

【编者按】我国始于 21 世纪初的基础教育课程改革已推行十余年，对于新课程的实施效果，学界褒贬不一、争鸣不断。2011 年以来，本刊陆续刊发了一些学者关于新课程改革若干问题的理论思考和实践回应，力图从不同层面、多种视角的观点碰撞中呈现学者对新课程改革实施十年来的理性审思。本期刊发《十年新课程改革的统计诠释》和《基础教育呼唤“教改”时代的回归——也谈新课程中的“穿新鞋走老路”问题》两篇文章，立足对新课程改革实践的调查研究和持续观察，在实践层面上论证中国的基础教育课程改革之路不能脱离当下的教育实际，期望得到学界的关注。

## 十年新课程改革的统计诠释

查有梁

【摘要】通过对《2011 年教师评价新课改的网络调查报告》和《中小学生学习方式的现状分析与对策建议》中的主要调查数据的系统分析，作出统一、自洽的统计诠释。新课程改革的理念，必须经过实践的证实或证伪，才能判断其正确与否。对广大教师和学生的调查统计结果表明：十年课改，基本失败，其逻辑分析与经验验证的结论一致；逻辑分析和经验证实，“不可能”实现新课程改革的“三大转型”；“自主、合作、探究”不可能是中小学生的主要学习方式；教师培训需要“自主、合作、探究”的方式。中国的课程改革必须走中国自己的现代化道路。

【关键词】课程改革；新课程理念；学习方式；知识论

【中图分类号】G423.07 【文献标识码】A 【文章编号】1009-718X(2012)11-0005-11

### 一、实践是检验真理的标准

2001 年 6 月 8 日，经国务院同意，教育部印发了《基础教育课程改革纲要（试行）》的通知（以下简称《纲要》），掀起了我国新一轮基础教育课程改革。国务院下发的正式文件中明确写有“试行”这两个字，表明其态度十分谨慎。然而，“试行”十年，新课程改革的成效如何，课程改革的组织者和推动者应当给全国人民一个理性的回答，以利于学校教育的未来发展。

基础教育课程改革一开始，就出现明显的两大

派：以课程专家为主的激进派和稳健派。激进派占据舆论“主流”。广大的学科专家和一线教师大多持稳健态度，稳健派是多数，却为“非主流”。激进派推行“自上而下”、由行政推动的“新课程改革”，其声势之大、投入之高，短短几年，就在全国所有的中小学和所有的学科全面开展。

《纲要》明确提出，“基础教育课程改革是一项系统工程。应始终贯彻‘先立后破，先实验后推广’的工作方针”。笔者认为，评价教育改革的成效，不应当也不需要时隔几十年之后才给予定论；课程改革根本不涉及“国家机密”，课程改革的设计和

查有梁 四川省社会科学院 研究员 610071

实施主要是一个学术问题，应当民主、公开地进行讨论；应当听取各种不同的意见，从师生中来、到师生中去。

2005年以来，批评“新课程改革”理念的文章和专著，只有极少数得到正式发表和出版，例如，《基础教育改革论》<sup>[1]</sup>、《课程改革的辩与立》<sup>[2]</sup>。然而，这些文章和专著的影响不大，绝大多数一线教师并不知道。《基础教育改革论》注重历史经验和教学理论的分析，而《课程改革的辩与立》则注重逻辑分析和科学方法的评述。有人认为，这是“缺乏事实的偏重逻辑推演的质疑”，是“从理论到理论”的逻辑推理式的争辩。<sup>[3]</sup>即是说新课程改革是否成功，需要调查统计的实证。的确，逻辑分析与实证统计，两者都需要，而后者更为重要。

“知识就是证实了的真的信念 (knowledge is justified true belief).”<sup>[4]</sup>知识是由“信念、真和证实”三要素构成。理念是一种信念。理念要被大家接受，一是需要证实，二是需要确定是“真的”。理念，包括新课程改革的理念，都必然接受两大考验。其一，在逻辑上，是否整个信念体系具有内在的连贯一致性；其二，在操作上，是否得到外在的具体经验的支持。简言之，要具备“内在的连贯一致，外在的经验支持”。

任何理念，如果内在逻辑缺乏连贯一致，那么，其实施结果往往得不到外在的经验支持。同理，如果得不到外在的经验支持，那么，其内在的逻辑往往缺乏连贯一致。然而，检验真理正确与否的最终判断需要有“整体经验”的支持。“内在的连贯一致”与“外在的经验支持”两者的整合，才是判断真理与否的最低限度条件。“整体经验”包括历史的经验和现实的经验，是各类经验的总和。经过“文化大革命”的磨难，中国人都坚信：实践是检验真理的唯一标准。

2005年，福建省的一项调查显示，85%以上的教师深感“不适应新课程教学的重任”；75%的教师“不喜欢新课程教材”，认为新教材知识结构零乱、缺乏系统性；新课程明确要求教师要实施“创新教学”，但只有不到20%的教师有所尝试和实践，35%的教师认为没必要这样做；56%以上的教师认为新课程实施的成功率很小，他们觉得传统教育才是当今中国教育的最佳方式。湖北、江苏和湖

南等地的课程改革实验区也受到普遍质疑。<sup>[5]</sup>然而，这些调查统计的结果，并未引起决策者的高度关注。因为，这还不是全国性的调查统计。

在中国，现代学校已有百年的历史。整体经验告诉我们，中小学校的主要的教学方式仍然是：讲授、练习、预习、复习、考查、评议、讨论、交流、实验和实习，也就是许多教师所愿意选择使用的以讲授为主的“常规方法”，或称为“传统方法”，用中国古人的话说就是“传道、授业、解惑”的教学方式。“自主、合作、探究”这种高层次的学习方式只能适当渗透其中，它与传统方法不是“非此即彼”、“势不两立”的关系。基础教育不可能远离上述十种基本的教学方式，而从“传授”一下子转变为“探究”。

我国的中小学教师有上千万。如此多的教师，他们的教学水平肯定有差异。教师对教学方法的理解决，会随着教学经验的不断积累而不断加深，其教学技术和教学艺术也必然有一个由浅入深的发展过程。绝大多数教师认为，采用“生硬灌输”、“死记硬背”和“强制练习”的方法不好。新中国成立以来的六十多年，对于常规的、传统的“讲授方法”，教师也有了许多改进和创新，出现了启发式讲授、案例式讲授、故事法讲授、鉴赏式讲授、情境式讲授、交流式讲授、互动式讲授、精讲精练式讲授、针对性讲授，等等。国际教育界公认：教学是一门艺术。既然是艺术，就不可能要求教师的教学方式以及学生的学习方式“突然”来一个大“转变”，就不应当限制教师对教学方法的选择和创新。最好的方法是：让教师自主“选择”，鼓励教师自主“创新”。

新课程改革的理念，是一个“信念体系”，包括较多的内容。其中，有一个重要内容就是：“学生学习方式的转变是本次课程改革成功与否的重要标志。”<sup>[6]</sup>简言之，如果中小学生的学习方式转型为“自主、合作、探究”，那就标志着新课程改革成功；否则，就是失败。基于此，本文从实际调查和逻辑分析两方面，来分析此次的新课程改革是否成功。

## 二、十年新课程改革的网络调查

2011年10月14日，21世纪教育研究院、新

教育研究院和北京市西部阳光农村发展基金会在北京联合举办“新课堂、新教育”高峰论坛，会上，论坛主办方发布了其与中国教育网合作开展的关于“教师对新课改的评价”的网络调查结果。该调查结果显示，有近4000名中小学教师接受了抽样问卷调查，受调查教师覆盖了全国29个省、自治区和直辖市的城乡各级学校。该网络调查的报告题为《2011年教师评价新课改的网络调查报告》。据此，同年10月16日，人民网发表题为《十年课改：超越成败与否的简单评价》的报道。<sup>[7]</sup>依据《2011年教师评价新课改的网络调查报告》，笔者获得如下统计数据。

(1) 74%的教师认同“自主、合作、探究”的新课改理念。

(2) 63%的中小学教师认为新课改在自己所在的学校得到积极开展。

(3) 针对“新课程改革后，您觉得您的课堂教学方式是否发生了变化”的提问，回答“改变很大”的占9.8%，“有较大改变”的占22.5%，“有一定改变”的占51%，“没有多少改变”的占17%，即83%的教师觉得课堂教学方式发生了变化。

(4) 教师对新课改的总体评价表示“很满意”的仅为3.3%，“满意”的为21.3%，75.4%的教师对新课改的总体评价表示“不满意”和“很不满意”。

(5) 73%的教师认同“新课改后学科知识体系不够系统，教学难度加大”的看法。

(6) 在对“繁、难、偏、旧”的课程内容的改变上，21.7%的教师认为“有改变”，40.3%的教师认为“差不多”，还有25%的教师认为“比过去更难”了，即78.3%的教师认为在对“繁、难、偏、旧”的课程内容的改变上，新课程没有作出改变。

(7) 62%的教师基本认同“新课改在城市还可以，问题主要出在农村学校”（农村学校占中国学校的一大半，“教育公平”和“均衡发展”是教育改革和发展的主要目标。新课程改革如果加大了城乡教育的“差距”，那么，问题就很严重了）。

(8) 47%的教师认为新课改后学生的课业负担反而加重了，31%的教师认为新课改在促进素质教育方面效果“不明显”，仅有8.5%的教师认为新课改对学生负担有所减轻，即91.5%的教师认为新课改没有减轻学生的负担。

(9) 8.5%的教师没有参加过任何培训，教师对培训成效“很满意”的仅为7.8%。

(10) 以启发式教学为主的中小学教师占52%，以小组讨论为主的占26%，以讲授式为主的仅为22%。启发式教学也属于讲授式教学，而小组讨论为主的教学是“合作式教学”。即74%的教师在实际教学中仍然采用“讲授式教学”方法。

调查数据(1)至调查数据(3)显示，广大教师能认真对待“自主、合作、探究”的新课程改革理念，并愿意积极实施。调查数据(4)至调查数据(8)说明，十年“新课程理念”的实施效果并不理想，表现在：大部分教师对新课改的评价“不满意”，学生负担不减反增，学科知识体系不系统，城乡学校学生的差距拉大，等等。教师中流行一句话“前十多年还知道怎样教书，现在已经不知道咋教书了”。上述统计类似于一次“全民投票”，投票结果是对新课改实施的否定。

有人说：“十年课改，要超越成败与否的简单评价。”<sup>[8]</sup>无所谓成功，也无所谓失败——这一看法，公众肯定不会同意。为期十年、有上千万教师参与、涉及2.2亿中小学生的课程改革，应当有一个明确的结果。当然，十年新课改有成功的经验，也有失败的教训，但绝不是“成功与失败”对半分。“基本成功”或“基本失败”，两者必居其一。按照民主的惯例，多数人认为失败，那就是基本失败。研究失败的原因，就有必要对调查统计的结果进行科学诠释。

上述调查数据(1)至调查数据(10)是对全国教师的抽样统计结果，下文中的结果则是基于对全国学生的抽样统计。

### 三、学习方式的调查统计

2011年8月，《课程·教材·教法》刊发了中央教育科学研究所（现为中国教育科学研究院）孙智昌副研究员主持的课题“新课程背景下的教学方式调查研究”的成果《中小学生学习方式的现状分析与对策建议》。<sup>[9]</sup>这一研究是在全国范围内、面向学生、采用抽样调查的方法进行的，一共回收有效问卷3403份，其调查结论如下。

(11) 从对学习方式（机械接受学习、意义接受学习、发现学习、研究型学习、合作型研究型学

习)的调查结果分析看:学生在机械接受学习和意义接受学习上的总体表现,都好于其在研究型学习以及合作型研究型学习上的总体表现。从学生在研究型学习和合作型研究型学习上的总体表现的柱形图中可以看出:学生的“自主性”和“创造性”都明显偏低。

(12)“研究型学习与合作型研究型学习开展尚不理想,与新课程改革的要求差距较大”。“研究型学习与合作学习大多表现为表面化、形式化,而不是以往研究所说的‘部分课堂教学’的问题。这一结论也得到各种学习形式对学生学业成就贡献的支持,按理说,合作学习和研究型学习能够为学生的学习成绩作出较大贡献,但调查结果却没有支持这一假设,它从反面证明了这两种学习方式没有有效开展。这些都充分说明新课程改革所要求转变学生学习方式的目标没有完全实现,而且差距仍旧较大。”<sup>[10]</sup>

上述对学生的调查表明:学生在研究型学习和合作型研究型学习上,学生的“自主性”和“创造性”都明显偏低;学生的研究型学习与合作学习大多表现为表面化和形式化,对学习质量的提高作用不大,浪费了学习时间,教学效率大大降低。比较学生调查和与教师调查的统计数据,其结果明显一致。这说明,“学生学习方式的转变是本次课程改革成功与否的重要标志”已有结果,即学生学习方式的转变基本失败。

对于这一统计结果,孙智昌课题组认为:“这两种学习方式没有有效开展。这些都充分说明新课程改革所要求转变学生学习方式的目标没有完全实现,而且差距仍旧较大。”新课改实施十年了,这两种学习方式还未能有效开展;新课改实施十年了,学生的学习方式还没有转变。这说明什么?难道还要再试行十年?这只能说明:“自主、合作、探究”的学习方式本身并不普遍适用于基础教育。

这次课程改革是“自上而下”的、由行政推动的“运动”。<sup>[11]</sup>激进派课改专家一开始就推出对《纲要》的理论“解读”,明确称:要将学生的学习方式转变为“自主、合作、探究”。<sup>[12]</sup>然而,《纲要》里并未提出如何“转变”的要求。可见,专家的“解读”在很大程度上误导了课程改革。

实际上,大多数一线教师是认同“新课程理

念”,相信教育部聘任的课程论专家的理论“解读”的;大多数学校的领导,是愿意主动开展新课程改革的;地方教育局的领导,毫无疑问也是新课程改革的拥护者,这与他们的政绩密切相关;一般教师通常不愿或不敢“怀疑”或“质疑”上级推行的课程改革。教师对新课改的支持态度,可由上述调查数据(1)至调查数据(3)得到证实。因此,笔者认为,调查结论(12)中的“研究型学习与合作型研究型学习开展尚不理想,与新课程改革的要求差距较大”这一归因并不正确。对于新课改,教师确实是认真去“试行”了,而学生的学习方式未能转变的本质原因在于:“自主、合作、探究”这一方式根本不适合中小學生。

将“自主、合作、探究”学习方式作为学生的主要学习方式来推广,问题很大。在基础教育阶段,如果长期推行这一学习方式,其必然导致:教学场面热热闹闹,但学生收获甚少,教学效率不高,教学难达目标。赶潮流、图形式、追时髦,这是有效教学的大忌。在基础教育阶段,“自主、合作、探究”的学习方式只能在教学中适当渗透。

课程改革不能单纯搞“自上而下”的、“行政推动”式的“运动”,尤其是不应直接干预微观领域的“课堂教学”。道理很简单:针对不同学科、不同内容、不同学生、不同课型,教师的教学方法各不相同。仅就一门学科而言,教师就可以建构出16-30种不同的教学模式。<sup>[13]</sup>新课程改革所倡导的“自主、合作、探究”的学习方式是一种可以研究和尝试的教学方法,但不应成为基础教育教学的主要方法。

正因为广大教师主观认同“自主、合作、探究”的新课程理念,大多数学校积极推行了新课程改革,课堂教学方式才发生了变化。十年来,新课程理念得到了认真执行。然而,新课程改革的实践效果却不好。于是,才有上述调查数据(4)至调查数据(8)的统计结果。因此,分析上述12个调查数据(结论),笔者认为其在总体逻辑上是连贯一致的,可以据此得出统一自洽的诠释,即“新课程理念”的确不适合我国中小学的教育实际,没有得到我国中小学师生具体教学实践的支持,没有必要再继续“折腾”下去了。

上述调查结果表明:十年课改,基本失败。正

如邢红军教授的研究所得：中国基础教育课程改革是“方向迷失的危险之旅”。<sup>[14]</sup>

#### 四、逻辑分析与经验证实的结论一致

从2001年开始的新课程改革，其实质是否定“知识本位”、否定“学科本位”，以此达到“从‘应试教育’向‘素质教育’的转轨”。在操作上，强调“三维目标”，淡化“知识目标”，同时，强调“自主、合作、探究”的学习方式，实践证明，这会降低知识学习的效率和质量。新课程改革的目的是要改变“应试教育”的现状，换言之，学校只要不考试、不检查学生知识学得如何，才可能推行当下这种“新课程改革”。然而，单靠教育系统自身的力量又无法改变“应试教育”的现状，这是全社会的问题，于是，按这种逻辑就没法推行当下这种“新课程改革”。正是又要求教师合作探究，学生又不得不参加考试，才使教师和学生的负担更重。从逻辑上说，新课程理念已陷入逻辑的“恶性循环”之中，难以自圆其说。

全国师生满怀希望，以为新课程改革能够克服“应试教育”的种种弊端，然而，实际操作的结果是：仅仅通过新课程改革没法实现“从‘应试教育’向‘素质教育’的转轨”。学校教育中存在的老问题非但没有解决，新问题反而又相继涌现。大家寄希望于“新课程理念”，以为“自主、合作、探究”的学习方式，加上“三维目标”的落实，学生的负担就会减轻，教育质量就会提高、学校的升学压力就会缓解。然而，十年的“试行”，让全国中小学师生大失所望，因此，才会出现调查数据(1)至调查结论(12)的统计结果。

《纲要》从整体上强调，课程要达到多种目的，但并未明确“多种目的”就是“三维目标”，更没有提及每一节课都要达到“三维目标”。然而，在实施新课程的过程中，个别专家却强调“真正使每一个课堂都成为落实三维目标的场所”<sup>[15]</sup>。于是，几乎在全国各地，许多教师都被要求在每一节课的教案中写出“三维目标”，而且，还要分开来写：其一，知识与技能；其二，过程与方法；其三，情感态度与价值观。课后，还要分开来进行评价。笔者在许多地方听课时，就拿到这样的评课表。有的新课改专家又说：“三维目标”不可分割，

不能分开来写教学目标。于是，教师写教案就变得“无所适从”了，不写“三维目标”不对，写了“三维目标”也不对。专家的这两种观点显然是自相矛盾的。

老子的《道德经》第一段开头就指出知识有两大类：一类是“可道的知识”，一类是“不可道的知识”。现代的知识论同样提出知识分为两大类：言传知识和意会知识（也称逻辑知识和经验知识，或称显性知识和隐性知识，或称编码知识和暗默知识）。前者主要是客观知识，后者主要是主观知识。言传知识可以在教案中写出来，意会知识则难以表述。教师主要是通过“言传”和“身教”，来达到“教书育人”的目的。其中，“情感态度与价值观”较多表现为意会、经验、隐性和暗默的知识，也就是在“潜移默化”中进行教育。这就是老子所说的“不言之教”。“不言之教”是一种非常有效的教育方式。

教学一定要“从实际出发”、“抓主要矛盾”。中小学的一节课只有40分钟，教学目标必须专一，不可能完成太多目标，如果目标过多，其结果必然是所有的目标都落空。一节课怎么可能面面俱到地“落实三维目标”的七个方面？这真正害苦了全国的中小学教师，必然招致广大教师的反感。这是典型的“新八股”。<sup>[16]</sup>学生在一节课中要完成的主要目标就是掌握“知识”，“能力”、“态度”和“方法”必须建立在“知识”的基础之上，基础教育必须要重视“四基”：基本知识、基本能力、基本态度、基本方法。

教学过程必须高度重视教师和学生的身心健康，不能增加师生的负担，应当使学生生动活泼、主动地学习。如果每一节课都统一要求、从形式上落实“三维目标”，师生的负担必然加重，教学质量必然下降；教学过程必然外加“穿靴戴帽”，原本需要“静心思考，静心育人”的课堂，必然搞得“热热闹闹，花花哨哨”，其结果只能靠课后作业来弥补知识的空缺，学生的负担必然加重。当然，不少教师也敢于反对这种“形式主义”的新课改，于是，便被指责批评为“穿新鞋走老路”。其实，这“正是广大师生对某些片面、偏激的所谓‘新课程理念’的自发纠偏，是学校教育规律发挥积极作用的实践体现。”<sup>[17]</sup>

2005年12月27日,《中国青年报》刊发新华社记者沈汝发和梁书斌的长篇报道:《专家叫好 教师叫苦 学生喊冤——新课程改革遭遇教师和学生普遍质疑》,该报道称:“自2001年以来,新课程改革开始在全国42个国家实验区试行,核心理念是素质教育。改革一出台便赢得一片赞许声,然而,时至今日,这一改革却遭遇教师 and 学生的普遍质疑。”很快,主流媒体就发出一系列关于课程改革“正面积积极”成果的回音。

我国的主流媒体包括普及型和学术型的刊物,主要以“革命叙事”的宣传方式,肯定新课程改革,其“主旋律”是:新课程改革“莺歌燕舞”、“成绩巨大”、“形势大好”。新课改专家宣称,这次新课程改革“开创了我国课程创新的崭新局面。这种大好局面不仅受到全国教育界内外的欢迎,而且得到国际课程学界的高度评价”<sup>[18]</sup>。新课改的典型经验,一个一个地被“打造”出来;或者,一些有一定成效的教学经验被“新课改理念”“包装”推广;教育部有关司局也发文,在全国征集和奖励教师的新课程改革的优秀论文,<sup>[19]</sup>等等。这种“运动式”地推进课程改革的方式,既劳民伤财又影响教学,实际效果必然很差。

对于教师 and 学生的普遍质疑,激进派的回音是:你们还需要进一步改变教育观念,要加深对新课程改革理念的理解;甚至认为“绝大多数老师都不合格”,认为“现在的中小学教师存在三个主要问题:不读书、不研究、不合作”<sup>[20]</sup>;对于院士和教授的尖锐批评,激进派的回音是:你们懂自己专业,未必就懂基础教育。你们有深度未必有广度;有局部未必有整体。激进派的如此回音,既轻视了教师群体,也小视了学科专家。从逻辑上说不通,在经验层面上也难以得到支持。

然而,极少数激进派课程专家,可以持续数年以“革命叙事”和“后现代叙事”的大口气,指挥全国中小学每一门学科的课程改革,从宏观的课程理念到微观层面教师每一节课的教学目标如何撰写,学生的学习方式必须从“接受”转变为“探究”,教师的教学方法必须从“灌输”转变为“对话”,等等,都加以强力推行。单一、机械、非此即彼地强调某一方法,明显具有“学术霸权,话语垄断”的“运动式”的课程改革的特色。这不符合

世界教育改革的民主化趋势,不符合我国的“以人为本”、“全面、协调、可持续”的“科学发展观”的要求,不符合“百花齐放,百家争鸣”的学术发展方针。我们不要忘记一个最朴素的道理:只有提倡教学方法的多样化、和而不同,才可能达到因材施教的目的。学校应当鼓励教师形成各自不同的教学风格和教学方式。

## 五、从逻辑和经验中认识“不可能”

新课改专家在新课程改革之初,就强调“大破大立”、“重起炉灶”和“范式转型”。他们强调:“这次课程改革力图实现三大转型:课程政策从‘集权’到‘放权’的转型;课程范式从‘科学中心主义课程’到‘社会建构中心课程’的转型;教学规范从‘传递中心教学’到‘探究中心教学’的转型。”<sup>[21]</sup>这“三大转型”是“新课程改革理念”的“经典”概括。笔者认为,在我国的中小学校,要全面实现上述“三大转型”并不现实。而认识到实现这“三大转型”的现实不可能性,具有极大的理论和实际意义。这是十年新课程改革的理性认识成果,付出的实践成本不可谓不高。

第一,课程和教材,关系到每一个家庭,它们比石油等战略资源还重要。笼统、片面地提出要实现“课程政策从‘集权’到‘放权’的转型”,不可能。因为很多课程,例如政治、历史和地理,其课程与教材必须体现“国家意志”,全世界各国都如此,哪有可能“放权”?编写教材、审定教材和使用教材是一项非常严肃的工作,不可能轻言“放权”。

第二,世界各国都在积极应对新科技革命的浪潮,大力加强科学教育,大力提高公民的科学素养,要实现“课程范式从‘科学中心主义课程’到‘社会建构中心课程’的转型”,不可能。科学主义与人文主义在走向融合,科学中心与社会建构之间没有“转型”的关系。加强科学教育,发展科学技术,直接关系我们国家的生存和发展。

第三,基础教育阶段,传授式教学是主要的教学形式,要实现“教学规范从‘传递中心教学’到‘探究中心教学’的转型”,不可能。中小学生学习语文和数学等学科,必须经过教师的“传授”,如果让中小学生学习自己“自主”去“探究”,其结果必然是“少、慢、差、费”。因此,基础教育的课堂教

学不可能实现从“传递中心教学”到“探究中心教学”的转型。

在笔者看来，实现上述“三大转型”是“不可能”的，这一否定性结论既有历史和逻辑的论证，也得到现实教育经验的证实。这不仅仅是逻辑的推理，也不仅仅是从理论到理论的演绎。

《2011年教师评价新课改的网络调查报告》以统计数据告诉我们：75.4%的教师对新课改的总体评价表示“不满意”和“很不满意”；73%的教师认同“新课改后学科知识体系不够系统，教学难度加大”的意见；78.3%的教师认为在对“繁、难、偏、旧”的课程内容的改变上，新课改没有作出改变；91.5%的教师认为新课改对学生负担没有减轻；91.5%的教师参加了新课改的培训，但教师对培训成效表示“很满意”的仅为7.8%；74%的教师在实际教学中还是采用“讲授式教学”。《中小学生学习方式的现状分析与对策建议》一文表明，中小学生的“合作学习和研究型学习”的方式，“大多表现为表面化、形式化”。

一般来说，教师在一些学科的教学过程中，积极试行学生“自主、合作、探究”的学习方式，当然可以，而且应当得到鼓励，但如果要求所有教师都将学生的学习方式“转型”为“自主、合作、探究”，那么，显然就违背了教育教学的规律。学习模式的多样化和综合化，是教育教学发展的必然趋势。如，“人脑+电脑+网络”的新学习方式就应当进行试验。这是钱学森先生在“大成智慧教育”中主张的学习方法之一。<sup>[22]</sup>

此外，其他的一些研究成果也可以为笔者上述“三大转型”“不可能”实现的观点提供学术支持。如，教师是人才成长的关键因素。缪进鸿先生在比较人才学的研究中，有一个专项统计可以充分说明教师对于杰出人才成长的重要性。在回答“谁对杰出人物的一生帮助最大？”这一问题时，研究者在对25个杰出人物群体的2198份样本进行个案分析和统计分析之后，发现在各种“帮助最大者”的回答中，居第一位的是教师，占47.2%。在所调查的25个杰出人物群体之中，有14个群体统计结果中“教师是帮助最大者”的回答的所占比例超过50%或接近50%，其中，音乐家、经济学家、心理学家、农学家群体更超过70%。<sup>[23]</sup>在学校教育中，教

师主要是通过课堂教学来“教书育人”。数学、物理、化学、天文、地理、生物及经济学等领域强调言传知识、逻辑知识，学生在学习上对教师的依赖程度较高。企业管理、军事、政治和历史等学科的知识属于经验知识，意会知识较多，学生在学习上对教师的依赖程度较低甚至有时可以通过自学和“做中学”来获得知识。至于美术家和音乐家对教师的依赖程度较高，则主要是因为美术和音乐具有特别的技巧性，美术还具有很强的摹仿性。<sup>[24]</sup>就上述2198位杰出人才而言，他们的教师主要还是采用常规的教学方式来教学。

在基础教育阶段，国际公认的核心课程是：语文、外文、数学、科学（主要包括物理学、化学、生物学）。对于这些核心课程，教师生动的知识传授十分重要。讲授、练习、预习、复习、考查、评议、讨论、交流、实验和实习——这些是基础教育领域国际通行的有效方式。如果系统地研究杰出人才的成长，我们同样可以得出人们普遍认同的结论：基础教育中，教师的授课深刻影响学生的发展，教师的知识传授有巨大作用。

事实告诉我们：学校教师高水平的授课，是人才成长不可缺少的基本条件。如果不强调教师要认真授课，学校能培养出杰出人才吗？试图在中小学校仅仅通过“自主、合作、探究”，就能实现学生“学习方式转型”，从而培养出杰出人才，那还只是一种理想的“假设”，没有任何具体经验层面的支持。在大学高年级和研究生的学习中，尽管强调“自主、合作、探究”有其必要性和合理性，但同时也需要大学教师和研究生导师在更高水平上的“传道、授业、解惑”。实际上，人的学习方式有一个由浅入深的渐进发展过程，任何人的学习经验都不可能支持“自主、合作、探究”是中小学生的主要学习方式这一观点。

## 六、“自主、合作、探究”不是中小学生的主要学习方式

就教学理论而言，“自主、合作、探究”的新课程理念是片面的。这一新课程理念本身就不合乎基础教育教学的实际，不符合中小学生的认识发展规律。从“顶层设计”上看，新课程理念并不科学。对于新课程改革中出现的种种问题，其组织者和推

广者不能一味地责怪广大一线的中小学教师，不能断言“绝大多数老师不合格”，不能指责教师“不读书、不研究、不合作”。一线教师希望新课改专家到中小学进行“自主、合作、探究”的示范性教学。然而，有案例表明，新课改专家的示范性教学，甚至连最基本的教学目标都没有达到。教师听课之后，一片哗然。<sup>[25]</sup>

首先，在学校教育中，“自主、合作、探究”学习方式的应用是有条件的，不是无条件的；其应用是有范围的，不是普遍适用的；它是高层次的学习方式，并不普遍适合于基础教育。高等教育中，特别是研究生的学习，强调“自主、合作、探究”学习方式，这是合理的。基础教育包括了初等教育和中等教育，如果在基础教育阶段也广泛强调“自主、合作、探究”的学习方式，那么，不仅大多数教师不能适应，而且大多数学生也会感到困难，因此，大多数学科不宜采用这种方式进行教学。“新课改理念”是认识论上的“大跃进”，在基础教育领域强行推行“自主、合作、探究”的学习方式的结果只能是揠苗助长、适得其反、似是而非。

“自主”方法，并不完全适合基础教育，特别是小学教育。所谓“自主”，指的是自己做主，对于小学生而言是不可能的，小学生还没有那种“自主”的基础。教师一旦真正让学生“自主”，则极易导致“放任”，这不利于儿童成长。从历史上看，“儿童中心”的教学方式的运用也是有一定条件的，即在经过精心设计的“教学环境”中，儿童在教师引导下作出“选择”，而不是按照其自身的想法“随心所欲”。因此，在中小学阶段普遍实施“自主”方法，已被实践证明是行不通的。

“合作”方法，适合于社会科学的课程，并非普遍适合于所有课程。这一方法首先强调“独立思考”和“独立判断”，在此基础上才会有较为有效的合作。在中小学的课堂教学中，分小组的“合作”学习，尽管形式上热热闹闹，但实质效率低下。从这样的课堂上可以观察到：有相当多的学生在“合作”学习的过程中，无所作为、收获甚微。实际上，合作教育在美国等国的实施结果并不好。因此，中小学的“核心课程”只能适度地渗透合作的方法。学习有赖于个人努力，仅仅靠“合作”，不可能学好。

“探究”的方法，适合于自然科学的课程，特别是理科的实验探究，并不太适合于其他学科。实施探究方法，必须提供必要的实验条件，而且，大多应在“小班”内进行。语文和外语学习的主要方法是“阅读和写作”，而不是“探究”；数学学习的主要方法是“思考与练习”；艺术课程学习的主要方法是“鉴赏和创作”；技术课程学习的主要方法是“设计和制作”。我们不能忘记：具体问题具体分析是马克思主义思想活的灵魂。

新课程改革在全国的中小学全面推行“自主、合作、探究”的新教学方式已十年，这明显违背教学的基本原理，因而必然导致教学效率降低、教学负担加重、教学质量下滑。

从认识论角度出发，遵循学生的成长规律，由浅入深主要有以下八种基本学习模式。(1) 婴儿时期的“感知模式”：主体活动，感知中学。(2) 幼儿时期的“游戏模式”：游戏为主，从玩中学。(3) 小学时期的“具体模式”：形象为主，具体地学；情境交融，直观地学。(4) 初中时期：抽象为主，形式地学；逻辑为主，历史地学。(5) 高中时期：重视猜测，顿悟中学。(6) 大学时期：重视结构，转换中学。(7) 研究生时期：综合分析，创造中学。(8) 博士后时期（专家）：比较包容，发展中学。<sup>[26]</sup>

上述八种基本学习方式是一个发展序列，它们之间前后关联，前面的学习方式可以渗透、发展为后面的学习方式；后面的学习方式能够包容、整合前面的学习方式。每个学生在一个特定的学龄都会找到一种适合自身的基本学习方式，不存在一种适合全部中小学生的统一的学习方式。因此，“自主、合作、探究”也就不可能成为中小学生学习普遍适用的学习方式。

从历史上看，孔子和柏拉图的教学模式，基本属于“对话型”；夸美纽斯、赫尔巴特、凯洛夫的教学模式，基本属于“讲练型”；杜威和蔡元培的教育模式，基本属于“自学型”；陶行知和前苏联合作教育学的教学模式，基本属于“合作型”；朱熹和钱学森大成智慧教育的教学模式，基本属于“研究型”。这些教学模式之间的关系并非势不两立、非此即彼；而是互为补充、连贯一致。这些教育学家和学者从没有要求中小学生的学习方式一定



要从“接受”转变为“探究”。实际上，从教学理论到教学实践，从历史经验到现实操作，都不可能支持中小学校普遍采用“自主、合作、探究”这一“新课程理念”教学。

## 七、知识论是新课程改革的重要基础

对教学模式的系统结构研究以及对教学模式的历史演化研究，从理论上可以说明，在基础教育中，不分学段、不分学科、不分水平地统一强调“自主、合作、探究”的学习方式是片面的、不科学的。每一个教师回忆自己的成长经历以及教学经历，都会从经验中理解，对于中小学生，什么是“有效的教学方法”，“什么是有效的学习方式”。“自主、合作、探究”的学习方式，在基础教育阶段，应根据不同学科的特点，因材施教、适当渗透、逐渐加深。

笔者在《教育模式》(1993)、《教育建模》(1997)和《新教学模式之建构》(2003)这三本书中，对每一学习时期的教学模式进行过系统研究，并分别从认识论、课程论、教学论、艺术论、技术论视角研究了教学模式。研究表明：教学模式是多种多样、综合互补的。一种学科的教学，可以有十多种不同的课型，其教学方法就不同。同时，不同年级的学生根据认识发展的不同水平，也有不同的学习方式。一门学科平均有 16-36 种不同的教学模式，<sup>[27]</sup>教师有相当大的选择与创造的空间。

基础教育要重视知识教育，这是国际教育界的普遍追求。在中学阶段，让学生理解“什么是知识”、“怎样获得知识”以及了解“知识论”已成为许多国家中学生的必修课。我国一些地方的学校也已开设“国际文凭项目”(IB)(在台湾被称之为“国际高考”)，学生要学习知识论(Theory of knowledge)课程，使用英语原版教材。笔者曾去实地听课，在研究了这一教材之后，对该课程的评价是：知识论是一门很独特的融合各学科的思维课程，类似于我国的“辩证唯物主义常识”、“科学认识论”和“科学方法论”，但课程又不是很抽象，而是更加强调与高中各学科知识相结合，能有效提升学生的创造性思维。<sup>[28]</sup>

相比之下，我国的新课程改革却在“轻视知

识”、“淡化学科”，误以为这样就是在实施“素质教育”，就可以克服“应试教育”的弊端。一些新课改专家也在“知识论”方面犯了常识性的错误。例如，断言“知识不是客观存在的真理，而是主观经验建构于个人头脑之中的”<sup>[29]</sup>等等“后现代主义”的不成熟的“革命思想”，而且，用这种“革命思想”来引导新课程改革。这必然将课程改革引入歧途。

20 世纪有相当影响的哲学家波普尔在其代表作《客观的知识》<sup>[30]</sup>中提出“三个世界”的哲学理论，被他称之为“第三世界”的指就是“客观知识”的世界。认为如果“知识不是客观存在的真理”就可以取消学校的观点无疑是荒谬的。后现代主义者所谓解构知识、解构学校、解构教师的“革命思想”，学者可以研究，但直接用以指导中小学教学，显然经不起实践的检验。

认识论与知识论既有联系又有区别。李喜先等学者在《知识系统论》一书中写道：“认识是人类的精神活动，是作用于客观世界的过程，其中包含极其复杂的心理和生理发生过程，即整合生成过程；而知识则是整合生成的结果，即精神活动创造出的产物。……知识就是信息化、客观化的本体；知识系统就是意识化、符号化和结构化的信息系统。”<sup>[31]</sup>中国学者系统论述了知识的认识价值、伦理价值、美学价值、功利价值以及对未来社会的价值。知识生成和知识创新有巨大价值，创建知识型国家是我国的优先战略选择，也是我国迈向现代化社会的必然趋势。

新课程理念试图否定“知识本位”，否定“学科本位”，来实现“从‘应试教育’向‘素质教育’的转轨”，其手段不合乎历史潮流，其结果只能是一个虚幻空想。王策三教授认为：“课程本质上就是教学认识的客体，也就是人类认识成果，也就是知识。”“教学的主要工作就是将知识打开，内化，外化。”王策三先生最早批评了“改变过于注重知识传授倾向”、“改变以学科知识系统为中心的课改理念。他鲜明提出：教学中“注重知识传授”，根本、永远不存在“过于”的问题。<sup>[32]</sup>

新课程改革的理论严重脱离实际，不符合中小学教育“以教学为主，打好基础”、“教书育人，传承文明”以及“教师起主导作用”这些公认的基

本规律,经过十年新课程改革的“试行”,就出现了调查数据(5)(高达73%的教师认同“新课改后学科知识体系不够系统,教学难度加大”)、调查数据(8)(91.5%的教师认为新课改对学生负担没有减轻)以及调查数据(4)(75.4%的教师对课改的总体评价表示“不满意”和“很不满意”)的结果。这难道还不应当引起我们高度关注和认真反思吗?

## 八、教师培训需要“自主、合作、探究”

从调查数据(9)和调查数据(10)可以看出,一线教师对于新课程理念持否定观点。

调查数据(9)显示,91.5%的教师参加了新课改的培训,但教师对培训成效表示“很满意”的仅为7.8%。为什么会出现这种结果呢?我国中小学教师特别是中学教师的学历,大都达本科层次,有些教师已达到研究生水平,但在“新课程理念”培训时,个别专家大讲空洞的“理念”,而“理念”本身又不科学。本该采用“自主、合作、探究”的方法进行培训,个别专家却仍然“理念满堂灌”。他们否定“讲授方法”,却又要使用“讲授方法”,而且,有的专家还采用不受欢迎的“居高临下”、“盛气凌人”的“满堂讲授”方法。这岂不又是“自相矛盾”?

有教师在網上发表《基础教育课改忧思录》,文中写道:“培训观念上的滞后性,培训组织上的强制性,培训需求上的缺乏针对性,培训方法上的单一性,培训对象上的无衔接性,培训效果的低效性,是各地新课程培训存在的共性问题。”<sup>[33]</sup>教育评论家建议,“要减少课改专家学者的宏观性的理论培训”<sup>[34]</sup>。强调“自主、合作、探究”教学方法的个别专家,自己却用不好“自主、合作、探究”的教学方法,不知道使用“自主、合作、探究”教学方法的基本条件和应用范围。这难道不是一个辛辣的讽刺?专家都用不好的方法,却要求全国的中小学教师都要用好,这合理吗?

比较调查数据(1)中的“74%的教师认同‘自主、合作、探究’新课改理念”和调查数据(10)中的“74%的教师在实际教学中仍然采用‘讲授式’教学方法”可以看出,尽管新课改“自上而下”、由行政推动,实施新课改理念有强制而

高效的机制和动力保障,但大家仍然是“口服心不服”。大多数教师在实际操作时,为使教学真正有效,仍然首选传统的“讲授式”教学,而不愿意采用“自主、合作、探究”的“新理念”教学。

孔子说:“不愤不启,不悱不发。”这句话道出了启发式教学的精华。具体而言,要做到启发式教学,教师首先要能提出问题或能从学生的提问中选出问题,并要让学习的主体即学生思考“问题”;其次,要使学生达到“心求通而尚未通”,“口欲言而未能言”的“愤悱”状态,这种状态就是渴望得到知识的状态;接下来,教师再进行讲解、分析问题,进而解决问题,从而使学生较好地掌握知识。学校的班级教学中,教与学是同步的,教与学不可分割,只有让学生达到“愤悱”状态,才是真正的“启发式教学”。

笔者在新课程改革之前,曾发表一篇论文《“启发—创新”教育模式建构》,阐述了“启发”与“创新”之间有极其深刻的内在联系。<sup>[35]</sup>对一个人类尚未解决的未知问题,某人“愤悱”了十年,突然顿悟,问题解决了,这就是“重大创新”。启发和创新的共同点就是“愤悱”。教学是传授人类已知的知识,教学的技巧之一就是教师要把握让学生“愤悱”的时机。学生与科学家“愤悱”的时间,差别巨大啊,教师在教学中要想把握“探究方法”,难度可想而知。

上述网络调查结果显示,74%的教师都采用“讲授式”教学方法进行教学。这符合中小学教学的实际,也符合小学生和中学生的认知水平。在中小学校,不应当以“自主、合作、探究”的教学方式取代“讲授式”教学。基础教育阶段如果强制推行这种所谓“高层次”的教学方法,其结果必然降低教学效率,加重师生的负担,也明显加重家长的负担。有的教师感慨,现在中学生很多研究性的作业,都是家长支撑着帮忙在做,大家都在为新课改付出劳动。

中国传统的教学方式“传道、授业、解惑”,随着时代发展需要“与时俱进”,可以包容“自主、合作、探究”的学习方式。然而,决不是要将“传道、授业、解惑”的教学方式,“转变”为“自主、合作、探究”的学习方式。几千年行之有效的教学方式,经受了实践检验,不可能一下子就“过时

了”，不可能马上必须“推倒重来”。

《礼记·中庸》提出：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”其中，“学、问、思、辨、行”中的前四项“学、问、思、辨”都关乎“知识”，即学知识、问知识、思知识、辨知识。知识是人类认识的成果。“学、问、思、辨、行”，简言之，即是“知与行”。中国传统的“知行学说”，既包含“认识论”，也包含“知识论”。

2001年至今的十年新课改，是激进式的课改，是学习方式的“大跃进”，为的是让中小學生“跑步”提前进入“研究生阶段”。

“为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展”的教育理念，没有人质疑，大家一致同意，但需要认认真真地加以落实。

我们要问：如果，强调用时髦的、有争议的“后现代主义理论”指导课程改革，这能够实现“中华民族的复兴”吗？

我们要问：如果，知识基础不牢固，在当今走向“知识社会”的世界潮流中，“每位学生的发展”有可能实现吗？

我们要问：如果，不继承我国的优良传统，我们有可能创新吗？简单移植外国的理论，能够解决中国教育的实际问题吗？

#### [注释]

- [1] 王策三,孙喜亭,刘硕.基础教育改革论[M].北京:知识产权出版社,2005.
- [2] 查有梁.课程改革的辩与立[M].重庆:重庆大学出版社,2009.
- [3] 李臣之.西方课程思潮研究[M].北京:人民教育出版社,2012.
- [4] 胡军.知识论[M].北京:北京大学出版社,2001:66.
- [5] 叶渔.立此存照:媒体中的课程改革十年[J].基础教育课程,2010,(Z1).
- [6] 教育部基础教育司.走进新课程——与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002:247-248.
- [7][8][34] 董洪亮.“教师对新课改的评价”的网络调查结果表明十年课改:超越成败与否的简单评价[EB/OL].<http://edu.people.com.cn/GB/15911286.html>.
- [9][10] 孙智昌,郝薇,卿素兰,等.中小学生学习方式的现状分析与对策建议[J].课程·教材·教法,2011,(8).
- [11][12] 钟启泉,崔允淳,张华主编,朱慕菊主审.《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M].上海:华东师范大学出版社,

2001:248、131.

- [13] 参见查有梁主编的“学科建模丛书”,共10本,包括《小学语文教学建模》、《小学数学教学建模》、《中学语文教学建模》、《中学数学教学建模》、《中学英语教学建模》、《中学政治教学建模》、《中学物理教学建模》、《中学化学教学建模》、《中学生物教学建模》、《新教学模式之建构》.南宁:广西教育出版社,2003.
- [14] 邢红军.中国基础教育课程改革:方向迷失的危险之旅[J].教育科学研究,2011,(4):(10).
- [15] 赵小雅.对话钟启泉教授:义无反顾奏响改革进行曲[N].中国教育报,2006-12-15.
- [16] 查有梁.论新课程改革的“软着陆”[J].教育学报,2007,(2).
- [17] 郭华.新课改与“穿新鞋走老路”[J].课程·教材·教法,2010,(1).
- [18] 钟启泉.概念重建与我国课程创新[J].北京大学教育评论,2005,(1).
- [19] 《教育部办公厅关于征集基础教育课程改革教学研究成果的通知》(教基二厅函[2010]2号)文件,在教育部的网站上可以下载。文件后附《关于征集基础教育课程改革教学研究成果选题指南》,其中,还明确写有“在教学过程中落实‘三维目标’的研究与实践”的要求。
- [20] 计琳.为了未来教育家的成长——华东师范大学教授钟启泉解读新出台的《教师教育课程标准》[J].上海教育,2012,(5).
- [21] 钟启泉.课程改革:挑战与反思[J].比较教育研究,2005,(12).
- [22] 查有梁.钱学森给我国教育事业的科学设计[J].教育研究,2009,(12).
- [23][24] 缪进鸿.对一门新的学科分支——比较人才学创始历程的回顾与思考.江西文史,2011,(第2辑).
- [25] 引自笔者2006年9月对成都市某中学副校长的访谈笔录。
- [26] 查有梁.教育模式[M].北京:教育科学出版社,1993.
- [27] 查有梁.教学效率数学模型的教育原理及意义[J].现代远程教育研究,2012,(4).
- [28] 查有梁.中学之精神[M].成都:四川教育出版社,2009.
- [29] 钟启泉.概念重建与我国课程创新[J].北京大学教育评论,2005,(1).
- [30] 波普尔.客观的知识[M].上海:上海译文出版社,1987.
- [31] 李喜先,等.知识系统论[M].北京:科学出版社,2011:3-5.
- [32] 王策三.认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J].北京大学教育评论,2004,(3).
- [33] 佚名.基础教育课改忧思录[EB/OL].<http://www.laxjyj.com/blog/article-htm-type-blog-itemid-5545.html>.
- [35] 查有梁.“启发—创新”教育模式建构[J].课程·教材·教法,1999,(10).

(责任编辑:张雷)