

新書評論

課程研究

大陸特刊 頁 81-89

課程改革的原點與路向選擇： 從概念重建與文化轉型評《課程的邏輯》

岳剛德*



書名：課程的邏輯

作者：鍾啓泉

出版社：華東師範大學出版社

出版年月：2008年5月

壹、前言

「爲了中華民族的復興，爲了每位學生的發展」，這既是中國大陸新課程改革高高舉起的一面鮮亮的旗幟，也是爲學校課程更新指明的發展路向。做爲國家新課程改革的領軍人物，鍾啓泉先生在這次教育改革運動的前前後後、陸陸續續發表了許多視角獨特、影響深遠的專業聲音，這些聲音在今天聽來仍然振聾發聵、如雷貫

* 岳剛德，杭州師範大學教師教育學院副教授。E-mail: yuegangde@126.com

耳，令課程人爲之震撼，深感肩上的歷史責任重大。前不久，先生將這些已經發表在國內外學術刊物上的文章集冊出版，書名爲《課程的邏輯》。全書分上、下兩篇，上篇爲創新課程文化，下篇爲重建課堂教學。透過文章發表的時間順序，以及文章架構的理論基礎和價值訴求，做爲新一代課程學人的我們，從中可以窺探上一世紀末在中國大陸啓動的這次新課程改革的理論原點與實踐路向選擇。

貳、課程改革的原點：概念重建

概念重建主義課程理論是上一世紀1970年代在美國出現的一個課程理論流派，它是一批不滿於傳統課程理論而試圖對課程領域進行概念重建的學者們的課程觀點的總稱。概念重建主義者主張課程研究的焦點從課程開發轉移到理解課程現象上來，它以批判性思維的立場和反思性實踐的視角，在課程研究領域形成一種超越「科學研究範式」新的「人文研究範式」，在概念重建主義者看來，課程不再是被視爲預先制定的外在於師生的「科學世界」和「學校材料」，而是師生在共同交往的「生活世界」和教學實踐中生成的「教學事件」。在《課程的邏輯》中，作者從「知識」概念的重建，「學習」概念的重建和「課堂」概念的重建探討了課程改革思想原點和理論邏輯，以此做爲指明國家新課程改革實踐路向的行動邏輯。其中，「課堂」概念的重建與課堂文化的轉型做爲課程改革的路向選擇，由於在邏輯上具有內在的一致性，本文將在後文著文闡述。

一、知識概念的重建

概念重建的基點是理論批判與實踐反思，概念重建的過程是概念內涵不斷演進發展的過程，其目標指向課程的內容與社會變遷和人的學習需求的適應。關於「知識」的概念，作者從行爲主義、認知主義和建構主義三種「知識觀」的演變闡述了知識概念內涵的演進與發展對課程改革和創新的深遠影響和進步意義。在行爲主義看來，「知識是行爲的單位，它以系統化的刺激反應連接的集合爲其特徵」。因此，課程的編製在行爲主義者眼裡成爲如何使得具體的刺激反應的連接得以強化，教師扮演的是一個通過賞罰行爲控制學生行爲的管理者角色，學生是接受賞罰的被動學習者和主動迎合者，教師單向地傳授知識，學生僅僅接受現成的知識而已。

認知主義認爲，知識是以資訊的形式呈現或表徵的，資訊的意義網路結構被稱爲「圖式」。因此，課程的編製著重關注在資訊處理過程中，教師如何培養學生理

解概念、掌握推理與問題解決的能力，並且強調，學生的智力好奇心與興趣之類的內發性動機，有助於知識的意義網路結構的形成。

建構主義認為，知識是在每一個人遭遇周圍世界的交往之中加以把握的。一方面，個體建構知識意義的過程是一種「參與溝通」和「文化實踐」的過程，是個人經由主體經驗來建構外在世界知識的，知識被稱為個體對其經驗的理解與意義化；另一方面，強調社會文化是人類心智發展建構的主要動力，以及社會文化的內化與語言符號的影響所構成的情境脈絡對兒童建構能力的重要性。因此，知識乃是經由個體與社會的互動，以及個人通過適應與發展而逐漸建構起來的。學校課程編製的關鍵是創設一種基於實踐溝通的學習情境，在這種知識習得的概念之下，學生借助每一個人所參與的溝通實踐來促進學習，成為積極的知識建構者，教師僅僅扮演了學生學習的向導與溝通實踐的參與者角色。此外，在知識習得過程中，夥伴的作用十分重要，學生的夥伴是知識習得的重要共同建構者。由此可見，人類對知識的理解有一個認識發展的過程，而處於現場的我們只能一步一步逼近人類知識的真實。人類對世界的認識不僅是一個由外到內的內化和反應過程，還是一個通過主體調節和意義建構對環境做出積極回應的互動結果。

二、學習概念的重建

一般心理學認為，學習是通過經驗，在行為、技能、能力、態度、性格、興趣、知識、理解等方面產生持續變化的過程。從行為主義、認知主義到建構主義，學習概念的內涵經歷了一系列變化，從關注外部行為的條件到關注內部心理的作用，再到關注人的心理與環境通過連接與互動建立的交互作用機制，體現了「學習即行為的變化」的內涵。

對於一貫重視學習主體經驗的人文主義心理學而言，學習的本質在於意義，這種意義分為社會意義和個人意義兩種。尤其是個人意義受到特別重視。所謂的個人意義，就是對於種種事務與觀念的體現個體自身特色關係的發現。因此，「意義不是由書籍和教師等外部權威賦予的，而是借助學習者自身引出的」（鍾啓泉，2008：74）。於是，學習被定義為個人意義的發現或是社會意義在主體中意義的形成。

一般認為，心智以兩種方式發揮作用：一是實質性思考，運用語言、文字、圖像等理解世界；二是外在的操作行為，在運算、書寫、行動之中把握世界。而在「覺醒說」看來，在實質性思考（知）和外在操作行為（行）之間還存在一個領

域——感悟（洞察）。

感悟是基於高度的注意力帶來的、同客觀世界直接接觸時的感覺，這種感覺意味著原先的解說圖式被打破了，「我」與客觀世界的關係發生了根本性的變化。（鍾啓泉，2008：75）

在學習過程中，學生之所以可以發現知識，並且認識到所發現的知識是真實的，是由於能動地形成了或者整合了個人的經驗。在個人的經驗裡，「我們所能夠知道的，比能夠說的更多」。所謂的「知識」，總是包含了理論知識和實踐知識兩個方面。前者關注「知道是什麼」（knowing what），後者關注「知道如何做」（knowing how）。如果學習者即便明確了概念，但並不明確概念與學生自身的關係，概念就不會影響該學生的行為。對此作者強調，由「知」化「行」是極其繁難的。

此外，作者還從課堂教學的微觀層面，以及文化視野的宏觀視角提出了「學習即智慧的對話」和「學習即文化性實踐」的理論命題，對「學習」的概念進行了深刻的理論批判和實踐反思，深刻地揭示了「課程即對話」這一命題的本質，為國家新課程改革目標的確立和落實奠定堅實的理論基礎，為學校課程變革與發展提供了可能的實踐路向選擇。

參、課程改革的路向：文化轉型

課程改革的本質是一場文化思想運動。這場運動的面上鋪開和深入推進必然會對學校教育的各個層面產生深遠的影響，尤其是在某種程度上，為當下學校課程文化轉型、教師課堂教學行為改進，以及學生學習方式的轉變提供理論支援和思想啟蒙。

一、學校課程文化的轉型

在世界華人社區以及當下大陸的中小學校，無不存在一種基於分數膜拜的，以應試主義主導的學校文化範型。這種「一切為了應試」以追求分數GDP為最高目的的學校課程危機，「使得學校異化、課堂異化、師生人格異化」（鍾啓泉，2008：27），學校成為「奴役學生、摧殘人才」的考試工廠。在此，教育使命和課程魅力

蕩然無存。因此，作者在「創建富有個性的學校文化」的主題中，闡述了學校課程文化轉型的必要性與可能性。

當下學校教育的分數異化導致了學校文化的貧困，也導致了學校個性的缺失。作者為此深感憂慮，十分擔心由於學校個性或特色的缺失可能帶來的兩個全局性問題。一是在宏觀層面已經制度化的「反對話文化」在學校中佔據優勢地位，窒息了學校教師專業自主發展的空間；二是在微觀層面形成的繁、難、偏、舊的課程文化製造了大量的游離於現實生活的、難以應變的「差生」，壓抑了學生個性的發展。因此，學校課程文化的轉型、再生和創新成為當下學校走出困境、轉危為安的實踐路向選擇。

學校是學生有意義學習發生的地方。學校課程文化的重建和再生是一個課程價值重估、建立課程信念和教學管理規範的過程；是一個變「灌輸中心教學」為「對話中心教學」；變「專制獨裁關係」為「平等合作關係」；變「資源壟斷關係」為「資源分享關係」的過程（歐用生、楊慧文，1998：1-20）。這一轉型不僅僅帶來課程觀念和課程思維方式的轉變，而且有助於課程實施的制度環境完成由「單位制」走向「課程共同體」的轉型，從而使得民主、關心、平等、合作、共贏的核心價值回歸學習共同體中，共同參與學校課程文化的再生、重建和創新過程。為了增進讀者對課程文化轉型的理解，作者專門以綜合實踐活動課程的設計、開發與實施為例，特別對這一課程範例在學校教育實踐中的含義、價值、誤區、實質、潛力與問題，進行了詳盡的梳理與細緻地回答。

二、課堂教學文化的轉型

儘管《課程的邏輯》全書只有上下篇，但是作者在下篇卻傾其全力，從教學思維的轉型、教學規範的轉型、教學評價的轉型三個層面力主重建學校課堂教學，試圖改變當下學生「存儲式」的接受學習方式、教師獨白的反對話課堂，以及基於目標取向的教學評價方式的局限性、單向性和機械性。

針對傳統課堂教學模式的「記憶型」特徵，作者力主重建「思維型」的課堂教學文化。這種「思維文化」的創造需要教師在組織教學中重視知識來源的合理性、有意義接受學習、探究學習和反躬自問的教學價值。其中，在考察知識來源的合理性時，有兩個維度需要關注，一方面，如果學生一味地絕對服從教師和書本之類的知識權威，往往降低了自身努力的需要，在這種場合，學生要知道「誰」在「哪裡」說了什麼；另一方面，如果回到知識的源泉——現象和事實本身，面對事實，

實事求是地以實證的態度理解事物本身，謂之「合理主義態度」，在這種場合，重要的是學生要「怎樣」理解「什麼」。除此之外，教師課堂教學中所傳授的知識一旦在學生的認知中成為「有意義」的要素加以結構化，這種向學生提示知識的整體形象的方式，對於學生經驗的生長和改造勝過死記硬背。如果教師不向學生提示知識的整體形象，而讓學生自身思考局部知識，這類探究學習方式有助於鼓勵學生主動思考問題、發現事實與法則。同時，它是批判性思維的有效教學方式。當然，批判性思維教學要求教師和學生在教學過程中客觀地、冷靜地審視自己的思維過程，及時修正錯誤。而且必須清醒地認識到，任何個體都只是某種程度上的批判性思維者。

在傳統的課堂教學中，以講臺為中心舉行的師生問答儀式完全壟斷在教師預先設定的溝通框架中，而源於學生的問題與提問的對話，幾乎是不能為教師所容忍和接納。這一教學溝通規範當遭遇「以學生為中心的教學」的挑戰和壓力時，如何理性地回答與把握課堂教學中教師的指導性角色、學生的自主性與師生矛盾關係的本質成為重建教學規範的基本問題意識。

教學評價是對學生學習質量進行有效評估的教育測量技術。現行的評價方式主要以紙筆測驗分數為依據，以記憶與理解為中心，以評價結果做為解釋學生整體發展的惟一合法性資料，完全忽視了學生的情意發展與健康人格養成，因此，教學評價的轉型事關教育目標的方向性問題——學生的全面發展。在〈「教學評價」議〉一文中，作者對教學評價轉型的可能方向逐一進行了闡釋，對「評價無用論」、「評價有害論」與學生的創造性培養和「應試教育」的極端批判進行了深刻反思，加深和拓展了教學評價的真義：教學評價的目的不是為了證明（prove）誰優秀，而是為了改進（improve）師生教學活動的質量。

三、學生學習文化的轉型

一部教學發展史，無非是「系統學習」與「問題解決學習」此消彼長的歷史。傳統教學中以知識傳遞為特徵的「輸入—產出」學習模式加劇了現行學校課程的三個「斷層」：現行課程與社會、經濟、文化的斷層；現行課程與學生身心發展的斷層；現行課程與現代學科發展的斷層（鍾啓泉，2008：127）。而以知識建構為特徵的「情境—意義—建構」主動學習模式成為「問題解決學習」的生命線。這裡所謂的「學習」是學習者通過與客觀世界對話、與他人對話、與自身對話，從而形成「認知性實踐」、「社會性實踐」、「倫理性實踐」的「三位一體」的過程（引自

鍾啓泉，2008：127）。而與「問題解決學習」在內涵上同一的「研究性學習」，被作者認為是一場顛覆傳統學習方式的課程文化革命。

在闡述研究性學習的內涵、方式和意義時，作者提出了四個重要命題：首先，研究性學習是一種「問題解決學習」，「問題解決學習」的特質體現在四個方面，一是開放式問題，二是真實性情境，三是漸進式解決，四是發展性評價；其次，研究性學習是一種跨學科的綜合實踐活動，其最大的特質就是「跨學科性」，由此可以看出，研究性學習與綜合實踐活動兩個概念在內涵和外延上具有同一性；第三，研究性學習是一種基於學習資源的開放式學習；第四，研究性學習的實施是「課程文化」的一場革命，為了避免出現誤解，作者強調，「研究性學習」與「探究學習」是同義詞，並對時下學界出現的一些容易混淆視聽的、類似「探究學習」的概念炒作提出了批評。如果作者能夠進一步對研究性學習、探究學習、綜合實踐活動、綜合學習，以及「學習課題」從國別比較、術語翻譯、主要內涵和課程實踐操作等層面進行詳盡地比較和分析，對意義相同的概念在全書統一名稱，這樣可能會使社會各界人士和普通民衆能夠更多的了解和理解本次課程改革的主張，以及關於學習文化轉型的背景、價值與意義。

肆、課程人的責任：社會擔當

由於課程改革的本質是一場思想文化運動，因此，課程改革的過程必然充滿新舊觀念的碰撞、課程變革路向選擇的多樣，從而引發多元聲音的交響。但是，做為知識分子的課程人，在遭遇教育理想與現實、學生當下與未來，以及個人的責任與擔當形成的張力所構成的一種歷史使命感時，如何利用公共平臺理性地表達專業聲音，這不僅是課程人的專業能力問題，更是涉及與課程人的道德良知和專業理想相關的道義承擔問題。

隨著國家新課程改革的面上鋪開和全面推進，各個層面的問題開始逐漸顯現出來。在學界出現了一場關於課程改革方向大是大非的「鍾王之爭」（王策三，2004：3，2006；鍾啓泉、有寶華，2004；鍾啓泉，2005a，2005b）。本來在一個正常的社會，理性、規範的學術爭鳴有助於真實問題的分析 and 解決，從而更進一步促進學術的發展。但是值得一提的是，繼「鍾王之爭」發生之後，在相當一部分參與爭鳴的學人中出現了一種以「圈子」意識取代「公共」意識的傾向，甚至在網路上出現了人身攻擊和謾罵。可想而知，做為本輪新課程改革的發起者和領頭人，鍾

啓泉先生在此時面臨何等巨大的精神壓力，但是當面對公眾時他卻保持極度的寬容：只要不涉及與課程改革大方向相背離的言論，他堅持「怎麼言說都行」的大度和包容，並認真地傾聽各界的聲音，積極地進行深刻地自我反思和理論批判，而且及時做出專業回應。但是，對於一些隨意置換歷史語境的論者，他們以當下中小學校「應試教育」愈演愈烈的現實做為攻擊新課程改革的方向性失誤的合理性依據，在如此大是大非問題面前，他以「民主、對話、合作、關心、共贏」等普世價值捍衛自己的教育信念，從知識、學習、課堂教學的概念重建和學校課程文化轉型闡述了新課程改革的理論邏輯原點和行動邏輯方向，並為我們展示了中國大陸未來課程改革實踐路向選擇的美好願景。

事實上，課程改革絕對不是單純的一場針對學校課程內容的增增減減的簡單加減法運算，而是自始至終與政治、經濟、文化構成的社會變革交織在一起，目的在於通過與社會變革的良性互動實現對學校文化的深度改造，最終促進兒童做為整體意義上的人的全面發展。在社會變革中最為核心的是政治體制改革問題。如果缺席了以民主法治構建的基本政治體制框架的制度性保障，那麼，任何改革要取得實質性的成功都是不可能的。這不是我們為當下國家課程改革遭遇困境把脈時尋求藉口，而恰恰是，這已成為世界各國成功改革的經驗與共識。因為現代政治文明不僅僅規範了各方權利主體表達利益訴求的基本方式，更重要的是它的運作機制已經向整個社會清楚明瞭地傳遞，並表明權利主體在爭取本方利益時應該恪守的基本信念和必須遵守的遊戲規則。這是一種基於理性、不能輕易被人隨意改變的約束機制。

因此，正是在這種意義上，在課程改革不斷推進的複雜過程中出現種種問題並不一定就是壞事，恰恰可以為我們呈現和展示真實的問題情境，成為豐富的學術資源。當歷史再一次賦予新一代的課程學人以責任和使命的擔當之時，做為知識分子的課程人必然會與課程改革一起拋入公共視域，這是一條艱難曲折的變革、求索、創新之路。

這是歷史的召喚，也是課程人實現教育理想之夢的道義承擔。

參考文獻

- 王策三（2004）。認真對待「輕視知識」的教育思潮：再評由「應試教育」向素質教育轉軌提法的討論。《北京大學教育評論》，2（3），8。
- 王策三（2006）。關於課程改革「方向」的爭議。《教育學報》，2（2），4。
- 歐用生、楊慧文（1998）。《新世紀的課程改革》。臺北市：五南。
- 鍾啓泉（2005a）。概念重建與我國課程創新——與認真對待「輕視知識」的教育思潮作者商榷。《北京大學教育評論》，3（1），54。
- 鍾啓泉（2005b）。中國課程改革：挑戰與反思。《比較教育研究》，12，19。
- 鍾啓泉（2008）。《課程的邏輯》。上海：華東師範大學。
- 鍾啓泉、有寶華（2004）。發黴的乳酪。《全球教育展望》，10，5。