

钟启泉教育思想述评

宋时春

【摘要】在“国际视野、本土行动”理念指导下，钟启泉教授对很多教育理论问题进行了深入研究，奠基了中国课程论研究领域，引领了中国课程改革的研究与实验，在比较教育研究和课程论研究两大领域产生了重要影响。

【关键词】教育学学人 钟启泉 比较教育研究 课程论研究

【作者】宋时春，中央教育科学研究所课程教学部助理研究员

走进华东师范大学课程与教学研究所的门厅，在那幅巨大的展板上有这样一句话：“探索教育理论——不断创新；服务教育政策——提供咨询；参与教育实践——共享智识”。这句话凝练地表达出该研究所的角色定位和发展理念，同时也折射出该所所长钟启泉教授的精神气质和学术追求。在中国教育学界，钟启泉教授在两个大的研究领域影响显赫：一是比较教育研究领域；一是课程论研究领域。作为老一辈学者，他在这两个研究领域辛勤耕耘了数十个春秋。其开创性的工作在很大程度上奠定了后来国内学者在这两个领域进行研究的基础，也使不少国外学者了解了中国的比较教育研究、了解了中国的课程论研究。除此以外，他对教育研究领域的很多具体问题也都有自己精辟的见解和深刻的研究。本文只是择其要而简述之，权且管中窥豹，稍显先生学术思想之精髓。

一、国际视野、本土行动——专注于比较教育研究

华东师范大学国际与比较教育研究所是国内比较教育研究的重镇之一。其前身为华东师范大学教育系西欧北美研究室，1980年发展成为比较教育研究所，1999年更名为国际与比较教育研究所。多年来，钟启泉教授一直担任该所的所长。在他的带领下，该研究所已经成为教育部和上海市教委的一个重要的教育咨询中

心、成为沟通中外教育学术交流的一个重要据点。该研究所的发展及其产生的影响力，离不开钟启泉教授数十年的心血和努力，是他专注于比较教育研究的直观体现。在长期的研究过程中，钟启泉教授逐渐形成了从事比较教育研究的一种理念，那就是：国际视野、本土行动。

什么是“国际视野、本土行动”呢？钟启泉教授曾说过：“优质的教育需要国际教育的视野，需要比较教育研究。比较教育研究曾经为教育改革做出了重要贡献。优质的教育离不开扎根本土的教育创新，比较教育研究应该直接介入我国的教育改革实践，与教育第一线的教师们一道进行研究。”这些话很好地诠释了他对这一理念的理解。在比较教育研究中，国际视野是不可或缺的。因为，只有具备了国际视野，才能追踪国际教育理论的前沿课题、借鉴和吸收先进的教育理论和思想。在这种理念的指引下，钟启泉教授对很多理论课题进行了深入探讨。下面，我们从几个方面来说明他的一些思想。

一是对学力理论的探讨。钟启泉教授曾对日本和英、美的学力理论的发展进行过系统的梳理。他认为，“学力”的概念是不断发展着的。他赞同把“学力”界定为儿童在教学过程中所习得的知识、能力，也就是学习者内化学科内容的成果。这种学力，大体可以分两点考虑：一是现实的学习成果的知识和能力；二是牵涉未来学习的潜在的“学习力”。他认为有必要对学力的模

型进行分析、主张在学力结构模型的研究中要区分三种不同层次的学力成份。第一层次：学力基础。它包括性格因子、生理因子以及被视为一般智能的因子。这些因子应当在儿童的日常生活（包括学校教育）过程中加以关注与培养。第二层次：基础学力。这是学力的基础部分，是作为最低限度的国民教养，或是作为一个公民所必需的以“三基”（读、写、算）为中心的基础教养。第三层次：发展性学力。它是以问题解决与创造性相结合的、有个性的思考力为轴心的学力，也被称为“创造性学力”。他指出，从“应试教育”向“素质教育”的转变，从某种意义上说，首先是指学力观的转变。他赞同用“冰山模型”来表达这种学力观。假如有一块冰山，浮在水面上的不过是“冰山的一角”。这个浮出水面的部分可以比作“知识、理解”及“技能”，而隐匿于水面下的不可见部分（占冰山总体的80%~90%）才是支撑浮出部分的基础。这就是“思考力、判断力”和“关心、动机、态度”。正如冰山由浮出水面与未浮出水面两部分组成一样，“学力”也由显性部分和隐性部分组成。“显性学力”是靠了“隐性学力”的支撑才能存在与发展的。如果说这里的“显性学力”相当于“基础学力”，那么，“隐性学力”便相当于“发展性学力”了。

二是对教师专业化的探讨。钟启泉教授认为，“专业”（Profession）这个术语不仅表示某种职业社群受过高度的专业训练、拥有特殊的能力、能够有效地服务于公众并取得公众的信赖，而且更是一种社会范畴，赋予受过专业训练者以特殊的地位与权利。他赞同国际教育界广泛运用的利伯曼（M.Lieberman）对“专业”的界定。即“专业”应当满足如下的基本条件：范围明确，垄断地从事于社会不可缺少的工作；运用高度的理智性技术；需要长期的专业教育；从事者无论个人、集体均具有广泛的自律性；专业的自律性范围内，直接负有作出判断、采取行为的责任；非营利，以服务为动机；形成了综合性的自治组织；拥有应用方式具体化了的伦理纲领。在我国，教师专业化则出现了不少的误区。第一误区是“工程化”驱动“专业化”；第二误区是“消闲化”驱动“专业化”；第三误

区是“行政化”驱动“专业化”；第四误区是“技术化”驱动“专业化”。钟启泉教授认为，要走出这些误区，我国的教师专业化面临不少的课题。第一个课题是教师教育理念尚待进一步到位。现实的问题在于，我们在探讨教师“专业化”的时候，缺乏一种“教师形象”的勾勒和一种话语系统的支撑。第二个课题是教师教育制度尚待进一步完善。第三个课题是教育科学尚待改造与发展。

三是对建构主义理论的探讨。上世纪90年代以来，钟启泉教授就积极把建构主义的思想引入我国的教育研究。他认为，“建构主义”基本上是一种知识论，建构主义知识论不同于强调客观、绝对的传统经验主义或理性主义的知识观。它主张一切的知识都是学习者在作用于多样的现象并从其自身的经验中引出某种意义之际，由每一个学习者主动建构的。建构主义强调，认识在形成过程中对于外在的认识对象不是“发现”而是“建构”。因此，不能认为客观现实是同我们的认识活动无关的独立存在。他尤其强调社会建构主义对教学的启发，认为社会建构主义可以说是一种关注学习者的潜能、支援学习者基于自己的意义发现而展开文化创造的教学思想。从社会建构主义角度来看，人的学习是一种情境认知。情境认知不是封闭于个人头脑之中的认知过程，而是同周遭环境中的工具、符号、语言乃至人际关系等媒体和功能性资源交互作用生成的认知过程。“知识的社会建构”的基本观点对现行的学校教育制度提出了严峻挑战。这是因为，它对于知识的一般概念、教学方法以及应试主义教育的形态产生了种种的疑问。对于这种认识论说来，知识不是独立于人而存在的，学习过程也不是简单的信息移植。学习，是学习者建构他们自己对于客体的理解的过程。而教师的工作就在于抗拒这样一种弊端：基于自己的知识和经验、教科书和教学参考书引出知识，移植给学生。教师必须从学生们的心理和他们在教学中所用的知识出发，而新的信息不过是学生解读意义的帮手而已。从这个角度来说，建构主义对于推进我国的教学创新具有重要的理论指导价值。

四是对整体教育思想的探讨。自20世纪70年代整体教育（holistic education）作为一个概

念在北美出现以来,整体主义的思考方式被广泛应用于教育实践并取得了显著成效,但国内对整体教育却相对陌生。钟启泉教授近年来开始关注这种思潮,并对这种思潮的科学和哲学基础进行了深入的探讨。他指出,新物理学、生态学世界观、女权主义思想是整体教育的理论基石。作为当代人文主义教育思潮的典型表现之一,它突出“以人为本”、突出“人文关怀”、突出“人文”及“科学”与“创造”的和谐统一,这有助于我们摆脱传统教育的机械主义、科学主义、功利主义倾向。“整体教育”的许多主张对于我国的教育改革实践尤具针对性。主要表现在四个方面:第一,整体教育思潮对学校教育进行的“复杂性”研究,亦即突出非线性思维、混沌思维、突现思维和非还原性思维的教育研究启示我们:教育作为完善人性的活动,是一种复杂性现象。第二,不能把认识活动作片面、狭窄的理解。要解决问题,就得采取多种多样的研究方法,不能束缚于问题解决法的阶段性步骤。在整体教育中,学习者不是种种具体能力的集合体、也不是单纯知识的抽象化,而是作为一个人、作为具有丰富体验的整体的人来对待的。第三,教育者自身的整体性也不容忽略。教师自身的人格成长是实施整体主义教育的关键。不存在不受教师人格影响的整体教育。因此,教师要把自己的心灵带进课堂,以充满感情的教学滋养学生的心灵。第四,“整体教育”不采取实用主义的伦理相对主义与原子主义的价值中立的立场。分辨善恶的价值问题乃是整体教育的核心课题,在“整体教育”的课程中必须明示、渗透价值判断的标准。

钟启泉教授除了致力于以国际视野研究教育问题之外,还特别强调“本土行动”。在这方面,最明显的有两个例子可以说明这种追求:一是我国世纪之交推进的新一轮基础教育课程改革运动,对此我们将在下面具体介绍;另一个就是他对“重点校”政策的剖析和批判,这在一定程度上影响了“重点校”政策的走向。1996年,他在《教育参考》杂志连续三期发表了《重点校政策可以休矣》、《再论重点校政策可以休矣》和《三论重点校政策可以休矣》,针砭“重点校”政策之积弊,指陈教育公平之重要。其言辞之激

烈、态度之鲜明、论说之严密,在当时的学术界实为罕见。这三篇文章在教育理论界和实践界掀起了一场大讨论。尽管很难把十年前上海市在义务教育阶段取消“重点校”这一举措跟这次讨论建立直接的因果关系,但其中的影响不可低估。鉴于钟启泉教授在比较教育研究领域的贡献和号召力,他在2004年11月召开的中国教育学会比较教育分会第12届学术年会上被选举为新一届中国教育学会比较教育分会会长。

二、为创建中国课程学派而增砖添瓦——奠基课程论研究领域

1918年,美国学者博比特(F. Bobbitt)出版《课程》一书。一般认为,这是课程论作为一个独立的研究领域诞生的标志。从那时开始,课程研究发展迅猛,各种理论和思想异彩纷呈。但新中国建国之后,学术界在很长的一段时间内没有出现有关课程论的专门和系统的研究。直到1989年,在我国有两本课程论的著作问世,才改变了这种局面。一本是钟启泉教授的《现代课程论》,由上海教育出版社出版;另一本是陈侠先生的《课程论》,由人民教育出版社出版。这一南一北两本书的出版,使得中国的教育学术研究领域从此有了课程论的专门研究,使得中国的教育理论话语体系进一步与国外对接,推动了今天课程与教学论研究的繁荣。

1989年出版的《现代课程论》是我国课程研究的重要界碑。它是一本内容丰富、体系严谨的学术著作,代表了钟启泉教授多年来对国外课程研究的思考和理解。本书首先对我国当时课程研究面临的课题进行了分析,然后探讨了教育先驱的课程论遗产,谈到了古典课程论的形成、裴斯泰洛齐主义的课程论、功利主义的课程论、赫尔巴特主义课程论、学问中心课程理论、结构主义课程理论、人本主义课程理论;接下来对课程编制的基本理论进行了考察,分析了课程的概念、课程的类型、学力论与课程结构、课程编制要考察的因素以及课程开发、课程管理和课程评价;探讨了国际课程研究与实践的基本状况以及生计教育课程、环境教育课程、创造教育课程这三种具体课程;最后是课程实施的国际比较部分,详细介绍了美国、苏联、英国、法国、德国

以及日本的课程制度、课程标准与结构以及教科书编写等问题。对于《现代课程论》，周勇作过如下评论：《现代课程论》倾向于将学院派必须承担的学术使命作为首要任务，如他本人所言，他是想在“现代课程论”研究在“我国几乎还是空白”之际，通过清理西方课程思想史与现代课程研究的基本理论方向及其主题，为“我国课程论的教学与研究拓展新的、基本的视野和理论起点（框架）”，从而使“课程学”成为一门独立的分支学科出现在大学的学术殿堂里。当然，钟启泉并没有放弃实践关怀。相反，通过考察西方各国课程理论与实践走向，结合中国改革开放以来新的教育需要与动向，1989年钟启泉便指出“从根本上变革（中国）课程，已经刻不容缓了”，因此，课程学者应该从本土的课程改革出发，将“从根本上变革课程”当成学术的终极追求，促进中国“课程现代化”。十多年之后，钟启泉教授于2006年对该书进行了修订。修订后的版本增加了很多的内容，如世界课程研究的趋势和发展的轨迹、后现代课程理论、知识社会与学校文化的重塑、课程实施与教师角色等；同时也增加了一些对课程研究最新发展的内容，如从“课程开发”到“课程理解”、从“教材”到“学材”、从“量化评价”到“质性评价”、从“课程管理”到“课程领导”等。修订后的版本补充了近几年国际课程研究领域最新出现的一些观点和思潮，使这本书再次站到了我国课程研究的最前沿。鉴于《现代课程论》一书的影响力，目前为止该书共有3个出版社出了5个版本并且在台湾也获得出版。《现代课程论》一书印数众多、在学术界影响深远，是课程论研究领域的重要参考文献。

在课程理论方面，钟启泉教授从关注学生作为“整体的人”的角度出发，强调课程研究离不开对学生的关注，因此极力倡导能够促进学生和谐发展的新的课程形态，如研究性学习、综合实践活动。他把研究性学习课程的开展看作是“课程文化的革命”，是旨在打破分科主义课程的束缚、促进中小学课堂教学从“灌输中心”转型为“对话中心”的一种课程创新。在他看来，所谓“学习”是学习者与客观世界对话、与他人对话、与自身对话从而形成“认知性实践”、“社会性实

践”、“伦理性实践”的“三位一体”的过程。当代课程改革的焦点，就在于改造学生的学习方式。研究性学习作为一个崭新的课程领域，担负着改造学生“学习方式”的重任。如何界定研究性学习呢？他认为，“研究性学习”是一种“问题解决学习”、是一种跨学科的综合实践活动、是一种基于学习资源的开放式学习。与研究性学习相关的是综合实践活动课程，钟启泉教授也非常关注这种新的课程形态。综合实践活动是基于学生的直接经验、密切联系学生自身生活和社会生活、体现对知识的综合运用课程形态。这是一种以学生的经验与生活为核心的实践性课程。为此，他认为综合实践活动课程应立足学生的直接经验、回归学生的生活世界、关注学生的亲身实践。

钟启泉教授说过，要“为创建中国课程学派而增砖添瓦”。他深知，一种课程流派的诞生决不是一朝一夕就能完成的事业，它需要付出长久的努力、甚至几代人的努力。这种努力体现在他对课程研究的拳拳之心和学术上的孜孜以求。他以开放的视野对国外有影响的课程与教学著作进行了译介，如《世界课程与教学新理论文库》、《现代教育理论译丛》等。这些译著成了国内学者了解国外的一个个窗口。此外，他还组织众多的学者开展合作研究，成果卓著，如《世界课程改革趋势研究》、《学科教育展望丛书》、《新课程学科教学论丛书》、《海峡两岸课程与教学研究丛书》、《研究性学习教师读本》、《当代教师进修丛书》等。这些成果已经在国内产生很大影响。1999年，他创建了华东师范大学课程与教学研究所。研究所当年被评为首批教育部普通高校人文社会科学重点研究基地，汇聚了一批有影响的课程与教学论专家学者，成为我国课程与教学研究的重要机构。

三、教育的科学启蒙运动——引领课程改革的研究与实验

思想的种子只有在实践的土壤中开花结果，才能显示思想的深度和生命力。钟启泉教授不是那种只满足于理论建构的学者，而是不遗余力地推进理论与实践的结合。这方面最明显的佐证就是他对基础教育课程改革所产生的影响。

1988年,上海市开始对中小学课程进行改革,被称为“一期课改”。在此期间,作为上海市教育改革的重要咨询机构,华东师范大学国际与比较教育研究所在其间扮演了重要的角色,其中的很多举措反映了钟启泉教授的思想。上海市“一期课改”被认为起点很高。这种“高起点”的重要体现就是从课程结构上提出了“必修课程”、“选修课程”和“活动课程”这“三大板块”的设计。这“三大板块”实际上体现了课程理论中“三大流派”的融合,即“学科中心课程理论”、“社会中心课程理论”和“儿童中心课程理论”。显然,这种设计对于打破学科中心课程的绝对统治地位、推动素质教育的深入发展具有重要的意义。

2000年前后,全国新一轮基础教育课程改革拉开了序幕。这是新中国成立以来在课程教材领域进行的第八次课程改革运动,正值世纪之交,承担着承前启后、继往开来的历史重担。这一次,教育部成立课程改革专家工作组,钟启泉教授责无旁贷地被推举为专家工作组组长。以他为首的专家工作组起草了《“国家基础教育课程改革纲要”研究咨询报告》,对我国课程与教学领域的问题作出了基本的判断、提出了课程改革的“六大目标”。如,改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程;改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和课时比例,并设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性,等等。为了实现这些目标,报告提出要调整课程结构,在中小学开展综合实践活动课程;制定中小学所有学科的课程标准,以课程标准取代教学大纲;在课程管理上采用国家课程、地方课程和校本课程三级管理体制;在教与学方式上倡导自主学习、探究学习、合作学习;在评价领域倡导过程评价和发展性评价,等等。这一咨询报告经过教育部专家工作组多次讨论修改,于2001年6月颁布,这就是新课程改革的纲领性文件《基础教育课程改革纲要(试行)》。2003年,教育部又颁布《普通高中课程改革方案(实验)》,高中课

程改革由此启动。

钟启泉教授认为,课程改革作为课程创新的基本途径,需要进行一系列的“概念重建”。首先是知识概念的重建。要进行课程创新,需要基于新的知识观。这种新的知识观,需要强调以下几点:强调知识的经验基础。知识的意义由经验所构成。某种概念的确立必须建立在具体的经验之上,否则,其意义是空洞的。学生的知识习得,归根结底依附于学生自身的感官经验与生活方式。知识习得不仅受内外因素的制约,而且也受到学生个人业已构筑的知识的影响。强调知识的建构过程。经验虽然有助于知识的形成,但知识不等于经验累积。在建构主义看来,知识建构并非由外界原封不动地灌输到一个人的头脑之中,而是由个人不断地组织其经验而得。知识是学生主动建构的。就是说,学生主体式的知识习得不是以原封不动的形式储存应习得的知识。学生需要把应习得的知识跟已有知识关联起来、整合起来。强调知识的协同本质。人类的知识不是绝对的客观知识、也不是绝对的主观知识,而是“协同的知识”。这里的“协同”意味着人际之间多向的、持续的沟通过程。人类的知识是人类通过世世代代的相互协作共同建构的,个体知识的发展也是在众多人的贡献与协作之下促成的。其次是学习概念的重建。课堂教学是形成三个维度的意义与关系的对话实践过程。第一维度是同教材与客体的对话,形成认知性(文化性)实践。第二维度是同他人的对话,形成人际性(社会性)实践。第三维度是同自己对话,形成存在性(伦理性)实践。这三种维度的对话性实践是相互关联的。所谓“课堂教学”,它是由种种要素构成的复杂过程。而且,教学既是单纯的、种种要素的复合体,也是种种过程的复合体,拥有依其内在逻辑而发展的动态结构。学生成长的课题、课堂教学的课题,单靠“认识机制”是囊括不了的。课堂教学将从“人(教师)——人(学生)系统”转变为“人(学生)——应答性环境系统”。就是说,前一种系统是以课堂、教师、课本的“三中心”为其特征的系统。在这种系统里,学生仅仅是接受知识的“容器”,而不是自主知识的习得者。在后一种系统里,学生作为学习的主体直接作用于应答性的“互动型学

习环境”。可以说，这是一种学生主动参与、尊重个性的“互动型学习环境”。而教师的作用就在于组织这种“互动型学习环境”。这里的“学习环境”是指必须保障学习课题之解决的活动，它包括以教师为主的“人际学习环境”和“物质性学习环境”。这也就是我们强调的从“灌输中心教学”转型为“对话中心教学”的基本涵义。最后是课堂文化的重建。钟启泉教授指出，课堂文化的重建核心在于教师课程意识的回归。在课堂教学中，教师课程意识是指教师在课程实施中对课程价值认同和课程目标体认明晰的基础上，自觉地将课程目标细化为教学目标且在教学过程中不断审视教学目标的合理性，根据教学情境的变化灵活地选择教学方法实施教学，在课程情境中寻求教育意义，致力于课程“成人”本体功能的现实化，从而真正走向课程实践的自觉。教师课程意识在课堂教学中的回归标志着教师专业意识的觉醒。一方面，教师开始反思自己的课程实践并对班级课程规划及课程实施负责；另一方面，教师逐渐领悟到课程的终极目的是为了促进学生的发展。课程意识的回归表现在教师对课程的理解上升到一个新的层次，教师逐渐意识到隐性课程在教学中的价值并能在实施课程的过程中无意识地呈现有助于所期待教育结果发生的教育行为表演以及有意识地避免不利于学生发展的教学因素或变量。这种课程意识表现为一种教师

对隐性课程结果的深度关切并对自身行为自律的专业自觉。因此，这一课程意识觉醒的标志意义在于，课堂教学不仅具有知识传承的基本职能，而且还能实现价值传递的教育功能。一个成熟的教师深知，这个世界没有最好的现成课程，只能在教学过程中追求和生成最适合自己的课程。

钟启泉教授说：需要“推进教育的科学启蒙运动”。这一信念促使他立足时代发展的新课题，在反思过去的基础上去探寻一条开启未来的教育之路。从他的教育思想中，我们看到的是一种挑战传统、勇于创新的精神。也正是这种勇于创新的精神，我们才听到如下声音：“任何课程编制大抵离不开三项基本原则：其一，传承和发展人类文化遗产；其二，回应社会现实；其三，满足儿童发展的需求……基础教育课程体系力图走出知识传授的目标取向，确立培养‘整体的人’的课程目标；破除书本知识的桎梏，构筑具有生活意义的课程内容；摆脱被知识奴役的处境，恢复个体在知识生成中的合法身份；改变学校个性缺失的现实，创建富有个性的学校文化。”□

注释：

周勇. 课程理论史 [A]. 课程论 [C]. 北京：教育科学出版社，2007. 54-55.

(责任编辑 董孟怀)