

教育社会学丛书



丛书主编
鲁洁 吴康宁

课程社会学

SOCIOLOGY OF THE CURRICULUM

吴永军 著

南京师范大学出版社



101

G423
W86

丛书主编◎鲁洁 吴康宁
教育社会学丛书

课程社会学

吴永军/著

南京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程社会学 / 吴永军著 .—南京: 南京师范大学出版社, 1999.10

(教育社会学丛书)

ISBN 7-81047-398-0 / G·243

I . 课… II . 吴… III . 课程—教育学: 社会学
IV . G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 61415 号

南京师范大学出版社出版发行

(江苏省南京市宁海路122号 邮编210097)

江苏省新华书店经销 淮安印刷厂印刷

*

开本850×1168 1/32 印张12.5 字数270千

1999年10月第1版 2000年8月第2次印刷

印数1001—4000

定价: 19.00元

(南京师大版图书若有印、装错误可向承印厂退换)

导言:我国开展课程社会学研究的审视

课程社会学研究起始于本世纪 70 年代的西方社会,它是西方特定的社会背景和学科发展相互作用的产物。虽然我国目前的社会状况和学科发展有别于西方社会,但全面开展课程社会学研究也是必要的,这不仅可能、而且具有重要的理论价值和实践意义。

一、我国目前教育社会学和课程研究现状

本世纪 80 年代以来,我国大陆地区的教育社会学研究从恢复重建到初步有了比较完整的理论体系,只用了短短的十几年时间,成绩斐然。首先,教育社会学的学科制度基本建立。^①其标志:一是全国大部分师范大学及一部分师范学院相

继开设了这门课程,一些师大还陆续招收该方向的硕士生、博士生;二是第一个教育社会学学术团体——全国教育社会学专业委员会于1989年4月宣告成立;三是该专业委员会会刊《教育社会学简讯》作为内部学术交流材料开始定期印发。

其次,教育社会学理论体系的基本框架已经构建。许多学者对其内容和范围有比较一致的看法^②,认为研究应包括以下几方面:^③(1)教育与社会的基本关系:①教育制度与社会制度的关系,其中包括教育体制与经济、政治的关系,社会阶层化、社会流动、社会变迁与教育的关系,社会问题与教育问题的关系等。②文化与教育的关系,包括社会的文化价值、传统、风尚和习俗、精神文明与教育的关系。③学校与社会的关系,包括学校、学生亚文化与社会的关系,班级、课堂以及课程中社会学问题的分析。④个人与社会的关系,包括个人社会化与教育、学生的“社经背景”、学生角色、教师角色及社会地位、师生关系等。(2)教育社会学问题的实际调查与理论思考,其中包括:片面追求升学率,学生群体及其人际关系,独生子女问题,青少年犯罪问题,大众传媒对青少年的影响等等。

再次,出版和翻译了一些教育社会学研究的专著和译著。我国学者编写的专著有近十本,撰写的论文(据不完全统计)有百余篇^④,翻译的论文、专著也不少。

另外,教育社会学研究也不不断深化、细化。总的走向是从宏观到微观,很多分支领域业已出现,如班级社会学、课堂教学社会学研究。总之,我国十几年来教育社会学研究成果是显著的。然而,任何事物的发展都不会是尽善尽美的,教育社会学研究就内容而言也有某些缺憾,如构成教育三大要素之一的教育内容就很少被教育社会学学者所关注。除了近几

年来的潜在课程研究以外,教育内容的社会学研究比之其他领域要少得多。^⑤

本世纪 70 年代以来,西方教育社会学受知识社会学、符号互动理论以及人种志方法论的影响,把研究中心转向教育知识(课程)的社会性质方面,从而形成课程的社会学研究趋向(有的学者称之为“教育知识的社会学分析”),有的学者甚至提出了创立“课程社会学”学科的建议。其中,英国社会学者扬(M. F. D. Young)、伯恩斯坦(B. Bernstein)、马斯格雷夫(P. W. Musgrave)、伊格莱斯顿(J. Eggleston)以及美国的艾普尔(M. W. Apple)等在这方面有比较大的贡献。

80 年代初,我国台湾省学者开始涉足该领域,起初是翻(编)译,而后则是对意识形态与课程、教科书、考试制度的社会学问题进行探讨,其中陈伯璋、欧用生等学者在这些方面有较多成果。迄今为止,我国大陆学者虽也认识到有必要进行这方面的研究,^⑥但在 1996 年以前,全面、系统的研究及成果尚未见到。因此,笔者于 1991 年攻读博士学位时,导师鲁洁先生希望吾辈后学在此领域有所开拓。这部专著就是在本人博士学位论文的基础上完成的。

再从课程研究来看,我国几十年来的课程研究较之教育社会学更是成果卓著,无论是理论体系的构建还是分支领域的深层探讨,其专著、论文不下千篇,并且还有专门的课程期刊。特别是现阶段课程改革的研究更是把握时代脉搏,适应形势发展。然而深入分析可以看出,课程研究主要集中在“心理学”和“工艺学”的层面上,即对课程知识的内在逻辑结构、课程与学生心理发展水平相适应、课程编制与学生有效学习等问题的研究颇多成果。而课程的社会学分析则浅尝辄止,

只是泛泛而谈一些影响课程发展的社会因素,对课程知识的选择、组织、分配、传递以及评价、管理等问题的社会学层面均未作专门的、系统的研究。这不能不影响到我国课程研究的未来发展以及课程改革的深度和力度。如果说教育改革的核心是课程改革,那么课程改革就不能没有社会学基础。课程社会学研究或许能为课程的未来研究和改革提供新的生长点。

二、课程社会学研究的可能性

我国开展课程社会学研究是完全可能的。理论上讲,课程具有无可争辩的社会性。首先,课程是现代社会儿童社会化的基本依据。教育社会学理论认为,学校教育是现代社会儿童社会化的基本形式之一,而课程则是社会化赖以进行的基本依据。任何社会都要对青少年进行有关参与社会生活的基本知识、技能和行为规范的教育活动,都要保证社会所认可的文化知识得到传递。而课程则是社会化的重要工具,是建立和保持社会和学校中权威和权力结构的中心因素。通过课程的实施,社会文化体系中占主导地位的特质得到实现。正如英国学者伊格莱斯顿(J. Eggleston)所言:“学校和课程被要求成为工业社会中知识合法化和传递的基本手段,简而言之,成为确保社会体系稳定发展的社会控制的工具。”^⑦

其次,课程的形成与发展、课程的编制具有社会性。从课程产生的历史看,其内容、类型和实施均受到社会的政治、经济、文化和科技的制约;而课程的编制,如知识的选择、组织、传递以及评价也都与社会有关。英国社会学家伯恩斯坦(B. Bernstein)认为:“社会如何选择、分类、分配、传递和评价

其公共的教育知识,既反映社会权力分配的状况,又反映社会控制的一些原则。”^⑧

再次,课程是学校的互动体系之一,它与考试体系、教学体系、管理体系等相互联系、相互重叠、相互影响,构成了学校社会现实运作的主要成分。课程既是学校价值和权力系统与社会领域结合在一起的关键连结点,又是社会对于青少年学生和教师进行控制的关键机制。^⑨由上述理论分析可知我国开展课程社会学研究是完全可能的。

从实际研究看,我国的课程社会学研究也是可行的。我国教育社会学已初步建立起具有中国特色的理论体系,研究格局正从宏观走向微观,教学内容正成为教育社会学者关注的重点,课程的社会学分析正从潜在课程的研究逐步扩大到全方位研究,有的学者在评价教育社会学发展时已明确提出了课程的社会学研究课题。^⑩而逐步发展的课堂观察技术则为我国学者深入课堂进行“现场研究”(Field studies)创造了有利的条件。同样,我国课程研究现状也表明,课程编制过程的社会学特性已引起学者的关注,他们试图从过去的唯心理学、工艺学模式走出来,转而关注“社会学模式”。不过,这只是一个萌芽,尚未像教育社会学那样已形成热点,但可以肯定,我国未来教育理论研究中必然会掀起课程社会学研究热潮。

三、课程社会学研究的意义

首先,我国开展课程社会学研究具有重要的理论价值。第一,为我国教育社会学理论的发展提供新的生长点。我国现有的教育社会学理论体系其研究重心尚在从宏观到微观的

转换之中。即使现存的微观研究也多涉及到班级社会体系这一层,而对课堂教学中的教学内容与师生的相互作用很少论及。^①这样的研究始终不能根本揭示“课堂社会”的真正秘密:不能真正地从微观层次上揭示儿童社会化的内在机制,不能最终解释学生的知识和经验社会地建构的机制,同样也不能清晰地展示课堂上师生互动的本质特征,从而使课堂教学这一“黑箱”永远地沉寂,教育的一切推论及其规律都将显得苍白;另外,在一些现实问题的研究上容易重犯西方学者的弊病。例如:对儿童学业失败的分析,我们就会很容易陷入归咎于儿童不良的“社经背景”的泥潭中,并且大谈什么“补偿教育”,而不能真正揭示其失败的社会学动因。因此,我国未来的教育社会学研究应当把重心转向课堂教学中课程知识(教学内容)与师生互动等微观社会学层面上,在马克思主义实践哲学的指导下,借助知识社会学、符号互动理论和人种志方法论等多种理论框架,重新构建微观的教育社会学体系,或创立新的分支学科——教学社会学,以课程知识的社会学分析为核心,以班级社会学分析和课堂教学的社会学分析为两翼,深入课堂展开系统、全面的研究,为我国教育社会学理论的发展提供切实可行的突破口。

第二,课程社会学研究为我国当代课程研究提供了新的视角、理论和方法。我国现今的课程研究继承了西方课程研究的传统,即“工艺学模式”,把课程知识当成“理所当然”的客观存在加以接受,着眼点在技术层面上,重点考虑课程的逻辑结构和课程编制的心理学机制。这种研究传统源于博比特(F. Bobbit)等人的科学化编制运动(Scientific curriculum making),经过泰勒(R. W. Tayler)等人的加工提炼,成为至今

仍影响课程研究的方法论。其基本特征是^⑫:(1)注重明确而具体的目标:教学系统必须先设特定的学习目标。(2)依赖工艺学:课程的编制、设计、教学,甚至是意思决定都是技术的问题,相信工艺学的策略和资料能解决所有的教育问题。(3)原子论的观点:就像把生产过程分成许多能达成预定结果的简单的单位一样,学生的活动也被分割成许多部分,而课程系统的有效性可由产生满足结果的程度来评价。(4)重视预定和效率:学生的行为在参与活动之前已被选好,这些行为被视为教学系统的最佳产品;同时发展某些程序以保证准确和效率,排除其他形式的价值,重视易被生产、易被确定、易被量化的因素。

工艺学模式的保守性以及技术导向引起了许多社会学者的批评。他们认为,工艺学模式强调技术、效率,忽视社会结构、师生互动对课程的影响,忽视课程在人类复杂的行为中所扮演的伦理角色,以及在分配不同形式的知识权力中所占的重要地位。克利巴德(H. M. Kliebard)就认为传统的课程研究取“工厂指标”(factory metaphor)或“输入—产出模式”(input-output model),因此不能确切地叙述文化、经济和政治结构之中教育的复杂性。^⑬可见,工艺学模式弊端甚多。我国当前课程研究的重要课题是确立新的课程理论框架和建立适当的研究方法论。课程社会学研究大有作为,它能够把学者们从唯工艺学模式中解放出来,从而关注课程本身的性质和一些重大理论问题。社会学研究之于课程,不仅为课程的基础理论研究,而且为课程理论的发展提供了社会学方法,从而丰富了课程理论的研究。社会学理论和方法为课程研究提供了新的范式、新的理论框架和新的研究方法论。我们坚信,一旦

课程研究超越了“工艺学模式”,自觉地视社会学为其又一理论基础,哲学、心理学、社会学相互协调、相互融合,课程研究必将展现前所未有的巨大生命力。

其次,课程社会研究具有很强的现实意义,这主要体现在为课程改革提供适当的方法论基础和宽广的社会学视野。本世纪五六十年代,西方课程改革运动并未取得预想的效果,从某种意义上讲是由于缺乏社会学的思考而导致失败。如布鲁纳(J. S. Bruner)倡导的课程改革运动,许多学者批评该运动只重视技术层面,结果使学校教材显出支离破碎的、不均衡的、短暂的、无常的甚至是松散的性质。其改革忽视了社会文化的基础,以致不能改变既存的形式而失去了改革的基础,自然遭到失败的命运。可见,缺乏社会学视野,课程改革便会“短视”,成为“头痛医头,脚痛医脚”的应时药方,很难有整体观点观照课程改革。

我国当前课程改革正朝着适应社会主义市场经济体制的方向迈进。改革的深度和力度在很大程度上取决于社会学基础的坚实与否。当今的课程改革遇到并提出了许多前所未有的棘手问题,仅靠“工艺学模式”是远不能解决的。这要求我们具备社会学视野,把课程改革看成开放性系统,对课程知识本身进行全面改革,重视社会结构(宏观因素)和师生互动(微观因素)对课程的影响,并分析其与不同的政治、经济和文化条件相互作用而影响课程的机制,从而为课程改革奠定坚实的社会学基础。另外,对课程在课堂师生互动中的运作机制的揭示也将为课程改革提供微观的、切实的立足点。因此,课程改革的浪潮呼唤课程社会学研究;这一研究必将使教育专家在修订、编制课程时具有更广、更深的社会学洞见,具有整

体观念,从而使课程改革真正走向社会现实而不只是在理论、思辨的宫殿中徘徊;这一研究必将对我国的课程改革和课程实践产生重大而深远的影响。

主要参考文献

①吴康宁著,《教育社会学》,人民教育出版社1998年7月版,第49页。

②对这些内容和专题的组织则有不同处理,如吴康宁先生的《教育社会学》和鲁洁主编,吴康宁副主编的《教育社会学》(人民教育出版社1990年10月版)在框架的设计上有比较大的差异。

③厉以贤、刘慧珍:《教育社会学的复兴与发展》,载《教育研究》1989年第1期。

④此统计根据六种教育期刊(1985~1998)而来:《教育研究》、《教育研究与实验》、《华东师大学报·教育科学版》、《教育评论》、《教育理论与实践》、《南京师大学报·社科版》。

⑤笔者近五年来发表此类论文近十篇,吴康宁先生新作《教育社会学》辟专章“第十章:教育中的特殊社会文化:课程”加以探讨,吴康宁先生主持的国家教育科学九五规划项目“课程的社会学研究”,除此以外,该项研究的物化成果几乎没有。

⑥⑩李国榕等:《教育科学研究的新贡献:评鲁洁主编〈教育社会学〉》,载《南京师大学报·社科版》1993年第2期。

⑦⑨J. Eggleston: *The Sociology of the school curriculum*. RKP. 1977. p3, p8.

⑧M. F. D. Young: *Knowledge and control*, collier-Macmillan, 1971, p63.

⑪参见⑤的说明。

⑫⑬欧用生:《课程研究方法论》,台湾复文图书出版社1984年2月版,第99~100页、第29~30页。

第一章 课程社会学研究概述

作为一个专门的研究领域或课程研究的新视野,课程社会学研究产生于本世纪 70 年代。然而,作为思想和萌芽,这一研究古已有之。回顾一下历史,有助于我们今天的深入研究。作为一个新的专门研究领域,课程社会学研究对象、范围、理论基础以及研究方法都有待理清。以上构成本章的主要内容。

第一节 课程社会学研究脉络

中外历史上不少思想家、社会学家曾直接或间接地论述过课程(教材)的社会性问题,涉及到了课程的社会功能、课程

知识的选择、效用、课程的分化等问题,这为我们今天研讨课程编制过程中的社会学问题提供了有益的启示。

一、中国学者的论述

中国历代教育思想家们非常重视教材的政治、道德的教化功能,因而非常重视教材的编制,不少人都亲自选材、组织、编纂。^①孔子是这方面的“开山始祖”。孔子生活在春秋时期,正面临中国古代社会从奴隶制向封建制转化的历史关头,他的思想意识主要代表了奴隶主阶级的利益,主张“仁政”复礼。他非常重视教育的作用,认为教育目的在于培养奴隶主阶级的统治人才——士或君子,因此他把教育内容分为两大部分,即道德教育和知识教育,而以前者为重心。他主张“文、行、忠、信”四教,其中后三者属于道德教育范围。他用的具体教材主要是经过他整理的“诗、书、礼、乐、易、春秋”。他认为“不学诗无以言”(《论语·季氏》),“诗可以兴,可以观,可以群,可以怨。迩之事父,远之事君,多识于鸟兽草木之名”(《论语·阳货》)。可见,孔子认为学诗虽有很多作用,但最重要的是道德教化,正如他所说:“诗三百,一言以蔽之,曰思无邪”(《论语·为政》)同样,他之所以重视《尚书》,就是因为这部历史著作中含有道德教训。“礼”和“乐”也是政治教化的重要手段,孔子把其看成政治和刑罚的基础,“兴于诗,立于礼,成于乐”(《论语·泰伯》),“礼乐不兴,则刑罚不中;刑罚不中,则民无所措手足”(《论语·子路》)。可见,礼教与乐教是儒家在教育上所用的“由外”和“由内”的两重手段。《春秋》则含有主张大一统与正名分的思想,这是一部政治色彩极为浓厚的历史教材,由此传递孔子的修己治人之道,而这正是为奴隶主阶级的政治服务的,后来也为封建统治阶级所利用。

孔子生前穷困潦倒,惶惶如丧家之犬,而死后却被封建统治者尊为“至圣先师”、“万世师表”。他的思想,包括对教材等教育内容的论述,成为历代统治阶级思想家的思想准则。所以,后代思想家、教育家在论述教育内容和教材时,虽也由于时代的变化而有所修补,但其血脉是相通的,这就是极重教材的政治和道德教化的社会性功能,而轻视或忽视教材的知识教育价值,忽视了人的智力和能力发展。这种教材的“道德性”、“政治性”而非“学术性”、“科学性”特征孕伏了古代中国在漫长的封建社会中忽视科学技术的萌芽,使中国近代与科技大发展失之交臂。

孟子是继孔子之后的又一位大儒。他生于战国时期,其思想倾向“王道”、“仁政”,并“重民”,提出了“民贵君轻”的带有民主色彩的思想。孟子的教育思想和孔子一脉相承,并与他自己的政治主张直接相连。他认为统治阶级“得天下”之道在于得民心,而得民心之道,用一般的政治手段不如用教育手段那样有效。他说:“善政不如善教之得民也。……善政得民财,善教得民心。”(《孟子·离娄上》)教育就是要培养“明人伦”的君子或统治人才,因此他极为重视教材的作用。他不仅肯定“五经”的社会化功能,而且自己也在讲学立说,其言论由后人集中成《孟子》,与《大学》、《中庸》、《论语》并称《四书》,成为宋明以来封建教育的主要教材。

汉代为加强封建统治,文教政策上采取“罢黜百家,独尊儒术”的措施,董仲舒便是这时期维护西汉中央集权君主专制主义的代表人物。他的政治主张主要是要神化汉代政权,主张“君权神授”,以提高君权的权威,巩固封建统一政权。他首创今文经传,建立一套神学的世界观——“天人感应”理论,又

明确地树立了“三纲”的道德观念,对中国两千年的封建社会政治、学术和教育都产生了重大影响。董仲舒神化儒学,使儒学发生了第一次重要变化;他的教育思想则进一步强化了教育的政治功能。他把教育看成是实现政治理想的工具,教育工作应放在政治的首位。他认为,君主的重要职责是实施教化,仁、义、礼、乐都是治道的工具,古代圣王之所以能长治久安,乃礼乐教化之功,所以王者的职责在于“承天意以从事,任德教而不任刑”,“以教化为大务”(《春秋繁露·对策一》)。董仲舒要求学习儒家的“六经”,“《诗》,《书》序其志,《礼》、《乐》纯其美,《易》、《春秋》明其知”(《春秋繁露·玉杯》)。他特别重视宣传《春秋》的“大一统”思想,认为这是“天地之常经,古今之通谊”(《春秋繁露·对策三》),《春秋》长于治人,因此《春秋繁露》便成了他的主要著作,该书在于解释《春秋》的微言大义并用之于社会、政治。总之,董仲舒顺应了西汉封建专制统治的需要,继承并发展了儒家思想,并且强化了作为传递儒家思想的教材的政治功能,对后代封建统治思想家影响颇大。

朱熹是宋代儒家思想的代表人物,理学思想的集大成者,后来成为宋以后到清中叶的封建统治的“正宗”思想家和教育家。朱熹站在反对豪强大地主的立场上,企图建立一套为封建等级秩序辩解、维护封建道德、巩固封建统治的理论体系。他重视教育作用,一生积极从事教育活动,并整理编著教材。他对易、书、诗、礼和孝经、四书推崇备至,对这些经典多有阐释,其中一部分如《四书章句集注》、《小学》等成为封建社会的正统教科书。他认为教育的根本目的是明人伦,“先王之学以明人伦为本”(《近思录》,卷9,注文),《小学》一书也以“明伦”为目的。朱熹把人的教育分为两个阶段,一是“小学”,一是

“大学”。小学要让儿童具备洒扫应对进退之能力,而将伦常礼教蕴含其中,进而教儿童诗、书、礼、乐之文,要让儿童在日常生活中熟悉伦常礼教。进入大学以后,教给学生格物致知的工夫,而这是穷理正心、修己治人之根本。总之,朱熹的教育思想的核心就是要通过《四书》、《五经》教导学生“明人伦”,最终“修身齐家治国平天下”。朱熹的《四书集注》颇受元明清科举的重视,他的思想控制了以后封建社会教育的课程内容,《四书》几乎取得了高于《五经》的位置,这从一个侧面反映了朱熹对课程道德教化功能的重视程度。

与儒家思想一脉相承的程朱理学自宋代以后一直被钦定为官方哲学,严厉统治着人们的思想和行动,被后人称为“以理杀人”,遭到后代许多仁人志士的批判。清初进步的哲学家、教育家颜元便是抨击程朱理学,提倡实用的重要人物。虽然如此,颜元还是深受儒家思想影响,重视教材的道德教化功能,不过他有所发展,不仅重视教材“教化”作用,而且重教材的“实用”。颜元的立场基本上还是维护封建统治的,但他的思想反映了中小地主以及富农的要求,代表了社会新兴力量的思想意识。颜元极其重视教育,认为兴学是一项重要的措施,但他反对自汉代以来的教育,认为过去的及当时的教育自汉以来便已走入“文墨世界”,只在文字书本上做工夫,把教育限制在读书作诗文上,其结果是空疏无用。宋明理学整天讲学,而当国家危亡之时,却一无所用。因此,颜元要求培养实用人才,他明确提出“学所以明伦”,而其内容则是“小学教以洒扫应对进退之节,大学教以格致诚正之功,修齐治平之务”(《存治编·学校》),教育目的是学为圣人,这种圣人不是高谈阔论的,而是能利济苍生的人,这才是真儒。他认为教育内容