

钟启泉 / 著

Curriculum »
Logic

课程的逻辑

课程改革的过程充满新旧观念的碰撞，引发着多元声音的交响。
这是好事。因为，正是这种碰撞和交响，才能给我国基础教育学校的
课程与教学带来新的活力和新的希望。

C u r r i c u l u m L o g i c



华东师范大学出版社

Curriculum »
Logic

课程的逻辑

钟启泉 / 著

C u r r i c u l u m

L o g i c

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程的逻辑/钟启泉主编. —上海:华东师范大学出版社, 2007. 10

ISBN 978 - 7 - 5617 - 5682 - 9

I. 课… II. 钟… III. 课程-教学改革-研究-中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 167773 号

课程的逻辑

著 者 钟启泉
组稿编辑 沈 兰
项目编辑 曹利群
文字编辑 陈 杨
责任校对 侯俊华
装帧设计 陆 弦

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 浙江省临安市曙光印务有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 22.25
字 数 301 千字
版 次 2008 年 5 月第 1 版
印 次 2008 年 5 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 5682 - 9/G · 3324
定 价 45.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

引 言

“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”——这是我国新课程改革高高举起的一面旗帜,凯洛夫教育学的时代宣告终结了。在凯洛夫教育学思想中,没有“课程”的概念,没有“儿童”的地位,更没有“教育民主”的诉求。这是文化专制主义的产物。这种“目中无人”的教育学早在20世纪50年代末就被苏联抛进历史的垃圾堆了。然而,在我国的教育界却依然有那么一批忠实的信徒千方百计地维护它。奇怪吗?不奇怪。这是我国教育理论界中某些人守缺抱残、唯我独尊的顽固表现,归根结底是我国社会长期以来闭关锁国、坐井观天的必然结果。但这是没有出息的。我们需要寻求新的课程发展的逻辑,而这种寻求必须基于“国际视野,本土行动”的理念才能走向成功。

我们深信,任何课程编制大抵离不开三项基本原则:其一,传承和发展人类文化遗产;其二,回应社会现实;其三,满足儿童发展的需求。教育内容是教育目标的具体化,因此,所谓“课程编制”是指以选择和排列教育内容为主要课题的作业。不管你意识到与否,它总是集中地反映了编制主体所拥有的教育观、知识观、学习观、儿童观。不过,学校课程并非单纯预设的“跑道”,而是沿着“跑道”跑的过程。就是说,不是单纯静态的“公定框架”和学校的“教育计划”,它是师生在一定的教育情境中展开文化探索的动态生成的过程。值得我们关注的是,重建“基础学力”的概念,教会学生“学会关心”,成为当今世界课程改革的一个共同趋势。不仅传统的“读、写、算”基础被重新赋予内涵,而且基础学力的重心从传统的3R——读、写、算,转移到3C——“关怀”(caring)、“关心”(concern)、“关联”(connectedness)。新世纪的基础教育学校力求建立一个充满关爱而不是残酷竞争的环境,重视学生的人格建构和多元发展,因为每一个学生都是“多元智

能”的存在。如果说,19世纪以来世界基础教育课程所推崇的“基础学力”重心是传统的“读、写、算”技能,那么,当今时代基于“关爱伦理学”的课程所强调的“基础学力”重心则是“学会关心”。借助“课程统整”使得学生学会“统整知识”是当今世界课程改革的又一重大诉求。学校的“课程统整”既是一种课程策略,也可以说是一种课程意识。它既是一种解构,也是一种建构。它并没有一套固定的模式,它的品质就是不断超越。学校不是知识的配给所。学校的首要课题是学生的发展。学生的知识不是教师赐予的,而是学生自己掌握的。促进发展的课程不是教授现成知识的课程,而是探究真理的课程。

没有课堂教学层面的改革,就不可能有真正的新课程实施。课堂教学总是存在某种文化,不管我们是否意识到,学生都在进行着某种“文化适应”。因此,重要的问题在于,教师应当创造怎样一种“课堂文化”。传统的课堂教学模式是一种“记忆型教学文化”。在这种课堂文化中,教师的作用是向学生传递信息,学生的作用是接受、储存信息,并且按照这些信息行动。教师的教的活动替代了学生的学的活动。在这里,教师是统治者、操纵者,学生是被统治者、被操纵者。这样的课堂教学简直就是没有生命活力和灵性的“心智屠宰场”。“没有对话,就没有交流;没有交流,也就没有真正的教育。”(P. Freire)课堂教学本身应当是一种充满活力的对话的实践,这种对话实践引导学生与客观世界对话,与他人对话,与自我对话,并通过这种对话,形成一种活动性的、合作性的、反思性的学习,即形成认知性实践、社会性实践、伦理性实践的“三位一体”的过程。作为对话实践的课堂教学的过程是超越二元论的:它强调知识的主观与客观、知识的接受与发现、知识的解构与建构、知识的抽象性与具体性、知识的明言与默会等诸多关系的统一。我们需要寻求课堂教学的这种革命性的转变——从“传递中心教学”转型为“对话中心教学”;从“记忆型课堂文化”转型为“思维型课堂文化”。

课程改革的过程充满新旧观念的碰撞,引发着多元声音的交响。这是好事。因为,正是这种碰撞和交响,才能给我国基础教育学校的

课程与教学带来新的活力和新的希望。教育改革的核心环节是课程改革,课程改革的核心环节是课堂教学改革。本论集就是针对这个主题编辑的,其中绝大部分选自近年来笔者在《教育研究》、《全球教育展望》、《教育发展研究》等杂志上发表的论文。收入本书时,除了必要的个别文字的修正、更动之外,一概保持原貌。读者或许可以从追寻到我国改革开放三十年来基础教育课程改革进程的某些线索。

本书系教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所研究项目,华东师范大学“985 工程”二期哲学社会科学“教师教育理论与实践”创新基地建设成果。全书由上编“创新课程文化”和下编“重建课堂教学”两编共计 26 篇论文组成。但愿本书的出版能够为我国新的课程逻辑的建构添砖加瓦。

钟启泉

2008.1

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所

目 录 | Contents

引言 / 1

上编 创新课程文化

1 论我国基础教育课程改革的价值转型 / 3

一、关注学生作为“整体的人”的发展 / 3

二、回归学生的生活世界 / 6

三、寻求个人理解的知识建构 / 10

四、创建富有个性的学校文化 / 13

2 课程改革的文化使命 / 18

一、建设新的编审队伍和教科书系列 / 18

二、基于专业对话的话语系统的变革 / 20

三、实现工作方式与思维方式的转型 / 23

3 课程改革：挑战与反思 / 27

一、危机引发改革，改革产生困惑 / 27

二、新课程是旨在促进每一个学生健全成长的活动，而不是“教化”和“训练” / 29

三、我国的教育发展缺乏资金、人员、技术，但更缺的是思维方式的变革 / 32

四、课程改革需要良好的社会舆论环境的准备和配套经费的支撑 / 36

4 课程发展的回归现象与非线性模式

——检视课程思潮的一种视角 / 40

一、从“实质训练说”向“形式训练说”的回归：新形式训练说 / 40

二、从“科学世界”向“生活世界”的回归：直接体验说 / 45

三、从“线性模式”向“非线性模式”的转向：课程模式说 / 49

5 “学校知识”与课程标准 / 54

一、从课程社会学看“学校知识” / 54

二、“素质价值”与课程标准 / 57

三、编制课程标准的视点 / 60

6 概念重建与我国课程创新

——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作者商榷 / 66

一、“知识”概念的重建与课程创新 / 67

二、“学习”概念的重建与课程创新 / 73

三、“课堂文化”的重建与课程创新 / 79

7 论“学科”与“学科统整” / 88

一、学科与科学 / 88

二、学科论的对立与“学科统整” / 90

三、“学科统整”的源流 / 92

四、“学科统整”的实践 / 94

8 科学素养与理科教学 / 97

一、科学素养与理科教学 / 97

二、理科课程构成：分科与综合 / 103

三、理科教学的评价与改进 / 109

9 探究学习与理科教学	/ 115
一、探究学习产生的背景与特点	/ 115
二、探究学习理论的主要内涵	/ 118
三、探究过程的要素分析及其教育价值	/ 122
10 研究性学习：“课程文化”的革命	/ 127
一、改造学生的学习方式：当代课程改革的焦点	/ 127
二、研究性学习的课程定位	/ 130
三、研究性学习与课程行动研究	/ 134
11 综合实践活动课程：实质、潜力与问题	/ 138
一、综合实践活动课程的实质	/ 138
二、综合实践活动课程的潜力	/ 141
三、综合实践活动课程的问题	/ 144
12 综合实践活动：含义、价值及其误区	/ 147
一、综合实践活动的含义：一种课程生成模式	/ 147
二、综合实践活动的价值：智慧统整与知识统整	/ 151
三、综合实践活动的实践：强势特征与若干误区	/ 157
13 综合实践活动课程的设计与实施	/ 161
一、双重课程的设计及其设计原则	/ 161
二、综合实践活动课程实施的困惑及其超越	/ 165
下编 重建课堂教学	
14 知识隐喻与教学转型	/ 173
一、从知识隐喻看知识特质	/ 173
二、舞蹈说及其教学论含义	/ 179
三、知识说对我国课堂教学改革的启示	/ 183

15 知识建构与教学创新

——社会建构主义知识论及其启示 / 187

一、从个人建构主义到社会建构主义 / 187

二、知识的社会建构与教学创新 / 194

16 对话与文本:教学规范的转型 / 202

一、教学:“沟通”与“合作”的活动 / 202

二、对话与文本:“教材”与“教学”概念的重构 / 205

三、教学规范的转型 / 212

17 新课程背景下教学改革的价值取向及路径 / 216

一、新课程背景下“教学”的新内涵 / 216

二、教学改革的价值取向 / 217

三、教学改革的路径分析 / 220

18 教学活动理论的考察 / 227

一、从“行为主义”到“活动理论” / 227

二、教学的“活动理论”的发展及其关键概念 / 233

三、教学的“活动理论”:实践“学习共同体”的理论框架 / 238

19 “批判性思维”及其教学 / 243

一、“批判性思维”的概念 / 243

二、对话性思维:批判性思维的教学方法 / 247

三、新型“教学文化”的创造 / 252

20 “学习课题”及其构成的心理学透析 / 255

一、何谓“学习课题” / 255

二、学习课题的解决过程 / 259

21 从“合科教学”到“综合教学”

——日本合科教学的源与流 / 263

一、日本合科教学的传统与发展 / 263

二、综合教学的流派 / 269

三、“综合学习”的发展与评议 / 275

22 创新教学,决战课堂

——“有效教学”研究的价值与展望 / 281

一、“有效教学”研究的价值:教学视点的变革与研究方法的
转型 / 281

二、“有效教学”研究的假设:对话活动的机制与教师角色的
转变 / 285

三、“有效教学”研究的展望:决战课堂的召唤与教师文化的
创造 / 290

23 确立科学教材观:教材创新的根本课题 / 294

一、教材的性质及其定位 / 294

二、教材的历史演进与两种教材功能观的分野 / 298

三、科学教材观与教材创新 / 303

24 “教学评价”议 / 309

一、教学与教学评价 / 309

二、现行评价方式的弊端及其改革 / 312

25 建构主义学习观与档案袋评价 / 316

一、建构主义学习观的特质 / 316

二、教育评价观的转换与档案袋评价 / 319

三、档案袋评价与“7P 模式” / 322

26 课程人的社会责任的何在 / 326

一、是非曲直谁评说 / 326

二、社会责任岂能忘 / 330

三、风物长宜放眼量 / 336

原出处一览 / 342

课程的逻辑

Curriculum Logic

上编

创新课程文化

论我国基础教育课程改革的 价值转型

教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年6月)开启了我国第八次基础教育课程改革运动,其核心理念是:为了每一位学生的发展。这一基本的价值取向预示着我国基础教育课程体系的价值转型。长期以来,基础教育课程体系为知识技能所主宰、为升学考试所左右,目标单一、内容死板、过程僵化、方式机械,严重影响了学生身心的健康发展。新课程顺应时代发展的需要,决心彻底扭转应试教育的弊端,以培养学生健全的个性和完整的人格为己任,努力构建求得每一个学生发展的课程体系。具体而言,基础教育课程体系力图走出知识传授的目标取向,确立培养“整体的人”的课程目标;破除书本知识的桎梏,构筑具有生活意义的课程内容;摆脱被知识奴役的处境,恢复个体在知识生成中的合法身份;改变学校个性缺失的现实,创建富有个性的学校文化。

一、关注学生作为“整体的人”的发展

人类个体的存在是一个整体性的存在。这包括两层含义:人的完整性与生活的完整性。从本质上说,人是一个身体、情感和精神和谐发展的有机整体。人的完整性植根于生活的完整性。生活无非就是人与世界的交往。因此人生活在世界中,生活的世界是人的世界,人与世界的其他构成——自然、社会亦是彼此交融的有机整体。

（一）现代教育对“整体的人”的支离

个体作为一个整体的存在方式要求学校课程能为其提供整体的内容和时空,然而传统课程的诸多举措却忽略乃至销毁了儿童的整体性。一方面,追求学术性、专门化的课程体系与缺乏深度的传递方式剔除了课程中的生命气息,从而导致了学生的片面发展。长期以来,伴随着对理性知识的无尚崇拜,学校课程体系中的非学术性知识,如儿童的现存环境、生活背景和经验阅历等被“边际化”。课程作为抽象的知识类型以符号的平面化遮蔽了文化的精神含义。同时,机械的、单向灌输式的文化传递方式对学校课程的精神内涵的失落无疑是雪上加霜。它排除思维的批判性和否定性,学生个体的理解、想象和创造都不再重要,重要的是遵循课程,更具体地说是教科书、教学大纲等的规定。在这种情况下,课程异化为限制学生精神发展的力量,生命的丰富性和责任感随之游离在课程之外。个体的知识学习与精神建构产生了质的断裂,学生不再是一个完整的统一体,他常常说着“言不由衷”的话语,过着成人为自己预设的生活,努力成为“有精神病的科学家”。

另一方面,高度“制度化”(institutionalization)和“科层化”(bureaucratiation)的学术科目基于“人类中心主义”的视野,^[1]秉承“二元论”的价值观和功利主义的态度,视自然、社会、他人为利用理性原则加以操纵和控制的对象,从而把儿童完整的生活加以割裂和肢解,导致儿童的完整性被连根拔起。因为自我与世界是统一的,人生在世界中,人把世界对象化也就意味着把自己存在的基础对象化,因而也在一定程度上将自身对象化。当人把自身对象化时,人的自我就被完全异化,人也就不复为一个统一的整体。相反,他成为马尔库塞所言的“单向度的人”。他强烈地试图掌控、役使和享用一切,同时却又在外在的观念、权威和名利之中迷失。

人性支离所引发的现代教育的种种悲剧可谓罄竹难书。如何实现一个完整的人的教育?个体存在的完整性不是不同学科知识

杂汇的结果,亦不是条分缕析的理性思维的还原。它一方面需要个体通过丰富多彩的生活体验和个性化的创造表现来丰富生命的内涵和质地,另一方面需要个体以宽广的胸襟向整体的生活世界敞开,同自然、社会和自我作真实的对话和交流。

(二)“整体的人”的发展内涵

“整体的人”(whole person)的发展首先意味着智力与人格的协调发展。雅斯贝尔斯(K. Jaspers)在《什么是教育》中曾经忠告人们:“教育是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆积。”^[2]本次基础教育课程改革把改变课程过于注重知识传授的倾向,统整学生的知识学习与精神建构作为具体改革目标之一。为实现这一目标,新课程首先力图通过制定国家课程标准的形式代替一直沿用的教学大纲。原有教学大纲多以学科体系为中心来表述本学科要求掌握的知识与技能,教学要求否认个体差异,规定学生必须达到统一的最高标准,从而造成学生疲于应付知识的学习。国家课程标准是对学生某一阶段的学习结果所作出的最低限度的、共同的要求,并不规定课程的具体内容。这为学生的经验进入课堂洞开了方便之门。只有当知识学习与学生的经验融化在一起,知识才能与个体发生意义关系,对个体生命的建构发挥作用。其次,国家课程标准把“过程与方法”作为与“知识与技能”、“情感态度与价值观”同等重要的目标维度加以阐述,承认过程本身不仅具有手段性价值,亦具有目的性价值。这对学生精神建构具有重要意义。尽管强调探索的过程可能意味着学生要面对问题和困惑、挫折和失败,意味着花费很多时间和精力,可结果却一无所获,但这恰恰是一个人学习、生存、生长、发展和创造所必须经历的过程,它还生命以真实,还生活以实在。只有在过程中,知识才能进入个体的整体经验,生生不息地转化为“精神的力量”和“生活的智慧”。

“整体的人”的发展还意味着个体、自然与社会的和谐发展。杜威