

改革开放40年基础教育课程改革的 知识立场及其意义阐释

张 良, 靳 玉 乐

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘 要:知识问题是课程改革的核心问题。基于知识立场审视改革开放40年我国基础教育课程改革所取得的成就,发现其集中体现为:从地方课程的引入到三级课程管理体制的确立,用以增强知识的地方性;从增强学科间的联系到综合课程的创设,借以提升知识的综合性;从注意年龄特征到紧密联系生活经验,得以彰显知识的个人性;从学科价值到育人价值的转型,旨在充盈知识的价值性。

关键词:改革开放;课程改革;知识观

中图分类号:G622.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)01-0045-05

改革开放以来,我国基础教育课程改革走过了大变革的40年。这40年间,课程改革不仅体现为新旧教材的更换,还包括对“什么知识最有价值”“谁的知识最有价值”等一系列关于知识立场问题的抉择与回应。由此,总结改革开放40年我国基础教育课程改革走过的变革之路及所取得的成就,有必要基于知识的视角,透析这40年间课程改革政策背后的知识立场及其意义。无疑,对这一立场的检讨,既有助于全面认识改革开放40年课程改革的成就,又有助于增强课程改革研究的理论自觉。

一、知识地方性的增强:从地方课程引入到三级课程管理体制确立

从知识与权力的关系角度,学校课程知识的来源可分为官方知识与地方知识两类。改革开放40年,我国基础教育课程改革逐渐突破了课程管理大一统的权力分配形式,转变了以官方知识一统天下、地方知识完全丧失权力的格局。课程改革通过引入地方课程,确立国家、地方与校本课程三级课程管理体制,逐步关注到地方性教育的教育价值,并赋予其足够的课程空间。1981年,教育部在《关于制定全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)的几点说明》中提出,根据学生的要求、社会的需要和学校的条件,开设选修课^[1]。1992年,国家教委印发了《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》,该课程计划强调:为了适应城乡经济文化发展和学生自身发展的不同情况,首次创设地方课程^{[2]376}。这是在课程计划框架内,首次将地方性知识引入学校课程计划之中。基于这一思路,教育部于2001年开启的基础教育第八次课程改革明确提出:为更好地适应地方、学校、学生发展的多样化需求,实行三级课程管理体制。如《基础教育课程改革纲要(试行)》中

收稿日期:2018-11-09

作者简介:张良,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

靳玉乐,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:中央高校重大创新团队项目“基础教育课程改革的国际比较与本土理论建构研究”(SWU1709117),项目负责人:罗生全。

就明确规定：“学校在执行国家课程与地方课程的同时，应视当地社会、经济发展的具体情况，结合本校的传统和优势、学生的兴趣与需要，开发或选用适合本校的课程。使学生普遍达到基本要求的前提下，有一定的层次性和选择性，并开设选修课程，以利于学生获得更多的选择和发展的机会。”^{[3]907} 在这一历史进程中，地方性知识作为一种非制度化知识、非正式知识，得以在官方知识大一统的课程管理体系中获得价值体认与权力松绑。全国各地中小学纷纷挖掘所处地区、所在区域的民族或地方文化、非物质文化遗产、乡土知识等地方知识资源，开展卓有成效的课程转化、课程开发，并以地方课程、校本课程的名分，赋予其知识合法性地位。甚至在一定程度上，这些地方性知识在学校特色发展、文化建设以及课程体系完善上，体现出重要的意义与价值。

纵观基础教育课程改革的 40 年，知识地方性的增强，突显出官方知识与地方知识逐渐在学校课程知识的平台上，建立起了平等、民主的权力格局。在这一新型权力格局中，民族文化、乡土资源等被赋予了知识合法性的权力，学校课程知识逐渐摆脱一元性、同一性，而逐渐呈现对多元性、多样性的欣赏。同时，从地方课程的创设到三级课程管理体制的确立，学校不再是被动的课程计划的执行者，而是积极地开发和建设课程的主体，学校知识的来源不再单纯依靠官方供给，在学校课程建设的知识管理意识获得充分释放的过程中，地方民俗、民族文化以及非物质文化遗产资源等，纷纷以地方知识身份走进学校课程体系。这期间，学校的课程建设和管理获得了赋权，知识选择意识获得了充分释放，学校积极通过民主合作、协商审议的方式，协调各类课程利益相关者，并基于自身的特色、传统与资源以及学生的需要与教师的实际，创造性地开发了一系列校本课程，形成了完整的、特色化的课程体系，增强了学校课程的适应性、选择性，学校课程的文化传承、发扬与创新的功能也由此得以充分发挥。

二、知识综合性的提升：从增强学科间的联系到综合课程的创设

从知识与学科关系的角度，可以将知识立场区分为单一学科知识与综合学科知识两类。改革开放 40 年，课程改革逐渐通过增强学科间的联系与融合、综合课程的创设与跨学科主题的引入，突破了单一学科的知识立场，切实提升了知识的综合性。1978 年，教育部出台的《全日制十年制中小学教学计划试行草案》明确提出：从全局出发，对各门学科的相互联系进行合理安排^{[4]327}。1992 年，国家教委颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，首次提出适当设置综合课程，并单独设置了社会课程，使学生能初步认识常见的社会事物和现象，初步了解家乡的、祖国的乃至世界的历史、地理和社会生活等方面的常识。同时，为增强学科间的联系，还提出结合地理、生活、思想政治学科开设人口教育课，结合物理、化学、生活、地理等开设环境教育、国防与交通教育等课程^{[2]373-377}。基于这一知识综合性的思路，2001 年 6 月，教育部印发的《基础教育课程改革纲要（试行）》明确提出：改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程；从小学到高中设置综合实践活动课程，并将其列入必修课程，同时，小学阶段以综合课程为主，如品德与生活、品德与社会、科学、艺术等，初中阶段设置分科与综合相结合的课程，如科学、艺术、历史与社会、体育与健康等^{[3]909}。2014 年，教育部在《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》中明确提出：“要在发挥各学科独特育人功能的基础上，充分发挥学科间综合育人功能，开展跨学科主题教育教学活动，将相关学科的教育内容有机整合，提高学生综合分析问题、解决问题的能力。”^[5] 新一阶段的课程改革基于知识综合性的立场，不断深化学科间的联系与整合，同时还提倡开展跨学科主题活动。在这一历史进程中，伴随着第八次基础教育课程改革，各地中小学纷纷以课程整合、课程统整、跨学科或学科交叉课程、综合课程、主题课程、项目课程的方式，开展知识综合化的探索和实验，实践界所开发的一系列关于 STS（科学、技术与社会）教育、国际理解教育、STEM（科学、技术、工程与数学）课程、综合艺术等，成为了知识综合性提升的典范。

纵观课程改革的40年,提升知识综合性的意义在于两点。其一,克服了单一学科、分科主义课程设计割裂人类知识体系整体性的弊端。其实,分科主义的课程设计不仅肢解知识世界的整体性,更是深层次地肢解了人的生活世界以及生命世界的整体性、复杂性,使人难以理解和胜任跨学科或学科间知识的联系与迁移。这40年间,课程改革通过增强学科间的联系、创设综合课程以及开展跨学科主题活动等方式,逐步摆脱分科主义知识立场的限制,极力拯救由分科主义课程设计所引发的单子式、无机性的学科知识立场及其所引发的学科育人功能的式微。其二,让知识回归生活世界。通过增强学科间的横向联系,寻求学科内容的相关性,再到创设综合课程、模糊学科界限、确保学科的交叉与统整,从而建立起知识的内在联系,而这一系列知识综合化的线索,是对20世纪六七十年代以来,居于主流地位的学科互涉、跨学科研究的回应。甚至,知识学科性的模糊与综合性的提升,成为了这个时代最显著的特征。这里,知识综合性的提升并非学科间的简单拼盘,学科间的统整、交融,甚至模糊学科壁垒,其背后其实是对知识回归生活思潮的一种回应。生活具有整体性,解决任何一个问题都需要多学科的协作,知识综合化的深层意义也就在于知识与生活内在联系的增强。增强知识与生活的联系,其内蕴的知识论意义在于,知识并非脱离生活情境能够通过文字、符号加以表征,同时,也并非意味着是自给自足、抽象、简化的概念实体,而是内蕴于一定的生活情境之中,强调儿童能够将概念思维的学科知识与非概念的生活体验建立联系,确保儿童能够在抽象与具体、知识与生活之间自由转换。伴随着问题情境的澄清与解决,知识才由此生成,知识中的学科壁垒得以不断消除,知识的综合性得以提升。

三、知识个人性的彰显:从注意年龄特征到紧密联系生活经验

从知识与主体关系的角度,可以区分为个人知识与公共知识两类知识立场。公共知识关注知识作为科学研究成果载体的间接性、明述性及可传达性,以追求知识的客观性、普遍性为旨归。个人知识则关注个人对于知识的意义以及个人对知识的体验与感受等,以知识的直接性、默会性、建构性为目的。可见,课程改革如何处理儿童与知识、儿童的生活经验与学科知识的关系,反映出个人知识与公共知识的立场分野。国家教委1981年颁布的《全日制五年制小学教学计划(修订草案)》明确提出教学计划、课程设计要“注意小学生的年龄特征”^[6]。这是改革开放以来,在课程设计或教学计划中第一次关注儿童的立场。但这时的儿童立场还是整体、群体意义上的学生观念,是以年龄特征为切入点,关注的是某一阶段一般性、整体性、群体性的身体、心理等特征,其反映出来的知识意义在于第一次突破了教学计划、课程设计中知识的学科性与结构性,即公共知识的垄断地位,开始关注以小学生年龄特征为核心的知识个人性。2001年,教育部在印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》中也指出:“改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。”^{[3]908}除了课程内容维度外,新课程改革还关注课程实施,关注教学方式的改进,提出“改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动学习、乐于探究”^{[3]909}。强调逐步改变以教师、课堂、书本为中心,忽视学生的实践和经验的状况,倡导教学的本质意味着知识建构和意义发现的实践或成果,并创造性地提出了对话教学、理解教学、反思教学等教学方式,自主学习、合作学习与探究学习等学习方式。可见,在彰显知识个人性这一问题上,2001年的课程改革留下了浓墨重彩的一笔,其在课程内容和课程实施两个层面,都关注和强调儿童生活经验的知识意义与价值,尤其是提出了一系列能够切实彰显儿童生活经验的教学方式。2014年,《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》指出:“要增强适宜性,各学科的学习内容要符合学生不同发展阶段的年龄特征,紧密联系学生生活经验。要创新呈现形式,根据学生年龄特点,密切联系学生生活经验,设计教材内容的呈现和编排方式,使之更加生动、新颖、活泼,增强对学生的吸引力。”^{[4]327}同时,基于育人方式的角度,高度评价了自主、合作、探究的学习方式与启发、讨论、参

与的教学方式的意义与价值。时至课程改革的最新阶段,关于知识个人性的立场,则是将“紧密联系生活经验”提升至更加重要的地位。显然,这一阶段的课程改革在对待儿童生活经验的问题上,从注意年龄特征到关注学生的兴趣与经验,知识个人性的信念得以强化,彰显知识个人性的方式、方法也更为具体。

纵观课程改革的40年,课程改革强调在课程设计、教学计划和课程实施中,从注意年龄特征的角度关注学生的兴趣与经验,再到紧密联系生活经验,生活经验与课程的联系明显增强,儿童生活经验的课程意义也显著提升。而这一系列改革举措背后的知识立场,则是通过促进知识与生活经验的关联和互动,找回失落的儿童经验的课程意义,最终实现知识的个人性复归。显然,与儿童密切相关的生活经验,如体悟、想象、审美、猜测、感受等并非引发知识的不确定性的因素,恰恰相反,迈克尔·波兰尼(M. Polanyi)的“个人知识论”、汉斯·伽达默尔(H.G.Gadamer)的“哲学诠释学”等已反复验证,生活经验是知识得以构建的不可或缺的关键要素与必要条件。在知识学习过程中,如若缺失个人经验或“个人系数”,知识就会沦为信息或符号,使人难以实现对知识的探究与运用。也就是说,知识与生活经验等个人因素一旦脱离,知识被视为客观性、现成性、公共性的实体,就不仅会影响个体自觉性、主动性等因素的发挥,同时也可能加剧知识被个体迁移运用的难度,此时的知识便沦为了一种信息、文本。由此而言,知识的个人性正是知识得以构建、生成的基础。

四、知识价值性的充盈:从学科价值到育人价值

从知识与价值的角度,可以区分为学科价值与育人价值两类知识立场。学科价值追求知识的学科性、学术性、公共性与专业性,表面上以知识、学科为价值,实际上将知识视为满足外在应试、评价的手段,是典型的工具价值观。育人价值追求知识对个人发展的价值,从以书本知识为中心转而关注学生发展,由此体现出对知识内在价值的追寻。改革开放以来,课程改革在处理知识价值的问题上,先后经历了从追求知识的学科价值,到逐渐开始关注知识、学科的育人价值,即知识对学生素质提升与素养发展的价值的过程。1978年,教育部颁布的《全日制十年制中小学教学计划试行草案》明确提出:“中小学教育是基础教育,中小学时期是长知识的重要时期。课程改革应使学生打好基础,学好先进的文化科学基础知识。”^{[4]326} 鉴于当时的国情和教育实际,在该计划中,明确提出基础教育的核心任务在于让学生掌握学科的基础知识、基本技能,更多关注的是知识的学科价值。1993年,中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》提出:“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道,面向全体学生,全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质。”^[7] 由于过度关注知识的学科价值,加剧了应试教育,国家最终从政策层面将基础教育的任务调整为提升学生的身体、心理、思想、文化等综合素质。素质教育的提出开启了从学科价值到育人价值的过度与转型。为全面实施素质教育,教育部于2001年启动新一轮课程改革。在这次改革中,为落实素质教育的理念,采取的最关键举措便是通过“三维目标”超越“双基论”,从而改变了以往只注重知识和技能的单一维度的知识价值观,力求达到知识与技能,过程与方法,情感、态度与价值观的完整结合,进而使学习知识的目的超越了仅仅对知识本身的掌握,而是促进素质的提升与发展。为切实提升知识的育人价值,2014年,《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》(以下简称《意见》)明确提出:“统整各学段、各学科、各环节以及各个阵地,整合利用各种资源,统筹协调各方力量,实现全科育人、全程育人、全员育人。”^[5] 《意见》的出台明确了课程改革的重点在于提升学科的育人水平,进而落实立德树人任务,发挥知识的育人价值。《意见》在“着力推进关键领域和主要环节改革”下的第一项内容就是“研究制订学生发展核心素养体系和学业质量标准”,探究促进学生可持续性发展、终身受用的必备能力和关键品格。显然,进入课程改革的最新阶段,重点关注的是通过知识获得发展学生的必备能力、关键品格等核心素养,进而实现知识的内在价值。

纵观课程改革的40年,我国基础教育课程从关注学科价值演进为强调育人价值的轨迹是清晰而明确的。尤其是在有关课程改革的最新政策文本中,如何将学科知识转化为核心素养,进而全面发挥学科的育人价值,深入落实立德树人的根本任务,成为了未来课程改革的重中之重。知识价值观从学科价值到育人价值的转型过程中,呈现出知识价值性的充盈,期待基础教育本体功能的实现,摆脱深陷外在评价的应试教育限制,通过培养综合素质与发展核心素养促进人的全面发展,实现教育的本体功能,进而超越仅为升学、考试做准备的工具主义知识价值论。同时,在不断充盈知识价值性的历史进程中,通过知识发展个体素质、素养,进而体现出知识内在价值的回归与实现。在这一话题上,发展综合素质与核心素养体现为通过知识获得理智的解放与精神的自由。前一维度指向理智、探究与创造等理性层面,后一维度指向伦理、意义与生活等精神层面。这两个维度最终指向人的内在生命与内在生活,进而,在知识内在价值的承诺下,知识得以由知成智,最终成为爱智慧之说,得以帮助个体获得内在发展及完整自由与解放^[8]。概言之,改革开放40年,基础教育课程改革的知識价值信条在于:通过知识学习培养核心素养,正意味着上述两个维度知识内在价值的实现,体现出不断冲破知识外在价值的效用,关注知识内在价值的实现,进而促进人自身的发展。

参考文献:

- [1] 教育部. 关于制定《全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)》的几点说明[G]//课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编. 北京:人民教育出版社,2001:337.
- [2] 国家教育委员会. 关于印发《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》的通知[G]//课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编. 北京:人民教育出版社,2001.
- [3] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)[M]. 海口:海南出版社,2003.
- [4] 教育部. 关于颁发《全日制十年制中小学教学计划试行草案》的通知[G]//课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编. 北京:人民教育出版社,2001.
- [5] 教育部. 教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. (2014-04-08)[2018-09-28]. http://www.moe.edu.cn/srcsite/A26/s7054/201404/t20140408_167226.html.
- [6] 国家教育委员会. 关于修订全日制五年制小学教学计划的说明[G]//课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编. 北京:人民教育出版社,2001:333.
- [7] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1991—1997)[M]. 海口:海南出版社,1998:3468.
- [8] 张良,靳玉乐. 论课程知识的内在价值及其实现[J]. 教育研究与实验,2016(3):40-43.

Knowledge Standpoint and Its Significance in Forty Years' reform of Elementary Education Since the Reform and Opening-up

ZHANG Liang, JIN Yule

(Faculty of Education of Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Knowledge is the core problem of curriculum reform. The achievements in the four decades since the reform and opening-up based on the knowledge standpoint in the elementary education curriculum reform include focuses on the locality of knowledge from the introduction of local curriculum to the three-level curriculum management system, the improvement of knowledge comprehensiveness from the narrow discipline boundary to create the integrated curriculum, the attachment of importance to the personal knowledge from paying attention to age characteristics of the students to closely related to the students' life experience, the enrichment of the value of knowledge from the value of discipline to the value of education.

Key words: Reform and Opening-up; curriculum reform; concept of knowledge