

基础教育课程改革的未来价值取向

张传燧¹, 李小花²

(湖南师范大学 教育科学学院, 湖南 长沙 410081; 丽水学院 教师教育学院, 浙江 丽水 323000)

摘 要: 新课程改革基本完成了从理想课程形态到文本课程形态的过渡再到实践课程形态的转变,但在学校课程实践中“理念先进、课程完备、课堂依旧、江山未改”等问题仍然严重存在。其原因在于,新课程改革存在着明显的重“课程”轻“课堂”、重“教材”轻“教师”、重“学科”轻“学生”的取向。实践证明,理想的课程只有通过课堂教学实践,特别是师生的课堂教与学行为才能得以实现。基础教育课程的未来改革应当确立“课堂(教学)中心”“教师中心”和“学生中心”的价值取向,实现从“课程”到“课堂”、从“教材”到“教师”、从“学科”到“学生”的转变。为此,要求做到:深入课堂,研究课堂,改进课堂,优化课堂,提高课堂效率和教学质量;充分尊重、相信和依靠教师,重视教师课堂教学行为,促进教师专业成长;尊重学生主体,研究学生的学习方式,提高学生的学习能力,改善和优化学生的学习行为。

关键词: 基础教育; 课改; 价值取向; 课堂中心; 教师中心; 学生中心

中图分类号: G424.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2016)05-0052-09

“这次新课程改革已经完成了从理想课程形态到文本课程形态的过渡,正在朝着实践的课程形态转变。”^[1]但无需讳言,“理念先进、课程完备、课堂依旧、江山未改”等问题仍然严重存在。究其原因,新课程改革(以下简称“新课改”)存在着明显的重“课程”轻“课堂”、重“教材”轻“教师”、重“学科”轻“学生”的取向^①。当课程建设逐渐成熟时,若仍只关注课程的理念化、制度化、文本化,势必会忽视课程的动态化、实践化、行为化,而课程的理念、理想必须通过课堂教学实践才能得以实现。因此,学校的课堂教学活动及师生的教与学的行为必将成为未来我国基础教育课改的重点。国内外研究表明,人们已从课改之初的关注课程开始转向关注课堂教学。但从现有相关研究看:一方面,这些研究显得不具体、不透彻、不系统、没有前瞻性,存在表层、片面、零散、短视等问题;另一方面,对课堂之于课程、教师之于教材、学生之于学科的重要性缺乏系统、深入、前瞻性的本体性认识。

① 这里的叙述是为了对比分析的需要。其实,“课程”与“课堂”“教材”与“教师”“学科”与“学生”之间不是严格的对应关系。“课程”“教材”“学科”都包括在广义的课程之中。“三轻三重”,说的意思是重课程轻教学、重客体轻主体。同时,学科的含义,一是指学术的分类,如自然科学中的化学、物理学,社会科学中的法学、社会学等;二是指学校“教学科目”的简称,也称“科目”,即学校教学中按知识逻辑程序 and 教学逻辑顺序组织安排的一定知识、技能和活动方式的基本单位,如中小学的数学、物理、语文、音乐等,高等学校的各类课程等。刘克兰编著之《教学论》(西南师范大学出版社,1989)说:“一般地说,(广义的)课程是指实现各级各类学校培养目标而规定的全部教学科目,以及这些科目在教学计划中的地位和开设顺序的总称。”“狭义的课程指一门学科。”笔者在《课程与教学论》一书中认为“广义的课程指课程计划中规定的所有教学科目……狭义的课程特指一门具体的教学科目,如语文、数学、综合实践活动等。”(人民教育出版社,2008)本文的“学科”即广义的“课程”,特指学校所设置的所有课程与教学的科目。

收稿日期: 2016-07-22

作者简介: 张传燧,湖南师范大学教育科学学院教授,博士生导师。

李小花,丽水学院教师教育学院讲师,湖北师范大学教育科学学院博士研究生。

基金项目: 2013年度教育部人文社会科学研究一般项目“从课程到课堂:新世纪基础教育课改的未来转向研究”(13YLA880098),项目负责人:张传燧。

为此,本文提出,基础教育课程的未来改革必须确立“三个重要”^[2]的课改新理念——“课堂比课程重要、教师比教材重要、学生比学科重要”,实现从“课程”到“课堂”、从“教材”到“教师”、从“学科”到“学生”的转移,确立“课堂(教学)中心”“教师中心”和“学生中心”的价值取向。

一、基础教育课程改革未来价值取向的确立依据

(一)课改实践的呼唤

课堂教学是学校教育的中心工作,课堂教学质量直接决定着学校的教育效果,决定着学生的身心发展水平,也直接决定着课改的成效。变革就是一个解决问题的过程。问题可以看作是我们的朋友,是通向更为深入的变革和达到更好结果的途径。只有深入到问题之中并加以具体分析,我们才能获得创造性的解决办法^[3]。新课改实施 15 年来,虽然取得了一些重要成果,但问题也仍然严重存在。

华东师范大学崔允漷教授指出:“新课程改革所倡导的先进理念得到了很大程度的认同,但先进理念与残酷的现实之间的‘两张皮’现象不是存在,而是十分严重……尽管在教师的日常话语中,课程标准已经代替了教学大纲,但课程标准似乎并没有给教学实践带来任何实质性的影响。”^[4]关于课程标准在课堂教学实践中如何实现的研究过于贫乏。“新课程到底倡导什么样的‘新’教学,教师应该根据什么来组织和开展教学,是根据上级或专家规定的‘好课’的标准上课,还是按照课程标准所倡导的理念与目标来开展教学;根据教材按部就班(即‘教教材’),还是基于课程标准自主处理教材(即‘用教材教’);是模仿别人的‘优质课’,还是基于课程标准创造自己的优质课,这些问题还依然存在。”^[5]另一位学者根据自己亲身参与指导新课改的实践指出,当前的基础教育课堂存在一些不容忽视的问题,具体表现在“四个满堂”和“四个虚假”。“四个满堂”即“满堂问”“满堂动”“满堂放(课件)”“满堂夸”;“四个虚假”即“虚假地自主”“虚假地合作”“虚假地探究”“虚假地渗透”^[6]。

一些长期行走在课改实践一线的学者概括了此次课改存在的问题:(1)课堂上把启发式教学简单化成问答式教学;(2)把自主变成自流,不尽教师的传道、授业、解惑的责任;(3)有活动没体验;(4)新瓶子装旧酒,穿新鞋走老路;(5)合作有形式而无实质;(6)探究的泛化;(7)贴标签式的情感、态度、价值观教育;(8)忙于做课件不研究教材^[7]。新课改实施 15 年以来,根据互联网以及教师、学生、家长私下的议论,可以知道这些形式主义的问题都普遍存在。21 世纪教育研究院、新教育研究院、北京市西部阳光农村发展基金会于 2011 年 10 月 14 日联合举办了“新课堂、新教育”高峰论坛,论坛主办方在会上发布了与中国教育网合作开展的关于“教师对新课改的评价”的网络调查结果。有近 4 000 名中小学教师填写了问卷,受调查教师覆盖了全国 29 个省、市、自治区的城乡各级学校。该调查显示,在新课程理念方面,74%的受调查中小学教师认同“合作、自主、探究”的新课改理念;在新课改实施方面,63%的受调查中小学教师认为新课改在自己所在的学校得到了积极开展,有 62%的教师基本认同“新课改在城市还可以,问题主要是在农村学校”;在教学方法改革方面,以启发式教学为主的中小学教师占比 52%,以小组讨论为主的占比 26%,以讲授式为主的仅为 22%;在新课改推进素质教育方面,31%的教师认为新课改在促进素质教育方面效果“不明显”,47%的教师认为新课改后学生的课业负担反而加重了,仅有 8.5%的教师认为新课改对学生负担有所减轻;在新课改成效方面,教师们对新课改的实际成效评价不高,对新课改的总体评价表示“很满意”的教师仅占 3.3%，“满意”的教师占比 21.3%，即仅有不到 1/4 的受调查中小学教师对新课改的实际成效表示满意;在教师培训方面,对培训成效表示“很满意”的教师仅为 7.8%，仍有 8.5%的教师未参加过任何培训^[8]。该调查启示:虽然大部分教师认同了课改新理念,但是实践效果非常不佳,课改依然任重道远。

新课程实施中存在的诸多问题有待课改实践及其理论研究,从而必须转变重“课程”轻“课堂”、重“教材”轻“教师”、重“学科”轻“学生”的“课程”“教材”和“学科”取向,确立重视“课堂”“教师”和“学生”的“课堂”“教师”和“学生”取向。不能停留在课程的静态化、理论化、文本化的浅层面上,必须重视并加强课程的动态化、实践化、行为化的深层次发展,重视学校的课堂教学活动及其师生的教学行为研究,重视对中小学师生课堂教学行为的改善与指导,教师培训也应该加强教学活动和教学行为的探讨,提高教师培训的针对性和实效性,从而提高中小学教育教学效果。

(二)历史的经验教训

新课改实践中出现了诸多问题,诸如:三维目标虚化——“双基目标弱化”、过程方法目标游离化、情感态度价值观目标标签化;课堂教学的形式主义——课堂有温度无深度、“启发”“对话”变“问答”、有活动没体验、合作有形式而无实质、探究的泛化且有形无实;“自主”变“自流”,等等。这些问题如果不加以研究并采取有效措施解决,必将导致课改重蹈美国 20 世纪上半叶“进步主义教育运动”以及我国 20 世纪二三十年代课改的覆辙,其后果不堪设想。

产生于 19 世纪末 20 世纪上半叶的美国“进步主义教育运动”,以卢梭、裴斯泰洛齐、福禄培尔、杜威等人的教育思想和理论为基础,反对落后的传统教育,强调儿童的兴趣和能力,强调个性发展,强调教育与社会生活的联系,重视从做中学。其理念不可谓不先进,声势不可谓不浩大,但最终还是因效果不佳而受到批判并逐渐衰落。原因之一就是进步的教育理论和实践本身存在许多矛盾。如过分强调儿童个人的自由,忽视社会和文化对个人发展的决定作用;过分否定学校教育工作中的一些基本规律,导致教学质量的严重下降;进步主义教育者在时间和能力上都对教师提出了过高的要求。要素主义教育家针对这些问题对其进行了的猛烈抨击。进入 50 年代中期以后,美国社会各界对教育问题的批评越来越多,批评的焦点集中于美国教育质量差,因此开启了重视读写算的基础知识、基本技能以及基础科目学习的新一轮基础教育课改。

我国 20 世纪二三十年代的课改也是如此。当时,一部分教育家们接受了当时美国所谓先进课程理论和思想,一方面为了消除传统教育的缺陷,另一方面为了配合新学制的实施,在中国掀起了声势浩大的基础教育课改实验运动,理念不可谓不先进,设计不可谓不科学,但也未达到课改实验的预期目的。其原因仍然是由于未能将实验成果推广到全国,这一方面是中西部地区、不发达地区和农村地区的中小学校(当然在当时的条件下也不可能),另一方面也是由于不够关注日常课堂教学活动,以及在教学活动中起主导作用的教师^[9]。

(三)学科的自觉意识

课程与教学论专家以及有识之士针对已经出现的各种问题,并基于学科发展的自觉意识,纷纷呼吁逐渐加强对“教学”的研究。

“课堂”取向、“教师”取向和“学生”取向可以追溯到 21 世纪初关于教学论应从“大课程论”中独立出来的讨论。杨启亮赞成“课程与教学”的提法,主张将教学论独立出来。他认为,课改必须百倍关注过程性的教学行为,释放教学的张力,否则我们就几乎无法使一线教师们深刻地弄清楚“大课程”“课程实施”“实践的课程”中的教学行为的意义,而导致其将教学的意义变异为新“制度课程”的传授与掌握,将教学仅仅视为将文本化课程付诸实践的工具性行为,依然百倍地关注教师如何讲授教材、学生如何掌握教材,从而根本上架空了主体性、创造性、健全人格的丰富性等指标。他强调说:“课改中的教学问题比之制定课程标准和编写教材,有着百倍的复杂和艰难,如果对此掉以轻心,人为地置主体行为的‘教学’于结构性、物质性‘课程’的依附地位,课改的实质目标可能会因此而失落。”^[10]

课程教学论学科发展的根本目的和任务在于解决现实课堂教学问题。徐继存指出:“课改的关

键是课程实施,而课程实施的最基本途径是教学。”^[11]“教学论学科发展的根本目的在于解决现实教学问题。教学论学科中的问题只有来自现实教学问题中的教学论时,才是有生命力有现实性的教学论问题。要推动教学论学科的发展,我们不能仅仅停留于对教学论学科中的问题的思考上,重要的是要研究和探讨现实教学问题中的教学论……教学论研究者也只有置身于现实的教学世界……捕捉现实的教学问题,研究现实教学问题中的教学论,才能真正理解教学论,才能有所谓真正的教学论的创造和发展。”^[12]

新课改的知识基础不足问题已逐渐显现。从政策形成、方案拟定到现场实施,很多构想都源于学术界。可以说,课程与教学论的研究人员对新课改起到了引领作用,这种引领是以专家的课程理论知识为基础的。但随着新课改的深入推进,课改实践人员(包括课程管理人员与课程实施人员)课程知识先天不足的问题逐渐显露出来。因此,专业研究者必须投身于课改实践,研究课改实践中的实际问题,总结、概括、提炼、创造出反映课程运行规律、适合课改实践人员需要的新知识基础,以推进和指导课改。

课改实践的落脚点在哪里?在课堂,在活生生的、师生共处的、日常平凡的课堂。只有深入课堂、参与课堂、研究课堂,才能发现课堂、指导课堂、提升课堂。

“课堂教学”已经成为近几年全国课程与教学论会议的关注焦点。2011年年底在青岛召开的“课程与教学论研究的责任与使命”学术研究会中,与会者一致认为课堂应该成为理论与实践的中介环节,“走进课堂”是处理理论与实践关系最可取的解决方法,而从多种学科如社会学、伦理学等角度观照课堂教学并营造课堂精神空间将是课程与教学论研究者的责任与使命。从研究的角度,研究者也需转换以往的研究视角,需重新审视课堂空间的意蕴,重视课堂的生成以及学生对课堂教学的反馈效应。2012年7月在长春召开的全国教学论学会第十三次学术年会的总主题是“教学质量与教学改革”,分主题有“教学质量视域下的课堂教学研究”,可以说,这些主题抓住了问题的关键,把握住了今后一段时期基础教育课程实践与理论发展的走向。2012年10月在福建武夷山市召开的第八次全国课程学术会议收到的百余篇论文中有近50篇是讨论课堂教学和师生的教学行为的。2012年11月在广州召开的第十四届两岸三地课程理论研讨会的主题是“课程实施与教师专业发展”。这些会议关注的问题表明,课程理论工作者已逐渐转向课堂教学问题研究。

近几年,高校课程与教学论专业研究生也把“课堂教学”以及师生的教学活动作为研究生学位论文选题的主要问题之一。如,西北师范大学张建琼的博士论文题目是《课堂教学行为优化研究》,湖南师范大学王姣姣的博士论文题目是《实践与反思:课堂教学行为研究》,上海师大姚志敏的博士论文是《课改背景下的教师课程执行力研究》,等等。

综上所述,无论是新课改实践所出现的问题还是课程与教学论学科发展的自觉性,都要求我们坚持新世纪基础教育课改的“课堂”取向、“教师”取向和“学生”取向,重视课堂教学与师生的行为研究。

二、基础教育课改未来价值取向的内涵

第一,所谓“课堂中心”“教师中心”“学生中心”价值取向,是指我国基础教育课程未来改革的重心要从现在的理念化、制度化、文本化课程转移到动态化、实践化、行为化课程上来。

任何课程,无论理论有多先进、形态有多美好、结构有多完善、制度有多健全,如果不落实到课堂中,不被广大教师和学生所理解和掌握,不转变成教师和学生的观念和行为,就只会是专家的“把玩”的对象和制度的摆设。因此,课改,只有将理念化、制度化、文本化课程付诸实践,落实到课堂中,并且充分发挥作为课程主体的教师和学生课程实施过程中的积极主动作用,将课程理念、课

程政策、课程文本切实转变成广大师生的课堂教学行为,才能取得积极的成效。

这就要求课改必须变“课程取向”为“课堂取向”,变“教材取向”为“教师取向”,变“学科取向”为“学生取向”。因为课程关注教育的理论性、制度性、文本性、可预设性和易评价性,教学关注教育的实践性、行为性、艺术性和灵活性,难预设也难评价。课程教学论应当重点研究课程实施,即教学实践,从理论上对课改的实践加以指导、对其实践经验进行概括和提升、对实践中遇到的问题进行理论反思并探索解决办法。

第二,基础教育课改的“课堂”取向、“教师”取向、“学生”取向,并不是否定课程研究、教材研究、学科研究的价值,而是根据深化课改的要求,凸显“课堂”研究、“教师”研究和“学生”研究的重要性。

“从对立的两极出发,并以抽象的两极对立关系为基础而形成的旧唯物论和旧唯心论,被探索两极融合、过渡和转化的中介哲学——现代哲学——所取代了。这种取代,是迄今为止的最深刻的哲学革命。”^[13]“有什么样的理论思维,就会有什么样的改革实践。”^[14]我们要摒弃“非此即彼”、“非左即右”的二元对立的思维模式。我们所要坚持的“课堂”取向、“教师”取向、“学生”取向不是要将以往的“课程”取向、“专家”取向、“科目”取向完全推倒重来,大破大立,另起炉灶,矫枉过正,而是视两者为“共生共存”的关系,是在承认及尊重以往“课程中心”取向(狭义的课程)合理性的基础上,确立课改历史发展过程中不同阶段的不同重心。这种转变承认前后两种取向之间存在一种相向的张力,承认两者之间相互作用的可能性,并在一定时间、一定程度上慎重地主动激活这种张力。

第三,“课堂”取向、“教师”取向、“学生”取向,并不等于固守课程实施的“忠实”取向,不是简单地将课程理念单向贯彻落实的问题,而是秉承“相互调适”取向,将课程理念、课程文本与课程实践看作双向多维互动的过程。

课程实施的“忠实”取向在实践中是不可能存在的,因为课程实施的两个主体——教师和学生——都有着自己的价值判断、个性、情感等,而且现实的教育教学情境又是千差万别,理想的课程设计一旦被付诸实践,必然会被二次处理,灵活运用。相比之下,“相互调适”取向显得比较实际。“教学理论应用需要理论主体与实践主体的共同努力……寻找和形成相互协作的平台和机制。”^[15]“课程与教学论的学科价值取决于两点:承认科学的假说性和确认课程与教学现实的问题性。”^[16]“教育学既是一种可以言说的知识,一套自洽、不矛盾的命题,一套可以演绎成篇的逻辑,也很可能是教育学者种种认识迷雾叠加的结果。相对于复杂的教育实践,教育学知识永远是不足的,教育学者个体所拥有的教育学知识是极其有限的,甚至可以说是无知的。因此,教育学者要认识到自己只是‘建议者’,而不是‘决策者’。恪守这一界限,不仅有利于削减试图用理性的教育学知识改造和影响教育的致命的自负,克服唯理性主义的迷误,葆有对教育的一份敬畏和谦卑之心,也有助于教育学者自觉地养成一种民主的生活方式。”^[17]然而,实践中“人们过多地关注了实践者对理想的课程是否认同、是否误读,而忽视了这种认同或者误读如何对待教学的可能性。人们重视从理论指导实践的角度思考问题,但忽视了从实践检验理论的角度思考问题,因此,把复杂的相互作用关系弄成了简单的贯彻落实”^[18]。

杨启亮认为,教师对新课程理念的“认同”可能不是在教学可能性基础上的可行性认同,而可能是体制文化约束下的虚假认同,也可能是不负责任的认同。因此,不能根据教师对新课改理念普遍“认同”,就轻易断定教师的理念变了。另外,我们在实践的教学中读不到理想的课程,不能轻易地就判断为实践者误读,如果从实际出发进行判断,还有可能是正解。教师对新课程理念的“误读”体现了教学的可能性。因此,我们不能一味否认一线教师对新课程理念的自发纠偏,不要一味以“专家”的姿态居高临下地指责教师对新课程政策、文本、理念的误读,而是秉承课程实施的“相互调适”取向,尊重教师与学生、相信教师与学生、依靠教师与学生,和中小学教师与学生一起,站在实践检

验理论的角度,共同研究、调整课程文本甚至课程理念,然后进行再实践检验、再调整修订。

第四,“课堂”取向、“教师”取向、“学生”取向,意味着基础教育课改既尊重理想课程以及课改的国外经验,又尊重中国国情背景下的教学实践,坚持走本土化的道路。

离开了本国土壤,以引进国外的理论为基础的课改就成了无源之水、无本之木,无法生根、发芽、开花、结果。因此,只有扎根于自己脚下的这片土地,才能找到理想课程与教学实践的契合点,自由地行走在理论与现实之间。“中国的教学土壤不仅意味着中国当代社会的政治经济制度、生产力、学科发展等条件,而且意味着中国的课程与教学传统、中国的教师与学生素养。”^[18]“课程与教学论本土化,既指外来课程与教学论思想理论体系中国化,也指中国传统课程与教学论的现代适切性改造与转化。”^[19]继承中国课程与教学优秀传统也意味着本土化的道路并不一定就完全不走“老路”。

三、基础教育课改未来价值取向的具体要求

“课改的推行是一个从理念到实践的全面改革过程,但这一过程显然具有两极性,即理想的完善性与实践的现实性,也使得各国课改更具复杂性和艰巨性。(中、英、美、加)四国基础教育课改中遇到的具有共同性的问题是:都试图设计出平衡、生态、协调的课程结构,但要考虑到哪几对因素的平衡,如何平衡,平衡点如何选择等问题,又需要立足本国教育、课程理论与实践发展现状进行应对。可以说,课改的艺术性就在于将完善的课改蓝图与现实的课改问题对应起来。”^[20]为了确立“课堂比课程重要、教师比教材重要、学生比学科重要”^[2]的课改新理念,实现基础教育课改从“课程”到“课堂”“教材”到“教师”“学科”到“学生”的未来价值转向,必须做到以下几点:

(一)深入课堂,研究课堂,改进课堂,优化课堂,提高课堂效率和教学质量

我国基础教育课改的课堂(教学中心)取向要求我们:一是要走出课程理论研究的书斋,变关注课程为关注课堂,深化课改,不能仅仅停留在课程理念的宣传上、课程制度的健全上、课程结构的完善上和教科书的编写上,而要深入到课程实施活动的实践中,到中小学校去,到课堂中去,观察课堂、研究课堂、改进和优化课堂,关注课堂教学活动以及师生的课堂教学行为。二是要走出“唯洋”是瞻、照搬移植的西化思维局限,到中国的学校课堂中去,强调中国的基础教育课改要扎根中国的土壤,继承创新中国的传统,扎根中国文化,充满自信地做本土课改的理论研究与课堂教学的实践探索者,而不是照搬移植国外的课程理论与课改实践经验。

深入到中小学校去研究课堂,必须尊重中国传统课程教学理论与本土课程教学实践经验,借鉴国外的课程教学理论与实践经验。特别应总结一线教师长期实践探索获得的行之有效的、反映了课程教学活动规律的成功经验,尊重教育的实践逻辑,实现理论与实践的双向互动,进行“相互调适”的课程实施研究,而不是一味地用从国外移植过来的在国外都不怎么流行的所谓先进课程理论、模式去框定他们鲜活的实践。改革是一种实践,遵循的应是实践逻辑而非理性逻辑。在教育研究特别是课程研究领域,人们对实践逻辑还缺乏足够而深入的认识,大多停留在学术的理性思辨上。譬如,师生在对预设课程进行二次处理或预设课程在与教学实践相互调适时,究竟该如何把握“度”的问题,如何尽量使课程实施不偏离甚至背离课程理念和目标,调适的依据与标准又是什么,这方面的讨论还非常鲜见,需要在研究教育实践逻辑的基础上进一步深入探索。

研究课堂教学,应当着重研究课堂教学行为及其优化策略,既包括课堂外部环境的优化,如制度创新(课改的层层推进需要教学制度创新,如果课改囿于某种现成制度,就将会流于形式^[11]);也包括内部环境的优化,如教室布置、桌椅摆放方式等物质环境的优化;还包括课堂价值观、课堂规范、课堂意义符号、师生关系、课堂氛围、课堂情境等课堂文化环境的优化以及教学设计的优化,

等等。

(二)充分尊重、相信和依靠教师,重视教师课堂教学行为,促进教师专业成长

与课程教材相比,作为课程教学主体之一的教师,在课程实施过程中无论如何都是最重要的。未来课改的“教师取向”,就是要求课改必须从依靠“专家”向依靠教师转变。课改不仅是“专家”的,也是“师生”的。如果不动广大一线教师的积极性,如果没有广大一线教师的全身心投入和大力参与,如果不发挥广大一线教师在课程实施过程中的积极作用,课程理念再先进、课程制度再健全、课程结构再完善、教科书再科学都是徒劳。广大教师长期在教学第一线摸爬滚打、与学生朝夕相处,对教学实际情况非常熟悉,对学生学习的特点相当了解,积累了非常宝贵的教学实践经验。广大教师不应被视为课改的旁观者,更不应是被指责的对象,而应是课改能取得成功、达到预期目标的主力军和主要依靠力量。

课改的落脚点在课堂,课堂教学效果的优劣取决于教师如何教、学生如何学。毫无疑问,教师在教学活动中起着主导的作用。因此,教师的课堂教学行为决定着课改的成败及其课程效果的好坏。而教师课堂教学行为的良好与否与教师综合素养的高低分不开。不可否认,我国中小学教师尤其广大农村中小学教师总体素质与课改的要求存在相当大的距离,这就是国家下大力气举行各级教师培训的原因。但从效果来看,不尽如人意。原因在于,这些培训流于形式,未进入到课堂;从内容来说,主要是“通识培训”“学科培训”和“教材培训”,未落实到行为培训;从方式来说,主要是空降“专家”居高临下式的讲座,基于学校实际问题解决和教师教学行为改进的培训太少。也就是说,这些培训都是以转变教学观念、把握课程知识为目的。如果培训不针对学校教学的实际和教师的课堂教学行为,不研究教师的课堂行为进而力求改善和优化,那么培训就起不到指导教学、改进教学、提高教学质量的作用。

针对上述情形,“教师取向”就是要求关注教师在课改中的地位 and 权利,关注教师的素质和课堂教学行为。行为发展是教师专业发展的一个重要方面。推进教师专业发展应当加强对教师课堂教学行为的研究。有什么样的教师就有什么样的课程、什么样的教学,课改需要教师的专业发展,课改与教师发展是相辅相成的两个方面。我们需要加强对以下问题的研究:教师课堂教学行为包括哪些方面、现状如何、存在哪些问题、影响因素有哪些、如何改进与优化等等。有研究表明,教师课堂教学行为总体而言大致包括“五会”(会教、会管、会研、会做、会学)^[21]。具体而言,包括讲解、板书、演示、眼神、表情、倾听、动作等^①。正是这些行为的氤氲演化蒸腾,演绎出千姿百态、丰富多彩的课堂教学的绚丽景观;也正是这些行为的协调重组优化,才保证了课堂教学的实效和质量。

荀子曾说,学习要做到“入乎耳,著乎心,布乎四体,形乎动静”(《荀子·劝学》)。21世纪我国基础教育新课改以来,虽然教师们接受了很多新教育教学理念,但不仅没有将其内化为自己的教育教学理念,也没有转化为自己的教育教学行为(能力),更没有转变成外在的教育教学实践活动。课改需要千千万万一线教师去实践、去行动,才能最终达成目的。中小学教师应当逐渐摆脱由来已久的课改工具意识,形成课改的主体意识和自主能力。相关的教育主管部门要帮助教师开展“师本教研”,反思教学,改进教学,使教师释放出创造精神和活力,让课堂教学不仅成为教师发挥自我、发展自我、成就自我、体验成功与幸福的平台,还要成为整合教师专业生活和专业发展的有效途径和方式。笔者认为,应帮助教师转变课堂教学思维方式,多思考课堂教学改革成败的原因及价值、怎样设计课堂教学的原因及价值、还存在什么问题等更深层次的问题。总之,通过促进教师的专业成长,优化教师的课堂教学行为。

① 参见张传燧《课程与教学论》课堂教学讲义及课件。

(三) 尊重学生主体, 研究学生的学习, 提高学生的学习能力, 改善和优化学生的学习行为

新课改以来, 虽然“生为本”“学为主”的理念深入人心, 但由于受到长期的“教师中心”理念的影响和应试教育的制度及其理念的制约, 学生在课改中的主体地位并未得到应有的重视, 其主动作用也未充分发挥出来。在课改过程中, 就课程与教学的关系来说, 有重课程轻教学的嫌疑; 就教与学的关系来说, 则大多是重教轻学; 课程教学理论研究大多数偏重于课程和教师的“教”, 而对学生“学”的关注及其研究相对薄弱。这样一来, 本来是课程教学主体之一的学生在课改中的地位就被严重弱化, 其在教学特别是学习中的主动作用被严重漠视, 中小学课堂教学严重存在“江山未改, 面貌依旧”的现象, 致使课改的效果大打折扣, 课改的目标远未达成。

未来课改的“学生取向”, 要求重视学生及其学习。中国传统课程教学论的特色就在于“以学论教”。所谓“以学论教”, 就是坚持两个出发点, 即从学生出发和从学生的学习出发。需要特别说明的是, 从学生出发不等于从学习出发。现在特别流行的“三个一切”^①口号的确是从学生的发展出发的, 但不是从学生的学习出发的。学生及其学习是教育的基础和归宿。课堂教学行为等活动不仅包括教师的教学行为、师生互动行为等活动, 还包括学生的学习行为。课程或科目设计得再好, 教师教得再好, 也只有通过学习转化为学生的成长才能取得实效, 否则一切都是空谈。因此, 我们需要加强对学生及其学习的研究, 重视发挥学生的主动作用, 培养和提高其学习能力, 改进和优化其学习行为。

加强对学生的研究, 具体要求是: 研究互联网时代我国各年龄阶段学生在面临中外文化时所呈现出来的心理生理特点、人生观、价值观、知识观; 研究网络信息化知识爆炸时代学生学习的价值和意义; 重视发挥学生在教学过程中的主体地位, 探索学生的学习为何发生, 怎样发生; 研究如何提高学生的学习能力和学习效率; 改进和优化学生的学习行为; 研究开发支持学生个性化自主学习的信息系统; 将学生作为一个整体的人来对待, 全面关注其认知、能力、情感、态度、价值观等方面的发生发展机制、相互作用机制; 关注学生是否和如何实现个人的经验世界与社会共有的精神文化世界的沟通和富有个性、创造性的转化; 关注学生是否和如何主动实现生命精神成长; 探索学生的生命与教化关系; 探索如何处理学生的主动性与教师的主导性之间的关系, 学生自主性与人类自主性的根本区别等。

四、结 语

未来基础教育课改需要从当前强调课程的理念化、制度化、文本化的“课程”取向、“教材”取向和“学科”取向, 转向强调课程的动态化、实践化、行为化的“课堂”取向、“教师”取向和“学生”取向, 即重视学校课堂教学活动及师生课堂教学行为, 也就是从“课程中心”取向(狭义的课程)向“教学中心”取向转变。这是我国基础教育课改向纵深推进的必然之路。

参考文献:

- [1] 张建琼. 课堂教学行为优化研究[D]. 兰州: 西北师范大学硕士学位论文, 2005: 3.
- [2] 张传燧. 课堂比课程更重要[J]. 湖南师范大学(教育科学学报), 2013(2): 2.
- [3] 富兰. 变革的力量——透视教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 35.
- [4] 崔允漷. 基于课程标准: 让教学“回家”[J]. 基础教育课程, 2011(12): 69.
- [5] 崔允漷. 课程实施的新取向: 基于课程标准的教学[J]. 教育研究, 2009(1): 74-79.
- [6] 程少堂. 第三只眼睛看课改——中小学课改四年的回顾与反思[N]. 深圳特区报, 2004-11-02(08).

^① “一切为了学生, 为了一切学生, 为了学生的一切。”“三个一切”口号看似从学生出发, 其实质上仍是从教师及其教的角度来思考问题, 有忽视学生在教育教学过程中的主体地位和主动作用之嫌。

[7] 邬向明. 课程改革:问题与对策[J]. 课程·教材·教法,2005,25(2):9.

[8] 程聚新.《2011 年教师评价新课改的网络调查报告》显示不足三成教师对新课改成效满意[EB/OL].(2011-10-14)[2015-06-03].
http://theory.people.com.cn/GB/15989086.html.

[9] 张传燧. 课程改革在路上:历史、现状与未来[J]. 课程·教材·教法,2015(8):3-9.

[10] 杨启亮. 课程改革中的教学问题思考[J]. 教育研究,2002(6):49-53.

[11] 徐继存. 教学制度创新与基础教育课程改革[J]. 教育研究,2004(7):78-79.

[12] 徐继存. 给予现实教学问题解决的教學論——關於教學論學科發展若干問題的辨析[J]. 當代教育與文化,2010,2(1):74-78.

[13] 孙正聿. 从两极到中介——现代哲学的革命[J]. 哲学研究,1988(8):3-10.

[14] 郝德永. 从两极到中介:课程改革的路径选择[J]. 教育研究,2010(10):33-37.

[15] 徐继存,罗儒国. 教学理论应用辨正[J]. 当代教育科学,2004(17):6-9.

[16] 徐继存. 关于课程与教学论功能的思考[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版),2004,49(5):110-114.

[17] 徐继存. 教育学知识的限度及其意义[J]. 教育学报,2011,7(1):26-31.

[18] 杨启亮. 论理想的课程与教学的可能性[J]. 教育研究,2009(12):47-52.

[19] 张传燧,石雷. 论课程与教学论的本土化[J]. 教育研究,2012(3):82-86,91.

[20] 陈晓端,龙宝新. 中、英、美、加四国基础教育课程改革比较[J]. 外国教育研究,2006(7):24-30.

[21] 张传燧. 基于“五会型教师”培养的教师教育课程设计[J]. 教师教育学报,2014(3):22-28.

The Future Value Orientation of Basic Education Curriculum Reform

ZHANG Chuansui¹, LI Xiaohua²

(1. School of Educational Science, Hunan Normal University, Hunan 410081, China;
2. Faculty of Teacher Education, Lishui University, Zhejiang 323000, China)

Abstract: The new curriculum reform has completed the transformation from the ideal curriculum to textual curriculum and practice curriculum. However, in practice, the concept is advanced, and the curriculum is completed, while teaching in the classroom still has not changed. The reason is that the new curriculum reform has been obviously focusing more on “curriculum” than “classroom”, more on “teaching materials” than “teachers”, and more on “discipline” than “students”. It has been proved that the ideal curriculum can only be achieved through classroom teaching practice especially through the teaching and learning practice between teachers and students. The basic education curriculum reform should establish the value of “centering on Classroom (Teaching)”, “Centering on Teacher” and “centering on student”, and realize the transformation from “Curriculum” to “classroom”, from “teaching material” to “teacher”, from “discipline” to “students”. This requires a concentration in class, a research of class, improvement of class, optimization of class classroom, better teaching efficiency and teaching quality. We need to fully respect, trust and rely on teachers, focus on teachers’ classroom teaching behavior, promote teachers’ professional development, respect students, study the learning of students, improve students’ learning ability, and optimize the learning behavior of students.

Key words: basic education; curriculum reform; value orientation; classroom center; teacher center; student center

责任编辑 李 航