

中国课程论 现状研究

于康平 著



南京大学出版社

教育部人文社会科学研究青年基金项目（12YJC880144）资助

中国课程论 现状研究

于康平 著



南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国课程论现状研究 / 于康平著. — 南京 : 南京大学出版社, 2017.8

ISBN 978-7-305-19067-4

I. ①中… II. ①于… III. ①课程—教学理论—研究—中国 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 180281 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮编 210093

出版人 金鑫荣

书 名 中国课程论现状研究

著 者 于康平

责任编辑 谭 天

照 排 南京理工大学资产经营有限公司

印 刷 江苏凤凰数码印务有限公司

开 本 787×1092 1/16 印张 9.75 字数 220 千

版 次 2017 年 8 月第 1 版 2017 年 8 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-305-19067-4

定 价 40.00 元

网 址 <http://www.njupco.com>

官方微博 <http://weibo.com/njupco>

官方微信 njupress

销售热线 025-83594756

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购
图书销售部门联系调换

目 录

绪 论	1
第一节 问题的缘起与研究背景	1
一、问题的缘起	1
二、研究背景	2
第二节 课程论研究现状透视的意义	4
一、对促进“元课程论”研究和课程论学科建设具有重要的理论价值	4
二、为中外学者了解我国课程论研究现状提供一个便捷的窗口	4
三、为我国学者进行课程论研究提供丰富的实证资料	5
四、为我国课程论的未来研究提供重要参考	5
第三节 研究设计与方法	5
一、研究的问题与框架	5
二、研究方法的确定	7
三、研究样本的选取	9
四、资料的整理与分析	10
第一章 国内学者对课程论研究的已有探索	13
第一节 对我国课程论研究的系统梳理与历史追溯	13
一、对我国课程论研究的系统梳理:《课程论研究二十年》	13
二、对我国课程论研究的及时跟踪:《中国教育学科年度发展报告·课程论》	14
三、我国课程论研究的历史分期	15
第二节 我国课程论研究的基本主题	17
第三节 我国课程论研究中存在的问题	18
一、缺乏严格的科学规范	19
二、缺少争鸣和学派	19
三、原创性水平比较低	19
四、课程理论、行政与实践的“三张皮”现象	20

五、课程理论研究的“失语”与本土意识的缺乏	20
六、研究方法与取向上存在偏失	21
第四节 我国课程论研究的未来走向	22
一、强化课程论研究的本土意识	22
二、重视课程政策研究,发挥课程政策的中介价值	23
三、加强课程理论与实践的联系	23
四、增加研究者之间的学术对话	24
五、建构多元性、综合性的研究方法体系	24
第二章 分析框架的建构——课程论本体论	26
第一节 课程论的研究对象与逻辑起点	26
一、欧美学者对课程论研究对象的认识	26
二、国内学者关于课程论研究对象的观点	27
三、课程论的研究对象是一般课程问题	28
四、课程概念:课程论研究的逻辑起点	30
第二节 课程论的研究领域	38
一、国外几种代表性观点	38
二、国内几种代表性观点	40
三、国内几本代表性课程论著作的体系结构	41
四、课程论的研究领域	42
五、课程论与教学论	44
第三节 课程论的学科性质	46
一、对课程论学科性质的不同认识	46
二、从不同的哲学观来看课程论的性质	48
三、从理论与实践关系的角度看课程理论的性质	49
四、科学课程论、哲学课程论与实践课程论	51
第三章 分析框架的建构——课程论认识论	55
第一节 课程论认识论中的几种基本关系	55
一、理论与实践	55
二、价值中立与价值负载	57
三、本土意识与国际视野	60
四、独立与借鉴:课程论与相关学科的关系	62

第二节 课程研究方法论	63
一、课程研究方法论概述	64
二、课程论研究的范式	65
三、课程研究方法的分类	72
四、课程论研究的不同学科视角	76
第三节 课程论研究共同体	77
一、什么人应当成为课程论研究者	77
二、我们需要什么样的课程论研究共同体	77
三、研究共同体之间的合作与对话	79
第四章 中国课程论研究现状描述	81
第一节 课程论研究论文的文献计量分析	81
一、1997—2010 年课程论研究论文的数量变化	81
二、1997—2010 年课程论研究论文的作者构成	82
三、1997—2010 年课程论研究论文引文分析	88
第二节 课程论研究论文的内容分析	91
一、1997—2010 年课程论研究论文的研究类型	92
二、1997—2010 年课程论研究论文的研究主题	93
三、1997—2010 年课程论研究论文的方法类型	105
四、1997—2010 年课程论研究论文运用的具体研究方法	107
五、1997—2010 年课程论研究论文的研究视角	109
第五章 中国课程论研究现状评价	111
第一节 中国课程论研究的本体论透视	111
一、独立中显现不成熟的中国课程论	111
二、紧扣实践需要的热点与研究薄弱的“历史”与“实体”	114
三、受青睐的实践课程论与遭冷遇的科学课程论	119
第二节 中国课程论研究的认识论透视	120
一、对实践的关注与脱离并存	120
二、有待强化的本土意识	121
三、研究方法的严重偏失	125
四、需要进一步拓宽的研究视角	129
五、走向合作与专业化的研究共同体	130

结语 未尽的探索.....	134
第一节 元课程论的诉求.....	134
第二节 本研究的贡献与不足.....	135
一、元课程论探索的贡献与不足.....	135
二、量化方法的贡献与局限.....	136
三、后续研究的打算.....	137
参考文献.....	139

绪 论

第一节 问题的缘起与研究背景

一、问题的缘起

由于工作的需要,我担任了教师教育专业本科生《课程论》的教学工作,并由此产生了对课程论学习与研究的兴趣和热情。多年《课程论》教学的经历,再加上攻读博士学位期间的进一步学习,使我开始逐步涉足课程论这个年轻的研究领域,对课程论理论体系和课程论研究所涉及的基本问题也有了一个大致的了解。在一次参加国际学术会议的过程中,就有关问题请教一位国外学者,简单交流之后,他突然问我:“从什么地方可以比较系统地了解中国课程论研究的现状?比如,中国课程论研究所取得的主要成就是什么?中国课程学者们关注的热点问题是什么?所运用的主要研究方法是什么?存在的主要问题是什么?”虽然在教学和学习的过程中,我曾阅读过不少国内课程论著作和研究论文,其中也有少数文章是对中国课程论研究现状的反思,但面对这些问题我还是一时语塞。

在我的直觉和印象当中,新中国成立后中国课程论的研究历史十分短暂,1989年才出版第一本《课程论》专著。但在新课程改革的大背景之下,近年课程论研究似乎又十分热门,研究成果如雨后春笋。那么,中国课程论研究的现状究竟如何?运用什么样的方法才能对中国课程论研究的现状做出比较系统的描述和比较客观的、有事实依据的评价?国外学者的提问启发了我,使我陷入了深深的思考,也激发了我探索这一问题的兴趣和热情。

课程是实现教育目的的重要途径,是组织教育教学活动的最主要的依据,是集中体现教育思想和反映教育观念的载体,居于教育的核心地位。^①美国学者罗伯特·特拉弗斯(R. Travers)说:“教育研究的中心点无疑应在课程领域内。”^②如今,课程研究已成为教育研究中的一个核心部分^③,课程研究的重要性已日益获得共识。在新课程改革的大背景下,中国课程论研究成果的数量增长迅速,研究队伍也迅速壮大,课程研究的领域被进一步拓展。但对课程

① 朱慕菊.走进新课程:与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

② 吕达.中国近代课程史论[M].北京:人民教育出版社,1994.

③ 钟启泉.课程论[M].北京:教育科学出版社,2007.

论研究自身的系统评价却十分少见,元课程论研究几乎还是一片空白。

课程论研究的发展需要不断提出新的课程问题,需要课程研究方法的创新,需要思维方式的变革。但课程论研究的发展亦需要对课程研究自身不断的审视,通过对自身的审视来总结成就,发现问题,从而找到前进的方向。随着中国课程论学科地位的确立和研究队伍的逐步形成,现在我们所需要的正是这样的一种审视。为此,便有了透视中国课程论现状研究的构想。

二、研究背景

课程是教育中(物的因素中)最关键、关涉面最广的因素,社会通过课程体现它对教育的要求,学校通过课程达到促进学生发展的目的。课程问题虽然重要,但在从古代到近代的漫长历史进程中,由于社会文化发展的缓慢,知识积累有限,再加上专制集权式的教育管理模式,“‘教学什么’的问题,是一个不言自明的问题,几乎是一个不是问题的‘问题’,至少不是一个重要问题”^①。因此,课程的历史虽然漫长,但课程作为一个独立的研究领域只有不到百年的历史,我国课程论研究的历史则更加短暂。课程论学科的建设与发展,任重而道远。而中国当前的新课程改革正如火如荼地进行,课程改革需要“理论先行”^②。

(一) 现实背景:新课程改革的全面推进呼唤课程论研究的加强

近现代以来,随着科学技术的飞速发展和人类知识量的几何级增长,“教学什么”已变成了第一位的问题。新中国成立后曾进行过多次课程改革,然而,直到新一轮基础教育课程改革之前,我国原有的课程体系仍存在诸多弊端:课程内容存在“繁、难、偏、旧”的状况;课程结构单一,学科体系相对封闭,难以反映现代科技、社会发展的新内容,脱离学生经验和社会实际;学生死记硬背、题海训练的状况普遍存在;课程评价过于强调学业成绩和甄别、选拔的功能;课程管理强调统一,致使课程难以适应当地经济、社会发展的需求和学生多样化发展的需求。^③ 这些问题的存在,致使我国现有的课程体系不能很好地适应时代发展的要求和应对国际竞争的需要,也在很大程度上制约着素质教育的真正落实,因而从根本上制约着我国基础教育水平的提高。

为此,2001年5月29日,国务院颁布了《关于基础教育改革与发展的决定》,提出要优先发展基础教育和“深化教育教学改革,扎实推进素质教育”,并明确提出了要“加快构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系”。紧接着在2001年6月8日,教育部就颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,正式拉开了新一轮基础教育课程改革的序幕。

新一轮基础教育课程改革是新中国成立以来的第八次基础教育课程改革,其步伐之大,速度之快,难度之大,都是前七次改革所不可比拟的。它将实现我国中小学课程从学科本位、知

① 黄甫全.现代课程与教学论(上)[M].北京:人民教育出版社,2006.

② 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2003.

③ 朱慕菊.走进新课程:与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

识本位向关注每一个学生发展的历史性转变。^① 新课程改革的全面铺开,既为课程论研究提供了良好的土壤和机遇,同时,也向课程论研究提出了前所未有的要求和挑战。新课程改革中遇到的诸多问题都需要通过课程论的研究来解决,同时新课程改革本身也需要课程理论的支持。

(二) 理论背景:课程论学科建设的迫切需要

课程作为一个独立的研究领域,始于20世纪初叶的美国,以1918年美国课程理论家博比特(F. Bobbit)《课程》一书的出版为标志,至今已有近百年的历史。大致经历了技术阶段(1918—1949)、范式阶段(1949—1969)和理解阶段(1970年以后)三个阶段。

课程作为一个独立的研究领域,在我国最早可以追溯到20世纪20年代,当时围绕着1922年的新学制改革,我国学者纷纷开始研究课程,特别是中等教育课程。^② 发表了一系列关于课程研究的论文,出版了一系列课程研究专著,同时美国课程研究的成果也很快被翻译介绍到中国来。虽然这一时期我国的课程论研究主要是介绍和移植美国课程论,研究的深度和广度都有所欠缺,但课程论学科已初具雏形,而且这一时期我国的课程论研究与美国等西方国家几乎是同步进行的。

新中国成立以后,由于我国移植苏联的教育科学,课程论仅仅作为教学论的一个部分,而且在苏联教育科学中,没有“课程”这一术语。因此,很长一段时间,课程论在我国失去了其独立的学术地位,对课程问题的研究也是零零散散,不受重视。

改革开放以后,由于理论研究环境的改善和教育改革的需要,课程论的研究重新受到重视。1989年我国正式出版了两本课程论专著——陈侠的《课程论》和钟启泉的《现代课程论》,1997年3月中国教育学会教育分会“全国课程专业委员会”成立,课程论作为一个独立研究领域和教育学的一个分支学科的地位初步确立。2001年新课程改革的启动更是在全国范围内掀起了一个课程论研究的热潮,课程与教学论博、硕士点迅速增加,研究队伍迅速扩充,有关课程论研究的论文和专著大量涌现,课程论研究出现了前所未有的繁荣。

然而,作为一个独立的教育学分支学科,课程论还显得十分年轻和不成熟。不仅研究历史短暂,而且研究范围尚不十分确定,基本概念使用混乱,在许多基本问题上尚存在较大争议,我国课程论学科建设还有很长的路要走。

实践的迫切需要和理论自身的不成熟性呼唤加强了课程论学科建设,使我国课程论研究尽快走向理性、规范和成熟。为此,对我国课程论研究现状进行一个全面、客观、系统地分析与评价,总结我国课程论研究取得的成果,探明我国课程论研究中存在的盲点和问题,便成为十分紧迫而重要的任务。本研究正是基于这样一个背景,试图运用定量与定性研究相结合的方式,尝试以“元课程论”作为分析框架,对近十几年来我国课程论研究现状进行系统地描述与评价。

① 朱慕菊.走进新课程:与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

② 张廷凯.我国课程论研究的历史回顾:1922—1997(上)[J].课程·教材·教法,1998(1):7-12.

第二节 课程论研究现状透视的意义

元课程论理论框架的建构和对中国课程论研究现状的系统审视,对我国课程论学科建设和课程论研究的发展而言,具有多重意义。

一、对促进“元课程论”研究和课程论学科建设具有重要的理论价值

课程论学科建设是我国当前课程研究中紧迫而又十分重要的一项任务,本研究对促进我国课程论学科建设具有重要的理论价值。首先,本研究开中国“元课程论”研究之先河。“元课程论”以课程论自身作为研究对象,为课程论的反思提供理性的武器。“元研究既是一门学科成熟的标志,也是一门学科走向成熟的必由之路”^①。然而,在我国“元课程论”的研究还是一片空白,本书对元课程论的探索可以起到抛砖引玉的作用,引起课程学者对元课程论研究的关注。其次,本研究对促进我国课程论学科建设具有重要理论价值。本研究尝试以元研究的思维方式回答“课程论”是什么,探讨课程论的研究对象、领域与性质。对于明确课程论的研究对象与范围、促进课程论学科体系建设具有重要的理论价值。最后,本研究的成果还有助于研究者对我国课程论学科及课程论的研究本身进行多方面的、立体的反思。

二、为中外学者了解我国课程论研究现状提供一个便捷的窗口

凭经验大家都觉得最近十几年是我国课程论研究的繁荣时期,论文成千上万,专著几百余部。那么,我国当前的课程论研究究竟繁荣到何种程度?我国课程论研究探讨的主要问题和热点是什么?取得的主要成就又是什么?由于课程论学科在我国的发展历史比较短暂,因此,学者对这些问题的反思与探讨并不多。已有的一些反思与探讨,大多是基于作者的经验和有限的文献,具有一定的片面性和主观性,而且大都集中在对研究主题的综述上,分析维度比较单一。本研究借鉴科学文献评价中常用的“文献计量法”,以所有教育类核心期刊(CSSCI)1997—2010年所有有关课程论研究的论文为研究对象,从文章数量、作者、引文情况、研究主题的分布与变化、研究方法、研究视角等方面进行全面、量化的分析。用事实和数据说明我国课程论研究的现状与发展趋势。同时,本研究还将采用半定性半定量的研究方法——内容分析法,分析十四年来我国课程论研究的热点和盲点,分析我国课程论研究所采用的主要方法和研究视角,概括我国课程论研究取得的成就和存在的问题。不仅为我国学者全面、整体地了解课程论研究现状提供了大量的事实和数据,也为国外学者了解中国课程论研究现状提供了一个便捷的窗口。既可以促进国内学者对课程论研究的反思与改进,也有利于促进我国课程论学者与世界的交流与对话。

^① 郭元祥.元教育学概论——元教育学的性质、对象、方法及意义[J].华东师范大学学报(教育科学版),1994(2): 17-26.

三、为我国学者进行课程论研究提供丰富的实证资料

本研究是对我国课程论研究现状一个全面的、多方位的透视。研究结果将向我国学者展示我国课程论研究队伍的构成,研究成果的数量、分布及变化趋势,对中外文献的利用情况,对期刊文章、图书、报纸、学位论文、会议论文、网络文献等各类资料的利用情况,各种研究视角与研究方法的运用情况,我国课程论研究的领域、主题分布与变化情况。可以使读者通过本研究的成果来俯瞰最近十余年来我国课程论研究的全貌,迅速获取自己所需要的相关信息。

四、为我国课程论的未来研究提供重要参考

本研究可以为我国课程论的未来研究提供重要参考。首先,本研究可为我国课程论学者进行选题研究提供重要参考。通过文献计量分析和内容分析,我们不仅可以发现哪些问题研究得比较多,比较成熟,不需要或很少需要进一步的研究,避免重复研究和无效研究。亦可以发现哪些问题虽然重要但却研究得比较少,需要进一步加强。其次,本研究将提供已有研究在研究方法、研究视角的运用等方面的情况,为后续研究中方法的选择与视角的选取提供参考。最后,本研究将从多方面揭示我国已有研究中存在的问题,为课程论的未来研究提供建议。

第三节 研究设计与方法

因特殊的政治、经济原因,中国港、澳、台地区的课程论研究与大陆有较大区别,本研究主要探讨的是中国大陆的课程论研究现状,不含港、澳、台的课程论研究。本书所称中国课程论研究仅限中国大陆的课程论研究,为避免行文繁冗,简称中国而不用中国大陆。

关于“课程论研究现状”,将1997—2010年的课程论研究成果纳入研究视野,以便使用定量分析的方法描述中国课程论研究现状,并以此为基础进行现状评价。另外,本研究选择1997—2010年为研究范围还与中国课程研究的特殊性有关,1997年是中国课程论研究史上一个重要的转折点:一是在1997年3月中国教育学会教育学分会正式批准成立了“全国课程专业委员会”,并于同年11月召开了首次“全国课程学术研讨会”;二是在1997年国务院学位委员会、国家教委颁布的培养研究生学科、目录中,把“课程与教学论”作为教育学一级学科下属的二级学科。

一、研究的问题与框架

本研究以元课程论作为分析框架,对1997—2010年我国课程论研究情况进行了比较全面的描述与评价。本研究所要回答的主要问题是:

第一,中国课程论研究的现状如何?

第二,如何评价中国课程论研究现状?

围绕对这两个问题的回答,本研究将从以下三个方面展开:

(一) 元课程论的初步探索

“元”在英文中是“meta”一词,有“在……之后”、“次级的”、“总的”、“超越”、“初始的”等多种含义。在中文中,“元”具有“首要、初始、原本”等意义。在当今的各种“元”研究中(如元伦理学、元逻辑学、元社会学),一般取其“在……之后”或“超越”的含义,是一个外来概念。

在20世纪末,中国教育学研究的“危机感”曾引发过一场关于“元教育学”研究的争论。众多学者对元教育学的研究对象、内容与方法,元教育学的性质进行了广泛的探讨。有学者从布雷岑卡“元教育学”的定义出发,认为元教育学就是教育学认识论,是对已有教育理论的形式化分析^①,而有些学者则主张扩展元教育学的研究范围,认为元教育学至少应包括两方面的内容:教育学理论形态的研究和教育学研究的研究。^②具体包括对教育学的研究对象、功能、性质、理论结构等的探讨,对教育学历史发展过程的考察,对教育学理论陈述体系的分析,对教育学研究共同体的研究,以及对教育学研究现状的分析等方面。

由于课程论研究的历史比较短暂,学科发展正处于上升阶段,“危机”似乎还是遥远的事情,所以在世界范围而言,元课程论的研究还没有进入“显性”阶段,对元课程论的定义,元课程论研究的对象、内容等的探索还非常少见。本研究依据元教育学研究中对元教育学定义的探讨,取“元”这一概念最宽泛的意义。靳玉乐教授曾区分了课程研究中的“元研究”与“问题研究”,认为“元课程研究”即以课程论本身为研究对象,探讨课程论的构建与发展问题,旨在反观自身的学科局限,提高学科独立意识,扫除学科前进的障碍,指明学科发展方向。^③因此,本书将课程论的研究分为“课程问题”研究和“元课程论”研究两个层面,“课程问题”研究主要致力于探明和解决课程的实际矛盾和理论疑难,“元课程论”研究泛指所有以课程论本身为对象的研究,其根本目的在于为学科的发展指明方向,促进学科的深化与发展。

元课程论是本书进行现状描述与评价的基础,主要探讨以下问题:

1. 课程论本体论:课程论是什么?探索课程论的对象、领域与性质。
2. 课程论认识论:我们需要什么样的课程论研究?

(1) 课程论认识中的几种基本关系:如何认识理论与实践、价值中立与价值负载、课程论与其他学科、本土意识与国际视野等之间的关系。

(2) 课程研究方法论:主要探讨课程论研究的范式、课程研究方法的分类与课程论研究的视角。

- (3) 研究者共同体:我们需要什么样的课程论研究共同体?

(二) 中国课程论研究现状描述

“中国课程论研究现状描述”主要探讨以下问题:

① 唐莹.元教育学[M].北京:教育科学出版社,2002.

② 郑金洲.“元教育学”考辨[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(3):1-14.

③ 靳玉乐,李殿森.课程研究在中国大陆[J].教育学报,2005(3):8-17.

1. 中国课程论研究论文的数量及其变化情况如何? 此问题主要通过对十余种教育综合类核心期刊课程论研究论文的数量统计来回答。

2. 中国课程论研究中对国内外各种类型的文献的使用情况如何? 此问题主要通过引文分析来揭示我国课程论研究中使用引文的数量、对国内与国外文献的使用情况、对各种类型文献的使用情况等。

3. 中国课程论研究队伍的构成情况如何? 此问题主要通过文献计量分析来揭示中国课程论研究核心作者的比例及发文比例, 作者的来源机构、年龄构成、合作情况等。

4. 中国课程论研究的热点与冷点问题分别是什么? 此问题主要通过运用内容分析法对最近十年我国课程论研究主题进行统计分析, 揭示我国课程论研究的热点及其变化情况, 揭示我国课程论研究中存在的盲点及冷门领域。

5. 中国课程论研究所运用的主要方法和视角是什么? 此问题的回答主要通过运用内容分析法, 分析我国课程论研究所运用的主要方法及视角。

(三) 中国课程论研究现状评价

“中国课程论研究现状评价”主要探讨以下问题:

1. 中国课程论研究的本体论透视。依据量化统计提供的数据, 并结合近十四年来我国出版的课程论研究专著, 从课程论的学科地位、研究范围、学科性质等维度来评价中国课程论研究现状。

2. 中国课程论研究的认识论透视。在对近十四年来我国课程论研究论文进行量化统计和内容分析的基础上, 从理论与实践的关系、本土意识与国际视野、研究方法 with 视角、研究共同体等方面对我国课程论研究现状进行评价。

二、研究方法的确定

(一) 定量与定性研究的结合

由于课程论在中国还是一门十分年轻的学科, 作为一个独立的研究领域仅有二十多年的时间, 学科体系尚不完善, 学科的发展还不成熟。因此, 对于我国课程论研究本身的研究并不多。而且, 已有的对于我国课程论研究现状的研究大都是基于作者个人经验的反思性研究或者对有限文献的归纳性研究。对于文献的搜集很不全面, 同时文献的搜集缺乏确定的抽样方法, 具有一定的主观性和随意性。因而, 其研究结果难免受文献数量的影响而不够全面, 或受研究者本人主观倾向的影响而带有一定的主观臆断性。

为此, 本研究采用定量与定性相结合的方法。按照一定的抽样方法全面搜集了反映我国课程论研究现状的所有论文, 并运用文献计量法对其进行量化统计与分析, 用数据与事实来揭示我国课程论研究的现状。另外, 本研究还采用内容分析法这种半定量半定性的研究方法, 对我国课程论研究的主题、方法、视角等进行分析, 揭示我国课程论研究的热点、盲点、趋势、成就与问题。

(二) 本研究所采用的具体研究方法

1. 文献法与思辨法。文献法与思辨法主要用于建构本研究和分析框架,进行“元课程论”的探索。

2. 文献计量法。“文献计量法是一种基于数学和统计学的著名的定量分析方法,它以各种科学文献的外部特征为研究对象,以输出量化的信息内容为主要特点。”^①文献计量法以文献的外部特征,如篇目、著者、引文等为分析研究的对象,具有客观、系统和量化的特征。文献计量法最早被运用于情报学、图书馆学等研究领域,近年来其应用领域迅速扩大,扩展到科学学、社会学、预测学、科学评价和科技管理等研究领域。最近,已开始有研究者将这种方法运用到教育科学研究领域,用以进行教育科研评价、研究热点分析以及研究趋势预测等方面。

本研究通过运用文献计量法对1997—2010年我国课程论研究论文数量特征的分析来评估课程论在我国教育科学研究中的地位及受关注程度,通过文献数量的年度变化来预测课程论研究的发展趋势,通过著者分析来揭示我国课程论研究队伍的构成情况。另外,还将通过对引文数量、引文类型、引文语种的统计分析,评估我国课程论研究者利用文献情报的能力,从一个侧面揭示我国课程论学科的成熟水平和完善程度。

3. 内容分析法。内容分析作为一种学术研究手段,最早出现在新闻学的研究领域。1926年威利(Malcolm Waley)发表了《乡村报纸》一文,在文中他对乡村报纸的内容进行了分析,这是内容分析法的肇始。^②1952年,美国传播学家伯纳德·贝雷尔森(Bernard Berelson)对内容分析下了一个广为接受的定义,“内容分析是一种对具有明确特征的传播内容进行的客观、系统和定量的描述的研究技术”^③。其后,内容分析便开始被广泛运用于各种语言及非语言传播内容的分析。如今,内容分析法已被广泛运用于教育学、心理学研究领域,用于对某一研究主题或研究对象进行趋势分析、现状分析、比较分析以及意向分析。

目前,国内不仅有许多运用内容分析法进行教育研究的范例,在多种教育研究方法论著中也对其进行了介绍与评价。例如:董奇的《心理与教育研究方法》(北京师范大学出版社,2004)、李秉德的《教育科学研究方法》(人民教育出版社,2001)、杨晓萍的《教育科学研究方法》(西南师范大学出版社,2006)等著作中均将“内容分析法”作为一种教育科学研究方法予以介绍。董奇教授将内容分析法定义为:“内容分析是对各种材料,记录的内容、形式、心理含义及重要性进行客观、系统和数量化描述的一种研究方法。”^④

内容分析法的设计与实施一般分为以下几个部分:(1)确定研究目的;(2)选择分析单位;(3)设计分析维度及体系;(4)抽取分析材料;(5)评判记录。^⑤

① 王曰芬,路非,吴小雷.文献计量和内容分析的比较与综合研究[J].图书情报工作,2005(9):70-73.

② 王成海,袁建新,王凯成.默顿博士论文:集体传记方法和内容分析方法的确立[J].科学技术与辩证法,2007(3):18-22.

③ 朱少强,邱均平.文献计量与内容分析——文献群中隐含信息的挖掘[J].图书情报工作,2005(6):19-23.

④ 董奇.心理与教育研究方法[M].北京:北京师范大学出版社,2004:304.

⑤ 董奇.心理与教育研究方法[M].北京:北京师范大学出版社,2004:305-309.

本研究尝试采用内容分析法对 1997—2010 年我国课程论的研究现状进行比较全面、客观的分析与评价,探索当前我国课程论研究的热点与变化趋势,查明我国课程论研究中存在的主要问题,试图为我国课程论的未来研究提供客观的参考信息并提出有针对性的建议。

具体来说,本研究以 1997—2010 年教育综合类核心期刊上发表的所有课程论研究论文为研究对象,运用内容分析法从研究主题、研究类型(理论研究、应用研究、综合研究)、研究方法(定性研究与定量研究、思辨研究与实证研究;思辨法、文献法、观察法、访谈法、问卷法、调查法、实验法、行动研究)与研究视角(教育学、哲学、心理学、社会学、文化学、政治学等)进行分析,系统地描述了中国课程论研究的现状,并以此为基础从本体论和认识论两个层面对中国课程论研究现状进行评价。

三、研究样本的选取

哪些研究成果可以代表中国课程论研究的现状?这是本研究所要解决的首要问题。对研究现状的探索应有一定的时间跨度,以便探明本领域研究的发展变化趋势,比较全面地了解所取得的研究成就,也只有跨越一定的时间期限才能比较充分地暴露研究中存在的问题。为此,本研究选择了 1997—2010 这个时间段。选择 1997 年作为起点既考虑到时间跨度问题,也因为 1997 年是中国课程论研究的一个重要转折点,“全国课程专业委员会”的成立、首届“全国课程学术研讨会”的召开以及“课程与教学论”学位点的设立,标志着我国课程论研究进入了一个新阶段。

考虑到近年我国课程论研究的成果不仅数量比较多,而且分散于各种教育理论刊物及综合文科学报和综合性社科期刊,收集所有的研究论文不仅在技术上是不可可能的,也是不必要的。为此,本研究采用整群抽样的方法,以教育综合类核心期刊(CSSCI)为文献的主要来源。

以教育综合类核心期刊(CSSCI)作为文献主要来源的原因是:(1)相对于学报及综合类刊物而言,教育综合类期刊发表课程论研究的文章相对比较集中。(2)CSSCI 核心期刊是经过比较科学的期刊评价而产生的,不仅编辑规范,而且文章质量高,能够代表我国课程论研究的最新成果和前沿。

自 1997—2010 年,南京大学社会科学文献评价中心已进行过七次期刊评价,并发布了七次 CSSCI 来源期刊名录。就教育类期刊而言,每次评价入选刊物均有所变化。为保证资料的全面性,本研究采用的标准是:只要在七次评价中有一次入选 CSSCI,即作为本研究的文献来源期刊,但高等教育类、教育技术类、学前教育类、成人教育类、特殊教育类等专业性较强的刊物因其很少或者不刊发课程论研究文章而不作为来源期刊。

经过筛选,本研究所确定的课程论研究文献来源期刊为以下十三种:1. 课程·教材·教法;2. 教育研究;3. 全球教育展望;4. 教育理论与实践;5. 教育发展研究;6. 中国教育学刊;7. 比较教育研究;8. 上海教育科研;9. 外国教育研究;10. 教育科学;11. 教育评论;12. 教育研究与实验;13. 华东师范大学学报(教科版)。

在确定来源期刊以后,通过中国期刊网全文数据库(CNKI)以刊名为检索项对其 1997—

2010 年的所有文献进行检索^①,并根据篇名进行人工筛选,选择属于“课程论”研究范畴的文章。人工筛选分三次进行:

第一次,初选——排除那些明显不属于课程论研究的文章^②。

第二次,用年度总目录中“课程研究”或“课程与教学”栏目中的目录与所选文章进行对比,防止漏选;由于 2000 年以前大多数期刊没有年度总目录,故对这部分目录进行两次浏览以防止漏选。

第三次,通过逐篇阅读摘要或全文的方式,剔除无效文章。剔除的标准是:1. 不属于课程论研究的文章;2. 国外及中国港、澳、台地区作者发表的文章;3. 转载的文章或文摘;4. 对一稿多投的文章,按最新的 CSSCI 排序进行剔除,即只保留排序最靠前的文章。

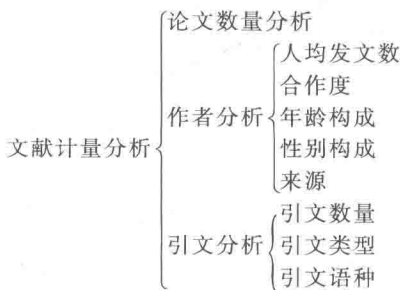
四、资料的整理与分析

(一) 1997—2010 年课程论研究论文的文献计量分析

1. 课程论研究文献的数量特征,主要对文章年度数量变化情况进行统计分析。

2. 作者分析。具体包括人均发文数、合作度,作者的年龄构成、性别构成、来源(高校、中小学、专业研究机构、政府部门及其他),依据“普赖斯定律”计算核心作者的数量及发文情况,从而对我国课程论研究队伍的构成进行整体评价。

3. 引文分析。具体包括引文数量分析、引文类型分析(图书、期刊、报纸、学位论文、会议论文、网络文献及其他)、引文语种分析(中文、译著、英文及其他)。



(二) 1997—2010 年课程论研究论文的内容分析

1. 研究主题分析

由于课程论研究自身的不成熟性,课程论自身的研究范围与学科体系至今仍然是一个存在较大争议的问题。而类目的确定又是本研究中内容分析法的核心和关键,因此,研究主题的确定即成为本研究的重点和难点。

① 注:由于《全球教育展望》和《教育研究与实验》两种刊物 CNKI 数据库数据不全,故再辅以人工检索。

② 注:本研究是对普通课程论研究现状的研究,因此,对具体学科(语文、数学等)的课程研究及对高等教育课程、职业教育课程的研究不纳入本研究的范围。另外,对那些不能通过文章题目确定是否属于课程论研究的,先纳入选择范围。