroux),等等。

综合各派的研究,可以看出隐性课程研究的范围及其主要课题:

1. 学校各科,特别是社会科教材内容之历史发展及其意义的探讨;

2. 社会控制与课程发展的关系;

3. 教育改革的理由(reason)与教育修辞(rhetoric)的变化;

4. 课程与意识形态的关系;

5. 知识变成课程内容的过程①。

在研究方法上,20世纪60年代开始形成的"再概念化"学派在课程研究方法上反对唯"量"化的实证传统,倡导"质"的研究法(历史研究、比较研究、个案研究、人种志研究、精神分析等)。隐性课程研究深受这种倾向的影响,在研究方法上更多地倾向于质的研究方法,重视研究者的参与和亲身体验。

三

然而,至今没有一个被普遍接受的隐性课程概念。

美国教育哲学家高尔登(Gorden, 1982)在分析各种文献后,将众说

① 参见欧用生:《课程发展模式探讨》,复文图书出版社,1985年版,第152页。

纷纭的隐性课程定义归纳为三个视角[①]：

1. 学生学习的结果

隐性课程作为学生非学术性的学习结果，包括态度、价值、信仰、气质、规范、社交技巧等，它们是可以有意或无意传递给学生的。大多数结构—功能主义者都是从这一角度定义隐性课程的。我国也有学者以此视角来界定隐性课程（黄政杰，1986；唐晓杰，1988；郑金州，1989）。

2. 学校环境

从此视角出发，隐性课程指学校的社会环境。大多数社会批判论者是从学校的文化背景的角度来研究隐性课程的。文化背景就是社会环境的核心成分。

3. 影响模式（model of influence）

从对学生施加影响的特点的角度看，隐性课程主要指学生“无意”中正在经受的、非计划的影响。高登本人认为“影响”的定义最为贴切。“影响”说明教育情景是不断变化的，教师没有理由假定其所计划的解决方案会稳定不变，因而从“影响”这一角度对隐性课程进行定义也就是从动态的过程来看待隐性课程的。受此启发，我国部分学者将隐性课程视为学校环境中一种非正规性或非计划性的教育影响因素（刘佛年，1987；吴也显，1987；班华，1989；张东娇，1991；高寿岩等，1995）。

美国的范兰丝（E.Vallance，1991）作为《国际教育百科全书》和《国际课程百科全书》中“隐性课程”词条的撰稿人，她对隐性课程的界定有一定的代表性。她指出，隐性课程作为教育实践，包括能力分组、师生关系、课程规则和程序、教科书隐含的内容、学生的性别差异与课堂的奖励结构；而作为结果，隐性课程包括政治社会化、服从、驯良、价值与文化道德的学习、服从权威的态度以及阶级差异的强化等[②]。

可见，隐性课程是一个复杂的、涉猎内容非常广泛的概念，人们往往只能意会它，而难以在语言上准确地描述它、界定它。人们还曾经就隐性课程概念的学术性与非学术性、可预期性与非预期性、可控性与不可控

① 参见靳玉乐：《潜在课程论》，江西教育出版社，1996年版，第27～29页。

② Vallance, E.（1991）Hidden Curriculum. In: T. Husen, The international Encyclopedia of Education, wol. 4, p.2177

性、有意性与无意性等问题展开过激烈的争论[①]。

我认为，隐性课程作为教育生活中的一种客观事实，不管人们是否承认，它都存在着，并且对儿童产生重要影响。界定隐性课程的角度虽然不同，但它们并不互相矛盾，因而在回答隐性课程是什么的问题的时候，可以从各个层面对之进行综合考察。隐性课程既可以指学校生活中所渗透的、对儿童发展发生影响的态度、价值观、情感、信仰、规范、思维方式等，即那些正在对儿童发生潜在或现实影响的教育事实，又可以指儿童潜移默化地习得与此相关的经验。因此可以说，隐性课程不仅仅是生活对儿童发生潜在或现实教育影响的过程，也不仅仅是儿童潜在学习的结果，而是过程与结果的统一。

其实，国外研究者不太注重对隐性课程概念的辨析与确切性争论，并不太注重给隐性课程下一个准确的定义。他们注重把握隐性课程的本质并从隐性课程的理论素养中开拓新的研究领域，如批判教育学、后现代教育和后结构主义教育理论等[②]。

四

遗憾的是，在我国（尤其在大陆），隐性课程研究却陷入了尴尬的境地。

一方面，一些学者对于隐性课程重要性的认识逐步加强。从学习的广泛性讲，“潜学习”、“潜在学习”等类似概念的提出（刘根平等，1992；潘洁，1993），使人们认识到儿童通过无意的、没有计划的或以潜移默化的方式习得态度、情感及行为方式的可能性；而儿童学习途径与对象范围的扩展，使人们进一步认识到环境及情景对于儿童的人格陶冶及道德品质的作用（班华，1989；郑金州，1989；季诚钧，1997）。进而，人们悟出隐性课程对于儿童心理发展的影响丝毫不比正规课程小，隐性课程既可能对儿童产生正面、积极的影响，也可能产生负面、消极的影响，甚至会抵消正规课程的作用。因而，只关注正规课程是远远不够的。美国许多学者及学校评论家指出，美国 20 世纪 60 年代的教育与课程改革由于只改教科

① 参见靳玉乐：《潜在课程论》，第 30～33 页。

② 参见李复新：《20 世纪隐蔽课程研究的历史回顾与评析》（上），《课程·教材·教法》，1998 年第 10 期。

书、教材、教具、教学法等而忽视了隐性课程问题，从而招致失败（Eisner，1971；Sarason，1973；Illich，1973）。我国有的学者已认识到："当代课程研究趋势之一，就是逐渐将非计划的学习活动纳入课程领域之内，在教育方面强调整体经验的学习。"① 在我国大力推进素质教育及课程改革的今天，如不加强隐性课程研究，就很有可能重蹈美国60年代的覆辙。因此有人说："不注重隐蔽课程的教育将是不成功的教育。"②

另一方面，大多数研究者仍习惯以一种"假设—演绎"的思维来考察事物。这种思维使得人们事先架构起一个理论，或是明确一个概念，然后在此基础上进行从"一般到特殊"的逻辑推理。于是，概念是否"科学严密"、确切无疑，以及是否被人们广泛接受成为关键。将学术研究固定在所谓得到公认、有定论的概念框架上，对于一个还没有定论的"概念"，自然很"忌讳"去研究它，甚至极不情愿地看到它出现在字里行间。对于隐性课程，有些人怀疑这一概念是否成立，典型的态度是："隐性课程"是课程吗？于是将课程仅限于一种有计划的或有正式文本的正规课程，将课程理解为"正规"的，继而将隐性课程研究视为"不伦不类""难登大雅之堂"之举。这实际上是忽视隐性课程的表现。这样，概念的纠缠不清，使隐性课程研究被推向尴尬的境地。

隐性课程研究面临的另一个尴尬局面是：在我国，由于长期以来关注较多的是教学论的问题，对课程的研究起步较晚，并且多限于学校正规课程方面，隐性课程研究在相当程度上受到忽视。但是，在国外隐性课程研究热潮的冲击下，我国从20世纪80年代末开始，还是出现了一些关于隐性课程的研究。这些研究基本上有两个特征：一是介绍与引进国外的研究，大多介绍别人的研究成果，但对于研究方法则很少予以关注；二是在此基础上，作一些概念辨析，以及关于隐性课程的性质、范围、功能等一般性问题的探讨。这是一种对隐性课程的类似于"假设—演绎"式的理性认识，而对隐性课程进行具体、微观层面的实地考察，即具体、深入的感性认识，除了台湾地区少数学者涉足外（陈伯璋，1991），大陆方面极其

① 吴也显：《潜在课程初探》，《教育研究》，1987年第11期。

② 叶学良：《不注重隐蔽课程的教育将是不成功的教育》，《教育研究》，1990年第8期。

缺乏。理性认识如果脱离感性认识，就会显得空洞、模糊，如同没有根基的“空中楼阁”；于是不奇怪为什么在80年代末、90年代初一些研究者对隐性课程基本问题进行过一番争论之后，隐性课程研究便基本上“销声匿迹”了①。当然，这其中还有研究方法欠缺的原因，由于人们对于“质”的研究方法还不谙熟，而缺失新的方法与新的视角，自然使隐性课程研究举步维艰。

理性认识以感性认识为基础。同理，思想产生于灵魂，产生于生命体验，产生于生活的洗礼及对与之相关的一切的洞察。于是，维特根斯坦说：“不要想，而要看（Don't think, but look）!”他的话警示人们，不要落入逻辑思维法则与既定语言的限定所编织的罗网中②。

隐性课程研究的这种尴尬局面亟待打破。

① 我国大陆关于隐性课程研究的文献始见于《教育研究》1987年第11期载吴也显的《潜在课程初探》一文。此后，以班华、郑金州等相继在《教育研究》上展开的关于隐性课程的名称、概念、性质等问题的争论为标志，于1991年前后形成一次为期短暂的研究高潮。其后又有一些论文在《课程·教材·教法》等杂志上发表。此外也有少量著作出版，如刘根平等著《潜课程论》（1992），靳玉乐著《潜在课程论》（1996）等。这些著述基本上还是以介绍国外80年代及以前的一些研究及理性认识为主。

② 刘云杉：《我是一个受教育者——个人在制度化的学校中》，南京师范大学博士学位论文，1999年，第35页。

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com