

# 浅析“王、钟交锋”中我国课程观流变

张芝茵

内蒙古师范大学 内蒙古呼和浩特市 011599

**摘要:** 本文以课程目标理论和课程知识观作为两位教授观点分析的线索,探讨了两位教授在课程观方面隐含的课程-教学结构;以两位教授不同的课程理论研究背景分析课程研究对教学的影响;以2022年新课程标准的导向性回应当前课程理论研究所披露出远离实践的问题和课程理论研究的价值回归。

**关键词:** 课程知识论;课程目标;课程论研究;课程改革;课程标准

## A brief analysis of the evolution of my country's curriculum concept in “Wang and Zhong's confrontation”

Zhihan Zhang

Inner Mongolia Normal University, Hohhot, Inner Mongolia 011599

**Abstract:** This dissertation takes curriculum aims theory and curriculum knowledge views as the clues for the analysis of the two professors' viewpoints and explores the curriculum-teaching structure implied in the two professors' curriculum viewpoints; analyzes the impact of curriculum research on teaching and learning with the two professors' different backgrounds of curriculum theory research; with the orientation of the new curriculum standards in 2022, in responds to the problems disclosed in the current curriculum theory research and the value of curriculum theory research .

**Keywords:** Curriculum Theory of Knowledge; Curriculum Objective; Curriculum Theory Research; Curriculum Reform; Curriculum Standards

新一轮基础教育课程改革自提出以来一直伴随争议。课程知识论方面,“王、钟论战”以知识的客观主义和建构主义开展。王策三教授就新课改的课程目标提出异议——这样的表述有轻视知识倾向<sup>[1]</sup>。钟启泉教授批判了王代表的知识权威性和绝对性观点,并对新课改课程目标做出两种解释:“改”要改变现成知识授受;“倡”要倡导学生知识建构<sup>[2]</sup>。两派交锋随着新课改稳步实施逐渐平息。

课程目标方面,王策三教授强调基础知识的重要性,在“三维目标”中各维度权重不等,知识维度和其他两个维度的重要程度并不是“平起平坐”,其他目标更像是附庸关系的存在,在传授知识的过程中会自然而然出现或达成<sup>[3]</sup>。钟启泉批判了“双基论”的把训练等同于教育的弊病,其观点支持教育过程整合“开放目标”和“封闭目标”,做出“三维目标”合理性论证<sup>[4]</sup>。

### 1 两派课程观分析

#### 1.1 教学视域下的课程

王策三教授观点下的课程知识和目标基于教学视域下,在此视域下课程首先独立于学生,形态是课程文件;然后课程在师生的交往中由教学活动实现和构成。课程文件形态下,是课程作为“产品”的设计,而“产品”的“生产”和“消费”过程寄托于教学,在此话语体系中的学校教育领域中不存在脱离教学的课程。他更直言道“在学校(尤其中小学校)教育条件下,没有教学,就没有完全意义上的课程和真正意义上的课程”<sup>[5]</sup>。在如此课程与教学观下,课程意义和理解由教学来创造和解答。这样的观点受苏联教育学影响——课程论放在教学论之中。

王策三教授为何说“知识是百宝箱”?这里暗含两种解释,一是知识本身的价值凝练了客观事物的特性与规律,在凝结过程中,包含了人类的实践认识活动,在这一活动中人类的各种精神力量、心理品质得以发挥。二是在知识展开的教学活动中,通过种种教学方式反复作用,知识将内化、外化进而积淀、转化为学生个性心

理品质。知识形成成为起点,学生的个性心理品质便成为知识的归宿,知识传递则依靠教学过程,教学过程成为连接起点和终点的必经之路。

### 1.2 课程视域下的教学

在打破苏联教育语境的背景下,中国课程研究意识逐渐强化,建构主义在中国课程研究的疆域上添上了浓墨重彩的一笔。钟启泉教授观点中课程知识内涵越来越强调学习者的主动建构,知识观逐渐由静态变为动态。第八次基础教育课程改革之初所倡导的“三维目标”打破了传统“双基论”的“育分”导向;新一轮基础教育课程改革后期,为了使终身发展和适应加速发展的社会,“核心素养”的提出深化拓展了“三维目标”的概念。在钟的观点下,课程知识观逐渐突出学生个体认知和经验的因素,课程目标理论的一次次飞跃更好地协调了学教学活动的方向,致力于学生的全面发展,以全员全过程全方位的“三全育人”为理念,改变了过去只强调教学目标中学生客观知识的输入与输出,过去课程目标的窄化理解是一种静态目标观。就受目标制约同时影响目标制定的评价而言,在价值取向上也发生来看相应变化。在理解课程评价概念时,我们的理解要避免狭隘、静止的视角来解释课程评价,应该从动态、发展的角度来把握其内涵,动态的课程评价一般是指课程实施过程进行的评价。在课程评价中除了对文本本身展开的(静态)评价外,关键还要关注课程文本在实际教学情境中实施过程的具体情况如何,因为课程文本需要通过课程实施来检验其合理性和可行性<sup>[6]</sup>。随着基础教育课程改革深化,如今课程目标和课程评价越来越关注“人”的成分,因此静态目标也逐渐进化为动态目标。

我国恢复课程研究后,“课程研究”在新一轮课程改革中重新和“教学”“纠缠”在一起,课程研究视域正在以更大的张力逐渐吞并属于“教学”的话语权。“人们一直以来没有做到全面深刻地探讨教学问题,一个重要的原因就是总是没有把教学置于‘课程’的视域下来思考”<sup>[7]</sup>。这句引文并不是出自钟启泉教授的观点,“王、钟交锋”仅仅是我国两代课程与教学论观点流变中思想碰撞的缩影,钟启泉教授的观点突破了“大教学-小课程”结构,是课程研究扩张的转折点。

### 2 过去与现在课程研究视角中的“教学”

苏联教育模式在我国“独树一帜”的现象再也不会出现,现代西方世界课程领域研究变革给我国课程理论研究带来“多元发展格局”、“批判性反思”、以及“理解和对话的人文关怀价值取向”。我国课程与教学研究在步入21世纪后获得长足发展,我国提出的“建立和完善终

身教育体系”、“发展学生核心素养”以及近来对元宇宙教育的探索等,不再是过去国外理论的“输入”与“输出”,如今我国面对外来理论有了更多的自主选择权和思考,此时的教育领域革新是为了响应时代与世界的趋势。

纵观现代西方课程研究史,课程管理模式和研究范式发展脉络涤荡了“泰勒模式”的集权式课程开发、“工具取向”的课程领导以及理论权威的“官僚倾向”。在课程管理模式脉络中,20世纪70年代西方国家兴起了一股强劲的校本课程开发潮流,校本课程开发运动的兴起是对至上而下的目标导向的课程管理模式的深刻反思,校本课程的开发使课程开发的过程和成果提升学校层面的参与度与适切性。美国施瓦布(Joseph J.Schwab)在1969年开始发表的实践系列论文中提出理想中的课程开发基地是每一所学校,课程开发趋向必然呈现校本化。英国劳伦斯·斯腾豪斯(Lawrence Stenhouse)在1957年发表著作《课程研究与开发导论》中提出,“目标模式”逻辑上合理的提法却未必能带来实践中的有效。他主张,课程领域应是一个开放的而不是封闭的系统;进一步提出“教师即研究者”,由此课程研究和开发的中心打破上层集权下放到学校和教师。与校本课程开发同期诞生了新术语——课程领导,兰伯特(Linda Lambert)等学者在1995年出版著作《建构式领导》中提出“学校教育的共同目的——学生的学习”。从现代西方课程研究史中课程研究范式发展脉络来看,在20世纪八九十年代以来,“课程理解”范式逐渐成为课程理论研究领域的潮流。“课程理解”范式重视课程建构的主体性与主体间性,要求在特定情景中激发课程实施中的互动,学派代表人物派纳在其著作《理解课程》中,提出存在的经验课程论,他重视个体的“存在经验”,对学习主体给予足够重视。课程研究总体呈现由“工具取向”到“解放理性”的转变,研究对象重心呈现由“专家垄断”到“学校、教师层面”再到“学生学习”的转变。

“王、钟论战”早已平息,王策三教授的观点是苏联教育模式的产物,新时代课程观已经发生变化,“新”“旧”观点都突出强调“教学”,在此借双方论战对比过去与当前课程研究观点中如何看待“教学”。

苏联教育学时代是马克思原理、共产主义与教育学的并进结合的时代,马卡连柯、凯洛夫、巴班斯基等众多20世纪苏联教育家的思想都带有“科学至上”的痕迹。凯洛夫理论强调教学进程基本阶段的划分和教师主导的师生关系,这是赫尔巴特传统教育学的机械模式;巴班斯基强调用科学方法选择和实施教学方案来达到最优教学过程,尽管不强调给教学过程提供一套固定的方

法体系,但是却限制了课堂教学发挥。苏联教育理念最为明显的特征就是忽视了教学过程的复杂性,忽视了师生双方教学活动的辩证关系,不论是教学阶段的划分还是方法体系的提出,都势必把教学工作搞僵化了。“教学”尽管受到重视,但是苏联教育理论却想提供一套“模板”去指导教学,理论“工具性”“唯科学性”暴露无遗,理论中却不见教学过程中的最大变量“人”(师-生)。

步入21世纪后,我国课程研究随着第八次基础教育课程改革不断深入和分化,实践因素和人文倾向的重视却将课程研究推向远离教学实践的方向。“核心素养”重新定位课程目标群;在社会建构主义和概念重建主义的导向下,课程知识观具有太多知识相对主义的成分<sup>[8]</sup>;以及以“学习机会评价”作为课程评价的新趋势。当前课程理论研究希冀与“教学”太多希望,造成理论与实践的断层。就课程知识论而言,客观主义与建构主义在“王、钟交锋”中难分难解,交锋冷却后,在2021年课程知识论热度重燃,10月发表的《北京大学教育评论》(期刊名)众多学者再议知识建构主义和知识客观性、社会性问题,新一轮争议中知识的客观主义和建构主义不再是不可调和的两个对立面,麦克·扬(M. F. D. Young)主张“课程知识的实践取向”,其著作《把知识带回来》(Bringing Knowledge Back in)重申知识的客观性与社会性双重属性,一方面重申了建构主义扩张的危险,另一方面知识客观性被重新确认。学术界的讨论并没有在实践中惊起波澜,在实际的课程改革实施过程中,“过于”(知识传授倾向、重书本知识、死记硬背等)问题被无限放大,而走向对“倡导”(积极主动的学习态度、课程内容多方面的联系、学生主动参与等)的简单化追求<sup>[9]</sup>。这样的结果令人沮丧,课程理论研究尽管在强调教学实践与主体,但似乎却变成了研究者的独角戏。

### 3 课程研究价值回归

当今英语国家中后现代主义课程理论融入了社会学、神学、美学等理论,这使得课程研究使命脱离了推进学校教育工作的,转向了一种为教师和学校提供一共同乌托邦的使命<sup>[10]</sup>。莱格(William G. Wraga)也批判了概念重建的课程理论研究,这种研究无助于改善课程学术和学校课程实践,将理论与实践拉开距离<sup>[11]</sup>。课程研究价值亟需解放其自身的价值——回归实践。

2022年4月教育部颁布的新课程标准明确了育人方式和育人方向,提出以课程结构化引领教学实践等诸多调整带给教学实践更强的导向性和可操作性。课程理论研究的“工具性”再次重新得到强化,理论的实践指导

性确实是不可抛弃的理论价值本源。我国在新一轮课程改革中积极推进课程理论与教学实践衔接,努力使“悬在空中的理论触及地面”,概括起来可以用起、承、转、合四方面着手。

起——以第八次基础课程改革为统领起点对基础教育进行全面彻底的改革,以改革核心理念革新基础教育课程体系。

承——以课程标准、教材修订作为串联改革的始终线索。不断对课程文件进行修订,使得课程目标理念不断具体化鲜明化,课程实施更具针对性,郭华教授评价2022年新课程标准使“核心素养”真正落地。

转——以课程结构化引领教学实践变革,教学实践变革以“素养导向”,保证育人方向性,以学科实践为依托,构建实践性育人方式,实现理念的全方位渗透。

合——课程理论与课程实施接轨,学校教学要跟着新课标和方案传递的信号做出变动。教学重心回归过程,课程价值也需要解放回归于实践中。

#### 参考文献:

- [1]王策三.认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J].北京大学教育评论,2004(03):5-23.
- [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(01):48-57.
- [3][5]王策三.“三维目标”的教学论探索[J].教育研究与实验,2015(01):1-11.
- [4]钟启泉.“三维目标”论[J].教育研究,2011,32(09):62-67.
- [6]刘志军.教育评价[M].北京师范大学出版社,2018(1):321-322.
- [7]崔允灏.课程实施的新取向:基于课程标准的教学[J].教育研究,2009(01):74-79+110.
- [8]张俊列.回归强有力的知识传统——对课程知识相对主义的批判性考察[J].北京大学教育评论,2021,19(04):44-64+185.
- [9]郭元祥.把知识带入学生生命里[J].北京大学教育评论,2021,19(04):28-43+184-185.
- [10]Westbury, I.(2013).Reading Schwab's the "Practical" as an invitation to a curriculum enquiry. Journal of Curriculum Studies, 45(5), 640-651.
- [11]Wraga, W. G. (1999). "Extracting sun-beams out of cucumbers": The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. Educational Researcher, 28(1), 4-13.