21世纪印度基础教育 课程改革及其启示

和学新,杨丹滋

(天津师范大学 教育科学学院,天津 300387)

摘要:进入21世纪,为满足国内社会发展需要,应对知识经济全球化的挑战,顺应世界基础教育课程改革潮流,印度全面推进基础教育课程改革。印度基础教育课程改革倡导以学生为中心的教育理念,课程目标注重发展学生的能力、减轻学生负担,课程内容重视学生的主体建构,课程设置具有衔接性,课程评价注重“形成性”,课程管理强调统一性与灵活性相结合,不断完善教师教育课程体系。但印度基础教育课程改革实施过程中还存在一些实际问题,基础教育尚未完全普及,统一学制尚未取得完全成功,课程内容与生活实践脱节。印度基础教育课程改革启示我国,应树立全球化与本土化和谐统一的课程理念,探索与生活实践相联系的课程内容,在统一规划的基础上发挥地方课程管理的积极性,设立教师入职标准,制定教师教育课程标准,加大基础教育课程改革的投资力度。

关键词:印度基础教育;课程改革;课程设置;课程管理;课程评价

中图分类号:G531.351 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)05-0115-10

印度是仅次于中国的世界第二人口大国,20世纪80年代以前是世界上最贫穷的国家之一。但如今,印度已成为重要的发展中国家,2001年国内生产总值跻身世界十强,科技发展迅速,是世界上最大的软件出口国。通过大力发展教育与科技,印度实现了跨越式的发展。

进入21世纪,为应对经济、政治、文化等方面的挑战,印度积极开展基础教育课程改革,在1986年颁布的《国家教育政策》的基础上相继颁布了多项教育政策与课程改革方案。2000年,印度全国教育研究与培训委员会发布了《国家学校教育课程框架:一份讨论稿》(National Curriculum Framework for School Education: A Discussion),以指导、推进全国课程改革。2001年,印度启动“普及初等教育计划”(SSA),这是21世纪印度普及初等教育的重要指导性文件,它提出到2010年实现全国6~14岁儿童的教育普及目标^[1]。2005年,印度全国教育研究与培训委员会重新颁布了新的国家课程框架——《2005年国家课程框架》,对2000年颁布的《国家学校教育课程框架:一份讨论稿》进行批判性的继承。2006年,印度国家计划委员会颁布了《朝向更快、更全面的增长:第十一个五年计划的途径》(Towards Faster and More Inclusive Growth: An Approach to the 11th Five Year Plan),其中包括教育方面的相关内容^[2]。同年,印度还颁布了《2006年教师教育课程框架》,积极培训课程改革需要的教师。2007年12月,印度批准了《第十一个五年计划(2007—2012年)》,

收稿日期:2017-08-24

作者简介:和学新,教育学博士,天津师范大学教育科学学院教授,博士生导师。

杨丹滋,天津师范大学教育科学学院硕士研究生。

基金项目:天津市教育科学“十三五”规划重点课题“发展学生核心素养的中小学校本课程体系建设研究(BE1103)”,项目负责人:和学新。

将推进教育均衡发展,缩小区域、群体和性别之间的差异,提高教育质量作为重点^[3]。2009年,《儿童接受免费义务教育权利法案》(RTE Act)获得印度议会通过。2009年1月,印度内阁经济事务委员会正式批准了“普及中等教育计划”,并决定3月正式启动,进一步推动了基础教育的普及。21世纪以来,印度为普及基础教育、提高教育质量进行了上述一系列的改革。

我国关于国外基础教育课程改革的研究主要聚焦于欧美、日本、俄罗斯等发达国家^[4],对印度基础教育课程改革的关注不是很多,已有的关于印度教育的研究只是零星提及基础教育课程改革,并没有进行专题研究^{[5]39}。我们在中国知网上以“印度”和“课程改革”为主题对2000年以来(截至2017年8月18日)的文献进行搜索,结果相关论文不到25篇,其中关于基础教育课程改革的有13篇,直接研究21世纪以来印度课程改革的论文只有两篇,况且这两篇研究的也只是关于印度高中课程改革的内容^[6-7]。因此,系统而全面地探讨21世纪印度基础教育课程改革的经验是具有重要价值的。

一、21世纪印度基础教育课程改革的背景分析

(一)适应国内社会发展的需要

印度是一个多元化的国家,有着丰富多彩的历史文化,各种信仰、宗教、种族共存,形成了“统一中的多元和多元中的统一”这一特色。印度国内的种姓制度、农村地区贫困及男女地位差异等众多问题制约着印度基础教育的发展,导致基础教育不公平、教育质量不高。早在公元前10世纪至公元前6世纪中叶,印度婆罗门教按照其教义将人分为4个等级:婆罗门、刹帝利、吠舍和首陀罗,就此形成了一套严格的等级制度,即种姓制度。印度除了这4个等级的种姓外,还有“表列种姓”和“表列部落”这两个最贫穷、最受歧视的阶层。

印度社会等级森严,不同种姓的经济、社会、文化地位差别很大,受教育机会和教育水平也截然不同。“贫穷”“社会地位低”“教育水平低”几乎是表列种姓和表列部落的代名词。在印度,学校文化是婆罗门这类上等种姓和阶层的文化,是反对表列种姓和表列部落的文化^[8]。这就导致印度基础教育阶段的不公平现象屡见不鲜,且种姓等级越低的学生所享受的教育机会越少。印度农村人口众多,环境恶劣,农村教育经费紧张,学校基础设施匮乏,农村教育水平相比城市教育较低,发展缓慢。由于宗教传统、根深蒂固的封建意识、男尊女卑的传统观念的影响,印度女性的经济、社会地位相对低于男性,受教育的机会和教育水平也不如男性^[9]。印度女童的入学率一直低于男童的入学率,特别是乡村地区的女童很少能够接受中学教育。女童的辍学率也普遍高于男童,有研究表明,印度一般女童的辍学率为47.9%,表列部落的女童辍学率为71.3%,表列种姓女童的辍学率为54.1%^[10]。由此可见,印度国内由于客观条件的制约,基础教育阶段受教育机会和教育水平发展不均衡,教育质量有待于进一步提高。因此,推动基础教育课程改革、促进基础教育公平、提高基础教育质量,成为印度追求教育现代化的必然选择。

(二)应对知识经济全球化的挑战

进入21世纪,世界各国为应对知识经济全球化发展的各种挑战,积极寻求变革。为提升国际竞争力,文化软实力成为变革的突破口。发展文化软实力,需要加强知识经济建设,促进知识的广泛传播与发展。知识经济成为影响世界各国发展的重要因素之一。知识经济的发展离不开知识的继承与创新,而知识的继承与创新则依赖于教育。“教育被视为使人类朝着和平、自由和社会正义迈进的一张必不可少的王牌,要为学生终身发展打下良好基础,要使学生将其埋藏在灵魂深处的所有才能都发挥出来,以实现对现实变革、知识扩张与爆炸以及自身角色转变的快速感知。”^[11]为促进学生个体潜能的发挥,基础教育课程改革要求学校课程设置为下一阶段的学习打下基础,有助于学生掌握语言、信息和交流技能,形成相应的理解力,从而为他们进一步学习做准备^{[5]39}。

印度自独立以来就十分重视人才培养,强调以人力资源开发作为未来国际竞争中的有力武器,

大力发展教育,推进基础教育课程改革,培养人才,力图以教育和科技促进其综合国力的增长。20世纪80年代,印度明确提出其国家发展战略:营造有利的国际环境,以先进的科学技术促进发展,通过人力资源开发振兴经济,努力增强综合国力,力争使印度在21世纪成为世界瞩目的强国,在亚洲、印度洋地区乃至更大范围发挥重要作用^[12]。印度于2004年出版的《2020年愿景报告》提出:“教育的总目标在于创建知识型、学习型社会,培养学生获得自我成长的机会和过高品质生活的能力。”^[13]这些发展战略与报告表明,印度着力推进基础教育课程改革是应对21世纪人才培养和经济发展全球化挑战的重要举措。

(三)顺应世界基础教育课程改革的潮流

进入21世纪,世界各国为保持其在国际竞争中的有利地位,积极开展基础教育课程改革。在美国,2001年由布什总统签署了《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind Act),目的在于追求教育公平、提高教育质量;2015年由奥巴马总统签署了《每一个学生成功法案》(Every Student Succeeds Act),将教育的权力归还给各州和学区。英国自20世纪80年以来,顺应时代要求,每5年进行1次基础教育课程改革,对课程内容、课程结构进行变革,注重培养学生的社会适应能力^[14]。法国于2004年颁布了《为了全体学生成功》,又于2005年颁布了《学校未来的导向与纲要法》,全面推进基础教育课程改革,要求在义务教育普及的前提下实现教育机会的平等,让所有学生享有平等的受教育权利^[15]。俄罗斯在《联邦教育发展纲要》这一文件的指导下,开始了21世纪的基础教育课程改革。俄罗斯课程改革的理念强调以人为本、教育公平、机会平等,力图实现基础教育循序渐进、全面协调发展,课程设置强调学生负担合理、侧重专业学习,课程内容以人文关怀、务实应用为特点,课程评价的方式是统一考试,课程管理模式是三级管理、自主赋权^[16]。在国际层面上,联合国教科文组织1996年出版了《教育——财富蕴藏其中》一书,全面审视国际教育形势并提出长远发展战略的建议。2015年,联合国教科文组织出版了《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》,对新时代的教育进行反思。印度也不甘落后,全面开展基础教育课程改革,通过颁布国家课程框架、实施初等教育普及计划等举措,促进印度基础教育公平,提升基础教育质量。

二、21世纪印度基础教育课程改革的主要内容

(一)课程理念:以学生为中心

印度独立后开展了数次课程改革,在调整与修正中逐渐形成了以学生为中心的课程理念。这一理念贯穿整个课程体系,蕴含于课程目标、课程内容、课程设置、课程评价、课程管理等课程的各个方面。《国家教育政策》(1992年修订版)提出以儿童为中心的理念来推动儿童广泛入学以及学校教学质量的持续提高^[17],例如:提出在初级小学阶段采用一种以儿童为中心和以活动为基础的学习方式,关心儿童的需要;要求体罚从教育制度中消除,学校要调整作息表和假期,以促进儿童成长^[18]。《国家学校教育课程框架:一份讨论稿》(2000年)从18个方面提出了课程目标,如课程内容应把普通教育与生活技能联系起来,注重学生对知识的理解,减轻学生的负担,这些目标均体现了以学生为中心的课程理念。《2005年国家课程框架》进一步深化这一理念,促进学生角色的转变,帮助学生自主建构知识,参与学校管理并且强调课程内容的选择要考虑学生的身心发展规律,保护学生的好奇心和自信心。进入21世纪以来,印度颁布的各项教育政策都充分考虑学生的利益,保证学生的权利,强调以学生为中心的课程理念。

(二)课程目标:注重发展学生能力,减轻学生负担

进入21世纪,印度基础教育课程改革尤其注重发展学生能力,减轻学生负担。早在1993年,印度国家教育咨询委员会针对学生的学习压力进行了全国调查,形成了《学习无负担》(Learning Without Burden)这一报告,提出除非我们改变学生是知识的接受者这一观念,否则学习不会是一种愉悦的体验。这表明,在课程改革中要注重学生角色的转变,从知识的接受者转变为知识的建构

者,从而减轻学生的负担。《国家学校教育课程框架:一份讨论稿》(2000年)着重强调解决学生的课程负担这一问题,提出不仅要关注学生认知能力的发展,更要重视学生非认知能力的培养。《2005年国家课程框架》提出,要转变对学生记忆能力的考查,注重对学生运用知识解决问题能力的培养,精简课程内容,以减轻学生负担。在改革实践中,各个学科都对课程内容进行了更新和删减,减轻学生的负担。如印地语课程的内容大幅度减少,从原来的15章减少到8章,并且“一、三、六、九和十一年级取消印地语课本”^[19]。由此可见,印度在基础教育课程改革中重视发展学生的认知、情感、行为方面的能力,强调通过学生自主构建知识及精简课程内容,从而减轻学生课程负担。

(三)课程内容:重视学生的主体建构

印度的课程改革坚持以建构主义理论为指导思想。建构主义观点认为,学习是一个知识建构的过程。学习者通过将新知识与以往的材料以及活动提供的旧知识联系起来,进行知识建构。首先,课程内容的选择应加强与生活的联系。有些课程知识往往以技能的形式出现在学校、家庭和社区,因此要鼓励学生将课程知识与学生已有的经验相联系,而不是简单地记住和正确回答问题,鼓励学生积极参与涉及探究、探索、质疑、辩论、应用与反思、知识建构与思想创新等活动。如《2005年国家课程框架》提出,初小阶段语言课程的主要内容为母语和印地语,主要是由于学生在学前阶段已经成熟地掌握了母语,继续学习和使用母语能够使其将学校的课程知识与生活联系起来,进行知识的内化与建构。其次,课程内容选择的范围不仅仅局限于课本,而是积极探索、充分利用图书馆、实验室、家庭、社区等有利条件。学生的知识建构是一个动态的、连续的过程,这不仅发生在学校内,而且在家庭、社区也无时不在进行知识建构。如在学习科学、社会科学课程时,学生参观周围社区的自然环境和人文环境,积极探索周围的世界,将其作为学习的平台。学校还主动邀请家长进入学校,建立家长委员会,允许学校与社区共享各种设施、资源等,这些课程资源不仅能够扩大学生的视野,培养学生的创新思维,而且还能增强学生的社会实践能力。最后,课程内容的选择重视信息技术的发展。2001年,印度政府决定将信息技术教育引入教学大纲,在中小学各年级开始实施信息技术教育课程^{[5]48}。借助于科学技术的应用,学生能够获得更多的课程资源,实现课程资源的共享,这不仅能促进学生自身的知识建构,也有助于学生、教师之间的交流。

(四)课程设置:各个阶段相互衔接

在印度,基础教育阶段的课程包括语言、数学、科学、社会科学、艺术、健康与体育这六个部分。语言是构建知识的媒介,与学生的思想、身份紧密相连;数学课程能够培养学生的逻辑推理和抽象思维能力;科学被视为实现社会变革的工具,能够缩小经济、阶层、性别、种姓、宗教和地区的差距;社会科学知识与思维方式是构建公正、和谐社会所不可或缺的;在学生的正规教育阶段,如果要保持文化的独特性,就应注重学生的艺术需求,重视艺术教育;健康教育是儿童全面发展的关键因素,影响着儿童的身体、交往、情绪和精神发展。除了这六个方面,基础教育阶段的课程内容还包括工作教育、和平教育和价值观教育等,主要通过以上六个部分进行渗透教育。每一阶段的课程设置都兼具人文性和科学性,不仅重视理科课程的设置,而且将人文学科与艺术设为必修课,以培养学生的人文素养与审美观。在印度,随着学生年级的升高,课程内容的深度与广度不断拓展,各个阶段相互衔接,如表1所示。

(五)课程评价:重视形成性评价

科学合理的课程评价既有利于学生的学习,也有利于教师的教学。在以往的印度教育评价体系中,课程评价往往与考试、压力和焦虑密切联系。进入21世纪,印度试图打破以考查知识记忆为目的的课程评价传统理念,强调从基于学习内容的评价转向以解决问题和发展能力为基础的测试,努力使学习和教育对儿童而言是有意义的、快乐的。课程评价不是为了给学生排名或贴上标签,而是要重点关注学生的学习质量及能力发展与进步。《2005年国家课程框架》指出,课程评价的意义在于明确学生学习中需要纠正的地方,因而要加强纠正性的教学。但纠正性教学要限制在某些特

殊的方面,比如对于读写或计算方面存在问题的学生,教师可以采取一些特殊的训练进行纠正。评价内容不仅包括认知领域,还包括儿童发展的其他方面,比如健康、身体适应性、游戏中的能力和社会技能以及在艺术和工艺制作上的能力等。

表 1 印度中小学不同学段课程的主要内容与要求

	语言	数学	科学	社会科学	艺术	健康教育与体育
初小阶段	母语和印地语	通过游戏掌握数字、数字运算、形状、空间、模型、测量和数据处理	观察物理和生物环境,探索周围世界并与之和谐相处	通过语言、数学、科学等渗透自然与社会环境知识		健康教育、游戏、运动
高小阶段		代数符号及应用、空间和形状的系统研究、测量、数据处理	环境、健康与性教育,并通过科学活动与体验获得科学概念	历史、地理、政治、经济	音乐、舞蹈、影视艺术、戏剧	
初中阶段	实行“三种语言教育方案”: 母语、印地语、英语	几何、代数、数学建模、数据分析和解释	综合学科,通过系统的科学实验掌握科学方法与知识	历史、地理、社会、政治、经济	学生学习自己感兴趣的艺术表演及艺术理论,培养审美能力	健康教育、生理教育、瑜伽等
高中阶段		数学知识的应用	单独学科,强调实验、技术与问题解决	政治、地理、历史、经济、心理、商务(选修)		

由于学习者个性不同,教学过程中个体的表现也不同,期望所有的学生在学习的过程都表现出相同的学习能力和水平,以达到下一级教育目标是不合理的。采取考试这一终结性评价方式,虽然在组织与操作上比较方便,但忽视了以学生为中心的理念,因此,印度课程评价结合了形成性评价与终结性评价。持续的、动态的形成性评价主要是用于学生学习中的观察与定性评估,其中一种重要的方法就是教师的报告卡片与日记。如《2005 年国家课程框架》中摘录了一位教师在日记中对某个学生具体读书行为的评价。对于那些不能直接通过考试评价的特殊领域,可以通过考察学生的兴趣和参与程度以及能力和技能在多大程度上得到提升来加以评价。课程评价方法灵活,除了在考场内的纸笔测试,还有多种多样的评价方式,比如口试和小组工作评价,开卷考试和不限时考试也在小范围试点开展。这些革新将考试的焦点从记忆测试转向检查各种能力,如对解释、分析和解决问题能力的检查^[20]。

(六)课程管理:统一性与灵活性相结合

印度实行三级课程管理体制,中央一级,邦一级,县一级。印度课程管理上存在统一与多元之间的复杂矛盾。在国家层面,多元化占主导地位,缺少一个统一的、能够促进全国范围内教育质量提高的课程体系。同时,在各邦内部实行集权管理,各个区县缺乏对课程的决策权,地区、学校和教师在课程管理上处于弱势,缺少实际权力。进入 21 世纪,印度《国家学校教育课程框架:一份讨论稿》(2000 年)和《2005 年国家课程框架》都强调国家意识,重视建立全国统一的课程体系,同时也要保持各邦、县的地方特色。《2005 年国家课程框架》提出,由于多元子系统及多种类型学校对整个教育体系发展存在不利之处,印度迫切需要建立统一的学校体系,以促进不同地区教育质量比较关系的建立,这也是提出国家课程框架的重要目的之一。建立统一的课程体系,有助于提高不同阶层、不同地区学生的学习水平和学习质量,提升学校建设的整体水平。为实现课程体系的全国统一,同时为保持每一学校的特色,建立国家课程体系需要注重课程发展的灵活性、多样性和情境化^[17]。

印度的基础教育学制为“10+2”模式。初等教育的年限为 8 年,主要分为 2 个阶段:1~5 年级

为初级阶段,由初级小学实施教育;6~8 年级为高级阶段,在高级小学开展教育活动。中等教育的年限为 4 年,包括初中阶段(9~10 年级)和高中阶段(11~12 年级)。由于印度邦县地区经济社会发展水平不同,教育发展程度也不一,到目前为止并未真正实现统一的学制。

(七)师资建设:不断完善教师教育课程体系

自 1978 年始,印度几乎每隔 10 年就会提出并更新教师教育课程框架。1978 年,印度颁布了政策性文件《教师教育课程——一种框架》,强调重视教师专业发展,将教师专业发展、教师教育放在基础教育课程改革的重点位置。该文件提出,要培养具有敏锐社会意识和高度责任感的教师,必须扩大教师的视野,通过加强交流与合作,将教师专业发展置于真实的社会生活环境中,促进教师专业素养与专业水平的提高。1988 年颁布的《教师教育课程框架》提出应培养教师掌握一定的技能,对弱势群体学生进行教育,促进全民教育的实现。1998 年出台的《高质量教师教育课程框架》将教师教育课程划分为普通学校教师的课程框架和特殊学校教师的课程框架。印度全国教师教育委员会于 2009 年提出了《教师教育国家课程框架》,这一新的国家课程框架将教师教育课程分为三大领域:教育基础、课程与教学、学校实习。由于印度各邦自主管理教育事务,各地的中小学教师教育在课程年限、课程结构与课程内容上不完全相同。

1. 颁布教师入职资格标准

为提升教师的学历资质和教学水平,印度严格设定了教师的入职标准。印度对于教师资格的取得有严格要求:接受专业的教师教育培训,通过全国教师资格考试。印度全国教师教育委员会 2010 年颁布了《义务教育教师任职最低资格标准》,对教师的入职标准作了严格的规定。初级小学教师教育主要实行“12+2”模式,即要成为教师,必须在接受并完成高中教育后,再进行 2 年专业教师教育课程培训,获得初等教育专业学习文凭,并取得教师资格证。高级小学教师教育主要实行“12+4”模式或者在大学本科毕业后继续学习 1 年教育专业课程。“12+4”模式主要指要成为教师,必须在接受并完成高中教育后,再进行 4 年专业教师教育课程培训,获得初等教育专业学士学位,并取得教师资格证。初中教师入职前必须通过大学本科教育,获得文学或理学学士学位后,再接受 1 年的教师教育训练。要成为高中教师,须完成研究生教育,获得文学或理学硕士学位,再接受 1 年的教师专业培训,方可入职上岗^[21]。印度严格规定基础教育阶段教师的学历资质,并要求教师入职前必须通过教师专业培训。这种做法优化了教师队伍,提高了教师的整体素质,对提高基础教育阶段的教育质量有积极促进的作用。

2. 制定统一的教师教育培训课程

印度教师教育全国委员会对教师教育的培训目标、课程内容及每部分课程内容的比例关系等作了规定。印度教师教育培训的总体目标在于培育一支高素质的具有人文情怀的专业化教师队伍,促进教育质量的逐步提升。教师不仅要向学生传授知识、传递信息,还要促进学生身体、道德、兴趣等全面发展。1978 年,《教师教育课程——一种框架》提出教师教育课程内容包括三个部分:教育心理学类学科;学科内容及教学法、教学实习;社会活动。三个部分所占学时的百分比分别为 20%、60%、20%^{[22]33}。通过将理论学习与教学实践相结合,教师能够在未来的教育过程中更加得心应手,且有助于教师专业发展。教师教育课程十分重视教学实习这部分内容,规定教学实习的总时数不低于 12~20 周,每周不得少于 4 天。在实习开始之前,教师应先到学校实地观察,进行课堂研究,参与教学资源建设。在进入学校实习之后,教师要积极参加学校的各项活动,详细记录实习期间学生的问题与表现,反思自己的教学行为。另外,印度也非常重视教师教育课程内容的更新。从 1978 年颁布的《教师教育课程——一种框架》到 2009 年颁布的《教师教育国家课程框架》,教师教育课程内容随着时代的发展而不断变化,在继承优秀传统的基础上将新时代的理论融入其中,使得课程内容在保持其稳定性的同时具有灵活性。

印度基础教育阶段教师入职门槛严格,教师教育课程内容具有系统性,培育了一批高素质的教

师人才,促进了基础教育教学质量的提高。

三、21 世纪印度基础教育课程改革存在的问题

(一) 基础教育尚未完全普及

新世纪以来,印度十分关注基础教育的普及,通过一系列的政策努力实现全民教育,但效果却不尽如人意。印度人力资源开发部报告显示,印度 21 世纪以来初等教育入学率大幅增长,但中等教育入学率却无明显提高,且初等教育与中等教育辍学率持续升高。1997—1998 年,印度初等教育的毛入学率为 58.5%,2006—2007 年增长为 73.6%。虽然入学率有了较大幅度的增长,但辍学率仍居高不下。印度 1997—1998 年辍学率为 54.14%,2006—2007 年辍学率为 46%^[23]。印度基础教育普及还未完全实现。

(二) 统一学制尚未取得完全成功

印度基础教育阶段“10+2”的学制模式原则上已经确立,但由于印度各邦、县教育发展程度不同,实际的实施情况却不容乐观。到 2007 年,印度 34 个一级行政区十年制普通学校的实施情况大不相同,其中有 18 个区实行“5+3+2”模式,有 12 个区实行“4+3+3”模式,有 3 个区实行“5+2+3”模式,有 1 个区实行“4+4+2”模式。由此可知,印度基础教育并未真正实现统一学制。

(三) 课程内容与生活实践脱节

印度基础教育阶段中,课程内容与实际生活脱节的情况比比皆是,存在于各级各类学校,甚至是各科目教学中,如科学、社会、语言、艺术课等。由于印度课程权力分散于各邦,各邦可以自主选择课程内容。但由于各邦下属的各级各类学校缺少课程话语权,课程内容的选择往往忽视了学校、教师与学生的实际生活。教科书中的内容往往体现的是精英文化,与生活联系的部分更多是精英阶层的日常生活,如有的教科书中提到的现代化厨房,实际上印度大多数家庭并未见过,学生也根本没有接触过。印度语言多种多样,但学校语言教学却经常脱离实际,学生在学校学的官方语言是英语、印地语,但实际上学生常用语言并非这两种,因而导致学生在语言学习中负担较重。早在 1993 年,印度国家教育咨询委员会发布的《学习无负担》就指出,课本内容与儿童日常生活的距离太大,“使得知识转化成了负担”,这个问题同样是 2005 年课程改革关注的重点。印度不仅在课程内容和教学语言的使用上都进行了深入的改革,而且通过积极探索和尝试有效的教学与实践方式来解决这一问题。

四、21 世纪印度基础教育课程改革的经验与启示

(一) 树立全球化与本土化和谐统一的课程理念

“全球化”是全世界共同面临的不可阻挡的趋势,任何一个国家想漠视或者阻碍都是不现实的,然而在全球化的浪潮下如何保持本土特色也是各国都十分重视的。全球化与本土化问题是一个全球性的问题,这一问题对印度这个有着鲜明的民族特色并积极投身于现代化建设的国家来说尤为突出。在全球化的机遇与挑战面前,更要对本土文化进行保护和弘扬。所谓“民族的才是世界的”,民族的传统文化是一个国家的宝贵财富,也是一个国家得以立足于世界民族之林的根基。如果它们在全球化和市场化浪潮下一点点流失或消逝,那不仅是印度人民的损失也是全世界的损失。印度在积极推进教育现代化、国际化过程中,注重自身优秀传统文化的继承和发扬。为保持其民族特色,印度在基础教育阶段建立统一的国家课程框架,重视印度历史、宪法、文化遗产等方面的内容,将这些内容贯穿于各个科目,同时还将传统知识、技能和工艺等丰富的历史文化遗产纳入课程。我国应积极向印度学习,在推动课程向全球化迈进的同时,发展本土课程,推动我国基础教育课程改革的全球化与本土化进程。

(二)探索与生活实践相联系的课程内容

课程内容生活化是当今世界课程改革的一大趋势。《2005 年国家课程框架》指出,当前印度基础教育阶段课程内容脱离了实际生活,让学生的学习成为一种孤立的活动。因此,该课程框架强调,课程内容应情境化、真实化,将校内学习与校外生活联系起来,重视培养学生解决问题的能力。贯穿于《2005 年国家课程框架》的一个理念就是儿童只有在感觉自身有价值的环境中才能学习,因此课程内容的选取要尽量贴近儿童的生活,比如 2005 年课程改革非常强调母语教育的重要性,并积极落实。由于印度语言极其多样,很多学校的课程中没有给儿童的母语学习留下空间。儿童在学校使用的语言与家庭中使用的语言不一样,并且自己的母语和母语所承载的民族文化得不到学校课程的承认,这就使得他们对学校的学习内容产生疏离感,也容易使他们产生自卑情绪,不利于学习。因此 2005 年课程改革规定在初等教育阶段必须使用母语教学,对于少数部落语言的使用者也必须保证在儿童入学的前两年使用母语教学。我国推行新课改以来,虽然注重学生自主建构课程内容,但课程内容的选择还是缺乏同生活与社会的联系,如生命安全教育、健康教育、环境教育等内容只在主要课程中泛泛提及,并未单独设置,因而应引起重视。课程内容的选择范围也仍局限于学校,缺乏与校外社区、家长等的联系。因此,我国基础教育课程内容的选择应加强与外界社会、生活实践的联系,促进学生健康人格的培养。

(三)在统一的基础上发挥地方课程管理的积极性

由于受政治、经济等各种因素的影响,印度基础教育课程管理存在多元与统一的矛盾,中央和地方在权力的分配中难以相互配合,造成全国性的课程改革不能有效实施^[24]。进入 21 世纪,我国在基础教育课程改革中实行国家、地方、校本三级管理体制,改变课程权力过于集中的状况,给地方、学校留有伸缩余地,地方和学校获得了一定的课程决策权,很多学校积极开发校本课程。国家政策虽赋予了全国各地教育主管机构和学校部分课程自主权,但是各地对具体如何行使这部分自主权尚不明确,我国大部分地区仍缺乏课程管理的意识。因此,我国应主动吸取印度的经验与教训,在国家统一的标准下,将课程管理权下放到地方与学校,根据各个地方与学校的特色开发与管理课程。

(四)设立教师入职标准,制定教师教育课程标准

师资队伍是基础教育课程改革的重中之重。为提高教师素养,加强师资建设,印度在教师教育方面作出了很大的努力。印度自 1978 年颁布《教师教育课程:一种框架》以来,就十分重视教师教育培训,颁布了一系列政策文件,促进教师教育发展。2010 年 8 月,印度颁布的《义务教育教师任职最低资格标准》,规定了小学、初中、高中教师任职最低标准,这不仅提升了教师队伍的整体素质,也有利于学校教学质量的提高。2012 年 9 月我国印发了《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,相比印度而言稍微滞后。相比印度教师教育课程的科学设置、理论学习与实际操作合理分配,我国这方面的探索稍为逊色。2011 年 10 月我国发布了《教师教育课程标准(试行)》,提出了幼儿园、小学和中学教师教育课程设置标准,探索建构新时期的教师教育课程体系。在我国教师教育课程设置中,基础课、专业课和教育类课程的学时比例分别为 18%、75% 和 7%。我国的教师教育培训课程过于强调专业课的学习,而忽视了教育类课程的学习,有可能导致教师缺乏教学技能^[25]。稳步提升教师质量,构建优秀的师资队伍是深化基础教育课程改革的必由之路。因此,我国应该提升教师学历,加大教师职前培养与职后培训,创新教师教育方式,不断完善教师教育课程体系。

(五)加大基础教育课程改革投资力度

财政性教育经费占 GDP 的百分比,是国际公认的评价各国教育投入的主要指标,也是反映一个国家教育经费投入能力和重视程度的常用指标^[26]。进入 21 世纪,印度加大基础教育投资力度,基础教育经费是高等教育经费的 2 倍以上,公共教育经费占 GDP 比例较高,预算内教育经费占政

府公共开支的近 14%。印度总的预算内教育经费从 1990 年的 1 961.585 亿卢比增加到 2008 年的 18 649.858 亿卢比,其中,基础教育经费占总教育经费的一半以上^[27]。相比而言,我国财政性教育经费投入直到 2012 年才实现 1993 年颁布的《中国教育改革和发展纲要》提出的 4% 的指标,教育投入倾向于基础教育的比例相对于高等教育而言较低,重高等教育、轻基础教育的教育投入结构未得到根本改变。我国与印度相比,在基础教育方面投入力度不够。有研究表明,“中国财政性教育经费投入总量应至少达到 4.5% 以上,才基本上达到国际水平”^[28]。因此,要深入推进我国基础教育课程改革,就必须加大财政性教育投入总量,调整教育投入结构。

五、结 语

进入 21 世纪,印度为了应对经济全球化的挑战、满足本国社会发展的实际需要、顺应世界基础教育课程改革的潮流,颁布了国家课程框架,更新课程理念,注重发展学生能力、减轻学生负担,重视形成性评价和师资队伍建设,采取了一系列基础教育课程改革措施,取得了一定的成效,同时也存在着进一步发展的制约因素。虽然我国在文化传统、管理体制、面对的现实问题等方面与印度存在着差异,但基础教育课程改革还是有一些相通的内在规律。因此,我国基础教育课程改革应吸收和借鉴印度课程改革的有益经验和做法,综合考察各种制约因素,努力探索,不断深化,积极推动我国基础教育的良性发展。

参考文献:

- [1] Department of School Education and Literacy Government of India. Sarva Shiksha Abhiyan: A Programme for Universal Elementary Education Framework for Implementation[EB/OL].(2007-03-25)[2017-06-23]. <http://www.education.nic.in/ssa/ssa1.asp>.
- [2] Government of India Planning Commission. The 11th Five Year Plan, Volume II[R]. New Delhi: Academic Foundation, 2007.
- [3] 靳润成. 国际教育政策发展报告[M]. 天津:天津人民出版社,2010:306.
- [4] 范蔚,褚远辉. 比较课程论[M]. 北京:人民教育出版社,2012:13-244.
- [5] 赵忠建. 印度基础教育[M]. 广州:广东教育出版社,2007.
- [6] 陈思. 2000 年以来印度高中课程改革的特点及其启示[J]. 滇西科技师范学院学报,2016(3):90-95.
- [7] 杨茂庆,顾静. 新世纪以来印度高中课程改革的特点与目标实现[J]. 外国中小学教育,2010(1):34-37,57.
- [8] PINTO S J A. Dalits in Higher Education: Need for Establishing a Counter Culture[J]. Journal of Higher Education, 1998(3):398-404.
- [9] MEHROTRA S. Reforming elementary education in India: A menu of options[J]. International journal of education development, 2006(5):261-277.
- [10] Ministry of Human Resource Development, Government of India. Statistics of School Education 2010—2011[R]. New Delhi: Academic Foundation, 2012:66-68.
- [11] 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,1996:1.
- [12] 马加力. 当今印度教育概览[M]. 郑州:河南教育出版社,1994:23.
- [13] Planning Commission, Government of India. Vision 2020: The Report plus Background Papers[R]. New Delhi: Academic Foundation, 2004.
- [14] 王建梁,郭万婷. 融入全球追求卓越—澳大利亚国家课程的特点与启示[J]. 外国中小学教育,2014(3):55-59.
- [15] 和学新,李博. 21 世纪以来法国基础教育课程改革及其启示[J]. 教师教育学报,2016(5):89-100.
- [16] 和学新,高飞. 新世纪以来俄罗斯基础教育课程改革及其启示[J]. 当代教育与文化,2014(1):72-79.
- [17] National Curriculum Framework 2005[EB/OL]. [2017-06-23]. <http://www.ncert.nic.in/welcome.htm>.
- [18] 安双宏. 印度教育战略研究[M]. 杭州:浙江教育出版社,2013:229.
- [19] 刘媛媛. 当代印度基础教育课程改革研究[D]. 南京:南京师范大学,2008:17.
- [20] Position Paper National focus Group on examination reforms may 2006[EB/OL]. [2017-06-23]. <http://www.ncert.nic.in/welcome.htm>
- [21] First Schedule to the National Council for Teacher Education (Determination of Qualifications for Recruitment of Teachers in Schools) (Amendment) Regulations, 2003[EB/OL]. (2013-3-29)[2017-06-23]. [http://ncte-india.org/NCTEACT/chp15\(2\).htm](http://ncte-india.org/NCTEACT/chp15(2).htm).

- [22] 王婧. 印度教师教育课程计划研究[D]. 哈尔滨:哈尔滨师范大学,2011:33.
- [23] Ministry of Human Resource Development, Government of India, Annual Report 1994-1995, 1998-1999, 2008-2009 [EB/OL]. [2017-06-23]. <http://www.education.nic.in/AR/annualreports.asp>.
- [24] 安双宏. 印度地方教育管理探析[J]. 黑河学院学报,2010(1):81-84.
- [25] 万莉,邱小健,陈青. 印度基础教育改革及其对我国的启示[J]. 赣南师范学院学报,2012(4):80-83.
- [26] 付谢好,和学新. 新世纪以来美国基础教育课程改革及其启示[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2014(3):53-60.
- [27] 沈有禄,譙欣怡. 印度基础教育财力资源配置差异分析[J]. 教育学术月刊,2012(1):47-49.
- [28] 姚继军,马琳琳. “后4%时代”财政性教育投入总量与结构分析[J]. 教育发展研究,2016(5):17-21.

The Indian Basic Education Curriculum Reform in the New Century and Its Enlightenment

HE Xuexin, YANG Danzi

(School of Educational Science, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China)

Abstract: Since the beginning of the 21st century, in order to meet the needs of the social development and to respond to the challenge of international knowledge economy's development, India complies with the trend of international reform and comprehensively promotes the basic education curriculum reform. India's basic education curriculum has been developing and changing continuously. The student-centered curriculum focuses on the development of the students' abilities, reduction of the students' burdens, the subjectivity construction of the students, the consistent course setting, formative assessment, curriculum management with unity and diversity of contradictions, and the complete educational curriculum system. However, there are still some problems in the basic education curriculum reform in India. The basic education has not yet been fully universal and the unified educational system has not been completely successful. The curriculum content has been separated from living practice. Considering the advantages and disadvantages of the curriculum reform in India, the basic education curriculum reform in China should set up the curriculum idea with harmonious and united globalization and localization, explore the content of curriculum related to living practice, give full play to the initiative of the local, united curriculum management, establish the teacher recruitment standard and the curriculum standards for teacher education, and invest more into the curriculum reform of basic education.

Key words: basic education in India; curriculum reform; curriculum arrangement; curriculum management; curriculum evaluation

责任编辑 秦 俭