

繁荣教育理论
提升办学品位
加速名师成长

《教育论坛》编委会

主任:

成锦平 陈文辉

成员:

王平 兰寿军 刘伟忠
刘忠保 江谨 吴建
张云 沈惠祥 陆军
陈建云 於锡龄 滕旻彦
(按姓氏笔画为序)

主编: 刘忠保

执行主编: 陆军

责任编辑: 杨春霞

教育论坛

课改专刊

2018年6月出版

总第30期

目 录

选择性:浙江高考改革和高中新课程改革的共同目标

..... (3)

高考新政下高中课改的评价、问题与策略

——基于浙江省的实践与探索 (6)

普通高中文科实验班课程改革的实践研究

——以北京师大二附中为例 (12)

特色高中建设中的课程改革问题探讨 (17)

建设高中特色课程的必要性与路径选择 (22)

核心素养理念下的高中校本课程开发模式探究 (25)

高中课程自主发展的体制机制分析 (28)

课程图谱的设计与开发:基于国内外经验 (33)

“课程图谱”:资优生教育的课程框架 (37)

ALPHS 课程:基于核心素养发展的特设课程 (39)

高中语文课程内容结构性重组

——我读《普通高中语文课程标准(2017 年版)》 (43)

数学情感:高中数学课程改革新维度 (46)

海峡两岸高考英语听力测试的发展现状及特点 (51)

核心素养作引领 注重实践少而精

——《普通高中生物学课程标准》修订思路与特色 (56)

新一轮高考改革对普通高中教育的影响 (60)

教育论坛

课改专刊

2018

(总第 30 期)

主办:江苏省南通中学

编辑出版:教育论坛编辑部

电话:0513-85129231

网址:www.ntzx.net.cn

E-mail:ntzxjkc@126.com

出版日期:2018 年 6 月

选择性:浙江高考改革和 高中新课程改革的共同目标

胡晓红

摘要:高考改革和高中新课程改革始终互为关联,高中新课程改革为高考改革奠定了基础,高考改革又促进了高中新课程改革的深入。两项改革的基本目标是一致的,都是围绕着“选择性”而展开,彻底打破传统的“高中千校一面、高考一考定终身”的局面。基于“选择性”教育的这一共同目标,通过高考改革进一步促进我国基础教育围绕根据学生个体的差异“选择性学习、个性化发展”,满足社会对人才培养的全方位、多角度的要求,真正办成让人民满意的教育。浙江高考改革作为国家考试招生制度的改革,意义重大,影响深远。

关键词:考试招生制度改革;高考改革;高中课改;选择性教育

经教育部批准,浙江省 2017 年开始全面实施高校考试招生制度综合改革。改革试点之所以选择浙江,与浙江高中课程改革和高考招生改革有良好的基础是分不开的。新高考改革与高中新课程改革之间的关系甚为密切,两项改革的契合点就是“选择性”教育。可以说,高中选课为高考选考创造了条件,而高考选考也必定进一步促进高中的课程改革。没有高中新课程的改革,就没有新高考改革的基础,同时新高考改革必然促进高中新课程改革向深层次、高水平方向发展。

浙江高考改革试点以国家顶层设计框架为基础,紧密结合浙江省省情特别是浙江省教育发展现状特点,走出了一条既体现浙江特色,又能为国家层面深化考试招生制度改革提供借鉴推广范本的高考改革之路。

1 浙江新高考改革概述

浙江高考改革长期以来承担着改革先行先试的重任。浙江在 2008 年开始实行高考英语和技术科目平时考的做法,考生每科可参加 2 次考试,并自主选用考试成绩。2009 年,浙江又实行高考分类考试,将高考分成重点、本科和专科学校 3 类,考生可自主选择考试类别。2011 年起,浙江率先尝试“三位一体”考试招生改革,实行综合评价、择优录取。此外,浙江的高考平行志愿、高职提前招生和

单考单招等改革均有多年的实践经验。因此,2014 年 9 月 4 日,国务院颁布《关于深化考试招生制度改革的实施意见》后,浙江也责无旁贷地肩负起改革试点的国家使命,与上海一起分别进行不同形式的高校考试招生制度全国改革试点。浙江新高考改革主要有统一高考招生、高职提前招生、单独考试招生、“三位一体”招生 4 种招考方式。

(1) 统一高考招生:实行统一高考和高中学业水平考试(以下简称高中学考)相结合,考生自主确定选考科目,高校确定专业选考科目及其他选拔条件要求,综合评价,择优录取。其中必考科目为语文、数学、外语 3 门。选考科目由考生根据个人兴趣和拟报考学校及专业的要求,从思想政治、历史、地理、物理、化学、生物、技术(含通用技术和信息技术) 7 门设有加试题的高中学考科目中选择 3 门,作为高考选考科目。语文、数学成绩当次有效,外语和选考科目成绩 2 年有效。高校根据自身办学定位和专业培养目标,分专业类或专业确定选考科目范围,但至多不超过 3 门,并在招生 2 年前向社会公布;考生选考科目只需 1 门在高校选考科目范围之内,就能报考该专业(类)。高校没有确定选考科目范围的,考生在报考时无科目限制。考生报考的志愿由“专业+学校”组成。录取不分批次,实行专业平行投档。填报志愿与投档按考生成绩分段进行。

(2) 高职提前招生:实行考生自主报考。普通高中学生以高中学考成绩为基本依据,中职学生以浙江省统一组织的职业技能考试成绩为基本依据。高校根据有关规定确定报考条件、选拔评价办法和录取规则,并在招生章程中公布。高校对考生文化素质和职业适应性进行综合评价,择优录取。考生可报考多所高校,并可同时被多所高校拟录取,考生选择确认 1 所录取高校。已被录取的考生不再参加其他考试招生。

(3) 单独考试招生:高职院校面向中职学校包括中专学校、技工学校招生,实行文化素质和职业技能相结合,综合评价,择优录取。探索把试点范围有计划扩大到普通高校应用型本科专业。

(4) “三位一体”招生:高校依据考生统一高考、高中学考和综合素质评价成绩按比例合成综合成绩,择优录取。

高校确定报考条件、综合素质测试内容和实施办法、综合成绩合成比例、录取规则等,在招生章程中公布。高考成绩占比原则上不低于综合成绩的 50%。

此次浙江新高考改革的基本内容就是要全面深化统一高考招生改革,进一步完善高职提前招生、单独考试招生和“三位一体”招生改革,加快建立多类型、多元化考试招生制度。

2 浙江高中新课程改革历程

最好的教育是适合学生的教育,而适合学生的教育,只有在受教育者、教育者及教育影响的不断选择中,才能逐步发现与实现。根据教育部统一部署,2006 年浙江省启动普通高中课程改革试验工作。普通高中课程改革的核心追求是实现普通高中学生有选择地学习,促进学生全面而有个性地发展。普通高中的课程方案是通过必修确保学生全面发展,通过选修实现个性发展。通过试点,普通高中新课程改革工作取得了较大成果,主要体现在学校和教师的课程意识有所增强、教师教学和学生学习方式正在发生变化、关注全体学生全面发展的评价体系正在形成等方面。2012 年 9 月,作为国家教育体制改革试点项目的《浙江省深化普通高中课程改革方案》得到教育部的充分肯定,秋季在浙江省普通高中学校实施。浙江深化普通高中课程改革的主要内容就是要坚持实现“普通高中学生有选择地学习,促进学生全面而有个性地发展”的课程改革方向,提出“调结构、减总量、优方法、改评价、创条件”的深化普通高中课程改革总体思路。浙江省实施深化普通高中课程改革与高考招生改革推进学生和高校选择考试科目、实行高考必考科目与选考科目结合的思路完全一致。

3 “选择性”的特点是新高考改革和高中新课程改革的共同基础

浙江省深化课程改革和高考招生制度改革的目标,都是要使高中教育更加尊重学生个性发展,核心是“选择性”教育理念。

3.1 浙江高考改革“选择性”思路

浙江高考改革突出“选择性”思路主要体现在以下 4 个方面。

一是考试科目的选择。新高考除语文、数学、外语必考科目外,选考科目以高中学考的方式扩大学生的选择范围。“7 选 3”考试科目的设计,学生能有 35 种选择,彻底打破传统文理分科的局限,完全做到文理相融。据统计,浙江省 2014 级学生选“纯文”的约占 11%,选“纯理”的近 20%,选“2 文 1 理”或“2 理 1 文”的近 70%,高水平的学校选择文理交叉的学生占到 76.4%。这一选择的突破,激发了学生的学习兴趣,突出了学生的特长发展。

二是考试次数的选择。“一考定终身”的事实凸显了传统高考方式的残酷,社会反响强烈。浙江新高考改革实行全科开考,所有科目的学考、选考每年都有 2 次机会,考试成绩 2 年有效。学生可以根据自己的学习能力和学校学科教学进度,完全自主地选择学考和选考的具体时间及次数。

三是报考专业的选择。“平行志愿”往往难以兼顾地域、学校、专业等因素,文科学生的选择余地更小,而新的选科模式和志愿设置方式可以有效弥补过去的不足。据统计,目前浙江考生无论报考什么科目组,至少有 68% 的专业选择余地,最高可达 91%。

四是招考模式的选择。浙江高考改革包含统招、高职提前招生、高职单考单招“三位一体”、招生 4 种主要模式,还有高校自主招生、农村专项、地方专项及其他小科类招生通道,学生选择招考方式呈现多样化,彻底改变过去单一的招考模式,学生选择的范围更加广泛。

纵观浙江省此次高考招生制度改革试点方案,方案着力彰显“选择性”教育理念,体现了对学生选择权的尊重,有助于学生个性化成长和中学的多样化发展。

3.2 浙江高中新课程改革“选择性”的主要体现

浙江高中新课改要在两大理念、两大规律的基础上实现两大目标。两大理念是新课改所提出来的“以学生为本”的教育理念和“因材施教”理念;两大规律是教育规律和人的成长发展规律;两大目标,一是要实现在共同基础上有个性地发展,二是要实现人人成才。要实现这样的目标,只能走“选择性”教育这条路。

新高考“选择性”的特点要求中学的学科特色要更加鲜明,真正体现多样化,满足广大学生不同的教育需求。

(1)实行选课走班。选课走班是选择性学习的重要形式,高考招生改革扩大考试选择权,激发学生选择性学习的动力与意愿,推进了选修课选课走班,甚至必修课的分层走班教学也成为必然。高考选考促使学生在高中阶段的学习从过去的统一化、单一化,转变为个性化、有选择,这是一个重大的转变,与此相适应的学校的教育教学组织形式也将发生变化,同时大幅度提高选修的比例。选修课程占总学分的比例由原来的 19.4%提高到 33.3%,极大地扩大了学生选择学习的空间和时间,也为普通高中学校形成办学特色提供了可能。

(2)学校自主设置课程。将课程(必修课和选修课)设置权还给了学校,浙江省不再有统一课表,学校可根据本校学生实际安排课程,突出个性发展的“一生一课表”成为可能。

(3)分类建设选修课程。明确开设 4 类选修课程,即把选修课程分为知识拓展类、职业技术类、兴趣特长类、社会实践类 4 类,鼓励教师开发开设适合学生需要的选修课程,学校可以创建富有校本特色的课程体系。

(4)扩大选课范围。提出整合各种课程资源,扩大学生选择空间,鼓励职业高中、高等院校、企业和社会办学机构开发开设符合普通高中学生需要的选修课程,鼓励学生在校内、跨校和社会培训机构选课,以满足学生个性发展的需要。

(5)实施弹性学制。鼓励学生制订发展规划,形成个人修习计划,在达到规定的毕业要求时,可以申请提前毕业。

要适应高考招生改革带来的变化,就必须按照深化普通高中课程改革的要求,进行教学安排、教学实施和教学管理。高考招生改革的核心理念与深化普通高中课程改革理念是一脉相承的,并且是相互呼应、相互促进的。因此,只有坚持深化课程改革,坚持学生选择,坚持选课走班,坚持分层教学,才能使高考招生改革试点的各项举措真正落到实处。

4 高考改革和高中新课程改革亟待解决的问题

无论是高考改革还是高中新课程改革都已经箭在弦上,不得不发,但这毕竟事关教育事业的一项重大改革,没有经验可以借鉴,改革初期遇到一些困难是在所难免的。无论是改革的倡导者,还是改革的执行者,都有很长的路要走,而且面前的路不是坦途,可能布满荆棘。这就要求我们要厘清思路,咬定目标,脚踏实地地做好每一项基础性的工作,不断发现新情况、新问题,在摸索中解决问题,取得经验。当前主要的问题有以下几个方面。

一是普通高中新课程改革的要求和任务还没有完全落实,新课程理念还远未成为自觉的行动。主要表现有:只围绕高考科目开设课程,弱化课改要求,挤压选修课程的课时;课程结构不尽合理,学生个性发展和学校特色发展空间不足;个性发展仍未得到应有关注,育人模式转型效果不佳;过度应试的局面尚未明显改变,学生学业负担仍未实质性的减轻。

二是全员走班教学没有全部到位。选修课走班实施比较普遍,但必修课的分层走班教学没有得到较好的推广,总体感觉走班教学尚未得到全面的落实。学校要从实际出发,研究校本化分层处理各科必修、选修课程内容,制定分科分层教学要求;要建立完善选课制度,编制选课指南,指导学生根据学习兴趣特长、学科学业基础、专业发展性向、大学招生要求自主选科目、选层次、选教学班级。

三是建立和实施学生发展指导制度成为非常迫切的现实需要。高考改革不分文理,促使学生从文理分科学习转变为多选择跨文理的学习,必将唤醒隐藏在学生内心深处的个性需求,从选课到选考、选专业、选职业,普通高中学校从高一新生进校始就要开设“高中学生生涯规划发展”相关课程,让教师帮助引导学生学会对自己的选择负责,科学制定人生规划和职业发展方向,鼓励并指导学生根据兴趣特长,制订个人高中三年的学科修习计划,合理确定高中学业水平考试的选考科目、层次和进度。

(原文出处:《中国考试》2017.5)

高考新政下高中课改的评价、问题与策略

——基于浙江省的实践与探索

冯成火

摘要:浙江省新一轮高考改革旨在落实“选择性教育”理念,助推和倒逼深化高中课改。高考新政有效促进了高中课改,“必修分层、选修分类、体艺分项”成为新常态,“一校一方、一生一课表”,多样化、特色化发展成为浙江高中教育大趋势。但高中课改也面临新的问题和挑战,“选课走班”遭遇教育资源短缺,教师队伍出现结构性矛盾和潮汐现象,传统教学考核和绩效评估失效,原教学秩序受到冲击,对“学业负担”问题又起争议。为此,要坚持以问题为导向,加大政府投入与统筹,提升教师专业素养,完善高考改革方案,创新教育管理模式,推行“有限选择”策略,强化综合素质评价和生涯规划等举措,实现育人模式的根本转变。

关键词:高考改革;高中课改;选课走班;选择性教育

2014 年 9 月 4 日,国务院颁布了《关于深化考试招生制度改革的实施意见》。9 月 19 日,浙江、上海两地考试招生综合改革试点方案的公布,标志着我国新一轮的高考改革序幕正式拉开。两年多来,高考新政强力助推了高中课改,同时也使高中教育面临着巨大的冲击和挑战。尤其是浙江,高中课改和高考改革步伐相对较大,成效和收获颇多,但遇到的矛盾和问题也相对突出和尖锐,更具有典型性和代表性。本文在调研的基础上,总结浙江省高中课改所取得的成效,着重分析当前面临的新问题和挑战,并就深化和完善高中课改提出若干思考和建议。

一、高考改革与高中课改的逻辑关系

要评价高考新政下高中课改的成效,分析和探讨遇到的问题 and 应对策略,首先需要厘清高考改革与高中课改的逻辑关系。就浙江省而言,可用三句话概括,即高考改革缘于高中课改,高考改革基于高中课改,高考改革助推高中课改。

(一) 高考改革缘于高中课改

尽管影响高考改革的背景和因素是多重的、复杂的,但就浙江省新一轮高考改革而言,其最关键、最直接的因素就是为了深化高中课改。换言之,浙江省之所以积极申请承担高考改革试点的重任,很

大程度上就是为了让高考制度对接和配合高中课改,破解“高考不改,课改难改”的瓶颈,促进学生在共同基础上的个性化发展。

从浙江近十年来高考改革的历程来看,高中课改始终是推动高考改革的决定性力量。2009 年版的高考改革方案就是为了呼应和对接 2006 年版的高中课改(全国第八次基础教育课程改革),从而有了现行的“一批 3+文综/理综+模块(18 选 6)、二批 3+文综/理综、三批 3+技术”的考试招生模式。2011 年,浙江省在酝酿和讨论深化高中课改时,同步研究了配套的高考改革方案,后考虑到 2009 版高考方案实施仅两年,担心变化过频会引起社会波动,决定深化课改先行,高考改革配套方案暂缓,但导致了深化课改的举步维艰。2013 年 11 月,党的十八届三中全会作出了“推进考试招生制度改革”的决定,浙江省积极申请担纲改革试点,期望以此促进全面深化课改。

(二) 高考改革基于高中课改

在坚持“时代性、基础性、选择性”的原则下,浙江高中课改努力践行“选择性教育”理念,让学生拥有更大的学习选择权。因此,贯彻落实选择性教育理念,扩大学生选择权,是设计高考改革方案的框架基础,也是评价高考改革成败的基本坐标。浙江

作为我国基础教育最发达的地区之一,在经历了“两个阶段”扎实而有特色的课改之后,高中教育水平更是走在全国前列。尤其是2012年2月《浙江省深化普通高中课程改革方案》颁布之后,大规模开展选课走班、生涯规划、综合素质评价的探索取得了明显的成效,全省的普通高中都不同程度地“走”了起来,这才有推进“选择性教育”理念的高考改革的基础与可能,没有前期的高中课改,就没有新浙江版高考改革方案。可以说,新高考改革能否顺利实施,能否结出改革的硕果,关键在高中课改是否到位。

值得一提的是,浙江在研究高考改革方案初期考虑过的方案不是固化的“3+3”模式,而是开放的“2+N”模式:“2”代表语、数,是必考科目;N代表学生可视情况在“外、政、史、地、理、化、生、技”中任选若干科目纳入高考,学科门数开放相应总分也就开放,高校对其招生专业的科目及数量要求事先作出规定,录取时按“双向选择”原则进行;为更好地满足“双向选择”,附以90个“专业+学校”的志愿量配套,足见该方案的前沿性。如此极致化体现“选择性教育”理念的高考方案,必须建立在“选择性”与之相当的高中教育之上。应该说,浙江省高中教育基本具备了这样的条件,但考虑到浙江省的试点经验能更好地在全国推广和复制,就选择了现行“通用性”更强的改革方案。

(三) 高考改革助推高中课改

众所周知,高考是“指挥棒”,对高中教育具有极其强大的反馈与导向功能,也正因为如此,浙江省把高考改革当作撬动深化高中课改的支点。以高考改革助推和倒逼高中课改,就是要充分发挥高考在高中课改中的正面导向功能。通过高考改革,打破高中课改中的“瓶颈”和“肠梗阻”现象,消除高中课改过程中的一切“应付”与“务虚”行为。近两年的实践证明,高考改革触动了高中教育的神经,学校在一片“狼来了”的叫声中,纷纷“登台”上演课改“全行头”,高中课改进入了“刚性化”的新常态。

有学者断言,浙江省的高考改革对于高中课改,将会促进实现如下三个转变。在教育内容上,实现从专注“层次选拔”向优化“个性选择”转变;在教育方式上,实现从过度关注“育分”向全面关心“育人”转变;在教育目的上,实现从注重“学科成绩”向促进“学生成长”转变。

二、高考新政下高中课改的基本评价

浙江省高中课程改革的核心理念是要让学生拥有更多的学习选择权,高考改革就是要顺应这一理念,“以考促学”,落实学生的选择权。

一是考试科目的选择范围拓宽。理论上 有 35

种科目组合供选择,完全超越了传统的文理分科,学生可以选己所好、考己所长。调查表明,全省2014级高中学生选“纯文”(政史地)的约占11%,选“纯理”(理化生)的近20%,选“2文1理”或“2理1文”的近70%。有学校前二者分别只有18.0%和5.6%,文理交叉占了76.4%。

二是学习进度和考试次数的选择更加自主。学生可以根据自己的学习能力和学校学科教学计划,规划自己的学习进度、学考和选考具体时间及次数。

三是志愿的选择余地扩大。在“投档到学校”的模式下,地域、学校、专业三者往往难以兼顾,相当一部分考生虽然进了学校却无奈接受专业调剂,学习兴趣和积极性受到挫伤。新方案“投档到专业”的模式,可以有效避免上述缺陷。据统计,全国共有1360余所高校、2.37万个专业(类)在浙江招生,学生无论报考什么科目组,至少有66%的专业可供选择。

四是招考模式的选择增加。浙江省高考改革包含统考统招、三位一体综合评价招生、高职提前招生、单独考试招生等四种模式,再辅之以高校自主招生等其他类型的考试招生通道,“条条大路通大学”,彻底甩掉了“学好数理化,走遍天下都不怕”这一陈旧教育观的桎梏,体现了尊重学生选择权的人本关怀。

高考新政充分彰显“选择性教育”理念,与高中课改一脉相承,高考新政的实施诚如预期加速了高中课改的落地生根。

(一) 走班教学由有序走向纵深

首先,“必修分层、选修分类、艺体分项”成为基本取向。从整齐划一的行政班授课,到差异化的选课走班教学,学生首先面临着“我怎么选”:如何进行“7选3”,怎样选择不同科目及不同进度(A、B、C三个层次)的教学班。在浙江师范大学附中调研发现,起初学生陷入了“没有选择痛苦,有了选择更痛苦”的境地,后来逐渐找到了“门道”:先确定自己最喜欢或者最擅长的科目,再排列第二位的科目,最后考虑第三个科目。整体而言,第一门课程很快就能选定,第二门课程需要做些考量,但相对也比较容易确定,最难选择的往往是第三门课程。无论选课还是选班,大部分学校都采取了“三轮选择法”:高一上期中时为初选,学生有个大概的选择;高一上期末时是再选,要求学生基本明确科目选定;高一结束前是“三选”,学生可以根据自己的情况作最后调整。全省调查数据表明,学生的选择能力超过预想,70%以上的学生是一步选择到位,约有21%的学生在再次选择后就完成,不到9%的学生在第

三次选择中再最后确定,其中选定后还有变动的不到2%。一般情况下,学生在选课的同时也完成了选班。可以说,经过一段时期的不断调整和磨合,基本形成了“必修分层、选修分类、艺体分项”的教学模式。

其次,在行政班与教学班并行下,班主任与成长导师“双轨制”管理模式走出新路子。选课或分层走班打破了原来固化的行政班教育秩序和组织结构,由此产生许多新的问题,如班主任作用弱化,集体荣誉感和团队归属感削弱,德育工作面临挑战,行政班与教学班交汇地带可能出现的管理真空,传统的教育理念、方法、手段、途径及模式等已不再适合。那么,如何在行政班与教学班并存、中西合璧式的教学组织形态下,探索和创新现行教学组织形态下的教育管理模式和机制,就成为深化高中课改的关键结点之一。如义乌中学从加强学生自我认知,推动学生自我管理入手,建立了以生涯教育实施中心为核心、多部门联动的新型教学管理模式,通过生涯规划教育牵起“牛鼻子”,在完成学生生涯规划教育的同时,盘活整个学校的日常教学活动。又如杭州市第十四中学以信息技术手段为支撑,通过学生选课系统、班级考核系统、导师辅导系统、学生自学系统等多种系统重新梳理学校教育教学管理机制,形成了一种新的稳态。再如杭州师范大学附中探索班主任与成长导师“双轨制”的班级管理机制,除原有的班主任外,另为每位学生配备一名成长导师,负责学生的思想教育、生涯规划、学习指导、选课参谋和心理疏导,以此对接育人模式转变,实现人的个性化和差异化发展。有的学校还辅以教学班班主任,加强对教学班的统筹管理。同时,充实和强化行政班和教学班的双重学生组织,提升学生自我管理能力。此外,开放学校教学管理,加大学校与家长的交流和互动,促进高中课改的家校共治和融通。

(二)学生综合素质评价和生涯规划教育全面展开

加强对学生的综合素质评价是推进高中课改的有效举措,也是高考改革的重要内容。早在2006年高中课改之初,浙江省就建立了相应的学生综合素质评价制度;2009年版的高考方案已明确“作为高校录取的重要参考依据”;从2011年起,综合素质评价在高校“三位一体”招生中发挥了重要作用。新一轮高考方案公布后,根据深化高中课改的要求,特别是结合浙江省高中教育和课程改革实际情况,对原综合素质评价制度重新作了修订和完善。评价内容主要包括品德表现、学业水平、运动健康、艺术素养和创新实践五个部分,评价结果在客观记述、民主评议、公示确认三个环节基础上最终以纪

实性档案形态展现。

此外,全省建立了生涯规划教育制度,正在逐步成为深化高中课改的新亮点。多数学校设立了专门的生涯规划指导教师岗位,并在高一年级就开设了学生生涯规划课程,系统进行生涯规划教育。有的还将生涯规划教师作为一个职称序列进行评定。许多学校通过挖掘本校资源,邀请专家、企事业成功人士、优秀校友和家长开课讲座,为学生提供丰富的职业信息;同时重视学生的生涯体验,通过组织生涯社团、生涯实践周、生涯访谈等方式,加强学生对未来职业的感官认识。

(三)多样化、特色化发展成为高中教育大趋势

长期以来,普通高中普遍存在“千校一面”的问题,缺少办学特色,高度同质化,与社会多样化的需求形成尖锐的矛盾,随着高中教育普及化水平不断提高,这种矛盾更加突出。高考新政有效促进了高中教育向多样化和特色化发展,各类学校在拥有共同的课程改革价值观前提下,确立了有差异的目标取向和不同的路径选择。尽管浙江省高中教育整体水平较高,但毕竟存在区域环境、师资条件、办学水平等方面的差异性。现全省共有561所普通高中,在推进课程改革中,不同学校有不同的选择策略,中上的学校大多在最大的选课与最小的走班中寻找平衡点;中等的学校相对放开些,往往既分层走班又选课走班;相对薄弱的学校较多的是被动的“逆向选择”,学生不是选自己喜欢或擅长的,而是选最易学或容易得高分的科目。但也有不少学校认为这是“后位”学校实现“弯道超车”的好机会,如杭州源清中学、淳安二中就是生动的样本。调查还发现,即使是同类学校,也有不同选课走班的路径和策略。如同作为省生物学科基地培育学校,普陀中学发挥地域特色优势,将原先散乱的海洋选修课程规划为海洋生物学科群、海洋生态学科群和海洋拓展类学科群,为学生深入了解海洋提供学习空间;而杭州第十四中学则更重视选修与必修的融合,将生物选修课分为三个层次、四个课程群,在必修课程校本化的同时,为对生物感兴趣、将生物作为选考科目的学生提供内容丰富且有针对性的选修课程。

“一校一方案、一生一课表”是当下浙江省高中课改的真实写照,“个性发展、人人成才”的个性化高中教育体系正在逐步形成中。

三、高中课改面临的问题与挑战

(一)教育资源短缺影响高中课改的全面深化

“必修分层、选修分类、艺体分项”必然带来小班化教学,在学校办学规模保持相对稳定的情况下,就要求扩大教育资源的有效供给。但学校又没

因此获得任何教育资源的额外支持,自然导致教育资源的普遍短缺,包括师资总量、教学场所、仪器设备、教育经费等。有预测表明,面对学生35种选课组合,教室数量就需增加20%~50%。教师工作量明显增加,现行的绩效工资体系无法调整,同时又无其他经费支撑。这些均影响了高中课改的全面深化。

(二)师资队伍出现结构性矛盾与“潮汐”现象

就师资队伍而言,“选课、分层、走班”带来的不仅仅是其总量的不足,还有差异化、动态的结构性矛盾以及“潮汐”现象。这种结构性矛盾体现在有的学科教师短缺,有的学科教师充足,如“趋利避害”和“畏难式”选课,使得物理教师过剩,而地理、生物教师短缺;不同学校及不同学科间,其教师的短缺或充足程度也不一。这种结构性矛盾不是固化的,而是变化的,每一届(年)因学生的不同选择而出现不同结构的矛盾。在“一校一方案、一生一课表”的背景下,每所学校“动态的结构矛盾”又有各自的不同特点。“潮汐”现象则体现在随着某学科学考、选考的结束,该学科的任课教师随即大批量的阶段性冗余,而其他刚开始授课的学科教师又骤然紧缺。高一到高三教师结构性盈缺和“潮汐”现象不断循环往复,难以实现平衡与调和。

(三)教师工作量难界定,教师专业能力受到挑战,教学管理秩序受到冲击

传统的高中教育组织形态是建立在行政班基础上,以平行教学班的方式出现的。学校在配备各学科任课教师时,也力图实现师资力量的整体平衡,固定班级、固定学生、固定教师,通过平等的、统一的评价方法、手段和途径,如测验、考试、座谈、问卷调查等,对所有平行教学班的班级整体或学习个体“教”与“学”的效果作出评估。同时,在此基础上,对平行教学班的各学科任课教师的教学业绩作出绩效考核。

在“选课、分层、走班”为理念的课改模式下,原有“统一、平行、平衡”的教学模式被打破,迎来的是个性化、多样性、差别化的“个人订制”式的教学过程。在这一过程中,如何在统一的“量表”上,对各自教学效果和每位教师业绩作出科学考核,是学校从未遇到过的新问题。传统教学组织形态和管理秩序受到冲击甚至被颠覆,学生作业、学科辅导、师生考勤面临全新的挑战,特别是教师专业发展和培训没能同步跟进,教师教学技能没有得到应有的提升。

(四)“学生学业负担”问题又起争议

尽管社会整体对于高考改革给予了充分肯定,但是对“学生学习负担”问题仍有不同的认识,不少高中校长、教师和学生家长认为学生的学业负担比

过去重了。典型的例子是某著名省重点高中,以往每年都有300多名新生踊跃报名参加校学生社团活动,高考新政后只有100多名新生报名;还有家长反映,孩子因学业过重,国庆长假没出过门;教师则认为校本课程受到挤压等;民办机构辅导班生意火爆等。报刊、网络上也有类似的呼声,这说明在对高考改革“有否加重学生学习负担”这样的原则性问题上,有着不同的认识和体验。

四、深化高中课改的对策与建议

(一)加大政府统筹投入和高中管理体制机制改革的力度

高中课改不仅是课程标准体系的转型和升级过程,也是师生比和教育资源配置体系的调整和重组过程。更何况高考改革和课程改革并不是单一的教育系统内部改革,而是涉及多个环节、多个系统的综合性与社会化改革,编制、经费、物资等关键要素决非教育系统能完全左右,因此,深化课改不能仅靠教育部门“单打独斗”。国家要加强顶层设计和制度性统筹,认真研究课程改革背景下教育资源合理配置问题,调整教育投入结构与比例,重新核定学校设置标准,切实扩大资源的有效供给,着重研究解决好包括教室、实验室、图书资料等教育基础设施建设和教育财政投入。

要在高中管理体制机制的改革上下功夫,把握选课指导制度、学校规划课程建设、建立校本教研制度、建立课程资源共享机制、改革评价制度这五个关键环节,建立起相应的管理体系,进而形成促进课改的组织机构和制度文化,为建立良好的师生关系、提升教师能力、形成共同的价值取向营造良好的学校文化氛围。

要创新教育人事管理体制和绩效考核机制,合理确定选课走班后的师生比例、生均经费、拨款通道,等等。要借鉴欧美发达地区的先进经验,探索教师个人发展、专业发展、教学发展和组织发展的新途径。通过扩大编制、实行区域统筹、学校自主招聘及创新课堂教学组织形态等连锁对策,应对和改善教师动态化的结构性矛盾与“潮汐”现象。此外,更关键的是要加强教师的专业能力建设,创新教育教学管理理念,探索高考新政下高中课程建设、教学评估、教师绩效考核、学生管理新模式和路径。世界基础教育理论研究和实践变革表明,课程改革的核心环节是课堂改革,课堂改革的核心环节是教师的专业发展——这就是“内涵发展”的内涵,其政策指向就在于每一个学生学力的提升和人格陶冶,要在基于“核心素养”的课程改革和课程发展背景下,加大课改与教师发展的对接,提升教师课程开发能力和课堂教学驾驭能力。积极探索选课走班模式下课

堂教学和教师绩效考核新路径,建立融学生、教师、学科教研组、校长“四位一体”的教学考核与教师评价创新机制。

(二)合理实行“有限性”的选课走班

普通高中多样化、特色化建设是一个长期的过程,选课走班不可能一步到位,更不能随心所欲。尽管从理论上说,高考新政下的高中选课走班有35种组合,但在现有条件下,除少量基础较好、管理水平较高的优质高中外,其他大多数普通高中是难以真正实现的,也是不可持续的。实施高考新政后,高中课改所遇到的教育资源短缺的种种表现,反映了扩大学生选择权与现有教育资源条件(包括师资力量)之间的矛盾。

对此,要处理好理想与现实、希望与可能、目标与条件的关系,把握好改革的力度和节奏,坚持以“积小步、不停步”的方式逐步深化高中课改,逐步扩大学生的选择权。要防止不讲条件地过度选择和无限选择,造成供求矛盾的尖锐对立与冲突。学校要一切从实际出发,因地制宜开展课程改革,教育行政部门要充分尊重基层的创造精神,扩大学校课改的自主权。选课走班是手段,满足学生差异化学习和个性化发展才是根本目的,高中课改不能掉入“为走班而走班”的误区。一些基础较为薄弱的学校要结合本校的办学实际,在特色学科上下功夫,使之更优、更强,在这一场凸显“选择性”的改革中充分发挥比较优势、长板效应,才能出奇制胜;而在学校特色学科、优势学科尚无法快速形成的阶段,可通过“合纵连横”,在一定范围内建设学校联盟,通过教师的流动和互通互助满足绝大部分学生的选考需求。

“选课”总是伴随着“走班”。有些学校在“最大的选课”与“最小的走班”中寻求平衡,也是一种有益探索,应予以积极鼓励,使所有学校在高考新政下都能充分展现各自的特色和亮点。必须注意的是,要避免和克服选修课程过多、走班形式过多的问题。对此,关键要做好围绕主干学科分层分类开设选修课程。例如杭州第十四中学生物选修课程群的建设,就是为不同层级、不同需求的学生都提供了相应的课程,学生能根据自己的需求选择少而精的选修课程,学校则能针对不同学生提供不同的教育支持,对成绩的提升也是最有效的。而破解走班过多问题最有效的办法就是全走班,即一个教师一个教室,学生根据课程和教师选择相应教室。

还须注意的是,讲究考试科目(课程)间的“平等”并不意味着考试科目(课程)间必须“等值”,不是简单的执行平均主义,如物理就不能等同于技术,两者的含金量毕竟不同。据统计,全国在浙江招

生的116所“211”高校(包含“985”高校)共报送了3531个专业(类),选考科目不限的有1190个,占33.7%;有选考科目要求的是2341个,占66.3%。其中,选择物理的有2075个,占88.6%。“985”高校提出物理科目要求的占比更高。这些数字的背后凝聚着学界和社会的共识:物理是理工科类专业最核心的基础性课程,事关拔尖科技创新人才的选拔与培养,事关国家战略利益,事关民族前途命运。个人选择、国家利益、社会责任应该合理对接。我国作为全球最大的发展中国家,办教育既要讲究公平,也要兼顾效率。为防止优秀学生在物理这一考试科目上竞争过度激烈而造成“切香肠”式的“流失”,可通过相应的政策加以引导,如适当放大物理的成绩权重,吸引和鼓励考生选考物理,特别是那些优质高中的优秀学生。同时,也要对“趋利避害”和“畏难式”选课的问题引起足够重视:一方面,中学要加强本校优势学科介绍和信息主动推送,给学生灌输足够的信心,同时在学科教学中渗透生涯规划教育,让学生不再机械地为了选学科而选学科,而是从个人远景规划为逻辑起点倒而推之做出选择;另一方面,高校或可从人才培养的规律和要求出发,对专业提出必考科目的硬性要求,也会在很大程度上缓解“畏难式”选课的问题。

(三)加强对高考利益相关者价值取向的因势利导

所谓高考利益相关者,是指通过高考利益(害)关系维系在一起的一群人或组织,包括学生、家长、学校、教师、地方政府等,不仅其成分复杂,而且利益也十分复杂,这就造成价值取向的不同,形成对高考改革及高中课改在认知上的碰撞与对立。如地方政府可能更多的是以“高考GDP”来考核教育成效,学生是以“考上什么样大学”来评价自身,中学校长则以“完成政府指标,学生、当地社会期盼”作为衡量杠杆。因此,要深化高中课改,就首先要引导利益相关者加深对高考改革意义认识,提高对高考改革和高中课改认同性和凝聚力,纠正“升学率是第一要务”的错误认识和“胜者为王,败者为寇”的陈旧观念。高中课改和高考改革都是系统工程,政府要借助各类传媒加大正面引导,争取全社会的关心和支持,并通过适当的制度修正,寻求合理的利益平衡点,抑制或缓解高考利益相关者的过度博弈。

(四)“思想减负”与“学业减负”两手抓

高考改革究竟“有否加重学生学业负担”是个严肃的问题,不能回避也无法回避。学生凡要学习、考试总会有压力,适度的负担是合理的也是必要的,通常说的“要减轻学生负担”,是要减轻过重的

负担,而不是要消除必要的负担。从某种角度说,新的高考方案是“3+3”,课程门数和学习总量没有增加,后面的“3”是学生按自己兴趣和特长选择的,这样只会“减负”不会“加负”,但为什么有人觉得负担重?这是因为课程体系发生了变化,而课程体系的变化,必然会带来学业负担的变化,具体表现在三个方面。一是考试前置带来负担前置与放大。原高考是三年一考,高三时压力特别大,现在考试前置了压力相应也前移,高一、高二学习负担相比过去就重了;受不同年龄心智发育的影响,同样的知识难度,高一学比高三学压力要放大些;从初中到高中是一个学习与思维规律上的跨越与转折,学生本来就要有个相对的适应过程,更何况初中科学等学科是实行合科教学,高中是分科教学。二是学科教学计划的调整,高一、高二课程学习量的增加。选课走班首先是选课,要选课先要有比较,要比较就要有体验。学校为便于学生选课,就把在选课范围内的课程都开齐,加上语文、数学、英语,高一学生上10门以上的课程,超出了教育行政部门8门的限定,加上有些课程为了赶进度挤时间复习,师生互动、探究教学等时空受到压缩。三是学校和教师对高考新政不熟悉、不适应而“心中无数”,学生对选择的纠结和竞争的近距离化带来精神压力,由此产生焦虑感造成心理负担,而且其程度似乎超过以往历次改革。调查发现,即使是浙江省18所深化高中课改的试点学校,也存在这种现象,这可能是加重学习负担的重要原因。

对此,相关职能部门应该倾听呼声、顺应民意,在坚定改革信心、保持改革整体定力下,对局部和细节进行技术性微调,实现从“堵”到“疏”的转型,达到推迟选课选考,控制学生修习课程的目的。如规定选考科目安排在高二下和高三上、下,学生先以“3选2次”的方式参加相关课程考试;适度扩大学生“选考权”,在7选3后,可再给次更改机会,学生可先7选4,再4选3;实行学考水平1、学考水平2分卷考试;也可以考虑学考与加试相对分离,以及不同年级间的考试分离;还可以相对固定各学科的学考时间。这样能有效避免因过早选课而带来的不必要负担,又能很好地避免“田忌赛马”和“学考会战”现象的产生,确保高考改革的平稳与平

静。

同时,要完善课程改革的顶层设计,增强课程的整体系统性,实现原四大类的选修课与现行选考的选修课的有效整合和融通。

(五)强化综合素质评价和生涯规划教育

尽管综合素质评价和生涯规划教育取得了很大进展,但与课改目标要求还有相当距离,下一步重点可从以下两方面着手。

一是强化综合素质评价与高校录取的关联。高考改革方案设计的是“两依据、一参考”,这里的“一参考”就是指把综合素质评价档案交给高校,作为招生录取时的重要参考。高校究竟怎样实现重要参考没有明确的方案和操作办法。但无论怎样,前提是综合素质评价档案一定要写实性的,而且确保可信、可比、可用,否则必然导致社会舆情的一片哗然。从目前来看,综合素质评价还缺乏高考成绩那样的公信力,而且区分度和操作性不高。虽然,浙江在“三位一体”招生中使用综合素质评价成绩,但其量化的分数来自高校的面试,高中阶段的综合素质评价只是象征性地作为前置条件,考生只要在中学获得“合格”的评价即可。因此,应该加强国家的顶层设计和专题研究,核心是要解决怎样可信、可比和可用的问题。

二是提高生涯规划教育的课程化水平。目前,大多数的中学教师不具备生涯规划指导能力,不少学校课程形同虚设。因此,一方面亟须提高学生、学校、社会对其认识和重视程度,特别要加强师资培训与建设,着重解决“无课标、无教材、无师资”问题,促进课程建设的标准化和课堂教学的针对性与有效性,引导学生学会自主选择、自我负责、主动发展。另一方面要适度前置,要从初中甚至小学开始进行生涯规划教育,实现小学、中学和大学生涯规划教育的衔接性和一体化。

总之,高考改革是为了呼应和对接高中课改。新高考制度下高中课改面临的问题,是高中教育改革的自我问题,是“发展中的问题”。这些问题的解决过程,就是深化高中课改的过程,也是实现高考改革与高中课改良性联动与融合的过程。

(原文出处:《教育研究》2017.2)

普通高中文科实验班课程改革的实践研究

——以北京师大二附中为例

李煜晖 牛楠森

摘要:具备志、情、识、践素质结构的文科预备人才是当前和未来高中教育的育人目标之一。北京师大二附中文科实验班二十多年的课改实验表明:尊重学生差异性的生源选拔机制、在文理兼容底色上凸显文科特色的课程设置、以培养研究者为旨归的教学变革、践行现代人文精神的实践课程群开发,这四项基本环节所构成的培养途径可达成此目标。在此过程中,教师以及基于教师发展的学校管理制度的变革发挥着重要作用。

关键词:高素质文科预备人才;课程改革;北京师大二附中

习近平总书记2016年5月17日在哲学社会科学工作座谈会上指出:一个没有发达的自然科学的国家不可能走在世界前列,一个没有繁荣的哲学社会科学的国家也不可能走在世界前列。从国家与社会发展来说,哲学社会科学起到指明方向、打下精神底色的作用;从个人精神成长来说,哲学社会科学及其成果能够使人远离异化、保持人性高贵与健全;从知识发展来说,哲学社会科学为自然科学研究确定了价值立场、提供了方法论指导,起到思想解放的作用。总之,哲学社会科学及其工作者具有不可替代的作用。对高中教育而言,需要不断探索人文、社会科学方向高素质预备人才的培养途径和培养策略,为相关领域的繁荣与发展奠定人才基础。北京师大二附中自20世纪60年代即认识到人才培养的重要价值,创办过三届文科实验班,并始终坚持该主题之下的研究探索与课改实验。1995年恢复创办文科实验班后,明确提出“高素质文科预备人才”的培养目标。21世纪以来,更是以满足对人文社会学科表现出强烈学习兴趣和潜力的学生的需求为己任,传承创新,探索出一条包括生源选拔、课程设置、教学方式、评价办法在内的人才培养路径,取得了令人瞩目的育人实绩。

一、文科实验班培养目标的界定

学校的培养目标内在地规定着学校工作的方方面面,“目标之所以重要,是因为教师只有理解了

培养目标,才能很好地安排或设计教学工作的各个环节”,反之“整个教学活动就会失去根本的方向”。所以,学校课改第一步就是明确自己的培养目标。综合学习者本身、当代社会生活、学科价值、学校教育哲学和学习心理学五种目标来源,北师大二附中提出文科实验班的培养目标为“高素质文科预备人才”。“高素质”是指“在一般标准或平均程度之上”;“文科”不是指狭义的文理分科中的“文科”,而是指学生未来从事的学习、研究和工作的领域或专业,即人文学科和社会学科,从学段上来说,它以未来的、广义的内涵规定着当下的、狭义的所指;“预备人才”既指为升入高等学府预备,也指向伴随学生终身的为未来生活、工作而做的预备。这是对高素质文科预备人才内涵的界定。为了进一步明确究竟要培养出什么样的文科生,学校将其外延概括为志、情、识、践四个方面。

“志”即志向,是做人、做事的目标。包含对自身道德水平的要求和在社会生活中建立事功的要求。有明确、远大、坚定的志向,才能为成人、成才提供持久而强大的动力。“情”即情怀,即博爱、兼济之心,是个人之于国家和社会的责任感和使命感。学校教育要培育学生的道德自觉,使其成为“应该成为的人”;不沉溺于功利之心,不做精致的利己主义者。“识”即“见识”,体现人的价值判断能力和创新思维能力。有见识,才能分主次、辨是非、明善恶、知

美丑,才能从纷繁复杂的现象中提炼出深刻透彻的观点和主张,来指导自己的思想和行为。“践”即践行,在日常生活实际中践履躬行志、情、识三者的内容,使远大的“志”、广博的“情”、深透的“识”从言语符号转化为身体力行的生活内容。

此四者非为文科人才所独有,但应对有志于从事文科的青少年特别强调。因为文科领域人才不直接从事生产与发明,而重在参与社会精神建设、制度建设、组织管理或学术研究。无志则庸,无情则鄙,无识则陋,无践行则伪。庸鄙伪陋之人,不足以承担建设理想社会之重任。四者具体内涵的界定,也试图为改变当下文科学生一定程度上存在的以升学就业为“志”、以一己之私为“情”、以知识技能为“识”,且思行脱节、言行不一的现状,使其未来能够更好地参与社会经济、政治、学术生活,发挥正向积极的作用。

二、文科实验班学生培养途径的实验探索

(一)生源选择遵循“有兴趣、有准备、有志向”的三有原则

多元智能理论一改数理逻辑至上的单一智能观,提出八大智能,每个人都有自己最擅长的智能类型;认知风格类型理论提出人在认知风格与认知功能上的差异;霍兰德职业兴趣理论则进一步阐述了人的兴趣与职业偏好的相关性等等。这些关于人的新研究为文科实验班的设立提供了理论依据,而日常生活中学生的不同需求和发展方向为文科实验班的设立提供了现实基础。高素质文科预备人才培养的第一步是生源选择,我们坚持以“有兴趣、有准备、有志向”的原则来选择适合的学生。“有兴趣”指的是“对学习产生持久稳定影响的、具有心理倾向性的个体兴趣,而非受到情境的刺激产生的情境兴趣”;“有兴趣”的证明就是“有准备”,既指学生在人文社会学科的中考成绩,也指学生在相关方面有一定的学习成果;“有志向”是“有兴趣”“有准备”的高级形式,即认识到了该方向对自己的价值、重要性和适切性,因此而立志。“三有”之间相互促进、相互印证,是一个有机关联的结构系统。

学校采用了客观与主观结合、他评与自评共用的选择机制。首先是客观与主观结合。所谓客观,就是以中考成绩和我校自主招生考试成绩作为选拔依据。一方面有志于报考文科实验班的考生,其中高考成绩应达到自主招生报名分数线(该分数线低于我校平行班录取分数线),以保证在基础教育阶段综合、全面发展的需要;另一方面,符合报名条件的学生须参加我校自主招生考试,考试内容 by 文科综合(200分)、理科综合(150分)和面试(50分)组成,并将该成绩作为录取的依据。所谓主观,一是指

考试命题的内容和形式灵活多样,多为任务式和实践性的问题,为学生发挥其创造性才能提供空间;二是面试环节由学科教师、专家拟定主题,在4-5名考生的现场讨论中,由教师凭借经验,观察学生的知识积累、语言表达、文明礼仪以及协同合作等方面的综合能力并给出评分;三是指对于在文、史、哲方面有专长的学生,会适当降低其报名分数线,给予其参加自主招生考试资格,甚至破格录取。其次是他评与自评共用。“他评”是指相信并借用我校教师和聘请的专家在识别学生方面的经验,由教师和专家对学生是否适合学习人文社会科学做出判断;“自评”是指学生基于自己的兴趣、学习准备和未来志向,利用各种方式来证明自己适合在文科方面进一步学习,如提交研究成果、向面试专家组发表演说等。

(二)课程设置体现“共同基础、扬长补短、优化思维”三原则

在普通高中培养“高素质文科预备人才”,首先要认识到,高中教育是“成人”的教育,不是“成家”的教育,要充分考虑如何使学生达成国家课程的基本目标,满足他们作为高中生与其他同龄人共有的身心发展需求。唯其如此,文科实验班才能够成为北师大二附中这一整体的有机组成部分,而不是一个课改实验的“孤岛”或“特区”。为此,文科实验班课程的整体安排首先遵循打好共同基础这一原则。一方面,语言与文学、数学、科学与技术、人文与社会、艺术、体育与健康等学习领域下设的学科课程,文科实验班学生都要达到普通高中学生所应达到的必修要求,在此基础上才安排拓展和延伸,为他们开发特色课程。另一方面,国家规定的综合实践课程,例如共青团活动、学军、社团活动等,文科实验班学生要和其他班级学生共同修习并达到相应的学业标准。

打好共同基础的同时,文科实验班课程着眼于满足高素质文科人才发展的个性需求。一方面要“扬长”,即充分体现了文科学习“宽、厚、实”的特色;另一方面要“补短”,即为学生打下文理双向的基础,避免出现文科生不懂“理”的现象。就前者来讲,我校对语文、数学、英语、历史、地理、政治等学科的国家课程进行增、删、调整。增加了有助于开拓视野、未来专业深造(涉及学生密切关注的人文、社会科学不同领域和专业)所必需的学习内容并作为实施重点,初步完成了上述学科国家课程的校本化实施。与此同时,充分利用校本课程和综合实践课程空间,为文科实验班学生开设了丰富多样的特色课程(参见表1)。其中学科类特色课程就多达28门。

表1 文科实验班特色课程设置

课程类型	内容和形式	目的
学科类	包含数学、英语、语文、文科综合、艺术等学科课程	突出“宽、厚、实”的特点,提升学生人文学科能力。
讲座类	包含文史类、经济类、法律类、时政类、艺术类、中外文化交流、生涯规划等门类。	增长知识,开拓视野,激发学生学习的动力,树立远大的人生理想。
活动类	包含读书会、文学创作、戏剧表演、书籍出版、社科研究、志愿活动、国际交流等。	培养学生的人文实践能力。
实践类	地域文化考察如:“徽文化”“秦汉唐文化”等;短途线路指北京市内及周边的线路。	知行合一,增长见识,提升学生认识深度,强化学生的责任感和使命感。

我校文科实验班不同于传统文科实验班将理科课程的学习视为负担,而是从为学生全面奠基的立场出发重文不轻理,甚至在课程设置中凸显了理科课程的重要性。但是考虑到文科学生对理科课程内容的需求的特殊性,不以简单的拿来主义对待理科课程,而是对理科课程内容进行了开发和整合。首先是在课程内容上着眼于文科学生未来发展的需求,着重选择科学史、科学精神、科学伦理、科学前沿和生活中的科学技术为教学内容。如数学课程,除了按照高考标准实施数学课程,还增设数学思维训练课程,并结合未来文科生可能用到的数学知识和技能,开设数学专题选修课程,如“经济学中的数学”、“数学大视野”等。其次,通过研究性学习、综合实践活动等课程调动有兴趣且学有余力的文科实验班学生进行物理、化学、生物等学科的深入学习,为文科学生敞开了科技创新的大门。

课程在人才培养中的意义不仅仅是依赖知识的传递、内容的结构化和序列化等外显性内容,更重要的是通过课程培养学生良好的思维方式。为了有的放矢地培养文科学生的思维能力,我们抽取高一年级文科实验班、理科实验班、项目实验班学生进行《瑞文高级推理测验》测试、“英语学科能力测试”“历史学科能力测试”等一系列跟思维相关的调查研究,发现文科学生在思维方式上较为擅长发散性思维和想象,但在理性思维方面稍逊于理科生。其具体表现是:情绪对思考的干扰过大,思考问题的主观色彩突出,缺乏证据意识、逻辑性和条理性。因此,我们在掌握本校文科实验班学生思维方式特

点的基础上进行课程设计,希望通过这种课程,“可以帮助我们完成更为艰巨的任务——改变思维方式和世界观。”跨学科联合教学就是一项尝试,旨在培养学生从不同学科视角思考同一现象和问题。例如,由语文、历史、政治三学科联合开展的“文献研读课程”,语文教师解决文字障碍讲解文学价值,历史教师讲述背景或从历史角度进行解读,政治教师从哲学或经济学角度解读文本,让学生多角度看问题,对事物进行综合评价,对学过的知识和原理进行迁移。再如,语文、英语学科联合开展的“双语阅读鉴赏课程”,历史、地理、政治学科联合开展的“文综专题研修课程”等,对培养学生对学科知识进行多向度的理性思考都发挥了积极作用。

(三)以培养研究者为旨归的教学变革

德雷克提出了三种学习结果类型:最高端为“存在”层面的学习结果:存有宽容之心、抱着关心和负责的态度。中间为“行动”层面的结果:学科间或跨学科方面的结果,如批判性思考能力、问题解决能力、技能运用能力,以及进行有效的人际沟通能力。基础层面为“认知”性结果,是应用学习科目可以达到的结果。人们很容易忽略中等和高等层面的结果,仅仅关注认知层面的结果。而高中生在认知上处于形式运算阶段,他们在思考和解决问题时表现出假设—演绎思维、抽象思维和系统思维的特点。在人格发展上需要面对自我同一性问题,是形成“自我概念”的重要阶段。所以,从外部环境和自身特色来说,当前高中教学需要转型:将学生视为研究者。这是对学生学习主体地位的承认和具体化表达。鲁洁教授一再强调“受教育者的最大特点就是他是作为一个主体而存在的。任何教育要求都必须通过受教育者的主体活动,同化为他自身的要求,才能促使他们的发展。”使受教育者意识到并实践着自己乃是作为主体而存在于学习和教育活动中,这才是好的教育。从宽泛的意义来讲,研究乃是为某一目的而收集、分析信息(资料)的系统过程。通过研究,高中生们能够对知识有深层的把握,避免简单肤浅;经历研究,高中生们能够在变化的社会中收获沉思的能力,避免随波逐流;借助研究,高中生们可以掌握实现目标的普遍路径,避免束手无措。最终以“研究”落实学会学习,在“研究”中凝练个人精神,形成自我意识,不卑不亢地面向未来。

1. 优质阅读奠定文科研究基础

阅读作为人类特有的一种学习行为,是人们获得知识的基本途径,也是拓展思维、开阔视野、提升能力的重要手段。在学校里,学生必须通过阅读来获得各种知识。朱永新教授认为“就学校教育而言,

一个没有阅读的学校不可能有真正的教育”。对于文科生而言,阅读更为重要,它是文科学习的基础,古往今来的人文大家无一不是海量文献的占有者。

为了提高学生的阅读质量和数量,经过长期的探索试验,我们研制出了基于六能力指标(见表2)的阅读教学策略。

表2 六级阅读能力指标

层级	名称	要点和说明
第一层级	知识记忆能力	1.能够进行学习型阅读中的有意记忆,非休闲阅读时的无意记忆。2.能够形成整体感知下的完整记忆,非只鳞片爪的碎片记忆。3.能够形成深刻理解后的“质”的记忆,非浮光掠影的浅表记忆。
第二层级	情感交互能力	1.能够调动情感、经验去理解文本,与书中之情有碰撞、有交融,形成共鸣。2.能够让书中之情影响自己、改变自己,使自己的情感更加丰盈充沛。3.能够在不断交互作用中,培养读者的情怀。
第三层级	质疑探究能力	1.能够在阅读中以质疑为起点,包含对文本的怀疑、好奇、迷惑等。2.能够提出问题,收集整合材料,进行假设、比较、分析、讨论等探究活动。
第四层级	思维创造能力	1.能够形成个体独特的发现和认识,在旧的认知结构中生成的新知。2.能够理解、归纳、总结作者的“见识”,并形成自己的见识。
第五层级	欣赏鉴别能力	1.能够用发展的眼光、辩证的眼光来审视经典。2.能够运用比较的方法对阅读内容的思想性和艺术性加以甄别和评价。
第六层级	读写转化能力	1.能够不断深化完善从阅读中获得的思想认识,并磨砺自己进入书面表达的思维方式。2.能够形成有一定学术价值的阅读成果,以此验证阅读效果。

首先,站在“立人”高度同学生共同选择可供反复精读的原典(A类)、与高中课程内容密切联系的人文社会经典原著(B类)、学生兴趣浓厚的各领域经典作品(C类)三种阅读书目,通过阅读材料的选择来引导学生的价值观。其次,以“研究”为导向区分“一般性阅读”和“学术性阅读”,前者用来拓展知识,获得更多的知识素材,提升思维的广度;后者用来深化知识,寻找观点的内在联系构建认知体系,提升思维的综合度和深度。然后,在课堂内通过主题聚焦、多学科解读、多类型阅读的阅读教学示范,引导学生开展研究型阅读。最后,通过评价检测引导阅读:记忆力检测采用“试卷检测”或在课堂提问来考查学生是否掌握阅读书目中的概念、基本观点和重要内容;理解力检测涉及理解阅读内容,提出问题并解决问题,对作者立场的理解和自己立场的表达三个层级;表达力检测包括笔头表达和口头表达。前者如读书笔记、文章和研究报告等,后者主要采取读书会、辩论赛、和教师口头交流的方式进行。

需要特别指出的是,在阅读教学中我们着力培养学生的两种习惯:一是“深度阅读”习惯,区别于闲适、懒散和随意阅读,讲究“着紧用力”,其要点在于鼓励学生调动多种感官的综合作用,使阅读形成言语和认知交互作用的“场”。即韩愈所言“手披目视,口咏其言,心惟其义”。二是利用散碎时间读书的习惯。在教师的引导下,文科实验班学生基本上形成了利用学习和生活间歇见缝插针式的读书习

惯。调查显示,文科实验班学生日均读书时间为1小时,按每分钟阅读200字计算,每天阅读1.2万字。一年读书30本左右,高中三年平均读书90本左右,总量超过1000万字。

2. 聚焦专题建构文科研究范式

《未来的学校》作者指出“当前所有的课程改革都在强调课程的前后连贯性,却很少关注不同科目之间的统合。世界上的教师们每天都指望学生自己将五位、六位甚至八位不同的教师教给他们的各种专业性知识统合起来……这实际上是期待学生在没有拼图模板的情况下自己完成一幅七巧板智力拼图。”学生被过度专业化、区隔化的知识所形塑,知识的彼此分离映射到学生的身心之上。但研究和生活中的问题从来就不是单维度的,随着社会和经济的发展,反而会越来越多维立体和复杂化,需要多角度、多学科的介入。因此,我们在文科实验班中尝试进行专题教学,将“拼图模板”展示给学生。比如语文学科中的“鲁迅著作专题教学”。教师从教材中的一篇或一组文章入手,循序渐进地引领学生选择自己感兴趣的内容深度解读鲁迅作品,确立自己的“专题”开展研究。学生不仅要了解背景、阅读原文、解读原文,还要搜集国内外学者对鲁迅及作品的解读和评价,在此基础上提出自己的观点和看法,进而凝练出自己要研究的学术问题。学生们在这种学习方式下,根据自己的兴趣形成了各不相同的研究问题,实现了既有广度又有深度的个性学

习。在这一过程中,学生以典型体验(对一个学术问题的深度探索),取代了面面俱到的浅表学习。在对典型问题的研究中建构了自己的研究逻辑和认知结构,把原本散碎、无序的知识点和信息点聚合成彼此关联、指向明确的“认知图谱”,以论文、研究报告等形式展现出来。

3. 课题研究统合教与学

《全日制普通高级中学课程计划(试验修订稿)》指出研究性学习以学生的自主性、探索学习为基础,从学生生活和社会生活中选择和确定研究专题,通过亲自实践获取直接经验,提高综合运用所学知识解决实际问题的能力。我们的做法是以学生自主选择 and 承担课题研究的方式来进行,将“学生作为研究者”延伸为“学生作为课题承担者”,真正发挥布鲁纳所言“研究的自我奖赏功能”。在学生的课题研究中,教师要真正承担起导师的作用,要比学生先行一步。既要引导学生的选题,又要指导学生的研究过程;既要向学生研究过程中产生的诸多问题敞开,又要根据教育目的追求学生在研究中的发展;既要自己动起来,又要使学生动起来。高中生毕竟是初涉研究,从选题、过程方法、态度和意志各个方面都需要教师的指导和帮助。所以,课题研究过程须将学生学习获得和教师的教学指导二者统合起来,如图1所示。在这个过程中,新课程改革所追求的师生之间的对话也因此找到了教育实践中的着力点。

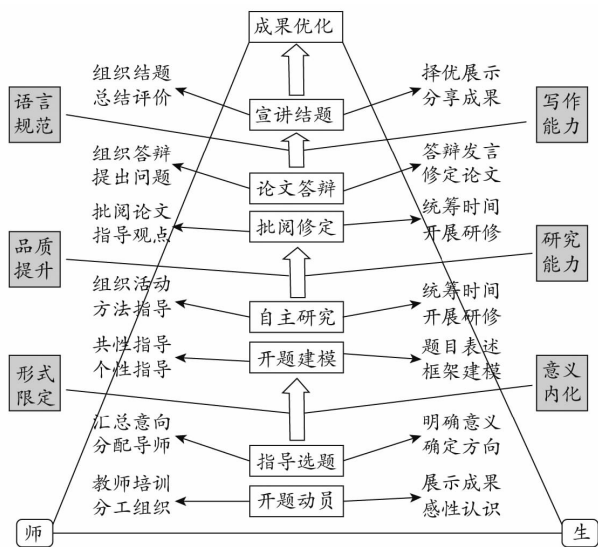


图1 课题研究统合教与学过程示意图

每一位学生在课题研究中都要经历开题、研究、结题三个阶段。“开题”阶段学生要广泛涉猎图书和论文,寻找自己的兴趣和创新点,教师辅助学生进行选题和研究指导;“研究”阶段学生要针对某一问题阅读相关专业图书和论文,建构自己的问题

解决框架,教师要对学生进行有针对性的专业指导;“结题”阶段学生要把自己在阅读文献和独立思考过程中的观点用学术论文的形式表达出来,教师(群体)则通过组织答辩和评审的方式进行指导。由图1可见,我们非常强调“成果优化”意识,帮助学生们树立“做好的研究、好好做研究、研究成果要好”的理念,让学生们以虔诚、科学的态度对待研究,培养学生的研究能力。为此,我们设计了“学生课题评审表”(见表3),搭建平台鼓励学生参与课题评审,使学生在课题研究伊始就有明确的目标导向。

表3 学生课题评审表

		优秀	良好	合格
一、评价内容	研究方案:逻辑性及严谨性			
	研究方法:科学性及合理性			
	研究过程:资料收集与加工			
	研究成果:可信度与价值			
	表达能力:语言流畅的宣讲			
	团队协作:任务分工明确			
本课题最突出的优点:				
本课题的不足和建议是:				
二、建议综合评价等级:				
评委(签名):				

(四) 践行现代人文精神的实践课程群开发

人文社会科学的学习和研究不是中立的,它跟研究者的情感、经历、价值倾向密切相关,需要研究者们全身心投入。被称为第二代认知观的“具身认知理论”纠正了笛卡儿以来认识论上的身心分割、二元对立的立场,它指出“心智和认知不是独立于身体的封闭的活动,它的产生和发展是以身体结构和身体与环境的互动为基础的。认知是具身的,它源于身体与世界的相互作用。”由身体概念所延伸出来的身临其境、身体力行、情欲爱恨等成就着人文社会科学的研究,即身体在认识和理解过程中的介入会让研究者对抽象的概念和命题“产生现实感,使思维栩栩如生。”所以我们跳出把学习仅仅同书本知识相结合的框框,提出并践行着广泛深入的社会实践活动,构建了以“人文”为主题、长线与短线相结合、科技与人文相结合的“实践活动课程群”。使学生广泛参与不同组织形式、不同目标方向、不同交往人群、不同任务要求的综合实践活动,期望通过身体之动、身体之感带来灵动和心动。

三、高素质文科预备人才培养成效及其反思

尽管文科实验班的中考平均分与我校统招录取分数线基本持平,但经过师生三年的共同努力,其高考成绩始终位于北京市前列。(下转第21页)

特色高中建设中的课程改革问题探讨

和学新

摘要:课程改革是特色高中建设的核心工作,反映了特色高中学校建设的内在机制。特色高中的课程改革不同于高中的特色课程改革,特色高中的课程改革是学校课程的整体特色设计,要全面反映特色高中建设的要求,形成本校整体的特色课程体系。要抓住当前的教育政策契机,努力提升校长乃至学校的课程领导力,促进特色高中课程改革。

关键词:特色高中建设;课程改革;课程整体设计;政策供给

我国 2010 年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》指出:要推动普通高中多样化发展,满足不同潜质学生的发展需要,鼓励普通高中办出特色。在这一文件精神指导下,各地陆续开展了有计划有引领的特色高中建设活动。比如,出台特色高中建设的教育政策,制订地方特色高中建设的实施方案,开展特色高中建设的评选活动,指导督促特色高中建设的具体工作,实施特色高中评估,等等。据现有的资料来看,北京市确立了 70 所普通高中特色项目校,天津市确定了 50 所特色高中建设项目学校,河北省石家庄市 2015 年确定了 15 所特色高中,等等。通过近几年的推动、建设,各地取得了一些成绩和经验,但也存在一些需要深入探讨的问题。比如,不少地方在特色高中建设中,总结出了多种途径和策略,如学校文化、校园环境、课程与教学、学校德育、教师专业发展、学生活动、制度建设等。那么,这些途径和策略之间是并行关系吗?课程改革在其中处于什么样的地位呢?笔者认为,课程改革是特色高中建设的核心工作,其他工作都要围绕着学校的课程改革来展开。当下的特色高中建设要突出学校课程的整体设计,要通过政策支持来促进特色高中的学校课程改革。

一、特色高中建设的核心工作是学校课程改革

从已有的特色高中建设实践来看,人们意识到了特色高中建设中课程改革的重要性,但在学校课程改革与学校其他工作的关系方面的认识还不尽相同。有的把学校课程改革作为特色高中建设的核

心工作来看待,有的把学校课程改革看成特色高中建设中与学校其他工作并行的工作,有的可能还没有意识到处理它们之间关系问题的重要性。实际上,学校课程改革在特色高中建设中的地位问题是一个重要的理论问题,其认识到位与否,直接关系到特色高中建设工作的开展情况,关系到我国中长期教育改革与发展规划纲要提出的普通高中多样化目标的达成问题。

特色高中建设的核心工作是什么,从现实的特色高中建设实践来看,人们的探索和认识还不尽一致。有学者概括为五大路径:文化建设、管理建设、教学建设、课程建设、优势项目和活动,并指出这五大路径相对独立,每一路径都有自身的特点,学校可以根据自身情况选择不同的建设路径。北京市在 2008 年起就从办学形式多样化、课程设置多样化、校园文化多样化、考试评价多样化四个维度设计了七个类型的实验和发展结构。在普通高中开展以课改为核心的各类项目实验,以项目驱动的形式,构建了高中校多样化人才培养体系。在实际建设中形成了育人模式、教育理念、学校管理、课程教学、素养教育五大类型。教育理念、育人模式与学校管理特色属于整体性特色,三者占总数的比例为 57%;素养教育特色与课程教学特色属于局部性特色,两者占总数的比例为 43%,即北京市普通高中特色项目学校整体性特色居多,局部性特色较少。无论如何,北京市特色高中建设始终是把课程变革作为一个重要的方面或措施来开展的。河北省石家庄市的 15 所特色高中分为了 7 类:人文特色(1 所)、艺术

特色(4所)、体育特色(4所)、艺体特色(1所)、书法特色(2所)、中外合作办学项目(1所)、拔尖创新人才早期培养(2所)。从其名称和具体建设措施来看,课程是其中的一个重要方面。人文、艺术、体育、艺体、书法等名称凸显了其课程设置特色,没有相应课程的开设,其学校特色是彰显不出来的。天津市建设的50所特色高中大体可以分为三大类,第一类是普职融合的综合高中,从名称就可以看出增设了职业教育的课程门类和内容;第二类是突出强调学生发展某一素养的特色高中,如“全面发展,人文见长”教育,科技教育,“全面发展,以美育人”尚美教育,潜能发展教育等;第三类是突出办学理念的特色高中,如自主教育、语商教育、生态教育、扬长教育、生命教育、人格教育、卓雅教育、幸福教育等。天津市的特色高中建设在启动阶段,一些学校并没有观照到课程问题,大多从学校文化、课堂教学、德育活动、校园建设、制度建设等方面进行设计。在专家的评审和指导活动中,强调了课程改革的重要性,提出了一些建设性建议。在评估验收阶段,看到了大部分学校提及并开展了课程方面的工作。

众所周知,课程是学校教育工作的蓝图和载体,是一种育人计划或学习计划,学校对学生的培养是通过学生完成育人计划的课程的学习来实现的。学校教育教学工作离不开课程这个载体,换言之,学校的一切教育教学工作都是围绕着课程目标的实现来进行的。校园环境建设、学校文化创建、教师专业发展、学校制度变革、学校管理活动等,无一不是围绕着学校培养目标(课程目标)的实现来开展的。一般而言,人们常把学校的各项日常工作概括为管理、教学、课程、德育、体育卫生、校园环境、学生工作、后勤工作等,而且常常把这些工作看成平行的关系。从管理的角度来看,这样的认识本身没什么问题,但从学校育人的高度和学校存在的价值来看,这样的认识就不合理了。有学者指出,课程的价值体现在其内在价值和外在功能两个方面。内在价值表现在传递知识,训练学生的感官,发展学生的心智,促进学生人格的完善。外在功能表现在保持、传递主流文化,促进学生社会化,实现社会控制。由此,从课程的价值体现来看,学校教育教学工作无课程就无以实现教育目标。这里,课程的价值实现实际上就是学校价值的实现。学校的各项工作都是围绕着学校课程价值的实现这个核心目标来进行的。教学工作、管理工作、教师专业发展是为了课程的有效实施,校园环境建设、学校文化建设、学校制度建设也是为了课程的有效实施,而且校园环境建设、学校文化建设、学校制度建设等本身就

体现为学校课程的组成部分(隐性课程)。可见,管理、教学、课程、德育、体育卫生、校园环境、学生工作、后勤工作等之间并不是平行的关系,其中的课程是中心或核心。所以,把学校课程改革看成特色高中建设的核心工作,是有坚实的理论依据的,特色高中建设的首要工作和核心工作就是课程改革。

进一步来说,对学校而言,学校的课程计划或方案是事先由政府的教育行政部门确定好了的,是就学生的一般发展来设计的,首要目的是实现社会的教育功能。而学校面对的学生又是一个个具有独特个性和差异的个体,每个学生都有其独特的需求。学校教育教学工作就是要解决这两者需求之间不一致的矛盾,努力使两者尽可能地统一起来。这样,就对学校提出了课程适应性的要求,要从课程目标、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理等方面体现出个性,适应学校和学生发展的实际情况,满足学生个性发展的需要,即增强国家课程方案的学校适应性和学生适应性。要实现国家课程方案的学校适应性和学生适应性,同样要求学校要开展本校的课程建设与开发工作。所以特色高中建设把学校课程改革作为核心工作,从课程变革出发体现学校特色,反映了特色高中学校建设的内在机制。从世界各国普通高中的发展特点来看也是如此。世界各国普通高中学校的特色发展是从学校内部和学校之间来考虑的。一方面是鼓励每所学校通过富有特色的课程建设、教师队伍、教育教学、学生指导等活动,形成各自的办学特色。另一方面是鼓励创办特色高中,如人文高中、数理高中、科技高中、体育高中、艺术高中等不同类型的普通高中。两个方面的考虑都没有离开学校的课程改革。学校的课程改革对于特色高中建设而言不是可有可无的。

二、特色高中的学校课程改革重在学校课程的整体设计

在实际的特色高中建设与发展过程中,一些学校的课程改革,主要局限在狭义校本课程开发层面,甚至开发出了相当多的门类,认为这相当多的校本课程是他们学校的特色课程。这里存在着一定的误解,即把特色高中的课程改革等同于高中的特色课程改革。这与人们对特色学校和学校特色的认识是紧密联系在一起的,有时人们是把这两个概念混用的。但究其细节,学校特色和特色学校不是一个序列的概念。学校特色所指称的是一种特色,是区别于产品特色、商业特色的学校特色。而特色学校所指称的是一种学校,是区别于一般化学校的、有自身特色的学校。“学校特色”作为一个属概念统领着“学校教学特色”“学校科研特色”“学校管理特色”等种概念。“特色学校”则作为一个种概念,与

“有特色的学校”“名牌学校”等构成另一个概念序列,该序列的属概念为“特色化学校”,它与“一般化学校”相对应。”两者之间也是有联系的。特色学校必然是有学校特色的学校,但有学校特色的学校并不一定就是特色学校,只有学校办出了自身的整体特色才有可能成为特色学校。

与这种认识相联系,有的学校把特色高中建设看成高中特色建设,实践中在课程方面只是关注课程的特色性,而不是或不能够从学校课程的整体方面进行特色建设。特色高中是实现整体优化、具有整体风貌的高中;形成了独特的、优化的、稳定的办学风格。高中特色是学校在办学过程中逐步形成的独特的个性风貌。从某种意义上讲,学校工作的方方面面都有可能形成特色,学校工作的范围有多大,学校特色的范围就有多大,如课程特色、教学特色、校园特色、管理特色等。这些特色可以是一个方面,也可以是多个方面,还可以各自独立形成。高中方方面面的特色形成了整体,学校就发展成了特色高中。特色学校的一个突出特点是整体性。只有当一个学校的各方面特色经过有机整合,才能形成一所具有整体办学风格的特色学校。因此,特色高中的课程建设不同于高中的特色课程建设。高中特色的课程建设只是课程在某个方面或某种类型具有特色,而特色高中的课程建设是学校课程整体的特色建设。

从理性的角度来思考,特色高中建设应该是先有办学的教育理念,然后根据教育理念进行学校教育蓝图即教育内容或课程的整体设计,之后,学校的各项工作就是围绕着课程方案开展工作,即进行课程实施,最后达成特色高中的建设目标。学校的办学理念是统领,课程是对办学理念的方案操作化体现,学校的教学、考评、教师专业发展、管理、德育、制度等方面都是围绕着课程方案的落实和目标实现而展开。特色高中建设的课程改革是学校课程的整体设计,或者说,学校课程的整体设计和开发是特色高中建设的内在本质诉求。

特色高中建设不是新办高中,而是在已有高中学校的已有发展基础上进行的。这样特色高中建设就要考虑继承性,考虑学校已有办学的经验、传统和文化。或者说,特色高中建设的政策要求现有高中要向多元化方面发展,要根据各自的办学基础、现状、历史、文化传统结合时代的发展趋势、学校的师资、生源等办学条件等情况对学校的发展进行新的历史条件下的重新定位。这样,每个学校的课程变革就会表现为一种渐进的变化状态。

目前特色高中建设中,在课程改革方面的工作主要是拼盘式课程,即“国家课程+地方课程+校本

课程+活动”。国家课程方面采取校本化实施,即国家管理的那部分课程基本保持不变,只是在课堂教学中努力体现出特色学校建设的办学理念,局限于教学模式和教学策略方面的校本探索。地方课程特色不鲜明,只是在内容上有所体现,不少学校几乎看不到地方课程的影子。学校课程作出较大变化的主要工作是围绕学校有权限开发和管理的部分课程即狭义校本课程部分,在门类、内容、资源利用、空间开放、条件创设等方面进行了探索和创新。校本课程开发和特色活动方面则是所有学校着力建设的工作,努力想从校本课程开发方面办出特色。有的学校开发出的校本课程多达几十门、上百门,以供学生选修,期待学生通过校本课程的选修和特色活动来实现学生的特色发展从而体现特色学校的特色。这种做法照顾了学校的办学实际,具有传承性、可行性,但窄化了课程特色的功能范围。从学生的发展而言,应该是全体课程的功能,而不能仅是校本课程发挥作用。特色高中建设中的课程建设不只是对校本课程的特色化处理,而应是包括国家课程、地方课程和校本课程在内的学校全部课程的一体化处理,即学校的全部课程统整的结果。目前学校的做法实际上对国家课程、地方课程的特色发展价值认识不足或发挥不够。校本课程开发比例有限,课程开发如果仅限于校本课程范围,学生的特色发展就会受限,学校的特色也很有限,特色建设自然也受到了限制。所以目前一些特色高中学校的校本课程开发应该说是特色高中建设中课程改革方面的一个阶段性的表现,或者说处于高中特色建设的课程改革阶段,是现实条件制约的反映,还不是理想的特色高中课程改革。理想的特色高中课程改革应该是在学校特色高中建设愿景引领下进行学校课程的整体顶层设计与开发。这是特色高中课程改革的必由之路。

学校课程的整体顶层设计与开发主要包括学校课程规划和学校课程统整两方面的工作。学校课程规划就是从学校层面,按照课程政策、学校特色建设理念,制订符合本校生源特点的课程总体方案。学校课程统整就是以学校课程规划为根本,统筹各类学校课程资源,对学校的课程结构与形式进行改进,着力构建具有基础性、科学性、均衡性的特色学校课程体系。通过学校课程的整体规划,打破目前国家课程、地方课程和校本课程之间的拼盘式格局,使学校的课程整体上形成一个有机的体系,从而为学校的特色建设奠定基础。通过课程统整,从资源、条件等方面整体上为学校特色建设提供课程基础。

三、通过政策供给促进特色高中的课程改革

(一)学校课程领导力欠缺是制约当前特色高中课程改革的主要因素

学校课程领导是学校领导者将符合课程改革理念的“学校愿景”逐步转化为现实的过程与状态。学校课程领导主要体现为校长的课程领导力,具体体现在学校课程开发组织建立、学校课程发展规划编制、学校课程制度建设、学校课程开发团队组建、学校课程文化营造等方面,有学者认为,课程领导力主要是指校长的领导教师团队创造性实施国家课程计划的能力、合理开发和整合教育资源建设校本课程的能力、组织学校课程实践的决策、引领和调控能力等。由于我国多年来教育与课程管理体制的制约,学校课程领导力不足成为目前特色高中课程改革方面最薄弱的问题。主要表现在:对学校课程改革与特色高中建设关系认识不到位;学校的课程改革有行动,却无明确的课程改革理念;基本上是个别课程尤其是校本课程体系的建设和开发。有学者对我国初中课程领导现状的研究结果表明,38%的学校属于维持管理型,整体领导型的学校只占23%。也有学者指出,我国中小学校长中真正懂课程开发的还是少数。因此,特色高中建设必须增强学校尤其是校长的课程领导力,要通过研修、培训、校长的持续性学习以及创设宽松的环境条件等途径来切实提高校长的课程领导力。

(二)课程政策供给约束了校长学校课程领导力的形成、发展与提高

课程理念的不足可能是导致校长课程领导力欠缺的因素,但就校长的学校课程领导能力和意识而言,主要还是教育与课程制度与政策方面的约束使校长的课程领导能力不能完全体现或发挥出来。我国中小学课程决定的相关研究表明,校长认为自己在学校工作中投入时间最多的是学校日常事务的管理(占调查对象的35.2%),投入时间最多的是应付上级的各种检查(占调查对象的29.8%)。很多学校领导把主要精力放在了课程以外的事务上,心目中根本没有课程观念。可见,通过制度建设使校长的主要精力关注到学校的课程事务上来是多么重要和必要。

同时,《普通高中课程方案(实验)》中指出:“赋予学校合理而充分的课程自主权,为学校创造性地实施国家课程、因地制宜地开发学校课程,为学生有效选择课程提供保障”。尽管课程政策给了学校一定的课程决定权,但实际上学校的工作主要在选修二上,这只有6个学分。即便加上选修一的学分,共计28个学分,占毕业144个总学分的12.5%。如果特色高中的课程只占这样的学分比例,无论如何

是体现不出特色高中的特色的。在各地的特色高中建设中,教育行政部门有意让学校争取要一些包括课程权力在内的学校自主权,可以向教育行政部门要求一些政策,但实践中几乎所有学校提出的要求都是要经费和生源扩展的权力,课程自主权很少提及。可见,学校还没有在课程方面扩大权力的意识。或者说,学校在这方面还有顾虑。但从特色高中学校课程改革来说,无论如何,课程的学校自主权是需要进一步扩大的。这从另一个方面也说明,校长不是没有课程改革的能力,而是制度与政策的约束使然。

我国普通高中长期以来由于升学考试因素的制约,一些学校存在着高考考什么课程,就开设什么课程的现象,不考的课程就让学生自学或干脆不开。为约束学校更好地贯彻落实教育方针,促进学生的全面发展,教育行政部门对学校提出了开足、开齐课程的要求,并在督导、检查、管理等工作中不断要求和强化,由此促使学校形成了开足、开齐课程的观念惯性。在特色高中建设中,一些学校也提出了类似的规定。实际上,由于地域、城乡、校际等方面的差异,各个学校在落实课程方案方面是存在着差别的。新课程改革以来,国家课程政策为了增强课程的学生、地域、学校适应性,实行了课程的三级管理体制,目的就是适应学校的差异。如果特色高中建设也一味地讲求课程开足、开齐,可能就失去了特色建设的本意。在特色高中建设中,学校课程开设开足、开齐的要求在合理性与合法性方面是值得质疑的。因此,教育行政部门的课程政策的调整是应然要求,特色高中建设中的课程改革是不能简单地用开足开齐的规定来要求的。

(三)利用政策供给的有利契机促进特色高中学校课程改革

目前各地都在进行学校特色建设,尤其是2014年4月印发了《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》,要求把培育和践行社会主义核心价值观融入国民教育全过程,坚持系统设计,整体规划育人各个环节的改革,整合利用各种资源,统筹协调各方力量,实现全科育人、全程育人、全员育人;基本建成高校、中小学各学段上下贯通、有机衔接、相互协调、科学合理的课程教材体系。2014年9月国务院发布了《关于深化考试招生制度改革的实施意见》,高考实施“3+3”方案。2015年5月教育部发布《关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》,要求提高政府效能、激发学校办学活力、政府依法管理、学校依法自主办学。这些重要政策的出台和实施,给特色高中建设与课程改革提供了良好的契机。这些政

策实际上给了学校更多的改革空间和发展机制,也有利于增强校长、教师、学校的课程改革能力。因此,高中学校应该抓住契机,协力合作,增强学校的课程领导力,促进特色高中的课程改革。

首先,加强特色高中建设的理论探讨,发挥专业引领的作用。通过理论研讨,明确特色高中建设的定位及其与课程改革之间的关系,如结合学校历史、征求专家意见对特色高中建设学校在人文高中、数理高中、科技高中、艺术高中、体育高中、综合高中等方面给以精准定位,进而根据特色定位开展学校的课程改革。目前的特色高中建设有的学校还只是处于起步阶段。要通过理论研讨来引导和支持特色高中建设,促进学校向理想的特色高中建设阶段迈进。

其次,积极制定进一步放权的政策,为特色高

中学校课程改革创设宽松的政策空间。在特色生源方面,应予以相应的政策支持,便于学校招收到适合的特长生。在学校课程自主权方面,课程是为学生服务的,特色课程对应着特色学生的需求,特色高中主要体现为特色的课程体系,应在课程门类、课时、师资编制等方面给特色建设的高中学校一定的自主权。在高考方面,应制定特色高中与高校招生的对接政策,为特色高中的发展提供外围政策保障等。

最后,建立特色高中课程改革的协作与合作机制。目前各地特色高中建设都处在发展的过程中,起点不同,要求不同,各自的环境不同。应发挥各自的优势和特点,相互借鉴,彼此学习,共同发展。

(原文出处:《课程·教材·教法》2017.8)

(上接第16页)文科实验班学生在学校各级学生机构中都是骨干力量,历任学生团委干部和学生会主席多出自文科实验班,各个社团的负责人也以文科实验班学生为主,同时各种大型活动,文科实验班学生也是主要的策划人。非常可贵的是,文科实验班学生并没有因为担当各种责任会影响自己的学习时间而放弃,相反,他们在承担责任的过程中提升了领导能力、学会了统筹规划、掌握了科学的思想方法、体验了奉献的快乐,最终促进学习能力的提升。根据追踪调查,我校毕业生在高校中不仅学习成绩名列前茅,而且广泛参与学生组织、社会活动和科学研究,成为学生会、社会团体、学术机构和公益活动中的领军人物,得到了清华、北大、人大、复旦、北师大等高校的普遍认可。应该说,在一定程度上实现了既定的培养目标。

促使这一切发生、并保障其能够以促进学生发展的方式进行下去的重要因素是文科实验班的教师群体。他们以自己作为课程资源,承载着人文精神、责任担当;以自己作为教学手段,示范着全面而个性的发展和专业钻研的精神。在促进学生发展的教育变革中,文科实验班教师们不是“站着观望和疑惑不解”的人,而是一群可爱的“促使事情发生”的人。文科实验班的教师群体验证着这样一个论

断:“从对学生技能的影响、自我信心的增强或者课堂行为表现方面来看,学校里能对它们产生最大影响的力量就只有教师个人的成长或教师的专业发展了。”

应该说,北京师大二附中在文科实验班所做的课改探索是突破了常规的,在这一过程中,我们并没有单纯依靠号召、鼓励等手段来调动教师的积极性和内在动力,而是从制度变革和机制创新入手,建设“教师项目团队”。项目团队由项目负责人、核心成员、参与成员组成,项目负责人一般由中层干部担任,核心成员一般由资深教师或改革热情和能力较为突出的青年教师担任,团队之间工作的协调、成果的交流则由“学校课程领导小组”统一管理。项目团队具有决策、执行、研讨、改进、资源(人、财、物)调配等责权,全面承担各项目的推进工作。这一做法消解了侧重行政管理的科层制的弊端,促使学校中层管理人员及全体教师从被动执行到主动思考,真正唤醒了教师发展自觉性,激发了教师发展的活力。正是学校在管理上的创新,为文科实验班教师群体的高素质提供了机制保障,保障了课改实验的顺利实施。

(原文出处:《课程·教材·教法》2017.7)

建设高中特色课程的必要性与路径选择

巩建英

摘要:国家教育部针对普通高中围绕“高考指挥棒”设置课程,致使大部分高中毕业生缺乏创新精神与实践动手能力这一局面,提出了深化考试招生制度改革意见,从加强和改进高中学生综合素质评价入手,出台了一系列政策,鼓励各地高中进行特色课程建设。一些地区在实践中摸索出具有自身特色化发展的路径,在促进学生全面、个性发展上取得了一些成绩。但特色课程建设存在误区,需要我们从理论上理清一些基本问题,从思想上认识到高中建设特色课程的必要性,进而明确建设高中特色课程的未来走向。

关键词:高中特色课程;理论依据;必要性分析;未来走向

多年来,我国普通高中教育始终围绕“高考指挥棒”设置课程,升学率俨然成为评价一个学校高中教育质量的唯一指标。这种“千校一面”、严重束缚学生思维发展的教学模式,谈何培养面向未来的人才?在国家提倡“大众创业、万众创新”的今日,探索创新型人才培养模式,为不同潜质的学生提供各具特色的课程选择,让教育真正做到促进学生的全面发展与个性发展,让特色课程充实和完善学校的课程结构与教育内容,进而成为推动一所学校特色化发展的强大助力,带动一个地区普通高中的多元化发展,是当前高中教育的实然之需、应然之求。

一、建设高中特色课程的必要性分析

在国家提倡“大众创业、万众创新”的今日,各地学校根据自己实际情况建设高中特色课程,有助于改变“高考指挥棒”下绝大部分高中办学同质化日趋严重的倾向;有助于完善现行高中课程评价体系;有助于建立高中三级课程,以便与高校课程接轨,是当前高中教育发展的必然趋势。

1. 有助于改变高中办学同质化倾向

一直以来,因为高考的压力,我国高中教育无论从课程目标设置、内容评价体系还是社会认可度上都存在日趋严重的同质化办学倾向。例如课程目标围绕高考升学率设置,与高考无关的课程,不管是否有利于学生的身心发展,无论是否有价值,均被排除在外。由此导致评价学生的标准只能是高考的分数和最终考取的学校,社会对某一所高中的认

可度也取决于高考升学率。于是我们会看到每逢七月,各个高中学校在校门口以各种方式展示自己的升学率,更有甚者在高速公路上刊登巨幅广告,昭告天下某某高中今年考上了多少位 985、211 大学的学生……这种片面追求升学率的功利化行为,忘记了作为学习者的学生的主体需求,扼杀了高中学生内在的个性和潜质,用整齐划一的培养模式培养出一个个刷题机器,除了会做高考模拟题,其他什么都可以不用管。这样单一化的培养模式无法达到时代、国家、社会对未来人才的需求。因此,国家在《中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》中明确要求:建设“高中应充分发展自身办学特色,特色化课程体系。”因此,借鉴国外优秀高中办学经验,各地高中因地制宜建设特色课程,是克服我国高中同质化倾向、实现高中多样化办学、促进学生个性化发展的有效途径。

2. 有助于完善现行高中课程评价体系

2014 年国务院下发文件,要求从深化考试招生制度改革入手,把促进学生健康成长成才作为目标,建立规范的学生综合素质档案,注重学生社会责任感、创新精神、实践能力的培养,客观记录学生成长过程中的点滴表现,综合反应学生德、智、体、美的发展情况,扭转当前高中片面追求升学率的倾向(《国务院关于深化考试招生制度改革实施意见》)。随后,教育部根据国务院文件精神发布了教基二〔2014〕10 号和教基二〔2014〕11 号两个文件,

从加强和改进普通高中综合素质评价与实施高中学业水平考试两个方面,敦促各地普通高中加快课程评价体系建设,改革现有“以分数论人才”的单一评价模式为全方面、多角度考核学生的综合素质。文件要各地高中全面深化学生综合素质测评工作,细化学生素质评价内容,在学生自主选择学科兴趣和自由发展个性特长的基础上,从心理健康、思想品德、身体素质、学业水平、艺术素养和实践动手能力等方面完成高中毕业生评价工作。普通高中想要完善教育部的相关要求,建设高中特色课程是一个很好的选择,即通过构建合理完整的高中特色课程,让学生自主选择构建适合自己的知识体系,并在情境性与互动性的教学活动中完善自己、发展潜能,最终达到心理健康、思想品德、身体素质、学业水平、艺术素养和实践动手能力等的和谐统一发展。

3.有助于建立三级课程以便与高校课程接轨

自新课改实施以来,我国的课程管理体系改为国家课程、地方课程和校本课程三级管理体系。这样的体系便于管理与执行,但也带来诸如三级课程难以自然融合等问题。究其原因,是因为各地普通高中均围绕高考的要求设置课程、组织教学,让地方课程与校本课程沦为一纸空谈。只有从深化考试招生制度改革的源头开始,以促进学生个性发展与潜能发展为核心,以打造本地区高中特色课程为手段,才能真正做到国家课程、地方课程和校本课程的真正融合,进而与高校的课程设置接轨。例如,苏州中学走过了“毁掉湿地又开发建设湿地”的建校历程,因此在学校特色课程“湿地”中引领学生理解什么是多元共生与自然和谐、什么是人性完善与价值尊重、什么是社会和睦与互惠合作三重境界。这样的特色课程设计完美地融合了地域文化特色与本学校特色,且有利于高校学科选拔适合学校特色和专业要求的学生,即促进了高中人才培养模式的多样化,又与高校的人才培养模式完美接轨,可谓一石二鸟、一箭双雕。针对目前我国绝大多数高中教育和高等教育的课程脱轨现象,各地高中大力建设特色课程有助于学生跳出应试教育的窠臼,从自身的兴趣、爱好、特长出发,系统地构建学科知识体系,为将来进入高一级院校学习打下基础。

4.有助于建立多样化的课程实施方案

传统教学课程模式以考试大纲为蓝图,以学生成绩为指标,教师像带着镣铐跳舞,在课程内容的选择、实施及改革上没有自主权。国家在《教育改革中长期发展纲要(2010-2020)》中明确提出,教师要转变观念,从课程的忠实执行者转变为课程的建设者和开发者,这势必要求教师享有课程设计的自主

权。建设高中特色课程,扭转教师作为被动执行者的局面,让教师不但可以灵活编排和呈现课程内容,还可以结合学生个性与本校特色,实现教学方法、教学手段的特色化、优质化。这些多样化的课程实施方案,即发挥了教师特长,也有助于教师专业化发展,为教师特别是青年教师的成长提供了平台。“教有法,教无定法,贵在得法”,高中特色课程鼓励教师按照自身的专业化发展个性化教学,结合实际教学情况,从知识发展的逻辑规律、学生认知发展即身心发展的科学规律出发,完成共性与个性的有机结合,在三尺讲台上发挥自身的人格魅力,展现学科魅力,帮助学生构建属于自身的知识体系,帮助学生成长为具有鲜明人格魅力的人才。当然,任何课程理论的发展总是体现在各种具体矛盾冲突中的。建设高中特色课程,势必会遇到,如何面向学生建立相对公平和公正的特色课程评价机制,如何预防高中特色课程过于依靠教师的随性发挥等问题。这些问题都是我们在建设高中特色课程中需要正确面对并在实践中总结归纳反思的。

二、高中特色课程建设的路径选择

建设好高中特色课程体系,关键点在于学校如何结合自身特色探索课程变革。各地高中在开展特色课程体系建设时,必须清楚两点:一是承担着向高等院校输送人才任务的普通高中,必须面对高考的压力,依据国家课程方案和课程标准为学生提供必修课程模块;二是如何开设独具特色的选修课程模块。一所学校特色课程方案建构最重要也是最困难的地方在于学校要如何有机结合必修课程模块与选修课程模块,为学生提供多样化的模块选择以及选修时序的多样化选择。一所普通高中的特色课程方案,要求设计者思索在现有教学条件、资源配置和师资水平下,最大限度地挖掘学校潜力,为学生提供深度的、多元化的特色课程;同时还要思索特色课程设置是否在学校、教师的可承受范围内,不要因为盲目追求课程选择的多样性,让老师超负荷授课,竭泽而渔。建设高中特色课程体系须考虑课程设置与未来发展方向接轨、与世界教育发展接轨等问题,让高中特色课程建设真正成为指向未来、引领发展的学校名片。

1.提倡和发展多样化的授课模式

高中特色课程的开发重点要考察如何将既定的课程目标付诸实践。特色课程本质上仍然是教学互动,是一种在具体的课堂情境中“创生”优质、独特但又符合课程要求的授课经验。

其中,“优质”、“独特”指的是在课程目标的指导下,变革传统课堂中单一、被动、封闭的教与学,提倡和发展多样化的学习方式,通过教师的引导,

让学生在自主、探究、合作的学习模式中成长为学习的主人,学会内化知识,建构属于自己的知识体系。因此检验高中特色课程设置是否真正指向未来,关键是考察课程是否调动了学生的主体意识与主观能动性;是否激发了学生的创造力;是否促进了学生创新精神与实践能力的培养。我们必须认识到:建设高中特色课程是没有一套固定模式或者现成程序规则的。凡是能结合本校特色、凸显教学过程中的思维、发现、探究等认知活动;凡是能提高学生发现问题、提出问题、分析问题、解决问题的能力;凡是能促进学生学习知识与技能、情感态度与价值观的整体发展的特色课程,都是指向未来的高中优质特色课程建设。

2. 将必修、选修课程有效融合,彰显学校特色

对一所普通高中而言,承担着向高等学校输送人才的责任,课程设置既要考虑国家规定的通识课程,又要开设独具特色的选修课程模块以彰显学校特色。因此高中课程方案的设计,不同的学校由于上述结合方式不同,会形成多种多样的学校课程方案。例如:同一个地区的A、B两所普通高中,按照上述结合方式,发展了极具特色的特色课程模式。其中A学校因为历史沉淀,领域方面的“人文与社会”师资力量较强,于是学校围绕“人文社会”这个主题,设置一系列围绕该领域的特色课程方案,高水平的选修课得到了教育界同行乃至社会各界的广泛认可,使“人文与社会”成为该校的特色招牌,想在这方面得到深造并由此进入高一级学府继续深造的学生会优先选择A校;B学校则可能在“科学技术”领域具有得天独厚的优势,围绕“科学技术”这一主题开设高质量的选修课程,当地人们都知道该学校的强项是理科,具备“人有我优”的特征。因此,有效融合必修与选修课程,彰显学校特色,是指向未来的高中优质特色课程建设。

3. 抓住高考改革的契机,探索课程多元化评价

正如前文所言,无论普通高中课程如何改革,高考都是无法回避的话题。因此普通高中在深化课程改革开发与实施选修课程时,需要考虑如何与高考接轨。这需要学校在深化特色课程建设与实施过程中,处理好高中必修课程与选修课程的关系,关

注高考与学生个性发展的关系,实行高考必考科目与选考科目相结合,抓住高考改革的契机,从国家要求普通高中“改革现有‘以分数论人才’的单一评价模式为全方面多角度考核学生的综合素质”这一点入手,探索课程多元化评价体系。学校可以引导教师认识到课程评价的最终目的是发现与创造课程价值,进而认识到课堂类型评价模式不只是一篇论文、一份调研报告等形式上的变化,而是通过课程学习,让学生理解什么是科学的研究方法——提出问题、定义问题,学会用可操作性的方法解决问题、收集资料、选定研究方法、选择参加人员、得出结论、提出建议等等。这样的课程改革,强调学生的主体学习,探索选修课程实施中如何突出评价的激励与调控功能。

4. 完善各类机制,建立特色办学的评估检测标准

我们必须看到,建设高中特色课程体系不能仅仅依靠学校的力量推动,还需要教育行政部门在政策、环境、条件及管理体制上给予保障与支持。例如,教育行政部门需要完善教师培训体系,正视高中教师教学任务重、升学压力大、学校资源设备有限等客观制约因素,建立一套完善的高中教师选修课程开发与激励机制,切实提高普通高中教师课程开放与设计能力。同时,我们还必须看到建设高中特色课程、开发普通高中特色,是一个不断试错纠错的过程、是动态的循环,包括了学校特色办学理念的确立、师生特色课程参与程度、学生发展变化的显效度等等。这一切都需要教育行政部门协同普通高中,完善各类机制,建立特色办学评估检测标准。例如,行政部门要思考如何正确引导高中改进学业水平考试评价体系,拓展对学生个性化水平认证标准,建立一套地区普适的评估标准。最后,普通高中也要勇于承担责任,敢于在特色办学过程中形成“试错、纠错”机制,通过不断的教学反思,形成自主能动型的特色办学模式,不断促使本校校长和教师参与特色办学,让高中特色课程指向未来,为高等学校培养时代需要的人才打下良好的基础。

(原文出处:《教学与管理》2017.10)

核心素养理念下的高中校本课程开发模式探究

李玮舜 刘剑玲

摘要:核心素养包括学生发展核心素养和学科核心素养。以核心素养为引领的新一轮课程改革是对普通高中教育教学实践提出的新要求和挑战,而校本课程在未来高中教学中的地位将由“补充和点缀”走向“普及和特色”。核心素养理念下的高中校本课程开发模式,是从课程定位、课程目标、课程内容、课程组织实施以及课程评价等方面对传统课程开发模式进行的范式转换,将为新课改背景下的高中课程建设及高考改革提供支持和保障。

关键词:核心素养;高中校本课程开发

校本课程开发源自 20 世纪六七十年代。校本课程对基础教育课程决策民主化、课程内容多元化的价值彰显,强烈地回应了国家课程开发高度集权及单一模式带来的弊端,在短短几十年间展现出蓬勃的生命力。可以说,校本课程开发是当今世界基础教育课程改革的潮流和趋势。

早在 20 世纪末,我国就对基础教育课程模式改革进行过跨世纪的探讨。《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》(1999)提出,要“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程与学校课程”,目的是“改变课程过分强调学科体系、脱离时代和社会发展以及学生实际的状况”。至此,我国基础教育课程模式由原来单一的国家课程模式向多元的国家、地方和学校等三级课程体系模式转变。校本课程开发在我国取得政策上的鼓励和支持。

虽然校本课程开发的理念在我国出现已有十多年,但是校本课程开发的实践在我国还处于起步阶段。长期以来,高中核心课程受到“高考指挥棒”的影响,校本课程被国家课程排挤,无法也不可能真正发挥作为培养学生综合素质主阵地的作用。受世界范围核心素养研究兴起的影响,核心素养将成为引领高中课程改革的关键词,这给予校本课程开发新的发展契机。为此,核心素养理念下的高中校本课程开发就应运而生。

一、核心素养引领下的新课程改革需求

《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》(2014)对我国中小学课程改革首次提出,要“研究制订学生发展核心素养体系”,并认为学生发展核心素养是“学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”。以“核心素养”为引领的课程改革,把中小学教学内容核心从基本知识和基本技能转向学生的综合素质,将对发展学生核心素养的发展贯穿到各学段,融合到各学科。因此,学生的核心素养是由各个学科共同孕育出来的,对学生核心素养的发展必须从学科课程建设入手。

现阶段,我国普通高中以国家课程为主的统一化和僵化的课程状况难以适应新一轮课改对人才培养的需求。高中教育作为与高等教育或职业教育相衔接的基础教育的最高阶段,应响应时代要求,满足学生适应未来社会发展和个人终身发展的需要,为学生进一步接受高等教育或职业技术教育奠定基础。核心素养引领下的高中新课程改革应朝着课程决策民主化、课程内容多元化和应用化的方向发展。这就要求我们设计和开发出更多能满足学生发展核心素养需求的高中校本课程。

二、三级课程体系重心向校本课程转移

自 1999 年我国拉开构建三级课程体系改革的序幕以后,国家从课程政策到管理体制层面给予充分支持。《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(2001)提出,要“实行国家、地方、学校三级课程管理”,“在保证实施国家课程的基础上,鼓励地方开

发适应本地区的地方课程,学校可开发或选用适合本校特点的课程”。三级课程管理实则重新划分国家、地方、学校课程在整个课程计划中所占的比例,国家课程部分被缩减,地方和学校课程部分无论在课程内容还是课时安排上都获得了增加。《普通高中课程方案(实验)》(2003)规定,校本课程开发的范围包括:课程方案中的选修Ⅱ、综合实践活动领域与其余七大学习领域有关的科目或模块。同时,该方案还规定了学生在选修Ⅱ中至少要获得6学分。核心素养对课程教学的新要求使校本课程在未来高中教学中的地位大幅度提高。校本课程所占学分可能多于6学分,校本课程的修习情况也有望计入高考录取学生的综合素质评价中。同时,社会对校本课程的质量要求也会更高。以核心素养为引领的新一轮基础教育课程改革将使三级课程体系的重心向校本课程转移。因此,设计和开发高质量的、满足学生发展核心素养需求的校本课程迫在眉睫。

三、核心素养理念下的高中校本课程开发的模式框架

基于校本课程开发的理念,校本课程开发并不存在所谓的固定模式。因为校本课程开发本身就是关注和尊重每所学校及其广大师生差异性与多样性的产物。但是对核心素养理念下的高中校本课程开发的模式做一番探讨,也许能提供一个建设性的方案。核心素养理念下的高中校本课程开发模式与传统的课程开发模式相比,是一种课程范式的转换,具体表现在以下五个方面:课程定位、课程目标、课程内容、课程组织实施以及课程评价。

1. 课程定位:学科课程、综合课程、活动课程

核心素养理念下的高中校本课程开发在课程定位上,突显多样化的特点。通过丰富的课程体系,包括学科课程、综合课程以及活动课程等,来满足差异化学生的不同能力和品格的培养要求,培养和发展学生的核心素养。

学科性的高中校本课程是与高中的某一门学科课程的知识领域和学科素养有关的校本课程。它强调不同学科课程之间的相对独立性,其目的在于拓展或加深学生对该门学科知识领域的认识和理解,加强该门学科素养对学生核心素养的培养和发展,对该门学科的教学起到补充作用。

综合性的高中校本课程打破高中某一门学科课程的知识领域,结合两门或多门学科课程的知识内容和学科素养,并以一定的方式进行整合。其目的在于融合多学科的知识 and 素养,使学生掌握综合性的知识并形成综合分析问题和解决问题的能力。综合性的高中校本课程强调高中各学科之间的关联性、统一性和内在联系性,希望通过跨学科的整

合,既能丰富校本资源,挖掘校本特色,又能促进学生核心素养的全面发展。

活动性的高中校本课程,是一种以学生的体验为中心的经验性校本课程。它打破各门学科知识领域的界限,从学生的兴趣和需要出发,以活动来组织和开展校本课程。活动性的高中校本课程可满足学生的个性发展,让学生在活动中探索新知,培养学生的动手实践能力和参与意识,弥补学科课程和综合课程对学生核心素养培养和发展的不足。

不同课程定位下的高中校本课程开发的理念、目的和作用等均有所不同,对学生发展核心素养也迥然不一。为此,教师在开发高中校本课程时,必须明确其课程定位,对不同课程定位下的高中校本课程对学生发展核心素养的培养机制应有所了解。

2. 课程目标:学科发展、个体成长、社会服务

核心素养理念下的高中校本课程开发在课程目标上,体现了学生核心素养和学科素养的整合。笔者认为,可按学科发展、个体成长和社会服务等三个层次的目标对高中校本课程进行设置,以使各门课程承担起具体的培养和发展学生核心素养的任务,实现学生核心素养和学科素养的综合培养目标。

促进学科发展的高中校本课程的目标是通过高中校本课程开发推动学科课程发展,通过学科性的校本课程进一步补充和丰富学科课程的知识领域,最终突显的是校本课程的工具性价值。在该目标指引下的高中校本课程开发,更多地应着眼于学科素养的培养,并将学生核心素养的发展融入学科素养的培养之中。

促进个体成长的高中校本课程目标是以高中校本课程开发进而发展学生的核心素养为直接目的的,期望通过各类高中校本课程尤其是活动性的校本课程促进学生的全面发展,最终突显的是校本课程的人文性价值。促进个体成长的高中课程目标与促进学科发展的高中课程目标的最大区别在于前者是以促进学生个体的成长和发展为校本课程开发的关键点和落脚点。

促进社会服务的高中校本课程目标是依靠高中校本课程开发促进学校所在地的社区服务能力和水平提升,强调的是校本课程开发不仅为了满足学科发展和学生成长的需要,还应与社会的需求、时代的需要相结合,并最终突显校本课程的社会性价值。将学生核心素养的培养渗透到社会服务的方方面面,有利于实现学生个人价值与社会价值的统一,增强学生的社会责任感和历史使命感。

上述三个层次的课程目标分别是学科、学生和社会的角度制定的,各目标对校本课程开发所要

达到的结果和程度要求不同,但不存在目标层次的高低之分,各层次的目标都是必要的。教师在开发高中校本课程时,需要深入把握高中学科、学生以及学校所处社区的现实情况与特点,因地制宜地确定最适当的校本课程目标。

3. 课程内容:丰富性、创新性、应用性

核心素养理念下的高中校本课程由于课程定位的多样化与课程目标的多层次性,使得其课程内容展现出与普通课程内容不同的特点,即课程内容具有丰富性、创新性以及应用性等特点。

高中校本课程内容的丰富性是指高中校本课程在内容的设置和安排上,不拘泥于传统学科的知识领域或国家课程标准,而是结合学校和地方的资源和特色,尽可能开发出发展学生核心素养、丰富学生生活、促进学生全面发展、提高学生综合素质和生活质量的校本课程。

高中校本课程内容的创新性是指教师在开发高中校本课程时要有创新思维和独立思考的能力,不断改革和创新课程内容,并着眼于学生的好奇心、想象力和个性的培养以及创新能力、创新意识等核心素养的发展。

高中校本课程内容的应用性是指高中校本课程的内容编排要体现出实用性和可操作性的特点,克服传统课程内容过多、理论过深等弊端,导致学生学习上的消化不良等,使学生真正把所教知识学到手,发展学生的实践能力和核心素养,把学生培养成实用型人才。

核心素养理念下的高中校本课程开发在课程内容上的丰富性、创新性与应用性等特点,有助于指导教师在选择和编排校本课程内容时、在开发校本课程时遵循这三个特点,使校本课程的内容有效地发挥发展学生核心素养的作用。

4. 课程组织实施:平等对话、经验分享、自主建构

校本课程的组织实施是校本课程的定位、目标和内容等具体化的过程,是校本课程开发由理论走向实践的关键一环。核心素养理念下高中校本课程的组织实施不但倡导“平等对话,经验分享,自主建构”的教学理念,而且强调重点改变学生的学习方式,形成合作性学习、研究性学习和小组活动式学习、体验式学习与自主性学习等多元化的学习类型。

“平等对话,经验分享,自主建构”的教学理念应贯穿高中校本课程的组织实施全过程,为发展学生核心素养营造良好环境。平等对话强调学习是学生的权利,教师不再是高高在上的权威,而是学生学习中的伙伴,从而弱化了教师的话语霸权。经验分享意味着高中校本课程开发更加关注教师经验

的分享,而不是知识的传授,要求教师在开发校本课程时,要注意对生活经验的提炼和总结。自主建构主张学习不是教师把知识简单地传递给学生,而是学生自己建构知识的过程;学生不是简单被动地接收信息,而是主动地建构知识的意义。“平等对话,经验分享,自主建构”的教学理念使教师在开发高中校本课程时,更加关注校本课程开发与学生学习的关系,鼓励学生参与到校本课程开发的过程中,更加关注学生发展核心素养的过程而不只是结果。

多元化的学习组织类型设置,包括合作性学习、研究性学习、小组活动学习、体验性学习与自主性学习等,旨在丰富校本课程的学习组织形式,满足不同学生群体的学习需求,并利用不同的学习组织方式培养学生不同的核心素养。教师在开发高中校本课程时应根据课程内容及学生学习的需要,灵活采用不同的学习组织方式。

5. 课程评价:多主体参与评价、过程性评价、发展性评价

核心素养理念下的高中校本课程开发在课程评价的方式上,与传统的以教师为主、关注学生学习成果的课程评价方式相比,主要朝着多主体参与评价、过程性评价以及发展性评价的方向改进。

多主体参与评价指高中校本课程评价既强调教师对学生的评价,也强调学生的自我评价和学生之间的评价,还强调社会人士对学生的评价。教师一直以来是课程评价的主体,但在核心素养理念下的高中校本课程评价要求教师做出一些转变:一是对课程的评价要兼顾过程和结果,不唯结果是从;二是要尊重学生的个性化差异,不以统一的标准要求所有学生;三是对学生的学业成就评价不仅关注学习成绩,还要关注核心素养的发展。长期以来,学生作为被评价者被排除在课程评价过程之外,但实际上学生掌握着教师等评价主体所没有的课程评价信息。让学生根据教师提供的评价表对自己以及同伴的课堂表现和收获评定等级,或者给自己及同伴写描述性的评语等,不但可以获取更多的评价信息,而且可以体现对学生主体地位的尊重,增强学生的自我意识。校本课程的评价主体除了教师与学生,还应包括社会人士。教师既可以在课程开始前把课程评价任务委托给有关社会群体,也可以在课程结束后进行回访,向有关人员了解课程的实施及学生的表现情况。

过程性评价是指在高中校本课程实施过程中,对学生的学习情况进行的评价。过程性评价采取目标与过程并重的价值取向,是新课程改革倡导的评价理念。它不是要区分与比较不同(下转第 36 页)

高中课程自主发展的体制机制分析

胡定荣

摘要:实现高中课程的自主发展是高中课程深化改革的方向。课程体制机制是制约课程自主发展的根本条件。高中课程自主发展需要确立学校为权力主体的课程管理体制,建立保障学校课程自主决策、研发、实施和评价的机制。高中的三级管理体制存在着国家权力过大、职能定位不准及国家、地方和学校课程权力分割和社会参与不够,以及学校课程管理机制存在缺失、不灵和不完善等问题。适应高中课程自主发展的要求,应完善三级课程管理体制,建立以学校为主体、社区家长参与、专家支持和政府调控的多元共管的高中课程发展新体制;建立以学校课程发展委员会为核心的学校课程自主运行机制;从观念变革和利益调整入手,保证高中课程体制机制变革的顺利进行。

关键词:高中课程;自主发展;体制机制

高中课程改革已进入第十个年头,进入深化发展阶段。高中课程改革再出发,适应学生个性自主发展的要求,转变课程发展方式,实现高中课程自主发展,满足学生个性化发展需求,是高中课程改革必须把握的方向。高中课程的自主发展问题,并不仅仅是一个理论问题,其已有了多年的实践探索。高中课程自主发展实验的效果,从总体上看,多数高中学校只是在忠实地落实国家课程,课程发展方式仍以国家主导为主,没有形成学校课程的自主发展方式。从局部来看,即使是高中课改的先进地区,也反映出课程改革进入了深水区,学校存在课程建设动力不足和整体规划能力不够等方面的问题。2014年,《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》明确提出,课程改革进入深化发展时期,突破体制机制障碍是深化课程改革的关键领域和主要环节。2015年,《关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》进一步指出,要以“落实学校办学主体地位、激发学校办学活力为核心任务,加快健全学校自主发展、自我约束的运行机制”。如果我们把体制机制作为制约高中课程发展方式转变的关键因素,就需要进一步思考:适应高中课程自主发展的要求,我们需要建立什么样的体制机制;目前,高中课程发展的体制机制存在何种问题;高中课程发展的体制机制

应朝何种方向改变;高中课程发展的体制机制转变需要的条件是什么。

目前,学者对高中课程改革的研究主要侧重课程内容、课程实施与学习方式等课程实践活动要素,对课程制度的变革问题的研究相对较少。有关课程制度的研究主要集中在学校课程制度特征的抽象描述,缺少对课程制度的分类认识和结合中国学校课程制度现实的概括。有的研究者具体探讨了课程的具体机制问题,如课程的决策机制、运作机制、监控机制等。但缺少从体制机制角度、结合中国高中课程改革的实际状况、系统考察高中课程自主发展的体制机制问题的研究,尚未建立课程发展体制机制的理论概念和分析框架。

一、高中课程自主发展的体制机制条件

学校课程不是从来就有的,也不是一成不变的,它是人为开发或发展的结果。对于课程发展的概念,以往课程学者很少作明确界定,只是一般描述课程研发的程序,把课程发展等同于技术操作或产品生产活动。在课程开发的实际活动中,课程实践工作者往往更多地关注课程背景分析、愿景目标确立、课程内容选择与组织、实施与评价的科学编制问题。课程开发作为人为的活动,涉及政府、社区、学校和学生等不同利益群体的互动,其关系影响课程活动具体要素的确定和落实。有鉴于此,黄

光雄、黄显华等学者主张区分课程发展与课程设计的概念。课程设计,是对课程目标、内容、实施、评价、时空、资源等实质要素的安排,主要关心方法和技术问题。课程发展,指课程经由教育理想到具体行动方案的过程与结果,是对人员、权力、程序和参与的互动协商安排,属于政治范畴或课程决策范畴。课程发展关心的问题主要是谁有权参与课程设计,依据谁的价值利益进行课程设计,就课程的哪些要素做出设计的问题。高中课程自主发展是区别于国家包办一切、统得过多过死的课程发展,指学校有权根据国家、社会和家长的需要,对课程要素做出自主的决定,成为课程研发或创新的主体。高中课程自主发展,并非高中独立承担所有课程设计开发的任务,而是学校有更多的根据国家、地方和学生发展需要来选择、调适或创编课程的自主权力和能力。

当前,绝大多数高中学校的课程发展没有出现自主发展和创新的状态,主要原因可归结为三个方面。一是学校进行课程自主发展的空间有限,在整个课程计划中国家必修课程占有相当比例,实施难度较大,在落实国家课程之余,学校无暇进行自主课程发展。二是学校进行自主课程发展的动力不足。学校自主开发课程需要投入大量的人力、物力和财力,质量却不一定有保证,并且自主开发的课程不在高考范围内。三是学校自主课程发展能力不够。由于许多学校以往缺乏自主课程研发的经历,课程权力下放后又缺乏相关的课程研发的培训,学校自主课程发展多凭学校自己摸索。学校之所以无权、无能和不愿意进行自主课程发展,似可从权力和能力、动力的制度来源来解释,解决问题需要思考制约权力的体制因素和制约能力与动力的机制因素。

什么是课程发展的体制和机制?从一般的教育体制机制的认识上,孙绵涛等人多有论述。根据教育体制机制的一般特性认识,结合课程现象本身的特点,笔者认为,课程发展的体制是课程发展权力机构及其责权规范的总和。课程发展的体制决定了谁有权就课程的何种要素做出决定或决策。根据学校课程决策的主体来划分,可以把课程发展体制分为以国家为主体的课程发展体制或中央集权的课程发展体制,以地方为主体的课程发展体制或地方分权的课程发展体制,以及以学校为主体的课程发展体制或校本决策体制。课程发展机制是指制约课程活动系统各要素之间的关系及其运作方式的机构与制度规范。

就高中学校课程自主发展的体制保障而言,需要确立学校在课程发展中的权力主体和责任主体

地位,使学校能够根据国家、社会、社区和学生的需要自主做出课程发展的决定。就高中学校课程自主发展的机制而言,学校课程的发展是一个民主决策的过程、从理想到现实的研发过程、持续改进的过程。学校课程的自主运行需要经历决策、研发、实施和评价等阶段或环节。要使学校课程系统自主运行,需要在学校课程发展的每一个链条或环节有相应的机构和制度保障,建立学校课程发展的决策机制、研发与协同机制、实施与调控机制、评价与激励机制等,避免因人员不在、职责不清而出现学校课程发展链条断裂、运转失灵,使学校课程发展陷入盲动无序状态。

二、高中课程自主发展的体制机制现状

(一)高中课程自主发展体制分析

2001年,《基础教育课程改革纲要》对课程管理体制做出了改革,提出打破以往中央集权的课程管理体制,实现国家、地方和学校三级课程管理体制,对国家、地方和学校的课程发展权力与责任做了具体规定。在三级课程管理体制中,国家对学校课程发展的权责主要体现在规划、指导和评价上,地方对学校课程发展的权责主要体现在规划、实施和监督上,学校对课程发展的权责主要体现在落实、开发与选用和诉求上。(见表1)

表1 《基础教育课程改革纲要》
对基础教育课程权力与责任的划分

主体	权力与职责
国家	总体规划基础教育课程;制订基础教育课程管理政策;确定国家课程门类和课时;制订国家课程标准;试行新的课程评价制度。
地方	制订本省(自治区、直辖市)实施国家课程的计划,规划地方课程,报教育部备案并组织实施;经教育部批准,省级教育行政部门可单独制订本省(自治区、直辖市)范围内使用的课程计划和课程标准;对课程的实施和开发进行指导和监督。
学校	执行国家课程和地方课程;开发或选用适合本校的课程;有权力 and 责任反映在实施国家课程和地方课程中所遇到的问题。

《普通高中课程方案(实验)》对学校课程发展权力做出规定,但对高中课程发展的国家地方权责没有做明确规定,提出要给学校合理充分的课程自主权,但没有明确何谓合理而充分的课程自主权。(见表2)

《教育部关于进一步加强普通高中新课程实验工作的指导意见》对国家、地方和学校推进课程发展的权责做了规定,国家和地方对高中课程发展都有领导、决策、沟通与交流、监控与督导的权责,但没有明确这些重复的职能之间发生冲突怎么办,中

表2 《普通高中课程方案(实验)》
对高中学校课程发展权力的规定

主体	权力与职责
国家	空缺
地方	空缺
学校	赋予学校合理而充分的课程自主权,为学校创造性地实施国家课程、因地制宜地开发学校课程,为学生有效选择课程提供保障。

央如何尊重地方和学校在课程发展中的自主权;关于学校课程发展的权利,指出学校要围绕国家课程的实施加强校本研究,但没有突出学校课程发展的自主权。(见表3)

表3 《教育部关于进一步加强普通高中新课程实验工作的指导意见》对高中课程发展权责规定

主体	权力与职责
国家	领导:成立由基础教育司牵头,高校学生司、师范教育司、国家教育督导团办公室参加的普通高中新课程实验工作指导组;沟通交流:建立实验省份联席会议制度;监控:组织专家工作组深入各实验省份,全程跟踪实验工作;交流:在基础教育课程教材发展中心设立课改信息交流网站;评价:高考评价改革;督导:国家教育督导部门将根据实验情况,组织国家督学和有关方面专家对实验省份的实验工作进行专项督导。
地方	领导:在省级人民政府的统筹领导下成立由相关职能部门组成的普通高中新课程实验工作领导小组,负责研究制定政策,落实配套措施;决策:建立健全专家咨询系统,完善决策机制;监控;交流;督导。
学校	大力推进普通高中以校为本教研制度的建设,提高教师教学研究能力,促进教师的专业发展。

一些地方政府在落实教育部文件的过程中,对高中课程发展的权责做出地方的理解和规定。2007年,《北京市教育委员会关于印发北京市普通高中课程改革实验工作方案(试行)的通知》对高中课程发展的国家、地方和学校权责做出了规定。(见表4)

表4 《北京市普通高中课程改革实验工作方案(试行)》对课程发展权责规定

主体	权力与职责
国家	指导、评价和监督地方课程改革。
地方	教委作为课程改革的首要责任者,制定方案,统筹和指导区县改革,协调和完善政策。区县负责实施,建立校本课程方案的审议制度。
学校	贯彻落实和创造性落实新的课程方案。 给予学校充分而合理的课程自主权,建立以校为本的课程实验工作机制。 各普通高中均应建立课程指导委员会,统筹学校新课程实施、管理和评价。

基于上述中央和地方对高中课程发展权责的文件规定的内容分析可以发现,三级课程管理体制的安排使高中课程发展权力主体呈现了多元化的趋势,国家、地方和学校都有了课程开发的权力和责任。这有利于调动地方和学校在课程发展中的积极性,使学校课程更好地满足地方和学生发展的需要,但三级课程管理体制还存在一些不足。

1.高中课程发展的主体不完整

学校作为社会事业机构,满足的是社会公共利益的需要。学校课程作为落实教育目的的载体,应反映各种利益群体的要求。学校课程发展作为一种决策活动,应让各种利益群体表达各自的诉求,通过利益诉求和协商达到公共利益的最大化。在三级课程管理体制中,我们只看到了国家和地方代表的权力主体,没有看到社区和家庭、学生代表的利益主体及高校代表的专业群体。学校课程发展更多的是根据国家地方规定和学校自己主观构想的结果,而不是根据地方、家长和学生真实发展需要研发、审议和协商的结果,不是在高校课程专业机构指导下科学研发的结果。这有可能使学校课程不能满足社会、家庭和学生的真实发展需要。

2.课程管理体制的分割和重复

三级课程管理体制规定国家、地方和学校都有课程开发的权力。在这种体制安排下,不同层级的课程管理主体分别开发课程,没有形成联动机制。有的学校自主开发的课程达到200门之多。这些课程最终都要统一落实到学校课程体系中来。这使得学校课程门类越来越多,不成体系,难以起到国家课程、地方课程和学校课程1+1+1>3的效果。同时,国家和地方都承担课程的领导规划、审批、实施和评价职能。这些职能之间存在重复问题,必然会束缚地方课程开发的主动性和积极性。

3.国家在课程发展中权力过大

在三级课程管理体制中,国家负责课程总体规划、指导、调控、督导与评价,地方负责实施,学校负责创造性落实。地方和学校的课程方案要层层报批。学校课程日常活动要接受上级部门的不定期的检查和督导,学校课程最终要接受国家和地方的统一高考评价。国家课程规定的科目过多、必修必选科目多,限制了学校课程自主发展空间。在这种体制下,国家既是课程开发的主体,又是实施和评价的主体,对课程统得过多过死,高中学校合理充分的自主权必然难以保证。

4.国家、地方权力机构服务职能不够

三级课程管理体制的实施为学校自主发展课程提供了空间。但是,学校自主课程发展面临动力、能力不足的问题,以及人、财、物、时间等课程资源

匮乏的问题,需要政府部门提供相应的服务支持,保证学校有公平公开的获得课程信息和资源的机会。由于学校获取信息的渠道和能力有差异,政府提供的资源本身有限,政府在为学校课程发展提供支持的方式主要是通过一些项目来为学校提供经费支持和专家支持,导致学校课程发展资源获得不均衡、学校课程质量差距加大。

(二)高中课程自主发展机制分析

学校课程的自主发展需在课程发展的每个环节有机构、人员和权责的制度保障。地方政府在推进高中新课程改革实验的过程中也倡导学校要建立与新课程相适应的课程发展制度。2007年,北京市教委批准10所高中学校进行首批自主课程建设实验,赋予学校合理而充分的课程自主权,以便学校创造性地实施国家课程、因地制宜地开发学校课程,为学生自主选择个性课程提供保障。在2013年的总结报告中,多数学校报告了其开发的课程体系,只有两所高中提到了学校课程管理机制的变革与创新。学校自主课程的发展机制问题还处于摸索阶段,机制的设置存在随意性,学校没有建立完善的课程自主发展机制。(见表5、表6)

表5 北京市A中学建立的课程自主发展机制

机构	人员	职责
课程开发中心	校长为核心 的领导小组	审议课程规划方案,制定相关政策和制度。
研发中心	空缺	负责建设、研发、评价和资源整合。
管理中心	空缺	负责检查和监督课程方案的执行,具体负责课程的申报、选课、排课、实施和评价等日常管理工作。

表6 北京市B中学建立的课程自主发展机制

机构	人员	职责
课程建设领导小组	校长任组长,主管副校长任副组长,成员包括教学处、科研处、学生处主任及学科教研组长。	负责校本课程规划、研发、实施和评价。
研发机构	科研处、教学处、学生处主任和教室主任组成。	学校课程总方向、总规划;向教师发布课程开发任务;培训指导教师,建立课程开发过程指导机制;总结经验和提炼成果;课程评价。
组织协调机构	教务处	研发课程;课程实施:师资安排、排课表、资源协调;制定课程管理制度。
评价机构	空缺	空缺

在其余8所学校的经验总结材料中,有不少的学校提到学校课程自主发展受制于机制。首先,学校课程自主发展的协同机制缺乏。其次,学校课程发展的保障机制缺乏。另外,学校课程自主发展的激励机制缺乏。课程变革需要制度支持,只有形成科学有效的制度,才能保障课程改革取得持续的成效。从高中课程发展的实际运行机制来看,笔者走访了国内一些高中学校,发现有不少的高中学校在积极进行课程自主发展机制的创新,如建立学分制、选课制、走班制和导师制等培养机制和管理机制的创新。这些创新实践多数停留在课程实验项目阶段。课程实验活动结束后,多数学校没有把机制变革的成功经验转化为制度化实践。目前,高中学校实际运行的课程发展机制大体上有以下几种状况。一是课程发展机制缺失,二是课程发展机制运转不灵,三是课程发展机制不完善。学校课程自主发展需要机制创新,但有些学校却没有选择进行学校课程制度的创新,或许是因为学校课程发展机构的设置和人员的配备需要有人事和财务权力支持,而这部分权力并不在学校,学校课程机制的变革需要与上级部门对接。如果学校变革了课程运行机制而上级行政管理部门的管理机制没有变化,就会出现学校找不到对应上级的情况,学校也会因此有顾虑而不敢进行课程发展机制的创新。这说明,高中课程管理的机制和体制的障碍阻滞学校课程的自主发展。

三、高中课程自主发展的体制机制变革方向

为了进一步激发或提高高中课程自主发展的活力、动力和能力,我们需要在课程发展的体制机制变革上下功夫。

(一)完善三级课程管理体制,建立多元共管的高中课程发展新体制

完善三级课程管理体制,建立以学校为主体、社区家长参与、专家支持和政府调控的多元共管的高中课程发展新体制。体制的核心是机构设置和权责规范。体制变革的核心就是理顺各级主体关系,转变权力机构职能。就学校课程自主发展的体制要求而言,理顺关系就是要理顺国家、地方和学校之间的关系。既不能由国家包办课程的一切或一切课程,也不能把课程发展的责任全部转嫁给学校。三级课程管理体制,说到底,只是一种课程发展的分权体制,主要的课程发展权力在国家,学校课程发展的主体地位没有确立,其积极性难以充分发挥。促进高中课程的自主发展,须从分权的体制转向联合发展和民主协商的体制。明确学校在课程发展的主体地位、社区和家长的参与地位、专业机构的指导地位和政府机构的支持地位。高中学校课程发展

体制中的职能转变的关键是政府课程管理职能的转变。政府不应代替学校进行课程发展具体要素的决定,或设置项目“诱”使部分学校实现上级权力部门的意志。政府应强化为学校课程自主发展的服务职能,为学校课程发展制定明确可行的课程标准,为学校课程自主发展过程中遇到的部门间的冲突提供协调,为学校间的课程竞争性发展、特色发展均衡配置课程资源,提供公平公正的制度安排。学校课程体制变革的最终目的是使学校课程不是依据上级权力部门的权威来做决定,而是根据社会群体的多样化发展需求作决定,使学校课程能够最大限度地令学生满意、社会满意和人民满意,满足各方利益的最大公约数。

(二)建立以学校课程发展委员会为核心的学校课程自主运行机制

借鉴中国台湾地区学校本位课程发展中的机制建设经验,建立以学校课程发展委员会为核心的学校课程自主运行机制。学校课程发展委员会是学校一级的课程决策机构,依照规章制度开展学校课程的研发、实施与评价和审议表决工作。学校课程发展委员会制度建立的根本目的,是使学校所有的课程事务有人管、管理职能职责到位、保障课程质量,即建立学校课程的科学决策机制,建立学校课程的科学运行程序,整合学校课程开发所需人力、物力和财力资源,提高学校课程领导力和自主研发力。学校课程发展委员会的工作职责是:基于国家、社区、家长和学生需求分析,现有课程实施效果的评估,结合全体教师和社区资源条件,统整国家、地方和学校自主研发的课程,建立学校总体课程规划,每个学年开学的前一个月将整年度学校总体课程规划送地方教育局审查备案,审议表决总体课程方案、各学习领域课程小组课程纲要及教学计划,决定开设选修课程,监督指导课程方案的实施,评价整体和各领域课程。学校课程发展委员会由学校领导、中层干部、学科教师代表、社区代表和家长代表、学生代表、专家代表组成。学校课程发展委员会下设总体课程规划组、学习领域课程研发组、课程实施与评价组、课程支援组、课程宣传组等机构。每

个机构需要明确具体的人员、职责和活动方式。

学校课程委员会机制的建立使得学校课程的决策、研发、实施、评价和后勤保障有了专门机构和人员负责,具体职责的明确使得学校课程发展活动有章可循,避免规则不清造成内耗,社区、家长、学生、教师的参与使得学校课程决策能够满足民主化的要求,专家的参与使得学校课程发展能够满足科学化要求。学校课程发展委员会的设置并非另行设置,而是对已落实国家课程为主的教学为中心的组织机构进行改组重建,由过去落实国家课程的教学职能转变为学校课程的决策、研发、实施和评价职能,突出学校课程的中心地位,这就意味着学校课程的组织变革可以减少人员编制增加带来的阻力。

(三)课程体制机制的变革应注意从观念变革和利益调整入手

第一,学校课程发展权力的运作要从管理走向治理。根据国家治理现代化的要求,国家对社会事业的权力行使方式经历了从统治到管理到治理的转变过程。学校作为社会事业机构,应根据国家行政方式转变的要求,转变课程权力运作的观念,从课程管理转向课程治理。课程治理,即课程共治、善治和法治。课程共治,即课程不应由单一的主体来进行管理,而是由多元的利益主体共同进行管理。课程善治,即课程治理的目的不是满足权力部门的利益要求,而是通过多元主体的利益协商与平衡来做出课程决定,使课程决定的结果达到公共利益最大化的目的。课程法治,即学校课程发展行为应摆脱行政权威和领导意志、依法治教。

第二,学校课程决策权力的运作要提供清单和负面清单。学校课程发展决定面临各种利益群体的争夺。使课程决策权力不越位、不缺位,需要就学校课程发展的各项决定提供清单和负面清单。做到法无禁止皆可为,法如禁止不可为。使学校课程发展最终走向依据法律赋予的权力,结合学生发展和社会发展的要求,做出理性的选择、科学的研发、民主的决策、校本实施和评价。

(原文出处:《教育研究》2017.5)

课程图谱的设计与开发:基于国内外经验

黄慎娥

“课程图谱”这一新鲜语词在我国的教育研究当中并不多见,然而,近年来这一术语却不断进入学校,逐渐成为教育实践的“新宠儿”。因其正在成为国内外一些高校及基础教育阶段教学的平台与工具,且随着信息技术的发展,课程图谱的应用仍在进一步地发展和深化,再加上课程图谱的诸多功能,博得了实践者的青睐。但我国基础教育阶段对“课程图谱”的建设尚处于探索阶段,对其认识不全面,界定不清晰,要素也模糊不清,导致课程图谱的设计缺乏统整性,从而也为课程图谱的建设及教与学的评价带来困难。

“课程图谱”本不是无源之水,故不妨从源头谈起,厘清对其本质的认识,进而借鉴国内外课程图谱设计与开发的经验,为我国课程图谱的建设带来些许启示。

一、“课程图谱”及其要素

(一)“课程图谱”概念的提出

关于“课程图谱”的产生,现有研究一致认为其为 20 世纪 80 年代美国“标准化运动”的产物。1983 年,美国国家卓越教育委员会颁布的《国家处于危机中:教育改革势在必行》建议:“应该加强核心课程的内容建设以及利用可以测量的标准来提高人们的期望。”此后便产生了“学生学习成果(Student Learning Outcomes, 以下简称为 SLO)”的概念和方法。它用 SLO 这个可测量和可评价的“标准”来取代传统的难以操作的目标。而为了确保制定的 SLO、设计的课程体系、课程教学与学业测评之间能保持一致,产生了“课程图谱(Curriculum Mapping)”,也有研究将其译为“课程地图”“课程导图”或“课程绘制”,所指称的是同一个对象。课程图谱产生的初衷是保证设计的教学计划、教与学活动以及学业评价与制定的学习成果目标一致,要解决的是整个人才培养过程中出现的不一致问题。

而课程图谱(Curriculum Mapping)的概念,早

在 20 世纪 70 年代,美国学者豪斯曼(Jerome J. Hausman)于 Mapping as An Approach to Curriculum Planning 一文中就提出过,“课程可以描绘成一幅地图,用以展现个体的特定需要、见解和价值观念。”豪斯曼的“Curriculum Mapping”概念,用图表的形式表达某一课程规划,强调了以下几方面内容:(1)将课程规划看作是用灵活、动态的方式选择想法的过程;(2)运用可以处理内容、方向和时间的方法,从相互关系的角度来设计课程;(3)从同步的和多维度(而不是线性的)的关联部分进行考虑;(4)将课程的设计作为一个完整的过程。20 世纪 80 年代初,美国学者英格里斯(Fenwick W. English)同样提出“课程图谱”这一概念,并用来关注和记录教师们讲授了什么主题和时间安排(授课顺序和时间等)。英格里斯的这一工作,即是“以事实为基础(reality-based)的内容记录,包含实际授课内容、授课时间以及课程教学与学区评价方案的契合。”两者分别从应然和实然的角度对“课程图谱”进行了运用,其原义包含了课程计划与教学活动、评价与标准的一致性问题。

从其英文来看,“Curriculum”可以理解“课程体系”(具体课程一般用英文“course”来表示),而“Mapping”既有动词“绘制”“筹划”之意,也有名词“地图”“图绘”课程建设之解。故笔者认为,“Curriculum Mapping”也包含着“课程图谱设计”的动态过程。

(二)“课程图谱”的要素

正如一幅“地图”所具有的功能,它可以显示现在的位置、过去的路线和未来的目的地,课程图谱所描绘的课程体系的组成要素以及各要素之间的关系,对课程规划和教学计划具有一定的指引作用。故厘清“课程图谱”的要素对其设计与开发是至关重要的。

最初,英格里斯提出的课程图谱以及之后美国

学者雅各布斯(Heidi Hayes Jacobs)教授针对美国基础教育阶段(K-12)开创的多维度课程地图,主要包括“课程内容、过程与技能、评价类型”三个要素,可以说是课程图谱的基础三要素。随后,美国教育学者黑尔(Janet A. Hale)在《课程地图指南:计划、实施及持续过程》一书中提出,常见的课程图谱的要素包括:“(1)内容(Content):学生必须知道什么;(2)技能(Skills):对于所要知道的内容学生要做什么;(3)评估(Assessments):测量内容与技能的成果和表现;(4)评价(Evaluations):基于以上所给出的评估的成果和表现,来评定学生能力的单一或多元标准;(5)标准(Standards):将精熟目标作为内容或技能的一个框架结构;(6)资源(Resources):课本、材料和有助于内容与技能教学的参考资料;(7)内部一致性(Intra-Alignment):不是一个用文字表述的要素,但它是视觉化的关键部分,使课程地图所包含的要素具有一致性。”此后,课程图谱所包含的要素也是在此七个基本要素的基础上根据需要增加的附加要素。课程图谱的要素由最初只包含内容、技能和评价,逐渐拓展到标准、资源和内部要素的一致性,显示出了基于标准的课程计划与教学设计的理念。在诸要素中,“内部一致性”在课程图谱上虽无特定的文字表述及显性说明,但却是统合图谱诸要素之间关系的关键要素,具有至关重要的作用。

二、课程图谱的开发流程:雅各布斯的理论模式

课程图谱的设计与开发是一个动态发展的过程,也是一项复杂的系统工程,它不是管理者一个人的事情,而是需要学校不同层次的管理者、教学计划设计人员、信息技术开发者、教师、校友甚至社会上的利益相关者(如用人单位等)共同参与,需要学校管理人员、教师、学生之间的不断交流与沟通。雅各布斯在针对美国基础教育阶段(K-12)开创的多维度课程地图的开发过程中,提出了课程图谱的设计理论模式,这一系列的开发流程被广泛应用到实践中,并逐渐得到丰富。

学区和学校课程图谱的设计与开发的七个步骤是在《课程地图:统整课程与幼稚园到十二年级的评量》一书中被提出的:“(1)收集课程资料(Collecting the Data):收集学校所实施课程的真实资料,每位教师根据自己的实际教学情况完成个人课程地图,主要包括课程教学的关键问题、内容、技能、评估与资源等课程要素;(2)初步通读(The First Read-Through):教师要从头到尾批判性地通读课程地图,将看到的课程内容、技能与评价等要素进行标示,发现课程内容的重复与遗漏之处、评价与标准的契合程度以及可整合的潜在课程领域;(3)混合小组的回顾与讨论(Mixed Group Review Ses-

sion):6-8人组成的异质性团队的合作与分享,主要是发现问题,包括知识的分歧点、可整合的课程领域、评价与课程错误结合的部分、有意义的评量与无意义的评价等;(4)大团体的回顾会议(Large Group Review):采用大团体的讨论模式,教师们的讨论逐步由一种检视与回顾的模式向编辑、修正且正在持续发展的模式转变,这一阶段主要是针对所发现的问题做出课程决策;(5)解决可立即修正的问题(Determine Those Point That Can be Revised Immediately):判定可以由教师个人修正的问题、需要团体共同处理的部分,以及可以由教育行政人员解决的问题并解决;(6)决定需要长期研究与发展的问题(Determine Those Point That Will Require Longterm Research and Development):判定课程地图中存在的需要进行长期研究的某些问题,如年级间的课程衔接、学科间的内容整合等,需要深入地调查研究;(7)循环检视(The Review Cycle Continues):运用课程地图要依据各州或学区制定的课程标准,结合学校实情与需求,通过教师的讨论,逐一修订和完善适合各校的内容、各年段的内容以及各班的内容,并需要考虑其标准形式与结果是否适合学生的学习,这并不是阶段性的任务,而是要通过持续不断的回顾与检视过程来达成目标。”这七个步骤便成为雅各布斯的课程图谱的设计理论模式(图1),在实践中被广泛应用并逐渐发展。

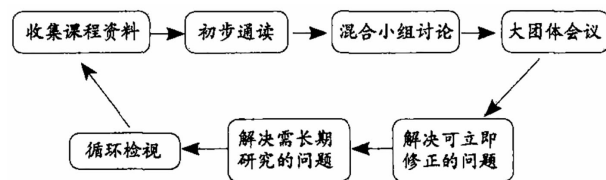


图1 雅各布斯的课程图谱设计理论模式

从这一系列过程来看,课程图谱的设计是一个动态发展的过程,需要不断地讨论与修正,持续地评估与修订,这一过程并非一成不变,各区域或学校可根据自身的实际情况做出调整。但更为重要的是,课程图谱的开发需要一个指向发展的开发团队,教师是其主要力量,故需要教师转变自身对课程认知、发展与实践的理解以及主动全程参与。我国研究者更是提出:“课程地图开发的主体是教师,需要调动广大教师的积极性,建立起良好的沟通与对话机制,若教师不能积极投身到地图的绘制过程中,即使学校构建了再好的地图系统,但没有教师给出完整的课程内容,课程地图的成效也是有限的。”可见,地图的开发只有领导重视是远远不够的,更需要与广大教师深入对话、广纳教师的意见。此外,巩建闽先生提出,在课程体系设计的过程

中需要关注三个重要的问题,即“培养目标的确定是设计基础,课程及知识的生成是设计的核心,目标与课程的对应是设计的关键。”这也正是课程图谱设计重点与难点所在。另外,课程图谱的制作需从整体上来把握,关注培养目标的达成,关注课程教学与学生评价的一致性和连贯性,其中心和焦点始终是为学生的成长和发展提供资源与路径。

三、课程图谱的设计:上海中学的资优生课程图谱

“课程图谱”自产生到 20 世纪 90 年代,在美国得到了进一步的发展和应用,尤其在进入 21 世纪后,随着信息技术的发展,更是推动了电子课程图谱的使用。而在我国,自 2005 年起,在台湾“教育部”“卓越计划”的推动下,对课程图谱的运用才逐渐发展起来,台湾地区是首先使用课程图谱的。但在大陆地区,直至上海中学于 2010 年“创新人才早期培育试验”的启动过程中,才首次提出“课程图谱”的概念并建构了适合资优生志、趣、能发展需要

的课程图谱。这一课程图谱的设计旨在学生的需求与发展,对于基础教育阶段课程图谱的设计具有重要的借鉴意义。

首先,我们需要清楚什么是“好的课程图谱”,对此,董文娜老师指出,“好的课程图谱一定是以学生学习为中心的,因为课程图谱最重要的用户是学生。”上海中学的课程图谱充分体现了学生中心,立足于不同类型的学生潜质的理念。

上海中学作为上海市实验性示范高中,在现有招生体制下聚集了一批资优学生群体,他们学习成绩相对良好,具有潜在的发展特质,有一定的特殊性。故立足于不同类型学生潜质的开发,立足于为构建创新型国家与人力资源强国所需要的创新人才早期培育奠基,上海中学于 2008 年率先开展“创新素养培育实验项目”。学校首先确定了“聚焦志趣”为课程建设的突破口,并在此理念的引领下,通过多年的探索,构建了高选择性、系统化的学校课程图谱(图 2)。

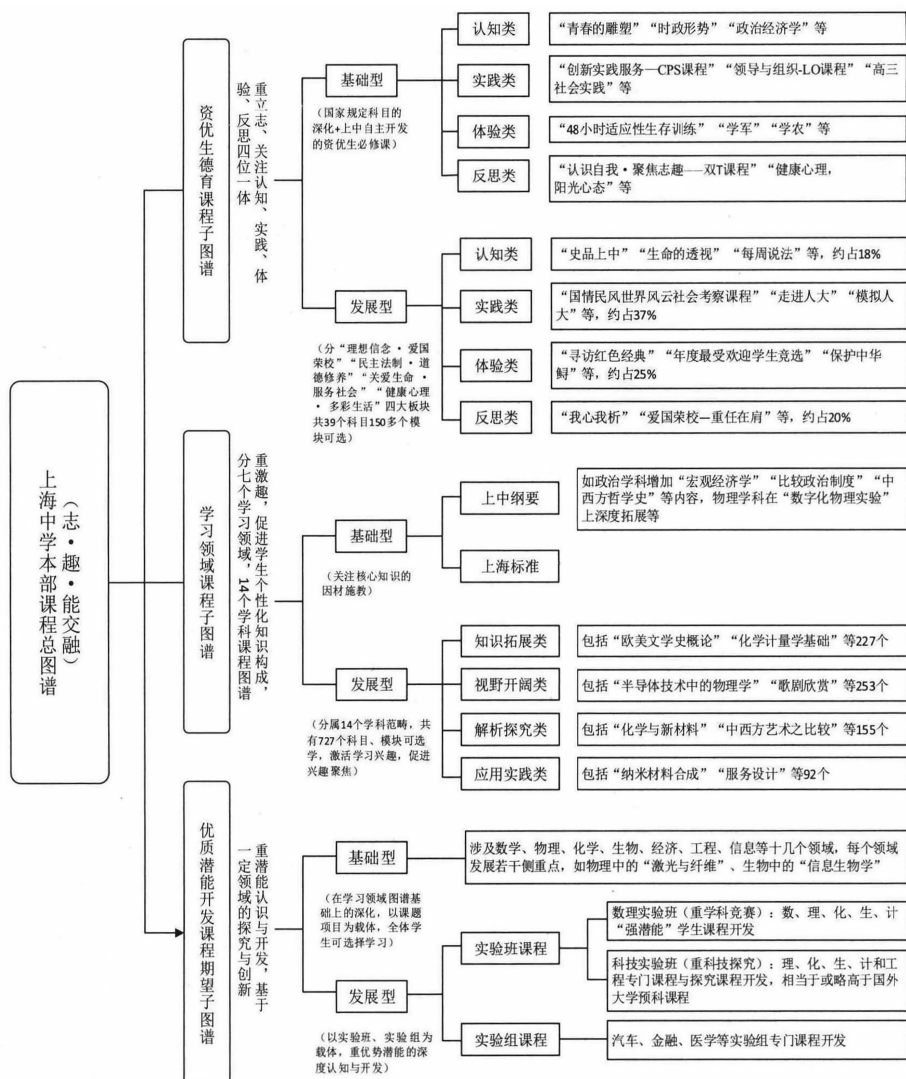


图 2 上海市上海中学本部课程总图谱

上海中学的学校课程图谱由“重立志”的资优生德育课程子图谱、“重激趣”的学习领域课程子图谱、“重挖潜”的优势潜能开发课程期望子图谱三大部分组成。三个分图谱都有基础型和发展型两大部分,三个分图谱既各有侧重,又相互联系,形成了近 10 个学习领域的 880 多个科目与模块供学生选学,为高中阶段推进创新人才的早期培育提供了良好的载体。

每个分图谱的切入点各自不同又相互联系。德育课程图谱的切入点放在认知、实践、体验、反思四类课程的开发上,这是针对学校德育重认知,轻实践、体验和反思的实际现状而建设的,每一类课程又分基础型和发展型两个部分。基础型课程包括国家科目的深化与学校自主开发的资优生必修课,发展型课程分四大板块,共 39 个科目 150 多个模块可选。学习领域的课程图谱强调学生个性化知识的构成,其基础型课程在上海学科课程标准的基础上,根据上海中学学生的特点完善了上海中学课程纲要,发展型课程分知识拓展、视野开阔、解析探究、应用实践四个类型共 727 个科目。学习领域的课程图谱显示了课程的高选择性以及为学生提供了个性化知识构成的条件和土壤。优势潜能开发课程期望图谱强调发展性与探究性,重潜能认识与开发。

上海中学的课程图谱是学校层面上的课程图

谱,其课程的高选择性可谓满足了不同优势潜能领域学生的发展和需求,旨在创新人才的早期培育。其实施也是层层推进,每个学科课程图谱的每个科目或模块都具体落实到相应年级开设,形成相应的年级学习课程图谱。其课程图谱的设计为我们提供了一定的参考。

综上所述,课程图谱在课程开发与管理方面为我们提供了新的理念和思路,其背后蕴含着学生本位、个性化学习、教育民主化等理念。正如上海中学唐盛昌校长所言,国家课程与地方课程比较多地关注学生发展的“普适性”,而每个学生的个性潜能与学校特点是不同的,需要切合学生发展的“特适性”内容,因此,学校课程图谱建设便成为必需。

与此同时,课程图谱的设计和开发也需要长期的努力和不断的改进,正所谓“课程图谱的设计和制作过程是一项复杂的系统工程,是一个‘从上向下’设计与‘由下向上’制作相结合、分与合相交织的过程。”而这一过程需要开发团队每个人的努力与付出。课程图谱的设计与开发具有相应的流程与步骤,但不同类型和不同特色的学校可以结合自身的实际寻找课程图谱建设的突破口与切入点,相应地组建自己的课程图谱开发团队,制定自己的开发流程,构建出适合自己的人才培养与课程建设之路。

(原文出处:《基础教育课程》2017.4)

(上接第 27 页)学生的表现,而是要把每一个学生的过去与现在进行比较,从而及时地反映学生学习的情况,促使学生对学习的过程积极地反思和总结,帮助和鼓励学生树立学习的自信。将过程性评价运用到高中校本课程的评价中,就是要改变以往课程评价重结果轻过程、重横向个体间比较轻纵向自我比较的不足,使课程评价的过程与课程组织实施的过程相融合,使课程评价与学生发展核心素养相融合。

发展性评价是指高中校本课程评价的目的是为了学生的全面发展,而不是为了淘汰和选拔人才。发展性评价鼓励学生发展自己的个性和特色,形成自主发展、不断追求卓越的能力和态度,促进学生在原有水平上获得发展。作为一种评价方式,发展性评价与学生发展核心素养的需求相适应,它对学生的知识、技能、情感、态度、兴趣和体验等的

关注,突显课程评价的全面性。

核心素养理念下的高中校本课程是高中课程多样化的重要途径,是高中教育转变课程结构和培养模式的突破口。开发核心素养理念下的高中校本课程,其功能不局限于满足学生的兴趣,成为学生在繁重的学科课程之外的放松课程;也不是降低学生的学习难度,成为低质量的课程。核心素养理念下的高中校本课程应与传统学科课程紧密联系,互为补充,其对学生思维的品质、学习的能力、情感态度的体验和价值观的提升等的实现,都是以各个学科知识为载体的。学科知识内容选得好、教师教学方法得当、评价科学客观,这些既是促成思维、能力、情感态度价值观等核心素养的主要途径,也是学科课程与校本课程完美融合、学科价值在高中教育的真实体现。

(原文出处:《教育探索》2017.1)

“课程图谱”：资优生教育的课程框架

唐盛昌

考虑到上海中学学生大部分属于资优生群体，上海中学一方面创造性地实施国家批准的上海课程，另一方面大力推进学校课程开发，并注重汲取学校国际部 15 年来实施国际主流课程（如 IB 课程、AP 课程）的先进经验与元素，构建有利于资优生志趣聚焦的学校课程体系，大力推进课程的高选择性、现代性、探究性与基于数字技术平台的实施。“学校课程图谱”不仅着眼于现在，而且着眼于学生将来的可持续发展。

一、课程图谱的架构

上海中学的课程图谱分成德育与学习领域两大板块。

1. 德育课程图谱

德育课程图谱重在“立志”，注重推进学生思、能、行的统一，自我价值与社会需要的统一。德育课程图谱从纵向和横向两个维度思考构建。纵向分成基础型和发展型两个类型，横向分成认知类、实践类、体验类、反思类四个类型。

基础型——包含国家规定的科目，如“学军”、“学农”、“社会实践”；学校自主开发的学生必修的特色科目，如“48 小时适应性生存训练”、“GPS(创造·实践·服务)课程”、“双 I(自我认识与人际智能反思)课程”、“LO(领导与组织课程)”。

发展型——基于当前学校德育较多地关注认知而忽视德育实践、体验、反思的现状，推出“四位一体”课程建设。分成“理想信念、爱国荣校”、“民主法制、道德修养”、“关爱生命、服务社会”、“健康心理、

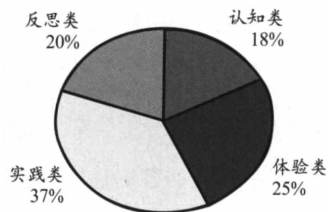
多彩生活”四大主题，形成“每周说法”、“青春的雕塑”等 39 个科目(含有 150 个模块)，供学生选学。德育课程图谱注重学生在社会主义核心价值观引领下的深层思想、外显行为、服务社会的统一，关注资优生的社会责任、志存高远、意志磨练与文化认同。

2. 学习领域课程图谱

学习领域的课程图谱关注学生的个性化知识构成，重在“激趣”，不拘泥于高中规定的学习内容，力求将学习领域的整体概貌展示给学生，以学生可以理解的方式呈现与编排，促进学生更好地认识自身的潜质、志趣、个性。在学科群的思想指引下，共形成语言与文学、数学、人文与社会、自然科学、技术、艺术、体育与健康等个学习领域，语文、英语、数学、政治、历史、地理、物理、化学、生物、信息技术、劳动技术、体育与健康、音乐、美术等 14 个学科课程图谱。学习领域的每个学科课程图谱也由基础型和发展型两大部分组成。

基础型——在上海市学科课程标准的基础上，根据学校学生的特点进行基础知识学习深度与广度的调整，形成上海中学的各学科课程教学纲要。如政治学科在广度上增加了“宏观经济学”、“比较政治制度”、“中西方哲学史”等内容，物理学科在“数字化物理实验”上进行深度拓展等。

发展型——共有 732 个科目或模块供学生选择性学习，分知识拓展、视野开阔、解析探究、应用实践四个类型。知识拓展类有 223 个科目或模块，注重学科知识的延伸，如“欧美文学史概说”；视野开阔类有 249 个科目或模块，注重了解该学科的现代发展前沿，如“第四种存在——等离子体物理及其应用”；解析探究类有 161 个科目或模块，注重学科以及学科交叉领域的探究，如“化学与新材料”；应用实践类有 99 个科目或模块，注重引导学生对知识的实践应用与生活运用，如“纳米材料的合成”。这四类课程科目和模块，根据学习时间的长



四类德育发展型课程科目/模块所占比例示意图

短,分为大型课程(18~36 节课)、中型课程(12~18 节课)、小型课程(6~12 节课)、微型课程(3~6 节课)四类,提升了课程开设的灵活性。

上海中学每个学科课程图谱的每个科目或模块都具体落实到相应年级开设,形成分年级实施的年级学习图谱。

二、课程图谱的实施要点

首先,注重课程开设的规范标准。每一个科目与模块的实施,明确了八个要点:课程科目及模块的编码、名称与性质描述、使用教材、适合学生群体、教学目标、学时安排、具体内容、评价方式与参考资料。

其次,大力推进与课程图谱相匹配的教材建设。学校开发的德育课程图谱与学习领域课程图谱中的发展型科目、模块共有 882 个,80%以上已形成或选定实验教材。另外,学校支持与鼓励教师编写校本教材,其基本思路是“整体设计、分类编写、以我为主、形成特色”。

第三,与现代科目或模块的实施相匹配,构建了 24 个现代数字化实验室。分成学科、工程、技能、艺术等四个类型。

第四,建立与发展型课程相匹配的评价系统。学校把发展型课程评价分成两大方面。微型、小型课程旨在扩展学生的视野,激活学生的学习兴趣,评价主要依据学生的出勤率。中型、大型课程旨在开发学生潜能、聚焦学生志趣,评价主要依据学生的学业考核,并参考出勤率。

此外,学校还大力推进课程图谱实施的“高立意·高思辨·高互动”的教学匹配、教师人力资源匹配、图书信息资源的匹配以及相关教育教学设施的匹配等工作。

三、课程图谱显现的三大特征

第一,课程的高选择性,推进了学生的个性化知识构成。学校课程的选择性,首先体现在学校根据课程图谱开设的发展型课程上。每学期能提供 200 多个科目、模块供学生多样化选择学习。更为重要的是,上中课程的选择性还深入到必修的基础型课程中。如语文学科推进“核心内容+模块选择”,数学、英语学科推进“核心内容+层次选择”,信息、技术、工程技术等实行模块选择,艺术学科实行美术、音乐任选一门的科目选择等。学校在选择类科与模块中,推行走班学习与小班化课,构建了选课信自、系统平台与管理平台,实行学生网上选课以及走班学习的 POSS 机移动终端考勤管理。与课程选择性相适应,在学习评价上推行德育、智育、体育与发展型课程的综合分层评价系统。

第二,课程的现代性,激活了学生的求知欲与兴

趣。一方面注重对传统内容的现代化处理与学习,包括从学科发展的现代理解水平,对传统内容进行取舍、重点把握、阐述以及呈现;推进基于数字技术的课程学习等。如借助数字技术的形象化、立体化、多媒体化、系统化处理,对考古这一历史领域进行生动、多角度的展示。另一方面以学生可以理解的方式,适度介绍现代科技发展与学科发展的前沿知识,开发“凝聚态物理”等前沿科技介绍类科目、模块 150 余个,让学生适度了解科技与学科发展的新成果,开阔学生的视野。如“宇宙结构和演化”、“飞秒激光”、“复合材料及运用”和“转基因”等前沿内容,被纳入到相应的课程科目或模块中加以介绍。

第三,课程的探究性,增强了学生的探究能力。不仅注重在发展型课程中推进课程的探究性(形成“纳米技术与纳米合成”等 260 个解析探究与应用实践类科目或模块,而且注重在基础型课程中大力推进课程的探究性。学校自 2001 年开设研究性学习课程以来,大力推进学科内容的整合,八年如一日,分年级层层推进;高一学科大作业、小论文,注重培养学生的问题意识、收集研究资料能力,聚焦提炼研究主题;高二自选性课题,注重培养学生体验科学探究过程、了解科学探究方法;高三完善性课题,注重形成学生正确的探究态度与科学精神。学校还建立了专门的研究性学习网络平台并及时升级更新,实现对学生研究性学习的实时多层管理,学生课题均能在网上实现申报、中期检查与结题,并进行创新性核查筛选,现在网络平台上学生累计完成课题 8500 多个。

四、分领域创新人才早期培育的课程探索

创新人才是有许多类型的,有科技类、人文类、经济类、现代创意类等多个类型。上中课程建设是推进上海市教委“创新素养培育实验项目”的重要内容,关注“点面结合”,不仅注重学生整体的创新素养提升,而且注重进行分领域的创新人才早期培育课程探索。

项目力求突破“应试教育”的藩篱,以聚焦志趣为突破口,形成以上中为主,与上海交通大学、复旦大学与中科院等合作培育的机制,着力探索创新人才早期培育的新课程模式。在“面”上,通过上述的课程图谱实施推进学生整体创新素养提升,注重学生科学与人文素养(开发了“中国文化的性格”等人文类科目与模块 250 多个)的夯实。在“点”上主要设置了数学班与科技实验班进行探索,推进分领域的创新人才早期培育课程建设。

现以科技实验班的课程建设为例。科技实验班学生将在一年半左右完成国家规定的学习内容,并推进数学、物理、化学三门学科的双(下转第 50 页)

ALPHS 课程:基于核心素养发展的特设课程

李 军 吴欣歆

摘 要:“学生发展核心素养”理论及其落实是当前教育研究和教育实践领域讨论的热门话题,结合近年北京市基础教育部门开展的“综合社会实践活动”政策要求和实施现状,提出作为一门“学生发展核心素养”视域下的学校特设课程——“ALPHS”课程概念,尝试以该课程的实施来解决学生自身和社会发展的必备人文素养滋养和在真实世界中发现并解决问题的真实性学力培育等问题,并希望研究者和课程实施者对“ALPHS”课程进行更广泛和深入的讨论和建设。

关键词:ALPHS 课程;学生发展核心素养;课程观;学习观;课程价值观

“学生发展核心素养”理论是当前教育研究和实践领域讨论的热门话题,在“核心素养”视域下应进一步提振“综合社会实践活动”课程实施的力度和深度,引发基础教育部门的关注。笔者及所在研究团队结合在北京市基础教育部门开展的“综合社会实践活动”,尝试提出“ALPHS 课程”概念,并解读“核心素养”视域下该课程作为一门特设课程的课程观和课程价值观,以期引发学界对 ALPHS 课程更广泛的讨论。

一、ALPHS 课程概念的提出

ALPHS 课程全称为“人文社会学科综合实践活动课程”,ALPHS 是五门主要人文社会学科的英文首字母组合,分别为 Art (艺术)、Literature (语言或文学)、Politics (政治)、History (历史)和 Society (社会)。ALPHS 课程密切联系学生自身生活和社会生活,对艺术、语言文学、政治、历史、社会等人文学科在课程目标、课程内容及课程资源等方面进行跨学科统整,是一门培养学生在亲身体验实践中提升自身人文素养和创新能力的综合实践活动课程。该课程概念基于提振“综合社会实践活动”课程的育人需求而提出,是以培养学生“核心素养”为目的的特设课程,其发展伴随着我国深化基础教育课程改革的全过程。

(一)社会发展对教育改革育人目标的新挑战

20 世纪 90 年代以来,在经济全球化深入发展、科技进步日新月异、人才竞争日趋激烈的背景下,针

对国内教育还不能完全适应国家经济社会发展和人民群众接受良好教育要求的问题,我国进行了全面推进和深化素质教育的课程改革。1999 年 6 月,《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(以下简称《决定》)提出,教育目标开始从应试教育转向提高国民素质,自此,我国从 2001 年起进入全面实施素质教育的课程改革。在此次改革中,我国在课程建设、教材改革及教学创新等都取得了重大进步和发展,但也出现了“学生适应社会和就业创业能力不强,创新型、实用型、复合型人才紧缺”等问题。2010 年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》(以下简称《纲要》),着力提出解决“培养什么人、怎样培养人”的问题,我国课程改革又进入一个关键阶段。2014 年 4 月,《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》(以下简称《意见》)中,“核心素养”被置于落实立德树人根本任务的基础地位,课程改革推进到以“学生应具备适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”为培养目标的新阶段,这是我国面临社会发展和人才竞争背景下人才质量标准的重新定位,也是我国教育变革的新时代赋予教育的重要使命。

(二)学校教育中 ALPHS 课程的发展

在我国深化素质教育改革的过程中,为实现学生创新能力的培养目标,课程结构发生了重大变化,ALPHS 课程的出现是“核心素养”培养目标下课程结构变化的必然结果。

1.“综合实践活动”课程作为一门国家必修课程的出现

2001年,为贯彻“深化教育改革,全面推进素质教育”的决定,教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,要求“改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状……设置综合课程”,并规定“从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程,其内容主要包括信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践以及劳动与技术”。从此,在我国基础教育课程体系中,“综合实践活动”作为一门崭新的课程形态与“学科课程”并列,成为我国基础教育课程体系的有机构成之一。这门国家必修课程是对“活动课程”的继承、发展与规范,是国家课程改革的新亮点。在此背景下,全国各地开始掀起综合实践活动课程的研究和实施热潮。

2.“综合实践活动”课程框架下的地方必修“学科实践活动”课程

我国综合实践活动课程从2001年实施以来取得了初步成效,但由于对课程认识不统一、管理制度不完善、教师培训不到位、教学资源及有效政策支持缺乏等原因,综合实践活动课程在现实推进中面临诸多困境。为解决综合实践活动课程的推进难题,确实落实学生发展核心素养的培育要求,从2014年起,北京市相继出台《北京市实施教育部〈义务教育课程设置实验方案的课程计划(修订)〉》《关于开展初中综合社会实践活动的通知》(以下简称《通知》)等文件以加强对综合实践活动课程的开发与实施。文件明确规定综合实践活动课程是国家和北京市规定的必修课,包括学科实践活动、信息技术、劳动技术、研究性学习、社区服务和社会实践。相较《基础教育课程改革纲要(试行)》,北京市综合实践活动课程内容增加了学科实践活动,并要求“各学科平均应有不低于10%的学时用于开设学科实践活动课程”。至此,“综合实践活动”在北京市作为国家必修课程来实施,在推进过程中增添了“学科实践活动”课程。这是“综合实践活动”的重要组成部分,也是北京市面向初中阶段开设的地方必修特设课程。

3.“初中综合社会实践活动”对人文社会学科综合实践活动课程的呼唤

为进一步落实学科实践活动的实施,北京市教育委员会要求全市初一学生参加“开放性科学实践活动”和“初中综合社会实践活动”。其中“初中综合社会实践活动”渗透初中语文、思想品德、历史、地理等学科知识内容和能力培养目标,重点提升学生的人文素养品质,其实施方式“可以某一学科内容为主,也可综合多个学科内容,开设跨学科综合实践活动”,这是对已开设的“初中综合社会实践活动”的肯

定,也是开展综合实践活动进行相关课程内容整合的鼓励。

同时,在《意见》中,落实“立德树人”的教育任务也明确要求“统筹各学科,特别是品德、语文、历史、体育、艺术等学科,发挥人文学科的独特育人优势”。其中,语文学科和艺术学科与思想品德、历史等学科一样同属人文社会学科,易于让学生在“初中综合社会实践活动”开展中学会主动积累、梳理和整合祖国语言文字,并运用语言文字或艺术方式感知与表达自己的审美体验,从而体会博大精深的中华文化,继而实现传承中华优秀传统文化的教育目标。在这样的改革背景下,整合语文、思想品德、历史、艺术及社会五门学科的实践课程成为北京市深化基础教育改革的新要求。

4.在“学科实践活动”课程开发与实施中提出ALPHS课程概念

2015年,为更好地服务首都基础教育综合改革与发展的需要,笔者所在研究团队围绕“初中综合社会实践活动”的推进现状,开始展开“文科综合实践活动课程开发与实施”的行动研究。在与北京市部分学校协同设计与开发学科实践活动课程的过程中,研究团队从课程目标、课程内容、课程实施及课程特色等方面对“文科综合实践活动课程”进行了研究和定位。

从课程目标上来看,该课程是一门培养学生形成对自然、社会、自我的整体认识并发展对自然的关爱和对社会及自我的责任感,以保障学生人文素养提升的特设课程;从课程内容和实施方式来看,该课程是一门密切联系学生自身学习和社会生活、综合运用语文、历史、思想品德、艺术和社会五门校内学科课程资源及其他校外资源,以体验实践的方式提升学生发现问题与解决问题能力的综合实践特设课程;从课程评价方式来看,该课程突破传统的量化标准,注重学生参与活动过程性及自我、同伴及师生之间的评价;从课程管理来看,该课程属于三级课程体制下具有课程开发所在学校特色的学校特设课程。总体来看,该课程具备崭新的课程观、学习观和价值观。为区别目前国内已开展的以培养科技理工素养为目标的STEM课程,项目团队将“文科综合社会实践活动课程”所涉及学科的英文首字母简称为“ALPHS课程”。

二、核心素养培育视域下ALPHS课程的建构

ALPHS课程的兴起与发展伴随着我国素质教育不断深化为核心素养培育的改革进程,是现代课程观付诸教育实践的一种反映。梳理近十年相关综合实践课程的研究现状,易见ALPHS课程的课程观与学生发展核心素养模型的建构有诸多相通之

处,其自身存在的综合性、人文性、实践性和开放性等特点使其天然地符合当前从“学科知识”体系转向“核心素养”培育的时代要求。

(一)ALPHS 课程的课程观

1. 从分科课程到统整课程的课程结构调整

我国基础教育现行的课程结构中分科课程一直占主导地位,各分科课程在学科内容、编制方式与学习方法上以各自专业领域的科学内容为背景,其内在的学科素养以专业分化为特征,虽有利于发挥其课程的教育价值,但忽视了不同学科知识之间的横向联系和相互交叉渗透的事实,割裂了人类知识习得过程的完整性,并不完全合乎学生成长与发展的学习规律,难以完成学生终身发展和适应未来社会的必备素质和关键能力要求。“核心素养”培育目标呼唤跨学科课程的出现,ALPHS 课程恰是一门能完成这种目标的课程形态。一方面,该课程“软化”和“穿越”人文社会各学科的界限,尝试寻求学科内容的相关性,吸纳人文学科对核心素养发展的共性贡献;另一方面,ALPHS 课程尝试“穿越”学校边界、学区/区域边界、社会/生活边界,寻求课程资源的多样性,在丰富多彩的、真实的生活脉络资源中探讨课程中心主题。这种相关文科内容的融合渗透,学科知识与社会生活的有机结合,课程实施方法的综合运用,将有益于学生整合碎片化的知识结构,有益于增强学生脑海中不同科学知识之间的联系,有益于学生在真实学习的维度上走深走远,这种教育合力有助于突破核心素养建构过程中的分科课程实施的局限性。

2. 从静态封闭的课堂学习到动态开放的实践体验转化

越来越多的学者和教师在当前的课程改革中意识到静态封闭式课堂学习的局限性。在传统教育理念影响下,我国基础教育课程强调知识的逻辑性和学术性,注重对知识层级的追求与占有,忽视了学生知识学习动态形成和自主建构的规律。在这样的课堂学习过程中,学生易成为一个被动的学习者,也容易因为某一知识层级的掉队而丧失学习的热情与兴趣。ALPHS 课程基于学生的兴趣爱好、自身生活和社会生活发掘课程资源,试图建构一种以学生体验与实践为学习载体的学习方式。学生在亲身经历中体验和感受生活、在实践活动中利用原来所习得的知识和经验就感兴趣的疑问进行调查、实验并解决,这是主动式的学习,是开放式的学习,是有益于创新思维形成的学习。这种强调在真实世界里探究自我、融入自然与社会中不断成长和完善的的学习方式,有利于保障核心素养关键能力目标得以实现。

(二)ALPHS 课程的价值观

转型并走向学生发展核心素养的培养以进一步

推进教育改革与发展是当前教育领域的趋势,具有新型课程观的 ALPHS 课程恰恰符合这一趋势。

1.课程对学生人文素养的滋养是锻造学生自身和社会发展所必备素质的重要保障

ALPHS 课程作为一门人文社会科学的综合性课程,课程本身所倡导的人文素养是联结 ALPHS 课程诸要素的重要纽带,有助于整合学科内容使之形成教育合力。同时,课程本身对人类价值和人文关怀的重视,可以引导学生在学习人类优秀的历史文化和民族精神中逐步形成正确的价值取向和积极向上的人生态度,这是提升学生发展核心素养培养中对学生自身发展和社会发展所需要必备素质的重要保障,能体现国家与社会对青少年的价值期望,有助于落实和践行社会主义核心价值观教育的培养任务。

2.在真实世界中发现并解决问题可以助力培养学生核心素养中的“真实性学力”

在发挥各学科独特育人功能的基础上,ALPHS 课程将相关学科的教育内容有机整合,充分发挥学科间综合育人功能,在学生的现实生活和社会实践中发掘课程资源,提倡综合开展跨学科主题教育教学活动,让学生在各种各样的实践体验中认识自我、自然与社会。这种让学生在真实世界中发现问题、分析问题并解决问题的综合能力培养无疑是落实学生发展核心素养中培养“真实性学力”的最恰当回答。

(三)ALPHS 课程的建构观

在课程设计开发过程中,笔者及其研究团队结合“核心素养”的培养目标、课程建构的基本要素、课程实施所在学校特色及课程实施对象的学习特点等,试图建构一种具备新型课程观、学习观和课程价值观的 ALPHS 课程。

1.构建课程目标——预设及生成的统一

培养学生发展核心素养要借助于学校教育并落实到课程中,ALPHS 课程目标主要依据社会的需要、学生的需要和课程本身的需求而预设,其预设目标主要基于学生自身生活和社会生活的直接经验,师生共同选择融合人文学科的教育内容和教育情境。学生在认识自我、自然与社会的体验与实践中,自主建构适应自身发展和社会发展需要的人文素养和创新能力。这种预设目标基于培养学生“核心素养”目标而提出,具有一定的计划性、方向性和指导性,对课程内容的设计、课程资源的选择以及课程的实施起着重要的指导作用。

同时,因为学校特色差异、学生个性和能力差异、课程情境差异及课程实施的复杂性等因素,ALPHS 课程也关注课程目标的生成性、过程性和不确定性等特点,这些特点有益于课程实施过程中考虑学生作为一个“具体的人”、“处于社会关系中的

人”和“发展中的人”的角色,使课程目标更适应教育的复杂性,促进学生的个性发展。

2. 设计课程内容——个人、自然与社会的统一

ALPHS 课程主张依据课程目标进行课程内容的设计。从课程内容的组织线索来看,主要围绕学生与自然的关系、学生与他人和社会的关系以及学生与自我的关系三条线索;从课程内容的组织方式来看,主要以单条线索上或多条线索上的内容整合成不同层次的主题或项目,从主题或项目出发来思考其对应关联的主要活动内容及相关学科知识;从课程设计原则来看,主题选择尊重学生的兴趣、爱好与特长,体现课程所在学校的办学特色、注意面向学生的生活世界,同时主题的选择也具有明确的人文素养培养倾向和与主题有关的学科内容和实践活动载体;从课程设计意义来看,这种课程内容的设计有利于学生在自身生活世界中对学科知识进行统整、拓展和应用,有利于学生在课程学习中进行自我发现与自我塑造并进一步关爱个人、自然与社会的和谐发展。

3. 整合课程资源——学生、学校和社会资源的统一

随着课程改革的逐步推进,课程资源的内涵也在不断发生变化,ALPHS 课程主张立足课程目标整合一切可能进入课程活动、直接成为课程活动内容或支持课程活动进行的物质和非物质资源。如,各种校内资源、社区资源、学生家庭中的教育资源,中小学生社会大课堂实践基地、高等院校、科研院所、博物馆、科技馆、纪念馆、企业、社会团体等社会单位资源等。除此之外,在此需要着重提出学生的课程资源角色。在 ALPHS 课程中,学生不完全是课程资源的消费者,学生本身的情感和价值观资源,学生的生活经验、学生已有的知识资源、学生在学习过程中产生的疑问及困难资源、学生的活动、作品和作业资源等同样也是课程设计和有效实施的重要保障。

4. 课程实施——实践体验与能力提升的统一

根据课程目标有效地选择资源来实施课程内容才能使 ALPHS 课程得以顺利实施。在 ALPHS 课程实施过程中,应着重考虑以下的因素:第一,注重各学科教师协同合作来创设学生发现问题的情境,引导学生从问题情境中选择适合自己的探究课题,帮助学生找到适合自己的探究学习方式。第二,注重学生在实践学习中的体验过程。实践是人们认识事物的基本途径和方法,ALPHS 课程强调学生通过探究、调查、访问、考察、操作、劳动等多样化的实践活动发现和解决问题、体验和感受生活。第三,关注学生在综合探究中发现问题、分析问题并解决问题的能力。第四,结合课程所在学校特色融合实施北京市课程修订计划中综合社会实践活动中的“学科实践

活动、信息技术、劳技、研究性学习、社区服务和社会实践”等领域和课时安排。

5. 课程评价反思——过程化与多样化的统一

实践课程结束后如何对学生正确的评价是保证课程最后完成的必要环节。学生作为实践活动中的主体,也是评价机制设计与实施的重要组成部分。ALPHS 课程从目的、原则、内容和方式四个方面来反思并设计合理的课程评价机制。以评价方式为例,可分为过程性评价和终结性评价,最终赋予学生课程学分。在过程性评价和终结性评价中都设计合理的评价标准,如,过程性评价中根据学生的时间观念、专注学习、纪律意识、文明礼仪、良好形象的实现程度由学生自评、同伴互评及教师评价等方式完成。这种评价机制有益于引导学生学会学习、学会合作、学会交流分享,有益于帮助学生养成良好的行为习惯,促进学生的健康成长。

三、对 ALPHS 课程的反思与展望

在经济全球化深入发展、国际竞争日趋激烈、各种思想文化交流、交融、交锋更加频繁的背景下,进一步提高国民的综合素质,培养创新人才的教育目标,使基础教育改革从“知识本位”走向了“核心素养”,这是 ALPHS 课程出现的历史机遇,更是 ALPHS 课程的发展动力。

当前 ALPHS 课程的推进还存在问题。其一,该课程基于提振“综合实践活动课程”的需求而提出,围绕“综合实践活动课程”有许多概念和活动形式,目前的学术研究与教育实践中还存在许多与该课程相关的概念理解误区,例如“综合实践活动”与“学科实践活动”、“初中综合社会实践活动”与“开放性科学实践活动”、“文科综合实践活动课程”与“综合实践活动课程”、“学科实践活动课程”与“文科综合实践活动课程”等,还有必要进一步厘清这些课程概念或活动间的差异和相同之处;其二,该课程作为一种基于对学生人文素养及思维创新能力为培养目标的课程,在课程内容设计、课程资源遴选和课程有效实施方面都需要研究者、学校管理者以及课程实施教师作进一步深入理论研究和实践探索。

作为一门针对提升学生核心素养发展的特设课程,ALPHS 课程不只是一门课程,更是一个意义重大的课题,其研发无论在课程目标,课程内容还是课程评价等方面都具有巨大的研究潜力但也面临巨大的实践挑战。笔者及其研究团队在课程开发与实施过程中,坚持关注人类价值塑造人文情怀,坚持整合学科内容使之形成教育合力、坚持让学生的学习在真实世界中真实发生、坚持综合能力在综合实践活动中得以提升。

(原文出处:《教育科学研究》2018.2)

高中语文课程内容结构性重组

——我读《普通高中语文课程标准(2017 年版)》

胡 勤

2015 年《普通高中语文课程标准(征求意见稿)》出来之前,浙江省教育厅以及教研室就要求我们进行研究,并把意见反馈给课标组,至今已经近三年了。这段时间里,每一稿发出来,我们都组织浙江省基地学校老师深入研究,同时还配合新课标编制了《高中语文学习任务群教学设计》丛书。

《普通高中语文课程标准(2017 年版)》(以下简称“新课标”)围绕核心素养重组了语文课程资源,设计了十八个学习任务群,构建了一个宏大而完整的语文课程体系。它以语言与思维能力培养为基础,涉及革命传统、现当代文化、跨媒介、社会交往、文学审美、思辨等方方面面。以学生的语文活动为主线,覆盖语文教学的各种话题、情境与文体等。对任务群教学不只提出目标和建议,而且清晰地描述了学业质量水平。

一、以语文核心素养支撑课程结构

新课标明确了语文核心素养。它包括语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个核心要素。其中前两个要素是最核心的,语言思维是语文学科所独有的,是其他要素的基础。语言是思维的符号,也是思维本身。语言建构与运用、思维发展与提升两者相互依存,相辅相成。审美鉴赏与创造、文化传承与理解都是通过语言思维来实现的。

关于核心素养的内涵,课标组负责人王宁老师在《语文核心素养与语文课程的特质》一文中用了一个图表来说明,如下:

素养	内涵		
语言建构与运用	积累与语感	整合与语理	交流与语境
思维发展与提升	直觉与灵感	联想与想象 实证与推理	批判与发现
审美鉴赏与创造	体验与感悟	欣赏与评价	表现与创新
文化传承与理解	意识与态度	选择与继承 包容与借鉴	关注与参与

所谓“核心”,是指中心内容、主要部分。如果朝向本质的本体思维,会把核心素养抽象为一个概念或者一句话。比如说核心素养是“语言与思维”,那么接下去就要追问语言思维是什么,有什么特征,怎么形成的,有哪些内容(比如文本类型,文学语言世界、学术语言世界和社会交往语言世界),等等。用 2003 版课标“三个维度”来表述,语文核心素养是学生在语文学习中获得的语文知识与语言能力、思维过程与方法、情感态度与价值观的综合体现。从语文学习的实践性特点来看,“语文核心素养是学生在积极主动的语言实践活动中构建起来、并在真实的语言情境中表现出来的个体言语经验和言语品质”。

新课标不是按照单一标准抽象的逻辑方式来定义核心素养,而是以开放包容的宏观思维来确定语文教育有哪些方面的要素,只要传统和时代所认同的,就往里面搭建。因此,有人会困惑:核心怎么会有四个概念呢?语言、语感、语理、语义才是语文教育的核心,而且核心素养是综合的、不能分解的,这四个概念又不在同一个范畴里,怎么可以这样拆分呢?其实这是囿于抽象逻辑的思维,被概念的线性关系所束缚,在实践中不必耗费时间和精力过度讨论核心素养概念的逻辑关系,而是要关注它的内涵可以有什么东西。新课标中关于核心素养的几个概念不同于我们已有的习惯用法。

一是“语言建构”对学生的要求提高了。“建构”原初是一个学术研究中的术语,比如建构主义思想、建构主义心理学、建构主义知识观、建构主义教学理论、社会建构论等,它所表达的认识论观念指你所看到的、认识到的是你参与构造出来的。这个概念的使用被泛化之后,与“构建”一词混淆起来。新课标提出“自主建构语文知识”“整合成有结构的

系统”等,对高中学生来说是非常高的要求。

二是“思维发展”的内涵增加了。除了“直觉与顿悟”“联想与想象”外,过去教学中常用的概念还有“演绎”“归纳”“归谬”“类比”“比喻”(后两个词有不同的理解)等。新课标增加“批判与发现”“思辨”等词语,而且王宁老师在解释其内涵时,纳入了“实证”等方法性的概念,意味着我们将会依据新课标从以接受为主的教学传统,进一步转向以实证、判断、分辨文本的事实与观点为主的教学。

三是“传承与理解”不同于习惯的表述顺序。我们一般会认为文化要在理解的基础上才能传承,因此习惯上会表述为“文化理解与传承”。但毋庸置疑,我们身上有很多文化基因,还没有被理解,便已经一代代传承下来了。也许正是基于这种考虑,新课标把“传承”放在了前面。当然,语文教育意义上的文化,是以语言作为基础的,语言、文学和文化构成语文教育的完整的整体。文化传承与理解都要在语言与文学教育的基础上展开,也只有在对语言和文学理解的基础上,才有利于文化的延续和发展。

新课标采用了传统的融通法,贴近当下社会,避开了语文本质、属性之类的概念之争,为语文核心素养注入了新的内涵,以支撑宏大的语文课程结构。

二、以学习任务群构建语文课程内容

新课标围绕语文学科核心素养设计了“语文学习任务群”。高中语文课程由必修、选择性必修、选修三类课程构成。三类课程分别安排7~9个学习任务群。我们以语文必修学习任务群为例,来分析高中语文教学内容增减了什么,将会产生哪些变化。

必修学习任务群由“整本书阅读与研讨”“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”“语言积累、梳理与探究”“文学阅读与写作”“思辨性阅读与表达”“实用性阅读与交流”七个任务群构成。这七个任务群涉及语文课程内容的方方面面,并作了明确分类,形成立体的结构性的体系。

从学习内容看,增加“整本书阅读与研讨”“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”“语言积累、梳理与探究”四个学习任务。过去虽然在必修中有这些方面的教学内容,但没有单独列出,学习的目标和方法很模糊,随意性很大。这次单列出来,对师生来说是个新的挑战。

“语言积累、梳理与探究”引导我们从语言学的角度分析文本,观察句子语序的变化,探索语言词汇风格的差异,体会文学语言的灵活性和创造性,尝试用多种文体、语体、媒介多样地表达自己的思想和情感,追求表达的准确性、深刻性、灵活性、生

动性。在积累、梳理与探究的同时,势必进入语体、语境和语义等领域,从语言角度分析各类文本。它要有语料、语感、语理等语言经验的积累,在此基础上运用提取、重组、补充(包括补充隐含的信息)、推断、转换、调整等方法梳理语言,运用涵泳、比较、分析、归纳、拓展等方法来建构语言意义。

“整本书阅读与研讨”的内涵是为构建读整本书的经验以及对适合自己读书方法的反思,它有利于促使我们从整体上把握作品全貌、丰富的内涵和精髓,从而改变阅读碎片化的现象。整本书阅读要选择对学生终身发展有利的经典书籍,书籍类型上要有文学类、实用类和学术类的代表作,比如文化经典著作《论语》《孟子》,小说《红楼梦》《四世同堂》,人物传记《杜甫传》(冯至),学术著作《歌德谈话录》(爱克曼)等。要根据作品特点正确运用学习方法。有些读书方法具有普适性,比如钩玄提要,多角度、多层次阅读,既能钻得进去,把书读厚,又能跳得出来,把书读薄。而不同类型的书在读法上有不同的特点,比如小说要“从最使自己感动的故事、人物、场景、语言等方面入手”;学术著作首先要读懂,要梳理全书大纲小目及其关联,做出全书内容提要,把握书中重要观点和作品的价值取向。

“当代文化参与”的学习目标与内容可归为以下几类:

社会调查类。聚焦社会现象及当代生活热点等,由学生自主梳理材料,确定调查问题,编制调查提纲,访谈调查对象,记录观察内容,完成调查报告,展开交流研讨。

文化参与类。设立各类语文学习共同体(如文学社团、新闻社、读书会等),在阅读表达中探析有关文化现象,学会合作,拓展视野,培养多方面的语文能力;通过社会调查与实践、观看演出、参与文化公益活动等方式,丰富学习语文的方式,积极参与当代文化生活。

文化研究类。文化研究有两类,一类是文化现象研究,比如“建安风骨”、唐诗重情韵、宋诗讲理趣;还有一类是问题研究,比如传统孝文化的当下思考、社会文化热点现象研究。在剖析中提高对各种文化现象的认识和阐释自己见解的能力。

“当代文化参与”整合了社会调查等综合实践活动以及学校社团组织、文艺表演等。这些课程在深化改革的过程中大多纳入了校本课程,现在语文课程将其整合进来,必须注意从语言和文学途径进入文化,否则会扭曲语文的特性,让语文教学承担不必要的负担。

“跨媒介阅读与交流”对中学来说是全新的。社会已经处在网络时代,海量信息朝我们涌来,我们

不得不学会应对。至于这个任务群应当教什么、如何教,目前还处在摸索中。我们将要面对以下教学内容:

一是认识多媒介。媒介的发展推动着人类的进步。媒介的发展历史,可以分为口语传播时代、文字传播时代、印刷传播时代、电子传播时代和信息时代五个阶段。而今有了网络,世界扁平化了,人与人的交往更加便捷。随着媒介的发展,信息传播更加迅速,信息量也越来越大,知识获取越来越容易。尤其互联网的诞生,构建了虚拟世界,改变了我们认知和交往的方式。在虚拟世界里交流,无拘无束、真假难辨。因此,分析其中综合运用的多种媒介元素(如图片、文字、音频、视频),了解各种媒介作为语言辅助工具的特点,应作为教学内容之一。

二是运用多媒介表达交流。媒介传播的功能不同,比如我们阅读报纸头版头条与观看电视娱乐节目时的心理诉求有极大的差异,前者会自觉不自觉地接受教诲,后者只求开心一笑。要学习利用各种媒介的功能,从而更加有效地传播。比如小说《红楼梦》,根据对象和场合,可以拍成电影,改编成广播剧、评书、绘本等,这些不同的媒介重构出不同的《红楼梦》。借助网络,还可以根据需要整合各种媒介,充分发挥跨媒介的作用来提高表达效果。

三是学会辨识媒介信息。自媒体社会,垃圾信息大量涌现,我们需要对信息进行辨识,透过现象,发现本质。媒体信息与事实本身会有不同,因为事实在经过选择和加工后传播出来,其背后的“说话者”一定有其立场,甚至还有利益动机。因此要了解媒介信息的语言特点,判断他们各自的立场看法。

跨媒介阅读与交流学习的根本目的是为了提
高媒介素养,重点难点在于自媒体的识别与传播素养。教师需要阅读一些媒介专业著作,比如施拉姆《传播学概论》、麦克卢汉《论人的延伸》、李普曼《舆论学》乃至凯文·凯利的理论等,但在课堂教学中应主要通过案例分析来提高学生的媒介识别和运用能力。

“文学阅读与写作”“思辨性阅读与表达”“实用性阅读与交流”三个任务群,则覆盖了语文课程所包含的古今文学类、论述类、实用类等基本文体类型。由于课程内容由“群”构成,而且打破了文体之间的界限,比如思辨性阅读与表达就不是从文体角度来谈的,它渗透到各种文体的阅读与表达中。这会促使教材、教法和评价改变局限于文体的单篇习惯,由单篇阅读转向群组阅读。这种方式一般是指,把多篇文章以一定的方式组合在一起,指导学生阅读。可以两篇比较阅读;也可以一篇为主一篇为辅,用一篇的理论来解释另一篇;还可以用一篇文章把

学习内容往外延伸,由文本内语境向文本外语境拓展,联系社会生活,在阅读中发展出自己的观点,提升阅读能力和思考能力。

总之,语文学学习任务群构建的语文课程,以任务为导向,以学习项目为载体,以语言思维发展为基础,保留了原有的文体教学,整合了整本书阅读、跨媒介学习和文化探究等学习内容,引导学生在实际情境中去解决实际问题,从而提升语文素养。

三、在言语活动中展开语文教学

回顾过去,我们的语文教学引入西方结构主义语言修辞学,摆脱了经义、史学和义理考据辞章课程,转向语法、修辞和表达方式、表现手法等文章学知识教学,但是忽视了语义,对实际语境中的话语行为和意义的生成不够重视,导致语文教学出现单纯工具化、知识碎片化、内容贫乏等现象。

新课标提出了“语文活动”这个概念,“活动”一词出现的频率非常高。比如,“语文学科核心素养是学生在积极的语言实践活动中积累与构建起来,并在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质”。在教学建议中提出:“应关注学生学习方式的转变,做好学生语文学习活动的设计、引导和组织,注重学习的效果。”在评价建议里也要求“充分考虑语文实践活动的特点”,“在具体的语文学习情境和活动任务中,全面考查学生核心素养的发展情况”。

课标专家组认为,语文活动是基于言语活动的转化。言语活动是人的思维活动、情感活动与言语交流的统一,言语活动都必然受其自身的文化背景、个体经验和具体的、特定的活动情境的影响,所以它必然是个性化行为。

言语活动是在具体的语言交际情境中进行的。这种情境是具体的、具有历史文化性的,是处于一定的社会文化环境中的,所以它必然可以将文化从言语中凸显出来,而不把语符形式化。

把言语活动转化到语文课程实施中,赋予它教育的功能,就是新课标所提出的语文活动。它具有两个方面的特点:一是与语文素养生成、发展、提升的明确目的相结合;二是学生自主的言语活动,自己去体验语言环境,完成学习任务,提升语文素养。

语文活动设计的目标要指向核心知识与能力。长期以来,高中语文课程的核心知识与能力模糊、浅显,沿用“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的所谓八字宪法,甚至与小学重叠。高中语文学习的核心知识与能力不清晰,会导致语文活动设计的路径模糊。新课标重组了一个宏大的语文课程结构,但是核心知识与能力还有待进一步明确。比如学习任务群“文学阅读与写作”的学习目标(下转第59页)

数学情感：高中数学课程改革新维度

林 炜 尹弘飏

摘 要：高中数学课程改革对数学情感的关注程度明显增强。数学情感的研究已有近半世纪的历史，经历了从单一型情感模型到整合型情感模型的过渡。通过梳理数学情感构成的模型：三因素（信念、态度、情绪）模型、三层次（信念系统、情绪机制、焦虑行为）模型、立体模型、问题解决中的情绪路径模型等，概括出数学情感对当前高中数学课程改革的若干启示：将数学情感作为数学思想方法的核心助力；降低认知负荷，减轻数学焦虑；提高教师运用数学情感规律的专业能力；实现数学情感与教学认知的整合。

关键词：数学情感；高中数学；课程改革

一、引言

20 世纪 90 年代后期，全球数学教育界为探索 21 世纪本国公民的数学素质陆续启动了课程改革。我国教育部亦针对传统数学课程存在的问题，于 2005 年启动了高中数学课程改革。此次高中数学课程改革以人的终身数学素养发展作为核心目标，旨在通过课程改革，使每一位学习者能够得到应有的数学发展。在新课程标准的制定上，除了重构新的“数学基础”纲要和设计多元的课程结构外，还特别提出并强调了学习者在“情感、态度和价值观”方面的发展。

我国高中数学新课程关注高中学生在数学学习中的“情感、态度和价值观”，将“情感”定位为重要的课程目标，这既是基于实践的缺口，也是基于数学课程新的目标体系。其一，在实践中，“当前不少高中学生在数学学习上的动机是迫于升学压力，对数学学习缺乏自信”。尽管一些学生也有较高的认知成就，但这种现象会影响学生数学学习的可持续发展。其二，就课程目标来说，“数学课程要服务于中华民族的复兴和每一个学生的发展、着眼于培养学生终身学习的愿望和能力”，这意味着高中数学课程是面向全体的教育，旨在使每一位学生的数学素养得到提升。因此，高中数学教育的目标不是选拔，而是培养学生的健全人格、公民素养、创新精神、实践能力和促进学生个性的充分发挥等。因此，“普通高中数学课程不仅注重数学知识的获得，而

且强调形成积极主动的学习态度，使学生获得基础知识与基本技能的过程成为学会学习和形成正确价值观的过程”。

在课程设计和实施的各个方面，数学情感在本次高中数学新课程改革中都有明确的体现：在教材改革上，新教材强调从认知层次激发学生的数学兴趣和学习信心；在教学方式上，强调启发式、合作性学习，适时设置悬念、疑问，旨在以学生的数学情感促发其进入到数学探索中去；在评价方式上，除加强平常的自我、同伴过程性评价外，还开发“研究性课题”和“实习作业”等多元评价手段，以帮助学轻松无负担地融入数学知识中去。这一系列改革措施都旨在凸显情感在数学学习中的重要角色。

然而，数学情感被纳入新课程的三维目标之后，在实施过程中也遇到了一些困难，主要体现在以下方面：第一，新课程标准的指导不足。课程标准对情感目标一直处于一种框架式的描述，如“提高数学兴趣，树立数学信心，体会数学价值，形成数学美”等，这给教育工作者在教学实施中带来困惑：这些情感目标的行为表现到底是什么？可以通过哪些教学主题去实现？毕竟，相对认知而言，情感是内隐的，难以用语言“教”给学生。目前多数教师对数学情感在课程实施中的应用也仅是“游离于其他教学过程之外，或停留在对资料的罗列和空洞的说教上”，少有实质的效果。第二，教师理念的缺口。由于高考的影响，部分高中教师无法真正理解“情感、态

度和价值观”在数学教学中的重要作用,甚至还将其看成是一种“负担”。因此,这些教师在课程实施中表现出重认知、轻情感的状态,只要求学生掌握数学知识、备战高考,对学生是否具有积极的情感、正确的价值观不太关注,结果导致教学中的失衡。第三,对学习方式的质疑。实践表明,在课程改革实施过程中,虽然有些教师反映在新学习方式下,学生的学习积极性调动起来了,但是也有教师提出数学学习始终是“艰苦的智力劳动”,质疑这种强调数学情感的教学方式的必要性。第四,评价方式更为困难。相对于数学认知来说,数学情感更难用精确量化的方式进行评估。虽然近年来人们也试图对高中生数学情感进行量化,但是划分的等级中隐藏了许多无从得知的细节,单从问卷中亦难以判断学生隐藏的想法。

上述问题,要求我们必须对高中数学新课程的“情感、态度和价值观”目标进行更深入的研究,厘清数学情感的定义和内涵,探讨数学情感对数学教学产生的影响,进而为高中数学课程改革的实施提出建议。

二、数学情感的含义与结构模型

数学情感研究的兴起应回溯至 20 世纪 60 年代。近年来,美国数学课程改革也十分强调数学情感的重要地位。在我国,随着课程改革的推进,数学情感的研究也逐渐受到关注。关于数学情感的内涵,有学者从理论框架及构成模型方面作出了探讨。

(一)数学情感的单一模型

20 世纪 80 年代,研究者对数学情感的构成要素进行了探索,其中较具代表性的是 McLeod (1989)提出的三因素模型及 Hart(1989)提出的三层次模型。虽然两个模型都是探讨数学情感的组成,但是其内涵有很大差别。

1.数学情感三因素模型

按照情感强度与稳定性,McLeod(1989)界定的数学情感包含了从强到弱三个因素:分别是数学信念(Belief)、数学态度(Attitude)和数学情绪(E-motion)。其中,数学信念可看作是与数学学科知识、数学学习者、数学问题解决活动等相关的信念,也可看作是探讨个体对数学学科取向的选择性话题;数学态度,可等同于数学信念中的数学学科信念和学习者自身信念的整合,以及伴随着积极或消极感受的情感反应,这种反应具有中等的强度及稳定性;数学情绪,相对于数学态度和数学信念来说,表现为一种瞬间的、过程性的情感现象。由此,数学教学中产生的任何感受或情绪,如焦虑、信心、沮丧、满足等都可以用于描述学习者在执行数学任务时的反应。

2.数学情感三层次模型

由于 McLeod(1989)的数学情感模型所使用的术语含糊,受到了数学教育界的质疑。有学者对数学情感要素进行了重新界定,提出了新的模型。Hart(1989)以数学态度为抓手,将其定义为一种个体对特定目标(如人、行为、观点)等喜爱或厌恶的反应倾向,并由此延伸出数学信念系统、数学情绪机制和数学焦虑行为三个次级概念(见图 1)。

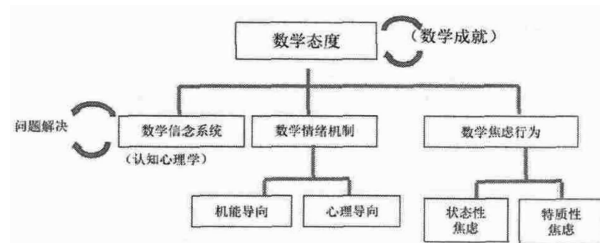


图 1 数学情感三层次模型

其中,数学信念主要源于认知心理学及人工智能领域的发展;数学情绪,指人脑中的高能量状态导致的生理感觉,而感觉的强度会随着人脑状态的变化而改变;数学焦虑,则是与特定的认知、情感、生理和行为线索相结合的紧张、忧虑、担心等个体感觉,可分为状态性焦虑(state anxiety)和特质性焦虑(trait anxiety)。

(二)认知与情感的整合模型

数学教育界接踵而来的各种研究发现,影响数学情感的因素远远超过了 McLeod(1992)和Hart(1989)等界定的范围。如,数学价值观、学习者身份、数学动机、数学的社会规范等都会对数学情感产生影响。数学情感概念的一再丰富,使其模型的发展走向了开放。

1.立体数学情感模型

Hannula(2012)提出了一种包含三大立体维度的“立体数学情感模型”(见图 2)。第一维度参照教育心理学家的研究,认为数学情感由数学认知、数学动机、数学情绪组成。第二维度由状态、特质两个因素组成。如,从情绪状态的角度看,数学焦虑是学习者正在经历的数学学习害怕感;从情绪特质的角度看,则固化为学习者在遇到类似的数学任务时,都会有产生这种恐惧的倾向。第三个维度进一步区分了前两个维度,试图从与数学情感相关的生理、心理和社会理论角度看待数学学习。数学情感的整合型模型相对于单一型模型来说,有三个飞跃性的进展:第一,它首次将数学认知纳入数学情感模型中,突出了认知与情感之间的密切关联;第二,它跳出个体心理学界限,强调社会因素对数学情感的影响,从个体层面拓展到社会层面;第三,它试图整合与数学情感有关的基础神经学、个体心理学等理

论,从而使其格局宏大、视野宽广。

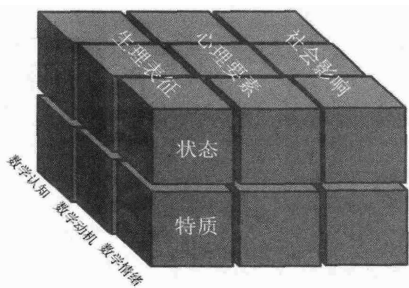


图2 立体数学情感模型

2.问题解决中的数学情绪模型

近十年来,有研究者开始从数学情感整体模型探讨转向个别要素的深入研究,如“数学情绪”成为当前数学情感领域的一大新兴趋势。在这方面,较具代表性的是 Goldin(2009)提出的“数学问题解决中的情绪路径模型”。

Goldin(2009)构建了数学问题解决中的情感表征系统与认知表征系统相结合的模型。此模型将数学情感定位于一种情绪性状态,即瞬间的、变化性的情感状态。这有助于研究者捕捉学生在问题解决过程中的感受,辨别学生在储存和提取有用信息、操作监控、激发思维等方面的细节。该模型从结构的积极和消极两大路径来看学生在问题解决中所经历的数学情感(见图3)。在图3中,实线代表的是问题解决者个体改变所发生的情感;虚线代表的是问题解决过程中个体的情感状态对启发式方法策略的影响。在此模型中,问题解决者的情感状态起源于好奇心,当问题深入的时候,他们就会产生迷惑的感觉;当迷惑持续下去,就进入困惑阶段。许多学生到这里就停滞了,难以往下走,需要教师进行干预和帮助指导,他们才能走出难关。在教师的指导和鼓励下,学生慢慢解开疑团,疑难问题开始被分解,学生之前的困惑慢慢转变成了正向的喜悦之情。如果在教师的提示中,学生顿悟了某些节点,能给他们带来莫大的快乐。最终,他们感受到问题解决的成功和满足,为进一步解决其他数学问题奠定了良好的心理基础。反之,学生没有得到应有的帮助,他们就会产生负面情绪,持续不断的停滞不前让他们感到沮丧,此时的问题解决,就像钻进了一个死胡同一样。也许学生们在下一步会突发奇想出新的思路或方法,回到正能量主导的情绪状态中,但是不幸的话,也可能会一直纠缠在问题无法解决的沮丧当中,最终导致情感上的焦虑。如果此时还伴随着外部影响的效应,如可能受到教师的批评或者获得很低的数学考试成绩等,他们就会把这种外部刺激内化到自身的情绪状态中,最终形成害怕和恐惧,以致产生对数学及相关学科的厌恶。

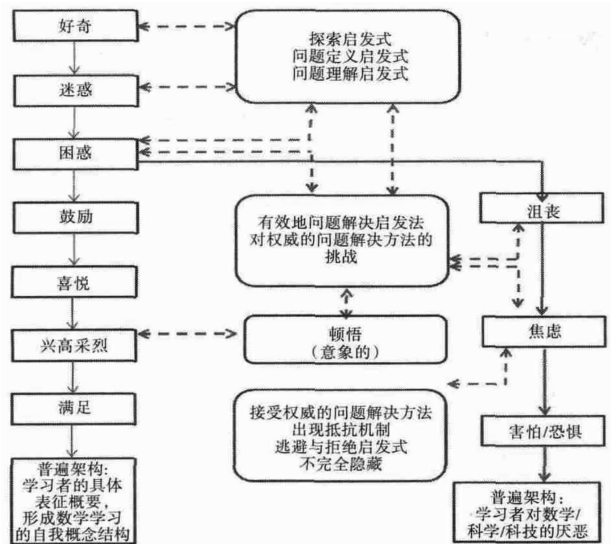


图3 数学问题解决中的情绪路径模型

三、数学情感研究对高中数学教学的启示

从数学情感单一型模型到整合型模型的变迁,可见数学情感的研究视角从单一关注“纯情感”的阶段过渡到了关注全局的整合性视角阶段,强调数学认知与数学情感的整合,以及数学教育中宏观与微观的整合。在新课程改革的背景下,我们应在高中数学教学中强化关注数学情感的作用,为学生的数学发展及教师的专业成长助力添彩。具体来说,数学情感研究对高中数学教学及研究带来了如下启示。

(一)将数学情感作为数学思想方法的核心助力

从数学教育的本质来看,数学教学除了突出知识、技能目标外,还要体现数学思考,把数学的学术形态转换为教育形态。数学教育的价值,不仅在于知识的习得,更在于逻辑与思维的培养,在于化归、递变、分类、贯通等核心思想方法的学习。因此,在今天的数学课堂中,教师不能只单纯地进行教学策略比拼,不能再仅为解决难题而苦练学科知识储备,而是要在教师与学生的充分情感联系中,对学生的数学发展需求作出专业判断,把握最恰当的时机进入到学生的数学学习过程中。

过往的实证研究已经表明,学生的学习态度、信念、自我效能感等与其数学成就间存在高相关性,数学情感变量在很大程度上影响着学生的数学成绩。因此,教师是否能读懂学生的情感需求,善用他们的情感资源,提供适当的学习任务,采用理想的教学方法,完全会使学生形成不同的数学思考。那么,课程改革中教师扮演的“引领者角色”要求教师结合学生的认知情况、社会化状态等理性地对其进行干预。如,学生在数学学习中遇到了一连串尝试理解的新问题,会进入难以理解问题意思的“判定性困惑”阶段,此时教师就需要对他们进行干预。

选取这个时机,是因为当学生把传统的方法策略都思考尝试了之后,仍然没有解决问题。此时,哪怕是教师一句很小的外部鼓励,像“你刚刚的思路是可以的”等,都会帮助学生打消疑虑,有信心继续解决问题。再如,学生在遇到个人无法解决的难题时,教师可以提供异质的学习共同体,帮助他们简化难度、合作解决。

总之,教师对学生的情感干预,可以促进有效教学,实现从关注数学知识转向关注知识背后的观念和思想。随着研究的发展,数学情感已从单纯的态度、信念、情绪等维度发展到宏观的环境因素、生理特征等维度,这是数学学习的非认知领域的统整,无疑对数学核心思想的形成起着重要的作用。因此,重视学生数学情感,能有力推动数学思想方法的形成与深入。

(二)降低认知负荷,减轻数学焦虑

数学情感的三层次模型中,表明数学焦虑是数学态度的因素之一,对数学成就有所影响。有关数学焦虑的实证研究还表明,当个体面对高度成就期望的时候,往往会产生较强的数学焦虑感,甚至比考试失败所带来的焦虑感还强烈。高中数学教学由于面临高考压力及社会的高度期望,学生普遍焦虑感强。虽然课程改革理念的本意是降低焦虑、全面发展,但是实施以来,评价与教学现实的鸿沟一直受到诸多质疑。

其一,回顾课程改革所期待的数学评价,应是“能对学生发展进行全面考察——包括学生在数学教学活动中表现出来的兴趣和态度变化等”。课程改革的宗旨是提倡过程性评价取代总结性评价,但是不少高中教师都尚未意识到数学情感及其在过程性评价中的作用,阻碍了新课程评价理念的渗透和实施;其二,课程改革提倡注重学生情感目标,但是事实上教师难以真正帮助学生获得属于他们自己的、真实的数学成就。其实,为了推动学生高中数学学习的良性发展,应降低数学练习的难度。拼难题、怪题的做法违背了数学学习成功体验的基本要求。然而,目前各地高考标准的不确定造成诸多师生的无所适从,导致教学中既想删减繁难偏旧,又唯恐落后于人,反而加剧了学生的学习负担,阻碍了其应有的高中数学素养发展,得不偿失。

因此,为了降低高考带来的数学焦虑,更需要参与教学实施的教师群体清醒、辩证地看待数学教育的真正价值。数学情感研究表明,在数学问题解决中,学生成功和满足的情绪状态可以帮助他们更容易过渡到自我满足的境界。若持之以恒,容易形成广义的数学自我概念和身份认同;反之,消极的数学情感和认知反馈也会形成稳定的固化结构,阻

碍学生今后的数学发展。对高中数学教师而言,体现其数学教育专业性的渠道除了是学生的高考成绩外,更重要的应是可持续发展的数学素养。因此,建议数学教育界慎重精简教材和教学内容,抓住数学学习的关键要害,尽量去除认知干扰、减轻学生的学习负担。而且教师评价的信念与方式亦应有所转变,才能帮助学生保持正向的数学情感。

(三)提高教师运用数学情感规律的专业能力

新课程的理念、目标和内容对数学教师的专业性提出了更高的要求。为了有效落实情感目标,针对教师专业培训的缺口,可以考虑帮助教师改变过去“以书本为本”的观念,加强对学生情感状态、情感发展规律等方面的针对性学习。在这方面,Goldin(2009)的数学情感模型给数学教学带来了重要的启示:教师需要很好地辨认学生处于哪一种情感状态,才能有效地作出处理。一般来说,在接触新的数学问题后,学生会经历迷惑的情感状态阶段。在这个阶段,学生会通过特殊例子法、简化问题法、画图法等策略来尝试理解眼前所面对的问题。在高中阶段,数学问题难度加大,教师要善于辨认学生是否已经处于迷惑和需要帮助的情感状态。此时,若教师不能给予帮助,学生很有可能因为害怕、沮丧而放弃尝试,产生的消极情绪又很有可能带入下一轮的恶性循环中,产生难以复返的后果。如果学生已经到达了恐惧的情感状态阶段,他们会呈现出一系列不健康的反应,如,出于惯性服从教师的讲解、盲目模仿例题或笔记、人云亦云地跟着其他同学回答等,而且为了不让别人发现自己的弱点,还尽力隐藏自己在解决数学问题方面的无能为力,表现出拖延、坐立不安、频繁喝水、上厕所等现象。最后,呈现问题解决答案时惯用猜测的方式。如果教师要求他说出原因,他立即觉得自己刚刚猜的答案是错的,马上又换一个答案等等。教师如果辨认其已经处于这个阶段了,就应该适时采取更为有力度的专业疏导,以帮助学生走出消极的阴影。

当然,面对不同的学生,教师可能需要作出不同的情绪应对调整。如,有些学生数学学习意志力强,教师可以稍微放开空间,让学生自己面对“沮丧”的情绪状态,学生有可能会在头脑里进行激烈的风暴,从而引发新的想法,也有可能想到分解难题,从简单的小问题更易入手,或是提出问题的新假设等等。这些都有助于使其通过自己的顿悟最终获得成功。无论如何,教师都要密切关注学生的情感需求,方能把握好干预的时机。

因此,在教师培训中建议给予专业的、针对性强的情绪辨别及调控策略培训,侧重规律性、可操作的内容学习,把“空洞的”数学情感变成务实的流

程和框架。

(四)实现数学情感与数学认知的整合

从数学情感的发展脉络来看,其轨迹是由“单一”到“整合”,再到“整合中的细化”。可见,关注情感本身并不是最终目的。国际数学教育改革的经验也一致认同数学教育中认知与情感整合的观念。目前,数学情感以更宏观、更具统摄性的姿态出现,这也是我国数学课程改革的应然追求。因此,在高中数学教学中,教师在设计及评估学生情感状态时,不可忽略学生的认知发展与社会情境,这些都是与情感发展平行的要素。数学新课程目标的理念,亦不仅应体现数学情感的重要性,还应明确认知与情感的整合作用。

不论从数学教育的科学与人文发展观角度,还是从数学观与课程功能观来看,高中数学新课程标准的目标体系都体现着强烈的整合性。越来越多的

研究者认同新课程标准是基于“数学知识、技能与基本能力的整合,是基于基本能力发展之上的数学综合能力和数学应用与创新意识的整合,是知识、能力、情感、态度和价值观的整合”。因此,在新课程的实施中,虽然应该强化情感、态度和价值观的培养,但是在重视数学情感的同时,也要避免过犹不及的情况。数学情感虽然重要,但是并不意味着它能够“独立”和“直接”存在,“只有与知识技能、过程方法融为一体的价值观,才是有生命力的”。因为,情感、态度和价值观对数学学习而言,“是伴随着对该学科的知识技能的反思、批判与运用的过程方法,来实现学生个性倾向的提升的”。可见,教学过程一定要多角度、整体性地把握学生的数学情感,让情感处于良性、可再生状态,才有利于形成数学情感与数学认知之间理想的互惠关系。

(原文出处:《教育科学研究》2017.1)

(上接第 38 页)语、双课本教学(选用由美国 Prentice Hall 出版社出版的系列英文原版教材,针对国内统编教材,进行补充和拓展)。除深化学科基础外,还注重核心价值引领、丰富阅读内涵、提升人文素养。

引进专门课程与探究课程,学习时间将超过学生学习总课时的 25%。专门课程着眼于学生志趣逐步聚焦的领域,形成生命科学、物理、化学、计算机与自动控制等五个专门领域的课程。每门专门课程由 3~5 位上海交通大学相关专业副教授级以上的教师授课,第一学期课时安排为每周两个下午;第二学期开始每周安排一个下午。2008 学年有 2 位院士、23 位副教授级以上的专家来校授课。课程内容从总体上看相当于或略高于国外大学预科水平,重在给学生以知识铺垫、方法指导、信息储存、思维训练和志向引导。

科技实验班探究课程,注重基于专门学科领域知识学习与导师引领的探究,强调开展以学生为主体的科学实验与项目、课题研究。大力推进学生基于现代化数字实验室,开展实验、探究。

为方便学生基于数字平台的学习、探究,为每位科技实验班学生发放了手提电脑,并努力创设了良好的数字化校园信自、系统。对于一部分学有余力的学生,在完成要求的学习任务的基础上,可学习相关领域的课程。

与此同时,学校数学班继续关注学生学科强潜能培育的课程建设。学校还推进在体育运动方面有潜力的学生培育(主要是乒乓球项目),推进“体教结合”的课程建设,为高校及省级以上专业运动队输送近 30 名高素质运动员。今后我们将进行经济、

人文类创新人才早期培育的课程探索。

上中以志趣聚焦为突破口的“创新素养培育实验项目”在课程建设上的成效已初步显现。在“点”上,数学班与科技实验班学生的志趣聚焦形成各自的特点,并逐步显示出自身的优势。数学班学生在学科潜能的开发上显示强劲的实力;科技实验班学生与平行班相比,在内在学习动力、社会活动能力、参与科学实验、课题研究的主动性、双语学习、基于数字平台的学习能力等方面优势明显。在“面”,促进了学生基于志趣聚焦的专业选择,如 2009 年我校有一批参加自主招生的学生,因高校给予的专业不符合自身的发展志趣等原因而没有签约,而是选择参加高考来实现自己的志趣追求。

着眼于创新人才早期培育的学校课程建设,促进了学生的潜能开发、个性发展,为学生的可持续发展奠定了坚实的基础。在学生的个性与潜能开发上,近年来学生获得世界数学奥林匹克与世界中学生乒乓球锦标赛金牌共 32 枚,银牌 11 枚;获因特尔国际科学与工程大赛团体奖、中国青少年科技创新奖(邓小平奖)、全国中学生创意设计大赛团体一等奖等高等第奖项 2500 多个。毕业生全国重点大学录取率超过 99%(进入“211 工程”高校超过 90%，“985 工程”高校达 80%左右,一批学生进入耶鲁大学、剑桥大学等世界名校深造)。

综上所述,我校着眼于创新人才早期培育的学校课程探索,有效地推进了学校以学生发展为本理念的落实,资优生教育的课程框架已基本形成,以志趣聚焦为突破口的创新人才早期培育取得了初步效果。

(原文出处:《基础教育课程》2011.10)

海峡两岸高考英语听力测试的发展现状及特点

付 艺 袁 群

摘 要:语言听力测试是一种比较特殊和复杂的考试,主要考查考生在一定语境或情景中把感知到的声音转化为信息,将预测内容与所听内容相互匹配的能力。海峡两岸高考英语听力测试在发展现状、命题原则、设题理念、题型结构等方面既有共同的特点,也有各自的风格,对两岸高考英语听力测试的改革与发展具有很好的启示作用。

关键词:高考;英语听力测试;教学改革;新课标;高考命题;海峡两岸

一、引言

语言是思维的形式和交际的工具。听是人们交流的重要手段,是日常交际活动的核心。在英语学习中的听、说、读、写四项基本技能中,听是获取信息的主要途径。听力测试是二语习得中语言测试的重要组成部分。听力测试是考生通过听觉器官和大脑的认知活动并运用语音、词汇、语法知识,把感知到的声音转化为信息的过程。

在听力测试中,考生的测试成绩不但受到听力理解能力和测试方法等主要变量的制约,还要受到听力语言输入时背景与环境的影响。英语听力测试必须通过广播、电台、收音机等物理媒介才能将声音传递到考生的耳中,然后考生才能根据自己知识的储备,对听到的信息进行加工。无论在大陆各省还是在台湾地区,英语听力测试过程中广播、电台、收音机等物理媒介发生故障的现象屡见不鲜,导致重考的事情时有发生。从大陆各省和台湾地区高考英语听力测试发展现状来看,高考英语听力测试改革的难度与笔试比较更为艰巨。

二、海峡两岸高考英语听力测试发展现状

(一)大陆各省高考英语听力测试发展现状

1. 高考英语听力测试改革稳步推进(1999年——2004年)。1999年,国家教育部出台了《关于进一步深化高等学校招生考试制度改革的意见》,明确提出“英语要逐步增加听力测试”。

2000年,国家教育部考试中心命制了三套高考英语试卷供各省选用:不含听力的试卷、听力占总分13%的试卷和听力占总分20%的试卷。

2001年国家教育部颁布了《关于在普通高等学校招生全国统一考试外语科中增加听力考查的通知》。当年,全国高考英语试卷(全国卷I)取消了语音和词汇字母补全试题,代之以听力试题,赋分30分。当年还有两套英语试卷供各省使用(听力占13%和20%的各一套),听力部分是否计入总分由省级考试机构根据本省实际情况决定。

2002年的全国卷只提供了一套听力占全卷权重20%的英语试卷。2003年,全国各省(市、自治区)都采用了听力部分按30分的分值计入了总分的英语试卷。

2. 高考英语听力测试的多元化(2005年——现在)。由于各地教育发展与改革不平衡,外语教学水平参差不齐,以及听力测试的特殊性与复杂性,2005年4月,国家教育部印发的《2005年普通高考英语、日语、俄语听力考试有关考务要求》规定:“从2005年开始,普通高校招生对考生外语听力测试不再做全国统一要求。各省级教育行政部门可根据本地教育实际自行决定外语听力测试的考试形式、时间和记分办法,并将成绩在录取时提供给有关高等学校”。当年,河北、吉林、甘肃、陕西、贵州、浙江取消了高考英语听力测试;辽宁、山西、内蒙古、河南、海南等地则把听力测试分数作为高考录取时的参考。

2008年,由于地震的原因,四川中断了高考英语听力测试,直到8年后的2016年,四川才重新进行高考英语听力测试;2009年,浙江恢复停考了4年的高考英语听力测试;2014年山东放弃了高考

表 1 2015 年高考英语听力测试情况一览表

序号	试卷/省(市、自治区)	音频与试题	测试时间	赋分	备注
1	新课标全国卷、北京、上海、湖北和湖南	自行命题	与笔试同时进行	30	成绩计入高考总分
2	江苏、安徽、福建、河南、河北、山西、江西、山东、宁夏、吉林、辽宁和海南	选用新课标全国卷(江苏、安徽和福建仅选用听力测试的音频与试题,自行命题笔试试卷)	与笔试同时进行	30	成绩计入高考总分
3	浙江、云南、贵州和重庆	选用全国英语等级考试(二级)	2014 年 9 月和 2015 年 3 月	30	两次考试中分数较高的计入高考总分
4	天津	自行命题(考生参加 A、B 两套试卷的测试)	2015 年 3 月	20	两次考试中分数较高的计入高考总分
5	广东	自行命题(与口语测试同时进行)	2015 年 3 月	15	成绩计入高考总分
6	黑龙江、青海、内蒙古、西藏	选用新课标全国卷	与笔试同时进行	30	成绩不计入高考总分
7	甘肃	自行命题	2015 年 4 月	30	成绩不计入高考总分
8	广西	自行命题	2015 年 3 月和 4 月	等级	成绩不计入高考总分
9	陕西和四川	没有进行高考英语听力测试			

英语听力测试,一年后的 2015 年又重新续上。

2005 年到现在,各省(市、自治区)高考英语听力测试呈现多元化的趋势,以 2015 年为例。

2015 年大陆各省高考共有 15 套英语试卷:国家教育部考试中心命制的新课标全国卷 I、新课标全国卷 II 和 13 个高考自主命题省市(北京、上海、天津、重庆、江苏、浙江、安徽、福建、湖北、湖南、广东、四川和陕西)的试卷。河南、河北、山西、江西、山东、青海、西藏、甘肃、贵州、内蒙古、新疆、宁夏、吉林、黑龙江、云南、广西、辽宁和海南等地分别选用了新课标全国卷 I 和新课标全国卷 II。

2015 年、2016 年和 2017 年,江西、辽宁、山东、湖北、陕西、广东、重庆、福建、安徽、湖南和四川等省市相继退出高考英语自主命题,采用国家教育部考试中心统一命制的新课标全国英语试卷。

2017 年高考全国 8 套英语试卷均配置了英语听力测试,其中全国卷 3 套,北京卷、上海卷、天津卷、浙江卷和江苏卷各 1 套。

3. 高考英语听力测试一年两考改革。2009 年浙江省人民政府颁布的《浙江省新课改高考方案》规定:英语听力测试单独安排,全省统考,使用全国英语等级考试二级(PETS-2)听力测试的音频与试题。高考英语听力测试一年提供秋季 9 月份和春季 3 月份两次考试机会,学生从高二开始,就可以自主决定参加考试时间和次数(限定在两次以内),并从中选择一次考试成绩计入总分,成绩两年有效。[1]2011 年云南、2013 年贵州等地也先后借鉴浙江的做法。

2010 年天津推出了具有天津特色的高考英语听力测试一年两考改革。天津高考英语听力测试自行命题,在同一单位时间内配置 A、B 两套试卷,考生可以参加两次性质相同的测试,取其中较高的分数作为最终成绩计入高考总分。

2014 年 9 月 3 日,国务院颁布的《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》正式确定了“保持统一高考的语文、数学、外语科目不变;不分文理科;外语科目提供两次考试机会”的国家顶层设计。

2014 年 9 月 9 日和 9 月 18 日,全国两个高考改革试点省市——浙江省和上海市相继出台了贯彻落实的配套方案,颁发了《浙江省人民政府关于印发浙江省深化高校考试招生制度改革综合改革试点方案的通知》和《上海市深化高等学校考试招生综合改革实施方案》。两省市明确规定:外语考试一年举行两次,选择其中较好的一次成绩计入高考总分。

2016 年 2 月 3 日,国家教育部发布了《关于同意河北等 17 个省(区、市)深化考试招生制度改革实施方案备案的通知》。到目前为止,全国各地相继公布了高考外语科目两考改革的时间表和路线图。

(二)台湾地区高考英语听力测试发展现状

台湾地区于 2002 年正式实施“大学多元入学新方案”。大学多元入学考试主要有两个不同层次和不同阶段的统一考试:一是学科能力测验(General Scholastic Ability Test);二是指定科目考试(Department Required Test)。这两种考试被认为是

台湾的高考。这两种考试都是台湾地区高等学校的入学选拔性考试,由“台湾大学入学考试中心”统一命题、阅卷、评分,统一发放成绩单。台湾考生可以二选一,也可以两者都选。台湾地区学科能力测验成绩和指定科目考试成绩也被作为大陆各省普通高校招收台湾高中毕业生的依据。英语是台湾地区大学多元入学考试学科能力测验与指定科目考试的共同考试科目。

2011年前,台湾地区大学多元入学考试英语科一直没有听力测试的要求,这对台湾地区中学英语听力教学产生了不可低估的负面反拨作用。在台湾地区教育部门举办的“2010年度第二次台湾教育局处长会议”上,教育部门负责人吴清基就台湾高考英语听力测试发表了讲话:台湾各界都有高考加考英语听力的共识,目前希望是多次测验,不给学生压力,鼓励学生学习,(台湾大学“大考中心”入学考试中心)正积极规划大学入学考试加考英语听力的可行性。

在大陆各省高考英语听力测试命题技术和命题手段已日臻成熟情况下,在台湾地区社会各界的呼吁下,台湾地区大学入学考试中心终于在2011年9月和2012年3月试办了两次高中英语听力测验。此后,台湾地区高中英语听力测验一年举行两次,由台湾地区“台湾大学入学考试中心”统一组织。考生可自主决定是参加一次考试还是参加两次考试,如参加两次考试,认定两次考试中较好的成绩等级。

台湾地区“台湾大学入学考试中心”台湾高中英语听力测验的定位是:高中英语听力测验系配合普通高级中学课程纲要之内涵,以适切之题型,针对高中学生英语听力进行的一项综合评量。同时,为呼应大学校园国际化趋势,本测验除着重英语于日常生活之应用与沟通外,也强调课堂学习相关之英语能力,以期能将所学与世界接轨。

台湾地区高中英语听力测验的内容“涵盖普通高级中学必修科目英文课程纲要所订之第一至第四学期必修课程”,词汇范围以高中英文常用4500字词为主。听力测验的时间长度为60分钟,成绩的认定与报告采用A、B、C、F四个等级制,由考生的原始分经过统计转换而成。

根据台湾地区大学招生委员会联合会民国2012年3月23日100学年度第2次会员大会决议,高中英语听力测验成绩在2013和2014年度作为大学录取新生的审查参考资料,2015年台湾各大学可根据专业要求,录取新生时可与其高中英语听力测验成绩“硬挂钩”。

三、海峡两岸高考英语听力测试的特点

海峡两岸高考英语听力测试在命题原则、设计理念、选材内容、题型结构等方面既有共同的特点,也有各自的风格。

(一)遵循高中英语课程标准/纲要,把握命题原则

测试是教与学的导向。海峡两岸高考英语听力测试遵循高中英语课程标准和高中英语课程纲要,努力把握命题原则,回应高中英语教学的诉求。

2003年3月,国家教育部印发了《普通高中新课程方案(实验)》和英语等十五个学科课程标准(实验)》。《普通高中英语课程标准(实验)》第八级的听力要求是:一是能识别不同语气所表达的不同情感;二是能听懂有关熟悉话题的讨论和谈话并记住要点;三是能抓住一般语段中的观点;四是能基本听懂广播或电视英语新闻的主题和大意;五是能听懂委婉的建议或劝告等。

国家教育部考试中心颁布的《2017年全国高考考试大纲》对高考提出的命题原则有四点:一是要依据高校人才选拔要求和普通高等学校对新生文化素质和能力的要求;二是要参照《普通高中课程标准》,考虑中学教学实际;三是要注重顶层设计、统筹谋划,突出考试内容的整体性;四是要增强基础性、综合性、应用性和创新性。

台湾地区教育部门颁布的《普通高级中学必修科目英文课程纲要》对高中生的听力提出的进阶要求是:一是能听懂教师用英语所讲述的课文内容概要,以及教师针对课文内容提出的问题;二是能听懂与课文主题类似或相关之会话、故事或叙述;三是能听懂英语日常对话;四是能听懂英语教学广播节目;五是能大致听懂英语影片及国内英语新闻报道的内容;六是能大致听懂广播指示用语:如捷运、车站、机场广播。

台湾地区“台湾大学入学考试中心”制定的高中英语听力命题原则也是四点:一是依据高中英文课程纲要,评量高中生英语听力学习之成效;二是落实高中英文课程纲要听、说、读、写能力并重之内涵;三是评量学生日常生活及课堂学习相关英语之听解能力;四是提供各大学校院招生选才之参考。

(二)设题理念能力立意,强调能力与知识相结合

语言教学的最终目标是培养学生的交际能力。听力是英语学习最主要的技能之一。听力测试是语言测试的重要组成部分,也是了解考生综合语言运用能力的一种重要手段。

大陆各省高考英语听力测试与台湾地区高中英语听力测试遵循现代外语教学与测试命题要求和命题原则,命题思路视野开阔,努力践行能力立

意的命题理念,注重知识立意与能力立意相统一,强调能力与知识相结合,体现语言测试的未来发展趋势。

语言的听力理解是一个极其复杂的过程。海峡两岸一致认为,考生高考英语听力理解能力主要包括以下几个方面:在一定语境或情景中考生快速反应、推理判断的能力、考生运用语音、词汇和语法知识的能力、捕捉关键词和感知非言语提示的认知策略能力、储存语言信息和检索语言信息的能力、分析问题和解决问题的能力。如播音语速通常在每分钟 140~160 单词;听力测试题目中理解会话者的观点、态度及意图,判断会话者之间的关系和领悟主旨或概括所听话题内容的题目要占到 50%以上。

(三)选材内容贴近生活、丰富多彩

海峡两岸同文同种,有着共同的社会核心价值观和道德准则。大陆各省高考英语听力测试与台湾地区高中英语听力测试突出语言的时代性和语言隐含的情感态度及文化意识,选材内容强调应用、注重交际、突出语境和情境,引导考生观察生活、关注社会。

海峡两岸听力测试选材内容的另一个特点就是话题丰富多彩。这些话题都能引起海峡两岸考生的共鸣,如兴趣、购物、学习、旅游、运动、工作、家庭、乘车、约会、饮食和未来等,都是考生熟悉的高频生活情景话题,涉及日常生活、社会文化、能源交通、风土人情、传说故事、时事新闻、科普知识、广告宣传、体育赛事、历史文化和人物传记等题材的话题。

(四)题型结构持续稳定

考试是通过特定的题型来测量考生能力的。考试开发的主要任务是设计题型结构,并以此来测量考生的语言能力。虽然大陆各省高考英语听力测试与台湾地区高中英语听力测试题型结构不尽相同,但海峡两岸的题型种类、题型类别、选项设计、题数配置和赋分等题型结构要素一直非常稳定,且持续时间较长,对两岸基础教育英语听力教学的诊断性测试和形成性测试都起到了良好的示范作用。

台湾地区“台湾大学入学考试中心”对高中英语听力测试的题型结构进行了规定,所有试题皆为选择题,整卷共 40 题,依据测验目标设计,评量考生对词汇、句子、对话、篇章的听解能力,共含四大题:看图辨义、对答、简短对话与短文听解,除看图辨义包括部分多选题外,其余皆为单选题。

以影响最大、使用范围最广的新课标全国英语卷听力测试和台湾地区高中英语听力测试为例,具体见表 2。

表 2 海峡两岸高考英语听力测试题型比较

听力测试	题型种类	题型类别	选项设计	题数配置
新课标全国卷听力测试	简短对话、长对话或独白	客观题	A、B、C 3 选 1	20
台湾地区高中英语听力测试	看图辨义、对答、简短对话、短文听解	客观题	A、B、C、D 4 选 1	40

新课标全国卷听力测试简短对话题为 5 小题,播音 1 次;长对话或独白题设 15 小题,播音 2 次。台湾地区高中英语听力测试看图辨义、对答、简短对话和短文听解 4 个题型各设 10 个小题,均播音 1 次。

四、海峡两岸高考英语听力测试的启示

(一)海峡两岸要取长补短、共同提高

语言测试是语言教学中不可分割的一个环节。毋庸置疑,海峡两岸高考英语听力测试对各自基础教育英语课堂听力教学施加了积极和深远的影响。具有共同文化底蕴和教育传承的海峡两岸应在高考英语听力测试的命题理念和题型配置等方面相互借鉴。

台湾地区高中英语听力测试虽然起步较晚,但起点较高,一些顶层设计值得关注。

第一,高中英语听力测试采用等级制认定分数与报告分数的经验与做法。台湾高中英语听力测试每一个等级有一定的分数区域,高校可以根据不同专业的性质,确定该专业英语听力测试成绩等第的要求。如外语专业和涉外专业,英语听力测试成绩等第的要求就应该为 A 等,同一所高校的考古专业,英语听力测试成绩等第的要求 B 等甚至是 C 等也可以。采用等级制认定分数与报告分数可以有效淡化考生“分分计较”的预期心理,减轻考生的课业与考试负担。这样既兼顾了考生个体语言听力能力发展的不平衡,也满足了高校不同专业的需求。

第二,高中英语听力测试客观选择题四选一的选项配置模式。台湾高中英语听力测试客观选择题由题干(item)、一个正确答案(key)和三个干扰项(distracters)三部分配置组成。考生通过选择正确选项或最佳选项完成答题。新课标全国卷高考英语听力测试客观选择题一直采用三选一的选项配置模式。考试测量学告诉我们,客观选择题四选一的选项配置更加科学,能更加有效地降低考生“蒙对”的机率,提高测试的效度与区分度。

第三,高中英语听力测试对考生词汇要求的标准。台湾地区高中英语听力测试对考生词汇的要求为 4500 个常用词汇。台湾大学多元入学考试学科能力测验英文考科对考生词汇的要求为 4500 个常

用词汇;指定科目考试英文考科对考生词汇的要求为 7000 个常用词汇。大陆各省高考英语科目一般要求考生掌握 3500 个左右的词汇。

词汇是英语学习的基础,也是衡量考生英语综合运用能力的重要指标。语言测试是语言教学中不可分割的一个环节,Hughes 认为,教学与测试是“伙伴关系”。大陆各省这种明显偏低的高考英语词汇要求对中学和大学的英语教学,尤其是词汇教学,都产生了不同程度的负面影响。大陆各省高考英语听力测试要逐步提高对考生的词汇要求。

第四,高中英语听力测试后信息分析反馈的科学性与高效。现代语言测试是应用语言学的一个重要分支,其研究重点开始关注测试后效。台湾地区高中英语听力测试后的信息分析反馈机制非常健全,既科学又高效。

请看台湾地区《大学入学考试中心 106 学年度高中英语听力测验第二次考试成绩统计报告》的基本内容(5 份表格略):

本报告采用 Cronbach' salpha 系数衡量,测验信度得 0.898,显示信度良好。在效度方面,邀请多位英语专业学者,就试题适切性进行检核,确认试题设计严谨,符合测验目标。本次考试总报考人数为 47132 人,到考人数为 45005 人,到考率为 95.49%。统计到考学生成绩等级人数百分比,A 级 13.71%、B 级 37.23%、C 级 39.77%,而 F 级为 9.29%。到考学生中,男生人数百分比为 45.14%,女生为 54.86%。

2017 学年度高中英语听力测验第一次考试(2016 年 10 月)与第二次考试(2016 年 12 月)均到考之共同考生共计 38760 人,占第一次考试总到考生 111443 人的 34.78%,占第二次考试总到考生 45005 人的 86.12%。扣除重复计算的共同到考生后,两次考试共计 117688 人到考。共同到考生 38760 人当中,成绩等级维持不变者占 63.17%;提升者占 29.93%;下降者占 6.90%。共同到考生成绩等级之变化情形,以第一次考试得 A 级考生为例:第一次考试得 A 级,再次报考第二次考试者共计 34 人,其中第二次考试维持 A 级者为 22 人,下降为 B 级者 11 人,下降为 C 级者 1 人,其他数据以此类推。2017 年英语听力测验两次考试成绩择优后各等级的人数与百分比:两次考试总到考人数为 117688 人,其中 A 级 22.39%,B 级 35.89%,C 级 36.65%,F 级 5.07%。

近年来,北京、上海等地的高考英语听力测试都配置了赋分在 7.5 和 8 分的填空题型,在减少客观题、增加主观题方面做出了不懈的探索和努力。这种题型要求考生在听完听力材料后去完成规定

的填空任务。这种听与写相结合的题型能更好地引导考生在听语言的认知过程中感受语言、体验语言和运用语言,提升考生在听力理解过程中对信息的假设、预测、检验等思维活动的参与程度。这种通过配置高中英语听力测试的主观题型,完善和丰富听力测试的题型结构的做法,值得借鉴和推广。

(二)海峡两岸要积极应对听力测试面临的挑战

1.听力测试一年两考之间的信度与效度的挑战。现在,大陆部分省市的考生和台湾地区的考生都可以参加两次类似的英语听力测试,以两次测试中较好分数为最终成绩。从测试理论的角度上来讲,两次测试可以增加测试的公平性和公正性。因为测试次数越多,考试本身的可靠性就越大,测量的信度与效度就越高。但这种公平性和公正性要建立在两次考试的分数具有可比性之上。

英语是考生高考分数离散程度和标准差较大的学科,而英语听力测试又是英语考试中分数离散程度较大的部分。海峡两岸高考英语听力测试要更加高度重视两次考试之间分数有可比性的问题,完善顶层制度设计。高考制度设计不仅要维护考试过程的公平,而且要为促进教育公平做出应有的贡献。

题库命题方式是解决两次考试之间信度与效度的问题的关键抓手。海峡两岸应该在开发和建设高水平题库方面有更大的作为。

2.高考英语听说测试改革的挑战。口语教学是英语语言教学的重要部分。国家教育部《普通高中英语课程标准(实验)》明确指出:语言技能是语言运用能力的重要组成部分。语言技能包括听、说、读、写四个方面的技能以及这四种技能的综合运用能力。听和读是理解的技能,说和写是表达的技能;这四种技能在语言学习和交际中相辅相成、相互促进。

语言习得中的听、说、读、写是一个有机的整体,是一种输出和输入相互影响的过程。输入、输出是一个互动的过程,相互渗透、相互促进。著名美国语言教育家克拉申(Stephen D. Krashen)认为,说和写的能力是基于听和读的基础之上的,只有足够的语言输入才能有语言输出,语言输出技能的培养要以语言的输入为基础。

长期以来,各省虽然有高考英语口语测试,但各省各地各自为政,且主要目的是为少数考生报考高校外语及相关专业提供录取参考。

2011 年,广东推出了高考英语听说测试,所有参加英语科目考试的考生必须参加以人机对话形式进行的听说考试。广东高考英语听说测试分为 Part A Reading Aloud 模仿朗读、(下转第 64 页)

核心素养作引领 注重实践少而精

——《普通高中生物学课程标准》修订思路与特色

刘恩山 刘 晟

摘 要:2017 版《普通高中生物学课程标准》正式颁布,这是我国生物学教育发展中的标志性进步。新的课程标准在课程宗旨、课程安排、内容标准、教学指向等方面都有了很大变化。这些变化强调了生物学科的育人价值、培养学生的生物学核心素养,对本学科的课程建设、课堂教学和教师专业发展都提出了新的要求。

关键词:核心素养;课程标准;高中生物学

党的十八大和十八届三中全会对教育工作提出了新的要求。为落实十八大会议的精神,落实立德树人的任务,深化课程改革,教育部于 2014 年 12 月全面启动了高中各学科课程标准的修订工作。在教育部基础二司和教育部基础教育课程中心的统一部署和领导下,高中生物学课程标准的修订工作项目组克服了时间紧、任务重、问题新、难度大等困难,于 2017 年初完成了标准的修改稿,并通过了教育部随后组织的专业审查。同年夏季,教育部颁布了《普通高中生物学课程标准》。这是该课程标准(实验稿)在教学一线实施 14 年后的正式颁布,标志着课程实践探索阶段已经结束,新的课程标准将引领我国高中生物学教学进入一个跃升发展的阶段。这是我国生物学教育发展中一件里程碑性质的大事。

2017 版《普通高中生物学课程标准》实现了修订工作的预期目标和要求,在体现社会主义核心价值观、展示时代特征、落实立德树人任务、凸显生物学教育规律和育人价值等方面都有鲜明的变化和特点。本文就这些变化和特点进行简要介绍。

1 修订工作的前期设计为新课程校准方向

课程标准是具有时代特征的教育产品,指引着学科教育发展的方向。要充分展示课程标准的前瞻性、引领性和适切性,需要充分的设计和论证。《普通高中生物学课程标准》项目组也是在这一工作上下足了功夫。

1.1 落实立德树人要求是修订工作的指导思想
为在高中生物学课程中贯彻党的教育方针,遵循科学教育规律和学生生物学学习规律,在课程中充分体现课程的育人价值,项目组在工作的起始阶段就明确了修订工作的指导思想。这一指导思想不仅贯穿修订工作的全过程,最终落实到了课程标准的每一个部分,也需要《普通高中生物学课程标准》的每一个使用者明了、钻研和思考,将其落实到课堂教学之中。

说到课程标准修订工作的指导思想,首先是要将立德树人的要求、《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》(以下简称《教育规划纲要》)的精神落实到高中生物学课程之中,并针对高中生身心发展的特点、生物学教学规律、学科逻辑和内容特点,将课程的育人价值得到充分的展示和落实,力图在课程中全面提高全体高中学生的生物科学素养。

其次,要坚持我国新一轮课程改革的方向和目标,以发展高中生的核心素养为主线和抓手,落实《基础教育课程改革指导纲要》的精神;坚持我国第 8 次基础教育课程改革的方向,巩固已经取得的成果,与时俱进,使《普通高中生物学课程标准》具有基础性、选择性、时代性和关联性的特点。

再有,依据《教育规划纲要》中关于“减轻中学生课业负担”的要求,力求使课程内容标准和质量标准重点突出,提出适合高中生心理特点的学习任

务和要求,使教学内容和要求与学生的认知能力相吻合,从而减轻学生的课业负担,提高学习效率,习得持久受益的学习结果,实现课程内容的“少而精”;使课程目标和学习内容针对学生终身学习和发展的需要,把握好课程标准的适切性和可行性。

1.2 继承创新和基于研究实践的发展是修订工作的基本范式

为了保证修订任务高质量地完成,并力争使修订后的课程标准具有最好的实施效果,项目组在工作最初阶段确立了完成项目的基本思路和工作原则。

修订工作的基本思路包括继承什么和怎样创新。关于继承,此次项目任务是“修订”课程标准,不是从零做起。因此,新的课程会充分吸收 2003 版《普通高中生物课程标准(实验)》的成果,以及 10 多年来的高中生物学教学改革的实践经验和成果,并在课程宗旨、内容主题、学生学习方式等重要方面保持稳定,以体现课程发展的延续性和本土化特点。

关于创新,其突破点是以发展学生的核心素养为基准,提出高中生物学的学科核心素养;依据生物学科核心素养的要素,确立新的课程理念、明确课程目标、设计新的高中生物学课程的内容框架和质量标准,使其具有良好的基础性、选择性。创新还要吸纳或依据当代学习科学和科学教育近年来的研究成果,特别是生物学“学习进阶”、聚焦“大概概念”及“STEM”教育等方面的研究成果,使新的课程标准展示出良好的一致性和关联性。在修订中,项目组及时征求和充分吸收一线教师对标准修订稿的意见,保证了创新结果具有良好的实效性。

1.3 将推进学生学习方式变革作为重要的选材原则和依据

作为理科的学科课程,生物学课程的内容要求是课程标准中重要的组成部分。为确保修订工作任务的完成和目标的完美实现,预先设定的选材原则至关重要。高中生物学课程内容的选材原则包括:

●最大程度地支持生物学核心素养、课程理念和目标的实现;

●高度关注我国高中的教学条件和基础,立足本土;

●课程内容强调少而精,以大概概念构建内容框架,淡化细枝末节的要求;

●促进学生的主动学习与实践;

●适合高中生的认知水平、生活经验和学习经历;

●引领高中生物学教学的进步和发展。

在课程内容选择的依据方面,主要参考了近年

来教育部基础二司、国家社科基金、基础教育课程中心支持的一系列研究成果,包括高中理科课程标准的国际比较研究(2012);高中生物学教材难度国际比较研究(2013);高中生物学教材使用状况跟踪研究(2010);高中生物学重要概念学习进阶的系列研究等,为修订工作提供了有力支持。此外,以探究学习为特点的主动学习方式的案例积累,以强调学生理解和应用的生物学概念教学得到教师的广泛认可和尝试(2014),以及大范围问卷调研和面对面的调研结果,都被用于具体内容的筛选,也成为修订工作中有价值的依据。

为保证修订工作的高效率和高质量,项目组还在整体设计时确定了“核心团队+外围团队”“分散工作+集中工作”“困难和风险化解”及“组内决策机制”等修订工作机制,并在修订期间执行,使得修订工作在面对困难和挑战时得以较高效率地工作。

2 2017 版高中生物学课程标准的突出特点

尽管此次高中课程建设的任务是修订课程标准,但展现在课程标准的变化还是显著的,这些变化使该标准具有以下突出特点。

2.1 以生物学核心素养指导课程设计和课堂教学

提炼生物学核心素养是本次课程标准修订中最具有挑战性的任务,经过项目团队的细致研究和反复打磨,最终凝练出了高中生物学的学科核心素养,包括:生命观念、理性思维、科学探究、社会责任 4 个维度。生物学核心素养是学生获得的持久能力和品格,是学生终身受益的学习成果,其 4 个维度分别指向了“知、情、意、行”方面的学习结果:

●生命观念(知):包括对生命世界现象及其运作规律的理解和认识,是科学世界观的组成部分;

●理性思维(意):是认识物质世界、争取获得高质量结果的思维方式和习惯;

●科学探究(行):是了解和认识生命世界、回答科学问题、揭示自然规律的实践方法;

●社会责任(情):是对待生命的态度,以及回应社会性科学议题的意愿和行为。

生物学核心素养是学生后天学习的成果,主要依托在校期间的生物学课程中习得和巩固,是公民基本素养的重要组成部分。生物学核心素养的提出,将本学科的教学内容和立德树人的宏观要求有机结合,具体描述了高中生物学课程的育人价值,是高中生物学课程设计的准绳,也是教师教学实践的方向和总体要求。生物学核心素养的提出使教育工作者对这一课程有了更加深入的理解和期待,可以将生物学教学改革推向一个新的、更高的平台。

2.2 用生物学大概念构建课程内容以实现少而精

在过去的几十年间,国际上科学教育的发展不仅强调了基于探究的教学改革,同时也高度关注了学生在主动学习中对大概念的建立和理解。在强调少而精和选择有价值的学习内容时,都将理科课程内容聚焦在科学的大概念上。

根据学习科学和我国生物学教育近年来的研究结果,高中生物学课程中必修和选修 I 类课程都是围绕生物学大概念组织教学内容的,例如,必修课程就是由 4 个大概念构成其内容框架,包含了 4 学分的学习内容:

- 概念 1:细胞是生物体结构与生命活动的基本单位;

- 概念 2:细胞的生存需要能量和营养物质;

- 概念 3:生物体的遗传信息会一代代地传递下去,遗传信息控制生物性状;

- 概念 4:生物的多样性是进化(演化)的结果。

用大概念构建课程内容框架,淡化了细枝末节的内容,降低了对记忆背诵的要求,强调对重要概念的深入理解,为主动学习留出了更多的课时,是课程内容少而精的保障。这不仅是课程标准呈现方式的变化,也是对课堂教学变革的要求和期待。

2.3 准确描述的内容标准细致地刻画了教学深度和理解水平

2000 年以后,我国生物学教学大纲和课程标准中习惯于采用“行为动词+生物学术语”的方式描述课程内容,例如“概述光合作用的过程和意义”。用不同认知水平的 3 组行为动词取代“了解、理解和掌握”描述教学的不同要求和期待,已经是生物学课程文件进入新世纪后的标志性进步。但随着科学教育的发展,科学课程文件中对内容标准的描述方式,在 21 世纪的第 1 个 10 年后又有了进步和更好的呈现方式。依据国内、外的研究成果,2017 版《普通高中生物学课程标准》中,教学内容要求采用了针对学生年龄特点的命题式描述,明确陈述学生可以理解的生物学观点,例如在必修课程中,关于遗传的内容有如下要求:

概念 3:生物体的遗传信息会一代代地传递下去,遗传信息控制生物性状。

- 亲代传递给子代的遗传信息编码在 DNA 分子上;

- 有性生殖中基因的分离和重组导致双亲后代的基因组合有多种可能;

- 由突变和重组引起的基因变异,是进化的源泉。

这样的描述可以更好地帮助教材编写者和教师把握教学的要点和学生理解的深度,防止不必要的“拔高”或低水平的记忆背诵。这也有助于教师将生物学知识的教学与核心素养的目标达成相结合,减轻学生负担,提高教学效率。《普通高中生物学课程标准》中的内容要求全部采用了这样的描述方式。

从 2006 年开始,我国已经在生物学核心概念学习进阶方面开展研究,10 年间已经积累了一定的成果和认知。以我国的研究为基础,加之吸纳国际上学习进阶的研究成果,我国高中生物学课程标准颁布后,就基本实现了从小学 1 年级到高中 12 年级在生物学(及小学科学)课程内容上的循序渐进和连贯一致,符合学生年龄特点的整体设计和有针对性的要求。因为,我国《义务教育初中生物学课程标准》和 2017 年颁布的《义务教育小学科学课程标准》都是参照了同样的学习进阶成果。相当于在课程内容的设计上,使用了一把手为小学、初中和高中学生“量体裁衣”,这是我国生物学课程建设具有国际水平的标志性进步。而在 2010 年以前,这样的工作是无法完成的。

2.4 教学过程倡导学生的主动学习与实践

在新世纪开始的我国第 8 次基础教育课程改革中,以探究为标志的主动学习方式成为教学改革的突破口。10 多年来,这一改革的浪潮已经得到理科教师的认可,并较多地用于教学实践。新版的课程标准,在保持与全球理科课程改革共同方向的同时,将科学、技术、工程学、数学融入生物学课程,并强调了跨学科的认识与实践。将学生的生活经验、问题解决、工程设计、讨论决策、动手实践等教学建议贯穿课程内容之中,期待学生在主动学习的过程中,真正取得少而精的学习成果,达成知、情、意、行 4 个方面的生物学核心素养。

2.5 选修 II 课程关注学生的职业规划

选修 II 课程是课程标准中新增加的一类课程,也可以称作校本课程或拓展课程。该类课程的设置为学生的学习提供了多样化的选择。在高中选修 II 课程的设计中,以帮助学生进一步发展生物学核心素养,引导他们关注学业和职业规划为取向,提出了“现实生活应用”“职业规划前瞻”和“学业发展基础”3 个方向模块课程的开设建议,其中每个方向包括了 7~8 个可能开设的模块。例如在“现实生活应用”方向,建议学校开设生态安全、传染病与防控、健康生活、细胞与癌症、动物伦理学等模块,让学生有机会直接面对现实生活中的生物学问题,运用他们所学的知识与技能参与问题的思考与决策。在“职业规划前瞻”方向,建议学校开设与学生

未来职业发展有启迪的模块课程,包括绿色农业与畜牧业、食品安全与检疫、职业疾病与防控、园艺与景观生态学等。在“学业发展基础”方向,提议开设生物信息学与人类基因组、神经发育与疾病、植物组织培养、干细胞与应用等课程。课程标准中的建议只是为学校开设课程提供参考,各校实际开设这类课程时可以依据师资力量、教学资源、地域特点和学生需求等因素作出决定。

考虑到多数学校实际开设校本课程的可能性和困难,课程标准对每个课程的价值、基本内容、教学要点、教学策略等问题给出了说明或建议,以其为教师开设相关课程提供帮助。新的课程标准将有力推动我国高中生物学校本课程和拓展课程的蓬勃发展。

3 《普通高中生物学课程标准》是众多教育者理想追求和实践经验的结晶

高中课程标准的全面启动是在 2014 年年底,而为高中生物学课程发展的准备性、针对性研究始于 2006 年暑假。在此期间,在为高中生物学课程发

展铺路修桥的工作中,既有历时近 10 年的重要专题研究所形成的积累和铺垫,又有 2015—2016 年间集中修订时的冲刺和精雕细琢。

在课程标准的研制和修订中,有百余位教师和多领域的学者参与其中,为修订工作高质量地完成无私奉献了智慧和辛劳。课程标准修订组集中工作的编写会议共有 30 余次;项目组组织调研 10 余次,涉及了 10 个省、直辖市,包括中国科学院院士、科研人员、高校教师、中学生物学教师和教研员等多方面的反馈意见;核心素养测试会议 32 次,涉及参会人员 362 人次,并开展了不同地、市的测评工作。

尽管课程标准还未能做到完美无缺,但此次高中课程文件的变化之大、准备工作之多、跃升幅度之高、推进教学改革之劲,都不亚于之前的任何一次高中生物学课程改革。感谢台前幕后为《普通高中生物学课程标准》做出贡献的支持者。愿《普通高中生物学课程标准》的颁布能够将我国高中生物学教育教学引入一个全新的阶段和更高的平台。

(原文出处:《生物学通报》2017.8)

(上接第 45 页)与内容,只有第二条写明了文学阅读的核心知识——“根据诗歌、散文、小说、剧本不同的艺术表现方式,从语言、构思、形象、意蕴、情感等多个角度欣赏作品,获得审美体验,认识作品的美学价值,发现作者独特的艺术创造”,但是如果把这一条放到义务教育课程标准中,也完全适合。文学阅读是高中教育最为重要的内容,其核心知识尚且如此表述,我们有理由担忧语文活动设计会流于外在形式。

语文活动设计的路径可以通向活动形式(新课标在这方面作了很多要求,比如精读、略读与浏览、勾画圈点、撰写笔记、考察调研、实证、推理、批判与发现等),无论核心知识的目标有没有,只要学生活动了,比如读了书、写了作文、上台表演了,就能够获得知识,提升能力。但仅仅让学生体验经历是不够的,还要让学生认识到为什么,而一旦思考为什么就需要跟进知识。这个时候,有没有值得高中生学习的核心知识这个问题就显得非常重要了。新课标在这个问题上还留下很多缺憾,需要教材编写者和教师在语文活动设计实践中去弥补。

明确所指的核心知识与能力后,语文活动设计还需对教师、教材以及教学进行恰当定位。西方国家对从事基础教育的教师定位比较低,几乎把他们

视为操作工、教练,充其量为厨师。因此他们的教材活动设计非常细密,步骤具体,只要照着教材一步步操作就可以达到教学目标,这使得他们的语文教师平均每天可以上四五节课。而我国把从事基础教育的教师看作有思想、有创造力的人,所以我们的语文教师平均每天一般上两节课,留有一定的时间来备课、开发教材。教材是他们二次开发教学内容的资源,所以只提供核心内容,不太讲究具体的过程,忽视学习的心理过程和知识呈现的梯度。当然这也会带来一些弊端:有能力的教师抛弃教材,能力欠缺的教师无法把握教材。

“语文活动”这个概念突出了新课标对语文学习性质的认知,将引导教材编写和教学设计围绕语文学习活动来展开。观察各学科课程设计和课堂教学,不可否认的是语文学科是最忽视活动设计的。新课标实施后有望改变这一现状。

新课标继承了语文课程的传统,体现了新时代对语文的新认识,对语文课程作了结构性重组。其中还有许多新理念、新观点以及新内容有待我们去重新认识,挖掘其中有意义的东西。尽管也存在一些不尽如人意的方面,但这恰恰是我们语文人存在的价值。

(原文出处:《语文建设》2018.2)

新一轮高考改革对普通高中教育的影响

乐毅 陈雯

摘要:新一轮高考改革对普通高中教育的影响是全面、直接并潜移默化的,其主要影响波及普通高中课程设置及实施模式、学生评价和教师评价、高中培养目标和教育定位等方面。“两依据,一参考”、综合素质评价录取、学考与高考的硬挂钩的高考模式和录取标准影响了高中课程的文理分合,影响了学生高考科目的选择,影响了高中课程结构调整和课程实施的效果,影响了高中学生评价和教师评价的理念、内容和方式方法。新一轮高考改革对原有的教学组织形式和课程管理制度提出了挑战,对高中培养目标产生导向性作用,对高中与高校之间的衔接提出了新要求。

关键词:新一轮高考改革;“两依据”;普通高中教育;一参考;综合素质评价录取

2014 年发布的《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》被视为高考恢复 40 年以来的又一次重大改革,即新一轮高考改革,并确定上海和浙江作为高考综合改革试点省份,目的在于探索“分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式”,进一步扩大高校招生自主权、优化招生录取标准、促进高校与学生的双向选择。为有效落实该方案,教育部随后印发了《关于普通高中学业水平考试的实施意见》和《普通高中学生综合素质评价意见》两个配套政策文件,以确保“两依据,一参考”、综合素质评价录取、学考与高考硬挂钩的高考与招生模式的顺利实施。新一轮高考改革不仅关乎高校招生,对普通高中教育的影响也是前所未有的,涉及高中教育的方方面面,是一次全方位的改革。改革也引发了诸多教育教学制度层面的问题,有待进一步系统地探讨。

一、新一轮高考改革对普通高中课程设置及实施模式的影响

(一) 高考招生模式及录取标准影响了高中课程的文理分合

新一轮高考改革的最大特点之一是取消文理分科。“3+3”(即学考与高考硬挂钩)模式客观上倒逼高中不再采取文理分科的课程设置和实施模式。这也是对普通高中教育影响比较大、且备受关注的方面。因此,研究高考改革对普通高中教育的

影响,需要厘清高校专业的文理偏向性、高考的文理分科与普通高中课程实施模式三者之间的关系。

众所周知,受前苏联影响,我国本科教育是按照专业分化,按专业培养的,因此,恢复高考后我国高校实行的是分科考试与录取。根据专业划分,我国高校分设哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学、管理学、艺术学 12 个学科门类。由于高校培养的是专业人才,不同的专业对于文理科均有明显偏向性,不同学科专业也有不同的要求,因此,高校在招生录取中必然会考虑与不同学科专业人才培养相对应的学科基础。例如,选择文学专业的考生,应具备历史、地理、政治等文科背景,相对而言,物理、化学、生物等理科背景可能对于该专业学习帮助不大。正是由于高校针对不同专业学生的培养目标不同,作为入学重要依据的高考也做出回应,实行文理分科考试。不同时期,文、理、工、农、医类考试科目都不尽相同。

为迎合或应对高考的文理分科,高中阶段的课程设置也随之发生变化,从高二第一学期开始就实施文理分科教学。文理分科后,文科生不再学理科科目,理科生不再学文科科目。考生填报高考志愿,也按照文科志愿、理科志愿与文理兼报来区分,高校录取则按照专业进行。通过文理分科来进行高校录取和高中课程实施,也就成了我国高考制度和高中教育的一种习惯模式。

高中教育采用文理分科,虽在一定程度上能减轻学生的课业压力,但却导致了学生偏科严重、大学学习专而不博等一系列问题。随着我国高等教育改革的推进,高校对于本科生培养目标有了更为深入的理解,以往纯粹按照专业培养的模式受到质疑。为达成培养“全人”的目标,高校开始对培养模式进行改革。例如,通识教育的课程设置与实施,其普遍的模式是一三分流。新生入学时先集中进行一年通识教育,之后再专业分流。与此培养模式对应,部分高校在进行招生录取时也做出调整,实行大类招生,并积极探索大类培养的途径和方法。这样的改革,其积极意义在于:跨专业的大类培养打破了学科之间的文理界限,来自不同高中背景的同学都可以选择与高中文理科目不同的大类学习;通识教育倡导学生文理兼修,相对弱化专业的文理属性,为培养“全人”添砖加瓦;学生对于专业选择的自主权大幅提高,体现了多元社会时代对于人的尊重和人才培养的需求;引领高中课程改革和课程实施。

新一轮高考改革实施“3+3”模式,采用学考与高考硬挂钩。“+3”学考之后,除语文、数学、外语三门科目之外,科目(即学考科目)可以由学生自选。这就弱化或消除了文理界限,无需再实施文理分科。学生需要重点考虑的,不是文理分科的选择问题,而是自己的优势科目,以及所有学科科目学习和高考科目的相互关系。可见,新一轮高考改革直接影响了高中课程的文理分合。适时调整学校的课程实施模式成为必然。

(二)高考科目设置及高校录取标准影响了学生高考科目的选择

高校招生模式、科目设置与录取标准影响学生高考科目的选择。恢复高考四十年来,高考改革不断,尤其是科目设置改革,以应对改变各种各样的弊端,同时也对学生高考科目的选择产生不同程度的影响。

“中学课程设置与高考科目设置紧密相关,是因为我国的高考科目设置就是依据中学课程大学和大学专业及学科设置来取舍的。”1977年的高考是按文理分科设置考试科目的。1984年上海试点科目改革,1993年国家教委在全国推行“3+2”模式,试图体现学科选择性,但只强调了共性。1998年又探索实施“3+X”模式,以突出科目选择的个性特点,但仍然未解文理分科问题。结合新课改的实施,1999年广东省率先试点“3+X”方案,2000年,山西、吉林、江苏、浙江4省也开始试行。2012年全国31个省市自治区,不包括港澳台,除了江苏省、浙江省、上海市、安徽省、山东省这5个省市,全国

其余省市均实行“3+X”的高考模式。所谓“3+X”,“3”是指语文、数学、外语三门科目,“X”是指文科综合或者理科综合。据笔者统计,各省市的文/理科综合考试科目均相同,文科综合考试科目包括政治、历史、地理,而理科综合考试科目包括物理、化学、生物。2014年全国各省市、自治区的高考模式大致可分为“3+文科综合/理科综合”“3+学业水平测试+综合素质评价”、“3+文科综合/理科综合+学业水平测试+综合素质评价”、“3+文科综合/理科综合+自选模块,或3+文科综合/理科综合,或3+技术(信息技术/通用技术)”等形式。但无论是文科综合或理科综合,选考科目基本都有固定的科目组合。例如,江苏2008年以来的高考实行“3+2+学业水平测试”模式,其中的“+2”两门选考科目是有具体限制的,即文科必选历史,剩下一门在政治、地理中选择。因此,虽名为选考,其实可选的科目具有较大的局限性,也未能动摇文理分科模式。

新一轮高考改革则有了根本性的变化,对学生的选考科目选择产生比较大的影响。2014年上海出台了高考改革新方案,即《上海市深化高等学校考试招生综合改革实施方案》,实行“3+3”模式,即语文、数学、外语+任意3门选修。考生可从物理、化学、生命科学、政治、历史、地理六门中自由选择选考科目,不分文理。这显然极大加强了考生对于科目选择的自由度。就上海而言,学考采用合格考与等级考相结合的考试模式,等级考成绩直接用于高考录取,这样就实现了真正意义上的学考与高考的硬挂钩。可见,新一轮高考改革对于构建和完善普通高中学业水平考试制度意义重大。

为使高校招生标准、高中课程设置与考生选科应考三者之间保持一致,上海新一轮高考招生模式也进行了改进。2017年的高校录取填报志愿中,上海首次使用“院校专业组”进行填报。院校专业组由“院校根据不同专业(含专业或大类)的科目要求和人才培养需要设置,是本科志愿填报与投档录取的基本单位”。如在已公布的《复旦大学2017年上海市综合评价录取改革试点招生简章》中,考生可填报的院校专业组有三个,即10246-1、10246-2和10246-3,其中10246为复旦代码,“1、2、3”则代表着专业组的代码。如10246-1中包括七个专业大类:中国语言文学类、英语、历史学、哲学、新闻传播学、社会科学实验班和法学。不同专业对选考科目也有具体的要求。考生在填报志愿时不像往年填写具体的专业,而是填写院校专业组以及专业(类)名称。这就要求高中生在高中阶段即要确定好自己未来的专业选择方向,也要针对不同专业的具体要求做出对应的选考科目选择。为此,高中课程设置、

实施模式及教学组织形式也将适度调整,以满足学生的需求。

上述分析表明,新一轮高考改革对于高中生高考科目的选择具有积极的影响,其导向作用体现在:充分尊重学生自由选择学习与考试科目的权利;高考考试科目相对减少,一定程度上减轻了学生课业负担;鼓励学生对感兴趣的学科进行更加深入的学习和研究。当然,这样的改革也存在一定的问题:考生对于选考科目的选择表现出较强的功利性,兴趣并不一定是主导因素,学生考虑更多的是自己将来的专业方向及课程的难易程度;学生对选考科目的重视以及对于其他科目的忽视,会导致知识获取不均衡;学生往往会采取阶段性突击学习选考科目的方法,集中复习选考科目,而其他科目被阶段性束之高阁。

值得一提的是,学生选考科目的确定也对学校的教学产生较大影响,尤其对传统的班级授课制产生冲击。为了适用新一轮高考模式下产生的几十种选考科目组合,高中目前的教学组织形式需要随之发生变革。在以往高考模式下,高中只需分文科班和理科班,将选考同样科目的同学分到一个行政班中即可。而新高考的选考方式向传统的文理分班模式提出了挑战。上海高考的学业等级考试科目“六选三”可以产生 20 种组合,而浙江省的“七选三”则会产生 35 种不同的组合。传统的班级授课制显然无法适应这么繁多的选课组合。这就迫使高中积极探索更加灵活的教学组织形式。在多种选课方案并行的情况下,实行走班制是一种相对适合的选择。走班教学的实施将打破现有固定、机械的分班方式,学生自由定制自己专属的学习方案,有利于促进学生的个性化学习以及教师的因材施教。

(三) 高校招生录取标准影响着高中课程结构调整和课程实施的效果

新一轮高考改革在高校招生录取标准方面也有新的举措,将采用“两依据,一参考”的新标准。相对而言,人们可能更多关注的是前者,“一参考”往往被忽视了。其实,这是本轮改革最大特点之一。

高校招生录取标准与高中课程设计和课程结构具有相关性。依据新课改,普通高中课程由学习领域、科目、模块三个层次构成。其中,学习领域共有八个,包括语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康 and 综合实践活动等,每一领域由若干科目组成,科目之下是模块组合。如果高校仍然以高中主要必修科目的一次性统考成绩作为录取的唯一标准,那么,实际的教学,“艺术、体育与健康、综合实践活动”三个学习领域就会始终处于被忽视状况。由于这些领域所包含的科目并不

是高考考试的内容,将学科课程与综合实践活动课程有机结合起来的想法难以实现,国家再怎么倡导也无济于事。其实施结果是,这些学习领域或将形同虚设。综合实践活动作为一门必修课,有 23 个学分,占比近 20%,是所有学习领域中必修学分最高的。为此,新一轮高考改革将综合素质评价作为高考招生录取的“一参考”,就是试图强化高中阶段的全科学习,以及学生的全面发展。显然,这有利于增强这三大学习领域在课程结构中的分量。作为高校录取标准的一部分,无论是出于素质教育的诉求还是高考综合素质评价的功利性回应,其立足点都是正向的。普通高中课程结构的逐渐优化,有赖于高考综合评价录取改革的推进。高中综合实践活动以及研究性学习活动和社区服务实践活动的积极开展,同样与高校录取标准的制定密不可分。

二、新一轮高考改革对普通高中学生评价和教师评价的影响

(一) 高校招生录取标准影响了学生评价的理念、内容和方式方法

高校招生录取标准对学生评价的影响具体表现在理念、内容和方式方法等方面。高校招生录取标准是高校人才培养目标的直接体现,也是用以筛选符合高校要求的学生的主要依据。恢复高考以来,由于高考成绩是高校招生录取的唯一标准,“唯分数论”深入人心。学生评价自然也是一切朝“分数”看。应试教育背景下,学生评价标准唯一,方法单一,价值取向一元。“一考定终身”的标

准与评价取向导致应试教育愈演愈烈,违规现象屡禁不止,学生负担越来越重,补习资料泛滥成灾。实践证明,仅仅采用终结性评价是不够的。一次考试成绩不能成为衡量学生真实水平的终结性依据,只有将表现性评价纳入学生评价之中,将两者有机结合,才能全面考评学生。针对这些弊端,高校招生录取改革也在不断推进,包括多元录取、自主选拔等。高校通过不同形式的自主招生考试(笔试和面试等)进行人才选拔。高校的这些改革也都旨在改变单一的学生评价模式,探索综合素质评价录取的新方法。

新一轮高考改革力图破除“一考定终身”带来的弊端,比较突出的一项尝试就是综合评价录取改革。2014 年《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》首次提出“两依据,一参考”,即依照高考成绩、高中学考成绩,参考高中阶段学生综合素质评价信息进行高考招生录取。相比以单一的一次高考成绩而言,这一标准显然更加合理,加入了形成性评价的内容,可以全面考查学生的学习与发展状况。学考与高考直接挂钩,必然引导学生注重高

中阶段的课程学习。综合素质评价的引入,必然会对学生评价的内容和方法产生影响,也会引起学校和学生的重视。以上海市为例,2017年综合素质评价将成为上海市高考招生的重要依据。综合素质评价包括品德发展与公民素养、修习课程与学业成绩、身心健康与艺术素养、创新精神与实践能力等方面,是此轮高考综合改革的核心内容之一。各高校对如何深度使用高中学生综合素质评价信息都作出了具体规定。而在中学层面,这一政策变化带来的结果就是过去三年间上海的高中学生参与社会实践、拓展课程、研究性学习的频率大幅上升。这从一侧面反映了“一参考”对高中教育和学生评价所产生的极大影响。

(二) 高校招生录取标准对中学教师评价产生了较大影响

新一轮高考改革实施综合素质评价录取,高校招生录取标准的多元化同样也影响到了中学教师的教育教学工作。中学教师需要把握高考新动向并及时做出回应。这也可以看作是普通高中教师面临的新挑战。具体表现在:

1. 教师需要更新观念,认清角色新变化

面对新一轮高考改革,教师应该清晰认识到,除了传授知识、立德树人,教师还要学习成为学生未来职业生涯的指导者、课程学习的规划者。新一轮高考改革实施“3+3”模式,取消文理分科,选考科目由学生自由组合选择。学生在应对这一方式“+3”时必然感到诸多困惑和迷茫,这也就需要教师对学生进行专业指导,充当学生“课程修读计划和生涯发展规划的指导专家”。选考科目直接关系到大学录取的具体专业,高中生自身能力与阅历尚低,对于未来的生涯规划尚不明晰,因此,教师的指导职能是不可替代的。大多数家长往往无法提供准确、专业的指导。可见,教师需要承担这样的角色功能,即针对每一个学生的个性特长,教师要帮助其做出科学的选课方案和规划,为学生提供专业的技术支持与指导。

2. 新一轮高考改革对教师个人能力素质的新要求

以往唯分数论的评价标准导致教师在教育教学过程中只抓考试科目,只重视考试成绩,而长期忽视了学生综合素质的培养。新一轮高考改革倡导对学生进行多方位的评价,这对中学教师提出了更高的能力要求。以上海市为例,上海市高中生综合素质评价要求记录学生拓展型课程与研究型课程学习经历。拓展型课程与研究型课程也是上海市二期课改要求开设的课程,以培养学生的综合素质及能力。作为学科教师,大多数教师自己就面临综合

素质能力提升问题。拓展型课程的类型十分丰富,需要教师具备相关特长,否则就无法开设这类课程,或者是只能将拓展型课程作为语文、数学、外语等必考科目的“加强版”。研究型学习的展开也对教师的专业性提出了更高的要求。教师首先要有科研意识,通过再学习提高科研素质和能力,才能为学生的研究性学习提供科学、规范的研究指导。这不仅要求教师积极拓展除了学科教学之外的知识、技能和能力,也要不断提高自己的研究水平,促使专业深度发展。

学生评价的多元化,也对教师的能力提出挑战。以浙江省为例,根据《浙江省教育厅关于完善浙江省普通高中学生成长记录与综合素质评价的意见》,浙江省综合素质评价主要采用学生互评和教师评议相结合的办法,教师的评价至关重要。某种程度上,这样的评价方式对教师也提出了更高要求。教师不仅需要对评价内容全面把握,更要保证综合素质评价的公开、公平、公正、有效。所有这些新角色、新要求、新挑战也将会成为学校甚至家长和社会评价教师的指标内容,高中教师评价的理念、内容和方式、方法必然会随之发生变化。

三、新一轮高考改革对普通高中教育目标和定位的影响

(一) 高考模式和高校招生录取标准对高中培养目标产生导向性作用

高考改革对普通高中培养目标的影响可以从两个方面看:一是高校录取标准影响了高中的目标定位,即高中教育是单一为大学培养优秀学生,还是同时也要为社会输送合格劳动力。两者不可偏颇。如果只关注前者,那么,高中教育的重心就会发生偏离。高中教育一味地追求高考成绩,其定位就会变得功利化。这是高考引发的仍然未能清晰回答的普通高中的办学目标和任务问题。二是影响高中人才培养的规格问题。什么样的标准就具有什么样的导向作用,它是社会整体或主流价值取向的反映。高中教育不应仅仅为了升学,更重要的是让每一位学生都能得到全面发展的机会,充分挖掘自己的潜能,发挥个性特长,找到最适合自己的发展方向,求得个体的卓越发展。高中是学生分流的一个重要节点,高中教育的基本目标应是培养合格的高中毕业生。明确高中是作为基础教育范畴的普通高中教育的定位,其最根本的任务就是提高学生的综合素质,培养合格的具有终身学习能力的高素质公民。那么,高中教育的重心也应由“高考主义”转向“素质主义”。

新一轮高考改革提出的“两依据,一参考”以及综合评价录取的高招模式显然具有非常鲜明的

导向性,更加注重学生个人综合素质与能力的提升,也相对弱化了高中“唯成绩论”的目标取向,在很大程度上会影响高中的定位、教学和教育管理重心。

(二)新一轮高考改革对高中与高校之间的衔接提出了新要求

新一轮高考改革既强调了高校在招生中的自主权和应负有的义务,也对高中提出了教育、教学、课程和管理服务等多方面的新要求。明显的导向性在于要建立高中与高校之间的相互联系及合作机制,增强两者在培养模式方面的匹配度。

西方国家可资借鉴的经验是在高中设置大学预科。学生在进入大学之前接受预科学习,专门为进入大学做准备和过渡。我国的高中没有大学预备的功能,整个高中生生涯均在为最后一次高考做准备。高中教育更多意义上被看作是基础教育的终点,而不是高等教育的起点。新一轮高考改革也试图改变这一现状。比如,学生在高中阶段就要学习规划自己的将来,包括高考选考科目的确定,高中选修课程直接影响以后的大学专业选择。为此,学校和教师需要引导学生在高中阶段有针对性地开展学习研究。另外,高校综合素质评价录取标准也给学生提供了双向选择的机会。学生可根据不同高校的标准确认自己是否符合高校的培养目标,以确认高中三年学习生活努力的方向。近年来,一些高中开始探索开设大学选修课程;一些高校也意识到

“过渡期”的重要性,开始对刚入学的高中生进行通识教育及基础领域的研究性学习,使学生快速适应大学学习和生活。虽说不同教育阶段对于学生培养目标会不尽相同,但从人才培养贯通性的角度看,明确各自的功能和任务,充分发挥高校招生录取标准的导向性作用,加强高中与高校的沟通与合作,等等,对学生的专业选择和生涯发展是有益的。

此外,不仅要增强普通高中与高校的衔接,还应研究与职业教育的对接。普教与职教的相互沟通是目前全球高中教育改革的一大趋势,而我国高中阶段的“普职沟通”还存在很多问题,如何使得普通高中成为沟通各级各类教育的枢纽,需要统筹规划。

综上所述,新一轮高考改革对普通高中教育的影响是全面、直接和潜移默化的,涉及诸多高中教育的培养目标、课程与教学管理、学生评价方式、教师配置及考核聘任等方面的制度设计问题。其导向性作用是显而易见的,扩大积极正向的影响,消除消极负面的影响,是我们需要正确认识和推进的行动准则。新一轮高考改革的难点之一是有有效实施高中生的综合素质评价,也是高校综合素质评价录取的难点。改革就是要突破这样的困难和瓶颈,为高考综合改革的成功实施提供实践基础和可推广复制的经验。

(原文出处:《教育理论与实践》2017.26)

(上接第 55 页) Part B RolePlay 角色扮演和 Part C Retelling 故事复述 3 部分。广东高考英语听说测试考试时间为 30 分钟,折算后赋分 15 分,计入高考英语总成绩。

2017 年全国高考,上海高考英语科目采用人机对话的考试方式,举行了听说测试。上海高考英语听说测试分为两部分。第一部分为 Speaking,情景提问,考生作答;第二部分为 Listening and Speaking,考生听后回答问题。上海高考英语听说测试考试时间为 20 分钟,折算后赋分 10 分,计入高考英语总成绩。

2016 年 4 月发布的《北京考试招生改革实施方案》规定:从 2021 年起,北京高考英语将举行听说测试,口语加听力考试共计赋分 50 分。

广东和上海的高考英语听说测试完全由人工智能机器阅卷,利用最新的语音识别技术和智能评分引擎,对考生的听说能力进行综合评测。

以考试促进课程改革是最经济和最有效的方法。广东和上海的高考英语听说测试有效促进了

大陆各省基础教育英语教学模式的变化,对基础教育英语口语教学起到了巨大的推动作用。

五、结语

听作为一种输入型技能,是衡量一个人语言水平的最基本条件之一。目前大陆各省和台湾地区中学生和大学生的听力理解能力比较差是二语习得中的一个普遍现象。听力教学是中学英语教学的薄弱环节,毫无疑问,高考英语听力测试对海峡两岸的基础教育英语课程改革施加了积极、深刻的影响。

语言测试是随着语言教学发展而来的,考察语言测试的演变不能脱离语言教学的发展背景。语言测试测什么,怎么测,是语言测试研究永恒的话题。当前,海峡两岸都在轰轰烈烈地进行基础教育英语课程改革,要坚持不懈地进行听力测试的改革与创新,为基础教育英语课程改革“保驾护航”,发挥好高考英语听力测试的“指挥棒”作用。

(原文出处:《教育学术月刊》2018.1)