

课程实施与教师课程观的转向※

——以研究性学习指导教师为例

胡红杏

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 研究性学习是指学生在教师的指导下,从自然、社会 and 生活中选择和确定专题进行研究,并在研究过程中主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动。由于课程的实施过程不是一个简单地遵循课程方案去做的过程,而是一个再创造的过程,为此,研究性学习课程的有效实施需指导教师树立符合素质教育的课程观念。这些观念包括科学精神与人文精神融合的课程价值观、表现型目标和生成性目标并重的课程目标观、开放的学习者经验和优化的课程资源结合的课程内容观、对课程方案的合理调适和有效创生教育经验相结合的课程实施观以及过程取向和主体取向并举的课程评价观。当代教育的发展和基础教育课程改革的趋势,必将达成教师课程观的转向,进而促使研究性学习课程的有效实施。

[关键词] 研究性学习课程;课程观;课程实施;学习方式

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1008-8539-(2013)06-0048-05

研究性学习是指“学生在教师的指导下,从自然、社会 and 生活中选择和确定专题进行研究,并在研究过程中主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动”。^①甘肃省普通高中从2010年全面进入新课改,研究性学习作为综合实践活动课程的一个重要领域,提供了多渠道获取知识并在实践中综合应用知识的机会,有利于改变学生以单纯地接受教师传授知识为主的学习方式,培养创新精神和实践能力。由于课程的实施过程不是一个简单地遵循课程方案去做的过程,而是一个再创造的过程,为此,研究性学习课程的有效实施需指导教师树立符合素质教育的课程观念。本文从课程价值、课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价等五个方面,分析研究性学习课程实施中指导教师需要树立的新型课程观。

一、课程价值观:

科学精神和人文精神的融合

(一)课程价值取向的不同类型

在教育发展的不同历史时期,由于人们的哲学思想、价值观和方法论等方面存在认识上的差异,导致对课程价值的不同看法,形成了不同类型的课程

价值取向。总体来说,课程价值取向可以归结为三种基本的类型,分别是:知识本位的价值取向、社会本位的价值取向、人文本位的价值取向。

知识本位的价值取向强调通过系统知识的学习,发展认知能力,其课程设计以学科为中心,“学科中心的理念认定人的本质在于心智能力,即思考、理解、推理、记忆、怀疑等,运用这些心智能力、人类便可以追求事物的意义,获得其中的真理。”^②P106 知识本位的课程对认知能力发展的重视,一方面有助于“使学习者获得具有力量的、精确的和普遍的思想”,^③P67 培养学习者理性地思考问题、分析问题进而解决问题的能力,但同时容易忽视学习者心理和个性的发展,也不利于培养学生适应社会和改造社会的能力。社会本位的课程关注课程与社会发展之间的关系,重视培养学习者适应社会及改造社会的意识与能力。由于社会取向的课程过于强调课程的社会服务功能,因而容易导致把学生作为工具来训练,在一定程度上背离了教育的根本目的。人文本位的课程把人文精神作为课程价值取向的最终追求,人文精神的丰富内涵一方面包含整个人类文化所蕴含的最根本的精神,也包括科学文化中蕴含的科学精神。现代

※基金项目:本文系2013年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“西部农村普通高中研究性学习课程实施难点与改进研究”(项目编号13YJA880027)和“西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目资助”(项目编号SKQNGG12010)的阶段性成果。

课程的价值取向逐渐趋于融科学精神与人文精神为一体,尊重学生的生命体验和个性的生成,将知识与技能、过程与方法、情感态度价值观的三维目标与课程的价值取向有机地统一起来,以有效地促进学习者的成长与发展,最终实现自我价值。

(二)研究性学习课程的价值取向

研究性学习课程以其特有的学习方式突出了学生的主体地位。与学科课程主要基于学科的逻辑体系设计,以掌握必要的体现于学科中的间接经验为直接目的不同,研究性学习课程主要以获取关于探究学习的直接经验,发展创新精神和解决问题的能力为直接目的,以个性健全和发展为根本,特别注重社会实践活动。因此,研究性学习课程的价值取向和一般课程的价值取向基本一致,但同时结合了研究性学习课程的特殊性而有特殊的价值取向。

第一,科学精神的养成价值。研究性学习课程没有规定的内容,对问题的思考没有统一的思路,解决问题没有预设的方法,课程题材的选择、研究方案的制定均没有固定的模式,需要学生在探究过程中以问题组织学习过程,围绕问题收集资料,针对问题展开探究。这样,要发现、解决问题,就必须养成科学研究的态度,了解科学研究的基本过程和方法,合理运用科学研究的相关理论和基本规则,形成良好的科学研究习惯和道德品质。这些科学精神的养成体现了研究性学习课程的价值追求。

第二,人文精神的养成价值。学生对未知领域的探索需要树立合作意识和团队精神,知识的建构、问题的解决需要不断的自我反省和总结,渗透着对自身生命和人类命运的察思和关怀。研究性学习课程对人文精神的追求,有助于培养学生的价值判断能力、合作意识以及兼容并包的开放态度,形成健全的个性品质。

第三,教师和学生的发展价值。研究性学习课程所追求的价值取向,要求指导教师树立以学生发展为本的教育价值观。人的发展应当是主动的,全域的发展,如爱因斯坦所说,“用专业知识教育人是不够的,通过专业学习,学生可以成为一种有用的机器。但不能成为一个和谐发展的人。要使学生对价值(社会、伦理、准则)有所理解并产生热烈的情感,那是最基本的。”研究性学习课程把学生心智发展与知识技能的掌握结合起来,重视学生的体验和感受,着眼于开发学生的潜力,其有效实施建立在学校和学生差异性的基础上,充分考虑学校的具体情况,

给学生更大的发挥空间,为每个学生发展自己的特长与个性创造条件,以促进学生的全面发展和教师的专业成长。

二、课程目标观:

表现型目标和生成性目标并重

(一)课程目标取向的不同类型

课程目标是课程价值观在课程与教学领域的具体体现,纵观课程发展的历史,典型的课程目标取向可以归结为:“行为目标”取向、“生成性目标”取向、“表现型目标”取向等三种。

“行为目标”是随着课程领域的独立和科学化而产生的,它指明课程实施结束后学生身上所发生的具体和可见的行为变化,具有确定性和可操作性的特点,因此“行为目标”,有助于评估学生的显性行为 and 教学策略的关系,其主要缺点在于容易忽视具体教学情境中学生的特殊表现以及学生行为中难以测评的内容。“生成性目标”是指在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标,其最根本的特点就是过程性,关注学生具体教育情境中潜能的发挥和个性的养成,忽视预定目标对课程内容和课程实施过程的导向作用。“表现型目标”关注每一个学生在具体教育情境中所产生的个性化表现,它追求的不是学生表现的同质性,而是表现的多元性。以上三种取向各有特点,教师在课程实施中可以结合课程内容及重点要解决的问题,具体采取课程目标的形式。

(二)研究性学习课程目标的基本取向

研究性学习课程追求科学精神和人文精神的融合,通过引导学生对其感兴趣的与社会、生活联系比较广泛的问题展开探究。由于课程实施的重点在于培养学生解决问题的能力,并鼓励学生的创造精神,因此,其课程目标以表现型和生成性并重,将知识与技能、过程与方法、情感态度价值观的三维目标有机的结合起来。

第一,表现性目标取向,强调学生的主体精神和创造性表现。2001年教育部颁布的《普通高中‘研究性学习’实施指南》明确指出,设置研究性学习课程旨在“全面实施素质教育,培养学生创新精神和实践能力”,强调学生要“在研究过程中主动地获取知识、应用知识、解决问题”。^①通过开展活动,学生发挥个性特长,激发创新思维,展现多样和个性化的研究成果,获得积极的情感体验,可见,关注学生反应多样

性和个体性,这是研究性学习课程目标的表现性取向所在。

第二,生成性目标取向,关注新的认识和体验的不断生成。“生成性目标”强调学习过程的价值,正如塔巴(H.Taba)所言:“教育基本上是一个演进过程。而且,它是渐进生长的,它扎根于过去而又指向未来,从这个意义上来说,它又是一个有机的过程。在此过程的任何阶段上,我们能提出的目的,不管它们是什么,都不能看做是最终目的,也不能武断地将它们插到后面的教育过程中。目的是演进着的,而不是预先存在的。它们对教育过程的价值,在于它们的挑战性,而不在于它们的终极状态。”^{④P86} 研究性学习课程在实施前引导学生精心设计方案,在实施中注重发挥教育机智,捕捉活动开展过程中所产生的“生成性目标”、“生成性主题”的价值,促使学生不断加深认识和体验,创造性的火花不断迸发,这是研究性学习课程目标的生成性取向所在。

三、课程内容观:开放的学习者经验和优化的课程资源结合

(一)课程内容的取向

课程内容的选择体现了特定的教育价值观,指向实现特定的课程目标。由于课程目标的基本来源是“学科的发展”、“当代社会生活的需求”、“学习者的需要”相应地,课程内容的取向即是“学科知识”、“当代社会生活经验”、“学习者的经验”。^{⑤P191}现代课程的发展,逐渐趋向对人的主体价值和个性解放的不懈追求,因此,课程内容的选择在注重学科知识的科学性和基础性的同时,更加关注与社会生活的联系,并注意尽可能与学生的兴趣、需要和能力相适应。罗杰斯(Rogers)强调课程内容应该与“真实问题”相关,“如果我们想要学生学会做自由和负责任的人,我们就必须愿意让他们直面生活、面对难题”,他还指出:“我们必须让所有学生,无论他们是在哪个(教育)阶梯上,接触与他们生存有关的真实问题,这样一来,他们才会发现他们想要解决的问题。”^⑥这种凸显学习者经验的价值取向,要求课程内容的选择要和生活实际问题结合,让学生经历过程,习得经验、获得感受,体现的是课程的实践性问题,即“学生的发展是在实践与活动中生成、在实践与活动中表现、在实践与活动中发展”。^⑦

(二)研究性学习课程内容的选择原则和内容取向

由于研究性学习课程的“表现性目标”和“生成性目标”取向,决定了选择和组织课程内容时要以开放的学习者经验和优化的课程资源相结合。

第一,以开放的学习者经验为基本取向,课题选择向学生整体的生活世界开放。研究性学习课程的“表现性目标”,意味着“既向教师,也向学生发出了一份请帖,邀请他们探索、追随或集中讨论他们特别感兴趣或对他们特别重要的问题”,^{⑧P55} 这些问题来自于自然、社会和生活,对学生来说具有开放性、探究性和趣味性的特征,问题的开放性决定了研究结果的不确定性,即学生的观点、方法与角度不同,结果可能不同。研究性学习的课程内容来自于生活实践的特征,有助于学生在解决生活实际问题的过程中习得经验、获得感受、扩展视野,从而形成有价值的个体性知识。

第二,有效开发研究性学习课程资源,提高课程开发技能。研究性学习课程是一门生成性和开放性的课程,没有限定的内容要求和统一的实施模式,教师要引导学生关注社会实践问题,选择自己生活中感兴趣的问题来选题,充分开发和利用有地域特色和本校个性的各种课程资源来开展活动。在实施中,有的教师认为自己学校的办学条件差,缺乏基本的开展学生活动的硬件条件,比如多媒体教室设备落后,图书室藏书少,农村学生家庭的电脑拥有量也很低,开展研究性学习课程资源不足。这种认识一定程度上降低了他们开展这一活动的积极性。事实上课程资源绝不仅仅是教材,也不仅仅是可以利用的硬件环境。课程资源除了像现代化教学设备、网络、电视等物质资源外,还有像社会风气、生活方式、行为准则、人际关系、校风等属于精神形态的课程资源。教师可以根据本地区的地域特色和生活方式特点,选择学生感兴趣的生活和社会问题指导学生开展探究,通过实践活动提高课程资源的开发技能,增强学生对社会生活的认识。研究性学习课程旨在培养学生的实践能力和创新精神,而实践能力在一定意义上就是发现和利用资源的能力。所以教师要更新传统的课程资源意识,重建广义的现代的课程资源观,通过因地制宜地开发和利用各种具有地域特色的课程资源,开展富有特色的研究性学习活动,在具体的实践情境中师生共同创造自己的课程。^⑨

四、课程实施观：对课程方案的合理调适和有效创生结合

(一)课程实施的涵义与本质

纵览课程变革的历程,学者们对课程实施的涵义和本质的认识归纳起来有两种不同的理解。一种观点认为,课程计划(方案)是固定的、不可变更的,课程实施就是一个执行的过程。另一种观点则认为课程实施是作为一个动态的过程而存在的,课程实施问题不只是研究课程方案的落实程度,还要研究学校和教师在执行一个具体课程的过程中,是否按照实际情况对课程进行了调适以及影响课程改革的因素。由于地区和校际的差异,同样的课程计划在实施过程中不可避免地都会面对不同的情境,产生不同的问题,所以,在理解课程实施问题时,应当将课程计划看作是可以调整和改变的,判断课程实施的成败也不应以对原有计划的执行程度为标准,而应关注执行过程中教师在特定的情境下对课程计划的调适和改造。

(二)研究性学习课程的实施取向

由课程实施的涵义和本质出发,我们认为,研究性学习课程的有效实施,体现在教师对课程实施取向的认识上。研究性学习课程的特征和价值取向决定了其实施过程中对课程方案的合理调适并进行有效创生是其基本实施取向。

第一,合理的、符合实际的调适以适应具体的实践情境。对课程实施的涵义和本质的不同认识,是由其相应的课程价值观决定的。这就是课程实施的取向问题。富兰、辛德等人将课程实施分为忠实、相互调适和课程创生三种取向。^{①P402-435}课程实施的忠实取向,强调事先规划的课程方案的重要性,认为课程实施就是执行固定的不可变更的课程计划。忠实取向一般适用于课程内容较为复杂、困难且不容易掌握精熟的新课程方案,或是学生的理解有利于配合课程内容的特定情境。在研究性学习课程实施中,学生围绕着自己感兴趣的生活或社会问题展开探究,问题的开放性决定了活动的开展常常伴随着新的目标和不可预知的见解的生成。可见,实施前精心计划,而实施中根据实践情境进行合理的方案调适,应当是有效地进行研究性学习课程实施所必须的。

第二,有效的创生以创造新的教育经验。研究性学习课程没有教材,没有教参,只有弹性化的指导

纲要。其弹性化表现在,只从宏观层面上规定了培养目标、内容、范畴和基本实施形式,而微观层面的具体内容、活动类型、活动方式等由学校或教师根据本校实际加以设计和生成。研究性学习课程的这种特征有利于发挥教师与学生在课程变革中的主体性和创造性,因此,研究性学习课程的有效实施,既需要师生在具体的教学情境中不断地调整活动方案和课程目标,更重要的是共同合作,创造新的教育经验,从而使预定的课程计划成为课程创生过程的资源之一,使课程实施成为教师与学生个性成长和完善的过程。

五、课程评价观：过程取向和主体取向并举

(一)不同课程评价取向的内涵

课程评价对课程的实施起着重要的导向和质量监控作用。在课程评价发展的不同时期,存在着不同的评价理念和价值取向,总体来说可以归纳为三种,即“目标取向”的评价、“过程取向”的评价和“主体取向”的评价。^{②P392}

“目标取向”的评价是把评价视为将教学结果和预定课程目标相对照的过程,追求评价的客观性和科学化,比较忽略学生在学习过程中的创造性表现,因而忽略过程本身的价值。“过程取向”的评价重视具体教学情境中学生表现的价值,主张凡是具有教育价值的表现和结果都应当受到肯定,对人的主体性、创造性给予一定的尊重。“主体取向”的评价认为,课程评价是师生共同开发课程,建构意义的过程。在具体的课程实施中,教师通过评估学生的表现,进行深度反思,以促进学生的发展和教师专业的提升,学生通过自我评价,总结学习经验、改进学习方法。在评价情境中,不论评价者还是被评价者,都是评价的主体。

(二)研究性学习课程的评价取向

《基础教育课程改革纲要(试行)》确立了“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”的课程评价改革目标,指出,“建立促进学生素质全面发展的评价体系”、“建立教师不断提高的评价体系”以及“建立课程不断发展的评价体系”,^{③P4}由这三方面构成的发展性评价,成为建构素质教育课程评价体系的核心。在具体建构中,发展性评价体系体现出

以下特点:重视发展,淡化甄别与选拔,实现评价功能转化;重综合评价,关注个体差异,实现评价指标多元化;强调参与和互动、自评与他评相结合,实现评价主体多元化;注重过程,终结性评价与形成性评价相结合,实现评价重心转移。^⑩P141-144 可见,新课程倡导的发展性评价既是“主体取向”的评价,又是“过程取向”的评价。研究性学习课程以人文精神做为其基本的价值取向。由于人文精神指向对人的终极命运的关怀,以人格和谐发展为终极目的,因此,以人文精神为基本价值取向的研究性学习课程,必然采取发展性评价方式,即强调学生对研究过程的把握和认识,注重学生真实的体验和感受,对学生在具体活动中个性化的表现进行激励性的评价,既体现了“过程取向”评价重视人的个性化表现的特征,也体现了“主体取向”评价价值多元、平等参与的基本特性。

研究性学习课程评价体系建构的重点在于以课程培养目标为主要依据,确立灵活动态的评价内容和科学合理的评价标准,并根据搜集到的反映学生学习情况的各种数据和证据,包括在课题开展过程

中对学生表现的各种了解,综合运用质性评价和量化评价的方法,对学生在课题研究中的进步和不足进行全面和客观的评价,同时“强调被评价者通过自我分析和自我认识达到自我提高,以及评价者和被评价者的不断对话,互相修正自己的观点,使评价结论尽可能取得一致”,^⑪P56 从而使学生对评价结果产生最大程度地认同,以较为充分地体现发展性课程评价关注学生人格和谐发展的基本取向。

综上,新课程的实施需要教师树立与素质教育相适应的课程观。研究性学习课程的本质和特征决定了指导教师需要树立科学精神与人文精神融合的课程价值观、表现型目标和生成性目标并重的课程目标观、开放的学习者经验和优化的课程资源结合的课程内容观、对课程方案的合理调适和有效创生结合的课程实施观以及过程取向和主体取向并举的课程评价观。当代教育的发展和基础教育课程改革的趋势,必将达成教师课程观的转向,并促使教师从知识结构和行为方式等方面挑战自己、改变自己和完善自己,促使研究性学习课程的有效实施。

[注 释]

- 教育部.普通高中“研究性学习”实施指南(试行)[Z].教基2001第6号.
- ② 黄政杰.课程设计[M].台北:台湾东华书局股份有限公司,1991.
- ③ 李子建,黄显华.课程:范式、取向和设计[M].香港:中文大学出版社,1996.
- ④ 引自施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996.
- ⑤⑫ 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.
- 曾德琪.罗杰斯的人本主义教育思想探索[J].四川师范大学学报(社会科学版),2003,(1).
- 裴娣娜.学校教育创新视野下中国基础教育课程改革的实践探索[J].课程·教材·教法,2011,(2).
- Eisner E.w.The Art of Educational——A Persoodal View [M].London :The Falmer Press,1985.
- 胡红杏.“研究性学习”课程的内涵及有效实施[J].当代教育与文化,2010,(5).
- 马云鹏,唐丽芳.课程实施策略的选择——课程改革中一个不可忽视的问题[J].比较教育研究,2002,(1).
- ⑪ Snyder J.Bolin F.& Zumwalt K.Curriculum Implementation[M].New York :Macmillan Publishing Company,1992.
- ⑬ 教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[M].2001.
- ⑭ 朱慕菊.走进新课程与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- ⑮ 金梯,王刚编著.教育评价与测量[M].北京:教育科学出版社,2002.