

香港华夏基金会

资助项目

主任 朱慕菊

普通高中

研究性 学习案例

研究丛书

走向课程领导

总主编◎崔允漷

武汉市第四十九中学研究性学习案例研究

主编→郭元祥→罗泰平



华东师范大学出版社



普通高中

研究性 学习案例

研究丛书

走向课程领导

课程研究中心 编

教育部课程研究中心 教育部课程研究中心 教育部课程研究中心
教育部课程研究中心 教育部课程研究中心 教育部课程研究中心

香港华夏基金会资助项目
普通高中研究性学习案例研究丛书

主任 朱慕菊
总主编 崔允漷

华东师范大学出版社

主 编 郭元祥 罗泰平

副主编 郑中海 彭显波 伍代雁

汪明春 陈秋红

走向课程领导

武汉市第四十九中学

研究性学习

案例研究

图书在版编目(CIP)数据

走向课程领导/郭元祥主编. —上海:华东师范大学出版社, 2004. 2

ISBN 7-5617-3712-2

I. 走... II. 郭... III. 课程-教学改革-经验-中学-武汉市 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 012305 号

走向课程领导

——武汉市第四十九中学研究性学习案例研究

主 编 郭元祥 罗泰平
策划组稿 王 焰
特约编辑 贾严宁
责任校对 郭绍玲
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口
业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893
业务传真 021-62860410 62602316
http: //www. ecnupress. com. cn
社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 苏州市永新印刷包装有限责任公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 15.75
字 数 231 千字
版 次 2004 年 3 月第一版
印 次 2004 年 3 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 7-5617-3712-2 /G·2024
定 价 24.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

项目主任	朱慕菊			
副主任	崔允漦	曹志祥	刘月霞	刘 坚
专家	钟启泉	郭元祥	吴刚平	郭 华
	余进利	陈建吉	张 华	尹后庆
	洪如惠			

项目学校	北京师范大学附属实验中学
	湖北省武汉市第四十九中学
	江苏省海安县西场中学
	江苏省锡山高级中学
	浙江省温岭中学
	上海市大同中学

研究性学习与案例研究

(代总序)

崔允漭

“研究性学习”是教育部 2000 年 1 月颁布的《全日制普通高中课程计划(试验修订稿)》中综合实践活动课程中的一项内容,也是 2003 年颁布的《普通高中课程方案(实验)》综合实践活动领域中的一门独立的课程。作为普通高中课程改革的新的生长点,研究性学习究竟是什么样的课程?它在整个课程结构中居于什么位置?怎样划定或规定它的边界与框架?它将在多大程度上改变学生在学校的生活方式?学校一级如何有效地、创造性地实施这种课程?尽管国家课程计划公布已有 4 年了,但以上诸多问题还是过于模糊,以致在学校实施中出现了许多新的问题,如围绕各门学科开展“研究性学习”,或者每人一个课题导致教师负担过重,也有拿教材“教”研究性学习,或把研究性学习变成“填表学习”等。这些问题的出现本身就说明了相关的课程政策欠清晰,或学校还不了解在我国普通高中开设“研究性学习”这门课程的价值、边界与基本框架。因此,有必要开展“本土”的研究性学习案例研究,通过几个典型的学校现场研究来回答一些对许多人来说还是困惑的问题。

一、研究性学习的性质与边界

为什么把研究性学习作为独立的一门课程,与语文、数学、外语等课程并列在一起?如果这个问题不清楚,在实践中对这门新课程就难以把握,会出现各种混乱,如要么人云亦云,不同专家倡导不同的做法;要么无所适从,如像上语文课这样来上课;要么简单模仿,偏远的农村中学照着中心城市的

经验做,而忽视了资源、生源与师源的差异。因此,澄清研究性学习作为独立的课程的性质与边界是很有必要的。

(一) 为什么把研究性学习作为一门独立的课程?

这可能是许多人特别是教研员或学科专家最容易提的问题。其实,道理非常简单,反思一下我们的教育理想与现实结果的差距,也许就能找到这一问题的答案。我们的教育目的非常清晰地描绘了我们的教育理想:德智体全面发展的人。长期以来,我们一直都是按照这种理想来设计课程的,为什么中小学生走上我们设计的课程之旅而没有实现这种理想呢?我们培养出来的人为什么会远离作为课程起点和归宿的教育理想呢?譬如:

我们只能培养出打工仔,而培养不出老板。一些调查表明,许多老板的学历低于他们的打工者;有时学位越高,反而收入越低;书读得越多,越当不了老板。^①原因就是老板需要有问题意识、冒险精神、合作能力等,而我们的教育只能培养出会“解题”的人,很少培养出会“质疑即提出问题”的人,因为问题都在教师那里,长此以往,学生就没事了。学生自从上学后,学习就成了“教师提供问题,学生解题”的模式。同样,学生不敢冒险,不会合作,因而做不了老板,只能做打工仔。

我们培养出来的毕业生是高分低能的。因为我们把课程限于“知识”范围,而没有纳入更大的“机会”范围。笔者认为,能力=智力+知识+机会。就学校教育而言,我们对智力无能为力,通常所说的“发展智力”,实际上是一句自欺欺人的“美丽的谎言”,我们没有办法将一个弱智儿童的智力水平发展成正常人的智力水平,我们的课程能做的只能是传递知识与提供机会。我们的教材大多传递“what-knowledge”,而欠关注“how-knowledge”、“why-knowledge”、“who-knowledge”,而恰恰是后面三类知识与能力关系更密切;更重要的是,我们的课程给学生提供的机会很少,而机会与能力是成正比的。

随着学校教育年限的增加,对学习感兴趣的人越来越少。其实,学习是

① 例如,国家统计局2000年对京、沪、津、渝、浙等10个省市9956户高收入家庭的问卷调查表明:从学历来看,收入最高是硕士及以上学历,人均月收入11034元;小学是7947元;初中是5592元;大学是5512元。

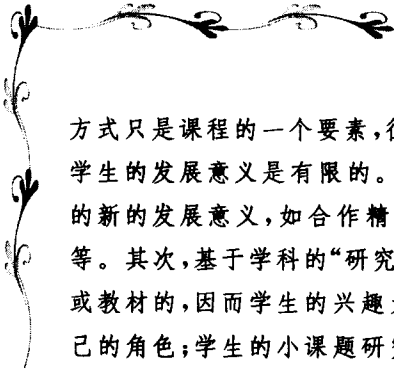
一种本能,每一个人生下来时都喜欢学习,都有探究的好奇心,都会高高兴兴上小学,但是,走上两年的课程之旅,三年级开始就有1/3的学生对学习不感兴趣了,随着学习年限的延长,对学习不感兴趣的人越来越多,到了成人社会,对继续学习感兴趣的人太少了,以致出现了“成人社会忙于休闲、中小學生忙于解题、幼儿园小孩忙于探究”的现实。

我们的课程过于关注“知识世界”、“历史世界”,而较少关注儿童的“生活世界”、“个人世界”,以致儿童体验不到学习对他们个人的现实意义。儿童在学校里学的东西大都是发生在过去的事情、发生在别人身上的事情,与“现在的我”没有多大关系,对“我的现实生活”也没有多大意义。一句话,学的东西没有什么用处。这样的课程怎么能够让意志力本来还需要培养的儿童喜欢呢?结果就是越来越厌学、恐学。

有人戏言,我们是在培养“有精神病的科学家”。尽管这句话说得有点过分,但反映的问题确实存在。因为学生到学校上学,我们没有把他们当作一个完整的人在“生活”,而是把学习简化为“读书”。读谁的书?读学科专家精心编写的教科书,特别是几本要考试的书。学习本来是每一个人特别是学生的生活或者说生存方式,既要“学”,又要“习”,然而现在不仅重“学”轻“习”,而且已经把“学”简单化为读几本要考试的书了,其结果就可想而知了。为什么现在大中小学生的心理问题会如此严重?原因也在于此。

当然,上述这些问题不能完全归结于教育或课程,但作为一个负责任的课程工作者,必须思考课程对于解决这些问题能做点什么。如我们能不能提供一门让学生“自己产生问题”的课程?能不能给学生安排更多的“机会”?能不能提供一门兴趣驱动的、关注个人生活的课程等等。新一轮轰轰烈烈的课程改革的焦点就是集中在上述这些问题上,研究性学习只是其中的一种问题解决策略。

如果按与学科的关系密切程度来理解,“研究性的学习”与“研究性学习”是不同的,研究性的学习,通常指一种基于学科的、与接受学习相对的、探究的学习方式;研究性学习,通常指一门超越学科的、以探究为学习方式的、独立的综合课程。新课程既倡导探究的学习方式,同时也非常重视独立的研究性学习课程。至于为什么要把研究性学习作为独立的一门综合课程,其理由如下:首先,“研究性的学习”无法替代“研究性学习”的价值,学习



方式只是课程的一个要素,往往受制于课程的目标、内容以及考试,因此,对学生的发展意义是有限的。需要单独设置一门课程,突出这门课程对学生的新的发展意义,如合作精神、冒险意识、探究兴趣、创新意识和实践能力等。其次,基于学科的“研究性的学习”的局限性还在于:课题往往是教师的或教材的,因而学生的兴趣大减;教师大都知道问题的答案,而难以改变自己的角色;学生的小课题研究基本上属验证性的,而难以创新;让一个学科教师指导一班学生的课题研究,不管是理论上还是实践上或技术上,都是不现实的。最后,对于学科特别是学术性课程的教材而言,其知识呈现的方式不适合采用研究性的学习。因此,新课程在倡导每门学科都要努力改变本学科学习方式的同时,还需要设置一门独立的“研究性学习”的课程。

(二) 怎样理解研究性学习的性质?

既然作为一门独立的课程的研究性学习如此重要,那么我们应该如何规定它的性质才能有助于发挥它的课程价值呢?正如钟启泉教授所言,“研究性学习”不仅仅是一种学习方式,也是一种崭新的课程领域。“研究性学习”是学生的一种“学习活动”。^①准确地说,要理解研究性学习的课程性质,必须把它置于国家课程计划的语境中,而不能随意发挥。^②因此,它的性质定位还可以这样来表述:

1. 它是普通高中课程计划中规定的一门必修的课程

研究性学习是《普通高中课程方案(实验)》(2003年)中规定的一门必修的课程,是综合实践活动领域中的一个重要部分。在普通高中新的课程方案中,它与社会实践、社区服务一起构成综合实践活动领域,综合实践活动同语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康等领域一起构成新课程的八大领域。因此,它是每所学校都有责任与义务提供给每一位高中生的课程,也是每一位高中生都必须参与学习的一门课程。任何学校都不能借任何理由不设置这门课程,任何学生也不能以任何借口不参

① 详见钟启泉等主编:《普通高中新课程方案导读》,华东师范大学出版社2003年版,第423页。

② 如“每门学科都搞研究性学习了,还要独立型态的研究性学习干什么”、“今天的研究性学习是为了明天的不研究性学习”、“离开学科怎么搞研究性学习”等观点。

加这门课的学习,如果有学生没有研究性学习的学分,或没有达到规定的学分要求,他将不能毕业。

2. 它是国家规定、地方指导与校本开发的课程

尽管研究性学习是一门不可或缺的必修的课程,但它与语文、数学、外语等必修课程又是不一样的。其他必修课程都有国家课程标准和教材,而研究性学习只有《普通高中“研究性学习”实施指南(试行)》。^①这说明了它又具有一定的独特性,这种独特性表现在:(1)它是国家课程计划中规定的一门必修课程,具有严肃性和正统性;(2)它是一门没有课程标准和教材的课程,所以充分体现生成性和适应性,是一门国家规定课名、课时和一般要求,地方统一协调和指导,由学校自己开发的课程。

3. 它是与学科并列而不是从属或依附于学科的综合课程

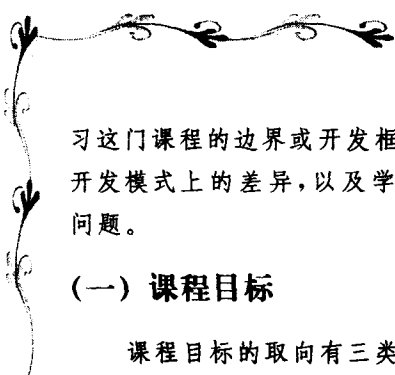
研究性学习是一门与各门分科课程如语文、数学、外语、物理、化学、生物、政治、历史、地理、体育、音乐等并列的综合课程。研究性学习不是从属或依附于某一学科的“研究性的学习”,而是与其他学科在价值、地位、组织与实施方式上都相对独立的一门课程。如果这样理解正确的话,那么它具有的独特性还表现在:(1)如果说各学术性课程是“专家或教师的”课程,那么研究性学习主要是“学生的”课程;(2)如果说各门学科是“分科的”课程,那么研究性学习是“综合的”课程;(3)如果说各门学科是“知识的”课程,那么研究性学习是“生活的”课程;(4)如果说各门学科课程的目标是“预设的”,那么研究性学习的目标是“生成的”^②;(5)如果说各门学科是“关注过去的”课程,那么研究性学习是“关注现在的”课程;(6)如果说各门学科的学习是“基于个人的”课程,那么研究性学习是“基于合作的”课程,只有这样,它才有存在的价值。

二、研究性学习的课程开发框架

基于上述的分析,我们接着讨论怎样从课程要素出发,来规定研究性学

^① 教育部基础教育司:《普通高中“研究性学习”实施指南(试行)》,2000年。

^② 张华、吴刚平:《研究性学习:价值与反思》,钟启泉等主编:《基础教育课程改革纲要(试行)解读》,华东师范大学出版社2001年版,第129页。



习这门课程的边界或开发框架,以进一步阐明它与其他国家规定的课程在开发模式上的差异,以及学校怎样生成性地实施这样一门独特的课程等问题。

(一) 课程目标

课程目标的取向有三类:结果性目标、体验性目标和表现性目标。结果性目标是指教师事先规定学生在教学后所要达到的结果,主要指向于可以预设目标的学术性课程;体验性目标是指教师在课程实施过程中关注的是对学生具有发展意义的教育经历,主要指向于经历教育的非学术性课程;表现性目标是指教师提供机会以便于学生从事某种活动后所表现出来的教育结果,主要指向于关注创造的非学术性课程。显然,研究性学习的课程目标属于后两种取向,它的基本定位可以这样来表述:

1. 保持独立的持续探究的兴趣

探究的兴趣是与生俱来的,儿童最早的学习方式就是探究,每个儿童都会在幼儿时期经历一段探究的黄金时期,表现出强烈的好奇心、不断追问、好动脑筋、喜欢走迷宫、自问自答等,这种自然的品质是儿童从事学习活动的基础和动力。因此,我们的课程根本不需要去“培养”儿童这种生来就有的探究兴趣。如果我们能提供一门课程让儿童保持住这种自然兴趣,长大后还有探究的兴趣,让他们终身受益,那才是课程的价值与意义所在。

2. 获得亲身参与研究探索的体验

研究性学习倡导学生通过自主的探究活动,亲历问题探究的实践过程,获得研究的亲身体验。这意味着探究过程不仅具有手段性的价值,同时也具有目的性的价值。在亲历探究过程中,尽管学生可能花了很多时间和精力结果却一无所“获”,但这是一个人的学习、生存、创造所必须经历的过程,也是一个人的能力、智慧发展的内在要求,它回归了生活的本质,有助于深化学生对自然、社会和人生问题的思考和感悟。这种体验性目标的价值一点都不逊于结果性目标。

3. 发展提出问题和解决问题的能力

6 思始于疑,提出问题是创新的起点。研究性学习面向学生真实的生活世界,着力培养学生的问题意识和课题意识,鼓励学生根据自己的兴趣爱好

确定真实生活中的探究课题。同时由于研究性学习课程尊重探究过程的目的性价值,因此其目标并不指向于对问题的解决,而是指向于课题意识,即为什么要研究、研究什么、怎样开展研究、通过研究能在多大程度上解决要研究的问题等。研究性学习强调学生在通过多种途径获取信息的基础上,对信息进行深度加工和处理,重点关注学生分析问题的能力,而不是解决问题的能力。这也是学生的“研究”与成人或专家研究的区别所在。

4. 学会分享、尊重与合作

由于我国现阶段普通高中的班级规模和学校规模过大,课程资源有限,因此很难面向全体学生开展以个体为单位的研究性学习,小组合作是实施该课程的基本形式。据笔者在几所中学的试验,按目前的班级规模或生师比,让全体教师参加指导,一个教师最多指导三个小组,研究性学习小组以6—10人为宜。在小组合作过程中,学生有机会领会人际关系的规范,学会团队沟通的技巧,积累集体生活的经验,特别是学会尊重各自对事物的理解,欣赏别人,发展宽容的态度和关爱的品质,这些都有助于学生社会性的成长和发展。

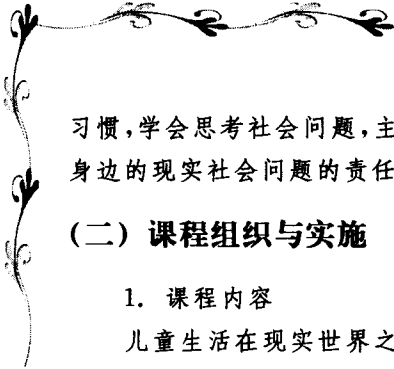
5. 养成实事求是的科学态度

研究性学习注重学生研究过程的真实体验,并不企望学生获得重大的科学研究成果。因为“教育最初是人类的,以后才是专业的。科学家与儿童的出发点不同,前者是追求知识,后者是生活生长”^①。为使学生在真实的研究过程中获得成长,研究的程序和方法亦不能脱离实际的探索活动由教师专门传授,合理的方式应是使方法本身成为探究的一部分,让学生在教师的引导下寻找适当的研究方法。由此形成学生尊重事实、注重独立思考、勇于克服困难的科学态度和科学精神。

6. 具有关注社会的责任心和使命感

社会责任感和使命感的教育不能靠空洞的说教实现,它只能在探问、考察、审视、反思等亲历社会实践活动的活动中加以体认,加以培养。研究性学习倡导学生从自己的社会生活中选择探究主题,开展活动,不断增加学生接触社会、考察社会、批判社会、服务社会的机会,从而养成学生关心现实社会的

^① 杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年第2版,第23页。



习惯,学会思考社会问题,主动参与社会服务,承担起力所能及地解决自己身边的现实社会问题的责任和使命。

(二) 课程组织与实施

1. 课程内容

儿童生活在现实世界之中,教育要对儿童的生活产生影响必须关注现实的生活,使儿童具有强烈的现实感和生活感。研究性学习是对原有只呈现事实和规律的学术性课程的超越,它关注儿童的现存环境、生活背景和经验阅历,冲破了在学科知识的序列中寻找学习内容的藩篱,课程内容面向学生自己的生活世界。所谓生活世界“既不是我与之作实际交往、维持生命的物质的世界,也不是作静观的‘对象’研究的思想的世界,即既不是实践的世界,也不是思想的世界,既不是实践理性的‘对象’,也不是理论理性的‘对象’,而是在这两种方式分化之前的完整的、活生生的世界”^①。儿童的存在与生活具有意义的唯一方法是回到生活世界,即与由自然事物构成的“物质世界”、由他人构成的“社会世界”和由自我人格构成的“主观世界”发生互动。因此,研究性学习只有回归五彩缤纷的生活世界,与自然、社会和自我作真实的对话,儿童的研究才能获得意义。

人的生活世界是一个整体,自然、社会与自我作为研究性学习的开发维度和组织线索亦是一个整体。研究性学习在内容上应关注以下几点:(1)研究课题的选择范围要向学生整体的生活世界开放,挖掘学生本人、社会生活和自然世界中蕴涵的探究课题。不能囿于“科学研究”的藩篱,仅仅选取“科技类”的问题。(2)无论学生确立的探究课题是自然问题、社会问题还是自我问题,在研究性学习开展中都应对自然、社会、自我三者作整体关注,充分挖掘研究课题所具备的自然因素、社会因素和自我因素,努力实现自然、社会 and 自我的内在整合。(3)注意转换研究的视角,使学生有机会直接面对并处理“生活、生存、生命”等一系列关涉伦理道德的问题。研究性学习不仅要探究事实和规律,更要注重研究课题的价值关怀和伦理关照,避免把探究的事物作为被动性的对象世界,任由自己掌控、役使和享用。让学生在亲身体

^① 叶秀山:《思·史·诗——现象学和存在哲学研究》,人民出版社1988年版,第7页。

验和切身感受中培养善待自然、善待生命的德行,如对动物的研究完全可以转变轻率地对其“开膛剖肚”的做法,从其诞生和成长的角度感受生命的可贵与可爱。

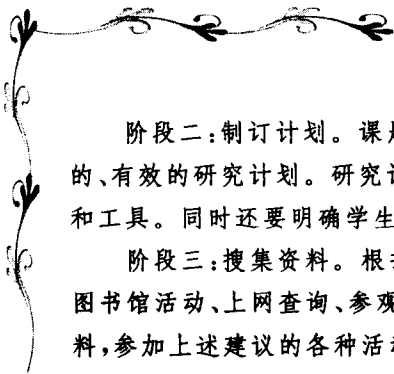
2. 组织形式

面向全体学生、全体教师的研究性学习,要在现阶段班级规模与学校规模都偏大的学校开展,恐怕唯一的出路是采用小组合作的方式。由学校规定人数要求,一般由6—10人组成,学生自由组合组成小组,然后教师根据分组情况进行适当调节。由学生自己推选组长协调课题组的活动。课题组成员并不囿于班级范围内,鼓励跨班级、跨年级、跨地区甚至跨国界的合作方式。为使课题组成员各展所长、研究过程有条不紊,课题组还要进行有效的分工。如根据各个成员所承担的任务的不同,一个课题组可以由下列角色组成:组长、文书、资料管理员、制作统筹员、信息科技员、公关联络员、报告人/答辩人/表演者等。小组成立后,应该建议小组开展丰富多样的活动,为每一个成员提供各种表现的机会,如头脑风暴/建构心智图/讨论/图书馆活动/互联网检索/观看录像,编制问卷、访谈提纲/设计现场活动,访谈/参与现场活动,撰写/编制图表/统计分析/应用电脑,改变观点/作出判断/提出意见/形成假设/得出结论,报告/档案袋/布告/辩论/表演/多媒体演示,分享讨论/列表。

3. 实施的一般步骤

研究性学习课程的实施一般分为下列五个阶段。值得一提的是,“交流评价”对学生来说很重要,这可能也是学生的研究与成人或专家研究的一个区别。在研究过程中,这些阶段不是截然分开的,而是相互交叉和交互推进的。

阶段一:确定课题。研究性学习的课题必须是学生的,或由学生在教师指导下自主提出。教师可以通过问卷调查、实地考察、创设情境、捕捉时机等方式引导学生确定研究的范围和主题。课题必须是生活的,要以学生的现实生活为来源,最好是那些对学生自身、家庭、学校以及所在社区具有实际意义的课题。课题必须是可研究的,不能把所有的问题都当作课题,凡课题都必须符合研究的框架要求,如为什么要研究、研究什么、怎样研究以及研究的结果会是什么等。



阶段二:制订计划。课题确定后,研究小组就应着手制订具体的、可行的、有效的研究计划。研究计划中要明确研究的目标,设计资料搜集的方法和工具。同时还要明确学生小组成员的分工。

阶段三:搜集资料。根据计划中的规定,各成员承担自己的职责,通过图书馆活动、上网查询、参观访问、实验操作等多种途径和渠道广泛搜集资料,参加上述建议的各种活动,并做好活动记录。

阶段四:总结整理。面对各种搜集到的资料,研究小组的各位成员一定要表达出自己对问题的认识与理解,否则就不能称之为“研究”。因为“研究”是个体头脑中的知识与具体的现场经验不断解构、融合、重组的过程。在这一阶段,学生要整理、分析所搜集到的资料,不断验证自己对研究问题的假设。最后,综述材料的观点,提出自己的认识和见解。

阶段五:交流评价。交流是观念、智慧的分享。学生可以通过研究论文、模型作品、主题演讲、小品表演、辩论赛等多种方式发表自己的研究成果,教师要引导学生把成果的分享过程看作学生发现自我、欣赏他人的过程,而不是带有功利目的的表演。在成果分享后,教师要组织学生通过研讨、写作等方式反思自己的研究历程,综合评价学生的研究活动。

4. 实施的要点

除此之外,如果要真正实现研究性学习的课程价值和适合我国的国情,该课程的实施还要关注下列几个关键性的问题:(1)着眼于学习方式的变化,实现学习方式的多样化。研究性学习致力于合作的、探究的、工作任务导向的学习方式变革,改变学生局限于个体的、接受的、知识学习导向的学习现状,因此,知识积累并不是其目标。研究性学习课程不能只注重沿袭科学研究所遵循的程序和方法,而应鼓励学生走上思辨、畅想、感悟等丰富多彩的探究之路。(2)要超越教师,超越课堂,超越教材。研究性学习要彻底走出传统教育的“三中心”模式。打破教师权威,向社会学习,向他人学习;走出学校、教室的框框束缚,把家庭、社区同样作为学习之所;摆脱教材限制,整合校内课程与校外课程,将学习内容开放到学生整个生活世界。(3)教师的角色已经从“学科教师”变成了“导师”。教师的任务是让小组的研究活动进行下去,而不是非要教师知道全部结论之后才可以指导。要打破教师作为知识权威和垄断者的角色,视研究活动为学生自主探索新知的

过程。教师只是在学生遇到困难、课题活动无法进行时才给予适当的点拨和引导,而不是按照自己的思路控制学生的研究过程。教师关注的是学生有无兴趣,而不是有无结果。教师还要帮助学生做好实施过程中的资料积累工作,如教学生如何利用图书馆查找资料、如何上网查询资料、如何制作资料卡片等。(4)学校和教师要充分挖掘隐性的课程资源。学校和教师要因地制宜、因时制宜,充分挖掘校内、社区和家庭所蕴涵的人力、物力、财力、信息等资源,充分拓展学生的学习空间;向社会宣传这类课程的价值,争取家长和社会有关方面的关心、理解与支持,与学生共同开发“研究性学习”课程的校内外资源,为学生的研究活动提供良好的条件,同时为扭转全社会陈旧的教育价值观作出努力。(5)各级教育行政机关应该着重检查学校有无相关制度的建设,而不是学生的研究成果。应该引导学校加强开展研究性学习的常规化、规范化方面的管理,不能以学生的研究成果论学校课程建设的优劣。

(三) 课程评价

课程评价首先要与普遍实行的考试区分开来。考试的目的是证明学生对知识、技能的实际掌握情况,其功能在于考核、评比和选拔,支撑其背后的教育价值观是“选择适合于教育的儿童”。而评价的目的是为了改进实际的课程活动,它具有导向、激励和调控的功能,支撑其背后的教育价值观是“创造适合于儿童的教育”。研究性学习的课程评价因此应关注不同儿童的个体差异,提供改进研究活动的建议。具体而言,可以参照以下策略。

1. 评价要“嵌入”课程

研究性学习要改变以往课程、教学、评价之间的线性关系,谋求课程、教学与评价的一体化,使评价成为“嵌入”课程的评价。评价环节不是外在于教学与学习的环节,它与教师的指导、学生的学习活动融合为一个有机的整体,三者是同时发生与发展的。也就是说,评价的过程是建构更为完善的课程的过程,而课程的展开即是评价功能发挥的过程。一方面要使评价贯穿于选题、计划、总结、交流等各个阶段;另一方面,评价的内容要集中于学生在研究活动过程中的情绪情感、参与程度、投入程度等表现。基于这样的追求,在研究性学习的评价中应该提倡运用学习记录、档案袋的方式。

2. 倡导评价的多元化

一方面,研究性学习的课程评价要求改变以往评价主体的贵族化、领导化和少数化,应听取来自教师、学生、家长、社会机构等多个评价主体的意见和建议。另一方面,改变单一的纸笔测验的评价方式,采用档案袋评价、展示性评价、研讨式评价等多种方式或途径收集信息。最后,需要指出的是,评价方案的设计必须符合实用性、可行性、正当性与准确性等四个标准,避免过于形式化、繁琐或随意的做法,如有的学校设计了许多有关研究性学习的评价表格,导致把研究性学习变成了“填表学习”。

3. 注重评价的反思性

强调评价关注过程的目的是为了引起受评人的反思。没有反思的过程,只能说有经历而无体验。反思是学生对自己的研究过程进行监控和对自己的研究结果承担责任的行为。在反思中,学生可以思考自己究竟对什么感兴趣、到底想学到什么、在研究活动中是否全力以赴、是否发挥了创造性、如何改进自己的研究活动,等等。这些思考不仅可以提高学生研究的内在动机和自信心,激励他们更热情、更努力地参与研究,而且使学生学会对自己在研究中的行为以及研究的结果负责。因此,反思是个体获得自我感悟的方式,是学生自主性的体现,是学生走向自律的必由之路。

三、研究性学习案例研究

近年来,我们都能体会到社会信息化的冲击,新的教育词汇层出不穷,应接不暇。就以有关案例的新词来说,就有教学案例、案例教学、案例研究、教例研究、教例研究、课例研究等,这里恕不一一讨论。然而,关于案例及其研究的问题是不容回避的。众所周知,要想知道案例研究是什么,必须先知道案例是什么,所谓的案例到底具有哪些规定性的东西或者说必要的条件,这一问题如果没有解决,案例研究就会失去方向感。

(一) 案例

所谓案例,就是对某一具体事件的完整描述,在这一具体事件中包含有