



什么样的课程内容结构最具教育价值

——兼论新课标“课程内容结构化”的育人逻辑

郑红娜

摘要:在新时代核心素养导向下,课程内容研究不仅要回答“什么知识最有价值”,“谁的知识最有价值”,更要研究“什么样的课程内容结构最具教育价值”。以此检视课程内容结构的现实样态,主要有知识逻辑型、儿童活动型和整合型三种课程内容结构类型,同时存在以教育功能消散为症结的知识价值迷失、学生学习活动松散、一体化设计缺失的问题。新课标通过课程内容结构化强化课程内容的育人功能:编制学科核心概念加强学科课程的育人逻辑,倡导学科实践以优化学科课程的教学活动形态,增设学习经验以精制学生主体活动的微观结构。课程内容结构化背后的育人逻辑是引领学生主体发展的课程内容结构最具教育价值,即明确知识的教育立场是课程知识育人的逻辑前提,学科课程的实践逻辑赋予学生强有力的知识结构,主动学习是学生主体精神发展的保障。

关键词:课程内容结构化;课程育人功能;学生主体发展

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2023.0518

收稿日期:2023-04-12

作者简介:郑红娜,女,河南周口人,北京师范大学教育学部博士研究生,E-mail: zhna2018@163.com。

随着义务教育全面普及,教育诉求已从“有学上”转向“上好学”。2022年4月,教育部印发《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》(以下简称“新方案”和“新课标”),吹响了新时代高质量教育教学改革的号角。其中,课程内容是课标修订的一项重要工作,新方案强调“加强课程综合,注重关联”^①,新课标进一步指出“优化了课程内容结构”^②,结构化成为课程内容修订的鲜明特征。在强调课程育人的修订导向下,课程内容结构化就不单是优化课程组织形态的一般举措,更是较大程度地释放学校课程育人功能、有效落实“上好学”的理论探索。由此,课程内容结构这一主题再度成为学界亟需探讨的重要学理问题和现实议题。

时代不同,教育的社会使命不同,课程内容结构及其育人功能亦有不同的标准。在近代工业文明初期,教育旨在“把一切知识教给一切人”,“培养学生的六种兴趣”,“为完满的生活做准备”,课程内容结构所要解决的问题是“什么知识最有价值”。在这一总领性提问中,各种知识成为课程内容的构成要素,知识的实际功用构成课程内容结构育人功能的内部标准。正如斯宾塞所说,从助益完满生活而言,“有的知识有内在价值,有的知识有半内在价值,有的有习俗上的价值”^③。斯宾塞之言中所蕴含的价值中立和技术理性,推动了课程编制研究的拓展和深入,逐渐形成以泰勒目标模式为代表的科学主义课程编制范式。20世纪中后期,以阿普尔为代表的社会文化范式向科学主义范式发出质疑,进而提出“谁的知识最有价值”。在这一追问的探讨中,人的因素进入课程结构,知识生产过程及其文化情境进入课程内容的结构脉络,课程的社会性、建构性特征逐渐突显。

当今,人类社会进入全球化、信息化、智能化时代,发展学生的核心素养,培养面向21世纪的关键能力成为教育的新任务、新使命。在这一背景下,课程研究也面临新的挑战。其一,在信息时代,知识总量激增而学校学习时间有限,学什么、怎么学成为重要的课程问题;其二,在全球化与信息化背景下,多元文化交流日益频繁而学生价值判断能

①中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第5页。

②中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,“前言”,第4页。

③赫·斯宾塞《教育论:智育、德育和体育》,胡毅译,人民教育出版社1962年版,第10页。

力欠佳,如何增强知识教学以提升对学生价值判断能力的培养成为课程研究的关键问题;其三,在智能技术的辅助下,学习工具更加便利、学习机会普遍增加,而学生自主学习和深度学习能力减弱,学生陷入“欺骗性清晰”的认知风险加大,如何真正地引发学生自主学习,让学生掌握“强有力的知识”,成为课程需要研究的社会性议题。当前的课程研究,“不仅仅要问‘什么知识最有价值’、‘谁的知识最有价值’,还要问‘什么知识、如何组织,才能够使个人真正成为“人””^①。由此,包含但不限于阿普尔与斯宾塞之间的“什么样的课程内容结构具有教育价值”,成为新时代课程研究的前沿问题。

一 教育功能消散:课程内容结构的现实困境

受传统“课程是知识”观念、进步主义以及当前国际素养思潮的交叠影响,我国基础教育实践中的课程内容结构类型呈现多元并存的形态。如关注知识积累与技能掌握的知识逻辑型,强调学生个人经验建构的儿童活动型,提倡既要知识又要能力的综合课程型。从理论上讲,多元的课程内容结构形态可以为教育者组织课程内容,选择教学方式、优化课堂教学结构提供选择方便。然而,在现实教学中,由于其知识观、课程内容形式与教学方式的不同,各类型并未形成合理科学的组合,而是出现互相贬斥与博弈。偏离教学科学规律而进行的争执,不但未能提高教学质量,反而导致课程内容结构出现知识价值迷失、学生学习活动松散、一体化设计缺失等问题,影响课程内容结构的整体育人功能。

(一) 知识逻辑型课程内容结构的知识教育价值迷失

知识逻辑型课程内容结构指依据知识逻辑编排课程内容的结构。这种课程编制方式由来已久,并伴随“什么知识最有价值”这一经典问题,出现类型分化和价值比较。在分类上,关于课程的知识呈现出具体知识与抽象知识、实用知识与经典知识、分化知识与综合知识等多种类型;在知识价值观方面出现实在主义与建构主义的争鸣与讨论。如客观主义重视知识自身的真理性和逻辑性,强调知识的确定性内涵、公共性意义及其理性认知价值;建构主义则反对学生对客观知识的接受,注重知识的社会情境、个人的兴趣与体验,强调知识的生成性、不确定性及其对学生审美感性与道德熏陶的教育意义。课程知识的属性研究虽然有助于我们对课程内容中的知识产生多元理解,但也“正是知识观的多元认同危机,造成教学中多元知识意义难以共存的局面:一方面绝对真理知识观用客观化标准排斥知识主观性,剥离了知识意义的人性能力或智慧,忽视了学生精神价值;另一方面生成主义知识观过度主张经验性、建构性,从而抵制课程知识的合法性和正当性,剥离了知识的科学维度”^②。在知识价值的多元互斥与对抗氛围中,课程观很容易出现误解知识、轻视知识、知识育人观迷失的倾向,甚至课程内容结构本身的教育立场也会陷入迷离与虚无。

在教学实践层面,冲突甚至迷乱的知识观不但未能从根本上明了知识与育人的关联,反而常常诱导中小学教学实践出现两种极端倾向:一种是“为知识而知识”的“对象式教学”,一种是“为活动而活动”的“形式主义教学”。更为吊诡的是,人们常常将教学实践的流弊归于知识,将知识的价值误解归于教学实践,把知识价值与教学实践本身各自的问题交错划归。在这种逻辑之下,知识与教育、教与学、课程内容与学生发展混为一谈、互相纠缠,“知识无用”、“教育无能”等反教育声音的出现便不足为怪。因此,混沌的知识立场不仅泛化课程内容的教育功能,甚至连课程最为基本的认识功能也遭遇销蚀与剥削。在近年来课程改革实践中,课程的知识立场问题更为堪忧。伴随国际学界核心素养思想兴起,“核心素养”跃然成为教育的研究热点词汇。似乎只要把握住了“核心素养”,就能实现课程育人。但是有学者发现,“无论是理论的研究还是实践的探索,绝大部分研究成果,主要聚焦于核心素养本身,重点是在力图回答‘什么知识最有价值’,这就忽视了衡量课程知识价值的主体人的维度”^③。

“知识的教育立场不是一种知识的本体论立场,而是一种主体论立场;不是一种共识性立场,而是一种个性化立场;不是一种事实性立场,而是一种价值性立场;不是一种纯粹的科学立场,而是一种生命立场。”^④即立足知识之于学生的发展性,探索人类共同知识中潜藏的社会文化、科学真理与精神品格,转化为学生学习的课程(对象),内化成学生自身的力量和智慧。因此,客观知识本身虽潜藏认知价值与教育意义,但是如果原封照搬知识当作课程内容,照抄知识逻辑当作课程内容结构,其本身的育人价值非但不能实现,反而会因其本身的抽象性而抹杀学生的学习热情与创造灵感,阻碍学生的积极性和发展性。

①郭华《课程研究的未来想象》,《全球教育展望》2019年第7期,第25页。

②卓晓孟《意义增值:知识教学的深度诉求》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2022年第4期,第135页。

③黄忠敬《谁的知识最有价值?——论衡量课程知识价值的“人的尺度”》,《课程·教材·教法》2019年第1期,第4页。

④郭元祥《知识的性质、结构与深度教学》,《课程·教材·教法》2009年第11期,第18页。

(二)儿童活动型课程内容结构的学生学习活动松散

儿童活动型课程内容结构是针对客观知识逻辑型课程内容结构的反思与批判而提出的。依据知识逻辑和应用价值选择去组织课程内容,很容易导致教学实践出现“重物轻人”的倾向,即强调知识本身的真理性和权威性,忽视学生个人的真实体验和学习过程。从教育目标达成上看,依据知识逻辑编排课程内容,只是保证了课程的可能价值,却未能保证其实际的教育效果。由此,课程研究者将课程内容的焦点转向儿童的活动过程,强调依据儿童的认知逻辑设计作业活动,将儿童参与的活动进程作为课程内容的结构。

杜威所倡导的“作业”是活动型课程内容结构的典型代表。“儿童的社会生活是其一切训练或生长的集中或相互联系的基础”,“我们必须把木工、金工、纺织、缝纫、烹调看作是生活和学习的方法,而不是各种特殊的科目”,“学校里的这些作业不应该是一般职业的单纯的实际手段或方法,使学生得到较好的专门技术,如厨工、缝纫工或木工那样,而是作为科学地去理解自然的原料和过程的活动中心,作为引导儿童去认识人类历史发展的起点”^①。杜威的作业课程设想具有合理的教育意义,但活动型课程内容结构的具体形态及其真实效果确实值得质疑。将学校教学中的作业性质定义为“复演社会生活中进行的某种工作或与之平行的活动方式”^②,既忽视了学科教育的教育价值,又降低了教师的指导作用,混淆了学校知识教学与一般日常生活的区别,影响到学生的主体发展。

不同于杜威重形式轻实质的作业活动,我国教学实践中的活动型课程内容结构的问题表现为课程知识内涵与教学活动方式之间的错位与分离。许多新教学方式“仅仅注重了形式,注重了概括的话语形式,也注重了具体操作的指令性程序形式,但是却仿佛删去了实质和内涵”^③。如一些教师以研究性、探究性、活动性、综合性等新名词装饰几乎未做改变的教学过程,教学实践出现“新瓶装旧酒”的乱象。对于学生发展而言,教学形式与知识本质的分离,导致学生的自主活动浮于表面的行为操作,而缺少入脑入心的深入思考与悠远想象。缺少学生主体参与的课程,随之成为“无主体的”印刷品或“无教育意义”的行为表演,活动课程内容应有的教育功能出现泛化与虚化倾向。

同时,儿童活动型课程内容结构的问题还表现在教学方式内在机制的含糊不清。“我们在教学的全部环节几乎都能看到与教学方式名称一致的目标和结果,它们很清楚也很明确,我们也能看到关于过程的程式化的名目,但看不到关于过程机制的解释。人们只是念叨着教学过程是学生自主发展的过程、课程生成的过程等等,而如何发展、如何生成就含糊其词了,这无疑是个既无明确过程指标也没有明确行为机制的模糊范畴”^④。人们似乎只是“为了改革而放弃传统的教学方式”,“为了新方式而采用新方式”,却未能客观地分析儿童与知识的关系,未能真正地在课程内容知识与学生主体发展之间建立实质的连接。

(三)整合型课程内容结构缺少分层的一体化设计

整合型课程内容结构是相对于分科课程而提出的,因此它“有着很强的针对性和指向性:即分科课程的局限性,尤其是分科课程发展和相对成熟后显示出来的弊端”^⑤。如过分强调分科,导致学科之间相互隔膜、学科之间内容重复,学生思维狭隘、不利于学生全面发展等。赫尔巴特较早关注多科课程的综合。在赫尔巴特看来,“思想范围的形成是教育的最本质部分……他得考虑,如果一而再,再而三地像提供简讯一样对待教学,而把形成人的工作仅仅留给训育,那是否聪明”^⑥。教育要将儿童在日常生活中的片断兴趣与交往活动扩展为科学、艺术、政治、历史等多方面的观念,从而将儿童不确定的意志转变为理性的、道德的意志。为此,他构建相关综合课程作为教学材料。随后,杜威主张依据社会生活的现实性与儿童认识的整体性特征,提出“经验型”整合方式。二战后,整合思想引领下的课程内容结构又出现活动型、单元型、主题型、项目型等多种形态。依据综合程度不同,整合型课程内容结构已经分化为若干学科简单相加式综合、合并相邻领域学科、对所有学科进行一体化整合形成新学科等多种形态。总之,整合已经成为现代课程内容结构的发展趋势。

在我国基础教育课程领域,尤其是在国定制课程中,整合型课程内容结构方式仍然以拼盘式综合为主要形态。如现行高中数学学科,《1952年中学教学计划(草案)》(高中部分)(教育部1952年3月颁发)中由代数、几何、三角、解析几何四科构成;《1954—1955学年度中学各年级各学科授课时数表》(高中部分)(教育部1954年7月颁发)综合为

①约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,人民教育出版社2005年第2版,第8、29、32页。

②约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第91页。

③侯春在、杨启亮《新教学方式仅仅是新“形式”?——一个心理学的疑问》,《课程·教材·教法》2005年第10期,第30页。

④侯春在、杨启亮《新教学方式仅仅是新“形式”?——一个心理学的疑问》,《课程·教材·教法》2005年第10期,第31页。

⑤丛立新《课程论问题》,教育科学出版社2000年版,第182页。

⑥赫尔巴特《普通教育学》,李其龙译,人民教育出版社2015年版,第121—122页。

代数、几何、三角三科；在《1958年—1959年学年度中学教学计划》（高中部分）（教育部1958年3月颁发）又进一步综合为数学学科。从课程内容的纵向结构而言，这种综合仍然停留于“课程方案+课程标准+教科书”的宏观层面，而较少体现在与学生主体活动相关的微观课程内容结构。1992年颁布的《义务教育课程计划》，要求在小学开设活动课程，综合型课程内容结构方式才较为正式地出现在国家课程实施中。然而，在实践中，由于缺少触及学生活动设计的理论指导，教师在综合什么、怎么综合等问题上面临综合理念与实践操作的迷茫。由此，学界“关注和争论的主要问题已经不在于要不要分化、要不要综合，而是什么时候分化？什么时候综合？在哪些地方分化？在哪些地方综合？分化要达到什么目标？综合又要达到什么目标？”^①近年来，我国部分地方教学实践中虽然出现如项目式学习、跨界学习、STEM课程等多种综合型课程内容结构形态，但是这些课程内容多是作为校本课程，依然处于实验和尝试阶段，如何从国家宏观设计到学生微观活动、从各学科到跨学科、从低年级到高年级，如何进行系统而具体的一体化设计，使学生活动的广度与深度日益精进，仍是课程内容结构需要面对和解决的问题。

二 课程内容结构化：新课标对课程育人功能消散的调适及其价值

为强化课程内容的整体育人功能，新课程编制关注知识选择、活动设计、学生意义三者之间的关系，以学生的发展性引领课程编制，加强课程内容的整体结构与育人功能。与以往课程内容修订不同的是，新课标强调课程内容结构化——它不单对课程内容组织形态进行调整，而且深入到学校教育的基本立场，立足课程与教学融合统一的逻辑基点，围绕课程内容的知识功能、教学活动形态、学生主体意义维度开展一体化的结构性优化与功能性改进，从而对课程的立根之本与育人方式进行变革性、整体性的重构，为课程教育意义的真实发生提供保障。

（一）编制学科核心概念图谱：加强学科课程的育人逻辑

符号表征着人类关于世界的理论认识，凝聚着人类的种族经验与实践智慧，甚至成为现代科学与真理的代名词，以符号为代表的客观知识和学科真理，理应成为课程内容的构成。然而，“第一，儿童的狭小的然而关于个人的世界和非个人的然而空间和时间无限扩大的世界相反；第二，儿童生活的统一性和全神贯注的专一性与课程的种种专门化和分门别类相反；第三，逻辑分类和排列的抽象原理与儿童生活的实际和情绪的结合相反”^②。知识的符号形式与儿童经验表征有所差异，让儿童直接学习人类知识的方式必然会影响知识本身的教育价值。因此，课程编制者要关注知识本身到课程内容的转化，进而彰显知识的教育价值。在新课标修订课程内容方面，这种转化具体表现为“注重与学生经验、社会生活的关联，加强课程内容的内在联系，突出课程内容结构化，探索主题、项目、任务等内容组织方式”^③，对课程内容的符号形式进行优化，对符号知识价值的实现方式作出活动性转化。具体而言，主要体现在编制16门课标的学科核心概念图谱，加强知识本身及其课程功能上的教育价值。

一方面，以主题、项目、任务、大观念的知识形式构建学科核心概念知识谱系，强化课程内容的真理属性和基本结构。例如，历史课程标准的课程内容结构以七个板块作为学科核心内容展现人类社会的不断演进，以“立足时空，运用史料，认识历史”体现主要学习方法^④；艺术课程标准中的音乐学科以“欣赏”、“表现”、“创造”、“联系”四类艺术实践统领学科基本知识与基本技能^⑤。在各科课程内容体系中，主题、项目、任务、大观念等学科核心概念通常位于课程内容的关节处或中心点，对上构建学科知识体系，对下统摄儿童琐碎经验。对下而言，学科核心概念是一种“伞形概念”，统摄知识体系中的各个下位概念，联结与组织许多事实、信息、技能、经验，从而整合学生的琐碎经验，丰富学生的意义理解。对上而言，学科核心概念中的上位概念与下位概念之间互相关联，共同构建学科知识结构。“掌握事物的结构，就是以允许很多别的东西与它有意义地联系起来的方式去理解它。简单地说，学习结构就是学习事物是怎样相互关联的”^⑥。学生一旦把握了学科的基本结构，便获得了解理性概括和辩证性概念，为学生认识新事物、解决新问题提供理性依据和智慧之源。因此，从教育意义上看，学科核心概念不同于事实或体验。事实具有相对性，体验具有短暂性和主观性，而学科核心概念则“具有恒久性，在一段时间之内，乃至学习者离开学校之后，仍可应用于许

① 丛立新《课程论问题》，第197页。

② 约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》，第113页。

③ 中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案（2022年版）》，第11页。

④ 中华人民共和国教育部制定《义务教育历史课程标准（2022年版）》，北京师范大学出版社2022年版，第10页。

⑤ 中华人民共和国教育部制定《义务教育艺术课程标准（2022年版）》，北京师范大学出版社2022年版，第15页。

⑥ J. S. 布鲁纳《布鲁纳教育论著选》，邵瑞珍、张渭城等译，人民教育出版社2018年第2版，第24页。

多横向主题探究或纵向问题研究”^①。也就是说,以学科核心概念为中心建立起来的课程内容体系,其实是一种以学生为主体、介于科学研究与儿童生活之间的真理世界。

另一方面,因学科核心概念知识谱系而带来的真理强化和结构优化,使课程内容的符号表征由静态存在转化为思维的动态建构,并进一步释放其发展性教育潜力。与固定的理论知识不同,学科核心概念具有动态性和建构性,在思维逻辑结构上与儿童认识的发展具有内在一致性。“从表面上看,各门不同的科目——算术、地理、语言、植物等等,它们的本身就是经验。它们是种族的经验……各门科目把这个结果,不是仅仅作为一种积累,也不是作为一堆五花八门的片断的经验,而是以一些有组织的和系统化的方式——那就是作为通过反省思维而构成的东西呈现出来的”^②。也就是说,“进入儿童的现在经验里的事实和真理,和包含在各门科目的事实和真理,是一个现实的起点和终点”^③。从发生视角看,这个“通过反省思维而构成的东西”或“现实”,正处于学科知识与日常经验的交点,即学科核心概念。学科核心概念的一端连着更高水平的人类知识,另一端连着儿童的生活经验,通过共时性的交互和历时性的连续而不断推进思维发展。在教学过程中,它们像一个滚动的中介或枢纽,在理论知识与儿童经验之间建立动态的连接,引导学生思维与认识的逐步进阶。

(二)倡导学科实践:优化学科课程的教学活动形态

变革育人方式,充分发挥课程育人功能,是全面提高教育质量的内在要求。一方面,“尽管学科育人功能蕴含在知识和学习之中,但如果把知识仅仅作为学习的对象和目的,孤立地开展学科知识教学,无视学科知识教学与学生发展的生动关联性,必然会消解学科的育人功能”^④。另一方面,纯粹的社会实践或自由探究虽然有助于调动学生的学习兴趣,但是也容易出现实践活动流于形式、探究内容浮于表面,甚至盲目活动、虚假探究的问题。因此,我们不仅要关注课程知识符号中蕴藏的教育可能性,更要重视课程内容在实践中的现实意义,在具体的学科课程内容和教学活动形态上进行改进,“加强课程与生产劳动、社会实践的结合,充分发挥实践的独特育人功能”^⑤。

在新课标中,其具体形态集中地体现为基于学科特质的教学活动与跨学科主题学习活动。

一方面,基于学科特质优化学科教学活动形态。学科知识是课程内容的必要条件,新课标在保留学科知识的基础上进一步建立与学科相适切的教学活动,强调学生的主动参与和主体活动。例如,语文学科内容有中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化三个主题,不同主题以不同载体形式呈现;学科的独特实践活动方式为“识字与写字”、“阅读与鉴赏”、“表达与交流”、“梳理与探究”。学科课程的实践不是直接地教知识或让学生自由活动,而是基于课程内容的实质内涵,运用该学科的思想、工具、方法去设计学习活动,开展具有学科性的教学实践。如基础层的“语言文字积累与梳理”,“旨在引导学生在语文实践活动中,积累语言材料和语言经验,形成良好语感;通过观察、分析、整理,发现汉字的构字组词特点,掌握语言文字运用规范,感受汉字的文化内涵,奠定语文基础”^⑥。发展层的“文学阅读与创意表达”学习任务群,“旨在引导学生在语文实践活动中,通过整体感知、联想想象,感受文学语言和形象的独特魅力,获得个性化的审美体验;了解文学作品的基本特点,欣赏和评价语言文字作品,提高审美品位;观察、感受自然与社会,表达自己独特的体验与思考,尝试创作文学作品”^⑦。如此,将学科知识内容与学科实践方式相匹配,将课程本身的内容意义与活动方式统一于课程内容的实践过程中,从而实现在课程运行过程中育人、在课堂教学活动中育人。

另一方面,基于学科之间的关联设计跨学科主题学习活动。“‘跨’学科,即立足某门学科来主动跨界,实现课程间的主动关联”^⑧。而主题是学生主动跨界的载体,是学生主动调动不同学科知识、主动思考与行动去解决问题的活动场域。虽然学科实践与跨学科实践都强调学生的主动活动,但是其教育关键点是截然不同的:学科实践较为强调立足学科精神与学科思维去展开分析、判断、想象;跨学科实践则较为关注现实问题情境,其考虑的内容不仅包含相

^①Grant Wiggins, Jay McTighe, *Understanding by Design*, exp. 2nd ed. (Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 2005), 66-69.

^②约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第116页。

^③约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第116页。

^④郭元祥《论学科育人的逻辑起点、内在条件与实践诉求》,《教育研究》2020年第4期,第5页。

^⑤中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,第5页。

^⑥中华人民共和国教育部制定《义务教育语文课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第20页。

^⑦中华人民共和国教育部制定《义务教育语文课程标准(2022年版)》,第26页。

^⑧郭华《跨学科主题学习及其意义》,《文教资料》2022年第16期,第23页。

关学科,还包含社会、经济、文化等因素。例如,化学学科新课标中的跨学科主题学习活动“基于特定需求设计和制作简易供氧器”。学生在完成这一制作任务时,不仅要主动应用“物质的性质与应用”、“物质的化学变化”等化学学科知识,还要调动物理和数学等多学科相关知识;不仅要去做化学学科中的“氧气的实验室制取与性质”实验,还要考虑化学与材料性质、人体健康、自然环境以及经济成本等方面的关系。基于学科之间逻辑关联或基于现实问题设计的跨学科主题学习活动,将问题解决线、知识逻辑线、学生发展线紧密地结合起来,既保证了教学活动的情境性,又提升了学生课堂学习的深度与广度。

事实上,教学活动本身是综合的,学科是可分可合的。新课标基于教学活动的现实特征,通过优化学科课程内容的教学活动方式,设置每门学科课程不少于10%课时的跨学科主题学习活动,自然地在学科知识、教学活动、学生现实生活三者之间建立关联。这种课程内容结构既避免了课程知识内涵与教学活动方式错位,又明了了知识逻辑类课程内容结构的知识价值问题,还能够丰富学生在课堂教学之中的身心体验。从课程本体的育人功能上看,新课标所倡导的学科实践(包括跨学科主题学习活动)与纯粹的知识教学或学生个体自由探究截然不同。它不是学科知识内容与活动方式的简单相加,而是“具有学科意蕴的典型实践,即学科专业共同体怀着共享的愿景与价值观,运用该学科的概念、思想与工具,整合心理过程与操控技能,解决真实情境中的问题的一套典型做法”^①。在这种经过教育者精心设计的典型实践中,学生行为不像日常生活那样随意而为,学生所思也不像日常抒情那般随感而发,学生所见也不像社会与自然中万物那般纷繁芜杂——学生的学习活动本身便是一种教育的隐喻,学科实践本身便是教育意义的显现。

(三)增设学习经验:精制学生主体活动的微观结构

从课程编制原理上看,课程内容编制的本质是课程内容的组织与选择的问题。依据泰勒课程原理,课程组织与选择的对象不是学科知识,不是教授活动,而是学习经验(教育经验),即“学生与他作出反应的环境中的外部条件之间的相互作用。学习是通过学生的主动行为而发生的;学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么”^②。在此基础上,他将课程编制过程提炼为“确定目标、选择经验、组织经验、评价结果”。塔巴在此基础上进一步区分预设的课程内容与学生实际的学习经验,将“选择经验、组织经验”细化为“选择内容、组织内容、选择学习经验(活动)、组织学习经验(活动)”^③,其中,选择与组织经验指泰勒原理中的课程内容编制,“选择与组织经验(活动)”重点集中在实际发生的教学方式与学习经历。塔巴的改良既关注课程内容的知识属性,又注重课程的实践特质,从课程内容的纵横结构上进行一体化改良,进而从微观层面关注学生在课程内容中的意义获得和发展成长。

我国课程内容编制的问题常在于关注课程内容的宏观结构而忽视学生生活的微观体验,进而导致理智知识丰富而真实经验贫乏。例如我国现代课程结构的典型载体“课程方案+学科课程标准+教科书”^④。在学科课程一统天下时,课程方案与课程标准罗列学生在学校学习中所要学习的概念、原理等知识,教科书按照学生的认识水平以尽可能有利于学生理解的方式,将这些概念、原理科学准确地呈现给学生,课程内容结构与学习方式相互适宜;而当学习方式出现以学生自主性探索的实践时,这种课程结构及其载体在促进学生主动学习和深度体验方面则显现出功能乏力的问题。

为进一步精制课程内容的纵向结构,新课标通过设置“学习内容、学业要求、教学提示(包含教学活动建议与学习方式)”,重构课程与学生的互动空间,促进学习内容与学生个体之间的真实意义的发生。在三维立体的课程微观结构中,“学习内容”关注“学什么”——各学科每年级应该学习哪些知识;“学业要求”关注“学得怎么样”——明确学生的学业质量等级与要求,为学习的过程性评价提供判断标准;“教学提示”关心“如何教与学”——详细说明教学方式、学习方法和关键环节。值得关注的是,“教学提示”不仅包含教学活动建议,还包含与之对应的学习方式,“是对学生学习必需经历的基本而典型的活动的强调”,是在课程内容和学生行为的基础上,“将隐含的‘第三维’即学生典型活动显性化、展现出来”^⑤。这种建立在“学什么”和“学得怎么样”之间的教学活动,本质上就是学生真实的学

① 崔允灏《学科实践,让“自主、合作、探究”迭代升级》,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2023年5月25日访问,http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54382/zjwz/202204/t20220421_620105.html。

② 拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,施良方译,人民教育出版社1994年版,第49页。

③ Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York: Harcourt, Brace & World, 1962), 347-379.

④ 丛立新《课程论问题》,第205—207页。

⑤ 郭华《落实学生发展核心素养 突显学生主体地位——2022年版义务教育课程标准解读》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2022年第4期,第111页。

习经验。因为它是一种“双重顺序”,同时兼顾“内容与学习经验(指学生在学习活动中的智力活动)”,“把内容与预期的学习行为结合起来”^①,能够在学生的心理上、行为上建立一种真实的意义关联和精神互动,从而在内在改变学生主体的心理结构。如此,学科知识、行为标准、学生活动三要素在更加微观的层面上统整合一,有效地避免目标、内容、学习方式机械关联导致的无意义学习,使得课程内容成为学生与世界真实对话、呈现自我、实现自我的真实情境。

如果说学科核心概念是将符号知识转化为课程意义上的学习内容,学科实践是将学习内容转化为活动化的教学设计,那么学习经验则是对教学设计微观结构的进一步精致化,是最接近学生发展需要和发展可能的微观活动,它是与学生个人关联最为密切的最近发展区和成长域。值得注意的是,学习经验并不等于教学过程的一环或切片,而是强调整体分析后对学习方式的具体定位与设计。因此,将学习经验作为课程内容的微观结构,其载体形式也是因时而异、多种多样的,如以挑战性的学习任务,进阶性的实践活动,以问题为导向的项目式学习,以基本概念或原理为学习内容的讲授教学。而不论其具体形态如何,微观的学习经验内部都应包含知识的逻辑线、活动节奏的进度线与学生认识的进阶线。

三 引领学生主体发展:课程内容结构化育人的学理逻辑

新课标“坚持素养导向,体现育人为本”^②,在课程内容的组织与选择上表现为通过课程内容结构化增强课程的育人功能,促进学生的全面发展。因此,课程内容结构化不仅是课程内容本身的修订与调整,其本质上是课程价值实现方式的整体性变革。即超越技术指向的课程编制观,转向育人指向的课程功能观,让学生在主动参与课程内容的过程中获得高效率、高品质的发展。那么,这种引领学生主体发展的课程内容结构有何内部逻辑呢?我们可以从条件、过程、结果三个方面加以认识。

(一)明确知识的教育立场是课程育人的逻辑前提

历史地看,“知识是现代教学的基础性的第一要素。没有系统的科学知识就不会有现代学校教学,没有知识教学就不会有个体学生自觉迅速的成长。”^③因此,承认知识及其价值是学校课程与教学发挥育人功能的首要前提。那么,如何从本体上理解知识及其教育价值呢?具体而言,“知识依存于社会背景和种系经验,知识是由符号表征、逻辑形式和意义三个内在要素相互关联构成的整体”^④,兼具客观性、生成性与意义性。

其一,知识作为符号表征,本身具有客观性。客观知识是人类千百年来不断尝试与探索凝结而成的优秀成果,本身具有理性的光芒、无限的智慧和严密的逻辑,代表人类对世界认识的最高水平。作为事实,它需要被人们知晓,作为智慧,它值得被人们学习。同时,客观知识具有完善的结构体系,以这种系统性、高认知水平的知识作为课程内容的选择基础,有利于为学生提供高级先进的学习养料,保证学生认识的速度、宽度与广度,为学生粗糙的生活经验向高级的核心素养的转化提供具体的载体和明朗清晰的进阶路径。

其二,知识本身具有生成性,既包括发生过程,又指向有意义的实在结果。知识的生成与人类探索世界之时的经验过程或认识过程不同,探索阶段的认知发生包含试错的成分,并不是所有的实践探索都能形成客观知识;而知识的发生则不同,它既包含关键的思维过程、高级的情感体验、可贵的精神品格,又指向有意义的认识结果。以知识生成逻辑作为课程内容的结构依据,便能够保证学科内容与学科实践是基于人类科学探索的经典实验,保证学生的实践内含高级的情感、高尚的精神与高明的方法,避免学科实践活动因虚假探究与表演学习而娱乐化、弱智化。

可以说,客观性、科学性和真理性是课程知识的第一性,不能因为知识的建构性而否认知识作为课程内容的基
础,否认知识本身的真理性。从教育意义而言,如果无视知识的客观性基础,仅仅将建构性“认识”当作课程内容,那便是将课程内容等同于粗糙的生活经验,等同于无论真假的信
息。正如迈克尔·扬对当前学校建构主义思潮的反思:“如果在
这种结合和重视中忘记甚至否认日常经验与学校和课程知识的
差别,看不到学校和课程知识本身的客观独立性和‘浮现’/
超越性,以至于力图以这些日常的社会生活经验取代学校和
课程知识,那就不能不说是‘过分’了。如果没有对理论知识、
学校知识与日常知识、非学校知识的区分,教师的角色就可
以被简化为不过是辅助者、支持者,而学校知识也将和网络
搜索引擎上随处可得的‘信息’毫无区别。”^⑤

① Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, 436.

② 中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,第11页。

③ 郭华《知识是个百宝箱——论现代学校的知识教学》,《北京大学教育评论》2021年第4期,第67页。

④ 郭元祥《知识的性质、结构与深度教学》,《课程·教材·教法》2009年第11期,第17页。

⑤ 文雯、谢维和《译序》,迈克尔·扬《把知识带回来:教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向》,朱旭东、文雯、许甜等译,教育科学出版社2019年版,第8页。

(二)学科课程的实践逻辑赋予学生强有力的知识结构

课程知识是实现课程育人价值的逻辑前提,但是并非课程育人的充要条件。这个时候的课程还只是一个“蓝本”或“方案”,只有真正地实施于学校教学时,真正地引发学生的经验改造时,它才是真正的课程内容。新课标对课程内容结构的一体化改进,不仅关注课程内容的真实性,而且关注课程育人的实现方式。“突出学科思想方法和探究方式的学习,加强知行合一、学思结合,倡导‘做中学’‘用中学’‘创中学’”^①,将学科知识与活动方式相统一的学科实践作为育人方式。与学科中心或活动中心型课程不同,学科实践是以内部静态逻辑为前提的动态生成。即一方面立足学科知识,将抽象的、干瘪的符号知识“展开”呈现,通过知识情境化塑造强教育性的文化空间;另一方面关注学生的主动学,注重调动学生的全身心投入和自主活动,通过师生、学生之间的交往生成社会性情境;基于二者的张力与平衡构建学生的精神世界。其实践旨趣集中地表现在以下两个方面。

其一,从共时性上看,学科实践的空间结构具有“典型性”与“纯粹性”,能够保障学习结果具有深度。基于结构化课程而设计的学习情境,不是自然而然的社会实践或日常生活,而是凝聚知识生产的关键环节、先进方法、高级情感和崇高精神,隐含密集的高水平认识的文化世界、精神境界。在这一空间中,学生学习课程内容的过程,就是体验、经历知识探索的经典过程,这能够保证学生通过课程内容而获得高水平的科学知识 with 精神价值。同时,学习空间的设计并非毫无根据的主观想象,而是基于代表人类认识最高水平的科学知识,这便从本质上决定了学生的学习活动区别于一般的社会生活,具有先进的思想知识和高级的审美趣味;同时避免基本知识和基本技能被弱化,避免“过程、方法目标,出现了‘游离’的现象”,“情感、态度、价值观目标,出现了‘贴标签’”^②等娱乐化、弱智化的浅层学习问题。

其二,从历时性上看,学科实践的整体节奏具有“自主性”与“开放性”,保障学习过程发生真实意义。基于结构化课程而设计的学习情境不同于以往静坐式、灌输式的知识记忆,也不同于内容泛化、目标虚化、过程无序的“为情境而情境”,而是将知识逻辑与学生的认识规律恰切统一,让学生自主参与、自主活动。不可否认,学生作为独立的个人,他是自身的主人,他的意识可以支配他去自由选择、自主行动;但是,我们也必须理智地认识到,“没有对各种可能性的明智认识的自主性,只是一种浪漫主义的断言”^③。正是由于学习情境对知识逻辑和学生认知的双重考量,才能为学生的每一步学习提供正确的知识内容与科学的方式方法,引导学生利用合理的学习方式去学习对应的具体知识,引导学生沿着清晰有序的逻辑脉络去思考、去探索,从而保障学生的学习过程具有饱满的情感体验、明确的探索方向和具体清晰的行动路径。而正是这样明确的方向、可用的方法以及具体的内容载体,帮助学生触摸世界的真相,感悟生命的意义,进而勇敢奔赴未知的世界。

(三)学生的主动学习是学生主体精神发展的保障

“教育,归根到底,就是把人类的客观精神转化为个体的主观精神,把人类的文化经验转化为个体的人生经验,形成个体的完整性、独特性,使得个体在生活中发展生活的艺术与智慧”^④。学生主体是实现课程内容结构化育人的关键要素,在对此精进思路的选择上,新课标既没有选择浪漫主义那般“放弃知识,以确保学生在教育过程中的自由”,也没有选择理性主义那般“暂时忍受教育过程的压制,以最终求得知识给人带来的光明”,而是坚守教育的逻辑,以学生作为课程主体,将课程看作学生个体认识和主体精神不断进化的过程或中介,在课程内容的微观结构上整合知识逻辑与认识逻辑,对此进行一体化的改进与优化。如在宏观层面上建立“学科核心概念”谱系,为学生认识发展搭建可能的进阶之梯;在中观层面上倡导学科实践,建立学生认识与课程知识的深度关联;在微观层面上设置跨学科主题学习活动,以主题单元的思想预设学生的学习经验,具化学生学习方式,提升学生学习的意义感和获得感。对学生要素的关注,对学生主体活动的精制,有助于引领学生主动活动,激发学生的潜在力量和无限潜能,促进学生主体精神的不断进化与持续发展。

值得注意的是,学生的主体发展并非人类自发的探索实践过程,也不是波普尔所主张的客观知识的否定之否定过程,而是普遍的理性认知与个体的价值判断之间的双向互动与博弈,是学生作为主体的个体知识不断完善、自主精神的不断发展的过程——我们可以将其概括为“双向实践”。

具体而言,学生通过课程本身的真理性获得普遍知识,提升理性认知能力;同时,学生通过体验文化情境中的情感、信念、精神,逐步建立个体性的价值体系与判断力。在新一轮的学习活动中,学生基于个体知识而整体性地参与

^①中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,第5页。

^②余文森《新课程教学改革的成绩与问题反思》,《课程·教材·教法》2005年第5期,第4页。

^③彼得斯《教育与人的发展》,王佩雄、马加乐译,瞿葆奎主编《教育学文集》第2卷,人民教育出版社1989年版,第649页。

^④金生鈇《理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论》,教育科学出版社1997年版,第118页。

学习情境,通过认知、价值、情感的综合作用而进行个体性的选择与个性发展。由此,课程内容不再是外在于学生个体的、固化的社会共识,而是学生主体的、不断进化的个人认识;课程内容不再是学生机械行为的刺激源或盲目的动手操作,而是学生走出自身局限与世界对话,并从普遍性审视自身的精神反思与理性实践;课程的育人逻辑随之由其本身的“结构—认识”价值转化为“意义—关系”价值。“这种意义关系应该比认识关系更基本、更深层、更具包容度。首先,它不排斥学习者对课程知识的认识,但这种认识更强调生成性、体验性、文化性,强调学习者对知识的个人心理意义的建构。其次,更为重要的是,它强调课程知识对学习者的精神意义,强调知识的价值不仅仅在于提高认识、发展能力,更应使学习者感受到生命的充实性和意义性,能够对个体有意义的生活给予滋养、护持”^①。尤其在信息社会,人类知识浩如烟海,犹如“通天图书馆”一样无所不包、飞速增长,以至于“任何一个孩子再也不可能——在社会上和学术上——像他的父辈和祖辈那样,生活在同一个类型的世界上”,人们必须“培养他们适应尚不了解的未来”^②。对于教育而言,课程的功能必须由“知识掌握”转向“主体精神”的发展,课程的责任也应由“知识分发”转向“心灵再造”,培养学生的自主精神,让学生成为未来社会实践的主人。

总之,新课标课程内容结构化育人,既是对课程实践问题的回应与解决,也是对课程育人功能的理论研究,标志着具有中国特色的课程编制理论进入新阶段。

Which Kind of Curriculum Content Structure Has the Most Educational Value: On the Educational Logic of “Structuring Curriculum Content” in New Compulsory Education Curriculum Standard

Zheng Hongna

Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China

Abstract: Under the guidance of core literacy in the new era, curriculum content research should not only answer “what knowledge is the most valuable” and “whose knowledge is the most valuable”, but also “which kind of curriculum content structure has the most educational value”. By examining the structure of curriculum content in practice, this paper divides the primary curriculum content structure into knowledge logic-based, child-centered activity-based, and integrated types. There are mainly problems such as the loss of knowledge value, the irregularity of element combination and the absence of students’ learning experience. The new curriculum standard in China strengthens the educational function of curriculum content through the structured organization of curriculum content. It involves compiling core concepts in each subject to enhance the educational logic of subject-specific courses, advocating subject practices to optimize the forms of teaching activities in subject-specific courses, and incorporating learning experiences to refine the microstructure of student-centered activities. The underlying educational logic behind the structured organization of curriculum content is to guide the development of student agency. It recognizes that the educational standpoint of knowledge is a prerequisite for the educational function of curriculum knowledge. The practical logic of subject-specific courses equips students with a robust knowledge structure. Active learning serves as a guarantee for the development of student agency and their intellectual growth.

Key words: structuring curriculum content; curriculum function; the development of student agency

[责任编辑:罗银科]

^①李召存《课程知识的生存论透视》,《教育理论与实践》2006年第8期,第35页。

^②丹尼尔·贝尔《后工业社会的来临——对社会预测的一项探索》,高铨、王宏周、魏章玲译,新华出版社1997年版,第186—187页。