

课程研究的未来想象^{*}

郭 华

摘要 站在课程研究的百年之巅,回望历史,展望未来,是极具课程意味的有意义的活动。百年课程研究史几乎可以看作是课程改革史或课程重建史。信息时代的到来、人工智能的出现,向课程研究提出了尖锐的挑战,也进一步突显了课程研究的重要性和必要性。可以预见,未来的课程研究将进一步向宏观扩展,“关于课程的研究”将成为“课程研究”的一部分,微观研究则进一步深化、细化、具体化;实证的方法将越来越受重视,而实证研究与思辨研究、理论研究相结合的重要性也将真正显现。

关键词 课程研究; 时代挑战; 扩展深化; 多样综合

作者简介 郭 华 / 北京师范大学教育学部课程与教学研究院教授 (北京 100875)

谈到课程研究,如果不加细分,通常包含“关于课程的研究”和“课程研究”两大板块。类似“什么知识最有价值”“谁的知识最有价值”等问题的研究,便属于“关于课程的研究”。这类研究主要是理论的、理念的、抽象的、宏观的,是“关于课程”的一般理论或基础理论研究,它虽不把课程作为直接的研究对象,却深刻影响着课程编制和课程研究的实践。这类研究与教育史一样古老而悠久,只要有教育,就有要教的内容,就会有这样的讨论和研究。与“关于课程的研究”不同,“课程研究”则以课程为主要研究对象,研究课程内容的选择、经验的提供以及对内容、经验的组织、加工、实施、评价等,目的是为课程编制服务,促进课程发展,形成课程理论。这类研究通常是具体的、技术的、操作性的。它的历史并不长,从1918年博比特出版《课程》一书算起,至今百年历史。我们所说的“课程研究百年”指的就是这类研究。

课程研究百年与中国课程改革开放40年的课程研究一样,既有经验也有教训,既有成就也有遗憾。带着中国改革开放40年的见识与感悟,于课程研究百年之巅,回望来时路、想象未来景象,特别具有课程意涵,即从历史来,往未来去,责任巨大。当回望、想象,在剧变时代下发生,困惑、焦虑、不确定尤甚,也更有意义。

^{*} 本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“教学活动机制与中小学课堂教学改革研究”(项目编号:18YJA880020)的成果之一。

虽然在急剧变化的“未来已来”时代,有着诸多不确定,但依我们对教育、对学生及其发展规律的一般理解与认识,关于未来课程及课程研究也能够想象一二。

一、课程研究的重要性将越发凸显

百年课程研究史,几乎可以看作是课程改革史或者课程重建史。课程研究的每一次新进展,无论是课程编制理论的进步还是新的课程体系的编制实践,都是对以前课程的改革,是新的课程的重建。这些改革和重建与时代发展、社会变革密切相关,都能从那里找到根源。信息化、智能化时代的课程研究,也同样有时代的根源与印记。智能时代的到来,越发突显出课程研究的重要性。

(一) 回应时代变革

1918年出版的《课程》,是课程重建的典范。博比特在《课程》前言中提到:“当今公共教育的课程(program)主要是在十九世纪更简单的状况下制订出来的。在细节上,它得到过改进。但从根本上讲,还没有太大的区别。一套本不是为今天而设计的课程被继承了下来。任何一个继承下来的体系,在它那个时代都曾是的,但如果时过境迁还拿来使用,终究会阻碍社会的进程。这样一套体系,倘若没有从根本上就其方案和目的加以改善,只是在细节上有所改进,那是不够的。”^[1]显然,在博比特这里,时代变化是课程改革或重建的根本动因,细节上的修补、改进与精致,不足以满足新时代的要求,必须做根本的变革才能回应时代的挑战,因此,要有全新的课程。“新的任务就摆在我们面前。它需要的是新方法、新教材、新视野。”^[2]促成泰勒《课程与教学的基本原理》一书面世的“八年研究”源于20世纪30年代经济大萧条所造成的一些严重的教育问题,这些问题“对课程研究者提出了大胆的挑战”^[3],迫切需要课程重建。20世纪70年代的“课程概念重建”运动,与之前的课程改革或课程重建一样,也是对时代变化所带来的各种社会问题的曲折回应。我国自20世纪80年代以来的课程改革实验与探索,正是1978年以来改革开放所带来的勃勃生机在教育领域的反映,最终,这些实验与探索汇聚为2001年全面的课程改革。可以说,世界各国的每一场重要的课程改革和有影响的课程理论,都与时代变革紧密相关。

课程研究百年之时,人类社会全面进入全球化、信息化、智能化时代,课程研究不得不做出再一次回应,再一次改革、“重建”。无论是教科文组织发布的“反思教育:向‘全球共同利益’的理念转变”的教育报告、“处于争论和教育改革中的课程问题——为21世纪的课程议题做准备”^[4],还是OECD的“教育2030”框架^[5],亦或是一些国家、地区以及研究机构研制的“面向21世纪核心素养”或“面向21世纪关键能力”,都是从课程角度对我们生活其中的社会生活或即将面临的社会生活变化做出的主动回应。可以说,课程是反映社会变化的晴雨表。无论时代如何变换,不变的是课程研究对时代要求的主动

回应。

问题在于：课程要反映人类已有的认识成果——这势必会走在时代的后面、落后于时代，但课程设计与规划的目的却是为未来时代培养人，因而又必须走在时代的前面、超前于时代，这便构成一对相互反对又相互支撑的有张力的矛盾。对课程规划与研制来说，这对矛盾既是困难又是挑战，也正是课程研究的魅力所在。这种困难与挑战，在剧变时代，变得激烈而尖锐。过去虽远，却是“现在”由之以来的历史，必须关照、继承；未来已来，不经预测、没有准备就已到来。课程研究如何以稳定态的“过去的”内容来培养能够适应剧变时代的公民？这是摆在课程研究面前的重要问题。

（二）探索课程应有的形态

博比特在 20 世纪初就感受到了社会剧变：“社会秩序的演变一直在以极快的甚至递增的速度推进着。简单的情形正日益趋复杂。”^[6]……21 世纪初的现在，互联网全面覆盖，智能时代已成现实，我们身处的社会正以细胞裂变的速率疾速演变着，情形更为复杂而且瞬息万变。新的科学技术进步在带来福祉的同时也造成了困扰和焦虑。人们困扰：在互联网覆盖世界每个角落、智能穿戴设备广泛应用甚至芯片植入成为现实的情况下，还需要课程、教学、教师吗？还需要课程编制、内容选择、经验提供吗？终极问题是：还需要课程研究吗？

事实上，“课程还需要吗”这样的问题，真正问的是“什么样的课程”不再被需要。那种仅仅指向知识结论的、静态的、程式化的课程，在智能时代，似乎是可以被机器替代而不再被需要了。但如此简单粗暴的排他式回答，并不能回答智能时代背景下课程对人的发展是否依然具有意义的提问，因此，我们真正需要追问的是：不能被替代的课程有什么特征，课程应该是什么样的——这正需要课程研究来揭示。

上世纪 70 年代，终身学习第一次被明确提出，并被赋予极高的地位。学者们从人本身的未完成特性论证了它的必要性：“人……的生存是一个无止境的完善过程和学习过程。人和其他生物的不同点主要就是由于他的未完成性。事实上，他必须从他的环境中不断地学习那些自然和本能所没有赋予他的生存技术。为了求生存和求发展，他不得不继续学习。”^[7]这种源于人自身特点的未完成性，由于现代社会的迅猛发展而变得越来越突出，要求教育必须做出回应。历经近半个世纪的时间，自上世纪 70 年代开始的教育变革，在迅速发展的信息化、智能化时代，正显现出它清晰的模样，那就是：“教育正在越出历史悠久的传统教育所规定的界限。它正逐渐在时间上和空间上扩展到它的真正领域——整个人的各个方面。……虽然一个人正在不断地受教育，但他越来越不成为对象，而越来越成为主体了。……他是依靠征服知识而获得教育的。这样，他便成了他所获得的知识的最高主人，而不是消极的知识接受者。”^[8]这一段话明确言明了人在教育中的主体地位，即：人正是“依靠征服知识而获得教育的”。对于课程设计而言，无论是设计分科、综合还是活动课程，至关重要

的一点,就是要将完成性、确定性、终结性、完美性的人类认识成果,转变为能够体现知识发现及发展的未完成性、争议性、开放性的课程,从学生操作、思考、发现“知识”的角度来编制和组织课程内容与经验,从人的成长与发展的角度来思考课程、组织课程,从而使课程自觉具备让学生个体有“征服知识”的活动机会。这样的课程编制思想,在百年前的博比特那里就有。他说:“教育的一项职能就是训练每一个公民,无论男女,但不是为了那些关于公民生活的知识,而是为了让他们娴熟于公民生活;不是为了那些卫生学方面的知识,而是使他们有能力保持强壮健康的体魄;不仅仅是为了那些抽象的科学知识,更是要让他们在把控现实情形时有效地运用这些思想。”^[9]这样的思想,就包含着从培养人、形成人的角度进行课程设计的思想。这样的课程设计思想,在智能化时代尤为重要,借用马云的话说,在机器变成人的时代,学校如果还把变成人变成机器,是没有出路的。因此,智能化时代提醒我们,学校课程不能把人变成存储知识和信息的精致机器(如果这样,人永远比不过智能机器),也不能让学生止于识记、模仿、继承,而要激发、引导、培育学生的想象力、思考力和创造能力,虽然识记、模仿、继承本身依然有价值。

在这个意义上,未来的课程,须以未完成的、开放的、可质疑的形态出现。

在信息时代,知识(信息)以爆炸的速度扑面而来,以前人们“扑在书籍上,就像饥饿的人扑在面包上一样”的情形变化了。只要愿意,“百度一下,你就知道”,再无“饥饿”之苦。因此,课程不应只是知识的载体,而是要有“百度”所不具备的、能够引发学生反思、探究、建构的内在神蕴并以双重形态呈现:即完成与未完成、完美与可质疑、终结与开放,等等。

“完成”“完美”与“终结”,是指课程内容必须提供人类认识的最高认识水平,目的是使学生能够“站在巨人的肩膀”上,用人类文明最高成就营养自己的思想与灵魂;把人类的成就变成自己的血肉与骨骼;打开眼界,提升境界;更好地理解世界与自我。正如马克思所说:“人体解剖对于猴体解剖来说是一把钥匙”,只有站在最高成就处,才能深刻地理解历史以及历史的意义。

“未完成”“可质疑”与“开放性”,则是指课程要为学生主动探索活动留有空间,引导学生回溯历史、把握知识的基本形态、来龙去脉以及价值追求;帮助学生理解前人在知识发现、探索、建构知识过程中面临的问题、解决问题的方式,引导学生自觉评价前人的努力,思考另一种可能的建构方式、想象可能的结果;引导学生意识到“此时此刻”的终极水平的知识是历代先贤持续探索、主动建构的结果,因而是“临时的”,在发现新知识、推进人类认识水平提升的道路上,每个人都可能是下一个发现者,每个人都可能是推动者。这样的课程,意在缩短学生与知识的心理距离,能够增强学生发现、建构知识的意识、能力、自信心与使命感。

当课程具备足够的未完成性、开放性、可质疑性时,课程才有足够的空间和可能去引导学生亲切体会知识的魅力、感受前人在知识发现、探索、建构知识过程中的艰辛、努力和贡献;激发、培养学生的想象力、创造力,引导学生进

行理性的、审慎的审辨活动,在探索、批判、质疑中去辨别知识的“真伪”“美丑”,主动“建构”具有“真”“美”特性的“完成形态”的知识;增强学生综合运用知识解决问题、从事创造性活动的能力和意识,帮助学生从“历史”走向“未来”,形成能够承担创造未来的意识与能力。

这样的课程,本应是课程应有的样子,只是以前被遮蔽了;由于智能时代的挑战,它的样子才清晰地显现出来。

我们想象并期待:如此形态的课程内容与经验,能够应对快速发展的智能化时代的挑战,能够引导学生创造美好的未来而不是茫然等待不确定的未来社会的冲击。对于课程而言,只有把知识变为创新的基础,才能彰显知识的价值、才是真正的课程;对于学生而言,只有成为主体,才是真正学习者。正如《学会生存》所言:“未来的学校必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人;别人的教育必须成为这个人自己的教育。这种个人同他自己的关系的根本转变,是今后几十年内科学与技术革命中教育所面临的最困难的个问题。”^[10]

(三) 解决智能化时代的新问题

课程研究的核心功能在智能化时代将更为突出,因为它要处理激化的旧矛盾、解决出现的新问题。

首先,解决知识总量激增与学生学习时间及发展需要的矛盾——知识选择的功能更突出了。当知识少而又少时,无需选择,有什么便教什么;当知识极大丰富以至无限从而与相对短促的个人生命时长形成巨大矛盾时,教什么、怎么教、学什么、怎么学才成为需要特别考量的问题。近几十年的科学技术新发现、新发明几乎是以往几千年人类认识成果的总和,并以指数级的加速度持续激增,不断扩展的、水平越来越高的庞大的人类认识总体与学生有限学习时间及学习水平低下的矛盾愈加尖锐。这种情况下,课程研究更要对传统的问题做出明确地回答,如:在短暂有限的学校阶段,究竟要学习哪些知识、如何学习这些知识;要回答知识选择的标准,例如什么是基础知识、基本技能;此外,还要回答:哪些知识、能力和品格是形成一个“人”所真正需要而不可或缺的,哪些是学校课程应该做而且能够做到的,哪些是校外生活要承担的,或者是要留待终身教育去承担的,……等等。真正树立起终身教育的思想,明确学校教育在个人发展中的独特作用及其局限,从而整体规划、协调学校教育与校外教育、社会教育的关系,纵向贯通、横向关联,全面地、一体化进行课程设计。

其次,解决知识与信息的基础性与教育性转化的问题——即知识的加工、改造功能更增强了。由于新技术手段辅助功能的增强,年轻一代能够接触到的知识与信息不仅越来越多,而且越来越多元、繁杂,学生时刻处在信息(知识)的“汪洋大海”中,但这些并未经过基础性转化原生态信息,并不具备自觉的教育功能,对那些还不具备判断、选择能力的学生而言,这些原生态的丰富知识反而可能带来灾难。因此,当信息和知识的获取不再成为问题,当知识不再把握在少数人手中而成为所有人都可以亲密接触的时候,尤其需要对学生

所接触的信息进行专门的设计和组织的进行加工和改造。一方面,要加强对原生态科学知识的进行加工与改造,使之与学生个体经验相关,使之“平易近人”,缩短与学生的心理距离,使学生愿意亲近严肃而高深的知识;另一方面,更要通过专门的设计与组织,使之具备基础性、教育性特征,如:积极健康的价值观、严谨的逻辑结构,反映共同性和发生性的基础性内容等,与自发、杂乱的网路信息相区别,体现严肃性、系统性、学术性,尤其要具备使学生能够去审慎地进行判断的特征。此外,在尊重文化多样化、倡导学生个性化发展的时代,课程设计与组织还要探讨如何建构共同基础,形成共同文化心理认同与价值观认同。也就是说,未来的课程研究更需加强对课程的组织方式与形态的研究,使课程以恰当的形式承担起传承优秀文化、提升学生经验、促进学生高级心理、机能发展、提升学生高尚的社会性情感和责任感形成的重任。

第三,解决信息时代的平等的学习权利问题——即课程的社会公平功能更迫切更突出。虽然学校课程的公平性一直受到质疑和批判^①,但较之古代教育,不能否认现代教育及现代学校课程极大地实现了社会公平和教育平等。但这种基本平等在智能化时代却面临着新挑战。智能化工具的出现,使得人们“感觉到”自己能够“平等”“公平地”地接触到自己“想要”接触的信息,但正是这种“平等”的感觉潜伏着“不平等”的危险。对个体而言^②,信息时代之前的农业和工业时代,科学世界、知识世界与日常世界、经验世界的区分与距离,明确而可见,人们清楚地知道只有自觉的努力才能沟通两个世界,才能从个人经验走向人类知识、走向科学世界。但是,智能时代提供的便利工具,如各种可视化的虚拟技术、虚拟增强现实技术,使得原本难以理解的抽象的知识具体化、可视化了,知识变得亲近、友好而不再晦涩艰深。就个人而言,似乎两个世界的区隔消解、不存在了,因而极易把工具的能力^③误以为自己的能力,自觉的努力、深度加工可能被轻视以至被无视,满足于、停留于“知道”,浅尝则止而不去做严肃、深入的探究和思考,当然更难以做出超越性的创新。事实上,个体感觉不到的鸿沟和距离,由于未做自觉的努力而更加扩大。这种鸿沟和距离不仅是科学世界与生活世界的距离,更是学生个体与人类总体经验之间的差距,还是个体与个体之间的差距。正是在这个意义上,可能产生一种危险:人与人之间的区分及阶层差距,将与他所修习的课程性质及难易程度产生相关。严肃的、系统的、艰苦的学习属于处于上层的少数人,而大多数人停留于愉快而浅显的“知其然”的知会层面,阶层或阶级的固化随之产生。

可以想见,当知识的获得变得轻易而无需记忆、联想、理解、思考,无需作业实践时,当“阅读”变成“扫文”,“思考”变成“搜索”,“虚拟”被当作“现实”时,个体作为人的独立意识、个体学习和教育的权利,均被自己拱手让出。自

① 阿普尔的著名问句“谁的知识更有价值”,是质疑学校课程公平性的典型例证。

② 教育从来解决的都是人类总体经验与个体经验之间的矛盾。对于人类总体来说,进步是总趋势,而人类总体认识的进步,对个体而言则是越来越大的差距。

③ 在这个意义上,工具是人类总体智能进化的外在化。

专门化教育产生以来,底层阶级经过艰苦的努力而争取到的受教育权利,也许因智能化的表象而被主动放弃。也许,未来人们要争取的,是每个人学习严肃、系统、艰深知识的权利与机会,是独立思考的权利与机会,是创造性想象的权利以及走向真实的自然与社会的权利与机会。因此,对课程研究而言,不仅要研究选择什么、提供什么活动,还要研究如何保证每个学生都有运用自己独立意志进行学习的权利与机会,有公平的、自由的、直接接触大自然的时间与机会。总之,要让学生在新技术广泛应用而日益便利的日常生活中认识到严肃的、系统知识的价值,从日常繁杂冗余的信息中突出非日常的、需要动脑用力的学习的意义,避免“娱乐至死”。

在这个意义上,未来的课程也许并不像人们想象的那样有巨大的变化,反而是课程研究者要在剧变的时代中、在纷繁复杂的理论主张中,坚守课程对于学生成长的意义。因此,未来的课程研究,不仅仅要问“什么知识最有价值”、“谁的知识最有价值”,还要问“什么知识、如何组织,才能够使个人真正成‘人’”。课程研究要帮助学生认识、理解客观世界,理解自己与他人,并与自我、与他人、与客观世界建立起心理的、情感的、文化的意义关联,不断扩充、加深对“人”的意义的理解,丰富和提升自我的精神境界。

二、课程研究的拓展与深化

百年来,课程论已发展成为一门重要的社会学科。从夸美纽斯的“把一切知识教给一切人”到赫尔巴特的“培养学生的六种兴趣”、斯宾塞的“为完满生活做准备”,课程设置开始有了理性分析的框架;从博比特的“工作分析”到泰勒的“目标模式”,课程编制开始将学生发展的需要、学生经验作为课程编制的重要考量因素;从泰勒的目标模式到施滕豪斯的过程模式、施瓦布的实践审议模式,又将教师的研究与发展作为课程编制的要素,此后,阿普尔、派纳、多尔等人的研究则进一步揭示了课程研究的复杂性、多样性。课程研究正是在继承、批判中构建了自己的研究范围、内容与范式,形成了自己的独特话语体系,形成了以课程编制为核心的多元研究的基本格局。在可预见的未来,课程研究的基本格局将显现出更强劲的结构性和内在张力。

我们预见,课程研究将在两个方向上强化,一是走向更宏观的“关于课程”的研究,与政治学、文化学、社会学建立更紧密的联系,将课程置于广阔的社会文化历史背景之中,体现特定时代、特定社会政治经济及特定社会文化心理的价值追求,为课程编制提供更广阔复杂的、更多样化的理论视野;二是走向更微观的精细研究,不仅研究课程结构的构成、课程内容的选择、课程经验的设计与组织,更要研究课程内容的细分,研究不同内容与学生发展的关系,为课程编制提供扎实的实证基础。

(一) 宏观上超越教育学科,形成跨学科的综合研究

当前的课程研究有两个阵营。一个是主流阵营,主要由教育学背景的研

究者构成。他们的研究多以心理学和哲学为理论基础,强调课程内容对学生高级心理机能的符合、促进与提升,关注课程内容正向的、主流的教育价值引领,强调课程本身应具有的教育功能,着力研究、创新课程编制的基本原则、方法、模式等,但对内容本身隐含的多元价值以及在教学过程中的价值变形并未有特别关注。另一个是较为边缘的研究阵营,主要以社会学、文化学、政治学的学者为主。他们的研究兴趣几乎与前一阵营相反,强调课程编制、课程内容及课程实施中的权力介入、多元价值取向及价值变形,例如阿普尔著名的“谁的知识更有价值”的提问,派纳的“理解课程”,保罗·威利斯的“学做工”,麦克·杨的“官方知识”,托马斯·波克维茨的“知识炼金术”等等。随着研究的深入以及学科的交叉融合,传统的主流课程论学者的文化批判意识逐渐增强,而社会学、政治学、文化学背景的研究者也越来越开始关注现实的课程实践,两方阵营的融合渐成趋势,讨论的内容愈加多元、立体、复杂。例如:就我国而言,经过改革开放四十年年的发展,课程论已然分化为一个学科群,出现了课程社会学^①、课程文化学^[11]、课程政治学^②、课程评价论^[12]、教材论^[13]等子学科,课程论的研究范围极大地扩展了。正是在这个意义上,人们开始承认课程论可以有更广阔的研究范围、内容与范式,承认派纳等人^③的研究也是课程研究的一部分,跨学科的综合研究将渐成趋势。“关于课程”的研究将成为课程研究不可或缺的重要组成部分。

(二) 微观深入到教学,着力紧密课程与教学的关系

课程与教学的关系,是课程论绕不过去的话题。

美国学者塞勒等人曾就课程与教学的关系提出过四个隐喻:1. 课程是建筑蓝图,而教学是对蓝图的施工;2. 课程是教练在赛前向运动员呈现的比赛方案,教学是进行比赛;在比赛中,运动员既要落实比赛方案,又要有机智的临场发挥;3. 课程是向艺术家提出的任务,教学是艺术家对作品的创作,如在特定情境和场景中进行谱曲、绘画;4. 课程是当选者的政治纲领,而教学则是进行相关立法的议会会议;课程和政治纲领一样,是便于在适当的时间出示的文件,但在“教室”的“现实世界”中会被忽视,或在立法会议的激烈讨论中被轻易遗忘。^[14]可以看出,这四个隐喻所表达的课程与教学的关系并非平列^④,而是逐渐变化、层层递进的。如果把课程与教学看作一个完整活动的两端的话,那

^① 如吴康宁于2000年于《课程·教材·教法》发表“简论课程社会学研究的功用”,又于2002年在《上海教育科研》发文探讨“课程社会学的研究对象”;吴永军2001年出版专著《课程社会学》(南京师范大学出版社)等。

^② 课程与意识形态密切相关。阿普尔关于“谁的知识最有价值”的问题,他的专著《意识形态与课程》《官方知识》等等,所探讨的都是比较典型的课程政治学问题,我国学者如黄忠敬、阎光才等都对阿普尔有过介绍与研究。再如石鸥等人发表于《教育研究》2004年第6期的“科学教科书的意识形态”、发表于《教育学报》2010年第1期的“从有限渗入到广泛传播——清末民初中小学教科书的民主政治启蒙意义”等等。

^③ 传统的课程论学者并不愿意承认派纳、阿普尔、麦克·杨等人的研究是课程论研究。

^④ 有学者将这三个隐喻简单引用为:蓝图与施工、方案与球赛、乐谱与演奏,这样引用,容易将这三个隐喻看作平列的同一个意思,即课程提供方案而教学负责实现;连用三个仅为反复加强,而塞勒本意却并非如此。

么,在从课程到(或走向)教学的过程中,课程的预成性、规划性由强到弱,教学对课程的依赖,由实在的、完全的“忠实执行”到虚拟的、象征性的关联,教学的主动性、创造性、生成性,由弱到强^①。塞勒等人对课程与教学的隐喻,揭示了课程与教学的丰富复杂的有趣关联。但无论是哪个隐喻、哪种关系,教学都是课程实现最重要的环节。

在我国,有“大课程小教学”或“大教学小课程”之说。从“教学计划、教学大纲”到“课程计划、课程标准”的演化,部分地折射出人们对课程以及课程与教学关系的认识的变化。对拉丁语“currere”的理解也是如此。若理解为名词“跑道”,则多主张课程是“预设的”:课程是文本以及文本所载之内容,教学则是实现预设课程的基本途径;若理解为动词“奔跑”,则多主张课程是“生成的”:从学生个人的经验及师生间的现场互动中生成。若为前者,课程与教学相对独立、分离,强调教学对课程文本及其内容的忠实实现;若为后者,教学则是课程的内在组成部分,是课程的实施环节,独立性、生成性、重要性突显,课程文本的强制性弱、弹性强。这两种理解,与塞勒等人所提隐喻的旨趣相似。吊诡的是,“大课程小教学”或“大教学小课程”中的“大”“小”与实践中所呈现的状态恰恰相反。“大课程小教学”中的“课程”无所不包,没有独立的教学而只是课程的实施,但恰恰赋予了教学实践以无与伦比的重要性;反之,“大教学小课程”也是同样。关于课程与教学的这两种极端观点,不少学者持反对意见,认为“不能把当代课程视为静止不变的文本,也不能让它超出课程运行的轨道而乱动。”^[15]廖哲勋认为:课程与教学在学校教育中各有着独特的价值。“课程是贯通培养目标与学校一切教育活动的桥梁。……‘桥梁’和‘纽带’是当代课程在学校教育活动系统中的定位,教学则是各校贯彻培养目标、实施课程方案的主要途径。”^[16]

当然,课程与教学在实践中是不可分割的一体两面,极端的主张只是少数,大多数严谨的学术研究都强调二者间的关联。例如,教学认识论指出教学认识客体的重要特性之一是“主体相关性”,即:课程内容的选择、编制以及活动安排要想到是为学生学习、掌握的,因而必须考虑学生的心理发展水平与活动方式,关照学生的已有经验、认识水平,关照教学过程。^[17]崔允漷也曾撰文讨论课程与教学的关系,他提出,要在课程编制中,更好地与教学、教师、学生的要求相结合,更好地发挥其文化选择功能;同时,也要寻求能促使学生吸收课程内容的有效的教学方法。^[18]事实上,博比特于百年前憧憬一种新的课程前景时,也是把课程与教学联系起来的。他说:“仅仅记住那些关于事实的言语陈

^① 关于塞勒等人的四个隐喻,曾与吕达老师进行过多次讨论。吕老师认为,从课程到教学的过程中的递进性也给另一种情况留下了合理的余地,即:在从教学到(或走向)课程的过程中,是另一种态势,课程对教学的作用是由弱到强的,就是说,当一门门(个别的,单打的)学科的教学改革不能完全解决问题(弊端)的时候,就需要从整体上在课程层面上进行改革(即课程改革),改革课程理念和目标、改革课程总体结构、改革课程管理、改革课程评价,等等。这时候,课程的作用是由弱到强的态势。换言之,课改发动以及推广之时,课程的作用更强;而课改深化之时(深化到教材,深化到教学,深化到教师),教学的作用更强。——据作者与吕达老师访谈记录。

述将是徒劳的。因此,它必须结合着真实的生活情形来训练思维(thought)和判断力(judgement)。”^[19]

历经百年发展,我们对课程与教学关系的认识更理性也更深入、具体了,因此,可以预见并期望,未来的课程研究不会在浅层次上辩论“大课程小教学”“小教学大课程”这类问题,而是“具体问题具体分析”。在明确各自的独立性、功能及相互关系的基础上,在细节上向纵深推进,致力于探讨课程与教学的内在关联及相互促进、相互支持的具体操作路径。

例如:课程结构的研究要与教学紧密关联。课程结构的设计依然要考虑课程的横向结构——不仅要客观角度考察相关学科间的内容是否重复、难度是否匹配、课时比例是否恰当等等,还要从主观角度即学生学习的体验和感受的角度来考虑;不仅要考虑横向结构,还要考虑课程的纵向结构,即考虑不同的学科与不同发展阶段学生的身心发展之间的关联与关系。20世纪90年代末期,景山学校就开始试验课程的纵向结构安排:“课程的结构,不仅要考虑几类课程、几种学科之间横向的最佳组合以及它们之间的比重,各占多少课时,还应考虑这种组合的比重不是固定的,在不同的学段应有所不同。语文、数学、外语、自然学科、社会学科、艺术学科、体育保健学科、劳动技能学科在小学低年级、中年级、高年级、初中和高中各应占多少课时,这里存在一个如何遵循身心发展的顺序,利用学习某些内容的最佳年龄段来安排课程的问题。……有些学习内容放在最佳年龄段学习,可以事半功倍,过早过晚学习都会导致事倍功半,效率不高。”^[20]

又如:要研究同一学科不同内容的教学价值及其教学策略。全面把握学科结构、学科思想与学科方法,确定同一学科的不同内容对学生发展的意义与价值,研究同一学科的内容顺序与学生发展水平进阶的关系,探讨不同的内容所需要的不同的教学样式,进而再通过教学实践去优化课程结构与课程内容,从而将课程的基本内容、基本精神真正转化为学生的成长活动、转化为学生发展素养,促进学生的成长。如数学特级教师俞正强就把小学数学的内容分为需要深耕细做、在学生心中植根的“种子课”内容和需要放手让学生自己生长的“生长课”内容,并研究了不同内容所需要的教学样式。^[21]

三、研究方法的多样综合

课程研究的百年历程,似乎是一个从理论的、思辨的、经验的研究范式不断走向量化的、实证的研究范式的过程,越来越强调对研究对象的观察、分析、控制,越来越“科学化”。立于百年之巅,反思过去展望未来,我们以为,与课程研究内容的宏观扩展、微观深入相一致,未来的课程研究将涌现丰富多样而综合的研究方法,将出现理论与实验、思辨与实证有机结合的局面。

由信息技术所带来的方法上的便利,如“大数据”“区块链”,未来的课程研究将会进一步实证化,课程研究的结论将越来越重视证据。依赖个人实践经

验的或天才想象的研究,将与大数据的、实验的研究相结合,甚至有从经验、思辨、想象走向实证、数据的趋势。例如,我国中小学常用汉字表的确定,中国英语能力等级量表,美国的蓝思分级阅读测评体系,PISA测试以及经合组织(Organisation of Economic Co-operation and Development,简称OECD)正在进行的多国课程图谱研究(content curriculum mapping),我国学者崔允漷所做的“课表”研究等,都是基于数据的实证研究。虽然这些研究未必完美,但数字化、数据化、实证化,确实是课程研究的一个走向。

事实上,现代课程研究的本性是实证的。从博比特强调人类经验分析并进行工作分析开始,就奠定了课程论将“事实”作为研究对象的实证化特质。在这种实证思想的背景下,博比特曾设想课程设计要像设计铁路那样精确。此后,泰勒提出的课程“二维图表”目标分析、布鲁姆的教育目标分类学的细化、精确化,使博比特设想的“精确”有了具体的样态和现实操作的空间。更早的时期,如19世纪末期,美国就有学者批判了传统的课程研究在满足新需要方面的无能为力:“课程中已积累了很多没用的东西需要去掉。一个长时期,在课程上,用简单增加补充材料的办法来满足新的需要,但没有去掉任何东西”^[22]那么,究竟应该增加或删除什么,难以由主观想象来决定,而必须通过实验来确定。正是在这个意义上,泰勒将桑代克的课程研究看作是20世纪五大课程事件之一,给予了极高的肯定。他认为:“桑代克的研究使课程建构的本质发生了深刻的变化。”^[23]泰勒说:“多年来,有关课程的各种讨论,都集中在不同学科的假定的教育价值以及每门学科在课程中的地位方面。人们相信,学习几何学能使心智的逻辑的官能得到发展;学习希腊语和拉丁语会使言语的官能得到发展。人们还相信,学习组织严密、难以掌握的任何学科,能训练心智进行合理的思维。……当桑代克的研究表明,修完几何学课程的学生,在解决各种逻辑问题时,并不比那些没有学过几何学的学生好些,以及修完拉丁语课程的学生的英语写作,并不优于那些没有学过拉丁语的学生时,很明显,那种认为课程中各门学科的合理性的传统观点,再也不能为人们所接受了。”^[24]桑代克之所以能够破除误区,就在于他的结论不是来自“信念”也不来自“理念”和“经验”,而是来自于实证研究。

历经百年,课程研究的量化、实证化特征更为突出,而且会越来越突出。

例如2018年2月12日,《中国英语能力等级量表》由教育部、国家语言文字工作委员会发布。这个量表“将学习者的英语能力从低到高划分为‘基础、提高和熟练’三个阶段,共设九个等级,对各等级的能力特征进行了全面、清晰、详实的描述。”^[25]“这是面向我国英语学习者的首个英语能力测评标准”^[26],为客观描述学习者的英语能力提供了一把“能力标尺”^[27],为英语课程的研究与建设提供了重要的实证性参照标准。这个量表的研制过程若无大量的实证研究是不可能完成的。

再以我国《通用规范汉字表》为例。“2013年6月5日,国务院发布了《通用规范汉字表》,这个字表是在……过去规范的基础上,用更为科学和有效的

方法,获得大量的数据,采字和整理字际关系都有较为准确的量化数据作为依据。”^[28]历经20年才研制完成这一字表。《通用规范汉字表》的确立与发布,对于语文课程标准的研制具有非同寻常的意义。国家基础教育课程改革语文课标组组长巢宗祺曾说,“进行汉字教育应该有个定量的标准,要划定一个范围。在这范围里,一般的人得设法把字‘认全’了,在这范围以外,各人可以认自己需要认的字。道理容易明白,然而真的要划这个范围,可并不简单,纳入这个范围的字量究竟多少为恰当?所纳入的应该是哪些字?纳入这些字的依据是什么?”^[29]之前的课标研制过程中,“也曾想过要在《标准》里附一个‘字表’,作为义务教育阶段学生‘识字、写字’学习要求的依据。”^[30]“《通用规范汉字表》……的‘一级字表’正好可以用到课程标准中去。并且,课程标准修订工作组还请研制字表的有关专家再做进一步的工作,将用作语文课程标准附录的《义务教育语文课程常用字表》的3500个字再分成两个部分,给小学和初中阶段的汉字教育提供参考。另外,在《义务教育语文课程常用字表》的基础上,再提炼出一个含有300个常用汉字的《识字、写字教学基本字表》,”^[31]这个例子充分说明,实证研究对于课程研究的重要意义,同时也说明实证研究并不是简单的数据收集,而是长时间、大投入的严谨的科学研究。

当然,实证研究终究只是研究方法,无论是实验研究还是量化研究,都能为课程研究提供大量有价值的信息,但教育目标、价值观,是无法实验也难以量化的,因而思辨的、理论的研究依然是必不可少的重要研究类型与方法,教师个人的实践经验也同样可贵。正如博比特做工作分析时需要价值判断,泰勒在确定教育目标时需要有教育哲学的和学习心理学的“筛子”一样,未来的课程研究,也依然需要理论的、思辨的、经验的研究,需要对社会发展趋势、时代精神、社会文化心理的整体把握、价值判断,需要赋予实证研究以精神和灵魂。

课程研究本就是极具想象力与创造性的研究,它连接着过去与未来。它对过去成果的选择、确定、转化,它对现实教育经验的提炼与组织,所依据的,正是对未来美好生活和未来美好人生的想象。这个过程,既需要实证,也需要思辨、经验,既要有对历史的追溯、现实的操作,也需要充满浪漫的想象。

正因为如此,所以课程研究魅力无穷。它吸引着一代一代学人,它也会青春永驻,越来越好!

参考文献:

- [1][2][6][9][19][美]博比特.课程[M].刘幸,译.北京:教育科学出版社,2017:12,122.
- [3][23][24][美]拉尔夫·W·泰勒,李复新,冯小梅.20世纪五大课程事件[J].课程·教材·教法,1991(6):55-56+64.
- [4] UNESCO International Bureau of Education. The Curriculum in Debates and in Educational Reforms to 2030: For a Curriculum Agenda of the Twenty-First Century[R]. France: Paris, 2015.
- [5][德]安德烈亚斯·施莱歇,王涛,肖思汉,雷浩,黄小瑞.教育要面向学生的未来,而不是我们的过去

- [J].全球教育展望,2018(2):3-18.
- [7][8][10]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存:教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996:196-200,200.
- [11]胡定荣.课程改革的文化研究[M].北京:教育科学出版社,2005.
- [12]刘志军.走向理解的课程评价:发展性课程评价理论探索[M].北京:中国社会科学出版社,2004.
- [13]曾天山.教材论[M].南昌:江西教育科学出版社,1997.
- [14]Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning [M]. Tokyo: Holt-Saunders Japan, 1981: 258-259.
- [15][16]廖哲勋.关于当代课程定性定位问题的进一步探讨——兼评“课程即对话和转变的过程”的说法[J].教育研究,2009(4):78-83.
- [17]王策三.教学认识论[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [18]崔允灏.课程与教学[J].华东师范大学学报(教育科学版),1997(1):54-60.
- [20]陈心五.改革课程的纵向结构[J].课程.教材.教法,1998(8):10-11.
- [21]俞正强.种子课:一个数学特级教师的思与行[M].北京:教育科学出版社,2013.
- [22][美]约翰·S·布鲁柏克.教育问题史[M].吴元训,译.合肥:安徽教育出版社,1991:278.
- [25][26][27]中国英语能力等级量表发布[N].人民日报,2018-4-13(6).
- [28]王宁.再论《通用规范汉字表》发布的背景和制定的意义——兼论汉字规范保持稳定的重要性[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2014(6):1-5.
- [29][30][31]巢宗祺.《通用规范汉字表》对基础教育的重要作用[N].中国教育报,2013-9-2(8).

The Vision of Curriculum Research in the Future

GUO Hua

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China)

Abstract: It substantially embodies the feature of curriculum as a course that we stand at the top of the century-long development of curriculum research, looking back on history and forward to the future. The history of curriculum research in the past century could almost be regarded as the history of curriculum reform or the history of curriculum reconstruction. The arrival of information age and emergence of AI has presented radical challenge to curriculum research, but also further spotlighted significance and necessity of curriculum research. It is foreseeable that in the future the range of curriculum research will expand further at a macro level and ‘research about curriculum theory’ gradually become a part of curriculum research; while studies at a micro level be conducted more deeply, specifically, and elaborately, with more and more attention being paid to empirical approaches, and more importance being attached to the combination of quantitative studies and theoretic analysis.

Keywords: curriculum research; challenge of the times; expansion and deepening; variedly integrating

(责任校对: 秦乐琦)