

分层走班制教学研究的回顾与展望

冯 帮, 邓 红 玲

(湖北师范大学 教育科学学院, 湖北 黄石 435002)

摘 要:随着《基础教育课程改革纲要(试行)》《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》等纲领性文件的颁布,我国教育界掀起了一场新的教育改革实践浪潮。“分层走班制”就是在这场教育改革实践活动中应运而生的一种新型教学模式,并逐渐成为教育研究领域的新热点。目前,对分层走班制教学的研究在一定程度上形成了一些有价值的成果,其中包括分层走班制的兴起与发展背景及原因的剖析、分层走班制教学概念的界定、实施分层走班制教学的价值及意义、实施分层走班制面临的矛盾及破解对策等。但是,分层走班制教学研究也存在实践研究片面化、研究方法单一化、应对策略理论化和空洞化等问题。未来我国分层走班制教学研究应更多基于实践研究以及多样化的研究范式,在探索切实可行的对策和与时俱进的应对思路等方面寻求突破。

关键词: 分层走班制; 研究; 回顾; 展望

中图分类号: G642.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2018)04-0044-09

一、我国分层走班制教学的兴起及其概念界定

1869年,哈佛大学开始实行走班制教学,这是对分层走班制教学最早的探索。后来,伴随着“进步主义运动”的开展和“优质教育”理念的普及,以及《国防教育法》提出“让每一个孩子不落后于教育步伐”的主张,走班制教学模式开始在美国中学兴起,而且取得了显著的教育成果^[1]。至此,其他国家也纷纷效仿这一教学模式。各国在这一教学模式下,培养出了众多优秀的、独特的各类人才。自20世纪80年代起,走班制教学在中国的探索已经有三十多年的历史。华南师范大学附属中学的高中物理按课程分班教学模式是最初的探索。直至90年代,走班制逐步从单科走班教学向多学科走班教学的方向迈进。例如:1998年9月,福州八中将“选课制、走班制、学分制一体化”作为推进学校教育综合改革的重要内容^[2]。在接下来的一年里,“跨世纪素质教育工程”在《面向21世纪教育振兴行动计划》中被明确提出。2001年,教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,由此推动我国素质教育由理念向实践纵深发展。分层走班制——这一新的教学组织形式——在一定程度上迎合了素质教育发展的需要,促进了人才的培养与教学模式的创新,使走班制教学组织形式得到进一步发展。2003年颁布的《普通高中课程方案(实验)》明确提出:课程内容要遵循“选择性”原则,在保证每位学生达到同等文化基础的前提下,为学生提供各学科分类别、分层次设计的多样化课程。在政策的激励下,部分学校开展试点工作。例如:2004年,深圳中学对8类学科全面实施选修与必修课程,增设校本选修课程,打破班级与年级的界限让学生自由选课。这一教学模式由此成为走班制的雏形并逐渐发展起来。到2009年9月,走班制在青岛二中全面实施,将国家规定的8个学习领域、14门学科,构建成87个学习模块供学生自由选择。随着个别学校对走班制的探

收稿日期:2017-11-04

作者简介:冯帮,教育学博士,湖北师范大学教育科学学院副教授,硕士生导师。

邓红玲,湖北师范大学教育科学学院本科生。

索逐步取得成果,走班制教学模式开始进入更多的学校,试点改革范围进一步扩大。2010年,教育部颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确提出要推进分层教学、走班制、学分制、导师制等教学管理制度的改革^[3]。“走班制”的概念第一次在我国的教育纲要中被明确提出。紧接着,2014年12月16日颁布的《关于普通高中学业水平考试的实施意见》明确规定:从2017年起,将在全国开展高考改革,即实行语文、数学、外语3个科目的全国高考统考,从政治、历史、地理、物理、化学、生物6门科目中选修3门科目的成绩计入高考总分。这一文件的颁布让教育界的许多人士开始将分层走班制教学作为教育实践改革的新出路。我国的分层走班制教学从最初的单科分层走班制教学转向单科与多学科组块分层走班的试点探索与研究阶段。

传统的班级授课制已经无法满足现今时代对人才培养的要求,而分层走班制正是基于此而提出的。早在春秋战国时期孔子就提出的“因材施教”教学方法已然有了分层教学、个性化教学思想。现代教育学家陶行知也提出:“人要像树木一样,要使他们尽可能长上去,不能勉强都长得一样高,应当是:立脚点上求平等,于出头处谋自由。”学生在学习的过程中逐渐形成各自独特的学习能力和不同的学习水平,若强行实施同样的教育标准来培养和评价学生,难免会出现“吃不饱”与“吃不了”两种极端的教育现象发生,这也迫使学校运用新的教学组织形式来解决教学中出现的问题。处于素质教育发展的时代,学校不仅要培养德、智、体、美、劳全面发展的学生,还要注重学生内在潜能的激发与培养。前苏联学者苏霍姆林斯基早就提出:世界上没有才能的人是不存在的。问题在于教育者要去发现每位学生的禀赋、兴趣、爱好和特长,为他们的表现和发展提供充分的条件和正确的引导。传统的班级授课制在挖掘和培养学生潜能、个性和兴趣方面显得逊色,基于这一点,分层走班制教学以其独特的“教育环境”、与时俱进的教育理念击败了传统的教学组织形式。

分层走班制教学在适应时代教育理念上有独特的优势。第一,分层:以阶梯式的递进形式,依据某学科学生最近发展区的差异和学习水平,按近似水平对学生进行划分,由此组成依次递进的分层教学班,开展教学目标分层、教学方法分层、作业等级分层的教学,这就要求学生“量体裁衣”,依据自身实际情况自主选择就读班级。第二,走班:打破单一的行政班,将原有班级划分成教学班与行政班,配有固定的教师和教室,学生上课采用“流动制”,即学生上课时进入各自的教学班学习,下课后回到各自所处的行政班自习或开展班级活动。分层走班制教学在尊重差异的基础上注重培养学生的个性,在学生的最近发展区内激发学生的潜能,使不同阶段的学生在竞争中都能获得进步,使每位学生都能“跳一跳,摘个桃”,从而得到最好的发展。同时,分层走班制教学可以最大程度地发挥学生的主体性,引导学生在正确认识自我的基础上选择符合自身特点的教学层次,保证自己对知识的“消化”与“吸收”。

传统的班级授课制一统学校的教学模式被打破,分层走班制教学模式在基础教育课程改革的“春风”中一路“高歌猛进”,在教育模式的探索研究中“大展拳脚”。《基础教育课程改革纲要(试行)》提出新课程培养目标要体现时代精神,要培养具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养、环保意识以及适应终身学习要求的“四有”新人。倡导素质教育,要在课程结构、教学过程、教学管理、课程评价、教师管理与培训等方面进行改革。对分层走班制的研究正是在课程结构上“下功夫”。基础教育课程改革是在小学阶段实行综合课程,在初中阶段设置分科与综合课堂相结合的课程体系,在高中阶段以分科课程为主并试行学分制管理。分层走班制是在此基础上的细分,是更加关注学生的需求与能力的教学模式。在教学过程中充分尊重学生,关注学生的个体差异,满足不同学生的需求,最大限度地挖掘学生的潜能,并让每位学生得到充分的发展。这既是基础教育课程改革对教育培养提出的要求,也是分层走班制教学模式实施的目标。当今经济与政治的快速发展,传统的教育教学模式与高速发展的时代格格不入,“死读书,读死书”的应试人才培养模式已无法适应时代发展的需要。培养知识型人才、创新型人才是社会对教育提出的要求,是学校人才培养模式的“测量器”。对分层走班制教学模式的探究,如“摸着石头过河”一样,需要不断探索前进、深入研究。近五年来,我国坚持优先发展教育、更加注重教育公平与质量,这成为推动教育改革的一大

动力。另外,在经济全球化发展的时代,西方优秀教育模式传入中国,点燃了我国向西方学习的热情与教育改革的信心,并以“取其精华,去其糟粕”的态度将有效的教学方法本土化。

二、我国分层走班制教学研究的发展脉络及特点

(一)我国分层走班制教学研究的发展脉络

笔者以中国知网(CNKI)学术期刊网络出版总库为平台,运用高级检索,在检索条件栏中以“主题”为检索项,以“分层走班制”为检索词,检索到文献总量为71篇,其中删除重复的3篇文献,实际检索到的文献总量为68篇。其中,核心期刊11篇,约占文献总量的16%。

本研究以2010年为分界点,将分层走班制教学研究发展分为两个阶段:第一阶段为2001年至2010年,第二阶段为2011年至2017年12月。本研究主要依据文献数量和研究对象进行划分。一是文献数量。分层走班制从上世纪80年代起开始探索实施,至今已有三十多年的历史,但这一模式并没有引起学界的广泛关注,直至2001年,关于分层走班制教学的研究文献才首次出现在中国学术期刊网上。在随后的几年中,关于此类主题的研究数量一直徘徊在1篇左右,直到2011年,文献数量开始逐渐上升并趋于稳定的趋势,特别是从2015年开始,文献数量增长速度开始加快(如图1所示)。二是研究视角。将2010年作为分界点,我国的分层走班制教学研究经历了从零散的学科研究到整体的系统理论研究、从具体的实践研究到理论性知识的研究、从单科探索研究到多学科的整体研究的发展过程。

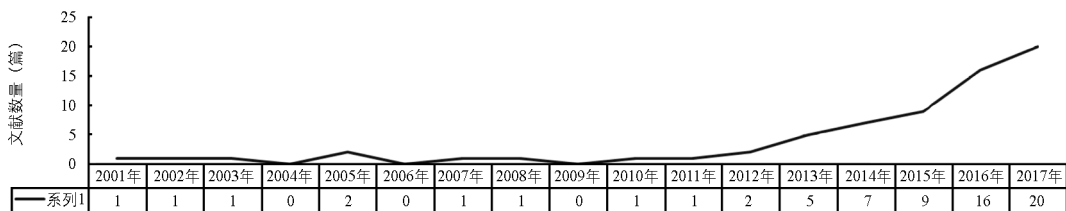


图1 我国分层走班制教学文献数量发展趋势

(二)我国分层走班制教学研究的特点

1. 分层走班制教学研究意识唤醒阶段

文献检索发现,2001年至2010年共有8篇文章发表。其中:6篇是一线教师对于数学分层走班制教学问题的分析,1篇是对物理分层走班制教学的反思,1篇是对分层走班制教学模式的解读与分析。此阶段主要以一线教师的教育行动研究为主,各教师立足于自身所处的教学实际为探究背景,以分层走班制教学实施出现的问题为依托,开始意识到分层走班制教学模式在我国实施需立足于实际教学情境并对此进行了相关研究。由此可以发现,这只是分层走班制教学研究意识唤醒的阶段,对于这方面的研究需要进一步探索。2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确提出:“注重因材施教。关注学生不同特点和个性差异,发展每一个学生的优势潜能。推进分层教学、走班制、学分制、导师制等教学管理制度改革”^[3]。这是我国第一次在纲要中明确提出“分层走班制”的概念。这一概念的提出,推动了分层走班制教学模式在我国教育教学中的广泛应用,同时也引起了专家学者对分层走班制教学的广泛关注与研究。

2. 分层走班制教学研究探索成长阶段

2010年以后,我国开展分层走班制教学的学校逐年增多,实施分层教学的科目也逐渐扩大,这拓展了学者们的研究范围,为研究提供了新思路。自此,我国学者开始立足于多学科的角度探索和分析这一模式,研究科目涉及英语、语文、物理、化学、计算机网络、体育、思想政治教育等多个学科领域,研究的范围拓展至初级教育、中等教育、高等教育、职业教育、特殊教育等,特别是中等教育这一阶段的研究文献占总文献数量的84%,是分层走班制教学研究的主要阵地。在这一阶段开始突破从学科角度研究的局限性,出现了少许的独特的研究视角。例如:秦聪、王阳的文章论述了分层

走班制教学理论的源流及意义,从政策学视角解读了分层走班制教学在我国实施的误区并提出反思意见^[2]。另外,冯帮运用多元智力理论阐释了分层走班制教学模式实施的必要性,从教师观、学生观、课程观等角度提出有效的实施策略^[4]。基于批判性思维角度来论述分层走班制教学的文章在这一阶段开始出现。蒋永红从因材施教内涵出发,论述分层走班制教学对因材施教的错误解读,一针见血地指出分层走班制教学使教师不太可能了解学生,更不能帮助教师全面掌握班内学生的个体情况,故提出分层走班制教学在因材施教方面可能会比传统的教学组织形式做得更差。这种具有批判性的文章在此阶段只出现了2篇,故这一研究还处于起步成长阶段,并未得到全面、深入的开展。因此,可以将此探索成长阶段归纳为以下几个特点:(1)研究领域从单一学科向多学科领域转变;(2)研究视角呈现多元化趋势,突破了以往仅从教育教学视角来研究分层走班制教学问题的局限,开始尝试从政策学、心理学、网络社区学习等角度分析分层走班制教学问题;(3)研究角度双向发展,不仅有对分层走班制教学实施意义的肯定研究,还有对分层走班制教学实施意义的否定研究。

三、我国分层走班制教学研究的主题

分层走班制教学是近年来我国教育研究领域的新方向,许多学者致力于为改进分层走班制教学提供理论依据,从理论阐述到实践研究、再到案例调查等一系列方面进行探索。具体而言,主要从以下几个研究主题入手:

(一)分层走班制教学的价值及意义

对分层走班制教学的探索研究离不开价值及意义的引领,因此我国众多学者就分层走班制教学的价值及意义展开深入的探讨与研究。我国学者从实践研究结果中发现,这一新的教学模式不仅增强了学生的自信心、推动了教学目标的完成,也促使学校更加重视教师教学能力和科研能力的培养。有学者从社会发展角度进行了研究,指出分层走班制教学是顺应时代发展潮流、响应国家教育政策的改革之举。有学者从心理学角度论述了分层走班制教学是对“最近发展区”理论的实际应用,有利于最大限度地激发学生内在潜力,增强学生学习的自信心和热情,体现了尊重学生个体智力与能力差异,满足不同学生对学习的需求,为学生创造了适合其自身能力发展的学习环境。还有学者从学习动机角度研究认为分层走班制教学是激发学生学习动机的有效途径:一是为学生的偏好提供发展平台;二是兼顾了学生个体差异;三是有利于学生学习效能感的增强^[5]。另有学者从教学实际角度出发认为分层走班制教学的实施直接解决了教学中学生“吃不饱”与“吃不了”的问题,避免了“一刀切”的教育弊端,提高了课堂教学效率。总之,在一些学者看来,一方面,分层走班制教学是以学生个人兴趣和自身能力为出发点,让学生有针对性地选择和安排自己的学习课程,发挥他们学习的主动性与积极性^[6],培养他们自我管理与自我约束能力;另一方面,分层走班制教学在扩大学生的交往范围的同时,又充分利用“社会促进”来增强学生的竞争与合作意识。尽管这些学者对于分层走班制教学的价值及意义的阐述有所差异,但总体而言都是以适应现代化教育发展角度为出发点,以学生为主体来论述分层走班制教学的优越性,同时对教师教学能力加以探讨,其实质是在论述分层走班制教学在我国改革的可行性和必要性,从而说明实施分层走班制教学是为了推动我国的教育发展与当代社会、经济、政治相适应。

(二)分层走班制教学实施过程中的新障碍

分层走班制教学是教学改革实践的产物,其自身的局限性以及人们对新事物的接受过程,使得这一教育改革在实施过程中出现了一系列的新障碍。新旧事物的交替,需要一个过程,但更需要新事物凭借自身的优越性和吸引力来获得后续的发展。学者们在探究中发现了一些问题并指出:分层走班制教学因分层和选班而出现了新的不平衡^[7]。在学科层面上,如何对话、数、外等学科和其他综合课程做到科学、有效、合理的分层呢?不同学生的课程学习模块存在差异,单从一门学科来看已经表现出多个层次,即使忽略各部分知识难易程度等问题,仅在一门学科内部,多种分层使知识的学习与升学压力之间产生很大的矛盾,如何破解呢?^[7]在教师层面上,学生自主选择班级与教

师,这对教师提出了更高的要求,教师不仅要教得好,还要能“取悦”学生。这就出现了因性格原因欠缺人格魅力或教学水平有待提高的教师面临无学生可教的尴尬局面,而性格开朗受学生喜欢、教学优秀的教师面临学生爆满而力不从心的局面。分层走班制教学在一定程度上改变了教师教学的主动地位,由学生选教师,迫使教师要不断提升自身教学能力与素养。分层走班制教学不仅对教师综合素质提出了更高的要求,而且对教室的数量也提出了要求。学校要实行这一模式需要划分行政班与教学班,这无疑需要增加教室的数量,需要学校给每个年级配备相应的教学班教室,这对于大部分学校来说,是难以解决的。同时出现的还有“选课的自由”与“自由被浪费”之间的矛盾。走班制赋予了学生充分的选课自由权,有些学生没有正确发挥这种自由权的优势,而是盲目跟风进行选课^[7]。这在一定程度上偏离了分层走班制教学的初衷,给合理的分层带来了难度。研究者王开香也发现,分层走班制教学表面上看似合理却潜藏着不稳定因素^[8]。例如:学生和家长产生“分层”等于“分级”的心理困扰,导致家长和学生从内心抵触和排斥这种新的教学模式。一方面,有些家长排斥和抵触分层走班制教学,不断给孩子施加压力,促使他们能进入更高层次的班级学习;另一方面,有些学生因学校分层产生了自卑的心理,在双重影响之下,失去了原本的学习乐趣和动力,甚至产生心理问题。

在实施过程中“如何让家长和学生正确对待和选择分层”,以及“如何解决学生的心理问题”,成为学校教学改革必须正视的新问题。教学过程除了教与学之外,还需要作出客观准确的教育评价。那么分层走班制教学在实施过程中又陷入了新困境:评价机制不完善,无法给出合理有效的评价^[9]。无论是对教师还是对学生而言,这都会在无形中摧毁其自信心和成就感,抹杀教师和学生前进的动力。此外,还有学者提出,分层走班制教学确实给教学带来了可喜的变化,但是“两极分化”的局面激化了高、低层次班级学生之间的矛盾,学校出现攀比、自大、自卑的不良风气,导致“学习成绩”出现严重断层的现象,这在一定程度上破坏了师生、生生之间融洽的关系,学生对原有班级的归属感与荣誉感被打破。这一系列的问题都将加大班集体建设与管理的难度。另外,分层走班制教学将学校关注的重点转移到“教学”方面,而对于“教育”的重视程度会有所下滑,可能出现“只教书不育人”的极端情况。

在分层走班制教学问题的探究中,教学管理出现的新问题被大部分学者所承认。学者们主要从以下几个方面探讨:(1)分层走班制教学模式使得没有一个学生拥有相同的课程表,学生“来去匆匆”,由于大量的学生同时“走起来”,稍有不慎就会像“大课间”一样,场面混乱,甚至出现严重的踩踏事件;(2)学生到不同的教室需要携带不同的教材,学生必须在上课之前准备好所需物品,有时会出现少带东西和下课后物品遗忘在教室中的现象;(3)由于教室数量的限制,行政班和教学班的教室会重合使用,“走起来”的模式让每位学生的个人物品都受到了威胁,学校不能完全保证教室内学生的私人物品不受损坏,加之每个教室的人员流动量大,教室公共设施的维护由于对应不到班级也对应不到个人,进一步加大了管理难度;(4)教师对学生的印象不深刻,收发作业范围大,班主任与科任教师职责出现“交叉空白”地带,教师与学生间的“匆匆一瞥”会给那些自我约束力差、调皮捣蛋的学生提供可乘之机,出现迟到、早退、逃课甚至找人代课等现象。

分层走班制教学在实施过程中遇到的这些“拦路虎”是每项改革都会面临的问题,改革就是在发现问题、解决问题的过程中取得突破的。

(三)分层走班制教学问题的应对之策

作为“舶来品”,在借鉴和应用的过程中应该意识到有“水土不服”的问题,要在引进和借鉴过程中,结合我国的实际情况将其本土化。但这需要时间来吸收消化,不能操之过急而脱离现实。只有在实践中摸索前进,遵循“实践是检验真理的唯一标准”的原则,才能顺利解决改革在实施中的问题。学者们也正是在教育实践研究中找出了分层走班制教学“水土不服”的病因,进而从根本上去解决这一问题。

首先,应加强对分层教学体系理念的宣传。要打破家长和学生“分层”等于“分级”的错误观念,打破教师心中以班级的高低层次论教学水平的极端心理,认识到分层教学并非针对个别教师而采

取的层级分化,而是实行“车轮战”,即每位教师都有机会教到知识基础牢固的班级^[9]。让家长、学生和教师正确认识这一新的教学模式的意义并充分利用这一模式从中受益。让学生依据自身情况与特点自由选择适合的班级,让教师与家长以正确的心态指导和帮助学生选课。有些学者还提出,学校要配备心理辅导教师防患于未然,注重与学生之间的交流,关爱学生心灵健康^[10]。其次,要制定和完善科学的评价体系。对评价体系的具体细节,不同学者发表了各自的见解。有学者认为,从学生层面出发,建立学生日常学习与生活管理评价机制,实现“两化”模式,即班主任学科教师化、学科教师班主任化。提倡班主任与学科教师之间加强联系与沟通,全面了解学生。为此,有学者提出了“三位一体”的学生管理模式,即班主任、学科教师、成长指导教师共同管理学生。大部分学者对加强过程性评价达成了共识,认为要建立学生成长档案记录袋。在对教师和班级的评价上,学者们几乎提出了同样的对策:依据教学班的学习成绩、学生对教师的评价、选择任课教师的人数、教学业绩的增量等指标综合评价教师。在班级评价上,采用“行政班+教学班”的双重评价模式,学生日常管理表现作为行政班级的评价依据,教学班采用美国实行的“学分制”以及与教学相关的评价标准进行评价,同时要考虑到两套标准的耦合性^[9]。在对管理问题的应对之策上,显得突出和有新意的是让优秀教师“走起来”的主张。有学者提出当地政府应该发挥经济职能,给优秀教师“走起来”创造条件,可以配备专用车辆,为解决分层走班制教学中优秀师资短缺的问题提供了新思路。这一方案有利于提高教育资源利用率,实现兄弟学校间的教育资源共享。在教室资源紧缺问题上,有学者提出政府要加大教育投入,加强校园设施建设。但大部分学者认为应充分利用已有资源,在教室设立壁柜或者书柜,由学校统一管理,给行政班同学储存物品之用,结合学校经济状况适当配备储物柜安全锁。在班级建设上,学者们一致认为应当充分发挥班干部职能作用,以行政班级为单位在教学班级设立学科课代表,负责学生作业的收发、上传下达教学任务等工作,尽可能多地让学生参与班级管理,增加他们的班级归属感与自我成就感。

四、我国分层走班制教学研究的局限与展望

(一) 分层走班制教学研究的局限

纵观我国近几年的教育研究主题,分层走班制教学已然成为教育研究领域的新热点。对这一主题的研究,大多数学者都停留在对其概念的阐释、兴起的背景及原因、实施过程中出现的问题与应对策略等方面,这确实为我国分层走班制教学改革提供了理论依据和指导。但就其研究本身而言,并没有达到解决实际问题的明显效果,也没有在研究领域呈现“百花齐放”的局面。学者们仅限于对教育研究领域的部分角色进行探索,因此研究对象局限于学校和教学问题上,研究方法也以描述性研究为主的单一化表达方式,并且很多研究还缺乏大数据的有力支撑。对此,笔者就研究的局限性作出了以下论述:

1. 解决策略过于理论化,加大了实施难度

分层走班制教学的特点就在于“分层”和“走班”。那么,如何“分层”和“走班”就成为必须探究和解决的问题。这需要将分层走班制研究成果转化为可操作的教育实践指南或者可供教育实践者应用的方法。基于富有想象力和创新思维提出的分层走班制,从表面上看,能够应对当前这一改革模式中出现的問題,但真正实施起来却值得深思。例如:“双向对流”模式能体现尊重教师的“教”与学生的“学”的自主权、增强教育的民主性与公平性,但就其结果来说,如果教师与学生互选,师生匹配不成功时,又该如何分层?这个问题没有解决,会给教学分层带来新难题。对于“走班”方面,“动态走动”模式被提出。从理论上来说,动态的流动不仅能使下一层次的学生向更高层次流动、激发学生学习动力,而且能够扩大学生交友范围,促进学生的沟通交流。但是,也应该看到推行这一模式,虽然给学生带去了“好处”,可激烈的竞争同时也带给学生很大的心理压力并助长了功利主义倾向,这些是需要考量的问题。良性的竞争必然促进教学的实施,一旦这种良性的竞争被打破,学生之间因“进层”而展开的“厮杀”,将会在一定程度上削弱学生间的团结,催生新的教育管理

问题。对于“分层”方面,以什么标准来带动学生在高、低层次班级之间的流动,也是需要认真权衡的。另外,教学班各层次的考核标准不同,又将如何评价学业成就?这一问题,又增加了“动态走班”的难度,而且还要避免对学生造成“二次伤害”,留意学生的心理问题。但就“分层”与“走班”两个大的方面来说,过于理论化的策略并不能解决教学中的实际问题,理想和现实之间的差距不是很快就能缩小的。在应对实际问题时,“高大上”的理论如何与“接地气”的方法相结合,显得尤为重要。

在管理问题的应对策略上,部分理论化的措施又再一次增添了改革的难度。比如:在教师问题上,提出建立完善科学的教育评价体系,提高教师的教学能力,明确教师职责,让班主任学科教师化、学科教师班主任化等。从理论上来说,这确实是“对症下药”,但“下药”时并没有考虑到不同教师之间的差异,不能够根除产生问题的“病灶”,反而增加教师职业倦怠等新问题。就教师的精力与能力而言,不同的教师会因年龄、身体、态度等呈现出不同的状况,在解决教育管理问题上,应全面考虑教师的能力,不仅要从制度方面加以创新,而且要在促进教师身心健康方面加大关注力度,使教师能够教、愿意教。

目前,对于科学的“分层”与“走班”、教师评级体系、教育资源配置、教学管理过程等若干现实问题缺乏相对系统、全面的思考和研究,这也为实践研究提供了深入挖掘的机会。分层走班制的教育研究要为其教育实践服务,就需要那些能够理解分层走班制理论、扎根于一线的教育研究者或者教育实践者深入参与其中,并在充分考虑教育实践本身复杂性的基础上由他们来提出策略与建议,并形成实践操作系统。此外,分层走班制发端于国外,作为一种“舶来品”的教学模式,应当在适应我国具体国情的环境下寻求独特的“表达”,通过克服“水土不服”的情况,进一步融合、吸收,将借鉴与本土化有机结合。

2. 研究对象单一,缺乏全局性和整体性

目前,对于分层走班制教学的描述性研究尚处于浅层次的初级探索阶段,尽管近年来分层走班制教学研究成果呈逐年递增的趋势,但多数研究主要集中在分层走班制教育实践的现象方面,只有少量是有关分层走班制理论方面的研究,对于已有的研究内容缺乏进一步的探究。

在分层走班制教育实践对象方面,研究仅侧重于单个学校、单个学科或者是经济条件优越的城市学校,而对于农村地区分层走班制教学的研究论文仅有1篇。农村地区的学校无论是在硬件设施还是软件配套上都明显落后于城市学校。这在一定程度上阻碍了分层走班制教学模式的推广,同时也减少了学者们对于农村分层走班制的关注。但如果依据“因地施教”的教育原则,那么应该以城市为样本、以农村为主体,充分考虑农村的教育特点,探究适合农村学校的分层走班制教学模式。单从一所学校出发或者单从经济发达地区的城市学校出发进行探索研究,并不能全面而清楚地认识这一教育改革模式存在的问题。而描述性研究得出的一般结论相对适用于相似的学校,如果普遍推广只能削足适履,违背探索分层走班制教学在我国教育改革中的可行性的初衷,这在一定程度上削弱了研究的现实价值。那么,加强研究对象间的比较,从共性中寻找规律、从个性中寻找发展的途径,就显得尤为重要。另外,在研究主体与研究客体上两个突出特点:一是大多数研究者囿于特定的教育学术视角,遵循教育领域的学术研究方法,虽然有基于心理学、政策学等方面的研究,但研究较浅显,缺乏学术的多样化视角和对问题的深入梳理与挖掘,在研究内容及方法上尚有局限性,观点单一、片面;二是很多学者的研究范围基本限于教育研究领域内部,研究客体大多是教师与学生,很少对家长或社会进行深入而全面的探索与研究。基于以上两个特点,分层走班制教学研究在接下来要寻求新的突破口,不受前人的思想束缚,用多元视角挖掘新观念。

3. 研究“呼声”一致,缺乏“新声音”

学者们在对待分层走班制教学实施的合理性上出现了一边倒的倾向。学者们从各自独特的、与时俱进的观念出发,在理论上肯定这一教学模式遵循了“因材施教”的原则,体现了“最近发展区”“目标教学”等教育理论思想,进而阐明其教学的优点及推行的必要性和可行性,同时也强调分层走班制教学应立足我国国情,将“舶来品”中国化,对实施中出现的问题提出应对之策。所有的学者都

在无形之中默认了这一教育改革值得推行的主张。从理论上说,分层走班制教学符合我国素质化教育发展理念;从政策上看,分层走班制教学又迎合了现阶段高考教育改革的新目标。基于理论与实践,分层走班制教学的新模式打开了学者们研究教育教学的新领域。但就我国国情来看,分层走班制教学是否适合我国的教育改革还需要深入论证,对于实施过程中出现的诸多问题,学者们除了埋头苦干、积极研究应对之策以求推动我国教育教学的发展之外,还需驻足脚步,从我国的实际出发,冷静思考,多作调查和研究甚至提出质疑。目前,从相反的角度来论证和研究分层走班制教学的文献仅2篇,而正是这些“否定”之声不断促进了我国教育的改革与发展。不人云亦云,从相反的角度入手,从质疑的声音开始,集百家之言,充分分析分层走班制教学在我国实施的有效性。正如分层走班制的教学理念一样——“因材施教”——立足我国国情,探索教育改革的新出路。

(二)分层走班制教学研究的展望

1. 全面拓展实践研究范围,整合理论研究成果

结合我国目前的教育状况,分层走班制教学改革在我国推行的范围并不广泛,学者们对分层走班制教学研究的范围也局限于身边的城市学校。作为对教育实践活动的研究,应着眼于整体的发展状况。未来的研究应更加深入、全面而准确地总结分层走班制在我国教育改革中的实验成果,拓展实践研究范围。结合经济发展水平不同地区的学校、不同性质的学校、不同类型的学校以及不同的学科进行全面、充分的调研,加强研究对象内部与研究对象间的综合对比。充分利用科学技术手段,借助大数据的技术支持全面了解分层走班制教学实施的状况,整合实践活动研究成果。在促进理论研究不断深化的同时,更加注重分层走班制的本土化并与传统班级授课制相衔接,以保障改革的平稳过渡。要立足中国特殊的教育环境,将分层走班制教学的基本理念与中国独特的教育制度与传统文化观念相融合,形成独具中国特色的教育教学新模式。

2. 扩大研究对象,提倡多角度、多学科地拓展研究领域

一旦原有的教学模式被打破,那么将涉及多方面的人员利益。不仅是教师与学生,对于家长及社会来说,同样会产生相应的影响。在论及分层走班制教学时,应以全面的视角来看待这次改革。学者们在探索和研究时,可以以其中任何一个方面作为研究对象亦或是整体来看。如果所有的关注点都趋于同一个方向、同一个问题,那么反复咀嚼也会食之无味;如果所发现的问题仅囿于一个范围,那么难以走出圈内去发现新问题、提出新观点。将研究对象范围扩大的目的是在避免出现“当局者迷”的情况。在未来的探究过程中,应扩大研究对象,从政治、经济、文化、社会等角度出发,突破教育领域内的研究范围,以丰富研究对象。从不同的角度去发现分层走班制教学的不同“面貌”,纳“百家之言”,群策群力,形成改革的合力^[8]。

教育对社会具有一定的内隐性,在论及教育改革时,应该提倡多角度、多学科地拓展研究对象并深入系统内部去研究一些问题。例如:如何从大数据的角度看待分层走班制教学的实施情况,分层走班制教学在教师职业规划和能力培养上应该如何相适应,分层走班制教学下的校园文化建设与课程如何合理设置,如何从心理学角度论述学生与教师及家长对待分层走班制教学的心理状态及影响,等等。从多角度、多学科挖掘拓展研究内容,促进分层走班制教学快速融入我国教育实际,促进我国教育教学更好发展,从而推动我国教育事业的改革和发展。

3. 注重研究方法与范式的多样化,实现混合与共融的研究方法

近年来,美国教育研究范式已逐步从学科与理论研究转向教育实际问题的研究,由哲学思辨向以证据为基础的多学科融合转变,由追求学理与建构理论向以研究引领教育实践的重大变革转变^[11]。纵观我国学者对分层走班制教学的研究,虽然大部分学者基于案例与调查进行了描述性研究。相比之下,采取历史研究的方法追溯分层走班制的发展历程、运用实验法构建走班制的理想模型等方面的研究成果较少,仅占文献总量的2.9%。另外,利用相关研究方法进行横向、纵向的比较来深化分层走班制教学的研究文献仅占总量的2.9%。与国外主流研究相比,我国在研究方法与范式的多样化方面明显有待提高。分层走班制是基于实践的教育模式改革,其最终目的是培养社会

所需要的人才,让每位学生都得到最大限度的发展。因此,在后续的分层走班制教学研究中应该运用不同的研究方法与范式。可以通过量化研究将分层走班制现象转化为数量,通过数量关系获得精确的分析结果,以检验分层走班制教学模式的实践性。还可以通过质化研究在自然环境下深入教育现场真切感知当事人基于教育情境所作出的行为以及背后的意义^[12]。也可以运用思辨性的研究方法对分层走班制教学模式进行扩展性批判,从教育实践出发对教育理论进行评价与再构建,并且在具体的研究上寻求多元、混合与共融的方式。

对教育实践活动的改革必须从实践出发。要基于具体的研究主题与现实状况的不同而选择不同的研究方法,不断丰富和拓展研究方法与范式。另外,依据实际情况的需要采用混合、共融的研究方法,可以更清晰、更全面地展现分层走班制教学改革实践活动的全貌,突破其实施过程中遇到的阻碍,从而更好地改进和完善分层走班制教学,让分层走班制教学尽早地适应我国特殊的教育环境,促进我国教育的可持续发展,以适应培养个性化的创新人才的需要。

参考文献:

- [1] 张晓霞. 简述“走班制”在教育教学中的实践与探索[J]. 吉林省教育学院学报(下旬),2015(11):112-113.
- [2] 秦聪,王阳. 分层走班制教学的探索与困惑——对实践误区的政策学分析与反思[J]. 吉林省教育学院学报(中旬),2014,30(1):10-12.
- [3] 中华人民共和国民政部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].(2011-02-04)[2017-11-03]. <http://sgy.mca.gov.cn/article/zyjd/zyzx/201102/20110200133507.shtml>.
- [4] 冯帮,彭娇娇. 基于多元智能理论的高中分层走班制探究[J]. 教学月刊(中学版),2015(5):23-26.
- [5] 顾准. 从教育心理学角度谈“走班分层教学”[J]. 安徽电子信息职业技术学院学报,2016,15(5):43-46.
- [6] 陈玉云. 分层走班制——推进素质教育的新模式[J]. 辽宁教育研究,2003(10):62-64.
- [7] 冯文全,吕瑞香. 论分层走班制在课改中出现的问题及解决对策[J]. 中国教育学报,2017(3):61-66.
- [8] 王开香. 探析分层走班制的应然态、实然态和必然态[J]. 教育探索,2012(1):72-74.
- [9] 冯帮,骆明丹. 关于分层走班制教学管理问题的调查报告——以湖北省Y市为例[J]. 当代教育论坛,2017(2):48-55.
- [10] 徐剑锋. 走班制背景下班主任的角色转换[J]. 中小学德育,2016(3):44-46.
- [11] 范国睿,杜明峰,曹琚玮,等. 研究引领变革:美国教育研究新趋向——基于美国教育学者公共影响力排名的研究领域与领军人物分析[J]. 教育研究,2016,37(1):126-142.
- [12] 朱德全,李姍译. 教育研究方法[M]. 重庆:西南师范大学出版社,2011:16-18.

The Researches of Layered Mobile Teaching System: A Review and Prospect

FENG Bang, DENG Hongling

(School of Educational Science, Hubei Normal University, Huangshi 435002, China)

Abstract: With the promulgation of *The Basic Curriculum Reform Program, China's Long-term Educational Reform and Development Program*, a large number of educational practice reforms came into operating in the school. Layered mobile teaching system has gradually developed in the reform of educational practice, and has become a new upsurge in the field of Educational Research. In our hierarchical class, teaching research has formed some valuable achievements on certain degree, including analysis of stratification background and reasons for the rise and development of class system, stratified class system teaching concept, value and significance of implementing hierarchical teaching class system, the implementation process of the conflict and solution. However, there are limitations, such as one-sided practice research, simplification of research methods, theorization and hollowing out of coping strategies. In the future, the study on layered and mobile teaching system should be based on more practical research and diversified research paradigms. In order to seek a breakthrough and exploration, practical research countermeasures and the basic solutions of keeping pace with the times should be paid much more importance.

Key words: layered and mobile teaching system; study; review; future outlook