

论中小学课程内容组织的连续性*

● 朱忠琴

摘要:教育的连续是对学生发展的尊重,并且影响着学校教育的效能。中小学课程内容组织一直遵循着教育连续性原则。但是,现实的课程内容设置仍存在着割裂、不相衔接现象,难以保证学生课程内容学习的连续性。课程内容割裂问题表现为课程内容开设孤立,课程虽与生活联系但尚未触及实质。今后中小学课程内容组织需要不断完善,学校做好课程顶层设计,保证课程内容的系统性、连续性,促进课程与生活的实质性联系。

关键词:课程教学;割裂;连续

人是不断发展的,这使得人总是从一个发展阶段趋向另一个发展阶段。各个阶段是紧密相连的,前一个阶段总是为后一个阶段的发展打下了基础,而后一个阶段总是前一个阶段发展的继续。^[1]教育的连续性似乎是不言自明的,但无论是理论研究还是教育实践中,教育的连续性做得还远远不够。实践中暴露出的教育割裂问题对人才培养造成了极大的阻碍作用,引起了近些年学段间衔接、课程与生活联系、校内课程统整等问题的理论研讨与实践探索,取得了一些成绩,但也面临着诸多有待解决的问题。

一、课程内容组织促进教育经验的连续性

世界和人的整体性要求知识教育的整体性,但当前的学校教育将知识分化为不同学科与不同知识点,并将知识与生活世界割裂,用抽象的、理性的形式灌输给学生,造成学生的知识与实践的割裂。^[2]而分学段、分学科进行教学,有助于提高教育效率,满足大众教育的需要,这是值得肯定的。但学校制度各个部分之间的隔离,在教育目的上缺乏统一性,在课程和教学上缺乏一贯性,造成了教育的极大浪费,^[3]需要在课程教学中不断弥补、完善。

当前基于教育经济提倡的连续性,主要依据杜威所主张的经验连续性或泰勒提到的学习经验组织的连续性。在泰勒看来,学习经验组织的连续性是指在学习者的经验中反复强调一些特定要素。在探讨学习经验的组织时,泰勒将学习经验分为纵向关系和横向关系两个维度来考察,即“从一个时刻到另一个时

刻”、“从一个领域到另一个领域”。^[4]中小学课程内容组织方面,也在不断地努力促进教育的连续性。纵向上表现为加强不同的学段之间的衔接,通过设置衔接课程,保障相邻学段在教育内容上的连续;横向上表现为加强课程之间的整合,加强课程与生活经验之间的联系。

(一)强调相邻学段间课程内容的衔接

相邻学段课程内容的衔接问题,一直是教育界关注的问题。因此,加强两个学段之间在课程设置上、教学方式方法上的连续性和一致性,帮助学生实现顺利过渡。普通高中在高一年级开设的“引桥课程”(有的学校称作“桥梁课程”),如沈阳市第三十五中学、^[5]郑州市第102中学^[6]就是初高中课程不衔接的显著反映。

(二)探索基础教育所有学段的课程内容一体化

我国中小学课程标准已体现了课程内容的连续性,但是,中小学各学段之间仍然存在些断裂。早在20世纪70年代,我国教育界就进行过中小学教育体系整体改革的实践探索,尝试通过一贯制弥补课程内容组织中存在的断裂。

1978年,针对小学与中学两个学习阶段在学科知识传授、基本学习能力培养上缺乏通盘考虑,造成了学生在某些知识和能力上学习漏洞,以及重复学习

* 本文系全国教育科学“十二五规划”青年项目“基于特色培养目标的普通高中培养模式研究”(项目批准号:EHA140393)研究成果之一。

浪费学习时间的问题,上海师范大学进行了“中小学教育体系整体改革实验”。实验探索出用九年的时间完成十二年制中小学教学大纲规定的教学任务。实验学校(后发展为上海市实验学校)采取九年一贯制,共分为三个阶段,这三个阶段作为统一的教育体系来安排,前后衔接,相互渗透。实验取得了很好的成效,相对于非实验班,学生获得了较为充分的发展。实验学校在随后的发展过程中确立了十年一贯制弹性学制,即大部分学生实行十年一贯制,少部分学生可以用不到十年或超过十年的时间完成基础教育。

(三)学校内部加强学科课程整合的改革

学校内部课程的整合包括不同类型课程之间的整合(如学科类课程和活动类课程的整合),不同学科之间的跨学科整合,以及学科内部的纵向整合。当然,针对相邻学段衔接的课程改革,打通基础教育所有学段的学校体制改革,都会涉及到这方面的课程整合。

课程结构影响着人才培养的质量,一些中小学在改革过程中有效地进行课程整合,形成了比较完善的育人课程体系。学校在遵循课标要求的基础上,调整教学内容的重点和进度,改变45分钟的固定课时,重新设定60分钟、15分钟等长短课时以实现课程内容的优化;并且根据学生学习的需要,打破学科界限,进行主题学习、基于问题的学习等等。^[7]实践一线的很多学校都在积极进行课程整合的改革,不过改革触及的整合深度与整合广度有所不同。

(四)加强课程内容与生活横向联系的课程改革

2001年开始的基础教育课程改革,改革的一项重要目标就是将生活与课程内容结合在一起,《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出,要改变课程内容难、繁、偏、旧和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。在这一改革大潮下,学校课程改革与生活的联系,取得了些成效。当然,这些也是课程改革的应有之义。

二、当下课程内容组织存在的教育割裂问题

课程内容组织的割裂同样可以从纵向与横向两个维度来看。纵向上表现为时间维度上的,不同的学段之间,课程内容先后之间的课程割裂问题。如不同学段间各自为阵、相对封闭的办学格局导致的“衔接障碍”愈来愈成为学生成长中的“转折之痛”。^[8]横向的割裂主要是从空间维度来看的,表现为学校课程内容组织与学生生活经验的割裂。具体表现为如下:

(一)课程与课程间衔接不够紧密

从目前的课程衔接现状来看,较多的是一种工具

化的追求。很多高中学校追求的是与大学课程的衔接,不排除为本校学生追求更多升学机会的目的。对于基础教育体制内课程设置的实质性问题关注较少。虽然一些学校在尝试课程衔接的改革,但是在实践中也暴露出一些问题。

1.各学段课程开设的孤立性

在中小学的课程内容组织上,一直在努力尊重连续性、顺序性原则,一定程度上保证了学生学习的有效性。但是在现有的高考制度下,中小学应试教育成风,课程的教学服从于考试,学校正常的教育教学节律被打破,反映在课程上,表现为科目的开设顺序与时间跟随着考试的节奏。从全国《初中学业水平考试与高中招生实施方案》中,可以看到初中学业水平考试科目是这样安排的。九年级毕业生的考试科目为:语文、数学、外语、物理、化学、历史、思想品德、体育与艺术。八年级的考试科目为生物、地理。与学业考试与中考科目相适应,在初中七年级上、七年级下、八年级上、八年级下开设《地理》,九年级停开。然后到普通高中阶段,所有学生开始学习地理科目,《地理(必修1)》《地理(必修2)》《地理(必修3)》《地理(选修1-7)》;再如生物课程,七年级上、七年级下、八年级上、八年级下开设《生物》,到了高中,除了一些自主排课^[9](相应地有自主会考政策)的学校,其他所有高中学校在高二年级开始开设《生物》课程。初中学段与高中学段开设课程在时间上的非衔接性,致使师生在教学中必然要花费一些时间去回顾一年前学过的知识。

2.校本课程内容开发的短暂性

新课程改革以来,实行三级管理的课程政策,学校纷纷开设校本课程。一些学校的确针对学生需要,学校特色资源开设了一些校本课程,但这些校本选修课程的开设,往往是一个年级选一门,比如面向五年级的是《国画》,面向六年级的是《书法欣赏》。到了初中之后,又是另外一些类型校本选修课程。虽然说校本课程的开设在一定程度上激发了学生的兴趣,让学生对一些学科,一些职业有了认识与了解,但在持续发展学生兴趣特长方面却无法实现。比如某个学生对于国画有浓厚的兴趣,但她只能在五年级时候学习,到了六年级就没有针对该年级的校本选修课程了,兴趣只能中断。

(二)课程内容与生活联系尚未深入实质

“所有的学习都涉及到原有经验的迁移”,“学校教育的最终目标是要帮助学生把从学校所学到的知识迁移到家庭、社区和工作场所等日常场景”。任务间的迁移有赖于迁移和学习经验之间的相似性,要促进学校向其他场景迁移,就需要更好地了解学生必须面

对的日常生活。^[10]在传统的教学中,教师往往只重视知识的传授,而忽视了知识与学生现实生活的联系,从而造成了知识学习与知识应用的脱节,导致了学生解决实际问题的能力水平低下,不能充分感受到知识的趣味性和生活性,直接影响了学生创新素质的培养。回归生活,体现生活性,是2001年基础教育新课程改革的基本走向。新课程实施10多年来,中小学积极探索课程教学与生活的联系,但在教学探索过程中教师也存在一些疑惑,且与生活的联系也不甚科学。

1. 课程内容与儿童认知水平不匹配

加强课程与生活的联系,是2001年以来新课程改革的重点。中小学的课程目标与教材编写都体现了这一特点。但是,国家课程是面向全国,确保大多数学生甚至所有学生都能接受,它强调的是普适性。但实际上,国家课程很难满足全国不同地区、不同学校、不同学生的需要,也很难适应不同地区的实际。^[11]根据国家课程目标编写的教材,也只能代表部分孩子的生活体验,对于其他孩子可能是陌生的,甚至是超出这些孩子的理解与掌握程度的。教材内容虽是生活经验,但它与儿童真正的接受程度是不相吻合的。另外,加上教师所持的教材内容必须掌握的观念,必然会给孩子的学习带来困扰,一些孩子的自信心也会受到打击。

2. 课程内容虽与儿童生活联系但缺乏有效迁移

从迁移的角度审视课程教学与生活的联系,涉及两个方面,一是从生活迁移到学习内容,“所有的学习都涉及到原有经验的迁移”。二是从学习内容迁移到生活。“学校教育的最终目标是要帮助学生把从学校所学到的知识迁移到家庭、社区和工作场所等日常场景”。加强课程与生活经验的联系,目的就是为了更好地促进任务间的迁移。但从目前的课堂教学来看,并未很好地实现迁移。恰如杜威所说的,学校的最大浪费是由于儿童完全不能把在校外获得的经验完整地、自由地在校内利用;同时另一方面,他在日常生活中又不能应用在学校学习的东西。那就是学校的隔离现象,就是学校与生活的隔离。

生活经验迁移到学习内容方面,“在学生入学时,他们之中的大多数都已储备了一定量的算术知识。在每天的玩耍中他们学会了各种数字的加减,尽管他们还缺乏学校所传授的加减法符号表征。如果儿童的知识被发掘并按照教师所教的正规加减运算方式建构,儿童极有可能习得运算过程的理解。”^[12]但是,如果儿童的生活经验没有被很好地挖掘,不能与课程知识构成很好地迁移,课程知识即使看上去与儿童生活联系了,对儿童来讲知识也会变成是难以理解的抽象符

号。比如一年级上册小学数学题,10减去2,儿童都知道他有一块钱,买糖果2毛钱,,店主应该找他8毛钱,但看到数学试卷上的用将一排10个苹果用虚线圈出两个,然后请他用算式表示。教师在进行减法运算时没有很好地发掘儿童的知识,儿童学习的就是孤立的抽象知识。有的甚至不能做出题来,这样孩子的积极性,自信心就会受挫。另外,在课堂教学中,有的学校还出现了为与生活联系而进行的与课堂教学内容没有太大联系的形式化的情境创设,耽误了教学的宝贵时间。

从学校内容迁移到生活方面是课程与生活联系的重要方面。鲁洁提到,回归生活世界不仅是让教材与教学贴近学生的生活以便取得好的教学效果,还要让学生通过教材、教学所学得的一切能回到自己的生活中,用以解决生活中的问题,改变他的生活和生活方式,提升他们对生活的认识、态度、价值观等。但是在现实的教育实践中,这部分往往是容易被忽视掉的。由于教师只关注学生知识的获得,很少考虑学生将知识运用到生活当中去。现实的教育应了杜威当年对于学校教育浪费的描述,“学校的最大浪费是由于儿童完全不能把校外获得的经验完整地、自由地在校内利用;同时另一方面,他在日常生活中又不能应用在学校学习的东西。”^[13]

三、课程内容组合促进教育连续性的未来选择

可以看到,课程内容组织的连续性无论是对学生个体生命的尊重,还是对课堂教学效率的提高上来说,都是必要的。我国的教育改革已经在进行积极的探索,但做得远远不够,并且关于教育连续性的理论研究也尚且不足。因此,在今后的教育改革中不断完善管理制度,为课程内容组织的连续性提供制度空间;学校需要不断提升自身的课程顶层设计能力,在学校课程规划中促进课程内容组织的连续性,教师也需要提升自身的课程组织能力。

(一) 教育行政部门加强制度建设,为课程组织连续性提供制度空间

制度是规范人们行为的基本保障,课程改革的实施,育人目标的达成,除了依赖于科学理论的指导,教育者较强的课程实施能力外,同样需要制度建设的促进与保障。杜威提到,教育管理方面的重要问题是在一连串多少互不联系而又交叉重复的地方求得整体的统一性,从而减少由于互相摩擦、彼此重复和没有适当的衔接过渡所造成的浪费。^[14]因此,在教育改革中,教育行政部门完善管理制度改革,减少对教育连续性的阻滞。比如做好区域教育行政部门与学校的沟通,减少课程开设的多重要求。另外,考试评价制度的

改革,也是保证教育连续性的重要手段。比如市统一抽考、区县统一抽考,会干扰学校正常的教育教学节律,影响着学校教育教学的教学进程安排。类似于如此的评价活动制度,需要在今后的工作中不断完善。

(二)学校加强课程顶层设计,确保课程内容组织的连续性设计

学校课程的顶层设计是从“高位”规划适合学生发展的课程,它学校教育教学的蓝图,是实现学校教育育人目标的重要抓手。学校的育人目标是促进学生的发展,课程顶层设计必须站在人的完整发展的视角,以统整与跨界的眼光构建,否则课程设置容易彼此割裂、重复交叉,与学校的育人目标不相匹配。抑或说,要促进学校育人目标的实现,学校课程的顶层设计就要有教育连续性的思想,要基于教育的连续性、统一性去设计、实施改革。首先明确了育人目标和办学理念,然后对学校的课程建设进行合理地定位,在此基础上构成一个有机联系、彼此联结的完整的课程体系,再着手与之相辅相成的课程实施与制度保障。^[15]做好了基于连续性思考的课程顶层设计,对于课程内容组织的连续性实施是一个保障。

(三)提升教师的学科思想,保证课程内容连续性的顺利实施

对于课堂教学主体的教师而言,他们是课程的决策者、建构者、实施者和评价者,教师的相关能力是需要实践中不断提升的。除了这些能力之外,侧重提出教师的学科思想。教师在教学中是否考虑课程内容组织的连续性,是否科学地处理儿童的课程学习与生活经验的联系,其学科思想是关键的影响因素。学科思想对于教师课程教学的连续性实施起着重要作用。

所谓学科思想,是指由学科专家提出的对学科发展和学科学习最具核心价值作用的思想、观念。如数学学科中的变式思想、数形结合思想等。学科思想对于学科的教学与评价起着指导作用。具有了学科思想,教师才会超越学科,站在更高位看学科的意义价值。^[16]这样,教师的教学就不会就知识讲知识,不会仅仅运用具体知识的评价来检验学生。如前面所提的小学一年级数学“10-2”的例题,其目的是想让孩子学习10以内的减法,在孩子的先前经验中,已经学会了10以内数字的减法,但孩子还不能理解学校传授的减法符号表征。如果教师具有了学科思想的指导,那么他在评价这个孩子的时候,就不会觉得孩子没有掌握10以内加减法,他会用发展的眼光看待孩子,到孩子能够接受表征符号时候自然就达到了课程目标。基于学科思想教学,教师会在学科思想方法的指导和统领下创造性地将学科教学的各个要素和环节,进行相

互融合和优化,加强学生学习与生活的迁移,减少教育的浪费,最大限度地提升学生的学习与发展质量。^[17]

参考文献:

- [1]单中惠,朱镜人.外国教育经典解读[M].上海:上海教育出版社,2004:171.
- [2]陈理宣.论知识的整体性及其教育策略[J].中国教育学报,2015(12):26-31.
- [3]约翰·杜威著.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟译,北京:人民教育出版社,2005:53.
- [4][美]拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].施良方译,北京:人民教育出版社,1994:67.
- [5]引桥课程之高一年级学法指导[EB/OL].(2014-09-19)[2016-03-18]<http://www.35zhongxue.com/news/4/2014919yinqiaokeychengzhigaoynianjixuefazhidao.html>
- [6]郑州市第102中学积极开发“引桥课程”做好学段衔接教育[EB/OL].(2011-09-06)[2016-03-18]<http://news.zzedu.net.cn/zjyxw/09/927266.shtml>
- [7]窦桂梅.新课改背景下课程整合的实践探索——清华大学附属小学“1+X课程”育人体系建构的案例研究[J].教育研究,2014(1):154-159.
- [8]教师不能当“铁路警察”各管一段[N].光明日报,2011-03-23(6).
- [9]2008年,北京市首次批准10所学校为自主排课学校,试点自主排课的高中学校不参加全市的统一会考(即全国大部分地区称作的高中学业水平考试,北京市称会考),学校在不突破新课程时间的基本框架内,可以对课时以及课程安排进行调整。2012年又增加了13所,一共23所学校。获得自主排课批准后,这些学校将可以在教学大纲的框架下自行确定高中生各学科毕业考核合格标准。同时也获得了自行组织高中会考的资格,即可以自行安排考试时间、考试科目顺序以及考试内容,考试方案在获得教委审批后实施。进入自主安排新课程实验的学校可在教学大纲、教材、总课时不变的大框架下,自主安排课程、周课时、教学模式、学分认定和考核方式。
- [10][12][美]约翰·D·布兰克福特等编著.人是如何学习的[M].程可拉,孙亚玲等译.上海:华东师范大学出版社,2014:65.65-66.
- [11]钟启泉等主编.普通高中新课程方案导读[M].上海:华东师范大学出版社,2008:98.
- [13][14]吕达,刘立德等主编.杜威教育文集(第1卷)[M].北京:人民教育出版社,2009:59.58.
- [15]张维忠,唐恒钧.以课程顶层设计为抓手的学校特色化发展路径[J].当代教育与文化,2015(9):43-46.
- [16]申继亮.基础教育课程教学改革的4点要求[EB/OL].(2015-10-25)[2016-03-18]http://www.360doc.com/content/15/1025/15/13374762_508260271.shtml
- [17]李松林,杨静.基于学科思想方法的整合性教学研究[J].中国教育学报,2011(1):43-44.

(责任编辑:曾庆伟)