

DOI:10.14137/j.cnki.issn1003-5281.2019.02.001

从钟摆现象到融合效应

——新中国成立70年课程改革的历史回眸与前景描绘

朱文辉

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

[摘要]新中国成立70年来,我国的课程改革如同时钟的摆针一样,总是在保守主义和激进主义之间来回摆动。新中国成立初期(1949~1957),“一边倒”式地学习苏联教育经验导致了保守主义的粉墨登场;“文革”前后(1958~1977),“打倒一另立”式的改革立场招致激进主义的甚嚣尘上;改革开放后(1978~2000),复归新中国成立初期课程体系的改革路径致使保守主义卷土重来;进入21世纪(2001年至今),“重建主义”的课程范式引发激进主义的余烬复燃。融合效应是超越课程改革钟摆现象的第三条路径:依循教育的本体价值是融合的标准;在互动和争鸣中形成重叠共识是融合的机制;渐变主义的改革方法论是融合的路径。

[关键词]新中国成立70年;课程改革;钟摆现象;融合效应

[中图分类号]G423.07 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1003-5281(2019)02-0001-07

联合国教科文组织曾对我国基础教育在新中国成立以后所取得的成绩倍加称赞,认为这是其他发展中国家难以比拟的。^[1]然而,纵观70年的发展历程,我国基础教育课程改革在取得巨大成功的同时,也隐忍着“钟摆现象”的深层次问题。这种如同在时钟的两个极点之间不停摇摆的钟摆运动,使得新中国成立以来的绝大多数课程改革都没能得偿所愿,对教育实践产生实质性的改观。因此,窥探新中国成立以来我国课程改革的历史轨迹,可以为今后的课程改革寻找有价值的历史经验,以推动课程改革摆脱“钟摆现象”,走向“融合效应”。

一、“不及”与“过于”:课程改革钟摆于保守主义和激进主义之间

西奥多(C. Theodore)认为,新中国成立以来的课程改革呈现出在“学术模式”和“革命模式”之

间来回摆动的钟摆现象。^{[2](PP.76~92)}在笔者看来,西奥多虽然察觉到了我国课程改革中的钟摆现象,但却以学术模式和革命模式来概括钟摆的两个极点,似乎有所欠妥。梳理70年来的课程改革历程可以发现,我国课程改革始终在保守主义和激进主义之间摇摆,在“不及”与“过于”的道路上徘徊。

(一)保守主义的粉墨登场:“一边倒”式地学习苏联的教育经验(1949~1957)

新中国成立初期,我国的课程改革是在政治、经济、文化等领域“一边倒”式地学习苏联的脉络下,以前苏联的课程体系为蓝图进行的。教育部一经组建,便把对“美式”课程体系的改造和“苏式”课程体系的移植列入重要日程。这主要体现在以下几个方面。

一是,实现了课程结构从“综合课程”到“学科课程”的嬗变。民国时期,杜威所倡导的以“生活”和“经验”为中心的综合课程在课程结构中占据主

[基金项目]教育部人文社会科学研究青年基金项目“教学伦理的评价指标体系与动态监控研究”(编号:15YJC880148)。

[收稿日期]2018-11-20

[作者简介]朱文辉,男,山西大学教育科学学院副教授,硕士生导师,教育学博士。

导地位。为了改变这种状况,从1950年到1952年,教育部先后颁发了《中学暂行教学计划(草案)》《四二旧制小学暂行教学计划》等学段式教学计划。之后,又陆续公布了《中学数学教学大纲(草案)》《中学物理教学大纲(草案)》《中学化学教学大纲(草案)》等学科式的教学计划。^[3]一系列新的教学计划有这样一些共同特点:改变民国时期因袭美国综合课程的传统,转而套用前苏联以学科为中心的课结构;明确了学科教学的基本任务是让学生掌握系统的基础知识和基本技能;强调教师在教学过程中的权威地位。

二是,实现了课程管理从“地方分权”到“中央集权”的转换。为了改变民国时期分权式的课程管理体制,在全国中小学推行统一的教学计划、教学大纲等,引入前苏联高度集中的课程管理制度。政务院于1953年和1954年分别颁布了《关于整顿和改进小学教育的指示》《关于改进和发展中学教育的指示》,对全国中小学的教学计划、教学大纲等做出了直接的、固定的、统一的要求^[4](PP.131~142)。根据政务院的指示,教育部在“一五”期间先后颁行了新中国成立后的第一套门类齐全的中小学各学科教学计划和教学大纲。

三是,实现了教材制度从“审定制”到“国定制”的革新。1949年10月,时任宣传部长的陆定一就曾指出,“教科书对国计民生的影响特别巨大,非国营不可。只有这样,教科书的内容才能符合国家的政策”^[5](P.6)。1950年9月,我国召开了新中国成立以来第一次全国出版工作会议。此次会议确定了中小学教材必须在全国范围内统一供应的政策,实现了“国家对书籍出版的完全领导与控制”^[6]。为了落实该政策,1950年12月,人民教育出版社正式组建成立。在人民教育出版社《关于本社当前任务、编辑方针、组织机构及组织领导的决定》中,一方面再次明确了人民教育出版社对中小学教材的统编、统供制度,另一方面强调教材的编写要“以苏联为蓝本,对苏联教材不作大的变动”^[7](PP.273~275)。

(二)激进主义的甚嚣尘上:“打倒一另立”式改革立场的确立(1958~1977)

被我国奉为圭臬的苏联式课程体系源于以赫尔巴特为代表的传统教育阵营,这一课程体系与高度集权的社会相适应,因此不可避免地打上了封闭保守的烙印。加之照搬照抄苏联式课程体系的作法已经严重脱离了我国的教育实际。因此,在中苏

关系出现裂痕之后,以抛弃苏联式课程体系为目的的课程改革便已箭在弦上。

在课程结构上,压缩学科课程的课时量,强调围绕“生活”和“经验”进行课程整合。1959年,教育部颁布了《1958~1959学年度中学教学计划》,该计划体现了以下两个原则。第一,压缩学科课程的课时量。在基本稳定语文、数学等几科教学时数的基础上,适当减少地理、历史等学科的教学时数,将中学各年级周教学时数控制在30个小时以内。^[8](P.358)第二,打通课程与社会、学生之间沟通的渠道。该计划一方面大幅增加了社会劳动课的课时量,使得社会劳动课的课时量占到总课时量的18.3%~26.4%;另一方面要求充分尊重学生的经验。1969年11月,《光明日报》介绍了北京草场中学“学生承包课程教学、轮流上台讲课”^[9](P.135)的经验,并提倡要将该经验在我国中小学中进行普遍推广。

在课程管理上,改变高度集中的课程管理权力,强调赋予地方以充分的自主权。1958年8月,中共中央、国务院下发了《关于教育事业管理权力下放问题的规定》。规定指出:“过去国务院或教育部颁发的全国通用的教育规章制度,地方可以决定存、废、修订,或者另行制定适合于地方情况的制度。”^[8](P.38)为了规避苏联式高度统一的课程体系的弊端,规定还允许“各地方根据因地制宜的原则,可以对教育部和中央主管部门颁发的各级各类学校指导性教学计划、教学大纲进行修订和补充”^[8](P.38)。

在教材制度上,废止“国定制”,将教材编写的权力下放到基层。1966年6月,中央批转了教育部《关于1966~1967年度中学政治、语文、历史教材处理意见的报告》,报告决定停用统一编写的中小学语文、政治、历史教材,终止人民教育出版社的全部业务。^[10](PP.476)这标志着20世纪50年代初确立的中小学教材统一编写和供应的政策被废除,中小学教材的编写、出版等权力全部移交给地方。于是,各地中小学校甚至是一些生产队都相继建立了教材编写组,并着手自定计划、自编教材。

(三)保守主义的卷土重来:复归新中国成立初期课程体系的改革路径(1978~2000)

“文革”结束之后,我国教育领域面临的最为紧迫的任务就是尽快恢复正常的课堂教学秩序,重建惨遭破坏的学校教育制度。强烈的紧迫感和巨大的使命感让我们在来不及从容检视已有教育积弊

的情况下,便匆忙踏上了新中国成立初期保守主义的课程改革路径。

削减综合课程所占比重,重新确立学科课程在课程结构中的主导地位。1978年2月,教育部下发了《全日制十年制中小学教学计划试行草案》。草案明确指出:“要恢复‘文革’之前以学科课程为主的课程结构,调整语文、数学等学科的课时数,大幅增加了地理、历史、生物等学科的课时,适当增加音乐、美术等学科的课时。在教学内容的选择上,强调着力清除文革期间教材中出现的种种谬误,注重基础知识的选择、基本技能的训练和学生智力的启发。”^{[11](P.1946)}1981年,教育部颁布了《全日制重点中学教学计划试行草案》,对以学科为主的课程结构进行了进一步明确,并规定在重点中学的高中二、三年级试行文、理分科制度。^{[8](P.377)}

回收下放给地方的课程权力,着手重建中央集权式的课程管理制度。1981年,教育部先后颁布了《全日制五年制小学教学计划(修订草案)》和《全日制五年制中学教学计划(修订草案)》,在明确了中小学各学科的性质和任务的基础上,对全国中小学校所开设的课程进行了统一的指导和规范,规定小学要开设语文、数学、外语、思想品德、历史、地理、自然、体育、音乐、美术、劳动等11门课程,中学要开设语文、数学、外语、物理、化学、生物、政治、历史、地理、体育、音乐、美术、生理卫生、劳动技术等14门课程。^{[8](P.391)}

恢复人民教育出版社的职能,重新实施“国定制”的教材制度。“文革”期间,由人民教育出版社统一出版和发行的中小学教材被扣上“封、资、修”的帽子而遭到全盘否定。“文革”结束后,全国通用教材的重新编写和发行就成为基础教育领域面临的重要课题。1978年,教育部组织经验丰富的教育学者、学科专家和一线教师等200余人,集中力量编写了新中国成立以来的第五套中小学教材,并配备了各科教学大纲和教学参考书。^{[12](P.105)}就这样,由国家统一管理 and 编写教材的传统一直延续到2000年,期间虽然也穿插有“教材多样化”的片段,但是从根本上并没有撼动“统编教材”的地位。

(四)激进主义的余烬复燃:“重建主义”课程范式的再次启动(2001年至今)

2001年6月,教育部印发了《基础教育课程改革纲要(试行)》,拉开了新中国成立以来第八次课程改革的帷幕。课改专家对待已有课程范式的态度是一贯而明确的,即“现有课程观念严重与时代

潮流不符,有百害而无一利,甚至是祸国殃民的”^[13]。新课改的首要任务就是推翻现有课程体系,并在其废墟上进行“课程重建”。“重建主义”的课程主张主要体现在以下几个方面。

一是,以杜威的综合课程理论为武器,对学科课程进行讨伐。课程重建论者主张,以学生的经验而不是学科知识作为课程内容取舍的主要标准,甚至认为学生经验到什么,什么就是课程。因此,学生的经验在此种类型的课程中占据了中心地位,它即是课程的出发点,也是课程的最终归宿。既然学生的经验如此重要,那么,我们的课程改革的目的是要“改变以往课程过于注重知识传授的倾向、改变课程结构过于强调学科本位的现状”^{[14](P.6)}，“代之以贴近学生熟悉的现实生活,甚至实现‘书本世界’和‘科学世界’向‘生活世界’的回归”。^[15]

二是,引入分权式的课程管理体制,赋予地方、学校和教师充分的课程权力。课程重建论者认为,我国集权式的课程管理体制从本质上来讲是“防教师”(Teacher-proof)的,是传统课程观的具体体现。新课改的目标之一就是要将西方国家特别是英国和美国的分权式课程管理体制引进来,赋予地方、学校和教师以课程资源开发的权利。进而,有课改专家认为,“在这里,课程的设计和实施成为了一体化的事件,课程演化为一系列的教学事件。教师不再仅仅是课程的实施者,而是课程的设计者,甚至是设计主体”^[16]。

三是,“鼓励有关出版部门和相关机构等依照课程标准的要求来编写中小学教材,实行国家指导下的教材多样化改革”^[17]。这就意味着,中小学教材的编写和发行已经不再是由国家或者某家出版社垄断,不同出版机构之间可以自由竞争。凡是能够通过教育部的审定,都可以作为中小学的实验教材。于是,在《2008年基础教育课程标准实验教学用书目录》中,就有高达84家机构编写的教材通过了审查。^[18]在这84家机构中,既有依附于某些出版社的地方出版单位,还有以学术力量为依托的出版集团,甚至是不少民间的出版商。“这些教材内容不尽统一,版本也混杂莫辩,造成了教师在选择和使用过程中的极大不便。”^{[19](P.17)}

二、原因探析:钟摆现象背后的三种推动势力

新中国成立70年来的课程改革呈现出明显的

在“保守主义”和“激进主义”之间的钟摆现象,这是由改革重心的摇曳不定、认识的局限性与实践的复杂性之间的合力、剧变和不变之间的拉锯所引发的。

(一)重心的摇曳:外在价值与本体价值之间的错位

“穷则思变”,从新中国成立 70 年来的课程改革经验看,课程改革从来都不会无缘无故地主动冒出,它一定是由教育实践中的某些危机或者问题触发的。我国的课程改革之所以会出现钟摆现象,是因为课程改革是以外在于教育的问题和危机作为改革的依据,而并非依循于教育发展的内在逻辑。换句话说,课程改革并没有逃离工具论和适应论的藩篱,仍是将教育的外在价值凌驾于教育的本体价值之上,将人的培养服膺于政治批判和经济发展的需要之上。

比如,凯洛夫教育学在新中国成立初期曾被严重地“圣经化”,但是到了 20 世纪 50 年代末期又不可思议地被质疑和批判,直到“文革”期间又被吊诡地扣上了“资产阶级教育学”的帽子。其命运的起伏和颠簸无不向我们展示着课程改革依附于政治变迁和意识形态需要的多舛命运。合理的解释可能是,凯洛夫教育学之所以一经引入便风靡全国,并不完全是因为它揭示了“现代学校教育的规律性”,更有可能“是因为凯洛夫教育学用规范教育学的风格不遗余力地系统阐明了社会主义教育学的彻底决裂和社会主义教育学的意识形态属性”。^[20]

经济改革同样会引发课程改革,甚至可以说新中国成立后的任何一次经济改革都曾引发过课程改革领域的激烈变动。新中国成立初期,为了适应计划经济制度和产业结构的要求,课程领域主动进行了以统一教学计划、共同教学大纲、同一版本教材为特征的改革。而“大跃进”和“文革”时期,“以粮为纲”和“以钢为纲”的经济改革触发了强化劳动课程、以社会为课堂、教育和生产劳动相结合的课程改革。改革开放之后,随着工作重心从以阶级斗争为纲转移到以经济建设为中心上来,我国的课程改革也相应地从强调“革命”的范式转换为凸显“创新”的范式。显然,经济发展需要什么,课程改革就强调什么;什么宣传口号响亮,课程改革就凸显什么,这种只重视教育的外在价值而悬置教育内在价值的课程改革,必然会呈现出重心不稳、左右摇摆的状态。

(二)理性的有限:认识的局限性与实践的复杂性之间的合力

西蒙(H. Simon)曾用“有限理性”来指称改革者在现实条件基础上选择最优化的手段来实现目标的能力的有限性。理性的有限决定了任何决策者在发起改革时,都很难设计出一个无所不包、毫无漏洞的改革蓝图。现实往往是在改革者倾尽全力解决那些已被诊断的问题的同时,却引发了新的甚至是更多的问题。同样,理性的有限也使得课程改革呈现出鲜明的“盲人摸象”特质,这是由课程改者认识的局限性和教育实践的复杂性决定的。

培根(F. Bacon)曾以“人类理智之光并不是干燥的”来揭示和澄清人类“有限理性”的根源。所谓并非干燥,大抵指的是人的情感和意愿总是如影随形、无时无刻不在干扰人们的认识能力。人们都倾向于相信自己所希望的,甚至为了头脑中的幻想而拒绝真实的存在。哈耶克(F. Hayek)也说过:“个体的认识不能脱离于自身来检视自身的运作,所以它存在着一种逻辑上的局限。加上个体的认识根植于有诸多规则组成的社会系统之中,它也不能脱离于生成自身的社会 and 传统,对该社会系统进行自上而下的检视,并做出正确的评价,所以在认识社会方面也存在着极大的片面性。”^{[21](P.13)}这就决定了任何一种由改革者的个体认识建构起来的理论学说都只是在某种范围内才具有合理性与深刻性。事实上,在课程改革中,我们很难寻觅到一种完全适用的理论学说,也不应该简单地、完全地拒绝另外一种理论学说。

理性的有限不完全是由个体认识的局限性所决定的,它还源于教育实践的复杂性。应该看到,作为一种由人而为、为人而设的人类事物,教育实践不可避免地具有复杂性的特点。教育实践所涉及的因素变量数不胜数,这些因素变量构成了错综复杂的关系。这种关系并非物理或者化学实验中简单的、径直的因果关系,而是双向的甚至是多维的交互关系。一因多果、多因一果、多因多果的关系在教育实践中不仅普遍存在,而且难以精确预测和控制。这就决定了,“无论何种哲学,不管是旧的还是新的,都不应成为课程决策的唯一指南”^{[22](P.10)}。否则,就极有可能导致课程改革在“激进主义”和“保守主义”之间摇摆。

(三)“急诊室的悖论”:剧变与不变之间的拉锯

所谓“急诊室悖论”,指的是对于危在旦夕的病人是采取积极的治疗方案还是采取保守的治疗方

案的两难困境。在剧变论者看来,病人已经生命垂危,非即刻动大手术不能转危为安;而不变论者认为,重病在身的患者根本不具有上手术台的身体素质,只有慢慢静养和调理身体,才能化险为夷。剧变论者指责不变论者不思进取、贻误时机,不变论者批评剧变论者好高骛远、不切实际。

课程改革的剧变论者认为,正如人的体内积累到一定量的“毒素”就会生病一样,教育的问题累计到一定程度也会周期性地爆发危机。如此,在剧变论者眼里,现行的教育便是传统的、陈旧的甚至是非人的,非进行彻底的、全面的、大刀阔斧的改革不能清除教育的“毒素”与“病变”部位。剧变论的课程改革路径秉持以下几个方面的理念:首先,由于改革目标的神圣性和改革过程的曲折性,必须树立起“大破大立、先破后立、不破不立”的信念,如此才能彻底摧毁和全面否定现存的课程范式;其次,由于现存的课程范式已经病入膏肓,留给我们犹豫、尝试和实验的时间已经不多了,所以改革不能像做菜,等到所有的材料都准备好了才能下锅,改革应该抓住时机,尽快地、全面地、正式地启动起来;最后,改革是一部分理性者对低理性和无理性者进行引导、启智和改造的过程。理性者负责设计出一个无所不包的、整体性的改革蓝图,低理性和无理性者只要沿着这个已经为他们设计好的道路前行即可。而课程改革的不变论者以批判上述理性主义为行动原则,不承认社会有任何的终极目的和外在规律,认为任何事物都是在其原有结构的基础上自然成长和发展的,无需借助于外在的力量,只需要在遵守事物发展的基本规律的基础上耐心等待其自我完善即可。所以,从根本上说,“改革不应该是外部强加给我们的,改革的资源、动力和要素主要来源于内部”^[23]。于是,在剧变与不变之间的长期、持续性的拉锯战中,我们的课程改革必然会呈现出摇摆不定、无根浮萍的状态。

三、融合效应:超越钟摆现象的第三条路径

面对新中国成立70年来我们走过的并不平坦的课程改革之路,兼具理想情怀和现实关照的课程论研究者面临的最为紧迫的课题之一便是:如何才能从激进主义和保守主义的夹缝中走出“第三条道路”。为了摆脱“不及”与“过于”两个极端的羁绊,未来的课程改革应该走向“融合效应”——这条道路比激进主义者多一分协商精神,比保守主义多一

分批判的气质。

(一)融合的标准:依循教育的本体价值

人一经脱生,便面临着“生存”和“存在”两个基本问题。为了解决这两个问题,教育便衍生出两种价值。“为生存而教”,有助于受教育者获得维持生存所必需的物质材料和身份符号;“为存在而教”,有助于受教育者更好地理解人生的价值和生活的意义。前者是教育的外在价值,后者是教育的本体价值。无论是培养接班人还是培养建设者,体现的都是教育的外在价值。正如有学者所言:“新中国成立以来,虽然我们的教育目的几经变化,但是把教育视为培养和塑造‘工具人’的根深蒂固的思想并没有怎么改变。”^{[24](P.84)}这种直接绕过教育的本体价值而矢志于培养建设者和接班人的教育,造就的往往是一些单向度的、趋炎附势的人。

改革其实好比是一把锤子,敲打在合适的位置,就可以让原本松散的部位变得牢固;假使敲打的位置不当,旁落到松散位置的左边或者右边,则必然会使情况雪上加霜。课程改革要逃离在激进主义和保守主义之间来回摆动的怪圈,就要把改革的目标牢牢定位在实现教育的本体价值上,“将宗旨指向主体生命能力的变化,真正确立和实施以人为本的观念”^[25]。因为不论是培养高素质的建设者,还是孕育合格的接班人,都必须首先尊重人、关怀人,促进人的发展。倘若我们的课程改革背离了这个先后顺序,抢先进行迎合政治需要或者经济发展的专门教育,就有可能将我们的教育引向歧途。70年的课程改革历程告诫我们,本体价值和外在价值的先后顺序是绝对不能被颠倒的。

强调课程改革要依循教育的本体价值,并非断然拒绝教育应该承担起的培养“经济人”以促进生产力发展的经济价值和培养“政治人”以承继主流价值观的政治价值。我们只是认为不论是经济人还是政治人,都只是人的圆满角色的一个扇面,而教育的本体价值是能够把人的各种规定性在某一时空中整合起来,使人能够全面地占有自己的本质属性。这样,教育的本体价值便在课程改革中有了逻辑上的优先性,它应该成为课程改革的最高也是最终的目的,其他任何目的都只是由其延伸和派生出来的。

(二)融合的机制:在互动和争鸣中形成重叠共识

课程改革是关涉千家万户切身利益的事情,因此,课程改革是一项牵一发而动全身的高利害活

动。这项高利害的社会活动能否达成预期目的,还要看它是以一种单一的力量作为指导中心,还是强调各种力量在积极互动中相互制衡。恰如“一个伟大的社会成功的秘诀在于它并不存在一个单一的指导中心,它的发展不是由某个单独的意愿所决定的,而是各种实践结果、各种行为意愿、各种失误和成功以及各种成功彼此竞争的结果”^{[26](P.57)}一样,课程改革也不能谋求某个个体的一枝独秀、某种思想的一家独尊。为了课程改革能够在各种险滩暗礁中顺利涉水而过,我们应该让渡出多种声音发出和不同思想产生的空间与机会,在经过良性互动和理论争鸣的基础上,形成约翰·罗尔斯(J. Rawls)所说的“重叠共识”,从而让课程改革能够在更大范围内得到更多人的支持。

正如罗尔斯所认为的那样,在民主社会,没有任何一种学说已经在理性上完备到成为社会变革的统一基础的程度。一项成功的社会变革往往需要找寻多种学说均认可的共同观念。作为社会变革的重要组成部分,课程改革亦概莫能外,它也需要在多种声音和不同思想的互动与争鸣中形成重叠共识。这首先意味着课程改革要根据国际教育潮流、国内教育需求和教育实践的积弊,确立起课程改革的主流话语体系。张维迎教授指出:“改革牵一发而动全身,因此,最重要的就是找准能动全身的这一‘发’,先牵起来,而不能因为害怕动全身而不敢牵这一‘发’。”^{[27](P.58)}这是由改革目标与现实条件之间的梯度、改革理想与现实实践之间的落差所决定的,也是改革之所以称之为改革的原因所在。其次,恰如甘阳教授所言,“一辆高速行驶而没有车闸的汽车,是极为危险的。它摔死的可能不仅是驾驶员,还包括车上的所有乘客”^{[28](P.240)}。课程改革中任何一种话语体系,即便是主流的话语体系,都无法成为课程改革的全部依据。为此,我们要“遵循‘平等相待’、‘相互尊重’的对话协商理念”^[29],在坚持主流话语体系的基础上,允许理论与理论之间进行争鸣,以便为反对声音的发出开辟通道;要在理论与实践之间进行折中,以便为实践智慧的参与让渡机会;要在现实与历史之间做出妥协,以便为古代教育智慧留下传承的余地。所有这些都只是为了让改革的步伐放缓,以悄然修补和纠正主流话语体系给课程改革带来的负面影响。

(三)融合的路径:渐变主义的改革方法论

首先,渐变主义的改革方法论强调系统的“柔性瓦解”。从系统论和控制论的视角看,强调改革

的剧变不可避免地会忽视和悬置改革应该具备的妥协品质,极易容易导致系统的“脆性瓦解”。所谓的脆性瓦解,指的是在新结构取代旧结构的过程中,该系统的各个子系统同时陷入到彻底瘫痪和完全无序的状态,即出现整个系统的剧烈震颤和动荡。渐变主义的改革方法论强调“柔性瓦解”,所谓的柔性瓦解,指的是不同时对系统内部的诸多子系统进行巨大的变革,而是对其中某一个或几个子系统进行柔和改革。这样,当某一个或几个子系统由于变革而处于无序状态时,其他的子系统仍处于牢固的、可运转的状态,从而在改进系统功能的同时,还能够支撑起整个系统的有序运行。这就如同库班和蒂亚克所言的“在修修补补中走向乌托邦”^{[30](PP.103~104)}。

其次,渐变主义的改革方法论强调“先试验、后推广”的策略。“改江山易,改人心难”,课程改革最不能忽视的就是教育实践领域的“人心习俗”。正如叶澜教授所言:“课程改革要改变的不仅仅是不合时宜的课程理论,更要改变的是千百万中小学教师的教学观念,改变他们早已经习以为常的教学惯习。”^[31]已有的不合时宜的教学观念和习惯“形式硬壳之坚,深入实践主根之深,传习的可接受性之强,都使今日教学改革面临着强劲的真实‘对手’”^[31]。为此,课程改革不能采取一步到位式的“休克疗法”,而要采取教师容易接受的“先试验、后推广”策略。“先试验、后推广”策略指的是课程改革一开始只是在区域性、小范围内对课程问题进行尝试性调整。效果好的改革措施可以在更广泛的范围内进行推广,而效果不彰的课程改革措施则需要再进行再试验,直至产生出科学合理的制度安排。这种改革策略符合教师求稳的心理需求,容易获得教师对课程改革的认同和支持,理应成为课程改革的“常规模式”。

最后,渐变主义的改革方法论强调赋予教师以专业权力,加强和扩大一线教育工作者的能动性和自主性。课程改革的摆钟现象使得一线教育工作者莫衷一是,在两股对立势力中左右摇摆、无所适从。不久前认为是正确的事情,一段时间之后可能就未必那么正确了;这个群体竭力鼓吹和宣传的理念,在另外一个群体中就成了应当抛弃的糟糠之物。一线教育工作者想要取得成功甚至是为了求得生存,就不得不在一系列相互矛盾、彼此对立的改革要求面前做出抉择。否则,他就会遭到一方面的指责,亦或是遭到另一方面的批评。一线教育工

作者已经在这种“夹心饼干”的窘境中狼狈不堪了。针对以上这种情况,坦纳(D. Tanner)教授指出:“课程改革的发起者惯于用轻率的方法、简单化的手段来解决纷繁负责的教育问题,由此所产生的改革苦果却让老师来品尝。为了摆脱这种代人受过的羸弱形象,一线教育工作者在面对突如其来的改革和外在压力时,要保持头脑的清醒和冷静,维持自己的独立性和自主性。既不墨守成规、固执己见,也不随波逐流、人云亦云。”^{[32](P.19)}只有如此,我们的课程改革才有可能规划出稳健而全面的课程政策,学校的课程体系才能够保持基本的稳定性,并不断地趋向完善的境界。

[参考文献]

- [1] Suzanne Pepper, Chinese Education After Mao[J]. China Quarterly, 1980, (3).
- [2] Theodore Chen. Chinese education since 1949: Academic and Revolutionary Models[M]. New York: Pergamon Press, 1981.
- [3] 方成智. 建国初期中小学教科书的变革[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2007, (5).
- [4] 瞿葆奎, 雷尧珠. 教育学文集·中国教育改革[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
- [5] 金铁宽. 中华人民共和国教育大事记(第2卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1995.
- [6] 陈宗俊. 论“十七年”出版业与新文学书籍的生产[J]. 编辑之友, 2015, (9).
- [7] 瞿葆奎, 杜殿坤. 教育学文集·苏联教育改革(上册)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [8] 刘英杰. 中国教育大事典 1949—1990(上册)[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1993.
- [9] 程方平. 新中国教育调查回顾[M]. 天津: 天津教育出版社, 2010.
- [10] 吕达. 中国近代课程史论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [11] 顾明远. 中国教育大百科全书[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012.
- [12] 郑家福. 新中国基础教育课程改革的文化检讨[D]. 重庆: 西南大学, 2003.
- [13] 王本陆. 当前课程与教学改革理论之争[N]. 中国教育报, 2006-08-26.
- [14] 钟启泉, 等. 为了中华民族的复兴为了每位学生的发展(基础教育课程改革纲要解读)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [15] 郭华. 评教学“回归生活世界”[J]. 教育学报, 2005, (1).
- [16] 赵小雅. 对话钟启泉教授: 义无反顾奏响课程改革进行曲[N]. 中国教育报, 2006-12-15.
- [17] 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[EB/OL]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html, 2018-04-12.
- [18] 国务院办公厅. 关于印发《2008年基础教育课程国家标准实验教学用书目录》的通知[EB/OL]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_714/201001/78359.html, 2018-03-21.
- [19] 张杰. 新课程背景下教材政策实施问题研究[D]. 武汉: 华中师范大学, 2009.
- [20] 仲建维. 我国当前课程改革的“中洋之争”: 反思与超越[J]. 全球教育展望, 2009, (5).
- [21] 哈耶克. 自由秩序原理[M]. 邓正来, 译. 北京: 三联书店, 1997.
- [22] 奥恩斯坦. 当代课程问题[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2004.
- [23] 郭华. 新课改与“穿新鞋走老路”[J]. 课程·教材·教法, 2010, (1).
- [24] 岳伟. 批判与重构——人的形象重塑及其教育意义探索[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2009.
- [25] 田夏彪. 教育何以把人培养好? [J]. 内蒙古社会科学(汉文版), 2018, (2).
- [26] 靳玉英. 自由主义的旗手——哈耶克[M]. 保定: 河北大学出版社, 2001.
- [27] 张维迎. 大学的逻辑[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [28] 甘阳, 李猛. 中国大学改革之道[M]. 上海: 上海人民出版社, 2004.
- [29] 马纯红. 对话协商: 构建人类命运共同体的内核与特质[J]. 吉首大学学报(社会科学版), 2018, (3).
- [30] 康利. 谁在管理我们的学校——变化中的角色和责任[M]. 侯定凯, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [31] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究, 1997, (9).
- [32] 坦纳. 学校课程史: 世界课程与教学新理论文库[M]. 崔允灏, 译. 北京: 教育科学出版社, 2006.

(责任编辑 李静丽)