

国家精品课程系列教材
靳玉乐 总主编

课程研究方法论

KECHENG YANJIU FANGFALUN

靳玉乐 黄 清◎著



GUOJIA JINGPIN
KECHENG
XILIE
JIAOCAI

国家精品课程系列教材

课程研究方法论

靳玉乐 黄 清 著

人民教育出版社

• 北京 •

图书在版编目 (CIP) 数据

课程研究方法论/靳玉乐, 黄清著. —北京: 人民教育出版社, 2012. 12

国家精品课程系列教材

ISBN 978-7-107-25257-0

I. ①课… II. ①靳… ②黄… III. ①课程—研究方法—高等学校—教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 307998 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2012 年 12 月第 1 版 2013 年 1 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 20.25

字数: 292 千字 印数: 0 001~3 000 册

定价: 25.50 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

《国家精品课程系列教材》
系国家“高等学校本科教学质量与教学改革工程”项目
“国家精品课程建设”之成果

总主编 靳玉乐

国家精品课程系列教材

课程论	靳玉乐	主编
教学论	徐学福	主编
比较课程论	范蔚	褚远辉 主编
比较教学论	兰英	主编
课程研究方法论	靳玉乐	黄清 著
教学研究方法论	朱德全	主编

《国家精品课程系列教材》总序

改革开放三十多年来,我国课程与教学论学科的发展取得了很大的成就。如何将科学研究成果应用在教学领域,编写出高质量的教材,以巩固学科建设成果、提高高等学校本科教学水平,是一项艰巨的任务。2007年,教育部、财政部决定实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”,其中的“国家精品课程建设”项目成为提高本科教学质量的一个重大举措。2011年,教育部、财政部又发布了《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》,提出了更新、完善国家精品课程内容的具体要求。

高等学校的根本任务是培养人才,教学工作始终是学校的中心工作,而课程教材建设则是教学工作的核心要素。从某种意义上说,课程教材的质量直接体现着高等教育和科学研究的发展水平,也直接影响着本科教学的质量。因此,研究、编写具有一定特色的高水平教材,防止低水平甚至质量低劣的教材进入课堂,成为教学改革工作的当务之急。

作为国家重点学科“课程与教学论”的带头人,我主持了本学科的课程建设。经过教育部组织专家评审,该学科课程荣获“国家精品课程”称号。作为国家精品课程,“课程与教学论”是西南大学教育类专业本科生的必修课程。根据高等院校教育类专业培养目标的要求及这门课程自身的特点,本着改革创新的精神,我们组织编写了“课程与教学论”的

系列教材,包括《课程论》、《教学论》、《比较课程论》、《比较教学论》、《课程研究方法论》和《教学研究方法论》。我们期望这套教材能够充分体现以下几个特点。

第一,深入贯彻素质教育思想,坚持知识、能力和素质的协调发展,实现从注重知识传授向更加重视能力和素质培养的转变,突出教材在培养学生的实践能力和创新精神方面的作用。

第二,汲取课程与教学论学科发展的最新成果,将新知识、新理论和新技术充实到教材之中,确保教材的新颖性、先进性、科学性和实用性,使教材始终保持鲜活的生命力。

第三,正确处理继承与创新的关系。教材内容必须在稳定中求发展,不能为了求新,就丢掉传统的或成熟的内容。对于一些争议较大或不成熟的思想或观点,一般不在教材中出现。要在推陈出新的过程中,保持教材的基础性和连续性。

第四,贯彻教育部对国家精品课程建设的要求,在教材编写的过程中,充分考虑到大纲、教案、习题及参考资料等教学资源的上网开放,便于为广大教师和学生提供免费享用的优质教育资源,完善服务终身学习的支持服务体系。

要编写出高质量的国家精品课程教材,不是一件容易的事情。本套教材可能存在一些局限甚至谬误,真诚希望读者批评指正,帮助我们不断修订教材,以促进高等学校教学改革和质量提升。

靳玉乐

2012年12月18日

本书前言

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，编写本书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（И. П. Павлов）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。”^①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。”^②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，尽管只有近百年的历史，却呈现出迅速发展和不断深化的趋势，已经

① 转引自《马克思恩格斯全集》第2卷，人民出版社1963年版，第163页。

② 周昌忠著：《西方科学方法论史》，上海人民出版社1986年版，“序言”第1页。

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,迄今为止的课程研究中,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。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,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。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。

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,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、系统等作出心理学的解释，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。

本书是在2000年版的基础上修订而成的，保留了原书的体系结构和基本内容，更新了一些资料 and 观点，增删了部分章节的内容。

最后，还要向本书所参考和引用文献的作者、出版单位及本书出版者人民教育出版社郭戈、吕达、诸惠芳、刘立德、冯卫斌等编审人员表示最诚挚的感谢！

目 录

第一章 课程研究的基本理念	1
第一节 课程的概念	2
一、课程定义的类型	2
二、课程定义的批判分析	9
三、课程的本质与特点	15
第二节 课程研究的性质、对象和内容	17
一、课程研究的性质	17
二、课程研究的对象	18
三、课程研究的内容	20
第三节 课程研究的取向和范式	23
一、课程研究的取向	24
二、课程研究的范式	29
第二章 课程研究的历史透视	40
第一节 西方课程研究的发展历程	41
一、前学科化研究时期(1890—1917)	41
二、学科化研究的形成时期(1918—1948)	43
三、课程体系的建构与发展时期(1949年以后)	47
第二节 我国课程研究的历史回顾	51

一、我国古代的课程思想	51
二、我国近代的课程研究	60
三、我国现代的课程研究	64
第三节 课程研究方法的嬗变	67
一、早期课程认识方法的特点	68
二、课程研究中科学实证方法的演变	72
三、课程研究中人文理解方法的演变	82
四、综合探究：课程研究方法的新趋势	88
第三章 课程的哲学研究	96
第一节 课程与哲学	96
一、课程与哲学关系的历史考察	97
二、课程研究的哲学前提	99
第二节 课程研究的哲学命题	101
一、课程本质论	101
二、课程目的论	103
三、课程价值论	104
四、课程认识论	108
五、课程研究方法论	110
第三节 现代西方哲学流派与课程研究	112
一、实用主义哲学与课程研究	113
二、存在主义哲学与课程研究	118
三、结构主义哲学与课程研究	123
四、科学哲学与课程研究	128
五、哲学解释学与课程研究	136
六、后现代主义哲学与课程研究	141
第四节 课程的哲学研究评析	151
一、摆脱对课程研究取向的唯科学主义的理解	151
二、人的主体性与人生目标问题应当成为哲学地探究课程的	

核心问题	152
三、课程研究需要哲学的批判力和洞察力	152
四、课程评价应适当引入哲学尺度	152
第四章 课程的社会学研究	154
第一节 课程与社会学	154
一、课程与社会关系的历史考察	155
二、课程的社会学研究的客观必然性	158
第二节 课程研究的社会学命题	165
一、课程的本质	165
二、课程的功能	169
三、课程研究的基本视角	173
四、课程研究的范式	176
第三节 现代西方教育社会学流派与课程研究	177
一、功能理论与课程研究	177
二、冲突理论与课程研究	181
三、解释理论与课程研究	187
第四节 课程的社会学研究评析	191
第五章 课程的心理学研究	194
第一节 课程与心理学	194
一、课程与学生心理发展关系的一般分析	195
二、课程的心理学的意义	199
第二节 课程研究的心理学命题	202
一、课程目标的设定与分类	202
二、课程内容的选择与组织	210
三、课程实施的程序	213
四、课程研究的范式	214
第三节 现代西方心理学流派与课程研究	217

一、行为主义心理学派与课程研究	217
二、认知心理学派与课程研究	219
三、人本主义心理学派与课程研究	228
第四节 课程的心理学研究评析	236
第六章 课程的未来学研究	240
第一节 课程与未来学	240
一、未来的变化与课程发展	241
二、课程的未来学探究的必要性	248
第二节 课程研究的未来学命题	251
一、课程目标的变革	251
二、课程内容的变革	254
三、课程组织结构的变革	256
四、课程评价的变革	260
第三节 课程研究的未来学方法	262
一、课程的未来学探究的一般原理	263
二、课程的未来学探究的主要方法	267
第七章 我国课程研究展望	273
第一节 课程研究取得的主要成就	274
一、课程研究思维方式的转变：从实体思维到关系思维	274
二、课程论的理论体系：从一元到多元建构	276
三、课程论的学科建设：从问题解决到体系建构	279
四、课程论的基础研究与应用研究：从偏向到平衡	280
五、课程研究方法：从具体方法到方法论体系的构建	281
第二节 课程研究的问题	283
一、理论研究与实践研究的问题	283
二、借鉴与批判的问题	284
三、继承与创新的问题	285

四、单一取向与综合取向的问题	286
五、本土与世界的问题	287
六、工具理性与价值理性的问题	288
第三节 课程研究的趋势	289
一、形成整体论的方法论理论体系	289
二、构建科学的课程理论学科体系	290
三、凸显课程论研究的本土化	292
四、促进课程理论之间的对话	292
五、唤醒课程研究者的反思意识	293
六、注重对课程论未来的研究	294
主要参考文献	297

第一章 课程研究的基本理念

【启发与引导】

• 费尼克斯提出“一切的课程内容应当从学问中引申出来”，比彻姆说“课程基本上是学生注册入学于某所学校期间受教育的计划”，你如何看待这些论断？你认为什么是课程？

• 课程作为一种教育现象，你认为它的性质和对象是什么？课程应该包括哪几方面的内容？

• 课程研究的取向和范式有很多种，你认为哪种取向和范式在未来发展中将占主导地位？

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近百年之后的今天，^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

① H. W. Kliebard. The curriculum field in retrospect. In P. F. Witt (ed.), *Technology and the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1968, p. 70.

② 一般认为，美国课程学者博比特 1918 年出版的《课程》一书，为课程作为专门领域而诞生的标志。

究课题。现实情况是，一些旧的问题尚待深入研究，而许多新的问题却又纷至沓来。由是观之，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

课程是教育活动的一项基本要素，随着课程理论的进一步发展和学校课程类型与模式的不断丰富，关于课程含义的诠释也日益多样化，对课程的概念进行分析具有重要的意义。

一、课程定义的类型

一谈到课程研究，首先涉及的就是对“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、学校，知识、教育乃至对学生的不同观点，对课程有不同的理解。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理念。事实上，对各种课程定义使用方式和实际含义的辨析考察，正是深化理解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。据美国学者鲁尔（I. A. C. Ruhr）在其博士论文《课程含义的哲学探讨》（1973年）中的统计，

^① R. D. V. Scotter. *Foundations of Education: Social Perspective*. New York: MacMillan, 1979, p. 272.