

当前我国基础教育 课程改革理论问题研究

丛立新 陈荟◎主编

Dangqian Woguo Jichu Jiaoyu Kecheng
Gaige Lilun Wenti Yanjiu



重庆大学出版社
<http://www.cqup.com.cn>

当前我国基础教育 课程改革理论问题研究

丛立新 陈荟◎主编

Dangqian Woguo Jichu Jiaoyu Kecheng
Gaige Lilun Wenti Yanjiu

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

当前我国基础教育课程改革理论问题研究/丛立新,陈荟

主编. —重庆:重庆大学出版社,2013.4

ISBN 978-7-5624-7304-6

I. ①当… II. ①丛…②陈… III. ①基础教育—课程改革—
研究—中国 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 063311 号

当前我国基础教育课程改革理论问题研究

丛立新 陈荟 主编

策划编辑:唐启秀

责任编辑:李桂英 刘玥凤 版式设计:唐启秀

责任校对:刘雯娜 责任印制:赵晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号

邮编:401331

电话:(023)88617183 88617185(中小学)

传真:(023)88617186 88617166

网址:<http://www.cqup.com.cn>

邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)

全国新华书店经销

重庆川外印务有限公司印刷

*

开本:720×1020 1/16 印张:11.75 字数:217 千

2013 年 4 月第 1 版 2013 年 4 月第 1 次印刷

印数:1—3 000

ISBN 978-7-5624-7304-6 定价:29.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换

版权所有,请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书,违者必究

前 言

新中国成立以来,我国共进行过八次基础教育课程改革。回顾历次改革,在每一次实施过程中,相关争论都一直伴随始终。不可否认的是,无论从受关注程度,还是从争论所涉及的广度和激烈程度而言,第八次基础教育课程改革都称得上是历次改革之最,并且,时至今日,争论仍在继续。

然而,综观相关争论的具体内容,双方多是这场争论的参与者,鲜有跳出争论本身,对其进行总结的研究;即便有,也只是围绕某场争论所涉及的某个具体问题展开,而不是从整体上对此次基础教育课程改革的争论进行全面地梳理、总结和反思。因此,本书力图通过对第八次基础教育课程改革相关争论内容的全面收集,并在对相关材料进行整理的基础上,对争论展开全面的审视和反思,以尝试弥补相关研究的这一缺失。

鉴于此,本书的内容将分为七个部分:

第一章:当前我国基础教育课程改革的理论基础研究。本章主要通过对当前我国正在进行的基础教育课程改革中提出的后现代主义、建构主义、多元智能等改革的理论基础的发展及其主要主张,以及在实施过程中出现的具体问题的分析和反思,提出了课程改革理论基础研究中需要遵循教育规律、研究国情,以及多元并举等主张。

第二章:当前我国基础教育课程改革的推动模式研究。本章首先对当前我国基础教育课程改革推动模式研究的焦点问题进行了总结,并在对当前我国正在进行的基础教育课程改革的具体推动步骤进行简要梳理的基础上,提出了我国基础教育课程改革的主要模式是政府行政推动模式,然后,对此模式下的改革实践中存在的具体问题进行了总结,进而提出了政府行政推动改革模式在具体实施过程中需要注意的几个问题。

第三章:当前我国基础教育课程改革的知识观研究。本章通过对当前我国基础教育课程改革中围绕“知识”展开的争论的梳理,从知识的本质、知识在学校教育中的地位、学校中知识的类型,以及学校中知识教学的方式四个方面对争论双方的

具体观点进行了总结和反思。

第四章:当前我国基础教育课程改革的教学观研究。本章从教学本质、教学目标、教学过程,以及教学与生活四个方面,对当前我国基础教育课程改革过程中出现的与“教学”相关的论争进行了梳理,并在对各方核心观念进行对比的基础上进行了反思。

第五章:当前我国基础教育课程改革的学生观研究。本章从论争双方的理论层面入手,在对比中明确了双方学生观阐述的内在一致性,明晰了双方的分歧主要是如何落实学生观,即选择一种什么方法去实现学生观的问题,并提出了马克思关于个人全面发展的理论应该是树立正确学生观的科学依据的观点。

第六章:当前我国基础教育课程改革的教师观研究。本章从历史的角度对当前我国正在进行的基础教育课程改革中教师观研究的背景、理论基础进行了归纳、总结,并在给予部分肯定的基础上提出了教师观研究中需要澄清的三个问题,即教师在教学活动中的地位、角色,以及教师观研究的理论基础,并对这三个问题进行了分析、评判。

第七章:当前我国基础教育课程改革的教学评价观研究。本章从教学意义上的学业评价,即以特定的标准对教学活动所进行的检查、分析与评定的角度入手,对当前我国基础教育课程改革中关于教学与评价的关系、教学评价的功能、教学评价的主体、教学评价的标准、教学评价的方法、教学评价的结果六个方面的论争内容进行了梳理、分析与评价。

丛立新 陈荟
2013年1月

目录 contents

第一章 当前我国基础教育课程改革的理论基础研究	1
第一节 理论基础反思之一:后现代主义	2
第二节 理论基础反思之二:建构主义	6
第三节 理论基础反思之三:多元智能理论	12
第四节 理论基础反思之四:借鉴之元反思	17
第五节 课程改革理论基础研究中需要注意的问题	21
第二章 当前我国基础教育课程改革的推动模式研究	26
第一节 当前我国基础教育课程改革推动模式焦点问题	27
第二节 当前我国基础教育课程改革的主要推动模式	32
第三节 当前我国基础教育课程改革推动模式存在的问题	34
第四节 当前我国基础教育课程改革推动模式中需要注意的问题	40
第三章 当前我国基础教育课程改革的知識观研究	49
第一节 知识的本质之争	50
第二节 知识在学校教育中的地位之争	57
第三节 学校教育中知识类型之争	66
第四节 知识“教”与“学”的方式之争	71
第四章 当前我国基础教育课程改革的教學观研究	75
第一节 教学本质论争:多维视角下的认识分歧	75
第二节 教学目标:“三维”合理性的论证与质疑	81
第三节 教学过程:“谁主沉浮”的地位之争	89

第四节	教学与生活：“回归取向”和“联系取向”的博弈	95
第五章	当前我国基础教育课程改革的学生观研究	102
第一节	共识：理论层面学生观的阐述之内在一致性	103
第二节	方法：学生观实现意义上的殊途之辩	111
第三节	冀欲：学生全面发展的理想之于现实	118
第六章	当前我国基础教育课程改革的教师观研究	123
第一节	基础教育课程背景下教师观研究的概况	124
第二节	关于教师观研究中需要澄清的三个重要问题	130
第七章	当前我国基础教育课程改革的教学评价观研究	146
第一节	教学与评价的关系之辨	148
第二节	教学评价的功能之辨	150
第三节	教学评价的主体之辨	153
第四节	教学评价的标准之辨	154
第五节	教学评价的方法之辨	157
第六节	教学评价的结果之辨	166
第七节	要正确看待教学评价	169
参考文献		171
后记		179

第一章 当前我国基础教育课程改革的 理论基础研究

课程改革是我国基础教育改革的核心工作之一,是一场影响重大的社会实践活动,加强其理论基础研究的必要性是不言而喻的。我国新一轮基础教育课程改革自2001年开始实施以来,经历了准备、启动、推进、总结等阶段,在获得成绩、取得经验的同时,也遇到了问题和阻力。对于遇到的问题和阻力,有专家认为是“传统观念”在作祟,是教育实践工作者对新课改不理解;却没有明确认识到,阻力和问题的出现,在很大程度上是由于新课程改革理论基础薄弱所致。而新课改的理论基础到底是什么?学界并没有统一的看法。

2005年《中国教育报(教科版)》曾开辟专栏,专门讨论关于新课改的理论基础问题。在此次讨论中,有学者主张新课改的理论基础应该是“马克思个人全面发展的学说”^①。有的学者主张新课改的理论基础应为“建构主义、后现代主义、常提常新的杜威的实用主义,还有加德纳的多元智力理论等当代西方新理论”^②。有的学者认为应该是“教学认识论”^③。还有的学者认为,对新课改的理论基础“无法做出清晰的回答”“正在探索的路上”^④等。虽然关于其理论基础没有统一的答案,但在行政部门的推进文本和方案主要研制者的解读文本中,可以看到当前西方流行的哲学或教育理念,如后现代主义、建构主义、多元智能理论等,“实然”发挥着重要作用。那么这些“当代西方新理念”作为指导我国基础教育课程改革的理论基础是否恰切?当前我国基础教育课程改革理论研究工作需要注意哪些问题?围绕这些,下文将作一些讨论。

① 靳玉乐,艾兴.新课程改革的理论基础是什么[N].中国教育报,2005-05-28(3).

② 马福迎.对《靳文》有些观点,不敢苟同[N].中国教育报,2005-08-13(3).

③ 孙振东,陈芸.谨防简单化、误读和随意发挥[N].中国教育报,2005-11-28(6).

④ 郑绍红.要在过程中实现课程理论创生[N].中国教育报,2005-11-28(6).

第一节 理论基础反思之一：后现代主义

2001年开始推行的我国基础教育新课程改革确实深受西方后现代主义哲学思潮的影响,我国部分课改专家也肯定了后现代主义对基础教育新课改的意义与价值。有学者称,“后现代主义的思想不过是对于现代性的缺陷加以弥补而已……后现代主义批判归根结底只能促进而不会阻碍中国教育的现代化”^①。具体到学校教学的微观层面,有学者强调,“后现代主义的逻辑起点——生成性思维应该是当前课程认识论的视野与选择……学校教学不应该传授具有基础性、客观性、确定性的知识”^②。可见,把后现代主义尤其是后现代课程与教学观作为指导我国新课改的“新理论”,已被我国部分课改专家所认同。那么,何谓“后现代主义”呢?

一、后现代主义的形成与发展

随着后工业社会的来临,西方世界出现了声势浩大的对科学主义的批判,其质疑科学理性,反对客观知识的存在,崇尚多元性、差异性、偶然性,体现了后现代主义哲学思潮的特点。而对于“什么是后现代主义”“它的具体含义是什么”,至今仍众说纷纭。德国当代文论家科勒在《后现代主义》一文中说:“人们至今对什么是‘后现代’仍然没有一致的看法。”^③英国学者马丁也认为“后现代一词在今天很难形成一个统一的定义”^④,颇有“一千个读者就有一千个哈姆雷特”的嗟叹。为了讨论问题,我们有必要对这个概念的所指加以限定。

后现代主义本来是指称一种以抛弃普遍性,背离和批判现代主义的设计风格为特征的建筑学倾向,后来被移用于指称文学、艺术、美学、哲学、社会学,甚至自然科学等诸多领域中具有类似倾向的思潮^⑤。后现代主义哲学思潮在发展过程中,起初是以彻底否定近现代哲学的面目出现的,人们通常称其为激进的后现代主义哲学^⑥,以后在回应激进后现代主义哲学过程中,又逐渐产生了建设性后现代主义

① 钟启泉. 中国课程改革:挑战与反思[J]. 比较教育研究, 2005(12).

② 郝德永. 课程认识论的冲突与澄清[J]. 全球教育展望, 2005(1).

③ 刘放桐,等. 新编现代西方哲学[M]. 北京:人民出版社, 2000:615.

④ 王潮. 后现代主义的突破[M]. 兰州:敦煌文艺出版社, 1996:141.

⑤ 赵光武. 后现代主义哲学述评[M]. 北京:西苑出版社, 2000:1, 4.

⑥ 激进的后现代主义哲学的主要流派有:以法国哲学家德里达、福柯为代表的后结构主义,以德国哲学家伽达默尔为代表的新解释学等。

哲学^①。激进的后现代主义哲学主张彻底否定以往的哲学传统,完全摧毁现代性;而建设性的后现代主义哲学认为现代性尚有合理之处,不应彻底摧毁,而应该对其进行批判、反思。从本质上看,无论是激进的还是建设性的后现代主义哲学都是站在后现代社会中,从总体上对现代主义文化持基本的否定态度,都具有质疑科学理性、反本质主义、反基础主义倾向。所以,我国有学者提出“后现代主义的思想不过是对于现代性的缺陷加以弥补而已”的说法^②,只是具有片面的合理性。其具有一定合理性是因为后现代主义哲学在一定程度上认识到了现代主义哲学高扬工具理性主义以及人类中心主义给人类带来的诸多缺陷,诸如“环境问题”“生态危机”“能源问题”等,从而提出要对现代性进行批判、反思。但这个观点又是极其片面的。首先,它没有认识到激进的后现代主义哲学对现代性的完全摧毁;其次,即使是建设性的后现代主义哲学,也是站在后现代社会之中,主张在批判、反思现代性的基础上,超越现代性,对现代主义文化也是持否定态度。

总的来说,后现代主义作为一种哲学文化思潮,其极力推崇的边缘、解构、非理性等,尽管具有矫枉过正、反向极端的片面性,却利于唤起我们对于社会生活和文化生活中非主流一面的注意,提示我们在分析社会生活、文化生活时,应辩证地看待理性与非理性、中心与边缘、崇高与平俗、结构与解构^③。然而,其反基础主义和本质主义的形式,否定了近现代哲学中的唯物主义的 tradition,消解了思维与存在的对立统一原则,否定一切真理性认识的存在,认为现象背后无本质,历史之中无规律等,则是消极颓废、十分有害的。

二、后现代课程与教学观在我国课程改革中的滥觞

所谓后现代课程与教学观,是以西方进入后工业社会为背景,对以现代性为核心的课程与教学观的一种批判与重构,主要以多尔的《后现代课程观》为代表,其基本主张为:在课程目标上贬抑预设性;课程内容上强调非确定性;教学过程中张扬实践导向性;课程评价中主张开放性,推崇生成性思维等。应该说,后现代课程与教学观在西方的兴起不是偶然的,它有其现实基础。以张扬理性精神为标志的现代性,给西方带来工业文明的同时,也带来了对人性的禁锢、个性的压抑以及对生活环境的破坏等问题,后现代兴起正是对现代化结果的一种矫枉过正的反映。以此为背景,在启蒙精神指引下的教育现代性之路,自然也遭到了后现代学者的批

① 主要以美国学者大卫·格里芬、哈贝马斯为代表。

② 钟启泉. 中国课程改革:挑战与反思[J]. 比较教育研究, 2005(12).

③ 赵光武. 后现代主义哲学述评[M]. 北京:西苑出版社, 2000:4.

判。首当其冲的就是泰勒的课程与教学基本原理^①。后现代课程学者多尔批评泰勒的课程原理忽视了学生的存在,淡漠了人的主体性。在分析和批判泰勒模式的基础上,后现代课程学者多尔详细阐释了自己的“4R”原理,其原理彰显了后现代主义思潮的生成性、建构性、多元性等诸多特点。应该说,作为一种正在发展的具有强烈批判意识和反现代性色彩的理论框架,后现代课程观确实给课程与教学研究带来了新的思维和视角。

在西方哲学和教育思潮的影响以及我国新一轮基础教育改革的大背景下,近年来我国有不少学者借助后现代课程与教学观,对我国课程与教学中存在的问题进行了反思与批判,具体表现在:一是反对理性主义教育观,反对用传统的认识论来研究教学过程,倡导教学中的体验和感悟,注重培养学生的非智力因素;在教育内容上,倡导教育应该回归生活,强调生活、体验、情感的重要性;在学习观上提倡建构主义知识观,强调知识的建构性,认为知识是不能够通过接受而习得,只能通过一定学习情境,学习自主建构获得。二是反对教师的主导性,反对教师的权威性,提出教师只是引导者、帮助者的角色,“以学生为本”,彰显了人本主义的教育观^②。一时间,课程改革从理念到实践“人人皆话语,个个谈生成,转换不离手,多元不离口”,成了我国新课改文化的一大景观。

三、后现代课程与教学观评析

我国新一轮的基础教育课程改革目标之一,就是要解决在科学主义课程理论指导下,学校教育教学所产生的一些弊端。后现代课程与教学观在课程目标上关注学生的存在,关注学生情感、态度、价值观的养成;在课程内容上提倡默会知识、个人知识、地方性知识的重要性;在学习过程中关照学生的自主、合作、探究性学习,张扬学生的主体性;在课程评价上强调评价主体、方式、方法多样化的重要性;在师生关系方面注意在教师与学生之间建立起民主、和谐的师生关系。这些无疑是积极且必要的,对于改变目前我国基础教育中存在的一些弊端有积极作用。

然而,由于后现代课程与教学理论的一些观点所构建起来的“新课改理念”对于科学主义课程观的批判过了头,甚至走到了反科学知识的立场上。它否定教育中相对客观知识的存在和科学知识的真理性,奉行“怎么都行”的知识观,并且过多强调了情感、意志的体验性,瓦解了“科学知识”“教师”“理性”的权威性,甚至连“书本知识”

① 诸多西方课程论者,从批判“泰勒原理”开始,进而提出自己的课程理论。这说明有两种可能性:一种是泰勒的课程与教学基本原理已构成了课程编制的构成因素,不是一天两天就能轻而易举地卸除掉的;而另一种是,泰勒的课程理论至今仍有意义。

② 于伟.教育观的现代性危机与新路径初探[J].教育研究,2005(3).

都不要了,认为“书本知识”的存在反而禁锢了学生的思想,束缚了学生思维的创造性,只有学生亲身经历了,通过自身建构的知识才是知识。而否定了“书本知识”的存在,从另外一个角度也就否定了教学的存在,那么学校教育也就变得可有可无了。所以,后现代课程与教学理论不可避免地遭到了诸多学者的批评,诸如,“在知识目标上降低了知识目标的基础性,尤其是忽视了科学知识的重要性”;“在教学内容上,泛化了课程定义,忽视了教材的基础性作用”;“在教学过程中,误解、贬低接受式学习,过分强调学生自主建构知识和意义”;“在师生关系上,颇有学生中心论的倾向”;“在教学评价中,重视评价的发展性功能,否定知识标准的客观确定性和教学评价的诊断”^①等。应该说,借用西方后现代教育思潮的视角来关照中国基础教育课程改革中出现的问题,进而出现水土不服的现象,并不是偶然的。

从宏观背景来看,中国社会正在以市场经济的建构为中介,从传统农业文明向现代工业文明转型,其中张扬理性、自由、科学和主体精神的现代性尚未作为一种主导性文化模式和文化精神全方位地渗透到社会运行和个体生存之中,科学技术与现代化依然是增强我国综合国力的有效手段。反映在教育中,“现代性”教育理论并没失去其存在的土壤,科学知识教育仍是当前学校教育的中心环节,学生德、智、体的发展都要以科学认识和深厚的文化为基础。历史证明:任何轻视科学知识教育的行为都是错误的。而后现代课程观、知识观反对科学理性,联系我国国情以及我国教育改革的实际,我们就有理由怀疑后现代课程观、知识观在指导我国基础教育改革中的适切性。

从我国教育自身的传统来看,课程一直是被视为预设的教育内容,而不是不可理解的无规定之物。教师通过多样综合的教学方式,引领学生掌握教育内容,进而认识世界,发展自身。在这过程中,迸发了教师诸多实践智慧。例如,在课堂教学中,当学生的思路出现困惑时,教师轻灵而高妙地一“点”,就能收到“柳暗花明又一村”的奇效。这样的讲授就不是什么“灌输”,而是充满灵性、和谐的启迪、点拨。这种极富东方神韵的教学传统,我们就应该积极地守护并推广。而后现代课程与

① 这些代表性的观点,参见于:

王策三.认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评“应试教育”向素质教育转轨提法[J].北京大学教育评论,2004(3).

郭华.评教学回归生活世界[J].教育学报,2005(1).

丛立新.平等与主导:师生关系的两个视角[J].教育学报,2005(2).

孙振东,陈荟.关于基础教育改革几个观念问题的讨论[J].教育学报,2005(2).

叶澜,李家成,杨小微,等.推进素质教育:转换思路才能打开新局面[J].人民教育,2005(21).

王策三.关于课程改革“方向”的争议[J].教育研究,2006(1).

孙振东.学校知识的性质与基础教育改革的方向[J].教育学报,2006(2).

王本陆.聚焦当前课程与教学改革理论之争[N].中国教育报(理论版),2006-08-26.

教学观的引入,首先,在理论上让教师无所适从。在后现代课程观里,课程变成了过程、情境、个人经验,强调生成性、体验性。应该说这种课程观的积极意义在于重视学生主体性、能动性,但这种课程观又使课程具有某种虚幻性、模糊性。什么教学资源都可以称为课程,结果导致“教师在课堂上不知道怎么教”,“教学形式流于表面的热闹”。其次,后现代课程与教学观的诸多论点,一方面可以说具有促进学生发展的文化价值(实际上对于学生而言也是片面的发展);但另一方面,也忽视了通过教学所具有的传承文明、延续文明的内在价值。人类的文化不是先天遗传的,而是通过后天的教育,尤其是让学生掌握凝结着人类历史经验,精心选择并加工过的、合目的性、合规律性的教育材料实现的。让学生掌握课程知识,其本身就满足了人类群体延续自身种族经验的需要。而后现代课程与教学的生成性思维,在某种程度上就存在着历史虚无主义的倾向,教学过程只讲沟通、体验等非确定性逻辑,不讲人类群体在历史实践中不断建构起来,带有确定性、客观性的人类历史经验掌握,在瓦解了一切带有确定性逻辑的教育内容之后,我们文明的传承该如何实现呢?显然,生成性的思维方式无法回答这个问题。

第二节 理论基础反思之二:建构主义

近年来,建构主义对我国教育学和心理学的影响越来越大。在教育教学研究过程中,“言必称建构”已成一种时尚,似乎不提“建构”就意味着保守落后。在我国基础教育新课程改革过程中,有学者认为“建构主义应是革新传统教学的理论基础”^①。也有学者主张把建构主义作为课程改革理论基础,通过“建构主义(社会建构主义)来进行概念重建与课程创新”^②,进而实现基础教育课程的革命性变革。那么,建构主义究竟是一种什么性质的理论呢?建构主义知识观能否有效地指导我国基础教育课程教学实践呢?

一、建构主义的引入及对知识传授的否定

所谓建构(construction),原本不是一个哲学范畴,也不是认识论的概念。它只是建筑业用以表达“建筑”“建造”等意义的普通名词,本无任何高深和神秘之处。

① 何克抗. 建构主义是革新传统教学的理论基础[J]. 中学语文教学, 2002(8).

② 钟启泉. 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[J]. 北京大学教育评论, 2005(1).

由于皮亚杰在发生认识论中提出“认识的获得必须用一个将结构主义和建构主义紧密地连结起来的理论来说明,也就是说每个结构都是心理发生的结果,而心理发生就是从一个较初级结构转化为一个不那么初级的(或较复杂的)结构”^①,并提出主体的“认知结构”是一个不断建构过程的理论,“建构”问题才逐渐被人们所重视^②。近年来,我国基础教育课程与教学改革面临的一个主要问题,就是学生处于被动式学习、积极性不高、主动性不强、实践能力比较弱等问题。在此背景下,强调认识主体积极主动建构关于外部世界认识的“建构主义”,就作为一种教育思潮被引入到我国基础教育新课程改革中来了。

建构主义强调,知识是由认识主体主动建构的,它并不是客观的东西,只是主体的一种经验、解释、假设。由此推论学生学习就不是接受知识,而是自我积极主动建构的过程,教师教学也不是传递知识,而是帮助学生积极、主动地建构知识的过程。正如有的学者所言,“知识的本质是人与世界、环境相互建构的过程和结果……无论面对学科还是生活,学习的本质都是探究与创造”,即学习是学生建构自己知识的过程。所以本质上“教学应是创造新知”,“通过教学传授知识只是‘管道’教学观”,“学生的知识习得,归根结底依附于学生自身的感官经验与生活方式……知识仅仅靠教师讲授是难以习得的”^③。在这些观点的影响下,一时间,知识是建构的,不具有传授性,学生只有主动建构式学习才能掌握知识等说法,在教学理论与实践甚为流行,仿佛不提建构,学生就无法掌握知识。从表面逻辑来看,这种建构主义知识观,以及相应学习观是层层递进的,确实具有内在逻辑关系。但若对建构主义知识观及其引发的学习观进行进一步反思,其合理性就值得考量。

建构主义知识观认为知识主要是主观建构的,它只是人们对事物所作的一种解释、一种假设。这样,知识的主观性是主要的,那么学生获得知识只能通过活动自我建构起对某些事物的解释,也就顺理成章了,照此说来,知识的客观性问题则无关紧要。既然知识没有什么客观性,那么知识传授对学生来说就无从谈起。而实际上,否认知识具有客观性,在某种程度上,也就排斥了学生通过知识传授,进而掌握人类长期积累的客观的科学文化知识的可能性。这种在建构主义知识观基础

① 皮亚杰.发生认识论原理[M].北京:商务印书馆,1981:15.

② 随着建构主义理论的不断发展,建构主义已经成为一种西方理论思潮,其本身流派甚多,各派之间又相互存在差异。例如,在斯特弗和盖尔主编的《教育中的建构主义》一书中,就讨论了6种建构主义:激进建构主义、社会建构主义、社会文化认知观、社会建构论、信息加工的建构主义、控制论的建构主义;而由激进建构主义,即对于学习活动个体性质的绝对肯定,向社会建构主义的转变则是建构主义在20世纪90年代的实际发展。参见:

斯特弗,盖尔.教育中的建构主义[M].高文,译.上海:华东师范大学出版社,2002:5.

郑毓信.建构主义之慎思[J].数学通报,2004(9).

③ 张华.论教学中的知识问题[J].全球教育展望,2008(11).

上演化出来的学习观,显然与通过长期教学实践探索出来的教学规律相违背。我们知道,中小学生由于其自身的不成熟,他们不可能单凭自己的力量就能正确地认识世界。学生自身的建构、经验、感受、体验和理解固然重要,但学生的主要任务还是在获取人类积累的客观的科学文化知识的基础上,促进其自身德智体美的全面发展。若没有系统知识的武装,所谓“学生自主建构的知识”,只能是片面的、零碎的,满足不了学生成长的要求。可见,反思建构主义知识观引发的教学实践中违背教学规律的说法、做法的出现,其主要源由就在于过于肯定建构主义知识观的教学意蕴,而忽略了其自身固有的理论局限性,即忽略了知识的客观性问题,并由此引发了教学实践中对学生自主建构学习的绝对肯定,而对知识传授的贬抑。因此,纠正实践的混乱,首先就要从理论清思开始,理论上搞清楚了,实践中就会少走一些弯路。

二、建构主义知识观新定位

建构主义知识观,强调知识是认识主体主动建构的,由于认识主体存在着“个体——社会”向度,所以建构主义知识观可划分为:知识的个体建构说和知识的社会建构说。

在知识观的相关研究中,知识的个体建构说主要是从心理学的角度来探讨知识的发生,尤其是个体知识的产生过程,较为典型的就是皮亚杰的发生认识论。知识的个体建构说,突显了个体的主体地位,以及认识主体的能动性、创造性,关注了知识的主观性,但对于知识的客观性问题却未作重点探讨。显然,只谈主观知识的个体建构,而不谈知识的客观性问题,就非常容易陷入唯我论的危险中。知识的社会建构说是从社会生产过程的角度来研究知识,其主旨是强调某些领域的知识是相关的社会群体互动和协商、对话进而形成共识^①。知识社会建构说由于关注他者在建构知识过程中的重要作用,突破了个体知识建构的局限。在共同体内,通过不同主体讨论得出的知识,增强了对某一现象、事物的解释力度。但“知识的社会建构说”忽略了共同体对于物质世界意见一致的基础只能是实际存在于自然的事物。面对实际存在的自然事物,科学共同体并不能随意地去“挥毫泼墨”。这正如波普尔十分形象地指出的,“人类为自然界立法,但却是自然界在此充当了最后的

^① 有学者认为,社会建构主义其实就是后现代主义,“后现代主义向现代主义的这些论点发起了挑战。当这种取向运用到心理学时,‘社会建构主义’这一术语便出现了。它认为知识是由特殊的社会群体所建构的,一旦超出这个社会群体,便不具有普遍意义。一些心理学领域中的作者保留了‘后现代主义’这一术语,或者与‘社会建构主义’交替地使用”。参见:

Noel W. Smith. 当代心理学体系[J]. 郭本禹,等,译. 西安:陕西师范大学出版社,2005(232).

裁决者,后者并经常大声地回答:NO!”^①。可见,知识的社会建构论,比知识的个体建构论往前走了一步,它关注了知识构建的社会协商性,关注了他者在知识建构过程中的重要作用。但同样的是,在知识客观性方面也存在着理论缺陷。

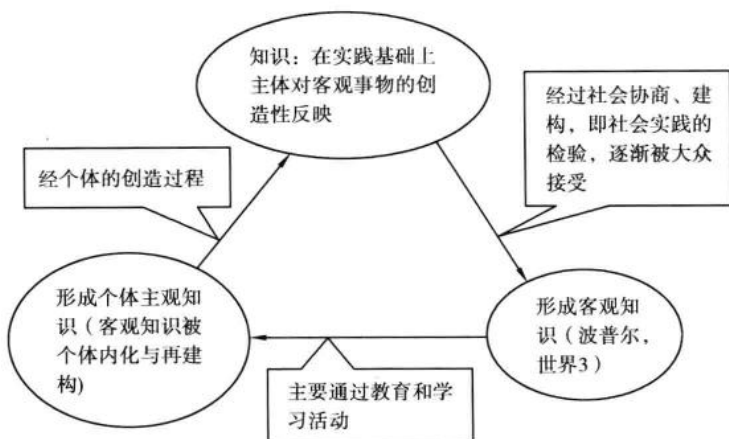
通过以上分析可见,建构主义知识观(个体和社会)只关注了知识的主观构建,而忽视了知识的客观性问题。毕竟知识的主观建构只能在客观和实践中进行,把客观世界与知识的构建割裂开来而忽视它们之间的联系,显然不利于人们对客观世界的认识。其实,关于知识的概念,辩证唯物认识论已从哲学上给予了科学的解释和说明。简单地说,知识是人类在长期的改造自然和社会的实践中获得和积累的认识成果,而认识则是在实践基础上主体对客观事物的特征与联系,能动的、创造性的反映^②。由于反映的是客观事物,所以知识具有客观性,同时知识又是人脑建构起来的主观映象,所以知识又具有主观性,因此,知识是客观性与主观性的统一。

辩证唯物主义认识论具有高度的包容性和概括性,知识建构论中的科学成分已经原则上地包括在能动的反映论体系之中。若以补充、完善,而不是取代角度看的话,建构主义则以具体的内容进一步充实了能动反映论。比如,知识的个体建构说正是从个体认识发生的角度论证和支持了唯物认识论,具体展现了个体认识发生的具体心理机制。而知识的社会建构说,则提醒我们人的认识活动是在个人与社会、个体与类的交互作用中发生发展的,任何个人的认识活动都难以脱离社会、人类的认识活动而单独进行。进而将知识建构论与唯物认识论结合起来,就容易得出知识形成和获得的具体机制,即知识形成和获得是在唯物认识基础上,个体建构与社会建构双向互动的结果。同时,这个过程又是一个动态演进、循环往复的过程。这个过程突显了知识形成和获得过程的建构性、协商性、超越性。如下图所示^③:

① 转引自:郑毓信. 科学教育哲学[M]. 成都:四川教育出版社,2006:192.

② 有学者认为,“任何认识(knowing)和知识(knowledge)的本质是人与世界、环境相互建构的过程和结果,而非主体对客体的‘反映’或‘能动反映’”(张华. 论教学中的知识问题[J]. 全球教育展望,2008(11).)其实,反映与建构是揭示认识过程不同层次的范畴。反映是从思维与存在的高度,回答了认识的一般本质问题;而建构则是揭示主客体如何分化,如何获得(建构)逻辑数理结构和广义的物理知识(皮亚杰语),揭示的是认识的具体机制,突出强调了认识过程的主体性。如皮亚杰所述,建构说并不否认认识的客观性,但其对认识客观性未作重点探讨,容易使人强调认识主体性而忽视认识客观性,因而它比反映的层次低,它回答的只是主体如何认识客体的问题。所以我国著名教学论专家王策三先生认为:“建构与反映不是平列的。反映为上位概念,建构为下位概念。建构只是反映的一种具体形式,其对应的、平列的概念乃直观、机械等”(王策三.“新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学[J]. 课程·教材·教法,2008(7).)就深刻揭示了建构与反映二者的关系。

③ 此图绘制参考了:高文·维果斯基心理发展理论与社会建构主义[J]. 外国教育资料,1999(4).



知识形成坚持以辩证唯物认识论为前提,说明了知识是主观性和客观性的二者统一^①。追溯知识形成的源点,应该是认识主体在实践基础上首先建构关于客观事物(自然、社会、个人)的知识,而对于这个知识是否符合客观实在,则需要社会实践等多方面的检验,这个过程也就是社会建构、协商的过程,即许多人参与其中,通过协商、实践、质疑、争论、商定、修正,进而逐渐取得共识,被大家接受。由于知识是以语言符号系统作为载体,这就使得在某个历史阶段的人们能能动反映外部世界所取得的共识,可以不断凝结为带有历史性和情境性的客观知识(也就是波普尔所说的世界3),而并不会随着个体的消亡而丧失。通过学习的过程,这些客观知识再次被个体内化和再建构,在获得意义的基础上成为个人主观知识。然后,个体依据主观知识,以及在认识世界过程中不断凝结的智慧,进一步在能动反映客观事物的基础上,不断建构、创造新知识,进而展现了知识的超越性,至此也完成了知识形成和获得系统的一个循环。随着人们的实践活动不断发展,客观事物本身不断变化,知识形成和获得机制也不断经历着动态演进、循环往复的过程。这样,人的认识成果——知识,就以积累的社会遗传进化方式,一代代地继承和发展着。对于我们每一代个体而言,都是以上一代人认识活动的结果,即存在的客观知识,作为自己认识活动和实践活动的起点,这个过程主要是通过教育和学习获得。

^① 同时,由于认识是对客观实在的反映,因此知识的真理性又是绝对的,但由于认识所反映的客观事物本身是发展变化的,人们的认识又有个逐步深化过程,所以知识真理性又是相对的,所以知识又是相对真理与绝对真理的统一。由于认识具有客观性和绝对性,所以知识也就具有确定性;又由于认识具有一定的主观性和相对真理性,所以知识也有不确定性,所以知识也是确定性和非确定性的统一。(刘硕,“重建知识概念”辨[J].教育学报,2006(1).)