

辉映与启迪:勒温的心理场论对课程研究的影响

罗玉莲¹,李新发²,谢 翌³

(井冈山学院 1.教育学院; 2.化学化工学院, 江西 吉安 343009;

3.江西师范大学教育学院, 江西 南昌 330022)

摘 要:课程情境本质上是一个“场”,而勒温的心理场论为解读这一情境场提供了最直接的方法论支持。文章主要阐述了以下三个问题:一是心理场论对课程情境概念的影响;二是心理场论对课程研究的影响;三是心理场论对未来课程理论研究发展的启示。

关键词:心理场论;课程情境场;课程研究

中图分类号:G423.4

文献标识码:A

文章编号:1673-4718(2007)11-0103-05

勒温(Lewin)的心理场论是基于整体观,自觉运用新物理学的思想,来进行心理学研究和理论建构的一种体系。勒温在界定他的场概念时,就曾援引了爱因斯坦的定义:“场是相互依存事实的整体”^[1](P11)。当然,勒温的场论主要是人的心理和行为场。勒温所借用的是物理学场论的观念和思想,也即他自己所说的,把场论作为一种分析和处理问题的方法。纵观勒温的心理场论,它主要是对情境进行了整体性和动力性的研究。在勒温的心理场论看来,“情境”实际上就是个体的“生活空间”,是一种场的存在,既非一般的纯客观环境,也非意识中的行为环境;而是相对于人的行为发生实际影响者为存在标准,将主体与客体融为一个共同的整体,并表现着整体所具有的格式塔性,即其中任何一部分的变化,都必将引起其它部分的变化,都必然与整体有关。“课程本质上是一个教育进程”,在我们看来,它是以个体为中心,是连续的个体发展情境的组合;它涵摄着个体生命与课程资源,并以它们之间的互动为主要的存在方式,从而构成了一个作用场。这样,我们便可以把广义上的课程看作是一个情境场的存在。课程情境场实质上就是一个生命情境场的存在,是以个体生命为载体的历时态要素与共时态要素的组合,因而从心理场论视角来看,它是以个体的生命为载体,由历史情境、现实情境(此刻情境和生活情境)、未来情境相整合而存在的一个“场”的存在;课程的发展过程就是情境场中各要素相互作用所产生的动态时空的发展和变化。基于此,我

们把课程情境当作一个场来分析,试图解读其内在的动力格局。

本文将主要讨论以下三个问题:一是心理场论对课程情境概念的影响;二是心理场论对课程研究的影响;三是心理场论对未来课程理论研究发展的启示。

一、课程情境场:课程概念的“场”性建构

“情境”(situation)一词在最权威的《新韦氏英语词典》中解释为:物理或社会环境的状况或位置;事态的发展;情势等。从这一词的基本涵义可以看出,情境蕴含了一种动力观和发展观,用“情势”和“事态的发展”来表明其内在动力的存在;它包括了所有影响存在、发展和组织的物理、社会和文化因素以及行为状态等动力性因素。在教育学意义上的情境通常有以下一些观点:

1. “情境场景说”。情境,通常指具有一定情绪色彩的,以形象为主体的生动具体的场景^[2]。苏格拉底的产婆术——把对方引入矛盾情境,大教育家夸美纽斯的直观教学,裴斯泰洛齐“在爱的氛围中教学”,等等,都蕴含着这一观点。在他们看来,情境等同于一种情景、场合,合称为场景。在教学论意义上,它是外在于人的一种教育手段,学生个体成了这一手段的对象。

2. “情境要素说”。持这一观点的主要是杜威。他在《我们怎样思维》一书中,用实例提出“思维起于

直接经验的情境”。他认为教学法的要素和思维是相同的,这些要素按序列为:情境(暗示)——问题——假设——推理——验证,被称为五步教学法。在这里,情境被认为是思维或教学的要素之一,且被看作是思维的一个独立环节。

3. “多元、多组织、人化的情境观”。这主要是李吉林教师在她的“情境教学——情境教育”模式中所表达的观点,她丰富并拓展了情境的内涵,并赋予了它一定的主体色彩。在她看来,情境是人为优化了的环境;情境不单指“此刻情景”,而是作为教学的中心概念向外辐射,贯穿于整个教学教育过程中;它包括外部环境和主体的内部环境,既指“实体情境”也指“模拟情境”,既指“想象情境”也包括“推理情境和语言情境”。情境甚至也包括大自然和社会,整合为心理场的存在。

上述第一、第二种观点的共同点在于把情境当成是一组“情绪或情感的刺激物”,是一个独立于人的存在,未能把人纳为场中要素。李吉林老师的情境开始关注主体的内部情境,并试图超越物化情境,实现人与物化环境的融通与整合,把情境当作是一种“人化了的情境”。这一定义很好地表达了“情境”的本质,也为我们建构“课程情境场”的概念提供了启发和依据。从概念上理解,情境场包括在一定时空发展的背景之下;由决定个体行为和心理活动的所有事实所构成,是人及其环境相互依存、相互作用的各因素的集合。我们主要从时间和空间两个维度来解读其组成。在我们看来,我们不能局限于单一的时间维度来研究情境;情境具有可持续性。同样,我们也可以借用勒温的行为公式 $B=f(PE)=f(LS)=f(SF)$ 来分析情境中的行为, B 表示行为, P 表示行为主体, E 表示环境; LS 是生活空间的简称; SF 是情境场的简称。课程情境场中包括了人与环境,行为便发生在这种情境场之中,它既是人与环境的函数,也是情境场的函数。用较为通俗的语言,可以这样来对“情境场”的内涵作出解释:人的行为将随着人与情境这两个因素的变化而变化。也就是说,不同的人在同样的情境中,可能会产生不同的行为;同一个人对于不同的情境,亦可产生不同的行为表现;甚至同一个人在不同的情况下,对于同样的情境,也可能产生不同的行为。

“情境场”概念带给我们的启示是:在我们的课程研究或阐述中,尤其是课程评价中,凡是涉及到人的行为的,都要考虑到行为的主体个人,也要考虑到行为发生的环境;既要考虑到行为者的过去经验,也要考虑到行为者当时的态度和情境因素;同

样的客观事物,对于不同的人,则会有不同的心理意义。情境场既可能有积极意义,也可能有消极意义;既可能是“真情境”,也可能是“伪情境”;既可能“有效”也可能“无意义”;而这一评价标准必定是情境中的主体个人。但这并不是说情境场是无规律可循的;只是必须认识独特情境的特殊性之后,才能够运用适合个案性质的规律预测和促成某种行为的发生。在勒温看来,“规律是界定一个事件或情境的不同特性之间的函数关系”^[3];它只不过是个体行为的原理而已,而并不是事物发展的决定因素。

基于以上分析,我们认为,课程情境场整合着学习者个体与各种课程资源,彼此相互作用并融合起来,形成影响着个体行为发展变化的一个动态实体。课程资源按其功能特点和空间分布的特点,分别分为素材性课程资源和条件性课程资源、校内课程资源和校外课程资源;课程资源的载体可分为生命和非生命两种形式^[4]。素材性课程资源是指作用于课程,并且能够成为课程的素材或来源。比如,知识、技能、经验、活动方式与方法、情感和价值观等方面的因素;条件性课程资源是指作用于课程却不是形成课程本身的直接来源,但在很大程度上决定着课程实施范围和水平,比如,直接决定课程实施范围和水平的人力、物力和财力,时间、场地、媒介、设备、设施和环境,以及对于课程的认识状况等因素,都属于条件性课程资源。在这一场中,各个因素都以一定的能量存在着,彼此之间存在着一定的相互作用和相互联系。

二、关注情境场:现代课程研究的重要价值取向

情境作为一个场的存在,已经受到了国内外的各个学科领域的普遍重视。物理学、哲学、教育学、课程论、文学、心理学、美学等学科都不同程度地注重从实际情境整体出发,来研究情境各要素的变化。

关注情境场的研究,必然要采取行动研究或实地研究。行动研究法是情境场研究的一种重要方法;它源于情境场的研究,是场的思维方法的具体运用,目前已为心理学和教育学以及其它一些社会领域研究所普遍接受。行动研究曾经在20世纪后半时期的教育研究中,起过较大的影响作用;各个时期都有一些教育名流自觉地运用了他的“行动研究”的思想:英国 Stenhouse(1975)在他的“人性工程”中强调“教师作为研究者”,Elliott 和 Addman(1976)

在英国的“福特教育工程(Ford Teaching Project)”中用行动研究来发展教师的询问技能; Kemmis(1991)和他的同事在澳大利亚 Deakin 大学的发展研究等等^[9]。

目前课程理论中比较提倡的教育研究方法如课程情境研制、课程实践模式、现象描述和后现代主义课程等观点,无不表达着行动研究方法论的智慧。在课程研制的各个环节即课程规划、课程实施和课程评价中,越来越比较关注情境的影响,关注动态的研究,关注主体对情境的解读。首先,从课程主体的内涵拓展,即课程主体由原先局限于只有国家的单一主体延伸到了地方,继而包括了学校、教师和学生。从这一变化过程当中我们可以看出,课程的研制至少开始重视情境及具体情境的主体在课程中的作用;其次,课程权力的下移、校本课程的出现等是重视情境作用的一种具体体现;再次,课程对课程实施持课程创生取向的研究者,实际上就是典型的情境论者。美国学者帕里斯提出了课程变革的情境观。他的研究主要基于以下三个假设:“第一,课程知识包括情境知识,这些情境知识是教师和学生不断前进的‘教与学的实践过程中创造的’;第二,课程变革是个体在思维和行动方面成长与变革的过程,而非课程设计与实施的组织程序;第三,教师不论是创造和调整他们自己的课程,还是对别人创造和强加的课程作出反映,他们的课程实践总是基于他们对特殊情境的知觉而发生变化。”帕里斯认为,有必要把课程作为教师在复杂的情境中所创生的东西来考察,有必要用对教师有意义的观点来解释课程的过程、结果与情境。对教师而言,创生课程所需要的技能、才能和知识是情境性的、具体化的,个体需要通过探究实践而不断重新获取^[9]。帕里斯的研究证明了教师作为课程情境场中的课程知识和课程变革的创造者而非接受者,这是很有可能的。事实上,课程与教学的生命力正在于师生在现有的知识情境场中生成知识。

由于勒温继承了现象学的传统,但同时也接受了实证主义的影响(这表现在他的“理论意义上的经验研究”和“实验的现象学”之中),因而他既强调主观的意义,又重视客观的研究;既强调内在的动力,又重视环境的影响;他采取整体观时,并未排斥分析的重要性;主张有机论时,也并未否定物理学的意义。这充分表明了勒温的开放的态度和整合的精神^{[1](P133)}。他的这一思想也充分地辉映在后现代主义思潮和质的研究方法中。下面进一步以课程评价的思维方法和价值观的嬗变来分析“场”思维方式

的影响。

美国印第安纳大学教育学院教授枯巴和维德比京特大学副教授林肯创立了“第四代教育评价”。他们是这样划分教育评价的四个阶段:第一阶段:以“测量”理论的形成和大量运用为标志,时间大约在1900-1930年,被认为是“第一代”,称作“测量时代”;第二阶段:以泰勒为首的“八年研究”为标志,以对测量结果的描述为特征,时间在1930-1940年前后,被认为是“第二代”,称作“描述时代”;第三阶段:是以“判断”为评价理论的特色,时间在1950-1970年,被当作是“第三代”,称作“判断时代”;第四阶段:这一阶段的两个最基本的方法是“应答性(资料)收集法(The responsive focusing)”和“建构主义方法(Constructivist methodology)”,也即“第四代”。^[10]

从他划分的表述来看,几乎与勒温对自然科学的划分完全一致。这四个阶段实际上也代表了四种不同的思维方式,它们的嬗变实质上体现着由旧物理学的思维方式向新物理学思维方式的逐步过渡。勒温一直呼吁着走出“亚里士多德思维模式”,向“伽利略思维方式”和“爱因斯坦思维方式”的转变,向一种新的世界观和新物理学的新观念转变,即从表型研究向基型研究的转变,从静态思维方式向动态思维方式的转变。不难看出,这四代的更替表明了这一转变。枯巴和林肯他们认为,第三代评价理论的不足之处是,把评价对象及其他一切有关的人都排除在外,不予考虑,致使评价工作不够全面、不够深入;第三代都是把评价者的价值观作为评价的唯一标准,没有考虑到评价人员中其他人的价值观念;在评价方法上忽视了定性方法的运用,他们认为,“评价描述的并不是事物真正的、客观的‘状态’,它表示的仅是参与评价的每个人或团体关于评价对象的一种主观认识。评价的结果就是这些人基于这种认识整合而形成的一种共同的、公认的看法。评价活动所发现的事实,也不是那种终极意义的事实,究其本质,它只不过是一种心理‘建构物’。因此,‘第四代评价’提倡在评价中充分听取不同方面的意见,并把评价看作是一个由评价者不断协调各种价值标准间的分歧,缩短不同意见间的距离,最后形成公认的一致看法的过程”。“建构主义认为,现实并不是纯‘客观’的、‘外在于人’的东西,它不过是人们在与对象交互作用形成的一种心理‘建构物’。……评价结果也只能是评价者与对象不断交互作用中形成的一种看法。评价过程也只是评价双方一种不可分离的‘同构’过程。”^[11]

以上的表述充分地说明,现代课程评价体现了

整合的趋向,并向情境场性评价发展和过渡。质的评价和发展性评价的研究可以看作是课程情境评价的具体运用,它们体现着情境场的整体观和动态观。质的评价注重从事例上把握评价对象,强调对情境中的复杂现象加以解释,说明这些现象与周围事物的关系、产生的原因与它们之间的因果关系。这说明人们已经认识到,要整体把握评价对象,必须到不同的情境中进行体认。发展性评价着眼于学生的内部动力和动态变化,把学生一定时期的表现看作是该时期内情境场的产物,或者说是把每一个情境中的变化过程看作是学生整个生命发展过程中的一个阶段。发展性评价体现了人的发展动态观和过程观。

后现代主义视点下的课程同样流淌着“场”思维的智慧。后现代主义课程观反对课程研制的“目的——手段范式”,提倡生成“开放式”的课程编制。他们认为“课程编制”是“由实施课程的主体——教师和学生——共同建构、共同参与的活动。”“课程目标具有动态性”,因为它是“生成”而非“预成”,“同样课程评价也是动态的,而非凝固的”。他们反对“二元论”的哲学观,提出关注事实的不稳定性、非连续性和相对性,观照现实世界的丰富性。在他们看来,“教育是一种现场性很强的活动,任何教育活动都脱离不了教育活动的现场,所以实践模式是符合课程实施的实际情况”,“实践模式最主要的一个特点是此时此景,用实践来检验理论与方法,而且这些理论与方法也是适宜于个人的”。由此看来,实践是检验“个别真理的惟一标准”。他们主张采取动态性评价。课程评价具有时间和空间的特性。时间特性指课程随时间的推移会有很大的不同,昨天深受家长、学生喜欢的课程在今天看来,也许变得不切实际了;空间特性是指课程不是普适的,并不能适用于各个区域、不同民族、文化背景和心理素质上差异较大的区域。这两者共同决定了课程评价的动态性。这样也就要求评价者要在一定的情境下即课程所被运用的那个场景作评价。所以课程评价必然包括两个方面:课程本身的价值判断及其与情境的适切性^[9]。

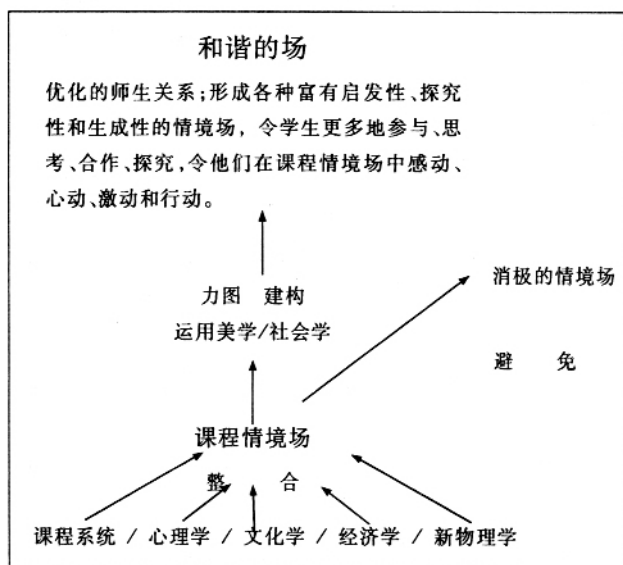
三、几点余韵:心理场论对现代课程理论研究方法论的启迪

心理场论作为一种成熟的理论,能为我们教育学尤其是现代课程论提供方法论的启示。现代课程论发展到今天,无论是自身发展的需要,还是历史与现实的趋势使然,都孕育着超越和整合的必然。大课程论已见端倪,课程整合与整合课程已经得到了社会的普遍认同,但由于理论上的准备仍然不足,实践上也出现了不少问题。同时,由于已有思维

模式的固化作用,大课程论的发展也受到了各种保守势力的束缚。然而,无论如何,整合却是必然的。为此,我们必须要为整合作思想上和方法论上的准备。选择心理场论作为方法论的指导,既合时代,又非常实际。

首先,心理场论涵摄了新物理学的思想框架,并以它们作为理论建构的基础。它对于解读我们的课程提供了以下一些方法论的启示:1. 课程情境场内所有事物都有某种内在的联系;2. 课程这一动态系统内部各要素之间存在着相互作用;3. 课程情境场内的各要素都具有动力特性;4. 我们不能简单地将课程情境场的构成要素简化为基本物质;5. 学生的变化,不是由某种既定规律决定的,而是受其它部分的整合性影响;甚至是由于其中某一偶然因素而导致了整体功能的变化,从而带来了学生的新的发展与变化;6. 意识、动机或目的,也都是课程不可分割的组成部分;7. 对于课程的解读,意味着最终揭示它是如何与其它事物相联系的;8. 将课程情境场内的研究对象,作为“场”中所发生的现象,作为相互依存整体的一部分。

可以说,我们过去对教育学的思考基本上受传统物理学的思想框架,即“绝对空间、绝对时间、原子实在概念、宇宙决定论、可以完全客观地研究与描述自然”等观念的束缚,因而教育理论很难发生突变式的进展。超越学科视野,寻求发展理路,这已经形成了当代社会科学研究的基本范式。我们同样要以课程情境的场研究来把心理学、社会学、文化学、经济学和美学等整合起来,建构一种统一的或整合性的课程论,以一种开放、宽容的态度和求实的精神来推进课程理论的发展。



H: 现在未影响但将来可能影响课程情境场的外壳

图1 课程情境场的整合模式

其次, 为了超越既定知识的局限, 必须打破方法论上的种种限制和忌讳, 以开放性的态度来对待所有新的课题和新的领域, 而不以“非科学”来拒绝任何研究的可能性。任何事物当它未显现时或未处于显示领域时并不是简单地说不存在, 毋宁说它不在投射的范围和联系的场合中。勒温说过, “标明某种事物不存在, 就等于把它排除于科学研究的对象之外, 这便是经验科学中常常出现的‘忌讳’”。对于课程的新领域、新课题的研究, 我们要敢于打破常规, 敢于尝试新视角和新方法; 要敢于跳出已有框架的限定, 去尝试任何一种新的可能; 既要考虑现实的影响, 也要考虑将来或其它可能的影响因素。

再次, 主体的行为是具有场性的, 它是场的产物。在任何课程论的研究或理论阐述中, 凡是涉及到人的行为, 都要考虑行为的主体个人, 也要考虑到行为所发生的环境; 既要考虑到行为者的过去经验, 还要考虑到行为者当时的态度和情境因素。

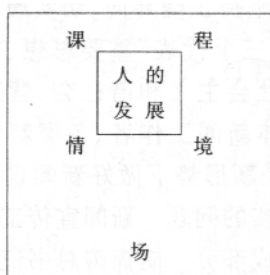


图2 以人为中心的课程情境

最后, 心理场论为课程整合研究提供了有意义的示范, 并预示了我们的课程理论将发生研究范式的转变。我们课程理论经历了以“教”为中心的研究范式到以“学”为中心的研究范式的转变。这已经在我们课程与教学研究的研究重心转移中得到了印证。而今, 无论从课程与教学的理论还是实践来看, 它最终将走向以“情境场”为中心的整合性研究。亦即:

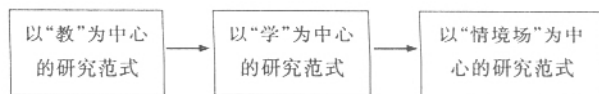


图3 教学(课程)理论研究的范式沿革

参 考 文 献:

- [1] 申荷永. 心理场论[M]. 北京: 中国和平出版社, 1996.
- [2] 李友芝. 中外师范教育辞典[Z]. 1994.
- [3] (德) 库尔特·勒温. 拓扑心理学原理[M]. 竺培梁 译. 杭州: 浙江教育出版社, 1997.10.
- [4] 吴刚平. 课程资源的理论构想[J]. 教育研究, 2001, (9).
- [5] C.J. Marsh. Key Concepts for Understanding Curriculum Vol.1.
- [6] 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000. 351-352.
- [7] 王汉澜. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1995.11.
- [8] 羌勇, 蒋凯. 后现代主义视点下的课程编制问题[J]. 比较教育研究, 2001, (1).

Serving and Enlightening: the Effects of Lewin's Psychology Field Theory on the Curriculum Research

LUO Yulian¹, LI Xinfu², XIE Yi³

(1. Education College; 2. Chemistry & Chemical Industry College, Jinggangshan University, Ji'an 343009, China;

3. Education College of Jiangxi Normal University, Nanchang 330022, China)

Abstract: Curriculum-based situation is essentially a kind of field. Lewin's Psychology Field Theory offers a good method to understand the curriculum-based field. This essay discusses the following three questions: 1) the effects of Psychology Field Theory on curriculum-based field; 2) the effects of Psychology Field Theory on curriculum research; 3) the enlightenment of Psychology Field Theory to the further theoretical development of curriculum research.

Key words: Psychology Field Theory; curriculum-based field; curriculum Research

(责任编辑: 许贤明)