

内涵发展: 民族地区基础教育发展的路径

安富海

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心,甘肃 兰州 730070)

摘要: 我国民族地区基础教育经过几十年的发展,取得了举世瞩目的成就。办学条件发生了巨大的变化,教学设备得到了应有的更新,师资数量不断增加、质量有所提升,适龄儿童的入学率逐年上升,辍学现象逐渐减少。然而,我们还必须认识到,我国民族地区基础教育仍然处在一个相对较低的发展水平,教师教学方法单一,课堂教学效率低下,学生厌学情绪明显,教学质量亟待提升。这些已成为制约民族地区基础教育发展的瓶颈,民族地区基础教育要想获得进一步的发展,必须以课堂教学改革突破口、以课程开发为特色、以校本教研为动力、以教师发展为重点,以制度建设为保障,整合资源、优化结构、提高效能,走内涵发展的道路。

关键词: 民族地区; 基础教育; 内涵发展

中图分类号: G750 文献标识码: A 文章编号: 1006-723X(2013)11-0138-05

作为一项“基本建设”^[1],我国民族地区基础教育经过几十年的发展,取得了举世瞩目的成就。近年来,在教育经费不断增加的情况下,民族地区的办学条件发生了巨大的变化,教学设备得到了应有的更新,师资数量不断增加、质量有所提升,适龄儿童的入学率逐年上升,辍学现象逐渐减少。然而,在看到成绩的同时,我们还必须认识到,我国民族地区基础教育仍然处在一个相对较低的发展水平。许多学校“三级课程”尚未落实,教师教学方法单一,课堂教学效率低下,学生厌学情绪明显。这些问题都将制约民族地区基础教育的进一步发展。

一、民族地区基础教育内涵发展提出的背景

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》明确指出,中国未来发展、中华民族伟大复兴,关键靠人才,基础在教育。但也必须清醒认识到,我国教育还不完全适应国家经济社会发展和人民群众接受良好教育的要求。民族地区教育发展滞后,教育优先发展的战略地位尚未得到完全落实。同时,《规划纲要》也把提高质量作为教育改革发展的核心任务,要求注重教育内涵发展,建立以提高教育质量为导向的管

理制度和工作机制,把教育资源配置和学校工作重点集中到强化教学环节、提高教育质量上来。“我国基础教育已经全面普及,进入了巩固普及成果、着力提高质量、促进内涵发展的新阶段”。^[2]

调查也发现,国家政策和学者的研究对我国基础教育整体发展状况的判断不仅是正确的,也是及时的。2012年4月~6月,笔者走访了贵州省的长顺县、沿河县,云南的漾濞县,甘肃省的肃南裕固族自治县、东乡县、夏河县,青海省的循化县、新疆维吾尔自治区的乌什县等五个省份的九个少数民族地区(布依族、苗族、水族、屯堡人、裕固族、东乡族、藏族、维吾尔族、回族),二十所学校,观察了四十八节课。这些学校的一个共同的特征引起了我们的注意,这些学校都建设得非常漂亮。然而,课堂观察笔者又发现了这些学校的另外一个共同特征——学生学习兴趣不浓,课堂教学效率低下;教师教学观念落后、教学方法单一、现代化教学设备的使用能力不强;教师教学研究的意识不强、能力低下;民族文化课程的开发和利用没有得到应有的重视。访谈中许多校长也反复强调,“现在办教育,‘钱’已不是问题,教学设备的差距也不是影响教学质量提升的主

基金项目: 全国教育科学“十一五”规划2011教育部青年项目课题(EMA110407);西北师范大学2011年青年教师科研能力提升计划项目(SKQNGG11015)

作者简介: 安富海,男,教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,教育学博士,主要从事民族教育研究。

要因素,制约当地学校发展的主要因素是教育内部的东西,包括教师素质和课程与教学方面的问题。”

从以上的论述我们可以看出,无论是政策层面,还是事实层面,都在反复向我们重申一个命题,即要真正提升民族地区基础教育发展的质量,实现民族地区基础教育均衡发展的战略目标,必须逐步走上以学生全面而富有个性的发展为目标、以高素质教师队伍为保证,以教育创新为动力,合理配置并不断优化教育资源的内涵式发展道路。

二、民族地区基础教育内涵发展的含义

内涵发展反映的是事物内部的变化,其发展和变化主要力量来自于系统内部。外延发展反映的是事物外部的变化,其发展和变化的主要力量来源于事物外部。就教育而言,内涵发展的主要标志是教育质量和学生素质的提升,其发展的主要动力是学校内部的因素及结构的变革。外延发展主要立足于物,主要标志是从数量上体现出的教育条件的改善。如教学场馆、仪器设备、图书资料等。总而言之,内涵发展主要是指充分利用现有资源,提高资源的利用效率和教育教学质量;外延发展主要是增加投入,改善教育教学的物质条件。内涵发展是一种自主性的发展,主要依靠教育内部要素的优化与调整,充分挖掘教育内部潜力,提升教育质量。相对来说,内涵发展的可感性弱、能见度小,短期显效慢。外延发展是一种输入性的发展,包括人力、物力与财力的输入,它具有可感性强、能见度大,短期显效快等特点。对于我国基础教育来说,外延发展是物质基础,内涵发展是价值追求,只有将两者有机结合才能促进基础教育的可持续发展。

民族地区基础教育内涵发展就是要利用现有的资源,通过改革课堂教学、开发民族文化课程、推进校本教研、提升教师素质、加强制度建设来促进民族地区基础教育向“质量提升”目标迈进的一种发展模式。提高教育质量,走内涵发展之路,既是我国民族地区基础教育又好又快发展的体现,也是对人们追求有质量的教育公平的一种很好的回应,也是我国民族地区基础教育均衡发展的战略选择。

三、民族地区基础教育内涵发展的路径

(一) 课堂教学:内涵发展的核心

课堂观察发现,我国民族地区课堂教学存在

以下几个方面的问题。第一,教学观念陈旧、新的教学理念没有得到应有的落实。大部分教师将课堂教学还仅仅定格在知识的传递上,目的依然停留在讲清知识、落实练习、巩固知识、考试时能“填上知识”的层面上,基本顾及不到学生的情感、态度、价值观方面的发展。虽然一些教师也试图表现出自己在关注学生的技能和思维的发展,但大多只是点缀而已,学生根本没有实质性的收获。课堂教学中教师时常为了“提高效率”,几乎不给学生留充分思考表达想法的时间和机会。第二,教师教学方法单一,学生学习兴趣不浓,课堂教学效率低下。在所观察的48节课中,绝大多数课堂都存在教师教学方法单一,学生学习兴趣不浓的问题。在甘肃省甘南藏族自治州,一位老师在进行三年级的汉语课《高楼之间的客人》的生字教学时,本节课一共有“之、建、筑、叔、街、桥、位”这样七个生字,每一个字老师都是按照“这个字是什么结构——一共有几画——怎么读——一个字组两个词”这种方式进行的。教师教学方式单一,语言沉闷,学生学得几乎昏昏欲睡。下课前老师在检查教学效果时,全班一共46个学生,只有10个左右的学生达到了本节课的教学要求。在云南省的漾濞县,笔者也看到了类似的情形,一位数学老师在教授“质数、合数、奇数、偶数”的异同时,整堂课几乎用一个语调在向学生们讲授它们之间的异同,对于老师提出的那些自问自答式的问题,学生在无精打采地随声附和着。课后,笔者进行了访谈,参与访谈的6个学生没有一个能够完整地說出这四种数的异同。这种课堂教学很难激发学生的学习兴趣 and 求知欲,也很难真正推动学生生命的发展。这种课堂实质上是一个塑造“知识人”的课堂,学生仍然以“考试人”和“作业人”的身份“活跃”在我们的视野中。课堂应该是教学主体通过交往和对话构成的集体愿景和个体自由动态和谐的学习共同体,是开展教学活动的舞台,是教师和学生生活的主要场所。然而,深度访谈发现,我们在民族地区所看到的课堂看似是一个真正的学习共同体,其实质则是一个“虚幻的共同体”^[3],这种“虚幻的共同体”中隐藏着学生个性的压抑、教师灵魂的扭曲、师生关系的错位。

课堂,是促进学生发展的最主要的场所,是教师和学生在学校最主要的生活场所,是实现民族地区基础教育内涵发展的主战场。从今天民族地区学校的硬件设施和教育现状来看,民族地区基础教育需要把促进教育发展的焦点进一步

转向课堂教学改革,借助于课堂教学改革使新课程理念转化为课堂教学理念,使课堂教学理念转化为具体的课堂教学行为,使课堂教学行为经由教师的反思提炼转化为课堂教学智慧,进而提升课堂教学质量。

(二) 课程开发:内涵发展的特色

开发地方课程和校本课程是促进民族地区基础教育内涵发展又一重要途径,也是民族地区基础教育内涵发展的特色所在。调查发现,少数民族学生厌学的另外一个主要原因就是课程内容的适切性不强,学生对课程内容不感兴趣。针对这一问题,《基础教育课程改革纲要(试行)》也曾明确指出“要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。”^[4]从《纲要(试行)》中我们可以看到,三级课程是从课程管理的角度,针对集权式的、一元化的课程管理体制所提出的,旨在解决我国长期以来所形成的课程管理过于集中的状况,增强课程对地方、学校及学生的适应性。笔者认为,在民族地区除了从管理方面去理解三级课程的含义外,还应该从文化传承和创生的角度去认识地方课程和校本课程的价值与特殊意义。因为不论是古代还是近代,少数民族教育的课程既有自己的特色,又与国家整体的教育相一致。然而,历史发展到现代,各个少数民族社会在现代化的过程中,将教育的功能和责任都交给了学校。这种在现代化背景下产生的学校教育对文化的选择是统一的,从教学大纲到具体的教材内容都是以国家层面的普适性知识和世界层面的普适性知识为主,民族文化在民族地区课程中逐渐式微,学校课程与学生生活逐渐脱离。内涵独特和完整的民族文化的民族地区地方课程和校本课程的开发与实施不仅可以解决课程管理过于集中的状况,增强课程对地方、学校及学生的适应性,而且可以促进民族地区学生的发展、民族文化的传承、民族地区生态环境的保护,民族地区的经济社会的发展以及国家安定团结,进而促进民族地区基础教育的内涵发展。这也是民族地区课程开发的特色所在。

民族地区地方课程和校本课程的开发需要注意两个问题。一是开发主体的问题,民族地区地方课程和校本课程的开发主体是多元化的,不仅包括地方文化人、课程与教学论专家,还包括教师、学生、家长等。二是开发过程的问题。民族地区地方课程和校本课程是一种适应当地学生发展和为了当地学生发展的课程。因此在课

程开发的过程中必须做到:第一,确立以学生发展为本的课程目标;第二,确立以学生生活其中的地方性知识为课程内容;第三,确立以学生乐于接受的、多样化的课程实施途径;第四,确立以学生为中心的多元化的课程评价方式。

(三) 校本教研:内涵发展的动力

校本教研对民族地区基础教育内涵发展具有重要的推动作用。校本教研是以学校为本位,以学校及师生发展为宗旨,以教师为研究主体的教学研究方式,是学校和个人自我设计和自我发展的培训方式。它以发生在学校教学现实场景的真实问题以及提升教学常规、教学水平、教学管理等方面为研究内容,深深根植于学校与教师的现实需求。校本教研具有实践性,其研究成果可作为智慧资源应用到教育教学实践中去,进一步改善教育教学的效果。它不仅能够改善当下的教育教学,还能够促进教师的发展;不仅能够促进学校的内涵发展,还能够引领学校的内涵发展。然而,调查发现,我国民族地区校本教研存在着以下三个层面的问题。第一层面,对校本教研在改善教学、促进教师发展的价值认识不够。访谈中,许多校长和教师都认为“教学研究那是大学的事,他们没有能力和时间去做研究”,他们对什么是校本教研和校本教研为了什么还没有一个明确的认识。当然,这不能仅仅去责备他们,与我们新课程的培训不到位有很大关系。第二个层面,教师校本教研的意识不强。虽然有些已经建立了自己的校本教研制度,但由于领导不重视,条件支持不足,教师参与校本教研积极性不够。第三个层面,教研员的教研指导缺失。教研员校本教研指导缺失主要有两方面的原因。一是许多教研员没有能力指导教师的校本教学研究。调查中我们发现,有相当一部分教研员不是因为教学教得好且有一定的研究能力才去做教研员的,而是一些想进城工作的关系户在做教研员。这类教研员根本没有能力指导教师的教研活动,当然教师从内心深处也看不起他们的所谓“指手画脚”。二是教研员没有时间去指导教师的教研活动。许多教研员泡在教育局的事务性工作里而不能抽身,天天都有发不完的文件和写不完的汇报材料在等着他们去做,根本没有时间到中小学指导教师进行教学研究。

学校内涵发展是一种内源性的发展,其发展的重点是学校内部的软性因素,发展的动力也来自于学校内部。学校要获得发展的动力支持,就需要高度关注学校教育科研,通过科研找准发展

的定位,明确发展的路径,理顺发展的关系,探索发展的举措。校本教研要求学校教育科研必须与学校发展的实际需求结合起来,分析学校实际存在的问题和困境,探寻学校教育教学中出现的新情况和矛盾,在破解学校发展难题的过程中实现学校的变革与进步。从大的方面来说,校本教研主要关注三方面的内容:一是教学问题。这类研究主要关注年轻教师的成长路径问题、教师教学方法及教学策略的适切性问题、课程与教学资源的开发和利用问题、一些具体的教学内容的教学设计问题等。二是学习问题。这类研究主要关注学生的学习动机问题、学习方法问题、学生学习的个别差异性问题、一些具体的学习内容的学习策略问题等。三是学校发展问题。这类研究关注学校到底如何发展传统优势、面临哪些挑战、学校发展有哪些潜在或显在资源、如何在发展中整合这些资源、什么样的发展速度和力度是教师能够承受的等方面的问题。

(四) 教师发展:内涵发展的保证

《国家中长期教育改革和发展规划纲要2010-2020年》明确提出了建设高素质专业化教师队伍的战略目标。2011年12月12日,教育部也正式公布了《教师专业标准(试行)》(征求意见稿)(包括幼儿园教师和中小学教师)。无论是领导人的讲话,还是政策文件的出台;无论理论研究,还是客观事实都告诉我们教师对于民族地区基础教育的发展具有非常重要的意义。没有教师观念的更新、行为的转变、角色的调整,学校的内涵发展就无从谈起。调查发现,我国民族地区教师个人的专业发展和整个教师队伍的建设都存在着许多亟待改进的问题。具体表现在两个方面:一是大多数教师个人素质有待提升;二是许多学校教师队伍结构不合理。因此,我们认为民族地区基础教育的内涵发展既要考虑在学校中如何创设种种条件为每位教师的专业发展提供广阔的空间,又要考虑如何在学校中建立起一支素质优良、结构合理的教师队伍,使教师真正胜任基础教育改革与发展的任务要求,真正理解和自觉践行基础教育的价值追求。

在民族地区促进教师成长的途径主要有以下几个方面:一是校本研究。校本研究是教师专业成长的沃土,它不仅可以促使教师在自己的岗位上立足于自己的教学实践,提出问题,解决问题,使教学研究成为教师的职业生活方式、思想行为方式乃至生命存在方式的一部分。同时,还可以培植学校文化,营造求真、务实、自由、融洽

的教研氛围,形成对话机制,为教师的信息交流、经验分享、专业会谈、展示自我提供平台。二是教育博客。教育博客以其技术上的低门槛、情感上的人本化、使用上的开放性、经济上的零成本的优势走进教师的工作和生活之中,使教师乐于在教育博客上记录教学经历和教学心得,乐于反思、学习与自我完善,乐于欣赏自己的才华、成就与发展,使新课程引发的学习、交流的需要与教师主体意识融为一体。教育博客能够达到知识共享、同行互动、专业引领的作用。三是公开课。公开课一般都要经历同课多轮的锻炼。从理论上讲,这个过程是教师深度思考、反复琢磨、集思广益、不断改进的过程,它给教师带来的专业体验和行为跟进是常态课所无法比拟的。从实际来看,公开课确实也锻炼和打造了不少教学名师,大大缩短教师的成长周期,是教师专业成长的催化剂。四是教学反思。任何一个教师,哪怕是一个优秀的教师,在其执教的过程中也不可能做到善善尽善。审视和分析自己的教学行为、教学决策和教学结果,可以有效地纠正教学观念、教学行为上的偏差,形成自己对教学现象、教学问题的独立思考和创造性见解,提高自我觉察水平和教学监控能力。总之,教师的成长不仅需要名师带动、专家引领,还需要同侪互助、个人的努力,更需要领导激励和制度保障。

(五) 制度建设:内涵发展的保障

内涵发展是民族地区基础教育发展的一种发展模式,他强调的是教育内部“自组织”力量的合理运行,从这个意义上说,民族地区基础教育内涵发展又是一项涉及民族地区基础教育内部各个因素的、长期的系统工程。需要政策的引导和制度的保障。

1. 建立科学合理的教师流动制度,促进校际间的良性互动

近年来,我国民族地区教师流动不畅的问题逐步显露出来,影响了区域教师资源均衡配置的进一步深化。我国民族地区和许多偏远农村地区一样,环境恶劣、条件艰苦,造成这些地区师资短缺,教师素质低下,教师流失严重。根据人才流动的饱和度理论,这些地区较低的经济水平决定了其对人才吸纳力较低,也难以引进较多数量的高素质教师,即使引进也难以留住。建立科学合理的教师流动制度,不是通过口号号召教师们去无私奉献,而是要用特殊的津贴制度、职称评审制度、住房制度、城乡教师轮岗制度等政策去引导优秀的教师进

行科学合理的流动。

2. 建立多样化的教师培训制度,为教师专业成长提供可持续发展的动力

调查发现,我国民族地区教师所接受的大多是大批额的集体讲座式的培训,这种培训对转变教师的教育教学观念有一定作用,但存在着针对性不强、深入不够等问题。鉴于此,我们认为,在民族地区应该建立多样化的培训制度,针对教师的实际提供有针对性的培训。(1) 开展分层培训。根据老、中、青教师的不同特点与需要,制定了三年、五年、十年以上教龄的培训规划,为教师的专业化成长提供不同的平台。(2) 提供多种形式的培训方式和内容。我国民族地区教师情况差异比较大,因此应该根据培训需求为教师提供不同形式和不同内容的培训。只有这种需求导向的多样化的培训才能有效促进教师的专业发展。

3. 落实教研员责任制度,发挥教研队伍的示范引领作用

如前所述,我国民族地区许多教研员由于各种各样因素的影响没有发挥教研员应有的专业示范和引领作用。要实现民族地区基础教育的内涵发展必须重视教研队伍的力量,充分发挥教研员的作用。首先,要建立教研员的准入制度,严把入口关,让那些教学水平高、科研意识强且有一定科研能力的教师进到教研队伍中来。其次,进一步落实教研员的责任制度。许多教育行政部门都已经建立了相应的教研员责任制度,但由于这样那样的原因,这项制度形同虚设。因此,要发挥教研员的作用,必须落实他们的责任

制度。要让教研员干他们应该干的工作,且要保质保量地干好。第三,建立教研员的评价制度。为了保证教研员能够对中小学的教研活动起到应有的作用,必须对教研员的教研指导活动进行评价。评价可以在系统内部进行,也可以委托高校相关专家进行评价。只有这样,才能保证教研员对中小学校教研活动的指导切实有效。

4. 建立以校为本的研修制度,促进学校的特色发展

调查发现,民族地区许多学校只重视教师外出学习培训,不重视校本研修的力量,认为本校教师水平都差不多,没有什么值得研究的。事实上,校本研修是提升教师教学能力最有效、最便捷的途径,它有针对性强、形式灵活多样、见效快等特点。因此,学校一定要重视校本研修的作用,建立以校为本的研修制度,强化教师研修过程管理和质量管理,为教师研修提供一定的时间和空间,推动教师研修活动与教学实际紧密结合,切实促进教师专业化发展。在系列活动中坚持发挥各级骨干的辐射、引领作用,全面提升教师素质。

[参考文献]

- [1] 邢永富. 科教兴国、教育为本——学习邓小平“教育是基本建设”思想[J]. 教育研究, 2002 (8).
- [2] 翟博. 均衡发展: 我国义务教育发展的战略选择[J]. 教育研究, 2010 (1).
- [3] 秦龙. 马克思关于国家作为“虚幻共同体”思想的文本解读[J]. 求实, 2008 (2).
- [4] 钟启泉, 崔允漭, 张华主编. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.

Connotative Development: A Way to Promote Basic Education Development in Ethnic Areas

AN Fu-hai

(Research Center for the Educational Development of Ethnic People, Northwest Normal University, Lanzhou, 730070, Gansu, China)

Abstract: After decades of development, basic education in ethnic areas in China has made remarkable achievements. These can be seen from the dramatic changes of school - running conditions, the update of teaching equipment, the continuous increase of teacher number and the improvement of teachers' quality. Besides, school - age children's enrollment rate is rising year by year and the number of drop - outs is reducing gradually. However, there are still many problems, such as relatively low development level, simple teaching methods, low efficiency of class teaching, students' weariness of study, and poor teaching quality. The problems have become the bottleneck in the basic education development in these areas. For the basic education in these areas to achieve further development, the way of connotative development must be adopted. The concrete measures include reforming classroom teaching as the breakthrough, developing curriculum as the feature, considering school - based teaching research as the power, teachers' development as the key point and the system construction as the guarantee. In addition, it is important to integrate the resources, optimize the structure and improve the efficiency.

Key words: ethnic areas; basic education; connotative development

(责任编辑: 李 官)