

基础教育课程与教学改革的适切性

■杨启亮

摘要:讨论基础教育课程与教学改革之间的适切性,应该确认,适切不是个单向度的或静止的概念,而是一个双向互动、渐进渐变的过程。应该考虑,适切不只是在课程与教学之间发生的,它们都有个与基础教育适切的问题,适切与基础教育的每一所学校、每一个教师和每一个学生都息息相关。在具体的课程与教学中讨论改革的适切性,主要是个文化选择、方法选择的问题。

关键词:基础教育;课程改革;教学改革;适切性

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-2311(2013)10-0003-06

作者简介:杨启亮,男,南京师范大学课程与教学研究所教授,博士生导师,主要研究方向:课程与教学论(南京210097)。

我十年前曾经认为,在基础教育的课程与教学改革中,制定课程改革规划、制定新的课程标准、编写新的教材和教参,只是课程改革迈出的第一步,接下来的教学实践问题,必将有百倍的艰难。^[1]如今我们经历了并且还在继续经历着改革的艰难,也还在继续接受着实践的检验,在这样的情境下讨论适切性,与我们改革之初有什么区别?

我们起初会较多关注教学适切于课程、常态适切于改革、实践适切于理论,或者简单地把它颠倒过来,关注课程适切于教学、改革适切于常态、理论适切于实践,如今我们应该承认,适切是个双向互动的过程。我们起初会较多在课程与教学之间讨论适切,如今“评价是改革的瓶颈”已成共识,我们应该觉悟到基础教育本身不是目的,它只是人的终身教育的基础,也就能深入思考为何适切、为谁适切的问题。我们起初会较多关注与国际接轨的适切,如今我们应该体验到任何国家的文化都是独特的,任何学科的课程都是具体的,也就应该思考,改革如何尊重自己的文化?如何针对具体的课程、实在的教学。

简单的理论遭遇到复杂的实践,复杂的实践提出了一个简单的疑问:我们的改革是否缺少了些基础性的共识?譬如何谓适切、为何适切、为谁适切、如何适

切等等。

一、适切:一个双向互动的发展过程

1

适切与适合、合适的意思比较接近。近年来教育中的新理论多起来,不合适的感受也多起来,这几个词语就经常被使用。使用它们似乎无须解释,它们显然是被作为共识的词使用的,事实果真如此吗?记得陆有铨先生曾经说,教育没有最理想的,只有最合适的。我认同他的这个说法,还多次以合适为题写过些讨论教育改革的文字。我认为他的这个说法很实在,用它来解释教育很通俗也很朴素。然而讨论教育改革,可能还需要些具体问题的具体分析,因为改革这个词,意味着要改变些什么、革除些什么、建设些什么,所以就有个除旧布新的问题,有个由旧的合适改变为新的合适的过程。更确切地说,改革是个发现并确认旧的不合适,而后导引其走向新的合适的过程。这就绕不开一个必须达成共识的前提,讨论改革过程中的合适,究竟是谁适合谁?谁与谁适切?

俗话说鞋子是否合适只有脚知道。但是,导引其走向新的合适,这就不只是个谁知道的问题,还有个谁适合谁的问题。而谁适合谁,并非就是简单的事实,它还可能是个复杂的过程。以穿鞋子而论,采用削足

适履的办法显然是迂腐行不通的,但如果说“穿几天就合适了”,这与削足适履或者“改履适足”相比较,就比较复杂,也不能简单化地作出判断。课程改革之初我们的许多做法,就常常把复杂问题简单化,总试图作出非此即彼的判断,也就总会陷入双向两难的困境。究竟是教学适切于课程还是课程适切于教学?是常态适切于改革还是改革适切于常态?是实践适切于理论还是理论适切于实践?这或许只是些“不识庐山真面目,只缘身在此山中”的问题,实践是检验真理的唯一标准,如今我们可能就不会如此简单地看问题了。我们在事实上而不是在宣言上,的确都经历了一个“渐”的过程。

正是这个“渐”的过程,让我们体验了适切,也让我们能够重新思考适切一词应该如何解读。“渐”是一段时间的流程,也是空间的延伸,它让我们明白了一个道理,谁适合谁的问题。这不是人们各执一词的论争能够解决的,而是有赖实践解决的。实践不只是改革的对象,它还是改革的出发点和归宿,实践承载着改革,实践其实就是改革自身。适切,无论是理论的还是实践的,主动的还是被动的,显露的还是隐蔽的,事实上终究只能在双向互动中发生。在此期间的各执一词的许多论争,可能犯了个共同错误,误以为自己始终坚守,许多为适切而发生的改变,都是他人在退守,没能觉悟到自己也在改变。适切是个双向互动的过程,改变就在双向互动中发生。这个过程时下还在延续着、拓展着,也继续被实践检验着。

二、为何适切:素质教育与考试竞争的困惑

我们为什么要改革?不能只说“为了中华民族的伟大复兴”,还得说教育的道理;说教育的道理,不能只说培养杰出人才创新人才,还得说具体的基础教育的道理。这就必然面对基础教育中的素质教育与考试竞争问题。

2

就课程与教学改革的适切性而言,这称得上是个边缘性问题了。但这个边缘性问题其实不边缘,因为许多实践者正是被这个问题困扰,疏离了课程与教学改革,让我们为课程与教学改革所做出的努力,都变得无足轻重了。一位资深实践者说,我们其实不关心课程,我们的领导,我们领导的领导,也不关心课程,他们只关心考试成绩排名、名校录取的人数。我不是危言耸听,每年高考之后,有谁关心过我们教的什么课程,课程是否改革了?设置课程是你们专家的事,我们只管学生考好,只管课程适切于考试,就是让我们

教《古兰经》,我们也照样教。就此而论,课程与教学改革的适切性,可能不只是个课程怎么改革、教学怎么改革的问题,而是个为何改的问题,这在很大程度上取决于教育教学评价。

这就要回到“基础教育”上来讨论问题。基础教育是什么性质的教育?它与高等教育这种专门化教育是什么关系?弄不清这个问题,或误解两者之间的关系,改革的适切性就可能出现两种情况,与基础教育适切,或与误解的基础教育适切。辨不清这两种情况,课程与教学改革就会因为盲目而变得扑朔迷离。我在《合格性评价:基础教育评价的应然选择》^[2]中,论述过基础教育的方向偏差及改造对策,我认为方向偏差是选择了顶线评价,改造对策是实施底线评价或者合格性评价。顶线评价背离了基础教育的本分,混淆了它与高等教育的区别,违背了高等教育要支持差别原则对均等机会的优先性,基础教育要坚持均等机会对差别原则的优先性^[3]的教育法则。如今我依然认为,这个问题不解决,讨论课程与教学改革的适切性,其实无异于不着边际的自说自话。

因为这是课程与教学改革的宗旨,也是讨论适切性的依据。基础教育要培养人的普遍适应性的基本品质,培养专门化人才是高等教育的事。如果让基础教育越俎代庖地去做高等教育的事,自作聪明地弄成高等教育的预备教育,课程与教学改革如何还能适切?许多基础教育学校,不关注培养人的普遍适应性的基本品质,只关注几门考试课程,还把课程评价结果标榜得很夸张,把获得到大学里学习的入场券,说成成功、成才、杰出人才。基础教育因此陷入素质教育与考试竞争之间的困惑之中,改革到底是为着全面实施素质教育,还是为着应对考试竞争?这也正是课程与教学改革为何适切的困惑。

3

为何适切的困惑,有个“应试教育向素质教育转轨”的教育背景。我认为这个背景造成的认识偏差,是改革遭遇不适当的重要原因。事实上,“应试教育向素质教育转轨”的提法不合逻辑,它把教育评价和教育目标并列起来,弄成了两者非此即彼的关系。这就导致了一种误解:要考试竞争就不能实施素质教育,要实施素质教育就不能考试竞争。这样的误解很危险,它让正常的考试竞争异化成了恶性的“应试教育”,也以某种隐蔽方式抵制了全面实施素质教育。可以想见,在寻求课程与教学改革适切性的时候,谁能不为如此严峻的“转轨”感到困惑?因此也就谁也弄不清应

该为何适切了。

要寻求课程与教学改革的适切性,必须遏制考试竞争异化成恶性的“应试教育”,关注提升国民素质,否则改革就可能被架空。任凭僵化的尖子主义盛行,考高分进名校的狭隘目标,就把基础教育窒息在选拔淘汰的漩涡里了。在这种情况下,课程与教学改革的新思想新理念新方法,就可能成为教条,而实践素质教育,也就很难在实质上有所作为。近年来基础教育中发生的许多恶性事件,都与恶性考试竞争制造的压力相关。人们质疑学生的心理健康有问题,是回避了主要矛盾,事实上这主要是教育评价出了问题,是正常考试竞争异化成恶性“应试教育”的问题。值得辨析的是,谁该对这问题负责?至少可以认为,凡以恶性考试竞争结果评价学校、评价教师、评价学生的做法,无论是炒作,还是歧视或者漠视,都是在为“应试教育”推波助澜,也是在以隐蔽方式抵制实施素质教育。

人们为“应试教育”辩护的唯一理由,是所谓的培养杰出人才。但我们不能不提醒人们,有些“杰出人才”的发展可能比失败者更糟糕。因为“应试教育”很难保障他们可持续发展,他们未必热爱自己的专业,还可能因为竭泽而渔失去学习兴趣。新近某著名高校淘汰大批在校生的事实,应该引起人们的警惕,而有学者说某著名高校“培养的是精致的利己主义者”,就更令人忧虑。我们真该认真思考一个严肃的问题了,大家不遗余力地通过恶性考试竞争成为“杰出人才”,究竟是要肩负更大的社会责任,还是要获得某种特权?教育如果在背离素质教育的歧途上行走,如何能养成人之为成人必需的素质基础?

课程与教学改革适切性所遭遇的真正的难题,不是我们缺乏“改革”的条件,而是缺乏遏制“不改革”的条件,也就是遏制追逐恶性考试竞争、无视人的基本素质的条件。有关课程与教学改革适切性的讨论,不同程度地忽视了为何适切。而我认为讨论改革的适切性,必须首先关注它究竟是否与“基础教育”适切。

三、为谁适切:优质教育与弱势群体的讨论

我们为谁改革?改革的适切性是为了谁的适切?不能只说与“基础教育”适切,还得说与基础教育中的哪些人适切,还得说与基础教育的每一所学校、每一个教师、每一个学生都相关的道理。这就有个如何面对优质教育与弱势群体的问题。

4

这似乎也是个边缘性问题,但这个边缘性问题是

被边缘的。在讨论课程与教学改革适切性问题的时

候,我们往往听不到弱势群体的声音,他们是否被边缘化了?前述的那位资深实践者,他说他并不关心课程,只关心学生考得好,只关心考试成绩排名、名校录取的人数。如果换个角度看,那些与高考无缘的,成绩排名靠后、名落孙山的学生,是否更需要关心?他们的同样付出心血的老师,是否更需要理解?这是不知道为何适切的悲哀。如果再换个角度,看看那些留守儿童、进城务工人员子女,他们就读的学校、任课的教师,许多人连这样的“不关心”、“只关心”的机会也未必享有,他们还在争取保障受教育的权力,渴望教育无歧视!这就是不知道为谁适切的悲哀了。改革的适切性,因此有个与每一所学校、每一个教师、每一个学生适切的问题。

与“基础教育”适切,这个提法比较宽泛,课程与教学改革的不适切往往很具体。课程的深浅难易,是个为谁适切的问题(在教学层面,深浅难易的不同回应,可能是个如何适切的问题)。有人说新课程太浅太易也不难驾驭,但如果依据新课程标准教学,又不足以应对考试竞争;也有人说新课程太深太难驾驭不了,适切性呈现出如此巨大的落差,意味着改革的复杂性。这样的落差不是修正课程所能应对的,逐层实施教师培训,提高教师的专业化水平,也未必能从根本上解决问题。问题的症结是为谁适切,如果不能在这个问题上达成共识,很难从实际出发进一步解决如何适切的问题。

教育中鼓励拔高的取向,关注的是所谓优质教育,这造成了教育资源的集中与短缺。梯度发展、高位均衡、优质拉动薄弱的取向(与特色发展不同),也不可能从根本上改变薄弱。俗话说,装睡的人叫不醒。把优质教育资源集中起来办名校,偏偏被炒作成名校培养优秀人才。有三六九等的学校就会有三六九等的人,课程改革奢谈普遍意义上的适切性就只能是乌托邦。要想让乌托邦变成现实,必须要换个角度想问题,优先关注弱势群体是否适切,唯有这样的“为谁适切”,才能真正解决“为何适切”问题。

这里的优先关注,是基于一种简单认识:讨论基础教育课程与教学改革的适切性,只考虑适切于普通高中教育、普通高等教育是不够的,还有一份对中职教育、高职教育、适龄者成为工人、农民、农民工等的继续教育的责任。为了这份责任,所以要优先关注弱势群体,优先考虑弱势群体的教师和学生是否适切。

值得辨析的是,这样的适切性是否会对优质教育

群体不公?这其实是种误解。因为所谓优质教育群体,主要是依据选拔性考试评价判断的,这未必是基础教育的完整性评价。而基础教育的课程与教学改革,不是选拔性考试评价课程的改革,而是完整性课程体系改革,在这样的改革看来,所谓优质教育与弱势群体,未必有人们炒作的那么大的落差。如果我们要培养学生的“负责公民的价值观、态度与情感、认知技能与非认知技能、创造性与行为能力”^[4],这显然会有益于弱势群体,但也未必就对优质教育群体不公。

5

课程与教学改革,应该在完整性课程体系中寻求適切。但人们讨论改革的適切性,鲜有讨论德育、体育、美育、劳动教育课程的,这是一种失误。这种失误窄化了为谁适切的意義,忽视了被优质群体的薄弱,也未能充分尊重弱势群体的优质。

从关怀弱势群体的角度,判断改革是否適切,需要公正的教育评价。譬如他们中的贫困生,贫困生中的进城务工者子女,留守农村的孩子,他们以稚弱的肩膀担起生活责任,以稚嫩的童心宽容生活境遇,我们到底该如何评价他们的价值观、生活态度与情感?有研究证明,像这类国际公认的优质教育发展指标,与地域经济发展水平无关,许多薄弱学校学生的发展,还可能高于优质教育学校。再譬如他们中的学困生,他们完全有条件学会基础知识、基本技能,学会动手动脑、生存生活、做人做事,如果实施合格性评价,同等评价他们的道德、体育、劳动等全面课程,他们就未必还是学困生。如果只是几门选拔性考试课程,制造了他们的学困,这就是教育评价出了问题,却让善良的孩子承担责任!因此,讨论课程与教学改革为谁适切的问题,必须公正对待薄弱学校或弱势群体的学生。

从关怀被优质教育群体的角度,判断改革是否適切,同样需要公正的教育评价。譬如他们中的有些学生,陷在德育空泛、体育敷衍、美育功利、劳动教育如同虚设的唯考试成绩至上的误区里,就可能失落负责公民必须的价值观、态度与情感。仅就认知技能和创造能力培养而论,如果改革与考试竞争不適切,还有个是否与人的可持续发展適切的问题。改革如果是为学生们夯实全面基础呢?这是適切还是不適切?有人把中美两国的教育进行比较,说我们的基础教育是基础好,他们基础差,说我们的高等教育是创新思维差,他们是创新思维好。这对我们有什么启示?在褊狭的“基础好”与全面的“基础差”之间,我们又该如何判

断?我们的教育思维需要转变,讨论课程与教学改革为谁適切,这对被优质教育群体的学生而言,还有个为之计短浅还是为之计深远的问题。

四、如何適切:文化选择与方法选择的解释

任何国家和地域的文化都是独特的,任何学科的课程与教学都是具体的。这让我们逐渐明晰了一个道理,寻求改革的適切性,这不是创造插花艺术,它得守护自己的根本,它得存活于具体的课程,它得创造实实在在的教学生活。

6

我们对课程与教学的认识原本很清楚,是各执一词的课程论和教学论,把我们清楚的认识模糊了。但我们的教学实践,并没有完全被理论左右,它还在按部就班地前行,似乎依旧秩序井然。这里可能存在着一种文化选择,这种选择是以集体无意识的方式发生的,这种选择其实就是在寻求適切,寻求改革与特定文化传统之间的適切。

课程论与教学论是并列的学科。课程设置与教学计划、课程标准与教学大纲、教材与教科书,是几对并列概念,辩论它们的高低上下没有意义,但它们的旨趣之异值得辨析:课程论关注教育的物质性、结构性、科学性,可以预设也易于科学评价;教学论关注教育的行为性、过程性、艺术性,不容易准确预设也难以科学评价。这样辨析可以帮助我们弄清文化选择:以发展为特征的文化,重视教学什么胜过如何教学,就会较多关注课程;以稳定为特征的文化,重视如何教学胜过教学什么,就会有重教学的传统。我国古代,如果说编五经的孔子和撰四书的朱子是课程大师,历代名师就是教学大师了,这体现的正是我们重教学的传统。如今,我们为寻求发展而重视课程,这自然无可厚非,但这也正是我们课程改革的艰难所在,因为我们不能自欺欺人,无视自己重教学的传统。

我们寻求课程与教学改革的適切性,因此要承认课程改革的艰难,重视教学適切,让课程改革中的教学適切,成为改革的文化特色。譬如孔子说有德者必有言,有言者不必有德,这是德育为先、文以载道、教学永远具有教育性的特色;韩愈说师不必贤于弟子,弟子不必不如师,这是讲究教学民主,以为师之道建构教师尊严的特色;而如“教学有法,法无定法”,“运用之妙存乎一心”的教学主张,则是尊重教学自由,释放教学个性的特色……我们的课程改革,是否该弘扬这样的特色?这既是教学適切,也是文化適切。

这样的適切,不会影响“他山之石可以攻玉”,不

会影响有益的借鉴。借鉴的意思是借镜,不是异地移植;借镜的功能是比照,不是在镜子上谈理论,更不是要撞进镜子里简单模仿。寻求改革的适切性,论借鉴只能是继承中的借鉴,这样借鉴才能适合中国的实际,我们也才能依照改革的精神走自己的路。所以我认为,从文化选择的适切性来看,寻求改革的适切性,我们应该审慎地改革课程,宽容地释放教学自由,因为我们的课程文化相对稳定,不容易轻松颠覆,也不宜奢谈重构重建,我们的教学文化很灵动,它一直在生机勃勃的变革中。而实践中的有些做法就让人担心,人们粗制滥造地编制特色课程,还采用划一的教学模式限制教学自由,如此扬短避长,如何能寻到改革的适切性?

7

不同学科的课程不同,教学也不同,寻求改革的适切性,因此要重视学科特征。这在以往的理论或实践中都比较清楚,文科不同于理科,文科中的语文不同于历史、政治,理科中的物理不同于化学、生物,它们都不同于艺体、劳动各学科。但让人匪夷所思的是,如今有些改革的理论、改革的实践,模糊了学科之间的界限。无论是言之凿凿的理论论证,还是声情并茂的课堂教学,忽视了不同学科的特征,改革如何还能适切?

以往我们总担心过细的学科分化会造成学科壁垒,如今却不能不面对不同学科间的“混搭”所造成的实践者的尴尬了。有些理论研究,却让文科和理科共享同一种教学模式或方法,有些研究者,硬把外国的理科课程改革模式移植过来改革中国语文,实践中能行得通吗?或者它压根儿就没考虑实践?这样的研究如果不被理论拒绝,是理论脱离实践,但这样的研究如果不被实践拒绝,就很可能只是个实践以理论作装饰的问题了。这就不能不让人怀疑,时下有些课程与教学改革理论,其繁荣的形式,是否遮蔽了实质的贫困?而随处可见的那些粘附在课程与教学改革、课程与教学创新上的理论基础、理论依据、理论解释,是否可能只是些生吞活剥的标签、符号?

课程改革尊重不同学科的特征、区别不同学科的教学,这是个具体的适切性问题,不能把它边缘化。改革中的一些新模式或者新方法,仿佛各学科都可以拿来用,这就避免不了牵强附会,还空谈什么适切性?当年布鲁纳提出发现法教学,曾经解释说它适合理科或者科学课程,还说它不适合历史等人文学科,但我们今天的改革中,偏偏就有人把探究教学的方法,拿来

实践中国语文教学,无论是虚假的行得通,还是真实的行不通,这里都该有些深层问题值得思考。虚假的行得通是自欺欺人,这里欺的不只是改革的适切性,而是课程与教学。真实的行不通是实事求是,这里所求证的也不只是改革的适切性,而是不同学科课程的不同教学在人的发展中的不同价值与功能。

我认为我们的基础教育课程与教学改革中,中国语文是个最活跃的学科,但也是最让人不踏实的学科。因为中国语文以及中国历史等学科,与外国的同样学科就有根本性的文化差异,与他们的理科或科学就更有天壤之别,这里不只是课程不同,教学也有各自的特色。我们为什么就不能花一番工夫,研究中国语文等学科传承几千年的课程与教学的特殊性,以此来寻求其改革的适切性?也收获它们在人发展中的不同价值与功能?

8

课程改革的适切性,落实到教学上来,不是个简单的课程实施问题。我认为这里需要有个一定之规的法,还需要释放万般变通的式。如果没有一定之规的法,改革就谈不上改革;不能释放万般变通的式,改革就谈不上适切。如果硬是把成千上万的教师捆绑在一个模式、程式、方式上,这可能不只是僵化迂腐,而是要用形式主义害死人。它漠视或轻视教师与学生的适切,这无异于是有意无意地要遏制改革。

就方法改革的适切性而言,“教学有法,法无定法”是个优良传统。这句话前面的两个法字是“法”,后面的法字是“方”或“式”,它的意思是教学有法而法无定式。“法”是一定之规,具有普适性的特征,而“方”或“式”是依法行事的样式,具有复加文饰的或者个性化的特征。那么,如何解释课程与教学改革中的“法”与“式”?有些关注实践的理论者常说“不要空谈理念要谈实践”,有些不关注理论的实践者常说“不要讲为什么,只要告诉我们怎么做”,这两种典型的经验思维论,存在一个共同的认识偏差,这就是误解了改革的思想、理念或观念。我认为,改革的思想、理念或观念就是改革的“法”,是改革的一定之规,具有普适性特征;而所谓谈实践、怎么做,则是改革的“方”或“式”。改革的适切性,最根本的正是“法”要适切,而“式”则完全可以释放开来。

就“法”要适切、“式”可以释放而言,改革过程中发生的诸多困扰、冲突、论争,由此造成的诸多不适切,都可能与误解有关。而误解并非只是来自改革的质疑者,也存在于改革的支持者中。为此我们有必要

提出两个普适性的问题,尝试进行些解释,以求在“法”的適切性上,能达成共识。

一个问题是围绕着教学方法的“教学”,发生了要不要教、要不要教知识、要不要教书本知识等的质疑,这是误解了探究学习、自主建构、知识的生成性等等。其实教学毕竟不是自学,即便说重心在学,也依然是有教之“学”,如果只论学而不论教,就是论学习而不是论教学了。所以课程与教学改革中主张的各种各样的新方法,都是教的方法、教学生学的教法。教法不排斥以儿童为中心、尊重学生的主体性,因为这只不过是高水平的教法;教法也不排斥直接经验,而以间接经验和书本知识为主,只是因为这是人的经验传递的特殊性。值得解释的是,20世纪80年代以来,外国的发现法、探究法为我们的中小学教学方法改革所关注,人们学习这些方法,移植这些方法,得益于这些方法,但由于承载这些方法的学习主体是学生,关注的重心是学生,方法的宗旨也是学生,人们很容易忽视它是有教之学,也就未必都能确认它们是教法,这其实正是这样的教法的高明之处。

另一个问题是围绕着教学方法的“方法”,发生了新模式、新方法、新范式是否合适的质疑,这可能是误解了交往、对话、合作等等。其实教学的“方”或“式”,最是刻意打造,最是需要循其自然而然的。课与课不同、教师与教师不同、学生与学生也不同,规定教师讲课不能超过几分钟,学生合作学习不能少于几分钟,提问学生不能少于多少人,还要牵强附会地在课堂上实现诸多教学目标,这哪里还会有真实的教学?就方

法的適切性而言,我认为只需要追寻教学的新思想、新理念或者观念,而无须僵化的程式或模式。心灵沟通可以是交往,倾听可以是对话,默契也可以是合作。如果不刻意、不打造,就把循其自然作为教学方法之“法”,適切就不会有什么阻碍,因为在课程改革一定之规的“法”的条件下,教学完全可以不必太精致,不必过分包装,也不必把简单的东西弄得很夸张。

这两个问题的解决,都应该尊重人发展的自然秩序。每一个儿童都是一个独特的精神世界,所以教学应该尊重儿童发展的自然秩序,尊重它、循循然地适合它。所谓课业负担的实质其实就是心理负担,它是课业与儿童心智发展自然秩序不适的产物,还是这种不适所负载着的成人压迫力与儿童承受力冲突的产物,它是成人违拗自然秩序制造出来的。每一个教师同样都是一个独特的精神世界,教学也应该尊重教师发展的自然秩序,即使是教师专业发展中的科学与技术、教学基本功训练,也无须刻意打造。教师都有自己独特的生活史,自己的志趣偏好,都应该得到尊重,让每一个教师都有属于自己的教学个性或风格。

参考文献

- [1]杨启亮.课程改革中的教学实践问题思考[J].教育研究,2002,(6).
- [2]杨启亮.合格性评价:基础教育评价的应然选择[J].教育研究,2006,(11).
- [3]孙启林,孔锴.全球化视域下的基础教育均衡发展[J].新华文摘,2006,(4):113-115.
- [4]陈敬朴.让孩子享受优质教育[M].北京:人民教育出版社,2008:3.

责任编辑:程方生

Discussion on Suitableness of Reform of Curriculum and Instruction in Basic Education

Yang Qiliang

(Institute of Instruction and Curriculum, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu, 210097,China)

Abstract: The article firstly discusses the suitableness between the reform of curriculum and that of instruction. It should be acknowledged that the suitableness is not a one-dimensional and static concept, but a two-way interactive and gradually changing process. Furthermore, it should be thought that there not only exists the problem of unsuitableness of the curriculum and the instruction and there also exists the problem unsuitableness of it with the primary education which is relevant with each school, teacher and student. The suitableness of reform discussed in concrete curriculum and instruction is mainly about cultural choice and method choice.

Key words: primary education, curriculum reform, instruction reform, suitableness