

变局中的课程立场： 课程建构的新知识图景

□ 屠莉娅

浙江大学 教育学院 浙江 杭州 310000

一、动态的课程审视：时代变局中的课程再定位。首先，从应对危机到学会共存：回归学校课程的灵性。现实生活的复杂性、不确定性、非良构性以及冲突的常规化，早已对课程知识中的分裂性、机械化、线性配置和去情境化敲响了警钟。学校课程知识如何回应现实生活中层出不穷的问题和突发性的议题，建构更具弹性、适应性和可再生性的课程生态，已经变得越来越重要。这种“由思维方式与情境不相适应而引起的紧张关系，即需要用后现代思维方式创造性、适应性地解决问题的情境与被迫继续使用现代思维方式的紧张关系”，已经是时代变局中课程变革所面临的矛盾常态。作为“以人集体创造知识为核心的”学校课程，如何回归其作为“一种拥有最高不确定性的智慧行动”的本质，回归其“动态的、充满活力与创造性”的灵性，才是变局之中课程审视的根本问题。

其次，从解决问题到再造思维：培养参与世界并改造世界的思维。我们需要将课程同正在发生复杂变化的世界建立起联系，通过“变革性”的思维与行动，将“有潜力发生根本性的突破”转变为现实的课程谋划与行动。危机中的课程变革迫切地需要一种“对世界起作用并改变世界”的思维，“寻找重新定义它们的那些具有首创精神的先驱和范例”，将课程话语的转型从一种可能性变成能动性。要解放学习者的潜能，课程首先要保持变化中的适应力和积极的回应力，将可能性的潜能转化为倾向性的潜能并最终获得能动性的潜能。没有变革性的思维和行动力，课程变革可能始终都停留于一种可能性，停留于观念形态的想法抑或“旧瓶装新酒”，无法成为一种具有真正行动特征的能动性，从而陷入“危机—反思—常规”的行动怪圈。因此，要解决问题更要走向思维再造，关注学习者变革性思维与持续的行动能力的建构，这理应成为危机中课程再定位的重要的逻辑起点。

最后，从形式变革走向实质变革：聚焦课程知识图景的重构。一方面，要理解课程变革本质上涉及对知识图景的重构。必须意识到，课程的模式或生态的

再造要跟课程知识的本质与内在结构的改变紧密关联。所谓课程知识有两个层面的内涵：一是在一门课程中所教授或所包含的知识即课程内容知识；二是在制定课程时所应用的知识即课程编制的知识。因此，课程知识是从课程的“内容”和组织内容的“方法”两个不同维度来理解的。虽然课程变革也会涉及为什么教、为谁而教、如何评价等具体的课程要素的问题，但是“教什么”和“如何教”可以说是课程建构中核心的构成要素，也就是课程知识图景建构的核心构造。当我们深入课程构型和课堂组织的微观场域开展课程设计和教与学的变革探索时，如果我们对课程知识的本质及其格局的认知和理解还停留在前现代的水平，那么就好像用牛来拉一辆数字驱动的汽车一样，费了好大的劲，但是事与愿违。“获得何种知识以及为什么、在何时、何地、如何使用这些知识，是个人成长和社会发展的基本问题”，也是时代变局中课程再造的根本问题。另一方面，知识图景的构成是同情境与时代紧密相关的，课程知识的图景会因时而变。在这个意义上，课程知识应该是“适应性和灵活性的，可变的和不断演进的”。无论是来自经济社会、政治格局、文化生活、技术变革还是自然挑战的变化，当下课程的知识图景已然发生不可回转的变化。我们需要的不是确定的知识与技能，更多的是让他们具备灵活的、能适应不同情境的情感智力、心智的稳定性与可迁移的问题解决的能力。

二、课程建构的新知识图景：回应世界变化与挑战。首先，寻求不可替代性：从知识的代际遗传走向创新创造。生活在“知识社会”、工作在“知识经济”中的当代人，已经鲜明地意识到经济社会的生产模式从“标准化”的物质资料的生产向强调创新驱动的知识生产的转变，未来社会不仅仅是资源生产，更是新的观点与创意产品、服务与新知识的创造。相对于获取既定的知识与技能，实现现有资源和产品的保持与“代际遗传”，学校教育能否培养能够进行知识创造和创新的未来社会生产者，注重知识创造与推陈出新显

然变成了更重要的目标。一方面,“那些最容易教、最容易测量的技能,也是最容易被数字化、自动化、外包化的”。人要更多地从事那些需要复杂沟通、问题解决和创新创造的工作。我们的优势不是同机器匹敌,而是机器无法企及的灵感、直觉、审美、社会性、情意性、文化性与创造力。不是“用极其新颖的事实装满学生的大脑,而是让他们的思维引擎重新适应,用创造性心态和思维灵活性去校正、去发明、发现或者创造对社会有价值的东西”。另一方面,未来发展的不确定性使得学校的课程与教学不再是传统意义上的明确的定向的人才培养活动。不再将重心放在重复和维持现状,学校课程及其知识要打破既定的结构与内涵,回应更广泛的社会转型的创新创造与问题解决的现实要求,要为学生生成面对不可预期的生活的应变性和灵活性做好准备。

其次,走出象牙塔:关联真实生活的复杂性与参与度。学校课程知识所面临的另一项最直接的挑战就是如何在真实世界中参与问题解决。一方面,真实世界的现实议题是复杂与综合的,面向真实世界的问题情境,促使课程知识的结构化关联与统整成为一种必要。越来越多的问题,不是某个单一学科的力量足以解决的,而需要集体智慧和合作攻关。新冠肺炎流行所带来的全球卫生危机已经正在转化为更为复杂的经济与社会的危机,并可能引发全球的大衰退。如何在危机中衍生出快速的恢复力,这些真实世界的现实议题迫切需要进入学校的课程体系,成为学生学习的“靶向情境”,帮助学习者用更整合的思维来重组分化的学科课程知识,真实地参与到世界的复兴进程之中。学校课程并不是割裂于现实生活的避难所,学校课程是有目标、有组织地帮助学习者独立地以及合作地在参与解决全球的、本国的、本区域的现实挑战中扮演有意义的角色和发挥能动性的养成力量。通过课程学习更早地让学习者意识到真实世界挑战的严峻性、参与社会生活的主体价值以及所学东西的社会关联,已经刻不容缓。另一方面,除了学习的议题更为综合与统整,强调动手实践与“通过做事来学习”,也成为一种新趋向。“这个时代更看重的是孩子们能做到的事情,而不是他们所知道的事实。”也正是在这个意义上,拓展学科实践与跨学科的活动,工程技术、创客实践与项目化学习等更多需要实践或参与的学习方式日益受到关注。

再次,聚焦主体的在场:所学知识的可再生性与自我导向。一方面,学习主体的在场与具身参与应该成为21世纪课程学习中需要优先考虑的议题。不是对于“已知”的复制与再现,而是由所学东西的可再生性、可持续性、可迁移性和可创造性带来的对于“未知”的探索,成为新时期对于如何学习的新的见解——从“知识工人”走向“知识创造者”。在这个意

义上,学习者必须借由自己的经验,不断形成自身的认知网络,发展对于所学东西的独特的理解与行动。因为在本质上,学习不是个体线性的接受和积累外部告知的知识的过程,而是学习者自我调适的生态性的认知网络的生成过程。只有学习主体的在场,将所学知识同其自身经验与社会互动结合起来,才有可能盘活知识,帮助学习者发展能够“将学生带出自身经验范围的能力”,“促成年轻人追踪并参与重要的本地的、国家的和全球议题的讨论”,实现对自然和人文世界的更好理解与行动。另一方面,自我导向与学会学习成为获得可持续发展和终身学习的引擎。不仅是主体的在场,还有重新认识学习的目的与期望,即通过课程知识的内在平衡导向学习者适应性和弹性的认知能力与能动性的发展,实现自我导航的教育。这就意味着课程知识不仅要在知识、技能、品格与元认知之间平衡,也要在人文、艺术、科学和必备技能之间平衡,在身体与精神之间平衡,在个性化需求和社会目标之间平衡。“课程应该是为贯穿一生、覆盖一生而设计”,通过这种共存而平衡的课程,不仅仅是学习一套课程知识内容,而是发展“一套认知能力”,以及“对世界所形成的观念模式和思维方式”,让学习者掌握那些长大成人后真正需要的技能,历练能受益终生的性格。

最后,回归价值的反思:课程知识的价值嵌入。学校教育要超越主智主义和职业主义至上的狭隘观念,去重新帮助学习者有伦理地去思考人类社会自身发展及其与地球和宇宙之间的关系,为导向个体和社会的幸福做出审慎的价值选择与行动。正是在这个意义上而言,学校课程不仅仅是为升学、为考试或为就业而存在,课程知识要超越学科与领域的知识目标,发掘其内在的价值性意义。如何通过不同领域或学科的课程知识帮助学习者发展并建构人际信任与生命尊严、社会公正与权利平等、文化理解与合作共赢、可持续发展与责任分担等关乎人类命运的人文主义的观念,需要从文化与价值的层面做深度的设计。课程对于学习者在文化观念、价值观念与发展观念上的引领与创造,“需要改变学习的文化,而不是表面装饰或结构”。因此,下一代的创新者并不只在于产品与技术的创造,而是嵌套在产品与技术之中的有道德、有社会责任观念与文化的创新。学校课程如何帮助学习者去发现知识与技术创造之中所蕴含的文化观念与价值共识,成为学校课程知识的重要意蕴。学校课程要在传统的学科或学习领域定位的基础上,深化学科(领域)学习的内涵与意义的挖掘,对于课程的主要育人目标是什么、在真实世界中扮演什么角色和作用,为什么对人的健全的发展而言是重要的等关键性的育人价值的问题进行根本的追问。

■ 《全球教育展望》2021年第7期,约12000字