

构建“三主”机制，持续推进区域课改^一

刘大春 叶 剑 王傲红

我国基础教育课程改革进入深化阶段后有两个不争的事实：其一，由于空洞的课程理念和浅表的课程行为，使人们当初的改革热情正在衰退。其二，人们希望提升课程教学的内在品质，却又困于无从下手。甚至认为“从总体上说，我国的课堂教学改革尚未取得实质性和根本性的进展。”^[1]

为什么轰轰烈烈的课程改革到深化阶段出现疲软现象？课改初期，行政力是改革的主要推手，是必要也是有实效的。但行政推力是外力，是不可持续的。而课改的深化恰恰需要可持续的推进力量！

主体的内生动力才是可持续的推进力量。县级教育行政部门与教研机构、学校、教师都是课程改革的主体。激发各个主体的课改内生动力，才能为课改持续推进提供源源不断的动力。成都市青羊区以构建“现代课堂”为内容，通过不断探索和改革，总结形成了激发主体课改内生动力机制——“三主”机制。

一、“三主”机制的内容与构成

“三主”机制包括“区域主义”、“学校主张”、“教师主见”及三者间的关系。

（一）区域主义

区域内要有明确的课改方向，作为“主义”执行，构建区域课改的战略决策力。区域课改主义的建构从两个方面入手：一是课改秉承的核心理念，二是区域教改的现实基础。青羊区的“现代课堂”是以课改的“人本”思想，与区域构建教育现代化的背景来建构的，实质是把课改核心理念本土化的过程。

（二）学校主张、学科主张

学校课改与学科课改都要有清晰的主导思路与活动主题，作为“主张”施行。但是主张提出容易陷入“贴标签”的误区，关键是要找到问题的症结与价值的取向。如青羊区石室联合中学的主张是基于教学以灌输为主的弊端，倡导学生

^一本文是全规办立项教育部支助课题“区域构建现代课堂的实践策略研究”（课题编号：FFB108194）及国家一般课题“我国西部县级区域教育现代化行动研究”（课题编号：BGA100032）的研究成果。

学习中自我的体现而提出“生本课堂”。再如小学英语科基于语言学科特点提出“在语境中学习”的学科主张。主张的提出，实质是改革突破点与方向如何定位的问题。

（三）教师主见

对教学实践中的问题与现象，教师应有自己的理解与观点，即“主见”，作为行为的指南。如：小组合作要加强组织教学、要尊重学生等他把话说完、接受学习与探究学习要相互补充……教师主见的形成过程，实质是价值观与行为标准建构的过程。当然，教师的“主见”是动态化的，需要不断进行调整与优化，是一个不断“养成”的过程。

（四）三者之间的关系

“区域主义”、“学校主张”、“教师主见”是互为表里的关系。

从实践看，教师的课改主见要基于具体的课改实践而形成，要与学校课改主张相符，要与区域课改所提倡的课改理念相通。因此，教师主见是直接对学生起作用的终端，是内核。学校主张提供组织实施园地，区域主义提供方向与价值保护。如图表示：

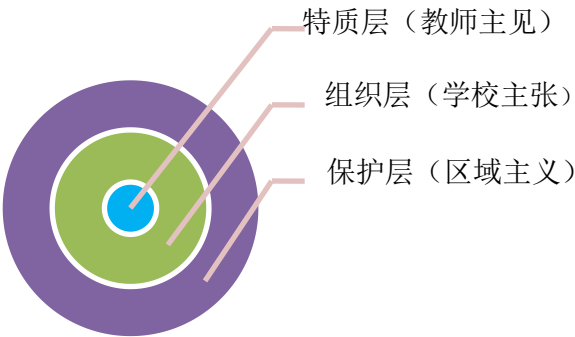


图1 从实践的角度看“三主”之间的关系

从内容看，区域课改主义反映区域教育发展主题，通过学校的课改主张在活动中得到落实，通过教师课改主见在行动中具体转化。因此，区域课改秉承的课改精神就是学校、教师的课改理念的内核。如下图所示：