

论课程知识的未来向度

张国玲, 徐继存

摘要:社会加速促使“未来”裹挟着短暂性、新奇性和不确定性快速到来, 凸显了审视课程知识未来向度的必要性和紧迫性。在时间序列中, 课程知识倾向于以“过去”向度为主, 课程改革试图引入“现在”向度, “未来”向度则预示了课程改革的新任务。强化课程的未来向度并非把“未来”视为改革的背景, 而是要把培养“未来思维”纳入课程目标, 把对未来和未知的探索融入课程学习, 并开设专门的“未来学”课程, 从而为学生抵御未来的冲击、应对不确定性做好准备。

关键词:课程知识; 未来向度; 未来思维

中图分类号:G423.04 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2025)01-0011-09

知识爆炸和知识更新加快, 学校课程建设面临巨大的挑战。知识爆炸是从知识的广度对现代课程构成挑战, 那么知识更新加快则要求课程改革关注“时间性”。依据过去、现在和未来的划分, 课程知识具有三重时间向度: 其一, 过去向度, 即从人类浩瀚的知识宝库中筛选出特定的知识并依据一定的逻辑关系对其进行结构化设置, 由此课程发挥了知识传承功能, 具备了历史性; 其二, 现在向度, 即关注社会发展和个人生活实践中的现实问题, 将理论知识与实际情境以及个体的经验和行动相结合, 由此课程发挥了知识应用功能, 具备了现实性; 其三, 未来向度, 即关注个体的目标、社会发展的趋向以及人类的未来命运, 并将未来作为一种思维观照, 启发学生探究未知, 规划未来, 由此课程发挥了知识创新和预测功能, 具备了超越性和理想性。课程的知识传承和知识应用内在蕴含着强烈的希望意识和美好的目标指向, “未来向度”集中表达了课程知识的传承目的和应用旨趣。在“未来”裹挟着短

暂性、新奇性和不确定性加速到来的时代背景下, 探讨课程的未来向度, 不仅是课程改革的需要, 而且是时代发展的紧迫要求。

一、未来所呈现的新特性

社会加速从根本上改变了未来与过去、现在之间线性的、均质的关系。未来不再是过去、现在的简单延续和重复, 而是意味着稍纵即逝的、颠覆性的“变革”。全面深入地洞悉未来所呈现的新特性, 有助于审视课程现状并洞察课程改革的方向。

(一) 现在时态的萎缩

现代性就是速度。^{[1]9}未来加快成为现在, 现在很快成为过去, 现在停留的时间越来越短暂, 表现为“现在时态的萎缩”。现在是过去与未来的交汇之所, “现在时态的萎缩”意味着经验与期待的可信度的衰退速率在不断增加^{[1]18}, 过去的经验不再可靠, 未来变得难以预测。当变化成为常态, 个体或人类整体将不得不更多地遭遇以

基金项目:广东省哲学社会科学规划2023年度学科共建项目“美国综合性大学教师教育发展路径及实践启示”(GD23XJY76)。

作者简介:张国玲, 岭南师范学院教育科学学院副教授, 教育学博士(湛江 524048); 徐继存, 山东师范大学教育学部部长、教授、博士生导师(济南 250014)。

往从未遇到过的新事物，个体或人类整体的过往经历的参照价值将大大降低，甚至成为束缚。在快速变化的世界里，知识也在不断地推陈出新。知识的应用加快改变着实践，实践的变化反过来促使人们设法去形成新认识。知识与实践之间的转换进入快车道。预测越准确，人们据此产生的反应就越及时和有效；一旦人们再次改变行为模式，知识就会过时。赫拉利（Harari）将这一“知识悖论”视为未来难以回避的新议题。^{[2]50}

人们将时刻遭遇前所未有的种种变革，已知的参照意义降低，前方充满了未知。然而，一定程度上课程更多的是在呈现已知的内容，“学习”变成了向过去学习，“知识”变成了“已经知道的”，即便“知新”也来自“温故”，对未来的认知被封闭在由过去延伸而来的必然性之中，偶然性、可能性被放逐。面对未来加速到来与“现在时态的萎缩”带来的冲击，知识的未来向度理应成为课程知识选择的重要依据。然而，无论从当今课程理论发展还是从课程改革实践来看，知识的未来向度被搁置。就当代课程理论而言，“批判课程理论”倾向于从权力、“理解课程论”倾向于从性别和后结构主义等审视课程知识；就课程改革而言，当今全球课程改革从关注教学内容转变为愈加关注学生的学习结果、能力和素养，课程知识的选择和组织等被忽视，遑论从未来向度审视知识的选择问题。事实上，学生的必备品格和关键能力，需要通过强化课程知识的未来向度，才可进行有效的培养。

此外，人们总是对未来投以希望或恐惧。古代社会依靠占卜寄托希望、趋利避害；而今未来加速到来所引发的短暂性、不确定性，加剧了对未来的焦虑和恐惧，侵蚀了对未来的美好想象。在此背景下，强化课程的未来向度，在引导学生对未来形成理性认知的基础上，安放好学生的情感，点燃希望，成为新时代背景下课程学习的新任务。况且，生物学知识告诉我们，包括人在内的所有生物体都自带“预期”机制，具有想象、预测、事前判断等机能。就此而言，强化课程知识的未来向度，引导学生有意识、有目的地运用预期机制探究未来，也是对未来已来背景下“以学生为中心”作出的新的诠释。

（二）与过去的断裂

当今社会变化加速，在技术的推动下，变化的强度也在加大，堪称巨变。这使得未来与过去、现在之间的裂隙加大，各种无法预测的事物不断涌现。汤姆逊（Thomson）认为，今天人类所面临的变化远非工业革命带来的冲击可比拟，而是犹如农业技术对新石器时代的撞击。^{[3]5}当今时代的发展已将过去的经验改头换面，各领域的新事物层出不穷，将人们抛向一个又一个全新的情境之中。

新奇性的最突出表现是人的存在形态的颠覆性变化。人类增强技术、大数据、仿真技术、脑机接口等，将使人类克服肉体的局限性，使人类的生命演化进入一种技术演化阶段。库兹韦尔（Kurzweil）提出的所谓“奇点临近”的本质就是人类与机器的融合，即知识和技能与人类智能的结合。^[4]如果说人的存在形态的颠覆性变化属于较远的未来，那么从近期来看，人的存在形态的根本变化表现为，人与人之间的差异将越来越取决于“时间性”因素，而非“空间性”因素。以往人与人之间的差别主要来自地理位置、种族、阶级等因素的区隔。随着社会加速与数字技术对地理空间的冲破，与特定空间相联系的固定身份标签，如大学生、邻居，会越来越具有流动性。也就是说，未来人们的学习、职业、生活将不再与特定空间捆绑，更多的是在时间里穿梭。不仅如此，与人的生存和生活密切相关的工作，无论是在工作形态方面还是在工作意义方面，都将面临重大变革。传统意义上的机器主要是在身体能力方面取代人类的工作，而人工智能和生物技术的发展将使那些需要学习、分析、沟通、识别情绪等认知能力的工作面临被替代的可能。^{[2]19-20}随着人工智能技术的完善，新的工作形态频繁出现，这要求人们随时更新自身的技能水平，频繁切换专业领域，而不是仅仅更换工作岗位。

面对前所未有的大变革和新奇性，学校课程应为学生提供什么知识？那种为学生提供大量的信息、现成的结论、确定的知识，让学生掌握特定的技能，以便他们在面对熟悉的“刺激”时作出熟悉的“反应”的做法显然已行不通。随着未来加速到来，“熟悉”是一种奢侈，“新奇性”是

常态。只有加强课程的未来向度，摒弃用“已知”裁定“未知”、用“确定”驯化“不确定”的教学逻辑，以及引导学生想象未来、预测未来、探究未来，才能帮助学生更好地适应新奇性环境，进而创造美好的未来。学校不应该太看重特定的工作技能，最重要的是能够随机应变、学习新事物、在不熟悉的环境里仍然保持心智平衡。想跟上 2050 年的世界，人类不只需要发明新的想法和产品，最重要的是得一次又一次地重塑自己。^[5]

（三）难以预测的未来

相对于现实来说，未来是一种“非存在”，具有可能性、偶然性、随机性。未来的尚未性是未来最根本的一个特性^[6]，就此而言，“不确定性”是未来的应有之义。专门以未来为研究对象的未来学，在早期阶段以预测未来为主要任务。20 世纪中叶以后，面对未来的愈加不确定性和复杂性，“未来学的目标不是预测特定事件或一次性事件，而是提出可能的、可供选择的未来”^{[7]552}。

未来也可能风险丛生。无论是“风险社会”“乌卡”时代等理论概念的提出，还是金融海啸的冲击，无不在告诉人们一个事实：不确定性已成为确定的常态。不确定性意味着对未来将要出现的“问题”及其可能产生的“结果”知之甚少或难以把握。依据问题和结果是否能预先作出判断，可把对未来的确定程度划分为以下三种：一是确定性，即问题和结果都能预测；二是不确定性，即问题已知，但结果未知；三是高度不确定性，即问题和结果都是未知的，是一种纯粹的偶然和意外。^[8]在数字技术的加持下，种种事物的发展呈现非线性逻辑并脱离特定的时空范围，事物之间的前因后果的线性关系被打破，原因与结果之间没有清晰的、可以借鉴的经验来依循，且在空间上无限蔓延，突破了各种有形的、无形的边界，增加了随机性和偶然性。可以说，当今人们面临的不确定性越来越接近最后一种状态。

如果说未来难以预测，充满了不确定性，那么与此相对的则是确定无疑的时间的流逝。未来加速到来，与时间的抗争注定是徒劳的。面对未来的呼啸而至，我们无处可逃，惟有直面未来，凝视不确定性，在不确定性与确定性的动态转化

中探索无限可能才是出路。若让学生一劳永逸地凭借过去的知识经验去应对未知，显然已行不通。“知识中心主义”实际上就是简单地让学生照抄照搬已知的知识去处理不确定性。加强课程知识的未来向度，在向学生传授已知的基础上，培养他们探索未知的勇气、思维和能力，进而由知识升华为“智慧”，才能从容、理智地应对未来的无常。未来学家托夫勒（Toffler）指出：“为了生存，为了避免未来的巨大冲击，人类必须加强应对能力和适应能力，必须谋求一种全新的方法使自己安身自处。”^{[3]19}无疑，加强课程的未来向度，将是学校为人们抵御未来冲击所能提供的缓冲力量。

二、课程知识未来向度的弱化

课程研究领域对课程与知识关系的追问大致经历了以下发展脉络：“什么知识最有价值”，追问课程知识的科学性和实用性；“谁的知识最有价值”，揭示课程知识背后的显性控制权力；“有价值的知识如何生成”，则指向了课程知识背后的隐性规训权力。^[9]在未来加速到来的新时代背景下，“时间性”成为审视课程知识不可忽视的切入点。

（一）课程知识以“过去”向度为主

课程是对知识的选择，并不是所有的人类知识都能进入课程。一般来说，课程对知识的筛选依据“科学性与思想性相结合、学科逻辑与心理逻辑相结合、知识的统一性和多样性相结合”的原则，并强调要改革原有的以西方科学知识为核心的学科课程，倡导把本土性知识、地方性知识纳入课程体系。^[10]从中可发现，课程知识的选择充分考量知识的性质、学科归属、学习者的认知心理基础，并开始重视知识的“空间性”差异，主张把特定文化时空中的本土知识纳入课程体系。联合国教科文组织在已公开发表的报告中也强调，必须探索主流知识模式之外的其他各种知识体系，必须承认和妥善安置其他知识体系，而不是将其贬至劣势地位。^[11]知识的空间性维度开始进入课程的视野。然而，知识的时间性维度尚未受到重视。

事实上，对知识的时间性的揭示是知识流派演进的一条主线。历史上两大认识论流派“理性

主义”和“经验主义”，尽管在认识主体和认识客体上所强调的侧重点不同——前者将知识视为理性的结果，而后者认为知识来源于人的感官经验，但都把知识看成是一种绝对的、具有时空普遍性的、不以人的意志为转移的“真理”。知识概念的后期发展主要围绕对知识的永恒性和普遍性的批判展开。20世纪涌现的后现代主义、知识社会学、具身认知等流派，试图解蔽知识背后附着的权力、意识形态、社会性质和历史性质，揭示知识的空间局限性、暂时性和生成性。譬如，实用主义知识观认为，知识产生于转瞬即逝的“生活之流”，是一种行动工具，有用的即真的。这凸显了知识的实践性和当下性。正如杜威（Dewey）所言，所有的知识都是暂时的和不断进化的，知识本身是有机体与环境之间相互作用的中介。^[12]

时间性也是知识分类的重要依据。从广泛意义上来说，知识是人在与环境的交往过程中习得的。^[13]这种习得的知识首先表现为对“当下”的领悟，是只可意会不可言传的隐性知识，与当下情境无法切割，不具有穿越时空的独立形式；与此相对的是可被语言文字记载和传播的显性知识。文字文本的出现使知识可脱离当下的具体情境，成为记忆和储存，赋予知识“过去”时间性。在显性知识中，有些知识是面向过去和当下的，是对已存在的或正在展现的事物和事实的记述、感知和归纳；有些知识是面向未来的，是基于经验或逻辑进行的推理和预测。

今天的在校学生将进入社会。可是，现在的课程主要传授人类长期以来积累的科学文化知识，体现出面向过去的特点。^[14]这从有关课程、学习、知识的常用话语表述中也可窥见一斑。“知识是人类认识的结晶”“课程内容是从知识宝库中精心筛选和组织的”等话语无不表明，知识是已经完成的、静止的，学习是“往后看”，而非“往前看”。“学校对于‘未来’总是三缄其口”“不只是我们的历史课终于教材成著的那一年，其他的学科如政治学、经济学、心理学、生物学等也有同样的情形，时间一到现在，就似乎突然中止。学生的注意力被引回过去，而非指向未来”。^{[3]236}概括来说，课程内容更多的是关注既定的显性知识，忽视学生从当下实践情境中领悟

到的隐性知识；在显性知识中，以面向过去为主，对未来和未知的关注较少。

（二）课程改革试图纳入“现在”向度

面对知识激增、科技进步日新月异，许多国家纷纷推行课程结构化改革，以应对挑战。课程结构化改革的一项重要内容是重视学生的“当下”体验和实践。2001年，我国的《基础教育课程改革纲要（试行）》将“加强课程内容与学生生活以及现代社会科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验”作为课程改革的具体目标之一。^[15]我国课程改革现代化的主要成就之一，就是课程定位由“学科视角”转变为“儿童视角”，课程不再被视为独立于儿童之外的知识客体，而是与儿童的经验深度融合，这体现了课程改革以人为本、实现学科育人的价值追求。^[16]20世纪中叶，德国进行的范例教学改革、美国实施的课程结构化改革，都强调了学生体验的重要性。从本质上说，课程结构化旨在探寻学科知识与学习者（经验）之间的关系，并将这些关系呈现出来，包括三种类型：一是自下而上的纵向结构化，即按照由基础性学习向高阶性学习转变的过程来组织课程内容；二是自上而下的纵向结构化，即按照由抽象知识、一般原理到具体问题的逻辑顺序组织课程内容；三是横向组织，即依据儿童的活动经验来组织课程内容。^[17]这三种类型都强调了儿童与学科知识之间的互动关系。杜威曾指出，学校科目相互联系的真正中心，不是科学，不是文学……而是儿童本身的社会活动。^[18]深入分析可知，对儿童活动经验的强调，实际上是把“当下”时间性，即儿童在当下情境中获得的感悟和认识，引入知识学习中。此外，课程结构还被划分为知识逻辑型、儿童活动型和跨学科整合型。^[19]无论怎么划分，课程结构化都要依据整合性、实践性和可选择性原则，重视学科、课时与儿童的活动经验的内在融合。从时间序列上来说，这是把“过去”向度的知识与儿童“当下”的切身经验结合起来，以提升知识学习的效果和意义。然而，课程结构化改革主要被限定在过去与现在的时间框架内，未来向度仍未受到关注。目前，学生都会被迫学习有关过去所发生或所完成的事。在未来，至少应有三分之一的课程及实习必须涉及科学、美术、哲学等方面正在进

行的工作。此外，我们也可以进一步去探测种种可能发生的危机及解决这些危机的方法。^{[3]237}

关注现实问题，将知识学习与实际问题相联系，是课程改革纳入“现在”向度的另一体现。《义务教育课程方案（2022年版）》提出“强化学科实践”“加强知识学习与学生经验、现实生活、社会实践之间的联系，注重真实情境的创设，增强学生认识真实世界、解决真实问题的能力”^[20]。由聚焦学术内容拓展为关注现实问题，也是当今国际课程改革的趋向之一。^{[21]5-7}课程改革试图打破以过去为导向的课程知识框架，将当下正在发生的实际问题纳入课程内容。但是课程改革不应止步于此，还应再向前一步，拓展“未来”向度。

（三）课程改革亟待重视“未来”向度

教育历来要及时回应时代和社会发展的新动态。在未来加速到来的大背景下，强化课程的未来向度是教育转向的必然要求。

首先是抵御未来冲击的需要。变革总是会带来压力，尤其当未来裹挟着短暂性、新奇性和不确定性纷至沓来，不断将人们抛入新环境，更是带给人们巨大的种种冲击。其中，“文化冲击”指人们在进入陌生的异域文化中会遭遇不适、困惑和挫折。“未来冲击”是指人们“在短期内遭受重大变革及所承受的震撼性压力和困惑”^{[3]前言}。未来冲击比异域文化冲击更猛烈，因为后者还有原有的文化阵地可退守，而未来冲击引发“当下”坍塌，人们无处可退。在未来的冲击下，由短暂性和新奇性带来的认知负荷尤为突出。随着知识更新速度的加快、人际互动频率的提升以及交往范围的扩大，凭借个人观察和实践所获得的直接经验相对减少，人们的感官不断受到各种信息的刺激。同时，信息的语言载体本身也处于快速的更替变化之中，符号化的知识浪潮无孔不入地压迫着人们的神经系统。社会加速变化，人们的认知与现实之间的裂缝不断扩大，旧的认知不断与新的认知产生碰撞。面对认知负荷的冲击，学校课程并没有发挥应有的抵御作用。正如克里斯蒂安（Christian）所指出的，“尽管未来是如此陌生，尽管我们为可能的未来进行了那么多的思考，尽管认真思考未来的重要性不言而喻，但学校几乎从未教过关于未来思维的通用

性技能”^[22]。

其次是应对不确定性的需要。在发展较为缓慢的社会里，过去、现在和未来并不存在大的断裂。基于以往的经验 and 惯例可推测未来的趋势与可能出现的问题和结果，从而让未来变得清晰可控。贝克（Beck）强调，“人们在已有知识结构和现实条件的基础上创造了一种独特的文明，从而允许人们根据以往的行动经验判断未来可能出现的趋势，并采取相应的制度化策略，消除无法控制以及出乎意料的困境与难题”^[8]。怀特海（Whitehead）也指出，“适当的惯例建立时，理智消失了，制度便靠协调一致的条件反射来维持。然后人们需要的就是接受特别的训练……这样便没有预见”^[23]。经验和惯例对维持社会稳定和正常运转固不可少，课程应当发挥经验传递和惯例社会化的功能。如果说在社会变化间隔的时间长于个体生命时间的背景下，培养人们去适应特定的条件、遵循固有的经验和惯例具有一定的合理性，那么在社会变化的间隔时间远远短于个人的生命时间的背景下，尤其是在不确定性成为常态的情形下，一味地用确定性的经验和知识去裁定不确定性，这不啻于“掩耳盗铃”。对此，怀特海强调，我们的训练必须为个体面对新情况作准备，我们需要重回预见，考察各种可能性及其与现实性的比较，具备洞见人类社会千姿百态的复杂变化的哲学能力。况且，知识本身也是不确定性的，仅能反映人们在特定阶段对事物的认识。沃勒斯坦（Wallerstein）认为，时间的不确定导致知识的不确定，“现在”转瞬即逝，“过去”存在于人们的记忆及其阐释之中，“未来”又难以预测。^[24]课程作为知识的载体，不应只为学生提供既定的结论和惯例，应为学生与未来不确定性的照面留出探索的空间。

最后是培养面向未来的现代人的需要。早在20世纪80年代，邓小平指出，“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”^[25]。面向未来，是教育本质的内在要求。中国教育现代化以促进人的现代化为根本目的，人的现代化的突出表现是，“能够适应并应对社会的高速发展和不确定性，能够创新、应变、自我学习”^[26]。而要培养面向未来的现代人，仅在“过去与现在”的时间框架内关注课程知识的核心性、多元性、关联性

和经验性是远远不够的。在未来社会里，人越来越需要与短暂性、新奇性和不确定性照面。“我们前方的世界神秘莫测，太多的思绪与行为深受其扰，而我们赖以应对的方式却是本能与直觉。”^[22]若一味地沿用“过去”的确定性知识教导“今天”的学生去适应“未来”的短暂性、新奇性和不确定性，必定是盲目的和无效的。课程改革要关注未来向度，培养学生的未来思维、洞察力和预见力，从而为其果敢决断、适应新奇环境、在稍纵即逝中把握规律做好准备。

三、强化课程知识未来向度的路径

课程变革的未来走向引起了学界的广泛关注，有研究者指出，未来课程具有丰富化、多样化、校本化、定制化、智慧化等特征，课程类型包括基础课程、发展课程、综合课程、生命课程和数字课程。^[27]这主要是把“未来”视为课程改革的背景，未来本体论并未进入课程研究的视野。学校这个地方，首先是旨在使人类运用智慧、发现新的因素、向着未曾想象过的新型经验世界——与此前的世界非连续的经验世界——飞跃的特殊社会。^[28]强化课程知识的未来向度，需要在知识传递的基础上，培养学生探究未来的思维方式，并形成对未来发展趋势、多种可能性的理性认识。过去已成为历史事实，无法改变，但通过塑造对未来的认知，可创造理想的未来。

（一）把培养学生的“未来思维”纳入课程目标

未来尚不存在，如何思考和认知未来？社会学家芭芭拉（Barbara）提出了未来的三种形态：确信的未來，根据统计数据预测出极有可能发生的事件和现象；可能的未来，未来被推断为多个版本；期望的未来，人们所设想的理想的未来。^[29]由此可知，未来既表现为事物发展的必然性趋势或然性变化，也是人们投射愿望、预期的场所，受到人的选择、计划和行动的影响。培养学生的未来思维就是培养学生把握必然性、洞察可能性、设想和创造期望的未来的思考方式。具体来说，未来思维可分解为以下六个方面。^[30]

一是勾画未来，在过去、现在和未来的互动关联中确定未来。“未来三角法”是常用的思维工具。“三角”指历史的阻力、当下的推动力和

未来的吸引力，未来的可能性取决于三者之间的张力。

二是预见未来，识别和判断未来可能出现的问题或机遇，以提前做好预防、把握机遇。预见未来是为了对未来保持警觉性。在这个急剧变化的社会，仅凭主动性、事件发生后的反应力不足以应对世事无常，洞察先机的能力更为重要。洞察先机是要在预测的基础上，主动寻求改变，而不是被迫应对。反应力是对当下危机的应对。随着未来加速到来，当短暂性、新奇性、不确定性成为变化的常态时，人们需要具备把握契机、防患于未然的能力。新兴问题分析和未来齿轮法是常用的思维工具。新兴问题分析是指分析社会发展出现的问题，研判其由萌芽到形成趋势的过程，预判其可能产生的后果。关于如何预判后果，未来齿轮法提供了思考机制。它是对事件、决策等可能产生的长期后果、间接后果、意外后果等进行结构化推演，并分析其可能产生的系统影响，最后以车轮的形状将其展示出来。

三是把握未来，识别未来变化的趋势和方向，预判变化的阶段和机制。一般来说，观察两类变化可让人们从中发现确定性和一般趋向：周期性变化和线性变化。前者如四季更替、潮涨潮落、经济的时而低迷时而繁荣、利率的起伏变化、政治领域保守与激进的轮番登场等；后者变化的方向是明确的、渐进的，如人的衰老、电脑运算速度的提升、全球化进程等的发展趋势是不会改变的。探测周期性变化和线性变化，可识别发生概率较大的“硬趋势”或概率较小的“软趋势”。比如，人工智能将被广泛应用于教育领域，这是硬趋势。但人工智能将如何重塑教育，这取决于人们的选择和行动，属于软趋势。对于硬趋势，要顺应和遵循；对于软趋势，可施加作用予以改变。

四是深化未来，为在未来深化解决当下问题提供深层次的、系统的解决方案。因素层级分析法是常用的思维工具。因素层级分析法包括四个层级：第一层级为日常性分析，针对人们普遍接受的流行看法提供解决方案；第二层级为系统性原因分析，分析问题背后的社会、经济和政治成因，提出综合性的解决方案；第三层级为文化或世界观分析；第四层级为深层次的观念信仰或隐

喻分析。比如，关于校园霸凌事件频发的解决方法，第一层级的分析会提供加强心理干预这一应急式的方案；第二层级在综合分析了校园霸凌事件产生的来自社会、家庭、学校、学生心理等方面的原因后，提出一套覆盖预防、发现、处理、救济等环节的系统性解决方案；第三层级的分析将校园霸凌引向了学生的世界观和价值观问题，把引导霸凌者树立正确的世界观和价值观作为解决方案；第四层级的分析认为，“孩子年幼不懂事”这一观念导致对中小学生欺凌现象的轻视和纵容，解决方案在于倡导一种全新的理念，把校园欺凌与“孩子年幼不懂事”区分开来，将其定性为违背道德、违犯法律的事件。

五是构建未来，设想未来的多种可能性方案。场景法是最常见的思维方法，具体包括五种思路：单变量法，基于驱动未来发展的某一关键要素描绘未来场景；双变量法，依据推动事物发展的两个关键变量及其互动关系阐明未来的可能性；典型法，依据事物发展可能呈现出的四种典型状态即连续、中断、递进和改变，认识未来趋势；整体描述法，从事物发展变化可能呈现的最佳状况、最坏状况、意外状况等描绘未来场景；愿望投射法，依据人们对未来的期望，可从理想的未来、消极的未来、理想和消极兼具的未来等刻画未来的可能性。

六是变革未来，以期望的未来为目标，制定通达未来的策略。根据上文阐述的场景法，明确所期望的未来样态，阐明未来愿景；然后运用回溯法，从未来回到现在，探明现在可采取的行动，从而有计划、有目的地实现目标。

上述六种认知未来的思维方式为培养学生的未来思维指明了方向。在教育教学中，教师要引导学生从过去、现在、未来的互动关联中勾画未来，从可能出现的问题、结果或机遇中预见未来，从事物发展的线性变化、周期性变化中识别未来趋势，为当下存在的问题寻求解决方案，以及构建未来的多种可能性并创造理想的未来，从而为学生从容地应对未来做好准备。

（二）把对未来和未知的探索融入课程学习

未来是一种尚未存在，因而未来难以琢磨和控制，由此构成一种认知的复杂性。虽然未来尚未出场，但又无时无刻不在影响着我们的所思、

所感和所行，比如，做决策时的“思前想后”，过人行道时对马路上正在行驶的汽车预判等。可以说，未来是我们日常思维的一部分，尽管大多数情况下它处于潜意识状态。当未来携带着短暂性、新奇性和不确定性呼啸而来时，身处其中的个体更要有意识地、理性地思考未来。思考未来并不是宗教学、概率统计和科幻文学的专属。即便是历史学，面对未来的急速变革，也开始关注未来。历史学家克里斯蒂安在阐述历史时，由宇宙诞生开始，讲到今天的世界，并拓展到未来世界。他还为此专门著书《未来大历史》，探讨历史上人类如何思考未来、为未来作准备，并对未来的世界展开了丰富的想象。同样，历史学家赫拉利的《未来简史》，将视野由过去延伸至未来，探讨人类未来将要面临的新议题。为引导学生理性地思考未来，可在课程学习中有意识地引入未来向度，引导学生往前看，畅想未来，探讨未来的种种可能性。“我们需要以一种全新的视角来看待教育，在教育中既关注已知，也关注未知；需要一种更具有‘未来智慧’的教育视角，由此来反映我们对将来可能发生什么的推测，并且借以强调能够应对所发生的一切事情的灵活知识。”^{[21]46-47}为未知而教，为未来而学，让学生拥有好奇心，敢于探索，大胆想象，善于创新。这些面向未来的能力应成为课程学习的重要目标。

（三）开设专门的未来学课程

学校开设历史课程，也可开设未来学课程。未来学横跨历史学、社会学、哲学、统计学等多学科领域，旨在通过分析过去和现在探明未来的趋向。未来学属于相对较新的研究领域，最早由科幻小说作家威尔斯（Wells）倡导。1932年，他在英国广播公司（British Broadcasting Corporation）广播中呼吁设立“远见系和教授职位”。1943年，德国政治学家弗莱希泰姆（Flechtheim）首次使用“未来学”来描述对未来进行系统分析的新知识领域。冷战期间，智囊团运用各种预测技术分析军事战略，为未来学奠定了方法论基础。1966年，托夫勒在美国纽约社会研究新学院开始讲授未来学课程。20世纪中叶以后，未来学逐渐脱离原有的艺术领域向社会科学领域延伸，对未来的预测逐渐科学化。在

技术、科学和社会变革快速发展的当下，未来学比以往任何时候都更重要。在过去五十年左右的时间里，对未来的研究已经从预测未来转向构建多种未来方案，再到创造理想的未来。目前，为未来提供多种选择方案并创造理想的未来逐渐取代预测未来，成为未来学的主要任务。

从综合已有的研究来看，未来学的内容主要包括以下四个方面。一是认知未来的基本范式，主要包括以下四类：预测性的，基于实证社会科学作出预测；诠释性的，对未来的多种图景予以描述和诠释；批判性的，审视未来目标实现后的受益者；参与式行动研究，探讨利益相关者如何根据他们对未来的假设以及利益需求创造期望的未来。^[31]二是未来大趋势分析。未来学家科尼什（Cornish）提出，理解未来的大变革，要从技术进步、经济增长、健康改善、流动性增加、环境衰退和去文化化六大方面予以审视。^{[7]553}三是认知未来的方法和工具。未来学家提出了多种思索可信的未来、可能的未来和期望的未来的思维工具，包括未来预测、系统分析法、回溯法、未来三角法、德尔菲法等。四是未来体验。未来不仅是在时间序列上尚未到来的时段，还是人们投射希望和理想的场域，是人们的希望和理想的集合。因而，人的选择和行动深刻影响着未来以何种面目呈现。何况，未来本身就意味着多种可能性，这导致人们作出不同的选择，甚至误判，从而产生长期的或短期的、隐蔽的或显现的、有利的或有害的种种结果。让学生参加未来体验虚拟游戏、写未来自传、阅读科幻小说等，可使其在对未来的体验中形成正视未来的合理态度与对未来的责任伦理。

需要指出的是，强调课程的未来向度，并非否定课程的知识传承和积累功能。人类的优越性在于人有学习的能力，知识得以代代传承。雅斯贝尔斯（Jaspers）强调：“人通过传承而成为自己。”^[32]课程的知识传承开启了社会发展和个体发展的进程，由此再出发，通达美好的未来。

参考文献：

- [1] 罗萨. 新异化的诞生：社会加速批判理论大纲 [M]. 郑作彧, 译. 上海：上海人民出版社, 2018.
- [2] 赫拉利. 未来简史：从智人到神人 [M]. 林俊宏,

译. 北京：中信出版社, 2015.

- [3] 托夫勒. 未来的冲击 [M]. 蔡仲章, 译. 北京：中信出版社, 2006.
- [4] 库兹韦尔. 奇点临近：当计算机智能超越人类 [M]. 董振华, 李庆成, 译. 北京：机械工业出版社, 2011: 1-2.
- [5] 赫拉利. 今日简史：人类命运大议题 [M]. 林俊宏, 译. 北京：中信出版社, 2018: 242.
- [6] 刘啸霆. 未来的复杂性 [J]. 自然辩证法研究, 2004 (6): 4-8.
- [7] BIRX J. Encyclopedia of time: science, philosophy, theology, and culture [M]. Los Angeles California Sage Publications, 2009.
- [8] 文军. 回到“不确定性”：社会风险研究的范式反变 [J]. 浙江学刊, 2023 (3): 103-113.
- [9] 冯永刚, 温晓情. 如何形成有价值的课程知识 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (1): 4-12.
- [10] 《教育哲学》编写组. 教育哲学 [M]. 北京：高等教育出版社, 2019: 119-120.
- [11] 联合国教科文组织. 反思教育：向“全球共同利益”的理念转变? [M]. 联合国教科文组织总部中文科, 译. 北京：教育科学出版社, 2017: 22.
- [12] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京：教育科学出版社, 2020: 16.
- [13] 吴国盛. 什么是科学 [M]. 广州：广东人民出版社, 2016: 263.
- [14] 王斌华. 面向未来与校本课程开发 [J]. 全球教育展望, 2006 (7): 23-26.
- [15] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要（试行）》的通知 [EB/OL]. (2001-06-18) [2024-05-18]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html.
- [16] 余文森. 指向中国式基础教育现代化的课程改革 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (2): 4-8.
- [17] 张紫红, 崔允漷. 论课程内容结构化：内涵、功能与路径 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (6): 4-10.
- [18] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京：人民教育出版社, 1990: 26.
- [19] 郑红娜. 什么样的课程内容结构最具教育价值：兼论新课标“课程内容结构化”的育人逻辑 [J]. 四川师范大学学报（社会科学版）, 2023 (6): 124-132.
- [20] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案（2022年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社, 2022: 14.

- [21] 珀金斯. 为未知而教, 为未来而学 [M]. 杨彦捷, 译. 杭州: 浙江人民出版社, 2015.
- [22] 克里斯蒂安. 未来大历史 [M]. 王恺昊, 译. 北京: 中信出版社, 2023: 导论.
- [23] 怀特海. 观念的历险 [M]. 洪伟, 译. 上海: 上海译文出版社, 2013: 201.
- [24] 沃勒斯坦. 知识的不确定性 [M]. 王昺, 译. 济南: 山东大学出版社, 2006: 前言.
- [25] 邓小平. 邓小平文选: 第3卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1993: 35.
- [26] 吕立杰. 课程内容结构化: 教育现代化的议题 [J]. 教育研究, 2023 (4): 57-65.
- [27] 王振存, 张清宇. 未来课程变革的内涵、样态及实施路径 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (1): 4-9.
- [28] 钟启泉. 现代课程论: 新版 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2004: 111.
- [29] ADAM B, GROVES C. Future matters: action, knowledge, ethics [M]. Leiden: Brill, 2007: Prologue.
- [30] SOHAIL I. Six pillars: futures thinking for transforming [J]. Foresight, 2008 (1): 4-21.
- [31] SOHAIL I. Futures studies: theories and methods [A]. JUNQUERA F J. There's a future: visions for a better world [C]. Madrid, BBVA, 2013: 36-66.
- [32] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 童可依, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2021: 66.

(责任编辑: 刘启迪)

On the Future Dimension of Curriculum Knowledge

Zhang Guoling, Xu Jicun

Abstract: The acceleration of social development makes future come with temporality, novelty and uncertainty, which highlights the necessity and urgency of examining the future dimension of curriculum knowledge. In time sequence, curriculum knowledge tends to be dominated by “past” dimension, curriculum reform attempts to introduce “present” dimension, and “future” dimension indicates the new task of curriculum reform. Strengthening the dimension is not to regard “future” as reform background, but to incorporate the cultivation of “future thinking” into curriculum objectives, integrate the exploration of the future and the unknown into curriculum learning, and offer special “futurology” curriculum, so as to prepare students for future shocks and uncertainties.

Key words: curriculum knowledge; future dimension; future thinking