

“学校知识”与课程标准

● 钟启泉

一、从课程社会学看“学校知识”

课程社会学把学校中所传递的知识,视为课程如何加以组织、分配的知识结构与过程的问题。就是说,“学校知识”的问题,与其说探讨应当是什么知识,不如说探讨学校知识和课程的构成原理本身存在的基础。

课程社会学研究的一个焦点是,阐明课程组织的结构性分配原理,诸如学校知识选择之际的权力介入,课程编制中组织知识时的“分类”与“分层”之类的分配。早在20世纪60年代末至70年初,英国的新教育社会学派就主张,必须立足于社会观点去理解课程,把学校中所教学的知识内容作为教育社会学的中心课题来研究。这是因为,课程不是天经地义的存在,而是在同政治、经济、文化的相互作用之中形成的“社会构成物”。韦伯(Weber, M.)的“支配社会学”和舒茨(Schutz, A.)的“现象社会学”从“不平等的观点”出发,把社会不平等同学校知识联系起来,揭示了课程是在一定的社会背景之中形成的,同权力与财富的分配密切相关;对于政治经济结构的维系起着重要的作用。^①阿普尔(Apple, M. W.)则从体制、意识形态批判的角度,揭示了支撑现行体制的意识形态是构成课程内容与形式的关键因素。

课程社会学的另一个焦点是,揭示“学校

知识”的本质。学校所处置的信息、知识仅限于社会文化与信息的极小部分,这种在学校里所授受的信息与知识谓之“学校知识”(school knowledge)^②。70年代以来,新教育社会学派以知识社会学为背景,以知识概念为基础分析、考察课程,并抓住学校知识的问题展开批判。在他们看来,“学校知识”即使是通过正式课程加以授受的,也存在着教学过程中借助师生之间的交往和相互解释而加以再定义、再建构的一面。就是说,注重通过“隐蔽课程”所授受的学校知识。他们强调,我们应当认识到学生不仅从每日每时的课堂教学与顺应制度要求接受一定的规范价值的隐蔽灌输,而且教育体制之外的职业、权力、意识形态、文化知识等的分配与控制同学校生活的各个阶段紧密结合在一起的事实。

“学校知识”批判就是在这种问题意识的背景下展开的。日本课程学者长尾彰夫说:“学校是通过传递人类文化遗产——科学知识,去谋求儿童成长与发展的机构与组织。不过,现实的学校果真如此吗?否,学校难道不是在发挥着管理、支配、控制儿童的功能么!——可以说,对于‘学校知识’的批判就是从怀疑‘至善的学校’开始的。”^③学校所选择、组织、评价的知识被人认为是重要的知识——“优先知识”(highstatus knowledge)。英国教育社会学家杨(Young, M. F. D.)指出,这种知识具有如下特征:强调同口头表达相对立的、借助书面文字的“文字文化性”;在学习过程与学习

成果的评价中回避合作的“个人主义”；学习者的知识是零碎知识之堆积的知识的“抽象性”；知识同日常生活和经验脱节这一“无关联性”。^④杨所指出的这些弊端尽管有些抽象，却是不难理解的。纳入学校课程并认为是重要的，就是借助文字以教科书形式所传递的那些学术性、理论性知识。这种知识的掌握过程与评价是以每个儿童为基础，成败得失的原因终究归结为儿童个人。倘若这种知识的掌握失败了，也不完全归因于知识方面。长尾还引述了日本教育学者驹林邦男对日本教育现实的抨击，指出“学校知识”的特点是“迂回性”、“交换性”、“片断性”。^⑤所谓“迂回性”就是指学生在学校里学习的大部分，不是他们的日常生活世界，而是通过语言化了的以他人经验为中介的。在“教室”这一专门学习的制度性空间间接地学习客观现实；所谓“交换性”是指对于初、高中学生来说，学习“学校知识”乃出于“交换”的动机，能够直接地、确凿地起作用的是升学考试时派用场的知识；所谓“片断性”是指学校里所教学的知识在一门门“学科”和课时表的框架中被分割成支离破碎的知识。在应试教育的体制下，“知识的掌握”成了求得应试成功的手段。学生在学校里专注于积累知识，而积累的知识就像商品那样，用来换取应试的成功。这是不折不扣的“学校知识”商品化。在“学校知识”商品化背景下，学校所教学的知识不管如何陈腐过时、脱离现实也无需过问，只要有助于应试。而且，积累商品化知识的过程和作业终究是依靠孤独的个人来承担的。在以选拔和分等为前提的应试教育体制下，掌握知识的过程与作业始终处于以他人为敌的竞争之中。

我国 80 年代以来对于“应试教育”、“应试学力”的批判实质上就是一种“学校知识”批判。自斯宾塞 (Spencer, H.) 提出“什么知识最有价值”以来，揭示知识的价值一直是课程研究关注的重要课题，各种各样的课程编制也同这个问题密切相关。不过，这个问题从某种意义上说总是围绕着“使用价值”——“什么知识对于学习者的现实生活 and 人格建构最具有价值”——提出的。然而，商品化了的“学校知识”已经丧失了这种“使用价值”，惟有用于应试的“交换价值”了。而在这种丧失了

“使用价值”、惟有“交换价值”的商品生产中所导致的必然结果是，一味适应消费者的需求，无休止地扩大“应试学力”的生产。这样，课程内容庞杂、课业负担过重，也就是势所必然了。近年来我国地区之间、学校之间的“教育落差”、“学力落差”愈益加剧，从而加剧了“应试竞争”。只要现行的学校教育政策和教育舆论依然维护甚至人为地加剧这种落差；只要惟“交换价值”的知识观依然横行，学生过重的负担就不会有所改观。

“应试竞争”扼杀了青少年的健康成长，面对“高分低能”甚至“泯灭人性”的现象，我们应当痛定思痛了。联合国教科文组织强调现代教育的“四根支柱”——“学会认知、学会做事、学会共生、学会生存”，我们不妨围绕这个“生存能力”的思路来界定理想的“学校知识”。^⑥可以考虑三个层次：社会生活和学校学习所必要的知识、技能，诸如读、写、算技能和各门学科的基础知识；渗透于各学科和学科之间的科学思考方式；作为社会生活所必要的价值观、态度。换言之，作为素质教育的“学校知识”大体应当包括三个侧面：一是作为认识事物与现象之结果的“实质性知识”，一般称为知识技能。二是掌握信息与知识的“方法论知识”，即学习方法。三是为什么而学习的“价值性知识”，是同克服知识的非人性化、同知识的活用相关的。素质教育区别于“应试教育”的一个标尺就是关注“方法论知识”和“价值性知识”。这是一种从“实质性知识”向“方法论知识”的重心转移，是一种广义的“学校知识”概念。

二、“素质价值”与课程标准

新教育社会学派从知识社会学的知识概念出发把握课程，把“课程”视为“旨在充分地满足他人的期待所要求的知识的社会处方”。确实，在实证地分析作为“社会构成物”的课程场合，运用狭义的知识概念是便于操作的。不过，仅仅限于狭义的知识概念来把握课程的内容是有问题的。不错，价值观（世界观、人生观、价值观）和态度（包括情感）、技能是伴随知识的习得而形成，但意味着事物与现象之认

知内容和判断标准的知识同价值观、态度、技能在性质上是不同的,无论无视后者或是把后者囊括在前者之内都不妥当。如何整合这些要素,并且成为课程研究的有效概念呢?为了得出适当的回答,首先必须注意的一点是,教育内容是从一定的历史背景的文化体系中,根据某种价值判断作出选择并赋予教育价值的。构成教育内容的学术知识、政治价值观、道德态度、艺术作品、工艺制作、演奏技巧等等都是旨在教育的经由社会性过程而选择出来的价值。这些是文化价值中特别用于教育而选择出来的,可以作为“教育价值”的概念来理解。这样,课程可以界定为“教育价值的组织”。构成教育内容的这些基本要素,借助“教育价值”的概念就容易把握了。不过,我们还必须注意到,价值观、态度、技能、知识等等这些教育价值在社会中占有一定的地位,维持着一定的社会关系。个人作为社会的成员要承担一定的地位、角色,就得学习一定的价值观、技能和知识,并加以内化。社会成员是否掌握这些教育价值,无论对于个人还是社会都是生死存亡的重大课题。构成课程内容的价值观、态度、技能和知识是社会行为得以实现,地位、角色的体制和文化体系得以维护的宝贵的社会价值;是形成人们作为社会一员必要素质的教育价值。从构成社会生活所必须的“素质”这一价值的意义上,日本学者用“素质价值”的概念加以囊括,^①我想还是比较妥贴的。个体在发展过程中接受、内化一定的“素质价值”,根据需要外化为行动。否则,便不可能获得并维护地位、角色的社会作用。从社会角度看,“素质价值”倘若不为每一个社会成员适当地接受和内化,复杂的社会交互作用便不能展开,社会关系及政治经济结构便不能维持。事实上,在近代以来分工进步的业绩主义社会里,使新生代适当地内化“素质价值”,以维护一定的经济水准及社会文化政治制度,满足种种需求的必要性提高了。而“学校”就是选择社会所必要的、适当的“素质价值”(教育内容),使新生代有组织、有计划地加以学习和内化的机构。这样,所谓“课程”无非就是从教育角度把“素质价值”加以适当分配和分层,使学生学习和内化的计划和装置。

作为“素质价值”之分配计划的课程的重要性随着社会的进步而提高。分工的进展、职业专门性的提高、对资格的重视和业绩主义的渗透等等,要求更适当、更有效,因而更有意识地分配“素质价值”。这种要求可以大体分为如下两种:一是对应于社会分工的要求——职业性、专业性的“素质价值”(用于分工的“素质价值”)的分配;二是对应于社会统整的要求——公民教养的“素质价值”(用于统整的“素质价值”)。中小学的课程必须根据上述两种分配要求加以设计。没有分工和统整这两种“素质价值”的分配,社会的形成和维系就会发生故障。事实上,近代以来,各国为了保障有效的“素质价值”的分配在公共权力的支配之下,借助学校和课程表现出权威性、制约性的倾向。这就是说,学校中的“素质价值”的分配是借助课程——以正统性的标准限定学习的目标、内容、教育对象和课时,通过拥有权威性的教师来实施。赋予正统性的课程标准往往是由公共权力机构制定的,学校里的师生都受制于这种分配过程。正因为这种权威性、制约性,学校的“素质价值”分配才赋予了社会正统性,才能发挥强有力的效能。这样,作为“素质价值”之分配的课程标准,集中地反映了公共权力行使者的要求与价值观。尤其是在国家权力机构行使“素质价值”的管理与控制的场合,更是反映了国家利益甚至民族主义的意识形态。“素质价值”与社会发展的关系,从分化功能与统整功能的视点看,就容易明白了。就分化功能来说,社会在地位、角色、职业阶层(收入、财富)这一点上是分化的、成层的。“素质价值”体系也是适应了这种分化和成层,而分成多种类、多阶段的。不同种类、不同阶段的学校课程所处置的知识内容不同,就很好地说明了这一点。借助内化“素质价值”,形成了社会成员所必要的“素质资本”,从而维持一定的地位、角色体系,形成一定文化水准的社会。再从统整功能看“素质价值”与社会的关系,某种“素质价值”即形成公民道德素质的价值,是求得社会和谐与稳定的基本条件。诸如,法律面前人人平等,社会主义、集体主义、爱国主义的信念与情怀,保护生态环境等等的公民价值;尊重人格,尊重生命,关怀体谅等等道德

价值,所有这些价值应当是我国超越地位、角色的体系或是职业体系中的分化、分层,解决人们的共同问题。优化人际关系、谋求社会进步所不可缺少的。这也可以说是公共的“素质资本”,无论对于社会和个人都是必要的。

这样看来,研究“素质价值”的分配是制定课程标准的必要步骤。以往我国课程计划的制定往往满足于教育方针层面的表述,着力于知识点的安排——“知识价值”的分配与落实。所谓“研究”,充其量不过是拘泥于现有学科内部的局部知识点的调整增删而已。反映在课程实施中,崇尚“知识价值”(分数价值)达到了“一分抵万金”的地步,却忽略了健全人格的“素质价值”。然而,“分数价值”与“素质价值”的关系毕竟是局部与全局的关系。这样,探讨“素质价值”的问题就突现出来了。

三、编制课程标准的视点

国家教育部正在策划新一轮国家规模的课程改革,计划在2000—2010年间,以邓小平的“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”为指针,构建一个开放的、充满生机的有中国特色的社会主义基础教育(涵盖学前教育、小学教育、初中教育、普通高中教育)课程体系。不用说,这种改革需要“理论先行”,需要种种层面(课程政策、课程理论、课程实践)的研究积累。编制课程标准的视点与架构,就是其中一个紧迫的研究课题。

编制课程标准的认识前提是,从知识论、社会文化论、学习论等等的角度作出理论思考,明确课程构成要素——课程目标、课程内容、课程实施、课程评价——的基本内涵,以及这些要素的相互关系。这里,试从课程设计的基础理论出发,探讨编制课程标准的若干基本视点。

(一)课程目标的分解与落实。课程编制的第一个实践课题就是设定“课程目标”——教育目的与目标的明确化、具体化,而课程目标往往表现为“学力目标”。所谓“基础学力”(或“基本能力”)就是预期大多数学生能够达到的最低限度的国民素质要求。一般作为课程标准编制的前提就是首先界定各学年阶段应当达到的“基础学力”或是“基本能力”,然后再设定学科或

“学习领域”。例如美国大学入学考试协议会(CEEB)自1983年以来推出一系列研究报告,界定了美国普通高中生必须习得的“基本能力”为阅读能力、写作能力、说听能力、数学思维能力、推理能力、探究能力、观察能力、使用电脑能力,并且描述了落实这些“基本能力”的六门“基础学科”——英语、艺术、数学、理科、社会科、外语^⑧。

不同时代,不同学者持有不同内涵的学力观,这是自然的、必然的现象。在学力论争中偏于科学知识之类的客观侧面的学力论和偏于态度、兴趣、动机之类的主观侧面的学力论,长期对立,各有其合理的内核。联合国教科文组织提出的“学会生存”的命题,作为新时代学力概念的核心受到了国际教育界的关注。“生存能力”所强调的不是纸上谈兵的知识,而是活生生的生存智慧。这意味着学生应当形成“能动的学力”而不是“被动的学力”,“充实的学力”而不是“贫弱的学力”。“学力”原本有两层含意,一是指业已习得的现实的学习能力;二是指潜在的未来的学习能力。两者是不可分割的统一体。所谓“基础性学力”与“发展性学力”也不是两个不同的概念范畴,只是旨在便于分析而作出的同一概念范畴的两个侧面。最近,我国教育界有人把完整的学力概念分割成“三种学力”——“基础性学力、探究性学力、发展性学力”并试图“建构”对应于上述三种学力的“三种课程”——“基础性课程、探究性课程、研究性课程”,缺乏理论与实践的依据,我以为是不可取的。^⑨作为课程实施之成果的“基础学力”同“课程目标”处于表里一体的关系。布卢姆(Bloom, B. S.)倡导的“教育目标分类学”使得学力问题的抽象论争宣告终结,表明了分析性、实证性研究学力的取向。这是值得我们的效法的。

(二)课程内容的精选与组织。体现基础教育课程内容的基础性、发展性的有效策略就是界定“核心知识”。所谓“核心知识”系指“所有的人拥有的普遍经验,和赋予我们生活以意义的人类存在所不可或缺的条件”。波依尔(Boyer, E. L.)认为,基础学校提供的“核心知识”应当包括“生命周期”、“符号使用”、“集体一员”、“时空意识”、“审美反应”、“天人相依”、“生产消费”、“高尚生存”,等等。^⑩这八种“核心知识”实

际上反映了它们在人生旅程中的顺序。这些“核心知识”基于人类的共同经验,有助于整合传统的科目;有助于学生理解种种学科知识所拥有的关联性;有助于学生把书本知识同实际生活联系起来。他认为,基础教育学校应当围绕“核心知识”设计“学科”或“学习领域”,渐次复杂地螺旋式展开,形成统整的课程。

“学科”是学生学习的装置,其中心任务是使学生习得基本的科学、艺术、技术,并借以形成认识能力。它们在课程中存在的根据是各自不同的认识方法和认识对象。就认识对象而言,可以分为以自然认识为对象的理科和以社会认识为对象的社会科;就认识方法而言,可以分为以文字与数字为中介的认识(主要是读、写、算)和通过色、形、音等表象认识客观实在的艺术性认识(音乐、美术、舞蹈、戏剧)。这样就形成了一些“学科群”^①:牵涉读写算的称为“工具学科”(tool subjects);牵涉自然认识与社会认识的称为“内容学科”(contents subjects);牵涉技能习得的“技能学科”(technical subjects)等等。这种区分当然是相对的,不过是根据认识对象的主要侧面、认识方法的主要特征来作出的区分。随着社会信息化带来的知识更新和繁杂化,愈益要求学科知识的关联和整合。这样,学科的边界愈益受到关注,甚至出现了以跨学科的“学习领域”代替分科主义“学科”的趋势,终究形成分科与综合学科并存的格局。

(三)教学环境的设计与优化。这个视点是作为文件的课程付诸实施时的方略:根据学生的实际,教师能够发挥何种程度的创意,如何尊重学生的人格、把握学生的实际,如何根据学习理论组织课堂教学及其他具体的学习活动等等。就是说,教学环境原本是“人工环境”。教学环境的设计不是简单的“物的教学情境”的设定,而是包括了教师的自我变革在内的“人的教学情境”——“对话场”或“关系场”的设计。在这里,“学”是学生借助于能动地形成经验而发现意义的过程;“教”则是教师帮助学生发现、理解教材的意义并付诸行动的技术过程。就是说,“学”与“教”彼此不可分割、相辅相成。教学环境的优化需要教师关注相辅相成的两个方面:一是“信息化”。信息化教学媒体的运用和“信息教育课程”的开发,使得教学突破了传统的“教师

中心、教科书中心、教室中心”的局限,不仅有助于理解各门学科的内容,而且有助于培养“信息能力”,即有助于提高学生对于信息技术的知识和理解、信息技术的操作技能、程序设计和评价的能力。二是“生活化”。教学不能满足于间接的经验和虚拟的沟通。现代学生多的是虚拟体验、间接体验,却少有自主的“生存”体验。现代教学如何“回归生活”、“贴近生活”,在各门“学科”或“学习领域”中引导学生积极地汲取“生活体验”、“自然体验”、“劳动体验”、“参与社会的体验”等等直接体验,显得越发重要。直接性的体验活动将会促进学习动机,使之习得自主学习的方式,同时也有助于领悟学习的快乐和成功感。

(四)评价指标的拓宽与分层。课程评价突出两个方面的要求:学生评价和课程实效评价。现代兴起的智力理论都否定单一智力的看法,主张人类的心智能力是多元的,包括了语言智力、数理逻辑智力、空间智力、音乐智力、肢体运动智力、社交关系及内省智力等等,因此,“评价指标”也应当是多元的,而不能仅仅限于传统的教学评价所偏重的智育或学科知识的评价。除知识技能之外,尚包括学生的道德品行、人际关系、学习态度、兴趣特长、方法和习惯等方面,旨在发现和发展学生的潜能。“课程实效评价”可以通过“学生评价”进行,也可以借助“教学分析”进行。这种评价牵涉学校整体规划(学校的年度计划、年级班级计划)层面、教材层面、教学过程层面的评价。

本文只是列述了我国课程标准编制中笔者认为需要关注的若干基本视点而已,随着课程改革实践的进展,我们对于课程标准的问题一定会有更新的认识。这里我想强调的一点是,我国基础教育的使命就在于为每一个学生奠定扎实的“学力成长”和“人格成长”的基础。基础教育的课程目标需要准确定位,不能任意拔高。目前一些普通高中,特别是重点寄宿制高中在规划课程目标时,甚至标榜什么“造就占领科技制高点的一流人才”,背离了基础教育的基本性质和任务。种种事实说明,课程改革的实践不能随心所欲,需要有课程理论的支撑。其实,大凡“课程改革”总要经历“标准编制—教材编写—教学实施”等等的环节,

(下转第 68 页)

数; (4) 专业平均规模; (5) 教师周授课时数; (6) 实验课开出率(%) ; (7) 教师中相当大学本科学历的比例(%) ; (8) 实验课占总课时的比例(%) ; (9) 实验课开放(小时/周) ; (10) 女生占在校生的比例(%) ; (11) 在职教师参加培训的人数。

世行这套学校教育效益指标, 为我们更好地评价中小学办学效益, 提供了可供借鉴的参据。

3. 外资教育贷款管理模式值得推广借鉴。

世行外资教育贷款经过多年实践, 已经形成了一整套较为成熟的管理模式。诸如资金实施“归垫报账制”管理模式, 即在项目实施过程中各项资金均在垫资完成后, 才能拨付贷款资金; 土建工程 设备采购采用招标模式, 即招标承包管理, 管理中坚持公开、公平、公正、凭证和可靠的竞争原则; 以及在项目实施过程中所有的文件、资料、报表等均归档管理。概括起来讲, 世行实行的是“封闭型并加强过程管理”的管理模式。这套管理办法规范、严格、实用, 保证了整个项目的顺利实施, 按时完工。给我们提供了很好的教育管理经验。我国后来实施的“国家贫困地区义务教育工程”项目, 采用和借鉴世行这套管理模式, 也收到了很好的效果。

4. 外资教育贷款硬件和软件同步立项协

(上接第 54 页) 而且在这些环节之间总会存在某种“落差”。关键在于我们一定要正视这种“落差”。我以为, 克服“标准编制”与“教材编写”之间“落差”的惟一策略是“学术讨论”, 而克服“教材编写”与“教学实施”之间“落差”的惟一策略是“教师研修”。只有在这种“学术讨论”和“教师研修”的过程中, 我们的课程观念才会得到变革, 新的“课程文化”才可能创造。

注:

① 熊谷乘一:《教育中的知识控制与权力》, 载《创价大学教育学部论集》14号, 1983年第 23~ 32页。

② 阿普尔等:《学校文化的挑战》, 东信堂 1993年版, 第 201页。

③④⑤ 长尾彰夫:《学校文化批判与课程改革》, 明治图书

调发展

世行外资教育贷款为了保证教育质量, 充分发挥项目贷款资金的效益, 从各项目县和项目学校立项伊始就特别注意硬件与软件同步建设和协调发展。硬件建设包括: 土建工程 教学仪器设备采购、课桌椅和图书资料购置等。软件建设包括: 人员培训、教育教学改革科研课题等。在项目实施过程中, 人们往往重视项目的硬件建设与发展, 忽视软件的建设与发展, 如果仅有硬件建设, 没有软件建设, 那么硬件利用效率将会受到影响, 甚至会出现闲置不用的状况。软件中特别是人员培训, 包括项目管理、人员培训、校长培训和专任教师、教辅人员培训更为重要, 诸如, 为了保证人员培训的质量, 世行官员协调同中方专家组还拟订了人员培训质量指标检测体系, 便于对人员培训质量进行检查, 保证人员培训质量要求。由于经过严格对各类人员的培训, 各类人员素质有了明确提高, 才使得外资教育贷款项目按照规范要求顺利实施和完成, 才使得各类硬件建设设施得以充分利用, 并发挥出了应有的社会和经济效益。

[作者系北京师范大学教育系教授, 北京 100875]

(本文责任编辑: 朱 珊)

1996年版, 第 55~ 56页、56~ 57页、53页

⑥ 联合国教科文组织(联合教科文组织总部中文科译):《学习——内在的财富》, 教育科学出版社 1998年版, 第 76~ 88页。

⑦ 木原孝博等编著:《学校文化社会学》, 福村出版 1993年版, 第 61页。

⑧ 美国大学入试协议会著, 中岛直忠编译:《提高学力的目标与对策》, 教育开发研究所 1989年版, 第 11~ 38页。

⑨ 参见钟启泉:《学力·创造性·自我教育力——若干教育术语辨正》, 载《教育参考》1999年第 1期。

⑩ 波依尔著, 中岛彰夫主译:《基础学校》, 玉川大学出版社 1997年版, 第 107~ 131页。

⑪ 广冈亮藏主编:《授业研究事典》, 明治图书 1967年版, 第 201~ 202页。

[作者系华东师范大学课程与教学研究所所长、教授、博士生导师。上海 210062]

(本文责任编辑: 王 磊)