

我国“课程研究的理论基础” 的反思与构建

刘家访

(四川师范大学 教师教育学院, 成都 610068)

摘要:“课程研究的理论基础”历来是课程理论研究的一个核心问题,研究者提出了许多见解。但是,由于对其中一些基本问题如课程的基础、课程的理论基础等界定的模糊,以及对课程论与相关学科的关系认识不清,导致研究者对这一问题的研究出现了多种问题。在分析问题的基础上,提出解决问题的思路。

关键词:课程;课程研究;理论基础;反思;建构

中图分类号:G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2007)03-0106-07

新时期以来,在我国课程论研究中,课程研究的理论基础成为众多研究的一个主要问题。通观我国有代表性的课程论著作,几乎都有专章讨论。在对课程研究理论基础的的分析中,研究者的视角大致相当,且得到了几乎一致的结论。笔者认为,既有研究仍存在着许多问题,并制约着课程基础研究的深化。

一 我国“课程研究的理论基础”的研究现状

对课程研究的理论基础的探讨,是课程理论研究的核心问题^①。研究的基本假设是:课程论作为一门理论学科和研究领域,它所涉及的核心概念如社会、学生、知识等并非课程论所独有或只是课程论的研究对象,其它学科的研究成果、方法、思路、理论等可以也必须在课程理论中得到反映,而借用其它学科的相关研究成果可以使课程理论中的相关观点得到进一步佐证和证明,保证课程理论所提出的新见解的正确性和科学性。正是从这一假设出发,研究者主要集中探讨了如下问题。

(一)课程的理论基础学科分析

哪些学科可以作为课程的理论基础学科,研究者似乎得出了共同的结论,即能够成为课程的理论

基础学科包括心理学、社会学、哲学。正如施良方认为:“把心理学、社会学和哲学作为课程的基础或基础学科,是大家比较公认的。”^{[1]23}这种观点源于史密斯和洛瓦特(Smith, D.L & Lovat, T.J)。研究者认为,正是由于课程理论主要研究社会、知识、学生,因此所有研究这些问题的学科即社会学、心理学、哲学(知识问题研究主要是哲学认识论研究的主要问题,它所解决的是人的认识的来源和知识的性质)就必然成为课程论的理论基础。

有研究者提出,课程的理论基础学科还包括教学论,并对课程论与教学论间的关系进行了探讨^{[2]318}。甚至有人提出课程的理论基础学科还包括科学学。他们认为,由于科学学的产生及其发展,要求课程“必须反映人类改造世界的最新科学成果,帮助学生形成辩证唯物主义和历史唯物主义世界观,养成科学精神,具备科学头脑,掌握科学的本领”^{[3]82}。靳玉乐则从课程研究方法论的角度提出课程论与未来学之间存在着密切的联系,因此可以成为课程的理论基础学科^[4]。蔡斯(Zais, R.S)认为:“课程的基础一般由四个基本领域构成:认识

收稿日期:2006-12-21

作者简介:刘家访(1963—),男,四川隆昌人,教授,教育学博士,主要从事课程与教学论研究。

论、社会学或文化学、个体、学习理论。这四个领域的理念、态度、价值观构成了影响甚至控制课程内容与组织的基本力量。”^{[5]101}奥恩斯坦(Ornstein, A)则将课程的理论基础划分为哲学、历史、社会学、心理学^{[6]33}。

显然,对课程的基础理论学科的分析,决定着对课程的基础的研究,但采用枚举的方式,极有可能排斥一些原本对课程有重要影响的学科,特别是随着学科分化的加剧,新兴学科不断涌现,导致对社会、学生、知识作研究的新学科不断出现或形成新的融合,因此,对这一问题需要进一步加以分析。

(二)各基础学科与课程论的关系

在认可某一学科可以或应该成为课程的基础理论学科之后,就需要分析这些学科与课程理论之间的关系。考察我国新时期以来对这一问题的研究,大致可以看到如下思路与方法。

(1)历史的统一。即从学科发展的历史探讨中寻求学科之间发展轨迹的统一性。其基本观点是作为课程的基础理论学科,“尽管有其自身发展的轨迹,但毕竟都是特定社会历史条件下的产物。如果把它们放在社会历史背景下予以考察,似乎能依稀看出一种基本走向。而且这种走向是与课程演变、发展的轨迹相吻合的”^{[1]24}。正是在这一基本理念的指导下,许多对课程基础学科与课程论之间关系的研究论著都对其关系做了历史的透析^②。但是,我们应当看到,仅仅从历史的角度探讨基础学科与课程论之间的关系,只能从一个侧面了解二者在什么时期、什么命题或结论上的一致性,不能排除其中的偶然因素。

(2)命题的一致。由于各课程理论的基础学科所研究的问题或命题与课程论研究的一致性,因此,在这一问题的研究上,研究者借用了各学科的理论流派对某些命题的观点阐述课程问题,如心理学中的行为主义、认知学派、人本主义,社会学中的结构功能主义、冲突理论、解释理论,哲学中的实用主义、逻辑实证主义、日常语言分析、批判理论等,这些理论或理论流派在分析某些问题时也都对课程的一些命题给予了说明。问题是课程论和其它学科之间也许并不存在必然一致的研究逻辑,只是对其它学科研究的描述,对课程论研究并无多大意义。

(3)影响的机制。作为关系研究,其基本目的是要说明其它学科对于课程论发展的意义以及这些

学科对于课程论的基本影响和机制,仅仅说明其基本关系只是提出了研究的基本假设,并未真正说明它们之间关系的实质。因此,有研究者对基础学科的影响机制进行了分析。如丛立新认为,哲学对课程论的影响大概有两个层次:一是哲学本体论层次,“在这个层次上,哲学对于课程论的影响是与对整个教育理论的影响一致的,以特定的哲学理论关于自然、社会、人的学说诠释教育活动的形式、意义,并且贯彻到课程领域,表现为形成关于课程的基本理念”^{[2]304};二是方法论层次,这种认识只是从某一学科的具体影响出发,并未从更高的层次探讨课程论与其它学科之间的关系。

(4)关系的差异性。哲学、心理学、社会学对课程论的影响,其表现形式也有差异,或可以认为,它们之间的关系在某种程度上有不同的表现,如哲学由于其概括化和抽象化,使它对课程论的影响比较松散和泛化,有时需要通过某种中介,而心理学与哲学相比较,其对课程的影响更加直接、明显和具体,有时哲学对课程论的影响常常以心理学为中介实现。

(三)课程研究的理论基础的细化或深化

主要表现在将前述的课程研究的理论基础应用于一些具体的课程类型,试图通过这样的探讨,一方面将课程理论的一般原理应用于具体的课程类别,另一方面探询这些课程类别的理论基础的差异性。如潜在课程、综合课程、活动课程等方面,主要反映一般和特殊的关系,对这些问题的研究,既可能导致研究的深化,也可能导致课程研究的宽泛化,因为课程的类别太多,有时难以在差别性上将其基础区分开来。

二 我国课程研究的基础研究的问题检视

课程基础的研究成为当前课程理论研究的一个重点有其历史原因,它是构建当代课程理论知识及其体系的必然因素。然而,需要指出的是课程理论知识和体系的构建,需要从逻辑上对上述研究进行分析,找出其中存在的问题。

(一)概念模糊

纵观我国课程理论对这一问题的研究,首先涉及到的一个问题是研究者使用了这样一些概念来标明这一研究问题:课程基础、课程的理论基础、课程研究的理论基础等。其基本的指向是课程与课程论发展的基础,即影响课程与课程论发展的因素分析。

如施良方认为,所谓课程的基础,是指影响课程目标、课程内容、课程实施、课程评价的一些基本领域^{[2][23]}。这里的“基本领域”,就是指确定课程知识领域的外部界线,确定与课程最相关和最有效的信息来源。换言之,在作者看来,对课程基础的研究就是将课程目标、课程内容、课程实施和课程评价看作是课程研究的基本问题,通过对哪些知识可以作为其外部信息来源的分析,找出能够支撑课程理论的基本学科。在这里,课程的基础实际上等同于影响课程的其它学科。或许,我们可以将课程基础界定为课程理论的基础学科。

靳玉乐认为:“所谓课程的基础,系指那些对课程的发展和建设起决定性作用的基本力量。在西方的课程文献中,也常用‘来源’或‘制约因素’等术语来代替‘基础’一词。”^{[7][81]}从作者对课程的基础的界定看,其着眼点就是分析影响课程发展的因素。这是将课程的基础看作是实践形态的课程的分析,即课程作为一种实践,其发展总是受到多种因素的影响。而分析这种影响,将有助于我们预测未来课程的发展趋势。这也是我国对课程的基础研究的最为流行的看法^③。

有论者试图融合二者之间的分歧,提出课程基础应为“课程理论的基础”,即指那些对课程的发展和建设起决定作用的基本力量,影响课程设计、实施和评价的基本领域^[8]。

对课程的基础的界定,主要问题在于概念本身的多样性,即在课程的基础方面,有人简单认为就是课程的基础,有人认为是课程的理论基础,也有人认为是课程研究的理论基础。各自所要解决的问题存有差异,也导致这一领域的争论。将课程的基础看作是影响因素,主要是从实践形态的课程发展角度来看。由于影响课程的因素众多,以致人们对因素本身的分类也出现了问题。将课程的基础界定为影响课程的基本领域,实际上是试图划分出课程研究与其它研究领域的界线,同时又关注其它研究领域对课程的影响与决定作用。这导致对课程领域本身的认识出现严重分歧,对这一问题的研究出现了不必要的争论。

这一问题同时涉及对课程本身的认识,将课程的基础划分为客观基础和理论基础,实际是将课程既看作是一种实践又看作是一个领域或研究学科,或者是将课程划分为两个基本形态——事实形态和

理论形态,这是两个不同角度的讨论。

(二)两种研究视角的问题

作为实践的课程或事实形态的课程,其产生、形成与发展有着自身固有的逻辑,对这一方面的探讨,可以帮助人们认识课程发展的轨迹,从而预测课程未来的发展方向。然而,这种线性的思维并不能为人们提供确切的知识,因为寻着某种历史线索思考课程的发展趋势,会引导人们将思维局限于已有的课程现象,以致很难跳出课程领域进行思考。究其原因有三。其一,课程本身具有复杂性,将复杂的课程现象用简单的因果关系进行归因是不现实的。其二,教育问题特别是课程问题包含着多样性和不确定性。某一时期的课程现象往往与当时偶然的社会政治因素、经济条件、文化背景相关,但历史上的课程却总是表现多样,难以用某一确定的事实概括。其三,教育和课程中存在着“钟摆”现象。纵观 20 世纪的课程改革和课程思想的演进过程,可以发现,钟摆现象是课程实践的一个主要表现,科学与人文、理想与现实、个人与社会的取向都在实践中得到了表现,并不断在实践中反复,而一旦我们作出某种单一的选择,可能又回到历史中去了,也会出现历史上同样的错误。

从历史来分析课程,我们难以找到或预测其未来的趋势,因此,研究者试图从历史的演进过程中,概括出影响课程发展的因素,并将其作为影响课程的客观基础。这样的研究抛开了具体情景而注重抽象,表面看具有很强的科学性,然而,对影响因素的概括,由于研究者所持有的观念的差异导致概括的不同。值得我们思考的是:究竟哪些因素影响课程及其发展,在这些因素中,哪些是关键性因素,它们的主次关系如何,哪些起着动力作用。如果将影响课程的因素划分为内部和外部因素,其划分的标准是什么,其所起的作用又有何差异。然而,这些问题并未引起人们的足够重视。

作为理论形态的课程,是由一整套的陈述构成的。而这些陈述是所有课程研究者谈话的主题和思考的中心。作为课程理论研究者,首先需要考虑的是有无必要创建一种新的理论。如果需要,则在概念体系上形成一种全新的、以往的研究者所未触及的课题。即使如此,研究者所创建的理论仍然需要通过某种方式使自己所提出的命题能言之有理或言之有据,如通过试验或在本学科中寻求基础,由于课

程理论本身发展的原因和它自身的性质,创建理论可能只是一种愿望。相反,如果并非试图创建一种新的理论,则可以借用其它学科的理论,那么其它学科理论可能对课程理论的建构产生一定的影响。试图建立一种单一的理论的想法是不现实的,对其它学科的借用是必须与可能的,因此,将研究视角触及课程基础学科,这一点无可非议。关键的问题是哪些学科可以成为或必然成为课程的基础理论学科。就我国这一方面的研究看,研究者一般从国外学者的研究中得到结论,尚未注意从学科出发得出结论,即首先从课程理论所具有的性质出发,或从理论的本性出发,或从课程理论所研究的中心问题出发,寻求在某一方面能够佐证课程的假设或理论的学科基础。如果寻着这样的线索对课程的基础理论学科进行分析,我们所提出的课程的基础理论学科就是合理的,反之,如果只是从研究者的自身知识背景提出某些学科可以成为课程理论的基础学科,则会导致所提出的学科杂乱和无序。

(三) 缺乏对课程基础理论的分析

这里涉及两个基本概念,一是课程论的基础理论学科,这是指能够对课程理论的构建产生影响的,以知识、学生、社会为研究对象的其它学科,由于这些学科的研究方法、研究对象、研究视角的不同,其研究结论对课程理论的构建也会产生影响;二是课程论的基础理论,这是指课程论所独有的研究对象及研究方法和研究结论。从这样的划分中,可以看出,课程研究的基础理论学科应当指那些对课程基础理论的研究有着重大影响的其它学科,而非所有以知识、社会、学生为对象的学科。

众所周知,课程作为一个研究领域或学科,必须有自己研究的基本概念、范畴和命题。这些基本概念、范畴必须是能够支撑课程理论且具有逻辑联系的。换言之,在寻求课程论的基础理论时,首要的是找到这一学科的逻辑起点,并从逻辑起点出发,探求所有基本概念、范畴之间的关系。但是,由于我国课程研究者在这一问题上重视不够,只是简单寻求外在于课程基础理论的其它学科的帮助,这势必造成无休止的毫无意义的争论,或者过多地借用其它学科的研究成果。构成课程研究的基础学科究竟有哪些,如果没有找到课程研究本身的基础理论,就无法探讨其它学科的影响。

(四) 对课程研究的理论基础探讨的随意性

课程理论的研究对象和理论取向的差异性认识,也导致研究者不能从更广泛的背景下探讨这一问题。具体言之,有研究者提出科学学、未来学可以成为课程的基础理论学科,无疑看到了课程研究方法论中存在的问题,但这两门学科并非课程研究的核心。如果可以将知识、社会、学生等作为课程理论的研究对象或核心范畴,那么,研究这三个方面问题的学科显然也不仅仅是哲学、社会学、心理学,其它的如政治学、管理学、文化人类学、伦理学等也应当成为课程的基础理论学科。

另一方面,知识、社会、学生绝非是某一学科独有的研究对象,其它学科对这一范畴也有所研究,只是研究视角不同而已。再从对课程论基础学科与课程论之间的关系分析来看,研究者分析问题的视角都是单一的,即探讨其它学科与课程的关系的视角是单一的。这种单一性表现在以下两方面。一是从各学科各理论流派的语录中摘录涉及课程问题的只言片语,以此说明本问题古已有之,并将其作为一种定论证明某一结论的科学性,或作为研究证据。通过对与此相关的众多研究的分析则可以发现,由于古代或近现代思想家们常常因其对理想人格的苦思冥想和对知识的学术价值的刻意追求,导致其主张本身富含浪漫主义色彩而不被课程决策者甚至实践者所采用,另外一些思想家则以现实适应性为导向,由于其缺乏鲜明的价值导向,常常被认为是目光短浅和功利主义的,因此借用某一学科思想家的言论时,需要进行客观分析。二是从课程研究的某种学科命题出发,探讨其它学科对这一命题的基本认识与看法,其结果是课程与其它学科并未从本质上结合,二者仍然是“两张皮”,课程并不能从其它学科中借鉴到多少有价值的东西。

综上所述,课程理论研究需要对课程的基础学科进行分析,要求我们从方法论和实际课程发展需要两个方面,尤其是从课程的核心问题或范畴出发进行逻辑分析。

三 课程研究的理论基础问题的思考

反思我国理论界对课程的基础的研究,需要从方法论上进行一系列思考,并提出构建这一研究内容的基本体系。

(一) 课程研究的理论基础的对象

在课程论著作中,一般将课程的基础分为两个方面,即课程的基础和课程的理论基础,实际上,在

多数标明课程的基础的章节中,多数将其界定为课程的理论基础^④。

就课程研究的理论基础所要研究的具体问题言,首先,当我们将课程看作是一种实践形态的课程现象时,对课程研究的理论基础的探讨,就需要分析课程产生、形成、发展的规律,探询其发展的根本原因,从而依循课程发展的轨迹预测未来课程发展的趋势。这样,将课程的基础划分为课程的客观基础就有其现实的依据。其次,课程的理论基础是在这样的意义上使用的,即将课程作为一种客观现象,包括教育实践中的课程现象和教育改革中的课程现象。由于这些课程现象的客观复杂性,常常表现为多种因素的矛盾运动,其发展运行轨迹及动力,需要从理论上给予说明,因此将课程的基础看作是课程的理论基础是合理的。第三,当我们将课程看作一种学科形态的课程理论时,我们所要做的是构建出合理的课程理论,即通过建立一定的假设,并从不同的知识领域和实践中获得根据,这样可以促进课程理论的合理化。在这个意义上说,需要我们探究课程的理论基础或课程论的理论基础。探究课程的理论基础,就是获取课程理论赖以存在的合理依据,而这些依据一般源于学科本身或其它学科^⑤。

通过以上分析,可以得到这样的结论,由于课程的基础是在不同的意义上使用的,在这一问题上出现了用语的混乱。能否用课程的基础或其它词语将这一问题概括起来,就成为一个重要的问题。如果可能,就需要将其研究的核心命题或问题明晰化;如果不能,则要求在用语使用上更加规范。

笔者认为,对课程基础的探讨应当包括以上三个层次。作为学科形态的课程理论,其基本的研究旨趣是理论的构建,理论的构建自然离不开对课程的理论基础和课程论的理论基础的探讨。这实际上是寻求课程和课程论的学科基础,即借用其它学科的研究理念、方法和结论,丰富与完善课程理论,从而促进课程理论的进一步发展。作为理论,课程论本身离不开实践,对课程实践的研究也成为课程理论的重要任务。分析课程实践,就是要对实践中出现的问题给予合理的解释,并将其概括化,概括出来的思想也构成了课程理论的一部分。

从前面的分析中,可以看到,课程的理论基础所要解决的基本问题之一是课程理论与其它学科之间的关系。在我国,关于课程的理论基础学科有哪些,

几乎未有分歧,即认为课程的基础理论学科大致包括哲学、社会学、心理学。这一问题值得探究的是为什么必然是这三门学科,对此,很少有人去做深入的探究与分析。如果详细分析这一命题,可以发现探讨课程的理论基础就是寻求课程领域的外部疆界,并限定由什么来构成有效的信息来源,由此提出让人们接受的有关课程领域的理论、原理和思想^{[6]18}。这即是说,研究课程的理论基础,一方面需要界定课程的知识领域,划分出课程的内部界线或公认的知识,另一方面探询课程领域与基础学科之间的关系。一般来说,对于课程内部知识领域可以通过考察已经出版的教科书、文章和研究论文推论出来。

(二)课程的知识领域

课程的知识领域是决定课程理论本身与外部界线的基本尺度。这是探讨课程研究的理论基础的前提,即只有在明了课程的知识领域之后,才能在此基础上探讨课程理论与其它学科之间的关系,因为其它学科对课程研究的影响以及课程理论从其它学科所能够借鉴的理论观点、概念范畴、研究方法等都无不与课程的知识领域相关。

对于课程论的知识领域的分析,目前还未有一个共识性的东西。如比切姆(Beauchamp, G)将课程的知识领域划分为规划、实施与评价,恩格里什(English, F)从意识形态(或哲学—科学)、技术(或设计)和操作(或管理)的问题方面看课程;肖特(Short, E.C)把课程知识领域归纳为政策制定、编制、评价、变更、决策、活动或学习领域,以及探究(或理论)所用的形式和语言^{[6]18}。

显然,这样分析课程的知识领域同样无法获得一个公认的观点。如果从课程理论所需要承担的任务看,可以将课程的知识领域划分为两类。一是关于课程理论建构的主张与看法,包括课程的理论结构、课程思想发展的历史、课程研究方法以及课程编制的相关理论观点。就这一类知识而言,其主要的任务是将课程本身所涉及的各种要素按照逻辑的方式组织起来,并形成一定的概念框架或研究框架,以帮助本领域的人分析与综合资料,形成概念和原则,提出新的想法和参考意见,乃至预测未来。值得注意的是,关于课程理论建构的主张本身就构成课程的知识领域,同时也左右着课程研究的范围。二是与课程实践相关的知识领域,这一知识领域涉及从事课程实践的程序、方法与技能,或者可以认为是与

课程实践相关的知识领域,包括在课程决策与学校工作中发挥强制作用的因素以及涉及课堂行为的各种因素。换言之,与课程实践相关的知识领域常常涉及课程编制的具体程序与方法,而这些程序与方法一旦被概括化或理论化,也就与课程理论构建相关。因此,在探讨课程研究的理论基础时,需要关照课程实践,包括传统的课程实践和现时的课程实践,并从课程实践中出现的问题出发,一方面寻求理论指导实践的適切性和效果,另一方面强调实践过程与理论建构的合一。这是在解决理论与实践关系上的一种方法论。在传统课程理论中,常常将课程理论研究与课程实践看作是二元对立的,导致理论研究与课程实践长期相互背离,而将课程的理论建构与实践统一起来,就可以从根本上改变课程的研究现状,也能更好地促进课程理论的进步与实践的合理。

课程的知识领域实际上是课程运行过程中人们所形成的关于课程的理念以及课程的具体运行状况。而从课程的发展过程以及人们对课程的认识看,它们都与几个基本要素相关,即社会、知识、学生。即不管是理论建设还是课程实践中的知识领域,都将三个因素看作是需要解决的矛盾。这三个因素可以说构成了课程所需要解决的基本矛盾,其关系是三因素间相互作用,忽视任何一方都会导致课程理论的简单化和课程实践的失败。

分析课程的理论基础需要首先对课程的知识领域进行研究,一方面意味着这些知识领域决定着课程的基本研究对象,另一方面也决定着课程的基础理论学科。

(三)课程理论的基础学科

将社会、知识、学生作为研究对象的学科繁多,每一门学科在研究其基本的问题时,也各自具有自己的研究思路与方法,并形成了基本的理论观点。但是,随着学科分化的加剧,即使对同一对象的研究,当今也有多学科研究出现,如将社会作为自己的研究对象的学科就有文化学、政治学、经济学等学科,因此,有将这些学科从社会学中分离出来的趋势,并将其看作是课程的基础学科。所以,如果仅仅将课程的基础学科看作是社会学、哲学、心理学,势必排斥许多对课程研究有重要意义的学科,这对课程理论的研究是不利的。

按照这样的观点,就有必要将课程理论的基础

学科进行分解。这种分解需遵循以下原则:第一,知识、社会、学生三者之间的关系与相关基础学科在课程理论中的地位相关,可以这样认为,知识就处于核心地位,其它二者围绕知识而存在,相关学科的关系亦如此;第二,对每一因素研究的基础学科可以进一步分解,其重要性应按其与课程本身的联系排序;第三,课程的基础学科可以是针对课程的某一课题或问题,也可以是在课程领域的各个知识点上都能得到应用。

根据这样的原则,可以将课程理论的基础学科分解为:与知识相关的学科,包括哲学、逻辑学等;与社会相关的学科,包括社会学、文化学、生态学、政治学、经济学、人口学、法学、人类学等;与学生相关的学科,包括心理学、生物学、生理学等^⑥。

(四)课程理论与基础学科之间的关系认识

对这一问题的认识实际上涉及到扩展课程理论疆域的问题,但是,并非所有研究知识、社会和学生的学科都能成为课程理论的基础学科,因为有时课程与其它学科之间并不相容^⑦。因此,思考课程理论与相关学科之间的关系需要从以下方面进行。

(1)寻找与课程理论相一致的焦点。对于某些课程理论研究的某些具体问题,往往其它学科也将其作为一个重要的研究问题,这样,就可以将两门学科对同一问题的观点结合起来分析。这种分析,既是为了形成相同的结论(这可以从其它学科得到佐证课程理论的观点),也是为了得到不同的观点(这可以为课程理论的研究开拓新的研究视野)。从研究方法看,可以是历时关照,即从发展的历史中得到,也可以是共时关照,即强调在某一共同空间的共同性^{[9]143}。

(2)考察课程理论借用其它学科知识的可能性。其它基础学科能否成为课程理论的基础,关键在于其它学科的命题、概念、陈述格式与研究传统能否与课程理论融会贯通。这种融会贯通既可以是某些概念进行结合,也可以是把其它学科的问题转化为课程问题或用其它学科的理论直接搬用。

(3)课程理论与其它基础学科之间关系并非必然对立,因此可以通过借用获得必要的课程理论基础。但是,由于每一门学科有着自身的逻辑规范、概念体系、研究方法的价值准则,因此,在借用其它学科的成果时,应以课程理论本身的传统和概念体系相协调,否则会使课程理论本身出现较重的拼凑痕

迹。

(4)关于“两张皮”的问题。目前我国关于课程的基础特别是课程理论的基础的研究显得比较单一,多数研究都是从其它学科的理论流派或思想家的只言片语中找寻与课程理论问题相关的语录,这种研究缺乏筛选和课程理论工作者的独立意识。要解决这一问题,可以从以下几个层面入手。首先,从课程理论的研究框架入手,总结出课程理论的基础概念,然后从其它学科的相关论述和理论流派中寻

找证据。其次,借用其它学科的研究成果,重要的是对其研究理念的借用而非语录的借用,这是由课程论作为理论学科的基本特点决定的。再次,借用其它学科的研究成果是一种创造性的转化,不是将其它学科的知识作为自己的招牌,而是将其作为自己知识体系的一个部分。对于课程的基础的探讨,存在多种争论,可以预见,这一问题的讨论还将继续开展下去。

注释:

- ①多年来具有代表性的课程理论著作有:钟启泉著《现代课程论》、靳玉乐著《现代课程论》、丛立新著《课程论问题》等,以及很多相关论文都论及此问题。
- ②参见施良方著《课程理论——课程的基础、原理与问题》,靳玉乐、黄清著《课程研究方法论》等。
- ③如陈侠、王策三、廖哲勋等人的著作多是从这一角度分析,并将影响课程的因素进行了分解,提出了主要因素、次要因素说,或内因、外因说。
- ④如施良方著《课程理论——课程的基础、原理与问题》就是将课程的基础等同于课程的理论基础,廖哲勋、田慧生主编《课程新论》第82页则明确指出,这里的“课程的基础”应指“课程的理论基础”,丛立新著《课程论问题》直接以课程论的理论基础为章标题。
- ⑤由于课程理论发展历史极为短暂,课程本身所拥有的理论往往是从其它学科衍生而来的,借用其它学科的研究成果在课程理论构建中被看作是习以为常的现象。
- ⑥由于目前划分学科的标准尚不统一,与知识、社会、学生相关的学科所包括的范围也无一致的结论。
- ⑦这种不相容可能有如下几个方面的原因:理论假设不同,两门学科的方法论存在冲突,相关学科与本学科世界观的冲突。参见李政涛著《教育学科与相关学科的“对话”——从知识、科学、信仰和人的角度》,上海教育出版社2001年版,第118-122页。

参考文献:

- [1]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [2]丛立新.课程论问题[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [3]廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003.
- [4]靳玉乐,黄清.课程研究方法论[M].重庆:西南师范大学出版社,2000.
- [5]Zais R S. *Curriculum : Principles and Foundations* [M]. Harper & Row, Publishers, Inc. 1976.
- [6]奥恩斯坦,等.课程:基础、原理和问题[M].柯森主译.南京:江苏教育出版社,2002.
- [7]靳玉乐.现代课程论[M].重庆:西南师范大学出版社,1995.
- [8]胡斌武.课程基础研究评析[J].天津市教科院学报,2002,(10).
- [9]李政涛.教育学科与相关学科的“对话”——从知识、科学、信仰和人的角度[M].上海:上海教育出版社,2001.

[责任编辑:凌兴珍]