

译者按:市川博毕业于东京教育大学(筑波大学前身),历任大阪府立大学、东京教育大学助教,横浜国立大学、帝京大学教授。市川博教授早年研究近现代中国教育史,是日本研究中国教育的主要代表,曾于1964年被选拔为最年轻的访华团成员,随第一个受中华人民共和国官方机构邀请的日本学术访华团来访。市川博同时从事社会科教育论、课程论与教学论研究,担任过日本社会科教育学会会长、日本教育学会秘书长,以及日本教师教育学会、日本课程学会的常任理事。他致力于中日两国的教育交流,指导过众多来自中国的访问学者和留学生。20世纪90年代被华东师范大学授予顾问教授、被上海市教育委员会授予课改委员会顾问,为推进中日两国的教育交流做出了卓越的贡献,也推进了华东师大与横浜国立大学之间的合作交流。

值此中国课改40周年之际,市川博撰文回忆他研究中国教育以及亲眼目睹的中国教育发展变化的历程,并表达对中国教育未来发展的期待。

一个日本学者眼中的中国课改

——回首我与中国相互学习的六十年

市川博 著 沈晓敏 李雨菡 沈 聪 译

摘要 笔者大学二年级开始迷上了中国研究,冒着丢失工作的危险,突破冷战时的研究禁区,对中国现当代教育展开研究,研究成果最终得到日本学术界的接纳。后又执念于儿童中心主义教育,在社会科领域推进问题解决学习。1980年代末开始频繁到中国考察,受邀参加了上海举办的具有划时代意义的教育国际研讨会。通过在中国各地考察和演讲,目睹中国基础教育的巨变,也分享了日本教育的经验。在回顾中国课改40年历程之同时,结合日本的课例,阐述笔者对以学生为本教育的看法,期待中国将之推向更高阶段。

关键词 课改40年; 儿童中心主义; 以学生为本; 课例研究; 社会科

作者简介 市川博 / (日本) 横浜国立大学名誉教授 (横滨 240-8501)

译者简介 沈晓敏 / 华东师范大学课程与教学研究所、教师教育学院教授 (上海 200062)

李雨菡 / 华东师范大学国际与比较教育研究所硕士研究生 (上海 200062)

沈 聪 / 华东师范大学教育学部硕士研究生 (上海 200062)

我出生于七七事变爆发一个月之后,即1937年8月,今年80岁。从我开始致力于中国教育研究至今正好60年,这60年中的后30年,中国发生了巨变,成为世界少数几个大国之一,教育事业也获得飞速发展。我有幸目睹、亲历这一变化,并与中国的教育者们建立了深厚的友情与广泛的合作交流关系。值此中国课改40周年之际,我特撰写此文,回顾我所见到的中国教育、尤其是上海教育的发展变化,并表达我的感想和期待。

一、与中国相遇

(一) 从高中时期与朋友的读书会到对中国的研究

我于1944年上小学,当时接受的教育是要成为军国少年去打败美国和中国这两个敌人。但是一年半以后,日本宣告战败,开始反思军国主义的灌输式教育,推行以建设民主与和平的国家为目的、以儿童为中心的新教育。新教育尊重儿童的兴趣,倡导儿童通过自主探究自身感到迫切性的问题,培养能推动社会进步的能力。我进入东京教育大学,师从新教育的倡导者长坂端午教授(战后第一个学习指导要领的主要制定者),受其影响,我认为新教育的理念和实践就是教育的核心,于是致力于研究欧美新教育。

上大学后,每月我都会和高中时期的朋友在我家开一次读书会,每个月选一本书阅读。参加读书会的朋友来自法律、经济、历史、社会、教育和医学等多种专业。在大学二年级(1958年)时,为了加深对发展中的社会主义国家的了解,对于当时正开始进行人民公社运动的中国,我们开展了各种调查与报告活动。我负责了有关中国教育的调查与报告。

在中国那些教育无法普及的地区,民众自己创办了“民办学校”、“半工半读学校”,在学校学习对自己的生活和生产而言所必需的知识和技能。我对中国这样的新尝试产生了极大兴趣,因此决定学习中文,研究中国教育。然而,我的决定遭到了来自家人和朋友的强烈反对。战后的日本将中国视为敌对国,在国内推行反华政策,且与美国缔结日美安保条约,结成军事同盟来共同对抗中国。在那种时候,如果对中国抱有好感从事中国研究的话,会被当做思想危险分子,很难找到工作。尤其是,要想成为中国教育研究者在大学任职,会被认为是完全不可能的事。

但是,长坂先生却鼓励了我,他说“今后中国将是一个不断发展的大国。我们大学需要至少一名研究中国教育的研究者。如果研究得出色的话,肯定会有人关注的。”还有其他老师也给了我勇气,我想“如果不结婚,自己一个人的话,是能活下去的吧,”于是我下定了研究中国教育的决心。

就这样,我完成了以《人民公社时期的教育改革》为题的本科论文和以《中华人民共和国历史教育的变迁》为题的硕士论文。幸运的是,基于上述学位论文而撰写的论文,前者在博士一年级时被收录进梅根、安藤主编的《现代教育改革》(东洋馆出版社,1963年出版),后者在第二年被收录进长坂主编的《现

代历史教育》(葵书房,1964 年) ,并作为单行本得以发行。

(二) 最初的中国访问

我第一次访问中国是在 1964 年。当时出国是一件非常困难的事情,尤其是要访问当时还未恢复邦交的“敌国”,更是障碍重重(有过中国入境纪录的人会被美国和中国台湾拒签)。但即使在那样的情况下,希望加强与中国友好关系的研究者、学生和日中友好协会成员等民间人士一同发起了邀请中国大学研究者的运动。终于在 1963 年成功邀请到了中国学术代表团访日。为了不让中国代表遭受对中国怀有敌意的暴徒的袭击,我们在代表团住宿的酒店楼层入口处设置了关卡,轮流彻夜警戒。召开学术友好交流集会的时候当然也配备了警备人员。在如此严峻的情况下,东至东北大学,西至九州大学都举行了气氛热烈的中日交流活动。

第二年,中国科学院发出了邀请日本学术代表团访华的信函。最后来自邀请过中国访问团和举办过日中交流活动的地区的 9 位教授组成了日本学术代表团,于 1964 年 10 月到华访问。这 9 位教授分别来自经济、历史、文学、语言、教育、物理、生物学等领域(其中两位后来被选为大学校长,都是具有很高声望和学识的人)。当时我还是博二研究生,有幸作为随行人员前往中国。

我们代表团经香港到达广州、北京、西安、延安、成都、南京、上海、杭州和广州,受到了一个月真挚热情的接待。在进行学术访问的同时,我们还走访了发展中的农村和工厂,以及名胜古迹,开拓了眼界。我们有幸在人民大会堂受到时任国家副主席董必武的接见;在北京停留期间,还得知中国第一颗原子弹成功研制的消息,我们作为代表团发表的祝贺声明被刊登在了第二天的《人民日报》上,这些都给我留下了非常深刻的印象。

很遗憾,我们没能在停留中国期间去中小学观摩课堂教学,但我们拍摄了学术交流和中国经济发展情况的照片。由于当时的日本很难获得关于中国既新又准确的信息,所以访华团成员接到了来自多方的请求,开展了多场报告会。针对教育学研究者,我和小川太郎教授一起在东京大学举办的报告会上,做了关于教育领域日中学术交流成果和中国教育动向的报告。

二、我的研究生涯

——从中国儿童中心主义教育起源研究到日本教学实践研究

(一) 对中国儿童中心主义教育起源的研究

我曾一直以为,如果日本不变成社会主义国家的话,我就无法成为大学教师。不过,在我升入博三不久,我便获得了一个职位,前往大阪府立大学任教。三年后,我回到母校东京教育大学任职,四年后(因反对东京教育大学改组为筑波大学) 来到了横滨国立大学。在我调动工作的 1972 年,中日两国恢复了邦交。我受邀前往庆祝邦交的宴会,亲眼目睹了演讲台上邓小平主席和福田康夫首相的拥抱,感受到时代的巨变。

那时中国正处于文化大革命动荡期,我撰写了有关那一时期教育改革的论文,并刊登在教育期刊和《新中国年鉴》上。另一方面,我开始研究现在中国广为倡导的“以学生为中心”的教育的起源,梳理了倡导儿童中心主义的新教育在中国的发展历程。

1919年日本开始推行儿童中心主义教育,2月杜威夫妇到访日本。

在曾于哥伦比亚大学接受过新教育熏陶的陶行知和胡适等人的强烈邀请下,杜威夫妇于5月1日从日本抵达上海。不久,五四运动爆发。杜威多次写信寄给自己的子女,详细叙述了中国学生的反日运动状况^①。杜威夫妇原来只打算在中国停留几周时间,但最终在中国待了两年零两个月。杜威夫妇北起沈阳,南至广东,在中国11个省进行巡回演说,积极倡导尊重孩子的个性、以孩子切实的兴趣和生活为基础的新教育理论。

杜威回国后,他的弟子克伯屈(Kilpatrick)访问了中国,积极倡导由儿童自发地制定计划来解决问题的设计教学法(Project Method)。同是杜威弟子的帕克赫斯特(Parkhurst)也来到中国,提倡要摒弃同步教学法,倡导道尔顿制(Dolton plan),即让学生自己制定学习计划,开展个别学习,而教师只是提供建议。就这样,相继有教育学者由美国访问中国,为中国的新教育做出了贡献。(关于新教育存在的问题和局限,本文因篇幅有限只能割爱)。

于是1923年,中国将传授儒教道德的修身科改为公民科,同时还推动了一些改革,如新设社会科,即把小学1—4年级的历史、地理、公民和卫生等科目综合为一门学科。日本首次设立社会科是在第二次世界大战后的1947年,中国比日本早了24年。不过在1920年代后半期以后,中国对新教育的批判逐渐强烈,这些科目在1929年变为党义科,后又改为社会科,1932年又变成公民训练科、常识科等。

(二) 对日本教学实践的研究

就这样,我以中国教育现状与历史研究为专长,担任东京大学大学院兼职讲师,负责中国教育史的研讨课。为了更深入、更有效地推进有益于解决当今教育问题的研究,我强烈地感受到要将问题意识付诸教育实践中。为此,我走进中小学,与教师共同开展教学研究,结果我更加感受到实践研究的魅力和重要性,于是我开始专注于研究什么样的教学能够让孩子们带着迫切的愿望、通过个性化地自主解决问题的学习活动,获得真正解决问题的能力。

我与横滨市立东小学教师们合著的《以基于实感的理解方式为目标的社会科教学》(明治图书,1983年)反映了我与教师们共同开展社会科课堂教学研究的成果。这本书着重阐述了帮助学生获得“基于实感的理解”的重要性:
① 注重对事实和现象形成基于实感的认识,以使学生带着迫切的愿望去研究学习问题;
② 为了使学生对问题进行真实的实证的探究,也必须对问题、事实

^① 参见: John Dewey & Alice Chipman Dewey. Letters from China and Japan [M]. E. P. Dutton & Company, 1920.

和现象进行反复地基于实感的认识;③对所学知识如果仅仅停留在知道和了解的层面,培养出来的只是书呆子。而要将所学知识运用于问题的解决上,就必须结合学生自己已有的经历和感受去体会和感知,用自己的方式去把握事物。为此,该书具体阐明了什么是基于实感的理解,并具体展现了注重基于实感的理解的课例,包括教案、教学实录、学情卡等丰富的材料。

此书出版时也遭到了一些批判,认为“实感”的意思较为暧昧,缺乏科学性。然而,二十五年后的2008年,文部科学省发布的《小学学习指导要领》中,理科的课程目标不再只提“理解”,而是将“基于实感的理解”也写入了目标中:“儿童能对身边的自然自己发现问题,通过有目的的观察和实验,培养问题解决能力,对学习内容获得基于实感的理解。”之后,其他学科也都开始重视“实感”。我的思想得到广泛接受,倍感欣慰。

1997年我和横滨山元小学合作研究的成果集结成书出版,书名为《运用姓名牌的讨论课——培养每个孩子挑战生活课题的能力》(明治图书,1997)。

讨论课中有一种类型叫辩论,这种辩论分为正反两方,辩者必须自始至终坚持自己立场,想尽一切理由维护自己的论点,破解对方的逻辑。这样的辩论不能培养学生理解对方立场、吸纳对方意见,和对方共同去重新构建认识的思考力和判断力。而认可对方的立场和意见,通过自由讨论,率直地提出自己的意见、疑问和困惑,相互切磋,重新探索更好的方式方法,这才是最重要的。

当然,所有学生未必能达成一致意见。我认为重要的是,通过坦率的讨论(调查不明之处),每个人贡献自己的看法和智慧,思维得到锤炼和重构,发展了确立个性化认识的能力,同时能调整各自的个性化认识,形成共识,培养民主的思考力和行动力。为此,我们创造了使用磁性姓名贴开展讨论的教学方式。

例如,在学习区域开发时,针对填海造地工程,学生产生了程度不一的赞成与反对意见,赞成者认为,填海造地带来了工厂、住宅和铁路等的建设,反对者认为填海造地破坏了自然,人们不能再下海游泳,也不能从事渔业了。

于是,老师用一块小黑板,中间画一条线,在黑板右侧,写“反对”,左侧写“赞成”,反对者和赞成者分别将自己的姓名牌贴在右侧或左侧,坚决反对的会贴在最右侧,有点反对的贴在中心线稍微靠右侧,中立的则贴在中心线上。学生们都真实地表达自己的立场,对问题进行深入讨论、追究(参见图1)。

此外,想法不够明确的学生会将自己的姓名牌贴在框外。讨论过程中,想法发生变化的话,可以自由改变姓名牌的位置。

通过姓名牌的位置,学生们可以看到同伴立场的分布,确认自己的位置,积极参与讨论(追究)。教师也能把握学生的状况和变化,更好地推进教学。

我与学校老师共同研究教学方案、教学方法,分析课堂教学,投入到以儿童为中心的教学研究中。这个时期,我虽然离开了中国教育研究,但是我的实践研究不久迎来了中国改革开放时代,在与中国的交流中发挥了作用。

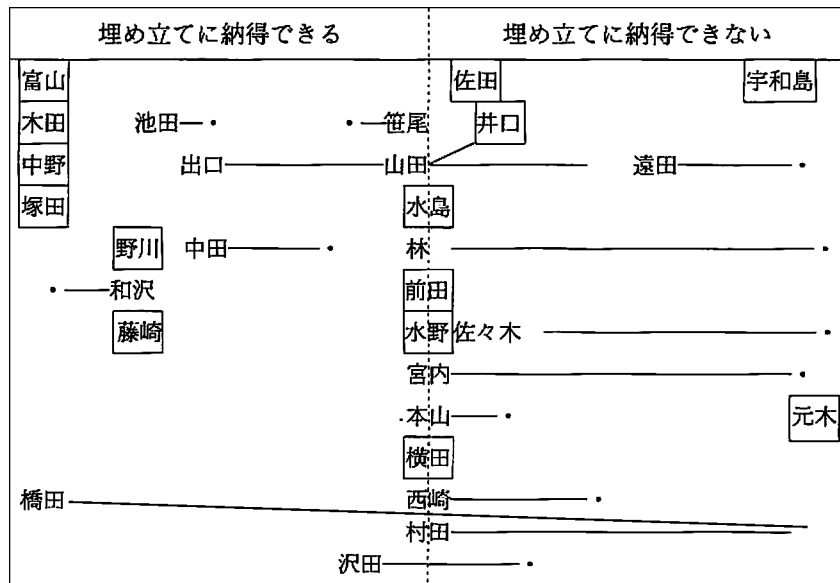


图1 姓名牌的位置及移动

三、中国的改革开放与教育的国际交流

(一) 国际研讨会的参与

1. 1990年上海国际研讨会

“文革”后我第一次访问中国是在1987年3月,即1978年12月中共十一届三中全会提出改革开放政策大约十年之后。我用了两周的时间访问了上海、北京、开封和南京等城市,还拜访了经济学、政治学、历史学领域的专家学者,但却没有机会走访学校及与教育相关人士进行交谈。

进入1990年代后,教育方面的国际交流活动在中国急速发展。1990年10月,以“课程改革与社会进步”为主题的国际研讨会在上海召开。中国国内的参会者中,来自中国各地的教育行政部门有34%、人民教育出版社及地方出版社有14%、大学、研究机构和进修机构有45%、中小学校长和教师7%(主要是来自在上海、深圳和温州的实验学校致力于课程改革的人士)等共计116人(名册中系136人);海外的参会者包括来自美国、英国、德国、澳大利亚、韩国、中国台湾和香港地区有21人,日本也有6人参加。在四天时间里,大家围绕中国的教育改革展开了热烈讨论。

日本教育学会认为“在中国,以这样向世界开放的形式召开教育方面的国际研讨会是第一次,具有划时代意义。”因此,学会杂志《教育学研究》委托我撰写一篇介绍该国际研讨会的文章。于是,我用6页篇幅详细叙述了有关中国教育改革的动向、海外参会者的报告以及会议讨论内容。

在那次研讨会上,我以横滨市东小学二年级学生的社会科课例“信之旅”

为例,做了题为《基础教育课程的国家标准与个性化——以日本小学社会科的课程开发为例》的报告。报告主要内容如下:教学并不是要将国家制定的教学纲要所规定的教学内容直接灌输给孩子,而是基于规定的教学内容,让孩子们带着“实感”去吸取所教授的内容,以个性化的方式加以理解,在集体中自主地互相学习,开展科学地探究,在获得必要知识和技能的同时,培育思考力和判断力,形成个性化的思考,从而成为能推动社会发展的人。立足于这样的教育观,我以学生的个体经历、性格和教学实录等为依据,对3个不同类型的学生在学习发生的思维变化(成长)做了详细分析,并阐述了这一教学实践所具有的意义以及课例研究的方法。

虽然我不知道这个报告能否得到大家的理解和赞同,但我希望借这个报告向中国的各位传达日本社会科所追求的课堂教学。报告结束后,一位来自德国的女学者跑到我跟前与我握手,她说:“刚才的报告提到孩子们在自主地相互学习的同时,各自以自己的方式掌握国家规定的学习内容,令他们在未来可以学以致用,能进行这样的教学实践非常了不起!”

此外,如后文所述,自1980年代初开始,在中国尤其是上海掀起了愉快教育等各种教育改革。通过这次的研讨会,我得知在中国,对我的报告有着一定理解的研究、实践和体制已经初步成型。在该国际研讨会的全体会议上,钟启泉教授(时任华东师范大学比较教育研究所所长)在报告中说道:“大学教师应该进入教育一线,与一线老师们共同进行教材的研究和开发、教学计划的制定和教学实录的分析,在推进理论与实践相结合的研究的同时,一线老师们不仅能提高教学能力,还能提升理论研究能力。所以,这样的研究活动是非常重要的,中国也应该不断推进这样的活动。”我为中国也在朝着和我一样的目标推进教育改革深感庆幸与感动。

通过这次国际研讨会,我与吕型伟先生(原上海市教育局副局长、时任中国教育学会副会长、上海教育学会会长)、游铭均先生(时任国家教育委员会基础教育司中小学教材办公室主任)以及其他国家和地方教育管理者、大学和出版界相关人士、中小学校长和教师相知相熟,为之后的交流打下了基础,这对我是一个非常大的收获。

自1991年8月起,我以华东师范大学为据点在上海逗留了两个月。我与大学的教师们不仅讨论了课程和教学问题,还就教师培养和研修等进行了探讨。与此同时还给研究生们讲课,因此获得了华东师范大学顾问教授的称号。如此一来,我与华东师范大学的关系变得紧密起来。这种关系在扩展我与大学之间的交流的同时,也为华东师大的教师和研究生来我工作的横滨国立大学进行访学和研究起到了促进作用。

另外,我还和当时的上海市教育局教研组及上海师范大学的老师们就课堂教学的改进展开研讨,给上海市内的教师们做演讲,走访了一师附小、上师大附小等学校,进行观课和评课。我还和钟启泉教授一同访问了昆明和西双版纳的学校。此外,受到上海市教育局的关照,由日语翻译张进先生陪同,我

访问了北京、重庆和长沙,与教育界人士广泛交流,观摩教学,参加教研活动。

2. 1994年上海国际研讨会及其后

1994年3月,上海再次召开国际讨论会,主题为“课程教材改革与21世纪人才培养”。那时,我以“日本学科课程结构的改革——以文部省研究开发指定校的实践为中心”为题做了演讲,我介绍道:

自1987年以来,文部省认为作为生存于21世纪的日本人,培养孩子自主学习的积极性,以及能够自主应对急剧动荡的社会变化的能力是非常重要的。相较于“知识的理解和记忆”,文部省更致力于推进对“自主学习的兴趣、意愿和态度”的培养、“能施展个性的教育”、问题解决学习,以及终身学习。

为了能够自主应对急剧动荡的社会变化与问题,带着自发的兴趣和热情去自主探究并解决问题的持续学习能力是不可或缺的。因此,文部省将此前评价标准中的“知识和理解”、“思考力”、“判断力”、“兴趣和态度”这四项的顺序进行了大调整:将“兴趣、意愿和态度”(增加了“意愿”)提到了第一位,将“知识和理解”调到了第四位。为推进学生自主学习,还必须精选教学内容,因此必须重新思考以往的学科结构。科技持续地飞速发展,社会也在急剧变化,学科范式的转变也就非常必要。到1970年代中旬,文部省设立了研究开发指定校,以推进课程的自由研发与实践研究,但仍是在既有的学科范围内进行改革。此后,日本的学校获得了可以尝试改变学科框架的许可,于是进行了新设学科或更改学科名称的尝试,一些学校尝试开设了符号科(整合1—2年级语文和数学)、环境科、人类科、表现科、运动游戏科,等等。

在那次国际研讨会后,我与上海教育局局长袁采先生、课程教材改革委员会主任王生洪先生、市教研室的张福生先生、华东师范大学的钟启泉、沈晓敏、上海师范大学的恽昭世等老师就教学改革进行了深入的交流。在给上海市内的教师们进行演讲的同时,还到上海市许多学校观课评课,荣获了上海中小学课程教材改革委员会顾问的称号。就这样,我与上海教育界的关系变得更加紧密,对上海的教育改革尽了绵薄之力。

四、改革开放后的课程改革

(一) 课程改革

中国首先从教育结构开始启动了教育改革。第一步是恢复大学入学考试制度等(1977年);第二步是重新研究小初的5·4学制,并过渡到6·3学制(自1980年代在各地开始实施);第三步是改革的核心,即确立重点大学和重点学校(1978年);第四步是任命在课程和教学方法的改革上起示范和引领作用的特级教师(1978年),开展教育改革的实验;而第五步则是研究和建设课程与教材(1977、1978年开始)。

通过这些改革举措,到10年后的1988年末,中国制定了教学大纲(初审稿),编撰了124种教材,于1990年开始试用。1991年又作修改,1992年完成

教材审查,1993年教材全面推广使用,由此一步步推进了教育变革。上海的国际研讨会就是在这—背景下,为确立新的发展方向而作为改革的一环召开的。在上海纪念课程改革30周年的今天,我也来回顾我眼中的三十年课程改革。

1. 1988年的改革

那么1988年当时的状况到底是怎么样的呢?让我们一起从课程、教材和教学方法几方面来回顾一下吧。

首先,在国家层面,学科课程结构发生了变革。第一是改变了工具学科(语文、数学、外语)、文科类学科(政治、经济、地理、思想品德)、理科类学科(物理、化学、生理、卫生)、艺术类学科(音乐、美术、体育)的课时比例。随着工具学科和理科的比例的增加,文科的比例逐渐减少,文科和理科的比例出现了逆转。这是出于尽早实现现代化这一目标而采取的措施。例如,从1990年的6年制中学《教学大纲》的课时分配比例来看,除“农业技术”课外,这四类学科分别占比50.8%、14.9%、19.9%、10.0%。对于理科的重视也存在特例,如浙江省提出了重视文科的方案,文科的比例为18.1%—17.7%,而理科比例只有13.0%—12.8%。第二,如浙江省的举措所显示的,《教学大纲》的标准增加了弹性,各地根据不同情况采取多样化的改革得到了认可。在小学的《教学大纲》中,城市和农村学校的课时分配有了区别。在条件允许的情况下,5、6年级可以开设每周三课时的外语课。第三,小学1、2年级学生每周都设1课时的“游戏”时间,在高中2、3年级设4课时的选修课,这也是令人瞩目的改革举措。第四,在小学4到6年级开设每周—课时的“劳动课”,初中开设为期两周(每天4课时)、高中开设为期4周(每天6课时)的“劳动技术课”,充分体现了重视劳动生产的时代印记。

上海作为发达地区,早在那个时期就开始积极地推进课程改革。其中最重要的是对以升学为中心的课程进行反思,并开始重视职业教育。初中增设“劳动技术”课程,高中增设“职业指导”课程。在条件允许的情况下,还可开设“简易会记”、“简易测量”、“电工技术”、“家畜饲养”、“绘画”、“家政”等课程作为“选修课程”。另外,小学还设置了“生活与劳动”课程。这种使孩子们感受“生活”魅力的课程,从一开始就备受关注。(与此处的“劳动”不同,日本自1970年代后期,以孩子们感兴趣的事物为基础的综合学习和课题学习也开始盛行。1989年,小学1、2年级废除了“社会”和“理科”,新设“生活科”。)

第二,选修科目”延长到更多年级,内容也变得多样。初二、初三增加到周2—3节课,高一、高二增加到4—6节,而高三则增加到12节。

第三,虽然国家标准并未规定,但学校还是会设置一定的“课外活动”时间,供学生们进行体育锻炼、班队活动、社团活动、读书活动和自习等。其中初中设有10—12课时,高中设有6—8课时。

第四,出现了综合性学科。在中国,社会科最早是在1923年开设的。而这个时期,在国家规定的课程中,社会类学科有小学5年级的地理课,6年级的历史课,以及中学的政治、地理、历史三科,这些学科都分科开设。但是,也有一些学校却在小学3—5年级开设了“社会”,6年级开设“地理”;初中既有分科

型,又有综合型“社会”。科学课程亦是如此,小学1—5年级设有“自然”,到中学,既有设分科课程的,又有设综合课程的。

2. 1992年的改革

基于各地多种多样的改革,国家《课程计划》也于1992年进行了如下改革(以5·4制为例)。第一,国家规定小学3—5年级开设每周2课时的综合性“社会”。小学“自然”,1—2年级每周一课时,小学3—5年级每周2课时。国家课程方案也开始有了综合性学科。第二,小学1—2年级设置的“游戏课”被废除。采取这样的措施也许是基于对单纯“游戏”的反思吧。取而代之的是类似上海的以“课外活动”为内容的“活动课”(班级、少先队、社团活动、体育活动、科技文艺类活动),小学和初中各为4个课时。第三,开设地方课程。以5·4制为例,小学1—5年级为2课时,初中1—2年级为1课时。而初3—4年级如只开设4课时英语,则地方课程初3为7课时,初4为10课时。

来看上海的情况。获得了制定课程计划和教学大纲自主权的上海,进行了以下改革:第一,在小学1、2年级开设不仅包含唱歌,还包含能活动身体的舞蹈等内容的“唱游”课。充分考虑儿童发展阶段,开设快乐地活动身体的唱游课,这一举措正体现了“以学生为中心”的教育理念。第二,有关“劳动”的课程,小学名为“生活与劳动”(1课时),初中名为“劳动技术”(2课时),在最后一学年即初四开设每周一课时的“职业指导”。我认为开设这门明确学生毕业后究竟是就业还是继续升学的课程,是非常恰当的举措。第三,开设了基于儿童兴趣的活动课。小学1、2年级为7~8课时,之后随年级升高而增加。活动课的开设使低年级学生可以不被教材束缚,拥有自由活动的时间,这一点是很值得瞩目的。

3. 2001年的改革

那么,10年后的2001年有了怎样的进展呢?让我们一起来看看教育部颁布的“义务教育课程设置实验方案”(6·3制)。第一,综合学习取得了更大的进展。1992年的“活动课”改为“综合实践课程”,占总课时的比例从11%增加到了16%—20%。第二,学科进一步整合。音乐、美术整合为“艺术”、“品德”和“社会”整合为“品德与社会”,中学的物理、化学、生物整合为“科学”,地理、历史整合为“历史与社会”。综合型课程与分科型课程并存,由各地自主选择。第三,作为“地方与学校课程”,不仅各地区,而且各学校也可以编制校本课程。其授课时间虽然未作规定,大约每周4、5节课左右。虽然校本课程内容多限于晨会、班会、科技活动和文体活动等,学校的自主权也局限于课时分配和实施方式上(允许集中课时安排活动),但是市、县等区域的课程不再统一,学校可自主设计和实施课程,这是具有划时代意义的。

我认为,要切实推进符合学生发展需要的教育,学校对于每一门学科的教学,都有必要在遵循国家课程和地方课程的基础上,根据本地区和本校学生的实际情况,来自主确定教学计划,并自主开发教学材料。

再来看上海。1999年上海便发布了《面向21世纪中小学新课程方案和各

学科教育改革行动纲领(研究报告)》,2001年推出了义务教育课程计划指导方案(讨论稿),经过数次修改于2004年正式公布。上海的基础教育课程由“基础型课程”和“拓展型课程”及深入探究某个主题的“探究(研究)型课程(2课时)”构成,分科课程与综合课程实行“合分一体”化,显示出与国家课程的很大不同。特别是拓展型课程,被赋予很多课时,包含小学的兴趣活动(4—3课时)和中学的学科类活动类课程(初中为5—3课时,高1高2为6—5课时)、专题教育和班团队活动(1—2课时)、社区服务和社会实践(1—2周),从中可以看出对基于学生兴趣的综合实践活动的重视。此外,“信息技术”自小学1年级就设2课时,四年级以上还设“劳动技术”课程与“生产劳动”密切联系的特性有所削弱,“技术”和“信息”受到更多重视。此外,值得重视的是上海和全国的课程方案都强调了社会服务和社会实践。

2017年教育部颁布的普通高中课程方案与21世纪初的课改方向没有太大变化。21世纪初课程改革的基本方向和课程结构确定之后,如何将基本方向变为具体的现实、如何充实内容并加以普及,成为有待解决的课题。但是,如前所述,这段时间上海所取得的成果、发挥的作用是极大的。上海在推动学科整合、综合性学习、基于儿童兴趣的活动和探究性学习,以及开设“信息技术”、“职业指导”等课程方面,都领先于国家课程的改革,成为中国教育改革的牵引力。

现在回想起来,从1990年开始到21世纪初的这段时期,是我与中国的课程教学改革关系最密切的时期。非常有幸能与沈晓敏老师,还有张进先生一起参观学习,观摩了很多课堂,目睹了学生的各种活动,并和上海的老师们一起为教育改革共同讨论、切磋,得到很大收获!

(二) 教材的改革

在中国,教材的多样化实际上开始于1958年乡土教材的使用。当时,在历史、地理领域,乡土的革命遗迹和人物等被编入了乡土教材,并给小学每年2—4课时、中学每年4—6课时来学习乡土教材。

1988年5月,中国教育部门在山东举行了教材改革研讨会,会议决定组织编写四种类型的教材:面向全国大多数地区,适合一般学校使用的“六三”制教材;面向全国大多数地区,适合一般学校使用的“五四”制教材;面向经济比较发达的地区,适合办学条件较好学校使用的教材;面向经济文化基础比较薄弱地区使用的教材,教材改革拉开了多样化的序幕。

上海则推出了上海特色的课程方案和教学大纲,并开始编写沪版教材,1990年代初先在部分区县试用,之后扩展到全市范围内使用。

众所周知,进入21世纪后,中国建立了教材审查制度,各地出版社和大学出版社都开始编写、出版教材。2001年教材实验本仅限部分地区使用,2005年新教材正式在全国范围内使用,这时所有学科都出现了各地出版社编写的版本。据说仅上海就有十多家出版社参与教材的编写和发行。仅小学社会学科的教材,就有上海科学技术教育出版社(华东师范大学编写、钟启泉和沈晓敏

为主编)和上海教育出版公司(浦东新区编写,张民选为主编)两套。

那么,教材的样式和内容又发生了什么变革呢?关于这一点,我手头正好有一本《品德与社会》(1 年级第一学期“实验本”,上海科技教育出版社,2002 年版)。里面清楚地展示了改革开放后教科书发展的成就和成果。从我多年参与编写日本教科书的经历来看,我认为这是一本完成度相当高的出色教材。

由于这本教材是小学 1 年级学生拿到的第一本课本,为了引导学生轻松地喜欢上学校的学习,它基本上由图片和照片组成,没有写任何要求学生获得的结论——知识和态度。第三单元“在学校中成长”这一单元的跨页导入图展现了学校的建筑、操场等设施 and 一群孩子仰起脸庞、张开双臂欢悦的身姿。右下角提出了问题“学校生活和幼儿园的生活有什么不同呢?”教材引导学生观察不同于幼儿园的教学楼和大操场,回想自己的幼儿园生活,观察学校学习和幼儿园的不同,意识到自己长大,同时体悟自己将要在此成长的学校所具有的特点、上学的意义,为在学校学习做好心理准备。虽然中日两国的政治体制不同,描绘方式也存在有待改进的余地,但是中日教材都开始具有作为帮助学生更好学习的参考书的基本特征。

此外,这本教材为推进每个单元的活动(教学),在最后几页设计了可以让学生书写的活动作业,如“做贺卡,表心意”、“自我介绍”、“校园探秘记录”、“上学时的好行为和不良行为”等。让学生们独立思考,记录观察内容,并以此为基础与班级同学开展讨论和交流,都是具有划时代意义的突破。在此之前,一般都认为教材展现的内容就应该让学生习得的绝对正确的知识。因此只允许学生在教材上划划线,填填答案,但不会留很多篇幅给学生,允许其自由书写。儿童写下的东西可能是有错误的、无逻辑的、片面的、仅凭自己的偏好写下记录和评价,正因如此,需要把孩子自由书写的东西作为让他们能相互碰撞、互相学习的材料。这本教材一改教材的传统编写方式,非常值得称赞。

在日本,我也参与了社会科教材的编写,在 2012 年版社会科 6 年级教材(光村图书)的最后,以“写给未来的信”为题,设计了一处空白页,让学生“给 20 年后的自己留个言”。这也是对教科书性质的一次重大改变。

我还看到了一本江苏省出版的教材。它只呈现了实验和调查的方法,没有叙述结论,也就是没有明示要让学生掌握的知识结果。教材像这样不明示要求学生获得的知识,这在日本是不被允许的。因此,这本教材也是划时代的。

我认为中国的教材编写者们大概都在这样吸取最新的教育理论,并超越这些理念,尝试着教材的创新。因此,在 21 世纪初,中国已经在教材内容的构成方面,走在了世界教材改革的前沿。

(三) 教学方法的改革:从“愉快教育”到“以学生为中心”

在日本人们常说“儿童是来自未来的留学生”。我们教育者肩负的责任就是让孩子能够面对未来的一切,过上充实的生活,并且使他们前瞻性地看待自己的未来、构筑未来的社会。教育的意义就是使学生在学前人的知识的同时,学会独立思考、独立判断、靠自己的力量创造未来。

要做到这一点,首先要创造能培养学生学习兴趣和能力的课堂,使学生体会到学习的乐趣,学了还想学,刨根问底地追究下去。日本新泻大学的社会科教育研究室曾对县内4—6年级的学生进行过一个调查,就圣德太子、丰臣秀吉、德川家康这三位著名的历史人物,询问学生“已经知道了什么”和“还想知道什么”。其中6年级学生因学习过历史,所以第一题显示比4年级掌握了更多书本上获取的历史知识,但是6年级学生中回答“没什么想再知道的”的比例竟然也比4年级多很多。对于圣德太子,回答“没什么想再知道的”人数比例从4年级的27.6%上升到了6年级的52.4%,对丰臣秀吉则从34.3%上升到了66.6%,对德川家康则从38%上升到了67.5%。这就是说,6年级学生中有一半对圣德太子、有三分之二对丰臣秀吉和德川家康相关的内容失去了进一步学习的兴趣。即便在现在的日本,也存在着很多为了填鸭式教育而摧残学生学习兴趣的教学方式。但是真正的教学本应该是让学生保持对历史的兴趣,快乐地投入身心地去学习,培养他们通过读书、看视频,或是调查的方式持续不断学习的能力。

在中国的课堂上,当年我常见到学生将双手背在身后端坐,认真倾听并记住老师说的话。举手时,只将肘部弯曲竖立起来,如果被点名回答老师的话,就要站起来面向老师回答问题。这种“以教师为中心”的教育仍在继续,但以摆脱这种教育为目的的“愉快教育”同时也在20世纪80年代初开始,在上海的一师附小等学校悄然展开。

我看到这种上课模式已经是十年后的90年代了。虽然那时我看到的很多课堂仍然是学生将双手放在身后端坐着认真听老师讲课,但是在一些热心改革的学校,如一师附小、上海师大附小、建青实验小学等已经开始运用投影仪等教学工具进行生动的讲解;语文课上,让孩子们带上绘有动物或人物形象的头套,表演课文中的故事等,创造了各种让学生快乐地投入学习的活动。此外,我还看到了孩子们能在课外活动时间根据自己的兴趣,选择演奏乐器、跳舞等各种各样的活动。但是,当时的愉快教育大多数都是在老师指示下进行,虽然也能感受到“愉快”,但大多数情况还是老师将自己的想法强加给学生。

就在那个时候,我也看到了精彩的课堂。每次到上海,我都会去一师附小访问,与倪谷音校长和宋珠凤副校长热烈交谈。有一节唱游课令我印象深刻,学生们是又唱又跳地进入教室和离开教室的,整节课孩子们都在欢快地舞动身体唱着歌。在另外一些学校,我也看到“以学生为中心”的精彩课堂。

甚至在昆明的春城小学,我也遇到一位优秀的美术老师,她在美术课上穿着像女演员一样优雅的裙子,没有让学生拘泥于写实性的绘画,而是耐心细致地指导学生个性化地率真地表达自己的感受。

[社会课:中国古代四大发明]

上世纪末,我还看到了一节堪比日本优秀教师上的课。学生们在课上大胆地发表意见,提出疑问和假设,对问题进行深度地追问和探究。这就是1999

年在上海闵行区北桥中心小学王玉兰老师执教的一节4年级的社会课“中国古代四大发明”。

根据课程标准和教材的要求,学习这一课的目标是让学生了解古代中国对世界文明发展作出的重要贡献,以及四大发明在人们日常生活中的重要作用,使学生产生民族自豪感,激发为祖国建设发奋学习的热情。通常的课都围绕这个目标展开教学。但是在王老师的课上,学生们却围绕四大发明产生了自己的疑问,课后他们围绕疑问先展开了调查,在第二节课上根据调查结果展开热烈的讨论。其中有这样一段围绕火药的讨论^①。

徐张伟: 我认为古人发明了火药,但没有用于研究和发明武器。

利得群: 不对,我反对他的说法。据我所知,我们的古人并不是没有研究和发明武器。我找到了一本书可以说明问题。(翻开书本,通过实物投影仪出示)这里讲到:南宋时期,宋人就用火药制成了火炮,用于战争。你们看,这就是他们打仗的图片。这本书里还讲到,后来这些技术被传到欧洲,欧洲人利用火药发明和制造了威力更强大的炸药和武器。(出示漫画图片)

T: 你出示这份资料想说明什么问题?

利得群: 我认为我们国家发明了火药后,不是没有研制武器而是发展速度比较慢,洋人的技术发展快,所以土枪土炮比不上洋枪洋炮。

陈家童: 我同意他的观点。我觉得我们的古人虽然发明了火药,但他们并没有想到要进一步去发展它,而是躺在前人的功劳簿上,骄傲自满,认为这样就行了。

T: 怎么样就行了?

陈家童: 他们认为自己的武器已经很了不起,敌人肯定已经攻不进的,而他们万万没有想到,外国人用我们发明的火药发明出了更先进的武器。等洋人攻进来的时候他们就束手无策了。(许多人点头表示赞同)

张风帆: 我反对陈家童的观点。我收集到的一份资料里讲到:元明时期,火器已经有了不少发展,我国已发明了不少火枪、火炮。(出示图片和文字说明)由此可见我们的前人并没有躺在前人的功劳簿上,骄傲自满,还是在努力地发展的。

T: 那么,你认为洋人的洋枪洋炮为什么比我们的土枪、土炮厉害呢?

张风帆: 美国人的发展速度特别快。

吴陆馨: 我还是认为,我们中国人发明了火药后,把它用在了放烟花

^① 摘自沈晓敏.在社会中成长——社会主题研究性学习[M].广州:广东教育出版社,2006:90-103.

爆竹上 根本就没有用来很好的发展武器。而我们的一些叛徒却把它传到了外国 ,外国人就用它拼命的发展武器 ,最后来攻打我们。

T: 请问你刚才提到的叛徒指的是谁?

吴陆馨: (无话语塞)

吴晶晶: 她的意思是那些把火药传出去的人。(吴陆馨点头)

T: 你为什么把那些火药传到外国去的人说成是叛徒?

吴陆馨: 火药是中国人发明的 ,而那些人却把火药传到外国 ,使外国人发展得比我们还快。

T: 就因为这些人把火药传到外国去 ,才使外国人发展得比我们还快了吗? (吴点头)

吴晶晶: 可是 如果我们不把火药传给外国 我们也不会有电视机看的。

T: 是呀 如果各国之间没有交流多可怕 ,传出火药的人我们也不能称他们为叛徒呀。

这节课有以下几个特点: ① 虽然这节课中能看到老师的主导性 ,伴有一问一答的场面 ,但是老师并没有把要教授的内容直接呈现给学生 ,而是止于提问让学生说出观点的根据。② 学生们呈现自主调查所获得的根据 ,来表达自己的观点。③ 学生们大胆地表达自己的假设和看法 ,如“古人骄傲自满”、“火药只是用来制作爆竹而不是用于制作武器”等。④ 在同伴答不出问题时 ,孩子也会以“H 可能是这么想的”来帮助解围。⑤ 孩子们展开了小组学习。⑥ 这节课所论及的发明、继承、发展、以及与外界的交流(吸取与传播)等问题 ,正是与每一个创造历史的人的生存方式紧密关联的重要问题。而这一课恰恰在培养学生解决这一问题所需的基本能力。⑦ 这节课让学生自由大胆地相互交流 ,同时掌握基础基本知识和基本思维能力 ,从这点上说 ,是一节非常出色的课。

[品德与社会课: 独特的文字]

进入 21 世纪之后,“以学生为中心”成为了中国教育的口号 ,像上述王老师上的课那样 ,以学生为主体开展深入的讨论和探究的课堂得到更广泛地推广。其中就有我在 2007 年 3 月看到的一节品德与社会课 ,由虹口区第三中心小学王莉韵老师执教 ,那也是非常有意思的一节课。

学生已经学习了汉字是我们中华民族发挥智慧和想象力创造出来的伟大发明 ,我们应该引以为自豪并加以珍视。这节课是第三课时 ,以学习汉字的变化和发展为目标。课上 ,围绕年轻人在网络上把“加油”写成“+U” ,把“再见”写成“886”等现象 ,这样的做法是否是对汉字的不尊重展开讨论 ,学生们展开了激起的辩论 ,课堂充满了活力。

继承和发展我们的前辈不断积累的优秀遗产和传统是十分重要的 ,但有时对传统的扬弃和改进、纠正也很重要。“+U”、“886”是社会变革带来的问题之一。虽然孩子们踊跃地表达意见 ,进行激烈地辩论 ,但是对于这样的问题 ,

是没有正确答案的。时代的潮流无法阻挡,很多东西也许会自然消失,也许会产生出一种新的文化。

汉字作为象形文字从艺术上看也是非常美丽的文字。然而,当我还是一名大学生时,中文中的“個”被简化成“个”字,我非常惊讶。虽然为了方便就把经过长期积淀而成的、富有意味的汉字进行简化,让人觉得不可理解,难以解释,但是现在的年轻人好像完全不介意。在汉语文章中,也常有阿拉伯数字替代了汉字数字,可年轻人们对此都已习惯没有觉得奇怪,反倒因为其方便书写而备受欢迎。

新的潮流产生自年轻人。对于“+U”、“886”等贴近生活、没有正确答案的问题,加以深入地思考和探究,可以培养学生学习历史并由他们自己来考察、判断和创造新的历史的能力,从这个意义上来说,这是一节非常有价值的课!

五、寄语中国教育的未来

中国教育正在积极推进“以学生发展为本”的教育,根据我在日本长期从事这方面研究和指导的经历,我想对中国教育今后的发展提出一些管见。

课堂上重视学生的兴趣爱好,并不指把学生的兴趣和关注作为让学生掌握教师所要传授的知识的诱饵,这一点是不言自明的。但是在实际教学中,重视学生的兴趣爱好往往被作为让课堂保持安静、让学生对学习内容产生兴趣的手段。然而,学生的兴趣爱好具有下述意义,我希望能够将其作为教育的原点牢牢把握。

(一) 学生迫切的兴趣和关注点(想法、偏执、意见、愿望等)中蕴藏着成长的萌芽,把握并活用之有赖教师的眼力

学生内心迫切的兴趣爱好中潜藏着成长的萌芽和事物的本质。

例如,在日本,学习商店如何用心销售商品时,常常会让学生去附近的鱼铺或果蔬店考察。但每次都会有孩子不去关注本应重点考察的鱼或蔬菜,倒是摆鱼铺里边的胡萝卜、白萝卜和芥末,或是果蔬店门口的菜刀产生浓厚兴趣。“明明是鱼铺,却也摆着胡萝卜、白萝卜和芥末呢!”会有孩子这样说。其实,这是商家为了把白萝卜切成细丝点缀在刺身上,令其显得美味而花的心思。芥末则是为了在食用刺身时放入酱油中食用,店家将胡萝卜切成薄片卷起,在上面加上芥末作为赠品。店家为吸引客人购买而巧用心思的核心(事实的本质),就潜藏学生那些看似偏离方向的关注点上。

果蔬店的菜刀亦是如此。卖萝卜时,可以用来切掉萝卜上的叶子,可以方便客人拿;可以把西瓜、包菜、萝卜切成一半出售。这些也都是店家为方便客人购买而表现出的用心。我希望教师能够紧紧把握住“孩子所注意到的”、“孩子们所说的”、“孩子小声嘀咕的”事物,经常思考这些事物中包含的对班上学生、对发言学生而言有意义的事物,并将其作为“教学材料”进行运用,逼近事物的本质。以“教师之眼”把握每个孩子感兴趣的事物中所隐藏的核心,以推进学生开展逼近事物本质的学习,这便是教师的职责。

(二) 孩子的兴趣和关注点(想法、偏执、意见、愿望等)是确立有个性有韧劲的主体以及发展社会、科学、艺术等的原点

教育是为实现学生个性和谐发展提供支持的活动。日本有句谚语“喜出精巧”。这句话的意思是,不管是什么事,只要喜欢就自然会专心致志,达致精通。教师的职责就是要探寻孩子内在固有的潜力,并将其激发出来,把孩子培养成人格统一的、独具个性的人。在孩子的迫切感中潜藏着成长的萌芽。孩子在迫切追问问题的过程中可以得到锻炼(同时认识到不适合自己的事物),通过尝试错误,可以发现真正的自己,从而成长为有个性和韧性的主体。

直面自己迫切的兴趣和关注点进行思考和行动,从而形成自我,还要不囿于所谓的常识去思考和行动。即便是在被视作有违常识的异端之中,也蕴藏着社会、科学、艺术等领域新的发展萌芽。诺贝尔奖的获得者江崎玲於奈逆转了提高纯度的常规研究方法,通过提高杂质浓度推进半导体研究,开发出了使其获得诺贝尔奖的“江崎二极管”。具有划时代意义的发明或发现,往往是对一些谁都没有见过的东西、谁都没有着手去做的事情产生兴趣,并不断深入探究,进而取得成功的。每个孩子看似天真无邪的兴趣、想法、偏执和直觉中有可能潜藏着推进社会和科学发展的萌芽。我希望这种萌芽不被追求标准答案的应试教育掐灭。

今天,人工智能正发挥着巨大的力量,甚至连著名的围棋选手也难以与之匹敌。在这样的形势之下,当今我们所追求的正是每个人富于独创性和灵动性的思维,是与每个人由内而外涌现出的感性、直觉、感受和感情相伴而生的思考。为此,首先要能坦率地敞开自己内心去思考和深究,这样的思考力才是最为重要的。

(三) 孩子各自的兴趣和关注点(想法、偏执、意见和疑问等)通过表达得以相互碰撞和锤炼,从而产生出更好的想法和做法

由于自己的兴趣和关注点(想法、偏执、意见、愿望等)是一己之见,难免会存在错误。正因如此,需要在集体中坦率地表达自己的想法,通过集体思考,获得磨练、纠错、弥补不足的良机。同时,也将这种良机给予了他人。在前文所介绍的“四大发明”课中,孩子们就是这样亮相各自内心的想法,介绍从自己的兴趣出发进行调查所获得的结果,从而获得了扩展学习的机会。

如前所述,“教育是为实现学生个性和谐发展提供支持的活动”。我想强调的是,即使在课堂上共同学习相同的内容,不仅每个孩子理解的质量、广度、深度和程度存在差异,而且不同的孩子所要培养的能力也是有所不同的。对于这一点,我想以岛本恭介老师的历史课为例来作说明。这节课的基本目标是学习“日本在奈良、平安时代,人们冒着返回率仅60%的风险,以生命为赌注乘船远渡重洋到达隋唐(653年—894年间约20次),吸收中国的先进技术、文化和佛教经典,以及政治制度,带来了社会和文化的发展繁荣”。但每个学生的学习目标又有不同的侧重点。

教学从以下活动开始:学生们先讨论确定一个主题“如果受命乘遣唐使船去中国,该怎么办?”然后各自就这一主题进行调查,在地图上标出磁性姓名牌

贴在与自己想法相符的位置上。学生①—⑦将姓名牌贴在船身上,表示“去”;⑧⑨将姓名牌放置在海上,意为“虽然想去,但犹豫是否要乘船前往”;⑩⑪虽然来到了码头,但是由于害怕而不敢登船;⑫—⑱主张“不去”,他们要留在有住处的横滨;⑲—⑳主张“离开京城逃往东北地区”(担心因违背天皇命令而受惩罚,或失去性命。史上确实有因不愿上船去隋唐而被流放孤岛的案例)。

我根据学生的想法制作一张“思维结构图”(根据学生在前一节课结束时写的“课堂收获”及“想法和意见”等内容制成,见图2)。在这节课上,学生们看着贴在遣唐使船地图上的姓名牌,表达自己的想法。通过讨论,学生学会从多种视角,拓展并加深了对遣唐使背景的理解,包括前往中国的危险、战胜危险去吸收学习优秀文化的成果、谋求社会繁荣和发展的愿望等等。但在这里需要把握以下三点:

第一,课堂上每个人都基于各种调查和根据(知识和事实),表达自己的想法,补充对方在视角或知识上的缺陷,又从同伴那里吸收新的视角和知识,从而拓宽自己的视野,重新建构自己的认识(想法)(基本知识的获得)。

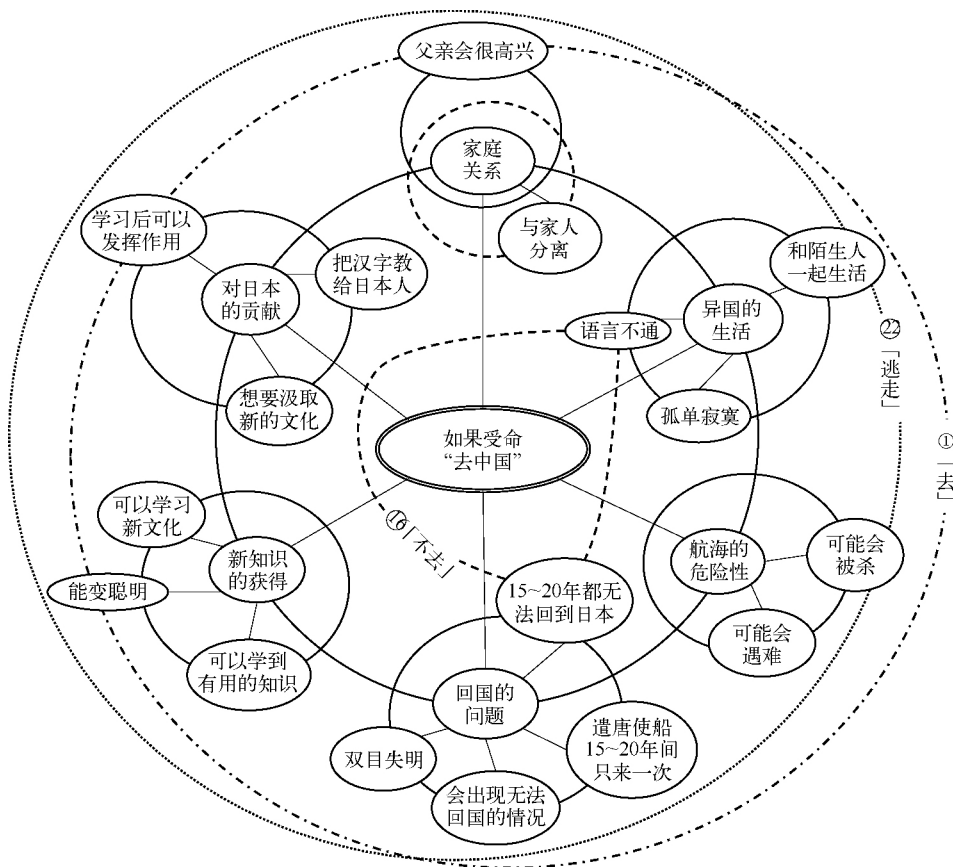


图2 围绕问题“如果受命‘乘遣唐使船去中国’,该怎么办?”的认知关系图

第二,每个学生通过这节课的学习获得的结论是多样的,而保证这种多样性至关重要。这意味着如思维结构图所表现的那样,学生通过课堂或自己的调查,从多种视角进行考察,获得多样化的知识(信息),将这些知识关联起来后,对是否乘遣唐使船的问题形成自己的看法。这时,学生要对多样化的知识进行轻重取舍,以自己独有的方式构筑自己的见解。

即使学生们都获得关于遣唐使船的返回率仅为60%这一知识(信息),也会产生不同的看法,有的作出了“生还率过半,不一定会身亡”的判断,从而选择“去”;有的着眼于“乘船人中有40%的人无法回国”的危险性,从而选择“不去”。但是,无论是前者还是后者,都有可能改变自己的意见。前者的话,会出现这样的学生,认为存在着到下一班遣唐使船来为止20年都无法回国,或是像阿倍仲麻吕一样不再回国的情况;好不容易冒着危险渡海,即使学习了隋唐的文化,回国后也有可能无法做出贡献。他因注重这些知识而改变了先前冒险也要“去”的意见。相反,后者中,会有这样的学生,认识到航海的危险性虽然很高,但如果不取得草药、灌溉等先进知识和技术的话,人们的生活就无法变好。他因注重这些知识而感到不安,从而将意见改为“必须要去”。

课堂是一种这样的场所:学生阐明各自的意见及依据,从多种视角出发获得多样的观点和知识,从而拓展视野,在相互切磋和磨合中培养思考与判断能力,重新建构认识。原本认为应该“去”的学生,既可以因为获得了有关航海危险的知识(信息)而将自己的决定变为“不去”,也可以做出“依然要去”的判断。这里的关键是,让学生获得多样化的视角和知识,拓展视野,以自己的方式重新建构认识。

第三,虽然在集体中进行思考(讨论),但对于每个学生而言学习目的具有不同的侧重。例如,学生①将姓名牌贴在船的桅杆上,强烈表达了“去”的决心。然而,该生决定“去”的理由却是“因为学习后可以发挥作用”、“如果能变聪明的话,自己和爸爸都会很高兴”。其中前者尚可评价,而后者却停留在个人目的的层面上,并且该生缺乏对航海危险性的认识。对学生①而言,特别需要的能力是增强对航海危险性的认识,并且在实现认知的再建构上下功夫。又如,决定留在横滨的学生⑩例举了“语言不通”、“15—20年都无法回到日本”等危险,对这一类学生而言学习目的则是:令其认识到冒险去吸取新文化的必要性,并知道正是因为有了这样一些敢于冒险的人,才实现了社会的发展,要让学生基于这些知识重新建构自己的认识。学生⑫也同样察觉到危险,而决定逃到东北地区,有时这样的逃跑也是必要的,这种必要性须让学生说出来。但也要让这样的学生吸取有关冒险渡海的必要性以及冒险归来的人们推动了社会发展的视角和知识,从而实现认知的再建构。

通过开展这样相互对话的活动,以达到问题探究的目的。但在这里需要事先说明的是,每个学生的学习目的各有不同侧重点,教学不应将其引向一个最终的固定结论(标准答案)。重要的是,教学要创造机会使学生能吸取自己所欠缺的视角下的知识,以自己的方式重新建构自己完全接纳认同的认识。

进一步细化而言,即便同样是将姓名牌放在遣唐使船上,放在桅杆、船头的孩子与放在船正中央的孩子在性格或思维方式上也有所不同。前者精力充沛,雄心壮志,有冒进之嫌。而后者认为船的中央是遣唐使的房间,最为安全,所以才将姓名牌放在那里。他们明知危险仍决定“去”,是属于在性格上对事物的判断比较慎重的孩子。放置姓名牌的位置表现出了孩子的性格和生存方式。在日本,一些教师为了把握每个学生的想法、已有的知识和经验,并深入理解他们的思维倾向和性格等,使教学能契合每个孩子的需要,他们如医生将病人的病情记录在病历卡上那样,为每个孩子制作一份学情卡,记录他们从孩子身上发现的东西,以便给学生提供适切的指导。此外,还在“座位表”上记下学生在前一节课的课后所写下的想法、获得的知识和经验、需要得到指导的地方等,将其运用于课堂上。虽然要花费时间和工夫,但为了能够真正地根据每个孩子的需要对其成长给予个性化的支持,像这样细致地对每个学生进行深入的理解及指导是不可或缺的。

在这节课临下课时,有个孩子提出了这样一个想法“老师,下节课我们来讨论‘如果我是鉴真,是否要去日本’吧”,同学们都十分赞同,并由此确定了下节课的主题。这是真正意义上用孩子们的力量创造的课堂。他们把自己当作是鉴真,展开各自的调查,明确自己的立场和意见后走进课堂。这里也能看见“以学生为中心”的教育本质。

Chinese Curricular Reform in the Eyes of a Japanese Scholar — A Retrospection of the Mutual Learning between China and Me

ICHIKAWA Hiroshi

(YOKOHAMA National University, Yokohama, 240-8501, Japan)

Abstract: The author became obsessed with Chinese studies when he was a sophomore. He broke through the restriction of the Cold War and conducted research on modern and contemporary Chinese education, risking losing his job. His research was eventually acknowledged by the Japanese academy. In addition, he indulged into child-centered education and devoted himself to the problem-based learning in social studies. Since the end of the 1980s, he had visited China frequently and was invited to a landmark international educational conference in Shanghai. He had witnessed the tremendous changes in Chinese school education and shared the experience of Japanese education during his travels and lectures across the country. Looking back Chinese 40 years of curricular reform and relating several Japanese lessons, the author illustrates his understanding of student-centered education with an expectation to promote the reform to a higher stage.

Keywords: 40 years of curriculum reform; child-centered; student-centered; lesson study; social studies

(责任校对: 钟彩凤)