

论新课程与教师职业角色的转换

On the New Curriculums and Changes of Teacher's Role

潘 涌

(浙江师范大学人文学院,副教授 金华 321004)

正在全面推开、并趋深化的基础教育课程改革,以其前所未有的力度而成为中国教育改革的一个亮点,吸引了整个社会的广泛关注。作为课程主体的教师迫切需要以强烈的民族使命感和责任感来研究新课程实施的基本价值取向,并从观念、知识和能力诸方面着手转变职能、更新角色,以顺应中国教育发展的新潮流。

一、新课程诞生的背景和理论基础

20世纪90年代以来,伴随着国际教育交往的拓展和国内市场经济体制的逐步建立,教育改革也渐趋深化。无论是教改实践,还是教育理论和课程理论研究,陆续涌现出影响广泛的创新成果。这构成了中小学课程改革所特具的时代背景和理论基础,从而使新课程较以往减少了指令性色彩,获得了自主创新的生机。

第一,就教改实践而言,从应试模式转向素质教育。在国外,全球化进程加剧了国际教育竞争,西方发达国家在反思本国教育弊端的基础上,纷纷谋划或实施基础教育的课程改革,以图通过调整人才培养的课程模式来优化教育质量。在国内,鉴于对传统应试教育及其课程模式的清醒审视,基础教育界早在20世纪90年代初期就开始了素质教育及其课程的实践探索。1993年国家颁布的《中国教育改革和发展纲要》指出:“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道。”1999年6月,第三次全国教育工作会议召开,正式颁发了《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,此后,从中央到地方形成了浓厚的素质教育的舆论氛围,达成了“尊重学生身心发展特点和教育规律,使学生生动活泼、积极主动地得到发展”这一素质教育的时代共识,从而突出了建立新基础教育课程体系的紧迫性。正是在国家教改政策的鼓励下,以素质教育为主题的各种形式的教改实验,诸如淬砺教育、愉快教育、情景教育、成功教育和遍及各学科的创新教育等改革模式竞相展现;并且教改的重点逐渐汇集到课程领域,促使校本课程、研究性课程、自主合作课程、综合实践活动课程等各种名义的课程探索如雨后春笋破土而出。尽管这些课程的特点和形式各异,但其共同的目标是:给每位学生以广阔的发展空间,赋予每颗心灵自主选择的机会。

第二,就教育理论而言,从适应论趋向超越论。后者其实是对历史新时期以来教育理论的主潮——主体性理论的新推进。80年代末,孙喜亭教授就从教育主体功能的角度强调:要把人本身的发展作为教育的目的,充分发挥人的主体能动性。1996年,鲁洁教授进一步指出:“教育的宗旨并不是要把现实存在的人再摹写、再复制出来,而是培养一代又一代的新人,实现对现实人的超越。”虽然,超越论一度曾引发热烈的争鸣,但伴随时间推移更多的则是共鸣。带有机机械唯物论色彩的适应论,倾向于教育的价值在于:通过规范严整的课程程序铸造出能够完整地承继和内化既有文明成果,并将其作为立身于现存世界的根基和手段的受教育者,以致课程实施中过于强调接受性学习和机械训练;而构建在马克思主义能动实践学说基础上的超越论,更侧重于通过科学和艺术兼备的开放性课程来培育不单纯受役于现存世界的规范,并且在人文本质上有所超越的新人,以期在承继和内化既有文明成果基础上以我为主、不拘一格、矢志创新,从而不但适应现存世界而且可以对其改造、丰富、拓展。这种对教育本质和价值的新认识,引领着教育哲学的时代潮流,为基础教育课程实现从指令型和封闭型向生成型和创新型的历史转换提供了强大的理论动力。

第三,就课程理论而言,从基础薄弱走向多元创新。从严格意义上说,作为具有独立学科地位、从大教学论中分化而出的课程理论,其研究在我国起步较晚。从1989年新中国第一部课程论专著即陈侠先生《课程论》问世至今仅10多年,但课程研究领域内的后发之势十分强劲。尤其是世纪之交的课程研究领域出现了引人注目的新景观,其成果成为教育科学新的生长点和课程改革直接的理论支柱。这既得益于对课程改革实践的总结和提炼,也得益于对世界课程理论及其发展的借鉴。正如钟启泉教授等所指出的那样:全球范围内,出现了一种课程范式的转换,“课程研究领域开始超越以‘泰勒原理’为代表的具有理性主义性格的‘课程开发范式’,走向课程理解范式——把课程作为一种多元‘文本’来理解的研究范式。”尤其是以普里高津混沌学和无限宇宙观为基础的后现代主义课程理论,呈现出关注课程的不稳定性、非连续性、交互主体间的复杂性和相对性等鲜明个性,极大地开阔了中国课程理论界的多维视野,为基础教育课程改革注入了新的理论活力。传统的应试教育课程体制,受前苏联指

令性课程范式的负面影响较大,适应于一统化的计划经济和高度集中的行政管理,严重制约了全球化背景下中国教育的战略发展。而伴随全球化进程而扩展开来的后现代主义课程观则颇多理论新意,诸如认为:师生同是课程开发和生成的主体;课程不仅是特定知识体系的载体,更是一种动态发展的过程;课程目标不完全是预定的或不可更改的,而可以根据课程进展予以适当的调整;尊重并吸纳文化价值观的多元性;不以学术权威的观点控制交互主体的对话和课程进展,等等。这些后现代主义课程观中的思想精华,在一定程度上代表了世界课程发展的新趋势,经过磨合、融汇已开始为我国素质教育的主潮所吸纳,并体现在逐步推广和成长着的新课程体系。

二、新课程实施的价值取向

现在,新课程的实验工作已经全面启动。18门课程的改革力度虽不相同,但都针对应试教育给课程领域所造成的严重弊端而呈现出强烈、共同的价值取向,从而标志着我国基础教育课程改革所达到的空前深度和广度。课程的价值重心从客体转向主体,即从课程对象和内容转向课程实施中的人,这是新课程最鲜明的价值追求。

新课程实施的价值取向之一:变课程的统一和求同为尊重多元和个性差异。应试教育课程观过度偏重于对不同地区、不同学校、不同学生的统一化要求,从课程目标、课程内容、课程评价到课程实施,都强调统一规格和统一标准。作为课程计划的被动执行者,教师缺乏灵活性、开放性和创造性,而作为课程目标的消极实施对象,学生更是被置于一种毫无自主性和选择性的狭小的教学空间,双方被课程束缚而趋于工具化和功利化。表现在课程展开中,教师不是对学生量其资禀因材施教,而恰恰是偏废个体之间心理需求和课程基础的差异性而一味灌输,致使学生沦为缺乏创新目标统辖的课程知识的储存机器;表现在课程评价中,以所谓量化、客观化和繁琐的标准化试题来测评学生对课程知识的“复制”程度,却排斥学生主体体验的独到见解,从而抑制了其灵感思维和创新智慧的充分发挥。这样,从课程流水线上被“整合”出来的只是丧失了个性活力的“教育成品”,而不是迸发思维与才情之光的鲜活的“人”。有鉴于此,国家教育部《基础教育课程改革纲要》(以下简称纲要)从方法论层面明确指出:要“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状”。并在此基础上提出了一系列旨在鼓励课程生成多元化和个性化的建设性教学策略,其中包括注重培养学生的独立性和自主性,促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习;尊重学生的人格,关注个体之间的差异性,满足不同学生的学习需要;创设引导学生主动参与的教育环境和氛围,激发学生的学习积极性和驾驭知识的情感态度。同时,在课程评价上,《纲要》反对对个体精神状态迥异的学生作出简单化、统一化的横向评比,以“促进学生在原有水平上的发展”为基本目标。这样,就能在课程展开中尽可能充分地释放学

生个体多向探索的潜在激情和突破陈规旧习的思维个性。而只有当学生作为课程主体之一而全方位、有深度地介入到课程的创生中去,彻底摆脱消极被动的课程客体角色时,课程发展的多元化和个性化才能真正实现。

新课程实施的价值取向之二:变课程的预定性和封闭性为课程的生成性和开放性。应试教育背景下,往往只是将课程视为教学周期之前和教学情境之外预先设定好的凝固的目标和计划,甚至连课程终端的结果也是非常精确地预期好了的。在这种高度封闭的、工业流水线一般的课程进展中,教师从课程目标到课程材料均需依赖事先的规定而无任何修正的必要和可能。这样,因排斥课程动态中的非预期性和不确定性因素而导致对课程主体(即师生双方)的创造性能量的抑止。而《纲要》强调教学过程中师生双方的“积极互动、共同发展”,即教师要“创造性地进行教学”,学生则要“主动探索知识的发生和发展”,从而有可能使同一学科内容在不同课程主体参与和塑造下而呈显出个性化的课程形态。尤其是《全日制义务教育语文课程标准》更是凸显出课程改革的多元创新的价值取向,即“语文课程应该是开放而富有创新活力的”、“应尊重学生在学习过程中的独特体验”,等等。这种个体生命独特体验的融入,其实就是课程主体即师生双方对课程的深度参与。^[8]在这种课程境界中,教师摆脱了课程计划和目标的执行人角色而创造性地引发学生潜智潜能的多向发散;学生则以生命体验的融入而激活课程内容和知识结构,并赢得对课程知识有意义、有价值的深度建构。因此,实施中的动态课程必然使课程发展突破其预期目标和既定计划的限制而走向创生、开放的广阔天地,使课程的创新性品格得以充分表现。

新课程实施的价值取向之三:变课程内容和课程知识本位为学生发展本位。这是基础教育新课程最具实质性意义之所在。在传统的应试教育中,所谓“课程”被视作规范严整有序的教学内容的机械叠加,被视作学科知识体系的程式化总和,教学的过程往往是重认知而轻育人,致使课程运作与学生的发展,尤其是与学生情意要素和谐健康的发展相疏离。而新课程改革的基本理念是“为了每位学生的发展”,要从知识和技能、过程和方法、情感态度和价值观3个维度上去促进学生个体的全方位发展。换言之,课程核心要从“文本课程”转向“体验课程”,从静态的知识型转向动态的生命型,即从教科书、教学计划和大纲而转向师生对课程进展的真切体验、感受、领悟这一心灵过程,而不是将“人”从课程上“剥离”出来。这样,共同的课程内容对具有不同文化背景和心理积淀的个体来说就生成了各自相异的个性化课程形态,是属于每个生命体所特有的“自己的课程”。教师在平等对话中与学生共拥知识、分享理解;而学生则在合作、研究和探索求知过程中,展示其独特个性和生命智慧。与此同时,课程评价标准也相应发生转折性变化,即从关注学生“认知多少”到关注其在原有水平上身心发展的状态和前景,不偏废结果而更重视过程,不偏废知识技能而更重视心智、情感体验和价值态度。总之,新课程评价观充分发挥了学生“认识自我、建立自信”

的教育功能。这样,学生最终将会摆脱因把知识本身视作目的的这种“知识奴隶”的厄运而追求完整意义上的“人之发展”。

三、新课程引发教师职业角色的转换

基础教育新课程的实质性启动和渐趋深化,无疑会引发课堂教学方式的变革和教师职业角色的一系列历史转型,因此,教师必须从观念、素质和方式各个层面作出战略性调适,重构面向我国未来教育的发展性角色,真正保持与新世纪新课程的同步成长。换言之,教师要走出封闭、狭隘和垄断的应试教育的阴影,在新课程环境下重新塑造自己并界定职业角色。

首先,教师由课程规范的复制者而成为新课程的创造者。众所周知,在封闭的指令性课程模式中,处于国家教育意志之下的课程专家、学科专家和教师之间陷于各自疏离、缺乏互补的隔膜状态。本应作为课程主体之一的教师,其职能只是按部就班地复制教育行政主体既定的课程规范,即比较被动和消极地执行已被审定的课程计划,其中包括课程目标、课程内容、课程实施步骤直至课程考评方法等;而新课程的独到之处就在于充分调动教师作为课程主体的积极性而予以全方位和主动地介入。唯有如此,教师的创新精神和智慧,才能伴随着新课程的健康成长而奇迹般地自由释放。其具体做法如下。其一,教师要自觉研究新课程的理念和课程理论的宏观发展趋势,优化自身的课程理论素养。没有对课程理论的深刻理解,就不可能有课程实践的大胆创新。其二,教师有责任对已审定使用的教科书作出相宜的“裁剪”,从“教教科书”转向“用教科书教”。对课程的取舍、增删理应从该地、该校、该生的实际情形着眼而作出富于针对性的设计,不必盲目照搬统一的课程计划而忽视特定的教学情境和活生生的“人”。其三,教师对课程要予以创新性安排、实施。《纲要》明确要求教师“创造性地进行教学”,这就意味着在课程的动态展开中,教师要从教无定法的基本法则出发而对课程作出再度调适。教师应遵循新的课程价值观,即从激发学生超越于知识之上的智慧、灵感、激情和创造性生命活力这个宗旨出发,改善和优化整个教学流程,使每个教学环节和片断都充溢生机和活力,使学生最大限度地突破知识体系的“茧缚”而焕发出个体生命所特有的灵气和才华。

再者,教师要由课程知识的施予者而成为教育学意义上的交往者。应试教育背景下的课程与教学,存在着严重的唯知主义倾向,使原来内涵丰厚、品位高雅的课程异化为以复制系统知识为目的的大工业生产式的流水作业,进而导致人性的工具化和畸型化。而新课程背景下,教师不再以课程知识的唯一拥有者和权威自居,其职能将变“知识施予”为“教育交往”,以矫正“教程”与“学程”相分离甚至相对峙的应试倾向。教师应当以平等之人格与学生进行人际交往与心灵交流。正如加拿大学者史密斯(David G. Smith)所言:“教学乃是教师与学生在‘思考’这面超验的旗帜下进行‘聚会’的活动,这‘思

考’拒绝以某个在先的目的的名义而结束人与人之间的相互作用。”^[9]在这种合作伙伴式的交往中,“学生的老师和老师的学生之类的概念将不复存在,一个新的名词即作为老师的学生或作为学生的老师产生了。”^[10]这里,尤其要求教师具备两种坚定的理念,即民主理念和生本理念。所谓民主理念,即教师应在兼顾课程基础性的前提下,尽可能淡化课程实施中曾过度强化的预定性和统一性(毕竟课程不是执行军事计划),而以民主和平等的姿态接纳交互主体的差异性、独特性甚至是局限性,不以预计目标来封闭开放性对话的“边界”。如果将课程知识分成3种类型,即教材提供的既定的必授知识、教师长期积淀的已转而内化为个人财富的知识、师生在教学互动中衍生出来的新知识,那么,按照新课程标准和理念,这3类知识的比例会发生重大变化,也就是后两类知识将突破旧课程中的控制和封闭而大大上升。无论是自然科学还是人文社会科学,任何课程的教学,都以激发学生的创新智慧、创新热情和创新想象力为共同的价值追求,而创新型人格的优异品质,诸如对既定学理的怀疑意识、对现实问题的批判意识、对学术权威的独立意识、对传统体系的突破意识,乃至思维方向的求异性、思维结构的灵活性、思维表达的新颖性和思维进程的飞跃性等等,均需在民主化课程氛围和无边界对话中予以充分发展。所谓生本理念,是对学科本位观念的反拨,是教师在课程双边互动中超越智力要素而全方位发展学生情意要素所必备的。作为现代意义上的人和未来的创新主体,学生不仅要优化包括认知能力在内的智力要素,更要发展智商与情商和谐共融的新人文本质,以求具有良好的心理素质、高雅审美情趣和健康的生活方式。

最后,教师由课程分数的评判者而成为学生自主性学习的促进者。传统课程评价观,内涵窄浅、标准单一;重终结性评价而轻形成性评价、重表面课程分数而轻内在主体性人格的成长。由于教师只是扮演最终的课程分数的评判者,学生总是处于被测试、被区分、被选拔的评价客体地位,所以学生的自主性学习和发展难以实现。而《纲要》从学生全面发展和终生发展着眼,提倡“评价不仅要关注学生的学业成绩,而且要发现和发展学生多方面的潜能”这一价值目标。《纲要》具体指出:教师要“注重培养学生的独立性和自主性,引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,促进学生在教师指导下主动地富有个性地学习。”这必然要求教师将评价重点由终结性转向形成性和过程性,并且引导学生不但求“知”更要求“法”,不但“学好”更要“好学”和“会学”。无疑,对学生个体独立的自主性学习而言,掌握学习方法显然较之于获得课程知识本身更为重要。正如美国课程理论家斯塔弗尔比姆指出:“评价最主要的意图不是为了证明,而是为了改进。”^[11]为此,教师应当掌握好课程评价的实践原则,包括发展性、多样性和情感性诸原则。

总之,新世纪发轫的这场基础教育课程改革,理念新颖、个性鲜明,无疑将成为百年中国教育史上最具力度、最富特色的课程革新。新课程所凸显出来的尊重多元和个性差异、尊重课程的生成性和开放性、以学生发展为本位等基本的价值取向,闪

入世后我国农业科技发展战略调整与政府职能定位

Strategic Adjustment of Scientific and Technical Development of China's Agriculture after Entry into WTO and Position of Governmental Function

戴小枫 陈印军 吴敬学 王 平
(中国农业科学院 北京 100081)

加入 WTO 后, 农业是我国承受压力最大的行业, 但也带来新的发展机遇。实现由传统农业向现代农业转变, 根本出路在于创新。现行的农业宏观管理体制和农业科技发展基本不能适应新形势的要求。为了趋利避害、迎接挑战, 必须调整农业科技发展的战略和方向, 以观念创新推动体制创新、体制创新支撑科技创新, 才能从根本上增强我国农业发展能力, 提高农产品国际竞争力。

一、入世后我国农业科技发展的机遇与挑战

1. 入世后我国农业面临的形势和任务

加入 WTO 后, 我国农业发展面临市场竞争加剧、人均自然资源短缺、生态环境恶化、投入与补贴手段有限等制约的严峻形势。同时, 必须完成多重艰巨的任务——提高产品质量、降低生产成本、增强农产品市场竞争力; 调整和优化农业产业结构、产品结构和区域布局; 提高农业的整体效益、增加农民收入; 保障食物安全和食品安全, 开发后备资源和可替代资源, 保护农业生态环境; 拓宽就业和增收渠道, 保护粮棉油主产区的农民利益不受冲击, 确保农村劳动力基本就业和剩余劳动力转移与

再就业; 解决小农户与大市场的矛盾和资金短缺与信息不对称等问题。

2. 对我国农业科技的需求

新任务对我国农业科技发展提出新的需求, 也是农业科技发展的新机遇。入世后农业发展对我国农业科技的新需求主要集中在: 保障我国农产品有效供给和食物安全的技术, 提升我国非优势农产品国际竞争力的技术, 保持和扩大我国优势农产品市场竞争力的技术, 提高产品质量、制定技术标准与产品标准和进行生产过程控制的技术, 保护生物安全、对外来有害生物进行有效预防、监测、控制和扑灭的技术, 快速准确搜集、加工、分析、发布国内外技术与经济信息的技术, 调整结构和布局、提高农业效益、增加农民收入的技术, 节约农业稀缺资源、提高资源效率、开辟后备资源的技术, 保护生态环境、实现农业和农村可持续发展的技术。

3. 农业科技发展面临的制约与挑战

入世后我国农业科技发展面临五大制约。一是原创性知识产权、技术专利制约。我国农业原始创新能力弱, 自主产权专利少, 入世后常规技术引进费用增加, 涉及战略性、公益性知识产权、技术专利的创新需求剧增; 我国与国外知识产权法律体系不一致, 影响自主知识产权的抢占。二是公益性创新

烁着后现代主义教育思想和课程理念的光彩, 与全球化时代世界课程改革的宏观走势保持和谐的同步。它必然引发教师职业角色的一系列转型, 促成包括教育观念、教学能力和方法在内的素质结构的优化, 进而历史性地推进我国教育体制改革向纵深发展。

参 考 文 献

- [1] 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
- [2] 课程教材研究所. 课程教材改革之路[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000
- [3] 鲁洁. 超越与创新[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001
- [4] 卜玉华. 课程理念探——历史、现在与未来[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2001
- [5] 戴汝潜. 素质教育课程简论[M]. 济南: 山东教育出

版社, 1999

- [6] 陈玉琨等. 课程改革与课程评价[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001
- [7] 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000
- [8] 王升. 课程实施的核心是主体参与[N]. 中国教育报, 2002-05-4
- [9] [加] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000, 66
- [10] [11] 顾明远, 孟繁华. 国际教育新理念[M]. 海口: 海南出版社, 2001
- [11] [美] 斯塔弗尔比姆. 方案评价的 CIPP 模式[A]. 瞿葆奎. 教育学文集. 教育评价[C]. 北京: 人民教育出版社, 1989, 301

(责任编辑 肖庆山)