

课程探究的学科方式

靳玉乐, 杨征铭

摘要: 在我国课程研究领域, 一直存在借鉴其他学科的理论和方法来探究课程问题的传统, 其中最常见的传统学科方式是哲学方式、心理学方式和社会学方式。随着社会的进步和发展, 课程探究开始借鉴文化学、政治学、生态学来寻求课程问题的解决路径, 这些可以被称为课程探究的现代学科方式。我国学者在采取不同学科方式推进课程探究的过程中, 出现了不同学科方式难以融合、学科方式之于课程探究的适切性遭到忽视、对不同学科中的本土元素发掘不足等问题。因此, 我国课程探究在汲取其他学科的理论和方法时, 应综合运用学科方式, 构建整体关怀的课程理论学术体系; 精准把握学科方式, 确立边际明确的课程理论学科体系; 充分挖掘本土元素, 创生本土特色的课程理论话语体系。

关键词: 课程探究; 学科方式; 课程理论

中图分类号: G423.04 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-0186(2024)02-0022-09

课程是一个盘根错节的复杂系统, 其编制与运行均有相应的理论支撑。不同学科理论的滋养, 是课程探究作为一个相对独立的研究领域赖以存在、发展与完善的重要依据与动力之一。^[1] 为达到科学认识复杂的课程问题及其外部制约因素, 不断提升课程论学科的科学化水平的目的, 就需要采取多样化的学科方式, 进行有效的课程探究。通常来说, 课程探究的学科方式是指从不同学科中提取其原理与思想成果, 根据实际需要将其运用到解决课程问题, 生成新的观点、理论, 以此不断充实和完善课程理论。深刻认识和理解课程探究的学科方式, 对于课程理论的建设与发展具有重要意义。

一、课程探究的传统学科方式

哲学、心理学和社会学是课程研究最为频繁采用的学科方式。^[2] 从国内外课程研究文献来看,

无论是出版的课程论著作, 还是发表的课程学术论文, 其对课程问题的探究大多从哲学、心理学和社会学这三门学科的理论中获得灵感与启示, 一些重要的课程概念、观点和思想由此得以形成。可以说, 哲学、心理学、社会学和课程探究的一些“交叉地带”与“结合部分”, 共同构成了课程探究的传统学科方式的基础。^[3]

(一) 课程探究的哲学方式

哲学对课程探究的影响最为长久和深刻。课程探究的历史总是与哲学思想的发展变化紧密联系的, 不同派别与性质的哲学思想在与课程探究的互动中, 孕育出不同的课程观, 成为历史上各种流派课程理论生成与发展壮大的前提依据以及各项课程改革活动推进的基本指导思想。我国课程探究者所运用到的哲学方式涉及的哲学流派众多且繁杂, 其所关注的研究领域大体可以划分为五个领域: 课程本体研究、课程认识研究、课程

作者简介: 靳玉乐, 深圳大学教育学部主任、博士生导师、文科资深教授(深圳 518060); 杨征铭, 西南大学教育学部博士研究生(重庆 400715)。

价值研究、课程伦理研究和课程美学研究。以这五个领域作为基础,构建起由课程本体论、课程认识论、课程价值论、课程伦理学以及课程美学组成的课程哲学理论体系。

课程本体研究是课程哲学中最为抽象的研究领域,它主要寻找课程终极存在的依据。课程学者积极运用哲学方式研究与课程本体有关的问题,探求建构课程本体论的可能。有学者以“人的本质是自由,自由的本质是创造”为立论,提出课程本体是师生学校生活的共同创造。^[4]还有学者提出,应将课程的本质属性视为学生的学习进程,将计划的课程视为学生学习的机会,将实施的课程视为学生学习的经历,将领悟的课程视为学生学习的经验。^[5]课程认识研究主要探讨课程知识性质等问题。有课程学者在探索课程知识相关问题的过程中逐步建立起课程知识论的理论体系,指出课程知识的建构是身体、心智与环境相互作用的过程,课程知识是在基于身体主体的真实实践与现场的范例学习中,在身心与课程环境互动并最终寓居于课程环境的过程中生成并重构。^[6]课程价值研究主要探讨课程的价值与价值取向以及课程场域中的客体特性与主体需要之间的价值关系。如有课程学者指出,课程价值在于激发个体生命自觉、推动世界生态的和谐和实现个体生命的超越。^[7]课程的价值是人类社会发展趋势的反映与观照。^[8]课程伦理研究主要探讨课程领域内主体之间的关系、秩序及行为规范问题。课程作为一种实践领域,必然需要伦理规范的观照。我国课程伦理学研究所取得的成果较少,主要为运用伦理学相关理论探究课程伦理基本理论的建构问题。有课程学者认为,课程伦理是课程实践应当具备的伦理精神与应当遵循的伦理规范。^[9]课程改革应有明确的伦理观念支撑,其伦理取向应向科学、民主和文化进步的方向发展。^[10]课程美学研究是以某种美学理论为指导,应用特定的方法研究课程文本、课程实施、课程评价中美感经验的类型及生成机制等问题。^[11]如有学者阐述了美学取向下的课程理解问题,认为美学视域下课程本质观的集中概括是将课程作为审美经验,这有助于唤醒师生的审美意识、恢复课程的审美维度以及凸显课堂教学的艺术创作。^[12]以审美经验作为基础的课程美育与美好生

活之间存在着多重的内在本质关联,而把握这些内在本质关联,是以课程美育推动美好生活实现的关键。^[13]

由于哲学理论的流派众多,运用哲学方式进行的课程探究,其理论基础具有多样性,其所使用的思辨和人文理解的研究方法具有主观性。基于哲学方式进行课程探究,可能很难形成一套较为系统的课程理论,但哲学方式对于判断课程价值取向这一课程改革的根本方向不可或缺。任何一次课程变革的基础,几乎都是建立在对现有课程价值取向进行一定的哲学批判之上。我国课程学者在课程探究的哲学方式的探索与建构方面取得了一些对课程问题的新认识,但还存在如下不足之处:偏重西方课程哲学思想理论的引进与梳理,对于中国课程哲学思想缺乏系统性的挖掘与整理;重视课程认识研究,而课程本体研究、课程价值研究、课程伦理研究和课程美学研究仍有待进一步深化;哲学方式的探究多为使用某种哲学理论解释论证某种课程设计或实施方式的合理性,或仅仅将某种哲学理论作为课程探究的“标签”、在课程探究中照搬某种哲学理论,较少充分发挥哲学对于课程问题分析的引领和调节作用;对一些哲学理论中的概念望文生义,并未探求其真正含义,如将课程本体直接视作课程本身、课程本质等。

(二) 课程探究的心理学方式

受教育者个体的心理发展是课程目标的重要组成部分,而心理学方式聚焦课程与受教育者个体心理发展之间的联系,注重梳理受教育者在课程系统运行过程中的各种心理现象产生、发展的规律。心理学方式较多关注有关课程的技术性问题,将课程视为学生的学习体验。我国课程学者运用心理学方式发展并完善了学习心理学和发展心理学,拓宽了课程探究的新视野。有不少课程学者运用行为主义、认知主义、建构主义和人本主义这四大心理学经典理论,探讨了有关课程设计如何符合学生心理特点、促进学生身心更好发展的问题等。

学习心理学的研究对象是人的学习活动及其规律,课程理论的建设、课程实践活动的开展与人的学习活动及其规律息息相关。我国课程探究者利用学习心理学的成果,对课程编制如何使用

生的学习体验与其心理发展水平相适应进行了研究^[14]；同时，一些学者运用发展心理学提供的思想方法，探究如何使课程内容呈现、课程活动设计和实施与儿童身心发展特点相互适应，主张课程设置应当以儿童不同认识发展阶段的情况为基础，而非直接照搬理想化的成人学习模式。^[15]有学者通过学习心理学与发展心理学使课程探究的心理学方式建构起“心理发展”的核心概念，认为课程探究的前提是充分理解课程对于促进学生心理发展的重要意义与影响力，并提出“课程能够对学生个体心理的发展产生影响”“课程的选择、编制与实施应与学生心理发展的客观规律相适应”^[16]。

行为主义心理学、认知主义心理学、建构主义心理学、人本主义心理学四大经典心理学流派的理论对于课程探究产生了举足轻重的影响。我国课程学者主要运用四大经典心理学理论探讨了课程设计的有关问题，如有学者运用行为主义学习理论，提出课程应设计行为目标，在教学方面遵循程序教学原理，在课程实施方面强调模仿、观察和强化^[17]；借鉴人本主义心理学理论，提出课程设计应以学习者个性化需求为导向，坚持个体自由全面发展的理念，平衡科学与人文教育，构建对话教学模式^[18]；以认知主义心理学理论为基础，对受教育者课程成就的测评标准、认知框架以及测评理念转向做了探索，强调认知对于促进受教育者学习经验的获得和发展过程中的价值，学习者创造性思维等思维品质在学习过程中的发展应成为课程设计关注的重点之一^[19]；从建构主义心理学理论出发，认为课程设置需要符合学生对知识主动建构的要求，将陈述性知识与程序性知识进行合理融合，在课程中增加民族文化元素与未来工作情境，以促使学生的知识建构以及对技能的习得。^[20]

心理学方式促进了我国课程探究进一步科学化，使我国的课程探究更加注重从课堂和学生群体中寻找客观依据，更加关注学生心理在课程建设与实施中的作用。我国课程探究的心理学建构还存在如下问题：未将心理学概念与术语进行严谨的逻辑论证与意义转换，甚至错误理解与使用心理学理论中的一些概念与术语，如将心理学理论关于儿童不同年龄与不同发展阶段的特征划分

作为对学习者学习发展可能性的限制或课程实施过程中必须被动遵循的所谓理论依据，导致课程探究者直接照搬某些心理学概念与术语，对课程理论建设与课程实践造成了某些误导。现有的研究成果大多只是对心理学与课程探究存在交叉及可结合的部分进行列举和介绍，而对其如何服务课程理论建设则缺少必要的阐述与分析。课程探究的心理学方式内容繁多、结构复杂，涉及心理学理论体系的多个分支，缺乏系统且经过整合的知识体系。此外，课程探究的心理学方式的内容充斥着西方的话语体系和学术范式，本土化程度低，未能有效适应我国特有的国情与文化背景。

（三）课程探究的社会学方式

课程既是受教育者社会化的重要工具，又是学校社会现实运作体系的重要组成部分，其形成与发展、编制的过程均具有社会性。运用社会学方式，能将课程问题置于整个社会背景以及社会运行体系之中来进行探究，充分考察和理解课程问题的社会性，课程学者运用社会学方式创建了课程社会学理论。课程的社会学探究以社会控制、课程与学校的互动为基轴来考察课程，关注课程的社会特性，主要探讨社会系统中各项因素对课程发展的影响、课程编制和实施的有关问题等。

我国课程学者运用涂尔干（Durkheim）的功能理论或帕森斯（Parsons）的结构—功能理论，针对社会系统中的各个要素对课程产生的影响进行探讨，认为课程是在社会系统中的各项因素综合作用下形成的产物，其中经济因素对课程的发展具有决定性作用，是课程发展所需物质基础的来源所在；经济发展对于课程改革提出的新要求，又必须通过政治因素（国家发布的有关课程的政策法规）才可得以实现；文化对课程具有最为稳固有力的制约作用；科技因素的发展同样有力地制约着课程发展。课程既受政治、经济等社会因素的制约，又能对政治、经济等社会因素施加反作用，课程的社会功能在此过程中得以充分发挥。^[21]个体通过课程这一媒介，习得了谋生技能与相应的社会规范，获取相应社会地位的同时增进了对所处社会的认同感。个体在此过程中完成了自身的社会化并对社会发展起助推作用。国家和社会则通过课程这一合法文本使国家政治

理念与主流意识形态得到有效传播,培育经济发展需要的人才,对社会文化进行传承和创新。^[22]针对课程系统内部要素开展的社会学分析,我国学者运用解释理论中的知识社会学或符号互动理论等探讨课程文本的编制这一课程的社会化建构过程,认为课程标准既是经过技术过程打磨的“专业性文本”,又是一个国家决策层价值观影响下的“政治性文本”;社会权力关系格局以及主流价值观会充分映射在课程内容的选择与组织过程中^[23];我国学者还采用冲突理论探讨与课程实施有关的问题,认为课程授受过程常常伴随着意义的生成与变形,是师生之间一种互生互成的知识阐释与文化建构过程;课程评价规则的设置以弘扬社会主流价值观为中心,复制并强化着既有的社会秩序。^[24]

利用社会学方式进行的课程探究,推动了我国课程理论边界的拓展以及课程探究整体上的进步,为课程改革提供了具有现实意义的理论指导。但采用社会学方式进行的课程探究,其成果的本土化水平不高,多为运用西方的相关理论对我国的课程问题进行研究,采用的研究方法多为理论探讨与课程文本内容分析,针对我国课程实施实际情况的调查研究与实证研究较为欠缺,实证调查成果的理论提炼还存在短板,对我国课程实践的观照还有待进一步加强。

二、课程探究的现代学科方式

政治经济发展形势的变化使人类社会的形态也在不断更新。在此背景下,课程探究不断开拓新的学科方式,开阔研究视野,以适应时代的发展。其中,课程的文化学、政治学和生态学等学科方式就是典型的代表,它们丰富了课程探究的形式,为课程探究增添了新的活力。

(一) 课程探究的文化学方式

课程领域里的种种文化现象促使课程学者们从文化学的视角去探究文化与课程的互动,其研究范围涵盖了占主流地位的课程文化、处于亚属地位的课程文化以及课程中的显文化、俗文化、隐文化和雅文化等。由于文化学的学科边界较为模糊,课程学者在不同程度上借鉴了文化哲学、文化人类学和文化社会学中的内容,并运用文化分析理论、多元文化理论、文化批判理论,对课

程的文化功能、课程本体与文化之间的关系、课程系统内部要素与文化之间的关联等问题进行了深入探究。

在我国,关于课程与文化关系的研讨由来已久。我国课程学者最初运用文化分析理论,将课程视为“民族文化传统的积淀”和“社会主流文化的传播载体”,课程是一种被选择、被改造了的文化,是一种特殊的文化形式,注重探讨课程的文化选择与加工、文化控制与强化、文化复制与生产等文化功能。^[25]但是,这些研究并未突出文化本身的特殊性。随着文化化学研究的兴起与进一步深入,越来越多的课程学者开始关注文化对课程的影响,对课程本身以及课程系统内部要素与文化之间的联系进行专门研究。课程学者们运用课程文化批判理论的相关概念及理论框架来阐释课程与文化之间的关系,所探讨的问题涉及课程改革、课程设置、课程内容的选择等多个方面。有学者认为文化部类通过一定的形式与组织结构转化为学校课程,对于与科学、道德和艺术三大部类文化相对应的课程,学校要注重均衡设置。^[26]文化模式与课程之间既相互对抗又相互依存,一个民族文化模式蕴含着其特有的精神内核,决定着课程内容的价值取向。^[27]课程建设应保持一元文化与多元文化之间的张力。学校课程不仅要有反映社会主流文化的显性正式课程,与社会主流文化相异的亚文化也应非正式隐性课程的形式存在于学校课程中。^[28]课程内容的设计是一种遵循着文化发展规律的文化选择。^[29]文化决定了课程的价值取向并孕育特定的课程结构。独特的文化背景会孕育出与之相应的课程结构。^[30]文化变迁往往是新的历史阶段到来的前兆。在进入新的历史阶段后,文化变迁极有可能变成文化飞跃。在整个社会的文化环境和社会发展需求发生很大变化的情况下,学校课程必然作出转变。^[31]关于课程系统内部要素与文化之间关系的有关问题,我国课程学者则运用多元文化理论探究文化与课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价之间的关系,认为课程目标的制定与课程内容的选择取决于国家与民族的主流文化价值倾向;课程实施实质上是一种有意识、有目的、有组织、有计划、讲究效率的文化传播行为,具有文化传播的功能;而课程评价是对文化

的理性反思、批判与扬弃。^[32]

文化学的运用推动了我国的课程探究以课程文化作为研究对象,以共时性为视角探索课程文化的多元性,基于历时性的动态过程解析课程文化发展及其时代内涵,从而更加全面、多角度地透视并理解课程问题。我国学者运用文化学理论进行的课程探究还存在这样一些局限:课程探究的文化学意识不强,基本概念没有得到严谨界定,研究深度欠缺。相关研究成果多为分析课程问题中与文化学相关的基本事实,对课程的价值建构涉及较少;相关研究对于从西方引进和介绍过来的理论缺乏本土化的修正、改造与应用,课程探究还有待进一步与我国的历史文化结合。

(二) 课程探究的政治学方式

课程学者对于课程问题中政治现象的关注与对课程和政治之间相互联系的研究,使政治学方式在课程探究中得以采用,政治学的基本原理成为解释和分析课程现象的理论依据之一。我国学者在马克思主义思想的指导下,运用西方政治学理论进行课程探究,认为课程具有政治属性,课程的设计和 implement 实际上是一个被政治全面影响的过程。通过对课程和政治的关系进行探讨,形成课程与政治之间一般关系理论、课程政策理论与课程权力理论等。

我国学者有关课程与政治关系的研究,是在批判吸收西方学者相关研究成果的基础上,从国情出发探讨课程与政治的内在关系。有学者从课程系统中的政治元素以及处于政治体系中的课程两个方面进行分析,认为“课程时刻处于政治的影响和控制之下,课程内容因此具有浓厚的官方意识形态色彩”^[33]。课程作为政治的工具,也有其自身的独立性和相对性,是教育这一独立政治力量的重要组成部分,并不会完全沦为政治的附庸。^[34]随着我国学者对课程与政治关系认识的逐步深化,对课程与政治关系的研究已不再局限于外在层面的挖掘。部分学者开始尝试运用政治学理论中的核心概念,对课程政治性问题的外延问题——课程政策和课程权力进行分析与探讨,课程政策学理论和课程权力理论应运而生。目前,课程政策和课程权力这两个研究议题在我国学界仍存在一定的热度,课程政策学和课程权力理论的建设也取得了一些成果。在对国外课程政策进

行研究的同时,有学者积极构建课程政策制定和运行过程的基本逻辑框架,指出课程政策制定过程中存在不同主体的利益冲突与协调的相关问题识别渠道匮乏,权力共享意识与机制缺失等问题。^[35]或从政策治理的角度入手系统分析了基础教育课程改革政策实施存在的多元参与不足、基层实施不力、区域差异受到轻视等问题,提出课程改革政策实施应构建多元参与机制、注重配套改革措施以及协同治理。^[36]关于课程权力的研究主要集中探讨了课程权力的含义、类别、内容与行使主体等基本理论问题,初步建构了课程权力理论。有学者将课程权力的行使主体初步归纳为国家、地方和学校,具体内容包括课程决策权、课程编制权、课程选择权、教材选择权、课程实施权、课程评价权等,课程权力的配置应划分好相应的权力归属主体,健全分权制约机制,按照中央—地方—学校和国家—社会—个人两条路线推行。^[37]我国学者对教师的课程权力问题也进行了研究,提出赋予教师课程权力不仅是课程自身健康发展的要求,更是持续深入推进课程改革的要求,同时指出关于课程权力的探讨应以学生发展为目的,兼顾学生课程权力的研究,引入多学科视角与实证研究方法,厘清课程权力下位概念的实质与边界。^[38]

国内学者对于课程政治性的关注与研究力度在逐步加强,为课程政治学的建构作了一定的理论铺垫。课程的政治学探究使课程研究者将课程与政治之间的关系及其相关问题视为课程研究的客观对象,有助于课程探究更为客观、全面且准确地揭示它们之间的相互关系,避免对于两者关系的主观处理,从而归纳与阐释课程政治现象的内在规律。目前,国内学者对课程的政治学探究仍然浮在表面,对于如何利用政治学的理论和方法重构课程理论等问题缺乏比较深入的探讨,因此,课程探究的政治学范式尚未真正建立起来。

(三) 课程探究的生态学方式

课程的生态学探究是将课程视为一个生态系统,考察其与其他社会子系统及其构成要素之间的复杂关系,目的在于通过分析课程所处的生态环境及其中的生态因素与课程建设发展之间复杂的、动态的关系,揭示课程建设发展的规律和生态机制,探索优化课程生态环境、进一步推动课

程理论与实践发展的途径和方法。课程学者运用组织生态学、文化生态学和社会生态学等理论,将课程研究的范围扩大至“人—课程—环境”这一彼此相联系且不断矛盾运动的整个课程生态系统,在综合考察课程生态系统发展中的各种生态问题的基础上,把课程生态系统的生存与发展放在社会可持续发展的大背景下进行探讨,从课程的社会功能、课程的个体发展功能以及教育内容的变革等角度,重新认识课程生态系统之于整个教育生态系统乃至社会可持续发展的作用,同时创立并发展了生态主义及生态学取向的课程理论、课程生态系统理论和课程生态平衡理论等。

我国课程学者运用生态学的基本原理对课程进行的探讨,揭示了生态主义课程的内涵以及为了实践生态主义而发展的课程,认为生态主义课程具有整体性、丰富性、发展性和开放性的特点。^[39]生态主义课程的设计应秉持和谐、联系和发展的理念,将推动自然生态的良性演化发展、推动社会的可持续发展、推动文化的生态化发展和推动学生个体的和谐发展作为目标。^[40]生态学视角下课程资源的开发应从自然、社会和人三个维度着手,将敬畏生命、平等对话、反对价值霸权和坚持可持续发展作为课程的价值取向。^[41]部分学者还通过建构并运用课程生态平衡理论,将信息技术与课程整合的过程界定为信息技术应用于子系统与整合实施子系统两部分,提出在信息技术与课程整合的过程中应以保证信息技术与教育环境和教育主体之间的适应性为前提,向着课程系统的平衡状态发展。^[42]还要学者运用寄生、互生和共生这些生态学理论中的核心概念,指出幼儿游戏课程的理想存在方式是游戏课程与其他类型课程以及游戏课程各要素之间形成共生关系。然而,在复杂多样的教育情境中,幼儿游戏课程的三种存在方式仍将长期并存。在寄生关系中,游戏课程依附于其他课程;在互生关系中,游戏课程与其他课程可以相互转化。^[43]

课程的生态学探究是将生态意识整合到课程探究之中,从生态系统和生态平衡的视角考察课程生态系统的结构和功能,从而更加深入地探索课程及其运行机制的本质、课程所依靠的自然生态环境和人文生态环境。当前,课程的生态学探

究虽然取得了一定的成果,但仍然存在不足,如未能精准把握生态学理论的基本概念和相关原理,一些学者将课程生态单纯地理解为课程与其周围环境之间的关系,未能准确辨析在自然环境中的生态系统与在社会环境中的课程生态系统之间的区别,因而未能合理且切实地将生态学理论应用于课程理论与实践的探究中。再比如说,课程生态学探究的边界较为模糊,存在着与社会学、环境科学、生物学等学科的交叉和混淆现象,未能形成一定的体系。总体来说,我国的课程生态学探究取得的成果较少,要么局限于单纯从课程生态系统内部要素中进行分析,要么局限于单纯从课程生态系统的外部环境中分析问题,不能全面深入地探讨课程生态系统的问题。

三、课程探究的学科方式变革

课程探究的传统学科方式和现代学科方式为课程理论发展提供了丰富的滋养,推动课程理论快速发展。然而,随着人类社会的快速发展,科学文化的进步不再局限于单一学科的突破,而是朝着跨界、跨域、跨学科的方向发展,其综合化、整合化的趋势日益突出。因此,运用多学科方式的综合探究必将成为课程论发展的新走向。

(一) 综合运用学科方式,构建整体关怀的课程理论学术体系

课程理论的学术体系是众多课程理论成果组成的成果群。课程是一种具有多重过程的社会现象与多种属性的社会实践活动,课程理论的学术体系必然是一个多元综合体。从已有研究中我们可以看到,大部分课程研究者在自身从事的课程探究活动中,往往采用单一的学科方式,少有学者在一项课程探究活动中采用两种及以上相近的学科方式,在课程探究中综合运用不同的学科方式。一些学科方式所依托的学科理论有着相同的研究对象,如哲学中的知识论及伦理学都将知识作为研究对象,社会学、文化学、政治学、人类学都将人类社会活动作为研究对象,具有相同研究对象的学科方式存在着一定的内在联系。如果无法基于合理的逻辑关系来把握这种关联,不同的学科方式就难以在课程探究中协同并形成合力,课程探究成果容易流于表面,弱化了课程理论对课程实践的支撑力与引领力。当今人类的科

学研究活动已经由层层分解转向融会贯通,由个别局部的专业化转向全面整体的专业化。新时代的课程理论学科体系应秉持整体关怀,构建整体化的学术体系。一种学科方式大多仅从课程问题的某一个方面或是对某一个特定的课程问题进行探讨。在课程探究中仅仅使用一种学科方式,容易导致课程探究缺乏整体关怀,使有关课程客观事实的研究与有关课程价值和意义的研究遭到割裂,课程探究的科学性与合理性遭到质疑。^[44]在此时代背景下,我国的课程探究者应顺应时代潮流,以课程探究的逻辑起点为中心,将课程探究多样化的学科方式进行整合,以探求课程问题的本质与发展规律为最终目的,尽量规避运用单一学科方式的局限性,促进不同的学科方式在课程探究中走向融合,使课程理论的学术体系能够有效应对课程问题的多重性与复杂性,能够更加全面、动态、联系地揭示课程问题的症结所在,从而对课程实践对症下药,实现精准指导。

(二) 精准把握学科方式,确立边际明确的课程理论学科体系

课程理论的学科体系是课程理论知识的集合,是课程理论学术体系的组织形式。我国学者在进行课程探究的过程中,往往未能深入考察某一学科理论之于课程探究的适切性,误读、误用学科理论中的核心概念,甚至将其生搬硬套至课程探究之中。这种现象使得课程理论的学科体系不可避免地成了各个学科的“拼盘”,严重阻碍课程探究试图利用该学科方式内生出自身理论的努力,造成学科方式与课程问题的内在逻辑相冲突,无法建构合乎课程自身逻辑的理论体系,使课程理论的学科体系存在理论驳杂、沦为其他学科体系“殖民地”的危险。课程研究者应以我国课程改革与发展中的事实存在为出发点,寻找与课程探究适切的学科方式。同时,课程探究者还应充分认识到各个学科方式具有差异性,其背后所依托的学科理论有其特定的认识与研究对象,有其特有的认识与解决问题的视角与方式。课程探究唯有基于在我国真实存在的课程问题为中心,先厘清各门学科理论的学科性质、学科研究对象等前置性问题,在尊重各门学科本身特色的前提下,综合考量各门学科特有的核心概念与学科热点问题,同时明确课程问题的本质、特征、

核心概念与基本问题域,以此为基础寻找各学科与课程问题的结合点,进一步确认该使用什么学科方式、如何运用学科方式进行课程探究。^[45]对于学科方式中与课程探究相冲突的概念,需要进一步辨析,有选择地引入与课程问题内容相关且与课程探究逻辑相符的理论资源,坚守课程探究应有的边界与立场,以课程理论的思维和视角对来自其他学科的理论进行合乎课程探究自身体系的论证。只有在精准把握学科方式之于课程探究适切性的条件下,才可确立边际明确的课程理论学科体系,满足课程理论建设与课程实践深入发展的诉求。

(三) 充分挖掘本土元素,创生本土特色的课程理论话语体系

课程理论的话语体系由与课程有关且成体系的概念和观点构成,是课程理论的学术体系与学科体系的外在表达方式。在我国过往的课程研究中,所借助的学科方式不少系来自西方国家的舶来品,课程研究者在运用有关学科方式解释、探讨课程问题时,依托的往往是西方的学科理论话语,对于我国本土有关学科理论话语的发掘和应用明显不足。我国课程活动承载着丰富的中国传统文化,但在已取得的课程研究成果中,系统发掘与梳理我国古代思想家与教育家的课程智慧的系统发掘与梳理工作尚存在较大的提升空间,同时对于我国近代以来以及新中国成立以来的课程探究史的总结、概括与反思工作还存在较多不足。这不利于我们合理继承中国以往课程探究的思想精华,不利于丰富和充实我国课程理论的话语体系,造成课程理论难以深植于中国大地,难以准确反映我国课程实践的境遇以及我国课程问题的原发性与独特性。^[46]课程活动带有浓厚的境域色彩,外来的学科方式由于其并非从我国的教育情境中生长出来,难以合理且科学地揭示我国课程问题的本质,若一味引进援用西方的学科理论体系,将加大把课程探究误入歧途的风险。从我国传统的学科思想体系宝藏中合理挖掘与课程问题相关的元素,建构符合我国课程情境的学科方式,并将其恰当地运用于课程探究中,是我国课程研究者未来努力的重要方向之一。将课程探究根植于我国传统学科思想的土壤之中,回溯中华民族的传统文化,发现并明晰其与我国课程问

题的结合点,从中提炼出具有中国特色的课程理念与观点,激发其理论活力,让我国优秀传统学科思想体系成为我国课程探究的学科方式的基石,使课程探究的学科方式与我们自身所在地域的历史文化传统与思维方式有机结合,立足我国当下的课程实践,聚焦我国新时代课程问题中的难点与痛点,推动我国课程探究成果更具问题性、针对性、具体性和原创性。^[47]同时,要重视对西方学科理论体系进行本土意义上的扬弃与改造,批判地吸收其中有利于我国课程探究的要素,注重其与我国传统学科思想体系之间的对话,以及对我国当下课程实践的观照,使我国的课程探究更接地气、更富生机。

参考文献:

- [1] 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003:82.
- [2] 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,1996:23.
- [3] 和学新.课程的理论基础研究[M].桂林:广西师范大学出版社,2017:1-4.
- [4] 岳刚德.课程本体意义初探[J].全球教育展望,2005(2):28-33.
- [5] 王牧华,宋莉.论作为学习机会的课程本体观[J].课程·教材·教法,2019(5):50-56.
- [6] 宋岭.具身课程知识观及其知识生成路径:默会认识论的启示[J].中国教育学刊,2022(2):46-50.
- [7] 苏强.发展性课程观:课程价值取向的必然选择[J].教育研究,2011(6):79-84.
- [8] 陈玉琨.课程价值论[J].学术月刊,2000(5):102-107.
- [9] 周小勇.课程伦理初探[J].甘肃社会科学,2010(3):241-244.
- [10] 王永红.课程改革的伦理取向探讨[J].课程·教材·教法,2001(3):6-10.
- [11] 夏永庚,刘亚男.试论课程美学的内涵与意义[J].中国教育科学,2019(5):88-98.
- [12] 张良,靳玉乐.论课程作为审美经验:美学取向的课程理解[J].课程·教材·教法,2017(2):4-9.
- [13] 余萍,殷世东.课程何以建构美好生活:基于课程美育的视角[J].教育理论与实践,2023(1):46-52.
- [14] 喻平.课程改革实践检视:课程设计视角[J].中国教育学刊,2012(10):40-44.
- [15] 张华.儿童发展、学习进阶与课程创生:义务教育课程方案和课程标准(2022年版)内在追求[J].中国教育学刊,2022(5):9-16.
- [16] 丛立新.课程论理论基础的心理学转向:从学习心理学到发展心理学[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2000(4):25-31.
- [17] 张友辉.行为主义学习理论与职业院校实训课程课程设计[J].职教论坛,2008(8):48-51.
- [18] 孙娟,王岳.基于人本主义课程理论的普通高校体育课程改革[J].教育科学,2013(5):33-37.
- [19] 刘沛.音乐成就测量与评价的认知主义方向[J].中国音乐,2001(4):39-41.
- [20] 杨俊生,苏德.建构主义理论视阈下的民族地区职业教育课程建设[J].民族教育研究,2016(3):91-95.
- [21] 赵长林.科学课程的社会学研究[M].北京:中国社会科学出版社,2014:81-88.
- [22] 伍远岳,余乐.论课程的社会育人功能及其条件[J].教育科学研究,2021(11):66-71.
- [23] 吴康宁.课程社会学研究[M].南京:江苏教育出版社,2004:17-18.
- [24] 宁彦锋.课程异变的社会学分析[M].上海:学林出版社,2012:56-60.
- [25] 辛继湘.课程研究的文化觉醒:21世纪以来我国课程文化研究[J].湖南师范大学教育科学学报,2019(4):112-118.
- [26] 和学新,马苏静.我国课程的文化学基础研究:进展、问题及其改进[J].现代教育论丛,2017(1):25-31.
- [27] 郝德永.课程与文化:一个后现代的检视[M].北京:教育科学出版社,2002:161-180.
- [28] 肖正德.课程改革:保持适度的文化张力[J].南京社会科学,2010(6):144-149.
- [29] 王攀峰.教科书研究方法的现状、问题与建议[J].课程·教材·教法,2017(1):34-41.
- [30] 马晓华,郭元祥.历史精神的教育意蕴及培育[J].教育研究与实验,2021(6):1-10.
- [31] 夏惠贤,王勇.基于文化变迁的我国基础教育课程改革的回顾和展望[J].课程·教材·教法,2021(4):4-11.
- [32] 郑金洲.教育文化学[M].北京:人民教育出版社,2000:290-297.
- [33] 焦炜,孙宽宁.现代西方课程改革的政治学分析[J].外国教育研究,2014(3):41-49.
- [34] 王守纪,陈仁,李颖辉.课程改革的政治学:启蒙、政治与权力博弈[J].湖南师范大学教育科学学报,2015(5):57-63.

- [35] 屠莉娅. 从概念化到审议: 课程政策过程研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2015: 45-80.
- [36] 廖辉. 基础教育课程改革: 中国经验与治理逻辑 [J]. 中国教育学刊, 2021 (8): 61-66.
- [37] 屠莉娅. 课程政策运作的政治学解析: 从话语斗争、权力变迁到社会资本运转 [J]. 教育发展研究, 2014 (22): 56-63.
- [38] 王会亭. 我国教师课程权力研究: 背景、问题域与未来走向 [J]. 教师教育研究, 2014 (4): 93-98.
- [39] 王牧华, 靳玉乐. 生态主义课程研究范式刍议 [J]. 山东教育科研, 2002 (4): 18-21.
- [40] 王牧华, 靳玉乐. 论生态主义课程设计的基本理念 [J]. 当代教育科学, 2005 (1): 22-25.
- [41] 罗儒国. 论课程资源开发的价值取向: 一种生态学视角 [J]. 当代教育科学, 2003 (19): 19-21.
- [42] 李远航, 秦丹, 陈晓燕. 适应与平衡: 基于生态学视角的信息技术与课程整合 [J]. 中国远程教育, 2009 (1): 64-66.
- [43] 彭茜. 幼儿园游戏课程存在方式的生态学分析 [J]. 教育研究, 2021 (12): 71-80.
- [44] 靳玉乐, 罗生全. 课程论研究三十年: 成就、问题与展望 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (1): 3-15.
- [45] 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: 143-146.
- [46] 侯怀银, 王晓丹. 教育学中国话语体系的大教育学建构 [J]. 教育研究, 2022 (1): 62-71.
- [47] 冯建军. 构建中国特色教育学的“三大体系”: 基于改革开放后教育学发展的分析 [J]. 社会科学战线, 2021 (9): 210-222.

(责任编辑: 刘启迪)

Disciplinary Approach of Curriculum Inquiry

Jin Yule, Yang Zhengming

Abstract: In the field of curriculum research in China, there has always been a tradition of learning theories and methods from other disciplines to explore curriculum issues, with the most common traditional disciplinary approaches being philosophical, psychological and sociological. With social progress and development, curriculum inquiry has begun to learn from cultural studies, political science and ecology to solve curriculum issues, which can be referred to as its modern disciplinary approach. In the process of curriculum inquiry with different disciplinary approaches, Chinese scholars have encountered problems such as difficult integration of disciplinary approaches, neglect of the relevance of disciplinary approaches, and insufficient exploration of local elements in different disciplines. Therefore, when drawing on the theories and methods of other disciplines, curriculum inquiry in China should comprehensively apply disciplinary approach and construct holistic curriculum theory academic system, grasp disciplinary approach and establish a curriculum theory disciplinary system with clear boundaries, and fully tap into local elements and create a curriculum theory discourse system with local characteristics.

Key words: curriculum inquiry; disciplinary approach; curriculum theory