

“十五”全国哲学社科基金课题——“新世纪中国素质教育研究”课题组策划编写

新世纪中国素质教育大典

XINSHIJI ZHONGGUO SUZHI JIAOYU DADIAN



下 卷

新华出版社

第

9

篇

新课改与素质教育



素质教育作为培养跨世纪人才的战略举措,作为中小学全面贯彻教育方针的具体而有效的途径,必须有一个以全面提高学生素质为目标的现代化的课程、教材体系来保证。在学校教育中,培养目标是方向,教学内容是核心。而学校的教学内容具体体现在课程和教材上。

80年代开始的世界性教育改革,其最大特点就是提出面向21世纪的发展。各国的教育改革应以适应未来社会发展为目的,以课程改革为中心,构建现代课程体系。在1981年召开的第38届国际教育大会上,提出了“中小学要为培养全面发展或平衡发展的人才打基础,以适应科学技术迅速发展的形势”,“要逐步改革中小学课程,增加现代化所需要的内容。”在1984年召开的第39届国际教育大会上,更明确地显示了这样三点:一是基础教育面向本国的经济和社会的发展;二是科学技术的启蒙教育是教育改革中十分重要的内容,要致力于发展学生对科学的基本态度,并培养他们接受科学概念和运用的能力;三是改革课程设置和教育内容是改革中小学教育的中心环节。

课堂教育是素质教育的主阵地,是实施素质教育的主渠道。课堂教学过程是教师、学生共同参与的教学活动过程。学生是学习的主体,只有让学生积极的参与教学过程,主动探究知识发生、发展的过程,才能使外部的学习活动逐步内化为学生自身内部的智力活动。从而获取知识、发展智能、提高素质。教师要把握学生认知与身心发展的规律,创设恰当的教学情景模式,引导学生开展探究活动,使学生成为主动探究者,发现者。

教育以促进人的发展与核心,确立学生的主体地位。

素质教育在于完善素质结构,构建发展机制、获得可持续发展的潜能。

重视研究学生的个性、人格、心理、能力和情感的发展,教学过程转变为教育过程。

重视学生的学情调查、学法指导、学会学习、推进学习科学化研究。重视吸收哲学、社会学与自然科学的最新研究成果,提高教学效率。落实素质教育的观念关键在于进行课程、教材的改革。

第一章 新课改的指导思想、目标与基本理念

第一节 新课改的指导思想

基础教育课程改革的重要指导思想就是要以邓小平同志的关于教育要面向现代化、面向世界、面向未来和江泽民同志的“三个代表”思想为指导,全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育。

邓小平同志的“三个面向”思想不仅规定了我国教育发展的方向,而且也体现了全球教育改革的总趋势。面向现代化就是面向现代科学技术、信息技术;面向世界,对世界开放,是当今世界绝大多数国家的共识;面向未来,就是把现在培养的人视做国家的未来、民族的未来。

江泽民同志指出:“中国共产党要始终代表中国先进生产力的发展要求,中国共产党要始终代表中国先进文化的前进方向,中国共产党要始终代表中国最广大人民的根本利益。”生产力是最活跃最革命的因素,是社会发展的最终决定力量。当今世界,科学技术突飞猛进,知识经济已见端倪,国力竞争日趋激烈。教育在综合国力的形成中处于基础地位,国力的强弱越来越取决于劳动者的素质,取决于各类人才的质量和数量。办好教育,集中体现了先进生产力的发展要求。中华人民共和国成立 50 多年来特别是改革开放以来,教育事业的改革与发展取得了令人瞩目的巨大成就。但是,面对新的形势,由于主观和客观等方面的原因,我们的教育观念、教育体制、教育结构、人才培养模式、教育内容和教学方法相对滞后,影响了青少年的全面发展,不能适应提高国民素质的需要。改革旧的教育观念、教育方法,代表了先进文化的前进方向。孩子不但是国家的希望,也是家庭的未来。特别是在每个家庭只有一个孩子的情况下,我们一定要把这些孩子教育好,这就是人民群众的根本利益。

顺应时代要求,振兴我国教育事业,是实现社会主义现代化目标和中华民族伟大复兴的客观需要。我们要高举邓小平理论伟大旗帜,认真遵循邓小平同志关于“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”和江泽民同志的“三个代表”战略指导

方针,抓住机遇,深化改革,锐意进取,把充满生机活力的中国教育推向 21 世纪。

第二节 新课改的目标

培养目标是课程的方向和灵魂,也是课程改革的基本指向。根据基础教育课程改革的指导思想,新课程的培养目标要全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育,体现时代要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

确定这一培养目标,正是基础教育贯彻落实邓小平同志关于“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”和江泽民同志“三个代表”重要思想的体现,也正是基础教育承担提高全民族素质、增强综合国力历史重任的具体落实。

这一培养目标也为党的教育方针规定的培养目标赋予了新的时代内涵,主要体现在以下几个方面:

一、把德育目标与时代要求联系在一起

当今世界,国际竞争日趋激烈。这种竞争,是经济的竞争,国力的竞争,更是精神的竞争,民族凝聚力的竞争。人心涣散、国家分裂、战事频仍,这样的国家无法在世界立足。民族团结、国家兴盛,就要树立民族精神,就要大力弘扬爱国主义、集体主义,就要加强社会主义教育。中华民族是世界上最古老的民族之一。我国优秀的历史传统和革命传统是一笔极其宝贵的精神财富,具有巨大的科学价值与人文价值。在提倡学习世界先进科技和文化的同时,不可忽视这一点。

二、突出创新精神、实践能力、人文素养、环境意识教育

创新精神是一个民族的灵魂,从国家来说,实现四个现代化不能跟在人家后面爬行;对个人来说,学习不能是接受式的学习,只有具备创新精神才能真正赶超世界先进水平。日益发达的信息技术极大地缩短了人与人之间的认识差距,谁能领先一步,主要取决于是否能够创新。培养学生的实践能力,是针对当前教育中普遍存在的重知识,轻能力,重理论,轻实践的倾向提出的,是转变“应试教育”倾向的重要措施。培养人文素养和环境意识这一目标,具有鲜明的时代特色。要使青少

年认识到,科学是“双刃剑”,既能造福人类,也能毁灭人类,要使科学永远为人类服务,要靠人文精神,要靠环境意识。

三、把基本知识与技能的学习掌握与终身学习联系起来

终身学习是世界潮流,也是新世纪的需要。学校教育的主要任务是为学生今后的学习和生活指明方向、奠定基础。

四、既强调健康体魄,又强调健康心理

心理健康越来越受到重视。特别是在竞争激烈的现代,具有健康的心理是取得成功的必要保证。

课程改革的目标是根据课程的培养目标,同时针对现行的课程教材的弊端设计的。教育部在《基础教育课程改革纲要(试行)》中提出课程改革的六项具体目标。这些目标构成了这一次基础教育课程改革的总体框架。课程的改革是一个系统工程,绝不是增删一些教学内容,或者编发几本新教材就可以奏效的。

五、课程目标的改变

改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。这一规定既是课改的一项新目标,又是对课程功能所作的新的描述,强调了课程的功能要从单纯注重传授知识转变为引导学生学会学习,学会生存,学会做人,学会合作。

如何转变课程的功能,我们要做好以下三点:

1. 明确对知识和技能选择的原则

传授知识和技能仍然是课程的非常重要的功能。在基础教育阶段,传承人类几千年积累的经典知识和经验是学校的最重要的任务之一。但是如何来选择知识和技能,是一个很重要的课题。基础教育对知识与技能的选择,应该以提高国民素质为宗旨,以学生终身的发展和培养他们的能力为宗旨。选择课程内容的重要原则,就是根据不同阶段的课程功能的定位,即它所承担的责任来选择不同的教育内容。

在知识内容选择方面,特别要注意克服学科中心的倾向。如果以学科为中心来确定课程内容,就会有很多问题。以学科为中心的课程,对于培养专门人才是必要的,如培养物理学家、数学家、化学家、语言学家必须通过对这些学科的深入精细的研究才能奏效。但是,以培养公民具有基本的国民素质的基础教育不能这样。

2. 要关注学生的学习过程和方法,要强调学生学习的过程与方法

以前更多关注的是学习的结果,而忽略了学生是通过什么样的学习方式和策

略来学习的,死记硬背、题海战术,考试的高分掩盖了学生在学习方式上存在的问题。有资料显示,在城市,75%的中小学公布考试的结果,进行排榜。学校和教师想用排名次的办法刺激学生。这不能怪学校和老师,其根源在于某些教育行政部门是用这样的方法评价学校和教师的。他们评价一个学校只看升学率,评价一个老师只看这个班多少人考上重点学校。不关心方法,不关心过程,只关心结果。这是很严重的问题。课程改革应该充分关注的重要问题,就是课程除了根据某个阶段的任务、价值、定位来选择基础知识和技能以外,还要关注学生是通过什么过程和方法来掌握这些知识和技能的,学生在这个过程中是如何逐步的学会学习的。关注学生学习的过程与方式是引导学生学会学习的关键。

3. 关注学生情感态度、价值观的形成

这是最重要的,是教育最核心的功能。过去,思想政治教育、道德教育讲空洞的道理,和学生的实际不沾边。实际上,价值观等问题往往是和知识融合在一起出现的。比如,自然地理教学中,讲我国的地理资源、人口资源,势必要讲我国人口的压力,经济快速发展对资源的迫切需求,我们的资源面临种种危机。这些问题不仅仅是一个客观的知识,这些知识的背后,都是有价值观支撑的。讲到了核的问题,除讲核的结构、功能外,可以谈到核可以带来的巨大财富,如核电站;但另一方面,核也有负作用,如美国人搞核威胁。要把知识背后的这种价值挖掘出来,帮助学生在潜移默化形成他们的一种价值观,形成他们对价值选择的基本的能力。

课程改革目标之一是转变课程的功能。转变课程功能的途径有:通过制定课程标准;通过编写教材;通过教学过程的实施和评价等等。

六、课程结构的改革

《纲要》指出:“改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和课时比例,设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性”。儿童、青少年构建智慧的重要基础是他们已有的生活经验,过多地强调学科的逻辑体系而忽视学生的经验,必然违反学生的认知规律。因此,这次课程改革针对现行课程结构的问题作了重大调整,强调课程的综合性;也就是既注重根据学生的经验组织教育内容,也注重学科内在的逻辑。在初中阶段设计了理科综合课程“科学”和文科综合课程“历史与社会”,在整个义务教育阶段设计了“艺术”等。另外,这次课程结构的改革,设置了综合实践活动课为必修课。综合实践活动课主要包括了信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践、劳动技术教育等,旨在加强学生创新精神和实践能力的培养,加强学校教育与社会发展的联系,改变封闭办学、脱离社会的不良倾向,培养学生的社会责任感。

课程结构的改革还强调了课程的均衡性和选择性,以体现培养全面发展的人,并为每个学生具有个性的健康发展创造条件。承认个体差异,了解关心每一个学生,了解他们在发展过程中的困惑和需求,以及教育如何来满足他们的需求。促进他们在原有水平上得到最充分的发展,这已经成为一种教育的理念。

七、课程内容的改革

强调“改变课程内容‘繁、难、偏、旧’和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能”。

八、课程实施的改革

《纲要》在课程的实施、引导学生学会学习方面也提出了具体的要求:“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”

九、评价的改革

《纲要》指出:“改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。”关于评价的改革,将主要在评价功能和评价的方式上有所突破,要充分发挥评价的教育功能,而不能仅仅是筛选与甄别的工具。

十、课程管理体制改革

这次课程改革的另一重要目标是课程管理政策的改革。“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。”根据我国当前发展差异极大、文化多样的具体国情,教育要发挥促进当地经济社会发展的作用。提高课程的适应性、实现课程的多样化是改革的必然方向。而要提高课程对不同地区、学校的适应性,就必须走国家、地方和学校共同建设课程的路子,因此,课程管理的权限应根据各级不同的责任与需要科学合理的划分。各地要在达到国家规定课程的基本要求下,规划、开发并管理好地方课程,发展学校课程。随着教师课程设计能力的提高、学校课程的发展将有更加多样和广阔的前景。

第三节 新课改的基本理念

新一轮课程改革浪潮正向我们涌来。此次课程改革不再是一次简单的文体变换,是我们与新课程的共同构建。“迎接新课程,我们该做什么”是我们应该认真思考的一个问题。课程改革是一项系统工程,需要我们方方面面的很多准备,但转变课程理念才是转变课程行为、实现课程创新的前提,是我们顺利走进新课程的关键。

一、注重学生个性与创新

新中国成立后,我国的基础教育一直实行国家统一的课程体系,课程设置、结构、内容、方式、评价、教学计划、大纲、教材等强调统一性、计划性,刚性特征较强。我国幅员辽阔,人口众多,各地经济文化发展极为不平衡,这种高度统一课程体系的模式,不适应不同地区教育的发展和不同素质学生成长的需要;同时,教师们虽然面对的是迥然各异的学生,但课程的严格统一,需要保持学生学习进程的步调一致,因而对学生的要求也是划一的,无法给予学生课程选择的权力,严重忽视了学生作为一个个参差不齐的单独个体的差异。把所有的学生放在同一个课程模子里锻造,导致学生的片面发展,循规蹈矩却完全没有个性与创新精神,这是对课程的曲解,也是对学生的桎梏。

呆板的过分强调共性的课程受到越来越多教育界内外人士的质疑,人们在努力寻找突破口,试图改变这一局面。1988年,教育部颁发了《九年义务教育教材编写规划方案》,设想用四到五年的时间编写四种类型的教材,以满足不同的需要。此后,经进一步发展,形成了人们经常说的“八套半”教材,丰富了中小学的课程内容。与此同时,必修课一统天下的模式逐渐改变,人们在积极探索新的适合学生发展的课程形式,对于这些具有新意的课程,有的称之为“第二课程”,即选修课程、活动课程、微型课程;有的叫做与必修课相对的选修课程、活动课程两大课程板块;还有的定义为活动课程、环境课程……尽管称谓不一,但开始努力寻求课程向贴近学生个性方向发展,都希望为学生提供自由创造发展的课程空间,其中许多课程已经具有了校本课程的意义。

我们还在进行课程探索的同时,许多发达国家早已走在了我们的前面。有的继续坚持原来就重视学生个性的一贯作风,培养学生的创新精神,如美国92%的公立中学增设了新的课程,其中也包括跨学科的课程和消费性强的个人服务和发展课程。美国中学历来就开设范围广泛的选修课,并实行学分制,学生有很大的选

课自由度,虽然八十年代要求统一和加强英语、数学、理科、社会研究和计算机等五门新基础课程,但仍然承认学生兴趣、需要的多样性,强调课程对学生的适应性这一点一直没有改变。有的针对学生的个性发展作出了许多调整,改变了课程的僵化状态,以加强课程对学生的适应性。八十年代日本的教育改革,强调按照“重视个性原则”,克服了原先课程划一性、僵硬性及封闭性的弊病。据新教学大纲要求,日本大胆地把原来高二年级开设的选修课提前到初中,在周课时总量不变的情况下,允许学校根据需要,灵活安排社会、理科、音乐、美术、保健、体育、技术、家庭、特别活动等多种选修课程,并且可以调整选修时数。

新的课程观要求改革课程模式单一的羁绊,让课程主动去适应学生,而不是学生被动地适应课程。有一位校长曾经意味深长地说过一句话:“有一千个学生,就应有一千张课表”,这是一句极具穿透力的话语,深刻揭示了课程与学生个性之间的关系。同时,学生的个性又与创新精神紧密地联系在一起,创新精神是学生健康个性内涵的应有之意,个性是创新的策源地,一个没有个性的人何谈创新。在张扬个性的同时,学生的创新精神也得以凸显。中国科学院院长路甬祥曾说过:“一个拥有持续创新能力的国家,将具备发展知识经济的巨大潜力;一个缺少科学储备和创新能力的国家将失去知识经济带来的机遇。”创新也是此次课程改革核心理念之一,我们应该在培养学生个性的同时,关注学生创新精神的迸发。

新加坡和中国一样,是一个有着深厚儒家文化传统的国家,一直被看成是崇尚纪律和服从的地方。由于担心学生缺少创造性,会阻碍新加坡参与信息时代革命,以至降低经济竞争力,该国教育部从1987年开始,逐步推行“思考”课程。该课程的目的是引导学生对问题进行思考以及如何思考,如何面对较为复杂的问题,如何解决困难,如何进行有创造性的以及对某些问题作出有见地的评判。结果表明,“思考”课程对培养学生独立思考、创新精神和解决问题的能力都有很大的帮助,它不仅对资质聪慧的学生有好处,而且对普通的学生有更多的好处。

学生是发展的主体,他们无论在生理还是在心理上,都存在较大差异。这种差异不仅不是课程顺利进行的一种障碍,反而是一种可以充分利用的课程资源;学生的个性与创新精神充分发展既是自身的需要,又符合更好地服务于社会需求的逻辑,因为社会需要的人才多方面的,不仅需要掌握一定的文化科学知识和技能的人,更重要的是具有健康个性的公民,由这些个性鲜明的个体所组成的世界才是多姿多彩的,这是课程改革、学生发展与社会需求之间的辩证统一。个性与创新是21世纪的“通行证”,我们要通过这次课程改革,以学生与课程的共生为载体,顺利地把这张“通行证”交到每一位学生的手中。

正因为如此,当课程面对一个个具有独特个性的学生和学生群体时,要求学校课程为这些能力、志向各异的学生提供多样化的课程和学习方案,给他们以选择的

自由和机会,让他们在自己喜爱的课程空间里遨游。课程成功与否的关键,是看学生的个性和创新精神在课程中有没有得到充分张扬,而不是在课程中被磨平了棱角,变成了一个个毫无生气的标准件。

《基础教育课程改革纲要(试行)》中明确提出“为保障和促进课程适应不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级课程管理”,更为重要的是“学校在执行国家课程和地方课程的同时,应视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课程”。初中阶段“努力创造条件开设选修课程”,高中阶段“设置丰富多样的选修课程,积极试行学分制管理”。这是一次课程理念的极大提升,将给予学生更多的自主选择的机会,是对学生作为一个活生生人的极大尊重。

我们要关注矛盾的普遍性,更要强调矛盾的特殊性,承认学生的个性,适应不同学生能力、兴趣等的需要,为不同学生达到共同的目标提供各种可选择的方法,为不同学生达到各自的目标提供各种可选择的机会,创设让创造性得以显现的课程空间,使学生们成为个性鲜明的人才。在先进理念的催动之下,许多学校掀起的校本课程开发势潮,给学生提供了多样化的校本课程,丰富了学生的个别学习体验,为学生的个性发展和创新提高提供了充足的课程保障,让学生在课程改革中享受自主性和学习自由。总之,我们要把选择课程的权力还给学生,应当利用学生个性这种鲜活的“课程资源”,设计适合他们发展的、能发挥他们特长的课程,编制多种个性化的教材,真正做到因材施教、因人而异,让每个学生的个性都能得到充分发展,都能学有所长,感受成功的喜悦,让每个学生的创新精神得到释放。

二、让学生主动学习

斯宾塞提出“什么知识最有价值”,并论证和建立起了以科学知识为主要内容的近代课程体系,知识不仅成为课程历史发展中的重要话语,而且已经明确地表达了将课程看作知识的倾向。到了夸美纽斯,更是以泛智主义的思想,编制了百科全书式的课程,希望把所有的知识都教给学生。20世纪五六十年代,前苏联的人造卫星上天,震动了美国朝野和公众,再加上科技飞速发展,导致美国的课程改革出现了一种极其明显的倾向,即向精选众多高质量知识发展。从机器大工业时代到现今的“知识经济”时代,“知识”头上的光环越来越绚烂多彩,越来越显得举足轻重,对于中小学课程发展而言,“知识”似乎也有越来越充足的理由进一步走向和固守本位化。

我国课程发展情况与之类似,呈现出比较明显的理性主义的知识中心倾向,重视系统知识的传授就一直是我国课程发展的传统。中小学课程目标多指向单一的认知领域,目前中小学课程体系,基本上是直接从知识体系推演而来的学科体系,

强调智育学科的训练价值。课程重点往往集中在升学科目上,升学科目又集中在考试内容上,课堂里被动灌输知识成为一种普遍现象。固守课程即学科的观念,把知识的价值推向极至,结果是知识教育过度。对于绝大多数人来说,课程主要是被作为知识来表述、诠释和理解的,课程就等于知识,很少有人去思考它的合理性,可以说已经达到了一种集体无意识状态,把课程的获得简单地等同于学习知识。这种知识本位课程观在中国的突出表现就是“双基论”,只要掌握了“基本知识、基本技能”,这样的课程就算成功了,导致我国的课程比较关注课程的静态结果,强调学生被动接受学习,忽视学生自身对课程的主动构建。

教师由于闻道在先,可能在知识、技能、能力等方面高出学生,但并不能因此就把学生作为灌输的对象。首先,学生不是完全通过对成人生活方式的复制来成长的,他们在与课程的接触中,时刻用他们特有的眼光去理解和体验课程,并经常创造出鲜活的、出人意料的经验,这些鲜活的经验就是课程的一部分。其次,根据人类学家的研究成果,互喻文化时代和后喻文化时代已经到来,后时代的人拥有的知识,可以和前时代的人一样多,甚至在许多方面超过前时代的人,后学教育前辈完全可能。

然而,在素质教育不断深化的形势下,虽然我们已迈步跨入了新世纪,“双基论”对我国基础教育的课程仍然发挥着强大的惯性作用力,某种程度上代表着课程发展的主流,知识记忆的正确程度依然是学习水平高低的标记。我们正处在知识大爆炸的时代,知识以几何速度增长,是我们死记硬背一辈子也记不完的。课程的功能不仅仅是传递知识和文化,更为重要的本体功能是培养人在社会中如何生存下去的能力,新的课程观要求我们在注重知识的同时,一定要强调学习能力的培养。我国历来并不鼓励学生提问,在课堂上学生要提问,得先举手,得到允许后才能站起来向教师发问,这制约了许多学生的提问,学生在课堂上紧紧围绕着老师转,很少有机会尝试去主动学习。新课程提供的内容绝不是通过灌输让学生获得,而是需要学生以积极的态度参与,主动通过反思人类的生存状态,以及个体的生活方式来理解课程,学生在与课程的对话中以反思性和创造性实践来探寻人生意义。

学生获得知识,绝不同于以前教师批量加工后的“产品”,过去的课程教学强调学生对知识的掌握,而对培养学生的学习能力、训练学生的思维不够,这是源于知识观的偏误。杜威在其晚年著作《确定性的寻求》中写道:“可以被称为知识或者认识对象的任何事物,总是标志一个解答了的问题,一个除去了困难,一种澄清了的混乱,已缩减成凝聚物的不一致性,一种控制了烦难。”在他看来,知识绝不是固定不变的,知识本身的获得就是一个不断探究过程的结果,同时,知识又将成为另一个探究过程的起点,知识本身就是一个动态的表述。面对动态的知识我们应该怎么办,最明智的选择是以动态的学习去吸收它、整合它。

现代课程是一种发展的概念,课程内容绝不是一成不变的知识,而是人类为了生存和发展,为了有尊严地生活和工作,为了充分参与、发展和改善自己的生活质量而作出明智的决策,是一种继续学习的能力,是学生在社会化过程中终身受用的能力。这些能力包括发现问题、独立思考判断、主动行动和恰当地解决问题的素质和能力。这一切都要求,主动学习成为核心,成为课程适应变化的时代性特征。学生只有主动学习,才能获得真正的能力。新课程中增设的研究性学习本义就在于此,要让学生成为学习的主人、要让知识的传授变成学生主动学习的课程构建的过程。我们要努力破除“教师中心说”对学生的遮蔽,调动学生的主体性,培养学生自主学习的能力,让学生主动与课程一起生长,自己去探索、发现、发展,并在主动学习中自觉地进行自我调控。教师也将不再是知识的传授者和管理者,而是学生发展的促进者和引导者,要努力营造宽松的氛围,让学生的主体性得以弘扬,从简单地传递知识变为多角度、多维度地激励学生进行主动思考。

三、回归生活

有这样一则鲜明的事例不能不引起我们的深思:一条船上有 75 头牛、32 头羊,问船长年龄几岁。有答案的比例是,法国四年级学生 62%,浙江奉化四年级学生 92.5%,山东济宁初中生 92%,上海某重点高中高三学生 12%。出现这么高的答案率,甚至连高三的学生都有答案,表明我们的学生离社会生活太远了,学习生活太封闭了,越学越笨了,如果稍微有一点生活常识和社会经验,这样的结果是完全可以避免的。

多年来,我国的基础教育课程指向抽象的应然世界,而不是学生生活在其中的实然世界。课程目标的设计不是把学生看成一个活生生的人,不能满足学生现实生活需要,缺乏对学生可能生活的塑造。课程内容设计脱离现实生活和社会实际,成为分门别类的各种系统的知识,把学生面对的生活世界分解得支离破碎,抽去了学生生活的厚重基石。课堂生活没有现实感,更没有生活意义和生命的价值,无法领略人生过程的丰富内涵和心物统一世界的深刻意义,难以使学生对他所生存的世界进行整体的理解的把握。

课程局限在校园的围墙内,把学生规定在刻板的课堂之中,把课程抽象化为几本教材、几门课程,学生的课程空间过于狭窄,忽视对人生有意义的且人生存在其中的外部世界。学生丧失了生命的活力,课程成为脱离生活的乌托邦教育。一些空洞的说教与时代精神格格不入,难以培养学生的综合实践能力和社会责任感。这是一种贻害无穷的偏颇做法。在这样的“教育围城”中长大,将导致学生生活意义的丢失。由于学生的整个精神生活被定格在既定的课堂上,我们的孩子就像生长在温室中的花草:周围的氛围过于孱弱,自身的根基流于疏浅,经不起自然的风

雨,缺乏生活和生存的基本能力,意志品质不能受到有效的磨砺。

随着社会的不断发展,人类面临的基本矛盾逐渐由人与自然的较量,转化为人與人之间、国与国之间如何同生共存的问题。社会发展的中心任务由征服和改造自然、获取物质财富转为为所有的人提供高质量的生活服务。这就要求课程的视野也要相应发生变化,课程设计应该从生产世界和科学世界返回到人类的生活世界,要更多地关注平凡人的日常生活,关注一个以人的价值、意义为根本的丰富世界,寻找回失落的课程本义,给学生体验生命的冲动。

1996年联合国教科文组织发表《学习:内在的财富》的报告,确立了教育在社会中的主体地位,认为教育并非要被动适应社会生活,它要对社会进行“主体参与式”的回归,通过培养每个人在实际生活中的判断能力而对社会进行批判与超越。回归生活意味着要培养在生活世界中会生存的人,在课程内容上要突破狭隘的科学世界的束缚,要首先把科学世界理解为生活世界中的科学世界,生活世界尽管离不开科学世界,但却不只是科学世界。除了科学以外,艺术、道德、日常交往等都是重要的课程资源。这些资源在价值上丝毫不亚于科学,而且只有当科学与这些资源整合在一起时才能发挥重要功用。

目前,学生们在课堂中获得的多是一些没有生命活力的间接经验。间接经验对于人类有着重要意义,通过这样的课程,人类文明最有价值的成果得以传承,人类历史得以延续,每一代人的生存和发展可以建立在前人和他人的基础之上,超越个体生命的周期,超越个体生活的地理限制。但以间接经验为主与人类的一般认识过程是相违的。学生获得的知识既不来自生活和生产实践,也不在完成直接回到实践中去,真正的体验往往被概念化的东西所掩盖,认识成为“无源之水,无本之木”。卢梭就主张从直接经验中学习,杜威“教育即生活”的著名思想,更是强调儿童各种感兴趣并且主动进行的学习活动,从课堂向生活的世界回归,在这些活动中获得各种各样的直接经验。

生活的边界就是教育的边界,生活的范围就是课程的范围。我们的课程改革在课程设置、教学内容上要努力贴近社会生活,尽可能从学生的现实生活,从学生今后的发展出发,有针对性地设置课程,追求生活意义中的课程。课程要关照与学生相关的活生生的生活经验,要成为学生生命历程的重要组成部分,扩大学生的知识接触面,让学生在与社会环境的互动中,获得完善的发展。我们要和学生一起走出课堂教室这一狭小生活的空间,使学生的课堂学习与社会生活实践紧密结合起来:一方面拓展学习的课程时空,另一方面把课堂生活置于社会生活的大背景中,让学生在广阔的天空下,在大千世界多姿多彩的生活里,与社会、自然对话和相融,把生活世界提供给学生理解和体验,使他们在与世界的沟通中感受生命的崇高,获得个体的自由和解放。

课程突破狭隘的学校课程的疆域,意味着我们将以一种教育生态学的视角,寻求学校课程、社会课程、自然课程之间的内在整合与相互作用。教育生态学把教育视为一个有机的、复杂的、统一的系统,该系统中各因子都是有机地联系在一起的,并要求以全面、联系、公开的方式思考教育问题。课程也是一个系统,课程的内容和课程的展开都不仅仅局限于课堂。学生是学校的产物,学生也是社会和自然的产物。学校、社会、自然界是紧密联系在一起的,社会、自然界都对学校产生影响。作为学校核心的课程,也必然受到社会和自然的制约,课程必须主动地面向社会、面向自然,寻求课程的最佳生态平衡,这样才能最终达到课程和学生的可持续发展。

课程向生活的回归并不意味着课程对生活的简单复制,所有生活中的内容都可以作为课程的内容。课程与生活之间的界限消失了,那是对课程庸俗化的片面认识。课程的回归是课程在另一种意义上的积极构建,是给课程以更深广的内涵。作为进入课程的生活,并非生活的零散片断、细枝末节,而要经过适当的加工和提炼,赋予其特定的意义,是一种课程化了的生活,是一种具有教育意义的生活。

四、重视综合

分析和综合是人们认识世界的两种方式,没有孰优孰劣之分。分析是对事物进行剥离、解剖,把客观事物的整体分解为各个部分、方面、要素和各种过程、关系以逐个研究;综合是把关于客观事物的各个部分、方面、要素的认识统一起来,在思维中形成对客观事物的整体性认识。对世界进行分解和分析是必需的,但分解之后的综合也是必不可少的。分析、综合是思维的基本方法,都有自身存在的理由。

正是在这两种认知世界方式的作用下,分化与综合成了课程中一对永恒的矛盾,贯穿了课程发展的整个过程。综观历史,课程的发展经历了从综合到分化,再到综合的辩证过程。无论是中国古代的“礼、乐、射、御、书、数”,还是柏拉图的“七艺”,都是分科课程,现行的学科课程也主要是一种分科课程。我国的基础教育课程与此一脉相承,分科课程一直在课程中占据极为重要的主流地位。这种分科课程通常是从学习本学科中最基本的核心概念出发,然后通过上位概念向下位概念的不断分化来建造自己的知识结构。这样学习知识系统性很强,学习效率高,能在较短时间内掌握大量的知识。学科分化是为了学习和研究的方便,但这些年来,我国的分科课程走向极端,分化越来越细,甚至被搞得支离破碎,抛弃了各学科之间应有的横向知识联系,各学科是孤军作战,老死不相往来。

课程需要有“门类”和“系统”,但不能单纯强调“门类化”、“系统化”,还要注重课程之间的综合,不能人为地割裂知识间的内在联系。由于科学发展的趋势是既分化又相互渗透,产生了许多边缘学科、交叉学科。学生们在生活中遇到的问题

都是多学科性的,单纯的分科已不适应社会和学生成长的需要,学生们在实际中面临的问题往往涉及到各种学科理论,需要多学科知识的协作才能解决,单单一门学科不足以应对。况且人类的知识体系本来就是相互联系、相互依存的,没有哪一门课程的知识能完全与别的课程知识相脱离。

课程的综合还有其心理学基础。赫尔巴特的统觉原理是课程综合化的最早的心理学基础。课程要适合学生的心理需要,就必须根据心理结构综合设置课程,组织和选编教材,只有这样才能唤起学生的学习兴趣,使新知识与原有知识进行联系,促使旧观念的同化。认知心理学要把科学知识的结构转化为学科的结构,以学科的结构去适应和促进学生认知结构的发展,更重要的是强调学科结构与学生认知结构的整合。人本心理学注重人的协调发展,他们认为任何健康的人都是一个完整的统一体,认知、情感和技能彼此较少分离,更多的是为了同一目的没有冲突地协同工作,这些都为课程的综合提供了支撑。

综合课程的出现源于对分科课程的批判,课程综合的形式可以是多种多样的,包括相关课程、融合课程、广域课程、核心课程和活动课程等。相关课程是指两门以上课程在教学中相互联系,但并不打破原来的学科界限,相关课程只是一种综合化的教学融合,课程是把有着内在关联的不同学科合并为一门新学科;广域课程的综合范围比融合课程要广,它包含了某一个完整的知识分支,甚至两个或两上以上知识分支的内容,常见的有社会科、科学科等;核心课程有两种内涵,一指主干、基础课程,如数学、国语等,二指以某一或某些社会问题、生活领域等为中心,联络其他教学内容的课程设计,此时便属于综合课程;活动课程以活动作为组织课程内容的原则,由于一项活动往往需要多种学科知识,在大多数情况下,其综合的程度最大。

各国在综合课程实施方面的做法也不一样。澳大利亚抛弃传统的学科分类法,将所有的课程划分为八大学习领域,加强了相关学科间的联系,使相关学科知识技能形成“块状”,有利于培养学生综合应用多学科知识解决现实复杂问题的能力,而且学习领域的划分也有利于相关学科教师间的联系与合作以及当今盛行的“问题教育”的实施,为学生提供深入认识事物的机会和广阔的知识背景。韩国为切合学生的身心发展,在小学一二年级为新生开设“我们是一年级学生”的课程,国语和社会两科综合为正确生活,自然与一些非自然的内容综合为智力生活,音、体、美统称为愉快生活,但具体授课时给予相对独立性。在综合课程的编制上,强调课程内容实质性的而非形式上的综合,强调课堂教学中灵活把握而非僵化机械。

课程的综合化意义深远,它不仅符合学生心理发展的规律,有利于培养学生社会适应能力和综合处理实际问题的能力,而且能大大提高学生的认知水平和思维能力,有助于学生对客观世界的整体认识,培养学生具有综合意识的全新思维与视

界;课程综合能进一步加深相关学科的联系,有效地避免学科内容的重复,尤其是对边缘学科和交叉学科,更具有切实意义,因为这些学科本身就是综合的产物;现代科技成果相当数目是多学科并肩作战的产物,课程综合化还可以及时传播越来越体现融合性的现代科技知识;由于学科之间的协作,教师们在课程综合化的过程中,还可以加强互相交流,提高自身素质与培养学生一举两得。

这次课程改革中,综合实践已经成为必修的国家课程,关于课程的综合我国基础教育界正在进行探索,许多学校都在实践,有的学校还取得了一定的成绩。但在课程综合的过程中,一定要避免一种倾向,即把原有的几门课程简单地拼凑起来,成为杂乱无章的“拼盘”,要着力淡化现有的学科界限,对一些相互之间有内在联系的若干学科进行有机整合,打破原有课程之间的壁垒与界限,跨学科地对教学内容进行裁减重组,进行知识与技能的综合。我们也可以根据教育教学规律和学生的身心发展要求,根据知识统整观,把知识与活动方式组织到同一个时空,形成一个个学习单元或学习包。

五、以评价促发展

长期以来受应试教育的影响,人们过分重视考试成绩,把考试与评价等同起来,把复杂的评价简单化,从小学到中学,从中学到大学,从学校、教师到社会,关心的焦点就是分数和升学率。考试虽然可以提供数量化的信息,但由于这些信息不能涵盖被评价对象的所有方面,所以作出的评价是不全面的。这种以选拔和甄别为目的的评价是一种单一的评价模式,是一种注重量化的评价,明显的特点就是严格的选拔性,其弊端集中表现在以一把尺子评价一切,以一个目标要求所有的学生,以单一面对多元,最终的结果就是鉴定质量、区别优劣、选拔淘汰。

由于目的与手段的背离,学习主体在教学评价中无主体性可言,教学评价缺乏必要的科学基础,未能看到教学活动是双主体活动,割裂了教与学的完整统一,使教师与学生成为两种对立的力量,而不是教师、学生和课程共同发展,没有显现出评价的应有之意。虽然这种相对评价具有较高的客观性,它是一种遵循正态分布的评价,反映的是某个学生在其所在集体中的相对水平,但根据这些难以判断其实际达到的水平,而且正态分布对学生进行人为划分等级、分类排队,会给教师和学生带来焦虑和恐惧,使学生把自身的发展向评价要求靠拢,主体的发展反而成为次要的事情;另外,这种评价多在教学过程结束后进行,排除与课程、教学整体的有机联系,其结果是导致师生不能内控和调节课程、教学全过程,不能有效反馈各种信息,失去了主动调控的机制,也与评价的本意背道而驰。这种评价的误区是把规范当作一种限制,作为剔除的手段,没有给学生留下足够的发展空间,反而用种种条条框框去限制被评价者,不能越雷池半步。严格是必须的,但过分限制则是错