

基础教育新课改与教师教育创新 研究

高延龙 李军靠 闫世笙 编著

JICHUJIAOYUXINKEGAIYUJIAOSHIJIAOYUCHUANGXIN
YANJIU



西北大学出版社
NORTHWEST UNIVERSITY PRESS

基础教育新课改与教师教育创新研究

JICHUJIAOYUXINKEGAIYUJIAOSHJIAOYUCHUANGXINYANJIU

◎高延龙 李军靠 闫世笙 编著

西 北 大 学 出 版 社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育新课改与教师教育创新研究 / 高延龙, 李军靠, 闫世笙编著.

—西安: 西北大学出版社, 2008. 11

ISBN 978-7-5604-2556-6

I. 基… II. ①高… ②李… ③闫… III. 基础教育—教育改革—研究—
中国 IV. G639.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第155018号

基础教育新课改与教师教育创新研究

作 者: 高延龙 李军靠 闫世笙 编著

出版发行: 西北大学出版社

地 址: 西安市太白北路229号

邮 编: 710069

电 话: 029-88303042

经 销: 全国新华书店

印 装: 陕西向阳印务有限公司

开 本: 787毫米×960毫米 1/16

印 张: 15.5

字 数: 310千

版 次: 2008年12月第1版 2008年12月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5604-2556-6

定 价: 28.00元

序

教师是教育事业的第一资源。教育改革和发展的事实说明,全面实施素质教育,推进教育教学改革,关键在于有一支具有实施素质教育能力和水平的教师队伍;促进教育均衡发展,统筹城乡教育、区域教育协调发展,实现教育的公平与公正,关键在于有一支具有较高素质而且配置合理的教师队伍;加强和改进学校思想道德和政治教育,关键在于有一支政治强、业务精、作风正、师德优的教师队伍。面对全面建设小康社会和办好让人民满意教育的新形势和新任务,教师的作用显得更加突出,高质量教师教育显得更加重要,进一步加强和改进教师教育工作显得更加紧迫。

当代中国社会发展已经发生了举世瞩目的变化,中国教育已开始从以数量扩张为主的发展模式向以质量提升为主的发展战略转移。全面实施素质教育,推进基础教育新课程改革,满足人民群众和社会发展对优质教育更多更高的需求,对教师教育改革发展提出了更高的要求。新一轮基础教育课程改革的新理念、新目标和新内容对传统的基础教育教与学提出了前所未有的挑战。它要求教师调整自己的教学行为,学生变换自己的学习方法,管理者转变自己的管理方式等。它要求教师不断更新教育理念,适应以学生发展为本的新观念;不断提高将知识转化为智慧、将理论转化为方法的能力,适应综合性教学、研究性教学、实践性教学的新教学活动;不断提高将学科知识、教育理论和现代信息技术有机整合的能力,充分利用信息技术的发展为教育和学习提供广阔空间,增强理解学生和促进学生在道德、学识和个性等方面全面发展的综合水平,既做“经师”,又做“人师”。在我国基础教育“新课改”已进入推广、深化阶段的形势下,教师教育只有本着服务基础教育、引领基础教育的原则立场,主动适应基础教育课程改革对教师素质及教师教育的新要求,积极进行教育创新,努力培养出大批符合我国新一轮基础教育课程改革现实和未来需要的新型教育工作者,才能不负历史所赋予的重大使命。

我国传统师范教育为我国教育,特别是基础教育发展做出了巨大贡献,但由于其自身所具有的封闭性、单一性和低专业性以及教师职前与职后教育的分离等弊端,已很难适应教育和社会发展的新要求。随着我国教育整体水平的提高,特别是

随着基础教育改革的不断深化,我国的教师质量与全面实施素质教育要求的差距明显表现出来。加之我国中小学教师供求关系正在由总量不足转变为结构性失衡,也要求教师教育必须完成从满足数量需求向质量提高的重大转变。总之,教师教育改革已经成为全社会关注的一项重要问题。

该书著者基于他们对基础教育和教师教育的长期关注、思考和研究,在著述中首先系统梳理了当前我国基础教育课程改革的背景、理念和目标,并在此基础上重点阐述了基础教育重大变革对教师素质及教师教育的新诉求,同时分析了面对新课改的传统师范教育的弊端,并以教师教育专业化、开放化、多元化和一体化等理论为背景,全面深刻论述了我国职前和职后教师教育改革和发展的一系列重要问题,这对推动我国基础教育和教师教育的改革和发展无疑具有重要理论和现实意义。

郝文武

2008年9月

(本序作者系陕西师范大学教育科学学院教育学原理博士生导师、学科带头人,陕西师范大学西北基础教育与教师教育研究中心主任,《当代教师教育》主编。)

第一章 新课程改革的背景、理念和目标	(1)
第一节 新课程改革的缘起	(1)
第二节 新课程的核心理念和目标	(3)
第三节 影响新课改的现当代教育思潮	(5)
第二章 新课程环境下的学与教	(29)
第一节 新课程环境下学生学习方式的转变	(29)
第二节 新课程对教师教学行为的影响	(38)
第三节 新课程改革实践中教学的理性旨归	(46)
第三章 新课改呼唤教师教育创新	(51)
第一节 新课改对教师素质的新诉求	(51)
第二节 传统师范教育的不适应性表现	(53)
第三节 适应基础教育改革,创新教师教育	(55)
第四章 职前教师教育创新	(77)
第一节 职前教师教育制度变革	(77)
第二节 职前教师教育课程发展	(84)
第三节 职前教师教育教育类课程教学改革	(95)
第五章 校本教师培训	(118)
第一节 校本教师培训概述	(118)
第二节 校本教师培训的策略和模式	(127)
第三节 当代我国中小学校本教师培训	(138)

第六章 教师校本教研	(149)
第一节 校本教研概述	(149)
第二节 当前我国教师校本教研的现状、问题与对策	(160)
第七章 教师专业发展学校	(177)
第一节 教师专业发展学校概述	(177)
第二节 关于我国建立教师专业发展学校的思考	(180)
第八章 教师教育研究的两个热点问题	(186)
第一节 我国综合性院校教师教育质量探讨	(186)
第二节 农村中小学教师专业发展	(205)
附录一 延安大学教师教育改革建议方案	(224)
附录二 主要参考与引用文献	(237)
后 记	(241)

第一章 新课程改革的背景、理念 and 目标

◎第一节 新课程改革的缘起

基础教育是科教兴国的奠基工程,对提高中华民族素质,培养各级各类人才,促进社会主义现代化建设具有全局性、基础性、先导性的作用。自新中国成立以来,我国基础教育的步伐几乎没有停止过,特别是从十一届三中全会以后,我国基础教育改革显现出前所未有的发展力度。单就课程教学改革来看,新中国成立以来,我国共开展了7次比较大的基础教育课程改革。^①

第一次课程改革。

新中国成立初期,百废待兴,全国还没有统一的教学计划。1952年由教育部报经中央人民政府核准,公布了《小学暂行规程》《中学暂行规程》,这是新中国成立以后颁发的第一个全面规范中小学课程的政府文件,它明确了中小学的性质、教学原则和教材、升留级制度等,初步奠定了新中国中小学课程的框架。这个计划受前苏联中小学课程影响较大,课程设置为单一的必修课,实行全国统一的教学要求。

第二次课程改革。

1953年我国开始执行国民经济“一五”计划。毛泽东主席主持中共中央政治局会议讨论教育工作,决定抽调大批干部编写教材,并成立语文和历史两个教学问题委员会,分别研究语文、历史教学和教材的编写方针和原则。根据颁布的中小学学制、培养目标、教学计划及有关规定,人民教育出版社于1954年开始编写新的中小学教材,1956年,这套教材编写完毕,于同年秋季开始出版发行,适用学制为12年制。1957年根据教育部指示,这套教材内容作了精简。

第三次课程改革。

1959年5月17日中共中央转发了教育部党组《关于编写普通中小学和师范

^① 钟启泉,崔允漷. 新课程的理念与创新——师范生读本[M]. 北京:高等教育出版社, 2003

学校教材的意见》。教育部决定重新编写中小学通用教材。1960年下半年开始,人民教育出版社根据“缩短学制、提高程度”的指示精神,编写10年制中小学教材。这套教材从1961年起陆续出版发行,供试验10年制的学校选用。

第四次课程改革。

1963年,在总结了1958年“教育大革命”的经验教训后,中共中央颁发了《全日制小学暂行工作条例(草案)》和《全日制中学暂行工作条例(草案)》,教育部根据这两个条例重新制定了教学计划,即《全日制中小学教学计划(草案)》,新的教学计划对文化课、政治课、生产知识课以及生产劳动和假期,都作了必要的安排,确立了以“双基”(基础知识和基本训练)为重点的课程模式。各学科根据编写的教学计划,制定了教学大纲,编写了新教材。但是由于受各种社会因素的影响,新的教学计划以及各科的教学大纲、教材,并没有全面实行。

第五次课程改革。

1978年,教育战线拨乱反正。教育部制定了《全日制十年制中小学教学计划试行草案》,规定中小学实行10年制,小学5年,中学5年。这个试行草案以及相配套的教学大纲和教材,吸取了国际中小学课程改革的经验和教训,进行了教学内容现代化的改革。这套教材开始编写于1977年,各科教材第一册从1978年秋就开始面向全国供书,适用学制为10年制。

第六次课程改革。

1981年,教育部对《全日制十年制中小学教学计划试行草案》中的小学部分作了修订,调整了教学时间和课程设置,将“政治课”改为“思想品德课”,恢复地理和历史课,增设了劳动课,外语课改为有条件的学校在四、五年级开设。1984年教育部提出了“关于全日制六年制小学教学计划的安排意见”,并分别颁发了《全日制六年制城市小学教学计划(草案)》和《全日制六年制农村小学教学计划(草案)》,对城市小学和农村小学的数学、外语、自然常识、劳动课程分别提出了不同的要求。同年,教育部颁发了《全日制六年制重点中学教学计划》,这个教学计划规定,从高中二年级开设选修课,并将劳动技术教育列入正式课程。这个计划首次提出分科性选修,分为侧重于文科、理科的两类教学计划,高二分流。从此时起,开始形成高中文、理分流的办学模式。

第七次课程改革。

1986年,全国人大通过了《义务教育法》,规定全国分期分批普及义务教育。刚成立的全国中小学教材审定委员会审查并通过了修订后的18个学科的教学大纲。根据新大纲的规定,各科教材又做了一次大修订,有些教材重新编写,适当降

低难度。1988 年国家教委颁发了《义务教育全日制小学、初级中学教学计划(试行草案)》,1992 在广泛征求意见的基础上进行了修改,并将“教学计划”更名为“课程计划”。这个课程计划第一次将小学和初级中学的课程统一设计,并且根据各学校学制的不同情况,将课程计划中的课程表分为“六三制”和“五四制”两种。在课程表中将全部课程分为两大类:学科类和活动类,课程表中还留有空间让地方安排课程。

国家教委于 1996 年颁发了同义务教育课程计划相衔接的《全日制普通高中课程计划(试验稿)》。同时,基础教育司制定颁发了各学科的教学大纲,人民教育出版社编写了教材,从 1997 年秋季开始在天津、江西、山西进行试验。2000 年 1 月,为贯彻落实《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,加快普通高中课程改革,在对试验中存在的问题进行分析与研究的基础上,教育部颁发了《全日制普通高中课程计划(试验修订稿)》,并在全国 10 多个省市试验。

世纪之交,当中国基础教育高举全面推进素质教育的旗帜,为实施科教兴国战略切实履行“奠基工程”的时候,基础教育课程改革就必然成为基础教育改革的首要任务。2001 年 6 月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》进一步明确了“加快构建符合素质教育要求的基础教育课程体系”的任务,2002 年,《基础教育课程改革纲要(试行)》颁布,于是,我国新一轮基础教育课程改革在世纪之交启动。

3

◎第二节 新课程的核心理念和目标

一、新课程新理念

我国新一轮基础教育课程改革直面传统教育的痼疾,广泛吸纳当代教育理论发展的合理成分,体现了全新的理念。这主要表现在以下几点。^①

(一)关注学生作为“整体人”的发展

新课改的核心理念是“为了每位学生的发展”,即使学生发展为一个“整体的人”。“整体的人”包含两层涵义:人的完整性与生活的完整性。人的完整性是指学生智力与人格的协调发展。人的完整性植根于生活的完整性,生活的完整性是指学生个体、自然与社会的和谐发展。为了协调人的智力发展与人格发展,这次新课改将课程目标统整为学生的知识学习与精神建构,一改过去注重知识传授的倾向。换句话说,新课程追求教学目标的三维统一,即将“知识与技能”“过程与方

^① 钟启泉,崔允漷. 新课程的理念与创新——师范生读本[M]. 北京:高等教育出版社, 2003

法”“情感态度与价值观”三者统一起来。为了实现智力与人格的统一,新课程还要求实现个体、自然与社会的统一,即从以下三大关系上理解与规划课程目标:学生与自我的关系;学生与他人及社会的关系;学生与自然的关系。通过人的自然性、社会性和自主性的和谐发展,以培养人格统整的人。

(二) 统整学生的生活世界与科学世界

《基础教育课程改革纲要》(以下简称《纲要》)鲜明主张“改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状”,提出了加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验。这里,空前突出了课程内容的发展性、现实性和生活化。为了实现课程内容的的生活化,学科课程与教学必须从学生的已有经验出发,密切关注课程内容与日常生活的关系。为了统整学生的生活世界与科学世界,新课程还特别强调课程内容的综合化,除了设置“综合性课程”,还尝试分科课程内容的综合化,强调科学知识同生活世界的交汇、理性认识同感性认识的融合,让学生在现实情境中体验和理解知识的产生、形成与发展过程,从而获得基本的知识与技能以及积极的情感体验,实现整体人格的发展。

(三) 寻求学生主体对知识的建构

新课程基于建构主义知识论与认识论,在学习方式上,寻求以学生主体对知识的建构为基本的教与学的理念。为此,新课程倡导“自主、探究与合作的学习方式”。学习作为建构新知识活动,一方面,要成为学生不断质疑、不断探索、不断表达个人见解的历程,另一方面,学习还应超越原有的个人化行为,成为群体合作的行为,成为团队精神和群体意识发展的契机。新课程还特别倡导探究性学习,倡导学生主动地参与教学过程,勇于提出问题,通过独立思考和交流合作学习,培养学生发现问题和解决问题的能力,养成探究学习的习惯。

(四) 创建富有个性化的学校文化

学校文化是课程改革的核心课题。首先,我国新一轮课程改革致力于建设民主的课程管理文化。《纲要》明确规定:“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理体制”。它突破了以往课程权力过于集中、难以适应地方与学校具体情境的弊端,增强课程的适应性,推进了课程管理民主化的进程,也使校本课程成为此次课程改革的一大亮点。其次,课程管理的民主化、均权化意味着课程变革的过程是一个全员参与的过程。“三级课程管理”的理念赋予教师参与课程开发、管理课程的权力,尤其是在学校层面上,促使教师成为课程开发的主体。第三,本次课程改革非常关注隐性课程在塑造人、培养人中的作用,注重学生日常生活的经验,同时赋予教师一定的课程主权,逐渐形成民主的管理文化与合作的教

师文化,有利于营造丰富的学校环境文化,更好地促进学生的主体发展。

二、新课程新目标

《纲要》明确指出:基础教育课程改革要以邓小平同志关于“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”和江泽民同志“三个代表”的重要思想为指导,全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育。其具体目标表现在6个方面^①:

(1)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,也同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

(2)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9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。

(3)改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。

(4)改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

(5)改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

(6)改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。

◎第三节 影响新课改的现代教育思潮^②

正确理解和把握基础教育课程改革的新理念、新价值、新目标,对于我国高质量全面推行新课改具有重大意义。我国基础教育新课改从理念上吸收了现当代众多教育思潮中的各种合理因素,展现出全新的姿态,有着全新的价值追求。为了全面准确地把握基础教育新课改的精神实质,创造性地投入到新课改的实践洪流中,我们有必要对现当代出现的一些重要教育思潮做轮廓式地了解。

一、人本主义教育思潮

(一)人本主义教育的基本观点

现代西方人本主义教育思潮是20世纪60年代以后盛行于西方特别是美国的

^① 《基础教育课程改革纲要(试行)》第一部分:课程改革的目标

^② 茹宗志,李军靠.教育学教程[M].西安:西北大学出版社,2006

一种思潮。它反对科学主义,控诉科学主义对于人性的忽视,希望把人从非人的、被客体化的境遇中拉解出来,恢复人在世界中的本体地位,使教育由适应社会的需要而复归到塑造人的精神与道德上去,以使人摆脱社会的束缚,以人的完善达到社会完善之目的。它的主要代表人物是美国人文主义心理学家马斯洛和罗杰斯。

不同的思想基础具有不同的教育观。以现代以人为本主义为基础的教育思想主要具有两大特征:一是把“人”提高到本体的高度;二是把人的意志和情感等非理性因素的作用强调到无以复加的地步,与理性主义思想相对立。在这里,仅以现代以人为本主义教育思想的重要代表——存在主义教育哲学为例来阐释一下它的教育观,具体来说,它的特点主要在于:

(1)教育价值——追求个人需要的趋向。在这里,我们可以以马斯洛的“动机——需要”与“自我实现”理论为例来说明现代以人为本主义的教育价值观。马斯洛认为,人的动机和需要及其满足,“是构成一切人健康发展的最重要的、唯一原则”。

也就是说,人是有着不同层次需要的生命个体,而这些不同需要的满足构成了人的行为动机。他把人的需要分为生理、安全、归属和爱、尊重以及自我实现5个层次。马斯洛认为,满足了前4种需要的人是“基本满足的人”,而实现了第五种需要的人才是自我实现的人,是自我完善的人。而只有自我实现了其潜能的人才能成为自由的人,并在社会中发挥作用。所以说,自我需要的满足与实现是以人为本主义所追求的教育价值所在。

(2)教育目的——人的自我实现。教育目的是教育价值的具体化和现实化,在教育目的这个问题上,存在主义强调哲学的根本问题就是人的存在。它反对从社会关系去看待人的本质,认为“人首先存在、露面、出场,后来才说明自身,”因而,“存在先于本质”,发现自我的存在是最重要的。由此出发,它认为教育应以个人的自我完成为目的,个人是教育的主体,宣扬把“在发现自我的境遇中进行的个人的自由发展”作为教育的基本目标。正如马斯洛在《人性能达到的境界》一书中所强调的“人的存在和价值”和“自我实现”是教育的起点,认为“教育的功能、教育的目的——人的目的、以人为本主义的目的、与人有关的目的,在根本上就是人的自我实现”;而自我实现意味着人“真正地成了他自己,更完善地实现了他的潜能,更接近他存在的核心,成为更完善的人。”因此,存在主义的最高目的就是实现独特的自我,也就是“自我实现”。

(3)教学目标——培养功能充分发挥者!罗杰斯的人本主义教学目标观以人性观为出发点,以发展创造力为核心,以形成独立个性为归宿。他认为人性是建设性的、可依赖的,教学不是“控制”“灌输”,而是寻求一种精神比较自由、能独立

自主地自由学习的条件,成为促进学生知识的获得、创造力的发展和自我实现的工具。这种功能的充分发挥者——理想的人——具有5个特征:对经验开放,保持生活充实,信任自己的机体,自由感,有创造性。

(4)教学动力——情感是基本的动力。人本主义教学论不仅把情感看做是认识发展的动力,而且认为其在建设新型人际关系,培养自我实现的人的过程中具有特别重要的价值,形成了一套以知情协调活动为轴心,将情感作为教学活动基本动力的教学模式。

(5)教学内容——强调意义学习。罗杰斯等人的意义学习是指学生所学的知识能够引起变化,全面地渗入个性和人的行动之中的学习。因此,教学的内容主要由学生根据自己的兴趣决定,教师不作预先的规定。

(6)师生关系与教学过程——以学习者为中心和无结构教学。人本主义教学论特别关注教学中人际关系的价值。在师生关系上,他们认为教师的主要任务不是“教授”,而只是班级活动的参与者,主要充当“促进者”的角色,除了给学生提供所需要的有关学习资料,帮助学生澄清价值外,教师的关键任务是建立良好的人际关系。要做到这一点,教师应具有“真诚”“接受”“理解”3个对学生应有的情感态度,而整个教学过程无固定的结构,由学生自己决定学习什么,怎么学习,学习得怎样,实质上是学生的一种自我的教育过程。

(7)教学评价——自我评价和发展性评价。

综上所述,虽然现代人本主义的某些教育思想(如存在主义的教育观)过度地夸大了个人发展的意义以及“自由”的意义,使教育由单纯地适应社会需要这一极端走向单纯适应人的需要另一极端,但不可否认的是,它在现代教育变革史上的地位是不容忽视的,在一定程度上,它抑制了科技发展所带来的人的异化问题,揭开了科学主义对自我认识的遮蔽,促使人们从深层次来重新思考人的问题与对待科学的态度、社会需要与人的需要之间的平衡关系问题。

(二)人本主义教育观的科学性与局限性

正如前文所述,人本主义教学论是在科学技术的资本主义应用所造成的人的普遍异化的前提下产生的,科学主义的局限性进一步证明科学文化与人文文化作为人类文化整体的两个组成部分,两者不可偏废。文化互补理论与文化情距理论告诉我们:科学文化单方面的进步,如果缺少人文文化的填充,势必造成无序的状态,导致原有道德和价值体系的崩溃。高技术与高情感平衡、科学主义与人文主义的整合是历史的必然。人本主义作为人文主义在当代的一个流派,正是适应时代的产物,是对后现代化之路的有益探索。其许多思想闪烁着智慧之光,极有借鉴意

义。

(1)关于人性观。人本主义认为:人性本善,学生是能以建设性的方式处理自己的生活情景的。人天生有自我实现的动机,这有利于改变传统忽视学生潜能和价值的倾向,有利于调动学生的积极性,充分发挥其创造力,有利于教育者在教育思想中对教育对象的“人性”的“复归”。但人本主义教学论的哲学基础——存在主义和现象学是唯心的,故其人性观也是不科学的,把自我实现等精神现象作为先天固有的人的本质,违背了马克思主义基本的原理。马克思主义认为:“人的本质,在其现实性上是一切社会关系的总和”。只有置身于建立在一定生产关系基础上的社会关系中,通过社会实践才能形成人的不同的本质,教育者的任务是创设良好的社会关系,引导学生积极投身于有教育意义的社会实践,以形成良好的人性。抽象地认为“人性本善”可能造成忽视在不良社会关系和不良社会实践影响下,人性的可能向“恶”的情况,从而不利于学生的健康成长。

(2)关于教学目标。人本主义教学论提出培养具有创造力和适应性的自我实现的人,反映了现代社会发展的需要,这种人所具有的特征基本上是现代人所应具备的素质,它丰富了教育目标的理论,也有利于改变过去过分强调社会至上的社会本位观,但也存在着过度强调学生个人的自我实现、自我价值的倾向,把个人的自我实现凌驾于团体法则之上,从长远来看既不利于社会的发展,也不利于个体自身的发展。

(3)关于教学动力。与行为主义强调控制、强化来塑造人的行为,认知结构理论强调知识的结构、同化、发现法促进学生的发展不同,人本主义强调用情感作为基本动力,与情感有千丝万缕关系的人际关系为主要条件来发展学生,可谓独辟蹊径,棋高一着。但也存在着感情主义偏向,因为学生的所作所为、思想体验不见得都是正确的,无条件地理解、接受不利于学生明辨是非,不利于学生的发展。

(4)关于教学内容。强调意义学习、学以致用,这对改变传统教育中学习与生活脱节,学生被动学习的倾向有积极意义。但过分强调由学生凭直接的兴趣、自己决定教学内容,必然造成学生所学知识不系统、零碎,也很难解决教材问题,这不利于学生在短期内掌握人类文化遗产。

(5)关于师生关系与无结构教学。人本主义教学论提出以学习者为中心,再次对传统的“教师中心说”提出了严厉的批评,有利于我们克服其局限性,有利于调动学生的积极性、主动性,培养学生的独立批判精神、创造力和团队精神,使我们对教学中人际关系的价值有了进一步的认识,并对教师如何建立良好的人际关系提出了很有见地的建议和方法。但在师生关系上又走了另一个极端,过分强调学生自

我教育,这不利于教师发挥其主导作用。正因为教师主导作用的忽视,无结构的教学过程,使得教学中很难处理教育管理与学生自由的关系问题,也使教学过程缺少长远的计划性。

二、后现代主义教育思潮

后现代主义是20世纪后半叶在西方流行的一种社会文化思潮,其影响业已波及哲学、文学、艺术、历史等诸多领域,并与现代教育发生激烈“碰撞”。就教育理论而言,突出地表现在后现代主义对现代教育目的观、课程观、过程观、师生观以及评价观的反思、批判与解构上,在此基础上形成了它自己的教育观。

(一)后现代主义教育的基本观点

1. 后现代主义的教育目的观

后现代主义的教育目的观是建立在对启蒙运动以来“完人”教育目的观的反思与批判基础之上的。启蒙运动认为,理想的人(即“完人”)应该是摆脱了宗教迷信,具有理性和自主性的人,应该是自身命运的唯一主人以及他的世界的主宰;培养这种“完人”是教育义不容辞的责任和义务,是教育的基本目的。对此,后现代主义者批评说,培养完人的教育目的观是难以实现的。完人教育目的假设人可能达到一种完善的状况,并且这种假设可以在教育过程中完全实现,这无疑是把现实教育与理想教育混为一谈。同时,这种观点将教育看成封闭的过程,而受过教育的人则会理所当然地把自己视为一个稳固的个体,从而无法接受其他人的观念和行爲。再则,“完人”教育认为,人可以在各方面得到均衡的发展,人的理想状况具有一致性。事实上,每个人都是不同的,并且每个人都有很多缺点。因此,强调完人教育目的将导致两种恶果:一是在人与他人交往和教育过程中,尽量虚伪地扮演完美的角色;二是用完人的标准来要求自己和别人,使人一直处在内心斗争和痛苦中,无法与别人真正地沟通和交流。

在打破现代“完人”教育目的“神话”的同时,后现代主义者提出了自己的教学目的观。他们主张,学校的教学目的应从优势文化决定论中解放出来,肯定个人经验及其代表的特殊文化,通过全校教师的热情参与和考虑到众多的因素来决定。既注重学生各方面的发展,不强求每个受教育者都得到“全面发展”,甚至可以培养“片面发展”的人,即符合学生自己特点及生活特殊性的人,又注重造就一批具有批判能力的公民。这种公民能够认清优势文化的独霸性以及文本的集权性,敢于向它们挑战,进而通过对多元文化的认识,跨越文化边际,了解自己与他人之间的关系,认同自己,也认同不同文化背景下具有不同价值观的他人。同时,这种公民还应具有一定的社会责任感、使命感以及对自然、土地、生态的伦理观念。

2. 后现代主义的课程观

后现代主义认为,现代主义的课程以西方逻辑中心主义、理性主义传统为导向,主张以科学知识为中心进行课程编制,是一种唯科学主义的、封闭的课程体系,呈现出直线性、统一性、可预测性、确定性和整体性等特点,使学生难以用开放的眼光看待具有无限多样性的现实世界。泰勒的课程模式就是现代主义封闭课程体系的产物和典型代表,其基本原理是:①学校应该达到哪些目标?②提供哪些教育经验才能实现这些目标?③怎样才能有效地组织这些教育经验?④怎样才能确定这些目标正在得到实现?

后现代主义课程专家多尔认为,泰勒的这一原理局限于现代主义线性的以及因果关系的框架中,存在着不可避免的缺陷性:①由于目标是预先决定的,它往往被提升而超越于或外在于教育过程本身,从而使得课程目标与学习经验脱节。②由于其评价涉及的仅仅是课程实施成功与否,而不是涉及目标的适应性问题,从而使得课程目标与实施和评价方法脱离开来。为此,多尔希望确立一种新的课程理论,以取代泰勒原理。他从建构主义及经验主义的观点出发,吸收自然科学中不确定性原理、非线性观点、普里高津的耗散结构论等,为其后现代主义课程理论勾画了一个大致的轮廓,概括为“4R”,即丰富性、回归性、关联性以及严密性。

其中,丰富性与课程的深度、课程作为意义的载体有关,还与课程的多种可能性或多重解释有关,它能促进各学科领域以合作的方式、对话的性质进行探索,体现了开放性的特点。回归性是指反省性经验的重新组织、构造和转化,旨在发展能力,其框架是开放式的。也就是说,教师和学生作为课程的开发者,可以共同制定和发展课程,并不断对其进行评价和修订,以非线性的求知方式最大限度地获取最全面的知识。关联性主要体现在两个方面:①教育方面的关联,即关于课程中的联系,可为课程提供内容丰富的模体或网络,强调在构建课程模体与结构时要考虑一系列的关系。②文化方面的关联,即有关文化的或宇宙论的联系,虽然在课程之外,但会形成一个更大的模体,目的在于为课程提供一种深厚的文化底蕴。严密性与诠释性和不确定性联系在一起。在处理诠释性问题上,严密性意味着自觉地寻找我们或他人所持的假设,以及这些假设之间的协调通道,促使对话成为有意义的和转变性的对话。在处理不确定性问题上,严密性意味着有目的地寻找各种可能的选择方案、关系和联系。

由此可见,后现代主义课程本质上是建构性的。它不是预先设定的,而是由课程参与者的行为和交互作用构成的;不是封闭的、固定的,而是开放性的、可调整的、随活动情境而变化的,表现出不稳定性、非连续性、相对性、多样性以及个体经