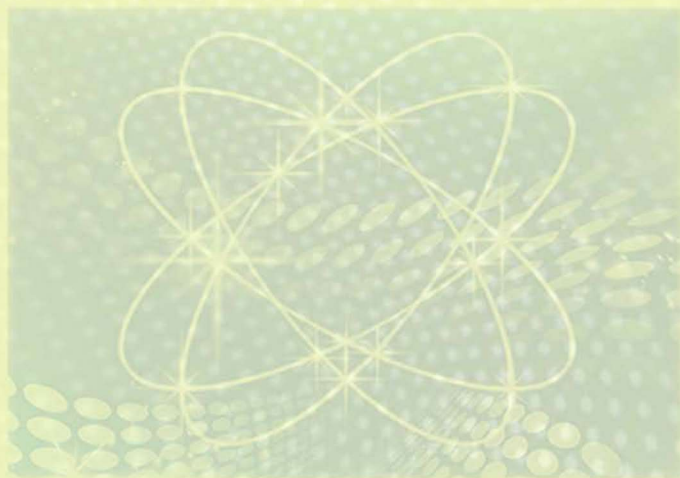


课程知识的认识发生过程研究

董小平 著



西南师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程知识的认识发生过程研究 / 董小平著. -- 重庆:
西南师范大学出版社, 2017.8

(学校教育理论的创新与实践丛书)

ISBN 978-7-5621-8883-4

I. ①课… II. ①董… III. ①课程—研究 IV.
①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 181904 号

课程知识的认识发生过程研究

董小平 著

责任编辑:唐 倩

装帧设计:北京天元晟然文化发展有限公司

排 版:重庆大雅数码印刷有限公司·夏 洁

出版发行:西南师范大学出版社

网址:<http://www.xscbs.com>

地址:重庆市北碚区天生路 2 号

市场营销部电话:023-68868624

邮编:400715

印 刷:重庆共创印务有限公司

开 本:720mm×1030mm 1/16

印 张:16.75

字 数:350 千字

版 次:2017 年 8 月 第 1 版

印 次:2017 年 8 月 第 1 次印刷

书 号:ISBN 978-7-5621-8883-4

定 价:48.00 元



第一章 导论	1
一、研究对象	1
二、研究缘由	5
三、研究意义	9
四、研究现状	12
五、研究问题与内容	26
六、研究目标	29
七、研究的技术路线与方法	30
 第二章 课程知识认识活动的本体分析	 33
第一节 课程知识认识活动的客体——课程知识	 33
一、知识的本质	33
二、课程知识的本质	44
第二节 课程知识认识活动的主体——求知的人	48
一、在认识论视域下的人性观	48
二、课程知识认识主体的特性	53
第三节 课程知识认识活动的形成——内在结构	55
一、课程知识认识活动的横向结构	56
二、课程知识认识活动的纵向结构	58
 第三章 课程知识的产生：沉默言语对心灵的表达	 63
第一节 课程知识的“意义”在心灵中的发生	 63
一、人类心灵的认识机能	63
二、课程知识的“意义”发生机制	70

第二节 沉默言语在心灵中对课程知识的表达	78
一、沉默言语内在地表达课程知识的特权	78
二、沉默言语表达课程知识的内在过程	83
第三节 课程知识在产生阶段的有效证成问题	89
一、课程知识在产生阶段的证成标准	90
二、课程知识在产生阶段的双重证成	93
 第四章 课程知识的撰写：文字对沉默言语的再现	99
第一节 可见的文字客观表现内在表达的机制	99
一、从文字的形成看文字对内在表达的表现力	100
二、可见的文字表现内在表达的认识机制	103
第二节 课程知识从沉默言语到文字的客体化	108
一、课程文字作为沉默的课程言语的客观形式	109
二、课程文字表现沉默的课程言语的认识机制	113
第三节 课程知识在撰写阶段的有效表述问题	121
一、有效地表述课程知识的核心问题	121
二、有效地表述课程知识的基本标准	124
三、有效地表述课程知识的基本方法	126
 第五章 课程知识的解读：心灵对课程文字的诠释	129
第一节 课程文字在心灵中向内在表达的还原	129
一、课程文字还原为内在表达的认识条件	130
二、课程文字还原为内在表达的认识机制	134
第二节 内在表达在心灵中向课程意义的还原	138
一、内在表达还原为课程意义的认识条件	138
二、内在表达还原为课程意义的认识机制	140
第三节 课程知识在解读阶段的有效还原问题	146
一、有效地还原课程知识遭遇的基本问题	146
二、消解课程知识的还原问题的基本症结	149
三、促进课程知识的有效还原的基本策略	154



第六章 课程知识的再构：心灵对心灵的主观批判	159
第一节 学习者再构课程知识的心灵批判本质	159
一、课程知识在学习者中的心灵存在形式	159
二、学习者心灵内化他者心灵的内在动力	162
三、学习者心灵内化他者心灵的批判行为	165
第二节 学习者在心灵中再构课程知识的过程	169
一、学习者心境的失衡过程	169
二、学习者心灵的质疑过程	172
三、学习者心灵的释疑过程	175
四、学习者心境的平衡过程	177
第三节 课程知识在再构阶段的有效再构问题	179
一、有效地再构课程知识面临的基本问题	179
二、有效地解决课程知识再构问题的途径	181
三、促进课程知识被有效再构的基本策略	184
 第七章 课程知识的进化：学习者心灵的自组织	 187
第一节 课程知识在学习者心灵中的进化过程	187
一、课程知识作为进化着的人类知识系统	188
二、课程知识在学习者心灵中的持续进化	192
第二节 从课程知识的进化走向心灵的自组织	199
一、学习者心灵系统的自稳自组发展本质	200
二、课程知识的进化对心灵自组织的影响	203
三、心灵在课程知识认识中的自组织模式	208
第三节 课程知识向主体心灵的有效转化问题	210
一、课程知识转化为学习者心灵的基本症结	211
二、课程知识转化为学习者心灵的基本条件	213
三、促进课程知识转化为学习者心灵的策略	216



第八章 未来的教育发展：课程知识认识活动的返魅	221
第一节 课程与教学的关系影响课程知识认识活动	221
一、课程与教学的实践关系影响课程知识认识活动	222
二、课程与教学的理论关系影响课程知识认识活动	225
第二节 课程知识认识活动在传统教育中的祛魅	230
一、课程知识认识活动的实践结构与问题	230
二、课程知识认识活动的理论建构与问题	234
第三节 课程知识认识活动在未来教育中的返魅	239
一、创建指导课程知识认识活动的有效理论	240
二、变革传统课程知识认识活动的实践结构	243
 结束语	249
参考文献	251
后记	261



第一章 导 论

一、研究对象

在教育领域中,课程知识认识活动是课程与教学实践的本体。所以,审视这种认识活动以及揭示它的内在过程和规律是提高课程知识教育质量的关键。事实上,不同的学者已经从不同的视域对课程知识认识活动进行了不同的观察,进而把课程知识认识活动的不同方面或层面作为探讨的对象,得出了不同的研究结论或建构了不同的理论构架。但是,从认识发生论的基本视域出发考察课程知识认识活动则能较好地把握课程知识认识活动的系统性,进而揭示课程知识认识活动的本质。为了揭示该视域的基本特点,使其与其他视域的相关研究区别开来,这里有必要首先从认识发生论的基本视域对本研究所探讨的具体对象做出描述。

(一)认识发生论的基本视域

如果要描述在认识发生论视域下所观察到的课程知识认识活动,就有必要事先明确认识发生论的基本视域。认识发生论隶属于认识论的研究范畴,认识论就是“遵循认识自己构成自己的道路来研究它的发生发展过程及其规律”^①的学说或理论,“科学的认识论,应该是关于认识的发生发展论”^②,也就是对认识进行发生学的探讨。正如让·皮亚杰(J.Piaget)在《发生认识论原理》中所言:“从来就没有什么绝对的开端”,所以,“坚持需要一个发生学的探讨,并不意味着我们给予这个或那个被认为是绝对起点的阶段以一种特权地位;这倒不如说是注意到存在着一个未经清楚界定的建构,并强调我们要了解这种建构的原因和机制就必须了解它的所有的或至少是尽可能多的阶段”^③。既然对认识进行发生学的探讨没有绝对的起点,那么就可以从认识在某个范畴内的相对起点开始对认识进行发生学探讨,而这种相对起点在特定范畴内需要具有始发意义。从可被看作对认识进行发生学探讨的现有研究来看,认识的发生学探讨主要有三种范畴:

①系种的认识范畴;

②个体认识的范畴;

① 夏甄陶. 认识发生论[M]. 北京:人民出版社,1991:2.

② 夏甄陶. 认识发生论[M]. 北京:人民出版社,1991:7.

③ [瑞士]让·皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊等译. 北京:商务印书馆,1981:17—18.

③某种具体认识活动的范畴。

以上三种探讨范畴都能找到认识发生(或发生认识论)研究所特有的问题——“认识的成长问题”^①。该问题涉及成长的始点、历程和终点。由于探讨认识发生现象的三种范畴存在差异,因而可被合理地作为认识发生的始点、历程和终点的现象也就不同,其关注的具体问题也就不同。根据这三种探讨范畴存在的差异,可以将现有的认识发生探讨划分为三种层次:

- ①人类认识的系统发生;
- ②个体认识的系统发生;
- ③具体认识的系统发生。

这三种层次形成了对认识发生发展过程的宏观、中观和微观探讨。下面分别阐释这三种层次的特点及其关注的问题。

1.宏观探讨:人类认识的系统发生

这种探讨着眼于整个人类认识的原始发生及其进化过程。“所谓原始发生,指的是认识在早期原始人类中的发生,是人类动物祖先的前认识如何转化为人类的认识,也可以说是人类认识的系统发生。”^②这种研究把人类现有的认识状态看作认识发展的相对终点,并进而追溯这种认识状态的发生发展过程,即它的初始条件和发展阶段。现有的研究包括:考察作为人类认识发生的自然史前提——普遍物质的反映特性;考察作为认识发生的生理基础和社会前提——人脑及其群体意识的形成;考察人类认识的开端——主客体的分化过程;考察人类认识的生物学前提——类人猿的实践活动;考察人类认识的形成——从动物心理向人类认识的转化;考察人类认识的思维逻辑的起源与发展——由外部环境世界的客观逻辑发展为器官机能的逻辑以及进而内化为思维的逻辑等问题。^③

2.中观探讨:个体认识的系统发生

对个体认识发生发展过程的研究属于认识发生论的中观研究,皮亚杰的研究是典型代表。皮亚杰在1970年出版的《发生认识论原理》一书中系统地论述了他对个体认识发生发展过程的研究。他认为个体认识是“从一种不充分的,比较贫乏的认识向在深度、广度上都较为丰富的认识”^④进行发展的过程。由于传统的认识论仅仅关注了个体认识的高级状态,而没有关注这种状态的形成过程,因而皮亚杰采用发生学方法对个体认识发展的各个阶段进行了分析,即“从最低级形式的认识开始,并追踪

① [瑞士]让·皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊等译. 北京:商务印书馆,1981:18.

② 夏甄陶. 认识发生论[M]. 北京:人民出版社,1991:18.

③ 夏甄陶. 认识发生论[M]. 北京:人民出版社,1991:36—45.

④ [瑞士]让·皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊等译. 北京:商务印书馆,1981:18.

这种认识向以后各个水平的发展情况,一直追踪到科学思维并包括科学思维”^①。在对个体认识发展进行研究的过程中,皮亚杰采用了试验验证的方式研究个体认识的心理发生发展过程,并对个体认识的生物发生进行了研究。

3. 微观探讨:具体认识的系统发生

整个人类认识发生发展研究或个体认识发生发展研究是对认识发生发展过程的一种外在考察。这两种视角仅仅关注了人类或个体认识发生发展所经历的各种状态及这些状态之间的关系,其强调了各种认识发生发展状态之间的质差,而没有关注这种质差的发生发展过程。因此,这种认识发生发展各个阶段之间的过渡就被蒙上了神秘的“面纱”,从而形成了认识发生过程的各阶段之间的跃迁假象。对具体认识的系统发生的探讨则不同,它承认各种认识状态内部仍然具有它自身的发生发展过程,这种过程仍然有它的始点、历程和终点,且任何先导认识阶段的终点环节都是其后续认识阶段的起始环节,至于认识发生发展的各阶段之间所体现出来的质差则主要源于信息失真。

对认识发生发展的某种阶段的分析需要着眼于人的具体认识活动,因为在认识发生发展的微观现象中不存在没有内容或材料的纯粹认识,任何认识都是具有思想内容或材料的认识,即使在认识论的范畴内探讨认识自己构成自己的道路也不能脱离这个事实。在发生学视域研究具体认识活动就是要追溯认识在具体认识活动中如何认识对象,即它的始点、历程和终点,并探索这些阶段之间的关联过程。正如从来就没有什么绝对的开端一样,对具体认识活动的研究也不可能觅得绝对的始点,而只能找到相对的始点;同时,具体认识活动的终点也不必然就是绝对的终点,它可能是后继认识活动的始点。

对具体认识的发生学研究与对人类认识或个体认识的发生学研究之间既有联系又有区别。一方面,这种研究把从宏观和中观维度对认识的发生学探讨作为自己的基础。具体认识的系统发生的开端同人类认识的系统发生与个体认识的系统发生的开端一样具有无限往回的延伸性。再者,具体认识的系统发生以个体认识的系统发生为先导,而个体认识的系统发生则以人类认识的系统发生为先导。另一方面,这种研究有别于从宏观和中观维度对认识进行的发生学探讨。对具体认识的发生学研究属于任务导向,即以某种认识活动的具体任务的完成为基础,分析在这个过程中认识如何参与,在参与过程中认识如何工作和发展变化以及最终建构自身。但对人类认识和个体认识的发生学探讨却属于认识进化导向和身心发展导向,其主要研究人类认识能力如何进化而成和个体认识如何发展变化。这种区别使对具体认识的发生学

^① [瑞士]让·皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊等译. 北京:商务印书馆,1981:17.

(二) 本研究的具体对象

图 1-1 课程知识的认识发生过程

二、研究缘由

本研究除了把课程知识认识活动作为教育的本体活动,从认识发生论的基本视域对其进行考察之外,还试图为解决中国课程与教学的学科发展和实践所存在的问题提供启示。这些问题既阻碍了中国课程与教学理论的持续增长,又降低了课程与教学理论指导课程与教学实践的效度。所以,中国课程与教学的理论与实践需要寻求新的发展视角。本研究探讨课程知识的认识发生过程,就是为解决以下这些问题、实现课程与教学理论和实践的新愿景而做出的重要努力。

(一)课程与教学学科体系的分野与要求融合的张力

课程知识的认识发生过程研究是我国课程与教学学科体系需要走向融合发展的重要产物。众所周知,我国现有的课程与教学学科体系并非建立在本土研究及其理论的基础上,而是借鉴了各自独立发展且自成一体的两种理论体系:一是苏联的大教学论体系;二是美国的大课程论体系。从中华人民共和国成立到20世纪90年代,我国的课程与教学学科体系主要是大教学论时代,“我们把课程论作为教学论的一个组成部分,用‘教学内容’一章来介绍国家统一颁布的教学计划、教学大纲和教科书”^①。但随着欧美教育理论在我国的传播和影响,认为课程论应包括教学论的大课程论观在我国获得了发展。这种观点在我国第八次基础教育课程改革的推动下获得了较快发展和较高地位。到目前为止,我国课程与教学研究呈现出两大话语体系:一部分学者继续沿着大教学论的学科体系和学术话语来发展教学论学科体系;另一部分学者沿着大课程论的学科体系和学术话语来发展课程论学科体系。因此,课程论与教学论的关系问题在我国成为既重要而又被“悬置”的问题。尽管我国学术界曾对课程论与教学论的关系进行了讨论,但并没有因此确定这二者之间的学科关系,而我国课程与教学研究仍然凭研究者主观意趣游离于这二者之间。其实,正如泰勒(R. W. Tyler)和坦纳夫妇(D. Tanner & L. N. Tanner)等学者所言,课程论与教学论密不可分,它们是同一个问题的两个层面,因而应该把课程与教学综合成一个问题而不是彼此孤立的问题来进行研究。^②

尽管一些以占领高师院校教科书市场为目的的出版物试图对这两大理论体系进行融合,但仔细分析就会发现其更多是对两大理论体系内容的“加减”与“重组”,其没有在本质上推进二者的融合。我国课程与教学研究要在这方面取得突破性进展,就必须结束课程研究与教学研究的含混局面,寻找整合课程论与教学论学科体系的逻

① 靳玉乐. 现代课程论[M]. 重庆:西南师范大学出版社,1995:19.

② D. Tanner, L. N. Tanner. Curriculum Development: Theory into Practice[M]. New York: Macmillan, 1980:30—32.

辑起点。那么,什么样的逻辑起点具有这种属性呢?本研究认为其必须具备三个条件:一是它既是以往教学理论关注的核心问题,又是以往课程理论关注的核心问题;二是它既是以往教学实践的中心问题,又是以往课程实践的中心问题;三是这个逻辑起点必须能够衍生课程与教学理论研究与实践的所有范畴。贯穿整个教育过程的课程知识认识活动则符合这些条件,因而可以通过课程知识认识发生问题来整合课程与教学研究的基本问题,并形成统整课程与教学学科体系的新理论体系。从前面课程知识的认识发生过程分析可以看出,课程知识认识发生问题始于知识生产者的知识创生活动,终于学习主体知识建构活动的完成和心灵活动能力的发展,它既是以往课程研究与教学研究建构理论体系的轴心,又是贯穿整个课程实践活动与教学实践活动的中心线索,还能衍化出课程与教学理论研究与实践活动的所有范畴。在以往的教学研究与课程研究中,课程知识认识问题是这两者的核心问题;在以往的教学实践活动与课程实践活动中,课程知识认识活动是其中心工作。因此,这里可以把课程知识认识发生问题作为实现课程与教学整合的重要议题。

(二)课程与教学理论发展的固化与要求推进的张力

课程知识认识发生过程研究是课程与教学理论需要构建新的理论增长点来推进理论发展的重要产物。近几十年来,我国课程与教学研究取得了长足进展,研究者在最初引入的大教学论和大课程论体系的基础上,也为丰富这两个各自结构化的理论体系做出了不懈努力。它们主要表现在:研究对象都从简单抽象发展到复杂具体;研究问题都从经验问题发展到概念问题;研究性质都从片面认识发展到系统把握;理论建构都从封闭体系发展到开放体系;研究范式都从方法移植发展到思想移植。但综观我国课程与教学研究,它们在很大程度上仍然是对最初的大教学论或大课程论体系的一种“注释”。首先,就当代世界教学理论的发展趋势来看,它仍然局限在教学目标、课程设置、教材内容、教学方法以及教学手段等的优化上,^①这仅仅是对原有的教学论体系的一种“注释”。再者,就世界课程理论的发展趋势来看,它经历了两个并非继起的阶段。第一个阶段是以行为主义心理学为基础的“社会效率主义”课程谱系,其主要人物包括博比特(F. Bobbitt)、查特斯(W. Charters)、泰勒(R. W. Tyler)、布卢姆(B. S. Bloom)等。^②其中,泰勒的“课程与教学原理”是这一阶段思想的集中体现。派纳(W. F. Pinar)称这个阶段为课程开发时代,它“生于1918年,卒于1969年”^③。第二个阶段始于20世纪70年代的一些研究者从文化人类学、认知心理学、艺术论评

① 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年(1979—1999)[M]. 北京:人民教育出版社,2001:9—17.

② 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海:上海教育出版社,2003:42—44.

③ [美]威廉·F.派纳等. 理解课程——历史与当代课程话语研究导论[M]. 张华等译. 北京:教育科学出版社,2003:6.

等视角出发对泰勒原理展开的批驳,其主要人物有阿特金(J. M. Atkin)、汉密尔顿(D. Hamilton)、埃斯纳(E. Eisner)、杰克逊(P. W. Jackson)、阿普尔(M. W. Apple)、吉鲁(H. A. Giroux)等。^①派纳称这个新的时代为课程理解的时代^②。但是,课程理论研究的第二个阶段并非对第一个阶段的深入研究,而是把课程(或教学)关注“如何”的问题转到了“为什么”的问题^③,它有偏离课程本体研究的嫌疑。我国在课程研究方面主要受第一阶段课程发展趋势的影响,主要处于介绍欧美课程理论的阶段。

这里所谓课程与教学理论发展的固化,主要针对以往的课程与教学研究局限在修补已有课程与教学理论的细枝末节,从而使其不断地走向技术化而言。课程与教学理论通过不断地精细化而走向技术化仅仅是在空中进行“高屋建瓴”,它们没有基于实践持续地追问课程与教学实践的原理问题。本研究认为,课程知识认识发生问题是比以往课程与教学研究关注的问题更为根本的原理问题,它是其他课程与教学研究的基础。课程与教学研究的深入需要在以往技术取向或工艺学模式的基础上,不断地追问已有理论所确立的课程与教学规范的可靠性和合理性。事实上,课程与教学理论所确立的一切规范只有在对课程知识认识发生问题做出确定回答的情境下才具有真实意义。其原因主要在于:课程与教学理论最终需要回归于课程知识认识活动,而整合课程论与教学论的基础正存在于此。如果没有对课程知识认识发生问题进行先行探讨,关于课程与教学的其他理论设想就缺乏根基或沦为“空中楼阁”。因此,要推进课程与教学的理论发展,就有必要对课程知识认识发生问题进行深入的研究。

(三)课程与教学理论发展的失范与要求返魅的张力

课程知识的认识发生过程研究是对课程与教学理论发展进行正本清源的重要产物。目前的课程与教学理论发展昭示了这样一种发展趋势,它追求用新术语考察课程与教学问题,但忽视了课程与教学实践活动直接面临的问题——课程知识认识问题。这里称这种状态为课程与教学理论发展的失范。关于课程与教学理论发展的新形态,其实在前面的行文中有有所论及,派纳在他的名著《理解课程》中称它是课程研究(包括教学)的“理解范式”,而笔者更愿意称它为课程与教学研究的学科交叉范式,这更有利于把传统的、主导的课程研究范式(或称为课程开发范式)与始于20世纪70年代课程领域的概念重建运动区别开来。概念重建运动不采用泰勒研究课程领域的模式,转而根据当时很有影响的人文社会科学,如历史、哲学、文学批评等来理解课程

① 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海:上海教育出版社,2003:44—45.

② [美]威廉·F.派纳等. 理解课程——历史与当代课程话语研究导论[M]. 张华等译. 北京:教育科学出版社,2003:6.

③ 同上。

领域。这种概念重建运动打破了传统课程领域的理论形态,把课程作为政治文本、种族文本、性别文本、现象学文本、后现代文本、自传文本、美学文本、神学文本、制度文本等,使其成为繁荣课程与教学理论的主要形式。^① 这些研究主要采用跨学科的思维方式,并注重从其他学科新的研究进展来对课程领域做出新的阐释。随着这种思维方式在我国的传播,近年来我国的课程与教学研究也越来越多地采用跨学科思维方式。

课程与教学研究的跨学科思维方式有消解课程与教学本体研究的危险,它使原有的课程与教学学科体系发展停滞不前或被异化。笔者认为,这种研究更多地建立在其他学科与课程和教学学科的交叉学科上,它们远离了课程与教学研究的初衷,对课程与教学学科发展的贡献不大。但是,这也并非就是说课程与教学研究仍然应该遵循它的工艺学或开发模式,而是指课程与教学研究应该以它在工艺学或开发模式方面所取得的成果为基础,继而探讨确保技术性话语具有合理性的原理问题,这里称其为课程与教学理论发展的“返魅”。课程与教学最终都表现为人的认识活动,因而在教学目的、教学原则、教学方法、教学设计、教学模式、教学管理、教学评价等技术性研究范畴的内部或课程目标、课程内容、课程设计、课程实施、课程评价等技术性研究范畴的内部,都还存在着深层的“道”或“原理”,它们主要存在于课程知识的认识活动中。只有研究课程知识的认识发生过程才能阐释这种“道”或“原理”,也才能使课程与教学研究的技术性取向建立在重要的基础之上。就此而言,研究课程知识的认识发生问题属于课程与教学研究的原理范畴,其他学科在关于人学上的研究成果都可能成为这种研究的基础,它们是课程与教学理论研究走在自己的道路上的重要体现。

(四)课程与教学实践统整的迷惘与要求引领的张力

课程知识的认识发生过程研究是课程与教学的实践统整缺乏具体的行动方案而又需要为其提供理论依据和行动指导的重要产物。课程与教学实践统整的内在根源在于:课程知识从它的生产到成为学习者的心灵活动能力是一项系统工程,它经历了由诸多教育主体亲自参与的诸多环节,它的有效完成有赖于不同环节之间的环环相扣以及不同主体之间的相互协作。课程与教学的实践统整要求这两种实践活动具有内在一致性,即需要一条中心线索把这两种实践活动的主体行为衔接起来,这种衔接的必要性与不同国家的课程与教学实践形态有关。就我国的课程与教学实践形态而言,这两种实践活动几乎是分离的,主要表现在课程知识生产者、课程知识选择者、课程知识组织者、课程知识传递者、课程知识接受者等主体的分离,他们所采取的课程知识生产行为、课程知识选择行为、课程知识组织行为、课程知识传递行为与课程知识接受行为也分开进行,但作为这些主体的活动对象的课程知识却是同一的。尽管

^① 威廉·F.派纳的名著《理解课程》对这些课程理论形态进行了分析。



我国从2001年的基础教育课程改革开始实行了三级课程管理体制,但参与课程知识传播和建构活动的主体仍然分离,这就形成了课程知识传播的“接力”活动。课程知识从一类主体有效地传递给另一类主体是确保“接力”活动顺利完成的关键,但在课程与教学的实践中成了最大的难题。让教授者、学习者参与课程开发是解决该问题的一种策略,它有利于实现课程知识在不同传递主体那里的同一,使课程知识有效地达到它的终点。但是,由于实践条件的限制,能够参与课程开发的教授者和学习者以及他们能够参与开发的课程范围也极其有限,因而这些方式并非解决课程与教学整合问题的理想策略。事实上,现有的课程与教学实践在解决课程与教学的实践统整问题时相对“粗糙”,它本身也存在技术上的难题。

笔者认为,解决课程与教学的实践统整问题,还是需要从课程知识的认识活动入手。课程知识传播的“接力”活动其实是在不同主体间进行的观念或认识“接力”活动,确保这种活动有效进行的关键在于主体之间观念或认识的可理解性。正如课程知识的认识发生过程所展示的那样:在课程与教学实践活动中,从创生知识的生产者开始,每一阶段的课程知识传播活动都体现为译解他者呈现的课程知识与向他者呈现课程知识的双重行为,课程知识的传播过程就呈现为由课程知识的译解过程和表达过程构成的螺旋结构。因此,课程与教学的实践统整需要解决两个问题:一是主体的认识与表达之间要具有一致性;二是主体的表达能够被其他主体译解(或认识)。这两个问题实际上是课程知识在传播过程中各认识环节的两个方面,而由这些不同的认识环节镶嵌在一起就构成了整个课程知识的认识发生过程。因此,只要揭示课程知识的认识发生过程的规律,并用它来规范传播课程知识的不同环节,就能实现课程与教学实践的有效统整。

三、研究意义

课程知识的认识发生过程作为课程与教学实践活动的本体,本研究通过对它的考察能够打开课程与教学研究的新视野,提供重新认识 and 解读课程与教学现象的新视角,从而为重建课程与教学的理论范式和深化课程与教学的实践活动“吹响”序曲。

(一)课程知识的认识发生过程研究能够系统再构课程与教学的学科体系

课程知识的认识发生过程研究把课程知识的认识始点追溯到人类知识的生产活动,把课程知识的认识终点放在学习者心灵活动能力的建构上,因而跨越了原有课程与教学体系所能考察的基本范畴。该研究把课程与教学活动看作围绕着轴心——课程知识认识活动,按照产生式的形式展开的特殊交往过程,该过程充满着理解行为与表达行为,理解和表达的直接内容为需要学习者建构的课程知识。这种特有的研究视角能够直击原有课程与教学学科体系所要阐释的根本问题——知识的传递与建构问题,重新建立课程与教学学科体系的展开形式。就我国目前的课程与教学学科体

系展开模式来看,它们主要偏向于“工艺学”模式:一方面,我国的课程理论体系仍然主要沿袭着泰勒模式,诸多研究仍然主要定位在课程目标、课程内容、课程组织和课程评价等基本范畴;另一方面,我国的教学理论体系仍然主要沿袭着凯诺夫模式,诸多研究仍然主要定位在教学目标、教学内容、教学方法、教学模式、教学评价等基本范畴。本研究认为,“工艺学”模式的课程与教学研究偏向于从事课程与教学活动的“器”的层面,而轻视了从事课程与教学活动的“道”的层面。

因此,本研究在论题上就反映了展开课程与教学学科体系的、应然的逻辑起点,并决定了研究的思想路线,即从课程知识认识活动的初始环节(知识生产)入手,循着这种认识活动转化为学习者心灵活动能力的发展路线,探讨这个认识过程的整体性和不同主体认识活动间的继起性。所以,课程与教学研究就可以根据课程知识认识过程的展开逻辑建构新的学科体系。新体系与原体系的重要区别就在于:新体系是按照由不同认识主体所生成的认识活动目的流程,将课程知识的一系列“认识—表达”行动组建起来,不同认识主体的“认识—表达”行动也就构成新体系的重要部分,它注重了整个认识活动流程的内在一致性、继起性、统整性和动态性;而原体系则是按照构成课程与教学事件需要的基本条件或要素入手,分别研究各种条件或要素建构的技术,并通过网络化或结构性来安排这些条件或要素在学科体系中的关系,该体系注重了在课程与教学实践活动中各种实体的外在关系,讲究各种条件或要素自身的完整性。但是,新体系不但不排斥原有的课程与教学学科体系,反而能够把它们纳入自己的理论框架中,转化为认识课程知识的各阶段的实现条件或技术。

(二)课程知识的认识发生过程研究能够深入探讨课程与教学的内在原理

课程知识的认识发生过程研究就是要揭示课程与教学实践活动的内在原理,它是该研究领域通过“工艺学”范式或“理解”范式发展理论所需要依赖的基础。

首先,无论把课程与教学实践活动分割为多少要素,课程知识的认识发生过程始终是它们的“本体”。所谓“本体”,意味着它是事物的原则、本质、共相,或事物产生、存在、发展变化的根本原因与依据。之所以称课程知识的认识发生过程是课程与教学实践的本体,其原因在于无论是课程实践中的课程目标、课程内容、课程组织、课程实施、课程评价等,还是教学实践中的教学目的、教学内容、教学原则与方法、教学模式、教学评价等,它们都直观地表现为课程知识认识活动的具体展开形式;课程知识的认识发生过程彰显了课程与教学实践活动得以产生、存在与发展变化的原因或依据。因此,探讨课程知识的认识发生过程就是探讨具有丰富内容的课程与教学实践活动的原则、原因与依据,而一切课程与教学实践活动或它们的工艺学理论都必须依存这些原则、原因与依据,将其作为自己的内在原理或基础理论。

其次,无论把课程与教学实践活动理解为怎样的形态,课程知识的认识发生过程始终都是它的基本形态。自从概念重建主义者揭示了课程与教学的多种形态以后,



不少研究者就开始从不同的视角来审视课程与教学实践活动。但是,无论研究者从政治学视角把课程与教学理解为“政治文本”,或从文化学视角把课程与教学理解为“种族文本”,或从性别制度视角把课程与教学理解为“性别文本”,或从现象学视角把课程与教学理解为“现象学文本”,或从美学视角把课程与教学理解为“美学文本”等,都不能回避与否认课程与教学实践活动显现为课程知识的认识发生过程,其关键在于课程与教学的其他形态的实现都必须以课程知识的认识活动为基础。所以,课程知识的认识发生过程是各种形态的课程与教学实践活动的共同基础,只要探讨了这个基础,不同形态的课程与教学实践或理论就能获得更具可靠性的依据和基点。

因此,研究课程知识的认识发生过程有利于把课程与教学研究推到更深层的原理世界,从而为深化和统整现有的课程与教学理论做出贡献,并为反思现有的课程与教学实践和创造新的课程与教学实践提供理论支持。

(三)课程知识的认识发生过程研究能够重新整合课程与教学的实践模式

课程与教学实践整合的关键在于使课程知识在课程实践与教学实践之间具有内在一致性和可理解性,通过课程知识的认识发生过程研究可以为实现这种理想提供途径。课程知识的认识发生过程研究就是要描述课程知识在不同认识阶段中的状态,这些状态由不同类型的认识主体认识到和表达出的意义综合体构成。课程知识的认识发生过程研究的一项重要任务就是揭示被传播的课程知识在每种存在状态中具有的内在一致性和在不同的状态之间具有的全息性或对应性,以及确保这些属性存在需要依赖的先为基础与后在原则。因此,课程知识的认识发生过程研究至少可以从两个方面来探讨实现课程与教学实践整合的条件或方法。

一方面,揭示课程知识在认识内容与表达形式间具有一致性的基础与原则,并探讨在课程与教学实践活动中创造这种基础与遵循这些原则的条件与方法。由于课程与教学实践统整的关键就是课程知识在认识内容与表达形式上的一致性或对称性,因而课程知识的认识发生过程研究至少可以为它提供两方面的建设性意见:一是准确地认识课程知识的内容;二是有效地表达课程知识的形式。前者的关键在于把课程知识的外在形式顺利地还原为它指称的内在意义;后者的关键在于把课程知识的内在意义顺利地转化为它的外在形式(或符号)。所以,这里其实主要涉及内容与形式间的双向转换问题。只要揭示这种转换有效完成的内在基础与原则,就可以提供确保课程知识在课程实践或教学实践中具有一致性的方法和条件,也可以提供确保课程知识在课程实践与教学实践之间具有一致性的方法和条件。

另一方面,揭示课程知识在不同认识阶段存在着差异性的基础与原则,并探讨在课程与教学实践活动中创造这种基础与遵循这些原则的条件与方法。课程与教学实践统整的另一个关键就是课程知识的存在形式需要适宜于不同认识阶段的认识主体,因而就需要揭示课程知识认识活动的各阶段的规律。研究课程知识的认识发生