



国际教育改革与发展的比较研究

GUOJIAOYUGAIGEYUFAZHANDEBIJIAOYANJIU

● 主 编 汪 霞



南京大学出版社



国际教育改革与发展的比较研究

GUOJIAOYUGAIGEYUFAZHANGDEBIJIAOYANJIU

● 主 编 汪 霞

图书在版编目(CIP)数据

国际教育改革与发展的比较研究 / 汪霞主编. — 南京 : 南京大学出版社, 2011.11
ISBN 978-7-305-09562-7

I. ①国… II. ①汪… III. ①教育改革—对比研究—世界 IV. ①G511

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 001725 号

出版发行 南京大学出版社
社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093
网 址 <http://www.NjupCo.com>
出 版 人 左 健
书 名 国际教育改革与发展的比较研究
主 编 汪 霞
责任编辑 李朝森 编辑热线 025-83686308
照 排 南京南琳图文制作有限公司
印 刷 宜兴市盛世文化印刷有限公司
开 本 787×1092 1/16 印张 19 字数 499 千
版 次 2011 年 11 月第 1 版 2011 年 11 月第 1 次印刷
ISBN 978-7-305-09562-7
定 价 42.00 元
发行热线 025-83594756 83686452
电子邮箱 Press@NjupCo.com
Sales@NjupCo.com(市场部)

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购
图书销售部门联系调换

前言

这是一个国际化的时代,教育引领了国际化的潮流。21 世纪的教育和教育研究正以前所未有的姿态走向开放化,具有国际教育视野、比较教育的基础,已成为每个可持续发展的、高素质的教育者和研究者必须具备的一种重要的素养。

全世界的教育正在发生急剧的变化,无论基础教育、高等教育,还是教师教育、职业技术教育,近十多年是各国教育改革最频繁的时期。世界政治格局的风云变幻,科学技术的日新月异,全球化的迅猛发展,都对教育提出了新的要求。面对新的问题和挑战,各国纷纷掀起与时代相适应的教育改革,国际教育出现了一些令人瞩目的新现象,各国教育改革也取得了许多值得关注的新经验。我国拥有世界上最庞大的教育体系,中国学生的数量已占世界学生总数的 20%。但我们还远不是教育强国。中国的教育强国之路一方面需要立足国情,解放思想,锐意改革;另一方面需要转变观念,善于学习。我国教育的改革与发展必须具有全球眼光、国际视野,应该了解发达国家教育改革的新动向和研究的新成果,洞察世界上更多国家和地区教育领域的现状和发生的变化。作为一种普遍的心灵活动,比较是人类进步的眼睛,比较的视角可以为我们打开一扇认识之窗,展示一种光明之途。通过比较,我们可以激发思维,了解世界教育的丰富性;掌握革新和政策的可能方向;借鉴别国教育发展的经验,推动世界范围知识的传播;发现民族差异性背后可以共享的思想、资源,通过批判性的透视获得解决复杂问题的启示;积极地融入世界教育发展潮流,共同构筑我们所期待的教育新时代。

《国际教育改革与发展的比较研究》聚焦欧美等发达国家,选择中小学教育、高等教育、职业技术教育、教师教育、农村教育、信息化教育领域中核心的或热点的问题,分析美国、英国、澳大利亚、德国、日本等国已经实施的改革和正在变化的实际状况。全书共分六章,第一章论述中小学教育的改革与发展,重点分析了课程改革及研究性学习、学校管理与校本教研、高考制度及评价方式的变革。第二章主要研究高等教育的改革与发展,比较高等教育人才培养的结构和规模、目标和模式,总结高等教育人才培养的问题和改革发展的趋势;系统分析大学通识教育课程的产生与发展、现状与特点,以及大学通识教育课程的问题;大学治理与教学管理的制度、结构和特点。第三章主要介绍职业技术教育的改革与发展,重点分析职业技术教育制度的改革、职业技术教育的专业和课程设置,以及职业技术教育质量的评估体制、标准和发展趋势。第四章主要分析教师教育的改革与发展,重点选取了教师教育基本制度、教师教育行政体制、教师教育课程标准、教师教育课程设置、教师专业发展作为研究对象,比较其改革的经验和策略。第五章主要研究农村教育的改革与发展,分析农村义务教育发展现状和农村义务教育发展的成功经验,探讨农村人力资源开发的主要途径和农村人力资源开发体系的构建,揭示农村劳动力培训的现状。第六章重点对信息化教育进行国际比



较,研究信息化教育资源的主要形式、信息化教育资源建设的国际经验,分析网络学习发展的新动向,了解信息化教学模式的实践特点。

这本书是我国教育研究领域各专业多位中青年学者通力合作、集体劳动的成果。由汪霞主编,负责全书的构思、设计与统稿,作者们共同编写、分工负责。撰稿人员具体分工如下(按章节顺序):

第一章第一节:安桂清,华东师范大学副教授。

第一章第二节:程晋宽,南京师范大学教授、博士生导师。

第一章第三节:冯生尧,华南师范大学教授。

第二章第一节:孙进,北京师范大学副教授、博士。

第二章第二节:张德启,南京大学博士生、副教授。

第二章第三节:张慧洁,复旦大学副教授、博士。

第三章第一、二节:匡瑛,华东师范大学副教授、博士。

第三章第三节:宗晓华,南京大学讲师、博士。

第四章第一、三节:操太圣,南京大学教授、博士。

第四章第二节:汪霞,南京大学教授、博士生导师;钱小龙,南京大学博士生、南通大学讲师。

第五章第一节:莫丽娟,北京师范大学博士生。

第五章第二、三节:郭静,北京师范大学博士生。

第六章:梁林梅,南京大学副教授、博士;李逢庆,南京大学工程师、博士生。

衷心感谢各位作者认真、高效的工作,尤其是在书稿的修改阶段,尽管作为中青年专业研究人员,大家的本职工作相当繁忙,但都积极配合,全力投入,并不厌其烦地反复修改。正是大家真诚的态度、负责任的精神和出色的工作,保证了本书的及时交稿和顺利出版。

作为国际与比较教育方面的成果,在写作过程中我们参阅、借鉴和引用了众多学者,特别是国外学者的观点和成果,对所参阅的资料基本都作了注明,但也可能有疏漏,在此一并表示感谢!限于时间和水平,书中难免有错讹,真诚地欢迎各位专家、学者不吝批评指正,欢迎所有使用本书的读者、教育研究人员、教育实践工作者提出您的宝贵意见。

汪霞

2011年9月于南京

目 录

前言	1
第一章 国际中小学教育改革与发展的比较	1
第一节 课程改革及研究性学习	1
一、国际基础教育课程改革中研究性学习的地位	2
二、国际研究性学习课程的开发及特点透视	5
三、研究性学习的设置对国际基础教育课程改革的影响	11
第二节 中小学学校管理与校本教研	13
一、作为学校管理根本制度的校长负责制	13
二、着眼于学校改进的中小学校本教研	18
三、国外中小学学校管理改革的基本趋势	24
第三节 高考制度及评价方式的变革	29
一、独招统考制度	30
二、必考选考制度	32
三、学术性科目评价方式的变革	39
第二章 国际高等教育改革与发展的比较	45
第一节 高等教育人才培养	45
一、高等教育人才培养的结构和规模	46
二、高等教育人才培养的目标	49
三、高等教育人才培养的模式	54
四、高等教育人才培养的问题和改革发展的趋势	62
第二节 大学通识教育课程	66
一、大学通识教育课程的产生与发展	67
二、大学通识教育课程现状与特点	72
三、大学通识教育课程问题	77
第三节 大学治理与教学管理	80
一、大学治理与教学管理的内涵	80
二、大学的治理结构	81



三、大学的教学管理制度·····	91
第三章 国际职业技术教育改革与发展的比较·····	100
第一节 职业技术教育制度的改革·····	101
一、美国职业技术教育制度的改革·····	101
二、德国职业技术教育制度改革·····	105
三、日本职业技术教育制度改革·····	110
第二节 职业技术教育的专业和课程·····	114
一、职业技术教育的专业设置·····	114
二、职业技术教育课程的发展·····	119
三、当前职业技术教育专业和课程改革的动向·····	127
第三节 职业技术教育的质量评估·····	129
一、职业技术教育质量的评估体制·····	129
二、职业技术教育质量评估的标准与实施·····	136
三、职业技术教育质量评估的发展趋势·····	144
第四章 国际教师教育改革与发展的比较·····	147
第一节 教师教育体制·····	147
一、教师教育基本制度比较·····	148
二、教师教育行政体制比较·····	157
第二节 教师教育课程·····	162
一、教师教育课程标准的演变·····	162
二、教师教育课程设置的特点·····	175
三、教师教育课程改革的动向·····	185
第三节 教师专业发展·····	195
一、教师专业发展作为政策议题·····	195
二、标准导向的教师专业发展·····	202
第五章 国际农村教育改革与发展的比较·····	210
第一节 农村义务教育·····	210
一、农村义务教育的历史演进·····	212
二、农村义务教育发展现状·····	215
三、农村义务教育发展的成功经验·····	221
第二节 农村人力资源开发·····	224
一、农村人力资源开发概述·····	224



二、农村人力资源开发的主要途径	227
三、农村人力资源开发体系构建	234
第三节 农村劳动力培训	239
一、农村劳动力培训的发展与现状	239
二、农村劳动力培训的特点	243
三、农村劳动力培训的发展趋势	248
第六章 国际信息化教育改革与发展的比较	252
第一节 信息化教育资源建设	253
一、理解和认识信息化教育资源	253
二、信息化教育资源的主要形式	254
三、信息化教育资源建设的国际比较	259
第二节 青少年网络教育	266
一、网络时代的青少年特征总结与分析	266
二、我国大陆地区青少年网络应用行为的现状分析	271
三、美国中小学网络学习发展的总体现状	274
第三节 信息化教学模式	276
一、理解和认识信息化教学模式	276
二、信息化教学模式实践探索的国际比较	277

第一章 国际中小学教育改革与发展的比较

世纪之交,在各国风起云涌的基础教育课程改革中,研究性学习作为独立的课程形态,成为改革的亮点与特色。以美、日、法、中四国为例,研究性学习课程在整个课程体系中大都占有举足轻重的地位。我们通过展现有关课程方案对不同类型的研究性学习的基本规定,再通过对四国研究性学习课程的目标、内容、实施、评价和支援体系的考察,力图在对差异的审视中明晰各国研究性学习课程的相异旨趣,通过国际比较和相互印证揭示我国研究性学习可能的改善空间。实践表明,研究性学习以其崭新的课程形态和先进的课程理念,对原有的课程与教学体系造成巨大冲击,从而在一定程度上推动着课程价值观的转型、学校课程体系的重构和教学理论的重建。

学校是世界各国实施教育的基本机构或正式组织,一个国家的学校管理是该国基本教育制度和教育系统的反映。在教育全球化、信息化的背景下,世界各国都对其学校管理体制进行了市场化改革,希望提高学校管理的效率和效能,并以校本教研提高学校教育的质量,满足社会转型、时代变迁过程中国家和民众对教育的新要求。要改革学校管理制度、提高学校管理水平,就需要学校管理的制度创新。其中,学校管理的独立自主、专业化和民主参与则成为世界各国学校管理改革的基本趋势。

高考一直是一个备受关注的问题,国际上通常采用独招统考制度,即高校及其院系自主招生,并在高校的推动下,成立专业的、统一的考评机构。在考评科目上,采取基础科目必考、专业科目选考的制度。其中,知名高校更加重视考生在专业科目上的成绩和志向,以了解考生是否已具备未来专业深造所需的知识基础。高校招生、高考科目、课程修读,三者协调配合,即必修者必考,必考者构成高校招生基本要求;选修者选考,选考者构成高校各个院系专业的入学主要指标。在评价方式上,注重各种类型的主观性评价,以及平时由任课教师作出评核、按一定比重计入相应科目总分的表现性评价、档案袋评价。了解国际高考制度的上述特征和趋势,有助于纠正我们原先的一些模糊的乃至错误的认识,有助于更加深入地推进我国的教育改革。

第一节 课程改革及研究性学习

20世纪90年代以来,信息技术的迅猛发展与知识经济时代的来临改变着人类社会的存在状态。为应对时代特征的转变对每一位社会成员提出的新的素质要求,世界各国都开



始调整自己的教育政策,把学校课程的目的定位为培养学生的创新精神和实践能力,开发学生的创造潜能。基于这一方向性的调整,席卷全球的基础教育课程改革风起云涌。许多国家把转变学生的学习方式,由被动的接受学习转向主动的探究与发现学习作为课程改革的核心,丰富多彩的研究性学习由此成为各国课程改革的亮点与特色。研究性学习在新的时代背景下蓬勃兴起,对学校课程与教学理论的重建产生了重要影响。

一、国际基础教育课程改革中研究性学习的地位

当前,通过设计和实施研究性学习课程培养学生的探究能力,成为世界各国基础教育课程改革共同趋势。虽然由于教育传统的差异,不同的国家对研究性学习的称谓各不相同,但各国大多设置了具体的、不同类型的研究性学习课程。下面以美、日、法、中四国为例,探讨这类课程在各国基础教育课程改革中所占有的举足轻重的地位。

(一) 研究性学习在美国基础教育课程改革中的地位

美国基础教育对研究性学习的重视由来已久。1993年克林顿政府宣布了题为《2000年目标:美国教育法》(*Goals-2000: Educate American Act*)的国家性教育改革方案,该方案把国家课程标准的制定作为一项重要的规划内容。1996年美国国家科学院的国家研究理事会(National Research Council)出台了美国历史上第一部国家科学教育标准。《国家科学教育标准》(*National Science Education Standards*)坚定地指出“科学探究是科学与科学学习的核心”^①,强调教学必须让学生们参与以探究为目的的研究活动。在此之前,1994年美国国家社会研究委员会(National Council for the Social Studies)推出了题为“卓越的期望”(Expectations of Excellence)的国家社会学科课程标准。编制者在这项课程改革标准中倡导培养学生对现实社会问题的多维或全息的认识、理解和探究能力。由于美国教育的分权特色,根据国家课程标准的统一规定,各州先后制定自己的课程标准,设计不同类型的研究性学习形态,主要的方式有:

1. 问题本位学习

问题本位学习(problem-based learning)以学生为中心,是一种学生合作解决问题和反思自身经验的学习活动。其特征主要包括:教师扮演学习促进者的角色;学生对自己的学习负有自我指导和自我调节的责任;设计结构不良的问题(ill-defined problem)作为探究的驱动力是其核心要素。^② 问题本位学习让学生以探究的方式对待真实世界中的自然现象、社会政策、运作和伦理等需要理解和解决的问题,有助于丰富学生的知识,发展学生的沟通能力、问题解决能力和自主学习能力。

^① [美]国家研究理事会著,戢守志等译:《国家科学教育标准》,科学技术文献出版社1999年版,第21页。

^② J. R. Savery. "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions", <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&-context=ijpbl>, 2010-04-16.



2. 设计本位学习

设计本位学习(project-based learning)是一种学生在一段时期内合作开发产品、组织活动或进行展示的学习活动。其核心要素是要有一个令人投入和引发动机的问题以及有效展示该问题的一个产品。^① 因此,与问题解决学习相比,设计本位学习重点关注的可能不是某个特定问题的解决,而是学生对某个项目、产品、活动或艺术表现等的自主设计和实际操作。作为一项长期的、跨学科的、以学生为中心的学习活动,设计本位学习通常需要学生面对一项复杂的任务,由小组或个人运用真实的工具,即现实生活中的资源和技术设法完成任务,并在完成任务的过程中,在不同的观念之间作出自己的选择并获得新的技能。设计本位学习有助于发展学生的综合应用能力、操作能力和创造性思维能力。

3. 服务学习

服务学习(service-learning)实际上是学术学习与社区服务的整合。它通过让学生积极参与有组织的、满足社区真实需要的服务活动,试图促进学生对自身学习经验的反思,增进学生的公民责任感和对社区的终身参与意识,巩固社区的共同利益。2008年,美国国家青年领导委员会(National Youth Leadership Council)发布了幼儿园至十二年级服务学习优质实践的8项标准:有意义的服务、与课程相联系、反思、多样化、青年的声音、合作关系、可监测的进步、持续而投入。^② 贯彻这种高标准的服务学习,不仅需要学生调查社区的真实需要,运用所学知识创造性地提出具体的服务方案,而且需要学生身体力行,亲身体验服务过程,并批判性地反思自身在服务学习中获得的经验。因此服务学习是一种旨在增强学生公民意识和公民责任的研究性学习。

(二) 研究性学习在日本基础教育课程改革中的地位

1998年6月,日本的教育课程审议会发表了关于改善中小学课程标准的审议报告。根据这份报告的精神,文部省于1998年12月和1999年3月先后颁布了小学、初中与高中新的《学习指导要领》(相当于我国中小学的课程标准),对中小学课程进行调整。在原有“必修学科”、“道德”、“特别活动”等三类课程的基础上,新增设了“综合学习时间”。综合学习时间是指每个学校根据自己所在社区、学校以及学生的实际情况开展特色教育活动、进行跨学科学习的时间。综合学习时间的设置是日本新一轮课程改革的一个结构性突破,它使日本中小学的课程结构由“三板块”变成了“四板块”,体现出日本中小学课程改革的新动向。

《学习指导要领》强调综合学习与国家规定目标、内容的各学科具有同等重要的地位。同时为保证各学校能灵活利用“综合学习时间”开展多样性的学习活动,《学习指导要领》并不规定综合学习时间的具体教学内容,只给出相应的授课时数。各学段综合学习时间的年标准课时数如下^③:小学从三年级开始开设“综合学习时间”,三、四年级每学年为105

^① Linda Starr. "Project-based and Problem-based Learning", http://www.educationworld.com/a_curr/virtualwkshp/virtualwkshp002.shtml, 2010-04-16.

^② National Youth Leadership Council. *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. <http://www.nylc.org/objects/publications/StandardsDoc.pdf>, 2010-04-16.

^③ 魏国栋、吕达著:《日本教育课程标准的改善》,人民教育出版社1999年版,第55~56页。



课时,五、六年级每学年为 110 课时,四年共 430 课时,平均每周 3 课时,约占总课时的 8%。在初中,为了使各个学校能发挥创造性,设置有特色的教育课程,在表中只设定了上下限的范围。初中每学年最少应开设 70 课时,初一至初三各学年的最高限额分别是 100、105 和 130 课时,约占总课时的 9.3%。在高中,为了能针对每个学生的实际进行多样化的学习和针对每个学校的特色展开教育,只制定了“综合学习时间”的授课总时数为 150~210 课时和学分数为 3~6 学分。随着新的《学习指导要领》的实施,日本小学和初中从 2002 年 4 月起,高中从 2003 年 4 月起开始全面实施“综合学习时间”。

(三) 研究性学习在法国基础教育课程改革中的地位

20 世纪 90 年代末,法国在大规模的课程改革中相继设置不同学段的研究性学习课程。高中设置“框架性个人研究”(les travaux personnels encadres,下文简称 TPE),初中设置“发现之旅”(itinéraire de découverte,下文简称 ID)课程,小学则参照法国科学院倡导的“动手做”(La main à l'apâte)实验改革理科教育。如果说“动手做”活动更多地关注理科学科领域,ID 课程与 TPE 课程则希望打破学科专业分化的倾向,成为多种知识和能力的汇集点。按照法国国民教育部的规定,初中 ID 课程是必修课程,一般每周 2 学时,并作为学生毕业考试的一部分。2000 年 6 月,TPE 课程作为必修课程被纳入高中二、三年级的课程表,同样每周 2 学时。国民教育部还对 TPE 的基本内涵进行了解释:Travaux(研究或作业)是指紧密联系教育大纲,为学生提供机会以出色完成一份具体的作品,这一作品可以让他们丰富知识、发展能力和完善(学习)方法;Personnels(个人的)是指针对某一限定轮廓的课题,学生们在避免简单的编辑(抄袭)的前提下,从各种各样的资料出发,和其他学生合作制作一份个体的或集体的作品;Encadres(框架下的)是指教师陪伴学生自主活动,向他们指出研究可能导向死胡同,重新激发起学生的研究动机,并检查他们的研究所需的知识范围。按照阶段的不同,这一陪伴不断发展和改变性质。^① 法国政府在《2000 年的开学准备》一文中指出,TPE 是高中教学革新的强有力举措,是教学实践得以发展的重要的、具有象征意义的指标。2000 年和 2001 年国民教育部在《政府公报》上颁布了一系列关于 TPE 的文件,对这一课程的基本构成、教学组织和行政与物质组织形式等作了规定。国民教育部学校教育局陆续出版了《把 TPE 付诸实施》、《TPE 实施情况总结》等文本,为各个学校和学区成功实施这一课程提供指导和传递经验。随着 TPE 课程的推广,2001 年法国国民教育部决定将 TPE 列入普通高中会考的内容。

(四) 研究性学习在中国基础教育课程改革中的地位

20 世纪 90 年代初,我国开始把活动课程列入学校的课程计划。活动课程的开设客观上为诸如社会调查、小课题研究等研究性学习方式的开展提供了契机。1997 年,上海市“中小学课程教材改革二期工程”启动,根据以德育为核心,以培养创新精神和实践能力为重点的素质教育的要求,二期课改构筑了由基础型课程、拓展型课程和研究型课程组成的新的学

^① 钟启泉、崔允邵、吴刚平主编:《普通高中新课程方案导读》,华东师范大学出版社 2003 年版,第 399 页。



校课程结构。随着研究型课程建设的探索,上海的研究性学习逐渐引起教育工作者和中央政府的高度关注。2000年1月,教育部颁布《全日制普通高级中学课程计划(试验修订稿)》(教基[2000]3号),将“研究性学习”作为一项重要内容列入“综合实践活动”,从而确立了研究性学习在国家课程体系中的地位。2001年4月,教育部又发布了《普通高中“研究性学习”实施指南(试行)》(教基[2001]6号),要求从2002年9月起,在全国所有普通高中实验研究性学习。2001年6月,教育部颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》(教基[2001]17号),规定:“从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程,其内容主要包括:信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践以及劳动与技术教育。”与此同时,《基础教育课程改革纲要(试行)》还针对传统课程实施过于强调接受式学习、死记硬背、机械训练的情况,倡导学生在学习中主动参与、乐于探究和勤于动手。此后,随着基础教育课程改革的推进,研究性学习不仅作为独立的课程形态,而且作为崭新的学习方式在全国范围内推广。

二、国际研究性学习课程的开发及特点透视

虽然各国的研究性学习课程因应我们所处时代的挑战而生,但由于在教育传统、行政体制和改革需求等方面的差异,各国研究性学习的课程边界与开发框架不尽相同。通过对美、日、法、中四国研究性学习课程的目标、内容、实施、评价和支援体系的考察,我们期望在相互的比较和印证中,反思不同研究性学习课程的开发特点,以便取长补短,共同发展。

(一) 研究性学习课程的目标

在课程目标上,美国不同类型的研究性学习课程有着不同的侧重。比如设计本位学习的目标强调合作、批判性思维、沟通能力、职业准备、公民身份和伦理以及技术素养等内容^①,而服务学习旨在促进学生学业成绩、个性及社会性、公民责任感和职业意识的发展^②。日本1998年的《学习指导要领》规定,综合学习时间的课程目标有二:一是培养学生自己发现问题、自主学习、独立思考、主动判断以及更好地解决问题的素质和能力;二是让学生掌握学习以及思考问题的方法,培养主动地、创造性地解决问题和进行探究活动的态度,并尽量思考自己的生存方式。2002年在修订《学习指导要领》时又增加了一条:让儿童做到对所掌握的知识技能触类旁通,并将其活用于学习和生活,最终使儿童能够融会贯通地应用所学的知识技能。法国的TPE课程力求在以下几方面促进学生的发展:激发学生的智力好奇心,培养他们的批判精神;发现不同学科的联系并整合所学的知识;拓展新的、有益的与继续学习、学校生活和职业生活相关的能力;学会工作方法等。^③中国学者对研究性学习课程目

① B. Pearlman. Project-based Learning: How Students Learn Teamwork, Critical Thinking and Communication Skills. <http://www.masternewmedia.org/project-based-learning-how-students-learn-teamwork-critical-thinking-and-communication-skills>, 2010-04-01.

② National Commission on Service-Learning. Learning In Deed: The Power of Service-Learning for American Schools. http://ww2.wkcf.org/DesktopModules/WKF.00_DmaSupport/ViewDoc.aspx?LanguageID=0&CID=6&ListID=28&ItemID=23679&fld=PDFFile, 2010-04-16.

③ 霍益萍译:《国外研究性学习——法国的实施方案》,载《教育发展研究》2001年第11期。



标的定位与政府大体一致,通常包含以下几个方面:保持独立的持续探究的兴趣;获得亲身参与研究探索的体验;发展提出问题和解决问题的能力;学会分享、尊重与合作;养成实事求是的科学态度;具有关注社会的责任心和使命感。^①

比较上述四国的课程目标,各国既拥有一些共同的特点,也存在一定的差异。比如,在课程性质上,研究性学习课程强调对学生生活的探究,而学生生活世界的整体性决定了课程目标的多维性,它不仅涉及各种操作能力,而且涉及对社会、自然、自我的整体情感、态度和价值观,以及创新精神。其次,各国研究性学习课程的目标顺应时代发展潮流,十分重视学生在当前信息化社会、全球化时代和知识经济时代所需要的基本素养的形成与发展,把问题解决能力、交往与合作能力、自主发展的意识和能力作为研究性学习课程的重要目标,充分体现出研究性学习课程目标的时代性。虽然基本追求一致,但各国研究性学习课程的目标在表述上仍存有差异,这些差异反映出各国研究性学习课程设置的不同侧重。比如,相对于中国和日本,美国和法国研究性学习课程的目标都力求体现与学生未来职业生活的联系,强调学生职业意识的培养。相对于美国和中国,日本和法国的研究性学习课程目标则突出了学科整合的诉求,期望学生在探究中能将所学知识融会贯通,综合应用。相对于日本和法国,美国和中国则赋予研究性学习课程更多的道德教育意义,比如要求学生学会合作与分享,遵循社会伦理,勇于承担社会责任等;而日本和法国似乎更注重研究性学习课程作为事实探究的功能,没有赋予其太多价值引导的使命。此外,即使一些国家在某些课程目标的表述上一致,但其设置的初衷或意图也不尽相同。比如,日本和中国,虽然都强调学生在探究中的主动性、积极性,但日本是从培养学生“生存能力”的角度提出这一要求的。“生存能力”的培养是日本基础教育课程改革的指导方针,具体指的是:第一,能自己发现问题、解决问题的素质和能力;第二,能够自律,关心他人,精神世界丰富;第三,具有能茁壮生存的健康身体、体力等。^② 而中国对学生主动探究的重视更多地指向如何改变以往过于强调单纯从书本学习知识的传统,让学生通过亲身实践、探究和体验去发现知识、获得知识,其重心乃在于培养学生的创新精神和实践能力。我们很难说各国研究性学习课程在目标上的差异孰优孰劣,只是期望通过比较研究,使各国明晰各自研究性学习课程目标的特色及可能的改善空间。

(二) 研究性学习课程的内容

在课程内容方面,美国并未对学生具体的探究内容给予规定。不过根据美国研究性学习课程的主要形态,我们可以大致了解其内容范畴。问题本位学习涉及自然领域和社会领域的一系列问题,设计本位学习主要关注学生现实生活中的设计与创造活动,服务学习则强调在学校和社区中开展社会实践学习。由此可见,美国研究性学习课程的内容极其广泛,学校和学生在选择上享有充分的自主权和灵活度。日本《学习指导要领》在总则中对综合学习时间的学习活动有如下一些示例:国际理解、信息、环境、福利、健康等跨学科的综合性课题;基于儿童的兴趣和需要的课题;适合地区、学校特色的课题。不过,作为示例的这三类课题并不是彼此互不相干的,日本学者强调:无论在哪个学段,都应当把这三类课题作为

① 钟启泉、安桂清编著:《研究性学习理论基础》,上海教育出版社2003年版,第117~119页。

② [日]天笠茂著,李季涓译:《再论综合学习与综合学习课程》,载《教育发展研究》2001年第5期。



相互关联的课题来对待。^① 法国对研究性学习课程内容的规定独具特色,这主要表现为法国政府作出的两个限定:其一,国民教育部为每个专业制定了“全国性课题”(les thémes nationaux),学生具体的研究主题以此为基础来确定;其二,教育部规定学生进行 TPE,至少要和其专业的两门必修学科进行交叉。由此,TPE 的课程内容和教育大纲紧密结合起来。不过,TPE 最终仍然要由学生来做,于是便出现了如何从全国性课题出发来建构学生个人研究内容的问题。通常建构过程沿下列路线展开:由国民教育部确定全国性课题,全国性课题作为一种思考的框架,从中可选择研究课题。比如 ID 课程有四个全国性课题:自然和人体、艺术和人文、语言和文明、创造和技术。TPE 课程的全国性课题是分专业设置的,文科专业、理科专业与社会和经济专业每个专业确定大约 5~6 个全国性课题。需要说明的是,全国性课题并不是一成不变的,国民教育部每隔两年会对 1/3 的课题进行更换。教师小组随后结合学校的师资情况、物质设施、可以使用的资料和信息资源等多方面因素选定全国性课题,从中细化出一些研究主题(les sujets)。主题至少结合两门学科,以问题或概念的形式呈现。而具体的问题(la problématique)则是学生经过一定的资料查询和思考提出的,之后以独立或小组形式对此进行研究。比如,从全国性课题“自然和人体”出发,提出主题“人与沙漠”(涉及法语、历史、地理等学科),学生随之提出具体的研究问题:沙漠游历故事、沙漠的发现、撒哈拉的最初探险者、沙漠和圣经、沙漠神话,等等。中国的“研究性学习”是学生基于自身兴趣,在教师指导下,从自然、社会和学生自身生活中选择和确定研究专题,主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动。其课程内容因而有着极大的开放性,研究主题的选取涉及自然、社会和自我领域。

比较四国研究性学习课程的内容,与美、日、中三国偏重于生活化的内容不同,法国更多地偏重于学术性的内容。这同法国研究性学习课程的性质紧密相关,法国国民教育部明确指出研究性学习课程主要是对两门或两门以上学科进行综合,研究主题应是牢牢扎根于教育大纲内容的问题。相应地,法国的研究性学习对课程内容作了相对严格的限定,而其他三国的研究性学习课程内容则更加开放和灵活。就美、日、中三国相比较而言,日本对研究性学习课程内容的规定相对中、美而言更具指导性,日本把综合学习时间的开展与学校特色的创建联系起来,这使得每所学校都极其重视课程内容的选择,不仅期望能找到切合自身的活动特色,而且努力践行由儿童“自己寻找课题”这一目标。中国研究性学习课程的内容虽有极大的开放性,但由于缺乏明确的规范,在推行中往往存在偏颇。比如,教师越俎代庖,忽视学生的兴趣,不注重学生对研究主题的自主选择;自然、社会与自我三个领域的主题无法做到均衡,研究性学习课程往往走上运用理科知识探究科技类问题的轨道,“自我”领域中更具生活意义和生命价值的主题被尘封或丢弃。虽然美国对研究性学习课程的内容也没有明确的规范,但其多样化的研究性学习形态在内容上各有侧重,一定程度上避免了中国所面临的上述问题。由此,中国的研究性学习课程在内容选择的原则方面可以有更明确的规范和引导。

(三) 研究性学习课程的实施

在课程实施层面,各国已有的研究性学习课程实施方案涉及多种要素,比如实施的流

^① [日]天笠茂著,李季湄译:《再论综合学习与综合学习课程》,载《教育发展研究》2001 年第 5 期。



程、组织形式、课时安排、教师指导体制等。就实施流程而言,美国的问题本位学习继承杜威的传统,通常包括发现问题、界定问题、提出假设、推理假设和检验假设等环节。设计本位学习的流程被界定为三个总的阶段:课题计划与启动、课题实施、课题反思与结论。^① 服务学习的实施大体包括下列环节:分析学校与社区的资源及需求、拟定服务学习项目计划、行动与反思、评价学生表现等。日本的综合学习时间有两种教学形式:综合体验学习和课题研究学习。其实施通常分四个步骤进行:设定课题,学生根据自己的兴趣确定需要体验、研究和探讨的课题;收集各种相关资料,制定体验性学习或课题研究的方案;以自我评价为中心,开展实地调查活动或课题研究;总结和发表学习或研究的成果。法国 TPE 课程的实施会经历如下过程:首先,学生根据教师从“全国性课题”中细化出的研究主题确定自己具体的研究问题;其次,按照相关性或选定的课题进行分组;再次,查阅多种资料,在教师的指导下开展活动;最后,形成包括科学实验、文学或艺术创作、视听资料、展览等多种形式的成果。中国研究性学习课程的实施一般可分为三个阶段:进入问题情境阶段、实践体验阶段和表达交流阶段。虽然上述各国对研究性学习实施流程的表述不尽相同,但贯穿研究过程的结构特征却大体一致,讨论、现场活动、研究、反思、表现等功能性要素渗透研究性学习的各个步骤。同时,美、日、中三国研究性学习的实施还强调各阶段的内容虽衔接递进,但并非呈僵化的线性关系,而是相互渗透、彼此激荡的。

就组织形式而言,虽然总体上存在个人独立探究和小组合作探究两种形式,但小组合作探究的类型是极其多样的。比如,美国迈阿密高级中学在开展主题为“社区饮水中铅和其他重金属的危害”的服务学习时,采取“全校探究一个主题”的组织形式,各班负责不同的研究任务,共同致力于该问题的解决。^② 日本也强调不必局限在班级的框框中,应尝试跨班级地在年级、学校的层面展开合作探究。可以想象,运用多媒体信息技术,还可以开展跨校或跨地区的合作探究。与美国和日本相比,法国和中国研究性学习的组织形式相对单一。法国按相关性或选定的课题分组,选择同一课题或相近课题的同班或跨班级的学生组成 2~4 人的小组,根据组内的协调,以集体或个人工作的方式活动。中国的研究性学习由于班额过大,基本上是以班内分组的形式来展开教学的,通常每组 6~10 人或更多,少有跨班级或跨年级的学习小组。随着研究性学习的深入开展,多样化的组织形式也是值得我们尝试的,因为它与满足学生多样化的学习需求有关。

在课时安排上,由于组织形式的多样化,各国的安排不尽相同。美国中小学在研究性学习的课时安排上享有较大的自主权,每所学校各具特色。比如美国芝加哥大学实验学校高中部的研究性学习在每年毕业前夕的 5 月份集中开展,被称之为“5 月设计”。^③ 日本的综合学习时间虽然规定每周 3 课时,但多数研究者强调转变“周课时数”的思路,根据活动的需要灵活安排时间,可以集中一段较长的时间开展活动,也可以根据每月、每学期以及每年的教

① L. G. Katz & S. C. Chard. *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Ablex Publishing Corporation, 2000, p. 71.

② 张旺:《美国中小学服务性学习述评》,载《上海教育科研》2006 年第 1 期。

③ 张华:《追求卓越——美国芝加哥大学实验学校研究性学习活动现状考察》,载《教育发展研究》2005 年第 9 期。



学计划弹性设置课时。中国研究性学习课程的实施也强调采取弹性课时制,做到课时集中使用与分散使用相结合。法国研究性学习的课时安排相对固定,国民教育部甚至为 TPE 课程的开展设计了全国统一的日程安排,这种做法与法国研究性学习的学科探究本质有关,课时安排上的区别实际上是由学科探究与生活探究的差异造成的。

在教师指导体制上,相对于各负其责的学科教学,研究性学习期望打破学科的界限,由教师的个体实践向团队实践转变。美国的研究性学习除了设置专门的指导教师外,通常还会为学生配备多种多样的协作指导者,包括能够提供日常指导的组织或某个领域的专家。日本的综合学习时间提倡团队指导,要求负责各个专业的教师组成指导小组指导学生的实践。法国教育部则规定某一研究主题所涉及的两门学科的任课教师(各一名)共同负责指导和监督学生的责任。不仅如此,教学辅助人员,尤其是资料员的角色在 TPE 课程中得到加强。他们被纳入教学小组,和教师一起对学生的研究活动进行指导,帮助他们掌握必要的资料查询和使用技能。中国研究性学习的指导体制虽然也提倡“团体指导,协同教学”,但限于班内分组的组织形式,落实起来并不容易。美国和法国的做法表明,如果能够相对厘清团体指导中不同成员的职责,或许更容易落实协同教学的指导体制。

(四) 研究性学习课程的评价

美国在研究性学习课程的评价方面有许多开创性的做法,最典型的是档案袋评价(portfolio assessment)的使用。档案袋收集了学生在研究性学习开展中的各种记录、自我评价、教师批语、作品等与学生探究过程和成果有关的多种信息,很多时候成为帮助儿童进行自我评价的工具。同时,在研究性学习告一段落后,师生会以档案袋为线索合作评价学生的探究情况,于是研讨式评价作为另一种适用于研究性学习的评价方式在此获得应用。档案袋评价也是日本综合学习时间的重要评价方法,在开展综合学习的学校,常可以看见携带各类文件夹的学生的身影。为了体现“综合学习时间”的宗旨和目标等特点,日本综合学习时间的评价强烈反对像学科那样根据考试成绩进行数值性的评价,重视进行过程式评价,同时强调以档案袋为依据的学生自我评价。法国对 TPE 的评估也采取档案袋的方式,档案袋一般包括学生的最终作品、对整个研究的书面概括以及一本研究日志。研究日志是学生整个研究过程留下的书面痕迹,是学生行动的日记。法国教育部还制定了高中会考中 TPE 的评估内容和标准,考试分数满分 20 分,由三个部分的分值组成:学生在 TPE 制作过程中个人的研究步骤和投入占 8 分、最终作品与研究过程的书面和口头介绍分别占 6 分。中国的研究性学习强调对学习过程的评价,追求评价主体的多元化、评价内容的丰富性和灵活性,评价方法也力求多样,档案袋评价、研讨式评价、展示性评价等方法都有所采用。

如果从比较的观点看,虽然四国都极为重视研究性学习的过程评价,推崇档案袋的评价方法,但各国的重视程度是有差别的。美国期望把档案袋评价与探究后的研讨式评价结合起来,从而恰当处理过程评价与结果评价的关系。日本倾向于忽视结果,强调从儿童自主探究课题的过程本身发现意义。法国重视学生完成的作品,同时也考虑学生为获得这一结果而经历的整个过程,但在最终的评价中,研究日志作为评价各方面工作的不可缺少的工具却