

一场面向未来的改革行动,不仅需要理念启蒙,更需要行动诠释。

2001年开启的这场课程改革,在曲折中前行,在深化中创新。20年来,这场从单项行动走向综合改革的工程,是一段唤醒人、发展人、点亮人的“人本”主义行动。回望20年课改历程,可以看到行动的智慧,也能发现思想的魅力;省思20年的课改经验,可以看到基层创新的力量,也能发现不断纠偏的轨迹。

课改没有完成时

——基础教育课程改革20年省思

□ 本报记者 褚清源

时间回到2001年。这一年,被认为是基础教育课程改革的开启之年。

2001年6月8日,教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》,提出大力推进基础教育课程改革,调整和改革基础教育的课程体系、结构、内容。5个月后的11月19日,教育部又印发了《义务教育课程设置实验方案》,印发了供实验区使用的义务教育阶段18个学科的课程标准(实验稿)。同时,还制定了与课程改革配套的系列文件,如《中小学评价与考试制度改革的指导意见》《地方课程管理与开发指南》《学校课程管理与开发指南》《综合实践活动指导纲要》等。

首批38个国家课程改革实验区的确立,意味着这批课改的先行者将开始最初的探路,意味着中小学教育改革进入了新纪元。

20年来,因为课改,基础教育领域无论是课程建设还是课程改革都发生了深刻变化。但是,这种变化同时并存着两种反差状态:课改在一些学校的实现了不断迭代、升级,而在另一些学校,课堂样态却是“新瓶装旧酒”。

课改是一个不断探索、不断沉淀、不断深化的过程。20年来,课改一直伴随着不同的声音,新概念、新经验、新成果不断出现的同时,伴随而来的还有相信和质疑,这自然是一个撕裂和冲突的过程。

那么,这20年课改到底沉淀了什么?课改带来了什么样的启示?下一个20年课改需要关注什么?

从一位草根教师的课改实践说起

20年前,王红顺还是河南省宜阳县三乡乡一所农村中学的教师。

他对新事物一直保持敏感的学习意识。课改刚刚启动的时候,王红顺就一直潜心研究新动向,研读报刊中的前沿理念与方法。那个时候,他的兴趣点在“综合实践课”。他和他的研究伙伴一起编写讲义,大胆实践,积累了大量行动研究成果。

当许多教师对新课改还不知所云的时候,王红顺却已经成为学校里的“课改专家”。热衷于课改,但王红顺没有仅仅停留在改进自己教学上,利用业余时间,他经常给周边对课改感兴趣的教师答疑解惑。当时,他的月工资不到1000元,养家糊口都很紧张,但他却自掏腰包乘车到附近的县区,牺牲休息时间,义务为外地农村教师宣讲课改理念;他还把自己的电话设为“课改热线”,随时解答一线教师的课改困惑。只要是为了课改,王红顺总是乐此不疲。他因此被身边的同事称为“课改义工”。

20年来,他研究的课题不断更新,个人言说课改的话语体系也在不断变化,比如高效课堂、核心素养和深度学习等,但始终没有偏离过课改。他总是善于将高深的理论转化为通俗易懂的方法,经常受邀到全国各地作课改讲座,成为备受一线教师欢迎的课改专家。他还出版了多部关于课改方面的专著。如今,已经退休的他,受聘为郑州陈中实验学校教科所所长,他带领教师将最新的课改成果拆解为可操作的实施步骤,并逐步转化为教学常规。在他看来,是课改让他找到了研究的方向,找到了职业的乐趣。

与王红顺一样,山东省潍坊市第七中学历史教师张吉刚在20年的职业生涯中,课改让他不断深化对教育的认识。20年来他经历了由重视自己到重视教材、由重视教材到重视学生、由重视学生

到重视课程、由重视课程到重视教育的迭代变迁。“在教育综合改革不断深入的今天,唯有不断学习,才能突破一个个瓶颈,化茧成蝶。”张吉刚说。

在实践领域,像王红顺、张吉刚这样的一线教师还有很多。课改唤醒了大批教师积极投身实践,他们在不断改进自己教学的同时,也促进了自身的专业成长。

对模式的认识趋于理性

在坊间,关于教学模式的争论曾经甚嚣尘上。但是,从20年的课改历程看,关于模式的争论经历了从力挺模式、反对模式到理性审视模式的过程。

在实践领域,对教学模式的认识出现了两种现象:一方面一些学校因为照搬模式遭遇了水土不服,另一方面一些学校在模式的“临帖”中却深化了对教学的认识和理解。

实际上,模式就是程序。有人说,建立模式的意义就在于让80%的人在80%的情况下做到80分。对于新教师而言,教学当然需要程序,但不能只按程序教学。教学一旦被程序套牢,就很危险。所以,早在课改之初就有专家提醒,对模式的迷恋会导致教学的模式化。反对模式者反对的核心也是教学的模式化。

力挺模式者认为,每一位教师都需要通过不断建模、破模、再建模的过程来实现专业素养的提升。建立模式不是目的,真正的目的是为了能够更好地承载和落实自己认同的理念。

今天,课堂改革需要建模思维已经成为共识。课堂建模让教学从艺术走向了科学。艺术讲求张扬个性,是没有统一标准的,而科学则要追求标准,讲求规律背后的规范。当教学指向艺术的时候,就容易蒙上神秘的色彩,倡导建模思维无疑打破了课堂教学的神秘感。

越来越多的实践者已经对课堂建模有了更深刻的认识。当我们在强调“模式就是生产力”的时候,教学又不能止于模式,面对不同的学情、不同的教学内容、不同的教学目标,模式需要不断迭代。2019年中国教师报发表的《高效课堂“西安共识”》指出,高效课堂需要通过建模来填充教育理念与教学实践之间的关系鸿沟。但是,建构课堂模式不能以牺牲教学艺术和教学自由为代价,不能将建模思维等同于模式化,要警惕高效课堂模式化带来的系统性风险。

大班额一直是课改难言的痛

大班额现象一直备受诟病,教育部也曾三令五申要消除大班额现象。遗憾的是,直到今天大班额依然是阻碍课改的一大障碍。

无论是合作学习、项目学习还是深度学习,都需要学习的单位小些,再小些。一个班级的人数太多,教师就无法关注到每一个具体的学情,学情收集不精准,就意味着教师的“教”可能陷于“盲目”。

中国教师报刊登的《台湾教师李玉贵的眼泪》一文曾分析了大班额现象。在李玉贵看来,教育改革首先从缩小班额开始。“在大班额中,教师很难看见不一样的人。”李玉贵说。

在大班额的班级里,一堂课里学生究竟与教师产生多少交流?当教师所要面对的永远是一群集体的人,当教育无法面对每一个独立个体而实施,教育的力量就会显得苍白。

让班额降下来,让巨型班级瘦身,这应该是教育改革的起点。改革永远不是一个孤立的事件。这只是教育的冰山一

角,在教育内部还有太多需要精耕细作的地方。

只有把班额降下来,学生的学习才可能有更多的参与机会,学生才有存在感和获得感。

华东师范大学教授钟启泉说,“课堂革命”的挑战归根结底是保障每一个儿童的“学习权”。怎么才能保障每一个学生的学习权?需要有太多的技术支撑,但是,有一个结构性的矛盾是教师无法解决的,那就是“大班额”。

日本教育学者佐藤学说,21世纪的教师面临的挑战是什么,那就是为所有儿童提供高质量的学习机会。他在《教师的挑战:宁静的课堂革命》一书中谈到,一个个平凡的教师正在用自己的行动宣告:课堂上正在发生着宁静的革命——建立以倾听和对话为基础的相互倾听关系。在儿童间培育相互倾听关系的第一个要件就是教师自身悉心倾听每一个儿童的心声。如今,佐藤学的学习共同体理念已经被不少一线教师所熟知。如果班额降下来,“倾听每一个儿童的心声”将成为课堂上教师最美的姿态。

课改下半场要关注什么

教育部部长陈宝生曾说,我国教育体制“四梁八柱”的改革方案基本建立,教育改革进入“全面施工内部装修”阶段。这意味着课改的下半场已经开始。

课改的下半场,我们在梳理总结课改成果的同时,还要梳理存在的问题。课改的下半场要关注什么?我们梳理了如下三点:

一是课改的下半场,需要重构单项改革与综合改革的关系。课改是不断解决问题又不断衍生新问题的过程。课改只有进行时没有完成时。一项改革往往只能解决一类问题,这个世界上从来没有一劳永逸的改革方案。所以,课改需要逐步从单项改革走向综合改革,尤其需要基于相对完整的顶层设计之下的系统改革,才能让课改不至于陷入“头痛医头,脚痛医脚”的实践误区。

在《课改的下半场要警惕什么》一文中我曾谈到,课改最终指向两个逻辑:一个是以变应变,一个是以不变应万变。当大家都在谋变的时候,我们要看到哪些是不变的。课改越来越需要做好顶层设计,需要系统思维、统筹布局。缺少这样的思维,一不小心就会跑偏,就会遭遇课改的天花板。

二是课改需要秉持“纠偏思维”。任何一种经验都具有遮蔽性,过度关注某一方面的改革就可能忽略另一方面。新时期,课改人需要反思意识的觉醒,要不断反思,不断纠偏,建立一种边改革边完善的自动反馈、自动修复的机制。

当我们强调课堂需要建模的时候,不能以牺牲教学的艺术和自由为代价;当我们强调合作学习的时候,并不是要忽略独学;当我们强调让课堂“动”起来的时候,潜台词并没有排斥“安静的学习”;当我们强调学生“表达”的时候,并不意味着要忽略“倾听”的重要。

三是警惕实践领域的“课改功利者”。一个值得关注的现象是,一些教师总是热衷于技术和方法,他们常常会说:

“不要告诉我为什么和重要性,直接告诉我怎么做。”实际上,正是因为部分教师理论知识的贫困让课改实践陷入了一种低水平重复的陷阱,一直在粗放和低层次徘徊。

我们也发现,课改功利者的另一种表现是,一些学校的课改实际上是应试教育的遮羞布。功利,是课改者的毒药!由衷希望下一个20年,改革者不为喝彩而课改,不为功利而课改。课改的下半场一定属于那些不为功利而课改的人,属于那些坚守课改立场、坚持行动研究的人,属于那些在微创新中不断改进的人。

守望复杂,保持敬畏

曾经,我们看到过这样一种现象:“三维目标”在教学实践中被演变得只剩“知识与技能”,“过程与方法”未能充分落实,“情感态度与价值观”则被形式化和虚化。这是一线教师对“三维目标”认识不足导致的。

华东师范大学教授杨向东认为,核心素养是“三维目标”的整合。这种整合发生在具体的、特定的任务情境中。核心素养是个体在与情境的持续互动中,在不断解决问题、创生意义的过程中形成的。

“如果说基础教育阶段的学校课程是落实立德树人根本任务的重要载体,那么对当前和未来一个时期内,我国基础教育阶段学生需要具备的核心素养内涵、构成、彼此关系及其发展水平的论证和阐述,就是将立德树人根本任务转化成具体和系统的基础教育阶段育人目标的根本途径。”杨向东曾撰文指出。

这显然是一个复杂的系统。改革一定诞生自对理念的理解和现实环境的把握之上。有不少教师走过20年才逐步明白了概念背后的深刻指向。只有在实践中才能更好地落实“三维目标”,才能实现认知的升级和理念的更新。

越理解教育的复杂性,就越懂得敬畏。下一个20年,一线教师需要向下沉潜到课堂深处,需要将核心素养落到实处,更好地落实“三维目标”。

课改是非线性发展的。今天播下的课改种子,有时候多年以后才能显现效果。所以,课改需要从“电梯模式”走向“攀岩模式”。

所谓“电梯模式”,就是找到一个通道即可到达想去的地方。课改面临的现实困境是,没有人愿意等待,几乎所有人都期待一试试就灵的方法,都期待那些可见的改革成效早日出现。而“攀岩模式”,则意味着没有固定的上升通道,需要课改人不断探索、不断试错,它的上升往往是螺旋式的。

走向“攀岩模式”,是因为课改走进

深水区的时候,遇到的问题更加复杂,“一试试就灵”的速效方法越来越少。因为农村学校与城市学校不同,名校与弱校不同,大学校与小学校不同,老学校与新建校不同。所以,走进课改深水区,首先要从理解教育的复杂性开始。只有理解了教育的复杂性、学习的复杂性,课改才可能更加从容。

让教师成为主动参与者

北京市十一学校龙樾实验中学从一出生就携带着课改的基因。校长王海霞确立的一个愿景是,通过课改带动教师的专业发展,将学校办成一所教育学行动研究学院。在王海霞看来,教师既是实践者又是研究者。学校内部设立的教育家书院是专门为一线教师搭建的分享平台,设立的课程与学习研究院则主要聚焦行动研究。学校还设置了助力教师成长的五个机制:基于教学问题解决的小问题研究机制,基于痛点研究的跨学科研究机制,帮助教师发现制高点的学术分享机制,帮助教师看见自己成长的学术积分和反思机制,专家指导和资源传承机制。

这代表着课改的重要方向。课改,成在教师。课改需要一线教师的高度参与,所有的教育改革都要靠一线教师的主动变革来完成。一线教师不能成为被动改革的人,不能只是执行者,他们还应该是建设者。只有更多一线教师的主动卷入,才能形成课改的深度推动力;只有更多一线教师从课改知识的消费者成为了创造者,课改才能向更深处掘进。

教师只有积极投身改革才能遇到更多成长的机会。一位优秀的校长就是要通过选择一项课改项目来建设新秩序,通过改革可以更好地凝聚人,唤醒人、激发人、发展人。当越来越多的人都迷恋一种改革、一种研究时,整个学校就会纯粹起来,整个世界就会明亮起来。

课改没有完成时。要走好课改的下一个20年,行动依然是课改的最高纲领。课改是基于行动的哲学。课改不可能通过“坐而论道”实现最终的目标,课改需要在大量的实践中才能不断深化认识。坐而论道与纸上谈兵可以描述课改的方向,但永远无法洞见课改的真相。因为“说课改”与“做课改”是两个明显不同的轨道,“隔岸观火”永远无法窥见真实。只有下水,涉过险滩,历经艰难,收获过阶段性成功,然后再次回望时才能更清晰地理解课改。

课改20年 特刊