

为调动教师积极性,学校普遍利用奖励制度体现“多劳多得”、“优劳优得”的分配原则,用分配的落差形成非均衡、非协调,以形成竞争的氛围,实现从均衡化评价向绩效性评价的过渡。不少学校实行全员聘任制,允许低职高聘、高职低聘,分配时加大“活工资”和校内津贴的比例,“效率优先,兼顾公平”,甚至花几万、十几万聘用管理者和学科带头人、特级教师,这些都是借助非协调化手段来提高管理效能。藕塘中学加大了绩效考核力度,在教代会通过的条例中涉及绩效工资考核的有18条,从中层干部到普通教师,每月都要进行考核,考核结果网上公示、教工督评。这是实行绩效工资背景下大家不约而同的做法。绩效考核公平、公开,充分发挥了评价的功能,通过外控和内驱相结合的方式,改变了干部形象,充分调动了教师主人翁意识,大大激发了教师的工作积极性和能动性,真正保障了课程改革的质量和绩效。

十年课程改革,十年学校管理,这是一个持续发展的过程,但永远没有最终的“完成”。反思过去,我们一直在苦苦追寻的管理理想状态正在一串串坚实的脚步中逐渐开拓;观照现实,我们一直探索的管理之路在理论和实践的反复印证中逐渐清晰;着眼未来,我们也还需要思考众多管理难题:学校管理如何能从根本上关注每一个学生的个性发展和全面发展?绩效后教师的专业发展如何克服职业倦怠,保持持久的动力?如何在刚性管理和柔性管理之间找到最佳的契合点?学校管理如何进一步融合现代管理思想?在管理的理想和现实之间还有很长的路要走。但我们相信,只要抓住重点,攻克难点,把握疑点,瞄准焦点,抢抓机遇,乘势而上,我们就一定能够把我区基础教育课程改革提高到一个新的水平。

(孙建军,无锡市惠山区教育局副局长,214174)

新中国成立以来在基础教育领域进行的八次课程改革,已经成为当前教育研究的专门领域和热门话题。在基础教育课程改革与发展的新拐点上,对“八次课改”的历史轨迹与研究脉络做一番回顾,可以让我们更好地前瞻基础教育课程改革及其研究的未来发展。

一、历史轨迹

在新中国60余年的历程中,社会主义建设和发展经历了不同的历史阶段,与之相应,基础教育课程改革也经历了不同的历程,其大致路径及其重要细节如下。

第一次课改(1949-1952) 改革旧制度 统一新政策 建立新课程

新中国成立前夕,第一次中国人民政治协商会议在其《共同纲领》中就明确提出:“人民政府应有计划有步骤地改革旧的教育制度、教育内容和教学方法”。据此,1950年8月,教育部颁发了《小学各科课程暂行标准(草案)》和《中学暂行教学计划(草案)》,对旧的教学制度、教学内容、教学方法进行了根本改革。例如,中学取消了旧中国规定的“党义”、“公民”、“军训”等科目,设置了“革命常识”、“共同纲领”、“时事政策”等学科,设置了门类齐全的学科课程:政治、语文、数学、自然、生物、化学、物理、历史、地理、外语、体育、音乐、美术等课程。1950年9月,新闻出版总署召开全国出版会议,确定了全国统一供应中小学教材的方针。1951年3月,教育部召开全国中等教育工作会议,提出了普通中学的宗旨和教育目标,并通过了《中学暂行规程》(1952年3月颁布)以及中学政治等7个学科的课程标准草案。1951年8月,教育部召开第一次全国初等教育及师范教育会议,通过了《小学暂行规程》(1952年3月颁布,明确小学学制为5年,开设语文、算术、体育、图画和音乐课程,四、五年级增设自然、历史和地理),并制定了新中国第一个《小学教学计划》。1951年10月,政务院颁布了《关于改革学制的决定》,对各级各类教育的学制做出了新的规定。其中,小学部分缩短了修业年限,改“四·二”学制为“五年一贯制”,入学年龄为7岁;中学修业年限为六年,分初高两级,各三年。同年,第一套全国通用的中小学教材由人民教育出版社编制出版。至此,新中国第一次制定了统一的课程政策,实现了教学计划、教学大纲、教科书的统一。

第二次课改(1953—1957) 改进学校教育 初建课程体系

为适应我国第一个“五年计划”大规模经济建设和文化建设的要 求,建构较为全面的中小学课程体系,我国又进行了以整顿、改进和发展为主要特点的第二次基础教育课程改革。当时的相关问题主要有:教学质量还很差,学生的政治觉悟和文化水平都不够高,教学计划和教材还不够切合实际,小学五年一贯制实施遇到困难,片面强调学生毕业后如何升学。为此,1953年12月,政务院颁布《关于整顿和改进小学教育的指示》,指示提出:今后几年内小学教育应在

基础教育“八次课改”的历史轨迹与研究脉络

乔建中

一
年
度
聚
焦
一
课
改
回
顾
与
前
瞻
(2)

2012·3C

整顿巩固的基础上,有计划、有重点地发展,小学工作和学习应由教育部门统一领导布置;小学教育是人民的基础教育,小学毕业后主要是参加农业生产,升学还只能是一部分。1954年4月,政务院颁布了《关于改进和发展中学教育的指示》,一方面指出,中学毕业生除部分根据国家需要升学外,大部分应积极从事工农业生产劳动和其它建设工作;另一方面强调:为提高教育质量,中央教育部应根据国家过渡时期的总任务和中学教育的目的,有计划地修订中学教学计划,修订教学大纲和教科书,并为教师编辑一套教学指导用书,这是目前提高学校教育质量的一项最基本的工作。随即,我国一方面着手整顿和改进学制和教学计划,如重新制定小学“四·二”制教学计划、设置劳动技术教育课、总课时减少等;另一方面掀起了中小学课程、教材建设的一个高潮。鉴于当时的国内国际形势和我国的“一边倒”政策,全面学习苏联经验成了我们的当然选择,以致在课程、教材建设过程中,学习苏联的教育理论来改善教育原则和教学方法、借鉴苏联的模式来建构“学科为中心”的课程体系及其教学大纲、参考苏联的教科书来编制教材、教参等,一时成为时尚。1956年,随着我国社会主义制度的基本确立,教育部颁发了建国以来全国第一套比较齐全的教学大纲——《中小学各科教学大纲(修订草案)》,人民教育出版社出版了第二套全国通用的中小学教材。1957年初,随着我国较为全面的中小学课程体系的初步形成,第二次课改也告结束。

第三次课改(1957—1965):贯彻教育方针,实行教育革命

1957年2月,毛泽东在“关于正确处理人民内部矛盾的问题”的报告中提出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动

者。”1958年,中共中央、国务院进一步提出“教育为无产阶级政治服务,教育与生产劳动相结合”的方针。为了更好地贯彻教育方针,在教育部的部署下,又掀起了第三次基础教育课程改革。这次课改由于受当时全国工农业生产“大跃进”的影响,认为中小学教育存在“少慢差”的现象,且脱离政治、脱离生产、脱离中国实际,要进行“教育大革命”,根据党的教育方针来改革教材、改革学制。其一,将实施教育与生产劳动相结合作为贯彻落实全面发展的教育方针的重要组成部分,在初高中各年级增设生产劳动科,增加学生参加体力劳动的时间,从而使劳动技术教育在我国基础教育的历史上确立了正式的课程地位。其二,将缩短学制、精简课程作为加快人才培养的主要举措,各地纷纷进行了缩短学制的试验,有小学五年一贯制、中学五年或四年一贯制、中小学七年或九年或十年一贯制等。1960年,人民教育出版社按照中小学适当缩短学制年限的要求,赶编了第三套全国通用教材,把原来12年学完的内容压缩到10年完成,以供试验10年制的学校选用。其三,将教育事业管理权下放,以进行课程、教材从国家完全统一到局部多样化的第一次尝试,提倡各地方可以根据因地制宜、因校制宜的原则,对教育部和教育主管部门颁发教学计划、教学大纲和通用的教材、教科书,学校可以进行修订补充,也可以自编教材和教科书。凡此种种,使第二次课改所确定的课程体系遭到全面破坏,严重影响了教育教学质量。因此,从1961年开始,国家又以“调整、巩固、充实、提高”方针为指导,对中小学课程改革进行再调整、再统一。如:颁发了《全日制中学暂行工作条例(草案)》、《全日制小学暂行工作条例(草案)》,对中小学课程的一些重大问题作了原则上的规定;制定了新的教学计划和教学大纲,对中小学课程做了必要的调

整;编写了第四套全国通用教材,供12年制学校选用(因种种原因,修改后的教材没有在学校正式使用)。

第四次课改(1964—1976):调整未果,“文革”作乱

1961—1963年的调整和反思虽然基本扭转了课程编写和实施中的混乱局面,但仍存在一些问题,如某些地区反映教材内容深、分量重、教材难等。1964年初,毛泽东发表了关于中小学教育的“春节讲话”,提出学制、课程、教学方法都要改;当年3月,又针对当时学生学习压力过重的问题,批示“课程可以砍掉三分之一”。为此,1964年7月,教育部发出了《关于调整和精简中小学课程的通知》,对贯彻执行毛泽东的指示做出了一系列要求和部署。但是,随后不久爆发的“文化大革命”,使中小学的正常教学秩序受到严重干扰,课改也陷入非理性的无序状态:受极左路线的影响,“文革”前“十七年教育”被整体否定,将以前国家统编的通用教材视为“封资修大杂烩”加以批判;国家不设统一的课程标准和教学计划、教学大纲,也不使用统一的教材,各省、市在“革命委员会”的组织下,自定课程,自编教材,从而使课程教材建设呈一片混乱状态;过分强调“突出政治”,教材充斥“穿帽戴靴”的政治性、革命性内容;片面强调联系实际,将物理、化学、生物课程改成了“工业生产知识”和“农业生产知识”,将物理教材简化为“三机一泵”(拖拉机、柴油机、电动机、水泵),生物教材简化为“三大作物”(稻、麦、棉)等。其结果,教育事业受到巨大破坏,教育质量严重下降。1972年,邓小平复出主持中央工作期间,曾试图做一些调整,但很快就被“四人帮”批为“复辟”、“回潮”。

第五次课改(1977—1980):拨乱反正,恢复秩序

“文革”结束后,拨乱反正、恢复正常教育秩序成为教育战线的当务之急。在1977年召开的全国科学教育工作会议上,邓小平就中小学课程教材建设作出了重要指示:中小学教育,关键是教材,教材非从中小学抓起不可,要编印通用教材。随即,教育部制定了一系列有关中小学课程教材工作的政策和措施:成立“教材编审领导小组”,领导教材编写工作;重建人民教育出版社,组织“中小学教材编写工作会议”,编写中小学各科教材;确定中小学十年制为基本学制,制定颁布统一的教学大纲,编写全日制中小学教材;确定从1978年秋开始,在全国使用新教材,即第五套全国通用中小学教材。1978年1月,教育部颁

布了《全日制中小学教学计划(试行草案)》和《全日制十年制学校中小学各科教学大纲(试行草案)》,制定了教材编写的指导思想:贯彻执行党的路线、方针、政策,为实现我国四个现代化培养又红又专的人才打好基础;教材编写中要正确处理好政治与业务、理论与实践的关系,精选基础知识,加强“双基”训练,注重智力培养的原则。1978年秋季,小学、初中、高中的起始年级用上了第五套教材;1980年,第五套教材全部编写完毕。该套教材吸取了国际中小学课程改革的经验和教训,进行了教学内容的现代化改革,特别是清除了十年动乱时期出版的教材中的许多谬误内容,改正了在政治与业务、理论与实践等问题上的一些不适当的处理方法,注意到基础知识的选择、智力的启迪和能力的培养。

第六次课改(1981—1985):更新教学计划,适应形势发展

十一届三中全会以后,经过指导思想的拨乱反正,党中央对教育工作做出了一系列新的论断和决策,我国教育事业得到了恢复,开始走上了蓬勃发展的道路。但是,面对国内国际形势发生的巨大变化和新的技术革命的挑战,1978年颁布的教学计划在课程设置等方面已跟不上新形势的要求,需要在原有基础上进行新一轮改革。1981年4月,教育部颁发《全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)》、《全日制五年制中学教学计划(试行草案)的修订意见》和《全日制五年制小学教学计划(修订草案)》,对课程设置及课时开设顺序与课时分配等,进行了新的整体规划。人民教育出版社据此开始编写第六套全国通用的十二年制中小学教材,并于1982年秋季向全国供应。1984年8月,教育部遵照邓小平“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”的指示精神,以现行全日制五年制小学教学计划为基础,并吸收部分小学教学改革的经验,颁发了《全日制六年制城市小学教学计划(草案)》和《全日制六年制农村小学教学计划(草案)》,强调我国初等教育必须以“三个面向”为指导思想积极进行改革,并将研究如何减轻学生过重的课业负担、提高教学质量、使少年儿童能够生动活泼地主动地发展,作为初等学校教学改革的重点。

第七次课改(1986—2000):实施义务教育,首发课程计划

1985年5月,《中共中央关于教育体制改革的决定》指出:“教育体制改革的根本目的是提高民族素质,多出人才、出好人才”;“实行九年义务教育,实行基础教育由地方负责、分级管理的原

则,是发展我国教育事业、改革我国教育体制的基础一环”。1986年,《中华人民共和国义务教育法》正式以法律的形式提出:“国家实行九年义务教育”;“国家、社会、学校和家庭依法保障适龄儿童、少年接受义务教育的权利”;“国务院教育主管部门应当根据社会主义现代化建设的需要和儿童、青少年身心发展的状况,确定义务教育的教学制度、教育内容、课程设置,审订教科书”。为在全国有计划有步骤地普及义务教育,国家教委制定了课程教材发展规划、课程教材多样化和三级管理政策,确定了教材审定制。由此,我国基础教育课程改革进入了新的历史时期。所有这些都,为在我国确定基础教育课程的义务教育性质,实行课程教材多样化和三级管理政策提出了新的要求,并直接促动了第七次基础教育课程改革。1988年9月,为配合义务教育法的实施,国家教委颁发了《义务教育全日制小学、初级中学教学计划(试行草案)》,第一次将初中教学计划归入义务教育,与普通高中教学计划分开制定。与此同时,人民教育出版社全面修订、改编的第七套全国通用中小学教材开始使用。1991年9月,经过试行、修改,国家教委又印发了《义务教育全日制小学、初级中学教学计划(试行草案修改稿)》。此后不久,第七次课改中出现了一个最为突出的变化——“课程计划”问世。考虑到新修改的中小学教学计划在内涵和外延上都大大突破了传统的教学计划,结构复杂了、功能扩大了、某些内容的性质变化了,需要重新为这个原来称之为“教学计划”的教育指导文件命名。1992年8月,国家教委发布了《九年义务教育全日制小学、初级中学课程方案(试行)》,首次将“教学计划”更名为“课程计划”,并在课程计划的“实施要求”中明确规定:“本课程计划国家安排课程所规定的课程门类、教学内容、教学要求和课时分配,体现了国家对义务教育的基本要求,是各级教育部门和小学、初级中学组织安排教学活动的依据,是编定教学大纲和编写教材的依据,也是督导、评估学校教学工作的依据。”与之同时,国家教委配套印发了小学9科、初中15科的教学大纲(试用),要求自1993年秋季起在全国逐步试行。1996年,国家教委又颁发了同义务教育课程计划相衔接的《全日制普通高中课程计划(试验稿)》。其中,第一次将“课程管理”部分单列,明确提出“普通高中课程由中央、地方、学校三级管理”,并规定了各级的管理权限,从而确立了“一纲多本”的课程改革方略。

第八次课改(2001—) :全面实施素质教育,构建新的课程体系

第八次基础教育课程改革,是党中央、国务院立足于全面提高国民素质、提升综合国力所做出的重大战略决策,其酝酿始于第七次课改后期。从1999年1月国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》,到1999年6月《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》,直至2001年5月《国务院关于基础教育改革与发展的决定》和2001年6月教育部《基础教育课程改革纲要(试行)》,国务院和教育部通过一系列政府行为,掀起了第八次课改的热潮。其基本思路是:通过调整 and 改革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系,来大力推进基础教育课程改革。其结果,在课程与教材建设中促成了许多革新,诸如,用“课程标准”取代我国沿用已久的“教学大纲”,并首次提出教学的“三维目标”;在课程教材研发上引入竞争机制,将委托布置与招标投标相结合;在教材的组织和编写上,注重从如何有利于“教”向如何有利于“学”转变;在评价标准上确立“立足过程、促进发展”的课程评价理念,强调评价目的的发展性、评价内容的综合性、评价主体的互动性和评价方式的多样性。经过十年的课改,初步建立了更加符合素质教育要求的基础教育课程体系,推进了有助于学生综合素质提高的人才培养模式的变革,推动了注重学生成长过程和全面发展的考核机制的改革,促进了教师素质的提高和专业发展。

二、研究脉络

随着第八次课改进入总结完善阶段,人们在“十年回望”的同时,自然联想到前七次课改,以期系统研究、反思新中国的基础教育课程改革。其研究脉络大致如下。

第一,课改的内在逻辑。研究者普遍认为,关于“八次课改”的研究与讨论,必须紧密联系社会发展的时代背景,以及教育与政治、经济关系的历史延续,因为每一次课改都与当时的社会变化发展、政府的教育政策变化高度相关,而且每一次课改都是一个由中央政府主导、各级地方政府支持的自上而下的改革过程。因此,课改的内在逻辑主要涉及两个相互联系的方面:一是社会政治经济发展的新要求所催生的教育政策变化,二是基础教育发展及其课程改革的历史延续。^{[1][2][3]}

第二,课改的价值取向。如何为“八次课改”做阶段划分,以厘清其演变轨迹,研究者一般从新中国建设与发展的不同历史时期着手,但彼此



见解不一。有研究者另辟蹊径,从课改的价值取向着手。例如,汪东、谢飞认为,尽管“八次课改”所处的历史时期不同,但是总体上始终是以马克思主义关于人的全面发展思想为指导的,只不过在不同历史时期有不同的内涵和不同的侧重——五十年代属“重双基阶段”,六七十年代属“培养智力和能力阶段”,八十年代属“强调非智力因素阶段”,九十年代至今则属“注重主体性品质、创新精神和实践能力的培养阶段”。^[4]再如,查有梁从分析四种教育价值取向(为应试而教育、为专业而教育、为生活而教育、为发展而教育)入手,将从五十年代“全盘学习苏联”直至“文革”时期的基础教育课程改革,均归为“为专业而教育”的价值取向;将建设有中国特色的社会主义时期的基础教育课程改革,归为“为发展而教育的整合的价值取向”。^[5]

第三,课改的制约因素。课程改革虽有政府大力主导,但是具体实施过程总是跌宕起伏,其中的主要缘由有:制度化教育的选拔性和排斥性,使新课程实施仍陷入应试的怪圈^[6];教师对新课改理念和举措的随波逐流和隐形游离,使新课程实施变为“新瓶装旧酒”^[7];课改结果(特别是高考制度)的不确定性和不稳定性,使很多教师、家长成为课改的抵制者和阻碍者^[8];制度层、管理层和技术层在新课程实施过程中缺乏必要的一致性,使课程实施活动存在断裂点^[9];对中国现代教育规律缺乏深入探讨,使课程改革缺乏厚实的理论支撑^[10]。

第四,课改的老生常谈。课改了那么多次,为什么有些问题依然存在?譬如减负——改革开放以来的历次课改都强调减轻学生负担,都声称删减了繁、杂、怪、难的内容,按理说中小学生的课业负担绝对不应该再重了,但残酷的现实让我们汗颜:我们天天听说“学生累、老师累、家长累”,似乎负担比过去还要重。^[11]再譬如素质教育——我们倡导素质教育已经20多年了,但这项浩大的社会工程至今如同挂在天边的月亮:观之不远,求之不得,以致每次都成为教育改革和课程改革的重点,但是每次又都沦为难题。^[12]

第五,课改的路径选择。基础教育课程改革的道路不仅决定课程改革的方向与立场,而且决定课程改革的品质、逻辑与方法。郝德永认为,历史教训表明,简单化的“左”与“右”的改革道路,必将使课程发展陷入困境;只有超越“左”与“右”,从两极走向中介的第三条道路,才能使课程改革摆脱困境。其路径与方法具体表现在三个方面:理论与理论的折中,为不同声音留有余地;

历史与现实的折中,为发展拓展空间;本土传统与外来经验的折中,为最佳状态的实现创造机会。^[13]

第六,课改的系统反思。关于课改的反思性文章很多,但多数大同小异,或比较课改前后的变化来论述其成效,或针对其存在问题来再思考其理论基础与实践方法。相比较而言,张荣伟关于“我国基础教育‘十年课改’的反思”,在反思视角上显得更为系统——以“政府行为”为视点,反思“十年课改”的时代背景;以“专家行为”为视点,反思“十年课改”的理论基础;以“教师行为”为视点,反思“十年课改”的实践路径;以“学生发展”为视点;反思“十年课改”的具体成效;以“学校生活”为视点,反思“十年课改”的文化建设;以“高考改革”为视点,反思“十年课改”的评价制度;以“社会反响”为视点,反思“十年课改”的舆论导向。^[14]尽管其内容主要针对“十年课改”,但是其反思方式及其递进关系,值得赞赏。

参考文献

- [1]侯晓明.我国基础教育新课程改革的回顾与前瞻[J].湖南师范大学教育科学学报,2010(7).
 - [2][14]张荣伟.我国基础教育“十年课改”的反思[J].课程·教材·教法,2010(12).
 - [3]赵长林.基础教育课程改革十年的回顾与反思[J].聊城大学学报(社会科学版),2010(3).
 - [4]汪东,谢飞.建国以来基础教育课程改革价值取向的回顾与反思[EB/OL].http://www.sne.snnu.edu.cn/xs/jt/jxhd/lunwen/se062/062-11.htm.
 - [5]查有梁.从思维模式看课程改革的價值取向[J].课程·教材·教法,2005(10).
 - [6]王铁群.制度化教育视阈下的新课程实施[J].辽宁教育研究,2006(7).
 - [7]亢利平.近十年我国基础教育课程改革综述(三)——影响课程改革实施的隐性因素[J].黑龙江教育学院学报,2011(5).
 - [8]明庆华.“新课改”:家长的难为与应为[J].湖北大学学报(哲学社会科学版),2003(3).
 - [9]韦冬余,焦方瑞,尚金兰.理解课程改革的复杂性[J].全球教育展望,2010(12).
 - [10]王本陆.论中国国情与课程改革[J].北京师范大学学报(社会科学版),2006(4).
 - [11]李炳亭.课改十年回望与反思[N].中国教师报,2011-1-26(6).
 - [12]李现平.中国教育改革的辩证思考[J].北京大学教育评论,2006(1).
 - [13]郝德永.从两极到中介:课程改革的途径选择[J].教育研究,2010(10).
- (乔建中,南京师范大学教师教育学院教授,210097)