行动理性：我国课程与教学 改革的历史镜像*

● 苏 敏 魏 薇

摘 要 研究变革的实质是探讨变革主体的本真追求及其价值立场。新中国成立以来,课程与教学发展的专业化需求与现代化进程、概念重建与范式转变、多元争鸣与后现代议题等,是贯穿于我国课程与教学改革进程的理论线索。各历史时空下的独特困境是改革的前提性动力,各社会发展阶段的问题主体是推动改革的根本力量,而行动理性是理解教育改革动因、理论思想变迁与研究范式转变的基本立场。

关键词 课程与教学改革 行动理性 改革动因

学校,作为社会生活的一种形式和组织,其每一场变革都蕴含着一种群体追求。这是思考教育变革的逻辑起点,可以说,研究变革其实就是探讨变革主体或是发起者的本真追求及其价值立场。考源我国课程与教学改革自新中国成立以来的基本轨迹,探寻每一场改革的最初缘由及其思想脉络,可以鉴观当下,思考较之“改什么”“怎么改”等更为核心的叩问,即“为什么改革”。思想,具有历史延展性,其一旦发生,意义即已生成,且影响随之存在。如果我们仅以时间轨迹作为线索,由于有时难免对思想的渗透性影响进行节段式划分,因此,理解上难免有所偏狭。时间可以量化,而思想却非格物所能达致。据此,我们依循时间线索的同时,以理论思想的时代变迁为宏观参照,回溯新中国以来课程与教学改革的历史轨迹,把握课程与教学发展的思想张力。印度哲人克里希纳穆提有言:“唯独当你对所有的事物重新审视之后,你才能欣赏到它的丰富、深度及可爱。然后以人本的立场来探究什么是真理……”^①呈于此处,恰似我们探究这一问题的内在动力。

一、困境与专业：改革动因的历史镜像

加拿大曼尼托巴大学教育政策学教授本杰明莱文在其著作《教育改革——从启动到成果》中,就教育改革背景问题的某种共同性特征进行阐释:“教育变

革是发生在对学校批评的背景下的,众多改革背后的普遍语调是否定的,教育改革总是由批评所推动”。^②无论是五十年代建国初期的百废待兴,还是文革十年遭受重创之后的“绝地重建”,都促使人们不断地去思考如何“更快更好地发展”的问题。德国学者德博拉夫(J. Derbolav)把课程改革的动因归纳为社会动因和学科自身演进的动因。^③在我国课程与教学改革的历史进程中,我们可以看到社会与专业两种动力。

五十年代,新中国刚刚建立,百废待兴,面临着“国内政治不稳,经济落后,文化混乱以及国际上帝国主义对我国封锁孤立的社会现实”。^④教育亦是在动乱年代里千疮百孔,而新中国成立之初的基础教育是从旧中国半殖民地半封建社会延续过来的,“进步与反动、先进与落后等各色文化同时并存,针锋相对”。^⑤为顺应我国社会主义改造洪流,基础教育课程改革对旧教育开展了全面的社会主义改造,接管整顿旧学校,改造旧学制与旧课程,学习苏联经验,并“采取了‘以俄为师’、‘一边倒’的教育文化选择”,^⑥先后颁布了中小学教学计划与暂行规程等教育政策,实施了新

* 本文系2016年度山东省高校人文社会科学研究计划“幼儿童书阅读反应的田野研究”(课题编号:J16WG13)的研究成果之一。

苏 敏/山东师范大学教育学部课程与教学论专业博士生,潍坊工程职业学院讲师,主要研究方向为课程与教学基本理论
魏 薇/山东师范大学教育学部教授,博士生导师,主要研究方向为课程与教学基本理论

的中小学教学计划,形成了新的中小学课程,对这一时期教学秩序的稳定和教学质量的提高起到了重要作用。可以说,五十年代,尤其是1949-1953年的改造与1953-1956年的全面苏化,基本是以如何尽快恢复学校教育,开足开全正常教育秩序所应囊括的课程,建构符合我国社会发展需求的基础教育体系和课程与教学体系作为学校教育发展的目标。从广义的改革讲,可称为“修复性改革”,它推动了旧教育课程体系的改造和新教育课程体系的创立,建立起了课程管理高度统一,课程观念、课程体制、课程内容与方法等结构较为完整的新课程体系,对促进新中国社会主义政治、经济、文化发展起到了积极作用。

然而,在具体实践过程中,学习借鉴苏联基础教育课程改革经验的同时,存在着不加批判地生硬套用甚至全盘照搬的严重问题,所形成的课程与教学观念、模式、体系等是苏式的,表现为单一的课程模式、“国定制”的课程编制与管理模式,整齐划一的教学计划、课程设置、教科书制度以及固定的课程表及教学进度等,造成了我国社会主义课程体系在很多方面严重脱离了实际,如高度集中统一的课程管理,无法照顾我国复杂多样的基本国情,忽略了课程改革的地域文化特性与教育主体的积极主动性,不合理的课程结构,只有单一的学科课程,且主要以学术性课程为主,而实用性课程、生活教育课程、艺术审美课程等较为薄弱,存在脱离社会、脱离生活的状况;课程门类过多、课时量多、学生课业负担重,不利于学生综合素质的全面提高与活泼生动的个性发展等。至50年代末,随着中苏关系的逐渐冷淡与恶化,中国的基础教育课程不得不进行自主自立的改革与探索,系统总结新中国教育改革经验,力图摆脱前苏联模式的影响,探索适合中国实际的基础教育课程体系。然而,受当时“大跃进”、“社会主义教育运动”等政治运动的强力作用,我国基础教育课程体系又经历了“劳动化”与“政治化”的几次调整,对正常教学秩序产生冲击,政治化色彩逐渐遮蔽了教育本身的文化意义。到1965年,中苏关系的公开破裂、“大跃进”危害的共识形成,根据中央1962年“调整、巩固、充实、提高”的教育方针和1963年《全日制中小学教学计划(草案)》的执行政策,中小学课程体系又开展了一系列调整与改革,基本扭转了当时中小学课程编制与实施混乱的局面,教学质量也随之有了稳步上升,且培养了大量的有社会主义觉悟、有文化的劳动者和建设者,初步形成了具有时代性和本土意义的课程体系。不过,由于课程文化的相对封闭和“左倾”思潮的严重干扰,课程改革与探索过程浸透着“教育为无产阶级政治服务”

和“以阶级斗争为纲”的主线,并非是真正意义上的融合中西、古今文化的深层次探索。因而,这一时期至“文化大革命”以前,“中小学虽然重新建立起了一个全国统一的门类齐全的课程体系”,^[8]且在中国的社会主义建设过程中发挥过极大的积极作用,但是,其难以抹去的苏联痕迹、强烈的政治化印记、封闭的课程文化意识、不成熟的“本土化”改革立场,都埋下了后来许多问题的祸根,并逐渐拉开了“教育革命化”的序幕。

文革十年,学校教育遭受重创而需“绝地重建”,“绝”不仅指向物质资源的匮乏,更指向人们精神上的荒芜。前17年的社会主义建设,并未彻底改变社会分化与社会不平等的局面,尤其是“大跃进”运动的失败以及三年自然灾害的全国性饥荒等,逐渐扑灭了人们对共产主义社会物质资源丰富和社会生活富足的憧憬,淡薄了人民群众的集体主义观念和革命主义精神。在此背景下,教育作为传播社会意识形态的重要媒介,成为“文化大革命”的首要对象,肩负着重新燃起和激励人民集体主义观念和共产主义理想,重塑社会主义意识形态,“在人民群众中建立起符合无产阶级文化意识形态的价值体系和行为标准”^[9]的重责。由此展开的“教育革命”,否定原有教育制度和原有课程体系,排斥古今中外教育传统与文化形态,而构建了一套完全“革命化”的教育制度和课程体系,如取消高校招生考试制度,课程管理权力下放给师生,学校停课“闹革命”,大搞“斗(教师)、批(旧教材)、改(旧课程)”等,原有课程被彻底否定,正常的教学秩序难以维持。到1967年,复课“闹革命”又被热烈号召,中小学教学秩序虽逐步恢复,然各地纷纷涌现的以服务政治性阶级斗争为目的的课程改革方案,使政治教育和劳动教育愈演愈烈,至文革末,课程改革已经异化为政治阶级斗争的工具。粗暴的革命方式,政治的极端发展,无情的人性践踏,注定了“教育革命”的失败。不过,如果从更宏观的历史立场考察,我国基础教育在解放初对传统教育和西方教育文化的放弃,50年代末与苏联教育文化的断裂,60年代在政治错误中的愈演愈烈,似乎使得“教育革命”具有了某种历史必然性。

70年代末,拨乱反正与改革开放,将解放思想与实事求是作为教育改革的基本语境,一切以经济建设为中心,以社会主义现代化建设为目标。立于此境,学校课程与教学改革的中心工作即是全面恢复和充分发挥学校的正常秩序和基本功能。文化大革命之后的中小学课程设置沿袭了文革之前的基本格局,^[10]课程与教材不适应经济、文化发展的状况,需要通过改革、试验等方式进行重建,以适应现实发展的需要。

这一时期的课程与教学改革,以“揭示规律与改进技术为主旋律”。^[11]理论研究上,探讨课程与教学的一般规律,“重点关注教学过程的本质与特征、教学与发展(知识学习与智力发展)的关系、智力因素与非智力因素的关系、教师与学生的关系、教学规律与教学原则、教学实验与教学模式等”。^[12]在实践层面上,“重视教育理论对实践的指导作用,致力于更新课程体系、优化教学活动和改进教学模式,积极探讨提高教学效能和教学质量的方法、手段与策略等”。^[13]如:1978年,开始“调整、改革、整顿与提高”旧有教材与教学的工作,提出以学科知识系统性为主的“双基教学”,这被称为我国改革开放以来的第一次课程观变革。^[14]1981年,又对其进行了进一步修订与改编;1982年,各科教学大纲先后颁发;1983—1985年,又率先对中学数学等几门课程进行适当调整,颁布教学纲要草案。不过,至80年代中叶,我国的教学改革大多始于单项或单科改革,随着这一改革的不断推进与深化,很多在当时看来非常重要而有益的改革措施,也逐渐凸显出其弊端,如知识学习与生活经验的割裂与分离、课程结构与教学过程的单一与僵化、目标实施与内容选择的机械与偏隘等。人们逐渐意识到单纯的教学内容的修复性改革,或者教学方法的调整性改革,抑或教师教育观念的改革等所反映出的都是一种单因素分离式的思维方式,要想从根本上实现教学的完善,必须从整体上加以考虑,因为教育生活本就是一个整体。尤其伴随着“80年代以来全面引介学习外国的新教学论”,^[15]“整体性教学改革”的呼声于80年代后半叶被提出,^[16]时人主张“教学不仅是教师的教,亦是学生的学,学习论应成为教学研究的重要组成部分,教学目标、内容、方法与评价共同构成教学过程的有机整体,需要整体推进。经过这一阶段的改革,课程管理体制变得灵活,课程结构更加合理,课程与教学目标的设计上也有所调整,基础教育课程改革获得了巨大转机和可喜成就。

反观历史,无论是建国初期的学习苏联,还是改革开放后的学习西方,都是为了解决当时的困境而进行的尝试性选择。彼时的教育者们希冀通过学习和引进某些理论、经验或做法,完善课程与教学改革的内容,关注“教什么”的问题,“建构课程改革的新理念、新结构、新方式”。^[17]而当这些新思想或新理论在教学过程中逐步推展至常态化时,才慢慢发现我们从外面“拿来”的这些理论、经验或做法,不一定适合我们的“肠胃”,一不小心就会导致“消化不良”。这就有如S·拉塞克在其著作中所说:“革新或改革即使在理论上很正确,但如果不能恰当地付诸实施,也许变成

对好事的威胁”。^[18]以往我们过于关注“教什么”或者“改什么”的修复性构建,而相对忽略了如何对其进行本土适应性的改革研究,忽视了对“怎样教”问题的批判性思考。在80年代,我国教学论逐渐发展成独立学科,在总结与提升前期教学改革实践经验的基础上,对教学理论与实践问题亦进行了较为全面的探讨。可以说,关于教学过程的研究在不断地自我反思与超越中向前发展,是学校课程与教学论学科专业化发展内在需求的结果,体现了博拉夫所强调的学科自身演进的动因,也许这一动因在改革启动之初未有显著的外在表现,但其一定是隐蕴在改革始终的根本动力,若非如此,所谓改革只能是浅层次的、形式化的困难解决,而难能达致内在思想与深层结构的进一步促发、提升与深化。

事实上,任何一次教育改革都必然需要课程和教学两个方面的研究与探索。然而,由于课程权利与课程意识的缺乏与薄弱,教学领域的改革逐渐困囿于教学方法与模式的改进与优化;同时,教育改革在学校层面的落实与践行过程中,也往往更容易侧重教学理论与实践过程的单向度改革与发展。故而,课程内容体系及其设计等问题被认为是理论学者或教育行政机构的权责,习惯于将课程理解为一种“制度性课程”。^[19]课程与教学的内容体系越来越因为某种学科权威性而较少被质疑或变动,老师们注重的亦更多是对教学过程与方法等问题的探讨和改革。这似乎从另一个意义上逐渐使得课程的教育价值与意义式微了。不过,当多年来的教学改革与探索并没有从根本上实现改善教学的初衷,甚至造成了中小学教师的重重负担,导致了更加模糊不清的理解与实践之时,人们不禁进一步思考,改革的问题究竟出在哪里?究竟应该怎么改?

于是,我国一些研究者开始积极关注欧美国家近现代以来在教学内容设计与更新方面的研究,课程理论研究开始恢复,尝试将课程问题纳入到教学研究领域中来,并体现到相关教育方针和政策层面。1981年,人民教育出版社主办的课程论学术刊物《课程·教材·教法》创刊;1986年义务教育法颁布,全国中小学课程审定委员会成立;1992年,实验修改教学计划,并更名为《课程计划》;1996年《全日制普通高级中学课程计划(试验)》初步提出制定中央、地方、学校的三级管理体制,进一步修订和克服了以往课程改革的局限与问题。至21世纪初,人们已经越来越意识到,早期教学改革的诸多难题之所以难以解决,是因为我们一直“置身于教学内部来探索教学改革的出路”。^[20]“在教学领域表现出来的许多问题,往往不是一个简

单的教学问题,恰恰是一个范围更大的课程问题”。^[21]更有研究者明确提出“应超越狭隘的‘课堂教学’立场,跳出来站到广阔的‘课程’立场上来分析并解决问题”^[22]。逐步地,人们的立场和取向又从“怎样教学”回到“教什么”,实现了从教学到课程的重心转移。思想的方式等同于实践的方式,无论是受国际课程与教学改革思潮影响还是基于我国本土课程与教学改革的探索实践,丰富多样的教育试验与课程模式开始出现,从20世纪80年代中后期始,情境教学、发现性学习、学导式教学、创造教学法和全人教育等纷纷问世。教学作为课程改革的实践层面,是新课程理念推行与开展的重要支撑,甚至有学者提出“在课程改革启动之前,实际是教学改革在自发地对课程改革提出要求”。^[23]批判意味着发现,这在一定程度上使新教育理念与思想得以落实,甚至逐步发展成为由课程研究涵盖教学研究的走势。

20世纪,课程与教学的分化研究明显,有学者曾断言:“教育科学在20世纪不断发展的历史即是课程研究与教学研究日趋分离的历史”。^[24]然而,教育工作者们在广泛吸收国外先进理念,继承前人改革成果的基础上,力图将多种课程理论与中国教育实际相结合,积极探索适合中国国情的课程改革与教学改革,并通过实验研究,努力追求课程与教学的专门化、理论化和学科化。黄济先生与王策三先生曾在其著述中阐述:“现代教育的基本特征之一,就是不断使变革逐渐成为它的本性和存在形式”。^[25]在学校课程与教学理念与实践探索中,变革是普遍存在的,或是日积跬步,于课堂教学过程进行“静悄悄的革命”,或是大刀阔斧,对课程体系与规划展开“震天动地的革故”。可以说,“课程与教学”的现代化进程逐渐推动并建构了现代教育的新体系,促使课程与教学又由一种分离式发展样态逐渐初显一种整合性变革的趋向。

二、多元与本土 范式争鸣的价值坚守

“发展、完善学校教育的改革取向提升了课程与教学地位,同时,课程与教学的局限性也逐渐暴露出来”。^[26]其在各自不断完善、发展与建构的过程中,日益精细化、程序化和模式化,逐渐引发了很多负面问题,如教学内容的精细化使得课程知识体系越来越庞杂,学生的学习压力也逐渐加大,教师对教学方法与课程模式的过度推崇使得教学过程越来越程序化,教师的教学逐渐淡化甚至遗忘了其教育性意味,教学改革与课程改革的相对分化式发展,逐渐造成教育整体性意义的缺失。

现实教育中的许多问题渐成痼疾,日益成为课程

与教学改革的新的切入点。90年代以后,围绕着克服学校课程与教学负面影响的改革逐渐兴起,“为学生减负”、从“应试教育”向“素质教育”转变等口号盛行,且影响力深远。事实上,21世纪初关于“教学改革的课程论意义”^[27]与“课程改革中的教学问题思考”^[28]等代表性论题,也是研究者对此类问题的积极反思,而其实际隐蕴的是“大课程改革中论教学问题”与“大教学论中论课程问题”的学科视域,这一问题日益成为课程与教学改革的立场性论争,并在教育研究领域引起了激烈的理论争鸣。争鸣中,虽因各自立场不同而致使各自话语体系常常“难相为谋”,然而“殊途同归”,其基本前提都是肯定现有改革成果与现行教育体系,其最终旨归都是完善与发展现有学校教育体制,其在本质上都是对当时教育问题的解决所作的努力与探索。这对于学科整体发展来说,意义极为深远:其一,开放思维,交流立场;其二,凸显问题,反思既有现实。然而,不得不在此明晰的一点是,纵观课程与教学改革的几十年发展历程,大多理论争鸣的逻辑前提都是基于学校完善论的立场,即改革的过程是建构与完善学校教育的过程。

在这一过程中,还有一股不容小觑的思想激流扩大了负面因素所带来的消极影响,甚至将之归结于以往课程与教学改革的彻底失败。有人提出“我们真的需要改革吗?”等关乎改革合法性与合理性等论题,还有人提出重建学校教育体系,进行彻底的“概念重建”和“范式转变”的变革蓝图。^[29]课程与教学领域出现了一种激进变革的社会思潮。何为“概念重建”?首先其意味着对已有概念的否定与推翻,激进变革论者对于已有的几十年教育改革成果,秉持一种部分或完全的否定态度,如批判现有课程与教学中过于追求所谓的科学知识体系的授受,而使得学校教育成为学生心灵的桎梏,忽视甚至泯灭了人性的意义,从而引发“对理性的排斥”、“对现存权威体制的憎恶”^[30]以及对师生对立关系日益激化状态的强烈不满等。虽然很多学者将之归结为科学主义与人文主义之争,但是,当“素质教育”引领下的学校课程与教学改革越来越衍化为一种“理想国”的描绘,当激进变革者们将这一切问题或者说某些教育痼疾都归结为以往学校课程与教学改革的失败时,当然会逐渐成为某些不满者排斥与憎恶的燃点,他们去声讨课程与教学改革的合理性,去斥责现行学校教育体制的权威性,并以对人性和童真的完全尊重与彻底回归进行所谓的“范式重建”,进而主张一种颠覆性的变革——重建学校教育体系或者取消学校教育,代之以其他教育机构或组织,其实质已经超出了“主义”之争的论域极限。因为

激进变革者的“概念重建”是对已经存有的学校教育改革的现实成果及其核心理念的否定后的重建,甚至是对现有学校教育体系的推翻后再建,是对科学主义的彻底否定与排斥,因而走向了人文主义的极端,即“消亡与重建现有学校教育体系取向”上的变革立场。当然,因适应变革趋势重视变革是对的,如果陷入变革主义则是错误的”。^[31]

“发展范式”与“重建范式”的取向与立场决定了其改革范式的迥然。正如前述,学校课程与教学改革的“发展范式”,首先肯定的是已有改革成果并将之作为进一步改革的基础,是一种积极的现代化建构进程,对于现代教育的基本理论主张从整体上进行综合探讨,这一范式下,理论研究使得我们的教育现代化运动和教育改革实践不致陷入经验主义的泥淖;而激进变革的“重建范式”则是对已有的学校教育体系进行否定,提出某种程度的“重建”。虽然激进“重建范式”下的课程与教学改革,“在实际中丝毫没有客观实践的可能性”,^[32]其重建的蓝图也并未真正实现过,但却是对以往改革立场最深刻的批判与反思。如果从思想变革的意义上来说,这实际也可看作一种对已有思维方式的解构过程,虽然解构的结论也许具有消极意义,如抵抗积极改革的立场,甚或追求激进变革的非理性狂热,然而,它让我们警醒,当改革对最初困窘完成了突破甚至超越之后,新问题不断层出甚至自身弊病开始凸显之时,现行改革的方向及其范式也许正亟待我们重新审视与反思,课程与教学改革必须寓于教育整体的视域,才不失其生命的意蕴与本真。作为教育研究者,应在完善学校课程与教学发展的同时对其局限性保持理性的警醒。

如果说八九十年代的课程与教学改革开创了我国学校教育发展的新局面,那么90年代末以来的改革过程则促使我国课程与教学进入多元化与本土化的探索阶段,并初显文化层面的觉醒性变革。犹如前述种种分化发展与改革立场的多元取向,人们已由最初应对各种理论思潮与多元立场的无措中走出,逐渐以一种越来越开放的、互动的、协商性的方式接纳着各种不同声音的存在与争鸣。杜威曾强调:“认识就是一种参与的方式。我们并不直接关心这些理论的真实性和猜想,但是这些在绝望中孤注一掷的解决办法被广泛接受。我们的信念不过是一些假设、理念和猜想,这些信念暂时被接受,用作尝试实验的结果”。^[33]的确,教育生活应是一个不断对外开放的过程,因为开放意味着超越,超越有限的生活经验,超越可能的认知偏见。也许正因如此,基于前期的研究与探索,学校教育实践越来越呈现出多姿

多彩的姿态,随着国际学术交流进一步加强,加德纳多元智能理论、多尔后现代课程观等都极大地影响了我国的课程与教学改革,促使着我们的课程呈现出多元化、个性化趋势,“以学生为本”、“可持续发展”、“终身教育”等理念也已深入人心。尤其是21世纪以来,我们走进科技化、信息化、全球化和学习化社会,时代又赋予课程与教学改革以新的使命和新的内容。

有研究者曾论说后现代课程观“对我国教育的实际影响最大。在我国基础教育课程改革的理论与实践处处可见后现代教育课程观的影子”。^[34]后现代教育作为后现代主义思潮的产物,渗透于我国学校课程与教学改革中,极大地解放了人们的思想与视域,从“确定性”到“批判性”、从“普遍性”到“情境性”、从“一元论”到“多元化”、从“静态稳定”到“动态生成”、从“客观中立”到“主体建构”等方面都发生了内在变革。“后现代教育”对现代性教育体系进行了全方位而深层次的反思、批判与理论重建,各种教育理论与模式如主体教育、对话教育哲学、非指导性教学、“全球化课程”等逐渐被提出或重新被发现,^[35]人们甚至在早期教育理论中发现并阐释了其所蕴藏的某种后现代的理念基因或者思想萌芽,并力证其并非瞬间形成,而有其深厚渊源,需要对其再阐释,这在一定程度上促进了课程与教学改革的多元化。如果说后现代思潮是我国课程与教学改革者的思想与实践方式,不免有失偏颇,然而,当改革者愿意以一种更为积极的、开放的态度来应对或者接纳所有实现教育目标的可能性路径,在对课程与教学改革逐步自我肯定与自我完善的同时进行深刻反省,对已有教育理论及学校课程与教学改革成果不断进行吸收借鉴与反思批判,并不懈地探求本土化改革与发展方向,我们也许应承认,人们已自觉不自觉地“后现代精神”融合为一种理念和行动逻辑。任何思想都是掺杂着主体内在在价值判断的结果,改革的历程呈现出我国学校教育的改革者秉持其坚定立场,不随波逐流,不妄自批判,改革思路变得开放,且能躬身践履,研究精神与教育情怀逐渐彰显出对于课程文化变革的觉醒之态,既接受多元,亦信守本真。

三、超越与反思:秉持行动理性,回归教育本真

溯源我国几十年来课程与教学变革的历史轨迹与时代脉络,能够帮助我们更理性地把握和理解改革探索的思想根源及其内在张力。人们对教育现实存有不足的普遍承认与对学校课程与教学改革必要性的支持,是我国学校教育变革与发展的一个基本共识与前提。^[36]本文所谈诸类问题都是在承认我国课程与

教学改革合理性基础之上的问题,即便是改革激进派,亦是肯定了改革的事实性价值,只不过其改革的指向不同而已。可以说,在这一基本共识与前提的基础上,研究者针对改革目标、内容与方法上的诸多讨论与分歧,既促进了我国课程与教学改革的不断前行,也触发了人们关于课程与教学改革的诸多反思:其一,秉承行动理性,超越“主义”之争。教育学者不可能抽身教育现象之外研究教育。当我们手持各种理论“处方”,却依然不知如何“治病”之时,不如放弃“确定性寻求”而坦然置身其中。冷静直面问题,超越各种论争,理性判断与抉择,只有放逐于广阔的理论视野,着手于现实的具体问题解决,超越不同话语体系的论争,而秉持一种行动者逻辑,自觉浸融于现实世界的教育生活,才能生成教育作为它自身的独特意义。其二,坚守改革立场,反思“范式”之变。我国课程与教学改革历经几十年,坚守改革的立场不容置疑。“发展范式”以一种积极的建构主义思想,发现和处理改革所面对的困境。“重建范式”促使我们对现行改革的方向及其范式重新审视与反思。祛除学校课程与教学改革的“痼疾”,绝非“改”或“不改”的问题,更不仅仅是对“改什么”“怎样改”的明晰,而应转而注重改革主体尤其是一线教育实践者对于“为什么改”这一问题的立场明辨。教育者作为改革主体是教育变革的动力,其本身对于改革的主体性理解与生命意味的建构才是改革之根本。其三,回归教育本真,求索“教化”之意。教育于人的意义在于,为人在生活价值的选择上提供更多的可能性路径,人需要教育来过有意义的生活。很多人斥责现下的教学已失去了“教化”意味,淡化或者缺失了教育性。正因如此,我们常常会以批判技术理性叩问现代课程与教学所隐蕴的教育理念,是否还坚守着教育最原初的立场:至仁与向善,在反观课程与教学改革的问题时,我们往往将其生发的根源指向其对于教育本体价值的偏离,强调对教学的知识性占有和技术性控制,容易忘却教学中的价值和意义。^[37]学校课程与教学改革只有寓于教育整体的视野,坚守教育本真的意义追求,再用最直接而根本的方式践履着“致知与成人”的教化之意,才能说我们“一切教育努力的中心是儿童而不是他们所学的东西”。^[38]无论是课程建设还是教学探索,教育者唯有以良知和敏感在爱的领域探寻教育的基础和本质,才能真正关照学生甚或自己的生活与内心。

“教育须有信仰”是德国哲学家雅斯贝尔斯在其《什么是教育》中的观点,笔者强烈感受到,也许正是因为教育改革者秉持着一份坚守教育本真的虔诚之心,才使得课程与教学改革在持续不懈地思考、审视

与践履中前行。我们为什么要追究课程与教学改革的已然与应然?因为我们必须追问,只有追问才有可能知道,只有知道才有可能预设,最终体现在学校课程与教学改革的现实情境之中。对这一问题的追寻与审思将有助于形成对教育问题的哲学思考,有助于清晰课程与教学改革的价值立场,有助于把握时代对教育思想的叩问与批判。

参考文献:

- [1][印度] 克里希那穆提. 人生中不可不想的事[M]. 叶文可译. 北京: 群言出版社, 2004:5.
- [2][加] Benjamin levin. 教育改革——从启动到成果[M]. 项贤明, 洪成文译. 北京: 教育科学出版社, 2004:14.
- [3] 李定仁, 徐继存. 课程论研究二十年[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004:225.
- [4][5][6][9] 郑家福. 新中国基础教育课程改革的文化检讨[D]. 西南师范大学, 2003:26, 19, 24, 91.
- [7] 舒华. 昨天、今天、明天——课程改革: 历史发展的永恒[N]. 人民教育, 2000(10).
- [8][10] 陆有铨. 躁动的百年 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2012: 498, 498.
- [1][12][13][27][30] 王本陆. 中国 30 年课程与教学改革的三大理论主题[J]. 中国教育学刊, 2009(2).
- [14] 瞿葆奎. 教育学文集课程与教材(上册)[C]. 北京: 人民教育出版社, 1988: 654.
- [15][25][29] 杨启亮. 课程改革中的教学问题思考[J]. 教育研究, 2002(6).
- [16][28] 吴刚平. 教学改革的课程论意义[J]. 教育研究, 2002(9).
- [7] 王健. 课程改革中的教学变革: 若干困境与现实选择[J]. 教育学报, 2008(4).
- [8][伊朗] 罗马尼亚S 拉塞克, G 维迪努. 从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望[M]. 马胜利等译. 北京: 教育科学出版社, 1996:246.
- [9] 张华. 课程与教学整合论[J]. 教育研究, 2000(2).
- [20][21][23] 吴刚平. 教学改革的课程论意义[J]. 教育研究, 2002(9).
- [24] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程教材教法, 2000(5).
- [26] 黄济, 王策三. 现代教育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2012:3.
- [3][33] 郑金洲, 吕洪波. “学校消亡论”评析[J]. 比较教育研究, 1990(5).
- [32] 联合国教科文组织总部中文科. 教育——财富蕴藏其中: 国际 21 世纪教育委员会报告[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996:14-18.
- [34][美] 约翰杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 1990:311.
- [35] 温恒福. 建设性后现代教育论[J]. 教育研究, 2012(12).
- [36] 牛道生. 论 21 世纪初国际课程与教学改革新动向[J]. 比较教育研究, 2002(S1).
- [37] 徐继存, 车丽娜. 教学理解的意义之维[J]. 教育研究, 2017(9).
- [38] [法] 弗朗索瓦佩鲁. 新发展观[M]. 张宁译. 北京: 华夏出版社, 1987:169.
- [39] [美] 帕梅拉博洛廷约瑟夫等. 课程文化[M]. 余强译. 杭州: 浙江教育出版社, 2008:84.

(责任编辑 孙宽宁)