

宋广文 主编

研究型课程 理论与实践

yanjiu xing
kecheng
lilun
yu
shijian

山东人民出版社

718

研究型课程理论与实践

宋广文 主编



A1027709

山东人民出版社

G632.3
S86

图书在版编目(CIP)数据

研究型课程理论与实践/宋广文主编. - 济南:山东人民出版社,2002.5

ISBN 7-209-02989-3

I.研... II.宋... III.课程-教学研究-中学
IV.G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 026274 号

研究型课程理论与实践

主编 宋广文

*

山东人民出版社出版发行

(社址:济南经九路胜利大街 39 号 邮政编码:250001)

<http://www.sd-book.com.cn>

新华书店经销 日照日报社印刷厂印刷

*

850×1168 毫米 32 开本 9 印张 2 插页 210 千字

2002 年 5 月第 1 版 2002 年 5 月第 1 次印刷

印数 1-4000

ISBN 7-209-02989-3
G·321 定价:17.60 元

前 言

中国正经历着一场深刻的社会转型。由工业经济向知识经济的跃迁不仅是一种社会经济形态的转变,随之而来的将是对人们生存方式和思维方式的全面撼动。加入 WTO 对于中国而言不仅意味着机遇,更预示着严峻的挑战。由此带来的由民族经济向全球经济的转变意味着我们从此将失去自然资源丰富、劳动力充裕的优势。新的经济增长方式呼唤着创新人才的诞生,可以说,从来没有一个时代像今天这样对创新人才的需求如此迫切,也从来没有一个时代像今天这样对创新寄予如此厚望。但遗憾的是,我们尚缺乏知识经济和经济全球化所要求的临界创新力量,而我们的教育在培养创新人才方面更是显得非常孱弱。正因如此,构建创新人才培养体系,探索创新人才教育模式,成了当前我国教育面临的重要课题。1999 年,全国教育工作会议通过的《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》对素质教育的内涵作了论证,明确提出将学生创新精神和实践能力的培养作为素质教育的重点。

要培养学生的创新精神和实践能力,必须改变传统的教育教学方式,必须使学生在知识学习的同时获得能力的高度发展。与此相应,教育教学方式的转变也必然要求学生的学习方式作

出相应的转变。在这样的背景之下,以往那种单纯接受现成知识的学习方式逐渐被摒弃,一种新的学习方式——研究性学习随之诞生。而研究性学习的确立与实施必然要依托相应的课程载体,于是,研究型课程作为一种新的课程形态逐渐浮现出来。一种新的课程形态的诞生,既体现着理论研究主体的意识水平,更体现着现实的社会需要。可以说,社会经济、政治与文化的发展以及教育改革和课程改革的趋势是促成研究型课程产生的根本原因。

对于教育理论研究者而言,研究型课程体现着课程研究的新成果。对于工作在教育第一线的教师而言,研究型课程更是一种新鲜事物。如何理解研究型课程?如何对研究型课程进行恰当的价值定位?研究型课程对学生发展具有哪些独特的意义?研究型课程对教师角色、教师权威以及师生关系等将产生哪些影响?国内外是否有实施研究型课程值得借鉴的经验?如何指导学生走进研究型课程?这些问题都是实施研究型课程的一线教师将要遇到的,因而也是他们普遍关注的。因此,对研究型课程进行深入的理论研究,廓清对研究型课程的基本认识,这是保证研究型课程在教育实践中健康发展的前提。

本书由主编宋广文教授提出研究思路,在广泛征求中小学教师意见的基础上,由孙元涛拟定写作提纲,经编写者讨论后分工编写。孙元涛:第一章、第二章;苗洪霞:第三章;李允:第四章;唐爱民:第五章。最后由宋广文统稿、定稿。张华教授作为本书的顾问,对书稿的写作提供了许多资料,并提出了建设性的意见和建议。张华教授现为华东师范大学课程与教学研究所教授、教育学博士,兼任教育部基础教育课程改革专家工作组成员,国际课程研究促进协会(International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS)常务委员,中国教育学会课程专业委员会常务理事,《全球教育展望》编委,曾参与多

项国家与地方课程改革决策的制定工作。

这本小书是我们对研究型课程进行理论研究的初步成果。在书中,我们力求做到:理论探讨与实践关怀并重,宏观研究与微观探讨并举。因此书中既有对研究型课程基本理论的研究,又提供了如何实施研究型课程的具体策略。面对这样一个实践性很强的课题,我们并不以构建严密完整的理论体系作为主要目标,我们希望通过自己的研究为研究型课程的实践提供一点参考,这也是这本小书的主要写作意图。面对这样一本不成熟的小书,我们诚惶诚恐,真诚地期待着来自课程理论和教育实践的批评指正。

目 录

第一章 研究型课程概论·····	1
第一节 研究型课程产生的背景与发展轨迹·····	1
第二节 研究型课程的本质与价值定位 ·····	14
第三节 研究型课程的特征 ·····	31
第二章 研究型课程与学生发展 ·····	46
第一节 研究型课程与学生创新意识的生成 ·····	47
第二节 研究型课程与“学会学习” ·····	59
第三节 研究型课程与学生主体性的发展 ·····	70
第三章 研究型课程与教师 ·····	81
第一节 研究型课程与教师素质 ·····	81
第二节 研究型课程与教师权威 ·····	99
第三节 研究型课程与师生关系·····	117
第四章 研究型课程的思想发展与实践经验·····	130

第一节	国外研究型课程的思想发展与实践经验·····	130
第二节	我国研究型课程的思想发展与实践经验·····	168
第三节	研究型课程实践的理性思考·····	185
第四节	研究型课程案例介绍·····	193
第五章	研究型课程的实践策略·····	210
第一节	研究型课程的指导选题策略·····	211
第二节	研究型课程的指导研究策略·····	228
第三节	研究型课程的指导结题策略·····	250
第四节	研究型课程的评价策略·····	261

第一章 研究型课程概论

研究型课程是国家教育部 2000 年 1 月颁发的《全日制普通高级中学课程计划(试验修订稿)》中“综合实践活动”课程中的一个重要领域。研究型课程的设置,其意义不仅表现为增设了一门新的课程,也不单纯局限为教学方式、学习方式的转变,在更深层的意义上,研究型课程代表了一场课程理念和教育理念的深刻变革。

第一节 研究型课程产生的 背景与发展轨迹

世界范围内社会经济、政治、文化的发展不仅引起了课程内容的变化,而且使得课程的结构、形式也发生了相应的变化。在我国,这种变化在当前表现得尤其显著。例如,由于单一的国家课程的缺失愈来愈明显,课程理论和实践中产生了地方课程和校本课程。一种新的课程的诞生乃至确立,不仅体现着理论主体意识水平的提高,而且也直接反映了现实的社会需要。那么,

研究型课程是在什么背景下产生的呢？这是我们探讨研究型课程首先必须关注的问题。

一、研究型课程产生的背景

学校课程与社会政治、经济、文化的发展息息相关。宏观的社会政治、经济状况、文化发展形态和社会价值观等是研究型课程产生的宏观背景。课程是教育的核心，教育观念、教育实践的变革必须通过一定的课程去落实。因此，教育实践领域内的变革是研究型课程产生的中观背景。课程并不是凝滞不变的，课程理念与理论自身的演变是研究型课程产生的微观背景。

（一）宏观背景

中国正处于一个深刻的社会转型期。由 20 世纪向 21 世纪的转轨决不仅仅意味着历史演进过程中数字表现形式的改变，同时，仅仅通过在“世纪”二字前加上“新”字也并不能准确全面地表征时代变迁对人们思想观念、行为方式的全方位挑战与撼动。当前，人们不仅面临着由农业经济向工业经济转型的挑战，而且同时负载着由工业经济向知识经济跃升的使命。更为重要的是，中国已经加入 WTO，这在为中国的现代化战略进程带来深刻转机的同时，也隐含着对中国发展状况的严峻挑战。

当知识信息成为社会经济发展的重要依赖因素，成为民族进步、国家兴旺的根本动力时，社会对创新人才的渴求将空前急迫。创新人才成为刺激经济发展，从而成为制约社会发展的瓶颈。如果我们敢于直面中国当前的教育现实，我们就不能不承认，我们的教育在培养学生的批判精神、创新意识方面是极其孱弱的。这是我们的教育在迎接知识经济挑战时必须正视的一个现实问题。正是基于对创新人才的渴求和对我国当前教育现状的痛切认识，我们当前的教育改革才着力于培养学生的创新精

神和实践能力,促进学生能力的充分发展。因此,改变中国的教育现状,构建创新人才的培养体系和教育模式,这是我国迎接知识经济挑战的必然选择。这从宏观上对研究型课程的诞生提出了客观要求。

从文化的角度来理解教育,教育可以被合理地认定为一种文化传承机制。而课程从诞生的时候起,就与文化有着天然的内在联系。文化发展形态的演变也成为我们思考课程形态的一个重要维度。美国当代著名的文化人类学家玛格利特·米德运用现代传播学理论,对20世纪60年代发轫于美国并蔓延至西方世界的青年运动以及由科技革命所导致的全球性代沟现象进行了深入研究,提出了著名的三种文化适应理论——代沟理论,亦称“三喻文化”理论。三喻文化是前喻文化、后喻文化和同喻文化的统称。所谓前喻文化,指年长者向年幼者学习;所谓后喻文化,指年幼者向年长者学习;所谓同喻文化,是指文化的传承以同龄人互动的方式进行,社会成员都向同辈人学习,体现了同辈社会成员之间的互动与交流。^①可见,三喻文化是以不同的文化传承机制为基础的三种不同的文化传承模式。虽然从起源上讲,三喻文化理论更多的是代际之间的文化传承问题,但由于该理论对于文化传承不同模式的阐释具有广泛的适用性,因此它对于我们审视学校教育的发展轨迹亦不乏启示。

如果说农业文明时代是后喻文化占据绝对主导地位的时代,工业文明时代是后喻文化和同喻文化共存的时代,那么在今天这样一个日新月异的知识经济时代里,“年轻人代替了长者成为未来生活的象征,他们迅速吸收和体会新的历史变革的意义,能自由发挥自己的创造性”,从而有可能领时代潮流之先,“率领长辈走向未知的未来。这是长者不敢舍旧和后辈惟恐失

^① 柳士彬、杨启亮:《三喻文化与家庭教育》,《教育评论》1996年第1期。

新的历史性代际冲突”。^①这种冲突在学校教育中表现为,学生由于其好奇心和较强的接受能力,有可能较之教师更早地获取信息,掌握技术。在这种情况下,教师必须向学生学习,从而在文化传承上表现出了前喻文化的特点。前喻文化的突显并不意味着后喻文化和同喻文化的消解,事实上,我们所面临的是一个后喻文化、同喻文化和前喻文化并存的时代。如果说在一个后喻文化占据绝对主导地位的时代里,教师几乎是学生唯一的知识源的话,那么,在一个前喻文化日渐突显的时代里,学生必须摆脱完全依赖教师的被动局面,成为知识的主动探求者,承担起引领时代潮流的使命。这意味着消极地接受将不再是学生学习的唯一途径,学习成为学生作为主体的一种自觉探求、自主选择和自为发展的活动。相应地,在教育活动中,学生将彻底摆脱被塑造、被灌输的客体角色,甚至也不再仅仅是教育中的形式主体而成为真正的行为主体。学生主体地位的提升预示着学习方式进而教育形态的改变,而这种改变与今天我们所倡导的研究型课程的基本理念是高度一致的。因此,可以断言,社会发展的现实需求呼唤研究型课程的诞生,而文化发展形态的嬗变以及由此所引起的教育形态和学习方式的变革是研究型课程诞生的宏观背景。

(二) 中观背景

早在20世纪70年代,富尔等人就根据西方社会的实际提出“社会拒绝使用学校毕业生”的现象。“在过去,社会的进展是缓慢的,因而也容易自动地吸收教育成果,至少也可以设法去适应教育的成果,但是今天的情况就不总是这样了”。“有些社会正在开始拒绝制度化教育所产生的成果,这在历史上也还是

① 冯增俊:《教育人类学》,南京:江苏教育出版社1998年版,第201页。

第一次。”^①当教育所培养的人才与社会需求发生冲突时,教育系统不得不进行深刻的反思。而反思之后的变革努力也恰恰反映了教育的觉醒。

世纪之交,在中国的教育话语中,恐怕再也没有什么比“素质教育”更为响亮的了。素质教育理念的确立本身就意味着对流行的应试教育的批判。因而我们对应试教育的弊端认识到什么水平,对素质教育的理论建构也就会达到什么水平。因此,与其说素质教育是一种新的教育模式,毋宁说它是指导中国当代教育改革的一种深刻的哲学理念,它所引起的将是对当前教育现实的全面撼动甚至颠覆。人们曾赋予素质教育以各种各样理想的规定性,使得素质教育在内涵上成为一种“至善”的教育,这标志着教育所固有的“全人”思维方式在经过漫长的迷失之后在更高水平上的回归。

近代以来,随着科学主义思潮的勃兴,科学主义教育也一度确立了其在教育中的“霸权”地位。而教育的原典涵义中所固有的“养子使作善”的内涵逐渐遭到放逐。教育先是被窄化为教学,接着又进一步被窄化为“课堂教学”,而课堂教学之外的其他活动都自然地被视为一种“边缘行为”而失去了其教育意义。教育内涵的萎缩必然带来教育思维方式的退化。教育逐渐失去了其“生成”、“发展”的意蕴,成为一种在教师主宰之下的改造、培塑的活动。儿童走进学校就意味着“接受”、意味着“被教育”、“被改造”,甚至意味着“被训练”。这里决不仅仅意味着课堂生命活力的丧失,甚至整个学校教育生活也成为一种“高墙内的禁闭”。对此,儿童自有他们独特的批判和申诉方式。有一首儿歌经过儿童的改造成为如下“版本”:太阳当空照,骷

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会:《学会生存》,北京:教育科学出版社1996年版,第37页。

髅对我笑,小鸟说“早早早”,你为什么背上炸药包?我去炸学校,老师不知道,一拉线,赶快跑,轰隆一声学校炸没了!这首儿歌所透射出的复杂的教育问题我们且不去深究,单就学生心灵上所感受的痛苦而言,这种教育早已背离了真正意义上的教育而成为一种地地道道的反教育行为。国内学者肖川在论及良好的教育时曾说:“如果一个人从来没有感受过人性光辉的沐浴,从来没有走进过一个丰富而美好的精神世界;如果从来没有苦苦地思索过某一个问题的;如果从来没有一个令他乐此不疲、废寝忘食的活动领域,从来没有过一次刻骨铭心的经历和体验;从来没有对自然界的多样与和谐产生过深深的敬畏,从来没有过对人类创造的灿烂文化发出过由衷的赞叹……那么,他就没有受到过真正的、良好的教育。”^①如果我们认可肖川关于良好教育的阐释,那么我们是否也应该以此来反思我们的教育呢?我们的教育是否曾给予过学生以最基本的生存关注,是否曾给予过学生以最基本的尊重和理解呢?事实上,我们现实中的教育经不起我们的诘问,我们因此也就不得不承认:我们的教育离“好教育”的标准相去太远。

我们已习惯于“告诉”、“训诫”、“给予”,即使在最基本的知识传承方面,这种现象也表现得淋漓尽致。教师总是习惯于将现成的知识当作真理告知学生,并强行要求学生牢牢记住。至于学生对知识的理解过程乃至知识中所蕴含的探索过程,这些都在这种“告诉”式的教育中遭到忽略。久而久之,这种教育不仅产生了大量“惰性知识”,使知识失去了促进学生发展的意义,而且也直接造就了惰性的人。学生不仅缺乏探索的能力,甚至连探索的欲望和兴趣都不具有。一个人一旦对他周围的世界失去了好奇心,一旦失去了探究的兴趣和欲望,也就意味着他发

① 肖川:《我们究竟需要什么样的教育》,《教育参考》2000年第5期。

展的脚步停滞了。

“对某一问题不倦的探究,是个体成长所必经的心路历程,也只有在理性的基础上才能确立自主的尊严。如果成长中的青少年没有对某一项活动较为持久的投入和倾注,如果对一切都只是浅表性的接触,那么,心灵的疆域就不能得以拓展,也不能生发出良好的责任意识和责任能力。”^①就此而论,古希腊语言中“教育”一词的原典涵义“引出”倒的确对我们富有启发意义。儿童的发展是自主自为的,我们的教育只能促进儿童的发展,却不能主宰甚至代替儿童的发展。传递知识固然重要,但如果将知识传递视为教育的全部内容甚至将手段倒置为目的,这必将预示着教育的失败。如果知识最终只能成为学生的“所有”而无法成为学生的“所是”,那么学生充其量只是一只两脚书橱,知识也只能成为学生认知发展的负累而无法成为学生的发展资源。

教育面临诘难。当现实存在的教育与人们期望中的理想教育之间的落差过大时,对教育的全面反思就开始了。我们先是将以升学考试为唯一目的的教育称为“应试教育”,并对其进行不遗余力的批判,而后提出了新的教育理念——素质教育理念,并且逐渐开始了对素质教育自觉的理论建构。在经过了较长时间的理论探讨和争鸣之后,1999年,全国教育工作会议通过的《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》对素质教育的内涵作了论证,明确提出将学生创新精神和实践能力的培养作为素质教育的重点。教育理念的嬗变以及一种新的教育理念和教育理论的确立绝非偶然,它是时代精神和社会需求在教育领域中的反映。

要培养学生的创新精神和实践能力,必须有效变革以往的

① 肖川:《我们究竟需要什么样的教育》,《教育参考》2000年第5期。

教育教学方式,必须使学生在接受知识的同时,获得能力的高度发展,从而使学生将知识的接受与对知识的主动探求、发现结合起来,使学生不仅满足于对知识的占有,更注重对知识的选择、转化和创造性使用。这是应对知识经济挑战,反映素质教育要求的必然选择。在这样的背景之下,以往那种以单纯的接受为特征的学习方式逐渐遭到质疑,一种新的学习方式——研究性学习得到普遍的认可。研究性学习的确立与实施,必然要依托相应的课程载体。我们当然可以将研究性学习的学习方式引入原有课程体系的实施过程,而且这的确是研究性学习的题中应有之义,但是仅此是不够的,研究性学习“主张从学生的自身生活和社会生活中选择问题,其内容面向学生的整个生活与科学世界,而不把学科知识、学科结构强化为核心内容”。^①因此在实践中,有必要开发一种新的课程形态,研究型课程正是在这样的背景下得以确立的。因此当代教育理念的变革及相应的教育教学方式的转变是研究型课程产生的中观背景。

(三) 微观背景

当代课程理念的嬗变构成了研究型课程产生的微观背景。

“课程是教育的核心”。如果说社会需求、时代需要与教育理论和实践的变革是研究型课程产生的客观条件,那么课程思想和理论的发展演变无疑是研究型课程产生的直接驱动力量。

“虽然任何时代的教育中,都不免有关于教学内容的选择,形成一定时代有关教学内容的规定性的措置,不过,‘课程’是伴随着近代学校制度产生的。”^②而课程作为一个独立的研究领域是20世纪以来的事情。一般认为,美国学者博比特于1918

① 张华:《“研究性学习”课程的本质》,《教育发展研究》2001年第5期。

② 陈桂生:《“教育学视界”辨析》,上海:华东师范大学出版社1997年版,第107页。

年出版的《课程》一书,是课程作为专门研究领域诞生的标志;这也是教育史上第一本课程理论专著,从而为课程理论的后续发展奠定了基础。1949年,美国著名课程理论专家泰勒出版了其名著《课程与教学的基本原理》,这被公认是现代课程理论的奠基石,是现代课程研究领域最有影响的理论构架。^①应当承认,课程作为一个专门的研究领域起步相对较晚,但是值得注意的是,在短短几十年的时间里,课程研究取得了突飞猛进的发展,呈现出广阔的研究前景。

理论研究的繁荣几乎总是与理论争鸣同步,这在课程理论研究中表现得尤为突出。在几十年的研究历程中,研究者对于课程的理解可谓仁者见仁,智者见智。为了较为全面地反映课程研究的概况,我们有必要从词源学角度对“课程”一词进行考辨。在汉语中,“课程”一词最早出自唐代孔颖达所著《五经正义》。但是其中“课程”一词所指称的事实与我们今天对课程的理解相去甚远。宋代大教育家朱熹在《朱子全书·论学》中有所谓“宽着期限,紧着课程”之说。虽然朱熹并没有对其中的“课程”一词作明确的界说,但他显然注意到了“课程”与“期限”之间的密切关系,而近代的确一直把“期限”列为“课程”题中应有之义。^②在英语世界中,“课程”(curriculum)最早见于英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值》一文。在该文中,斯宾塞将教学内容的系统组织称为“curriculum”。19世纪末期,日本学者在翻译斯宾塞的教育著作时,将 curriculum 译为“教育课程”。英语 curriculum 一词是从拉丁语“currere”一词派生出来的。在拉丁语中,“currere”一词的原意是“跑道”,人们根据这

① 参阅施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,北京:教育科学出版社1996年版,第11~13页。

② 参阅陈侠:《课程论》,北京:人民教育出版社1989年版,第12~13页。