

百名学者评论中国教育(浙江师大教育评论研究所协办)

[编者按]“百名学者评论中国教育”专栏,以教育研究者的角度,就教育理论和实践中的热点、焦点、难点、冰点问题发表各种建设性见解。先期办成开放式的,一事一议,或提出问题,或分析评论,力求形成百家争鸣、百花齐放之势,激活中国之教育学术。待有重点问题时,再分专题讨论。特邀教育界有影响的专家学者参与,以教授和博士为主办成一个高层次论坛。各位同仁可就自己认为教育理论与实践中的重要问题写成评论,每篇2000-3000字为宜,诚请各位同仁在百忙中赐教赐稿。

主持人:赵福江 本刊记者 嘉宾主持人:刘尧 浙江师大教育评论研究所所长 教授

本期特邀嘉宾:邬志辉 东北师范大学教育科学学院 博士后

全球化背景下的中国基础教育课程改革

邬志辉

18

为了培养具有国际竞争力的人才,各国开始着手从全球大背景出发来整体设计课程体系,组织和分配知识结构,建构具有世界水平的课程(world class curriculum)。对中国来说,基础教育的课程改革要迎接全球化的挑战,需关注以下几方面的问题。

首先,课程目标要体现全球精神。目标是课程的灵魂,它体现着对学生素质的基本要求。虽然世界各国应对全球化的课程策略并不一定是开设具体的、特定的全球化科目,但却无一例外地都规定了全球化的课程目标。以荷兰为例,培养公民的“国际素质”已成为荷兰义务教育重要的课程目标,要求公民必须掌握适应国际化倾向、多元文化社会和全球经济以及与劳动市场相关的知识技能,在未来的社会里,能够适应国际化生活环境,成为欧洲乃至世界的公民。学生从小学就开始学英语,到中学,至少在学习荷兰语和英语之外,再选2-3门外语,大学生的毕业论文一律用英文撰写,籍此扩大荷兰的影响,努力确立“荷兰是世界知识中心”的国际形象。

由于我国课程目标的全球化取向不清晰,所以在课程内容的体现上就比较散漫、随意,全凭教师对原有内容的阐释和新的可用于全球教育资源的开发,如果对教师的上述行为再缺少必要的

激励机制,那么所谓的“全球化课程”就会流于形式甚至落空。在全球化时代,不加强全球化教育,培养国民的国际素质,使我国现有的素质教育向新素质教育扩展,中国就会在新世纪的国际竞争中处于不利地位,影响我国全球开放战略的落实。所以,在我国课程的培养目标中,应明确提出对学生的国际素质要求。学生的国际素质可包括以下五方面:一是全球意识,诸如相互依赖意识、世界一体意识、和平发展意识、环境保护意识、国际正义意识等;二是全球知识,诸如世界地理、世界历史、国际时事、国际语言、国际经贸等;三是全球技能,诸如国际理解、国际交往、批判创新、信息处理、对话合作、终身学习等;四是全球价值观,诸如关心地球、维护人权、尊重生命、公正和睦等;五是全球行为,诸如参与一切有利于全球正义事业的行动等。以上目标虽然要明确地提出,但却可以与传统的社会目标相结合,以期达到由近及远、由地方到全球的有序延伸。

同时,要合理摆正课程的全球目标与国家目标之间的关系。一方面为了让学生学会对地球负责、获得全球竞争能力,课程目标中必须要有全球取向;另一方面,为了让学生具有中华传统美德、形成社会主义精神,课程目标中也少不了国

家取向。尽管我们不能用意识形态的单一标准去审视全球教育背后所蕴含的西方价值观念，但也不能丢掉意识形态维度，毕竟任何知识都在受“权力之手”的操纵。中国并不只是全球课程的消费者，更为重要的我们还是全球课程的参与者和创造者，参与和创造的过程本身必然要体现民族和国家的意志。实际上，全球目标与国家目标之间的关系就像个人目标与社会目标之间的关系一样，既有对立的一面，也有统一的一面，我们应按照“和而不同”的原则去寻求两者之间的整合，同时也要警惕过分的商业主义倾向对全球目标的侵害。

其次，课程结构要保证均衡发展。全球性知识资源的开发不可避免地要带来课程负担的加重，如何在保证全球性知识的获得与减轻学生过重的课业负担之间保持恰当的平衡，是中国课程改革的一个难题。在我国，课程负担过重主要有两种类型：一种是外延性的课程负担过重，即学生课业门数过多，容量过大所造成的负担过重，它是线性思维的结果，即在课程改革上只有加法而无减法，把社会需求与课程设置一一对应起来，觉得什么都重要，什么都不可少。另一种是内涵性的课程负担过重，即前后知识之间跨度太大、坡度太陡所造成的负担过重，它是“学术中心”的结果，即在课程改革上只注重知识的逻辑顺序而忽视了学生的心理顺序，没有把知识的序列与心理的水平统筹起来，造成课程太深、太抽象，学生缺少直接经验的支持，难于理解。全球性知识的引入，可能会加重这两种课程负担过重的现象，解决的出路之一就是“结构”入手，对课程内容进行有效的统筹。

一方面要调整外延性课程负担，使学生健康发展。其策略有三：一是纵向调整，即从终身教育理念出发，把学生目前的课程内容按功能和性质进行分拣，对于那些具有“学会学习”性质和适合学生心智能力的部分，留作基础教育的课程内容，把其他课程内容延伸到学生的整个人生，其指导思想是“分散”，即把堆积于当前的内容分散到人的整个一生，从而减轻课程负担对学生的当前压力。二是横向调整，即从统整教育的理念出发，把学生目前要学习的多学科内容按性质和主题加以归类，对于那些性质相近、主题相关的学科按新的原则加以重新组织或统整，从而达到减少课程门数、增加学科之间横向联系、减轻学生课程负担的目的，其指导思想是

“综合”，即通过对不同学科相关知识的综合来减少因“学科割据”所造成的知识重复和线性联系，打通知识壁垒，从而减轻课程负担对学生的压力。三是深度调整，即以全球化观念为依据，在不改变原有课程纵向结构和横向结构的基础上，对课程内容本身进行更新，对于那些不适应新社会观念的内容要删掉，对于符合社会新观念的内容要补上，这一减一加，正负抵销，进而达到增加新内容而不增加学生课程负担的目的，其指导思想是“替换”，即用“新”内容替代“旧”内容。

另一方面要调整内涵性课程负担，使学生均衡发展。其策略亦有三：一是“文本与生活”结构调整。学科文本是课程，生活经验也是课程，使两者协调并保持一定的张力是课程的一种结构化行为，片面强调某一方面，均会影响学生的国际素质发展。二是“动脑与动手”结构调整。动脑侧重于训练学生的注意力、记忆力、观察力、想象力、思维力；动手侧重于培养学生的活动能力、应用能力、实践能力、设计能力、行为能力。全球社会需要人在环境意识与环境行为、创新精神与创新实践、全球观念与全球参与之间的统一和协调。三是“科学与人文”结构。科学与人文是一个完整的个人在个性成长中不可或缺的营养元素。科学的对象不仅仅是自然，也可以是人，但不管怎样，只要是科学对象，就都被当成“可控物”；人文的对象不仅仅是人，也可以是自然，只要是人文对象，就都被当作“生命体”。全球化要求地球人既要有全球智慧，又要有全球美德。

再次，课程管理要张扬权力分享。当代的课程管理体制出现了一种中央、地方和学校权力分散化的趋势。长期以来，学校自主管理课程主要体现在高等教育领域，因为自古以来，大学就一直保持着学术自治的传统，大学教师常常被认为是该研究领域的专家，代表着知识的权威性和先进性，没有人可以帮助他或者比他更知道如何开发一个更专业化的课程。在基础教育领域，学校自主的课程管理倾向始于20世纪60年代对“学科结构运动”失败的反思。在反思过程中人们认识到，那种由专家决定的下派给教师的课程，实际是人为地割裂了课程决策与课程实施之间的有机联系，作为课程实施者的教师无法清楚地了解新课程的意图和课程目标中每一个细微的革新因素。^[1]学校自主课程管理的另一大背景就是20世

纪 70—80 年代的教育民主化和教师专业化运动。教育民主化潮流确立了教师在课程改革中的主体地位,因为他们最了解学生、最能作出正确的课程决策;教师专业化潮流则使教师获得了与大学教师类似的专业地位,虽然他们不被称为专家,不一定代表着该学科知识的权威性和先进性,但是教师也是研究者,他们懂得教育规律,因而也完全有能力开发一个更有效的课程。特别是学校民主化的课程开发机制,可以吸引原来的课程专家、教育行政人员以及社区代表共同参与课程决策与开发,并在共同合作中不断提升自己的专业化水平,更能确保学校自主课程管理体制的先进性。

课程管理体制的最终落脚点在学校,所以考察学校内部的课程管理,比较容易看清问题。从学校课程管理的实践形态上看,主要有四种类型的课程管理模式。

第一种是复制导向的课程管理模式。这种管理常常把学校以上的中央或地方教育主管部门制订的整套课程系统当作绝对的命令严格执行,以期达到复制或“不走样”的目的。复制模式不仅认为课程目标是不可变动的,就连教科书和教学参考书也都视为圣经,追求标准、统一。在这种情况下,学校和教师均丧失了主动性和创造性,处于被动应付的地位,所谓的课程管理沦为了课程执行。但实际上,这种管理是否真的达到了复制的目的,还受许多因素制约,还要具体分析。

第二种是考试导向的课程管理模式。虽然中央与地方颁布了学校的总体课程计划,但学校为了在社区或学区赢得良好的生源市场或社会声望,常常发挥自己的“主体性”,把校外举行的各种重大筛选性考试作为指挥棒,调整学校的课程计划、教学用书和课程实施策略,以期达到提高升学率的目的。与复制模式相比,考试模式开始摆脱完全被动应付的地位,表现出了一定的主体性,但由于一切课程管理均围绕考试转,结果仍然逃脱不了追求标准、统一的牢笼。在这种情况下,课程管理变成了市场经营,“考试科目和试题”成了学校课程管理最灵敏的市场信号,升学率几乎就成了学校的“利润率”,学校课程管理水平的高低也常常以学校的升学率来衡量。

第三种是目标导向的课程管理模式。这是一

种分权式的学校课程管理,中央或地方教育主管部门只负责确立基础教育的课程计划和课程目标,对于其它的课程管理环节,诸如教材开发与选择、教学方式与渠道等均由学校自主决策,教师具有较大的课程管理自主权。这种模式类似于企业的目标管理,它或者由上级单独制定或者上下级共同商定成果目标,由下级自主决定达成目标的手段与方法。在这种情况下,教师可以不必拘泥于统一的模式,从学生的个性特点出发组织课程,体现教师的专业自主性,但是它常常会因学生最终的学业目标游离于上定的课程目标之外而处于尴尬境地。在这种情况下,课程管理常常被沦为量化的指标管理,由于学生的素质发展有许多是无法量化的,所以在学校课程实践是否达到了预期目标的问题上经常发生争执,从而影响了学校管理课程的积极性。

第四种是发展导向的课程管理模式。这是一种完全自主式的课程管理模式,从学校的课程设置、课程标准的制定到教学用书的开发选择、课程评定的组织实施均由学校和教师群体自主完成。学校组织、实施课程的全部出发点都放在学生的个性发展上,因此其课程几乎都是个性化的课程,没有统一、固定的目标模式。这种管理对学校成员尤其是教师的专业素质要求较高,要充分体现学校及教师的主体性和学校管理的民主性。在许多情况下,发展导向的课程管理仅仅占学校课程的一定比例而不是全部,其管理基本上是一种过程管理。

我国的课程管理要真正实现国家、地方和学校三级课程管理权力的分享,不仅要不断提高教师的专业化水平,促进复制型与考试型的课程管理向目标型和发展型转变,还要建立一种机制,使教师超出“围着课本转”的怪圈,以使教师能有更多的时间和精力关注社会发展、关注全球问题,跟上时代前进的步伐,形成教师接受变革、勇于变革的精神,这不仅对全球化课程的开发有利,也对任何新课程变革的推动有利。

[注释]

- [1] 崔允灏:《构建我国基础教育课程管理的框架》,《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》,华东师范大学出版社 2001 年版 350 页。

(责任编辑:赵福江)