

论课程论研究的问题意识^{*}

● 葛 晖

摘要:问题研究是课程论实现学术创新的关键所在。但目前我国的课程论研究中存在着假问题混淆视听,真问题悬而未决;盲目追踪热点问题;问题域边界模糊;问题来源渠道封闭等现象。为此,课程论研究者应提升责任意识、采取科学的精神与方法,对课程问题进行深入的把握与缜密的思考;从跨学科的角度去审视课程问题,以促进课程论研究的长足发展与创新。

关键词:课程论;问题;问题意识

在过去较长一段时期内,我们对课程领域研究的很不够,但随着基础教育课程改革的深入推进与发展,我国的课程论研究取得了迅速的发展,课程领域正成为整个教育研究的核心,我国的课程研究正进入空前繁荣时期,不仅确立了课程论在教育领域中的核心地位,而且建立了严谨的学科体系与规范。然而,繁荣并不等于没有问题,我国课程研究中传统的述而不作思想以及借鉴吸收的方式使课程学者们失去了对本土课程论研究的敏感性与针对性,导致了我国课程论研究成为学理性研究的产物,沾染了经院习气,阻碍了课程论的长足发展与创新。如何实现课程论研究的学术创新呢?德国数学家希尔伯特认为,“只要一门科学分支能提出大量的科学问题,它就充满生命力;而问题的缺乏则预示着独立发展的衰亡或中止。”^[1]所以,问题是一门学科发展的起点与归宿。课程论研究没有太多的学术创新,研究者问题意识的淡薄是重要原因之一。为此,有必要深入分析当前课程论研究中问题意识淡薄的状况,对课程论研究重新定位,并逐步培养和强化研究者的问题意识。

一、课程论研究的价值反思与重新定位:由“学科建设”走向“问题研究”

纵观我国课程方面的研究已有非常悠久的历史,但作为一个正式的研究领域则始于上世纪的20年代初,而作为教育科学一门独立的分支学科并形成独立的研究领域则是上世纪80年代末期的事情,可以看出,我国现代意义上的课程论研究的历史非常短暂。也许正是这种简短的发展历史造成了我国课程论急于为自己“正名顺言”,简单地仿效传统学科建制的模

式,希冀通过一套独特的概念范畴和知识系统来标明自己的学科价值并确立自己在教育学科中的地位,“注重从学理的角度考虑学科的需要,往往主要从学科的逻辑关注学科的建设,往往从学科知识的体系考察学科的发展。易言之,更容易、并且更主要地是以一种较为封闭、静止的观念和较为狭窄的眼界来构思学科研究。在这个过程中,受到注意的主要是概念、范畴、逻辑、体系以及学科本身的知识积累,而构成学科发展客观前提的活生生的教育现实则得不到应有的重视,甚至被忽略了。”^[2]长此以往,课程论研究失去了发展的源泉与动力,学科建设这条道路越走越狭窄,理论研究难以深入,实践指导也陷入尴尬境地。

其实,每一门学科形成的初始原因“并不是建立学科体系的需要,而仅仅是因为现实中的种种问题和现象‘累积’到一定程度、并且出现了加以认识和解的客观需要;与此同时,原有的知识又难以完全把握和解决这些问题和现象,才产生了形成新知识的需要。”^[3]从某种意义上来说,学科建设与体系的形成并不是学科发展的原动力和所要达到的终极目标,问题才是一门学科研究的起点,也是学科发展的生长点。正是基于这样的考量,我们认为,课程论研究应从学科研究走向问题研究,增进、深化、拓展课程实践中对特定问题的认识,在解决实际问题的过程中厚积课程论的知识储备,为学科体系的建构与丰盈提供框架与内容。

^{*}基金项目:内蒙古自治区高等教育科学研究“十二五”规划课题“师范院校大学生职业胜任能力培养的研究”(项目编号NGJGH2013073)。

葛 晖/内蒙古集宁师范学院讲师,内蒙古师范大学田家炳书院硕士研究生,研究方向为课程与教学论

二、课程论研究中问题意识的淡漠与缺乏

当提出“问题取向”的课程论研究这一命题时,不禁有学者会发问:在以往的课程论研究中,我们也会不断的遭遇实践中各种问题并进行了有效解决,难道这不是问题研究吗?这当然是问题研究,但由于长期研究价值的偏离,课程论研究者的问题意识并不是很强烈,而是一度淡漠与缺乏,对问题被动应对或置之不理,缺少主动性与亲和性,这也是造成学者学术生命式微的重要原因。

(一)假问题混淆视听,真问题悬而未决

在以往的课程论研究中,我们针对学科特点、课程实践也认真研究过不少问题,但并不是所有的问题都能成为课程论研究的真问题,一些假问题混迹其中。比方说研究对象的人为建构,如课程统整、课程综合、课程整合、课程统合等新词,实则是课程研究的一个问题,却成为研究的问题域;^[4]又比方说一些学者视学术为“私器”,为了一己私利而伪造问题、假设问题,然后演绎一番从理论到理论、从逻辑到逻辑的文字游戏,看则深奥,实则有假问题之嫌。在假问题充斥的同时,课程论领域中的一些真问题却一直得不到解决。比如为适应新课程改革而提倡的教师教学方式与学生学习方式的转变及师生交流与合作机制的建立等问题,看似只是行为方式的转变,实则涉及到心理层面与社会层面的相关问题,包括师生作为人所具有的一些本性考量、社会文化导向的驱使以及传统文化的牵制等,要好好的解决这些问题,就必须耗费大量功夫,将真问题还原到社会本有的现象中去进行大量调查研究,挖掘出问题的本质,进而找到更好的解决方式。从这里我们可以看出,为什么有些学者宁愿研究假问题也不去选择真问题,因为真问题是要解决现实中的真实问题,有衡量与批判的标准,并要下很大的功夫才有可能解决掉。而假问题却可以轻松的通过演绎,假设出一个所谓的问题来,然后去解决。然而,课程论存在的价值在于解决现实中的真问题,只有真正回应了当前课程改革中存在的问题,满足了教育发展的价值需求,课程论研究才能取得有价值和有成效的学术创新。

(二)盲目追踪热点问题

基础教育课程改革为问题取向的课程论研究提供了契机。面对课程改革与发展实践中不断涌出的问题,人们对课程论专家及其研究给予了很高的期望,希望课程论研究能够为课程实践提供理论指导与改革方向。这种迫切需求导致了研究者们盲目追踪热点问题的倾向。凡是社会关注的热点问题,不论是否做过系统调查与研究,都敢予以回应、妄下结论,导致出

来的成果对实践并无多大实效性,对理论的提升也毫无意义可言。盲目追求所谓的热点话题作为课程研究的对象,进行就事论事的讨论,实质上与“新闻媒体或其他公共机构设定的日常论题”^[5]一样,未经科学的建构,未经去伪存真、由表及里的思维过程,是不能作为一个科学的研究问题来对待的。问题研究不排除对热点问题的关注,但更注重从热点现象背后去寻找能够反应教育规律性、本质性认识的问题,而不是对现象进行表层化的描述。因此,对于课程论领域中出现的各种热点问题应进行深入地研究、分析与抽象,提炼出真正符合学科内在逻辑、关乎教育实践发展的真问题。对这些问题的研究也不是简单的现象分析或实用性的问题解决,^[6]而是要以课程论研究所特有的方式转化为理论课题,进而追溯其理论内涵,提升其实践功效。

(三)问题域边界模糊

问题域是指问题的范围、问题之间的内在关系以及逻辑可能性空间。^[7]一门学科独立的标志在于其问题范围的界定以及逻辑体例的确定。课程论作为一门独立的学科,理应有其特有的问题域边界与研究的逻辑体例;而且随着学科之间鸿沟趋于扩大的态势,它们相互通约的可能性会越来越小。但是,课程论作为教育领域中的一个分支,而且作为一门新学科,研究者对其问题域边界并不是很清晰。诸如如何正确看待课程论与教学论的关系问题,哪些是课程论所要关注的问题,哪些是教学论所关注的问题,而哪些又是两种学科所应共同关注的问题,等等。像这样的问题还有很多。对此,在课程论研究过程中,我们首先要确定课程论研究的问题域边界问题,即应从课程论的哪些领域去提取问题。我们认为,今后的问题研究应着重从以下课程领域进行:(1)课程实体方面的研究。即对课程目标、学科内容、教材等课程的共同要素的本质与价值的探究。(2)课程关系方面的研究。即政治、社会层面意义的研究,探讨的是课程与社会的关系问题。(3)课程运作方面的研究。主要包括:①课程决策,课程主体基于一定的价值判断而做出的课程决定或选择,包括为什么教(课程目标)、教什么(课程内容)、什么时候教(时机)和怎么教(教学策略和学习活动)的一种决策框架;②课程设计,对课程目标、课程内容、学习活动、学习结果评价乃至学习材料、时间、环境、教学组织形式、教学策略等进行精心设计、技术性组织的过程;^[8]③课程实施,指将经由课程设计而形成的课程付诸实践的过程。课程实施问题不只是研究课程方案的落实程度,还要研究学校和教师在执行一个具体课程的过程中,是否按照实际的情况对课程进行

了调适以及影响课程改革程度的因素；④课程评价，指研究、评判课程的价值，从而改进课程或者筛选课程。

(四)问题来源渠道封闭

在课程论研究领域，无论是应用性研究还是基础性研究，也无论是形而下的现实问题研究还是形而上的哲学层面的思索，问题都直接或间接的来源于教育现实、教育现状。因此，课程论研究者应敞开胸怀，转向教育生活，转向教育世界，接触、感受、思考、解释教育世界中存在或提出的各种问题。然而，环顾当前的课程论研究现状，我们除了善于追踪热点之外，另一喜好便是将自己盘之于狭小的书斋，忘却了课程论作为一门应用学科所应担当的教育职责和研究的根本目的，只是醉心于概念演绎的抽象世界，致力于思辨的逻辑推论之中，提出的问题也多半是闭门造车或自说自话，与教育现实渐行渐远。与此同时，那些亟需深入研究与理性解释的教育现实问题却鲜有人问津，这与中国的学术研究传统有关，更与当下愈演愈烈的浮躁学风有关。因此，走出象牙塔，戒除“概念游戏”的癖好，摆脱书斋的困境，直面与解释生活世界，^[9]是寻觅到课程论研究问题的关键所在。

三、课程论研究者问题意识的养成

(一)以端正的研究态度选择课程论问题

在进行课程论问题研究时，研究者往往忽视了问题研究本身的价值与意义，而是为了谋取私利、服务自我，或价值偏移、屈从权力，或草率从事、妄下结论，造成了课程论研究中真假问题模糊难辨，热点问题满足于表面文章，问题范畴误用、滥用、指代不清、前后矛盾、食洋不化，问题来源渠道狭隘等问题。这些问题的出现在一定程度上反应了课程论研究者对职业操守与学术操守的放逐与冷漠。课程问题源自课程实践，根植于研究主体或课程实践者的生活世界，是基于现实问题并对其进行理性审视与思考的结果。因此，课程研究者应该抛弃原有的研究方式与范式，亲历问题现场并进行参与观察与理解体验的实地研究，从整体观的视角把握问题域，从客体的角度去审视问题产生的根源，从主体意识的角度来理解课程参与者的主体经验，认真负责地选择和把握课程论问题。

(二)以高度社会责任感解决课程论问题

作为专业化的职业群体，课程论研究者及其所生产的知识在教育发展中具有一定程度的权威性，社会成员特别是学校教育对之都抱有很大的期待，尤其是对教育现实问题进行研究与解决时，课程论研究者的成果对教育实践的影响更直接、更显著。为了避免歪曲、误导及损害课程论研究的公信力，课程论研究者

应提升责任意识，无论对问题的来源还是解答上都坚持增进社会公众利益、维护学术客观公正性、提供有益有效的真知为原则，以对社会和学术负责任的态度“谨言慎行”、“三思而后行”。^[10]

(三)以科学的精神与方法确证课程论问题

科学精神与科学方法虽然源自于自然科学，但对人文社会科学同样具有重要的指导意义。科学精神通过学科规范而彰显其道德性与技术性要求，从道德上来讲，就是要追求真理，实事求是，坚持认识的客观性与辩证性；从技术上来讲，就是要有实证标准、创新精神等。而科学方法则是人类在认识与改造世界的过程中所应遵循或运用的符合科学一般原则的途径与手段等。像自然科学中的实证、证伪、完全归纳及重复验证等都是科学方法的范畴。作为人文社会科学的一份子——课程论研究，由于涉及到人与文化的符号性和意义性、教育环境的情境性与建构性、人际互动的主体间性、教育场景的不可重复性等特点，并不能像研究自然科学问题那样采取诸如以上研究方法，但是我们仍要倡导问题研究的科学精神与科学方法。课程论问题研究的科学精神即是要尊重课程论研究的价值选择与终极意义，而课程论问题研究的科学方法是在吸取自然科学方法的基础上，生成有利于解决课程论领域中的真实问题的方法，比如质性研究、田野研究等都是实证研究在教育领域中的一种变式体现；与此同时，发挥好原有方法的作用，比如理解、阐释、评论等。不论是实证的还是理解的，课程论问题的来源及解决都需要以可靠的社会事实与完整的经验为依据，从而实现了对研究问题的“确证”。^[11]

参考文献：

- [1] 希尔伯特. 数学问题[M]. 转引自刘大椿主编《中国人民大学中国人文社会科学发展改革报告 2004: 问题意识与趋势情怀》[M]. 中国人民大学出版社, 2004, 25.
- [2][3] 张斌贤. 从“学科体系时代”到“问题取向时代”——试论我国教育科学研究发展的趋势[J]. 教育科学, 1997, (1).
- [4] 王园, 罗生全. 论问题取向的课程论研究[J]. 教育研究, 2011, (10).
- [5] 邓正来. 关于社会科学的思考[M]. 上海: 三联书店, 2000, 15.
- [6] 夏俐. “求真”与“求用”: 高等教育研究的理性反思[J]. 江苏高教, 2008, (3).
- [7] 俞吾金. 问题域外的问题——现代西方哲学方法论探要[M]. 上海: 上海人民出版社, 1987, 1-2.
- [8] 丁念金. 课程论体系结构之探讨[J]. 课程·教材·教法, 2005, (9).
- [9][10] 何明. 问题意识与意识问题——人文社会科学问题的特征、来源与应答[J]. 学术月刊, 2008, (10).
- [11] 马克思·韦伯, 顾忠华译. 社会学的基本概念[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2005, 123.

(责任编辑: 孙宽宁)