



基础教育研究丛书

深化基础教育 课程改革的沉思

曹俊军◎著

The Contemplation of Deepening
Curriculum Reform in Basic Education



本书审视了基础教育课程改革中出现的教育理念，探究了基础教育课程改革存在的问题，在充分肯定我国基础教育课程改革所取得成绩的基础上，着重探讨了妨碍基础教育课程改革深入发展的诸多问题，为今后在新的起点上深化基础教育课程改革提出了思路与建议。



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>



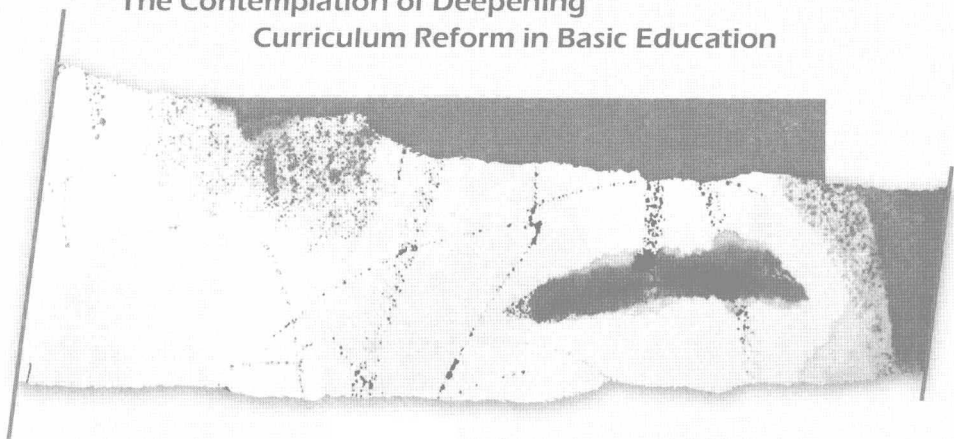
基础教育研究丛书

- ◆全国教育科学“十二五”规划2012年度教育部重点课题“我国基础教育课程质量监控机制研究”（编号：DHA120230）阶段成果
- ◆湖南省教育厅2012年度普通高校教学改革项目（编号：236）成果
- ◆湖南省普通高等学校哲学社会科学重点研究基地-湖南科技大学农村教育改革与发展研究基地成果
- ◆湖南省教育厅资助项目（编号：10k020）成果
- ◆湖南科技大学研究生教材建设项目经费资助成果

深化基础教育 课程改革的沉思

曹俊军◎著

The Contemplation of Deepening
Curriculum Reform in Basic Education



人

内 容 简 介

本书审视了基础教育课程改革中出现的教育理念与课程观念,探究了基础教育课程改革在教师专业准备、课程改革方案准备、社会舆论准备等方面存在的问题,检视了入学选拔机制、教师教育(培训)、经费投入、硬件设施、师资配置和社会各部门的整体联动等配套措施,剖析了基础教育课程改革中存在的城市化、形式化和功利化等倾向,分析了学生负担的实质加重,教师的不适应与迷茫,综合实践活动与研究性学习成为点缀等现实问题。简言之,本书实际上是在充分肯定我国基础教育课程改革所取得成绩的基础上,着重探讨了妨碍基础教育课程改革深入发展的诸多问题,为今后在新的起点上深化基础教育课程改革提出了思路与建议。

图书在版编目(CIP)数据

深化基础教育课程改革的沉思/曹俊军著. —武汉:华中科技大学出版社,2015.8
(基础教育研究丛书)
ISBN 978-7-5680-1207-2

I. ①深… II. ①曹… III. ①基础教育-课程改革-研究 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 205524 号

深化基础教育课程改革的沉思

曹俊军 著

策划编辑:周小方

责任编辑:封力煊

封面设计:原色设计

责任校对:曾 婷

责任监印:周治超

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321913

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:湖北恒泰印务有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

印 张:13 插页:2

字 数:269千字

版 次:2015年11月第1版第1次印刷

定 价:38.00元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

基础教育研究丛书 编委会

主 编：胡石其

副 主 编：李炳煌

编 委：（排名不分先后）

胡石其 李炳煌 李 学 谭千保

曹俊军 向东春 潘海燕

执行编委：李 学

2200

总序

General Preface

深 / 化 / 基 / 础 / 教 / 育 / 课 / 程 / 改 / 革 / 的 / 沉 / 思

进入 21 世纪以来,我国教师教育体制与机制发生了重大变化,传统教师人才培养的理念、要求、内容及方式受到极大挑战,加强和改革教师教育,促进教师教育事业健康快速发展,为教育发展提供强有力的支撑和保障,已经成为教育行政部门和教师培养机构的共同诉求。

教师教育体系已经由相对封闭走向灵活开放。到 2011 年止,举办教师教育的高等学校共有 527 所,其中师范院校有 144 所,非师范类院校有 383 所,基本实现了“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”这一发展目标。

教师教育和教师专业的相关标准已经建立。除已经实行多年的教师资格、教师职称等传统教师标准以外,教育部陆续颁发《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》、《中等职业学校教师专业标准(试行)》、《“国培计划”课程标准(试行)》等一系列教师教育和教师专业发展的标准,为教师培养、教师专业发展及评价提供了明确的政策依据。

教师教育办学层次不断提升。原有的中师、专科师范学校和独立设置的教育学院逐步合并或升格为本科院校,教师培养起点大幅提高。教育硕士、教育博士等教育专业学位发展速度加快,目前有 15 所高校培养教育博士和 80 多所高校培养教育硕士,教育专业硕士学位招生人数远远超过教育学学术型硕士招生人数。教师教育办学层次实现了从中师、大专和本科的“旧三级”向专科、本科和研究生“新三级”的转变。

教师教育和教师专业发展的政策导向功能日益突显。从 2007 年秋季起,国家在教育部直属师范大学实行免费师范生教育;2010 年开始全面实施中小学教师国家级培训计划(“国培计划”);2004 年开始实施“农村学校教育硕士师资培养计划”,2010 年推荐“特岗教师”免试攻读教育硕士专业学位;2011 年,教育部印发《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》,规定教师每 5 年参加培训的时间不少于 360 学时。以上政策的推行,为教师教育和教师专业发展提供了大量的经费,在实

践中创新了教师培养培训的模式,很大程度上体现了教育发展与改革的时代要求。

在教师教育、教师专业发展的外部环境迅速变化的情况下,教师教育机构特别是承担教师教育任务的高等院校在引领教师专业发展方面,在办学过程中根据本校实际情况形成个性鲜明的教师教育特色方面,还有较多的困难需要克服。比如:如何克服学科发展的学术性要求与教师教育的实践性之间存在的矛盾、持续扩招与就业结构性困难之间的矛盾,如何有效形成教师职前培养和职后培训一体化的机制,如何科学设置、管理教师教育课程,如何合理安排教育实践的场所,等等。解决这些问题,既需要教育理论的有效指引、国家和地方相关政策对教师教育的支持,也需要举办教师教育的高等院校结合本校、本地区实际情况,探索形成具有自身特点的教师教育风格。

湖南科技大学具有较长的师范教育历史,其前身湘潭师范学院在1984年就升格为本科院校,2000年获得课程与教学专业硕士招生资格,2005年由国务院学位办批准为教育硕士专业学位培养单位,为湖南乃至周边省份培养了上万名优秀中小学教师和教育管理工作。湖南科技大学在由单科性大学向综合性大学发展过程中,一方面受教师教育大背景变化影响,另一方面由于学校发展定位等内部因素制约,在如何发展教师教育的思路上有过短暂的迷惘困惑。近年来,学校党委、行政部门在深思熟虑、反复论证的基础上,确定将教师教育作为学校发展的基本特色。2011年成立了教育科学研究院,负责统筹、协调、规划全校教师教育;与全省157所省级示范高中和20多所小学、初中学校结为“教师专业发展联盟学校”;申请设立湖南省基础教育教学研究基地。

为总结多年来教师教育实践与理论研究成果,我们组织本校教师教育研究者和相关院系负责人编写“基础教育研究丛书”、“教师教育系列课程”两套丛书,期望能够对推动基础教育发展与教师教育课程建设做出应有的贡献。

是为序。

湖南科技大学副校长
教育科学研究院院长 教授



2014年6月

前言

Preface

深 / 化 / 基 / 础 / 教 / 育 / 课 / 程 / 改 / 革 / 的 / 沉 / 思

20 世纪 90 年代末,我对素质教育产生了浓厚的研究兴趣,并花了大量的时间与精力来学习与研究素质教育的理论与实践。1998 年,我进入湖南师范大学攻读硕士学位,在学习期间,我以素质教育与课程改革为主题查阅了大量中外文献,瑞典斯德哥尔摩大学国际教育研究所荣誉教授托斯顿·胡森和联邦德国汉堡大学比较教育系教授纳维尔·波斯特尔斯威特主编的“国际教育百科全书”丛书中的《课程》一书吸引了我的注意,特别是其中的课程编制与实施、课程改革、课程评价等专章尤其让我感兴趣。2001 年 6 月 8 日,教育部经国务院批准颁布印发《基础教育课程改革纲要(试行)》,同时,确定了 27 个省的 38 个国家级基础教育课程改革实验区,各实验区开始使用各学科课程标准(实验稿)及其实验教材。2002 年秋,启动省级基础教育课程改革实验区,并要求全国实验规模要达到同年级学生数的 10%~15%。2003 年秋,修订课程计划、课程标准及中小学评价与考试方案,并要求起始年级实施新课程的应达 35%。2004 年秋,新课程全面推广,正式颁布课程计划、课程标准及其他相关文件,并要求起始年级实施新课程的应达 65%~70%,同时,普通高中新课程进入实验区(广东、山东、海南、宁夏四省区)。在这样的背景下,我进入了以往只是远远观望的课程研究领域。

2004 年,我进入湖南师范大学教育科学学院从事课程与教学论专业的学习与研究,在此期间,适逢基础教育课程改革领域话语纷呈,其中有历史、有现实,也有未来。2005 年我确定博士论文研究主题“我国基础教育课程改革研究”时,正值全国各地义务教育阶段起始年级都进入新课程——新课程全面推广实施,而在我完成博士论文的 2007 年秋,又是全国全面实施普通高中新课程。三年中,我听到过对新课程的种种评议,也听到过“停止实施新课程”的呼吁甚至动议,更看到了新课程改革的前景。

在 2007 年完成博士论文以后,我一直没有停止过对基础教育课程改革这一主

题的研究,只是研究的重点已经发生了改变,从指向基础教育课程改革“本体问题”研究,转向指向基础教育领域内素质教育与课程改革的“协同问题”研究,即分化出密切联系、相辅相成的两个子问题:“素质教育背景下如何深化课程改革的研究”与“如何通过深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的研究”。作为研究结果与回报之一便是申请到几个课题研究项目,出版著作及发表专业学术论文:2009 年度省级教育科学规划课题“审视与构想:复杂科学视域下的基础教育新课程改革研究”、2010 年度省级哲学社会科学规划重点课题“课程与教学变革本土化的方法论研究”、全国教育科学“十二五”规划 2012 年度教育部重点课题“我国基础教育课程质量监控机制研究”、2012 年华中科技大学出版社出版的专著《农村中小学素质教育——课程与教学论的视角》。

上述研究重点的转向并非仅仅出于个人的研究兴趣。事实上,这一转向既是对以前相关研究的反思的结果,也是近年来关于课程改革的学术研究和基础教育领域的变革,特别是素质教育与课程改革成为学校与广大教师普遍的实践的结果,当然也是我在基础教育领域内素质教育与课程改革的“协同问题”研究不断深入的结果。正是这一转向使本研究获得了更为宏观的理论背景与宽阔的研究视野。我对基础教育课程改革的研究兴趣,保持了十年之久,至今还在延续。

二

2010 年,教育部颁布的《关于深化基础教育课程改革 进一步推进素质教育的意见》指出,当前,基础教育课程改革进入到总结经验、完善制度、突破难点、深入推进的新阶段。2007 年党的十七大提出“优先发展教育,建设人力资源强国”,要求全面贯彻党的教育方针,实施素质教育,更新教育观念,深化教学内容方式改革,提高学生综合素质。2012 年党的十八大明确提出,实现国家现代化,教育要率先现代化,而且强调“为每个学生提供合适的教育”,“让每个孩子都能成为有用之才”。2013 年十八届三中全会通过的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》明确提出了深化教育领域综合改革的任务,再次强调要把全面贯彻教育方针、全面实施素质教育作为根本要求。而基础教育课程是国家意志和核心价值观的直接体现,承载着教育思想、教育目标和教育内容,在人才培养中发挥着核心作用。显然,深化基础教育课程改革意义重大:深化课程改革是提高国民素质、建设创新型国家和人力资源强国的战略举措,是落实科学发展观的具体体现,是推进教育现代化的重要内容,对于确保每一个孩子接受高质量教育、促进教育公平具有重要而深远的意义。因此,深化基础教育课程改革的这种研究显然也具有不言自明的意义与价值。

我在 2012 年出版的《农村中小学素质教育——课程与教学论的视角》一书中指出:“教育改革是一个人们不断探索、革新教育的过程。它需要人们在这个过程

中针对出现的问题和困惑不断地反思并加以妥善解决。只有这样,教育改革才能够逐步逼近理想的目标。素质教育的重大意义及实施素质教育取得的成就,为我们继续推进和深化素质教育提供了不竭的动力和充分的信心。”因此,面对素质教育背景下的课程改革推进过程中存在的种种问题,我们既要有开放、冷静的心态,又应有理性、审慎的思考。特别是在基础教育领域内深化实施素质教育,深化课程改革,我们也不能低估它的艰巨性、长期性及复杂性。

书中还强调,“素质教育,既是一种解构,也是一种建构。它没有一套固定的模式,它的品质就在于不断地超越与优化。素质教育的实施必将是个漫长而充满艰险的过程。”的确,课程改革也是教育发展史中一个反复出现的公众话题,一次“艰难困苦的森林之旅”。此次基础教育课程改革也必将是个漫长而充满艰险的过程,事实表明,我们始终需要辩证地看待,理性地审视,以联系的、动态发展的观点面对一系列冲突与和谐的问题:共同改革与不同地区发展的层级性问题,借鉴吸收与适合国情及文化传统的问题,前瞻性与现实性问题,等等。实事求是地讲,基础教育课程改革已经取得巨大的成就,但也确实存在一些问题,离目标的达成尚有很长的一段路要走。

关于基础教育课程改革的这种反思性研究的研究目的,不是让大家“倾听”,而是请更多的人参与“反思”,认真对话。在言说中表达意义,在倾听中建构经验,在对话中品味课程。不管你是行政官员、专家学者、还是学校教师、学生、家长或者其他社会人士,都有权言说新课程,发出自己的声音——表达意见、叙说故事或者提供建议,只有这样,我们才能理解课程,享受课程。

三

我在长期的课程理论学习、教育生活与课程改革实践中,养成了沉思的习惯,并且,也觉得像教育这样深刻的人类活动,特别需要沉思。书名中“沉思”的“沉”字,主要是“深沉”的“沉”,希望往深处想想、看看。我没有用“深层”二字,虽然这也是说“深”,但似乎是想固定在某个层次上。我不想固定下来,想沉下去思索,使用了一个动态的字眼。

“沉”也可以作“沉重”解释,但主要是“沉静”、“沉稳”、冷静地思索,不要使自己在浮躁中思考。思想在冷静、沉稳之中才更有可能深入。于是书名中出现“沉思”二字。

这里当然说的是基础教育课程改革的沉思。实际上应该说这是一个课程学习者、一个基础教育课程改革的参与者、一个教育工作者的“沉思”。笔者决不会贸然以基础教育课程改革的代言人来说话。但是,如果有人把“白马在奔跑”说成了“马在奔跑”,相信人们也会觉得他说得不错。

当我们努力寻求某种思想的表达的时候,那既是寻求表达的过程,也是进一步

擦亮思想的过程,使思想更深刻、更精准的过程,在寻求更好的表达时,很可能是在寻求更好的思想。本书对于深化课程改革的方法没有作更多的讨论,这只是本书的一个具体安排,一点也不表明在这一重要领域里方法论及方法的意义小一些。深化基础教育课程改革的沉思,其结果之一便是这本即将面世的专著《深化基础教育课程改革的沉思》。

四

全书由七章组成。其中,第一章引论对选题的缘由和研究的意义、研究现状及相关文献、研究的性质、基本思路和主要的研究方法等作了必要交代,为全面系统深入地反思基础教育课程改革存在的问题以及进一步研究如何深化改革做出铺垫。

第二章围绕四个子问题:全球化、国际化与民族化、本土化——关于基础教育课程改革的参照系;人本位与社本位——关于基础教育课程改革的价值取向;现代性与后现代性——关于基础教育课程改革的时代定位;关于基础教育课程改革中出现的课程理念(以“接受”与“探究”两种学习方式为例),审视了基础教育课程改革中出现的教育理念与课程观念。

第三章着重探究了基础教育课程改革之教师专业准备、课程改革方案准备、社会舆论准备等方面的问题。

第四章着重考察了入学选拔机制、教师教育(培训)、经费投入、硬件设施、师资配置和社会各部门的整体联动等基础教育课程改革的配套措施。

第五章重点剖析了基础教育课程改革中实际存在的城市化、形式化和功利化等若干不良倾向。

第六章分析了学生负担的实质加重,教师的不适应与迷茫,综合实践活动与研究性学习几乎成为课程改革的点缀等现实困难。

第七章简要总结了基础教育课程改革中存在的主要问题,分析了存在问题的主要原因,提出了若干相应的改进建议。

本研究认为,基础教育课程改革仍然面临严峻挑战。基础教育课程改革虽然取得了成绩,譬如:它促进了教育理念的传播,带动了基础教育的整体变革,为全面推进素质教育发挥了重要作用,取得了成效;人才培养模式改革积极推进,学生社会责任感、创新精神和实践能力的培养受到高度重视等。但是,从总体上看,受相关制度、政策的制约和社会环境的影响,课程改革还面临着许多困难和问题。各地课程改革工作的推进不平衡,一些地方和学校对于课程改革在全面推进素质教育、提高教育质量、培养创新人才等方面的战略地位认识不到位;学校办学条件不足,教师队伍建设和有待加强,课程资源、专业支持力量等服务保障体系较为薄弱;与课程改革相适应的考试评价、管理制度不配套;课程教材体系有待进一步完善。因

此,必须高度重视,采取有力措施,坚定不移地推动课程改革向纵深发展。

为此,我们首先必须进一步明确深化基础教育课程改革的主要任务:在进一步完善基础教育课程体系的同时,要全面落实基础教育课程方案;要把农村地区的课程改革作为深化基础教育课程改革的重中之重,全面提升教师队伍的课程实施能力;大力推进教学改革的同时,要健全和完善考试评价制度。其次,我们要着力加强基础教育课程改革保障机制建设,加强组织管理和统筹规划,健全服务支撑体系,建立激励机制,强化条件保障。

本书是在基础教育课程改革实践基础上写成的。作者参与了部分省市基础教育课程改革从试点实验到经验总结到深化推进的全过程,并且从事了相关的理论研究和大量的实证研究,因而本书在理论性、实践性及其紧密结合上有明显的特色。本书可供全国各教育研究机构、中小学校及高等院校的广大教育工作者以及对教育改革特别是基础教育课程改革感兴趣的各界社会读者阅读和参考。本书是全国教育科学“十二五”规划2012年度教育部重点课题“我国基础教育课程质量监控机制研究”阶段成果,也是我校研究生教材建设项目经费资助成果,适用于研究生教学参考用书。

曹俊军

2015年6月

目录



深 / 化 / 基 / 础 / 教 / 育 / 课 / 程 / 改 / 革 / 的 / 沉 / 思

第一章 引论	1
第一节 选题的缘由和研究的意义	2
第二节 研究现状及相关文献综述	5
第三节 研究的性质、思路与方法	14
第二章 教育理念和课程观念之审视	18
第一节 教育理念的全球化与本土化	18
第二节 教育理念的人本主义与社本主义	27
第三节 教育理念的现代性与后现代性	34
第四节 “接受”与“探究”两种学习方式	46
第三章 课程实施准备状况之考察	60
第一节 教师的专业准备	61
第二节 课程改革方案准备	72
第三节 社会舆论准备	79
第四章 课程改革配套措施之检视	87
第一节 招生考试改革的改革	87
第二节 教师培训机制的完善	91
第三节 经费、设施及师资配置	96
第五章 正视课程改革存在的若干倾向	103
第一节 课程改革理念和举措的城市化倾向	103
第二节 课程改革实施的形式化倾向	111
第三节 课程改革推进中的功利化倾向	115
第六章 消解课程改革引发的困惑与迷茫	121
第一节 切实减轻学生的课业负担	121
第二节 化解教师面临的困惑与不适	125
第三节 强化综合实践活动与研究性学习	134

第七章 余论

——基础教育课程改革的问题总结、原因分析及改进建议 146

第一节 基础教育课程改革:问题总结 147

第二节 基础教育课程改革:问题归因 152

第三节 基础教育课程改革:改进建议 155

附录一 初中教师新课程实施之准备状况的调查问卷 162

附录二 高中研究性学习实施现状调查问卷(示例) 171

附录三 城市初中综合实践活动课程实施状况调查问卷 178

主要参考文献 184

后记 196

第一章 引 论

2005年秋季始,按规划,除了上海,全国各地义务教育阶段起始年级都进入新课程。^① 新中国第八轮基础教育课程改革^②的浪潮席卷神州大地,势不可挡。但前段时期,无论在实践中还是在理论上,新课程都承受着不小的压力。“轻视知识”、“方向错误”之类的指责时有所闻,“停止实施”不仅是政协委员的联名呼吁,在有些地方甚至还成为“两会”的决议,时至2010年教育部颁布《关于深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的意见》以后,还有学者大声疾呼,我国基础教育课程改革已经成为一个方向迷失的危险之旅,唯有迷途知返,方能浴火重生。^③ 所有这些

① 基础教育课程改革推进时间表:2001年6月8日,教育部经国务院批准印发《基础教育课程改革纲要(试行)》;与此同时,教育部确定27个省的38个义务教育课程改革实验区;秋季,各实验区开始使用各学科课程标准(实验稿)及其实验教材;2002年秋,启动省级实验区,并要求全国实验规模要达到同年级学生数的10%~15%;2003年秋,修订课程计划、课程标准及中小学评价与考试方案,并要求起始年级实施新课程的应达35%;2004年秋,新课程全面推广,正式颁布课程计划、课程标准及其他相关文件,并要求起始年级实施新课程的应达65%~70%;同时,普通高中新课程进入实验区(广东、山东、海南、宁夏四省区);2005年秋,中小学各起始年级原则上都应进入新课程;2005年秋,江苏省进入高中新课程实验;2006年秋,福建省、浙江省、安徽省、天津市、辽宁省进入高中新课程实验;2007年秋,北京市、湖南省、陕西省、吉林省、黑龙江省进入高中新课程实验;2010年秋,全国所有省(市、自治区)全部进入高中新课程实验。

② 我国学术界长期以来对“基础教育”概念的内涵与外延的认识不尽一致。如《中国大百科全书·教育卷》将“基础教育”等同于“初等教育”,它的解释是:“初等教育,即小学教育,或称基础教育,是使受教育者打下文化知识基础和作好初步生活准备的教育。通常指一个国家学制中的第一个阶段的教育。”(《中国大百科全书》编辑委员会:《中国大百科全书·教育卷》,中国大百科全书出版社1985年版。)顾明远教授主编的《教育大辞典》则称基础教育为“一般指小学教育,有的包括初中教育。它经常同普及义务教育相联系。”(顾明远:《教育大辞典》,上海教育出版社1990年版。)20世纪90年代以后,在我国颁布的一些重要教育文件中,“基础教育”的外延又有所扩大,学前教育被纳入到基础教育范围之中。2001年颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》、《基础教育课程改革纲要(试行)》、《幼儿园教育指导纲要》等几个重要文件中,都明确规定“基础教育”在外延上包括学前教育、小学、初中(二者合称义务教育)以及普通高中教育。在本书中,出于研究的需要,笔者人为地将“基础教育”限定为普通小学、中学(义务教育阶段和普通高中阶段)。因此,本书实际上仅是对我国中小学课程改革的沉思,不包括学前教育。新中国成立以来,我国基础教育课程经历了八次重大改革,历次课程改革之间有着密切的历史联系。本书并不全面考察这八次课程改革,所称“基础教育课程改革”是特指新中国第八轮基础教育课程改革。此外,本书对“基础教育课程改革”和“课程改革”不作严格区分。

③ 邢红军.中国基础教育课程改革:方向迷失的危险之旅[J].教育科学研究,2011(4).

都对公众的新课程认知及新课程改革实践产生了巨大的冲击。唯其新,新课程必然会对原有的课程体系及相关格局有所触动;唯其新,新课程也就难免存在不尽如人意之处——课程改革必然是“形成性”的,需要在变革、创新、总结与反思中不断地予以修正,因此,对基础教育课程改革的研究也绝不会停止。

第一节 选题的缘由和研究的意义

一、选题的缘由

笔者认为,尽管有直接与间接之分,但真正有价值的教育研究不应该脱离对中国教育本土的关照,换言之,有意义的教育研究应当植根于“中国教育”的丰厚土壤。在这一研究“立场”的指引下,自从步入师范教育殿堂的那一天起,笔者就将自己关注的问题或直接或间接地集中于“中国教育”(或现实或历史或未来的)的问题上,力图使自己的思考成为认识或解决中国教育本土问题的一种参考或关照(哪怕是提供反面的认识视角)。本书的选题同样坚持这一立场。笔者何以在众多的“中国教育”问题中将关注的焦点锁定在目前仍在深入推进的我国基础教育课程改革的问题上,实为以下几点使然。

第一,一个现象和困惑。从教育部2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要(试行)》)至今,关于新课程一直就有不同的“声音”存在,特别是起步阶段,先是所谓“南京高考之痛”的冲击,继之以“轻视知识”的诟病,到2005年“两会”期间有科学家以政协委员的名义呼吁“停止推行义务教育数学课程标准”^①等。而且,从开始时大张旗鼓的宣传到后来不断涌现出来的“评议”,有关新课程的话语似乎一直多元化地存在。在新课程实践中,种种问题开始原原本本地不断呈现出来,在有些地方,新课程曾经甚至有举步维艰之虞。基础教育课程改革本身也遭遇前所未有的巨大阻力。^②笔者不禁困惑:为什么会出现此种现象?作

① 姜伯驹. 新课程标准让数学课失去了什么[N]. 光明日报, 2005-03-16.

② 在基础教育课程改革中,教育部“基础教育课程改革专家工作组”组长钟启泉提出“要大张旗鼓地开展一场‘新课程理念’‘概念重建运动’……要对现行的课程和教学实行‘大破大立’,‘重起炉灶’,‘范式转型’,要从知识本位、学科本位转变,要改变过于注重知识传授的倾向,始终把学生处于中心地位,学生的学习方式要由‘接受’转变为‘探究’……原有的教育学中一系列的课程教学基本概念都是过时的、错误的,都必须重建”。(参见:钟启泉. 概念重建与我国课程创新——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作者商榷[J]. 北京大学教育评论, 2005(1))然而,北京师范大学王策三先生对此曾经指出“随着‘重建运动’的开展,越来越多的教育工作者产生困惑,进而提出质疑、批评、忠告,进行抵制,乃至引起社会各界广泛关注。有的科学家尖锐批评课程改革‘新理念’导引下的学科‘新课程标准’,好比‘一间房子里挂满各种美丽的装饰,却把承重墙推倒了’,表现出‘非常明显的错误,而且后患无穷’,需要‘悬崖勒马’。一些科学院院士、人大代表、政协委员……以多种方式呼吁,要求停用或修改‘新课程标准’,调整推行的做法”。(参见:王策三. “新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学[J]. 课程·教材·教法, 2008(7))关于基础教育课程改革的争议之多和阻力之大由此可以窥见一斑。

为一种体现了先进理念的课程变革,为什么会遭受部分教育工作者“不谋而合”的抵制?为什么曾经出现了所谓“专家叫好,教师喊苦,学生喊冤”的局面?为什么当各种教育理论编织着“素质教育”的童话的时候,教师和学生却一如既往,披星戴月地应付中考、高考?可以说,每一次课程变革的初衷几乎都是鼓舞人心的,但实践总是步履维艰,收效低微。^① 基础教育课程改革到底怎么啦?问题出在哪里?原因仅仅是诸如教师素质差、观念陈旧、与课程改革配套的制度建设滞后、实施层面存在比较严重的偏差?抑或是存在诸如思维方式、“文化基因”等某些深层次的问题?现象背后到底隐藏着什么?这些问题,迫切需要做出科学的解释和回答。正是出于这种认识,笔者选取从反思的视角切入,对基础教育课程改革进行理性的研究和建设性的审视,期望为课程改革的深化提供参考。

第二,一种使命和责任。周济坦言应试教育愈演愈烈,素质教育很难全面推进。素质教育的迫切呼声再次高涨当然可以解读为是对基础教育课程改革成效发出的一种质疑!崔允漭率领课题组,就“当国家规定的课程逐级落实到学校时,会出现什么情况”这个问题,对我国25个省、市、自治区实施义务教育课程方案的情况进行了调查,从学生文具盒里的课程表入手,了解到课程执行的真实情况:课程门类明显偏多,规定课程开设不全;教学时间严重超标;语数英占绝对优势,初一年级的英语高出规定一倍,综合实践难以保证,校本课程内容单一。^② 这个调查结果对全国新课程整体实施状况的反映应该还是比较客观、真实的。新课程改革为什么没有在教育实践中达成预期目标呢?是什么原因导致新课程实施不力呢?为此,我们需要理性地反思,需要深入地追问!“危机引发改革,改革产生困惑”这是很多国家发展的通则,课程改革也不例外。著名历史学家汤因比指出:人类的生活是生活在时间的深度上的,现在的行动的发生不仅在预示将来,而且也根据了过去。如果你随意忽视过去,不去思考过去,那么你就妨碍自己在现在去采取有理智的行动。^③ 无独有偶,杜威同样说过这样一段意味深长的话:过去的事情就让他过去,不再是我们的事情了;如果过去的事情全都过去,一切完了,那么对待过去只有一个合理的态度;让死亡埋葬他们的死者吧,但是,关于过去的知识是了解现在的钥匙,历史叙述过去,但是这个过去乃是现在的历史。汤因比和杜威的话深刻地揭示了了解、研究、反思历史的意义和价值。实际上,在作为人类社会生活重要组成部分的教育领域,也是同样的。尤其是在当前全球范围内的教育(课程)改革此起彼伏的大背景下,实事求是地研究、反思我国基础教育课程改革,探索其经验教训及其背后的深层原因,是教育学研究者不可推卸的责任。

① 倪娟,沈健.课程变革的一种推进策略:确立“可行变革区”[J].教育研究,2009(7).

② 崔允漭,夏雪梅.从学生的课程表看我国义务教育课程方案实施状况[J].教育科学论坛,2006(10).

③ [英]汤因比.历史研究[M].刘北成,郭小凌,译.上海:上海人民出版社,2000.

二、研究的意义

大规模的教育改革方案或行动计划,总的特征是“形成性”的,不可能一次完善,一步成功,真正是“摸着石头过河”,因此,基础教育课程改革既需要实践这一标准的检验,也需要及时地、不断地进行理性的、审慎的反思或评议。特别是在深化基础教育课程改革之时,这种理性的沉思至关重要。本研究的意义在于以下几点:

第一,有利于发现新课程在实施中出现的问题,有效指导课程实践。课程实施是课程改革的关键,课程改革方案是否得到了实施以及在多大的程度上得到了实施,是课程改革者普遍关心的问题。要回答这个问题,首先要对课程实施过程进行监测和评估,以了解课程实施的水平、效益和影响因素等,发现课程实施中的实际问题。许多研究表明,大多数课程改革方案付诸实施后并不像方案设计者所预想的那样乐观。国外研究者将课程改革方案所要求的行为模式分解为12种具体行为,用测量工具对教师的行为进行观察测量,结果发现:一项改革方案被采用后,其实施量只有16%,也就是说教师的行为只有16%符合方案所要求的行为模式。富兰也曾提醒人们,课程设计者依据课程编制原理和课程改革需要,研制的课程改革方案,在实施过程中可能会发生变化,也许课程设计者所预期的东西根本没有实施。新课程的目标、内容、活动方式等均超出了传统课程的范畴,在实施过程中,必然遭遇来自各方面的阻力和困难。发现并揭示新课程在实施中的问题,有利于课程实施者采取措施予以解决,从而推进课程改革的顺利开展。

第二,有利于完善课程理论。我国对课程及课程实施的研究和关注,只是近二三十年的事情,课程理论方面的研究成果欠缺,未能及时提醒人们予以关注。即使课程实践者自发地注意到课程实施中的特殊情况,也可能因为缺乏科学有效的理论指导,导致实践与理论脱节,课程实施功亏一篑。理论的发展需要从实践中汲取力量和养分,新课程集中体现了素质教育的理念和精神,与传统的课程存在显著区别,其实施过程的复杂性和难度为课程理论工作者的课程研究提供了丰富的资源。因此,研究新课程及其实施情况有利于丰富和完善我国的课程与教学理论。

第三,有利于新课程方案的完善与实施。通过对新课程实施状况的调查研究,可以知晓影响课程实施的因素,确定可能制约课程实施的关键因素和无关因素。帮助课程实施者从具体的实施情境出发,科学处理好影响课程实施的诸因素,谨慎地运行于课程实施的全过程。同时,为课程实施者展示真实的实施过程,帮助其理解、修订、借鉴和重构课程,使课程理论和课程实践达到真正的沟通,促进课程方案的完善并得以有效推广。

第四,有利于推动课程改革的纵深发展。基础教育课程改革倡导新的课程理念、学习方式、评价方式和课程管理方式,集中体现了素质教育的要求。新课程作为素质教育的生长点,作为课程改革的“晴雨表”,在实施中面临的问题和矛盾集中