

西方地理课程知识范式演进审思^{*}

李家清 户清丽

[摘要]西方地理课程知识范式的历史演进呈现迂回曲折却逐步科学化的总体趋势,经历了“描绘世界,求真为本”、“征服世界,致用为本”、“理解世界,启智为本”和“建设世界,向善趋美”的范式转换。每次范式转换都是依据一定社会文化背景作出的理想选择。未来地理课程知识范式将日趋统整与开放,致力于求真、致用、启智、向善趋美的和谐统一。审思西方地理课程知识范式演进之路,有助于我们理解并推进当前我国地理课程知识范式改革。

[关键词]地理教育;地理课程;西方地理课程知识;知识范式

[中图分类号]G633.55 [文献标识码]A [文章编号]1009-718X(2012)05-0063-05

在全球性人口、资源和环境问题日渐突出的今天,地理教育备受世界各国关注,而地理课程知识问题在地理教育中的地位则日显重要。地理课程知识有什么教育价值?以什么样的知识型态展现这种教育价值?通过何种知识解释体系实现其教育价值向受教育者个性素质的转化?对西方不同历史时期地理课程知识范式的演进进行考察与梳理,有助于我们廓清地理教育活动中地理课程知识的教育学意义,理解并推进当前我国基础教育地理课程知识范式改革。

一、西方地理课程知识范式演进

(一) 描绘世界,求真为本:地理课程知识范式的初显

1. 作为“地球描述”的(课程)知识观

古代地理课程发轫于古希腊时期。在当时重形式轻实用的教育思潮下,地理知识所蕴含的科学价值与社会价值尚未得到开掘与重视,地理仅被看作

是记载、描述地理事象的“内容学科”。^[1]最早使用“地理”(Geography,前缀ge意为“地球”,graphe意为“描述”)一词的是希腊地理学家埃拉托色尼(Eratosthenes),地理即“地球描述”,《荷马史诗》是最早的地球描述。古希腊人将自然界看作一个有机的整体——地球家园,出于对地球家园的好奇心与探索兴趣,他们围绕“它在哪里”、“它是什么样子”、“它意味着什么”等地理问题展开描述。当时的地理课程发展极端缓慢,地理课程知识与地理知识并未真正分离开来,而且地理课程知识大都是凭感性直觉所得,零星散乱且真伪参半,但这在古时候已经很不简单了。

2. “宇宙学”状态的课程知识型

受当时整体论思想影响和地理科学发展水平的限制,地理课程知识常与哲学、历史、文学和天文学等混沌共生在一起,处于学科尚未分化的“宇宙学”状态。不过,在希腊最早的学术中心米利都城,已有学者试图将大量混乱零散的地理知识按照

李家清 华中师范大学城市与环境科学学院 教授 博士生导师 430079

户清丽 华中师范大学教育学院 博士生 430079

* 本文为华中师范大学教师教育理论创新与实践重大项目“教师教育课程创新与教学改革研究”子课题“文科教学论教学改革研究”(985ZB0403)成果之一。

某种可以理解的方式组织起来,地理课程的三大知识板块已初显。约公元前6至7世纪的泰利斯(Thales)从事地球表面事物定位和测量研究,最早进行了自然地理的研究;^[2]可能出生于泰利斯逝世前后的赫卡特(Hecataeus),第一个将汇集在米利都的地理资料进行收集并分类,其地理散文著作之一《地球的描述》(Gesperiālos)是区域地理的雏形;^[3]公元前5世纪的希罗多德(Herodotus)将历史研究与地理研究结合起来,记述了许多民族聚居地区的宗教信仰、风俗习惯和政治经济情况,提供了今天称之为人文地理的很好例证。^[4]

3. 演绎与归纳为主的知识解释方式

古希腊地理主要围绕两个问题展开知识解释:一是自然居住的地球表面是什么样子,特别是离自己较远的地方是什么样子;二是地球是什么样子,它在宇宙中处于什么位置等。^[5]对于这些地理问题的解答,古希腊地理运用整体论思想和逻辑思辨法对人类家园进行描述和解释。两位伟大的哲学家柏拉图和亚里士多德,前者采用演绎推理法,后者则采用归纳法,均推导出了“地球是圆的”这一论断。不过,以直观臆断甚至虚构代替事实的研究,以牵强附会的解释代替科学的证明,也留下了一些惯性谬误,如,“地球中心说”统治人们思想长达十几个世纪,直至地理大发现。

公元5至15世纪的欧洲社会,“地理视野再度封闭”,“‘地理’一词从日常词汇表中消失”^[6]了。在基督教神学统治下,修道院的僧侣学者煞费苦心编辑和解释相关地理知识,以维护《圣经》的经典与权威,地理知识“描绘世界,追求真知”的本真意义被遮蔽,沦为宣扬上帝造化神功的“下贱婢女”,刚刚开启的地理课程知识范式遭受钳制而复归隐遁。

(二) 征服世界,致用为本:地理课程知识范式的成型与异化

1. “追逐实利”的课程知识观

随着15至17世纪的地理大发现和18至19世纪的产业革命,商业发展和交往联系不断扩大,新兴资产阶级主张课程应当适应现实生活,地理学科的意义与价值得到首肯与重视,学校地理课程逐渐形成。1632年,捷克教育家夸美纽斯基于“教育为未来生活做准备”思想,首次在他的《大教学

论》中专门论及了地理单独设科的意义和价值。受夸美纽斯课程思想影响,德国的弗兰克(A.H. Francke)和黑克尔(J.J. Hecker)创办的“实科学校”引入了地理课程。但是,直至19世纪,在课程中占支配地位的还是人文主义,胜于现实主义。19世纪后,工业时代的规模化生产和商品贸易的流动性使单纯以知识拥有量来决定个人生存及发展的现象失去其历史基础,如何“征服世界、改造自然”的理性能力成为社会普遍追求的对象。出于资产阶级“实用”功利主义思想,地理知识在政治、经济、军事、科学考察及旅游等方面的实用功能被充分发掘,地理学科被引进中小学课程的倾向显著起来。

2. 百科全书式的课程知识型

在“泛智主义”和“仓库理论”思想下,被称为“百科全书”式的分科课程迅速崛起,近代地理课程呈现出四个倾向。一是百科全书式倾向。表现为将世界各地的地理资料进行百科全书式的知识汇集。如,夸美纽斯在《大教学论》中,基于泛智主义宏愿和结合学生年龄特点,设想了母育学校开设“天文学入门”和“地理学初步”、国语学校开设“宇宙学要点”、拉丁语学校开设“天文学”逐级深化的地理课程知识体系。^[7]二是专门化倾向。综合一统化的“宇宙学”地理课程走向解体,学校地理课程分化出数字地理或天文地理、自然地理、人文地理、区域地理、政治地理、商业地理以及乡土地理等多个分支。三是区域化倾向。区域地理是近代整个地理课程的前沿,“经典”区域地理通常遵循由地形、气候、植被、农业、工业以及人口等组成的序列。四是环境决定论倾向。受德国地理学家拉采尔(Friedrich Ratzel)地理环境决定论思想的影响,环境影响被无限夸大,最典型的理论是将人类文明与气候和气候变化联系起来,反映在地理教材上,通常是以气候参数为依据,将全球划分为若干个大自然区域。

3. 经验实证与因果分析为主的知识解释方式

经德国两位伟大的地理学大师亚历山大·冯·洪堡(Alexander Von Humboldt)和李特尔(Garl Ritter)的开创性工作,近代地理学从根本上改变了古代地理记载、描述、直觉性或逻辑化推断的探究传统,形成了重观测实验、重因果分析、重理

论构建和解释的特质。^[8]近代地理课程借鉴这些思想和方法,采用经验实证法和因果分析法对地理事象和地理环境的发生、发展、演变成因和规律进行分析解释,大大加强了课程知识解释的科学性。以经验实证法为指导思想,夸美纽斯采用适应自然原则和直观教学原理编写出了《世界图解》这一不朽的地理教科书;运用分析还原法,古希腊罗马时代整体论思想下的自然界被分解为三个独立的“界”——动物界、植物界和无机界;对于地球上事物与事态间的相互关系,已经能够运用因果分析法展开分析解释;受洪堡野外实地考察法和李特尔区域地理研究法的影响,实地考察、实验观测以及动手操作等地理活动课受到推崇。

伴随着课程知识价值取向的日趋功利化,地理课程的知识意义也走向异化,日益堕落为资产阶级“追逐实利、满足欲望的工具——岬湾地理”^[9];课程知识型态偏重于静态、繁杂,而忽视地理事象多变量的相互作用、有序的组织结构和地理环境的整体性。地理课程“仅作为现成的学科来教,知识仅作为知识被成块地供应、保存起来”,“成为经常发生的不相关联的支离破碎的大杂烩”。^[10]地理逐渐远离了社会现实和儿童生活。19世纪末20世纪初,随着资产阶级民主主义和工业化色彩的浓厚,工业革命“征服自然”带来的恶果使人们开始反省人地关系,强调人地相关、运用整体性思想架构地理课程知识的观念被提及。如,杜威在《民主主义与教育》中指出:“地理学科之所以有理由被设置,就在于它们能阐明人和自然的相互依赖关系”^[11],“如果把自然作为一个整体来研究,好比从地球的种种关系来研究地球,那么,自然界的种种现象就和人类生活发生自然的同情和联想的关系”^[12]。杜威这番地理课程知识观与知识体系建设的见解,尽管只是像一道闪电划破了黑暗的夜空却未能带来一场范式变革的暴风雨,但无疑是超越时代的。

(三) 理解世界,启智为本:地理课程知识范式的现代化建构

1. “培养卓越地理智能”的课程知识观

20世纪50年代末至60年代末,一场肇始于美国的课程现代化改革运动在西方世界蓬勃展开,课程改革的着眼点在于追求课程知识的现代化和科学化,最大限度地挖掘儿童的智慧潜能,致力于“培

养足够数量的科学家与工程师”的总目标。呼应当时社会需要和课程改革目标,地理课程拔高了课程程度,注重课程内容的科学性和社会应用性,以培养学生适应现代生活的卓越地理智能为目标。如,美国高中“ESCP”(地球科学课程设计)以物质、能量、力、运动、空间和时间六个基本概念为线索确定地学的基本概念和统一结构,以反映现代地学的新理论、新技术和培养学生综合的自然观。^[13]前苏联也在20世纪60年代重新修订地理课程,过去四年学完的自然地理内容变为三年内学完,主要目标是使学生掌握本学科广泛的基础知识,能洞悉技术性程序和具有实用技能,使学生在参加工作时能达到最佳准备状态。^[14]

2. 强调学科逻辑的课程知识型

20世纪60年代的地理课程内容仿照现代地理科学内容构建,偏重地理课程的学科逻辑结构,地理课程知识型态呈现以下三个趋向。一是强调概括性的、普遍性的地理知识。大量削减区域地理关于自然的和人文的“事实罗列”,而加强以自然地理和人文地理系统分析为基础的系统地理。二是以空间主题代替区域主题。如,这期间所确立的人文地理基本上就是对社会空间组织和人类空间行为的关注。三是突出时代性与科技性。将现代地理科学的最新成果完整、及时地反映在学科结构中,如,美国的创新性教学计划中有《中学地理计划》(HS-GP),课程内容涉及诸如网络分析、区域系统分析、扩散模型以及城市规划等现代地理科学成就。

3. 重科学性轻人文性的知识解释方式

在“理解世界,启智为本”思想下,地理课程知识解释偏重科学性却相对忽视人文性。一是强调数量化分析。大量引入数学方法,定量与定性相结合的分析阐释法,改变了传统地理课程朴素、直观的落后面貌。二是强调学科知识结构的理解。精心编制具有高质量内容的课程,注重学问之基础——基本概念的掌握,以形成“结构化”的知识体系,却相对忽视学生的个别差异、学习兴趣和学习态度。三是强调问题发现与解决。引入专题性问题,如环境问题、人口迁移、空间规划等,要求学生根据教科书提供的材料和生活经验发现地理问题和探求解决方案。如,布鲁纳所领导的哈佛认知设计中心曾经设计了“让学生在一幅绘着自然特征和天然

资源但没有地名的地图上找出该地区主要城市的位置”的探究学习实验，^[15]以培养学生的探究发现能力。

(四) 建设世界，向善趋美：地理课程知识范式的现代化重构

1. “人格发展资源”的课程知识观

20 世纪 70 年代以后，由于地理教育只关注改进学科知识，反映社会进步和学科成就，却“很少讨论学生对地理教育的愿望及地理在他们心目中的地位”^[16]，“学问”中心地理课程备遭质疑与诟病；面对工业文明引发的“人口—资源—环境—发展”问题链，人的生存发展问题日益受到关注；知识经济的蓬勃兴起和信息技术的快速发展，也愈加强调提高作为现代公民必备的科学素养和人文精神，改革地理课程，重新发现地理课程与社会生活、地理科学与儿童发展意义关系的探讨日愈激烈。1992 年，国际地理联合会地理教育委员会发布了《地理教育国际宪章》，宪章“序言”高屋建瓴地提出了地理课程的核心教育价值：“深信地理教育为今日和未来世界培养活跃而又负责任的公民所必需”^[17]。地理课程唯科学主义取向的知识智力观遭到解构，以现代公民“人格和谐发展”为旨归的发展资源知识观逐渐彰显出来，它是一个由生命、智力、品德和审美四要素构成的金字塔结构（见图 1）。其中，生命要素是塔基，智力、品德是塔壁，审美则是塔的内核，四者之间既相互渗透、有机融合又存在一种内在递进的关系。发展资源知识观观照人的幸福生活，关注人类可持续发展，不仅强调更深层次的认识世界、理解世界，而且向善趋美，重视现代公民道德修养和审美素养的养成与生长，以使“地理

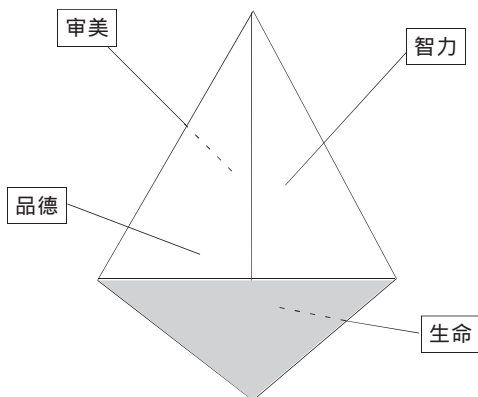


图 1 地理课程发展资源知识观金字塔结构

在各个不同级别的教育中都可以成为有活力、有作用和有兴趣的科目，并有助于终身欣赏和认识这个世界”^[18]为核心价值追求。

2. “人性、理智、社会相协调”的课程知识型

20 世纪 80 年代以来，国际地理课程一方面努力提高学科内容的学术水准，另一方面又试图建立一种使人性、理智同社会相互协调的新型课程，课程知识型态呈现四个明显趋向。一是知识结构日趋复杂综合化。首先进一步削减了区域地理的比重，向计量地理、系统地理和应用地理等全方位发展，^[19]在此基础上，又加强了各分支学科相互间的渗透与整合，呈现出由分化向综合的钟摆式运动。二是基础性与开放性相结合。一方面，精选现代地理科学经典知识与最新科技成果，组成地理课程基础知识，另一方面，又淡化知识逻辑结构，提供开放式课程，设置包含“事实领域，可争辩的真理领域，开放的探究领域”知识群，以供不同能力和不同需要的学生选择。三是课程内容由学术性转变为生活性。地理课程将涉及个人、公众及日后职业生活的素材作为课程知识范畴，并将其置于人类与社会的交互作用之中，以人地关系为主线、以可持续发展为核心进行构建。四是关注课程知识的国际化。将全球意识、国际伦理和多元文化认同等内容渗透到课程知识中，体现对国际化社会所需的交流协作能力、策略谋划能力和行动应对等诸项能力的观照。

3. 着眼地理素养的知识解释方式

着眼学生地理素养的培养，地理课程知识解释方式将传统方法与现代方法有机融合，呈现出多样化、人本化与信息化的趋势。一是方式多样化。既运用对比分析、归纳演绎等传统方法来描述、解释地理现象，分析地理区域，也更多运用模仿地理科学研究过程的探究发现式设计，让学生亲历和体验地理知识的发生过程。二是凸显人本化。基于培养“完整的人”的立场，地理课程知识解释强调对地理环境的整体性、关联性与不可分割性的理解与阐述，强调对“现实世界”和“生活世界”多元化的洞察力和理解力。三是强调信息化。随着遥感（RS）、地理信息系统（GIS）和全球定位系统（GPS）等地理信息技术的出现和快速发展，地理

课程也将相关技术与知识引入课程内容中,使课程知识能够从宏观或微观层面更好、更直观地揭示地理事物空间分布格局形成与演变的规律。

二、西方地理课程知识范式演进的启示

(一) 范式演进迂回曲折却日趋科学化

地理课程知识范式在求真一致用一启智一向善趋美的历史演进过程中,其课程知识的意义与价值虽然遭受过蒙蔽和扭曲,但却被不断开掘,日渐丰富,日趋向好;地理课程知识型态也在初显与退隐、成型与异化、建构与解构中逐步科学化;地理课程知识解释不仅一直致力于认识世界、理解世界、建设世界方法的科学性与先进性,也越来越关注知识解释的道德性与伦理性,强调知识获取与素质积淀的关系。

(二) 范式转换是基于社会文化的理想选择

地理课程知识的范式演进并非仅是穿行在社会真空中,而是与社会文化有着不可剥离的契合与互动关系,每一次范式转换都是依据一定社会文化背景作出的理想选择。探讨地理课程知识范式的演进与未来发展,需要在社会文化视野下,根据地理科学发展、社会需要和国际教育动态作出判断,并将反映时代文化和体现时代精神作为理想范式的基本取向。

(三) 未来范式将日趋统整与开放

范式是相对的,永恒的变革才是本质。作为一种极富生命力的思想文化资源,未来的地理课程将更加关注知识的内在价值,将精神陶冶和人格提升作为自觉追求;课程知识型态将日趋统整与开放,不仅倾力统整被割裂的科学世界和生活世界的联系,也致力于统整精神的、道德的、文化的和智力的诸教育目标间的关系;知识解释方式将获取地理知识、拓展地理视域的方法价值,探索、感悟、想象、反思地理事象特性和环境演变规律的思维范式,与“‘按照美的规律来构造’(马克思语)人类世界”^[20]的行为模式有机融通,以求真、致用、启

智、向善趋美的和谐统一为追求。

(四) 我国地理课程知识范式改革的借镜

梳理和探究西方地理课程知识范式演进与地理课程发展,是为当下我国基础教育地理课程知识范式改革这个核心问题奠定基础。相比国际地理课程,我国地理课程知识仍存在较大的滞后性,课程内容脱离学生现实生活,地理学科本身所具有的价值体现不足。^[21]审思地理课程知识范式演进利弊得失,统整地理课程知识价值取向,对我国现有地理课程知识范式在伦理反思和伦理辩护下进行理性重建,这是亟待我们去做之事。

[注释]

- [1][13] 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:6、27.
- [2][3][4][6] 杰弗里·马丁.所有可能的世界 地理学思想史[M].成一农,王雪梅,译.上海:上海世纪出版集团,2008:23、24、27、51.
- [5] 教育部《基础教育课程》编辑部.中学新课标资源库地理卷[M].北京:北京工业大学出版社,2004:52-53.
- [7] 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984:230-237.
- [8] 王爱民.地理学思想史[M].北京:科学出版社,2010:174.
- [9] R.J.约翰斯顿.地理学与地理学家[M].唐晓峰,等,译.北京:商务印书馆,1991:48.
- [10][11][12] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2010:228、227、230.
- [14][19] 江山野.简明国际教育百科全书·课程[M].北京:教育科学出版社,1997:401、410.
- [15] 布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982:39.
- [16] 王民.国外地理教育动态[M].北京:北京师范大学出版社,2001:2.
- [17][18] 国际地理联合会地理教育委员会.地理教育国际宪章[J].地理学报,1993(4).
- [20] 王道俊.知识的教育价值及其实现方式问题初探——兼谈对杜威教育思想的某些认识[J].课程·教材·教法,2011(1).
- [21] 袁孝亭,王小禹.1978年-1992年中学地理教育发展概述[J].中学地理教学参考,2010(12).

(责任编辑:韩梅)