

课程与教学评论

KECHENG

YU

JIAOXUE

PINGLUN

第2辑

杨启亮 李如密 主编

南京师范大学课程与教学研究



南京师范大学出版社

课程与教学论

课程与教学论

课程与教学论

课程与教学论

课程与教学论

2

南京师范大学课程与教学研究所

课程与教学评论

第2辑

《课程与教学评论》编委会

主任

杨启亮

委员

(按姓氏笔画顺序排列)

田雨普 刘炳昇 孙庆祝 李广洲 李如密
杨启亮 吴永军 单 樽 周志华 涂荣豹
顾渊彦 喻 平

主编

杨启亮 李如密



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学评论·第2辑/杨启亮,李如密主编. —南京:南京师范大学出版社,2009.2

ISBN 978-7-81101-845-5/G·1216

I. 课… II. ①杨…②李… III. 课程—教学研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 017709 号

书 名	课程与教学评论·第2辑
主 编	杨启亮 李如密
责任编辑	王 涛
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路122号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	南京通达彩印有限公司
开 本	787×1092 1/16
印 张	14
字 数	323 千
版 次	2009年4月第1版 2009年4月第1次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-845-5/G·1216
定 价	30.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

国家重点（培育）学科
南京师范大学课程与教学论
学术委员会

顾问

李定仁 钟启泉 裴娣娜

主任

周稽裘

委员

田慧生 张武升 吕 达
吴康宁 胡建华 杨启亮

目 录

◇◇◇◇◇◇◇◇

(一)

基础教育课程与教学变革的实践问题	杨启亮(1)
论教育学者的学术责任	
——兼论基础教育课程改革中教育学者的使命	郝志军(8)
创新人才培养与评价体系改革	张武升(14)

(二)

我国新课改中若干问题的理性思考	吴永军(22)
基础教育课程改革全景敞视	代建军(27)
农村基础教育课程改革:问题与展望	刘志军(37)
高中选修课学习的成绩、问题与对策	潘洪建 吕 玉 邹双武(46)
我国综合科学课程改革的处境和前景	蔡铁权 姜旭英 赵青文(51)
略论课程生成中的教师素质要求	夏永康(59)
新课程的价值取向与语文教学的两难抉择	贝学问(65)
以跳跃式信息技术教育理念,推进信息技术教育活动的开展	薛 滩 房为厦(71)

(三)

从实体研究到关系研究	
——论我国教学研究领域的扩展	段兆兵(75)
知识教学:问题、反思与出路	黄黎明 靳玉乐(82)
教学个性的缺失与追求	徐继存(91)
教学美的创造探析	李如密(97)
课堂教学文化的内涵与特征探析	孟凡丽(108)
传统课堂教学的价值分析	陈天顺(112)
重审课堂教学的价值取向	王家云 严从根(120)
师生的话语运作与教师的话语霸权	

——来自课堂观察的实证研究	黄 伟(125)
讲学稿与学校发展	陈康金(131)
从“意义建构”到“能力生成”	
——“懂而不会”现象的原因探析、实践应对与理论思考	何善亮(147)
论学校教育与学生良好习惯的形成	赵振杰(155)

(四)

教师专业发展的几个基础性问题	杨启亮(160)
校本教研中“非校本化”倾向及其成因分析	徐文彬(165)
课程改革、个人经验与教师专业发展	周兴国(173)
基础教育课程改革教师资源管理的制度性缺失	彭小虎(179)
促进我国青年教师职业认同的建议	
——以来自湖南省小城市中学的调查为基础	刘要悟 王立忠(184)
教师发展的学校责任与实践模式	杨 骞(192)
农村中学英语教师适应新课程中存在的问题、原因分析及改进建议	刘要悟(199)

(五)

明确问题 创生理论 改善实践

——“基础教育课程与教学变革中实践问题的理论研究”研讨会综述	
.....	何善亮 苏丹兰(207)

(一)

基础教育课程与教学变革的实践问题

杨启亮*

摘要:基础教育的课程与教学在变革中,简单的理论遭遇到复杂的实践,但复杂的实践却提出了一个简单的疑问:我们是否缺失了一些共识的前提?基础教育是什么性质的教育?它与高等教育、专门化教育、精英教育是什么关系?课程与教学、课程论与教学论有什么联系或关系?课程与教学变革中的继承和借鉴如何理解?变革的基础条件和跨越式发展的关系如何协调?课程与教学变革中的教师角色定位、教师专业发展的合适性如何理解?这都是实践中存在着的问题,也应该是有相对共识的前提性的问题。

关键词:基础教育 课程与教学变革 实践问题

一、基础教育问题

这是个谁都会觉得不以为然的浅显问题,但提出这个问题,是因为我们找不到基础教育与高等教育的界限了,变革的起点和落点因此模糊不清,许多实践者依然在盯着高等教育变革基础教育,就像盯着竞技体育变革全民健身运动一样。似乎没有人想过,为什么许多国际一流大学的低年级不分文理科,有些国内一流大学的低年级也实施通识教育,而我们在中学阶段就划分文理科,这究竟放弃了什么样的基础?似乎没有人想过,高中生角逐高考,初中生角逐中考,小学生角逐小升初,幼儿们也被成人变着花样地束缚在未来的考试科目里,我们把从启蒙教育到高等教育,弄成了一以贯之的考试竞争教育系统,这是否异化了现代基础教育?而我们如今正在实施的变革,是否首先弄清楚了什么是现代基础教育?

(一)现代基础教育是什么性质的教育

这个问题弄不清,我们的变革在起点和终点上就可能是盲目的。当“人人都享有受教育的权利”不再是一种理想,而是民主平等社会的现实的时候,一以贯之的考试竞争教育系统就应该分离,基础教育与高等教育就应该有区别。基础教育是奠基工程性质的教育,对国家而言,它奠定国民素质基础,国家人力资源大厦的基础,它的质量合格的关键不是其出类拔萃的部分,而是薄弱环节。譬如南京人曾经遭遇的“高考之痛”,就基础教育来说,这个痛就是错位

* 杨启亮(1949—),男,山东青岛人,南京师范大学课程与教学研究所教授,博士生导师,主要从事课程与教学论研究。

的,它痛的是有多少人高考一本没达线,而不是进城务工人员子女是否还有人没享受义务教育,而前者应该归属高等教育,后者才是基础教育的本分。对个体而言,它奠定人一生发展的基础,无论是智力体力充分自由发展,还是体智德美劳全面发展,还是学会认知、学会做事、学会合作、学会生存,它的质量合格的关键依然是它的薄弱环节,是起码的基础不可或缺,底线评价必须合格^[1]。一个考试成绩出类拔萃的学生,如果做不得工、务不得农、不会使用劳动工具,或者不懂合作、不懂感激、无公益之德,就是基础教育的底线评价不合格。

所以基础教育变革能不能贯彻公平先于差别的法则,维护教育公平性的优先性,淡化考试竞争,趋向教育均衡或者特色均衡^[2],致力于奠定国民素质基础和人发展的基础,解决好关键性的薄弱环节问题,是关系到基础教育性质的根本问题。如果还像我们改革开放之初为了快出人才的权宜之计那样,在基础教育中过多地鼓励出类拔萃,鼓励竞争,把中小学校继续分为重点和非重点,很可能造成基础教育变革偏离“基础”的问题。如果把基础教育异化成功利场名利场甚至商品化的大市场,我们很可能得付出国民素质坍塌的沉重代价。

(二)基础教育与专门化教育是否直接相关

奠定人一生发展的基础,与人在发展中接受专门化教育当然相关,但关键问题是,它未必就是狭隘的直接相关。尽管许多文学家从小擅长写作,许多数学家从小是数学天才,但从基础教育培养人的使命来看,这只是存在的事实但不是教育的目标。基础教育的第一位的目标是底线合格,底线合格的前提下才有特长或专长的发挥张扬,它绝不应该鼓励以牺牲底线合格为代价的特长。与专门化教育相比较,基础教育的性质就像玉石矿场、原材料场,它讲究的是基本品质和发展潜力,所以不需要精雕细刻,鉴于思想境界和技术水平差距,如果自以为是地在基础教育阶段就为专门化教育制造半成品,很可能适得其反。半成品式的所谓人才对高等教育而言其实是灾难,因为这种人才很可能已经被弄成了“夹生饭”煮不熟,还可能因此失落许多其他方面的重要基础。

高考是普通高等学校的入学考试,是专门化教育的起点,但不是基础教育的终点。以高考作为基础教育的主要评价指标,是一种陈腐的教育评价观念,危害很大,它不仅以有限的课程考试自下而上地桎梏了高等教育,也作茧自缚地萎缩了基础教育。更具伤害性的是,它让许多不参与高考或与高考无缘的合格公民无端蒙羞,把他们异化成了竞争失败者或被教育淘汰的人。这两样事情只有分离开来才有各自的健康发展,这种分离意味着基础教育为高等教育提供供选拔的基础素质人才,但这种基础素质不必与专门化教育直接相关。

(三)基础教育与精英教育是什么关系

这与前面的问题有同样的性质,但需要关注更宽泛的教育目的。基础教育是关怀普及的教育,是坚持平民化导向的教育,这个平民实际上就是合格的现代社会公民,这个合格不仅意味着他能在现代社会中充分享有公民权利,恪守公民道德,竭尽公民的义务和责任,同时还意味着他能凭借自己的智力和体力生存在社会中,为社会谋利益,所以我们有理由要求基础教育首先培养自食其力的普通劳动者。这个普通劳动者意味着社会中的人格尊重的普适性,这个普适性应该通达到社会各阶层的最低层,否则我们所论的“人”就不是真正意义上的“人”,我们所标榜的“以人为本”就是狭隘的。说得通俗些,基础教育要培养的普通劳动者,是在思想意识上、在体力和能力上都能够承担最基层的最简单的普通劳动的人。

这样的基础教育与精英教育的关系,意味着两个意义范畴:其一,基础教育是现代社会的任何精英都必须接受的教育,因为现代社会不应该支持“一举成名天下知我”的精英,而是需要具有“我知天下”、“我为天下”胸怀的精英,不应该支持“不想当将军的士兵不是好士兵”的精英教育,而是需要“当不好士兵的将军不是好将军”的精英教育,所以要求精英必须首先是合格的平民。其二,精英教育是什么任何平民都有权力追求也有可能获得的教育,人人都有机会自主选择地追求并且获得这样的教育,人人都有可能成长为精英。

二、课程与教学问题

这个问题在经历了课程变革的洗礼之后,仿佛已经解决了,但提出这个问题,是因为实践中还存在许多似是而非的认识。课程论替代教学论,课程实施(除宏观的课程管理意义上的实施以外)替代教学,是否还只是一种强势话语权力的替代?人们就像在换一件时尚的衣服,纷纷使用课程这个词语,并非已经改变了固有的认识。大家都在人云亦云地把课程解读为“学生在学校里所获得的全部经验”,但很少有人深究这个课程与我们原先说的课程是什么关系,与教学又是什么关系?如果这里没有共识,岂不让实践者无所适从吗?近年来有关课程与教学的理论论争,为什么读起来就像关公战秦琼呢?是否是因为没有一个基本共识的平台,大家论争的这课程不是那课程,此教学不是彼教学呢?

(一)大课程论与大教学论是否有本质的区别

夸美纽斯的《大教学论》论的是教育,它与中国两千年前《学记》的论域有些一致,只不过我们的古人更重视“学”,所以称《学记》不称“教记”,是“学教论”不是“教学论”,但从所论的范畴来看,它们论的都是教育,都可以归为教育论。现在提出的大课程论,所论的范畴也是教育,同样可以归为教育论,从所论范畴的大小来看,它与大教学论没有本质区别,而且无论是教育论还是大教学论,我们的实践者理解起来都比较简单。因此,把大课程论的主要意义解释为范畴大小,有些牵强,还是解释为“课程”的强势话语权力比较妥当。维护“课程”一词在现实语境中的强势话语权力的主要作用,显然不在课程或者教学的意义范畴,而是课程与教学的词语转换,这种转换说得积极些是引导实践者重视课程,说得消极些不过是换个新鲜说法而已。

大课程论与大教学论没有本质区别,也没有先进与落后的区别,它们都可以是教育学科尚未分化时的大教育论,也都可以是教育学科分化之后的否定之否定的融合理论。但从实践的立场来看,一向懂得教育与教学关系的中国实践者,理解“学生在学校里所获得的全部经验”的大课程,比理解“教学永远具有教育性”的大教学,可能要困难得多。何况我们只是“重建”一个“课程”概念,而不是重建一个概念体系,大课程与小教学也就并行不悖,许多实践范畴因此变得混淆不清了,譬如课程与教育和教学的关系,课程与“学校教育以教学为中心”的关系,现在就几乎谁都说不清了。

(二)课程论与教学论如何发生学科分化与整合的

学科发展的过程,往往是从原始的一般综合性分化出特殊性,然后整合为新的一般综合性,教学论如此,课程论也应当如此。早期的大教学论就是教育论,后来教学论从教育论(或大教学论)中分化出来,有了教学的相对独立性,也就有了学校教育以教学为中心,这个教学

论否定之否定地再发展成大教学论,必然与“教学永远具有教育性”意义相近,因为教学是特殊的,教育是一般的。早期的大课程论其实也是教育论,后来有不同目的论取向的课程或不同学科的课程等分化形态的课程论,课程论否定之否定地发展成大课程论,同样是指课程的一般性也是教育的一般性。这里学科分化与整合的轨迹是清楚的,而课程论体系中作为课程实施的教学,教学论体系中作为教学内容的课程,既然是不同学科体系中的概念,就不宜搅在一起讨论。

然而时下我们偏偏把它们搅在一起了。这模糊了学科边界,也就没有规矩不成方圆,我们忽视了一个事实:重建的“课程”概念,与我国时下的教育学学科体系不匹配。我国的课程论与教学论原先是分列为两个独立学科的,现在它们虽然合成同一个二级学科,但还是两个有并列关系的三级学科,无论分列还是并列,它们都是教育中拥有不同视阈不同旨趣的特殊性学科。课程论讨论课程问题,教学论讨论教学问题,这是很清楚也很实践的事情,如今我们却人为地把它们弄得不清楚而且远离实践了。

(三)课程与教学问题是否与文化传统有关

我们发现对课程与教学的不同关注,与不同国家或地区所秉承延续的文化传统相关,它们不存在先进与落后的差别,它们的关系是平列的,课程设置与教学计划、课程标准与教学大纲、教材与教科书的关系也是平列的,我们可以通过学科特征解释它们的区别:课程论关注教育的物质性、结构性、科学性,具有可以预设也易于科学评价的特征;教学论关注教育的行为性、过程性、艺术性,具有不容易准确预设也难以科学评价的特征。我们也可以通过文化比较解释它们的渊源:英美文化连同其哲学观养育了对课程的关注,它们以变动不居的发展为特征的文化,重视教学什么胜过重视如何教学,所以有重视课程的传统;欧亚文化连同其哲学观养育了对教学的关注,它们以稳定甚至超稳定发展为特征的文化,重视如何教学胜过重视教学什么,所以有重视教学的传统。

我国有着悠久的制度化课程传统和同样悠久的教学传统,所以唯有编五经的孔子和撰四书的朱子堪称课程大师,而历代名师就只是传道授业解惑的教学大师了。我们近现代以来的课程与教学借鉴,其实并没有从根本上改变这样的传统,我们借鉴苏联教学传统的默契和借鉴英美课程传统的不适,都曾经有过实践的检验和佐证。时下的课程与教学变革实践,让我们再一次面临着权衡得失利弊和如何取舍的问题。我们的确很需要借鉴发达国家的课程传统,但是也需要继承延续自己的教学传统,要弄清楚实践中的课程与教学“和而不同”。

三、课程与教学变革问题

实践者有人问“什么是新课程”?也有人说“我不知道怎样上课了”。这乍一看就像是两种迥然不同的体验,实际上是一种体验的两种表现:读不懂它的人可以一如既往地上课,读懂它的人却感到束手无策,前者可能还没接触变革,后者可能把变革异化成革命了。在一篇博士论文中记录过这样的事实:问卷调查中达到100%认同的新课程的新教学,在课堂教学中竟然几乎谁也不付诸实施,探究教学的课堂上还在灌输,自主创新教学的课堂上都在变着样地模仿。这反映了实践者的认识偏差,他们虽然不得不认同变革,但是却认为自己没有能力或者也没有必要实施变革。那么,我们的变革,是否有可能达成一种让实践者认为自己有能力

也有必要实施的共识呢?

(一)课程与教学变革是否有必要重建与重构

把变革与重建重构弄在一起,让人们感受到要造一片废墟再建造一所新家园的彻底性,这样的彻底性让实践者们疑虑重重。那些主张重建与重构的外国理论如今还走在路上,品尝着实践重建与重构的艰难,依照他们的精神走我们的路,无疑还有百倍的艰难。我们的课程文化有着超稳定的传统特征,凭借文化虚无主义的想象力,诋毁它或全盘否定它只能是“不废江河万古流”,这样的课程很难创造废墟。而我们的教学文化却很灵动,它可以说一直就在变革过程中,虽然弊端重重却不乏勃勃生机,这样的教学也不必创造废墟。我们如何可能重建与重构呢?实践中的问题症结之一,是有些人把新思想新观念新模式新方法建构在猜想的废墟上了,但它事实上却不是废墟,而是实践者正在实践着的思想观念模式和方法,它也不可能在一个早晨就突然消失,所以我们的新课程新教学就与旧课程旧教学纠缠在一起了。

仅就变革而言,如果我们把更新教学内容和改革教学方法,解释为重建与重构,或许还有些可接受性,但如果把它弄成颠覆性的革命,要改变学生在学校里获得的全部经验,就太理想化了。变革必须尊重现实的教育生活,一切从实际出发,而不是简单地否定现实的教育生活,从猜想和理想出发,所以我们应该慎重对待重建与重构的提法。事实上有些新课程的示范观摩课,不只是让教师乱了方寸,学生们在轻松雀跃之余,也不知道学了些什么。

(二)课程与教学变革该如何对待继承与借鉴

重建与重构说得多了,我们就会漠视继承甚至讳言继承,对新生代教师而言,他压根儿就没多少继承,很容易无知者无畏,他如果认同了教师的伴奏者或平等中的首席的角色,岂不跟着学生的各种“创新”搞赏识教育,滥说“给他鼓鼓掌”?其实变革中的继承,就像植物嫁接必须首先弄清楚母本一样,是必须首先解决好的问题,而课程与教学变革中的继承也不只是保护博物馆文化,它是存在的事实,是中国的课程与教学几千年传承延续到如今的事实,是中国课程与教学自近现代以来尤其是近三十年来锐意变革推陈出新的事实,还是中国教师按部就班地日常生活的事实,这是课程与教学变革的基础,也是实事求是的事实、从实际出发的实际。

重建与重构说得多了,我们也会重视借鉴,重视借鉴过分了就会弄成移植。变革实践中的借鉴出问题,通常是理解偏差,不知道借鉴就是借镜,而借镜的主要功能就是比照。所以有些人弄不明白,在镜子上夸夸其谈的理论只能是乌托邦,而撞进镜子里简单模仿的实践就是邯郸学步。中国的变革无疑需要借鉴外国的经验,但这与引进一条生产线完全不同,它有着百倍的复杂因此得付出百倍的心血,最最根本的问题在于,如何改造它们才能使之适合中国的实际?这是个“改履适足”的问题,因为谁都懂得削足适履的办法行不通。

(三)课程与教学变革是否还受到基础条件的限制

这其实也是“改履适足”或者削足适履中所说的“足”的问题。据说新加坡引进袁隆平先生的杂交水稻,袁先生亲自赴新加坡与实践者共同研究种植技术问题十次之多,可见杂交稻的生命与生长特性,使种植它的复杂性与引进一条生产线不可等量齐观,而这种复杂性正是基础条件问题。那么,我们的课程与教学变革,如果从发达国家、不同社会制度与社会生产力发展水平国家、不同课程与教学文化传统国家、不同的教师与学生的发展水平国家借鉴经验,

又该如何对待我国的政治经济制度、生产力发展的实际水平、课程与教学的文化传统、教师在学生的发展水平呢?这些都是基础条件问题,它们之间的适应性与袁隆平的杂交稻的适应性更不可等量齐观吧?平心而论,我们是否是把这个百倍复杂的问题笼统地留给了实践者?

教育的相对独立性,意味着课程与教学变革跨越式发展的可能性。但跨越式发展是有条件的,而且不同领域的条件还会有不同,如果我们讨论高等教育、职业教育,其发展空间就可能比较大,但如果讨论必须保持教育公平优先性的基础教育,情况就完全不同了。需要特别指出的是,我们实施基础教育的课程与教学变革,真正的难题其实不只是缺乏“变革”的基础条件,而是缺乏遏制“不变革”的基础条件,也就是遏制追逐恶性考试竞争的无视人的基本素质基础的“基础教育”的基础条件。

四、课程与教学变革中的教师问题

在许多情况下,教师问题都被认为是变革成败的关键,为什么是关键的问题显然已无须研究。但提出这个问题,是因为人们对关键如何和如何关键的问题还缺乏共识。有一种比较普遍的判断,教师在课程与教学变革过程中遭遇到了双向两难困境(变与不变),但我认为这种困境其实很可能拥有某种普遍性的心照不宣的默契,否则的话,许多困境中人为何还能左右逢源?这也让我们必须转换一个视角来讨论教师问题:教师们是否真正弄清楚了课程与教学变革?是否真正弄清楚了自己与变革之间的关系?教师们是不想变革还是不能变革抑或是不敢变革?就教师专业发展而言,教师们是不想发展还是不能发展抑或是不需要发展?

(一)我们是否真正重视了教师专业发展

大家都在呼唤教师专业发展问题,但是谁能说得清教师们到底发生了哪些改变?教师专业发展中的“教师专业”与“学科专业”有什么根本区别?许多教师至今也还分辨不清,人们对教师专业的认识似是而非,各种层次的培训和继续教育,能创造出什么样的发展呢?师范大学里至今都没弄清“学术性和师范性谁轻谁重”是个虚假问题(它否认师范是学术),社会招聘至今还允许“综合大学毕业生竞争教师岗位”(它否认教师专业化),人事部门至今还执行“小学教师大专毕业、初中教师本科毕业……”(它只依据学科专业)的教师规格,这其实都说明我们还不清楚教师专业,不承认教师职业本身的不可替代性的专业特征,教师专业发展岂非空谈?

我们的教师没有像军人、律师、医生那样的不可替代的专业化,课程与教学变革无论有多少科学依据,多数教师还只能用经验来实施,其结果是可想而知的。实际上,那些接受过专业培训的新农民,为什么能缩短劳动时间降低劳动强度大幅度地提高生产效率?而我们接受过专业培训的教师们,为什么还只能依靠延长劳动时间加大劳动强度提高教学质量呢?或许质量评估标准有问题(考试竞争问题),产业结构或产品结构不適切(课程问题),但谁也无法否认,这里必定存在着教师专业发展不专业的问题。

(二)变革中的教师专业发展究竟应该谁适合谁

我们的教师专业发展水平不高,但我们依然必须从实际出发讨论谁适合谁的问题,为此我们应该充分尊重教师们的教育经验和教学艺术造诣,这是一份财富。变革所需要的教师专业水平不可能跨越式发展,它必须有个循序渐进的过程,当我们必然遭遇变革的理论与实践

者的实践之间不适应的情况下,譬如课程标准与欠发达地区教师实施的可能性、课程评价理论与教师必须面对的课程评价实践、课程实施的要求与教师习惯化了的教学经验等等,我们实际上是处在了一种或然性的选择境地。我们不仅要通过各种途径有效地促进教师专业发展适应变革,我们也可以调整改造新课程和新教学使之适合我们的教师,而后者依然是个“改履适足”的问题。

中国的教师专业发展是否可以有中国特色?记得有位美国学者主张建立训练教师的车间,这虽然有些过分技术化,但恰恰是我们的欠缺,还记得苏联师范院校开设十几种教育技艺方面的课程,其对教师技艺训练的重视也值得我们借鉴。但我们借鉴他山之石,却不必舍弃自家之玉,中国教师传统中的身正为范和师道尊严、中国教师传统中的经验和艺术尤其是教的艺术、讲的艺术、启发的艺术、喻与譬的艺术,为什么不可以弘扬而任其消解?

(三)是否可以用变革的精神引导教师专业发展

提出这个问题,是因为课程与教学变革精神的普遍适应性,或者说,变革的精神可以引导我们做些有意义的事情。我们在课程与教学变革中促进教师专业发展,为什么不能让这种发展鲜活地体现变革的旨趣呢?或者,我们为什么不能把课程与教学变革的思想观念模式方法首先践行在教师专业发展中?激励教师们在变革的实践中发展自我?事实上,我们不仅在用制度化的办法试图实施一种追求非制度化课程的变革,还在用制度化的办法培训实施变革的教师,我们用刻板僵化的旧理念和旧方法向教师们灌输着新课程和新方法,灌输着自主选择、自主建构、存疑思维、探究教学等等,我们为什么就不能以身作则地让这些变革的旨趣与教师专业发展的旨趣一致呢?或者,我们就是在以身作则地暗示实践者以另外的旨趣?

课程与教学变革不是革命,但它应当充满生机与活力,它应当能激活教育者和受教育者的创造精神。众所周知,真的创造大多不是教育的直接结果,有些甚至还是教育的叛逆,但有一种情况可能比较特殊,这就是教育者拥有真的创造。如果我们的教师能够宽松地释放他们的生机活力和创造力,应该是推进变革的重要动力,而这对于我们其实是很容易的事,我们只需要打开教育中的那些有形无形的桎梏就可以了。

注释

[1]杨启亮.合格性评价:基础教育评价的应然选择.教育研究,2006(11).

[2]杨启亮.特色均衡:欠发达地区课程变革路径的选择.课程·教材·教法,2006(12).

论教育学者的学术责任

——兼论基础教育课程改革中教育学者的使命

郝志军*

摘 要:学者的学术责任是一种坚定的信念,更是一种持久实践、一种长效行动、一种不懈的努力,它承受着社会各方面压力与挑战。在新的历史时期,教育学者应当积极倡导科学精神和人文精神的良性互补,塑造优秀的教育学术品格,努力保持清醒独立的角色意识,在对话、交流与反思中,促进教育学术生长,不断完成教育理论建设的重任,充分增强教育学术影响,以此来体现和履行自身的学术责任。

关键词:教育学者 理论建设 学术责任

在社会急剧变革和转型的时代,在多元文化和价值观不断交流和碰撞的今日,中国教育学者何为?其肩负的职责和使命是什么?这是每一个学者特别是教育学研究者不容回避的问题。学者的学术责任是理论在推进学科建设和理论发展中所承担和履行的职责、任务和功能的总和。任何一门学科的学者都必须坚守自己的学术信念和学术责任,这是学科建设和理论发展中一种学术伦理精神的表现。从总体上讲,一般学科的学者都有为建设好、发展好本学科的理想信念,但并不是每一门学科学者都能承担好或履行好本学科的学术责任。因为学者的学术责任是一种持久实践、一种长效行动、一种不懈的努力,并承受社会各方面压力与挑战。马克斯·韦伯曾区分了“信念伦理”和“责任伦理”:前者更倾向于恪守自己的信念,而对于自己的行动后果往往很少有所顾忌;后者要求人们在行动之前,便能预估可能出现的种种后果,并为自己的行动承担一切责任。^[1]这样,坚守理论的学术责任就更具有实质性、艰巨性和长效性。对教育学者来说,所研究和关注的教育学作为一种微观领域的“人学”,所从事的是一种未来的事业、公益的事业、社会的事业,他们要对培养什么样的人、如何培养人、依据什么培养人等根本性问题作出切实的回答。可以说,这种学术责任的意义就更大,他们必须以对社会、对人类的独特贡献来获取支持、赢得尊重和促成发展。那么,教育学者应当如何体现和履行自身的学术责任呢?

一、积极倡导科学精神和人文精神的良性互补,塑造优秀的教育学术品格

科学精神和人文精神是学者学术品质的双翼,缺一不可。人文精神关注人的命运、尊严与价值,它需要科学精神的支撑;科学精神中的探索真理的求真精神、尊重事实的求实精神、自我扬弃的批判精神和超越现状的创造精神,也应遵循一定的社会伦理规范和价值需求,即

* 郝志军(1969—),男,山西左权人,中央教育科学研究所科研管理处副处长、副研究员、教育学博士,主要从事课程与教学论研究。

同样需要人文精神的指引和规范。无论是科学精神还是人文精神都是凝聚和升华了的人类精神,即它们是一种良性互补的关系,不能贬低某一个,而把另一个捧到天上去。中国学者历来有勤奋好学、积善成德的优秀传统,近代以来又积极地学习西方的科学文化的精神,表现出良好的“正人君子”的形象。金耀基先生指出:“中国人对学问与道德最为尊敬。所谓‘尊德性,道学问’即是学者之最重要功夫,普遍亦以‘道德文章’来衡量一个人的价值。君子也者,实即具备此二者之人。”^[2]我们的教育学者所需正是这种学问与道德兼具、人文精神和科学精神同备的君子形象。

值得认真重视的事实是,在中国传统及现状中,那种关注社会、心系民生,特别是对人性有不加掩饰的真实体认,让人性的光辉自由而充分地发挥的人文精神,尚嫌不足;那种诸如培根、洛克式的理性精神,帕斯卡、康德式的探讨人类心灵底蕴的深沉智慧,黑格尔式的巨大的历史感和马克思的“世界历史的眼光”,也是缺乏的。这当然与“内圣外王”的中国传统文化有必然的关系,更为重要的是对于时代的、现实的精神文化危机的体察和关心意识以及对人类历史文化精神的淡漠所致。人文精神本质上是一种自由的精神、自觉的精神、超越的精神,体现着人对真善美的追求及内涵在这种追求中的人的自由本质的实现中。在当今知识经济社会,文化形态观多元化的时代下,中国社会历史转型的任务还十分艰巨,科学社会主义的核心价值观巩固还有漫长的过程,人们的精神文明水平提高的任务也相当艰巨,这就决定了我们没有理由不重视人文精神的培养。而承担着传承人类优秀的历史文化,培养下一代任务特别是为教育教学实践提供理想、价值、知识和思想的代言人和引领者的教育者,更是责无旁贷。

中国的教育学者需要人文关怀,但人文关怀的实现,人文精神的塑造迫切需要科学作基础,也就是说,人文精神要靠科学精神作支撑。科学精神与科学知识、科学方法一起构成人的基本的科学素养。然而,目前我国公众的科学素养状况令人担忧。从1992年起,我国科协参照国外的评价标准连续五次组织开展了全国范围内的公众科学素养调查。^[3]调查结果表明,尽管近年来我国公众的科学素养正在稳步提升,但是与世界发达国家比较起来,仍然具有不小的差距。为了尽快缩短差距,加快社会主义现代化进程,进一步落实科教兴国战略方针,2003年,在国务院的大力支持和鼓励下,中国科协会同教育部、科技部等十多个部委和科研部门共同制定并正式启动了《2049行动计划》。该行动计划的主要目的是:根据国家发展的战略要求,采取切实可行的办法,确保到2049年即中华人民共和国成立一百周年时,实现全国成年公民具备基本科学素养。实际上,要真正实现这一计划目标,还有很长的路要走。面对现实,我们的教育教学研究者不要动不动就以“科学主义”作挡箭牌,不用说我们现在离真正的“科学主义”还远,即使在具备基本的科学素养方面也还有不小的距离。由是观之,当今中国教育对于科学精神和人文精神都不可偏废,每个教育学者都负有培养和培育科学精神与人文精神的双重使命。

二、努力保持清醒独立的角色意识,在对话、交流与反思中,促进教育学术生长

角色意识是主体对自我的身份、地位、作用及其价值的认知、评价和看法。教育学者在社会阶层中处于何种地位,在社会发展和文明进步中发挥什么样的作用、成效如何等等都与他们的角色意识直接关联。角色意识主要包括自省意识、忧患意识和超越意识。自省意识是经

常地对自己的所思所想、所作所为进行自觉的检讨、反省和审查,以进一步扬长避短,提升自我思想境界的意识。像“反求诸己”、“扪心自问”、“静坐常思”等就是自省意识的表现。忧患意识体现为对人生、对他人、对社会的责任意识和问题意识。超越意识则表现为不安于现状和不盲目随从,有独断力、预测力和引导力的超前意识。自省意识、忧患意识和超越意识分别从主体方面、历史与现实的方面、未来发展的方面表征着角色意识的丰富内涵,昭示着提高我国教育学者整体素质的时代使命。只有正确、全面和客观地认识自我,才能恰当地看待他人,并与他人达成一种良性互动的平等合作关系。教育学者的角色主要是指这些在其他学科或领域中既不是专家也不是各种各样的教育实践人员,而是专门致力于教育理论研究的职业教育研究人员。这种角色一般是相对稳定的:教育理论研究者既是教育研究人员队伍的重要组成部分,也区别于教育行政部门中的教研人员和行动研究中的教师。明确教育学者的角色,会尽可能地避免以往在研究中经常出现的两个极端:一是将自己混同于哲学家、其他学科的专家,故弄玄虚地讨论着诸如实在、经验、存在,或结构、符号,或知识、行为之类的话题,而远离教育研究中的实际问题;另一是站在教育决策人员、教师的立场上对那些晦涩的术语、玄奥的概念范畴和复杂的逻辑猛加指责而趋于功利和实用。“从文化类型学的角度看,我们的确是处于一个非常尴尬的边缘处境,像一个二传手,既要理解杜威、怀特海、维特根斯坦、萨特、皮亚杰、斯金纳等人的工作,又要使之变成合适的建议,让教育行政人员、教师、家长甚至对教育学情绪亢奋的社会公众们的行为规范化,这使我们往往易受攻击、举步维艰、两头受气。处于这种地位,如果再找不准自己的位置,不仅很容易变成社会危机中的替罪羊,而且还会使内部缺乏文化凝聚力,最终变成一个谁也不愿接纳的孤独文人集团,尽管也集会结社、发行专业报刊,但除了制造一些只是圈内人相互承认的作品外,别无用处”。^[4] 尽管教育学者作为专业的研究者有自己专门的研究领域、特定研究对象和既定的研究方法,但实际上他们所从事和关注的这些领域、对象和方法,只是整个教育科学的一个分支和一个部分,但内在的关联却是紧密的,更何况连教育科学也与社会系统中的“人文学科”有千丝万缕的联系。提倡明确教育学者自身的角色意识,其主要是明确自己的主要责任、任务和研究重心所在,不要被外在的繁枝末节左右自己的研究重点,更不是要求他们画地为牢,注经式、书究气地在狭小的圈子里孑然独步,空发议论。教育学者是在丰富的教育教学生活实践的土壤上开展研究的,但要使之结出丰硕的果实,也需要同社会交流、同历史对话、同文化沟通、同他人共处。教育学者是需要哲学的,依此来提升思维层次和提供方法论;是需要教育决策的,一方面依此来保障和推动成果的传播,另一方面,力图用自身的研究为决策的制定、执行及其修正、完善,提供丰富深刻的思想材料、科学依据、方法和策略;教育学者更需要实践者的支持与配合,通过合作解决问题的方式,用自身的思想、智慧和理论研究来改进他们的经验与习俗。

明确教育学者的角色意识,还有一点是必需的:逐步培养和形成一种自我反思的习惯,达成同他人的平等交流与对话,建立一种真正意义上的相容互补的研究与学习共同体。“严于律己,宽以待人”,这不仅是对自我角色意识的正确认知,更是主体人格特征的一种体现。如果我们以知识和理论的拥有者自居,以专家学者的所谓清高自居,那么,这种研究的角色必定是玄虚的、怪癖的,会遭人摒弃的。保罗·弗莱雷说:“如果我总是注意别人的无知而从不意识到自己的无知,那么我怎么能对话?如果我自认为不同于其他人——仅仅是‘物’,在他们