

学生课程理解： “应为”“难为”及“可为”

●卓晓孟

摘要 学生课程理解是经验课程的集中体现，指学生在把握课程目标的基础上，根据自己生活履历、个体精神，对课程的个性化解读。按照哲学解释学观点，“偏见”是学生课程理解的条件，由主体、经验、空间、时间形成的位置距离为学生课程理解产生一种“应为”价值。然而，课程生成意义和学生生命意义的局限，造成学生理解效果“难为”局面。因此，学生课程理解由“难为”转向“可为”，需破除对课程理解的误识、释放学生课程理解的空间及保障学生课程理解的权利。

关键词 学生；课程理解；经验课程

作者 卓晓孟，安徽师范大学教育科学学院（安徽芜湖 241000）

美国学者古德莱德（Goodlad）根据课程实施的层次，将课程划分为理想课程、正式课程、领悟课程、运行课程、经验课程五种类型。但最低层次的学生经验课程常被教学实践所忽略，甚至将其作为教师课程理解视域的延伸，这主观放大了教师课程理解的光环，使学生的课程理解处于“窄化”和“矮化”的危险境地，造成学生对课程理解的盲目性、接受式、片面化。课程理解本是概念重建主义的重要观点，对学生课程理解主动或被动的遮蔽，不仅无法促成课程理念或内容向课程实践（学习目的达成、生成）转化，而且不利于学生构筑自我精神世界。因此，有必要剥离课程理解的学生主体，探究其理解“难为”现状、原因及对策，从而引导学生积极地体验课程，彰显个体生命意义。

一、应为：学生课程理解的价值性辩护

长期以来以主智主义为中心的过度教导活动造成了学生与课程的分离，使得课程理解呈现一种褊狭趋向。夸美纽斯（Comenius）设想出一个“泛智主义”课程，作为训练、塑造学生个体行为的工具；赫尔巴特（Herbart）认为教师向学生描述整体的知识体系是学生获得成功学业的必要条件；凯洛夫（Kaипob）构建传授书本知识的教学思想体系。这些教育者将课程等同知识要素的教学，其局限性在于“漠视课程的丰富价值，遮蔽了课程的过程属性和过程价值”^[1]，湮没了课程对学生个体经验、思想、情感的交往价值。为了弥合主体间断裂的问题，哲学解释学以“理解”为核心，强调理解情境的意义关系。学生作为生命化的个体，其理解

本文系2014年度安徽师范大学博士科研启动基金项目“基础教育课程改革深化推进阶段的重心转向研究”（编号2014bsqdjj15）的阶段性研究成果。

活动的倾向性、有限性和历史性是理解的积极条件,当学生处于不同主体、经验、空间及时间位置,这种位置距离并不是亟待克服的对象,而是理解价值的重要体现。

第一,主体距离的价值。课程内容的选择主要源于社会、学生、学科三主体的需求和价值,但一味的社本主义课程和学科本位课程遮蔽了学生交谈、探究、体验、表现等本能需求,模糊了社会、学生、学科三主体之间界限。课程理解的价值最终指向学习质量及学生成长,学生作为课程理解的能动主体,其个体差异产生的兴趣、需求是课程多元意义的重要来源,具有社会、学科所不具备的理解价值。

第二,经验距离的价值。师生共同体是课程理解的基石,教师经验与学生经验是互摄互生的关系。教学实践并不能以教师个人课程经验代替学生的实践经验。课程意义存在于情境和行动者关系中,行动者经验不同,课程意义不同。学生因先前学习基础、生活经验、家庭背景、思想观念等先前视域对课程保留着独特的直觉、判断和想象,学生在以开放的心态倾听作者观点并根据文本主题进一步追问、揭露理解冲突的深层问题,体现学生对课程的批判意识。唯有承认师生主体的经验距离,学生经验价值才得以彰显。

第三,空间距离的价值。按课程实施空间来看,课程理解分别发生于专家理想规划、课程文件或文本、教师重构、课堂场域、学生体验五个范畴内,自上而下的空间不同,理解主体及效果各有不同。经验课程提供的是不同学生群体的操作知识,集中体现学生的知识、爱好、判断及智慧,反映学生生活履历的课程具有其他实施空间所不具备的理解特性。正是理解空间的距离,才得以体现学生个体或集体的课程需求及利益。

第四,时间距离的价值。哲学解释学认为,时间距离不是不可逾越的巨大鸿沟,而是由传统或习俗的历史流传物所构成的连续体。课程凝结着人类智慧和共同经验,具有特定的历史语脉,学生作为当前解释者,必然与课程产生思想、语言、情感、

表达等不可消解的差异,这种时间距离是学生理解课程的基础。首先,时间距离是学生理解真实课程意蕴的条件。理解本身是置身于时代精神或历史经验的,而时间距离则允许课程脱离一定的情境或时代裹挟而显露出真正的内涵,从而为学生理解课程的真实意义提供基础。其次,时间距离是学生辨别课程信息真伪的基础。时间距离开放性和运动性的特点,对学生课程理解的结果起到过滤作用。与课程对话,学生不仅能够检验课程内容或意义中哪些是错误的信息、哪些是真正意义关系,而且也能反思自己先前理解的真前见和假前见。最后,时间距离是催生学生创新性理解的前提。按时间距离原则,过去的历史或知识是“有效应的历史意识”,学生通过时间距离能够清晰地审视自我,认识自我理解局限,并在吸收传统经验基础上超越自我。

二、难为:学生课程理解的困境及原因分析

尽管学生课程理解回应着理解教育的需求,但随着新课程改革“穿新鞋走老路”的弊端展露,经验课程的“矮化”及“窄化”随之产生,课程理解的实践意义及学生主体价值遭到抑制,造成了学生课程理解“难为”局面。“难”是相对于学生而言的,指学生自我体验课程意义“难”,也指学生课程理解效果落实的“难”。课程实践意义产生于教师、学生、教材、环境要素间的相互作用,“其中包括学生与教材、教师—教材—学生两种互动形式”。^[2]

(一) 学生课程理解困境的表征

1. 难于“角色”:学生将自我角色框定在课程之外

在课程实体思维主导下,学生理解的目的在于复原科学知识,揣测作者赋予的课程意义。于是,学生摒弃个体经验,投入识记、背诵、默写等技能理解课程。当自我理解与客观标准发生冲突,学生首先选择标准答案提供的理解,理解的不自信及对标准理解的过度依赖,使其沦为知识的奴隶。“事实上知识本身并不是固定的,而是与学生的活动、经验交织在一起的。”^[3]诚然,课程既有课程计划、课程标准、教材等静态的文本表现,又有课程实施

过程中学生活动、情感、智慧的表现。学生以实体形式理解的课程实则是静态的文本理解。麦克·杨(Michael Young)把这种在教学大纲和课本中具体体现的知识称为“事实的课程”，它不是学习者在广阔社会情境中产生的课程。在“事实的课程”引导下，一方面学生把课程看成非主体性的工具性素材，认为课程是完成学习任务、提升学习成绩的载体，忽视课程实践的意义；另一方面学生忠诚地保留课程原义，抛弃个人“先在”“先有”及“先知”的独特价值，以及学生活动中反思、设问、批判等动态的理解形态。课程角色与学生角色界限分明、二元分离，学生个体精神成长需求也必然受困于自我理解的角色意识。

2. 难于“视域”：教师的二次理解限制学生课程理解的范围

教师的课程运作为课程理想转化为课程现实的中介，它是学生接受和吸收知识的重要文化背景。教师课程的质量直接影响学生理解课程的水平与范围。有时教师设计教案时，较少关注学生的学习目标及需求，“知识是否已经传授给学生”成了教学关注重心，而非“学生是否已经消化了知识”。威廉·派纳(William F. Pinar)把缺乏学生参与的课程理解比喻为“学校午餐”，教师的工作在于从冰箱中提出“思想”食品的包裹，解冻并作出准备(教学)，监督学生用餐，直到学生吃完。^[4]教师成为“知识供给站”，学生依靠外部力量强迫学生理解，实质上学生未能从自身心理层面对知识进行吸收、加工、转化和运用，学生的心理活动(反省、体验、探究、观察等)与身体活动发生严重脱节，这种理解方式是一种“伪理解”或“假理解”。理解权力的缺失造成了学生地位的矮化，久而久之，学生难免质疑自身课程理解的合理性。

3. 难于“对象”：学校为学生课程理解提供断裂式知识

知识是课程理解的核心，个体的主观精神成长需要完整的客观精神条件，然而学校为学生提供的考试课程造成科学知识与生活知识、社会知识的断裂，于是特定的学科或课程并不能承载丰富的人类

文化经验，学生在将客体精神转化为个体精神的过程中必然缺乏宽阔的认知视野，缩小了理解的对象世界，限制了课程理解实践的范围。另外，有些学校只为学生提供压缩包式的教材，学生课程理解被异化为教材或课本的解读，忽视课程计划、课程标准及高层次课程所蕴含的思想、理念、文化背景等知识形式。知识整体性、层次性的断裂使学生理解对象缺乏广度和深度，学生的自我认知能力、复杂思维能力、行事之道、人格力量等完整经验也有所缺失。

(二) 影响学生课程理解“难为”的原因分析

1. 学生理解课程的意识与能力

课程意识是课程理解的前提条件。从课程的内部生成要素分析，学生的课程意识是指学生解读课程必备的主体意识、创生意识、资源意识等，其中学生主体意识是其他几种构成要素的基础。学生是否能够突破客观障碍，打破二元对立的角色意识，成为一个自我决定、自我负责、自我理解的主体，决定了其体验或获得课程生成意识、规划意识和动态资源意识的程度。

学生理解课程的能力是课程理解行为的基础，它是在课程意识的前提下对课程需求的充分表达，包括课程理解力、批判力和建构力。具体而言，学生能否充分了解课程目标的要求；能否大胆地对教师的课程解读提出质疑并形成个体的独见；能否把课程作为自我知、情、意、行发展的条件；能否主动寻求多种课程资源；能否就课程学习过程中难点或疑惑点主动向其他同学、教师交流；能否采取创生取向理解课程等，这些均是学生课程理解程度的影响因素。

2. 教师对新场域的适应能力

“场域”是皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)提出的概念，表示各要素位置之间存在的客观关系。新课程改革倡导学生学习方式的转向、学生理解氛围的创设，场域规则和游戏变化要求教师角色、教学设计等要素有所转变。课堂内，学生理解的“文本”是以教育方式传递的文本，教师的课程理解已经构成了一种教育的“文本形式”。纵然教

案中新教学理念琳琅满目，但在真正课堂实践中这些理念流于形式，教育所孕育的“文本形式”未能引导个体精神的成长，促进学生的自我认识。另外，脱离新理念的课堂氛围使教师自觉或不自觉地控制学生话语，学生课程理解处于“未理解”或“被理解”的状况。欧文·戈夫曼（Erving Goffman）用“表演前台”表示为了迎合自己或他人利益而故意营造的标志性表达信息。通过教学理念量化的方式装饰教学门面就是“教学特色”的戏剧化表演，“新瓶装旧酒”“脚踩西瓜皮”“换汤不换药”等词汇也是批判教师实施课程与学生经验课程脱轨的现状。因此，教师能否积极适应新场域，规避形式化教学的风险，保持自身教学操守将影响学生课程理解的效力。

3. 学校为学生课程理解提供的资源状况

任何主观性理解的活动都无法离开客观物质条件，学校所提供的资源状况一定程度上影响学生课程理解的水平，主要包括权力资源和实体资源。实体资源包括教科书、辅导用书、课程类型及其网络资源等，权力资源包括学生参与课程开发的权力、自我评判的权力等。实体资源方面，学校为学生提供资源的质量与数量决定了学生课程理解的广度与深度。权力资源方面，三级课程管理体制给予学生充足的课程开发权力，允许学生参与课程开发，选择学习内容，了解课程意蕴。如果有些学校仍将地方或校本课程开发权力控制在行政层面，必然堵塞学生理解课程深层意义的渠道，忽视学生真实体验课程的过程价值，学生理解课程的自主性将不断减弱。

三、可为：学生课程理解的实现路径

学生课程理解的“难为”主要来自学生、教师、学校的作用力，由理解的“难为”转向“可为”，应以学生精神成长为目的，不同层面的主体采取促进学生课程理解的有效方式。

（一）学理之为：破除对课程理解的误识

第一，关怀自我课程理解的生命价值。马丁·海德格尔（Martin Heidegger）认为理解就是个体存在或此在的一种方式，即学生同课程对话，不仅

通晓课程习俗、传统、历史，而且解释、观察、推理隐藏课程内部的可能性，按照这种“能在”与“将在”的可能性促使个体不断去理解自我、探寻自我，这个过程也是个体自我理解的过程。因此，学生应将课程作为自我成长和发展的资源，根据个体精神发展的需要选择知识，明确自身的发展方向，充实自我的精神世界。学生有必要以“我——你”思维方式看待个体与课程的关系，将课程理解作为自我经验反思与重构的方式。当学生个体思维置入理解，不断反省理解活动与理解结果的关联、批判自我前视域，及时转变理解的思维方式，实现知识对自我生命的教化意义。在学生视域与课程视域动态、交互、复杂的关系中，学生主观性活动也在发挥调节或转换作用，将课程内容、教师理解转化为学生个体的生活智慧。

第二，提升学生集体的课程意识。学生集体课程意识是个体课程意识的基础，有时学生集体课程意识淡薄，学生个体课程理解面对内部与外部环境的冲突，易产生一种失落感、不安全感。集体课程理解意识转变是学生个体课程意识转变及自我理解认同的保障，当学生集体课程意识由意义复原向意义商谈或意义主观建构的转变，与对象世界进行开放性对话，学生个人课程理解的活动以集体作为参考标准，促进自我的反思。因此，鼓励学生集体对课程开放、多元的理解有助于增强学生个体课程意识。

（二）学法之为：释放学生课程理解的空间

学习方法或策略是课程理解的加速器，教师的教学活动应采用有助学生理解的学习方法，为学生课程理解释放空间。

第一，注重学生理解的逻辑起点。杜威（John Dewey）认为“经验”的价值之一在于它的连续性，这意味着个体过去的经验是现在或未来经验发展的基础。同样，学生在理解课程之前的前经验构成了未来经验生长的推动力，因此要促使学生对课程丰富内涵的理解，教育势必遵从学生原有经验的逻辑起点。然而，教师理解作为学生理解的“文本”来源，构成了学生理解的文化基础。教师在课

程理解之中应植入学生的文化背景、日常生活、课程实践、可持续性能力等要素,在课程实践之中应充分了解学生的心理特征、认知水平、兴趣爱好、知识基础、能力水平等,如,考虑如何使课程适合儿童经验,如何利用与儿童关联的课程要素,如何根据课程内容解释儿童需要,使师定课程与学生经验课程能够建立一种意义联系,当价值多维的课程资源转化为个体精神世界的养料时,学生能够不断反思自身经验,预测自身未来发展方向,进而获得经验连续性或累积性生长。

第二,促进学生体验式理解。由学生经验向学科知识的进阶,不是依靠教师的权威将知识活生生地塞给学生。课程实践机会是课程理解的条件,让学生在具体情境中亲自体验课程的知识、文化、情感、思想等要素,促使学生自主地理解课程价值、自愿地内化课程意义。教师应为学生创设自由理解的心理环境和空间,让学生通过游戏、角色扮演、实验、练习、操作等活动与课程产生深层次的对话,允许具有不同文化背景、家庭因素、经验传统、价值观念学生携带自我理解“偏见”个性化地解读课程符号意义。学生不仅思考、分析、评价课程的具体内涵,而且不断调整自我的前经验,根据课程的发展方向或个体需求对课程意义做出一定的理性预判,并通过课程实践的检验不断地改善与深化经验,进而指导下一步的课程实践。周而复始的课程体验使得学生个体的视域始终向历史的地平线开放,在学生视域与课程视域融合的过程中课程包裹的人类历史文化被“活化”为学生精神世界的建构力量。

(三) 学力之为:保障学生课程理解的权利

学习力是人的生成、生长和发展,是人具有的饱满生命能量与活力。^[5]课程理解也需要理解的活力、能量和兴趣。学校保障学生理解对象和渠道,是激活理解活力的可为之径。

第一,组织系统化学习经验。学校向学生提供断裂式的知识实际上控制了学生经验的客观条件,使得学生内部心理活动局限在工具性的认识范畴,学生课程实践被固定为理性的认识活动。特定的经

验培养学生特定的能力,学校应通过知识之间的联结或综合化为学生提供社会、生活、自我、知识整体性客观环境,从而开阔学生的认知视野,统筹学生认知能力、道德品质及性格特征等理性与非理性的认知发展。为此,学校应注重学生发展性目标,填补“悬空课程”,突破考试科目独占学校课程体系的束缚,设置类型齐全而丰富的课程,将音乐、美术、信息、综合课程等作为唤醒学生情感、兴趣等非理性认识的来源,以生态课程观组织系统化学习经验,多类型的课程能够激活学生整全的生命,促使学生主动内化课程内容并将其纳入到学生个体的经验或精神世界中,最终内化为学生的综合素养并使之重建生命意义。

第二,落实学生参与课程开发权力。目前,学校金字塔般的科层管理体制造成学生主体与其他层级隔离。因此,学校需实行扁平化的管理,设置“课程开发小组”给予每个参与者相同的角色,即每个角色兼有信息发送、接受、传递、加工、创造的权力。学生通过参与校本课程开发的权力有助于学生获知课程产生背景、思想、目标、内容、结构及价值等信息的权利。课程集体审议的组织,激励了学生主动理解课程的热情和动机,学生不仅投入智力因素,而且其全部的经验 and 人格(情感、态度、性格)也与课程交织在一起,从而更全面领悟课程知识价值、情感价值、过程价值等,学生在建构课程意义同时也丰富了个体的精神世界。

参考文献:

- [1]郭元祥.课程理解的转向:从“作为事实”到“作为实践”[J].课程·教材·教法,2008(1):6.
- [2]夏永庚.理解课程的生成性[J].上海教育科研,2006(06):61.
- [3]金生鈇.理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M].北京:教育科学出版社,2001:155.
- [4][美]威廉 F. 派纳,等.理解课程(上卷)[M].钟启泉,等译.北京:教育科学出版社,2013:15.
- [5]裴娣娜.学习力:诠释学生学习与发展的新视野[J].课程·教材·教法,2016(7):5.